

保育倫理学講義(1)：環境構成の倫理学

増 田 翼

(2025年2月17日受理)

Lecture on Ethics of Early Childhood Education and Care (1) : Ethics of Agency, Freedom, and Environment

MASUDA Tsubasa

要旨：本稿は、日本の保育における鍵概念であり、重要な方法として位置づけられる「環境構成」について、倫理的観点から三つの問いを立て考察するものである。①行き過ぎた「主体性」尊重論が環境構成の幅を狭めていないか、②環境構成を通じて消極的自由が実現されればよいのか、それとも積極的自由（意志の自律）を実現すべきなのか、③計画・評価にもとづく次元と偶然的な出会いの次元とを統合するためにはどのような環境構成が求められるのか。これらの倫理的考察は、保育の質向上のためだけでなく、保育の魅力を再構築するためにも重要となる。

Key words：主体性、消極的自由、積極的自由、正義の倫理、ケアの倫理

I. はじめに

本稿の目的は、「環境構成」について倫理的に問うことにある。周知の通り、「環境構成」は日本の保育における鍵概念であるとともに、重要な方法として位置づけられている。就学前の子どもに対する保育・教育方法は他にも考え得るなかで、日本は敢えて「環境を通して行う」という方法を採用し続けている。それというのも、乳幼児期という特殊な時期（興味・関心が多方面に開かれている一方で意欲が長時間持続しない、抽象的概念操作よりも実物に触れ感得することで理解する）を考慮するとともに、他者から活動を強制される学びよりも自ら周囲に働きかける学びに価値を見出しているからである。しかし、あまりにも「環境構成」が一般化しすぎているためか、子どもの生活環境を保育者が構成していくことの責任や危うさについて批判的に考察する論稿はそこまで多くない。特に、環境を構成す

る際の前提として理解が求められる「主体性」「自由」について、それらをどう捉えるかという倫理的考察は十分とはいえない¹⁾。

まず確認しなければならないのは、保育者の「環境構成」行為が、十分に「権力」をもつということである。保育者は環境を構成するという「力」を手に行っている²⁾。換言すれば、その環境のなかで生活する子どもたちの能力形成過程を間接的ながら恣意的にコントロールする「力」を有している。基礎や基盤を培うという文章で表現されていることは、まさに真の意味で、子どもがこの先の人生においてどのように世界を認識し、それに応答し、介入し、変革していくかというそのすべての地固めを、環境のなかで実現しているということなのである。特に保育者は、既存の環境に制約され、そこにあるものすべてを善として吸収してしまうことも十分考え得る乳幼児期の子どもを相手にしている——高等教育のようにある程度情報の取捨選択が可能な年齢の学生

を相手にしているのではない。だとすれば、保育者自身において、人が主体的になっていくとはどういう営みなのか、あるいは日々の生活に自由はどう関係してくるのか、という倫理的観点を携えていることが重要となる。

ここで、本稿の三つに及ぶ課題意識を確認しておこう。①行き過ぎた「主体性」尊重論が環境構成の幅を狭めていないか。なぜか大人の側には、初めから子どもには確固たる「主体性」が備わっているという素朴な理解が広まっている。そのため、自己のなかで一貫性を有する行為責任者＝「主体」の尊重とさらなる育成、という発想が一般的になっている。しかし、「主体」以前の乳幼児期特有の子ども存在や「主体性」の生成過程を見失った議論は、結果的に保育を狭めているのではないか。②環境構成を通じて消極的自由が実現されればよいのか、それとも積極的自由（意志の自律）を実現すべきなのか。幼稚園教育要領解説などにおいて「自由」という用語は、「自由な空間」「自由に表現」といった「制約されない」という意味（消極的自由）³⁾での把握が中心である。では、自由を希求する態度の育成について、保育者はどのように考えればよいのだろうか。つまり、生活を良くしていこうとする自律性（積極的自由）の育成⁴⁾を環境のなかで如何に実現すればよいのか（合議なのか干渉なのか）、さらには、求める自由とは「正義の倫理」にもとづくのか、それとも「ケアの倫理」にもとづくのか。③計画・評価にもとづく次元と偶然的な出会いの次元とを統合するためにはどのような環境構成が求められるのか。保育者が構成する環境は、実際には、計画的で評価改善的な仕組みのなかに取り込まれてしまっている。そのため、この仕組みの外側からの侵入（偶然性・偶発性といった即興的・一回限りの出会い）に耐え得る構造になっていない。偶然の出会いを拾い上げ保育のなかに取り入れようとする場合、どのような姿勢で環境を構成すべきなのであろうか。

