



1990年保育所保育指針改定期における平井信義の保育思想の特質

メタデータ	言語: ja 出版者: 大阪公立大学大学院 現代システム科学研究科 現代システム科学専攻 社会福祉学分野 公開日: 2024-02-15 キーワード (Ja): 発達論, 子ども中心主義, 子どもの主体性, 共感, 保育者の倫理観 キーワード (En): child-centeredness, child independence, developmental theory, empathy, ethics for childcare providers 作成者: 吉田, 直哉 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/0002000365

1990年保育所保育指針改定期における平井信義の保育思想の特質

吉 田 直 哉

大阪公立大学大学院現代システム科学研究科

要 旨

本論文は、小児科医の平井信義が、平成の初期に抱いていた保育思想の特質を、彼の発達観に着目して明らかにする。彼の発達論は人格論として構造化されており、その各層が発達する時期は同じではない。つまり、主体性の系の発達が先行し、思いやりの系の発達はそれに後続するとされた。保育者は、その発達時期の違いを意識しなければならない。子どもの主体性の発達は、周囲の他者によって受容され、自己を発揮することで実現する。そして、子どもは、自己発揮を他者に受容される経験をくり返す中で、受容的な他者の思いやりに接して、受容的な他者像を、自己のモデルとして自らの内部に取りこんでいく。

平井の示した発達論には、それが個体論的であるという特色がある。平井が子どもの自己を捉えるために導入した「自発性」「意欲」「自主性」「創造性」などの概念は、全て個体としての子どもに内在するものとされている。「主体性」という上位概念で括られるそれらの内在的特質を強調することによって、平井は、子どもの独自性を尊重しているのである。しかしながら、それによって、集団性・社会性・関係性の発達は、個体的発達の絡み合いとしてしか表現できなくなった。

キーワード：発達論、子ども中心主義、子どもの主体性、共感、保育者の倫理観

はじめに 平井の保育思想の基底としての性善説的人間観

本稿は、小児科医であった平井信義^{のぶよし}が、平成初期に抱いていた保育思想の特質を、彼の発達観に着目して明らかにしようとするものである。周知のとおり、平井は終戦直後から母子保健の領域において活動をはじめ、家庭教育論の分野において活発な問題提起を行ってきた。平井は、1960年代より、当時の幼児教育実践の在り方に対する反発から、「ノー・カリキュラム論」を主張するなど、子ども中心主義の観点から保育者論を展開していたが、1980年代に入って、厚生省の審議会である中央児童福祉審議会に参画、保育所保育指針の改定作業をリードする立場についた。本稿は、1990年に改定・通知される保育所保育指針に内在化された保育思想・理念を明らかにするため、その策定に主導的に関与した平井に着眼するものである。1990年の保育指針改定は、前年に改訂告示された幼稚園教育要領と整合することを目指してなされたものである。

本論に先立って、平井の略歴を確認しておきたい。平井は1919年に東京に生まれた。1941年東京帝国大学文学部独文科卒業、その後東北帝国大学医学部に学士入学し、1944年に卒業、小児科医となる。1957年、名古屋大学より医学博士号を授与される（学位論文題目「乳幼児期に於ける異常行動の発生と管理並びにその治療に関する研究」）。小児科医となって直後の1946年より母子愛育会愛育研究所所員、1949年よりお茶の水女子大学助教授、58年より同教授を経て、1970年から大妻女子大学教授（児童学）を務め、1990年（平成2年）に退

任、同名誉教授となった。ウィーン大学でハンス・アスペルガーに学び、自閉症を研究した経験も持つ。2006年に享年87歳で死去している。

既に述べたように、平成改元の前後、平井は中央児童福祉審議会保育対策部会保育所保育指針検討小委員会の委員長を務めた（平井・高木監修 1990：197）。同委員会の副委員長は高城義太郎、委員としては、石井哲夫、岡田正章、柏木恵子、清水俊夫、鈴木政次郎、津守真、成田錠一、平山宗宏、山崎貴美子が参加していた。保育所保育指針改定に向けた「保育内容構成の基本方針」として、1965年通知の従来からの保育所保育指針において、「領域が保育内容の構成にかかわる子どもの活動に関する分析的な視点とされているが、それを子どもの活動の中に見られる保育者のねらいに関する分析的な指針として、とらえ直すことについて検討する」ことの必要性が念頭に置かれた。「保育所保育における子どもの活動については、「生活」と「遊び」の二側面がある点に着目」（平井・高木監修 1990：198）して、領域を「生活」と「遊び」を捉える保育者の側の操作的な概念として再構成することが試みられていたのである。このことは、1989年改訂の新幼稚園教育要領において「遊びは、学習であり生活である」という原則が再確認されたという平井の認識を反映したものであろう（平井 1994：182）。〈遊び-学習-生活〉の三項をどのように関連づけるかは、平井にとっては保育者が保育を構想するうえでの重要なポイントである。というのも、「遊び」を「学習」と対立させて二元論をとるか、「遊び」に学習の意義を見出して一元論をとるかは、結局は人生観に関係してくるからである（千羽ほか 1994：132）。保育観が「人生観」とリンクするという平井の認識は、保育者論が人間論と癒合しているということを示唆している。

