

乳幼児保育室の環境構成から保育を考える（3）

—クラスの環境構成時の実践知からクラス担任同士の共通理解を図る—

大内田 真理

1. 問題と目的

保育は環境を通して行うことを保育の基本原則とし、子どもの状況により様々に変化していくなど応答性のある環境にすることが重要であり、子どもの成長に相応しい環境構成をいかに構成していくかが保育の質に関わる¹。しかし、子どもの状況や変化に応答する保育の環境をどのように設定するかは明らかにされていない。また、保育の環境についての明確な理論もなく、実践例も少ない²。

このような現状ではあるが、保育者は環境を通して保育を行うことの重要性から保育の環境を整えることを求められている。それでは、保育者はどのように保育の環境を捉え、環境を構成しているのか。そこには、保育者の実践知が関連するものと考えられる。

実践知とは実践の場で獲得、生成され、その場の状況で働く固有の知識であり、それを言語化することが困難であり、本人も自覚していない暗黙知のような特徴をもつ³。実践知、いわゆる実践的知能は、保育者の思考や行動と結びつき、即興的に具現化された場面で発揮される保育者の専門知識や方略や推理を包含する⁴。また、実践知とは単なる学問的理論や知識ではなく、個別で具体的な状況において発揮され、更新される実践者独自の知識や様式、方略の総体と捉えられる⁵。

保育における実践知の先行研究では、砂上ら（2009）は、戸外の片付け場面による実践知は園全体の保育者で共有され、各園の環境やカリキュラムと関連することを明らかにする⁶。砂上ら（2012）は戸外と室内の片付け場面による実践知は状況により違いがあり、戸外では園の構造的特徴に影響され、室内では年齢や園の違いを超え一貫した特徴を持つことを明らかにする⁷。砂上ら（2015）は片付け場面の実践知は、発達を促す教育的意図から子どもの発達の变化に対応するため、直接的な指示から間接的な指示へ段階を経て変化することを明らかにする⁸。箕輪ら（2017）は時間に制約のある片付け場面での保育者の実践知は、ほとんどの保育者は子どもの主体性を重視する援助を行うと考え、普段行う片付けの実態と保育者の援助方法に関連し、園により援助方法に特徴があることを明らかにする⁹。その特徴は、片付けに関わる意図や援助が共有されている園と、園の保育者全員が異なる援助や意図を記述し

た園があることから各自の視点が尊重されている園とがあることが示される。

また、保育実践から得られた専門性を高めるための知識や技術に加え、保育実践での多様な人々との関係性を築くことも重要な実践知である¹⁰ (野澤, 2017)。保育園では保育者と子どもの関係は勿論ではあるが、それに加え保護者、園内の職員、同僚等、多様な人々との協働により保育業務が行われる。低年齢児の保育では複数担任で保育を行うことが多い。また、多様な保育ニーズに対応するため園により幼児のクラスにおいても複数担任で保育をする保育園もある。複数担任で保育を行ううえでは担任同士のチーム保育や同僚性が重要となる。

チーム保育とは複数保育者で行う保育のこと¹¹ (赤川ら, 2018) であり、チーム保育では保育者間の連携による共通理解が要され、共通理解を図ることが大きな課題となる¹²。そして、チーム保育では保育者の同僚性を育む過程にはエンパワメントの作用が働き、エンパワメントし合う関係性が互いを成長させることも明らかになる¹³。同僚性とは保育者同士が互いに支え合い、高め合っていく協働的な関係のことをさし¹⁴ (中坪, 2014)、保育者の同僚性は保育の質と密接に繋がっている¹⁵ (片山, 2014)。複数担任で保育を行う際には、担任同士の連携による共通理解が不可欠であり、互いを支え合い高め合っていく協働的な関係を高めていくことが保育の質へ繋がると考えられる。

本研究では、物的環境に焦点をあて、環境構成を行うという保育実践において、子どもと保育者の具体的な関わりから構築される固有の知識や技術を、環境構成時の実践知とする。そして、保育者個人の環境構成時の実践知をもとに、クラスとしての環境構成時の実践知を可視化する作業を行う。また、その作業からクラス担任同士の共通理解を図り、それが保育の質と関連し、保育の向上へ繋がるのではないかと考える。

したがって、本研究では、各クラスの環境構成時の実践知を可視化することと、その作業を通してクラス担任同士の共通理解を図ることが保育の質へ繋がるかを検討することを目的とする。

2. 研究方法

(1) 調査対象

調査の対象は、大阪府にある保育園の0歳児、1歳児、2歳児のクラス担任8名とする。クラス担任の内訳は、0歳児担任が保育者A・B・C、1歳児担任が保育者D・E・F、2歳児担任がG・Hである。

(2) 調査期間

調査期間は2013年4月から2014年3月までとする。

(3) 分析方法

最初に、保育者個人の実践知を明らかにするため、実践知をことばにすることをうながす作業手順である「簡易版 TAE」¹⁶を用い、保育者個人の環境構成時の実践知を明確にする。終了後に質問紙調査を行い、質問紙の回答内容について半構造的インタビューを行う。保育者個人の環境構成時の実践知の分析方法については、大内田（2017;2018）（注1）で示す。

