

子どもの世界体験と幼稚園教育

古 庄 高

Zusammenfassung

Die Welterfahrung der Kinder und die Kindergartenpädagogik

Takashi Furusho

Über die Setzung der Erziehungsziele im Kindergarten stimmt man im allgemeinen darin mit sich einander überein, das leibliche und seelische Wohl der Kinder gewährzuleisten.

Aber die pädagogischen Tätigkeiten vom Erlebnisbereich der Kinder sind inhaltlich in jedem Kindergarten sehr verschieden. Was die Kinder in ihren Kindergärten erlebt haben, und mit welchem Gemütszustand sie die Erziehungstätigkeiten geleistet haben, davon wissen die meisten Eltern fast nichts.

Dieser Situation liegt der Gedanke zugrunde, daß die Kinder sich von sich aus entwickeln können, wenn sie in einer pädagogisch gut geplanten Umwelt leben. Es fehlt aber den heutigen Kindern sogar die Spontaneität, d. h. die Fähigkeit aus eigenem Antrieb etwas zu tun. Den Kindern muß deshalb nicht nur die Umwelt, von der ihre Entwicklung und kindliche Leistungsfähigkeit abhängig sein können, angeboten werden, sondern auch ihre Spontaneität muß selbst gefördert werden.

幼児教育は他の教育と同様、社会の変化に応じて変わる部分と、それが幼児期の教育である以上、時代を超えて維持される不変的部分とがあるだろう。本論のねらいは、現代の激しい文化的・社会的変動に対応して、幼児教育の基本的枠組みを、子どもの社会的関係の育成に重点を置きながら、再組織化する必要性ならびに再組織化の方向を考察することである。

5歳児の幼稚園、保育所を合わせた就園率は9割を超え、4歳児（2年保育）のそれも約8割に達している¹⁾。大多数の親が2年間通園させ、3年保育への要望も年々高まっているのが現状である。就学前教育に寄せる親の期待は、就園率を見る限りでは小さくないと言えるだろう。ところが幼稚園教育の実質的内容に目を向けると、私立幼稚園はもちろんのこと公立幼稚園でも、内容の不統一が著しい。そして親の方でも我が子が幼稚園で受けている保育の実質——保育内容、保育方法、教師の教育に対する姿勢や子ども観など——については、意外と無頓着である。あるいは関心があってもそれを正面から幼稚園側に問にくい状況、ましてや親の意見や疑問点を提出できない雰囲気にあるのも事実である。親はせいぜい子どもが何をして遊んだか、どんな活動をしているか、友だちと仲良く遊んでいるかといった、かなり表面的な事柄を子どもの話を通して知る程度である。子どもにはもちろん幼稚園の提供する活動、幼稚園の制度や価値について客観的理解や相対化は不可能である。従って子どもは自分に与えられた教育の実質を喜んで積極的に受け入れるか、あるいは不適応というかたちで拒否するか、またはこの両極の間でその子なりのレベルでそれぞれに消化するしかない。親が子どもの話や態度を通して知りうるのは、我が子が幼稚園生活をどのように消化しているか、しかもそのごく断片的な部分であって、保育の客観的な全体像ではないのだ。保育の実際のあり方を知ろうと思えば、保育者との話し合いが不可欠であるが——幼児期ほど教師と親との話し合いの必要性は大きいはずであるのに——現状では十分だとは言い難い。教師の側から積極的に保育の理解を求める働きかけも少ないように思われる。

就園率の高さに比べて、教育実質についての無頓着さが目立つことの理由はいくつか考えられよう。幼稚園に行かなければ家庭の周辺に遊び仲間、遊び場を見つけにくい、集団生活を体験する場が少ない、また母親が育児から解放される時間をもちたい等、幼稚園側からすれば比較的消極的理由で通園させているケースが目立つように思われる。確かに地域共同体の崩壊した今日、家庭の近所で幼児の遊び仲間を見つけるのは、それほど容易ではない。3年保育への要望はこのあたりの事情を反映しているのではないだろうか。三種の神器と言われる長時間保育、給食、送迎バスの有無が私立の幼稚園の園児数に大きな影響を及ぼすのも、保育の実質より親の都合を優先させたり、子どもが集団生活に慣れ、歌を歌ったり絵を描いたり活動を適当にすればそれでよしとする風潮の現われである。

