

## 保育学生の抱く自然観と保育観

—保育内容（環境）での関連に着目して—

宮 地 和 樹\*・吉 田 直 哉\*\*・大久保 直 幸\*

(\*香川短期大学 子ども学科・\*\*神戸松蔭女子学院大学 人間科学部子ども発達学科)

はじめに：「環境を通した保育」というパラダイム<sup>1)</sup>

本稿においてわれわれは、保育学生が抱く自然環境に対する認識（自然観）と、保育内容としての環境に対する認識をはじめとする、保育観との間の関連性を明らかにすることが、保育者養成カリキュラムを構成する際に、重要な意味をもつことを指摘しようとするものである。

現在の日本における幼児教育、保育所保育を支える根本理念、あるいはパラダイムは、言うまでもなく「環境を通した保育」である（「環境保育」と略称されることもあるが、これは公的文書に登場する用語ではない）。1990年代初頭における改訂（改定）以降、幼稚園教育要領（以下、教育要領）、保育所保育指針（以下、保育指針）は、子どもの主体的活動を開発する「環境を通した保育」の理念を明示し続けてきた（無藤・柴崎編 2009）。

今日、「環境」という言葉そのものは、現在の保育者（幼稚園教諭、保育士）にとって、共有されるべき語彙のひとつだという認識を獲得するに至ったと言える。

現行の教育要領においては、第1章総則の第1「幼稚園教育の基本」において、幼稚園教育が「環境を通して行うものであること」と定義されているのは周知のとおりである。教育要領におけるこの定義の根拠は、学校教育法第22条における「幼稚園は、（中略）幼児の健やかな成長のために適当な環

境を与えて、その心身の発達を目的とする」という条文である。

一方、保育指針においては、第1章総則、3保育の原理、（3）保育の環境において、保育の環境を、人的環境、物的環境、自然や社会の事象という、三つのカテゴリーに整理している。そのうえで、これらの相異なる環境が、相互に関連し合うよう、計画的な環境の構成が求められている。教育要領や保育指針における環境は、いずれにおいても自然環境を含みながら、保育の場を構成する複合的・総合的なものとして位置づけられているのである。

なお、あらかじめ断っておくが、本稿は、保育研究の言説における「環境」の定義や、「自然」の定義を云々することを目的とはしていない。そうではなく、本稿の課題は、「環境」あるいは「自然」というプラスチック・ワードが、保育をめぐる言説の中へ、どのように移入され、それが語られているか、という語用論を明らかにすることにある。のちに見ていくように、「環境」「自然」といった語彙は、論者によって、微妙に異なるコノテーション（潜在的な意味）を与えられている。それにもかかわらず、保育研究の言説空間においては、複数の論者の間で、「環境」や「自然」について、何らかのコミュニケーションが生起し、そして、成立しているように思えてしまう。言い方を変えれば、本稿の関心は、保育研究の言説においては、ある語彙が、その定義を曖昧にさせたままで、それにもかかわらず、何らかの言説を産み出したいという欲望を喚起し、それに挑発されるように、言説の磁場が生成されてしまうという事態を素描することにある。

2008年の教育要領、保育指針改訂（改定）ののち、断続的に、保育における環境に関する文献が刊

平成29年1月6日受理

連絡先 〒769-0201 香川県綾歌郡宇多津町浜一番丁10番地

香川短期大学 子ども学科

TEL 0877(49)8055 FAX 0877(49)5252

Email miyaji@kjc.ac.jp

行されている。ただ、それらにおいて、本稿におけるような自然環境の取り扱われ方に関して、特段の関心が向けられているとは言いがたい（例えば、高山 2014）。それらの文献において、自然環境に関しては、自然が失われゆくものであるという認識や（平山 2013:58）、それゆえに、現在の子どもが自然に接する機会が減少しているという危惧が示されている（無藤・柴崎編 2009:60）。これらの文献において示されている、「失われゆく自然」は、自然が、本来、保育という営みにとってあるべきもの、望ましいもの、善きものであり、子どもが自然に接することが推奨されるようなものである。逆に言えば、回顧的に語られる中で、理想化され、価値を付与されたものとして、保育における自然が語られているのである（この点については、本稿 2. において、宮地が詳論することになるであろう）。

以上のような、保育における自然に対する共通認識の現状を踏まえつつ、本稿において、われわれが検討してゆくのは、環境のうち、「自然」が、保育者によってどのように認識され、保育内容として構造化されていくのかという方略が、保育者の持つ保育観と結び合う関連がもつ重要性である。なぜ、この結びつきを問うのか。それは、今日の保育が、「環境を通した保育」であることが求められており、かつ、その「環境」を構成する一要素として、「自然」が位置づけられているからである。「保育者が自然をどう捉えているか」という「自然観」と、「自然を保育の中にどのように取り入れるか」という「保育観」は、何らかの心理的複合体をなしているのではないか、というのが本稿における仮説である。

