

保育者の「その子」の捉えに基づく 3歳児クラスの素材環境構成の検討

佐川 早季子

An Analysis of the Significance of Creating Physical Environment in the Classroom for 3-year-olds According to Each Child's Pedagogical Requirements

Sakiko SAGAWA

Accepted November 2, 2021

抄録：本研究では、アクション・リサーチ的手法を用いて、保育者が教育的な働きかけを期待されていると感じる一人の子どもの捉えに基づいて、教育的意図を環境に埋め込み、どのように「その子」の表現の過程に応じた環境構成ができるかを検討した。私立M保育所の3歳児クラスを研究協力者とし、担当保育者が、製作コーナーで他児を傍観していることが多いと感じていたA児が、つくりたいものをイメージして表現できる環境構成についての仮説を構築し、環境構成の変更を行なった。その結果、目的やイメージを周囲にあるもので確かめながらつくりたい子どもには、「落ち着き」「イメージの生成と保持」「素材との出会い」を目的とした環境構成が重要であるという仮説が支持された。研究者と保育者の協働で研究を行なったことにより、環境構成についての保育者の意識変容にもつながった。

索引語：造形表現，保育室，環境構成，粘土，アクション・リサーチ

Abstract: This study examined how nursery teachers can create physical environment based on their understanding of each individual child's needs. For this purpose, action research was conducted in the classroom for 3-year-olds at a nursery school through collaboration with the teachers. We chose a child for whom the classroom teacher felt that some pedagogical action was required. The target child tended to remain a bystander in the design-and-make zone of the classroom instead of making something herself. To create an environment that would help the target child come up with ideas to create things and express herself, we formulated a hypothesis and changed the classroom environment accordingly. The results demonstrated it is important to create an environment of "calm" that creates the opportunity for the child to "encounter objects" around her and "come up with ideas and images" from them. They further demonstrated that the physical environment of a classroom must be designed with consideration for children, who when designing and creating something, need inspiration from the objects and images surrounding them. The collaborative research contributed toward creating awareness among nursery teachers about the physical environment and how it should be created.

Key Words: visual art, classroom, composition of physical environment, clay, action research

1. 問題と目的

幼稚園教育要領等における「環境を通しての教育」には、保育者が教育の意図を環境に埋め込むという認識がある。そこには、環境は全体的な方向づけを行い、子どもに行為の可能性を与えるものとしつつも、その中で環境のどのような特徴に注目したりそこから動機付けられるかは状況や子どもによるという認識が含まれている（秋田，2018）。保育者が教育の意図をもって環境を構成するだけでなく、状況に応じて子どもたちとともに構成していくこともまた、保育における環境構成の重要な視点といえる。

保育における環境構成については、アクション・リサーチという手法によって、保育者の空間構成の意図とそれを実際に使う子どもたちのふるまいの関係性が研究されてきた。例えば、山田（2011）は、絵本コーナーを設定するための空間的条件を、子どもたちの絵本の読み方などの観察調査から明らかにしている。汐見ら（2012）もまた、0歳児高月齢クラスの保育室の空間構成について、乳児の行動解析から、遊びの「落ち着き」「集中」「じっくり」を指標に変化を明らかにしている。

幼児期の造形表現に関わる先行研究においても、環境構成について検討されてきた。Fleer（2000）は、保育所の製作活動における子どもたちの「計画」「製作」「評価」する活動を観察し、子どもたちの中には、頭の中で計画してから製作を始めるのではなく、そこにある素材自体が子どもたちに何をつくるべきかを提示するかのよう、素材の特質を手で探った後でデザインをしている子どもが多数いたことを報告している。また、子ども同士でお互いを観察して技術をまねしたり、アイデアを他の子から借用したりしていたことが示されている。Fleerの研究は、子どもたちが製作に用いる方略が、頭の中のアイデアからのみ始まるのではなく、素材との触れ合いや友達とのやりとりのように環境の影響を受けるものだということを示している。さらに、楨の一連の研究では、幼児の3つの表現スタイル（ものタイプ・感覚タイプ・状況タイプ）を想定して環境を構成することが子どもの個性に応じる支援として有効であることが実証的に明らかにされている（楨，2003；2004）。すなわち、造形表現は、子ども一人ひとりの方略やスタイルの個人差やその場の環境に依存するものであり、保育者がそれぞれの子どもの個人差などをふまえ、教育的意図をもち環境構成をすることが重要であるといえる。

