



# 幼児期環境教育論に関する基礎的研究

井上, 美智子

---

(Degree)

博士 (学術)

(Date of Degree)

2007-09-25

(Date of Publication)

2014-11-27

(Resource Type)

doctoral thesis

(Report Number)

甲4100

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1004100>

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。



# 博士論文

幼児期環境教育論に関する基礎的研究

平成19年6月

神戸大学大学院総合人間科学研究科

井上 美智子

# 幼児期環境教育論に関する基礎的研究

# 目 次

問題提起	1
第1章 環境教育観・環境観・自然観の変遷	7
第1節 20世紀の環境教育の展開過程	9
(1) 国際的動向	9
(2) 各国の動向	16
第2節 国内の環境教育の展開過程	21
(1) 環境教育前史	21
(2) 環境教育の始まり	24
(3) 環境教育の展開	26
第3節 環境観の変遷	30
(1) 環境とは何か	30
(2) 環境と自然の関係	37
(3) 環境思想の変遷	43
第4節 環境教育観の変遷	46
第5節 環境教育・環境・自然の定義の必要性	53
第2章 保育における環境概念の導入過程とその変遷	57
第1節 教育学用語としての環境	60
第2節 保育理論における環境	62
(1) 国外の保育理論の環境概念	63
(2) 国内の保育理論の環境概念	66
第3節 日本の保育のガイドラインにみる環境	69
(1) 「領域」と「保育内容」	70
(2) 日本の保育における環境概念	75
(3) 自然とのかかわり観の変遷	80
(4) 保育における環境と自然の関係性	88
第4節 環境教育の環境概念・自然概念との相違	91

第3章	幼児期の環境教育研究にみる環境教育観	95
第1節	環境教育分野の幼児期の位置づけ	97
(1)	国外の動向	97
(2)	国内の動向	99
第2節	保育にみる環境教育のとらえ方	102
(1)	国外の動向	102
(2)	国内の動向	104
第3節	幼児期の環境教育の先行研究	106
(1)	国外の先行研究	106
(2)	国内の先行研究	111
第4節	幼児期の環境教育研究の環境教育観・環境観・自然観	117
(1)	現在までの幼児期の環境教育をめぐる動向	117
(2)	現在までの幼児期の環境教育研究の環境教育観・環境観・自然観	120
第4章	保育実践にかかわる実態分析	127
第1節	保育者の環境教育のとらえ方の実態	129
(1)	環境教育という概念の認知度	130
(2)	環境教育についての考え方	132
第2節	保育の実践実態	142
(1)	保育者の援助や保育環境構成の実態	142
(2)	子どもの経験する活動の実施頻度	144
(3)	保育環境としての園庭	154
第3節	保育者養成教育の教育課程・教育内容の実態	163
(1)	教育課程全体の環境教育の位置づけ	164
(2)	一般教育科目の環境教育の実態	168
(3)	総合演習の環境教育の実態	174
第4節	保育者を志望する学生の経験や考え方	179
(1)	保育者志望学生の環境教育経験と環境問題や自然についての考え方	179
(2)	現職保育者との比較	188
第5節	保育実践の実態にみる幼児期の環境教育	196

第5章 幼児期環境教育論の再構築	199
第1節 幼児期環境教育論の再構築	201
(1) 環境の定義	201
(2) 自然の定義	203
(3) 環境教育の定義	205
(4) 保育の定義	208
(5) 幼児期環境教育の定義	209
第2節 幼児期環境教育実践に向けての具体的提案	210
(1) 定義から提案される実践のあり方	210
(2) 環境教育の自然観・環境観を保育に取り込む	213
(3) 言葉をめぐる混乱への対策	224
第3節 幼児期環境教育研究の今後	225
(1) 本論文の未検討の課題	225
(2) 幼児期環境教育の課題の解決に向けて	232
謝辞	236
あとがき	237
註	238



## 問題提起



本論文の目的は、20 世紀の環境教育の展開過程及び環境教育と保育両分野における環境・自然概念の導入変遷過程とその相違を解明し、さらに、保育実践の実態を環境教育の観点から分析した上で、それらの結果に基づき幼児期における環境教育論の原理を再構築することである。

現代の人間を取り巻く環境に、問題が存在することは多くの人が認めるところである。騒音や不法投棄など生活の中の身近な問題から、公害、地球環境問題に至るまで多様な問題が存在する。そもそも人間も含め生物は、生存することによって自分を取り巻く環境に影響を与え、影響を受ける存在である。したがって、人間が自分を取り巻く環境に影響を与えたのは、ヒトという種が誕生した時からのことで、最近ではない。ところが、人間が環境に与える影響は、現在では影響という表現にはとどまらず、人間自身によって「問題」と呼ばれるようになってきている。

環境問題と呼ばれ人間が解決すべき課題として扱われるようになったのは、20 世紀以降である。その理由として、20 世紀がそれ以前とは異なる特徴を持った世紀であったことが考えられる。すなわち、医療や保健衛生、農業技術の発展などを背景要因とした人口増加と、産業革命後の技術革新とエネルギー革命などを背景要因とした物質的に豊かな生活の誕生という特徴である。これによって、人間が環境に与える影響は質・量共に従来とは異なる「問題」になったのである。当然ながら、環境問題というとらえ方をする以前に環境という概念が登場していたことも重要であろう。また、物質的に豊かな生活が、生活の質を考えたり、生きる権利について考えたりする余裕を生み出し、環境問題について考える余裕を生み出したことも大きい要因だったと考えられる。

さらに、この 20 世紀は、教育が大衆化した時代でもあった。公教育が普及し、先進諸国のほとんどの人が教育機会を与えられ、教育の果たす役割が大きくなり、その役割が社会的に認知されるようになった時代でもある。教育という文化は時代や所属する社会によってその内容は多様である。その時代の社会体制によっても、子ども観によっても変化する。教育が学校という機関を通して大衆を対象に組織的に営まれるようになるのは、20 世紀以降のことである。ごく一部の社会階層だけのものだった学校教育は、20 世紀以降に先進諸国と呼ばれる国で大衆のものとなり、一方、教育とは呼ばれない社会全体が担ってきた教育機能(例えば、職能・生活技能・地域社会の中の風習やコミュニケーション技能などの伝承)は社会の変化に伴い衰退していった。これは、次第に豊かさを得てきた人間社会で、成長過程にある若いヒトの社会的な位置づけが「小さな大人」から「子ども」へと

数世紀かけて変化した結果でもある。このように 20 世紀は教育の価値が社会的に認知された世紀でもあった。環境教育は、一般に環境問題を解決するために生まれた教育の一分野とされるが、環境という概念に続いて、環境問題というとらえ方が生まれ、教育が社会的な認知を受けた 20 世紀に環境教育が生まれたのは当然の流れであった。

20 世紀に環境問題への対応として生まれた教育の一分野である環境教育は、様々な場面で生涯にわたってあらゆる発達段階において実践されるべきだとされる。しかし、その理由が語られることはない。教育分野では、人間は生涯にわたって発達するものととらえられ、人生のそれぞれの時期に応じた学習の機会が提供されるべきだとされている。「生涯にわたってあらゆる発達段階で」とは、誕生してから死ぬまで継続して、あるいは、どの年齢層に対してもという意味である。具体的にいえば、生まれて以降の乳幼児を対象とした家庭教育や保育の中に始まり、学校教育を経て、企業内教育や社会教育の中でも、高齢者向けの大学やコミュニティ講座などでも実践されるべきということになる。

このように「生涯にわたって」とした場合、開始期として幼児期が取りあげられることが通常である。確かに生涯発達の中でも幼児期は、身体・認知能力・心など発達の諸側面で劇的な変化を遂げる期間である。現世のヒトになって初期発達により長い年数をかけるようになったと考えられているが、その長い初期発達の期間に、ヒトの子は環境との相互作用を通して、二足歩行をするようになり、基礎的な運動機能を身につけ、言葉を獲得し、他者への共感性を持ち、ジェンダーやエスニシティのアイデンティティを獲得し、社会的・文化的存在としての人間へと発達していく。これらは身体の発達だけではなく、生理機能の発達や脳の発達などとも深く結びついている。要素ごとに時期も姿も異なり、また、性成熟という後から加わる要素も残されているが、いずれにしても多くのことは生後 8 年程度で成し遂げられてしまう。それゆえに幼児期は身体、運動機能、心、知能、精神など人間の様々な側面の基礎ができあがる時期、その後の教育につながる基盤形成の時期だといわれる。保育はこうした発達理解を元になされる教育実践である。ところが、環境教育において幼児期からの生涯にわたる実践の必要性が語られるものの、研究や実践報告において幼児期への関心は薄い。環境教育に関連する学会の実践報告にみる学習主体や民間団体が提供する自然体験型環境教育プログラムの対象、政府が出す環境教育のガイドラインの具体例に見る対象のほとんどが小学生から高校生までの子ども、大学生、成人であり、そこに、幼児が取りあげられる場合は少ない。とすると、環境教育にかかわる者が生涯にわたってあらゆる発達段階でという場合、それは単に教育学における発達観の変容に合わ

せて形式的に述べているだけなのであろうか。

一方、現代の日本の保育はその基本を「環境を通して行うもの」とし、発達を見る視点の一つとして「領域環境」をあげるなど環境の重要性が常に確認されている。それにもかかわらず、環境教育という視点からの保育実践報告は少なく、あたかも保育課題として認識されていないかのようである。すなわち、環境教育学と保育学がもつ既存の知識からは「環境問題を解決するために行われる環境教育も人間発達において重要な時期である幼児期から開始されるものだ」というとらえ方を導くことができるにもかかわらず、それぞれの分野で幼児期の環境教育への関心は低い。その理由の一つとして、それぞれの分野の基本概念である「環境」や「教育」のとらえ方の多義性とそれが生み出す混乱があるのではないかと考えられる。

そこで、本論文では、まず、第1章で、環境教育が20世紀に発展してきた過程を環境と自然の二つの側面から批判的に検討し直すことにする。環境教育は西洋由来のものとして、日本の環境教育も一部に独自の展開をしながらも、常に国際的な動向の影響を受けてきた。ここでは、環境教育の展開過程を海外と国内の二つの側面に分けて、それぞれの過程でどのように変遷してきたのかを明らかにする。また、環境教育で環境や自然は重要な概念としてあるが、これらの概念がどのように誕生し、変遷してきたのかを分析し、西洋の環境思想の変遷もみながら、環境と自然の関係性が変容してきた過程を明らかにし、それと環境教育観の変遷と照合し、環境教育のとらえ方が環境観・自然観・環境思想の変容に一致しながら変遷してきたことを示す。

第2章では、日本の保育での環境概念の導入と自然とのかかわり観の変遷過程を概観し、環境教育の環境概念と自然概念との相違を解明する。保育学は教育学の一分野であり、様々な理論が存在する。そこで、教育学への環境概念の導入過程を概観し、日本の保育に影響を与えてきた西洋由来の保育理論の中で環境や自然という概念がどのように扱われてきたかを整理する。また、現在の日本の保育では環境は非常に重要なものとして扱われ、自然も重要な要素として扱われ続けてきたため、保育の環境概念の中での自然の位置づけや自然とのかかわり観の変遷についても分析し、保育の環境概念と自然概念を、環境教育のそれらと比較検討する。

第3章では、現在までに幼児期の環境教育がどのように示されてきたのかを、環境教育分野、保育分野、先行研究の3側面から整理する。まず、20世紀の海外・国内の環境教育の展開過程において、生涯にわたる実践の必要性が語られながらも、幼児期についての

具体的な内容や提案が現れてこなかったこと、一方の保育では、環境教育が保育の課題として認められなかったことを明らかにする。さらに、1990年代頃から国内外で少しずつ蓄積されてきた幼児期の環境教育を主題とする先行研究を解読し、その中で幼児期の環境教育がどのように示されてきたのかを国内外に分けて整理する。

第4章では、保育実践の実態を、保育者の環境教育に対する考え方・子どもの活動・保育者養成教育・保育者志望者の4側面から調査分析する。具体的には、保育者の環境教育についての認知度、幼児期の環境教育についての認識の程度、実践への導入度、飼育栽培活動や戸外保育に象徴される従来型の自然とかかわる活動や自然体験型環境教育実践で行われるような活動内容の実践実態、保育者養成教育の教育課程の環境教育的内容の導入実態、保育者を志望する学生と現職保育者の環境や自然への関心や実践の実態を解明する。

最後に、第5章で、1～4章で明らかにした分析結果をふまえ、今後、日本において幼児期の環境教育が普及していくための基礎としての幼児期環境教育論を構築し直すことにする。その上で、本研究の及ばなかった部分についても含めて、今後の幼児期の環境教育研究の方向性を示すことにする。

## 第1章 環境教育観・環境観・自然観の変遷



## 第1節 20世紀の環境教育の展開過程

環境教育は西洋由来のものとされ、日本の環境教育も一部に独自の展開をしながら、常に国際的な動向の影響を受けてきた。本節では環境教育の展開過程を国際的動向、国内的動向の二つの側面に分けて、それぞれの過程でどのように変遷してきたのかを明らかにする。年代ごとの主要なできごとについては、年表にまとめた(表1)。

### (1) 国際的動向

環境教育(environmental education)という言葉が国際的に最初に使われたのは1948年、国際自然保護連合の設立総会であったとされる<sup>1)</sup>。この国際自然保護連合は、“International Union for the Protection of Nature”として発足し、1956年からは“International Union for Conservation of Nature and Natural Resources”、1988年以降は“World Conservation Union”(現在も略称はIUCN)と名称が変化してきた。保護する(protect)対象としての自然から、次には自然と自然資源が並べられて保全する(conserve)対象としてとらえ、その後、名称から目的語が省かれている。現在のIUCNの目標には“生物多様性損失の危機を救う手段を促進する”と“健全な生態系を目指す”があげられ、Natural Resourcesというニュアンスはなくなっている<sup>2)</sup>。その後、この国際自然保護連合が1970年にUNESCOと共催で“International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum”を開催し、ここで初めて環境教育が国際的に定義づけられたという<sup>3)</sup>。同年にアメリカでは『環境教育法(The Environmental Education Act)』が制定されている。環境教育という言葉は、自然保護を目的とした団体からの発信が最初だったのである。

次に、国際的な舞台に環境教育が登場するのは1972年にストックホルムで開催された国連人間環境会議(United Nations Conference on the Human Environment)である。そこでは、7項目の共通見解(Proclams)と26項目の原則(Principles)が『人間環境宣言(Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment)』として採択された。その原則の第19項目が教育にかかわるもので、

Education in environmental matters, for the younger generation as well as adults, giving due consideration to the underprivileged, is essential in order to broaden the basis for an enlightened opinion and responsible conduct by individuals, enterprises and communities in protecting and improving the environment in its full human dimension. It is also essential that mass media of communications avoid contributing to the deterioration

表1 環境教育に関わるできごと

年	国際的動向				国内の動向
	できごと	主催	成果	環境教育に関する内容	
1948	国際自然保護連合設立総会	国際自然保護連合		環境教育(environmental education)の初出	
1957					日本自然保護協会『自然保護教育に関する陳述書』を提出
1964					小中学校公害対策研究会発足
1970	International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum	国際自然保護連合・UNESCO			
1972	国連人間環境会議(United Nations Conference on the Human Environment)	国連	人間環境宣言(Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment) ・世界環境行動計画(Action Plan for the Human Environment)	環境教育の必要性が明示され、この頃から環境教育が世界的認知を受ける	
1974					文部省環境教育の特定研究開始
1975	国際環境教育ワークショップ	国際環境教育プログラム(IIEEP)	ベオグラード憲章(Belgrade Charter)	環境教育の目的が明示(環境問題の解決と予防が重要視される)	
1977	環境教育政府間会議		トビリシ宣言(Tbilisi Declaration)		
1980		国連環境計画(UNEP)、世界自然保護連合(IUCN)、世界自然保護基金(WWF)	世界環境保全戦略(World Conservation Strategy: Living Resource Conservation for Sustainable Development)	「持続可能な開発(Sustainable Development = SD)」の概念の誕生	
1981					国立教育研究所環境教育研究会『学校教育と環境教育』
1982	国連環境計画特別管理理事会(Special Session of the United Nations General Assembly)	国連環境計画(UNEP)			
1983					国立教育研究所環境教育実践研究会『環境教育のあり方とその実践』出版
1987		環境と開発に関する世界委員会(World Commission on Environment and Development)	Our Common Future	「持続可能な開発(Sustainable Development = SD)」の国際的認知が広まる	清里環境教育フォーラム開始
1990					日本環境教育学会設立
1991		国連環境計画(UNEP)、世界自然保護連合(IUCN)、世界自然保護基金(WWF)	Caring for the Earth A Strategy for Sustainable Living		文部省『環境教育指導資料(中学校・高等学校編)』
1992	「国連環境開発会議(United Nations Conference on Environment and Development)」	国連	アジェンダ21		文部省『環境教育指導資料(小学校編)』
1997	環境と社会に関する国際会議(International Conference on Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability)	UNESCOとギリシャ政府	テサロニキ宣言(Declaration of Thessaloniki)	環境教育は、ESDへ進化するもの、環境と持続可能性のための教育	
2000					自然体験活動推進協議会(CONE)設立
2002	持続可能な開発に関する世界首脳会議(World Summit on Sustainable Development)		ヨハネスブルグ宣言(Johannesburg Declaration on Sustainable Development)	ESDの必要性の確認	
2003					環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律
2004		UNESCO	国際行動計画(International Implementation Scheme)	ESDは環境教育と同じではなく、環境教育を含むもの	
2005	持続可能な開発のための教育のための10年(The Decade of Education for Sustainable Development = DESD)の開始	UNESCO	ESD国際実施計画	人口教育や消費者教育と並べられて、SDに貢献する多様な分野のパートナーの一つ	

of the environment, but, on the contrary, disseminates information of an educational nature on the need to project and improve the environment in order to enable man to develop in every respect.\*6

と示されたが、環境教育(environmental education)という言葉は出てこない。しかし、同時に勧告として出された『世界環境行動計画(Action Plan for the Human Environment)』の提案(Recommendation)の 96 項目には、

1. It is recommended that the Secretary-General, the organizations of the United Nations system, especially the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, and the other international agencies concerned, should, after consultation and agreement, take the necessary steps to establish an international programme in environmental education, interdisciplinary in approach, in school and out of school, encompassing all levels of education and directed towards the general public, in particular the ordinary citizen living in rural and urban areas, youth and adult alike, with a view to educating him as to the simple steps he might take, within his means, to manage and control his environment. A programme of technical and financial cooperation and assistance will be needed to support this programme, taking into account the priorities agreed upon according to the resources available. This programme should include, among other things:

(下線部は筆者による、以下同様)\*7

と示された。そして、下位項目の“(a) The preparation of an inventory of existing systems of education, which include environmental education”と“(e) The development and testing of new materials and methods for all types and levels of environmental education”でも環境教育という言葉が使われている。

これらを受けて、国連教育科学文化機関(UNESCO)と 1972 年に発足した国連環境計画(UNEP)が共同で国際的な環境教育を推進することが決定し、国際環境教育プログラム(International Environmental Education Programme=IEEP)が開始した\*8。まず、IEEP は、1975 年にベオグラードで環境教育の専門家を対象とした国際環境教育ワークショップを開催し、そこで環境教育の目的と目標を示した『ベオグラード憲章(Belgrade Charter)』を採択した。次には世界 5 地域でミーティングを開き、その後、1977 年にトビリシで各国政府代表者を対象とする環境教育政府間会議を開催し、『トビリシ宣言(Tbilisi Declaration)』が採択される。国連関係機関が主導した取り組みで生まれたこれらの理念や目的は結果と

して各国の環境教育に少なからず影響を及ぼし、日本でも環境教育について語る場合に、『ベオグラード憲章』や『トビリシ宣言』が引用されることが多い。

こうした環境教育に焦点をあてた国際的な会議に並行して、国連環境人間会議以降の10年の節目ごとにナイロビ(1982)、リオデジャネイロ(1992)、ヨハネスブルグ(2002)で、環境を主題にした会議が継続して開かれ<sup>9)</sup>、その中でも必ず環境教育の重要性が確認されてきた。まず、ナイロビ会議(1982)とは国連環境計画特別管理理事会(Special Session of the United Nations General Assembly)のことで、環境と開発の相互関係を考える必要性が共通理解された会議であった<sup>10)</sup>。この会議で日本が環境問題について提言を行う委員会の設置を提案し、翌年1983年にBrundtland委員会としても有名な環境と開発に関する世界委員会(World Commission on Environment and Development)が発足した。この委員会は、1987年に『我ら共通の未来(Our Common Future)』という報告書を国連総会に提出し、この報告書において将来世代のニーズを損なうことなく現在の世代のニーズを満たすという持続可能な開発(Sustainable Development=SD)の概念が国際的な認知を受ける。このSDという概念は、1980年に国連環境計画(UNEP)、世界自然保護連合(IUCN)、世界自然保護基金(WWF)の3機関が合同で提出した『世界環境保全戦略(World Conservation Strategy: Living Resource Conservation for Sustainable Development)』で初めて示されたものである<sup>11)</sup>。そして、10年後の1992年にリオデジャネイロで開催されたのが、国連環境開発会議(United Nations Conference on Environment and Development)で、リオ・サミットや地球サミットとも呼ばれる。この会議では、気候変動枠組み条約と生物多様性条約の署名、『環境と開発に関するリオ宣言(Rio Declaration on Environment and Development)』とSDのための行動計画としての『アジェンダ21(Agenda21)』の採択などの成果があったとされる<sup>12)</sup>。次の10年後の2002年にヨハネスブルグで開催されたのが、持続可能な開発に関する世界首脳会議(World Summit on Sustainable Development)で、ヨハネスブルグ・サミットとも呼ばれた。ここでは、各国が持続可能な開発に向けた政治的意志を示すための『ヨハネスブルグ宣言(Johannesburg Declaration on Sustainable Development)』と、『アジェンダ21』をより具体的な行動に結びつけるための『行動計画(Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable Development)』が採択された。

以上のように、環境教育は国際的には1972年以降、国連に関係する国際機関が主導して定義づけを行ってきた。同時に、人間と環境との関係を考える国際会議も様々なレベルで開催され、その過程で持続可能な開発という概念が次第に評価されていった。そして、

1990年代には、環境教育は持続可能な開発のための教育に取って代わられる。それが明確になったのは、1997年にUNESCOとギリシャ政府が主催してテサロニキで開いた環境と社会に関する国際会議(International Conference on Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability)である。そこで採択された『テサロニキ宣言(Thessaloniki Declaration)』の11項目に、“Environmental education, as developed within the framework of the Tbilisi recommendations and as it has evolved since then, addressing the entire range of global issues included in Agenda 21 and the major UN Conferences, has also been dealt with as education for sustainability. This allows that it may also be referred to as education for environment and sustainability.”と記載された<sup>13</sup>。すなわち、国際機関であるUNESCOは、1990年代の終わりには環境教育を“education for environment and sustainability”へと進化したものにとらえたのである。そして、1992年のリオ・サミットの『アジェンダ21』<sup>14</sup>で使用されていた environmental education という言葉は、10年後の2002年のヨハネスブルグ・サミットの『行動計画(Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable Development)』には全く出てこない。educationが44回使用されているにもかかわらず、そこに environmental education はないのである。代わりに出てくるのが education for sustainable development で、それは以下の4カ所に現れる<sup>15</sup>。

111. Establish regular channels between policy makers and the scientific community to request and receive science and technology advice for the implementation of Agenda 21 and create and strengthen networks for science and education for sustainable development, at all levels, with the aim of sharing knowledge, experience and best practices and building scientific capacities, particularly in developing countries.

122. Develop, implement, monitor and review education action plans and programmes at the national, subnational and local levels, as appropriate, that reflect the Dakar Framework for Action on Education for All and that are relevant to local conditions and needs leading to the achievement of community development and make education for sustainable development a part of those plans.

124. Support the use of education to promote sustainable development, including through urgent actions at all levels to:

(a) Integrate information and communications technology in school curriculum development to ensure its access by both rural and urban communities and provide assistance, particularly

to developing countries, inter alia, for the establishment of an appropriate enabling environment required for such technology;

(b) Promote, as appropriate, affordable and increased access to programmes for students, researchers and engineers from developing countries in the universities and research institutions of developed countries in order to promote the exchange of experience and capacity that will benefit all partners;

(c) Continue to implement the work programme of the Commission on Sustainable Development on education for sustainable development;

(d) Recommend to the United Nations General Assembly that it consider adopting a decade of education for sustainable development, starting in 2005.

以上のように、1997年に“education for environment and sustainability”に進化した“environmental education”は、2002年に“education for sustainable development”に統合されてしまったことになる。上記の(d)に示されているのが、「国連持続可能な開発のための教育の10年(The Decade of Education for Sustainable Development=DESD)」を実施しようという提案である。

この DESD も、それまで環境教育の国際的動向を牽引してきた UNESCO が主導機関となり、2004年には DESD の『国際行動計画(International Implementation Scheme)』<sup>16</sup>が国連総会に提出される。ここで、環境教育という言葉が再び登場する。5カ所にみられ、まず、第1部の“2.3 Key characteristics of Education for sustainable development”で、“Education for sustainable development should not be equated with environmental education. The latter is a well-established discipline which focuses on humankind’s relationship with the natural environment and on ways to conserve and preserve it and properly steward its resources. Sustainable development therefore encompasses environmental education, setting it in the broader context of socio-cultural factors and the socio-political issues of equity, poverty, democracy and quality of life.”とし、ESD は環境教育と同じではなく環境教育を含むものであると明記されている。そして、“Natural resources (water, energy, agriculture, biodiversity): Building on more than 30 years of experience in environmental education, ESD must continue to highlight the importance of addressing these issues as part of the broader agenda of sustainable development.”という自然資源に関する文脈で出てきて、環境教育が従来自然資源の保護にかかわる教育であったことを示す一方、その重要性を再確認している。さらに、国際機関の役割として UNEP にも

言及する。“The United Nations Environment Programme (UNEP) will be a key partner in defining and promoting the environmental perspectives of ESD and in coordinating environmental lobbying. It is also well placed to access networks and alliances of environmental organisations at all levels and to strengthen their educational role. Under the banner of ‘Environment for Development’, UNEP’s existing range of environmental education initiatives should form part of the Decade’s thrust and, as far as possible, be broadened to include sustainable development perspectives.”とし、環境教育を実践してきた UNEP の実績をふまえて、今後はそこに持続可能な開発という視点を含むべきと勧め、ESD 中の環境に関する側面に重要な役割を果たす組織とする。加えて、国レベルの DESD の実施に係る原則(Principles of national DESD implementation)の都市レベルで実施される望ましいプロジェクト例として、“Promotion of clean energy, reuse and recycling of products, securing biodiversity, promoting environmental education, etc. carried out by citizens’ groups, taking into consideration the importance and impact of their activities on more extensive geographical areas and eventually on the global environment.”とあり、“環境教育の推進”は、市民によって実施されるものとして“クリーンエネルギーの促進”、“再利用やリサイクル”、“生物多様性を守ること”と併置されている。

UNESCO は、翌 2005 年に DESD の『国際実施計画(United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme )』<sup>17</sup>を出す、この文書中に環境教育は 1 か所しか出てこない。第 5 章に示された DESD のための 7 項目の実施戦略のうち 4 番目 “能力開発と訓練(Capacity-building and training)”の節の “DESD will require a variety of capacities. The partners and networks involved in the effort have the necessary skills and knowledge to make the Decade a success; it is a matter of sharing them effectively. Partners from a variety of fields that contribute to ESD (e.g., environmental education, population education and consumer education) have expertise in all the capacity-building skills (e.g. strategic planning, networking, materials development and evaluation) that ESD players need, and the Decade provides an opportunity for developing mechanisms for learning from one another.”である。ここでは、環境教育は人口教育や消費者教育と並べられて、ESD に貢献する多様な分野のパートナーの一つとされている。DESD は現在進行中のものであるから、これが現在の国際的な動向をそのまま表すと考えてもよい。1997 年のテサロニキで一度は環境と持続可能性のための教育に進化したととらえられた環境教育だが、2002 年のヨハネスブルグ・サミット以降は持続可能な開発のための教育の中に含まれるもの、一

端を担うものと変容して現在に至っている。

## (2) 各国の動向

国際的な動向は前節で示した通りであるが、各国は国際的な動向を意識し、影響を受けながら、それぞれの取り組みを独自に進めてきた。ここでは、環境教育の実践国として取りあげられることが多い5つの欧米先進国(アメリカ、イギリス、オーストラリア、スウェーデン、ドイツ)の動向を整理する。

### [アメリカ]

環境教育史では、1970年にアメリカが他国に先駆けて『環境教育法』を制定したと必ず取りあげられる。19世紀後半から現在までも活動が継続しているシェラクラブ等の自然保護団体が誕生し、20世紀に入ると自然を保全するという考えを生み出し、1960年代以降はCarsonの『沈黙の春』(1962)を起爆剤として環境保護運動が盛んになっていった歴史的経緯があり、そうした蓄積の上に立っての法律の制定であった<sup>18\*19</sup>。『環境教育法』は1970-1982年の“Environmental Education Act”と、1990-1996年の“National Environmental Education Act”の2期間にわたって制定されていたが、現在は存在しない<sup>20</sup>。この法律の制定下では、行政や環境保護団体が主催する環境教育センターが、環境教育実践の主体となった<sup>21\*22</sup>。環境教育の実践が法律の存在に影響されたことは確かなようで、最初の『環境教育法』が廃止された1980年代には、環境教育は低迷していったという<sup>23\*24</sup>。しかし、現在も連邦環境保護庁(Environmental Protection Agency=EPA)には環境教育部門があり、“National Environmental Education Act”の内容に一致したプログラムを提供することを表明し、具体的には環境教育に関する情報提供や活動助成を行ったり、環境教育関連団体のネットワークづくりを行ったりしている<sup>25</sup>。ただし、1970年以降、法の下で様々な事業が展開されたが、基本的には州が行政単位となっており、環境教育も国家レベルの法律やEPAの活動より各州の教育局の影響力が大きく、日米の環境教育行政の比較研究では、環境教育の歴史の浅い日本よりも環境教育施策が見劣りする州もあるという<sup>26</sup>。一方で、アリゾナ州やウィスコンシン州は環境教育の先進州であり、環境教育委員会や環境教育センターなどの制度的な仕組みを持っている<sup>27</sup>。

環境教育の内容としては、生態学的アプローチと学際的アプローチの二つの観点から生涯にわたってあらゆる発達段階でなされるべきという立場が取られており、様々な団体が

教科書やプログラムを提供してきた<sup>28</sup>。例えば、Project learning tree や Project Wild、Nature Game などが有名で、こうした様々な手法の開発提供はアメリカの環境教育の特徴とされる<sup>29</sup>。しかし、これらの取り組みは自然体験型環境教育であり、上述の EPA の示す環境教育もその背景として『トビリシ宣言』が引用されるなど、国際的な環境教育の動向の主流である持続可能な開発のための教育(ESD)に関しては触れられていない。アメリカではその時々政権によって環境政策が大きく異なるため、環境行政や環境教育は常にその影響下で動いている。先進国でありながら ESD への関心を見せていないのには、そうした政治的な理由もあると考えられる。

もっとも、環境教育研究を早くから進めてきたのもアメリカであった。1971年には、The North American Association for Environmental Education (NAAEE) が環境教育の専門家や関係者をつなぐネットワークとして誕生し<sup>30</sup>、モノグラフやニュースレターの発行、大会開催などを通して、アメリカの環境教育研究の牽引役となっている。そうしたアメリカの環境教育の特徴とされるのが、多文化理解が必要とされる社会的な背景もあって、正義や倫理、価値という問題に常に関心が向けられてきたことだとされる<sup>31</sup>。

#### [イギリス]

イギリスも 19 世紀からの社会学・地理学領域に起源を持つフィールドワークを重視した学究活動に加え、自然保護活動や野外教育活動が盛んに行われた歴史的土壌があり<sup>32</sup><sup>33</sup>、野外学習施設設置の歴史も古く、それが環境学習の場としても機能している<sup>34</sup>。しかし、本格的な環境教育の取り組みは 1970 年代以降だという<sup>35</sup>。まず、環境教育を総体的に推進することを目的として、40 の全国組織が集まって環境教育評議会(Council for Environmental Education=CEE)<sup>36</sup> が 1968 年に設立されている。また、イギリス環境教育協会(National Association for Environmental Education)<sup>37</sup> が教育関係者の有志が中心となって設立され、1972 年を皮切りに環境教育についての様々なガイドラインを提出してきた。イギリスの教育には、もともとその歴史の中で体験を重視する現地主義があるとされ、環境教育にもその立場が取り入れられ<sup>38</sup>、公教育でも課題学習・総合学習・地域学習などが教育の方法として導入されて自分を取り巻く環境を様々な観点から見る歴史があったとされる<sup>39</sup><sup>40</sup>。ただし、既存の科目が重要で科目の枠を超えるようなものは二次的なものとして低い評価に止まっているとされ<sup>41</sup>、総合的な学習の早期導入が国外から評価されていても、イギリス国内の環境教育関係者からは厳しい評価を受けている。

1988年の教育改革法に基づいて導入されたナショナル・カリキュラムでは環境教育がクロス・カリキュラムの課題の一つとして示され、環境教育の手引書が刊行されたが、現在では、Education for sustainable development (ESD)が“Learning across the curriculum”の課題の一つとしてあげられている<sup>42</sup>。上述した1970年代からのボランティアな団体組織による環境教育の情報提供や施策提言が行われた歴史が、ナショナル・カリキュラムの開始時に環境教育が導入される準備段階となったと考えられる。そして、それ以降の環境教育は、国レベルの共通したカリキュラムに関するガイドラインの下で進んでいる。

#### [オーストラリア]

オーストラリアでは1970年代から環境教育についての関心が高まり始めた。1989年にホバートで開催された教育審議会が出された宣言で環境教育が学校教育の目標の一つとしてあげられ<sup>43</sup>、それを受けて、環境教育の実態調査が行われたり、教員研修マニュアルが作成されたりした。また、オーストラリア環境教育学会(The Australian Association for Environmental Education)<sup>44</sup>が設立されて、研究団体としてだけではなく、教員研修や政府に向けてのロビー活動などを実施している。環境教育では、“about environment”、“in environment”、“for environment”、“with environment”という段階が示されたり、社会批判的教育として環境教育を位置づけたりすることがあるが、こうしたとらえ方を早くから示してきたのがオーストラリアで、理科学的な技能や知識を中心にしたものから、社会科的なものへと重点が移ってきたという<sup>45</sup>。

1999年にはオーストラリア政府教育省下の教育審議会が『アデレード宣言(The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-first Century)』を採択し、学校修了時に達成しておきたい8つの目標をあげたが、その7番目に“1.7 (In particular, when students leave school, they should) have an understanding of, and concern for, stewardship of the natural environment, and the knowledge and skills to contribute to ecologically sustainable development.”<sup>46</sup>と示されている。オーストラリアも基本的な教育制度は州ごとに定められているが、州を越えた国レベルでの統一性を図るために示されている宣言でこのように環境教育と読める内容が大きな目標としてあげられている。ただし、“stewardship”という言葉が使われ、持続可能な開発という言葉に“ecologically”という修飾語がつくなど、自然を強く意識している印象を受ける。さらに、2000年には“Environmental Education for a Sustainable Future: National Action Plan”<sup>47</sup>が出され、国レベルの環境教育の目標や方法が記され

ている。ここでも“Australia’s ecologically sustainable development (ESD)”という表現が使われており、『アデレード宣言』を受けたものとなっている。いずれにせよ、1980年以降、国策レベルでの環境教育は関心が高まった時期があったものの大きな影響力を持つまでにはなっておらず、環境教育の研究者からは評価されていない<sup>48</sup>。

#### [スウェーデン]

スウェーデンは、他の北欧諸国と並んで環境先進国として評価が高い国である。1972年の国連人間環境会議のホスト国であったが、その前年の1971年に教育庁が環境プロジェクト週間を設けて、すべての学校で環境教育を実施したという<sup>49</sup>。また、1986年のチェルノブイリ原発事故以降に環境保護に一層力を入れるようになり、自治体や民間の環境教育実践が進み、教育課程の中にも盛り込まれ、乳幼児施設から大学までに至る学校教育機関だけではなく、自治体・企業・市民団体など様々な主体が協働して環境教育を実践していることも特徴とされる<sup>50,51</sup>。スウェーデンは、平和教育や人権教育でも先進国であるが、環境教育もそれらと分断されることなく実践されていることが特徴であろう<sup>52</sup>。つまり、持続可能な開発のための教育に相当するような教育が早い時期から実践されてきたと評価できる。スウェーデン政府が2004年に出した“A Swedish Strategy for Sustainable Development”<sup>53</sup>では、あらゆる段階の教育カリキュラムと教師教育に持続可能な開発の原則が組み込まれること、また、そのための委員会の設置の必要性が示され、今までの環境教育の実績を元に持続可能な開発のための教育へと収斂させていこうとしている。そこには、“economically, socially and environmentally sustainable development”という表現が使われ、経済・社会・環境の3点が意識されている。

