

# 自然体験を重視する保育の課題と展望： 森のようちえんの理念と指導法に注目して

松 阪 崇 久

キーワード：森のようちえん／自然保育／環境教育／子どもの参画

## はじめに

子どもたちの自然体験の減少が問題視される中、幼児期の自然体験活動への関心が高まっている。その流れを受けて、「森のようちえん」などの自然体験を重視する保育への注目が増し、自然の中で保育をおこなう施設も年々増加しているようである。豊かな自然環境の中での保育が、子どもたちの育ちにとって様々なプラスの効果を持っている可能性も示唆されている。また、一部の自治体では、従来は認可外保育施設として活動する例が多かった森のようちえんに対して、県独自の基準によって認定・認証をおこなう制度も創設されている。

本稿ではこのような動向を踏まえ、自然体験を重視した保育をより良いものとし、さらに広く進めるために、あえて批判的な視点も加えながらその課題と展望を示したい。まず、活動理念に注目して森のようちえんの特徴をまとめた後に、活動内容や指導方法に関する課題と、教育効果に関する実証研究の課題を提示したい。さらに、森のようちえんの活動には、日本の幼児教育・保育の問いなおしにもつながり得る、先進的な内容が含まれていることを指摘し、今後の展開において注目すべき点を示したい。

## 1. 森のようちえんとは何か：活動形態と運営主体

森のようちえんは、一般の幼稚園のような園舎を持たず、森（自然）の中で保育をおこなう施設や活動のことを指すことが多い。既製の遊具は用いず、豊かな自然環境の中での五感を使った体験を重視していることが特徴である。スウェーデンやデンマークで始まり、ドイツなどの欧州諸国などにも広まっている（木戸 2015）。

日本では、1980年ごろから各地で「森のようちえん」の活動がおこなわれるようになった（今村・水谷 2011）。2005年からは「森のようちえん全国交流フォーラム」が毎年1回開催されている。2008年には「森のようちえん全国ネットワーク」が設立され、2017年4月にNPO法人化し、「森のようちえん全国ネットワーク連盟」（以下、森のようちえん連盟と略記）となっている（森のようちえん連盟 2017）。

森のようちえん連盟は、森のようちえんを「自然体験活動を基軸にした子育て・保育、乳児・幼少期教育の総称」としている（森のようちえん連盟 2017）。定義の不明確さもあり、国内の森のようちえんの正確な数は不明だが、連盟への加入施設は、2016年10月時点で団体会員178・個人会員71だという。「ようちえん」が平仮名表記になっているのは、認可を受けた「幼稚園」以外に、認可保育所や認可外保育施設、保護者らによる自主保育、自然学校などが運営主体となる例が含まれているからである。国内では、自然保育、野外保育、里山保育といった名称で活動をおこなう例もある。

森のようちえんの活動形態は多様である。ドイツの森のようちえんは、「通年型の（純粋な）森のようちえん」と「融合型の森のようちえん」に分類される（木戸 2010；今村・水谷 2011）。「通年型の森のようちえん」は、一年を通して森で過ごすタイプである。平日の5日間は毎日、午前中は自然の中で過ごす。園舎を持たなくてもよいとされるが、嵐や雷雨などの際に用いる避難小屋は設けられる。一方、「融合型の森のようちえん」は、一般の幼稚園が定期的に森に入って活動するタイプである。週または月ごとに森で活動

するグループを設ける例や、通年型の森のようちえんと連携して午前中は森で過ごし、午後からは園舎で過ごす例などがあるという。

この分類は、国内の森のようちえんにも適用される（今村・水谷 2011）。日本の「通年型の森のようちえん」も、森の中に避難小屋を持つが園舎を持たない例が多いという。ドイツではこのタイプの森のようちえんも国または州の認可を受けているのに対して、日本では、国の基準に合致する園舎を持たないなどの理由から、認可外保育施設またはNPO 法人としての活動が多い（木戸 2015）。今村・水谷（2011）は、「通年型」と「融合型」の分類に加えて、「行事型の森のようちえん」があるとしている。これは、自然学校やNPO 法人などが、その都度参加者を募集し、森での活動をおこなうタイプである。全国の森のようちえんのアンケート調査をおこなった菊田ら（2016）の研究では、回答が得られた156施設のうち、自然学校が60施設、認可外保育施設が28施設、保護者主導の自主保育が28施設、青少年教育施設が23施設、既存の保育所が17施設、幼稚園が14施設だったという。また、森の中での年間活動日数は「30日未満」が64施設で最も多く、次いで「通年実施」が37施設であった。