次に、保育者個人の実践知となる「空間配置メモ」と「要約文」をもとに、各クラス担任同士でクラスの環境構成時の実践知について話し合い、クラスとしての「空間配置メモ」と「要約文」をクラス担任同士で作成する。これがクラスの実践知を可視化する作業になる。その話し合いには、クラス担任をもたない保育者 I が会議に入りファシリテーターとなり、対話的な話し合いになるように配慮した¹⁷。その話し合いの記録は、保育者 I がメモを取り、話し合い終了後にそのメモをもとに話し合いの内容がそのまま記録されるよう、保育者の会話形式で記録をする。終了後に保育者個人へ質問紙調査を行う。

3. 結果と考察

各クラス担任同士で作成した「要約文」の結果を「表 1」に示し、(1) 各クラスの環境構成時の実践知を述べる。また、クラス担任同士で「空間配置メモ」と「要約文」を作成する作業についてのクラス担任個人への質問紙調査の結果を「表 2」に示し、(2) 各クラスの環境構成について共通理解できたことを述べる。

(1) 各クラスの環境構成時の実践知

①0 歳児クラスの環境構成時の実践知

0 歳児担任の環境構成時の実践知は、環境構成を考えるうえで子どもの「落ち着きと安定」を根底として環境構成を行っている。その際には、「月齢の差」・「安全面」・「タイミング」・「期待」・「興味関心」・「経験から語ることができるもの」・「子どもの気持ち」の 7 つがキーワードとなる。7 つのキーワードについて、言葉の意味をクラス担任で話し合い可視化することで、この 3 名の保育者によるこのクラスでの言葉の意味を生成している。

「月齢の差」については、0 歳児であれば子どもの月齢差により玩具の扱い方が異なる。同じ保育室のなかであっても遊び方が子どもによって異なると、それに対する保育者の関わり方も変わってくる。そこで、保育者はどのように子どもへ関わるかをクラス担任同士が相互理解しておかなくてはならない。

「期待」とは、集中して遊んでほしい、子ども同士の関わりを広げてほしいということであり、このようなことは保育者の願いやねらい、意図と考えられる。そのようなねらいを達

成するために、保育者は環境を再構成している。

「タイミング」とは玩具を出す時期、量、種類をだす「タイミング」のことをさすと考えられる。子どもの「興味関心」は、合同保育で遊ぶ子どもの姿から把握し、その「興味関心」があるからこそ、子どもの遊びのなかから新しい発想や発見が生まれる。

表1：各クラスの要約文

0歳児クラス	1歳児クラス	2歳児クラス
<p>環境の変化を考える際、月齢の差・安全面・タイミング・期待・興味関心・経験から語ることができるもの・子どもの気持ちの7ポイントを重視している。月齢差については、おもちゃの使い方や持ち歩きなどの現実的な問題がある。タイミングには、おもちゃを出し時期や量と種類を考えている。興味関心は、合同保育でみられる子どもの遊ぶ姿や、遊びの中で子どもたちの新しい発想・発見から生まれる。経験から語ることのできるものとは、それまでの保育の中で得たもの・感じたことを基に、柔軟な環境設定を行うことである。保育者に寄り添い、気持ちを満たしてほしいという子どもの気持ちを大切にしている。期待は、子どもに集中して遊んでほしい、子ども同士のつながりや興味の世界が広がってほしいという思いで環境を変化させることと、逆に、環境の変化により、そのようになってほしいという願いがある。以上の7つのポイントから環境を変化させたことでみられる結果や、新しく出してみても良かったと思う環境が、次につながり、よりよくなっていく。全ての根底には、子どもの心の落ち着きや安定がある。</p>	<p>場所は限られた空間の中で静かな空間の中で安心して集中できるコーナー作りをする。玩具は、整理整頓しやすい量、成長に合った夢中になれる玩具を用意する。保育者は保育者同士話し合い、振り返りながら、子どもが楽しめる環境を整える。子どもの姿は、落ち着いて遊ぶことによって、自主性や遊ぶ意欲が向上する。このことから「場所」「玩具」「保育者」「子どもの姿」は「遊び」につながり、この4つが関連し合うことで、子どもは落ち着いて遊べるようになる。</p>	<p>一人で遊ぶ子、グループで遊ぶ子など様々だが、個々のレベルに合った全員が楽しめるおもちゃを用意する。おもちゃは、子どもの人数、人気なものなども考慮しながら、取り合いにならない、かつ、自分でスムーズに取り扱いができる量を加減する。配置の際、子どもが自分で出し入れができるように柵や引き出しの場所を入れ替えることも必要である。遊び始めて、他児と遊びがぶつかる、邪魔をされるといことがないよう、事前にスペースを確保しておく。遊び方が理解できるようになると、自分たちで遊びを展開し、保育者や他児の真似をして楽しむ姿がみられる。</p>

「経験から語ることができるもの」とは経験知をさすと考えられ、今までの保育者自身の保育経験や育児経験から得た知識や技術と考えられる。そのような経験知を生かしながら柔軟に環境設定を行っている。

