

「幼児期にふさわしい生活」の意味を問う

— 自然を活かした保育における遊びの広がり と 「自己充実」 —

What is the Meaning of “a life appropriate to early childhood”?

An Expansion of Play and Self-fulfillment in Kindergarten Education that Makes the Most of Nature

加藤直子* 足立実咲** 並木真理子** 請川滋大***

Naoko KATO

Misaki ADACHI

Mariko NAMIKI

Shigehiro UKEGAWA

要約 本研究では、4人の幼稚園教諭に対するインタビューから、「幼児期にふさわしい生活」とはどういうものかについて検討した。いずれの幼稚園も自然の中での活動を大切にしている園だが、子どもと自然をつなぐものとして遊びが重要な役割を果たすことが分かった。また、自然は子どもの工夫と自発的な遊びを引き出す、その一方で幼稚園教諭がしっかりと子どもを理解していなければならない。幼稚園教育では、幼児が自己充実することが求められるが、それを支えているのが「幼児期にふさわしい生活」と言える。

キーワード：「幼児期にふさわしい生活」、自然、自発的な遊び、自己充実、子ども理解

Abstract The current examined what “a life appropriate for early childhood” is based on interviews with 4 kindergarten teachers. Although all kindergartens value nature activities, results indicated that play serves an important role as a link between children and nature. While nature induces a child's ingenuity and spontaneous play, kindergarten teachers require a firm understanding of children. Young children to experience self-fulfillment as part of kindergarten education, and “a life appropriate to early childhood” is what makes that self-fulfillment possible.

Key words : “a life appropriate to early childhood”, Nature, Spontaneous play, Self-fulfillment, Understanding of children

1 問題と目的 (加藤)

幼稚園教育要領 (以下、要領) には、幼児期の特性を踏まえた「環境を通じた教育」を行う教師像について「幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教

育環境を創造するように努めるものとする」¹⁾と示されている。幼稚園教諭には、教育の意図を環境に落とし込み、子どもがその環境を使って経験を重ね、間接的に学ぶことができるようにしていくことが求められている。その際、それぞれの興味や関心といった、子どもたちの姿に現れてくる彼ら自身の「やりたい」といった思いを引き出す環境を構成していくことが求められている。

また、要領の「幼児教育の基本 1.」には「幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくものであることを考慮して、幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること」²⁾と示されている。つまり、幼児教育では教師が意図をもって選んだり、構成したりする環境を通して、子

* 立正大学、日本女子大学学術研究員
Rissho University, Academic Research Fellow

** 家政学研究科児童学専攻
Graduate School of Home Economics, Division of Child Studies

*** 児童学科
Child Studies

どもたちの主体的な活動を誘発することが期待されており、さらに園での生活が、子どもたちにとって「ふさわしいもの」になるように留意することと明記されている。

本研究のベースとなる加藤ら(2020)では、自然を活かした保育を実践する4名の保育者の語りを、テキストマイニングソフト「KH Coder」で分析し、抽出された「子ども(子)」・「人」・「遊び」・「自分」の4つのキーワードと「森」「自然」との関係を検討した³⁾。さらに、要領に謳われる「ふさわしい生活」が倉橋惣三『幼稚園真諦』の一文「幼児をしてそれにふさわしき幼稚園生活にかしめよ」⁴⁾に由来すると考え、そこに登場する「生活を生活で生活へ」⁵⁾というフレーズと、同著で繰り返し述べられている「幼児さながらの生活」⁶⁾という表現に着目し考察した。その中で『『さながら』を、『そのままの』という意味で考えれば、幼児そのままの生活というように理解してよいだろう。そして同書に、幼稚園生活に『自由の要素をできるだけ多くもたせる』ことが先決と書かれていることから推察すれば、幼児『さながら』の生活は彼らに自由の要素を多く持たせたものであり、そこには『自己充実』の力が秘められているということが見えてくる。」(加藤ら,2021)⁷⁾と結論付けている。さらに『『幼児期にふさわしい生活』を“子どもが無理なく、遊びの中で自己充実することにより、学びを得ることができる生活”と言い換えられるとすれば、自然との関わりを活かした保育の中に、幼児期に『ふさわしい生活』を大きく描き出すことができるのではないか。』(加藤ら,2021)⁸⁾とし、要領においても、子どもに総合的な学びの機会を保障するもの、豊かな感情を培うものとして扱われている、自然を活用した保育の可能性とその意義について言及している。

この結果を踏まえ、本研究では4名の保育者の語りを再分析し「子ども(子)」・「人」・「遊び」・「自分」といった4つのキーワードと「自然」・「森」との関係性を再検討した。その過程において、自然を活かした保育における遊びの広がり子ども「自己充実」の関係性を検討し、子ども達が無理なく学びにつながる経験を重ねていく「幼児期にふさわしい生活」の意味を問うことを本研究の目的とした。

2 方法(加藤)

(1) インタビューデータについて

分析データには、加藤ら(2020)で作成した逐語録を使用した。本データは、2020年7月から8月にかけて、自然と関わりを保育に多く取り入れている園の主任保育者A~Dの4名(以下、本文中ではA~Dと表記)に対し、半構造化インタビューを行ったものである(Table 1)。

