

幼児の自然体験を豊かにするための支援の在り方に関する考察

沼倉 徹

Consideration on the way of support for enriching the infant's nature experience

Toru NUMAKURA

キーワード：(自然体験 自然認識 気づき 深まり 支援)

1. 問題の所在

新幼稚園教育要領で「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（7）自然との関わり・生命尊重」には次のように示されている。「自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感知取り、好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気づき、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切に作る気持ちをもって関わるようになる。」

自然体験活動が幼児に望ましい教育効果があることは、数々の研究でも明らかにされてきている¹⁾²⁾³⁾⁴⁾⁵⁾。幼稚園教育要領においても、現在、自然体験は5領域すべてにわたって重視されており、特に、領域「環境」においては自然体験が大切な内容となっている。

しかし井上、無藤の調査⁶⁾によれば幼稚園、保育所における積極的な自然体験活動の増加は不十分であると言わざるを得ない。幼稚園で自然体験の増加が思うように実現されていない原因の一つとして、保育者の意識が高まらないことと、実践事例の紹介の不足が考えられる。

しかし、問題はそこだけにあるのではない。幼児を自然の豊かな公園等に連れて行っても幼児は自然に浸りきれない。すぐに飽きてしまうことが少なくない。保育者もそうした幼児の自然体験を深めていく支援の見通しがつかなくなっ

たり、もしくは、興味を持つ子と持たない子がいるのだから無理に関りを押し付けてはいけないのではないかという危惧から、その先の支援を躊躇してしまったりすることがあるのではないだろうか。興味を持たない子に無理に押し付けるのは論外だが、興味・関心を持たせる、深める、広げる、強めるなどの支援がどのように行われることが望ましいのか、それによって子どもの変容がどのように期待できるのかという保育者側の見通しがあれば、保育者も幼児に自然体験をより積極的に働きかけるようになり、幼児の自然体験の深まりも期待できるようになるだろう。

そこで、本研究では自然体験を中心とした保育実践事例を検討し、自然への出合わせ方や自然への関りの深め方を抽出し、支援の基本となる考え方を考察する。

2. 研究の方向性

日下、長谷川、風間、さらに山下の研究から、5歳児は植物栽培やムシ飼育によって「生命」に対する認識や感性も大きく育っていくことが報告されている。日下ら⁷⁾は栽培活動の経験により、植物が生きていることを認識する幼児が10%から50%に増加することを、山下⁸⁾はムシ飼育経験により、死んだダンゴムシを「捨てる」と回答する幼児が40%から0%に減少することなど、それぞれ栽培や飼育の体験が幼児に大きな変容を示すことを明らかにしている。

しかし、一方、同じように栽培や飼育を体験

していても変容が大きい子と少ない子がいるのも事実である。これは、その子にとっての体験の深さによる影響が大きいものと考えられる。体験の深さとは、いわゆる「遊びを深める」「遊びを広げる」「遊びこむ」といわれる状況でもあり、子どもの興味・関心が「深まる」「広がる」ことだと考えられる。したがって、保育者としては、子どもが自然に関わるような環境構成をした後、子どもと自然の関りを深めたり、広げたりする支援が望まれる。現在、そうした良い実践は数多く報告されており、ベテランの保育者同士ではその経験が共有されてきている。しかし、事例研究は経験が豊かな者が多く学び、経験の少ないものは学びにくいという特性がある。特に、経験のない学生にとっては、どのように支援をすればそのように深まったり、広がったりするのか見通しすらつかない状況にある。

そこで、数多くの保育実践事例から、自然との関わりが深まり、広がっていったと思われる事例を集め、分析することによって自然体験を深め、広げるための条件や支援の仕方などを抽出できれば、現場の保育者の研修資料とすることができ、さらに、保育者養成課程の改善につなげることも可能になると考えた。

3. 自然との関りを深める

さて、幼児の自然との関わりを深め、広げるためには、幼児の興味・関心からスタートし、幼児の主体的な活動を行わせ、その活動によって新たな「気付き」を獲得し、それによって、一層、興味・関心を高めていくというサイクルが有効だと考える。

これは、幼児の自然認識、つまり、自然の仕組みや、命あるものの営みへの問題解決的な活動だと考えられる。しかし、問題解決的な活動や自然認識に限定してしまうと、自然体験を狭くとらえすぎるのではないかという懸念が生じる。確かに、問題解決的な活動や自然認識を取り上げなくても、泥んこプールなどででのからだじゅうで感じる泥の感覚、川遊びの時に感じる独特の匂いなど、幼児の感覚を養うことや（それによって、幼児の脳の成長に一定の役割を果たすことも含めて）自然遊びの中で体力や判断

力等を養うことは大切なことだと考えている。

山田卓三は、自然事象を対象に、「触覚、臭覚、味覚をはじめとする五感を用いて知覚する体験」を「原体験」と定義し、その効果として次の3点を挙げている。

- ① 「自然と五官（感）でふれあう原体験」が「認識の基礎」となる。
- ② 「自然物を通しての遊びである原体験は体力、思考力、判断力、創造力などを培う。」
- ③ 原体験を「教育的な視点で方向性を与え、意味を持たせると知識と原体験が結び付き、生きた知識」となる⁹⁾。

筆者もこれに同意する。しかし、①では、これらの感覚を使った体験が、すべての認識の基礎となることは当然だが、その体験自体、自然認識そのものであり、より複雑な自然事象の理解の基礎でもあるといえる。

②の自然の中での遊び、もしくは自然の事物を使った遊びにおいても、例えばオオバコ相撲でどうやったらもっと強くできるか、どんな木が登りやすい木か、どこかの砂を使ったら泥団子が光るかなど、様々な工夫と挑戦をすることになるが、それ自体は問題解決と自然に関わる認識そのものだということができる。

また、③の「生きた知識」については、問題解決的な活動や自然認識が重要な役割を果たすことは明らかである。「生きた知識」となるときは、問題場面での幼児なりの工夫があるはずである。

さらに、自然そのものに不思議さや驚きを感じる感性や自然そのものへの尽きせぬ興味・関心は豊かな自然認識（断片的な知識のことではない）なしにはあり得ない。その豊かな自然認識は幼児の主体的な問題解決的活動によってこそ育つのではないかと考える。

なお、これまでの文部科学省の主張では、「自然認識」ではなく「気付き」と表現している。（幼児のみならず、小学校低学年の生活科においても同様である。）しかし、様々な保育実践報告を見る限り、深まりをもった自然体験の中での幼児の「気付き」は自然認識に他ならない。もちろん、幼児の納得した内容が厳密に科学的な正確さを必要とするものでないことは明らかで、

