

# 「環境と生活をつなげる保育」に対する保育者の意識 —保育者の捉える三つの「環境」—

重村美帆<sup>\*1</sup>・當銘美菜<sup>\*2</sup>・三島瑞穂<sup>\*3</sup>

(<sup>\*1</sup>宇部フロンティア大学短期大学部保育学科・<sup>\*2</sup>目白大学人間学部子ども学科・  
<sup>\*3</sup>宇部フロンティア大学人間社会学部福祉心理学科)

Nursery Teachers' Consciousness of "Early Childhood Education for Connecting Environment and Life" :  
Three "Environments" Recognized by Nursery Teachers  
Miho Shigemura <sup>\*1</sup> and Mina Tome <sup>\*2</sup> and Mizuho Mishima <sup>\*3</sup>  
(<sup>\*1</sup>Department of Nursery Education, Ube Frontier College <sup>\*2</sup>Department of Child Studies, Mejiro  
University <sup>\*3</sup>Faculty of Humanities and Social Sciences, Ube Frontier University)

保育者養成校であるA大学では、5領域「環境」に関する講義「保育内容（環境）」を開講している。多くの学生が「環境」という言葉を多義的に使用しており、理解に偏りが生じているのではないかと考えられた。「環境」理解は保育づくりにおいて不可欠なものであるため、一つひとつの意味を丁寧に読み解いていく必要がある。

本稿では、子どもの生活と「環境」をつなぐ必要性を保育者がどのように意識しているのか、また、保育者は「環境」をどのように捉えているのかという二つの課題について検討した。結果、保育者は「環境」を、常に目の前の子どもの姿（生活）とつなげて考えていた。そして、子どもの生活の軸となる遊びを、「物」や「人」がそこにあるだけの「環境」で成り立たせるのではなく、それぞれを通して遊び「こと」となるような関わりを行っていた。また、保育者自身もその関係性の内にあるものとして意識されていることが明らかになった。

キーワード：保育内容、環境、生活、保育者の意識

## 1. 研究目的

保育者養成校であるA大学では、1年次後期に5領域「環境」に関する講義である「保育内容（環境）」を開講している。その初回講義において、「保育環境」について学生へ尋ねると以下のような記述が見られた。それらは、「子どもが遊ぶ物」、「衝動的に遊んでみたりできる自然環境」、「清掃などの環境整備」、「子どもが安全に安心して遊べる場所」、「子どもの生活の全て」、「家庭では経験することができない集団行動や遊びを子ども達が学びながら楽しむ」などである。

また、最終講義において「授業を通して学んだこと」について尋ねると、「人的環境としての保育者や親などがあるけれど、物的環境がとてもしっかりあることに驚いた」、「保育者が子どもの気持ちをどれだけ考え、寄りそうことができるか、年齢や特性に合った保育ができるか、適切な環境づくりが大事」といった記述があった。

これらの記述からは、学生が「環境」という言葉を多義的に使用しているように見える。しかし、学生は、それらを意識的に使い分けているというよりも、それぞれが「環境」に対して異なる意味づけを行っており、その理解に偏りが生じているのではないかと推測できる。今後彼らが保育者となっていく、保育現場において十分な保育づくりが可能になるためには、どのような「環境」理解が求められるだろうか。

2017年（平成29年）3月に告示された『幼稚園教育要領（以下、『要領』とする）』の領域「環境」では、「周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う」<sup>1)</sup>と示されている。このことから、子どもが自ら周囲の環境に関わり、自身の生活にそれらを位置づけていくことができるように、保育者には子どもの生活と環境をつなぐ関わりが求められていると言える。

保育の現場においてこれらが実践されるためには、

保育者の「環境」に関する意識と理解を明確にする必要がある。そこで、次の二つについて明らかにしていくこととする。まず、一つ目は、実際の保育現場において、保育者は子どもの生活と環境をつなぐ必要性をどのように意識しているのかということ、そして、二つ目は、そもそも保育者は「環境」をどのように捉えているのか、保育者養成校の学生とは異なる「環境」理解がなされているのだろうかということである。

