

# 生態学的な教育学へ向けて ——教育環境のデザイン・分析 のための「アフォーダンス」 という視点の導入——

細 田 直 哉

## 0. はじめに——ローリス・マラグッツィの言葉から

創造的な教師には2つのポケットが必要だ。

1つは「確かな知識」を入れるポケット、

もう1つは「不確かな問い」を入れるポケットである。

——ローリス・マラグッツィ

1991年の『ニューズウィーク』誌のなかで「世界でもっとも前衛的な学校」と紹介されて以来、世界中の教育関係者の注目を集めてきたイタリアのレッジョ・エミリア方式の幼児教育。その思想的な基礎を築いたのが、教育思想家ローリス・マラグッツィである。冒頭に掲げたのは、このマラグッツィの言葉であり、このなかにはいくつもの重要な示唆がふくまれている。その分析を通じて、2つの対照的な「教育」のイメージを浮き彫りにすることから本論は出発する。

## 1. 「創造的な教師」には「2つのポケット」が必要だ

まず「創造的な教師」という表現に注目してみよう。

近代の教育学のはじまりとされる『大教授学』（1632年）を書いたコメニウ

スは、「教育」をその時代の最先端の技術であった「印刷術」になぞらえている。すなわち、印刷術によって大量の知識が迅速に多数の本へと印刷されるように、大量の知識が、白紙の頭のなかに効率よく印刷されることが「教育」であるとしたのだ。教科書が「原版」であり、教師の声が「インク」であり、子どもの頭が「白紙」である、というわけである（1）。

しかし、ここに掲げたマラグッツィの言葉が描き出すのは、それとはまったく異なるイメージだ。教師の仕事とは、そのような決まりきった知識を子どもの頭のなかに印刷していくようなルーティン・ワークではない。それは「創造的」な仕事であるというのである。

「創造」とはもちろん、何か新しいものをつくり出すことである。とすれば、教師の仕事とは、同じ本を正確に印刷し続け、その意味で何か新しい価値を創造しているわけではない「印刷工」の仕事というよりも、むしろ、それまでになかった新しい物語や新しい世界観をつくり出す「アーティスト」の仕事に近いものであると言える。しかも、その「創造」はひとりで黙々となされるものではない。「教育」という創造は、子どもとともになされるものだと考えると、子どももまた、その「創造」にともにたずさわる、ひとりの「アーティスト」であるといってよいように思う。

しかし、このマラグッツィの言葉のポイントはもちろん、「教師＝創造的」ということにあるのではない。教師は教師であるというだけで「創造的」だと言っているのではなく、教師が「創造的」であるためには条件があると言っているのだ。そこにこの言葉のポイントがある。教師が「創造的」であるための条件、それは「2つのポケット」をもつことであるとマラグッツィは言う。

1つは「確かな知識」を入れるポケット、もう1つは「不確かな問い」を入れるポケットである。いったい「確かな知識」とは何であり、「不確かな問い」とは何かであるのか。そして、なぜ、教師が創造的であるために、2つのポケットが必要なのか。

まず「確かな知識」から考えてみよう。

ここでいう「確かな知識」のなかには、おそらく、幼児教育に関連したありとあらゆる知識が入ってくるだろう。子どもの発達過程やそれに適した対応についての知識、子ども一人ひとりについての知識、さまざまな遊びについての知識、絵本についての知識、自然やそれにかかわる遊びについての知識、造形活動に関する素材や画材・技法についての知識、音楽についての知識・・・など、数え上げればきりががない。小学校以降の教師にとっては、自分が教える教科内容とその教授法についての知識も必要になってくる。

さて、ふつうに考えれば、そうした「確かな知識」を豊富にもっていればいるほど、「よい教師」になれる。これが常識的な考えである。だが、マラグツィの考えかたはちがう。そうした「確かな知識」を入れるポケットだけでは「創造的な教師」にはなれない。「創造的な教師」になるには、もう1つのポケット、すなわち「不確かな問い」を入れるポケットも必要だと考えるのだ。

これはどういうことか？

考えてみよう。「確かな知識」だけをもった教師（あるいは、自分だけが「確かな知識」をもっていると信じている教師）が子どもに向かうとき、どのような願いをもつだろうか。

