

保育における環境構成と経験について

—子どもはどのような意味を得るのか—

Environmental structure and experience in nursery education

How do children interpret this?

木村 光 男
Mitsuo Kimura

I. はじめに

子どもは、自分を取り巻く環境「人、もの、こと」に全力で没頭する。例えば、砂場においては「泥団子をピカピカにする」で夢中になり、虫取りにおいては「バッタやトンボに気づかれぬように近づく」で一心不乱なのである。もしもその場で、泥団子が光らなくても、虫が取れなくても、何らかの意味を得る。それは、仲間の行為を模倣したり、教えてもらったりして、次はこうしようと学んでいくからである。この環境との相互作用は、自らの環境適応を拡大する力が備わる。したがって、子どもは環境に働きかけ、環境から応答されることによって、さまざまな意味を得る。そして、環境との相互作用は子どもの経験を深化させる要因となる。

子どもにとって、環境との相互作用を通して養った力は、やがて探究意欲の向上に繋がり、生涯に渡って能動的に学ぶ意欲を支える基盤となる。しかしながら、それとは相反する保育¹に遭遇することがある。例えば、保育者から子ども達への指示が多く、幼児がしたいことを受け止めようとしているのか、疑問が生じる場面である。また、保育者の意図に適さない行動をした子どもに対して、やりにくい子どもとして捉える場面である。これらの要因は、保育者の計画した活動に

主眼が置かれ、それにとらわれるからではないかと筆者は考える。

幼稚園教育要領には、「幼児期の発達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」と規定している²。ここに使用される環境とは、「子どもの遊びや能動性を生かす」という理念の基に、子どもにとってふさわしい「生活の場」という意味である。ゆえに〈環境＝生活の場〉と言えるのである。保育において子どもの能動的活動を引き出すには、間接支援を可能にする環境構成としなくてはならない。しかし、保育において間接支援を可能とする環境構成を巡っては、二つの考え方に分かれている。それは、一方で、保育者が子どもの育ちを期待し、子どもの行動を「教師が意図する方向へ向ける」ように誘導する考え³（以下、「環境構成による活動の誘導」とする）である。他方で、子どもと環境との相互作用を尊重し、そこにおいては、子ども自ら行動選択する「自発性の原理」が発揮し易いように環境を構成するという考え⁴（以下、「自発性の原理に従った環境構成」とする）である。

これらの環境構成を巡る考え方の相違は、遊びを通じた「経験」の認識に基づいている。それを端的に述べると次のようになる。一方の「自発性の原理に従った環境構成」は、子どもの遊び経験が充実すると、そ

1 本稿においては、「保育」と「幼児教育」を同義語として使用する。

2 このような規定が誕生した背景には、1964年の幼稚園教育要領がねらいとした「領域」の設定が、保育の現場で小学校のように解釈されて、各目標に向けてトレーニングしてしまうという、歪んだ保育実践を生んでしまったことへの反省の上に立脚していることは否定できない。

3 桑原昭徳『間接教育の構造—倉橋惣三の幼児教育方法』ぎょうせい1994年、129頁

4 高山静子『環境構成の理論と実践』エイデル研究所 2014年、23頁

こから学びが自然に生れるという考えである。他方の「環境構成による活動の誘導」は、遊びの充実に留まっていたら、子どもに学びが芽生えにくいから、保育者の適切な支援を要するという考えである。しかし、「自発性の原理に従った環境構成」は、子どもに学びが芽生え難いのか疑問が生じる。そこで筆者は、以下の目的を本稿に設定した。まず、保育者の環境を構成する考え方の相違によって、子どもの経験は如何に組織化され構成されるか。また、それによってどのような学びに繋がっているかである。次に、子どもの能動性は如何なる環境構成で高まるのかである。これらの目的を実現する方法として、二つの考え方「環境構成による活動の誘導」および「自発性の原理に従った環境構成」についての見解⁵に基づき論考する。また、「経験」については、経験主義の教育哲学を確立し幼児教育についての論考を数多く残したジョン・デューイ (John Dewey) の概念⁶に依拠する。デューイは、「learning by doing」と述べているように、直接体験から学ぶ能力を重視した。また、環境によって間接的に教育することの意義を唱えている⁷。