## 2. 日本の森のようちえんの活動理念

日本の森のようちえんは、どのような理念を持って、自然の中での保育を行っているのだろうか？森のようちえん連盟は、大切にしたい活動理念として、①自然はともだち、②いっぱい遊ぶ、③自然を感じる、④自分で考えるの4つを挙げている（森のようちえん連盟 2017）。ここからは、①自然の中での活動を基軸とする、②遊びを通した心身のバランスのとれた育ちを促す、③五感を用いた自然体験によって豊かな感性を育む、④子どもの育つ力・考える力を信頼して自主性を育む、という理念が読み取れる。今村・水谷（2011）は、国内の50園の森のようちえんのホームページやパンフレットから、その活動理念を、①思い切り自由に遊びこむ、②動植物や他者とかわる、③

五感を使って自然や命を感じる、という3つに整理している。この理念を実現するために、保育者と保護者は、ありのままの幼児の姿を受け入れ、幼児の育ちを信じて待つ姿勢を重視しているという。全国の森のようちえんを対象としたアンケート調査でも、「活動で最も大切にしている考え方」として最も多く選択されたのは、「子どもが自ら育つ力を信じて支援する」であった（菊田ら 2016）。また、保護者が森のようちえんに子どもを入園させる動機についての調査では、「自然との触れあい」という選択肢を選ぶ回答が多かったが、自由記述では「自分で考える力」という回答が多かったという（杉山ら 2015）。

以上から明らかかなように、森のようちえんは、単に自然体験を重視しただけの活動ではない。自然の中での豊かな体験を大切にすることに加えて、「見守る保育・信じて待つ保育」によって自由な遊びを大事にしている点に大きな特徴がある。「子どもは遊びを通して自ら育つ力を持つ」という子ども観に基づき、子どもを信頼し、子どもの主体性を尊重しようとしている点に特徴があるのである。また、そのような保育による子どもの自主性の育ちへの保護者の期待も強いようである。

### 3. 自治体による認定・認証の動き

国内の森のようちえんは、国の基準に合致する園舎を持たないなどの理由から、認可外保育施設として活動する例が多く、経済面での不安定さが課題となる例が多いという（木戸 2015）。このような認可外の森のようちえんを支援するために、自治体による認定・認証制度が創設される動きがある。野外での活動時間や活動時の職員配置、設備やフィールド、安全対策などの基準が設けられ、一定の基準を満たす施設が認定・認証される。認可外の森のようちえんの社会的認知を高める支援に加えて、一般の幼稚園・保育所での自然体験活動をより充実させることや、自然の中での保育の良さをアピールすることで県外からの移住者を増やしたいという狙いもあるようだ（山口 2016；

高木 2017)。現時点で、3つの県による認定・認証制度が始まっている。また、「森と自然を活用した保育・幼児教育に関する自治体勉強会」が2017年11月に東京で、2018年1月には大阪で開催されており、全国の自治体に同様の動きがさらに広まるかもしれない。

長野県は、「信州型自然保育認定制度（信州やまほいく認定制度）」を2015年4月に創設し、県内の自然環境や地域資源を活用した体験活動を推奨している。特化型と普及型の区別があり、特化型は24項目、普及型は22項目の認定基準が設定された。特化型は「1週間で合計15時間以上」、普及型は「1週間で合計5時間以上」の屋外活動の実施が、量的基準となっている。制度創設のための検討委員会での議論を経て、特化型は主に森のようちえんが達成できる基準だが、一般の認可幼稚園や保育所も工夫次第で達成できるラインに設定されたという（山口 2016）。

鳥取県は、「とっとり森・里山等自然保育認証制度」を2015年3月に創設し、基準を満たす森のようちえんを県が認証し、運営費の補助を行っている。この制度では、1年を通して野外での保育を中心に行う森のようちえんが対象となっている。また、2017年3月には、一般の保育所・幼稚園を対象とした「保育所・幼稚園等とっとり自然保育認証制度」を創設し、基準を満たす園を認証し、運営費の支援も行っている。

広島県は、「ひろしま自然保育認証制度」を2017年10月に創設し、10項目の基準を満たす施設への運営費や研修費用の補助を行う。週10時間以上の自然体験活動をおこなうⅠ型と、週5時間以上のⅡ型が設けられている。

#### 4. 森のようちえんの活動の課題

森のようちえんの活動が行政や保護者から評価され、活動がさらに広まりつつあるという明るい展望がある一方で、課題もいくつか指摘することができる。もっとも大きな問題は、どのような活動のあり方が子どもたちにとって良いのか、不明確な部分があるということだ。自然の中での活動が子どもの

