

季節の変化と生活に対する幼児の認識

青木 聡子

1. 問題と目的

変化の激しい時代を生き抜く力をつける上で、自然体験が注目されている。『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説生活編』（文部科学省、2018a）には、「自然体験の少なさが課題として挙げられる中、幼児期から児童期に至る成長の過程において、自然に触れ合う体験や季節に応じて自分たちの生活を工夫する体験が求められている。」（p.38）ことが示されており、幼児期からの体験の積み重ねの重要性が強調されている。拙論、青木（2015）では、観察記録の分析を通じて幼児にも理科の学習につながる気象・天体に対する認識の萌芽が見られることと、それらを促す教師の働きかけや環境構成を示し、幼児期にふさわしい気象や天体とのかかわりについて論じた。本稿では、青木（2015）で扱った 201X 年 7 月及び 9 月分の記録にデータ（201X 年 10 月～201X+1 年 3 月分）を加え、生活科の内容「(5) 季節の変化と生活」の学習につながる幼児の認識について新たに分析を行うこととする。なお、具体的に取り上げる事例についての重複はない。

都心で生活していても、季節を意識しないで過ごすことは難しく、季節によって異なる光や空気、水、風などが関わる自然現象に接する機会が必ずある。自然に関わるもののなかでも季節の変化や自然現象は、幼児の生活にも否応なく影響を与え、かつ、抗うことのできない存在である。特に、自然災害はいつ自分の身に降りかかるかわからない。生活科の内容「(1) 学校と生活」で自然災害についての学習が取り上げられていることや（文部科学省、2018a）、『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説理科編』（文部科学省、2018b）にこれまでの気象や天体の学習に加え、中学校から「自然の恵みと火山災害・地震災害」と「自然の恵みと気象災害」についての学習が移行してきたこと（p.23）を踏まえると、自然の変化、とりわけ季節の変化や自然現象に対する感性を幼児期から育むことが、今後益々重視されるだろう。

興味を持った対象に思う存分繰り返しかかわることのできる園内の自然は、四季の特徴を体験的に理解する上で最も重要な環境である。幼児期には、「季節の草花や木の実などの自然の素材や、風、氷などの自然現象を遊びに取り入れたり、自然の不思議さをいろいろな方法で確かめたりする」（文部科学省、2016）といった、遊びを中心とした生活の中で季節を含めた自然についての体験的な学びをしていくことがふさわしい。領域「環境」の内容には「(3) 季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。」（文部科学省、2018c、p.197）とあり、保育

者は、知識の伝達をするのではなく、幼児自身が体験を多様に重ねるなかで変化に気づき、対象への認識を持てるよう、環境を整え、援助する必要がある。しかし、具体的にいつ何をどのようにとりあげるか、いかに学びを深めるかについては現場の裁量に委ねられている部分が多い。

大森・大北・原口（2010）によれば、保育者は、園内で見たり感じたりできる自然に関する事物の83%を季節と結び付けて捉えているという。これは、バッタをつかまえるなら、ドングリで遊ぶなら…と、自然との関わりを年間指導計画のなかに位置づけているためだと考えられる。ただし、子どもと自然とのかかわりのねらいとして大切にしたいことについて、自由記述で3つまで回答を求めた調査では、保育者が「季節感・季節の変化」と答えた割合は6.3%にとどまっております（井上・無藤、2010）、指導の優先順位としては上位にきにくい実態もある。また、保育活動には、植物の栽培や収穫体験、昆虫や小動物の採集や飼育体験など、季節と関連するものが様々あるが、そのなかでも気象や太陽に関係する活動の実施率は6割程度と最も少なく、指導計画に明確に位置づけられたものはそのうちの4割（指導計画のみ…35.5%、指導計画と子ども…5.9%）に過ぎないとの報告もある（古海・曾山、2017）。指導計画は、子どもの姿を捉え、保育を評価し改善につなげる上でも重要な役割を果たしており、そこに記載がないことを意識し、援助を行うことは難しい。特に、経験の浅い保育者の場合、四季の変化やその季節に見られる自然現象・気象について幼児が気付いていることに気付くことが難しく、気づきを促す直接的な指導も行われにくいという（亀山、2011）。幼稚園教諭の平均勤続年数が7年であること（文部科学省、2018d）を踏まえると、幼児期に季節の変化に対する認識を十分に持てないまま就学を迎えている実態が少なからずあると考えられる。

