

# 自然体験を通じた幼児の「育ち」と「学び」に関する検討

杉村伸一郎 岡花祈一郎 浅川 淳司 財満由美子  
松本 信吾 林 よし恵 上松由美子 落合さゆり

## 1. 問題と目的

附属幼稚園では平成18年度より「幼児の自然体験について考える」という研究主題を掲げ、自然環境を活かした「森の幼稚園」の実現に向けて保育の実践と研究に取り組み、今年度は3年目になる。その間、大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設とも共同研究を行い、昨年度は、4月から7月の間、水曜日の午前中に附属幼稚園の3つクラスの保育をビデオと筆記により記録をとり、午後に保育者が観察者とともにビデオを見ながら保育カンファレンスを実施した。

その結果、子どもたちが年齢に応じて、自然の心地よさをはじめとして、怖さ、面白さ、不思議さ、さらには自然の仕組みや命の大切さなどを学んでいく様子とともに、保育者が子どもの自然体験に関して、どのような意図をもち、かかわりを調整し、評価しているのかが明らかになってきた。

しかし昨年度の観察は、各クラスの保育者を中心に、その周囲にいる子どもの自然体験を記録するという方法であったので、観察対象となる子どもは、一部に同じ子どもが含まれることはあっても、基本的には週によって異なっており、同じ日でも保育者が場所を移動することにより対象児が変化することもあった。したがって、昨年のような方法で集めた記録からは、何らかの観点から事例やエピソードを抽出し、それに関して考察することはできても、子ども一人ひとりがどのように変容していったのかを明らかにできなかった。

このことは、我々の昨年度の研究だけでなく、幼児の自然に関する従来の研究のほとんどに共通している。そこでは、個人の変容を考慮せずに、特定の自然体験場面ごとの考察が行われ、子どもの学びや、その内容の年齢による違い、学びにおける保育者のかかわり、といったことが考察の中心になる。そして、ともすれば、子どもは自然体験から何をどれだけ学んでいるか、保育者は子どもの学びをどのように援助してい

るか、といったことだけに注目しがちになる。

そのようになったとしても、幼児期と同様に自然体験を重視している小学校の生活科の授業では、大きな問題はないだろう。それに対して、幼児教育は、生きる力の基礎となる心情、意欲、態度などの「育ち」が目的であり、小学校以降の教育における自然体験を通じた「学び」的な側面を育むことが中心ではない。ここでいう「学び」とは「小学校以降に象徴される教科教育的な学び」のことであり、「育ち」とは「幼稚園で実践している総合的な育ち」のことである。

しかしながら、現在のところ、子ども一人ひとりの「育ち」と自然体験における「学び」との関係はほとんど研究されておらず、そのような観点からとらえた幼児教育の特徴も十分に明らかにされていない。幼小の連携が広がりつつあるものの、交流活動レベルのものが大部分である現状をかんがみると、改めて「学び」と「育ち」の関係を検討することは、カリキュラムレベルの幼小連携の一助になるであろう。

そこで本研究では、従来の研究のように、保育者を中心にその周囲にいる子どもの自然体験を記録するのではなく、特定の子どもの自然体験を4ヶ月間記録する。そして、その記録を昨年度の記録や小学校の生活科の実践記録と比較検討することにより、幼児の自然体験における保育者の援助や、子どもの「育ち」と「学び」の特徴を明らかにする。

## 2. 方法

本研究では、カブトムシに関連した3つの自然体験の記録を比較する。1つは、小学校の生活科の実践記録であり、内藤(2005)を用いた。もう1つは、昨年度の附属幼稚園における記録であり、広島大学附属幼稚園(2008a)から、5歳児のカブトムシに関連した自然体験の部分だけを利用した。そして、最後の1つは、今年度の自然体験に関する観察記録であり、以下

---

Shinichiro Sugimura, Kiichiro Okahana, Atsushi Asakawa, Yumiko Zaima, Shingo Matsumoto, Yoshie Hayashi, Yumiko Uematsu, Sayuri Ochiai: A study on “growing” and “learning” through nature experience in early childhood.

のような方法で作成した。

**観察期間** 2008年4月から7月までの計4回（4月16日，5月7日，6月11日，7月16日）。

**観察時間** 登園後の8時45分から10時15分までの90分間。

**観察方法** 5歳児クラスから対象児1名を担任保育者が選出し，観察者3人のうち1名がVTR記録を撮り，他の2名はメモ記録をとった。VTR記録とメモ記録をもとに，対象児の発話や行動，保育者や友だちとのかかわりを観察記録として作成した。

### 3. 小学校の生活科での実践

内藤(2005)は生活科の学習指導を次のようにとらえ，実践の一例として「カブトムシとなかよし」を紹介している。生活科では，具体的な活動や体験は目標であるとともに，気づきを得るための手段でもある。生活科には体験を通して「分かるようになったり」「できるようになったり」「気付くようになったり」する内容が明確にあり，体験自体も目標であるが，学習指導要領の内容こそが教科の本質である。そして内容を重視すると，体験的な気づきを，一般化され科学的な認識に発展していく「経験知」のレベルの気づきへ導いていくことが大切になり，友だちとの対話や教師からの揺さぶりや問いかけなどが，そのきっかけとなる。

