

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」

淀澤 真帆・中坪 史典
(2017年10月4日受理)

Deciphering Japanese “Education through the Environment” in Early Childhood
Education and Care via a Comparison with the Reggio Emilia Approach

Maho Yodozawa and Fuminori Nakatsubo

Abstract: The purpose of this paper is to decipher Japanese “education through the environment” via a comparison with the Reggio Emilia Approach. In Japan, the goal of Early Childhood Education and Care (ECEC) is to educate young children through their environment. The Reggio Emilia Approach considers the environment to be a “third educator”. We compared the Japanese concept of “education through the environment” with the Reggio Emilia Approach because of their similarities in their approaches to ECEC. In this study, we utilized Japanese literature to conduct the comparison. Through the literature review, we discussed the following points: 1) what is “environment” as defined in the Japanese ECEC and the Reggio Emilia Approach? 2) Who has the role of creating and changing the environment? 3) How is the environment structured? After considering these points, we questioned and re-examined “education through the environment”.

Key words: Japan, education through the environment, environment,
environment as the third educator, Reggio Emilia Approach

キーワード: 日本, 環境を通した教育, 環境, 空間は第三の教育者, レッジョ・エミリアの幼児教育

I. 問題と目的

(1) 日本の「環境を通した教育」の概要と課題

日本の幼児教育は、「環境を通した教育」が基本であり、子どもが自ら興味をもって環境にかかわることが重要とされる(文部科学省2008, 厚生労働省2008, 内閣府・文部科学省・厚生労働省2015)。幼児教育における環境とは、物的環境(設備や遊具)、人的環境(保育者や友達)、自然環境(雨や草花)など、子どもを取り囲むもの全てを指す(小川2000, 文部科学省2008, 厚生労働省2008, 内閣府ら2015)。

子どもが自ら興味をもってそれらにかかわることができるように、保育者には子どもの実態を把握し、心の流れや活動に沿って環境を構成・再構成することが求められる(文部科学省2008)。このような「環

境を通した教育」は、平成29年に告示された「幼稚園教育要領」(文部科学省2017)、「保育所保育指針」(厚生労働省2017)、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」(内閣府・文部科学省・厚生労働省2017)においても引き継がれており、保育者が直接的に何かを教え込むのではなく、子どもが主体的に活動できるように間接的にかかわることに重きが置かれ続けている。

「環境を通した教育」に関しては、子どもが主体的に活動できる環境構成に関する研究(吉村・吉岡・柴崎2001, 原2006)や、環境の再構成に伴う保育者の意識変容に関する研究(汐見・村上・松永・保坂・志村2012, 松延・中村・藤田・本田・石田・松延・香曾我部2016)など、多くの成果が蓄積されてきた。その一方で、「環境を通した教育」が前提として扱われ、当たり前前の事項となっているため、それ自体についての

議論は希薄になっていると考えられる。そこで、「環境を通した教育」という考え方について、ある程度類似性や親和性のある他国の幼児教育の視点を手がかりにすることで、その自明性に気付いたり、新たな解釈や知見を得たりすることが可能になると考える。

(2) 「環境」を重視するレッジョ・エミリアの幼児教育

日本の「環境を通した教育」は、“Education through the environment”と英訳することができるが、同じように「環境」を重視する実践として、伊国レッジョ・エミリアの幼児教育がある。レッジョ・エミリアの幼児教育の起源は、第二次世界大戦が終戦を迎えた1945年、市民が子どもたちのために自らの手で学校を建てようとしたことに始まる。その後、1963年に最初の市立幼児学校が開校された（Hendrick, 1997, 森 2013）。レッジョ・エミリアの幼児教育は、1991年、米国のニューズウィーク誌の記事「THE 10 BEST SCHOOLS IN THE WORLD」に取り上げられたことが契機となり、世界から注目され続けている。現在、レッジョ・エミリア市では、生後3か月から3歳までの子どもが乳児保育所に、それ以降から就学前の子どもが幼児学校に、それぞれ通っている（森 2013, Reggio Children, 2014）。

