

# 保育における「環境」に対するイメージの変容に関する研究(1)

青木 加奈 古屋 真

## A Study on the Variation of Images of Environments in Early Childhood Care and Education

Kana AOKI / Atsushi FURUYA

### 論文要旨

本研究では、①保育における「環境」に対するイメージの全容を明らかにすること、また、②そのイメージの変容及び、③個人的特性との関連性を検討することを目的とした。保育者養成段階にいる学生を対象に質問紙調査を実施した結果、①保育における「環境」のイメージとしては、「人的環境」「物的環境」「空間的環境」「自然環境」の4種類が抽出された。また、保育内容「環境」の講義初回と最終回の2時点間でその変容を検討した結果、②はじめは「空間的環境」に偏っていたイメージが、「人的環境」や「物的環境」へも拡大したことが明らかとなった。さらに、③「物的環境」「空間的環境」「自然環境」に対するイメージは、学生の生活経験や柔軟的思考と関連があることが分かった。しかし、すべての特性が一樣な関連性を示してはならず、保育における「環境」に対するイメージと個人的特性との関連性については、継続して検討していく必要性がうかがえた。

キーワード：環境、保育内容「環境」、イメージ、保育者養成

### 1. 問題と目的

#### 1. 「環境を通して行う教育」の重要性

平成元年における幼稚園教育要領の改訂以降、乳幼児期の教育は「環境を通して行う教育」を基本としている。平成29年3月には新しい幼稚園教育要領が告示され、このような教育の在り方はますます重視されるようになった。新しい幼稚園教育要領の総則には、「教師は、幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする」と記されており、子どもは「環境」とのかかわりを通して学びを深めること、また、

保育者には、その学びを援助する「教育環境」を子どもと共に創造していく役割があることが示されている。

#### 2. 保育における「環境」の役割

これらを裏付けるように、保育における「環境」の役割について、これまで多くの議論や研究が重ねられてきた。小川(2000)は、幼児の積木活動を題材に取り上げ、「環境」として保育者が積木をある場所に置くことは、子どもの潜在的・顕在的な興味を誘発するものであり、このように環境を構成すること自体、間接的に保育者の願いや教育目標を含ませることでもであると述べている。また、汐見・村上・松永・保坂・志村(2012)は、保育室の空間構成の変化が子どもの遊ぶ時間や保育室内の移動時間、遊

びへの集中度（視線移動の減少をもって「集中している」と捉えている）に変化をもたらすことを明らかにし、環境の変化が子どもの行為に影響を与えることを指摘している。

従来、保育者には、一人ひとりの子どもの育ちを理解し、その上で適切に環境（人的・物的・空間的・時間的環境すべて）を構成すること（河邊，2005）、そして、子どもと共に常に作り変えていくこと（大豆生田，2016）が求められている。保育者が意図的に計画し、子どもと共に創り出す「環境」は、子どもの興味・関心や自発的な行動を促すなど、幼児期の子どもが必要な経験を得るために重要な役割を担っているのである。

### 3. 「環境構成」の在り方に関する議論

そのため、多くの保育実践家や研究者が、適切な「環境構成」の在り方に注目し、様々な観点から検討を行っている。例えば、藤田（2004）は、観察された遊びの場面を分析し、子どもの行動の発生や発展に関わっている物的要素についてまとめ、保育室内における自然素材が屋外遊びへの広がりやを促す可能性のあることを指摘している。また、原（2006）は、空間的な要素についても検討を加えており、舞台的な空間や遊びが隣接している空間は子どもたちの自律的な集団遊びを促すことを明らかにしている。同様に、共有スペース（砂場やコーナーなど、区画され、子どもが利用できる様々な対象物がある場所）が子どもの相互交渉を促すこと（廣瀬，2007）や、絵本の表紙提示が絵本コーナーの利用を促すこと（山田，2012）など、保育実践を題材に適切な「環境構成」の在り方を提案している研究が多い。近年では、高山（2014）が、これら実践事例に基づく研究の成果を集約し、環境構成を「保育者が、保育または保護者支援を目的として、人・自然・物・空間・時間等の環境を意図的に選択し構成する行為」と定義した上で、子どもの遊びや生活、発達に応じた環境構成の在り方を体系的にまとめている。

