

賀川豊彦の幼児教育思想における保育者のあり方  
～主に道徳教育における“叱ること”と  
子どもの“内省”の意味と導き方～

会津大学短期大学部  
社会福祉学科  
市川 和彦

# 賀川豊彦の幼児教育思想における保育者のあり方 ～主に道徳教育における“叱ること”と 子どもの“内省”の意味と導き方～

市川 和彦

平成27年1月10日受付

【要旨】これまで賀川豊彦の幼児教育分野の貢献についてはあまり語られてこなかった。本論では賀川の幼児教育思想について取り上げ、賀川の幼児期の体験、新川貧民窟での体験が賀川の幼児教育思想の醸成にいかなる影響を与えたかについて考察し、賀川が生涯にわたって追求し続けた「宇宙の目的」「宇宙悪」思想について解釈を試みた。特にダーウィンの進化論を支持しつつも人間の良心を「宇宙の意思」の発露と捉える肯定的な「唯神論的進化論」における幼児教育の意味について考察し、いわゆる「汎神論」的ニューエイジ・ムーブメントと賀川 of 思想の関連性についても仮説を提示した。

幼児教育において特に賀川の道徳教育における“叱ること”の意味と、叱らない教育の可能性、叱ることを通して子どもを“内省”にいかに関導するか、それらを踏まえて、子どもが自主、自律的に育つことができるよう、賀川の提示した具体的方法を整理するとともに、保育者が日々、子どもと、いかに関わり合うか、また、保育者自身がどう生きるべきかについて筆者の考えも含めて提案した。

## I 研究の背景と目的

賀川豊彦は大正から昭和にかけて労働運動、消費組合運動、農村改革、平和運動、そしてキリスト教伝道と日本の社会事業と思想界を牽引してきたが、賀川の幼児教育に果たした功績については語られることが少ない。関西においてはイエス団による23箇所の子どものための施設を、関東においては雲柱社により9箇所の幼児のための施設を開設、それらは現在も運営されている。

賀川の幼児教育に関する論文等が多数残されている。神戸の新川に単身、身を置きセツルメント活動を行った時からの幼児に対する関心は、特に晩年近くには松沢幼稚園を設立し自ら同じ敷地を住処とし、多くの教材を製作している。それと同時に彼の心中には、常に彼が生涯にわたって取り組んだ「宇宙目的」「宇宙悪」の思想が根底を流れており、「宇宙悪」を解消するものとして幼児教育を捉えていたと言えよう（黒田 1983）。本論では賀川の幼児教育思想がいかに醸成されていったかを、その背景にある彼自身の幼児期の体験、家族歴を追うとともに新川貧民窟におけるセツルメントでの体験が及ぼした影響に基づいて幼児教育の視点から整理する。賀川の幼児教育は、これまで自然教育の視点から論じられることが多かったが、本論では、賀川の道徳教育の領域から特に“叱ること”と“内省”について取り上げ、保育者としていかに子どもと関わるべきかについて提案した。

本文において「貧民窟」「貰い子」等、不適切な表現が含まれているが、言葉を通して時代的背景と賀川の心性を推測することも意味のないことではないと考え、そのまま使用することとした。研究手法は主に文献研究による。引用文については、筆者が当用漢字、現代仮名遣いに訂正した。引用文献であるが、括弧内に著者名、出版年、引用頁数の順に記載した。出版年が2つ記載してあるものは、最初に、全集の出版年を、次が原本の初版年を記した。

## II 賀川の幼児教育概観

### 1、保育・幼児教育における賀川の業績

1924年（大正13年）神戸新川、大阪四貫島を拠点として活動を開始したイエス団は23箇所の乳幼児のための施設の運営した。関東大震災後は活動の拠点を東京に移し、1924年（大正13年）1月、震災孤児のための託児所「光の園保育学校」を開設。その後も松沢に本部を置く社会福祉法人「雲柱社」運営により、「黎明保育園」、「神愛保育園」、「祖師谷保育園」、「愛の園保育園」、「五日市保育園」、「賀川学園（自閉症児施設）」、「高根学園保育園（静岡県御殿場）」を開設、運営している。

学校法人「雲柱社」においては1928年（昭和3年）、東京世田谷に松沢幼稚園を開設、賀川夫妻もここに住み、1960年（昭和35年）賀川はここで生涯を閉じた。松沢幼稚園では、賀川が幼少期より抱いてきた自然への関心や憧憬を教材や教案に生かした教育が行われている。賀川は自宅の一室に「幼児教育研究室」を作り生涯、教材、教案作り等の研究を続けた。

### 2、賀川の幼児期

賀川の幼児教育思想について考察する際、彼自身の幼児期について触れることは決して無意味なことではない。

1888年（明治21年）賀川は、明治政府官僚であり後に回漕店を営み自由民権運動の一翼を担っていた父純一と、芸妓であり純一の内縁の女性かめとの間に生まれている。幼少期において賀川が“妾の子”としていじめられ差別的扱いを受けたことは多くの伝記に書かれている事実である。さらに、1892年（明治25年）父純一が44

