

学位論文 要約

幼稚園 3 歳児保育室の物的環境と子どもの行動との関係  
—登園後の身支度場面にみる園生活への適応—

広島大学大学院教育学研究科

教育学習科学専攻 教育学分野

D172726 渡邊真帆

## 【論文構成】

### 序章 問題背景と研究目的

#### 第1節 問題背景

第1項 保育の営み

第2項 入園と適応

#### 第2節 先行研究の成果と課題

第1項 入園に関する研究の成果

第2項 先行研究の課題

第3項 物的環境への着目

#### 第3節 本研究の目的と構成

第1項 本研究の目的

第2項 本研究の構成

### 第1章 登園後の身支度場面への焦点化

#### 第1節 登園後の身支度場面への注目

第1項 登園とは

第2項 登園後はじめに取り組む身支度

#### 第2節 「ルーティン」としての登園後の身支度

第1項 園生活における生活習慣

第2項 「ルーティン化」する身支度

第3項 身支度場面に焦点化する必要性

### 第2章 理論的枠組み

#### 第1節 人間—環境の関係を捉える

第1項 主観的空間と客観的空間

第2項 人間—環境システム

#### 第2節 本研究で用いる理論的枠組み

第1項 アフォーダンス

第2項 シグニファイア

第3項 先行研究での援用

第4項 本研究で援用する理論的枠組み

### 第3章 対象と方法

#### 第1節 対象の選定

第1項 幼稚園3歳児クラスへの着目

第2項 対象園の選定

#### 第2節 対象3園のプロフィール

- 第1項 各園の概要
- 第2項 対象クラスと登園時の情報
- 第3節 データ収集と整理
  - 第1項 参与の方法
  - 第2項 調査期間とデータ収集方法
  - 第3項 身支度内容の整理
- 第4節 倫理的配慮

#### 第4章 身支度に関する物的環境の特徴と「ルーティン化」

- 第1節 本章の目的と分析手順
- 第2節 日々異なる身支度の「ルーティン化」
  - 第1項 順序のあるH幼稚園での「ルーティン化」
  - 第2項 順序のないS幼稚園での「ルーティン化」
  - 第3項 順序のないK幼稚園での「ルーティン化」
- 第3節 「ルーティン化」を促す物的環境
  - 第1項 身支度に関する物的環境の共通点
  - 第2項 集団生活のための物的環境のシグニファイア
  - 第3項 一段階の動作を促すシグニファイア
  - 第4項 不便さと「ルーティン化」
- 第4節 小括

#### 第5章 保育室内の物的環境の配置が促す子どもの身支度

- 第1節 本章の目的と分析手順
- 第2節 子どもが立ち止まる物的環境
  - 第1項 各園における行動の傾向
  - 第2項 S幼稚園の「最初に行く場所」「最後に行く場所」での行動
  - 第3項 K幼稚園の「最初に行く場所」「最後に行く場所」での行動
- 第3節 身支度の流れを作りだすロッカー
  - 第1項 ロッカーのシグニファイア
  - 第2項 身支度のための環境構成におけるロッカーの位置
  - 第3項 登園の時間帯の幅と環境構成
- 第4節 小括

#### 第6章 身支度場面において子どもが触れる物的環境が促す行動

- 第1節 本章の目的と分析手順
- 第2節 時間が短縮するわけではない一連の身支度
- 第3節 身支度に関する物的環境が促す身支度
  - 第1項 身支度の構造化と効率化

- 第2項 移動しながら～～する
- 第3項 一度に複数のモノを持つ
- 第4節 身支度以外の行動を促す物的環境
  - 第1項 身支度中の楽しみの発見
  - 第2項 身支度の一旦休止
- 第5節 身支度に関する物的環境が促す身支度以外の行動
  - 第1項 効率化と非効率化の同時性
  - 第2項 ～～しながら移動する
- 第6節 小括

## 終章 総合考察

- 第1節 本研究の総括
- 第2節 本研究の成果
  - 第1項 園生活への適応の捉え直し
  - 第2項 二分できない生活と遊びの可視化
  - 第3項 保育を物的環境から捉える意義
  - 第4項 保育環境としての物的環境の再考
- 第3節 本研究の限界と課題

## 引用文献

## 謝辞

## 【論文概要】

### 序章 問題背景と研究の目的

保育の営みは、子どもたちと保育者との生活によって成り立つ。園の生活には集団での生活の仕方があり、子どもたちはこれになじみながら (Edwards& Mercer,1987 ; 秋田 2013), 保育者や同年代の子どもたちとの暮らしを経験する。こうした集団生活は、長い学校生活へと続いていくが、園生活は、基本的には小学校以上の教授活動とは異なり、保育者による子どもたちへの援助が中心となる (小川 2010)。このような保育の独自性を踏まえ、日本の保育は、子どもが主体的に周囲の環境にかかわることを重視した「環境を通して行う」ことが基本とされる (文部科学省 2018)。ここで示す環境には、子どもを取り巻く状況全てが含まれる (文部科学省 2018)。子どもにとっての望ましい環境を構成する要素として、第一に人的環境が挙げられる (小川 2010) ように、保育者自身が子どもを取り囲む環境の一つとして重視され、保育者との信頼関係の構築によって子どもが安心して周囲の環境にかかわることが可能になると考えられてきた。

とりわけ、入園時期には子どもに対する保育者の温かく受容的な個別のかかわりが重要とされる (榎沢 2004)。人は、生涯にわたり幾度となく移行を体験するが、幼稚園などの保育施設への入園は、人生の周期上初めての移行体験となる (福田 1991 ; 石川 1998)。幼稚園への入園にあたり、子どもは不安感や緊張感を抱えていることが多く、まずは園生活への適応が目指される (文部科学省 2018)。園生活への適応には、不安な表情や緊張を見せなくなるような安心・安定という狭義の捉え方 (大野 2010 ; 齋藤 2013) と、子どもが仲間関係を築きながら遊ぶ姿や周囲の環境に能動的にかかわる姿も含める広義の捉え方 (奥山 2008 ; 七木田・林・松本・久原・日切・藤橋・正田・菅田・田中・落合・真鍋・金子 2011 ; 日浦 2016) がある。

園生活への適応については、規範や行為様式、コミュニケーションの様式を習得することもあるが、主に保育者や友だちなどの人的環境との相互関係について検討されてきた。特に、保育者との関係に着目し、保育者の具体的な援助方法に関するものは多い (上垣内 2003 ; 塚崎・無藤 2004 ; 増田・箕輪 2013 ; 野口 2013 ; 田中 2019)。子どもへの直接的な援助については、保育者にとって常に課題として捉えられ、特に入園間もない時期には重視されてきたと考えられる。園生活への適応に関する文献を整理した真嶋・岡山・高橋・西山 (2017) もまた、保育者に着目した研究の蓄積が多く、子どもを取り巻く様々な関係性から捉える必要性を指摘する。

