

自然物に出会う幼児の自発的な表現に見える育ち

The Development of Early Children's Expression by the Contact with Nature

柳 沼 宏 寿・名 塚 裕 子*

1 はじめに

現在、世界を席卷する感染症パンデミックによって我々の生活は大きな制約を受け、とりわけ子どもたちが他者や自然と関わる機会が奪われている状況は、人間形成空間に深刻な影響をもたらしている。また、教育界では、グローバル時代に対応すべく「GIGAスクール構想」や「STEAM教育」の推進が叫ばれているが、教育のICT化も「自然」という教育環境から隔離された中で進められがちである。今こそ、我々は子どもの人間形成を主眼に据えた教育環境に自覚的であるべきであろう。それは発達段階の初期ほど重視しなければならない実践的課題と言える。

新潟大学長岡附属三校園（幼小中）は、これまでの4年間の研究主題を「新たな世界を創り出す子供をはぐくむ—「統合的な学び」の実現を通して—（第4年次）」と設定し、多様化・混沌といった複雑性を増す社会における子どもの主体的な学びを追求してきた。「新領域「いのち」を中心とした幼小中一貫カリキュラム」という副主題に象徴されるように、この研究の根底には持続可能な社会の実現を目指そうとする生命論的な視点がある。つまり、子どもが「環境世界」¹⁾と関わりながら、様々なつながりを実感しつつ、自ら新たな意味や価値を創造していけるようにすることを目指している。三校園の研究主題を受けて、附属幼稚園では研究目標を「心を動かしながら環境に主体的に働きかけ遊びを楽しむ子」と設定し、幼児の発達段階に沿った研究を継続してきた。

本研究は、附属幼稚園教諭で年少児（3・4歳児）担当の名塚が、コロナ禍における生活環境の変化と園児への影響を察知し、本来あるべき人間形成空間の回復を目指そうとしたものである。実践としては、園児の環境を自然物で再構成することによって主体的かつ創造的な資質の育成を意図したもので、附属三校園の研究主題にも沿っている。また、共同研究者の柳沼は、子どもの表現活動における「メタ認知的方略（＝感性の意識化）」を研究テーマに据えており、名塚の実践を通して、園児が自然物との出会いから「表現」を生み出す過程の分析をこれからの美術教育の方法論へつなげていきたいと考えている。

2 研究の概要

幼児教育において、「自然」は子どもの発達にとって極めて重要な教育環境と捉えられている。『幼稚園教育要領』（平成29年）の総則にも「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の10項目の中に「(7)自然との関わり・生命尊重」があり、以下のように述べられている。

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じ取り、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、大切にする気持をもって関わるようになる。²⁾

2021.10.25 受理

* 新潟大学附属幼稚園

石や砂、木や草花、そして昆虫や動物など、子どもは自然物との出会いに興味・関心を抱き関わりながら想像力を膨らませ、遊んだり学んだりする。ここでの子どもの自然に対する行為「Action」と、その経験からの気づきや学び「Feedback」の循環は、子どもの感性や外界へ関わろうとする構えを漸次ブラッシュアップさせていくサイクルとして構造化できる。この過程で重要なのは、子どもが経験を重ねるごとに新たなイメージを想起しながら、思いや願いを表現しようとすることである。つまり、試したり遊んだりといった自分の知的好奇心を満たそうとするにとどまらず、自分のイメージを形にして他者へ伝えようとする意識が生じることで、そこに子どもの社会的自立への萌芽を捉えることができる。ここで、『幼稚園教育要領』の領域「表現」の目標に目を向けると「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」³⁾とある。まさに子どもが自然と関わりながら見せる「Action」と「Feedback」の循環が「豊かな感性」「表現する力」「豊かな創造性」などの人間性を育てていくことを開示している。さらに「表現」の「1ねらい」には子どもの活動を支える三つの視点として「(1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。(2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。(3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。」と示されている⁴⁾。ここには、「Action」と「Feedback」の循環と共に「美しさ」「感じたことや考えたこと」「イメージ」などの、人間として共通に持つ感覚を通じた視点が示されている。何をどのように受け止め、考え、イメージしたのか。自然を媒介として他者とのコミュニケーションが生じた時、その関係性において「表現」が成り立っており、言い換えれば子どもを社会に開いている。太古の時代から自然とともに生きてきた人間の本来のあり様を回復するヒントがそこにあるのではないだろうか。

