

保育における子どもの体験（４）

～環境との関わりの視点から～

永井裕紀子

新潟県立大学 人間生活学部 子ども学科 梅田優子

I. 目的

現行の幼稚園教育要領領域「環境」は、「周囲の様々な環境に好奇心や探求心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う」視点から子どもの育ちを捉えようとしている。領域「環境」ⁱでは、以下の3点が「ねらい」として示されており、子どもたちが自然などの身近な環境に関わる中で、発見を楽しんだり、考えたり、生活に取り入れたりしながら物の性質や数量、文字などへの感覚を豊かにすることが目指されている。

- ①身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。
- ②身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。
- ③身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。

「ねらい」に示されている「身近な環境」とは、子どもを取り巻くあらゆるものを含む。このことについて松島（2016）は「子どもが自らその存在と関わることで子どもと環境の間に接点が生じ、子どもの心が動く体験をすることで発達につながる可能性をもつ。保育者の構成する環境すべてが、子どもが自ら関わる環境になるとは限らない。保育者が構成する環境によって子どもの発達が助長されることに加え、保育者が構成する環境を超えて、子どもの発達につながる環境がある」ⁱⁱと述べている。子ども一人一人の資質・能力、生活体験は多様であり、心が動かされる対象や環境への関わり方は異なる。保育者は領域「環境」に示されている「ねらい」を子どもたちに育めるよう意図的、計画的に環境を構成するが、それは、保育者の予想を超えて子どもが日々の生活の中で様々な体験を積み重ねる姿を捉えることから始まる。

そこで我々は、5歳児1学期の保育場面の観察から、子どもたちが身近な環境との関わりの中でどのような体験をしているかを明らかにすることを目的として考察を試みた。本稿で明らかとなった5歳児の体験は、今後保育における指導法やさらに3歳児、4歳児の体験を捉える手掛かりになると考えている。また、現行の幼稚園教育要領には、年長児の

後半に見られる具体的な育ちの姿が示されているが、5歳児の体験を明らかにすることは、小学校教育への接続を考えていく上で重要であると考えている。

Ⅱ. 方法

新潟県内にある Z 幼稚園の 5 歳児クラス 25 名を対象に観察を行った。観察は 20XX 年度に原則月 1 回の割合で実施した。観察時間は 8 時 45 分から 14 時 15 分である。観察内容はメモと 3 台のデジタルビデオカメラに記録した。観察後は、子どもの発話や遊びの状況を文章化しフィールドノートとして分析資料を作成した。観察で得られた録画データは研究目的以外では使用しないこと、発表の際には個人が特定されることのないようにすること等を園及び担任保育者に伝え、調査の実施と研究発表に関する同意を得た。

本稿では 20XX 年 5 月 29 日、6 月 26 日、7 月 11 日に観察した 5 歳児 1 学期の子どもの姿から子どもたちが身近な環境とどう関わり何を体験しているのか検討・考察を行う。なお、同じ保育場面及び連続する保育場面の事例には「1-1、1-2…」と記載した。

Ⅲ. 結果及び考察

1. 自然物や物との関わり

(1) 自然物の特性や物の形状を捉えながら生活する

事例 1

畑の作物の水遣りに行くため、子どもたちは園庭でそれぞれのペットボトル (1.5ℓ) に水を入れる。園庭にはホースがついている水道の蛇口があり、数人の子どもたちはホースをペットボトルの口に近づけて水を入れる。ホースから出る水の勢いが強いと、水はうまくペットボトルに入らない。子どもたちは水道の蛇口をひねり、水量を調節しながらペットボトルに水を入れる。園庭の水道にはホースがついていない蛇口の方が多い。その蛇口の下には流し台がついているが、流し台にペットボトルを立てると、ペットボトルの口は水道の蛇口より高い位置になる。その流し台に子どもたちはペットボトルを傾けて置き片手で支えながら、もう一方の手で水道の蛇口を斜めしてペットボトルの口にできるだけ近づけ、水量を調節しながら水を入れる。

子どもたちは、自分たちが大切に育てている作物に水をあげるためにペットボトルに水を入れる必要性を感じている。また、水を沢山入れたいという気持ちや願いを持っている。しかし、園庭にある水場はペットボトルに水を入れやすいようにはできていない。そもそもペットボトルの小さな口に水を入れることは簡単ではない。そのような中で、子どもたちは、ホースから出てくる水の量を調節してペットボトルに水が入りやすいようしている。また、流し台がついている水場では、水道の蛇口より背の高いペットボト

ルを斜めに置き、さらに、水道の蛇口がペットボトルの口により近づくよう斜めに傾け、水の量を調節しながら水を入れている。子どもの必要感や願いがありながらも、それを実現する都合のよい環境が整っているわけではない状況の中で、子どもたちは水の特性やペットボトル、水道、水場の形状を捉えつつ、その物との新しい関わり方を習得しながら不便さを解消し環境と関わる体験をしている。

