

遊びを支える保育行為としての環境の再構成

—環境の再構成と捉えた事例の考察を通して—

Reconfiguration of the environments as an act of early childhood education and care that supports play

—Through discussion of reconfiguration of the environments and the case studies captured—

片川 智子

Tomoko KATAKAWA

1. 問題と目的

保育は、環境を通して行うという方法を基本としている。学校教育法第22条には、「幼稚園は義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする」と定めている。また、保育所保育指針には、「保育所は（中略）子どもの状況や発達過程を踏まえ、保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行うことを特性としている。」¹⁾とある。

環境を通して行う保育とは、適切な環境の中で、子どもが興味関心に基づいて自らその環境に関わることで、発達に必要な経験を積み重ねていく保育の方法である。この方法は、子どもを能動的な存在として捉えると共に、乳幼児期の発達特性を踏まえたものである。「環境を通して行う」という文言は、平成元年改訂の幼稚園教育要領に明記されたが、この考え方は、昭和23年に作成された保育要領にも表れており、今日に至るまで引き継がれている。

幼稚園教育要領には、「教師は、幼児の主體的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。この場合において、教師は、幼児と人やものとの関わりが重要であることを踏まえ、教材を工夫し、物的・空間的環境を構成しなければならない。」²⁾とあり、環境を通して行うにあたって、保育者は環境を構成することと示されている。しかし、保育における環境構成について、幼稚園教育要領解説は「非常に大きな視野で示されており、実際の保育にあたっての具体的な手立てのヒントになるとは言い難い」（椛島ら、2013）³⁾。また、近年環境構成の理論化や、実践研究が積み重なってきてはいるが、「実践の根拠となるべき「環境構成の基礎理論」は未だ確立していない」（細田、2017）⁴⁾。

環境の構成について、幼稚園教育要領解説には「構成された環境はこのような意味では暫定的な環境と考えるべきであり、教師は幼児の活動の流れや心の動きに即して、常

に適切なものとなるように、環境を再構成していかなければならない」⁵⁾とあり、環境の構成と共に再構成の重要性が示されている。環境の構成と再構成について川邊（2016）が、「環境の構成」と「再構成」という語は併記されることが多い。つまり、そのことは、環境とは保育のはじめに構成したら終わりなのではなく、常に子どもの遊びの状態に応じて見直され、「再構成」されるべきものであるという意味を含んでいる。⁶⁾（下線は筆者による）と述べたように、環境の再構成は環境の構成とセットで考えるもの、あるいは環境の構成に含まれているものである。

しかし、上記下線部の表現から分かるように、環境の構成とははじめに設定することと捉えられる実態もある。環境の構成及び再構成についての示され方が具体的でないということが、このような実態の要因の一つとして考えられる。

そこで、本研究では、保育における環境の再構成を行った事例を挙げ、環境の再構成がどのように行われたのかを考察することで、環境の再構成に必要な事柄を明らかにすることを目的とする。

2. 環境の構成及び再構成とは

環境構成について、高山（2014）は、「環境構成は、保育室を飾ることや整理整頓、安全のための環境の整備などを含みますが、環境構成は単なる装飾や整理整頓のことはありません」と述べ、「保育者が保育で行う環境構成を、「保育者が、保育または保護者支援を目的として、人・自然・物・空間・時間等の環境を意図的に選択し構成する行為」と定義⁷⁾している。そして、「環境は要素に還元することは厳密にはできません。」としながらも、環境を構成するときに考慮する要素として「①自然、②物、③人、④色、⑤色以外の視覚刺激、⑥音、⑦空間、⑧動線、⑨時間、⑩気温・湿度・空気の質があり、これらの要素によってその場の雰囲気ができあがる」という⁸⁾。つまり、環境の構成とは、保育者の意図があり、様々な環境の要素が関連し

〒230-8501 横浜市鶴見区鶴見2-1-3 鶴見大学短期大学部保育科

Department of Early Childhood Care and Education, Tsurumi Junior College, 2-1-3 Tsurumi, Tsurumi-ku, Yokohama 230-8501, Japan.