だが、日々の保育の中で、保育者がその場に居合わせなかったり、幼児が他の遊びなどを優先させてつぶやきのままで終わったりして埋もれていく気づきの中にも季節の変化を捉え、生活科での学びにつながる体験があるはずである。この点については、先行研究の多くが保育者の視点から集められたデータであるため明らかにされてこなかった。そこで、本研究では、保育の参与観察を行い、子ども達が幼稚園における遊びや生活のどのような場面で季節を意識したり、その季節に特徴的な事象を経験したりしているのかについて明らかにすることを目的とする。

2. 方法

201X年7月～201X+1年3月、東京都内の私立A幼稚園にて、園長に研究の趣旨を説明し、許可を得て参与観察を行った。記録は筆記を中心に、適宜、デジタルカメラでの静止画および動画の撮影を行った。事例中の個人名は全て仮名

である。

3. 結果と考察

本研究では、調査で得られた全 339 事例のうち、小学校生活科の内容「(5) 季節の変化と生活」の学習の基盤として重要な経験であると考えられる事例 220 事例（全体の 64.90%）を分析対象とする。このうち、保育者や保護者発信のものは 63 事例（29.09%）、子ども発信のものは 157 事例（70.91%）であった。事例の内訳は表 1 に示す通りである。

表 1 生活科内容「(5) 季節の変化と生活」の学びにつながる事例の内訳

内容 発信者	行事※	図書・歌	遊び・ 生活	小動物	植物	気象	天体
保育者等	7	8	1	1	6	29	11
子ども	2	2	7	21	29	82	14

※行事…七夕とお月見<天体>以外の季節の行事。

まず、<行事>については「敬老の日」「ハロウィン（注：子どものつぶやきのみ）」「勤労感謝の日」「クリスマス」「卒園式」に加え、<天体>に関する「七夕」と「お月見」が挙げられた。四季折々の地域や家庭の伝統的な行事に触れる機会をもつことは、その季節らしさを味わう上でも大切である（文部科学省、2018c、p.197）。『幼稚園教育要領解説』（文部科学省、2018c）には、指導計画作成上の留意事項として、「季節などの周囲の環境の変化や行事など」を幼児の発達や生活を考慮して位置づけることが必要である（p.105）と述べられているが、この園では、幼児にはやや理解が難しいと思われる国民の祝日についても、「敬老の日」の祖父母へのプレゼント製作や、「勤労感謝の日」のポスターを描く活動などのように、生活と関連付けながら無理なく取り上げられていた。こうした経験は生活科の内容「(5) 季節の変化と生活」を「(3) 地域と生活」や「(8) 生活や出来事の伝え合い」と関連付けて学習する際の原体験となるものだといえる。

<図書・歌>のうち図書は、表 2 に示す通りである。『ワンダーブック』以外は物語絵本であり、ストーリー性をもつ科学絵本のように子どもの気付きを促すような直接的な文章表現や実践を促す展開（今井・栗原・野尻、2010）になっているわけではない。だが、【事例 1】のように保育者が子ども達の体験とつながるよう工夫して取り上げることで、絵本や物語の世界に浸った子ども達が新たな世界に興味や関心を広げてい（文部科学省、2018c、p.223）と考えられる。特に、天体に関しては、物的環境を整えるだけでは幼児は興味を持ちにくく、保育者からの直接的な働きかけがあって初めて、興味をもったり、じっくり考えたりする機会となる（青木、2015）。よって、子どもの自然に関する間接体験を保

障したり、具体的な直接体験を補ったりすることのできる科学絵本（今井ほか、2010）は、計画的に活用することが望ましい。

表2 観察中に取り上げられた季節にかかわる図書

図書名	作者等	出版社	出版年
ワンダーブック（9月号）	幼児向けの月刊絵本	世界文化社	201X年
パパ、おつきさまとって！	作・絵：エリック・カール／ 訳：もり ひさし	偕成社	1986年
わんぱくだんのどんぐりまつり	作：ゆきの ゆみこ・上野与志／ 絵：末崎茂樹	ひさかたチャイルド	2011年
まよなかのゆきだるま	作・絵：森 洋子	福音館書店	2009年
10ぴきのかえるのふゆごもり	作：間所ひさこ／ 絵：仲川道子	PHP 研究所	1990年

