



## 生き物の生と死から学ぶこと

子中保育園

2020 年 9 月



# 目次

- 1 はじめに
  - 1.1 背景:子どもたちと生き物との触れ合い
  - 1.2 問題意識と研究の目的
  - 1.3 科学する心 2019 をふりかえる
- 2 研究の方法
  - 2.1 観察と記録
    - 2.1.1 カメラ
    - 2.1.2 ビデオ
    - 2.1.3 ボイスメモ、ボイスレコーダー
    - 2.1.4 メモ、保育日誌
  - 2.2 保育リフレクション
  - 2.3 保育ドキュメンテーションや会話による保護者との共有
- 3 経緯と問題意識:子どもたちが多様な考えを示せるようにするために
  - 3.1 バッタの死
  - 3.2 保育リフレクション 2019.3.28
- 4 保育実践:カエルの生と死を通して
  - 4.1 オタマジャクシを飼う
  - 4.2 オタマジャクシからカエルへ
    - 4.2.1 「ほんとにカエルになるんだ」
    - 4.2.2 カエルの飼い方を話す
    - 4.2.3 バッタを捕まえる
    - 4.2.4 バッタが死ぬ
  - 4.3 カエルがバッタを食べた(1)
  - 4.4 保育リフレクション 2020.8.7
  - 4.5 カエルがバッタを食べた(2)
  - 4.6 カエルの死
    - 4.6.1 1匹めのカエルを埋めたとき
    - 4.6.2 2匹めのカエルが死んだとき
  - 4.7 保育リフレクション 2020.8.24
  - 4.8 絵本を子どもたちと共同制作する
  - 4.9 カエルが蚊を食べた
  - 4.10 子どもたちによるリフレクション
- 5 おわりに:保育の中で生き物の生と死を考える
  - 5.1 考察としての保育リフレクション 2020.8.28
  - 5.2 生き物によって育まれる科学する心
  - 5.3 子どもたちの変化の兆しと今後の課題
    - 5.3.1 子どもたちの食物連鎖へのまなざし
    - 5.3.2 バッタは土の栄養になった
    - 5.3.3 まとめと今後の課題

# 1 はじめに

## 1.1 背景:子どもたちと生き物との触れ合い

子中保育園は、周囲を畑や野原に囲まれ自然に恵まれた環境にある。自園の畑は自由に立ち入り、遊び場としても活用しているが、近隣農家の方々も、畑と畑の間にある農道で子どもたちが自由に遊ぶのを許容してくれる。そのため、子どもたちは日頃から、大きなミズを見つけ触って喜び(図 1 上)、おけらやハサミムシの形状に感動し、大きなカマキリ、ムカデやクモを恐れ、季節ごとに近隣の方々が持ってきてくださるアゲハチョウの幼虫、カブトムシ、クワガタムシを飼うことを経験してきた。バッタの仲間についても、ショウリョウバッタ、トノサマバッタ、キリギリス、ウマオイなどを見分け、それらの捕獲を楽しんでいる。

とくに、生き物に強い関心を持っていた昨年度の年長たちは3歳児クラスの際、園長に「カメを飼いたい」という希望を自ら申し出て以来、クサガメの「かいちゃん」を大切に飼っている(図 1 下)。年長たちが卒園した今年度も、その志と習慣は引き継がれ、餌を遣る時間になると、子どもたちは時計を見て自主的に行動する。また、水槽が汚れては、うんち取り、水替え、水槽洗いをを行っている。そして、その姿を0歳児が見ている。

このように、子どもたちは日常的に生き物と触れ合うことが多い環境で過ごしている。



図 1 生き物との触れ合い

## 1.2 問題意識と研究の目的

本論文の目的は、保育実践において、子どもたちが生き物を飼うこと、生き物に触れる機会を持つことの意義を浮き彫りにすること、私たち保育者がその意義を踏まえたうえで子どもたちが学び育つ環境をデザイン・実践すること、子どもたちが生き物を飼う、生き物に触れることにより体験する生と死をどのように感じているのか観察、考察すること、これらを可視化することである。

これまでにも、子どもたちが生き物に接する姿に、問題点を感じ、あるいは新たな発想を得て、保育実践に反映してきたことは度々あった。1.1 節に示すように、日常的に生き物と触れ合う環境にいるからこそ、小さな問題解決も創造的改善も日常的なものであった。しかし、最近の保育実践において、もっとも強く問題意識を感じたのが、3 節で詳しく示すように、バッタの生死をめぐる子どもたちが他の子どもたちに自分の意見を言うことを辞めたという出来事だった。私たちは、子どもたちの中にタブーが生まれ、考え方の多様性が損なわれる状況や環境に強い危機感を覚えた。一方で、生き物の死をめぐる問題にタブーが生じることの必然も十分に分かっていて。その上で、危機感に対して子どもたちの姿に少しでも変化が現れることを願って保育環境をつくり続けた。

図 2 は 2019 年度に保育者全員で話し合った子中保育園における科学する心のモデルである[子中保育園 2019]。体験することと、試すこと、考えること、すなわち試行錯誤を重ねながら探求することの重要性を科学する心の中核と考えた。しかし、4 節で示した子どもたちの姿や保育者の省察や葛藤のとおり、生き物に対しては試行錯誤や繰り返しの体験が難しい局面がある。また、オタマジャクシのように日々変化する生物の場合、知識としてイメージを持っていないと変化の面白さに気づけない場合がある。したがって、今年度は、科学する心モデルを見直すために、保育者がリフレクションを重ねた後の 5 節で、今年度の科学する心モデルを示したい(図 13)。これまで、体験の積み重ねを重視してきたからこそ、今回の実践の中で感じた、対話、絵本、メディアなどからの情報知(=知識)の重要性を示すとともに、情報知と経験知を融合していくことの大切さ、そのように育まれた知が驚きや感動といった豊かな感性の源泉にもなることを本論文で示す。なお、本論文では、2019 年 9 月、10 月、3 月および 2020 年 7 月～9 月 1 日までの実践について報告し、活動主体は 4、5 歳児を対象とする。



図 2 科学する心 2019

## 2 研究の方法

本節で説明する研究の方法は、日常の保育実践において行っているものである。観察と記録、および保育リフレクションは、今、子どもたちに何が起きているか、状況や状態に対してどのような保育を行っているかを検討する際に不可欠の方法である[大塚・桑田 2020][子中保育園 2019]。昨年度のソニー幼児教育支援プログラム応募論文[子中保育園 2019]では、図 3 に示す保育者の学びのデザインを示したが、今年度もこのプロセスデザインによる実践は踏襲しつつ、具体的には下記の方法で実践研究を進めた。

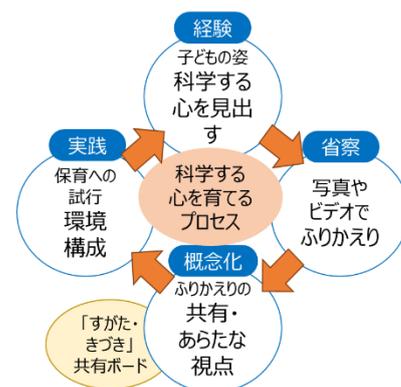


図 3 子中保育園における保育者の学びのプロセスデザイン

### 2.1 観察と記録

保育活動において、問題意識を持ち、解決を見通した保育実践を行うための基本となるのが、観察と記録である。観察については、自分の眼で実際に見ることが大切であるが、観察された事象について考察するためには記録が欠かせない。私たちが活用しているのは、カメラ、ビデオ、ボイスメモなどの画像・音声による記録、iPad でのメモや保育日誌および手書きメモによる文章記録である。

#### 2.1.1 カメラ

当園では、日々の保育記録として、遊びにおける子どもたちの姿の写真を多数撮影している。記録写真であるため、後ろ姿や、手指と生き物、手指と石や葉っぱなど個々の顔が写らないこともある。子どもたちの驚きの瞬間の表情を撮ることもあれば、一連の動作を連写することもある。多いときには 1 日に 200 以上の場面を撮影している。このように撮影した写真は、a)保育リフレクション、b)保育活動における子どもたちとの共有、c)保育ドキュメンテーションを作成し保護者との共有、などに用いている。なお、a と c についてはそれぞれ 2.2 節、2.3 節に具体的な実践方法を示す。b については、カエルの写真や動画を子どもたちと共有したリフレクションの実践の様子を 4.10 節に示している。

#### 2.1.2 ビデオ

一定時間の活動の動的状態に注目したいとき、ビデオ撮影することもある。撮影の対象は、a)子どもたちの姿、b)保育者と子どもたちとの関わり合い、c)生き物の姿、の 3 種類があり、保育リフレクションでは、a を対象に、子どもたちが何をしているのか、なぜそのようにふるまっているのか話し合うこともあれば、保育改善を目的に b を対象にリフレクションを行うこともある。保育活動における子どもたちとの共有では、a を対象に、子どもたち自身の遊びを俯瞰することをねらいとして、自分や自分以外の友達が何をして遊んでいるかを見せる。c を対象に、子どもたちが考えたり話し合ったりするための教材として見せることもある。2.1.1 節に示したとおり、カエルがバッタを捕食している動画を撮影し、4.10 節では子どもたちが考える題材として子どもたちと共有した。

