

# 幼年期における環境教育論

大塚 忠 剛

(幼児教育研究室)

(平成元年10月11日受理)

## 第一節 「環境を通しての教育」の理論的考察

### 1. 新幼稚園教育要領

平成元年3月に新しい幼稚園教育要領が告示された。この25年ぶりに改訂された教育要領は、今後とくに重視されるべき事項の一つに「自然などの身近な環境とのかかわりを深める」をあげ、第一章総則の冒頭に「幼稚園教育は、幼児期の特性を踏まえ環境を通して行うものであることを基本とする。このため、教師は幼児との信頼関係を十分に築き、幼児と共によりよい教育環境を創造するよう努めるものとする。」と述べ、「環境を通しての教育」を幼稚園教育の基本として前面にうちだしている。これは、教師が先導し、直接的に教育のねらいや内容を子どもの身につけさせるというよりも、それらを環境のなかにひそませ、教師と子どもとの教育的関係を基盤に、子ども自身が環境と自発的主体的にかかわる活動を促し、それに即した教師の間接的な援助指導型の教育を重視するものである。このことは、第三章の指導計画作成上の留意事項のなかでも次のようにとりあげられている。「幼稚園教育は、幼児が自ら意欲をもって環境とかわることによりつくり出される具体的な活動を通して、その目標の達成を図るものである。」とか、「環境は具体的なねらいを達成するために適切なものとなるように構成し、幼児自らその環境にかかわることにより様々な活動を展開しつつ必要な体験を得られるようにすること。その際、幼児の生活する姿や発想を大切に、常にその環境が適切なものとなるようにすること。」などである。こうした留意事項を踏まえながら、「遊びが心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習である」ことを考慮して、遊びによる指導を中心として、幼児教育の「ねらい」を総合的に達成することが求められている。この「ねらい」は、第二章で健康、人間関係、環境、言葉、表現の領域別に示されているが、それは「幼稚園終了までに育つことが期待される心情、意欲、態度など」で、情意的教育目標に優先的にかかわっている。こう考えるとき、今後の幼児教育のあり方として、情意的目標を優先的に達成するための遊びの適切な環境構成とその指導が求められている、といつてよいであろう。

この環境構成を通しての教育の基盤には、人間への信頼と学習主体尊重の考え方がある。即ち、人間の本来的な能動性が環境との相互交渉によってその発達をすすめる。なによりも人間的な行動の自発性主体性を肯定し、人間はアメやムチなどの外部からの刺激や強制によってのみ行動するものではなく、生物的進化の結果として、「最適の覚醒水準」をもとめ内発的に動機づけられて行動する存在だ<sup>1)</sup>ととらえるのである。「文化剝奪児」や「情緒遮断児」の例が示すように、味気なく応答のない環境に対しては、子どもは働きかけようもなく、その発達は遅滞してしまう。が、豊かな教育的環境のなかであれば、乳幼児といえども外界の意味を知ろうと熱心に学習する。応

答する環境は子どもにとって課題性をもっている。こうしたことを実証的研究は示している。が、教育が自発性や内発的動機づけのみを楽天的に強調するのであれば放任主義に墮することになる。そこで、計画的に環境にねらいをこめて、子どもがそれと有意義にかかわるよう間接的な援助指導をするというのである。このような教育のあり方の典型としてまずオープン・エデュケーション<sup>(2)</sup>をとりあげてみよう。

## 2. 情意的目標の優先

オープン・エデュケーションは教育目標としての情意的目標を優先する。これまでに、教育の目標としてまず基礎的基本的な知識や技能を習得させ、次第に高次の認知的目標を達成していけば、人間の感情や意志など情意面の教育目標は無理なく達成されるだろう、と考える立場もあった。がしかし、事実は必ずしもそうでないことが、早期教育やいわゆる知識注入型の教育の弊害として指摘されてきた。情報としての知識は多くもっているが、新たな問題にたちむかう意欲がない、あるいは一般的抽象的な因果の法則の理解はできても新鮮な感動をもって実際の事物、事象にアプローチすることができない。こうした言わば「知的貧困化現象」に対して、さらには人間の尊厳の宿る情意の教育への期待をこめて重視されるのがオープン・エデュケーションであり、それは表1にみられるように教育目標の優先順位を情意的目標におくものである<sup>(3)</sup>。

表1 オープン・エデュケーションにおける目標の優先順位

1 情意的目標	2 高次の認知的目標	3 低次の認知的および心理運動的目標
<ul style="list-style-type: none"> <li>・自己価値感</li> <li>・機知</li> <li>・好奇心</li> <li>・自主独立</li> <li>・開放性</li> <li>・自覚</li> <li>など</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・批判的思考</li> <li>・問題解決</li> <li>・学習スキル</li> <li>・コミュニケーション・スキル</li> <li>・創造性</li> <li>・数量的推理</li> <li>など</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・シロフォン演奏</li> <li>・引き算</li> <li>・俳句</li> <li>・虫の解剖</li> <li>・経済原則</li> <li>など</li> </ul>

