

# 学生の体験を重視した領域「環境」の指導に関する一考察 — マインドマップの分析から —

梅田 裕介<sup>1)</sup>

## A Consideration about Teaching Field “Environment” that Emphasizes Student’s Experience — From the Analysis of Mind Map —

Yusuke UMEDA

本研究では、保育者にどのような専門性が求められ、保育者養成大学において学生にとってどのような学び方が求められているかを整理し、それを踏まえた領域「環境」の指導法の有効性の検証を行った。その結果、保育者（保育者を目指す学生）自身も体験を行うこと、その体験を基に子ども支援を考えることが重要な専門性であり、それらが領域「環境」のねらいや3つの資質・能力、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿等の理解にも繋がるということが明らかになった。大学において実際に体験し、それを基に考える授業を繰り返し行うことで、幼児教育や領域「環境」に対する確かな学び、保育者としての専門性の育成に繋がることが、実際の学生の姿や、授業前後に学生が作成したマインドマップの比較分析により明らかになった。

キーワード：領域「環境」・保育者の専門性・体験・適切な支援・マインドマップ

### はじめに

幼児教育が「環境を通して行うもの」という考え方は、幼児教育の最も重視すべき考え方であり、平成30年に行われた幼稚園教育要領改訂においても、不易なものである。改訂幼稚園教育要領解説を見ると、「幼児が生活を通して身近なあらゆる環境からの刺激を受け止め、自分から興味をもって環境に主体的に関わりながら、様々な活動を展開し、充実感や満足感を味わうという体験を重ねていくことが重視されなければならない」と述べられている（文部科学省，2018，p.28）。幼児が環境に主体的にかかわること、そして、そこから活動の質を高め、充実感や満足感などを味わっていくことが大切とされている。幼児教育の本質が、幼児理解に基づいた直接体験を通じた遊びの中で、総合的に指導していくことであることはいうまでもない。しかし一方では、幼児の興味をひく環境さえ整えておけば、幼児は自

ら主体的に体験を繰り返し、学びを深めていくと捉えられがちであることも事実であり、「体験あって学びなし」と皮肉的にいわれることもあるようである。そもそも遊びの価値の認識の不十分さも原因の一つとして考えられるだろう。神長美津子は「『幼稚園は遊んでばかりいる』、『幼稚園の先生は、何もしていない』等…幼稚園教育を理解する人は限られている」とし（神長，2003，p.4）、幼稚園教育要領解説では「『幼児をただ遊ばせている』だけでは教育は成り立たない。…一人一人の幼児に今どのような体験が必要なのだろうかと考え、そのためにはどうしたらよいかを常に工夫し、日々の保育に取り組んでいかなければならない」と述べられている（文部科学省，2018，p.30）。

保育者としては、幼児教育の本質をしっかりと理解した上で、遊びの中に学びをしっかりと位置づけること、そして、常に幼児の発達を期し、環境構成や幼児理解、援助に臨む必要があるといえる。

1) 教育学部子ども教育学科

## I 研究の目的・方法

前項で、保育者に必要な資質に関して僅かであるが触れてきた。

改訂保育所保育指針解説には、保育所の役割として「保育所の役割及び機能が適切に発揮されるように、倫理観に裏付けられた専門的知識、技術及び判断をもって、子どもを保育するとともに…専門性の向上に絶えず努めなければならない」と述べられている(厚生労働省, 2018, p.17)。幼児教育で子どもとかわる際には、専門的知識や技術、それに基づく判断が求められる。笠間浩幸は、「子どもの何気ない行動や言葉のなかに、いろいろな意味を見つけ出して共感できる保育者というのは、子どもにとって何よりうれしい存在であろう」としており(笠間, 2014, p.10)、例えばこの笠間のように、「子どもの行動の意味を知ろうとし、共感すること」も、幼児とかわる上での必要な知識や技術の一つであると考えられる。同時に笠間は「ある人は、それは生まれつきの能力だという。しかし、それでは、保育者に向く向かないは生まれたときにすでに決まってしまうということになるが、そうだろうか。そこでまたある人は、日常的に意識し、心がけ、努力することによってこういった力は初めて豊かになるとも述べている」としている(笠間, 2014, p.11)。保育者養成大学としては、学生時代の意識や努力によって、豊かな保育観が形成されることを願いたいところである。さらにいうならば、そもそも現在の幼児教育の現場において、保育者にどのような専門性(専門的知識や技術等)が求められているかを今改めて整理する必要もあり、それを踏まえて保育者養成大学での指導法を構築する必要があると考える。