#### 2.1.3 ボイスメモ、ボイスレコーダー

本論文において、子どもたち同士の、あるいは子どもたちと保育者のやり取りを多数示しているが、それらは、ボイスレコーダーや携帯電話のボイスメモにより録音し、書き起こしたものである。手書きメモでは、子どもの言葉そのものではなく、大人が聞き取った言葉や解釈した言葉に変換される可能性があるため、できるだけ、興味深いやりとりが始まった際には録音するようにしている。

#### 2.1.4 メモ、保育日誌

写真や動画を撮影し、ボイスレコーダーで会話を記録した際の場面状況や、その際の記録者の心情、考察などはメモに残す、あるいは保育日誌に残すようにしている。メモは手書きの場合も、携帯電話のメモ機能を利用する場合もある。保育者の心情や考察もボイスメモに残すこともある。メモレベルの記録を文章化する際には保育日誌に残す。

## 2.2 保育リフレクション

保育に関わるリフレクションでは、保育実践中の、あるいは実践後の個々の保育者による個別のふりかえ

りと、複数名でのふりかえりの二つがある。本論文で「保育リフレクション」と示す場合は、個別のふりかえりを複数(全員で行う場合が多い)の保育者で共有し、実践理解を深め、次に活用する話し合いと定義する[大塚・桑田 2020]。

実際には、本論文で示す保育実践中にも数多くの保育リフレクションを行ったが、本論文ではそれらのうちいくつかの保育リフレクションでの保育者の発言を記述することにより、保育者の考察や保育実践に反映されるプロセスを示す。

### 2.3 保育ドキュメンテーションや会話による保護者との共有

日頃から、保育園で活動したことを保護者に知らせ、家庭で話題にしたり、家庭でも行ってもらったりすることを重視している[大野・大塚 2020]。それにより、子どもたちにとって 1 回限りの体験に留まらず、積み重なった経験知にすることができるからである。このような考え方から、2.2.1 節に示した保育記録としての子どもたちの写真を、撮影状況や撮影意図の簡潔な文章とともに玄関に掲示している。これが保育ドキュメンテーションである(図4)。保育ドキュメンテーションは、日頃の保育活動をオープンなものにすることも可能である。子どもと保護者とのコミュニケーションを増やしてもらっただけでなく、送迎時の保護者と保育者とのコミュニケーションを円滑にする潤滑油にもなりうる。本論文に示す実践では、カエルがバッタを捕食する場面の動画を見せることについて、事前に保護者に活動予定を示していたが、驚きを示しつつも異論を示す保護者はいなかった。また、4.10 節に示す子どもによるリフレクション活動当日のお迎え時、子どもの話が生き生きと詳細であることに保護者は喜びを示していた。

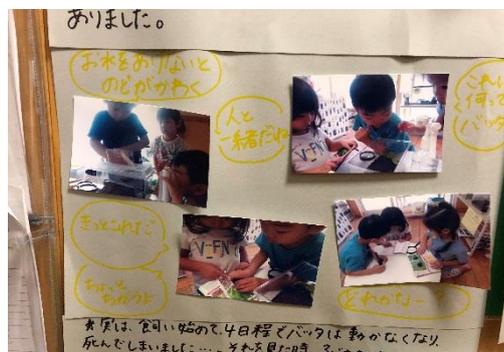


図4 玄関に掲示した  
保育ドキュメンテーション

## 3 経緯と問題意識:子どもたちが多様な考えを示せるようにするために

1.2 節に示したように、生き物の死にあたって、子どもたちがタブーを慮ることなく自分たちの考えを伝え合ってほしいという問題意識を持った経緯を本節に示す。出来事示した本文には、子どもたちや保育者の事実としての言動を示し、各出来事に対する保育者の考察は、四角枠に示す。また、考察は、当事者としての保育者だけでなく、後で話を共有した保育者がどのように考えたかという立場からも示す。

### 3.1 バッタの死 (2019年10月上旬)

2019年9月中旬に、子どもたちは畑で多くのバッタを捕まえ、希望により、それらのバッタを飼い始めた。当初は、餌や飼い方が分からず、死んでしまったバッタもいた。しかし、その際に、死んでいるのではなく寝ているだけと主張する子どもたちも複数いた。バッタへの愛着からバッタの死を受け入れたくないという思いが強かったと推察できた。その最初のバッタの死後、餌や飼い方に強い興味を示した。保育園でもみんなで調べ、家庭でも聞いてくるように伝え、家からリンゴや梨を持ってくる子どもたちもいた。大切に飼っていたバッタだが、10月に入り、殆どのバッタが弱り始め、動きが鈍くなった。その様子を見た4歳児A(以降、4Aと記し、他児も同様に記す)が保育士A(以降、保Aと記し、他保育士も同様に記す)に以下のように提案してきた。4Aは最初のバッタの死の際、最後まで「寝ているだけ」と主張した子どもである。

4A「先生、もうバッタ逃がしてあげたほうがいいと思うんだ」

保A「なんでそう思うの？」

4A「だって、もうバッタは弱ってきたから、(飼っていたら)そのまま(ケースの中で)死んじゃうでしょ。逃がしてあげ

#### <保Aの考察>

4Aは、バッタの死を最後まで認めたがらなかった。バッタの死を悲しむ気持ちがそうさせたと思う。さらに、その気持ちがバッタを自由にしたいという気持ちにつながっている。一方で、友達の気持ちを考えると、逃がすことを残念に思う気持ちも分かるからこその言い出せないでいる。

#### <保Bの考察>

周囲の友だちがバッタを大切に飼っていないのであれば、4Aも逃がす提案を躊躇無くしたかもしれない。躊躇は両者の立場を十分に考慮している姿勢の表れであると思う。そのように推察できる上でも、自分の考えを出せる態度の形成や環境づくりが大事だと考える。

たらもつと跳んだりできるから」

保 A「そのこと、みんなにも話したら？大切な考えだと思うよ」

4A「うん。でも、みんな(飼っていることが)嬉しそうだから…」

保「そっかあ、4A が自分でお友だちに言ってみたらいいと思うんだけどな」

4A「うん…」

4A は、飼っていたバッタがすべて死んでしまっても、自分の考えをみんなに伝えることができなかった。

何匹かのバッタが死に始めた頃、保育面談があり、5B の母から下記のような話題が出た。

5B 母「そういえば、最近、気になるやりとりがあつて。5B が家で『保育園のバッタが死んじゃったんだけど、埋めるだけじゃなくて、土の上に置いておいたら、他の虫かかが食べるんじゃないかと思うんだけど』と言うんです。『ママは考えてみたことなかったけど、良い考えだと思うから、先生やお友達に言ってみたら？』と言ったら、『そうかなあ』と反応したのですが、下の子が『え、そんなの先生やお友達だって「やだー！気持ち悪い〜」って言うよ』と言ったら黙ってしまつて」

保 B「それは大切なこと。5B、素晴らしい考えだと思う。ぜひ、5B 本人がみんなに言ってくれないかしら。そのこと、私たちから『お母さんに聞いたんだけど』って 5B に伝えていいですか？」

5B 母「ぜひお願いします」

後日、保 B から 5B に、この話を伝える。

保 B「ママから、5B のアイデア聞いたんだけど。他の虫や生き物の餌になるから、バッタを埋めずに畑の土の上に置いておいてもいいんじゃないかって。お友だちに話したらどうかな？」

5B「うーん…」

保 B「気が進まなかったら無理しなくてもいいけれど、とてもよく考えた素晴らしいアイデアだと思うよ」

5B「うん、ちょっと考えてみる」

笑顔で応えたものの、5B の日ごろの様子からすると気が進まない様子であった。5B も自分のアイデアをみんなに話そうとしなかった。

4A も 5B も、日頃は率先して自分の考えを人に伝えるタイプの子どもたちである。保護者や保育者の後押しがあればなおさら、自信を持って伝えることができる。同時期に、死を迎えそうな、あるいは死んだバッタの扱いについて、人とは違うかもしれない自分の考えを示すことに躊躇を示す出来事が続いた。この件について保育者たちは問題意識を感じていた。しかし、バッタが死んでしまったこともあり、他の優先事項もあったため、この件についての情報共有はしていたが、保育リフレクションで議論する機会を逸してしまっていた。

## 3.2 保育リフレクション 2020.3.28 (2020 年 3 月 28 日)

2019 年度をふりかえり、2020 年度に向けての保育目標などを話し合う園内研修を 2020 年 3 月 28 日に

### <保 E の考察>

4A はバッタの事も他児の事も考える事ができる優しい児である事がわかる。

バッタを逃すという意見も大切な考えであり、その意見もふまえた話し合いが出来れば他児からの意見も聞けて良いと考えたのだと思う。保育者が伝えるという方法もあるが、それをしてしまうと促しや指示と捉えて賛同してしまう児も出てきて子どもたち同士で本当の話し合いにならなくなってしまふ。保 A は、なによりもそのみんなとは違った意見も自分の考えとして自信を持って皆に伝えて欲しかったのだと思う。

### <保 B の考察>

5B の発言(下線部)は、ひとつの考え方として、子どもたちに共有したいと考えた。完全に言語化できているわけではないが、目の前のバッタだけでなく、生態系や食物連鎖をイメージしていることが窺える。一方で、保育者が代弁してしまえば、他児に対して評価をとまった発言になるため、子どもたちは考えることなく、5B の考えを“良い意見”として受け入れてしまう。できるだけ、それは避けたいと考えた。