（２）自分たちが取り組んできた行為の継続によって得られた作物の変化に手ごたえを感じる
事例２－１

子どもたちはペットボトルに水を入れ、園の畑に水遣りに行く。畑には子どもたちが栽培しているさつま芋や枝豆が植えてある。G「先生 いっぱい花咲いてる」担任「花咲いてた。よかったね。やった、やった」O「咲いてる。こっちも」担任「水は根元からあげてね。美味しいさつま芋になりますように」Y「美味しい枝豆食べたいな（リズムをつけて歌うように言う）」担任「美味しいさつま芋食べたいな（リズムをつけて歌うように言う）」と言葉を交わしながら水を遣る。Sは「(枝豆の実が) なってる、なってる、なってる、なってる みんなーゆり組集まれー」と大きな声でクラスの友達を呼ぶ。Sの呼びかけに、遠くで水遣りをしていた子どもたちが集まり、腰を落としてSの周辺で実を探す。枝豆の実を見つけたLは「わー」と声を発する。Hは「見せて」と言う。

7月の大変暑い日の保育の様子である。子どもたちは暑さを気にすることなく、園から50メートルほど離れた畑に行き、主体的に水遣りをしていた。Gは「先生 いっぱい花咲いてる」と言い、前回水遣りに来た時とは違う作物の成長に気づき、その嬉しさを担任に伝えている。Yは「美味しい枝豆食べたいな」と言っている。育てた作物を収穫し食べるという期待が、子どもの作物との関わりを誘発していると考えられる。Sは枝豆の実を見つけ「なってる、なってる、なってる、なってる」と連呼しながら、「ゆり組集まれー」とクラスの友達を呼び集めている。呼び集められた子どもたちも作物の変化に気づき「わー」などと声を発している。一人一人の子どもの感動が他の子どもたちに伝播しながら、子どもたちは、自分たちがやってきた行為（苗植え・水遣り）の継続によって得られた変化に手ごたえを感じる体験をしていることが読み取れる。

（３）実の大きさや数に興味関心を持ちながら、作物の成長を捉える
事例２－２

Sの「(枝豆の実が) なってる、なってる、なってる、なってる みんなーゆり組

集まれー」の呼びかけに、遠くで水遣りをしていた子どもたちが集まり、腰を落としてSの周辺で実を探す。枝豆の実を見つけた Lは「わー」と声を発する。H「見せて」P「小さい」E「赤ちゃん豆ができたよ」W「こっちもあるよ」と言う。Sは「ここにも ここにも ここにも ここにも…」と言ってさらに実を探す。

感動を伴ったSの「(枝豆の実が) なってる、なってる、なってる、なってる みんなーゆり組集まれー」の言葉に呼び集められた子どもたちは「見せて」と腰を落とし小さくなりながら枝豆の様子に目を向ける。「こっちもあるよ」とWやSのように実の数に興味関心を寄せながら、枝豆の成長を感じる子どももいれば、「赤ちゃん豆ができたよ」と言うEやPのように実の大きさに興味関心を寄せながら作物の成熟度合いを捉えようとする子どももいる。

2. 生き物との関わり

(4) 自然の生き物に興味関心を持ち、その生態について考えたり、気づいたりする事例3

担任と子どもたちは園庭に行く。Sはクモを見つけ「先生 クモ クモ クモ！」と大きな声を発し、クモの巣に駆け寄り指差す。担任とクラスの子もたちはSが指差すクモに注目する。担任「これすごい。綺麗なクモの巣だね」O「(クモの巣を) 下から見るとすごい」担任「本当だ。下から見ると素敵な形してるね」。Yはクモの巣にかかっている小虫を見て「先生 先生 卵みたい」と言う。H「卵を産んだんじゃない」担任「卵かな」M「卵！」。他の子どもたちもじっとクモの巣を見つめる。担任「違う 違う よく見ると小さい虫が捕まっちゃってる。羽がついているもの」。Sがクモの巣にかかっている小虫を見て「先生あれ、赤ちゃん虫じゃない。赤ちゃん虫 赤ちゃん虫」と言うとC「よかった僕虫じゃなくて。人間でよかった」と言う。J「クモの紐ってさ 虫を捕まえて食べるためにあるんだよね」と言う。

クモの巣を見つけたSは大事件に遭遇したかのように巣に走って近づく。Sの「先生 クモ クモ クモ」という言葉を聞いたクラスの子もたちも一斉にSが指差すクモの巣に注目する様子から、自然の生き物に対する子どもたちの興味関心の高さが伺える。Oは「(クモの巣を) 下から見るとすごい」と言って、巣そのものや形に興味関心を持つ。Yはクモの巣にかかっている小さなものに興味関心を持ち、それはクモの卵ではないかと考える。Yの考えにより、他の子どもたちもさらにクモの巣にかかっているものへの興味関心を高め、感じたことを言葉にしている。保育者の言葉によって子どもたち

