

幼児期の造形活動を支援する環境構成のあり方

A Study of the Environment Composition to Support Artistic Activities in Infancy

松久公嗣

Koji MATSUHISA

美術教育ユニット

(令和元年9月30日受付, 令和元年12月12日受理)

抄録

Reggio Emilia approachにおけるプロジェクト保育では, アトリエリスタと保育者の共同保育によって子どもたちが自由に表現活動に没頭できる空間(アトリエ)や素材等が整備され, 人的環境を含めた造形活動に係る環境がデザインされている。¹⁾ 本論では, Reggio Emiliaと連携するなかで得た知見を含めて, Reggio Emilia approachの造形活動に係る空間的・物的環境ならびに人的環境について, その環境構成の特質を概観するとともに, 日本各地で実践されている環境構成の様子をまとめることで, 来年度から実践的検証をはじめめる認定こども園ならびに保育園に適した環境をデザインし, 保育者とチームとして実践にあたるための基礎的理解の共有につなげることを目的とする。

1 はじめに

Reggio Emiliaは, 北イタリアのエミリア街道沿いにある人口14万人ほどの小都市で, イタリア国旗(三色旗)が生まれた場所として知られている。また, 日本の芸術との繋がりが深く, 日本に本格的な洋画を伝えた画家:フォンタネージ(Antonio Fontanesi, 1818-1882)の郷里でもある。²⁾

Reggio Emiliaの幼児教育は, アートを中核として子どもの学び発達する権利を実現する「世界で最も前衛的な学校」として, 1991年にディアナ幼児学校が『ニューズウィーク』誌に紹介されたことで, 世界中の教育関係者に知らされるものとなった。³⁾

アトリエリスタ(芸術家)とペダゴジスタ(教育学者)と保育者による共同保育が最大の特徴で, イタリアの保育者はその多くが短大レベルの教育で養成されているが, アトリエリスタとペダゴジスタは保育者としての専門性を高める役割を果たしている。⁴⁾

この乳幼児のための教育は, 二十世紀を代表する教育実践家と評されるLoris Malaguzzi(1920-1994年)とReggio Emiliaの市民によって確立

された。それは, 特定の教育方法でも, 制度的な教育モデルでもない新たなアプローチであり, 長期にわたるReggio Emilia市の実践と思想といえる。⁵⁾

1.1 研究の背景

筆者は2011年7月~10月に本学サバティカル研究者派遣制度によりロリス・マラグッティ国際センター(Loris Malaguzzi International Center)を訪れ, センター担当のアトリエリスタに取材することで, Reggio Emilia approachの造形活動に関わる環境構成について調査を開始した。

日本では, Reggio Emilia approachを子どもたちの素晴らしい作品を中心とした美術的な展覧会として紹介されることが多く, 「芸術家」, 「芸術専門家」と訳されるアトリエリスタは, 美術的な専門家であると認識されやすい。しかし, 実際は音楽を含む芸術大学を卒業した芸術系の専門家に加えて, ダンスなどの身体表現を学んだ体育系の専門家や日本の小学校生活科, 理科にも通じる科学系の専門家が存在している。2011年の訪問時は食育に関するプロジェクトも始まっていたことから, 料理を指導できるアトリエリスタも存在し

ていた。

さらに、国際センターの中心的存在となる教育専門家 Cloudia 氏とアトリエリスタの代表的存在となる Vea Vecchi 氏にも面会し、アトリエリスタの役割や組織について確認した。そのなかで、Vea Vecchi 氏はアトリエリスタの概要と理想像について以下のように解説された。

■ アトリエリスタの概要

- (1) アトリエリスタは欠員が出たときに市が公募する
- (2) 一般試験, 学習履歴, 論文を課す
- (3) 履歴書選考, 1次・2次テストがある
- (4) 国際センターのアトリエリスタは, センター職員としてセンターが採用する
- (5) Reggio Children⁶⁾ が教員としての研修を企画し実施する
- (6) 研修を受講するのはアーティストが多いが, 金銭面を保障する必要がある
- (7) 予算の問題により 2010 年からアトリエリスタの研修が開催できていない
- (8) アトリエリスタは自身の専門に合わせてスキル向上を目的とした研修も受講する
- (9) 教育実習のように, 保育現場での研修もある
- (10) 研修修了時にはプレゼンテーションを課す(例: アートと教育の融合 など)
- (11) 研修を受けたことで, すぐにアトリエリスタになれるわけではない

■ アトリエリスタの理想像

- ・ 芸術家である必要はない(かえって難しい場合がある)
- ・ しかし, 芸術家の視点でものごとを見ることができることが必要である
- ・ 文化, 社会とかかわりを多く持ち, 常に考え, 開拓することができる
- ・ レポート能力が必要
- ・ パソコンと写真に関するスキルが必要
- ・ 詩的に表現することができる
- ・ あらゆることに好奇心を持っている
- ・ 出会ったことに対して開放的であること
- ・ ユーモアがある
- ・ 明るい