平井の保育思想の基盤にあるのは、ポジティブかつオプティミスティックな子ども観である。平井の子ども観の楽天性は、単に理論研究、思想研究の結論であるというより、彼自身の子どもの共生経験に基づく実感に由来するものであるという。平井は、「子どもと遊んだり、子どもと生活を共にするなかで、子どもはどの子どもも「善」なる存在であるという確信」を抱いた。このような子ども観は「性善説」的であると彼自身述べている（平井 1994：92）。彼が自身の子ども観を性善説的だというのは、教育哲学者の村井^{みのる}実による「人間というのは良さに向けて動いている」という人間観を念頭に置いて言われているもので、「人は善という方向に向かって動いていると確信」（平井 1990：47）する人間観であり、子ども観である。

子どもに、善へと向けた動因が生来的に内在しているという思想は、フレーベルの「神性」も同様であると平井は見ている（平井ほか 1991：11）。しかしながら、善への動因は、それ自体確定的なものではなく、外在的な要因によって影響されうる。「人というのはやはり無方向であって、人間的な環境がなければ、子どもは悪くもなりうる」（平井 1990：47）のである。保育者に求められるのは、「現実的には、どういう方向へ伸ばすことが「良さへ向けて」ということになるのか、それをはっきり」させることである（平井 1990：48）。つまり、「良さ」という理念ないし倫理の現れを、子どものどのような姿として見て取るかについては、保育者自身の倫理観の反映ということになるのだから、子どもの「良さ」として見出されることは、保育者自身の倫理観、保育者が「良さ」だと信じていることと重なり合うことになる。保育者は、そのような事態に自覚的であることを平井は要請する。

1. 保育者の態度に関する見解

平井は、保育者が自分の主観的な好悪によって子どもへの対応が影響されることを懸念している。「実際の保育場面となると、おとなしくして先生のいうことをよくきいてくれる子どもを好きになる保育者が多い」（平井 1986：4）。つまり、子ども自身の「自主性」が見えてこないような子どもを好きになる保育者が多くみられるというのである。しかし、保育者の立場からすればわがままでいたずらに見える扱いにくい子どもこ

そ、「主体性」の伸びが見られる子どもなのである。「子どもの自主性の発達からすれば、先生のいうことをきかなかつたり、「いや！」と答えたり、いたずらをするのが現れてこそ、その子どもの人格形成が順調にいままれていることを意味する」。保育者が、おとなしく、自分の言いなりになる子どもを好きになるという態度を改めない限り、「主体性」を伸ばしている子どもは保育者に嫌われることになってしまう。

保育者が、「いたずらをしたり反抗する子どもを好きになれない」理由は、保育者が「自己中心的」であることである。保育者が「自己中心的」であるというのは、「自分が計画した保育を優先させ、子どもの気持ちをくまない」ことである（平井 1986：4）。保育者側の都合が優先され、それを妨げるような行為は保育者にとって全て否定的なものとして捉えられ、その否定的な評価は、その子どもの内在的な性格に対するものとして固着してしまう。

保育者にとって好ましい子ども像として「すなおな子」が挙げられる。それは、「大人にとっては扱いやすい」子どもであり、それゆえに「保育者とその子どもとの間にはトラブルが生じない」（平井 1986：15）。つまり、保育者は、子どもが「トラブル」を引き起こすことを忌避しているのである。

ただ、「保育者が子どもに求めている「すなお」な行動が、子どもに「うそ」をつかせる結果」になりはしないかという反省が必要である（平井 1986：16）。「すなお」というのは、子ども自身にとっての状態ではなく、子どもにとっての他者、特に大人に対しての態度についての表現であり、「すなお」というのは、大人の意向に従いやすいという傾向性を子どもが内面化しているということであろう。そして、「すなお」でない子どもに対して、保育者は否定的な感情、すなわち「嫌い」という感覚を抱く。しかし、この「嫌い」という感情的な評価は、子どもにとっては関係のない一方的な評価である。つまり、保育者が恣意的に「子どもにとって興味のない課題を押しつけておいて、それに従わない子どもを嫌っている」（平井 1986：11）という状態をつくり出してしまっているというのである。