以上、三点の考察に関して、保育者養成あるいは保育者研修のなかでどれだけ時間を割けているか——おそらく、これらを主題に据えて議論することは容易ではない。三点いずれにしても、一般的理解・

解釈と実際の現場状況とに齟齬が生じている（保育システムが矛盾を抱えている）ように見受けられる。にもかかわらず、こうした倫理的訓練をまともに受けぬままに、日々の職責を果たしているのが保育者だとすれば、倫理的ジレンマに苛まれ、判断に迷ったり混乱が生じてしまったりするのも仕方がないのではないか⁵⁾。

Ⅱ. 主体性（agency）への疑問の数々

保育において「主体性」をどう捉えるか。あるいは、「どのような主体性のかたちが、どのような社会的文脈において好まれ、正当化されるのか」⁶⁾か。これには文化的にも歴史的にも様々な経緯があるため、その変遷について、ここでは詳述できない。ただし昨今の日本の保育界においては、主体性が個々の実体にもともと内在すると捉えるよりは、周囲の他者や事物との関係のなかから主体性が育成されていくという把握が強調されているように思われる。ここでは、そうした昨今の言説傾向を、さらに二群に分けながら、その考え方の特徴を見ておきたい。

1. 主体性は他者やモノとの響き合いから

たとえば大豆生田啓友監修『子どもが中心の「共主体」の保育へ』（2023）の執筆者（おおえだけいこ）は、「主体性」尊重という言葉に「混乱している人が多いことが気になって仕方がなかった」、「主体性を尊重して『注意しない（できない）』のが、今一部で、常識化・常態化しつつあります。子どもに危険が及びかねない場面でも、です」と綴っている。たしかに、「一斉保育か自由保育かなども、かなり長い間議論され、同じ場所をグルグルしている感がある⁷⁾」という通り、保育に関する言説は〈あれかこれか〉の二項対立で把握されてしまうことが多々あり、さらに時世に応じて支持されたある概念についても、重要な部分を捨象し簡略化して理解する傾向がないわけではない。おそらく、保育者にとって「主体性」は、誰からも何からも独立した自己の想いや考えを自ら表し振る舞う、といったイメージで把握されることが多いのだろう。実際に、現在の文

部科学省政策の眼目である「主体的・対話的で深い学び」やOECD「Learning Compass 2030」で示されたStudent agency「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」⁸⁾などをそのまま受け取る限り、自己完結している行為責任者を最大限尊重し育成する、という発想に結びつきやすいのも確かであろう。

そもそも「主体性」議論については、哲学的・倫理学的に様々な立場が混在するテーマであるから軽々しくまとめるべきではない。とはいえ昨今、「保育というのは子どもの願いと保育者の願いとの接点でおこなわれる」⁹⁾、「子どもと大人の主体がバランスよく共存、融合している主体（共主体）」¹⁰⁾といったフレーズに見られるような相互関連的構造による把握をよく目にするようになってきている。これらの主張に従えば、当然、子ども個人のなかで主体性が独立して機能しているのではなく、周囲の大人との響き合いによって十分に機能しているのだという捉え方が支持される¹¹⁾。

ただしここまでの言説は、すでに自己が確立した複数の人間同士の相互関連的構造が主体性を育成するといった理解に留まっているため、結局のところ、他者との響き合いの具合（響かせ方）に焦点が絞られてしまう。しかし、子どもの主体性に関するのは「人間」でなければならないのだろうか。たとえば、前掲書のなかで無藤隆は次のように述べていた。「私たちは無数の環境に囲まれています。それらすべてが、自分に呼びかけ、誘いかけてくる感覚が起こる。……その中から選んで呼応しているんです。そして、呼応して行動したとき、そこから主体的活動が始まる」と。こうした意味で無藤は「主体性を環境との関係の中で生じるものととらえたい」¹²⁾というのである。明らかに無藤においては、他者（保育者）の主体性との関係だけではなく、より広くモノとの関係をも視野に入れていることが分かる。

さらに、こうした発想をも超越して、自己それ自体が他と融合している渾然一体の状態として子ども存在を捉えようとする研究者群も存在する。それが、次に見る「中動態」論にもとづく各論稿である。