〔出典〕永野 重史著『教育評価論』93頁

(スポーデク、ウォールバーク編著佐伯・栗田訳、『オープン・エデュケーション入門』71頁参照)

例えば、自然とのふれあいの場であれば、小動物とか岩石の美しさに眼をみはり、その採集に好奇心や充実感を体験させる。虫や石との遊び活動は、たんに採集自体にとどまるものではなくて、やがてそれらをめぐって家族や仲間との話し合いが展開する。その捕え方や名前、採集した数や場所など話題は他方面に広がる。この遊びの自然な流れの中で、コミュニケーション・スキルが育ち、図鑑で調べるなどの方法が身についてくる。その際には、形や色、文字や数についての技能を習得することも大事な子ども自身のねらいとなるであろう。音楽についてもふれてみよう。一般的に早教育とか、形式や訓練を重視すると考えられている音楽指導においても、幼年期において情意的目標を優先する指導がある。例えば、まず音楽を聴いたり、それに合わせて身体をリズムカルに動かしてみたりなどを楽しむ。やがて演奏してみたいという意欲がおきたところで楽器に親しませる。情意面で音楽を楽しむとか、音楽に対する感受性を養うといった体験の後で、正しい楽譜の読み方を習得するという低次の認知的目標や指示どおりに指を動かすといった心理

運動的目標の指導をするのである。これらが総合活動としての遊び指導の基本的な考え方であるが、次にこうした遊びを誘発する環境構成について考えてみよう。

### 3. 環境構成の着眼点

情報化社会における人間の受動化傾向のなかで子どもの無気力が問題とされる。遠足などでどんなことでもしてよい自由な場面で、子どもたちが遊ばなくてとまどいを示すことが報ぜられる。これらの指摘の意味するところを認めた上で、問題は子どもの内面の育ち方のみにあるのだろうか、と考えてみなくてはならない。まったく制約のない場で自由に遊ぶことはむしろ難しいことではないだろうか。ある制約は必要なのである。とくに年少の子どもで、集団生活になじみがうすい場合には、むしろ適切な制約が安定感をもたらす。不心要な制約が自発的活動や遊びをおさえこみ、子どもを抑圧することはいうまでもないが、教育的条件としての物的社会的な制約、あるいは環境や活動の柔軟な構造化があつてはじめて遊びは育っていく、とみる方がいっそう現実的である。子どもは物的社会的な事物や事象とのふれあいのなかで、自己の内面を構成していくのである。自由放任の環境では、子どものいわゆる「遊びの天才ぶり」は発揮されないのではなからうか。現代の子どもリアリティに訴える環境構成から出発する必要がある。緑化や園庭における大型遊具の配置などの自然的固定的な条件、保育室の壁面構成やコーナーづくりなどの物的動的な条件、おとなと子どもの関係などの社会的な条件、これらが相互にかかわりあつて子どもの内面のリアリティと呼応しあうような環境づくりこそ望まれる。この環境を構成する着眼点はどうか。

ノイマンは、幼年期の子ども遊びの内的基準として、(1)子どもを統制する位置、(2)動機づけの性質、(3)現実の制約の三つをあげている<sup>(4)</sup>。子どもが親や保育者や仲間の指示や命令のままに行動する場合、行動統制の座はまったく子どもの外部にある。これに対して、ただその場の物理的条件のみに制約されるのであれば、統制の座は子どもの内部にある。現実にはこの両極端を連続的に移動するのであろうが、行動選択を子どもに任し、その統制の座をできるだけ子どもの内部におくときに行動は遊びになる、と考える。動機づけに関して、そのすべてを内発的なものにすることは不可能であるし、親や保育者や仲間からの承認に対する欲求は、社会的発達にとって大切でさえある。が、遊びを育てる観点からは、賞や罰による外発的動機づけを避け、内発的な選択的活動を促すような刺激の豊かな環境構成がまず大事だ、ということになるし、活動の過程においては、子どもが潜在力を有効に発揮しながら活動を展開し有能感を体験しているかどうか、を重視することになる。現実の制約については、想像によって現実をこえる世界が内面につくられるかどうか問題である。つねに日常的習慣的な文脈を離れてファンタジーの世界に遊ぶことはできないであろうが、現実への同調的な認識が強く求められると子どもらしい発想、周囲の事物事象になりきって遊ぶことができなくなる。子どもが主人公となってコントロールできる内面の現実世界をつくり、そこで活動することが遊びを育て子どもの精神的生産性を高めていくと考えられるのである。

