



岸井勇雄による乳幼児期における「原体験」論：
発達課題論の生涯学習論的翻案の一類型

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-03-19 キーワード (Ja): キーワード (En): Erikson, E. H., Havighurst, R. J., Hall, G. S., Portmann, A., Course of study for Kindergarten (1989) 作成者: 吉田, 直哉 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00017263

岸井勇雄による乳幼児期における「原体験」論

発達課題論の生涯学習論的翻案の一類型

吉田直哉

大阪府立大学人間社会システム科学研究科

要 旨

本稿は、幼児教育学者・岸井勇雄の重視する乳幼児期の「原体験」という概念に着目し、彼の教育思想の基軸を明らかにすることを目的とするものである。岸井の言う「原体験」とは、「発達課題をクリアするために必要な直接経験」のことだとされる。「原体験」は特に、「人格形成に大きな影響をもつ初期の直接経験」のことであり、子どもの発達にとって適切な原体験もあれば、そうでない原体験もありうる。幼児教育においては、望ましくない原体験に子どもが会う機会を回避し、適切な原体験を子どもたちが経ることができるよう配慮することが、教師の役割だということになる。岸井によれば、乳幼児期において、望ましい原体験を蓄積していくことは、生涯発達の「根」を育てることに他ならないのである。

キーワード：発達課題論（エリクソン、ハヴィガースト）、反復説（ホール）、生理的早産説（ポルトマン）、1989年幼稚園教育要領

はじめに：本研究の対象と先行研究の現状

本稿は、幼児教育学者・岸井勇雄（1932-2017）の幼児教育論に見られる乳幼児期の「原体験」という概念に着目し、彼の幼児教育思想の基軸を明らかにすることを目的とするものである。岸井は、1989年の幼稚園教育要領改訂作業に関与したことで、幼児教育学・保育学領域においては著名である。1989年教育要領の影響が、1998年、2008年、2017年と、3回の改訂を経て今日まで継続していることをみても、岸井の幼児教育思想の基本的な枠組みを明らかにすることは重要である。しかしながら、岸井の所論を、彼の著作を経時的に読解することによって、その全貌を明らかにしようとした先行研究はほとんど存在していない現状がある。

ただ、幼児教育学、保育学の分野で、岸井に関する検討が皆無というわけではない。岸井の教育思想に部分的にはあれ言及した先行研究として、例えば、小倉（2013）、松村（2012）、山本（2017）を挙げることができる。小倉は、岸井を、「管理・指導」を取り払うことを強調し、自然な子どもの「主体的」行動を待つという理念を提示した1989年幼稚園教育要領作成の中心メンバーとして紹介した上で、実際の幼稚園においては「主従関係や主客関係の保育」が見られることを指摘し、「幼児の主体的な生活」に対する理解の必要性を主張した人物として評価している（小倉 2013：16）。同様に、松村（2012）は、幼児教育の主体はあくまで幼児であるから、幼児教育の「指導の本質」が環境の構成や「援助」にあることを強調した人物として岸井を位置づけている。山本は、小倉と同様に、岸井を1989年幼稚園教育要領改訂のキーパーソンであったとしながら、同要領で提示された「環境による教育」が、「幼児の主体的な生活を中心に展開されること」を求めていることを彼が強調していたとし、同時に、生活における子どもの主体性を、子どもが自らの生活を能動的にデザインす

る力を発揮する自己教育の主体だと位置づけていたとする（山本 2017：89）。これらの先行研究は、1989年教育要領の子ども中心主義的な性格と、岸井の教育思想が親和的であったとしながら、彼が「子どもの主体性」を基軸に据えつつ自らの思想を展開したことを指摘している。しかしながら、「子どもの主体性」が、岸井においていかなる内実を備えた概念であったのか、岸井の論述に即した詳細な検討が行われているわけではない。

岸井に限らず、平成期の幼児教育思想の基本的パターンを形成した論者の思想を詳細に検討する試みは、未着手のままである。例えば、岸井以外に、森上史朗、高杉自子、小林美実、小田豊らの所論を思想史的に精緻に検討することは、現在のドミナントな幼児教育思想の基本構造を明らかにするため、今後に残された重要かつ喫緊の課題と言わなければならない。