#### [ドイツ]

ドイツも1970年代から環境教育政策が始まり、1980年にはあらゆる段階の教育と教師教育の中に環境教育導入が必要であると文部大臣会議で提言され、それ以降急速に環境教育の導入が進んだとされる<sup>54</sup>。しかし、それ以前から理科や社会などの教科とは別に、事実教授という正規科目があり、教科横断的な内容が取りあげられていたという<sup>55</sup>。その後も、様々な環境教育について学際性と行動化が重要なものと位置づけられたガイドラインが政府レベルで出されて環境教育のあり方に影響してきた。1989年の東西ドイツの統合は格差解消が課題となり、環境政策や環境教育にマイナスの影響を与えたであろうことを

考慮しなくてはならないものの、北欧諸国と並ぶ環境先進国として評価されることが多い。現在は、EUの加盟国として、sustainable developmentに向けたEU戦略を支持し、sustainable development について関心を高める教育の促進を表明している。しかし、ドイツも国家単位ではなく州ごとに教育課程が決められ、州による違いや学校の種別による違いもあるという<sup>56</sup>。スウェーデン同様、行政・企業・市民団体など多様な主体が環境教育に寄与している国であり<sup>57</sup><sup>58</sup>、他国に比較して公的な取り組みも進んでいるが、1980年代には既存の環境教育実践を批判的にとらえる“エコ教育学”運動が起こるなど<sup>59</sup>、環境教育にかかわる層が全体として厚いといえるであろう。この背景にはドイツの自然保護の歴史があると考えられる。ロマン主義の思想家や芸術家を輩出した国であるだけに、環境の質に関心が高く、自然の存在に価値を感じる土壤があるようである<sup>60</sup>。

#### [各国の動向にみる環境教育の展開過程]

上記の通り、環境教育の実践国として取りあげられることが多い5つの欧米先進国の動向を整理したが、いずれも1970年代が1つの起点となっている。これ以外にシンガポール<sup>61</sup><sup>62</sup> やフィリピン<sup>63</sup>、マレーシア<sup>64</sup><sup>65</sup>、中国<sup>66</sup>、韓国<sup>67</sup> <sup>68</sup>、台湾<sup>69</sup> などアジア諸国の環境教育も紹介される。中国のようにトップダウン型であることが目立ったり<sup>70</sup>、マレーシアのように宗教的な背景が存在したり<sup>71</sup>、国ごとの特徴はみられるものの、いずれもその動きは欧米の国々に比して遅く、環境政策が先にあり、そこで環境教育の必要性が示され、その後に教育政策の中に環境教育が取り込まれていったという共通点がある。先進諸国では1970年代から環境教育への取り組みが始まり、1980年代には既に国家レベルでの対応が始まっている。これは、アジアの動向より先んじたものであるが、その理由として、国連など国際的な動向の主導国が欧米を中心とした先進国であったことや、もともとの自然保護運動の豊かな蓄積などの背景要因が考えられる。

また、先進諸国の環境教育は現在、国際的な動向の影響を受けて持続可能な開発(sustainable development=SD)を意識したものとなっているが、ヨーロッパとアメリカではその受けとめ方は異なるようである。アメリカはBush政権下で環境施策は後退し、国際的な環境にかかわる動きに対しても消極的、あるいは、離脱的な態度を継続している。そのためか、連邦環境保護庁(EPA)でも、環境教育についてのサイトは存在するが、SDには触れられず、1990年代前半の『環境教育法』を継承する形でしか環境教育をとらえようとしていないようにみえる。オーストラリアはどちらかというと自然に重点を置いているもの

の、同時に SD も意識し、持続可能性のための環境教育というとらえ方をしている。一方、イギリスやドイツ、北欧諸国などヨーロッパ各国は元々ヨーロッパ連合としての協調があり、1987年にはヨーロッパ環境年を制定し、当時の EC 加盟国がその動きに関連して様々な環境にかかわる活動を実施した歴史がある<sup>72</sup>。現在は、その流れを EU が引き継いでいる。そして、持続可能な開発のための教育(ESD)を全面的に支持し、自然、あるいは、環境にかかわる教育としてだけでなく、経済や社会にもかかわり、他の課題にもかかわる教育として総合的に実践されるべきであるというとらえ方の元に、各国独自の教育制度の中に ESD を組み込んでいっている。すなわち、国際機関が牽引している環境教育の国際的動向に歩調を合わせて積極的に自国の教育を進めているのがヨーロッパ諸国であるといえよう。

## 第2節 国内の環境教育の展開過程

### (1) 環境教育前史

日本の環境教育は、公害教育と自然保護教育を統合させてきたものとしてとらえられることが一般的である。

公害教育とは、1960年代から1970年代にかけて実践された“公害の原因・実態・対策に関する関心と理解を形成する教育”である<sup>73</sup>。1970年頃に都市部の学校教育の中で導入され、社会教育としても有名な実践がいくつか行われたが<sup>74</sup>、1980年代初頭には下火になっていったという<sup>75</sup>。具体例では1964年に東京都で発足した小中学校公害対策研究会が有名で、これは1967年に全国組織となり、1975年に環境教育研究会に名称変更している<sup>76・77</sup>。また、1963年頃に四日市市の小学校で公害から子どもの健康をどのように守るかという研究会が開かれ、その後、全国で公害授業が実践されるようになったとされる<sup>78</sup>。

現在の日本の環境教育研究でも社会運動と連動した公害教育を環境教育のモデルとして高く評価することは一つの流れとして存在し続けている。例えば、関上は、“その教育的価値は今日の環境教育には欠かせない”として公害教育の歴史を高く評価し、1980年代の“公害教育が環境教育の一部となった”時期を認めながらも<sup>79</sup>、1960年代から2000年代までの公害教育の歴史を取りあげる。なかでも1963年の沼津・三島・清水町の石油コンビナート建設反対の市民運動で行われた学習会を社会教育としての公害教育ととらえて、教育が行動に移された具体的事例であったと評価する。教師による公害教育の実践も

1947年に発足した日本教職員組合(日教組)の教育運動と連動したととらえ、1980年代に公害教育が衰退した理由の一つに日教組の分裂と活動の変容があるとみて、公害教育が市民運動と協調して実践されたところを高く評価するのである。別の例では、高橋が上述の沼津・三島の事例や四日市、水俣の事例を紹介し、公害教育がボトムアップであったことと責任の所在を明確にして追求したことを評価し、環境問題が加害者と被害者の両義性を持つという言説に対して“今日の環境問題の責任を、商品流通の中に組み込まれた私たち消費者に全て転嫁しているレトリック”と断定する<sup>80</sup>。責任主体は“企業・国・自治体”で、“公害問題の責任論と環境問題の責任論は本来同質であると考えられる”ので、これからの環境教育においても“問題の責任を明確にしていくような方向性もとられるべき”とする。企業・国・自治体という加害者と、それによって加害の一端を担っていると思込まされている市民という被害者の構図である。そして、環境教育も、公害教育にならって市民がボトムアップで加害者の責任を追及する運動性を持つべきとする。他にも公害教育を評価する立場として、加藤のように公害学習から環境学習への転換を認めながらも“人間の生存権や尊厳性を重視する公害学習の理念は、環境教育の原点”とする言説<sup>81</sup>や、福島のように“公害教育から始まった日本の環境教育”として、その民間主導の実践手法と思想を評価する言説もある<sup>82</sup>。

公害教育と環境教育の関係を考える際に、鍵となる視点は加害者－被害者の構図であろう。公害は、その認定が容易になされなかった現実はあるものの被害者－加害者の構図が明確で、対象地域も比較的限定されていた。しかし、環境問題は環境に起こっている問題として広義にも狭義にもとらえることができ、被害者－加害者の構図が明確でない場合も多い。地球環境問題では誰もが加害者にも被害者にもなり得る。また、対象地域も狭い地域でも地球規模の範囲でもとらえられる。被害者－加害者の構図が明確であれば、運動として成立しやすく、だからこそ時間がかかっても結果を生み出していく。しかし、複相化した環境問題にあって、そうした運動性を創り出すことは難しい。地球温暖化問題の責任主体を“企業・国・自治体”<sup>83</sup>とするのは無理があるだろう。

そして、運動は既存のイデオロギーと無縁であることが難しく、その関係が顕在化したときにイデオロギーに合致しない立場は排除される。日教組が分裂し、活動が変容した時期に同じくして公害教育が衰退したという読み取り方が事実であれば、運動の解体と共に教育が衰退したことになる。これは、運動性と連動する教育の問題点としてとらえるべきだろう。また、上述のように公害教育の運動性を高く評価した高橋だが、日本・韓国・中

国のアジア3国の環境教育の導入過程を分析した際に、環境問題の顕在化→基本的な環境法の制度化→環境教育の制度化という筋道を読みとっており、環境教育の制度的導入過程に必ずしも市民運動が有効であるとは限らないとし<sup>84</sup>、日本で公害教育が学校教育に制度化された中で深まらなかった理由として、日教組などの公害教育の実践の蓄積が反映されなかったことや資金的支援がなかったことなどをあげる<sup>85</sup>。制度化した公害教育に市民運動の実践の蓄積が反映されなかったという歴史的事実も、制度化した教育の中で市民運動と連動した教育実践が困難であることを示している。環境教育が公害教育と同じ問題意識・同じ方法で実践することには限界があるといえるだろう。しかし、公害教育の実践を振り返ると、地域に根ざしていること・多様な主体がかかわっていること・民主的な過程を選択しようとしていることなど、現在の環境教育の実践手法として評価されているアクションリサーチ、あるいは、民主的な参画などの手法が実践されていたことも明らかで、それゆえにその実践が今も高く評価されていると考えられる。環境教育の観点からその歴史を振り返る場合、問題点と評価できる点の双方からの検討が必要ということであろう。

日本の環境教育の源流としてのもう一方の自然保護教育は、1951年に発足した日本自然保護協会が『自然保護教育に関する陳述書』（1957）を政府に提出したのが先駆的な試みで、1960年代には三浦半島自然保護の会による自然観察会という先駆的事例を皮切りに各地で自然観察会が実践されるようになったという<sup>86,87</sup>。自分たちの暮らす場所の自然が破壊されていくことに危惧を感じた住民の手による地域に根ざした自然観察会の実践であり、身近な自然を観察することから知識や愛着心を育て、そこから自然保護への思いが生まれることを目指した自然保護教育であった。

公害教育が公害反対運動と連動したように、自然保護教育にも市民運動と連動した動きがあった。自然保護運動は尾瀬に始まり、石垣島空港反対運動や白神山地の林道建設反対運動などを経て、現在も様々な運動が各地で継続しているが、それらの運動の中で住民が地域の自然に詳しい人材や地域外の研究者などとの交流を通して自然について再認識する機会が生まれ、自然保護運動は自然保護教育を含むものとして存在した。これは、公害反対運動にかかわること自体が社会教育の場となっていたことと同質のもので、1960~70年代には、公害教育の中でも地域調査学習として自然体験学習が行われていた<sup>88</sup>。その後1970年代には、自然保護教育は、自然保護思想の普及から環境保全やまちづくり、社会や行政の仕組みを考えることへと内容が変容していく<sup>89</sup>。日本の自然保護教育は、生物教育・市民による地域を知る活動・自然保護運動というように異なる目的のもとで実践され、内容

も多様なものを含んでいたようである。

ところで、降旗は、自然体験学習の歴史を語る際に自然保護教育と野外教育の歴史を取りあげている<sup>90</sup>。日本の環境教育の歴史が語られる際に自然保護教育があげられても野外教育があげられることは少ない。しかし、野外教育が日本の自然とかかわる教育の一端を担ってきたことを考えると、確かにその歴史を無視してはならないだろう。野外教育はもともとはアメリカの 1860 年代の学校キャンプ運動に端を発し<sup>91</sup>、1950 年代に全米保健・体育・レクリエーション協会によって理念と方法が確立され、その過程で野外レクリエーションの時代(1940 年代)、カリキュラム強調の時代(1950 年代)、自然保護強調の時代(1960 年代)、環境教育強調の時代(1970 年代)と変遷してきたといわれる<sup>92</sup>。アメリカで生まれこの概念が日本に導入されたのは 1960 年代であるというが、既に明治時代の 1880 年には東京 YMCA が発足しており、大正時代に入ると、YMCA、YWCA、ボーイスカウト、ガールスカウトの活動が開始している<sup>93</sup>。YMCA は 1844 年に、ボーイスカウトは 1907 年にいずれもイギリスで始まった青少年を対象とした団体で、日本に導入されたのもアメリカからの概念の輸入としての野外教育よりずっと古い。これらの団体は多様な活動を行っているが、その中でキャンプ活動を一つの柱とし、その実践の場が自然地であることから、自然教育として機能してきた。しかし、そこでの主たる目的は青少年の教育であって、自然を知ることは付随的だった。子どもは自然体験を行うが、自然保護教育とは異なる目的、内容で実施されていたことになる。

以上のように、日本の環境教育の源流として公害教育、自然保護教育、野外教育があげられるが、これらには社会運動や青少年教育運動の側面があり、1970 年代以降に現れた環境教育とは異なる目的をもつ教育活動であった。

## (2) 環境教育の始まり

日本で環境教育という言葉が初めて使用されたのは、市川らによれば、1970 年 9 月 14 日付日本経済新聞の“進む米の‘環境教育’”という見出しの記事あたりからだという<sup>94</sup>。同じ頃に他の文献でも環境教育という言葉が使用され始め、1970 年代前半が日本の環境教育の登場期とされる。1960 年代の反公害の市民運動と連動した公害教育が 1970 年代に入り学校教育にも導入されていった時期にあたる。また、1974 年から旧文部省の特定研究、1978 年から総合研究として環境教育を冠する共同研究が実施されている<sup>95</sup>。1970 年当初は“研究者レベルで研究・考察が進められ”、半ば頃から“実践レベル(教員レベル)

へ滲透していった” 時期ともされる<sup>96</sup>。

その後、公害問題が改善されたことなどを受け、1980年代に環境教育という名称に変更した公害教育が衰退して環境教育への関心が低下したとされるが<sup>97</sup>、環境教育が日本導入後に関心が高まらなかった理由を、小川は“自然保護教育や公害教育に携わってきた人々のなかには、環境教育への不信”があり、“公害教育を風化させ消滅させるための存在と映った”ととらえている<sup>98</sup>。一方、1986年に旧環境庁が環境教育懇談会を設け、1989年に指針を出したことなどをあげて、同じ1980年代を環境教育が定着した時代ととらえる立場もある<sup>99</sup>。小原も国立教育研究所環境教育研究会が『学校教育と環境教育』(1981)を発表したことなどを例示し、1980年代を“環境と資源の問題に本格的に取り組む環境教育が展開”されていった時期だとみなしている<sup>100</sup>。1983年には国立教育研究所環境教育実践研究会が『環境教育のあり方とその実践』<sup>101</sup>を出版し、“環境教育は、教育における新しいジャンルである”として、国連人間環境会議の定義とアメリカの『環境教育法』(1970)の定義を紹介するが、そこでは公害教育や自然保護教育について語られていない。福島もこの点を指摘し、それ以前の公害教育の実践実績がこの時点で全く評価されていないことに疑問を呈しているが<sup>102</sup>、国際的な動向の元に輸入された環境教育を行政が研究していた時代といえるのかもしれない。同じ年1983年には日本環境協会が『学校教育における環境教育実態調査報告書』をまとめ、1987年には自然体験型環境教育の実践者が集う場として清里環境教育フォーラムの第1回が開かれ、1988年には旧環境庁が『環境教育懇談会報告書』をまとめた<sup>103</sup>。

以上のように、環境教育という言葉は1970年代前半に英語の environmental education の訳語として導入された。それ以前の公害教育の実践主体がそのまま公害教育からの名称変更として受け入れたり、あるいは、反対に敬遠したりする対象としながらも、環境教育は海外から輸入された概念としてとらえられていた。そして、1980年代に入って環境教育という言葉は、次第に公害教育の実践者からも認知されるようになり、主として行政や研究者のかかわる領域で少しずつ定着していった。また、同時に地道に実践を続けてきた自然保護教育関係の様々な団体も、環境教育という一つの概念の元に集まりつつあった。つまり、この時期に、衰退する公害教育、自然体験型環境教育へと収斂していく自然保護教育と野外教育、国外の概念を輸入した形で公的な認知を得ていく環境教育という流れが読み取れる。

### (3) 環境教育の展開

日本の環境教育が普及し始めたのは1990年代で、学校教育への導入が本格的に始まり、この時期に、公的な認知が得られたといえる。旧文部省は1989年の『学習指導要領』改訂の際に、環境教育を意識したとして、1991年に『環境教育指導資料(中学校・高等学校編)』、1992年に『環境教育指導資料(小学校編)』を相次いで作成配布している。その後、環境教育推進モデル市町村を指定し、エコスクールの整備などを進めていく。また、旧環境庁もこどもエコクラブを発足し、後には当時の文部省・環境庁・農林水産省など複数の省庁が連携して環境教育実施の体制づくりを進めていく。また、1990年には日本環境教育学会が設立され、様々な領域に分散していた関係者が集い、環境教育をめぐる研究活動や情報交換の場として機能していく。

市川・今村は、1980年代に環境教育への関心は低下したとしながら、その時期に地球温暖化やオゾン層の破壊などに代表される地球環境問題とゴミ問題など都市生活型環境問題という2種類の環境問題が意識されるようになったことで、1990年代に環境教育への関心が再び高まったとする<sup>104</sup>。加害者-被害者の構図も含めて環境問題が質的に変化したことが、環境教育の必要性を新たに認識させる原因となり、1990年代の環境教育の導入につながったと読む。小原も1990年代を“グローバルな環境教育が展開され始める時期”とする<sup>105</sup>。しかし、上述のように既に1980年代に行政やそれにかかわる研究者の間で輸入された環境教育についての研究が継続して進められていたことを考えると、それらの研究成果がようやく形となってまとめられ、学校教育や行政のかかわる公的な領域に本格的に導入されるようになったととらえられる。

以上のように、1990年代に公的な認知を受けて学校教育への導入が始まった環境教育だが、以前からの公害教育や自然保護教育、野外教育を引き継いだ教育実践は今も続いている。これらの1990年代から現在に至る環境教育学研究を、朝岡が①公害教育系、②自然保護・野外教育系、③学校教育系、④持続可能性に向けた教育系、⑤地球環境戦略研究機関係の5つの系列に分類している<sup>106</sup>。このうち、①と②は日本の環境教育前史から存在してきたもので、③は1990年代以降公的に認知されたものである。これらは、上述してきた日本の環境教育の歴史に既に現れたものであるが、現況として朝岡は次のように説明する<sup>107</sup>。①公害教育系は“環境問題を引き起こした人間社会のあり方を科学的に認識するとともに、「人権」・「環境権」という観点から環境と人間との関係がとらえ直されている”ことが大きな特徴で、②自然保護・野外教育系は様々な実践団体を巻き込んで自然体験活

