

幼稚園年長児の農園での活動場面における大人の援助

— 保育者と保育者以外の大人の言語的働きかけに着目して—

瀬尾 知子

Adult assistance rendered to senior kindergarteners (5-year-olds) in agricultural farming activities:

Focusing on verbal approaches by both kindergarten teachers and other adults

Tomoko SENOO

Abstract

The purpose of this study, focusing on a class of senior kindergarten students who were cultivating barley in agricultural farming activities, was to reveal how kindergarten teachers and other adults interacted with the students in their nature experiences and what type of verbal assistance they rendered. Specifically, observational research was conducted on 7 occasions of a class of senior students attending a private kindergarten who were cultivating barley. The study examined the content of the farming activities being done by the senior kindergarten students and the verbal approaches made by both the kindergarten teachers and the farming instructors. The results indicated that the kindergarten teachers shared in the students' emotions when they were moved by their farming experiences, and made proactive verbal approaches to the students by directing questions at them. On the other hand, when the children were moved emotionally or expressed wonder or doubt, the farming instructors made verbal approaches with explanations and proactive attempts to respond to their specific queries and doubts. It was suggested that the different forms of assistance provided by the kindergarten teachers and farming instructors respectively made the children's activities more meaningful.

Key Word : infants, kindergarten teachers, others, interaction with nature, utterance

1. 問題と目的

幼児期に子どもが自然とかかわる事は、豊かな感情や好奇心を育み、思考力や表現力の基礎を形成する上で重要な役割をもっている（文部科学省，2008）。四季折々に違った表情をもつ日本の自然は、子どもに感動を与え、子どもたちの遊びを誘い、知的好奇心を喚起するものである。

しかし現代は子どもを取り巻く環境が大きく変化し、子どもが自然に触れる機会が少なくなっている。また、家庭における遊びにおいても、遊び方が一義的なものが増えている現状がある（秋田，2000）。このような現状において、秋田（2000）は、保育の中でこそ、想像力を広げることができる多様な可能性をもつ素材や、それ自体混在している自然に出会う経験を子どもたちに保障していくことが求められていると述べている。さらに、保育の中で、多様な素材や自然環境に出会えるだけで子ど

もが様々なことに気付くのではなく、そこには保育者のかかわりが重要であることを秋田（2000）は、指摘している。そして、子どもは自然との多様なかかわりの中で、心が動き、探究心が生まれるが、子どもに探求が生じるように保育者が働きかけることによって（無藤，2001）、子どもたちは豊かな経験を自分のものにしていくことが推察される。子どもが自然とのかかわりを通して、感動や発見をし、自分なりの工夫を行えるような、探求が生じる働きかけを保育者がどのように行っているのかを検討することは、子どもの知的好奇心を喚起する保育者のかかわりを考える上で有用な知見が得られると考える。

さらに、現行の幼稚園教育要領（2008）においては、豊かな自然の中で、保育者や友達、地域の人々といった幅広い交流と、様々な活動をする事、つまり園外での活動の重要性も述べられている。園外での経験は、幼児の生活や遊びの幅を広げ（秋田，2000）、また、園外で

の保育者以外の大人とかかわることは、園内だけでは得られない出会いを与えてくれる。特に子どもは、より熟達した成員と相互作用すること、大人の導きのもとで、知識を豊かにし、その知識を使って、新奇な場面においても、柔軟に対応することができる(稲垣・波多野, 2005)。したがって、より熟達した大人と子どもの関わり方を検討することは、幼児期の子どもが、様々な知恵をもった地域の人々との交流を行うことの意義を考える上で重要である。

本研究では、年長児クラスの麦栽培を中心とした農園での活動場면을観察調査の対象とした。5歳後半で可逆的操作が成立し、生物現象や自然現象を因果的に捉える事ができる(内田, 2008)年長児クラスを対象とすることで、より明確に年長児の自然への関わりと、大人の援助の在り方を検討できると考える。またこれまでほとんど検討がなされていない、園外での活動場면을対象とすることで、園外活動の意義についても捉えなおすことができると考える。

