

保育内容「環境」の授業実践における 環境概念の変容を捉える試み

西山 修 ・ 岡村 幸代* ・ 中川 智之** ・ 片山 美香

“Environment” has special meanings in early childhood education and care in Japan. The present study, we identified characteristic that is a problem faced by students in understanding the concept of the environment in a class on child care in the context of the “environment” in a training school for child care providers. Specifically, this study used a sentence completion test to detect the transformation in the concept of environment in the students. These data were quantitatively analyzed using text mining. In addition, we examined the transformation in the environmental concept qualitatively. As a result, the tendency to use the captured environment as a method was seen, and some characteristics became clear. Based on these findings, we considered it necessary for class improvement to be expedited.

Keywords : Childcare contents “environment”, Class practice, Environmental concept, Training for child care providers

問 題

我が国の幼児教育・保育において、「環境」は特別な意味を持つ。本論では、保育者養成校における保育内容「環境」の授業について、環境概念の獲得に関する学生の特徴と課題を明らかにする。具体的には、保育内容「環境」の授業において、学生の環境概念の変容を捉えるため、文章完成法(SCT)を用いた記述データを収集し、テキストマイニング(text mining)を援用した量的分析、及び質的分析を行う。これにより、幼児教育・保育に特有の環境概念の獲得の様相を検討する。また、この知見を踏まえて、授業改善の方途を述べる。

保育内容「環境」は、1989(平成元)年の幼稚園教育要領改訂において、5領域の1つとして新設された(文部省,1989)。この改訂では、それまでの「健

康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画製作」の6領域が、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5領域に変更された。1990(平成2)年には、保育所保育指針も変更となった(厚生省,1990)。幼保連携型認定こども園教育・保育要領(内閣府ほか,2014)も同様である。その後の改訂・改定においても5領域は堅持され、2017(平成29)年告示の幼稚園教育要領等まで至っている。

幼稚園教育要領(文部科学省,2017)によると、保育内容(領域)¹⁾は次のように規定される。すなわち、第2章「ねらい及び内容」の冒頭において、「この章に示すねらいは、幼稚園教育において育みたい資質・能力を幼児の生活する姿から捉えたものであり、内容は、ねらいを達成するために指導する事項である。各領域は、これらを幼児の発達の側面から、

岡山大学大学院教育学研究科 発達支援学系 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

*兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科(岡山大学配属)673-1493 兵庫県加東市下久米942-1(700-8530 岡山市北区津島中3-1-1)

**川崎医療福祉大学医療福祉学部 701-0193 岡山県倉敷市松島288

An Attempt to Analyze the Transformation in the Concept of the Environment during Class Practice for a Childcare Contents “Environment”

Osamu NISHIYAMA, Sachiyo OKAMURA, Tomoyuki NAKAGAWA, and Mika KATAYAMA

Division of Development Studies and Support, Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushimanaka, Kita-ku, Okayama 700-8530

*The Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education (Doctor's Course), 942-1 Shimokume, Kato 673-1498 (Placed at Okayama University)

**Faculty of Health and Welfare, Kawasaki University of Medical Welfare, 288 Matsushima, Kurashiki 701-0193

心身の健康に関する領域「健康」、人との関わりに関する領域「人間関係」、身近な環境との関わりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」、及び感性と表現に関する領域「表現」としてまとめ示したもの」とする。同様の記述は、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（内閣府ほか、2017）にもある。

周知の通り、保育内容「環境」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」ことが目指される（文部科学省、2017）。そのねらいとして、「身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ」「身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする」「身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする」が示され、内容として12項目が示されている。これらには、幼稚園教育要領第1章の第1に示された幼稚園教育の基本に沿った、身近な環境との関わりに関する保育内容が明示されている。

他方、幼児教育・保育における環境について、法令等には次のように記されている。例えば、教育基本法第11条（幼児期の教育）には、「(前略)国及び地方公共団体は、幼児の健やかな成長に資する良好な環境の整備その他適当な方法によって、その振興に努めなければならない。」とある。また、学校教育法第22条（幼稚園の目的）には「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。」と規定されている。平成29年告示の幼稚園教育要領においても、環境を通して行う教育は堅守され、第1章総則第1幼稚園教育の基本には、「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、環境を通して行うものであることを基本とする。」とされる（文部科学省、2017）。

無藤（2009）は、幼児教育・保育における環境には、2つの側面があると整理する。すなわち、保育内容「環境」というのは内容であり、何々について知っているとか、何々について学ぶというときの何々を指す。一方、環境を通しての保育というときの環境は教育方法であり、子どもに関わりたいものに、身近な環境において子どもが自ら関わることで何か学ぶ、という方法的な理念を指す。保育内容「環境」と、環境を通しての保育というときの環境

は繋がっているが異なる。また、幼児の場合には、それがかなり重なっているとも指摘する。保育内容「環境」の授業では、これらを含め、幼児教育・保育の基本となる、環境に対する考え方を身に付けるよう指導する必要がある。

