

「森のようちえん」における園児の「アクティブ・ラーニング」 および「生活科」とのかかわり

柳原高文*

名寄市立大学保健福祉学部社会保育学科

【要旨】園児を森で保育する「森のようちえん」は1950年頃デンマークで始まり、その後ドイツやスウェーデンへと広がっていった。我が国の「森のようちえん」の形態は、保護者を含む自主的なグループが通年で運営する自主保育の形式、園外活動の一部に取り入れている幼稚園や認可保育園(所)、自然学校や任意型団体が行事で実行するなどに分類することができる。森では多様な生き物が食う・食われるの関係を保ちながらダイナミックに生育、生息している。「森のようちえん」では、森という自然環境で、自然の大きさ、不思議さ、美しさに感動し、仲間とわかち合う「アクティブ・ラーニング」の基礎となる活動が行われているのではないかと考えた。さらに、身の回りの自然への気付きを大切にする小学校の「生活科」の基礎になるのではないかとという点にも着目し調査・考察を行った。結果、園児たちで行われている活動から、自ら課題を発見し協働していることが分かり、これが「アクティブ・ラーニング」の基礎となることが考えられる。さらに、自然への気付きが回を重ねるに従って深くなることが分かり、「生活科」の基礎となっていることも考えられる。

キーワード：森のようちえん，生活科，アクティブ・ラーニング，森林環境教育

1. はじめに

「森のようちえん」とは、保育を森中心として行う活動のことを示し、今村(2011a)は、「幼児を対象とした自然体験型の環境教育の活動とその団体名について『森のようちえん』という表記を用いる。」と定義している。「森のようちえん」の成り立ちは、1950年代中頃デンマークで、「子どもたちに幼い頃から自然と触れ合う機会をあたえ、自然の中で遊びたい」という願いを持つ一人の母親が、自分の子どもたちを連れて毎日森に出かけていったことがきっかけで始まったと言われている。ドイツでは1968年に最初の「森のようちえん」ができ、2000年にはドイツ全域の規模となり、2010年には488園になった(今村・水谷 2011)。また、スウェーデンには、森に住む「ムッレ」という架空の妖精を創り出し、森のルールやエコロジーの法則を教育する「森のム

ッレ教室」が存在している(岡部 2007)。今村(2011b)は、我が国の「森のようちえん」の形態は、保護者を含む自主的なグループが通年で運営する自主保育の形式である「通年型森のようちえん」、園外活動の一部に森のようちえん活動を取り入れている幼稚園や認可保育園(所)である「融合型森のようちえん」、自然学校や任意型団体が行事で実行する「行事型森のようちえん」などに分けている。

当初は、ドイツ語 Waldkindergarten (森の幼稚園) という訳からも、「森の幼稚園」という漢字表記を行うのが主流であったが、森で保育する団体は幼稚園だけではなく保育園(所)などもあることから、「森のようちえん」という平仮名表記に変化していった(今村 2011a)。この論文でも、平仮名表記を行うが、書物や論文の表記が漢字になって発表された物は漢字表記を用いることにする。

文部科学省が新しい形の学習方法として「アクティブ・ラーニング」を取り上げている。平成26年11月20日、中央教育審議会の諮問「初等中等教育における教育過程の基準等の在り方について」において「アクティブ・ラーニング」を、「課題の発見と解決に向けての主体的・対話的に深く学ぶ学習」としている(文部科学省 online)。高橋(2017)は、「アクテ