このような風潮を親の無知やエゴイズムのせいだとして片づけてしまえば簡単であるが、案

外この卑俗な現象、親の無責任とも思える態度に、幼児教育の本質がかたちを変えて現れているとも考えられる。それというのも就学前教育学の歴史的経過をみると、フレーベル以来の伝統的教育論には、結果的には親が保育の実質について深く追求しないのと同じ姿勢が見られるからである。我が国ではフレーベルの思想を受けつぎ発展させた倉橋惣三の誘導保育の流れをくむ自由主義保育の実践にそれを見ることができる。この点は後に述べよう。

また1960年代半ばまでの西ドイツにおける就学前教育は、一般には幼稚園が劣悪な条件下でなされる貧民救済のための社会教育施設であり、幼稚園の数も少なかったので、世間の注目を集めることもなく、学問的研究の対象にもならない状況にあった。経済的貧困から外で働かねばならない母親たちのために、子どもを預かる救護施設でしかなかったのである²⁾。本来家庭で母親が育てるべきところを母の就労のためやむをえず幼稚園に預けるわけであるから、家庭教育は幼稚園教育よりも優れたもの、後者は前者の補償教育に過ぎないと見なされたのである³⁾。貧困のために子どもを幼稚園に通わせた西ドイツの母親と、遊び場や遊び仲間がないから、あるいは母親が自分の自由時間を確保したいがために子どもを通園させる現在の日本の母親とでは、社会的状況はまったく異なるものの、幼稚園の具体的教育内容に対して消極的関心しか抱かない点では、共通しているように思われる。

フレーベルの伝統を継承しつつ早くから幼稚園教育に独自の積極的意義を認めていた数少ない人のひとりがE. ホフマンである。ホフマンは、子どもに即した教育学的に構成された環境が用意されるならば子どもは自ずから成熟と発達を示すので、幼稚園の課題は良い環境を整えて遊びを奨励することにあるとした。そして技術革新による子どもの生活世界の変化は家族の役割にも影響を及ぼしたので、幼稚園は単に貧困家庭の子どものためばかりでなく、すべての子どものための施設でなければならないのだ⁴⁾。子どもの精神的・心的発達は生物学的成長と類似したかたちで行われるとする「成熟説」と基本的には一致する理論である⁵⁾。ホフマンのように良い環境のもとで子どもは内発的成熟および発達を示すと考えるならば、子どもの特定の能力を教育の力によって促進しようとする早教育の立場と対立するのは当然だろう。良き環境のもとでの成熟というからには、子どもの人間全体がそこで発育するのでなければならない。しかし人間全体の発達という概念は曖昧な概念である。高度技術時代において労働や知識が専門化すれば当然社会の要求する能力も特殊化、細分化せざるをえない。子どもに期待される能力は文化や社会からの要求に応えうる性質のものである。この意味でホフマンの発達理論は「能力」や「可能性」を時代的な文化や社会から切り離しているとの批判を免れないであろう⁶⁾。だが対象が「幼児期」であることを考えれば、幼児の全体的発達という一般性、つまり文化や社会にはあまり制約されない、まだ特殊化、細分化する以前の基礎的能力の発達という面も確かに残されているであろう。

またホフマンによれば幼児期の生活の特徴づけるのはなんといっても遊びであり、遊びの奨励こそ幼稚園における教育活動の核心である。そして遊びは自発的な活動なのであるから、幼稚園での遊びの奨励には保育者が臨機応変にその都度対処する「即興性 Improvisation」が要求される。学校の授業が方法的に予めきちんと計画されているのとは対照的である⁷⁾。しかしな

がら「幼児の人間全体をまるごと育てる」、および「遊びに対して即興的に対処する」というホフマンの教育理論からは、幼稚園教育について更にこまかく分析検討し、学問的に深めていこうとする革新的志向性は生まれにくい。むしろ毎日の保育の流れ、遊具の準備、遊びの選択など具体的な保育実践については伝統的なやり方をそのまま無反省に継承しがちである。従って幼稚園教育に独自の意義を認めたホフマンの場合でも、教育は環境を整備し、その中での生活、遊びを通じて子どもが自らよい方向へ成熟するのを見守るという、いわばフレーベルの「受動的—追隨的」態度を基本的にとるわけで⁸⁾、へたをすれば先の全体性と即興性とを口実に、子どもが園生活を通じて何を学んでいるのか、どのように成長しているのかなどについて不問に付す結果になるおそれがある。

