

るに至った経緯や、そもそも自然とはどのようなものを問う視点は、従来の保育研究に欠けていると思われる。本研究は、雨と子どもの関係を明らかにするのみならず、雨が保育にもたらす意義を考察するものであった。保育構造に基づく視点を設定し記事を検討したことで、遊び環境に限らない雨の意義を捉えることができた一方、保育者から捉えた意義の考察にとどまり、雨と子どもの関係がこの視点に分断されるという課題を残した。今後、保育にとって雨とはどのようなものであるかを深く問い、一層、保育環境としての雨の実際を明らかにしたい。

## 文献

- 1) 河邊貴子 (2016) 保育学講座3：保育のいとなみ-子ども理解と内容・方法. 日本保育学会 (編) . 環境を通しての保育. 東京大学出版会. 177 - 200
- 2) 井上美智子; 無藤隆 (2009) 幼稚園・保育所における自然体験活動の実施実態(2)-動物飼育の実態-. 教育福祉研究. 35. 1 - 7
- 3) 箕輪潤子 (2006) 幼児同士の砂遊びの特徴-ガーヴェイのごっこ遊び理論を手がかりとして. 保育学研究. 44 (2). 82 - 92
- 4) 亀山秀郎 (2012) 幼稚園における稲作の意義の検討-KJ法による保育者記録の分析を通して. 保育学研究. 50 (3). 276 - 286
- 5) 石倉卓子 (2012) 幼児の育ちに必要な園庭環境の検討-表現行動を可能にする自然材と道具の関係性. 保育学研究. 50 (3). 18 - 28
- 6) 仙田満 (2009) こどものあそび環境. 鹿島出版会
- 7) 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領. フレーベル館. 5
- 8) 谷口緑 (1960) 雨の日の保育の実際と原理. 幼児の教育. 59 (7). 15 - 16
- 9) 前原寛 (2010) 雨の日の散歩. 幼児の教育. 109 (6). 36 - 37
- 10) 堀合文子 (1967) 幼児の創造性 (幼稚園におけるのぞましい活動) . 幼児の教育. 66 (6). 24
- 11) 長山篤子 (1988) 雨の日の保育. 幼児の教育. 87 (6). 41 - 42
- 12) 永山暁美 (1960) 保育計画を変更しなければならない場合. 幼児の教育. 59 (7). 11
- 13) 中野圭祐 (2006) 雨の日も悪くない. 幼児の教育. 105 (6). 11 - 12
- 14) 吉岡晶子 (2001) 遊びがかかわるとき、遊びをみつけるとき. 幼児の教育. 100 (3). 60 - 61
- 15) 川崎千束; 本田和子; 河井祥子 (1974) “子どもらが帰った後”をめぐって. 幼児の教育. 73 (11). 26
- 16) 村井トミ (1968) 三歳児 入園当初の一週間 (幼稚園の一週間) . 幼児の教育. 67 (6). 13

## (2) 保育における雨の意義

雨の日の保育に関する記事からは、雨という自然環境に、子どもが保育者の意図を超えて関わっていることも示された。雨の日には、子どもは雨の日の身体になっていて、この感覚から子どもを遠ざけようとしてもそれは不可能である。雨の日、さらにはその前後の日に至るまで子どもに絶えず影響を与える雨は、子どもが環境に主体的に関わることを可能にする積極的な環境であると言える。保育者にもさまざまな子どもの姿を見せ、気づかせる雨は、重要な保育環境の一つとして扱うに値すると思われる。

晴れの日連続ではなく、日々の保育の中に雨の日があることも、保育において大きな意味を持つ。保育者は、雨により、いつもと異なる角度から保育のねらいを考えることができる。また子どもの思