このように、極めて重要な「環境」という概念でありながら、先入観や誤解も見られる。例えば、「環境」というと自然環境のことと思っていた」「保育において考えなければならない、環境の広さに驚いた」などの感想のように、保育者養成校に入学して間がない学生の中には、自然環境のみを環境と捉えたり、いわゆる環境問題を扱うと考えていたりする者も少なくない。幼児教育・保育の基本となる環境概念を正しく捉え学ぶことは、既述のように、保育専門職を目指し、将来の実践を描く上で必須である。

そこで本論では、保育内容「環境」の授業実践における、学生の環境概念の獲得と変容をいくつかの分析から捉えることを目指す。その方法として、本論ではテキストマイニングを試みる。新山・西山（2014）は、保育者養成校の身体表現の授業において即興表現を中核とする実践を行い、受講学生の学びの特性を明らかにした。具体的には、受講学生の自省記述を量的分析及び質的分析により検討した。この研究では、テキストマイニングを用い、連続する授業7回分を取り上げ、授業の内容と関連付けながら、即興表現における学生の学びの特性を明らかにすることに成功している。本論では、当該授業で学ぶべき主要概念に注目し、収集が比較的容易な学生の記述データに基づき分析を試み、授業実践の改善を目指すものである。

方 法

調査対象及び時期

調査対象は、保育者養成校であるA大学の授業科目「幼児の環境」を受講した学生134名である。受講学生は全員、幼稚園教諭免許状の取得を目指している。このうち後述の理由により、学生131名（男性10名、女性121名）を分析対象とした。

調査時期は、2014年4月から2016年8月であった。受講学生は例年、40名から50名程度である。分析に耐えうる十分なデータを得るために、3年間実施している。

調査内容

環境概念の獲得等を検討するために、質問票への回答を求めた。質問票には次の項目を組み込み、後の考察の材料とした。

環境概念の獲得を問う質問：SCTに準じたものを用いた。SCTは、曖昧かつ省略された未完成文

章（刺激文）に対する自発的表現によって被検者の総合的な理解を図ろうとする心理検査であり、何を連想するかという点に無意識が関与する、投影法の1つとされる（小林，1999；佐野・楨田，1960）。ここでは自由記述の質問項目にありがちな、無回答や乏しい記述を避け、全ての学生から一定の広範かつ厚みのある回答を得るためこの手法を援用した。具体的な質問には、①保育における環境とは__（保育特有の環境概念の獲得について広く引き出す質問）、②環境に関わる力__（保育内容「環境」が目指すところの理解を問う質問）、③保育者は環境__（環境に関わる保育者の役割の認識を引き出す質問）、④環境は幼児__（環境が果たす幼児への影響などを広く引き出す質問）、⑤私は環境__（自分自身がどのような実践が可能か等、考えや思いを引き出す質問）を設定した。

保育者効力感尺度：三木・桜井（1998）による10項目。回答は今回、変化を捉え易くするため、「非常にそう思う」から「全くそう思わない」の7段階評定（7～1点）で得点化している点は留意を要する。保育者効力感は、三木・桜井（1998）により、「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことが出来るであろう保育的行為を取ることが出来る信念」と定義されている。効力感は、ある行動が自分にうまくできるかという予期の認知されたものであり（Bandura, 1977）、行動と直接的な関連がある。受講学生の保育実践への自信や見通しを確認する。

保育への興味・関心、保育職の理解、及び保育職へのコミットメント：各2項目。具体的には順に、「保育という職業に関心がある」「保育という職業に興味がある」、「保育という職業をわたしは理解している」、「よき保育者となるために何をすればいいか理解している」、及び「保育者としてやっていくために、いま自分で何かしている」「授業以外に、自分で保育に関する本や雑誌、番組をみる」とした。回答は「非常にあてはまる」「かなりあてはまる」「どちらかというにあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかというにあてはまらない」「ほとんどあてはまらない」「全くあてはまらない」の7段階評定（7～1点）で得点化し、各2項目の合計点を分析に用いた。

その他、「保育者に必要とされる力を100としたときの現在の自己評価」「保育職に就きたいという気持ち」を0～100点で得点化を求めた。対象には質問票の説明を行い、理解を確認した後、参加の同意を得た。また匿名性を守り、データの取り扱いに留意することを口頭で伝えた。回答は無記名とし、フェイスシートとして「年齢」「実習状況」等の記

入を求めた。

授業の概要

A大学の「幼児の環境」（幼稚園教諭免許必修科目、2年次開講）の授業である。授業者は、第一著者である。授業はシラバスに沿い、学生の反応等を見て工夫や多少の強弱をつけながら進めたが、授業内容は毎年同じと言える。本授業の目標は、「1領域「環境」の実践に必要な知識・技能を習得する」「2受講者自身の身近な環境への気付き・関わりを促す。保育者としての在り方を考える」「3領域「環境」のねらい・内容を踏まえ、保育を構想・展開する基礎的な力を身に付ける」とした。