保育環境は、その範囲を捉えるのは難しいとされながらも、人的環境と物的環境で捉えられるという (河邊 2016)。物的環境は、人が動かすことの難しい施設・設備、保育者が操作可能な家具、子ども自ら操作可能な素材・教材・道具まで、身を置くものから手に乗るものまで様々である。物的環境に関する研究は、固定遊具や園舎の使用法や機能 (e.g., 山田 2000 ; 境 2018), 棚やマットを組み合わせたコーナーの構成 (e.g., 西本・今井・木下 2006 ; 山田 2011), 素材を介した遊び (e.g., 砂上 2007 ; 松本・松井・西宇 2012) など、特に遊びや活動との関連で検討されてきた。

物的環境をめぐるのは、入園の時期に焦点を当てた研究は少なく、遊びや活動を中心に議論が展開されてきた。物的環境へのかかわりは 2 週間を目安に適応水準に達するとの知見もあり (福田・藤原・古川 1980 ; 福田 1991), 子どもが園生活に適応する過程においてあまり検討の対象と

されてこなかったと考えられる。しかし、入園間もなく不安感を抱えた子どもは保育者との関係のみで園生活に適応していくわけではない。保育者にとっても、1対1での個別の援助の周囲にいる子どもたちの様子を把握することは難しく、この時期に子どもがどのように過ごしているのか、保育者との関係で捉えるには限界があると指摘できる。そこで、園生活の行為様式にかかわる場面において、物的環境との関係から子どもの行動を明らかにすることによって、十分に可視化されてこなかった園生活に適応していく中での子どもの姿が浮かび上がると考えられる。

以上を踏まえ、本研究の目的は、幼稚園3歳児保育室の物的環境と入園間もなく園生活に適応していく過程における子どもの行動との関係、具体的には物的環境が子どもにどのような行動を促すかについて明らかにし、園生活を物的環境の視点から捉える意義を示すこととする。第1章で詳述するが、登園後の身支度場面に焦点を当てる。登園後の身支度は、タオルやカバンを所定の場所に片付ける、出席ノートにシールを貼るなどの一連の活動であり、園生活における行為様式の1つである。幼稚園3歳児を対象とする理由は、乳児期から保育所や認定こども園を利用する場合は年度途中からの入園も多いが、幼稚園では同年齢の子どもが一斉に4月に入園することから不安感や緊張感も大きく、保育者には丁寧な個別対応が求められるためである。さらに、2年保育や満3歳児から受け入れる園もあるものの、幼稚園利用者の多くは3歳児入園であり（内閣府2019）、初めての集団生活を経験する幼稚園3歳児クラスを対象とする。本研究によって、人的環境との関係を中心に蓄積されてきた園生活への適応について、新たな側面が明らかになることが期待される。幼稚園への入園は、人生で最初の移行であり、幼稚園生活の始まりだけではなく、長く続く学校生活の始まりである。最初の大きな移行を乗り越えていく際の子どもと物的環境との関係を明らかにすることは、就学やその後の学校段階の移行における教室環境や学校環境を見直す視点が得られると期待できる。

最初に、登園後の身支度場面に焦点を当てる必要性を提示する（第1章）。次に、子どもと周囲の環境の関係を捉えるために本研究で依拠する理論的枠組みを検討する（第2章）。これらを踏まえ、研究課題は次の3点である。まず、登園後の身支度を「ルーティン」として習得する過程を踏まえ、身支度に関する物的環境のどのような特徴が子どもの身支度の「ルーティン化」を促すかを明らかにする（第4章）。登園後の身支度は、複数の内容が一連の流れとなって構成されている。第4章での個々の物的環境との関係を踏まえた上で、身支度に関する物的環境の配置がどのような身支度を促すかを明らかにする（第5章）。最後に、子どもが登園して身支度に取り組む時間帯の保育室は、身支度に関する物的環境のみで構成されているわけではない。よって、身支度に関する物的環境に限らず、身支度中に子どもが何に触れ、どのように身支度に取り組んだのかを明らかにし、物的環境が子どもにどのような行動を促すかを検討する（第6章）。以上より、保育室の物的環境と園生活に適応していく過程の3歳児の行動との関係が明らかになる。子どもの行動や実態を俯瞰的に理解することへの示唆、及び園生活における日常的な取り組みを問い直すきっかけとして物的環境に着目することの意義を本研究の成果として提示する（終章）。

## 第1章 登園後の身支度場面への焦点化

登園は、毎朝の家庭から幼稚園への移動であり、家庭生活から集団生活への毎日の移行として

捉えられる。この日常的な移行において、子どもは泣き出すなど園生活を容易には開始できないこともある（増田・箕輪 2013）。登園に関しては、分離の際の保護者の行動（高 2005；権田・今川 2013）、遊びにスムーズに移行できるような環境構成（横山・長谷川・竹内・堀越 2012；山本 2015；山本 2017）の検討もあるが、とりわけ、登園してくる子どもに対する保育者の言葉かけやスキンシップについて蓄積されてきており（塚崎・無藤 2004；増田・箕輪 2013；田中 2019）、入園時期に着目した研究と同様である。登園の時間帯、保育者は不安定な子どもの援助、保護者対応や身支度の援助、遊び始める子どもの見守りなど、複数の場所で同時並行的に対応や援助が求められ、非常に多忙な時間帯となる（山本・松葉 2012；保木井・智谷・中坪 2014）。

こうした状況の中、子どもは登園すると 1 日の園生活の準備である身支度に取り組みなければならない。これは、発達の過程で身につけていく着脱や排泄のような基本的な生活習慣とは異なる、「皆が一緒に過ごすために身につけることが必要な生活の仕方」（文部科学省 2018）の 1 つとして、習得が目指される園生活を送る上での基本的な生活行動である。ルーティンとは、「型通りの行為の連鎖」や「定型的な行為」と定義され（無藤 1997；外山 2000）、内容や手順が固定されていることである。実際のところ、登園後の身支度は季節などによって異なり毎日同じとは限らず（山本 2017；柳岡・津田・西村 2018）、定義通りのルーティンではないが「ルーティン」として見えることであり、子どもがこれを習得する以上のことは検討されてこなかったと考えられる。