こうして今日の就園率の高さにもかかわらず、母親が保育の実質や教育効果にはあまり関心を示さないのは、卑俗な矛盾のように見えて、実はホフマンに代表される伝統的な幼児教育理論と一致する部分を含んでいるのだ。すなわち幼稚園で教育的に良い環境を提供することは、特に工業化の進んだ都会の子どもには大切であるが、良い環境下に生活させておけば自発的な力で自然に成長するだろうとの楽観的な考え方が両者に共通しているのである。このある意味では素朴な楽観主義は、今日の母親の無知やエゴイズムあるいは1960年代半ばまでの前科学的信仰に過ぎないのだろうか。それとも幼児期の段階は外からの影響、教育的刺激にあまり左右されない、固有な内的法則が発達をより強力に支配しているのだろうか。

2

我が国ではこの問題はあまり突き詰められたことはないが、それでも保育現場において自由主義保育か、「領域」を教科的に取り扱うか、生活保育かといった、実践方法を問うなかで論じられているように思われる。また幼稚園教育要領の基準性あるいは教育要領における「領域」概念について混乱した解釈がなされている根底に、同じ問題があるのではないだろうか⁹⁾。

ところが1960年代後半から70年代にかけて西ドイツではスプートニク・ショック、下層階級の貧困ならびに教育の機会不均等の是正、女性の地位向上などが関心を集め、社会の民主化運動を契機に社会情勢の大きな変化が見られた。就学前教育についても伝統的幼稚園に対する批判がなされるとともに、改革と拡充の動きが高まったのである。ドイツ教育審議会の教育委員会が1970年に出した「教育報告'70」ならびに「構造計画」もひとつの現われである。また社会情勢の変化ばかりでなく、教育学の内在的運動として、子どもの発達に関する新しい考え方が出され、幼稚園教育の見直しや新しいモデル実験が試みられた。最も代表的なものとして早期からの知能促進や読み書き能力の教育が注目を集めた。すなわち伝統的幼稚園教育が遺伝や成熟の要因を強調するのに対して、アメリカの新しい発達心理学研究の結果は、従来のやり方の怠慢性、逆に言えば環境が幼児に与える学習刺激によって知的能力が著しく促されることを示したのである。それは天賦の才能、潜在的な開かれた学習可能性を適切な教材や訓練プログラムを用いて最大限に高めよう、とりわけ認識能力の早期開発を計ろうとするものである¹⁰⁾。

しかしこのような早期からの積極的な知的促進は純粋な教育学的視点を離れて、ややもすれ

ば商業主義に毒されたり、子どもの学歴と将来に期待と不安を抱く親たちの気持ちをいたずらに煽りたてがちである。高価な学習機器、体系的教材、長期にわたる訓練方法などが大きな成果とともに伝えられると、専門家よりもむしろ親たちがそれを無条件に信じ込み、学問的研究が歪められて受けとられる結果になる。そして早期の文字指導は是か否か、知的教育か情操教育か、権威的教育か反権威的教育か等々といったかたちで、問題が極端に単純化されてしまうのだ¹¹⁾。

幸か不幸か日本では西ドイツのような幼児教育への急激な関心の高まりは、全国規模や教育界全体では見られなかったのであるが、何故であろうか。恐らく第一の理由は、日本では戦後一貫して子どもの教育への関心が極めて高く、60年代から70年代にかけては就学前教育ではなく、まず中等・高等教育に目が向けられたからである。資源をもたない日本の産業構造にとって教育の重視は社会的要請である。現在の学校教育が、子どもが文化的社会的存在者として生きていくために身につけざるをえない支配的な文化全体の体系を提供する制度的な場である以上、子をもつ親は教育に無関心であるわけにはいかない。特に農業国から工業国への転換過程で、かつての親から次の世代への生産と結びついた職業教育が意義を失い、代りに学校が、家庭生活および生産活動とは別のところで、社会への参加・適応にとって必須の知識や技能（それが実用的価値を有するか否かは別の問題だ）を伝達するようになると、現代人としての能力評価も学校の提供する評価に規定されざるをえない。つまり社会も親もそして子ども自身も、共同社会的存在になるためには学校教育への参加が不可欠の条件であること、学校の評価、学力の序列が——良い悪いは別にして——社会的評価や資格認定の目安につながることを承知している¹²⁾。我が国では早くから「学歴社会」「受験戦争」などの用語が教育制度全体の性格を表わせるほど、学校に選別・序列化機能が与えられているので、学校教育への関心は常に過熱気味と言える。