2017年11月15日受付：2018年1月29日受理

*責任著者

住所 〒096-8641 北海道名寄市西4条北8丁目1

E-mail : salix@nayoro.ac.jp

ィブ・ラーニングで主役の中心となるのは能動的に学ぶ学習者そのものであり、この学習者の活動を中心に捉えた教育方法の開発が求められている。」と論じている。

幼稚園教育要領の「身近な環境とのかかわりに関する領域『環境』」とは、「周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもってかかわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。」ことである(文部科学省 2008a)。これを「森のようちえん」の活動にあてはめて考えると、日々変化している森という自然環境で、「好奇心や探求心」をもってかかわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養うことである。さらに、「ねらい」では、「(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かかわり、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。」とある(文部科学省 2008a)。森はその多様性から、「様々な事象」、「発見を楽しむ」、「事象を見たり、考えたり、扱ったりする」には最適な自然環境である。保育施設の室内は1年365日ほとんど変化がないが、森は訪れるたびに変化している。移り変わる空や風、生息する動物や生育する植物はまさしく発見の宝庫である。また、今から約半世紀前の「幼稚園教育指導書領域編自然」(文部省 1970)でも、その「ねらい」において、「1. 身近な動植物を愛し、自然に親しむ。」「2. 身近な自然の事象などに興味や関心をもち、自分で見たり考えたり扱ったりしようとする。」とあり、野外での活動の重要さを示している。このように、我が国の幼稚園教育要領では、現在も過去も自然のなかで保育することを重要と考えている。なかでも、森という自然環境では多様な生き物が食う・食われるの関係を保ちながらダイナミックに生育、生息している。そのような森という自然環境で保育活動する「森のようちえん」で、多様性から生まれる発見や願望、課題を解決に向かって協働する「アクティブ・ラーニング」の基礎となる活動が行われているのではないかと考えた。朝倉(2004)は、「生活科において『気付く』とは、子どもが具体的な活動や体験、思考や話し合いなどの学習活動によって対象に出会い、自らの内面に、何かの事実、関係、疑問、感情、感覚などを生起させ、子ども自身がそれを意識し自覚することである。そして、生活科における『気付き』とは、そのようにして意識され自

覚された事実、関係、疑問、感情、感覚などである。」と論じている。森での保育活動「森のようちえん」は、その森の多様性からこの「気付き」が多く生まれ、園児たちにとって気付きを大切に生活科の基礎になるのではないかとという点にも着目し調査、考察を行った。

「森のようちえん」の教育的効果を検証した例として、「森の幼稚園」卒園児童と「森の幼稚園」以外の卒園児童の小学校での就学状況の調査を行った Hafner(2009)や、幼稚園の自然環境に馴染みのない園児が、「森の幼稚園」における保育活動の中で自然との相互作用を通してどのように変容していくのかをビデオフィールドワークで調査、分析した、中西ら(2010)などがある。

本研究では、園の所有する森で自由に活動している広島幼稚園の園児と、指導者が自然への気付きを目的として自然を観察する形態で行っている、東保育所の園児の教育効果に着目した。この異なる保育形態で行う「森のようちえん」での保育活動が、いずれも園児に教育効果をもたらし、アクティブ・ラーニングの基礎になっているか、小学校で学習する生活科の基礎になっているかを、小学校教育を視野に入れ考察することを目的とした。

II. 研究の方法

「森のようちえん」における園児の教育効果について、森で自由に活動している園児と、一斉指導の形式で活動している園児の教育効果を知るため、調査は次の2つの「融合型森のようちえん」で行った。

1. 広島幼稚園

北海道北広島市に位置する広島幼稚園の所有する「やかましの森」は、広葉樹を中心とした二次林で敷地面積は約4.6ha、園舎からバスを利用して約5分の場所にあり(図1)、園が管理している。主な樹種は、ミズナラ、カツラ、イタヤカエデ、オオモミジ、ハウチワカエデ、キタコブシ、ホオノキ、ミヤマザクラなど新緑や紅葉が美しい高木である。園児たちは、森の恵みとして、春はアズキナを主とした山菜、秋はヤマブドウ、サルナシなどの実を収穫して食べている。園児は「やかましの森」に入ると、荷物を置き、輪になって「森の歌」を歌い(図2)、心を静めた後に当日の注意を聞き、その後は集合の

鈴の音になるまで自由に行動するが、園児たちだけで見えない場所に行くことは禁止されている。



図1 バスで森へ移動する風景



図2 活動の最初は「森の歌」を歌う

「やかましの森」で園外保育として行っている保育活動「森のようちえん」での、年長園児42名の行動を参与観察法で、2名の観察者がビデオカメラ、カメラなどを記録媒体として利用し観察するとともに、活動後に園で担任を含めた関係者で記録を見ながら園児の行動の分析を行った。さらに、初めて森で活動する年中園児数名の行動も比較対象として調査をした。そして、幼稚園の研究報告会に展示するために年長園児の作成した作品を分析し、自然の知識の定着度合いを検証した。調査は2017年5月9日から10月17日まで計9回、合計時間18時間行われた。

2. 東保育所

北海道名寄市に位置する東保育所で園外保育として行っている保育活動「森のようちえん」を調査した。活動する森は、名寄市内のレクリエーション施設である「健康の森」の一部で、ミズナラ、カツラ、イタヤカエデ、アズキナシ、シラカバ、オニグルミなどの自然植生と思われる落葉広葉樹と、植林されていると思われるトドマツ、アカエゾマツ、カラマツなどの針葉樹が混合する。「健康の森」は、

広さ約200haの生態系豊かな森で、小川が流れ込む池（通称トンボ池）がある。

研究方法は、年長園児22名の行動を参与観察法で、2名の観察者がビデオカメラ、カメラなどを記録媒体として利用し観察するとともに、活動後の午後に毎回描く園児全員の絵を分析・考察した。調査は2017年8月4日から10月31日まで計5回、合計時間10時間行われた。

