

# 「森の幼稚園」の保育的意義

—人とかかわる力を育む視点から—

友 定 啓 子

The Significance of “The Forest Kindergarten” in Early Childhood Education and Care  
— From a Viewpoint of Nurture an Ability to Involve with Others —

TOMOSADA Keiko

(Received September 30, 2011)

## (1) はじめに 現代日本と森の幼稚園

1954年に、デンマークの一人の母親エラ・フラタウが始めた「森の幼稚園」は、北欧やドイツなど、ヨーロッパに広がっていった（P・ヘフトナー、2009）。わが子を自然の中で育てたいという思いから始まったこの運動は、幼児にかかわる人々に共感を得て、国境を超え、わが国でも多くの実践が生まれつつある。幼稚園や保育所などの幼児教育施設を中心とした幼児教育制度が一定程度確立しているわが国では、「森の幼稚園」は、そのほとんどが自主保育という形で展開している。その実践報告や運動の広がりを見ると、既存の幼児教育施設との共存・協働を目指しながらも、閉塞感のあるわが国の幼児教育の現状への批判と、新しい方向を希求している姿にも思われる。

本論稿では、この運動の広がりを視野に入れ、森の幼稚園の保育的意味について、特に人とかかわる力の育ちに着眼して考察する。人とかかわりは、現代人にとって、生涯にわたる課題である。その出発点はエリクソンの言うように、乳児期の「基本的信頼」の獲得であるが、乳幼児期に「自己や他者への信頼」を獲得することができず、学童期、思春期へと持ち越されることも少なくない。また人間関係は、成長後も人生の様々な段階で繰り返し形を変えて新たな課題として立ち現われてくる。経済発展の継続を期待できず、従来とは異なる人間関係が求められている現代において、個々人の心理に焦点が当てられる心理主義の傾向が強くなってきている（森、2000）。多くの人々が自己の心理状態に意識的になり、またそれを加速させるようにさまざまな言説やノウハウが巷間に溢れている。森の幼稚園運動は、このような社会の心理主義化を打開する一つの方向として、とらえることもできる。

### 1. なぜ「森」か

日本は自然環境に恵まれ、それを背景にした伝統的な生活文化の蓄積もあり、さまざまな自然環境を教育に活用できる条件がある。その中でなぜ今、「森」が保育の場として注目されているのだろうか。それは森が、人が自然にかかわるときに最も適度な環境であること再確認されるようになってきたからである。石城は、その著の中で「森林空間とは、上部を林冠層、すなわち樹木の梢の層で覆われ、また周囲を森林周縁部に発達する繁み、林衣群落で囲まれた、森林内部の空間のことである。それは森林外の空間とはまったく異なるものになっている。林

冠層で、日光、雨、風の直接の侵入を遮られ、さらに林冠層からの水分の蒸発、蒸散による熱吸収などにより、風、気温、湿度、日射などの環境要素のすべてがやわらげられているからだ。森林が、植物によって地上につくられた「第二の海」と言われ、陸域における生物多様性の拠点になっているのは、この森林空間の気象を和らげる働きによっている」と述べている（石城、2008）。

幼児教育を考えるにあたって、森という自然環境は大きな意味を持っている。それは緩衝的で保護された空間であるゆえに、適度に心身の働きを引き出すという誘発性が高いからである。もともとヒトは森のなかで生まれ、樹上生活者でもあった。その意味で生物学的にも生理心理的にも親和性を持ち、本来の生物的特性を賦活させることが考えられる。自然から乖離した現代生活の中で、ヒトの持つ生物本来の平衡性が損なわれていることを考えれば、森によって、生物としての心身の平衡を取り戻すことの意義は大きいと考える。森の中で子どもたちはその生命性を刺激され、意欲をかきたてられる。それこそが、人として育っていく初めの段階としての幼児期の生活に欠けてはならないものに思われる。また、その緩衝性ゆえに、心身にハンディを持った人々に対する保護や癒しの空間になりうることである。保護の必要な幼児もそのような対象の一つとして見ることができる。

## 2. ドイツの森の幼稚園

今、最も森の幼稚園が普及しているのはドイツである。ドイツでは、二人の女性教育者ケルスティン・イエップゼンとペトゥラ・イエーガーが、教育専門誌でデンマークの森の幼稚園運動を知り、度々デンマークに出かけ、参観を重ね、1991年に教育学者や心理学者と一緒に構想を練り上げ、自国で社団を創立した。その後行政機関や教育関係機関の視察を経て、社団が認可され、1993年以降自治体からの助成を受け、「フレンスベルク森の幼稚園」が誕生した。1年遅れて、さらに二つの幼稚園が誕生し、その後ドイツ全土に広がった。森の幼稚園の正確な数を把握するのは難しいが、2002年現在、おおよそ350の森の幼稚園が存在しているという。

この前史として、ドイツでは1968年、ウルズラ・ルーベ夫人によって創られた私立幼稚園があった。夫人は自分の子どもと近所の子ども15人を森の中へ一緒に連れて行く許可を自治体から受けた。この幼稚園は自治体からの助成金を受けることなく、親の分担金で賄われていた。（ペーター・ヘフナー、2009）

ドイツの森の幼稚園について、上原は以下のように紹介している。「平均的な規模として、3歳前後から6歳までの15～20名の園児と2～3名程度の教員によって一つのヴァルトキンダーガルテンが形成され、保育・教育内容は、年間を通して自然、特に森林の中で通常の保育園同様の遊び、モノづくり、体操などを自由に行っている。また、相当の悪天候の場合には各園で対応を工夫して、ヒュッテ、温室、ワゴン車などの中で過ごす。特定の私有園舎、敷地などを所有しないことに大きな特徴がある。ヴァルトキンダーガルテンの教育目的としてはデンマーク、ドイツともに『森林の木々、大地、空気、水などがすべて園舎や教室であるとみなし、自然の中での様々な現象を直に体験し、自らを取りまく自然環境を学習しながら、個々の運動能力を促進し、自立能力を積極的に高めていくこと』があげられている。（中略）また、年齢別のクラスに分けられることなく、異年齢の児童たちが一つの集団で活動することも『森の幼稚園』の特徴の一つである。」

