

森のようちえんの遊びにおける子どもと保育者の相互行為に関する研究 — 保育者の教示的無関心という視点から —

大野 歩¹・七木田 敦²

A Study on the Interactions between Children and Teachers during Play in a Forest Kindergarten : From the Perspective of the Teachers' Indifference

Ayumi OHNO¹, Atsushi NANAOKA²

Abstract: The purpose of this study was to analyze the interactions between children and teachers at a “forest kindergarten” in Japan from the perspective of the teachers' indifference, which attitudes of adults towards children as practitioners rather than learners and organising their participation in activities, based on the Hunter-Gatherer Childhood Model. The study then clarified the early childhood education and care practices that nurture children's spontaneous learning through play in the natural environment. The research method focused on the observation of practices at a forest kindergarten, and the analysis method examined the interactions between children and teachers.

Analysis of the ‘child-teacher’ adjacency pairs showed that the following three patterns dominated the number of occurrences of the interaction: the [justification-acceptance] pair (8), which is a reciprocal action in which the child expresses his or her view and the teacher accepts the child's opinion; the [change of framework-question] pair (7), which is a reciprocal action in which the child performs a new act different from the previous one and the teacher asks a question about the act (7), a mutual action in which the child performs a new act that is different from the previous one and the teacher accepts the behaviour of the child [change of framework - acceptance] pair (6).

During play times at the forest kindergarten, children and adults participate in activities from the same standpoint in a natural environment that cannot be manipulated. As a result, children's opinions for play are more likely to be reflected in the activities. Furthermore, in a natural environment such as a forest, there arises a need for adults and children to face each other as individuals, transcending the teacher-pupil relationship, which may be where the roots of independent learning lie.

Key words: Forest kindergarten, interaction, play, teacher indifference

I. 問題と目的

「森のようちえん」とは、自然体験活動を基軸にした保育を行う保育・教育施設の総称である。1950年代にデンマークで一人の母親が始めた活動を端緒とし、北欧やドイツを中心に展開されてきた。わが国でも、近年の環境教育や野

外教育、持続可能な開発のための教育（ESD：Education for Sustainable Development）といった文脈から、乳幼児への自然教育プログラムを提供する形態が注目を集めてきた（仙洞田・山内2011、名須川ら2012、山本ら2013、三ヶ田ら2023）。先行研究においては、自然環境を通じて子どもに育まれる力（高橋・久保田2020）が着目されるとともに、『ある意味近代学校（幼稚園）教育が蓄積してきた実践の対極』（佐藤・

1 山梨大学教育学部

2 広島大学大学院人間社会科学研究所

磯部2011)である保育方法について、議論が重ねられてきた。

このような「森のようちえん」の保育について、山本ら(2013)は『保育者があらゆる活動において、子どもたちと他者・自然・事物との相互的なかかわりに注意を払うとともに、教示などの直接的なかかわりではなく、ルール等を用いた間接的なかかわりを重視することで、子どもたちの自由で活発な活動を促している』と結論づける。ただし、ここで示される教示などによらない「間接的なかかわり」の内実は、管見の限り明らかにされていない。

翻って生態人類学においては、1970年代以降、狩猟採集社会の保育教育において、大人が子どもに対して積極的に知識を提供する教示行為がみられない(=教示の不在)という調査報告がなされてきた(Marshall, 1976; 原, 1978; Lee1979)。近年ではHGC(Hunter-Gatherer Childhood)モデルとして、子どもの自発的な学びを引き出そうとする教育の在り方が検討されている(Konner, 2016; 高田, 2022)。

一方で、園田(2021)はHGCモデルにおける「教示の不在」は、子どもの自律性を育むために意図的に教えないようふるまっている教育的態度とは一線を画すものではないかと主張する。園田(2021)によれば、これまで「教示の不在」として語られてきたふるまいは、大人と子どもが知識や技能面で圧倒的に非対称な関係でありながらも、「教える-教えられる」関係に固定されていない点に着目すべきであると述べる。その上で、このようなふるまいは、大人が子どもを学習者としてではなく一実践者として捉え、活動への参加を組織している態度、つまり「教示的無関心」なのではないかと論ずる。したがって、着目すべきは大人-子ども間における教示行為の有無ではなく、大人と子どもの相互行為における個の在り方ではないかと言及している。