## 2. 多義的な「環境」について

「環境を通しての教育（保育）」における「環境」について、三宅ら（2013）<sup>2)</sup>は「子どもがそれらとかわかり、多くのことを学んでいくことのできる、身のまわりのありとあらゆる存在」を指し、「領域『環境』とする時の『環境』の意味は『領域』のなかに分類された『環境』に関する子どもの成長や発達に関すること」と定義している。そして、前者が存在としての「環境」を意味し、後者が子どもの発達に関する「心情・意欲・態度」を指すとし、両者をまったく異なるものとして区別している。つまり、目の前に存在する物理的な環境物（人も含む）としての「環境」と保育を行う者が持つ認識や考えといった視点としての「環境」とに分類することができると言える。

「環境を通して行う教育（保育）」については、若月（2015）<sup>3)</sup>による「子ども自らが学びたいくなるような環境を保育者が豊かに用意し、子どもがその環境にかかわることの意味を保育者が感じとり、子どもに達成感や成功体験を味わえるようにしていくこと」という記述や、秋田（2009）<sup>4)</sup>でも「保育においては、保育者は教育の意図を保育環境のなかに埋め込み、子どもたちはその環境と出会っていくことが求められる」とあることから、「環境を通しての教育（保育）」における「環境」が流動的で可変的な、子どもと関わる全てを含蓄していることが推測できる。

秋田は次に、「保育の質」という視点から、「保育環境には、『構造の質』と『過程の質』という二つの面」があると指摘する。「構造の質」とは、「空間の広さや間取り、配置、保育者と子どもの比率や学級の人数、預かる時間など、園であらかじめ決まっている比較的不動の面」であり、「過程の質」とは、「子どもたちが直接経験する保育活動の質、その活動のために用意される可動する環境の質」だと言う。

このように見てみると、保育における「環境」には、

三つの意味が存在すると考えられる。一つ目は、園独自の持つ立地条件や園舎の規模といった不動的な保育の基盤となる構造としての環境（以下、環境Aと称す）である。二つ目は、保育者の働きかけにより変化し得る可動的な環境（以下、環境Bと称す）である。目の前の子どもたちが「やってみたい」、「おもしろい」と取り組むことができるような物や人といった、子どもの保育活動の質を向上させ得るものである。三つ目は、環境Bをつくる保育者の働きかけの視点としての環境（以下、環境Cと称す）である。環境Cは、『要領』や『保育所保育指針』などに示されている保育内容の領域や園独自の教育（保育）方針を背景に、保育者自身が持つ認識や考えなどから構成される。

『要領』（2017年3月告示）における「環境」の用いられ方を見ると、第1章総則の第1にある「幼稚園教育の基本」<sup>5)</sup>では次のように表現されている。

表1 『要領』「幼稚園教育の基本」に用いられる三つの「環境」の比較

幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境(1)を通して行うものであることを基本とする。

このため教師は、幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境(2)に主体的に関わり、環境(3)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(4)を創造するように努めるものとする。

（中略）

教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境(5)を構成しなければならない。この場合において、教師は、幼児と人やものとの関わりが重要であることを踏まえ、教材を工夫し、物的・空間的環境(6)を構成しなければならない。また、幼児一人一人の活動の場面に応じて、様々な役割を果たし、その活動を豊かにしなければならない。

※下線と番号は、筆者が追加したものである。

下線(4)と(6)には、「環境」の前に具体的な「教育」という修飾語や「物的・空間的」という保育環境を形容する要素が付けられているため、その後続く「環境」の意味を比較的明確に捉えることができる。しかしながら、下線(1)の「環境」は、「学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため」のもので、「幼児期の特性を踏まえ」たものとしてあり、その定義の幅はかなり広い。

また、下線(2)は、「身近な」という形容詞で限定されているが、幼児にとっての「身近」という定義についても再考する必要がある。秋田(2009)<sup>6)</sup>は、「『身近』とは、いつでも何度でも出会うことができ、生活のなかにあり、子どもの目線からみて遊びやくらしのなかで慣れ親しむことができる、子どもが手を伸ばせばかかわることができる範囲の環境という意味を示している」と述べている。ただし、秋田の示す「範囲」にも曖昧さがあると言え、下線(3)の示す「環境」との意味合いが同じであるかどうかさえ判断することが難しい。さらに、下線(5)においても「計画的に」という副詞が用いられているが、保育者が計画したものをどういった「範囲」の「環境」として構成するのかについては明確に捉えることができない。つまり、明確な修飾語が付けられていない「環境」については、同じ意味かどうかの判断が読み手に多分に委ねられていると言える。