そして、これら7つのキーワードの根底には「落ち着きと安定」がある。保育は教育と養護が一体的に行われるが、低年齢児の保育では生活上の養護が大きな部分を占める。特に、0歳児の保育では一日の保育時間のなかで生活上の世話、いわゆる養護にかかることが多い¹⁸。0歳児の実践知にはそれが現われている。また、7つのキーワードとなる「安全面」「子どもの気持ち」も養護に関することであり、養護における生命の保持と情緒の安定¹⁹に関連するものと考えられる。

②1 歳児クラスの環境構成時の実践知

1歳児担任の環境構成時の実践知は、子どもの「遊び」から環境構成を捉え、「場所」「玩具」「保育者」「子どもの姿」の4つのキーワードから環境構成を行っている。

「場所は限られた空間の中で静かな空間の中で安心して集中できるコーナー作りをする」と記述する。このことから、「場所」とは遊ぶ場所のことをさし、ここではコーナー遊びのコーナーをさすと考えられる。「場所」である遊びのコーナーには、子どもの成長に合わせ、子どもが夢中になって遊べる「玩具」を用意する。

それらの「玩具」は「整理整頓しやすい量」に調整され、子どもの「成長に合った夢中になれる玩具を用意する」。「保育者は保育者同士話し合い、振り返りながら子どもが楽しめる玩具を用意している」。このような環境のなかで、子どもが「落ち着いて遊ぶことによって、(子どもの)自主性や遊ぶ意欲が向上する」とクラス担任同士で考えている。つまり、子どもは落ち着いて遊ぶことにより、子どもの自主性や遊びへの意欲が育まれるという思いを大切にしながら、それを保育者の意図として環境構成を行っている。

1歳頃の発達の特徴として自我が芽生え、自己主張が強くなり、何でも自分でしたいという気持ちが強くなり、保育者の援助を拒むこともある²⁰。そのような子どもの姿を捉え、子どもの自分でしたいという気持ちを尊重できるような環境を整えることが大切になる。

子ども自らが遊びたいという気持ちが満たされるような玩具の量を用意しながらも、それらが散乱することで危険が及ぶことがないように配慮した量にしなければならない。また、保育者は子ども一人一人の成長に応じた関わりをすることで、子どもが自分でできたという充実感や満足感を得られるように努めることも重要である。そのような子どもの発達の特徴を踏まえ、1歳児のクラス担任は、子どもは落ち着いて遊ぶことにより、子どもの自主性や遊びへの意欲が育まれるという思いを大切にしながら環境構成を行っている」と推察される。

③2 歳児クラスの環境構成時の実践知

2 歳児担任の環境構成時の実践知は、子どもの遊ぶ姿、玩具、空間から環境を考え、構成している。子どもの遊ぶ姿とは、「一人で遊ぶ子」「グループで遊ぶ子」のことであり、2 歳児は一人遊ぶこともあるが、友達への興味が高まり友達同士の遊びが盛んになってくる時期でもある²¹。また、友達同士で互いに影響し合い、友達の遊びを模倣する姿もみられる。これらの子どもの遊ぶ姿をみながら環境構成を行なっている。

玩具については、「個々のレベルに合った全員が楽しめるおもちゃを用意する」、「子どもの人数、人気なものなども考慮しながら、取り合いにならない、かつ、自分でスムーズに取り扱ができる量を加減する」と記述する。子ども一人一人の発達に合った玩具の種類、子どもの人数や子どもの興味に合わせた玩具の量、子ども自身で扱える量を用意している。そのような玩具を用意する際の配置は、「子どもが自分で出し入れできるように棚や引き出しの場所を入れ替える」という工夫をしている。

2 歳頃の遊びは、ものを言ったり教えたりする傍観的な遊びや、友達と同じような玩具で遊び、一緒になって遊ぶのではないがお互いの近くで遊ぶ並行遊びがみられたり、相手の動作や遊びに興味をもってそれらを模倣する行動や、相手の行動を受けてそれを補うような行動がきっかけとなって遊びを展開していくようになり、3 歳近くになると友達と一緒に遊べる連合遊びや協同遊びがみられるようになる²²。このように友達との関わりが増す時期ではあるが、自分の気持ちが抑えられず、自己中心的に物事を考えるため他者の気持ちが理解できない。そのような発達過程にあるため友達とのトラブルが多く、友達とのトラブルにより、楽しみながら夢中である遊びが中断されることもある。そのようなトラブルを経験することで、友達との関わり方について学ぶ機会となることもある。しかし、そのようなトラブルが頻繁に起こると、遊びから得られる貴重な体験が損なわれることにもなる。子ども一人一人の遊びを保障するための保育者の配慮が必要になる。

遊ぶ空間については、「(略) 他児とぶつかることがないように、事前にスペースを確保しておく」と記す。友達とのトラブルを防ぐために玩具の量を調整することと同様に、遊びのスペースを保障することも大切である。2 歳頃から目の前に存在しない事物が頭の中でイメージできるようになり、言葉を使って考えるようになり、見立て遊び、振り遊び、ごっこ遊びという象徴遊びとして子ども達の行為に具体的に現われる²³。このようなイメージが友達同士で繋がり、友達との遊びを楽しめるようになり、次々と遊びが展開される²⁴。そのような遊びをする時には広いスペースが必要になる。そこで、子ども同士の遊びがぶつからないように、また互いの遊びの邪魔にならないようにスペースを確保する必要がある。そのようなことも考えながら環境構成をしている。