いに気づき、自分の実践を問い直すこともできる。雨という非日常的な保育環境の中に身を置くことで、意識せずとも保育を振り返るきっかけを与えられている。

## (3) 保育環境全体として自然を捉えること

保育環境の中でも、近年、「人的環境」と呼ばれる保育者については、保育者自身の成長・発達のプロセスなどが研究され、人的環境そのものがどのような環境であるかという点が問われている。また、「物的環境」と称される「物」の中でも、例えば絵本などのように、そのもの自体がよく研究されている環境もある。

しかし、環境の中でも自然については、子どもの体験や、子どもの体験を保証するための保育者の指導・援助のあり方を中心に語られることがほとんどである。自然と触れ合うことは無条件に「よい」ものとされ、自然が保育環境として重視され

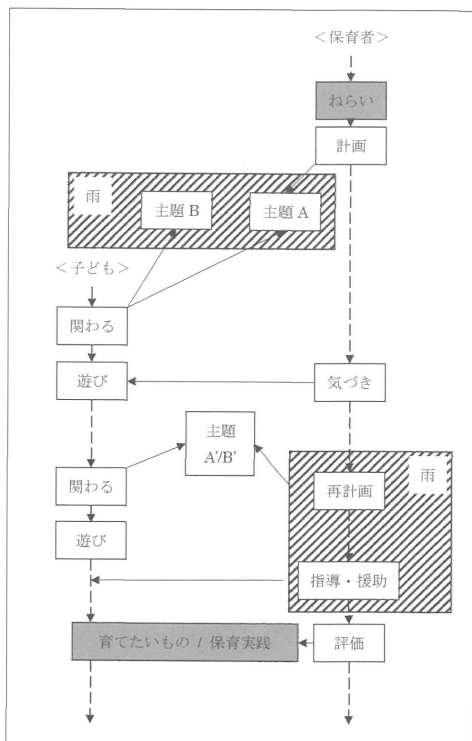


図2 雨の日の保育の構造

保育者自身の関わり方についてだけでなく、雨の日の保育環境について振り返る保育者もいる。村井（1968）は、初めて子どもが付き添いを離れて過ごした日について、以下のように記している。

雨のために室内だけであそんだことが、かえって全体のまとまりがあつてよかったかもしれない。でも一刻でもつまらない時間ができないように、こちらも気をくばって絶えず言葉をかけたり、仲間にさそったり、なかなか忙しい。（3歳、4月）<sup>16)</sup>

村井は「なかなか忙しい」と、「再計画と指導・援助」で示された、さまざまな援助についても述べている。そして、保育を振り返ると、屋外で遊べない環境も効果的に働いたと気づいている。

以上のような評価により、保育者は、次の雨の日には積極的な計画を立てることもできる。「気づき」が「再計画と指導・援助」に生かされるのと同様、「評価」で得られる気づきも、次の保育につながっていく。

#### 4. 考察

##### （1）雨の日の保育の構造

記事の検討により、雨の日の保育が持つ特徴を確認できた。雨の日には、雨が原因となり設定できない主題があったり、保育者の再計画や指導・援助に困難さが生じたりする。雨によって、「計画」が「主題A」に、また「再計画」「指導・援助」が「主題A/B'」に、直接及ばないのである。

しかし保育者が、雨という保育環境ゆえに期待できるものがあると考え、普段の保育とは異なるねらいを持ちながら保育をする姿も確認できた。雨も子どもが出合うものとして、雨の日の屋外での活動をする保育者もいる。そのような試みによって、保育における雨は必ずしも「制限」とはならず、活用されていることが示された。

雨は避けたくとも避けられない点も、雨の日の保育の特徴である。雨に触れない生活を試みても、雨の日は、子どもが関わる環境にすでに雨が含まれており、子ども全員が雨にまつわる体験を得ることになる。雨という環境は、保育者があらためて環境として整える以前から、子どもが主体的に関わる環境で、「主題B」を生みやすい環境とも考えることができる。以上の雨の日の構造をまとめたものが図2である。雨の影響は斜線で示した。