レッジョ・エミリアの幼児教育においても「環境」が重視され、子どもも大人も「環境」と対話し、コミュニケーションがとれるような工夫を凝らすことが大切にされている（森2013）。子どもの状況に適した「環境」を構成することについて、アトリエリスタ^{*1}のヴェア・ヴェッキ（Vea Vecchi）氏は、空間を定期的に見直すことに重きを置いていると述べている（Gandini, 1998）。これはわが国で重視される環境の構成・再構成と類似していると言える。

このように、日本の幼児教育とレッジョ・エミリアの幼児教育は、地域や歴史、文化的背景は大きく異なるものの、環境を重視するという点で類似性や親和性があると考えられる。

(3) 先行研究の課題と研究目的

レッジョ・エミリアの幼児教育については、日本国内でも研究が積み重ねられてきている。それらは、①伊国でのレッジョ・エミリアの幼児教育を対象とした研究、②レッジョ・エミリアの幼児教育の影響を受け、日本でもその実践を取り入れて検討した研究に大別することができる。①としては、思想の検討（濱田 2011）や、乳児保育所・幼児学校の保育環境の検討（常田 2002, 宮崎 2017）がある。②として、保育施設などでのプロジェクト活動の実施報告（富貴田 2014）や、

美的経験を取り入れた報告（三柘 2014）などがある。

①②はいずれも、レッジョ・エミリアの幼児教育を、学ぶべき対象として捉えていると言える。こうした研究動向に対して本研究では、レッジョ・エミリアの幼児教育を学ぶべき対象としてではなく、日本の「環境を通した教育」を検討するための視点として位置づける。それにより、日本の幼児教育では当たり前となっている点を浮き彫りにすることができると思う。

以上を踏まえ、本研究の目的は、レッジョ・エミリアの幼児教育を視点として、日本の「環境を通した教育」を読み解くことである。具体的には、次の4点を行う。

- (1) 日本の「環境を通した教育」について論じる。
- (2) レッジョ・エミリアの幼児教育における「環境」の捉え方を論じる。
- (3) 日本の「環境を通した教育」とレッジョ・エミリアの幼児教育における「環境」の特徴を比較する。
- (4) (1)～(3)を通して、日本の「環境を通した教育」について問い直しと再発見を試みる。

Ⅱ. 研究方法

レビュー対象の選定は、次の手順で行った。まず、日本の「環境を通した教育」について論じるために、「環境を通した教育」について言及している文献や、実践に関する文献などと、『幼稚園教育要領解説』（文部科学省2008）^{*2}の合計10本を選定した（表1）。

次に、レッジョ・エミリアの幼児教育に関する文献8本を選定した。そのうち7本は、日本語で刊行されたものである。これらに限定した理由としては、本研究の目的が、レッジョ・エミリアの幼児教育を視点として日本の「環境を通した教育」を問い直し、再発見を試みるためには、日本の文脈においても解釈が可能な文献を選定する必要があった。また、これら7本は、国内で発行される計73件のレッジョ・エミリアの幼児教育に関する文献の中で数多く引用されており、レッジョ・エミリアの幼児教育に関する考え方や知見を得るための基本となっていると判断された（表1）。

ただし、Eraser & Gestwicki（2002）については、海外文献ではあるが、レッジョ・エミリアの幼児教育における環境に関して有益な知見が述べられているため、レビュー対象とした。なお、海外文献の翻訳版に関しては、著者名は英語表記、出版年も原典の初版年を表記しているが、和訳された文献をレビューしている。