は巣にかかっているものは、クモの卵ではなくクモに捕らえられた小虫であることを知る。小虫を見てSは「赤ちゃん虫」だと考え言葉にしている。それを聞いたCは「よかった僕虫じゃなくて人間でよかった」と言う。Cは赤ちゃんであってもクモの餌食になってしまうという自然界の厳しさや恐ろしさを感じているように読み取れる。Jは「クモの紐ってさ 虫を捕まえて食べるためにあるんだよね」と言い、クモの生態について確認している。未知なものに心を動かされながら、子どもたちが自分なりに考え気づく体験をしていることが読み取れる。

（５）生き物の生態や関わり方を知り、生き物と遊ぶ（関わりを楽しむ）

事例４－１

給食後の係り活動の時間、K、H、A、R、Lのグループは、この日園で飼育している２匹の亀の世話を担当することになった。亀がいる飼育ケースを全員で玄関から外に運ぶ。RとLはそれぞれが亀の甲羅を両手でしっかり持ち、亀を飼育ケースから出だし、地面に優しく置く。K、H、Aはケースの中の石を取り出し、ブラシで磨いたり、ケースにシャワーで水をかけたりしながら掃除する。RとLは掃除をしている場所から少し離れたところで亀と関わっている。地面でゆっくり歩く亀にRとLは両足を広げトンネルを作り、亀がその下を通るのを楽しんでいる。亀がトンネルとは別の方向に歩いていくと「こっちだよ」と言って声をかける。また、亀の歩く調子に合わせてながら亀の周囲でピョンピョンと跳びはねながら、亀の様子を見守っている。

この時の亀のお世話でRとLは、亀の見張り役なのだろうか。飼育ケースの掃除は、K、H、Aに任せている。RとLの様子は亀のお世話をしているというより、純粋に亀との関わりを楽しんでいると言ってよい。亀と遊んでいるとも表現できる場面である。一通りのやり方が決まっている亀の世話とは違い、RとLは亀の動きに合わせてながら自分たちなりのやり方で亀との関わりを楽しむ体験をしている。そこに恐怖感や緊張感は全く感じられない。飼育活動を通し亀の生態や関わり方を知ること、子どもたちは主体的に生き物と関わり、純粋に生き物と関わる時間を楽しむ。そして、子どもたちは身近な生き物を友達のように捉え生き物への愛着を深めていると考えられる。

（６）生き物の立場になって考え、感じ取る

事例４－２

亀の飼育ケースの掃除が終わると、RとLは亀を飼育ケースの中に優しく入れ

る。Kがシャワーで飼育ケースに水を入れると、Hはその様子を見守りながら「もういいんじゃない」「そのくらい」と言って入れる水の量を確認する。水を入れ終ると次は亀に餌をやる。餌をあげる場面では自然と全員の子どもたちが飼育ケースの周りに集まる。Hが亀に餌をあげる。亀が餌を食べるとKは「あ、食べた」と言う。RやLも亀に餌をあげる。H「(餌) もういい、もういい」と言う。R「あと もう1個」と言って亀に餌をあげる。

亀の餌やりでは、自然と子どもたちが集まり飼育ケースの周りを取り囲んでいる。飼育活動の中でも生き物の餌やりは子どもにとって興味関心の高いものと読み取れる。与えた餌を亀が食べるとKは「あ、食べた」と言って、その驚きや嬉しさを表現している。餌やりの中で亀に自分たちの行為が受け入れられたという嬉しい体験は、亀への愛着へと繋がるだろう。亀の餌の量には特に決まりがないようである。子どもたちは与える餌について「(餌) もういい、もういい」、「あと もう1個」と言って適量を見定めている。生き物の餌は固体の種類や大きさ、餌の形状によっても異なる。子どもたちはそのような難しい量を見極めようとしている。飼育ケースに入れる水の量など生き物の飼育環境を整えたり、餌をあげたりする行為の中で“この量で大丈夫か”と思いを巡らし、子どもたちは生き物の立場になって考え感じ取る体験をしている。

(7) 生き物の身になり心配する中で、命を感じ、生き物が生きていくために必要な飼育活動の大切さに気づく

事例5

朝の会で担任は係り活動の話をする。担任が「昨日は帰るまで遊んでいたのが係り活動しなかったね。あれ、昨日の前の日は幼稚園お休みだったよね。その前もお休みだったよね。なので、3日連続係り活動をしていません」と言うと、子どもたちは「えー」と大きな声を出す。K「イモリどうなっているんだろう」L「うんちだらけ」担任「さっきイモリのところで積み木が倒れてびっくりしたけど、イモリどうだった」M「うんちだらけ」N「ぐちゃぐちゃ うんち」。子どもたちは、少し離れた場所に置いてあるイモリの飼育ケースに視線を向けイモリの様子を気にかける。

園で行われているグループ別係り活動は、生き物の世話をするだけの時間ではない。掃除や絵本の整理をするグループもある。しかし、担任が3日間係り活動をしていないことを子どもたちに伝えると、Kはすぐに教室で飼育しているイモリを心配する。「イモリどうなっているんだろう」という言葉から、Kが生き物と出会い毎日世話をするな

