

個の教育

— 日本とオーストラリア・イギリスの幼児教育 —

宮 原 英 種

個の教育

いま日本は、21世紀へと向けて政治的にも、経済的にも、社会的にも、教育的にも、大きな変貌と岐路に立っている。それをもたらしたものが、日本をとりまく環境の変化である。とくに、「国際化」といわれる国際環境の変化、インターネットに代表されるコンピューター、通信機器による高度「情報化」社会の出現は、その時代に生きる人間の教育にとっても大きな変化をもたらしつつある。

第二次世界大戦の終結とともに荒廃した国土と廃虚のなかから立ち上がった日本は、戦後50年にして、世界に類をみない速度で大きな経済成長をとげ、世界第二位の経済国家をつくりあげてきた。それをもたらした一つの大きな要因が、教育であった。とくに、戦後、日本の教育は、日本人の勤勉性ととともに、企業集団のなかの組織の一員として物を組立て、製作することにおいて大きな力を発揮した。日本においてつくりだされる自動車や電気製品、船舶、カメラ、ハイテク機器といった優秀な製品は、世界を制覇し、さまざまな経済摩擦を起こしながらも、世界の各地からドルを集め、豊かな日本をつくりあげてきたのである。それをもたらしたものが、戦後の教育であったといっても過言ではない。

しかし、戦後の繁栄をもたらした日本の経済体制も、いま、大きな変動期にさしかかっている。経済構造の空洞化、産業構造の転換、といわれるものである。集団で物を組立て、製作するというこれまでの産業構造のシステムは、その多くが、経済的効率を求めて、タイ、インドネシア、中国、ベトナムをはじ

め、発展途上国にそのシフトを移しつつある。日本国内の経済構造の空洞化といわれる現象の一つは、まさしく、これである。現在、日本経済が直面している一つの大きな問題は、この経済的苦境をどう克服し、これからの時代に即応した新しい産業をどう創造し、構築していくかということである。それには、その新しい時代に即応した教育と、これからの時代に生きる新しい人間をどう創造していくかである。まさしく、これからの日本の命運は、これまで以上に、その教育にかかっているといえることができるであろう。

集団から個へ

歴史を振り返れば、「わが国の近代化への幕開けは、1872年（明治5年）の岩倉遣外使節団のイギリス訪問に始まる。明治新政府の中心的人物を網羅したこの使節団のなかに、当時の最高権力者、大久保利通がいた。ロンドンの地を踏んだ大久保利通は、産業革命を達成し、ヴィクトリア王朝の絶頂期にあった大英帝国に仰天した。やっと近代化の足をふみだそうとしている日本と比較して、その近代化と工業化は、とうてい100年をかけても追いつけるものではない、と感じたのである。彼我の埋めがたき大きな断絶を味わった彼は、心を打ち砕かれて帰国した。しかし、日本の近代化と工業化は、そのときをもって始まったのである。

第二次世界大戦前とその戦後を通して一貫してとらえてきた欧米に「追いつけ、追い越せ」の思想は、そのときからはじまったと考えてよい。欧米に追いつくためには、一つには、産業を起し、国を豊かにすることであった。殖産興業といわれるものである。そのためには、教育を普及させ、欧米に追いつくための近代化を推進する人材を養成することであった。東京帝国大学法学部が官吏養成の最高機関として発足したのは、このような背景からであった。「追いつけ、追い越せ」の教育は、一般の教育においても、教師が主導的な役割を果たし、生徒をひっぱっていき、そこから一人でも多くの能力のある人間を養成することが主眼となった。教育といえば、教師がクラスの子どもたちと黒板を背に対置し、生徒を「教え、導く」ことが教育となった。そこでは、子ども

一人一人の能力や興味といった個の存在は無視されたのである。なにぶん、欧米に追いつき、追い越せが、わが国の国是であったからである。

しかし、第二次世界大戦によって、国土は焦土と化し、産業を興し、近代化への歩みを推し進めてきたわが国の政策も、敗戦によって大きな打撃を受けた。製鉄や造船をはじめとする産業のほとんどが壊滅的打撃を受けたのである。欧米に追いつけ、追い越せの政策は、また一からの出直しであった。それと同時に、敗戦によって社会体制や社会構造が大きく変化した。いわゆる、「民主化」の波である。社会よりも個人、人権、男女平等といったものが、新しいテーゼとなったのである。1945年を契機に新しい社会への脱皮が始まったのである。教育においても、一人一人の個性を尊重する教育のあり方が謳われ、民主的な教育を推進することが決められた。アメリカやヨーロッパの新しい教育思想や教育方法が紹介され、その実験的な教育も進められたのである。

戦後の教育

灰燼に帰した国土を復興し、経済を立て直し、すべての国民が食べていくために、欧米に追いつく努力をすることが最大の悲願であった。明治の近代化に始まった「欧米に追いつけ、追い越せ」の思想は、敗戦によって、弱まることはなく、さらに強められたのである。