カブトムシの単元の目標は，以下の3つであった。(1)カブトムシを幼虫からお世話することを通して，命と丁寧に向き合いカブトムシの成長を喜んだり，どうすることがカブトムシにとって幸せなことか葛藤したり，その死を悼んだりすることができる。(2)カブトムシの「いえ」には，何があったらいいのか，いつまで飼育するのか，どこに逃がすのが最適か，ということを探ったり，考えたりすることができる。(3)カブトムシが成長するための適した「いえ」及び，幼虫→さなぎ→成虫→卵という成長の過程や生命の連続に気付くことができる。そして，最大のテーマは，「おとなになったら，どうする？」であり，「逃がすのも，飼いつけるのも，どちらもいやだ」という葛藤の中で，「成虫の住みよい環境」や「人間と生き物との望ましい関係」に対する自分なりの「応え」を探り続ける構えをつくることであった。

そのために，「幼虫時代」の冬から「成虫になる」次の年度の夏までの半年間，1人1匹を飼育させ，さらには，学習活動や気づきのための手だてとして，最初は，抵抗を少なくするために，班で一匹の幼虫を飼育させておいたり，腐葉土と運動場の土を比べさせ，以下のように，その違いに着目できるように促したりした。T：幼虫くんのおうちをつくるためには，腐葉

土がいいということが分かりましたね。運動場にも砂場にもたくさん土があるから，それを使おうと思うのですが，どうですか？ C：いけーん。それはただの砂。T：砂だといけないのですか？ C：砂には栄養がないから，幼虫くんが死んじゃう。

また，子どもの気づきを深める例として，以下のものが紹介されている。「飼っているカブトムシを逃がすか飼いつけるか」とう話し合いの中で，「敵はこわいけど，自然の方がいいよ，という声が聞こえてきました」という子どもの声が出たとする。その場合，教師は，単に情緒的だと思わずにはなく，そこにカブトムシが本来生息すべき環境に気付く土台があり，カブトムシを心からかわいがっている優しさがあることを認めた上で，「では，どこに逃がしてあげると，カブトムシくんはうれしいのかな」と働きかける。そして，カブトムシの住みよい環境の条件に目を向けさせ「クヌギの木」の森が適した環境であることに子どもが気付けるようにするのである。あるいは，「ぼくのカブトムシの幼虫くんは，かくれんぼが得意なんだ」というつぶやきから，カブトムシの幼虫は土の中にもぐって過ごすという「幼虫に適した環境」に気づきを広げるのである。

### 4. 附属幼稚園における昨年度の実践

昨年度の5歳児の実践では，飼えない生き物を放してやる・話し合う・知らせる・生物の一生を見届けるなど，経過をたどりながら経験を積み重ね，認識を深めていく様子が観察された。また，科学的な視線で生命をとらえるようになるとともに，生き物の死も真剣に受け止めるようになり，大切に育てた経験を通して愛情と悲しみが芽生えるようになっていった。さらに，5歳児の最後の時期には，自然の変化や仕組みに気づき，操作や観察を行うようになり，過去の経験をもとに疑問をたどっていく科学的な発想の芽生えが育まれていることが考察された。

カブトムシの飼育に関しては，そのねらいを保育者は，「幼虫から成虫になるまで一人1匹ずつかわることで，カブトムシの命の一巡にふれる体験をしてほしい」として，年間の保育計画に位置づけていた。それは，5月には「カブトムシになるかな」，7月には「カブトムシになったよ」という内容で実施され，生き物に愛着をもつ，育てることの喜びを感じる，命の大切さを感じる，といった感覚が育ってきたと考えられた。また，9月には，命の連鎖，循環を感じるために，「カブトムシの幼虫に出会う」というテーマで活動や体験が行われた。

実践の具体的内容としては，まず，カブトムシの館

で腐葉土を掘り幼虫を見つける。そして、自分が育てるカブトムシに愛着をもち大事にするために幼虫に名前をつけ、それが元気に動く様子を見て喜び、霧吹きをしたり、マットを足したりする。さらに、カブトムシの幼虫がサナギになると、それに気づき、サナギの蛹室が壊れた場合は家づくりをする。サナギが成虫になると、何を食べるのか考え世話をしたり、カブトムシを戦わせたり、カブトムシについて知っていることを話し合ったりする。そして最後に、死んでしまったカブトムシを埋葬する、などの実践であった。

そして、このような実践の中で、保育者は、マットが乾いたり水をやりすぎたりして、カブトムシの幼虫が姿を現したときには、カブトムシの育て方やカブトムシの絵本を読み、子どもたちが気づくように援助した。また、カブトムシの死に直面した時に、「おみまい」（埋葬）を提案する子どもに寄り添い、ヤマモモの実をお供えし手を合わせた。また、夏休明けに、カブトムシがいた飼育ケースの中に産みつけられた卵が育ち幼虫がいることを子どもたちに伝え、「いつ、カブトムシになる？」という子どもの質問に「みんなが、一年生になった夏かな」と答えるなどの援助を行ったことが記録された。