そこで、本研究ではHGCモデルに依拠し「教示的無関心」という視点から「森のようちえん」における遊びを対象とした子どもと保育者の相互行為を分析し、自然環境を通じた遊びの中で子どもの自発的な学びを育む保育実践の内実を明らかにすることを目的とする。

II. 調査方法

1. 調査対象園

調査においては、国立大学附属A幼稚園を

選定した。A幼稚園は国立大学の附属幼稚園として幼稚園教育要領に準ずる保育を実践していると同時に「森のようちえん」として自然環境とのかかわりを重視した保育を展開していることから、調査対象園とした。

2. 観察期間

2022年11月~12月において、園内の森における自由遊び場を観察した。

3. 観察・記録方法

観察においては自然観察法により、子どもと保育者がかかわっている場面についてビデオ撮影を行うとともに、筆記と写真による記録も行った。

4. 倫理的配慮

本研究は調査対象園の園長に対し、研究の目的や調査内容と方法、個人情報の保護にかかわる説明を口頭及び文書で示し、調査及び成果の公表について同意を得た後に実施した。尚、筆頭著者の所属機関において研究倫理審査を承認されている(山梨大学大学院総合研究部教育学域倫理委員会 R4-027)。

III. 分析方法

1. 分析の方法

本研究における子どもと保育者の相互行為を捉えるため、園田(2021)による相互行為分析における隣接対(adjacency pair)という枠組みを用いる。隣接対は会話分析において会話を構成する最小単位である。隣接対を構成する行為者のうち、前者の行為を第1成分、後者の行為を第2成分と呼び、これらと呼応するペアと捉えて両者のターン・テイキングがいかに構成されていくのかを分析していく手法である(園田2021)。

ただし、園田(2021)はこれら隣接対について、会話だけに限定せず非言語行動を含めてデータを検討することから、会話分析ではなく相互行為分析と称している。本研究では、子どもと保育者の非言語的行動も含めて検討することを踏まえ、園田(2021)の分析手法に基づき相互行為分析を行った。

2. 事例の抽出

「森のようちえん」の遊びにおける子どもと保育者の相互行為を分析するため、①屋内遊び

や「森のようちえん」に該当しない園所の屋外遊びでは観察されないような森の活動として特徴的な遊び、②一つのテーマの中で子どもと保育者の相互行為が断続的でも継続している遊び、③遊びの一連において「子ども集団と保育者」、「一人の子どもと保育者」というような、保育者による子どもの集団と個別なかかわりの双方が認められた遊びの3点を選定基準と定めた。その上で、観察期間において記録された全13の遊びから、前述の基準を満たす「3歳児の火おこし遊び」を事例として抽出した。

「3歳児の火起こし遊び」は、子どもと保育者が枯葉や枯れ枝を集めて薪を組み、マッチをこすって枯葉に火をつけ、うちわなどであおぎながら火を起こしていくというような一連の活動である。

3. 分析対象

分析対象は子どもと保育者の相互行為である。とりわけ、「3歳児の火おこし遊び」を中心に観察場面のビデオ記録、写真記録、筆記記録からトランスクリプトを起こした。

4. 分析の手続き

分析は、以下の手順で行われた。

(a) 高田(2019)と園田(2021)による相互行為の枠組みを参照しながら、保育の事前観察より子どもの相互行為を捉える枠組みを作成した(表1)上で、事例内における子どもの行為の出現数について非言語を含めて累計した。

(b) 高田(2019)と園田(2021)による行為の枠組みを参照しながら、保育の事前観察より保育者の行為を捉える枠組みを作成した(表2)上で、事例内における保育者の行為の出現数を