育ちにとって良いことは信じてよいと思われるが、さらに一步踏み込んで、どのような活動が良いのかを議論していく必要がある。このことは、日本の幼児教育・保育全体を問いなおすという意味でも、重要な議論となるはずである。現時点では、個々の活動の善し悪しを論じることは難しいが、今後、議論を進めていくための観点をいくつか提示したい。以下では、A) 活動内容の幅の広さ、B) 持続可能性のための教育、C) 教育の意図性、D) 教育効果の実証研究という4つの観点から、今後の課題をまとめる。

### A) 活動内容の幅の広さ

今村・水谷(2011)や木戸(2010)は、ドイツの森のようちえんに共通する理念としてミクリッツ(Miklitz)がまとめたものを紹介している。①四季のリズムを感じる、②多様な運動の経験、③子どもの五感の重視、④心理的な領域の発達、⑤こだわりの受容、⑥想像力の発達、⑦全体的な教育(音楽・造形活動)、⑧静けさの経験、⑨火、土、水、空気とのかかわり、⑩社会性の発達、⑪健康と免疫力の増進、⑫自己と他者や生物への畏敬の念という12項目が挙げられている。ここからわかることは、ドイツの森のようちえんでは、自然の中での活動を通して、健康増進や社会性、想像力、芸術的感性といった幅広い子どもの育ちを目指しているということだ。日本の保育の5領域に置き換えるなら、領域・環境に限らず、健康・人間関係・言葉・表現の領域を含めた総合的な育ちを支援する理想的な活動だと言える。

一方、国内の森のようちえんでは、すべての施設ではないだろうが、このような幅広い活動をあえて目指さないという考え方があろう。たとえば、芸術的感性を育てる表現的な活動が少ないという偏りがあるようである(杉山ら2015)。国内の森のようちえんは、欧州の活動を参考にして始まったものだが、活動内容に関しては少し偏った形で導入されていると言っているかもしれない。

## B) 持続可能性のための教育 (EfS) としての活動

活動内容の偏りとして、持続可能性のための教育 (ESD または EfS) としての活動が不十分である点も挙げることができる。EfS は、持続可能な社会を形成するための教育のことで、環境破壊、地球温暖化やエネルギー問題などを引き起こしながら持続不可能な発展の道を猛進してきた人類の営みへの反省から始まったものだ。人類社会を地球上で永く持続可能とするために、一人ひとりが考えて行動しなければいけない時代にあって、それができる人間を育てるための教育である。

森のようちえんは、従来の自然体験活動の対象を幼児にも広げた、あるいは、より良い保育のために自然を活用することにした活動であり、EfS を目的として始まったわけではないことが指摘されている (井上 2009)。幼児期の自然体験活動は、自然環境への愛着を育て、自然と人間が共生する持続可能な社会づくりにつながるという考え方もあるが (今村 2014)、自然体験だけでは EfS としては不十分だという批判がある。井上 (2009、2016) は、自然体験によって、自然の有限性・多様性・循環性といった性質を理解し、「人間もその一部である」という自然観が形成されることが、持続可能な社会を形成する基盤になると論じている。つまり、「自然への共感」に加えて「生態学的な自然観」を育てることを目的とした自然体験活動が必要だという。

このような観点を重視した幼児対象の自然体験プログラムとして、スウェーデン発祥の「森のムッレ教室」が知られている。国内でも、日本野外生活推進協会がプログラムを提供している。自然の中での活動を楽しみながら自然について学び、自然を大切にすることを目的としたプログラムである (岡部 2007)。梅田・野田 (2017) が整理しているように、ムッレ教育は、生物への愛情の育成とエコロジーの理解を目標としている。自然や生き物を大切にしたいという思いを育むだけでなく、なぜそうしなければいけないかを学ぶプログラムになっている。地球上の多様な生物は互いに依存しあい、自然の循環の中でそれぞれが欠かせない存在であること、そして、自然の循環性の中にヒトも含まれていることを理解し、その理解に基づいて

自然を大切にすることを学ぶのである。

エコロジーの理解を幼児に求めることに対しては、批判もあり得るだろう。しかし、ムツレ教育は、1～2歳から徐々に自然と親しむことを学び、5～6歳で自然を大切にすることを学ぶというように、年齢に合わせたプログラムが用意されている。難しいから学ばせないのではなく、幼児にも理解できるように工夫されているということだ。小学校以降にも年齢に応じたプログラムが用意されており、最終的に持続可能な社会の形成のために行動する大人を育てることを目標にしている（岡部 2007）。

