

自然環境を活用した保育への転換に伴う保育者の意識変容と葛藤 ～固定遊具から森へ～

境 愛一郎¹

本研究の目的は、固定遊具を有する園庭での保育から、それらの全てを廃した森の自然環境を活用した保育への転換を経験した「森のこども園」の保育者の語りを分析することで、彼らの意識変容や葛藤について明らかにすることである。7名の保育者にグループインタビューを実施し、そのデータをSCATと質的データ分析法を組み合わせた方法によって分析した。結果、多くの保育者に共通する意識変容の流れとして、あるべきものが「ない環境」から、子どもや保育にとって必要なものが「ある環境」へというプロセスが明らかとなった。自然保育の経験が少ない保育者は、転換当初、固定遊具の機能を補填できるかという不安を経験する。しかし、子どもと併走して森での遊びや生活を開拓していくなかで、自然環境は、固定遊具の機能を代替できるほか、子どもの想像力や感性の繁用を助長し、遊びや文化の協働構成を促進し得るという認識を形成していた。

Keywords : 自然環境、固定遊具、保育者の意識変容、森の幼稚園、ある環境、ない環境

第1章 問題と目的

1. 屋外環境としての園庭の構成

我が国の保育実践において、屋外環境およびそこで繰り広げられる屋外活動は極めて重要である。各指針・要領が定める5領域の「ねらい」や「内容」、「内容の取扱い」では、自然や戸外といった要素が頻繁に取り上げられている¹⁻³⁾。また、幼稚園の施設設計においても、子どもが屋外に関心を向け、円滑に移動ができる空間配置や設備の設置が推奨されており⁴⁾、屋外での活動を中心に保育実践を展開していくという思想が暗に示されている。屋外環境を重視する保育観は、東基吉や倉橋惣三らが、知育偏重、恩物手技偏重の保育から脱却し、子どもの自然で主体的な遊びを軸とした保育へと転換を測るなかで生じたものともいわれている⁵⁾。今日においても、ほとんどの幼稚園教諭が外遊びの重要性を認識しているなど⁶⁾、大きな支持を受けている。

とりわけ、施設の敷地内にある園庭は、多くの子どもにとって最も身近であり、柔軟に利用できる屋外活動の拠点である。『幼稚園施設整備指

針』⁷⁾では、子どもの活動に直接用いられる園庭の設備として、運動スペース、遊具、砂場などの屋外教育施設、緑化スペースをあげている。このうち、運動スペースや緑化スペースについては、施設の面積や立地によって大きな差異があると考えられ、一概にその傾向を述べることは難しい。他方、砂場や固定遊具については、園庭を有する施設の90%以上で設置されている⁸⁾。

このことは、1995年以前の『幼稚園設置基準』において、ブランコや滑り台の設置が明記されていたことの影響とも考えられる。いずれにせよ、我が国の園庭においては、固定遊具が広く普及し、定着していることが読み取れる。

2. 固定遊具から自然環境への動き

固定遊具が設置される理由は、それが子どもの心身の発達にとって重要な役割を果たすと考えられているためである⁹⁾。

仙田¹⁰⁾は、固定遊具がその形状や性質に応じて、身体的な動作や挑戦を含むさまざまな子どもの遊び行動の発生を媒介すること、単に遊具の機能を使用するだけでなく、会話や競争などを伴った社会的な活動を誘発し得ること、遊具が明確なシン

1. 宮城学院女子大学教育学部教育学科幼児教育専攻

ボル性を持つ場合、子どもの想像力の発揮や集団形成を促すことなどを明らかにしている。また、園庭の滑り台型遊具における遊びの観察研究¹¹⁾、同じくタイヤブランコを対象とした研究¹²⁾においても、各遊具が子どもの身体的な試行錯誤を促すとともに、相互の言動の模倣や必要なルールの共有といったコミュニケーションを生じさせることが報告されている。固定遊具は、その性質に応じて子どもの遊びをリードし、保育的に有意義な経験へと誘導する装置であるといえる。

ブランコや滑り台などの固定遊具は、鉄やプラスチック、木材で作られた人工物である。一方で、『幼稚園施設整備指針』¹³⁾では、「自然の樹木や地形の起伏等を遊具として活用すること」が提唱される。保育における自然物の価値は、古くから支持されており、自然体験を通して育まれる感性や洞察力、直感力などを含む「センス・オブ・ワンダー」¹⁴⁾という概念は広く知られている。また、自然物あるいは自然物を利用して作られた遊具には、人工物にはない不規則性や伸縮性があり、子どもの素朴な探求活動からスリリングな挑戦に至るまで、多彩な活動を誘発することがわかっている^{15,16)}。さらに、季節とともに流動すること、そのサイクルに栽培や食などの形で参加できることも、子どもの好奇心と五感を刺激する自然環境の特性といえる¹⁷⁾。

近年では、こうした自然環境を活かした保育に注目が高まっている。国土緑化推進機構による『森と自然を活用した保育・幼児教育ガイドブック』¹⁸⁾では、今後の知識基盤社会においては、自然の不規則性や流動性に触れる体験こそが必要であると位置づけた上で、「森の幼稚園」をはじめとした国内における先進的な保育実践を紹介している。ここで紹介される施設の多くは、固定遊具ではなく、自然を主たる遊具（保育環境）として実践を行う園である。また、小鴨ら¹⁹⁾は、同著において紹介される「森の幼稚園」の子どもを対象とした縦断調査を実施し、幼児期に森で多くの時間を過ごすことが、子どもの身体能力と学力に長期に渡る肯定的影響をもたらすことを明らかに