III. 結果

1. 広島幼稚園

1) 事例1 がけ登り

主としてハイイヌガヤが生育するがけは高低差約30m、急勾配で植物につかまって登らないとずり落ちていく。

5月9日 天気晴 気温24℃

園児A~D4人が「かなちよろ（カナヘビ）をさがすぞ！」とがけを登り始めた（図3）。園児たちは、昨年「森のようちえん」で活動をしているので軽快にがけを登って行った。先頭の園児Aが木の枝が地面にはりめぐり歩きづらい場所につくと、その木を押さえ込み「じゃまだねこれ」と歩きやすいように道をつくり、後方の園児たちを通した。その園児A~Dの楽しげな様子を見て、がけ下の園児E、F2名が登り始めたが、登ってもずり落ちることを繰り返した。それを見た園児A~Dが助けに、がけの中腹まで下り、大きな木に足をかけ体を固定すると、「これにつかまれ〜」と木の枝を差し出した。園児Eは枝をつかむが同じようにずり落ちる滑り落ちていった。そこで園児B、Cは園児Eの下に回り押し上げる方法を取り始めた（図4）。さらに、園児Aは「オレの手につかまれ〜」と枝ではなく手を差し出し園児Eを引きずり上げることに成功した。がけの上に到着した園児A~F6名は「やった〜」とがけ登り成功の達成感をわかち合っていた。

このがけ登りの事例の1ヶ月後に、年中園児が初めて「やかましの森」で園外保育を行った。年中園児数名ががけを登り、滑り降りる活動を行ったが、ここでは、個別の行動で、助け合ってがけを登る協働は見られなかった。



図3 森を移動する園児たち



図4 助け合ってがけ登りをしている風景

2) 事例2 かたつむりの捕獲

6月13日 天気晴 気温26℃

園児A～E5名が頭上約3mの木の枝にカタツムリ6匹を発見し、「どうすればカタツムリを捕まえられるだろうか?」と相談を始めた(図5)。最初に、足下にある長さ30cmくらいの枯れ枝を拾い、投げて当てる作戦をとるが、カタツムリには当たらなかった。この方法では無理だと思い、長さ1mほどの枯れ枝を拾い再度カタツムリを捕ろうとするが、届かないことに気がついた。次に、長さ3mくらいの倒木で、先が枝分かれしているものを発見し、仲間と協力し倒木を持ち上げた。その倒木をカタツムリのいる場所に運び、力を合わせて持ち上げて落とす作戦を立て、見事1匹のカタツムリを落とすことに成功した(図6)。次に残りのカタツムリも捕まえる相談を始め、「木に登ればいい!」となったが、幹の下の部分につかまる枝が無くカタツムリのいる位置まで木を登ることが難しいと分かり断念した。

再度、どうすればいいかを相談し、一人が木に登れるところまで登り、下にいる仲間が枝を渡してカタツムリをたたき落とす作戦を立てた。さらに、木

の枝の形状にもこだわり、先がカギ状の枝を探し「これが最強の枝だ!」と鼻高々に木に登っている仲間に手渡すが、後少しでカタツムリに届かず作戦は失敗に終わった。



図5 方法を相談している園児たち



図6 捕まえたカタツムリ

3) 事例3 小川の探検

6月13日 天気晴 気温26℃

やかましの森には幅2mくらいの小川が流れている。川の流れ着く先を見たくて園児A～D4名が川を下り始めた。(その後他の4名が合流する)。小川の水位は雨量によって変動するが、この日の水位は、深い部分は園児の腰の辺りまでであり、先生から「ひざまである深さは危険」と注意されていた。4名の園児たちは、水深の浅いところは川に入り進み始めた。深い場所にさしかかると、園児Aが足を入れてみて、深さを確かめた。「だめだ、深いぞ! 戻って反対側を渡ろう。」と園児Aが指示を出した。4名の相談の結果、少し戻り浅い場所を見つけ川を渡ることになった。園児たちは、笹の生い茂った川岸を前進するが、また深い水深と立ち木に進路を阻まれた(図7)。「だめだ～どうしよう?」と相談が始まった。意を決し、園児Bが木に抱きつくようにして体を固定し、慎重に回るように通過すると、

残りの園児もまねをしながら無事通過することができた。その後はコツをつかんだのか、倒木があっても上手にすり抜けながら前進していった。「わ～すご～い！」先頭の園児Bが感嘆の声を上げた。その場所に到達した残りの園児たちも立ちすくんでいる。そこは、他の小川と合流している場所で、イタヤカエデ、ミズナラ、カツラの高木の葉が生い茂る緑色の空から差し込む光が幻想的な景色をつくっている美しい場所であった(図8)。「きれ～い!」、「すごいね! 宝の場所だね!」探検の達成感を仲間とわかち合う園児たちの姿が見られた。