2 歳児では子どもの発達に伴い、遊ぶ人数や遊び方も多様化してくるため、それに応じる

ように環境構成も変え、保育者は、そのような状況に合わせて臨機応変に対応している。

(2) 各クラスの環境構成について共通理解できたこと

表 2：保育者個人の質問紙調査

0 歳児	1 歳児	2 歳児
<p>保育者 A</p> <p>同じクラスで一緒に話し合いながら環境を考えてきて、一番の根底は同じであっても、その裏で様々な思い・要素がそれぞれにあるということが分かった。それぞれの思いを出し合い、良い方向へそれらの思いをつなぎ合わせていくことで、良い環境を作ることができると思った。いろいろな意見をもった保育者がいればいるほど、環境も豊かになっていくと感じる。</p>	<p>保育者 D</p> <p>みんなで話し合っ環境を考えてはいたが、足りない物などがあり、図にしてみることで明確になった。考えていることがみんな同じだった。大切にしないとイケないことなどがよく分かった。</p>	<p>保育者 G</p> <p>環境構成について、子どもの様子を観察しながら迷い、悩み考えてきたことを要約した結果、担任同士が同じ目線で、同じ方向をみていたことが良かったと思う。</p>
<p>保育者 B</p> <p>担任みんなが「落ち着きと安定」を重視していることが分かり、意見を足し合っていく中で一人一人の環境への思いをすることができてよかった。環境を考えるときは話し合っ意見を出し合うことが良い環境を作れると思う。</p>	<p>保育者 E</p> <p>クラスで今回のことをまとめた中で、3 人とも同じような考えで保育していたことが分かった。「子ども」を 1 番に考え、過ごし易い環境を整えたいと 3 人とも思っていることを再確認できた。</p>	<p>保育者 H</p> <p>図をみると、子どもの成長での枝が多く、環境構成を考える中で、空間、配置など重要なことは多々あるが、根本にあるのは「子ども自身」であり、環境構成が変わっ子どもの遊びが変わるのではなく、子どもの遊びが変わっ環境構成が変わるということを強く感じた。</p>
<p>保育者 C</p> <p>各々の考えていた事を出し合うと、重要な点は一致する事が多かったことはすごいと感じた。それぞれの環境に対する思いは別のところにあったとしても、子どもたちを想う根底の部分は同じだということで、子どもたちが成長し、保育者の気付きもあり、共に成長したり喜んだり、今後も更に発展していけるのだと思う。</p>	<p>保育者 F</p> <p>環境について思っている事、考えている事が保育者間で同じであったことがよく解った。保育者間で話し合いをする事で 1 つのクラスがまとめ、子どもにとってのよりよい環境構成ができるのだと思う。</p>	

①0 歳児クラスの共通理解できたこと

保育者 A は質問紙調査へ「同じクラスで一緒に話し合いながら環境を考えてきて、一番の根底は同じで…」と記述し、保育者 B は「担任みんなが『落ち着きと安定』を重視していることが分ったり…」と記述し、保育者 C は「各々が考えていたことを出し合うと、重要な点は一致することが多かった…」と記述する。これら記述から、個人の実践知をもとにクラスの環境構成時の実践知について話し合い、クラスの実践知を可視化するという作業を通して、3名の担任は全員が共通して「落ち着きと安定」を重視していることが分かる。

また、保育者 A は「…様々な思い・要素がそれぞれにあるということが分かった」と記し、保育者 B は「一人一人の環境への思いをすることができてよかった」と記し、保育者 C は「それぞれの環境に対する思いは別々のところにあった…」と記す。これらは環境構成を考えるうえで様々な要素が混在し、各々の思いがあり、その思いには違いがあるが、それを互いに理解できたことを示すと考えられる。

3名のクラス担任は、環境構成を考える際の要素は様々あり、それについてはそれぞれの思いはあるが、根底となるのは子どもの「落ち着きと安定」と考えていることを共通理解しながら環境構成をしていることが分かる。

そして、保育者 A は「それぞれの思いを出し合い、良い方向へそれらの思いをつなぎ合わせていくことで、良い環境を作ることができると思った」と記述し、保育者 B は「環境を考えるときは話し合っって意見を出し合うことが良い環境を作れると思う」と記述する。これらのことから、クラス担任同士での話し合うことは、担任同士の様々な思いを知ることになり、それらを繋ぎ合わせることで、子どもにとってより豊かな環境構成を創りだすことができていることが分かる。

ここではクラス担任同士の話し合いが重要であり、クラス担任同士で環境構成について話し合うことで連携がとれ、そのことがより豊かな環境構成を創りだすことに繋がっていると考えていることが分かる。

②1 歳児クラスで共通理解できたこと

保育者 D は質問紙調査へ「考えていることがみんな同じだった」、保育者 E は「…3人とも同じようなことを考えて保育していたことが分かった」、保育者 F は「環境について思っている事、考えている事が保育者間で同じであったことがよく解った」と記述している。これらのことから、担任全員が環境構成について同じことを考えながら環境構成を行っていることを3名のクラス担任が共通理解できたことが分かる。3名のクラス担任が述べる同じこととは、保育者 E は「『子ども』を1番に考え、過ごし易い環境を整えたいと3人とも思っていること」、保育者 D は「大切にしないといけないこと…」だと推察される。