している。

人工の固定遊具と自然環境は、相反するものではなく、それぞれ独自の特徴を有した保育環境である。しかしながら、昨今の動向としては、自然環境に備わる不規則性や流動性、五感を通じた総合的な体験の価値に注目が集まっていることが指摘できるだろう。ともすれば、屋外活動を、人工の固定遊具を主体とするものから、より自然環境を活用したものへと転換しようとする動きも増加してきていることが考えられる。

3. 本研究の目的

ところで、そうした園庭環境の転換は、保育者にとって何をもたらすのであろうか。固定遊具と自然環境のどちらが優れているのかという議論は、本来可能な選択の幅を狭めるものであり、生産的であるとは思えない。しかし、上記のような自然保育の試みが注目を集め²⁰⁾、多くの園に波及することが考えられる以上、そのことがもたらす種々の影響を検討することが必要と考える。特に、保育者にとって保育環境の転換は、これまでに培ってきた保育観や教材観の一新を迫るものとも考えられる。ほとんどの保育者は、現在、固定遊具を有する園に勤務しているし²¹⁾、自らの子ども時代の遊びの原風景と考える保育者も少なくない²²⁾。園庭環境の選択にあたっては、そこで働く保育者の意識を十分に考慮する必要がある。

本研究では、これまで設置していた固定遊具の一切を廃して、森を中心とする自然環境を活用した実践へと転換したこども園の保育者たちを対象にする。彼らの経験を分析することを通して、上記のような転換が、保育者にどのような意識変容や葛藤をもたらすのかについて、具体的に明らかにすることを目的とする。なお、前述のように、本研究は自然保育を推奨したり、固定遊具と自然環境との間に優劣を付けたりする意図はない。今後発生する類似した状況の説明や現実的選択に応用可能な知見を示すことを目指している。

第2章 対象と方法

1. 本研究の対象

(1) 研究協力園の状況

研究協力園は、宮城学院女子大学附属認定こども園 森のこども園（以下、森のこども園）である。同園は、2015年4月に幼稚園から幼稚園型認定こども園に移行した後、翌年11月、幼保連携型認定こども園として現在の場所に新築された園舎に移転した。2018年度の保育定員は3号認定30名（0歳児6名、1歳児12名、2歳児12名）、1・2号認定90名（3歳児、4歳児、5歳児各30名）である。

森のこども園では、園舎の移転に伴って、その名の通り、森の自然環境を用いた活動を主軸とした保育へと転換した。園庭環境も、これまでの外周に固定遊具を配置したものから（写真1）、固定遊具を廃し、森の環境と関わって活動することを目指したものへと大きく変貌を遂げた（写真2）。森のほかには、園舎に隣接する広大な芝生広場があるが、そこにも砂場があるのみで固定遊具はな



写真1 2014年度に撮影された旧園庭の様子



写真2 2017年度に撮影された現園庭の様子

い。また、森には野外炊飯場とダイニングが設置され、腰を下ろしたり調理活動をしたりすることができる。なお、私立大学の附属こども園という性質上、各種の判断には、園の教職員以外の意向が多分に作用していることに留意する必要がある。

(2) 研究協力者について

調査実施年度において各年齢のクラス担任を務める7名の保育者を研究協力者とする。各保育者の経験年数、在園年数等は、次章の結果表（表3-1、表3-2）に合わせて掲載する。

遊具がある状態の森のこども園の保育を知るのにはA保育者とD保育者のみであり、ともに勤続年数10年を超えるベテラン保育者である。その他の保育者は、園舎移転後に新たに採用された勤続2年以内の保育者である。うち、B保育者とG保育者は、前任園で固定遊具を用いた保育を経験し、反対にC保育者とF保育者は、前任園でも自然環境を中心とした保育を経験している。ただし、C保育者の前任園は、面積の都合で遊具が設置できない状況であり、意図的に自然保育を選択していたわけではない。E保育者は、新卒者である。

以上のように、協力者7名の属性は統一性に欠けるが、さまざまな形で新しい環境への転換を経験し、そのなかで担任としての役割を果たしてきた点では共通する。これらを相互に比較することで、各属性に応じた転換に対する対応や受け止め方の違いを明らかにできると考える。

2. インタビューの方法

2018年3月に、森のこども園のホールにてグループインタビューを実施した。2017年度採用の保育者は約1年間、それ以外の保育者は約1年5ヶ月間、新園舎での実践を経験したタイミングでの調査である。グループは、保育者の空き時間や話題の統一性を考慮し、未満児担任3名と以上児担任4名の2グループを編成した。

インタビューでは、①これまでの経歴、②移行前後の環境への意識や具体的な実践状況、③現在の保育環境に対する認識、④今後の展望と課題を

基本質問としながら、順番や形式を定めず、会話を交えながら自由に回答してもらう方式を採った。

調査にあたっては、事前に研究計画書とインタビューガイドを提示し、本研究の趣旨を説明した上で、調査への協力と成果の公開方法に関して書面で承諾を得た。また、説明に同席した園長から、今回の調査で語った内容による職務上の不利益は一切無いことを約束し、批判的な内容も含めて各自の意見が聞きたい旨を伝えた。

3. データ分析の方法

インタビューの録音データを文字に起こし、質的研究法のSCAT²³⁾で分析する。ただし、今回は協力者間の比較を重視するため、SCATにて得られたストーリーラインを、質的データ分析法²⁴⁾のオープン・コーディングおよび焦点的・コーディングの手順を参考に再分析する独自手法を用いる。具体的な手順は、以下に示すとおりである。

