

幼稚園における環境を通じた教育の実際

差波 直樹

要約 幼稚園教育、幼児教育においては、「環境を通じた教育」が基本として掲げられている。それは、平成元年の幼稚園教育要領の改訂の際に強く打ち出されたところである。そこから数十年経過した今、その教育は浸透したといえるだろうか。この幼稚園教育、幼児教育で目指すところを、今一度整理し、実際の保育・教育場面を事例として挙げながら、その意義や価値について明らかにしていくものである。

1. はじめに～研究の目的

今、幼児教育においては、「環境を通して行う」ことがその基本として掲げられている。この点が小学校以降の教育とは大きく異なるところである。

現行の幼稚園教育要領（平成30年4月より施行）においても、その第1章総則の第1幼稚園教育の基本に、「幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。」¹⁾と記されている。この、幼児教育における「環境を通して行う教育」の教育実践上の歴史は30数年に及ぶ。また、今の幼児教育のもう一つの特徴として、「自発的な活動としての遊び」が「心身の調和の取れた発達の基礎を培う重要な学びである」とされている。遊びを通しての指導を中心とすることも併せて幼稚園教育の基本として掲げられているところである。

さて、一方で、この「環境を通して行う教育」、「遊びを通しての指導」が、幼稚園をはじめ保育所や幼保連携型認定こども園において、その教育の基本的スタイルとして確立していると言えるだろうか。それは、保育者^{註1)}が遊具や用具、素材だけを配置して、あとは子どもに任せるというものではない²⁾。保育者がそれらに含まれる教育的な価値を踏まえて意図的計画的に構成し、そこに子どもが自ら関わり遊びを展開する中で、様々な気付きや学びを経験的に得られることが求められている。一方で、幼児教育や保育の現場においては、様々な制約（人的配置や、園の周辺環境・自然環境等によるものなど）があるかも知れないが、戸外遊びが自由にできず限られた時間のみとなってしまういたり、限られた教材が提示され、それでは遊ぶことができなかつたりと

いう場面が少なからず見られている。こうした、保育者が遊具を提供し、そこに子どもたちが自ら関わって遊ぶことをただ見守りだけの「見守り保育」という保育スタイルも時折見られる。

こうした幼児教育・保育は、現行の幼児教育が目指しているものではない。今一度、今の日本における幼児教育が目指しているものを明らかにし、確認することをこの研究の一つの目的とする。

また、環境を通じた幼児教育を展開している幼稚園の保育実践を事例として紹介し、その意義や価値について示すこともしたい。この二つを行うことで、「環境を通じた教育」が今以上に幼児教育・保育の現場に理解され、その実践が深まっていくことを最終的な目的としたい。

2. 研究の方法

(1) 近代（昭和と平成）の幼稚園教育要領の比較と考察

昭和39年に施行された幼稚園教育要領と平成元年に施行された幼稚園教育要領を比較しつつ、令和の今、環境を通じた幼児教育のあり方について考察する。

(2) 事例と実際の環境構成の考察

幼児の主体的な活動としての遊びを教育の根幹に据え、教育活動を展開している園の実際の保育場面を事例として取り上げ、環境構成のあり方や、環境を通じた教育の意義や価値について考察する。

3. 幼稚園教育要領における「環境を通じた教育」について

(1) 昭和の幼稚園教育要領における幼稚園教育の基本

ここで取り上げるのは、昭和39年に施行された幼稚園教育要領³⁾である。

この幼稚園教育要領においては、第1章の総則において11の基本方針が示されている。ここに掲げられている多くの事柄は、平成元年から現代（令和5年・2023年現在）に至る幼稚園教育要領と通ずるところである。しかし、第2章の内容には、この時代の幼児教育の特徴的な考え方が掲げられている。そこには、「幼稚園においては、各領域に示す事項によって、全期間を通じて指導しなければならない事項の全体を見通し、望ましい幼児の経験や活動を適切に選択し配列して、調和の取れた指導計画を作成し、これを実施しなければならない。」（下線は筆者。）とある。ここでは、どちらかという幼児が主体として述べられているのではなく、保育者がすべきこととして述べられており、かつ、この時期に経験すべき事項が限定されて示されていることがうかがえる。どちらかと言うと、この領域の内容で示された具体的な経験を、保育者が構想する様々な活動を通して経験できるようにすることに重点が置かれている。また、この時代の6領域も「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画製作」となっており、保育者が構想して展開する活動主体の教育活動をイメージさせる領域となっている。