また, 繰り返し力説されたのはチームティーチングの重要性である。アトリエリスタは一領域の

プロフェSSIONALではなく, 得意分野を持っているがすべてのジャンルに精通している人を真のアトリエリスタと呼ぶ。これはチームで保育に関わる他の保育者についても同様で, 他の保育者とコラボすることで互いを高め合うことが重要ということである。ただし, 各保育者の得意分野に関しては他の保育者のアドバイザーになりえるという解説であった。

研修に対する意識について, 日本では経験年数やスキルの程度によって現職教員の研修会が企画されるが, 経験年数やスキルの程度(特に能力差)という表現に対して, 各教員の差という認識は持っていないと強調された。ただ, 実際に伝説的なアトリエリスタとして尊敬され後進の指導に当たられている Vea Vecchi 氏の実践記録は他のアトリエリスタのものよりも多く, 高く評価されていることを例に挙げると, 他のアトリエリスタとの個性の違いという表現で明確な回答は得られなかったが, あくまでも教育はチームとしてはじめて機能するということが繰り返し強調された。

2017 年に Reggio Emilia を再訪した際には, 中学校の芸術科を担当する教員への取材が可能となり, 教員間の経験やスキルの差が子どもたちの教育に少なからず影響を及ぼすのではないかとの質問をしたが, この時にも教員をスキルや能力で比較すること自体に批判的な回答がなされた。

その後も継続して連携する中で, 実際には教員の中にスキルや能力の差があることはある程度認識されているが, それらを個性として認め合うとともに, チームとして補完し合うことを重視する Reggio Emilia approach の理念を大切に, 学校種に関係なく地域の教育者の間で共有できているということが確認できた。

Reggio Emilia の教育は, 子どもたちの「学びの共同体」であると同時に, 保育者たちの「学びの共同体」でもあるのだ。⁷⁾

他にも Reggio Emilia approach の特徴はいくつか挙げられるが, はじめにその理念を共有することで, 美術的な造形活動とその環境構成に偏重してまとめる本論について誤解が生じないことを願って, 本研究の背景として解説を加えた。

2 用語の整理

本論では筆者の専門性に即して焦点を絞って考察を進めることから, 保育所や幼稚園に係る専門用語との齟齬を解消して進める必要がある。そこで, 本章ではいくつかの用語について検討し, 本

論での意味を確認しておく。

2.1 幼児期の造形活動

幼児期とは、「乳児期（生後一年ないし一年半の期間）以降、小学校入学までの期間。」（大辞林第二版，1995）とあり、『保育所保育指針解説』（平成30年3月）では、保育の対象年齢として乳児と1歳以上3歳未満児，3歳以上児に分けて保育の対象を示している。一方、『幼稚園教育要領解説』（平成30年3月）では、『学校教育法（抄）』に基づいて、「満3歳から、小学校就学の始期に達するまでの幼児」として幼児期を規定し、『幼保連携型認定こども園 教育・保育要領解説』（平成30年3月）では、幼稚園と保育所の役割をあわせもつことから、0歳以上の乳幼児が保育の対象として示されている。

本論は、幼稚園の教員育成に係る実践的研究を進めるにあたり、Reggio Emilia approach を造形活動ならびに造形活動を支援する環境構成の側面から概観することからはじめるが、Reggio Emilia approach は乳幼児全般を対象とした実践であることや、幼保連携型認定こども園の拡大等を考慮しつつ、安全面や発達過程及び保育の専門性がより重要となる0歳の乳児に関連する対象に止めることで、いわゆる造形活動に関する考察を深めることとした。1歳以上の未就学児を主たる研究対象とすることから、幼児期という枠を設定している。

次に、本論における造形活動とは、筆者が美術の絵画領域を専門としていることから、『幼保連携型認定こども園 教育・保育要領解説』第2章、第3節、(5) 感性と表現に関する領域「表現」ならびに第2章、第4節、(5) 感性と表現に関する領域「表現」に記載される内容のうち、主として小学校図画工作科につながる内容に関する造形活動を想定する。ただし、幼児期の活動は様々な領域が重なり連動して起こることから、音楽や言葉、遊びにも関連する「環境」領域についても関連付けて考察するものとする。身体表現や音楽表現、環境との関りを含める形では表現活動が妥当であるが、幼児期の造形活動はそれらの領域を含む活動という認識も散見できることから、本文中では引用文献の内容や教育観に合わせて「表現」と「造形」の言葉を使い分けて進めることとする。

