

保育士及び幼稚園教諭と小学校教諭の道徳指導観に関する予備的検討

*越中 康治・**小津草太郎・***白石 敏行

A preliminary study on teachers' views of moral education: Comparative analysis of nursery and kindergarten teachers and elementary school teachers

ETCHU Koji, OZU Sotaro and SHIRAISHI Toshiyuki

要 旨

本研究の目的は、現職の保育者（保育士及び幼稚園教諭）と小学校教諭との間で、さらには、現職者と養成課程の学生との間で、道徳指導観にいかなる相違が認められるのかを検討することであった。幼児期に道徳性や規範意識の芽生えを培う上で配慮すべきことについて、現職者及び学生に自由記述を求め、テキストマイニングによる分析を行った。その結果、現職者と学生との間で、さらには、幼児教育・保育関係者と小学校教育関係者との間で、道徳指導についての記述に違いがあることが示された。例えば、養成課程の学生は、現職者と比較して、道徳指導において賞罰による直接教示を志向する傾向にあった。さらに、現職者の間でも、小学校教諭が道徳教育の目標や指導内容を重視するのに対して、保育者は子どもの思いや気持ちに寄り添うことを重視する傾向にあるなど、それぞれの特徴が確認された。こうした保育者と小学校教諭における道徳指導観の相違を、倉橋惣三の『幼稚園真諦』などに依拠しつつ考察した。

Key words : 保育者（保育士・幼稚園教諭）

小学校教諭

道徳指導観

倉橋惣三

テキストマイニング

1. 問題と目的

新しい学習指導要領において「生きる力を育む」という教育の目標理念が改めて確認される中、道徳教育の充実・強化を図ることが喫緊の課題とされている。新しい学習指導要領においては、道徳教育について、各学校段階における重点が明確に示される一方で、「道徳教育はすべての学校段階において一貫して取り組むべきもの」（文部科学省，2008，p.4）であること

が強調され、接続に配慮することが求められている。

しかし、とりわけ保育所及び幼稚園と小学校との接続には、「小1プロブレム」という言葉もあるように、多くの困難があることが指摘されている。接続を困難にする要因としてまず想定されるのが、学校種による指導形態の相違である。環境を通して規範意識の芽生えを培う「幼児教育」（あるいは保育）と道徳の時間を「要」として道徳的価値観の形成を図る「小学校教育」とでは、そもそも指導形態に大きな相違がある。

* 学校教育講座

** 鹿児島女子短期大学児童教育学科

*** 山口大学教育学部

それ故、保幼小の異校種間で共通理解を図ることは容易ではないものと推察される。

これまで道徳教育（あるいは道徳性の芽生えを培う指導）に関しては、学校園単位で「指導観を共有していく」（文部科学省，2001，p.57）ことの重要性が指摘されてきた。しかしながら、保幼小の接続に配慮する上では、さらに一步踏み込んで、地域の保育・教育機関が一体となって、幼児期から児童期にかけての道徳発達・指導に関する共通理解を目指す必要があるのではないだろうか。そのためには、道徳指導観に関して、現時点でどの程度認識が共有され、どこに相違があるのか、その現状を把握する必要がある。特に教師や保育者の指導観はその原型が学生時代に形成され、熟達する中で変容していく（梶田・杉村・後藤・吉田・桐山，1990）ことを踏まえると、養成段階も含めて、若手から熟練に至るまでの発達的な検討が急務である。

そこで、越中・白石（2009）は、道徳指導観に関する検討の端緒として、教育学部で幼児教育を専攻する幼稚園実習経験者及び実習未経験者とその他の教育学部生（幼児教育を専攻しない学生）を対象とした質問紙調査を実施している。学生たちに、幼児期に道徳性や規範意識の芽生えを培う上で配慮すべきことについて自由記述を求めた上で、テキストマイニングによる分析（形態素解析結果の対応分析）を行い、自由記述の中でどのような名詞が多用されているかを分析し、それぞれの特徴を検討している。その結果、幼稚園実習経験者の自由記述においては「気持ち」「思い」「理解」「友達」などの語が、実習未経験者の自由記述においては「必要」「自分」などの語が、その他の教育学部生の自由記述においては「行動」「介入」「注意」などの語が相対的に多く用いられているなど、それぞれに特徴があることが確認された。

さらに、越中・白石（2009）では、学生の自由記述において、これらの特徴的な語がどのような文脈で使用されているかを確認している。その結果、幼稚園実習経験者では、「子供の気持ちを受け入れた上で」「子どもたちの気持ちもふまえたうえで」「子どもの意図や思いも理解できるように」など、子どもの気持ちや思いを理解することを重視した記述が多くみられた。さらに、「友達とのかかわりや生活の中で」「友達を思いやる」「けんかやトラブルの際はお互いの思いを理