Table 1 Participants and the duration of interviews

園名	対象者	時間	総文字数
私立A幼稚園	保育者A	75分	18889字
私立B幼稚園	保育者B	90分	22588字
国立附属C幼稚園	保育者C	116分	31181字
公立D幼稚園	保育者D	112分	20377字

*加藤ら(2020)「Table 1 Survey collaborators and survey time」より引用、一部加工⁹⁾

(2) データ分析

Table 2は、先のインタビューデータから「ふさわしい生活」についての語りを除く、逐語録全体をテキストマイニングソフト「KH Coder」で分析し、出現回数上位10語(動詞、形容詞、副詞等を除く)を示したものである。本研究では、加藤ら(2020)で示されたキーワード「子ども(子)」・「人」・「遊び」・「自分」(Table 2太枠)と「自然」・「森」(Table 2網掛け)との関係について、さらに深く検討するために、テキストマイニングソフト「KH Coder」を用いて再分析した。

1) 階層的クラスター分析

階層的クラスター分析は、性質の異なるものが混在するまとまりから、互いに似た性質のものを集めてクラスターを作る手法である。Fig.1に結果を示したが、ここでは特にクラスター①「園庭、遊び、森、葉っぱ、自然、物」とクラスター②「話、自分、子ども、人」に着目する。(クラスター①、クラスター②の枠は筆者が追加)クラスター①では「遊び、森」の上位階層に「園庭」、「自然・物」の上位階層に「葉っぱ」がある。手付かずの自然が身近にある、森の幼稚園に勤務するAは「危険と鉢合わせながらも楽しめる場所が森」、またこうした環境での保育経験があるCは「遊び場がそこになっている」と語

Table 2 Keywords extracted from data

保育者 A		保育者 B		保育者 C		保育者 D		全体	
抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数
子ども	117	子ども	121	子ども	61	遊び	53	子ども	340
自然	25	先生	33	自然	35	森	51	人	139
大事	18	年長	24	森	32	子ども	41	森	95
生き物	17	遊び	23	自分	31	園庭	31	遊び	91
オペレッタ	15	クラス	21	人	28	人	18	自然	81
園	14	大人	20	保育	28	経験	16	自分	64
姿	14	話	19	一緒	16	自然	15	先生	55
自分	14	自分	18	活動	14	クラス	14	年長	51
森	12	虫	17	外	10	葉っぱ	14	経験	44
話	12	一緒	16	共有	10	場	12	大事	43
				大事	10				
				保育者	10				
				友達	10				

* 加藤ら (2020) 「Table 3 “Keyword 2” extracted from the entire data」より引用、一部加工¹⁰⁾

る。また、都会にある自然を活用した森の幼稚園に勤務する D は、「拠点で遊びつつ森に葉っぱ拾いに行ったり」と語るように、子ども達は園庭を拠点とし、森に遊びの道具となる自然物を拾いに行く、あえて起伏のある森に活動の場を移すというように、森を第2の園庭として活用している。いずれにしても、子ども達の身近なところに森があり、自然現象やそこで暮らす生き物と共存する場、遊び場、遊び道具となりうる自然物の宝庫として森が存在していることが分かる。

クラスター②では、「子ども、人」の上位階層に「自分」があり、さらにその上に「話」がある。保育者たちの語りを見ると、A は「遊びの中の子どもたちの人間関係」を重視していること、C は子どもに発揮して欲しい力について「人との関わり方、一緒に何かしていこうというようなどころ」と考えていることが分かる。また、B は虫探しをする子どもたちを見守る中で「(虫の所有権は) 第一発見者なのか、確保した人なのかという所は子どもに任せる」、D は「自分の中での折り合いとか、人との折り合いとかは幼児期に経験させておきたい」と子ども同士で解決していく過程を見守り、その力を育てることを重視していることが分かる。つまり、「子ども」が子ども同士の関わり(人間関係)の中で、「自分で考え、自分で行動する」ためには、「話(話し合い)」が必要である、という思いは4人の保育者に共通していると解釈することができる。

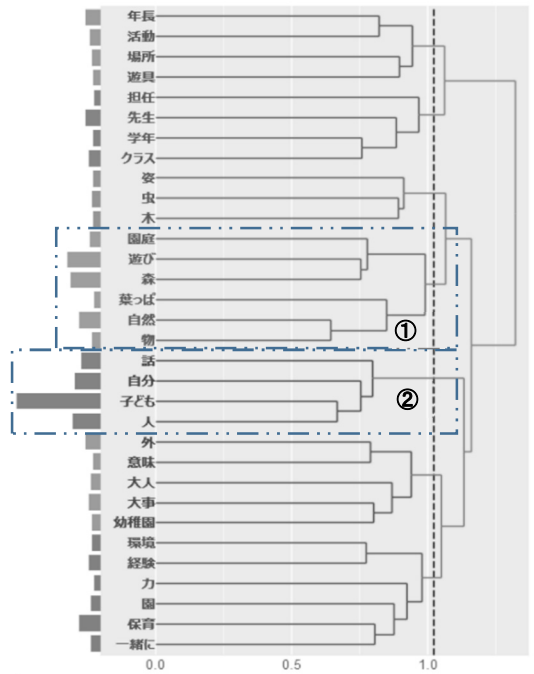


Fig.1 Hierarchical cluster analysis

2) 共起ネットワーク

共起ネットワークでは、文章中出现する語と語が共に出現する(共起する)関係性を直観的に捉えることができる。円の大きさでは出現回数の多少、線の太さは関連の強弱が示される。Fig.2 では、階層的クラスタ分析で現れたクラスター①について「子ども」を中心とし、その周りを「話、自分、人、