### C) 教育の意図性～保育計画と指導方法

以上のような活動内容の偏りが見られる背景の一つとして、日本の森のようちえんにおいて、教育の「意図性」をやや過剰に排除しようとする傾向が一部にあるように見受けられる。

たとえば、今村（2014）は、森の特徴として「教育者の意図性がさほど及ばない」点を挙げ、教育の意図性が少ない点が森のようちえんの特徴だとしている。たしかに、園庭などの園内の環境と比べれば、森には保育者の意図性が及びにくく、偶然性が高いことは事実だろう。また、教育の意図性の相対的な少なさは、教育者の意図よりも子どもの主体性を尊重しようとする姿勢とも結びついていることを考えれば、そのこと自体は問題だとは考えられない。しかし、今村（2014）はさらに、森のようちえんにおける意図的な教育の不可能性を強調し、森のようちえんの存在を、明確な目的を持たない新しい教育のあり方を示唆するものとして捉えようとしている。果たして、このような捉え方は妥当だろうか？

既に触れたミクリッツの整理からもわかる通り、ドイツの森のようちえんでは、幅広い教育的意図を持って森の中での活動をおこなっている（今村・水谷 2011）。実際、自由遊び以外に、保育者による設定の下での言語・算数・音楽・造形活動やプロジェクト活動が取り入れられる例もあり、それらが計画されていることが認可の条件となっている場合もあるという（杉山 2013；

2015)。韓国の森のようちえんでも、保育者が積極的に子どもたちに関わって、遊びや学びを深めたり広めたりする姿が見られるという（杉山 2015）。また、スウェーデンの森のムッレ教室のように、明確な意図を持ったプログラムが行われる例もある。デンマークの森のようちえんでは、一人ひとりの子どもの保育目標を設定し、目標に沿った計画を作成し、実施する経過をポートフォリオとして記録・共有する例もあるという（古屋 2012）。国内の森のようちえんでも、個別の子どもの教育課題を意識した取り組みが考えられる例はあるようだ（仙洞田・山内 2011）。つまり、森のようちえんは明確な目的を持たない教育であるという捉え方は、森のようちえんの実態をあらわすものとは言えず、今村氏が理想と考える教育観を森のようちえんに（少し強引に）付与しようとする試みであるようにも見えるのである。森のようちえんに対するこのような捉え方は、場合によっては森のようちえんに対する評価や信頼を下げてしまう恐れを持つものであり、やや慎重さを欠いた議論だと感じる<sup>1)</sup>。

森の中では偶然性が高く、保育者の意図性が及びにくいからといって、「意図性や計画性が無い方が良い」とは言えないだろう。豊かな自然環境のある場所に連れて行き、見守りさえしておけば良いということではないだろう。

自然環境は子どもの興味や関心を次々に刺激し、多様な遊びが自然発生する。森の中ではこのようなことが頻繁に起こるだろう。これは野生のチンパンジーでも同じで、傾斜や木・つるを用いた移動運動遊び、果実・石・枝などを用いた物遊び、穴や水に注目する探索的遊びなど、様々な遊びが見られる（松阪 2017）。大人による指導がなくても、様々な遊びを通した学びは自然に起こるだろう。しかし、大人が子どもの遊びの体験をより深める関わりをおこなうことができるのがヒトの特徴である（松阪 2017）。自然の中での自由な遊びにおいても、保育者が子どもの興味や関心をとらえ、意図を持ってそれをより深める方法を考える姿勢を持つことが大事ではないだろうか。

子どもの主体性を尊重した見守る保育が大切にされていることが、日本の森のようちえんの大きな特徴である。保育者主導のやり方をできる限り排除

したこのやり方は、「環境を通して行う教育」を基本原則とする幼稚園教育要領（文部科学省 2017）や保育所保育指針（厚生労働省 2017）の理念に沿っており、理想的な要素を含んでいると言える。しかし、「環境を通して行う教育」には、もう一つの重要な側面がある。単に保育者主導のやり方を避けるだけでなく、子どもたちの身の回りの環境を保育者が整えることによって、環境と関わる主体的な遊びにおける子どもの体験をより深め、その育ちを支える手立てを考えることが求められているのである<sup>2)</sup>。自然の中での遊びにおいてそれがどのように可能なのか、自然体験活動の保育計画はどうあるべきか、指導や省察はどうあるべきかなど、森のようちえんでの実践に関してはまだ十分に議論されていない課題が多い。多様な保育実践を無条件に認め合うのではなく、子どもにとってより良い保育のあり方を検証し、議論していく必要がある。