一方で、物理的環境は園ごとに異なり、理論上の原則を参照しようとしても、具体的にどのように子どもやクラスの状況に応じた環境構成を考えるかには困難が伴い、実践的課題も園やクラスによって異なるという現状がある。また、保育者は、子どもに対する何らかの教育的な働きかけが大人に期待される状況に対して、能動的に出会っており、それは「教育的瞬間」とよばれる（van Manen, 1991, p.40；古賀，2020, p.56）。すなわち、保育者は、子どもに対して教育的意図をもつような状況に能動的に出会い、保育・教育をしている。環境構成においても、その子ども（たち）への教育的意図を無視することはできない。

教育の担い手の教育的意図や課題意識に基づいて、研究者と教師が協働して、実践の改善と変化を図る研究手法にアクション・リサーチがある。秋田（2005）は、アクション・リサーチを考案したクルト・レヴィンの言葉を引用し、研究者の役割を「その場に生きている人が参加し変化の担い手となること、そのための道標を提出し変化できる力を育てること」（p.167）と位置づけている。そして、教育におけるアクション・リサーチの特徴を、教師（保育者）たち

とともに、あるいは、教師（保育者）たちの手によって、教師（保育者）自身が直面している問題状況の実際に応えようとする内側からはじめられる研究である点にあると述べる（秋田，2005）。そこで、本研究では、アクション・リサーチ的手法を用いて、研究者と保育者が協働で、保育者が教育的な働きかけが期待されていると感じる一人の子どもの捉えとその子への教育的意図に基づいて、教育的意図を環境に埋め込み、その場にいる人やモノとの相互作用で、どのようにその子の表現の過程に応じた環境構成ができるかを検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 研究協力者

造形表現を行う環境構成について課題を持っている長崎県内私立 M 保育所の3歳児クラス（9名）を研究協力者とした。当保育所には0歳児から5歳児までの各6クラスがあり、観察時の3月は、3歳児が、進級時の移行を見越して4歳児（12名）、5歳児（11名）と同じ保育室（約42m²）で生活していた。保育室内には、空箱や紙芯などの素材や道具が使える製作コーナーがあった。担任保育者（経験年数2年）は、製作コーナーで、他の子どもがやっていることを傍観していることの多い子ども（A児）について課題を感じていると語っていた。そこで、A児を焦点観察児とした。保育者のA児の捉えから、保育者が教育的意図をもち、それに基づく環境構成を行い、その場でのA児の様子に応じて環境を再構成する過程を記録した。

(2) 調査期間

20XX年度9月～3月。2回の調査に分けて計5日の午前中の観察を行った。本研究では第2回の調査で環境構成を変更する前（2時間44分）と変更後の翌日（2時間22分）の2日のデータ分析を行う。

(3) 調査方法

保育者のA児の捉えから、保育者が教育的意図をもち、それに基づく環境構成を行う過程と、その場でのA児の様子に応じて環境を再構成する過程をビデオで記録した。また、保育者へのインタビューにより、A児の行為や保育者の意識の変容を検討した。

1回の調査での具体的な手続きは以下のとおりである。1) 環境構成の変更を行う前日に、保育者によって設定された既存の製作コーナーで、焦点観察児を中心にビデオ撮影し、状況把握を行った。2) 環境構成の課題について、調査者（研究者）と担当保育者でビデオ記録を見ながら協議し、仮説を生成した。同日に、その仮説に基づいて保育者が製作コーナーの環境に変更を加えた。3) 変更後の製作コーナーで、焦点観察児を中心にした観察調査を行った。また、観察調査の前後で、保育者との協議およびインタビューを行い、保育者の意識の変容を検討した。