歳で死去すると、母かめも、あとを追うように死去する（雨宮 2003）。賀川4歳のときである。相次いで両親を失った賀川は未知の土地であり、正妻のいる徳島の賀川家に引き取られるが、ここでも継母からのいじめを受ける。しかし、義祖母のせいは賀川をかわいがったが、一方では厳しく躰け、寝小便をしたときなどは殴られていたようである。それらの幼児期に刻み付けられた「心の傷」が、後年、社会的弱者の側に立ち続けようとする動機になったのではないかと雨宮は推測している。筆者も同感である。賀川は後に次のように記している。「私は妾腹の子に生まれた。それで私は私生児に対して非常に同情を持っている」（雨宮 2003:40）。A.フロイトの言葉を借りれば「利他主義」との解釈も可能であろう（A. Freud 1966）。自身の満たされない思いを他者に投影して救済しようとする防衛機制である。ひと時、キリスト教界で賀川の“貧民”に対する侮蔑的、差別的表現が批判的になったことがある。また、賀川の弟子である黒田は次のようなエピソードを紹介している。「賀川先生は、どこかの場所に着いても、準備された会場が百人位しか入らぬ所であると『百人位の聴衆なら、わざわざ私が来ねばならぬ必要がない』と言いつつ出ることがある。（中略）それをなだめるのに、私が一苦勞も二苦勞もせねばならぬわけである」（黒田 1983:167）。弟子ならではの赤裸々な人間臭い賀川のエピソードであるが、賀川の心中の幼児のような自己愛を垣間見るエピソードである。しかし一方、病身を押しつけて故郷の徳島伝道に出かけようとする賀川を思いとどまらせようとする黒田に「死んでもいいじゃないか！」と言いつつ放った賀川（黒田 1983:248）。その利他的パッションと自己愛の相克に賀川は生涯苦悩していたのではないかと。今で言うところのトラウマを彼は「心の傷」と呼び、「一旦児童の心の壺にこの傷を刻み付けたら、もう、一生拭うことの出来ぬものとなる」（賀川 1963（1924）:174）と悲観的思いを吐露している。賀川自身の「心の傷」が幼児に投影され、キリスト教の隣人愛によって攻撃性が幼児教育への献身的取り組みに昇華されたと解釈するのは行き過ぎであろうか。

### 3、自然教育と「宇宙の目的」思想

難解ではあるが賀川思想の根幹を成し、賀川が生涯にわたって探求したのが「宇宙の目的」である。彼はキリスト者ではあるが進化論を支持する立場をとる。宇宙とは意思を持って進化を司る存在、と言い換えることができよう。「無神論的進化論」より「キリスト教的進化論」への移行である（雨宮 2003:133）。賀川の宇宙目的論においては「宇宙進化の過程に生ずる『偶発的』な『ゆがみ』」が「宇宙悪」であり、賀川は、新川の貧民窟での体験を通し、貧困、暴力、殺人、子殺し等の身近に起こる事件に「宇宙悪」が体現されていると考える。賀川が最も憎んだ「宇宙悪」は新川で実際に目にした「貰い子殺し」や、当然今で言うところの児童虐待も横行していたことであろう子どもへの大人による犯罪であろう。さらに「貰い子殺し」の原因となる性的乱れ、そして、彼自身が父純一の不道徳行為の結果としてこの世に生を受けたとの宿命を考えても、性的な問題が彼にとっての大きな課題の一つであったと思われる。しかし、ある意味、性とは宇宙が人間に与えた進化のエネルギーとも言えよう。フロイトについて賀川がどれほど知っていたかは不明だが、フロイトは人間に内在するエネルギーをリビドーと呼び、さらに「生のエネルギー＝エロス」と「死の本能＝タナトス」とに分類した。賀川ははからずもフロイトの説くところの「タナトス」を、宇宙の「偶発的」な「ゆがみ」、すなわち「宇宙悪」と呼んだのかもしれない（雨宮 2003:154）。そして、社会事業家として著名な賀川は、多くの社会運動の中で極限的には宇宙の一部である人間が変わらなければならないとの結論に導かれたのであろう。それが精力的な「神の国運動」に見られる伝道活動と幼児教育への取り組みに直結していった。「社会悪」の解消のための唯一の道が幼児教育による価値観の転換であると考えたのである。

彼の進化論の特徴はダーウィニズムが「優者、強者」の進化と「劣者、弱者」の淘汰であるのに対して次のような特徴を示している。「神は傾向を生み、また良心を生んで、宇宙全体を進化せしむるものである」（雨宮 2003:133）。この性善説的進化を賀川は「他愛的進化」（雨宮 2003:86-87）と呼び、雨宮は「唯神論的進化論」と

呼んだ。(雨宮 2003:133)

徳島に移り住んで後、不遇な境遇の彼を慰めたのは吉野川沿いの自然であった。「無機の世界をさぐっても、有機の世界を尋ねても、そこに『生命』出現のために、英知と法則の計り知れない設計のあったことを」(賀川 1958:358) この自然に対する関心により、宇宙には何らかの目的があると捉え、同時に幼児においても宇宙同様に成長する可能性を秘めていることを見て取るに至るわけである。彼の幼児教育への献身の動機は次の記述に現れている。「自分で経験した茸合新川の幼稚園出身者のうち犯罪者が極めて少ないという愉快的事実があるのでこの一事からだけでも私は幼稚園をやらないでは居られないのである」(賀川 1937)。

#### 4、フレーベルと賀川の幼児教育思想

賀川の幼児教育指導に少なからぬ影響を与えたのは、幼稚園の創始者フリードリッヒ・フレーベル(1782-1852)である。賀川とフレーベルの共通点は少なくない。まず一つ目は両者とも幼くして生母を失っている。賀川4歳時、フレーベルは生後9ヶ月時である。二つ目は継母から虐待を受けている。そして三つ目は両者とも自然に親しみ自然に接することで慰めを受けて育ったということである。さらに賀川とフレーベルとはともに物理学的視点から自然、宇宙を解釈しようとしている点も共通している。特にフレーベルは自然や人間の生における全ての現象を“球体”として捉えるという独特の思想を説き、その背後に「神的な存在によって規定された宇宙が存在している」とする独特の世界観を展開する(Heiland 1982:69)。賀川は、フレーベルの思想を次のように評価している。「彼の考えによれば宇宙の根本は力であり、創造力即ち神である。そして彼の行動的教育学説はこの根本思想から生まれている」(賀川 1937)。これらの発想のユニークさが賀川とフレーベルの共通点の一つと言えよう。

