

附属幼稚園「親子栽培活動」の効果と学校教育への可能性

松本ゆめか・松本 謙一

附属幼稚園「親子栽培活動」の効果と学校教育への可能性

松本ゆめか*・松本 謙一

Effect of Parent-and-Child Plant Cultivation Activities in an Attached Kindergarten and Possibility for School Education

Yumeka MATSUMOTO・Ken-ichi MATSUMOTO

摘要

富山大学人間発達科学部附属幼稚園が行った「親子栽培活動」の効果について、年長の観察対象児の見取りや前年度から2年間継続による聞き取り調査と保護者へのアンケートから検証した。この活動は、年少・年中は5～7月の3ヶ月間、年長は5～9月の5ヶ月間、年少は草花を草花用プランターで、年中は野菜を野菜用プランターで、年長は野菜・草花を畑で、というように幼児1名ごとに1カ所ずつ栽培する場所を与え、登園前等の時間を利用して、教師が見守る中で、土入れ・畑作りから収穫までの全ての活動を、親子が試行錯誤しながら創造的に行うというものである。

その結果、子どもが本気になって取り組める継続的な活動の中で、植物栽培を行う子どもの気持ちを受け止める保護者や教師などの人がいることが、子どもの育ちにつながり、また、保護者自身も子どもの言動に耳を傾ける楽しさを感じ取っていったことが見て取れた。

これらのことから、この活動を通して、周りの人が子どもの言動に耳を傾ける時間を継続的に保障したことが、子どもの登園の楽しさにつながるとともに、教師と同じ「子どもの言動を共感的に受け止め、寄り添って育てていこう」という価値観に立って協働していくことの大切さを保護者が実感していくことにつながった。

キーワード：親子，栽培活動，協働，学校・家庭・地域

Keywords：Parent-and-child, Cultivation Activities, Cooperation, School and Family and Region

I. 研究の目的

中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」⁽¹⁾では、『保護者や地域住民が、学校に要求するばかりでなく、学校とともに地域の教育に責任を負うとの認識のもと、学校運営に積極的に協力していくことも求められる。』とある。

この中で、学校と家庭の協力について焦点をあててみると、幼稚園に対する評価に関しては、例えば、浜松市教育委員会（2010）⁽²⁾では、幼稚園評価において、教員の評価が10項目中最も低い項目は「家庭・地域との連携」であり、また東京都中央区立泰明幼稚園（2010）⁽³⁾では、幼稚園の運営について、保護者の評価が9項目中最も低い項目は「幼稚園は、家庭とともに子どもを育てていこうとしていますか」であるなど、幼稚園と家庭との協力の薄さについての指摘がなされている。

そこで、このような状況を打破する有効な方策の一つとして、2011年度より富山大学人間発達科学部附属幼稚園では親子栽培活動を行った。これは、筆者でもあり、当時園長であった松本謙一が考えたものである。

ここではこの活動について、聞き取り調査、アンケート調査を行い、その効果と問題点を明らかにすることを本研究の目的とする。

II. 研究の内容と方法

1 研究内容

- (1) 活動を通して、実際に子どもにどのような育ちが見られたかについて考察する。
- (2) 子どもの育ちを支える保護者、教師の援助を分析、考察する。
- (3) 親子栽培活動を手がかりに、本実践が担う保護者と教師の協力の意味について検討する。
- (4) 親子栽培活動は、子どもの育ちにどのような効果をもたらすのかを検討する。
- (5) 親子栽培活動は、家庭と学校との協力の視点からみて、どのような意味があるのかについて検討する。

* 立山町立立山中央小学校

2 研究の方法

(1) 親子栽培活動における年長児（特に観察対象児2名）の会話や行動を観察・記録する。

実際に活動を行った53日間のうち39日間、筆者（松本ゆめか）が活動場所に出向き、子どもの活動の様子や会話を観察・記録し、237個のエピソード（観察対象児A児：18日間37個、観察対象児B児：17日間31個）を収集した。

(2) 子どもの会話や行動の観察・記録（エピソード）の分析、考察をする。

大学教授1名、現職大学院生7名、大学院生3名、大学生1名の計12名で、カンファレンスを行う。子どもの行動を多方面から捉え、子どもの育ちを分析する。また、保護者、教師の援助についても分析を行った。

(3) 保護者、教師にアンケート調査を年中・年長の2カ年にわたって行い、それらを比較するなどして分析、考察を行う。

活動終了後に、全ての保護者、教師にアンケートを行い、評価した。

本活動に参加した保護者106名（年少児23名、年中児40名、年長児43名）、教師5名（年少担任1名、年中担任2名、年長担任2名）に、無記名式の質問紙を配布・回収する方法でアンケート調査を実施し、保護者106名分（回収率100%）、教師5名分（回収率100%）の回答を得た。

(4) 過去の研究と比較し、活動の効果・問題点と学校教育への可能性を検討する。

Ⅲ 親子栽培活動の活動概要

1 保護者にこの活動を提示するまでの流れ

(1) 園長から教職員への説明

2011年4月1日、職員会議において、著者の一人でもある松本謙一園長（当時）からトップダウンで全職員に親子栽培活動を行うことが伝えられ、全教職員の共通理解が図られた。

具体的には、活動の概要と方法、幼稚園目標をふまえての本活動の目的、それにより期待する子どもの姿などが伝えられ、共通理解のための討論が行われた（活動の概要と方法は、2で説明する）。

幼稚園としてのこの活動の目的は、朝、保護者と子どもと一緒に活動し、植物の生長を一緒に楽しみ、そのことを話題に家庭での会話を豊かにすることにある。そうすることで、小学校に進学した際にも主体的にコミュニケーションをとることのできる子どもの育成を願ったのである。

また、期待する子どもの姿としては、命の尊さを感じ、植物を愛する心を育む子ども、豊かな感性と創造的な表現力を身につけ、豊かに表現を楽しむことがで

きる子どもである。

これらの内容は、2012年度の幼稚園の研究主題「豊かな心をはぐくむ」（富山大学人間発達科学部附属幼稚園2012）^(4-①)や、教育方針「①生涯にわたる人間的発達の基礎を守り育て、生きる力と人やものを愛する心の芽生えを培う」、 「③動植物などの自然と親しみ、環境や人とかかわる体験によって、豊かな感性と創造的表現力を伸ばす」（富山大学人間発達科学部附属幼稚園2010）⁽⁵⁾を受けている。

(2) 副園長から親への説明

2012年4月26日の親子参観日のおり、副園長から親子栽培活動を行うことが全ての保護者に伝えられた。

時間は約10分間、活動について詳細な説明が行われた。説明の内容は、教師への説明とほぼ同じである。

（2011年度は、この活動を初めて実施したため園長が保護者に説明を30分間、念入りに行った。）

2 活動の概要

(1) 各学年共通する部分

〈活動日時〉

2012年4月27日～7月13日

[計53日間（休日、祝日以外）]

〈活動時間〉

登園前と降園後5～10分間程度で、各家庭に任せる。

〈活動方法〉

土入れから収穫まで、全て親子で行う。親子のかかわり方については各家庭に任せる。植える植物の種類や数、苗・種のどちらで植えるかなどは全て、親子で相談して自由に決める。

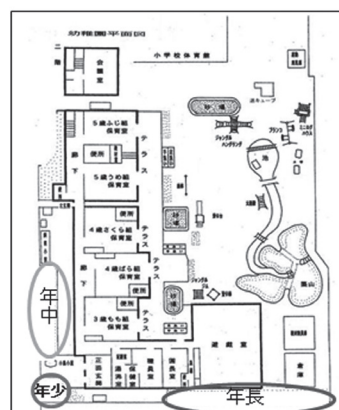
〈幼稚園の役割〉

活動場所やプランターの選択、確保などの環境設定を行うとともに、園長または副園長（管理職）が活動の説明を行う。

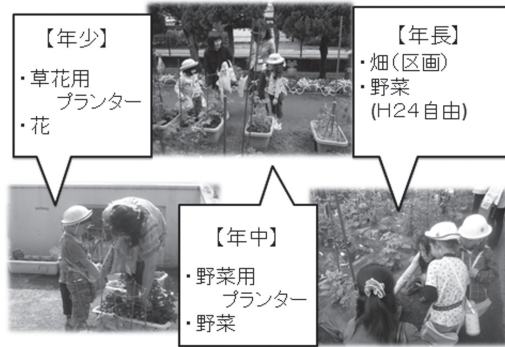
活動の期間中は、活動補助として教師も親子に混ざり、一緒に活動を行う。

(2) 各学年の取り組みで異なる部分

〈植える植物と植える場所〉（富山大学人間発達科学部附属幼稚園2012）^(4-②)（図1、図2）



【図1 幼稚園の敷地図】



【図2 植える場所と植える植物】

各学年で、植える条件を変え、3年間連続して親子で楽しみながら活動を行えるように設定されている。

3 保護者、教師へのアンケート

(1) アンケートの方法

- 〈時期〉活動終了後（夏休み中）
- 〈形態〉質問紙
- 〈方式〉記述式と選択式
- （選択肢：◎とても思う，○少し思う，△あまり思わない，×全く思わない）

(2) アンケートの内容

① 保護者への内容

- A：植えるまでの事実と保護者の思い
- B：植えてからの事実と保護者の思い
親子のかかわりの質と量
- C：子どもの様子や育ち
- ※：活動を2年間継続する意義について
（ここでは3年間継続する活動の2年しか過ぎていないので、2年目までの考察を行う）

② 教師への内容

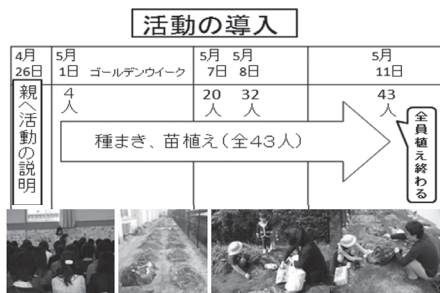
- A：活動に対しての教師の思い（活動前と活動後）
- B：活動での学級の子もたちの様子
- C：活動での保護者の様子
- D：活動の内容について

IV 実践を通しての考察

1 全体の動きからの子どもの育ちの考察

(1) 活動開始時の動きについて

活動2年目に年長児の親子が、種まき・苗植えを行った時期は次の通りである（図3）。

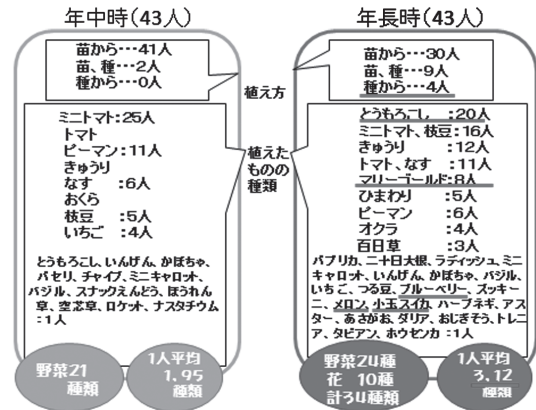


【図3 植物を植えた時期】

ほとんどの親子が、ゴールデンウィークを利用して、種まき・苗植えを行った。また、説明後約2週間で全ての親子が種まき、苗植え作業を終えている。

① 植えた植物の種類について

実際に植えた植物の種類と、植えた人数の変化とその内訳は以下のものであった（図4）。



【図4 実際に植えた植物の種類の変化】

《図4からの読み取り》

- 〈1〉植えられた植物の多様性をみると、昨年度は野菜21種類が植えられ、今年度は野菜、花合わせて34種類の植物が植えられた。
- 〈2〉1人平均でみると、1.95種類から3.12種類に増えている。
- 〈3〉植物の種類では、とうもろこしを昨年度は1人しか植えていなかったが、今年度は20人植えた。
- 〈4〉植え方では、種から植えた親子が昨年度は2人しかいなかったが、今年度は13人いた。
- 〈5〉今年度は、ブルーベリー、メロン、小玉スイカなど昨年度植えられていなかった植物が植えられた。
- 〈6〉今年度は、花も植えられるが、花を植えたほとんどの親子がマリーゴールドを植えていた。

