

# 近藤薫樹の保育論における知的教育と道德教育の止揚 ——層化論としての「近藤理論」の再構成——

吉田 直哉

神戸松蔭女子学院大学人間科学部

Author's E-mail Address: naoya\_liberty@yahoo.co.jp

---

## Sublation of intellectual education and moral education in childcare by Kondo Shigeki

YOSHIDA Naoya

Faculty of Human Sciences, Kobe Shoin Women's University

### Abstract

近藤薫樹によれば、幼児教育の第一原則は、子どもたちがもつ活動意欲を守り育てることである。第二は、子どもたちの生活経験を大事にすることである。第三に、生活経験を言葉にし、それによってイメージを想い描けるようにすることである。この三つの原則をすべて満たす際、近藤にとっての理想の幼児教育が実現する。そして、知的教育と情操（道德）教育という対立は、この三原則が現実化していれば起こりえない。

近藤にとって道德教育とは、情緒を抑えることによって情操（道德）を昇華させることである。情緒とは、感覚刺激によってひきおこされる感情である。これに対して、情操は、文化的価値を求める高度な感情である。

彼によれば、道德教育は、情緒を情操へと高めることである。そのためには、子どもは情緒を活発化しておかなければならない。近藤にとっての道德教育とは、情緒を言葉を用いて整除し、道德性へと高めることなのである。

Shigeki Kondo believed that early childhood education has three aims: to stimulate children's will to be active, to activate experiences in children's daily lives, and to foster expression of their daily life through language. When these three aims are met, Kondo believed, children will be able to make various images active by using language. From Kondo's point of view, in order for these three aims to be attained, opposition between intellectual education and moral education must not occur.

For Kondo, the purpose of moral education is to sublimate temporary emotion to continuous

morality. Emotion is a sensuous sentiment caused by physical stimulus. By contrast, morality is the advanced sentiment that seeks cultural values. At first, children activate their emotion. After that, their emotion will be put to use in order to learn morality by using language. Encouraging this process is called “moral education” by Kondo.

キーワード：ゴットシャルト、パヴロフ、ピアジェ

Key Words: Gottschalt, K., Pavlov, I. P., Piaget, J.

## はじめに：問題の所在と対象

本研究の目的は、昭和期の保育研究者・実践者であった近藤<sup>しげき</sup>薫樹（1920-88）の保育論から、彼の情緒、情操（道徳）教育に関する記述を抽出し、その特色を明らかにすることである。近藤は、生物学を介して独自の動物論を構築し、それと対照させる形で人間論を築き上げた。そして、その人間論にカップリングさせる形で保育論を構想した。彼の保育論の基盤をなす人間学が、動物論との対話を重ねることによって形成されてきたというのは、彼が大学時代、獣医学科において生物学を専攻していたことと関わりがあるかもしれない。というのも、医師を父に持つ近藤は、1939（昭和 14）年に東京帝国大学農学部獣医学科に入学し、微生物化学を専攻したからである<sup>1)</sup>。近藤本人の言によれば、生物学を「非常にまじめに猛烈に勉強した」。東京帝国大学薬学部<sup>きみよ</sup>の研究室にも出入りし、そこでのちに妻となる紀美代と出会っている。その後、近藤は 1941（昭和 16）年 12 月の日米開戦に伴い、東京帝大を繰り上げ卒業し、翌 1942（昭和 17）年初頭より農林省獣疫調査所に就職する。農林省を退職するのは、敗戦の翌年 1946（昭和 21）年 3 月であった。