そこで、本研究では、前項で「環境を通すこと」「直接体験」の重要性について触れたように、学生への領域「環境」の指導に焦点を当て、保育者を目指す学生にとって、どのような専門性や学び方が求められるか、そして、どのような指導法が幼児教育や領域「環境」の理解を深める上で、有効であるか検討することを目的とする。

研究は以下の手順で行う。まず始めに、文献研究を行い、幼稚園教育要領の改訂等により、現在の幼児教育や領域「環境」において求められる保育者の専門性を整理していく。そして、それらを踏まえ、

どのような学びを学生時代にしておく必要があるかについて言及する。次に、それらを踏まえて領域「環境」の授業カリキュラムを作成する。最終的には、カリキュラムに基づいた16回の授業実践を行い、実際の学生の姿や、授業の第1回と第13回提出の環境を軸としたマインドマップ分析を通し、研究の目的に迫っていく。

## II 現在の保育者に求められる専門性

### 1 3つの資質・能力、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

幼児理解や個に応じた支援など、保育者の専門性は数えればきりがない。そこで、本項では平成30年幼稚園教育要領改訂で大きく変わった事項を、保育者の専門性として捉えていく。

この改訂では、幼児期に育むべき資質・能力が明確化され、小学校以降との学びの連続性がより充実した。幼稚園教育要領解説を見ると、資質・能力とは、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」であり、「学びに向かう力、人間性等」とは、心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとすること、とされている(文部科学省, 2018)。また、この資質・能力が育まれた幼児の具体的な姿として、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が10項目設定されている。

同時に保育者は、「遊びの中で幼児が発達していく姿を、『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を念頭に置いて捉え、一人一人の発達に必要な体験が得られるような状況をつくったり必要な援助を行ったりするなど、指導を行う際に考慮することが求められる」とされている(文部科学省, 2018, p.52)。つまり、これら具体的な姿がしっかりと育成されるような環境構成や、支援を常に心掛け、資質・能力を育んでいくことが求められる。

保育者の専門性と捉えるならば、この幼児期に育むべき事項をしっかりと理解し、適切に学びとして位置づけていくということになるだろう。

### 2 領域「環境」において

領域「環境」は3つのねらいと12の内容で構成されている。それらの詳細は幼稚園教育要領解説等の

中で具体的に記載されているため（文部科学省，2018）、敢えて本項では記さないが、領域「環境」における保育者の指導の在り方、いわば専門性について、以下の5つが挙げられている（大井，2014，pp.53-60）。

- ①子どもが何を体験しているのかを理解し、その経験を深めるために保育者がなすべきことへの理解を明確にもつ
- ②子どもの主体性と直接的な体験を重視すること
- ③子どもの心身の発達に即応する
- ④「環境」のもつ教育的意義と子どもが関わっている対象への確かな知識をもつこと
- ⑤意図的に子どもが「環境」と出合えるようにしていくこと

子どもが主体的な直接体験が出来るよう、発達に応じ、環境構成を工夫していくことは、当然ながら重要である（上記②、③、⑤より）。これは、領域「環境」に限らず重要とされていると考える。ここで着目したい点は、上記①と④である。ここには、子どもの体験を的確に捉え、場面場面に応じて適切な支援を行うこと、そして、保育者自身が対象、つまり「環境」に対して確かな知識をもつことの重要性が述べられている。領域「環境」における保育者の専門性は、保育者の環境の知識に支えられた、子どもの体験の的確な捉えと適切な支援であると考えられる。同時に、前項の資質・能力等も、領域「環境」でも保育者が念頭に置き、育むべき事項であることはいうまでもない。

### 3 学生時代にしたい学び方

前述1、2のような事項が現在の幼児教育、領域「環境」を進めて行く上で重視されている。これら知識や技術を育むことは重要であるが、保育者を目指す学生にとって、どのようなことに意識して、学びを進めていくことが望ましいのだろうか。

佐藤和順は、「保育方法やカリキュラムの内容が重視される傾向にあるが、子どもを『思いやる心』がないところに保育は成立しないともいえる。子どもを『思いやる心』がある保育者は、保育者としての向上心も生まれるし、『知識』や『技術』も身に付きやすい。」と述べている（佐藤，2006，pp.186-187）。先に知識・技術の重要性について述べたが、その前提として、子どもを「思いやる心」が重要であり、

心が育成されると相乗的に知識・技術も高まり、心・知識・技術が合わさって初めてよい保育となると考えられる。ここでの、「思いやる心」とは、「共感出来る能力」といい換えることが出来るのではないだろうか。子どもに共感出来る能力を豊かにするために、3つの重要事項が示されている。それは、

- ①経験をとおして見え、広がる世界  
保育者自身も対象に主体的にかかわり、対象をじっくり見て、疑問をもち、対象への知識をもつこと
- ②自明と思われるもの（こと）をとらえ直す  
当たり前に行っている遊びの本質を捉え直す。そのために保育者自身も好奇心のアンテナを張り巡らすこと
- ③「もし自分なら」の想像力を