教育においても、社会や教育の民主化のなかでも、「追いつけ、追い越せ」の教師主導型の教育は、教育の基本的なありかたとして踏襲されたのである。子どもや生徒は、受動的に教師の教えを受け入れる存在であった。教師主導型の教育は、敗戦という国家の大きな変貌に遭遇したにもかかわらず、明治以来一貫して変わることなく、今日に至ったのである。そして、そこから、一定の能力をもった人材が養成され、新しい製品を次々とつくりだし、輸出のパイオニアたちが育っていったのである。

大久保利通が華麗を極めたヴィクトリア時代の大英帝国に驚嘆し、その絶望のなかから近代化をはじめた日本は、大久保の思考をはるかに超えて、100年とわずかな歳月を経て、欧米諸国に追いつき、追い越したのである。ドル換算

の国民一人あたりの国民所得は、イギリスをはじめヨーロッパ諸国はもとより、世界の最富豪といわれるアメリカ合衆国をも凌駕するまでになったのである。国内資本の蓄積はともかく、日本から世界に向かって輸出される自動車や電気製品は、いわゆる、「貿易摩擦」を生み出すものとなった。おそらく日本は、明治以来、欧米に追いつけ、追い越せをモットーに、脇目もふらず働き、頑張ってきたのである。

日本では、いろいろなところで「頑張ってね」「頑張ってくるのよ」ということばが使われている。オーストラリアやアメリカ、イギリスなどの諸国では、母親が幼稚園やナースリ・スクールに子どもを送ったり、迎えにきたときは、「楽しんでね」「楽しかった？」という。母親にとって、子どもが園で楽しく「enjoy」することが、最大の願いなのである。日本では「頑張ってね」と母親は激励して子どもを送り出す。毎日毎日を「頑張ってね」と送り出される子どもは、本当に頑張らなければならないとき、どうするのであろう。日本の母親も、子どもに毎日毎日頑張ってもらいたいと本気で考えているわけではない。心の底では、子どもの一日が楽しいことを願っていることであろう。しかし、慣用的にも、「頑張ってね」ということばが幼い子どもの世界まで入り込んでいるのは、まさしく、「追いつけ、追い越せ」の思想の産物であると思われる。いつも「頑張ってね」といわれていれば、その子どもは、それに馴化し、それが刺激としての意味を失い、本当に頑張らなければならないときに、その意味をもたなくなる。

新しい教育への転換

欧米に追いつけ、追い越せで、100年以上にわたって教師主導の画一的な教育をおこなってきた日本は、組織の一つのコマとして働く人間をつくることには成功をおさめ、大きな経済成長を成し遂げた。しかし、国際社会の一員としての比重が増大しているいま、これまでの教育を点検し、21世紀に向けての新しい教育のあり方を模索しなければならない転換の時期にさしかかっている。

1992年、東京で開催された日本教育大学協会の特別委員会は、「これまでの

主として公立学校における教育が一応の成功を示して経済成長の原動力となったことは、それは多数の生徒に対して画一的な指導をおこなうことによって達成されたものであり、同時に個性の尊重という理念が犠牲にされたことを忘れてはならない。その結果が落ちこぼれや登校拒否、公立学校の魅力が失われる結果となった。したがって、個性を尊重する姿勢を基本として考えたい」と述べ、これまでの日本における小・中学校の画一的教育を反省し、個を基本とする教育への転換の必要性を示している。当然の転換である。

個を大切に謳われながらも、なぜ敗戦を契機にそれが本当に実践され、実現されなかったのか。これまで述べたように、わが国の教育は、われわれが生きるために、生活を豊かにするために、一心不乱に欧米に追いつくために、個の教育が犠牲にされたのである。日本の教員養成を総括する日本教育大学協会が、大きく教育の転換を求めているのである。

日本の教育の転換を求めるもう一つは、本小論の冒頭に述べた「国際化」のうねりである。これこそが、日本が、日本の教育が大きく転換し、変わらなければならない最大の要因である。日本は、これまで、内なる日本のことだけを考え、一所懸命働いてきた。その目標は、日本の国を、日本人の生活を、欧米の生活に近づけることであった。そのために、個の教育も、犠牲にされたのである。

しかし、経済成長を遂げたいま、周囲をみわたすと、貿易一つとっても、相手があることがだんだんわかってきた。国際協調なくして、日本は世界で生きていくことができないことがだんだんわかってきたのである。すでに貿易摩擦といわれるものが起こって久しい。その摩擦は、貿易摩擦だけではなく、非関税障壁、文化摩擦にまで及んでいる。その摩擦を解消し、日本が国際社会の一員として生きていくためには、日本人そのものが、その環境で生きていくことのできる新しい日本人に生まれ変わっていかなければならない。