次に、高度経済成長期を迎えていた当時の我が国の社会構造は、就学時に既にその家庭環境・社会環境から著しくハンディキャップを負われ、それ故なんらかの補償教育をかなりの規模で早急に実施しなければならないような下層階級を含んでいない。それ故急速に進む科学技術の高度化に呼応して中等・高等教育の充実が優先されたのである。

就学前教育が改革ブームを喚起しなかった第三の理由として、根強い家庭保育第一義論の存在があげられよう。幼児期の教育は家庭が責任をもち、就学後は学校を中心にした教育をという図式が一般に定着しているように思われる。言い換えれば子どもが日常生活の過程で自然に学習、習得できる内容と、学校で系統性、計画性をもって意図的に教えなければ習得できない内容とが常識的に分けられているのである。家庭の教育力および家庭生活に対する親たちの自信があるからこそ、家庭保育第一義論が支持されるわけであるが、他方近年になってこの自信が家庭の解体不安とともに揺らいできているのも事実である。更にそこには、幼児には外からの強制、押しつけがきかない、特に系統的学習の強制は無理ではないかという漠然とした了解があるだろう。卑近な例だが小学生の多くが学習塾に通うのに対し、幼児はピアノ、スイミング、絵画などの「おけいごごと」に通うのも、これだけ学歴社会と言われるなかで、幼児期に

は学習よりも体力や情操の面に目を向けているわけで、これも幼児期の教育を学校教育から区別する親の意識の現われと思われる。

要するに我が国の場合、幼児教育の緊急かつ大がかりな改革を必要とする社会情勢にはなかったといえるだろう。早教育に対する親たちの関心も、我が子の受験戦争への取り組みを低年齢から始めるというかたちで喚起され、あくまでも私的な関心にとどまったのである。幼稚園教育は特に社会的注目を集めることもなく、また学問研究や公的機関における新しい試みや改革が実施されることも少なかったが故に、保育の実質的内容は千差万別であるにもかかわらず、全体的にみれば従来の伝統的保育の枠組みの範囲内で推移してきたように思われる。

幼稚園教育の伝統的な枠組みを支えてきたものとして、ここでは三つの点を挙げておきたい。まず第一に幼児の受容的態度、状況との融合的性格を指摘できよう。幼児はまだ自らに与えられた状況一般（社会、家庭、幼稚園などでの支配的な価値観、観念、制度など）を相対化するだけの力がない。つまり自らをその中に見出す状況に対して距離をとり、反抗したり拒絶したりできない。こうした力が本格的に発揮されるのは思春期になってからである。幼児は与えられた状況、自分の通う幼稚園生活を自明性のうちに生きようとする。幼稚園での活動、教師や仲間との関係のあり方を、まずはそのまま超越的所与性として受容し消化しようとするだろう。本当に子どもに適した保育環境や条件を整えるのが後回しにされ、親や幼稚園の都合が優先されたとしても、幼児たちが直接それに異を唱えたり指摘することはない。むしろ劣悪な状況であっても、なんとか受け入れていこうとするのが幼児期の特徴なのである。小学校の先取り教育、驚く程高度な合奏や鼓笛隊や絵画製作、行事に追われた落着きのない毎日、逆に多くのマンネリ化した退屈な時間——教育的にみれば問題のある状況に対しても子どもたちは精一杯順応しようとするに違いない。強制、退屈、息詰る窮屈さ、堅苦しさなどが支配する園生活であっても、どこかで面白さ、息抜き、喜びを見つけようと努めるだろう。各園での幼児の生活や保育内容の実質に実際にはかなり大きな違いがあるにもかかわらず、各々の園や教師が自らの保育形態、保育方法を安易に肯定して他を一方向的に非難したり、改善への志向をもたず無反省に漫然と保育することができるのは、幼児のこの状況との融合性、受容的性格に負うところが大きいと言わねばならない¹³⁾。