【事例1】10月21日 はれ 21℃／16℃ あつまり（4歳児クラス）

「お待たせしました。今、ちょっとみんなに見せたいものが先生あるんです。」と、先生が芽と根が出たどんぐりを見せ、昨日読み聞かせをした『わんぱくだんのどんぐりまつり』でも「こんな風に根っこ芽が出ているどんぐり」が見つかったことを振り返る。

歌は、『かえるのがっしょう』（作詞：岡本敏明／曲：ドイツ民謡）、『にじ』（作詞：新沢としひこ／作曲：中川ひろたか）、『にじのむこうに』（作詞・作曲：坂田 修）、『グーチョキパーでなにつくろう』（作詞：斉藤二三子／曲：フランス民謡）をお月見の替え歌にしたものが取り上げられていた。子ども発の2曲も保育室に楽譜が用意されているもの（『かえるのがっしょう』）や、月の歌としてクラスで歌ってきたもの（『にじ』）で、保育の中で季節感のある児童文化が適宜取り上げられ、それらに子ども達が親しんでいる様子が確認された。生活科では、単元の導入などで〈図書・歌〉を活用することにより、学習対象への興味・関心を持ちやすくなると考えられる。

〈遊び・生活〉は、コマで実際に遊んだ6事例と、幼児によるこたつに関する発言2事例であった。コマについては年間を通じて遊ぶことが可能ではあるが、冬にとりあげるにより正月と結び付けて捉えることが可能となり、伝統行事について学ぶきっかけとなると考えられる。

表3 <小動物>と<植物>の月ごとの内訳

	小動物	植物
7月	クモ (3)、コガネムシ (2)、カタツムリ (2)、ダンゴムシ (1)、毛虫 (1)、幼虫 (1)、アゲハチョウの幼虫 (1)、テントウムシの幼虫 (1)、ナナホシテントウの幼虫 (1)、蛹 (1)、バッタ (1)、カメムシ (1)、カナブン (1)、アリ (1)、カマキリの抜け殻 (1)、ヤモリ (1)、タニシ (1)、	トマト (15)、ピーマン (1)、ナス (1)、キュウリ (4)
9月	クモ (1)	ドングリ (3)、(緑の) カキ・モミジ (1)
10月	チョウ (1)、テントウムシ (1)、アリの巣 (1)	ドングリ (4)、カキ (1)、葉っぱ、
11月	幼虫 (1)、アオムシ (1)	キャベツ (1)、サクラの葉 (1)、紅葉した葉っぱ (1)
12月	なし	キャベツ (1)、ダイコン (1)、ドングリ (1)、拾った葉や花びら (1)
1月	なし	なし
2月	ダンゴムシ (1)、カエル (は土の中) (1)	(かれちゃいそうな) 木 (1)、梅の花 (1)、
3月	なし	なし

注：()内の数字は事例数。話題になったのみのものを含む。なお、1つの事例に複数の動植物が挙げられたものもあった。

<小動物>と<植物>については、古海・曾山 (2017) 同様、子ども発の事例が多く見られた (表1)。具体的な種類を月ごとに示したのが表3である。筆者が単独で観察を行ったということと、各月の事例総数が異なるという方法論上の限界があるため単純に比較することはできないが、<小動物>に関する事例は園内でムシなどを捕まえる事例から成るため、ムシ採りが盛んな夏に圧倒的に多く、逆に冬になると、ほとんど話題にすらならなかった。今回の調査では<小動物>と季節とを明確に関連付けた事例は得られず、かろうじて季節を意識していると推察されたのは、【事例2】の「もう…もう土の中だよ。カエルも。」という発言のみだった。だが、少なくとも園庭という同じ場に繰り返しかかわることにより、この時期にこんな所でこんな生き物が見つかるという小動物の生態に関する認識の萌芽が確認できた。

【事例2】2月17日 はれ 13℃／1℃ 好きな遊び (園庭)

夏から秋にかけてムシ探しに夢中になっていたB児 (年中児) が何かを探すように地面を見ながら歩いている。「ムシ、いないね、B児ちゃん。」と筆者が話しかけると、「ダンゴムシならいるよ。」と言うので、「他のムシは?」と聞くと、「もう…もう土の中だよ。カエルも。」と答える。