(1) 録音データの文字起こし

インタビューにより、未満児グループ86分、以上児グループ96分の録音データが得られた。インタビューにおける各研究協力者の単純な発話回数は、次章表3-1および表3-2に示す通りである。

(2) SCAT (大谷, 2011) による分析

SCATとは、所定のフォームに基づく段階的なコーディング作業によって、文字データに潜在する重要な意味を浮上させるとともに、それらの関係性や順序性が整理されたストーリーラインとして再構築する質的研究法である。

分析は、①データを意味のまとまり(セグメント)ごとに分節化(未満児グループ:228セグメント、以上児グループ:286セグメント)、②セグメントの主要な語句を段階的に言い換えることで、その意味を端的に表すコード(構成概念)を生成、③全ての構成概念を使用したストーリーラインの作成、といった手順で行った。通常の手順では、ストーリーラインは、ひと続きの文章とし

て記述する。本研究では、協力者の属性が大きく異なるため、協力者別に構成概念を整理し、ストーリーラインを記述するという手順に修正した(例2-1)。

例2-1: B保育者のストーリーラインの冒頭部分

【遊具のない園を選択】したB保育者は、前勤務園では【保育所の園庭事情】のため【制限付き遊具利用】のなかで保育を行っており、あらゆる意味で【保育スタイルの転換】に直面した。【完全な自然保育】はまさに【未知の領域】であった。

【遊具と教育の対応】をベースとした【遊具ありきの方法論】になれていただけに、【何もない園庭】では【遊具の教育的意義】は【代替困難】なのではないかと不安に思うとともに、【遊ぶだけの遊び】にならないためにも【土台としての遊具】を求める気持ちもあった。

【 】内は構成概念

(3) 質的データ分析法(佐藤, 2008)を参考とした再コーディングと結果表の作成

SCATによって得られた各ストーリーラインをローデータと考え、さらにそれを圧縮、整理するための二次分析を下記の手順で行った。

まず、テキストを端的に説明するコードを生成するオープン・コーディング(「1行ごとのコーディング」)を行った。たとえば、例1のB保育者のストーリーラインは、「制限のなかで遊具を使う保育」、「遊具の教育的意義を積極的に利用」、「完全な自然保育は未知の領域」、「遊具の教育的意義を代替・維持できるかという不安」というコードに要約された。コーディングの際は、SCATによる分析と齟齬がないように留意し、必要な場合は構成概念をそのまま引用した。

次に、オープン・コードの抽象度を高め、複数のコードを包括的に説明する焦点的・コードを生成した。たとえば、先のオープン・コードからは、「移行直前・着任直前の意識」と「現環境への第

一印象」が得られた。これらの焦点的・コードは、協力者間の語りの共通性や差異を検討する比較項目となる。

以上のオープン・コードと焦点的・コードに基づいて、研究協力者の語りの内容を整理した結果表（表3-1、表3-2）を作成した。紙面の都合上、表は二つに分けているが、検討はこれらを並列させて行うものとする。

第3章 結果と考察

1. 結果の概要

分析の結果、7名の保育者の語りの内容は、13の焦点的・コードに分類された。これらを時系列順に整理すると、①現環境への移行直前～直後の意識に関する内容として「移行直前・着任直前の状況」「現環境への第一印象」、②移行中の具体的な取り組みや意識として「移行に向けた対応」「実際に行った活動や配慮」「自然のなかでの保育スタンス」「分岐点となった出来事」「移行によって生じた困難・課題」、③保育環境に対する現在の意識に関する「遊具に対する肯定的意識」「遊具に対する否定的意識」「自然に対する肯定的意識」「自然に対する否定的意識」「遊具と自然の対比」「今後の具体的な課題」となる。

以下では、この時系列に沿いながら、各保育者の語りの内容について、相互の比較と実際のデータの引用を交えつつ検討していく。

2. 現環境への移行直前～直後の意識と取り組み

前任園で自然保育を経験したF保育者を除いた6名の保育者にとって、完全に固定遊具を廃した環境での保育は初めての状態であった（「移行直前・着任直前の状況」）。「現環境への第一印象」は、実践の見通しが描けた者（A保育者）とそうでない者（D保育者）、自然環境に漠然とした豊かさや好奇心を抱いた者（A/C/D/E/G保育者）とさまざまであるが、F保育者と新卒のE保育者以外は共通して、森のこども園の園庭は通常あるべきものが「ない環境」であるという意識を有していた。

このために、遊具が担っていた機能や教育的意

義を代替できるのかと不安を感じる保育者も少なくなく（A/B/D保育者）、身の丈以上の高度な実践であるとする保育者もあった（例3-1）。

例3-1：「ない環境」での保育への不安

B保育者：後ろ向きなイメージしかなくて。自分には森を使って保育なんてできないんじゃないかとか（略）遊具があるのが当たり前で。そのなかで約束を守るとか、友達に順番を譲るとか、手の力とか足の力とか（略）遊具を使ってつけていた力をどういうふうに代用して、子どもたちにつけていったり、遊び方とか教えていけばいいのかなっていうところも不安だったので。

また、現環境について好奇心を抱いた保育者の場合でも、あるべきものがないという不自然さに惹かれており、「ない環境」としての意識は同様である。唯一、過去に自然保育の経験のあるF保育者は、森のこども園の環境の活用策をすぐに見出し、保育に必要な資源が「ある環境」として認識できた。しかし、森のこども園は、移転したばかりで遊びのルールなどが確立されていないため、「ゼロスタートであることへの懸念」を抱いていた。