さらに、保育者と保育者以外の熟達した大人(農園を管理している人、以下、農園の先生とする)を対象として言語的援助の違いに焦点をあてた。子どもの農園での活動場面における、保育者と農園の先生の言語的働きかけの実態を明らかにすることで、子どもの知的好奇心や探究心を育む保育援助について重要な示唆を得る事が期待できる。

したがって、本研究では、農園活動の実践において、年長児が経験している自然への関わりと、保育者と農園の先生の言語的働きかけの実態を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2-1. 対象

東京都内私立幼稚園年長児クラス1クラス(園児7名: 男児6名, 女児1名)。担任教諭は1名で当該幼稚園へ赴任4年目の男性保育者である。また、農園を管理している職員(以下、農園の先生)は、小学校教諭を退職後、東京都内のA学園の農園全体を管理している男性1名である。

2-2. 手続き

農園での活動場面の観察は、2013年4月上旬から7月中旬の間の4か月間、7日間にわたり行った。農園での活動場面はクラス全員が農園に到着してから、クラス全員が農園の外に出るまでとした。農園での活動場面の記録時間は約5時間であり、1回の活動時間は30分から60分であった。農園での活動場面の発話は、同意を得て録音し、調査後に逐語録を作成した。発話単位はICレコーダーの記録を手がかりとし、主語+述部で構成された発話を1アイデアユニットとして分割した(内田, 1982)。農園での保育者の発話と農園の先生の発話の特徴を検討するために、清水・内田(2001)で用いた、教師の発話機能カテゴリーの分類を参考に、表1の分類基準に従って、9項目に分類した。それに従って、筆者ともう一人が独立に分類し、一致率は88.5%であった。不一致箇所は、協議の上決定した。

2-3. 分析方法

得られたデータに関しては、SPSS18.0J for Windowsを用いて統計分析を行った。 χ^2 検定によって、農園での保育者の発話と農園の先生の発話に差があるのかどう

表1 保育者と農園の先生の発話の分類基準

カテゴリー	定義	発話例
受容	子どもの行動や発言を理解し受け入れる	「〇〇ちゃんもやりたかったんだよね」
称賛	子どもの行動や発言を誉める	「〇〇ちゃん、上手」「すごいね」
促し	子どもが次に行う行動や発言を間接的に示す	「あとこれだけなんだけど」
説明	内容や意味をわかるように話す	「これは、脱穀機っていうんだよ」
指示	子どもが次に行う行動や発言を直接的に示す	「ちょっとこっちに来て下さい」
質問	質問形になっている形をすべて含む	「これは何だろう？」 「何て言うのかな？」
注意	子どもの行動や発言について気をつけるように言う	「〇〇ちゃん、落ちこまないでね」
コメント	子どもの発言に対して個人的な意見を言う	「(池に)結構、エビいるんだね」
その他	挨拶や独り言など	「さようなら」「んー」

かを検討した。

2-4. 倫理的配慮

園長の承諾を得た上で、園長から保護者に対して保護者会で説明を行い研究協力の了承を得た。

3. 結果と考察

3-1. 保育者と農園の先生の発話数

各観察日の観察時間、農園での活動内容、保育者と農園の先生の発話数、園児の発話数は、表2の通りである。保育者と農園の先生の発話数を比較すると、農園での活動を行う際に、特別な技術を必要とする、エビ釣りや、麦の収穫場面では農園の先生の方が保育者よりも発話数が多くなっていた。しかし、そのほかの場面では、農園

の先生の発話は全体の発話の1割以下である。このことから、特別な技術を必要としない場面では、農園の先生は、子どもたちに対して積極的な言語的な働きかけは行っていないことが示された。農園の先生は、普段の援助は最低限にとどめ、必要に応じて言語的な働きかけをしていることが示唆された。

また、特別な技術を必要とする初めてのエビ釣り以外の活動場面では、保育者の発話は全発話の2割強から4割弱を占めていた。このことから、保育者は農園での活動中、常に一定の言語的な働きかけを子どもたちに行っていることが示された。子ども中心の保育を行っていても、実際に保育者は子どもに絶えず働きかけている（無藤, 1992）。農園での活動場面で子どもたちは、農園の敷地内を自由に遊んでいが、そこには常に子どもに積極的に関わる保育者の姿があることが示された。