例えば、幼児の育ちと造形教育に関して相山女学園大学の磯部錦司は次のようにまとめている。

「絵や言葉の文化が生まれるということは、イメージとイメージを伝え合う生活、想像力を基盤

とした生活が始まるということである。つまり、人間らしく生きるとは想像力の問題であり、人間らしさを育む教育とは想像力の教育であると言える。」さらに、「言葉が未発達な幼児にとって、色と形という非言語な手段は、言葉では伝えられないことを伝えていく道具となっていく。そこに生まれる『表すこと』と『感じること』の豊かさが、言語活動の充実へと発展していくのである。」⁸⁾

Reggio Emilia approach でも、アトリエリスタに「詩的に表現することができる」ことを求めている。言葉や詩による表現活動と美術的な造形活動を組み合わせてプロジェクトが構成されている。

このReggio Emilia approach の思想は、日本で進められる「言語活動」や「主体的・対話的」な活動、「教科横断型」の学習といった現代的教育課題にも示唆を与えるものと考えられる。

2.2 環境構成

『幼保連携型認定こども園 教育・保育要領解説』序章、第1節、3-(1)-③では、「環境を通して行う教育及び保育の活動の充実を図るため、教育及び保育の環境の構成に当たっては、多様な経験を有する園児同士が学び合い、豊かな経験を積み重ねられるよう、工夫すること」とし、保育は「環境を通して行う」ことが明示されている。しかし、ここで示されている環境とは「健康、安全や発達の確保」、「生活の連続性」、「家庭的な雰囲気の中でくつろぐ場との適切な調和」という広い視野に立った環境を指しており、本論を進めるためには造形活動に深く関与する環境と言い換えることが妥当である。当然ながら、遊びにおける空間の構成を考えると、生き物や自然といった応答性と多様性の高い自然空間は、保育者が意図的に環境を構成しなくても、子どもたちが自分に合った遊びを発見できる貴重な環境である。⁹⁾

しかし、来年度から実践をはじめ保育所には、十分な自然環境が併設できていないこと等を考慮して、保育所での実践については室内を中心とした環境構成を考察することとしている。

こども園では、一定の自然環境が整備されていることから、室外ならびに室内と室外をつなぐ環境構成を含めて考察する。

また、幼児教育の専門用語となる「領域・環境」にも本論での環境は深く関わることとなるが、Reggio Emilia approach の特徴ともいえるアトリエ空間をイメージしやすい例として想定し、造形活動を支える要素となる空間的・物的環境と

それに関わる人的環境を含めた「感性を育む保育環境」を本論で考察する「環境」と限定して位置付ける。

Reggio Emilia approach では、幼児学校と乳児保育所には、食堂と各教室に連続する建物の中心に「ピアッツァ」と呼ばれる広場があり、広場と連続してアートの活動を促す「アトリエ」がおかれる。アトリエは表現活動を交流し交歓する舞台であり、子どもたちがいつでも自由に活用することのできる「素材のパレット」¹⁰⁾が準備されプロジェクトや活動に即して柔軟に設定される。

2.3 環境構成に係る要素

専門的な保育の環境構成では、環境の要素として、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。¹¹⁾

本論では先述したように造形活動に特化した環境について考察することから、造形要素を抽出することから始めたい。①点、②線、③面、④塊、⑤形、⑥色、⑦素材、⑧テクスチュア、⑨コンポジション、⑩空間、⑬光などが造形要素として挙げられる。また、広く表現に関わる要素とするならば、⑭音、⑮リズム、⑯動き、⑰言葉、⑱イメージ、⑲発想、⑳想像、㉑構想なども造形活動に係る要素といえる。

さらに、想像(力)の働きに関連して考えると、㉒遊び、㉓経験、㉔技能、㉕技術、㉖散策、㉗創造性などの言葉も、造形表現の活動に係るキーワードとして記録しておきたい。¹²⁾

Reggio Emilia approach では、美術的な造形活動の範囲にとどまらず、音楽や身体、科学を含んだアート教育が展開されており、子どもたちの活動を支える環境として、「時間、空間、仲間・人間関係」の3つの要素を重視している。¹³⁾

また、Reggio Emilia approach で重要な活動時間の単位はプロジェクトである。あらかじめ教育プログラムとなっている教育課程としてのカリキュラムをこなしていくのではなく、ある主題についての子どもの活動や経験を聴きとりながら、数週間から数カ月にわたるプロジェクトを軸にしたカリキュラムが作り出されている。¹⁴⁾