解し」「相手の気持ちを考えるように」など、友達とのかかわりを重視する記述も多くなされていた。

他方、実習未経験の学生では、「必要に応じて言葉でも伝えたい」「必要であると考えれば注意をする」「叱るような形で教えるのも必要かもしれない」、あるいは「自分がまずお手本となって」のように、自分自身が必要に応じて子どもたちに直接的に影響を及ぼしていくという内容の記述が特徴的であった。また、幼児教育を専攻しない学生では、「間違った行動」や「自己中心的な行動」などの子どものネガティブな行動に言及しつつ、「悪いことをしたときに注意をし」、あるいは「介入して助言・援助を行っていきたい」といった記述をしているのが特徴的であった。

自由記述文の分析結果から、幼稚園実習経験者と実習未経験者及び他専攻の学生との間において、道徳指導観に違いがある可能性が示唆された。実習未経験者及び他専攻の学生が「子どもたちに直接的な指導を行う」（必要に応じて介入・注意をする）と記述する傾向にあったのに対して、幼稚園実習経験者は「子どもの気持ちや思いの理解」あるいは「友達や相手との相互作用」を重視した記述を行う傾向にあった。以上の結果について、越中・白石（2009）は、大学での学びや幼稚園実習等の経験を通して、幼児教育学生が「環境」や「遊び」を通じた「間接教育」（稗原，1994）を志向するようになったものと考察している。

本研究では、こうした道徳指導観の相違が現職の保育者及び小学校教諭においても認められるのかを検討することを目的とする。この目的のために、大学生を対象とした越中・白石（2009）のデータに、現職の保育者及び小学校教諭、さらには大学生や短期大学生のデータを追加した上でテキストマイニングの手法を用いて再分析を行う。名詞のみならず、頻出する動詞、形容詞、副詞にも着目しつつ自由記述を分析することを通して、保育者と小学校教諭における道徳指導観の相違を、養成課程段階における相違も含めて探索的に検討する。

2. 方法

(1) 対象者

現職の保育者及び小学校教諭と学生に調査を依頼し、協力の得られた保育者79名（保育士35名、幼稚園

教諭44名)、小学校教諭72名、大学生(教育学部)128名、短期大学生(幼児教育学専攻)230名、計509名を分析の対象とした。保育士と幼稚園教諭については、双方を経験している対象者が多数であった(調査対象とした市が「保育士・幼稚園教諭」として採用している)ため、両者をまとめて保育者とした。保育者の保育・教育経験年数の範囲は1-39年、平均は19.66年($SD=10.31$)であった。また、小学校教諭については、主に低学年を担当している教諭に調査を依頼し、回答を得た。小学校教諭の教育経験年数の範囲は2-36年、平均は21.22年($SD=8.03$)であった。

なお、本研究では、後述する分析のために、上記の対象者を以下に記す通り、全10群に分けた。まず、保育者(以下では適宜「保」と略記する)及び小学校教諭(小)については、経験年数に基づく中央値折半により、それぞれを「若手~中堅」(若)または「中堅~熟練」(熟)として、【保若】(21年未満)39名(男性1名、女性32名、不明6名)、【保熟】(21年以上)40名(女性31名、不明9名)、【小若】(23年未満)36名(男性4名、女性28名、不明4名)、【小熟】(23年以上)36名(男性6名、女性29名、不明1名)の4群に分けた。大学生(大)は、【大未】(幼児教育コースに所属する実習未経験の1、2年生)37名(男性4名、女性33名)、【大済】(幼児教育コースに所属する実習経験済の3、4年生)24名(男性3名、女性21名)、【大養】(小学校教諭志望者を中心とする、幼児教育コース以外の教員養成課程の1~4年生)42名(男性8名、女性34名)、【大非】(非教員養成課程の1~4年生)25名(男性9名、女性16名)の4群に、短期大学生(短)は、【短未】(実習未経験の1年生)119名(すべて女性)と【短済】(実習経験済の2年生)111名(すべて女性)の2群に分けた。

(2) 手続き

越中・白石(2009)と同様に、幼児期に道徳性や規範意識の芽生えを培う上でどのようなことに配慮が必要かについて自由記述を求めた。なお、保育者に対しては、「幼児期に道徳性や規範意識の芽生えを培う上でどのようなことに配慮しているか」と尋ねた。また、学生及び小学校教諭に対しては、自分自身が保育者となった(あるいは保育者である)と想定してもらった上で、「幼児期に道徳性や規範意識の芽生えを培う上