表2 各観察時期における活動内容と保育者・農園の先生・園児の発話数

回数	月日	観察時間(分)	主な活動内容	保育者の発話数,回(%)	農園の先生の発話数,回(%)	園児の発話数,回(%)	総発話数
1	4/22	30	初めて農園に行く。麦の周りの草取りをする	78(36.3)	11(5.1)	126(58.6)	215
2	5/13	45	農園の麦や野菜に水やりをする。	108(37.1)	5(1.7)	178(61.2)	291
3	5/27	40	農園の池でエビ釣りに挑戦する	60(19.0)	101(32.1)	154(48.9)	315
4	6/3	60	農園の池でエビ釣りをする	71(26.6)	24(9.0)	172(64.4)	267
5	6/10	35	木酢液をかけて害虫から守る	63(36.6)	12(7.0)	97(56.4)	172
6	6/17	42	農園の池で釣りをする	156(28.5)	205(37.4)	187(34.1)	548
7	7/1	50	麦の収穫をする	176(35.6)	27(5.5)	292(58.9)	495
		302	野菜や果物の収穫をする	712	385	1206	2303

3-2. 保育者と農園の先生の発話内容

農園で、保育者と農園の先生がどのような言語的な働きかけを行っているか検討するために、保育者と農園の先生といった発話者を独立変数、発話内容の項目ごとの保育者と農園の先生の発話数を従属変数として、発話者(2)×発話カテゴリー(9)の χ^2 検定を行った。その結果、発話者の違いによる偏りは有意であった($\chi^2(8)=157.57, p<.01$)。残差分析の結果、保育者は、「受容」、「促し」、「質問」に関する発話が有意に多く、農園の先生は「説明」に関する発話が有意に多いことが明らかになった(表3)。

保育者は子どもたちとの会話のやりとりをする際、間接的な言語的な働きかけをすることが特徴としてあげられる(無藤, 1992)。本研究の結果も、保育者は子どもたちの行動や発言を受け止め、間接的な促しによって次の活動へと導いていた。また、教師が質問をするという言語的な働きかけは、子どもが探索し、子どもの思考を深

めるものである(無藤, 1998)。本研究においても、保育者が子どもたちに質問をすることで、子どもたちが体験を通して自身で探索し、思考を深めるように導いていた。

一方、農園の先生は子どもたちが疑問や興味を持った事柄に対して、説明をしながら、自らが手本を示していた。大人の説明や指摘により、対象に対しての気づきを自分のものとするができる(無藤, 2001)。農園の先生が手本を示し、説明をすることで、子どもたち自身が、疑問や気づきを受け止め対象と関わるができるように導いていた。

3-3. 保育者と農園の先生の発話の事例分析

保育者と農園の先生の発話の特徴を端的に表している事例を分析することにより、子どもの自然への関わり場面における言語的な働きかけによる援助の実態を詳細に検討する。

表3 保育者、農園の先生の各カテゴリーの発話数と残差分析の結果

カテゴリー	保育者		農園の先生	
	発話数	残差分析	発話数	残差分析
受 容	71(10.0)	▲**	18(4.7)	▽**
称 賛	78(10.9)		30(7.8)	
促 し	66(9.3)	▲**	15(3.9)	▽**
説 明	24(3.4)	▽**	106(27.9)	▲**
指 示	98(13.7)		51(13.2)	
質 問	114(16.0)	▲**	33(8.6)	▽**
注 意	20(2.8)		17(4.4)	
コメント	217(30.5)		103(26.8)	
そ の 他	24(3.4)		12(3.1)	
計	712		385	

(注) 数値は、各教師の発話カテゴリー実数(回)を表し、()は各教師の全発話に占める比率(%)を表している。また「▲」は有意に増加したことを、「▽」は有意に減少したことを示している (** $p < .01$)。