自然は、子どもにとって極めて重要な人間形成空間である。幼児教育としては自然の様々な素材と出会うことのできる環境づくり、そして、領域「表現」の示すねらいに沿った関わりが求められてくるだろう。本論では、自然物との出会いが幼児の自発的な表現につながる場面を捉え分析することによって、子どもの育ちにおける自然の意義について再考していきたい。

3 実践の経緯

(1) 年少児の実態

これまで年少児は入園式の翌日に園庭に出ると、新しい環境を確かめるように、各々の探索活動を行ってきた。しかし、今年度の年少児にとっての園庭は、単に追いかけっこの場所であり、短時間ですぐに飽きて快適な屋内へ戻ろうとする姿があった。保護者の一部からは、入園前はコロナ禍により公園や遊び場で継続的に遊んだり同年代の子と触れ合ったりする機会がほとんどなかったと聞いた。そこから、自然や人との関わりがあまり多くない事実が浮かび上がった。さらに「友達との距離は詰めることができるのに、仲良くする術を知らない」「自分のやろうとすることに自信がもてず、大人の判断を求めたがる」といった姿があり、自力で何かをする経験が少ないことが推測された。保育者もマスクにより表情でのコミュニケーションがとりづらく、安定した関係を築くためにはこれまで以上に丁寧に関わる必要を感じていた。家族と離れた園生活で、本来持っている力を発揮し、周囲の世界に能動的にかかわろうとする幼児の姿をどうしたら取り戻せるだろうか。それが、本実践の発端になった実態である。

(2) 実践のねらい

入園後の緊張した子どもたちの心を解きほぐす初めての遊びは、自然と触れ合うことである。屋外に出て風を感じ、自由に駆け回ったり、自らの意思で砂や水に触れたりすることで幼稚園での遊びを楽しみ、徐々に心を解放していく年少児の姿を大切にしてきた。ただ自然豊かな園庭があるだけではなく、「子どもにとって魅力ある応答的な環境となっていく過程での保育者の役割を具体的に考える」⁵⁾ことを実践してみたい。生活経験にも差がある子どもの実態を踏まえ、子どもが安心して遊びに向かい、自らの思いをつぶやいたり、これはどうだろうと試したりする姿を認めていく。そして、五感を通して遊びに入り込むことで表出が「表現」へと進化し、一人の表現が学級の子どもたちに影響し、育ち合うことを「遊びの深まり」ととらえ、さらに自発的な表現を支える有効な援助を行っていきたいと考える。

(3) 仮説

子どもの身近に意識的に自然を組み込むことで遊びが生まれ、そこに「表現の芽生え」や「表現に込めら

れた思い」を見取って援助することで、その子らしさが一層発揮され遊びが深まるであろう。

(4) 実践の概要

① 環境構成と援助の構想

(a) 意図的な活動において園児全員が自然とふれあう共通体験を保障するために朝の「さんぽ」を行う。「さんぽ」を通して、「豊かな心と体」「自立心」を養い、自分を取り巻く世界に多様な自然が存在することに気づき、好奇心をもって対象に働きかける共通の時間をもてるようにした。年少児が普段から屋外の様子に目を向けられるように、外と中をつなぐテラスにスペースも有効活用する。テラスからつながっている年少向けの「なかよし広場」は年少児の心の安定の基地にする。他にも園に3つの広場、小中学校のグラウンドがあり、ねらいによって散歩の場所を選択する。年長向けの「ヤッホー広場」には砂場や赤土山の他に大きな築山が2つある。「たんけん広場」には、どんぐりや柿の木など実のなる木、梅、さくら、アジサイなど花の咲く木や花壇がある。生垣に囲まれた「時計台広場」には椿の木やピンオークがあり、カマキリやカエルもいる。小中学校のグラウンドでは、季節によって松ぼっくりやカリンの実を拾うことができる。校園敷地内のため安全に活動することができる。

