
《資 料》

3 歳未満児の保育環境に関する保育者の意識の実態

齋 藤 政 子

要約

近年、「保育の質」向上のための議論が進む中、保育環境の何をどう評価・改善するのかといった問題も検討課題となりつつある。日本の保育者は、3歳未満児の保育環境のあり方として、何を重要と考えどう実践しているのか。本研究では、二段階層化抽出法によってランダム抽出した保育園に「3歳未満児のあそびと生活を支える保育環境」に関する調査票を送付し郵送により回収した。有効回答数は1338名。調査時期は2010年9月から2011年2月までである。64の質問項目のうち「ひと」に関する項目24、「もの」に関する項目21、「空間・場」に関する項目19となっている。これらの項目について実施している度合い、理想としては重要だと思う度合いを、それぞれ「実態（実施度）」「重要度」として5段階評定で実施した。集計した結果から、以下の点が示唆された。

- ① 「実態」の平均値についてみると「ひと」項目のほうが「もの」「空間」項目よりも、5%水準で有意に高かった。つまり、物的空間的環境に関する項目については、保育者の働きかけや保育内容に関する項目に比べ実施しにくいことが示唆された。「重要度」については各項目グループに有意差はみられなかったが、どれも平均4.1を超えていた。
- ② タイプⅡの項目はすべて「もの」「空間」であり、物的空間的環境に対する「重要度」の意識があるにもかかわらず項目の「実施度」が低いことがわかった。
- ③ タイプⅠの「実態」も「重要度」も低い項目41と42は、「個人持ちおもちゃ」に関連したものであり、「心理的拠点」としての「もの」の意味や、慣れ過程の分析など、議論の分かれるテーマであることが示唆された。

今後は、保育者の意識の要因やその構造などについて分析し、3歳未満児の保育環境のあり方について考察していきたい。

Key words

3歳未満児保育 保育環境 保育者 質問紙法 「ひと」 「もの」 「空間・場」

1. 問題と目的

1-1. 「保育の質」への着目と保育環境

近年、先進工業国を中心とした世界各国で、女性の労働力確保や乳幼児期からの発達保障の重要性が認識され、単に保育施設を増設するだけでなく、その「保育の質」を確保することが保育・教育の重要課題¹⁾となっている。質の高い保育つまりECEC(Early Childhood Education and Care)から得られる便益についてのエビデンスは、多くの国の縦断的横断的研究の中心課題である^{2) 3) 4) 5) 6)}。その中では、子ども自身への教育的効果だけでなく、国・社会全体への経済的波及効果についても多くのデータが蓄積されている⁷⁾。

「保育の質」の重要な指標のひとつは、「室内外への資金投入の程度と乳幼児期施設の建物及び学習環境の適切性」⁸⁾だといわれている。保育環境の改善にとって財政的保障のあるなしが大きく影響することは当然であるが、その環境基準の内容やどのような環境に教育的効果があるのかなどについては、近年研究が進み始めたばかりである^{9) 10)}。日本でも、全国社会福祉協議会が、保育所保育室の面積基準に関する調査報告を提出し、諸外国に比べ、日本の面積基準の低さを指摘した¹¹⁾。また、村上(2009a)¹²⁾(2009b)¹³⁾は、汐見(2004)^{14) 15)}を引用しながら、保育目標や子どもの変化との関連で環境改善に取り組むアクションリサーチという手法で、保育環境研究に取り組んでいる。しかし、保育室内のコーナーや家具など、物的空間的環境のひとつひとつが日本の乳児保育施設の中ではどのように意識され工夫されているのかなどのあり方について検討した研究¹⁶⁾は、多いとはいえない状況である。

T.Harms(2004)らは、別々の教育目標を持つプログラムを総合的に評価するために、保育を取り巻く環境の評価基準を設ける必要性を提唱し、ECERS(Early Childhood Environment Rating Scale)を発行したあと、3歳未満児保育用の環境評価スケールとして、ITERS(Infant/Toddler Environment Rating Scale)を発行した¹⁷⁾。埋橋(2004)は、訳者として、「保育の中では漠然と語られがちな構成要素が整理されている評価スケール」であると紹介しながら、「保育の質が多様な観点から検討されていることにも注目し、スケールが依拠する保育の質の定義が他の複数の定義と比較検討されていることが重要」と述べている¹⁸⁾。つまり、基本的には乳幼児のケアと教育に関する国としての基準を持たないアメリカという国で開発されたスケールであるということ踏まえ、自国の状況に応じて使用を検討する必要があるということだろう。日本でいえば、「子ども用の椅子」や「便器」など、児童福祉施設最低基準にかかわる項目から、保育所保育指針の中でも触れられていない家具に関する項目まで様々な項目が、このスケールには設定されている。また、欧米各国の背景となる文化を下敷きにして作成されており、日本のように畳に腰を下ろして落ち着くという文化は、このスケールの中には反映されていない。保育環境の評価基準は、自国の保育を取り巻く社会文化的状況を踏まえ、設定や使用が行われる必要があるだろう。

「3歳未満児保育」に関する尺度作成に関しては、日本では、岩立他(1997)のものがみられる¹⁹⁾。これは、保育者の良い保育イメージを基に作成された84項目から、多くの調査を行い、因子分析を繰り返し、3歳未満児保育6領域30項目抽出したものである。簡便でしかも妥当性・安定性のある項目作成のために項目を絞ったため、ITERSよりも項目は少なく、保育環境の構成要素が含まれているとはいえない。