授業計画の概要は次の通りである。「1オリエンテーション：領域「環境」の意味と意義」「2領域「環境」の理解(1)：幼児教育の基本と領域「環境」、自然環境・物的環境・人的環境、子どもの生活と遊び」「3領域「環境」の理解(2)：子どもの発達と環境、好奇心・探究心、空間認知・アフォーダンス他」「4領域「環境」の理解(3)：人的環境としての保育者・友だち、子どもが創り出す環境」「5身近な環境への気付き・関わり(1)：自然の事物・事象と領域「環境」、気付きと驚き」「6身近な環境への気付き・関わり(2)：環境リソースマップ、発見を愉しむ」「7身近な環境への気付き・関わり(3)：発見を交流する、五感を使う」「8発達にふさわしい環境(1)：応答性、保育者の役割他」「9発達にふさわしい環境(2)：具体的事物との関わり他」「10領域「環境」の展開(1)：自然に親しみ、植物や生き物に触れる他」「11領域「環境」の展開(2)：ものや道具に関わって遊ぶ他」「12領域「環境」の展開(3)：遊びや生活の情報に興味を持ち、地域に親しむ他」「13領域「環境」の展開(4)：文字や標識、数量や図形に関心を持つ他」「14領域「環境」の展開(5)：現代的課題の探究他」「15領域「環境」のまとめ」及び「総括・試験」であった。

授業では広範な保育内容「環境」を網羅しつつ、演習等を通して、幼児の環境と関わる力を育むための保育者の役割を考えさせることに力点を置き進めた。毎回の授業終了前に、10分程度、シャトルカードを記入する時間を設けた。これにより、毎回の授業を振り返り、将来の実践を想定しながら考えたことを書き留める。具体的なシラバスは、Webに掲載されている²⁾。

結果と考察

受講学生の特徴と変化

幼児教育・保育に関わる実習状況を確認したところ、ほとんどの学生が附属幼稚園での観察・参加実習（1年次に1日）は経験しているが、実質的な実

習となる保育実習（2年次）、幼稚園主免実習（3年次）、幼稚園副免実習（4年次）を経験していなかった。そこで、複数の実習経験を持つ一部の高年次履修生や修士学生等を除外した。その結果、まだ本格的な幼児教育・保育に関わる実習を経験していない131名（初回授業時の平均年齢19.47歳、標準偏差.79）を分析対象として確定した。

これらの学生の特徴を記述するため、いくつかの変数から検討した。表1には、対象学生について、初回授業と最終回授業における諸変数の平均値、標準偏差、及び分散分析の結果を示した。総じて、初回授業に比べ最終回授業は、望ましい方向に得点が伸びており、学生の変容が窺える。

まず、「保育職への興味・関心」「保育職の理解」「保育職へのコミットメント」について、それぞれ一要因分散分析により検討した。その結果、「保育職への興味・関心」では、授業回の効果は有意ではなかった ($F_{(1,112)}=1.61, n.s.$)。保育職への興味・関心は、最大値の14点に近い値を初回授業から示しており、天井とも言える。幼稚園教諭免許の取得を目指す学生のため、興味・関心は当初から高かったと判断できる。「保育職の理解」「保育職へのコミットメント」では、授業回の効果が有意だった（順に、 $F_{(1,112)}=27.14, p<.001$, $F_{(1,112)}=9.82, p<.01$ ）。受講学生は、保育職への理解を深めたと捉えており、保育職に向けて何らかの行動を起こし傾倒していると言える。

次に、「保育力量の自己評価」「保育職への就職希望」について、それぞれ一要因分散分析により検討した。その結果、「保育力量の自己評価」では、授業回の効果が有意だった ($F_{(1,112)}=48.94, p<.001$)。保育力量について自己評価は確実に上がっている。「保育職への就職希望」では、授業回の効果は有意ではなかった ($F_{(1,111)}=.07, n.s.$)。保育職への就職希望は、2年次生ということもあり、4か月という期間で大きく変わるものではなかった。また当初から、小学校教諭を目指し副免許として幼稚園免許状の取得を

目指している学生が一定数おり、変動は少ないと考えられる。ただしこれらの結果は、初回授業と最終回授業において測定した結果ながら、並行して開講されている他の授業等の影響も考えられる。また、自己評価という点も留意する必要があるが、全般的に保育職への理解は確実に高まり、それが何らかの具体的な行動にも繋がっていると見える。自分の成長を感じるに至っていることは確かと言える。

さらに、三木・桜井（1998）の保育者効力感尺度を用い、その変化を一要因分散分析により検討した。結果は、授業回の効果が有意だった ($F_{(1,112)}=16.04, p<.001$)。短い期間でありながら、保育者効力感は明らかに上昇しており、保育者としての自信や見通しを持つに至っていることが読み取れる。これらの結果については、テキストマイニングによる分析結果と合わせて、後述する。