(b) 遊びの材料に自然物を使う。

<p>【環境としてある物】 砂、赤土、土の塊、虫、樹木、草花、石</p> <p>【教師が用意する自然物】 水（2つの大きなトロ舟に水を溜めて用意。透明度や量に違いをもたせる。） 緑の葉（クローバー、ヨモギ、ミント、オオバコ等）大きな葉（アジサイ、ユリノキ、クズ、ツブキ） 細長い葉 長い茎（フキやチューリップ等） 落ち葉（カキ、サクラ、イチヨウ等） 花びら（チューリップ、ばら、シャクヤク、ひまわり等） 花がら（パンジー、ピオラ、ペチュニア、マリーゴールド、インパチェンス、コリウス等） ドライフラワー（アジサイ、ラベンダー、家庭から保育室にいただいた花を乾かした物）</p> <p>【自然界と子どもをつなぐ物】 ダングムシ・カマキリなど1種類に特化した幼児向け図鑑、恐竜図鑑、生き物が主役の絵本</p>
--

表1 園の環境にある自然物及び関連する物

遊びの流れを見て子どもが遊びに変化をもたせられるように、色や形、感触の違いがはっきりするような組み合わせをする。金や銀のお盆に載せたり、仕切りのある廃材を用いて種類ごとに並べたりして特別感のある提供の仕方を工夫する。置く場所については、図1のように子どもの動線から、多くの子が通るベンチの上に置く。自然物は屋外に限らず室内遊びにも提供する。遊びの必要性に応じて途中で出す時には、遊びの場を整理する環境の再構成として、いつもと同じ場所にそっと置く。

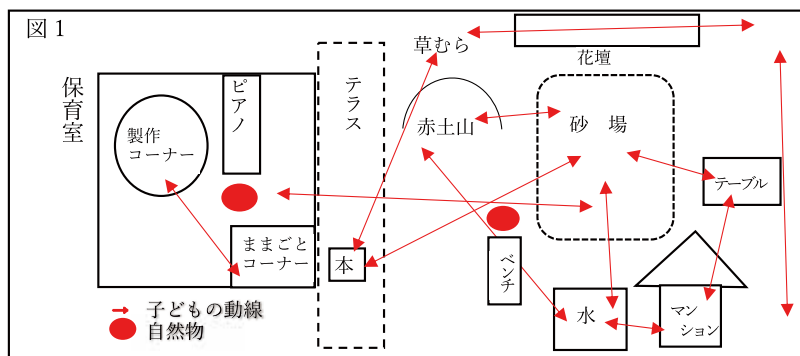


図1 環境に意図的に配置した自然物と子どもの動線

(c) 自然とのふれ合いをきっかけにした、その子の遊びの思いや表現を楽しんでいることを見取る。その子の好きなことややりたいことを遊びで表現していることを受け止め、内面理解に努める。

(d) 子どもの表現の楽しさや満足感を言語化して共有する。共感しながらのびのびと自己表現ができるように援助する。

② 遊びの実際から

(a) について

散歩の途中で年少児は様々な物、不思議だと思ふ物に注目するようになり、「自然の様子をよく見る」「詳細に気付く」ことができるようになっていった。地面にある「赤い物」に駆け寄り、花びらだと確かめる(写真1)。幼児は、「どうしてここにあるのかな」と不思議がると、一人が「上を見て」と言い、見上げると椿の花が咲いていた。それでこの木には赤い花が咲くとわかり、また落ちてきたら拾えると先の楽しみが見通せた。こうして、花が咲いた後は花びらが散ることがわかり、今まで気付かなかった生け垣のドウダンツツジの白い花が落ちて集め、自分の料理に飾った(写真2)。「さんぽ」中に、年中児がおもちのカップ1杯分の水で水やりしているのを見て、年少児も「花壇」の認識ができ、自分たちも「水やり」をやってみることができた(写真3)。お世話されることの多い幼児が「お花」のために水を汲み、運ぶことで生長や変化に気付き、草花を「かわいい」「きれい」と愛おしむ声も聞かれた。花壇や草むらにはダンゴムシやカエルがいることも分かり、新たな楽しみも生まれた。そして世話をする花壇の花と違って「なかよし広場」のクローバーやタンポポ、ヒメジョオン等は遊びに摘んでもよく、遊びに使うことができ、なくなることがない大切な材料になった(写真4)年少児にとって、遊びの素材の条件として多様な色や形と共に、同じものが大量にあることが魅力的なのだ。



写真1



写真2



写真3



写真4

(b)(c)(d)については、3つの事例で紹介する。魅力的な自然物を遊びに用いることで、年少児の表現が芽生え、自分の遊びも周囲の仲間とも結びつく。事例1では、教師が直接的に子どもたちに働きかけ、雑草や植栽から入手した自然物を提示した。