でどのようなことに配慮するか」と尋ねた。

3. 結果

(1) テキストマイニングによる自由記述の分析

石田(2008)を参考にして、R(ver2.11.1)とRMeCab(ver0.90)による自由記述文の分析を行った。なお、結果の表記などについては、松村・三浦(2009)及び三浦・川浦(2009)も参考にした。分析にあたっては、はじめに分析対象者509名の自由記述文を形態素解析にかけ(トークン数22613、タイプ数1448)、「名詞」(トークン数6653、タイプ数798)と「動詞、形容詞、副詞」(トークン数4892、タイプ数524)を抽出し、それぞれ別個に分析を行った。

分析の対象とした語は、10群のいずれかで出現頻度が上位15語以内にランクインした「名詞」と「動詞、形容詞、副詞」であった。ただし、全体での出現頻度が20未満の語は分析の対象から除外した。また、教示文中に記した語と名詞として抽出された語のうち単独では意味をなさないと思われる17語(「たち」「人」「中」「者」「的」「時・とき」「何」「子」「場」「一」「達」「身」「それ」「さ」「ため」「気」「方」)についても、越中・白石(2009)と同様に除外した。なお「子ども」と「子供」、「ほめる」と「褒める」など、同一の語であるが漢字表記とひらがな表記の混在が認められたケースについては、出現頻度の多い方に統一する処理を行った。以上の手続きを経て、最終的に「名詞」33語、「動詞、形容詞、副詞」31語が抽出された。それぞれの出現頻度を表1(名詞)と表2(動詞、形容詞、副詞)に示す。表1と表2に基づき対応分析(コレスポンデンス分析)を行ったところ、2つの軸の累積寄与率は、「名詞」で73.0%(第1軸51.6%、第2軸21.4%)、「動詞、形容詞、副詞」で67.0%(第1軸35.6%、第2軸31.4%)であった。

対応分析の結果の散布図から、「名詞」(図1)と「動詞、形容詞、副詞」(図2)のいずれについても、第1軸が現職者と学生(名詞は正が学生、動詞等は正が現職者)を、第2軸が幼児教育・保育関係者と小学校教育関係者(いずれも正が小、負が幼保)を弁別する次元と解釈できそうである。現職者と学生との間で、さらには、幼児教育・保育関係者と小学校教育関係者との間で、道徳指導について自由記述を行う際にどの

表1 自由記述文の形態素頻度表(名詞)

	保育者		小学校教諭		短大生(保育)		大学生(幼児教育)		大学生(その他)		計 (N=509)
	若手 【保若】 (n=39)	熟練 【保熟】 (n=40)	若手 【小若】 (n=36)	熟練 【小熟】 (n=36)	実習未 【短未】 (n=119)	実習済 【短済】 (n=111)	実習未 【大未】 (n=37)	実習済 【大済】 (n=24)	養成系 【大養】 (n=42)	非養成 【大非】 (n=25)	
子ども	46	20	12	9	110	125	45	26	60	25	478
自分	20	17	9	8	36	35	14	5	18	10	172
大切	23	15	13	12	11	19	8	3	7	1	112
気持ち	9	15	4	2	10	46	2	5	5	4	102
保育	10	6	0	1	22	27	4	8	7	5	90
行動	8	9	1	6	28	15	4	3	9	6	89
生活	8	19	5	8	9	8	1	3	2	2	65
相手	12	3	2	2	6	20	1	4	3	9	62
自身	5	2	0	1	15	14	3	4	13	2	59
言葉	11	5	6	2	13	6	4	5	3	1	56
ルール	10	4	2	1	10	2	5	5	9	5	53
理解	2	5	0	1	15	19	2	3	1	1	49
友達	7	9	5	3	5	8	0	4	3	2	46
思い	11	7	4	2	3	6	3	4	1	1	42
話	6	4	4	6	5	7	0	1	1	1	35
大人	6	9	1	6	3	3	1	3	2	0	34
一緒	5	2	0	2	8	7	1	0	1	5	31
手本	2	1	1	0	13	5	2	3	3	1	31
遊び	6	3	4	0	3	3	3	0	3	5	30
きまり	0	4	3	4	1	1	4	3	4	4	28
トラブル	10	5	1	0	0	6	2	2	1	0	27
場面	4	3	4	4	1	3	3	3	2	0	27
援助	6	0	0	0	9	7	1	1	0	1	25
みんな	3	0	2	0	3	3	1	6	3	2	23
同士	5	0	1	0	2	3	3	3	5	1	23
モデル	1	4	1	1	2	10	0	3	0	0	22
判断	3	1	1	3	7	0	2	0	2	3	22
集団	2	4	2	7	1	1	1	0	3	0	21
経験	4	2	2	5	4	3	0	0	0	0	20
心	6	2	4	2	3	2	0	0	1	0	20
尊重	1	1	0	0	6	7	2	0	2	1	20
注意	1	0	1	0	5	4	2	0	2	5	20
意見	0	1	1	0	8	6	2	0	1	1	20