このようにドイツの森の幼稚園は正式な教育機関として認められており、人気もあるが、一方で一般の幼稚園に比べての教育効果について不安を抱く保護者達がいる。ペーター・ハフト

ナーは、森の幼稚園出身と一般の幼稚園出身の子どもの小学校入学後の育ちについての比較調査を行った。ハフトナーは、ドイツの各州の小学校の担任教諭103名に児童344名の評価を依頼し、統計的に検証した結果、「多くの領域で正規の幼稚園からよりも森の幼稚園からの方が受ける利益が大きい」ことを明らかにした。森の幼稚園出身の子どもは、特に「授業中の協働」において優れ（0.1%有意）、また「動機づけ・忍耐・集中」および「社交的（社会的筆者注）行動」において、正規の幼稚園出身の子どもよりも高い評価を得た（5%有意）。その他の全ての領域において優位な傾向を示した（図1）。

ドイツでも、森の幼稚園にはいくつかのパターンがある。「『純粹の』森の幼稚園」の他に、午前中は森で過ごし午後は旧来の幼稚園と同じ過ごし方をする「融合的な森の幼稚園」、そのほか、森の中で過ごす時間量によって様々な形の「森の幼稚園」がある。前述の調査は「『純粹の』

森の幼稚園」と正規（一般:筆者注）の幼稚園の子どもとの比較調査である。このようにドイツでは、森の幼稚園は一定の成果を上げていることが確かめられている。ドイツの現代幼児事情は日本と共通することも多く、この調査結果は興味深い。

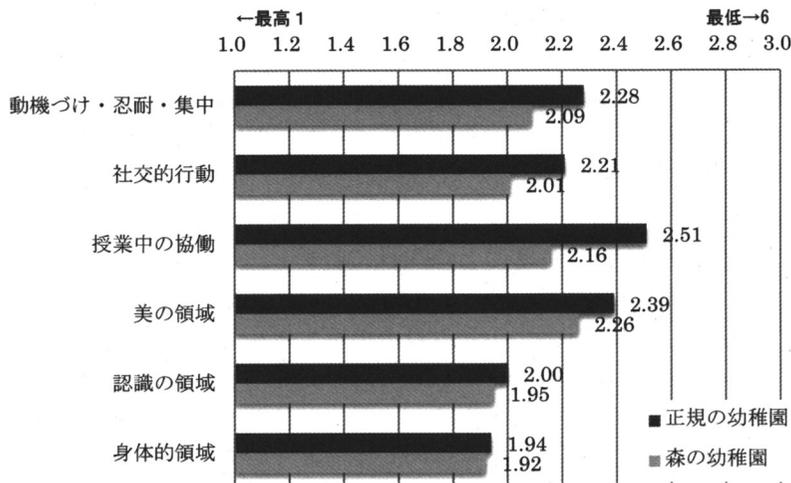
また、ドイツではこの幼稚園における教育、保育の効果としては、コミュニケーション能力の発達の促進、風邪・インフルエンザなどの罹患率が低いこと、子どもたち自らが自然に働きかけ、遊びを形成していくことからの認知判断能力の育成、枝や葉・土・石などの自然物を使って遊ぶことによる指の微細動作能力の向上、内的ストレスの発散と昼間の活動と夜の睡眠という生活リズムの安定、異年齢の子どもと一緒に過ごすことによる社会性の涵養などが報告されている（上原、2005）。

### 3. 日本の「森の幼稚園」

休暇を森林で過ごす習慣は、ヨーロッパでは伝統的なものであるが、日本では近年になって広がり始めてきたものである。日本では、1980年代から「森林浴」という言葉が脚光を浴びるようになり、休日に都市住民が森林に出かけてリフレッシュすることが広がり始めた。「森林浴」の効果は、樹木が放出する殺菌力を持つ揮発性の物質であるフィトンチッドが発見されたこと、ストレスホルモンのコルチゾールの減少効果や免疫を高める物質の増加などの効果、ナチュラルキラー細胞と呼ばれる抗がん物質を活性化することなどが確かめられ、科学的に解明されたこともあり、新しいリクエーションの一つとして急速に広がりつつある（浜田、2008）。

一方、森林関係者の中では、敗戦直後の急激な植林によってつくられた針葉樹の森が、その

正規の幼稚園と森の幼稚園の差異  
(ペーター・ヘフナー「ドイツの自然・森の幼稚園」2009より)



後放置され、荒廃しているという指摘が早くからなされていた。また、一次産業離れという就労構造の変化を背景に、日本の林業は衰退の一方であった。林業の再生や森林の活用が国家的課題となり、2001年には「森林・林業基本法」が施行された。新しい基本法では森林は木材生産の場というだけでなく「森林の総合的利用」「多面的機能」がキーワードとなり、森林環境の持つ保健休養機能についても焦点を当てるようになった。近年では、森林を舞台にしたユニークな市民運動や地域活動が展開され始めた。(石城、2008)

そのなかで、折からの癒しブームとも重なる形で、「森林療法」という新しい分野が開拓された。その提唱者である上原は、森が多様な人々の生理心理的再生や賦活の場になることを示し、それを大きく「森林療法」として統合した。現在考えられる森林療法の分野として、1. 自然保養地におけるリハビリテーション、2. 森林でのカウンセリング、3. 森林での療育活動、4. 森での幼児保育「森の幼稚園 (ヴァルトキンダーガルテン)」をあげている。近年では、地域再生の一つの形として、医療・教育・福祉・観光・行政など様々な領域の人々が、森を通して人々が働きかけ合うことを模索している(上原、2005)。

