



無藤隆による保育方法論としての発達環境論における生態学的自己

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-03-14 キーワード (Ja): キーワード (En): developmental psychology, affordance, Gibson, J. J., ecological epistemology, Neisser, U. 作成者: 吉田, 直哉 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00017608

無藤隆による保育方法論としての発達環境論における生態学的自己

吉 田 直 哉

大阪府立大学人間社会システム科学研究科

要 旨

本稿は、発達心理学者・無藤隆による発達環境論を検討し、それが保育方法論としての性格を有しつつ展開されてきた過程を追跡する。そのなかで、彼の発達環境論が、子どもの自己形成論と緊密にカップリングしあう〈発達環境＝自己〉論ともいべき特徴を有していることを明らかにする。無藤の保育方法論は、保育環境論として展開されている。無藤にとっての保育環境は、子どもにとっての発達のステージであることが強調される。無藤の保育環境論は、子どもの周囲に存するモノと、動的な自己との相対的な動き合い・働きかけ合い(関わり合い)という具体的なプロセスを重視するという、「生態学的」性格を特色とするものであった。環境と、そこに生きる自己の双方を動的存在として捉え、両者の生態学的カップリングを「場」として総体的に記述しようとする無藤の発達論は、既存の教育学・保育学言説を規定してきた〈子ども／環境〉という安易な二項対立を止揚し、徹底して子どもの具体的な経験の質から保育の過程と発達の過程の交絡を記述しようとする思想的野心を秘めたものである。

キーワード：発達心理学、アフォーダンス、ギブソン、生態学的認識論、ナイサー

はじめに：本稿の対象と目的

本稿は、発達心理学者・無藤隆（1946-）が1980年代から今日に至るまで展開してきた発達環境論を検討し、それが保育方法論としての性格を有しつつ展開されてきた過程を追跡する。そのなかで、彼の発達環境論が、子どもの自己形成論と緊密にカップリングしあう〈発達環境＝自己〉論ともいべき特徴を有していることを明らかにし、それが子ども中心主義思想としての一つの極致をなすものであることを示したい。

無藤は、1946年東京都に生まれ、1972年に東京大学教育学部教育心理学科を卒業、1975年に同大学院教育学研究科修士課程を修了、1977年に同博士課程を中退した。その後、聖心女子大学文学部講師、お茶の水女子大学家政学部助教授、同生活科学部教授を経て、白梅学園大学子ども学部教授を2017年まで務めた（現在、同大学名誉教授）。2017年告示の学習指導要領、幼稚園教育要領の策定に、文部科学省中央教育審議会委員・初等中等教育分科会教育課程部会会長として携わったことで広く知られている。

略歴からも明らかなように、無藤は必ずしも幼児教育学のプロパーではなく、その業績も多分野にわたる。彼の業績は、発達心理学、質的心理学の方法論をベースとしながら、幼児教育の方法論（環境論）、幼稚園教育要領等の公的ガイドラインの解説・注釈等へと展開されていく膨大なものである（近年の著作は、2017年改訂の当事者として、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領等への注釈・解説をおこなおうとするものが多く見られる）。本稿は、当然、無藤の今日に至るまでの全仕事を視野に収めることはできないし、

もとよりその全貌を総括しようと意図するものでもない。本稿は、無藤の幼児教育思想の骨格を示すことに目的を限定する。それゆえ、彼の思想が最も凝縮的に表現されていると思われる発達環境論と、それと緊密に交絡する保育方法論に焦点を当ててゆきたい。

無藤の保育方法論は、保育環境論として展開されているという特徴を有する。無藤における保育環境は、子どもにとっての発達のステージであることが強調されている。先取りして述べれば、無藤の保育環境論は、子どもの周囲に存するモノと、動的な自己との相対的な動き合い・働きかけ合い（関わり合い）という具体的なプロセスを重視する、「生態学的」性格を特色とするものであった。環境と、そこに生きる自己の双方を動的な存在として捉え、両者の生態学的カップリングを「場」として総体的に記述しようとする無藤の発達論は、従前の教育学・保育学言説を規定してきた〈子ども／環境〉という安易な二項対立を無効化し、徹底して子どもの具体的な経験の質を起点として保育の過程と発達の過程を記述しようとする思想的野心を秘めている。本稿は、子どもの発達上の主体性を、環境との相互作用そのものとして定位しようとする無藤の〈発達環境＝自己〉論が有する、子ども中心主義思想としての性格を明らかにすることを期すものである。

無藤の業績に関するメタ分析を行う先行研究は、現在までのところ希少であるが、皆無というわけではない。例えば、2000年以降の無藤の業績について主題的に論じた文献として、弘田（2016）がある。弘田は、無藤が2008年改訂の幼稚園教育要領に「協同性」という概念を導入するのに主導的な役割を果たしたとする。弘田は、無藤が「協同性」を支える媒体を「身体」だと見なしたとする。そして、世界への志向性を有する「身体」と、その振起としての「身振り」を他者と重ね合わせることによって、「世界」への協同的な関わり方を実現していくという関係論を展開したのが無藤だったとする。無藤への弘田によるこのような評価は、それ自体としては正当なものである。しかしながら、他者と協同的に関わり合っていく対象・目的としての「世界」そのものが、どのようなものとして無藤に把握されていたのかについては、弘田は明確に述べてはいない。本稿が焦点を当てる発達環境・保育環境は、弘田が無藤において「世界」として取り出したものと重なっている。本稿は、弘田によっては主題的に論じられなかった、子どもにとっての「世界」の具体的様相、すなわち発達環境・保育環境に関する無藤の認識を主たる検討対象とする。