自分には「確かな知識」があるけれど、子どもにはそれがない（とその教師は信じている）。しかも、「確かな知識」をもつことはそれをもたないことよりよい（とその教師は信じている）。そうなると、その教師は当然、自分もっている「確かな知識」を子どもの頭のなかにできるだけ正確に、できるだけ迅速に刻み込もうとするだろう。

これはまさに、コメニウスが17世紀に構想し、近代学校の成立・発展を支えてきた「印刷としての教育」のイメージにほかならない。ここにいたって教師は「創造的な教師」ではなく、たんなる「印刷工」になり、子どもは「確かな知識」が印刷されるだけのたんなる「白紙」としてあつかわれることになってしまうのだ。

とするなら、こうした「印刷としての教育」をこえた、新しい教育のイメージを描くためには、その出発点に、「確かな知識」をもっているのは教師だけでなく、子どももまた（教師がもっているのとは異なるものであっても）何らかの「確かな知識」をもっていると考えるかたを置く必要がある。すなわち、子どもはけっして「白紙」としてイメージされるような、受動的に知識を受け入れるだけの「空っぽな容器」などではなく、自分自身の興味や関心や願いや知識などに満ちており、この未知なる世界を私たちともに生き、探求している仲間であるとする考えかたである。

「不確かな問い」を教師がもつことになるのは、このような想定を基礎に置くときである。すなわち、一人ひとりの子どもについて、その子の興味や関心や願いや知識がどのようなものか、たえず問いつづけることから「教育」をはじめるのである。しかも、この問いには終わりが無い。ある子どもについての自分の見方が正しかったのかどうか、その答えは教育実践とそのふりかえりのなかで探され、しかも最終的な答えがあたえられることはない。それは実践と反省を通じてたえず問い返されなければならない問いであるのだ。

また、このように考えることによって、教師＝教える者、子ども＝学ぶ者という固定した枠組みは崩れていく。つまり、教師は子どもからも学ばねばならない。その子がもっている興味や関心や願いや知識を、その子のさまざまな「言葉」（表情、行動、沈黙、表現・・・）を通して学ぶのである。その「言葉」がこの世界にふれて生みだされたものであるかぎり、そこにはこの世界についての「確かなもの」が表現されているはずだ。そうした子どもの表現をこの世界の表現として、私たちの世界につなげること。それが教師の役割である。そして、この世界を表現するそうした子どもの「言葉」から学びつづけるかぎり、私たちの世界はたえず新しくつくりなおされていくのである。このような新しい教育のイメージをここでは「創造としての教育」と呼ぶことにしよう。

さて、ここまでマラグッツィの言葉を手がかりにして、「印刷としての教育」と「創造としての教育」という対照的な2つの教育のイメージを描き出してき

た。そして、「創造としての教育」を可能にするための条件とは、教師が「2つのポケット」をもつこと、すなわち「確かな知識」を入れるポケットと「不確かな問い」を入れるポケットの両方をもつことであるということもまた示してきた。

では、わが国の幼児教育はどうだろうか。それがめざしているのは「印刷としての教育」なのだろうか、それとも「創造としての教育」なのだろうか。また、わが国の幼児教育にたずさわる教師たちは「2つのポケット」をもっているのだろうか。次章ではそうした問題について検討していきたい。

## 2. 幼児教育の基本——「環境を通して行う」こと

わが国の幼児教育の基本とは何だろうか。『幼稚園教育要領』に沿って確認しておこう。

『幼稚園教育要領』には次のように書かれている。「幼稚園教育は、学校教育法第22条に規定する目的を達成するため、環境を通して行うものであることを基本とする」。(2) このように『幼稚園教育要領』は、幼児教育の基本は「環境を通して行う」ことだと最初に明言している。しかし、「環境を通して行う」理由は何か。

それは「環境を通して行う」という方法が、幼児期の子どもたちの「学びかた」に即したものだからであると「幼稚園教育要領解説」は説明している。そのくだりをすこし長くなるが引用しておこう。