2011年現在、林野庁が認定した森林セラピー基地は全国で44か所設置されており、そこをベースに多様な市民活動が展開されている。この森林療法の中に、幼児教育・保育が主要なものとして位置づけられていることは注目に値する。

これまで、野外活動や自然体験活動の推進やその教育効果の実証をめざした実践などは多くあった。それらは主に小学生以上の青少年を対象にしたものだが、これが幼児にまで広がりを持ってきたとも解釈できる。森の中で見せる子どもたちの姿に、幼児ならではの教育効果を確信した人々の実践が共感を呼び、ほぼ同時期に、日本の「森のようちえん」運動が全国展開を見せ始めた。2005年には第1回の「森のようちえん全国交流フォーラム」が宮城県で開かれた。「ようちえん」というかな名称を用いていることから、既存の幼稚園とは異なるというメッセージが読み取れる。現時点で、把握されている森のようちえんの活動拠点は全国で約100程度である。そのほとんどが、自主保育の形態をとっている。園舎を持たないところが多く、毎日ではなく、定期的に野外保育を行う形のところが多い(森のようちえん全国ネットワーク、2011)。その先進的实践として、財団法人キープ協会の小西貴士が主宰する「キープ森の幼稚園プロジェクト」がある(小西、2010)。森の幼稚園の実践はネット上に発信されるというきわめて現代的側面を持っているが、ブログに発信された子どもの姿や実践を通して、森という場の教育効果を実感していることが伝わってくる。

北欧やドイツの森の幼稚園を見ても、園舎を持たないこと、子どもの数・保育者の数、保育の形態などを考えると、日本の一般的な幼稚園や保育所とは条件が大きく異なっている。しかし実は日本でも、保育の中に日常的に自然環境とのかかわりを組み込んでいる幼稚園や保育所がなかったわけではない。これまであまり注目を集めてはいなかったが、自園の自然環境を生かした実践が持続的に積み重ねられてきている。また近年、ヨーロッパの森の幼稚園運動が紹介されるにつれて、国内のそのような幼稚園も意識的に保育を展開・発信するようになってきている。

高知市の若草幼稚園は1988年に隣接する「すくすくの森」3300坪を購入して、本格的に保育を展開してきた。20年以上の保育実践に裏付けられた子ども達の細やかで深みを持った育ちが報告されている(岡林、2010)。1995年開園の広島大学の附属幼稚園では、園舎の後背地に標高332mの山があることを生かして保育を展開し、「森で育つ」ための「森の保育プラン」研究にとりかかっている(広島大学附属幼稚園、2010)。そこでの保育実践や子どもたちの変容を

詳細に分析し、自然とかかわる保育の意義を具体的に報告している（中坪他、2011）（中西他、2010）。また都市部での実践の報告もある（宮里、2003）。その他にも、園庭を森空間に造成することからはじまった幼稚園の環境改革、そこでの保育実践の分析などが報告されている。（高田、2003）。また、森だけでなく、園内外の里山的環境を生かし、野外活動を重視している幼稚園や保育所の実践も出版されている。（斉藤、2009）（福永、2000）いずれも現代の子どもの育ちに関する危機感を持ちながらそれへの対応として野外保育の意義をとらえていることが特徴だ。森の幼稚園は、全国的に見るとまだ少数ではあるが、比較的条件に恵まれ、それを生かそうとする意欲的な保育の場にも広がりつつある。現代の発達環境の悪化を背景に、その価値がクローズアップされてきているといえる。

## （2）保育の場としての「森」

ヨーロッパでも日本でも、森の幼稚園の多くの実践で、「森では人とのコミュニケーション力を育てることができる」ことを明言している。我が国の一般の幼稚園・保育所では、都市的環境の中で、多くの幼児を預かり、子どもたちの人とかかわる力の育ちに困難な課題を抱えて、子どもたちの行動に保育者が四苦八苦しているこの時代に、そのように言い切れるということに注目してみたい。

「人とかかわる力を育成する」ということは簡単なことではない。そもそもそんなことが可能だとして、という留保条件付きである。人間関係はいつの時代でも問題になるものであり、その現代的現われや課題に対していかねばならないが、それを直接的に解決する方法は簡単には見いだせない。それは教育の場だけの問題ではなく、その時代の社会関係に大きな影響を受け、いくつもの要因が複雑に絡まりあつての結果でもあるからだ。幼児期の重要性は指摘されるが、保育現場にできることは、幼児期に意味のある体験が欠けないようにし、個々の子どもの抱える課題に寄り添って少しでも生きやすくしていくということである。与えられた状況の中で、その子どもが自己を生成していくことを側面から支えていくことに尽きると考える。ある特定の能力を育成することとは違い、人とかかわる力は自己生成的で、他者がそれを操作することには無理があるからである。

しかし、もし森の幼稚園の子どもたちがその点でよい傾向を見せているのであれば、それがいかなる要因によるものであるのかを考察する価値があるだろう。また保育効果があるという視点だけではなく、子どもの生活世界としての価値についても考慮する必要がある。幼児期の生活の中で、森に代表されるような穏やかな自然空間（森的空間）の中で過ごす時間を持つことが、子どもやその周囲にいる大人にとってどのような意味をもつのかを考える必要がある。幼児の生活環境から自然が消え、生活の大部分が人工的な空間になってしまった。それどころか、IT技術によって私たちの生活が支配されるにつれて、バーチャルな時空間が生活の多くを占めるようになってきつつある。

また、大人社会も変質し、社会における子どもの意味も変化している。若い世代にとって、家族や子どもを持つことがライフステージ上の必然的な過程ではなく、選択の対象となり、人によってはリスクとすら考える傾向が出てきた。日常生活の効率化とともに、大人が子どもの非効率性に耐えきれず、子どもを遠ざけようとする心性が広がり、子どもが忌避される時代とまで言われはじめた（本田、2007）。ライフステージ上の当然の営為として子どもを育てるという感覚は薄くなってきている。この生きる営みを子どもと共にするというより、よい子どもに仕立て上げるというような、操作可能態として子どもへのまなざしが社会全体として形成さ