幼児の自然体験を豊かにするための支援の在り方に関する考察

それは小学校理科や生活科と同様である¹⁰⁾。

このように考えると、問題解決的な活動で幼児の自然認識を高めることが幼児の自然体験の内容を深め、広げることにつながる。そして、自然認識が深まる時は子どもの心の中に驚きや不思議さ、感動、創造的な工夫などがスパイラルアップするように生み出されていくことも多くの実践が示している。そして、こうした心の動きを仲間や保育者と共有、共感していくことが子どもの豊かな感性を育むことにつながる。

近藤は、子どもの基本的自尊感情はこういう共有、共感から育つと主張している¹¹⁾が、こうした共有、共感こそ「センス・オブ・ワンダー」でレイチェル・カーソンが大切にしていたことでもある。

このように、幼児の自然認識を意識的に育てることは重要な意味を持つ。しかし、幼児の「気付き」を自然認識に限定していないこともあって、こうした自然体験を深め、広げるような保育の指導計画そのものを対象とした研究は少ない。

一方、小学校児童の自然認識については、理科の指導計画を作成する際のベースとして定着してきている考え方がある^{12) 13)}。それは、子どもが自然事象を認識していくときは次の3つの段階を踏むということである。それは、自然事象を

- ① 表面的、一時点的にみる段階
- ② 内部的、時系列的にみる段階
- ③ 統一的、因果関係的にみる段階

の3段階である。したがって、この段階をふまえた指導計画が作られていくことになる。

これらを幼児の自然体験を深め、広げるための指導計画としてそのまま適用することはできないが、ここではこれをベースとして幼児の自然体験をスパイラルアップさせる指導計画の在り方を考えていきたい。

つまり、自然事象を表面的、一時点的に見て「おもしろそう」「なんだろう」「きれい」「かわいい」「さわりたい」という興味・関心を持たせる環境構成と支援、そして、その事象に強い興味を持たせ、「中はどうなっているのかな」「これからどうなっていくのかな」という内部的、時系列的にみたくなる環境構成と支援、さらに「なるほど」「そうだったのか」「すごいな」「う

まくできてるな」と納得し、これまでの自分の見方を一歩高める、統一的、因果関係的な見方を身につける環境構成と支援である。

こうした視点で、幼児の自然体験を深める環境構成と支援の在り方を作業仮説として次のように設定した。

4. 分析のための作業仮説

幼児の自然体験を深めている優れた保育実践の環境構成と支援は、幼児の自然認識過程の階層性をふまえて行っているのではないだろうか。具体的には次の①～⑤の段階を経ているのではないかと考える。

① 自然事象との出会いの環境構成と支援

表面的、一時点的なおもしろさ、きれいさ、かわいらしさ、不思議さ、仲間とのとらえ方の違い等から、関心を持つ。

関心を持った内容に出会って、見つめたり、いじったりする操作の過程で、初めの関心が強化される。

② 共感しあう環境構成と支援

関心の持てる事象への関わりに、保育者が共感的にかかわることで、幼児は、自分で見つけたことが価値あるものと意識する。さらに、周りの子への紹介の中で、周りの子の共感、似た体験の共有が意識化されることによって量も、質も豊かな興味・関心、問題意識に発展する。

③ 見直す、いじる、試行錯誤する環境構成と支援

強化された関心から、繰り返し関わりながら、さらに内部や細部、不思議に思ったところや面白いと思ったところを再度見直し、いじってみる。もっと深くかかわりを持ちたくなり、もう一度同じ現象を起こすために試行錯誤したり、「こうしたらどうなるのかな」と簡単な作業仮説を用いて対象に働きかけたりする。また、植物栽培やムシ飼育のように、時系列で対象を見ていくようになる。

こうしたことを繰り返す中で、疑問になる前の違和感がはっきりした疑問や発見になったり、似ている経験の想起になったりしていく。

④ 新しい情報に気づく環境構成と支援

見直しや試行錯誤の結果、新たな発見がなけ

れば、そこで関心が弱まって、別の遊び等に移行することになるが、新しい情報や発見があれば、より一層強い関心を持ち、かつ、主体的に発見できたことで自分に自信を持つようになる。

⑤ 分かったこと、発見したことを共有する環境構成と支援

仲間や、保護者、保育者に自分の感じたことや発見したこと、分かったことなどを表現し、共有することによって、自ら納得していくと共に、共有、共感によって基本的自尊感情を高めていく¹⁴⁾。

また、言葉にして自分の気づきを振り返り、自分の成長や自信を自覚することが、自立の基礎となっていく。

3段階ではなく、5段階としたのは、②出合いの面白さの共有、共感と、⑤分かったこと、発見したことの共有の2つの段階が、幼児の自然認識に欠かせないと考えたことによる。

それは、理科という教科として知識・理解の目標が明確な小学校と違い、幼児の得る自然認識が個別的、直感的で非連続であることから、共有されることがないと活動や認識が途絶える可能性が高いと考えたからである。

5. 実践事例の分析と考察

ここで分析対象とした事例は、ソニー幼児教育支援プログラムの最優秀園及び審査委員特別賞受賞論文で、同プログラムHPで公開されている15事例¹⁵⁾とした。これらの論文は「科学する心を育てる」というテーマで自然を対象とした実践が多いこと、かつ、審査の結果優秀な実践だと認められたものばかりであるという特質を有していることから、今回の分析対象の事例としてふさわしいと考えた。

具体的には15の事例を前述の5つの段階に分けて表に整理をした。(以下、後掲の表を参照)

4歳児(3, 4歳児を含む)が6事例、4, 5歳児が1事例、5歳児が8事例である。

(1) 実践事例と5つの段階との整合性

15の事例はすべて、筆者が幼児の自然体験を深めていったと判断できる実践事例であり、それによって、幼児の自然認識も、自然への興味・関心も、自分の成長の自覚もより深く、強

くなっている事例である¹⁶⁾。

結論から述べると、どの事例でも前述の5つの段階を丁寧に、場合によっては繰り返して進めていることがわかる。

これらの実践はどれも、①表面的、一時点的なおもしろさ、不思議さ等から、関心を持ち、②保育者の共感的な関りに支えられ強い興味・関心、問題意識に発展している。③強化された関心から、繰り返し関わりながら、不思議に思ったところや面白いと思ったところを再度見直したり、いじったりして試している。④そこで新しい情報や発見があれば、より一層強い関心を持ち、かつ、主体的に発見できた自分自身に自信を持ち、⑤仲間や、保護者、保育者に自分の感じたことや発見したこと、分かったことなどを表現し、共有している。