一般に、幼児期は自分の生活を離れて知識や技能を一方的的に教えられて身に付けていく時期ではなく、生活の中で自分の興味や欲求に基づいた直接的・具体的な経験を通して、人格形成の基礎となる豊かな心情、物事に自分からかかわろうとする意欲や健全な生活を営むために必要な態度などが培われる時期であることが知られている。すなわち、この時期の教育

においては、生活を通して幼児が周囲に存在するあらゆる環境からの刺激を受け止め、自分から興味をもって環境にかかわることによって様々な活動を展開し、充実感や満足感を味わうという体験が重視されなければならない。(3)

つまり、幼児期はそもそも、具体的な体験もなしに誰かから一方的に教えられて学ぶのではなく、自分の体験によって学ぶ時期なのだから、教育は「環境を通して行う」必要があるというわけである。

この引用文中にある「自分の生活を離れて知識や技能を一方的に教えられて身に付けていく」という方法は、コメニウスが構想した「印刷としての教育」を連想させる。そして、その方法では、幼児期の教育はうまくいかないと言うのである。とすると、『幼稚園教育要領』がいう「環境を通して行う教育」とは、「印刷としての教育」とは対照的な「創造としての教育」なのだろうか。

だが、議論はそう単純ではない。そこには教師を悩ませる奇妙な「ねじれ」のようなものがある。たとえば、つぎのくだりを見てみよう。

幼稚園教育においては、学校教育法に規定された目的や目標が達成されるよう、幼児期の発達の特徴を踏まえ、幼児の生活の実情に即した教育内容を明らかにして、それらが生活を通して幼児の中に育てられるように計画性をもった適切な教育が行われなければならない。つまり、幼稚園教育においては、教育内容に基づいた計画的な環境をつくり出し、その環境にかかわって幼児が主体性を十分に発揮して展開する生活を通して、望ましい方向に向かって幼児の発達を促すようにすること、すなわち「環境を通して行う教育」が基本となるのである。(4)

つまり、「主体性」を発揮するのは、子どもなのだが、その「主体性」が発揮される「環境」を計画し、「望ましい方向」へ向かって発達させようとして

いるのは教師なのである。しかも、この「望ましい方向」というのは、必ずしも子どもが「望んだ方向」ということではなく、「幼児教育のねらい」にとって「望ましい方向」ということなのだ。「幼稚園教育要領解説」の「計画的な環境の構成」という節にはつぎのように書かれているのである。

幼児が望ましい方向に向かって発達していくということは、幼児教育のねらいに示された方向に向かって発達していくということである。(5)

もちろん、「幼児教育のねらいに示された方向」が「子ども自身が望んだ方向」とつねに一致しないというわけではないし、それは「教師にとって望ましい方向」に子どもを動かすということと同じではない。だが、子どもに話を聞かせるための「手遊び」や集中をつなぐための「紙芝居」、姿勢を競わせることによって全体を管理しようとする「言葉がけ」などが日常の技法として（しかも「しかたなく」というより、むしろそれこそが「幼児教育の本流」であるかのように）横行している現状を見ると、子どもに「主体性」を発揮させつつ、子どもが望んで管理されるように水路づけることをもって「環境を通しての教育」なのだと安易に考えてしまう危険性がないとは言い切れない。そうなったとき、「環境を通しての教育」とは、たんに「間接化」された「印刷としての教育」にすぎなくなってしまう。

だが、これは「環境を通して行う」という方法自体の問題ではない。（そもそも、幼児教育にかぎらず、あらゆる教育がじつは「環境を通して行われてしまっている」のであり、そのメカニズムを解明することこそが、本論を出発点としてこれから数年にわたって筆者が行おうとしている研究の究極の目標である。しかし、それはさておき）「環境を通して行う」ことが、とくに幼児期においては重要であること、それはその通りだと思う。問題は、その背後にある「子ども観」と「カリキュラム観」がどのようなものであるかによって、「環境を通じた教育」は「印刷としての教育」にも「創造としての教育」にもなりう

るということであり、教師はその点に自覚的でなければいけないということである。

しかし、それをここで詳しく論ずる余裕はないので、いまはただつぎのことを指摘するにとどめたい。

① 教育実践はそのベースにどのような「子ども観」を置くかによって変わる。

いま現在、世界で行われている教育のベースには大別して2つの「子ども観」がある。(6)