(さらに大人、先生)」が取り巻くように共起していること、またクラスター②は「自然」と「物」とが強く共起し、「自然」と「森」、そして「森」と「園庭」が共起していることが分かる。

さらに、クラスター①とクラスター②の間に「遊び」があることから、「子ども」と「自然」を繋ぐものとして「遊び」があると解釈することができる。

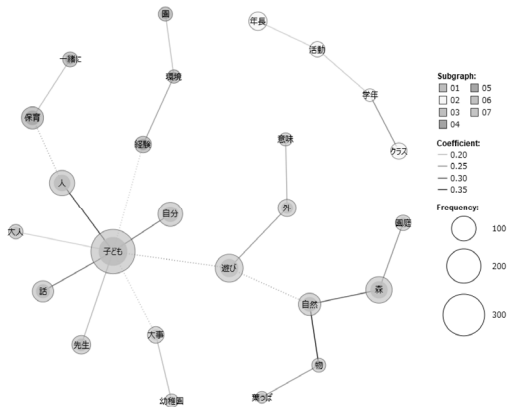


Fig.2 Co-occurrence network

3 結果と考察 (加藤, 並木, 足立)

KH Coder での分析結果から、「子ども」と「自然」の間に「遊び」があることが示された。これについて筆者らは、「子ども」と「自然」を繋ぐものとして「遊び」が機能していると考えた。そこで、再度保育者 A~D の語りに立ち戻り、「自然の中での保育とその意味」について考察した。

(1) 自然 (加藤)

「危険と鉢合わせながらも楽しめる場所」・「野外、自然っていうのは毎日変わっていく」(A)

手付かずの自然が身近にある、森の幼稚園で保育を行う A は、森を「危険と鉢合わせながらも楽しめる場所」と表現している。村越 (2006) はハザードとリスクについて「前者は事故発生に結びつく対象や条件であるが、それ自体が事故発生を意味するわけではない。これに対してリスクは事故によって発生する損害の可能性を指す」¹⁴⁾と述べている。保育者 A は、自然を活用する中で「ハザード」と考えられるものを活用しつつ、予測できる危険である「リスク」を回避することを大前提として、自然を

活用しながら、子ども達が楽しみ、挑戦する、克服する機会を創出している。

さらに A は、自然は日々刻々と変化するものであり、その環境は人間だけのものではなく、むしろ人間の側が「お邪魔する」場所であると捉えている。よって、森で暮らす生き物と共生する、怖がらせないという思いを子ども達と共有している。前出の村越 (2006) は「子どもは大人と異なる認知特性を一般的に持っているが、これが危険認知に対しても当てはまるのが指摘されている」¹²⁾とし「単に危険に対する注意を喚起するだけでは不十分で、『なぜ危険なのか』を理由とともに示す必要がある」¹³⁾と指摘している。A は、常に危険と隣り合わせである森、野外に出かけていく中で、子ども達にその環境における自分たちの立場、自分の限界、自然の摂理、そこで自分の身を守る術も伝えている。

「(子どもは) 自然の中に投げ出されたら守ってくれるものはないことを本能的に感じる」・「アフォーダンス、自然のほうがいざなってくれる感が強い」(C)

A と同様、豊かな自然の中での保育経験がある C は、自然の中で子ども達は自分自身でリスク管理をする必要性を本能的に感じ、「あかちゃんがちょっとずつ自分の行動できる範囲を広げていくように子ども達もまたそれを広げていく」と子どもの意識と行動の変化を読み取っている。

また、C は森の中での保育では「(保育者が) 口出しすることは断然少なくなる」、子ども達が森に慣れ親しんでいく中で「遊び場がそこになる」と言う。さらに、子ども達が自然を上手く使いこなす姿について「アフォーダンス、自然の方がいざなってくれる感が強い」と語る。山本 (2019) はアフォーダンスについて「行為の可能性として環境に潜在し、人間や動物がそれを知覚することで現実化するものである」¹⁴⁾と解説している。つまり、子どもは自然と関わる中で「そこにあるもの」を知覚し、「～することができる」という価値を知覚する、「さまざまなリアリティを持つ環境を経験」¹⁵⁾している。そして、C は身近な自然環境を熟知し、「(森の中では保育者が) 口出しすることが断然少なくなる」の語りにあるように、自身の自然体験を基盤として「子どもの経験に寄り添っていく保育の奥深さ」¹⁶⁾を体現している。