(4) 倫理的配慮

ビデオ撮影に際しては園の許可を取り、個人情報の保護、データの厳重管理を行い、研究倫理面での配慮を徹底した。

3. 結果と考察

(1) 焦点観察児を中心とした状況把握

保育者は、A 児について、「入園 1 年目の女兒であり、普段から感情を表に出さず、製作コーナーでは、他の子どもがやっていることを傍観していることが多い。保育者が誘っても断ったり、製作していても途中で隠したり壊したりすることがある。やり方がわかるときや目的意識を持っているときはがんばってやる」と捉えていた。A 児に対して、保育者は「つくりたいものをイメージして表現してほしい」という願いを語っていた。そこで、まず既存の製作コーナーで、筆者が A 児の焦点観察を行い、ビデオに記録し、状況把握を行った。

(2) A 児が思いを実現できる環境構成についての仮説構築

A 児の焦点観察後、担当保育者とビデオ映像を見ながら協議を行った。その結果、粘土で何かをしたいという思いを持ちながらも、それが実現できない様子が見られた。子どもの姿とそれに結びつく環境構成の課題として、以下 3 点が挙げられた。

第 1 に、他児の活動を傍観する回数や時間が多いという A 児の姿と、様々なものが視界に入るという空間の課題である。第 2 に、「～したい」という思いをもって具体的につくる姿が見られず、どうすればいいかわからなくて戸惑う表情をする A 児の姿と、イメージを喚起するものが周囲にないという課題である。第 3 に、粘土が固く大きすぎて、自力で分けられず、手元にあるへらで粘土をこそげとることを繰り返す A 児の姿と、固い粘土を大きな塊のまま出し、配慮なくへらを出しているといった素材・道具の出し方の課題である。これらの課題から、A 児が思いを実現できる環境構成についての仮説を構築した（表 1）。

表 1 環境変更の目的・仮説と仮説検証のための指標

環境変更前の A 児の姿	環境構成の課題	環境変更の目的	環境構成の仮説	仮説検証するための指標
他児の活動を傍観する回数や時間が多い	様々なものや人が A 児の視界に入る空間	① 落ち着き	他の活動をしている子どもたちの様子が視界に入りにくく、同じ活動をしている子どもたちだけで過ごせる環境	子どもが他児の活動を傍観する回数および時間 (※傍観とは「他児と同じ活動をしないで 2 秒以上見る」こととした)
「～をしたい」というイメージや思いをもって具体的に粘土とかかわる姿が見られない	イメージを喚起するものがなく、見本や目標になるものが周囲にない	② イメージの生成・保持	製作の目的やイメージを生成・保持できる環境	子どもがモノを「見せる」行為およびモチーフ（つくろうとするもの）に関する発話
粘土が固く大きすぎて、自力で分けられず、手元にあるへらで粘土をこそげとることを繰り返す	固い粘土を大きな塊のまま出し、配慮なくへらを出している	③ 素材との出会い	素材の材質、形態、使いやすさ、道具の出し方に配慮した環境	子どもが素材を扱う手指の動きの多様さ

仮説については、研究者である筆者と担任保育者の協議により構築した。仮説の根拠は以下のとおりである。「①落ち着き」を目的とした環境構成は、0歳児クラスの保育室を静的遊びと動的遊びに分け、子どもの「落ち着き」「集中」「じっくり」といった行動指標を解析した汐見ら（2012）の研究を参照した。「②イメージの生成・保持」を目的とした環境構成は、槇（2003；2004）が、造形表現を支える環境は、子ども一人ひとりの方略やスタイルの個人差に応じて構成されるべきであるという研究に基づき、その場の状況に影響を受けやすいA児の特性から、環境のなかに製作の見本や目標になるものを置いておいたり、他児の製作の過程が見えるような環境を構成することとした。「③素材との出会い」を目的とした環境構成では、A児にとって初めて粘土にふれる機会であることから、粘土の特性である可塑性に触れ、さまざまな形への変形の試行をすること（前嶋, 2009）ができるようにすることを考えた。そこで、自分の手を使って粘土にふれることができるようあえてヘラを出さないこととともに、可塑性を感じられるやわらかい粘土を準備することとした。