第二は幼児期のうちは適当な環境さえ与えておけば子どもは内発的に自ずと発達するであろうとの前述の楽観主義である。幼児期の教育に注意を向けるようになったのは、歴史的にはそう昔のことではない。アリエスの描いた中世社会はもちろん、日本の高度経済成長期までは親たちは仕事に追われ、子どもの数も多く、個々の子どもに十分な注意を払うゆとりはない。親の意識からすると、子どもは幼児期をいつの間にか通過したのである。3歳位になれば、結構兄弟や近隣の仲間と子どもたち自身の独自の世界を持っており、子どもは家族の中だけでなく自然の中で、仲間との遊びを通して成長したのだ。見方を変えれば、つい最近に至るまで幼児期の教育について楽観的な考え方の通用する、あるいは楽観主義的に「育つに任せる」しかない社会的土壌にあったとも言える。

伝統的保育の枠組みを支えた第三の柱は、フレーベルやホフマンの主張した遊びの保護・奨

励である。遊びは保育において特別の地位を占める活動である。幼児教育について語る者で、遊びの意義や重要性を疑う者はいない。だが遊びにはもともと暇つぶし、気晴し的な遊びから、集中した創造的遊び、集団による遊びなど様々な種類、集中度、取り組みの姿勢があり、教育的に質の高い遊びもあれば価値の低い遊びもある。遊びの保護・奨励と言う場合、教育的に価値ある遊びであることが前提とされているだろう。しかし現実の保育実践の場になるとこの価値基準は極めて曖昧で主観的である。自由遊び、歌、絵画、絵本などの活動を適当に並べるだけでは、子どもの側の自発性、動機、積極性など、むしろ教育学的にはより重視すべき側面は個々の保育者のその都度の認識、判断に留まり、指導案や記録には表われにくい。本論の最初に述べた親が保育の実質に無頓着である理由のひとつはこの点にある。例えば子どもが絵画製作の作品を家に持ち帰っても、親にはいかなる経緯のもとで、いかなる気持でその作品に取り組んだのか、作品からだけでは知る由も無い¹⁹⁾。ホフマンが子どもの成長や保育について楽観的に子どもの内発的な発達する力を信じ、遊びについても保護と奨励を主張すればよかったのは、現代の高度消費生活以前の文化・社会様式のもとにおいてである。今日の子どもの生活世界、家族のあり方、遊びの内容を考えれば、伝統的幼稚園教育の根幹をなした以上の三本の柱が、かつての確かさや有効性を保ち得ないのは明らかであると思われるが、いかなる点が問題であるのか、次に考察してみよう。

3

遊びの保護・奨励を保育活動の中心に据え、良き環境のもとでの遊びによって子どもは自然に過不足ない発達を示すだろうとの大前提、伝統的幼稚園教育の根幹をなし、現代の親たちが保育の実質については幼稚園にまかせて無関心でいられる根拠でもある大前提は、現代のそして将来の社会変動において従来から期待された通りの役割を担うのは困難だと言わねばならない。高度経済成長期以降、子どもが戸外で遊ばなくなった、集団遊びの楽しさを知らない、自然の中で身体、感覚を通じての直接経験が少ないなど、子どもの行動様式や生活面での変化はもうかなり以前から指摘されている。

遊びや直接経験は子ども期を象徴する特徴であったはずである。それらに対する欲求が子どもに内在することは自明とされていたのであり、かれの内的な欲求に応えることが教育学的にも発達的にも子どもの成長に有意義であると思われた。問題は教育学的にみて子どもの欲求にいかなるかたち、いかなる程度に応えるかにあったのだ。しかし子どもの内的な欲求、遊びや直接経験への無条件の欲求そのものが変化したのであれば、これまでたびたびなされたように、戸外での集団遊びの重要さ、教育的価値の高さを強調し、かつての遊びの復活を呼びかけるだけでは、もはやそのような子どもの本質的特性の変化に対する適切な手立てではありえない。つまり遊びへの欲求も含めて子どもの内的な存在様式が、生活世界との交わりの過程で大きな変容を余儀なくされたのであれば、親や教育者の勧めや努力で、あるいは外的環境を整え、遊び場を用意するだけでは、子どもたちが再び昔のような自発的、集団的遊びを取り戻すとはとても考えられないからである。遊ぶ姿が見られなくなった原因は、遊び場の減少やテレビの