保育の世界では、「自分ならば」という視点で、相手を思いやる想像力が大切であることと整理出来る（笠間，2014）。ここから分かることは、保育者自身も子どもと同じように、身の回りの環境により主体的にかかわり、その本質を捉え直すこと、そして、想像することが大事ということである。「教師自身が幼児とともに生活の中で生まれる様々な出来事をおもしろがり、不思議がり、楽しみながら暮らしていくことが幼児たちの心に本物の体験となって浸透していく」とも述べられている（長南，2003，p.32）。

以上のことから、幼児教育は、幼児にとっても保育者（そして保育者を目指す学生）にとっても、「体験」が共通のキーワードであり、体験という「行動」と、そこから生まれる「感情」で互いに結ばれているといえる。まさしく体験を重視し、また、自然や物など多くの事象とかかわる中で幼児の発達を願う領域「環境」において、相応しい学び方であるといえるのではないだろうか。これは前項の領域「環境」における保育者の専門性にも大きく関わっている。保育者は現場で、いろいろな体験をしている子ども達とかかわり、そこで共感したり、声を掛けたり、提案したりと、子どもの発達を願い様々な支援をしていく。その時に、保育者自身がその事象の不思議さや楽しさを心から知っておくこと、そして、「こんな疑問をもつのではないか」「ここで躓くのではないか」と自分の体験を幼児に照らし合わせて、想像し、活動を予測する作業が大事だと考える。これ

こそ、知識に支えられた子どもの体験の的確な捉えと適切な支援であるといえよう。

三宅茂夫も「日々子どもたちの生活や活動において生じる疑問に対して、保育者がどのようにかわるかが保育の質の分かれ目となる…前もって、具体的な関心の中身とそれにふさわしい活動のサンプルをもってこそ、適切な対応やふさわしい環境構成ができるのである」と述べている(三宅, 2010, pp.18-19)。保育者自身、あるいは保育者を目指す学生自身もしっかりと体験を通じた学びの上で、体験の価値、そこからの学びを知識・技術としてしっかりと育み、保育の計画を進めていく必要があると考える。

### Ⅲ 授業実践

前述までを整理すると、幼児教育、領域「環境」の指導に際しては、

①保育者(保育者を目指す学生)自身も体験を行い、心動かすこと

②体験を通して、環境についての理解を深め、そこから子どもの活動を想像・予測したり、適切な支援を考えたりすること

の2点が重要であり、その結果、領域「環境」のねらいや環境に対する確かな知識、幼児理解や適切な支援、そして3つの資質・能力、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿等の理解・育成に繋がると考えられる。つまり、①及び②が指導の手立てとなり、下線部が達成されたかを分析していくこととなる。

#### 1 授業カリキュラム

前述の①及び②を取り入れた、半期16回分の授業カリキュラムを表1の通り作成した。第14~16回は、指導計画の作成やテストを行ったため、本研究の対象からは除外してある。

本大学での授業名称は、「保育内容(環境)I」であり、受講者は教育学部子ども教育学科1年生73名である。

概要の冒頭行はその回の講義テーマである。○を本講義で押さえるべき内容、●を体験活動、◎は体験を保育現場で行った際の子どもの活動予測や気持ちの想像、自分ならどう保育を行うか等考える活動、★を本研究資料収集として位置づけた。12の内容を

表1 半期のカリキュラム計画

回	概要
1	オリエンテーション ○本講義の進め方(「体験重視」であること) ○環境の意味 ★マインドマップ(以降、「初回マインドマップ」と呼ぶ)作成
2	保育における環境を知る ○環境の役割、言葉としての理解、4分類 ●春見つけ ◎春見つけ後の活動・遊びの展開を考える
3	野菜を育てよう ●夏野菜の栽培 ◎子どもの気持ちになり野菜日記を書く
4	領域「環境」について ○領域「環境」の「ねらい」と「内容」 ○幼児期の栽培活動の意義 ⇒内容(5) ◎保育でどう野菜の栽培を計画するか考える
5	領域「環境」について ○春見つけの保育的意義 ⇒内容(3) ●自慢の春紹介 ◎自然と触れ合う機会を作る方法を考える
6	自然に触れる体験① ●フィールドワーク(自然交差点・フィールドビンゴ・サウンドマップ) ◎活動の際の安全指導の方法を考える
7	自然に触れる体験② ○フィールドワークの保育的意義 ⇒内容(1)(4) ◎自然を使った遊びを考える
8	身近なもので遊ぼう(紙コップ) ●紙コップおばけを作る ●踊るへびを作り、工夫して遊ぶ ◎子どもの気持ちになって疑問点等を書く
9	思考・工夫・試行錯誤① ○身近な物で遊ぶ保育的意義 ⇒内容(7) ○アフォーダンス ◎身近な物を使った遊びを考える
10	思考・工夫・試行錯誤② ○物の性質・仕組み・科学する心 ⇒内容(2)(8)
11	身の回りへの関心 ○数量・図形・標識・文字・情報・施設への興味関心 ⇒内容(9)(10)(11) ●形見つけ・音を意識したしりとり遊び等 ◎感想を書く
12	身の回りへの親しみ ○文化や伝統、国旗に親しむ ⇒内容(6)(12) ○ESD教育 ●国旗を作る ◎事例分析を行う ★マインドマップ(以降、「最終マインドマップ」と呼ぶ)作成【宿題;次時提出】
13	幼小連携から見た環境 ○育みたい資質能力、10の姿 ○幼小連携の在り方(実践事例から) ◎幼小連携で自分が行いたいことを考える
14	指導計画の作成①
15	指導計画の作成②
16	テスト