れている。それは子どもに対してだけでなく他者一般、ひるがえっては自己へのまなごしにつながると思われる。

現代の人間関係は希薄になったというのが通説であるが、だからこそ逆に、人と人の心理的密着状態が、現代人にとって新たな課題となってきているのではないかと考える。濃密な人間関係は、人を苦しめることになりやすい。人と人は同じではありえないからである。そのためにその違いを際立たせないための様々な仕掛けを先人は準備してきた。その仕掛けもなくなった現在では、時間軸を抜いたままの自己否定か他者否定かの抜き差しならぬ状態にすぐ陥ってしまう。

こうした事態に陥らないためにも、他者に過度に依存しない時空間を意識的に準備する必要がある。他者と程よい距離を保ちつつ、存在としての自己をじっくり味わう時空間である。そういう空間の一つとして、森的空間を考えたい。そういう空間が、感覚や感情の土台を作る子ども時代に不可欠だと思うからである。

## 1. 森と感覚・感情・意欲

### ①感覚と感情

「『知る』ことは『感じる』ことの半分も重要ではない」(レイチェル・カーソン、1996)とは有名な言葉だが、森は感じることの宝庫である。浜田は、森が他の環境よりも優れてコミュニケーション能力を引き出す場になる理由として、「感情や感覚を刺激される機会が多いこと」も挙げている(浜田、2008)。

「平坦な道を歩くのさえまだおぼつかないような足取りなのに、根が剥き出しでデコボコの滑りやすい急な山道を上り下りし、崖によじ登り滑り降りる。ちょっとした用水路や水たまりがあると、裸になってしぶきをあげて泥だらけになる。虫を捕まえ、草を噛み、泥団子をつくり、落葉や木の実を『ママにおみやげ』とリュックにしのびこませる。一見、遠足のように、ある場所からある場所へと移動しているように見えるが、その道中がすべて遊びと化し、集合したかと思うと離散するというように、移動しながら次の遊びへとクルクルと動いていく。

ただし、どのクラスもスムーズに流れてはくれやしない。平気で急峻な道を歩いたり、岸を登っていたかと思いきや、ある瞬間に『ママ!』『ママ!』と泣き叫ぶ。子どもによっては大半を泣いていたのではないかと、思うぐらい泣き続ける子もいた。

もちろん、泣くばかりじゃない。叫び、笑い、喜び、しゃべり、歌い、踊り、じゃれあい、怒り、ケンカし、驚き、感動し、集中する。半日のうちに子どもたちは実にいろいろな感情を表に出し、それがくっきり鮮やかに見てとれる。なんだか虹を見るように、見事に色分けされて見えるような感覚になった。

喜怒哀楽と称されるそれぞれの感情には、本来、よいも悪いもない。むしろ、一つ一つその都度自分の感情を十分感じ、味わい、そして何らかの形で『放す』ことで、自然と落ち着くことができるんだ。そのことをこれほどはっきりと『見た』という感覚になったのは、初めてだった。

かれらの感情の振幅の大きさや深さはまるで目の前で彼らの心が音を立てて育っているのを見ているような感覚を私にもたらした。昨日まで届かなかった鉄棒に今日は手が届くというような、体や運動能力の成長同様、心もまた十分感情を味わい、出すことで、あたかも心の筋肉がついて行くような、そんな不思議な感覚が生じたのだ。」(浜田、2008)

自然に向き合う体験は、子どもたちに身体感覚を総動員することを要求する。わが身に起こ

る様々な感覚と感情を自覚していくことができる。心地よい感覚や感情は、自身を落ち着かせ、対象や人に対する肯定的かかわりを生む。不快な感覚や感情は、それに直面し、受け入れたり、乗り越えたり、避けたりすることを求められる。森は穏やかでありながら、正負の両面を持つ自然空間であることに重要な意味がある。

また、森の中では、大人が子どもに対して距離を置くことができるので、子どもたちはその感情のただなかにあることを許される。重要なことは自分がそのような感情を持ったこと、それを表現しながら認識していくことである。そのことが自分の感情を意識するメタ認知能力の基盤となり、さらに他者の感情を推察する能力につながるからである。人は経験したことをもとに類推し思考する。例年、入園してくる子どもたちの中に、他者の感情にまるで無関心な子どもがいることが頭をよぎる。それを単一の原因に帰することはできないが、感情表出や認知の機会が減少していることと無関係ではないと考える。

その時に、感情の源泉や対象が自己ではいかんともしがたい自然であることが、意味を持つのだと思う。自然環境の中では、いきなり不快な状況に陥ってもどうにもならない。泣いたところでこちらの都合のいいようには変化しない。自分で状況を受け入れるか、何か対処をしなければならない。こういう環境との出会いが、その環境や自己を受け入れることを含めた自身の感情を統制する必要性や動機につながるのだと思う。自然を生業とする人々が忍耐強いのは、自然と直面しながら自身の感情の受け止め方を心身に蓄積してきたからでもあろう。容赦のない自然に痛めつけられながらも、それでも環境へ働きかけることによって自己を生成し続ける強さがある。

幼児期は、乳児期の自他融合の万能感の時期を経て、自分では思うようにいかないことに出合い始める時期である。それがまた自己と他者とを分離させていく契機ともなる。不快なことを忌避するだけでなく、それを受け入れる力も必要とされてくる。