表1 選定された文献リスト

日本		レジャ・エミリア	
著者	出版年	著者	出版年
文部省	1989	秋田喜代美	2000
大場牧夫・高杉自子・森上史朗 編著	1989	Edwards.C.Gandini.L.Forman.G 佐藤学・森眞理・塚田美紀訳	1998
河野重雄 編著	1989	Reggio Children 田辺敬子・辻晶宏・木下龍太郎訳	2000
小川博久	2000	Eraser.S・Gestwicki.C	2002
文部科学省	2008	秋田喜代美	2003
あんず幼稚園 編	2012	Reggio Children Domes Academy Research Center 田邊敬子訳	1998
汐見稔幸・村上博文・松永静子・保坂佳一・志村洋子	2012	森眞理	2013
浜口順子	2014	Reggio Children.森眞理・渡邊耕司訳	2014
高山静子	2014		
松島のり子	2016		

Ⅲ. 日本の「環境を通した教育」の特徴

(1) 原流への再起としての「環境を通した教育」

日本の「環境を通した教育」は、1989年の「幼稚園教育要領」（文部省1989）に取り入れられて以降、現在に至るまで幼児教育の基本として据えられている。それは、倉橋惣三が戦前に出版した『幼稚園保育法真諦』（倉橋1934）において主張した、設備に教育目的を込めることや設備と子どもとの関係が自由であるとの捉え方に影響を受けている（松島2016）。しかしながら、この幼児教育の基本は、ナショナル・カリキュラム上、戦前から現在に至るまで脈々と受け継がれてきたわけではない。

1948年、国が作成した最初の幼児教育書である「保育要領」が、幼児教育の手引書の試案として刊行された。ここでは、幼児の自由遊びに適した指導方法が強調され、「環境を通した教育」に類する考え方は含まれていない。1956年、ナショナル・カリキュラムとして示された「幼稚園教育要領」では、学校教育全体の一部として幼稚園教育が位置づけられ、小学校の準備教育や下請け教育をする傾向となった。小学校化するという問題点を是正するために、1964年に「幼稚園教育要領」が改訂されたものの、小学校的な指導が蔓延したままであったという（河野1989）。この時期、①集団保育施設における一斉的傾向が強くなり、子どもの生活の画一化、管理化が進んでいたこと、②早期教育の傾向が強くなり、遊びが十分経験されなくなってきたこと、③子どもの体験や感覚とは無関係に、何かをできるようにすることが重視されることの主に3点が問われるようになったと指摘される（浜口2014）。

これらの問題から、教育要領の大幅改訂が行われ、1989年の「幼稚園教育要領」（文部省1989）では、子どもの主体性や、幼児期にふさわしい生活が重視され、「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」ことが打ち出された。この改訂によって、それまでの子どもへの押しつけから子どもの主体性を重視する教育、視座を子どもに移した教育へと移行したという（大場・高杉・森上1989）。かつて、倉橋惣三が主張した、子どもの生活が子ども自ら充実させられるように、設備に教育目的を込めるべき（倉橋1934）という原流に再起したといえる。

(2) 「環境を通した教育」における「環境」とは何か

大場ら（1989）が記した『幼稚園教育要領解説＜平成元年告示＞』には、1989年以前までと改訂後の環境の捉え方の違いが示されている。それによると、従来、環境という言葉は、どのようにコーナーを構成するかというような、環境構成という行為を捉える際に使われていたという（大場ら1989）。しかし、改訂後に幼児教育の基本として示された「環境を通した教育」の中での環境は、たとえ、コーナーを設置するという同じ行為を指す場合でも、単純にコーナーを設置するという意味だけでなく、環境構成に当たって子どもの主体的な動きがどのようになるかという予測を踏まえることや、構成されたコーナーで子どもが遊びたいと思っただけでかかわることができるような援助まで含むものと解釈されるようになった。

「環境を通した教育」における環境には、単に環境を構成するという行為だけでなく、子どもが主体的にかかわることができる条件として、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ると主張された。すなわち「環境を通した教育」における環境とは、子どもを取り巻くすべてのものとして捉えられる（大場ら1989、小川2000、文部科学省2008）。