「移行に向けた対応」としては、実際に活用したり環境に触れたりするなかで試行錯誤していく方針を採る者が多かった（B/C/E/G保育者）。他方で、移転前より、森のこども園で勤務していたA保育者とD保育者は、移転の直前から固定遊具を用いて活動をする時間を減らし、旧園舎の裏山などでの活動を中心とした保育に切り替えることで、新環境での保育計画を研究するとともに、子どもの円滑な環境への適応を図った（例3-2）。

例3-2：移行に向けた段階的な保育の転換

A保育者：遊具じゃない、園庭じゃない環境で遊ぶ時間っていうのは多く設けてきたかなって。（略）子どもたちが戸惑っちゃいけないっ

て。で、自分たちもここに来てから、「え？」っていうわけにはいかないっていうのがあったので、スムーズな移行っていうのを園としてもすごく意識して取り組んできたかなっていうふうに思います。

3. 現環境への移行中の意識と取り組み

ほとんどの保育者は、最初に危険が潜む未知の環境である森を、子どもたちが安心して遊べる安全な場とする「危険の安全化」に取り組んだ（B/C/D/F/G保育者）。各保育者は、事前に環境の下見を行い、移行初期には、年齢に応じて活動範囲に制限を設けるなど、森でのリスクの軽減に努めた（例3-3）。一般的な園庭に比べて、森の環境のリスクは不規則で流動的という意識が持たれており、メーカーが安全性のある程度保証してくれる固定遊具と比較して、より保育者側の責任が重いという意見も聞かれた（例3-4）。

例3-3：子どもの好奇心とリスクの葛藤

F保育者：リスクの面をすごい考えて。まだ2歳児なので、やってみたいっていう気持ちともう行きたいっていう気持ちが前に出て、でも危険なことっていうのもあって。その危険と、やってみたいっていう気持ちが隣り合わせにあるので、そこをどう配慮していけばいいかなっていうのを考えたときに、やっぱり下見はすごく必要（だった）。

例3-4：遊具と比較した自然のリスク

D保育者：遊具だと、ほぼ安全が担保されているというか、いろんなメーカーさんで試験が行われて、子どもに危険のないように作られている部分もあるのかなと思うんですけど、自然っていうのはすごく不規則なカタチですし、予想もつかないようなことが起きるので、そのあたりのことが、どれだけ私たちが予知して未然に防げるか…

保育にあたっては、事前に計画を練った上で、具体的な部分は「子どもと遊びながら環境の使い方を探る「併走保育」や、日常の「素朴な自然体験の蓄積」などによって、実際に環境に触れ、子どもの反応を見ながら方針を見出そうとする保育者が多かった（A/B/C/D/E保育者）。

結果的に、ほとんどの保育者の保育方針（「自然のなかでの保育スタンス」）は、上述した「併走保育」のなかで保育者が率先して環境の魅力を表現する「楽しさ伝道師」として振る舞うこと（A/B/C/F保育者）（例3-5）、また、子どもが先に何かに関心を示した場合は、介入や指導を一旦控えて「子どもの好奇心や発想を優先する「させてみる保育」」を行うことが基本となった（例3-6）。

例3-5：「楽しさ伝道師」としてのスタンス

C保育者：私自身が楽しまないと、やっぱりちっちゃい子どもたちはどう楽しんでいいかわからないかなって思って。ここはこんなに楽しいところなんだよっていうところを教えるあげするためには、自分が心から森での遊びとか、芝生とか楽しまなきゃいけない…

例3-6：「させてみる保育」のスタンス

B保育者：私が最初に（栗を）痛いからさわっちゃだめだよって言うたら、もうそれで終わっちゃったんだろうなって。なので、先入観はまず言わないで、ちょっと子どもの様子を見て、ああ、こういうふうにはやっただって子どもの様子を楽しまなきゃ本当にはいけない…

その上で、子どもの活動や人間関係が発展する可能性を感じた場合や集団から孤立した子どもが目についた場合には、それとなく物の在処や他児の活動やアイデアを伝える「活動の発展を促すための「つなげる保育」」を行った（A/F/G保育者）。保育者らは、一貫して子どもたちと水平な関係性、

あるいは一歩身を引いた関係性を意識しており、子どもが自由に好奇心や想像性を発揮することを見守る姿勢と採っている。

そのような保育を通して、多くの保育者には、現環境を肯定する「分岐点となった出来事」を経験する。その内容は多様であり、子どもの身体能力や認知的能力の発達と自然環境の要素が結びついた実感 (A/B/G 保育者)、日常的に子どもの活動や発想に触れる中での共感 (B/D/F 保育者)、生命や食といった自然のサイクルとの印象的な接触 (E/F 保育者)、子どもの関係性や探求活動の連鎖といった保育の手応え (A/F/G 保育者) などがあげられた。保育者らは、こうした出来事を通して、現環境が「ない環境」なのではなく、豊かな素材や体験に満ちた「ある環境」であると認識を改めていった (例3-7)。

例3-7：必要なものが「ある」環境という意識

A 保育者：一緒に過ごしていても、風とか音とか、本当に赤ちゃんでその感覚っていうか (略) 日差しだったり温かさだったり、そういう感覚的なところっていうのが0歳ってすごく大きくなっていうのは実践の中ですごく感じている…

他方で、「移行によって生じた困難・課題」も少なからず存在する。リスク管理はその一つであり、今もなお、子どもの関心と必要な介入や制限との間で葛藤があることが語られた (D/E/F/G 保育者)。また、希少な植物に子どもが興味を示した際に、どこまで採集を許容するのかということも悩みの種であるという (保育者F/G)。