森の幼稚園の実践を紹介した写真集に、「子どもと森に出かければ」がある。長野県の清里高原で森の幼稚園を主宰している小西の写真集である。水の流れの怖さに足がすくんでいる子どもや蟬の頭がもげてしまったことに涙する子どもの姿がある。写真を通して、そこにいる子どもたちが自身の感情のただなかにいる、否応なく直面していることが伝わってくる。子どもの感情を受け止める大人も、そのことをゆったり愛おしむようにしていることが、添えられた文章から伝わってくる。森は、そういうスタンスを大人にもたらず（小西、2010）。同じことが、デンマークの森の幼稚園を取材した石亀の写真集にも言える（石亀、1999）。後者はデンマークの森の幼稚園の探訪記であるが、森では「何もしない」といっている。何かをすると大人が決めておくということは、それだけ、子どもが森そのものとかかわる機会を狭めてしまうことなのだと、その言葉からも感じる。子どもは感じ、知る主体者になることが許される。

ここには、自然やものとかかわるもう一つの態度がある。何かの意図に基づいて自然やものとかかわるのではなく、対象そのものと出会うことを目的としたかかわりである。それは対象を通して自己を知るかかわりにもなる。遊びがその典型的な活動である。「森のようちえんという態度」という言葉（小西、2011）には、子どもだけではなく大人もまた同じスタンスで森に存在するという意味が込められていると私は思う。

## ②意志と意欲

身体に基づいた体験、感覚や感情は、子どもの中に強い意志や意欲を引き出す。森という環境のアフォーダンスは子どもにとって挑発的な作用を及ぼす。子どもたちはそれにひきつけら

れる。対象に強い意志を持ってかかわるとき、それは必ずしも心地よい体験に動機づけられているとは限らない。むしろ、つらい苦しい思いを根底に抱いていることもある。またあえてそれを自らに課すことによって、それを乗り越えたいという強い意志を生むように思われる。

ある年長のひ弱で繊細な女児が、森の中の一本橋を渡り切りさらにロープを使って登ることに挑戦した。急な坂を初めて自分で登り切った直後のことだった。それを見ていた保育者は、「それを引き出した大きな力は森という環境にあったのではないか。リンカは山登りの場面において、既に全力を尽くしていた。そこに充実感を感じていたからこそ、さらに自分を発揮させたいという意欲につながったのではないか。また森という環境は、保育室とは異なる雰囲気を持った空間である。その中では、あまり周りのことを気にする必要がなく、普段とは違う自分、素の自分になりやすいのではないだろうか。また森の中では、周りの友達もそれぞれ自分のしたいことで必死であり、そのことによって友だちにある意味邪魔されずに自分のしたいことに向かえたのかもしれない。このような、森のもっている特性が、リンカの中に生まれつつあった『自分の力を十分に発揮させたい』という思いを、素直に行動に移させたのであろう」（広島大学附属幼稚園、2009）と考察している。

森は様々な刺激に満ち、それを知覚し、様々な感情を味わい、自覚することもできる。辛さや苦しさも自己を意識するものとなる。それに専心できる他者との距離も保障される。つらい体験や悲しい体験をしたという時にも、森は人を保護し、癒し、憩わせてくれる。それは前述の樹木や植物の持つ特性と人の持つそれが協応しあうことによるのであろう。からだの状態が平衡に戻るときに、偏った心理的感覚や感情もまた、平衡状態に戻るのであろう。あるいは、その条件のもとで自己の抱える心理的課題に取り組むことの困難さを和らげ、取り組みやすくするのもかもしれない。

## 2. 森と生命・想像・思考・知

森は、「陸域における生物多様性の拠点」であり、私たちはその空間に入ったとたん生物の存在を感じる。はっきりと目には見えないが、生命の営みのしるしをそこここに読み取ることができる。実際そこには無数の命がはめ込まれているのだから。それはまたこの世界の中で、自分達もまた等しくその一部であるという感覚である。そこに畏怖の感覚も生まれる。

ファンタジーは森から生まれたといわれるが、森はイメージの宝庫でもある。私たちの持つ空間のイメージや物質のイメージに、森では出会うことができる。中坪らは、森での保育実践の際に保育者が、「単純な遊びが長く続く」ことを指摘したことを報告している（中坪、2011）。砂や土、水などの物質そのものにかかわる遊びは、バシュラールの言うように、原初的体験を引き起こす。それは、様々なバリエーションを持つと同時に、人々の間に原初的なイメージがからだ次元で共有されていることに基礎づけられている。物質や空間のイメージにひかれながら多彩さを持って、応答していくことができる。それが体や心を開放していくのではないかと考える。

自然の造形の豊饒さは、想像の豊かさを要求する。例えば、私たちの先人は小さな提灯のようなふくらみを持った花に、「ホタルブクロ」という名前をつけた。そのちいさなふくらみの中に蛍の淡い光を入れ込むイメージが多くの人に共感を得てきたから、名前として生き残ってきた。植物の名前は、多くはアナロジーであり、アナロジーは人が世界に触れた時に解釈する方法の一つである。

森はそれ自体が豊かな形象を持っているが、子どもたちが森で遊ぶときには「見立て」が優

勢になる。森で遊ぶときにおもちゃはない。しかし豊かな形象の事物がそこここに転がっていて、空間の表情も豊かだ。それ自体の物質の性質を生かしながら、子どもたちは自由に見立てることができる。また、空間のイメージにひかれて自身が変身していくことも誘発される。

森で起こる様々な事象を理解していくときに、見えないものを思い描く力、すなわち想像力や思考力が必要だ。想像力は思考力の一つの側面である。森は動態であり、再び訪れた時に前回とは異なる姿を見せる。それを発見したときに、子どもたちは物語を作りながら世界を理解しようとする。

保育の中で、例えば劇をやろうと幼児同士が話し合う場面はよくあるが、言葉だけを頼りにしたイメージの共有は、おとなにとっても、ましてや幼児にとって困難を伴うことが多い。しかし、森の中では、同じ現象を見ながらそれぞれに思考を働かせ、イメージを描くことが、原理的に可能だ。たとえ個々のイメージは異なっているとしても、その許容範囲が広い。いわば、森が子どもたちに共通の舞台として立ち上がってくるといえる。