身支度を含む登園の時間帯は、保育者にとって多忙な時間帯でありながら、子どもへの個別対応について主に検討されてきた。保育者は、多くの子どもたちの中から特に重要だと判断する事柄から重点的にかかわっている（野口 2013）といわれるものの、入園に関する研究と同様に、子どもとその周囲の関係から捉える必要がある場面であると指摘できる。以上より、本研究では登園後の身支度場面に着目し、物的環境と子どもの行動との関係について検討する。

## 第 2 章 理論的枠組み

子どもと環境との関係を捉えるにあたり、本章では人間—環境の関係がどのように捉えられてきたのかを概観し、本研究で用いる理論的枠組みを探る。空間（環境）については、現象学的空間論に代表されるような主観的な捉え方（Bachelard,1957；Bollnow,1963；Tuan,1977）と、心理学を基盤とする客観的な捉え方が中心であった（Foreman,N. & Gillet,R., 1997）。1950 年代頃からの Gibson や Barker による生態学的心理学を起点に、具体的な環境と人間の心理や行動との関係が検討され始め（Gibson,1950；Barker & Gump, 1964）、さらに住居や職場などの環境の質の向上に対する人々の意識の高まりから人間—環境を一つのシステムとして捉える環境心理学が発展してきた（芝田 2016）。子どもが日常的に生活する場の学校環境に関しては、学校規模や教室環境のデザイン、座席配置などが検討されてきた（Barker & Gump, 1964；北川 2003；Wannarka & Ruhl, 2008）。

Gibson によるアフォーダンス（affordance）理論も人間—環境を捉える考え方の 1 つである。アフォーダンスとは、「環境が動物に提供するもの」であり、環境に埋め込まれているとされると同時に、動物の大きさや姿勢によって何が知覚され、実際にどのような行動が促されるかは異なるため（Gibson, 1979）、環境と人間との関係の中に存在すると理解できる。認知心理学者の Norman（2013）は、日常的に使用する道具のデザインを考える立場から、特定のアフォーダンスを与え

るデザインの検討のため、アフォーダンスの中のシグナル的要素をシグニファイアと捉えることとした。これによって、特定の行動を促す道具のデザインが分かるだけでなく、知覚された、あるいは知覚されていないアフォーダンス、ある行動を阻むアフォーダンスなど、アフォーダンスの考え方を拡張し、より具体的に日常的に使用する道具との関係を明示することが可能となった。本研究においても、保育室の物的環境と子どもの行動の関係を捉えることが可能であると判断し、アフォーダンスを含む Norman のシグニファイアを理論的枠組みとして採用することとした。

### 第3章 対象と方法

本研究の目的に即し、幼稚園の3歳児クラスを対象とする。発達段階に着目しても、3歳頃には道具の操作のために必要な手指の動きも可能になるため(島谷 2018)、登園後の身支度に必要な動作を一通り獲得し、物的環境と子どもとの間にあるアフォーダンスを知覚できると推測した。

身支度の内容だけでなく、登園の状況によっても身支度場面における物的環境と子どもの行動との関係は異なることが想定されるため、複数園を対象とした。対象園の選定は、(1)登園の形式、(2)登園の時間帯の幅、(3)身支度の順序の有無の視点から異なる特徴をもつ幼稚園を探し、条件に該当した3つの幼稚園を選定した(表1)。

表1 対象園プロフィールと調査時期

対象園	H幼稚園(国立)	S幼稚園(私立)	K幼稚園(公立)
調査時期	2017年4月～7月	2018年4月～7月	2018年4月～7月
調査日数	35日間	20日間	19日間
対象クラス	3歳児		
対象クラス 在籍数	20名	31名	20名
対象クラス 保育者数	担任1名:H1保育者 副担任1名:H2保育者	担任2名:S1保育者・S2保育者	担任1名:K1保育者 補助1名:K2保育者
登園の形式	保護者付き添い	園バス/保護者付き添い	保護者付き添い
登園の時間帯	8:45頃～9:20頃 (35分間程度)	・園バス1便 8:35～50着(2台) 2便 9:40～55着(2台) ・保護者付き添い 8:30～9:00 (1時間30分程度)	8:45～9:00頃 (15分程度)
身支度の順序	有	無	無
基本の身支度	(1)帽子を帽子掛けに掛ける (2)靴を履き替える (3)水筒を水筒かごに入れる (4)タオルをタオル掛けに掛ける (5)出席ノートにシールを貼る (6)カバンをロッカーに片付ける	・靴を履き替える ・水筒を水筒掛けに掛ける ・タオルをタオル掛けに掛ける ・コップ袋をタオル掛けに掛ける (午後保育開始の5月から) ・出席ノートにシールを貼る ・カバンをロッカーに片付ける	・靴を履き替える ・帽子をロッカーに片付ける ・タオルをタオル掛けに掛ける ・コップ袋をコップ掛けに掛ける ・出席ノートにシールを貼る ・カバンをロッカーに片付ける
身支度終了後 の流れ	園舎内での自由遊び	保育室での自由遊び	保育室での自由遊び

データ収集は、入園式直後から1学期終了(前期終了)まで実施した(表1)。対象の3歳児保育室を図示した(図1・2・3)。図中グレーの塗りつぶしは、身支度に関する物的環境であり、「登園」と記した矢印は、子どもが登園してくるルートを示している。

登園開始から身支度終了まで、日常の保育の流れを妨げない「消極的な参与(passive participation)」の立場(Spradley,1980;柴山 2006)から、ビデオカメラ、デジタルカメラ、メモを用いてデータを収集した。収集したデータを分析する前に、各対象クラスに在籍した全ての子どもの名前を仮名に置き換えた。倫理的配慮として、対象園に研究協力の承諾を得ており、研究内容に関しては