動推進協議会(CONE)が2000年に設立され、2004年に施行された『環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律』の受け皿になりつつあるとする。③学校教育系は、行政出身者や行政と関係の深い研究者が中心となり、『環境教育指導資料』の改訂や『総合的な学習の時間』の環境教育としての活用を視野に新たな実践が展開されつつあるとする。活動主体と活動内容をみると、①は公害教育の実践を行ってきた教師や関係する研究者たちが主体であり、個々の教師は自らの職場での教育実践に導入させながら、地域学習やまちづくりとも絡めた社会教育的な活動を展開しているといえる。②は自然保護教育・野外教育の団体が実践主体であり、そのほとんどが民間のNGOやNPO、財団法人などで、幅広い年齢層の市民を対象とした様々な活動を提供している。③は行政に近い研究者が公教育の中での活動のあり方を実践者である教師と共に活動を提案し、実践している。

さて、上記5分類のうち、④と⑤が1990年代に新たな動きとなって登場した。④持続可能性に向けた教育系の活動主体は、研究者と共鳴する教師と考えられ、活動としては具体的な教育実践を行うというより、今までの環境教育実践を解説し、持続可能性に向けた教育がどうあるべきかを提案する段階にあるといえる。一方の⑤地球環境戦略研究機関系とは、旧環境庁企画調整局を中心に政府主導でつくられた財団法人である地球環境戦略研究機関の動きを指しているようである。しかし、そのHPをみると、“人口増加や経済成長の著しいアジア太平洋地域における持続可能な開発の実現を目指し、実践的かつ革新的な戦略的政策研究を行う国際的研究機関として、1998年に日本政府のイニシアティブによって設立された”財団法人であると説明され<sup>108</sup>、環境教育のための財団ではない。その設立年から2004年にかけて環境教育プロジェクトが実施されていたが、現在は終了しており、その内容も開発教育的な内容があるものの、従来の環境教育実践と異なる新たな展開と評価できるものはない。そのプロジェクトや広報活動は確かに環境教育活動になり得るが、そこで示されているのは持続可能な開発という概念で、持続可能性に向けた教育の一つのバリエーションととらえることができよう。朝岡が一つの流れとして別に分類した理由は定かではないが、上記の活動内容から環境教育の一つの独立した流れととらえることには無理があり、ここでは④に含むものととらえることにする。

上記の朝岡の分類は、“環境教育学研究の流れ”として分類されている。しかし、環境教育を研究対象とすることと、環境教育の実践とは必ずしも同義ではない。例えば、実践の主体をみると、民間の市民やNGOなどが中心の①と②、学校教育機関の教師が中心の

③、現段階では限定できない④という分け方になる。また、教科や教育内容の観点からみると、①は公害を中心とした社会科学系の主題、②は自然体験を中心とした自然科学系の主題、③は社会科や理科、総合的な学習の時間を介してどちらも含んでしまう。そして、④は人権教育や開発教育が扱う主題とも絡みながらより広範囲な内容を含み、教科横断的な内容となる。とはいえ、これらの分類が現在の実態を表していることも事実であり、日本の環境教育がその実践主体においても、実践内容においても、一つに収束していない状況にあることを示している。

次に、今後しばらくの日本の環境教育に影響を与えることが予想される要因を二つあげる。それは、2003年7月に制定された『環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律』<sup>109</sup>と「国連持続可能な開発のための教育の10年(DESDE)」である。

『環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律』は、環境省ではなく、有志の国会議員による議員立法で、その立法過程には各党主催の勉強会や環境関連NGOのアップール提出などの動きがあったものの短期間で成立した。この法律で、環境教育とは“環境の保全についての理解を深めるために行われる環境の保全に関する教育及び学習”と定義されている。環境保全を理解することが目的である。第2条で、環境保全活動とは、“地球環境保全、公害の防止、自然環境の保護及び整備その他の環境の保全(良好な環境の創出を含む。以下単に「環境の保全」という。)を主たる目的として自発的に行われる活動のうち、環境の保全上直接の効果を有するものをいう”とされている。ということは、環境保全を理解するとは、地球規模の環境問題や公害とその対策及び自然保護について理解することである。さらに、第3条の2で、“環境保全活動、環境保全の意欲の増進及び環境教育は、森林、田園、公園、河川、湖沼、海岸、海洋等における自然体験活動その他の体験活動を通じて環境の保全についての理解と関心を深めることの重要性を踏まえ、地域住民その他の社会を構成する多様な主体の参加と協力を得るよう努めるとともに、透明性を確保しながら継続的に行われるものとする”とされている。すなわち、具体的な実践の姿としては、“森林、田園、公園、河川、湖沼、海岸、海洋”などの自然要素を含む場所での“自然体験活動その他の体験活動”である。朝岡<sup>110</sup>が自然保護・野外教育系の流れをまとめて設立された自然体験活動推進協議会(CONE)がこの法律の受け皿となりつつあると指摘したのはそのためである。

もう一つは、2005年1月から始まった「国連持続可能な開発のための教育の10年(DESDE)」だが、2004年の国連総会に提出されたUNESCOの『国際行動計画』では、中核

的な分野として社会・環境・経済が示され、それらの3分野に関連して15の戦略的な視点があげられた。社会・文化的な視点のもとで、(1)人としての権利、(2)平和及び人の安全確保、(3)男女間の公平性、(4)文化の多様性と異文化理解、(5)健康、(6)エイズ、(7)ガバナンス、環境の視点の元で(8)自然資源(水、エネルギー、農業、生物多様性)、(9)気候変動、(10)辺鄙な地域における変化、(11)持続可能な都市化、(12)災害の防止と軽減、そして、経済的な視点の元で(13)貧困の軽減、(14)企業の責任と説明能力、(15)市場経済である。DESDに関して、日本では2003年にNPO「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議が設立されている。その設立趣意書では、設立に至るまでに“日本国内の環境・開発・人権・平和・ジェンダー・多文化共生・保健など、社会的な課題に関する教育にかかわるNGO・NPO・個人の動きをつなぎ、国内および国外における持続可能な開発のための教育(ESD)のあり方に関しての共通理解を図り、課題を検討すべく”活動してきたと強調されていて、環境教育という表現は使われていない。しかし、その理事や賛同者には環境教育の研究者が名を連ね、21世紀に入って出版された持続可能性のための教育を扱うテキストの著・訳者も環境教育の研究者たちで(例えば、『持続可能性に向けての環境教育』<sup>11)</sup>、『持続可能な未来のための学習』<sup>12)</sup>)、環境教育の関係者が中心となってDESDを牽引しているのが実態である。また、2006年には政府が『わが国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」計画』<sup>13)</sup>を出したが、理念部分はUNESCOのDESD『国際実施計画』と違いはないものの、環境教育という言葉が53カ所に使われ、2006年度の取り組み事項としてあげられた具体的施策は環境に関するものがほとんどである。その具体的施策をみると、環境教育という言葉をほとんど使用していなかったUNESCOのDESD『国際実施計画』とはかなり異なる印象がある。

以上のように現在の日本の環境教育の実態は、(1)『環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律』の後押しを受けた自然体験型環境教育の活動、(2)環境教育関係者が活動の中心となっており、政府が立てた具体的施策も環境に偏るなど、本来の姿とは異なる印象を与えるDESDに表されているといえる。それでは、これらの日本の現状を今後の環境教育の望ましいあり方を示すものにとらえることができるのであろうか。自然体験型環境教育は、従来の自然保護教育、自然教育と何が異なり、また、あえて、環境教育と呼ぶ必要があるのであろうか。一方の持続可能な開発のための教育(ESD)が、本来、環境教育以外の他の課題も含み、様々な活動が協働して実践されるものとして存在するのであれば、それは、もはや環境教育という狭い呼び名で代替できるものではない。

少なくとも主導機関の UNESCO はそうしている。しかし、どちらも環境教育の実践者や研究者がかかわり、環境教育を語る場面に現れてくる。そして、学校教育に求められている環境教育は、また、ESD とは異なるニュアンスで提示されている。とすると、環境教育とは何なのであろうか。自然保護教育と ESD へと拡散していつて消滅するのであろうか。この問いに答えるためには、環境教育の定義の変遷をもう一度整理し、環境教育がどのように誕生し、なぜ必要とされているのかを再確認した上で、上記にあげたような現在の環境教育の潮流との整合性を検討する必要がある。

### 第3節 環境観の変遷

以上、みてきた通り、20 世紀の後半以降、国連などの国際的な機関主催の会議で採択された宣言等が各国の環境教育の動向に影響してきたが、環境教育の定義や内容は年代によっても国によって違いがあることがわかった。こうした環境教育の変遷の過程をふまえた上で、今後の望ましい環境教育のあり方を検討しなくてはならないが、その前に、環境観の変遷を分析しておく必要がある。環境教育とは、環境という概念が登場した後に誕生した課題であり、環境教育を語る際にも環境という概念をどのようにとらえるかが重要で、幼児期の環境教育を検討する際にも、この環境概念の多義性が問題となる。そこで、本節では環境観の変遷について分析する。

#### (1) 環境とは何か

環境という言葉は様々な場で使用される。その日本語としての意味は『日本国語大辞典』(1977)では“①四方のさかい。周囲の境界。まわり。②まわりの外界。まわりをとり囲んでいる事物。特に人間や生物をとりまき、それとある関係を持って直接、間接の影響を与える外界。”<sup>1)</sup> という二つがあげられている。①は出典として『元史余闕伝』があげられているので、漢語としての意味である。元史とは中国の歴史書の一つで 1206 年から 1367 年までの歴史を記したものとして、1369 年に編纂されたものである。これが環境という言葉の起源としてあげられるが、そこでは取り囲んでいる境界という意味だった。「わ」という意味を持つ環という漢字と土地の「さかい」という意味を持つ境という漢字が組み合わさってできた漢語であるから、上の①のように「わ」の「さかい」めを示す言葉だった。その言葉を②のような意味で使うようになったのは environment という英語の訳語としてであった。しかし、『日本国語大辞典』の出典記載をみると、当初は environment という言葉の

訳語は「環境」ではなく「環象」であったとされ、井上哲次郎らが編纂した 1881 年(明治 14)刊の哲学対訳語辞典『哲学字彙』で示されたものだという。この書名からは哲学用語として示された印象を持つが、ここにあげられた言葉の中には専門分野の註記がついているものがある。environment には“(生)”という註記がついており、生物学という専門分野の用語であることが示されている。続いて、アメリカの教育学者 Parker の著書を訳した市川源三が 1900 年(明治 33)に environment を「環境」と訳し、また、服部嘉香らが 1918 年(大正 7)に『新しい言葉の字引』でフランス語の milieu を「環境」と訳し、“外界又は周囲のこと”と説明したという。しかし、日本初の国語辞典である『言海』<sup>115</sup>(1891=明治 24)や後発の『辞林』(1911=明治 44)<sup>116</sup>には、環境という言葉は扱われておらず、明治期において国語辞典に載る言葉ではなかった。「環境」は明治期に生物学用語としての出発があり、大正期に②の用法で扱うことが一般的になったようである。荒尾も明治期に教育学・心理学・哲学の分野で使用された例はあるが、明治 30 年代にそれらの分野で術語に十分なっていたかは疑問で、「境遇」という言葉の方が一般的だったとし、生物学でも environment や circumstance の訳語としても境遇という言葉が使用されることが多く、大正期に一般化したとしている<sup>117</sup>。そして、大正期末の柄内吉胤による『環境より見たる都市問題の研究』(1922=大正 11)<sup>118</sup>では、環境という言葉をも、人間を取り巻く外界の意味でとらえ、人間が環境に順応しながらも改変する力を持つことを前提に、教育や都市の居住環境の実態について幅広い観点から論じられている。この東京朝日新聞社の記者であった柄内の使う環境の用法は現在と変わらない印象を与えるほどである。昭和初期の例としては、1930 年(昭和 5)に出版された Pearse の対訳本“Environment and Life”があるが、environment は「環境」と訳され、“動物の周囲にあるすべてのものを指す”と定義されている<sup>119</sup>。この時代に、環境は、生物学の学問用語としても確立していた一方で、一般の言葉としても使われるようになっていたことが伺える。

以上のように、日本語の環境という言葉は、英語の environment、フランス語の milieu の訳語として登場した。そして、英語の environment という言葉は、もともとフランス語の environ からの借入語に名詞語尾がついたものだとされる<sup>120</sup>。en とはラテン語の in と同義で「中に入れる」という意味をもち、後半部分の viron は古フランス語で「円、環」という意味の言葉であったという。つまり、環の中に入れるという意味になり、動詞としての environ は「取り巻く」「包囲する」という意味であった。この意味での英語の出典は 1603 年にあるとされる<sup>121</sup>。つまり、17 世紀の文献では囲まれている状態、包囲されている状態を

表していたが、これは、現在の用法とは異なる用法である。現在のような人や生き物がそこにいる自然、状況というような意味で使われるようになったのはイギリスの評論家・歴史家であった Carlyle が 1827 年にドイツ語の *Umgebung* を *environment* という言葉で翻訳してからだという<sup>122,123</sup>。1827 年の Carlyle の仕事とは、“German Romance: Specimens of the chief Authors; with Biographical and Critical Notices.” と題された翻訳で、そこで訳されたのは、Goethe や Hoffmann などのドイツロマン主義文学の作家たちであった。ロマン主義は感情・個性・自由などを尊重し、自然との一体感、神秘的な体験や無限なものへのあこがれを重視したとされる 18 世紀末から 19 世紀初めにかけての思潮のことであり、*environment* という言葉はそうしたロマン主義的な自然讃美、あるいは、自然との一体感を重視する世界のとらえ方を示す文学に出てくる言葉を表すために使用されたのだった。その後、生物学用語として定着させたのは、イギリスの Spencer とされるが、Spencer 自身が古フランス語から転用したという説もある<sup>124,125</sup>。

一方、現在のフランス語で、取り巻く外界という意味での言葉は *milieu* である。フランス語の *milieu* の語源は、*medium* + *lieu* で「なか」と「ところ」を意味し、空間的に取り囲まれた中央と周囲の関係を表しているとされ、19 世紀の哲学者 Comte は、*milieu* をすべての有機体の生存に必要な外部条件の全体と定義し、進化論で有名な Lamarck は生物と *milieu* との関係を論じる生態学のはしりともいえる研究を行い、環境と生物との相互依存性を明らかにしたという<sup>126</sup>。しかし、*environnement* というフランス語は、1921 年に地理学用語としてフランスに輸入されたものの定着せず、1961 年に英語の *environment* の訳として使われるようになったという<sup>127</sup>。また、現代ドイツ語の場合の環境は *Umwelt* だが、これは Carlyle が *environment* と訳した元の言葉である *Umgebung* と同様の意味を持つものの、異なる言葉であり、*Umwelt* をこのように使うようになった起源は生物学者 von Uexkull (1864-1944) にあるとされる。生物が住む生態学的環境を「環世界」(*Umwelt*)と呼んで、物理学によって機械論的に記述できる「環境」(*Umgebung*)と明確に区別したとされ、この分け方は、主観的な環境・客観的な環境と区別されることもある。von Uexkull がこの考えを示した著書は 1934 年に出版されたものだが、日本では動物行動学者の日高が翻訳して、最新訳では環境という言葉と区別するために「環世界」という日本語を与えたとしている<sup>128</sup>。そのあとがきによれば、*Umwelt* というドイツ語は、1800 年に造語されてきたもので、フランス語の *milieu* の訳語として使われていたらしい。それが、20 世紀に入って von Uexkull によって新しい意味を与えられたことになる。

また、日本語の環境という言葉の元となった漢語の輸出元である中国でも、環境という言葉の現在の用法は日本語からの輸入だとされる<sup>129</sup>。つまり、「環境」という言葉は、漢語として日本に輸入され、明治時代に西洋の言葉を訳す際にその意味を表すものとしてあてはめられ、次第に一般用語となっていき、今度は中国に再び新たな意味を持った言葉として輸出されたことになる。ヨーロッパでもその表現と意味が複数の文化を渡り歩きながら、現代の用法に変遷していったことが伺え、ロマン主義文学の世界での用法、生物学者による主観的世界という用法などの影響を受けながら、次第に現代的な意味での環境を意味するものになっていったようである。例えば、フランス語の *environ* から英語の *environment* という英語が生まれたとされるが、20 世紀に入ってその英語がフランスに再び逆輸入され、英語起源の言葉として *environnement* が *milieu* とは別物として使用されている。

このようにみていくと、*environment* という言葉は、様々な社会と文化を行き交いながら、19 世紀に「取り巻く外界」という意味を初めて与えられ、その後はその新たな意味を持って再び文化を越えて広がり、20 世紀にはその意味で通用する言葉になっていったといえる。特に、20 世紀後半の 1970 年代頃からは、環境保護運動や環境問題のように使う用法が中心になり、文化や思想を超えて共通にとらえられるようになったといえるだろう。もちろん、そこには 20 世紀後半の時代背景がある。環境問題が顕在化した時代ということもあるが、様々な側面でグローバル化が進んだことも影響するだろう。様々な分野での国際的組織の誕生や、市場主義経済のグローバル化、物や情報の地球規模での移動、価値観の共有化が進んだ時代でもあったのである。その中で、*environment* (環境) という言葉は共通の意味をもって各文化の中で使われるようになっていった。

一方、環境という言葉は、様々な学問分野が細分化し、発展し始めた 19 世紀に生物学や心理学、教育学の用語としても使われてきた。修飾語をつけることで元々の「取り巻く外界」という意味から、地域環境や家庭環境というように場を限定した使われ方もなされ、学問分野だけに限定された言葉ではなくなり、日常会話でも使われる言葉となる。この広い用法は、現在も存在している。しかし、教育環境と環境問題という二つの語句に使われている環境が同じ意味ともいいがたい。共通の意味の元での多義性があるのである。

この多義性を整理する観点として有効だと考えられるのが、19 世紀に環境という言葉が使用された主領域であった生物学の定義である。『岩波生物学辞典 第 2 版』(1977) では、“環境とは主体が存在している場、すなわち、ある主体に対するその外圍を、その主体の環境という。したがって、主体を特定しない環境というものは、実態として把握できない”