以上で紹介した附属幼稚園の自然体験におけるねらいは、先に紹介した小学校の生活科の目標と類似しているだけでなく、具体例の1つとして取り上げたカブトムシの実践も、その目標だけでなく、進め方や援助の仕方に多くの共通点がある。

## 5. 今年度の結果と考察

以下の観察記録では、Cは対象児、Tは保育者、Bは男児、Gは女児を表し、BとGに関しては元の記録での出現順に観察日ごとに通し番号がふってある。また、事例の考察では、担任保育者の考察を広島大学附属幼稚園（2008b）から適宜利用した。

### 4月16日

担任の保育者は、4月の上旬の対象児について、新しい環境への緊張が強いと感じており、一緒にいろいろな自然物に触れかかわることで、固さを解きほぐしていけるのではないかと考えていた。というのは、年少組の時にも対象児を担当しており、虫好きなことが印象として残っており、虫を手がかりにすれば対象児らしさを発揮できるのではないかと、思ったからである。

**事例** Cはカブトムシの飼育ケースに近づいてくる。（教室の中にある飼育ケースには、今後の一人1匹の幼虫の導入がスムーズにいくように、あらかじめ数匹の幼虫が入れられていた）。Tが「C君何が中におるか知ってる？」と聞くと、Cは「秘密」と答える。

Tが「秘密なん？、G1ちゃんに教えてあげて。何がいるでしょうか？」と頼むと、Cは「カブトムシ」と答える。Tは「見てみようか、あけてみるね」と言って、飼育ケースを揺すって土の中にいる幼虫を出そうとする。すると土の中から2匹幼虫が出てくる。出てきた幼虫を見て、G2が「大きい」という。

Cが「クワガタの幼虫は木の上にいるんよ」と言うと、Tは「クワガタの幼虫、木の上にいるん？ そうなん」と反応する。Tは再び飼育ケースを揺すり、「まだいるかな」という。CはTが飼育ケースを振るのをじっと眺め、「二人か、三人かな、これは」という。一匹土の上に出てきたのを見て、Cは「ほらっ」と言う。Tは「まだいるかな、探してみて」と子ども達に指示して、他の先生と打ち合わせをする。Cは他に幼虫がいないか飼育ケースを覗き込む。「なんで俺が？ 2匹おる。なんで俺がさがさないけんのか？ あっ、ここにおった。さっき見つけたやつや」とカブトムシの幼虫を探す。

幼虫がまた土の中に戻ろうとしているのを見て、CはTに「またもぐりよる」と言う。Tは「もぐりよるん？ 明るいから嫌だと思ってるんかね。明るいのが苦手なんかね」と答える。C：「初めてなんかも」 T：「初めて出てきたんかね」 C：「夜出てきたかもしれんけどね」土の上に出てきた2匹の幼虫のうち、1匹が動いていないのに気づいて、指差しながら「なんで、こっちはまだ動いてないや」と言うが、直後に動く様子が見られ「動いた、動いた」と言う。それをみたTは「びっくりしてるね」と言う。Cが「俺んちにね、こんぐらいの、こんぐらいの（指で幅を表す。5cm程度）幼虫がおったんよ。もういなくなったけど」と言う。

**考察** 以上の記録をみると、小学校の生活科では、問いかけなどをして気づきを深めているであろうと思われる場面でも、あえてそうせず、対象児と保育者との会話がスムーズに流れ、対象児が保育者とともに安心して過ごせるよう、配慮している様子が見える。

具体的には、Cが「クワガタの幼虫は木の上にいるんよ」と言った場面では、Tは「クワガタの幼虫、木の上にいるん？ そうなん」と反応し、土のなかにいるカブトムシの幼虫との違いについて問いかけたりしていない。また、Cが「またもぐりよる」と言った時も、Tは「もぐりよるん？ 明るいから嫌だと思ってるんかね。明るいのが苦手なんかね」と答え、「なぜ、もぐるのかね」というように尋ね、子ども自身に考えさせてはいない。

おそらく、この時期の対象児の「育ち」の状態では、保育者が問いかけたりすると、会話が途切れてしまう可能性もあり、保育者は、せっかく築かれつつある二

人の関係が元に戻ってしまうことを心配したために、共感的な応答を行ったのではないだろうか。この点に、単純に「学び」の可能性だけを追求できない幼児期の保育の特徴があると考えられる。

**事例** カブトムシの館で土を掘っている時、Tが土の中からゼリーのカップを見つけ、「カブトムシのゼリーだ。ここら辺にいるかもしれんね。ということは」と言う。Tの発言を聞いてCは「ということは…」と大きな声で反復する。B7:「ここら辺におる」T:「ここら辺におるかも」C:「ということは」その時B5が「あっ、カブトムシの…」と言って何かを見つける。(中略)