#### 5、新川貧民窟での体験

彼の思想上の特徴である「宇宙目的」「宇宙悪」といった概念を生み育んだのは新川の貧民窟でのセツルメントの体験であるが、同時に幼児・児童への教育の重要性を確信したのも新川の貧民窟である。彼の自伝的小説である「死線を越えて」を紐解くと、彼が生来、子どもへの愛情が深い人物であったことがうかがい知れる。それは「貧民窟の子供は一体に美しい」(賀川 1975:164)「何が辛いと云っても、自分が全力を注いで飼ひ養ってきた子羊を、悪魔に奪い去られるより辛いものはなかった」(賀川 1975:324)「子供等は涌き溢れてくる新しき泉であった」(賀川 1975:325)。これらの言葉に賀川の子どもたちへの思いが表れている。

「死線を越えて」によれば、賀川(小説内では新見栄一)はある家族より殺される運命にある貰い子を引き取る。名を“おいし”という。彼は慣れないなりに高熱で夜中に泣く乳児を七遍起きて抱いたり、ミルクを作って飲ませたり、路地に出たりして終夜付き添う。4ヵ月後に“おいし”は見つかった親に引き取られていく。このときの様子は詩集「涙の二等分」に記されている。賀川は「“おいし”は全人類の弱きものの表現である」(賀川 1975:348)と考え、彼の心中に、児童の福祉と幼児教育に生涯をささげる思いを植えたのである。

売春業で生計を立てている「大阪」のところに“お清”という貰い子で12歳の少女がいたが、「大阪」組は、神戸は稼げないと大阪の北へ帰ることとなる。賀川を慕っていた“お清”は賀川には会えなかったが住人の一人に次のように言い残して去っていく。「新見先生とイエスさまとは一生忘れない」。それを聞いた賀川は「福音の勝利だ、福音の勝利だ。イエスと愛は子どもの心にはよくわかるのだ」と自分に言い聞かせる。(賀川 1975:169)

賀川が貧民窟で日曜学校をはじめると100人近くの子どもたちが集まって来るようになる。下駄を盗んでいく子ども、喧嘩を始める子ども、そのときの騒然とした様子がユーモラスに描かれている(賀川 1975:164)。これら数限りない新川の子どもたちとの触れ合いが、賀川に生涯に渡って消えることのない幼児に対する情愛と社会改良に向けての決意を刻み込むのである。

### Ⅲ “叱ること”と“内省”

#### 1、“叱る”ことの意味と方法

彼がその生涯を通じてとり着いた思想の一つに、人間はそもそも善であるとする性善説がある。「死線を越えて」には主人公、新見栄一の名を借りて賀川思想が記されている。「既に人間の中に善に傾く宿命を表して来た宇宙意志は、凡てを悪に決定した外部的宿命より強い力で、人間のうちに働いて居るように考えられて、新見は宇宙の意志は人間を通じて善に傾く決定を探して居るのだと深く信じるのであった」(賀川 1975:318) ルソー

(1712-1778)は「万物をつくる者の手をはなれるときすべてはよいものであるが、人間の手につるとすべてが悪くなる」(Rousseau 1762:27)と説き、賀川の模範であったフレーベルは、「すべてのもののなかに、神聖なものが、神が、宿り、働き、かつ支配している」(Froebel 1826:12)と述べている。いずれも、共通しているのは、子どもにはその自主性を信じて足る善性が宿っているという思想である。

視点を賀川に絞るなら、賀川の教育は子どもの自主、自律を重んじる教育であり「真の創作的教育」(賀川 1963 (1924) :177)である。第二次世界大戦のさなか平和を説き二度にわたって拘留された経験のある賀川は、かつての軍国主義教育の誤謬を身をもって体験している。自主、自律的教育はいかにして可能か、次の言葉はその方法の何たるかを垣間見させてくれる。「人間は何時でも教育されるものではない。内側から或物が湧いて来るときのみ教育が出来る」(賀川 1963 (1924) :178)

内側から湧いて来る物とは何か。そこに踏み込むには賀川の宗教に触れなければならない。賀川は「神」という言葉を使わず「宇宙」という言葉を使う。彼の汎神論的表現であり、彼の「進化論」支持とともに正統派キリスト教団体からすれば面白くないところであろう。さらに賀川は「宇宙生命」という言葉を登場させる。「生命は、或る目的を持っている筈です。少なくとも、内側から外側に働きかける作用を持っています。生命は種々な条件と法則を具備して居ます。生命は力そのものです」(賀川 1963 (1926) :147)。そして「良心と生命は同一体」とあると説く。では、いかにして幼児が内なる声、良心に耳を傾けるか。つまり“内省”の方法とはいかなるものか。

賀川は「道徳的内省」(賀川 1963 (1926) :190)、「自己内省」(賀川 1963 (1926) :191)といった言葉を使っているが、いわゆる“内省”そのものについての詳しい説明は見当たらない。ただ、幼児に対してはまず叱ることがきっかけとなるのが賀川の“内省”の方法である。それは叱った後で親が子どもに「自分で反省しなさい」と言う程度の意味ではない。

筆者は以前、児童養護施設で指導員として身を置いていたとき、保母に叱られた発達障害が疑われる10歳の男子が泣きながら「(何が悪かったのか) わからないからおしえてえ！」と泣きながら保母に訴えているにも関わらず保母は「自分で考えなさい」と言って取り合わなかった場面に遭遇したことがある。言うまでもなくこれは賀川のいうところの“内省”ではあるまい。筆者は、この手の突き放しを“こころの兵糧攻め”と呼んでいる。その時の子どもには冷静に“内省”する余裕がないのである。あるいは“内省”する方法を知らないのだから、誰かの助けが必要なのである。

まず賀川による“内省”のプロセスを辿ってみよう。

- ① 叱ることはできるだけ少なくする。
- ② 体罰の禁止。体罰は子どもに恐怖心のみを植え付けるもので、教師の愛に感激して良くなるとうはしない。賀川は幼児期4歳で両親を失い徳島に移ったが、その際、継母につらくあたられ、継母や祖母に「いつも殴りつけられた」と述懐している(雨宮 2003:78)。

