

遊び片付ける子どもの経験から構築する保育環境デザイン —アフォーダンス利用に着目して—

Design of Environment in Early Childhood Care and Education Based on Experience in Play and Clean-up : Focusing on Affordance

平野 麻衣子*
HIRANO Maiko

本研究は、子どもの視点から環境のもつ意味を明らかにすると共に、発達経験からボトムアップ的に保育環境デザインを検討する試みである。具体的には、遊び・片付け過程における子どもの行為と子どもの発達経験を明らかにし、環境を構成する物の性質とアフォーダンス利用との関連から、保育環境デザインに対する実践的示唆を得ることを目的とした。

幼稚園3歳児クラスの遊び・片付け場面を観察し、子どもの物とのかかわりをアフォーダンス利用の視点から分析した。その結果、a 具体物、b 抽象物、c 可変物、d 素材、e 構成物の5つの物カテゴリーと2つの軸（移動・イメージ付与）が抽出された。各々の物の性質を知覚し、行為可能性を引き出しながらかかわる子どもの行為は様々であり、イメージ操作や物を介した他者理解という発達経験が内在していた。保育環境デザインに関する子どものアフォーダンス利用の視点、遊びから片付け過程までを見通す視点の必要性を示すことができた。

キーワード：アフォーダンス、片付け、遊び、保育環境デザイン、3歳児

I 問題と目的

1. 保育環境に関する研究課題

(1) 環境を通じた教育・保育

乳幼児期の教育・保育の基本的方法は「環境を通して」行うことである。1989（平成元）年以降、幼児教育の基本的な方法として示された環境は、単に環境を構成するというだけでなく、子どもが主体的にかかわることができるような援助までを含むものとされ、物的、人的、自然などの側面までを含めて検討する用語として用いられるようになった。2017（平成29）年告示の「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」においても、その考えは引き継がれている。

保育環境に関する先行研究においては、遊具や素材などの物的環境（石倉,2012）、遊びや場所に特定した空間（笠間,2001;山田,2012;境,2012）、音（今川,2006;志村・藤井・奥泉・甲斐・汐見,2014）や時間（岡野,2011;境,2017）などの不可視的な環境にまで対象の幅を広げた検討が続いている。なかでも、環境を子どもと環境との相互作用として捉え、その過程に子どもの発達を捉えること（松本・松井・西宇,2012;高山,2014）、子どもの状況に適した環境を構成・再構成していくこと（汐見・村上・松永・保坂・志村,2012;松延・中村・藤田・石田・松延・香曾我部,2016）の着目がなされ、様々な知見が積み重なってきている。

しかしながら、淀澤・中坪（2017）の指摘にもあるよ

うに、国内の保育環境研究の多くは、子どもの行為を可能にする保育者の環境構成のポイントに焦点が当てられている。同氏らは、イタリア、レッジョ・エミリア市の保育実践と日本との比較から、その理由を日本において環境は、保育者によって構成・再構成され、子どもによって用いられる存在として捉えられることにあるとしている。この指摘から得られる示唆として、子どもを環境に対する受動的な存在として捉えるのではなく、能動的にかかわる存在として捉え、子どもの視点から環境のもつ意味を明らかにする課題が挙げられる。

(2) アフォーダンス理論

細田（2017）は、環境構成の基礎理論は未だ確立されていないことを挙げ、その難しさは「環境構成」という「物理的・客観的」な領域と「心身の発達」という「心理的・主観的」な領域、異質な両者を論理的・整合的につなぐことにあると指摘している。それを克服する方法としてGibson（1979）による「アフォーダンス」理論に着目し、物理的かつ心理的な単位をベースとした理論構築を掲げている。「アフォーダンス」とは、「環境内に物理的・客観的に存在しながら、環境に能動的に関わる主体によって心理的に知覚され、行為の実現に利用されるリソース」（細田,2017）である。佐々木（2015）は、環境のなかの情報は無限であり、それを探索する知覚システムも生涯変化し続けることを示しており、環境に触れて、「身体」のふるまいをより洗練されたものにし、さらに多くの奥深い環境の意味に触れることができ

るようになることを発達の意味と捉えている。

このことから、保育環境に内在するアフォーダンスは、主体である子どもに知覚され、遊びや活動に利用されることによって、子どものかわりの洗練さや環境の奥深い意味を得る経験となり、子どもの心身の発達を支えるといえる。

本研究では、淀澤・中坪(2017)の指摘する課題を受け、子どもを周囲の環境に能動的にかかわり、意味を生み出す存在として捉える。また、保育環境の物理的資源としての側面に着目し、資源に内在するアフォーダンスが、子どもの心身の発達を支える理論に依拠した保育環境デザインを検討する。

2. 片付け過程への着目

(1) 秩序回復の作業としての片付け

子どもの心身の発達を具体的に捉えるにあたり、本研究では片付けという行為に着目する。幼児教育・保育における片付けは、一般的に一日の節目となる場面において、それまで遊びで使用していた物を所定の位置へ戻し、次の活動を行うために環境を整える行為として認識されている。細田(2017)の報告にあるように、子どもの片付け行為は、保育者が物を元の場所に戻す姿を通して、子どもが次第に物を元の場所に戻すことを習得していくとされており、「秩序回復」の作業として捉えられることが多い。すなわち、大人による「秩序回復」や「物の情報の整理」(余計な物はしまう等)をモデルとしながら、子どもは「片付ける」という文化的な振る舞いを身につけていくことに発達を捉える見方である。