（3）A児が思いを実現できる環境構成についての仮説検証

1) 落ち着き

【環境の変更】

他の活動が視界に入りにくく、同じ活動をしている人たちだけで過ごせる空間にするため、担当保育者が、粘土を扱う机などのある空間を保育室の中央から端に寄せ、机を窓に向けて設置した。環境図を図1に示し、環境変更前の保育室の写真、環境変更後の保育室の写真を図2、図3に示す。

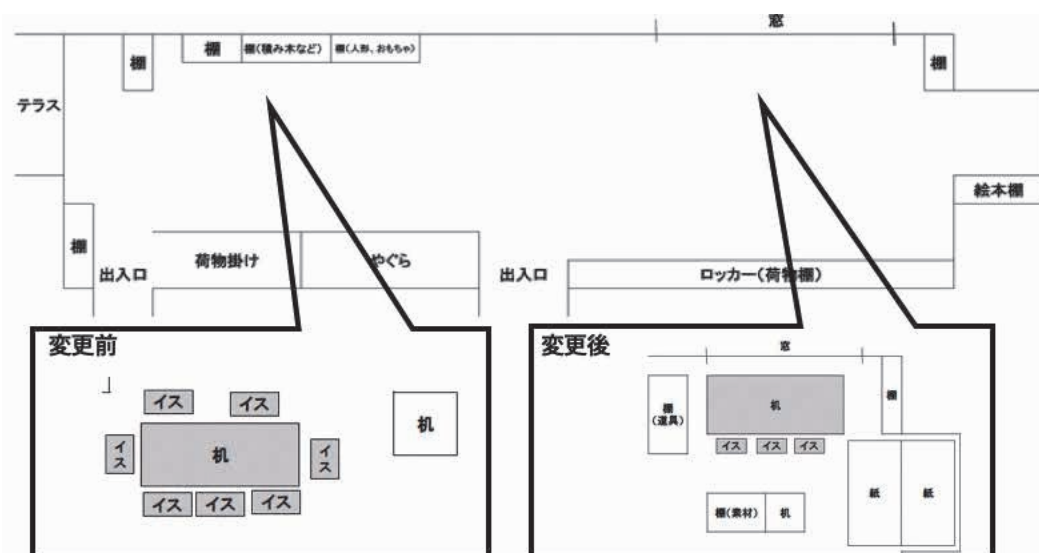


図1 「落ち着き」を目的とした空間配置の変更

【変更前後のA児の行動の比較】

子どもが他児の活動を傍観する回数および時間を算出した。なお、傍観とは「他児と同じ活動をしないで2秒以上見る」とこととした。その結果、A児が他児の活動を傍観する行動は、環境変更前は21回（8分44秒）、変更後は2回（54秒）であった。変更後は、他児の傍観行動



図2 環境変更前の保育室の様子
(中央の机に粘土をしている
子どもたちがいる)



図3 環境変更後の保育室の様子1
(他のコーナーと離れたところに
粘土の机を設置)

が大幅に減少し、A児が近くにいる保育者や他児と同じことをしながら、自分がつくりたいものを言葉にして、保育者に伝えることが多々見られた。事例1はその一例である。

事例1 「Aはね、ウサギつくってるの」

保育者が両手を擦り合わせて粘土を細長くしているのを見ると、A児もちぎった粘土を両手で擦り合わせ、クルクルと丸くすり合わせる。近くにいるB児が「カバ」と言いながら保育者に粘土を見せると、保育者が「カバ? Bちゃん、今、カバつくってるの」と言う。そして、B児が「ねえ、ゾウさんもいました」と言って、動物の絵が描かれた模造紙の方を指さす。

A児は、保育者とB児のやりとりを見たあと、粘土をテーブルに押し付けて、片手で前後に押し付け、粘土をじっと見ている。その作業が終わると、周りの子どもたちの手元を見て、また自分の手元にある粘土を丸める。そして、保育者に向かって「Aはね、ウサギつくってるの」と言う。A児は、腕まくりをして、細長くした粘土、丸めた粘土などを組み合わせていく。

A児は、自分で何かをつくりようとするとき、保育者や他児の観察をして技術をまねしたり、アイデアを他の子から借用したりしている。物的環境だけでなく、人的環境からも影響を受けて、発想が広がっているといえる。