〈事例1：自然物を屋外遊びで直接的に配置した時の子どもの様子〉

<p>自然物との出会い</p>		<p>教師は子どもたちの力では抜けない雑草や植え替えて手に入れたツワブキの茎を金や銀のお盆に並べ「珍しい野菜が手に入りましたよ。お料理にいかがですか。」とお店屋さんらしく声を掛けた。気付いた子だけが使えると不公平になるので、必要としそうな場の近くへ移動しながら声を掛けた。「八百屋さん」「野菜屋さんが来た」「います、います」と、子どもたちは応じて、教師の手元から魅力を感じる材料を選んで使った。教師の用意した草花を見た時、子どもたちは急に忙しくなったように動き出した。魅力的な材料を前に、使いたい気持ちが一気に高まった。よく見て、選ぶ種類、使う量、水の量、並べ方等を考えていたようだ。材料を手にする時、一目散に自分のお気に入りの場所へ向かった。そして鮮やかな色や変わった形を自分の遊びに取り込んだ。</p>
<p>表現の始まり</p>	<p>鍋に水と砂を入れてスープを作っていたが、金のお盆からピンクの花びらを持ってきて散らすとかき混ぜ、水の中をぐるぐると回る花びらの様子を見て楽しんだ。教師「あら、きれいですね」A「私はね、バラの花びらを入れてアイスを作っているの」教師「どおりでいい香りがしますね。どんなアイス？」A「これはね、ゼリーアイス」と答えた。 「ゼリー」の持つ言葉の響きや日の光を受けてキラキラと反射する輝きが透明感のある食べ物の名前と結びついた。</p>	<p>山盛りの砂にお盆から選んだ長い茎のオオバコを挿していた。ケーキと推察し話しかける。教師「わー、ろうそく(オオバコ)がいっぱい」B「そうだよ。Bちゃんのお誕生日ケーキだもん」教師「そうね。今度はBさんが4歳だ」Bは、しばらくケーキを見つめた後、ヒメジョオンの花を摘んで来て中心から5センチほどのところに円を描くように置いて飾る。B「これはね、(白い花は)クリームだよ」と教えてくれた。話を聞いていた同月のお誕生日の子が「おめでとう」と言いに来た。</p>

遊びの深まり				
	友達Aの「ゼリー」の声に反応し、自分も作ってみようとお花びらを選ぶC。「お花ゼリー」「ピンクゼリー」と言う。教師が「給食で食べたね」と応じると、Cは「桜ゼリー」と、うなずく。	AとBは、自分たちで材料を集めて、料理作りに使った。草を放射状に盛って卵大の赤土を飾った。「ここに置く?」「もっと真ん中に」と話しながら、パーティーのメインテーブルに中央に皿を置いた。	Dは、水と草の組み合わせを楽しむ。「ラーメンを作る」ため、教師の用意したお盆が空っぽになったのを横目に、広場で躰にびったりの細長い草を探ってきた。	Aのテーブルで砂団子をお盆に添わせて盛ったのを見ていたE。マンションのキッチンに大量の砂と水を発見。汗をかきながら両手サイズの団子を同じ大きさに整え、握った。

事例2では、室内遊びでの自然物の提供の仕方でも、ままごとの材料が紙や廃材に固定しそうな頃には、変化をもたらすために出してみた。子どもたちは屋外でよく使っているそれらの自然物を室内の自分の遊びの何に使えそうか、楽しんで考えることができた。自分が大事に作ってきたものを友達の遊びと合わせた姿があった。