### <保 C の考察>

普段から、話し合いや意見を言い合えるクラスなのだが、4A や 5B が最後まで話さなかった様子から、全員から同意を得やすい事柄については、自信を持って話す事ができるが、そうでないと感じた場合、話せなくなる環境にあるのだと考えた。

### <保 E の考察>

保 B の発言(下線部)について、5B の性格や気持ちを理解し、無理強いをしない形を取ったのだと思う。バッタがかわいそうではなく、他の虫たちの為にとという気持ちが感じられ、違った視点からの意見に気づけた 5B に寄り添った言葉掛けになっていると思う。

行った。2020年度の活動でも、子どもたち自身による話し合いを頻繁にする機会をつくることを確認し合っていた際、保Cから下記の問題提起がなされた。保Cの意見に参加していた職員全員が深く頷いた。

保C「私たちって、子どもたち自身が話し合うことを重視していて、日ごろから子どもたちが話し合う機会をたくさん設けているけれど、去年、4Aと5Bが“みんなと違う考え”を最後まで、みんなに伝えられなかったことがあったじゃない？あれがずっと気になっていて。子どもたちも話し合うことに慣れてきて、前提が同じことについては、みんなアイデアをいろいろ出し合うようになったんだけど、本当に重要なのは、人と違う考えでも言い合えることだと思うの。それこそが多様性を認め合うってことだと思う」

保B「人と違う考えでも言い合えるって、本当の意味での安心感、心理的安全性があつてのことだと思う。大人の私たちだって、お互いに気を遣いすぎたり、これを言ったら悪く取られるかもしれないと思ったりしたら言えないことあるよね。子どもたちにとって、実はその心理的安全性が担保されていないってことじゃないかな。それから、人と違う考えを言うのは、ある程度、トレーニングや練習が必要。安心感とともに、異なる意見を言い合う訓練を日ごろからするといいかも」

保D「話し合いは、来年度も力を入れたいと思っていることなので、トレーニングしやすいテーマなども考える」

#### <保Bの考察>

子どもたちが違う考えを言い合える、多様性を認め合う環境をつくるという保Cの提案方針(下線部)は、保育理念の「チャレンジする心、チャレンジする子を応援する心を育む」にも相通ずる重要な考え方だと思う。私たちが問題に直面した際の、戻るべき原点のひとつと考える。

#### <保Eの考察>

自分が人と違った意見が言えない事は相手の事を考えてしまうこと、発言によって自分に向けられる否定への恐怖、そうさせてしまう関係性や環境も大きく影響してくる。しかし、自分の考えに自信を持ち大切にすることとても重要である。大人でもできない事があるような行動に対して、練習を重ねて自信をつけ、そういった意見でも自然に言える環境を周りの大人が作っていきたいと思う。

4月以降、新型コロナウイルス感染症の対策としての登園自粛の呼びかけに、保護者も協力してくれたために、トレーニングとしての話し合いも、ブレインストーミングのようなアイデアを出し合う話し合いも、多様な考えを伝え合う話し合いもなかなか実現できない日々が続いた。4月から6月末にかけて、新しい4歳児、5歳児が全員揃う機会がほとんど無くなった。2019年度には、子どもたち自身で話し合う機会を多く設けたが、2020年度からの3ヶ月間は、話し合いや協同的遊びの機会がほとんど失われた。

## 4. 保育実践:カエルの生と死を通して

ここからは新年度の活動を記述するため、3節に示した園児4A,5Bと下記の園児は異なる。子どもごとに異なる記号で示し、話者が不明な場合は「子」と示す。複数の場合は「子たち」と示す。すべて、4歳児、5歳児を対象とした活動である。

### 4.1 オタマジャクシを飼う (2020年7月20日)

ご近所の農家さんがオタマジャクシを6匹くれた。子どもたちは毎日、決まった時間にオタマジャクシに餌を遣ることは好む。しかし、この姿に、4、5歳児の担任である保Dは違和感を覚えた。興味・関心を持つ、大切にしているというのとは異なり、日直が仕事を行うように毎日の習慣だから行っているという印象を受けたのである。また、オタマジャクシをもらった日に、「オタマジャクシは大きくなったら何になる？」と保Dが尋ねると、「知らない」「メダカ？」という答えが返ってきた。「何になるのかみんなで見ようか」と子どもたちに伝える。

保Dは、オタマジャクシがカエルになることを知らない子どもたちに少し驚きを感じていた。この件は後述する8月7日の保育リフレクションの話題にもなった。

#### <保Eの考察>

保Dは、オタマジャクシが何になるかを知らない子ども達が成長の過程を観察していく事で自然に驚きや発見に繋がると考えていたと思う。そのため、下線部のように、あえて答えを言わずに子どもたちの様子を見守った。

保育者がやらせる形の飼育ではなく子どもたち自身が興味を持ち観察、飼育していくことを望み、餌を自分で調べるように促し、子どもたちからの言葉を待った形になっている。

## 4.2 オタマジャクシからカエルへ

### 4.2.1 「ほんとにカエルになるんだ！」（7月27日～28日）

当初、オタマジャクシに夢中になっていたのは保育者たちだった。毎朝夕、水槽を覗いては体が大きくなったこと、のちに手足になる芽のようなものが見えたこと、手足の形がはっきりしてきて水かきができたことなどを嬉々として語り合った。気づかない子どもたちもいたが、数名の子どもたちがカエルになったことに気づき、「ほんとにカエルになるんだ！」と話す。

保Dが「みんな、おうちでカエルが何を食べるか調べてきてくれる？」と伝えた。

### 4.2.2 カエルの飼い方を話す（7月29日）

前日の宿題について、子どもたちに尋ねる。

保D「カエルの餌、調べてきた？」

子たち「うん」

4A「パパにきいてみた。トカゲとかミミズとか食べる」

4B「カエルってね、ちっちゃい虫とか、幼虫とか食べるってママが言ってた」

保D「小さい虫ってどんな虫だろうね？」

4A「アリとか？」

保D「どんな虫が食べやすいんだろう？」

子たち「うーん」

保D「それから、おたまじゃくしが蛙になったけど、どうする？」

4A「逃がす？」

4B「大きくなったら逃がす」他の子どもたちも「大きくなったら」と口をそろえる。

保D「大きくなるまではどうするの？」

5C「お世話する」子「育てる」

保D「じゃあ、ちょっとがんばってやろうか」子「うん」

4A「あと、餌やりもやらなきゃ」

保D「そうだね、餌やりがちょっと大変じゃない？」

4A「生きている餌を捕まえてあげないといけない」

5D「(水槽に)虫とか入れるときにカエルが出ちゃうかもしれない」

保D「じゃあ、大きくなったら、あのカエルは逃がして、それまではみんなががんばって育てる、それでいい？」

子たち「うん」

保D「オタマジャクシには毎日餌をやって、カエルには虫捕まえてあげるんだよ。みんな、虫、捕まえられる？」

子たち「うん」

5E「バッタとかは捕まえられる」

4F「雨の日は外行けないからどうしよう」

4A「暑い日も」

保「カエルの育て方を調べただけど、カエルってあまり動かないからお腹すかないんだって。みんなはたくさん遊んでお腹がすいて毎日ご飯食べるけど、カエルは毎日じゃないんだって。だから晴れた日に捕まえに行こうか」

子たち「うん」

保「どんな虫が捕まえやすいかなって考えて、明日捕まえに行こう」

子たち「うん」

保「虫が触れる子は捕まえるのお願いね。苦手な子は探すのがんばろうね」

#### <保Eの考察>

保Dの声掛け(下線部)について。あくまで子ども達が主体となるように意見を聞き、カエルになっても育てる事を選んだ。そうすることで、更なる興味、関心へと繋げ、自発的に飼育してくれると考えたと思う。話し合いを取り入れる皆で意見を出し合いながら飼育していく事も望んでいたと思う。

#### <保Bの考察>

保Dはこのようなやりとりも、子どもたち同士で行うことを期待していたのではない。保Eも指摘しているが、カエルについての知識が無い状況では必要な声掛けであり、子どもたちに“じぶんごと”を意識させる声掛けになっていると考える。



図5 オタマジャクシやカエルに興味を持つ子どもたち

#### 4.2.3 バッタを捕まえる (7月30日)

5E「カエルって口と同じ大きさの虫なら食べるんだよってパパが言っていた」

この言葉を参考に、小さな虫を畑に捜しに行く。小さなバッタをカエルの数だけ捕まえた。室内に戻ってみんなでカエルの水槽に入ると、給食の時間まで夢中で見ていた。カエルがバッタのほうを向いている。

「狙ってるのかな」「狙ってる！」「食べないね」  
バッタが近づくと、「近くに行った！」「食べるかな？」

と終始興奮していた。夕方も見ている子は多かった。畑でバッタを捕まえてあげるようになった日から、子どもたちが毎日観察し、状態を言語化するようになった。また、自主的に観察し、小さな変化に気づく子ども、それに基づき予測をする子どもも見られるようになった(図5)。