- ③ 他のすべてのことから隔離する。ただし、子どもの生理的発育を妨げるようなネグレクトは禁止。  
静かな部屋に子どもを連れて行き“内省”を促す。子どもがなかなか非を認めず逃げ出そうとするなら、教師は子どもと一緒に二時間でも三時間でも子どもに付き添い待つ。
- ④ 教師の目を見つめさせ、教師も子どもの目を見つめる（凝視する）。
- ⑤ 祈る。④と⑤は連動しており教師自らが祈る行為を通して子どもに“内省”とはなにかについて具体的に教える。
- ⑥ 栄養不良（空腹）による不良性の場合には叱らない。まず食べさせること。よって、食前に叱ってはならない。
- ⑦ 睡眠不足による不良性の場合には叱らない。まず十分に睡眠をとらせること。よって、睡眠前に叱ってはならない。
- ⑧ 病気のときに叱ってはならない。子どもが緊張しているときで、且つ子どもの「最も精神が確かな」ときに叱る。子どもが弱っているときに叱ってはならない。
- ⑨ 人のいない静かな場所で叱る。賀川の教育論には石井十次の教育論との共通点が見出せる。「非体罰主義」「満腹主義」「宗教教育」然り、そして石井が教育者として優れていると思うことの一つに「密室教育」がある。褒めることも叱ることも衆人の前ではなく教師と一対一で行うというものである。子どもにも当然ながら自尊心がある。他の子どもの前で叱られれば当然自尊心が傷つく。自己愛憤怒は怒りの中でも最も激烈なものであり、子どもは“内省”するどころではなく、ただ恥をかかされたという教師に対する怒りだけが残ることになる。石井の日常の実践から得た知恵であろう（横田 2002：200-201）。
- ⑩ 最も丁寧な言葉を使って言って聞かせる。賀川のもっとも尊敬すべき所以である。筆者が行った、怒りに関する調査(2013, 12～2014, 3) で、102人の障害者施設の支援者に対し「怒りを感じた時にとる言動」を聞いたところ、最も多いのが「怒鳴る」で35人、次いで「強い制止・拒否」が9人であった。ちなみにどのような言葉で怒鳴るのかを聞いたところ、多いのが「何してるんだ！」(9人)「いかげんにしろ！」(7人)「何するんだ！」(3人)「何度言ったら分かる！」(2人)であった。怒りによって咄嗟に反応してしまうのが現状のようだ。賀川は叱るときこそ「最も丁寧でなければなりません。子供の人格を無視するようなことを云ってはなりません」(賀川 1963 (1926) :195) と語る。さらに賀川は「即ち、叱る人が叱ることに依って、自らの人格を無視するようなことを云ってはなりません」と、叱る者自身の自尊心についても触れている。市川は明治維新後の旧軍隊教育が導入される以前の日本の教育観の特徴を「日本型パターナリズム」と呼び、その構成要素として「義」と「仁」をあげている(市川 2005：11-20)。新渡戸によれば「義」とは武士道において「卑劣なる行為、曲がりたる振る舞い」(新渡戸 1938:39)を決して許さない不退転の意思と行動であり、一方武士道は「柔和なる徳であって母のことである」(前掲書：9. 52.) と「仁」について説明している。そして「激しき戦闘の最中にも彼は冷静であり、大事変の真中にありても彼は精神の平静を保つ」(新渡戸 1938:45) というところの「平静」である。市川は、平静さを失い、怒りにまかせて子どもを殴る、叩く、怒鳴るといった自らの攻撃性をまず制止する意思の存在が武士道を基盤とした「日本型パターナリズム」の実践であるとしている(市川 2005:14)。
- ⑪ 親、教師、神が悲しんでいることを伝える。これも賀川らしい考えである。しかし、この思いが子どもに伝わるための大前提として親、教師、神への信頼感と、愛されたいという愛着が子どもの内に育っていることがあげられる。賀川自身が言うように「叱る人の悲しい心持が、子供に通じさえすれば宜しいので、子供にそんなに思っで呉れるなら、悔い改めようかと云う気を出させる様にしなければなりません。」(賀川 1963 (1926) :195)「あの先生を悲しませたくないから万引きは止めよう」「親の喜ぶ顔がみたいから勉強を頑張ろう」といったように、愛着の対象(内的ワーキングモデル)が子どもの心に存在することが何よりも大切なことなのである。「その時に『悪い』と自分が云わなくとも、大抵あとになって、一時間後か、翌朝か自発的に、あやまっ

て来ます。妙なもので、そうした心理的な方法で叱ったものは、子供が長く覚えています(賀川 1963(1926):195)

この賀川の考えは当時としては極めて斬新な考えであったと推測する。「魂の彫刻」が書かれたのが1926年(大正15年)、大正デモクラシーに代表される民主主義、自由主義思想が教育界にも影響を与え始めた時期で、いわゆる「新教育運動」が展開されはじめた時代である。「新教育運動」は教師中心の教育から子ども中心の教育への転換であり、子どもの個性の尊重、自発的創造的活動、児童の生活における経験の重視等が謳われていた。海外ではデューイによる実験学校の実践、ベルギーのドクロリーの学校やイタリアのモンテッソーリの教育法等が有名であり、賀川はその著書でプラグマティズムの提唱者、ウィリアム・ジェームズ(賀川 1963(1926):195)やモンテッソーリ(1870-1952)の教育思想について触れており(賀川(1963(1924):174)、当時の新教育運動の潮流が賀川に少なからず影響を与えていたことは想像に難くない。しかし一方、日清戦争、日露戦争後の日本の軍国主義化は国体を重視する国民思想、国民道徳による国民の教化を国家的規模で求めてきた時代でもあった。受洗した中学生賀川が軍事教練を拒否したため教師から鉄拳制裁を受けた事件がそれを象徴している(雨宮 2003:157)。1925年、(大正14年)には中学部への軍事教練実施が命じられ、1928年にはほとんどの中・高等学校が軍事教練を実施するようになり、満州事変後は新教育運動を主義とする学校は国家主義的な傾向を受容しつつ引き継がれていった。