らすわりこんでしまった。「どこかないかな」などと言っているのです、いろいろみんなでやりとりした後で、「こんなお天気の日にはほかの遊びを考えてみたら？」と言うと「ない」「どんなこと？」などぶつぶつ言っている。(5歳、6月)<sup>14)</sup>

子どもたちは「バスケットボールがしたい」との思いを持っていて、保育者に助けを求めた。しかし、雨で園庭は使えず、遊戯室はスペースがない。保育では常に子どもの主体性が重視されるが、雨のせいで子どもの思いを推し進められないときもあるようで、吉岡は「ほかの遊び」を提案した。

保育者は、主題が変わる中でも、子どものその時の興味・関心に応じてその活動を豊かにしようとする。そのような子どもの主体的な遊びの中でねらいを達成するのが保育の基本だが、雨の日にはそれができないときがある。雨による困難さが生じる一方で、雨のもたらす環境の変化に対応し、かつ子どもの要求を満たそうとする柔軟な実践が行われることも示された。

#### (4) 評価

川崎(1974)は、自身の雨の日の保育を以下のように振り返っている。

T男が、“先生、雨、ふっている？”とたずねにきた。雨は音を立てて降っているというのに。T男は、ここ数日同じことをききにくるので、昨日は窓際に連れていき、“ねえ、あの水たまりの水が動いているでしょう、今、雨が降っているからなの”と教えたはずである。で、つい、“水たまりの水が動いていたでしょう？”と冷たくいってしまったが、彼は無言であった。(略) 毎日のように“先生、いま雨、ふってる”と聞きにきたのは、雨が早く晴れてほしいという願望が心の底にあって、救いを求めるように私に話しかけてきた大切な言葉であったのだった。  
“そうね、先生も『早く雨、やんどくれ』と思っているの”と、なぜ言葉を合わせてやれなかったのであろう。実際この長雨では、雨の上がることを待ち望むのは、誰も共通の願望であるのに。水溜り云々と冷たい言葉をつらねて、T男の心の底の声をききとれなかったすまなさ、つまりは私の心が四歳の子どもとつき合うにふさわしい柔かさを持たなかったことに起因している。(4歳、7月)<sup>15)</sup>

どんな日も子どもに寄り添う者でありたいという思いと同時に、雨が降っている中でそうできなかったという後悔が読み取れる。子どもを室内にとどまらせる雨について、それを尋ねてくる子どもの心に考えが及ばないこともあるだろう。雨の日の保育の困難さが、保育後の場面からも分かる。

保育を変更した。

中野（2006）は、園庭で毎日サッカーを楽しんでいた子どもが、雨の日にテラス（保育室と保育室の間の屋根が付いている空間で、ぬれずに遊べる）でサッカーをした時の出来事を記している。

サッカーはボールが勢いに任せて行ったり来たりするだけの、あまり白熱しないサッカーになっていた。（略）

「もしかして、この場所と、子どもたちのもっている力と、子どもたちが楽しいと感じる程度と、このサッカーボールが、マッチしていないのではないか？」ということだった。僕はおもむろに保育室に戻り、新聞紙を丸めてスーパーの袋に詰め、直径三十センチメートル程のボールを作った。（略）新聞で作ったボールは弾まない。そして転がらない。また、柔らかい。そのことと、子どもたちの力が丁度良いバランスになり、中央テラスという狭い場所でのサッカーを面白くしたのだ。（5歳、6月）<sup>13)</sup>

園庭のサッカーをそのまま遊んでいた子どもたちに、ボールを新聞紙に変え、室内で楽しめるよう援助したのである。園庭を使えないという制限の中でも、「いつものようにサッカーをしたい」という子どもの思いを実現させる援助であり、雨の日にいつもと同じサッカーができないことを教えるのではなく、子どもの思いを読み取り、尊重する姿勢が見られる。

雨の日には、子どもの思いと雨の間で葛藤しながら保育をする保育者もいる。子どもの思いに気づきながらも、援助しにくさを抱えながら子どもと関わった、吉岡（2001）が記した記事を挙げる。