「環境」という概念を保育において捉える場合、井上(2009)<sup>7)</sup>は、「日本の幼児期の環境教育研究では環境という概念の多義性を意識しておかねばならない」、さらに「海外の保育の文献や指針では(中略)日本のように教育学用語としての『環境』という言葉が、修飾語なしに様々な文脈で広義にも狭義にも繰り返し使用されることはない」と述べている。このように、保育における「環境」は、それをを用いる者の意味づけによって解釈され、実践されている可能性が高いと考えられる。

そこで、本稿ではまず、保育者が子どもの生活と環境とをつなぐ必要性をどのように意識しているのかについて考えてみたい。その上で、実際の保育現場において、保育者がどのように「環境」という言葉を捉えているのかを明らかにする。

### 3. 研究方法

A県では、毎年私立幼稚園教育研究大会を開催しており、県内の私立幼稚園1か所が研究発表を行っている。今回の県大会に向けた研究は、S市のK幼稚園が行うこととなり、平成28・29年度の研究主題「人生のスタートこそ良質な教育を」の下に設定された六つの課題の中から一つを選択し研究活動をスタートすることとなった。当該園が選択した課題は、「保育実践」の中の「園行事の取組みと子どもの育ち」であった。

園内の話し合いで運動会について考えていきたいという要望があったため、県大会に向けた研究方法の提案と運動会に対する保育者の捉え方を含めた子どものからだを動かす遊びについて探っていくこととした。

本調査は、園での研究活動内で行ったものである。以下に、調査時期、調査対象、調査内容、及び分析方法と手順について記す。

○調査時期:平成28年5月(1回目)、11月(2回目)

○調査対象:A県S市K幼稚園に勤務する3歳児～5歳児クラスの担任教諭15名

○調査内容:からだを動かす遊びに関する質問紙調査

○分析方法と手順:

まず、〈1〉「あなた自身が『園でのからだを動かす遊びや運動』の中で心がけて取り組まれていることは何ですか?」、〈2〉「からだを動かす遊びにおいて参加が難しい子どもに対して、どのような援助や配慮を行っていますか?」という二つの項目に対して、保育者が記述した「環境」という言葉に着目し、該当箇所を抜き出した。併せて、「環境」という言葉での記述はなかったが、保育者が環境を意識した関わりとして記述していると考えられる箇所を抽出した。

その後、抽出した箇所を、それぞれ、川喜田(1967)のKJ法<sup>8)</sup>を用いて分類を行った。分類は、第1筆者と第2筆者で複数回にわたって協働で行った後、第3筆者が全体像を確認した。

### 4. 研究結果

#### 4-1. 質問紙調査から見る保育者の「環境」の捉え方

まず、「あなた自身が『園でのからだを動かす遊びや運動』の中で心がけて取り組まれていることは何ですか?」では以下のような記述が見られた(表2)。

表2 『園でのからだを動かす遊びや運動』で心がけて取り組んでいること」に記述された「環境」

- ①「楽しむ」ことを大切にしている。どのようにすれば子どもたちが楽しく活動に取り組めるか、環境構成や声かけにも心がけている。
- ②子どもが楽しめる空間や環境、安全に気をつける。一人ひとりが意欲的に取り組むことができるような声かけ、働きかけを心がけている。
- ③多様な動きができるように環境作りや助言をしていく。保育者も一緒になって楽しみ、次第に子どもたちの中で遊びが発展していくように促していきたい。
- ④環境をととのえ、安全に留意し、子どもたちの発達に応じた内容を考える。
- ⑤子どもたちが楽しく取り組める活動選びや環境構成。

※下線と番号は、筆者が追加したものである。

記述①で用いられている「環境」は、子どもが活動に楽しく取り組むことができるように保育者が整えていく対象として位置付けられている。同じように、③と⑤においても子どもたちが「多様な動きができるように」、また「楽しく取り組める」ための「環境」と考えられる。これらは、子どもの育ちを促すために、保育者が自ら働きかけて整えようとする「環境」だと捉えることができる。よって、①、③、⑤は、上述した環境Bに近い捉え方だと言える。

では、②はどうであろうか。「子どもが楽しめる」と述べられているが、並列にある言葉に、「空間」と「安全」がある。秋田(2009)の「構造の質」には、保育の基盤として「子どもが生活をするのに安全で、衛生的であること、大人の目が届き、さまざまな活動をするのに必要な広さの空間があることが保障されること」<sup>9)</sup> という記述があることから、②で用いられている「環境」は、大人の目が届く安全な環境として意識されていることが推測できる。よって、②は、環境Aに近い捉え方だと言える。同じように④も、安全に留意することが意識された「環境」であるため、環境Aに近いと考えられる。