広島大学大学院教育学研究科の倫理審査委員会にて承認されている。

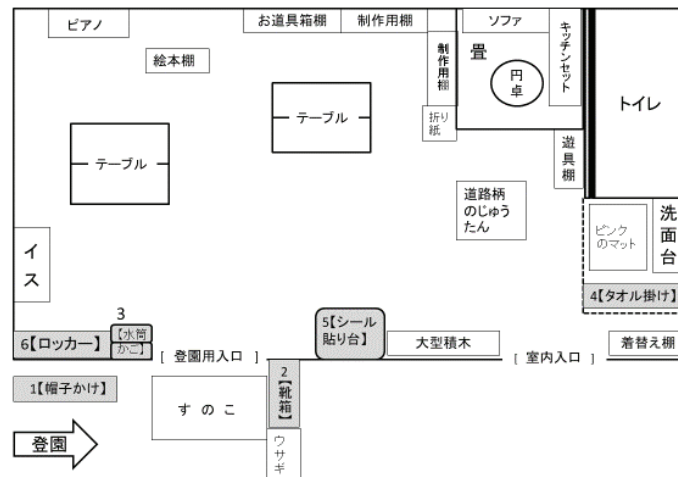


図1 H 幼稚園3歳児保育室

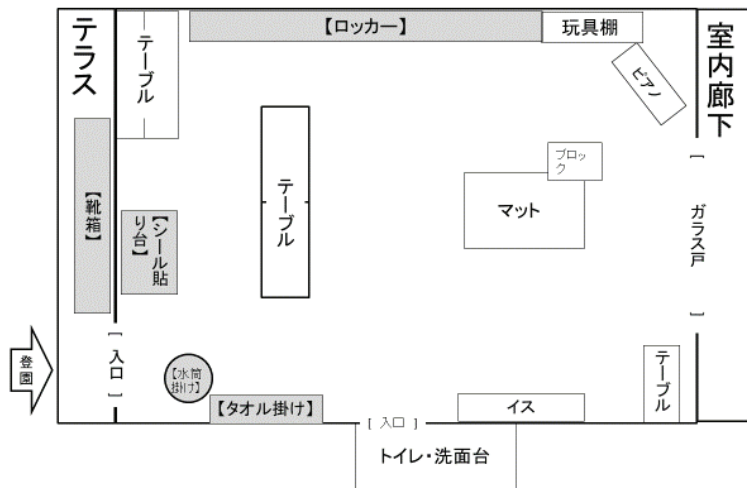


図2 S 幼稚園3歳児保育室

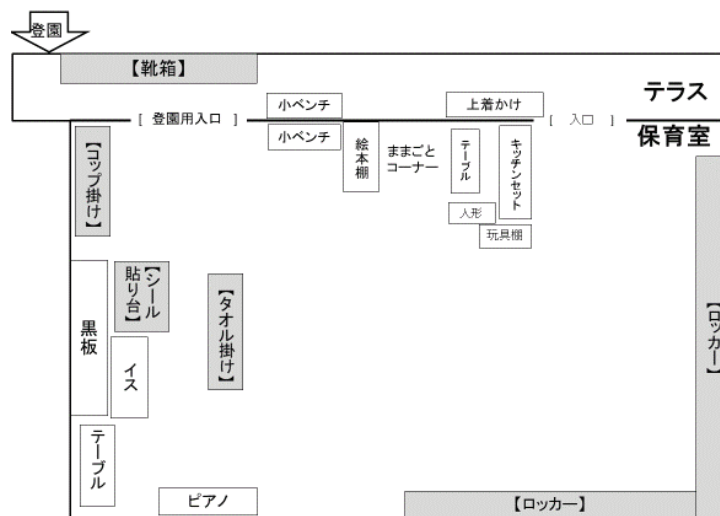


図3 K 幼稚園3歳児保育室

## 第4章 身支度に関する物的環境の特徴と「ルーティン化」

本章では、入園間もない3歳児の登園後の身支度の「ルーティン化」において、物的環境のどのような特徴が身支度の「ルーティン化」を促すかを明らかにする。分析は、各園において欠席が少なく毎回ほぼ同じ時刻に登園した1名ずつの映像データから、「ルーティン化」を明らかにした。先行研究（鈴木・岩立 2010；柳岡・津田・西村 2018）を踏まえ、数か月間の調査の中で一通り習得した後、子ども自身による順序替えまたは逸脱した行動が確認された時点で、それまでの期間における身支度の「ルーティン化」を判断した。その後、身支度の「ルーティン化」を促した物的環境の特徴についてシグニファイアの枠組みで検討した。

結果として、いずれの園でも身支度の「ルーティン化」がみられた。各園で異なる身支度に関する物的環境のどのような特徴が「ルーティン化」を促したのか、身支度に関する物的環境のシグニファイアを検討したところ、所持品を収納する物的環境に2点の共通点があった。

第一に、公共の場での個人スペースを作りだす物的環境（表2中[個別]）のシグニファイアである。具体的には、(a) 区画、(b) 並び順、(c) マークが挙げられる。靴やタオルなどは全員分が収まるように、1人につき1区画が与えられるという情報を持つデザインであった（例：タオルを掛けるためのタオル掛けのフックは1人1つ割り振られる）。位置は、入園前に保育者によって決められ、50音順に並べられていた。そして、平仮名での名前表記と、子ども1人1人に割り振られた植物や動物などのマークが貼られていた。これは、特定の子ども利用を促すシグニファイアであると同時に他者の利用を妨げるシグニファイアでもある。第二に、多くの身支度に関する物的環境は、かごや棚での「置く」、フックでの「掛ける」動作を促す形状に限定されていた（表2）。どれも一段階の動作で利用することができる。子どもが一目見てどのような動作をすればよいのか分かるデザインとなっていた。これら2点で、「ルーティン化」を促した物的環境の特徴であると言える。

表2 各園3歳児クラスの身支度に関する物的環境とその使用方法

対象園 持ち物	H幼稚園	S幼稚園	K幼稚園
帽子	帽子掛けに洗濯ばさみで挟む[個別]	ロッカーに置く[個別]	ロッカー内のフックに掛ける[個別]
靴	外靴を靴箱に置く/上靴を取り出す[個別]	外靴を靴箱に置く/上靴を取り出す[個別]	外靴を靴箱に置く/上靴を取り出す[個別]
水筒	男女別のかごに入れる	フック(どこでもよい)に掛ける	
お手ふき タオル	1列/フックに掛ける[個別]	2列/フックに掛ける[個別]	両サイドから掛けられる/可動式[個別]
コップ		タオルと共にコップの入った巾着袋を掛ける(5月から)[個別]	コップ掛けにコップの入った巾着袋を掛ける[個別]
シール	出席ノートにシールを貼る (シール貼り台は子どもが座って行う高さ)	出席ノートにシールを貼る (シール貼り台は子どもが立って行う高さ)	出席ノートにシールを貼り、提出する (シール貼り台は子どもが立って行う高さ)
カバン	ロッカーに置く[個別]	ロッカーに置く[個別]	ロッカーに置く[個別]

ただし、利用にあたって不便の物的環境もあった。例えばS幼稚園のタオル掛けは、タオルを掛けるだけでなく、コップの入った袋も掛ける必要があった。例えば、タオルを先に掛けると、タオル掛けのフックは埋まった見かけとなるが、子どもたちはコップ袋も掛けなければならず、難易度は高い。しかし、こうした不便な物的環境とのかかわりは、子ども自身のかかわり方の工夫によって「ルーティン化」されていた。