合う場が構成されること、と捉えることができる。高山の示すこの10の要素は、保育者が環境を構成したり、点検したりする際の手掛かりになるだろう。

また、川邊 (2016) は、「具体的な保育行為として、物的環境をどう構成・再構成するかは保育者の重要な保育行為であり、保育者は常に子どもの様子をみながら、素材や道具、用具の提案や撤収を現在進行形で考え続ける。その考え方が「環境の構成と再構成」という言い方に反映されている。」⁹⁾と述べていることから、環境の再構成とは子どもの遊び等の最中に子どもの様子に合わせて行うものと分かる。また、「たとえば製作コーナーに用意していた紙の量が少なくなって、保育者があわてて教材庫に取りにいったとしよう。これは準備不足が生んだ後手の援助であって「再構成」とは言わない。(中略) 環境にかかわる子どもの姿から、その環境が「ねらい」に依拠していないことに気づき、「ねらい」を修正して環境を構成し直すこと、あるいは「ねらい」に対する環境のあり方を見直すことを「環境の再構成」という。」¹⁰⁾と述べている。単に環境を変化させることが環境の再構成というのではなく、子どもの姿を捉え、ねらいをもって環境を構成し直すという保育の実践を指すということである。

3. 環境の再構成事例及び考察

続いて、保育士等キャリアアップ研修eラーニング用映像¹¹⁾の中で、筆者が環境の再構成として紹介し解説した事例を取り上げ考察することで、環境の再構成の特徴を整理したい。

以下の事例は、上述の映像内で紹介したものを書き起こしたものであり、解説要旨は該当する事例に対しての映像内での解説内容をまとめたものである。考察は事例及び解説を踏まえて、本研究において新たに筆者が行った考察である。

事例1 保育映像を用いての紹介

6～7人の子どもたちと保育者1人が雲梯に集まっている。雲梯の下にはビールケースが並べてあり、2人の子どもたちがビールケースに乗って、雑巾で濡れた雲梯を拭き始める。保育者は、ビールケースを動かしたり、子どもの手を引いたりして、拭きやすいように援助している。

最後に保育者が拭き、「じゃあこれどかそうか」とビールケースを雲梯の下からどかし、子どもたちは雲梯にぶら下がり始める。子どもたちは、雲梯を1～2本程渡って降りることを何度か繰り返して遊ぶ。

しばらくして、1人の子どもがビールケースを雲梯の下に2個並べて置き、ビールケースに乗ったまま、足がつく状態で雲梯を渡り始める。それを見た保育者は「これいらんじゃないの?」と言って、ビールケースを雲梯の下からどける。すると、子どもは再度ビールケースを雲梯の下に並べ始める。保育者はその様子を見て、今度は何も言わず、ビールケースを持った子どもがよるけそうになると「大丈夫?」と声を掛ける。

<解説要旨>

環境の構成、特に再構成は、大人だけが行うものではなく、子どもの必要感や気づき、発想を捉えて環境を再構成することや、子どもと相談しながら共に環境を再構成すること、子どもが自ら環境を再構成することも考えられる。

この事例では、雲梯で遊ぶ前に子どもが自らの必要感をもって環境整備をしている。保育者がビールケースを使って拭きやすくしていることは、子どもにとって環境に関わるモデルとなる。

続いて子どもが自ら環境を構成している。保育者ははじめビールケースをどけるが、子どものやろうとしている遊びを認め、見守った。このように、保育者の意図と子ども自身の遊びへの思いが関連し合って環境が再構成される。また、この子どもが自ら環境を再構成する背景には、これまでの、ビールケースを使って遊んだ経験や、モデルとしての保育者の存在があると考えられる。

<考察1>

解説にあるように、子どもたちが必要感をもって環境整備をしている。濡れた雲梯を拭く際、ビールケースが雲梯の下に並べられている様子から、この園では日頃からビールケースに乗ったり、並べたりして活用していることが伺える。また、最後に保育者が拭いて仕上げていることから、敢えて子ども自身が拭くようにしていることが分かる。子どもたちが、自分がやりたいことを行うために自身で環境を整備することも、経験できるようにしているのだろう。自ら環境を整えることは、自分が遊ぶ場を作ることでもあり、遊びへの期待が高まることや、遊びの中で活用できる環境に触れる機会にもなる。

保育者は、子どもたちが拭きやすいようにビールケースを動かしており、子どもはその様子を見たり、実際に保育者が動かしたことで拭きやすくなるという経験をしている。このことは、保育者が環境を活用するモデルとなると同時に、体験的にその効果を知ることにもなる。