KHCoderによる環境概念の量的検討

保育内容「環境」の授業における、学生の環境概念の獲得について全体的な傾向等を検討するため、全記述データを対象にテキストマイニングソフト・KHCoder³⁾ (Ver.2. beta.30b) による分析を試みた。KHCoderは、ChaSen⁴⁾ (松本, 2000) による形態素解析を行った上で、抽出された語の詳細な計量的分析を行う。質的データにある種の数値化操作を加えることで、量的な検討が可能となる。KHCoderは、自動的に取り出した語の統計分析、コーディング結果の統計分析、もとのテキストを確認するための検索や閲覧などの機能を持ち、柔軟な分析の環境を提供する（樋口, 2012）。質的なテキストデータを数値データと同じように扱うため、恣意的になりがちな作業を避け、膨大なテキストデータに潜む情報を要約し理解するには非常に有用である。

まず、学生が記述した全文（刺激文は除く）をChaSenにより分かち書きし、23,000語を抽出した。抽出語の種類は1,226語であった。その中から9,117

表1 初回授業及び最終回授業における諸変数の平均値、標準偏差及び分散分析の結果

	初回授業	最終回授業	F値
1. 保育職への興味関心	12.81 (1.46)	12.65 (1.41)	1.61 <i>n.s.</i>
2. 保育職の理解	8.37 (1.66)	9.19 (1.54)	27.14 ***
3. 保育職へのコミットメント	8.19 (2.25)	8.78 (2.23)	9.82 **
4. 保育力量の自己評価	28.26 (14.60)	39.02 (15.97)	48.94 ***
5. 保育職への就職希望	64.59 (27.41)	64.17 (25.81)	.07 <i>n.s.</i>
6. 保育者効力感尺度 (三木・桜井)	38.37 (7.60)	40.82 (7.92)	16.04 ***

() 内は標準偏差。N=113 (5のみN=112)

*** $p<.001$

** $p<.01$

表2 環境概念に関わる頻出語上位100語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	433	育てる	41	勉強	22	変える	14
環境	292	人	38	整備	20	変化	14
幼児	238	興味	37	過ごす	19	意識	13
思う	207	身	35	役割	19	過ごせる	13
成長	205	活動	34	園	18	教育	13
保育	196	作る	34	形成	18	合う	13
影響	169	工夫	33	場所	18	周囲	13
発達	155	左右	33	全て	18	心身	13
整える	152	1つ	32	大人	18	提供	13
必要	150	要因	32	非常に	18	努力	13
大切	132	配慮	31	持つ	17	保護	13
考える	110	育つ	30	援助	16	たくさん	12
与える	109	十分	30	関係	16	悪い	12
重要	107	付ける	30	及ぼす	16	育む	12
大きい	99	促す	29	求める	16	環境構成	12
構成	87	自分	28	授業	16	好奇心	12
力	87	自然	26	常に	16	合わせる	12
関わる	83	場	26	人格	16	自ら	12
学ぶ	73	行う	25	変わる	16	設定	12
生活	61	身に付ける	25	養う	16	存在	12
様々	58	安心	24	経験	15	段階	12
安全	55	関心	24	知る	15	物	12
良い	55	要素	24	応じる	14	領域	12
理解	54	周り	23	心	14	それぞれ	11
適切	44	積極的	22	知識	14	デザイン	11

語が分析に用いられた。分析に用いた品詞は、KHCoderの品詞体系に従った。また、一部の語を分けずに分析するため、強制抽出の処理を行った(例えば「環境構成」「人間関係」「保育者」など)。表2には、頻出語上位100語とその出現回数を示した。

次に、学生による記述の全体的傾向を把握するため、出現数20前後を目安に「共起ネットワーク」の検討を行った。共起ネットワークとは、「出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだもの」である(樋口, 2013)。図1には、授業回(初回, 最終回)を見出しとして含めた共起ネットワークを示した(表示語数54語(入力語数100語), 表示共起関係85(入力共起関係195), Jaccard係数.57以上)。共起ネットワークでは、布置された位置よりも、線で結ばれているかどうかに関係がある。線が太いほど共起の関係は強い。また出現数の多い語ほど大きな円で示されている。作成した共起ネットワーク図では、先程の頻出語一覧をより視覚的に捉えることができ、授業と頻出語の関連も一目で理解することができる。表3には、授業毎の特徴語とJaccardの類似性測度も示した。

図1では、初回授業と最終回授業に共通する語が

中央付近に布置され、左右に授業毎の特徴語が示されている。また共通する語から結ばれた線の太さは、語によって異なる。初回授業では、「幼児」「思う」「保育」「整える」「影響」「重要」「学ぶ」「大きい」「安全」などの語との共起関係が強い。また、独自の語として「左右」「周り」「保護」「安心」「配慮」などが示された。初回授業では、環境に関して主に安全・安心への配慮や居場所づくりに視点が向けられ、何が幼児に影響するのか理解をしていく意思が表れている。動詞に注目すると「思う」「整える」「学ぶ」などと共起関係が強く、幼児教育・保育における環境の重要性は理解されているが、総じて保育者からの働きかけの意識は比較的弱い。

最終回授業では、「子ども」「環境」「発達」「必要」「大切」「考える」「構成」「関わる」などの語と共起関係が強い。また、独自の語として「要素」「積極的」「関心」「促す」「工夫」「育てる」「整備」などが示された。子どもの成長・発達を見通し、保育者としての役割意識を表すような語が散見される。子どもの状況、環境の様子を的確に捉えて即興的に対応する必要性への気付きも読み取れる。動詞に注目すると、「促す」「育てる」など、初回授業とは明らかに