「協調」とは、ただ単に仲よくするというのではない。利害の異なる者が互いに協力しながら、問題を解決していくことである。そこでは、その問題について、主張すべきところは主張し、相手の立場に立って譲るべきところは譲

る、ということである。そして、お互いが協力しながら、問題を解決していく、ということである。この「協調の精神」とそれを達成する技術と方法が、これからの日本にもっとも求められるものである。こういった精神や技能は、これまでの「追いつけ」「追い越せ」の画一的な教育からは生まれてこない（宮原和子・藤岡佐規子・宮原英種著「子どもと環境」の第3部、21世紀への新しい保育—国際化と応答的保育、1994、蒼丘書林）。

さらに、よく指摘されるように、欧米に追いつき、追い越し、大きな経済成長を成し遂げた日本は、いま、目標とするモデルを喪失したのである。これまでの産業構造は、欧米をモデルとして、それを凌駕する製品をつくりだすことであった。そこでは、創造的思考よりも、組織内の協調を基本とする一定の水準の能力が求められたといってよい。しかし、そのモデルを失ったのである。端的に言えば、世界のどこにも、そのモデルは存在しないのである。進むべき道標もないのである。これからは、そのモデル自体を、道標自体を、日本は創造していかなければならない。道のないところに道をつくり、新しい産業を創造していかなければならないのである。

日本をとりまく国際環境の変化、国内産業構造の変動、それによって起こるこれからの日本、これこそ、そこに生きる新しい人間を創造する教育に求められるものである。国際的な協調の精神と技法をもち、斬新なアイデアを生み出し、柔軟にして創造的な思考をもった人間こそ、これからの社会においてもっとも求められる者である。そして、それはこれまでの画一的な教育ではなく、一人一人の個を伸ばす教育によって達成されるのである。

『幼稚園教育要領』と『保育所保育指針』

前に述べた日本教育大学協会の小・中学校における画一的な教育への反省とともに、人間の成長の根幹をなす幼児教育においても、これからのわが国の教育の方向を決定する『幼稚園教育要領』（1989）と『保育所保育指針』（1990）が新しく改定された。その骨子は、これまでの保育者指導の保育から、子どもの主体的な活動を中心とする一人一人の個性を大切にする「援助」としての保

育への転換である。

『幼稚園教育要領』においては、「…主体的な活動…」とか「…自発的な活動としての遊び…」「さまざまな活動に親しみ…」といったことで、子どもの主体的な活動を強調し、それを支える「援助」としての新しい保育のあり方が示されている。さらに、『保育所保育指針』においても、近年の発達心理学の成果を取り入れ、保育の基本的な方針として、「…保育は、具体的な子どもの活動を通して展開されるもので…」と述べ、この子どもの主体的な活動を「援助」し、手助けすることが保育の基本であると述べられている。

わが国の幼児教育も、戦後50年にして、いや、国家の近代化への黎明の時期からすれば、120年の歳月を経て、欧米先進諸国にみられる、子どもの自主的な主体的な「活動」を中心とする「援助」としての保育への転換が始まったのである。

しかし、子ども一人一人の個性に注目した、子どもの主体的な「活動」を「援助」する保育といっても、なかなかそれが実行されないでいる、というのが今日の現状である。

『幼稚園教育要領』においても、「援助」としての保育については、「幼児の行う活動は、個人、グループ、学級全体で多様に展開されるものであるが、いずれの場合にも、一人一人の幼児の興味や欲求を十分に満足させるよう適切な援助をおこなうようにすること（第3章、指導作成上の留意事項、1－(4)）」と述べられている。また、『保育所保育指針』においても、「個々の子どもの活動を大切にしながら、子ども相互の集団活動を効果あるものにするように援助すること（第1章 総則、1－(2)保育の方法）」と書かれている（アンダーライン、筆者）。

この二つの『要領』と『指針』から明らかなように、これからのわが国の幼児教育の基本は、保育者が子どもの活動を「指導」することから「援助」することへの大きな転換である。

「指導」とは、端的に言えば、「目的に向かって教え導くこと」である。もつと具体的に言えば、保育者やその園のもっている目標、あるいは、目的に向かっ

て、それを達成するように、教え、導くことである。そこには、当然のことながら、目標を速く達成する子どももいれば、達成の遅い子どももいる。しかし、その一人一人の子どもの能力や個性には、あまり目配りがあるてはならないのである。なぜなら、「指導」による保育とは、あくまでも、掲げられた目標に到達するように引っ張っていくことが、主眼であるからである。それに対して、「援助」とは、「手助けすること」である。「力を貸すこと」であるといってもよい。