表1. 子どもの行為の枠組み

行為	定義	行為の例示
受諾	保育者のことばやふるまいをそのまま受け止める	うん
修復の開始	保育者の行為を受け、それまでの行為を変更するような方向性を示したり確認したりする	これ？
枠組みの変更	それまでとは別の(新たな)行為を行う	
正当性の主張	自分の見解やその正当性を述べる	〇〇だよ
異議申し立て	保育者のことばやふるまいに対して、異なる見解を示す	ちがう
拒否	保育者のことばやふるまいが指し示す事柄を否定する	いや

高田(2019) 園田(2021)をもとに筆者作成

表2. 保育者の行為の枠組み

行為	定義	行為の例示
命令	保育者が子どもに対して上位に立つ関係性を示し、子どもに対して保育者が必要だと思うことを言いつける	〇〇しなさい
要求	保育者が必要、あるいは当然だと思うことを子どもへ求める	待って、行って
義務	保育者がしなくてはならないと考えることを子どもへ伝える	〇〇しないといけないよ
提案	子どもの行為に対して保育者が異なるアイデアや枠組みを提示する	～しよう
質問	子どもの行為に対して保育者が問いを投げかける	何をしているの？
示唆	保育者が自分の知識に基づいたアイデアや枠組みを子どもへ暗にほめかす	持ってる？
うながし	保育者が想定した方向へ子どもが向かうよう勧める	やってみたら？
誘い	保育者が子どもへ自分や他児と一緒に行動するようすすめる	～しない？
受諾	子どものことばやふるまいをそのまま受け止める	そうだね

高田(2019) 園田(2021)をもとに筆者作成

表3. トランスクリプト記号の意味

[この記号をつけた複数行の発話が重なり始めた位置
]	その重なりが解消された位置
(数字)	沈黙の秒数
()	まったく聞き取れない部分
()	転記者による注釈や説明
?	尻上がりの抑揚
ゞ	やや尻上がりの抑揚
「文字::」	直前の音の延び(「:」の数が多いほど長く延びている)
h	息を吐く音(hの数が多いほど長い。笑いの場合もある)

申田ら(2017)より引用

表4. 子どもの行為の出現(非言語を含む)

行為	出現回数(%)
受諾	2 (5.2)
修復の開始	7 (17.9)
枠組みの変更	17 (43.6)
正当性の主張	13 (33.3)
異議申し立て	0 (0.0)
拒否	0 (0.0)
合計	39 (100.0)

「会話のみ」と「非言語を含む」の2類型を各々累計した。

(c) 高田(2019)と園田(2021), 及び事前観察によって作成した隣接対の枠組みを用い, 事例内における「子どもの行為」と「保育者の行為」について, 隣接対の生起数を累計した。

(d) 子どもと保育者の相互行為によって特徴的に表れた隣接対が含まれるトランスクリプトから, 個別具体的な状況を解釈的に分析した。尚, 事例で用いるトランスクリプト記号の意味は, 表3のとおりである。

IV. 結果

1. 相互行為分析

(1) 相互行為分析の結果

子どもの行為は【枠組みの変更】(17), 【正当性の主張】(13)の生起が多いことが示された。他方で, 【異議申し立て】や【拒否】は認められなかった(表4)。

これら子どもの相互行為に対する保育者の行為の出現を分析したところ, 会話に限定した保育者の行為は, 【質問】(5)の出現が最も多く, 次いで【受諾】(4), 【示唆】(3), 【うながし】(2),

表5. 保育者の行為の出現(会話のみ)

行為	出現回数(%)
命令	0 (0.0)
要求	0 (0.0)
義務	0 (0.0)
提案	1 (6.7)
質問	5 (33.3)
示唆	3 (20.0)
うながし	2 (13.3)
誘い	0 (0.0)
受諾	4 (26.7)
合計	15 (100.0)

表6. 保育者の行為の出現(非言語を含む)

行為	出現回数(%)
命令	0 (0.0)
要求	0 (0.0)
義務	0 (0.0)
提案	2 (5.2)
質問	11 (28.2)
示唆	6 (15.3)
うながし	4 (10.2)
誘い	1 (2.6)
受諾	15 (38.5)
合計	39 (100.0)