4G「足伸びてきたね」

子「次、カエルになるのは、これ(このオタマジャクシ)じゃない？」

#### 4.2.4 バッタが死ぬ

捕まえてきたバッタが大きかったせいか、カエルがバッタを食べることができず、食べられる前にバッタが死んでしまった。

5H「前にバッタのお墓作ったところ※と一緒に埋める？」

保 D「みんなはどう思う？」

子「一緒に埋める」

畑に行き、バッタを埋めるため穴を掘る。

子たち「(前に埋めた)バッタ、見えるかな」「バッタいるかな」  
(嬉しそうに話している)「もう土になっているんじゃない」とかざぐるまの場所※で話す。

保 D「お墓っていうのは死んだ人が眠るところなの。掘り返すと、眠ってるのに起きちゃうでしょ。みんなは本物のお墓、見たことある？」

子たち「ない」「ある」

保 D「本物のお墓で穴掘ってる人、見たことある？(子どもたち、首を横に振る)ないよね。それはとても失礼なことだから。失礼っていうのは、嫌な気持ちにさせちゃうってことね。絶対やっちゃいけないことなの」

子どもたちは黙って、深く頷いた。

保 D「それと、前のバッタを埋めたのはだいぶ前だから、もう土になってたり、土の中にある虫に食べられたりしてるかもね。そのバッタも埋めてあげよう」

#### <保 E の考察>

カエルがバッタを食べる事、口の大きさなら食べる事、生きていないと食べない事など具体的な事がわかって初めはあまり興味を示さない子たちも話し合いや活動、観察に入っていくのがわかる。自分たちで餌をとりに行く事で以前よりも明らかに興味を持って観察している。

※7月上旬、捕まえてきたバッタを世話せず2日で死なせてしまったことがあった。その反省に、埋めたお墓にかざぐるまの目印を指し、子どもたちは畑に行くたびに自主的に「見に行こう」と数人で集まる。お墓にいっしょに入れたキュウリを「食べてるかな？」と話している。

#### <保 D の考察>

子どもたちは餌のバッタを埋めるために穴を掘りながら、以前埋めたバッタが出てくるかワクワクしている様子だった。埋めた生き物はどう土の中で変化していくのか、どれくらいの期間をかけて土に還っていくのか、保育士も科学的には興味深いと思った。しかし、本当の意味で死を理解していない子どもに、お墓を掘り返すことはさせられなかった。論理的、倫理的にも事の良し悪しをまだ十分に理解できていない年齢から、「おもしろそう」という興味でお墓を掘り返してしまっただけでは、「死者を弔う」気持ちは生まれない。「お墓(死者)は大切に思うもの」ということを知って初めて「死者を弔う」という気持ちが沸き起こる感じた。「興味があれば何でもやって良い」ではなく、まずは人としての善悪を十分に理解することが優先であると感じた。

#### <保 E の考察>

保育 D の発言(下線部)について。バッタのお墓に対する興味も大切ではあるが、大前提にある善悪を人に置き換えてしっかりと伝えている。主体性が尊重されていても興味が有れば何をしていい訳ではない事を子ども達が実際に感じ、考えるきっかけとなっていると思う。

子どもたちは土を掘ってバッタを埋めた。

### 4.3 カエルがバッタを食べた(1) (8月7日午前)

前日8月6日の夕方、4Gはカエルがバッタを食べたところを目撃した。7日の朝、4Aが「バッタが2匹になった！」と言いに来る。

4A「(カエル)バッタ食べたんだよ。足だけあるの。バッタいないの」

保D「そうなの？」

4A、5C、保育士で見ていると、4Gがやってくる。

4G「たべたんじゃない？」

保D「どのカエルがバッタ食べたんだろうね」

5C「これかな？」と指をさす。

保D「なんで、そのカエルだと思ったの？」

5C「だってさ、ここが大きいから」

保D「え、おなか？確かにね、大きいかも。(4Gに向かって)どのカエルがバッタ食べたの？」

4G「(違うカエルを指さして)これ」

保D「どうして？」

4G「(しばらく悩んで)ここが丸いから」と指で曲線を描いて説明する。

保D「そうだね、丸くなってるようにも見えるね」

#### <保Eの考察>

保Dの声掛け(下線部)について。バッタが減った事で食べられた事を知り、「どのかえるが？」と言葉にして聞く事でカエルを1匹ずつ見比べるきっかけとなり、違いを探し、意見も出てきたのだと思う。

#### <保Bの考察>

カエルの変化への気づきが子どもたちからの発信になり、詳細な観察に基づくようになっていく。飼うことについての意思決定や、餌のバッタを捕獲したこと、埋葬したことなど、保Dの環境デザインが子どもたちの関心を高めたと考える。

### 4.4 保育リフレクション 2020.8.7 (8月7日昼)

4、5歳児の担任である保Dは子どもたちがオタマジャクシやカエルの変化にあまり興味が無いことを気にしていた。そこで、保育者5名で子どもたちの今の姿を共有し、私たち自身がカエルを飼うことにより子どもたちがどのような気づきや体験を得てほしいか、どのような育ちが考えられるのか、そのためにどのような環境デザインが必要かを話し合った。

保D「保育士全員が、毎朝、カエルを覗き込んで、足が生えたとか、カエルらしくなったとかワクワクしているのに対し、子どもたちがあまり関心を示さないのはなぜだろう？って悩んだ」

保B「全員に反応してほしいと期待しすぎているからじゃない？興味のある子は結構、反応していると思う」

保D「ペットを飼っている、飼っていないとか、生き物が好きか嫌いかは個人的な経験や価値観が影響するため、私たち保育士も生き物との距離感はそれぞれ。自分自身がペットを飼ったり、生き物に愛着を持つたりすることが無いから、子どもたちにメッセージを伝えられていないのではと内省している。記録を見ると、促しがいつも自分からになっていることが非常に気になっている。」

保C「子どもの気づきや主体的な思考・行動は非常に重要だけど、気づきもまた、経験や知識に裏打ちされていると思う。今回はとくに、オタマジャクシもカエルも個々に存在としては知っているけれど、実際には見たことがなかったり、オタマジャクシは育つとカエルになるという連続的なものとして捉えていなかったりと経験が少ないから知識として根付いていないとわかった。こういうとき、知識に結びつくような季節の絵本、身近な生活を伝える絵本、自然を扱う絵本をタイミングよく読み聞かせすることも重要だと思う」

保D「絵本が大切というのはこれまでも十分理解していたつもりだったけれど、今回とくに腑に落ちた。すべてを体験できない際の知識のもとだったりする」

保E「家庭でも、車移動が多いので、お散歩しながら子どもと話すといったことが少なくなっていると思う。水

族館や動物園には行くけれども、カエルやオタマジャクシのような身近だけど目にすることがない生き物については話したことが無いかもしれない。もはや、カブトムシも野山に行き行って捕まえるものではなく、お店に売っていて買ってくるものになってしまっている」

保B「確かに、子どもたち、水族館や動物園にいる生き物や、恐竜については詳しいけれど、身近な生き物については知らないことが多いね。そ



図6 カエルの絵本や図鑑

れから、こういう時代の中で、そもそも私たちは、生き物を飼うということを通して、子どもたちに何を伝えたいのか考える必要がある。生命の大切さ、生きているものを守ることの大切さを伝える一方で、現実的にバツタがカエルの餌になったりするわけだから、個人的には、ある生き物は別の生き物を食べて生きるといった食物連鎖や自然界の生き物は土に返っていくといったことを感じてほしい」

保 E「大人は毎日、オタマジャクシが大きくなったり、カエルに近づいていく変化に夢中になっていったけれど、それも、知識があるからイメージを持って楽しめたのかもしれない。驚くとか感動するというのも知識があるからできるのかなって思った」

保 B「あと、生き物だと、去年のような、つぶれたペットボトルをふくらませる、水の流れを体感するといった探求とは科学する心の性質が異なるよね。生き物は試行錯誤ができないことが難しい」



図7 カエルがバツタを食べた

4、5歳児担任の保 D は、子どもたちとともに、飼い始めてから撮りためた写真を使って、オタマジャクシとカエルの絵本を作ろうと考えた。また、カエルの絵本や簡単な図鑑も新たに購入し、カエルの水槽コーナーに配置した(図6)。考えていたのは、オタマジャクシからカエルになるまでに撮りためていた写真を白製本に貼り、言葉については、子どもたちと共に話し合いながら、子どもたち自身に書き込んでもらうという共同制作である(図6 向かって右)。この制作過程については4.7節に述べる。

#### 4.5 カエルがバツタを食べた(2) (8月7日夕方)

保 B がカエルの水槽を観察していると、5C と 4G がやってきた。

5C「先生、何みてるの？」

保 B「カエルがバツタを食べないかみてるの。4Gは食べたところ見たんでしょ？いいなあ。先生も見てみたいなと思って」

4G「小さいバツタに向かって、カエルがびよーんってジャンプしてパクって食べたんだよ。4G、全部見えた」

5C「早くバツタ食べないと、カエル死んじゃうね」

保 B「本当ね、だんだん痩せてきてるもんね」

4G「今、バツタ見てたよ！」

保 B「ほんと、狙ってるみたい」

5C「食べるのかな」

保 B「あ、ジャンプした、ああっ、食べた！」

5C「ほんとに食べたね！」

4G「すごい、食べた！」

保 B「D先生、D先生！今、食べた、カエルがバツタ食べたよ！」

5C、4G「D先生、カエル、食べた！」

#### <保 E の考察>

実際にカエルがバツタを食べるところを見て、驚きと見られた喜び、食べたことでカエルが生きていける安心感など様々な感情が想像できる。それを早く保育者に伝えて共有しようとしている様子が伝わる。