近藤が東京都武蔵野市に西久保保育園を開園したのは 1953（昭和 28）年のことである。1955（昭和 30）年からは園長を務めるが、1972（昭和 47）年に体調不良のため辞職する。そののち、全国私立保育園連盟保育総合研究委員会の委員長を務める傍ら、1976（昭和 51）年より日本福祉大学で非常勤講師を務める。近藤に対して、日本福祉大学で教鞭を執り保育者養成に従事するよう依頼したのは、保育研究者で日本福祉大学教授を務めていた土方康夫であった（近藤 1987d：187）。1981（昭和 56）年から同大教授を務めるが、日本福祉大学赴任以後は持病であった腸疾患の悪化に苦しめられる。療養の末、1988（昭和 63）年に病没、享年 68 であった。死去の前年に、桐書房から『近藤薫樹保育著作集』全 8 巻が刊行されている。なお、幼児教育研究者で、白梅学園大学教授の近藤<sup>みきお</sup>幹生（1953-）は甥にあたる<sup>2)</sup>。

以上のような近藤の経歴、特に獣医学科卒で生物学専攻というのは、保育実践者、あるいは研究者としては異色である。自然科学系の保育研究者には、小児医学、小児保健学を基盤とする者が存在しており、保育研究のオリエンテーションに一定程度の影響力を行使してきたが、近藤のような生命科学、特に生物学・動物学を理論的基盤とする保育研究者は絶対的に少ないと言わざるをえない。

ただ、近藤が生物学を専攻していた時期は戦時中であり、彼の生物に対する認識が、当時の生物学のパラダイムに強く規定されていた可能性は否定できない。本稿で検討する文献に

における認識の浅薄さ（戦後刊行された一般向けの入門書、啓蒙書に多くを拠る）は、このような時代的な制約から生じてくるものとも考えられる。

前述の著作集におさめられた近藤のいくつかのテキストでは、保育論とは直接的に関連しないと思われる生物学的ジャーゴンが弄されるのが散見される。しかしながら、彼は、生物、あるいは動物に関する言説を、生物学の学説として読者に対して提示しようとしていたのではないという点には注意しておく必要があるだろう。というのも、彼の最大の関心は、生物の本性を説き弘めることにはなかったからであり、彼にとって生物に関する言説は、それを地として、図としての人間論を構築するための舞台装置、もしくはメタファーだったと捉える方が適切だからである。

## 1. 人間論と保育論のカップリング

近藤は、彼の生物学の知識に基づいて、独特の人間論を構築し、それとカップリングするような保育論を展開したことは既に述べた。保育学の言説において、保育の必要性、あるいは保育の存在意義を、人間の子どもの特性によって基礎づけることは、常套手段といってもよい<sup>3)</sup>。本稿においてわれわれが注目するのは、保育論における人間の特性が、動物の特性と対比させるようにして語られているという事態である。そこでは、「人間とはXという属性を持つ動物であるので、Xに適合的な保育が必要とされているのである」というような論理のパターンが提示される。このような、保育の基礎づけの仕方を、本稿では試みに「人間 - 保育論」と呼んでおこう。「人間 - 保育論」とは、人間の動物学的特性が、保育の必要性の前提となっているという言説パターンである。人間論と保育論とが緊密に結びあわされていることが、この言説パターンの特徴である。近藤の保育論も、この「人間 - 保育論」の形をとって展開されている。ただ、近藤が、その他の論者に比して際立っているのは、人間論と保育論のうち、前者に費やされた紙幅がきわめて大きいということである。逆に言えば、この性格のために、近藤の保育論は、「人間 - 保育論」として語りだされる保育言説の極北、あるいは論理的帰結を象徴的に示しているとも言えるかもしれない。本稿が、近藤の保育論を取り上げるのは、現在においても、保育の必要性を「人間 - 保育論」として語ることが一般的である以上、「人間 - 保育論」における「人間論」、つまり保育を経験する主体としての人間が、保育学においてどのように捉えられているのかに関する一つの重要な範型として、近藤の人間 - 保育論の構造を再構成してみたいと考えるからである。