(2) 占有物を共有物に戻していく片付け過程

他方、筆者ら(平野・小林,2014)は、片付けを個々の子どもの視点から捉え、子どもが物といかにかわりながら片付けに取り組むかという過程を明らかにしてきた。そこでは、園にある共有物を自分なりに見立てたり、創造したりすることで自分の占有物にする過程、つまり遊び過程(A)と、占有物を共有物に戻していく片付け過程(B)があることを示し、子どもの片付け過程と遊び過程の連続性を示した(図1)。

しかし、そこでの検討は、占有者(園の共有物を占有物にして遊ぶ子ども)の遊び・片付け過程のみにとどまっていた。園での片付けには、その他の者(片付け時に占有物を持っていない、あるいは片付け終わった者)も共に、物とかわり片付ける面白さがある。さらに、アフォーダンス理論に依拠すると、環境という物理的資源に内在するどんなアフォーダンスが、子どもの遊び・片付け過程においてどのように利用され、それが子どもの心身の発達をどのように支えるのかという具体相を明らかにすることができる。そのことは、子どもの視点から環境のもつ意味を明らかにすると共に、子どもの発達経験からボトムアップ的にデザインする保育環境の検討につながると考える。

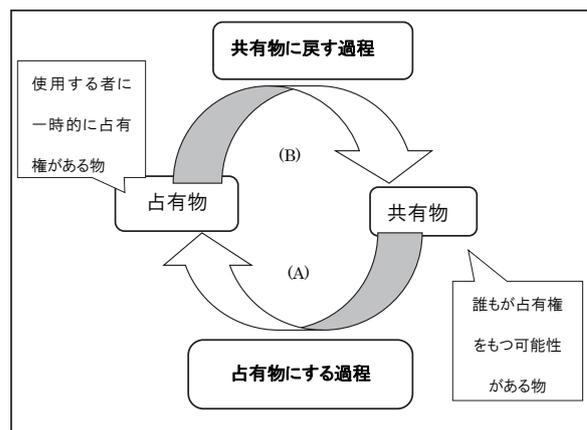


図1 遊び過程と連続する片付け過程

平野・小林(2014)より抜粋

(3) 本研究の目的

本研究では、遊び・片付け過程における3歳児の子ども(占有者・その他の者)の行為と具体的な行為に内在する子どもの発達経験を明らかにする。環境を構成する物の性質とアフォーダンス利用との関連から、保育環境デザインに対する実践的示唆を得ることを目的とする。

II 研究方法

1. 研究対象園・調査方法・時期

(1) 観察調査

幼稚園(私立園・3年保育)3歳児クラスの片付け場面を固定ビデオカメラにより撮影した。観察期間は、2011年4月～2012年3月までの1年間、各月2回の観察・記録を行った。対象場面は、室内の遊び終わりから片付け終了までである。ビデオ記録に重ねて、撮影されていない場所(廊下や園庭等)や時間帯での出来事を観察し、記録した。

(2) インタビュー調査

(1)と同時期に、担任保育者2名へのインタビュー調査(各月1回)を行った。質問内容は、片付け場面における子どもの様子(保育者の捉える子ども理解)、エピソード、保育者としての意図や願い等とし、なかには、園で作成している週日案記録(短期の指導計画)や年間指導計画を参照しながら行うこともあった。本論文では、ビデオ記録では捉えきれない文脈を補うこと、計画的な環境構成の実態と保育者の意図を確認することにおいて補足的に使用している。

(3) 倫理的配慮

事前に対象園の園長、担当保育者に対し、研究目的や内容、方法、個人情報の保護(データ管理・公表など)に関して説明をし、書面で承諾を得ている。なお、個人の名称はすべて仮名を用いて記載している。

2. 分析手続き・方法

(1) 抽出事例

1年間の映像記録より、占有者（園にある共有物を占有物として遊ぶ者）の遊び・片付け事例、その他の者（占有物を持っていない、あるいは片付け終わった者）の片付け事例を抽出し、エピソード記述として記載した。

(2) 園の物理的環境

本研究では、物理的資源としての側面に着目するため、保育環境を「様々な性質をもった物の集合体」とした。ここで言う物には、遊具（積み木、ブロック、絵本など）や材料（砂、粘土、段ボール箱など）が含まれる。

園の物理的環境を明示するため、①観察園の週日案（短期の指導計画）記録より、期ごとの環境構成（準備された物・準備予定の物）を抜き出し、②ビデオ記録から実際に配置されている物を確認し、①の整理と照合しながら、環境構成を期ごとに整理した（表1）。

(3) 分析の視点

占有者の遊び・片付け事例、その他の者の片付け事例を物のアフォーダンス利用の視点から分析した。すべての事例の分析ののち、各々の物の性質と子どもの行為・アフォーダンス利用を比較・対応させながら、物カテゴリーを生成した。カテゴリーごとの遊び・片付け経験の共通点や特徴を整理し、カテゴリー間の関係を整理した構造図を作成した。