1. 場における発達という根本テーゼ

無藤においては、発達は「場」において実現するものである。それゆえ、彼の立場を「場」的発達観ということもできるだろう。「場」は、人びとが日常的にそこに参画し、日々創り上げ続けるものであるという点で過程的なものであり、同時に人為によるという点で「文化」的なものでもある。相互過程的・相互行為的な「場」を構成する作業に子ども自身が関わることで、子どもが「場」に参加するということであり、「場」への参与と、参与の仕方の変容は、その子どもにとっては「発達」の体験そのものを意味する。これが、「関わりの変貌」として発達を捉えるという無藤の根本テーゼである（無藤 1994：26）。このような主張は、1980年代という早い時期からなされていた（無藤 1986：9）。「場」が、創造的な文化であるということ、および、その文化創造の過程が、個々人の行動の「意味」を創出する過程でもあるということは、以下のように強調されている。

場とは、それに参加するすべての人——大人も子どもも含めて——が日々造り出していくものである。それは、小さな文化である。その場のこれまでの歴史と、背景をなすより大きな文化との関連で、個々人の動きや発話は解釈される。と同時に、個々人の動きや発話は、互いの中で意味を付与され、意味を交渉されて、そこに新しい意味解釈を作りだし、新しい関係を場の中に持ちこむ。場の作り替えがなされるのである。場をこのようなダイナミックなものとしてとらえ、子どもの発達がそのような場に埋め込まれてい

るなかで生じるのだというのが根本的な考え方である。

子どもの発達の「場」、ステージが、このような文化的実践（それは同時に「意味」の創出でもある）という日常性として把握されるということは、無藤が発達の過程を、とりわけ具体的なものと見ていることを反映している。「具体性」とは、「特定の場との関わり」のことだと言われる（無藤 1997：7）。「特定の場」というのは、その場にあるということ、間近にあるということ、その場に参与しているか、参与しようと思えばいつでも参与できるという物理的・心理的アクセス可能性を有した場だということであろう。つまり、現実態として、可能態として、場との「関わり」が生じることが「具体性」を支えているのである。

無藤における「具体性」とは、「特定の場」に配置されたモノとの物理的接触という第一の意味を持つことについては既に述べたが、それだけを意味するわけではない。物理的接触は、子どもの行動によって生起するわけだが、子どもの内面にはその行動と絡み合う感情が励起する。「ものが魅力的に感じられるとか好きに感じられるということは、それに対して次のかかわりを誘発し、招き寄せている」のであり、「視覚的・聴覚的に与えられたものを感じるだけではなくて、そこで自分がよいなと思った瞬間にそこで何かしたくなる」（無藤 2013:240）。そしてこの行動と絡み合っ、主体には好悪の感情がわき上がってくる。このように、感情は、状況との絡み合いの中で生じてくる具体的なものと無藤は捉える。「人間の感情というものの方がもっと状況と絡み合っているものとして働いている部分もある」（無藤 2013：231）のであり、その「対象についての感情」は「必ず行動と結び付いている」（無藤 2013：234）のである。

環境には、主体がそこから求心的な魅力を感じるものと、そうでないものがある。「自分の主体側から見たときに、そばに行きたいようなものと、あまりそばに行きたくないものがあると感じられる」（無藤 2013：236）。園空間における発達は、当然モノとの関わりという主体と環境の動きを通して実現する過程だから、主体が動きたいという求心的な魅力をもつものを配置することによって促進されることになる。言い換えれば、園の空間は、「魅力的なものを中心に構造化」されているべきである（無藤 2013：237）。「この園の中にさまざまに「私に触って」と呼んでいるものが置かれている」（無藤 2013：240）かのように子どもたちには感じられるのである。

誘惑されることによって行動を触発される環境、それはつまり「感情の場」（無藤 2013：240）でもある。というのは、行動というのは周囲の環境に触発されるものであり、その行動と感情は共起するようなのだとされているからである。環境における「感情的存在」としての人間というのは「単に内面で感じるということではなくて、まわりとの関係の中で感じるということだという見方が保育や教育の問題として重要」（無藤 2013：245）であるという。

そして、幼児はその「具体性」への感受性の高さを備えるという発達上の特色を持つという。幼児期特有の「具体性」への高い感受性を、無藤はジャン・ピアジェのいう「自己中心性」という特質の中に見て取ろうとしている。無藤は、「目の前のものに動かされる」という「自己中心性」が、子どもの発達の原動力となっているとみる（無藤 1997：3）。幼児は、「目の前のものに動かされるために、逆に、直前の事物の微細な動きに対応した多種多様な動きを習得しやすくなるのではなかろうか」（無藤 1997:3）と彼は言う。幼児期の「目の前のもの」との強烈な関わり方は、「目の前のもの」の変容への感受性と柔軟な対応を可能にする。「目の前のもの」への没頭、集中は、ある意味では視野の狭まりを意味しているといえるかもしれない。しかしながら、「目の前のものに動かされ、変わりやすく、忘れやすいのは、言い換えれば、「今・ここ」を生きているということ」（無藤 1997：3）でもあるという、独特な時空間の捉え方を可能にしているのであり、そこにおける子どもの生き方は、まさに「目の前のものとの関わりを生きること」、すなわち「具体的」な生き方であるとい