Tが土の中に穴を見つけ、「穴があるということは…」と言うと、B7が「そこにいるんだ」と言う。T:「いるかもしれんね」B7:「そこにいるんだ」。その話を聞いていたCは「でも、こっちにも穴があるかもしれんよ」と言う。(中略)

Cは「あーなんかあったよ」と言って、丸い小さな物体を見つける。Tが「カブトムシのウンチがないからね」と言うのを聞いて、Cは見つけた物体を「ねー、みて」とTに見せる。それをみたTは「あっ、それカブトムシのウンチかね」と言う。T:「ウンチがあるということは、やっぱりカブトムシがいるということだろうか」Cは「もう1回入ってみる」といってカブトムシの館の上に上る。(中略)

(カブトムシの館の土が1mぐらいの深さで量が多いので)Tが「Cくんどうしたらいい？」と聞く。C:「板(腐葉土を囲ってある脇板)とってからね、土を減らしてから掘ったほうがいい」T:「そうだよ、ちょっとこれ土が多すぎるわ。スコップで掘ってみんと幼虫に行き当たらんかもしれん」G12:「スコップもってくる」T:「スコップ持ってくる? どのスコップ持ってくるの?」C:「砂場のスコップを持ってくる。シャベル」T:「シャベルがいいかもしれん。一回帰ってみんなに相談しよう」

**考察** この場面では、保育者が「ということは」という因果的な推論を促す発言し、対象児も「ということは」と復唱する。その後も2回、保育者は「ということは」とうことにより、ゼリーや土、ウンチなどが幼虫を見つける手がかりになることを対象児は学ぶとともに、ただ掘るだけでなく、考えながら見通しをもって活動するという態度を身につけていっているようである。

その一方で、保育者は保育後に、普段は口数のすくない対象児が、「掘ってみよう」とはっきりと思いをだし行動を起こしたことを、意外であるとともに頼もしく感じ、そして、このような自己発揮を支えていき

たいと振り返っている。ここにおいても、保育者のまなざしは、「学び」よりも「育ち」に注がれているようである。

5月7日

**事例** カブトムシの幼虫が入っている飼育ケースの腐葉土が少なくなったので、Tは腐葉土の入れ替えをしようと提案し、飼育ケースをテラスに運びたらいに幼虫と腐葉土を移す。Cは、腐葉土の中にミミズを発見し、「ミミズ、ミミズもおるよ」とミミズの存在を訴える。それを聞いたTは「ミミズおるね。じゃあ、お布団探しにいこ。だって、うんちだらけなんだもん」とたらいの上にビニールシートをかけ始める。CはTのシートの掛け方が気にいらなかったのか、カブトムシの幼虫に太陽の光が当たらないようにシートを念入りにかぶせなおす。

Cは替えの土を運ぶためにTとB1と一緒に一輪車を取りに行くことになった。Cは最初一人で飛び出していこうとするが、途中で止まり園舎を出ようとするTとB1のところに引き返してくる。Tは「どんなお布団がいいかな?」と聞く。B1が「砂場の砂」と答えるが、Tは正解とも間違いともいわずCに「砂のお布団でいいかな?」と聞く。Cが「だめ」と答えると、すかさずTが続けて「どんなのがいい?」とさらに質問を続ける。Cは「さっきみたいの、さっきみたいのがいいよね」と答える。Tは「さっきみたいのはどこにあるかな」と子ども達に語りかけながら、「箱車持ってこようか。スコップも持っていこうか」といって子ども達に箱車を取りに行くよう促し、自分はスコップを取りにいった。CとB1はTと別れて、箱車を走って取りにいった。(中略)

カブトムシの館に到着後、TがCに対して「このお布団でいいかな?」と聞くと、Cは「いいよ」と答えた。Cは「よしいくよ」とスコップで土を掘り始めようとしたとき、Tに訴えかけるように「ちょっとおらんところね、あれしたほうがいいよ」という。TはCの話しをもっと具体的に聞き出そうと「あれって?」と聞く。Cは小さな木を手に持ち、掘るふりをしながら、「ちょっと小さな棒でね、掘ったほうがいいよ」という。T:「どうして掘るん?カブトムシがいるかもしれんけ?」C:「うん、濡れとるかもしれんけ」とまだ土の下にカブトムシがいる可能性を考慮して、慎重に土を掘る事を主張する。TはCの意見を聞き入れ「そうじゃね、カブトムシのいないところを掘ってみようか。まだおるかもしれんけんね」という。Cが腐葉土を掘っていると土のかたいところに出くわし「あっ、かたいここ」といって、それまで慎重に掘っていたのが、おもいっきりスコップで突き刺して「う

んぎゅー」といいながら力をこめて掘るようになる。力をこめる様子が面白いのか、B1と顔を見合わせて笑う。

**考察** 小学校の生活科での授業では、教師が「砂だといけないのですか？」と問いかけ、腐葉土と運動場の土の違いに着目できるように仕向けていた。この事例でも、それと同様に、替えの土を取りに行く場面では、保育者は「どんなお布団がいいかな？」「砂のお布団でいいかな？」「どんなのがいい？」と問いかけていた。

