

保育・教育・福祉における「環境」とは

Environment in childcare, education, and welfare

石倉 卓子 相山 馨 河崎 美香
ISHIKURA Takako AIYAMA Kaori KAWASAKI Mika

保育・教育・福祉それぞれの現場経験のある著者が、「環境」における先行研究をもとに相互インタビュー形式でディスカッションし、その共通点や相違点を検討した。共通点としては、①周り全てを「環境」として捉えていること、②APDCA サイクルで意図的・計画的に「環境」に関わること、③「環境」へのアプローチの対象として家族も含まれることが見出された。相違点としては、「環境」へのアプローチの方法が挙がり、保育では発達に必要な環境の構成・再構成、特別支援教育では一人一人のニーズに応じた環境への働きかけ、社会福祉では支援としての環境調整と状況に応じた介入、という、それぞれ固有の「環境」の捉え方や生かし方があることを確認した。なお、援助・支援者の本人へのよりよい関わりの前提として、本人を中心とした様々な環境に存在する「価値」を、「個々に捉える視点」と「個々のつながりを捉える視点」と併せて理解することの重要性を示唆した。

キーワード： 保育 教育 福祉 環境

I はじめに

本学子ども育成学部は、保育士、幼稚園・小学校教諭、社会福祉士の養成課程を有しており、「教育と福祉のハイブリッド」を特色としている。保育・幼児教育や小学校教育、社会福祉の研究分野では、「時系列的視点＝子どもの発達主体としての連続性の視点」と「空間的視点＝子どもの育成をめぐる家庭・地域・社会環境の視点」を念頭においている¹。

本研究では、後者のキーワードである「環境」に視点を当て、保育・教育・福祉における共通点や相違点を探っていくこととした。動機は、本学部で行ってきた研究交流サロンでの教員同士のディスカッションに端を発している。回を重ねるたびに、同じ「環境」という言葉を用いていても、それぞれに微妙なニュアンスの違いがあることや共通点を感じていた。また、近年、生態学的（エコロジカル）な視点からのアフォーダンス理論²も各分野で重要視されるようになってきている。例えば、作業療法士の「エコロジカル・セラピー」について野村は、「あまりに単純な環境は、制限された活動しかアフォードしないし、あまりに多様な環境は、新しい行為を獲得しよ

うとする子どもたちには少々荷が重いかもしれない。(略) 子どもたちとセラピストが共に環境を模索し、環境に対しての働きかけ方、身体の使い方を共に発見することを通して知覚的な注意を環境のアフォーダンスへと柔軟につないでいく」と語っている⁵。このサポートは、まさに保育者が行う援助と通底している。さらに、特別支援教育での「場の構造化」という用語を聞いて久しいが、保育現場での環境の構成とどう違うのだろうか。そして、社会福祉で使われる「環境」は、その人らしく生きるための生活環境や社会全体を指しているのだろうか。

これらの素朴な疑問から始まった問いを明らかにするために、本研究では、まず、小学校就学前の子どもや障害をもつ子どもとその家族に目を向け、保育・特別支援教育・社会福祉における「環境」について先行研究を概観し、それをもとに相互ディスカッションを通して共通点や相違点を検討する。

II 保育・特別支援教育・社会福祉における「環境」

1. 保育における環境

子どもの育ちの変化の社会的背景をみると、少子化、核家族化、都市化、情報化、国際化などの急激な変化を受けて、人々の価値観や生活様式の多様化、人間関係や地域の地縁的なつながりの希薄化、過度に経済性や効率性を重視する傾向、大人優先の社会風潮が見られるとの指摘がある。また、予測困難な時代、人工知能が急速に進化する時代が、地域社会における子どもの育ちの環境や家庭における親の子育て環境を急激に変化させている⁶。保育の側面からの課題は、待機児童、虐待、家庭経済格差、地域格差、園間格差、体力低下や直接体験の減少、テレビゲームやインターネット等の室内での偏った体験、特別な支援が必要な子どもや多文化への対応、保育者不足など多岐に渡り⁷、最近では with コロナ、after コロナでの保育のあり方と育ちの保障に及ぶ。これにより、関係機関との連携や子どもや保護者を孤立させないシステム作り、時代に応じた現職教育や保育者養成が求められている。

無藤ら（2019）は、子どもを取り巻く環境について、Bronfenbrenner（1996）の4つのシステム（マイクロシステム、メゾシステム、エクソシステム、マクロシステム）を以下のように説明している。子どもにとってのシステムの内容と関係を示すと、幼稚園や保育所などの子どもの具体的な行動場面における活動、役割、対人関係のパターンはマイクロシステム、家庭と幼稚園・保育所、家庭と近所の友達など、マイクロシステムに含まれる2つ以上の行動場面のつながりはメゾシステム、親の職場や兄弟の通う小学校など、子どもはそこに直接参加していないが家庭や幼稚園などの行動場面に影響を及ぼすつながりはエクソシステム、社会や文化に特有の子育てについての価値観など、すべてのシステムに一貫して存在する信念