表1 期ごとの物理的環境

期	物理的環境
I (4-8月)	自動車、楽器、シロフォン、人形、レゴブロック、コルク積み木、粘土、シール、塗り絵、簡単な製作（季節・お面など）、ままごと遊具、こもれる場所
II (9-12月)	（自動車；廊下）、レゴブロック、コルク積み木、粘土、シール、お絵かき、製作コーナー（空き箱・クレヨン・はさみ・のり・セロテープ）、ウレタン積み木、段ボール仕切り、ごっこ遊びに必要な遊具や材料
III (1-3月)	（コマ）、粘土、製作コーナー（廃材；空き箱等・紙・新聞紙・はさみ・セロテープ・ガムテープ・紐）、ウレタン積み木、段ボール仕切り、ごっこ遊びに必要な遊具や材料

3. 3歳児への着目理由

3歳児に着目する理由は、(1) 物にイメージを付与し、見立てて遊ぶ象徴機能の発達がみられる年齢であること、(2) 物を具体的に操作する中で遊びの意味や目的を見出していく時期（槇,2008）であること、(3) 物の占有が社会的意味を含んだ行動であることが理解され始める時期（山本,1991）であること、(4) 同じ場で遊んでいても個々が自分のしたい遊びをしている様子（平行遊び）が多く見られることである。以上の理由から、個々の子どもと物とのかわりが捉えやすく、アフォーダンス利用の分析に適していると共に、占有者とその他の者との間での了解や相互理解、社会的意味生成という点を検討するにふさわしい年齢であると判断した。

表2 物カテゴリーごとの遊び・片付け経験

物カテゴリー	遊びにおける経験		片付けにおける経験		
	かかわり<行為>	イメージ<心的操作>	かかわり<行為>	占有者のイメージ<心的操作>	その他の者のイメージ<心的操作>
a 具体物	配置	物に付着する具体的なイメージを利用し見立て/自由な見立てを制限/出来事を再現	解体（壊す）/同じ物を集める/元の場所に収める	イメージや出来事を解く	物の配置状態から占有者の見立てやイメージ、出来事を想像
b 抽象物		物の抽象性を利用した自由な見立て（イメージ付与）			
c 可変物	変形	変形（状態）を利用した見立てやイメージ付与/遊びの目的・イメージに応じた物の変形	復元（元の形に戻す）※必ず復元ではない/元の場所に収める	イメージや見立てを停止	物の変形・変容の状態から占有者の見立てやイメージを想像
d 素材	加工・変形	加工・変形状態（固定）を利用した見立てやイメージ、遊び目的の付与/遊びの目的・イメージに応じた物の加工	専有物化（専有者特定・届ける）/収納方法の選択/未・半使用素材の収納・破棄	収納方法によって遊び目的の継続・完結（イメージの行方）が多様	製作物から専有者特定、見立てやイメージ、思いを想像
e 構成物	配置・空間創出	物の配置による空間創造、空間に見立てやイメージ、出来事、遊び目的が付与	解体（壊す）/元の場所に収める	空間の見立てやイメージを解く/出来事・遊び目的の継続・完結	物の配置により創出された空間や出来事の様子から、占有者たちのイメージ、出来事、遊び目的を想像

Ⅲ 結果

1. アフォーダンス利用から抽出された物カテゴリー

遊び・片付け過程における占有者・その他の者の物とのかかわりをアフォーダンス利用の視点から分析すると、a 具体物、b 抽象物、c 可変物、d 素材、e 構成物の5つの物カテゴリーに分類された。物カテゴリーごとの遊び・片付け経験は表2のようになった。

子どもは物の性質を知覚し、情報や行為可能性を引き出しながら遊んでいた。呼応するように、片付けにおいても物の性質に応じた行為が引き出されており、その行為は様々であることが確認された。可視的に確認された行為の異なりの方、物に見立てやイメージを付与し、出来事を創出したり、遊びの目的を見出したりするイメージ操作の様相はどの物にも共通して確認され、片付けにおいては、自らの見立てやイメージを解き、出来事や遊びの流れを収束や一時中断へと向かうように自分で処理する経験をしていることがわかった。

物カテゴリーごとの遊び・片付け経験の共通点や特徴を整理すると、物の移動を促す「遊離物」と人の移動を促す「付着物」軸、イメージの制限をもたらす「具体」とイメージの自由さをもたらす「抽象」軸が抽出された。整理軸に物カテゴリーを付置すると図2のようになった。期ごと構成される物理的環境を図2において整理すると、期ごとに物の種類や組み合わせの変化が確認された。

2. 物の性質の違いによる遊び・片付け経験

物カテゴリーごと、遊び・片付け経験の特徴を具体的な事例と共に整理する。本稿では、遊び終わりから片付け過程において、占有者とその他の者が共に存在し、物と

かかわる事例を代表事例として取り上げている。

a 具体物

ままごとの鍋・フォーク・食べ物や汽車などのa具体物は、予め物に用途や具体的なイメージが付与されている物である。物自体の加工や変形を行うことは難しいため、子どもは具体物を配置（並べる・積む・組み合わせる）する行為のなかで、物に付着している具体的イメージを利用し、出来事（料理・汽車の走行など）を再現しながら遊ぶ様子が見られた。