本研究では、主に、この二つの保育環境評価スケールを先行研究として検討しながら、保育者への質問紙法を作成した。

1-2. 3歳未満児にとっての保育環境と本研究の目的

3歳未満児保育における「環境」とは、単に、3歳未満児が存在する周囲の世界という意味ではない。3歳未満児に働きかける人的・物的環境であるとともに、3歳未満児自身が関わる環境である。子どもと「環境」は、直接的間接的に相互に関わり、影響を及ぼしあう。したがって、保育者の意図が潜む物的・空間的環境が存在すると同時に、保育者が意図しない物的空間的環境が子どもの行動心理に大きな影響を与えている場合もあるだろう。つまり、本論では、子どもの周囲世界に存在する「もの」だけでなく、その「もの」がおかれている「場」や「空間」、さらには、「ひと」と「空間」が構成する「雰囲気」というところまで視野に入れるという意味で、「環境」という言葉や「物的空間的環境」という言葉を使用していきたいと考えている。ところで、3歳未満児が、家庭という慣れ親しんだ場所から離れ、新しい場所で安心感・安定感を持つためには、そこになんらかの心理的拠点を形成することが重要である。本論では、「心理的拠点」とは、「乳幼児が安心感・安定感・信頼感を持つことができる心の拠り所であり、外界に向けた視野の広がりや行動などを促したり、行動の変化を引き起こしたりする要因などを指し、ひと、もの、空間、場所やあそびなどを含むもの」と定義しておく。保育園では、子どもの心理的拠点形成にとって大きな役割を果たすのは保育者であるが、「ひと」が拠点となるだけでなく、「お気に入りのもの」や「お気に入りの場所」も、子どもの拠点となり、「生活」や「あそび」を支えるのではないかと考えられる。3歳未満児の心理的拠点に関する研究では、保育者への担当制に関する調査を実施し、心理的拠点としての保育者の役割について明らかにした金田他²⁰⁾(1990)がある。諏訪(1997)が指摘するような「その子にあった保育」²¹⁾も、たとえば、「その子のお気に入りのものをその子と一緒に受け入れていく実践」²²⁾などのように、近年数多く実践が展開され、紹介されている^{23) 24) 25) 26)}。しかし、心理的拠点としての「空間・場」の役割についての研究は数が少なく^{27) 28) 29) 30)}、また保育者が、「物的空間的環境」のあり方についてどのようにとらえ、実際にどんなことを実施しているのかについての横断的な研究はほとんど見当たらない。

そこで、本研究では、日本の保育者は、このような3歳未満児の生活とあそびを支える保育環境について何を理想とし、実態をどのように捉えているのか、質問紙法による意識調査の結果から分析し、3歳未満児の保育環境のあり方について考察していくことを目的とする。

II. 方法

1-1. 資料収集の方法

対象：平成21年度全国保育所一覧から二段階層化抽出法により保育所を選び、質問票を1177園に郵送により配布、3歳未満児保育担当者に記入していただき郵送により回収した。32都道府県、公私立合わせて293園から回収があった。有効回答数は1338。調査時期は2010年9月から2011年2月までである。

調査内容：3歳未満児の生活とあそびを支える保育環境に関する調査用紙は、岩立他

(1997)の「保育者の評価に基づく保育の質尺度」やT.Harms他著：埋橋玲子訳（2004）の保育環境評価スケール乳児版、全国社会福祉協議会（2009）の「機能別にみる環境・空間の設え：ガイドライン」などを参考に64項目を作成した。内訳は、「ひと」に関して24項目、「もの」に関して21項目、「空間・場」に関して19項目となっている。本研究では、物的空間的環境の意味について調査する意図があるため、「ひと」に関する項目よりも、「もの」「空間・場」に関する項目が多くなっている。これらの項目について、実態として行われていると考える度合い（以下、「実態」と表記する）を5段階評定で実施した（実態調査）。また、理想としては重要だと考える度合い（以下、「重要度」と表記する）を5段階評定で実施した（重要度調査）。

Ⅲ. 結果と考察

1-1. 回答者の属性

回答者の内訳は、調査対象の内訳は、1338名中、女性1263名（94.4%）男性63名（4.7%）無回答12名（0.9%）であった。回答者の年代、保育者歴、雇用形態は表1、表2、表3に示す通りである。また、回答者が所属するクラスの年齢、回答者が所属する保育園の運営形態は表4、表5の通りである。

表1 回答者の年代

回答者の年齢	実数	割合
① 20歳未満	6	0.4%
② 20代	458	34.2%
③ 30代	385	28.8%
④ 40代	250	18.7%
⑤ 50代	218	16.3%
無回答	21	1.6%
総計	1338	100.0%

表2 回答者の保育者歴

保育者歴	実数	割合
① 5年未満	349	26.1%
② 5年以上10年未満	312	23.3%
③ 10年以上15年未満	213	15.9%
④ 15年以上20年未満	167	12.5%
⑤ 20年以上25年未満	90	6.7%
⑥ 25年以上	181	13.5%
無回答	26	1.9%
総計	1338	100.0%

表3 回答者の雇用形態

勤務形態	実数	割合
① 常勤職員（担任）	1106	82.7%
② 非常勤職員（担任）	117	8.7%
③ パートタイム	36	2.7%
④ その他	19	1.4%
無回答	60	4.5%
総計	1338	100.0%

表4 回答者の属するクラスの年齢

クラスの年齢	実数	割合
① 0歳児クラス	304	22.72%
② 0,1歳児クラス	86	6.43%
③ 1歳児クラス	377	28.18%
④ 0,2歳児クラス	78	5.83%
⑤ 4歳児クラス	408	30.49%
⑥ 0,1,2歳児クラス	18	1.35%
⑦ その他	40	2.99%
無回答	27	2.02%
総計	1338	100.00%

表5 回答者の属する保育園の運営主体

運営主体	実数	割合
①地方自治体	549	41.03%
②社会福祉法人	698	52.17%
③財団法人	22	1.64%
④学校法人	9	0.67%
⑤株式会社	21	1.57%
⑥特定非営利法人	5	0.37%
⑦その他	8	0.60%
無回答	26	1.94%
総計	1338	100.00%

1-2. 実態調査と重要度調査との比較

「3歳未満児の生活とあそびを支える保育環境に関する意識調査」の「実態」と「重要度」に関する各項目の平均値と標準偏差は表6の通りであった。最も平均値が高い項目は、「実態」でも「重要度」でも同じであり、「項目25子どもは落ち着いて眠りにつくことができるように助けられる」であった。また、最も平均値が低い項目は、これも「実態」も「重要度」も同じ項目で「項目42マイ人形やマイバッグなど、何らかの個人用おもちゃを用意している」となった。また、「実態」についてみると、「ひと」に関する項目の平均値は4.37であるのに対し、「もの」に関する項目の平均値は3.88、「空間」に関する平均値は3.94となり、「ひと」に関する平均値のほうが、「もの」の平均値及び「空間」の平均値よりも有意水準5%で有意に高かった。しかしながら、「重要度」についてみると、「ひと」項目の平均値は4.35、「もの」項目の平均は4.10、「空間」項目の平均値は4.26となり、それぞれの項目グループの間に有意差はなかった（Bonferroniによる多重比較検定）。したがって、「重要度」としては、「ひと」項目も「空間」項目も「もの」項目も重要と考えている度合いに差がみられないが、「実態」としては、「ひと」項目よりも、「空間」「もの」項目についてのほうが、現実に実施されていない可能性がうかがえる。