次に、「からだを動かす遊びにおいて参加が難しい子どもに対して、どのような援助や配慮を行っているか?」に対して記述された「環境」について考える(表3)。

表3 「からだを動かす遊びにおいて参加が難しい子どもに対する援助や配慮」に記述された「環境」

- ⑥少しでも参加できるように環境構成を考える際に工夫する。できた時にしっかりと褒める。
- ⑦参加しやすいような環境作りや、その子が興味をもっていることを取り入れる。

※下線と番号は、筆者が追加したものである。

以上二つの記述に用いられている「環境」は、参加が難しい子どもたちが参加できることを目指し、保育者がつくる環境と位置付けることができるため、環境Bに近い捉え方だと言える。このように、保育者が用いる「環境」の捉え方においても、養成校の学生と同様に、多義的な「環境」理解が見られることがわかる。

#### 4-2. 子どもの生活と環境をつなぐ必要性に対する保育者の意識

子どもの生活と環境とをつなぐ必要性に対する保育者の意識を検討するために、「環境」を意識した関わりの記述だと考えられる箇所を取り上げる。「あなたが『園でのからだを動かす遊びや運動』の中で心がけて取り組まれていることは何ですか?」の記述においては、「環境」という言葉自体を用いてはいないが、以下、表4のような「環境」を意識した関わりの記述が見られた。

表4 環境を意識した関わりに関する記述の分類(『園でのからだを動かす遊びや運動』で心がけて取り組んでいること)より)

第1段階	第2段階	第3段階	第4段階
子ども達同士の関わりを大切にする	友達との関わりができるようにする	子ども同士の関わり	子ども同士の関わり
クラスの子ども達全員が笑顔で取り組み、1人1人が積極的に友達と関わりがもてるよう(にする)			
体を動かすことを通して友達との関わりができるようにする			
子ども同士で協力し合ったり、やってみようと挑戦する気持ちをもてるようにする	子ども同士で何かをする気持ちを持てるようにする		
友達と楽しさを共有する	友達と楽しさを共有する	子ども同士で思いを共有する	

「環境と生活をつなげる保育」に対する保育者の意識

—保育者の捉える三つの「環境」—

(保育者も)一緒に体を動かし、遊びに加わって楽しさを共有する	保育者も一緒に遊び、楽しさを共有する	保育者も思いを共有する	保育者との関わり	簡単なものから、ルールがあるものへと、子どもたちの意識が高まり、最後まで集中できるように工夫している	子どもの思いを考慮した遊びの提案	子どもに合わせた課題設定	
集団あそびでは、(保育者も)一緒に身体を動かして楽しむ				子ども達の気持ちを大事にしなが提案する			
保育者自身も笑顔で常に言葉をかけながらすすめていく	もっとやりたい、楽しい、と意欲をもってできるような活動展開や声掛け						
教師も楽しむ	保育者も楽しさを共有する	どうしたらより上手になるか、子ども達自身で考える時間をつくる		子どもが意欲的に取り組めるよう課題を設定する			
子どもたちのやろうとする意欲を認め、できるようになったことを褒め、共に喜ぶ	意欲を認め、共に喜ぶ	少し難しいかな、と思う課題を設定する					
できなかったことができるようになるれば子どもと一緒に喜んだり、できないことにチャレンジしている子には励ましたりしている		あきらめずに取り組めるようしっかり声をかける					
できるようになった時はしっかり褒める	子どもに合った声かけをする	子どもに合わせた援助		苦手な子も意欲的に取り組めるように	子どもの意見を取り入れ		子どもの視点を遊びへ取り入れる
子どもたち一人ひとりを見ながらその子に合った声かけができるように心がけている				子どもたちが楽しそうに活動できるように、声かけであったり、子どもたちの意見を取り入れたりしている			
子どもたちが楽しみながら活動に取り組めるようにする	子どもが楽しみながら取り組めるようにする	保育内容の工夫		その場に応じて子どもたちの意見を取り入れて活動している	子どもの様子から得た気づきを遊びに取り入れる		
子ども自身が楽しみながら運動することができるように心がけている				設定する時は普段使えない道具や場所も考える			
子ども達が楽しみながらできるか			クラスの様子、子どもの姿(興味を持っているもの、取り組んでいるもの)を考慮する				
子供が楽しめる活動			子どもたちの自然な遊びの中から動きを利用し、興味を持っている子どもだけでも参加できるようにすること				
子どもたちが楽しいと思えるような活動にする			子ども達が持っている遊びに関連する内容を考えて取り組む				
子どもが楽しめる内容			子どもの遊びの様子をよく見る	遊びの見守り			
楽しんで取り組むことができるように心がける							
楽しめるような活動になるよう心がけている							
				約束(ルール)を伝えたり、子どもたちをよく見る		子どもが最後までやり遂げられるようにする	
				体を動かすことが得意な子でも苦手な子でも必ず目標(ゴール)までやらせてあげられるよう心がけている			