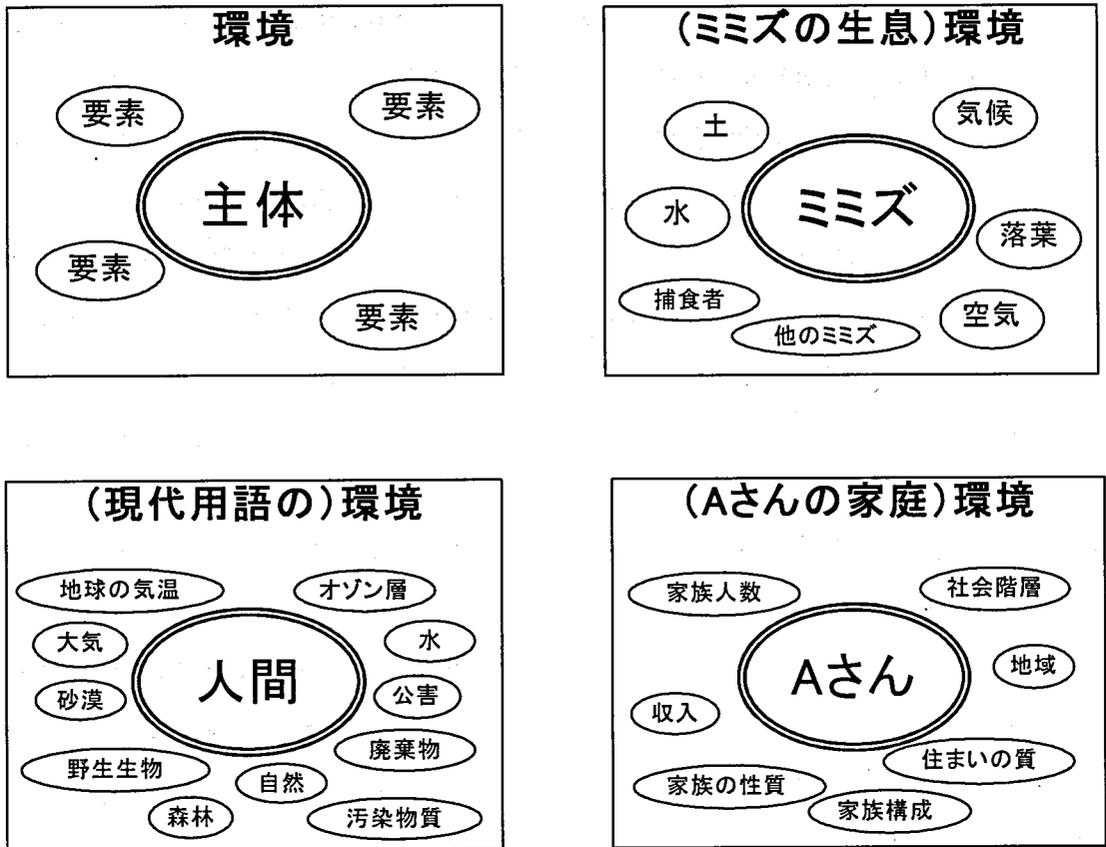


図1 主体と要素を示すことによって規定される環境という言葉

という<sup>130</sup>。どの主体にとっての環境なのかを明確にしないと、環境という言葉を使用して  
も意味するものは把握できない。また、続けて“環境のあらゆる部分がすべて、主体である  
生物に等しくかかわり合いを持つとは限らない”、“その生物の生活に関与している部分  
に範囲・内容を限定して、それを環境とする立場もある”とある。主体を取り巻く外界  
すべてか、あるいは主体に関係する部分だけか、どちらを想定しているのかによって、環  
境という言葉の示すものは異なる。これらのことから、環境という言葉を考えるときには、  
主体は何かを、次に環境要素がその主体を取り巻くすべてを指すのか、あるいはその主体  
にかかわる諸条件を指すのかを、さらに、具体的な環境要素は何を指すのかを考えなくて  
はならない(図1)。主体に関係する部分だけというのは、von Uexkullの環世界というとら  
え方に近いといえるだろう。このとらえ方に基づいて、環境という言葉の意味を考えてみ  
よう。

1970年代頃から、環境という言葉は環境保護運動や環境問題のように使う用法が中心  
になったと指摘した。こうした用法を、本論文では「現代用語」としての用法と表記するこ

とにする。この「現代用語」としての環境という用法は、各年代の時事用語や新造語を網羅する『現代用語の基礎知識』や『イミダス』などに見出すことができる。『現代用語の基礎知識』(2006)では、環境という区分はないが、“国際情勢”の中に“地球環境問題”という区分が設けられている<sup>131</sup>。そこであげられている項目は、“京都議定書”や“IPCC”、“COP”など地球温暖化にかかわる時事用語から、“地球の温暖化”、“オゾン層の破壊”、“生物の多様性に関する条約”、“持続可能な開発”などである。『イミダス』(2006)では、“社会生活”の中に“環境”という区分が設けられ、さらに“地球温暖化対策”、“地球環境の現状と対策”、“公害/生活環境の汚染”、“快適な生活空間の創造”と分けられている<sup>132</sup>。少し年代を遡ってみると、『現代用語の基礎知識』(1994)<sup>133</sup>と『イミダス』(1994)<sup>134</sup>は共に、“環境”という区分名を“社会”の範疇に入れていた。『現代用語の基礎知識』(1994)では範疇の名前自体が“公害・環境”となっており、公害と同一の区分とされ、区分化の段階で環境という言葉は公害と関連があるとされ、区分中の具体的な項目は“大気汚染と水質汚濁”、“産業廃棄物と汚染物質”、“ゴミ問題”、“食品公害”、“公害病の種類と症状”、“環境保全対策と運動”、“生態環境一般”、“公害関係法規と基準”、“公害関係用語一般”の9項目であった。一方、『イミダス』(1994)では“地球サミット後と新たな国際協力”、“大気汚染”、“水質汚濁と土壌汚染”、“騒音・悪臭その他の公害”、“ゴミとリサイクル”、“自然保護と文化財保護”、“アメニティとナショナル・トラスト”、“公害行政と国際協力”の8項目だった。これらの項目をみても環境という区分でまとめられた語句は、年代によって新しい関連用語が登場しているものの、基本的には環境問題や環境破壊に係るもの、人間社会が引き起こした社会問題とその対応に係るものである。すなわち、「現代用語」としての環境という言葉は人間社会の問題である環境問題をその背景にイメージさせ、その主体は人間である。そして、具体的な環境要素は人間を取り巻くすべてのものではなく、水や大気、雨、オゾン層、気温、熱帯林などの自然環境要素であり、生物としてのヒトの生存に重要なかわりを持つ要素である。一方で、社会や国際情勢という区分に入れられていることからわかるように、人間社会、人間の活動と切り離して考えることができないものでもある。Matagne はフランスにおいて 1970 年代から環境は“生態系であると同時に人間社会”であり、“「将来世代」に伝えるため保護すべき、「人類共通の遺産」となったとしている<sup>135</sup>。日本の旧環境庁が『公害白書』から『環境白書』へと名称を改めたのも 1972 年であった<sup>136</sup>。

それでは、環境教育の「環境」はどのような意味を持つのであろうか。まず、環境教育と

という言葉が 1948 年に初めて使ったのが国際自然保護連合であったということは、その environment には、保護する対象としての自然資源という意味が含まれたであろう。自然資源を保護するのは、自然それ自体のためではなく、人間のためである。資源という表現に人間が利用する対象としての自然という考え方が既に含まれている。その後、環境教育が国際的に認知されるのは 1970 年代で、1975 年の国際環境教育会議で採択された『ベオグラード憲章』では関心・知識・態度・技能・評価能力・参加の 6 項目について目標があげられたが、うち技能と参加の 2 項目に“環境問題を解決するための”という表現が使用されている<sup>137</sup>。すなわち、環境教育とは、人間を取り巻く環境要素すべてを中立的に扱ってそこにある諸問題を解決するための教育ではなく、環境問題を解決するための教育であり、環境問題とは、人間を取り巻く環境要素すべてにみられる問題ではなく地球環境や自然環境など限定された環境要素の問題を指している。

これは、日本の環境教育でも同様である。『環境教育辞典』(1992)<sup>138</sup>では、“環境教育とか環境問題という環境は、動物や植物の環境ではなくて、人間の環境、人間主体的な環境”であるとし、環境問題と関連づけて環境教育の歴史が語られている。別の『環境教育事典』(1999)<sup>139</sup>でも“「環境教育」というときの環境の主体は、明確に「人間」である”として、“人間の環境、特に人間社会の外界である自然について、それが人間社会の環境であることを強調しつつ、認識を深める教育が必要”とあり、個人と自然だけではなく個人と社会という視点を忘れてはならないとしている。環境問題という表現は使用されていないが、社会に向き合う個人という視点がなければ社会問題である環境問題の解決はないと読み換えられるであろう。いずれにしても、そこには環境問題の存在が意識されている。また、旧文部省が発行した『環境教育指導資料中学校・高等学校編』<sup>140</sup>(1991、改訂 1998)及び『環境教育指導資料小学校編』<sup>141</sup>(1992、改訂 1998)も、共に“環境の保全と環境教育”という章から始まっていた。人間の生活が環境に影響を与え、それが深刻化したために環境の保全を考えなくてはならない状況になり、その一つの対策として環境教育が必要であるという流れで説明されている。このようにみていくと、「現代用語」としての環境と環境教育の環境は同義だとみなしてもよい。「現代用語」の環境・環境教育における環境は、家庭環境(図 1 の A さんの家庭環境参照)や地域環境というような日常会話の中に表れる環境や、ある生物の生息環境を示す際の環境(図 1 のミミズの生息環境参照)とは同義ではないのである。

## (2) 環境と自然の関係

上でみたように、19世紀始めに誕生した環境は、多様な文化を行き来しながら、様々な意味を与えられ、20世紀後半にグローバルに共通の意味を持つ「現代用語」として収斂していった。「現代用語」としての環境は人間を主体とした、自然という要素を中心とした外界であり、その外界は問題を抱えているととらえられている。そして、環境教育の環境も、「現代用語」としての環境である。

それでは、環境という概念の意味するものが自然という要素を中心とした外界であるなら、なぜそれを自然と呼ばずに、環境と呼ぶのであろうか。環境教育が自然という要素を中心とした外界に関する教育であるなら、既存の自然についての学習や自然保護教育で代替できるはずである。それにもかかわらず、環境という言葉の「現代用語」としての用法や環境教育という概念が生み出されたのには、理由があるはずである。この理由の一つとして考えられるのが、従来のままの自然という概念では、自分を取り巻く外界をとらえられなくなったということであろう。自然のとらえ方や人間・自然の関係のとらえ方の変化があつて、環境という概念や「現代用語」としての用法を生み出さなければならなかったのではないだろうか。本節では、環境という概念の誕生の過程に自然観の変容があつたことを明らかにしていく。

環境という言葉が誕生した19世紀は、自然観の変容があつた時期でもあつた。そもそも、環境という概念の誕生の場であつたロマン主義は、18世紀の産業革命の開始期に起こつた自然破壊、あるいは、自然への向かい方に対する反発となつて生まれたものである。近代の開始は、それまでとは異なる自然観の形成をもたらした。

例えば、哲学者の Collingwood は、西洋思想史において自然観の変容が“ギリシャの自然観”→“ルネッサンスの自然観”→“現代の自然観”の3段階を経てなされたとするが、環境という言葉が誕生した時期は、ちょうど“現代の自然観”に変容した時期にあたる。ただし、Collingwood がこの論考を記したのは1933年頃とされており、彼のいう“現代の自然観”とは19世紀以降の近代の自然観のことである。Collingwood は3段階の自然観の変容を次のように説明する。まず、個々に違いがあるものの、ギリシャの哲学者たちにとっては、“自然の世界には精神が充満し滲透しているという原理”が重要で<sup>142</sup>、“自ら動く事物の世界”であり、“生ける世界”<sup>143</sup>として、有機体的で生命そのものであるかのようにとらえられていた点が共通していた。そして、これが、ルネッサンスで“機械としての自然”へと転換していったとする。その過程に、Copernicus、Bruno が登場し、Kepler、Galileo、

Newton が登場し、それ以前にはなかった技術で観察した事実から新しい宇宙観を示していき、同時代に、Bacon、Descartes、Locke も登場する。この時期に、自然は科学的認識の対象となり、機械となり、精神とは異なるものとしてとらえられるようになった。そして、Kant、Hegel を経て生まれた近代の自然観の形成に影響力を持ったのは、Collingwood によれば Darwin に代表される生物学の誕生だった。物質とも精神とも異なる生命という概念が生まれ、さらに、それに関連して進化という概念が加わった。つまり、生命と歴史という概念が自然観に重要な役割を果たすようになったのである。

自然観の変遷をエコロジー概念の観点から分析した歴史学者の Worster は、自然に対する牧歌主義的伝統と帝国主義的伝統が西洋文化の中に脈々と続いてきたとする<sup>144</sup>。現在の環境に関係する領域で重要な位置づけを持つ生態学的な自然の見方がその対立する両方の部分を含みながら成立していったとするが、そこでも産業革命と歩調を合わせた自然に対する帝国主義的伝統とそれへの反発として生まれたロマン主義、自然科学の発展と Darwin の仕事を取りあげ、19 世紀に自然のとらえ方が変化していったことを示している。

同じく歴史学の立場から西洋の人間と環境とのかかわりを詳細に分析した Delort & Walter は、まず、ユダヤ=キリスト教的価値がそれ以前の自然のとらえ方を変えて、自然の支配を意義づけたとみる<sup>145</sup>。そしてルネッサンスを経て、Bacon や Descartes の時代の人間中心主義的な自然のとらえ方に発展し、自然を資源とみる 19 世紀のとらえ方に変容していったとする<sup>146</sup>。彼らも西洋史の中には自然に対する攻撃的な態度と静観的な態度が共存するとし、どちらに比重が置かれるかは、その時間、その空間ごとに人間が必要とするものに依って変化してきたと考えている。

社会学者の Eder は、自然が社会化されてきた過程を詳細に分析し、近代には“対自然関係の二重構造”が内在しているとする<sup>147</sup>。一つは産業主義・科学的認識・支配する対象という関係、もう一つは、楽しむ対象・道徳的態度・シンボリックの意味を持つもの・コミュニケーションの対象という関係である。Eder はそもそも人間の自然のとらえ方というものを、人間が自然を社会化してきた結果ととらえる。そして、自然を搾取する産業主義に対抗するエコロジー的理性ですら、自然を人間の欲求を満たす客体と認識して体験するものである以上は、自然を破壊し続ける功利的理性に反対する実効力を持たないと批判するのである。

自然概念の変遷を日本・中国・西洋において比較した寺尾は、ギリシャ哲学においても“対象的外界の総体である自然界”<sup>148</sup> という意味の自然は存在していなかったという。

そして、ルネッサンス以降、自然科学の発展に伴いその意味での自然という概念が登場し始めるが、それはあくまでも“神の被造物である自然”<sup>149</sup> であって、対象的外界にはなりきっていない段階だという。それが神の存在とは無関係に対象化された自然として登場したのは 18 世紀末のフランス百科全書派の Diderot 以降であり、Kant、Schelling、Hegel らの哲学にも影響し、Darwin の進化論を受け入れる素地を作っていたとみる<sup>150</sup>。そして、このヨーロッパの自然観の変遷を、寺尾は“人間が自然を客観的に認識し、これを開発し、そこから富を引き出す活動の展開過程でもあった。実質的には資本が「自然」を発見したと言ってもよい”とする<sup>151</sup>。

思想史の観点から自然観を見直そうとする三浦は、“現代の環境危機の問題意識を持って、過去の人類の自然観を批判的に見直す”必要性を語る<sup>152</sup>。そして、Hesiodos、Platon、Aristoteles に代表されるギリシャ哲学、その次の段階として Bacon、Descartes、Locke らの二元論的・機械論的な自然観を取りあげ、19 世紀以降では Adam Smith と Marx に加えて、Darwin に始まる生物学者たちの思想も取りあげる。三浦は、産業革命と時期を同じくして誕生した経済学思想家である Adam Smith と Marx の自然観をいずれも労働に価値を置いて自然の生産力の価値を低く見ているという点で共通しているととらえ、両者にとって自然とは労働の対象であり、道具にすぎないとした。そして、これらの経済思想の源流を、それ以前の二元論的・機械論的な自然観にあるとする<sup>153</sup>。

以上のように西洋の歴史における自然概念の変遷をみると、分析者によってとらえ方が異なるものの、有機体的な自然観に始まり、自然を対象化してみる機械論的な自然観を経てきたことがわかる。そして、自然観は、環境という概念が登場した 19 世紀に変容する。共通して生物学の誕生や Darwin の仕事が語られることから、この時期に人間=生物というとらえ方が誕生し、それ以前の間と自然、精神と物質という単純な対立構造で世界を見ることができなくなってしまったのである。時期を同じくして自然科学は science となって哲学と分離し、細分化が進んでいく。その結果、自然科学は自然の新たな姿を次々と明らかにし、自然観も細分化していくことになる。細分化していったあるものは、生物学領域で生物と環境とのかかわりを扱う学問である ecology を生み出し、進化という概念は産業革命の進展に後押しされて、進歩や発展を是とする社会風潮に影響していく。環境という概念は人間である自己とそれを取り巻く外界という使われ方から出発し、その時期に学問分野として成立し始めた生物学用語としての地位を確立していったのである。

ところで、Descartes や Bacon に代表される二元論的、機械論的な自然観が自然を破壊

する対象としてみる源流になったという言説は多い<sup>154\*155\*156\*157</sup>。確かに、哲学思想の中に現れた自然観がその系譜の中で後に登場する思想家たちに影響したり、あるいは、哲学者であると同時に自然科学者でもあった彼らが示した自然観がその後の自然科学に影響したりしたことは事実であろう。しかし、人は自分が暮らす地域の自然と文化の中で否応なく自然に向かい合って生きてきた。先人の思想に基づいて自然に向かったというより、先に自然に向かわざるを得ない生活があったはずである。思想家の提示した自然観がその時代の人々の自然とのかかわりを規定していったのではなく、思想家とは歴史的な証人のようなものかもしれない。そのように考えると、環境という言葉が誕生した西洋の 19 世紀には歴史的な転換点があった。19 世紀は、17 世紀から継続していた植民地主義と 18 世紀から積み上げられてきた産業革命が確固たるものとなった世紀だった。その後、市場原理が世界を動かすようになる。産業革命とそれを基礎にした産業構造、社会構造の変化は、同時に人間の自然に対する向かい方の変化を意味した。自然と折り合いながらでしか成立し得ない第一次産業から、自然を利用するだけで成立する第二次産業へと産業構造の中心が移ったことで、常に共にあって折り合うものとしての自然から利用する対象(資源)としての自然へと変化していくのは必然だった。もちろん、こうした産業革命を生み出した前提に、二元論と機械論につながる自然科学の成立と機械技術の進展があったことはいままでのまもない。