木、水、光と影、身体、命、街、群衆など、どの子の日常生活の中にもある事物への哲学的主題によってプロジェクトが構成されている点は特徴的である。¹⁵⁾

哲学はヨーロッパを中心に古代から確立した学

問の一領域で、ものごとの原理を探求するが、扱われる様々な主題のなかに美や色彩、空間や時間があり、美学として古典絵画との関りも深い。

日本では思想としての宗教との関係性が深く、自然風土や宗教観の違いから、カリキュラムに反映する主題としては難解に感じるものもある。

3 空間的・物的環境と人的環境

3.1 空間的・物的環境

広島大学の淀澤・中坪は、『レッジョ・エミリアの幼児教育から読み解く日本の「環境を通した教育」』¹⁶⁾において、Reggio Emilia と日本の「環境を通した教育」を比較し、「環境構成に込める思いが類似していても、どのように環境を構成するかという点は異なっている。」と、以下のように相違を指摘している。

レッジョ・エミリア市の乳児保育所や幼児学校は、木の枝・石・葉・貝殻・羊毛などの自然物、鏡・光のテーブルなどの人工物、他にも楽器や生き物、洋服一式など、たくさんの物的環境が常に揃えられている。海が近くになくとも貝殻があったり、季節を問わず落ち葉が置かれていたり、豊富な種類と数が用意されているともいえる。

一方、日本では、必ずしも豊富な種類の物的環境が常に用意されているわけではない。保育室に絵本や玩具などがたくさん並べられていれば、子どもたちは考えなくともそれで遊べているように見える「環境が子どもを遊んでくれる」状態になるという指摘もある。子どもが自らやってみたいと思うような、主体性を伸ばすことを目指すための「環境を通した教育」においては、不必要な物的環境を減らすことも大切である。保育者は、子どもの発達状況や好奇心、季節に合わせて素材を整えている。¹⁷⁾

物的環境の量的な観点とは別に、東洋大学の高山は、『環境構成の理論と実践－保育の専門性に基づいて』において、遊びの素材に関する環境構成の質的内容を以下のように表している。¹⁸⁾

- (1) 発達に合うものと合わないもの
- (2) 子どもと遊んでくれるものと子ども自身が遊びをつくり出すもの
- (3) 応答性が高いものと低いもの
- (4) 想像しやすいものと想像しにくいもの

- (5) 素材に働きかける道具の有無
- (6) 多様性を確保する

総じて自然の素材は応答性が高く、自然物のように色や形が単純なものが、見立てや想像力を発揮できる素材であると高く評価している。

また、素材だけでなく素材に働きかける道具の内容に触れ、手指や手首、腕、肘、肩の発達に即した道具の選択がポイントであると解説している。

さらに、Reggio Emilia approachにおける物的環境構成の一つとして、REMIDA（レミダ）を欠かすことはできない。レミダは1996年にReggio Emilia市とENIAという多目的企業が共同で立ち上げたクリエイティブ・リサイクル・センターである。

持続可能性の考え方に基づいて、廃棄物を文化的に、クリエイティブに再利用する研究を行うことを目的に作られた。その考え方の基本にあるのは、社会でゴミ、廃棄物、あるいは不良品とみなされたものでも、人間の力によって、美をまとったものに再生しようということである。¹⁹⁾

センターでは、産業や芸術活動において捨てられた材料や原料の再利用とその意味を再発見するために、それらを収集し、展示提供している。各種の学校や、教育や社会的・文化的な活動を展開する団体であれば、センターのすべての原材料にアクセスすることが可能であり、それを持ち帰ることもできる。²⁰⁾

多くの書籍や展覧会において、Reggio Emiliaの教育は子どもたちの作った魅力的な作品と合わせて目にする事となるが、Reggio Emilia approachにおいて出来上がった作品とは、子どもの頭にあった発想や理論がより具体的で客観的なものになるためのものである。そして、素材には二つの役割があり、ひとつはこの世界にあるものごとを「知る」ための材料としての役割、もうひとつは、彼らの頭の中にあるイメージやアイデアを外に向かって表現し、プロジェクトを実行するための材料としての役割である。²¹⁾

「造形活動は、直接的にモノに関わり、モノとの相互作用において生まれる活動である。」²²⁾

直接的なモノ＝素材との出会いは、モノの形や色を視覚的に認識した後、手触りという体験を通して触覚的に認識を深める。モノと一体化するとはこの感触を味わい、全身の感覚で受け止めることである。その体験が深く感動的であればあるほ

ど、モノとの関りから得たインスピレーションやイメージを表す造形活動に没頭することができる。深く、長く活動に没頭することができた結果として、魅力的なモノが造形されるが、そこに至る過程が重要でありその過程を発生させて支えるための物的環境を構成することが保育者に求められる。自然物や人工物、廃棄物や不良品に関係なく、その素材＝モノが目前の子どもたちにどのように受け入れられて関係していくかを思考し、十分な量と出会いの演出をデザインする能力が必要である。