ただ、ここで、現行の教育要領、保育指針において「環境」という言葉は、二つの意味において用いられていることには注意を払わなければならない（吉田 2013）。第一の意味とは、保育内容 5 領域の一つとしての「環境」である。「保育内容としての環境」と呼ぶこともできるだろう。第二の意味とは、子ども、あるいは保育という営みを包含するものとしての「環境」である。「取り巻くものとしての環境」と呼ぶこともできるだろう。

前者は、「保育環境」「環境構成」と言われるときの環境である。保育者によって、新たに人為的に作

り出されたり、導入されたりしたものというニュアンスが漂う。それに対して、後者の環境は、常に既に存在しているもの、所与としてのものというニュアンスを含む。

自然観と保育内容としての環境との間の関連は、上に述べたような二つの意味における「環境」の間を、どのように架橋していくかという問題と関わっているということができる。

## 1. 保育における環境と保育学生の自然観

### 環境を議論するための二つの準拠軸

さて、「取り巻くものとしての環境」に関する理論として、今日の保育研究において広く受け入れられ、援用されているものとして、J.ギブソン（1904~1979）のアフォーダンス理論、U.ブロンフェン布伦ナー（1917~2005）の生態学的システム理論があげられよう。これらは、現行の保育士養成カリキュラムの中では、主として心理学系の科目や、保育内容「環境」に関する科目で扱われている（例えば、岡本・菅野・塚田・城 2004、新保育士養成講座編纂委員会編 2013）。ただ、保育における環境を議論する際、これら二つの理論枠組みが持ちうる有効性とその限界を十分吟味し、議論がなされたうえで、今日、これらが保育学的言説において導入され、語られているかといえ、後述するように、否である。

アフォーダンス理論を、日本に初めて本格的に紹介した佐々木<sup>まさひと</sup>正人によると、アフォーダンス affordanceとは、環境世界が人間を含む動物に与える（affordする）「意味」のことである（佐々木 1987）。それは、動物が行う行為のリソース（資源）であるとも言える。この立場をとると、環境は、「アフォーダンスの充満しているところ」として捉えられることになる（佐々木 1996:63）。

保育研究においては、アフォーダンス理論は、自然環境に関して言及する際には取り上げられることは少ない（新保育士養成講座編纂委員会編 2013:139）。最近では、アフォーダンス理論は、環境に対する認識枠組みとしてだけではなく、「発達を捉える視点」として紹介されることもあるという点は、保育研究におけるアフォーダンス理論への新

しい視座を打ち出しつつあるという点で、留意すべきであろう（中澤 2016:14）。

一方、生態学的システム理論 ecological systems theoryは、子どもの発達に影響を与える環境を、子どもからの距離と規模によって4つに分類するものである。規模の小さいものから順に、ミクロシステム、メゾシステム、エクソシステム、マクロシステムのそれぞれの規模と態様を異にする複数のシステムが、入れ子状に（生態学的に）相互作用するものと捉えるものである。そこでは、子どもが直接触れ合う関係性をむすぶ状況をミクロシステム、子どもを取り巻く周囲の他者が形成し、子どもの発達に間接的に影響を与える状況をメゾシステム、複数のメゾシステムの複合体としてエクソシステム、子どもが生きる社会、文化の状況をマクロシステムとするように、子どもの発達文脈としての生活世界を、四層に区分して表現している（新保育士養成講座編纂委員会編 2013:24f.）。

保育における自然環境の影響について言及する際、生態学的システム理論は、しばしば援用されるものである。その理由は、生態学的システム理論においては、自然環境は、子どもにとって直接的に触れられるものであるか否かを問わず、いずれかのシステムに帰属するものとして、記述することができるからである。

既に、保育研究においては、共有された知識の地位を獲得しているこれらの理論であるが、現状においては、二つの理論が、特に関連付けられることもなく引用・紹介されているに過ぎない。既に述べたように、アフォーダンス理論と、生態学的システム理論の間の関連性や反目可能性に関して、幼児教育・保育研究の立場からは十分な検討は加えられているとはいいがたい状況である。むしろ、安易に援用され、既存の保育環境の場当たり的な正当化の材料とされている気配もうかがえるほどである。

保育研究における両者の語られ方に関する相違としては、とりあえず、以下のことが指摘できるだろう。アフォーダンス理論が、もっぱらミクロ環境に関する文脈で援用される傾向があるのに対し、生態学的システム理論は、ミクロ環境から、マクロ環境に至るまでの、規模と位相を異にするいくつかの環境を捉える枠組みを備えているだけでなく、それら

各位相の環境の、時間軸上の変容をも視野に入れているという特徴がある（ブロンフェンブレンナーは、この時間の流れの中の変化を、クロノシステム Chronosystemという概念を導入することによって捉えようとしている）。