図7 行く手を阻む障害物に困っている園児



図8 木漏れ日に感動する園児

4) 園児の自然への気付き

園児たちは、見つけた植物や動物の名前を観察者に聞いてくる。当初は単純に名前だけであったが、回を重ねるうちに「何を食べているの?」という生態の疑問や「どこが違うの?」という識別の疑問などに変化していった。その動植物名、発言は次のようであった。

5月のやかましの森は山野草や新緑が美しい。園児たちは、エンレイソウ、ツルアジサイ、エゾエンゴサク、ヒトリシズカ、イノデ、マイヅルソウ、チゴユリなどの花の美しい植物や不思議な形態の名

前を質問してきた。大きなフキの葉を見た園児は、「このフキだったらアリが100匹のれるね。」と発言し、ヒトリシズカを見たあとフタリシズカもあることを知り「どこかな見つけに行こうよ。」と好奇心を出していた。そして、エゾエンゴサクをよく見て「天使がお空を飛んでいるみたい!」と幼児なりの感性で植物を観賞していた。樹木では葉の形がかわいらしいカツラや花の美しいミヤマザクラを質問してきた。他では、ミズナラのどんぐり、キタコブシの苞などを質問してきた。動物では、ユスリカやガガンボの仲間、池で見つけたエゾアカガエルの名前を質問してきたが、「カエルって何食べるの?」とその生態も気になっていた。

6月から7月のやかましの森は生き物がたくさん見つかる。ゴミムシ、クサキリ、ヘイケボタル、カワナなどの名前を質問し、ダイコクコガネの死骸に驚き、タカラダニの奇妙であり美しい姿に「これなあに?」を連発してきた。小川ではエゾサンショウウオが孵化し、その愛くるしい姿に笑顔を見せていた(図9)。そして、1週間後小川を見て、「エゾサンショウウオ大きくなったかな?お兄さんになったかな?お姉さんになったかな?」と発問していた。また、キタキツネとエゾシカの足跡を見て「鹿ってどんなウンチするのか?これから探しに行こうよ!」と好奇心を見せ、生き物の話を熱心に聞いていた(図10)。植物では、かぶれると危険なことから、ツタウルシの形態の話しをすると、多くの園児たちは識別できるようになり、「ツタウルシを覚えたから探しっこしよう!」と遊びに取り入っていた。ハルニレの種子の形に不思議を感じ、カエデの識別を質問する園児も見られた。

9月に入ると、園児たちは秋の虫探しに夢中になり、エゾエンマコオロギ、ショウリョウバッタの名前を質問してきた。キマワリ、スジクワガタ、ミヤマクワガタ、エゾアカガエル、トノサマガエルを見つけ識別の仕方を質問してきた。夏休みの間に図鑑を買って知識を身に付けた園児は、ガを見て「これガだよ、触角を見たら分かるもん!」とか、カナヘビをつかまえて腹を見て「これ男の子だよ、ほらおなか見たら分かるもん!」と話しかけてきた。植物では、ギンリョウソウの名前を質問してきた。

10月になると、植物の実や紅葉した葉が気になり、キタコブシの実、ホオノキの実、オオモミジの葉、イタヤカエデの葉、カツラの葉、キタコブシの葉、ハルニレの葉、ホオノキの葉、ミズナラの葉、

ヤマモミジの葉などを質問してきた。生き物では、アキアカネ、フキバッタなどの名前を質問してきた。ザトウムシ^bの仲間を見て「クモみたいな変な虫」という園児に対し「脚が6本だから昆虫だよ。触角もあるよ。」とその形態に関心が高まる園児もいた。