「外って子どもが自然の中で自然に発見できるものがいっぱいある」・「自然の中でいろいろなことを感じたり、伝え合ったりしている」(B)

首都圏のベッタタウンでありながらも、いまだ豊かな自然を残す地域で保育を行うBには、自然を身近に感じると共に、子ども達が生活しやすいように、活動しやすいように自然環境を十分に利用したいという思いがある。秋田ら(2018)は、園庭環境に関する研究の中で、発達における触覚の重要性を検討した論に触れ「乳幼児期の屋外環境は、五感を使いやり取りを行う環境や機会の提供が求められており、それらは社会的な面の育ちもまた誘発するものとして捉えられている」¹⁷⁾と指摘する。Bも、秋田らの指摘のように、自然の中では子どもが「いろいろなことを感じたり、伝え合ったりしている」と、子どもが五感を働かせながら実体験を繰り返し、発見し、伝え合う姿を見取っている。Bは、子どもが生活の中で自然と関わることが有意義であるという視点から、自然をあくまでも自らの保育の環境として捉え、自然を活用する中で、子ども達の園生活を成長・発達のため、経験豊かなものになりたいと考えている。

「園庭の一部として自然に森がある」・「森に行ったらこれが増えてだんだん分かってくる」・「他の上の学年が葉っぱとか取り入れて遊んでいるの見て下の学年もやる」(D)

D園では都会の自然環境として残された森を、園庭の延長として、子ども達の生活や活動をさらに充実させるために活用している。Dは、園庭を拠点として森で自然物を集めてきて色水遊びをしたり、あえて起伏のある森に場を移して鬼ごっこをしたりする中で、自分なりに工夫し、遊びを面白くする子ども達の姿を見とっている。また、森を自然物の宝庫として活用するだけでなく、そこでの経験を通して、子ども同士に発見や伝え合い、憧れといった感情が生まれることを重視している。つまり、DはBと同様に、自然を保育環境として捉え、子どもの発見やそれによる子ども同士の関わりが豊かになることに自然の意味を見出している。

(2) 子ども(並木)

「子どもの視野が上がると上のものを見て子ども

もの会話が増える。視野の広がりは継続することで理解度が上がる」(A)・「子どもが色々なことを試す。想定外なことが起こるのは自然が持っている多様性」(C)・「斜面を走り込んだ子どもが斜面を走り込んでない子どもかというのは違う」(D)

保育者は自然と関わって遊ぶことによって子どもに育っているものをそれぞれに捉えている。Aは子どもの目線が上がることによって木の上にあるものやその先にある空への関心が高まる様子を語っている。屋内では限定される子どもの視野が自然の中では子どもの興味によって広がり、そこに起こる友達や保育者との会話が様々な思考を刺激し、季節感を体感したり空間認知を深めたりする経験につながっていることが窺えた。また、自然がもつ多様性が様々な想定外の経験を引き起こし、いつでも何度でもその時その場所の状態に合わせた試行錯誤を体験できる良さをCもDも述べている。さらに、Dは森の起伏を使った鬼ごっこやリレーを経験することで運動的な能力の違いをも指摘している。このように、自然の中で遊ぶことで得た視野の広がりや思考力の深まり・体感する経験が子どもの身体を総合的に育んでいることが子どもの姿として語られていた。

「そこにいるものあるもので友達が集まって遊んで過ごす」(A)・「仲間と一緒に乗り越えるのを大事にするので子どもの自発的な行動が増えてくる」(A)・「外は境界がないから、子どもがもっといろんな子ども達と接する最高の場」(B)

自然が子どもを遊びに이지ない、そこにあるものへの興味によって遊ぶ過程が子ども同士を結び付けていく。そこには屋内にみられる保育室や学年・クラスの壁もなく様々な子どもが“自分の興味”を原動力として主体的に結び付いている。同じ興味をもって集まることで会話が弾み、遊びの展開も一緒に考え合うことができることをBは子ども達が「馴染み」になってくると語っている。お互いに気を許し合い、分かり合える人間関係が構築されやすいのである。Aが「人間関係の基盤を作ってほしい。それが自然の中では出やすい」と語るように、子ども自らが見つけたつながりによって「仲間と一緒に乗り越えていく」からこそ遊びのその先を考える「自発的な行動」が増えていくのではないだろうか。

「こっちがこういうのやろうっていうよりは子ども達から出たものを拾い上げて活動にしておくことを大事にする」(A)・「一番よくないのは大人があおって『やってみせて』って言ったりするときに一番怪我する」(C)・「『これでいい先生?』って、これはもう完全に担任が余計なことを言いすぎてるんだっていう、子どもの言葉を聞けば一目瞭然」(B)