普及に一義的に還元できるほど単純ではないように思われる。安易にいくつかの原因に還元してしまつては子どもの現象の正しい理解は不可能であろう。遊び場や自然環境にまだ恵まれている地域においても、子どもが外で遊ぶ姿、とりわけ自然発生的な大集団で日常的に遊びを組織し展開する姿は稀である。また、これほどまでに生活に溶け込んでいるテレビを、教育に良くないからとの理由で、家庭から追放できるわけでもない。テレビは確かに日常生活において映像文化を代表するが、しかし子どもの生活世界全体を見渡してみれば、テレビやファミコンはあくまで現代生活を象徴する事物にすぎない。子どもの内的存在様式の変容をもたらしているのは、むしろ具体的事物を超えた、人間と世界との関係のあり方そのものであろう。単純化して言えば、身体を介して事物と絶えず直接に接触し、身体感覚が日常的世界認識の確かさを保証する手段であるあり方から、事物と直接に接触することなく「情報」というかたちで、つまり間接的経験として世界についてのおびただしい量の認識を得るあり方へと変化したことが考察されねばならない¹⁹⁾。自分の足で近隣の村まで出かける、全身を使って野山をかけ回り、木に登り、川に入るこうした子ども期の体験は世界と人間の関係のひとつのあり方である。ところが現代では、世界との身体を媒介とした、いわば原初的なかわりには、多量の刺激的な情報によって圧倒されている。直接経験に基づき身体の内面に沈澱する世界についての知に代わって、視覚的・映像的情報が重要な意味をもつのだ。主として幼年期、少年期に蓄積されていた世界についての身体的な知は、手先の感覚や視覚的イメージに集約される情報的な知に置き換えられている。それ故テレビの長時間視聴による弊害を親たちに訴えて、視聴時間を短くするよう勧めることはできても、子どもたちの生活全体が今日の時代的狀況に規定されている以上、テレビは我々を取り巻く文化的全体構造に編入されてしまっているわけである。子どもの実存的生は現代の高度市民社会において営まれ、かれの生活様式、世界経験の様式、自己体験の様式は、総体としての文化の時代的性格に強く刻印されているのである。

現代の子どもたちの行動、生活、思考など様々な場面で示される特性を正しく理解するためには、次の点が是非とも不可欠であろう。すなわち子どもたちの姿、言動を、価値判断を予めせずそのまま見つめることである。大人はややもすれば「子どもはかくあるべし」とのイメージ、「子どもの理想像」を描き、そのイメージに基づいて現代の子どもを判断（往々にして、子どもを裁くのだが）しがちである。子どもが示す個々の現象は相互に関連しあっており、いわばひとつの全体を構成する要素としてみた方がよいのではないか。子どももまた文化的社会的存在者として現代を生きているとの理解にたてば、かれの言動に表われるいくつかの顕著な特性は、生活世界の時代的变化に対応する子どもの存在様式の構造的変容として把握されるのではないだろうか。気の合う少数の友だちとの付き合い、室内遊びや静的な遊びの嗜み、直接経験よりも映像を媒介にした擬似経験を好む傾向——こうした現象に直面して、例えば単純に親の甘やかしや便利で快適な生活などにその原因を求めると、先験的な価値基準にとらわれた、硬直化した見方しかできなくなってしまう。

確かに子どもの発達について、もうひとつ別の側面を見落してはならない。すなわち子どもは時代の子であると同時に、子どもは子どもである。言い換えれば、子どもはかれが生きる社

会、かれが置かれている文化に適応しなければならず、経験の内容は当該社会の発展の度合いや文化に依存するが、かれの経験や思考の形式的構造は時代や文化を超えた普遍的側面をもっていると言えよう。例えばピアジェの発生的認識論は思考の各発達段階にみられる普遍的な認識様式を明示しているのである。しかしかかる思考の形式的構造は総体としての幼児の具体的行動から高度に抽出されたものであり、人格的育成を目的とする保育活動の直接的主題とはなりにくい。問題は高度経済成長期以降の急激な生活環境、文化や社会環境の変化に伴う、幼児の存在様式の水準での変容である。