(3) 保育者の役割としての環境の構成・再構成

日本の「環境を通した教育」においては、子ども一人一人の発達の見通しや活動の展開、学期や年間などの見通しを持って計画的に環境を構成することが必要とされる。そして環境を構成するだけでなく、その状況における子どもの活動から次の見通しや計画を持って環境を構成し直すことが求められる（文部科学省2008）。既述の通り、こうした環境の構成・再構成に関する研究は蓄積されてきており、子どもの活動に即して保育者が環境の修正を続けることで子どもの状況に適した環境が保たれていることが分かる（汐見ら

2012)。

たしかに、子どもが自分たちで環境を生かし、さまざまな材料を持ってきて遊ぶというように、子ども自身もまた環境を構成する主体的な存在として描かれることもある。しかし、実際には、そのような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が述べられているように(あんず幼稚園2012)、保育者の役割に帰結されることが多い。つまり、日本の「環境を通した教育」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ていると考えられる。

Ⅳ. レジジョ・エミリアの幼児教育における「環境」の特徴

(1) レジジョ・エミリアの幼児教育における「環境」とは何か

レジジョ・エミリアの幼児教育において「環境」は、「第三の教育者」と表現されるほど重視されている。乳児保育所と幼児学校は、子どもたちと大人が共に生活するための場として提供され、子どもと大人が相互に作用しあうことで、「環境」が整えられるという(Reggio Children,2014)。

レジジョ・エミリアの幼児教育における「環境」の原理を構成するキーワードとして、表2に示す9点が挙げられる。これは、Reggio Children Domes Academy Research Center (1998)で紹介されたキーワードを、秋田(2000)が翻訳したものである。

9つのキーワードより、レジジョ・エミリアの幼児教育における「環境」について、次の3点が指摘できる。第一に、乳児保育所や幼児学校の中のものである(表2の中の【全体としてのしなやかさ】、【多感覚性】、【物語】、【豊かな規則性】がそれに該当する)。ここでは、多様な種類の物的環境や、さまざまな人、子どもたちが作りだすものなどを捉えている。

第二に、外のものとの交流などの関係も、幼児教育の「環境」として考えている点である(表2の中の【浸透性】がそれに該当する)。幼児学校の外に出かけたり、幼児学校の中に街の要素を取り込んだりと柔軟である。例えば、街の文化を学校へと持ちかえり、プロジェクト活動を行っている(秋田 2003)。また、街の中心にピアッツァ(Piazza)と呼ばれる広場があるように、幼児学校の中心にもピアッツァが設けられている(森 2013)。

第三に、子どもも大人も「環境」を構成すると考える点である(表2の中の【共同体】、【操作可能性】、【生成】がそれに該当する)。「環境」は柔軟でなければな

表2 「環境」の原理を構成するキーワード

	キーワード	内容
1	【全体としてのしなやかさ】;overall softness	均質ではなく、さまざまなものが混成している多面的な環境
2	【関係性】;relation	その場で人の濃い質のネットワークができる環境
3	【浸透性】;osmosis	外の文化が中に入り込み、また内のももの外のものとの交流できる関係がある環境
4	【多感覚性】;multisensoriality	視覚や聴覚などそれぞれの感覚的経験に同じように価値を認められる環境
5	【操作可能性】;epigenesis	国の住まい手である子どもも一緒に作りだすことができる環境
6	【共同体】;community	所属感をもち対等な関係の中で価値が形成される環境
7	【生成】;constructiveness	相互に関係を作り出していくことができる環境
8	【物語】;narration	探究や認知の過程が視覚化でき、活動の軌跡を捉えられる環境
9	【豊かな規則性】;rich normality	異なる部分が集まって一つの規則性を持つ環境

らず、子どもと保育者の双方によって頻繁に修正されるべきであると考えられている(Edwards, 1998)。【操作可能性】で言い表されるように、レジジョ・エミリアの幼児教育では、子どもも「環境」を構成し修正する一員として捉えられていると分かる。

以上、レジジョ・エミリアの幼児教育における「環境」について論じてきたが、「環境」とは一体何かを一言で示すのは困難である。9つのキーワードが示すように、「環境」は、多層的で多様な意味を有していることが特徴であると考えられる。