このように、豊富な実践事例を土台に考察された「環境構成」に関する議論は、将来の保育実践に活用できる有効な知見となっている。しかし、これら研究の多くは、環境の構成者である保育者自身の意識についてはあまり言及していない。例えば、自然環境にばかり目を向けている保育者は、子ども同士のかかわりや保育者の存在など、人的環境の構成に難しさを感じるかもしれない。「環境」の運用や活用は、保育者の保育観や発達観に左右される（大場，2007）との指摘もある。効果的な「環境構成」を選択するためには、保育者の「環境」に対する意識についても検討を加える必要があると考えられる。そこで、本研究では、保育者の「環境」に対する意識について着目し、その観点や変容について検討を行うこととした。

### 4. 保育者の「環境」に対する意識に関する議論

保育者の「環境」に対する意識（「環境」に対するイメージや捉え方）を扱った研究は、大きく現場保育者と保育者養成段階の学生を対象としたものに二分される。

現場保育者を対象としたものとしては、汐見ら（2012）や佐藤（2017）の研究が挙げられる。汐見ら（2012）らは、保育環境の充実を図る保育者の着眼点に注目し、保育者は、その過程で、玩具や遊具など、子どもの発達や興味・関心に基づいた素材（物的環境への着目）から、それらの配置や保育室の区切りなど、保育室の空間構成へも着目するようになったと報告している。また、佐藤（2017）は、保育者が「人的環境」について重視している内容を調査し、保育者は、精神的なよりどころとなる関わりや援助（子どもの心情をありのまま受容することや安心できる存在であること）に重きを置いていることを明らかにした。

一方、保育者養成段階の学生を対象としたものでは、小野・飯島（2014）や大神（2017）の研究が挙げられる。小野・飯島（2014）は、写

真から保育環境の質を評価する PEMQ (Photo Evaluation Method of Quality) を実習の前後で実施し、実習後には、環境構成に含まれる保育者の意図を読み取った項目が増えたこと(環境構成を複数の視点から読み取るようになったこと)を示している。実習による新たな視点獲得については、大神(2017)も同様の報告をしており、「環境」に関する言葉の想起数が実習後に増加することを明らかにした。また、曾野(2016)は、学生の「気づき」には、これまでの授業内容や学生自身の実践経験が結びついていると考察し、先述した大場(2007)と同様、学生のこれまでの経験との関連性を指摘している。

このように、保育者の「環境」に対する意識を調査した研究は、現場保育者の視野の拡大や学生の新たな視点獲得を示唆するものであり、専門性の向上や保育者養成にとっても重要な手がかりとなっている。しかし、これら研究の多くは、空間構成や人的環境など、当初から「環境」の一要素のみを扱うことが多く、「環境」に対するイメージの全容を明らかにするまでは至っていない。

そのため、本研究では、保育者がもつ「環境」に対するイメージの全容を明らかにすることを目的とした。なお、本研究では、保育者養成段階から現場保育者に至るまでの専門性向上を見据え、まずは、保育者養成段階の学生を対象に検討することとした。

## 5. 本研究の目的

以上のことから、本研究では、以下の3点について検討を行うことを目的とした。

保育者養成の段階にいる学生を対象に、

- ①「環境」に対するイメージの全容を明らかにすること。
- ②保育内容「環境」の講義の受講前後を比較し、そのイメージの変容を検討すること(これは、保育内容「環境」の講義の習熟度を評価する過程とも言い換えられる)。

- ③「環境」に対するイメージと学生の特性との関連を検討すること。

## II. 方法

### 1. 調査時期・調査対象者

- 1) 時期：2017年4月(事前)・7月(事後)
- 2) 調査対象者：筆者らが所属する保育者養成校における保育内容「環境」の履修者111名(全員女子短期大学2年生)。なお、調査対象者となった短期大学2年生の学生は、初回と最終回の期間中、幼稚園における教育実習を経験している。