安全で、子どもたちが楽しく遊べるようにする	安全で楽しく遊べるようにする	安全な保育環境を留意する	安全な保育環境
安全確保	安全確保		
39 個	16 個	9 個	4 個

分類は第4段階まで行われ、第1段階では39個、第2段階では16個、第3段階では9個、第4段階では「子ども同士の関わり」、「保育者との関わり」、「保育方法」、「安全な保育環境」の四つのカテゴリーが生成された。

「子ども同士の関わり」及び「保育者との関わり」に分類された記述からは、からだを動かす遊びをつくる際、保育者がまず、子どもや保育者自身との関わりである人的環境を意識していることがわかる。人との関わりを通して遊びへの意欲や関心が子ども自身の内に育つよう、保育者が意識的に取り組んでいることが窺える。特に、「一緒に体を動かして楽しむ」、「教師も楽しむ」という記述においては、保育者自身の存在が子どもへどのように影響していくのかを理解していることがわかるため、環境Bとして捉えることができる。

次に、「保育方法」においては、子どもが楽しみながら遊びに取り組めるよう子どもの「意見や様子を取り入れ」ながら「保育内容を工夫」し、さらに子どもたち自身で「課題解決」をさせたり、褒めたり、認めたりする「保育者の関わり方」を通して意欲的に取り組めるよう意識されていることがわかる。つまり、ここで挙げる「保育方法」は、可動的環境である人的環境（環境B）を支える保育者の視点としての環境Cだと捉えることができる。

最後に、「安全な保育環境」については、遊びにおける場所や空間の保障という面で環境Aと捉えることができる。以上から、遊びを考えていく際に保育者が心掛けていることには、環境Aと環境Bがあるだけでなく、環境Bを支える具体的な援助方法につながる子どもの育ちを見通した保育者の視点としての環境Cが含まれていることがわかる。

次に、表5は「からだを動かす遊びにおいて参加が難しい子どもに対して、どのような援助や配慮を行っていますか?」において、保育者が環境を意識した関わりとして記述している箇所を抜き出し、分類を行ったものである。分類は、第4段階まで行われ、第1段

階では20個、第2段階では8個、第3段階では5個、第4段階では「子ども同士の関わり」、「保育者との関わり」、「保育方法」の三つのカテゴリーが生成された。

表5 環境を意識した関わりに関する記述の分類（「からだを動かす遊びにおいて参加が難しい子どもに対する援助や配慮」より）

第1段階	第2段階	第3段階	第4段階
他の子が遊んでいるのを見せる	他の子どもの遊びを見せる	子ども同士の遊びの共有	子ども同士の関わり
友達が行っているのを見る			
友だちの楽しそうな様子を見せる			
一緒にやってみたりする	保育者と一緒に行く	保育者との遊びの共有	保育者との関わり
一緒に行く			
一緒に行ってみる			
保育者が一緒になってからだを動かしてみる			
運動が苦手な子は一緒に行く			
保育者も一緒になって体を動かして遊ぶ			
「一緒にやってみようか?」と保育者や友達といることで安心する子には声をかけて一緒にやってみる			
状況を見て、一緒にやったり手伝ったりしている	遊びの補助	子どもに合わせた援助	保育者との関わり
個別に声をかけるか、手を貸す			
他に大きくジャンプすることが苦手な子がいれば、手を貸すなど、みんなが「できた!」と思えるよう配慮している			
やってみようと思える声かけをする	意欲が持てる声かけをする	子どもに合わせた援助	保育者との関わり
「失敗しても大丈夫だからやってみよう」「先生と一緒にやってみる?」「たのしいよ」など、優しく声をかける			
どっちが勝ったかなど声を掛ける先生役をやらせよう	役割を与える		