<植物>については野菜や果物の栽培や収穫、それらを食べた経験、自然物を用いた遊びに関するものが多く見られた(表3)。その一部に、季節の移ろいに伴う植物の変化を予想する発言(【事例3】)や、その季節ならではの自然の美しさに心動かされる様子(【事例4】)が見られたものの、明確に季節と関連づけた事例は得られなかった。しかし、自然に対する継続性、多様性を持った興味・関心は、生活科で重要な気付きの基盤となる(亀山、2011)。収穫を楽しみに継続的に植物の世話をしたことは心に残る体験となり、生活科での学習につながることだろう。何より、A園では、毎回、屋外や半屋外で、その季節ならではの日差しが強さや、風、虫の声や木々の様子なども感じながら収穫した野菜や果物を食しており、これにより、子どもの心にはその季節の姿がより深く刻まれていくと考えられる。

【事例3】 9月14日(月) はれ 25℃/20℃ 好きな遊び(園庭)

C児(年長児)は、「まだ緑のカキ。」「まだ、緑のモミジ。」と、木を見上げて確認する。筆者が「まだってことは別の色になるの?」と聞くと、「そう!」と答える。「カキは何色になるの?」と確認すると、「オレンジ!」と答え、緑の実は「不味いよ。」「硬いよ。」「…たぶんね。」と話す。

【事例4】 11月25日(水) 曇り後雨 12℃/10℃ 好きな遊び(園庭)

D児(年長児)と一緒に妖怪さがしごっこのための枝や葉を集めていたE児(年長児)は、色づいたサクラの葉を拾うと、「きれいな葉っぱだからととくの。」と、そっとポケットにしまう。(中略)その後もE児は、「きれいな葉っぱ。」と、ご飯や薪の材料として集めた葉の中に鮮やかな色合いのものがあると、取り分けておく。

<気象>については、青木(2015)で取り上げた安全指導に関わるものと予定に関わるもの、それらには含まれない現象そのものへの興味や気付きに関わるものが得られた。<天体>については、行事にかかわるものと(青木、2015)、興味や気付きに関わるものが得られた。その内訳と割合を示したのが図1、図2である。本稿では、青木(2015)を踏まえ、興味や気付きに関する事例について生活科の学習へのつながりを踏まえて新たに分析を行う。

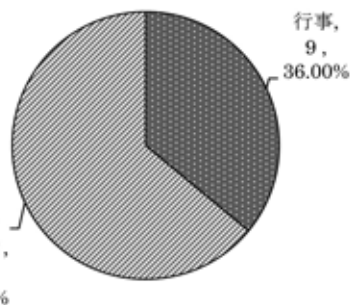
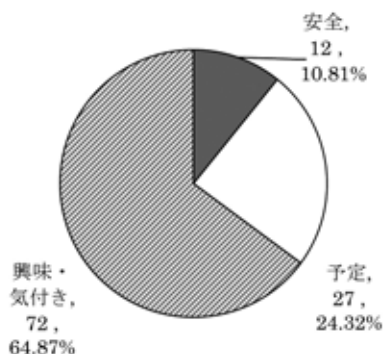


図1 気象に関する事例の内訳とその割合

図2 天体に関する事例の内訳とその割合

表4 <気象>と<天体>に関する興味や気付きの月ごとの内訳

	<気象>	<天体>
7月	雨が降る様子(9)、氷(8)、かき氷=夏(1)、暑さ(1)、真夏みたいに暑い(1)、水がぬるい(1)、雷(2)、虹(色)(2)、虹(1)	日が当たると熱い(2)、日光(2)、日差しがまぶしい(1)
9月	雨(5)、雨+風(3)、天気の変化(1)、風(1)、天気でよかった(1)、涼しい(1)、虹(色)(1)	月(5)、暗い影=夜みたい(2)
10月	気持ちのいいお天気(1)、虹(色)(1)	なし
11月	冬=寒い(6)、雨(3)、虹(1)	なし
12月	風(1)、晴れ(1)	なし
1月	氷(13)、氷+霜柱(2)、霜柱(2)、雪(1)	日光(氷を融かした)(1)
2月	氷が張っていない(1)	なし
3月	なし	日が当たるとあたたかい(1)、お日様(1)