### 2. 調査の手続きと倫理的配慮

調査は、筆者らが担当する保育内容「環境」の講義初回と最終回に実施した。受講している学生全員(調査対象者)に質問紙を一齐に配付し、回答後、その場で回収を行った。実施の際は、調査概要が書かれた文書を用意し、事前に調査の目的や内容を口頭で説明した。また、個人情報保護や、回答結果が成績評価に反映されないことなど、倫理的配慮に関する説明も加えた。

### 3. 質問紙の内容

#### (1) 「環境」に対するイメージ

学生がもつ「環境」に対するイメージの内容を明らかにするため、「保育における『環境』において、あなたがイメージするものは何ですか。思いつくものをすべて書き出してください」と教示し、自由記述による回答を求めた。

#### (2) 学生の特性に関する質問項目

先述した大場(2007)や曾根(2016)の指摘にもある通り、「環境」に対するイメージを学生の特性との関連も合わせて検討することは、今後、効果的な保育者養成の在り方を検討するための手がかりを得ることにもつながる。そのため、本研究では、学生の特性に関する質問も合わせて尋ねた(表1)。各項目は、筆者が担当する保育内容「環境」の講義内容に合わせ、保育実践の経験がある教員と共に作成した。調

査時は、各項目について「現在のあなたにどれくらい当てはまりますか。最も当てはまると思う数字1つに○を付けてください」と教示し、「1：あてはまらない」から「4：とてもあてはまる」の4件法で回答してもらった。

表1. 学生の特性に関する質問項目

質問項目
自然の中で過ごすことが好きである
季節の変化に気が付くことができる
花や野菜を育てることが好きである
虫や小さな生き物を捕まえたり触ったりすることができる
屋外で過ごすことが好きである
室内で過ごすことが好きである
一人であることが好きである
いろいろな人とかかわることが好きである
整理整頓が得意である
新しいことを発見することができる
様々な工夫を考えることができる
どうしたらよいか、思考や行動の選択肢をいくつか考えることができる
いろいろな角度からものごとを考えることができる
自分が直面している状況を正確に理解することができる
計画にないことが起きても、落ち着いて対応できる

#### 4. 保育内容「環境」の到達目標と講義内容

調査対象となった学生が受講した保育内容「環境」の到達目標と全15回分の講義内容は、以下の通りであった。

##### (1) 講義の到達目標

- 幼稚園教育要領に示された「環境を通して行う教育」と領域「環境」との関連について理解し、「環境」のもつ重要性について説明できる。
- 物的環境、人的環境、自然環境という3つの視点から、領域「環境」の「ねらい」「内容」を具体的な保育計画の中に位置づけ作成する能力を身につける。
- 子どもが主体的に身近な環境にかかわり、生活に取り入れていこうとする態度を養うための環境構成のあり方や保育者の役割・

援助の方法について理解し、保育計画を作成する能力を身につける。

##### (2) 全15回分の講義内容

- ① 環境を通しておこなう教育
- ② 領域「環境」の意義
- ③ 子どもの発達と環境
- ④ 身近な環境を感じる（自然観察）
- ⑤ 子どもの発達と自然環境
- ⑥ 自然環境と保育者の意図
- ⑦ 教材研究発表会（植物・野菜の育て方、生き物の飼い方）
- ⑧ 園内環境の構成
- ⑨ 物的環境にかかわる子どもの姿
- ⑩ 人的環境としての保育者の役割
- ⑪ 子どもにとっての友だちの意味
- ⑫ 人的環境と子どもの育ち
- ⑬ 人的環境としての友だち・保育者の役割
- ⑭ 好奇心、興味、関心を育てる環境
- ⑮ 「環境」による教育の意義

### III. 結果と考察

#### 1. 回答状況

事前・事後どちらの調査時点においても全ての質問項目に答えた有効回答は86名(77.48%)であった。以降の分析は、これらの有効回答を用いて行った。

#### 2. 保育における「環境」に対するイメージ

高山(2014)は、保育における環境の要素として、「自然」「物」「人」「色」「色以外の視覚刺激」「音」「空間」「動線」「時間」「気温・湿度・空気の質」の10項目を挙げている。本研究では、この要素を参考に、学生が抱く「環境」に対するイメージを分類した。分類は、保育の実践経験のある教員1名と共同で行った。