続く場面では、はじめ保育者は子どもが雲梯にぶら下がって遊ぶことを想定していたことが伺える。雲梯を拭き終えた後に「じゃあこれどかそうか」とビールケースをどける様子からは、あくまでビールケースは拭くため、手が届くようにするための足場であり、雲梯で遊ぶ際には必要がないと考えていたことが分かる。また、1人の子どもが雲梯の下にビールケースを並べた時にも「これいらんじゃないの?」と一旦はどけている。雲梯にぶら下がる際、保育者は近くにはいるものの、直接的な援助はしておらず、この子が雲梯にぶら下がることができると判断していることが分かる。

しかし、その後の子どもの動きから、ぶら下がって渡ったり降りたりすることではなく、ビールケースに乗って遊ぼうとしているということに、保育者は気づき、その後は見守っている。途中、子どもがよるけそうになった時に「大丈夫?」と声を掛けたことは、子どもにとって自身の遊び方が認められていると感じることにも繋がると考えら

れる。ここでは、保育者が子どもの姿から子どもがどのように遊ぼうとしているのかを読み取り、自身の想定や意図を変えている。このように、子どもの意図と保育者の意図とが関連し合っ、環境が再構成されていることが分かる。付け加えるならば、保育者が子どもとは異なる意図で提案したことに対し、子どもが異を唱えることができる関係性がこれまでの経験の中で築かれていることが、重要な要素であったと言えるだろう。

また解説では、子どもが環境を再構成した背景として、日頃の経験や、モデルとしての保育者の存在を挙げている。これらのことから、子どもが自ら環境を再構成するためには、ただ物が用意されていれば良いのではなく、それを保育者や他児らがどのように使っているのかという実態や、保育者が、その環境を子どもが活用することについて、どのように捉えているのかという子ども理解が関連していると言える。

雲梯を拭く場面についての解説で筆者は、子どもたちが「環境整備をしている」と述べている。一方で雲梯の下にビールケースを並べる場面については「子どもが自ら環境を構成しようとする様子」と表現している。つまり、前者と後者の環境への働きかけは異なっているということである。前者は安心して安全に遊ぶために環境を整えることであり、子どもがどのように遊ぼうとしているかに応じたものではない。保育者は子どもがどのように遊ぶかを想定してはいるが、そのための整備と考えられる。後者は、子どもは自らの意図に沿って環境を作り変えており、そこにはビールケースという物があり、保育者の動きがあり、子どもの遊びの意図への理解がある。これらが関連し合っ環境が変化しているのである。このことから、環境の再構成は、物を整えるだけでなく、遊びへの意図や人の動き等の関連の中で行われることであるといえる。

事例2 口頭での紹介及び補足

このクラスでは、保育室の一角に大きな段ボールを使って囲いを作り、子どもたちが中に入ってよく遊んでいた。長らく遊んだため、段ボールが崩れてしまったことと、ちょうどこの頃「3匹のこぶた」を楽しんでいたこともあり、3匹のこぶたをイメージして3～4人の子どもたちがレンガの家を作ることになった。

保育者が小さめの同じ大きさの段ボール箱を複数用意し、子どもたちがレンガに見立てて重ねて家を作り始める。しかし、箱が軽く不安定で倒れてしまうため箱が散らばって、そのうち箱を投げたり、重ねて倒したりするようになり、しばらくすると箱が散乱したまま、踊ったり、寝転んだりし始めた。

しばらく様子を見ていた保育者が、さりげなく散らばった箱を隅に2段で並べて置くと、それに気づいた子どもたちは、また箱を重ねてレンガの家を作り始める。今度は、ガムテープで留めて作っていった。

<解説要旨2>

遊びの様子を把握し、必要に応じて場を整えたり片付けたりすることも、環境の再構成の一つである。一律に、散らかったから整えたり片付けたりするというのではなく、子どもの様子を捉えた保育者の判断で、整えたり片付けたりすることで、子どもの遊び方や遊びのイメージが変わることがある。