例えば、「健康」の領域の1 健康な生活に必要な習慣や態度を身につける、という内容の(5)には、「健康診断、予防接種、病気やけがの治療をいやがらずに受ける。」とあり、かなり限定されている。同じ領域の2 色々な運動に興味を持ち、進んで行うようになる という内容の(4)には、「鬼遊びなど集団的な遊びをする。」とあり、こちらも限定されているようなイメージを持つ。いずれについても、この第2章内容の前文で、「(前略) 幼稚園教育の目標を達成するために、原則として幼稚園終了までに幼児に指導することが望ましいねらいを示したもの」として示されており、必ずしなければならないものでないこ

とが示されているが、基本はこうした方向性に則って、多くの幼稚園ではこれらの経験が網羅できるように活動や行事、日々の生活が組み立てられていたことが想像される。

(2) 昭和の幼稚園教育要領によって生じた課題

この昭和39年に施行された幼稚園教育要領は、その後、実に20数年にわたり幼稚園教育の拠り所となり続けた。第二次ベビーブームの前後にもあたり、多くの子どもがこの要領に則った教育を受けたことになる。

一方で、この要領に則って幼児教育・保育が展開される中で、様々な課題も生じたと考えられる。この領域で掲げられた具体的な経験や活動を踏まえながらではあるかも知れないが、どちらかという幼児に練習をさせてその成果を競い合うような活動が展開されたり、いわゆる小学校教育の前段階と考えられるような活動が展開されたりすることもあった。この時代の、幼児にとっての「遊び」は、上記を含む様々な活動の合間の息抜きとしての役割となっていたと推察される。そして、この20数年の幼稚園教育によって生じた課題や、時代の変化に応じた幼児教育のあり方を踏まえ、平成元年の新しい幼稚園教育要領の施行につながったと考えられる。

(3) 平成元年の幼稚園教育要領における幼稚園教育の基本

平成元年に施行された幼稚園教育要領⁴⁾においては、第1章の総則の1 幼稚園教育の基本の冒頭で、「幼稚園教育は、幼児期の特性を踏まえ環境を通して行うものであることを基本とする。このため、教師は幼児との信頼関係を十分に築き、幼児と共によりよい教育環境を創造するよう努めるものとする。（後略）」と示された。またその後続く3つの事項の二つ目に、「(2)幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示す狙いが総合的に達成されるようにすること。」とも示されている。

つまり、望ましい幼児の経験や活動から、自発的な活動としての遊びへと幼児教育の視点が移り、またその遊びを通じた教育こそが、「幼児の特性を踏ま

え環境を通して行うもの」と位置付けられたのだろう。

さて、筆者は幼稚園教諭として平成9年4月より幼稚園において勤務を始めた。新しい幼稚園教育要領が施行されてから8年が経過していた。各幼稚園においては8年間にわたってその教育要領によって教育活動が展開されてきたところではあったが、印象として、まだまだ幼児教育・保育の現場は混乱していたと記憶している。公開保育を伴う教育実践研究会等では、例えば、「幼児期にふさわしい生活とは、具体的にどのような生活なのか。」ということが議論されていたし、その話し合いの柱として、「適切な環境の構成とはどのようなものか。」「教師の援助のあり方はどのようなものがふさわしいか。」などといったことが示され、実際の保育場面を捉えながら皆で考えを出し合っていた。それまでの昭和時代に展開してきた幼児教育の考え方や方法から脱却しつつ、新しい教育の在り方を自分たちなりに理解し、受け入れ、実践につなげていこうとする段階だったと考える。