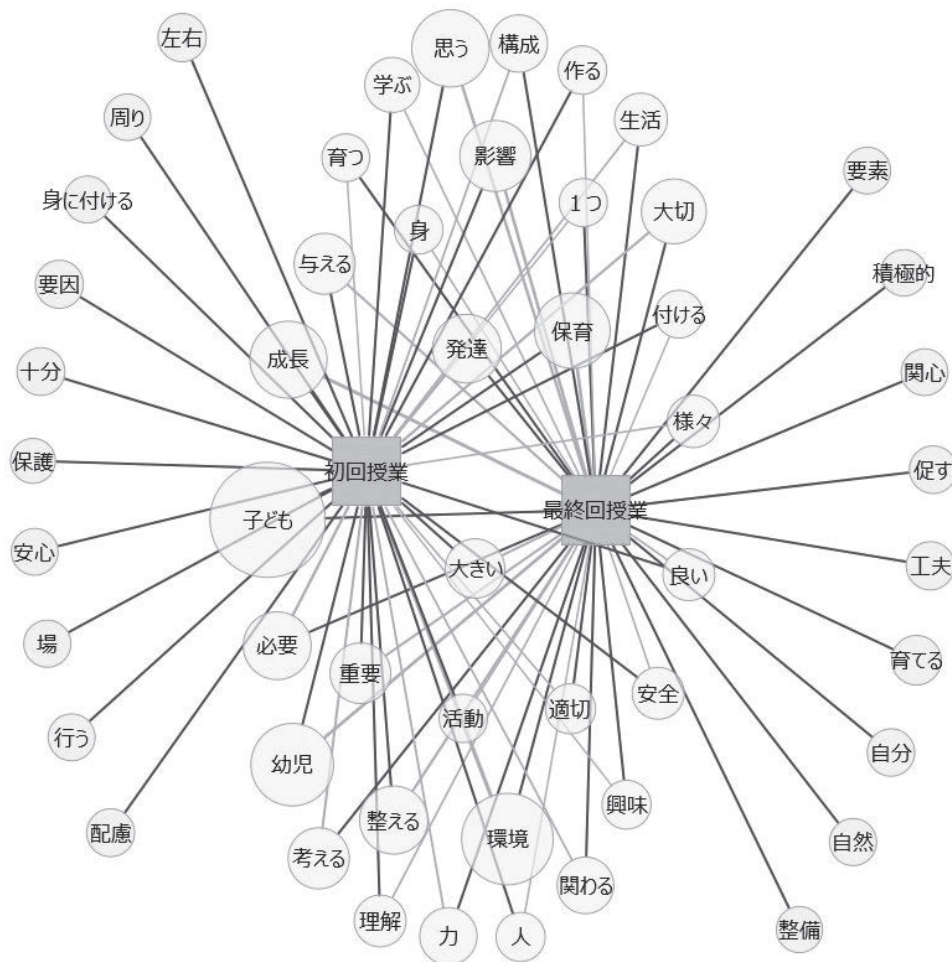


図1 初回授業及び最終回授業における主要抽出語の共起ネットワーク

表3 授業毎の特徴語とJaccardの類似性測度

初回授業		最終回授業	
幼児	.144	子ども	.252
思う	.139	環境	.146
保育	.112	成長	.110
整える	.097	発達	.095
影響	.096	必要	.094
重要	.063	大切	.084
学ぶ	.057	考える	.066
大きい	.057	構成	.063
安全	.041	与える	.062
理解	.032	関わる	.061

異なる語が示されている。受講学生らは、表1に示されたように、保育職への理解を深めたと自覚しており、実際に将来の保育職に向けた傾倒もある。保育力量の自己評価、及び保育者効力感ともに、初回授業と比べ高くなっている。共起ネットワークの分析からは、子どもの成長・発達に必要なもの、大切なものを考え、環境を構成し、保育者自身も人的環境として積極的に関わっていくとする姿勢が窺える。「遊び」「主体的」といった基本的な幼児教育・

保育の用語は挙がっていないものの、「促す」「育てる」に加えて、「生活」「興味」の共起関係は初回に比べ強くなっている。これらのことから、生活の中に子どもが学びの要素を見出したり、興味を持つ事柄に出会ったりといった、子どもが主体となって環境に関わる姿への視点が出現していると言える。また、「育つ」の共起関係は初回に比べ強くなっており、「育てる」という保育者主体の役割意識とともに、子どもが主体となって「育つ」姿を見守る役割意識が現れているとも考えられる。以上の結果を含め、次では具体的な文脈でどのように語が使われているか、コンコーダンス分析等により確認する。

学生の環境概念の質的検討

ここでは、受講学生の記述を具体的に取り上げ考察する。その際、ここまでの量的分析の結果を踏まえつつ、学生の環境概念の質的な検討を試みる。また、初回授業と最終回授業の記述を比較検討する。