岸井は生前、数多くの著作、論考を公刊したが、それらの中に登場する概念、思想、あるいはエピソードに至るまでが、複数の著作においてほぼ同じ形で反復されている。つまり、膨大な業績量に比して、彼の思想の構成要素はむしろ限定的・集約的であり、それが手を変えず、品を変えず、ほとんど趣をそのままにして再使用され続けている。このような彼の著述の特徴を踏まえれば、彼のテキストは、重層的に、重ね合わされながら読み解かれる必要がある。本稿が試みたのは、まさにそのようなオーバーラッピングする解読の作業に他ならない。なお、本稿においては、反復的に示されている同一の概念や思想について、その提示箇所の一つ一つを列挙せず、代表的な箇所に絞って出典を記載する。

本論に先立って、岸井の略歴を紹介しておく。岸井は、1932（昭和7）年、現在の東京都新宿に生まれる。東京大学教育学部教育学科を卒業する（東大では海後宗臣^{かいごときおみ}の門下生であった）。東大大学院博士課程単位取得退学後（大学院ではルソー、ペスタロッチなど教育思想の古典に親しんだという）、30歳で都立足立高に国語科教諭として着任し、その後県立新潟女子短期大学教授、1982年から文部省幼稚園課教科調査官（小学校課併任）を務め、1989年の幼稚園教育要領の改訂に従事した。その後、富山大学教育学部教授、同附属幼稚園園長、昭和女子大学大学院教授、文学部長、2003年に新潟女子短期大学学長、2009年から関西福祉大学学長を歴任する。2017（平成29）年3月28日に逝去した。

本稿では、岸井の教育思想を、次の三点に焦点を当てながら再構成する。すなわち、(1) 生涯学習の基礎的一部分としての幼児教育の定義づけ、(2) 発達過程のメタファーとしての反復説、(3) 乳幼児期における内的体験としての原体験の重要性、である。

1. 生涯学習における幼児期の意味づけ

岸井は、生涯発達と、それと連関する生涯学習を、「生涯学習の樹」という植物的メタファーによって表現している。「樹」としての生涯学習において、「幼児教育というのは、根を育てること」とであると岸井は言う（岸井 1997：41）。「根」の上部に展開される営みとして、義務教育が幹、それ以上の応用学習が枝葉に比せられるのに対し、幼児教育が「根」であることの示唆は、それが「目に見えない」原体験であるということであるという。岸井によれば、幹や枝葉は地上から目視できるのに対し、「根」は地下に走る部位のため、不可視である。しかし、この不可視である基礎的な部位である「根」こそが、生涯学習の根幹をなすというのが岸井の思想である。不可視であり、根幹であるからこそ地上の幹や枝葉を支えうる「根」としての幼児教育は重要だとされるのである。岸井は述べる。「少なくとも根がしっかり張っていると幹が倒れませんし、たとえ倒れたとしてもまた根から芽が出るということはありますけれども、逆に根が腐ったらどんなに枝葉が繁っていたとしてももう再起不能なんです」（岸井 1997：43）。

植物的メタファーを岸井が採用した理由としては、植物には完成態を想像しにくい点が挙げられるかもしれない。動物と異なり、植物は幼体／成体の区別が容易でない。このことは、発達を植物的メタファーによって

表現するとき、発達が未熟な状態から完成態への直線的過程であるという印象は弱められるだろう。「人間は一生学習しつづけ、人間としての中身を形成し続けるのであって、決して到達点があるわけでも、そうでなくてはならぬ完成型があるわけでもない。個体と環境との相互作用としての経験によって、それぞれの人間と人生が創られていくのである」（岸井 1995：10）。岸井が述べているのは、人間の生涯とは、「環境との相互作用」によって、不斷に変化し、変容させられていくプロセスだということである。