ある園では、「幼児が主体的に遊ぶこと」が重要であるから、幼児が自ら遊ぶに任せ、保育者はただ見守るだけという関わりに終始する様子が見られた。それは時に「放任」として批判されることもあった。

ある園では、様々な遊びができるコーナーを環境として構成しておく。それはもちろん幼児の興味や関心に沿ったものではあるが、そうした「構成された環境」に幼児が関わって遊ぶ姿を「自発的な活動としての遊び」と押さえて教育活動を展開していた。しかしこれも、「自発的」か、という点においては、やはり疑問が生じる場所である。

明治から大正にかけて幼児教育に携わった倉橋惣三は、「幼児の自発的生活ということをただ非干渉、放任というような方法上のこと、従って消極的意味に解釈して満足するだけでは足りない。」「従ってただ干渉せずに幼児を放任しておくという風なことは、決して幼児の自発性を尊重するという教育の真骨髄に達しているものではない。」と断じている。⁵⁾これは、幼児が自発的生活の中で、様々な気づきや学びを得ていくという前提のもとではあるが、その上で、

教師・保育者の役割の具体について、この平成の教育要領で示された基本的な考えにも通ずるところである。

(4)環境を通して行う教育の理解

これまで述べてきたように、環境を通して行う幼児教育は、平成時代の新しい幼稚園教育要領に則った教育展開を積み重ね、またその都度議論を重ねつつ、その在り方等の理解が進んできたところである。幼稚園教育要領解説⁶⁾には、「幼児期の教育においては、幼児が生活を通して身近なあらゆる環境からの刺激を受け止め、自分から興味を持って環境に主体的に関わりながら、様々な活動を展開し、充実感や満足感を味わうという体験を重ねていくことが重視されなければならない。」とある。30年間の実践を通して、こうした環境を通して行う教育による幼児の育ちやその教育の価値も明らかになってきたところである。また、幼児の主体性と教師の意図とのバランスなど、実践を積み重ねる中で見出されてきたポイントなども、より実践的な視点で示されるようになった。

また田中は、「環境の構成」の重要性だけではなく、環境の再構成の重要性についても言及する⁷⁾。保育者は、日々の環境構成や援助を振り返り、反省しながら、「幼児の探究心や好奇心を呼び起こし、幼児が主体となって遊びを充実させていくために、環境の再構成をする。」とし、「何を」「いつ」「どのように」していくかで幼児の体験は異なり、学びも変わってくる。」と主張する。環境を通して行う教育の理解やそれに基づく実践を通して、新たな視点も生まれ積み重なってきたと言える。

こうして積み重ねられてきた「環境を通じた」保育実践、幼児教育の実践はどのようなものだろうか。次に、その事例を示し考察する。

4. 事例と考察

(1) ある幼稚園の一日 (令和4年8月)

幼稚園における一日の様子を事例・エピソードとして紹介しつつ、環境の構成や保育者の援助、子どもたちの姿などについて考察する。

① 朝の遊び Part1 (年長5歳児)

この日、朝の職員室では、年長の担任がこの日の保育についてこのように話し出した。

「昨日、Aちゃんは雲梯でスタートからゴールまで行けるようになったの。すごく喜んでいだし、今日も朝からその勢いでやり始めると思います。」続けて、「Aちゃんだけでなく、他の子どもたちも繰り返し挑戦しているので、子どもたちのその気持ちも探りながら、その思いに合わせて場を作っていこうと思います。その時は、私がお場に付き添うので、他の子たちについては、〇〇先生（副担任）と連絡を取り合いながら支えていこうと思います。」とのことである。

上記も含めて、朝の打合せでは各クラスの一日の流れが共通理解された。

朝の遊戯室は、広々と場が確保されており、物はほぼない。（図1）大型積み木やソフト積み木は、決められた場所に収納されている。



図1. 朝の遊戯室

登園の時間となり、次々と幼児が園内へと入って来て、所持品の始末を終えると、担任が予想した通り、昨日の続きの雲梯をしたいという子どもの声が上がった。

担任の保育者は、その子どもたちと一緒に、巧技台などが収納してある器具置き場に付き添い、必要な用具を運べるように支える。それらを組み合わせる際に保育者は、子どもたちが自分たちの力で組み上げていく様子を見守りつつ、その状況に応じて声をかけていく。