２．主体性は渾然一体で変化し続ける場

実際の保育現場で子どもたちの遊びに関わると、子どもにはもともと確固とした「主体性」が備わっており、それらが遊びを展開する原動力となっている、といった把握が違和感の元となることがある。こうした主体性理解と実際の経験との間に生じる〈ズレ〉は一体何なのであろうか。こうした背景をもとに、最近では、子ども存在の特殊性を浮き彫りにしようとする研究が見られるようになってきている。特に矢野勇樹の修士論文が契機となって出版された佐伯胖編『子どもの遊びを考える：「いいこと思いついた！」から見えてくること』（2023）や久保健太『生命と学びの哲学』（2024）などは、まさに上で述べてきたような主体性理解を真正面から批判的に考察する研究群といえる¹³⁾。久保は従来理解されてきた主体性を「様々な感覚をまとめて、自分の意志を選び、行動に移すこと」と定義しているが、それとは別に「感覚が生まれる場所としての主体性」＝「あらゆる雑多な存在が、わちゃわちゃしたまま、その場に存在しているような関係的な場」としての「主体性」があるのだと記述している¹⁴⁾。換言すれば、主体性とは「何においても先立って存在する一貫した自己」という捉え方だけではなく、「周囲との関係性の中で常に変化し続け」とともに、「その変化によって新たな出来事を生み出す『場』」¹⁵⁾という捉え方も必要だということである。

たしかに、「遊び」は「私からは始まらない」。「私を取り巻く周囲の状況、関係の網目から、私を場として突然、勝手に「生まれてくる」。そうした意味で、遊びは「周囲の関係なしでは考えられない」し、「『自己責任』という言葉から程遠い」¹⁶⁾行為なのである。我々は常日頃そんなに意識的に生きていない。我々の意志の幾らかは、偶然によってもたらされている。意識が先にあるのではなく、自己の外からの刺激（環境）にすでに感化されて言動が勝手に（おのずと）導かれていることが少なくないのである。したがって、確立した主体という把握を前提に保育を語ろうとすれば、乳幼児期特有の人間存在を無視することにつながりかねない。どれだけ計画的に環境を用意したところで、子どもの側はいつでも「偶然」に始

まるのである。この「いいこと思いついた!」という偶然を、どうにかして拾い上げ保育に取り込もうとするのであれば、そこで要求される保育者の技量は相当複雑で高度なものとなる。

昨今見られるこうした考察は、明らかに従来の主体性理解に対する挑戦である¹⁷⁾。主体性をどのように理解するかによって、環境構成は当然変化する。特に今見たような、渾然一体の場から立ち現れては消えていくようなものとして主体性を捉えるならば、「融合的応答的なつながりを子どもが〈おのずから〉感受できる」ような、さらに「一人ひとり異なる興味・関心をも惹きつけるような豊かな環境」¹⁸⁾を用意するよう努める必要がある。この点については、本稿後半でもう一度触れることになる。

Ⅲ. 保育における自由(freedom)とは

保育者として環境を構成する際には、消極的自由と積極的自由のどちらの実現に重きを置くべきなのだろうか。子どもの日常生活において行動が制約されないような(自由を剥奪されたと感じる事が少ないような)環境づくりを意識するのであれば、消極的自由の実現に主眼が置かれていることになる。一方、ある子どもが有する価値基準と他の子どもの価値基準をぶつけ合わせ、折り合いをつけながら生活を善くしていくという自律性の確立を目指しているのだとすれば、積極的自由の実現に主眼が置かれていることになる。当然、この二つの異なる倫理観は、実際の保育場面においては混淆しており、意識的に区別することは不可能であるし、特に乳幼児期の場合、その年齢や発達段階によってもどちらに重点を置くかは異なってくる。とはいえこの二つの違いは、保育を前に進めていく際の密度の違いを生むし、子どもたちや園全体の雰囲気をも変えてしまうだろう。

1. まずは自由剥奪感を最小に抑えることから

消極的自由は、他者からの干渉や束縛がない状態と説明されることが多い。保育における自由遊びも、まずもって、誰かに強制されたり、必要以上に干渉

されたりすることのない遊びの形態を指すことが多いだろう。子どもの立場から表現すれば「やりたいことがない」「もっとこうだったらいいのに」といった感情(自由剥奪感)が少なければ少ないほど、自由遊びとしては理想的なのかもしれない。このように書いていけば、ここで重要となっているのが「選択肢」の問題であると気づくだろう。限られた時空間の中で、「選択肢」が様々用意されていることが消極的自由を叶える必要条件となる。さらにその「選択肢」一つひとつについても、より細かに複数の材料が選択可能であったり自在に展開できたりする方がよいだろう。ただし、あまりにも細分化する必要はなく、ある程度の選択肢が用意されていることが重要といえる——「ある程度」がどれほどかは、「積極的自由」を希求する環境を用意すべきかという問題とも関係してくるので次項で詳しく論じたい。