こうした遊びの内的基準を生かすような特性を環境構成の着眼点にしなければならないが、エリスは(1)新奇性、(2)複雑性、(3)操作性の三つをあげている<sup>(5)</sup>。まず、環境には程よい目新しきがある。全く慣れてしまった環境に子どもは積極的にしかかわる意欲をおこさないであろうし、又全く見知らぬ環境に対しては不安や恐怖が先立ち、挑戦の気持ちをおこさないであろう。中程度の新奇性は「最適覚醒」の追求を動機とする遊びの大切な環境特性ということになる。次に、発達に

みあった複雑さがある。単純な目新しさはやがて慣れて魅力を失うのであるから、発達に応じた難易度を持ち、そのグレイドとペースで動いていくような「動く環境」の構成こそが求められる。最後に、遊びが豊かな学習として持続するために環境は、事物や事象を操作できる特性をもたねばならない。教師が意図的に構成する新奇性や複雑性には限度があって、その特性を長くは保持できないのがふつうである。そこで、子どもが操作することで遊び環境の特性を保持していくのである。応答する環境、即ち子どもの働きかけに応ずるフィードバックがあって、例えば組み立てでも、ごっこでも、パズルでも、子ども自身が手応えを感じながら操作しコントロールできるような環境はすぐれた遊び環境だ、といてよいであろう。次に豊かな教育的環境のなかで幼児教育の実験的研究を展開したS. アイザックス（その教育理論については「愛媛大学教育学部教育実践研究指導センター紀要第7号」で論述している）の実践事例をとりだし、「環境を通しての教育」にそくして考察を深め主体的な交渉能力育成のあり方をさぐってみたい。

## 第二節 「モルティング・ハウス校における実践研究」の考察

### 1. 探究とコンピテンスの育成

子どもの活動に対する主要な刺激は環境それ自体にあると述べるアイザックスのねらいは、学級や園庭に事物を準備し子どもの積極的建設的な追求を挑発することにあつた。このねらいから、物品は子どもの目と手のとどく保育室のまわり、低い棚に道具でも素材でもバラエティにとむものが並べられ、新入児は2・3日こうした環境を全般的に探索した後で、グループ活動にひきつけられるほどであった、という。又園庭と一つのホール四つの保育室は、年長年少別に「静的な」活動に割りあてられた部屋以外、年齢別というよりも目的・活動別に準備されていた。環境構成のあり方として、活動内容の選択が保障され、子どもは用意された物品から選んでも子ども自身のファンタジーの世界から選んでもよかった。時間割や固定した計画はなく、動的静的な活動区分とりトミックの教師の訪問時間が決まっていたほかは、子どもは自由に分かれて思うままに活動することができた。こうした自由な活動の選択とその展開の援助指導が教育の基本となっていた。教師は子どもの興味と活動を共有し、その製作や描画、実験や発見、ごっこ遊びに参加した。教師と子どもはいっしょになって外的世界を探究し、又ファンタジーの内的世界表現の方法をも工夫していったのである。が、一般的にいて活動の手がかりは子どもからとりだされていた。即ち、新しい活動を教師が導入するのは、その活動にむかう質問・疑問を子どもがだしたこととか、その活動がすでにもたれていた興味の直接的な又前進的な展開である場合であった。例えば、子どもが偶然にワックスが熱い管の上で融けることを発見したことから、この興奮と興味の糸をつないで、この管の上で他のチョークや木などが融けるかどうか試し確かめることをする。この活動が話し合いをすすめて、園庭のたき火の中でどうなるかを試し、さらにはブンゼン・バーナーをとり入れる実験活動に、あるいは冬の季節とともに雪や氷を融かすことの興味へとつながれていった。あるいは、子どもが滑車を見つけたことから、それを遊びに使用させそのメカニズムを理解させるとか、木や板は何からつくられるかの質問から製材所を見学する。こうした校外保育も営まれる。そして、訪問した場所、例えばプールのシーンを製作中に飛行機が飛ぶ。子どもたちの話し合いが、「私たちの声は聞こえないでしょう」、「私たちが見えるだろうか」、「飛行機に乗っている人には何が見えるのかしら、私たちはどんなに見えるのかしら」と展開する。そこで教師アイザックスが提案する。「飛行機の人に見えるように多分庭のモデルを作ることができるでしょ