【提案】(1)の順であった。【命令】、【要求】、【義務】、【誘い】は, 本事例内では認められなかった(表5)。

保育者の行為について, 非言語を含めて分析してみると, 【受諾】(15)の出現回数が最も多く, 次いで【質問】(11), 【示唆】(6), 【うながし】(4), 【提案】(2), 【誘い】(1)の順であった。【命令】、【要求】、【義務】は, 本事例内で

表7. 子ども－保育者の相互行為の隣接対の生起

保育者/子ども	提案	質問	示唆	うながし	誘い	受諾	合計
受諾	0	0	0	1	1	0	2
修復の開始	1	2	1	2	0	1	7
枠組みの変更	1	7	2	1	0	6	17
正当性の主張	0	2	3	0	0	8	14
異議申し立て	0	0	0	0	0	0	0
拒否	0	0	0	0	0	0	0
合計	2	11	6	4	1	15	78

は認められなかった(表6)。

子ども－保育者の隣接対では、【正当性の主張－受諾】(8)、【枠組みの変更－質問】(7)、【枠組みの変更－受諾】(6)の順で生起数が多いことが明らかとなった(表7)。

(2) 考察

これら子どもと保育者の相互行為分析の結果からは、次の4点が明らかとなった。

一つめは、事例内の保育者の行為において、【命令】、【要求】、【義務】は、言語・非言語を通じて認められない点である。

二つめは、事例内の保育者の行為について、言語・非言語ともに子どもの行為に対してさらなる情報を求める【質問】が多くみられており、とりわけ子どもと保育者の相互行為で【枠組みの変更－質問】の隣接対が多く認められる点である。

三つめは、活動の中で保育者が言語以上に非言語によるふるまいで子どもの行為へ【受諾】を示していることが多い点である。

四つ目は、子どもと保育者の相互行為における隣接対では、保育者の【受諾】には、主に子どもが自らの見解を述べていること(【正当性の主張】)への【受諾】と、子どもが保育者の質問や提案とは異なる行為を返すこと(【枠組みの変更】)への【受諾】のように質の異なる【受諾】行為が認められる点である。

これら4点のうち、次節では子どもと保育者の相互行為における(a)【枠組みの変更－質問】による隣接対、(b)非言語による【受諾】、(c)【受諾】における【正当性の主張－受諾】の隣接対と【枠組みの変更－受諾】の隣接対における【受諾】行為の違いの3点について、それぞれのエピソードを「教示的無関心」の観点から解釈的に検討する。

2. エピソードにみる「教示的無関心」の解釈

1) 【枠組みの変更－質問】の隣接対事例

c3: この木、パキって折らして。
先生、これ | (捨ってきた枝を差し出す)
T1: 折ったらいいの？ |
c3: え、折れない
T1: 折れないの？ (枝を受け取る)
c3: (うなづく)
T1: 折ったらいいの？ (c3を見ながら枝を折り始める)

このエピソードは、c3が遊びの中で枝を折るという【枠組みの変更】を行うために保育者のもとへやってきて、T1へ情報もしくは行為を要求する場面である。

ここで着目すべきは、T1がc3からすぐに枝を受け取って【枠組みの変更】を進めるのでもなければ、【提案】や【うながし】でc3に枝を折らせるのでもなく、c3の要求に沿って枝を折ることで、c3の【枠組みの変更】を支えていこうとするT1のふるまいである。

この際、T1は【質問】を複数回繰り返している。ここでの【質問】は、T1がc3の伝えたい情報を丁寧に確認するとともにc3の意思、つまりc3自身ではなくT1が枝を折るという行為を了承するかという点を確認している意味があると考えられる。その上でT1はc3の【枠組みの変更】を支える行為へ焦点化しゆっくり移行していく。

これらターン・テイキングのプロセスにより、T1は終始c3の行為を受けて応答する立場を貫き、c3の主導権を奪わないふるまいを見せていることがわかる。もちろん、T1にとってc3に枝の折り方を教えることも、速やかに自分で枝を折ることも選択することができ、またどちらも容易く遂行できることではある。しかし、c3への【質問】を繰り返しながら、c3の考えていることを自らの身体を通じて体現していく行為