### 3. 森での共生

#### ①共感から共生へ

森では、子どもも大人も豊かで深い感覚的・感情的経験をすることができる。そのような体験を重ねていけば、幼児も自分と同じ体験をし、表現をする他者に共感を抱くことができる。同じことを楽しいと感じるその感性が他者を受け入れることに寄与する。保育所の低年齢のクラスで、言葉を持たない子ども同士の共感のシーンを何度も見た。0歳児のクラスで、他の子どもがテーブルでどンドン音を立てているのを、離れたところにいる乳児がにこにこして見ているのを見たことがある。また、1歳児のクラスでは、楽しそうに走り回っている友達を笑顔で見ているというシーンにもよく出会った。

また、このように快の感覚を共有するだけでなく、負の感覚についても子どもたちは共感している。例えば、飛行機の着陸時には乳児はよく泣き出す。機内の気圧が変化することが不快なのだと思うが、その泣き声を聞きながらほかの乳児も泣き出すということがよくある。痛覚一つをとっても、他者の体験でも思わず自分の体が反応することもよくある。これが共感の身体的な基盤である (F.D.ヴァール、2010)。負の感覚や感情は、共感において重要な役割を果たしている。それは他者を守るだけでなく自己をも守ることにつながる。

子どもだけでなく、大人も森に行くことを躊躇するのは、怖いという感覚による。怖いと感じる体験は重要である。自身の感覚で危険を感知するという人としての基本的な能力だからだ。私も、子どもたちと洞窟探検に出かけた時に感じた不安と安心感をよく覚えている。洞窟自体もある意味守られた自然空間であるが、それでも根底には怖さがある。その怖さを越えさせてくれるのは一緒にいる人々である。年長児と洞窟探検をしたのだが、そこで「くらやみ体験」をすることになっていた。保育者の合図で一斉にヘルメットのライトを消して、闇の時間を過ごすのだ。幼児が耐えられるようほんの1分程度の時間である。それでも長く感じる。実は私自身も、本当の闇というものをこの時初めて体験していた。何しろ自分のからだが見えないのだ。自分の手も見えない。前も後ろも右も左も上も下もわからない。ここはどこなのか、自分はあるのか、さっきまでそこにいた人たちはどこに行ったのか、闇の中に自分の意識だけが存在するという状態だ。なんだか意識が宙づりになったようだった。そんな時、子どもたちも、近くの人に手を差し伸べる。誰かのからだに触れて、そこに人がいる。いてくれてありがとうという気持ちになる。そこでは、「人がいる＝自分がいる」になった。人と人の関係の原点は

そんなところにあるのではないかと思う。森の中では、子どもたちは困っている人に自然に手を差し伸べる。ほとんどの場合、差し伸べられた手を振り払わない。一人一人が自分のからだ体験に裏打ちされた、他者のからだへの自動的な共感がそこにはあるように思う。

森では、個の存在の持つ不安定性に気づき、人は類的存在であることを感じる。それは必然的に人とのつながりに結びつくのだろう。

## ②知に支えられる異質なものの共生

共生は共感に支えられる一方で、異質性の理解すなわち知を介在させることでも支えられる。岡林は、森で見つけたカマキリの卵を飼育し始めた子どもたちが、孵化したカマキリの数が減っていくことなど予想外の変化に驚きながら、カマキリの命を守るために森に返すという決断をした経過を詳しく報告している。またドングリの生態系を知った子どもたちが、木の実は「2個まで」という決まりを作っていた経過も報告し、「虫には虫の生きる場があり、生きていくすべがあることを知っていく子どもたちは、友達の関係の中でも、相手の立場に立って物事を考えるようになっていくのではないかと考えています」と述べている（岡林、2011）。

異質なものの存在やあり方を認めるといふ異質性への理解が自らの立ち位置を相対化していくことを学んでいく。人と人は共感できる部分も持っているが、同時に異質な存在でもある。異なる立場が存在すること、自分もその一つにすぎないことを知り、納得し受け入れていく体験を森の中で重ねることになる。対象物に関する知の深まりがそれを可能にしていく。知が単なる知識を越えて、自らのかかわりや生き方に意味を持ってくる。

子どもたちの思考は、友達と言葉を交わすことでさらに深められる。音声言語での思考は他者との応答で進行していく。交互作用的な思考ともいえる。前述のドイツの森の幼稚園での育ちに関する報告でも、一般の幼稚園と最も大きく差が出たのが「授業中の協働」であることも興味深い。森で培った力が授業での協働に発揮されているのだ。森では多種多様なものに出会うことができ、出会いながら「取り込んでいく過程」を他者と共有することができ、発見や学びに喜びや悲しさなどの情動的価値が付加される。

また、森の中では多くの危険に遭遇する。怖いという感情を共有するだけでなく、わが身を守るための知識や行動を習得することは、命にかかわる最低の知と言える。現代人は、人工的生活空間の中で、子どもだけでなく、大人もすっかりこの知が磨滅してしまったように見える。森の中でのわが身を守る明白な意思をともなった知識、生きるための知を体験する。森の保育の厳然たる側面である。

## 4. 森と協働

森では、コミュニケーションの力が育つといわれる理由は、次のように説明されている。「森での遊びが偶発的な状況の連続であること、それに即して子どもたちが遊びを生み出すこと、その中では子ども同士が相互に働きかける機会がとても多いこと」「たとえば、幼い身には余る大きい落ち枝を扱おうとしたら、自分だけでは持てないので誰かに手伝ってもらわなければならない。何をしたいのか、その意図を相手に理解してもらわなければならない。それが発話も他者への働きかけも促すことになる。（中略）森は、いつの園のいつもの遊具、というほぼ固定された環境と比べると、突発的・偶発的な機会が爆発的に多い。というよりも、その連続とっていい。」（浜田、2009）