<事例2：自然物を室内遊びで配置した時の子どもの様子>

自然物との出会い		はさみで緑の紙を切ることを楽しむF。「もっと切りたい」教師「きれいな緑があそこにありますよ。どうですか?」EFは、オオバコを手に取り切ってみる。紙とは違う手応えに長い時間かけて切る。教師「たくさんお米(オオバコの実)ができてお料理したい人が喜ぶね」何人かが自然物コーナーから、それを選んでごちそうに使った。		B「あ、これいいな」教師「みんなが集めた葉っぱもあるよ」B「きれいなのがいっぱい、いるの」教師「何になるのかな」B「ご飯だよ。お家で赤ちゃんもワンちゃんも待っているんだ」そう言いながら、自分の気に入った物を選ぶ。
表現の始まり			登園後、しばらくさみしい気持ちになったGが、もの作りコーナーで牛乳パックを切って「ワンちゃん」を作る。作り始めると気持ちも落ち着いてきた。製作物が完成するタイミングで、環境の再構成として自然物をいつものコーナーに、そっと並べる。Gは、それに気付いて「これはワンちゃんのご飯だよ」と、同型の透明カップに選んだ自然物を並べる。種類、色、向き、数が同じになるように盛り付けていた。	
遊びの深まり		Fは友達が遊んだままにしているおまごとのお家に入ってみた。ありったけの皿に枯れ葉や自分が以前切ったオオバコの葉などを等分し椅子を並べ、教師を呼びに来る。「ここは、ごちそうのお店よ」		回転寿司に行ったHが「魚〇だよ」と言うで大勢集まってきた。そして各自が積み木でお寿司を流す台を作る。料理が好きな子やBは皿に黄色い葉で「卵」、茶色い葉で「マグロできた」と言う。最後はお客さんになってお寿司を待った。

事例3では、恐竜を核にした一人の幼児の強い思いを教師は受け止め、砂の造形での共同製作者になった。周囲の子どもたちは初めて見る新しい発想、表現に驚きながらも受け入れていった。

<事例3：砂の造形で表現を工夫する子どもの様子>

<p>自然物との出会い</p>		<p>恐竜が大好きなFが、保育室にある恐竜絵本を持ってきて、「大きなティラノザウルスを作る」と言う。「どうやって?」と聞くと「砂」と言う。教師や周囲の子が水や砂を運び、大きな山になるように手伝った。これまで、一人遊びが多かったEが、保育室にある恐竜絵本を持ってみんなが遊ぶ砂場に飛び出してきた。F「大きなティラノザウルス作りたい。」教師「いっね!でも、どうやって?」E「砂」恐竜のことが大好きなEの真剣な様子に、周囲の子どもも「これはFさんの遊びが始まった」と尊重するような雰囲気になった。教師「よし、作ろう!大きな恐竜を作ろう!」どんな手伝いならFに受け入れてもらえるか考えていた周囲の子どもたちも一緒に水や砂を運び、大きな山になるように手伝った。</p>		
<p>表現の始まり</p>		<p>体ができると、それに合う顔を作りたいと絵本と見比べる。F「先生、作って」教師「これはどうかな?」と話しながら段ボールで形を作る。教師「顔は先生描いたけど、どんな目がいいかFさん描いて」と言うとEは納得して黒いクレヨンで目を描いた。</p>		<p>誰かが、砂場の隣の赤土山の土くれを背中に置いた。周囲に見ていた子も同じようにかたまりを持って来て置いた。以前なら怒ってつまみ出しそうだが、そうはならなかった。ティラノザウルスのゴツゴツした背中の表現にぴったりと気付いた。Fは友達に置いたかたまりの位置を自分で直し、満足のいくティラノザウルスを完成させ残しておいた。</p>
<p>遊びの深まり</p>		<p>友達の作った恐竜をじっと見て、Iは、「大きいね、お母さんかな。」と言った。そして、段ボールに赤ちゃん恐竜を描いて隣に置いた。</p>		<p>翌日「恐竜が壊れてるよ」との声にみんなが大急ぎで砂場に集まった。背中の坂で車を滑らせて遊んで山が崩れている。子どもたちは口々に「かわいそう」「直そう」と言っ、土を手で寄せたり水を運んだりした。車で遊んでいた子も車で土を寄せている。Fは元通りになる様子を見て、にっこりした。</p>

(5) 考察

仮説で立てた「遊びの深まり」は、その子の中に「とても楽しい気持ち」や「もっとやってみたい」との思いが生まれるところにあると考える。実際に見たり触れたりする時間をたっぷり取り、子どもが感覚的な楽しさ味わった後に、やがて子どもが自ら動き出す時を見逃さずに援助する大切さに気付いた。3事例の遊びの場面から、教師の援助による子どもの育ち、遊びの深まりを整理した。