実践を展開する上での困難として、移行初期には森での素朴な遊びと既存の保育目標とのつながりが見えず不安を抱いたこと (C 保育者)、活動自体は有意義であっても、単発的に終わってしまうこと (E 保育者) などがあげられた (例3-8)。

例3-8：素朴な体験を発展させる困難さ

E 保育者：松ぼっくりを拾ってきてとかするんですけど、本当拾ったら終わりです。おうちに持ち帰りたいって言って袋に入れておしまいとか。

さらに、保護者対応も課題であった。幼稚園からこども園への移行とも相まって、保護者のなかには、新たな保育方針を疑問視し、一般的な発達課題として遊具に触れることの必要性を訴える声もあった。移行初期は、それを説得するための事例収集や理論の構築に苦慮したという (例3-9)。

例3-9：接続のために遊具を求める保護者の声

F 保育者：幼稚園とか保育園には遊具があるっていうイメージが強く、小学校に就学する子どもたちも、例えば鉄棒ができるとか、何とかができるっていうほうが、接続的にスムーズなんじゃないかっていう保護者の意見もあつたりして、私たちもそこで考えさせられて。

4. 現環境に対する現在の意識

自然環境 (現環境) と固定遊具 (旧環境) に対する現在の意識を改めて整理したものが表3-3である。全体的な傾向としては、すべての保育者が自然環境に対して肯定的な立場を示しており、子どもの育ちの面でも実践の面でも、旧環境のころと比べて発展があったと語られている。その反面、固定遊具については、過去の保育の反省も含めた批判的な意識が目立った。

固定遊具については、広く有効な子どもの発達の共通指標となること (A/D/F 保育者)、安全性が外的に保証されていること (D 保育者)、用途が明確なため遊び経験の浅い子どもなどを受け入れる居場所になること (A/D 保育者) といった意義があげられた。一方で、固定遊具がある場合には、遊具の機能や制約に依存した保育に陥りがち

表3-1 結果表（未満児担任分）

	A保育者	B保育者	C保育者
発話数(件)	57	34	45
保育経験年数(年目)	25	4	5
在園年数(年目) ※月数は四捨五入	13	2	1
2016年度の立場	4歳児担任	5歳児補助	別の保育所勤務
2017年度の立場	0歳児担任	2歳児担任	1歳児担任
↓焦点的・コード↓	↓オープン・コード↓		
移行直前・着任直前の状況	・園庭には遊具があるという認識	・制限のなかで遊具を使う保育 ・遊具の教育的意義を積極的に利用 ・完全な自然保育は未知の領域	・園庭に遊具がない園に勤務 ・自然環境を活用した保育への慣れ ・生活中心の保育計画
現環境への第一印象	・ある程度の実践イメージ ・自然保育への実践的好奇心 ・遊具の教育的意義を代替・維持できるかという不安 ・「ない」環境意識	・遊具の教育的意義を代替・維持できるかという不安 ・自然保育は高等技術 ・真新しい環境を活用する探究心 ・「ない」環境意識	・意図的に「ない」環境への好奇心
移行に向けた対応	・自然活動中心の脱遊具保育 ・実践計画の研究	・活用するなかでの試行錯誤	・素朴な遊びによる環境の見極め
実際に行った活動や配慮	・フィールドサインの探求活動(4歳) ・素朴な自然体験の蓄積(0歳)	・危険の安全化 ・森や園舎周辺への散歩(2歳) ・子どもとともに遊び環境や文化を開拓する「併走保育」	・素朴な自然体験の蓄積(1歳) ・危険の安全化
自然のなかでの保育スタンス	・「楽しさ伝道師」としての保育者 ・活動の発展を促すための「つなげる保育」 ・解釈者としての保育者	・「楽しさ伝道師」としての保育者 ・子どもの発想を楽しみながら「引き出す保育」 ・子どもの好奇心や発想を優先する「させてみる保育」	・「楽しさ伝道師」としての保育者 ・子どもの好奇心や発想を優先する「させてみる保育」 ・子どもの発想を「楽しむ保育」
分岐点となった出来事	・発見と探求という循環の成立(4歳) ・素朴な探求活動と発達へのリンク(0歳)	・活動を通じた身体的発達(2歳) ・自然から派生する遊びへの共感	
移行によって生じた困難・課題			・素朴な遊びと既存の保育目標の関連付け ・生活中心から自然中心への切り替え ・豊富な要素を保育に取り入れる引き出しの不足
遊具に対する肯定的意識	・できることがステータス ・身体的発達を測る発達課題 ・場に馴染めない子どもの居場所		
遊具に対する否定的意識	・遊具任せの「遊ばせる保育」化 ・機能ベースの表面的子ども理解	・公園でも同じ体験は可能	・「マニュアル保育」化
自然に対する肯定的意識	・場や関係を楽しむ独自の遊び ・自分たちで意味や道具を作り出す力や文化を育む ・遊びの過程の価値を高める	・子どもの体力や想像力を養う ・生活全般や知的活動と関連する渾然一体性 ・園だからこそできる経験 ・自分たちで意味や道具を作り出す力や文化を育む	・遊具機能の教育機能を内包 ・自分たちで意味や道具を作り出す力や文化を育む
自然に対する否定的意識			
遊具と自然の対比	・機能を楽しむ遊具と場や関係性を楽しむ自然 ・自己完結的な遊具と協働構成的な自然	・使うスタイルの遊具と作り出すスタイルの自然	・使用ルールや対象年齢が明確な遊具と曖昧な自然
今後の具体的な課題	・自然や子どもに対する感受性を高めるための研修への参加 ・未満児保育の体制づくり ・環境についての情報交換の活性化	・自然の楽しさをさらに理解するための情報交換	・子どもの育ちに関する発見と説明の責任(対保護者)