強調しておかなければならないが、近藤が、今から80年近く前に学んだのと同様の生物学のディシプリンに基づいて、60年近く前に構築された人間論の形式、あるいは構造は、今日に至るまで消滅してはいない。そのような人間論の形式は、保育の「常識」として、私たちの保育に対する認識や保育実践への方略を、ほとんど無意識のレベルにおいて規定し、意味づけ、価値づけている、いわば暗黙の保育思想なのである。本研究は、近藤薫樹を事例として、保育学言説における生物学・動物学言説の移植の態様の一側面に着目することで、自然科学の知見の移植による保育言説の構築の過程と、その論理的帰結を明らかにしようとするものである。

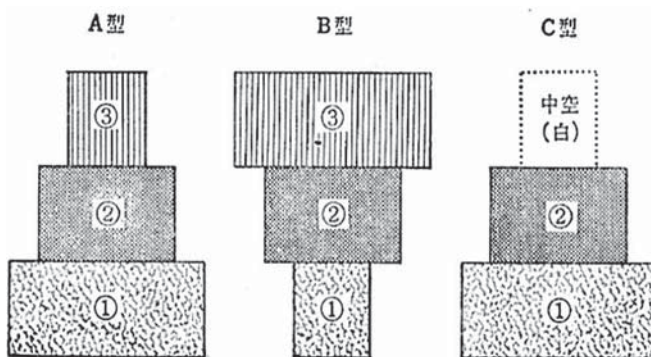
ただ、近藤のテキストを、教育学、あるいは保育学のテキストとして読解することは容易ではない。というのも、近藤は、既存の教育学、あるいは保育学のパラダイムに依拠するテキストをほとんど参照していないからである。教育学、保育学の言説の地平というコンテキストから離床しているために、彼のテキストを参照し、既存の教育学、保育学言説の中に位置づけようとする思想的研究は、ほとんどなされてこなかった。彼のテキストが、「わずかの間に10万部をこえる売れゆき」を見せ（宍戸2013:8）、一部の保育実践者の間に「ベストセラー」と評価されるほど熱烈に歓迎されたという事実（近藤1987d:183）と、くっきりとしたコントラストをなすこの事態が、近藤を、教育学・保育学の文脈において解釈しようとするわれわれが乗り越えなければならない障壁であるということができよう。本稿においては、そのような独立性の高い近藤の所論を、多少なりとも教育学・保育学言説の地平に接近させて読み解き、保育思想研究に対する多くのインプリケーションを得るため、近藤における「道徳性の教育」、道徳教育に関する言及に着目する。

## 2. 近藤における子どもの道徳性の発達の把握:「情操」教育というキーワード

近藤にとっての保育論の原則、特にベダゴジーに関する基本理念は、彼が著作を刊行し始めた1960年代の後半から、88年に没するまで、大きく変化はしていない。本稿ではまず、彼にとっての保育、幼児教育の三原則ともいべき理念型を確認しておきたい（図表1）。

近藤において、幼児教育の営みとは、第一に、子どもたちが本来もっているはずの活動意欲を大事に守り育てることである。彼にとって、子どもが発揮する活動意欲は先天的なものである。それは、保育というケアによって触発されると考えられている。

第二に、子どもたちが自分の目で見、耳で聞き、からだごと外の世界にぶつかって身につける生活経験を大事にすることである。感覚器官の開発は、生活経験、特に体験の中で行われるのである。三歳未満児の保育の課題のうち、最も重要なことは、「感覚神経をこまかく枝わかれさせ、それと運動神経（さらには運動器官）の結びつきを準備していくこと」である（近



図表1 「近藤理論」における保育の3類型 (近藤 1987a: 25)

藤 1987a : 9)。そして、感覚神経の枝わかれば、「生活体験（じっさいに見たり聞いたりすること）」によってのみ達成されるという。「いろいろの形のものを見、いろいろの色のものを見せられてのちに、いろいろの形を見わけ、いろいろの色を見分ける能力が育つ」のである（近藤 1987a : 9）。

第三に、生活や遊びのなかで経験したことをことばにし、ことばによってそのイメージや概念がいきいきと頭に描けるような子どもにむけることである。第二の条件で示された、生活経験を基盤にして言葉を獲得し、それを蓄積させ、逆に、言葉によって、生活経験によって獲得されたイメージや概念を想起・想像できるようになるということである。