そして、もう一つは、市民の誕生、近代自我の誕生も影響したはずである。対他的な自我はそれ自身近世的だとされる<sup>158</sup>。市民社会の主権者としての近代の市民という概念は、この近代自我の成立と切り離せないものである。しかも、Descartes 以降、自我は個人的なものではなく“個性を欠いた普遍的自我”として哲学の観察対象となり、それを酒井は、“観察的で攻撃的”であり、“自我をして自然と自我自身(自己)とを所有し支配する者たらしめる”ものになったとする<sup>159</sup>。こうした近代自我は、“自らの作用によって世界を支配しようとする”もので、“主観から対象へという方向がもつばらであって”、“世界を認識し意欲する主観、能動的、欲求的自我”なのであった<sup>160</sup>。これらの自我観も思想家たちの示したものであったにせよ、そのような心性を人々に与える時代であったことを示している。自己と他、自分と自分を取り巻く外界というとらえ方が社会に抵抗なく受け入れられるようになったことが、自己を取り巻く外界、すなわち、環境というとらえ方の基盤として必要なものだったのではないだろうか。

19 世紀の自然観の変容は、同時に人間観の変容であり、人間と人間が暮らすこの世界

とのかかわり観の変容でもあったことになる。そして、環境は、自己という概念・生物学の誕生・自然を利用する対象として見るとらえ方の進展などの影響を受けて、“自己を取り巻く外界としての自然”として成立したものであったのであろう。そして、20世紀になると、今度は人間という主体とそれを取り巻く環境との「関係」が重視されるようになる。例えば、20世紀の哲学者 Merleau-Ponty は次のようにいう。“自然は存在するすべてのものがそこに包含される純粹対象であり即自存在だとされるが、そうしたものは人間の経験のうちには見だし得ない。というのも、そもそものはじめから人間の経験がそれに形を与え、変形してゆくからである。”、“ほんの少しでもこの問題に心に向けるやいなや、われわれは、主体や精神や歴史、それに哲学全体を巻き込むような謎に直面させられる。なぜなら、自然は単なる対象、つまり、認識という対座のなかで意識に向かい合っているものではないからである。自然とは、われわれがそこから立ちあらわれてきた対象であり、我々の諸前提がそこに少しずつ敷設され、ついにそれらが結びあって一つの存在となるに至った場であり、この存在を支えつづけ、それにその素材を提供しつづけている対象なのである”<sup>161</sup>。Husserl の影響を受け、「身体」と「知覚」と「関係」を重視したとされる Merleau-Ponty の自然観は、人間を取り巻き、人間と関係し続ける環境としての自然である。このように自己を他者や外界との「関係」で見る視点は 20 世紀以降のものであり、現代の心理学や社会学で扱われる自己もこの観点に立つ。

ところで、ロマン主義の中で環境という言葉が誕生したのは、18 世紀の自然破壊への反動であったとされるが、とすると、20 世紀後半の「現代用語」としての環境の誕生も 20 世紀前半の自然破壊に対する反動で、ロマン主義の再現ととらえられるのだろうか。しかし、現時点の環境と自然の関係が、19 世紀のそれと同じであることはあり得ない。まず、自然の様相が 19 世紀と現在とでは全く異なる。繰り返して述べてきたように、現在の環境問題と呼ばれるものは 19 世紀以前の地域限定的なものとは異なる状況にある。地球環境問題と呼ばれるものに至っては、その現象把握も対策も地球レベルでの対応が必要とされており、一人の人間が地球環境問題に思いをめぐらせることなど、19 世紀以前には考えられなかった。そして、人間を主体とした環境の中で人工要素の占める割合が増加している。先進国の都市居住者にとって、自分を取り巻く環境の中には自然要素よりも人工要素の方が多い。ロマン主義の時代に生きた人間にとっての環境と現代人にとっての環境は、主体は同じであっても、既に環境を構成する要素が異なる。そして、人間と自然との間隙が拡大しているにもかかわらず、人間が生物であり自然の一部分であるという現実だけは

変えることができないがために、環境との関係をより深く考えざるを得ない状況に  
いるのが現代であろう。環境と自然との関係は以前とは異なる、新たなものになっ  
ている。

さらに、生物である自己としての人間というとらえ方や生きることが身体や知覚を  
通して環境と関係することだというとらえ方も、20世紀の人間観である。そう  
した人間観に立ってみる自然や環境は、当然ながら以前のものと同質ではない。20  
世紀の哲学者 Bergson が意識、生命、自由意志を論じ、Whitehead が有機体論を  
示し、人間と社会、そして、自然のとらえ方を論じたのは、それ以前とは異なる  
人間観に立ったからであろう。20世紀の哲学は、哲学と分離した自然科学が明  
らかにした新たな自然の姿や人間についての新たなとらえ方の上に存在せざる  
を得なかったのである。

そして、生物学の一分野としての、自然科学としての生態学の誕生も20世紀の  
自然観に様々な影響を及ぼした。その学問内容に値する学究活動自体の歴史は古  
くからあるが、生態学(ecology)は1866年に Haeckel が造り出した言葉で、学問  
としての成立は19世紀後半からである<sup>162</sup>。生物的要素に非生物的要素も取り込  
んだ系としての“ecosystem”(生態系)という言葉は Tansley が1935年につく  
ったものである。この言葉は、現在の環境思想でも環境施策でも多用され、2002  
年のヨハネスブルグサミットの『行動計画(Plan of Implementation of the World  
Summit on Sustainable Development)』<sup>163</sup>でも9カ所に表れ、生態学分野の学問用  
語にとどまらず現代の環境にかかわる分野の用語として通用するようになっ  
ている。また、自然科学としての生態学は現在も生物学の一分野として様々な研  
究成果を生み出し続けているが、この同じ言葉が自然科学としての生態学から離  
れ、エコロジズムやエコロジー運動、エコロジストなどの言葉によって代表され  
る思想、政治、社会運動を示す分野で使われ、独自の意味を持つようになる。  
エコロジズムの歴史的な源流も19世紀に遡って語られるが<sup>164</sup>、Matagneによれば  
フランスでは1983年の事典で初めて生態学者としてのエコロジストと運動家とし  
てのエコロジストが区別されたという<sup>165</sup>。これは、生態学が示してきた自然観が、  
20世紀後半になって生物学を超えて政治や思想分野に広く受け入れられるよう  
になったということであろう。持続可能な開発(SD)概念の基礎となっているのも  
この生態学的な自然観、すなわち、システムとしての自然、有限性・多様性・循  
環性という性質をもつ自然である。当然ながら、環境問題を解決するために誕生  
しSD概念と歩調を合わせている環境教育の自然観も同じものである。

以上のように環境はその出自においても、その後の変遷においても、常に人間  
中心的概念であった。特に、「現代用語」としての環境は人間が主体であり、人間  
にとっての環境

を意味する。そして、人間が自然から生まれ、自然とのかかわりなしで生きることができない以上、環境には必ず自然が含まれるが、人間と自然との関係、環境の中の自然の相対的な位置は変化し続けている。環境という概念を掲げる時点で、既に人間を基準にしたものについて語ることになり、そこに登場する自然も人間と関係のある自然なのである。また、その自然観も歴史の中で変遷してきており、20世紀以降は、近代の機械論的な資源として自然をみるとらえ方から次第に生態学が明らかにしてきた事実を受け入れるようになり、20世紀後半には有限で多様性・循環性のあるシステムとしての自然というとらえ方へと変容してきている。次節では、環境思想の系譜の中に、環境における自然の位置づけの変化を確認することにする。

### (3) 環境思想の変遷

環境思想とは、その構成する文字からすると環境にかかわる思想のことになるが、環境倫理思想=環境思想と扱ったり<sup>166</sup>、“環境哲学よりも柔らかいものとして「環境思想」という表現も用いられる”<sup>167</sup>とされたり、“環境問題へ何らかの形で対応した思想のこと”<sup>168</sup>とされて、環境思想という概念自体も人によってとらえ方が異なる。しかし、環境をどのようにとらえるか、環境と人間とのかかわりをどうとらえるかが、そこには示されていないはずである。環境思想の系譜の中に、人間と自然、環境の中の自然のとらえ方の変遷をみることが目的であるから、ここでは個々の思想を説明するのではなく、環境思想の系譜を示す文献に共通して読み取れる変遷の過程を明らかにしていく。

環境思想が語られるときにも、19世紀が一つの転換点としてとらえられるのが通常である<sup>169</sup><sup>170</sup>。環境という概念が存在していなかった19世紀より前の哲学において環境を対象とした思想はなかったが、環境思想が語られる際には、必ずギリシャ哲学に始まる西洋哲学の系譜が取りあげられる。環境という概念が存在しない時代の哲学が語ることは世界観、または、自然観であるが、それが環境思想の源流として取りあげられるということは、暗黙のうちに環境=世界、あるいは、環境=自然というとらえ方があるのであろう。高田は、キリスト教、Bacon、Descartes、Kant、Hegel、Marxを取りあげ<sup>171</sup>、海上はPlatonやAristotelesから始め、近現代の環境思想家たちが批判の対象や原点とみなした思想をキリスト教、Marx、Malthusの3点に絞る<sup>172</sup>。これらの思想は、後生の環境思想家から時には批判され、時には原点とされるのだが、高田によれば、個々の思想家たちの言説を丁寧にみていくと、容易に分類できるものではないという<sup>173</sup>。例えば、聖書の創世記の言説が、

人間による自然の支配の根拠となったとされることが多いが、一方で同じ聖書には別のとらえ方もなされていて、聖書自体が統一した自然観で作られているわけではないという。また、自然を支配するという近現代の自然観の生み出す元となったとされる Bacon と Descartes にも人間が自然の一部であることを重視している部分があると指摘し、両者が単純な人間中心主義ではなかったことも示される。海上も、キリスト教が人間による自然支配を加速させたという White の主張に対して、様々な観点からの反論が相次いだとしている<sup>174</sup>。ある一つの思想、あるいは、系譜を取りあげても、そこにみえる自然観の理解は容易ではなく、一つだけの思想が、その後の時代の人間と自然とのかかわりを規定することもあり得ないということであろう。

そして、環境思想が多様に展開するのが、1970年代以降である。その動向を、鬼頭は産業革命とアメリカの開拓という経験から19世紀に人間の利益を優先にした自然保護思想が生まれ、1960-70年代に“科学万能主義による自然破壊”が進んで人間中心から環境主義へと転換し、1980年代以降は様々な視点を取り込んで環境思想が多様化したと説明する<sup>175</sup>。人間の利益のためではなく、自然そのもののために保護するという観点は、人間中心主義と自然中心主義の違いともいわれ、環境思想の重要な論点としてあげられるが、その両者とも多様なとらえ方がなされ<sup>176</sup>、分類法も人によって異なる。

例えば、科学史家である Merchant は環境倫理思想をエゴセントリズム・ホモセントリズム・エコセントリズムの3類型に分類した<sup>177</sup>。エゴセントリズムとは、自己に基盤を置き、自由放任の資本主義と機械論的世界観に結びついている思想であり、その思想家として Malthus や Hardin をあげている。ホモセントリズムは、社会的善に基盤を置いてすべての人間のための社会的な正義を主要な目標にするもので、Mill や Bentham、O'Connor、Bookchin らをあげる。そして、エコセントリズムは宇宙や生態系に基盤を置く自然中心主義思想のことであり、Leopold や Carson、Nash、Callicott らをあげている。この Merchant の分類に基づき、社会学者の戸田が、コモンズ思想を打ち出した Hardin 以外にエゴセントリズムの思想家として『地球白書』を出版し続けている環境シンクタンクワールドウォッチ研究所の設立者であった Brown をあげて、現在の政策レベルにも現れる主流の環境主義がこれにあたりと補足している<sup>178</sup>。

一方、哲学者の高田は、狭い人間中心主義・緩和された人間中心主義・感情能力中心主義(動物解放論の Singer)・生命主義(自然の内在的価値論の Taylor)・全体論的自然中心主義(Callicott、ディープエコロジーの Naess)の5つに分類するが、エコセントリズムはその

うち全体論的自然中心主義にあたるとする<sup>179</sup>。

さらに、企業家である海上は、多様な軸を利用して環境思想を分類した。まず、“現状肯定”・“急進的”という基準を設け、現状肯定派としてテクノセントリズム、急進派としてエコセントリズムをあげている<sup>180</sup>。海上はこれを地理学者であり環境思想家である Pepper の分類に従ったとするが、もともとは O’Riordan が分類したものである<sup>181</sup>。テクノセントリズムとは現状のままで問題がないとする市場重視、あるいは、政策解決型の環境のとらえ方を意味している。上の Merchant の分類のエゴセントリズムに近い。産業革命以降の人間の環境のとらえ方であり、環境問題を生み出してきた産業活動の基盤となったとらえ方でもあるが、経済発展が科学技術を一層発展させ、それがいずれは環境問題も解決するとみるような楽観的な経済発展・科学技術市場主義が含まれ、環境経済学の主張やグリーンコンシューマリズム、持続可能な発展を目指す環境管理派もそこに分類される。対するエコセントリズムを、海上は“古典的”と“現状否定”に分け、さらに“古典的”な思想を穏健派と急進派に、“現状否定”の思想を社会派と生命中心主義に分ける。“古典的”な思想には、地球を一つの宇宙船、すなわち閉じた生態系システムととらえた Boulding(穏健派)、そして、上述の Hardin や Brown(急進派)が分類されている。一方の“現状否定”派には、エコ・マルキシズムやエコ・フェミニズムの思想家として O’Connor、Mellor、Gorz ら(社会派)が、そして、自然の権利を主張した Nash や Singer、Taylor、ディープ・エコロジーの思想家 Naess ら(生命中心主義思想)があげられる。その上で、これらの多数の思想家たちを小規模共同体の適正人口に対する考え方<sup>182</sup>、配分と人口の関係についての考え方<sup>183</sup>、地球全体の適正人口に対する考え方<sup>184</sup>、人間中心主義の程度<sup>185</sup>、政治性や第三世界に対する考え方<sup>186</sup>、右派・左派の違い<sup>187</sup>などの座標軸を定めて比較している。この比較に使用された海上の座標軸をみると、現代の環境思想が、単に自然や環境をどうとらえるかを示すにとどまらず、政治や経済に対する立場と無縁ではないことがわかる。つまり、人間中心主義か自然中心主義かという自然のとらえ方の分類だけでは不十分で、政治的立場や経済に対するとらえ方も環境思想の多様性を生み出す軸となっている。

このように例示しただけでも、環境思想の類型分けが容易にできないことがわかる。類別しようとする者がよってたつ環境観や社会観によってエコセントリズムという言葉のとらえ方も、環境思想の読み取り方も異なるのであろう。しかし、こうした多様な環境思想の系譜、それを上回る環境思想の多様な読み取りの中で、共通してとらえられる部分がある。まず、19世紀に誕生した西洋の自然保護思想が源流となっていること、そして、1970~80

年頃を境に人間中心主義に対し自然中心主義が登場し、その後、政治や経済に向かう立場の多様性も加味されて、多様な環境思想が展開して現在に至っているということである。つまり、現在の環境思想は自然のとらえ方、あるいは、環境のとらえ方を示すだけにとどまらず、政治や経済、社会に対する立場を抜きに示すことができないわけである。

以上みてきた環境思想の変遷の過程は、上の節でみてきた環境概念、そして、環境と自然の関係性の変遷にも一致しており、環境思想の変遷とは人間と自然との関係、環境の中の自然の相対的な位置についてのとらえ方の変遷ともいえる。環境思想の系譜において、1970~80年頃が転機点であったことは共通して認められ、その時期から、自然のとらえ方だけではなく政治・経済への向かい方を加えて多様に展開してきている。これは、ちょうど「現代用語」としての環境の誕生の時期に一致する。社会全体が環境に関心を持つようになり、その中で多様な環境思想が展開していったことになる。次節では、国外・国内の環境教育観の変遷を整理し、それを以上でみてきた自然観・環境観の変遷と照らし合わせることにする。

#### 第4節 環境教育観の変遷

第1節で整理した環境教育の展開過程を見直すと、同じ環境教育という言葉を使用しながら、そのとらえ方は、個々の実践者や研究者によって異なり、国際機関や国際会議で示されてきたものも、その歴史の中で変容してきた。ここでは、国際的動向と国内の動向の変遷を公的な動きに限定して追うことにする。

環境教育という言葉の初出は1948年の国際自然保護連合の設立大会で、自然科学と社会科学を統合した環境に対する教育的アプローチの必要性を認めたとされる<sup>188</sup>。しかし、自然保護を目的とした団体からの発信であったということは、あくまでも人間にとっての有用な資源である自然を人間の活動のために保護しようという立場であり、ここでの環境教育は、自然保護教育とほとんど同義であったと考えられる。そもそも、前節で明らかにしたように、環境という概念が誕生したときには、自己を取り巻く外界としての環境における自然の位置づけは大きかった。その後、時代を経て環境と自然の間隙は広がっていき、その関係性は複雑になり、環境という場合に人間が利用する対象としての自然だけを意味するわけにはいかなくなっていく。それにしたがって、環境教育のとらえ方も変容していく。

世界的に環境教育が認知されたのは1970年代に入ってからであり、当時の環境教育は、

環境問題の存在を前提にその解決を目指したものととらえられていた。1972年の国連人間環境会議では、“Man is both creature and moulder of his environment”と人間が環境に影響を与える存在であることが確認され、“Both aspects of man’s environment, the natural and the man-made, are essential to his well-being and to the enjoyment of basic human rights”として、自然環境と人工環境が並立してあげられている<sup>189</sup>。そして、人間の活動が環境問題を起こしているとして環境の保護と改善が求められ、できる範囲で個人が“manage and control his environment”することが重要で、そのために環境教育が必要だとする。これを、具体化したのが『ベオグラード憲章』(1975)と『トビリシ宣言』(1977)である。『ベオグラード憲章』では、環境教育の目標が、“To develop a world population that is aware of, and concerned about, the environment and its associated problems, and which has the knowledge, skills, attitudes, motivations and commitment to work individually and collectively toward solutions of current problems and the prevention of new ones”だと示された<sup>190</sup>。環境問題が存在することを前提に、それを解決し、新たな問題が出ないように環境と環境問題に関心を持つように教育することだととらえられている。それに続く『トビリシ宣言』でも、“Recommendation No. 1”で、“Considering the challenge that environmental problems present to contemporary society and having regard for the role that education can and must play in solving such problems”<sup>191</sup>と表されて、環境問題の存在が明記され、環境教育はその解決を目的としたものだと確認されている。この1970年代から80年代にかけて、環境という言葉の「現代用語」としての用法が確立し、環境思想も自然保護思想から環境主義へと転換し、政治・経済への向かい方を加えて多様に展開し始める。環境問題の解決を強く意識したこの時代の環境教育を「古典的な環境教育」と呼ぶことにする。