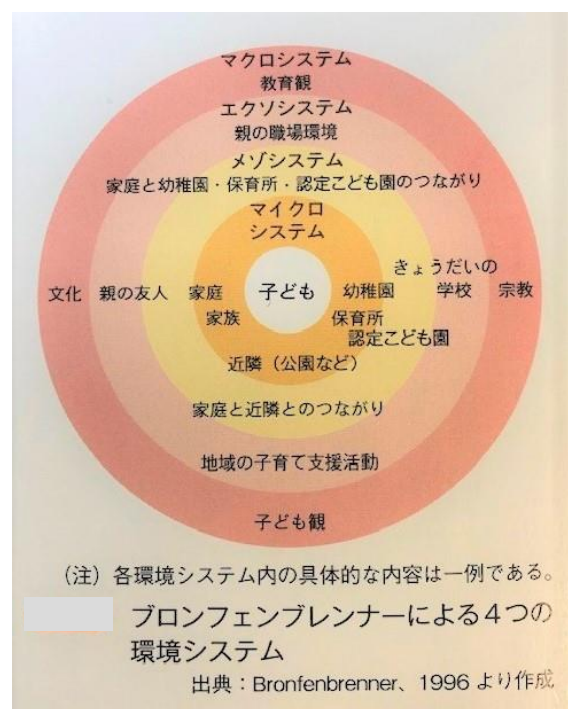


図1 無藤ら（2019）の作成図⁸

やイデオロギーはマクロシステムに対応する⁸。図1より、4つの環境システムが互いに関連しながら子どもの環境を構成していることがわかる。本稿では、子どもにとってのマイクロシステムに相当する保育・幼児教育施設での保育の環境について、主に法令や「環境」の捉えの変遷から、保育者にとって必要な視点について述べていきたい。

保育・幼児教育施設は乳幼児にとっての身近な生活の場であり、小学校就学前の教育・保育を受ける施設である。幼稚園という学校、保育所という児童福祉施設、その両方の機能を備え、教育と保育を一体的に行う認定こども園があり、それぞれの教育・保育課程等を定めた「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」(以下、「3法令」という。)がある。いずれも子どもの心身の発達や家庭及び地域の実態に即した援助や支援の重要性について述べられている。「環境」については、各々の目次だけを見ても、「環境を通して行う」教育・保育、「保育の環境」、「計画的な環境の構成」、「環境の構成の意味」、身近な環境との関わりに関する領域「環境」、「適切な環境があること」、「環境への働き掛け」、「食育の環境の整備等」、「環境及び衛生管理並びに安全管理」等、遊びや生活、設備等、様々な観点やレベルで記載されている。

この3法令については、2017(平成29)年3月に三つ巴の改訂(定)となり、すべての幼児、ひいては乳幼児の成長を助け、小学校以降の学校教育の基盤をつくるものとして共通化され⁹、いずれも、幼児期における教育・保育の「環境を通して行う」重要性が説かれている。保育所は児童福祉施設でありながら幼児教育を行う施設となり、保育、教育の文言の意味についても明確な線引きはない状況となっている。また、保育を行う際には、教育にかかわるねらい及び内容として5領域があり、そのうちの一つである領域「環境」という「環境」の概念もある。松島(2016)は、池田(2012)の論文¹⁰から、「環境を通して行う」教育・保育という場合の「環境」は、保育の環境全体に関わる教育・保育の方法であるのに対し、領域「環境」とは、幼児が環境について経験する内容として用いられていることを一つの違いとして挙げている。結論として、「環境を通して行う」というときの「環境」は保育者が子どもの発達を助長するために構成し続けていく環境であり、領域の一つとしての「環境」は、子どもの発達を環境との関わりから捉えるための視点であり、保育者が構成する環境を超えて子どもの発達につながる環境がある、と述べている¹¹。子どもの内面に映る環境を捉える重要性が窺える。

さらに遡って「環境」を捉えると、1989(平成元)年の幼稚園教育要領・保育所保育指針の改訂(定)において、領域「自然」が「環境」に変わったが、天野(2016)は、その理由として、「体験を基盤に、感動と共にある好奇心を大事にすることが強調され、周囲の自然のみならず身近なものや遊具に興味を持って関わることや、生活の中で文字や数字に関心を持つことなどもこの領域のねらいとなっている」ことを示し、この年の改訂では環境を広く捉えていた、と考察している¹²。また、松島(2016)は、領域「環境」は、子どもが「身近な環境」に目を向け、興味をもち、実際に関わり、生活のなかに取り込んでいき、そうした環境との関わりの中で、子どもが心を動かしているかどうかを捉えるための視点として設けられたと述べている¹³。

しかしながら、領域については、当初から「小学校以上の学校における教科とは、その性格を大いに異にする」とされていたものの、小学校の学習指導要領や教育課程との関連から領域を教科目のように扱ったり、保育者主導の授業のような保育が一部で行われていたりしたことから、保育・幼児教育の独自性とその特徴を明確にするために、領域に関するねらいを踏まえ「環境を

通して行う」ことが確認されたという¹⁴。1989（平成元）年の改訂当時において、「環境を通して行う教育」は「幼稚園教育のイメージ、保育の在り方を考えるときのもの」、領域「環境」は『環境にかかわる力』と『身近な環境にかかわる領域』であると整理されていた¹⁵。今日ではこのような保育の特性や保育が果たす役割を十分に理解し、育ちと学びの連続性を踏まえた幼小接続が求められている。これらの経緯を踏まえ、次に、3 法令の共通点である「環境を通して行う」教育・保育について整理する。