かで、毎日の世話が生き物の命を繋いでいることに気づく姿が読み取れる。「うんちだらけ」などと言っている子どもたちも、不衛生な状態にあるイモりに嫌悪感を抱いている様子はない。子どもたちが少し離れた場所に置いてあるイモリの飼育ケースに視線を向けたのはイモりを心配しているからである。身近な生き物を可愛そうに思ったり、心配する気持ちを持つ中で、子どもたちは身近な生き物に命を感じ、飼育活動の大切さや重要性についての理解を深めていく体験をされると考えられる。

3. 季節への関わり

（８）季節が与える多様な側面に気づく

事例 6

プールに入る前に担任は子どもたちを集めて話をする。

担任「大きいプールで遊べるのはどんな気持ち？」

子どもたち「嬉しい」「楽しい」

担任「じゃあ プールって寒い時にできる？」

子どもたち「できない」

担任「暑くないとできないことって色々あるよね。暑い時に嬉しいとか楽しい気持ちになるのってプールの他に？」

子どもたち「水浴び」「川で泳ぐ」「海で貝殻を拾う」「カキ氷…」

担任「どうして水浴びって夏しかできなくて、水浴びすると楽しくなるのかな」

子どもたち「冷たくて気持ちいいから…」

担任「でも 夏って楽しいことばかりじゃなくて困ったりすることもあるよね」

子どもたち「熱中症」「日焼けする」「喉が乾く」「地面がすごく熱くなる…」

担任「そう、私たちもそうだけどみんなが育てているもの（畑で栽培している作物のこと）」

子どもたち「枯れちゃう」

担任「そうそう、生きているものは暑くなると喜ぶ生き物もいるし、暑すぎて元気がなくなることがある。さっきみんなが言ったように地面が今までよりずっと熱くなるでしょう。でもみんながちゃんと枝豆とかに水遣りしてくれてるでしょう。だから大きくなってたよ。暑いお日様の力があるから大きくなってたし、いっぱい花咲いてたよ。みんなも水浴びすると元気になるのと同じように、枝豆にお水遣ってくださいね」

子どもたち「はーい」

暑い夏にしかできないプール遊びを大変楽しみにしている子どもたちに担任が「暑い

時に嬉しいとか楽しい気持ちになるのってプールの他にある」と問うと、子どもたちからは「水浴び」「川で泳ぐ」「海で貝殻を拾う」といった言葉が次々に返ってくる。担任が「どうして水浴びすると楽しくなるのかな」と続けて問うと、子どもたちは「冷たくて気持ちいいから…」と言う。園でのプールをはじめ、川遊びといった家庭での体験から、暑い夏には、水が人間の生活に楽しさを与えたり、生活を快適したりする素材であると子どもが捉えていることが読み取れる。次に担任は「夏って楽しいことばかりじゃなくて困ったりすることもあるよね」と問う。子どもたちからは「熱中症」「日焼け」「喉が乾く」という言葉が躊躇なく返ってくる。さらに担任は「私たちがそうだけどもみんなが育てているもの」と子どもたちに問う。子どもたちは「枯れちゃう」と言う。担任の問いかけにこたえるかたちではあるが、子どもたちはこれまでの体験を想起し言葉として出し合うことを通して、楽しいことだけではない夏の季節が持つ多様な側面を意識する体験をしている。

4. 数や数量への関わり

(9) 数を使って確認する方法に気づきながらも、それをうまく取り入れられない事例 7

朝の会で担任は当番 C に「お休みを教えてください」と声をかける。C「今日のお休みは…」と友達を見渡すが、欠席者が分からず言葉につまる。クラスの子どもたちは欠席者がいるのかいないのか周囲を見渡す。少しの間沈黙の時間があつた後に K は「1、2、3…」と友達を見ながら人数を数え始める。R も「…20、21」と数え始める。K や R が数える数を聞きながら他の子どもたちも欠席者を確認する。しかし、誰を数えたのか分からなくなり K や R の数える声は途切れる。T「あと5人いないよ」L「U ちゃん(休み)」E「U ちゃんいるよ」と子どもたちは思い思いに確認したことを言葉にする。

最初に当番 C やクラスの子どもたちは欠席者を目視で把握しようとするが、うまくいかない。その中で K はクラスにいる友達の人数を数えるという方法で欠席者を把握しようとする。R も K のやり方を即座に取り入れ数を用いて人数を把握しようとする。クラスの子どもたちも R や K が発する数を聞きながら、出席者の数を把握しようとする。しかし、数と友達の対応がうまくいかなかったのか、欠席者ははっきりとしない。子どもたちは数を使って確認する方法に気づきながらも、それをうまく取り入れられない体験をしていることが読み取れる。