“保育者の意図”というのは、子どもの育ちを見通して適切な環境を用意し「子どもの自己発揮の方法を援助すること(C)」であって、遊び方を指示するものではないことが語られている。むしろ子どもは自分のことをよくわかっていて“できるかできないか”を判断している。さらに、そうした姿を適切に見取り援助することで、「今、この」子どもに合った保育をすることの大切さが語られている。Bは「『これでいい?』と見せに来た子どもの作品は先生のものであって、『できた、やった』と言える子どもは自分でやりきっている」と指摘し、子ども自身の力を信じた保育のあり方を述べている。これは、倉橋が『幼稚園真諦』の中で「幼児の生活それ自身の自己充実に信頼して、それを出来るだけ発揮させていくことに、保育法の第一弾を置く」¹⁸⁾としていることに通じる。松尾(2019)はこの部分に触れ、「束縛や規制のない形で自由に使用できる時に設備は効用を発揮する」¹⁹⁾としている。ともすると“保育者の意図”がはき違えられ、保育者の意に沿うことが求められる保育に対して、あらかじめ展開を決めておくことができない自然の中での遊びは保育者に警鐘を鳴らしているのではないだろうか。

子どもに自分で考え決めて進めていくことが求められる自然の遊びは、遊び方もルールも子どもの手から離れることなく、自分の意思や決定力でやり抜いた充実感を生む素材として位置づいていくと考えられた。

「こちらが意図してねらいをもって今経験させたいことと子どもの興味関心とを考えながら仕掛ける、子ども達の出たところにもう一押し加えていく」(D)・「後は子どもの要するに仕事量。もう十分やったよっていう、量的なところの意識はする」(B)・「子どもの記録を全員で共有し、その子どもをどう伸ばすかを考える」(A)

一方で、自然の中に子どもがいるだけではその発見力や行動力には限界がある。Dは、「幼稚園教育として意図的な部分として、子どもが経験していること・楽しんでいることの見取りは大事である」とし、子どもから出てきたものに“保育者の意図”でもう一押しするところに「自分の意味が、教師としての関わりの意味がある」と語る。松尾(2019)は、倉橋の「子どもが自分の力で、充実したくても自分だけではそれができないところを、助け指導する」²⁰⁾いわゆる「充実指導」とされるものについて、「幼稚園教諭としては最後にあって、むしろちょっとだけすることと位置付けられている」²¹⁾と述べている。Dが語る「もう一押し」やBが語る「子どもの量的な遊びへの配慮」は子どもの充実感が継続的に図られるように意図された「充実指導」なのではないだろうか。

自然の中での経験の意味について、A、C共に「今、この」子どもが何に興味をもち、何が育っているのか、次に何を育てていくのかを保育者同士で話し合い共有する大切さを語っている。自然のいざないに任せるだけではなく、子どもの実態を基軸とした“保育者の意図”を共に作りながら進める保育は、倉橋が指摘する「充実指導」に通じるものであろう。そうした子どもの育ちの見取りを積み重ねて子どもの自己発揮を生み出す保育を創り出していく過程が、自然を生かした保育における子どもを支えている。

「(卒園児生は)自然の中だけで遊んでいたから学校の勉強で一回つまずく。勉強が追い付いてきた時に自己発揮する子どもが多い」(A)・「(作品作りを)やった子どもが学校行っても「先生、まだある?ある?」というのは、その完成した時の達成感とか充実感ががっつりある子ども達であるというのはどこかで出てくる」(B)

A、Bの語りには、就学後の子どもの姿が語られている。幼児期に身につけた自己決定力や充実感を味わった経験は、その後も薄れることなく子どもの育ちを支えていることが分かる。幼児期の育ちはすぐに目に見えるものばかりではない。しかし、経験を重ねて得た無形の育ちは、その子どもの下支えとなり、その後の生活の様々な場面で発揮されている。

要領には「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の(1)健康な心と体～(10)豊かな感性と表現において、

「自分」「自ら」「気付く」「考える」という言葉が示されている²²⁾。今回の保育者の語りは、自然のなかで、子どもが「自分」「自ら」で「気付く」「考える」姿が多く語られている。自然のなかで自己解決をしていく保育を考えることは、子どもの育ちを長いスパンで捉え、小学校以降の基盤となる生きる力を育む保育の方向性を見出す一助になるのではないかと考えられた。

津守(1951)は、保育における自由遊びについて「(子どもが)自分で発見した興味を自分で追及することができる場所に遊びの価値があり、自由遊びの意義がある」とし、保育者には「子どもが望ましいことに取り組みるように環境を整え、間接的に助ける」ことが必要であり、それが「子どもがどこまでも真理を追究する基礎をつくっている」²³⁾と述べている。こうした子ども自らの力を育てる保育において、「子ども」と「遊び」のつながりを見つめ直し、「自然」の果たす教育的な意味を考え、子どもの底力につながる保育のあり方を問い直す時期にきているのではないだろうか。

(3) 遊び(足立)

「子ども達が自然の生き物だったり草花を通してどんどん遊びを展開していく」(A)・「日常的に過ごすようになって日常的な遊びをするようになって」(C)・「自然物っていつでもあるわけではないので、教師も『今だ!』(と感じる)」(D)