これらの包括的な理論的射程をもつために、生態学的システム理論は、保育における環境の定義を概説する総論部分において扱われる傾向が強いように思われる。言い方をかえれば、保育環境、とりわけ「取り巻くものとしての環境」を議論する際に援用される生態学的システム理論は、ミクロ環境からマクロ環境までを包含する、総合的な言説の枠組みを提供している。このことは、人的環境から、自然・社会の事象に至るまで、さまざまな位相において、「環境」の保育への導入を促している現行の教育要領、保育指針の示す保育環境観に適合的であると言えるだろう。ただ、このような生態学的システム理論と、教育要領、保育指針における保育環境観の適合性・親和性が、明示的に語られることは、今までのところ極めて少なかったと言えよう（例えば、川邊 2016:179）。

## 生態学的システム理論が提示する自然環境への遠近という問題

本稿では、後者の生態学的システム理論に着眼していきたい。というのも、本稿の関心からすると、生態学的システム理論は、次に述べるような、複数の利得を与えてくれると考えられるためである。

第一に、生態学的システム理論に依拠するならば、自然もまた、ミクロシステム、メゾシステム、エクソシステム、マクロシステムのそれぞれとして位置づけることができる。すなわち、「近い自然」から、「遠い自然」まで、自然の規模を、自らと自然との距離感と読み替えて捉えなおすことができるのである。子ども、保育者を中心として、同心円状、あるいは同心球状の入れ子構造として環境を把握する生態学的システム理論における環境の分類は、中心における主体から環境への遠近によって、主体と環境との相互作用のあり方の相違を議論することを可能にしてくれるのである。

第二に、より「遠い」環境が、より「近い」環境にどのような影響を与え、あるいは意味的に浸潤し

てくるかというような、外部環境の内部環境への投影をも議論することができる。

以上の利得により、本稿は、生態学的システム理論を分析視角として採用する。ただ、このことは、本稿の著者である我々が、生態学的システム理論の問題構制に、必ずしもコミットしているわけではないということを、断っておく。

自然体験の多寡と、自然観との関連を、遠近感覚という軸によって捉えようとする、そこから、いくつかの問いが浮上してくる。例えば、自然体験の少なさは、自然観を抽象化するであろうが、抽象化された自然観は、前述の4つのシステムのカテゴリのうち、いずれへとより強く帰属されるのであろうか。また、ミクロ環境としての自然に接する体験を多く持たない個人は、自然観が抽象化・観念化されるために、自然に対する嫌悪感は低減されるのであろうか。

これらの問題に関連する先行研究としては、井田秀行らのものがある(井田・青木 2006)。井田らは、教員養成系大学生の身近な自然観を質問紙調査によって明らかにしようとする際、学生出身県、すなわち生育地の地域差を、自然観に影響を与えうる因子として抽出している。

自然がマクロ環境として把握されるか、ミクロ環境として把握されるかという遠近上の弁別点がどこにおかれるかに関しては、その個人の自然体験の記憶が影響を及ぼすであろう。宗教学者の宮家準は、日本人の「原風景」に関する先行研究のいくつかに触れながら、それらが、個人が幼少期に自己形成に関わった空間に対するイメージに、その後の体験が付加されつつ形成されると捉えてきたこと、および、原風景には、純粹に個人的なもの以外にも、日本国民全体が共有する「国民的原風景」の存在が指摘されてきたとしている(宮家 1994:48-51)。

宮家らが述べるように、自然観は、自然を認識するための枠組みというよりも、幼少期からの体験の記憶に、様々な情報や感情を複合させて成り立つ「心理的風景」を基盤として成り立っているというほうが、適切であろう。自然環境を保育内容として対象化することが求められる幼児教育・保育の実践者に対しては、この「原風景」としての心理的記憶が、保育内容としての自然の切り取り方、扱

れ方に、自覚的、無自覚的を問わず、影響を与えていると言えるのではないだろうか。このことは、現在までにおいて、全く気付かれていなかったわけではない(例えば、塩野谷・木村編 2008:24、無藤 2009:76)。しかしながら、自然に対する認識(自然観)と、保育観の関連性を、詳細に検討しようとする目立った試みは、今日に至るまでなされてこなかったのである。

#### 保育内容(環境)に及ぼす保育者の自然観という問題

大学生が抱く自然観に関しては、既にいくつかの先行研究の蓄積がある。川上正浩らは、大学生の科学観と自然観の関連についての質問紙調査を実施し、自然観に関する因子分析を行い、「癒す自然」「保護を求める自然」「人智を超えた自然」「脅威を与える自然」の4因子を抽出している。川上らの研究に特徴的なのは、自然観に影響を与える要因として、性差に注目しているという点である(川上・小城・坂田 2008)。

同様の関心に導かれた研究として、越中康治らのものが挙げられよう(越中・小津 2008)。越中らは、幼稚園教諭を目指す学生の自然観を分析する授業実践の中で、山川草木、天然、癒し、統御不能など、いくつかのカテゴリーを抽出している。

教育者自身の幼少期の自然体験が、教育実践に対してもたらす影響に関しては、理科教育学の分野において、ある程度の先行研究の蓄積がある。例えば、高橋多美子らは、幼少期の自然体験の重要性を指摘し、幼児に対して意図的に自然体験を提供できるような教育環境の整備の必要性を訴えている(高橋・高橋 2007)。