(10) 数を取り入れながら確認する

事例 7 - 2

朝の会で担任は当番 C に「お休みを教えてください」と声をかける。C「今日のお休みは…」と友達を見渡すが、欠席者が分からず言葉につまる。クラスの子どもたちは欠席者がいるのかいないのか周囲を見渡す。少しの間沈黙の時間があつた後に K は「1、2、3…」と友達を見ながら数え始める。R も「…20、21」と数え始める。K や R が数える数を聞きながら他の子どもたちも欠席者を確認する。しかし、誰を数えたのか分からなくなり K や R の数える声は途切れる。T「あと 5 人いないよ」L「U ちゃん（休み）」E「U ちゃんいるよ」と子どもたちは思い思いに確認したことを言葉にする。K は「じゃあ手をあげてみようよ」と提案する。担任は「じゃあそうしよう C さんから 1 番をお願いします」と言う。C から順番に手をあげて数を言う。C「1」J「2」L「3」P「4」…と子どもたちは手をあげて数を言う。自分の番の数が分からず戸惑うが友達に「22 だよ」と教えてもらって数を言う子もいる。最後 M が「25」と言う。担任が「みんないました」と言う。当番 C が「今日のお休みはいません」とクラスの友達に伝えると、子どもたちは拍手をする。

欠席者がうまく確認できない状況の中で K はクラスの友達に「じゃあ手をあげてみようよ」と提案する。この提案を受けて担任は「じゃあそうしよう C さんから 1 番をお願いします」と言い、出席者と数がうまく対応できるような流れを作る。子どもたちは順番に数を言って手をあげる。自分の番の数が分からない子どももいるが、友達から助けてもらいながら数を言うことができ、子どもたちが言う数はゆっくりだが途切れることなく最後の M までいく。その結果、欠席者がいないことが分かる。当番 C が「今日のお休みはいません」とクラスの友達に伝えると、自然と拍手がおこる。この拍手は欠席者がいなかった喜びと欠席者を確認できた喜びによっておこったものと考えられるが、そこに数を取り入れて確認できた体験は重なり、子どもたちが数の有用性に気づく体験となったと考えられる。

(11) 時間の流れや時間量を時計という道具を使って感じ、時間を守ろうとする

事例 8 - 1

給食の時間、子どもたちが 12 時 30 分から食事を食べ始めると、担任は時計を見ながら子どもたちに「今日のおかわりは 10（時計の長針）でいいですか」と尋ねる。多くの子どもは時計を見ずに「はい」と言う。担任が「ごちそうさまは 11 だと

ちょっと早いな 12 (13時) でもいいですか」と尋ねると、子どもたちは「いいよ」と言う。多くの子どもたちが時計を見ながら返事をする。時計の長針が10(12時50分)に近づくと、時計を気にしながら食事をする子どもがでてくる。D「(時間内に) 食べれんかね」T「食べれるように 絶対食べれるように」と呟く。

担任による時計を用いた食事の時間の告知は毎日行われる。おかわりの時間を担任が子どもたちに伝え、多くの子どもたちは時計を見ることなく、食べながら了解の返事をする。おかわりは全員の子どものがするわけではないので、自分にはそれほど重要な時間ではないと感じた子どもが多くいたと考えられる。しかし、食事を終える時間を担任が子どもたちに確認すると大半の子どもたちが時計を見て了解の返事をする。いつまでに食事を終わればよいか。また、食事をする時間がどれくらいあるのかはクラスの子どもの全員に関係する事柄であり、子どもたちは時計という道具を使いながら、自分たちに与えられた時間量や時間の流れを感じとろうとする体験をしている。Dは時計を気にしながら「(時間内に) 食べれんかね」と言い、Tは願うように「食べれるように 絶対食べれるように」と言っている。与えられた時間に対する意識を高く持ち、それを守ろうとする子どもの姿が読み取れる。

(12) 非現実的な時間の世界を想像して楽しむ
事例8-2

給食の時間、担任は子どもたちと給食を食べ終わる時間を12(時計の長針)までと決める。時計の長針が10(12時50分)に近づくと、時計を気にしながら食事をする子どもがでてくる。D「(時間内に) 食べれんかね」T「食べれるように 絶対食べれるように」。G「よし 8までに終わろう。過ぎてた」と時計を指差す。同じテーブルに座る友達は笑う。T「よし 7までに終わろう。あ、過ぎてた」と言うと、同じテーブルの友達はみんなで時計を見る。T「あ、1万6千時までに食べよう。終わりの時間過ぎてる」G「よし じゃあ 6に終わろう。あ、とっくに過ぎてる」T「24までに終わろう。あ、もう夜中だ」と暫くこのような会話が続く。

Gは「よし じゃあ 6に終わろう。あ、とっくに過ぎてる」と言ったり、T「あ、1万6千時までに食べよう。終わりの時間過ぎてる」と言ってやり取りを楽しんでいる。同じテーブルの友達もGやTの言葉を聞いて楽しんでいる。時間を意識する生活を送る中で、非現実的な時間の世界に身をおきながら、過去や未来という時間に対する感覚を楽しむ子どもの体験が読み取れる。