〈1〉、〈2〉は、幼稚園が示した、植えてもよい植物の条件が広がった（野菜のみから、野菜でも花でも自由になった）ことが理由だと考えられる。

また〈2〉は、プランターから畑一区画に栽培場所が変わったことで、植物を植える面積が約6倍広くなったことも理由の一つだと考える。

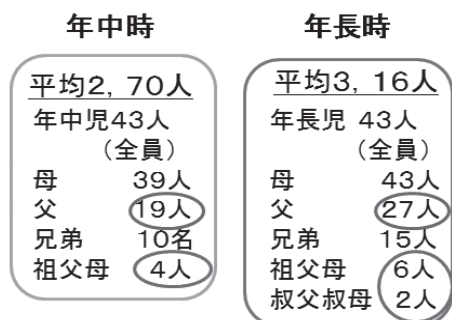
〈3〉は、プランターから畑一区画になったことで、植物が根付きやすい環境になったことが理由だと考えられる。

そして、〈4〉、〈5〉は、栽培活動を2回繰り返したことが変化の理由だと考える。昨年度、1度栽培活動を経験したことを自信として、昨年度より少し育てるのが難しい植物を選んだり、子どもが自分の願いをしっかりとって植物を選んだりした結果ではないかと考えられる。

〈6〉からは、花を植えたほとんどの親子は、野菜がうまく育つようにするためのコンパニオンプランツとして植えていたことが分かる。つまり、ほとんどの親子の活動は、野菜を中心とした栽培活動であったといえる。

② 子どもが誰と苗や種を植えたかについて

図5に、誰と種や苗を植えたかについて示す。



【図5 子どもが一緒に植物を植えた人】

《図5からの読み取り》

- 〈7〉 子どもは全員、種まき・苗植えに参加している。
- 〈8〉 今年度は参加した父の人数が、19人から27人に、祖父母の人数が4人から6人に増え、また叔父叔母の参加があった。

〈7〉から、全ての子どもが種まき、苗植えに参加していることで、子どもたちはみんな、『自分の植物』『自分が育てる』という意識をもてたのではないかと考えることができる。

〈8〉は、植える場所が畑になり、力仕事が増えたことが理由の一つと推測する。また、昨年度一度栽培活動を経験していることで、今年度は家族みんなで取り組もうと考えた家庭が増えたことも理由だと考える。

(2) 活動中の動きについて

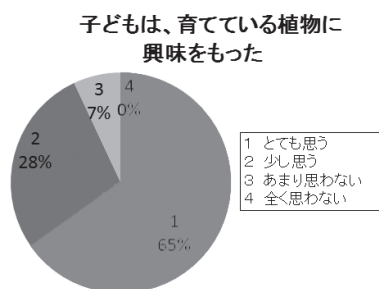
※ 2012年度の保護者へのアンケートの結果から、子どもの育ちを保護者はどのように捉えているかについて考察する。

① 活動の深まりの点から

[子どもの栽培活動への関心]

《子どもは育てている植物に興味をもったかについて(グラフ1)》

【グラフ1】

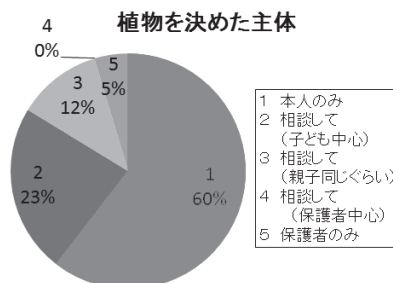


子どもは、自分の育てている植物に興味をもったと答えた保護者が90%以上であった。

ほとんど全ての子どもが自分の育てている植物に興味をもつことができたといえる。

《植える植物をどのように決めたかについて(グラフ2)》

【グラフ2】



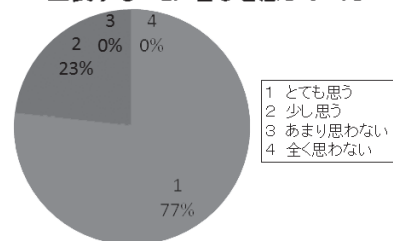
95%の家庭は子どもの気持ちを考慮して植える植物を決めている。

グラフ1と2を総合的に考えると、子どもたちは自分で植物を選んだことで、自分の植物に興味をもつことができたと考えられる。

《子どもは、自分の植物が生長することに喜びを感じていたかについて(グラフ3)》

【グラフ3】

子どもは、自分の植物が生長することに喜びを感じていた



子どもは、自分の植物が生長したことに、喜びを感じていたと100%の保護者が認めている。

このエピソード記述では、例えば、次のようなエピソードがみられた(エピソード1-a, 1-b)。

【エピソード 1-a】

F 1 児母親
毎朝、畑を見に行くのを楽しみとしていた。

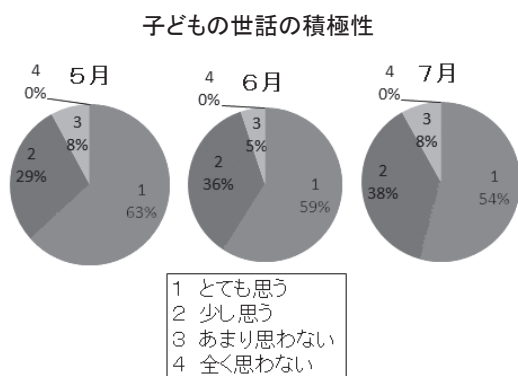
【エピソード 1-b】

U 15 児母親
毎朝、畑に行くとうもろこしやヒマワリが生長しているか、もうそろそろ収穫かな?もうヒマワリ咲いたかな?と楽しみにしていました。

※エピソードの文面は記述のとおり

《5月、6月、7月それぞれで、子どもは世話を積極的
にしていたかについて（グラフ4）》

【グラフ4】



5月、6月、7月で、子どもの世話の積極性に大きな差はみられない。

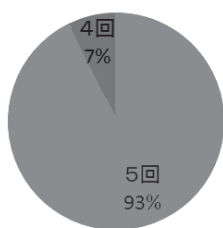
グラフ3、エピソード1-a・bの『毎朝』という記述及びグラフ4から、子どもたちは、収穫、食べることだけに興味をもったのではなく、日々の植物の小さな生長に喜びを感じながら、活動を行っていたといえる。

このことは、子どもと保護者が小さな種や苗からじっくり時間をかけて、親子で植物の変化を見てきたことの成果だと考えられる。

《登園前、週5日中何回程度、親子で畑に足を運んだかについて（グラフ5）》

【グラフ5】

登園前、畑に子どもと足を運んだ回数(5月)[週5日中]

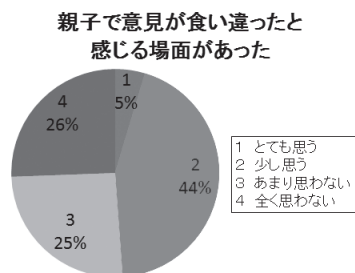


93%の親子が、幼稚園がある日、毎朝畑に出向いていたことが分かる。

ほとんど全ての親子が毎朝畑に行っていたことから、この活動を多くの親子が日課の一部としていたと考えることができる。このように毎朝畑に出向き、親子で植物に向き合ったことによって、子どもたちは自分の植物へ愛着をもち、自分の植物が日々生長することに喜びを感じていた姿につながったと考えられる。

《親子で意見が食い違ったと感じる場面があったかについて（グラフ6）》

【グラフ6】



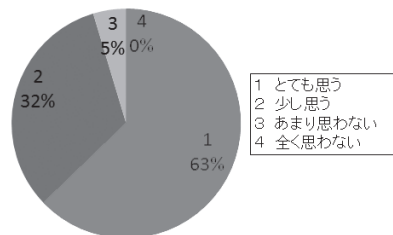
約半数の保護者が、親子で意見が食い違った場面があったと答えている。

親子で意見が食い違った場面があったということは、子どもは自分の植物は自分のものであるという、強い思いをもって活動に取り組んでいたといえる。また、自分の思いを保護者にしっかりと伝えることができている姿は子どもの育ちと捉えることができる。

【子どもの心の育ち】
《子どもの感受性や表現に、保護者は喜びを感じたかについて（グラフ7）》

【グラフ7】

子どもの感受性や表現に喜びを感じた



子どもの感受性や表現に喜びを感じたと答えた保護者が90%以上である。

このことから、毎日、ただ単に機械的に水をあげていたのではなく、子どもは植物そのものや植物の変化に目を向け、心を動かしたことを、その子なりに表現していたといえる。さらに、ほとんどの保護者が、この活動の中で、子どもらしい感じ方や子どもならではの表現の仕方に気づき、野菜の生長そのものではなく、野菜の生長に対する子どもの心の動きを見ることができたことに喜びを感じていたことがうかがえる。

このアンケートの記述の中には、例えば次のようなエピソードがあった（エピソード2-a、2-b）。

【エピソード 2-a】

F7児母親
子どもが、ミニトマトが沢山実をつけたので「ミニトマトに金メダルをあげたい。」と言った。

【エピソード 2-b】

U 20 児母親

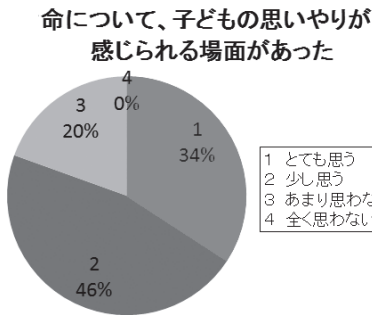
トマトやピーマンに対して「のど乾いたよね、お水あげるから待っててね」とまるで家族のように話しかけていました。また、雨の日に「ぬれるよ」と言って、トマトに傘を差していました。

エピソード2-a・bでは、「金メダルをあげたい」、「のど乾いたよね、お水あげるから待っててね」といった子どもが植物のことを大切に思う、アニミズム的な表現に保護者は心をうたれたのだと考える。

この項目のエピソードの欄に、上記のようなエピソードを29/43人(67.4%)が書いている。保護者がエピソードの内容まで覚えているということは、保護者にとって相当大きな驚きであり、喜びであったのではないかと捉えることができる。

《命について、子どもの思いやりが感じられる場面があったかについて(グラフ8)》

【グラフ8】



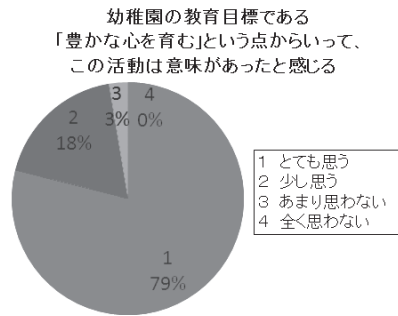
命について、子どもの思いやりを感じることがあまりなかったという保護者が20%いる。

グラフ7で、子どもの感受性や表現に喜びを感じたとあまり思わない保護者は、5%のみであった。しかし、グラフ8「命に関する場面」に限定すると20%もあまり思わなかったと答えている。