井上美智子らは、環境教育の観点から、保育者の自然観、環境観と保育観の関わりについて言及している(井上・無藤 2010)。井上らは、「子どもと自然とのかかわりのねらい」に関する、幼稚園教諭、保育者に対する質問紙調査を行っている。そこでは、「命の存在・大切さ・尊さ・すばらしさ」をねらいと考える保育者が圧倒的に多く、続いて、自然の「不思議・神秘・脅威」にふれること、「他者の尊重・思いやり・やさしさ・いたわり」、「自然保護・自然を守る・自然を大切にする」ということなどが回答として続いたとしている。



以上のレビューからも明らかなように、先行研究における「自然」のコノテーションへの着眼は、きわめて多様なものである。と同時に、「自然」に対する保育者の側からの関係性のもち方が、議論の俎上に載せられていることが分かる。先行研究において問われているのは、保育学生が「自然」をどう捉えているか（自然観）と同時に、自然の中における生命や他者との関係性（関係観）である。本稿が取り上げようとしている保育観は、この関係観、特に他者関係に対する認識のあり方の一部を成しているものである。

先行研究を踏まえた、本稿の仮説は次のようなものとなるだろう。自然観の相違は、自然に対する接近方法、言い方をかえれば、保育内容として自然を取り入れる方略に影響を与えるのではないだろうか。例えば、保育者が、自然を保育内容として導入しようとする際、ミクロ環境の中に自然環境を取り込もうという志向と、マクロ環境としての自然環境の中に入っていかうとする志向の間に、分岐が生じうるであろうか。

以上のような、保育学生の抱く自然観に差異があるとしたら、それは、学生が生育した地域の違い、あるいは生育地における幼少期から青年期にかけての自然体験に対する記憶ないし認識によって生じてくるものなのであろうか。本稿に続く今後の探究の中で明らかにされるべきは、保育学生の抱く自然観、特に自然に関する遠近感覚の地域差と、それが保育観、とりわけ保育内容としての環境に対する認識に与える影響である。言い換えれば、保育学生の自然観と保育内容観の相関ないしは関連を、実証的に明らかにすることが目指される。

（吉田直哉）

## 2. ルソーの「自然」概念と保育・教育

本節では、保育学生の自然観を明らかにしていくに際して、「自然」の概念をより明瞭にしていく。

そもそも「自然」(Nature)の概念は古代ギリシア時代から存在し、その後の哲学・思想及び教育・保育思想において中核的な位置を占めてきた。古代ギリシアでは自然は「ピュシス」(Physis)とされ、例えばアリストテレスはそれを「自分自身の

うちに運動の原理をもつもの」と定義した（伊藤 1998:636）。また、「ピュシス」は、人間が作り出した人為である「ノモス」(Nomos)とどのように区別されるかという点も古代ギリシアからの争点となっている。「自然哲学」「自然主義」「自然状態」「自然権」「自然法」「自然宗教」といった用語の多様性からみても、今日の我々が日常的に使用している「自然環境」で表される意味よりも一層多義的であると言える。

ここでは、その中でも今日まで教育・保育思想に大きな影響を与え続けているジャン・ジャック・ルソー (Jean-Jacque Rousseau) の「自然」概念を、人間論・社会論における「自然」と、自然環境における「自然」の二つの側面から検討することで、保育学生の抱く自然観を検討するための端緒としたい。

### 人間論・社会論における「自然」

ルソーにおける「自然」は、当時の時代状況に対するアクチュアルな問題意識から発している。すなわち、18世紀後半のフランス絶対王政下における不平等状態、またその抑圧状態から脱した社会においては、人間はいかなる状態であり、どのような社会が帰結するのかという課題が「自然」、「自然人」、「自然状態」といった概念で、また『人間不平等起源論』、『エミール』、『社会契約論』といった一連の著作において示されていく。

したがって、ルソーにおける「自然」は、第一には、「人間の魂の第一のそして最も単純な働きを省察」する「自然学的」探求によって、人間の起源である自然人の世界へと回帰ないしは復帰した先にあるものである（シュトラウス 2013:345）。ただし、『人間不平等起源論』でルソーが述べるように、我々はその起源を探求する研究を「歴史的な真理ではなく、ただ臆説的で条件的な推理だと見なさなければならず、むしろ、「そうした推理は、事物の真の起源を示すよりも事物の自然（本性）を示すのに適している」（ルソー 1972:38）。

また、第二には、「自然」という名で人間や社会の目的的・理念的なモデルを提出することによって、現にある社会を理念的基準によって批判するという狙いも含んでいる（増田:449, 460）。それゆえに、