さて、「叱ることと怒ることとは何が違うか」「叱ることは虐待か」との質問は筆者も研修等でよく答えを求められるものである。

1924年(大正13年)9月、国際連盟第5回総会において採択された「子どもの権利に関するジュネーブ宣言(The Declaration on the Raights of the Child of 1924)」に先立ち大正13年6月の賀川の「子供の権利」と題された講演は注目に値する。このなかで賀川は①子供は食う権利がある、②子供は遊ぶ権利がある、③子供は寝る権利がある、④子供は叱られる権利がある、⑤子供は親に夫婦喧嘩を止めてと乞う権利がある、⑥子供は禁酒を要求する権利がある、と六つの権利を有すると主張している。特に叱られる権利においては「叱ること」と「怒ること」の相違について簡潔に説明している。「叱ると云うのは、子供のためを思い、之を愛して立派なものに仕上げんとするが故に、自分は少しも怒ってはいないが、子供のために、その悪を正すのである。」「怒るのは、自分の感情が制し切れず爆発するのである」「決して子供を無茶に殴ったり、叩いたりすべきものではない。これは子供を叱っているのではなく、自分が怒っているのである(賀川 1993(1924):288)。「叱る」という行為の背景には、その動機となる行為「しつけ」がある。幼児期においては「しつけ」の方法の一つとして「叱る」行為が用いられる。よって筆者は「しつけ」を以下のように解釈し、論を進めようと思う。「しつけとは社会的・文化的・道徳的に常識、正義等として肯定的に捉えられている言動をとることができるように、周囲の者(主に子どもに対してはおとな)が『しつけ』の対象者の言動を操作的に作り上げる行為であり、目標とする自律的行為の前段階で行われる志向的自律行為である(市川 2004:93-102)。その後、プラグマティックな行動主義心理学の影響を受けた教育法が取り入れられた。行動主義心理学自体は多様化、発展しつつあるが、マニュアル化したテクニックから入ろうとするメソッドが多いことが筆者には気になる。より具体的な技法の引き出しを多く持つことは親、教師にとって子どもに対する際の少しばかりの自信と余裕を与えてくれるかもしれない。しかし、子ども自身が不安や恐怖からではなく内面から変わる機会がやはり必要である。賀川は児童が恐怖を感じるような暗示や、親がその子を愛さなくなるといった脅しを与えてはいけないと注意している。たとえばホフマンは子どもに、ある程度親が伝えたいメッセージが伝わるようにするには「ある程度の圧力が必要」であるとして、子どもから親の愛情を取り去るといった脅しも必要であるとその有効性を肯定している(Hoffman 2000:165)。しかし、賀川は基本的に子どもに対する一切の恐怖や不安を与える言動や脅しを否定している一方、「子供が最も好きな玩具や、遊び道具が取り上げられて仕舞う、と云ったような暗示を与えるのが良い(賀川 1993(1924):201)

と一見矛盾したことを述べている。思うに、程度の問題であり、子どもにとって親の愛情を失うといった致命的な脅しを与えてはいけないという意味において矛盾はしていないということなのであろう。

## 2、賀川の“内省”の意味

賀川の“内省”は極めて宗教的である。“内省”の方法として次の工夫をあげている。ただし項目はすべて「一定時間」という条件が付加されることと、賀川の主旨を理解した上で筆者の言葉で表現していることを申し添える。

- ① 子どもが一人で居ることができよう訓練する。
- ② 静かにしてられる訓練をする。
- ③ 凝視してられるよう訓練する。
- ④ 目を閉じてられるよう訓練する。
- ⑤ 目を閉じて静かに音楽を聴いてられるよう訓練する。
- ⑥ 何も思わないで心を静かにできるよう訓練する。
- ⑦ お祈りが一人でできるよう訓練する。
- ⑧ 森の中を一人で歩いて行けるよう訓練する。
- ⑨ 暗闇の中をお母さんと二人で歩けるようにする。

⑧と⑨は少々理解に苦しみどころであり、子どもの安全を考えるに認めることはできない。

賀川の事例によれば、美しいオルガンの音を聞きながらであれば10～15分間、子どもは静かにしていることができる。また、何も考えない瞑想も4歳児くらいになれば可能である。初めは嫌がって騒いでいた子どももやがて喜んで行うようになったという(賀川 1993 (1924) :197)。賀川は友人と集団で遊ぶことも大いに良いこと、一日のうち数十分間は目を閉じて静かにしてられる時間が必要だと説く。彼は使っていないが「瞑想」「黙想」と同意であらう。そして「祈り」である。これらを通して子どもは“内省”に至るのである。

筆者は以前キリスト教主義の児童養護施設に児童指導員として身を置いた経験があるが、その施設では就寝前には子どもが保母や指導員と祈る習慣を一日として欠かすことはなかった。ある子どもは保母や指導員に大変世話を焼かせる子どもであったが、祈るときには保母や指導員、親の幸福や、ときには他者の病気の回復や職員の通勤途上の安全までも祈っていた。ある中学生男子は暴力的行為がエスカレートしたため児童自立支援施設への措置変更が決まった際、不安に苛まれた彼は指導員に自分のために祈ってほしいと打ち明けた。

また、ときには子どもを理解していなかった保母自らが、子どもの前で神に許しを請う祈りをすることもある。その行為が子どもに与える影響は決して小さくはない。この精神的ダイナミズムは徹底したキリスト教主義養護を徹底して実行している施設で初めて可能となる。