クラスとして取り組む場合には、自然事象との出合いの場面で、仲間の共感や共有が並行してあるのは当然で、①と②を分けることはできないが、段階としては②が必要だといえることができる。④と⑤段階の並行も同じである。

(2) 5つの段階を進めるための保育者の環境構成と支援

では、こうした5段階の過程を進めるために、優れた実践をしている保育者はどのような環境構成と支援をしているのだろうか。以下、実践事例から読み取る形で抽出していきたい。(表に取り上げたのは数少ない事例であり、統計的な手法はなじまない。ぜひソニー幼児教育支援プログラムHPから実際の論文をダウンロードして直接実践記録をお読みいただきたい。)

表では、保育者の環境構成や支援にあたる部分をゴシックで表示してあるが、その部分だけを見ると、共通した支援が浮かび上がる。①②の段階では保育者が教えることは極力少なくして、子どもの発見に保育者が驚いたり共感したりする支援が多い。さらに、その発見や疑問を他の子やクラス全体に紹介したり、話し合いの場を設定したりしている。そして、③④の段階で、子どもが失敗したときには保育者も一緒に悩み、調べ、専門家を探し失敗を乗り越えようとしている。⑤の段階で、失敗を乗り越えて成果を上げたときは園全体で喜びを共有していく

幼児の自然体験を豊かにするための支援の在り方に関する考察

ことができるように働きかけている。

優れた保育者は「子どもの心に寄り添う」ことを大切にするといわれるが、これらの支援の在り方が「寄り添う」支援なのだろうと再認識できた思いである。

以下、具体的に内容を見ていきたい。

i) 「①自然事象との出会い」の段階と「②共感しあう」段階

15 事例の大半の 13 事例が事前に準備された出会いではなかった。

毎年取り組んでいるアゲハチョウ飼育（事例 No. 5）と園全体で取り組んでいる風作り（事例 No. 12）の事例以外は、偶然に起きた出来事から生み出された子どもの願いに保育者が共感し、その願いを何とか実現させようと支援を始めたことからスタートしている。（事例 No. 8 の野菜栽培は例年行っている活動からのスタートだが、例年のように苗ではなく種から育てたいという子どもの願いからスタートしている点で、事前に準備された事例とは言えない。）その願いが、クラス全体の共通関心事となって実践が深まりと広がりを持つことになるのだが、保育者が関わり始めたときに、保育者自身も実践のこのような広がりや深まりを予想していなかった事例も多いのではないだろうか。

しかし、実践している保育者は、初めの一人の子のその願いが、全体に広げる価値がある、クラスの他の子も受け入れる素地を持っていると感じ取る「嗅覚」を持っていたということができよう。チャンスの女神は後ろ髪がないというが、保育者は日ごろからこうした「嗅覚」や感性を養っていく必要がある。そのためには、こうした実践事例に数多く触れておく必要があるだろう。

今回の事例では、水槽に虹を発見した子のつぶやきから虹探しの実践に発展させた保育者の働きかけ（事例 No. 2）、サツマイモを植えに行った時に見たサトウキビへの子どもの興味・関心に共感し、サトウキビジュースや砂糖作りに発展させた保育者の働きかけ（事例 No. 3）、綿の種を付けた風船を飛ばした他県の小学校に子どもたちと一緒に手紙を出した保育者の働きかけ（事例 No. 10）、キュウリの断面が模様か種かの

問題から、本格的なキュウリの種取りに発展させた保育者の働きかけ（事例 No. 14）ポニーの抜け毛から羊の原毛をいただくことにした保育者の働きかけ、（事例 No. 15）など、ほとんどの事例がこうした保育者の働きかけからスタートしている。

クラス全体に広げるには、子どもたちにおもしろそう、できそう、やってみたいという思いを保育者がどのように持たせるかが大切である。

掲示ボードを玄関に設置して綿の種の発芽や成長の絵で園全体の興味・関心を高めた保育者（事例 No. 10）、帰りの会で気付いた子の声を紹介してクラス全体の興味・関心を高めた保育者（事例 No. 9）、風揚げの様子を一人ひとり写真に撮って見直させた保育者（事例 No. 12）など、どれも保育者の積極的な働きかけが見られる。スタートは意図的な設定ではないが、子どもが良い対象に出合ったら、保育者が積極的にクラスに広げていこうとしている様子が見られる。

さらに、発展的な実践にしていくために、保護者や祖父母、畑のおじさん（事例 No. 3）や池作りの専門家（事例 No. 7）、J A の方（事例 No. 14）動物園の方（事例 No. 15）など園外の専門家等に協力してもらうといった視点を持ち、積極的に外部人材の支援を求めていることも共通点としてあげられる。

ii) 「③見直す、いじる、試行錯誤する」段階

この段階では 4 歳児事例と 5 歳児事例で大きく違っている。それは子どもたちが失敗を乗り越えられるかどうかである。5 歳児の 8 事例のうち 6 事例までがいったん失敗してから、再チャレンジをして大きな成果を上げている。それと比べ、4 歳児では 6 事例のうち失敗は 2 事例、うち 1 事例はヘビ（？）の卵を孵卵器で温めた失敗で、たまたま続いてトカゲ（？）の卵を発見したことからリカバリーできた事例である（事例 No. 11）。もう一つは樹液をとろうと釘でひっかいたが出なかった事例である（事例 No. 9）。ここでは子どもの関心が低下し、保育者が「じゅえきレストラン」の絵本を読み聞かせて樹液づくりに転換していく工夫をしているが、子どもたちが自分たちで失敗を乗り越えようと努力したわけではない。

4歳児の「見直す、いじる、試行錯誤する段階」では、失敗をさせない支援が必要となる。もしくは、その場で子どもが工夫して改善できるような「困難さ」に挑戦させることが良いのではないと思われる。

今回の事例では、手裏剣飛ばしの実践（事例No.1）のように①手裏剣を作る困難さへの挑戦、②遠くに飛ばす投げ方の工夫への挑戦、③紙の硬さや大きさなどの工夫への気付き、④高い所から投げる工夫への気付き、⑤風の向きに合わせて飛ばす工夫への気付きのように、次々と新しい挑戦や気付きがあり、子どもの興味・関心が切れることなく続いていくような支援が4歳児には深まり、広がる体験につながる支援だといえることができる。

一方5歳児の事例では、2つのパターンが見られる。一つ目は、子どもが失敗することを予測していながらも、口を出さず子どもに任せている事例である。

凧作りの実践（事例No.12）では、揚あがらないことが予測できても子どもの作りたいように作らせて試させ、その後、一人一人の凧揚げの様子の写真を提示して、どうすればもっとよく揚がるかを子どもに工夫させている。ここでは、失敗してから問題解決の活動が始まっている。「やれると思ったのにどうしてダメだったのかな？どうすればできるようになるのかな？」という問題を持つからである。