#### <保 B の考察>

環境デザインにより、カエルへの興味関心が高まってきた折の体験であるせいか、子どもたちの言葉も細部の観察にもとづいていると感じた。知ること、感じること、考えること、表現することの関連性や連続性を強く感じた。

#### <保 C の考察>

保 B が 4G の経験を聞き、自身も体験したいという興味から観察を始め、実際にバツタを食べる瞬間を見る事ができた。そのことを本心から喜ぶ姿を子供たちと共有、共感し合った事で、子供たちのカエルへの関心がより高まるきっかけとなったと考える。

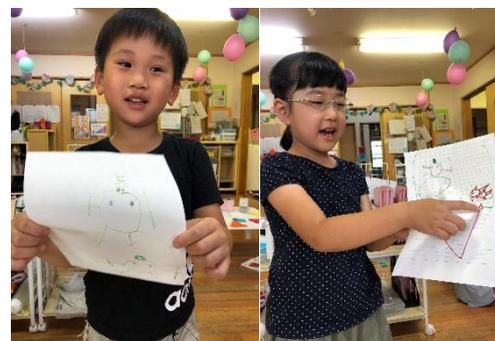


図8 カエルの捕食や成長を描く

保 D と他の子どもたちも集まってきた。

「すごい！」「まだ、口から体が出てる」「すぐ飲み込めないんだね」「のどが動いてる」「大きいから飲み込めないんじゃない？」「すごいね！」「あ、口が開いた！」「まだバツタ動いてる！」「今、足がぴくって動いた」

(図 7)

子どもたちは次々に目にしたことを言葉にしていた。カエルがバツタを飲み込むのに 17 分かかった。子どもたちは、この間、上述のように話しながら水槽から離れなかった。カエルがバツタを飲み込み終わると、「お腹がふくらんだね」と嬉しそうに言い合っていた。驚きが大きかったためか、子どもたちの何人かはカエルがバツタを食べた様子(図 8 左)や、オタマジャクシがカエルになる過程(図 8 右)を絵に描き始めた。これまでの実践経験から、子どもたちは感動が大きいと夢中で話すだけでなく、描いたり、造形したりする[伊藤・大塚 2019]。このときも驚きや感動が大きかったのだと感じられた。

#### 4.6 カエルの死

飼っていた 6 匹のうち、3 匹のカエルが水槽とふたの間から逃げてしまった。残る 3 匹のうち、1 匹はオタマジャクシで、残りの 2 匹が相次いで死んでしまった。その際も、死んでしまったことより、別の遊びに夢中になる子どもたちに保 D は戸惑っていた。カエルの観察や話に夢中になる子どもたちは、だいたい顔ぶれが決まっていた。

##### 4.6.1 1 匹めのカエルを埋めたとき (8 月 18 日)

8 月 17 日に 1 匹めのカエルが死んだ。4、5 歳児はまだお盆休みの子どもたちが多く、18 日に埋めに行った。最初に死んだカエルを埋葬した際は、年長児は 5H しかいなかった。保 C が 5H と共に、カエルを埋めた際、保 C は他の子どもたちに状況を知らせるための記録として写真撮影を忘れたことに気づいた。

保 C「あ、みんなにカエルが死んじゃったこと伝えるのに、写真撮るの忘れちゃった。どうしよう。もう一度、掘って写真撮ったほうがいいかな」  
5H「C 先生、ダメだよ。お墓は掘り返すものじゃないよ」  
保 C「そうか、そうだよ、辞めようね」

この後、保 B と 5H とで次のやりとりをした。

保 B「5H、お墓はほりかえしちゃいけないって話、C 先生にしたんでしょ？そのこと、どうして知ってたの？」  
5H「前にね、バツタのお墓の話のとき、D 先生がお墓は掘り返しちゃいけないって教えてくれた」  
保 B「すごいね。そのお話を覚えていたんだ。大切なお話だものね」

##### 4.6.2 2 匹めのカエルが死んだとき (8 月 21 日)

4B「先生、大変！カエル死んじゃった！ひっくり返ってる」  
子「動いていないから死んじゃったんだよ」  
4G「のどが動いていないから死んじゃったんじや

##### 4.6.1

###### <保 B の考察>

子どもにとっては難しい概念であると思うが、タイミングや状況が適切であれば、大人からの一方向の情報であっても、子どもたちは受け止め、理解することができるのだと実感した。保 D からの情報が 5H 自身の知になっているからこそ、また、保 C に対する信頼感があるからこそ、意見を言えたのだと思う。

###### <保 C の考察>

「掘り返すものじゃないよ」という言葉から、これまでのように、死んだものはお墓に埋めるというステレオタイプに理解している知識を越えていると感じた。保 D がお墓というものがどのようなものであるかを話す機会をもうけた事により、お墓というものの基本的知識も加わったのではないかと考えた。

###### <保 E の考察>

お墓は掘り返してはいけない事を、前回の話の内容や保 D の伝え方によって重要であると感じ、しっかりと記憶として残っていたのだと思う。

##### 4.6.2 4B、4G について

###### <保 D の考察>

4B、4G はひっくり返っているカエルを心配するように水槽に張り付いて見ている。ひっくり返っている姿を見て、一度は「死んでる」と判断したが、確信するものがなく「寝てるのかな？」と死んでいることを疑ったり、「のどが動いてないから」とまた死んでると判断した。するとすぐにピクッと体を動かしたカエルに「死んでない！」と喜ぶ。このやりとりから、二人が、カエルを大事に思っていることが実感できた。また、捕まえてきたバツタを倒れているカエルのすぐ近くに置き、食べやすいよう配慮を見せていた。その後も食べたか、体は動いているかこまめに見に行き、死なせないよう気遣っていた。4G は月曜日、「あのカエルは？」と尋ね、「あのまま動かなくて、5C と埋めに行ったよ」と答えると「そうなんだ」と言い、ずっと気にしていた様子が見て取れた。

###### <保 B の考察>

保 D の考察にもあるが、子どもたちが自身による観察の上で、判断をしていることが表れた場面と考える。カエルをひっくり返す方法について、保 D が困っている様子に積極的に提案し、自分が行うことを申し出る姿に、保育者が子どもたちにとって共同学習者であることの大切さを実感した。

ないかな」

4B「あ、びくっと動いた！死んでない」

保 D「体、起こしてあげる？」

4G「でも、どうやって？」

カエルを触れない保 D が悩んでいると、

4G「これは？」と小さな画用紙を指す。

保 D「できる？」

4B「できるよ」と言って、紙を使って体をひっくり返す。

保 D「なんで元気ないんだろう…」

4G「ごはん、食べてるのにな」

保 D「このカエルは、ごはん食べてないよ。食べたカエルは逃げちゃったよ」

4G「あー、そっか！」

保 D「このカエルが食べれる大きさのバッタを捕まえに行かなきゃまずいよ。行く？」

4B、4G「行く！」

畑と駐車場の草むらで大きさを選びながら一匹捕まえて水槽に入れる。二人は降園するまでカエルの状態を何度も確認していた。そして、カエルが動かなくなってしまったことを心配しながら降園した。二人が帰った後、5C と保 D が死んでしまったカブトムシとカエルを畑に埋めに行く。掘った穴にカエルを入れた。

5C「(そばを歩いていたアリを見て)アリって、カエル食べるのかな？」

保 D「どうだろうね？」

その穴にアリが落ちると、アリがカエルを噛み出す(図 9)。

保 D「アリが噛んでるよ！」

5C「ほんとだ！！なんで食べるんだろう」

保 D「なんでだろうね」

5C「アリ、お腹がすいてるのかな」

保 D「そうかもしれないね。なんでお腹がすくと食べるかわかる？」

5C「生きるため？」

保 D「そうそう、生きるために虫を食べたりするんだよ」

5C「他の虫も、アリ、食べるのかな」

保 D「そうだと思うよ。生きるために食べるからね」

5C は、アリがカエルを噛んでいるところを見ながら「食べてる！」「あー、噛んだ」と話していた。

#### 4.7 保育リフレクション 2020.8.24 (8月24日昼)

カエルが死んでも心を動かされない子どもがいることに対して、保 D は、子どもたちがどういう状態なのか、心情なのかを懸念していた。

保 D「カエルが死んだとき(4.6.2 節)、4、5 歳児は 6～7 人程いたのに、カエルを心配して行動したのは二人だけだった。4B が声をあげたとき、他の子どもたちは、ブロック遊びなど自分たちの遊びに夢中になっていた。顔は上げたがまた遊びを続けてしまった。これに対して、『かわいそうに思ってね』と指示する話でもないし、全員に呼びかけてカエルのケアを促すのも何か違う気がして、声をかけなかった。しかし、だからといって、死にそうなカエルを放置する姿のままでよいのかということも気になっている」