	自然物を使った遊び (事例1, 2)	砂の恐竜づくり (事例3)
遊びのきっかけ作り	教師が金色のお盆に自然物を載せ、「お店」になって届けたり、定位置に置いて子どもが自由に使えるようにする。	子どもが興味のある絵本を絵本棚やテラスに置く (恐竜、ダンゴムシ、カエル等)。
援助とその意図	教師が子どもの遊びの世界に入る。子どもの意識を自然物に向けさせる提示の仕方を工夫する。身近な自然の美しさを遊びに取り込むことで得られる学びの場面を保障する。	教師が子どものやりたいことをよく聞く、見取りながら、子どもが自分らしさを表出できるように安心できる関係づくりをする。
子どもの気持ち	自分の遊びが特別になる期待感。わくわく感。	牛乳パックの恐竜より大きなものを作ってみたい。願ひ。
子どもの遊びの姿①	・見比べて選ぶ。 ・それまでの材料に取り入れて変化させる。	・スコップなど道具を使って砂を大きな山に盛る。
見取っての援助	やっている楽しさを認める声がけをする。	どこまで手伝うか見極めて最初の一步を援助する。

子どもの遊びの姿②	<ul style="list-style-type: none"> ・その美しさに見とれる。 ・前後の変化に気付く。 ・足りない物をに気付き、自力で作り出す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・恐竜の頭がほしいがうまくできないので教師に頼む。 ・自分がやれることを考えて自分でやる。
見取つての援助と変容	何に心を奪われているか見取つた上での言葉の掛けによって、受け止められたうれしさと自信をもち一層遊びに入り込む。	励ましと促しによって自分もやれたという自信をもち、満足感から次の遊びへ思いがつかなくなる。
育ち	<ul style="list-style-type: none"> ・物事をよく見る力。 ・美しさに気付く感性。 ・自分はこうしたいという明確な思いの自覚。 	<ul style="list-style-type: none"> ・表現したいものが自分のイメージに近づく喜び。 ・周囲の人を仲間として受け入れる気持ちの変化。

表2 子どもの変容する姿と教師の援助

保育のねらいに基づいた環境下に子どもを置いても、その子に合った細やかな援助がなければ遊びの深まりや子供の変容は望めないと考える。(表2)子どもの主体性の発揮を支えるには、対象に真剣に向き合うような援助が有効だったと考えられる。また、遊びの深まりによって、自然物と人工物の組み合わせ等の新しい表現や、友達の表したものを自分でも試す遊びが学級のあちらこちらに広がっている。

「表現の芽生え」「表現に込められた思い」については、子どもたちが起こした行動の中には必ずそれがあり、見逃してしまいそうな規則性や美しさがあることと思う。赤土のかたまり一つをどう置くか、花びらをどう飾るかを決めたその子自身の内面が表現されている。事例1で示した砂団子作りの子は、両手に余るほどの大きな団子を右に左に揺すりながら、俵型にし、窓辺にそっと置いた。次から次へと握るお団子の数に自分でもびっくりしていたのは、自分の力に驚いたことと思う。友達との距離感が近すぎて困りごとの多かった子が友達の遊びを見てやってみたら自分もできたと自信をもてた瞬間だ。その後は、自分の遊びも友達の遊びも大事と思ってかかわることができるようになった。事例2の子どもは、どこか周囲に気を遣って遠慮や我慢をしてしまうところがあった。しかし、自然物との出会いで、色や量の豊富さ、手触り、形状の一つ一つが個性的であり、素材選びの場面が他者に左右されない「自分で決める」機会の連続になった。自分の製作物に愛着を持ち、人工物にはない面白さを感じながら、自分のやりたいことを次々と展開し、自分自身の表現にこそ心を砕くようになったということが出来る。

自然を子どもに近づけるという意図のもと、触れ合う時間を十分に取った。自然物に無心に向き合うことで縮こまった心が解放され、「自分」という存在と自分を取り巻く世界や「友達」という存在にも気付き始めるきっかけになった。自然の美しさに気付き、その不思議さに目を見張る子であってほしいと願う。