これは、子どもだけで植物の世話を行わず、保護者も一緒に世話をしているため「枯れる」といった負の出来事があまりなかったことが、このような結果の理由と考える。また、生長そのものの変化を、保護者が「命」とつながって考えていないことも原因だろう。確かに、このことは、命について子どもが深く考える場面が少なかったと捉えることもできるが、保護者は命について以外の場面でもたくさん子どものすてきさに気づき、喜びを感じていたとも考えることができる。

《幼稚園の教育目標である「豊かな心を育む」という点からいって、この活動は意味があったと感じるかについて(グラフ9)》

【グラフ9】



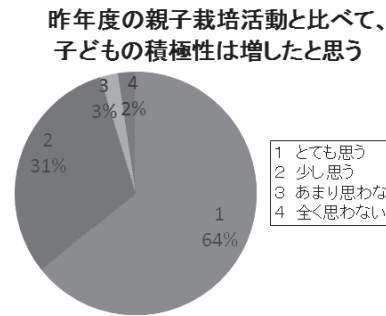
ほぼ全ての保護者が、幼稚園の教育目標である『豊かな心をはぐくむ』ことに、この活動はつながったと感じている。

活動のはじめに副園長(初年度は園長)が熱心に活動の価値について説明したことで、保護者も、幼稚園と同じ価値観で、同じ立場に立って、一緒に活動を行うことができたからこそその結果だと考えることができる。また、保護者自身も協力して行った活動であるため、幼稚園と一緒にあって、子育てに協力できた、子どもの成長にかかわれたといった保護者自身の自己有用感の自覚にもつながったと捉えることができる。

【2年間の継続からの子どもの育ち】

《昨年度の親子栽培活動と比べて、子どもの積極性は増したと思うかについて(グラフ10)》

【グラフ10】



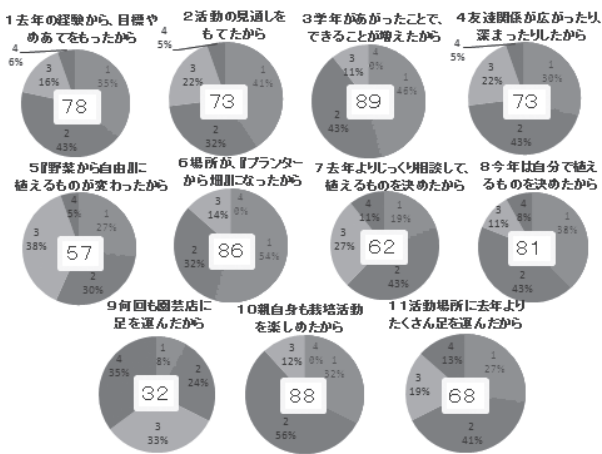
90%以上の保護者が、昨年度より今年度の方が子どもの積極性は増したと答えている。

2年間継続して、親子で栽培活動を行うと、2回目の方が子どもの積極性は増すといえる。また、その子どもの育ちを保護者自身、しっかりと気づいていることが分かる。

しかし、この積極性の上昇は栽培活動を2年間連続して行った効果ではなく、ただ単に、子どもの年齢があがったことによるものかもしれない。そこで、子どもの積極性が増した理由を考察するために、その理由として考えられることを11項目挙げ、それぞれについて4件法で質問した。その結果を、グラフ11に示す。円グラフの真ん中に□で囲んだ数字は、その項目を子どもの積極性が増した理由の一つだと考えた保護者の割合である。

《子どもの積極性が増したと考えられる理由（グラフ11）》

【グラフ11】



グラフ11より、子どもによって積極性が増した理由は一様ではなく、様々な条件が絡み合っているといえる。積極性が増した理由の内容をみると、子どもの年齢的な成長や、栽培活動の条件の変化だけではなく、「1 昨年度の経験から目標やめあてをもったから」、「2 活動の見通しをもてたから」というように、昨年度の活動なしには生まれなかった理由もある。

このことから、1年目で活動したことが、2年目の活動の大きな糧になったといえる。

では、この中でどの項目を積極性が増した理由の一つだと感じている保護者が多いのだろうか。11項目を比較し、理由の一つと感じる保護者が多いものを上から3つ示すと次のようになる(図6)。

- 1位：3 学年があがったことで、できることが増えたから
- 2位：10 親自身も栽培活動を楽しめたから
- 3位：6 場所がプランターから畑に変わったから

【図6 積極性が増したと考えられる理由の上位3つ】

ここで、注目したいことは、「10 親自身も栽培活動を楽しめたから」を理由の一つだと考える保護者が2番目に多かったことである。保護者自身が活動を楽しむこと、つまり保護者の活動への意欲や活動に対する思いが、子どもの積極性を促すといえる。また、保護者自身が、この活動を通して、そのことを自覚できたといえる。

また、2年間連続して活動を行ったからこそ効果があったと感じられることがあればお書きくださいという質問に対し、34 / 43人(79.1%)もの保護者が具体的な記述を行っている。

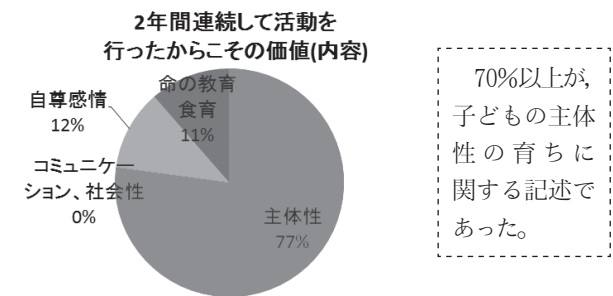
このことから、保護者は2年間連続して活動を行ったことに価値を感じていたといえる。

2年間連続して活動を行ったからこそ効果があったと

感じられることの記述を分析すると、その内容は、4つ(主体性の育ち、コミュニケーション能力の向上・社会性の育ち、自尊感情の高まり、命の教育・食育)に分類できた。

《保護者が思う、2年間活動を行ったからこそその効果について(グラフ12)》

【グラフ12】

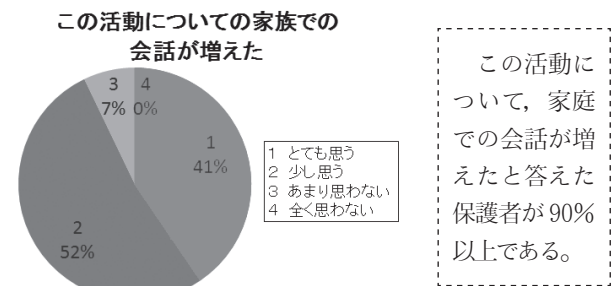


このことから、保護者は2年間連続しての活動は、特に子どもの主体性の育ちに価値があったと感じているといえる。子どもが主体的に活動に取り組むことこそが、子どもの多様で個性的な育ちにつながると考える。このことから、2年間連続して活動を行ったことは、子どもの成長を高めるために効果的であったと捉えることができる。

② 活動の広がりから
【子どもの活動の家庭への広がり】

《この活動についての家族での会話が増えたかについて(グラフ13)》

【グラフ13】

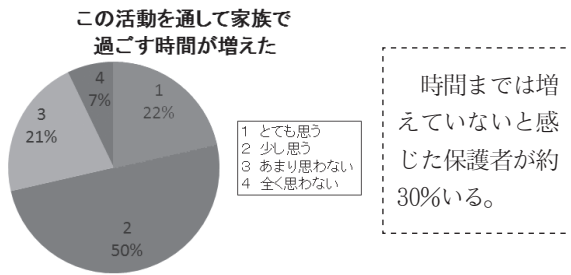


家庭での会話が増えたことほとんどの保護者が答えていることから、栽培活動を親子で頑張るほど、また植物の変化が目に見えるほど会話を生んだ、つまり、家族での共通の話題になっていたといえる。

家族での会話のネタになったということは、それに伴い、家族で過ごす時間も増えたのだろうか。

《この活動を通して、家族で過ごす時間が増えたかについて（グラフ 14）》

【グラフ 14】



このことから、共通の話題とはなったが、家族で過ごす時間まで増やすことはできなかった家庭もあったことが分かる。その理由を考えてみると、もともとたくさんの時間を家族で過ごしていたり、仕事などの関係上、時間まで増やすことはできなかったりしたためではないだろうか。

アンケートの記述の中には、例えば次のようなエピソードがあった（エピソード 3-a, 3-b）。

【エピソード 3-a】

U 1 児母親
大きくなったとうもろこしを父に見てもらいたいと、父が休みのたびに見に行った。

【エピソード 3-b】

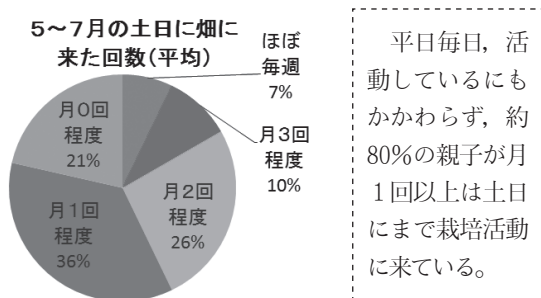
U 19 児母親
土日に家族全員で水やりに行き、植物だけでなく幼稚園の普段の様子についても父に話していた。

エピソード 3-a・b から、時間を見つけて子どもと母親だけでなく、父親などの家族が活動にかかわり、家族みんなで時間を共有するとともに、植物の生長の喜びを共有していることが分かる。

次に、5～7月の土日に、栽培活動に来たことがあるかについて尋ねた。

《親子が5～7月の土日に畑に来た回数（月平均）（グラフ 15）》

【グラフ 15】



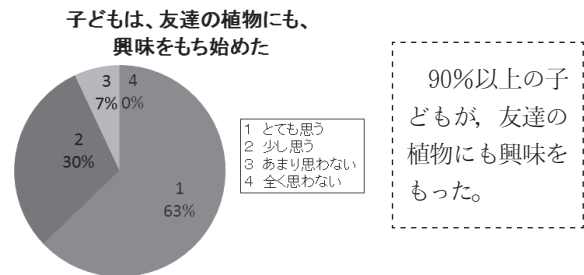
グラフ 13, 14, 15 とエピソード 3-a・b から、時間はあまり増えなかったが、栽培活動にたくさん家族が

かかわったことで、今までより質的に高い時間を家族で過ごすことができたと考える。

[子どもの活動の広がり（家庭以外）]

《子どもは、友達の植物にも、興味をもち始めたかについて（グラフ 16）》

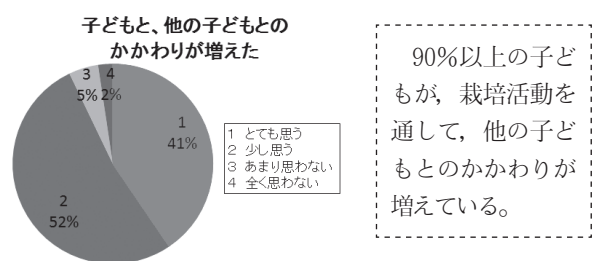
【グラフ 16】



子どもは、親子で自分の植物を育てる活動にもかかわらず、友達の植物にまで興味をもっている。このことは、家庭において、親子だけで植物を育てるのではなく、幼稚園の一つの場で複数の親子が同じ時間帯に活動していたからこそその結果だといえる。