保 C「保 E と話したけど、“感情は教えるものではない”というのはもっともなようできて、一方で、教えるとい

#### 4.6.2 5C について

##### <保 D の考察>

5C の「アリって、カエル食べるのかな？」という一言で食物連鎖に関心を持っていることがわかる。さらに、「他の虫も、アリ、食べるのかな」という言葉から、食物連鎖を理解しつつあるようにも感じられる。カエルの餌として生き餌を入れたり、お墓に埋める際に「土になっていたり、土の中の虫に食べられたりしてるかもね」などと話していたりすることから、得た知識と疑問を結びつけているように見えた。

##### <保 E の考察>

偶然ではあるが、実際に目にする事でなんとなく知っていた知識が体感として感じられ新たな知識につながる出来事だと思う(理解でなく体感としての実感)。

##### <保 C の考察>

毎朝夕と必ずカブトムシとクワガタの観察を行い、餌の交換をするようになった 5C。生き物の姿や変化に関心を深め、観察する楽しさを知り、その興味がカエルへと広がったと感じる。日々の観察から観る力が養われているからこそ、側を歩く蟻に気づき興味湧いたのだと考えられる。



図 9 カエルの死骸を噛むアリ

うのとは違うけれど、感情も大人が表現することにより、子どもたちに伝えるという面はあると思う。例えば、私は0歳児保育をしていて、0歳児の状況や状態に合わせて言葉と表情と声のトーンとかを統一して表現するようにしている。それは、ある意味、感情を教えていることになるのかもしれない」

保 B「『子どもからの発信を待つ』だけでは、子どもたちがカエルの死について考える機会を失うのでは？子どもたちの主体的態度を育てるには“待つ”ってとても重要だけど、育てていない感情は大人が表現しないと、どういう状況で、どういうタイミングで、どのように示すのかわからないこともあるかもしれない。この前のリフレクションのときに、Eが言った『驚くことや感動することも知識があるからできる』というのと同じと思う。生き物の死を悼む心、弔う心は、今の世の中だと子どもが自然に学ぶことが難しいから、Dはお墓を掘り返してはいけない話をしたんでしょ？」

保 E「感情も知識と同じで、育つだけじゃなくて育てる面があるってことですよ」

保 D「子どもの気づきを重視すると、待ちすぎて、子どもからの反応が無くて、結局、子どもたちが学ぶ機会を失うことになる。この前話したことと同じ」

保 B「生き物だから、変化するから、タイミングを失うというのもあるよね」

保 C「この前、5Hはとても適切な状況とタイミングで『お墓は掘り返すものではない』(4.6.1節)と言った。大人からの知識であっても、5Hの心に響いて深く理解しているということじゃない？」

保たち「確かに」

保 B「子どもたちが飼うのが好きなバッタをカエルが捕食することについて、また死んでしまったカエルがアリに食べられようとするということについて、子どもがどんなふう感じているのか、個人的にとっても興味がある」

保 D「動画見せて共有したいと思っていたので、そのとき子どもたちと話してみます」

#### 4.8 絵本を子どもたちと共同制作する (8月26日午前)

保 Dは、オタマジャクシを育てカエルを飼ったという子どもたちの体験を、単なる体験に留めないため、これまでのオタマジャクシの育ちをふりかえることにした。その方法として、撮りためた写真を貼り付けた絵本(図10上左)に子どもたちの言葉を書き入れることにより、子どもたちと絵本を共同制作することにした(図10下)。保育者がつくって提供するだけでは、子どもの“じぶんごと”の感覚が薄くなると考えたのである。下記に、その折のやりとりの一部を示す。

保 D「みんなオタマジャクシのときには、お水しか入れなかったけど、カエルになりそうになったら大きな石を入れたでしょ？なんでわかる？」

4G「カエルは水の中にいると息ができないから」

4A「カエルはお水の中にずっといるとおぼれちゃうから」

保 D「え、なんで、みんな、そんなこと知ってるの？知らないと思った！オタマジャクシの間は水の中で息ができるんだけど、カエルになるとできないんだよ」

5H「ぼくは、あの本(カエルコーナーの本)で読んだよ」

保 D「そうなの？よく読んでるね！じゃ、そのこと絵本に書いてみようか」

保 D「カエルの眼って上のほうに飛び出てるのわかる？」

子たち「うん」

保 D「その眼をぐって中に押し込んで、その押し込んだ力で餌をのどの方にグーッと入れるんだって。わかる？」

5H「うん、わかる。眼をぐっと力入れると、中に入ることですよ？」



図10 子どもたちとの絵本の制作

#### <保 B の考察>

主観的ではあるが、4.9節で5Dが興味を持ってカエルの水槽の所に来たのは、4.8節の絵本共同制作の影響と考えている。それまで、5Dは自分からカエルを観察することは殆どなかった。友だちや保Dと、オタマジャクシの育ちを共有することにより、興味を持ったのだと思う。

4G「自動みたいだね」  
子「手でぐいってできないから」

この食べるときの眼の話は、一部の子どもたちとの雑談のように話していたことだったが、この話を聞いて興味を持っていた子どもは多かったようで、4.9 節のカエルの捕食場面でも話す子どもがいた。また、4.10 節のビデオリフレクションの際にも眼の動きについて話す子どもたちがいた。

#### 4.9 カエルが蚊を食べた (8月26日夕方)

ご近所の農家さんがまたオタマジャクシを2匹もってきてくれた。その容器の中に、ボウフラがたくさんいたため、いずれ蚊になってカエルの餌になるように、水槽の中に容器ごと入れていた。予想通り、ボウフラが蚊になり水槽の中で飛んでいた。保Dは子どもたちにボウフラのことも説明した。

午前中に絵本制作をした夕方、保Bがカエルの水槽を覗き込んでみると、いつもはあまり興味がなさそうだった子どもたちも水槽の周りに寄ってくる。



図 11 本を手にする子どもたち

5C「カエル、蚊食べた？」

保B「まだ食べてないね。食べないと死んじゃうから心配だね」

5C「今、(カエルが)蚊のこと見てたね」

5D「あ、飛んだ！」

4G「蚊のこと追いかけているんじゃない？」

5C「あ、またジャンプした！」

5D「あ、食べた！今、蚊のこと食べた！カエルが食べた」

保B「え、食べたの？」

5C「食べた、食べた！」

4G「4Gも見た。カエルが食べたの見た！」

保B「え、先生、見逃しちゃったよ。どうやって食べたの？」

5D「蚊が飛んで、木に止まった瞬間に、カエルがびょんってジャンプして、パクって食べたんだよ！」

保B「みんなすごいね、食べる瞬間見たんだね！4Gは3回も見てるね、すごい！」

4G「4G、いつも観察してるから、ちゃんと見られるだよ」

保B「本当にそうだね」

5D「眼引っ込んだかな？」

4G「蚊、小さいから引っ込んでないんじゃない？」

保B「ちょっとお腹ふくらんだ気がするけど気のせいかな」

5D「うーん、そんなに膨らんでないんじゃない。(食べたのは蚊で)バッタじゃないから」

#### <保Bの考察>

4Gは自分の発言どおり(下線部)、毎日よく観察していた。その日々の観察のおかげで捕食場面を見られたという達成感を覚えている。自分の行動を俯瞰的に捉えた発言と考える。

また、5Dの発言(下線部)は、4.8節での保Dと友だちとの対話を覚えていて、異なる場面で思い出したものだ。このような体験と情報知のリンクが、さらなる深い学びにつながっていくと感じた。

この後、手づくり絵本を保Bに見せてくれたり、図鑑でカエルの餌を確認したりする姿が見られた(図11)

#### 4.10 子どもたちによるリフレクション (8月28日午前)

私たちは、子どもたちが以前大事に飼っていたバッタをカエルが餌として食べることについて、子どもたちがどのように考えているのか聞きたいと思った。どちらの場面についても、見ていない子どもたちもいたため、動画および写真を図12のように大きめのモニターに映し、4、5歳児14名で見たうえで、話し合うことにした(図12)。話し合いは、7名ずつのグループに分かれ、それぞれ保Bと保Dがファシリテーターを務めた。

テーマは、カエルがバッタを食べている映像を見て、どう感じたか、バッタをかわいそうと思ったか思わなかったかである。保Bのグループでは、バッタがかわいそうと思う子どもが5名、かわいそうではないと思う

子が2名いた。かわいそうでない理由を尋ねると次のようなやりとりになった。

5I「みんなも豚肉かむから」

保 B「それは豚肉食べるってこと？」

5I「そう、みんなも豚やお魚を食べるのはかわいそうと思わないからそう考えたの」

保 B「みんな、5Iの言ったことわかった？」

子たち「うん、わかった」「みんなもお肉とかお魚食べるから」

保 B「じゃ、バツがかわいそうと思った人はなぜかわいそうだと思ったのかな？」

4J「足とか食べられるとなくなっちゃう」

5K「人間にも胃とかあるでしょ。それが食べられるのは嫌だ」

保 B「なるほどね。みんなカエルが死んじゃったことは知ってる？」

子たち「うん、知ってる」

保 B「なんで死んじゃったのかな？」

4J「お腹へっていたから」

保 B「なんでお腹減ってたんだらう？」

5K「バツ取りに行かなかったら」

保 B「そうだね、毎日暑かったし、バツ捕まえるの難しかったから、カエルに餌あげられなかったよね。飼っているバツは餌をあげないと自分で餌を捕まえられないよね」

(略)