「おー、届かないところは、その蓋を踏み台にしたんだね。いいアイデアだね。」と認めたり、「その雲梯をつけるには、Aちゃんだけでは無理じゃな

い？B君に手伝ってもらったらできると思うよ。」などとアドバイスをしたりする。また、子どもたちの動きに応じて手を添え、手伝う姿も見られる。

やがて、ほぼ子どもたちの力で雲梯の場が出来上がり、担任と副担任の二人がお場でサポートしながら、雲梯と跳び箱（こちらも年長クラスの幼児が準備した。）の遊びが始まった。

② 朝の遊びPart2(年長5歳児)

遊戯室でAさんらが担任保育者と一緒に雲梯をしている時間に、保育室では男児グループ5名が集まって、何やら遊び始めようとしている。

C君は、「昨日、〇〇先生（担任）が、あのメガネの作り方を教えてくれたじゃん。また作ったらいいんじゃない？」と他の友達に言いながら、遊びに必要なものを用意していく。その遊びに必要なものは、教材を置くラックに配置されており（図2）、C君らもそこから材料を持ち運んで来る。



図2. 教材ラック

材料が揃ったようで、その男児のグループが一つのテーブルに集まり、作り始めた。その途中で、C君が、「あれ、ここを切り抜くやり方はどうするんだっけ？昨日、〇〇先生が教えてくれたんだけどなあ。」と言い、「先生を呼んでくる。」と言って遊戯室に駆け出していった。

すぐに担任の先生と戻ってきたC君は、担任に作り方を教えてもらいながら、他のグループのメンバーと一緒にメガネ作りを再開した。（次頁図3）



図3. 保育者の教えを受けて製作

<考察1>

この園の教育課程・指導計画には以下のようにある。

この時期の子どもたちの姿として、「様々な遊具や用具、素材などを組み合わせるなど、工夫して遊ぶ姿が増える。そのような友達の姿に刺激を受け、一緒に遊ぶ友達が変化したり増えたりし、遊びの変化や面白さに共感しながら遊びを進めようとする。」

「友達と考えを出し合いながら遊びの準備をしたり遊びを進めていこうとしたりする姿がある。遊びながら自分たちなりのルールを考えたりもするようになる。友達と思いが食い違い、話がまとまらないこともあるので、教師の援助が必要である。」と記されている。

まさにこの日の子どもたちの姿に通じるところである。①の場面では、これまでの遊びや活動の経験から、巧技台の雲梯を組み上げて挑戦しようとしたり、それに挑戦する姿に幼児同士が互いに刺激を受け合いながら遊びを進めようとしていたりしている。こうした姿を保育者は予想しながら、今回の雲梯の遊びが経験できるように場を保障し、それらの用具を使えるように準備しているのである。

もちろんこのことについては、指導計画にも明記されている。年長5歳児の8～9月の長期の指導計画には、「友達と考えや思いを伝え合いながら同じ目的をもって自分たちで遊びを進める楽しさを味わう。」と掲げられ、それに応じて、「自分の考えを友達に伝えられるように促したり、相手の話にも耳を傾けられるように促したりし、相談しながら遊びを

進められるようにする。」「自分なりの目的や見通し、役割意識を持って取り組めるような援助をし、みんなで力を合わせてやり遂げたという思いがもてるようにする。」「必要な用具を自分たちで準備したり片付けたりしていけるように用具の置き場や片付け方を工夫する。」などといった配慮事項（環境の構成と援助）が掲げられている。ここに幼児教育における意図性と計画性が見られる。

幼児のその時期の発達段階を捉えながら、また、今日の前にいる子どもたちの短期的な姿を捉えながら、保育者は環境を構成し、具体的な援助を行うのである。その際に、子どもたちの「今」の興味や関心を丁寧に読み取り、遊びやその子どもたちの動きを予想しつつ必要な教材や用具を用意しているのである。偶発的に、また、場当たりに環境を構成するのではなく、あらかじめ意図し計画しながら環境を構成することが求められる。