そもそも、なぜ自由剥奪感を最小にすべきなのか。それは今この瞬間の確実な快楽(楽しい)を実現することが、子どもの感情、意欲、動機づけにとって必須だからである。保育において「楽しかった」かどうかは活動の評価基準になりやすいのも、まずもって今この瞬間の快楽追求こそが重要だからである。

2. 小社会の荒波に揉まれながら自由を目指すということ(意志の自律)

子どもたちは自由を謳歌することを通して、すぐさま次の難題にぶつかることになる。それが他者や周辺環境との折り合いの問題である。たとえば、限られた資源の問題、順番こ・ジャンケンといった交渉手段の問題、ルールと逸脱の問題、少数派と多数派との関係(公正)に関わる問題などは生活と遊びを通して、常日頃から直面することになる。遊びの始まりこそ偶然で当初は消極的自由を享受しているだけかもしれないが、徐々に没頭し遊び込むうちに想いが膨らみ考えが生まれそこに明確な方向性が出てくる。個々の方向性が互いに平和的に共存できるうちは問題ないが、当然、次第にぶつかり合うことになる。このような段階になって、ようやく消極的自由を享受していたときとはまったく異なる段階へ

と進むことになる。

この段階では、今この瞬間の快樂の追求は見込めない。すでに衝突が起きている以上、現状の苦痛を引き受けつつ近い将来の快樂を得るために動き出さなくてはならない。自分たちの言動の結果が今後の生活に影響する（善く影響することあれば、悪循環に陥っていく可能性も）という見通しを描きながら、更新されていく将来の快樂を検討することになる。

仮にここで、限られた資源の問題を取り上げてみよう。保育室に用意された積木は当然数に限りがあり、それをどのように使い分けるかという課題を生じさせる。この際、今この瞬間の楽しさを最大限追求するのであれば、積木の量を最大値にまで引き上げれば争いは起きないことになる（消極的自由）。他方、わざと積木の量に制限をかければ、もちろんそこでは限られた資源を巡る衝突が起こるだろうし、その結果として互いに分け与えるための思考が生まれることにもつながる（積極的自由）。保育者が何に重きを置いて保育室の環境を用意するのか、という倫理的観点が求められる場面の一例である。

ところで、現在我々は、意志の自律を目指すうえで深刻な課題を二点抱えている。一点目は、互いに折り合いをつけていく方法についてである。昨今では、大豆生田啓友・豪田トモ『子どもが対話する保育「サークルタイム」のすすめ』（2022）といった本の出版に見られるように、「対話」型のクラス経営が重要視され始めている¹⁹⁾。先の積木の例に戻れば、少ない積木をどのように分け与えるかという問題について、子ども同士で話し合うことで民主的に解決を図ろうとするやり方が想定されよう。当然、子どもたちだけで対話を円滑に進行させるのは難しいので、ある程度、保育者の干渉は認めざるを得ない。こうした合議と干渉のバランスをどう考えるか、というのは極めて倫理的な課題の一つといえる。

二点目は、そうした合議や干渉による自律性への育成に際して、求める自由が「正義の倫理」にもとづくのか、それとも「ケアの倫理」にもとづくのかという問題である²⁰⁾。換言すれば、保育者が求める自由が伝統的で慣習的な強者（マジョリティ）の理論と価値を含み込んだ普遍妥当的見解にもとづくの

か、それとも、伝統や慣習に倣うことで不利益を被る可能性のある少数・個別（マイノリティ）の理論と価値を最大限認めようとするケアの姿勢にもとづくのかという問題である。先の積木の例でいえば、分け与える際の分配数は人数で平等に分けるべきなのか、それとも個別の事情や背景を考慮に入れ、子どもによって分配数を変化させることも可能なのか、といった議論が想定されよう。

保育の難しさは、すべての価値を同等に認め、生活全体を多様に展開してしまうと結局のところ子どもには文化的な伝達が不十分となり、教育の責任が果たせなくなってしまうというジレンマが存在することである。それならばむしろ、一つの普遍妥当的見解を尊重し、その伝達を最大限に効率的に実施していくことの方が、結果的に多くの子どもにとっての最大幸福に近づく可能性もある。このように保育における自由については倫理的議論が求められるのである。