うよ」と。この提案を子どもたちは喜び、ある者は梯子できるだけ高く登って見下ろしてみる。4才半の男児は、私たちの頭のてっぺんだけが見えるだろうとあって、図形の路上に平らな卵型を小さくいくつも描いてみる。子どもたちは庭や樹木、芝生や建物などの相対的な大きさを話し合い、それらを比べるために何回も走りてみる。しばらくしてアイザックスは田園風景の空中写真を子どもたちに示す。子どもたちは熱心にこれについて語り、「飛行機の人に見えるように」ケンブリッジのモデルを作ろうと提案する。そこでアイザックスがケンブリッジの略地図を与え、長い間話し合ったあとで、子どもたちの知っている川や街路を描くことが始まる。アイザックスがまず川の流れを示し、子どもたちが一番よく知っている路を描く。鉄道、駅、自分たちの家、学校といった具合に描いていったのである<sup>(6)</sup>。

これらの事例からアイザックスが子どもとともに活動しながらそれを探究へと展開する姿勢をよみとることができる。そしてこうした遊び指導には、観察や話し合い、実験や製作といった活動を強制するとか教師主導型の活動展開の過程に子どもをひき入れる姿は見られない。子どもがそれぞれの活動に心身まるごと直面していけるような物的環境と社会的雰囲気がつくられている。教師は子どもの主体的な活動が促進されるように自由な生活や遊びのなかから活動の手がかりをとらえてひきだし、知識の断片を与えるのではなく、それらをよりすぐれた活動や経験へと方向づけている。この指導法を支えるアイザックスの教育理論には同時代に生きたデューイの影響（とくに『学校と社会』）が見られるとともにモンテッソーリへの批判をよみとることができる。アイザックスは実際生活のための練習活動においてはモンテッソーリのヒューマニティが学校の習慣を破ったことを評価するが、そのおおくが知識のためというよりも実際的な必要のためにあてられた点を批判する。そして、「実際的な練習活動は知性の分野というよりもモラルの分野であるように思われる。・・・子どもが身辺の世界の具体的な過程に直接興味を抱くことはそれ自体としても又教育の手段としても学級の伝統的な「教科」の知識以上に大きな意義をもつように思われる」<sup>(7)</sup>と述べる。これはモンテッソーリが子どもの現実・実際の生活から遊離して技能の開発をねらった点の批判であり、教具それ自体のなかに完全な論理的統一性を含ませ子どもの思考力を組織化するためにそれらを使用させることへの批判である、といえよう。デューイは「真の自由は、約言すれば知的である。それは訓練された思考力に存し……」<sup>(8)</sup>とか「永続的な重要性をもつ自由とは知性の自由、即ちそれ自体価値のある目的のために行使される観察と判断の自由である」<sup>(9)</sup>と述べ、個々の子どもの知的な自由が体験される機会の意義を強調する。眼や耳や手を使って客観的な諸条件を観察すること、過去に生じたことを思い出すこと、そしてこの観察と記憶を結合させること、ここに内省的思考あるいは探究の核心がある、とみている。不確定で不確実な状況から環境の安定した状況へと、変化させ統御することを、探究と考えているのである。アイザックスはデューイ以上にデューイを理解しそれを幼年期の教育に適用していったといわれるが、子どもと環境との交渉という点では乳幼児におけるコンピテスンの発達を研究したホワイトらの知見と類似の考えをもっており、子どもたちが環境と有能感をもってかかわるよう援助指導を実践した、といえよう。スマスはホワイトらのこうした知見、即ち身近なおとなを情報源として学習に利用するという特徴が満一歳頃の経験の型によって決められ、三歳から六歳のすぐれた子どもによく発達する、をふまえておとなは子どもの精神発達にとってきわめて大切な社会的環境である<sup>(10)</sup>と述べている。社会的環境の考察にうつってみよう。

## 2. 表現と心理的建設性の育成

アイザックスは子どもの生活と発達していくコミュニティの重要性を強調した。このコミュニティをつくっていく行動規範にどんなものがあつたのであろうか。それを支えるコミュニケーションやルールのあり方などを検討してみよう。モルティング・ハウス校におけるグループ活動の特徴は、探究活動とともに自由な話し合いが多いことであつた。発達段階に応じて対応の違いはあつても、意見や見解の表明・討議に対してはいかなる年齢の子どもにもけつして制限も禁止も加えないようにその展開が支えられた。こうして、例えば食事の時間に教師が背景にしりぞいた状況で「世界の始まり」について子どもたちが相互に刺激的に興味深く話したりそれにジョークを加えるなどもあつて、一日中教師と子ども、子どもと子どもの間で活発な語らいが続けられた、という。この言語経験の共有が子どもの言葉の育ちを促進したことはいうまでもない。教師が子どもから頼られた場合の最初の応答は、ルソーのエミールの教師の場合と同様に、「あなたは どう思いますか」とか、「それはどのようになっていると思われますか」で、子ども自身に疑問を返すものであつた。子どもが考えても努力しても得られない情報については教師がそれを与えたが、可能な場合には子どもの求める事実の探究にむかわせるコトバかけを行つた。例えば、「そうかもしれないし、そうでないかもしれないね」とか「こんなに思えるけど、いっしょに調べてみましょう」などレディー・メードの解答を避け積極的な外的世界の探究を挑発しその結果を明確にすることをねらうものであつた。