体験とともに位置づけ、環境に対し確かな理解が出来るよう配慮した。

## 2 授業の一部概要

全ての授業を取り上げることは出来ないため、本項では、第2回・第5回の「春見つけ」に関する体験、そして第6回の「フィールドビンゴ」を取り上げる。

### (1) 春見つけ

大学のキャンパスで春見つけを行った。子どもになったつもりで自由に散策を行い、キャンパスマップに見つけた物を言葉や絵で表現していく。さらに、「自分のとっておきの春自慢！見つけた春を紹介しよう!!」と題して、見つけた物の中から2つを友達に紹介出来るよう整理し、授業で紹介し合った。

最初は学生にもなって散歩という授業に、乗り気ではなさそうな表情であった。しかし、活動を始めると、子どものように「先生、4つ葉のクローバー見つけたよ!」「これ触ってみてもいい?」などと、興味をもち、自分からかかわっていく姿が生まれ始めた。春紹介のワークシートには、色鉛筆で丁寧に絵が描かれたものや、見つけてきた物そのままを感じられるよう直接貼り付けたり、押し花にしたものを貼り付けたりと、それぞれの工夫が見られた。

図1を見ると、「とてもきれい」や、「しばふだったから、できたら裸足で走りたいくらいだった」と、子どもになりきり、体験の中からのいろいろな気持ちを感じている学生の様子が分かる。多くの学生が、様々な発見の中から、子どもになりきって「自然を感じる」ことに繋がったと考える。

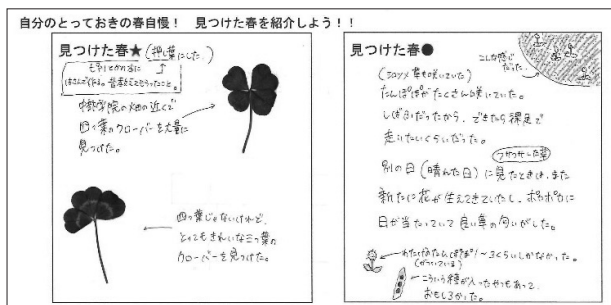


図1 春紹介ワークシート

自慢の春紹介では、多くの学生が目に見える春を紹介していたが、ある学生は自分で調べた「スイバ」という植物を食べて「酸っぱかった!」という感想

や、自分の過去の経験を交えての発表、そして、「見るたびに大きくなっていく」タケノコについての発表



図2 成長するタケノコ

に、授業外でも自然に目を向け、繰り返しかかわる姿の育成に繋がった。

ある学生は、紹介の際に、自分のスマートフォンを取り出して、その写真を前に投影して発表を行った。その写真は、春見つけをしている友達の写真であった。皆が疑問に感じている時、彼は「4月にこの大学に入学して、たくさんの友達が出来ました。こうやって入学当初に一緒に春を探した友達は、自分にとって自慢の春です」と述べた。多くの学生が、なるほどとうなずき、「そういった春もあるのか」と各々口ずさんでいた。春といえば花や植物と思いがちだが、体験を通して、いろいろな春について感じ取ることが出来たと考える。同時に、

- ・子どもはもっとたくさん見つけたいと思う
- ・他にはどんな花があるかなと疑問をもつ
- ・たくさん集めてリース作り
- ・虫見つけの中で、自然と触れ合うことの楽しさを学習してくれる

などとワークシートには書かれていた。自分が体験することで、子どもはこのように感じるかもしれない、こういった学びがあるかもしれない、こんな活動に繋がるかもしれないと、各々が考えることが出来たといえる。