表4 〈事例1〉エビ釣りを教えてもらう場面

(田んぼで作業をしている農園の先生の所に少しづつ園児が集まり始め園児の一人が話しかけている)	1-12	N: 葉っぱの所にあるからさあいくよ「説明」 (池の中に網を入れてすくう)
1-1 けいた: あっ、めだかがいっぱい	1-13	N: あっ、いたいた 「コメント」
1-2 N: メダカいっぱいだ。 「受容」	1-14	N: 今泥洗ってる 「説明」
1-3 N: ここにはエビ、	1-15	T: こんなに簡単にとれちゃうんですね 「コメント」
サクラエビみたいなエビがいます 「説明」		
1-4 Cn: えっ? エビ?	1-16	ゆうと: こんな、僕たちもやってみたい
1-5 N: ちっちゃいエビ、	1-17	Cn: やってみたい
ちょっと取ってあげようか? 「質問」	1-18	N: 泥が多くて超重いからな 「コメント」
1-6 Cn: わー、うん	1-19	T: これ名人じゃないと 「コメント」
(農園の先生が、網を持ってくる)		(…中略…)
1-7 ゆうと: あっ、おれ、やってみたいな	1-20	N: これはちょっと泥が上がってくるので、
1-8 N: うん、実はコツがあるんだよ 「説明」		泥はちょっと重い 「説明」
1-9 N: エビはね、実はね、	1-21	T: まさか、エビがいたなんて、
葉っぱの所にいるんですよ 「説明」		大発見だ 「コメント」
1-10 N: ここはね、葉っぱがない 「説明」	1-22	N: エビは草の下にいる 「説明」
1-11 Cn: うん	1-23	T: 草の下にいる 「受容」
	1-24	N: エビのかくれんぼだ 「コメント」
	1-25	Cn: エビのかくれんぼだ

(注) 1-Xの番号は発話No, Tは保育者, Nは農園の先生, Cは園児, Cnは複数園児, ()は行為, 「」はカテゴリーの分類を示す。園児の名前は全て仮名である。なお、保育者と農園の先生の発話を視覚的に分かりやすく示すため字体をゴシック体としてある。

表4に示した〈事例1〉は、5月27日、農園の池でエビ釣りをする場面である。農園の先生は「ここにはエビ、サクラエビみたいなエビがいます」(事例1-No.3)という、池の中にいる生き物について説明をしている。さらに、子どもたちの興味が湧いて、クラス中の子どもが農園の先生の周りに集まってきたところで、「ちっちゃいエビ、ちょっと取ってあげようか」(事例1-No5)と子どもたちに聞いている。さらに「実はコツがあるんだよ」(事例1-No8)「実はエビは、葉っぱの所にいるんですよ」(事例1-No9)とあって、エビがどんな場所にいるのかを説明をして、コツを教え、実際にエビをとって子どもたちに見せていた。農園の先生は、エビのとり方を説明し、実際にとって子どもたちに見せることで、子

どもたちに「自分たちもとってみたい」「やってみたい」という気持ちを喚起していた。

表5に示した〈事例2〉は、6月3日、農園の先生に前の週に教えてもらったエビ釣りを子どもたちが実践してみる場面である。農園に到着してすぐに「エビ釣りたいな」(事例2-No1)という子どもの問いかけに対して、農園の先生が「どうぞ」(事例2-No2)とあって受容をしていた。子どもたちは試行錯誤しながら、農園の先生がしていたことや、説明を思い出しながら模倣し、エビ釣りに挑戦していた。保育者は、エビ釣りに挑戦している子どもたちに「1回でとれたの」(事例2-No7)と、驚きながら質問をしたり、エビを手に乗せて見せに来た子どもに対し「わーすごーい」(事例2-No10)と称賛を