その結果、まず、4種類の大カテゴリー「人的環境」「物的環境」「空間的環境」「自然環境」が抽出された。さらに、大カテゴリー「人的環境」からは「人全般」「子ども」「家庭」「保育者」「社会」の中カテゴリーが抽出された。同様に、大カテゴリー「物的環境」からは「物全般」「教

材・教具」「玩具・遊具」の中カテゴリーが、大カテゴリー「空間的環境」からは「空間全般」「場所」「色」「色以外の視覚刺激」「音」「匂い」「雰囲気」「動線」「時間」の中カテゴリーが、大カテゴリー「自然環境」からは「自然全般」「動植物」「温度・湿度」「天候」「季節」の中カテゴリーが抽出された。この他、ゴミ問題やエコロジーなど、環境保全に類するものや、「子どもの主体性を促すもの」や「子どもの心身の発達を促すもの」といった「環境」の役割に関する回答がみられた（表2）。

この結果から、保育者養成段階にいる学生は、「人的環境」「物的環境」「空間的環境」「自然環境」の4種類の観点から保育における「環境」

を捉えていることが考えられた。

### 3. 保育における「環境」に対するイメージの変容

その後、調査（保育内容「環境」の講義）の初回時点と最終回時点の回答で大カテゴリーの出現に差異が見られるかを検討するため、Pearsonの $\chi^2$ 検定を行った。その結果、初回時点と最終回時点の出現率に統計的に有意な差がみられた（ $\chi^2=15.36$ ,  $df=4$ ,  $p<.01$ ）。残差分析の結果、「人的環境」及び「物的環境」に関する回答は、初回から最終回にかけて増加したことが分かった。一方、「空間的環境」に関する回答は、初回から最終回にかけて減少したことが明らかとなった（表3）。

表2. 保育における「環境」に対するイメージの分類カテゴリー

大カテゴリー	中カテゴリー	回答例
人的環境	人全般 子ども 家庭 保育者 社会	人, 人的環境, 人間関係, すべての人 子ども, 友だち, 友人 保護者, 両親, 親, きょうだい, 祖父母 保育者 (教諭, 保育士), 先生 大人, 地域住民
物的環境	物全般 教材・教具 玩具・遊具	物, 物的環境, 子どもの周りのものすべて 教材, 素材, 教具, 道具, 机, 椅子 玩具, おもちゃ, 遊具, 固定遊具
空間的環境	空間全般 場所 色 色以外の視覚刺激 音 匂い 雰囲気 動線 時間	空間, 環境構成, 物の配置, 保育者の位置, 雰囲気 保育室, 園庭, 園舎, 屋外, 園週辺の環境 色, 緑色, 水色 子どもの作品, 掲示物, 文字・数字 保育中の音楽 匂い 温かな雰囲気, 清潔感, 安全性・危険性 子どもが通る道の確保 活動を展開する時間帯
自然環境	自然全般 動植物 温度・湿度 天候 季節	自然, 自然環境, 山, 川, 森, 海, 水, 空 動物, 植物, 生き物 気温, 湿度, 空気の質 天候, 天気 季節, 四季
その他	ゴミ, エコ, 環境保全, エネルギー問題, 地球, 「環境」の役割	

表3. 大カテゴリーの出現率の違い

		人的環境	物的環境	空間的環境	自然環境	その他
初回	<i>n</i>	50▽	27▽	117▲	83	83
	%	35.97%	33.33%	52.70%	45.11%	51.92%
	期待度数	62.32	36.32	99.54	82.50	23.32
	残差	-2.36	-2.22	2.87	0.09	1.07
最終回	<i>n</i>	89△	54△	105▼	101	25
	%	64.03%	66.67%	47.30%	54.89%	48.08%
	期待度数	76.68	44.68	122.46	101.50	28.68
	残差	2.36	2.22	-2.87	-0.09	-1.07