A. 子ども時代を人生の「準備期」とみなす子ども観。

B. 子どもは「準備期」ではなく、「かけがえのない今」を生きているとする子ども観。

② 教育実践はそのベースにどのような「カリキュラム観」を置くかによっても変わる。いま現在、世界で行われている教育のベースには大別して2つの「カリキュラム観」がある。(7)

A. 「カリキュラム＝事前の計画」とするカリキュラム観。

B. 「カリキュラム＝一人ひとりの学びの履歴」とするカリキュラム観。

ここに示した2種類の「子ども観」「カリキュラム観」のうち、Aの「子ども観」・「カリキュラム観」をとることによって、「環境を通した教育」は「印刷としての教育」になってしまう危険性がある。そして、Bの「子ども観」・「カリキュラム観」をとることによって、「環境を通した教育」は「創造としての教育」にもなりうるのである。

このように、わが国の幼児教育の基本である「環境を通した教育」は、「印刷としての教育」にも「創造としての教育」にもなりうる微妙なバランスの上にあるといえる。

では、それにたずさわる教師たちはマラグツィのいう「2つのポケット」



をもっているだろうか。それをもつことが「創造的な教師」の条件であるとされる「確かな知識」を入れるポケットと「不確かな問い」を入れるポケットの両方をもっているだろうか。

結論からいえば、幼児教育の基本とされる「環境を通して行う」という方法論に関するかぎり、ポケットのなかには「不確かな問い」と「不確かな知識」のみがあり、「確かな知識」を入れるポケットはないように見える。「環境を通して行う」ことが基本であるとされているにもかかわらず、その「環境」についての理論が確立されないのはなぜだろうか。

筆者の考えでは、それは幼児教育における「環境」というものが、たんに「物理的」なものであるだけでなく、「心理的」なものでもあると考えられているからだ。たとえば、同一の環境であるにもかかわらず、ある子にとっては「安心」できる環境であるのに、他の子にとっては「不安」に感じられるというように、園の環境は、それぞれの子どもの思いのちがいによって、それぞれの子どもの心のなかに異なるものとして立ち現れていると考えられている。つまり、環境は「物理的」なものとしてみるならばひとつしかないが、「心理的」なものとしてみるならば、そこで生活する子どもの数だけあるというように考えられ、科学的に研究し、理論化することなど不可能であると最初からあきらめられているのではないだろうか。

しかし、そうした理論化は可能であると筆者は考える。それは「物理的」なものと「心理的」なものを一体に捉えるような新しいアイデアによって可能になる。教育環境の理論をつくるための土台になる、その新しいアイデアとは「アフォーダンス」である。次章では、この「アフォーダンス」というアイデアについて説明する。

### 3. 教育環境の理論のベースとなる「アフォーダンス」というアイデア

「アフォーダンス」というアイデアを最初にうちだしたのは、アメリカの心理学者ジェームズ・ギブソンである。「アフォーダンス」とは、簡単にいえば、「環境に潜在する行為の可能性」のことだ。私たち人間をふくめ、あらゆる生き物の行為は（生きることは、と言ってもいいのだが）、それが行われる環境と一体になってはじめて実現する。環境なしの行為というものはない（もちろん、同じことかもしれないが、環境なしの生というものもない。生き物は、それが生息する環境に潜在する行為の可能性を（すなわち、「アフォーダンス」を）実現しながら、その環境とつながりをもっていられるかぎりにおいて生きており、この環境から引き離されることはすなわち死を意味する。

しかし、これだけのことなら、なにもわざわざギブソンの「アフォーダンス」をもちださなくとも誰でも知っているあたりまえの事実にすぎない。

ギブソンの「アフォーダンス」というアイデアの革新性は、それが「主観的」なものではなく、環境に実在する「客観的」なものであるとしたこと、そして、生き物がそれを（利用して行為する前にあらかじめ）知覚できることをさまざまな実験により明らかにしたことにある。