この事例では、遊びの様子を踏まえて、場を整えたり片付けたりすることで、子どもの遊びが支えられたり、広がったりすることが分かる。

<考察2>

背景として、この日までに段ボールを使って囲い、中に入って遊ぶという家のような使い方をしている経験があることが分かる。また、ポロポロになるほど長く遊んだということから、出入りだけでなく、段ボールに様々な加工や工夫をしてきていることや、保育者もそのような遊び方を見守り認めてきていたのだろうと考えられる。

また、3匹のこぶたのレンガのお家のイメージから、保育者がそのための箱を用意しており、イメージに合わせて材料等を活用できるようにするといった環境の整え方をしている。これは、子どもの姿を捉えた応答的な援助と言える。

その後、レンガに見立てた箱を積み重ねて家を作ることから、箱を倒したり投げたりするようになる。この箱を使って遊ぶことは、この日が初めてであり、その扱い方が難しかったことや、レンガのお家のイメージもまだ具体的ではなかったことがその理由として推測できる。加えて、箱が段ボール素材であったことや軽かったことから、崩れやすく、乱雑に散らばってしまうことも、イメージが続きにくい要因であったと考えられる。その場の雰囲気や秩序は子どもの遊びのイメージや行動に影響するからである。イメージを形にすることが難しかったことや、イメージが続かなかったために、その後は箱から離れてしまったのだろう。

その後保育者が箱を隅に並べると、またレンガの家作りが再開された。このことから、子どもたちの中にレンガの家のイメージが残っていたこと、そして箱が並べられたことによってそのイメージが喚起されたことが分かる。また、ここでは保育者が子どもたちに声を掛けるわけではなく、さりげなく箱を並べている。保育者のこの行為によって、スペースが広がるだけでなく、落ち着いた雰囲気が作られたことや秩序が整ったことも、子どもの遊びのイメージや行動に影響していると考えられる。このような環境の再構成によって、子どもの遊びのイメージが支えられたり、そのイメージを形にするために環境の使い方が変化したりすることが分かる。

そして、はじめの遊び方には見られなかった、箱同士をガムテープで留めて作っていくという工夫が加わった。これは、保育者がアドバイスしたものではなかったが、以前の大きな段ボールで囲う遊びの中で、ガムテープを使用してきた経験も背景にあったと考えられる。レンガの家作り

に使用した箱は、柔らかさと軽さから、重ねにくい特徴をもつ素材ではあったが、子どもたちのもつイメージと、形にしようという意欲、これまで素材を工夫してきた経験等から、そのモノのもつ特徴を踏まえた使い方に繋がったと言える。

また、室内では他にも、踊りや、紙粘土とどんぐりの制作、お店屋等の遊びが展開されていた。その中で、保育者がどの場も同じように、散らばったものを片づけていたわけではない。そこには、保育者の判断がある。解説では「遊びの様子を把握し、必要に応じて場を整えたり片付けたりすることも、環境の再構成の一つ」と述べている。この場面では保育者が子どもの遊びの様子から、「必要だと判断して」再構成したのである。子どもたちの日頃の様子や遊び方から、散らばったままにする、または片づけてしまうこともあり得るだろう。しかし、ここでは保育者は整えることを選んでいる。この時のこの子どもたちにとって、イメージが続くこと、または何かしらの展開を期待して、その必要性を判断したと考えられる。つまり、解説にあるように「一律に、散らかったから整えたり」といった行為は環境の再構成とは言えず、子どもにとって必要な経験となるための保育者の判断や意図に基づいて環境を整えることが環境の再構成と言えるのである。

4. 遊びを支える環境の再構成

1) 子どもの遊びへの意図、興味関心が基にあること

環境を通して行う保育の基本は、子どもが興味関心に基づき、自ら環境に関わって体験することを通して、結果的に育っていくことである。そのために保育者は、体験がその子にとって充実したものとなるよう、環境を構成する。よって、当然のことながらどのように環境を構成するかは、保育者が子どもの興味関心をどのように読み取ったかが基となる。

事例1では、一度は保育者が、子どもの意図とは異なる提案をしているにも関わらず、子どもがビールケースを運んで自ら環境を構成している。この様子から、子どもの遊びへの意図を捉えた保育者は、これを認めることで環境の再構成が成立している。事例2では、子どものレンガのお家を作るというイメージ、興味関心があることを捉えた上で、子どもの遊びを見守り、必要なタイミングで環境の再構成を行っている。