岸井にとって、「生涯学習」における順序性とは、先行する発達段階が、後続する発達段階の基礎となるという重層をなす人間発達の特色を示している。その各段階において、発達は「生活」の中において実現するとされるのであるから、岸井における「生涯学習」とその環境整備としての教育は、発達段階に即した生活形式の提供とその整備ということになるだろう。岸井は次のように述べている（岸井 1989：36）。

生涯学習体系とは、乳児期、幼児期、児童期、青年期、成人期等々人生の各時期に、それぞれの個人がそれぞれの時期の発達段階をクリアして人生を十分にエンジョイできるような学習機会が保障されるシステムをいい、そのためには、それぞれの時期にふさわしい生活の展開が用意されなければならないのである。かつての教育が一定の知識・技能を完成された成人に必要なものとし、それを未熟なものに与えることによって完成された成人に近づけることであると考えたのに対し、生涯学習社会は、それぞれの時期にふさわしい生活の積み上げという形をとる。そして、その時期にふさわしい生活が家庭を含む社会生活の中で充たされぬ部分を、学校教育が担当するのである。

「現代の幼児の状況」をきわめて悲観的に捉える岸井が、「もしそれを放置するならばもちろん、家庭教育や地域社会の教育環境に相当の配慮を行ったとしても、決して十分とはいえないものがある」（岸井 1989：36）と述べるとき、今日の家庭教育や地域社会による教育といったような、いわば自生的・自発的に行われているインフォーマル・非制度的な教育の機能が不全を来しているという見解を表明しているわけである。この非制度的な教育機能の不全を、制度化された幼児教育が代替的に担うことの意義を岸井は強調しているのである。

幼児教育が、家庭教育や地域社会における教育の機能を代替・補完するというとき、幼児教育が子どもに与えるものは、成長・発達のために本来必要な体験をする機会である。「それぞれの子が、これまで抜けていた必要な先行経験を、しっかりと踏み固める機会を十分に与えることこそ、一人一人の発達の課題に即した指導ということになる」（岸井 1999：93）。ここで岸井が、「抜けていた」経験が存在していると述べていることに注意が必要である。幼児期に体験されるべきだが、その体験の機会を奪われている経験を補填・補償することこそが、岸井にとっての「指導」なのであり、教育なのである。

2. 反復説による発達課題論の翻案

岸井は、生涯学習とその援助としての教育の営為を、擬似生物学としての反復説（ヘッケル、ホール）を援用しつつ、ハヴィガーストの発達課題論を翻案して説明しようとする。反復説とは、一つにはエルンスト・ヘッケルが唱えた「個体発生は系統発生を繰り返す」というテーゼとそのヴァリエーションからなる生命思想のことであり、第二に、「遊びには、祖先の経験した生活活動の節約された繰り返しが多いとする見方で、1906年ホール（Hall, G. S.）が唱えた学説」である。岸井は、この二つの反復説を融合させる。つまり、岸井における反復説とは、「個体発生は系統発生を繰り返す」という発生における原理を遊びに適用した理論に他ならない（岸井 1999：98）。

進化上の過程、およびその「反復」としての発達の過程は、「遊び」の中において顕現すると岸井は考える。「遊びながら心身の成長・発達をとげる。それはなぜか。それは反復説や生物学説の指摘するように、遺伝子の中に人類発達の歴史が組み込まれており、直立歩行から手と頭の使用によって今日の文明を築いてきた過程を個体の中で繰り返していると思われるところが大きい」（岸井 1999：103）。

岸井は、以上で見たようなヘッケルとホールという二つの反復説を、いわば信念として抱いている。すなわち、彼において発達とは反復なのであり、その反復を保障することが教育なのである。岸井によれば、生物進化の過程は、個体としての子どもにおいて、二回繰り返されるという。第一の反復は、母胎内における成長の過程である。「個体の一生の前段階は、発生から種の進化の過程を繰り返すという生物学上の仮説的原則がある。受精卵が着床した時の姿は魚類に類似しており、生命が太古の海から発生したことを示している。胎児はやがて他の哺乳類の胎児に似、霊長類の胎児に似、最後に人間の胎児らしくなって出産する。僅か9カ月の間に、母胎の中で人類進化の歴史が繰り返されるのである」（岸井 1989：32）。