ルソーがここで示す「自然」の意味とは、現にある社会ないしは社会状態から遡及し、そこで露わになる人間と社会の自然（本性）である。

よく知られているように、ルソーにおける「自然状態」（état de nature）では、あらゆる社会関係が存在せず、人間は孤立して生活をしている。なぜなら、そこでは豊饒な大地の産物のおかげで物質的に満ちており（増田 2007：444）、「他の人たちよりも富裕であるとか尊敬されているとか勢力があると、彼らを自分に服従させるという」社会的ないしは政治的不平等の状態が存在しないからである（ルソー 1972：36）。ルソーにおいては各自が相互に依存する社会状態の発生は同時に社会的・政治的不平等の発生を招くものであった。したがって、これまでに自然状態を描きつつも、そこで他者と何らかの関わりがある自然状態を想定したホップズやロックは実は、「未開人について語りながら、社会人を描いていた」と批判される（ルソー 1972：37-8、シュトラウス 2013：344-345）。

自然状態で生活する「自然人」（homme de la nature/home naturel）も同様である。彼らは身体能力や肉体的な快楽、苦痛以外の感覚をもたない存在として描かれる（増田 2007：445）。それゆえに、彼らは「相互にいかなる種類の交渉もなく、従って、虚栄心も、敬意も、評価も、軽蔑も」知らなかった（ルソー 1972：75）。この「自然人」の描写は、ロックの所有権や、ホップズの万人の万人に対する闘争という彼らの自然状態の想定に対する批判であるとともに、社会的・政治的不平等状態が存在しない社会を理念的に設定したものであろう。

ルソーの教育・保育思想もこの自然状態ないしは自然人との関連で読まれうる。例えば、『エミール』は次のフレーズから始まる。

「万物をつくる者の手をはなれるときすべてはよいものだが、人間の手にうつるとすべてが悪くなる。人間はある土地に他の土地の産物をつくらせたり、ある木にほかの木の実をならせたりする。風土、環境、季節をごちゃまぜにする。犬、馬、奴隷をかたわにする。すべてのものをひっくりかえし、すべてのものの形を変える。人間はみにくいもの、怪物を好む。なにひとつ自然がつくったままにしておかな

い。人間そのもののさえそうだ。人間も乗馬のように調教しなければならない。庭木みたいに、好きなようにねじまげなければならない」（ルソー 2007：27）

周知のように、ここからルソーは「自然人」と「社会人」（homme civil）、つまり自然と人為を区別し、前者を「自分がすべてであり、かれは単位となる数であり、絶対的な整数であって、自分に対して、あるいは自分と同等のものにたいして関係をもつ」存在、後者を「分母によって価値が決まる分子にすぎない。その価値は社会という全体との関連において決まる」（ルソー 2007：33）存在とし、前者の探求をする一方で、後者を厳しく批判した。したがって、「自然の秩序のもとでは、人間はみな平等であって、その共通の天職は人間であることだ。…両親の身分にふさわしいことをするまえに、人間としての生活をするように自然は命じている。生きること、それがわたしの生徒に教えたいと思っている職業だ。」（ルソー 2007：38）と、自然における人間の教育が『エミール』における教育目的の第一であると宣言するに至る。したがって、堀尾が述べるように、自然人が最もよく生きうる人間であるがゆえに「抽象的人間」であったように、『エミール』における教育も抽象的人間（自然人）の形成に適合した抽象的教育であり、子どもの誕生からの生存と発達の過程のなかに、人間の自然の歩みが含まれているのである（堀尾 1978：7，10）。

#### ルソーにおける自然環境としての「自然」

人間や社会における本性という意味での「自然」、あるいはそのための教育・保育を探求したルソーは、他方で動植物、山や川といった我々が今日、自然環境と呼ぶ「自然」についても多数言及をしている

例えば『新エロイズ』、『告白』、『孤独な散歩者の夢想』などでは、水流、森林、湖、島、山岳、大地、空気、田園、牧場などの自然、小鳥、鹿、犬猫などの動植物などが描かれている（新井 1997：3）。とりわけルソーは「急流、岩石、もみの木、くらい森、山岳、のぼったりおりたりするでこぼこ道、ぞっとするような両側の懸崖」を好んだそうである（ルソー 1965：（上）246、桑原 1962：99）。それら

の自然自体に対するルソーの考察や、晩年熱中した植物学については他に譲るとして<sup>2)</sup>、ここでは先の自然/社会(ないしは人為)との関連における自然環境の自然および彼の環境教育について簡単に検討しよう。

桑原によれば、ルソーの自然は、未開のジャングルやゲルマンの森などは想定されておらず、すでに文明になじんだ、人間化された自然であるという(桑原 1962:99)。彼の愛したシャルメットは「かなり高い二つの丘陵のあいだ、北から南に一つの小さい溪谷があり、その底を細い川が、小石や木々をぬって流れている。この溪谷にそくて丘の中腹に、家が点在している。…[家の]すぐ前は小高くなった庭で、上にはぶどう畑、下に果樹園がある」(ルソー 1965:(上) 320, 桑原 1962:100)。こうした人為的に設定された自然に対してもルソーは自然環境と認識し、その牧歌的な風景を好んでいた。