室内でバスケットをすることにしたとのこと。そのためにダンボールで作ったゴールを高い所につけたらしい。「どこにつけるの？」と聞くと、廊下に行き、「ここ」と壁の高い所を指した。「ここにガムテープをつけると壁がはがれちゃうからほかの所をさがしてみたら？」と言うと、「どこ？ 遊戯室とか？」と言いながら移動して行く。（略）バスケットゴールをつける場所を一緒にさがしに行くことにした。遊戯室に行ってみると、雨の日だけあってにぎわっており、バスケットをやるような余裕のスペースはない。廊下に出て行きキョロキョロあたりを見回している。隅っこに引っ掛けられる所を見つけた彼等は「先生、掛けて」と言うので掛けてみる。でもそのまわりはガラスなので「いい場所だけどガラスにぶつかっちゃうね」と言うので、それは良くわかったようで「うん」と頷きなが

がけている保育者とのすれ違いを生む。しかし、子どもの姿を見て、雨によって保育を充実させることに気づいた保育者は、自分の雨に対するイメージを改めることもできる。長山が、雨の日は外では何も出来ないというのは、自分自身の体験だったと述べているように、雨を嫌い、避けて生活することに疑問を抱くようになる。子どもとの思いの違いが明確になる雨の日は、保育者は多くの気づきを得ることができ、環境との関わりを考え直す機会を与えられるのである。

雨の日に子どもから生み出される遊びや、雨そのものに対する子どもの感じ方は、毎日子どもと過ごす保育者にとっても新鮮で、多くの「気づき」をもたらす。その「気づき」は、保育者が保育環境を見直す契機となる重要なもので、次に述べる再計画と指導・援助へつながっていく。

### (3) 再計画と指導・援助

雨の日には、子どもの関心が屋外に向いていても、子どもに応じて屋外での活動を進めることはできない。そのような困難さを抱えながらも、子どもの実態に合わせて保育を進めていくのが、再計画と指導・援助の場面である。永山（1960）は、雨の日、次のように保育を進めた。

雨降りの午前中。(略)

A「僕、お家に帰りたくなかったよ」 B「先生、もう、お帰りにしてよ」  
先生「ほんとにね。雨が降ってて、外に出られないし、先生もお家へ帰りたくなっちゃったわ。(略) 畳の所で紙芝居しましょうか、何時かみたいにきれいな色紙で何か作りっこするのもおもしろいわね。その外何でも好きなこと」

A「うわぁいいな、紙芝居して」 B「私は、色紙ちょうだい。(略)」

A「僕にも、色紙ちょうだい、飛行機の紙もね」(略) こうして週案の花摘みは未だ出来ないし、今日の計画にあるリズム遊びも、先へ譲ることにして、協同製作の「色紙模様」が出来上った。(新入組、4月)<sup>12)</sup>

「計画」と異なり、「再計画」は、目の前の子どもの言動を読み取り、保育者がもう一度立てる計画である。「気づき」で述べたように、雨の日には、保育者の予想外の姿が見られることも多く、したがって、目の前の子どもに応じた再計画や指導・援助が非常に重要であると考えられる。雨の日の子どもの様子に気がつく、保育者は自身があらかじめ立てていた計画を取り止めてまでも、今の子どもの興味や関心に寄り添おうとする。永山は、「花摘み」や「リズム遊び」の計画から、雨が降っていることと、子どもの「帰りたい」という気持ちを踏まえて、「色紙模様」に

とはならず、雨のために新しく設定できる主題も見つかる。雨の日の保育では、子どもの興味・関心に加え、雨自体が原因となって保育者のねらいや計画、保育の主題が変化していくことが明らかになった。