賀川は一見、神秘主義に傾倒した偏った幼児教育の実践を求めているようにも見えるが、そうではない。賀川はあくまで道徳を子どもに内在させる方法として“内省”を捉えている。「道徳活動は、宇宙生命の最も大事な方面であります。それをぬかして仕舞えば、宇宙生命の内容は、空虚なものになって仕舞います。それでありますから、昔から、道徳を離れて、神だけを体験とする宗教運動は、何時も非常な危険に陥って居ります」(賀川 1993 (1924) :199) と神秘主義への傾倒に警鐘を鳴らしている。安易な東洋思想の理解と瞑想などのエクササイズを取り入れたトランスパーソナルな心理学講座が人気を博している現代にあつて、賀川は汎神論的なニューエイジ・サイコロジー(東洋の神秘思想、汎神論、オカルティズム等を融合した心理学)と同列に置かれる危険性を筆者は感じる。確かにダーウィンの進化論をその土台とし、「宇宙」という言葉を多用するニューエイジ・サイコロジーと賀川の思想は酷似している。賀川の著書に何度か出てくるウィリアム・ジェームズは「トランスパ

一ソナル」という言葉を最初に用いた人物でもある（渡辺 2009：209）。筆者の推測であるが、好奇心旺盛な賀川はニューエイジ・ムーブメントと、その流れを汲むルドルフ・シュタイナーの教育思想にも触れていたのかもしれない。ニューエイジ・サイコロジーの是非は本論文の目的とするところではないが、賀川は生涯キリスト者としての立場を堅持したことは事実であり、あくまで聖書が教えるところの神に焦点を絞った思想であったことをここで改めて確認しておきたい。たとえばトラウマを負い、心身ともに癒しを求める者が存在すれば、まずは安心できる他者との関わりを通じた心身への癒しのアプローチが求められるだろうし、具体的には呼吸法や座禅等の身体からの介入法が功を奏することもあろう。ニューエイジャーとの違いは、登る道を明確にしているかどうかと自己を超える絶対者の前に謙虚であるかどうかである。

表1 内省の方法と階梯 （出典：賀川「魂の彫刻」1993 1926：197）

幼稚園時代	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人居ること</li> <li>・父母と暗い処に行く事</li> <li>・一人で遊ぶこと</li> <li>・静座（指導者と共に）</li> <li>・瞑目（音楽と共に）</li> <li>・指導者の顔を凝視</li> <li>・固体凝視</li> <li>・無想</li> <li>・善悪の判別</li> </ul>
小学校時代	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人居ること</li> <li>・一人で手工すること</li> <li>・静座</li> <li>・凝視</li> <li>・瞑目（音楽に合わせず）</li> <li>・自然の出来事に恐怖せざる習慣</li> <li>・一人で祈る</li> <li>・善悪の内省と悪の訂正</li> <li>・告白</li> <li>・死人に一人近づくこと</li> </ul>
中学校時代	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人居ること</li> <li>・一人で旅行すること</li> <li>・一人で労働すること</li> <li>・静座</li> <li>・凝視</li> <li>・瞑目</li> <li>・無念無想</li> <li>・主題につき瞑想</li> <li>・密室の祈祷</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>・断食</li><li>・独居読書</li><li>・懺悔</li><li>・死者の世話</li></ul>
--	--

表1は、賀川が考えた、幼稚園から中学校まで一貫した“内省教育”のテーマである。狙いは、三期を通して子どもの“内省”が深化し、死をも恐れない強い信仰と性格が培われることである。しかし、筆者には特に「死人に近づくこと」や「死者の世話をすること」を通して子どもが死と生に直面することで“内省”を深めようとの狙いがあると思われるが、少々非現実的と思われ、且つ、実際に実施した結果についてのデータが見当たらないこともあり、相応しいものとは思えない。同様に「無想」「無念無想」もほとんどの児童には不可能と思われる。彼自身が述べているように「激烈な運動や遊戯をして後に、注意力を集中さす為や、身体の緊張を少しく休ませる為」には幼稚園児の「瞑目」も可能かもしれないが、禅の厳しい修行でもなかなか到達の難しい「無想」「無念無想」を子どもに要求することは非現実的である。ただ、キリスト教主義の幼稚園や児童養護施設で実施しているように、幼児もミサや礼拝式に参列することで人知を越えた何ものかの存在に触れ、その前に静まることの敬虔さを体感することは子どもの年齢が低ければ低いほど、生涯にわたってその心のありかたに影響を与え続けるであろう。フレーベルは次のように勇気付ける。「内面的、精神的な生活のなんらかの対象が、少年の内面的、精神的な感受性にとって、本質上、あまりにも高すぎはしないかとか、あまりにもわかりにくくはないか、などと恐れてはなるまい。かれには、事実が、単純に提供され、語られさえすればよい。そうすれば、かれの内面的な力が、かれのこなしうる直感や表象の仕方、その事実の内的な意味を、容易に発見するであろう。」(Froebel 1826:24)。フレーベルの云う「内面的な力」とは何か、賀川思想に照らし合わせて解釈すれば子どもに内在する「宇宙意思」「唯神論的進化」の種子とでも呼べるものである。

#### IV 賀川の道徳教育思想から保育者のあり方を考える

##### 1、保育者は常に成長している者であること

賀川は「教えんとする者は、教えられ得る者として常に成長しているものであらねばならぬ」と説き、これを「教育のデモクラシー」と呼んだ(賀川 1963 (1924) :179)。教師は常に子どもより偉いことを戒め、常に教師自身が成長するための努力を怠ってはならないとしている。倉橋惣三(1882(明治15年)～1955(昭和30年))は賀川同様フレーベルから多大な影響を受けた教育者の一人だが、「教師の生徒化」という言葉を用いて教師はまず自らが学ぶ努力を続けることにおいて“先生”であり、後からついて来る子どもを励ますことができるとしている(倉橋 1998)。賀川が二葉幼稚園を見学訪問した際、園児が賀川のために讃美歌を歌って聞かせてくれたときの感動を次の言葉で新たにした。「それは子供と共に成長するということであつた」(賀川 1975(1920))。