さらに、項目ごとに「実態」と「重要度」の平均値を算出し比較したところ、四つのタイプを抽出できた（図1）。Ⅰタイプは、「実態」「重要度」とも平均値が全体平均よりも低いタイプ、Ⅱタイプは「実態」は全体平均よりも項目平均が低い、「重要度」は全体平均よりも項目平均が高いタイプ、Ⅲタイプは、実態調査では項目平均が全体平均よりも高いが、重要度調査ではその逆に、項目平均が全体平均を下回っているタイプ、Ⅳタイプは、両方とも項目平均が全体平均を上回っているタイプ（各項目のタイプについては表6に記載）である。それぞれの項目ごとのペアをについてt検定をおこなったところ、有意水準1%の項目が49項目、有意水準5%の項目が4項目存在した。「実態」と「重要度」の項目間の平均値の差でタイプ分けしたⅡとⅢのタイプについては、すべての項目に有意差がみられた。しかし、Ⅰタイプで「ひと」項目の1項目（項目21）、Ⅲタイプで「空間」項目の1項目（項目16）、Ⅳタイプで「ひと」項目の四つの項目（項目50、項目52、項目53、項目61）、およびⅣタイプで「もの」項目の2項目（項目7と項目15）については、有意差が

表6 各質問項目の平均値・標準偏差

作成の観点	項目番号	質問項目	実態		重要度		ベアの相関係数(t検定) **は1%水準で有意、*は5%水準で有意		タイプ
			平均	S D	平均	S D			
空間	1	クラスの室内は子どもがハイハイしたり歩き回るだけの十分な広さがある	3.96	1.22	4.53	1.2	.087	**	II
空間	2	室内または室外に、子どもたちのために動的なあそびをするスペースがある	4.33	1.00	4.61	1.15	.137	**	IV
空間	3	部屋の自然光や換気の調節ができる	4.33	0.97	4.58	1.14	.138	**	IV
もの	4	床や壁、家具は適度に清潔で手入れが行き届いている	4.11	0.9	4.56	1.14	.186	**	IV
空間	5	子どもの生活に必要な持ち物が個別に収納できるようになっている	4.66	0.68	4.52	1.16	.208	**	IV
もの	6	おむつ交換や着脱、食事など日常の決まったケアをするための十分な家具が用意されている	4.11	0.97	4.45	1.17	.165	**	IV
もの	7	歩き始めの子どもには食事に子どもサイズのテーブルとイスが用意されている	4.41	1.13	4.48	1.33	.470		IV
空間	8	室内外に大きなけがをしそうな危険がない	3.67	1.05	4.41	1.26	.257	**	II
もの	9	授乳用のソファなど、おとなと子どもが快適に接するための家具が置かれている	2.25	1.44	3.42	1.44	.393	**	I
空間	10	一日のうちのどこかでくつろげるような場所とおもちゃが用意されている	3.82	1.04	4.26	1.23	.216	**	II
もの	11	やわらかいクッションや布で作った人形など、いつでも触ってくつろげる場所がある	3.65	1.21	4.04	1.23	.330	**	I
空間	12	室内構成に問題があるためにおとなの目の届かない場所がない	3.3	1.60	3.86	1.77	.605	**	II
空間	13	クラスにいる発達的に気になる子どもが、クラスの中のとこでも自由に遊べるようになっている	3.89	1.33	4.15	1.4	.446	**	I
空間	14	子どももおとなも、部屋の中のどこに何があるのか見渡せるようになっている	4.07	1.06	4.15	1.32	.376	*	I
もの	15	遊ぶ場所を十分確保するために使わない家具はなるべくクラス内に置かないようにしている	4.27	0.98	4.28	1.28	.364		IV
空間	16	保護者が登降園時に支度を行う場所がわかりやすく用意されている	4.34	1.03	4.31	1.33	.432		III
空間	17	着脱コーナー、おむつ替えコーナー、絵本を読むコーナーなど室内が保護者にもわかるように整理されている	3.61	1.19	4.07	1.31	.344	**	II
もの	18	子どもサイズの便器が用意され、毎日清潔にされている	4.58	0.96	4.54	1.28	.382		IV
もの	19	トイレに行った後や食事の前に子どもが手を洗えるように、子どもサイズの流し台が用意されている	4.44	1.19	4.55	1.23	.278	**	IV
ひと	20	食事の時に少し汚しても怒られることがなく、楽しい雰囲気がつくられている	4.6	0.77	4.52	1.23	.404	*	IV
ひと	21	多くの子どもがそろりまで待たされることがなく、状況に応じながらグループ又は個別（0歳児）で食べている	4.07	1.3	4.1	1.45	.592		I
ひと	22	子どもが食べ始めたら保育者のひとは必ず子どもたちの近くに座って援助や指導をおこなう	4.78	0.66	4.6	1.19	.375	**	IV
空間	23	子どもたちの午睡の場所はだいたい決められている	4.64	0.84	4.34	1.29	.412	**	IV
もの	24	子ども専用の布団または布団カバーまたはベットまたは枕が用意されていて子ども自身にわかるようになっている	4.7	0.86	4.44	1.27	.415	**	IV
ひと	25	子どもは落ち着いて眠りにつくことができるように助けられる（子守歌、静かな音楽、背中をさするなど）	4.83	0.58	4.61	1.18	.271	**	IV
ひと	26	責任ある見守りがあり、眠っていない子ども（または起きた子ども）には別の活動を意図している	3.77	1.32	3.94	1.4	.549	**	I
もの	27	子どものわかるところにゴミ箱があり、歩けるようになった子どもは自分で捨てることかできるようになっている	4.31	1.18	4.13	1.36	.452	**	III