また②の事例でも、自分たちで様々な教材を扱えるようにという保育者の意図が教材ラックに表れていると言えよう。

図4は別の幼稚園の年中4歳児9月の教材棚である。



図4. 年中4歳児9月の教材棚

年中4歳児は、その発達段階として「経験の再現に加え、友達の遊びや友達が作っているものを見て教師の手を借りて自分も作ってみようとする。またその姿を見て周りの幼児もまねて遊ぼうとする。」

姿が見られるようになったり、「見たり聞いたりしたことを自分なりに工夫して再現したり、イメージしたことを教師に伝えて実現しようとしたりする。」ようになっていく時期である。こうした発達段階に基づき、この教材棚では、子どもたちが自由に扱いやすいように菓子の空箱やカラービニール袋など、子どもが加工して遊べるような素材が配置されている。ただし、子どもの手の届かない、棚の最上段には、ガムテープやホチキス、割り箸などが置かれており、これらについては、幼児の安全やそれらを扱ってきた幼児の経験に応じて、保育者と一緒に使うよう準備していることがうかがえる。

つまり、こうした教材棚、教材ラックにも保育者の意図が含まれているのである。子どもの発達の段階に応じて「自分たちで扱えるように」という意図や、「自分たちの力で遊びに必要なものを準備する」経験が積み重ねていけるようにしているのである。

C君のメガネ作りの場面でも、そうした意図のもとに教材や素材が配置され、友達と一緒に遊びを進める姿が見られた。そして、もう一つ言えることは、その環境の一つに、保育者も含まれている点である。必要に応じて、C君は保育者を遊戯室まで呼びに行っている。つまり保育者も大事な環境の一つなのである。保育者は幼児にとって、理解者であり共同作業者であり、モデル、遊びの援助者、心のよりどころなど様々な役割が求められる^{同6)}。その一つにこの人的環境としての役割もあるだろう。特にこの時期の年長児にとっては、自分たちの力で様々なことができるようになりつつ時期ではあるが、その途上にあり、時にはこうして保育者の力や支えも借りながら、自分たちの思いやイメージを実現していくのである。そしてこの場面では、積極的に保育者の力を頼るという経験が積み重なっていると見える。

③ 午前の遊び（年少3歳児）

D君とE君は園庭の土の部分で、シャベルやお玉で削ったり掘ったりしながら遊んでいる。そこに水を流して遊ぶことも楽しんでいる。

その遊びの流れの中で、掘り出した砂の感触を手で触れて楽しむようになり、その後、その手に取っ

た砂を自分たちの頭上に投げるような遊びが始まった。観察者（筆者）が近くにいたが、D君、E君それぞれと観察者の視線が時々合う。担任保育者もD君、E君のすぐそばに居て、様子を見守っていたが、さっとその場を離れて図5のようにテーブルを配置した。



図5. 立てかけられたテーブル

D君とE君は、すぐさまそれに気づき、手にした砂をそのテーブルに目掛けて投げ始めた。テーブルは砂で埋められていった。

<考察2>

事例③は、環境の再構成の事例である。この時、D君とE君は観察者と複数回にわたって目が合ったが、その時の二人の心情を捉えると、「この遊び（砂を投げ上げること）は、このまましても（この観察者に咎められることなく）大丈夫だろうか。」という思いを持ちながらしていたと考えられる。担任保育者は、この遊びをこのまま続けられるようにするか、他の幼児の目に砂が入ることなどを考えてやめさせるべきか、などというところで様々な考えが巡らされたことだろう。そして、その結果がああな衝突のように立てかけられた二つのテーブルである。ここで、D君とE君の二人の「こうしたい」という思いはそのまま認められてその遊びが継続することとなり、また他の幼児の安全も確保された。

短い時間の中での保育者の判断ではあるが、このことについても場当たりのものではない。年少3歳児のこの時期は、自分がこれまでしてきた遊びの経験や、友達がしていることなどに刺激を受けて自分もやってみようとする時期である。担任保育者は、