研究協力園の保育室の場合は、異年齢児が過ごす保育室だからこそ、造形表現の活動中は、活動外の人やものが視界に入らず、目の前の活動や同じ活動をしている人に注意を向けられる空間にすることが望ましいといえる。視界だけでなく、周囲の音がある程度静かであることも、子どもが目の前のものや人に注意を向けるには必要な要素であることが、保育後の保育者との協議で確認された。

2) イメージの生成・保持

【環境の変更】

「つくりたいものをイメージして表現してほしい」という保育者の教育的意図から、A児を含めてクラス子どもたちが興味をもっている動物園の絵を描くための模造紙を床に敷き、その近くに粘土(油粘土・白)をつくる机を設置した。動物のフィギュアも近くに置き、動物に興味をもった子どもたちを、保育者が粘土でつくすることに誘った。環境変更後の保育室の様子を図4に示す。



図4 環境変更後の保育室の様子2
(子どもたちの好きな動物園の絵を描いた模造紙を広げている。子どもたちは粘土でつくった動物を、模造紙のところに持ってきて動かしている)

【変更前後のA児の行動の比較】

ビデオ記録から、子どもがモノを「見せる」行為と、そのときのモチーフ（つくろうとしたもの）に関する発話の回数を算出した。A児のモノを「見せる」行為は、環境変更前は24回（すべて保育者宛て）、変更後は57回（保育者宛て55回、他児宛て2回）であった。さらに、佐川（2017）に従い、環境変更前と環境変更後の保育者宛の「見せる」行為を、表2、表3のとおり分類した。

環境変更前は、保育者に「こう？」と確認する「見せる」行為が5回（20.8%）見られたが、変更後は「よくできたことの伝達」としての「見せる」行為の比率が高い（変更前58.3%、変更後92.7%）。

表2 環境変更前のA児の「見せる」行為：回数（比率%）

「見せる」行為の分類カテゴリー		保育者宛て		他児宛て	
製作結果の伝達	よくできたことの伝達	17	14(58.3)	0	0(0.0)
	予想外になったことの伝達		3(12.5)		0(0.0)
	相手と同じモノをつくったことの伝達		0(0.0)		0(0.0)
製作過程での交渉	自分の製作意図の主張	1	1(4.2)	0	0(0.0)
	援助の要請		0(0.0)		0(0.0)
	相手の製作意図への同調	5	5(20.8)	0	0(0.0)
	相手と同じモノを用いた遊びへの参加表明		0(0.0)		0(0.0)
不明		1	1(4.2)	0	0(0.0)
合計		24	24(100.0)	0	0(0.0)

表3 環境変更後のA児の「見せる」行為：回数（比率%）

「見せる」行為の分類カテゴリー		保育者宛て		他児宛て	
製作結果の伝達	よくできたことの伝達	53	51(92.7)	1	1(50.0)
	予想外になったことの伝達		1(1.8)		0(0.0)
	相手と同じモノをつくったことの伝達		1(1.8)		0(0.0)
製作過程での交渉	自分の製作意図の主張	2	0(0.0)	1	1(50.0)
	援助の要請		2(3.6)		0(0.0)
	相手の製作意図への同調	0	0(0.0)	0	0(0.0)
	相手と同じモノを用いた遊びへの参加表明		0(0.0)		0(0.0)
不明		0	0(0.0)	0	0(0.0)
合計		55	55(100.0)	2	2(100.0)

さらに、A 児が保育者に「よくできたことの伝達」としてモノを見せたとき（変更前 14 回、変更後 51 回）、モチーフに関する発話を伴っているかを算出した（表 4）。表 4 より、環境変更後は、保育者にモノを見せるときにモチーフやモチーフの動きも共に伝えることが多く、粘土でつくったものを見せながら「これをつくった」「できた」ということを保育者に伝えたいという思いが出ていると考えられる。そのような事例を次に示す。

表 4 モチーフ発話を伴う「見せる」行為の回数（比率%）

	環境変更前	環境変更後
モチーフ発話を伴う	2(14.3)	15(29.4)
モチーフの動きに関する発話を伴う	0(0.0)	23(45.1)
モチーフの発話を伴わない	12(85.7)	13(25.5)
計	14(100.0)	51(100.0)