図9 エゾサンショウウオの観察風景



図10 生き物の話を聞く園児たち

5) 園児の作品

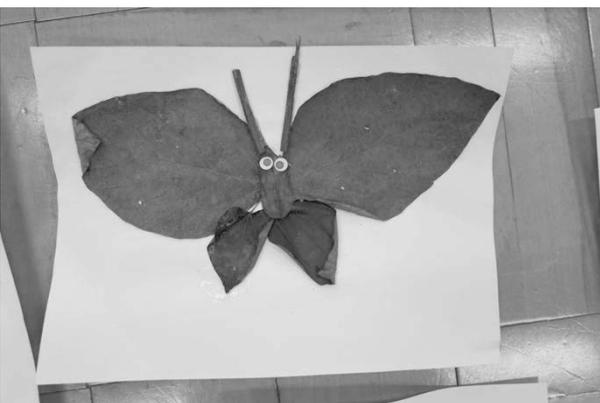


図11 園児の作品 チョウ

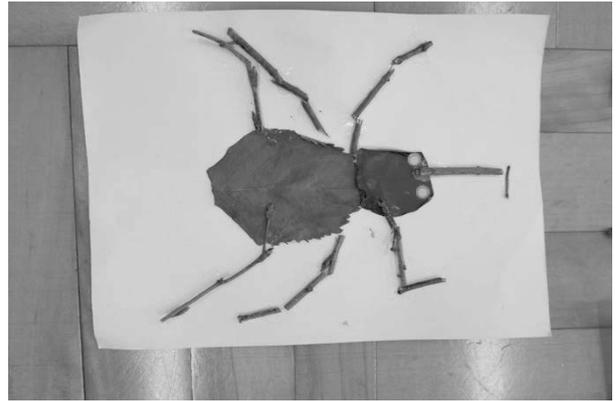


図12 園児の作品 カブトムシ

図11は、葉と枝を使って作ったチョウで、大きな上の翅が2対、小さな下の翅が2対、触角もある。図12は葉と枝を使って作ったカブトムシで、脚が6本、節も作られている。いずれの作品も昆虫の形態が正しく作られている。

2. 東保育所

1) 事例 トンボ池の観察

8月4日 天気晴 22℃

この日の活動目的は、トンボ池の生き物を観察し、自然の多様性を知ることであった。導入として、いわむら(2002)「14ひきのとんぼいけ」の読み聞かせ後(図13)、池周辺の生き物の観察、植物の観察を行った。池では、オオルリボシヤンマをはじめ数種類のトンボやチョウ、ヤゴの観察ができた(図14)。周辺の森の散策では、クルミを拾い、リスが食べたあとのクルミとネズミが食べた後のクルミの違いを観察するなど、自然の多様性を体験した。活動前に森のイメージで園児Aが描いた絵は図15である。



図13 絵本の読み聞かせ風景

^b ザトウムシは節足動物クモ綱ザトウムシ目で脚が8本



図14 ヤゴの観察風景



図15 活動前の森のイメージ

クマとウサギが描かれ、リンゴが実っている木が2本、3種類の自然が描かれている。そして、活動後に園児Aの描いた絵は下の図16で、ここには、観察した、トンボ・チョウ・クルミ・ヘビなど多くの種類の自然が描かれ、観察した自分の姿も見られる。



図16 トンボ池の観察後の絵

2) 事例 森の観察1

8月24日 天気雨 21℃

この日の活動目的は、五感を活かした観察と季節による自然の移り変わりを知ることであった。導入として、田中(2004)「こんたのおつかい」の読み聞

かせ後、森の散策を行った。カツラの落ち葉のにおいやトマツの葉のにおいをかぐことなど五感を使って自然を観察した。トンボ池の様子が変わりトンボが少なくなっていることを知った。活動後に描いた園児Aの描いた絵は下の図17で、ここでは、人物が自分以外に友だち1名描かれている。

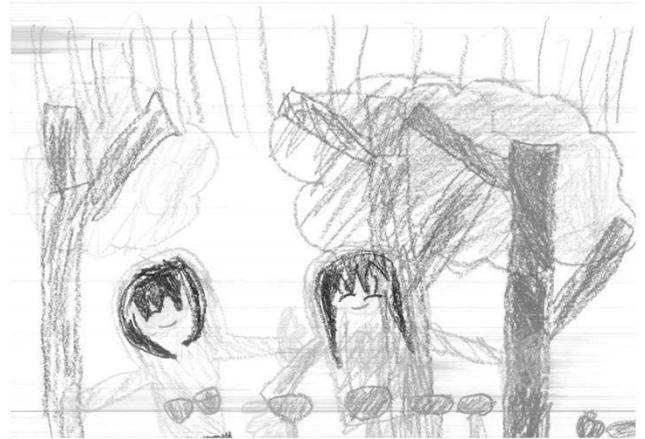


図17 森の観察1の活動後の絵

3) 事例 森の観察2

9月14日 天気雨 15℃

この日の活動目的は、森の生き物の多様性を知ることであった。導入として、小寺(2012)「いっしょだよ」の読み聞かせ後、森の散策を行った。雨の中の観察から、森の中の雨の降り方の違いや、樹幹流の観察、雨だから喜んでいる生き物探しなどを行った(図18)。



図18 雨の森の観察風景

さらに、発芽したばかりのミズナラやオニグルミの観察や、倒木にはえるキノコを観察し、森で起こる植物の命の循環を知った。活動後に園児Aの描いた絵は図19になり、ここではキノコを探す楽しそうな自分の姿が描かれている。