第二の反復が現れるのは、出生後の生育のプロセスにおける、人類史の過程の反復としてである。「出生後の成長・発達がまた、さながら人類発達の歴史を踏むことに注目しなければならない」（岸井 1989：32）。ここで岸井が「人類発達の歴史」といっているイメージの中には、文化的な創造と蓄積・継承の過程が含まれている。というのも、子どもの発達の過程の中で、その「人類発達の歴史」が反復されて現れるのは、「生活」という文化創造の場の中においてだからである。彼によれば、幼児が「生活の中で、少しずつ手指が器用になり、同時に脳が発達し、という過程は、まさに原始人類が文化を創り出してきた過程をくり返しているのである」（岸井 1995：13）。第一の反復が、いわば生命史的過程の反復であるとするれば、第二の反復は、人類史的、あるいは文化史的過程の反復であるということができよう。

ここで岸井が、「生活」というものが、文化を創造する場であると同時に、その文化創造をいわば追体験することを子どもに対して求めてくる外部からの発達要因でもあるとされているという点に注意しておきたい。岸井において、進化、あるいは人類史・文化史の各段階の追体験、あるいは反復というのは、順序づけられた一連のシーケンスなのであり、それは不可逆の過程である。「人類発達の経過を乳幼児期に繰り返すという大原則を省略すると、思わぬ障害が発生する」（岸井 1989：32）。岸井にとって、進化の過程を辿り直すという教育の「大原則」は、それ自体が遵守されるべき規範なのである。

岸井にとって、このような進化の過程の「反復」こそが発達なのであるから、教育が発達の援助であるとした場合、それは「反復」が正常になされるよう支援すること、あるいは整序することだということになる。教育という体験は、子どもにとって、過去の人類史の「追体験」なのであり、「追体験」の順序の正しさが子どもの発達の適切性を保障するのである。岸井は述べる。「未開社会における素朴な感情や思考による行動の繰り返しは、文明に至る必要な道程であった。現代の人間文化のすべては、先人たちの個人的・集団的な試行錯誤によって発見・創造されてきたものである。この過程を追体験することこそ、或る意味では最も合理的な学習の筋道であろう」（岸井 1989：32）。

岸井は、この進化の形態的变化、および人類史における文化発展と、発達過程とのパラレリズムを、「発達課題の保障」（岸井 1998：44）へと翻案する。発達を促進する体験の種類と順序の規範性は、発達課題のシーケンスとして捉え直されることになる。岸井は言う。「人間の発達は先行経験を土台にして行われるのであって、途中を省略したり、順序を逆にしたりすれば、発達はゆがめられたり、退行したりする。先行経験は個人によって異なるから、一人一人その時期その時期にふさわしい発達課題があり、それを踏み固めていかなければ幸福な人生を送る人格は育たない、というのが、ハヴィガーストやエリクソンのいう発達課題の本来の意味であろう」（岸井 1989：33）。

ここで岸井がいう「ふさわしさ」こそが、発達を促す活動の適時性であり、順序性なのである。岸井は、ハヴィガストら心理学者が提起した「発達課題」論からの示唆を次のようなものであるとする。「まず人間の発達は先行経験に支配されるということである。そして人生の各時期にはそれぞれ固有の発達課題があり、それを省略したりとび越えたりすれば、以降の発達にゆがみや行きづまりや退行が生じるということである。また、その時期の発達課題をクリアするためには、その時期にふさわしい生活を十分にすることが大切であって、けっして背伸びをさせることではないということである」（岸井 1999：9）。

岸井が、擬似生物学的な反復説と発達課題論をオーバーラップさせることによって言おうとしているのは、発達と、それを促進する教育的援助の順序性と適時性の重要性に他ならない。「人生のそれぞれの時期にはそれぞれ固有の発達課題があり、それは決して上から手加減をしておろしてきたようなものではなく、その時期でなくてはならぬものであり、それを下から踏み固めていけば、それ以後の発達が順調に進み、もしそれが踏み固められていなければ、それ以後の発達がゆがんだりどこおったりする——という発達課題的アプローチ」をとることが求められるのである（岸井 1998：58）。