事例 2 「ねえ、先生見て。お風呂」

A 児は、粘土を指先で押して平らにしたものの上に、何度もカバのフィギュアを乗せ、何かを確かめている様子。そして、ニコツとした表情を浮かべて保育者の方を向き、「ねえ、先生見て。お風呂」と言う。保育者が「わ、いいねえ、お風呂」と言うと、A 児は微笑んで、その粘土を動物園の絵の上に置き、またすぐに粘土のテーブルに戻り、粘土を手にとる。

事例 2 に見られるように、動物のフィギュアや動物園の絵が近くにあることで、A 児は動物園の中にいる動物というイメージをもっている。そこから、動物が動物園で生活するための道具にまでイメージを広げ、粘土で「お風呂」などをつくり、それを動物園に置くという目的をもって製作している。その際、粘土で何かができあがる度に、保育者に見せていた。自分がつくったものを見てもらいたいと思い、それを保育者に確認してもらい、満足しているようである。また、事例 2 の後に見られたのが事例 3 である。

事例 3 「お風呂に入りました」

A 児は、粘土でつくった動物が置いてある模造紙のところにきて座る。保育者が動物のフィギュアを動かして、A 児が粘土で作った「お風呂」や「トイレ」で、さも入浴やトイレをしているように動かすと、それを見た A 児が嬉しそうに笑う。A 児も、自分でフィギュアを動かして、保育者に「お風呂に入りました」と言い、保育者と顔を合わせて微笑みあう。

事例 3 のように、A 児は、動物のフィギュアを、粘土でつくった「お風呂」に入れたり「トイレ」させたりしていた。そのとき、保育者が動物のフィギュアを実際に動かして、A 児のイメージが生まれたり保たれるよう援助していた。そのような援助もあり、A 児は、つくる場とつくて遊ぶ場との往復により製作や見立て遊びをしていた。

3) 素材との出会い

【環境の変更】

環境変更前は、粘土（油粘土・白）が約 10 センチ角の塊のままヘラと共に出されていた。A 児は、ヘラを粘土に突き刺したり、粘土をこそげとったりする作業をすることが多かった。そ

こで、環境変更後は、保育者が、3歳児の手でも分けられるくらいの5センチ角ほどの塊に分け、やわらかくしておいた。また、まずは自分の手でさまざまな粘土の感触や伸びを感じ、変形してほしいという教育的意図から、ヘラは出さないこととした。

【変更前後のA児の行動の比較】

ビデオ記録から、A児と粘土のかかわりを、手・指の動きに注目して文字に書き起こした（表5）。表5より、環境変更後は、粘土とのかかわりに新しい動きが見られた。「爪で痕をつける」という動きは、ヘラがないために爪を使って粘土に模様をつけるという動きであった。「指先で穴をあける」という動きは、偶然、指が粘土に食い込んだときに発見した変形方法であった。素材の特性や使いやすさ、道具の出し方に配慮して環境構成を行ったことで、素材とのかかわりにおける動きの多様性、合目的性、偶然性を生み出したといえるだろう。

表5 環境変更前後のA児の手指の動き

A児の手・指の動き	環境変更前	環境変更前
分ける	- 手でつかんで割る - ちぎる - 指先でこそげとる <u>ヘラで切る</u>	- 手でつかんで割る - ちぎる - 指先でこそげとる
手全体で変形する	- 手のひら全体を動かし細長くする - 両手を擦り合わせて丸める - 細長くする - 手の付け根でつぶす	- 手のひら全体を動かし細長くする - 両手を擦り合わせて丸める - 細長くする - 手の付け根でつぶす <u>平らにする</u> <u>手のひら全体を押し付けて伸ばす</u> <u>手の上で叩く</u> <u>両手の間に挟んでつぶす</u>
指で変形する	- 指の腹で机に押し付ける - 親指の腹で押す	- 指の腹で机に押し付ける - 親指の腹で押す <u>指先で穴をあける</u> <u>爪で痕をつける</u>
ヘラで変形する	<u>押さえる</u> <u>刺す</u> <u>切る</u>	
組み合わせる	- 粘土同士をつける - 粘土同士を重ねる	- 粘土同士をつける - 粘土同士を重ねる <u>立体にする</u>