こうしたコミュニケーションのあり方が外的世界探究の場合でも内的なファンタジーの表現の場合でも、共有の問題解決態度を育て自発的な行動や鋭い知覚、カタルシスを可能にするとはいうまでもない。モルティング・ハウス校は、すでに述べたように物理的環境として教室の四角の壁や園庭の中にとざされていないだけでなく、社会的環境としてもオープンであり、探究活動によって知的な熱心さとその明確な結果がもたらされたが、学習へのプレッシャーは通常よりはるかに低く子どもたちは自由に想像遊びや劇遊びによってファンタジーの表現をエンジョイできた。教師はこうした遊び表現を許容したばかりでなく、製作とともに音楽や、劇遊びや、リズムの動きやダンス、あるいは詩や物語のなかに想像的な表現を見つけるように援助していった。教師は探究という知的な過程と表現という想像や技能の過程の両者を尊重しそれぞれの機能する場をみいだしていったのである。

子どもが学校にはじめて来てその社会的環境の自由さとか、規範の許容幅の大きいことが分かると、子どもの自己主張やおとなへの敵意、騒々しさ、破壊や攻撃も現れたが、と同時にかなりの建設的な遊びや協力、おとなに対する親しみもみられるようになり、徐々に無秩序はなくなり、自由な活動、活動への熱中がみられるようになった<sup>(1)</sup>と報告されている。教師の指導によって、子どもは攻撃性や敵意、情動面のトラブルなどの表出を許容されながらそれらを実際の外部世界に適応させるよう学習することができたのである。一年の間に一人を除いて子どもたちの攻撃性がたいへん低減し、協同活動の喜び及び単純なルールの適用が大いに強調されるようになったのである。そのルールとしては、使用した用具を片づけて次の用具の使用に移るとか、仲間を用具でたたくとか脅すなど攻撃用に使用しないなど最小限のものが理解されており、それらへの違反に際しては道具をとりあげるなどのおだやかではあるが確固たるコントロールが示された。又健康面安全面にかかわって、食事とか手洗い、危険な梯子登りなどに関して示唆や範例をしめした介入指導がとられた、という。この他建設的な活動をうながすためには、同様に示唆や範例によって、「私ならそうしないよ」とか「そんなことよりも、ここでこうしたら」などの肯定的なあるいは直接的に叱るとか責めるのではなくて実際の社会的経験の満足をうながすように間接的な仲間関係

に対する働きかけがあった。<sup>(12)</sup> 罰や訓戒はなく、避けられない場合には特定の行為についての禁止があったが、行為全般に関することではなかった。教師の否認や禁止によって子どもを抑えつけるのではなく、ガードナーによれば、子どもはフェンシングの選手と同様の立場に立って、グループのムードという条件の推移にたえず自己を適応させる状況におかれている。<sup>(13)</sup> 一般的な社会的適応行動を個人として身につけさせることを先行させるのではなく、教師と子ども、子どもと子どもの関係なので、それぞれに交渉しあいながら適応する体験が重視されているといってもよいであろう。こうした受容や共感、示唆や質問、問題の共有化を重視する指導のあり方は、集団風土論の視点からは支持的風土の形成につながるものであり、ラッセルの「建設性」<sup>(14)</sup> の育成と類似する考え方である。ラッセルはこれを意識と無意識とを包含した人間の可能性に対して効果的に作用する方法原理として提案している。それは無思慮な残酷性とか破壊性を、物や生物や社会集団に対するいろいろな建設性にかえていく働きかけである。物質的建設性から心理的建設性へさらに社会的建設性へとむかうものと考えられている。いうまでもないが、この間接的なコントロールがすべてであったわけではない。例えば、いじめをする年長児といじめられる年少児の関係への対処の仕方とその考え方を付け加えておきたい。年長児も又自分自身の内面の邪悪な自我の側面に翻弄されている犠牲者であり、許容したままではこの事態は改善されないと判断し、年長児を責めたり攻撃したりはしないで、いじめめることを認めないことを示し実際はいじめを妨げる干渉的指導を実践したのである。救われ満足したのは年少児のみではなく年長児でもあった<sup>(15)</sup> と述べている。

これまで集団保育場面を中心に環境による教育のあり方について考察してきたが、幼年期における教育環境は集団保育における生活や遊び環境に限定してとらえられるものではない。それは、子どもが手ごたえをもって交渉する直接的な環境とより広範囲のいわば間接的な環境とがたえず多様に関連しあってつくられるものである。そこで次に環境をその構成要因別にとらえ幼年教育の視点からアプローチすることにする。