このD君とE君のこれまでの経験を踏まえ、また二人のこの時の興味のあるようも吟味しつつ、判断した。またこの二人の、「こういう風にしてみたい」という思いを認めながら、「これだったら大丈夫」という環境を構成し直したと言える。この再構成は、保育者がその日の遊びを振り返り、「明日はこうしてみよう。」ということは多くの保育者ができるだろう。しかし、この遊びの流れの中で、瞬時に判断し、子どもの気持ちを途切れさせずに、また充実感を味わえるようにするには、保育者として、子どもの「今」の興味・関心を捉えようとする姿勢が求められる。こうした子どもの興味・関心と、その年齢における発達の段階を踏まえつつ、今、子どもたちに願う育ちが明確にあるからこそ、この意図した援助や環境の再構成が可能になるのである。

<考察2の補足>

この時の場面について、後日、園では以下のような話合いがなされた。

幼児の思いは「砂を投げる」というものだったが、それが園生活や社会のルールにおいては、不可能な場合もある。園ではできて、他の場所ではできないということが、子どもたち自身が理解できるような援助や環境の構成だったか、という視点で議論された。

こうして、一つの場面を捉えて考え合い、それを伝え合いながら、環境の構成や援助のあり方を吟味していくことが、保育者には求められる。

④「となりのとなりのとなりのおうち」～午後の遊び（年中4歳児）

F君は担任の先生と一緒に園庭で遊び始める。午前中にF君も含めたクラスの幼児たちと担任とで作った場で、継続して遊ぶ。保育者と1対1で、やり取りをしながら過ごす。右の図6は、その時の様子であり、その後の言葉は、その際にF君が発した言葉である。



図6. F君と保育者

F君「先生、次はFはね、となりのとなりのとなりのおうちに行くんだよ。」

<考察3>

この場面で、観察者はこのF君の言葉に驚いた。年中4歳児のこの時期は、気の合う友達と一緒に遊びに取り組むことが楽しくなってくる時期である。そして、その気の合う友達と遊びを展開していく中で、友達に自分の思ったことを言葉や態度で表そうとする姿も見られるようになる。「態度で」とあるのは、まだまだ言葉だけではうまく表現できないという発達の段階もあるからである。この園の指導計画には、「友達の遊びに興味をもったり、同じような遊びをしている友達に気付いていけるように、幼児同士の遊びを知らせ、イメージを共有して遊びがたがるように支える。」という配慮事項（環境の構成と援助）があるが、保育者が時には仲立ちとなって、幼児が言葉ではうまく友達に伝えきれないところを言葉で表していくという関わりが求められるだろう。

しかしながら、この場面では午後のゆったりと流れる時間の中で、また保育者と1対1になった（その後、他の幼児も加わってきた。）その瞬間に、「となりの～」という言葉が聞かれた。これは、F君らが作った家が4軒あって、その家の一つに移動することを表したものである。言葉を様々獲得していく中で、自分が今持っている語彙を駆使して保育者に伝えようとするF君の意思と逞しさを感じたところである。

そして、こうした言葉・表現を引き出す要素として、この時のこの空間の状況そのものも影響を与えていないだろうか。この事例においては、もしか

たら保育者が意図的に作り出したものではないかもしれないが、こうした状況を含めた環境が、子どもたちの感性に響き、独自性のある言葉として表出されたものとする。

(2) 教材の工夫について

平成30年4月より施行されている幼稚園教育要領において、第1章総則の第1幼稚園教育の基本の後段に、ある言葉が加わった。「教材を工夫し」という言葉である⁶⁾。

「幼児の遊びは、教材との関わりが深まっていくことで充実していく」⁸⁾と考えられ、この時の改訂・施行ではその重要性が改めて示されたところである。実際に、幼児教育・保育の様々な場面で、保育者は幼児の興味や関心に寄り添いながら教材研究をし、その教材の扱い等に工夫を凝らしている。そうした場面を事例として紹介しながらその意義や価値について検証、考察する。