により、遊びを展開する上で【枠組みの変更】を行う主体があくまでもc3であることを示し伝え続けていると考えられる。

これは、ある意味「教示」行為である。しかし、c3の行為が先立ち、それにT1の行為が続くように応答していくことで、「教示」という志向性は保持しつつも「教示」には見えにくい保育の構造が組織されていると考えられる。

2) 保育者の非言語による【受諾】の事例

c1とT2は、枯葉が集まっている場所を間にコの字型に位置して座っている

c1：| (マッチで火をつけた場所へ新たな枯葉をくべ続ける) (6.0) (煙は出ない：おそらく火は消えている)

T1：ついた？

c1：| (風で炎が消えないよう手をかざす) (50.0) (実際には炎も煙も出ていない)

T2：(子どもの様子を見つめる) (50.0)

c1：| (2回目のマッチを擦る)

T2：(子どもの様子を見つめる) (50.0)

このエピソードは、c1が枯葉にマッチをつけようとしているところをT2が見守っている場面である。

c1が無言で行為をするターンにおいては、T2も無言で応えるというふるまいにより、言葉を交わさないターン・テイキングが維持され、c1の行為がT2へ【受諾】され続けることがわかる。

注目すべきは、c1がマッチで擦った火が枯葉にうまくつかないターンである。実際には枯葉に火がついていないにもかかわらず、c1は炎が消えないように手で風をよけたり新しい枯葉をくべたりする。この行為に対し、T2はc1の意思決定や行為の判断を否定することもなければ手本を示す訳でもなく、「ついた」という言葉で状況を確認するとどめ、その後もc1の様子を無言で見守り続けることで【受諾】していく。

このプロセスにおいて、T2は目の前の現象に対し、あくまでもc1の知覚に委ねていると考えられる。なぜならば、c1はいま向き合っている現象から多くの行為の可能性を選択し実行することができる。その行為はおそらく森の中にある豊富な資源によって引き出される即時のふるまいであろう。T2はこの場面で、そうやって環境から引き出されるc1の行為を【受諾】することによって、c1の思考や視点からその行

為を見直し、c1の状況判断を理解しようとしているのではないだろうか。

このようなT2の【受諾】は、c2へ「教示」することへの無関心を意味するわけでもなければ、c2の主体性を引き出すために待っている状態でもない。c2の視点へ降りて同じ地平で目の前の現象を理解しようと努めている行為であろう。つまり、保育でよく用いられる「見守る」という用語の内実、保育者が子どもの状況判断を理解するために、子どもの行為を【受諾】しながら子どもの視点で状況を見直していく行為によって示されると考えられる。

3) 子ども－保育者の隣接体における【受諾】の違い

(a) 【正当性の主張－受諾】の隣接対事例

c1：(マッチを手にもって枯葉に火をつける前に) (3.0) あのさ、えと、全部、えと、できなかつたらさ

T2： [うん]

c1：えと、あのさ、えと、なくなるからさ

T2： [そうだね]

c1：ファイヤーずーっと ()

T2： [う:::ん]

c1：そしたらさ、えと、できんかもしれんかつたらさ

T2： [うん]

c1：(マッチを擦る) (5.0)

T2：(5.0)

このエピソードは、c1が枯葉にマッチで火をつける前に「自分ではできないかもしれない」という不安をT2へ吐露する場面である。

注目すべきは、c1の語尾が弱くて聴きとれずにT2が一瞬戸惑いを示すターンである。「うん」という肯定的な【受諾】や「なあに？」という【質問】ではなく、[う:::ん]という曖昧な表現で【受諾】を示し、ターン・テイキングをつないでいるのがわかる。これにより、ターン・テイキングのリズムが狂うことなく、c1がマッチを擦る行為までつながっていった。