また、保育者は、幼虫に太陽の光が直接当たらないようにとシートをかけ直したり、カブトムシの館の腐葉土の中にカブトムシの幼虫がいるかもしれないからと慎重に掘るようにと発言したことを、対象児が命あるものを大事にすることが印象深いエピソードとして受け止め、この優しさを嬉しいと感じ、大事にしたいと思っている。

このように、幼児教育においては、小学校以降の教科学習と同様の側面もあるが、それとともに、子どもの優しさにも目が向けられている。だが、その優しい行動の背後には、光が当たると虫がどうなるだろうか、この場所にはカブトムシがいるかもしれない、といった予測ができる力が必要である。したがって、幼児教育においては、特定の知識や領域における「学び」だけでなく、あらゆる領域におけるさまざまな「学び」や「育ち」が統合されて現れるものが保育者の評価の対象になっていると考えられる。

**事例** 再び園舎に戻り、飼育ケースの中の幼虫を探しながら、T：「1匹いたらここに線引くんよ」と言い、土の中にもぐった幼虫を探し始める。B1：「一匹おったよ」T：「一匹いたね。ここに入れて。書くよ」B1：「二匹おった、三匹おった…」と連続で幼虫を見つける。Cはいっぺんに複数の幼虫をもって入れようとする。それを見たTは「一匹ずつ入れてあげて。そーっと1匹ずつ入れてあげて」と言うと、Cはカブトムシを優しく扱うようになった。Cは両手で土ごと幼虫をケースに移していたが、対照的にB1は片手で幼虫をつかみケースに移していた。B1が無造作に幼虫をケースに移すのを見て、Tは「ちょっと待って。その時によくみて。病気みたいのがあるでしょ、動かないのはここに返しておいて。よくみてよ」と言う。Cは自分運んだ幼虫が動くのを見て「おっ、動いた」とつぶやく。幼虫が飼育ケースの土の表面の一部に固まっているのを見て、Tは「同じ場所に置かないほうがいいな。みんな1つのお布団にははいらんじやろ。きゅうくつやし、広いほうがいい」と提案する。それを聞いたCは広いほうに幼虫を置く。(中略)

Cが運んできた土を幼虫の上からかぶせる。Cは両手で土をつかんで、そーっと丁寧に土をかけてあげる。Tがたらいに残っていた幼虫を見つけ「もう一匹いたよ」とケースに入れる。C：「14匹だ」。B1はCとは対照的にスコップで上から土をかける。Cは土をかけ終わるとたらいの方へ移動し、Tと一緒にまだ幼虫がいらないか探す。B1は土を入れ続け、入れた土をスコップで上から押さえつける。Tはたらいの中にあつた木の枝を手に取り、「これ(木の枝)も移してあげて」と言うと、Cはケースに枝を入れる。C：「枯葉も好きかな」T：「枯葉も好きかもしれんね」Cは枯葉もケースの中に入れる。(中略)

TとCとB1は、飼育ケースの中の古い腐葉土をカブトムシの館に戻しに行く。C：「ここ、まだ幼虫がおるかね？」T：「この間、M先生がね、掘ってみたんだけどね、いなかったんだって。M先生一人だけじゃそんなに深く掘れんもん。」C：「うん。」T：「この下まで木があるからね」C：「この下までね？」T：「あるからね、いるかもしれないね」T：「(幼虫は)夜出てくるんかね？」C：「夜は起きれんじやろ」と言い館のふちに登り立ち上がる。T：「夜は起きれんの？夜は寝とる？」T：「昼に出てくるんかね。どんなときに出てくるんかね？」C：「みんながいない昼に出てくるんよ」T：「B1君はどう思う？」B1：「昼は幼虫寝て、夜に起きる」T：「B1君は夜出てくるんだって」T：「調べてみるとね。カブトムシの本があったでしょう。あれで調べてみたら分かるかもね」T：「よし、これでよし」と言い、土をならすのをやめる。

**考察** この事例の最後で、保育者は、友だちとの考えの違いを明確にして、本で調べることを促している。また、保育後の省察では、保育者の真似をして同じ動作を繰り返すとともに、保育者の指示や提案を聞いて、そっとカブトムシの幼虫を運ぶ点や、土だけでなく枯葉をかけるなど対象児なりの工夫をしている点を評価していた。

## 6月11日

**事例** 遠足の際、昆虫館に行き、成虫のカブトムシとのふれ合いを体験した後、一人1匹ずつのカブトムシの幼虫の飼育を始めた。ごっこ遊びをしながら移動している途中、Tに「C君」と呼び止められる。Tはさなぎになりかけのカブトムシの幼虫が入ったペットボトルをもっており、「これどう？」と聞く。それを見たCは「さなぎじゃ」といい、Tが「オスかな？メスかな？」と聞く。Cは「たぶんオス」と答える。Tは「オス？どうしてオス？」とつっこんでいく。Cはペットボトルの中のさなぎを見ながら、「大きさが違う」と言う。T：「大きさが違う？」C：「角も」T：