好悪は、保育者の「主観」として、平井においては否定的に捉えられる。「好き・嫌いや、気に入る・気に入らないということは、保育者の主観が占める割合が大きい」。保育者の「主観」は、個人的な感情として捉えられ、それは保育者の専門性の発揮としての子どもに対する感性の発露を妨げてしまう。つまり、保育者が、自分の都合によって子どもを統制できるか否かに基づいて、子どもについての印象を好悪いずれかに振り分けてしまう。保育者が「個人の感情に支配される」とき、好悪にそって子どもを区別する状況が生じがちになる（平井 1986：5）。そのように好悪によって子どもを区別してみると、子どもに対する保育者の態度は、子どもに付与された好悪によって分極化することになるであろう。つまり、全ての子どもを対等の、普遍的存在として捉える視点が欠落してしまう。本来、保育者の専門性の発露としての「子どもが好き」という感情というのは、本来「どの子どもも好き」「嫌いな子どもがない」ということであるはずなのに、「主観的」な「子どもが好き」は「好きになれない」子どもを生じさせることになってしまう（平井 1986：6）。つまり、子どもに対する主観的な態度というのは、保育者にとっての普遍的な子どもへの視座とは言いがたいのである。

本来、保育者における「子どもそのものが好き」という状態は、子どもの心を「受容」できる状態であり、「思いやり」「愛」ともいうことができるという（平井 1986：21）。「受容」あるいは「共感」というのは、カール・ロジャーズのカウンセリング技法論に由来する概念であり（平井 1988：15）、保育者の姿勢だけでなく、子どもの人格発達においても重視される平井のキー概念である。平井によれば「受容」とは「子どもの立場に立って考え、子どもの気持ちをくむ」ことである。「子どもの気持ち」に焦点化しているという点においては「共感性」に通じるが、必ずしも無意図的な態度なのではなく、「考える」という意図的・意識的な行為である（平井 1994：41）。子どもに対して「共感的」に「考える」という保育者の行為は、子どもの気持ちを「理解」

する心の動きであるから「共感的理解」ともいうことができると彼は述べる（平井 1994：77）。

ただ、この「受容」ないし「共感」というのは、「放任」とは厳しく対立する概念であるということ平井は強調する（平井 1989：49）。彼によれば、「放任」は、保育者の子どもに対する責任、応答性を放棄した態度であり、その結果として、子どもの発達に悪影響が及ぶ（後述）。つまり、「受容」する態度というのは、無為に傍観するというのではない。それゆえ、保育者は、「見つめる」と「働きかけ」との関係をいかに結ぶかという問いを常に自分に投げかけ続ける必要がある。無為・不作為を貫くことは「放任」という、保育者にとって無責任な状態が生み出されることになるのである。

なぜ「受容」「共感」が保育者の態度として重視されるかといえば、乳幼児期における情緒の安定と発達は、親や保育者に「受容」されることによって実現するからである（平井 1994：41）。子どもを「受容」する姿勢に貫かれた保育は、彼によって「叱らない保育」と呼ばれる。「叱る」ことの起因となる「怒り」は、動物にも見られるプリミティブなものであり、それをコントロールできる能力を獲得していることが、人間の条件であると平井は見なしているからである。「叱る基盤となっている怒りは、動物の原始感情と言われているものの一つであり、人間には原始感情を統制して、怒ることのない人格の持ち主になることが望まれています」（平井 1994：125）。ここで平井が言っているのは、「怒り」の統制能力は、「人格」として獲得され、安定化されるということである。あるいは、叱らないで「まかせる」保育ともいえる（平井ほか 1991：11）。子ども同士の関わり合いに「まかせる」ことができれば、「しつけなければならない」という焦燥が保育者の側に生じることもなくなるであろう。平井は言う。「しつけ」については、子どもたちの間で自発的な規制が行われるから、それを先ず尊重することになる。子どもたちは相互に衝突し合い助け合う中で、お互いの約束ごとを決め、きまりを作っていく能力がある。いわば、原始時代の人間が今日の社会を作るまでの経過の中で道徳や法律や習慣を作り出したことを、短期間に実現しているようなものである。その経過を大切にしている保育者には、「待つ」という忍耐力が必要となる」（千羽ほか 1994：120）。「叱らない」保育、「まかせる」保育は、子ども同士の関わり合いのプロセスが時間の経過の中で推移していくことを「待つ」保育でもある。

子どもに「まかせる」という保育者の態度は、子どもの「ぼんやり」を許容することができる。「ぼんやり」は、自発的な行動から次の自発的行動に移る間の「ぼんやり」した状態を意味する（平井ほか 1991：25）。「まかせている」保育者というのは、そのような不確定な子どもの状態をポジティブに捉えることができる。子どもはぼんやりしているように見えてもそれが創造的な状態に結びつく可能性のあることを、保育者は見抜く必要がある。言い方を変えれば、「ぼんやりしている」姿の裏側に、創造性の胎動を見て取ることができる、あるいはそれを期待することができるという態度が保育者には求められているのである。