### (2) フィールドビンゴ

フィールドビンゴとは、自然体験を通したビンゴ遊びである。通常のビンゴは選ばれた数字に○を付けていくが、このビンゴではそれぞれのマスに、例えば「かぜのおと」「たね」「あまいにおい」などと記されている。そのマスにあるものを実際に見つけたり、体験したり、感じたりした時に○を付けることが出来る。授業では、教師が作ったフィールドビンゴを体験した後、子どもが使うことを想定してオリジナルのフィールドビンゴ作りを行った。本項で

はフィールドビンゴ作りの場面を取り上げる。

フィールドビンゴを作るには、自らが見たり触ったり、臭いを嗅いだりと五感を用いながら自然体験



図3 舟作り

をしていく必要がある。学生は、大学近郊の森を散策しながら、自分なりに体験を繰り返した。葉を見つけた学生は、図3のように周りの友達を巻き込みながら、舟作りを始めた。そして、近くを流れる川でどちらが先にゴールするか、舟を浮かべての競争が始まった。またある学生は、葉が積もって出来た山を踏んで、「トランポリンみたい」と身体全体を使って自然を感じたり、エンドウのような植物をふって「いい音が聞こえる」と音を感じたりしていた。それぞれの学生が、子どもになりきって、五感を使って感じ、またそこから遊びを生み出していったと考えられる。

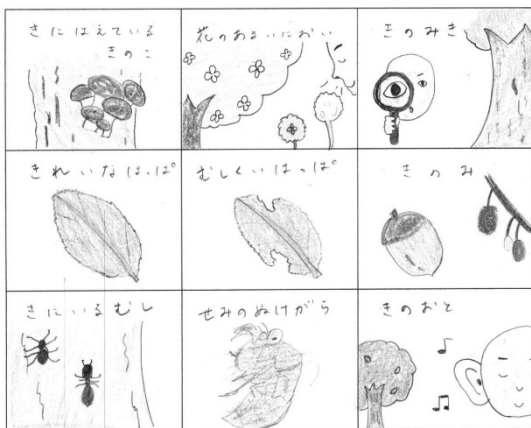


図4 多くの体験に繋がるフィールドビンゴ

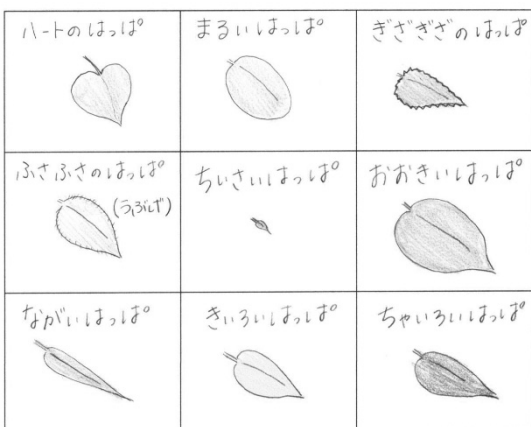


図5 葉の形に特化したフィールドビンゴ

出来上がったフィールドビンゴは、子どもの活動を予想し、どのようにしたら興味をもち楽しみながら学ぶことが出来るかの工夫が多く見られた。図4のように、五感を意識して、子どもが楽しむことが出来るようなもの、そして、図5のように体験自体は単純であるが、いろいろな葉の形を楽しむことが出来るよう工夫された物などが見られた。

フィールドビンゴは、自分がその活動を行う周りの自然を良く知り、実際に体験していなければ作ることが出来ない。本活動を通して、学生が実際に体験することの価値や、体験することで、自分の体験を基にして、遊びや子どもの活動へと発展させる基礎的な力の育成に繋がったと考える。

### 3 マインドマップによる分析

#### (1) マインドマップとは

高橋政史は、より良い思考のプロセスを、①見わたす ②見える化 ③構造化 ④物語の4ステップで示している(高橋, 2009)。今から何を思考するのか要点を押さえ、落書きのように頭の中の考えを洗い出し、構造化する。そして、最終的に構造化したものを「物語」のように説明出来るようにするという流れである。高橋は有効な思考ツールとしてマインドマップを取り上げ、「それは頭の良くなる『らくがき』だ。誰でもカンタンに身につく。使いはじめると、まるで思考がワープした感覚になる。あなたの潜在能力を芋づる式に引き出してくれる」と述べている(高橋, 2009, p.112)。マインドマップとは、トニー・ブザン氏が発案した、思考ツールである。白紙の中央に中心となるキーワードを書き、そのキーワードから連想される言葉を書き足し、線で繋いでいく。次に、新たに派生した言葉から、さらに連想される言葉を書き足し、再び線で繋ぐ。連想ゲームの要領でこれを繰り返す、自らの頭の中を視覚的に構造化していく。