5. 場や空間への関わり

(13) 自分の思いを実現できる遊び空間を見通し、その場を作り出す・調整する

事例 9 - 1

R、J、K、Lはこれから取り組むお店屋さんごっこの相談をする。相談が終わるとRは教室全体の様子を見渡しながら大型積み木が置かれた場所に行く。そして、Rは平らで長い積み木を見つけると、Jと協力して積み木を運ぶ。教室は既に他の子どもたちの積み木が多く出されている。Rは積み木を運びながら教室内を見渡し、どこに積み木を置くか遊び場所を探す。教室の空いているスペースを見つけRとJが積み木を置くと、J、K、Lはお店を作り始める。Rは積み木を置くと近くにいたAとEに近寄り「ねえ、ねえちょっとA君達、もうちょっとあっち行ってもらっていい？」と言う。AはRに声をかけられるとすぐに床にある積み木を片付け始める。EはRに声をかけられ少し戸惑った様子であったが、Rの動きを伺いながら、高く積み上げた積み木を倒さないよう少しずつ場所を移動し一人で遊びを続ける。Rは一緒に遊んでいたJ、K、Lに「(A達が積み木を)どかしてくれるみたいだからさねえねえ、ここ空いたよ」と大きな声で伝える。

友達とお店屋さんごっこをすることになったRは、自分たちの遊び空間（場所）をどこに確保すればよいか教室で遊んでいる友達の様子を伺う。Rは空いている空間を見つけ、運んできた積み木を置くが、お店屋さんごっこをするには狭いと考えたのだろう。J、K、Lが早速店を作り始める中でRは1人でAとEのところへ行き、遊ぶ空間を譲って欲しいと交渉する。RはAやEを含め友達の遊びの状況を踏えながらも、自分たちの思いを実現するために必要な遊び空間を見通し、積極的に自分たちの遊び空間を作り出したり、調整する体験をしている。

(14) 遊び場を失い興味関心をなくす

事例 9 - 2

EとAは大型積み木を高く積み上げて遊ぶ。Eは「これでいいんじゃない、ここ、こうやって」と作る物のイメージを言葉と身振りでAに伝えながら遊ぶ。そこにRがやって来て「ねえ、ねえちょっとA君達、もうちょっとあっち行ってもらっていい？」と言う。AはRに声をかけられるとすぐに床にある積み木を片付ける。EはRに声をかけられ少し戸惑った様子であったが、Rの動きを伺いながら、高く積み上げた積み木を倒さないよう少しずつ場所を移動し一人で遊びを続ける。

Aは片付けを一旦止めRの様子を伺う。Rは一緒に遊んでいたJ、K、Lに「(A

達が積み木を) どかしてくれるみたいだからさ ねえねえ、ここ空いたよ」と大きな声で伝える。その言葉を聞いた A は R に「これもあるよね」と片付けていた積み木を R に渡し、その場を去り別の遊び場に行く。

A は R に遊び場所(空間)を譲って欲しいと声をかけられると瞬時に遊びをやめてしまう。A と一緒に遊んでいた E は対照的で R の要望に戸惑いながらも、R たちが必要だと思われる遊び場所を考えつつ少しずつ場を譲り、同時に自分の場所も確保して遊びを続ける。R は A に無理やり遊ぶ場所を譲るように言った様子には見えなかった。遊び場所をめぐる R と A が意見を交わす場面があってもよかったと思われるが、A のように自分の思いを実現する遊び場所をうまく確保したり、調整したりすることができないと子どもは遊びへの興味関心を失う体験をすることが読み取れる。

6. 考えたり、試したりする体験

(15) 遊びを想像しその方法を構想する

事例 10

登園後 A や K は、何をして遊ぶか教室を歩き回りながら考える。A が「何して遊ぶ」と言うと K は「ゲームセンター」「ロボット工場…」など様々な遊びを言う。K が「どうしようかな、かえるゲーム」と言うと、A は「ピョンって入ってポッチョンって入って」とかえるが水溜りに跳び込む様子を手で表現する。その様子を見て K が「水色の紙を丸くして、それを水にして、それにピョンって入ったら 100 点とか」と言うと A 「あーそういうのいいね」と言う。しかしこの場面では遊びは決まらず話し合いは続く。A 「何して遊ぶ?」K 「じゃあ、てんとう虫ごっこ」A 「えーどうやってやるの」K 「ここに大きな羽をつけて」と言い、床にしゃがみ腰に手をやり羽を表現する。

A の「何して遊ぶ」という問いかけに K は思いつく遊びを幾つも出している。K が「かえるゲーム」と言うと、A はそれがどのような遊びなのか、遊びの方法を自分なりにイメージして言葉と体で K に伝える。それを聞いた K は「水色の紙を丸くして、それを水にして、それにピョンって入ったら 100 点とか」と言い、A の遊びのイメージをさらに具体化するように遊びに使う物や遊びの方法を A に伝える。A は K のイメージを受け入れ「あーそういうのいいね」と言うが、K は面白そうではないと感じたのか、遊びに取り組む段階には至らない。K が新たに「てんとう虫ごっこ」と言うと A は「どうやってやるの」と聞く。A の問いかけを受けて K は遊びの方法をイメージし「ここに大きな羽をつけて」と A に伝える。

子どもは環境と直接関わりながら遊びの面白さを追求していくことが多い。しかし、これまでの遊びの中で様々な事や物、素材と出会い、遊びを創り出す体験をしている年長児は、構想しながら遊びを創り出す体験をしていることが読み取れる。