## (2) 気づき

泥水、ぬれた遊具や植物など、雨が生み出す環境はさまざまである。子どもも、雨によって違う様子を見せる環境に気づいて生活している。保育者は、保育中に初めて、子どもと雨の関係や、雨も遊びになるおもしろさを発見することもある。堀合（1967）は園庭遊びの時に、以下のような気づきを得ている。

雨があがって晴れてきた朝、まだ部屋の前には大きな水たまりがある。“先生外へでていい” “いいわよ水たまりにはいらないようにね” しばらくして部屋の前をみると、その水たまりに黄色、水色、ピンクの、美しくかわいい舟が浮かんでおり、小さいかわいい手で波をおこして走らせている。（4歳3月）<sup>10)</sup>

子どもは、「水たまり」など雨によって作り出された環境を存分に使いながら遊んでいる。保育者に教えられたのでもなく、既存の遊びでもなく、子ども自身が見つけた雨を主題とする遊びは、まさに保育の基本である「主体的な遊び」と言えるのではないだろうか。

長山（1988）も、雨の日の子どもの言葉によって、ハッとさせられたという。

N君は、外遊びの大好きな子どもでした。（略）「室内では、こんな事が出来るのよ」とN君に大工道具を出してすすめたり、粘土活動を取り入れたりしましたが、なかなか活動に打ち込むことが出来ませんでした。（略）私の中には、雨の日は、「室内活動で満足させるような工夫を」と云う固定概念がありましたが、N君のふと漏らしたことばに、ハッとさせられました。「雨の日でも外に行きたい。たくさん遊ぶことがある」私は「そうだったのか」とN君の気持ちを知りました。「雨の日は、外では何も出来ない」これは私の体験でした。N君は、雨の日も外で体験出来る沢山のことを知っていました。（4歳6月）<sup>11)</sup>

保育者は、N君の言葉で初めて、外で遊びたいと思っていたこと、絵本などで雨のおもしろさを知っていたことに気づいている。「雨の日は外で遊べない」という考えは、私たち「大人」の生活に浸透しているが、子どもは「雨にぬれたとしても、外で遊びたい」と思うとすれば、雨は、「室内活動で満足させるような工夫」を心

### (1) ねらいと計画

雨の日には、晴れの日の屋外での遊びはできない。前日の子どもの姿を踏まえて主題を設定しようとしても、保育者は、遊ぶ場所や内容を前日からの流れで考えることができなくなる。しかし、その際の保育のねらいや計画は、「～ができない」という消極的なものばかりではない。谷口（1960）は、雨の日を「協力、協同」が求められる機会と捉え、そのねらいを達成するための環境を整えることを提案する。

なるべく手のかからないように、問題の起こらないように、集めて一斉に、という子どもたちにとって受動一方の生活だけでなく、せまい屋内での生活という限られた条件でも、それを積極的に利用することを考えよう。（略）限られた遊具、玩具をゆずり合って使わねばならないこの機会に、協力、協同の生活態度を指導する。せまい屋内で、子どもたちそれぞれの要求がぶつかり合う雨の日は、正しく自己を主張することと共に、他を認識し、協同を学ぶ、民主的社會人としての生活態度の基礎を訓練する最も良い機会である。<sup>8)</sup>

狭い保育室だからこそ、人との距離が縮まり、他者と生活していることを知り、それが心地よくなるよう指導することもできるのである。場所の制約がある環境も、保育のねらいの角度を変えることで可能性に満ちる。

雨の日の環境を、そもそも「屋外が使えない」と捉えない前原（2010）は、雨の日に散歩に出かけている。

散歩という活動は、環境構成という視点から見ると、子どもの周囲の環境を構成するのではなく、別個の環境状況の中に子どもを連れていくということになります。つまり、園内では出合えない環境に出会うのが、散歩です。

そう考えると、雨の日に散歩に出かけられないと思込む必要はなくなります。むしろ、雨の日は、ほかの日とは違う環境に子どもが出合える貴重な日であるといえます。<sup>9)</sup>