3歳未満児の保育環境に関する保育者の意識の実態

もの	28	子ども自身が着替えを入れるための自分用の棚やかごがある	4.34	1.27	4.24	1.42	.502	**	Ⅲ
空間	29	子どもが思いきり走り回ったり追いかけてくれあそびができるような園庭がある	4.17	1.27	4.56	1.21	.197	**	Ⅳ
もの	30	新入園の子どもが興味を持ちそうなおもちゃを用意して毎日楽しめるようにしている	4.21	0.93	4.36	1.28	.370	**	Ⅳ
もの	31	口に入れるおもちゃは毎日洗うか拭いている	3.87	1.28	4.4	1.29	.362	**	Ⅱ
空間	32	ブロックや積み木、手先を使ったあそびのためのおもちゃなど似たような使い方をするおもちゃは、隣同士で配置している	3.56	1.24	3.76	1.37	.491	**	Ⅰ
空間	33	動きの激しいあそびのコーナーと動きの少ない落ち着いたあそびのコーナーは少し離して配置している	3.62	1.27	4.13	1.31	.343	**	Ⅰ
空間	34	自分で選んで絵本を読むことができるコーナーがある	4.11	1.24	4.25	1.34	.408	**	Ⅳ
空間	35	いろいろな経験をするのにふさわしい空間が用意されている	3.63	1.08	4.2	1.29	.289	**	Ⅱ
もの	36	発達段階や年間指導計画の時期に配慮して配置するおもちゃを変えている	3.9	1.08	4.32	1.31	.356	**	Ⅱ
もの	37	季節にふさわしいおもちゃが用意されたり、季節行事に参加することがある	4.19	0.99	4.32	1.32	.400	**	Ⅳ
ひと	38	保護者が登降園時に和やかに保育者と話をする機会がある	4.38	0.87	4.49	1.26	.363	**	Ⅳ
ひと	39	保育者は毎日個別的にまたは興味を持った子どもに絵本を読む	4.34	1.03	4.3	1.34	.503		Ⅳ
空間	40	部屋の中のおとなの動線が子どものあそびを妨げないように配慮されている	3.94	1.06	4.28	1.34	.351	**	Ⅱ
もの	41	子どもがお気に入りのものを家庭から持ってきた時には受け入れている	2.74	1.38	2.84	1.42	.586	**	Ⅰ
もの	42	マイ人形やマイバッグなど、何らかの個人用おもちゃを用意している	1.86	1.23	2.61	1.37	.468	**	Ⅰ
もの	43	子どもの絵は破れないような配慮をして見えるところに展示してある	3.98	1.34	4.04	1.43	.498		Ⅰ
ひと	44	保育者は子どもの言葉に耳を傾けて言葉を繰り返して遊んだり新しい言葉を付け加えてコミュニケーションを楽しんでいる	4.68	0.74	4.56	1.26	.427	**	Ⅳ
ひと	45	ものや動作の名前だけでなく、感情や子どものしようとした行為などについて言葉で代弁するようにしている	4.68	0.75	4.55	1.26	.414	**	Ⅳ
空間	46	戸外あそびの場所は、3歳未満児用に確保され安全性が保たれている	3.25	1.39	4	1.41	.355	**	Ⅱ
もの	47	外あそび用のシャベルやブリンカップ、バケツなど、毎日使えるおもちゃが用意されている	4.68	0.85	4.51	1.27	.407	**	Ⅳ
ひと	48	保育者は毎日唱歌や歌あそびを子どもと楽しんでいる	4.62	0.8	4.49	1.28	.419	**	Ⅳ
もの	49	人形はままごとコーナーに一体ずつ配置され、子どもがすぐとれるようになっている	3.4	1.48	3.81	1.43	.481	**	Ⅰ
ひと	50	子どもの遊びについてその場で意思疎通を図りながら進めることがある	4.32	0.9	4.29	1.33	.492		Ⅳ
もの	51	制止や禁止の指示を極力少なくするために、部屋の中に子どもが登りたくするような机や台を置かないようにしている	3.5	1.3	3.8	1.43	.538	**	Ⅰ
ひと	52	保育者同士で子どもの状態や気持ちを取り次ぎ合っている	4.62	0.78	4.58	1.23	.345		Ⅳ
ひと	53	毎日、朝や夕方に保育者同士で情報交換が行われる	4.56	0.85	4.57	1.24	.355		Ⅳ
ひと	54	責任分担が明確になっていて問題が共有され生活援助やあそびがスムーズに行われる	4.24	0.95	4.4	1.31	.392	**	Ⅳ
ひと	55	おもちゃの取り扱いなどのトラブルには、お互いの主張を聞きあい認めあえるよう援助している	4.64	0.76	4.55	1.26	.418	**	Ⅳ
ひと	56	子どもが安全に遊ぶよう配慮したり、ルールの説明をしたりしている（滑り台の上で混み合わないようになりたり、「ゆっくりね」と声をかけたりする）	4.72	0.74	4.55	1.27	.422	**	Ⅳ
ひと	57	保育者は、子どものその日の体調や起床時間などに配慮して食事の時間や量などを決めている	4.01	1.17	4.17	1.35	.486	**	Ⅰ

ひと	58	保育者は子ども同士でみられたやりとりを話題にして話をしたり、子どもに説明したりすることがある	4.23	1.04	4.14	1.36	.542	**	III
ひと	59	保育者は子ども自身の個別のニーズに応じてあそびへの参加を励ます	4.4	0.87	4.33	1.31	.466	*	IV
ひと	60	保育者は子どもの状況をみながら抱っこしたりスキンシップを図ったりと、応答的に関わっている	4.74	0.71	4.58	1.23	.397	**	IV
ひと	61	担当の子どもが不安にならないよう、移動する時や部屋を出る時には、理由や帰ってくることを子どもに伝えるようにしている	4.24	1.05	4.22	1.34	.516		IV
ひと	62	保育者が、クラスの子どもまたは担当の子どものお気に入りのあそびやおもちゃを一人ひとり把握している	4.31	0.84	4.39	1.26	.399	*	IV
ひと	63	63新入園児の担当保育者は、入園から1週間程度は続けて朝の受け入れを行うようにしている	3.66	1.29	3.98	1.41	.524	**	I
ひと	64	64新入園児が安心して保育園生活に入れるように、少し上の年齢の子どもとの交流も行っている	3.38	1.38	3.49	1.47	.629	**	I
全体平均値			4.08	1.1	4.24	1.3			

タイプ分けの太字は、「実態」と「重要度」のペアで有意差があった項目（t検定）

表7 項目のタイプ分け（全項目数64）

	項目数	Iタイプ	IIタイプ	IIIタイプ	IVタイプ
「ひと」項目	24 (37.5%)	5 [4] (31.2%)	0 [0] (0%)	1 [1] (33.3%)	18 [14] (52.9%)
「もの」「空間」項目	40 (62.5%)	11 [11] (68.8%)	10 [10] (100%)	2 [2] (66.6%)	16 [14] (47.1%)