幼稚園教育要領では「環境を通して行う教育」が幼稚園教育の基本として位置づけられ、「幼稚園教育においては、教育内容に基づいた計画的な環境をつくり出し、幼児期の教育における見方・考え方を十分に生かしながら、その環境に関わって幼児が主体性を十分に発揮して展開する生活を通して、望ましい方向に向かって幼児の発達を促すようにすること」¹⁶と明記されている。また、その特質として「幼児が、教師と共に生活する中で、ものや人などの様々な環境と出会い、それらとのふさわしい関わり方を身に付けていくこと、すなわち、教師の支えを得ながら文化を獲得し、自己の可能性を開いていくことを大切にされた教育」としている。幼児の潜在的な可能性は環境との相互作用で具現化されていくからである。保育所保育指針解説では「環境を通して行う保育」と表記され¹⁷、保育所の目的を達成するために、保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行う、としており、そのために「生活の中で興味や欲求に基づいて自ら周囲の環境に関わるという直接的な体験」が必要であることが記されている。幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説では「環境を通して行う教育及び保育」¹⁸と表記されており、その内容については幼稚園教育要領解説に準じている。

また、この「環境」については「教育的に価値のある環境を計画的に構成していかなければならない」¹⁹とある。このことについて河邊（2009）は「素材・教材・遊具・道具・空間・時間など、子どもを取り巻くさまざまな環境は子どもに働きかける。そして子どもはこの働きかけを受け止めたり、受け止めなかったりして遊ぶ。したがって、これらが潜在的に保有している可能性（潜在的な学びの価値）を知り理解することは子ども理解を助けるだろう。潜在的に保有している可能性を保育者の視点から研究し、深めていく行為を一般的に『教材研究』というが、広くとらえ、環境理解のための研究を進めることが必要である」と述べている²⁰。

いずれにしても、「環境を通して行う」教育・保育は、子どもが自ら関わろうとする環境を、保育者が計画的に構成する教育・保育であることがわかる。では、環境を構成する、とはどのようなことなのか。この点についても触れておきたい。

乳幼児期は一緒に生活する大人の影響を特に強く受けるため、保育者自身が子どもにとっての重要な環境の一つであることを踏まえて環境を構成する必要がある。幼稚園教育要領解説では、「物的、人的、自然的、社会的など、様々な環境条件を相互に関連させながら、幼児が主体的に活動を行い、発達に必要な経験を積んでいくことができるような状況をつくり出すこと」であると説明されており、そのための適切な環境条件として、遊具や用具、素材などの物的環境、その場にいる友達や教師、そのときの自然事象や社会事象、空間的条件や時間的条件、さらには、その場の雰囲気や挙げて²¹。常に、幼児の興味や関心を大切にしながら、活動の充実に向けて幼児と共に環境を構成し、再構成し続けていくことが述べられており、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説についてもこれに沿った表現となっている。保育所保育指針解説では、目次

としては挙がっていないが、保育の方法として、子どもが自発的・意欲的に関わられるような環境を構成すること、と表記されている。

以上、「環境を通して行う」教育・保育、領域「環境」、「環境の構成」の側面から「環境」を捉えてきたが、保育においては、その子の育ちにふさわしい環境を保障できるかどうか、その専門性が問われており、「環境」とは、子どもと保育者が織りなす二重性や相互性を帯びたものといえよう。

2. 特別支援教育における環境

文部科学省では、「特別支援教育」を、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う教育²²と定義している。この「特別支援教育」は2007（平成19）年に学校教育法に位置づけられ、すべての学校において、障害のある幼児児童生徒の支援をさらに充実していく指針となった。

2021（令和3）年1月の「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」²³によれば、少子化により学齢期の児童生徒の数が減少する中、特別支援教育に関する理解や認識が高まり、加えて障害のある子供の就学先決定の仕組みに関する制度の改正等により、通常の学級に在籍しながら通級による指導を受ける児童生徒が大きく増加し、特別支援学級や特別支援学校に在籍する児童生徒の数も増加していると報告されている。

このような特別支援教育が浸透した背景にあるのは、WHO（世界保健機関）が2001（平成13）年に「障害」の概念をICIDH（国際障害分類初版）からICF（国際生活機能分類）へと大転換したことが示唆されている。ICIDHでは、障害を「機能・形態障害」、「能力障害」、「社会的不利」の3つのレベルに分け、疾患が生じて機能障害となり、それによって能力障害が発生し、社会的不利がもたらされるという一方向で考えられている。つまり、障害のある人の生活のしづらさは、本人の障害が原因で発生するという捉えである。例を挙げると、脳性まひがあり車椅子を使用している方が駅を利用できないとした場合、ICIDHでは、その原因は脳性まひにあるとし、脳性まひがある限り、駅を利用することに困難が生じると捉えられる。

一方、ICFの根底となる考え方には「生活機能モデル」がある。この生活機能モデルの目的について、大川（2006）²⁴は「“生きることの全体像”を示す“共通言語”」と表し、専門分野や異なった立場の人々との共通理解に役立つことを目指していると述べている。ICFでは、人間が生きることの全体像を示す「生活機能」を「心身機能・身体構造」、「活動」、「参加」の3つのレベルで捉え、この「生活機能」が何らかの理由で制限されている状態を障害と捉えている。