しかし、『要領』と『指針』によってこれからのわが国の幼児教育を変革するガイドラインができたとはいえ、今日の保育現場においては、子ども一人一人の能力と興味、個性に見合った「援助」としての保育を実現する上においては、さまざまな戸惑いと混乱がみられる。それは、まさしく、わが国のこれまでの長い伝統のなかでの「指導」としての教育との関係で生じた困惑と混乱である。長い間幼児教育にたずさわってきたある保育者は、「わたくしは、一斉に教え、導くことが保育である、と信じていた」と告白する。どうしても、子どもを手助けする「援助」としての保育への切り替えができないのである。自分がかつて受けた教育も画一的な一斉教育であったし、保育者としての道を選び、長い間保育にたずさわって、ベテランといわれるようになった今日に至るまで、一貫して保育をおこなってきたのである。保育とは「子どもをはぐくみ、育てること」である。子どもを育て、はぐくむために、子どもを積極的に指導し、教え導いてきたのである。それは、保育者としての生きた民主化の時代においても、決して変わるものではなかった。『保育所保育指針』に書かれている個を大切に「援助」としての保育はわかるにしても、身体で覚え、身体にしみついた思想は、なかなか抜けないものである。真摯なその保育者の悩みは、そこにある。彼女は、いまでも、子どもの個性を大切にしてきたと信じている。子ども一人一人の個性を尊重する保育をおこなってきたと思っている。そこに大きな戸惑いと悩みがあるのである。

おそらく、まじめに悩むこの保育者の姿は、現在おかれている日本の真摯な保育者の典型的な姿であろう。この保育者の悩みは、「個を大切にする保育」

とか「援助としての保育」といっても、実際にはなかなか変えがたきものであることを端的に物語っている。

ヨーロッパの教育思想の先哲たち

一人一人の個を大切に「援助としての保育」ということのなかには、おそらく、もっと深遠な思想的背景があると考えてよい。端的に言えば、わが国には、近代国家としての歩をあゆみ出して以来の教育において、いや、大きく言えば、国家成立の時代より、社会思想においても、宗教的文化においても、個を中心とする教育思想は基本的に存在しなかった、ということができであろう。その思想的欠落が、21世紀へ向けての新しい教育の転換において露呈したといっても過言ではない。言い換えれば、わが国には、もともと、個としての存在、基本的に個が大切である、一人一人の個にみあった教育という思想は、歴史的に存在しなかった、と考えるべきであろう。少なくとも、それがその時代の、その社会の主流としての思想は、存在しなかったのである。その思想のない歴史的風土のなかで、新しい保育への実験が始まったといってよい。いや、これから日本が国際社会で生きていくために、幼児期の教育から一人一人の個性に基づく教育がいやおうなく求められる状況のなかではじめられた、といってもよいであろう。真摯な保育者の悩みは、単に「援助としての保育」をどう実践するかということではなく、古い日本からこれから生きる新しい日本への脱皮の過程で生まれた歴史を背負った苦悩であったということが出来る。

翻って、欧米においては、どうであろうか。キリスト教文明としての歴史をもつヨーロッパにおいては、子どもはどのような存在として考えられ、子どもの主体的な活動や遊び、それらを伸ばす教育は、どのようにとらえられてきたのであろうか。子どもの活動を主体とする保育、一人一人の個性にみあった援助としての保育の思想は、まさしく、ギリシャ哲学、さらには、ヨーロッパのキリスト教文明の土壌とその長い歴史のなかで、先哲たちによって生み出されたものである、ということができる。

ギリシャ時代の哲学者、プラトン（Platon, 427 - 347, B.C.）は、人が一

つのすぐれた能力をもった人間になるために、たとえば、すぐれた建築家になるには、子どものころからおもちゃの家をつくらなければならないように、幼いころからそのことについておもちゃで遊び、訓練をしていかなければならず、さらに、その遊びを通して、子どもの内的な欲求や悦びを育てなければならないと考え、教育における遊びを重視し、遊びを教育の基本としたのである。

18世紀になると、フランスの哲学者、ジャン・ジャック・ルソー（Rousseau, J. J. 1712 - 1778）は、子どもはその時期を活動的な遊びを展開して生きなければならないとし、子どもの活動的な遊びを重視した教育を提唱している。すなわち、子どもは、既成の観念を押しつけられることで成長するものではなく、自分の感覚を用い、すべての力を使い、直接経験する活動的な遊びを通して花開くものであると考えたのである。そして、ルソーは、子どもの遊びを身体的な活動、全体的な活動としてとらえ、その身体的な活動こそ、成長の原動力と考えたのである。

ドイツの哲学者、カント（Kant, I. 1724 - 1804）は、遊びと仕事を区別し、遊びは、それ自体が楽しくて、快的であるとし、子どもの自発的な遊びは、一種の衝動ともいいうる根源的な欲求と結びついたものであると説いた。