### 第三節 「要因別環境」の考察

子どもの発達には身近な人々や事物・事象との相互交渉の過程でつくられていく。この人々や事物などの環境が子どもの行動に様々な影響を与え、その発達を左右するとすれば、環境を正しく認識し、それを豊かで適切なものに整え改善していくことが教育活動の大切な課題ということになる。被教育者である子どもの発達環境をどう構成していくか、環境問題への積極的なかかわりを離れて、人間形成とか保育を論じることはできないであろう。この環境を要因別に自然環境、社会文化環境、人的環境に三分するとすれば、子どもに直接関与してくるのは自然環境というよりも社会文化環境であり、未成熟な乳幼児にとっていっそう意義をもつのは、日常的養育の世話をする人々、親を中心とする家族メンバー、近所の遊び友だちや遊びにかかわるおとな、集団保育の場の保育者や仲間といった人的環境であろう。これらの要因が相互循環的に規定しあいながら子どもの発達環境をつくっているのであるが、ここでは現代の子どもをとりまく環境問題を人間関係、社会文化環境、自然環境の順に考察し、その教育的意義にふれてみたい。

#### 1. 人間関係

子どもはまわりのだれからも同じような影響をうけるのではない。両親を中心に、血縁のおと

なや近所の人々、養育にかかわる小児科医や保育者、公的機関や商店の人々など、多様な他者が同心円的に子どもをとりまいていく。こうした子どもにとってそれぞれに「意義をもつ他者」から影響を受け、規範としての行動様式などの文化を身につけていく。この社会化初期における人間関係が子どもの性格形成に及ぼす影響はフロイド以来強調されているところであるが、今日の子どもをとりまく人間関係の問題の一つはその管理主義的・同調主義的性格である。子どもには自由な時間や空間が極小化され、構造化の高い環境のなかでおとなに管理され相互に同調する状況がみられる、という。日常の生活から遊びまで、都市化や核家族化、女性の就労の増大、あるいは才能開発や自己実現などの風潮にあって、子どもはしつけあるいは習いごとや集団保育の場でも管理されるような直接的な働きかけを多く受ける実態があるという。おとなと子どもが都市の狭い空間で生活するとき、おとなからの働きかけが心身いずれにかかわるものであれ、上からあるいは外から与えられるものとなって、指示・命令・禁止の形をとることは容易に理解される。例えば、清潔感をもち思いやりの大切さを育てたい母親は土遊びの子どもにむかって、「汚してはダメ！早く手を洗いなさい」とか「さあ、スコップを貸してあげなさいね」「ありがとうっていいなさいね」としつけやモラルをおしつけようとする。文字や数、ピアノやスイミングなどのいわゆる早期教育についても、子どもの時間はこまぎれに管理され、その形式が子どもの動機や意欲などの内面とはかかわりなく教えこまれる。集団保育の場でも、集団アイデンティティが強く意識され食事から遊びまで多くの約束ごとがたてられ、「皆さん」、「ハイ、いっしょに」、「なかよく」、「おかしいよ」などのコトバが多用される。事故のないこと、眼に見える保育効果をねらうあまりに多くのことが管理の線上を計画的に営まれるとあってよいであろう<sup>(49)</sup>。

このような人間関係の中では子ども一人ひとりが自分自身の主入公になって仲間やものとふれあい、試行錯誤しながら学習するという経験が欠落する。行動主体としての「構え」や責任感が芽生えない。すぐれた個性の持主に育てようとする働きかけが全体としての効率をあげようとして、かえって子どもの自発性や自立性、真の意味の社会性や創造性を阻害する結果をもたらすことは少なくない。自由な場で自立して行動する経験が人間としての発達にどんなに大切かを忘れてはならない。望ましい生活習慣や、しつけの重要性はいうまでもないが、行動様式育成のあり方としては、間接的な方法としての「モデリング」とかピグマリオンなどの「期待効果」をひきださうような温かい信頼の人間関係がまず個の身近につくられなければならない。この安定した人間関係にたつて、賞罰による「強化」などの直接的な方法も有効に働くであろうし、子どもの積極的な自己表現が支援され、子どもはその知的・社会的・情動的側面の発達をつくることができるのである。

## 2. 社会文化環境

人間は自然環境に応じて、それに適応するためにそれぞれの社会が文化をつくり発展させてきたが、いったん文化が定着してくると、特定の歴史社会の人間はその文化に適応することを要求されてくる。文化は自然環境への人間の適応という最初の目的をひとまず離れてひとり歩きを始めて複雑化しており、この文化環境への適応の方が人間にとっては大事な課題となる。事実、自然環境への適応は、文明化された社会にあっては、例えば暑さ寒さに対しても身体的・精神的な耐力を育てることへの配慮はもちろん大切だが、その他の点では個人的な努力はほとんど必要ではなく、快適な環境が用意され、子どもが苦勞することはまず考えられない。子どもに要求されるのは、むしろ言語を含めた広い意味の社会的な行動様式の獲得や価値への動機づけなど文化へ