表5〈事例2〉 子どもたちでエビ釣りをする場面

(農園に到着し、水筒をおく)	2-14 ゆうと：僕名人だからな
2-1 ゆうと：エビ釣りしたいな	2-15 ゆうと：草の方に隠れてるんだぞ、 そう言ってたんだぞ
2-2 N：どうぞ(網をゆうとに渡す) 「応答」	2-16 ゆうと：(遠くの草のあるところを指して) あっこ、あっこ
2-3 はるか：私もやらしてね	2-17 あきら：(網を入れてすくいながら)むずかしい
2-4 ゆうと：(あみを池に入れて)一番下までいかないよ	2-18 ゆうと：先生とつながるといける
2-5 T：どう？(中を見て)なんかとれた？ 「質問」	2-19 T：じゃあ、持ってるからやってみて 「受容」
2-6 ゆうと：あっ、いたいたいた	2-20 N：皆さんとれてますか 「質問」
2-7 T：えっ、1回でとれたの？ 「質問」	2-21 Cn：いっぱいとれた、とれた
2-8 ゆうと：そう	2-22 N：よかったね、よかったね 「受容」
2-9 そうた：おれもやりたいってば	2-23 ゆうと：すごいでしょ、僕
2-10 T：(ゆうとに見せる)わーすごい 「賞賛」	2-24 ゆうと：僕さあ、意外とすごいでしょ
2-11 はるか：わたしもさわらして	2-25 T：ちゃんと農園の先生のこと見てたって ことだね 「受容」
2-12 ゆうと：いいよ 死ぬ、駄目になる	
2-13 Cn：ねえ、みせて (…中略…)	

(注) 1-Xの番号は発話No, Tは保育者, Nは農園の先生, Cは園児, Cnは複数園児, ()は行為, 「」はカテゴリーの分類を示す。園児の名前は全て仮名である。なお、保育者と農園の先生の発話を視覚的に分かりやすく示すため字体をゴシック体としてある。

したりすることで、子どもたちの活動に共感し、受け止めることで次の工夫へと促していた。また、農園の先生のしていたことをよく観察し、子ども自身が取り入れ実践したことに関して「ちゃんと農園の先生のこと見ていたってことだね」(事例2-No.25)と子どもの行動を認め受容していた。自負心は子どもの成長を支える大きなものであり(岡本, 1995)、保育者の働きかけは、子どもの次の活動へと誘っていた。

3-4. 保育者と農園の先生の発話と子どもの活動の広がり

保育者と農園の先生の言語的働きかけに関して、発話カテゴリー間の時間的連続に関して分析することにより、保育者と農園の先生の言語的働きかけと子どもの活動の広がりを検討する。

はじめに、農園の先生の説明を受けて、保育者が促しや質問をするといった、発話カテゴリー間の時間的連続について明らかにするために、特に農園の先生の言語的働きかけが多かった、エビ釣りと麦刈りの場面の農園の先生の発話に対する保育者の発話応答数を分析した。その結果、農園の先生の発話に対して保育者が応答する発話数が、保育者の全発話数に占める比率は、エビ釣りの場面33.3%、麦刈りの場面31.4%で、全体の3割強を占めていた(表6)。農園の先生が子どもたちに対して説明をし知識や技術を伝達する場面では、農園の先生が単独で説明を行っているのではなく、農園の先生の説明を受けて、保育者が促しや質問を行うことで、子どもたちの気づきや関心を広げていた。自分が経験していないことを他者が語ることで経験は次の段階に飛躍する(無藤, 2001)。エビ釣りや麦刈りは、子どもたちが経験したことがない事柄である。農園の先生が言葉と実践によりやり方を示し、それに対して保育者が質問を投げかけたり、コメントをすることにより、子どもたちの経験は新たな

表6 農園の先生の発話に対する保育者の応答数

月日	主な活動内容	保育者の発話数	応答数
5/27	農園の池でエビ釣りをする	60	20(33.3)
6/17	麦の収穫をする	156	49(31.4)