いくつかの研究を紹介して、この「アフォーダンス」のイメージを明確にしておこう（8）。

たとえば、カエルは前方にある植物の茎と茎のあいだのすきまが、自分の頭部の幅の1.3倍以上ないと飛び出さない。これはカエルが実際に飛び出し、頭をぶつける前に「ぶつからずに通り抜けられる」というアフォーダンスをいろいろな場所に知覚できることを意味している。また、カマキリは、自分のカマで捕まえることのできる大きさの獲物が、手の長さの範囲内に来たときにだけ捕獲動作を開始する。これもカマキリが「捕まえられる」というアフォーダンスを、いろいろな獲物のちがいを越えて、共通に知覚できていることをしめし

ている。

もちろん、人間にも同じ能力がある。「手やひざを使わずに脚だけでぎりぎり登れる」と判断される高さは、股下の長さの0.88倍であることがわかっている。そして、この値は身長が160センチメートルの人たちでも、190センチメートルの人たちでも変わらない。つまり、私たちが行為しようと環境に向かったとき、そこに知覚しているのは、たんに「物理的な絶対値」というよりも、自分の身体の大きさや能力なども含みこんだ「関係的な値」であり、そこに自分の行為の可能性としてのアフォーダンスを見ているのだ。このような値はこれ以外にも発見されている。たとえば、さまざまな幅のすきまを通り抜ける人の肩の回転をビデオで記録すると、すきまが肩幅の1.3倍以下になると、とたんに肩が回転しはじめる。さらに、いろいろな高さのイスを見せて、手を使わずに座れるかどうかを判断してもらったところ、「手を使わずに座れる」と判断されるイスの高さは、座る人の脚の長さの0.9倍だということもわかった。

このように私たちが環境に知覚しているアフォーダンスは、自分にとってだけそのように見える「主観的」なものではなく、自分と同じような身体の大きさや能力をもった人ならば、誰でも共通に見える「客観的」なものである。そして、そのようなものとして、個人の「主観」を離れて、環境のなかに実在している。もちろん、子どもたちが日々生活している園の環境のなかにもそれはある。

とすれば、その園の環境のなかにどんなアフォーダンスがあるのかを明らかにできれば、保育実践のために意図的にアフォーダンスを利用することもできるだろう。もちろん、これまでに保育者がそうしてこなかったということではない。すでに保育者は、自分の経験と勘にもとづいてアフォーダンスを実践に利用しているはずであり（というよりも、アフォーダンスの意図的な利用がなければ、保育はできないともいえるだろう）、保育者は（意識的にであれ無意識的にであれ）いまでも十分にアフォーダンスを利用しながら保育しているはずである。

筆者がここで主張したいことは、そのように一人ひとりの保育者がそれぞれ長年の経験によって培い、実践に利用してきたアフォーダンスについての知識、いいかえれば、環境と発達の相関についての知識を一度集積し、誰もが利用できるように整理し、理論化してみようということなのである。それに成功すれば、保育は、教育は変わるはずである。

では、どのように変わるのか。そのイメージをつかんでいただくために、次章でひとつの事例を紹介したい。

#### 4. 環境を変えると保育が変わる

保育において、「環境」を変えることはどのような意味をもつのか。保育において重要なのは、やはり、教師や子どもの行動や意識であり、「環境」はそうした行動や意識がそこで生じるためのたんなる「場所」でしかなく、背景としての意味しかもたないのではないか。

じつは、そうではない、ということ鮮やかに示す事例がある。東京都の公立保育園の園長、井上さく子さんの報告している事例である（9）。井上さんの園では、保育者や子どもの行動や意識を変えるのではなく、環境を変えることによって、保育者や子どもの行動や意識が変わっていったのである。すこし長くなるが、紹介しておきたい。

園長として現在の保育園に異動してきた井上さんは、園庭で保育をしている保育者たちの声が大きすぎるのが気になった。耳を押さえたいくなるほどの大声で保育者が叫んでいるのは「今日は、おにごっこするよ」「今日は、なわとびするよ」のような指示語・命令語か、「危ない！」「ダメじゃないの！」「ほうら、だから言ったでしょ！」のような否定語・禁止語であった。

そのような状況に直面したとき、ふつうの人ならどう考えるか。おそらく、まずは子どもや保育者のせいにするのではないだろうか。子どもに自発性がな

く、自分からは遊べないから保育者が指示や命令をしなければならなくなるのだとか、保育者の言うことを聞かない子が多いから否定や禁止をしなければならなくなるのだとか。あるいは、保育者が管理的な保育観をもっているために、子どもたちに四六時中、指示や命令、禁止や否定ばかりしているのだ、と。