## 第5章 保育室内の物的環境の配置が促す子どもの身支度

本章では、登園後の身支度場面における保育室の物的環境の配置が子どもにどのような身支度を促すのかを明らかにする。表1に示したように、主に順序の決まっていないS・K幼稚園のデータから分析した。まず、継続してデータを収集できた各クラス半数を対象（S幼稚園：15名，K幼稚園：10名）に、(i) 保育室に入って最初にどこへ行くか、(ii) 身支度の最後にどこへ行くかを整理した。行動を「行く」ことに限定した理由は、必ずしも目的を持つ物的環境でその通りの行動を取るわけではないためである。

各園の「最初に行く場所」「最後に行く場所」の全体傾向として、S幼稚園では、保育室に入り、入口に留まる（23.1%）、水筒掛けに行く（26.7%）、シール貼り台へ行く（18.7%）と、「最初に行く場所」としては水筒掛けの割合が高かったものの分散し、身支度の「最後に行く場所」としては、ロッカーが71.3%と最も高かった。K幼稚園では「最初に行く場所」としてロッカーが48.0%と約半数を占め、身支度の「最後に行く場所」も同様にロッカーが45.6%と最も高かった。

この結果から、ロッカーが身支度の重要な点となっていたと予想し、①ロッカーの特徴、②身支度のための環境構成におけるロッカーの位置について検討した。まず、S幼稚園のロッカーは、2人で縦1列を共有する形、K幼稚園では、1人縦1列の割り振りであった（図4・5、図中の番号は1人当たりの区画とその並びを示す）。K幼稚園では、1人1列という形状や区画によって、ロッカーが所持品を管理するだけでなく、ロッカー前の床も個別のエリアとしての利用可能なシグニファイアとなり、子どもに荷物を置くことを促していたと考察した。

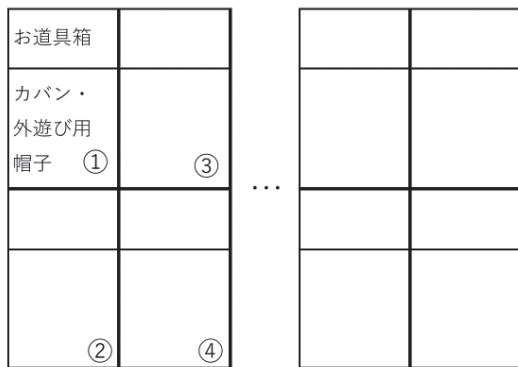


図4 S幼稚園ロッカー

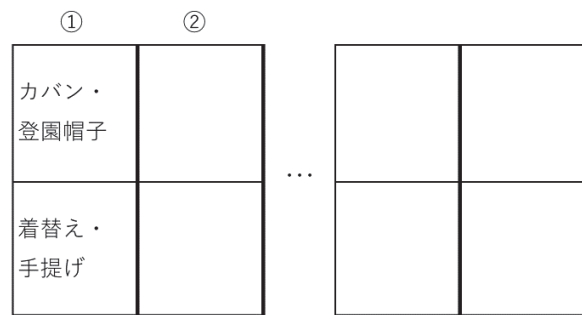


図5 K幼稚園ロッカー

次に、他の身支度に関する物的環境との関係性について、S幼稚園では、テーブルから入口側に身支度に関する物的環境の多くが置かれ、ロッカーのみ、テーブルを越えた位置まで設置されていた（図2参照）。テーブルより奥側にはマットが敷かれ、身支度を終えた子どもたちが遊ぶスペースとなっていた。ロッカー利用がカバンの収納に限定されるのは、こうした構成が促したためだろう。他方、K幼稚園では、ロッカーが身支度の拠点としての利用を促していたことから、登園用入口から最も遠い位置にあっても最初にかかわることが促されていたと考えられる。また、保育室全体に点在するように身支度に関する物的環境が配置されており、順序が固定されない身支度を促していた。本章より、ロッカーのシグニファイア、及びロッカーとその他の身支度に関

する物的環境との配置関係が、子どもたちの身支度において一部行動範囲を制限しながら、身支度の流れを作り出していたと明らかになった。

## 第6章 身支度場面において子どもが触れる物的環境が促す行動

本章では、身支度中の子どもが何に触れ、どのように身支度に取り組んだのかを明らかにし、物的環境が子どもにどのような行動を促すかを検討する。分析は、まず園ごとに観察日の欠席が少なかった3名の記録を抽出し、身支度開始から終了までにかけた時間を計測した。表3・4・5には、H・S・K幼稚園の各3名の対象児が身支度にかけた時間（○m（分）△s（秒））を示している。加えて、計9名の映像データから、身支度開始から終了までのエピソードを生成し（H幼稚園21個、S幼稚園30個、K幼稚園35個）、物的環境が子どもにどのような行動を促すかを検討した。

表3 H幼稚園：身支度にかけた時間

	ミカ		ハナ		タキ	
	日付	時間	日付	時間	日付	時間
1	4月25日	4m36s	4月21日	10m42s	4月18日	13m51s
2	5月12日	4m50s	5月12日	4m18s	5月9日	11m08s
3	5月15日	7m25s	5月18日	4m38s	5月12日	14m14s
4	5月23日	4m11s	6月7日	4m20s	5月23日	7m58s
5	5月29日	4m29s	6月22日	4m39s	6月26日	11m20s
6	6月22日	8m00s	6月28日	6m37s	7月6日	9m32s
7	7月6日	7m13s	7月10日	3m58s	7月14日	18m11s

表4 S幼稚園：身支度にかけた時間

	チカ		ワタル		キッペイ	
	日付	時間	日付	時間	日付	時間
1	4月10日	4m24s	4月10日	6m05s	4月10日	4m51s
2	4月19日	7m13s	4月19日	4m59s	4月19日	7m25s
3	5月8日	7m09s	4月23日	8m29s	5月8日	11m25s
4	5月10日	6m19s	5月8日	5m28s	5月10日	7m15s
5	5月15日	8m56s	5月10日	5m28s	5月15日	4m50s
6	5月24日	4m51s	5月24日	5m31s	5月24日	11m29s
7	6月8日	14m46s	6月8日	6m10s	6月8日	6m50s
8	6月15日	6m06s	6月15日	4m23s	6月15日	4m38s
9	6月28日	11m38s	6月28日	5m18s	6月28日	4m12s
10	7月11日	6m24s	7月11日	8m07s	7月11日	4m58s