「生活機能」に影響する「背景因子」として、「環境因子」「個人因子」の二つがある。「環境因子」には階段や段差・建物の構造・車いすなどの「物的環境」、家族や友達、教師などの「人的環境」、法律やしきみ・福祉サービスや医療サービスなどの「制度的な環境」がある。「個人因子」は年齢、性別、生活歴などを位置づけている。ICFの「構成要素間の相互作用の図」（図2）²⁵では、ほとんどすべての要素が双方向の矢印で結ばれていることが確認される。

大川（2006）²⁶は、「すべてがすべてと影響しあう」相互作用モデルであること、影響の仕方にはマイナスの影響もあればプラスの影響もあるとし、影響の与え合いの内容・程度は一人ひとり

の例で違うことから、どの要素がどの要素にどう影響しているのか具体的に捉えることが重要であると述べている。井上（2019）²⁷も、「生活機能という概念が functioning と動名詞になっていることは動きのあるダイナミックな概念であることを示唆する」としている。前述の例で説明すると、脳性まひがあり車椅子を使用されている場合でも、駅に設置されたエレベーターを使用したり、駅員や周囲の方からの手助けを得られたりするという環境があれば、駅を利用することは可能となる。

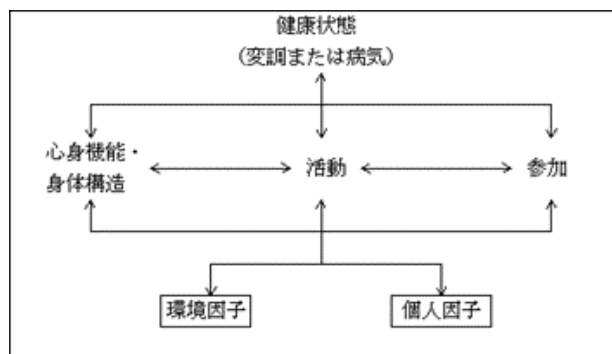


図2「ICFの構成要素間の相互作用の図」²⁵

すなわち、ICFにおいては、環境の調整によって参加や活動の機会は変化するため、障害とは環境との相互作用であると言えるだろう。このICFの考え方について、佐藤（2005）²⁸は「障害の現象（マイナス）だけを切り離してみるのではなく、人間の生活機能（プラス）を見ることで本人ではなく環境を変えるアプローチの重要性も浮かび上がる」とし、有松（2013）²⁹は『「なにができないか」ではなく、学ぶために『なにが必要か』への転換を図るもの』と述べている。

さらに、2012（平成24）年には「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」³⁰が示された。この中では共生社会の形成に向けて、「同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である」としている。さらに、「基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である」と明記している。

徳永ら（2008）³¹は「ニーズをどう捉えるかによって、指導や支援の方向性は大きく変わってくる」とし、この教育的ニーズを幼児児童生徒の学びのニーズと捉え、豊かで確かな学びを支えるのが特別支援教育において大切にすべきことであり、そのニーズを見定め、指導と支援の方向を導くための一助となり得るものとしてICFを位置づけている。

つまり、子どものニーズを把握し、捉えたニーズに合わせて環境を整えるのは教師の重要な仕事であり、教師は子どもにとって重要な環境因子であると言えよう。教師は子ども一人一人の障害特性や理解の仕方、強さや困難さ等を把握し、子ども自らが「やりたい」「やれる」と思える見通しと動機付け、「分かった」「できた」「もっとやりたい」と思える課題と環境を提示し、PDCAサイクルによって柔軟に対応していくことが求められるだろう。そのことが、子ども自らが環境に働きかけようとする主体的な学びにつながっていくのではないかと考える。

日隈ら（2019）³²は「特別支援教育に関わる保育者・教員・支援員に求められる専門性は、社

会情勢の変化に合わせ、多様化かつ深化した内容が求められている」と指摘する。今後ますます多様化、グローバル化が予測される社会の中で、校内だけで完結しない支援の方向性と自立と社会参加を見据えた環境の用意が重要であろう。子どもの最善の利益のために、学校教育は家庭や関係機関、地域社会等と情報共有、連携を図りながら、人生の主役である本人を中心に、その生活を多面的かつ総合的に見ていく視点も必要になってくると考える。

将来を予測することが困難な時代に、もはや既存の価値観では通用しない時代となっている。子どもたちには、主体性をもって自己選択、自己決定し、自立と社会参加をしていく力が必要となってくる。このような多様性の時代の中において、特別支援教育はICFの考えに基づく、環境との相互作用を意識した取り組みがより一層求められていくのではないだろうか。

3. 社会福祉における環境

近年、わが国において、少子高齢化や核家族化、高齢者世帯の増加、価値観の多様化、生活不安の増大、犯罪や事件の深刻化などを背景に、社会福祉における状況や問題はこれまで以上に多様化・複雑化している。地域社会においては、社会的孤立、ダブルケア、8050問題、虐待などの複合的な課題が顕在化し、人生を通じて様々な生活課題（以下:ニーズ）を抱えながら生活している人たちが増加している現状がある。個人の生活においては経済的な格差が広がり、これまでの生活スタイルが維持できなくなる状況が生じ、生きづらさを抱えて生活する人や生活に困窮する人も少なくない。また、その一方で、家族は核家族化が進み、一人暮らしや二人暮らしが増え、これまで家族が担ってきた様々な機能が遂行できなくなっている。そして、地域は血縁、地縁、社縁といった共同体の機能が脆弱化し、人口減少が本格化し高齢化が進む中、民生委員や自治会役員等の担い手の確保に苦慮する状況が生じている。人びとが暮らす社会環境が変化することにより、そこで生じるニーズも変化する。生活のしづらさはその人が生活する環境に大きく影響されるものであり、その課題解決を進めていく上では、ニーズの背後には人が生活する環境としての社会が存在する³³ことを認識することが必要である。