えるだろう。

環境との関わりとは「ものや人に囲まれ、関係を形成すること」であるが、それは「ものや人の動きとともに自らが動き、その自身の動きの軌跡をまわりの環境に残しつつ、次の動きを生み出していくということ」である（無藤 2001：60）。ここで言われていることは、環境との「関わり」というのが、「動き」の連鎖であるということ、動的であるということである。動くのは、もちろん「人」でもあるが、環境としての「もの」でもある。環境が動くというのは、人が動かすということでもあるが、同時に、人が動くことで、人と環境との位置関係が相対的に変わるということも含む（つまり、環境としての「もの」それ自体が静止していて、自ら運動することがありえないとしても、そのような相対的な「動き」は起こりうる）。「人」の動きと「もの」の動きは交錯し、響き合う。このことを無藤は人と環境との「関わり」と言っているのである。関わりというのは、動きの交錯であるから、それは本来的に偶発的であり、流動的である。その関わりは、「生成」するものである。「生成し、揺らぎ、形をなし、それが外へとあふれ、またその後の時間にと持ち越され、次の生成を用意」する（無藤 2001：60）。

環境としての場と、それを構成する諸々の「もの」は、それ自体で即自的に意味を有しているわけではない。物の意味、場の意味は、その場の中の構成要素同士の関わり合いによって決まってくる。それゆえ、「物と場の関係」に注目することが必要となる。「多くの物はほかの物との関係で使われ方が変わる」（無藤 2013：24）。物の「使われ方」というのは、その物が、場の中で持つ意味に対応するものであることは、いうまでもなからう。

場の意図的な構成は、物と物との「つながり」の創出である。「さまざまな物が置かれているということとともに、その間の物と物のつながりみたいなものができるようにしていく」（無藤 2013：26）。場の構成者の意図が、その「つながり」として、そのまま実現しうるわけではない。「物と物のつながり」というのは、その物へ関わる主体の存在と、その物への関わり、作用の結果として現れてくるようなものである。言い換えれば、「物と物のつながり」というのは、物への関わりと物への関わりのつながりを意味するだろう。つまり、「物と物のつながり」というのは、それらへの働きかけとしての行為の連鎖をも意味するのである。

そして無藤によれば、このような「関わり」の生成と「維持」こそが発達なのであった。「場所における発達の問題とは、その場にある物・人との関わりがいかになり立ち、そしてそのパターンがいかになり維持されるかという事柄から発する。関わりとは基本的には対象がその場において持つ行為可能性の範囲から一つの動きを実行することである。その連なりが繰り返されれば、その場でのパターンを構成し、そのパターンが行為可能性の新たな単位となっていく」（無藤 1997：13）。関わりの端緒は偶発的なものであるとはいえ、環境は、人の関わり方に一定の制約を与え、「行為可能性の範囲」を限定している。そのような関わり方の範囲の中で、動きを続けていくなれば、動きがある一定の範囲内に収束していくという事態が起こるだろう。そのように、収束的に維持され、反復される行動の連なりを、無藤は「パターン」と呼ぶのである。

2. 発達のトポスとしての園環境の基本的性質

無藤にとって、園内環境は、世界の「縮図」たるべきである。「園の中にある環境というものが、基本的に子どもたちが経験するであろう世界全体の縮図として成り立つと考える」ことが「環境を通しての保育」の基本となる（無藤 2013：9）。そして、何によって、いかに「世界」を代表させるかは、保育者の判断によることとなる。保育者の判断による「世界」の再構成が、園環境を創り上げる作業だということになる。「代表」として選ばれたモノには、保育者の意図が付与されている。いわば、「代表」としてのモノには、保育者の意図性が凝縮的に具体化されているわけであり、逆にいえば、モノから保育者の意図性を取り出し「抽象」した

ものが保育内容であるということになる（無藤 2013：9）。

子どもにとって、保育環境は、それを介して「世界」を覚知するための媒体である。「保育は、子どもがその環境を知ることから成る。子どもが過ごす環境またとりわけ園の環境を通して、この世界を知ることが発達の中心であり、その過程を促すことが保育である」（無藤 1992：206）。環境を媒介として世界を知ることが発達であり、それを促すことが保育であると彼は言う。保育を支えるこのような原則を、のちに無藤は「環境性原則」と呼ぶ（無藤 2009：13）。「環境性原則」というのは、「幼稚園というものは、子どもが身の周りの環境にあるものにかかわることによって、成り立ち、「園の環境のすべてが子どもにとっての環境なのだ」という考え」（無藤 2009：13）である。園の環境のすべてが子どもに帰属するという包括性を特色とするのだから、この原則は、「基本的に全体が子どもにとっての環境なのだから、子どもが触ってはいけないものを置くな」という基本原則」（無藤 2009：15）をも派生させる。「園環境というときの要点は、子どもが使うものがそこに置かれているということ」（無藤 2009：12）であり、子どもが「使ってはいけない」ものは置かれるべきではないとされる。環境は、子どもにとっての環境であるということと、その環境は、子どもがいつでも・どれでも「使う」ことのできるものだという二つの条件を満たさなければならないということである。

発達は、常に具体的な環境との相互作用によるものだと無藤が考えているということは既に見た。つまり、子どもが体験的（具体的）に環境と渡り合うことが発達であり、そのような体験こそが発達の原動力ともなるのである。園の環境としてある「そのものがどういふものかを子どもが体験的に知る」ということは、「実際に触れて、さらに、それを使って何か面白いことをやってみる」（無藤 2013：23）という実践性を伴う行為である。当然ながら、環境との相互作用を子どもに促すのは、保育者による直接的な働きかけではない。「園の場合には、子どもの活動を物を介して誘発」する（無藤 2013：21）。つまり、「物」こそが子どもの行為を触発するのである。別の言い方をすれば、「子どもは園に合わせて遊んでいる」（無藤 2009：5）ということになる。園に「合わせる」というのは、園環境が子どもの遊びを方向づけているということにほかならない。