マインドマップの価値として、全脳思考を実現し、全てを見える化するという点が挙げられている。つまり、我々の普段の思考では、言語化したもののみを取り出している訳であるが、高橋の言葉を借りると、マインドマップは、イメージや形、感覚などの本来は捨てられる言語以前のイメージの全てを洗い出し、活用することが出来るのである(高橋, 2009)。

(2) 分析に当たって

「環境を通して」「領域『環境』」「環境構成」など、幼児教育において「環境」というキーワードから連想される言葉・学びは、非常に多岐にわたることが予想される。学生自身も、構造化して理解出来ていないと考える。そこで、マインドマップを取り入れることにより、学生の領域「環境」に対する学びを、学生自身が自分なりに整理しながら構造化することが出来ると考えた。同時に、その学びの評価に当たっても、引用のいい回しを拝借すると、全ての思考が見える化しているため、その分析により、今回の体験を重視した指導法を、量的にも質的にも評価することが可能となる。

**分析方法：**初回マインドマップと最終マインドマップの言葉の個数・表現・内容の変化を、比較分析する

**分析対象：**本講義を受講している教育学部子ども教育学科1年生73名のうち、マインドマップを両方とも提出した66名

**備考：**マインドマップの書き方は様々なルールがある。今回の研究では、マインドマップを正しく書くことを目的としておらず、あくまで学生の理解を構造化することに焦点を当てている。そのため、一切のルールを排し、学生には連想ゲームの要領で、中心から連想される語句を線で繋ぐという最小限の指示にとどめた

(3) 結果及び考察

1) 量の変化から

表2 平均値の変化

	初回	最終
平均値 (個)	26.4	106.6

表2は、環境から連想される言葉数の、平均値の変化である。体験的そして、その体験を通して考える授業を行った後の変化を見ると、約4倍に言葉の個数が変化していることが分かる。初回は全く書くことが出来ていなかった学生も、ほぼ全ての学生(66名中65名)で大きな変化が見られた。最高では314個の言葉を、自分なりに構造化した学生もいた。

2) 表現の変化から

続いて、表現の変化という視点で分析を行っていく。初回マインドマップは、ほぼ全ての学生が、言葉と線のみで表現した、いわば無機質な物であった。最終マインドマップを見ると、表現方法に対しては特段指導していないにもかかわらず、多くの学生で顕著な変化が見られた。

まず、連想された言葉に、自分なりの表現でイラストを書いた物が増えたという点である。言葉だけの捉えから、体験を通して対象を自分なりに捉え直し、分かりやすいよう視覚的に表現したと考えられる。

次に、全体の構成である。例えば、中心の「環境」を太陽で表現したものがあつた。この学生の表現からは、中心で輝く環境という名の太陽が、そこから考えられる子どもの姿や遊びの発展を願い、見守り、そして明るく照らしているような印象を受けた。最も多かった表現は、全体を「木」などの植物の形で表現したものである。環境という大きな幹から、いろいろな遊びや学びといった葉や花が咲き誇る。環境を「種」で表現し、そこから茎が伸び、葉で言葉を表現している学生も存在した。

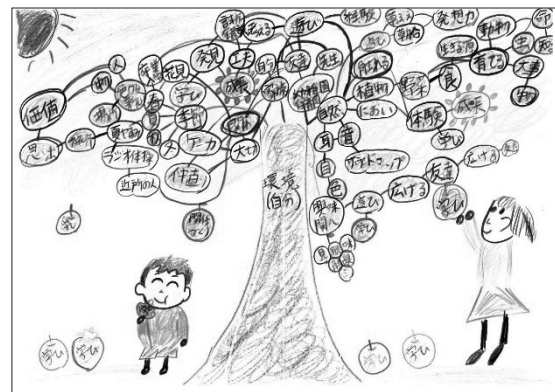


図6 豊かな保育観による表現

図6の学生の最終マインドマップを見ると、太陽で「成長」を示し、「学び」や「関係作り」、「五感(見・聴・味・触・嗅)」など、領域「環境」を通して培われたものが、木から育った果実として表現されている。そして、下にいる二人の子どもは、おそらく豊かな体験を行った幼稚園の子どもであろうか。環境を通して行われた教育で培われた果実を、一生懸命収穫しようとしたり、自分の物として味わったりしている姿として描かれている。

描かれている内容については一切触れてはいない

が、「環境を通して行う教育」という本質の理解や、幼児教育や領域「環境」で重視していることの理解、そして、16回の授業を終えて、醸成された学生の保育観といったもの的一端を垣間見ることが出来た。