もう一つのパターンは、保育者自身も子どもと同じ目線で一緒に失敗し、一緒に考え、調べ再挑戦していく事例である。

キュウリの種取りの実践（事例No.14）では、初めに植えたキュウリの小さな種が発芽しないところまでは、納得できても、大きく育ててからとった種が3週間たっても発芽しないことに保育者も戸惑いを覚えたのではないだろうか。

羊の原毛を洗っていくときの実践（事例No.15）も同じである。保育者自身が何度洗っても臭いがなくならないことに、子どもと一緒に困ったのではないだろうか。

このように、保育者が子どもと一緒に戸惑い、困り、子どもと同じ目線で相談し工夫しあうところこそ共有、共感の支援であり、子どもにとっ

て最も重要な学びの場ともなるのではないかと考える。

iii)「④新しい情報に気付く」段階と「⑤共有し合う」段階

幼児としてはレベルの高い事例だが、カエルを飼うための池作り（事例No.7）が、単純に穴を掘るだけの計画から、本格的な池作りに発展している。これには、防水シートの購入や専門家の指導の依頼など、保育者の支援が大きい。しかし、これだけの支援を実施したから、子どもたちもカエルの餌となる昆虫等も住みやすい環境を考えて工夫していくなど、深まりのある実践に発展したのだと言えよう。その中で木を植えるかどうか子どもたちの問題になり、子どもの心を揺さぶる。カエルを食べるフクロウも来るかもしれないからである。食物連鎖の考えは5歳児には難しいかもしれないが、本格的な池を自分たちの力で作り上げたという達成感とそこまでの経験の蓄積がここまで考える子どもたちに育てたのではないと思われる。

同様に、カエルの飼育（事例No.6）は、通常生きたエサを恒常的に供給することが困難なためあきらめることが多いが、コンポストでショウジョウバエを捕まえ、保育者、幼児みんなで息をのんで見つめ、カエルが捕食する瞬間の感動を共有している。

水の中の虹を見る実践（事例No.2）でも、水槽の中の虹の観察におもしろさを感じた子どもたちに共感し、霧吹きやアクアガン、アルミをはがしたCD-Rなどの道具を提示し「虹を見直す」「虹を作るために試行錯誤する」「ろうそくの火などいろいろな光の虹を見る」活動を生み出している。

4歳児の事例でも、クラスでダンゴムシ飼育に取り組んだ実践（事例No.13）が報告されているが、一人の子が飼育してもダンゴムシのオスメスの違い、卵や赤ちゃんの発見はできたことと思う。しかし、ダンゴムシが全く苦手だったH児がダンゴムシを手のにのせて「めっちゃくちゃこちょばいね」と言えるようになったのは、クラスの中で他の仲間が話題にしたり、触ったり、生きているか心配したりしている姿を見ているうちに、H児なりに興味をもつようになり、

幼児の自然体験を豊かにするための支援の在り方に関する考察

他の子の発見の喜びに共感するところもあり、ダンゴムシが身近に感じられるようになったからではないだろうか。ダンゴムシの赤ちゃんが「透明みたい」という声が聞こえたときはH児も「自分も見てみたい」という気持ちが芽生えたことと思われる。

綿の種の実践（事例No.10）では、共有、共感が園内のみならず、綿の種をプレゼントしてくれた兵庫県の小学生にも広がっている。この実践は全くの偶発的な出来事からスタートしているため、子どもにとって興奮を伴って強く記憶に残る実践になったものと思われる。

iv) 全体を通して

以上の内容から、5つの段階をふまえて幼児の自然体験を深めていく優れた実践においては、保育者は次の方向性を意識して実践を進めていると考えられる。

㊦ 偶発的な出来事から発生する子ども個々の興味や関心に保育者が共感し、価値づけをするとともに、対象に関り続けるための方法の提案や支援を行っている。

㊧ 個の興味・関心事が集団の関心事となると、体験がより深まっていくことをふまえ、集団の関心事とするために、保育者が積極的に紹介したり、話し合いの場を設定したりする支援を行っている。

㊨ 4歳児以下では、子どもがもっと〇〇したくなる活動、工夫ができる活動で、成功体験を積み重ねていくように支援を行っている。

㊩ 5歳児では、失敗の後の再挑戦から、より充実した自然体験が得られる。その時、失敗が予想されてもそのまま見守る場合と、保育者が一緒に悩み一緒に失敗体験をする場合がある。
・失敗が予想されても見守る支援は、失敗の後、子ども自身で乗り越えさせる具体的な支援を行っている。

・保育者が子どもと一緒に悩んだり、失敗したりしながら実践を進めると、子どもの共有、共感の意識が一層高まると考えられる。その上での保育者の提案は、子どもに受け入れられやすい。

㊪ 困難が大きい時には、外部の専門家等に依頼して支援を行うことをためらわない。

6. まとめと今後の課題

幼児教育の場合、自然認識の獲得そのものが目標となるわけではないので、自然認識の階層性そのものを指導計画に反映させようというのは難しい。そうではなく、自然と関わって、いろいろなおもしろさや美しさ、楽しさ、不思議さを感じ取り、それともっと深くかわりたいという幼児の心に寄り添って実践を創り上げていく時に、こうした階層性を意識することによって、自然との関りを効果的に深めていく実践がより構想しやすくなるのではないかと考える。

本論文で紹介したソニー幼児教育支援プログラムに受賞した実践を行った保育者は、意識するとしなやかにかかわらず、子どもの自然認識の深まりを支援することを実践の中心においてるように読み取れる。それ自身が子どもの願いでもあるからであろう。事例No.5のアゲハチョウの実践を載せた論文のまとめには、「体験の深まりとはどういうことかを考えながら実践していく中で幼児の心の動きを教師が読み取り、丁寧に受け止めて援助を工夫していくことが大切であるとわかった。」とある。その内容として「幼児が何に、どのように心を動かしているのを読み取り、一緒に不思議がったり、考えたり、思いを実現できるように支えたりしていくこと」「より体験を深めるためには、今と一緒に体験するとともに、次の出会いを工夫していくことが大切であること」と述べている。こうした考え方は今回資料として活用させていただいた実践を進めてきた保育者全員の共通の思いではないかと思われる。