ここで指摘されているのは、子どもの会話がプロジェクト型であるということである。子ども

もたちの間に成立するコミュニケーションは、何かを成し遂げるためのコミュニケーションであり、伝達型で骨太の会話であろう。およそ言語の始まりはそういう形だったのだろう。確かに森では協力しなければならない場面が多く、それゆえに表現力と理解力が要求される。しかも自身のからだを通した言葉である。

保育の中でイメージを共有し力を合わせるシーンは多い。特に年長になると、保育のねらいとしても「協同的活動」のようなことが出てくる。教室で何かを創る、例えば発表会などで劇をする、大きな製作物を作るなどの課題がある。そのような時に、協力協同するには複雑な力がある。自分の思うことを言葉にし、相手の言葉も聞き、それを手掛かりに相手を理解し、自分の思いと調整しながら進んでいく過程は子どもたちにとって、手ごたえのある体験となる。それはそれで教育的意味がある。しかし、十分に表現できない子どもが置かれていってしまうこともよく起こる。より素朴な場面で、例えば一緒に草を引き抜く、大枝を運ぶというような子ども同士が自ずと対等に協働する場面では、異なる深い意味を持つと考える。そしてそちらの方が、肯定的な関係を作るとする人としての基盤になるのではないかと思うのだ。砂場で穴を掘ったり、山を作ったりするときの協働に似ている。このようなからだレベルでの協働を森が促すように思われる。言葉も重要だが、言葉に左右されない深い部分での協働である。逆説的にも思えるが、このような体験が表現の基盤になる。共有されやすく力強い、骨太の表現だ。

協働のもう一つの側面がある。一人の子どものやりたいことをほかの子どもが助けるというケースだ。それは例えば、ある子どもがたくさんの石をリュックに詰めて運ぼうとしたが、自分では重くて運びきれなくなり泣いてしまう。それを見た周囲の子どもが、苦しんでいるその子を助けようと、石を分けて運んでやるなどである。また、積み木を自分の思うように積み木たいが、どうしても滑ってしまってなかなか持ち上がらないとき、そばにいた子どもが、一生懸命助けようとする場面などである。がけを登ろうとして苦労しているときに、差し伸べられる友達の手もその一つだ。

自分にとって利のあることではないのに、時には不快なことを引き受けながら、相手の意図を実現させようとするという行為である。そこに働く動機は相手のためにとというものである。これは生得的ともいえるもので、きょうだいや友達が泣くと思わずそばに行くなどのような行為に原型があると思われる。苦境にいる他者がアフォーダンスとして作用するのだろうか。誰に指示されたわけでもないのにそのような行為が出現する。ここにもからだの共感が働いているように思う。

目的が共有されているのではなく、一方が他方に共感しそのために行為する、そのことで自身が満ち足りる。利他的行為とも思いやりともいわれるものが、すでに幼児の段階で出現している。人が本来持っているこの力をたくましく引き出すのが、森という環境だ。環境による教育とは環境の持つアフォーダンスや、それによって促される体験の保育的価値に敏感になることである。子どもだけでなく都市化された大人たちにとっても、森のような緩衝的な自然環境はかかわりやすく、協働をもたらす。

## 5. 森での大人 保育的関係の転換

森では、子どもと保育者（大人）の関係が変化する。もちろん、子どもの命を守り、危険を未然に防ぐなどの保育者の基本的役割は、完遂されなければならないが、子どもが体験することに対する保育者のかかわりの質は大きく変化する。通常の保育環境では、体験させたい内容を保育者があらかじめ考え、それにふさわしい環境を整えるなど、保育者が子どもの体験内容を

をコントロールすることがある程度できる。もちろん子どもが想定外の行動をすることは予測しているが、その幅はそう大きくない。保育者は空間の性質を熟知しているので、過去の蓄積を背景に子どもがそこでどのような行動や体験をするかを予想することが可能である。そのうえで、そこでの体験にある程度方向性を持ってかかわることになる。また、人工的空間であるから、制約も多い。たとえば水や砂などでも使用することに制限をかけることも起こってくる。

しかし、森では、それを突き抜けてしまうようなことが起きる。子どもが森の中でする体験は、人としての原初的体験でもあり、そこにいる大人は、子どもがしていることに保育者として「かかわる」というスタンスが後退する。子どもの体験をコントロールしようという構えが減少し、「人として一緒に受け止める」というスタンスになるのだ。それは森という空間が子どもだけでなく大人の心身にも働きかけてくれることが大きいことによる。子どもと同等に、あるいはそれ以上に森が自身に働きかけてくれるので、子どもと同じ地平に立つことが容易になる。

子どもの側からいえば、大人の目が受容的になる。それによって自己の安定感や統治圏が拡大する。もちろん大人の目の届かないところに行ってはいけないという原則はあるにしても、心理的な自由度は比較にならないほど拡大する。子どもが自身の主人公になれるのである。

子どもが森の中で自然に直面していく姿は、保育者にとっても心が動く体験となり、そこでは、「近視眼的な保育者的かかわり」を排して、一人の人間としてそばに立つことを選び取るような関係になっていくように思われる。いわば、同時に保育者も解放される。森での保育を実践しながら、ある保育者は「保育者も子どもと同じように五感を通して感じて、成長していけばいいと感じた。それは子どもの取り組みを育てていくことでもある。」(広島大学附属幼稚園, 2010)と述べている。また、保育者と子どもの関係だけでなく、子どもと子どもの関係についても同様のことがいえる。それは、森すなわち環境が、人と人を同じ地平でつなぐ第三項として立ち現われてくるということである。このような時間や空間が、子どもと大人がともに生きる場には必須であると考えられる。