「ぼんやり」であっても、子どもに「まかせる」ことができる保育者は、子どもに「自由」を与えることのできる保育者である。「子どもに自由を与えることは、子どもの自主性と創造性を育てる上に不可欠の条件である」（平井 1986：46）と彼が述べるように、子どもが自由であること、そして保育者が自由であることは、最重要視されている。

平井においては、自由は「自主性」という能力に裏打ちされている。そして、「自主性」は、子どもにも、保育者にも共通するべきものとされており、子どもの自主性、保育者の自主性というように、両者は区別されていない。平井によれば、「自主性とは、自分で考えて課題を見つけ出し（自己課題の発見）、他人に頼らずに行動する力である」（平井 1986：47）。自主性の発達は、創造性の発達につながる。「創造性とは、これまでにない発想に基づいて、ユニークで新しいものを生み出す力であり、それは自分で考えて課題を発見し、他人に頼らずに行動する力、すなわち自主性の発達に支えられている」（平井 1986：50）。

平井が、自由や自主性を、保育者と子どものそれぞれにおいて区別していないことは、保育者の自由や自主

性が、子どものそれらに移っていく、あるいは伝わっていくことを含意している。平井は、子どもに望む態度を、保育者にも同様に求めている。「自由」を与えられた子どもが、次第に「責任」のある行動を選ぶことができるようになる（平井 1986：23）。平井は言う。「子どもに「自由」を与えることは、子どもの心に「責任感」を育てることでもある。「責任感」というのは、自分の言動に対して責任をもつことであって、他人から言われたことを忠実に守ることではない」（平井 1989：49）。つまり、責任に対する感覚はあくまで内発的なものだとは彼は考えているのである。子どもに自由を与える保育者とは、自由な保育者であり、責任ある行動をとれる保育者なのである。

平井は、保育者を感性的存在として位置づけている。感性的存在というのは、単に感受性が鋭敏というだけでなく、「感動」しやすいという性質をもっているということである。平井が保育者に求めているのは、単に鋭敏な感性的存在であることだけでなく、他者の感性の発揮についての知覚、すなわち「感性についての感性」ともいべき察知能力である。「子どもが環境とかかわるなかで、どのような「感性」や「創造性」の芽生えを示しているかについて察知し、それに感動する保育者の「感性」が重要」と彼は言う（平井 1994：23）。単に「察知」という知的な理解を行なうだけでなく、それを保育者自身の「感性」というレベルで捉えなおし、一人称的な情動として「感動」することができなければならないというのである。

保育者が感性を豊かにするためには「まず子どもが自発的に発見した遊びに感動すること」が必要であるという（平井 1994：37）。ここで平井が述べているのは、保育者の感性が発揮される対象が子どもの遊びであるということ、そして、感動する経験を積み重ねることによって、感性はさらに豊饒なものになっていくということである。子どもが「自由」に振舞う中で、「自主性」を発揮し、「創造性」が伸びていくこと、その現れる場に、保育者は「感動」していくのである。保育者の感性とは、「子どもの遊びの中に「創造性」の芽ばえを発見して、それに感動する心」（平井 1990：506）なのである。創造性の「芽ばえ」は、微細な、主観的な現れをするものであろう。それゆえに、保育者の感性もまた繊細であることが求められるのである。

ただ、保育者の感動の対象、あるいは感動の起因は、子どもの振る舞いに限定されているわけではなく、より広い外界の対象にも広げられている。平井は、保育者の二つの感動を挙げている（平井 1994：85）。すなわち、自然に対する感動、絵画、彫刻、音楽に対する感動、いわば芸術に対する感動である。第一の感動は自然物に対する感動であり、第二の感動は芸術に対する感動、すなわち人工物に対する感動である。これらの感動は、必ずしも保育者の専門性とは言いがたい。保育者が自然に感動したり、芸術に感動したりすることは、保育者として、その専門性の発揮としていることなのではないからである。平井は、保育者の専門性を「感性」へと拡大することによって、保育者の専門性を人間性に短絡させていると言わざるをえないであろう。

2. 「主体性」と「思いやり」を軸とした人格発達論

平井の発達論は、「主体性」を中軸として構成されている。彼によれば、「主体性」とは「自分の行動のなかに自分なりの課題が存在すること」であり、その状態が生起するためには、「他の人から影響されないことが条件」となる（平井 1994：112）。

平井は、「主体性」と類似したいくつかの概念について、独自の定義を試みている。まず「自発性」とは「自己思考、自己課題の発見と選択、自己決定、自己実現など、人間の生活に重要な要素を含んで」いる（平井 1994：15）。ここで言われる自己課題の発見とは、「子ども自身で「遊び」を発見すること」（平井 1990：506）として現れてくる。

そして、「自発性」の発達にともなって「意欲」が盛んになる（平井 1994：15）。「意欲」とは「いきいきと生活すること」とされている通り、自発性の生活面における現れと理解していればよいだろう。