社会福祉とはこのような人びとの生活を社会的に援助する目的をもった総合的施策であり、価値や思想、人々の理解や協力を前提にしながら、その本質はこの理念を生活のなかに具体的に実現するところにある³⁴。また、このような社会福祉が実効をもたらすためには、その目的の実現への実践を通じた専門的な支援活動が必要であり、この科学的な活動への展開方法はソーシャルワークと呼ばれている³⁵。ソーシャルワークは、専門性を発揮して、自身の力や周囲のインフォーマルな支援者の力を借りても充足できないニーズを抱える人びとと共に、それらに取組み、充足を図るという役割を担う。人びとの生活においては、家族関係のニーズ、経済的ニーズ、社会関係のニーズ、心理的精神的ニーズ、ケアに関するニーズ等、多様なニーズがある。このような生活上のニーズの全体性、すなわち生活の全体性をみて、そのニーズ充足の過程において専門性を駆使しながら、本人と共に歩いていくことこそが専門職の役割³⁶である。

このソーシャルワークを展開する上で、重要視されているのが「人間」(person)と「環境」(environment)の関わり合いに着目することである。ソーシャルワークの理論的な発展に大きな影響を与えたリッチモンド(Richmond, M.E.)は、ケースワークを「人間と社会環境との間を個別に、意識的に調整することを通してパーソナリティを発達させる諸過程から成り立っている」

37 と定義し、その独自のアプローチは、個人の社会環境を通じて個人に戻るものであり、ソーシャルワーカーの洞察には「個人の理解」と「環境の理解」があることを指摘している。また、システム論のピンカスとミナハン (Pincus, A. and Minahan, A.) は、物理的環境や社会的環境が人間の行動や態度に直接的な影響を与え、そこに存在する環境をソーシャルワーク実践の重要な概念として位置づけている³⁸。人と環境は「環境」から切り離された「人」は存在せず、人は常に「その状況の中」にいる³⁹。人の生活を支援する上においてはその状況としての「環境」を捉える視点は不可欠なものである。

また、歴史的な展開において、ソーシャルワークの実践においては、エコシステム視座の重要性が強調されるようになってきた。これは実践モデルではなく、実践を科学的に構想する視点であり、一つはシステム思考がもつ「要素の分析と統合」という視点と、生態学がもつ「人と環境」との相互変容の関係から生活実体を生きざまと捉える視点とを包括した方法的視座である⁴⁰。エコシステム概念そのものはこのようなシステム論と生態学的視座の統合から生まれてきたものであり、マイヤー (Meyer, C.H.) によって理論化された。彼女はエコシステム視座が「ケースにおける人と環境の変数が相互に関連し合っている全体状況を捉えていくのに役立つ視点を提供する」⁴¹ のものであるとし、実践のモデルではなく、メタ理論の枠組みであることを繰り返し指摘している。これはソーシャルワーカーに人びとと環境の関係を概念化する方法を提供するものであり、ソーシャルワークの展開過程のアセスメントにおいて活用性の高いものであるといえる。

このエコシステム視座の背景を環境との関連からみると、次のように整理できる。まず、システム思考とは、システムとはある実体の現実を把握するために、それを構成している秩序立った要素と、その要素の結合がもたらす独特な生態的均衡関係からなる統合的全体性を意味する概念であり、その実体を形式的に構造・機能・過程の三特性に分解しながら統合的に考察し、実体の現実を把握するものとされている。その思考方法の一つには、人の生活を人と環境のシステムからなる視野でとらえ、その生活を構成する領域を要素に分解し、構造化して把握することがあげられており、生活における環境を構造的に捉える視点をもたらすものである。また、生態学的視座とは、人間の生活という生きざまが、人と環境との相互変容関係より生成・循環されるところから、人の適応能力を高め、環境を整備することによって、再び両者の適合関係を改善するよう働きかける発想であり、それによって生活が変容していく過程である⁴² とする考え方である。すなわち、エコシステム視座においては生活を、人と環境をシステムの広がりとして構造的に捉えるとともに、生活における人と環境の関係は両者への働きかけによって改善し、変容する過程であるとする点にその特徴がある。このような人の生活をその全体的なシステムの広がりとして過程からとらえ、図示したものが図3の生活エコシステム過程である。この生活エコシステムは利用者の生活の実体をイメージ図で表したものである。

太田は、この図における「5つの円盤は、ある時点における生活状況の特徴と流れを表すもので、固有な生活の構造や広がりや内容さらに変容を表示している。」⁴³ と説明している。このことから、この図の一つずつの円盤のなかには、人と人を取り巻く環境にある人や物などの社会資源やつながりとしての関係が内包されていると考えることができる。また、このような円盤は時系列変化とともに、生活過程として未来へと続いていくことを表わしており、人と環境は常に変化し続けるものであると捉えることができる。