本研究は、こうした優れた実践者の支援の考え方を、「見える化」して共有できるようにすることが大きなねらいである。本論文をそのための資料の一つとしたい。

研究紀要 第40号

表1 実践事例の分析表

No.	実践園 受賞年度	題材	年齢	① 自然事象との出会いの環境構成と支援	② 共感しあう環境構成と支援
1	奈良県大和郡山市立片桐西幼稚園 2011 年最優秀園	風と手裏剣	4 歳	5歳児が色紙や画用紙で作った手裏剣を見て、自分も作りたいと願い 保育者に教わりながら試す。	家庭で母親と作ってきた子の特大手裏剣や極小手裏剣から手裏剣飛ばしが一層盛んになる。 <u>保育者が特大、極小手裏剣に感心して他の子に紹介。</u>
2	愛知県岡崎市社会福祉法人謝徳会るんびにー保育園 2011 年最優秀園	水の中の虹	5 歳	水槽に移った虹を発見した子が空に見える虹が水の中にできることに興味を持つ。観察する場所や天候、時間帯によって見えるときと見えない時があることを発見。 <u>保育者も虹が見えることの驚きに共感しつつ、他の気づきの発言を促す。</u>	子ども同士で好奇心をもって虹探しをし、変化や違いを楽しむ。 <u>保育者も共感しつつ虹を楽しむ。</u>
3		サトウキビ	3 4 歳	サツマイモを植えに行った畑でサトウキビを見つけた子がいたことから、畑のおじさんに切ってもらいサトウキビのにおいや色を確かめた。	園に帰ってサトウキビの絵本を探して 保育者に読んでもらう と興味を持つ子が多くなり、育ててみたい、砂糖を作ってみたいなどの好奇心が高まる。
4		風船でんわ	3 4 歳	風船で遊んでいたとき、A子が風船を口に当てて「あ～」と言ったところ、風船がビリビリすることに気付く。近くにいた子が「私もやりたい」と風船に耳を当てると、声が聞こえたことに驚く。 <u>保育者も驚きに共感する。</u>	風船で声が聞こえるという情報から、周りの子も試し始めて「ほんとだ。」と不思議さを共有しながら遊びを進める。 <u>保育者が発見を他の子にも紹介する。</u>
5	東京都墨田区立立花幼稚園 2012 年最優秀園	アゲハチョウ	5 歳	毎年学級でアゲハチョウの飼育を行ってきたが、子どもが幼虫を何匹も見つけたので、 グループで1匹ずつ飼育するように提案。6個のケースで飼育できるように準備する。 葉を食べた量やふんの大きさ等に関心を持って観察するようになる。さなぎが10日で羽化することを保育者が教えたところ、予定通り10日で羽化したことの不思議さから、成長や羽化に関心が高まる。	保育者がアゲハカレンダーを掲示し、子どもと一緒に成長や羽化を記録する。全体の関心が高まるにつれて、幼虫を気持ち悪いと言っていた子も触れるようになったり、成長の遅い幼虫には食べている葉の量が少ないと心配する子が出てきたりする。保育者は 子どもの驚きに共感したり、子どもの疑問やアイディアに耳を傾けたりして支援。

幼児の自然体験を豊かにするための支援の在り方に関する考察

具体的な保育者の支援はゴシック部分。直接記述はないが、実践論文から推測できる支援（下線部分）も記入した。

③ 見直す、いじる、試行錯誤する環境構成と支援	④ 新しい情報に気づく環境構成と支援	⑤ 分かったこと、発見したことを共有する環境構成と支援
<p>園庭で手裏剣飛ばしをする。よく飛ぶ方法を試行錯誤し、投げ方や硬さなどに関心が向く。もっと広い園庭で試すことに賛成。 <u>投げ方などの工夫に感心し、他の子にも紹介。</u></p>	<p>園庭のトントン山に登って飛ばし始める子が現れ、仲間が集まる。そこで、風が吹いたとき投げようとする子が現れる。 <u>保育者も注目する。</u></p>	<p>保育者が「風を読むことも大切なんだね。」と周りの子にも広げると他の子どもたちも風を意識して手裏剣飛ばしをする。</p>
<p>フィルムケース霧吹きやアクアガン、さらにアルミをはがしたCD-Rを使って虹探しをする。また、シャボン玉や虹ビーズ板で虹づくりをする。虹を見る道具を準備して紹介する。</p>	<p>虹は下のほうに見えることもある。CD-Rで水がなくても見える。電灯やろうそくの火でも虹が見える。色の数が違う。虹ビーズだと丸い虹ができた。見る場所で見えたり見えなかったりする。太陽が隠れると見えなくなる等々。<u>発見になるほどと共感。</u></p>	<p>虹の観察画を描く。 <u>保育者が準備して子どもに提案もしくは指示。</u></p>
<p>（<u>保育者は畑のおじさんに植え方の指導を依頼し</u>）園内のプランターにサトウキビを植える、サトウキビジュースを作ってもらったり、煮詰めて砂糖を作ってもらったりして味を試す。</p>		<p>茶色の汁だったり、砂糖が焦げた色だったりしてまずそうなのに、甘くておいしいことに驚いたり、竹のような植物が甘いことに不思議がったりする。<u>保育者も共感する。</u>（保育者の提案と準備で）その後、搾りかすで紙漉きをする。</p>
<p>遊びの中で「風船と風船をくっつけてみたらどうなるのかな？」という疑問が生まれ、工夫する。<u>保育者もわくわくしながらやってみることを奨励する。</u></p>	<p>風船をいっぱいくっつけて声を出すと、みんなに聞こえる。「凄い！」「不思議だねえ。」という子どもの驚きと疑問に、<u>保育者は試しながら考えるように促す。説明はしない。</u></p>	<p>風船をたくさんくっつけても声が聞こえる不思議さに好奇心が高まり、後日、本で「風船でんわ」「糸電話」を見つけて取り組んでいく。<u>風船でんわを作るのを手伝う。</u></p>
<p>羽化したチョウの羽の模様が違うことから、オスメスの違いではないかと考えて調べたり、口のストローで花の蜜を吸うところを見たいと、いろいろな花を入れて観察したりするようになる。 保育者は疑問に共感し、一緒に考え、調べたり、実験したりする方法を提案する。</p>	<p>オスメスの違いを調べてきた子の情報で、成虫の横腹の模様を観察し、雌雄の同定に挑戦する。蝶や幼虫の写真をクリアファイルに入れ子どもが手に取りやすくする。 保育者が撮影した羽化の様子のビデオを「もうすぐ・・・」と息をのんで見守る。さなぎの殻に「謎のどろ」を発見し、関心が集まる。 * 保育者も新情報に感心して一緒に観察する。</p>	<p>年少児にも羽化が見られそうなさなぎを預けたり、親子で羽化ビデオの鑑賞会をしたりして、感動を共有する。また、図鑑を友達と一緒に見たり、虫に変身する遊びを作ったりする子が見られる。保育者からの提案で、逃がしてあげた後の「アゲハチョウのぼうけん」のお話づくりをして楽しむ。</p>