しかし、井上さんはそうは考えなかった。保育者が大声を出している理由を、子どもや保育者の内面にもとめるのではなく、まず、その園の「環境」を見直したのだ。そのなかで井上さんが発見したことは、園庭に何も無いという事実であった。

園庭に何も無いから、子どもたちは自発的に遊べない。それで毎日、保育者は「今日は何するの?」「おにごっこしようか」というところから、園庭での保育をはじめている。しかも、子どもは自発的に遊んでいるのではなく、保育者によって遊ばされているから、子どもの遊びを仕切ろうとする保育者の声が必要になっていくのではないかと考えたのだ。

そこで井上さんは保育者と相談して、園庭の桜の木に、ぶらさがって遊べるような「ひも」を下げたり、子どもが自由な発想で遊べるように、「タイヤ」や「ござ」など、たくさんの可動遊具を用意したのである。

すると、すぐさま子どもたちの遊びが変わった。2歳は2歳なりに、5歳は5歳なりのレベルで自分の力と相談しながらどんどん自発的に遊び始めたのである。しかも、めったに「危ない!」という場面には遭遇しなくなったのである。

そうした子どもの様子を目の当たりにしているうちに、保育者たちも「子どもの力を信じる保育」とはこういうことかと体で納得できるようになっていった。そして、いつしか園庭に「危ない!」「ダメじゃない!」という否定語・禁止語が飛び交うことはなくなり、気がつくと、保育者の声はほとんどせず、聞こえるのは子どもの楽しげなさざめきだけになっていったというのである。

この事例が鮮やかに示しているのは、子どもや保育者の意識に働きかけるこ

とだけが保育を変えることなのではないということである。保育においては、環境を変えることも意識を変えることと同等の意味をもっている。なぜならば、私たちの意識の内容の大部分は、私たちが周囲の世界に発見している「自分の行為の可能性＝アフォーダンス」だからである。そのため、環境を変えることで子どもたちの遊びが変わり、その子どもたちの遊びを見て、保育者の意識が変わっていったのである。

つまり、保育における環境とは、そこで子どもや保育者の活動が展開される「舞台のかきわり」のようなものではなく、子どもや保育者の意識や行動の実質をかたちづくる重要な要素なのだ。

ここで忘れてはいけないのは、こうした変化が起こるきっかけになったのが、環境に欠けているものを見ぬく園長の「目」であったということである。もしも、園長の井上さんが保育者たちの大声の原因を、保育者自身の保育観や子どもたちの性質にもとめてしまったらどうなただろう。おそらく、子どもも保育者も、そうした大声を出さないようにするために、これまで以上に窮屈で、主体性を無理に押さえ込んでしまうような抑圧的な保育が展開されていたのではないだろうか。井上さんはまったく逆に、子どもたちが十分に遊ばず、保育者が大声を出さざるを得ないのは、子どもたちをとりまく環境の貧弱さにあると考え、園庭の環境を豊かにすることで、子どもの主体性が十分に発揮されるようにし、ひいては保育者たちの保育のやりかたも変わるきっかけをつくったのである。

このような園長の「目」に注目したい。環境にある可能性を発見したり、環境に足りないものを見ぬいたりする、このような「目」。それは経験豊かな保育者なら、誰もがそれぞれの程度においてもっているものではないか。しかも、それはたんに「環境」についての「確かな知識」であるというのではなく、「環境」についての知識であると同時に、「子ども理解」でもあるような知識である。このように「子ども」を、それをとりまく「環境」のアフォーダンスとの関係のなかで理解する、この把握のしかたこそ、保育者の専門性のひとつだ

と思うのだが、こうした能力は誰もが共有できる「知識」として文章化されたり、整理されたり、理論化されているとはいえない現状である。そのため、それはそれぞれの保育者の「名人芸」的なわざとしてリスペクトされるだけで、保育者たちの共同体に共有され、誰もが自分のものにできる「知識」とはなっていないし、そうなりうるとさえ考えられていなかったように思う。