存在様式の変容は何よりもまず世界についての経験様式にみることができる。子どもと世界の原初的關係は身体を媒介にした直接経験である。そしてこの一次的経験の豊かさは主体がそこに生きる世界から掴み取る意味の豊かさに他ならず、それは刺激のきらびやかさよりもむしろ主体の内的世界、内から能動的に指向し働きかける力に依存する。世界から掴み取られた意味は、身体に沈澱する知の潜在性において保持されるであろう。ところが現代の生活世界が消費的性格を強めて生産活動と無縁になればなるほど、意識の主体性は数多くの与えられた情報の中から選択するというかたちで発揮される。情報は必ずしも身近かな所から発生しているわけではない。様々な情報はいちいちその発生源を特定化するわけにはいかない。自己の身体がある対象に働きかけ、その結果世界の反応として知を獲得する直接経験と、情報による間接経験とでは、主体と経験との關係はまったく異質である。状況との融合、一体化が幼児期の特徴であると述べたが、それは幼児が自己の身体によって世界に住み込むことで世界を了解しようとするからであるが、与えられた多くの情報の中から選択するという存在のあり方は状況との融合性と矛盾する。多くの情報から正しい選択や判断を行うためには、むしろ各々の情報から距離をとらねばならない。また情報とは具体的現実から抽象化されたひとつの意味であるから、主体によって選択された情報であっても、「主体は情報と一体化する」という表現は相応しくない。幼児は全人格をあげて状況と一体化しようとする。ごっこ遊び、ファンタジーの遊びは状況との合一に基づく遊びである。ところが情報が抽象化された現実の意味であるのに対応して、情報を選択する行為も全人格的行為とは言えず、人格の一部（知性、感情、感覚的嗜好など）が参与するに過ぎない。

こうして、教育的に整えられた環境下におかれれば幼児はそれを自明のこととして受容し、かれの融合的性格によって内から正しく成長するだろうとの、伝統的幼稚園教育を支えた第一の点が危うくなる。更に情報が生活から遠ざかるほど、正しい情報の選択は困難さを増すにちがいない。子どもが与えられた環境のもとで自らを正しく発展できるのは、生活そのものが秩序やバランスを内包しているからである。おびただしい刺激の強い情報、生活とは直接に結びつかない情報にさらされている現代の子どもをみれば、かつての楽観主義は色あせてしまうだろう。他の子どもとの關係意識も、経験を共有することで生まれる共同存在、社会的關係というあり方から、情報によって媒介される無機的關係性を強めるのではないだろうか。ここでも全人格をあげた仲間とのかかわりは影が薄い。

簡単に言えば、身体も含めて自己をまるごと投入し、世界と融合することで成長してきたこ

れまでの幼児の存在様式——世界の直接経験であれ、「魔術的世界理解と現実的世界理解との共存の位相¹⁶⁾」であるファンタジー活動であれ、他者との関係性であれ——から、多彩な文化的刺激に囲まれ、繊細な感覚を身につけた、人格の一部だけが参与する世界との関係的生を生きようとする、孤立化した個人の存在様式への変容として現代の子どもを理解できるのではないだろうか。

最後に、かかる人間と世界との関係のあり方自体の変容、自己体験の様式の変容を前にして、今後の幼稚園教育の展望について言及しておこう。

ひとつの方向としては、テンポの速い現代生活に対応して、幼稚園でも多様な活動を次々に提供し、提供された活動に加わることで幼児は何かを身につけていこうとの保育が考えられる。旧来の楽観論の延長線上にある保育論である。保育活動に情報的性格が付与されて、活動相互の連関性、系統性については深く考えられていない。

だが幼児期には自我の骨格となる経験、世界の拡大（世界に働きかけ、世界からの反応を待って世界を理解する）のための基本的姿勢を育成すべきだと教育観、人間観をもつならば、存在様式の変容に同調してしまわないで、なんとか幼稚園教育の伝統的な考え方を生かす道を模索することになる。しかしこの場合、文化的社会的環境全体がますます変化する中で、内発的成熟の面や遊びを大切にしようというわけであるから、「受動的—追隨的」教育ではなく、明確な意図と計画性を有する指導（強制的指導という意味ではない）が不可欠であると思われる。子どもの全人間的な育成、直接経験に基づいた世界認識、自発的な遊びの保護・奨励など、伝統的保育の基本方針自体を可能にするための指導である。従って子どもの自発性、遊びを惹起し、高めていける条件を整えねばならない。その条件の第一は自発性、遊びを促す状況設定である。園全体の教育的環境という広い意味の環境設定も含まないわけではないが、むしろ毎日の保育実践における状況設定、状況による活動への誘いかけ、働きかけである。第二は状況に促された個々の自発的活動、遊び相互の内的な連関性、系統性である。遊びは原則的にはその時、その場限りの活動であるが、昔の季節の遊びのように、一定期間興味の持続する遊びもある。保育では教師の意図する主題のもとに個々の活動が関連し、組織化することによって、主題に対する興味が高まりやがて衰退するような、持続的過程を積み重ねる。個々の活動が主題といかに関連しているか、子どもたちの興味がどの程度主題に集まっているかその都度見極める作業、およびクラスの状態、時期、季節、環境を考慮した主題の決定が教師の重要な課題である。第三は教師の意図する主題に、次第にクラス全員の興味を集め、クラス全体の興味の高まりと持続が可能になることである。