雨は、子どもが触れてはいけないものではなく、いつもと異なる景色を見せてくれる貴重な環境である。この記述からは、雨によって、園内にないだけでなく、他の日にはないものと出会う散歩ともなったとうかがえる。

雨の日における保育のねらいと計画には、屋外が使えない不便さがある。しかし、保育者は、いつもの保育を変更せざるを得ないと捉えているだけではない。雨の日だからこそこの環境と、ねらいのもとで保育ができると考えると、雨は必ずしも「制限」



題A)を設定する。保育中には、子どもが主題に主体的に関わり、それが「【け】遊び」となることが期待される。保育者は、子どもの姿から「【う】気づき」を得て、子どもがねらいを達成するのに必要な「【え】指導・援助」を行う。さらに保育後には、保育者自身の指導・援助や、育てたいものについての子どもの様子を「【お】評価」し、次の「【か】ねらい」を立てる。そのねらいについても、子ども自らが「【こ】関わる」ことができる「主題A」を設定し、「【き】計画」し……という流れが繰り返される。ねらいや主題は、一週間や一年間、園の教育課程も見通して設定される。図では、前日とは異なるが、つながりのある次の主題を「主題A」とした。

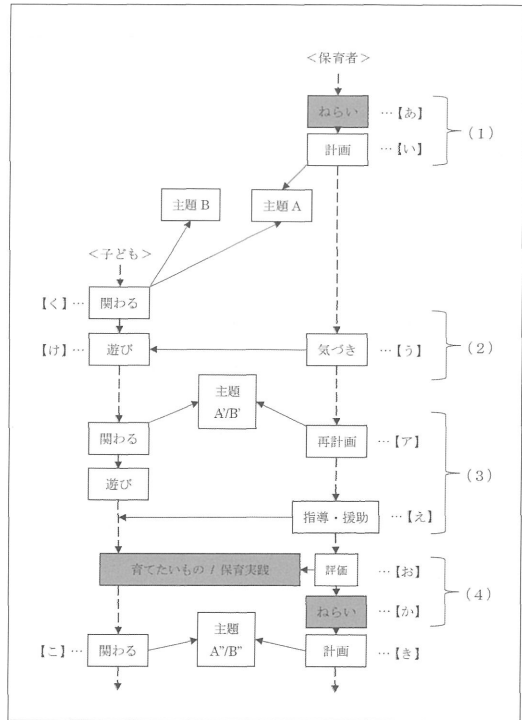


図1 『幼稚園教育要領』に見られる一般的な保育の構造

保育中、子どもの興味・関心により、保育者も予期せぬ方向へ主題が変わる。新しく出現した主題を「主題B」とすると、保育者は主題Bと、あらかじめ計画した主題A両方を含めた保育を、保育中に「【ア】再計画」する。またその際の主題は、子どもの反応を踏まえた「主題A/B」となる。

本研究では、図1のような構造を持つ一般的な保育に対して、雨の日の保育はどのような構造を持つのか考察する。

### 3. 結果

雨の日の保育を、保育者の(1)ねらいと計画、(2)気づき、(3)再計画と指導・援助、(4)評価から考察する。記事の中で、それらが読み取れる部分に下線を引き、子どもの年齢や出来事の時期は( )内に示した。

を示す。そのため、まず『幼稚園教育要領』（2017年改訂）に基づき、筆者の考える一般的な保育の構造を示す（キーワードに下線と番号を付けた）。

幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行う<sup>①</sup>ものであることを基本とする。

このため教師は（略）次に示す事項を重視して教育を行わなければならない。

- 1 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<sup>②</sup>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 幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導<sup>③</sup>を中心として第2章に示すねらい<sup>④</sup>が総合的に達成されるようにすること。
- 3 幼児の発達は、心身の諸側面が相互に関連し合い、多様な経過をたどって成し遂げられていくものであること、また、幼児の生活経験がそれぞれ異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導<sup>⑤</sup>を行うようにすること。<sup>7)</sup>