ルソーの弟子、ペスタロッチ（Pestalozzi, J. H. 1746 - 1827）も、子どもの活動を重視した教育哲学者の一人である。ペスタロッチは、人間は、生活のなかで、もって生まれた心を発達させ、その陶冶にとって「遊び」は重要な意味をもつと考えたのである。ペスタロッチによれば、「子どもは、おとなが腕で引っ張るようなかたちで教育してはいけない。子どもは常に快的な活動ができるようにしておかなければならない。とくに、子どもは、自分の力でおこなった行動に対して変化が返ってくるものについては、よろこびを感じるものである。しかも、子ども自身気づいていなくとも、その遊びによって、真の人間の本質の陶冶がなされるものである」という教育論を展開している。とくに、子どもの自発的な活動を教育の中心におき、子どもがその自発的な活動を通して環境に働きかけたとき、その環境の変化や環境からの「応答」からよろこびや興味が生まれるという思想は、あとで述べる「応答的保育」の観点からして

も、きわめて興味深いものである。

「遊び」が教育の本質であると信じたのは、幼稚園教育の父といわれる、フレデリッチ・ウィルヘルム・フレーベル (Frobel, F. 1782 - 1852) である。フレーベルは、人間は本来、創造的で、活動的であり、その人間のもつ本性を損なうことなく発達させることが、人間の教育であると考え、子どもの遊びの大切さを説き、その遊びは、子どもの内部にあるものの自由な表現であり、子どものもっとも純粋な精神的産物であると考えたのである。フレーベル教育で使われる遊具は、「恩物」といわれている。「恩物」とは、神からの「贈物」という意味である。神の本性は人間のなかに宿り、その神性によって幼児は、自己を自ら創造していく存在なのである。フレーベルは、この幼児のもつ創造的な衝動を助け、それを育み、育てることこそ、教育の目的であると考え、幼児が自らおこなう「活動」を中心とした幼児教育において、それを助け、促す遊具として「恩物」を考案したのである。

アメリカの教育哲学者、ジョン・デューイ (Dewey, J., 1859 - 1952) も、子どもの自発的な活動を重視した一人である。デューイは、教師の厳格な訓練と指導による機械的な記憶によって知識や技能を獲得する当時の伝統的な教育に反対し、教育改革運動の代表的な指導者として「児童中心」の教育を提唱した。デューイは、教育は、子どもの能力や興味に即しておこなわれなければならないと説き、教師の役割は、子どもをコントロールすることではなく、見守り、方向を与えることであると主張した。

さらに、モンテッソーリ法として知られている、イタリアの幼児教育者、マリア・モンテッソーリ (Montessori, M., 1870 - 1952) は、精神的な障害をもった子ども、貧困な子どもの教育において、感覚的な遊びを通しての教育の重要性を説いた教育実践家である。

これらの先哲たちの思想を継承するスイスの心理学者、ジャン・ピアジェ (Piaget, J., 1896 - 1980) も、善なる子どもの自発的な心信じ、その純粋な善なる心を育てることこそ、教育の真髄であると考え、おとなから強制され

る教育の害を説き、心理学はもとより、幼児教育においても、大きな影響を与えたのである。

プラトンからピアジェに至るこれらの幼児教育の先哲たちの思想をたどっていくと、そこには、幼い子ども一人一人の個性を尊重し、その自発的な活動に基づく教育への想いと思想が脈打っているということが出来るであろう。イギリスやアメリカ、オーストラリア等でおこなわれている自発的な「活動」を中心とした保育は、長い歴史のなかでこれらの先哲たちによって受け継がれてきた思想的土壌のなかで営まれているということが出来る。

幼い子どもは、自ら自発的におこなう「活動」を通して成長する。イギリスの幼稚園や保育園をはじめ、アメリカやヨーロッパの幼児教育が子どもの自発的な「活動」や遊びを中心に、「援助」としての保育がごく自然なかたちでおこなわれているのは、このような長い歴史が生み出した産物であるということができるであろう。言い換えれば、イギリスやアメリカ、オーストラリア等の諸国においては、幼い子どもの教育は、「指導」であってはならないのである。一人一人の個性に見合った、一人一人の子どもの能力や興味に即した「援助」としての保育でなければならないのである。

発達心理学的知見

わが国の幼児教育を「指導」から「援助」へと大きく転換させたものは、国際環境の変化にともなって起こった個性的で創造的な人間の育成ということからだけではない。もう一つの要因として、子どもの発達についての発達心理学における知見の成果があったのである。

とくに、『保育所保育指針』においては、その成果が随所に取り入れられている。「…大人と子どもの相互作用が十分に行われることによって、将来に向けての望ましい成長・発達を続け、人間として必要な事柄を身につけることができる」と述べ、そのあと、その相互作用のなかで人への信頼と自己の主体性が形成されると記述されている。さらに、子ども自身の発達についても、「子どもの発達は、子どもを取り巻く環境内の人や自然、事物、出来事などの相互