表3-2 結果表（以上児担任分）

	D保育者	E保育者	F保育者	G保育者
発託数(件)	66	38	22	43
保育経験年数(年目)	19	1	3	6
在園年数(年目) ※月数は四捨五入	15	1	2	1
2016年度の立場	5歳児担任	学生	2歳児担任	別の幼稚園勤務
2017年度の立場	4歳児担任	3歳児担任	3歳児担任	5歳児担任
↓焦点的・コード↓	↓オープン・コード↓			
移行直前・着任直前の状況	・移転計画などの推移を見守る	・新卒保育者 ・実践の具体については白紙状態 ・自然体験の必要感	・前任園で半自然保育を経験 ・自然志向 ・園だから可能な自然活動を重視	・前任園で遊具保育 ・ホームページ等でX園の状況を知る
現環境への第一印象	・遊具の教育的意義を代替・維持できるかという不安 ・直感的な豊かさ感 ・具体的な保育の見通しが立たない ・「ない」環境意識	・直感的な豊かさ	・「ある」環境として明るい見通し ・ゼロスタートであることへの懸念	・自然保育への実践的好奇心 ・「ない」環境意識
移行に向けた対応	・自然活動中心の脱遊具保育 ・実践計画の研究	・解説書などを用いた教材研究 ・活用するなかでの試行錯誤		・安全第一意識 ・周囲の音や匂いなどを意識
実際に行った活動や配慮	・子どもと遊びながら環境の使い方を探る「併走保育」 ・子どもの発想を受け止めるための審美眼を意識 ・危険の安全化	・子どもと遊びながら環境の使い方を探る「併走保育」 ・流動的な環境下での安全管理	・危険の安全化 ・保育者主導から子ども中心への移行	・危険の安全化 ・小グループによる探索活動やごっこ遊び(5歳)
自然のなかでの保育スタンス	・子どもとともに遊び環境や文化を開拓する「併走保育」	・子どもとともに遊び環境や文化を開拓する「併走保育」	・「楽しさ伝道師」としての保育者 ・活動の発展を促すための「つなげる保育」	・活動の発展を促すための「つなげる保育」
分岐点となった出来事	・環境の開拓を通じた「ある」ことの実感 ・自然への子どもの感受性の高まり	・採集した生き物の飼育と死(3歳)	・日々の子どもの発想との接触 ・ヨモギの採集と餅づくり(3歳) ・昆虫採集とその派生活動(3歳)	・グループ内およびグループ間での発見やアイデアの共有(5歳) ・活動を通じた身体的発達(5歳)
移行によって生じた困難・課題	・遊具必要論を唱える保護者への対応 ・安全の外的基準がないことによる責任の増大	・空間区分やシンボルがない安全管理 ・素朴な遊びと教育的介入のバランス ・子どもの関心と規則や制限の葛藤 ・遊びの単発化	・遊具必要論を唱える保護者への対応 ・子どもの関心と規則や制限の葛藤	・子どもの関心と規則や制限の葛藤
遊具に対する肯定的意識	・身体的発達を測る発達課題 ・場に馴染めない子どもの居場所 ・拠点型遊具は必要 ・製品としての安全保障		・身体的発達を測る発達課題 ・補助的遊具や砂遊び環境は必要	
遊具に対する否定的意識	・遊具の教育的意義は自然環境のなかで代替可能 ・子どもの遊びの「使うスタイル」化 ・遊具任せの「遊ばせる保育」化 ・遊び環境が固着化しやすい	・子どもの遊びの「使うスタイル」化 ・遊具任せの「遊ばせる保育」化		
自然に対する肯定的意識	・自然への適応による身体能力の向上 ・自分たちで意味や道具を作り出す力や文化を育む ・周囲の環境に対する感受性の発達 ・クラスのまとまりを強める ・子どもの安全基地としての機能	・子どもの感性を養う ・子どもの情緒の安定 ・生命観や思いやり意識の発達 ・子どもの個性を引き出す自由性	・子どもの個性を引き出す自由性 ・生活全般や知的活動と関連する渾然一体性 ・自分たちで意味や道具を作り出す力や文化を育む	・自分たちで意味や道具を作り出す力や文化を育む ・子どもの個性を引き出す自由性
自然に対する否定的意識				
遊具と自然の対比	・安全に対する責任を折半できる遊具に対して完全自己責任の自然 ・自己完結的な遊具と協働構成的な自然	・シンボル性が高く固定的 ・規則的な安全管理が必要な遊具と不規則な安全管理が必要な自然 ・結果主義の遊具と過程主義の自然	・公園にある遊具と貴重な自然	
今後の具体的な課題	・自然保育の全体計画の作成 ・発達に応じたルールへの定着化 ・各年齢・職員全体での「ある」ことの共有 ・未開拓領域の開拓	・遊びの連続性と発展性を高めるための見直しを持つ ・各年齢・職員全体での「ある」ことの共有	・未満児の居場所を作ることによる異年齢交流の促進と遊びの伝承 ・安全管理体制の向上と危険の安全化	・園の文化としての自然遊びの醸成 ・未開拓領域の開拓