現在の日本の保育では、子どもの主体的な活動が重視される（下線②）。子どもの興味・関心や意欲は、この時期の発達、さらに学校教育全体に意味を持つと考えられている。また、そのような子どもの主体的な活動を保証するため、環境を通じた教育（下線①）と遊びを通じた指導（下線③）が行われる。幼児期の教育は、子どもに直接教えるのではなく、周囲の物や人などの「環境」と関わる中で子どもが学ぶ。そして、その関わりは子どもが意欲的に楽しめる「遊び」でなければならず、保育者は子どもが遊びの中で学ぶよう指導するのである。

子どもに学んでほしいものは「ねらい」と表される（下線④）。『幼稚園教育要領』では、幼稚園終了までに育つことが期待される心情・態度などが示されており、保育者はそのねらいの達成を目指す。子ども一人一人の今の姿を捉え、ねらいの達成に必要な「指導」をする（下線⑤）。

以上を踏まえて、日本における一般的な保育の構造を図1に示す。

保育は、破線の矢印に沿い、図の上から下に進む（本文【 】内の記号は、図1の記号に対応する）。保育者は保育前に、子どもに「育てたいもの」を想定した「【あ】ねらい」、そしてねらいを達成するための「【い】計画」を立てる。計画では、時間や場所に加え、子どもが主体的に「【く】関わる」ことができる「主題」（図では「主

# 保育環境としての「雨」に関する一考察

興侶 侑\*

## 1. 問題と目的

日本の保育は、環境を通して行われる教育と言われる。河邊<sup>1)</sup>は、その「環境」の構造や可能性を探る研究により、環境が子どもにもたらすものや、子どもの経験を読み取れるとし、その重要性を指摘する。「環境を通した教育」である保育を充実させるためには、子どもをとりまく環境そのものの理解が不可欠で、これまでさまざまな環境が研究されてきた。特に自然環境の研究は、動植物の飼育・栽培<sup>2)</sup>、砂遊び<sup>3)</sup>、行事やプロジェクトでの自然体験<sup>4)</sup>など多岐にわたり、保育の中でも重要な位置を占める。しかし、自然環境の中でも、気象現象はほとんど研究されていない。石倉<sup>5)</sup>や仙田<sup>6)</sup>が、太陽光・風・雪に言及しているが、遊びの材料としての考察にとどまっている。気象は、保育全体を通して子どもが関わる環境であるため、遊び以外も含めた保育環境の一部として気象を捉えていく必要がある。

そこで本研究は、「雨」を重要な保育環境と捉え、研究対象とする。雨の日の保育について、そこにどのような子どもの姿や保育実践が見られるのかを明らかにし、保育における雨の意義について考察する。雨は、保育者が意図を持って事前に構成することができない自然環境だ。環境の理解が保育の第一歩であるならば、予測できない環境のもと保育を行う雨の日は、晴れの日以上に、保育における保育者の姿勢が問われる。そのような雨の日の保育を明らかにすることで、雨の日に限らない一般的な保育環境や保育計画を考える上でも、意義ある示唆が得られるだろう。

## 2. 方法

### (1) 『幼児の教育』記事の検討

雑誌『幼児の教育』を検討する。『幼児の教育』は、その前身『婦人と子ども』が1901年に創刊された。保育実践者・研究者らが、実践記録や研究報告、論文、物語や詩歌などを執筆している。本誌には、率直な言葉で、保育における子どもの姿や保育者の思いが残されており、記述を追うことで、保育者も意識していない雨の日の保育を明らかにできると考える。本研究では、『幼児の教育』の、雨の日の保育実践や、雨に対する子どもや保育者の思いが記された記事を分析する。

### (2) 一般的な保育との比較

本研究では、雨の日の保育を、一般的に考えられている保育と比較し、その特徴

---

\* (こうろぎゆう) お茶の水女子大学大学院前期課程学生