このように、近藤が幼児教育において重視しているのは、①意欲の先天性、②体験による感覚器官の発達の重視、③体験の言語化と言語の再イメージ化の三点である。そして、この三つは、①が②の、②は③の、それぞれ支持的基礎を成しているというのである。この三つの原則をすべて適切に満たす際、近藤にとっての幼児教育のモデル（範型）が実現するということになる。

この三原則を図式化したものが、<sup>しど</sup>宍戸健夫によって「近藤理論」と呼ばれる三つの教育モデルの模式図である。この図式は、1969年に上梓された近藤の著作『集団主義とこころの発達』（新日本出版社）において、初めて本格的に取り上げられ、紹介されたものであるが、その後も、しばしば彼の著作に登場することになる。この模式図は、①子どもが本来もっているはずの（つまり遺伝的な要素を含む）、活動意欲を示す積み木、②子どもが外界の具体物とからだごとぶつかって得た生活経験を示す積み木、③生活経験を抽象的な思考にきりかえる道具としてのことばの世界を表す積み木、という三つの積み木の積み重なりによって、教育（あるいはその教育によって育った子どもの特性）を、三つのタイプに分類しようとするものである。

A型は、①の、子どもが本来持っている活動意欲の積み木がしっかりした土台を構成しており、その上に子どもの生活経験、さらにその上に③ことばの世界が積み重なっている。意欲に基づく生活経験が、ことばによる抽象的な思考、学習を支え、活発化させている教育モデルであり、この型においては、①～③の経験の各階層が最も安定した構造をもつとされている。それゆえ近藤は、このA型の教育モデルを幼児教育の原則、範型と考えている。

これに対し、B型は、子どもの本能に基づく意欲的な活動を軽視し、③抽象的な思考だけが重視されているような教育モデルを表す。宍戸の言い方では「言語過剰型」である。いわゆる詰め込み、注入主義、インドクトリネーションは、B型に属すると言えるであろう。B型における③ことばの層は、大人が子どもに一方通行的に与える伝達型の語彙によって占められているといえよう。このB型は、①の土台が狭く弱いため、必然的に不安定な構造とならざるを得ない。このことは、近藤にとっては、子どもの成長が不安定になることのメタファーである。

C型は、①と②の積み重ねはあるものの、その上に③抽象的なことばの世界を構築し、「概念による思考活動」（宍戸 2000 : 82）を疎かにした教育モデルである。このモデルが退けられているのは、「思考軽視の経験主義型の保育」への批判、すなわち戦後初期に一世を風靡し



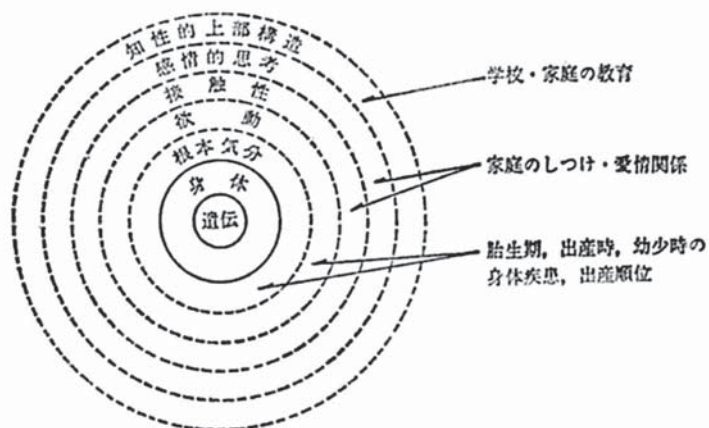
た経験主義型、放任型の保育への批判と同型である<sup>4)</sup>。

教育方法の形式的側面だけにとらわれると、スパルタ教育・体罰主義と、放任主義・ほったらかしは、全く違うように見えながら、言語を軽視しているという点においては同一だと近藤は述べる（近藤 1987b：217）。近藤にとって重要なことは、子どもに対する教育的介入の度合い、またはそのあり方ではなく、そのかわりによって、近藤理論における③の積み木、言語の世界が子ども自身によって確立されることを促すような働きかけであるか否かである。