とはいえ、園環境を構成する物は、多様な働きかけ方、触れられ方を許容するものでなければならない。「個々の物へのまた人への多様な触れ合いの可能性の各々を様々な機会に実現する動き」によって、「物のリアリティ（現実性・実在性）を実感する機会にもなっている」（無藤 1997：173）。子どもにとって、物に触れるということは、それが現実存在することを確証するという世界覚知の方法であると同時に、物に対して文化的・歴史的に付与された特有の「使い方」があることを知るという体験でもある。「物を知るといふときに、ある種の決まった使い方があることを学ぶとともに、そのかわり方への広がりをも可能にする」（無藤 2013：23）。特定の「使い方」を知り、そのような「使い方」を繰り返していく中で、既定の「使い方」からズレた新しい関わり方を見いだしていくことになる。それを可能にするためには、「多様なかわり方」が許容されるべきであり、「物に対するさまざまな方向からの接近可能性があるべき」（無藤 2013：24）だということになる。つまり、園環境の構成要素としてのモノは、物理的に様々な方向から接近できるということと、多様な「使い方」を試すことができるということ（無藤 2013：24）という条件を満たさなければならない。そのことは言い換えれば、「使い方」をただ一つだけ有し、その唯一の「使い方」だけに誘引し、それ以外の関わり方を許容しないような環境は、（仮に多種多様なモノが大量に存在していたとしても）乏しい環境だということである。

無藤は、園環境がもつ誘発性は、「直接的誘発性」ではないという。「園における環境というのはすぐに何かをしたくなるように誘うものとしてはつくってありません」（無藤 2013：241）。むしろ、環境の誘発性とは、子どもが働きかけることで開示されてくるようなもの、子どもによって開発されるようなものである。「子どもが実際にかかわることを通して誘発性がつくられている」（無藤 2013：241）。それゆえ、場としての園環境を分化させることは、その場が方向づける行動のパターンの分化を引き起こすことになる。「場とは、どういっ

たパターンの行動系列を可能にするかで分かれてくる」（無藤 1997：9）。

環境が多様であることというのも、無藤の要求する園環境が満たすべき条件である。ただ、無藤のいう多様性というのは、既に見たように、単に色々なモノがあるということの意味するのではない。無藤は「多様性原則」を、環境と関わる際、「子どもにとっての自由な感覚、自由感を大事にするとか、子どもの力を引き出ししていくというときに、できる限りかわり方を子ども自身が見出せる」ことだとする。まず、身体を介した直接的な、そして様々なアプローチを受け入れる多型性ないし多義性を示し、それに応じて子どもたちが多様な働きかけをする中で、そのモノに対する「いろいろなかわり方を学んだ上で、だんだん1つのやり方の良さを発見していくという方向」（無藤 2009：15）へと子どもは導かれていく。「一つのやり方」というのは、そのモノが持つ様々な特性のうちの一つに焦点化した働きかけ方のことだが、当然ながら、そのような「やり方」を、子どもは最初から会得するわけではない。それゆえ、子どもとモノとの出会いの最初の局面においては、「特定のやり方でないといけないということは、できる限り減ら」す必要があるのである（無藤 2013：28）。

同様に、特定のパターンの生成もまた、すぐさま、たやすくなされるわけではない。パターンの一貫性の裏側には常に「揺れ」があるという。「物への対応も、相手との呼応も、また目標や計画などに合わせて動くといったことも、絶えず、揺れによって攪乱され、別な方向への動きとして変わっていく可能性がある」（無藤 1997：13）。

生活の場における行為の反復は、同一性だけを生み出すのではなく、しばしばそこからの逸脱としての新奇性を生み出す。行動の揺れ動きは、むしろ、同一であろうとする反復（パターン）からのズレとして現れてくるというのである。「生活の中で繰り返し行われることから自ずと新たなことが生じうる。場を変えることが発達の重要な契機になるのだが、その場に繰り返し関わること自体もまた新たなことを生み出しうる。一つはパターン化が進み、新たな行為の単位として組み込まれていく場合である。もう一つは、揺れが起こって、新たな組み合わせが成り立ちそれが繰り返され安定する場合である。いずれも新奇な行為の可能性を生み出す機構が成り立っている」（無藤 1997：14）。

行為の反復は、同一性の維持という発達を生起させるが、同時にそこからのズレとしての新奇性をも生起させる。反復による同一性なくしては、そこからのズレとしての新奇性も生まれえない。「行為（動き）の連鎖自体に発達の実態」を見ようとする無藤の発達観を、ここにおいても読みとることができる（無藤 1997：187f）。「行為の連鎖の中から変容が生まれるのであり、その変容とは新たな行為の連鎖に他ならない。発達とはその変容の連続である」（無藤 1997：188）。

環境への働きかけと、それに触発される相互作用を発達の原動力だとみる無藤にとって、環境への働きかけは子どもにとって学びとしての機能を同時に有する。無藤は、環境への働きかけの変化、子どもによる環境への関与の姿勢・態度の変容に着目しながら、子どもの「学び」を、三つのモードに区分しながら描き出そうとする（なお、無藤にとっての「学び」は、遊びの中に埋め込まれたものであり、両者を弁別することはできない）。学びの三つのモードとは、すなわち、①「入り込む遊び」、②「眺める遊び」、③「想像力による遊び」である。これらの三つのモードのうち、ここでは「場」との距離のとり方の原型を形成する、①「入り込む学び」、②「眺める学び」に焦点を当てよう（無藤 2001：20-22）。