「角も違う？大きいんだ」。Tは「ほらここが尖がってるでしょ、これが角かなと思うんだけど」とCに語りかける。Cは目を見開き、声を大きくして「そうよ、角よ、角よ」と答える。Cはそのまま続けて「角のさなぎのはこんなん」という。T：「へ？」と話している時に、さなぎが動き、C：「あっ、動いた」とさなぎにくいつく。T：「動いたね、今ね」。Cはペットボトルのさなぎを指差しながら、「ねえねえ、長いところがあるでしょ。それね、一番下の角」T：「角が二本あるん？」C：「うん」といって、その場を去り、遊戯室のほうへ戻っていく。

**考察** この事例では、保育者が対象児に、さなぎのオスとメスを比べて、その違いを考えたり見つけたりするよう促すとともに、どこに着目すればよいかを教え、違いの気づきを援助している。

#### 7月16日

**事例** CがB2と話しているとTがやってきて、「C君のここで遊ばしてみる？」と言って、カブトムシを広場に出すように促す。すると隣にいたB3が「俺の作った迷路でなんか行こうぜ」と持ちかける。Tも「ここで遊ばしてみようや」と提案する。Cは「そろそろつかんでみようかな」と言って、ケースの中からカブトムシをつかみ、「ほら、つかむの上手やろ」と言いながら、カブトムシを大きなお盆の上に置く。お盆の上にいるカブトムシを見ながら「さあどこに行くかな」と言って、カブトムシを観察する。カブトムシのおしりを押して動かそうとしていたときに、ちょうど登園してきたB4がCに近づいてきて、「ぎゃー」と言いながら、Cを指差す。Cはそれに反応して「ぎゃー」と言って指を指し返す。

Cは大きなお盆の中を移動するカブトムシの様子を虫を突つきながら観察する。そこにB2がやってくる。B2はCのカブトムシの小さなほうの角を持って、お盆の上においてある木の上にカブトムシをのせる。木の上を移動するカブトムシをみながらCは「俺カブトムシ持てるよ。ちっさい角を持てばいいんやろ」とB2に言う。Cは木の上を歩くカブトムシを角を引っ張って持ち上げようとするが、カブトムシが木につかまって木からなかなかはなれない。別の木を使ってカブトムシを木から離れさせようとするが、それでも離れそうになかったのでCはケースに直接カブトムシがつかまった木を入れ、ケースの中に落とそうとする。しかし、カブトムシが離れず、あきらめてケースから木を出した瞬間、カブトムシが木から離れ、お盆の上に落ちる。落ちた反動でカブトムシがひっくり返ってしまう。Cはカブトムシを短い角をつかんでしか持つ事ができなかったため、ひっくり返った状態のカブト

ムシをそのままつかむことができず、何とかカブトムシを元の状態に戻そうと、指で突っついてみるもカブトムシは元の状態に戻らない。すると隣にいたB2が長い角をつかんで、カブトムシを元の状態に戻す。Cは元に戻ったカブトムシの短い角を持ちケースの中に入れようとする。

そこに、B5が格子状の中の四角をくりぬかれた紙を持ってきて、「C、この中に入れてみて」とくりぬかれた四角の部分にカブトムシを乗せるように頼む。カブトムシが格子状の中の四角をくりぬかれた紙を上っていくのを見て、Cは「このカブトムシね、こうやったら」といってカブトムシを押して、さらに動かそうとする。Cは格子状の紙からカブトムシを引き離そうとするが、カブトムシはつかまって離れない。Cは引き剥がすのをあきらめたのか、カブトムシを下に置き、B2に対して「このカブトムシ最強に強いよ」と言う。近くでそれを聞いていたB6が「でもね、俺のほうが強いよ。だって、一番に生まれてきた」と主張する。Cは「このね、一番に生まれてきたカブトムシはね、ちょっと弱とることがある」と反論する。Cは「ほら持てるよ」といって、カブトムシを持ってみせる。自分のカブトムシを見てCは「このブツブツはね、このブツブツ栄養なんよ。しらんの？しっとるん？」と言うと、B6はうなずく。B2はCのカブトムシを見ながら「ひっくり返ったらここを持ったらいよ」とCに教える。Cは「ここを持ったらいいん」と納得する。(中略)

Cがカブトムシを持つ様子をみて、Tが「持ち方だいぶ上手になったね」と言う。B2が「僕が教えてあげた」と言い、Cと目を合わせて笑う。C：「で、曲がったらね、こうやって持てばいいんよね」B2：「ひっくり返ったときは小さいほうがいいかな」

**考察** 保育者は、カブトムシが出てきたら、慎重(ちょっと恐がり)な対象児がカブトムシに触れることができるか気になっていた。というのは、これまで虫は好きだが見るものであって、実際にかかわることができるのは、小さいバッターやテントウムシなどに限られていたからである。