注) △▽は5%水準の高低を、▲▼は1%水準の高低を示す

つまり、保育者養成課程の進捗（保育内容「環境」の講義履修や実習経験など）に伴い、初回は「空間的環境」に偏っていたイメージが、「人的環境」や「物的環境」へも拡大したと考えられた。

同様に、中カテゴリーの出現に差異があるかを検討するため、大カテゴリー毎に Pearson の  $\chi^2$  検定を行った。その結果、「人的環境」「物的環境」「自然環境」においては中カテゴリーの出現率に差が見られなかったが（人的環境： $\chi^2=7.62$ ,  $df=4$ ,  $n.s.$ 、物的環境： $\chi^2=3.89$ ,  $df=2$ ,  $n.s.$ 、自然環境： $\chi^2=8.56$ ,  $df=4$ ,  $n.s.$ ）、「空間的環境」においてのみ中カテゴリーの出現率に差がみられた（ $\chi^2=27.07$ ,  $df=7$ ,  $p<.01$ ）。各大カテゴリーにおける中カテゴリーの出現率については表 4-1 から表 4-4 に示す。「空間的環境」について残差分析を行った結果、「場所」と「色以外の視覚刺激」は、初回から最終回にかけて増加したが、「雰囲気」については減少したことが明らかとなった。具体的には、保育室や園庭といった「場所」に関する回答や、壁画や黒板といった「色以外の視覚刺激」に関する回答は増加したが、温かな雰囲気や過

ごしやすい雰囲気といった「雰囲気」に関する回答は減少していた。また、「音」や「匂い」、「時間」に関する回答は少なく、「動線」に関する回答は、両時点においても出現しなかった。

これは、「空間的環境」に関するイメージ、特に、「場所」や「色以外の視覚刺激」に関するイメージは拡大し、「雰囲気」に関するイメージは縮小したことを示している。

#### 4. 保育における「環境」に対するイメージと学生の特性との関連

次に、保育における「環境」に対するイメージと学生の特性に関する質問項目との関連を検討するため、「環境」に対する大カテゴリーの出現数と各質問項目の点数との相関分析を行った（Pearson の積率相関係数を算出した）。その結果、「物的環境」「空間的環境」「自然環境」については、いくつかの質問項目との間に統計的に有意な関連性が認められた（表 5）。

具体的には、「物的環境」において、「どうしたらよいか、思考や行動の選択肢をいくつか考えることができる」との間に正の相関がみられた。これは、複数の選択肢を考えると「物的環境」に対するイメージも多くもて

表 4-1. 「人的環境」における中カテゴリーの出現率の違い（結果：出現率の差異なし）

		人全般	子ども	家庭	保育者	社会
初回	<i>n</i>	13	11	7	11	8
	%	30.23%	45.83%	33.33%	28.21%	66.67%
	期待度数 残差	15.47 -0.94	8.63 1.11	7.55 -0.27	14.03 -1.19	4.32 2.32
最終回	<i>n</i>	30	13	14	28	4
	%	69.77%	54.17%	66.67%	71.79%	33.33%
	期待度数 残差	27.53 0.94	15.37 -1.11	13.45 0.27	24.97 1.19	7.68 -2.32

表 4-2. 「物的環境」における中カテゴリーの出現率の違い（結果：出現率の差異なし）

		物全般	教材・教具	遊具・玩具
初回	<i>n</i>	6	9	12
	%	20.00%	39.13%	42.86%
	期待度数 残差	10.00 -1.95	7.67 0.70	9.33 1.32
最終回	<i>n</i>	24	14	16
	%	80.00%	60.87%	57.14%
	期待度数 残差	20.00 1.95	15.33 -0.70	18.67 -1.32