《子どもと、他の子どもとのかかわりが増えたかについて（グラフ 17）》

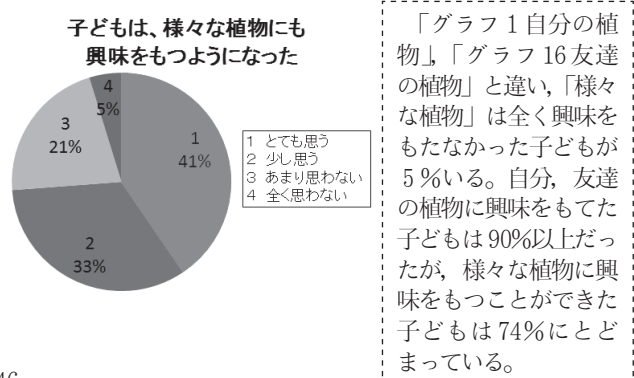
【グラフ 17】



友達の植物に興味をもち、それが子どもたち同士のかかわりを生むきっかけとなり、他の子どもとのかかわりが増えたのではないだろうか。また、この結果から、保護者が自分の子どもと他の子どものかかわりを見る機会につながったともいえるだろう。

《子どもは、様々な植物に興味をもつようになったかについて（グラフ 18）》

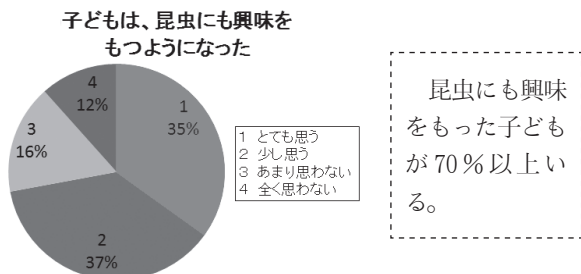
【グラフ 18】



このことから、自分の植物、友達の植物に比べると様々な植物にまで興味をむけるのは難しかったといえる。

《子どもは、昆虫にも興味をもつようになったかについて（グラフ 19）》

【グラフ 19】



今回の活動は、植物を栽培するという活動であった。それにもかかわらず、昆虫にまで興味をもつことができた子どもが70%以上もいた。このことは、子どもたちが土をさわったり、植物をじっくり観察したりする中で、自然と昆虫を目にしたり、昆虫に触れる機会が増えたからだと考える。

これらのことから、子どもの活動は自分の植物の栽培活動にとどまらず、周りの自然環境への興味に広がったり、子どもと友達とのかかわりを生んだり、様々なところに広がったといえる。

2 観察対象児の動きからの考察

※ 保護者の二人の子どもへの対応の違いを確認できるのではないかと、家庭での会話を垣間見ることができるのではないかとという理由で双子であるA児（男）とB児（女）を観察対象児とした。

A児：枝豆とうもろこしを種から育てた
 B児：二十日大根とうもろこしを種から育てた
 （他のほとんどの子どもは、苗から植物を育てた）

（1）活動の深まりの点から

① A児のエピソード（枚数の関係上、B児略）の分析例とA児、B児の活動の深まり

A児のエピソード記録37個をカンファレンスにおいて分析し、それをまとめて表に整理した。そこから、A児の活動について考察する。

A児のエピソード記録と、分析方法の例として、3つの記録について示す。

《エピソード1》6月12日（表1）

【表1 6月12日A児のエピソード】

{記号（A、B、C…）：幼児名 番号（1、2、3…）：発言番号

記録
※ A児とC児は、畑がとなり同士で、二人ともとうもろこしと枝豆を育てている。

A1 : (C児が、自分の植物を見て「大きくなっている!」と言っているのを聞いて) ぼくのも、大きくなっている! とうもろこし! 枝豆! [嬉しそうに]

教師1 : ほんとだね! 大きくなっているね。

C1 : 私の植物、A君のより大きい。

A2 : ... [悲しそうな表情]。

C母1 : あっ、とうもろこしと枝豆一緒だね。でも、Aくんは種からやっているんだね。それも、すごいわよね!

C2 : 種ってなに?

C母2 : 苗じゃないんだよ。

A3 : [何かに気づいたかのように、表情がぱっと明るくなる] うん、そうだよ。僕はね、(指で大きさを示しながら) こ(一)んなに小さい種からやっているんだよ!

C母3 : [A児、C児にほほえみながら] うん、そうだね! Cちゃんは、苗から植えたんだね!

教師2 : 同じに見えるけど、二人ともちょっと違うんだね!

表1より、友達が自分の植物を見て、「大きくなっている!」と言っているのを聞いて、A児は負けずに「大きくなっている!」(A1)と言っていることから、A児の『僕も一生懸命育てているよ。僕の植物、僕の頑張るも認めて欲しい』という気持ちがうかがえる。

A児の、この発言(A1)を教師が逃さずに聞き、A児の自分も認めて欲しいという気持ちを受け止める言葉かけ(教師1)を行ったことでA児は少し嬉しさを覚えたことと思われる。

しかし、そこで何気なくC児がつぶやいた「私の植物、A君のより大きい。」(C1)という一言によって、A児は一瞬で悲しみと悔しさでいっぱいになり、言葉を止まらせたと考えられる(A2)。

この一連のやりとりを見ていたC児母親が、A児の気持ちを押し量り、『種からやっているから当然の結果なんだよ、種からやっていることってすごいことなんだよ』(C母1)と共感的にA児の気持ちを受け止めながら対応したことで、A児は自分がやっていることの価値をしっかりと自覚できた(A3)。

また、そのC児母親の発言(C母1)により、C児も植物は苗から育つのではなく種から育つということを知ることになったと考える。

さらに、C児母親や教師がA児C児それぞれの価値を認め、二人ともそれぞれすてきだということをA児とC児に示し、褒めたこと(C母3・教師2)で、その後A児C児は共に、自分の活動に自信をもって取り組むことができたと解釈できる。

《エピソード2》6月20日(表2)

【表2 6月20日A児のエピソード】

{記号(A、B、C…)：幼児名 番号(1、2、3…)：発言番号

記録	
※	D児は、A児の隣の畑で、同じ枝豆を育てている。しかし、A児とは違い、すでにたくさん実がついている。
観察者1	：台風来たけど、大丈夫だった？
A 1	：大丈夫だった。 というより、また生長してる？ でも、全然ならない・・・。
観察者2	：何が？
A 2	：枝豆。花咲かないし・・・。
観察者3	：ほんとだね、まだ花咲かないね。
D 1	：(自分の枝豆を見て、自分の畑で、) わあ、 でっかい！できてる！
D母1	：ほんとだねー大きくなったね。
A母1	：わあ、すごいねー実なってるね！
A 3	：(D児に近寄って行き、) Dくんは、何から植えたの？
D 2	：苗だよ。
A 4	：僕は種から！[少し強気な感じで]
A母2	：うん、そうだね。A君のも、小さな実が なりそうなものあるかもしれないよ！
A 5	：ないよー。[少しぶっきらぼうに探してもせずに]
A母3	：よく見てみて。お母さん、昨日あれーって 思ったんだけど。
A 6	：どこが？
A母4	：ほら、こことか。小さいけど。お母さん、 小さいけど、ここから実がつくんじゃな いかなって思うんだけど。
A 7	：(お母さんにだきつき、とても幸せそうな 顔で) なりそうー！

表2より、観察者が台風の影響を聞いた(観察者1)にもかかわらず、A児はその質問に対しては軽く答え、観察者から質問してもいないのに自分から、枝豆の生長のことを話し始めている(A1)。このことから、A児は枝豆の生長具合についてとても心配していると考えられる。

D児が、自分の枝豆がなっていることを喜んでいる様子(D1)を見て、D児母親(D母1)、A児母親(A母1)がD児の喜びを共感的に受け止めている。周りの人にも自分の思いを理解してもらえたことで、D児の喜びはさらに大きくなっただろう。

そこにA児がいきなり入り、D児に何から植えたかを尋ね(A3)、すかさず自分が種から育てていることを話している(A4)。6月12日(表1参照)に他者評価を受け、種から育てている価値を自覚したことが、自分

の活動への自信を主張する、A児の発言につながったと考える。また、自分の母親が友達の植物を褒めている(A母1)のを見て、『母親に、僕の活動も認めて欲しい』という思いをもったこともその要因であると考えられる。

A児が、自分の枝豆に花が咲かないことを心配に感じ、友達をうらやましく思っていることを悟ったA児の母親が、もう一度子どもが自分の植物に目を向けられる声かけをしている(A母2)。しかし、少し気持ちが沈んでいるA児は自分の植物に目を向けなかった(A5)。

そこで、A児の母親は子どもの自信を回復させるため、A児の枝豆にも、よく見たら実がつきそうなところがあること(A母3・4)を示している。(A母3)で「昨日」とあるように、A児母親は、昨日から実がつきそうな部分があることに気づいていたといえる。それでも、昨日気づいたときに言わなかったのは、『なるべく、子ども自身に気づかせたい』という保護者の思いからだと考えられ、このことは子どもに対するすてきな支援だと考える。

A児母親の声かけ(A母3・4)により、植物をよく観察し、自分の畑にも実がつきそうな部分があることに気づいたA児は、安心感と大きな喜びを感じたと考えられる(A7)。

《エピソード3》7月4日(表3)

【表3 7月4日A児のエピソード】

{記号(A、B、C…)：幼児名 番号(1、2、3…)：発言番号

記録	
※	E児は、いんげんを育てている子どもである。E児の畑は、A児とは遠く離れた場所である。
A 1	：枝豆、まだ収穫できないー。
観察者1	：枝豆、もう少しかー。
A 2	：うん。皮はもうできたんだけど、中身まだ。
観察者2	：そうなんだ！ (E児が、A児の畑を見に来る)
観察者3	：なんか、E君も似たやつ育ててなかった？
E 1	：ぼくは、いんげん。
A 3	：ぼくは、枝豆。
A 4	：E君の見せて？ 間 (A児、E児、観察者が、E児の畑を見に行く。)
観察者4	：(実を指さして)なんか、似てない？
A 5	：(自分の植物を確認せずに)なんか葉っぱも似てる！
観察者5	：葉っぱも？ (観察者が何も言っていないのに、A児の畑をもう一度、A児、E児が進んで見に行く)

E 2 : 似てる (-)。
 観察者 6 : ほんとだ、よく似てるね！よく見てるね！
 すごいね！
 A 6, E 3 : うん！

表 3 より、A 児は、枝豆の収穫を待ち望んでいる様子
 がうかがえる (A 1・2)。また、A 2 の発話から、枝
 豆は先に皮ができて、中の実ができていないことをす
 ずで知っていることが分かる。同様に、7月2日にも、
 「枝豆が大きくなったけど、まだ収穫はできない。」と
 言い、大きくなったにもかかわらず、収穫できない理由
 を聞くと「触ってみると、皮の後ろ側がへこんでいて、
 中もまだすごく小さいから。」と答えている。これらの
 ことから、どうなれば収穫できるかということなど、家
 などの幼稚園以外でも栽培活動の話をしてしていると推測で
 ける。また、A 児は自分でどうなれば収穫できるという
 見通しをしっかりともち、活動していることが分かる。

A 児の畑に E 児が来た際、観察者は子どもたちのもの
 を比較する目を養いたいと考え、「E 君も、似たやつ育
 ててなかった？」(観察者 3) という発言をした。この
 観察者の発言(観察者 3)により、E 児の畑をみんなで
 見に行く(A 4)という、子どもたちの次の活動を生んだ。

また、これまで観察者が観察する中で、A 児は友達の植
 物に興味を示すことはなかった。しかし、このエピソード
 の 6 日後の 7 月 10 日の観察で、自ら友達の植物を見
 に行っている。このことから、観察者の声かけ(観察者
 3)は、A 児が友達の植物に興味をもつきっかけになっ
 たと考える。