図 19 森の観察 2 の活動後の絵

4) 事例 森の観察 3

9月29日 天気雨 9℃

この日の活動目的は、季節による森の変化を知ることであった。導入として、いわむら(1992)「14ひきのあきまつり」の読み聞かせ後、森の散策を行った。黄色や赤色に紅葉したお気に入りの葉を拾い、森にはたくさんの色があることを体験した。活動後に園児Aの描いた絵は下の図20で、ここでは描かれている森の様子が奥深く立体的に描かれている。



図 20 森の観察 3 の活動後の絵

5) 事例 森の観察 4

10月31日 天気曇り 3℃

この日の活動目的は、季節による森の変化を知ることであった。導入として、いわむら(1985)「14ひきのさむいふゆ」の読み聞かせ後、森の散策を行った。前日の降雪でうっすらと雪化粧した森で生き物の冬越しを観察した。ほ乳類は発見できなかったが、オニグルミの葉痕を見てヒツジを見つけたと喜んでいた。活動後に園児Aの描いた絵は図21で、ここでは友だちが2名描かれている。

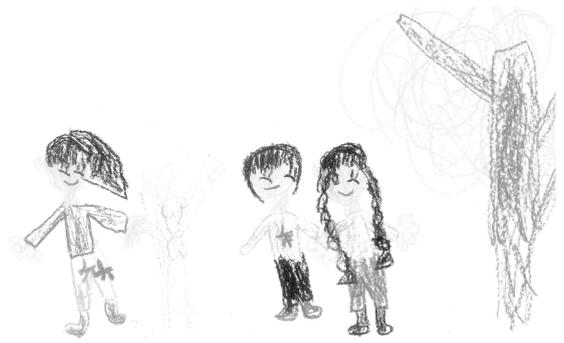


図 21 森の観察 4 の活動後の絵

IV. 考察

広島幼稚園のやかましの森での活動は園児たちが主体となり行っていた。単独で行動することはまれで、ほとんどが仲間を見つけ相談しながら行動していた。やかましの森は、くぼ地の形状で「がけ」に取り囲まれている。事例1では、園児たちがこのがけ登りを達成することが、「課題の発見と解決に向けての主体的・対話的に深く学ぶ学習」の一つではないかと考えられる。高低差約30mのがけを登るという「課題」を解決するにあたり、園児たちが力を合わせて解決する、いわゆる「協働」が行われていた。後日、初めてやかましの森で活動する年中園児たちを観察すると、同じようにがけ登りを始めたが、それぞれ単独行動でがけを登り、すべりおろる活動をしており、事例1の年長園児たちのような「協働」が見られなかった。このことから、「森のようちえん」の経験を積んだ年長園児たちは、助け合って行動する習慣が身につき、自らが主体となり課題解決をする「アクティブ・ラーニング」の基礎になる活動を行なっていると考えられる。

事例2で園児たちは、木の高い場所にいるカタツムリを捕まえたいという願望から「課題」が発生した。そこには、捕虫網などの道具はなく、落ちて自然物が自分の体を使うかしか方法はない。その状況から仲間と話し合い、協働で課題を解決することになる。園児たちは、一人では解決できない難題でも仲間の多様な知恵を組み合わせることで解決できることを、森という自然環境での体験を通して知っているからではないだろうか。これもアクティブ・ラーニングの基礎となる活動であると考えられる。

事例3で、小川の流れ着く先を見ることは、園児たちにとって危険や困難が伴うことが予想された。行く手を妨げる水深の深い場所では、慎重に自分の足で深さを確かめ、進むべきか止めるべきかを仲間と相談していた。園児たちは、幼稚園教諭から「何が危ないのか自分で考えて行動しなさい。」と教えられているので、危険を省みず軽率な行動をとらない習慣がついていた。ここでは、仲間の手を引いたりする行動はとらなかったが、一人ではしり込みをしてできない行動でも、仲間と一緒にあれば勇気を出して行動できるという「協働」の相乗効果が観察できた。園児たちの今後の人生において、怖くても勇気を出して行動しなければならない場面が出現するだろうが、この経験から「困難でも行動すれば道が開ける」ことを学んだと感じられた。この事例も、アクティブ・ラーニングの基礎となる活動であると考えられる。

新しい形の学習方法アクティブ・ラーニングは学習者が課題を発見し、仲間と協働して解決しなくてはならない。今回調査した広島幼稚園の園児たちは、「森のようちえん」での保育活動で、課題を発見し協働していた。このような行動は将来のアクティブ・ラーニングを行うための基礎につながっていくと考えられる。園児たちは、森という多様な自然環境だからこそ課題を発見しやすく協働できたと考えられる。