IV. 計画と偶然を統合する環境（Environment）とは

ここまでの「主体性」「自由」に関する考察を踏まえつつ、最後に、環境構成についてまとめてみたい。ここでは、保育者がどのような姿勢で環境を構成すべきなのかという点について、a.配置・整備・準備として、b.保育目標を実現するデザインとして、c.生活の創造として、という三点に分類して考えていく²¹⁾——なお実際の保育実践において、これら三つの姿勢が、状況や場面ごとにある部分が際立って求められたり、その反対に三者を融合するかたちで求められたり、と互いに関連し合っていることはいうまでもない。

1. 配置・整備・準備としての環境構成

環境構成を、モノの配置や整備、あるいは人の動きの予測なども含めて事前の準備と捉えるような姿勢は、まずもって計画にもとづく保育室全体の秩序と管理を重視している場合が多いといえる。こうした傾向が強すぎる場合、保育そのものを静的で固定

的なものにする可能性も否定できないが、とはいえ、こうした把握からでしか環境構成の理解が始まらないのも事実である。特に、養成校で学び始めた学生であったり実習で初めて指導案を作成する機会に直面した学生などが、環境構成を机の配置の仕方であったり道具の詳細な準備のことだと理解してしまうのも仕方がないことである²²⁾——実際には、実習での指導（現場保育者による）などでも配置を整えることに焦点化したやり取りが行われている可能性は高いといえる²³⁾。裏を返せば、保育活動や子どもたちの活動が時間という制約のなかで展開していること、また保育室をはじめとする空間をどのように使うかで活動が変化すること、これらを理解していくことが養成校における実習の手始めの一つだといえるのかもしれない。

環境構成に対するこうした姿勢は、非常に基礎的ながら、保育を成立させるうえで必須な条件なのも確かである。そもそも、保育所保育指針解説にも「保育の環境の構成に当たっては、……物の配置や子どもの動線などに配慮することが重要」²⁴⁾と書かれているし、たとえば園舎の企画・設計などに取り組んでいるある企業サイトにも「動線や部屋の位置関係に配慮することで、保育園の円滑な運営に繋げ、保育士の保育計画が適切に反映される効果を見込むことができる」²⁵⁾とある。いずれにせよ、配置・整備・準備として環境構成を捉えることは、保育者の倫理的判断の主眼が時間を割くべき活動の優先順位や活動範囲の広狭にあることを意味しており、保育をより計画的な営みに近づけるためには求められることなのだろう²⁶⁾。

ところで、まったく異なる視点で、配置や整備を捉えることも可能かもしれない。すなわち、上述したように「遊び」は「私を取り巻く周囲の状況、関係の網目から、私を場として」突然、勝手に「生まれてくる」ものだからこそ、「融合的応答的なつながりを子どもが〈おのずから〉感受できる」ような環境の配置こそが大切、という考え方でもできるのではないか。何が始まり何が展開していくかは未知の部分が多いが、その始まりの〈きっかけ〉＝「配置」が重要なのはいうまでもない。ただしそれは、保育

室全体の秩序と管理という姿勢とは正反対であるし、保育者側に何らかの構えや見通しがなければ、活動が散逸してしまう恐れもある。単に秩序と管理のためではなく、子ども存在を踏まえうえで活動が充実するためにはどうしたらよいか。このように考えていった際に行き着くのが、「保育目標」や「ねらい」との関係性から環境構成を捉えようとする姿勢になってくる。

2. 保育目標を実現するデザインとしての環境構成

環境構成を、保育目標（ねらいも含む）を実現するデザインとして捉える姿勢は、現在の保育界において一般的に受け入れられているものだといえよう。当然、前項で触れた配置などへの意識を踏まえうえでのことではあるが、ここにおいては、計画にもとづく明確なゴールが意識されている。さらにいえば、ここでの環境構成においては、何らかの保育者自身が見出しているゴールへの方向性が仕掛けとしてデザインされているのである。当然、子どもたちは、そのような保育者の〈意図〉については知らないが、保育者にはある程度の見通しが立っている場合が多いだろう。このような把握について、内閣府等がまとめた『園児が心を寄せる環境の構成』には、次のように書かれている。

「環境の構成」において大切なことは、その環境を具体的なねらいや内容にふさわしいものとなるようにしていくことです。具体的なねらいを目指して……その時期にどのような体験を積み重ねることが必要か……ものや人、場や時間、保育教諭等の動きなどに関連付けながらつくり出していくことが重要です²⁷⁾。

意図のある保育者が先見の明を働かせながら、そのストーリー途上に起こる可能性のある要素を散りばめながらデザインしているのと対照的に、子どもはそうした保育者の気苦労など知らず、しかし魅力的で弾力的にデザインされた環境のなかで遊び込む。こうした対比が、現在の日本の保育において質の高さを保証し、支持されていることはいうまでもない。