### 3) 内容の変化から

最後に、描かれている具体的な言葉、内容の変化から分析を行っていく。ここではある学生の、初回・最終マインドマップを比較する。

図7を見ると、環境から「自然」への連想が多いことが分かる。そして、連想される言葉は「おしばな」など、遊びについて触れられてはいるものの、「草」や「砂」、「楽しい」など、物の名称や概念、簡単な感情の表現に終始していることが見て取れる。

ここで、図8に目を向ける。「物的環境」「自然環境」「人的環境」「社会文化的環境」から連想がスタートしている。これは、授業で扱った環境の4分類であり、内容理解の基で、しっかりと位置づけられていることが分かる。また、言葉を拾っていくと、図7のように物の名称や概念、感情も多く見られ、さらに、「春見つけ」「野菜」などの授業で扱った体験も位置づけられ、さらに「見立てあそび」や「雪だるま」などの遊び活動が考えられていることが分かる。「季節」「不思議」「国旗」「形」など、領域「環境」で扱う内容も自分なりに位置づけられ、そこには「ねがい」「ねらい」「目的」「必要感」といった、領域「環境」の本質の理解も認められる。

初回マインドマップでは見られなかった、「認める」「使い方」「援助」などの保育者側のかかわりの視点も描かれるようになり、子どもの気持ちや活動の理解、そして、そのための保育者の在り方についても理解が深まっていることが読み取れる。また、「知識」「技術」、「試行錯誤」「発見」「気付き」「表現」「判断力」といった言葉、また、「意欲」「人間力」「生きる力」という言葉が位置づけられており、これらは、先の3つの資質能力に対応するものである。

本項ではある学生を取り上げたが、他の学生も同様に、領域「環境」や保育者の専門性に対する理解の深まりが見られた。特筆すべき点としては、連想という作業であるため、通常はより抽象的な言葉から、枝分かれする毎に具体的な言葉になっていく。そのため、ほぼ全ての学生が、上記で取り上げた学生のように、最初に環境の4分類に枝分かれし、そ

こから具体的に連想が始まっている。

しかし、例えば環境から「人間関係」「命」「環境構成」「五感」「体験」などに直接繋がっている事例も見られた。これは捉え方が間違っているという訳ではなく、その学生が自分が保育を行う際におそらく大切にしようとしている言葉が顕われているのではないだろうか。

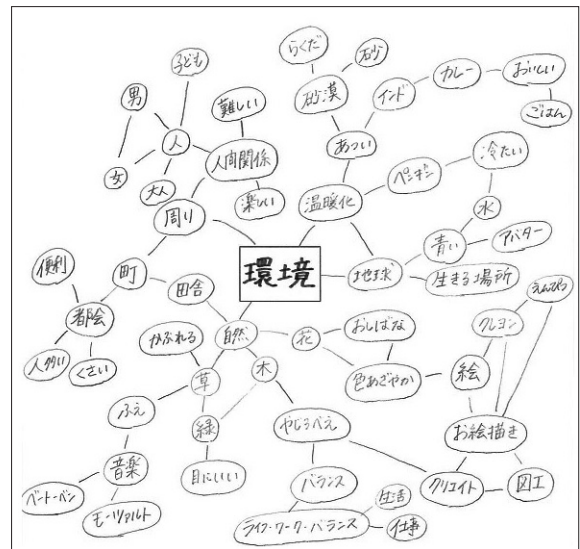


図7 初回マインドマップ

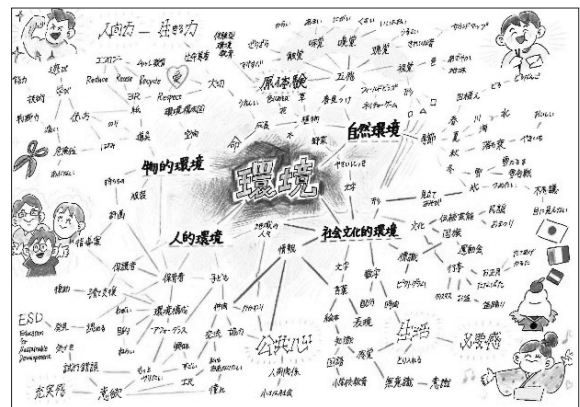


図8 最終マインドマップ

内容の分析から、16回の授業を通して、ねらいや内容などの確かな理解、そして、自らの体験に基づく子ども理解（活動や気持ちの予測）、そこからの保育者援助など、保育者の専門性に繋がる学びを多くの学生が得ることに繋がったと考えられる。同時に、5領域で総合的に育む3つの資質能力等についても、領域「環境」の視点から理解を深めることが出来たといえる。また、今回は具体的に分析を進めてはいないが、個人が幼児教育で大切にしている事柄、保育観を見ることが出来た。