事例4で、園児たちは身の回りの植物、動物に関心が生まれ、「きれいなもの」・「不思議なもの」を知りたいという好奇心で「これなあに？」と観察者に質問してきた。当初は動植物の名前のみを聞いていたが、回を追うたびに「生態系への関心」、「細かい観察」、「にている動植物の識別」へと変化していった。特に驚かされたことは、夏休みを過ぎた9月8日の調査のとき、飛んでいるガを見て一人の園児が「あっ！チョウチョだ！」と言ったことに対して、「違うよガだよ！だって触角を見たら分かるもん！」と他の園児が発言したことである。

この園児のクラスでは、昆虫に興味をもった者が多く、図鑑などを利用して、昆虫の形態などを調べていることを担任から聞かされた。さらに、昆虫採集をしている他の園児が「この虫何コースかな？」という発言をした。詳しく聞いてみると、夏休みの間に母親と一緒に昆虫の検索図鑑を使って昆虫の形態から検索する方法をとっていたことを教えられた。

図11、12は、園児が教室で葉や枝を使って生き物を作った作品で、いずれも昆虫の形態が知識として身につけていることが分かる。このように、「森のようちえん」で保育活動した後に興味を引き出し、知識を得ていくことは重要で、ここで得た知識は身の回りの自然を観察する生活科の基礎になると考えられる。

次に、東保育所の園児の変化を活動後に描く絵から考えたい。ここでは、絵の変化を知る意味で園児A1名の絵を分析、考察した。図15では森で遊ぶ自分や友だちの姿が描かれていないが、活動後に描いた図16では、観察した多くの生き物が描かれ、観察している自分の姿も見られる。これは、森で出会った自然は園児Aの心に残り、主体が自分になってきたからと考えられる。図17では、今までなかった笑顔の友だちの姿が描かれている。これは、森で仲間とわかち合いながら活動するように変化してきたと考えられる。図19は、友だちの姿は描かれてなく、楽しくキノコを観察している自分の姿の絵である。おそらく、雨の降る中たくさんのキノコを見つけたことが心に残っていたと考えられる。図20では、描かれている森が奥深くなってきている。たくさんの色の葉っぱを拾ったことから、森の多様性に気付いてきているかと考えられる。そして、図21では、友だちが2名に増え森で遊ぶ姿が描かれている。うっすらと雪が積もった森で、雪遊びをしたことから協働の意識が働いてきたと考えられる。このように、活動を重ねるに従って園児Aの描く絵に変化が生まれてきている。森の様子も空間が広がり、森の多様性を知ること、自然への気付きが生まれてきたと考えられる。このように、広島幼稚園とは異なる分析方法を行っても「森のようちえん」の保育活動は、自然への気付きが生まれ、深まっていることがわかることから、生活科への基礎になっていると考えられる。

生き物の宝庫である森という自然環境で、園児たちは飛び回る昆虫やその死骸まで多くの生き物を見つけることができ、観察・学習していた。これは、小学校学習指導要領「生活編」の第2節学年の目標〇2学年の目標の趣旨(2)「自分と身近な動物や植物などの自然とのかかわりに関心をもち、自然のすばらしさに気付き、自然を大切にしたり、自分たちの遊びや生活を工夫したりすることができるようになる。」(文部科学省2008b)に直結し、森での活動経験が多くなるに従って子どもたちの気付きが

「深い気付き」へと変化していることが分かった。園児たちは、野外に出て自分の眼で見て・手で触って・鼻で臭いを嗅ぐなど、五感を活かして自然にふれる体験を重ねたことから気付きが深くなってきたと考えられる。これは、園庭（校庭）でも近隣の公園でも可能な活動である。しかし、そこにある自然はごく小さな生態系で、人が整備した自然空間に入り込んできた動植物にふれるに過ぎない。しかし、森という自然環境には長くその地で築かれてきたダイナミックな生態系があり、そこでの活動は日々時間とともに変化し、園児たちの好奇心を刺激することになる。「森のようちえん」での保育活動は園児のこれからの科学的な眼を養う自然の原体験のきっかけになり、このことから小学校の生活科の基礎になると考えられる。

塩原・土井(2002)は、自然の原体験について、「原体験の積み重ねの中から、事象・事物を比較したり、これらの理（ことわり）や因果関係を発見することができるようになり、気づきが生まれる。これが科学的な見方の芽生えである。そして、これは未分化ながら小学校低学年でもみられる。」と述べている。園児たちの「森のようちえん」での自然の原体験を積み重ねることは、科学的な見方の芽生えになりその後の興味・関心を育むことにつながると考えられる。このことから、森を中心として行う「森のようちえん」での保育活動がアクティブ・ラーニングの基礎になっていること、小学校で学習する生活科の基礎になっていることなど、園児たちに教育効果をもたらせていると考えられる。