表5 K幼稚園：身支度にかけた時間

	ルナ		ミノル		メグ	
	日付	時間	日付	時間	日付	時間
1	4月16日	9m49s	4月16日	4m56s	4月16日	3m46s
2	4月24日	5m25s	4月24日	3m48s	4月24日	9m38s
3	5月2日	10m47s	5月2日	6m15s	5月2日	10m42s
4	5月7日	9m15s	5月7日	8m09s	5月7日	15m05s
5	5月17日	7m06s	5月17日	4m08s	5月17日	3m12s
6	5月25日	5m28s	5月25日	9m59s	5月25日	4m19s
7	5月28日	12m17s	5月28日	9m40s	5月28日	5m13s
8	6月1日	10m20s	6月1日	12m29s	6月1日	5m43s
9	6月26日	6m50s	6月6日	6m13s	6月6日	4m30s
10	7月5日	8m08s	6月18日	9m18s	6月18日	6m12s
11	7月19日	7m24s	7月5日	4m20s	7月5日	2m43s
12			7月19日	4m51s	7月19日	6m28s

まず、4 か月間に渡り、身支度の開始から終了までにかけた時間が必ずしも短縮するわけではないと明らかになった（表 3・4・5）。4 月当初、子どもは身支度を 1 つ 1 つ行っていた（例：ロッカーに着く→帽子を頭から外す→帽子をロッカーにしまう）が、次第に (i) 移動しながら～～する（例：ロッカーに行きながらかぶっている帽子を外す→帽子をロッカーにしまう）、(ii) 一度に複数の物を運ぶ（例：コップ袋とタオルを一度に運ぶ）ようになった。こうした動作の構造化は、子どもに知覚されるアフォーダンスが変容し、身支度の効率化を促したと捉えることが可能である。例えば、保育所の子どもを対象とした研究では年齢の発達とともに子どもの靴履きが効率的になる（甲賀 2017）と明らかにされており、これは靴や段差と身体との間のアフォーダンスが知覚されるようになったためと考察できる。このように、身支度に慣れ、身支度に関する環境との関係が変化することによって、身支度にかかる時間は短縮することが予測される。しかし、必ずしも短縮しなかった背景についてエピソードを検討したところ、身支度の過程で玩具棚からパペットを手に取りパペットに出席ノートやコップ袋を持たせて取り組む、身支度を一旦休止して遊具を見に行く、かぶってきた帽子の紐を持って振り回す様子が見られた。本章から、3 歳児が登園後の身支度に慣れていく背景には、物的環境が身支度の効率化を促す一方、身支度以外の行動も促すと明らかになった。

## 終章 総合考察

本研究では、幼稚園に入園間もない時期の登園後の身支度場面に焦点を当て、3 歳児保育室の物的環境と子どもの行動との関係について明らかにした。具体的には、アフォーダンスを含むシグニファイアを理論的枠組みとして用い、物的環境が子どもにどのような行動を促すか、子どもが物的環境にどのような行動を促されるかを検討した。第 4・5・6 章を通して、保育室の物的環境が、園生活に適応していく過程における 3 歳児にどのような行動を促すかについて検討し、身支度が「ルーティン化」していく中での物的環境へのかかわりの変容や、身支度の流れを作り出すロッカーとの関係、身支度に関するものに限らない保育室の物的環境と行動との関係が明らかになった。アフォーダンスを含むシグニファイアの枠組みで検討したことによって、促す—促されるという関係の中で、具体的に物的環境が子どもに促した行動や、行動の変容を捉えた。

本章では、まず、入園間もない 3 歳児が園生活に適応していく姿を物的環境との関係から明らかにしたことによって得られた成果を 4 点述べる。第一に、子どもの園生活への適応を捉え直した点である。園生活には定型的な挨拶や整列など、集団で生活するための行為様式があり（e.g., Hendry, 1993；結城 1998；林 2019）、こうした園生活の仕方を習得することが、子どもたちが園生活に適応している状態の一つとして考えられる。さらに集団生活のための行為様式を習得することは、園生活だけでなく、就学後も続いていくものである（清矢 1994；森 2009；小野 2012）。本研究では、園生活を送る上で習得が求められる登園後の身支度に焦点を当て、単に身支度を習得するだけではない子どもの姿を明らかにした。本研究の成果から、子どもが園での生活の仕方を習得するために、物的環境が果たす役割も大きいといえるだろう。登園後の身支度を促す環境は、入園したばかりの子どもにとっても分かりやすく、子どもたちが集団の中の一人へと方向づける意味で保育者によって適応を促されているといえる。入園間もなく不安定な状態の子どもたちに

としては、身支度における効率的で行動が制限される環境構成は、用途が明快で使いやすいものとなる。これは、すべての人が使用しやすいように考えられたユニバーサル・デザイン (Mace, Hardie, & Place, 1990 ; 芝田 2016) の要素が含まれていると考えられる。子どもたちが毎日触れる生活習慣に関する物的環境とその構成は、効率的で特定の行動が促されるような社会的側面と、不安定な状況での手がかりとなる援助的側面によって適応が促されるという両義的な環境であると示唆された。加えて、本研究では、身支度を遂行するために触れる物的環境にかかわりながらも、一概に行動が効率的になることだけが適応ではないこと、効率的ではない行動が不適応でもないこと、さらにルールにのっとった行動からそれを変えていく姿まで含めて子どもが園生活に適応していく姿を捉えた。

第二に、入園間もない3歳児の園生活への適応における物的環境との関係を明らかにする中で、子どもたちの園生活を、生活か遊びかに分けずに可視化した点である。園生活は遊びを中心とする部分と生活習慣に関する部分に分けられる(文部科学省 2018)とされながらも、「本来、明確に区分することは難しいものである」(文部科学省 2018)とも言われ、保育実践においてもこれらは乖離しないと考えられる。しかし、場面を限定した研究の場合、その場面に適した行動を抽出することが主目的となることから、遊びと生活が混ざりながら園生活が送られる実態について、言語化することは困難であった。登園後の身支度場面に焦点化しながらも、身支度する姿のみを抽出し、分析したのではなく、この場面を構成する物的環境が子どもにどのような行動を促すかを検討したことによって、これらが明確に分けられるものではないと可視化したことは、研究上、二分せざるを得なかった先行研究に対する示唆と言える。