様々な局面を持つ人類の進化史のうち、岸井が最も重視するステージは、人間の「直立二足歩行」の開始である。「人類が文化を獲得するために、最も重要な条件は直立二足歩行」であったとされる（岸井 1988：245）。というのも、直立二足歩行によって、「四本の足のうち、二本が解放されて手となった」。そのことにより、「物を掴む、振り回す、たたく、投げる、ちぎる、折る、砕く、掘る、埋める、積む、崩す、立てる、倒す、というような作業が可能」になった。つまり、「手」の獲得により、外界の物的環境を素材として、そこに「作業」という形で働きかけ、それを自らの随意に変容させる能力を拡大させたとされるのである。そして「木や石や土や水などの素材に取り組み、いろいろと試行錯誤を繰り返しながら道具を作り、それを使って獲物を捕らえ、衣服を作り、住居を整えるに至った」。先史時代（岸井の言葉では「未開時代」）における人類の製作的活動の姿は、岸井によれば「まさに遊びを中心とする幼児の生活をほうふつとさせる」。生活上の活動の模型的反復が、遊びであると岸井は見ているのである。

ここで、岸井の鍵概念である「原体験」が登場する。「原体験」とは第一に、「文明創造」の画期的瞬間の追体験である。「文明が高度化しているという理由で幼児に文明を直接与えるのではなく、文明が高度化すればするほど、われわれは幼児たちに人間発達の歴史を踏ませ、文明創造の素朴な原体験を十分に味わわせる必要がある」（岸井 1989：33）。

「文明創造」の追体験としての「原体験」を、発達上の適切な時期に、適切な順序で子どもたちが経ることができるよう配慮する行為が、岸井にとっての「教育」に他ならない。「われわれがしなければならないのは、幼児の人間としての原体験、いわば未開時代の人間が野山を走り回り、物を作り、ルールを定めていったことにも通ずる、個人や集団の原体験を豊かに経験させることを土台にした教育課程を編成することである」（岸井 1989：33）。

以上のように、岸井が反復説、および発達課題論（あるいは発達段階論）に依拠するのは、それらによって、教育課程における「適時性と順序性」（岸井 1997：154）の重要性を強調しようとしているからに他ならないのである。

3. 乳幼児期の発達における対人関係の重要性

岸井によれば、乳児期における発達課題は「人間やこの社会に対する「愛情」と「信頼感」を身につけること」である。「乳児に対して、愛や信頼を言葉で教えることはできない。それは特別な教育をすることではなく、乳児らしい生活、乳児期にふさわしい生活を十分にさせることによって達成される」（岸井 1995：12）。ここ

で岸井は、乳幼児期において人間関係の基盤となる「愛情」と「信頼感」が形成されるということをおそらくはエリクソンを念頭に置きながら考えている。注意しておきたいのは、乳幼児期における人間関係の萌芽として、ピアジェが克服の対象として見なしたような幼児的心性のうち、「自己中心性とアニミズム」を彼がむしろポジティブに捉え、「自己中心性」が「自立」の、「アニミズム」が「連帯」の、それぞれの能力の萌芽と見なして重視しているということである。岸井は次のように述べる（岸井 1989：32）。

ピアジェも指摘した通り、幼児の心理的特性に自己中心性とアニミズムがある。こうしたものこそ、未開の中から文明を生む現動力であり、自立と連帯の能力を培う手がかりになるものとする。幼児に物的人間的に適切な環境を与え、自ら主体的な生活を展開し、この「依存から自立と連帯へ」という人間としての成長・発達筋道を踏み広げて体験するように導くことこそ、これからの幼児教育の最も基本的な理念でなくてはならない。