(2) 対話を生み出す場としての「環境」

レジジョ・エミリアの幼児教育では、対話がキーワードとして挙げられる(Edward, et. al, 1998, 森 2013)。この対話は、人と人との対話を指す場合もあれば、「環境」と人の対話という文脈で使われることもある。以下、「環境」と対話の関係について3点に絞って述べる。

第一に、人と人との対話を生む「環境」としての建築である。玄関、ピアッツァ、アトリエ、壁など、どの施設にも共通して設けられている「環境」は、人との対話を生み出す場として位置づけられる。例えば、玄関には子どもやスタッフの写真などが並べられ、「ようこそ!」の雰囲気満たされている。また、ピアッツァは、異年齢の子ども同士が交流したり、子どもと大人が出会ったり、交わったりする場として機能する(森 2013)。「環境」を通して人と人との対話が生まれるのである。

第二に、物的環境との対話である。乳児保育所や幼

児学校には、多種多様な物的環境が置かれている。例えば、土・砂・石・観葉植物・貝殻などの自然物や、鏡・デジタルカメラ・実験器具などの人工物、楽器や家具、生き物、洋服までそろっている（森 2013）。さまざまな物的環境に触れ、自由自在に何度も素材を選び直しながら創作活動を行うことを通して、子どもは物的環境と対話するのである。

第三に、感覚・感性との対話である。表2で示した【多感覚性】に関わって、目につきやすい物的環境の配置という視覚的要素のみとどまらない、感覚的な「環境」も重視されている（秋田 2003）。例えば、光については、自然光を採り入れたり、あえて照明の暗い部屋を用意したり、影遊びができるような仕掛けがあったりする。また、音については、朝、子どもを迎え入れる時や午睡時に流れる音楽の調整などがある（森 2013）。特に、光と色は重視され、これらが広範な感覚的、知覚的相互作用を引き出すという（Reggio Children, 2000）。このような自然と人工の交わった「環境」で生活を送ることによって、子どもは自分の感覚や感性に心と耳を傾けるようになる。すなわち、目に見えるものだけでなく、聞いたり、嗅いだり、肌で感じたりすることを通して、自分の感覚や感性との対話が生まれると言える。

(3) 第三の教育者としての空間

レッチョ・エミリアの幼児教育において「環境」は、保育者、保護者に次ぐ第三の教育者として位置づけられており、“Environment as the third educator”と呼ばれる（Gandini, 1998, Eraser, et. al, 2002）。この英語表現が「空間は第三の教育者」と翻訳されることから分かる通り（Gandini, 1998, 秋田 2003, 森 2013）, “environment” は、「環境」という意味よりも空間という意味が重視されている。

ここまで本研究では、レッチョ・エミリアの幼児教育における「環境」について論じてきたが、上記に倣えば、レッチョ・エミリアの幼児教育における空間について論じてきたとも言えるだろう。レッチョ・エミリアの幼児教育では、視覚、聴覚、嗅覚のような、直接手で触ることができないものも重視される。空間としての“environment”は、可視的なものに加え不可視的なもの、直接手で触れることのできるものやできないもの、聴覚的なものや嗅覚的なものなど、あらゆる要素の含有を企図していると推測できる。また、校舎には何十年もの歴史が刻まれ、そこで生活してきた人々が造り出した文化が反映されていることから、時間の経過などによる影響も、空間という言葉に含まれる（Gandini, 1998）。

9つのキーワードに象徴されるように、様々な要素が重なり合って、子どもと大人を包み込んでいることから、より立体的に捉えられる空間という表現が適していると考察できる。

レッチョ・エミリアの幼児教育を創始したローリス・マラグッツィ（Loris Malaguzzi）が、第三の教育者と位置づけるほど空間に価値を置く理由は、空間はものごとを組織し、さまざまな年齢の人々の間に気持ち良い関係をつくり、魅力的な状況を生みだし、変化をもたらし、選択や活動を進める力があるからであり、社会的、感情的、認知的な学びに火をつける可能性を秘めていると考えるからである（Gandini, 1998）。このように、レッチョ・エミリアの幼児教育において空間は、まさに子どもの潜在的な能力や可能性を引き出す教育者と位置付けられている。