表2 自由記述文の形態素頻度表(動詞、形容詞、副詞)

	保育者		小学校教諭		短大生(保育)		大学生(幼児教育)		大学生(その他)		計 (N=509)
	若手 【保若】 (n=39)	熟練 【保熟】 (n=40)	若手 【小若】 (n=36)	熟練 【小熟】 (n=36)	実習未 【短未】 (n=119)	実習済 【短済】 (n=111)	実習未 【大未】 (n=37)	実習済 【大済】 (n=24)	養成系 【大養】 (n=42)	非養成 【大非】 (n=25)	
する	86	64	44	48	197	199	74	50	111	54	927
思う	27	22	18	12	56	50	21	7	17	13	243
いく	21	20	5	15	42	41	7	10	11	8	180
良い	8	11	8	11	34	29	15	16	10	7	149
考える	13	17	1	2	29	36	11	2	17	11	139
いる	31	18	4	8	22	15	12	13	10	4	137
なる	8	15	4	1	35	33	7	9	10	3	125
できる	9	6	7	9	29	28	4	5	14	5	116
教える	4	6	4	9	34	18	13	5	5	13	111
悪い	1	4	7	11	24	25	7	2	4	13	98
せる	3	8	8	13	14	5	6	3	14	8	82
伝える	13	13	7	2	3	29	6	3	4	2	82
いける	11	14	4	5	8	9	9	2	11	5	78
ある	7	6	3	10	6	13	5	3	12	4	69
しっかり	5	7	10	8	12	9	3	2	6	0	62
関わる	8	5	0	3	12	12	5	0	11	2	58
聞く	8	6	4	5	10	6	4	1	4	0	48
つける	8	4	2	2	7	6	4	3	10	1	47
ほめる	0	1	0	4	10	14	6	7	1	3	46
あげる	3	5	2	0	22	6	1	3	1	2	45
言う	4	3	1	4	16	7	2	1	3	4	45
れる	6	4	2	5	7	5	2	0	6	6	43
見守る	2	1	0	1	17	8	3	0	3	3	38
どう	5	6	5	0	1	10	2	4	1	3	37
守る	4	2	6	2	0	3	2	4	7	6	36
られる	1	6	0	5	3	8	3	1	6	1	34
きちんと	1	4	0	2	4	3	3	2	7	5	31
叱る	0	3	1	3	5	4	5	0	3	3	27
やる	2	2	2	2	3	3	1	1	4	5	25
見る	6	4	1	0	5	3	1	2	1	2	25
育てる	3	0	4	4	2	1	4	0	1	1	20