#### **D) 教育効果についての実証研究**

森のようちえんの教育効果についての実証研究が不十分である点も、今後の課題である。自然体験を重視する保育の価値を理解してもらうためには、信頼できる実証研究が欠かせない。

活動の実践報告では、子どもたちの様々な成長の様子が報告されており、実践上のアイデアや課題を共有する意味でも価値あるものだが、教育効果を示すという観点からは不十分なものが多い。事例が少数に限られる、一般園との比較がなされていない、客観的な評価がなされていないといった問題や、結果の良い側面しか報告されないという偏りが生じやすいなどの限界がある。活動による良い効果が見られたとしても、マイナス面も含めた子どもの全体の育ちのバランスがわからなければ、その価値を正確に論じることはいえないだろう。たとえば、森のようちえんでの自由な保育を受けた子どもたちの、小学校への接続を心配する声があり得るだろう。実際、ドイツの森のようちえんでは、このような心配に対して、小学校へ向けた準備クラスを既定の保育時間以外に設ける例があるという（木戸 2010）。

実証的な研究報告にも、問題のあるものが少なくない。たとえばヘフナー(2002/2009)は、小学校教師へのアンケート調査によって、ドイツの森のようちえん出身の子どもは、社会的行動や授業での協同、動機付け、集中力などについて、一般の幼稚園の出身者よりも評価が高かったと報告している。この結果は森のようちえんの様々な教育効果を示唆するものとしてしばしば引用されるが、調査の手續きに問題のある部分があり、残念ながら結果の信頼性は高いとは言えない<sup>3)</sup>。

園児に対する保育者の評価をアンケートで調べる研究があるが、結果の解釈には注意が必要である。たとえば、三重県の「野外体験保育有効性調査」では、野外体験保育の実施頻度が高い園ほど、「自分からすすんで何でもやる」「人に何かをしてあげるのが好きだ」といった項目に当てはまる園児の数が多いと回答する傾向があることを報告している(三重県2016)。野外体験保育の有効性を示唆する結果として注目に値するが、自然体験の多い園ほど子どもの姿を肯定的にとらえようとする保育者が多いことを反映している可能性もあるため、結果をそのまま受けとめるのは不適切かもしれない。同様に、保護者へのアンケートで子どもの成長変化を調べた例もあるが(杉山ら2015など)、この方法にも問題がある。保護者の期待の影響も受けた主観的な評価になるという問題に加えて、子どもの通園による保護者の変化が問題となる。子どもの成長ではなく、保護者の子ども観の変化が結果に影響してしまう恐れがある。また、一般園との比較をおこなう際にも注意すべき点がある。たとえば、森のようちえんに子どもを通わせている家庭は経済的に余裕があり、より多くの教育投資をおこなっている可能性がある。そのため、森のようちえんの卒園者の方が一般園の卒園者よりも学力成績が高いという結果が出たとしても(小嶋ら2017)、それだけでは、それが家庭環境の影響なのか、森のようちえんの教育効果なのかはわからない。

運動能力については、比較的是っきりした結果が得られており、体力テストの一部の項目で森のようちえん卒園者の成績が高い(尾方ら2012;小嶋ら2017)。森の中での比較的多い歩行・走行量と、平坦ではない場所での多様

な運動経験の効果だと考えられる。ただし、一部の測定項目では全国平均を下回る結果も出ており、幼児の運動発達にとって必ずしも有益な影響ばかりではない可能性が指摘されている（尾方ら 2012）。

以上のように、教育効果についての実証研究はまだ不十分であり、今後すすめる必要があるが<sup>4)</sup>、その際に注意すべき点を挙げておきたい。

①まず、森のようちえんの活動のどの側面が良い教育効果をもたらしているかを分析することが求められる。自然体験の効果なのか、一般園とは異なる指導法の効果なのか、異年齢保育の効果なのかなど、様々な要因の効果を解きほぐす必要がある。

②どのような活動内容や指導法が望ましいのかを、実証的に検討していく必要がある。たとえば、設定保育やプロジェクト活動を取り入れる森のようちえんと、もっぱら自由遊びの見守り保育をおこなう場合では、子どもの育ちに違いが見られるだろうか？