平井は、「情緒が安定している子どもでは「自発性」の発達も順調」（平井 1994：16）というように、発達の前提としての「情緒の安定」を重要視していることを付け加えておく（このことは、後に平井の人格発達論を検討するなかで、再説することになる）。

既に述べた「子どもに自由を与えること」は、「子どもの自主性と創造性を育てる上に不可欠の条件」（平井 1986：46）だという。繰り返しとなるが、平井において「自主性とは、自分で考えて課題を見つけ出し（自己課題の発見）、他人に頼らずに行動する力」（平井 1986：47）である。創造性は、自主性を基盤として発展したものであり、自主性を前提とした新規性の追求に焦点が当てられている。「創造性とは、これまでにない発想に基づいて、ユニークで新しいものを生み出す力であり、それは自分で考えて課題を発見し、他人に頼らずに行動する力、すなわち自主性の発達に支えられている」（平井 1986：50）。

そして、「創造性は「自発性」に支えられて伸びるものであり、「自発性」は「自由」が与えられることによるのみ発達する（平井 1994：136）。自主性の発達の大前提が、自由を与えられていることだとされるのである（平井 1994：146）。ここで、自由が、保育者によって子どもに「与えられる」もの、つまり子ども自身が原初的に作り出すものではないと平井が見なしていることには注意しておきたい。

子どもの自由は、遊びという形で顕現する。それゆえ、環境としての「遊び場が子どもの自由を保障するものでなければならない」（平井 1986：46）。その遊び場は、当然子どもが群れる場所ではあるのだが、同時に、一人での遊びに没頭できる場でもあることが求められる。平井は、自由遊びにおける「ひとり遊び」の重要性を強調している。というのも、ひとり遊びにおいて、子どもは「自分の発想にもとづき、創造的な遊びに熱中している」場合が多いと見ているからである（平井 1986：51）。

0歳から3歳にかけての低年齢児においては、「いたずら」がどのように認められ、探究欲求を持ち続けることができたかどうか、自発性の発達に関係する」という（千羽ほか 1994：106）。言い方を変えれば、子どもにとっての自由感の中で、主体性の発揮が「いたずら」という形でなされることがあるということである。いたずらは、好奇心を動因としているからこそ、主体性の発揮と見なされる。「好奇心」は探索行動すなわち「いたずら」となって現れることが多い」（平井 1989：73）。

子どもの内面に湧き上がる「好奇心」は、自発性のプロトタイプをなすと平井は考えている。「好奇心」は「自発性」の原点といってもよく、「自発性」が順調に発達することによって「意欲」もさかんとなるし、「意欲」のさかんな子どもは「自発的に」「遊び」を展開するから「直接的な体験」が多くなり、そうした「直接的な体験」が幼児の「思考力」を育てるための不可欠の条件となる」（平井 1989：73f）。

以上見てきた〈主体性-自発性-意欲〉の発達の系に対して、他方で〈思いやり-自己統制〉の系を、平井は位置づけている。ただ、この発達の両系は、その経過を違えている。平井によれば、「自発性」の発達は乳幼児期から著しい発達を実現するけれども、「思いやり」による「自己統制」の能力の発達は緩慢な経過をたどる」（平井・帆足編 1999：v）。つまり、主体性の系の発達が先行し、思いやりの系の発達はそれに後続していくというように、同時に生起するわけではない。「思いやり」の発達は、「親や教師の思いやりのある態度に接することによって発達する」（平井・帆足編 1999：192）といわれているように、保育者を含む周囲の他者の態度をいわば内面に転写するようになされていく。

他者に受容されることは、自己の受容を容易にする。「自己受容が可能になると、他者受容すなわち共感的理解が可能となり、自己受容と他者受容とをくり返すことによって、共感性が発達するという仮説」（平井・帆足編 1999：192f）を平井は提示するが、これは彼の発達観の根本テーゼである。すなわち、平井の発達観には、自己の受容と他者の受容をパラレルなものとして捉えるという特色がある。

平井によれば、「受容体験」とは、「ありのままの自己を誰かに受け入れてもらうこと」（平井・帆足編

1999：198）である。自己を受容してもらう体験によって、情緒の安定をもたらされると同時に、自己には他者によって受容されるだけの価値があるのだという感覚が引き起こされ、それが自己受容を生み出す。しかしながら、平井においては受容体験から自己受容に至るプロセスは論じられているが、自己受容から他者受容、思いやり（共感）への、直接の関連づけについては論じられていない（平井・帆足編 1999：207）。