##### 2、保育者は子どもの発達を妨害しないこと

賀川はルソーの「自然に帰れ」の言葉を引用し、大人の理屈で子どもを縛り付けてきた従来の教育から子どもを解放すべきであるが、そのまま野放しにするのではなく、発明・創造の道を大人は示してやらなければならないと呼びかける。英才教育の薦めとでも言おうか。子どもの天分、才能を見出しそれを十分に伸ばしてあげるの

が保育者の役割である。

### 3、保育者は“井戸の番人”となれ

賀川の教育思想は子どもに内在する力、フレーベルの言葉を借りれば「神的なもの」への信頼を基礎としている。新川で貧民の子ども達への思いを次のように記している。「子供等は湧き溢れてくる新しき泉であった。どれだけ肉に腐敗した餓鬼共が産んだ子供であっても、その子供等はみな愛すべきものであった」(賀川 1975(1920)) またルソーの「教えない教育」同様に、教育の改造は強いられた改造であってはならず、子どもの「内側から湧き溢れてくる愛と生命の清水を堰き止めないようにすればよい」(賀川 1975(1920))と彼は考える。「愛と生命の清水」が湧き溢れる井戸の番人が保育者である。

### 4、保育者は先生ではなく永遠の保母である

子どもに教える先生ではなく、子どもの「成長の自由」を見守る保母であれ、と賀川は言う。その背景には賀川の新川貧民窟におけるセツルメント活動を通しての体験が影響を与えていると筆者は考える。貧民窟の子どもたちと遊び、賀川を慕って日曜学校に集まってくる子どもたちとの交流、貰い子“おいし”への看護、売春宿の“お清”への関わりなど、まさに先生ではなく保母としての関わりであったろう。また、賀川が「マリヤ・メソード」と呼ぶ方法を紹介している。これはイエスの母マリヤが、イエスが十字架で死ぬまで子どもであるイエスのそばを離れず、つきそったことがその名前の由来である。賀川は次のように記している。「幼い時に、子供に強い印象を与えようと思えば、何時もその子供のかたわらに付いていて、子供の一切の世話をしてやらなければ、その子供に強い感化を与えることは、出来ないのです」(1963(1926):157)

### 5、子どもを叱らずに育てることができる保育者

子どもが困ったことをしていても見てみぬふりをしているということでは無論ない。叱らずに育てる秘訣を賀川は五つあげている。

- ① 変化による工夫：たとえば散歩に連れ出すとか、明かりを消す等。
- ② 隔離：たとえば友達と喧嘩を始めた場合は「ちょっとこちらにいらっしやい、散歩に行きましょう」とその場より隔離する。
- ③ 心理的適合性による工夫：話が好きな子どもには話をし、絵を描くことが好きな子には絵を描かせるなど。
- ④ すかさず工夫：子どもの注意の転換である。
- ⑤ 子どもに作業を命ずる：賀川は作業療法を例に挙げ、子どもに「水をくんできてください」と依頼すると子どもはほかの事を忘れてしまう。一つの作業に集中させること(賀川 1963(1932))。以上の五つは、要は気分転換させるということであろう。そして子どもと関わる前提として自己の感情をコントロールできる「平静」を保てる保育者であることが求められる。

### 6、他愛道徳を教える

賀川は“内省”の上にあるべきものとして他愛道徳をあげている(1963(1926):202)。

愛については①血脈的に関係ある人々に対する愛、②団体生活を送る場合に関わる人々に対する愛、③弱者に対する愛、④自分を苦しめる敵への愛、の四つをあげている。特に幼稚園時代には、遊びを通して他の子どもに対する親切を教えることの必要を説いている。その具体的方法として「人形遊び」や「ままごと」「病院遊び」などの遊びを用いて保育者は擬似的に他者への愛を育む。また、子どもに他者に与えることの喜びを教えるためには、

保育者はどんなつまらないものでも子どもがくれたものは喜んで感謝して受け取ることである。

## 7、子どもを“内省”に導く

“内省”のよい機会は祈りである。しかし、宗教教育を行っている幼稚園や施設以外では保育者が公然と保育に祈りを導入することには抵抗があるだろう。しかし、黙祷程度で良いので、たとえば病気の友達の回復を想うという行為であるならそれほど抵抗はないであろう。対象が明確でなくても何ものかに祈るという行為は尊い。キリスト教や仏教を教育の基盤としている幼稚園であれば日常的に保育者が祈る姿は子どものうちに生涯にわたって消えない美しい心情を植えつけることになるだろう。「神を畏れることは学問のはじめなり」（旧約聖書 箴言1章7節）という謙虚さを幼い心に刻みたいものである。

幼児期においては一人での“内省”は難しいであろう。よって保育者が子どもと一緒に考えるという機会が必要になる。そのためには保育者が子ども一人一人に応じる姿勢を持つことである。子ども一人一人の内面に関心を寄せることである（文部科学省 1995）。先に筆者は“内省”の入り口としての叱る行為について取り上げたが、叱ることの前後に、子どもの話を聴く行為があるべきだと考える。どちらかといえば叱る前に話を聴くほうが良いだろう。“鉄は熱いうちに打つな”、まずは、子どもの言い分に耳を傾けるのである。その後子どもの気持を汲んだうえで保育者が伝えるべきメッセージを伝える。「先生はこう思うけど〇〇ちゃんはどう思うかな?」「いたずらされた〇〇くんはどんな気持だったかな?」これら保育者からの問いかけによって子どもは“内省”に導かれるのである。この場合、“早く仲直りさせなきゃ”“早く謝らせなきゃ”と保育者が焦ってはいけない。保育者とのやりとり、喧嘩であれば相手の子どものやり取りから子どもは考えはじめるのである。その体験の積み重ねによって子どもは他者の心の痛みが“心にしみで”分かるのであり、その子どもの心の変化をうながすのは保育者の“心に触れ合う”関わりである（文部科学省 2001）。幼児期は他律的な道徳判断の段階であるので保育者は子どもに善悪の区別、守るべきルール、他者を思いやり愛することの大切さを伝えなければならない。