(注) ()は保育者の全発話数に占める比率(%)を表している。

段階に飛躍していたと言える。

次に、農園の先生の説明を受けて、保育者が促しや質問をするといった、発話カテゴリー間の時間的連続と子どもたちの活動の広がりについて事例的分析から検討を行う。

表4に示した〈事例1〉は、5月27日、農園の池でエビ釣りをする場面である。表5に示した〈事例2〉はエビ釣りをを行った翌週、6月3日に農園に出掛け、エビ釣りを子どもたちが実践する場面である。表7に示した〈事例3〉は6月3日の子どもたちのエビ釣りから、自分たちで工夫をして釣竿を作り釣りをを行う場面である。5月27日の段階では、農園の先生が「(網の中の泥を池の中で洗いながら)これは泥が上がってくるので、泥はちょっと重い」(事例1-No.20)と説明を加えながらエビを釣ったのに対して、保育者が「まさか、エビがいたなんて大発見だ」(事例1-No.21)とエビが釣れることに驚きのコメントをしている。さらに農園の先生が「エビは草の下にいる」(事例1-No.22)と説明したことに対して、保育者が「草の下にいる」(事例1-No.23)と繰り返していた。さらに、農園の先生が「エビのかくれんぼだ」(事例1-No.24)とコメントをするといった保育者と農園の先生の言語的やりとりにより、エビのいる場所に関する情報をクラス全員で共有するように促していた。

エビ釣りを見せた翌週の6月3日はゆうとが「エビ釣りしたいな」(事例2-No.1)という提案を農園の先生が「ど

表7〈事例3〉 エビ釣りから自分たちで釣り竿を作って釣りをする場面

(エビ釣りを順番に行い、はるかがエビ釣りを行っている)	3-9	T: ああ、なるほど	「受容」
3-1 はるか:(網の中をみて)(エビが)いない、 ぜんぜんいない	3-10	けいと: おれさあ、(木の棒)見つけてやるからさあ	
3-2 ゆうと: だってはるかちゃん、全然乱暴にやってる	3-11	ゆうと: 今日さあ、釣竿作ってみようよ	
3-3 ゆうと: 乱暴にやらないで、こうやってよから すっーて	3-12	あきら: いけるいける	
3-4 T:(農園の先生)やるの、ゆうとくん、 見てたんだね	3-13	T: 釣竿ねえ	「コメント」
3-5 T: はるかちゃん、どういうふう にやったらいいかわかった?	3-14	けいと: つりしたーい	
3-6 はるか:(再び挑戦をして、網を見て)いない	3-15	T: おつ、いいじゃん	「受容」
3-7 ゆうと:(農園の先生の)よく見てないとさあ、 次やるときさあ、全然つれなくなっちゃう から	3-16	けいと: (長い棒を見つけてきて)見てー、 ゆうとくんより長いよ	
3-8 ゆうと:(池の中の葉っぱを見ながら)あのさあ、 こういう長い葉っぱを抜いてさあこれを釣 竿にするんだよ	3-17	ゆうと: でもそれじゃあ、あんまり釣れないぞ、 一番前に釣竿付けないと	
	3-18	けいと: ねえねえ、エサ付けて	
	3-19	りょう: りょうはこんなに長い釣竿、 他にはないだろう	
	3-20	N: 長い釣竿だ	「受容」

(注) 1-Xの番号は発話No, Tは保育者, Nは農園の先生, Cは園児, Cnは複数園児, ()は行為, 「」はカテゴリーの分類を示す。園児の名前は全て仮名である。なお、保育者と農園の先生の発話を視覚的に分かりやすく示すため字体をゴシック体としてある。

うぞ」(事例2-No.2)と受け入れたところから、農園の活動が始まった〈事例2〉。ゆうとが「草の方に隠れてるんだぞ、(農園の先生が)そう言ってたんだぞ」(事例2-No.15)と言い、友達にエビがいそうな場所を教えながら、自らの活動の幅を広げていた。そして、子どもたちがエビを釣れたことに対して、農園の先生が「よかったね。よかったね」(事例2-No.22)と受容し、保育者が「ちゃんと農園の先生のことを見てたってことだね」(事例2-No.25)と受容することで、子ども自身で工夫し、さらなる活動へと広がるきっかけづくりをしていた。そして6月3日の園での活動の後半では、子どもたちの活動はエビ釣りから、自分たちで釣竿を作り、釣りする活動へと発展していた〈事例3〉。ゆうとは、エビが葉っぱの下にいることを発展させて「あのさあ、こういう長い葉っぱを抜いてさあ、これを釣竿にするんだよ」(事例3-No.8)といったことに対して、保育者が「なるほど」(事例3-No.9)と受け入れることで、子どもたちはエビ釣りから釣りをするための道具作りへと活動を発展させていた。