この間、c1は自分の感情にまつわる【正当性の主張】を一定のテンポで語り続けている。T2が相槌を打つことで聞き手としての受動的態度を維持し、聞きとりにくい言葉に出会っても流れを止めずにやりとりを運ぶことで、話し手であるc1の【正当性の主張】を一切脅かさない【受諾】を示し続けている。これにより、c1は不安な気持ちをすべて表出させつつ、マッ

チを擦って火をつける行為へと自らを向かわせていくことが可能になったのだろう。

つまり、ここでの【受諾】は、T2がc1の【正当性の主張】をすべて【受諾】することによって、c1が不安なことへ自らの意思で立ち向かっていくための助走を支える機能を担っていると考えられる。

(b) 【枠組みの変更 - 受諾】の隣接対事例

（c1はc2とうちわで焚き木に風を送って、炎を大きくしようとしている。傍らでc3から小枝を手渡されたT1が枝を折る。c1は横目でその様子を見ている）(13.0)

c1：|（地面に落ちていた枝を拾い上げ、T1の真似をして膝で枝を折ろうとする。が、うまく折れない）

T1：え？あゝ！（c1と目を合わせる）

c1：（Tと目を合わせたあとに枝折りに再チャレンジ）(9.0)

T1：hhhhhh（c1の折れない様子を見ながら）がんばって

c1：|（さらにひざで枝を折ろうとする）うりゃ……………（枝は折れない）

T1：(10.0) |（c2とともに焚き木へ枝をくべ、炎をうちわであおぐ）

c1：|（再度ひざで枝を折ろうとする）うりゃ……………（やはり枝は折れない）

c2：ほくのはあ、（ ）

T1： [いい感じ（と、c2に話しかけながらうちわで炎をあおぐ）

このエピソードは、T1がc3とのやりとりで枝を折った行為を横目に見ていたc1が自分も枝折りに挑戦しようとする場面である。

T1が直接的に情報を与えたわけではないc1が炎に風を送る行為から枝折りへと【枠組みの変更】を行い始めるターンでは、c1と視線を合わせることでc1の新たな挑戦を【受諾】する。

注目すべきは、c1が枝折りに挑戦するも枝が折れないターンである。T1はc1へ「がんばって」という言葉をかけることでc1の枝折りへの【枠組みの変更】を【受諾】する。ただし、c1による枝が折れない状況を打破するための【命令】【要求】【うながし】で新たな情報提供を重ねることもなければ、【質問】でc3の状態を確認することもなく、c2と一緒に枝を火にくべる行為を続行する。

つまり、ここにおけるT1は、c1が【枠組みの変更】で新しい活動に参入してくることを目

くばせて【受諾】しつつも、そこから先に活動を継続するかどうかはc1の選択に任せることを「がんばって」という言葉による【受諾】でc1へ示していると考えられる。このように、この場面における保育者の【受諾】は子どもの活動への参加において常に開放性を有していることを示すふるまいであると考えられる。

V. 考察

本研究ではHGCモデルに依拠し「教示的無関心」という視点から「森のようちえん」における遊びを対象とした子どもと保育者の相互行為を分析してきた。本研究の分析結果からは、自然環境を通じた遊びの中で子どもの自発的な学びを育む保育実践の内実について、以下の5点が示される。

第一に、「森のようちえん」の遊びにおいては、保育者が非言語を含む直接的意図的な子どもとの相互行為を図っていることが明らかとなった。これは、先行研究において「森のようちえん」の活動を特徴づけるのは「直接的ではなく間接的なかわり」であるとされてきた前提を見直す契機になると考えられる。

第二に、「森のようちえん」における子どもと保育者の相互行為においては、保育者が非言語的の行為を多く示していることが明らかとなった。これまで、「森のようちえん」において保育者が「間接的なかわり」を重視することで、子どもの自由で活発な活動を促すとされてきた点は、実は保育者の非言語的の行為によって見えにくかった直接的保育行為の一環であり、そこには子どもの行為への明確な意図を持つ保育者の応答性が存在していると考えられる。