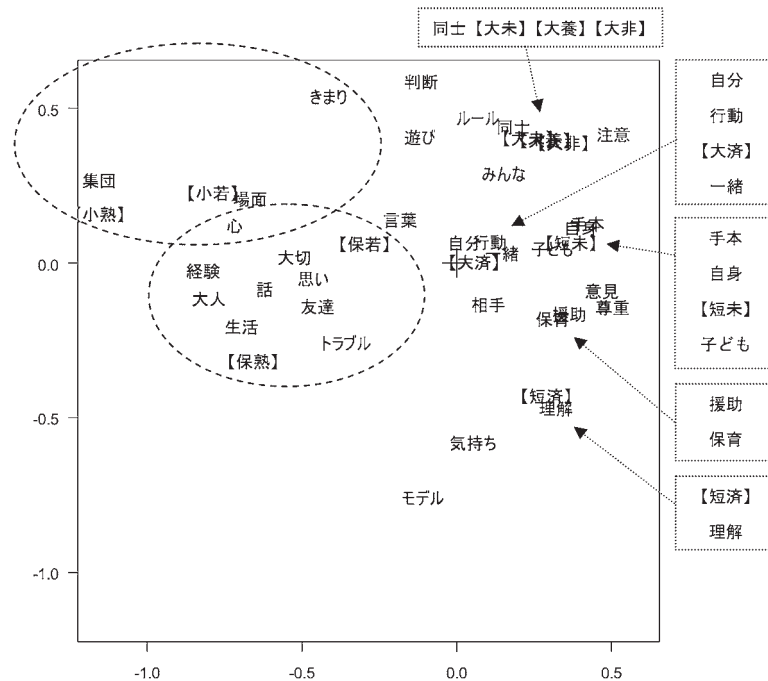


図1 対応分析の結果の散布図（名詞）

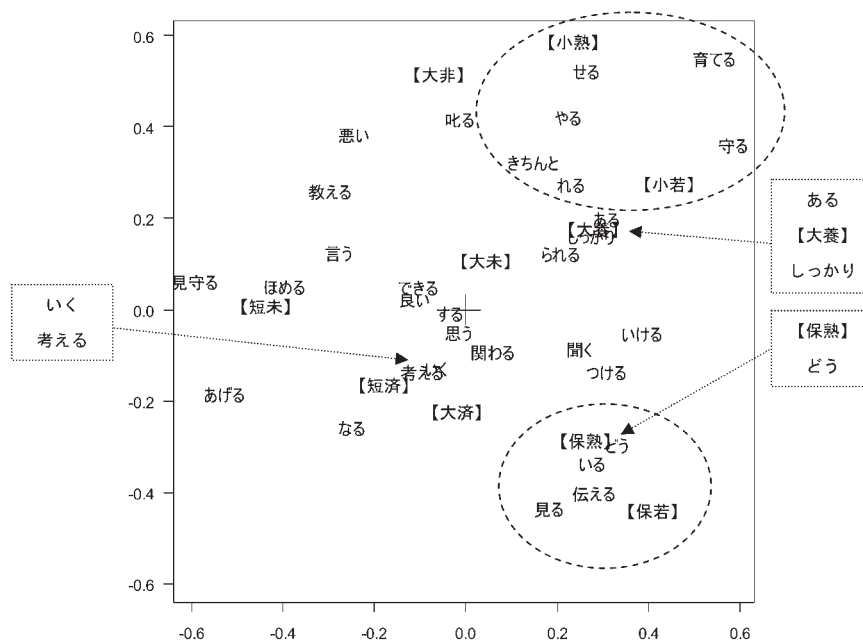


図2 対応分析の結果の散布図（動詞、形容詞、副詞）

ような語を用いる傾向にあるかが異なることが示された。

対応分析では、原点付近にあまり特徴のない一般的な意見がプロットされる（石田，2008）。以下では、散布図における布置の状況を踏まえた上で、原点から離れた特徴的な語を中心に、それぞれの群でどのような自由記述がなされたかを概観する。

(2) 現職保育者の記述の特徴

現職保育者を示す【保若】及び【保熟】は、図1では第3象限（及びその付近）に、図2では第4象限にプロットされた。その周囲にプロットされている語は、「大切」「生活」「友達」「思い」「話」「大人」「トラブル」などの名詞、「いる」「伝える」「見る」などの動詞、「どう」という副詞であった。さらに、後述

する幼児教育・保育学生と同様に、「気持ち」「理解」などの語も相対的に多く用いられていた。

データと照合すると、若手保育者（【保若】）では、「生活の中でしっかり自分の思いを出すことが大切」「子ども自身の思いを大切にしたい」「自分の思い、友だち・相手の思いを大切に」「相手の感情はどうだったか（中略）考えていくことが大切」「見守りながら様子を見て」「子どもの様子を見ながら」などの記述がなされていた。子どもの思いや気持ちを重視した記述が多いことが若手保育者の特徴といえそうである。

これは熟練保育者（【保熟】）においても同様で、「子どもの思いをしっかりと受け止める」「トラブルが起こった場合（中略）互いの言い分をよく聞くようにしている」「目を見て話を聞いてあげる」「子どものトラブルはその場その場で（中略）気持ちを出し合い…」「どうしたかったのか何が嫌だったのか」「いろんな気持ちに気付ける機会をつくるのが大切」「分かり易く具体的に伝えていき、理解してもらおう」などの記述が多くなされていた。加えて、特に熟練保育者では、幼児教育・保育を考える上でのキーワードのひとつでもある「生活の中で」という表現が多用されていた。

(3) 現職小学校教諭の記述の特徴

現職小学校教諭を示す【小若】及び【小熟】は、図1では第2象限に、図2では第1象限にプロットされた。また、その周囲にプロットされている語は、「きまり」「場面」「集団」「心」などの名詞と「守る」「育てる」「やる」「せる」「れる」などの動詞、「きちんと」という副詞であった。さらに、後述する幼児教育・保育以外の学生と同様に、「しっかり」「叱る」「悪い」などの語も相対的に多く用いられていた。