作用の結果として進んでいく」と書かれ、その相互作用の結果として、新たな態度や知識、能力を身につけていくと述べられている（アンダーライン、筆者）。

発達心理学は、人間の知的な能力は、遺伝によって固定され、発達は内的成熟に基づいて生じる、と考えてきた。いわゆる、「遺伝説」「成熟説」である。一方、その対極にある「環境説」も唱えられた。人間の発達は、そのすべてが、生まれたあとの環境の如何によって決定されるというものである。このことから、人間の発達は「遺伝」か「環境」かで、白熱した論争が長きにわたって続けられたのである。

しかし、人間の成長発達は、そのすべてが「遺伝」や「内的成熟」に依拠するものでもなく、「環境」が発達のすべてを支配するものでもない。人間の発達には、この「遺伝」と「環境」の両者が関係しているということは明白である。問題は、この両者が人間の発達においてどのように関係しているかである。ドイツの心理学者、シュテルン（Stern, W., 1871 - 1938）は、人間の発達において、「遺伝」と「環境」は「輻輳」しているという論を展開した。いわゆる「輻輳説」である。「輻輳説」というのは、「遺伝」と「環境」が一緒になって人間の発達をつくりあげている、という説である。「遺伝」と「環境」が一緒になっているとすれば、当然のことながら、その両者はどのような配分で、どのような比率で構成されているかが問題となる。シュテルンのこの「輻輳説」では、その後、知能遺伝の比率が計算され、知能の80%は遺伝によって決定され、環境が影響しうるものは、残りのわずか20%に過ぎないといったことが主張されたのである。

しかし、人間の発達は、「遺伝」と「環境」の両者が関与しているにせよ、百分率で算出できるような静的で、平板なものではない。もっとダイナミックな過程である。ある種の遺伝的能力をもって生まれた子どもが環境と遭遇するなかで、もっとダイナミックに、力動的に、発達はおこなわれると考える。それを主張する発達理論が「相互作用説」である。「相互作用説」においても、発達は「遺伝」と「環境」の産物であると考えるが、しかし、「遺伝」と「環境」の「相互作用」の結果として生まれるその産物は、「輻輳説」が主張する

ような、「遺伝」と「環境」とに分離できる、とは考えない。「遺伝」と「環境」は、発達をダイナミックに構成する、分離不能な「融合体」である。

発達における「相互作用説」を最初に主張したのは、20世紀最大の心理学者、ジャン・ピアジェである。その「相互作用説」をさらに発展させ、今日の乳幼児教育の理論的基礎をつくったのが、アメリカの発達心理学者、J. マックビカー・ハント (Hunt, J. McV., 1906 - 1991) である。ハントは、それまでの伝統的な「知能遺伝説」「先決的発達観」を覆し、人間の知能や発達は、生まれたときから固定されたものではなく、その遭遇する環境と、とくに幼いときの環境によって大きく修正されることを証明し、「環境」を重視する「相互作用説」を主張した。

発達における「相互作用説」というのは、子どもは、ある種の遺伝的能力をもって生まれてくるにしても、生まれたあとの環境との「相互作用」、すなわち、子どもが環境に働きかけ、環境から働きかけられるなかで、成長・発達をとげていく、というものである。したがって、子どもが成長するためには、子ども自身が自ら環境に働きかけ、その働きに応じて環境から働きかけられる、いわゆる、「相互作用」のあり方が、子どもの成長・発達を決定するもっとも重要な要因となる。そのことから、その「相互作用」の活性化こそ、成長・発達の原動力なのである。

もしそうであるとすれば、誰かが子どもを一方向的に一つの方向に引っ張っていく、すなわち、「指導」によって、子どもは成長・発達するものではない。とくに幼いときの子どもの成長・発達はそうである。子どもが自らの活動を通して環境に働きかけ、その働きに応じて環境から反応が返ってくるとき、すなわち、子どもと環境との間に「相互作用」の営みがなされるとき、子どもの成長・発達は促される。このことから、保育とは、まさしく、一人一人の子どもが環境との間でおこなう「相互作用」を活性化するための「援助」をおこなうことである。それによって、子ども一人一人の個に見合った保育が達成されるのである。『保育所保育指針』において、随所に、子どもと環境の相互作用の必要性を説き、その相互作用を活性化する「援助」としての保育の大切さが謳

われているのは、そのためである。

わが国の子どもの活動を主体とする「援助」としての保育への転換は、21世紀に向けての新しい日本人の創造という哲学的、理念的指向と同時に、発達心理学の新しい知見への認識があったのである。

イギリス・オーストラリアの幼児教育

子どもの自発的な活動を主体とする保育がおこなわれている一つの幼稚園が、イギリスの大学都市のケンブリッジにある。中世の面影を残す市の中心部から少し離れたところにあるB幼稚園である。この幼稚園は、4歳児40名を廊下でつないだ二つの教室で保育している。保育時間は、午前の部と午後の部にわかれている。二つの教室にわかれているとはいえ、日本の幼稚園のように、40名の子どもをきちと二つのクラスにわけて保育しているのではない。一つの教室は、ペインティングや砂遊び、粘土遊びといった、どちらかといえば、からだを使い、手を使った動的な遊びのできる教室である。もう一つの教室は、レゴを使って遊ぶコーナーや、コンピューター・ゲーム、本を読むストーリー・コーナーといった、静的な活動をする教室である。子どもは、その二つの教室を自由に行き来できる。