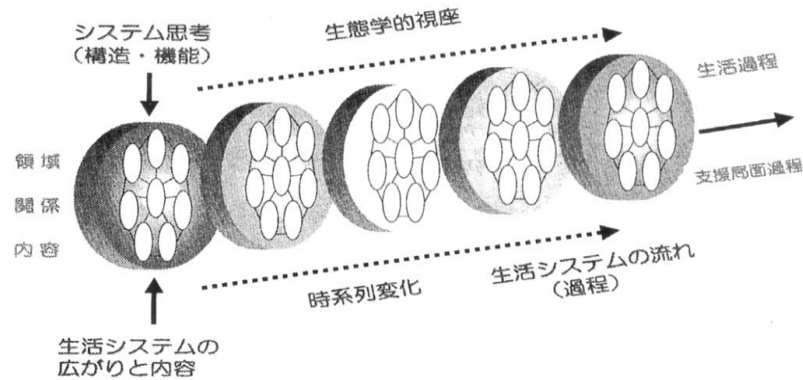


図3 生活のエコシステム過程 (太田義弘 2003)

以上、社会福祉における環境をソーシャルワークの視点を中心に検討した。社会福祉において、環境は生活を支援する重要な要素である。人の生活には環境があり、ニーズはその環境で生活する個人が抱えるものである。このニーズを解決するには人と環境で構成されるシステムに着目し、その適合に向けて支援を展開することが必要である。本人の環境をシステムの広がりとして、また、時間の流れによって変容するものとして理解することが社会福祉の専門職に求められる視点であると考えられる。

III 分析・考察

これまで、保育・特別支援教育・社会福祉における「環境」について先行研究を概観してきたが、それをもとに、それぞれの分野における「環境」についての共通点や相違点を検討することとした。そこで、「環境」を生かす保育者、教師、ソーシャルワーカー（以下、援助・支援者）の視点や関わりについては、実践経験を踏まえ、相互インタビュー形式で情報を出し合い、ディスカッションを行った。実施については2021（令和3）年2月にインターネットを介した通信システム（Zoom）を用いた。ディスカッションの時間は2時間である。

その結果、いくつかの共通点が明らかになった。まず、援助・支援者の視点としては「本人の周りのすべてが『環境』であると捉えていること」⁴⁴が挙げられる。具体的には、家族や援助・支援者はもちろんのこと、保育所や学校及び施設、近隣、地域の活動、それぞれのつながりも含めた本人以外のもののすべてを環境として捉えているところが共通していた。また、環境に対する認識としては、「本人は自分の力で自分の環境を変えることは困難であることが多く、本人への保育や特別支援教育、社会福祉を実践するには援助・支援者が環境を整えることが重要であると考えていること」があげられた。そして、環境に向けての援助・支援者からのアプローチとしては、「意図的・計画的に環境をつくり、整えていること」が共通していた。また、その際に「関わる前には『環境の評価』(Assessment)を行っていること」「環境をつくり、整える際はPDCAサイクルで実施し、援助・支援者間の連携が行われていること」や、「そのアプローチの対象としては、親等の家族に対するものが必ずといっていいほど含まれていること」が確認できた。

このような一連の共通点から、保育者、教師、ソーシャルワーカーは、本人の環境を理解して

関わる必要があるとあり、その理解には、環境にあるものを「個々に捉える視点」と「個々のつながりを捉える視点」が重要であることが確認できた。図4のように、本人を中心に視点を置くと、本人には家族や援助・支援者が存在し、本人やその家族、援助・支援者がつながっている環境には、保育所、こども園、学校や施設があり、それは家族の職場や家族同士のつながり、近隣や地域のつながりへと広がる。

また、援助・支援者の本人へのよりよい関わりには、この広がりとそのつながりを理解することが必要であり、その理解にはそれぞれに存在する価値を捉えることが重要であると考えられる。この価値というのは、先述したBronfenbrennerの4つのシステムから発想を得たものである。

なお、ディスカッションを進める中で、援助・支援者からの環境へのアプローチにおいて、保育では援助として発達に必要な「環境を構成する・再構成する」といった状況をつくる展開がなされているのに対し、特別支援教育では支援として一人一人のニーズに応じた環境への働きかけが同時に行われ、社会福祉では支援として環境を調整し、状況に応じた介入がなされるといった相違点が見えてきた。このことから、環境を捉えて理解し、関わっていくことを重視している点では共通しているが、実際にアプローチを行う方法には違いがあるといえる。そして、このような環境は、「つくること」「構成すること」「整える」ことによって変化するものであり、それによってそれぞれの価値も連動して変化することが考えられる。援助・支援者には本人と環境の相互のつながりを意識して関わっていくことが求められるのである。