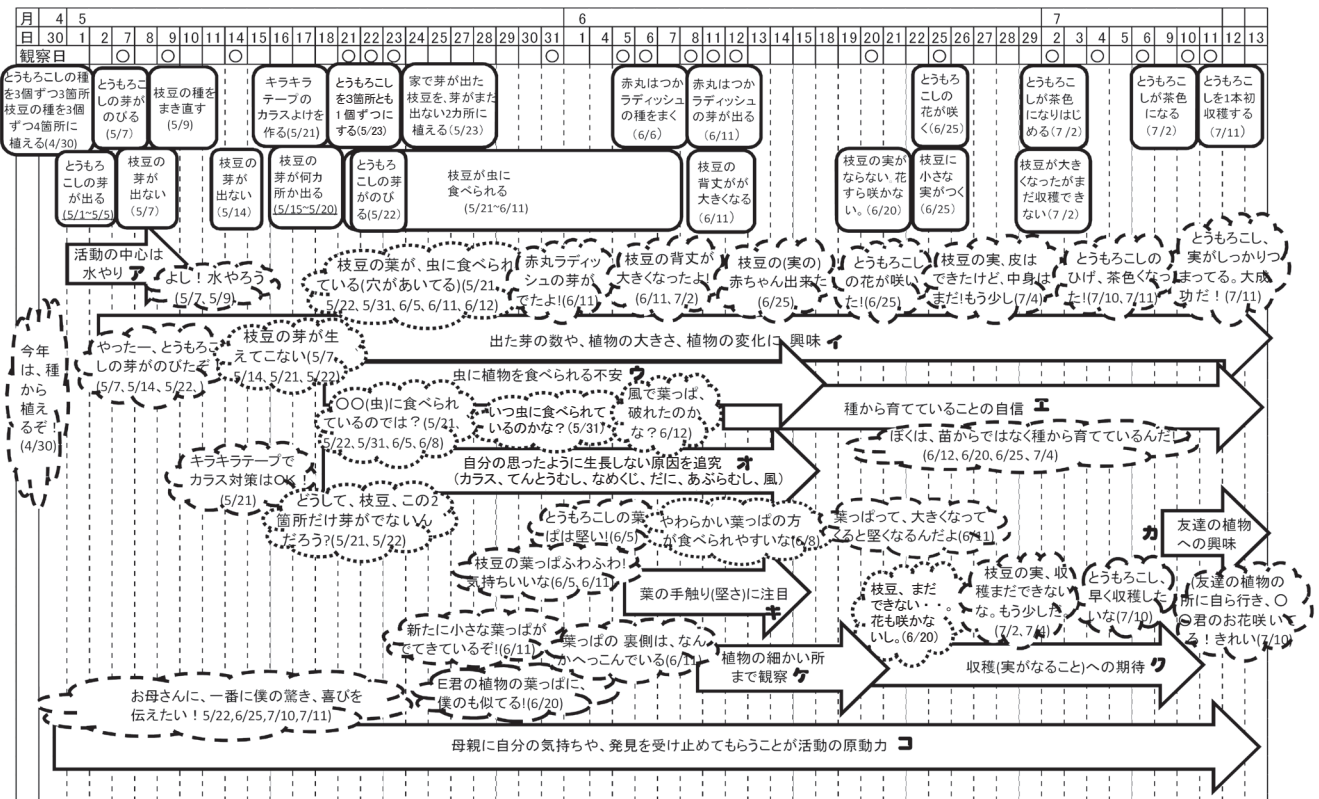
E 児の畑を見に行くと、A 児は自分の植物がそこには
 ないにもかかわらず、実だけではなく、葉っぱまで似て
 いることに気づいた。このことから、A 児は普段から、
 細かいところまで植物をよく観察していることが分かる。

そして A 児、E 児は教師に促されたわけでもないのに、
 もう一度、A 児の畑を見に行っている。このことは、子
 どもたちが、自ら科学的根拠を追い求めている姿だとい
 える。

上記のように、カンファレンスを繰り返しながら、A
 児のエピソード記録を全て分析・整理して、A 児の活動
 の深まりを示すと表 4 に整理できる。

表 4 から、A 児の特徴的な動きを 3 つ読み取ることが
 できる(エ、オ、コの矢印)。

【表 4 A 児の活動の考察】



□ : 事実 (細かい点囲み : 子どもにとって悲しい事実) (粗い点囲み : 子どもにとって嬉しい事実)
 雲 : エピソード 矢印 : エピソードから考えられる観察対象児の内面の動き

〈A児の活動の特徴1：種から育てている自信：表4矢印エ〉

表1, 2のエピソードのように、自分の活動に対して自信をもちながら取り組んだことである。このことは、活動の中盤から生まれ、終わりまで続いている。その自信が生まれた理由を探ると、分析方法の例として前述した6月12日のエピソード(表1)がきっかけとなっていた。6月12日に始まり、活動終了まで観察者(筆者)が8回観察に行ったうち、4回もA児は、種から育てたことへの自信を話し、毎回A児の保護者や、A児の友達の保護者、教師などがA児のその自信を受け止めていた。このことから、A児が、種から育てていることを自分の活動のすてきさと自覚して、そのことを自分にとっての自信として価値をおき、活動していたといえる。

〈A児の活動の特徴2：植物がうまく育たない原因の追究：表4矢印オ〉

自分の植物が虫に食べられるなど、自分の思ったように植物が生長しないことに不安を感じながらも、その原因を追究していたことである。このことは、5月21日頃始まり、6月12日頃消えている。ただ不安に思うだけでなく、その原因を毎日のように一生懸命追究していたところが、A児のすばらしいところだと捉える。植物に深い愛情をそそぎ、心からうまく育てて欲しいと願うA児の姿であるといえる。また、この不安が生じたのは、枝豆の芽が出る(5/15~5/20)、とうもろこしの芽がのびる(5/22)など、ぱっと見ただけで分かる

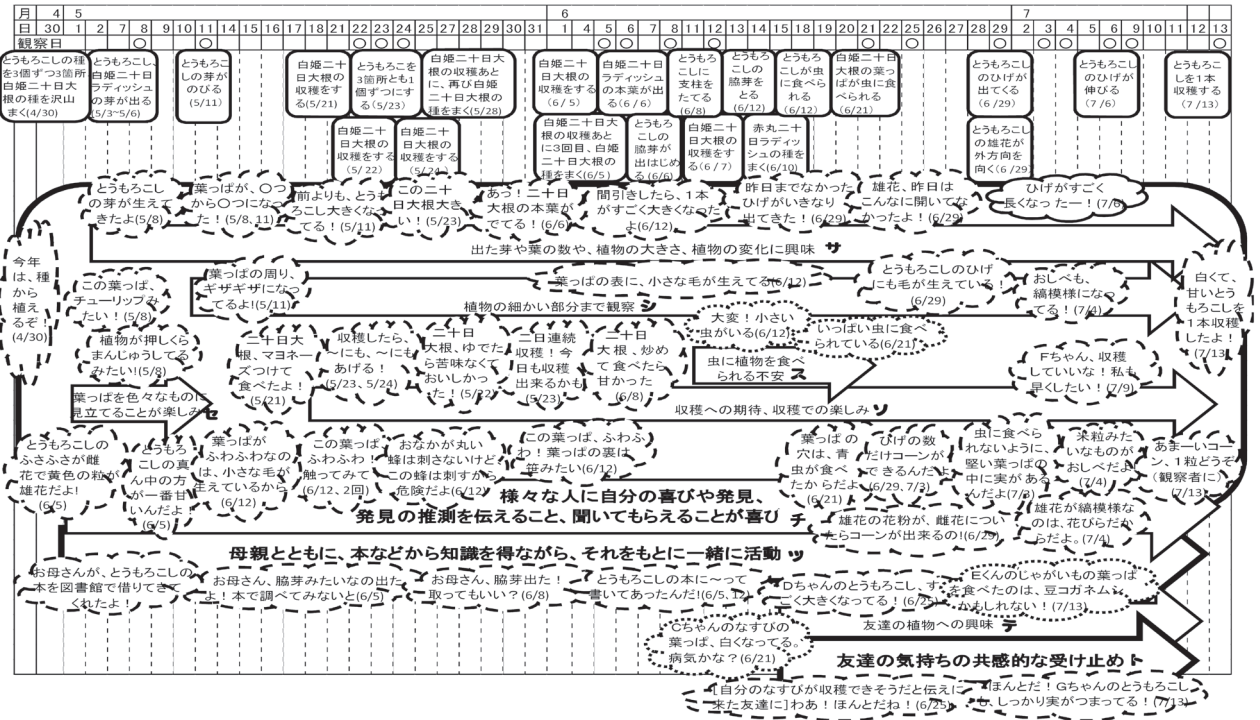
変化があったからだと考える。では、なぜこの動きが途中で消えたのだろうか。不安がなくなったのは、ちょうどA児が、自分が種から育てていることのよさに気づいた6月12日頃である。このことから、周りの様々な人に自分の活動を認めてもらえたことで、自分の植物に対して自信をもつことができ、不安は消えたのだと考える。

〈A児の活動の特徴3：母親の受け止めが原動力：表4矢印コ〉

母親に自分の気持ちや、発見を受け止めてもらうことを活動の原動力として、活動に取り組んでいたことである。このことは、活動のはじめから終わりまでA児の活動に一貫してみられた。嬉しいことがあったときも、心配なことがあったときも、一番に母親を呼び、知らせていた。幼稚園児という年齢からみても、自分の親に喜びを共感してもらえたり、頑張りを覚えてもらえたりすることが、何よりの喜びであったと感じる。

これら3つの特徴から、一貫して、母親に1番に自分の気持ちを受け止めてもらうことに喜びを感じながら活動し、植物全てを種から育てていることで、不安になりながらも生長の違いは取り組み方(植える段階からの違いなど)の違いであることに気づき、自分の活動に大きな誇りと自信をもって取り組んだA児であると考えられることができる。つまり、一貫して、母親に1番に自分の気持ちを伝え、

【表5 B児の活動の考察】



□：事実（細かい点囲み：子どもにとって悲しい事実）（粗い点囲み：子どもにとって嬉しい事実）
 雲：エピソード 矢印：エピソードから考えられる観察対象児の内面の動き

らいから、自分が育てているものと同じ種類の友達
の植物に興味をもった〈け〉。それは、自分の植物も友達
の植物も大きくなってきて、大きさの違いが気になりは
じめたり、自分の植物が虫に食べられるはじめたりしたこ
とで、友達の植物はどうなのか気になりはじめたからだ
と考える。活動の後半では、自分が育てている植物とは
違う種類の友達の植物にも興味をもった〈え〉。それは、
虫に食べられる不安が消え（表4 矢印ウ）、自分の活動
に自信が生まれたこと（表4 矢印エ）、活動に落ち着き
が出てきたことで、ゆったりと友達の様々な植物に興味
をもてたのだと考える。

『友達とのかかわりの広がり』では、上記のように植
物の周りにきた虫を通してかかわりをもったり〈い・こ〉、
植物そのものを通してかかわりをもったり〈う・お〉し
た。つまり、栽培活動をしている環境の中で、子どもた
ちは自然に、科学的な内容を介してかかわりをもつこと
ができたといえる。また、収穫した野菜が、友達とのか

かわりをさらに広げたといえる〈し〉。

表7をみると、B児の活動には、7種類の『家庭
への広がり』につながった活動、1種類の『虫への
興味への広がり』につながった活動、5種類の『友達
とのかかわりの広がり』につながった活動、2種類
の『友達の植物への興味への広がり』につながった活
動がみられた。