Reggio Emilia approachにおけるアトリエリスタは、自身の素材との関りや発想・構想のプロセスを基に、教育に係る知見と融合して子どもたちが利用するであろう素材を準備し、技術的なつまづきを予想しながら支援することができることから、Reggio Emilia approachを支える保育者の一員として設定されていると考える。

3.2 人的環境

いま述べたように、保育者は子どもの表現を生み出す人的環境として重要な役割を果たし、その人的環境の充実が豊かな造形活動を導くことにつながる。

「造形活動は『モノ』との関りから生まれる活動である。様々な『モノ（素材）』と初めて出会う幼児期であるからこそ、その出会いを心動かされる機会として大切にしたい。そのために保育者は、様々な素材に触れたり働きかけたりすることのできる環境を用意し、子どもが多様なイメージを広げられるような関りを心がけたい。魅力的な素材に出会い、それらと積極的に関わることが子どもたちの感性を育み、その出会いを豊かにすることが、保育者として大切な役割の一つであるといえる。」²³⁾

この視点とともに保育者に必要な視点として、「『表現する』とは、一見、その人の行動やその行動の結果を伴うものと思われがちであるが、『行動しない』ということ自体も子どもの表現の一つである。」²⁴⁾という前提を理解したい。できていない状態を評価するのではなく、その状態の子どもの内面に寄り添い、どのような支援が可能かを想像することが、人的環境としての保育者に求められる力なのである。²⁵⁾

Reggio Emiliaの教育では、保育者に求められる力として、「ドキュメンテーション」を作成する能力が特徴的である。毎日のできごとや子どもたちの会話、つぶやきや行動の内容が詳細に記録

され、保育者や保護者と共有される。造形活動に関連する観察項目を例に挙げる。「観点」、「名前」、「年齢」、「画面の大きさ」、「手法（技法）」、「色」、「色彩の傾向」、「構図」、「テーマ」、「お話し（物語）」、「何に影響を受けているか」、「自分の絵の説明をするか」と多岐にわたる。

これらの項目は2011年の訪問時にドキュメントセンターにおいて実際に記録されたドキュメントをいくつか閲覧してまとめたものである。プロジェクトや保育者によって適宜項目は設定される。項目は多岐にわたるがすべての子どもについてすべての項目が埋まっているわけではなく、どちらかというとき空白が目立つ。

しかし、Reggio Emiliaでの記録方法は紙に文字で記録されるものだけでなく写真や動画、録音も多く、あとで保育者が整理し、誰にでもわかるように「翻訳」した記録を「ドキュメンテーション」と呼ぶ。²⁶⁾

保護者に配布されたり国際センターで販売されたりする書籍は、特徴的なプロジェクトを視覚的にも内容的にも美しく整理されたドキュメントの一形態である。また、一定の期間ごとにパネルや大型印刷で掲示物が作成され、子どもたちの振り返りや保護者への情報伝達としても活用されている。

書籍や冊子の編集、大型出力やパネル展示資料の作成にあたっては、保育者らが収集した記録を基にReggio Childrenの専門職員がグラフィックを担当し、保育現場の保育者を支援している。

保育者の役割は、子どものプロセスをどのように観察・記録し、その内容を見とり、評価しながら次の活動を計画するかという点にあり、観察し記録された内容は、毎日あるいは週に数回のミーティングによって共有され、実践した内容が評価され、今後の活動が検討される。

時には保護者も加わって必要な活動や環境構成が検討され、保護者の協力を得て園庭や園内の環境が整備されることも多い。

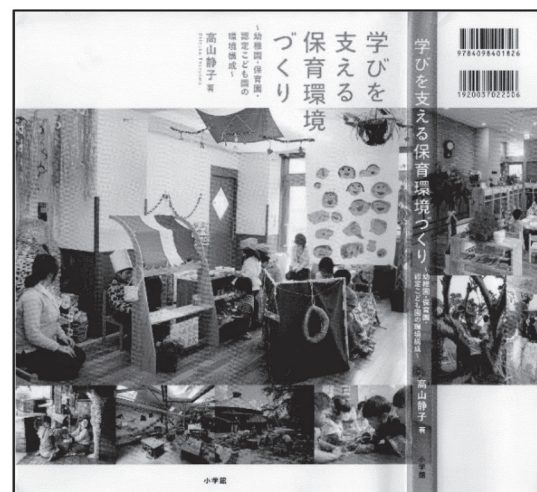
また、ドキュメントは活動の内容を共有するためのツールであるとともに、保育者が自身の活動を評価することにも利用される。

Reggio Emiliaのプロジェクト保育で特徴的な「プロジェクトツォーネ」は、ドキュメントによる観察・記録・解釈の共有と共同作業という実践の蓄積に基づいた次の活動の企画であり、これらの活動の連続を支える組織や地域の共同体が、Reggio Emilia approachの人的環境として特筆される場所である。