片付けでは、物の配置を解体し、元の場所に戻す行為を通して、配置により生成されたイメージや出来事を解いていく過程が見られた。

【事例A】 5月17日

汽車で遊んでいたヒロ、ユウスケ、リュウ（占有者）。レールを輪のようにつなげて、駅もつくりながら、レール上に連結した汽車を走らせて楽しんでいた。片付けになると、ヒロとリュウがレールをつながったまま持ち上げ、バラバラに解体し始める。ユウスケは「やーやー」と声をあげ、レールを拾っていく。レナ（その他の者）とリュウもレールを拾い、レール入れに戻していく。ユウスケは「うーうーうーうー」と言いながらコルクの積み木を拾おうとする。その横をショウ（その他の者）が「うあーばっばっ」と言って走り過ぎる。それにつられてユウスケも持っていたレールを落として走り回る。その様子にK保育者は「さあ、片付けよー」と声をかけながら片付けを進める。レナ（その他の者）が駅の部品をしまう。戻って来たショウは、バラバラになったレールを見て、同じ形のものを集め、重ねてレールに入れ物にしまっていく。

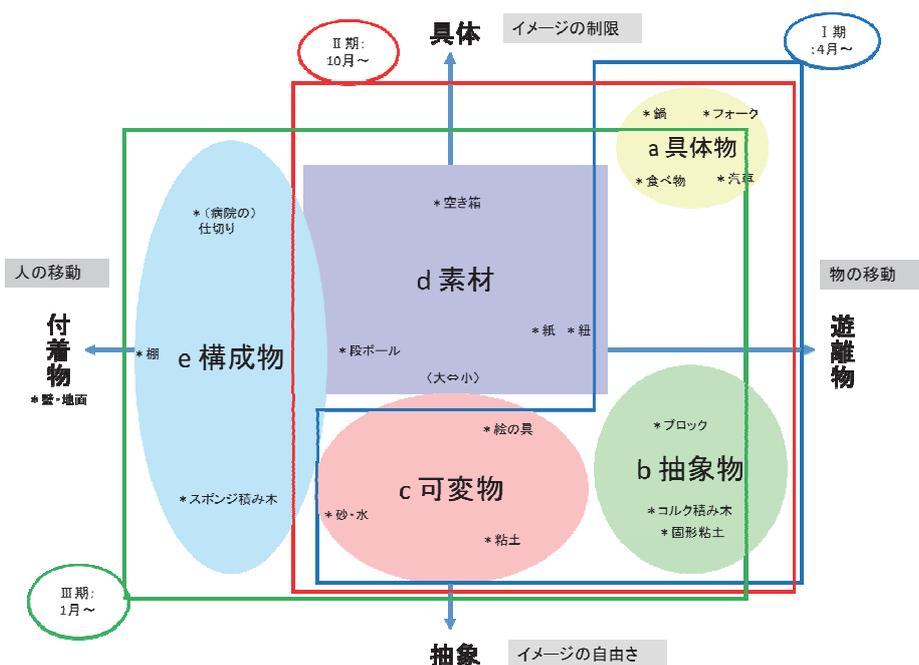


図2 物カテゴリー構造図

b 抽象物

ブロックや手に取れる大きさの積み木などの**b**抽象物は、**a**具体物のような具体的イメージが物に付着しておらず、抽象性をもつ物である。**a**具体物と同様、物自体の加工や変形を行うことは難しいため、子どもは物を配置する（並べる・積む・組み合わせる）行為が見られたが、そのなかでも特に、配置した物を自由に見立てたり、イメージを生み出したりすることを楽しむ様子が見られた。

片付けでは、物の配置を解体し、元の場所に戻す行為を通して、物に付与したイメージや見立て、配置により生成されたイメージを解いていく過程が見られた。

【事例 B】 11月25日

ハヤト、ライカ、ショウ（占有者）がレゴブロックを組み合わせてつくることを楽しんでいた。組み合わせたレゴブロックを手にもち、走り回る3人。そこへ、T保育者が片付けの声かけをする。すると、「なんでー？」と聞くハヤト。その横で、ナオ（その他の者）が、床に散らばっているレゴブロックを拾い、レゴブロック入れにしまっている。ナオは同様の行為を9回繰り返し、床に散らばっているレゴブロックのほとんどをしまう。ショウは自分のレゴブロックをそのまま入れ物に入れる。

T保育者はハヤトに「今日はアヤちゃんが久しぶりに遊びにきているからみんなでお楽しみしようと思って」と答え、ハヤトはつくったものを「見てーこんなのできた」とT保育者に見せる。「すごいね」と認められると、「明日もつくるー」と言ってレゴブロックをバラバラにしていく。レゴブロック入れの中に、解体されずにしまわれていた（ショウの作ったもの）もバラバラにして戻すハヤト。ユウスケとリュウ（その他の者）も床に落ちているレゴブロックを拾いしまう。

a具体物、**b**抽象物に対するその他の者の片付けでは、**a**具体物、**b**抽象物のもつ外面的特徴（色・素材・形）を利用しながら同じ種類の物を集め、しまう行為が多く見られた。

c 可変物

粘土や絵の具、砂や水などの**c**可変物には、**a**具体物のような具体的イメージが付着しておらず、抽象性をもつ。さらに、物自体の形状が子どもの手によって容易に変形可能な性質（可塑性・可変性）をもつ。子どもは**c**可変物に触れ、変形させていく行為のなかで、簡単にまた次々と変形・変容していく様子を楽しみ、見立てやイメージを生み出しながら遊ぶ様子が見られた。また、遊びの目的やイメージに応じて物を変形させることを楽しむ様子も見られた。