上記の引用からも分かるように、岸井にとって、「依存から自立・連帯へ」という子どもの社会化のプロセスは、いわば望ましい発達の経路であり、その経路を辿る歩みを伴走することが幼児教育の目標でもある。そして、その発達の萌芽、原初的な核は、「自己中心性」や「アニミズム」のように、発達心理学においては（脱却されるべき）子どもの未熟性と見なされうる幼児的心性のうちに含まれていると考えられているのである。ただ、岸井が子どもにおける自立化と社会化を重要視するのは、あくまで理念として、あるいは規範的な人間像としてである。つまり、岸井にとっては、原初的な「依存」の状態も、そこから脱却し「自立・連帯」の状態を実現することも、そして前者から後者への移行も、全ては望ましいこと、そうあるべき状態だと認識されているのである。

4. 内的経験、心的体験としての「原体験」の蓄積

前節において見た「原体験」とは、「発達課題をクリアするために必要な直接経験」のことだとされる。「原体験」は特に、「人格形成に大きな影響をもつ初期の直接経験のこと」であり、「マイナスの原体験」もあれば「プラスの原体験」もありうる（岸井 1995：13）。

発達を促進するのが「プラスの原体験」であり、発達を阻害するのが「マイナスの原体験」であることは言うまでもない。原体験には、マイナスの意味を持つものもありうるものであり、望ましい原体験と、望ましくない原体験があるということである。望ましくない原体験に子どもが遭遇する状況を回避させることが教育者の配慮ということになる。

岸井における「原体験」とは、彼が1964年幼稚園教育要領に寄せて述べる「経験」に含まれる。岸井によれば、「経験」は「幼児の内面的な経験であって、外形的な活動ではない」（岸井 1999：133）。つまり、岸井にとっての「原体験」とは、発達にとってクリティカルな、乳幼児期における「内面的体験」のことなのである。

教育課程の編成に当たっても、岸井は「特に心情に関するねらいを優先し、次に意欲に関するねらい、そして結果として態度などに関するねらいが達成に向かうようにという配慮が大切である」と述べていることから分かるように、「内面的」な経験、体験を重視していることは明らかである（岸井 1999：141）。岸井によれば、「経験」は「幼児の内面的な経験であって、外形的な活動ではない」（岸井 1999：133）のである。

つまり、体験を、外面的な行動、可視的な活動だけに限定するのではなく、内面の変動、あるいは感動や感情の揺れ動きともいうべき精神的側面を重視しているのである。それゆえ、体験、経験は、個体の内面に蓄積されていくことが可能になる。外面的な活動は、その時々、ある特定の行動しかしえない（身体が単一・不可

分のものである以上当然である）のに対し、内面的な体験は、記憶、あるいは知識として蓄積・貯蔵してゆくことができる。岸井にとって、「経験とは個体と環境との相互作用によって個体に貯め込まれる変化」なのであり、「経（へ）た験（しるし）、つまり、あることを通して内側に貯め込まれるもの、印象や知識や技術などのすべて」（岸井 1998：19）を指すのである。

5. 岸井の発達観・人間観

岸井にとって、「幼稚園教育はあくまでも環境を通しての発達の助長を本旨とする」営みである。というのは、「人間の原点としての幼児に内在する可能性、必然的・潜在的・本質的要求を、どこまでも幼児自身の力で実現するように援助すること」、つまり子どもに内在化された発達への欲求が先行しているというのが、岸井の発達動因に対する認識だからである（岸井 1989：37）。発達の動因が内在的なものであり、それが重要であるという認識は、岸井にとって信念に近いものである。「環境を通しての発達の助長」としての幼稚園教育が可能なのは、発達へ向けた動因を、子どもが既に「内在」させているからに他ならない。発達の内在的動因ともいべきドライブは、子どもという状態にあっては「潜在的」な「可能性」として、いわば不可視の動因として伏在していると捉えられているのである。

潜在的な可能性を現実化させる動因を、子ども自身が内在させているという信念、あるいは発達観に立つとき、幼児教育あるいは保育はその内在的な動因の現実化を支える、あるいは援助するという間接的、消極的な営みとして定義されることになるであろう。「保育とは、「発達（しよう）する生命を守り育てること」であり、「幼児に内在する本質的願望を、幼児自身の手で実現できるように援助すること」であって、守ることと育てることを分けることはできない」（岸井 1995：14、岸井 1999：54、岸井 1999：77）と岸井が述べるとき、彼が『エミール』におけるルソーを念頭に置いていることは明らかであろう。