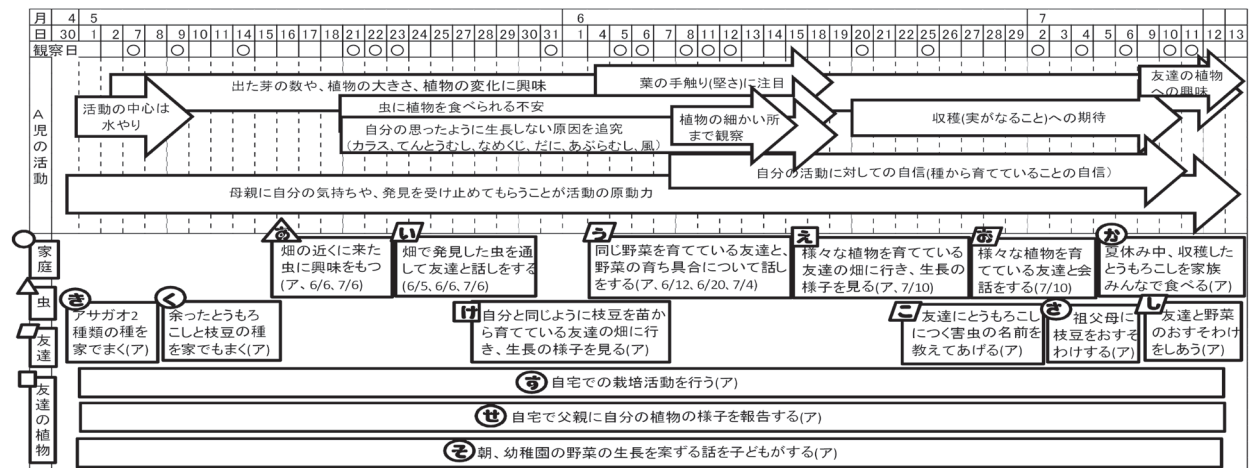
表7から、B児の活動も、家庭、虫、友達、友達の植
物といろいろなところに広がりをもったことが分かる。

3 子どもの育ちを支える保護者、教師の援助の 分析、考察

(1) 観察対象児の動きから

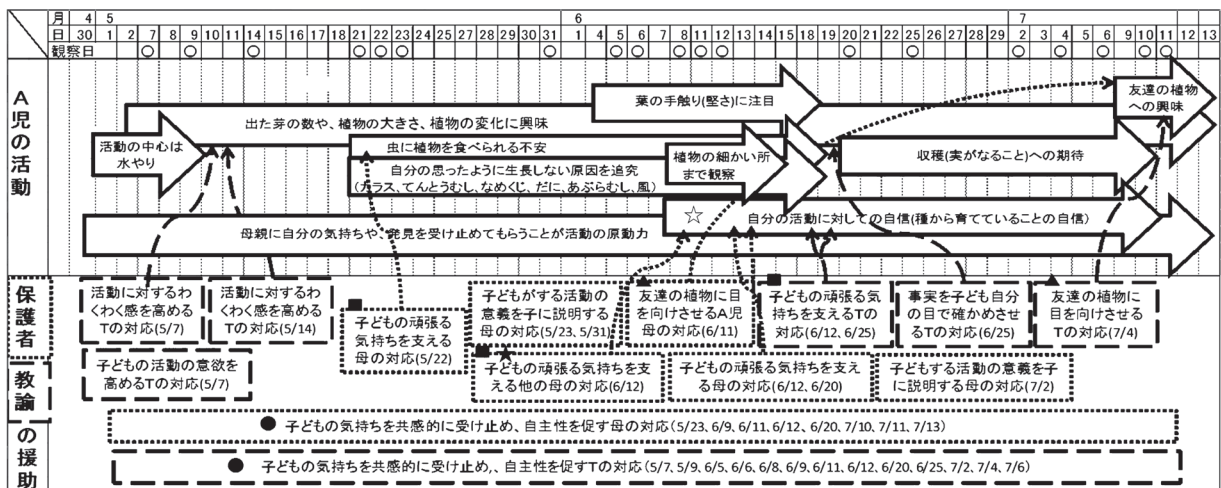
次に観察対象児であるA児、B児の保護者と教師は、
活動を通してどのような援助を行っていたかをエピソード
記録、アンケートを手がかりに表にまとめた。

【表7 B児の活動の広がり】



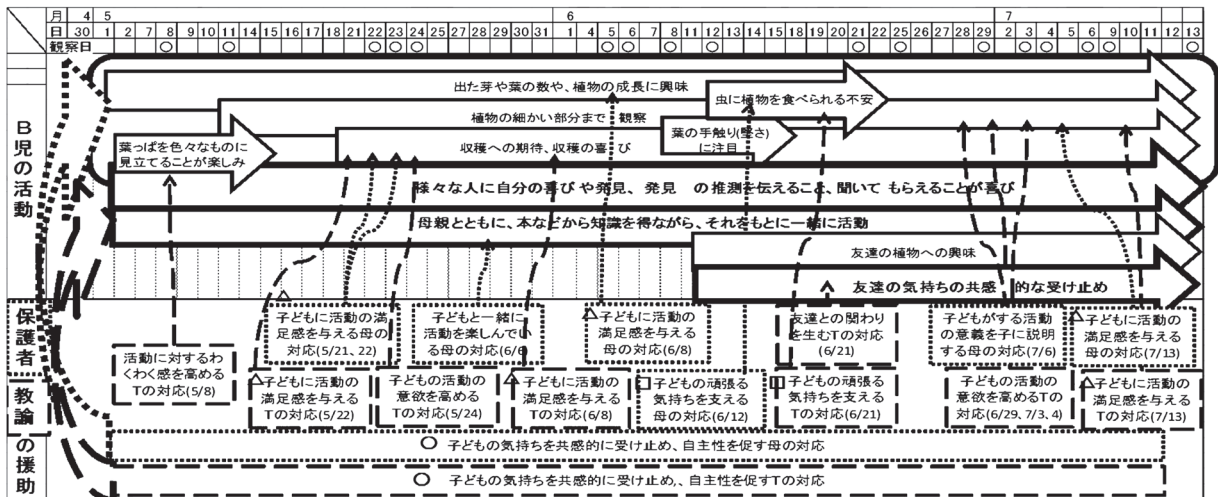
→(表の上半分): 観察対象児の内面の動き □(表の下半分): 様々な所へ活動が広がったと思われる内容
□内の日付: 観察者(筆者)が□の内容を観察した日 ア: 筆者らが□の内容を保護者アンケートの記述から読みとったということ

【表8 A児を支える保護者、教師の援助】



太い矢印: 子どもの育ち 四角囲み: 保護者、教諭の援助 (細かい点囲み: 保護者、粗い点囲み: 教諭)
細い矢印: 保護者、教諭の援助がどのような子どもの育ちにつながっていたか

【表9 B児を支える保護者、教師の援助】



〇 子どもの気持ちを共感的に受け止め、自主性を促す母の対応
 ○ 子どもの気持ちを共感的に受け止め、自主性を促すTの対応
 〇 子どもの気持ちを共感的に受け止め、自主性を促す母の対応
 ○ 子どもの気持ちを共感的に受け止め、自主性を促すTの対応

例えば、上述した6月12日のA児のエピソード内でのC児母親のかかわり方を子どもの頑張る気持ちを支える援助(表8★)とし、その援助は自分の活動に対しての自信(種から育てていることの自信)につながる(表8☆)と解釈した。

このように観察対象児を支えた保護者、教師それぞれの援助をA児、B児それぞれの内面の動きとのかかわりを示しながら表すと先に示した表のようになる(表8:A児, 表9:B児)。

① A児とB児の活動での保護者と教師の対応の相違点について

表8, 9を見比べて、A児とB児で保護者と教師の子どもへの対応の違いがあるかについて考察する。

一人の保護者でもA児、B児に対する援助の仕方には少し違いがある。
 A児に多い保護者・教師の援助・・・子どもの頑張る気持ちを支える対応[母親:計4回, 教師:計2回] (B児の場合は、母親、教師共に1回)
 B児に多い保護者・教師の援助・・・子どもに活動の満足感を与える対応[母親:4回, 教師3回] (B児のみ)

A児は、自分の植物がうまく育っていないのではないかと不安になることが多かったため、保護者と教師は、子どもの頑張る気持ちを支える対応を多く行ったのだと思われる。B児は、自分の活動の頑張りや喜びを人に話し、認めてもらいたいという思いをもちながら活動していたため、保護者と教師は、子どもに活動の満足感を与える対応を多く行っていたと思われる。

A児とB児の母親は同じ人物であるのに、A児とB児の援助の仕方には違いがみられることから、保護者は子どもを中心に考え、子どもに合わせた援助を行っていたと考えることができる。

② A児とB児の活動での保護者と教師の対応の類似点について

表8, 9を見比べてA児とB児で、保護者と教師の子どもへの対応に類似するところがあるか考察する。

表8, 9から、保護者と教師は子どもの活動場面で、それぞれの子どものことを考えて毎日様々な援助を行っていたことが分かる。
 また、援助の中には保護者と教師の間で、類似した対応がみられた。(表8, 9それぞれで同じ記号のもの)

子どもに対して同じ願いをもち、保護者も教師も類似した援助を一緒になって行っていたことこそ、子どもにとって大きな価値だったと考える。

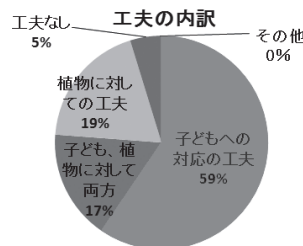
このような一貫した両者の援助の積み重ねが、IV1(2) IV2のような子どもの育ちを生んだ要因になったのではないだろうか。

(2) 全体の動きから

※ 保護者、教師へのアンケートの結果から、全体的にみて保護者、教師の援助はどのようであったかを考察する。

保護者にこの活動の中で、工夫されたことはなんですかと記述式で尋ねた。これを分類してみると、子どもへの対応の工夫と植物に対しての工夫、その他、工夫なしに分けられ、次のようになった(グラフ20)。

【グラフ20】
この活動の中で工夫されたことはなんですか?(記述)

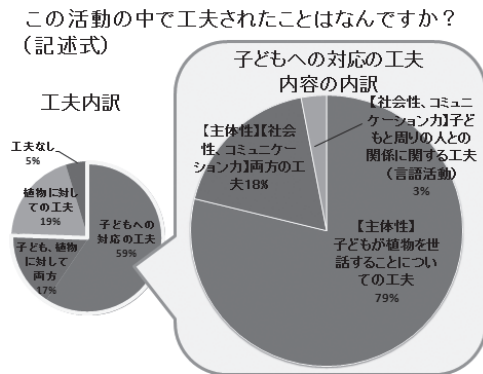


70%以上の保護者が子どもへの対応を工夫していた

このことから、大半の保護者が、栽培活動の目的が子どもを育てることだと意識して活動していたといえる。

子どもへの対応の工夫について、その内容の分類結果をグラフ 21 に示す。子どもの主体性に関することと、社会性に関することにわけられた。主体性とは、子どもが植物の世話をする際の工夫、社会性とは、会話など子どもの周りの人との関係に関する工夫とした。