4 本実践に見る「学びの構造」

本実践では、仮説の「子どもの身近に意識的に自然を組み込むことで遊びが生まれた」を受けて、園にある自然物を「環境としてある物」「教師が用意する自然物」「自然界と子どもをつなぐ物」として整理し、子どもの予想される活動とその動線に自然物を配置するという環境整備を行った。その上で「さんぽ」や「水やり」の機会を設定し、様々な自然物との出会いが演出されている。自然界に放り込まれたかのような状況において、子どもたちは一つ一つの自然物に興味・関心を抱く。その時、自然の色や形など視覚的な美しさに着目すると同時に「どうして」という疑問も生じている。その疑問から個々の子どもが新たな視線や探索行動に移り、発見や共有、そして未来を予測しての期待感へと発展している。形や色をもとに見立てたり触れた触感や並べた感じからアイデアを着想したりする。つまり、「自然物との出会い」における子どもたちの反応から読み取れるのは、自然に対し「見る」「さわる」「試す」のような「Action」と「知覚」「感動」のような「Feedback」の循環が創出していることである。そしてその循環から自然発生的に「遊び」が生まれ、その活動を通して新たな「発見」や「気づき」がもたらされている。そのような創造的「Action」と学びとしての「Feedback」を突き動かしているのは「自然という環境」の魅力であり、自然環境に関わろうとする「子どもたちの感性」だと言える。

また、教師の支援や他の子どもとの交流がこの循環の潤滑油的な働きとして機能しているが、交流場面で

得られる刺激や情報は、自然物が生活に関係したものであることで子どもの思いや願いの文脈に添いやすく、新たなイメージの発想につながっている。「珍しい野菜が手に入りましたよ」「あら、きれいですね」「給食で食べたね」「わー、ろうそく（オオバコ）がいっぱい」「みんなが集めた葉っぱもあるよ」「お料理したい人が喜ぶね」「どうやって」「どんな目がいいかな」などの教師の働きかけは、まず教師が子どもの遊びの世界に入り込みながら、子どもの目線に降り立った上で自然への意識を向けさせている。（無論、この支援が功を奏しているのは、教師が、子どもの活動から思いや願いを「見取り」、学んでほしいことを拠り所として「援助」しているからである。例えば、形や色と言った視覚的な視点、普段の生活との関わり、他者の存在、自分で解決するためのヒントの提示など、個々の子どもの実態を見極め、それに応じた発話をしている。）また、他の子どもとの交流から得た情報も大きく影響している。落ちていた花びらの疑問に対し「上を見て」という他の子の発見、教師の差し出した草を見て「八百屋さん」という見立て、作ってあった砂団子や他の子が作っていたゼリーを基に込み上げた「自分も」という願い、等々、教師とは違った意味で強く共鳴していることがわかる。

このように「自然物」という素材や、その素材があふれる自然環境は、子どもの感性に直感的に響き、内側から創造性が溢れ出てくるエンパワーメント的な魅力を孕んでいる。また、自然物との関わりながら「見立て」「ごっこ遊び」などを通して生じていく「思い」や「願い」は、当初、自分の知的好奇心からの行動にすぎなかったものから他者をも含めた社会的な「表現」へ発展させている。

図2は、拙論で示した「授業の学びの構造」を補筆・修正したものである。ここで子どもの（感性→システム）と表記しているのは、「感性」を否定しているのではなく、「子どもの感性」が個々の子どもにあたかも固定的にあるものとしてではなく、環境との相互作用（システム）によって初めて実像が浮かび上がるような考え方を示したものである。また、表現の（作品→システム）も同様に、子どもの作ったもの（作品）を否定しているのではなく、子どもが環境との相互作用（システム）から個々に立ち現れる感性のきらめきにこそ表現の価値を見出したいという意図である。振り返れば、本実践は教員がそのシステムを見事に構築した保育実践であった。