子どもが「自身の力」で発達を実現しうる、というのは、岸井にとっての信念に近い人間観である。「幼児には、よりよく生きるための能力（発達のメカニズム）と、それを実現するための願望や意欲が内在している」（岸井 1995：14）。つまり、「自身の力」による発達こそが、最も適切な発達の形であり、最も効果的な発達の仕方であるということである。「子どもは自ら興味・関心をもって「したいことをする」とき、最も大きな発達を遂げる」（岸井 1999：89）のである。

「自身の力」による発達を裏付ける子どもの本質規定として、岸井は発達心理学者ジャーシルドが提起した「自発的使用の原理」を挙げる。「自発的使用の原理」とは、「自分の中に育ってきた力を使おうとする」という発達の原理であると岸井は言う（岸井 1999：14、岸井 1998：51）。つまり、「自らの中に育ってきた力」がどのようなものなのかを子どもたちはその都度知っているのであり、その「力」を使おうとする生得的な欲求を有していると岸井は考える。その「力」は、実際に使うことで更に発達させていくことができるとされるのである。言い換えれば、子どもは、自らの「力」の発達の適時性を知っているのであり、「力」の行使、あるいは「力」の対象となるものは、子ども自らが（意識的にはないにせよ）選択することができるということである。「幼児が興味・関心をもつものは、その子どもの認知的な能力に即したものばかりであり、幼児が積極的に楽しむ遊びは、ヴィゴツキー（Vygotsky, L. S.）のいう発達の最近接領域に属するものといってよい。総じてジャーシルド（Jersild, A. T.）らのいう自発的使用の原理によって、まさに発達しようとする部分を用いて自分の力を試し、練習し、その知識・能力の活用を楽しむのである」（岸井 1999：5）。「まさに発達しようとする」能力を「活用」しようとし、そこから快樂を得るというのは、子どもが能力を「発達」させることを「楽しむ」という生得的な内在的特質によっていると岸井が考えていることを意味している。

以上のようにヴィゴツキーの「発達の最近接領域」論、ジャーシルドの「自発的使用の原理」を、遊びを「楽

しむ」ことによって「能力」を発達させる乳幼児の特質を示すものとする理解は、岸井が遊びの「生物学説」と呼んでいる思想とも近似している。遊びの「生物学説」とは、「心身の発達、特に生理的な発育が基礎となり、その発育が進むに伴ってそれぞれの機能が活動するようになり、それらの発達の要求を充たすような行動が遊びとして現われてくるとする見方で、1910年アップルトン（Appleton, L. E.）が「野蛮人のおとなと文明人の子どもの遊戯活動の比較研究」で唱えた学説」であるという（岸井 1999：99）。これら三者の思想に共通するのは、「発達の欲求」が「遊び」として、いわば子どもの内面から発生してくるということであり、遊びという自発的行為の中で、実際に子どもの諸能力の発達が実現していくとする見方である。

ただ、発達への根源的動因が子どもに内在しているということは、その動因を刺激し、活性化する環境、外的動因を軽視するというのではない。むしろ逆である。そのことを、岸井は比較生物学者ポルトマンの「生理的早産」説を引きつつ、「人間は世界に開かれた系として生まれる」（岸井 1998：49）ことを強調しながら説こうとする。彼がポルトマンを引用した理由は、遺伝的あるいは生得的素因よりも、環境的あるいは後天的素因の方が、人間の発達にとって重要だということを強調するためである。「人間だけに見られる特徴や能力のすべては、発達の可能性としての素質を遺伝された人間の子が、その置かれた直接の環境の刺激を受け、その環境とかかわりつつ行動することによって学習するのである。その後天的学習の内容は環境として存在する人間の文化であり、その文化のあり方によって個人の内容が決定されるといってもいい」（岸井 1999：145）。