データと照合すると、若手小学校教諭（【小若】）では「きまりを守る態度を育てる」「きまり（約束）が守れるように」「善し悪しを具体的にしっかりと伝えることが大切」「いいことと悪いことをしっかりと教えてやる」「基本的な生活習慣を身につけさせる」などの記述がなされていた。保育者とは対照的に、幼児にしっかりきまりを守らせることを重視した記述が特徴的といえそうである。

熟練小学校教諭（【小熟】）においても同様に、「集団行動がきちんとできるように」「集団で生活してい

く上での最低限のきまりを（中略）守らなければいけない」「集団生活を営む上でのきまりを十分に指導する必要がある」などの記述がなされていた。さらに、特に熟練者においては、「子どもだからと許すのではなく、悪い事は悪いと教え、叱ること（中略）が必要である」「子どもが小さくても悪いものは悪いと教える（叱る場合もさとす場合も待つ場合もあるが）」などの記述もみられたのが特徴的であった。

(4) 幼児教育・保育を学ぶ学生の記述の特徴

保育を学ぶ短期大学生を示す【短未】及び【短済】は、図1では第4象限（及びその付近）に、図2では第3象限（及びその付近）にプロットされた。また、幼児教育を学ぶ大学生を示す【大未】及び【大済】については、相対的に原点付近にプロットされているものの、保育を学ぶ短期大学生や現職保育者に近いといえそうである（ただし、図1では【大未】のみ、後述する幼児教育・保育以外の学生と同様に、第1象限にプロットされている）。図1の第4象限及び図2の第3象限付近にプロットされている語は、「モデル」「気持ち」「理解」などの名詞、「見守る」「ほめる」「あげる」などの動詞であった。また、短期大学生・大学生ともに、特に実習未経験者においては、後述する幼児教育・保育以外の学生と共通して、「教える」という動詞が多用されていた。

データと照合すると、短大の実習未経験者（【短未】）では、「まずは見守り、後から援助」「子どもの意思を尊重して見守ることが大切」とした上で、「何が悪いのかを分かりやすく教えてあげる」「自分が手本になって子どもたちに教えてあげる」「良いところは、うんと褒めてあげる」「相手の気持ちを理解できるように促してあげる」などの記述がみられた。見守りつつも、子どもたちに積極的に教えてあげるという記述が特徴的であった。

これに対して、短大の実習経験者（【短済】）では、「まずは子どもたちの気持ち、考えを受けとめ」「子どもたちの気持ちを出来るだけ尊重しながら」「子どもたちの気持ちを大切にしたい上で」「お互いの気持ちを理解できるよう」など、保育者と同様に子どもの気持ちを重視した記述が相対的に多くなされていた。また、「自分がモデルとなって」「子どものモデルとして」などの記述が多くなされていたのも特徴的であった。

また、大学の幼児教育学生（【大済】及び【大未】）のうち、特に実習経験者については、短大の実習経験者や現職保育者と同様に、子どもの気持ちを重視した記述が特徴的であった。「子供の気持ちを受け入れた上で」「子どもたちの気持ちもふまえたうえで」「子どもの意図や思いも理解できるように」「けんかやトラブルの際はお互いの思いを理解し」「相手の気持ちを考えるように」などの記述がなされていた。

(5) 幼児教育・保育以外の学生の記述の特徴

小学校教諭志望者を中心とする教員養成課程の学生を示す【大養】及び非教員養成課程の学生【大非】は、図1では第1象限にプロットされた。また、図2では【大非】が第2象限にプロットされていたが、その布置は小学校教員がプロットされている第1象限よりであった。さらに、【大養】に至っては、小学校教員と同様に第1象限にプロットされていた。図1の第1象限及び図2の第2象限付近にプロットされている語は、「ルール」「注意」などの名詞、「教える」「叱る」などの動詞、「悪い」という形容詞であった。また、現職の小学校教諭と同様に、「きまり」や「きちんと」「しっかり」なども相対的に多く用いられていた。

データと照合すると、幼児教育以外の教員養成課程学生（【大養】）では、「ルールを守るようにさせたい」「何をしても、ルールをきちんと教える」「きまりやルールを認識させ」「最初は言葉で叱る（それでも聞かなかつたら、ある程度の体罰はやむを得ない）」などの記述が特徴的であった。また、非養成課程の学生（【大非】）では、「褒めたり叱ったりすることを確実に行い」「礼儀をきちんと教える」「悪いことをした時は注意し、よいことをした時はほめてあげる」「悪いことをしたときに注意をし、やっていいことと悪いことを教える」などの記述が多くみられた。