II. 「環境構成による活動の誘導」について

環境構成とは何か、そしてそれは、どうあれば子どもの能動性を育むことが出来るのか。この命題は、保育を構想・実践するにあたって、極めて重要な知見となる。

我が国において、子どもの能動性を育む幼児教育思想を確立したのは倉橋惣三である。彼は、保育において子どもの生活を重視した。その中心は遊戯であり、遊戯を保育内容に属するものとして、環境及び教材を遊戯が発揮される基本として捉えている。そして、「環境＝生活の場」における活動の自由選択による、子どもの自然な自発性が活動の出発点であると主張した。さらに、言葉による直接教育を批判し間接教育の重要性を述べている。そのような倉橋の保育思想の基盤は、

環境構成による活動の誘導であった。

そこで本章では、「環境構成による活動の誘導」について倉橋の見解から述べることにする。

倉橋は〈環境＝生活の場〉について次のように論じている。

環境は物の興味によって、その方向に幼児の生活を誘発し、物の配置によって、その形態に幼児の生活を誘導する。理由によらず、力によらず、物によるが故に自発性を害わない。しかして、その物の後には教育者の意図があり、意図を直接に行わざる意味において、間接教育ということもできる、不用意なる教育は、言葉と力との直接による外、教育の方法を知らない。周到なる教育は、まず、環境一場所と物とを予め支配することによって、幼児を、その自発を失わずして、意のままに支配する⁸。

このように倉橋は、保育者による他律性を排除しつつも環境構成によって、おのずと保育者の意図する方向へ子どもの生活が向かうように仕向ける保育方法を重視したのである。その主張は次の通りである。

とにかく設備無しに自己充実を十分させることは出来ません。設備によってこそ、生活が生かされる。この意味において幼稚園というところはまた、こうも言えます。すなわち、先生が自身直接に幼児に接する前に、設備によって保育するところでもあります。しかも、設備は、ある場合におきましては、自然の状態のままを利用しているところもありましようが、それにしても幼稚園の中に取り入れられている限りでは、その設備の背景には、先生の心が隠れているわけです。ですから設備とだけ言っても、その設備の心の中に、先生の教育目的が多いに入っているのです。しかも、設備を通しては、先生の教育

5 ここでの対象は、保育・幼児教育の方法論において、環境による間接教育を重視していること、かつ、能動性を育むことを明確に述べた見解である。

6 デューイにとって「経験」とは、「連続性」及び「相互作用」の原理に基づいている。一方の「連続性の原理」(the principle of continuity of experience)とは、過去から学び、現在に対処し、未来へとつなげていくことであり、他方の「相互作用の原理」とは、たえず「ある環境世界との相互作用」によって進行するものである。

7 J.dewey 松野安男訳『民主主義と教育』(上) 岩波書店、1975年、39頁

8 倉橋惣三『就学前の教育』、『倉橋惣三選集』第三巻、フレーベル館、1965年、432頁

目的が幼児の生活へ直接向かっていきません⁹。

このように倉橋は、保育者が直接指導しないものの環境構成を考案することで、保育の意図をそこへ盛り込ませられると考えたのである。

また、子どもの生活形態を全く自然のままに保育することを彼は願った。それを実現する幼稚園の在り方について、「子ども自身が自分の生活を充実する工夫を自ら持っていることを信用して、それを発揮出来るようにしておいてやりたいのです¹⁰。」と述べている。このように、保育者の目的を子どもに押し付けることを否定し、子どもが自然に満足感を得られるように〈環境＝生活の場〉を構成するべきであると主張したのである¹¹。

保育者からの指導の必要性について、倉橋は次のように述べている。「子供が自分の力で、充実指導したくても、自分の力でそれが出来ないでいるところを、助け指導してやるという趣旨であります¹²。」このように、倉橋の保育観・指導観は子どもの見取りを基本としている。そこでは、子どもがどのくらいまで指導を求めているかを見極めてから、指導を始めなければならないと述べている。

さらに、保育者から子どもへの働きを加える必要性と、その根拠を以下のように述べている。

幼稚園という所は、生活の自由が許され、設備が用意され、懇切、周到、微妙なる指導心を持っている先生が、充実指導をして下さると共に、それ以上に、さらに子供の興味に即した主題を持って、子供たちの生活を誘導して下さるところでなければなりません¹³。