注：()内の数字は事例数。話題になったのみのもを含む。なお、1つの事例に複数の気象・天体が挙げられたものもあった。

<気象>の安全に関する12事例のうち、保育者が注意を促していたものは、雨の日の過ごし方や、暑い日の水分補給、気温差への留意について言及した8事例(66.67%)、幼児が自ら意識していたものは、雨の日の過ごし方と、暑い日の水分補給についての4事例(33.33%)で、保育者からその都度指導を受けてきたことが幼児の中に定着している(青木、2015)様子が確認できた。予定については、保育者が予定を伝えていた14事例に匹敵する13事例が子どもからのものだった。これは、楽しみにしている活動があるからこそ、天候によってそれができなくならないかどうかを気にかけて、見通しをもって主体的に取り組もうとする姿勢の表れだと言える。興味や気付きの内訳については、表4に示す通りである。夏や冬といった季節の名称がでてきたのは<気象>に関する事例のみで、幼児は、暑い・寒いといった外気温や季節の風物詩と関連付けて季節を認識してい

た。例えば、【事例5】は、ごっこ遊びのなかで交わされた何気ない会話ではあるが、自分の気持ちに共感してくれる友達や筆者がいたことで、その時感じたことをより詳しく言葉で表現しようとする姿が見られ、冬という季節のなかでもとりわけ寒い時期があることにも正しく言及していた。また、前年の寒さと比較しての発言からは、心象のレベルではあるものの、年によって異なる季節の変化を感じ、自分なりに表現しようとする姿が確認できる。そしてそれは、寒い日でも（無理のない範囲で）戸外で遊んだ経験があるからこそ出てくる、実感を伴った言葉である。

【事例5】 11月25日 曇り後雨 12℃／10℃ 好きな遊び（園庭）

妖怪探しごっこをしていたE児（年長児）が「さむ～い。〇〇（昨年在籍していたクラス）のときは全然違う。」と言うので、筆者が「〇〇（年中）のときはこんなに寒くなかった？」と聞くと、「あんまこのくらいは寒くなかったけど。」と、この冬一番の寒さを表現する。（中略）風も出てきて寒がるE児に、D児（年長児）は「もう11月だから。」と答える。「12月の方がめちゃくちゃ寒いよ。◇◇（東北地方の県名）はもう雪が降ってるかもしれないよ。」とE児が言うと、D児は「（E児ちゃんは）寒いところから来たんだもんね。」と言う。筆者が「12月はもっと寒いよって言ってたけれども、1月はもっと寒いのか？」と聞くと、2人は、そうだと答え、2月はもっともっと寒いという。「じゃあ、3月はもっともっと寒いのかな？」と聞くと、D児が「3月はあったかいよ。」と答える。（中略）F児「どうして冬って寒いのかしらね。」というF児（年長児）の問いかけに、D児は「ね。」と応じ、ふたりははっぱをちぎってお米を作っていく。

今回の調査では、＜気象＞への興味や気付きに関する事例のうち90.28%が子どもからのものだった。気象に関する活動のなかでも氷のように視覚的にとらえやすい対象については、子どもからの気付きに基づいた活動が展開されるという（古海・曾山、2017）。表4＜気象＞7月の氷に関する8事例は、全ておやつのかき氷に関するものである。この氷は人工的に作られたものではあるが、真夏に氷を扱うことで、子ども達は風物詩に触れその季節らしさを味わうことができている。野菜や果物を食べた際と同様に、屋外や半屋外（雨天時）でかき氷を食べることにより、より夏らしさを感じられたのと同時に、冬の氷と比較されやすくなり、幼児が季節の特徴を肌で感じることもつながっていたと考えられる。さらに、一般的に、かき氷には氷の上からシロップがかけられていることが多いが、【事例6】ではコップの底にシロップがあるため、まんべんなく味をつけるにはよく混ぜる必要がある。そのため、固体から液体へと変化する様子もよりしっか