Aは、自然物を使った見立て遊びが自然に子ども達の間で発生する様子を捉え、子どもの育ちを実感している。森に出かける経験が継続的にあることで、子ども達の視野が広がり、友達同士の関わりも増えていく、こうした変化を子どもの育ちとして見取っている。また、その変化は子ども同士が自然の中で関わり合い、遊び込むことで起こると考えることが出来る。加えて、Cの「日常的な遊びをするようになって」という語りは、具体的な遊び内容の変化を示唆する。ここでの日常的な遊びとは、ままごとや基地づくりのことを指す。初めて森に入った学生を例に挙げ、木登りやターザンブランコなど目につく遊びを最初は行うが、日々森の中で生活することで遊びが変化すると語る。この変化は遊びの広がり・深まりの表われではないだろうか。豊かな自然物が

あるから遊びが生まれるだけでなく、周りにある環境をどう活用したら自分の遊びは面白くなるのか、そこで見られる子どもの姿、意欲や探求心こそが遊びの中での自己充実だと考察できるからだ。

Dは、偶発的に発生した自然環境の変化の瞬間を逃さない。要領には教師の役割について「幼児の自発的な活動としての遊びを生み出すために必要な教育環境を整えることが求められる」との記述がある²⁴⁾。自然という予測が立てにくい環境だからこそ、その時々で生まれる変化を見逃さず、子ども達と共有することで子ども達の遊びの機会を保障している。さらに、加藤ら(2020)は保育者へのインタビューから「自然環境が傍らにある生活の中で現れる子どもの変容」を捉えている。子どもの変容には、遊びの変化が関係していることが保育者の語りから示唆された。

「大人が色々ルールを敷くのではなくて子どもが考えている遊びを大事にしたい」(A)・「子どもが決めればOK。それが遊びを通しての保育」(B)・「今生きている、今ここが充実する、今ここで起こっていることにその子が自分としていかにコミットするか」(C)・「心を動かすそこが一番のポイント」(D)

遊びが「子ども」と「自然」を繋ぐものとして機能する所以として、保育者の保育に対する姿勢が核になると考える。Aは保育の軸として、実体験がベースであると語る。体験から生まれるワクワク感・不思議に思う気持ちは、机上の知識や情報よりも価値があるものと捉え、そこでの子どもの行動や思いを保障する保育を実践している。岩立(2019)は対象に関わる自分自身について「自らの心情・意欲・態度をどう経験し、対処していくのか、自分の個性や特徴にどのように気付き、さまざまな自分に出会っていくのかに関わる」²⁵⁾と述べ、自分自身をどう認識していくかというメタ認知の発達が子どもの自立を支えていくことを示唆している。豊かな自然環境は、必要感を伴った自己決定を引きだし、主体的な遊びを引き出しているのではないかと。

Bは遊びを通した保育について、子どもが決めることの重要性を指摘している。前述の虫の所有権の語りからも、子ども同士の関わりを大切にしていることが分かる。さらに、そこに関わる当事者だけでなく、周りにいる子どもについても「やりと

りを見て、どういう見方をするか」と言及している。これは、周りに集まる子ども達が、見るという行為を通して、友達との関係を築く過程を経験する機会として欲しい、という保育者の思いがあるからだ」と考察する。林（2019）は、日本人幼児教育者の特徴として「子どもたちはどのように感じるか、感情をどう扱ったらいいいのか、コミュニティの一員としてどう振舞ったらいのかを、観察と共感的同化を通して学ぶ」²⁶⁾と述べるが、これはBの語りと一致する部分である。

また、Cの「今生きている、今ここが充実する、今ここで起こっていることにその子が自分としていかにコミットするか」という語りには、子どもの主体性の発揮の仕方、友達との関わり方を重要視する保育者の思いが表れている。Cは自然の中で保育することを通して、「受け止める土壌が広がった」と、自分自身の保育者としての受け止め方の質の変化について言及している。子どものありのままを受け止めることが、子ども自身の主体的な力の発揮に繋がることを、日々の子どもの姿を通し理解しているからだ。

さらにDは、保育の中で大切にしていることについて「とにかく遊ぶ」と述べ、保育者が一緒に遊んで共感し心を動かすことで、子ども達の中に育つものがあると確信している。その上で子どもの姿を捉える際、「遊んでいる風なのか、目的を持って遊んでいるのか」と子ども達の遊びを見取り、価値づけることを重視している。自然環境の豊かさにゆだねるのではなく、一保育環境として自然を捉え、そこでの関わり合いや子どもの姿を大事にしている。

なぜ「遊び」が「子ども」と「自然」を繋ぐものなのか、保育者の語りから考察をしてきた。自然環境の中では、しなければいけないという制限や正解がなく、子どもが自由に選択することができる。しかし、同時に自分の力ではどうすることもできない環境でもあり、だからこそ自分自身を見つめ主体性が発揮されるのだろう。これは幼児の生活において、自由の要素を多く持たせたものが、自己充実の力を秘めるということに通じる部分である。

子どもの遊びは、豊かな自然環境に任せるだけではない、深い幼児理解に基づき成り立っている、ということが保育者の思いから分かる。豊かな自然環境の捉え方、活用の仕方は保育者によって様々だが、子どもの姿を丁寧に捉え、そこでの遊びを大切に考