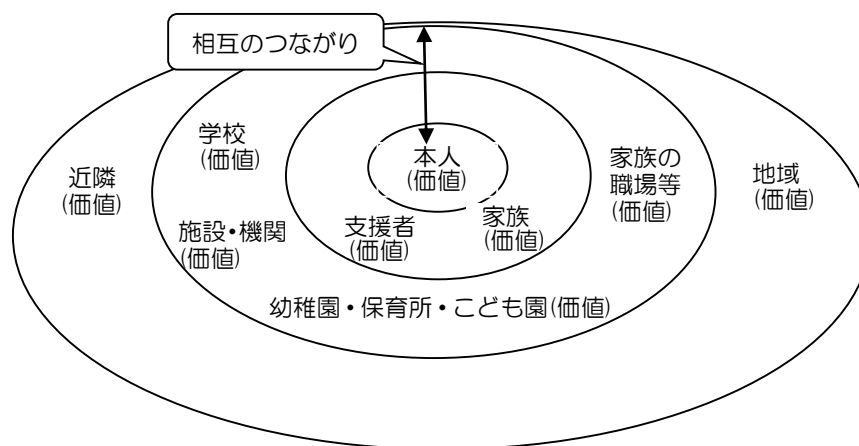


図4 保育・特別支援教育・社会福祉における環境とのつながりと価値の連動

IV まとめと今後の展望

本研究では、保育・特別支援教育・社会福祉における「環境」について、先行研究をもとにディスカッションを行い、検討してきた。図5にあるように、保育と特別支援教育に共通している点、保育と社会福祉に共通している点、また、特別支援教育と社会福祉に共通している点があり、保育・特別支援教育・社会福祉と3つの分野に共通している点があるものの、それぞれの分野において固有の「環境」の捉え方や生かし方があることを部分的ではあるが確認できた。

なお、各分野から確認された「環境」は、援助・支援者の立場、また、それぞれが捉える現時点での概念や枠組みから語られているため、同じ分野の中でも違う視点や視野、視座から「環境」を捉えることで、別の景色がみえてくることが推察できる。また、依然として言葉の吟味やそれぞれの位置づけについての整理はできていないが、最終的には、生まれてから命を全うするまでの「環境」を、各分野の教員が共有し見通すことで、段差のない円滑で適切な援助・支援が可能になると思われる。そして、得られた知見を養成校として、学生や現場実践者への教育・支援に生かすことができると考えている。今後は、各分野での実践内容や方法をより具体的に考察し、現場感覚を有する視点からの丁寧な分析を進めながら、「環境」に潜在する価値を深く捉え、紐解いていきたい。

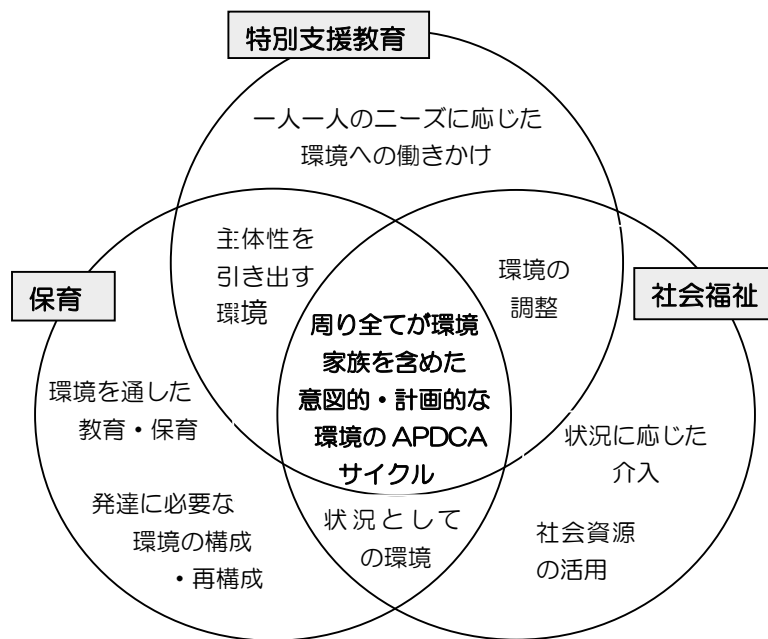


図5 「環境」の捉えとアプローチの方法

注・引用文献

1. 宮田伸朗 (2010) 「子ども育成学」 試論.富山国際大学子ども育成学部紀要 第 1 巻.4
2. J.J.ギブソン (1904-79)は、環境が動物に提供する(offers)ものをアフォーダンスという造語で表したが³、これは、知覚者にとっての環境の中に実在する価値のある情報を指している⁴。環境から提供されている価値や情報、とも捉えることができる。
3. J.J.ギブソン(James.Jerome.Gibson)古崎敬他共訳 (2005) 生態学的視覚論 [The Ecological Approach to Visual Perception] .サイエンス社.137
4. 佐々木正人 (2004) アフォーダンスー新しい認知の理論.岩波書店.61
5. 三嶋博之 (2008) エコロジカル・マインド 知性と環境をつなぐ心理学.日本放送出版協会.221-222
6. 中央教育審議会「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」(2005年答申)では、このような変化に伴い、幼稚園等施設の教員等には変化に対応する力の