保 B「みんなカエル好き？見るの好きかな？」

子たち「うん、好き」「カエル好き」

保 B「じゃあ、毎日カエル見てた人？」4Fと4Jだけ手を上げる。

保 B「あらあ、みんなカエル好きなのにあんまり見なかったんだね(笑)」

5E「お友だちと遊ぶほうが好きだった」

5K「カエル好きだけど、(カメの)かいちゃんのほうが岩に登ったりしてすごいから、つい見ちゃう」

保 B「それは面白い意見だね。カエルはすごくなかったんだ」

子たち「うん」「動かないから」

保 B「みんなカエルより、かいちゃんのほうが好きだった？」

子たち「うん」

4J「どっちも好き」

4F「4Fはカエルもたまに見てた。けど、かいちゃんは遊んだりするところがかわいいから好き」

(略)

保 B「この写真わかるかな？これ死んじゃったカエルをお墓に埋めたときの写真なの」

5K「アリがカエルを食べてる」

保 B「そうなの。今、5Kが言ってくれたね。カエルはバツを食べるけど、そのカエルも死んでしまったらアリに食べられちゃう。食べる時も食べられるときもあるんだよね。変わりばんこなんだよね。こういうの見たら、食べられたらかわいそうだから、自分はお肉食べるのやめようって思う？」

子たち「ううん、思わない」

保 B「なんでだらう？」

子たち「お腹すいちゃうから」「生きていけないから」「お腹すきすぎると死んじゃう」「生きるために食べる」

(略)

5E「でも、5Eは、恐竜が死んでいなくなったのがかわいそう。人間が助けてあげればよかった」

保 B「なるほどね。でも、人間が助けてあげたら、恐竜は人間のこと食べちゃうかもしれないよ。それはどう？」



図 12 動画によるカエルの生と死をめぐりリフレクション

#### <保 B の考察>

カエルに興味関心を持つことも、持たないことも子どもたちの自由であり、持たないことに子どもたちの妥当な理由があることをあらためて痛感した対話だった。子どもたちの学びや体験を豊かにしたいという保育者の意図は、ときに、個々の子どもの、このような感覚を見落とす。大切な機会だった。

5E「うーん。でも、人間は大丈夫なんじゃない？」  
 保 B「どうかな？恐竜が生きている世界だったら人間は食べられるんじゃないかな」  
 5K「5Kも言いたいことあるんだ」  
 保 B「なに？」  
 5K「地球には人間がいっぱいいるじゃん？アメリカとかいろんな国にもいっぱいいるじゃん。地球ではいっぱい人が死んでいくからね」  
 保 B「ん、どういうことかな」  
 5K「人をナイフで刺したり、高いところから落としたり...」  
 保 B「なるほど。今、5Kが難しいけど大切な話をしてくれたね。人間は人間のことを食べることはないんだけど、残念ながら人は人のことを殺したり傷つけたりしてしまうのね。人間が豚肉やお魚を食べることは必要なこと、カエルがバッタを食べる、ヘビはバッタを食べる、もしかしたら、恐竜がいる世界では人も食べられてしまうかもしれない。それは嫌なことだけど、恐竜にとっては人間は食べ物かもしれないから。でも、食べたり食べられたりするのと、人が人を殺してしまうのは同じではない。まったく違うこと。人が人を刺したり、傷つけたりするのは絶対にいけない。ちょっと難しい話だけど、これは覚えておいてね」

#### <保 D の考察>

食物連鎖について考える時、大切なのは「食べられたところはなくなっちゃうから可哀想」と共感する子、反対に「自分もお肉やお魚を食べるから」「食べないと生きていけないから可哀想じゃない」と感じる子、どちらの考えも間違っていないということである。どう感じるかは強制、教育するものではない。しかし、事実として「生きるために生き物が生き物を殺す」ことはあるが、「人が人を殺す」ことは同じではないことを伝えている。「生きるためには何でもして良い」ではなく、人としての善悪を十分に伝えることで深い学びになっているように思う。

#### <保 B の考察>

5Kが最後の発言をどのような意図で発したのかは十分に聞き出せていない。最後に保育者がまとめてしまったが、そのような関連性を考えていたかどうか不明である。しかし、この5Kとのやりとりは、リフレクション対話のゴールでも結論でも無い。むしろ第一歩として、5Kの発言をきっかけに、一方向かもしれないが、大切なことを伝えたいと考えた。

## 5 おわりに: 保育の中で生き物の生と死を考える

### 5.1 考察としての保育リフレクション 2020.8.28 (8月28日夕方)

子どもたちによるリフレクションをした日の夕方、3名の保育者でふりかえった。

保 D「正直言うと、カエルが死んでしまうまでの間に、子どもたちと色々な考えを広げたり深めたりできずにごたえがない感じです(笑)今日の話し合いも子どもたちからとくに考えは出なかったし、こちらのグループでは『人も肉や魚を食べるから、バッタはかわいそうじゃない』というところでぐるぐる回っているだけだった。ただ一つ、アリがカエルを食べるのはかわいそうと思う子と、そうじゃない子がいた。カエルは自分たちが飼っているから愛着もあり、より自分に近い感覚なのかもしれない。一方でアリだって生きるために食べているからカエルもかわいそうじゃないと言う子もいて、その二つは考えの多様性だと思った」

保 B「意見の違いが出たのは良かったね。Dは、自分主導で促してしまうことを心底避けたいと思っているからごたえなく感じるんだろうね。子どもたちが、それぞれ自分たちで気づいてもらいたい、と。それは大切なことだけど、今回のテーマは、これまでのテーマ以上に子どもたちが主体的に発言したり行動したりするのは難しかったと思う。子どもたちには生死と向き合った体験がきっと少ないだろうし、生き物に対しては試行錯誤ができずに、“今、ここ”で起きている現象を再現することができないから。子どもたちに考えるきっかけをつくることは悪いことではないと思う。でも、最近、子どもたちからの働きかけが増えてきたよね。それに関心を示さなかった子たちは、(カメの)かいちゃんの方が好きとかすごいからという、子どもたちにとっての妥当な理由があったし」

保 C「どんなやり方が正解かということもないし、むしろ、今回のカエルとの向き合い方をきっかけに、これから子どもたちが色々考えるんじゃない？それが大切だと思う」

#### <保 E の考察>

保 Dの実践全体を通して: 全てにおいてだが、保育者が伝えてしまうのではなく、必ず先に子どもたちの言葉を引き出すような声掛けになっていて、しっかりと向き合っているのが伝わってくる。子どもの意見を聞いたうえで保育者から調べる、観察することを促し、知識へ繋げ、それが更なる興味へと向かう流れがとても良くできていることが文章にするとよくわかる。

オタマジャクシの時にも保育者の知識、興味、気持ちを子どもたちと共有していればもっと早い段階で興味、関心へと繋がったのではないかと改めて思い、周りにいる大人の関わりが大切である事を実感した。

保 B「正解が無いという点では、私自分だったら『お墓は掘り返すものではない』と言わずに、掘ってみてパッタの変容を子どもたちと確かめていたかもしれない」

保 D「うーん、調査とか実験という感じであれば、それも方法かもしれないけれど、自分の中ではあくまで生き物の生死を扱っているという感覚を無くしたくなかった。例えば、科学者を目指す過程ではそういう段階も必要だけど、今の段階で、掘り返して子どもたちに見せることによって、残酷さを許すという考えにならなくて欲しくなかった」

保 C「深いね。科学という分野に行く前に、人間の土台をつくるっていうことだよね。人間を大切にすること」

保 B「本当にそうね。掘り返す案少し反省。それはもっと後でいいのかな。弔う心とか悼む心というのは、科学する心と対立しないよね。むしろ、Cの言うように土台。それこそが本当の意味で“科学する心”の基本かもしれない」

上記の下線部は、次節の科学する心のモデルに反映している。

## 5.2 生き物によって育まれる科学する心

下記に示す科学する心のモデルは、本論文で示した保育実践における子どもたちの姿や、保育リフレクションによって行った保育環境デザインと実践の縮図である(図 13)。科学する心としての一般化ではなく、子中保育園の実践において、子どもたちがどのように変化したかを可視化することを重視した。

当初、オタマジャクシに対して無関心に見えた子どもたちの姿に対して、経験知と情報知を融合し、子どもたちの環境をデザインすることによって、驚きや感動が生じたと考えている。子どもたちが驚くこと、感じることも、子どもたちが存在する環境に影響されるという考えに基づく。

情報知と経験知を区別することは厳密には難しいし、本論文の目的からすればその厳密な定義は重要ではない。しかし、子中保育園では、これまでどちらかという、経験知の重要性を偏重していたかもしれないとの省察がある。その上での情報知と経験知の顕在化である。

驚きや感動があると、子どもたちはそれを人に伝えたいという気持ちが沸く。この共感はそのような意味である。伝えたいという気持ちが沸くと表現する。言語化には、思考や想像、類推といった認知能力が必要になる。生き物に関わる実践においては、これまでも繰り返し述べたように、試行錯誤や再現ができないことから、想像、類推、推測という認知能力はより重要になると考える。このようにして体得した知や好奇心が、また次の驚きや感動を生む。そして、このような感性から思考へのサイクルの土台に、人間を含めた生き物への慈しみや共感(人は生き物とともにあるという意味の共感)がある。