このように見ていくと、保育目標を実現するデザインとして環境構成を捉えることによって、保育者の倫理的判断の主眼が、どのように〈そこへと誘導するか〉という点に集約されているように感じる。もう少し付け加えるならば、「あらゆる雑多な存在が、わちゃわちゃ」していた状態に対して、どのように自由剥奪感を最小に抑え、他方でどの程度の衝突や折り合いをつける経験を重視すべきか考えた末に、どういった援助を通じて「様々な感覚をまとめて、自分の意志を選び、行動に移」せるようにしていくか＝どのように〈そこへと誘導するか〉を考えていることになる。

３．生活の創造としての環境構成

このような話をまとめていく際、必ず出てくるのが、乳幼児期の生活を「PDCAサイクル」に回収しようとする考え方への批判である。それはカリキュラムのような中長期的な枠組みに対する批判だけではなく、日々の保育そのものに対しても当てはまる。つまり、「保育者が設定した基準としての未来を、現在の子どもにいわば一方的に当てはめて、現在における行動を規定ないし統制しようとする事」への批判である²⁸⁾。ここには、保育者が用意した目標やねらい（未来）へと向かうために現在を手段化してしまうということの問題とともに、当然、そうした到達点の設定それ自体に保育者の経験や判断が影響してしまうという倫理的問題も含まれている。

では仮に、子どもの今を最大限認め、保育室内の全員で、その都度生活や環境について議論し創り変えていくということが可能だとすれば、それはどのような状態になるのだろうか。そもそも、子どもは常に勝手に創造を繰り返していることについては、すでに述べた——「周囲との関係性の中で常に変化し続け」「その変化によって新たな出来事を生み出す『場』」。とりあえず何かを試してみるのだが、そこで出た結果から次の瞬間への衝動を得て何かを新しく表現する。そしてまた何かに気づき、表現を変えてみる。その絶え間ない繰り返しはまさに創造的である。このときの子どもたちにはまだ、明確な主体性はない——気づいたらそうなってしまうという

け、という点についても上述した。こうした子どもたちの集まる保育室において、自分たちの生活を創造していくとはどういう状態なのであろうか。このように考えていくと、環境構成を生活の創造として捉えるということは、相当な困難が伴うことが了解できよう。もし可能だとすれば、「戸惑い、考え、奮闘することで自己の意志が明確となるような必然的焦点——何とかしなくては、という生活における必然性——が生じる環境を構成することが求められる」²⁹⁾だろう。しかもこれを、目標やねらい（未来）へと向かうための手段として用意するのではなく、偶然の出会いに向き合い、そこから広げていくという即興的・一回限りの活動として繰り返さなければならない。

このように考えていけば、ここで要求される保育者としての技術が相当高度であることは想定できるはずである。偶然の出会い、偶然の出来事を拾い上げ、それを保育室内全員の課題へと広げ、子どものなかに必然性を生じさせなければならない。その技術の背後には、子どもたちを個別の文脈で把握しながら、その都度、状況を見越して倫理的に判断していくという態度も求められることになるだろう。

どうやら、環境構成を生活の創造として捉える姿勢は、これまでの二点とは根本的に異なるようである。それは、我々が保育をどのように捉えるか、そしてどのような子どもに育ってほしいかという点での違いである。すなわち、生活の創造を支持するのであれば、個別の出来事が周囲の人々を変えていく力になること、ひいては社会をも変えていく可能性を秘めていることを子どもたちに伝えていくことにつながるだろう。それは到達点があらかじめ決まった範囲のなかで生活するだけでは感得できないような経験を伴うはずである³⁰⁾。

V. おわりに

不適切保育の話題などが持ち上がると、すぐに子どもへの関わり方が注目され、その関わり方についての倫理的な議論が繰り返られる。しかし、「主体性」「自由」という概念がどのような政治的関係

性を通じて形成されているのか、換言すれば、「主体性」「自由」をどのようなものとして描き、それを保育のなかでどのように「利用」しているのか、という保育界全体の恣意性に対してこそ倫理的な議論を求めるべきではないか。また、子ども存在に関わり、偶然へと心を開くことで創造的に環境を捉えていこうとする保育者に対して、他方で、計画的で評価改善的な行政主導の保育を要求することで矛盾を生じさせている現状についても、倫理的に議論していくべきだと考える。

保育を通してどのような世界を切り拓くべきなのか、人間はどのように拓かれた存在であるべきなのか、こうした議論こそがどのような保育者が必要で、どのような養成教育が求められ、さらにはどのような中高生に保育職を志望してほしいか、といった一連の「見方」「考え方」の構築につながっていく。こうした作業こそが、保育の魅力＝保育の自律性を言葉にしていく第一歩なのではないだろうか。