③どのくらいの活動時間・頻度が望ましいのかも検討する必要がある。今のところ、野外での活動時間や活動頻度はどのくらいが適当なのかは明らかになっていない。森の中で過ごすことで得られるものが多いとしても、「時間や頻度は多ければ多いほど良い」というわけでもないだろう。たとえば、野外での活動が長すぎることや、バスを用いた移動を毎日のように行うことが、子どもや保育者のストレスを増す場合もあるかもしれない。このように、野外活動が長すぎることはマイナスの結果をもたらす可能性があるが、自治体による自然保育の認定・認証制度では、野外活動の長さを認定基準に含めている。認定基準は屋外での活動を増やす圧力となり得るが、たとえば、森とやや距離のある立地の一般の幼稚園が「週に 15 時間以上」の屋外活動を要する「特化型」の認定を目指す場合に、やや無理をする例が出る恐れはないだろうか？ こういったことが活動の歪みを生んだり、子どもや保育者のストレスを増すことがないように注意する必要があるだろう。

## 5. 森のようちえんが日本の保育に問いかけるもの：「主体性の尊重」から「子どもの参画」へ

やや批判的な観点も含めて森のようちえんの活動の課題について論じてきたが、本節では、森のようちえんには、日本の幼児教育・保育の問いなおしにもつながり得る、先進的な内容が含まれていることを指摘しておきたい。

まず、既に触れたとおり、森のようちえんは、子どもの「主体性の尊重」という幼稚園教育要領や保育所保育指針の理念を徹底した実践を行う点に特徴がある。このような特徴ある保育が、保護者や一般園の保育者の子ども観の変容を促がす力を持っている点は、注目に値する。たとえば木戸（2016）は、森のようちえんと連携し、保育所の保育者が子どもたちと定期的に森に訪問して自然体験活動をおこなった事例について報告している。森のようちえんでの経験は、保育所の保育者たちが自身の子ども観や保育観を問い直す機会になる例が多かったという。具体的には、子どもへの遊びの押しつけ的な提案や遊びの制限といった、これまでの保育者主導の保育のあり方への反省が見られたという。森のようちえんに子どもを通わせる保護者も、自然の中での遊びを通して育つ子どもの姿を見て、「信じて待つ保育」を理解するようになるという（杉山ら 2015）。同様に、森のようちえんでの活動経験は、保育者を目指す学生が子どもの主体性を尊重した「見守る」保育の重要性を理解するためにも、良い機会となることが示唆されている（白石ら 2015）。このように、保育者主導の活動や知育を偏重する一部の幼稚園での教育や、それを求めてしまう保護者の意識を変える力を持つものとして、森のようちえんの存在には期待できるだろう。

森のようちえんにおける保育が注目に値する理由は、これだけではない。森のようちえんでは、「子どもの主体性」の尊重に加えて、活動内容の決定への「子どもの参画」が大切にされていることを重要な特徴として指摘できる。たとえば、森のようちえんでは、一日の活動場所やプログラム、来週の予定などについて、保育者と子どもたちが話し合っ決めていくということが行

われる（仙洞田・山内 2011；今村 2014）。自分たちの活動や環境について、子ども同士で意見を出し合って選択・決定するのである。「子どもの参画」は、海外では持続可能な社会を形成するための教育（Efs）の観点からも注目されており、子ども自身が情報を得て、意見を持ち、行動することが重視されているという（井上 2016）。しかし国内では、子どもの力を過小評価する傾向が強く、「子どもの参画」については十分に考慮されないことが多いようである。

森のようちえんの活動が、一般園の保育者や保護者の「子ども観の変容」を促す力を持っていることについて触れたが、ここには2つの段階があることを確認しておきたい。1つ目は「幼児は、大人が教え、導かなければ成長できない」という見方から、「幼児は遊びを通して自ら育つ力・学ぶ力を持つ」という見方への転換である。このような子ども観の変容は、「子どもの主体性」を尊重した保育や育児につながる。そして、2つ目は「幼児は考える力を持たない、大人に守られるべき存在」だという見方から、「幼児も自分で考え、意見を述べ、行動できる」という見方への転換である。このような子ども観の変容は、幼児自身の思考と選択に基づく「子どもの参画」を大切にする保育や育児につながる。「子どもの主体性」も「子どもの参画」も、国内では軽視される風潮が根強くあるようである。このような現状を変える可能性を持つものとしても、森のようちえんの活動の展開に期待したい。

## まとめ

森のようちえんの特徴として、自然体験が重視されている点をまず挙げることができるが、本稿では、「活動理念」や「指導方法」に見られる特徴にとくに注目して、森のようちえんの課題と展望を論じてきた。

子ども自身が遊びを通して育つ力・学ぶ力を信頼し、子どもの主体性を尊重した「見守る」保育を大切にする傾向が強いことが、森のようちえんの特徴であることを指摘した。子どもの主体性の尊重は、「環境を通しての教育」