表 4-3. 「空間的環境」における中カテゴリーの出現率の違い

		空間全般	場所	色	色以外	音	匂い	雰囲気	動線	時間
初回	<i>n</i>	40	47▼	3	1▽	1	1	23▲	0	1
	%	60.61%	41.23%	60.00%	14.29%	50.00%	100.00%	88.46%	0.00%	100.00%
	期待度数	34.78	60.08	2.64	3.69	1.05	0.53	13.70	0.00	0.53
	残差	1.53	-3.52	0.33	-2.07	-0.08	0.95	3.89	0.00	0.95
最終回	<i>n</i>	26	67▲	2	6△	1	0	3▼	0	0
	%	39.39%	58.77%	40.00%	85.71%	50.00%	0.00%	11.54%	0.00%	0.00%
	期待度数	31.22	53.92	2.36	3.31	0.95	0.47	12.30	0.00	0.47
	残差	-1.53	3.52	-0.33	2.07	0.08	-0.95	-3.89	0.00	-0.95

注) △▽は5%水準の高低を、▲▼は1%水準の高低を示す

表 4-4. 「自然環境」における中カテゴリーの出現率の違い(結果:出現率の差異なし)

		自然全般	動植物	温度・湿度	天候	季節
初回	<i>n</i>	47	19	3	5	9
	%	43.52%	38.00%	75.00%	45.45%	81.82%
	期待度数	48.72	22.55	1.80	4.96	4.96
	残差	-0.52	-1.18	1.21	0.02	2.52
最終回	<i>n</i>	61	31	1	6	2
	%	56.48%	62.00%	25.00%	54.55%	18.18%
	期待度数	59.28	27.45	2.20	6.04	6.04
	残差	0.52	1.18	-1.21	-0.02	-2.52

ることを示している。

また、「空間的環境」において、「季節の変化に気が付くことができる」との間に負の相関が、「花や野菜を育てることが好きである」と「整理整頓が得意である」との間に正の相関がみられた。さらに、有意な関連性とまでは言えないが、「一人でいることが好きである」との間には、正の相関の傾向がみられた。これらの結果は、季節の変化に気が付くほど「空間的環境」に対するイメージが減ることを、反対に、植物を育てることが好きであることや整理整頓が得意であるほど「空間的環境」に対するイメージが増えることを意味している。

同様に、「自然環境」において、「どうしたらよいか、思考や行動の選択肢をいくつか考えることができる」との間に負の相関がみられた。加えて、「屋外で過ごすことが好きである」との間には正の相関の傾向が、「自分が直面している状況を正確に理解することができる」との間には負の相関の傾向がみられた。「物的環境」との関連性とは異なり、複数の選択肢を考えることができると「自然環境」に対するイメージ

が減るとということが考えられた。

このように、保育における「環境」に対するイメージと学生の特性との間には、一定の関連性がみられた。しかし、「人的環境」については、一部、「様々な工夫を考えることができる」との間に正の相関の傾向がみられたのみで、その他の項目すべてとの間に統計的に有意な関連性はみられなかった。また、関連性が認められたものにおいても、一部のものは負の関連を示しており、保育における「環境」のイメージの減少へ繋がる特性の存在もうかがえた。

#### IV. 総合考察

本研究では、保育者養成段階にいる学生を対象に、①保育における「環境」に対するイメージの全容を明らかにすることを主目的とした。また、②そのイメージの変容や③学生の特性との関連も合わせて検討した。

その結果、保育における「環境」に対するイメージは、「人的環境」「物的環境」「空間的環境」「自然環境」の4種類が抽出された。また、保育内容「環境」の講義初回と最終回の2時点間

表 5. 学生の特性と「環境」に対するイメージの出現数との相関

質問項目	人的環境	物的環境	空間的環境	自然環境
自然の中で過ごすことが好きである	.02	.04	.01	.07
季節の変化に気が付くことができる	-.07	.04	-.19*	-.14
花や野菜を育てることが好きである	-.03	.13	.15*	-.03
虫や小さな生き物を捕まえたり触ったりすることができる	-.00	-.06	.04	-.12
屋外で過ごすことが好きである	.00	.08	.08	.14†
室内で過ごすことが好きである	.01	-.01	-.01	.05
一人であることが好きである	-.03	.03	-.13†	.08
いろいろな人とかかわることが好きである	-.06	.05	.03	.00
整理整頓が得意である	.01	-.04	.16*	-.10
新しいことを発見することができる	-.02	.02	.09	-.06
様々な工夫を考えることができる	.15†	.12	.05	-.06
どうしたらよいか、思考や行動の選択肢をいくつか考えることができる	.05	.15*	.05	-.16*
いろいろな角度からものごとを考えることができる	-.02	-.02	.10	.00
自分が直面している状況を正確に理解することができる	.03	.04	-.04	-.14†
計画にないことが起きても、落ち着いて対応できる	-.02	.04	-.04	-.05