[]内は「実態」と「重要度」のペアで有意差（t検定）がみられた項目数

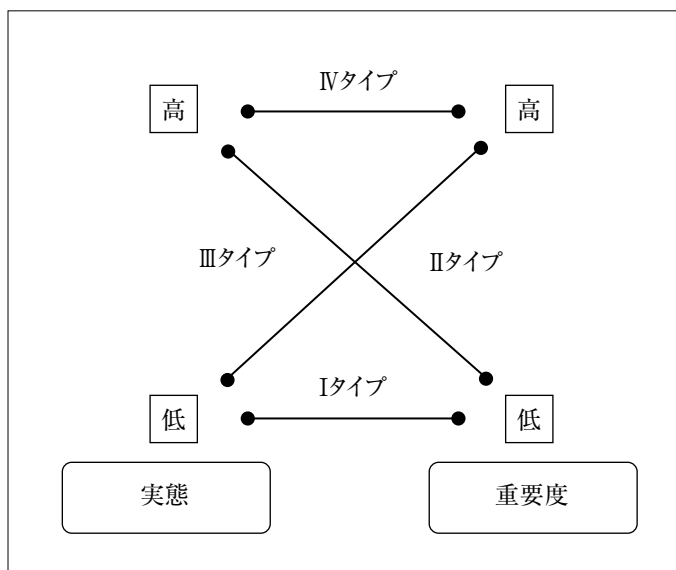


図1 「実態」と「重要度」の平均値の比較によるタイプ分け
（各項目のペアの間に有意差がある場合は表6に太字でタイプを記入）

みられなかった。ただ、ⅠタイプとⅣタイプは、両者の平均値に差がみられず、かつ両方とも低いか高いかどうかの項目としてタイプ分けされたもののため、ペアの間に有意差がないのは当然でもあり、本稿ではこれらの項目を入れて考察し、Ⅲタイプの項目16のみ除外することとした。

また、表7をみると、平均値が「実態」「重要度」とも高いⅣタイプでは、「ひと」項目のほうが多くなっているが、そのほかのタイプ、特に「実態」よりも「重要度」の平均値が高いⅡタイプでは、すべて「もの」「空間」項目となっており、重要度の意識が高いのに比べ、実施度が低い項目に物的空間的環境に関する項目が多いことがわかった。

Ⅰタイプの中で最も平均値が低い二つの項目についてみると、項目41は、図2のように、「あてはまる」と「ややあてはまる」が両方合わせても3割程度である。お気に入りのものを家庭から持ってくるということについて、重要だと考える保育者はまだ3割程度ということがわかる。項目42の図3では、個人用おもちゃは、重要だと考える保育者は、21%であるが、実際に行っている保育者は、11%と下がっている。家庭からもってくる個人おもちゃについても、園で用意する個人用おもちゃについてもまだまだ認知度が低いことが示唆される。

Ⅳタイプの中で、最も「あてはまる」者の割合が高い、項目25と項目22についてみると（図4、5）、「実態」も「重要度」も「どちらかといえばあてはまる」を合わせて、9割以上となっている。これらは、睡眠時や食事の際の保育者の配慮のあり方であり、保育上最も重要な関わりのひとつとして保育者の間で認識されているものである。ほかのⅣタイプの項目も、子どもサイズの流し台の設置や便器の手入れ、外遊び用のカップや、保育者の歌遊びなど、保育所保育指針や児童福祉施設最低基準に明記されている内容のものもあり、そのため「あてはまる」の回答が高いのではないかと考えられる。

また、タイプⅣの中で、空間やおもちゃに関連する項目でも、「ひと」が働きかけることによって保育に変化がみられる「ひと」項目に分類される項目は、重要度も実施度も割合が高いという結果がみられた。たとえば、項目55「おもちゃの取り扱いなどのトラブルには、お互いの主張を聞きあい認めあえるよう援助している」項目56「子どもが安全に遊ぶよう配慮したり、ルールの説明をしたりしている」のような項目は、実践している者の割合が9割以上おり、3歳未満児のクラス内でおきるトラブルを予測して対応する保育者の力量の高さを表していると考えられる。

タイプⅡの項目についてみると、図6では、項目10「一日のうちのどこかで、くつろげるような場所とおもちゃが用意されている」について「重要度」の「あてはまる」の回答が6割近いのに対し、「実態」の回答は3割となっている。しかし、「どちらかといえばあてはまる」を加えると、どちらも割合は高い。図7の項目49「人形はままごとコーナーに一体ずつ配置され、子どもがすぐとれるようになっている」では、67%が重要であると回答しているのに対し、実態は5割強にとどまっている。くつろげる場所や遊びへの配慮の重要性は認識しているが、ままごとコーナーの細かな配置まで手が及ばない実態を示しているといえる。図8の項目46「戸外あそびの場所は、3歳未満児用に確保され安全性が保たれている」では、74.7%が重要だと回答しているが、実践している回答者は44.8%となっており、3歳未満児のために園庭の空間構成に対して配慮をするところまで至っていない現状がうかがえる。

図9の項目54「責任分担が明確になっていて問題が共有され生活援助やあそびがスムーズに行われる」図10の項目62「保育者が、クラスの子どもまたは担当の子どものお気に入りのおもちゃやおもちゃを一人一人把握している」は、保育者の姿勢が問われる項目であり、重要だと認識されている。しかし、実際に行っているかどうかについては、他の保育者とのチームプレイであり明確な回答を出せないためか、あるいは自分一人では自信を持って実行していると回答することができないためか、「どちらかといえばあてはまる」や「どちらともいえない」が多く、明確に回答することを避ける傾向がうかがえる。そのために「あてはまる」の回答は低くなったものと考えられる。しかしながら、前述の項目41の家庭から持ち込んだ「お気に入りのもの」については、肯定的割合が少なかったにもかかわらず、この項目では、重要度の割合は高い。したがって、個々の子どもがお気に入りのおもちゃで遊ぶことに否定的なのではなく、家庭から持ち込むことに対して抵抗感があることがうかがえる。持ってきたもので取り合いになってけんかが起きたり、失くしてしまったり探さなければならなくなるようなトラブルを避けたいという意識の表れではないだろうか。いずれにしても、重要度が認識されつつも、実態はそこまで及ばないとみられる傾向があるものに、物的空間的環境に関する項目が多い。これは、実践上の何らかの問題点がある可能性を示唆しているのではないだろうかと考えられる。