近藤は、B型を、当時一世を風靡していた詰め込み型、言語主義的教育に重ね合わせ、C型を、戦後、日本において普及し一世を風靡したジョン・デューイの理論に依拠する経験主義（いわゆる「新教育」）に重ね合わせ、批判していたのであろう。経験主義に依拠した新教育を批判するというのは、近藤のみならず「伝えあい保育」を標榜した集団主義保育運動（その中核が保育問題研究会である）の初発のモチーフであった。

以上のように、①②③の「積み木」——教育を駆動させる要素——が、この順に基礎から上部へと組みあがっている、つまり層化構造をもつとするのは、近藤の人間論、特にその人格論においても同様であるということが出来る。近藤が、生まれつきの気質や性格と、環境との関連に言及しながら人格を論じる際、参照されるのは、心理学者クルト・ゴットシャルトが提唱した人格に関する「層理論」である(図表2)。既に述べたように、近藤は、人間の成長・発達に対する遺伝と環境の両素因について言及するときに、この「層理論」をたびたび援用している。

近藤は、田島らのゴットシャルトに関する紹介（田島・松永 1964）を引用しながら、人間の性格の構造を次のように把握している。ゴットシャルトは、人間の性格を、「年輪みたいな層次構造」として捉えた（近藤 1987a：84）。年輪の中心にあたる核は、遺伝的な要素であり、その外側に身体的特性、そのさらに外側に根本気分、欲動、接触性の層、その外側に感情的思考の層、最も外部に知性的上部構造が位置づけられている。



図表2 ゴットシャルトの性格の層次構造 (近藤 1987a: 82)

ゴットシャルトの人格モデルは同心円状をなし、近藤の教育モデルは水平的な層状をなすという相違があるものの、このゴットシャルトの「層理論」に、「近藤理論」の三層構造の原型を見出すことはそれほど困難ではないであろう。人間論と保育論は、この層化モデル、層化論的な問題構成の仕方において、つながり合っているのである。この層化論的な人格に対する把握の仕方、および、保育のペダゴジーに関する捉え方は、次に述べる知的教育と情操（道徳）教育の関連を論じる際にも、転用されているのである。

### 3. 情緒と情操の区別、知的教育と情操教育の止揚

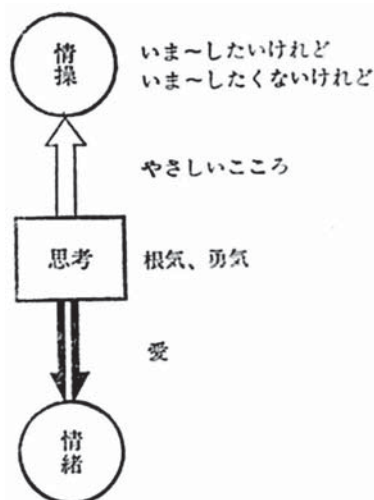
近藤は、「遊びが大切か、いや教育も必要か」「知的教育と情操教育といずれが大切か」に始まり、科学教育と道徳教育、文字の教育と人間形成など、教育、保育言説の中に見られるこれらの二項対立を批判する（近藤 1987a:105）。近藤は、一般に言われる道徳教育と知的（科学）教育、あるいは訓育と陶冶（知育）という二項対立にも批判的である。彼は、道徳教育と知的（科学）教育、訓育と知育を止揚させようとするのである。その点において、近藤の保育論においては、保育の理想型を成す原理は一元的なものである。