研究紀要 第40号

No.	実践園 受賞年度	題材	年齢	① 自然事象との出会いの環境構成と支援	② 共感しあう環境構成と支援
6		蛙の飼育	5歳	カエルを50匹捕まえて持ってきた子が園庭等に逃がしてあげたことから、みんなで再度捕まえてカエルのおうちを作って遊んでいた。ある日、カエルがミイラのようになって死んでいた事件から、みんなで原因を考える。 <u>餌をやっていないから死んでしまったことに気付かせ、餌となる生きた虫を捕まえる方法を保育者も一緒になって考える。</u>	
7	宮城県仙台市 学校法人仙台みどりの 森幼稚園 2013年最優秀園	蛙の池作り	5歳	カエルの飼育をしていたが、エサのショウジョウバエが少なくなってきた、カエルが弱ってきた頃、「ターくんのちいさないけ」という絵本に出会ったことから、男の子数人で園長先生の許しを得て園庭に池を作ろうと穴を掘る。夏休みで中断する。保育者は園庭に穴を掘るだけでは無理だと考えたが、池作りの知識がなく、悩みつつ見守る。	雨の日の翌日、穴が池のようになっていたが、場所や大きさが問題になる。保育者が池作りをしている子の願いや考えをクラスに知らせ話し合いを組織する。カエルのためにエサも取れる池を作りたいが、人が落ちない安全な所をクラスで話し合う。穴掘りをやりたくない子には、設計図や看板作りをしてもらい、みんなで行うことにする。
8	北海道函館市社会福祉法人育星園 函館美原保育園 2014年最優秀園	野菜栽培	5歳	毎年恒例の年長組野菜作りでどんな野菜を作りたいか保育者が問いかけると、子どもたちは図鑑で調べる習慣がついていたので、どんどん調べて自分たちで話し合い、いろいろな野菜を種から育てることに決める。(これまでは苗を買ってきて植えていた。)保育者も考えを受け入れる。発芽後、プランターでも、ポットに植え替えても芽がふにゃふにゃになってきたので、図鑑で調べると水のやりすぎで根腐れを起こしたのだとわかり、水やりを調整する。 <u>保育者もふにゃふにゃになった芽に子どもと一緒に戸惑い、悩む。子どもたちに、一緒に調べようと提案。</u>	
9	宮城県仙台市学校法人支倉学園 めるへんの森幼稚園 2014年最優秀園	樹液と虫	4歳	年長児が樹液を集めているのを見て「べたべたする」「触れない」「これ何だろう?」「カブトムシのごはんなんだよ!」 <u>保育者も樹液を不思議がり、カブトムシのごはんだという発言に驚きを共有する。</u>	帰りの会で保育者が「木についている不思議なもの」に気付いた子の声を紹介したところ、「見てみたい」と興味が生まれた。
10	愛知県幸田町立大草保育園 2015年最優秀園	綿の種	4歳5歳	風船が園庭の木にかかっているのを見つけたことから、はずしてみると兵庫県の小学生から綿の種を飛ばしたという手紙のみがついていた。綿の種はなかった。 <u>保育者が手紙の内容を子どもたちに伝える。</u>	クラスで話題になったことから保育者が話し合いを設定。子どもたちから兵庫県の小学生に手紙を出す。小学校から電話がかかってくる、子どもたちが小学生と直接話し、綿の種を別に送ってもらうことにした。

幼児の自然体験を豊かにするための支援の在り方に関する考察

③ 見直す、いじる、試行錯誤する環境構成と支援	④ 新しい情報に気づく環境構成と支援	⑤ 分かったこと、発見したことを共有する環境構成と支援
カエルの餌調べをして、給食の残りを入れるコンポストのショウジョウバエをたくさん捕まえる。 <u>ショウジョウバエについて教え、捕まえる手助けをする。</u>	ショウジョウバエをカエルの飼育ケースに入れて、みんなでカエルが捕食する瞬間を見ることができた。その後も食べる瞬間を見たい子が、クモやハエを捕まえては飼育ケースに入れてカエルの捕食を観察。 <u>保育者も一緒になって観察し、感動を共有する。</u>	
穴掘り、石集め、試しの水入れ（水が漏れてシートが必要だと判断）、 <u>保育者も一緒に作業し、水漏れの失敗を子どもと共に悩む。</u>	池作りの専門家に指導を依頼する。 <u>防水シートの購入を計画する。</u> 防水シートを購入し、池作り専門家の指導で、掘った穴にシートを敷き、石を積み、水を入れて完成させる。池の周りに植物を植えると生き物が来ることも教わり、どうするか話し合う。	カエルのエサとなる他の生き物も住みやすくなるように木や草を植えることが必要。でも木があるとフクロウが来てカエルを食べちゃうかもしれないと悩むが、 <u>食物連鎖の話の絵本「たべるとはつながること」をみんなで見て、結局木を植えることにする。</u> この一年間でやってきたことを「かえるといけとけやきのいちねん」という物語の絵本にする。
生き残った苗を園庭の畑に植え替え、観察を継続。水やりやトマトの雑草取り、カボチャのわら敷き、ブロッコリーの虫退治（図鑑で調べて酢水をかける。）トウモロコシの油虫退治は失敗する。 <u>保育者は子どもと一緒に図鑑で育て方を調べながら作業し、観察をし、虫退治をする。</u>	9月になり、メジャーで実の大きさの測定を楽しみつつ収穫し、給食で食べる。一人の子の「 <u>種になるかもしれない</u> 」という発言を保育者がみんなに伝え、 <u>種取りを提案する。</u> トウモロコシやカボチャ、トマト、ピーマンの種取りをする。ナスは腐らせてから水の中ではぐしてとる。	取った種をどうするかみんなで話し合う。種として使えないものもあると知ったが、「思い出」として持ち帰ることにする。 使えるかどうかわからない種も含めて、種をどうするか子どもに投げかけ、話し合わせる。「思い出」とすることに共感する。
公園に行き樹液を見たり触ったり、匂いをかいでみたりする。どうして樹液が出るのかという疑問から、釘を使って樹液を出そうとして失敗。裏庭や公園に樹液を探しに行くが失敗。 <u>釘を準備し樹液取りを支援するが、失敗し子どもと一緒に落胆。</u>	樹液が虫たちの食べ物だったこと、自然の中では樹液がいつも多いわけではないことなどに気付く。（樹液についての関心が停滞し始める）	絵本「 <u>じゅえきレストラン</u> 」の読み聞かせをしたところ、子どもから、樹液を自分たちで作りたいという発想が生まれ、樹液を作り木に塗って試す活動に発展。 <u>保育者は子どもたちの活動を励まし、樹液づくりを手伝う。</u>
綿の種をまき、育てる。綿の芽が出た絵を描く。赤と白の花が咲く。白い花が翌日赤い花になっている不思議を発見。鶉の卵みたいな実を発見。（報告はここまで） <u>保育者は子どもと一緒に綿を育てる。子どもが観察したことや、発見したことをすぐに記録できるように紙と色鉛筆を玄関に準備し、絵手紙にして小学生に送ることを提案。</u>		芽が出た喜びを仲間と共有し、保育者が成長の様子を描いた絵を玄関の横に設置したボードに掲示。種を送ってくれた小学校に描いた絵と手紙を送る。