## IV まとめ

本研究では、領域「環境」の指導において、保育者を目指す学生にとって、どのような専門性や学び方が求められるか、そして、どのような指導法が幼児教育や領域「環境」の理解を深める上で、有効であるかについて検討を行ってきた。

その結果、保育者あるいは保育者を目指す学生自身も、子どもと同様に体験を行うことの価値が見えてきた。そして、体験を行い、そこで生まれた感情や疑問などを基に考える作業を行うことが、幼児教育や領域「環境」に対する確かな学び、保育者としての専門性に繋がること明らかになった。

### おわりに — 今後の展望 —

本稿では、マインドマップの分析が主となり、より具体的な学生の体験時の行動や発言、感想等ワークシートの分析まで行うことが出来なかった。記録は膨大にあるため、今後は、マインドマップで前述のような結果が出るに至った、学生の考え方の変化を中心に据え、分析を行っていきたいと考えている。同時に、学生の理解を構造化する上でのマインドマップの有効性も見えてきたため、他の領域の指導においても活用し、少しでも学生の理解の促進、構造化に寄与出来ればと考えている。

Harlan, J.D. & Rivkin, M.S. は、「教えることが『教授という配達』とみなされています。子どもたちの心はまるで、教師が知識や技能という荷物を積み降ろす場であるかのようです」と述べている(2004 深田・隅田監訳 2007, p.21)。本研究では、体験を通して、幼児教育や領域「環境」に対する知識や技術の一端を習得することを重視してきた。しかし、それらを子どもに押しつけるようなことは決してあってはならない。子どもに豊かな生活をつくり出す保育者のあり方として、○子どもと同じものを見ようとする・聞こうとする、○時を逃さない・その時その場所に身を置く、○夢中になる・不思議なことが大好き、○そのことを話題にする・情報を集める、の4点がまとめられている(宮里, 2010, p.105)。あくまで本研究で述べてきた体験の価値は、子どもと同じ気持ちを味わい、子どもの体験に寄り添い、共に心を動かし、そして、適切な支援を考えるため

のものなのである。

最後に、本研究の締めくくりに相応しい言葉を借りて、論文を閉じることとする。

子どもにとって保育者は憧れの存在である。保育者は頼れる人であり、保育者の醸し出す姿を、いつのまにか子どもは自分のなかに刷りこんでいく... 保育者はモデリングの環境である(田中・尾島, 2006, p.8)

子どもにとっての一つの、そして、大きな「環境」として、常に子どもにとって憧れられ、そして頼られる存在でいられるよう、純粋な気持ちで常に子どもに向き合い、共に体験し、共感し、育ち合える保育者でありたいと切に思う。

## 引用文献

- Harlan, J. D. & Rivkin, M. S. (2004); Science Experience for the Early Childhood Years: An integrated affective approach, 8 th Edition, Pearson Prentice Hall (ハーレン, J. D. & リブキン, M. S. 深田昭三・隅田学(監訳)(2007): 8歳までに経験しておきたい科学 北大路書房)
- 神長美津子(2003). 幼児教育振興プログラムと幼稚園教育の今後 無藤隆・神長美津子(編著) 園づくり・保育の疑問に答える 幼稚園教育の新たな展開 (pp.2-10) ぎょうせい
- 笠間浩幸(2014). 保育への「ロマン」を志向できる人として 小田豊ら(編) 保育者論 [新版] (pp.10-16) 北大路書房
- 厚生労働省(2018). 保育所保育指針解説 フレーベル館
- 三宅茂夫(2010). 領域「環境」とは 三宅茂夫ら(編著) 保育内容 [環境] 論 (pp.11-19) ミネルヴァ書房
- 宮里暁美(2010). 子どもと豊かに生活するための保育者の個性 汐見稔幸・大豆生田啓友(編) 保育者論 (pp.103-115) ミネルヴァ書房
- 文部科学省(2018). 幼稚園教育要領解説 フレーベル館

- 大井美緒 (2014). 領域「環境」における保育者の指導とは 若月芳浩(編著) 環境の指導法(pp.53-60) 玉川大学出版部
- 長南康子 (2003). 幼児の心を育てる場としての幼稚園 無藤隆・神長美津子(編著) 園づくり・保育の疑問に応える 幼稚園教育の新たな展開(pp.27-35) ぎょうせい
- 佐藤和順 (2006). 保育者の人間的魅力 田中亨胤ら(編著) 保育者の職能論 (pp.183-189) ミネルヴァ書房
- 高橋政史 (2009). マインドマップ問題解決 ダイヤモンド社
- 田中亨胤・尾島重明 (2006). 保育者のふるまいと責任 田中亨胤ら(編著) 保育者の職能論 (pp.6-11) ミネルヴァ書房