例えば、「他者による受容」体験をくり返すことにより「しだいに「他者」の行動やその内面にある思いに「気づく」ようになるというが（平井・帆足編 1999：209）、それはなぜなのだろうか。他者によって受容されるということが、他者の意図への気づきにつながるということは、自明ではない。この点についての平井の論及は見あたらない（ただ、平井は、「葛藤を経験するなかで自己変革が可能となり、他者受容である「思いやり」（共感性）がだんだんと発達」と述べている（平井・帆足編 1999：209）。ここからは、他者との関係性の中において「葛藤」の経験が重視されていることから、平井の言う「他者受容」の中には、他者との「葛藤」に至るまでの過程が含まれているのかもしれない。ただ、他者の欲求との衝突、そこから派生する身体的・心理的摩擦を「受容」と呼ぶのには語弊がある）。

平井において、保育者論と保護者論は決定的には区別されず、両者の同質性に注目がなされる。平井は言う。「保育者には「親代わり」という任務が与えられています」（平井 1994：20）。親の代理という保育者の役割においては、親が寛容・利他的であることを子どもが身につけるようになると同様に、保育者にも寛容・利他的であることが重視されるということである。「両親が養育的で寛容であり、利他的である場合には、その子どもはこうした行動の特徴を同一視によって身につけることができる」（平井・帆足編 1999：216）と彼は述べるが、その背景には彼なりの解釈に基づく精神分析の思想があるという。精神分析理論においては、「乳幼児期の経験がその後の行動形成に影響を与えるということ、および同一視の役割」（平井・帆足編 1999：216）が重視されていると彼は理解するが、この同一視の対象として、精神分析家ドナルド・ウィニコットが描いたような、母子関係のなかで「攻撃」を受けても生き続ける「母親」を想定している。親子関係、特に「母親」をモデルとして保育者像を構成することについては、それが専門性論とどのように接続するかという点をめぐって、慎重な吟味が必要であろう。

さて、平井は、人格を四層構造において捉えている（平井 1986：91）。平井の人格の層化構造が彼の保育思想を捉える上において重要なのは、人格構造が、発達論と緊密に関連しているからである。

- ①情緒の安定と発達
- ②自主性の発達
- ③適応能力の発達
- ④知能の発達

人格の発達構造は、①から④の順に上構していく。つまり、①が②の基礎をなし、①と②が③の基礎をなし、というように捉えられている。平井においては、まず①情緒の安定と発達を人格発達の原基と見なしたうえで、人格形成の目標は②自発性の発達におかれる（平井 1986：262）。②自発性を前提として③適応能力、すなわち他者や環境との相互作用の力が発達する。それら三層を基盤として初めて、④知能が発達するのである。平井によれば、「知的能力が人格に支えられて発揮したときに、知性となる」（平井 1986：106）のであり、知能とその統合としての知性は、人格という複層化された構造の中に組み込まれて初めて発現しうるとされる。つまり、平井において知性は人格化されているのである。

なお、同様の図式は、上記図式の提示の8年後、1994年においても踏襲されていることを確認しておこう。

- ①情緒及び情操の発達
- ②自発性の発達（意欲を含む）
- ③適応能力の発達（社会性を含む）
- ④知識の習得（知的能力の発達）

94年図式においても、「人格のもっとも基盤として機能するものは情緒であり、その安定と発達とが他の三層を支えており、情緒の安定と発達とにより、「思いやり」の心が発達する」（平井 1986：91）という認識は維持されている。ここで登場する情操とは、情緒の発達の過程において生み出されてくる複合体である。「情操は、情緒または感情の発達が、美意識や道徳と結びつくことによってつくられるもの」（大場ほか 1973：179）であるとされる。

平井がここでいう「思いやり」とは「相手の立場に立って考え、相手の気持ちをくむ能力」、「共感性」（平井 1986：91）である。「共感性」、すなわちempathyはカール・ロジャーズの言葉であると平井は言う。「人と人との関係」において最重要な概念として「共感性」をロジャーズは挙げた（平井 1988：15）。平井は言う。「共感性を育てれば、しつけをしないで「自己統制」の能力が育つのではないかと考えました。つまり、子どもが「自発性」にもとづく行動を実現したいという欲求が生じて、相手の立場に立って考え、相手の気持ちをくんで、相手に対して迷惑がかかるのではないかと判断したときには、その欲求を統制することができます。それが「自己統制」の能力で、しつけという他者による統制とは全く異なるわけです」（平井・帆足編 1999：ii）。

子どもの共感性の発達支援は、周囲の他者による共感性の発揮によってなされるという。つまり、共感性を伸ばすためには、保育者自身が共感性を発揮しなければならない。「思いやり」の支援の援助を構想する際、平井はヴァージニア・アクスラインの遊戯療法に依拠している。彼によれば、アクスラインの哲学は「すべての子どもが自分の力で本当の良い子になろうとする能力をもっていること」であり、「治療は子どもと共に遊びながら子どもを「受容」する」のであり、非難や批判をしないということである（平井・帆足編 1999：ii）。平井の解釈するアクスラインは、子どもと共に遊ぶ主体であり、子どもの善なる発達への信頼を持ち、それゆえに「非難や批判」を行なわない、共感的存在であることを強調した人物である。