### (3) 終わりに—「森的環境」との応答

幼児の育つ場としての「森」の意味について考察を加えてきた。日本の幼児教育の歴史の中で、「自然」は、常に教育内容として位置づけられてきた。平成元年に幼稚園教育要領が大きく変化し、保育内容「自然」は「環境」に吸収され、「環境」は教育内容であると同時に教育方法として位置づけられた。「環境による教育」が保育の原理として導入されたのであった。にもかかわらず個々の幼稚園や保育所などの園内外の環境を見ると、その「環境」への視点は依然として不十分なままにとどまっている。

幼稚園や保育所などの保育施設の立地は、圧倒的に都市的地域になる。その都市的地域では、各家庭が提供しうる幼児の自然体験にはおのずと限界がある。幼児を人工的空間の中で育てることの弊害を考慮すると、幼児教育施設は相当の無理をしてでも、自然環境を保育の中に取り込むことが要請される。園の敷地や建物の規模は一定の限界はあるにしても、個々の家庭に比べるとある程度の広さが確保されている。しかし現状では、園庭は平坦な地面にいくつかの人工的固定遊具が配置されているだけという、小学校の校庭的景観のところも多く存在する。

幼児は小学生とは違い、何のてがかりもないところでは遊べない。幼児が遊ぶときに、広い空間であればあるほどその手がかりとなるものを配置する必要があるが、それが半恒久的な固定遊具であれば、遊びのイメージも固定され、魅力に欠けるものとなっていく。「いつもの園のいつもの遊具」で毎日遊び続けることになる。

こうした、環境の貧困さを乗り越える方向の一つとして、園内外の環境として「森的空間」を導入し、保育の場として定着させることを提案したい。「森的空間」とは、樹木に囲まれ、下草が生え、虫など多くの小動物が生き、四季折々の変化が感じられ採集や遊びができる立体的空間である。この環境の創出には時間がかかる。しかしその地域の気候に合わせ時間をかけて生み出す環境が子どもをも育むといえる。

本稿では、森的空間の子どもや大人にとっての保育的意味の考察を試みた。園生活の中に、日常的に応答しうる森的環境が含まれることによって、幼児が人として安定し、他者に肯定的にかかわる体験の機会を提供できると考える。現代の心理主義化された社会において、人間関係に過剰なエネルギーを吸い取られ、自己を衰弱させている子どもや大人たちへの治療的・予防的アプローチにもなる。

既成の保育施設に頼らずに、自主的な「森のようちえん」運動が展開しているのは、多くの人々がそのことに気付いたからであろう。「森の幼稚園」は多くの幼児を長時間預かる都市部の保育施設の中にこそ、求められる環境でもある。子どもだけでなく、保護者や地域の人々にも開放され、卒園児や地域の子どもの含めた地域の教育センターにもなる。保育者もまたそこで、子どもとかかわるスタンスを大きく広げながら、地域の自然を受け継ぎ、生活文化を引き継いでいく役割を果たすことになる（高田、2003）。この環境を維持するには、保護者や地域の人々・専門家の協力はなしでは不可能だが、その人々をつなぐのは保育者であり、子どもの成長を見つめる専門家として、そのネットワークの要になる力が必要とされる。

## 引用・参考文献

- 石亀康郎、(1999)、さあ森のようちえんへ、頭脳集団ぱるす出版株式会社
- 石城謙吉、2008、森林と人間－ある都市近郊林の物語、岩波書店
- 上原巖、2005、事例に学ぶ森林療法のすすめ方、全国林業改良普及協会、p.22
- 岡林道生、2010、保育の実践と研究、15 (2)、14-20、「すくすくの森」と子どもたち (1)
- 岡林道生、2011、保育の実践と研究、16 (1)、1-8、「すくすくの森」と子どもたち (4)
- 小西貴士、2010、子どもと森へでかければ、フレーベル館
- 小西貴士、2011、森のようちえんブログ、<http://blog.morinoyouchien.org/archives/105>
- 斉藤道子／岡本央、2009、里山っ子が行く！木更津社会館保育園の挑戦、農文協
- 高田憲治、2003、保育学研究、41 (2)、93-101、自然と触れ合う環境づくりの実践と課題—子どもと自然と保育者の動的・相対的な実践研究—
- 中西史典・久原有貴他、2011、広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要、39、135-140、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—
- 中西さやか・中坪史典他、2010、広島大学大学院教育学研究科紀要、第三部第59号、167-174、「森の幼稚園カリキュラム」における幼児と自然の相互作用に関する研究—他者とのかわりに見る幼児の変容プロセス—
- 浜田久美子、2008、森の力—育む、癒す、地域をつくる、岩波書店、p.4-5、p.7-8、p.67
- 広島大学附属幼稚園、2011、もりでもらったものがたり
- 広島大学附属幼稚園、2009、広島大学附属幼稚園紀要平成21年、31巻、29、97-100、遊びの充実を支える保育～エピソード記述を通して体験のつながりを探る～
- 広島大学附属幼稚園、2010、広島大学附属幼稚園紀要平成22年、32巻、森で育つ～森の幼稚園

の保育プラン～

福永雪子、2000、泥んこで風とあそび街を歩く、教育資料出版会

藤井真依子/北尾靖雅、2006、日本建築学会近畿支部研究報告集、都市公園における自立心を育てる保育空間に関する研究、53-56

フランス・ドゥ・ヴァール、2010、共感の時代へ 動物行動学が教えてくれること、紀伊国屋書店

ペーター・ヘフナー/佐藤竺、2009、24-26、95-96、ドイツの自然・森の幼稚園、公人社

本田和子、2007、子どもが忌避される時代、新曜社

宮里暁美、2003、幼児の教育、102 (5)、9-15、『森の幼稚園』人と出会う中で考えたこと

森真一、2000、自己コントロールの檻—感情マネジメント社会の現実、講談社

森のようちえん全国ネットワーク、2011、<http://www.morinoyouchien.org/>

レイチェル・カーソン/上遠恵子、1996、センス・オブ・ワンダー、新潮社