V. 日本の「環境を通した教育」とレッチョ・エミリアの幼児教育における「環境」の特徴の比較

(1) 「環境」に関する両者の捉え方

先に述べたとおり、レッチョ・エミリアの幼児教育における空間は、不可視的なもの、直接手で触れることのできないもの、聴覚的なもの、嗅覚的なものなど、形としては捉えられないものも含まれており、この点において、日本の「環境を通した教育」の特徴とは異なるように見える。では、日本の「環境を通した教育」の場合、こうした形として捉えることが難しい光や音、匂いなどは含まれないのだろうか。

『幼稚園教育要領解説』（文部科学省 2008）では、子どもが「ものや人などの様々な環境と出会い、それらとのふさわしいかわり方を身に付けていくこと、すなわち、教師の支えを得ながら文化を獲得し、自己の可能性を開いていくことを大切にしている教育」とある。物的環境も人的環境も、子どもの周りにあるもの全てが環境であると捉えられているが、具体的に何を環境とみなすかは記されていない。しかし、高山（2014）に代表されるような文献においては、環境の要素として、自然、物、人、色、音、温度、時間などが挙げられており、保育者がどのようにこれらを構成するべきかが述べられている。

以上より、日本の「環境を通した教育」における環境は、レッチョ・エミリアの幼児教育における空間よりも狭義の意味を持つように見えるものの、内容を吟味すると、形として捉えることができるものも、形として捉えることができないものも子どもの周りにあり、環境としてみなしている。よって、日本の「環境

を通した教育」における環境の捉え方は、レッジョ・エミリアの幼児教育における空間の捉え方と類似していると言える。ただし、『幼稚園教育要領解説』（文部科学省 2008）の記述からは、こうした特徴を捉えることは難しいと指摘できる。

(2) だれが環境を構成・再構成するか？

日本の「環境を通した教育」であれ、レッジョ・エミリアの幼児教育であれ、環境の構成・再構成を重視するという点では類似するものの、だれが環境を構成・再構成するかという点においては相違点がある。

日本の場合、環境の構成・再構成を主として行うのは保育者である。子どもは、保育者によって構成・再構成された環境と主体的にかかわり、遊んだり、生活したりする者として捉えられる。

一方、レッジョ・エミリアの幼児教育において「環境」は、子どもと保育者双方によって頻繁に修正されるべきものであり（Gandini, 1998）、保育者が「環境」を構成し、子どもはそれにかかわる存在というように、区別が明確に示されるわけではない。学校環境は、柔軟で取り扱いやすいことが必要だと考えられており、子どもにとって可変的であることが大切であるとされている（Reggio Children Domes Academy Research Center, 1998, 秋田 2000, 秋田 2003）。レッジョ・エミリアの幼児教育では、子どもは未熟な存在としてではなく、一人の市民として（森 2013）、また、【操作可能性】（表2）という表現が示すように、国の住まい手として捉えられている。したがって、「環境」の構成・再構成においても子どもが、保育者同様に重要な役割を担っている。

(3) どのように環境を構成・再構成するか？

前節で明らかにされたように、日本の「環境を通した教育」であれ、レッジョ・エミリアの幼児教育であれ、そこで生活する者の状況に応じて環境構成を変えていくことが重視されている。しかし、環境構成に込める思いは類似していても、どのように環境を構成するかという点は異なっている。

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（森 2013）。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んでいるように見える「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（高山 2014）。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（高山 2014）。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。