第二層における自主性は、「自発性」と、自己統制の能力すなわち「自律性」から成る（平井 1986：91）。「自発性」とは「自分で考えて自分の行動を選び出し（自己思考および自己選択）、他人に頼らずに行動する（自己実現の）能力」である。

③適応能力には、「自己統制の能力」が関連する。「自己統制の能力」とは「相手の立場や気持ちを「思いやっ」て、自分の言動や欲望を統制すること」（平井 1986：91）である。言い方を変えれば、「自分の欲望に一方的に支配されない力」でもある（平井 1994：115）。

自発性と自己統制の能力の間にはしばしば「葛藤」が生じる。自己統制は「思いやり」と関連するが、「思いやり」は、「親や保育者から「思いやり」を受けることによって発達するから、親や保育者に「思いやり」の心があるかどうか問われなければならない」（平井 1986：92）。平井は、「愛情」という言葉が抽象的であるためそれを使用せず（平井ほか編著 1990：59）、それに替えて「思いやり（共感性）」という語を使用しているが、子どもの「思いやり」は親や保育者から「思いやり」を受けることによって発達すると考えている（平井 1989：20）。子どもは思いやられることによって、思いやることができるようになる、という鏡像的な相互同一化の過程がここでは想定されている。

「思いやり」は、「相手の立場に立って考え、相手の気持ちを汲む心、共感性」であり、それを獲得すれば、

「自己統制」ができるようになると平井は言う（秋山ほか 1990：33）。ただ、「思いやり」の発達には、「非常に緩慢な経過をたどる」（平井 1986：96）ため、保育者は子どもに「思いやり」の発揮を急いではいならない。「子どもはその年齢が低ければ低いほど「自己中心性」という特徴をもっている」（平井 1994：21）のであり、そこからの脱却は遅々としたものだと考えられているのである。

平井は、保育者の「思いやり」が、子どもによる保育者への同一視によって、いわば転写されると考えているのではないかという仮説を既に提示した。保育者に「思いやり」があれば、子どもは「自己表現が自由にできるようになる（自己受容）」と彼が述べているからである（平井 1986：94）。自分が同一視している保育者が、自分を受容してくれているのだから、自分もまた、自分自身を受容できるようになる、という再帰的な過程を平井はイメージしているのであろう。

「自己受容」は、自分の情緒をありのままに表現できることへと結びつく（平井・帆足編 1999：iii）。保育者による受容を、自己受容へと転写した子どもは、それによって自分の存在を確証されている安心感から、他者への自己表現へと乗り出す。「自分の気持を自由に表現できる子どもには、相手の気持をくむ能力が少しずつ発達している」（平井 1986：94）と平井は言うが、ここにおいても、「相手」としての周囲の子どもへの同一視が生じていると彼が想定しているのではないかと思われる。「思いやり」を育てることによって、「自己統制」の能力の発達が期待できると彼は言う（平井 1990：507）。つまり、思いやりの育ちと、自己統制の能力の育ちは共進するとされているのである。

ただ、以上で見たような平井にとっての発達の過程は、決して一方通行の不可逆なものではない。発達は蛇行的なのであり、直進するものではない。このような発達観を平井が抱く契機となったのは、心理学者アーノルド・ゲゼルの『乳幼児心理学』を1950年頃に読んだ経験であるという。「子どもが右に揺れ左に揺れながら発達していく状態」をそこから読み取った（平井 1988：47）。平井にとって、「発達がらせん状に行われることをはっきりさせた」のは、ゲゼルであったのである（平井ほか編著 1990：237）。

おわりに：主体性の場を子ども個人の内面におく个体論の帰結

本稿において見てきたように、平井の発達論は人格論として層化されており、その各層の発達時期は同時ではないと考えられていた。主体性の系の発達が先行し、それに思いやりの系の発達が後続するとされた。保育者は、その発達時期のズレに意識的でなければならない。子どもの主体性の発達は、周囲の他者からの受容と、その下での自己発揮によって実現していく。そして、平井自身によって、その過程は明確には述べられてはいないものの、子どもは、自分の自己発揮を他者に受容される経験をくり返す中で、他者の自己発揮を受容する「思いやり」を、自己の内部に取りこんでいくと考えられていたのである。

平井の発達論は、それが个体論的であるという特色を有している。子どもの主体性・自発性を強調することで、子どもの独自性、唯一性を尊重しようとしているわけだが、そのことが、集団性・社会性・関係性の発達を、個体的発達の絡み合いとして位置づけるほかなくさせ、関係的発達を、個人である複数の子どもの内的発達の集合的帰結としてしか描き出せなくしたのである。平井に見られるような、近代的主体としての個人を前提とした子ども観が、それ以降の保育方法論にいかなる影響を及ぼしていったかについては、今後さらなる検討がなされなければならない。