学びの最初期の形態であり、最も根源的なモードは「入り込む学び」といわれる。このモードでは、子どもは「その場に入り、一定の時間を過ごし、また繰り返しその場に出かけ、またその場で動きまわって活動し、その場の中の諸々のものについて、いろいろな角度から関わりつつ見ていく」。「その場にあるものを熟知し、単に一方向から見るのではなく、多方向から見るのです。見るだけでなく、触り、動かし、働きかけます。一時点だけでなく、何度もいろいろな時間帯や時期に関わって、その姿の時間的変貌を知ることになります」。

子どもが場に「入り込む」ということは、場に触れ、改変することなのである。そして、子どもが「入り込んで」いるとき、場は子どもを圍繞し、子どもたちの「入り込」み方に刺激を与える。「入り込むとは、入り込んだ子どものまわりをその場の諸々が取り囲んでいるということでもあります。その諸々は互いに隣接してつながり、一つに関わることがもう一つに関わりを呼び出します。五感を用いて関わることもまた、場の中にあるそのものに全ての感覚を同時に用いて関わるのが大切です」。この段階では、子どもが、周囲の環境との一体性を味わうことが特徴である。「入り込む」ということは、周囲の環境の特性を感知し、その特性に自らの行為を絡めていくという交絡によってはじめて可能になるのである。逆にいえば、「まわりのものや人の特性とつながらないで、物事に熱中するということが、不可能」である（無藤 2001：69）。環境には、それぞれ特有の入り込み方があるのであり、その入り込み方を把握することで、子どもははじめて環境と絡み合いながら沈潜していくことができる。

そして同時に、「入り込む」ことは、子どもにとって周囲から隠れ、誰にも邪魔されずにたった一人の時空間を過ごすという安定性を保障することでもある。だから、「入り込むことが園の中には数多くあり、しかも入れ子のように」なっているのが望ましいのであり、「子どもは、一方では狭いところに入り込みつつ、どこかでそこから外へ飛び出していく」（無藤 2001：40）というように、「入り込み」と「飛び出し」が随時できるように場がデザインされていなければならないということになろう。

それに続いて現れる「眺める学び」は、「全面的な関わりをやめて、ある感覚に焦点を合わせ、そこだけで対象を捉えようとする」と特徴とする。それは、「直接に対象・相手に関わる」というよりも、対象から「一歩引いて」、少しく距離を隔ててその特徴を丁寧に捉えていくことである。「通常は遠感覚である視聴覚がその働きをすることになります。関わりをやめて、例えば見ることに集中すると、仔細に見ることが可能になります」。「眺める」ということは、対象との一定の距離を持ちながら、それを「対象化」して捉えるということである。「眺めるというモードの興味深い動きは、眺めることがそこでやっている活動を離れて、対象自体に興味が変わっていくところ」にある（無藤 2001：37）。眺めるということとは、活動を一時休止させることによって、対象へ意識を焦点化することで可能となる。「眺めることが子どもをその活動の焦点から連れ出す」のである（無藤 2001：37）。

「眺める」ことは、即座に次の行動を触発するわけではない。やってみたいと思ったとしても、できなさそうだという予感があるのであれば、そのやってみたいという行動は、環境の中に沈潜し、いわば伏在していく。子どもが「とりあえず眺めて、面白いと思ったことが、例えば難しすぎて自分ではやりそうにないと思っても、それはその園の中でできること」という可能性として認識されることになる。「実物をすぐに、あるいはいつか関わるだろうという展望の下で眺めること」（無藤 2001：39）は、未来へ向けた子どもの行為可能性を広げていくことになるだろう。眺めた結果、とりあえずは何もしなかったとしても、そこでアフォーダンス（環境が行為主体に対して提供する行為可能性のこと。後述）として知覚されたことは、場に潜在する可能的な行為として埋め込まれることになるのであり、決して無に帰すわけではない。「大切なのは、眺めることが時間をかける中で、どのように新たな焦点を結ぶ行為へつながるか」（無藤 2001：40）を、焦ることなく保障する保育者の取り組みなのである。

ただ、子どもにとって「眺める」ことは、最初からその対象が焦点化されているというわけではない。何かだけに焦点化する眺め方ではなく、ぼんやりと、拡散的に眺めるということも無駄にはならない。眺めつつ巡る、その場をとりあえず「ひと巡りする」という運動の重要性を無藤は強調する。このような巡りつつ眺めるという動きを、建築家の仙田満にならって、無藤は「回遊」と呼ぶ（無藤 2013：26）。子どもが動くことが、子どもにとっての園内環境の意味を変化させ、子どもの行為可能性が浮かび上がってくるということについて、

無藤は次のように述べている（無藤 2001：31f.）。

子どもの小さな体が園を動きまわるとは、接するものや視野の絶えざる変化を引き起こし、その変化を経験していくということです。子どもはどこに行けば何に接し、どんな景色が見えるのかを感じ取っていきます。子どものその時々^まの視点が園の至るところで経験され、いわば潜在的なものとして、子どもの中に埋められていくのです。／それはつまり、可能な動きとして園の至るところが経験されることだといっても、同じことです。入りこむとは、単にいろいろなところに入るというだけでなく、その場でどんな動きが可能なのかを分かるということなのです。しかも、その動きは固定されるわけではありません。そのつど、相手、たまたまのものの配置、はたまたま天候などによって、変わってくるのです。常に不確定で新たなものをわき出させる場としての視点の理解なのです。