を基本とする従来の幼児教育・保育でも重視されてきた理念であり（文部科学省 2017）、保育者主導の指導ではなく、保育者が子どもの身の回りの環境を整えることにより、子ども自身の興味や関心に基づいた主体的な遊びが発展するよう援助することが求められている。実際の幼稚園・保育所の現場では理念通りの実践がおこなわれていない場合もあるのに対し、森のようちえんではこの理念がかなり徹底されている点に特徴があると言えるだろう。さらに、子どもたちが活動場所や内容を話し合っ て決めるといった、「子どもの参画」が大切にされていることが、森のようちえんのもう一つの重要な特徴であることを指摘した。これらの実践は、日本の幼児教育・保育の問いなおしにもつながり得る、先進的な内容を含むものとして評価できることを論じた。

一方で、様々な課題も残されていることが確認できた。まず、活動内容の幅の広さや偏り、とくに持続可能な社会を形成するための教育の視点が明確ではない点が、課題として挙げられた。また、森のようちえんの教育効果に関する実証研究がまだ不十分であることを指摘した。どのような活動内容や指導法、活動時間・頻度が望ましいのかということも含めて、今後、検証していく必要がある。

また、日本の森のようちえんにおいて、教育の「意図性」をやや過剰に排除しようとする傾向が一部に見受けられる点も、課題として指摘した。子どもの主体性を尊重し、自然の中での偶然の出会いを活かした自由な遊びを重視することが、教育の意図性の放棄につながる危うさを持っている点には、注意を促がしたい<sup>5)</sup>。保育者による計画の押しつけが望ましくないことは言うまでもないが、だからといって、保育者の意図性や計画性を排除するのが良いとは言えないだろう。子ども一人ひとりの興味や関心をとらえて体験を深める手立てを考えたり、子どもの姿から発達上の課題を見つけて具体的な支援の計画を考えたり、子どもとの関わりや子どもの遊びの記録を元に省察してより良い指導のあり方を考えたりといったことは、自然の中での活動でも大切なことではないだろうか。今後、より良い活動のあり方についての議

論が盛んとなることを期待したい。

## 注

- 1) 設定保育か自由保育かという、両極の二項対立でとらえるべきではない点を補足しておきたい。保育者の意図に基づく設定活動においても、一人ひとりの子どもの姿からその興味や関心をとらえ、子どもの主体性を尊重しながら、体験や学びを深める手立てを考えることが重要であることは言うまでもない。
- 2) 幼稚園教育要領の「第1章 総則」の「第1 幼稚園教育の基本」の冒頭に、以下のような記述がある。「幼稚園教育は…幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。このため教師は、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付き、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。」(文部科学省 2017)
- 3) ヘフナーの研究では、森のようちえんの卒園者について小学校教師に評価してもらった後に、追加で一般園の卒園者の評価を求めているが、各生徒の出身園が明示された状態での評価には、園に対する教師の先入観などが影響している恐れがある。また、一般園の卒園者については、教師1人あたりにより多くの生徒の評価を求めており、教師の心理的負担が大きい状態での回答となっている可能性もある。このような条件の違いが生徒への評価に影響している可能性を否定できない。
- 4) もっとも、バランスの良い育ちが見られるのであれば、一般園よりも優れた教育効果があることを殊更に求める必要はないという考え方もあるだろう。結果を求めるあまり、活動が歪んだものになってしまうかもしれない。一方、子どもの主体性を尊重した自然体験活動は、自信や意欲、粘り強さなど、計測しにくい非認知能力の育ちへの効果が高い可能性もある。こういった部分を明らかにすることができれば、活動の意義がより明確になるだろう。
- 5) 全国の森のようちえんを対象とした調査で、菊田ら(2016)は、森のようちえんが今後どうあるべきだと考えるかを尋ねているが、「森のようちえんの質を高める」という回答は意外に少なく、156施設のうちの12施設(7.7%)のみであった(菊田ら2016の表1のデータを用いて算出)。とくに、活動において「最も大切にしている考え方」として「子どもが自ら育つ力を信じて支援する」という理念を挙げている施設でやや少ない傾向があった(6.3%)(この理念を挙げていない施設では14.3%)。「子どもが自ら育つ力を信じて支援する」という理念が、「保育の質を高める」という姿勢を持つことを妨げている可能性があるかもしれない。自然の中で保育者による介入を最小限にした活動を行うことが、指導のあり方を省察する必要はないという発想につながっている恐れがある。