そして、保育者Fは「保育者間で話し合いをする事で1つのクラスがまとまり、子どもにとってのよりよい環境構成ができると思う」と記述する。クラス担任同士で話し合うことでクラスが纏まるとは、どのような話し合いのことをさすのだろうか。それは単に各々の意見を述べるだけではクラスの環境を構成することはできない。各々の意見を出し合い、そのなかで『子ども』を1番に考え、過ごし易い環境を整えたいと」いう思いを大切にしながら、子どもにとって1番良いと思われる方法が選ばれ、その方法が実践される。そのようなクラスでの話し合いが、クラスとしての纏まりとなり、クラスの連携が図られるのではないだろうか。

また、ここではクラスの共通理解したことを述べているが、クラスの共通理解ではないが、クラスの環境構成時の実践知を可視化する作業を通して、新たなことに気付いている。それは、保育者Dが保育者個人の質問紙調べ「みんなで話し合っただけでは環境を考えてはいたが、足りない物があり、図にしてみると明確になった」という記述をしている。これについて考察すると、実践知を可視化する作業の前には、自分達が行ってきた環境構成については全てを網羅して、環境構成を考えていると思っていた。しかし、保育者Dは、クラス担任同士で話し合い、クラスの環境構成時の実践知を可視化する作業を通して、足りない物があることに気づいている。この記述からは足りない物は何であるかまでは理解できないが、この作業を通じて保育の振り返りを行っているのではないかと推察される。しかし、単なる保育の振り返りではなく、より深まったものである省察のようなことが起こっているのではないかと考えられる。

③2歳児クラスで共通理解できたこと

保育者Gは質問紙調査へ「…担任同士が同じ目線で、同じ方向をみていたことがよかったと思う」と記述する。この「同じ目線で、同じ方向をみていた」というのは、保育者Hが「…根本にあるのは『子ども自身』であり…」と記述していることから、根本にあるのは子ども自身であり、保育を考えるうえでは何事も子ども自身から考えるということをさすものと推察される。

2歳児のクラス担任は、クラス担任同士で話し合い、クラスの実践知を可視化する作業を通して、「子ども自身」を根底にあると考え、そこから担任同士が同じ目線で同じ方向を向き、子どもの成長に伴う多様な遊びに合わせて臨機応変に環境を変化させていることを共通理解した。

そして、保育者Gの「環境構成について、子どもの様子を観察しながら迷い、悩み考えてきたことを要約した結果、担任同士が同じ目線で、同じ方向をみていたことが良かったと思う」と記述について、更に考察する。この「環境構成について、子どもの様子を観察しながら迷い、悩み考えてきたこと」とは、実際に目の前にいる子どもと関わり、その様子を観察し、様々な要素と照らし合わせ、試行錯誤を繰り返しながら環境構成を行っていることを意味すると考えられる。そして、

そのような保育実践を可視化するという作業を行った結果、「担任同士が同じ目線で、同じ方向をみていたことが良かったと思う」と記述する。つまり、子どもをはじめ、様々な要素から環境構成を考えていることを可視化することで、クラス担任同士が行っている保育について振り返り、自分達が行ってきた保育はこれで良かったということに気付いたと推察される。これは、単なる保育の振り返りではなく、保育者Dと同じく、省察を行ったと考えられる。

4. 総合考察

本研究の目的は、各クラスの環境構成時の実践知を可視化することと、その作業を通してクラス担任同士の共通理解を図ることが保育の質へ繋がるかを検討することである。

各クラス担任同士でクラスの環境構成時の実践知について話し合い、クラスの環境構成時の実践知を可視化する作業を通して明らかになったこと、(1)各クラスの環境構成時の実践知、(2)各クラス担任同士で共通理解できたこと、を述べる。そして、各クラスの環境構成時の実践知と、各クラスの環境構成時の実践知を可視化する作業を通して、クラス担任同士で環境構成について共通理解することが保育の質の向上へ繋がるかを、(3)保育の質との関連性で示す。

(1) 各クラスの環境構成時の実践知

各クラスの環境構成時の実践知をまとめると以下の3点となる。

- ・0歳児クラスでは、子どもの落ち着きと安定を根底とし、子どもの気持ちを大切に考え、保育者は安心して遊んでほしいという期待をもちながら、合同保育で遊ぶ子どもの姿から子どもの興味関心に合わせた環境構成をし、保育者の経験知を生かしながら柔軟に環境の再構成をしている。
- ・1歳児クラスでは、子どもは落ち着いて遊ぶことにより、子どもの自主性や遊びへの意欲が育まれるという思いを大切にしながら環境構成をしている。その思いを実現するために、クラス担任同士で話し合い、子どもが夢中になって遊べるように、子どもの成長に合わせた玩具が整理整頓された遊びのコーナーを用意している。
- ・2歳児クラスでは、子どもが自分で玩具を取り扱えるよう配置に工夫をしたり、遊びのスペースを確保したり、玩具の量を調節したりと、子どもの成長に伴い多様化する遊びに対して臨機応変に対応している。