近藤は、知的教育と情操教育の止揚を試みるにあたって、彼は情緒と情操という二つの感情を明確に区別することから始める。まず、情緒とは、感覚的感情であるという。それは、感覚に訴えてきた刺激によって惹起された感情である。情緒は、それを引き起こした刺激が変化すれば、容易に変化する「一時的、一過性の感情」である（近藤 1987a:113）。情緒は瞬間的であり、かつ流動的で安定しない原初的な感情であると言える。情緒は乳幼児にも、動物にも存在する。情緒とは、動物における情動のことであり（近藤 1987b:210）、動物的感情ということもできるであろう。

これに対して、情操は、道徳的感情であるとされる。情操こそは文化的価値に対する感情であり、より正しい、より美しいものを志向するような高度の感情であるという。情操は、「初歩的な感覚をのりこえる思考や理性をともなっている」ことを特徴とする（近藤 1987a:113）。情操は、動物には（そして乳児にも）存在しない、（発達を遂げた）人間に固有の感情だとされる（図表3）。

近藤は、情緒、情操のどちらかのみを重視しているわけではない。というのも、情緒はやがて、「思考と理性」と関わり合うことにより、情操へと昇華していくはずのものであり、両者は元来、同一の心的エネルギーと見なされているからである。

ただ、見落としてはならないことは、「思考と理性」だけが存在していたとしても、情緒は豊饒なものとはならないということである。情操ゆたかに育てるためには、「情緒のいきいきした子にすること」と、「情緒的な子どもにしてはいけない」という「矛盾しているように見える課題を達成しなければならない」（近藤 1987b:211）と彼は言う。近藤によれば、情緒は思考（知性）をくぐって情操に高まる。思考をくぐる際に、情緒は「おさえられて」高まるという（近藤 1987a:116）。図表3は、情緒を思考が制御することによって、情緒が思考を介して情操へと昇華されていく過程を模式化したものである（近藤 1987a:115）。この模式図において、情操と情緒が共に円で表現されているのは、それらが共に、思考による統制



図表3 思考と情操・情緒の関係性 (近藤 1987a : 115)

を受ける以前における同一の心的エネルギーに由来するものであることを示していると考えられる。言語による現在の一時的な心的エネルギーの亢進の制御・整序の結果が情操だとすると、情操は、現在において亢進している情緒から距離をとること、環境による刺激に対する直接的な心理的反応を遅延させるものであるということもできよう。

情緒から情操への高まりのために必要な働きかけを説明するのもまた、前述の近藤理論のA型の保育である。情緒が前提とされ、それが「高められ」、つまり止揚されて情操へと発展してゆくためには、まず前提として、情緒を活発化させる必要があると近藤は述べる。これは、近藤理論のA型における①の積み木を厚く、大きくしてゆくことに相当するであろう。

近藤によれば、情緒のゆたかな子どもに育てるためには、第一に、A型の保育を行って「いきいきとした情緒の子どもにする」ことが必要であり、その次に、「その子どもの年齢なりに思考の力を育てる」ことが必要である。このプロセスも、A型の保育によって実現できるという(近藤 1987a : 118f)。生理学者イワン・パヴロフの語彙を援用しながら、「具体物(第一信号系)の世界でうる「生活経験」と、それを抽象化する道具としての言語(第二信号系)の世界でうる「概念形成」との組みあわせが真の知的教育」であり、理性的な情緒を育む道德教育であると述べる(近藤 1987a : 118)。道德教育、(近藤の言葉では)情操教育は、かならず確固たる①の積み木の存在を前提としているのである。

『集団主義とこころの発達』の新版(新日本出版社、1979年)のなかで、近藤は、子どもの自己中心性は、その「感覚的」な性格から生じてくると述べている。この「感覚」は、情緒の源であり、子どもの活動を突き動かすものであるが、そのみに突き動かされている限り、「他人の立場」を理解し、内面化することはできない。「子どもは本来、感覚的なのです。自分の視野、自分のつごう、自分の情緒でしか外界を見ていません。放任しておけばいつまでもそういう自己中心性が温存されるのです。幼稚園や保育園にいとっていると、さまざまな形で、