表3-3 固定遊具と自然環境に対する認識

	固定遊具	自然環境
肯定的意識	<ul style="list-style-type: none"> ・発達の共通指標 ・遊べない子どもの抛り所 ・安全基準や用途が明確 	<ul style="list-style-type: none"> ・心身発達と感性の繋用 ・多様な文化の協働構成 ・生活との渾然一体性
否定的意識 (不安要素含む)	<ul style="list-style-type: none"> ・保育の固着化、単純化 ・遊具任せの保育化 ・遊具あきの子ども理解 	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者に豊かな感性と高度な展開力を求める
保育スタイル	<ul style="list-style-type: none"> ・機能を楽しむ保育 ・遊具で「遊ばせる保育」 ・自己完結的、結果主義的 	<ul style="list-style-type: none"> ・場や関係性を楽しむ保育 ・発見や文化の創造を促すための「かかわる/引き出す/させてみる/つなげる保育」 ・協働構成的、過程主義的

であり (A/C/D/E 保育者)、子ども理解も、遊具に対する興味や熟達度に影響されていたという反省があがった。総じて、固定遊具があった頃の保育は、遊具で「遊ばせる保育」であり、自己完結的で結果主義的であったという (例3-10)。

例3-10：遊具任せになっていた保育の反省

A 保育者：何か遊具に任せてるじゃないですけど。ぶらんこが好きな子とかだと、下手すると一年中ずっと1人でぶらんこっていう子もいたなって。あの感覚が楽しいんだな、好きなんだなって思っていたけれども、本当にそうだったのかなって。

自然環境の意義については、各表に示すように多くの内容が語られた。主なものとしては、心身の発達および想像性や周囲の環境に対する感受性が高まること (全保育者)、食体験とのつながりをはじめとした生活全般との渾然一体性 (B/F 保育者)、自分たちで遊びや文化を作り出し、他者と共有していく過程を通じた連帯感や発想力の向上 (A/B/C/D/F/G 保育者) などである。特に、遊びや文化の共同構成という点については、予め機能が付与されている固定遊具との対比を伴って、具体的に語られた (例3-11、3-12)。

例3-11：自分たちで作りに出す必要性和意義

D 保育者：人工物だと、例えばままごとの道具なんかは、もうそのものの形にできあがって

いるし、子どもがそのまま使える道具であるんですけど。自然の中で何もない中、同じ遊びをしようとしたときには、全くそうとは見えないものを見立てて遊ぶようになる想像力が働くと、自分で (枝などを) 折ったり、大きさを調節したりといった工夫も生まれやすいのかなって思いました。(略) 保育室にままごと道具とかも置いてないんですが、やっぱり遊び方に広がりが出てきたっていうか、工夫がたくさん出るようになってきたなっていうふうには感じました。

例3-12：自然環境を通して生じる対話の意義

D 保育者：遊び相手をもものではなくて、人に求めていかになくちゃいけないところとか、あとは自然への関心もそうなんですけど、それを友達と共有するっていうところでは、すごく人間関係にも (自然保育は) いい働きがあったんじゃないかなって思います。(略) みんなが同じ方向を向いて、同じ話し合いができるっていうのは、この環境の中だからなのかなとも思いますし、今の4歳は30人足らずですけど、すごく一つのことに向かってみんなで考えるっていう集中力は、この環境だから (身についた) じゃないかなって思うところはありますね。

しかし、そうした自然環境での実践だからこそ、保育者に子どもの想像性や自然に備わる価値を解する豊かな感性と実践の展開能力が求められるという点が、数少ない否定的要素 (不安要素) としてあげられた。

こうした自然環境のもとの保育スタイルは、例3-5や例3-6で語られたように、保育者自身が環境や関係性を楽しむ立場として場に参加し、介入が必要な際には、「かかわる」「引き出す」「させてみる」「つなげる」といった方法で、子どもの個性や発想を尊重するという方針が示された。

固定遊具を用いた保育に対する語りと比較すると、それは協働構成的な営みであり、できる・できないといった結果ではなく、遊びや文化の想像と共有のプロセスに価値を置いた過程主義的な視座といえる（例3-13）。

例3-13：結果よりも「やった感」

A保育者：それが見た目にすごくきれいで、安全でというものではなくて、もう自分たちで作ったって、自分たちで一緒に木運んで作ったとか、あの経験の過程がいいんだろうなって、やった感。

B保育者：やった感。

C保育者：やった感。何かできたか感。

A保育者：できた感。オリジナルのあの過程（が有意義）なんだろうなっていうのは思いますね。

実際に保育がスタートしてからは、多くの保育者が、子どもとともに素朴に環境に関わり楽しむといった保育スタイルを選択する。これは、子どもの主体性を重視するという積極的な意味の他に、方針が見えないが故に、そうせざるを得なかったという側面もあるだろう。また、そこには常に安全面や教育面での不安がつきまとい、保護者からも懸念している部分を指摘されるなど、迷いを抱えながらの見守りであったことがわかる。

しかし、結果として、日常的に森へと足を運び、子どもの活動や発言に触れることで、その環境にはさまざまな遊びや想像のきっかけとなる素材や子どもの心身の発達を促す装置があることに気付くこととなった。2018年度の後半までには、各自がなんらかの印象的な体験し、実践上の手応えを得るに至っている。こうした体験の積み重ねが、環境に対する保育者の意識を「ない環境」から、「ある環境」へと転じていったといえる。