4. 考 察

本研究の目的は、道徳指導観の相違が現職の保育者及び小学校教諭において認められるのかを検討することであった。この目的のために、大学生を対象として道徳指導観を検討した越中・白石(2009)のデータに、現職の保育者及び小学校教諭、さらには大学生や短期大学生のデータを追加した上で再分析を行い、保育者

と小学校教諭における道徳指導観の相違を、養成課程段階における相違も含めて検討した。テキストマイニングの手法を用いて、道徳指導に関する自由記述を行う際にどのような語を用いる傾向にあるかを分析した結果から、現職者と学生との間で、さらには、幼児教育・保育関係者と小学校教育関係者との間で道徳指導観に明確な相違がある可能性が示唆された。

現職者と比較して、学生は、「見守りつつ、教えてあげ、ほめてあげる」（主に【短未】などの幼児教育・保育を学ぶ学生）、あるいは「悪いと教える、叱る、注意する」（主に【大非】などの幼児教育を専門としない学生）のように、賞罰による直接教示を志向する記述を行う傾向にあった。他方、小学校教諭は、道徳教育の目標や指導内容を踏まえ「きちんと」「しっかり」指導することを、保育者は、子どもの思いや気持ちに寄り添うことを重視する傾向にある可能性が示唆された。加えて、特にベテラン保育者においては「生活の中で」というキーワードが多用されていた。

こうした道徳指導観の差異について考察していく上で示唆的なのが、倉橋惣三の『幼稚園真諦』である。倉橋(1934)はその冒頭で、保育・教育についての考え方に「種々の意見」が生じる背景に「人生観の相違」があると論じている。「教育は人々の人生観を離れないもの」としてつつ、「ひたすら目的を本拠として教育に臨んで行くか、対象の特質に基づいて教育に臨んで行くかという教育態度の差違」（倉橋, 1934, p.15）があると指摘している。その上で、幼稚園の保育は「特に対象本位に、実に対象本位に」（p.18）なされるべきとしている。本研究の結果について大雑把なとらえ方をすれば、今日の保育者と小学校教諭との間にも、同様の教育態度の違いがあると指摘できるかも知れない。少なくとも、対象本位な倉橋の指導観は、今日の保育者にも綿々と受け継がれていることが見て取れる。

また、倉橋は、同著第一編の「四、幼児生活の自己充実」において、「子供たちが多少いたずらをして、着物を汚しても叱られず、少しくらいけんかをして先生方がニコニコと見過ごしている」（倉橋, 1934, p.33）ような「自由感」の意義を説いている。さらに、「八、幼児生活の陶冶」では、陶冶が「理想的な完全なものを目的」（p.48）とすることを認めつつも、「幼児の生活に即したことであるべき」（p.48）と強調し

ている。その上で、「一般的道徳規準というものに重きを置き過ぎて、子供の生活に基づいて、結果を考えてゆくという風がすくない」(p.49) 当時の教育の実際に異議を唱えている。

他にも、同著第三編の「六、流れ行く一日」では、幼稚園が「規律本位で生活を鍛えてゆく道場ではなし」(p.109) に、その本来が「幼児を真に生活させる」(p.110) ところであると指摘するなど、その主張は一貫したものとなっている。『幼稚園真諦』の中で示されている指導観は、倉橋の言葉を借りれば、当時の「相当自由主義をとっておりますアメリカの幼稚園」(p.27) や「進歩主義の保育論」(p.27) 以上に対象本位な指導観であるといえよう。

道徳教育の方法は、一般に、子どもに特定の道徳的価値を理解させ、習慣化させることを目指す「本質主義」あるいは「伝統的アプローチ」と、こうした価値の教え込みに反対する「進歩主義」あるいは「発達のアプローチ」に大別される(越中, 2010; 伊藤, 2009; Nucci, 2006; 首藤, 2009)。教育的価値の伝達を重視する前者には、インカルケーション (inculcation)、品性教育 (character education) などと呼ばれるアプローチがある。他方、このような価値の伝達・強制を軸とした相対主義的・伝統的アプローチに対して、子どもの自発性・主体性を重視しているのが、Kohlberg の認知発達理論に基づく道徳教育に代表される、後者のアプローチである。