幼児生活というものは、その大きな特色として、実に刹那的であり断片的でもあるのです。(中略) そのために、真の生活興味が、もっと味わえそうなのが味わえないのは遺憾なことであります¹⁴。

このように倉橋は、保育者が誘導しなければ、幼児生活は断片的となり、「系統性」が生まれないと考えた。そして、子どもの生活を発展させる適切な保育こそが重要で不可欠なものであると主張し、そこに家庭とは異なった幼児教育の価値を述べたのである。

Ⅲ. 「自発性の原理に従った環境構成」について

子どもへの「活動の系統性」ではなく子どもの「活動の文脈」及び「状況」を重視したのが、「自発性の原理に従った環境構成」という考え方である。

この考え方は佐伯によって明確に示されている。

佐伯は、保育における環境構成について以下のように述べている。

保育者側であらかじめ何らかの保育意図のもとにデザイン（設計）するのではなく、子どもが遊びの中でさまざまにデザインすることが可能なように資源を提供しておくことだ¹⁵。

このように、佐伯の保育思想は間接教育に立脚している。そして、子どもの遊びや能動性を生かす〈環境＝生活の場〉については、「子どもにとって環境は資源である」と述べ、個々の子どもが、やりたいことを見つけられる仕掛けを〈環境＝生活の場〉の中で作ることの重要性を論じている。以上のことから、佐伯の保育に対する見解は、子どもの間接教育の立場から能動性を育むと捉えられる。そこで本章では、「自発性の原理に従った環境構成」についての検討を佐伯の見解から述べることにする。

佐伯は、〈環境＝生活の場〉を構成する上で基になる「自発性の原理」について、次のように論じている。

「環境」をどう使うかは、あらかじめ「設定」

9 倉橋惣三『幼稚園真諦』、『倉橋惣三文庫①』津守真・森上史朗編、フレーベル館2001年、32頁

10 同上『幼稚園真諦』、『倉橋惣三文庫①』津守真・森上史朗編、フレーベル館2001年、26頁

11 同上、26頁

12 同上38頁

13 同上47頁

14 同上43頁

15 佐伯胖『幼児教育へのいざないー円熟した保育者になるために』増補改訂版、東京大学出版会2014年、132頁

されたシカケで一意的に決定づけられるものではない。何を環境とするか、それをどういう意味で活用するか、等は、活動の中で、活動の真っ最中に、人と人との交渉で決まるのである¹⁶。

さらに、佐伯は人と環境の関係性について次のように述べている。

人（幼児も、保育者も）は環境内で行為している。環境に「従って」行為することもあれば、環境を「変える」行為もする。そのような環境とのかかわり方自体は、まさに（環境とではなく）人とのかかわり、相互交渉（相互行為）によって決まるのである¹⁷。

これらの論述から佐伯の見解を集約すると次のようになる。〈環境＝生活の場〉は、多様な意図のもとに多様に活用できるようになっているようにするべきである。そして、〈環境＝生活の場〉の使用は、人と人との相互作用によって決定する。さらに、保育における環境構成は、「保育環境は出来る限り自然な環境がのぞましい。自然な環境とは、特定の活動だけに限定するような、人工的な意図が見え見えではなく、「どこにでもありそうなモノがどこにでもありそうな風に」仕立てられていることを意味している¹⁸」。と述べている。

以上のことから、佐伯の「自発性の原理に従った環境構成」による保育とは、個々の子どもが、やりたいことを見つけられるような仕掛けを環境の中に作り、出来る限り多様な保育活動が展開可能なように環境構成をするというものである。したがって、保育活動をデザインするのは、保育者ではなく子どもである。そして、そこで生じる子どもの相互作用は、大人では考案することが不可能な状況、文脈（ストーリー）を多様に作り出していく。このように、活動や遊びは、環境構成と相互作用によって展開されるのである。

Ⅳ. 環境構成と経験

本稿はここまで、「環境構成による活動の誘導」と「自発性の原理に従った環境構成」という切り口でそれぞれの保育方法を論じてきた。ここからは、それぞれの保育方法を比較検討する。そこでまず、これらの相違はどのように生じるかを論じる。次に、それぞれの方法を展開した際に、子どもはどのように学び、子どもの経験が如何に組織化され構成されるかについて述べる。その上で、子どもの能動性が高まる環境構成について論考する。