岸井は、発達の内的動因と、外的動因の結合として「発達課題」論を読み解こうとしたとも言えるだろう。岸井にとって、発達課題論とは、発達観における二項対立、生得＝遺伝説と、環境＝学習説をいわば止揚する発達観である（岸井 1998：45）。「発達課題という考え方は、発達は内在する成熟のプログラムが発現するに過ぎないとする考え方と、反対に、発達は環境の社会文化の学習そのものであるとする考え方を、統合・発展させる形で登場したともいえる。つまり、発達のプログラムは可能性として個体に生まれつき存在するが、それはその時期にふさわしい環境との相互作用によって発現し、以後の発達の基盤をなしていくものであるとするものである」（岸井 1995：12）。岸井によれば、教育の営みは、子どもの内的動因を守る営みと、外的動因を提供する営みがいわばカップリングしたものであり、教育がそのような二面性を持つのは、岸井における子どもが、生得的・内面的動因を自発的・積極的に発揮し、環境と相互作用の関係性を結ぶことで、発達を遂げてゆくような存在であるということと重なり合っているのである。

附記

本稿の一部は、日本乳幼児教育学会第30回大会（2020年11月、オンライン開催）において、「岸井勇雄の生涯発達論における乳幼児期の「原体験」の位置付け」と題して発表されている。なお、本稿を執筆する契機となったのは、大阪総合保育大学総合保育研究所の研究プロジェクト「児童中心主義の功罪」（2019年度～）定例研究会における議論である。同プロジェクトのリーダー玉置哲淳氏、大方美香氏（大阪総合保育大学大学院）の他、山本淳子氏（大阪キリスト教短期大学）との議論には大いに教えられた。ここに記して、謝意を表すると共に、2020年9月に逝去された玉置氏の冥福を心より祈る。

参考文献

小倉定枝「保育における「主体性」言説に関する考察：1989年後を中心に」『千葉経済大学短期大学部研究紀要』（9）、2013年。

岸井勇雄「教育（保育）目標の設定」岸井勇雄・大久保稔編『カリキュラム総論』チャイルド本社、1985年。
岸井勇雄「語り合い続けたい保育の本質：あとがきにかえて」『保育のあり方をたずねて』ひかりのくに、1988年。

- 岸井勇雄「生涯学習における幼稚園教育：幼児期の発達課題とその保障」『教育学研究』56、(3)、1989年。
- 岸井勇雄「保育内容総論の意義」岸井勇雄編著『保育内容総論』保育出版社、1995年。
- 岸井勇雄『これからの保育：幸せに生きる力の根を育てる』エイデル研究所、1997年。
- 岸井勇雄「二十一世紀にむけて幼児教育を考える（16）：幸せに生きる力の「根」を育てる」『幼児の教育』96、(12)、1997年。
- 岸井勇雄『幼稚園教育の進展：時代の変化に対応したあり方』明治図書出版、1998年。
- 岸井勇雄『幼児教育課程総論』（第二版）、同文書院、1999年。
- 岸井勇雄編著『改訂幼稚園教育要領の展開：基礎的実践的研究』明治図書出版、1989年。
- ジャーシルド『ジャーシルドの児童心理学』大場幸夫ほか訳、家政教育社、1972年。
- 松村和子「教育課程の編成から長期の指導計画へ」松村和子・近藤幹生・椛島香代『教育課程・保育課程を学ぶ』ななみ書房、2012年。
- 山本淳子「平成期の幼児教育における主体性の概念の検討：先行研究の整理から」『大阪キリスト教短期大学紀要』（57）、2017年。

Isao Kishii's thought on formative experiences in early childhood

Naoya Yoshida

Osaka Prefecture University

Abstract

This paper focuses on the thought of Isao Kishii on the significance of formative experiences in early childhood. For Kishii, formative experiences have important meanings in forming identities. In early stages of life-long education, avoidance of negative experiences is important. Teachers and Carers have to be concerning of giving positive experiences for children. Getting positive experience leads to growing “roots” of children's personalities.

Key Words: Erikson, E. H. Havighurst, R. J. Hall, G. S. Portmann, A. Course of study for Kindergarten (1989)