註

- 1) 環境構成について保育の専門性にもとづきながら体系的にまとめられているものとして、高山静子『環境構成の理論と実践』（エイデル研究所、2014年）が挙げられる。なお、実際の具体的環境構成がどのようになっているか、あるいはどうあるべきかを論じる研究は無数に存在するが、環境構成行為者である保育者の倫理的観点を批判的に問う研究は管見の限り存在しない。
- 2) ここでは、フーコーが唱えた意味で「権力」「力」と表記した。それはつまり、「人の言動に変化が生じたときに、その人の意思を変えたものとして想定される意識上の関係性認識」「言説が対象を生産したり、実践が対象を生産したりするときに、そこに浮かびあがる上下関係」を指している（田中智志『教育思想のフーコー』勁草書房、2009年、133頁）。
- 3) 本稿における「消極的自由」「積極的自由」は、バーリンが提唱した概念にもとづく（アイザイア・バーリン著、小川晃一ほか訳『自由論』みすず書房、1971年）。
- 4) 幼稚園教育要領解説において「自律（性）」という用語は散見される。ただし、自律へと向かっていくプロセスにおいて、どのような環境構成が必要で（子ども同士の民主的合議、保育者からの干渉・介入、あるいはアーキテクチャ・ナッジといった別の力など）、さらにそこで希求される自由のかたちが、普遍妥当性にもとづく万人の公平・公正（正義の倫理）を求めているのか、それとも状況依存的な個々の事情への配慮（ケアの倫理）を求めているのか、といった倫理的考察が伴っているわけではない。
- 5) 昨今の「不適切保育」を受けてか、保育専門職における「倫理」についての研究成果が蓄積されるようになっていく。最新の研究としては、亀崎美沙子ほか『保育者のための専門職倫理ハンドブック』（明石書店、2024年）などがある。ただし保育専門職における「倫理」について述べる研究の多くは、国内外の倫理綱領に関する概説や、倫理的ジレンマ状況における保育者の認識分析およびその予防・対策などに焦点化してしまっている。筆者としては、「不適切保育」問題を考えるに当たって、保育者の倫理的観点それ自体を議論することが求められていると感じている。
- 6) Dreke, C. (2016). Agency: Educators' Imaginations as Triggered by Photographs of Pre-school Children. In Esser, F., Baader, M. S., Betz, T. & Hungerland, B. *Reconceptualising agency and childhood. New perspectives in childhood studies*. Routledge. p.240.
- 7) 大豆生田啓友監修、おおえだけいこ『子どもが中心の「共主体」の保育へ』小学館、2023年、174-175頁
- 8) OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*. p.16. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf.
- 9) 汐見稔幸『新時代の保育のキーワード』小学館、2024年、78頁。
- 10) 大豆生田啓友監修、前掲書、3頁。
- 11) このように考えると、保育者が子どもの主体性形成にどのように貢献できるか、そのために保育者としての態度はどうあるべきかという議論が必須となる。前掲のOECD Learning Compass 2030で示された「co-agency」を支持していくのならば、裏方に徹し追従していくという保育者像（事前に万全の準備を整えておけば、子どもの主体性は自然に育まれるという理解）は変化が求められているのかもしれない。大豆生田も以下のように指摘している。「かつて保育者は『黒子であるべき』といわれる時代もありました。それは、保育者は表に出ないで陰で支える存在という意味です。それが大切な場面もありますが、黒子論には限界があるんです」と（大豆生田啓友監修、前掲書、80頁）。
- 12) 大豆生田啓友監修、前掲書、66頁。
- 13) 佐伯胖編『子どもの遊びを考える：「いいこと思いついた！」から見えてくること』（北大路書房、2023年）、久保健太『生命と学びの哲学』（北大路書房、2024年）、矢野勇樹「中動態として遊びをみる」（ミネルヴァ書房『発達』179、2024年、70-75頁）などが参考になる。
- 14) 久保健太、前掲書、211-244頁。
- 15) 関根佐也佳「〈書評・図書紹介〉佐伯胖（編著）『子どもの遊びを考える—「いいこと思いついた！」から見えてくること—』』『お茶の水女子大学子ども学研究紀要』12、2024年、69-70頁。
- 16) 矢野勇樹、前掲論文、75頁。
- 17) 昨今論述されるようになった新しい主体性理解（渾然一体の状態のさなかから呼びかけに応じるように「おのずと」湧き上がるエネルギーに主体性の原型を見ようとする）は、「相即不離」あるいは「絶対無」といった把握に近づいているように思われる。従来の主体性理解が、自己のなかで一貫性を有する行為責任者という西洋哲学的前提に支えられていたとすれば、最近になって東洋哲学的な、はたまた日本的（京都学派的）理解へとシフトしてきているように感じるのは筆者だけであろうか。この点について、現段階で論述にまとめる余力が筆者にはないが、今後の課題として携えておきたい。
- 18) 増田翼「保育における『自由』の再検討」『仁愛女子短期大学研究紀要』55、2023年、39-45頁。