表4には、初回授業及び最終回授業における環境概念に関わる記述例を示した。学生Aから学生Cは、最終回授業での保育者効力感尺度の得点が高かった

表4 初回授業及び最終回授業における環境概念に関わる記述例

●学生A

初回授業：「保育における環境とは子どもがどう成長していくかを左右するとても大切な要素。環境に関わる力を持たせ、伸ばすことができるよう援助したり、かかわりたくなる環境を用意するのが保育者の役割。保育者は環境整備をしっかり行い、子どもがのびのびと育っていきける援助をする。環境は幼児の成長に影響を与える。環境によって、個性も変わるかもしれない。私は環境が幼児に与える力は、とても大きいと思います。」

最終回授業：「保育における環境とは子どもたちの成長の度合いに大きくかわるもの。自然いっぱいの中で子どもの成長を見守っていききたい。環境に関わる力を子どもたちの中に育てていくべき。見たもの、触ったものに、その後どう関わるか。もっとたくさんいないかなとか、どうしているんだろう、とか思ってもらいたい。保育者は環境の構成から子どものことを考えて行わないといけない。子どもの姿を想像できるかどうか重要。環境は幼児の成長・発達に大きく関係している。のびのびと活動できる環境を提供してあげたい。私は環境が保育に、こんなに大きな影響を与えるのだな、と思いました。用意した環境の中から、子どもたちが発見したり感動したりすることプラス保育者の関わり等で育ちも変わってくるのかな、と思います。」

●学生B

初回授業：「保育における環境とは教室や保育するための遊具などの物理的なものや人的環境などがあると考えられる。環境に関わる力を育てるために、この講義をしっかり受けたいと思う。保育者は環境が子どもに与える影響についてよく理解して、保育しなければならないと思う。環境は幼児の成長に大きく影響すると思う。環境が良ければ、育ちも良くなる。私は環境についての知識があまりないと思うので、保育の「環境」とはどのようなものなのか知りたいと思う。」

最終回授業：「保育における環境とは幼児に関わるもの、人、自然など、幼児を取り巻く全てであると思う。環境に関わる力は、自分が環境について関わろうとしなければ身に付かないと思うので、普段から自分のまわりの環境についても意識したい。保育者は環境の一要素であり、幼児に対してとても影響する。保育の仕方を工夫し、適切に関わるべきである。環境は幼児に大きく影響を与えるものである。幼児の目線に立って環境との関わりについて考えようと思う。私は環境についてこの授業を通して様々なことを考えられた。小学校においても自分は児童にとって環境の1つであるということ意識したい。」

●学生C

初回授業：「保育における環境とは子どもたちの発達になくてはならない領域であり、園が重視すべき要項の1つである。環境に関わる力は、幼児の人格形成に深くかかわってくる。そのため、悪い環境にしないための配慮が必要になる。保育者は環境を整えることを欠かしてはならない。子どもが安全に、楽しく遊べるために、安全面をよく確認することが必要になる。環境は幼児の人格に大きく作用する。部屋はきれいか汚いか、友達と仲良くしているか一人であるか、先生との信頼はどうか。環境によって、その後の出来上がる人格は大きく左右する。私は環境が人格形成に深く関与するとある本を読んで学んだ。なので、教員となった際には教室や階段、運動場など視野を広げて見ていきたい。」

最終回授業：「保育における環境とは子どもの心身の育ちに影響を与える重大な要素で、保育者が整えていくものである。環境に関わる力は、物的なものに留まらず、人的、心的なものもあるため、子どもらを取り巻く環境がどんなものか、保育者は見抜けるようになっておくべきだ。保育者は環境を整えるという子どもの健やかな心身のための重要な役割を担う。環境は幼児に大きく影響を与えるものである。多くの「良い」環境に触れさせてあげることが大事だ。私は環境を整えるということに対して、妥協せず子どものために精一杯取り組んでいきたい。」

●学生D

初回授業：「保育における環境とは「子どもが笑顔になれる環境」を意味し、そういった環境を作るために保育者は努力しなければならぬ。環境に関わる力が多ければ多いほど子どもは健全に成長できる。親や親族も含めて、保育者が積極的に子どもと関わる必要がある。保育者は環境づくりを一任をされる。環境づくりのための創意工夫をしっかりとすべき。環境は幼児にとっての成長の場。私は環境の中にいる。誰かが作ってくれた環境の中にいる。いつかは自分も作る側になる。」

最終回授業：「保育における環境とは子どもが一番影響を受けるものである。その子がどう育つかを決める最も重要な要素の1つ。環境に関わる力は、環境づくりによってコントロールできる(される)。保育者は環境を作る際には、様々な視点から考える必要がある。環境は幼児を取り巻く存在で、幼児にとって一番近いもので一番影響を与えるものである。私は環境の影響によって私らしく存在している。」

●学生E

初回授業：「保育における環境とは子どもたちが成長していく上で、大きく関係してくるものである。環境に関わる力を保育者は身に付けなければならない。保育者は環境に常に、配慮しなければならない。環境は幼児が成長する際、重要な関係となる。私は環境について学びたい。」