タイプⅢで有意差がみられた項目は、項目27「子どものわかるところにゴミ箱があり、歩けるようになった子どもは自分で捨てることのできるようになっている」(もの)、項目28「子ども自身が着替えを入れるための自分用の棚やかごがある」(もの)、項目58「保育者は子ども同士でみられたやりとりを話題にして話をしたり、子どもに説明したりすることがある」(ひと)の三つだけであった。三つとも、近年の保育所では、当たり前に行われている項目であるが、その重要性に関しては、保育者自身に認識されていないことがうかがえる。子どもがわかるところにゴミ箱があり、子どもが自分で捨てることのできるということが、子どもの発達にとってどのように重要であるのか、また、そのような行動を引き出すことのできる環境を用意することが保育の中でいかに重要かについては、これから議論を積み重ねていかなければならない課題であろう。

3歳未満児の保育環境に関する保育者の意識の実態

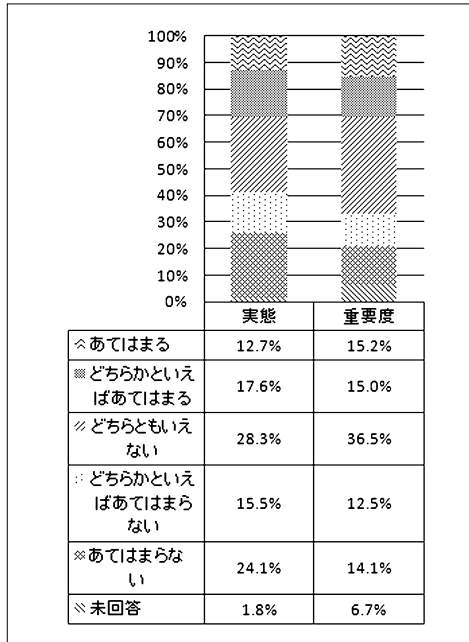


図2 項目41 子どもがお気に入りのものを家庭から持ってきたときには受け入れている (タイプ I)

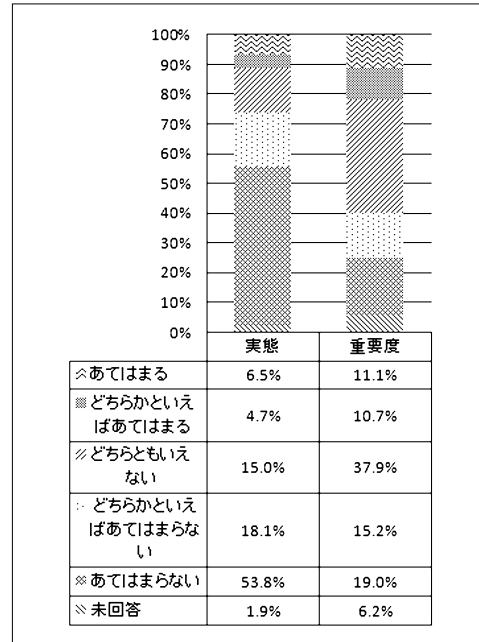


図3 項目42 マイ人形やマイバッグなど、何らかの個人用おもちゃを用意している (タイプ I)

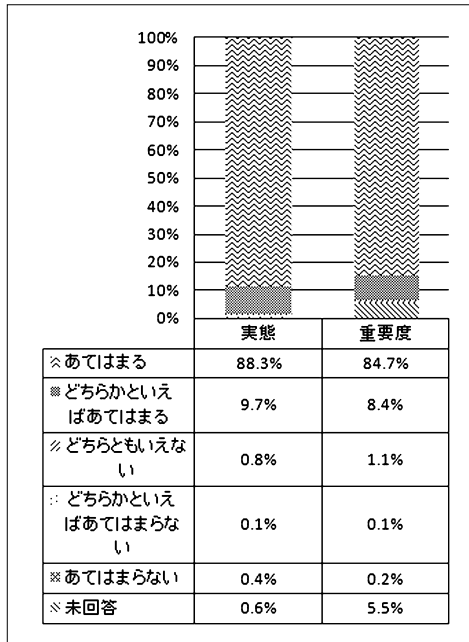


図4 項目25 子どもは落ち着いて眠りにつくことができるように助けられる(子守歌、静かな音楽、背中をさするなど) (タイプ IV)

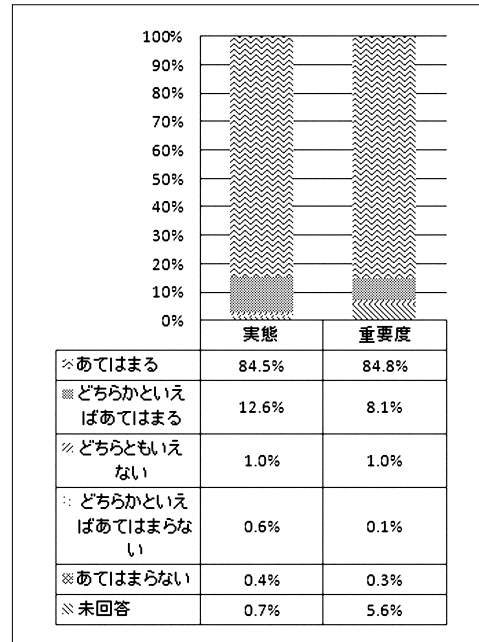


図5 項目22 子どもが食べ始めたら保育者のひとは必ず子どもたちの近くに座って援助や指導をおこなう (タイプ IV)