片付けでは、元の形に復元させる行為（必ずしも復元ではなく変形を痕跡として残す行為も確認）を通して、イメージや見立てを解いていく過程が見られた。片付け

過程においても、物の変化に伴うイメージや見立ての生成が起こりやすいため、終わり（イメージや見立ての停止）を決めることの難しさもあることがうかがえた。

【事例 C】 10月24日

周りの子どもたちにT保育者が片付けの声かけをしているのを聞きながら、粘土で遊んでいたエリカ、ナオ、ミナの3人（占有者）。T保育者は、次の活動（避難訓練）についてのお知らせを繰り返しながら、急いで片付けてほしい思いを伝えている。それを聞いても3人はのんびりとおしゃべりをしながら粘土遊びを続けている。しばらくして「エリカたちのところも片付けよっか」とエリカ。ナオ「これしたらね」と丸め始める。エリカとナオは粘土を丸めるのが楽しい様子でもあり、丸めながら園庭からみんなが帰ってくるのを待っている様子にも見える。

そこへ園庭で遊んでいたジロウたち（その他の者）が「えっまだ片付けてないの?」と言って保育室に戻ってくる。3人の粘土の机のところにミサキ（その他の者）がやってきて、粘土を手にとり丸めて、粘土入れにしまう。今度はリュウ（その他の者）がやってくる。ミナ「今、きれいきれいにしてるの。丸めて」と言いながら丸める。リュウも粘土を手にとり、丸める。ナオも丸めて、3人で楽しそうに笑いながら粘土を丸めている。エリカは丸まった粘土をウサギの型抜きで押し、型を抜いた。思い通りの型になったようで、出来上がったウサギの粘土を頬に当てて表情を緩ませる。すると「おーわーり」と言って、形のまま粘土入れにしまい終わりにする。ミナは丸めた粘土を並べて、場を離れる。ナオは丸めることを続けている。ナオが丸になった粘土を粘土入れにしまうと、再びやってきたミサキも丸めて置いてあった粘土を粘土入れにしまう。

d 素材

紙や紐、空き箱などの**d**素材は、子どもが切る、貼る、組み合わせて固定することができる素材であり、子どもは素材を加工・変形させる行為そのものを楽しみ、形状や大きさ等が変化していく様子を捉えていた。加工・変形し固定された物（製作物）に見立てやイメージを付与したり、製作物をもって動くことで出来事を生成したりする姿、遊びのイメージや目的に合わせて、加工・変形を楽しむ様子が見られた。

片付けでは、自分で製作した物をどこに、どのように収めるのかを選択・判断する行為（「とっておく」こと等）が見られた。誰もが使える材料である**d**素材を利用して、自分だけの製作物を創り出す遊びの片付けは、共有物に戻す片付け過程とは異なり、占有者の専有物（〇〇ちゃんのもの）となる。製作した者は、占有していた物や創り出した専有物と向き合い、自分の意思や判断で、物を処理することが求められる。つまり、子どもにとって、片付け方を選択し、判断し、始末するという経験が生まれていることが示された。片付け方に応じて、生成

した見立てやイメージ、出来事の解き方（イメージの行方）、遊び目的の継続・完結が多様に経験されていることもわかった。

d素材に対して、その他の者は、①製作物の専有者を特定し届ける行為と、②未使用素材の使用の可否を判断・元の場所に戻す（ないしは破棄する）行為をしていた。

【事例 D-1】 11月22日

ウレタン積み木と椅子を使って船をつくり、魚釣りを楽しんでいたアキラ、タロウ、ヒロ、ハル（占有者）。海に出かけるために、トイレットペーパーの芯を使って望遠鏡を作り、首からかけて、出発した。紙で作った魚を釣るとウレタン積み木の上に並べていく。すると、「魚屋さんにしよう」と思いついたタロウ。「釣った魚が食べられるってこと？いいね。」とアキラも賛成した。タロウが帽子をつくると、ヒロやハルも自分で帽子をつくり、魚屋さんになることを楽しんでいた。

片付けの時間になり、椅子を重ねているアキラ。片付けと知らず、廊下から戻ってきたタロウが「ねー何で片付けてんの？」と言う。アキラ「あのね、もうおわりになっちゃったの、魚屋さん」と言って椅子を重ねる。T保育者が「今日はそうそうそう。またお弁当の後やろうよ」と声をかける。

タロウは、魚屋さんの帽子を取ると自分のロッカーにしまいに行く。魚屋さんの帽子と望遠鏡は持って帰れるようロッカーにかけ、持っていた紙は引き出しにしまった。そのやりとりを聞いていたハルも帽子を取り、自分のロッカーに向かいながら「ねーねーこの帽子、なかにいれとく？」と保育者に聞く。T保育者「何を？あっいいよ。自分のロッカーの中、入れといていいよ」と言うと、ハルは魚屋さんの帽子を引き出しにしまう。ナオ（その他の者）は、落ちていた空き箱を拾い、T保育者のもとにもっていく。T保育者は「じゃあこっちに」とナオに使える箱入れの場所を指さす。

e 構成物

ウレタン積み木や段ボールで作られた仕切りなどの構成物は、子どもが自分で遊ぶ場（空間）を創り出すことを可能にする物である。子どもは、物自体には具体的なイメージが付与されていない構成物を配置（並べる・積む・組み合わせる）することで空間を創り出す行為そのものを楽しむ姿が見られた。生成された空間にイメージや見立てを付与し、空間で自らが様々な動きをすることにより出来事を生成して楽しんでいた。また、遊びの目的に向かって、構成物の配置を考え、遊びのイメージを重ね合わせている様子が見られた。