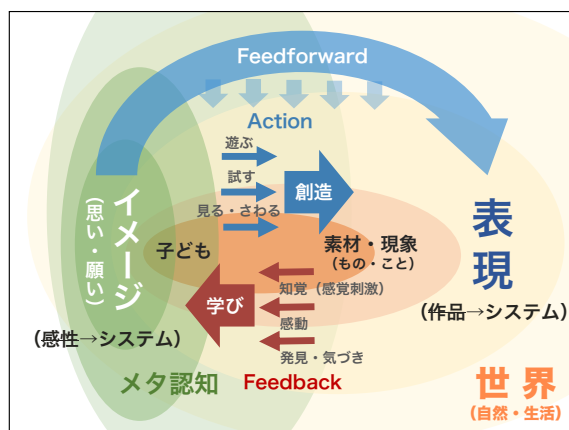


図2 自然を素材とした授業の学びの構造

5 おわりに

本実践の子どもの活動の中で、もう一つ重要な学びを捉えることができる。例えば、散歩の途中で赤い花びらに出会った幼児の姿である。この子は、赤いものに着目して近寄り花びらだと知る。そして、他の子の指摘によってそれが椿の木から落ちてきたものであることと同時に、後でまた落ちてくると知って期待感を抱いている。自然の摂理に織り込まれながら自分のイメージを広げているのである。また、砂団子作りに没頭していた幼児が、窓辺に並べた団子の数から自分の力に驚いていた様子も興味深い。今まで気づかなかった自分の表現（あるいは能力）に気づいた瞬間が垣間見える。さらに「砂の恐竜づくり」を発想したE児の姿。彼は、砂場で作り始めた活動に他の子どもたちが協力している場面で、他の子のアイデアに自分の意図とズレを感じながらも、協働で制作していくことの意義を感じ取って表現を進めていった。これらの幼児の姿には、いろいろな事象との出会いから刺激を受けつつ、思い描いたイメージへ向かっての期待感が膨らんでいる様相が見て取れる。図2で示したように「Action」と「Feedback」の循環を通して、子どものイメージは新しい知識や想定しない事態によって漸次変化し、その都度想起されたイメージによって表現行為が誘われ制御されていく。E児が自分の意図と違った他者の行為に対する直接的な感情を抑えることができたのは、他者の行為が将来的には自分の目標イメージにより近づくことができる（もしくは自分の想定を超えるものになる）ことを直感（あるいは予測）したからであり、それはイメージの持つ「メタ認知（高次なレベ

ルの認識) 的な働きによるものである。(複合的な要因として、他者との協働作業に快の感情が芽生えたことなどもあるだろう) そのように未来への期待や予測に基づいたイメージは「Feedforward」(未来へ、もしくは前方へ向かって供給すること) として機能し、子どもの認知や行動のフレームを更新し続けていくが、この部分こそが子どもの主体性に関わってくる教育の要なのである。

現在、SDGsのように健全な地球環境を取り戻そうという取り組みも拡大しつつある。近年注目されている「人新世」という地質学的仮説は、地球レベルで人間がもたらしている負の側面の自覚だが、その始まりは18世紀の中頃、つまり産業革命の始まった時期という説が有力である。このことはある意味で象徴的である。その同時期にルソー(Jean Jacques Rousseau, 1712-78)が『エミール』を著しているからである。ルソーは子どもが自然の中で五感を覚醒させられながら教育を受けるべきと言う。また、子どもは子どもとして独自の価値を持ち、真の教育は子どもの心身の発達に応じたものでなければならないと考えた。そして、児童期を「感性の時代」と措定し、子どもは直接的経験によって各感覚器官を鋭敏にするとともに各感覚の相互関係によって正しく判断することを学ぶと説いた。つまり、ルソーのいう感性教育は、知覚作用を通して総合的な知的活動へと展開するプロセスを意味しており、まさに附属長岡三校園の「統合的な学び」を目指す研究主題とも重なっているのである。

地球規模の危機が一層深刻さを増す中において、未来を担う子どもたちにとって重要なのは、これからの予測困難と言われる複雑性の時代において主体的で前向きな構えである。そのような資質・能力を育成するためには、実は私たちの最も身近にある「自然」こそが重要な役割を持っていることを改めて確信した実践であった。

註

- 1) 「環境世界(Umwelt)」とはユクスキュル(Jakob Johann Baron von Uexküll, 1864 - 1944)が、動物から見た世界に対して使った言葉である。世界の認識は主体の作用によってもたらされるという観点から、動物の種によってはそれぞれ異なった仕方で認識されていること、つまり、種の数だけの異なった環境があることを意味する。
J.v.ユクスキュル, 日高敏隆, 野田保之訳『生物から見た世界』参照, 思索社, 1977
- 2) 『幼稚園教育要領』文部科学省, 2017
- 3) 同上
- 4) 同上
- 5) 神長美津子, 堀越紀香, 佐々木晃『乳幼児教育・保育シリーズ 保育内容 環境』光生館, 2018, p.10
- 6) 「図画工作におけるイメージの想起と拡張をもたらすアプローチの実践的研究～素材・物語・ICTの視点から～」柳沼宏寿, 横山拓貴, 尾形美穂, 新潟大学現代教育科学研究科, 2021(予定)
- 7) ルソー, 梅根悟編, 長尾十三二・原聡介・桑原敏明・永治日出雄訳『エミール』参照, 明治出版, 1973