この日、直接触れることで、カブトムシの足がギザギザしていることや、木片を登るのが好きなことがわかり、驚いたけれど親しみは増したようであった。しかし、そのかわりは慎重で、できるだけカブトムシの足のギザギザに触れないように、羽根に触れないようにとする姿は、まだおそるおそるで、果物ネットにカブトムシの足の棘がひっかかっても、はずせないでいた。

そうした中、カブトムシとのかかわり方について、

周りの友だちからヒントや励ましを得て、自分のカブトムシを自分の手でケースに戻せて、安心したと同時に『やればできる』と少し自信になったのではないかと、カブトムシと触れ合っている間しきりに大きな声をあげていたのは、自分を奮い立たせるためではないかと、保育者は振り返っている。

対象児は、幼虫の時からカブトムシとかわり、名前をつけて、その成長を見守ってきた。そのために親しみはあったものの、成虫になったカブトムシは、対象児の思うようにならない。そこでは、他の子どもから教えてもらったことが助けになるとともに、4月にはみられなかった、他の子どもたちに対して自分の思いや考えを主張する対象児の姿がみられた。

## 6. まとめと今後の課題

本研究の目的は、特定の子どもの自然体験を4ヶ月間記録し、昨年度の記録や小学校の生活科の実践記録と比較検討することにより、幼児の自然体験における保育者の援助や、子どもの「育ち」や「学び」の特徴を明らかにすることであった。

本節では、まず、先述した今年度の結果と考察に対して、改めて担任保育者が考察を加える。その後、その考察も含めて、総合的な考察を行い、最後に今後の課題を述べる。

### (1) 担任保育者による考察

昨年度の研究は、ある自然体験活動という枠組みでとらえ、その活動の意味や意義を考察したために、自然体験による「学び」を抽出することが可能であった。しかし、今年度の研究は、自然体験を対象としながらも、個人に焦点を当てたために、その対象児にとって大事だと保育者が考える援助が抽出され、自然体験活動とは直接関係ないと思われるものも多く含まれている。それは、到達基準を設けず一人ひとりの心情・意欲・態度を育てる幼児教育の特徴とも言え、実際の保育現場で起こっている子どもの「育ち」や援助は、今年度の方が実態に近いと言えるだろう。

そのため、本研究で示された事例は、あくまで対象児における「育ち」とそのための援助ではあるが、そこに幼児教育における自然体験を通した幼児の「育ち」の特徴が表れていると考えられる。そこで、ここでは担任保育者としてとらえた、対象児の自然体験を通した「育ち」の特徴を述べる。

①**対象児と信頼関係を築き、自己発揮できることをまずは支える** 担任保育者は、新しい環境で緊張し、どうしていいかわからず固まっている対象児に対して、4/16の事例にあるように、カブトムシの幼虫との出会いを援助することから始めた。その際、担任保

育者は対象児のありのままの姿をしっかりと受け止め、対象児が話すことに共感するように努めた。そうすることで、対象児なりに思いつくことを次々に生き生きと語りだし、固さがとれリラックスしていく姿が見られた。そのことによって、担任保育者と対象児との間に信頼関係が生まれ、カブトムシの館の土を「掘ってみよう!」とはっきりと意欲を見せ行動するようになっていった。カブトムシという環境があれば幼児は自分を発揮するわけではない。そこに、それぞれの子どものそれまでの内面の「育ち」やその時の状況がある。担任保育者は対象児にとって、まずは信頼関係を築くことが大事だと考え、そのために対象児が安心できることや、次第に自分のしたいことに向かって力を出してくことを支えたのである。

②**カブトムシとのかかわりにおいても、援助の基本は対象児の内面の「育ち」を促すことである** 担任保育者は、対象児にとって今まではさほど関心が強くなかったカブトムシを、自分で育てるという自然体験を通してより関心をもってかかわってほしいと思った。そこで、5/7の事例にあるように、対象児に幼虫の腐葉土の入れ替えを提案した。その際、担任保育者が大事にしたかったのは、飼育する対象児がカブトムシの立場になって幼虫にかかわることで、そのことで感じる親しみや心理的に近くなる気持ちである。だから、細かい科学的思考や「学び」を促すことで、親しみが遠のくような援助はあえてしなかった。その結果、対象児は、たらいの中で動いている幼虫に陽が当たらないようにシートをかけ直したり、カブトムシの館の中に、まだ幼虫がいるかも知れないから、気をつけて掘った方がいいと担任保育者に注意を促すなど、自分の幼虫を大事にし、優しくかかわろうとする気持ちが育っている姿が見られた。このように、担任保育者は対象児の内面の「育ち」を促すことを援助の基本としている。それが、小学校教育との違いでもあろう。