の適応であり、これこそが社会化とかパーソナリティ形成の課題としてとらえられるものである。

社会文化環境を発達とからめてとらえるとき重要な点は、人格形成とか教育を方向づける意味ないし価値が社会的文化的にきまってくることである。巨視的にみるならば、世界に3,000以上もあるといわれるこの文化への人間の適応の多様さに関しては、文化人類学や比較文化が多くの知見を提供している。例えば、男女間の役割差の小さい社会もあれば、それが我が国とは全く逆転した未開民族の社会もある。極端な例では「子どもをきらう文化」をもつ社会さえ存在する。常識的に、「人間本来の姿」あるいは人類に普遍的だと考えられているものが科学的調査研究のまえにもろくもくずれることがある。いっそう具体的な知覚の発達を例にとれば、民族間でも世代間でも異なる文化への適応が見いだされる。私たち日本人はお互いの顔について性別や年齢はもとよりその細かい特徴まで容易にとらえることができるが、欧米人の顔に関してはそれほど容易には識別できない。欧米人からは逆のことがいわれるであろう。世代別にみれば、車社会に育った青年は、あるいは幼児でも車種を一瞬のうちに識別できるが、車種にまで関心のない年輩の世代にはそうした識別力はない。聴覚についても、音楽的教養をもつ人々とそうでない人々との間では、車内や街路あるいはレストランなどの同じ音環境に対して違った快や不快の反応が示される。食物に関してその嗜好などが文化によって違うことからいえば、文化は人間の生理をも左右するといってもよいであろう。こうした文化とくに強固に定着した信念や価値観が、新しい物理的条件のもとで修正されるには数世代の時間を必要とするとさえいわれる<sup>(17)</sup>

こう考えてくると、人間は意識的にも無意識的にも環境としての文化に適応しながら、多様な発達をしていくことが分かる。ここで留意すべきことは、意図的な教育がこれらの環境としての文化を、例えば、マスコミ文化でも子ども文化としての遊びの諸活動でも素材や遊具でも子どもの身近な家族や学校集団で濾過して伝達し、いっそうすぐれた文化の創造をめざすべきことである。教育を単純な文化相対主義の立場で営むことは、子どもを混乱させるばかりでなく、現実的にもほとんど不可能なことである。それぞれの文化の独自性を尊重しつつ、すぐれて人間的な環境としての文化を創造することは現代の人間がになう歴史的な課題でもあろう。こうした視点から、微視的に保育の現場である家庭や学級をみると、家族集団や保育集団にはそれぞれに独自の文化があり、それに見合った社会的風土が形成されている。集団によって優先的に重視されるものがいわゆる「知的早教育」であったり、「遊びの経験の拡大深化」であったり、あるいは「情繰教育」とか「健康教育」、「しつけ」とか「集団の規律」であったりする。社会的な雰囲気も、専制的な厳しいものであったり民主的な温かいものであったり、あるいは競争的とか協力的であったりする。より大きな文化の中であって、同調や相互規制や服従ではなくて、想像や創造、選択や自律を重視するよりすぐれた家族や園の社会・文化がもたらえられつづけていかねばならない。

### 3. 自然環境

身近な人間関係や社会文化環境が子どもに直接影響することから、自然は学習主体である子どもがとらえる教育環境として第二義的に考えられがちであった。しかし、人間はもともと自然存在であり、その自然の一部として自分の外部にある自然との交流のなかで生存している。これは歴史を通じての人間存在の構造であるが、にもかかわらず、自然を操作の対象としてとらえ支配し搾取するという近代の技術によって自然破壊がすすんできた。都市化の流れにあって一般の人々からは自然が遠のいてしまっ、人間が自然に親しむことが少なくなった。と同時に人間内部の感覚や欲求という自然までが破壊されつづいて、自分が自分自身から疎外されながらも疎

外されていると感ぜず意識しない人々が大量に生みだされてきた。歪められた内的自然が様々な非人間的な行動をうみだしてもきた。子どもは「ここといま」以外の多様な世界についておびただしい知識をもちながら、直接体験する手ごたえのある世界はますます限られたものになってきた。間接体験は拡大したが直接体験が縮小した。この人間疎外の克服のために「社会参加」とともに「自然参加」の必要と意義が説かれてきた。<sup>(18)</sup> 今後とくにもとめられる向社会的行動とそれにかかわる対人関係スキルの育成とともに、具体的な自然の事物・事象とのふれあいが強調されてきたのである。都市砂漠的な外的環境ではなく、体験の無限の宝庫としての自然環境のなかで、子どもの内的自然としての人間らしい感覚や欲求を育てるとともに自然の一部としての人間の共同性を感じとらせるためにである。