えている部分は共通している。それ故、「子ども」と「自然」を繋ぐものとして「遊び」が機能していると言える。そこには、保育者の「子ども」と「自然」への深い理解がなくてはならない。

（４）総合考察（加藤）

A、Cのように、手付かずの自然が身近にあり、自然の厳しさと共存する術を子ども達に伝えながら生活する園と、B、Dのように限られた環境の中で子どもと自然とを出合わせていく園では、自然に相対する際の姿勢や関わり方、求められるスキルは違って来る。茶谷（2017）は自然保育の実践例をレビューする中で、「幼児理解なくして自然保育は成り立たない」²⁷⁾とし、「幼児理解において保育者に求められることは、継続性と総合性を意識すること」²⁸⁾と述べている。さらに「楽しさや嬉しさという視座からのみ幼児を理解することは、幼児が自然と触れ合う中で感じる、不思議さや興味、怖さなど、幼児の複雑な内面を看過し、幼児理解の深化を阻害してしまう」²⁹⁾と指摘する。また、秋田ら（2018）も、戸外環境における運動スキルの獲得に言及した先行研究を例に「戸外環境においては、戸外の場が持つ機能や特性を理解するとともに、その場を活用する子どもの姿から育ちの見取りを深めることが指摘されていることから、そこに携わる保育者の役割は大きいことが考えられる」³⁰⁾と考察している。4名の保育者は、茶谷が指摘するように、実体験を重ねる中での子どもの心の動き、育ちに目を向けるだけでなく、その内面の動きや育ちに影響を与える子ども同士の関わりも考慮し、総合的に子どもを理解している。さらに秋田らが指摘するように、それぞれの保育環境として自然を捉え、その環境を活用し、子どもの姿から自然を十分活かしたカリキュラムを作っていくこと、計画的に保育を実践することを重要視している点は共通である。

4名の保育者の自然の捉え方、自然を活用した保育の考え方を検討した結果、KH Coderでの分析結果と同様に、子どもと自然を繋ぐものとして遊びがある、さらに自然や自然物が子どもに遊びを想起させることが見えてきた。子ども達は、環境に主体的に関わり、自ら発見し伝え合うといった「幼児期にふさわしい生活」を自然や身近な動植物との関わりの中で創出している。

幼児教育は、未来の担い手である子ども達の「生

きる力」の基礎を培うとされている。子どもが身近な自然と関わることに重点が置かれた園生活は「幼児期にふさわしい生活」の一例と言える。こうした園生活の中で、深い子ども理解の上に、倉橋が示した「子どもの自己充実を助ける指導」、いわゆる「充実指導」が発揮されるのが理想であろう³¹⁾。このように、子ども達に無理のないように、環境を通して、遊びを通して行われる幼児教育の場、「幼児期にふさわしい生活」についての検討を重ね「幸せな子ども時代を過ごした次世代の育成」をすることが、今の幼児教育に求められているのではないのか。

4 まとめ（請川）

秋田ら（2018）は、「園庭環境の研究の展望」の中で倉橋惣三の園庭についての思いを「幼稚園教育と設備」から引用し、他の研究論文と比較検討している。その中で、倉橋惣三は園庭のことを遊園と表し、「遊園はもっとも良き保育場」としている。さらに、倉橋自らの保育の原則に則ると、「最も十分な条件を完備し得るものは廣き遊園である」と位置付けたことが紹介されている³²⁾。

園庭を活用することの利点としては、体を大きく動かすことができるので心身ともに開放できることや、室内と違い換気の行き届いた場所で外の空気を思い切り吸い込むことができるなどがある。スウェーデンの就学前学校では、外気を取り込むことが健康増進につながると考えられており、外での遊びを重視し、1歳児の午睡も基本的にはテラスなど屋外で行うところが多くある。

では、体を思い切り活用でき、外気を取り入れられる屋外であればなんでも良いのかといえばそんなことはないだろう。例えば、小学校の校庭のような園庭だとしたらどうだろうか。校庭は体育の授業を行うことを前提に考えられているので、真ん中はトラックを描けるような大きな広場、その周囲に固定遊具や草花を植えるというスタイルになっていることが多い。このような校庭は、学習指導要領の中で定められた「走る」、「跳ぶ」、「投げる」³³⁾などの基本的な動きを十分発揮できるように考えられた場であり、幼稚園教育とはその目的が異なる。

幼稚園の場合、「自発的な活動としての遊び」を中心に教育を行うとされているため、そういった自発的な活動としての遊びを展開するためにはただ広々としたスペースがあれば良いということにはなら

ない。幼児が遊びに使うための素材が必要であり、その素材を活用するための道具も準備しなければならないだろう。外では、色水づくりなど身近な動植物を生かした遊びがよく行われるので、そういった遊びに活用できる植物を意識的に園庭に植えておくことも園側には求められる。近年、夏場の園庭や校庭は非常に暑いので木陰を作ることを意識して植樹されることも多いが、そういった効果だけでなく、幼稚園では、遊びに使えるような落ち葉や実のなる木を植えるということも考えられている。つまり、小学校以降の学校に見られる校庭よりも、実際に触れて遊びに使えるような植物を植えておくことをより意識しなくてはならないのである。