## 8、保育者自身の内省

賀川は、保育者自身の“内省”についてはなぜか触れていない。しかし、子どもを“内省”に導く保育者自身の“内省”は必要である。事務的に保育日誌に記録すればよいというものではない。子ども一人一人について想いかえして見る時間が必要であり、自身の関わり方について振り返ることも欠かせない。そのためには子どもたちの顔写真を目の付くところに貼っておく、特に特別な配慮が必要な子どもの名前を手帳に書いておくなども工夫の一つである。問題を感じる事の多い子どもについてはその子どもの良い点、評価出来る点を書き込む手帳等を持ち歩くと良いだろう。モデルとしたい人物と自身の子どもの関わり合い、声のかけ方、使用する言葉、表情、態度等を比較してみることや、映画やドラマ、小説等に描かれる教師や保育者像に触れることで自らの保育者としてのあり方について振り返ってみることも有効である。さらに賀川が毎朝の家庭礼拝を欠かさなかったように、宗教的祈禱でなくても良いので担当する子どもたちについて静かに座して想う時間を持つことは保育者自身に必ずや何らかの良い変容をもたらし、それはまた子どもにも伝わるだろう。

## V まとめ

賀川の保育・幼児教育事業は現在も脈々として引き継がれているが、その思想と方法についてはほとんど知られてはいない。加えて彼が生涯にわたって模索してきた「宇宙論」については、それが抽象的であることと難解であることからこれも知る者は少ない。しかし、彼の言う「宇宙悪」という言葉は、なぜか筆者には心引かれる

響きであった。虐待問題に関わってきた筆者にとっては“なぜ人間はそこまで残虐になれるのか”との疑問が常に付きまどってきたからだ。本論では特に賀川の「宇宙論」と道徳教育に視点を当ててきたわけだが、内容が宗教的になることを恐れた結果、賀川思想の核心に触れることが出来なかった感は否めない。本論の執筆を通して、今の日本においては宗教教育に対する誤解もあるため、主張することは困難ではあるが、特に幼児期においては根本に宗教教育のない道徳教育に限界があることも事実である。

## 謝辞

執筆に当たっては賀川豊彦記念「松沢資料館」の学芸員、杉浦秀典氏には資料等についてご教示をいただいた。ここに改めて感謝申し上げる。筆者が社会福祉や幼児教育を志したのは少年期に賀川が存在を知ったこともその一因である。今回その機会が与えられ、長年に渡って細々と収集してきた資料がやっと日の目を見ることができた思いである。

## 文献

- 雨宮栄一著 (2003) 「青春の賀川豊彦」新教出版社。
- Freud, Anna (1966) *The Ego and the Mechanisms of Defense*. (=1982. 牧田清志、黒丸正四郎監修「アンナ・フロイト著作集第2巻、自我と防衛機制」岩崎学術出版社。)
- Froebel, Friedrich (1826) *Die Menschenerziehung, deutschen Erziehungsanstalt*, (=1964. 荒井武訳「人間の教育(上)」岩波文庫, 12.)
- Heiland, Helmut (1982) *Friedrich Froebel*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg, (=1991. 小笠原道雄、藤川信夫訳「フレーベル入門」玉川大学出版社, 69.)
- Hoffman, Martin L. (2000) *Empathy and Moral Development*, Cambridge University Press. (=2001. 菊池章夫、二宮克己訳「共感と道徳性の発達心理学～思いやりと正義とのかかわりで～」川島書店, 165.)
- 市川和彦著 (2004) 「施設内体罰の概念に関する研究～主に施設内体罰の定義と目的についての考察～」和泉短期大学研究紀要 第25号, 93-102.
- 市川和彦著 (2005) 「17世紀以降日本における体罰観の変遷に関する研究～「日本型パターンリズム」と旧軍隊教育の与えた影響～」和泉短期大学研究紀要 第26号, 11-20.
- 文部科学省 (1995) 「幼稚園教育指導資料第4集 一人一人に応じる指導」フレーベル館。
- 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」ひかりのくに株式会社。
- 新渡戸稲造著 (1938) 「武士道」岩波文庫, 39.
- 賀川豊彦・松沢資料館 (1993 (1924)) 「賀川豊彦 子どもの権利論のてびき」賀川豊彦・松沢資料館, : 288.
- 賀川豊彦著 (1963 (1924)) 「愛の科学」所収『賀川豊彦全集 第7巻』キリスト新聞社, 174.
- 賀川豊彦著 (1963 (1926)) 「魂の彫刻～宗教教育の実際～」所収『賀川豊彦全集 第6巻』キリスト新聞社, 147.
- 賀川豊彦著 (1975 (1920)) 「死線を越えて」キリスト新聞社, 164.
- 賀川豊彦著 (1963 (1932)) 「子供の叱り方と叱らずに育てる工夫」所収『賀川豊彦全集 第6巻』キリスト新聞社, 479.
- 賀川豊彦著 (1937) 「フレーベルの宗教精神」所収『雲の柱～自然の黙示と聖書の黙示～, 第16巻8号』, 豊文書院。
- 賀川豊彦著 (1958) 「宇宙の目的」毎日新聞社, 358.
- Rousseau (1762) *Emile ou de Leducation*, (=1964. 今野一雄訳「エミール(上)」岩波文庫, 27.)

- 倉橋惣三著 (1998) 「倉橋惣三の「保育者論」」 フレーベル館.  
黒田四郎著 (1983) 「私の賀川豊彦研究」 キリスト新聞社.  
渡辺俊彦著 (2009) 「スピリチュアリティの混乱を探る」 上馬キリスト教会出版部, 209.  
横田賢一著 (2002) 「岡山孤児院物語」 山陽新聞社, 200-201.