保育の世界ではこれまではむしろ子どもから遠ざけられていた飼育動物の「死」さえもが活動のテーマにとりあげられたり、小動物や草花はもちろん、からまりあった全体としての自然と子どもの交流が多様な形で指導のなかにとりこまれてきたのはこのためである。四季の変化のリズムに参加したり、動植物の生命の誕生から死にいたる長いサイクルにふれることは、生物としての共存を楽しませるし、衰えていくものへの同情や励ましの感情をわからせ、死は生自体を実感させることであろう。又仲間といっしょに草花や小動物・小石と出会い、四季の自然と親しむときには、人や物の関わり方が多様にとらえられ、自然の事物をたんなる利害打算の関係を通してみたりはしない、人間らしい確かな心の眼が開いてくる。<sup>(19)</sup> 「自然と対話」し緑のなかで風の音を聴き、流れる雲を見ながら美しさやすばらしさを全感覚を通して感じる。そして雲や鳥や樹に「なることによって知る」という人間に独自の想像力をはばたかせる。こうした遊びのなかで、子どもは身体全体で自然とつながっていること、知覚される世界においてその事物・事象に意味を付与する経験を熱心に重ねる。これは他人が自分とは離れた世界について解釈したものを暗記し記憶する能力とは著しい対象を示す能力、即ち解釈し創る能力を働かせる体験である。こうした自然との「詩的交流」のなかで子どもが身体の深いところで獲得するものに審美的秩序感がある、<sup>(20)</sup> という。子どもは自然物の一つひとつにそれ自体のぬうちを認め、有機的な調和、自然の摂理を心身の深いところでとらえ、豊かな情操や審美感情を育ててくるのである。この審美的感情は、音や色や形に関するものばかりではなく、もののバランスに対する感覚も含んでいる。H. リードのいう「自然のフォーム」の感覚といってもよいであろう。これがもとになって、社会的な現象に対しても、あまり度外れなものや、グロテスクなもの、みにくいものに、反発心をいだくようになるのであろう。子どもが野外で感動するような事象に出会っても、それを人間らしさにくみこみ育てる余裕を喪失し、身近な環境から離れ、教えるために体系化された知識、模範的な教室世界で有効に働く知識が過度に重視される学歴社会にあっては、こうした自然環境を通しての教育がもつ意義は測りしれないほど大きい、といわねばならない。

#### 参考・引用文献

1. M. J. エリス著 森・大塚・田中訳、『人間はなぜ遊ぶか』、黎明書房、1978、第5章
2. パーバラ・デー著 森上・江波訳、『自発活動を育てる環境づくり』、教育出版 1979
3. 永野重史著 教育学大全集24『教育評価論』、第一法規 1984、第4章
4. Eva A. Neumann, The Elements of Play, MSS Information Corporation, 1971, pp. 143-164
5. M. J. エリス 前掲書、224-249頁
6. S. Isaacs, Intellectual Growth in Young Children, 1930, Chapter 2
7. Ibid. p. 21

8. J. Dewy, *How We Think*, 1910 p. 66
9. J. Dewy, *Experience and Education*, 1938 p. 69
10. Lydia A. H. Smith, *The Function of Language for the Young Child*, *Journal of Education* vol. 16, 1984 p. 285
11. S. Isaacs, *Social Development in Young Children*, 1933 pp. 21-22
12. *Ibid.* pp. 424-428, pp. 446-447
13. D. E. M. Gardner, Susan Isaacs Methuen Educational Ltd., 1969, p. 69
14. B. ラッセル著 堀秀彦訳 『教育論』, 角川文庫, 1972, 第6章
15. S. Isaacs, *Social Development in Young Children*, pp. 422-423
16. 大塚・泉・植田編 個を生かす集団指導実践大系3 『のびのびと仲間を育てる』, 教育出版センター, 1986  
J. Hendry, *Becoming Japanese*, Manchester Univ. Press, 1986
17. 原ひろ子著 『子どもの文化人類学』, 晶文社, 1979  
井上健治著 『子どもの発達と環境』, 東京大学出版会, 1979
18. 城塚登著 『新人間主義の哲学』, NHKブックス, 1972
19. 柴谷久雄著 『日本人の教育』, 黎明書房, 1979
20. 神谷美恵子著 『こころの旅』, 日本評論社, 1974  
黒坂三和子著 「子どもの遊びから始まる創造的な自然教育」沼田 真監修 『環境教育のすすめ』, 東海大学出版会, 1987 所収