【グラフ 21】

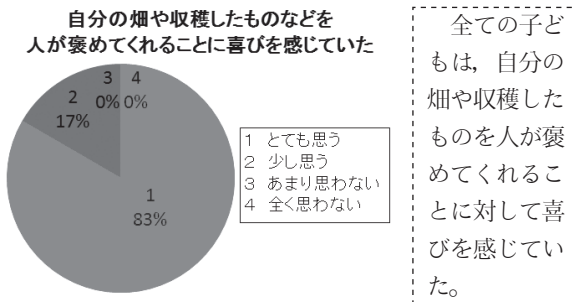


97%の保護者が主体性に関することを記述した。

このことから、保護者は子どもが活動を本気になって取り組めるようにすることを大切にしながら対応していたことが分かる。

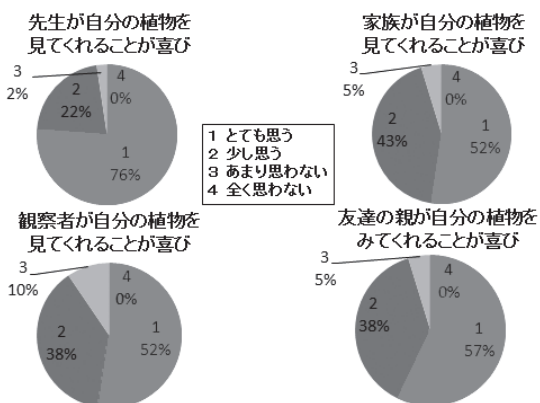
さらに、保護者に子どもは自分の畑や収穫したものを人が褒めてくれることに喜びを感じていたかについて4件法で尋ねた(グラフ 22)。

【グラフ 22】



また、子どもは誰に自分の植物を見てもらうことを喜びと感じていたかを尋ねた(グラフ 23)。

【グラフ 23】



90%以上の保護者が、先生、家族、友達の保護者、観察者、どの人に見てもらうことも、子どもの喜びだったと感じた。

先生、家族はもちろん、観察者、友達の保護者、様々な人に自分の植物を見てもらえること、褒めてもらえることが子どもの大きな喜びであったといえる。

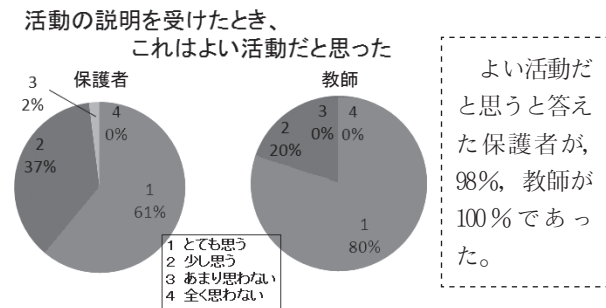
4 保護者、教師からみた親子栽培活動の捉えの分析、考察

※ アンケートより、保護者と教師が活動をどのように捉え、どのような感想をもったかについて分析し、考察する。

(1) 活動前の評価

活動の説明を受けたときこれはよい活動だと思ったか尋ねた(グラフ 24)。

【グラフ 24】

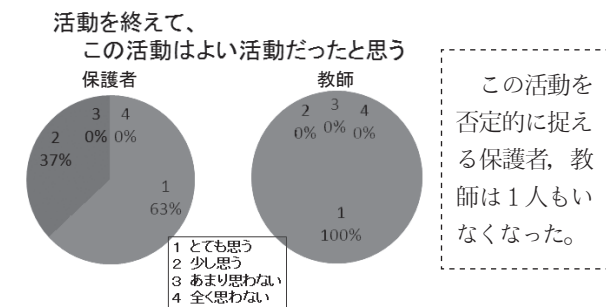


このことから、しっかりと活動の説明が行われたことで、保護者も教師も活動開始前から活動を好感的に捉えたうえで、活動が開始されたといえる。また、昨年度に1度栽培活動を経験していることも、このような結果につながっていると考えられる。

(2) 活動後の評価

活動後に、この活動はよい活動だったと思うかについて尋ねた(グラフ 25)。

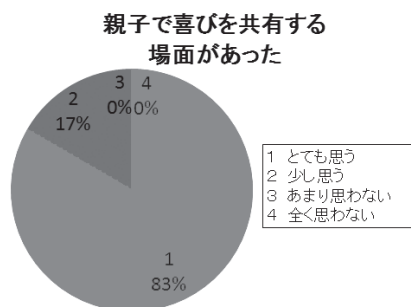
【グラフ 25】



ここで、どうして否定的に捉える人がなくなったのかを探る。

親子で喜びを共有する場面があったと思うかについて尋ねた(グラフ 26)。

【グラフ 26】



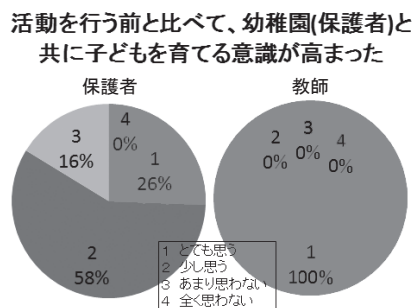
全保護者が、親子で喜びを共有する場面があったと答えた。

このことから、この活動にかかわり、子どもと喜びを共有したり（グラフ 26）、子どものすてきさや育ちを実感したり（グラフ 1、3、4、6、7、8、10、16～19）したことで、全保護者、教師はこの活動を行ってよかったと感じているといえる。

また、グラフ 21 から保護者は子どもの主体性や社会性を育てるために子どもを褒めていたことを考え合わせると、保護者や教師がしっかり行われた説明により、この活動を好感的に捉え、子どもと一緒に楽しみながら活動を行っていたこと、その結果、保護者自身が楽しんで一緒に活動したこと自体が子どもの育ちを支える大きな援助になったと考えられるのではないだろうか。

次に、活動を行う前と比べて、幼稚園（保護者）と共に子どもを育てる意識が高まったか尋ねた（グラフ 27）。

【グラフ 27】



80%以上の保護者、全ての教師が共に子どもを育てる意識が高まったと答えた。

附属幼稚園であるため、保護者が幼稚園に協力的であることが特に多く、もともと幼稚園と保護者が共に子どもを育てる意識が高かったため、保護者の少し思うという回答やあまり思わないといった回答が多かったと考えられる。

実際に、あまり思わないと書いた保護者の中には、次のような理由を書いた保護者がいた（エピソード 5）。

【エピソード 5】

U 21 児母
活動前から一緒に育てていただいている意識は強くありましたので、活動を通して特にということを感じません。

エピソード 5 から、活動を行う前から保護者は幼稚園と一緒に子どもを育てている意識が強くあり、そのため、

この活動を特別に大きいことをした活動と捉えなかったことが分かる。

それでも、保護者、教師が一緒になって子どもを育てる意識が高まった保護者が 80%以上いる。教師は、全員意識が高まったと答えている。また、エピソードとしては、例えば次のようなエピソードがあった（エピソード 6-1、6-2）。

【エピソード 6-1】

U 13 児母
野菜の生長など、先生方もその様子をしっかりと観察していただき、朝から挨拶以外の会話が増えました。土曜日や夏休みには、担任の先生以外にも声をかけていただき、娘も私も先生と会話できました。先生と一緒に成長や収穫を喜ぶことができました。

【エピソード 6-2】

教師 2
保護者と子どもと保育者が、共に同じ目標に向かって活動することができたから。

保護者（エピソード 6-1）は、「先生方もその様子をしっかりと観察していただき」、「担任の先生以外にも声をかけていただき」、「先生と一緒に」と教師と自分たち親子と一緒に活動できたことについて書いている。また、教師（エピソード 6-2）は、「保護者と子どもと保育者が」の部分から、親子と一緒に活動できたことについて書いている。

このことから、保護者、教師が互いの価値を認め、「一緒に」活動を行ったという意識をもっている、また、そのことをよさとして捉えていることが分かる。これらのことから、この活動は保護者、教師両者が協力し合って子どもを育てる意識を高めることができる活動であったといえる。

V 議論

1 観察対象児 2 名の活動と全体の育ちから、子どもの育ちにどのような効果があったか

観察対象児 2 名の活動をみると、それぞれに個性豊かな育ちがみられた。2 人とも活動が深まりをもち（A 児：表 4、B 児：表 5）、また広がりをもっていた（A 児：表 6、B 児：表 7）。また、子どもたち全体を見ても、活動は深まりをもち（IV 1（2））、広がりをもっていた（IV 1（2））。

A 児、B 児、そして全体の活動の深まりをみると、次のようなことが共通している（表 13）。

【表 13 子どもの活動の深まりの共通点】

- 活動の始まりから終わりまで、一貫して自分の育てている植物、その変化に興味をもっている（A 児：

表4イ, B児:表5サ, 全体:グラフ1, 3, 4, 5)。

- 植物がうまく育つようにと考えながら活動している (A児:表4オ, B児:表5ツ, 全体:グラフ6)。
- 自分の感じたことや考えたことを, 豊かに表現しながら, 活動している (A児, B児:エピソード記録の量より, 全体:グラフ7)。
- 活動を通して, 自分自身に自信をもったり, 喜びを得たりと, 自尊感情が高まっている (A児:表4エ, B児:表5チ)。
- 家庭, 友達の植物, 友達, 虫などに活動が広がっている。(A児:表6, B児:表7, 全体:グラフ16, 17, 18, 19)

これらのことから, この活動を通して観察対象児A・Bをはじめとする子どもたちは, 自分の植物に愛着をもち, 悩んだり考えたりしながら, 一生懸命に育てたことで, 自分自身の自尊感情を高めることができたといえる。また, そのことを周りにいる人々に生き生きと表現し, 活動の中でたくさんの喜びを感じることができたといえる。さらに, その活動は自分の植物だけにとどまらず, 様々な自然環境や周りにいる人々とのかかわりを生み, 自然への親しみの心や, 社会性が育ったと考える。

観察対象児だけを見ても, A児の活動は植物がうまく育つようにという願いが活動の根源にあり, B児の活動は, 観察や調べることを通して様々な発見をすることが活動の根源にあった。そのように, 当たり前であるが, 活動スタイルは一人一人異なる。では, 活動スタイルが違っていても, IVから分かるように全ての子どもに育ちが見られたのは, どんなことが影響したのだろうか。ここでは, A児(表4), B児(表5)の特徴的な育ちに着目して, その理由は何であるかを考える(表14)。

【表14 A児, B児の活動の特徴】

【A児の活動の特徴】

- エ 種から育てていることの自信
- オ 自分の思ったように生長しない原因を追究
- コ 母親に自分の気持ちや, 発見を受け止めてもらうことが活動の原動力

【B児の活動の特徴】

- ツ 母親とともに, 本などから知識を得ながら, それをもとに一緒に活動
- チ 様々な人に, 自分の喜びや発見, 発見に伴う思いや考えを聞いてもらうことが喜び
- ト 友達の気持ちの共感的な受け止め

A児やB児, またその他の子どもたちが様々な育ちをみせたのは, この活動に次のような特徴があったからだと考える(表15)。

【表15 子どもの育ちを生んだ親子栽培の活動の特徴】

- i 植物を継続して育てる活動であったこと
…オ, ツ
- ii 親子ごとの活動であり, 親子で活動方法, 植えるものなどが自由であること
…エ, ツ
- iii 子どもの活動の周りには, 子どもの気持ちを共感的に受け止める様々な人がいたこと
…コ, ツ, チ, ト

幼稚園が, 表15のような環境を整え, 保護者がこの活動の意味を受け止め, 活動に協力して, 一緒に参加したことで, 結果的に子どもたち一人一人の様々な育ちにつながったと考える。

2 親子栽培活動の附属幼稚園としての目的と実際の効果のずれが示すこと

活動の目的は, 朝, 保護者と子どもと一緒に活動し, 植物の生長を一緒に楽しみ, そのことを話題に家庭での会話を豊かにすることであった(Ⅲ1(1))。

しかし, 今回の実践では, 確かに家庭での会話にもつながったことはつながったが, その何倍も, 実際活動を行っている, まさにその瞬間に大きな効果をいくつも生んでいる(A児B児全体:IV1(2), A児:表4・6, B児:表5・7)。