注：波線部は一方にのみ認められたもの

（4）環境構成についての保育者のふり返りと意識変容

本研究では、保育者と研究者（筆者）の協働でアクション・リサーチを行った。保育者は、事後のふり返りで、表6に示すように、造形表現そのものへの認識の変化、素材提供への意識の変化、A児への理解の深まりを述べていた。調査の終了後、園の保育者全員に対して写真と動画を用いて研究の経緯と結果、担当保育者のふり返りを共有した。一人ひとりの子ども理解とその理解に基づいた環境構成および再構成を行うことについて、保育者や園の意識変容にもつながったと言える。

一方、アクション・リサーチを行う中で、次の課題も見出された。それは、製作が苦手でもなく、得意でもない子どもにも保育者がじっくり関わることができるような環境構成とはどのようなものか、という課題である。クラス全体をみることは難しく、保育者の目が届かなかった子どもは、その時間何をしていたのかわからないということは度々ある。様々な好みや個性をもつ子どもが自発的に遊ぶ環境構成を工夫することが次の課題として挙げられた。

表 6 担当保育者のふり返り

テーマ	ふり返りの内容
造形表現そのものへの認識の変化	製作＝自由につくるというイメージで考えていたけれど、フィギュアや、保育者・他の子どもがつくったものが見本となって、同じようにつくった満足の先に自由な発想が出てくることもあるのだとわかった。真似ることがポジティブなイメージになった。
素材環境構成への意識の変化	これまでは「粘土にはヘラ」というセットで提供していたが、それはおもしろくない。実際に自分で粘土を触ってみて、まずは自分の身体（手や足など）でモノと触れ合うことがおもしろい。対モノで遊ぶときは、よりシンプルな環境がよさそうだった。難しいかなと思って助けすぎていた。
A 児への理解の深まり	製作コーナーでは、製作が苦手な子に目が行きがちだったが、A 児は卒なくこなす子どもであったため、オリジナリティをほめるでもなく、じっくり手助けするでもなく、さらっと流れて行っていた。リサーチ後、つくったもので遊びを広げることが得意であるという A 児のおもしろさに気づけた。（A 児のようにつくったもので遊ぶことが好きな子どもには）「つくって終わり」にならない環境構成を考えることの大切さに気づいた。

4. 総合考察

本研究では、普遍的な原則を導き出す研究というより、一つの園での実践的課題から、子どもやクラスの状況に応じた環境構成についての仮説を構築し、その仮説を検証するアクション・リサーチを行うことを目的とした。研究協力者である保育者は、教育的働きかけの必要性を感じた「その子」（A 児）を理解しようとし、「つくりたいものをイメージして表現してほしい」という教育的意図をもってしたが、その教育的意図をどのように環境構成に埋め込んでいくかという点に課題を抱えていた。本研究では、その課題を解決するためのアクション・リサーチを行なった。その結果、子どもがつくりたいものをイメージして表現するという行為が見られた。A 児のように、目的やイメージを周囲にあるもので確かめながらつくりたい子どもには、以下のような環境構成が必要であるという仮説が確かめられた。

第 1 に、「落ち着き」を目的とした環境構成である。他の活動をしている子どもたちの様子が視界に入りにくく、同じ活動をしている子どもたちだけで過ごせる環境構成が重要である。特に、様々な遊びのコーナーがある保育室内では、他の遊びや活動が視界に入りやすく、周囲の音が妨げになることもありうる。それが遊びの発展につながることもありうるが、単なる妨害になることもありうるため、保育室の全体的な環境構成や動線を確認、子どもの目線から「落ち着き」が感じられるかを確かめることが重要である。これは、0 歳児クラスの環境構成を静的遊