最終回授業：「保育における環境とは子どもたちがより快適に、安全に自立して過ごしていくために必要なものである。環境に関わる力は幼児にとって欠かせない。保育者は環境を常に考慮しながら子どもたちと関わっていかなければならない。環境は幼児にとって生活していく上で、重要な要因である。私は環境について、幼児がもっとたくましく成長していく上でどのようなことが必要か学びたい。」

注) 本表では、「保育における環境とは」「環境に関わる力」「保育者は環境」「環境は幼児」「私は環境」など刺激文を補足している。また、図1において初回授業及び最終回授業と太線で結び付いた語にはアンダーラインを付した。

者(平均値+1SD以上),学生Dから学生Eは,低かった者(平均値-1SD以下)である。表中のアンダーラインを付した語は,図1において,初回授業及び最終回授業のそれぞれにおいて太線で結び付いた,共起関係が強い語である。

学生Aから学生Cは,最終回授業時に非常に高い保育者効力感を示した学生の記述例である。保育者効力感は,「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことが出来るであろう保育的行為を取ることが出来る信念」とされる(三木・桜井,1998)。これらの学生は,将来の保育実践に対して良好な予期を得ている学生と言える。

学生Aは,幼児教育・保育における環境の影響の大きさに気づき,初回授業でのやや抽象的な記述から,最終回授業では,具体的な子どもの姿や保育者としての思いを生き活きと記している。環境構成だけでなく,保育者も環境の一部として,その場で子どもに合わせて関わることで,子どもの環境に対する関心を高めることができると認識している。また,学生Bも,子どもにとって保育者は環境の一部であるとの認識を強くしている。自らの環境に関わる力を高めるために,普段から意識して周りの環境に目を向けるとも述べている。さらに,学生Cは,環境の重要性を改めて認識し,環境を見抜き,妥協せず環境を整えることに取り組みたいと記している。抽象的だった環境概念が,少し具体的になり,どのように整えていくのかといったことも分かり始めている。いずれも,環境の重要性を学びつつ,保育者としての姿勢や在り方を確認していると言える。

これらに対して,学生Dから学生Fは,最終回授業時に非常に低い保育者効力感を示した学生の記述例である。学生Dは,保育における環境の重要性を認識するに至っているものの,全体的に抽象的で簡易な記述に留まっている。保育者としての視点に欠ける記述も見られる。学生Eは,学びを継続したいという前向きな記述はあるが,初回授業と最終回授業で記述にほとんど違いが見出されない。この他の保育者効力感が非常に低かった学生でも,初回授業と最終回授業との記述内容に本質的な違いが見られず,保育者として何をすべきか,見通しや自信を持つに至っていないことが推察された。また,これらの学生の記述には,図1において,初回授業との結びつきが強い語(例えば,「左右」「整える」など)が,最終回授業の記述に見られるなどの特徴があった。

受講学生の記述を通読すると,「環境には,保育者の思いが込められる」「子どもの姿を思い描きながら工夫を凝らした環境構成をしなければならない」「保育者として環境を整える責任がある」「環境を整

えることに完全な正解はなく,その場その場で対応する必要がある」など,学生なりの表現で,環境概念を理解している。本格的な実習が未経験でありながら,総じて,学生なりに環境概念を獲得している様子が窺える。他方,次のような課題も見られる。

第1に,方法としての環境に意識が強く,内容としての環境にあまり意識が向いていない点である。「環境を工夫し,デザインし,子ども達の発達を手助けしていかねばならない」「環境を通して子ども達がどう変わるかまでを見通して」等の記述に見られるように,環境が方法として強く意識されている。内容は要領等に表示されているものであり,主に方法を考えることが保育者としての役割との意識が強いとも考えられる。今後の授業では,これらを対比させて解説した上で,新しい内容を加えるなどのワークを通して,「内容を考える」という保育者の役割にも意識が向くようにしたい。

第2に,「身近な環境」という視点が弱い点である。今回,学生の記述の中に「身近な」という語の使用は僅かであった。既述のように,保育内容「環境」では,そのねらいとして,「身近な環境に親しみ,自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ」など3つが挙げられる。いずれのねらいも「身近な」から書かれている。ねらいは,幼稚園教育において育みたい資質・能力を幼児の生活する姿から捉えたものであり,内容は,ねらいを達成するために指導する事項である(文部科学省,2017)。学生には,これらのねらいを達成すべく,幼児にとっての身近な環境を意識させる必要がある。

まとめと今後の課題

本論では,保育者養成校における保育内容「環境」の授業において,環境概念の獲得に関する学生の学びの特徴と課題を明らかにした。具体的には,保育内容「環境」の授業において,学生の環境概念の変容を捉えるため,SCTを用いた記述データを収集し,テキストマイニングを援用した量的分析を行った。また,記述内容を質的に検討した。その結果,次のような点が明らかになった。