注) 有意水準: † $p<.10$ , \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ 

でその（出現数の）変化を検討した結果、「空間的環境」に偏っていたものが、「人的環境」や「物的環境」へも広がったことが分かった。これは、小野・飯島（2014）や大神（2017）の研究と同様の結果でもある。回答した学生は、同時期に、幼稚園における教育実習を経験することもあり、これらイメージの拡大に影響を及ぼしている可能性も考えられるが、保育内容「環境」の講義における到達目標とも照らし合わせると、養成課程において、保育における「環境」を捉える視点が増えたことは評価に値する。

実際、講義終了後に課している振り返りの中では、「最初は環境構成や自然との触れ合い、物的環境等しか思いつかなかったが、授業を受けて、保育者や友だちの存在、保育者の留意点等、人的なものも環境なのだと学んだ」、「環境の講義を受けて、自然、保育室、教材などの物的環境はもちろんのこと、家族、友達、保育者などの人的環境すべてが子どもの育ちに影響することを学んだ」といったように、学生自身の環境に対するイメージが広がったと多く述べられていた。その中でも、「人的環境」としての保育者自身の影響力について振り返っている学生が多く、「環境（人的・物的・自然）は、保育者の意識で本当に変わるので、子どもが伸び伸びと成長できる環境を整えられるように自分

自身も敏感に感じられるようになりたい」「環境という子どもたちが育つ上で必要なものを保育者は作り出し子どもたちに提案することで、子どもたち一人ひとり、または子どもたち同士で学び合うことができるのだと考えられるようになった」といった保育者自身の環境に対する向き合い方が子どもの育ちに大きく影響を与えるものであることを理解した記述も多くみられた。「物的環境」においては、「物を置く位置ですらも、子どものことを考えて保育を薦めているということを知り、驚いた」、「何気なく飾ってある物が、実は再利用されていたり、物の配置も子どもの目に入る所に置いていたり、以前の実習では気づかなかったことが今回の実習では気づくことができた」といった物の配置やその物自体の環境としての意味についての記述もみられた。また、「私が保育者として現場に立った時、私の言葉で子どもたちは良いようにも悪いようにも変わってしまう。これはとても恐ろしいと思った。そして、それだけ保育者は責任が重く大変な仕事であると思う。どのような子どもに育ててほしいのか、それが一番子ども立ちに影響すると思うので、慎重に考えたいと思った」「自分一人ではなく、周りの保育者の考えをお互いに聞き合い子どもたちにとって子どもが主体となる環境をつくるのがとても大

切だと感じた」「子どもの意欲や自主性を育むための言葉がけの工夫、活動の工夫をしっかりとできる保育者になりたい」「子どもが何かやりたいことを見つけ、諦めずにやれるような環境作り、援助をしていける保育者になりたい」といった自分自身の在り方についても言及している学生もいた。これらの記述から、学生は、15回の講義を通して、子どもを取り巻くすべてのものが環境であるという認識への拡がり、自分自身もまた、保育者として重要な環境の一部であるという意識化が進み、保育者としての「環境」への向き合い方まで考察することができたと考えられる。

また、「空間的環境」においては、「場所」や「色以外の視覚刺激」に関するイメージは増加したものの、「雰囲気」に関するイメージは減少した。また、「音」「匂い」「動線」「時間」に関するイメージを挙げた回答はほとんど見られなかった。保育者養成の段階においては、保育室や園庭といった「場所」は着目しても、そこで工夫されるレイアウトや配置といった「空間」を十分に意識することまでには至らないのかもしれない。また、講義において、こうした「音」や「匂い」に関する環境について特化した内容を取り上げられなかったことも、この結果に影響を与えていると考えられる。保育者養成の段階でこうした部分にまで教授する内容の工夫が求められると言えるだろう。