4 造形活動を支援する環境構成の実践例

来年度の実践に向けて筆者が代表を務めるプロジェクトチームで共有すべき方向性を明らかにしたところで、最後に高山静子がまとめた『幼稚園・保育園・認定こども園の環境構成 学びを支える保育環境づくり』から、方向性に即した実践例をピックアップすることで、環境構成の参考モデルとなる視覚的な情報共有を図ってまとめる。

図1 (表紙)



高山静子 著、『幼稚園・保育園・認定こども園の環境構成 学びを支える保育環境づくり』, 2017年, (株)小学館



図2

© Shizuko Takayama 2017

2 ながみ保育園 保育環境

多様性を尊重する 保育環境

保育環境は、子どもが自由に活動し、表現し、創造できる環境であるべきである。多様な表現方法や材料を準備し、子どもが自由に選択し、活用できるように工夫を凝らす必要がある。

子どもと大人 それぞれの人格と個性が大切にされる

保育者の個性を生かした遊びのコーナー。保育者の個性を生かした遊びのコーナー。保育者の個性を生かした遊びのコーナー。

子どもと大人、それぞれの個性が大切にされる。保育者は、子どもを一人ひとりの個性として受け入れ、その個性を伸ばすための環境を整える。

保育者も一緒に遊ぶ時間がある。保育者も一緒に遊ぶ時間がある。保育者も一緒に遊ぶ時間がある。

遊びのコーナーでは、保育者がサポートする。遊びのコーナーでは、保育者がサポートする。遊びのコーナーでは、保育者がサポートする。

図 3

3 あんず幼稚園 保育環境

新しい時代の幼児教育

新しい時代の幼児教育は、子どもが主体的に活動し、表現し、創造できる環境であるべきである。多様な表現方法や材料を準備し、子どもが自由に選択し、活用できるように工夫を凝らす必要がある。

「やりたい」を実現できる場、空間、モノ、時間

保育者は、子どもが「やりたい」を実現できる場、空間、モノ、時間を提供し、その個性を伸ばすための環境を整える。

保育者は、子どもが「やりたい」を実現できる場、空間、モノ、時間を提供し、その個性を伸ばすための環境を整える。

保育者は、子どもが「やりたい」を実現できる場、空間、モノ、時間を提供し、その個性を伸ばすための環境を整える。

図 4

5 保育園の新しい保育

絵本をテーマにしたプロジェクト保育

絵本をテーマにしたプロジェクト保育は、子どもが主体的に活動し、表現し、創造できる環境であるべきである。多様な表現方法や材料を準備し、子どもが自由に選択し、活用できるように工夫を凝らす必要がある。

絵本から展開するごっこ遊び

絵本から展開するごっこ遊びは、子どもが主体的に活動し、表現し、創造できる環境であるべきである。多様な表現方法や材料を準備し、子どもが自由に選択し、活用できるように工夫を凝らす必要がある。

絵本から展開するごっこ遊びは、子どもが主体的に活動し、表現し、創造できる環境であるべきである。多様な表現方法や材料を準備し、子どもが自由に選択し、活用できるように工夫を凝らす必要がある。