いずれも、遊びの展開の中に子どもの意図や興味関心を読み取ることによって、環境が再構成されているのである。このことは、前述のように環境の構成の基本だが、特に環境の再構成は現在進行形の遊びの展開の中で行われるものであり、よりその時々の子どもの興味関心に沿ったものとなると考えられる。また、事例2からは、その時だけではないもう少し長期的な興味関心も関わっていることが分かる。保育者が環境の再構成を行ったタイミングでは、子どものイメージが一見途切れたように見えるが、もう少し長期的なイメージを保育者が捉えたことで、子どもの遊びの広がりにつながったと考えられるからである。

これらのことから、環境の再構成においては特に、大きく環境を変化させるというよりも、子どもの今行っている遊びに関連するモノや素材等による工夫であることが多いと考えられる。つまり、子どものやりたいことがより実現できるような、イメージが続くような環境の工夫であり、これは今遊んでいることと大きく異なる環境ではないだろう。

幼稚園教育要領解説には、環境の再構成として以下の例が挙げられている。

「例えば、保育室の空き段ボール箱に入って遊び始めた幼児がいたとする。友達の始めた面白そうな遊びであれば、その遊びに関わる幼児が増えていくだろう。そのような場合、教師は幼児の求めや反応を見ながら、別の段ボール箱や製作に使える道具を用意するなど、遊びに主体的に取り組みやすいように環境をつくり直していく必要があるだろう。また、段ボール箱という素材との関わりから、お家ごっこや乗り物遊びなど新たに遊びが展開する様子が見えたら、遊びに必要なものを作ることができるよう、イメージが実現しやすいような素材を多様に用意することも重要である。」¹²⁾

この例でも、「別の段ボール箱や製作に使える道具を用意する」「イメージが実現しやすいような素材を多様に用意する」とあり、その時の遊びに関連するモノや素材である。

子どもの遊びの状況によっては、遊び自体を大きく変える必要があったり、大きな刺激となる新たな環境が必要と判断したりすることもあるだろう。しかし、そうでなければ、環境の再構成とは、子どもの今しようとしている遊びを少し広げたり実現可能にしたりする工夫であると考えられる。

2) 人とモノが関連し合っていること

環境には、それ自体がもつ特性がある。保育者一人ひとりの特性もあれば、モノの固有の特性もある。事例1のビールケースは頑丈で固く、形が揃っていて並べたり重ねたりしやすいため、並べて台にしやすいという特性をもつ。また、事例2の段ボールの小箱は軽くてぴったり重ねることはしにくい、強くて扱いやすく加工しやすいという特性をもつ。事例2では、子どもたちはやりたい方向に合った特性を生かして使い方を変化させていた。環境はその特性と、環境に関わる人との関わりの中で、その意味が変化するのである。

また、子どもがどのようにモノという環境に関わるかは、これまでの経験、保育者や他児らがどのようにそのモノを使っているかが影響している。例えば、事例1では、ビールケースを遊びに活用することや、雲梯の下に並べるといった行動は、子どもがこれまで見たり体験したりしてきたことが基になっている。事例2では、それまで段ボールを様々な工夫しながら活用してきた経験があった。このようなモノと人との関係が、そのモノ自体にはある。つまり、環境の構成には既にモノと人との関係が含まれているのである。

また、事例2では、さりげなく並べるといった保育者の行為によって、その場が構成されている。保育者はこの時、特に子どもたちに声を掛けるでもなく、並べていた。そうすることで、落ち着いた場が構成された。モノの位置だけでなく、保育者の所作や雰囲気も、環境の一つであり、これらが関連し合ってその場が構成されていることが分かる。子どもたちは、そのモノだけを見てイメージが喚起されたのではなく、そのように構成された場全体に支えられ、遊びを展開したと考えられる。ただし、1) で明らかにしたように、子どもたちに遊びの意図や興味関心があったことが前提である。

保育所保育指針には「保育所は、こうした人、物、場などの環境が相互に関連し合い、子どもの生活が豊かなものとなるよう、次の事項に留意しつつ、計画的に環境を構成し、工夫して保育しなければならない」¹³⁾とある。また川邊(2016)は、「ただ物的環境を整えたり配置したりするだけでは環境とのかかわりは生まれにくい。モノに人がかかわることによって生まれるネットワークが、どう子どもの生活や学びに関与するかを明らかにし、援助の根拠としていく必要があるだろう」¹⁴⁾と述べている。このように、モノと人との関係も含めて環境を捉えることは重要な視点として示されており、特に環境の再構成においては、子どもや保育者の動き自体も環境を構成する要素になるのである。