これらの2つのアプローチについては、両者を統合しようとする様々な試みがなされている(Nucci, 2006)。例えば、Narvaez (2006) の統合的倫理教育 (integrative ethical education) もそのひとつであるし、Positive psychology などに依拠している Berkowitz, Sherblom, Bier, & Battistich (2006) の Positive youth development (PYD) も同様である。「アメリカでは一種のブームとなっている」(首藤, 2009, p.80) と評される Lickona の Character education 自体、そもそもは統合的なアプローチである(Nucci, 2006)。今日、道徳教育については、「自主性・主体性の尊重」と「価値の伝達(強制)」を両立すべきという考え方が一般的になっているといえるのかも知れない。しかしながら、他方で Nucci (2006) のように、理論的基盤の異なるアプローチの統合では心理・発達の観点から軽視され「教え込み」偏重になると警鐘を鳴らしてい

る研究者もいる。

保育者・教師及び学生の道徳指導観についても、価値の伝達を重視する考え方、自主性・主体性を重視する考え方といった違いがあり、さらには、2つの考え方を統合し得るものとみなすか否かの違いもあるものと推察される。例えば、倉橋の指導観は明らかに進歩主義的・発達のアプローチと呼べるものであり、統合的なアプローチに与するものではないと思われる。しかしながら、すべての保育者が同様の指導観を抱いているわけではないだろうし、小学校教諭の指導観もまた様々であろう。本研究は、保育者と小学校教諭(さらには学生)の特徴をあくまで大まかに、相対的にとらえたものである。指導観の多様性に鑑みると、こうした研究とは別に、一人ひとりの教師・保育者(及び学生)の考えや思いを丁寧にとらえていく試みも必要であろう。

今後、一人ひとりの教師・保育者の道徳指導観を丁寧にとらえていく上では、倉橋が言うところの「人生観の相違」にも目を向けることが必要となるであろう。Nucci (2006) は、①自由主義 (Liberalism) と共同体主義 (Communitarianism) の対立(自由の尊重か、美徳か)、②モダニズム (Modernism) とポストモダニズム (Postmodernism) の対立(道徳発達は普遍的か否か)、③モダニズムとプレモダニズム (Premodernism) の対立(進歩主義か、保守反動的復古主義か)の3つの視点から道徳教育に対するアプローチの対立をとらえているが、この視点は一人ひとりの教師・保育者の道徳指導観をとらえる上でも有用であると思われる。今後は、教師・保育者の人生観あるいは社会態度などの観点を交えつつ、さらに詳細な検討を進めていく必要がある。

謝 辞

本研究にご協力いただきました皆様に心より感謝を申し上げます。

引用文献

- Berkowitz, M. W., Sherblom, S. A., Bier, M. C., & Battistich, V. (2006). Educating for positive youth development. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of*

- moral development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp.683-701.
- 越中康治 (2010). 道徳性と向社会的行動の発達 無藤 隆・中坪史典・西山 修 (編) 新・プリマーズ／保育／心理 発達心理学 ミネルヴァ書房 pp.98-109.
- 越中康治・白石敏行 (2009). 幼児教育学生の道徳発達観に関する予備的検討—道徳指導観に及ぼす幼稚園教育実習経験の影響— 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 28, 1-8.
- 伊藤啓一 (2009). 道徳教育の授業理論 小寺正一・藤永芳純 (編) 道徳教育を学ぶ人のために (三訂) 世界思想社 pp.107-136.
- 石田基広 (2008). Rによるテキストマイニング入門 森北出版
- 梶田正巳・杉村伸一郎・後藤宗理・吉田直子・桐山雅子 (1990). 保育観の形成過程に関する事例研究 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), 37, 141-162.
- 倉橋惣三 (1934/1965). 幼稚園真諦 坂元彦太郎・及川ふみ・津守 真 (編) 倉橋惣三選集 第一巻 フレーベル館 pp.7-122.
- 栗原昭徳 (1994). 間接教育の構造—倉橋惣三の幼児教育方法— ぎょうせい
- 松村真宏・三浦麻子 (2009). 人文・社会科学のためのテキストマイニング 誠信書房
- 三浦麻子・川浦康至 (2009). 内容分析による知識共有コミュニティの分析—投稿内容とコミュニティ観から— 社会心理学研究, 25, 153-160.
- 文部科学省 (2001). 幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集 ひかりのくに
- 文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領解説 道徳編 東洋館出版社
- Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp.703-732.
- Nucci, L. (2006). Education for moral development. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp.657-681.
- 首藤敏元 (2009). 自律的な社会性の発達 教育心理学年報, 48, 75-84.

けた。なお、本稿は日本教育心理学会第52回総会において発表した内容を加筆・修正したものである。

(平成23年9月30日受理)

付 記

平成22-23年度科学研究費補助金若手研究 (B) 課題番号22730510 (研究代表者: 越中康治) の助成を受