(16) 眺めたり・想像したりして遊びに参加する（環境と関わる）

事例 11 - 1

登園後多くの子どもたちが自分のやりたい遊びを見つけ遊び始める中、A は教室を歩きながら友達の様子を見て回る。30分ほど経って A は S の遊びに目を向ける。S は担任と大型積み木を積み上げたものをクレーン車に見立てて遊ぶ。担任はクレーン車のフック（テープの芯を切ったもの）を手に持ち、それを大型積み木の前で上下左右に動かしながら、どうやってクレーン車にフックをつけるか S と話している。A はその様子を少し離れた場所から注視しながら、時折目線を上に向け考え事をする。そして、何か思いついたように材料コーナーに体を向け材料を取りに行こうとするがすぐに立ち止り再び S と担任の方に体を向け、2人のやり取りを眺める。

登園後の A は、意思を持たず保育室を歩き回りながらいたずらに時間を費やしているように見えた。しかし、A が約 30 分の間、友達の様子に加わらなかったのは、A にとって本当に面白いと思える遊びが見つからなかったからだろう。自分がやりたいと思う遊びは何か。A は友達が取り組んでいる遊びを傍らから観察しながら積極的に周囲の環境に意識を向けていると言える。遊びは面白いから取り組むものであり、本当に自分の心を動かす遊びを見つけるにはそれなりの時間が必要である。事例の後半で A が S と担任を注視する様子から、A がクレーン車遊びに興味関心を持っていることが読み取れる。A はただ S と担任の様子を注視しているのではない。クレーン車遊びに何かしらのアイデアを持っていることが、材料を取りに行こうとする A の姿から読み取れる。A はクレーン車遊びに面白さを感じながらも、その場に積極的に入り込むのではなく傍らから様子を眺めながら遊びに参加する体験をしている。

(17) 擬態語を用いて遊び、対象物へのイメージを豊かにする

事例 11 - 2

S と担任の傍らで遊びの様子を伺っている A に担任はさりげなくクレーン車のフックを渡すと一旦その場を離れる。フックを渡された A はクレーン車遊びに参加する。担任がフックを手に持ち、上下左右に動かすと A と S はその様子じっと見る。

担任は持っていたフックを A に渡す。A は「ギー ギー、ギーギー」と言ってもフックを空中で左右に動かし、フックの動きを表現する。A がフックを上下に大きく動かすと、担任はその動きに合わせて「ビビビ……」と擬態語を添える。暫くすると A はクレーン車の後ろに行き「ルルルル …」と言いながら、右手を回転させクレーン車のフックをリール（実際にはクレーン車にフックもリールもついていない）で巻き上げる行為をする。

担任と S が取り組んでいる遊びに興味関心を持ちつつ、なかなか遊びに参加できない A は、担任にフックを渡されることで遊びに参加するきっかけを持つ。

担任は A や S にクレーン車のフックを実際に動かして見せながら、A や S がクレーン車作りに興味関心が持てるよう働きかけている。また担任は A が動かすフックに擬態語を添えることで、クレーン車に対する A のイメージを刺激している。事例の後半で A は「ルルルル…」と言って、実際にはないクレーン車のリールを巻き上げるような行為をする。擬態語を用いながら遊ぶことで A がクレーン車のイメージを膨らませる体験をしていることが読み取れる。

(18) 観察を通して、環境との新たな関わり方に気づき、何度も試す
事例 11 - 3

S は積み木を高く積みクレーン車に見立てて遊ぶ。積み木の一番上には棒（紙芯）が横に固定してあり、そこに紙紐がかけてある。S は紙紐の一方の端を自分の方に手繰り寄せたりゆるめたりすると、もう一方の紙紐の端が上がったり下がったりするのを楽しむ。S は紙紐の一方にクレーン車のフックをつける。そしてもう一方の紙紐を手繰り寄せたり、ゆるめたりしながら、フックの上げ下げを楽しむ。その様子を見た A は材料コーナーに行き、空き箱を見つけて持ってくる。A が空き箱を床に置くと、A と S は、紙紐を手繰り寄せたりゆるめたりしながらフックを操作し、空き箱にクフを引っかけて吊るし上げようとする。しかし、フックは空き箱に引っかからない。A が紙紐を操作している時、S はその様子を観察する。交替して S が紙紐を操作する時 A はフックの向きや高さに意識を向けながら様子を観察する。A と S で交替しながら、何度も紙紐を手繰り寄せたり戻したりするが、やはりフックは空き箱に引っかからない。

A と S は交互に紙紐の操作に取り組んでいる。A と S は自分が紙紐を操作していない時は、相手が操作している時の紐の動きやフックの向きと高さをじっと観察する。観察する時間を持つ体験の中で、A と S は紙紐の操作の問題点に気づき、紙紐の操作に