「他人の立場」というものを考えるようにしむけられます」(近藤 1987a: 47)。いわば、このような「感覚」の衝動性を言語に媒介された「理性」によって制御する能力を獲得することこそが、近藤における情操教育の一つの目標であると言えるだろう。

以上のように、近藤が、知育と徳育の統一的把握を試みていたことに関しては、すでに中村和夫が言及している。中村は、近藤の「知性と感情の相互作用」に対する捉え方が、ジャン・ピアジェの認識と「共通」していると指摘する(中村 1979: 21)。中村によれば、ピアジェにおいては、「精神的活動の構造的側面を知的活動とし、エネルギーの側面を感情的活動であると把握」されている(中村 1979: 20)。この把握の仕方が、中村の見るところ、近藤の「知性は感情のいれものであり、感情は知性のエネルギーである」というテーゼと類似しているというのである<sup>3)</sup>。確かに、近藤は、「勉強」に向かっていくモチベーションは「感情」が提供するという。「感情がおもむくことなくして、知的活動はありえない」(近藤 1987c: 203)。このような近藤のピアジェとの類似は、「ピアジェが生物学畑の出身であることを知って、何となく親近感を覚え、一生けんめい読」んだ経験に由来するものと考えられる(近藤 1987d: 184)。

これまで見てきたような近藤の二項対立的思考への批判は、乳児保育における養護と教育の一体性についての主張の中にも見出すことができる。『百万人の保育教室』(1974年)においては、近藤は保育を次のように定義している。すなわち、保育は「乳幼児に対する養護と保育とを一体化した営み」である(近藤 1987a: 2)。この保育の定義は、次に見るように、近藤の人間の発達に関する考えに適合するものである。

「養護」を、おむつかえ、食事、衣類の着脱援助など、「子どもの発達が必要としているお世話」とする。乳児期においては、「教育」と「養護」は切り離すことができない。近藤は、子どもへの働きかけの中で、「教育」と「養護」の両者が輻輳している(まじりあわない)という考え方を厳しく退けている。例えば「哺乳」の背後にも、「教育的配慮と処遇」が必要とされるという。つまり、養護と教育は相互浸透し合っており、保育の中において、養護的側面と、教育的側面とを弁別して抽出することはできないというのである。近藤の言い方では、養護(世話)と教育は「表裏一体」である(近藤 1987a: 13)。このことは、知的教育(教育的側面)と、情操教育(養護的側面)の総合性を説いたこととパラレルであると言える。

近藤が、乳児保育における養護と教育の一体性について述べていることは、養護と教育を一体化しているものは、子どもと周囲の他者とのコミュニケーションであるということにほかならない。他者との双方向的なコミュニケーションを実現することが人間性の核心であり、同時に保育実践の本質と捉える見方は、上に於いて見た「近藤理論」の積み木モデルにおいても見いだすことができるものであり、近藤のアイデアの核心を成しているといえることができるであろう。

## むすびにかえて

本稿において見てきたように、知的発達と道德的発達の並行性と、その並行性が他者とのコミュニケーション経験によって前進していくものであるという認識は、近藤の保育観の根

幹にあるものであり、この根本的認識から、近藤の知的教育と道德教育の一体性というモチーフが出現してきたと考えられるのである。近藤における知的教育と道德教育の一体化、総合化は、「保育、教育を貫く原理は同一であり、その原理と、人間性の基礎を成す原理は同一である」とする近藤の人間 - 保育論に由来するものなのである。

## 附記

本稿は、関東教育学会第 65 回大会（早稲田大学西早稲田キャンパス、2017 年 11 月 18 日）における口頭発表原稿に、大幅な加筆修正を加えたものである。当日、フロアで質疑応答に加わって下さった関東教育学会諸会員に心より感謝申し上げる。加えて、本稿をまとめるに当たり、いくつかの重要な指摘を（近藤の保育問題研究会へのスタンスに関して）、日本福祉大学子ども発達学部の塩崎美穂准教授から頂戴した。塩崎氏にも、この場をお借りして御礼申し上げたい。