これらのことから、環境の再構成には次のことが関連し合っていると言える。まず、環境自体がもつ特性である。続いて、その環境を保育者等の人がどのように使っていたか、また子ども自身がどのように使ってきたかという経験である。そして遊びの最中に現在進行形で子どもや保育者がどのように環境に関わっているかという実態である。

3) 保育者の判断が関わっていること

1) で記したように、保育者は子どもの遊びへの意図や興味関心を読み取り、その上で環境の再構成を成立させている。このことから、保育者の子ども理解に基づく判断が関わっていることが分かる。

事例1は、子ども自らが環境の再構成をしており、保育者は直接関わっていない。しかし、はじめは保育者の意図に基づき子どもに異なる提案をし、その後子どもの意図を理解し認めることで、子ども自身による環境の再構成を可能にしている。保育者がこのように認めなければ、子どもによる環境の再構成は成立しなかったと考えれば、ここには保育者が理解し、認め見守るといった判断があったと言える。

事例2では考察で述べたように、保育者は複数の遊びの中から取捨選択し、レンガの家作りの場を整えている。子どものイメージの継続を読み取り、もしくは願い、そのために必要と保育者は判断したと言える。場を整えておくべき、といった保育者の一律な考えによるものではなく、子どものこれまでの遊び方、3匹のこぶたのイメージの持ち方、材料の扱い方等を捉え、同時に保育者自身の子どもへの願いも含めて、判断したのである。その意味で、環境の

再構成に関わる保育者の判断とは、決して一方的なものではなく、子どもの姿との関連において双方向的になされるものだということが確認できる。

保育者は、子どもの遊びを予想して、計画的に環境を構成する。ここでいう計画的にというのは、書類等に明記するしないに関わらず、保育者の思考として、または感覚として行うものも含む。事例1も事例2も、はじめの保育者の意図とは異なる展開があった。事例1では、その展開を認め、事例2では、その展開が変化するような環境の再構成を行った。このことから、環境の再構成とは、決して保育者の意図に沿うためのものではないことが分かる。保育者は、子どもの想定と異なる展開を踏まえた上で、どのような援助が必要かを判断しているのである。

文部科学省指導資料第5集「指導計画の作成と保育の展開」には次のように述べられている。「しかし、現実には、幼児の活動が教師の予想とは違った展開を示す場合があり、教師があらかじめ想定したとおりに幼児の活動が展開するわけではありません。それは、実際に幼児が出会う状況が幼児に新たな興味や関心を引き起こすからであり、また、幼児自身が活動することにより、状況を変えていくからです。そのような場合、教師は幼児の主体的な活動に配慮して、幼児の興味や関心と活動の流れを把握し、それに即して臨機応変に環境をつくり直すことが大切です。」¹⁵⁾つまり、保育者の意図に沿うための環境の再構成ではなく、子どもの興味関心や活動を踏まえるということである。これは、事例1にも事例2にも合致するだろう。

物的環境の想定外の使い方について、松井(2017)は、「しばしば遊びの枠組みからはこぼれ落ちてしまうような想定外の保育環境の利用の仕方にこそ、子どもの視点から見える環境の意味があり、子どもの好奇心を満たす遊びを生み出す環境の様相が潜んでいると考えられる」とし、保育者は想定外の使い方を認めるかどうかで葛藤しながらも、実際には認めていることが多いことを明らかにし、「想定外の使い方を認めることは、保育に置いて子どもの発想力や遊びを育む一助となる」と述べている¹⁶⁾。一方で、事例2からは、想定外の使い方自体は認めたり踏まえたりしつつ、つまり保育者の想定と異なることは受け入れつつ、子どもの遊びの変化を促す援助をすることで遊びを支える保育者の判断があることが示された。認めるか、認めないかの判断ではなく、環境の再構成を行うことで、どのように遊ぶかは子ども自身が選べるようにする、ということである。このように考えると、環境の再構成は、保育者の判断と子どもの選択を同時に可能にする保育の方法であると言える。