しかし、それは「空想でふくらんだ自然」であり、現実とは異なったものであった(桑原 1962:102)。実際には、その「自然は惜しみなくそのめぐみを与えているのに、残忍な税吏の餌食になることしかできぬこれら美しい地方の運命」をたどることになるのである(ルソー 1965:(上) 235)。つまり、ルソーが好んだ先の自然は、その自然が人為であろうと、人間の利益関心や社会的関係の中に巻き込まれていない限りでの自然であった。

また、土地の認識も同様である。ルソーは『人間不平等起源論』の中で次のように述べる。

「ある土地に囲いをして「これはおれのものだ」と宣言することを思いつき、それをそのまま信ずるほどおめでたい人々を見つけた最初の者が、政治社会[国家]の真の創設者であった。」(ルソー 1972:85)

以上のように、ルソーが自然環境としての「自然」とみなしたものは、人間論・社会論における「自然」と同様に社会的な関係に組み込まれていない、あるいは何らかの目的のための「資源」として用いられていない「自然」であったと言える。

したがってルソーが『告白』において次のように言うとき、人間の利益や社会的関係からは乖離した

自然と、自然状態、自然人を重ね合わせていると考えられる。

「テレーズはおかみさんたちとはしゃぎ、わたしも、なにひとつ思いわずらうことなく、食事の時にはのびのびと笑い興じる。そのほかは一日中、森のなかにわけ入って、そこに原始時代の面影をもとめ、見出し、得意になって歴史をたどった。人間の本性を赤裸々にあばき、本性をゆがめてきた時代と事物との進歩を追求し、自然人と人為の人間とを比較することによって、いわゆる進歩改良のなかにこそ、人間の不幸の真の原因があることを人々に示そうとした。」(ルソー 1965:(中) 174)

このルソーの自然環境認識は、彼の環境教育にも通ずるところがある。荒井は『エミール』におけるルソーの自然教育を知能教育と宗教教育とに区別した上で、前者の教育方法として①「実物・現場学習」、②「具体から抽象へ進むこと」、③「消極教育」の三つを挙げている(荒井 1998:13-4)。この三つの方法に共通して言えることは、可能な限り、人為あるいはその産物を排除することである。例えば、「実物・現場学習」では、本、標本、地球儀、地図などの「代用品」「権威」を排し、自然の中に身を置く事が重視される(ルソー 2007:376, 荒井 1998:14)。あるいは教師は何もかも説明するのではなく、「なにか、感覚的な真理がはっきりとわかるようにするには、かれがそれを発見するまでのいく日かのあいだ、それがかれを不安にしておくことがどうしても必要だ」(ルソー 2007:379)と教師の消極的な教育方法が採用される。つまり、人為を排することで、子どもと自然が無媒介的につながり、そこから学ぶことが、子どもの感覚・知能の発達を促すことになるという主張である。

ルソーの「自然」概念から示唆されること

以上、ルソーの「自然」概念を二つの側面から検討してきた。その結果、ルソーにおいては、人間論・社会論、またそこから帰結される教育論における「自然」と、自然環境における「自然」が、人為あるいは社会関係を捨象した自然であるという意味で密接に関連していることが示唆された。ここから

保育学生の自然観を明らかにすることに対してどのような示唆が得られるであろうか。

第一には、自然観のみを明らかにすることは、「自然」の概念を狭く捉えることになるだけでなく、保育学生の自然観の背景にある考えを見落とすことになるということである。ルソーに顕著に示されているように、自然の認識と人間や社会、教育・保育に対する認識は何らかの関連があると考えられる。例えば、「自然が好きである」や「自然は私たちの心を癒してくれる」というような自然に対する評価と、「保育者は、子どもに対して事細かに声をかけるより、子どもの自主性を尊重したほうが良い」といった教育・保育方法（消極教育）の間には何らかの関連があるのではないかと考えられる。あるいは、自然認識や教育・保育方法と「人工のおもちゃよりも、自然で遊ぶほうが子どもの発達のためになる」といった「実物・現場学習」についての考えにもつながりがあるのではないかと考えられる。さらに言えば、このような「保育における自然の導入」を促すものとして、「自然」と対立するものとしての「社会」を、また人工的な環境という意味での「都市」を保育者がどのように認識しているのかについても、検討が加えられることが望ましいだろう。

第二には、自然保育について、どのような側面を自然環境として提示するかということにも示唆が得られるだろう。例えば、自然保育において典型的な素材である「田畑」は、歴史的に見ればもともとの自然を破壊して人為的に作成された自然である。保育現場において、そうした歴史的な側面は考慮しないとはいえ、ルソーの空想のように「田畑」を、人為ではあるがそこに存在する自然と考えるか、生産した作物を市場に出荷するための土地とみなすかによって素材となる自然は様相を変える。自然保育において、こうした人間と自然との関わりを考える上で、ルソーの「自然」概念から示唆されることは多いであろう。

（宮地和樹）

### 3. 今後の研究の方向性

これまでの議論を基に、今後なされるべき研究を考えよう。本稿によって示唆された今後の研究の方向性は、大きく二つに分かれる。

第一に、保育学生の抱く自然観が保育観に与える影響を調査することである。先述した通り自然観の差異は、保育における環境構成や保育・教育に対する認識に影響を与えるだろう。それも、その影響のある程度は無自覚的である可能性が高い。