このずれの原因を考えてみる。保護者と子どもが一緒になって活動を楽しむことで, 活動しているその場で, 子どもから話したくなる状況が生まれた。また, 活動の場には, 子どもの保護者だけでなく, 教師, 観察者, 友達, 友達の保護者など子どものつばやきに耳を傾け, 一緒に気持ちを共感してくれる人がたくさんいることで, 会話が豊かになったことはもちろん, 子どもに大きな喜びや自信を与えるなど, 子どもの豊かな心を育む上で大きな影響を与えたといえる。

3 親子栽培活動の意味と学校教育への可能性

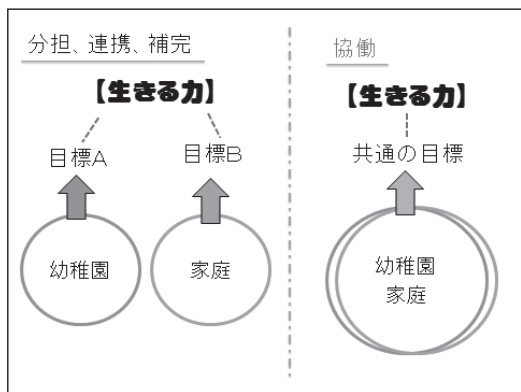
(1) 附属幼稚園の実践の多様な協力関係の中での位置

学校と保護者との協力関係には, 様々なものがあるため, それを筆者らは大きく4つに分類した。分担, 連携, 補完, 協働である。大辞泉⁽⁶⁾によると, “分担”とは仕事などを分けて受け持つこと, 分けて負担すること, “連携”とは互いに連絡をとり, 協力して物事を行うこと, “補完”とは不十分な部分を補って, 完全なものにすること, “協働”とは同じ目的のために, 対等の立場で協力して共に働くこととある。

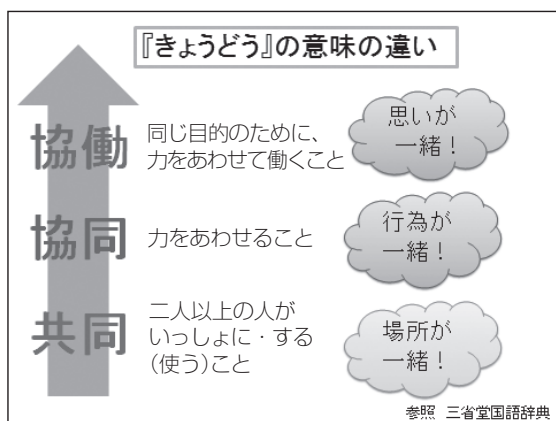
他の3つと“協働”を比べてみると, “協働”というのは1つの目標に向かって二者が対等の立場で一緒に働くということが大きく異なる(図7)。

また, 『きょうどう』という言葉は, “協働”以外に“協同”とも“共同”とも書くことができる。三省堂国語辞典⁽⁷⁾

では、“協働”は「同じ目的のために力を合わせて働くこと」，“協同”とは「力を合わせること」，“共同”とは「二人以上の人がいっしょに・する（使う）こと」とある。この3つの違いとして，“共同”は共同風呂ともいうように、「場所が一緒であること」，“協同”は場所とともに「行為が一緒であること」，“協働”は場所、行為、そして「思いまで一緒であること」である（図8）。



【図7 分担、連携、補完と協働の違い】



【図8 3つの『きょうどう』の違い】

このことから、今回、附属幼稚園で実践された親子栽培活動は、活動前にしっかりと行われた幼稚園からの説明を契機に、保護者、教師が子どもたちを育てるという共通の目的（思い）に向けて、子どもに対して類似の援助をしていた、つまり、保護者と教師が対等の立場で子どもにかかわっていたことから保護者、教師の協力関係は“協働”であったといえる。

（2）附属幼稚園の実践の研究的意味と、これからの活用への可能性

学校や地域と家庭が協力して行われた親子活動については、石井（2007）⁸⁾、松本⁹⁾（2009）、田中（2011）¹⁰⁾などいくつかの実践がなされている。しかし、このような親子活動は1回や2回限りの活動ばかりであり、継続的な活動ではない。1回や2回限りの活動では、子どもの活動の深まりがあまり期待できない。

それに対して、関（2009）¹¹⁾では1年間の継続した

活動がなされている。しかし、この活動では、保護者は登録者のみの参加であり、全ての保護者が参加しているわけではないこと、活動にかかわるのは登録した母親と教師のみである（家族みんなを巻き込んだ活動ではない）こと、保護者と教師の役割は完全にわかれている（保護者は畑を耕す、教師は、畑まで子どもたちを連れてくるなど）こと、子どもの活動内容と保護者の活動内容も違うこと（保護者は畑を耕す、子どもは種をまくなど）から、子どもの活動を支える援助としては薄く、また、筆者らが一番深い協力関係だと考える協働とはいえない。さらに、1つの親子単位の活動ではなく学級集団全体で行う活動であること、それに伴い、子どもの植えるものや、いつ収穫するかなどが決められていることから、子どもたちは主体的に活動しづらく、活動の深まりは生まれにくいと考える。そのためか、それぞれの論文においても子どもたちの育ちについては報告されていない。

今回の研究では、全ての保護者が参加し、親子ごとに自由に植物を選び、活動した点が関（2009）¹¹⁾の活動とは内容面で大きく異なる。

また、研究方法をみても観察対象児を決めたり、観察者（筆者）が毎回のように活動に出向き、直に子どもたちの様子を観察したりしたため、子どもたちの日々の成長や育ちを詳細に記録することができた。また、保護者へのアンケートにおいても、保護者の意識変化だけでなく、子どもの育ちについても尋ねた。これらのことにより、この活動を行うことで子どもがどのような育ちをみせるのかが客観的に明らかになった。

また、このことから、関（2009）¹¹⁾が指摘しているように、幼稚園の子どもたちの活動に、保護者が主体的にかかわる機会として、参観に来るのではなく、活動しに来る機会を積極的に作ることに意義があり、栽培活動は、子どもたちの原風景たる感動体験を共有できる絶好の場となることを、改めて確認できた。

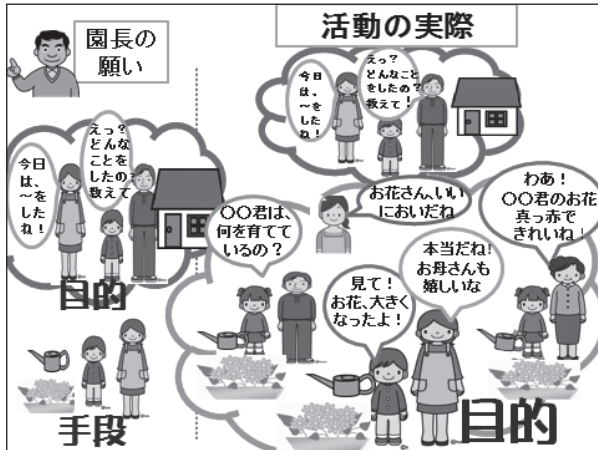
そして、この活動は、保護者が送り迎えをする幼稚園だからこそ、できた活動といえる。小学校や中学校では、保護者はそう頻繁に学校には行かない。しかし、幼稚園では、保護者が毎日送り迎えをするため、子どもをめぐって保護者と教師が一緒になって活動することが容易にできたのだと考える。

さらに、この活動を幼稚園のうちにいったことがこれからの学校教育での保護者と教師の連携に大きな影響を与えると考える。幼稚園のうちに、保護者が学校と同じ目標に向かって、学校と対等の立場で一緒に活動を行うこと、また、そのことが子どもの育ちに大きな効果を生むことを実感することで、これから先、小・中学校、高等学校、大学と学校の種類が変化しようとも、学校が何かをするといったとき、保護者はきちんと学校と同じ立場で協働できることにつながるのではないかと期待する。

VI まとめ

1 結論

親子栽培活動は、当初、子どもの育ちの中でも家庭での会話の増加をねらって行われたが、実際は栽培活動そのものが子どもの大きな育ちを生み、その場所で行われる活動そのものが価値深いものとなった(図9)。



【図9 園長の願いと活動の実際】

図9に示したように、本気になって取り組める活動があり、それに取り組む子どもの気持ちを受け止める多様な人がいる、さらに、保護者と教師は同じ価値観で協働しながら活動を支える、そのような環境を幼稚園が整えたことこそ、子どもの大きな育ちを生んだといえる(図10)。



【図10 子どもの育ちを生んだプロセス】

また、親子栽培活動のような教師と保護者が協働して行う活動を幼稚園で行うことで、小学校以降の学校と保護者の関係改善につながると考えられる。

2 残された問題

親子栽培活動を3年間連続して行ったことによる効果を見いだす必要がある。

小・中学校での継続観察の必要性がある。この活動が、小・

中学校での学校と保護者の関係改善にどのように生きるかということ検討する必要がある。

また、附属幼稚園以外の幼稚園、保育園でも実践が可能であるかを検討する。

謝辞

本研究のための実践にご協力いただきました富山大学人間発達科学部附属幼稚園の園長 徳橋曜先生、副園長 平井久美子先生(現:富山市立水橋中部小学校教頭)、附属幼稚園の先生方や園児に深く感謝いたします。

【引用文献】

- (1) 文部科学省(2005) 中央教育審議会答申(平成17年度10月26日)「新しい時代の義務教育を創造する」第2部 各論 第3章 地方・学校の主体性と創意工夫で教育の質を高める—学校・教育委員会の改革— (1) 学校の組織運営の見直し ウ 保護者・地域住民の参画の推進 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/others/detail/1313083.htm)
- (2) 浜松市教育委員会(2010) 平成22年度学校評価「浜松市共通項目」(幼稚園)の結果と考察
- (3) 中央区立泰明幼稚園(2010) 平成22年度中央区立泰明幼稚園 自己評価報告書 保護者アンケート達成状況Ⅱ全体評価で幼稚園の運営について
- (4) 富山大学人間発達科学部附属幼稚園(2012) 富山大学人間発達科学部附属幼稚園HP ①教育実践研究 本年度の研究 ②幼稚園のご案内 園舎・園庭マップ (<http://www.fzkk.fuzoku.u-toyama.ac.jp/>)
- (5) 富山大学人間発達科学部附属幼稚園(2010) 平成22年度幼稚園要覧
- (6) 小学館(2012) デジタル大辞泉
- (7) 見坊豪紀・金田一京助・金田一春彦・柴田武・市川孝・飛田良文(2008) 三省堂国語辞典 第六版
- (8) 石井浩子他(2007) 日本保育学会第60回大会発表論文集 p.626~p.627 行政や地域との連携を生かした「親子体操の普及とその意義について」
- (9) 松本秀蔵(おおくらの森幼稚園)他(2009) 日本保育学会第62回大会 発表論文集 p.53 森の保育(Ⅱ) 一森の保育と保護者との連携—
- (10) 田中美幸(2011) 常葉学園短期大学紀要(42) p.139~p.156「家族・地域と園を結ぶ・開かれた教材」ミソ造りの実践を通して(その5)—幼稚園における親子のみそ造り体験から見てきた食文化活動への拡がり
- (11) 関 政子(やはた幼稚園)(2009) 日本保育学会第62回大会 発表論文集 p.305 栽培活動を基軸とした家庭教育支援の試み

(2013年8月9日受付)

(2013年10月9日受理)