これらの3点のことから、子どもの情緒的な安定が基盤となり、それを大切にしながら、環境構成に関する様々な要素についてクラス担任同士で話し合い、子ども一人一人の様子や各年齢の発達の特徴に合わせた環境構成を行っていることが明らかになった。

(2) 各クラス的环境構成について共通理解できたこと

クラス担任同士の話し合いで共通理解できたことは以下の4点があげられる。

- ・0歳児クラスでは、保育者一人一人に様々な思いがあるが、担任全員が子どもの「落ち着きと安定」を根底に考えている。様々な思いについてクラス担任同士で話し合うことでより豊かな環境を創りだせると考えている。
- ・1歳児クラスでは、担任全員が子どものことを1番におき、過ごし易い環境を整え、そこで遊ぶことで子どもの主体性や意欲が育まれると考えている。クラス担任で話し合うことでクラスとしても纏まりができ、より豊かな環境を創りだすことができる。
- ・2歳児クラスでは、担任同士が子どもを1番に考え、担任同士が同じ目線で同じ方向を向いて環境構成を行っている。

「各クラス的环境構成について共通理解できたこと」以外で以下のことを追記する。

- ・クラス担任同士で話し合い、クラス的环境構成を可視化する作業を通して、クラスの保育を省察し、良い点と課題点を見つけることができる。

次に、これら4点のことを整理し、保育の質からのその関連性について考察する。

(3) 保育の質との関連性

前述したように、各クラスで環境構成について共通理解できたこととして4点があげられる。これらを環境構成時の実践知を可視化することを、保育の質との関連性から整理すると以下の2点に纏められる。

- ・クラス的环境構成時の実践知を可視化する作業を通して、クラス担任同士で話し合うことが重要であり、それによりクラスとして纏まり、より豊かな環境構成ができる。
- ・クラス的环境構成時の実践知を可視化する作業は、環境構成時にクラスで大切にしていることを共通理解できる。また、実践知を可視化する作業は省察する行為になり、クラスの保育の良い点と課題点が明確になる。

①クラスで話し合いと保育の質との関連性

まず1点目は、「クラス的环境構成時の実践知を可視化する作業を通して、クラス担任同士で話し合うことが重要であり、それによりクラスとして纏まり、より豊かな環境構成ができることに気づく」ということから、クラス担任同士の話し合いの重要性について考察する。

ここで述べるクラス担任同士の話し合いとは、同僚との語り合いと考えられ、それについて大豆生田²⁵ (2009:22-23) は以下のように述べる。

つまり、多様な他者とともに子どもを語り合うということが重要なのである。自分の実践を語

り合い、交流するなかでは、自分の中の（子どもの姿との）対話だけからは見えてこなかったような多様な見方に出会い、自分の資源として活用できる他者の視点を獲得していくことができるのである。（略）そこからおのずと子どもの育ちを見通しつつ環境構成を変えてみたり、新たな他者やモノとの出会いをもたらすための具体的な手立てをデザインする原動力にもなっていくのである。

環境構成を考える際にクラス担任同士で話し合うことは、自分一人では見えないことが、同僚と話し合うことで多様な見方ができる。そこで、新たな視点をもって環境構成について考えることができ、自分自身の見方も変わってくる。このように自分一人では思いつかない見方や考え方に出会い、それを自分の保育の知識や技術としてクラス的环境構成に活用していく。そのようなクラス担任同士の関わりのなかで、クラス担任同士の関係性が同僚間の信頼関係とし築くことになるのではないだろうか。

更に、大豆生田（2009）は、自分の問題として主体的に向き合い、自分の問題として語り合い、自分の保育のあり方を変えていく過程を通して保育の質が高まっていく²⁶と述べる。環境構成を考える際のクラスの話し合いの内容については、ここではその詳細について触れない。しかし、クラス的环境構成について、忌憚なく互いに意見を出し合い、それについて語り合える関係性ができているからこそ、クラスとしての纏まりを感じられたのではないかと推察する。そのようなクラス担任同士の関わりの過程が保育の質と関連し、保育の質の向上へと繋がるのではないだろうか。

②保育の省察と保育の質との関連性

2点目に、「クラス的环境構成時の実践知を可視化する作業は、環境構成時にクラスで大切にしていることを共通理解できる。実践知を可視化する作業は省察する行為になり、クラスの保育の良い点と課題点が明確になる」、ここで述べるクラスで共通理解できるという点については、3章（2）で先述している。ここでは、クラス的环境構成時の実践知を可視化する作業を通して、クラスの保育について省察することになるということについて考察する。

先述したように、保育者Dは保育者個人の質問紙調査で「足りない物があり」と記述し、保育者Gは「担任同士が同じ目線で、同じ方向をみていたことが良かった」と記述する。これらの記述から、クラス担任同士で話し合い、クラス的环境構成時の実践知を可視化する作業において、クラスの保育で足りない物、クラスの保育で良かったことについて気づいていることが分かる。これは、この作業を通して省察が行われると考えられる。省察について大豆生田²⁷（2009:21）は以下のように述べる。