子どもたちは、エビ釣りをすることで、身近にある草木への関心を高めており、それらの身近な環境を上手く取り入れながら子どもたちの活動の幅を広げていた。そして、農園の先生は、子どもたちにとって新しい経験となることに関しては、繰り返し説明をしながら実践していた。それに対して保育者は言葉を補い、子どもたちの気持ちに共感したり、質問をしたりしていた。保育者と農園の先生が対話をしながら、それぞれが異なる働きかけを行うことは、子どもたちの経験を新たな段階へと導き、子どもたちの関心と活動の幅を広げていたと言える。

4. 総合的考察

本研究では、年長児クラスを対象とした農園活動の実践において、年長児が経験している自然への関わりと、保育者や保育者以外の大人である農園の先生の言語的働きかけによる援助の実態を明らかにすることを目的として検討を行った。

その結果、保育者と農園の先生では、子どもたちへの言語的働きかけによる援助の仕方に違いがみられた。保育者は農園での活動を通して子どもの気持ちが動いたときに、その気持ちに共感し、積極的に質問や疑問を投げかける言語的働きかけをしていた。一方、農園の先生は、子どもの気持ちが動き、不思議に思ったことや疑問に対して、説明をして積極的に子どもの不思議や疑問に答える言語的働きかけをしていた。

子どもへの働きかけとして大切なことは、子どもに考える余地を与えることと、子どもが模倣できる範囲であることである(内田, 2008)。保育者の子どもの気持ちや行動、発言を受け止め、次への活動へと間接的に促す働きかけは、子どもに考える余地と活動の契機を与えていたと言える。一方、農園の先生の働きかけは、子どもたちが実際に模倣できる範囲の具体的な説明と実践であった。実践可能な範囲の活動は子どもたちの知的好奇心を喚起し、子どもなりの工夫を生み出していたと言える。

子どもの想像力を発揮させるには大人の援助が必要である(内田, 2008)。子どもの活動を豊かなものにするためには、時には保育者と保育者以外の大人が異なる形で、子どもに関わる機会をもつことも重要であると考えられる。多様な場所や多様な人々とのかかわりは、子どもの

気づきを広げ、子どもの生活や遊びの幅を広げるのではないだろうか。

5. 引用文献

- 秋田喜代美. (2000). *知を育てる保育-遊びで育つ子どものかしこさ-*. ひかりのくに.
- 稲垣佳世子・波多野誼余夫. (2005). *子どもの概念発達と変化-素朴生物学をめぐって-*. 共立出版.
- 文部科学省. (2008). *幼稚園教育要領解説*. フレーベル館.
- 無藤隆. (1992). *子どもの生活における発達と学習*. ミネルヴァ書房.
- 無藤隆. (1998). *子どもの発達と教育8 自ら学ぶ子を育てる*. 金子書房.
- 無藤隆. (2001). *知的好奇心を育てる保育 学びの三つのモード論*. フレーベル館.
- 岡本夏木. (1995). *こどもと教育 小学生になる前後*. 岩波書店.
- 清水由紀・内田伸子. (2001). 子どもは教育のディスコースにどのように適応するか-小学1年生の朝の会における教師と児童の発話の量的・質的分析より-. *教育心理学研究*, **49**, 314-325.
- 内田伸子. (1982). 幼児はいかに物語を創るか?. *教育心理学研究*, **30**, 212-222.
- 内田伸子. (2008). *幼児心理学への招待 [改訂版] 子どもの世界づくり*. サイエンス社.

6. 謝辞

本研究の調査にご協力くださったA幼稚園年長児クラスの園児の皆様、園長先生はじめ諸先生方に心より感謝申し上げます。また、ご指導いただきましたお茶の水女子大学院 榊原洋一教授に感謝申し上げます。