環境教育観が変容するのは、1980年代に持続可能性(sustainability)という概念が生まれてからである。1980年に国連環境計画(UNEP)・世界自然保護連合(IUCN)・世界自然保護基金(WWF)が共同で出した『世界環境保全戦略(World Conservation Strategy: Living Resource Conservation for Sustainable Development)』で生まれた持続可能性(sustainability)という概念は、もともとは自然資源の持続可能な利用(sustainable utilization)という発想から生まれた。そして、自然保護あるいは保全と、開発をどう両立させていくのかという、それ以前になかった発想として生まれたのが、持続可能な開発(Sustainable Development=SD)という概念であった。20世紀後半の開発の量的な増大に対する危惧を背景に、開発について考えることなくして自然保護も保全もあり得ないと現実的に考えざるを得なくなったわ

けである。SD 概念は、1987 年の環境と開発に関する世界委員会 (World Commission on Environment and Development) による『我ら共通の未来 (Our Common Future)』で世界的な認知を受けるが、環境教育は、この時期から持続可能な開発という概念と無関係ではいられなくなっていく。

この持続可能な開発という概念自体も、その後、変化していく。1991 年に再び国連環境計画 (UNEP) ・世界自然保護連合 (IUCN) ・世界自然保護基金 (WWF) が協同で『新世界環境保全戦略 (Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living)』を出す。今村は、ここで“持続可能性をめぐる思想的・哲学的な方向性において”大きな転換がなされたとする<sup>192</sup>。従来の開発・発展重視というスタンスではなく、個人の生活姿勢や倫理にかかわる記述を含み、環境の有限性をより重視するようになったという。ここで示された持続可能な開発概念の新解釈が、その後、1992 年のリオ・サミット、2002 年のヨハネスブルグ・サミットという環境と開発との関係を考える世界規模の会議へと受け継がれていく。この 20 年の過程で持続可能な開発は、単に開発のために自然資源の保全を考えるという立場から抜け出し、貧困・平和・人権・南北格差などの現代社会の抱える多様な問題との協調の必要性に気づいていく。これは、ちょうど自然中心主義への転換を経た環境思想が政治や経済に対する立場の多様性を加味して、多様に展開していった過程に歩調を合わせている。この 1980 ～ 90 年代の環境教育を「SD 概念に対応する環境教育」と呼ぶことにする。

そして、この SD 概念の変容を追って環境教育観の変容が明確になったのは、1997 年の『テサロニキ宣言 (Declaration of Thessaloniki)』であった。ここで、環境教育は“education for environment and sustainability”に変容する<sup>193</sup>。SD 概念への対応を取り込み、環境のための教育から環境と持続可能性のための教育へと進化したととらえられたのである。ところが、その後、環境教育のとらえ方はまた変容し、混迷していくことになる。まず、5年後の『ヨハネスブルグ宣言』(2002)では“education for sustainable development (=ESD)”は使われたが、環境教育という言葉は使われなかった。ところが、その 2 年後の DESD の『国際行動計画』(2004)<sup>194</sup>では、環境教育が ESD の一部であるとして再登場する。この計画では“*This plan presents three key areas of sustainable development – society, environment and economy with culture as an underlying dimension*”とし、社会・環境・経済という 3 分野があげられ、常にこの 3 分野から SD を考えていく必要性が明示された。そのうち環境分野で示された重点項目が、“*Natural resources (water, energy, agriculture, biodiversity)*”、“*Climate change*”、“*Rural transformation*”、“*Sustainable urbanisation*”、“*Disaster prevention and mitigation*”

の5項目で、その中の“Natural resources (water, energy, agriculture, biodiversity)”の説明文に環境教育が使われたのである。また、別の箇所では UNEP の役割が示されるなど、環境教育という言葉が現れる文脈は自然を中心とした環境を意識したものとなっており、自然環境に起こっている環境問題を考えようとした「古典的な環境教育」のとらえ方に戻った印象すらある。そして、翌年の ESD の『国際実施計画』(2005)<sup>\*195</sup>では、環境教育は ESD に貢献する多様な分野のパートナーの一つであると説明される。このわずか 10 年程度の間、「環境と持続可能性のための教育」になった環境教育は、「持続可能な開発のための教育の一端をになうもの」ととらえ直されたことになる。小栗も IUCN が ESD について討論した結果、“環境教育が進化した段階”とする支持者が多かったが、違う立場を支持する者もいて、“混乱状況”にあると報告している<sup>\*196</sup>。そして、そもそも開発(development)という概念や持続可能な開発(SD)という概念自体が、利害の異なる個々の立場によって多様に解釈されたという背景があると推察している<sup>\*197</sup>。こうした 2000 年代の現在に至る環境教育を「混迷する環境教育」と呼ぶことにする。

それでは、国内の環境教育のとらえ方はどう変遷してきたのであろう。1980 年代は日本の環境教育の黎明期だったが、当時の国立教育研究所は、環境教育は環境問題への対応から生まれた教育課題で地球的視野や環境倫理の確立が必要だとし、その目的を“具体的な事象を通して、自然環境と文化環境についての科学的な理解を図り、環境と人間との関わりを認識させ、環境に対する望ましい態度を培う”<sup>\*198</sup> こととした。次に、1990 年代に旧文部省が発行した『環境教育指導資料』(中学校・高等学校編 1991、小学校編 1992)では、“環境教育の目的は、環境問題に関心をもち、環境に対する人間の責任と役割を理解し、環境保全に参加する態度及び環境問題解決のための能力を育成すること”<sup>\*199</sup> とされ、1998 年以降の『学習指導要領』改訂以降に発行された第 4 刷でも、国立教育政策研究所が発行した 2007 年の改訂版(小学校編)でも同じ文面が使用されている。一方、1989 年版『環境白書』<sup>\*200</sup> から“環境教育の推進”という項を設けた旧環境庁は、第一次『環境基本計画』(1994)<sup>\*201</sup> で“1 環境教育・環境学習等の推進 持続可能な生活様式や経済社会システムを実現するためには、各主体が、環境に関心を持ち、環境に対する人間の責任と役割を理解し、環境保全活動に参加する態度及び環境問題解決に資する能力が育成されることが重要である”と定義づけた。“持続可能な”という表現がみられるものの、上記に示された環境教育は、いずれも環境問題の解決を意識した環境保全を目的にしたものだといえる。

これは 2000 年代に入っても変わらず、第二次『環境基本計画』(2000)<sup>202</sup>では“環境教育・環境学習は、各主体の環境に対する共通の理解を深め、意識を向上させ、問題解決能力を育成し、各主体の取組の基礎と動機を形成することにより、各主体の行動への環境配慮の織り込みを促進するもの”となっている。また、『環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律』(2004)では、環境教育とは“環境の保全についての理解を深めるために行われる環境の保全に関する教育及び学習”であり、具体的な環境保全活動とは、“地球環境保全、公害の防止、自然環境の保護及び整備その他の環境の保全(良好な環境の創出を含む。以下単に「環境の保全」という。)を主たる目的として自発的に行われる活動のうち、環境の保全上直接の効果を有するものをいう”とされる。そして、第三次『環境基本計画』(2006)<sup>203</sup>では、この法律で環境教育の方針が示されたこととらえており、DESD についても言及されている。とはいいながら、具体的な施策としては“児童生徒が環境問題を正しく理解し、環境を大切に作る心や態度を身に付け、環境の保全やより良い環境づくりに主体的に取り組むことができるよう、幼稚園から大学までの教育活動全体を通じて、各発達段階に応じた環境教育を行”うとあり、ここでも“環境問題”と“環境保全”が出てくる。

以上のように、日本では、旧文部省や旧環境庁がそれぞれ国際的な動向を意識しながら、環境教育の定義づけを行い、『学習指導要領』や『環境基本計画』などに反映させていったが、そこで共通して提示されてきたキーワードが、“環境問題”と“環境保全”であった。つまり、人間の活動が引き起こした環境問題の解決を目指し、人間のために環境を保全しなければならないという姿勢であり、そのための教育が環境教育であるという考え方である。国際的には環境教育は 1980 年代から SD 概念に対応し始めたわけだが、日本では公的な環境教育の定義に持続可能な開発という概念は出てこない。『環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律』(2004)にさえ、SD という言葉は出てこないのである。唯一使用されているのが“持続可能な社会の構築”という表現であり、“持続可能な社会”とは“健全で恵み豊かな環境を維持しつつ、環境への負荷の少ない健全な経済の発展を図りながら持続的に発展することができる社会”とされている。ここでは、経済の発展が前提とされており、どちらかというとも 1980 年代の古い SD 概念といえる。また、ヨハネスブルグ・サミットで採択された『行動計画』などの国際的な SD にかかわるガイドラインでは生態系という概念が明記されているが、自然体験型環境教育の後押しになるとされるこの法律本文には生態系という概念すら出てこない。

以上に加えて、現時点の日本の環境教育の動向を示すものとして、2007年改訂の『環境教育指導資料(小学校編)』<sup>204</sup>を加えておきたい。1990年代の指導資料は旧文部省によって発行されたが、新版は国立教育政策研究所の発行であり、内容構成も一新されている。それでは、この新版指導資料において、環境教育はどのように定義されているのであろう。1970年代からの環境教育の歴史的変遷をふまえ、『環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律』と DESD の両者についての説明を加えていることが、旧指導資料と異なる点である。ただし、改訂版で提示された環境教育の定義は、“環境や環境問題に関心・知識をもち、人間活動と環境とのかかわりについての総合的な理解と認識の上になんて、環境の保全に配慮した望ましい働き掛けのできる技能や思考力、判断力を身に付け、持続可能な社会の構築を目指してよりよい環境の創造活動に主体的に参加し、環境への責任ある行動をとることができる態度を育成すること”である。この文面を1990年代の旧指導資料と比較すると、“持続可能な社会の構築を目指して”という語句が追加されただけで、他の文章は同じである。すなわち、今まで通りの定義の環境教育に持続可能な社会の構築を目指すという目標が付け加えられたにすぎず、環境教育を行う際の視点もほとんど変更がない。

この新版指導資料では、“持続可能な社会の構築への取組”という節を設け、“持続可能な社会を構築していくためには、家庭、地域、職場などにおいて進んで環境を保全するための活動に取り組むことが大切である”とする。そして、そのために『環境保全の意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律』が制定されたとし、施行にあたっての基本方針を引用しながら“持続可能な開発(SD)”概念についても説明している。ただし、“持続可能な社会の構築”と“持続可能な開発”という表現は区別されている。具体的には、“持続可能な社会の構築”は環境保全・環境教育と結びつけられ、“持続可能な開発”は環境教育の基本方針に関連する国際的な動向の説明として取りあげられ、その関係は複雑で、わかりにくいものになっている。持続可能な社会が構築されるためには、環境保全だけではなく、人権や平和問題も視野に入れながら社会や経済の観点からも考えていかなくてはならない。それが、現在のSDという概念なのである。SD概念が目指す社会は持続可能な社会なのだから、“持続可能な社会の構築”という考え方に対し、環境保全・環境教育だけを結びつけるのは問題がある。しかし、現在の日本は、これらの概念への対応を整理することができていないといえる。

ただし、この新版指導資料で注目しておくべき点がある。それは、“環境教育で重視す

表2 環境教育の変遷

年代	環境教育	国際的動向	日本の公的なとらえ方
1970年代	古典的な環境教育	環境問題への対応としての環境教育	環境問題と環境保全のための環境教育
1980～90年代	SD概念に対応する環境教育	SD概念への対応を取り込むとする環境教育	
2000年代	混迷する環境教育	持続可能な開発のための教育の一端を担う環境教育、社会・環境・経済のうちの環境部分を担当する環境教育	

る能力と態度”として“合意を形成しようとする態度”や“公正に判断しようとする態度”などが、また、“環境をとらえる視点”として、“循環”・“多様性”・“生態系”・“共生”・“有限性”・“保全”の6点が例示されたことである<sup>205</sup>。これらは、旧指導要領には示されなかった新たな提示である。また、この前提となっているのが、『環境保全の意欲の増進及び環境教育の推進に関する基本的な方針(基本方針)』(2006)であり、同様の観点が見出される<sup>206</sup>。これらは、今後の環境教育を考える際に欠かしてはならない観点として評価できるところである。

以上の通り、国際的には、自然保護団体からの発信として誕生した環境教育は、1970年代の「古典的な環境教育」と1980～90年代の「SD概念に対応する環境教育」の時代を経て、「混迷する環境教育」の時代に入っている(表2)。国際的には環境教育のとらえ方はSD概念の導入以降、揺らいでいる。現在のDESDの中では、環境教育は環境についての部分を担う教育として「古典的な環境教育」に揺り戻された観がある。一方、日本の公的な環境教育は1980年代から環境問題と環境保全のための環境教育であり続け、「古典的な環境教育」から抜けることはなかったといってよい。そして、日本でのESDは理念部分ではUNESCOの提出したDESDの『国際行動計画』(2004)やDESD『国際実施計画』(2005)を踏襲し、環境教育をESDに貢献する多様な分野のパートナーの一つととらえており、環境教育とESDの関係は明確になっていない。ただし、上述したように学校教育の環境教育のガイドラインとしての新版『環境教育指導資料(小学校編)』には内容として評価できる進展がある。

以上の環境教育の変遷を、環境・自然という概念と環境思想の変遷に絡めて見直し、整

理してみよう。19 世紀の環境という言葉の誕生は、人間という自己の誕生も同時に意味した。この時期から自然は、自然資源として収奪したり、保護したり、保全したりする対象として意識され始める。その時点では、環境と自然の間に大きな間隙はなかった。20 世紀に入ると、人間は自分を環境と関係する存在、関係の中で生きる存在としてとらえ始め、関係する対象としての環境の質を意識するようになる。この背景として、19 世紀の生物学の発展やその一分野としての生態学の誕生があるだろう。そして、大気や海洋、生物などの要素、つまり、環境の中の自然要素に問題が顕在化してくるのは 20 世紀の中盤以降であり、それらの問題は「自然問題」ではなく「環境問題」と呼ばれた。自然ではなく環境という言葉の方が人間にとっての問題であることが示しやすかったからだろうか。この時期に環境思想ではそれ以前の主流であった人間中心主義に対し自然中心主義が登場し、自然のとらえ方が変容したが、その結果だろうか。この理由は定かではない。

さらに、1970 年代頃から、環境という言葉が「現代用語」として確立し、環境問題、地球環境、環境保護などの言葉が次々と誕生し、環境教育という教育課題も誕生する。自然教育でも、自然保護教育でもなく、環境問題を解決することを目的とした「古典的な環境教育」の誕生である。そして、次の段階では、環境思想が自然のとらえ方だけではなく政治・経済への向かい方を加えて多様に展開していくのに歩調を合わせ、環境保全と経済発展を両立させようとする試みである SD 概念が誕生する。その結果、環境教育は SD 概念への対応を考えざるを得なくなっていく。そして、SD 概念自体は、その後、社会や経済の視点を加えて価値にかかわる概念へと変容し、政治や経済に向かう立場の数だけ多様な環境思想が豊かに展開していく。環境教育はその中で、SD と同義でもなく、古典的な環境教育に戻ることもできず、その立場を決めかねているといってもよい。混迷しながら、現在に至っているのである。1970 年代には、環境のことを考えるとは、自然に起こっている問題を考えるということであったが、その後は社会や経済についても考えることへと変化してきた。環境の中の自然の位置づけも変化してきたのである。

## 第 5 節 環境教育・環境・自然の定義の必要性

以上の通り、自然観、環境観、環境思想の変遷に歩調を合わせ、環境教育観も変化してきた。国際的には自然保護団体からの発信として誕生した環境教育は、1970 年代の「古典的な環境教育」、1980 ～ 90 年代の「SD 概念に対応する環境教育」の時代を経て、「混迷する環境教育」の時代に入っている。一方、日本の公的な環境教育はあくまでも環境保全を

目的としたものとしてとらえられてきた。環境教育の歴史的変遷から明らかなことは、環境教育自体が一貫した定義を持つ概念ではなく、自然観・環境観・環境思想の変遷と共に時代によって変容してきたこと、国によっても、論者によっても、時代によっても意味するものが異なるということであった。これらの結果から、環境教育について論じる場合には、環境教育とは何かを最初に定義しておく必要があり、また、環境とは何か・自然とは何かについてもあわせて定めておく必要があることが改めて明らかになった。

さらに、環境教育を定義する場合に、もう一つ前提が必要になる。それは、教育の定義である。環境教育が誕生した当初は環境問題の解決を目的として個人が環境問題の解決につながる行動をすることが求められ、ESD では個人が社会変革の必要性に気づき、それを実行することが求められている。教育が人を変え、その人が社会を変えることが暗黙の前提としてある。しかし、日本の保育や学校教育、生涯教育では、教育を受ける者が個人として変わることは期待されるが、社会を変えることまでは明確に意識されていない。同じ教育という概念を使いながら、射程にしている範囲が異なるのである。つまり、環境教育という教育を語る場合には、教育の定義もあわせて提示しなくてはならない。

環境教育の研究者の中にも同様の観点を示す者がいる。例えば、朝岡は“社会変革に対する教育の役割について、より深い考察が必要になる”<sup>207</sup>とする。そして、Freire と Illich をあげて、教育は社会変革の手段ではなく、“教育は社会によって生み出されたものであり、その本質的な機能は社会(もしくは権力)の維持にあるとする”2人の立場を援用し、“社会が環境問題を解決しようと動き出すときに、それらの動きを維持・発展させるもの”<sup>208</sup>ととらえる。ただし、結果として教育が新しい世代の可能性を开花させ、社会変革に寄与するという“教育の自律性の原理”もあるとする。また、別の例では、今村が、教育(education)という言葉は“ラテン語の「栽培する」「育てる」「導く」あるいは「外へ引き出す」という意味に遡る”とし、“教育学は、語源的には「子どもを導く術」であり、教育の営みの方向性とその技術に関する学”とする<sup>209</sup>。そして、教育の基本的要素として教育者・被教育者・学習内容の三つをあげ、近代教育モデルは教育者が被教育者を変化させていくものとした。しかし、持続可能性に向けての教育として、相互変容モデルを提案し、教育者も被教育者も変わる方向で考えていく必要があるとしている。

このように教育という定義から環境教育を定めると、また、様々な立場が生まれる。この教育と環境保護主義の二つの座標軸内に示される複数の立場から多様な環境教育が生まれていることを整理し、環境のための批判的教育としてどの立場が適切であるかを分析し

たのが、オーストラリアの Fien である。Fien は、教育のイデオロギーとして、“職業／新古典主義的教育的志向”、“自由／進歩主義的志向”、“社会批判的志向”の3分類を、環境保護主義の分類として環境思想の分類の際にテクノセントリズムからエコセントリズムの程度により4分類し、環境のための教育としては、教育の社会批判的志向性と生態社会主義的な環境イデオロギーを統合して理解することが最適だとした<sup>210</sup>。環境教育を考える際には、環境・自然・環境と自然の関係についてのとらえ方を示さなくてはならず、また、どのように教育をとらえているかを示さなくてはならないとしたここでの議論に近接した座標軸である。