以上のように、双方において子どもと環境との関係を大切にしているという点では類似するものの、どのように環境を構成するののかについては異なると言える。

VI. 総合考察

(1) 日本の「環境を通した教育」の問い直し

本研究では、レッジョ・エミリアの幼児教育の視点から、日本の「環境を通した教育」を読み解くことを試みた。日本の「環境を通した教育」の場合、保育者と子どもが共に生活を営む者というよりは、先生という立場の保育者と、保育者によって用意された環境の中で生活する子どもという関係にあると考えられる。保育者が土台を用意することによって、子どもは安心して自由に生活しているように見える。すなわち、保育者の用意すべきことが多く、子どもには土台の用意に関する一翼を担うというような役割が与えられているわけではない。しかし、レッジョ・エミリアの幼児教育における【操作可能性】のように、子どもも環境を構成する役割を持つとみなされることによって、子どもが自分から進んで環境とかかわり主体的に生活する姿を伸ばすことも可能となるのではないだろうか。

(2) 日本の「環境を通した教育」の再発見

日本の「環境を通した教育」においても、色や時間など、形としては捉えられないものも、環境の一つである（高山 2014）。これまでレッジョ・エミリアの幼児教育における空間の捉え方が多層的で特殊だと考えられてきたが、日本の「環境を通した教育」における環境も同様にさまざまなものを含んでいると明らかになった。

しかし、『幼稚園教育要領解説』（文部科学省2008）の記述において用いられる「環境を通した教育」には、物的環境、人的環境、自然環境の他に、何が環境として捉えられるのかについて詳しく説明されていない。この点に関しては、より具体的な表現を用いて何が環境に含まれるかを補足し、広義の意味で環境という言葉を用いる必要がある。

(3) 本研究の課題と展望

本研究では、レビュー対象の文献について、主に日本語で刊行されたものに限定して検討した。欧米で議論されるレッジョ・エミリアの幼児教育に関する知見について、十分に踏まえられなかったことは、本研究の課題だといえる。

また、本研究では、日本の「環境を通した教育」を読み解くための視点として、主にレッジョ・エミリアの幼児教育における空間の捉え方や、環境を構成・再構成する主体に注目した。レッジョ・エミリアの幼児教育におけるコミュニティの考え方など、本研究とは異なる視点で日本の「環境を通した教育」を読み解くことも可能である。この点に及ぶことで、新たな問い直しや再発見が得られると期待できる。

【注】

- ※1 乳児保育所及び幼児学校には、「アトリエ」という空間があり、そこにはアトリエスタと呼ばれるアートの専門家が常駐している。
- ※2 本稿執筆時（平成29年9月）においては、『幼稚園教育要領＜平成29年告示＞』、『保育所保育指針＜平成29年告示＞』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領＜平成29年告示＞』は出されているもののその解説書は刊行されていないため、2008（平成20）年の『幼稚園教育要領解説』（文部科学省2008）を使用する。

【引用文献】

秋田喜代美「第3章 異なる保育文化から学ぶ 第3節 イタリア「レッジョ・エミリア」に学ぶ」『知を育てる保育—遊びで育つ子どものかしこさ—』ひかりのくに、2000年、176-187。

秋田喜代美「第4章 レッジョ・エミリアの教育学」佐藤学・今井泰雄編『子どもたちの想像力を育む—アート教育の思想と実践—』東京大学出版会、2003年、73-92。

あんず幼稚園編 宮原陽洋一撮影『きのうのつづき—「環境」にかける保育の日々—』新評論、2012年。

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G., *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections*, Ablex Publishing Corporation, 1998. C.エドワーズ, L.ガンディーニ, G.フォアマン編佐藤学・森眞理・塚田美紀訳『子どもたちの100の言葉—レッジョ・エミリアの幼児教育—』世織書房、2001年。

Eraser, S. & Gestwicki, C., *AUTHENTIC CHILDHOOD Exploring Reggio Emilia in the Classroom*, Central Piedmont Community College, 2002.