第4章 総合考察と課題

1. 固定遊具から森への転換に直面した保育者の意識変容の過程と葛藤

本研究では、7名の保育者に対するインタビューデータの分析を通して、固定遊具のある環境から、自然物中心の森の環境での保育への転換を迫られた際の各段階での意識や葛藤について明らかにした。その意識変容や葛藤の過程は、「ない環境」意識から「ある環境」意識への変容の過程であると考えられる。

移行直前から直後においては、既に自然保育の経験があるF保育者と現場経験のない新卒のE保育者以外は、新しい環境を肯定する・しないに関わらず、それを本来あるはずのもの、あるべきものが「ない環境」であると認識していた。その結果、失われた固定遊具に備わる教育機能をいかに補填し得るのか、「特殊」な実践をどのように運営できるのかといった懸念や好奇心を強く抱くことになった。この時点では、新しい環境の価値は、まだ漠然としか意識されておらず、具体的な実践のイメージも乏しいものであった。

2. 自然保育への転換が保育者にもたらしたもの

移転後の保育を通して、保育者の保育環境や実践に対する認識は、表3-3のように大きく変化した。もっとも顕著なものは、保育スタイルの変化であり、遊具などの機能に依存した保育や結果主義的な視点を反省し、遊びや文化を自分たちで創り出す過程に価値を置き、それに対して自分たちがどのように参加し、貢献できるのかという視点を獲得している。

自然環境の性質が、子どもの活動や発達にもたらす意義については、多くの先行研究で既に指摘されている。それらに加えて、自然環境が有する柔軟性や流動性は、保育者の固定化した価値観や実践の予測を打破し、子どもへの素朴な共感を促すとともに、意味や知識が生まれる「保育プロセスの質」²⁵⁾に対する認識と実践力を高めることが期待できる。

3. 本研究の課題と限界

本研究では、最終的に新しい環境に対する肯定的な語りがほとんどであった。これは、研究協力

者の7名が、こども園移行後の残留者、新任者であることと無関係ではないだろう。それぞれが現状を否定できない立場、採用前に当該園の保育理論について説明を受けた立場であり、それが今回のような語り方へと方向付けた可能性も考えられる。保育環境の転換がもたらす影響をより厳密に捉える上では、移行に際して離職した者などを対象とした追加の調査が必要と考える。

引用文献

- 1) 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 2) 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説. フレーベル館.
- 3) 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2018) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説. フレーベル館.
- 4) 文部科学省 (2018) 幼稚園施設整備指針.
- 5) 永井理恵子 (2005) 近代日本幼稚園建築史研究—教育実践を支えた園舎と地域—. 学文社.
- 6) 赤木敏之 (2010) 幼稚園の外遊びの実態と幼稚園教諭の外遊びの意識. 聖和論集, 38. 1-9.
- 7) 前掲4)
- 8) 秋田喜代美・辻谷真知子・石田佳織・宮田まり子・宮本雄太 (2018) 園庭環境の調査検討：園庭研究の動向と園庭環境の多様性の検討. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 57. 43-65.
- 9) 前掲4)
- 10) 仙田満 (2009) こどものあそび環境. 鹿島出版会.
- 11) ミズマ・モニカ・マリ (2007) 園庭の大型固定遊具の変化に伴う幼児の遊びの変容--はしごからすべり台へ. 早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊, 15-2. 119-130.
- 12) 金子嘉秀・境愛一郎・七木田敦 (2013) 幼児の固定遊具遊びにおけるルールの形成と変容に関する研究. 保育学研究, 51(2). 28-38.
- 13) 前掲4)
- 14) カーソン, R. L (1996) 上遠恵子(訳). センス・オブ・ワンダー. 新潮社.
- 15) 中坪史典・久原有貴・中西さやか・境愛一郎・山元隆春・林よし恵・松本信吾・日切慶子・落合さゆり (2011) アフォーダンスの視点から探る「森の幼稚園」カリキュラム：素朴な自然環境は保育実践に何をもたらすのか. 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 39. 135-140.
- 16) 境愛一郎・中坪史典・中西さやか (2013) 幼児の「挑戦的活動」はどのように展開していくのか：「木登り遊具」に挑むA男の事例から. 乳幼児教育学研究, 22巻. 89-99.
- 17) 吉田若葉・宮本慶子 (2008) 自然環境と子どもの育ちに関する一考察：D幼稚園・5歳児での実践(1). 北陸学院短期大学紀要, 40. 173-196.
- 18) 国土緑化推進機構 (2018) 森と自然を活用した保育・幼児教育ガイドブック. 風鳴舎.
- 19) 小鴨治鈴・松本信吾・久原有貴・関口道彦・中邑恵子・上田毅・清水寿代・杉村伸一郎 (2017) 森の幼稚園の保育環境が小学校以降の体力・運動能力および学力に及ぼす影響：小学校での新体力テスト・標準学力検査を用いた長期的な影響の検討. 広島大学学部・附属学校共同研究紀要(45), 1-7.
- 20) 前掲18)
- 21) 前掲8)
- 22) 栗原泰子・野尻裕子 (2005) 原風景としての幼児期：保育者養成課程学生の思い出し記録から(I). 川村学園女子大学研究紀要, 16(2). 13-21.
- 23) 大谷尚 (2011) SCAT：Steps for coding and Theorization：明示の手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法. 感性工学：日本感性工学会論文誌, 10(3). 155-160.
- 24) 佐藤郁也 (2008) 質的データ分析法：原理・方法・実践. 新曜社.
- 25) シラージ, I. キングストン, D. メルウィッシュ, E (2016) 秋田喜代美・淀川裕美(訳)「保育プロセスの質」評価スケール. 明石書店.