③**対象とのかかわりが深まることを支えることで、結果的に対象児が自分から気づいたり探究したりすることを支える** 対象児は、虫好きで虫に関心はあるが、実際にかかわるとなると慎重で自分からかわれなくて観るだけに終わっていたので、7/16の事例では、木片という具体的な方策を示したり、周りの友だちとの伝え合いをうながし、対象児が勇気を出して触れてみようという意欲がもてるように援助をした。対象児は、木片を登るカブトムシの力強さやギザギザした足に一瞬たじろいで驚いていたが、カブトムシの動きを体感し、カブトムシと触れ合う楽しさを感じ、その後は目を追う毎にカブトムシにさらに親しみを持ち、かかわりその姿を見つめる姿がとらえられた。

## (2) 総合的考察

以上、主に対象児とカブトムシとのかかわりを見てきたが、ここにはカブトムシとのかかわりを通して内面を成長させていく対象児の姿とそれを支える保育者の姿が表れている。そしてカブトムシは両者の間にいて、単一ではなくさまざまな意味として存在している。これが、昨年度考察されたように、カブトムシの活動を通して「命の大切さ」を学ぶ、と単純に言い切れない点である。幼児期の「育ち」が、長いスパンで語られるのも、単一の活動だけで「学び」を目指すのではなく、体験の積み重ねにより、その過程での「育ち」を目指すからであろう。

もう一方で、そのような内面の「育ち」を受け、また対象に深くかかわることができる、幼児はそれを追求したり探究したりしながら学んでいくことも本研究は示唆している。その意味で、「育ち」と「学び」は切り離されたものではなくつながっており、「育ち」の充実により「学び」を支えていこうとするのが、幼児教育であるとも言えるだろう。

このように、昨年度と今年度は、カブトムシを育てるといふ基本的には同じ活動であったにもかかわらず、観察の視点の置き方の違いにより、異なった知見が得られた。小学校の生活科の実践記録と昨年度の実践記録との比較により、幼稚園と小学校における「学び」に連続性が見出された。その一方で本研究により、保育の文脈からある場面や活動だけを切り取ると、昨年度の研究と同様に、自然体験における「学び」を取り出すことはできるが、実際の保育では、一人ひとりの「育ち」が重視されており、そこに幼児教育の独自性があることが明らかになった。つまり、幼児教育では、特定の領域の知識や技能を学習する小学校とは異なり、あらゆる領域においてさまざまな体験を重ね、それらが有機的に関連づくことにより、生きる力や学ぶ力の基礎となる心情、意欲、態度が育つことが重視されているのである。

## (3) 今後の課題

自然体験は、さまざまな「学び」の可能性を提供するが、特定の内容の学習のためだけに組織化されているわけではない。したがって、いろいろなことを学べる可能性があるとともに、ほとんど何も学べないこともありうる。そこで、教師や保育者は、学ぶ内容を明確にし、個々の「学び」を援助するとともに、「学び」を体系化しカリキュラムをつくる。

しかし、自然は、相手が子どもだからといって、また、ある子どもが特定の自然を苦手だからといって、

特別な配慮をし手加減を加えてくれるわけではない。そのために、カブトムシが苦手な子どもにも大人の場合同様、棘のある足でしっかりとしがみつくと、とても大切に育てていても、突然死んでしまったりする。したがって、自然体験における「学び」は、通常の「学び」に比べて、教師や保育者にとっても子どもにとっても、統制が困難である。だが、統制できないことこそが自然体験の独自性だともいえ、それだけに生じる「学び」の可能性もあるだろう。そして、本研究で示されたように、自然体験ならではの「育ち」の可能性もあるだろう。

「育ち」という概念や「育ち」と「発達」の違いに関しては、浜口(2008)などで、また、「遊び」と「学び」や「学び」と「学習」の違いに関しては、山崎他(2007)などで論じられている。しかし、幼児教育において、さらには自然体験において、「育ち」と「学び」の関係をどのように考えるかに関して、あまり議論されてこなかった。

本研究では、暫定的に、「学び」を「小学校以降に象徴される教科教育的な学び」、「育ち」を「幼稚園で実践している総合的な育ち」と定義し論じてきたが、今後は、2つの概念を整理すると同時に、先にあげた「遊び」「学習」「発達」という概念も合わせて、幼稚園と小学校での意味の違いや、それと連動していると思われる教育の目的や方法の違いを明確にしていかななくてはならない。そして、幼稚園と小学校それぞれにおける教育の独自性を再認識するとともに、より適切な幼小のカリキュラム連携を考えていく必要があるだろう。

## 引用文献

- 浜口順子(2008)。「育ち」観からの保育者論 風間書房
- 広島大学附属幼稚園(2008a)。幼児教育研究紀要 第29巻
- 広島大学附属幼稚園(2008b)。幼児教育研究紀要 第30巻
- 内藤博愛(2005)。気付きを深める生活科授業の創造 明治図書出版
- 山崎晃・杉村伸一郎・若林紀乃・越中康治・財満由美子・松本信吾・林よし恵・菅田直江(2007)。幼小教育課程の編成のありかた—幼小一貫カリキュラム編成に関わる学びと学習— 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 35, 9-17.