また、秋田ら（2018）は、倉橋が遊園、すなわち園庭の機能を十分に発揮するために必要なこととして、2つの注意を与えていると指摘する。

1点目は、園庭と「他の学校教育に於ける運動場の目的と、幼稚園の遊園の木木との混同」についての注意である。学校教育においては、運動場は、授業と授業の間で使用する休憩の場であったり、体操を行う授業の場であったりすることを述べ、「幼稚園に於ては或る特別な目的の爲めの施設ではなくして、全部の教育を行い得べき場所である」としている³⁴⁾。

2点目は「庭園との混同」である。庭園は見て楽しむ場所であると述べたうえで、園庭は「幼児の安全生活のための場所」と、保育における園庭の価値に言及している。倉橋にとっての園庭は、保育室や座敷に付随するもの（運動場や庭園）ではなく、「幼稚園の設計よりいへば第一に注意せられ考慮せらるべく、日々の利用よりいへば、能う限りの利用を盡さるべき場所」なのである³⁵⁾。

今回の研究では、都市部にあるが園庭に豊かな緑がある2つの園と、自然に近い形の森が残っており日頃からその森を活用している2園という、大きく2つのタイプに分けられる園の保育者、保育経験者に話を伺った。いずれの園でも、子どもの自発的な活動、そしてその活動の代表である遊びは大切にされていたが、周りに自然があればそれらが達成されるということではない。いかにして子どもと自然とを出合わせ、遊びの中でそこに主体的に関わっていくことができるか、という保育者の配慮が非常に大きい。そこには安全面のことだけでなく、子ども達にとってどういった環境が良い刺激になるかという

思いが背景にあると感じた。

例えば、保育者Dが「いつでもあるわけではない」と語るように、自然物はそのタイミングを逃すと来年の同じ時期まで見られない、触れられないといった教材である。そのため、そういった自然物と子ども達がそれとなく出会うための援助や仕掛けをしているのだろうということが想像された。こういった援助は暗黙知として行われることが多く、他園で働く保育者にはなかなか伝わりにくいものだが、今回、このような形で語ってもらった（言語化された）ことで、多くの保育者たちにその要点やコツといったものが伝わることを願っている。

【引用】

- 1) 文部科学省 幼稚園教育要領 平成29年告示
- 2) 同上
- 3) 加藤直子, 足立実咲, 並木真理子, 深沢佐恵香, 松原乃理子, 請川滋大 (2021) 自然との関わりに見る「幼児期にふさわしい生活」－自然を活かした保育を实践する保育者の語りを通して－ 日本女子大学大学院紀要 家政学研究科・人間生活学研究科 27号
- 4) 倉橋惣三 (2008) 倉橋惣三文庫①『幼稚園真諦』フレーベル館 P124
- 5) 同上 P23
- 6) 同上 P61
- 7) 3) に同じ P186
- 8) 同上 P186
- 9) 同上 P177
- 10) 同上 P178
- 11) 村越真 (2006) 野外活動場面における児童の危険認知の特徴 体育学研究 51 P276
- 12) 同上 P276
- 13) 同上 P276
- 14) 山本一成 (2019) 『保育実践へのエコロジカル・アプローチ affordance 理論で世界と出会う』九州大学出版会 P5
- 15) 同上 P175
- 16) 同上 P176
- 17) 秋田喜代美, 辻谷真知子, 石田佳織, 宮田まり子, 宮本雄太 (2018) 園庭環境に関する研究の展望 東京大学教育学部研究紀要第58巻 P509
- 18) 4) に同じ P32
- 19) 松尾裕美 (2019) 子どもの気持ちを理解する保育者の在り方(2)－倉橋惣三の保育方法論より－ 福岡女学院大学紀要, 人間関係学部編 第20巻 P4
- 20) 4) に同じ P38
- 21) 19) に同じ P4
- 22) 1) に同じ
- 23) 津守真 (1951) 自由遊び論 幼児の教育 第58巻 第12号 P21-27
- 24) 1) に同じ
- 25) 岩立京子, 河邊貴子, 中野圭祐 (2019) 『遊びの中で試行錯誤する子どもと保育者－子どもの「考える力」を育む保育実践』明石書店 P138
- 26) 林安希子 (2019) 『幼児教育のエスノグラフィ 日本文化・社会のなかで育ちゆく子どもたち』明石書店 P90
- 27) 茶谷智之 (2017) 自然環境と幼児理解の視座－自然保育ポータルサイトの実践例の分析から－ 帯広大谷短期大学地域連携推進センター紀要 第4巻 P22
- 28) 27) に同じ P22
- 29) 27) に同じ P30
- 30) 17) に同じ P506
- 31) 4) に同じ
- 32) 17) に同じ P497-498
- 33) 文部科学省 小学校学習指導要領 平成29年告示
- 34) 17) に同じ P498
- 35) 17) に同じ P498