図 5

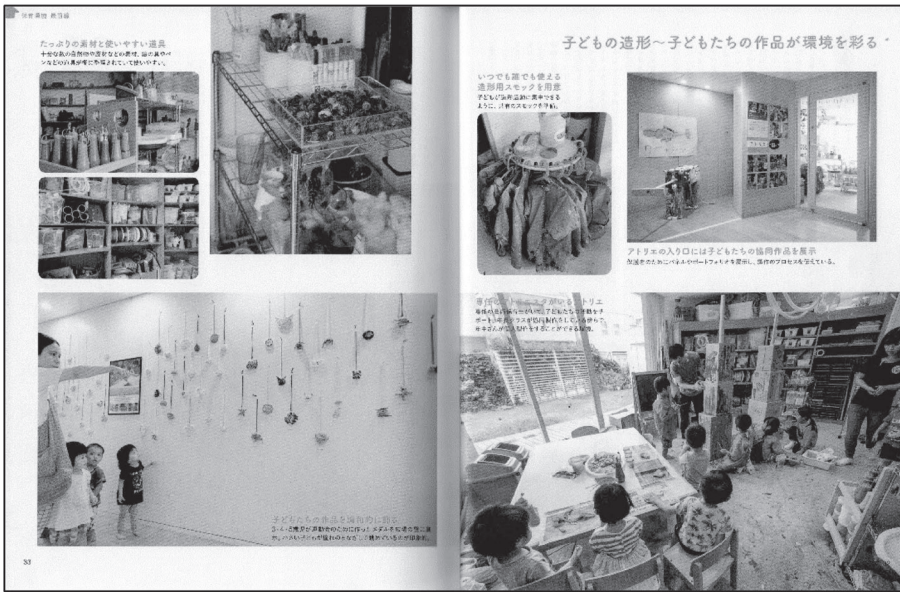


図 6



図 7

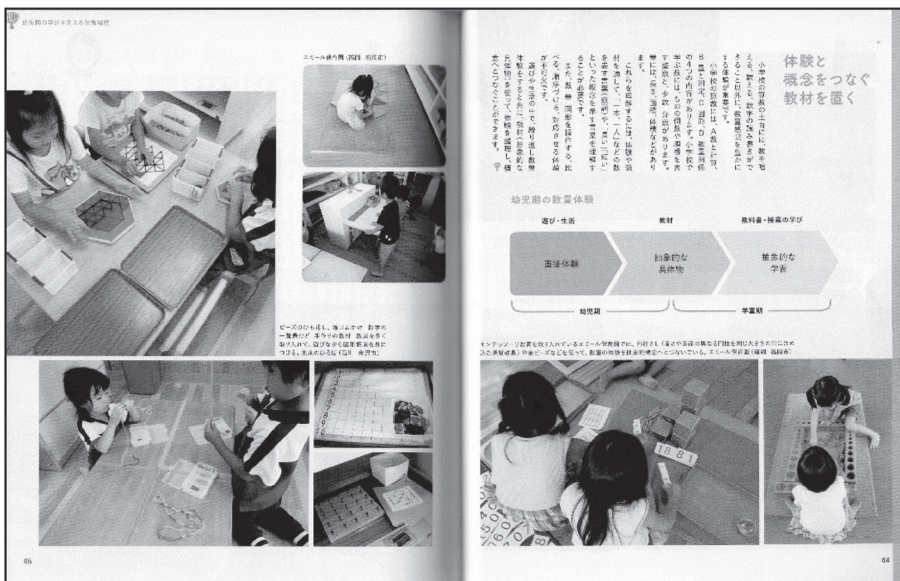


図 8

© Shizuko Takayama 2017



図 9



図 10



図 11



図 12



図 13



図 14

ここで図版を添付し紹介する『幼稚園・保育園・認定こども園の環境構成 学びを支える保育環境づくり』では、著書冒頭の「はじめに」で「乳幼児の教育では、子どもの自発的な遊びを『学び』ととらえます。」²⁷⁾とある。“遊び”という言葉は、『幼保連携型認定こども園 教育・保育要領解説』（平成30年3月）では、どの領域においても記述がみられる言葉であるが、小学校へとつながるキーワードとして捉えると、『小学校学習指導要領』（平成29年3月）では、生活科と英語科の一部に記載されるほかは音楽科、図画工作科、体育科において記載されることが多く、表現領域に関わる教科との関連が深いことが分かる。このことから、この著書で紹介されている保育環境の実践例も、本論第2章で示した造形活動に係る環境と重なるものが多く、図示したページ以外にも参考とする箇所は多い。

また、この著書は Reggio Emilia approach の「ドキュメント」と同様に、視覚的に内容を提示するデザイン性に優れた紙面構成となっている。各園の特質を見出しに整理し、その内容を簡潔な文章と直感的な理解へ誘導する写真でまとめ、各園の環境構成を検討するうえで参考となる事例がまとめられている。

本論では造形活動を支援する視点で参考例を挙げているが、環境構成に当たっては、園の規模や立地、予算等によって設定できる内容が異なることから、図で示した例は実践されている園と園児に即して構成されているということを改めて記載しておく。また、この著書の魅力と教育的意義を視覚的に伝えるという意図に基づいて見開きページをそのまま掲載するという形をとっているが、鑑賞教育における「本物」と「印刷物」との違いにも似て、本著書の魅力は書籍の形態でのみ伝わるものである。白黒印刷として必要以上に拡大して掲載しない意図はそこにある。子どもの「体験」と同様に、書籍においてその魅力を十分に感じてもらうことを推奨する。

さらに、形や配置といった上辺の事柄を似せて構成するのではなく、掲載される環境構成に至った背景を想像し、その本質を理解して真似るなど、各園の実態に即した創造的な環境が構成されることを望む。

5 おわりに

本論では、Reggio Emilia approach の造形活動に係る空間的・物的環境ならびに人的環境につい

て、その環境構成の特質を概観するとともに、用語の定義からはじめ、高山静子による著書『幼稚園・保育園・認定こども園の環境構成 学びを支える保育環境づくり』を参考に、日本各地で実践されている環境構成の様子をまとめることで、2020年度から開始する協力園における実践的研究でチームとして研究組織が機能するための研究内容の共有を目的としてまとめた。