以上の三条件が教師の周到的な計画的指導によって満たされるときはじめて、子どもの自発性、遊びを保育活動の出発点に据えることができるだろう。言い換えれば、伝統的保育が当然のこととして前提にしていた成熟への内発的な力、遊びへの意欲を導き出すために、教師による計画と個々の活動を関連づけ発展させていく系統性とが不可欠なのである。自発的、自由な活動（遊び）のために、教師の計画的指導が前提条件になるという現代の矛盾、二律背反性は、教師が指図・命令する者であることをやめ、自らも共に現代を生きるひとりの生活者であるこ

とを自覚し、その上で子どもと向かい合うことによってしか解決できないであろう¹⁷⁾。おとな自身、本来の自己あるいは自分の本当の欲求がわかるためには、日常的生を生きる自分を改めて見つめ直さねばならないのが現代だからである。保育の実際のあり方については次の機会に論じることにはしたい。

注

- 1) 幼児保育研究会編「最新保育資料集」ミネルヴァ書房 1989
- 2) Sigurd Hebenstreit : Einführung in die Kindergartenpädagogik, Klett 1980, S. 35.
- 3) Wilma Grossman : Kindergarten, Beltz 1987, S. 37.
- 4) Erika Hoffman : Vorschulerziehung in Deutschland, Luther-Verlag 1971, S. 63-64.
- 5) Wilma Grossmann : a. a. O., S. 80-82.
- 6) Sigurd Hebenstreit : a. a. O., S. 30-31.
- 7) Ibid., S. 27.
- 8) Friedrich Fröbel : Die Menschenerziehung, Klett-Cotta 1982, S. 10.
- 9) 加藤繁美「保育実践の創造的発展と幼稚園教育要領の改訂 その基準性の歴史的検討を中心に」草土文化「保育の研究」第8号 所収 1988, 11-19頁参照
- 10) Wilma Grossmann : a. a. O., S. 113.
- 11) Sigurd Hebenstreit : a. a. O., S. 38.
- 12) 小浜逸郎「学校の現象学のために」大和書房 1986, 165-170頁参照
- 13) 幼児の状況との一体性、融即、受容的性格については、アンリ=ワロンの理論ならびにそれに基づいた小浜の考え方を参照した。
小浜逸郎「方法としての子ども」大和書房 1987, 109-117頁, 166-171頁
小浜逸郎「可能性としての家族」大和書房 1988, 273-275頁
- 14) 同様の指摘が次の著書にもみられる。
Hedi Colberg-Schrader, Marianne Krug : Arbeitsfeld Kindergarten, Juventa 1986, S. 16-17.
15) この世界体験の様式の変化を、体験する主体の身体のあり方として捉えることもできよう。すなわち「身体」として世界の内に、時間や空間に住み込む、生きられる身体であるあり方(メルロ=ポンティ)から、対象化された客体としての身体のあり方への変化である。「身振り・身動きと共にあり、あるいは社会的な人間関係と共にあり、またからだの共生、イメージの共有とともにある」(竹内敏晴「子どものからだのことば」31頁)「共生態としてのことば」から、「抽象化した記号としてのことば」(同書)への変容と言ってもよい。身体とことば、いずれにおいても、世界や他者=共同体と共生するあり方から、個の閉鎖性、孤立性においてなされる、物質主義に対応した知性的な世界体験の様式への転換である。次の著書を参考にした。
M. Merleau-Ponty : Phenomenology of perception, Routledge & Kegan Paul 1978
竹内敏晴「子どものからだのことば」晶文社 1988, 18-43頁
村瀬学「子ども体験」大和書房 1984, 12-32頁
- 16) Günther Bittner : Was bedeutet >>kindgemäß<<? in : Erziehung in früher Kindheit, hrsg. von G. Bittner u. E. Harms, Piper 1985, S. 329
- 17) 子どもの自発性、自由と教師の計画性、指導との二律背反性について既にフレーベルが指摘している。
F. Fröbel : a. a. O., S. 15-17.

(原稿受理 1989年9月7日)