富貴田智子「プロジェクト活動を通した子どもの自律性・協同性が育つ過程の検討—レッジョ・エミリア・アプローチによる実践例を用いて—」『愛知江南短期大学紀要』第43巻、2014年、1-13。

濱田真一「Loris Malaguzzi の幼児教育思想に関する研究 —「子どもたちの100の言葉」というメタファーに焦点を当てて—」、『教育実践学研究：山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』第16巻、2011年、51-57。

浜口順子「平成期幼稚園教育要領と保育者の専門性」『教育学研究』第81巻(4)、2014年、448-457。

原寛道「子どもの集団遊びの展開と環境構成のあり方—保育の現場における自由遊びを例として—」『保育学研究』第44巻(2)、2006年、167-177。

Hendrick, J., *First Steps Toward Teaching The Reggio Way*, Pretice-Hall, Inc. 1997. J.ヘンドリック編石垣恵美子・玉置哲淳監訳『レッジョ・エミリア保育実践入門—保育者はいま、何を求められているか—』北大路書房、2000年、1-25。

河野重男編著『新しい幼稚園教育要領とその展開—子どもと共に作る保育実践をめざして—』チャイルド本社、1989年。

厚生労働省『保育所保育指針解説書』フレーベル館、2008年。

厚生労働省『保育所保育指針＜平成29年告示＞』フレーベル館、2017年。

倉橋惣三『幼稚園保育法真諦』東洋図書、1934年。

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「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』第23巻、3-8、2016年。

松島のり子「保育の環境と領域「環境」の関係に関する一考察」、『お茶の水女子大学人間発達研究』第31号、2016年、1-16。

三枘正典「レッジョ・エミリア教育の美的活動における学びの「可視化」」『広島女学院大学人間生活学部紀要』創刊号、2014年、39-46。

宮崎薫「レッジョ・エミリアの幼児学校における美的経験と学び」『あいだ／生成 =Between/becoming』第7巻、2017年、27-44。

文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2008年。

文部科学省『幼稚園教育要領＜平成29年告示＞』フレーベル館、2017年。

- 文部省「幼稚園教育要領」『幼稚園教育指導書増補版』フレーベル館, 1989年, 174-190。
- 森真理『レッジョ・エミリアからのおくりもの～子どもが真ん中にある幼児教育～』フレーベル館, 2013年。
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』フレーベル館, 2015年。
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領<平成29年告示>』フレーベル館, 2017年。
- 小川博久『保育援助論』スペース新社保育研究室, 2000年。
- 大場牧夫・高杉自子・森上史朗編著『幼稚園教育要領解説<平成元年告示>』フレーベル館, 1989年。
- Reggio Children, *The Hundred Languages of Children*, Reggio Children, 2000. レッジョ・エミリア市乳児保育所と幼児学校著 田辺敬子・辻昌宏・木下龍太郎訳『イタリア・レッジョ・エミリア市の幼児教育実践記録 子どもたちの100の言葉』学習研究社, 2001年, 60-63。
- Reggio Children, *Preschools and Infant-Toddler Centers Municipality of Reggio Emilia*, Reggio Children. 森真理・渡邊耕司訳『レッジョ・エミリア市自治体の幼児学校と乳児保育所の指針』レッジョ・チルドレン, 2014年。
- Reggio Children Domes Academy Research Center, *children, spaces relationsmetaproject for environment for young children*, DomusAcademy Research Center, 1998. レッジョ・チルドレン ドムス・アカデミー・リサーチセンター 田邊敬子訳『子ども、空間、関係性 幼児期のための環境のメタプロジェクト』学習研究社, 2008年。
- 汐見稔幸・村上博文・松永静子・保坂佳一・志村洋子「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』第50巻(3), 2012年, 298-308。
- 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』エイデル研究所, 2014年。
- 常田奈津子「レッジョ・エミリアの幼児教育と保育環境—Winter Institute 1998と「子どもたちの100の言葉展」の実践記録から—」『日本女子体育大学紀要』第32巻, 2002年, 41-50。
- 吉村香・吉岡昌子・柴崎正行「保育における子どもの主体性と保育者の環境構成—選択の構造をめぐって」『乳幼児教育学研究』第10巻, 2001年, 21-31。