りとらえることができていた。また、凍結膨張に言及していると思われる発言も見られ、身近な物質の温度の違いによる状態の変化に興味をもっている様子がうかがえた。

【事例6】7月22日 晴れ 33℃／25℃ かき氷（園庭）

先生からかき氷を受け取った子ども達が、折角の水にもかかわらず、スプーンで混ぜて溶かしているのを不思議に思った筆者は、どうして混ぜているのかと聞いた。すると、G児（年長児）が、「全部混ぜると色が付くの。」と教えてくれる。H児（年長児）が、「でも、ちょろっと溶けちゃうけど。」と言うと、G児が「ジュースになっちゃうの。口の中でとろける。」と、補足する。溶けたかき氷は、また氷に戻るかと聞くと、H児は、「もう凍らないよ。何をやっても絶対。でも、冷蔵庫（筆者注：設定温度によっては可能）に入れると凍るよ。で、ちょっと増えるの。あとまたとかして混ぜるとジュースになる。」と答える。それを聞いていたI児（年長児）が「暑いから！」と言うと、J児（年長児）は「冷蔵庫に入れたらまた氷になるけどね。」と続ける。

【事例7】1月20日 晴れ 9℃／-1℃ 好きな遊び（園庭 池・畑）

池に張った水を見て、K児（年長児）が「あそこ。」と、水を指す。L先生は、「ガラスみたいだね。お～、すごいです。すごいです。」と答える。K児が池に続く川の氷を踏みしめながら「畑に霜柱あるかな。」とつぶやくのを聞いていたL先生は畑の様子を見に行き、「K児ちゃん、あっちにすごい氷あったよ。」と誘う。それを聞いたK児は「霜柱？」と畑へと向かう。畑では、前日からスコップなどが突っ込んであったために氷ができています。そこへ、M児（年長児）もやってくる。K児は、L先生と一緒に氷を持ち上げ、「わ～！とれたとれた。」と、喜ぶ。L先生は、熊手の柄に張った氷を陽の光に透かして見せ、「わ～！かっこいいじゃん、これ。わ～きれいな。太陽に照らしてみて。」と、提案し、「見せて。」と言うK児に、「自分でやってみよう。」と、熊手を渡す。「他には氷あるかな。」と言うK児に、L先生は「どうかな。」とだけ言う。すると、K児は「やっぱり池の方がいっぱい氷ある。」と自分で答えを出す。「前はここ（耕された畑）で走ったけどさ、めちゃくちゃやわらかかった。」と、硬く凍った土を踏みしめて感触の違いに気付いたK児に、L先生は「そうだよ。」と応じる。霜柱ができた畑を掘り起こすK児に、L先生は、「かき氷の機械（が）なくてもできちゃうね。」と言う。「先生、バケツ持ってきて。」と言うM児に、L先生が「なんで。」と聞くと、「霜柱、みんなに見せたい。」とのことだった。先生に促され、自分でバケツをとってきたM児は、「あ、あったあった。早速霜柱発見！」と、バケツに霜柱を集め始める。「かき氷は作れそうですか？おいしそう～！シャリシャリしてま

すか？」と投げかける L 先生に、M 児は「霜柱、いっぱいあるよ。」と答え、K 児も「こういうところがいっぱいあるの。」と続ける。(中略) 楽しそうな年長児の様子にひかれたのか、N 児 (年少児) も「僕も (霜柱を) つかまえない〜！」とやってくる。

真夏でもかき氷は食べられるのに、冬でも「氷、張ってない。(年中児・2月)」日もある。さらに、氷が張る場所は園内でも限られていて、年長児ともなると、経験的に園内の「こういうところ」に氷や霜柱があるということに気付き始めている (【事例7】)。その姿を支えているのは、幼児の「畑に霜柱あるかな。」というつぶやきを聞き逃さず、即座に受け止めながらも、「自分でやってごらん。」「どうかな。」と、主体的な対象への関わりを促し、その姿を見届け、再び受け止める保育者の援助であり、こうした経験は、やがてその現象が成立する条件に目を向けて生活科や理科の学習を進める上で欠かせない。さらに、友達との日々の関わりがあるからこそ生じる「霜柱、みんなに見せたい。」という思いは、たくさん霜柱がある場所の特徴やその保管方法を考えることにつながっていること、保育者が幼児と共に真剣に対象と向き合う姿や幼児同士の楽しそうな関わりが呼び水となって、新たに自然現象に興味をもつ幼児がいることも見逃せない。川越 (2011) は、「小学校教育へのつながりを考えた時、幼稚園教育における体験活動の内容は、できるだけ幼児の記憶に残るようにすることが大切」であるとし、そのために①遊びという活動の内容を小学校における授業と何らかの関係をもたせること、②幼児の気付きや発見に教師が共感・価値づけをすることが必要であると述べている。氷について、友達や教師と様々な場面で関わり、凍る・解けるといふ現象に対し興味を持てたことは、生活科や理科の学習への動機づけにもなることだろう。