片付けでは、構成物を解体し、元の場所に戻す行為が見られた。構成物を使って創り出した空間においては、様々な物が併用して使用されることが多く、まず、構成物ではない物をどのように収めるかを選択・判断する行為（「とっておく」こと等）の後、構成物の解体へ向かっていた。

d素材の場合と同様、占有して遊んでいた子どもは、片付け方を選択し、判断し、始末するという主体的に物とかかわる経験をしており、遊びの終わり方や収納方法によって、空間の見立てやイメージ、出来事の解き方（イメージの行方）や、遊び目的の継続・完結が多様な形で経験されていた。また、構成物の大きさから物とのかかわりを全身で楽しむ姿や考えながら片付ける姿、友達と一緒にしかかわる姿が多く、物に対する理解をかかわりのなかで得ると共に、かかわり方を多様に広げている様子もあった。

ウレタン積み木に代表されるe構成物に対するその他の者の片付け経験は、物とのかかわりを全身で楽しむ姿や友達と一緒にしかかわる姿が多く見られ、複数で物や空間にかかわることを許容するe構成物の性質（共有性）から引き出される特徴であると考えられた。占有者だけではなく、その他の者も片付け行為の中で、構成物に対する理解やかかわり方を多様に広げていた。

【事例 D-2】 11月22日（事例 D-1 の続き）

タロウが「しまりまーす。しまりまーす」と言いながら魚屋さんの場になっていたウレタン積み木の片付けを始める。アキラがウレタン積み木を廊下に運ぶ。すると廊下で魚屋さんに行きたかったという隣のクラスの子に出会ったようで、アキラ「魚屋さん、来たかった子が〇〇（組）にいたから、また今度にしてーって言っといたよ」と言いながらウレタン積み木を運ぶ。T保育者も「あっじゃあまたあとでーって」「あっ言ってあげたのね」と答える。それを聞いたタロウは廊下の方へ走っていき隣のクラスの様子を見ている。タロウが戻ってくると、ウレタン積み木運びを始める。ヒロやハルもウレタン積み木運びにとりかかり、おみこしにして運ぶと、ユウスケ（その他の者）もウレタン積み木運びに加わる。その後、頭の上や背中に乗せて運ぶことを楽しみながら、魚屋さんが閉店していく。

3. 物の状態から他者の思いを想像する片付け経験

(1) 占有者を尊重する経験

片付け時に、占有物をもっていない、あるいは片付け終わったその他の者は、片付けで様々な状態の物に出会い、物の外面的特徴や可塑性、共同性などのアフォーダンスを利用して片付けを行っていた。すべてのカテゴリーの物に共通して、次の過程（図3）を経験していることが明らかになった。

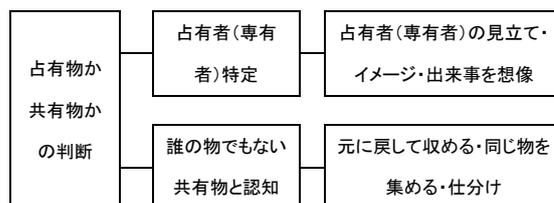


図3 その他の者の片付け過程

このことから物の先行占有を尊重するという先行研究(山本,1991)の指摘が、物を占有して遊ぶ場面だけではなく、物を片付ける場面においても確認され、3歳児の子どもは、占有者の存在を気かけ、その意思やイメージを尊重しようとしながら片付けを進めようとしていることが明らかとなった。

(2) 物の状態から他者の思いを想像する経験

占有者の見立てやイメージ、出来事を想像する経験は、物の性質の違いにより、片付け時の物の状態は異なるため、想像する営みも異なっていた。a 具体物、b 抽象物では、物の配置から、c 可変物では物の変形・変容の状態から、d 素材では他者の製作した物(専有物)から、e 構成物では、配置により創出された空間や出来事の様子から、想像することが求められていた。a から e へと進むにつれ、占有者の思いやイメージ、タイミングが尊重され、占有者の遊び・片付け行為に含まれる心的操作(イメージ、見立て、出来事の創造)を尊重、想像する必要性が増すこと、難しさも生じることが示された。

誰の占有物(専有物)でもない、つまり共有物であることが判断されると、物の外面的な特徴を利用して同じ種類の物を集めたり、仕分けをしたりして元の場所に収めていく姿があった。このような定型的な片付け行為を支えているのは、分類ラベル表示や場所の固定性などの環境構成にあることが確認された。

IV 考察

本研究では、保育環境デザインに対する実践的示唆を得ることを目的として、遊び・片付け過程における子ども(占有者・その他の者)の行為と具体的な行為に内在する子どもの発達経験を明らかにしてきた。環境を構成する物の性質とアフォーダンス利用を関連づけた物カテゴリーによる遊び・片付け経験の違いを示した。得られた考察は以下の3点に整理できる。