3年間にわたる幼児教育に関するプロジェクトが有意義なものとなるよう、今後の研究を進めていきたい。

謝 辞

本論の執筆にあたり、『幼稚園・保育園・認定こども園の環境構成 学びを支える保育環境づくり』の参考頁を掲載する意図をご理解頂き、ご快諾いただいた(株)小学館ならびに高山静子先生に、心より感謝申し上げます。

■ 環境構成 参考図版 図1～14

高山静子 著

『幼稚園・保育園・認定こども園の環境構成

学びを支える保育環境づくり』、2017年、(株)小学館

アートディレクション：石倉ヒロユキ

デザイン：和田美沙季 (regia)

編集：神崎典子、

村上奈穂、宮川 勉 (『新 幼児と保育』編集部)

撮影：藤田修平、丸橋ユキ、山本まりこ、高山静子

イラスト：大枝桂子

校正：松井正宏

■ 引用文献・参考文献

・『保育所保育指針解説』（平成30年3月）、文部科学省

・『幼稚園教育要領解説』（平成30年3月）、文部科学省

・『幼保連携型認定こども園 教育・保育要領解説』

（平成30年3月）、文部科学省

・『小学校学習指導要領』（平成30年3月）、文部科学省

¹⁾ 佐藤学 監修、ワタリウム美術館 編、『驚くべき学びの世界 レッジョ・エミリアの幼児教育』、2011年、(株)ACCESS、p 334

²⁾ 前掲書『驚くべき学びの世界』、p 333

³⁾ 前掲書『驚くべき学びの世界』、p 7-8

⁴⁾ 前掲書『驚くべき学びの世界』、p 334

- 5) 佐藤学・今井康雄 編, 『子どもたちの想像力を育む アートの思想と実践』, 2011年, 東京大学出版社, p 73, (秋田喜代美)
- 6) Reggio Children : Reggio Emilia の乳児保育所, 幼児学校の創始者である Loris Malaguzzi の発案によって 1994年有限会社として設立された。Reggio Emilia approach の実践を奨励するために, 国内と国外のネットワークを管理し, 情報提供や専門家育成の企画, コンサルタント業務や広報用資料の出版及び販売, および展示会の運営などを担当する。(『子どもたちの 100 の言葉』, p19)
- 7) 前掲書『驚くべき学びの世界』, p 335
- 8) 樋口一成 編, 『幼児造形の基礎 乳幼児の造形表現と造形教材』, 2018年, 萌文書林, p 15 (磯部錦司)
- 9) 高山静子, 『環境構成の理論と実践-保育の専門性に基づいて』, 2018年, エイデル研究所, p 60
- 10) Reggio Emilia 著, 『子どもたちの 100 の言葉』, 2012年
- 11) 前掲書『環境構成の理論と実践』, p 32
- 12) 佐藤学・今井康雄 編, 『子どもたちの想像力を育む アートの思想と実践』, 2011年, 東京大学出版社, p 11
- 13) 前掲書『子どもたちの想像力を育む アートの思想と実践』, p 78, (秋田喜代美)
- 14) 前掲書『子どもたちの想像力を育む アートの思想と実践』, p 79, (秋田喜代美)
- 15) 前掲書『子どもたちの想像力を育む アートの思想と実践』, p 79, (秋田喜代美)
- 16) 淀澤真帆・中坪史典, 『レッジョ・エミリアの幼児教育から読み解く 日本の「環境を通した教育」』, 「広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 第66号」, 2017
- 17) 前掲書『レッジョ・エミリアの幼児教育から読み解く 日本の「環境を通した教育」』, p 121
- 18) 前掲書『環境構成の理論と実践-保育の専門性に基づいて』, p 53-60
- 19) アレッサンドラ・ミラーニ『レッジョ・アプローチ 世界で最も注目される幼児教育』, 2017年, (株)文藝春秋, p 124-125
- 20) 『驚くべき学びの世界』, p 248-250
- 21) 前掲書『レッジョ・アプローチ 世界で最も注目される幼児教育』, p 159
- 22) 前掲書『幼児造形の基礎 乳幼児の造形表現と造形教材』, p 14 (磯部錦司)
- 23) 前掲書『幼児造形の基礎 乳幼児の造形表現と造形教材』, p 22 (西村志磨)
- 24) 前掲書『幼児造形の基礎 乳幼児の造形表現と造形教材』, p 28 (西垣吉之)
- 25) 前掲書『幼児造形の基礎 乳幼児の造形表現と造形教材』, p 28 (西垣吉之)
- 26) 前掲書『レッジョ・アプローチ 世界で最も注目される幼児教育』, p 98
- 27) 高山静子, 『幼稚園・保育園・認定こども園の環境構成 学びを支える保育環境づくり』, 2017年, (株)小学館, p 4