第1に,諸変数の変化を検討したところ,全体的に本授業によって学生の望ましい方向への変化が見られた。比較的短い期間でありながら,保育職の理解,保育職へのコミットメント,保育力量の自己評価,及び保育者効力感は明らかに上昇しており,変化が読み取れる。第2に,KHCoderを用いた量的分析から,最終回授業では,「発達」「必要」「大切」「構成」「促す」「育てる」などの語と共起関係が強く,初回授業とは明らかに異なる語が示された。子ども

の発達に必要なもの、大切なものを考え、環境を構成し、保育者自身も人的環境として積極的に関わっていかうとする姿勢が窺える。「遊び」「主体的」といった基本的な幼児教育・保育の用語は挙がっていないものの、共起関係を総合的に考察すると、生活の中に子どもが学びの要素を見出したり、興味を持つ事柄に出会ったりといった、子どもが主体となって環境に関わる姿への視点が出現していることも示唆された。第3に、本格的な実習が未経験でありながら、総じて、学生なりに環境概念を獲得している様子が窺えた。保育者効力感の高い学生は、確かな環境概念を獲得している傾向があった。他方、全般的に、方法としての環境に意識が強く、内容としての環境にあまり意識が向いていない傾向がある。また、「身近な環境」という視点が弱いという特徴が示唆された。

幼稚園教育要領（文部科学省，2017）等では、幼児期の終わりまでに育てほしい姿（以下、10の姿と記す）が新たに示された。10の姿は、ねらい及び内容に基づく活動全体を通して資質・能力が育まれている就学前の具体的な姿であり、保育者が指導を行う際に考慮するものである。例えば、「自立心」は、「身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し（中略）自信をもって行動するようになる」とある。また、「思考力の芽生え」では、「身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし（後略）」とある。このように、10の姿は新たに設けられたものながら、いずれも従来の保育内容から導き出された姿と言える。養成校においても、今後、10の姿を授業に組み込みながら、環境概念の獲得を含め、具体的な保育内容の理解を促していく必要がある。

なお、次の点は課題と言える。今回、確かな環境概念の獲得と保育者効力感との関連が示唆された。第1の課題は、これを確認することである。授業の主要概念についての確かな理解が、保育実践への効力感と関連する可能性を別の詳細な分析から明らかにしたい。これに関連して第2の課題は、実習前後の検討である。今回は2年次生を中心に、実習前の学生を対象とした。実習を経験したときに幼児教育・保育における環境概念の意味を改めて実感できるような前概念を授業で獲得することが望ましいと考える。環境概念が実習を経てどのように変容するか確認し、学生の学びの流れを想定した、授業の構築を図りたい。

註

- 1) 本論では、引用はそのまま「領域」と記す。「保育内容」と「領域」は同意とする。
- 2) <https://gs.okayama-u.ac.jp/ex/index.html> 西暦と科目名「幼児の環境」を入力し検索。2016年度より60分・クォータ制が導入されているが、授業全体の流れに変更はない。
- 3) KHCoder：内容分析（計量テキスト分析）もしくはテキストマイニングのためのフリーソフトウェア。<http://khc.sourceforge.net/dl.html> よりダウンロードできる。
- 4) ChaSen（茶筌）：奈良先端科学技術大学院大学松本研究室で開発された形態素解析ツール。

文献

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- 樋口耕一. (2012). 社会調査における計量テキスト分析の実際と実際—アンケートの自由回答を中心に. 石田基広・金明哲(編). コーパスとテキストマイニング (pp.119-128). 東京：共立出版.
- 樋口耕一. (2013). KH Coder2.x リファレンス・マニュアル. <http://khc.sourceforge.net/diagram.html> (情報取得2013/6/23)
- 小林哲郎. (1999). S C T. 氏原寛・小川捷之・近藤邦夫・鏑幹八郎・東山紘久・村山正治・山中康裕(編). カウンセリング辞典 (p.58). 京都：ミネルヴァ書房.
- 厚生省児童家庭局. (1990). 保育所保育指針〈平成2年告示〉. 東京：フレーベル館.
- 厚生労働省. (2017). 保育所保育指針〈平成29年告示〉. 東京：フレーベル館.
- 松本裕治. (2000). 形態素解析システム「茶筌」. 情報処理, 41(11), 1208-1214.
- 三木知子・桜井茂男. (1998). 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響. 教育心理学研究, 46(2), 203-211.
- 文部省. (1998). 幼稚園教育要領〈平成元年告示〉. 東京：大蔵省印刷局.
- 文部科学省. (2017). 幼稚園教育要領〈平成29年告示〉. 東京：フレーベル館.
- 無藤 隆. (2009). 幼児教育の原則—保育内容を徹底的に考える. 京都：ミネルヴァ書房
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省. (2014). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領〈平成26年告示〉. 東京：フレーベル館.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省. (2017). 幼保連

携型認定こども園教育・保育要領〈平成29年告示〉.
東京：フレーベル館.
新山順子・西山 修. (2014). 保育者養成における
即興表現の授業実践と学びの特性. 保育学研究,

52(2), 111-123.
佐野勝男・横田 仁. (1960). 精研式文章完成法テ
スト解説：成人用. 東京：金子書房.