第三に、入園直後、人的環境としての保育者との1対1のかかわりが重要とされる時期において、物的環境との関係で捉えることを試みたことで、より俯瞰的に子どもの行動を捉えることにつながった点である。入園間もない時期は、保育者の存在が特に重要な時期ではあるが、保育者と子どもの1対1の関係の周囲には、クラスに在籍する子どもたちもいる。そのため、先行研究で蓄積されてきた丁寧な個別のかかわりの周囲にいる子どもたちがどのように過ごしているのかについては検討されることがなく、自動的に分析対象から外れていることが多かった。子どもたちは保育者の他にもさまざまな環境に囲まれて園生活を送っていると想定できるが、その実態については不明瞭であった。本研究は、園生活の中で毎日繰り返される身支度場面に焦点化し、身支度に関する物的環境の特徴と子どもの行動との関係、身支度に関する物的環境の配置と子どもの行動との関係、そして身支度場面の保育室にある物的環境との関係について明らかにし、子どもがどのように園生活に適応していくか、保育者との関係にとどまらず検討することができた。

第四に、本研究で Norman のシグニファイアの枠組みを用いたことによって、アフォーダンスでは捉えることの難しい、物的環境の特徴と子どもの行動との関係を捉えることが可能になった点である。アフォーダンスは、要因を特定することが困難であるが、シグニファイアは、デザインする側がねらいや意図を持って付与することが可能なものである。Norman (2013) は、人、主に大人が日常生活を送る上で欠かせない道具の使いやすさに着目したが、本研究では、子どもにとっての日常生活の場である保育室において、毎日かわる物的環境との関係をこの枠組みで検討することが可能であると考え、採用した。実際に検討する中で、保育者が付与したシグニファイアか、設計の時点で付与されたシグニファイアかを明確にしたことから、保育者が保育室の

物的環境の特徴を理解したうえで保育室の環境構成に取り組むことが促されると期待される。

最後に、本研究の限界と課題を挙げる。まず、幼稚園 3 歳児クラスのみを対象とした点である。本研究では、入園間もない 3 歳児だからこそ生活習慣と遊びが不可分である姿が見られたと考えられたが、3 歳児の 1 学期（前期）に限定されることなのか、幼児期を通した子どもの特性として捉えられるのかについては、継続的な調査及び他の学齢クラスでの検討が必要であり、今後の課題とする。次に、分析において物的環境以外の環境について取り扱わなかった点、すなわち他の環境から提供されていた情報を捨象した点である。物的環境が促したと明らかになった子どもの行動の中には、保育者による言葉かけ、登園時の保育室内の人数など、物的環境以外の環境との関係が想定される。今後は子どもを取り巻く環境を複合的に検討することが求められる。

## 引用文献

- 秋田喜代美 (2013) 第 1 章 本研究の問題と目的. 幼児教育研究部会. 葛藤場面からみる保育者の専門性の探究. 野間教育研究所紀要. 52. 10-24.
- Barker, R.G & Gump, P. V. (1964) *Big School, Small School*. Stanford University Press. (R.G.バーカー, P.V.ガンプ著 安藤延男監訳 (1982) 大きな学校, 小さな学校—学校規模の生態学的心理学. 新曜社)
- Bachelard, G. (1957) *La Poétique de l'espace*. Press Universities de France (ガストン・バシュラール 著 岩村行雄訳 (1969) 空間の詩学. 思潮社)
- Bollnow, O. F. (1963) *Mensch und Raum*. Kohlhammer (オットー・フリードリッヒ・ボルノウ著 大塚恵一・池川健司・中村浩平訳 (1978) 人間と空間. せりか書房.)
- Edwards, D & Mercer, N. (1987) *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom*. Routledge.
- 榎沢良彦 (2004) 生きられる保育空間. 学文社.
- Foreman, N. & Gillett, R. (Eds.) (1997) *Handbook of Special Research Paradims and Methodologies. Voll: Special Cognition in the Child and Adult*. Psychology Press. (竹内謙彰・旦直子 監訳 (2001) 空間認知ハンドブック. 二瓶社.)
- 福田廣・藤原武弘・古川雅文 (1980) 幼児の新環境適応に関する微視発生的研究. 山口大学教育学部研究論叢. 30 (3). 1-10.
- 福田廣 (1991) 第 8 章 家から幼稚園への移行. 山本多喜司・Wapner Seymour 編 人生移行の発達心理学. 北大路書房. 137-151.
- Gibson, J. J. (1950) *The Perception of the Visual World*. Cambridge: the Riverside Press. (J. J. ギブソン著 東山篤規・竹澤智美・村上嵩至訳 (2011) 視覚ワールドの知覚. 新曜社. 261-270.
- Gibson, J. J. (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin Company. (J. J. ギブソン著 古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻 共訳 (1985) 生態学的視覚論—ヒトの知覚世界を探る. サイエンス. 137-157.)
- 権田あずさ・今川真治 (2013) 幼稚園 3 歳児の登園場面における母親の対児行動. 保育学研究. 51 (1). 73-82.
- 林安希子 (2019) 幼児教育のエスノグラフィー—日本文化・社会のなかで育ちゆく子どもたち. 明