これは残念なことである。環境を変えることが、これほどの変化を保育にもたらすならば、そして、そもそも幼児教育が「環境を通した教育」を基本とするならば、そうした「知識」を誰もが利用でき、それぞれの程度において自分のものにできるかたちで理論化しておくことがぜひとも必要である。そして、先にも述べたように、アフォーダンスというアイデアをベースにすることで、そうした理論化が可能になると筆者は考えている。

次章では、アフォーダンスをベースにした、そのような教育環境の研究とその理論化へ向けた道筋を示しておきたい。

## **5. アフォーダンスをベースにした教育環境の研究と理論化へ向けて**

ここまでのところすでに予定の枚数を大幅に超過してしまった。そのため、ここではアフォーダンスをベースにした教育環境の研究と理論化へ向けての見通しを箇条書きのかたちで述べて、今後の道しるべとするにとどめたい。

### **5-1. 理論化と実践的検証のサイクルの確立**

まず、環境の理論化のためには、理論化に必要な知見を集め、理論をつくることだけでなく、その理論を実践的に検証し、修正していくというサイクルを確立する必要がある。

①ある遊具・場所にどのようなアフォーダンスがあるか、それが子どものどのような発達につながっているのかについての知見を集めて、理論化する段階。



②その知見にもとづいて実際に遊具・場所をデザインしてみる段階。



③実践を通じて理論を検証し、修正する段階。→①にもどる、というサイクルを確立する。

## 5-2. 環境のアフォーダンス研究の方法

では、具体的に環境のアフォーダンスはどのようにして研究できるか。

その方法をラフにスケッチしておこう。

A. 保育者に教えてもらう方法・・・保育者がすでに意識的に利用している遊具や場所のアフォーダンスをインタビュー・アンケート・エピソード記録・観察などにより明らかにする方法。

B. 子どもに教えてもらう方法・・・①子どもの遊び場面の観察により、ある遊具・場所にどのようなアフォーダンスが潜在しているのかを明らかにし、その多様性の幅として遊具・場所を捉えなおす方法。

②特定の子ども（たとえば、新入園の子）がどのようなプロセスで自らの周囲に



対する関係を変えていくのか、そこに遊具・場所のアフォーダンスがどのように関わっているのかを見ることで、その遊具・場所の意味を浮かび上がらせる方法。

この2つの方法により、遊具や場所の「名前」ではなく、その「アフォーダンス」によったカテゴリー分けが可能になる。



ある環境を、それが子どもに提供するアフォーダンスの幅という観点から評価することが可能になる。



環境のデザイン・改善に役立つ知見が得られる。



その知見にもとづき、実際に環境をデザイン・改善してみる。



行動観察により理論を検証する→新たな知見が得られる→デザインの改良に活かす、というサイクル。

## 6. 今後の展望

今後はここにしめしたような流れで研究を進め、環境と発達についての理論の確立をめざしたい。そして、それが確立されたとき、じつは、「環境を通して行う」ことは、たんに幼児教育の方法論というにとどまらず、そもそも、あらゆる教育が「環境を通して行われてしまっている」という事実が明らかになるだろう。そして、このような観点は、新しい学習理論として注目されている状況論的な学習理論ともむすびつき、新しい教育研究の地平を開くであろう。

それはジェームズ・ギブソンが確立した生態学的な心理学の地平の延長上に位置づけられる、生態学的な教育研究になるはずである。

## 註

- (1) 佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996年、pp.10-11
- (2) 文部科学省「幼稚園教育要領解説」フレーベル館、2008年、p.23
- (3) 文部科学省「幼稚園教育要領解説」フレーベル館、2008年、p.25
- (4) 文部科学省「幼稚園教育要領解説」フレーベル館、2008年、p.25
- (5) 文部科学省「幼稚園教育要領解説」フレーベル館、2008年、p.39
- (6) OECD報告書「Starting Strong」2001年の指摘による。
- (7) 佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996年、pp.10-11
- (8) 以下の実験は、佐々木正人『アフォーダンス：新しい認知の理論』岩波書店、1994年から。
- (9) 汐見稔幸編「エデュカーレ」臨床育児・保育研究会、2010年11月号、pp.67-71