保育方法の相違は、子どもの遊びや活動状況を見た保育者が、いかなる意味空間を成立させているかという認識によって生ずるものである。そこにおいて、「意味がない」と認識すれば、子どもの遊びや活動が、断片的で系統性に欠けるという解釈に至る訳であり、「意味がある」と認識すれば、子どもの遊びや活動から、関係性の分析が不可欠となる。したがって、実際の保育においては、前者に考拠すれば、到達目標を設定して、子どもを指導する必然が生じる。一方、後者に考拠すれば、状況、文脈（ストーリー）との関係性から、子どもを支援する必然が生じるのである。

保育に到達目標を組み入れた場合、必然的に環境構成の中に「教師が意図する方向へ仕向ける」という働きが生じる。そこでは、はじめ、〈環境＝生活の場〉において活動の自由選択によって能動的に遊ぶ活動を重視するものの、やがて、その遊びや活動を援助するかに見える教師によって指導が図られ、最終的に子ども達は、保育者の意図する方向へ誘導されるのである。倉橋が「周到なる教育は、まず、環境一場所と物とを予め支配することによって、幼児を、その自発を失わずして、意のままに支配する¹⁹。」と述べているように、このような到達目標を組み入れる保育の実際は、一歩間違えれば「自発的に見せかける」感化教育に至る可能性を有している。そこでの子どもの遊びや活動は、到達点を保育者に依存する傾向が強くなる。その結果、子どもは自ら達成感や失敗からの反省を得られなくなり、「自らが意図した結果に至ったかどうか」という

16 同上、131頁

17 同上、132頁

18 同上、133頁

19 倉橋惣三『就学前の教育』、432頁

視点で振り返らなくなる。また、能動的に始まった遊びや活動は、いつのまにか受動的なものとなり、やがて、教師の意図を汲みながら活動する結末を迎えるのである。したがって、子どもの側からするとこのような環境構成は、日常生活とは異なって不自然な仕掛けと認識する。

他方のストーリー性を意識して保育するとは、過去の一つひとつの出来事が現在にどのような意義を有するかを連続的に解釈することである。たとえ、失敗に終始した出来事であっても、そこから役立つ教訓を見いだすのである。そこで保育者は、子どもの過去から現在にかけてどのように発展したかを紡ぎだして語れるようになる。このように、保育者が、過去から現在への発展的な連続性を認識することは、子どもの成長にとって大きな意味を持つ。なぜなら、それを子どもにフィードバックすることで、子どもは、どのような状況と向き合い、自己をコントロールして来たかを自覚することが可能になるからである。それは、子どもにとって有能感に基づいた自信を得ることを意味する。そして、この時間的な連続性は、未来を自力で発展させる能力を養うことに繋がるのである。このようにして、子どもは有能感を基盤にアイデンティティーを形成する。そのような保育者と過ごす子ども達は、自分の在り方や生き方に自信を得ていく。したがって、子どもの側からするとこのような環境構成は、日常生活から連続する自然なものとなり、その環境との相互作用によって、目的的な遊びや活動が増えるのである。

以上のことから、子どもの経験は、保育者の環境構成を巡る考え方の相違によって異なることが明確になった。そして、子どもは保育者から自己の活動展開を意味付けられることで自信を得る。それはやがて、能動性の差異となって表れるのである。この子どもの能動性の差異について、以下に述べる。

一方の「環境構成による活動の誘導」による保育では、子ども自ら、環境と相互作用した結果を得にくいいため、未熟な経験に留まる。その結果、慣れ親しんだ環境においては能動的に活動するが、これまでとは異なる状況においては不安が生じ受動的となる。他方の「自発性の原理に従った環境構成」による保育では、子どもが自ら環境と相互作用した結果を得易くなるので、経験知が豊かになって意図した働きかけが可能となる。そのため、これまでに知覚したことのない状況に直面しても、わずかな手掛かりから、次に何が生ずるかを予想可能になり、環境と自分を知的にコントロールする。これが環境に対する統制力である。その結果、いかなる状況においても能動的に働きかけ、そこからさまざまな意味を学ぶのである。

V. おわりに

本稿は、保育者の環境構成に対する考え方の相違が保育におけるカリキュラムとなって表れ、それが子ども達の能動性に影響を与えていることを示唆した。今後の課題は、この知見を保育実践と照らして考察することである。