研究紀要 第40号

No.	実践園 受賞年度	題材	年齢	① 自然事象との出会いの環境構成と支援	② 共感しあう環境構成と支援
11	愛知県幸田町立 大草保育園 2015 年最優秀園	何の卵？	4 歳	一人の子がサツマイモ畑で固い殻の小さな卵を見つけ、温めて孵したいという願いを保育者に伝える。 <u>保育者は発見を称賛し、卵を温めて孵したいという子どもの願いを受け入れて、子どもの要求通り孵卵器を準備する。</u>	孵卵器で温め、へびかなウサギかなと、何の卵かみんなで想像しあい、わくわくして待つが卵は割れてしまう。熱かったのではないかと話し合う。保育者は子どもと一緒に <u>落胆し、温めたことを後悔する。割れた理由の話し合いの場を作る。</u>
12	大阪府大阪市 社会福祉法人晴 朗会 すくすく保 育園 2015 年最優秀園	凧作り	5 歳	保育園全体の凧作り活動の一環として年長組も取り組む。自由に作り始めるが、デザイン性重視で作り、公園に凧あげに行くがほとんど揚がらない。少し浮いたタコがあるのみだった。 <u>保育者は失敗しそうな凧でも口出しせずに見守る。</u>	保育者が一人一人の凧あげの様子を写真に撮る。その写真を見比べさせて子どもの考えを聞く。子どもは飾りが多いと重くなって上がらないこと、支柱が縦にも横にもついていること、しっかりとテープで止めていることなど気づいた点を話し合う。
13	奈良県奈良市 立都跡こども園 2015 年審査委員特 別賞	ダンゴムシ	4 歳	ダンゴムシに興味を持って遊んでいた子がクラスの部屋でダンゴムシを飼いたいと保育者に伝えてきたことから、クラス全体で話し合う。「(ご飯となる)草をたくさん入れる」「土を入れてあげる」「水もあげなあかん」「ウンチもするね」 <u>保育者はその子の願いを他の子どもたちに伝え、話し合う場を作る。飼育するためのケースを準備し、ダンゴムシのために何を入れればよいか問いかける。</u>	
14	大阪府堺市 社会福祉法人ゆ ずり葉会 幼保連携型認定 こども園 深井こども園 2016 年最優秀園	野菜の種	5 歳	自分たちで栽培したキュウリやトマトの実の断面を見て、模様が種か問題になる。種であることを見つけて、いろいろな野菜の種集めをして調べる。 <u>保育者は実の断面に対する子どもの考えに注目し、緑と赤のトマトの種がどうなっているか問いかけたり、ほかの野菜も調べたり、試したりするように勧める。</u> さらに、キュウリの種が本当にキュウリに育つのか試す。しかし、植えたキュウリが発芽しないので、子どもたちはがっかりする。 <u>保育者は子どもの意欲がなくならないように、新しい方法を調べ、考える。</u>	
15	愛知県幸田町立 豊坂保育園 2016 年審査委員特 別賞	羊毛	5 歳	移動動物園のポニーの乗馬体験時にポニーの抜け毛が話題になったことから、動物園の方に羊毛刈りをした後で原毛をいただくことにする。	羊毛の毛は「白くてふわふわ」というイメージが原毛の「茶色くて臭い」ことに驚き、戸惑うが、自由に触り、毛の感触を確かめる。 <u>保育者は保管するためにも臭いを何とかしようと考え、話し合う場を設定。</u>

幼児の自然体験を豊かにするための支援の在り方に関する考察

③ 見直す、いじる、試行錯誤する環境構成と支援	④ 新しい情報に気づく環境構成と支援	⑤ 分かったこと、発見したことを共有する環境構成と支援
<p>森で違う卵を4個見つける。今度は柔らかい殻だった。みんなで話し合い、水槽に濡れた黒土や石、葉っぱ等卵があった所と同じような環境を作って卵を入れる。<u>保育者は子どもの意見を尊重し水槽を準備し、子どもの活動を見守る。</u></p>	<p>5日後、トカゲ(?)が孵化する。「産まれた?何かおる?」「やったあ」「恐竜の赤ちゃんみたい」「おなかがぷくっぷくって膨らむよ。生きてるって感じ。」<u>保育者は水槽を管理しながら子どもと一緒に観察し、孵化した時も子どもと一緒に喜ぶ。</u></p>	<p>産まれたという声が保育園中に響き、大人も驚きと感動でわくわくした。<u>保育園中の保育者にも子どもたちにも孵化したことを知らせ、一緒に感動を共有する。</u></p>
<p>話し合いをもとに自分の凧の改良点を考えて、2回目の制作をし、公園に行き2回目の凧揚げをする。1回目より上がるが、やはり、十分には上がらない。周りを観察したり、教えあったり、子どもたちなりに試行錯誤していた。<u>保育者は見本用に自作した凧を持参し試すが、揚がったり揚がらなかったりした。保育者も自作した凧が揚がらなかったときは、子どもと一緒に悩み、落胆する。</u>後で、インターネットで調べて尻尾が必要と知る。</p>		<p>一人ずつ凧を揚げて友だちを見あう。保育者の凧も上がったり上がらなかったりしたのを見て、凧がないと上がらないのかな?と疑問を持った子もいた。後日、自由時間に凧作りに再度挑戦している子も現れた。<u>保育者が友達の見え方を見あう場を設定する。</u></p>
<p>絵本を飼育ケースの近くに置いたり、ダンゴムシの特徴を書いたものを廊下に掲示したりしたところ、オスメスの違いや、卵を持っているお腹の白いメスを発見する。<u>発見を称賛し、他の子にも紹介する。</u></p>	<p>A児が飼育ケースの中にダンゴムシの赤ちゃんを発見、みんなで観察する「めっちゃ小さい」「透明みたい」<u>A児の発見を称賛し、他の子にも紹介する。</u></p>	<p>ダンゴムシが苦手だったH児も友達に「触ってみる?」と言われてダンゴムシを手のにのせ、「めっちゃくちゃこちよばいね」<u>H児がダンゴムシと仲良くなったことを共に喜ぶ。</u></p>
<p>失敗の原因は種が小さすぎたのではないかと考える子がいたので、保育者は実をもっと育ててから種を取ることを提案。キュウリをもっと大きくなるまで育ててから種取りをして再度試すが失敗。<u>大きな種も発芽しないことに子どもと一緒に困惑。</u></p>	<p>3週間たっても発芽しないので、<u>保育者がJAに連絡し、JAの種博士に来てもらい、種取りの後、洗って周りのぬめりを取り除くことや水分を吸う素材の上で2週間乾燥させることなどを教えてもらう。</u></p>	<p>方法が違っていただけは分かったが、これからでは季節的に無理なので、種博士から聞いた種の取り方、保管の方法でキュウリの種を瓶に入れ、年中児に種を引き継ぐことにする。<u>保育者は時期が過ぎてしまった種をどうするか子どもの話し合いの場を設定。</u></p>
<p>水で洗ったり、お湯で洗ったりするが、臭いがなくなる。保育者がインターネットで羊毛の洗い方を調べて、お湯に3回浸して毛糸用洗剤(アクロン)でゆすぐ方法を知らせ、子どもと一緒に、試す。</p>	<p>臭くなくなった。糸みたいのが出る。くもの巣みたい。ふわふわ気持ちいいと触り心地も確かめる。保育者は一緒に洗う作業をしながら、<u>臭くなくなったことを喜び合う。</u></p>	<p>頭にのせてカツラだ。サンタさんみたい。服やマフラー、アクセサリーは?とイメージが広がる。この後、子どもたちで工夫して色を付けたフェルトボール作りに発展。<u>保育者は子どものイメージを全員に紹介し広げる。</u></p>