1. 能動的に環境にかかわる子どもの姿

遊び過程において、子どもはそれぞれの性質をもつ物にかかわり、性質を知覚し、情報や行為可能性を引き出しながら遊ぶアフォーダンス利用の様子が確認された。具体的には、物カテゴリーごと、配置、変形、加工・変形、配置・空間創出などの異なる行為が引き出されていた。このような可視的行為の違いは、子どもと物とのかかわりを捉える際の着目点の一つになるのではないかと考える。つまり、子どもが物とかがわりながら遊んでいる際、子どもが何を楽しんでいるかを捉える視点になるのではないだろうか。また、その物の性質によって引き出される行為は、物のもつ制約も受ける一方、子どもにとってはその物と十全にかかわり理解を得る行為として捉えることもできる。従って、保育者には様々な物の性質やアフォーダンス利用を考慮しながら、環境を構成すると共に、子どもがその物と十全にかかわるこ

とができるよう援助をしていく必要があるといえる。

遊びと呼応して、片付けにおいても物の性質に応じた行為が引き出されており、その行為は様々であることが確認された。「片付け」と一言で称される活動において、子どもは様々な物への多様なかかわりが求められている。裏を返せば、日々繰り返して行う「片付け」という活動の中で、子どもたちは、物を操作し、理解を深め、かかわりを多様に広げる発達経験を積み重ねていることが示された。

可視的な行為の裏側には、子ども自らが物に見立てやイメージを付与し、出来事を創出したり、遊びの目的を見出したりする経験が見出された。片付けにおいても、イメージ操作の様相が見出され、自らの見立てやイメージを解き、出来事や遊びの流れを収束あるいは一時中断へと向かうなど、自分で処理する経験をしていることが明らかとなった。これは、これまで保育者が構成・再構成した環境を子どもが受動的に用いるとされてきた日本の保育の「環境観」とは異なる視点となる。

要するに、子どもは、周囲の環境に能動的に関わり、独自の意味を生み出し遊び世界を生成する。片付けにおいては、生成した遊びの終わり方(イメージの行方)や遊び目的の継続・完結を自分で選択し、判断し、行動する。このように子どもが周囲の環境に能動的に関わる姿を明らかに示すことができた。

その一連の過程の中で、子どもは具体的な目の前にある物、そこまで生まれた物の配置のあり方を見直すことで、振り返りという抽象的な作業を行っている(無藤,2012)ことがうかがえた。ここに、片付けという活動に内在する「振り返り」の意義が考察できる。今後、片付け活動のあり方を物とのかかわりの視点、アフォーダンス利用の視点から見直し、振り返りの意義を検討することによって、より子どもの発達経験を保障するような展開が見えてくるのではないだろうか。

2. 様々な者が片付けを共に経験することの意味

「みんなで」片付けることや「自分の片付けが終わっても、友達を手伝う」ことが日本の幼児教育・保育の片付けの文化として共有されている。それは、公平・分担(橋本・戸田,2012a; 橋本・戸田,2012b)や集団生活における必要性(中坪・箕輪・秋田・砂上・安見・増田,2015)の視点から大事な発達経験として捉えられていることに基づくものである。本研究では、その他の者の事例に着目することで、「みんなで」という言葉の意味するところは、単に、同じ物を同じ場所にしまうことだけではない、より深く、複雑な意味があることを示すことができた。

その他の者の片付け経験には、主に2つの過程が明らかになった。1つは、定型的な片付け行為である。片付けになり、占有物か共有物かの判断ののち、誰の占有物でもない、つまり共有物であることが判断されると、同じ種類の物を集めたり、仕分けをしたりして元の場所に収めていた。この定型的行為とは、冒頭に述べた細田

(2017)の「秩序回復」としての片付け行為に重なるものであり、社会文化的な振る舞いとして身につけていく作業、更に言うとも共同体の一員としての役割を果たす作業であると考えられた。

他方、占有者のもつ占有物(専有物)へのかかわりにおいては、占有者の存在を気かけ、意思やイメージを尊重しようとしながら片付けを進めようとしていることが明らかとなった。物の性質の違いにより、片付け時の物の状態は異なるため、占有者の思いやイメージを想像する営みにも違いがあり、難しさも伴うことが明らかになった。

占有者ではない者も、片付けにおいては、具体的に物にかかわることができ、その片付け行為を通して、心的操作(イメージ、見立て、出来事の創造)を経験する。また、物への多様なかかわりや物の様々なアフォーダンス利用、物の理解の深化を経験できる。このような経験を基に、物を介して他者を理解し、他者が生成した遊び世界の意味を共に味わう姿へとつながり、「みんなで」片付けることの意味を成していくのではないかと考えられる。

3. 保育環境デザインに対する実践的示唆

性質の異なる物を多様に埋め込む環境構成は、子どもが物と多様にかかわり遊び・片付ける体験を引き出すことが示され、遊び・片付け行為における経験内容の積み重ねや広がり、質的深化へとつながっていくことから、その重要性が確認された。また、年間を通して時期ごとに環境を構成する物の種類や組み合わせ、レイアウトを変化・検討していくことが、子どもたちの発達経験を支えることからその重要性が示されたものと考えられる。

保育環境デザインの際、子どものアフォーダンス利用(行為、心的操作)を考慮し、各々の物と関連づけながら検討する視点、遊びだけではなく片付けまでを見通した視点を示した。試みとして提案した保育環境を構成する物カテゴリーや分類軸(イメージの自由さ/イメージの制限・物の移動/人の移動)が、環境デザインの検討枠組みとして機能するかどうか、さらに検討を進めていきたい。