なお、本稿は、日本学術振興会科研費・若手研究（B）（吉田直哉「「伝えあい保育」の理論と実践における人間観・社会観の関連に関する思想史的研究」）による研究助成の成果の一部である。

## 注

- 1) 近藤の出生地は横浜である。幼少期、満鉄傘下の病院に院長として赴任した父について、満州での生活を経験する。満州からの帰国後は、本郷で少年期を過ごした。
- 2) 2017 年 5 月における、筆者による近藤幹生への聴き取りによれば、薫樹と幹生は「親族関係」にあり、保育研究を共にしてはいるけれども、薫樹が生物学から保育に接近したのに対し、幹生自身は歴史的研究から保育へのアプローチを開始しているため、必ずしも両者をオーバーラップさせて捉える必要はないという。
- 3) 保育学概論として刊行されている市販の保育原理、あるいは乳児保育のテキストを見れば、人間の子どもの「生物学的」特性に関する記述が、導入部に挿入されていることに気づくことは決して困難なことではない。その際、頻繁に援用されるのが、比較動物学者アドルフ・ポルトマンの所論である。
- 4) 穴戸健夫が指摘するように、C 型の幼児教育は、『集団主義とこころの発達』初版には登場せず、1979 年の新版において示されたものである。著作集は新版を底本としているため、本稿は新版に拠る。
- 5) 近藤は、心理学者の茂木俊彦、村越邦男や保育者と継続的に開催していた読書会において、アンリ・ワロンの『子どもの思考の起源』（明治図書）を取り上げていたし（近藤 1987c: 269）、自身が依拠するパラダイムとして、生物学だけでなく発達心理学をも位置づけていた。

## 文献

- エンゲルス 1968 「猿が人間になるについての労働の役割」『マルクス＝エンゲルス全集』第20巻（大内兵衛・細川嘉六監訳）、大月書店。
- 加藤繁美 1997 『子どもの自分づくりと保育の構造：続・保育実践の教育学』ひとなる書房。
- 近藤薫樹 1980 「子どもの発達と自然（一）：動物園と教育」『日本福祉大学研究紀要』44号。
- 1981 「子どもの発達と自然（二）：人間の自己家畜化現象」『日本福祉大学研究紀要』48号。
- 1982 「子どもの発達と自然（三）：比較育児論考」『日本福祉大学研究紀要』54号。
- 1987a 『保育の実践入門』（近藤薫樹著作集1）、桐書房。
- 1987b 『感情の教育』（近藤薫樹著作集5）、桐書房。
- 1987c 『保育の愛と哲学』（近藤薫樹保育著作集6）、桐書房。
- 1987d 『保育者・教師・父母に語る』（近藤薫樹著作集8）、桐書房。
- 近藤薫樹・近藤幹生編著 2013 『新版：挑まぬものに発達なし：近しげ先生の子育て人間論』フリーダム。
- 中村和夫 1979 「精神発達における認識過程と感情過程の統一的把握をめぐって」『心理科学』2、(1)。
- 穴戸健夫 2000 『保育実践をひらいた50年』草土文化。
- 2013 「解題『新版 挑まぬものに発達なし』に寄せて」近藤薫樹・近藤幹生編著『新版：挑まぬものに発達なし：近しげ先生の子育て人間論』フリーダム。
- 田島弥太郎・松永英 1964 『人間の遺伝』日本放送出版協会。
- 矢川徳光・城丸章夫編 1976 『幼児教育』（講座日本の教育11）、新日本出版社。
- 吉田直哉 2018 「「伝えあい保育」主要文献解題（2）：理論篇」『大阪聖徳保育・福祉論叢』（23）、印刷中。

（受付日：2017. 12. 11）