ついて新たな視点を見出す体験をしていると考えられる。さらにそのことが何度も試す体験となっていることが読み取れる。

(19) 担任の工夫の意図を読み解き、自分もそれを取り入れ試す

事例 11 - 4

A と S は紙紐の操作に何度も挑戦するがフックはうまく空き箱に引っかからない。そのうちに棒にかけてある紙紐が棒から滑り落ちる。その度に A と S は「あー」と言い互いの顔を見る。A は強い口調で「あー滑り落ちる、イライラする、なんで滑るの」と体を震わせながら言う。S は淡々とした様子で「坂道になっているからさ（紙紐がかけてある棒が斜めになっている）」と言う。すると A は材料コーナーに行きテープ芯（小）を持ってくる。A はテープ芯を紙紐がかかっている棒に手で押さえて固定し、その輪に紙紐を通す（紙紐が棒から落ちないようにする）。そして、紙紐を手前に引っ張ったり、緩めたりしながら、紙紐の通り具合を確認する。

A はもともと言葉数が多くなく話す声も小さい。そんな A がはっきりと強い口調で「イライラする、なんで滑るの」と言って体を震わせる様子から、期待する結果に繋がらないことへの強い苛立ちと混乱を感じていることが読み取れる。A は遊びをやめてしまうのではないかと思われたが、S の「坂道になっているからさ」の言葉により紐が棒から落ちる原因を知り気持ちを落ちつかせ、次への見通しを持ったと考えられる。問題の解決に向け A は棒にテープ芯をつけることを試みる。実はこれは少し前に担任が行っていた方法である。担任が棒にテープ芯をつけている時、A はその様子を傍らで見ているだけであり、その時点で A は担任がやっている工夫の意味や必要性を理解していなかったと考えられる。しかし、紐が棒から滑り落ちるといふ問題に直面し、また、その原因を一緒に遊ぶ友達から教えてもらったことで、A は担任が行った工夫の意味や必要性を読み解き、自分もそれを取り入れ試す体験をしていることが読み取れる。

IV. 総合考察

〈“想像の中で” 環境と関わる体験〉

環境との関わり体験で見えてきたのは、この時期の子どもが“直接的又は具体的に環境と関わる体験”だけでなく、これまでの生活や遊びの中で得た知識や技能、体験をフィードバックさせながら、“想像の中で環境（物や事）と積極的に関わる体験”をし、遊びを構想するなど環境への感覚を豊かにしているということである（事例 8-1、10、11-1）。

幼稚園教育要領領域「環境」の3つのねらいⁱⁱⁱには、「(1) 身近な環境に親しみ、自然

と触れ合う中で(後略)」「(2)身近な環境に自分から関わり(後略)」「(3)身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で(後略)」と記述されている。また、幼稚園教育要領解説^{iv}には「何より環境に対して、親しみ、興味を持って積極的に関わるようになることが大切である」と記述されているように、身近な環境への感覚を豊かにしていく過程においては、子どもが環境に直接的又は具体的に、そして積極的に関わるということが大切にされている。しかしながら、ここで留意すべきは、幼稚園教育要領にある「触れ合う」「自分から関わり」等の記述には環境への多様な関わりのある様を含むということである。

今回の観察では直接的な環境との関わり体験を積み重ねてきたこの時期の子どもの育ちの姿として、子どもたちが想像の中で環境(物や事)と主体的に関わり遊びに必要なものや遊びのルール、また遊びの面白さを追求していく体験をしていることが読み取れた。

〈興味関心を持ちながらも環境と関わる(遊び出す)ことに踏み出せない体験〉

Aの姿から、身近な環境に興味関心を持ち、遊びに対する考えを持ちながらも、その実現に向けて直接的に環境と関わる(遊び出す)ことに踏み出せない体験をしていることが読み取れた(事例11-1)。それは担任がAに「やってみないとわからないからやってみようか?」という言葉をよくかけていたことや遊びに入れるように担任がAにさりげなく材料を渡す(事例11-2)という援助からも伺えた。担任の援助があり遊び出すことができたAは遊びに対するイメージを行為に表し(事例11-2)、失敗を繰り返すという悔しい思いをしながらも何度も挑戦する体験をしていた(事例11-3)。一方で、遊びに面白さを感じながらもうまく環境(事や物)と関わるきっかけを持てなかったAは、友達に遊び場や遊具を譲り遊びに対する興味関心を失う体験をしていた(事例9-2)。活動を共にするクラスの友達にはRのように遊びへの思いや見通しを持ちながらその実現に主体的に又直接的に環境と関わっていける子どもがいる中で(事例9-1)、Aのような子が自分の思いを環境との関わりの中で実現する体験を得ていくためには、環境と関わる子どもの気持ちを支えたり遊び場を整えたりするなどの担任の関わりがこの時期の子どもにも求められる重要な援助であると考えられる。

引用文献

- i 文部科学省「幼稚園教育要領」(2017年告示)
- ii 松島のり子『保育の環境と領域「環境」の関係に関する一考察』
お茶の水女子大学 人間発達研究(2016)
- iii 文部科学省「幼稚園教育要領」(2017年告示)第2章 ねらい及び内容
- iv 幼稚園教育要領解説(2018) 第2章 ねらい及び内容