- 石書店.
- Hendry, J. (1993) *Wrapping culture: Politeness, presentation, and power in Japan and other societies*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- 日浦直美 (2016) 第 11 章 多文化共生と保育. 日本保育学会編 保育学講座 5 保育を支えるネットワーク—支援と連携. 東京大学出版会. 217-235.
- 保木井啓史・智谷思音・中坪史典 (2014) 「ながら行為」としての保育者の専門性に関する研究—登園時から設定保育に至るまで—. 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部. 63. 111-120.
- 石川悦子 (1998) 第 1 章 家庭から幼稚園, 保育園へ—3 歳児の移行体験と機器—. 会沢勲・石川悦子・小嶋明子 (編). 移行期の心理学: こころと社会のライフ・イベント. ブレーン出版. 1-22.
- 上垣内伸子 (2003) 心の拠り所と保育者の役割. 発達. 96. ミネルヴァ書房. 25-28.
- 河邊貴子 (2016) 第 9 章 環境を通しての保育. 日本保育学会編 保育学講座 3 保育のいとなみ—子ども理解と内容・方法. 東京大学出版会. 177 - 200.
- 北川歳昭 (2003) 教室空間における着席位置の意味. 風間書房.
- 甲賀崇史 (2017) 幼稚園における幼児の靴履き行為の発達の検討: 姿勢および四肢動作の機能的変化. 乳幼児教育学研究. 26. 47-62.
- 高向山 (2005) 「登園場面」における母親の行動特性の日中比較. 異文化間教育. 21. 51-72.
- Mace, R. L, Hardie, G. J, &Place, J. P. (1990) *Accessible Environments: Toward Universal Design*. Center for Accessible Housing. North Carolina State University.
- 真嶋梨江・岡山万里・高橋敏之・西山修 (2017) 幼児の園への適応とその支援に関する文献展望. 岡山大学教師教育開発センター紀要. 7. 41-50.
- 増田時枝・箕輪潤子 (2013) 第 2 章 テキスト「保育内容 言葉」にみる登園場面の言葉かけ. 幼児教育研究部会. 葛藤場面からみる保育者の専門性の探究. 野間教育研究所紀要. 52. 26-50.
- 松本博雄・松井剛太・西宇宏美 (2012) 幼児期の協同的経験を支える保育環境に関する研究—モノの役割に焦点をあてて—. 保育学研究. 50 (3). 287-297.
- 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 無藤隆 (1997) 協同するからだことば: 幼児の相互交渉の質的分析. 金子書房. 161-176.
- 森一平 (2009) 日常的実践としての「学校的社会化」—幼稚園教室における知識算出作業への社会化過程について—. 教育社会学研究. 85. 71-91.
- 七木田敦・林よし恵・松本信吾・久原有貴・日切慶子・藤橋智子・正田るり子・菅田直江・田中恵子・落合さゆり・真鍋健・金子嘉秀 (2011) 発達に課題のある幼児の幼稚園適応に関する実践的研究—適応過程とその関連要因の検討を中心に—. 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要. 39. 45-50.
- 内閣府 (2019) 少子化社会対策白書 令和元年版. 日経印刷. 68-69.
- 西本雅人・今井正次・木下誠一 (2006) 保育プログラムに伴うコーナー設定の一年間の変化 保育者による空間設定からみる保育室計画に関する研究. 日本建築学会計画系論文集. 601. 47-55.



- 野口隆子 (2013) 第3章 研修用ビデオにみる登園場面の言葉かけ. 幼児教育研究部会. 葛藤場面からみる保育者の専門性の探究. 野間教育研究所紀要. 52. 51-71.
- Norman, D. A. (2013) *The Design of Everyday Things Revised and Expanded Edition*. Basic Books. New York (D. A. ノーマン著 岡本明・安村通晃・伊賀聡一郎・野島久雄訳 (2015)) 増補・改訂版 誰のためのデザイン?—認知科学者のデザイン原論. 新曜社. 171-223, 447-452.)
- 小川博久 (2010) 保育援助論—復刻版. 萌文書林.
- 奥山順子 (2008) 幼稚園教育における「集団」の意味—3歳児の園生活への「適応」をめぐる—, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要. 30. 121-132.
- 小野奈生子 (2012) 学校的社会化についての一試論—「推論実行機械」概念の利用可能性—. 共栄大学研究論集. 10. 235-246.
- 大野和男 (2010) 入園からクラス替えに至る幼稚園児の様子—保育者の視点から見たクラスに「なじむ」ことと子どもの発達. 松本短期大学紀要. 19. 3-14.
- 齋藤政子 (2013) 新入園児の慣れ過程にみる泣きの変化と心理的拠点形成. 明星大学研究紀要. 3. 55-70.
- 境愛一郎 (2018) 保育環境における「境の場所」. ナカニシヤ出版.
- 清矢良崇 (1994) 人間形成のエスノメソドロジー—社会化過程の理論と実証—. 東洋館.
- 芝田征司 (2016) 環境心理学の視点—暮らしを見つめる心の科学—. サイエンス社.
- 柴山真琴 (2006) 子どもエスノグラフィー入門 技法の基礎から活用まで. 新曜社. 32-54.
- 島谷康司 (2018) 第5章 感覚・運動の発達 4 運動機能の発達. 開一夫・齋藤慈子. ベーシック発達心理学. 東京大学出版会. 86-97.
- Spradley, J.P (1980) *Participant Observation*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- 砂上史子 (2007) 幼稚園における幼児の仲間関係と物との結びつき—幼児が「他の子どもと同じ物を持つ」ことに焦点を当てて—. 質的心理学研究. 6. 6-24.
- 鈴木幸子・岩立京子 (2010) 幼稚園の帰りのあいさつ場面におけるルーティン生成の過程—3歳児の分析から—. 保育学研究. 48 (2). 74-85.
- 田中あかり (2019) 新入園児 Y 登園場面の葛藤に寄り添う幼稚園教師の行動—情動へのアプローチに注目して—. 保育学研究. 57 (3). 20-31.
- 外山紀子 (2000) 幼稚園の食事場面における子どもたちのやりとり. 教育心理学研究. 48. 84-94.
- 塚崎京子・無藤隆 (2004) 保育者と子どものスキンシップと両者の人間関係との関連—3歳児クラスの観察から—. 保育学研究. 42 (1). 42-50.
- Tuan, Y-F. (1977) *Space and Place*. University of Minnesota (イーファー・トゥアン著 山本浩訳 (1993) 空間の経験. 筑摩書房.)
- Wannarka, R., & Ruhl, K. (2008) Seating arrangements that promote positive academic and behavioural outcomes: A review of empirical research. *Support for Learning*. 23. 89-93.
- 山田恵美 (2011) 保育における空間構成と活動の発展的相互対応—アクションリサーチによる絵本コーナーの検討—. 保育学研究. 49 (3). 20-28.
- 山田りよ子 (2000) 幼児の遊びにおける環境の分析 (2) —固定遊具の視点から—. 藤女子大学紀要. 38. 第II部. 65-71.

- 山本聡子・松葉百香（2012）子どもの登園における保育者の配慮に関する研究．名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究．18．97-108.
- 山本聡子（2015）登園後の移行に対する保育者の配慮に関する研究．名古屋柳城短期大学研究紀要．37．125-137.
- 山本聡子（2017）幼稚園児の登園後の移行に関する研究—スムーズな移行を支える動線に着目して—．名古屋柳城短期大学研究紀要．39．287-297.
- 柳岡開地・津田彩乃・西村知沙（2018）3歳児のスク립ト獲得過程：“朝の用意”場面の短期的縦断観察を通して．発達心理学研究．29．84-94.
- 横山真貴子・長谷川かおり・竹内範子・堀越紀香（2012）幼稚園4歳児クラスにおける環境構成と保育者の援助のあり方—新入児と進級児の環境移行に着目して—．教育実践開発研究センター研究紀要．21．45-54.
- 結城恵（1998）幼稚園で子どもはどう育つか：集団教育のエスノグラフィ．有信堂.