園内で子どもが動きまわるとき、子どもにとってみれば「面白いものがあるか、自分が何かできそうなものがあるかというかたちで見えているということ」（無藤 2013：239）が重要である。つまり、面白さという誘因は、可視的なものとして子どもたちに捉えられるのだから、眺めることには常に探索的な意味合いがある。立ち止まらず、「ふらふらと歩きながら、まわりを眺める」子どもをしばしば見いだすことあるが、彼ら／彼女らは、「面白そうだと思い、そこに向かっていけるとなれば、ふらふらと眺めることは、次の熱中する活動の準備の段階」にいるのである（無藤 2001：35）。いわば、「ふらふらと眺める」子どもは次なる活動を起動するための契機を探索しているのであり、「まわりの何でも、興味のありそうなことに開かれていく可能性」（無藤 2001：34f.）を有した身体的・心理的構えをしているものである。そこでは、「眺めることが次の動きを誘うものかどうか」が着目されるべきなのであり、「何か特別なことをしていない」ということを特段問題視する必要はないというのである。

無藤において、子どもの学びの「根底に「入り込む」ことがあるとするならば、園において多様なものや人があり、そこでダイナミックな関係が成り立ち、その変容に子ども自身が関わってこそ、保育が展開する」（無藤 2001：60）。「入り込む」ことが、子どもと環境の関係性の変容の基盤にあることはゆるがせにされてはならない。そして、「入り込む」から「眺める」へ、そして両者の往還を経て深められる「関係の織りなし」と、それに相即する「言葉の編みなし」がなされることによって、「子どもの成長」、すなわち発達が実現していくというのである（無藤 2001：60）。

3. 環境—主体の生態学的把握：アフォーダンス理論との交叉

以上においてみた無藤の発達環境論は、知覚心理学者ジェームス・ギブソン（1904-1979）によるアフォーダンス affordance 理論との対話を通して形成されたものである。無藤は、ギブソンのアフォーダンス理論を「人が環境に実在する物に対して抱く身体的な関係を重視し、心をその身体と対象との関係の積み重ねとしてとらえるもの」とし、ギブソンの立場が「生態学的心理学」と称されることもあるとする（無藤 1997：165）。無藤＝ギブソンにとってアフォーダンスとは「現実の物の持つ行為可能性」である（無藤 1997：165）。

さらに、無藤は認知心理学者の佐々木正人^{まさひと}によりながら、アフォーダンスを「環境が持っている意味であり、価値」、「その環境に生きる人にとって現れてくる行為の可能性」、「人にとっての環境の性質」、「人が主観的に構成するもの」ではなく、「環境の中に実在する、人間にとって価値ある情報」などだとも述べる（無藤 1997：165）。

環境の情報によって行為可能性が現れてくるなどという、行為の環境による決定論ではないかという誤解

が生じかねない。しかし、無藤は、アフォーダンス理論が環境決定論であるとする見方を厳しく退けている。「子どもがそのものに決定されているわけではなく、あるものがあると自然に必然的にある活動が絶対的に起こるわけではなくて、そこから生まれる活動は多様性があるけれども、しかし、基本的にそのものに依存して活動が生まれてきます。従って、どういうものを置くかによって、ある程度子どもの活動の範囲が規定されます」(無藤 2009 : 12)。

つまり、アフォーダンスの捉え方には「融通性」がある。アフォーダンスに応じて行為するということは、アフォーダンスによって行為が一義的に決定されるということの意味しないという点を無藤は繰り返し強調する。「場による決定論」は否定されているのである（無藤 1997 : 9）。「いくつかの動きをすることが本来的に可能であり、しかも、子どもが多くの対象に対する動きに熟達するにつれ、その他の動きを対象から切り離して別な対象へ適用することも可能になる」(無藤 1997 : 9)。むしろ、モノの有するアフォーダンスの多様性を認識できるようになることに発達の特性を見いだそうとしている。それゆえ、発達を促進する営みとしての保育にとって重要なのは、「物のアフォーダンスの多様な可能性を十分に経験すること」である（無藤 1997 : 169）。

モノの持つアフォーダンスは唯一のものではないのである。「ある物は常に複数のアフォーダンスの余地があり、特定の使い方が文化的しつけの下で規定されているにせよ、特に小さい子どもは多種多様な使い方をする。一見でたらめとも思えるいろいろな使い方に、彼らがまさに多様なアフォーダンスを学びつつある特徴が現れている」(無藤 1997 : 169)。モノが、複数のアフォーダンスを（それらには強弱があるにせよ）持つということは、そのアフォーダンスへの応答としての行為にも、常に複数の可能性が与えられているということになる。それゆえ、「物への関わりはその物の特徴を考慮したいくつかの可能なアフォーダンスを様々に実行する過程である」(無藤 1997 : 35)。アフォーダンスの多様性に応答する仕方を増していくことが発達であるとするならば、発達環境において「物の持つアフォーダンスの多様性を重視しなければならない」(無藤 1997 : 35) というのは当然の帰結であろう。

アフォーダンスが単一ではないということは、多様なアフォーダンスが、同時に併存しうるということである。さらに、環境に対する働きかけ方(行為)によってアフォーダンスは変化しうる。そして、変化したアフォーダンスに応じるように、後続する行為可能性も変わっていくのであり、行為とアフォーダンスは常に相互作用的な円環関係の中にある。

無藤が「子どもは園に合わせて遊んでいる」(無藤 2009 : 5) と言っていたように、子どもにとって馴染んだ場においては「特定の場所と物とそこでの活動が一つのセットとして場所を構成する」(無藤・澤野 1997 : 85)。しかし、その場において構成された物と活動との「セット」は、決して固定的・静態的なものではない。「物というのはそれ自体が移動できて、その物がアフォーダンスの可能性を運ぶ」のであり、その点では「場所という概念とそこである物、つまり場所と物がそれぞれになうアフォーダンスの可能性、という組み合わせが成立する」(無藤・澤野 1997 : 85) という流動性、偶発性は常に保たれている。