自然をいかに保育に取り込み、子どもたちにどのような教育的意図をもって自然を提示するかは、重要度の高いテーマである。従って、保育者となる上で望ましい自然観を探究し、可能ならば保育者を養成する機関の中で、自然観を変え得るような教育を模索することは、実践的にも意義深いものであろう。

第二に、「自然」という概念の多義性に着目することである。ルソーに顕著にみられるように、「自然」の概念は、歴史的・理論的に多くの意味を持ち、われわれが日常的に使用する自然環境だけを指す言葉ではない。一方で前節では、ルソーの「自然状態」や「自然人」と「自然環境」が密接にかかわっていることが示唆されている。従って、保育学生の自然観を、様々な「自然」概念を念頭に置きながら検討し、相互の関連を明らかにしていく作業は有用なものとなろう。

本稿はさらに、以上の二点を検討していく際、自然に対する遠近感覚を視点に含めることを提案する。自然・自然環境という言葉は、自分との距離と無関係に用いられる。具体的には、室内の花や園庭の植え込み、散歩コースの街路樹、近隣の野山まで、十把一絡げに「自然」と言われる。これは、日常的に混乱をもたらすものではないが、自然観と保育観に関する詳細な検討をする上では、障害となりうる。たとえば質問紙調査において、「子どもが自然に親しむことは、発達に良い影響を与える」という項目があるとき、回答者はどのような「自然」をイメージするのであろう。もしかすると、回答者自身が「自然とは何を指すのか」と自問し、困惑を示すかもしれない。「近い自然」と「遠い自然」を意図的に区別することは、研究者にとっても研究協力



者にとっても、有益であり、議論をより明確で意義のあるものにするであろう。

### 具体的な研究方法の提案

本稿の終わりに、今後の具体的な研究方法を提示する。大別すると、質問紙調査やインタビュー、観察を行う社会科学的研究と、文献を基に研究する思想的研究に分かれるであろう。

「自然」という言葉についての詳細な検討をするには、後者の思想的研究が相応しい。日本には平安時代から「自然」という言葉があった（源氏物語「ははきぎ帚木」）。その意味がいかに変遷し、また、ルソーらのいう「自然」が受け入れられるに至ったのか。さらに、ホッブズ、ロック、ルソーらの近代哲学者が論じたそれぞれの「自然」の検討もしなくてはなるまい。一方で、教育的意図をもって扱われる「自然」概念は日常言語としての「自然」と全く同じなのか、多少異なるのか。広い範囲の文献調査にはなりそうだが、今後の課題の一つである。

一方、自然観と保育観の関連を調査するためには、社会科学的手法が良いだろう。ここでは、二つの具体案を示す。第一に、自然観と保育観の関連を調査する、質問紙調査の実施である。自然観と保育観が関連すること自体は想像に難くない。たとえば自然が好きな人ほど、子どもにもそうであってほしいと考えるだろう。しかし、そのように単純な関係ばかりではない。「自然の中には脅威が多く潜んでいる」と考える保育者は、子どもを自然に近づけるのか、自然から遠ざけるのか。このような問いに対する全体的な傾向を知るためには、質問紙調査を実施し、統計的に検討することが最も明瞭である。しかしながら質問紙調査では、項目間の関連を調べることはできても、その関連の背後にある因果関係を論じることは難しい。

そこで、第二の手法として、インタビューや観察を通して実際の保育者の様子を描くことが挙げられる。自然の脅威を強く感じている保育者は、子どもにもその脅威を知らしめるべきだと思って、子どもを自然の中で遊ばせようとするかもしれない。あるいは、毒を持つ葉や虫に触れないように、木登り中に転落しないようにと、子どもを自然から遠ざけようとするかもしれない。保育者がどう考えているの

かを知ることが、保育者を養成するという視点から見ても、大きなヒントを得られるはずだ。

特にインタビューは、それぞれの保育者が持つ遠近感覚を浮き彫りにするのに向いた方法である。1節で記したように、自然観の相違は、保育において自然を取り入れる方法に影響を与えるものであろう。園内に自然を取り入れるのか、園外の自然の中に入っていこうとするのかは、全く異なる自然へのアプローチである。自然観の中で保育観に大きな影響を与える要素を探索的に調査することは、興味深い研究である。

以上、3つの研究方法を提案した。最後に、その順序について論じる。一連の研究の目的を端的に言えば、自然観と保育観の関連性を明らかにすることである。その準備的な位置づけとして、「自然」の語用論を明確にする研究がある。すなわち、研究の第一は、自然概念の変遷を追い、保育の中で自然がどのように扱われているかを明らかにすることである。研究方法としては、先に示した思想的研究や、自然とは何かを端的に問う自由記述型の質問紙調査などが挙げられる。