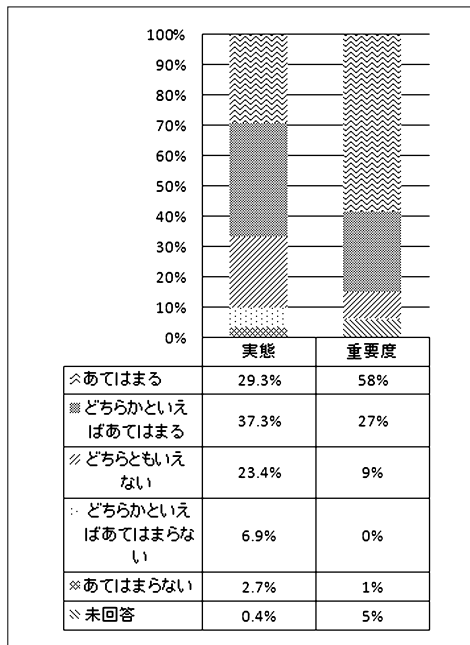


図6 項目10 一日のうちのどこかで、くつろげるような場所とおもちゃが用意されている（タイプⅡ）

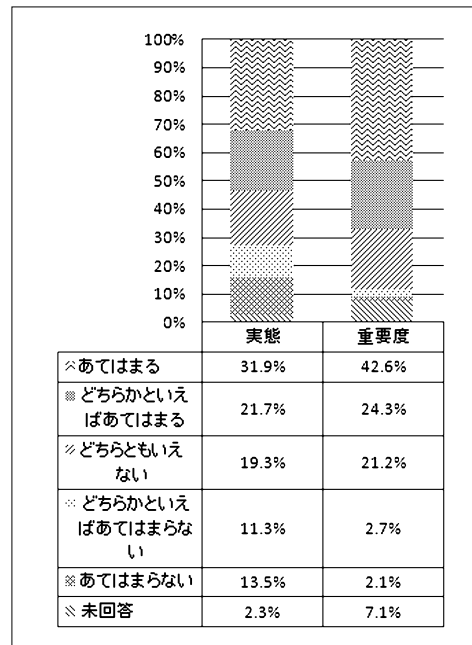


図7 項目49 人形はままごとコーナーに一体ずつ配置され、子どもがすぐとれるようになっている（タイプⅡ）

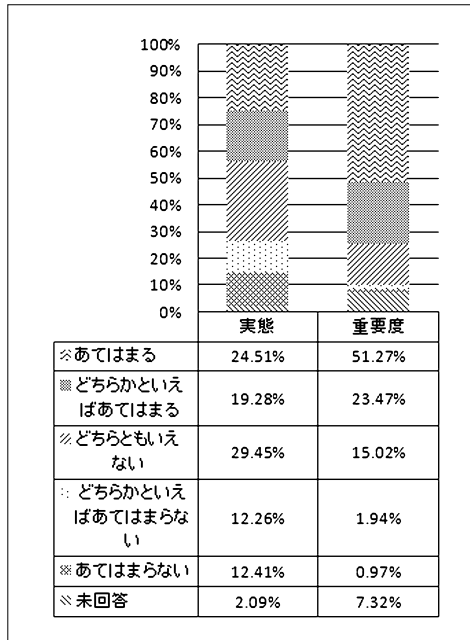


図8 項目46 戸外あそびの場所は、3歳未満児用に確保され安全性が保たれている（タイプⅡ）

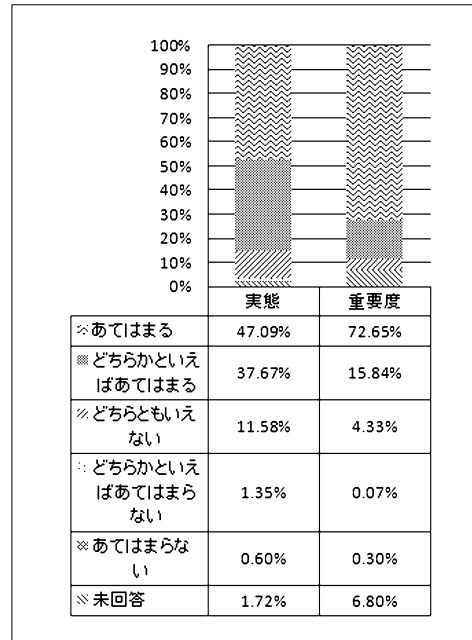


図9 項目54 責任分担が明確になっていて問題が共有され生活援助やあそびがスムーズに行われる（タイプⅣ）

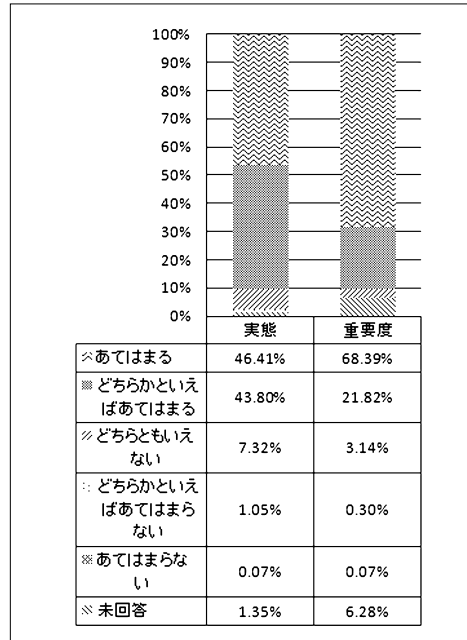


図 10 項目 62 保育者が、クラスの子どもまたは担当の子どものお気に入りのあそびやおもちゃを一人一人把握している（タイプⅣ）

Ⅳ．結論と今後の課題

全国の保育者を対象に「3歳未満児のあそびと生活を支える保育環境」の実態と重要度について意識調査をおこなったところ、以下の5点が明らかとなった。

第一に、「実態」の平均値についてみると「ひと」項目のほうが「もの」「空間」項目よりも、5%水準で有意に高かった。つまり、物的空間的環境に関する項目については、保育者の働きかけや保育内容に関する項目に比べ実施しにくいことが示唆された。

第二に、「重要度」の平均値については、「ひと」項目、「もの」項目、「空間」項目それぞれの間に有意な差はみられなかったが、どれも、4、1以上と高かった。

第三に、タイプⅡの項目は、すべて「もの」「空間」に関する項目であり、物的空間的環境に関しては「重要度」の意識があるにもかかわらず「実態」としては項目の実施度が低いことが示唆された。

第四に、タイプⅠの「実態」も「重要度」も低い項目41と42は、「個人持ちおもちゃ」に関連したものであり、「心理的拠点」としての「もの」の意味や慣れ過程の分析など、議論の分かれるテーマであることが示唆された。

第五に、タイプⅣの項目は、認可保育所であれば、3歳未満児の生活とあそびに関する国のガイドラインにそってある程度整備されている可能性があり、また、「ひと」項目も多く、保育者自身に実施度が認識されやすいためか、「実態」も「重要度」も平均値が高かった。

このように実態と重要度に関する意識の比較によって、いくつかの点が明らかになったが、今後の課題として、①保育者の意識は、年齢、年代、運営母体、地域、雇用形態の違い等によって、どのような違いがみられるのかについて検討が必要である。②保育者の意識の背景にある要因を探るために探索的因子分析などを行う。③それらの因子がどのような関連があり、因子によって保育者の3歳未満児の保育環境に対する意識の構造を説明するなどの検討が必要である。保育者の意識の構造をより深く解明し、3歳未満児のための保育環境のあり方について理解を深めていきたい。