無藤がアフォーダンス理論にこだわるのは、人間という行為主体を、行為に先立って意思・意図を抱き、それに従って行為する、という直線的な〈意図→行為〉というつながりによって特徴づけることに批判的だからである（一般的には、人間は行為の主体であり、その主体性とは、行為の背景にあって、常に行為に先立つ意図のことであり、その実現として行為があらわれるのだというように考えられているだろう）。しかし、意図が明確に先行して意識化され、意図の外面化としての行為が現れるというのは、人間の振る舞いのすべてを占めているわけでは決してないと無藤は考える。彼によれば、人間は「無駄」や「無意味」、つまり意図の先行しない、意図によって駆動されているわけではない行動を、ずいぶんとしている。そのような「無駄」「無意味」

な人間の振舞いは、自身の意図、主体的意思というより、環境から提供されるアフォーダンスを受け取ることによってなされている。ということは、人間の主体を、求心的な確固たるまとまり、核心として捉えることはむしろ適切ではないといえるのかもしれない。無藤は言う。「人間の主体を出来る限りばらばらにしてみたらどうかということなんです。逆に物の側で言うと、物の持っているアフォーダンスの可能性、インフォメーションが結構ばらばらに沢山ある。一つ行為をすればまた違うアフォーダンスが生まれてくるわけで、人間は周りと同様ながらしょっちゅうばらばらなことをやっている。しかし多種多様な動きをばらばらやりながら、時々はある方向の動きを多少意識してやることで一つの活動が成り立つ」。「余分」「無駄」「無意味」に見える行動を「揺れ」と無藤は言っているわけだが、その「揺れ」には先立つ主体が存在していない。「余分」「無駄」「無意味」な行動が環境と接して、行動と環境が「応じ」合うとき、主体が事後的に、あるいは過程的に生成する（無藤・澤野 1997：88）。無藤がイメージする主体とは、過程的なもの、行為に続いて現れてくる生成的なものである。無藤は、ある対談では「主体というのは、その場に現れる、という感じが出てくるといいなとも思っています」（無藤・澤野 1997：90）とまで述べている。ただ、無藤がいう生成する自己というのは、あらかじめ主体として束ねられている複数の自己があって「各々の場で違う自分が喚起される」というように多核的に捉えられているというよりは、「もっと漠然とした子ども全体というものが、特定の場・相手、さらにそこでの活動に応じて、個別具体の形をとり、焦点が定まる」（無藤 2001：109）というような、非定型的かつ流動的なイメージで語られている。

無藤の自己論の背景には、認知心理学者ウルリック・ナイサー（1928-2012）の自己（self）論がある（無藤 1997：28）。無藤によればナイサーは、自己を①生態学的自己、②対人的自己、③回想的自己、④私的自己、⑤概念的自己に分類しているとされるが、無藤が着目するのは前二者、とりわけ最初に掲げられている「生態学的自己」である。無藤における「生態学的自己」とは、「物理的直接的な環境における能動的な主体」（無藤 1997：28）である。主体の行動の意味は、行動に先立って主体に理解されるようなものではない。「生態学的自己」とは、「主体の動きに伴う環境からの情報から自らの動きが分かること」（無藤 1997：28）という機能的特質として定義されている。

同時に、「生態学的自己」は、「動きつつ、その動きと結果に気づくこと」（無藤 1997：29）という機能をも果たしていく。そのような、自己の行動がもたらす環境への作用を再帰的に認識することによって、自己の行動を捉え返していくような主体というのは、アフォーダンスを常に自己の行動文脈に取り入れ、組み替えようとしていく過程的な作用の連続ということにもなるであろう。逆にいえば、多面的な環境が提供するアフォーダンスのせめぎ合いの中において、あるアフォーダンスを選択的に認識し、そのアフォーダンスに応じて、自らの動作や位置をメタ的に知覚すること、つまり物理的世界において自己が「どこにいるのか」「何をしているのか」「何をしたのか」を自覚することが、自己の作用にほかならないのである（無藤 1997：29）。このような、環境という文脈の内部における不断の自己の確証過程は、すべてが意識的・意図的に行われているというわけでは決してない。「急速に変化する半意識的な運動的意図」が、生態学的自己の重要な一部分を成しているからである（無藤 1997：29）。

このような無藤の生態学的自己論を踏まえたとき、連続的かつ過程的になされる子どもの行為的主体形成についての次のような主張は、きわめて明瞭に理解されるであろう（無藤 2001：109）。

幼児期において子どもが考えるとは、単に頭の中で進行する過程ではなく、対象と具体的に関わる中で起こります。人と出会い、ものと出会い、それらのものや人がある・いる場の中に入り込む中で、思考も感情も働き、つまりはその子どもの人格全体が活動していくのです。対象と場との関係で思考も感情も働く

ということは、多様な場の一つ一つに応じて、少しずつ子どもの違う面が発揮され、活動を通して成長していくのだということでもあります。

場の有する多様なアフォーダンスに触れ、応じる形で、子どもの自己もまた多様な起動の仕方をする。そして、多様なアフォーダンスの知覚は、子どもの行為の多様性を生み、多様な行為を経ることによって、子どもの環境への認知は漸進的にはあるが、精緻なものになっていく（無藤 2001：27f.）。

様々なものに囲まれ、そのものが互いに組み合わせながら、子どもに様々な動きを誘発します。その誘発する流れが、子どもの動きとものの配置の変化とともに、緩やかに、時に急激に変化していきます。そんな遊びのイメージを描けないでしょうか。それが、子どもが場に入り込むということなのです。子どもが流れをつくり出すのですが、また子どもは流れの一部でもあり、その流れに運ばれるものでもあります。／子どもはまたものに囲まれるだけでなく、ほかの子どもと群れるものでもあります。一人の子どもの動きはほかの子どもの動きを誘発し、またその動きに触発され、共鳴していきます。