午前9時になると、三々五々母親や父親につれられてやってきた子どもたちは、教室に入ると、それぞれが自由に自分の遊びたいコーナーへと進んでいく。砂遊びのところに直進する子どももいれば、コンピューターの前に座ってキーをさわりはじめる子どももいる。保育のはじまる30分前に教室に入り、その日の保育の準備をすませている保育者は、一人一人の子どもの活動のところを巡回し、子どもと対話し、必要であれば子どもの遊びを「援助」し、遊びに入っていない子どもがいれば、それとなく遊びに誘うといったことをおこなう。そこには、日本の保育でみられるような、「命令」や「号令」といったものは、まったく存在しない。多くの場合、子どもに話されることばも、“Would you mind…”? というような言い方をする。いってみれば、幼い子どもを一人の紳士、淑女としてのあつかいである。

ときには、十数人の子どもが円形になって保育者と一緒にゲームをすることもある。あるいは、保育者が本を読んで聞かせることもある。しかし、なにかを一斉に行動するということは、まったくといってよいほどない。おやつ時間もそうである。教室の一角の台の上に、ときには、園庭の木陰の下にあるテーブルの上におかれた陶製の容器に入れられたミルクを、子どもたちは、飲みたいうときに三々五々、それを取り、飲み、そのあと、遊びのなかに散っていく。保育の終わりのころになると、親の迎えで帰っていく。

教室に入って日本の幼稚園や保育園との大きな違いを感じるのは、教室に、いろいろな種類のおもちゃが、たくさん置かれていることである。子どもにとっては、自分の興味にあった、遊びたい遊びができる環境が設定されているといってよい。おそらく、その環境は、家庭よりも、遊ぶおもちゃが豊富であるという意味で、子どもの欲求をひきつける環境であろう。二つの教室での子どもの遊びと活動は、きわめて静粛である。保育者の「静かにしなさい」といったことばや命令は、ほとんど聞いたことがない。もちろん、「指導」といった概念は、ここでは存在しない。しかし、そこには、子ども一人一人の個性や興味、能力に見合った保育というポリシーが流れているのである。

イギリスの伝統を受け継ぐオーストラリアの幼児教育も、基本的に大きな違いはない。若干の制度的な違いはあれ、その保育のあり方、ポリシーは、ほとんど同じであるといってよい。「オーストラリアの行政は、連邦政府、州および特別地域政府、地方自治体の行政の三重構造においておこなわれているが、とくに州政府の権限が強い（日本保育学会50周年記念出版、1997）」。それぞれの州において、90年代にはいつて保育の質についての議論が高まり、とくにクインズランド州においては、1991年作成された、「CHILD CARE (FAMILY DAY CARE) REGULATION 保育（家庭的保育サービス）規則 1991」には、保育の質、尊重されるべき子どもの尊厳、保育者の質について次のように述べられている。

保育の質

… 次のことを保証しなければならない —

(a) よい保育を促す方針と手続きを展開する。それには、たとえば、保育には、次のことが含まれる

(1) 一人一人の子どもの要求を充たすような特定の、個性的なものでなければならない。

(2) 一人一人の子どもの自尊心、独立心、コンピテンスを育てるものでなければならない。

(3) 家庭生活に基づく、すべての発達領域に対する学習を促進するようにしなければならない。

(4) 一人一人の子どもの興味や発達の要求を充たすような広範囲のアクティビティを保証しなければならない。

(5) マイノリティ・グループのいろいろな文化や宗教、価値をもった子どもの一人一人の要求を充たすものでなければならない。

(6) 障害や他の特別の要求をもった子どもの一人一人の要求を充たすものでなければならない。

(7) オーストラリア社会のもつ多文化を反映するものでなければならない。

(8) 子どもの家族と保育者の間の開かれたコミュニケーションを促進し、維持するようにしなければならない。

(b) 子どもは常に安全で、衛生的な環境で保育されなければならない。

(c) 保育者が子どもに与える食物は、栄養があり、十分で、その子どもの健康、アレルギー、文化的要求、宗教的要求等が考慮されなければならない。

尊重されるべき子どもの尊厳

… 次のことを保証しなければならない —

(a) 常に子どものもつ尊厳と権利が尊重されなければならない。

(b) 不適切な行動に対しては、それに代わる適切な行動で子どもを援助す

るように積極的なガイダンスをおこなわなければならない。

- (c) 子どもの保育においては、たとえば、子どもの自尊心を傷つける、子どもに恐怖心を起こさせる、脅かすといった、身体的、言語的、感情的罰をおこなってはならない。