5. まとめ

遊びを支える環境の再構成に必要なこととして、保育者が子どもの遊びへの意図や興味関心を読み取ること、モノと人の相互関係を捉え、保育者が判断することを明らかにした。事例にもあるように、環境の再構成は保育者だけの行為ではなく、子どもも行うことである。しかし、やは

りそこには保育者の判断が関わっていた。だとすると、遊びを支えるための環境の再構成を考える時、保育者がどう理解しどう判断したかを併せて振り返る必要がある。

淀澤ら（2017）は、レゾ・エミリアの幼児教育に関する文献と、日本の環境を通じた教育に関する文献比較から、環境を構成する主体の捉え方の違いについて、次のように述べている。「レゾ・エミリアの幼児教育において～略～「環境」の構成・再構成においても子どもが、保育者同様に重要な役割を担っている。」とし、そして日本では、「子ども自身もまた環境を構成する主体的な存在として描かれることもある」が、「先生という立場の保育者と、保育者によって用意された環境の中で生活する子どもという関係にあると考えられる。」としている¹⁷⁾。

環境を構成するにあたっては、重要な指摘である。本来、環境を使いこなし、主体的に生活を創っていく力を育むはずが、保育者主導の環境との関わり方に偏りかねないからである。そうなるともう環境の構成及び再構成とは呼べないだろう。環境の再構成自体は、子どもが自ら行うことも、子どもと共にすることもあり、子どもの姿を踏まえて保育者が行うこともあり、双方向の行為である。

一方で、遊びを支える環境の再構成として考えた時、上述したように、保育者自身の子どもの理解や判断を伴うものである。そうだとすると、保育者の保育行為として、環境の再構成を捉える必要があるだろう。保育者の行為として捉えることで、その妥当性を検討する対象となるからである。

子どもの遊びの充実、環境を通して行う保育の基本である。保育者は、専門家として子どもの遊びを支え、遊びが充実するための援助を行う。保育所保育指針や幼稚園教育要領等からも、子どもの遊びの意図や興味関心を読み取り、子ども自ら遊びを充実させていくための、環境の構成及び再構成は、保育者の基本的かつ重要な専門技術であることは明らかである。

今後は子どもと環境とのかかわり、保育者と環境とのかかわり、そしてそれらの関連性を明らかにしていく。

<引用文献>

- 1) 「保育所保育指針」厚生労働省 2018 第1章1 (1) 保育所の役割イ
- 2) 「幼稚園教育要領」文部科学省2018 第1章第1節幼稚園教育の基本
- 3) 梶島香代・尾田芽衣花・安達祐亮 遊びの充実を図る保育環境構成について「文京学院大学人間学部研究紀要」vol. 14 2013
- 4) 細田直哉「保育環境のアフォーダンス事典」の開発ー環境構成の基礎理論を求めて 科学研究費助成事業研究成果報告書(課題番号: 25560393) 2017
- 5) 「幼稚園教育要領解説」文部科学省 p. 38 2018
- 6) 日本保育学会(編)「保育学講座3 保育のいとなみー子ども理解と内容・方法」河邊貴子 第9章 環境を通しての保育 p. 195 東京大学出版会 2016
- 7) 高山静子「環境構成の理論と実践」p. 26 エイデル研究所 2014

- 8) 7) に同じ p. 32
- 9) 6) に同じ p. 195
- 10) 6) に同じ pp. 195-196
- 11) 「保育士等キャリアアップ研修「保育実践」分野」eラーニング用映像データ DVD 厚生労働省 10. 保育の具体的展開②(保育における環境構成子どもとの関わり方) 2019
- 12) 5) に同じ p. 243
- 13) 1) に同じ 第1章1 (4) 保育の環境
- 14) 6) に同じ p. 198
- 15) 「幼稚園教育指導資料第1集 指導計画の作成と保育の展開」文部科学省 2013
- 16) 松井愛奈 保育環境における想定外の使い方と遊びの発展ー2歳児から4歳児までの3年間の縦断的検討ー「保育学研究」第55巻第2号 2017
- 17) 淀澤真帆・中坪史典 レゾ・エミリアの幼児教育から読み解く日本の「環境を通じた教育」「広島大学大学院教育学研究科紀要」第三部第66号 2017