附記

本研究は、2023年度科研費若手研究（21K13516）の助成による成果の一部である。なお、本稿の一部は、「1990年保育所保育指針改定前後における平井信義の保育思想：発達観を中心に」と題して、日本教育学会第

82回大会（2023年8月24日、オンライン開催）で口頭発表されている。

参考文献

- 秋山和夫ほか（1990）『主体性を育てる保育へ：これからの保育を考える』世界文化社
- アクスライン（1972）『遊戯療法』小林治夫訳、岩崎学術出版社
- ウィニコット（1977）『情緒発達の精神分析理論：自我の芽ばえと母なるもの』牛島定信訳、岩崎学術出版社
- 大場牧夫ほか（1973）『保育者の目』教育出版
- 小倉定枝（2013）「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
- ゲゼル（1966）『乳幼児の心理学：出生より5歳まで』山下俊郎訳、家政教育社
- 小玉亮子・一見真理子編（2022）『幼児教育の現代史』（幼児教育史研究の新地平・下巻）、萌文書林
- 鈴木政次郎・朽尾勲編集（1990）『新・保育所保育指針解説』ひかりのくに
- 武内裕明・井上裕美子・畑山朗詠・欧陽仁萍（2019）「平井信義の「叱らぬ教育」論と本吉圓子の保育実践における「叱り」：自由保育的实践と理論の関係に関する考察」『弘前大学教育学部紀要』121
- 千羽喜代子ほか（1994）『保育原理』（第2版）、光生館
- 平井信義（1974）「保育を考える（座談会）」『小児保健研究』33(2)
- 平井信義（1980）「伝統的保育の見直し」『児童心理』34(14)
- 平井信義（1986）『保育者のために』新曜社
- 平井信義（1989）『新しい幼児教育のために』（平井信義のこども学入門2）、新曜社
- 平井信義（1990）「保育所保育指針改訂をめぐって」『小児保健研究』49(5)
- 平井信義（1994）『子ども中心保育のすべて：新しい保育者像を求めて』企画室
- 平井信義・豊田君夫（1988）『よみがえれ、自由保育：人間の基礎を培う幼児教育のために』（シリーズ・教育をひらく9）、明治図書出版
- 平井信義・本吉圓子（1991）『心の保育：楽しい保育をめざすあなたへ』（1・2）、世界文化社
- 平井信義ほか（1991）『保育の心：子どもの育ちと保育者の援助』建帛社
- 平井信義・帆足英一編（1999）『思いやりを育む保育』新曜社
- 平井信義ほか編著（1990）『保育所保育指針解説』チャイルド本社
- 平井信義・高城義太郎監修（1990）『新しい保育所保育指針と21世紀の保育展望：その案と解説・実践のための研究・資料』チャイルド社
- ひらめの会編著（1998）『子どもが見える、保育が見える』フレーベル館
- ブラゼルトン（1983）『ブラゼルトンの赤ちゃんの個性と育児：発達の現れ方のちがひ』平井信義監訳、医歯薬出版
- 村井実（1978）『新・教育学のすすめ』小学館
- 山本淳子（2017）「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
- 吉葉研司（2003）「日本の保育・幼児教育における「自主性」「自我」概念の検討：平井信義の「自主性」・津守真の「自我」概念を手がかりに」『大阪千代田短期大学紀要』32

The Childcare Philosophy of Nobuyoshi Hirai

Naoya Yoshida

Osaka Metropolitan University

Abstract

This paper clarifies the characteristics of the childcare philosophy of pediatrician Nobuyoshi Hirai in the early 1990s, focusing on his view of development. His developmental theory is structured as one based on one personality and holds that each layer develops independently. For instance, the development of a sense of subjectivity was thought to precede the development of caring about following others. Caregivers must be aware of the differences in the timing of children's development. We can know that a child has developed a sense of subjectivity when he or she is accepted by others around him or her and demonstrates his or her own personality traits. Through repeated experiences of having their self-professed views accepted by others, children come into contact with the compassion of others who are receptive to them, and they internalize the image of receptive others as a model for their own actions.

Hirai's developmental theory is characterized by its individualistic nature. The concepts of spontaneity, motivation, independence, and creativity, which Hirai introduced to capture the child's self, are all considered inherent in the child as an individual. By emphasizing these intrinsic characteristics, which are expressed in the superordinate concept of independence, Hirai respects the uniqueness of each child. However, this has made it impossible to describe the development of collectivity, sociality, and relationships as more than as an intertwining of individuals' development.

Key words: child-centeredness, child independence, developmental theory, empathy, ethics for childcare providers