虹については夕立が多く日差しが強い夏に観測しやすい傾向こそあるものの、条件さえ整えば通年で見られることもあり、季節との明確なつながりはみられなかった。幼児は、実際に見る機会は少なくとも歌などを通じて気象現象としての「虹」を知っており、虹がどのような場面で見えるのかについてもある程度知識がある (青木、2015)。【事例8】からは、雨あがりにいつも虹がでるというわけではなく、その後晴れる (日差しを感じられる) ことが条件であることは知っていることが確認できる。太陽の高度や時間帯については言及されなかったものの、虹の美しさに感動し、また見たいと願う気持ちを持ち続けながら繰り返し虹と出会うことにより、「○○の時はこんな風に見えた。」と、より細かな条件にも着目

するようになっていくだろう。

【事例 8】11月 25日 曇りのち雨 12℃／10℃ 好きな遊び(5歳児クラス)
O 児はスケッチブックを広げ、クレヨンで虹の絵を描く。筆者が、雨が降ってきたけれども、今日は虹はでるか、と聞くと、隣で聞いていた G 児が「でないよ。晴れ雨(お天気雨)のときしかでないよ。」と言う。すると、P 児も「雨が降って、晴れたら出るんだよね、虹って。」と言う。

<天体>に関しては、青木(2015)で取り上げた月に関する事例の他に、太陽の強い光やそれによってできた影、温かさに関するものが見られた。しかし、日のあたるテラスをはだして歩き「あったか〜い。(年中児)」と言いながらプールに入ったり、曇っていた空が晴れて天窓から入り込んだ日差しに「まぶしい。(年長児)」と言って次の活動へと向かったりするなど、活動の合間のつぶやきを捉えたものばかりで、太陽に強い関心を持ったり、日光を遊びに生かしたりという事例は得られなかった。もちろん、筆者が観察を行っていない場面で、日光や太陽熱などを活かした活動が行われていた可能性もある。だが、青木(2015)でも述べたように、気象や天体に関する事象は、幼児が大きな関心を寄せている対象であるにもかかわらず、その実態や本質が捉えにくく(今井、1972)、理解することが難しいため、せっかく興味が芽生えても、別のことへと関心が移りやすく、保育者にとっても援助のタイミングをつかむのが難しいのは間違いないだろう。幼児の、じっと見る、つぶやくといった姿も可能な限り見逃さず捉えて援助を行うためには、川越(2011)が指摘するように、幼児が現象の変化を捉え、その要因に気付きやすくなるような環境構成を工夫する必要がある。そのためには、従来取り上げられてきたように、凧揚げや影ふみ鬼のような遊びを取り上げることも必要だろう。しかし、遊びは一年中それだけをしているわけではないため、季節の「変化」を感じ取るまでには至らないかもしれない。<気象>や<天体>の変化を感じられるようにするには、年間を通じて繰り返し対象とかわる経験が必要なのではないだろうか。例えば、今回取り上げたかき氷(【事例 6】)と氷(【事例 7】)のように、大きく異なる条件下で同じ対象に繰り返し関わることは、幼児が比べて考える姿を引き出しやすくするだろう。また、吹き流しや風車、窓から差し込む光やそれによってできる影を意識できるような仕掛けなどを目のつくところに常設し、折に触れて取り上げることも有効だと考えられる。「比べる」活動は、具体的な活動や体験を通して気付いたことを基に考え、気付きを確かなものとしたり、新たな気付きを得たりすることにつながる(文部科学省、2018a, p.7)。捉えにくい<気象>や<天体>だからこそ、保育者からの積極的な働きかけにより、日頃から興味をもてるようにすることが重要である。