## 引用文献

井上美智子 2009「幼児期の環境教育研究をめぐる背景と課題」環境教育 19 (1):95-108

- 井上美智子 2016「幼児期における持続可能性のための教育に関わる概念理解と実践の実施形態」乳幼児教育学研究 25:23-34
- 今村光章 2014「現代の学校教育の再考契機としての森のようちえんの意義：「自然学校としての森のようちえん」を手がかりに」環境教育 23 (3):4-16
- 今村光章・水谷亜由美 2011「森のようちえんの理念の紹介：ドイツと日本における発展とその理念を手がかりに」環境教育 21 (1):68-75
- 梅田裕介・野田敦敬 2017「幼児の生命尊重の態度育成におけるムッレ教育の可能性」愛知教育大学研究報告・教育科学編 66:9-18
- 尾方大樹・島田結・関耕二 2012「自然保育を受ける幼児の運動能力と基本的動作について」鳥取大学地域学部紀要・地域学論集 9 (2):15-24
- 岡部翠（編）2007『幼児のための環境教育：スウェーデンからの贈りもの「森のムッレ教室」』新評論
- 小嶋治鈴・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・福屋いずみ 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」広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要 45:1-7
- 菊田文夫・藁谷久雄・田中蒼人・伊藤めぐみ 2016「自然体験活動を基軸とする幼児教育の現状とその展望：森のようちえん全国調査の結果から」聖路加国際大学紀要 2:72-77
- 木戸啓絵 2010「現代の幼児教育から見たドイツの森の幼稚園」青山学院大学・教育人間科学部紀要 1:69-85
- 木戸啓絵 2015「ドイツにおける就学前施設の設定認可過程：森の幼稚園を事例として」青山学院大学教育学会紀要・教育研究 59:119-132
- 木戸啓絵 2016「「森のようちえん」における他機関との連携の実態：三重県の事例から」岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要 48:45-57
- 厚生労働省 2017「保育所保育指針」
- 白石昌子・柴田卓・柴田千賀子 2015「「森のようちえん」への参加が学生に及ぼす影響」福島大学総合教育研究センター紀要 18:29-36
- 杉山浩之 2013「「森のようちえん」の理念と研究課題」広島文教女子大学紀要 48:13-27
- 杉山浩之 2015「森のようちえんの現状と課題：デンマーク・ドイツ・スイス・韓国における事例を中心に」広島文教女子大学紀要 50:1-19
- 杉山浩之・牧亮太・黒田愛乃 2015「森のようちえんにおける子どもへの教育効果：保護者アンケート及びインタビューを通して」広島文教教育 30:23-32
- 仙洞田結・山内紀幸 2011「幼児の環境教育に関する事例的考察：「森の幼稚園」の教育実践」山梨学院短期大学研究紀要 31:89-100
- 高木三郎 2017「「信州型自然保育認定制度」の創設課程と意義についての考察」富山短期大学紀要 53:12-26
- 鳥取県「とっとり森・里山等自然保育認証制度」URL:<http://www.pref.tottori.lg.jp/239563.htm> (2018年2月27日に閲覧)
- 鳥取県「保育所、幼稚園等とっとり自然保育認証制度」URL:<http://www.pref.tottori.lg.jp/>

jp/267067.htm (2018年2月27日に閲覧)

長野県「信州やまほいく(信州型自然保育)認定制度」URL:<https://www.pref.nagano.lg.jp/jisedai/kyoiku/kodomo/shisaku/shizenhoiku-ninteiseido.html> (2018年2月27日に閲覧)

広島県「ひろしま自然保育認証制度」URL:<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/soshiki/244/shizenhoiku.html> (2018年2月27日に閲覧)

古屋喜美代 2012「デンマークの保育・教育からの学び:保育・教育システムと森の幼稚園」  
神奈川大学心理・教育研究論集 31:5-15

ヘフナー、ペーター 2002/2009『ドイツの自然・森の幼稚園:就学前教育における正規の幼稚園の代替物』(佐藤竺・訳) 公人社

松阪崇久 2017「チンパンジーの遊びの多様性と環境:ヒトの遊び環境を考えるために」  
子ども学 5:206-222 (萌文書林)

三重県 2016「野外体験保育有効性調査 報告書」URL:<http://www.pref.mie.lg.jp/D1KODOMO/000177254.htm> (2018年2月27日に閲覧)

森のようちえん全国ネットワーク連盟 2017 URL:<http://morinoyouchien.org/> (2018年2月18日に閲覧)

文部科学省 2017「幼稚園教育要領」

山口美和 2016「『森のようちえん』をめぐるポリテイク:『信州型自然保育』検討委員会の議事録分析を通して」  
東京大学大学院教育学研究科 基礎教育学研究室 研究室紀要 42:215-225