第三に、「森のようちえん」における保育者の行為は、子どもの遊びの可能性において開放性を有していることが明らかとなった。ここからは、「森のようちえん」の豊かな自然環境と保育者の間接的なかわりによって子どもの自律性が育まれるというよりも、子どもが自然環境の中で目の前の現象と向き合いながら即時に環境との関係を結び直していく際に、保育者の言語的・非言語的の行為を介する子ども—保育者の相互行為のプロセスが基盤となって、子どもが自律的である状態が組織されていくのではないかと考えられる。

第四に、「森のようちえん」のような自然環境では、屋内で生起する子ども—保育者という言語を介したダイレクトな相互行為にはみられ

ない、非言語的相互行為を媒介する何らかの要因が存在すると考えられる。なぜならば、保育者が保育環境を操作できる屋内とは異なり、自然環境においては子どもも大人も環境を操作できないという意味で同じ立場のもとに活動せざるを得ないからである。

第五に、「森のようちえん」の遊びでは、操作できない自然環境のもとに、子どもも大人も同じ立場で活動に参加するという土壌があるゆえに、結果として、子どもの意見が活動に反映されやすいと考えられる。さらに言えば、森などの自然環境の中では、大人と子どもが「教える-教えられる」関係を超えた一人の人間同士として向かい合う必要性が生じており、そこに主体的な学びのルーツがあるのではないかと考えられる。

今後はさらにサンプル数を増やし、「森のようちえん」の遊びにおける子どもと保育者の相互行為を分析する必要がある。また、屋内活動との比較などにより、保育者の非言語的の行為を生起させる要因を分析することも課題として残されている。さらに、事例内の保育者の行為において、【命令】、【要求】、【義務】が、言語・非言語を通じて認められない点について、その要因を検討し、「森のようちえん」の保育に特有の形態であるのかなど、研究を重ねる必要があると考える。

引用文献

- ・原ひろ子 (1979). 子どもの文化人類学, 晶文社
- ・Konner, M. (2016). Hunter-gatherer infancy and childhood in the context of human evolution. *Childhood: Origins, evolution, and implications*, 123-154.
- ・串田秀也・平本綾・林誠 (2017) 会話分析入門, 勁草書房.
- ・Lee, R. B. (1979) *The !Kung San; Men, women, and work in a foraging society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ・Marshall, L. (1976) *The !Kung of Nyae Nyae*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ・名須川知子・片山知子・米澤正人・上垣内伸

子・田爪宏二・富田久枝・西脇二葉・吉川はる奈 (2012) 「森の幼稚園」試論—北から学ぶわが国の幼稚園への可能性—, 兵庫教育大学研究紀要, **40**, 11-17.

- ・佐藤史浩・磯部裕子 (2011) *Waldkindergarten ein pädagogischer Ansatz— 森の幼稚園— 教育的な試み—*, 宮城学院女子大学発達科学研究, **11**, 43-51.
- ・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.
- ・園田浩司 (2021) 教示の不在—カメルーン狩猟採集社会における「教えない教育」, 明石書店.
- ・高田明 (2019) 相互行為の人類学 「心」と「文化」が出会う場所, 新曜社
- ・高田明 (2022) 狩猟採集社会の子育て論 クン・サンの子どもの社会化と養育行動, 京都大学学術出版会.
- ・高橋健司・久保田秀明 (2020) 「森のようちえん」の先進性と課題の所在 ~自然体験と幼児の健康に着目して~, 教育学論集, **72**, 215-229.
- ・山本理人・千賀愛・安井友康・宮田浩二 (2013) ドイツで展開されている「森の幼稚園」における教師と子どもたちの関わり: 「自己形成空間」という視点から, 北海道教育大学紀要, **63**(2), 57-72.

謝 辞

本研究にかかわる調査にご協力くださった広島大学附属幼稚園の子どもたちと先生方へ謝意を表します。

付 記

本研究は科研費・基盤研究 (C) 【19K02612: 乳幼児期の学びの質を維持・向上させるカリキュラムマネジメントの開発に関する研究】の助成を受け、筆頭発表者の所属機関において研究倫理審査を承認されている (山梨大学大学院総合研究部教育学域倫理委員会 R4-027)。