註・引用文献

- 1) 日本保育学会大会研究論文集 1997 年「幼児における自然体験と感性の関わり」若杉純子、川村協平、山田英美
- 2) 国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要第 5 号 2005 年 4 月「幼児期に豊富な自然体験活動をした児童に関する研究」山本裕之、平野吉直、内田幸一
- 3) 文化女子大学室蘭短期大学研究紀要第 32 号 2009 年「自然体験活動が幼児にもたらす影響について」森谷直樹
- 4) 広島大学学部・付属学校共同研究機構研究紀要第 37 号 2009 年 3 月「自然体験を通した幼児の「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
- 5) 仙台大学大学院スポーツ科学研究科修士論文 Vol.13 2012 年 3 月「幼児の自然体験活動の教育的意義に関する研究—発生論的運動学の立場による考察—」中津範洋、川口鉄二
- 6) 教育福祉研究 33 号 2007 年 12 月「幼稚園・保育所における自然体験活動の実施実態」井上美智子・無藤隆
- 7) 発達心理学研究 1997 年第 8 巻第 3 号「幼児における植物の成長プロセスと生命に関する認識の変化：エダマメの栽培経験の効果」日下正一、長谷川孝子、風間節子
- 8) 東洋英和女学院大学 2006 年 3 月研究紀要「ムシ飼育のねらいとその飼育経験効果について—幼稚園・保育園におけるムシ飼育の意味—」山下久美
- 9) 山田卓三編、原体験教材開発研究グループ著「ふるさとを感じるあそび辞典」1990 年農文協 P.341～「〈付〉教育の基盤としての原体験」の文章から①②③を筆者が抽出。「」部分がそのままの引用部分。
- 10) 当時文部省教科調査官だった嶋野は小学校生活科の気付きについて「気付くとは、自発的な活動によって、実際にモノについて直感的に、また観察したり考えたりなどして、驚いたり、不思議に感じたり自ら納得したりすることで、それはほとんどの場合知的である。」(文部

省「初等教育資料」H10 年 6 月号 No. 68「生活科の学習指導の改善の視点」)と述べているが、これは幼児の「気付き」についても同様のとらえ方ができるので、ここでは、自然事象に関する「気付き」を自然認識として論を進めても問題はないと考える。

11) 近藤卓編著「いのちの教育の理論と実践」2007 年金子書房 近藤は「いのちの教育は基本的自尊感情をはぐくむ教育である。」と定義し、「いのちの教育の方法は一言で言えば、『共有体験』ということになります。共有体験とは、まず何らかの体験を共有することであり、さらにその体験をした時の心の動きを共有することです。」と述べている。基本的自尊感情をはぐくむのに、共有体験が欠かせないという主張である。

12) 初教出版「授業を変える～イメージの変容・発展と創造」日本初等理科教育研究会三河支部編著 P.33 認識の深まりを、次の 3 つの「階層をスパイラル的なプロセスを経て深めることによって、子供が自然を分かっていくことができる」という考え方をしている。その 3 つの階層とは次の内容である。

「①現象的認識—事物・現象を見て、関心、興味を持つ

経験と対応させて発想し、問題をとらえていく

②実体的認識—新しい事実を見出す

事実相互を関係づけて説明する

③本質的認識—原因と結果の関係で説明する

因果的・類的統一を図り、知識化する」

13) 初教出版「自然認識における能力の分類」赤松弥男 この本で、赤松は「事実認識についての基礎から発展した能力」を「1. 一時的な見方の拡張・深化」「2. 変化の見方の発展」「3. 因果関係的な見方の発展」と 3 段階に規定している。これも、自然認識の階層性を示している。また、一時的な見方の中で、「細密に追及する」「内部を調べる」等と拡張・深化の方向を示している。かつて、筆者が直接指導を受けた時に、本論文の①～③の 3 段階で説明されていたので、ここではそれに倣った。

14) 前掲近藤卓編著「いのちの教育の理論と実践」2007 年金子書房

幼児の自然体験を豊かにするための支援の在り方に関する考察

15) 公益財団法人ソニー教育財団H P (2017年度) 教育助成(論文・発表) <http://www.sony-ef.or.jp/sef/program/result/index.html> に掲載されている最優秀園、及び、審査委員特別賞の論文から引用し、作成。

16) 上記H Pに掲載された2011年度～2016年度までの最優秀園・審査委員特別賞の論文にある実践すべてを取り上げたわけではない。一つの論文の中に複数の実践事例が掲載されており、それぞれが論文の中で意味がある。今回は「自然体験を深化させる支援」という私自身の論文テーマに沿って、受賞論文の中の実践を選択して表にした。同様の趣旨で、2012年、2013年、2016年の最優秀園論文の内、取り上げていない論文もある。