- 19) 大豆生田啓友・豪田トモ『子どもが対話する保育「サークルタイム」のすすめ』小学館、2022年
- 20) キャロル・ギリガン著、川本隆史ほか訳『もうひとつの声で：心理学の理論とケアの倫理』風行社、2022年。
- 21) 余談になるが、「環境構成」という語の捉え方を分類する手段として、「構成」の英語表記に注目すると興味深いことが分かる（「環境」についてはおおよそEnvironmentが当てられているので問題とはしない）。大雑把に国内論文の英文タイトル表記を複数収集してみると、Configuration、Composition、Condition、Constitution、Creating、Buildingと様々な訳語が当てられていることが分かる。さらに保育者の環境構成について書かれた英語圏のネット記事などを拾ってみると、DesignやPreparingなども散見される。これらの語彙を検討しながら、本文ではa. b. c. の三点に分類することとした。
- 22) 実際の養成教育において、「環境構成」をどのように学生に教えているか、という問題はまた別の機会で論じてみたいが、たとえば諸研究のなかから「保育学生に指導計画の立案を教える際、『環境構成』とは、保育の場所と大道具・小道具だと筆者は教えている」といった記述を拾うことはそれほど難しくはない（渡部容子「保育における『環境構成』に潜む課題」『鳥取短期大学研究紀要』54、2006年、15-20頁）。
- 23) 大井佳子ほか「4年制での保育者養成における幼稚園教育実習指導試案(2)」(『北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要』7、2014年、11-25頁)によれば、改善した指導案様式(環境図挿入)についてのアンケートを実習園担当者に実施したところ、以下のような回答があったという。「環境図で表すことで教師の立ち位置、活動する場所の広さなど、どのように設定すればよいのかが明確になり、全体に目を配ろうとする姿勢がみられた」「環境図で計画を立てることで、子どもたちの動線をあらかじめイメージで実践できたのではないか」「環境図によって準備物の配置はスムーズに行われたが、遊びのプランの流れがわかりにくいので、時間配分や子どもの動きを想定して計画を立てると良いと思った」。これらを読む限り、少なくとも位置・配置ということが評価の一つのポイントになっていることは確かであろう。
- 24) 厚生労働省編『保育所保育指針解説』フレーベル館、2018年、26頁。
- 25) 株式会社office EA「コラム：保育園の環境構成とは？ 考え方、指導案、レイアウト・計画のポイント、事例」(<https://office-ea.co.jp/nursery-environment/>)。やはり一般的に環境構成とは、「子どもの行動を予測して空間を作り、目の前の子どもに合わせて遊びの素材を準備し、自分の声の大きさや表情をコントロールして雰囲気をつくるなど」と理解されていることが多いようである（高山静子、前掲書、134頁）。
- 26) ところで、環境をコントロールすることで、ある行為を行う可能性それ自体を奪ったり（アーキテクチャによって自由剥奪感が消えてしまい、消極的自由を意識化しなくなる）、本人が自律的に選択したかのように思わせて実はそうなるような仕組みによって誘導されている、といった環境管理型権力が、保育における環境構成行為にどれほど根深く影響しているかについては、次の機会にまとめてみたい。この点に関しては、北田暁大編『自由への問い4：コミュニケーション』（岩波書店、2010年）なども参考になる。
- 27) 内閣府・文部科学省・厚生労働省『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』フレーベル館、2022年、13頁。
- 28) 吉田直哉・安部高太郎『保育は〈計画〉できるのか』学術研究出版、2024年、119頁。
- 29) 増田翼、前掲論文、42頁。
- 30) 図らずも矢野は次のように書いていた。『「自己責任」が基盤となった社会は、簡単には変えられません。……『いいこと思いついた！』と叫び走り回るたくさんの遊んだ子どもたちこそが、この社会を変えていく希望だと言えるのではないのでしょうか』と（矢野勇樹、前掲論文、75頁）。