生き物の死を悼む心や弔う心が科学する心と対立する概念ではなく、科学する心の土台となる人間性を育てるものだと私たち保育者にとって重要な実感であった。

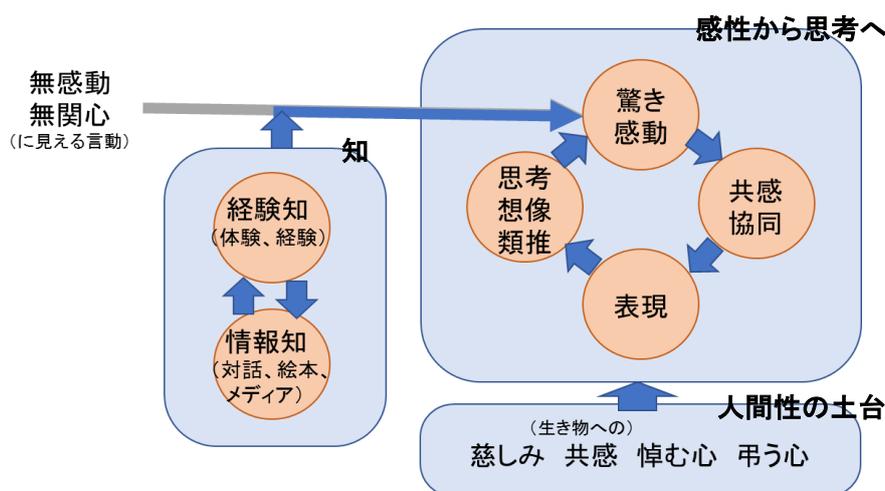


図 13 生き物によって育まれる科学する心

## 5.3 子どもたちの変化の兆しと今後の課題

子どもたちは、保育園で飼っているオタマジャクシ、カメのかいちゃん、カブトムシ、クワガタムシや、公園の生き物の姿について、自分たちから発信することが多くなった。

### 5.3.1 子どもたちの食物連鎖へのまなざし（9月1日午前）

連日の猛暑が少し落ち着いた9月1日午前、久しぶりに2歳児から5歳児までの子どもたちで、近隣の公園まで散歩に出かけた。小さいが、灌木やブナ科の木が生い茂る公園は、畑や農道とは異なる生き物や植物、木の実を発見できる場である。ドングリ拾いに夢中になっていた子どもたちが、アブラゼミの死骸を見つけた。

4G「先生、見て！このセミ、頭に穴が空いてて、体の中が空っぽ！」

保D「本当だ。体の中がきれいになくなってね」

子たち「虫が食べたんじゃない？」「どうやって食べたんだろう」「すごいね」

太い木の根元では、小さなアリが群がり、黒い山のようにになっていた一角があった。

子「なんだろう、これ？」

5D「何かの虫を、アリが食べようとしてるんじゃない？」

5H「セミの形みたい」

5D「(近くに落ちていた木の枝を持ちながら)先生、開けていい？(アリをよけていい？の意味)」

保D「いいよ、そっとね」

5D がアリの黒い山を枝で静かにたたいて、アリを散らすと、セミの死骸が出てきた(図14)。セミの形状もわからないくらいのアリの山ができていたのである。

子たち「セミ、死んじゃったんだね」「セミってずっと土の中において、夏の間だけ出てくるんだよね。それですぐ死んじゃうんだよ」「死んじゃったから、今度はアリが食べようとしたんだね」

散歩から帰って、保Dが保Bに言った。

保D「以前だったら、子どもたちは体が空っぽのセミやアリの黒い山を気持ち悪いか、アリに食べられてたセミがかわいそうとか言っていたような気がする。その気持ちも大切だけど、単純にどちらか一方がかわいそうという評価に留まるんじゃなくて、子どもたちなりに食物連鎖を理解していることが見られた場面だったのかなって思った」

保B「これも、カエルをめぐる対話や活動があったからじゃない？生き物は試行錯誤ができない。その場限りの出会いだけど、子どもたちなりに、そのときの出会いを学んで、類推して、似た場面に当てはめて考えるのかもね」



図14 アリの黒い山から出てきたセミの死骸(中央)

#### <保Bの考察>

過去に体験したことと似ている場面で、そのときに学んだ知識を参照して類推できるということは、体験を俯瞰できているということである。すなわちメタ認知ができていることを意味する。

科学では再現できることを重視するが、再現できない状況に直面することにより、類推によりメタ認知が育まれることが興味深く感じられた。

### 5.3.2 バッタは土の栄養になった（9月1日夕方）

飼っていたカブトムシが死に、保Cと、その時間に残っていた5D、5Hと3人で畑に埋めに行った。カブトムシを埋める場所を決めるとき、次のようなやりとりがあった。

5D「ここでいいかな」

5H「そこはバッタ埋めたところだよ」

5D「大丈夫、もう土の栄養になったから」

保C「すごいこと、知ってるね、誰が教えてくれたの？」

5D「ママ」

保C「土の栄養になったら、バッタどうなるんだろう」

5D「土になるんじゃない、あつ、土の中に入るのかも」

保 C「土に入らって、どういふふうに？」  
5D「汁にならって、土に溶けていくんじやない」  
保 D「なるほど」

### 5.3.3 まとめと今後の課題

2020年度に向けて掲げていた保育活動の目標のひとつである、子どもたちによる話し合いの実践について言えば、まだ多くの課題が残っている。もともと、現在の4、5歳児は昨年度の年長同様、自分たちの言葉で意見を伝え合うことを躊躇しない子どもたちが多い。新型コロナウイルス感染症による登園自粛が、保育園という環境や対人関係への子どもたちの安心感に影響を与えたことは否めない。だからこそ、担任Dは自分が活動を促してしまうことに対する懸念を常に抱いていた。

しかし、子どもたちの言動を見ると、少しずつ、子どもたちからの発信が増えている。そして体験や情報から得られた知により、視野が広がり、より好奇心旺盛な姿が見られる。子どもたちの心理的安全性が戻ってきたと考えられる対話例もいくつかあった。4.6.1節での保Cに対する「お墓は掘り返すものじやない」という発言、4.6.2節で保Dがカエルの体を触れない際、提案したり自分が代わりにやろうとしたりする4Bや4Gの発言、態度、4.9節でカエルの捕食場面を見逃した保Bに子どもたちが状況を詳しく説明する場面、これらには、子どもたちが保育者に対して対等な関係性を有する協力者と捉えていることが窺える。これらの場面に対して、筆者も、保育者が無意識のうちに子どもたちと対等な共同学習者として行動したと分析している。3節に示した、子どもたちが自分の意見を押し留めてしまうような保育環境を変えていこうという問題意識について、まだ十分とは言えないが、環境変化の一步は踏み出せたと感じている。

生き物の生と死に向き合うテーマについて、今回の実践やふりかえりによる議論で結論が出たとは考えていない。異なる生き物で同様の体験をした場合、子どもたちの感性や考えも変わるかもしれない。また、人間も含め生物の生態学的興味への展開があるかもしれない。このように、同テーマについても子どもたちの興味・関心が広がり深まる余地は無限にある。さらに、生き物の生死に留まらず、多様性を認め合うという観点からもテーマの広がりがあると考えている。

#### 参考文献:

伊藤千晶・大塚裕子, 自己選択を重視したお別れ遠足のデザインと実践, 第13回保育実践研究報告集, pp7-13, 2019.  
大塚裕子・桑田幸生, ドキュメンテーションとリフレクションにもとづく保育実践のデザイン, 認知科学, vol.27 No.2, 特集:「生きる」リアリティと向き合う認知科学へ, pp.163-175, 2020.  
大野亜海・大塚裕子, 「いいとこさがし」で育まれる伝え合いと協同性, 第14回保育実践研究報告集, pp7-12, 2020.  
子中保育園(研究代表者:大塚裕子), 体験によりそう ～子どもたちの協同が生み出す創造性～, ソニー幼児教育支援プログラム応募論文, 2019.

#### 謝辞:

子どもたちに多くの自然体験を許容して下さる近隣農家の方々に感謝いたします。地域に受け入れられているからこそ、子どもたちは多くの自然体験ができていますと感じています。また、3節での問題意識を共有し、それまでの保育を共に行ってくれた元同僚の大野亜海さん、和田香澄さんにも心から感謝します。

執筆者:大塚裕子(研究代表者)、伊藤千晶、桑田幸生、野村美樹  
保育実践協力:松山春女、栗原喜代美

#### <保Bの考察>

5Hは4.6.1節で保Cに、お墓を掘り返してはいけないと発言した子である。そして、5Hと5Dのやりとりは、4.2.4節での保Dの言葉と同じものである。5Dは、5Hの指摘の意味がわかったからこそ、「大丈夫」と返事した。つまり、土の栄養になったので、バツのお墓を掘り返したことになるという意図である。

一方で、後続する保Cと5Dのやりとりからは、5Dがバツの死骸の科学的変化を推測していることが窺える。この短いやりとりに、5.1節および5.2節で示したように、生き物への共感や悼む心は、科学的な探究とは対立しないという私たちの考えが示されていると感じた。