無藤における生態学的自己とは、このような、周囲の環境の持つアフォーダンスに対する鋭敏な「感性」によって起動され、維持されるものだともいうことができるだろう。「感性とは、そこでの異なるものとの間の界面であり、つなぐもの」である。つまり、「子どもとまわりの世界・場・対象との接点」を構成する内的機構が「感性」といえる（無藤 2001：109）。無藤にとっての自己とは、まさにこのような「感性」的自己なのであり、その「感性」とは、感じるという行為そのものによってしか形成されない以上、「感性」の鋭敏化・精緻化は、環境の持つアフォーダンスの多様化・複雑化と相即するプロセスとしてしか実現しないとされるのである。

以上見てきたように、無藤の発達環境論とそれと不可分に連動する自己論においては、「具体性」という次元に照準が合わされており、〈子ども-環境〉という場^{トボス}における具体的な行為とその変容こそが発達を駆動するのであり、その変容そのものが発達であるというレトリックが貫かれている。無藤の発達環境論は、子ども中心主義が称揚する子どもの〈主体性〉を、安易に子どもの〈内面〉という不可視の理念的・抽象的地平に練り上げてしまうのを自制することによって、子どもの〈主体性〉を具体的な保育方法論の中で見いだしていく可能性を保つという意義を有しているといえよう。生態学的思考に触発された無藤の〈発達環境論＝保育方法論〉は、子どもの〈内面／外面〉という二項を対置させてそのどちらかを選択することを強いてくるような観念上の対立からは自由である。〈子ども／環境〉という二項対立を止揚した、場^{トボス}としての子どもを中軸として把握しうる保育方法論の領野を拓いた点において、無藤の〈発達環境論＝保育方法論〉は、わが国の子ども中心主義思想の特筆すべき極点を印していると評価しうるのである。

附記

本稿は、大阪総合保育大学総合保育研究所の研究プロジェクト「児童中心主義の功罪」（2019年度～）定例研究会における議論に触発されて書かれたものである。同プロジェクトのリーダーであった玉置哲淳氏（大阪総合保育大学大学院。2020年9月逝去）に改めて謝意を表したい。また、本稿の執筆に当たって、無藤氏本人から、自身の研究略歴とその背景について、メールにて懇切な教示を賜った。直接の師弟関係にない筆者に対する応答の細やかさに接して、無藤氏の知的誠実に直に触れえた思いであった。氏には心より御礼申し上げたい。本稿は、2021年度科研費若手研究の助成（研究課題名「1989年幼稚園教育要領を中心とした平成期子ども

中心主義保育理念の形成過程の解明)を受けた研究成果の一部である。なお、本稿の一部は日本教育学会第80回大会(2021年8月27日、オンライン開催)において、「無藤隆による生態学的発達環境論における自己」と題して口頭発表されている。

参考文献

- ギブソン(1985)『生態学的視覚論：ヒトの知覚世界を探る』古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻訳、サイエンス社。
- ギブソン(2011)『生態学的知覚システム：感性をとらえなおす』佐々木正人・古川宣洋・三嶋博之監訳、東京大学出版会。
- 佐々木正人(1994)『アフォーダンス：新しい認知の理論』岩波書店。
- ナイサー(1978)『認知の構図：人間は現実をどのようにとらえるか』古崎敬・村瀬旻訳、サイエンス社。
- 弘田陽介(2016)「幼児教育における協同性概念の再定位：無藤隆「身体知としての協同」を手がかりに」『大阪総合保育大学紀要』11。
- 無藤隆(1986)「保育を实践することと保育を研究すること」無藤隆・内田伸子・斉藤こずゑ編著『子ども時代を豊かに：新しい保育心理学』学文社。
- 無藤隆(1990)「発達心理学への第一歩」無藤隆・高橋恵子・田島信元編『発達心理学入門Ⅰ：乳児・幼児・児童』東京大学出版会。
- 無藤隆(1991)「保育研究のあり方をめぐって」『幼児の教育』90、(1)。
- 無藤隆(1992)『子どもの生活における発達と学習』ミネルヴァ書房。
- 無藤隆(1994)「発達を問い直す：第47回日本保育学会報告(Ⅳ)」『幼児の教育』93、(11)。
- 無藤隆(1997)『協同するからだとことば：幼児の相互交渉の質的分析』金子書房。
- 無藤隆(1998)「生態学的現実における発達と教育の可能性を求めて：幼稚園での子どもの活動の質的分析から」『基礎心理学研究』16、(2)。
- 無藤隆(2001)『知的好奇心を育てる保育：学びの三つのモード論』フレーベル館。
- 無藤隆(2003)「発達の視点から見た幼児と自然」『発達』24、(96)。
- 無藤隆(2009)『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。
- 無藤隆(2013)『幼児教育のデザイン：保育の生態学』東京大学出版会。
- 無藤隆・澤野雅樹(1997)「子供と反復」『現代思想』25、(12)。

Ecological self model proposed by Muto Takashi

Naoya Yoshida

Osaka Prefecture University

Abstract

This paper focuses on the ecological self model proposed by Muto Takashi. Muto is a Japanese developmental psychologist who thinks that the human self develops by linking to its environment. In his view, humans' behaviors change the environment, but at the same time, the environment reacts to humans' behaviors. This mutual process means there is an ecological course of human development itself. This self model is deeply influenced by the ecological psychology of James Jerome Gibson.

Key Words: developmental psychology, affordance, Gibson, J. J., ecological epistemology, Neisser, U.