保育者としての資質

- (1) … 保育者が子どもの要求、発達についての適切な理解をもっているということを保証しなければならない。たとえば、
- (a) 子どもは、一人一人が異なる。
 - (b) 子どもの成長と発達を刺激するアクティビティをおこなう。
 - (c) 栄養のある食事を与え、健康で、衛生的で、安全である。
 - (d) 行動上のマネージメントをおこなう。
- (2) 保育者は次のことをしなければならない。
- (a) 子どもに応答的に応える。
 - (b) 幼い子どもに対して身体的に、情緒的に保育する。
 - (c) 救急、蘇生についての訓練をおこなっておく。
 - (d) 医学的、あるいは、他の救急の事態に適切に反応することができる。
 - (e) 他のおとなと容易にコミュニケーションできる。
 - (f) 子どもとその家族の要求、とくに、文化や宗教を異にする子ども、障害をもった子どもの要求に気づき、それに鋭敏である。

そこには、「保育の質」「尊重されるべき尊厳」「保育者に求められる資質」においても、一人一人の個としての子どもの尊厳を尊重し、一人一人の子どもの能力、欲求、興味はもとより、その子どものもつ宗教や文化に対しても鋭敏に反応する保育が求められているのである。クインズランド州にある保育所、TALLAI Child Care & Educational Centre（タライ保育、教育センター）においても、自然豊かな環境のなかで、これらの規則、ガイドラインに基づく保育がおこなわれていた。

オーストラリアやイギリス、あるいは、アメリカにおいては、日本語の「保育」ということばに相当することばはない。これらの諸国においては、保育は「アクティビティ」、つまり「活動」ということばでよばれている。子どもが絵を描くのも「アクティビティ」であれば、砂場で遊ぶことも「アクティビティ」である。絵本をみるのも、「アクティビティ」である。このことは、それは単に呼称の問題ではなく、そこには、もっと深い思想的基盤があるということである。イギリスやオーストラリア、アメリカにおいては、幼い子どもの教育は、子どもの主体的な「活動」を中心におこなわれなければならないという基本的な思想が、自然の理として存在するのである。そして、その思想の根底には、キリスト教文明のなかで先哲たちによって受け継がれてきた歴史の遺産があるといえるであろう。

応答的保育

いま日本の幼児教育は、21世紀に向けて大きく変わろうとしている。これからの社会で生きる子どもたちを創造していくためには、日本の教育は変わらなければならない。個性豊かな子どもを育てることである。そのためには、子ども一人一人の個性、能力、興味に合致した保育を構築していくことである。

筆者をはじめとする研究グループは、研究者、保育園・幼稚園の保育者が一緒になって15年以上にわたって、子どもの発達のレベル、能力、興味に適応した保育について研究し、数多くの学会発表、論文、著書の刊行をおこなってきた。そのなかから生まれたのが、「応答的保育」である（1987、1997a、1997b）。われわれは、相互作用の発達理論に基づく環境からの応答性こそ、子どもの能力、興味、他者に対する信頼感を育てるもっとも重要な保育であると考え、その保育を「応答的保育」と命名したのである。

「応答的保育」は、端的に言って、子どもの自発的な行動、活動に対して環境からの「応答」を重視する保育である。環境からの「応答」としては、一つには、保育者の表情や態度を含む「ことばによる応答」がある。もう一つは、「おもちゃや物による応答」である。子どもがおもちゃや物にかかわったとき、

そこからどのような応答的な反応が返ってくるかを重視するものである。最近では、「応答的保育」に関する長い実践的研究のなかから、「心の応答」という概念を提起している。

集団における一斉的な行動を重視してきた日本の保育においては、一人一人の個に注目した保育を実践していくことは、必ずしも、容易なことではない。本来の意味での個を大切にするという思想の基盤が弱く、一人一人の子どもに手を伸ばし、注目して保育する物理的環境や人的環境も十分でないからである。一人一人の子どもの興味や能力に対応することを重視する「応答的保育」の実践においても、そのことはいえる。しかし、時代は、きわめて切迫している。新しい世紀の21世紀は、まさしく、目前まで迫っている。この新しい世紀に生きる日本の若者たちは、日本のなかで、世界のなかで、新しい価値を創造し、生きていかなければならない。その時代の地球環境で生きる、その時代と環境にふさわしい個性豊かな日本人を育てるために、その根幹としての幼児教育、個の教育について、われわれはここでもう一度真剣に考えてみなければならない。「応答的保育」は、それに対する一つの回答である。

文 献

- 日本保育学会50周年記念出版、1997 諸外国における保育の現状と課題、世界文化社
宮原英種、宮原和子、1987 応答的保育の創唱とその実証的研究、福岡教育大学紀要
第37号、165頁 - 174頁
宮原和子、宮原英種、1997a 保育を愉しむ、ナカニシヤ出版
宮原和子、宮原英種、1997b 応答的保育を愉しむ、ナカニシヤ出版