その後に、自然観と保育観の関連を調査するための社会科学的手法が続く。が、その中でどの手法を用いるかは、研究者の関心によって変わってくるところであろう。全体的な傾向を知ることに関心があれば質問紙調査が適切である。一方、個々人が持つ自然観と保育観の関連を丁寧に調査・考察するためには、インタビューや観察といった手法がよい。

保育者を養成する立場から言えば、授業計画に生かすという点では全体的な傾向を知る方が有意義かもしれない。一方で、授業に生かすための教材になりうるという観点から考えれば、インタビューや観察による詳細なデータの方が、保育学生は関心を持つであろう。もちろん、一方の研究に偏るのではなく、様々な手法を相補的に用いなければならないのは言うまでもない。多様な研究を重ねた末に、自然観と保育観の関連を立体的に描くことができるものであろう。

（大久保直幸）

## 注

- 1) 本稿のうち、吉田執筆分は、全国保育士養成協議会第55回研究大会(2016年8月、岩手県盛岡市)におけるポスター発表(吉田直哉・宮地和樹・大久保直幸「保育学生の自然観とその地域差—保育内容(環境)との関連に着目して(1) —」の内容を元に、大幅な加筆を行ったものである。当日、フロアで議論を共にしてくださった諸氏に心より感謝申し上げる。
- 2) 荒井(1998)に詳しい。

## 引用・参考文献

- 荒井宏祐「J-J. ルソーにおける「自然」・社会・「環境」認識と「環境教育」をめぐる考察序説」『文教大学国際学部紀要』8, 1998年。
- 井田秀行・青木舞「教員養成系大学生の身近な自然観とそれに応じた自然教育」『保全生態学研究』11, 2006年。
- 伊藤俊太郎「自然」廣松渉ほか編著『岩波哲学・思想事典』岩波書店, 1998年。
- 井上美智子・無藤隆「保育者の考える自然とのかかわりのねらいの実態:環境教育の観点からの分析」『教育福祉研究』36, 2010年。
- 岡本依子・菅野幸恵・塚田・城みちる『エピソードで学ぶ乳幼児の発達心理学』新曜社, 2004年。
- 川上正浩・小城英子・坂田浩之「大学生の科学観・自然観について」『大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要』7, 2008年。
- 川邊貴子「環境を通しての保育」日本保育学会編『保育学講座3:保育のいとなみ:子ども理解と内容・方法』東京大学出版会, 2016年。
- 桑原武夫『ルソー』岩波書店, 1962年。
- 越中康治・小津草太郎「幼稚園教諭をめざす学生の自然観(1)」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』26, 2008年。
- 後藤さゆり・在塚礼子「原風景から見た「人が所有している空間」の考察:ボルノウ空間論に基づく住環境教育の基礎的研究」『日本建築学会計画系論文集』554, 2002年。
- 佐々木正人『からだ:認識の原点』東京大学出版会, 1987年。
- 佐々木正人『知性はどこに生まれるか:ダーウィンとアフォーダンス』講談社, 1996年。
- 塩野谷斉・木村歩美編『子どもの育ちと環境:現場からの10の提言』ひとなる書房, 2008年。
- L. シュトラウス『自然権と歴史』塚崎智, 石崎嘉彦訳, 筑摩書房, 2013年。
- 新保育士養成講座編纂委員会編『改訂1版:保育の心理学:新保育士養成講座第6巻』全国社会福祉協議会, 2013年。
- 高橋多美子・高橋敏之「幼少期における自然体験の重要性の再検討と教育的意義」『理科教育学研究』48(1), 2007年。
- 高山静子『環境構成の理論と実践:保育の専門性の基づいて』エイデル研究所, 2014年。
- 中澤潤「子どもの発達」日本保育学会編『保育学講座3:保育のいとなみ:子ども理解と内容・方法』東京大学出版会, 2016年。
- 羽生和紀『環境心理学:人間と環境の調和のために』サイエンス社, 2008年。
- 平山許江『領域研究の現在<環境>:幼児教育知の探究17』萌文書林, 2013年。
- 堀尾輝久「ルソーにおける教育と人間の思想」吉澤昇ほか『ルソー エミール入門』有斐閣, 1978年。
- 増田真「ルソー」松永澄夫責任編集『哲学の歴史(6)』, 中央公論新社, 2007年。
- 宮家準『日本の民族宗教』講談社, 1994年。
- 無藤隆『幼児教育の原則:保育内容を徹底的に考える』ミネルヴァ書房, 2009年。
- 無藤隆・柴崎正行編『新幼稚園教育要領・新保育所保育指針のすべて:別冊発達29』ミネルヴァ書房, 2009年。
- 吉田直哉「保育内容の基本構造」浅見均・田中正浩編著『子どもの育ちを支える保育内容総論』大学図書出版, 2013年。
- J. J. ルソー『告白(上)(中)』桑原武夫訳, 岩波書店, 1965年。
- J. J. ルソー『人間不平等起源論』木田喜代治, 平岡昇訳, 岩波書店, 1972年。
- J. J. ルソー『エミール(上)』今野一雄訳, 岩波書店, 2007年。