4. まとめと今後の課題

本研究では、保育の観察記録から、幼児がどのような場面で季節を意識し、また、そのことに保育者や友達がどのように関わっているのか、生活科での学びにどうつながっているのかを分析してきた。その結果、〈行事〉や〈図書・歌〉など文化や伝統に関するものは、保育者によって計画的に発信されることが多く、クラス全員が共通の経験をする可能性が高いという点で生活科の学習につながりやすいことが明らかとなった。〈遊び・生活〉〈小動物〉〈植物〉については、先行研究同様、子どもから発信された事例が多く見られた。これは、保育者が意図的・計画的に構成した環境に幼児が主体的にかかわる姿が中心となって観察されたためだと考えられる。今回の調査では、これらの事象と季節とを明確に結びつけていることがわかる事例こそ得られなかったものの、その季節ならではの体験を通じて幼児自身が全身で季節を感じ取る体験（文部科学省、2018c、p.197）が多様に積み重ねられていることが確認できた。よって、生活科では、児童が自身の体験と季節とを結び付けて想起できるよう、発問や提示する資料を工夫することが気付きの質を高めることにつながると考えられる。〈気象〉〈天体〉については、青木（2015）で取り上げた安全や予定、行事以外の興味や気付きについての事例を中心に分析を行った。予想に反し子ども発信の事例も多く収集されたが、これは、つぶやきなども含めたためだと考えられる。そして、小さな気付きを見逃さず援助するには、幼児期から児童期にかけて、異なる条件下で同じ対象にかかわる機会を意図的に設けたり、対象への繰り返しのかかわりが行いやすいような場を設けたりすることが必要であることが示された。

最後に、今後の課題について述べる。本研究では、日常の保育場面での幼児の自然な姿を重視し、参与観察の形で事例を集めてきた。単独で観察を行ったため、A園に限っても全ての事例を網羅できたわけではないという方法論上の限界がある。今後は、保育者へのインタビューや指導計画と併せて調査し、幼児期から児童期にかけての季節に対する認識の深まりとその指導の在り方について、さらに検討していきたい。

引用文献

- 青木聡子 2015 幼児の気象および天体に対する認識 初等教育学研究論叢（国士館大学文学部教育学科初等教育専攻）、(1)、77-85.
- 古海 忍・曾山典子 2017 幼児期の保育活動から学童期の教科「生活」、「理科」へとつながる科学的思考の形成過程について：保育者アンケートからの一考察 総合教育研究センター紀要（天理大学）、15、1-14.

- 今井邦枝・栗原泰子・野尻裕子 2010 幼児向けの科学絵本の分析：子どもの「気づき」の視点から 川村学園女子大学研究紀要、21(2)、19-34.
- 今井靖親 1972 「自然」に対する幼児の理解 奈良教育大学教育研究所紀要 8、109-118.
- 井上美智子・無藤 隆 2010 保育者の考える自然とのかかわりの実態：環境教育の観点からの分析 教育福祉研究（大阪大谷大学）、(36)、1-7.
- 亀山秀郎 2011 生活科に繋がる幼児の自然との関わりにおける気づきの検討：KJ法を用いた年長組担任保育者の記録から 乳幼児教育学研究、20、95-106.
- 川越秋廣 2011 領域「環境」の小学校へのつながり 森本信也・磯部依子（編）理数教育へのつながりを考える幼児の体験活動に見る「科学の芽」学校図書 pp.18-22.
- 文部科学省 2016 資料3「幼児期の終わりまでに育ってほしい幼児の具体的な姿（参考例）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siryo/attach/1364730.htm
2019年9月4日アクセス
- 文部科学省 2018a 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説生活編 東洋館出版社
- 文部科学省 2018b 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説理科編 東洋館出版社
- 文部科学省 2018c 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
- 文部科学省 2018d 平成30年6月4日幼児教育の実践の向上に関する検討会参考資料
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/140/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2012/06/14/1405946_5.pdf#search=%27%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81+%E5%B9%BC%E7%A8%9A%E5%9C%92+%E5%8B%A4%E7%B6%9A%E5%B9%B4%E6%95%B0%27 2019年10月12日アクセス
- 大森雅人・大北洋輝・原口富美子 2010 保育現場の自然環境に関する調査研究：季節感育成の視点からの検討 湊川短期大学紀要、46、1-12.

謝辞

ご協力くださいました幼稚園の皆様へ深く感謝申し上げます。