また、今後の課題でもあり、興味深い点でもあるが、共有物である素材を使って、自らの専有物を生み出すことのできる製作活動の特徴や子ども自ら遊ぶ場を創り出すことのできる構成物の特徴など、片付けにおいて、他の物より複雑な行為や思考を必要とする環境の検討は、多様な実践での展開を踏まえつつ、引き続き検討すべき課題であると考えられる。

V 課題

本研究の課題は、以下の点にある。環境の物理的側面に着目し、子どものアフォーダンス利用の視点から遊び・片付け過程を捉えてきたが、物の本質を知ることにつながるような利用については、事例からは吸い上げることができなかつた。また、各々の物がどういう場

用いられるのかという物と空間の検討は不十分である。構成物を使って子ども自ら遊ぶ場を創り出す事例には触れたが、保育者が予め空間を区切り、そこでの物とのかかわりや活動内容を意図的に設定している場合(コーナー)や各々物の移動に関するルールについては考慮されていない。これらの保育環境デザインの基となる理念や具体的な環境は、園によって様々であることが予想されるため、実態をより広く多く調査していく必要がある。

さらに、本研究で対象外とした遊び途中の片付け(途中で園庭に出るとき)や保育者による整理・秩序回復、屋外環境での検討や、室内と屋外との関連性、4歳児・5歳児の検討にも視野を広げていく必要がある。

VI 引用文献

- Gibson, J. J. (1979) *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- 橋本祐子・戸田有一 (2012a) 日本の幼稚園における片付けの分担①: 幼児は責任をどう分配するか. CHILD RESEARCH NET.
<http://www.blog.crn.or.jp/report/02/147.html>.
 (2014.5.15)
- 橋本祐子・戸田有一 (2012b) 日本の幼稚園における片付けの分担②: 集団における責任の共有と分配. CHILD RESEARCH NET.
<http://www.blog.crn.or.jp/report/02/157.html>.
 (2014.5.15)
- 細田直哉 (2017) 「保育環境のアフォーダンス事典」の開発-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)
- 平野麻衣子・小林紀子 (2014) 園の片付けにおける物とのかかわり-占有物・共有物に着目して-. 保育学研究. 53, 1. 43-54
- 石倉卓子 (2012) 幼児の育ちに必要の園庭環境の検討-表現行為を可能にする自然材と道具の関係性-. 保育学研究. 50, 3. 18-28
- 今川恭子 (2006) 表現を育む保育環境-音を介した表現の芽ばえの地図-. 保育学研究. 44, 2. 60-70
- 笠間浩幸 (2001) 「砂場」と子ども. 東洋館出版社
- 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針
- 槇英子 (2008) 保育をひらく造形表現. 萌文書林
- 松本博雄・松井剛太・西宇宏美 (2012) 幼児期の協同的経験を支える保育環境に関する研究-モノの役割に焦点をあてて-. 保育学研究. 50, 3. 53-63
- 松延毅・中村知嗣・藤田清澄・石田淳也・松延摩也子・香曾我部琢 (2016) 2歳児保育室の環境構成の変化と保育者の役割の変容(1). 宮城教育大学情報処理センター研究紀要: COMMUE. 23. 3-8
- 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領
- 無藤隆 (2012) 保育実践と保育環境(総説). 保育学研究. 50, 3. 4-7
- 内閣府 (2017) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領

- 中坪史典・箕輪潤子・秋田喜代美・砂上史子・安見克夫・増田時枝（2015）場面想定法を用いた保育者の片付け方略の検討（1）－「ボク（わたし）使っていないもん」への対応－. 日本乳幼児教育学会第25回大会研究発表論文集. 316-317
- 岡野雅子（2011）現代の時間的環境における保育に関する研究. 風間書房
- 境愛一郎（2012）「境」としてのテラスは幼児にとってどのような場所であるのか. 保育学研究. 50, 3. 75-85
- 境愛一郎（2017）保育の時間的環境に対する子どものかわりおよび関連するテラスの機能と特質. 研究論文集. 125. 53-73
- 佐々木正人（2015）新版 アフォーダンス. 岩波書店
- 汐見稔幸・村上博文・松永静子・保坂圭・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”の変容. 保育学研究. 50, 3. 298-308
- 志村洋子・藤井弘義・奥泉敦司・甲斐正夫・汐見稔幸（2014）保育室内の音環境を考える（2）. 埼玉大学紀要教育学部. 63, 1. 59-74
- 高山静子（2014）環境構成の理論と実践－保育の専門性に基づいて. エイデル研究所
- 山田恵実（2012）幼児の活動の展開を支える保育環境－絵本コーナー内の場と読み方－. 保育学研究. 50, 3. 29-41
- 山本登志哉（1991）幼児期に於ける『先占の尊重』原則の形成とその機能－一所有の個体発生をめぐって－. 教育心理学研究. 39, 2. 122-132
- 淀澤真帆・中坪史典（2017）レッジョ・エミリアの幼児教育から読み解く日本の「環境を通じた教育」. 広島大学 大学院教育学研究科紀要第二部. 66. 117-124

付記

本稿の一部を日本保育学会第71回大会（2018年5月）でポスター発表した。