保育実践は省察するという行為をぬきにしてありえないのである。しかも、その「省察」とは、保育の実践において体験された行為を保育後に体感の水準に引き戻すことにより思い起こすことにより、新たな意味を建設する行為である。まさに身体的行為の言語化であり、単に保育目標に照らして評価することや、翌日の保育の計画を立てるといった表層的なものではないことがわかる。

このことから、環境構成時の実践知についてクラス担任同士で話し合い、クラス的环境構成時の実践知を可視化する作業が、環境構成時において体験した行為を体感の水準まで引き戻すことになっている。更に、クラス担任同士で話し合うことで、自分一人では見出せない新たな意味を生成し、新たな視点で保育実践を見つめ直し、クラスの保育の課題点や良い点に気付いたのではないかと推察する。

本研究では個人の実践知をもとにクラス担任同士が話し合い、クラスの実践知を可視化するという作業を行った。この作業が省察という行為となり、クラスの保育の良い点、課題点をあぶり出したのではないだろうか。個人の実践知をもとにクラス担任同士で話し合い、クラスの実践知を可視化するという作業は、クラスの保育実践（行為）についてその意味を問い直し、突き詰めることで、個人でも気づかないクラスで共有している思考を発見する、クラスで共有している保育観や子ども観を突き詰めるという精神的な作業が行われることになるのではないだろうか。このような単なる振り返りではない省察は、子どもと自分との間ではなく、自分を取り巻く同僚など、多様な他者との関係のなかでこそ育まれる²⁸。

本研究では、個人の実践知をもとにクラス担任同士で話し合い、クラスの実践知を可視化するという作業が、クラス担任同士の話し合いが多様な他者との関係となり、保育の省察を生み出したと考えられる。そして、このような過程が保育の質の向上へ繋がると考えられる。

大豆生田（2009）は、自分の問題として主体的に向き合い、自分の問題として語り合い、自分の保育のあり方を変えていく過程を通して保育の質が高まっていく²⁹と述べる。本研究では、クラス的环境構成時の実践知を可視化する作業を通して、クラスの保育の課題に気付くことができた。その課題について、それぞれの担任が自分の課題として、その課題を乗り越えるために主体的に向き合い、クラスの話し合い、その話し合いのなかで多様な考え方から影響を受け、担任一人一人の保育のあり方を変えていくことができれば、それが保育の質の向上になると考えられる。

現在の保育現場では保育の質の確保や向上が問われている。しかし、保育の質をどのように捉え、どう評価するかは難しい。日本における保育の質の定義は明確でなく、保育の質として考えられるものは物的環境・労働条件・人間関係等の要因と、人間性や専門知識・技術があり、それらが複合的に絡み合い保育の専門性とが相互に関連した結果、保育実践のなか

に現われるもの、カンファレンスや研修を通して保育実践を省察することで保育の向上を図るもの、尺度による保育の質の測定から示されるものの、3点があげられる³⁰ (秋田ら, 2007)。そして、保育の質の縦断研究において、保育の質が子どもの認知発達や社会能力へ影響を及ぼすことを明らかにしている³¹ (秋田ら, 2011)。

保育の質の捉え方は様々ではあるが、本研究では同僚性が育まれる話し合いの過程や、実践知を可視化する作業の過程が保育の質の向上へ繋がると考えられる。環境構成についてクラス担任同士で話し合うことで、自分にはない視点からの見方や考え方が得られ、環境構成への捉え方が変化する。それが自身の保育の専門的な知識や技術を高めることとなり、保育実践で活用される。このようにクラス担任同士の話し合いにより互いを支え合い、高め合う協働の関係が築かれることが同僚性であり、このように同僚性が育まれる過程が保育の質の向上へと繋がると考えられる。

また、クラスの実践知を可視化することで省察が行われ、クラス担任同士で大切に考えていることが共通理解でき、クラスの保育の良い点、課題点に気付くことができる。実践知を可視化・共有化することは、保育者がともに共同しながら実践するうえでの問題に気づき、それを乗り越え創造性を獲得していく過程を支援するための知を生成することになる³² (野澤, 2017)。つまり、実践知を可視化・共有化することは保育の質に関わり、保育の質を向上へ繋がると考えられる。

本研究では、クラス担任同士で話し合うことは、多様な見方や考え方により自分自身の考え方が変化し、保育の専門的知識や技術が高められ、これは同僚性を育むことになり、この過程が保育の質の向上に繋がる。また、クラスの実践知を可視化することは、省察することになり、クラスの保育で大切にしていることを共通理解し、クラスの保育の良い点、課題点に気付くことになる。このような過程が保育の質の向上に繋がる。これら2点が本研究で明らかになった。

5. 今後の課題

本研究では保育の環境、特に物的環境に焦点をあて、環境構成時の実践知を可視化する作業を行った。しかし、保育においては人的環境も重要であり、保育のあらゆる場面における実践知を可視化することで、良い点と課題点を見出すことを今後の課題とする。

また、本研究では個人の実践知からクラスの実践知を可視化する作業を行ったが、園の実践知を可視化することで、園全体としての保育の良い点、課題点を見出し、園全体としての保育の質の向上へ繋がるのではないかと考えられる。今後の課題として、園全体の実践知を可視化することも今後の課題とする。