びのコーナーと動的遊びのコーナーに分け、子どもの「落ち着き」「集中」「じっくり」といった行動指標を解析した結果、それらの数値が高くなったとする汐見ほか（2012）の結果を支持するものである。第2に、「イメージの生成と保持」を目的とした環境構成である。子ども自ら経験したこととつながるイメージや、それを実現できそうな具体的なモノがあるような環境、そしてそれをつくっている他児の製作過程が見える環境があることで、子どもたちはつくることとつくったもので遊ぶことを往復して遊べると考えられる。第3に、「素材との出会い」を目的とした環境構成である。素材の材質、形態、使いやすさ、道具の出し方に配慮した環境を保育者が構成することで、子どもたちが自分の身体を通して素材とかかわり、その特性に気づき、発見することができると考えられる。特に、第3の点に関しては、造形表現を行う環境構成を考える上で重要な観点だと思われる。その素材やモノがもつ物質性や特徴、潜在的にもつ動きの可能性は、保育者がその特性を感受し、子どももその特性に、触覚・視覚・聴覚・嗅覚等、多様な感覚で触れられるように配慮することが望ましい。

5. 今後の課題

本研究は、A児という焦点観察児を中心とした研究であり、特定の園の物理的環境に依存した研究であるため、限定的な知見である。「落ち着き」「イメージの生成と保持」「素材との出会い」という三つの観点から仮説を立てて検証したが、三つの観点からの環境構成を同時に行なったため、一つの仮説が実証的に支持されたとはいえない。しかし、実践に即した課題に応じる研究であるため、研究上の厳密性より、焦点観察児の最善の利益を優先的に考慮し、同時に実践することが重要だと考えた。アクション・リサーチは、継続的に行い、保育実践の変化の行動主体である保育者と園の意識変容を伴うことが重要とされる。本調査は、アクション・リサーチの1回分を対象としたため、継続的な意識変容を追えていないことに限界がある。今後は、本研究で見えてきた課題からさらにアクション・リサーチのサイクルを回し、保育者と園の意識にどのような変容が見られたのかを実証的に示すことが課題である。

参考文献

- 秋田喜代美（2005）「学校でのアクション・リサーチ」秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学『教育研究のメソドロジー 学校参加型マインドへのいざない』東京大学出版会，pp.163-183.
- 秋田喜代美（2018）「写真にもとづく保育環境の質評価（PEMQ）とは」秋田喜代美他『写真から振り返る保育の質 写真をもとに保育環境の質を評価する方法（文部科学省科学研究費基盤研究（A）保育者の学習過程を支える園内研修とリーダーシップの検討）（研究代表者：秋田喜代美）成果報告書』
- Fleer, M. (2000) "Working technologically: Investigations into how young children design and make during technology education." *International Journal of Technology and Design Education*, 10, pp.43-59.

- 古賀松香（2020）「保育実践に見られる保育者の身体的・状況的専門性」白梅学園大学博士学位論文．
- 前嶋英照（2009）「粘土場の遊びと環境」『美術教育』292，pp.76-84.
- 槇英子（2003）「幼児の表現活動に見られる「表現スタイル」」『乳幼児教育学研究』12，pp.75-88.
- 槇英子（2004）「幼児の「表現スタイル」に配慮した保育実践」『保育学研究』42（2），pp.35-44.
- 佐川早季子（2017）「幼児同士の仲間関係形成に伴う造形表現過程の変化-4歳児の製作場面におけるモノを「見せる」行為と製作過程に着目して-」『保育学研究』55（1），pp.31-42.
- 汐見稔幸・村上博文・松永静子・保坂佳一・志村洋子（2012）「乳児保育室の空間構成と子どもの行為及び保育者の意識」『保育学研究』50（3），pp.64-74.
- van Manen, M. (1991) *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. The Althouse press.
- 山田恵美（2011）「保育における空間構成と活動の発展的相互対応-アクション・リサーチによる絵本コーナーの検討」『保育学研究』49（3），pp.20-28.

付記

本論文は、保育学会大会第74回大会にて発表したものに、新たなデータを加えて作成したものである。また、チャイルド・リサーチ・ネットに調査の一部を報告している。なお、本論文は、科学研究費（JSPS KAKENHI JP 17K13984）の助成を受けて行った研究の成果である。

謝辞

アクション・リサーチを協働で行ってくださったM保育園の皆様、A児はじめ園児の皆さん、保護者の皆様に心よりお礼申し上げます。