参加が難しくても見ているだけで楽しいやみんなと同じ空間にいただけで楽しい、と感じている子もいるので、無理強いせず、やりたいと思うまで見守る	子どもの遊びの様子をよく見る	遊びの見守り	保育方法
少しでも参加していたり楽しそうな様子が見られれば、それで見守るだけのこともある			
安全に参加できるように注意深く見る	様子を見て、注意深く見守る	子どもの視点を取り入れる	
自由遊びの際にその子の興味を示した遊びを含める	子どもの興味を取り入れる		
20 個	8 個	5 個	3 個

遊びに参加することが難しい子どもへの対応においては、子ども同士や保育者との関わりによる人的環境が対象となる子どもへ影響を与えることが意識されている。上述したように、「子ども同士の関わり」と「保育者との関わり」は、環境 B と捉えることができる。

次に、「保育方法」では、対象となる子どもが自ら参加できるように「遊びを見守り」ながら、さらに「子どもの視点を遊びに取り入れる」ことが意識されていることがわかる。そのため、ここで挙げる「保育方法」も、可動的環境である人的環境（環境 B）を支える保育者の視点としての環境 C であると捉えることができる。このことから、遊びに参加することが難しい子どもへの関わりにおける「環境」も、環境 B だけではなく、環境 B を支える具体的な援助方法につながる子どもの育ちを見通した保育者の視点としての環境 C が含まれていることがわかる。

子どもにとって、園生活の中心は遊びである。以上の結果から、この遊びに対して保育者は、場所や空間、時間を保障するだけでなく、目の前の子どもの言動や様子を通して子どもがさらに主体的に、且つ自主的に遊びこめるような人的環境などによる援助を行ったり、その援助を行うための「子どもの視点」を取り入れた保育づくりを行ったりしていることがわかった。つまり、保育者は「環境 A」や「環境 B」を、子どもの「生活（遊び）」と結び付けて捉えており、さらには子どもが主体的に遊ぶことができるよう「環境 C」を通して働きかけていると考えられる。

## 5. 考察

保育者が用いている「環境」という用語の記述や「環境」に関する記述を検討した結果、保育者の捉える「環境」には、園独自の場所や空間といった構造としての「不動的環境（環境 A）」とその下で子どもの遊びの質を向上させるために、保育者の働きかけによりつくり出される「可動的環境（環境 B）」と、さらに、「可動的環境（環境 B）」を保育者がつくっていくための指標となる視点としての「領域環境（環境 C）」があることが明らかになった（図 1）。

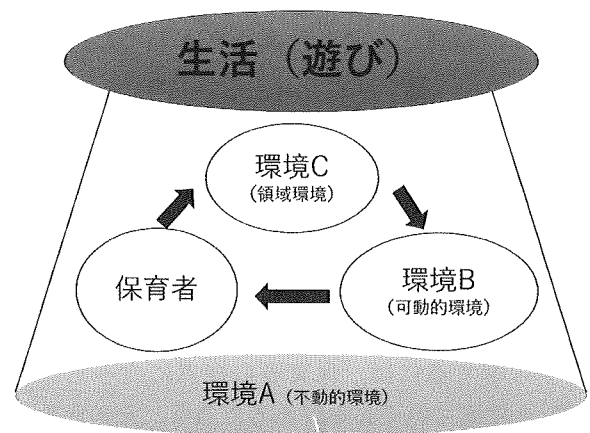


図 1 保育者の捉える三つの環境

保育者の捉える三つの「環境」は、それぞれまったく異なるものとして意識されているのではなく、「不動的環境（環境 A）」の下で、保育者は子どもの生活の中心である遊びを充実させていくため、「領域環境（環境 C）」という視点を介して「可動的環境（環境 B）」づくりを行っている。それらの関係は、一方向で終結するものではなく、保育者自身の構成する「環境 B」を通して遊ぶ子どもの様子からフィードバックされ、さらに新たな「環境 C」につながる循環的なものであると考えることができる。

このように考えると、子どもの生活（遊び）は、不動的環境の中において、子どもが子ども自身の興味・関心を基に様々な物や人などに関わることを通して豊かに現れるものであり、その興味・関心を支える働きかけとしてあるのが、保育者の領域環境を通じた可動的な環境づくりだと言える。