① せっけん遊びにおける教材の工夫

図7は、年中児が楽しんでいたせっけん遊びの様子である。



図7. スポンジを使ったせっけん遊び

筆者も保育者時代、子どもたちがせっけんを使って泡遊びを楽しむことができるように環境を構成してきた。しかし、ここに図で示した遊び方とは異なり、泡立て器を用意して遊べるようにしていた。

この時、このクラスの担任は、あるスポンジをこの遊びに取り入れていた。それはホテルのバスルームにアメニティとして置いてある、体を洗うためのスポンジである。

<考察4>

担任に尋ねると、やはり体洗い用のスポンジなので、泡のきめが細かくなり、肌触りが良くなるということであった。ただそれだけではあるが、筆者が使用していた教材と、このスポンジを用いた教材では、幼児の経験は全く異なる。

この遊びを見ていると、子どもたちはそのきめの細かい泡の感触に触れることを存分に楽しんでいることがうかがえた。泡立て器でもきめの細かい泡はできるが、泡に直に触れて、その感触を楽しむという経験は、このスポンジでの遊びよりは格段に少ない。

また、この触感の面白さや心地よさによって、幼児は没頭し、集中して遊ぶ様子が見られた。ただひたすらに、このスポンジで泡を作り出すことを楽しみ続けたのである。教材の違いで、幼児が経験することが変わるといえる。

② 色水遊びにおける教材の工夫

図8、図9は、色水遊びの教材、環境である。



図8. 青、赤、黄色の色水で遊ぶ



図9. 色の見本

ここでは、色水を混ぜ合わせて色を作る遊びが展

開されていた。3色の色水は、いずれも透き通った色水である。ここでは主に年中、年長児が思い思いに色を混ぜ合わせて遊ぶことを楽しんでいた。

<考察5>

この場面を見て、この色水が何で作られているのか、ということにまず疑問を持った。透き通っていることから、絵の具やポスターカラーではないことが推察された。食紅の可能性も考えられたが、色味がそれとは違うようにも感じた。

こちらについても担任に尋ねると、インクジェットプリンターの使い終わったインクカートリッジを水に浸すと、この色水ができるということだった。インクメーカーに問い合わせ、直接その色水に触れても害はないことを確認した上で、教材として提供していた。

青=シアン、赤=マゼンダ、黄色=イエローというプリンターインクを組み合わせ、様々な色が作り出せるという遊びである。このテーブルの横には図9のような色の見本があり、子どもたちは混ぜ合わせた色が何色かを確かめたり、逆にその見本を見ながら、〇〇色を作ってみようと色水を混ぜ合わせようとしていたりしていた。子どもが自ら興味を持ち、自分なりに試したり工夫したりする遊びがここで生まれている。できた色には、それぞれ名前があり、小さなビニール袋に入れてその成果を確かめることもできる。(図10)



図10. 幼児が作成したメルロー（色）

子どもたちはこの場限りでこの遊びを展開していたのではなく、長い期間にわたってこの遊びを楽しむ様子が見られた。他の遊びも楽しみながら、時折思い出したようにこの遊びに取り組み、自分なりに

探求しながら夏から冬にかけて継続して楽しんでいた。

たった3つの色から、たくさんの種類の色が生まれることの不思議さを感じ、こうして色が作られていくことの面白さを感じる。またその難しさを実感したり、難しいからこそ挑戦しようとする意欲が生まれたりという経験もあるだろう。この教材の可能性を保育者が自身のアンテナで捕らえることで、子どもたちの豊かな経験につながっていると感g 萎える。教材の工夫というよりも、保育者がどれだけその教材や環境と遊びとの関連性に思いを馳せられるか、ということが求められるのだろう。