- 必要性を、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の 学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(2016年答申)では、子供が自らの人生をどのように拓いていくことが求められているのか、という見通しをもてるような教育の必要性を述べている。
7. 秋田喜代美 (2016) 第1章 日本における保育の課題と展望. 世界と日本の実践から見る「遊びと学び」「保育の質」.ECEC 研究報告書. チャイルド・リサーチ・ネット (CRN) .6
https://www.blog.crn.or.jp/about/pdf/2013_chapter1.pdf.2021.2.9 情報取得
 8. 無藤隆監修 (2019) 1.子どもを取り巻く環境.事例で学ぶ保育内容 領域環境.萌文書林.44
 9. 無藤隆・汐見実幸・大豆生田啓友編著 (2018) 3 法令から読み解く乳幼児の教育・保育の未来.中央法規.6
 10. 池田幸代 (2012) 幼児教育における保育内容「環境」の捉え方についての研究－「環境を通じた教育」と「領域・環境」における二つの「環境」の関係.洗足学園音楽大学/洗足こども短期大学『洗足論叢』第40号.115-127
 11. 松島のり子 (2016) 保育の環境と領域「環境」の関係に関する一考察.お茶の水女子大学人間発達研究.1
 12. 天野珠路 (2016) 保育における「領域」とは何か－保育内容の5領域に関する国際比較－.8
 13. 松島のり子 前掲 11.10
 14. 民秋言・佐藤直之・千葉武夫ほか (2008) 幼稚園教育要領・保育所保育指針の成立と変遷.萌文書林.6
 15. 民秋言・佐藤直之・千葉武夫ほか 前掲 14.10
 16. 文部科学省 (2018) 第1章総説.2 環境を通して行う教育. 幼稚園教育要領解説.25-27
 17. 厚生労働省 (2018) 第1章総則 (1) イ環境を通して行う保育. 保育所保育指針解説.13-14
 18. 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2018) 第1章総則第1節.1 (2) 環境を通して行う教育及び保育.幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説.25-28
 19. 文部科学省 (2018) 第1章総説.2 環境を通して行う教育. 幼稚園教育要領解説.41
 20. 河邊貴子 (2009) 遊びを中心とした保育.萌文書林.33
 21. 文部科学省 (2018) 第2章第3節 環境の構成と保育の展開.幼稚園教育要領解説.23
 22. 文部科学省 (2018) 特別支援教育について.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm 2021.2.22 情報取得
 23. 文部科学省 (2021) 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議. I .特別支援教育を巡る状況と基本的な考え方
https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt_tokubetu02-000012615_2.pdf
2021.2.22 情報取得
 24. 大川弥生 (2006) ICF (国際生活機能分類) - 「生きることの全体像」についての「共通言語」第1回社会保障審議会統計分科会 生活機能分類専門委員会 参考資料3
<https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000002ksqi-att/2r9852000002kswh.pdf>
2021.2.22 情報取得
 25. 厚生労働省. 国際生活機能分類－国際障害分類改訂版－
<https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html> 2021.2.22 情報取得

26. 大川弥生 前掲 24
27. 井上弘寿 (2019) いのちの健康を育む 人間の身体、精神、霊性、社会をみつめて.いのちの森通信.公益財団法人いのちの森文化財団. Vol.46
28. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所・世界保健機関(WHO)編著 (2005) ICF 活用の試み 障害のある子どもの支援を中心に.ジエース教育新社 7
29. 有松玲 (2013) 「ニーズ教育(特別支援教育)の“限界”とインクルーシブ教育の“曖昧”―障害児教育政策の現状と課題―.立命館人間科学研究.28 巻.41-54
30. 文部科学省 (2012)「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」中央教育審議会初等中等教育分科会
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm
2021.2.22 情報取得
31. 徳永亜希雄・松村 勘由・加福千佳子・小林 幸子.3.2 特別支援教育における ICF 及び ICF-CY 活用について考える.B-245 特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際研究
独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
<https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/407/10.pdf> 2021.2.22 情報取得
32. 日隈美代子・中澤幸子・久保田貴之・谷口昭彦(2019) インクルーシブ教育推進のために VR は何ができるのか: 保育者・教師・支援員の専門性向上を目指した活用の方向性について.環境と経営: 静岡産業大学論集.25 巻.2 号.74
33. 山辺朗子 (1992) ジェネラリスト・ソーシャルワークの基盤と展開―総合的包括的な支援の確立に向けて―.ミネルヴァ書房.6
34. 太田義弘 (1992) ソーシャルワーク実践とエコシステム.誠信書房.1
35. 太田義弘 (1999) ソーシャルワーク実践と支援過程の展開.中央法規.3
36. 山辺朗子 前掲 33.6-7
37. Mary E. Richmond, *What is Social Case Work?*, New York Russell Sage Foundation, 1922, pp.101-121
38. Allen Pincus and Ann Minahan, *Social Work Practice: Model and Method*, F. E. Peacock Publishers, 1973, p.263
39. 河野真寿美 岩間伸之 (1999) エコロジカル・パースペクティブと『状況の中の人』―ソーシャルワークの固有性の検討―.大阪市立大学生活科学部紀要第 47 巻.大阪市立大学.7
40. 太田義弘 (1990) ソーシャル・ワーク実践へのエコシステムの課題.ソーシャルワーク研究 Vol.16.No2.相川書房.5
41. Carol H Meyer, *Social Work Practice: The Changing Landscape* (Second Edition), The Free Press, 976. p.129
42. 太田義弘 前掲 40.6
43. 太田義弘 (2003) ソーシャルワークの臨床的展開とエコシステム構想.龍谷大学社会学部紀要第 22 号.龍谷大学.6
44. ここでいう本人とは、保育では乳幼児、特別支援教育では児童生徒、社会福祉では利用者のことを指す。