さらに、保育における「環境」に対するイメージと学生の特性との関連も検討した。その結果、「物的環境」「空間的環境」「自然環境」に対するイメージ（の出現数）は、学生の生活経験や柔軟的思考のもち方との間に正の相関関係があることが分かった。この結果は、大場（2007）や曾根（2016）の指摘を裏付けるものとも言える。しかし、「人的環境」に対するイメージと学生の特性との間には有意な関連性がみられなかった。また、「空間的環境」における「季節の変化に対する気づき」との関連や「自然環境」における「複数の選択肢の考案」との関連は、

どちらも負の関連性を示しており、学生のもつポジティブな側面すべてが、保育における「環境」に対するイメージと好意的な関連性を示す訳ではないことが分かった。その背景にまで考察は及ばなかったが、保育における「環境」に対するイメージと好意的な関連性を示す特性と示さない特性があることが判明したことは有意な知見となった。

## V. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、保育者養成という観点から、養成校に通う短期大学生を対象に、保育における「環境」に対するイメージの全容を明らかにしようと試みた。しかし、現場保育者を含めた検討までは至っていない。今後は、現場保育者も含めた検討を行い、「環境」に対するイメージの変容を縦断的・横断的に検討することが求められる。

また、保育における「環境」に対するイメージと個人的特性との関連についても検討を行った。しかし、その関連性は一様ではなく、好意的な関連を示す特性もあれば、示さない特性もあった。今後は、保育観や発達観など、個人特性を広く捉える項目を加え、保育における「環境」に対するイメージに関連を示す特性を検討するなど、さらなる発展が望まれる。

## 【引用文献】

- 藤田大輔(2004). 園児の遊びの実態からみた幼稚園の屋外空間構成に関する試論 日本保育学会第 57 回大会研究論文集, 2-3
- 原寛道(2006). 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, 44(2), 167-177.
- 廣瀬聡弥(2007). 幼稚園の屋内と屋外における様々な遊び場所が仲間との関わりに及ぼす影響 保育学研究, 45(1), 54-63
- 河邊貴子(2005). 遊びを中心とした保育—保育記録から読み解く「援助」と「展開」—

萌文書林

- 文部科学省(1989). 幼稚園教育要領
- 文部科学省(2017). 幼稚園教育要領
- 大場幸夫(2007). こどもの傍らに在ることの意味—保育臨床論考— 萌文書林
- 大神優子(2017). 保育環境知識に関する言語想起課題の検討(3)—実習段階の比較— 和光女子大学紀要, 57, 75-85.
- 大豆生田啓友(2016). 「対話」から生まれる乳幼児の学びの物語—子ども主体の保育の実践と環境— 学研
- 小川博久(2000). 保育援助論 生活ジャーナル
- 小野真喜子・飯島典子(2017). 保育学生の環境構成の理解を促す保育内容「環境」の授業展開 聖和学園短期大学紀要, 54, 131-140.
- 佐藤有香(2017). 人的環境としての保育者の役割—現職保育者自身の視点で— こども教育宝仙大学紀要, 8, 57-64.
- 汐見稔幸・村上博文・松永静子・保坂佳一・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.
- 曾野麻紀(2016). 保育系短期大学生の気付きに関する—考察—「保育内容・環境」の授業実践から— 洗足論叢, 45, 131-140.
- 高山(2014) .
- 山田恵美(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), 263-275.

- 戸田雅美(2004). 保育をデザインする—保育における「計画」を考える フレーベル館
- 富岡量秀(2014). 保育内容・環境の指導法に関する研究—「保育者養成」という共通の基盤に立った協同的取り組み— 大谷大学短期大学部幼児教育保育科研究紀要, 16, 19-25.

## 【参考文献】

- 原口純子(2003). 保育内容「環境」の授業内容の検討 洗足論叢, 32, 83-91.
- 池田幸代(2011). 幼児教育における保育内容「環境」の捉え方についての研究—「環境を通じた教育と「領域・環境」における、二つの「環境」の関係— 洗足論叢, 40, 115-127.