V. おわりに

現代の子どもたちは、携帯型ゲーム機で仮想空間を楽しむなど、実体験が乏しいまま成長していることが多いと思われる。しかし、森という自然環境は落ち葉が降りつもったふわふわの地面、鳥のさえずりや木の葉の揺れる音、そよぐ風、美しい花や訪れる昆虫たちなど、全てが新鮮な体験の場である。この、森という自然環境で行う「森のようちえん」の保育活動は、自然への気付きを深めていくだけでなく園児の成長につながることから、この保育活動の広がり期待する。

謝 辞

調査に協力して下さった広島幼稚園、東保育所の皆様に感謝致します。ありがとうございました。

文 献

- 朝倉淳(2004)「生活科における『気付き』の概念についての基礎研究」日本教科教育学会誌 26 巻 第 4 号:p.59-64.
- 今村光章(2011a)「森のようちえんとは何か-用語『森のようちえん』の検討と日本への紹介をめぐって-」『環境教育』21 巻第 1 号:p.59-67.
- 今村光章(2011b)「森のようちえん 自然のなかで子育てを」解放出版社、大阪府.
- 今村光章・水谷亜由美(2011)「森のようちえんの理念の紹介」『環境教育』47 巻第 21 号:p.69-70.
- いわむらかずお(1985)「14 ひきのさむいふゆ」童心社、東京都.
- いわむらかずお(1992)「14 ひきのあきまつり」童心社、東京都.
- いわむらかずお(2002)「14 ひきのとんぼいけ」童心社、東京都.
- 岡部翠(2007)「スウェーデンからの贈りもの『森のムッレ教室』」新評論、東京都.
- 小寺卓矢(2012)「いっしょだよ」アリス館、東京都.
- 塩原孝茂・土井進(2002)「生活科における自然体験の意義と改善の方法」信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 3 巻:p.21-30.
- 高橋正弘(2017)「『主体的・対話的で深い学び』を実現する環境教育」『環境教育』27 巻第 1 号:p.12-15.
- 田中友佳子(2004)「こんたのおつかい」徳間書店、東京都.
- 中西さやか・中坪史典・境愛一郎(2010)「『森の幼稚園カリキュラム』における幼児と自然との相互作用に関する研究」広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部(教育人間科学関連領域) 59 巻:p.167-174.
- 文部科学省(2008a)「幼稚園教育要領解説」フレーベル館、東京都.
- 文部科学省(2008b)「小学校学習指導要領解説 生活編」日本文教出版、大阪府.
- 文部省(1970)「幼稚園教育指導書 領域編 自然」フレーベル館、東京都.
- Peter Hafner(2009)「ドイツの自然・森の幼稚園」公人社、東京都.
- 文部科学省
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm) 最終閲覧日 2018 年 1 月 12 日.

original paper

The relation between Forest kindergarten and “Active Learning” & “Life Environmental Studies” in childhood

Takafumi YANAGIHARA*

Department of Early Childhood Care and Education Faculty of Health and Welfare Science , Nayoro City University

Abstract:“Forest Kindergarten”, which refers to nursery school for children in forests, started in Denmark in around 1950, and the practice then spread to Germany and Sweden. The types of “Forest Kindergarten” in Japan can be categorized into several categories; nursery school activities in forests that are managed independently by a volunteer group, including the guardians of the children, throughout the year, those introduced into licensed kindergartens and nursery schools, as a part of their outside activities and the others conducted as events, by nature schools and private organizations. In forests, a variety of creatures live and grow dynamically through life-and-death relationships with each other. We assumed that the activities of the “Forest Kindergarten” might provide the basis of “Active Learning” in which children can be moved by the magnitude, mysteries and beauty of nature and then share them with their friends in forests. In addition, those activities could also provide the basis for “Life Environment Studies” in elementary school, which emphasizes the importance of noticing nature around us. We focused on these points for our investigation and discussions. Consequently, it was shown that children were able to find problems by themselves and cooperated with each other to resolve these problems in their activities, which was considered to be the basis for “Active Learning”. Furthermore, it was also found that the children’s awareness of nature deepened as they experienced more activities, which can be the basis for “Life Environment Studies”.

Key words: Forest Kindergarten, Life Environment Studies, Active Learning, Forest Environment

Received November 15, 2017; Accepted January 29, 2018

*Corresponding author (E-mail:salix@nayoro.ac.jp)