謝辞

本研究にご協力くださった保育園の園長先生はじめ諸先生へ心より感謝申し上げます。

付記

本研究は日本保育学会第 69 回大会で行ったポスター発表の内容を再検討し、加筆修正したものである。

注

1. 保育者個人の環境構成時の実践知の研究方法については以下を参照。本論は、以下の 2 点から継続された研究である。
 - ・大内田真理「乳幼児保育室の環境構成から保育を考える（1）—環境構成時の時の実践知を可視化することによる保育者の意識の変容—」、『プール学院大学研究紀要』第 58 号 2017 年、179 - 192 頁。
 - ・大内田真理「乳幼児保育室の環境構成から保育を考える（2）—環境構成時の実践知から保育の展開サイクルを考える—」、『プール学院短期大学研究紀要』第 59 号 2018 年、37 - 51 頁。

引用・参考文献

1. 厚生労働省 『保育所保育指針解説』フレーベル館、2018 年、24 頁。
2. 柴崎正行編『子どもが育つ保育環境づくり 園内研修で保育を見直そう』学研、2013 年、2 頁。
3. 秋田喜代美 佐藤学 岩川直樹「教師の授業に関する実践的知識の成長 —熟達教師と初任教師の比較検討—」、『発達心理学研究』第 22 巻 第 2 号 1991 年、88-98 頁。
4. 砂上史子 秋田喜代美 増田時枝 箕輪潤子 安見克夫「保育者の語りに見る実践知—『片付け場面』の映像に対する語りの内容分析—」、『保育学研究』第 47 巻第 2 号 2009 年、70-81 頁。
5. 砂上史子 秋田喜代美 増田時枝 箕輪潤子 中坪史典 安見克夫「幼稚園の片付けにおける実践知：戸外と室内の片付け場面に対する語りの比較」、『発達心理学研究』第 23 巻第 3 号 2012 年、252-263 頁。
6. 前掲書（4）
7. 前掲書（5）
8. 砂川史子 秋田喜代美 増田時枝 箕輪潤子 中坪史典 安見克夫「幼稚園 4 歳児クラスの片付けにおける保育者の実践知」、『日本家政学会誌』 Vol. 66 No.1 2015 年、8-18 頁。
9. 箕輪潤子 秋田喜代美 安見克夫 増田時枝 中坪史典 砂上史子「時間に制約のある片付け場面における保育者の援助と意図」、『保育学研究』第 55 巻第 1 号 2017 年、6-18 頁。
10. 野澤祥子 井庭崇 天野美和子 若林陽子 宮田まり子 秋田喜代美「保育者の実践知を可視

- 化・共有化する方法としての『パターン・ランゲージ』の可能性」、『東京大学大学院教育学研究紀要』第57巻2017年、419-449頁。
11. 赤川陽子 木村直子「保育所におけるチーム保育の質の向上に関する研究—同僚性やエンパワメントに着目して—」、『鳴門教育大学授業実践研究—学部・大学院の授業改善をめざして—』第17号2018年、109-117頁。
 12. 馬場訓子 中平絢子 高橋敏之「幼稚園教育におけるティーム保育の成立条件」、『兵庫教育大学教育実践学論集』第14号2013年、47-57頁。
 13. 前掲書(11)
 14. 中坪史典 片山喜章 中丸元良「先生同士の同僚性を高める」、『これからの幼児教育』 ベネッセ総合研究所、2014年、20-24頁。
 15. 前掲書(14)
 16. 安藤智英美 坂本喜代子 得丸智子 三木健郎「子ども理解の方法としてのTAE」、中坪史典編『子ども理解のメソドロジー』ナカニシヤ出版、2012年、125-141頁。
 17. 前掲書(2)、71頁。
 18. 榎原洋一 今井和子編著『新時代の保育双書 ともに生きる 保育原理』ミネルヴァ書房、2006年、72頁。
 19. 前掲書(1)、30-37頁。
 20. 茶々保育園グループ社会福祉法人あすみ福祉会編『養成校と保育室をつなぐ理論と実践—見る・考える・創り出す乳児保育I・II』 萌文書林、2019年、95頁。
 21. 乳児保育研究会『改訂5版 資料でわかる乳児の保育新時代』 ひとなる書房、2018年、22-24頁。
 22. 前掲書(20)、80頁。
 23. 前掲書(20)、69頁。
 24. 前掲書(21)、22-24頁。
 25. 大豆生田啓友 三谷大紀 高嶋景子「保育の質を高める体制と研修に関する一考察」、『人間環境学会『紀要』第11号2009年、17-32頁。
 26. 前掲書(25)
 27. 前掲書(25)
 28. 前掲書(25)
 29. 前掲書(25)
 30. 秋田喜代美 箕輪潤子 高櫻綾子「保育の質研究の展望と課題」、『東京大学大学院教育学研究科紀要』第47巻2007年、289-305頁。
 31. 秋田喜代美 佐川早季子「保育の質に関する縦断研究の展望」、『東京大学大学院教育学研究科紀

要』第51卷2011年、217-234頁。

32. 前掲書(10)