引用文献

- (1) OECD (2006) Starting Strong II : Early Childhood Education and Care. OECD
- (2) Anderson,B.E.(1992). "Effects of Day care on the Cognitive and Socio-emotional Competence of Thirteen Year-Old Swedish School Children". *Child Development*. Vol.63. pp.20-36
- (3) Schweinhart,L.J. and J.Montie (2004). "*Significant Benefits: The High/Scope Perry Pre-school Study through Age 40*". High/Scope Educational Research Foundation. World bankPresentation.November17.
- (4) NICHD Early Child Care Research Network. (2000, July/August). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71(4), 960-980.
- (5) Jarousse,J.P., A.Mingat et M.Richard (1992). "La scolarisation maternelle à deux ans : effets pédagogiques et sociaux". Education et Formation, ministere de l'Éducation nationale et de la Culture,Pris, April-June.
- (6) Masse,L.N. and S.Barnett (2002). *A Benefit Cost Analysis of the Abecedarian Early Childhood Intervention*. NIEER. New Zealand
- (7) Schweinhart,L.J., et.al. (2005). "*Lifetime Effects: The High/Scope Perry Pre-school Study through Age 40*". *High/Scope Educational Research Foundation*. Ypsilanti,MI.
- (8) OECD 星美和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子（訳）(2011) OECD保育白書：人生の始まりこそ力強く－乳幼児期の教育とケア（ECEC）の国際比較. OECD
- (9) Bergstrim, M. and P. Ikonen (2005). Space to Play, Room to Grow. *Children in Europe*, 8, 12-13
- (10) Hestenes,L.L., Cassidy,D.J., Hegde ,A.V. and Lower,J.K. (2007). Quality in Inclusive and Noninclusive Infant and Toddler Classrooms. *Journal of Research Childhood of Education*, 22(1),69-84
- (11) 全国社会福祉協議会（2009）機能面に着目した保育所の環境・空間に係る研究事業 研究結果の概要. 保育学研究. 47（2）. 209－216
- (12) 村上文（2009a）乳児保育室の空間変性と“子ども及び保育者”の変化. 東京大学大学院教育学研究紀要. 49.
- (13) 村上文（2009b）乳児保育の環境条件と子どもの変化－保育室の空間構成（自由遊びの時間）に関するアクションリサーチ-. 日本赤ちゃん学会（編） ベビーサイエンス. Vol.09. 46－53
- (14) 汐見稔幸（2004）乳幼児の保育環境論. 保健の科学. 46（9）. 664-66
- (15) 汐見稔幸（2002）環境構成＝再構成への実践的アプローチ－環境づくりへの構想力と現場実践自主シンポジウム企画趣旨. 日本保育学会大会発表論文集（55）. S48-49
- (16) 近年では、鈴木（2011）が、実習生を対象にした乳児保育の環境構成のあり方について質問紙法による調査を報告している。鈴木方子（2011）乳児保育における環境構成について. 名古屋女子大学紀要（人・社）57. 173-184
- (17) Harms,T. Cryer,D. and Clifford,R. (2003) . *Infant / Toddler Environment Rating Scale* (Revised edition). Teachers College Press. 埋橋玲子（2004）（訳）保育環境スケール②乳児版. 法律文化社.
- (18) 埋橋玲子(2004) スウェーデンにみる保育の質と評価：ECERS（保育環境評価スケール・幼児版）の使用に注目して. 日本保育学会大会発表論文集. 57. 196－204
- (19) 岩立ら（1997）の作成した尺度は次の6領域から成り立っている。1. 3歳未満児担当の保育者の関係、2. 3歳未満児担当の保育者の保育姿勢、3. 3歳未満児保育のあり方、4. 3歳未満児クラスの子どもの姿、5. 3歳未満児クラスの親との関係、6. 3歳未満児の保育環境・条件。岩立志津夫・諏訪きぬ・土方弘子・金田利子・木下孝司・齋藤政子（1997）保育者の評価に基づく保育の

- 質尺度. 保育学研究. 35 (2). 272-27
- (20) 金田利子・柴田幸一・諏訪きぬ (1990) 母子関係と集団保育－心理的拠点形成のために－. 明治図書出版
 - (21) 諏訪きぬ (1997) 3歳未満児保育の工夫. わが国における保育の課題と展望－日本保育学会50周年出版記念－. 世界文化社. 131-142
 - (22) 佐々木美緒子 (1997) 報告1：Mくんとパープルの布. 諏訪きぬ (企画・司会) 自主シンポジウム 家庭と園との保育の接続を考える(Ⅱ)－子どものお気に入りのものをめぐって－. 日本保育学会大会研究論文集 50. 98-99
 - (23) 加藤道子 (1990) 1歳児の生活と遊びと保育環境－環境づくりと子どもたちの自主的活動の発展－. 全国保育問題研究会夏季セミナー (乳児保育) 発表報告集
 - (24) 山口陽子 (2004) 一人ひとりを支え、みんなをつなげる個人持ちおもちゃ. 保育計画研究会(編) 保育計画のつくり方・いかし方. ひとなる書房. 72-86
 - (25) 塩美佐枝・新澤誠治・佐々木美緒子 (2001) 保育環境プランニングブック－0・1・2歳の保育環境. チャイルド本社.
 - (26) ききょう保育園・諏訪きぬ (2008) ききょう保育園の保育計画 (保育課程) －0歳から6歳まで見通しのもてる保育－. 新読書社.
 - (27) 齋藤政子 (1993). 乳幼児の見通し能力の形成に関する研究(1)－1歳児クラス的生活活動の分析から－. 日本保育学会第46回大会論文集
 - (28) 齋藤政子 (1994). 乳幼児の見通し能力の発達に関する研究－2. 3歳児クラス的生活活動場面の分析から－. 日本保育学会第47回大会論文集
 - (29) 齋藤政子 (1996) 3歳未満児の生活活動における見通し能力の発達と保育－1歳児クラス的生活活動の観察を通して－. 保育学研究 34 (1). 53-62
 - (30) 齋藤政子 (2011) 乳幼児期の生活主体形成と心理的拠点としての保育環境－乳児院における小規模グループケアの取り組みから－. 明星大学研究紀要－教育学部 創刊号. 85-100

付記

本研究は、科学研究費助成研究 研究課題 乳幼児の心理的拠点形成と保育環境に関する研究 (課題番号21500714) 基盤研究 (C) (代表：齋藤政子) の一部です。本調査にご協力いただきました全国の保育者のみなさまに感謝申し上げます。