そうした意味において、保育者の持つ「環境」理解は、保育者養成校の学生が持つ「環境」理解とは異なり、対象となる子どもと子どもの生活の軸となる遊びを単なる物や人がそこにあるだけの「環境」で成り立

たせるのではなく、それぞれを通して遊び「こと」となるようつなげる関わりを行い、保育者自身もその関係性の内にあるものとして意識されていると言える。

栗原(1996)は、「物を準備しただけでも、人が居合わせるだけでも、子どもの活動が呼び起こされるとは限らないのである。そこで、準備した物をつかった遊び事が環境のひとつとして子どもたちに呼びかけるという第3の『こと環境』という視点を設定するならば、子どもたちを誘発する環境の理解と構成の現実を実践的に説明することができ<sup>10)</sup>」とした。

つまり、子どもの遊びを誘発する環境においては、環境Aとしての「物」「人」があればよいというものではなく、環境Cを介した環境Bとしての働きかけである「こと環境」という3つの視点を持つ保育づくりが必要であると言える。そして、子どもが意欲的に遊びに向かうことができるような保育づくりにおいては、子どもを取り巻く環境A、環境B、環境Cを結び付けるという役割が保育者に求められていると言える。

今後、保育者養成校における「保育内容(環境)」の授業において、学生が「環境」を保育の実践に即した形で理解するには、保育者の視点に立った保育の「環境」を捉えていく必要があるだろう。そのためには、個々の保育者の持つ「環境」理解にのみ依るのではなく、子どもの生活や遊びにおいてそれぞれの園が持つ不動的環境の下、子どもの生活の中心となる遊びを充実させていくための園全体の保育づくりの過程についても検討を加えていくことが求められる。

## 6. おわりに

本稿では、保育者の記述から保育者の捉える「環境」について検討した結果、保育者は、園独自が持つ不動的環境(環境A)の下、視点としての領域環境(環境C)という子どもの発達の筋道を軸とした保育者の働きかけ、つまりは可動的環境(環境B)という「環境と生活をつなげる保育」を意識した保育づくりを行っていることが明らかになった。

秋田(2009)<sup>11)</sup>は、「環境は、園にいる子どもや保育者、親にとって意味が与えられたときに初めて、保育の環境として機能する」ことになり、「子どもとまわりの事物や人が出会いつながったときに、それは環境として意味をもってくる」と述べている。つまり、保育における「環境」を捉える際には、保育者が人的環境としての自分を意識するだけでなく、子どもの「身近な

環境」となる様々な物や人や事柄をつなげていく役割があることを理解する必要があると言える。

園では、日々様々な行事の計画が立てられ、実行されている。その中で、保育者はどのように子どもの生活と環境をつなげる働きかけを行っているのだろうか。その過程において、保育者はどのように環境を捉え、保育づくりを行っているのだろうか。

今後は、保育者個人だけではなく、園全体の保育づくりの過程における保育者の「環境と生活をつなげる保育」に対する意識についても検討していき、保育者養成校における教育に活かしていきたい。

## 謝辞

本稿を執筆するにあたり、A県私立幼稚園教育研究大会に向けた研究指導に携わる機会を与えてくださいましたS市K幼稚園の園長先生をはじめ、1年間の研究活動を一緒に過ごす機会を下さいました先生方皆様に心より感謝申し上げます。

## 引用文献

- 1) 文部科学省：幼稚園教育要領,17,フレーベル館,2017.
- 2) 三宅茂夫・大森雅人・爾寛明編著：保育内容「環境」論,21,ミネルヴァ書房,2013.
- 3) 若月芳浩：第1章 保育の基本と保育内容,柴崎正行・若月芳浩編,保育内容「環境」,6,ミネルヴァ書房,2015.
- 4) 秋田喜代美：第1章 保育と環境,秋田喜代美・増田時枝・安見克夫編,新時代の保育双書 保育内容「環境」第2版,12-13,株式会社みらい,2009.
- 5) 1)と同じ,5.
- 6) 4)と同じ,14.
- 7) 井上美智子：幼児期の環境教育研究をめぐる背景と課題,環境教育VOL19-1,102,日本環境教育学会,2009.
- 8) 川喜田二郎：発想法—創造性開発のために,中公新書,1967.
- 9) 4)と同じ,12.
- 10) 栗原昭徳：「こと環境」という視点—「物的・人的」環境二元論を超えて—,104,教育方法学研究,第21巻,1996.
- 11) 4)と同じ,10.