5. まとめ

平成元年に施行された幼稚園教育要領の基本的な考え方について、高杉らは、倉橋の唱えた幼稚園教育の思想をどう継承していくか、ということについて述べている⁹⁾。大正時代に目指された幼稚園教育のあり方が、昭和の一時期、少しその軌道から外れ、今一度倉橋の思想に軌道修正することの必要性を重ねて言う。その上で、この時の幼稚園教育要領の改訂で示された、「環境を通して行う教育」のわかりにくさについても言及している。どちらかという、保育者が構成した場所・遊びに子どもが興味を持って関わっていくことを以て「環境を通して行う教育」となっていくのではないかと危惧している。平井は、そうではなく、子ども自身がつくり出したり、見つけてきたりすることやものにこそ、子どもにとって本当に必要な環境がある、と述べる^{同9)}。

この30数年、「環境を通した教育」の実践が少しずつ積み重なってきた。まだまだ一般化されたとは言えないが、子どもの自発的主体的な活動としての遊びを教育の根幹に据え、教育実践を積み重ねてきたり、あるいは設定保育を中心とした保育スタイルから転換し試行錯誤したりする取組が見られるようになってきたところである。そして、その実践が積み重なっていく中で、今回事例で示した子どもと保育者の姿や、その中で見られる育ちや変容につながる経験が見られたのである。

今回示した事例に限らず、子どもの主体性や自発

性を抛り所にする教育や保育には共通する部分がある。それは、当たり前かもしれないが、子どもの思いに寄り添うところを出発点にしているところである。保育者は、子どもの年齢による発達段階を熟知しておくと共に、「今」の子どもたちの姿や思い、関心を丁寧に捉えているのではないだろうか。その捉えをもとに、次の育ちに必要な経験を構想し、そのために必要な環境や教材を具体的に考えているのである。子どもたちは、その環境の中で、自分の興味や関心を思う存分経験し、心を動かされ、また新しい興味や関心が引き出されていくのである。こうして、子どもと保育者が寄り添いながら、「幼児期ならでは」の豊かな生活が展開されるのである。ここにこそ、今の幼稚園教育、幼児教育が目指すものがあると考えられる。

そしてもう一つ、課題があるとするならば、この教育における成果を明らかにしていくことである。

「環境を通じた教育」における子どもたちの育ちは、そもそも数値で測れるものではない。非認知能力の育ちが言われるが、このことも一般的にはなかなかわかりにくい概念である。幼児教育に携わる者自身が、幼児期の子どもたちにとって、主体的な活動としての遊びがどのように良い影響を与えるのか、その育ちにどれだけ深く関わっているのかをより明確に捉え、発信していく必要がある。その成果を社会全体で共有し、子どもたちにとって、より豊かな幼児教育が展開されるような大枠の「環境」を構成していくことも求められる。

6. 註

註1)本文中では、幼稚園における教師を、「教師」、「保育者」、「担任」などとその場面に応じて複数の表現を用いている。

7. 引用文献・参考文献

<引用・参考文献>

- 1) 幼稚園教育要領<平成29年告示> 文部科学省 (2017年) フレーベル館 P5
- 2) 幼保連携型認定こども園における園児が心を寄せる環境の構成

内閣府 文部科学省 厚生労働省 (2022年) フレーベル館 P13

3) 幼稚園教育要領 (昭和39年施行) 国立教育政策研究所 教育研究情報データベース、2022.9.29
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s38k/index.htm>

4) 幼稚園教育要領 (平成元年施行) 文部科学省、2022.9.29
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/old-cs/1322225.htm

5) 幼稚園雑草(上・下)倉橋惣三 (2008年) フレーベル館

6) 幼稚園教育要領解説 文部科学省 (2018年) フレーベル館 P28

7) 幼児の主体的な遊びを育む保育者の関わりと援助-環境構成から考える- 田中裕子 (2020年) 鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要 人文科学・社会科学編 第3号 2020.3 P121-P140

8) 幼児の思いをつなぐ指導計画の作成と保育の展開 文部科学省 (2021年) フレーベル館 P18

9) '89告示 幼稚園教育要領の解説と実践 [1] 幼稚園教育の基本 高杉自子 平井信義 森上史朗編 (1989年) 小学館 P31-P36、P70

執筆者紹介 (所属)

差波直樹 八戸学院大学短期大学部
幼児保育学科 准教授