しかし、本論文では、Fien が行ったようなイデオロギーの分類ではなく、より汎用性の高いとらえ方を提示したい。なぜなら、本論文は保育という営みにおける環境教育の原理を検討することが最終目的であり、保育という営みとイデオロギーに基づく教育との間には現実的には大きな間隙があると考えからである。保育とは養護と教育が一体になったもので、生物的な発達とそれに応じた子育てという側面、そして、人間教育という側面がより多く含まれ、小学校から高等学校までの制度化された学校教育とは異なる側面がある。Fien の議論では“学校”、“教師”、“生徒”という言葉が頻出し、制度化された学校教育に強い関心が向けられている。しかし、人間は生まれた瞬間から、まわりの養育者による教育を受けて成長を開始し、学校に入る以前の経験も影響力を持つ。また、近年の発達研究ではジェンダーやエスニシティのアイデンティティや後に社会的正義感へと発展していく共感性の基礎的な部分の発達も幼児期に形成されることがわかっている<sup>211</sup>。そうした時期の教育を含まずに、小学校から高等学校までの制度化された学校教育だけを教育として語るのは問題があるだろう。そこで、保育や企業内教育なども含めた生涯にわたる教育の様々な場面で適用できるような汎用性の高い環境教育の定義を示すことが求められるのである。



## 第2章 保育における環境概念の導入過程とその変遷



第1章では、環境教育そのものの展開過程と環境という概念の誕生と変遷の過程を分析した。環境という言葉は、日本では明治期の生物学用語として出発し、その後、教育学用語・心理学用語などに転用され、一般化していった。教育学用語や心理学用語としての環境は、第1章で示した通り、その主体と要素が異なるという点で、1970年代頃から成立した「現代用語」としての環境と完全に同義ではない。環境教育で使用される環境は「現代用語」としての環境である。現在の日本の保育では、環境は重要な概念として扱われている。したがって、幼児期の環境教育を考える場合、保育の環境概念と環境教育で使用する環境概念の相違点を確認しておく必要がある。

日本では、明治以降、社会全体が変容していく中で、子ども観も変容し、教育制度が生まれ、西洋から輸入した理論に基づく保育がなされるようになった。保育とは、就学前までの子どもを教育し、養護する営みのことである。したがって、本来は、家庭で営まれる保育も、幼稚園や保育所などの施設で実践される保育も、そこには含まれる。しかし、保育学では施設で実践される保育内容や制度のあり方が理論として示されたり研究対象となったりすることが多く、本論文でも家庭で営まれる保育は対象とせず、保育という場合には制度化された幼稚園や保育所で行われる営みを指すことにする。現在の保育が文部科学省管轄下の幼稚園教育と厚生労働省管轄下の保育所保育という二つの側面を持つことに象徴されるように、保育は幼児教育という就学前教育の側面と、家庭での“保育に欠ける”子どもに対する養護(『児童福祉法』第24条・第39条)という側面を併せ持つ。保育の歴史においても、幼児教育機関としての幼稚園の普及と、社会的階層の底辺の労働者の子どもの養護という役割を果たした保育所の普及という二つの流れが存在した。戦前では社会全体の階層格差も大きく、上流層のための幼稚園と底流層のための保育所の在籍率はいずれも低く、二つの流れは分かれたままであったが、戦後、在籍率があがると共に就学前教育には養護の側面の必要性が、保育所保育には教育の側面の必要性が確認され、両者の内容には整合性が図られるようになった<sup>21)</sup>。したがって、戦後の公的なガイドラインである『幼稚園教育要領』と『保育所保育指針』は、教育という側面では同一趣旨の元で作成されている。幼稚園教諭は教員免許状(文部科学省管轄)、保育士は保育士資格(厚生労働省管轄)による職種であるが、幼稚園教育も保育所保育も「保育」という表現を使用して、内容の整合性が取られていることから、幼稚園教諭と保育士をあわせて保育者と呼ぶことも多い。本論文で保育者という場合は、この両者を指している。

歴史的には幼稚園教育と“保育に欠ける”子どもに対する保育は一元化されていたわけ

ではないが、保育理論では、子どもの発達をどうとらえるか・それに応じた教育はどうあるべきかという視点で区別されることなく理論が提示されてきた。そこで、ここでは環境や自然という概念が、教育学や保育理論、そして、保育の公的なガイドラインにおいてどのように扱われてきたのかを分析し、環境教育における環境や自然概念との相違を明らかにする。

## 第1節 教育学用語としての環境

第1章で示したように、環境という言葉が一般化したのは大正時代であるとされる。environment は明治時代に輸入されたときには“環象”と訳されていたが、基本的には生物学用語としての輸入であった。それが、大正時代には環境という表現が一般的になり、昭和初期には心理学や社会学の用語としても転用され始めていた。教育学でも、明治期の『实用教育新辞典』(=明 41、同文館、教育学術研究会編)には、環境という語句は掲載されていないが、昭和初期の『教育辞典』(1935=昭 10)<sup>213</sup>では取りあげられ、“生物の機能に影響を及ぼす外的条件の総称”と定義され、“現今にては生物学上の術語たるに止まらず、又、比喩的に精神界にも適用せられ、「道徳的環境」「社会的環境」等の語行はる”と説明されている。そして、生物学の環境についての説明が続き、“環境は生物を作ると共に翻て生物亦環境を作為する。此の二者は相対的のものにして一を離れて他を考ふる能はず”とされる。その上で、“是れ児童をして適當なる環境に生活せしむる事の教育上きわめて重要な所以なり”とするのである。つまり、生物にとって環境とのかかわりは重要であり、それは、子どもと環境とのかかわりにも転用することができるというとらえ方である。子どもを生物のようなものとみている。

このようなとらえ方は、同時代、昭和初期の入澤(1931=昭 6)の『教育學概論』にも表れる。“遺伝と環境”という節が設けられて Lamarck や Mendel、Darwin の名前が引かれて“環境には自然的環境と社会的環境とがある”とされ、遺伝と環境は教育の二大源泉とする<sup>214</sup>。また、城戸(1939=昭 14)も“生物が高等になり、発達するに従って生まれながらに持っている本能をそのままに完成するだけではなく、今まで経験し得なかった新しい環境に対して自らの生命を保持するだけの順応力をあらわしてくるのである。そこに教育をする可能性が認められる”<sup>215</sup>との考えのもとに、“子供がまだ動物的生活の時期を脱しないて本能的衝動によって生活し、環境に対して順応する力がなく、持って生まれた形態素質をそのまま固執する傾向がある”<sup>216</sup>とする。昭和初期の教育学で用いられた用語、環境

とは、元々の生物学用語としての環境を意識しながら、それを教育学用語として転用していったことが伺える。

さらに、上述した『教育辞典』(1935=昭 10)<sup>217</sup>の“環境”の次には、“環境教育学”という言葉が現れる。これは、言葉の並びだけをみれば現在の環境教育と同じだが、内容は異なり、環境の教育的な意味、あるいは、教育における環境の意義、よりよい教育環境の内容などを研究する学問分野のことだと示されている。その具体例として、“生徒の人格的發展を完全に理解するために、例へばその子どもの兄弟の序列に於ける位置(長男か末子か、一人子か、女姉妹中の只一人の男児か、孤児か、私生児か、繼子か、養子かの如き)気候・風土・父兄の財的、社会的地位等の影響を明かにす”とされている。ここには、現代とは異なる子ども観・教育観がみえるが、それよりも社会の状況とそこでの子どもの現実が現在と異なることが伺える。上述の城戸においても、“貧困児童の問題”や“農繁期託児所の問題”などが幼児教育の課題としてあげられ、昭和初期の第一次産業従事者の多い社会や階層格差の大きい社会の姿と、そうした社会の中で様々な環境に置かれている子どもの姿がかいまみえる。

一方、同時期の『教育学事典』(1936=昭 11)では、山下が、“環境の概念は生物学・心理学・社会学・精神科学の各々に於いて夫々相異なる内容を有している。併し、教育に於いて用ひらるべき環境の概念は、その関與するあらゆる部面にわたってその客体たるべき児童の全面を包括し得るものでなければならない”<sup>218</sup>とする。上述したとらえ方と比べると、この言説では、他分野との関係を認めながらも、環境を教育学用語としてより独立したものとしてとらえている。この山下は『教育的環境学』(1937=昭和 12)<sup>219</sup>という著書を著し、20世紀初頭のドイツ語論文を引用しているが、その教育的環境の原語は“pädagogischen Milieukunde”であり、environmentではなくフランス語出自のMilieukundeに環境という日本語をあてており、教育学用語としての環境は必ずしもenvironmentの訳とは限らなかったことになる。自然的環境や精神的環境、物的環境、人的環境、隣人的環境、文化的環境などの類型例が示され、ここでも上述の『教育辞典』(1935=昭和 10)<sup>220</sup>にあげられたような子どもの生まれや社会階層の問題があげられている。また、同時代の細谷の『教育環境学』(1932=昭和 7)<sup>221</sup>では、教育環境を考える学問は社会科学と性格学から生まれたとし、教育学では単に生物学的な環境だけではなく、社会学的な環境を重視する必要があるとする。これも、教育学用語として環境という言葉をとらえようとする立場と読める。

しかし、前章で示したように『日本国語大辞典』<sup>222</sup>の出典記載では、アメリカの教育学者 Parker の著書を訳した市川が、1900 年(明治 33)に environment を「環境」と訳したとされている。また、1925 年(大正 14)に訳出された Froebel の『人間の教育』<sup>223</sup>でも“自然および環境の観察”という訳が与えられている。既に、明治後期から大正にかけて、子どもを取り巻く外界という意味で用いられる教育学での環境という概念に対し、訳語として環境という言葉が与えられていたのも事実である。つまり、西洋の教育学文献を訳出する際には明治期末に環境という言葉が既に使われていたが、日本の教育学が教育学用語として環境という言葉を定着させたのは、それより遅く昭和初期といえるであろう。しかも、そこでは、どちらかという境遇や家庭環境のような社会的な環境が重視されていた。

以上の通り、日本において明治時代に生物学用語として輸入された環境は、大正を経て、昭和初期に教育を受ける対象である子どもを取り巻く外界を示すようになり、生物学用語の転用から次第に教育学独自の概念として定着していったとみることができる。

## 第 2 節 保育理論における環境

日本の保育は、明治時代がその起点だといわれる。もちろん、それ以前に保育がなかったわけではなく、子どもへの関心がなかったわけではない<sup>224</sup>。しかし、明治時代に西洋からの影響を強く受け、子どもは教育するものという西洋近代の子ども観を受け入れたとされる<sup>225</sup>。保育史において明治時代が起点とされるのはそのためである。明治 9 年という早い段階で、東京女子師範学校(現お茶の水女子大学)附属幼稚園が、日本の保育史上初の官立幼稚園として創設されているが、その前段階として、明治 5 年の学制発布がある。学制は、全国を学区に分けて大学・中学・小学校を置くとしたもので、日本の学校教育の基本的制度を作ったものといわれるが、既にそこで就学前教育について記されている。小学校を 6 種別に分け、その一つとして「幼稚小学」という分類をあげ、“六歳までの男女に小学入学前の予備教育を施すもの”とされ、幼児を対象としている<sup>226</sup>。しかし、この「幼稚小学」は規定されただけで設置は実現せず、それとは別に、公立では師範学校附属幼稚園、私立ではキリスト教系に代表される民間の幼稚園や保育園が独自に設立されていった<sup>227</sup>。その過程で明治期の日本の保育も、他の様々な文化的な側面と同様に西洋の保育理論や実践方法をそのまま輸入した。そこで、日本の保育が影響を受けた西洋の保育理論と、大正以降に生まれてきた日本の保育理論において環境という概念がどのように扱われてきたのかを明らかにする。

## (1) 国外の保育理論の環境概念

保育理論では、17世紀チェコの Comenius に始まり、18世紀フランスで活躍した Rousseau、19世紀以降はスイスの Pestalozzi、イギリスの Owen、ドイツの Froebel、イタリアの Montessori らが一般に取りあげられる。それぞれの理論家・実践家たちの考え方に共通しているのは幼児期の子どもの本質を理解し、それに適した教育をなすべきであるとしたことである。子どもの内在的な発達の力を認めるという点では共通しているが、教育において何を重視したかや具体的な実践内容には違いがある。

Comenius(1592-1670)は幼児期に限らず教育学の父とも呼ばれ、学校教育制度の基礎を作った人でもある。その教育理論は西洋哲学やキリスト教の影響を受けているといえるが、現在でも通用する優れた部分をもつ。教育の目的は人間形成にあるとした Comenius は、“人間形成は早くから始めなくてはならない”<sup>228</sup>とした。また、“人間の境遇も樹木のそれと同じ”<sup>229</sup>として、樹木に例えて若木のうちに形をつける必要性を語る。“ゆりかごの中からすぐに始めて人生の有益な教えに浴する”<sup>230</sup>べきとする Comenius は誕生後を6年ごとに区切って教育のあり方を示したが、その始めの6年が幼児期にあたる。その幼児期の教育については、まず、幼児が感性的存在であることから始める。“私たちが幼児に語ることは不可能だが、自然自体が幼児に語りかけ、目、耳、鼻、舌、手に刻み込むのは容易なのである”とし、幼児は五感を使って自然から学ぶとしたという<sup>231</sup>。この直感教授の原理や、子どもの個人差や子どもの自然な発達に即して援助する考え方が後の保育思想に影響したとされている<sup>232</sup>。

Rousseau (1712-1778)は子どもの質的な意味での発達段階を重視した。“なぜ、教育を、子どもが話したり、聞いたりする前からはじめないのであろう”<sup>233</sup>と、乳幼児期からの意図的な教育が必要だとする。ただし、その思想の特徴としては、“消極的教育”、“生活教育”、“感覚教育”、“発達段階の重視”があるとされる<sup>234</sup>。そして、感覚を通して世界を知る時期である乳幼児期には、その時期なりの世界との特有な関係があるとし、発達の筋道自体が自然なものであり、それに従うのがよいとした<sup>235</sup>。

Pestalozzi(1746-1827)は、産業革命が進行してきた社会において、人間が自立的な基盤を失いつつあることを危惧し、そのために教育の重要性を訴えたとされる。つまり、教育が人を変え、その結果社会が変わるととらえたのである。理論家で富裕層の子どもの育ちを考えた Rousseau と違って、貧困という現実に対する思いが基礎となっており、貧困層の子どもにも目を向けた Pestalozzi は、自らが実践家であった。その教育実践は初等教育

が対象であったが、幼児期の教育としては直観教育、そして、家庭教育を重視した<sup>236</sup> <sup>237</sup>。

以上の Comenius や Rousseau、Pestalozzi の時代には、環境という言葉は、まだ、学問の用語としても一般的な言葉としても使用されていなかった。したがって、20 世紀以降の訳者が彼らの著作に対し環境という訳語を使ったことがあったにせよ、彼らの教育思想の中に、環境という言葉は出てこない。代わりに出てくるのは、自然、世界、家庭、状況、境遇、外界というような言葉である。しかし、これらの言葉をそのまま現代の私たちが使用する環境という言葉で置き換えることは可能であろう。

こうした保育史にでてくる理論家たちに共通するのは、発達しようとする内発的な力とまわりの外界の存在によって子どもは育つというとらえ方である。まわりの外界の質によって、また、その外界とのかかわりのありようによって子どもの育ちは変わるとする。幼児の内発的な発達しようとする力の重要性を認めれば、後はまわりの外界が子どもを発達させてくれることになり、まわりの外界は、子どもが発達するためのツールである。それゆえに、よりよい発達のためのまわりの外界が必要になり、外界の質は、子どもの発達のためによりよいものであることが求められている。

次に登場するのが、日本の明治時代の保育に最も影響を与えたとされる理論家・実践家の Froebel (1782-1852) である。彼は、1840 年に幼稚園 (Kindergarten) を創設し、幼児期のための教育、すなわち保育の発見者ともいわれる<sup>238</sup>。Comenius 同様、幼児の発達を植物の生長になぞらえており、幼稚園という言葉も「子ども」と「庭」という二つの言葉から造られている。Froebel は子どもの発達を連続的にとらえ、感覚と遊びを重視したことで知られる。子ども自身が持つ内在的な発達力があることを認めながらも、幼児期は感覚を豊かに使って遊ぶことを通して発達するから、保育者に“園丁”であることを求めたのである。その保育方法は、まさしく、現在の日本の保育の「環境を通して行うもの」と同じだといえる。したがって、Froebel 自身も子どもを取り巻く外界とのかかわりを重視していた。“子どもは外的な環境、境遇、および要求に順応し、その結果彼の内面的な活動に一層広い活動の余地を与えている”<sup>239</sup> とし、“かれの内界の全面的な表現をつうじて、外界の活発な受容をつうじてまた両者の比較検討をつうじて統一の認識、生命そのものの認識およびその生命の諸要求にしたがって誠実に生きることにより達成すること”<sup>240</sup> が子どもの活動であるとする。20 世紀の訳出であるここでも「環境」という言葉が使用されている。ところで、第 1 章で、環境という言葉はイギリスの Carlyle がドイツのロマン主義文学を翻訳した際にドイツ語の *Umgebung* を *environment* と訳したとした。同じ時代に生きた Froebel も

その *Umgebung* を使っており、別に *Aussenwelt* という表現も使っている。例えば、『人間の教育』には“*Natur und Aussenwelt Betrachtung*”という節があるが、それを1976年に訳出した小原は“自然及び外界の観察”と訳したが<sup>241</sup>、同じ言葉を1924年(大正13)に訳出した田制は“自然及び環境の観察”と訳しており<sup>242</sup>、訳者によって訳語は異なる。したがって、環境と訳されていても、Froebel が現代の日本人がとらえる意味での環境として使っていたかどうかは定かではない。

さらに、教育における環境という概念を重要とした幼児教育者として、Owen と Montessori があげられる。Owen(1771-1858)は、産業革命下のイギリスで自ら繊維工場を経営する事業家でありながら、社会改革家でもあり、工場内に幼児学校を設立した。Owen は人間は環境によって変えられるという環境決定論の信奉者であったとされ、『性格形成論』(1812)が高名である。環境が人間形成に影響するという考えは、第一試論の“人類の大部分の人々は、後になって死刑にさえ値する処罰を受けるのが当然であり正義であると考えられるような人間を必然的に作り出してしまふ環境によって取り巻かれている”<sup>243</sup> というような文章にみられる。そして、“幼児期から”<sup>244</sup> という表現が何度も使われ、“気性あるいは気質といったものの多くは二歳にならないうちに正しくも不正にも、どちらにも形成される”<sup>245</sup> とし、幼児期を重視していたことがわかる。

ところで、『性格形成論』の訳者の齊藤によれば、環境によって性格が形成されるという Owen のとらえ方は、人間の心は白紙“*tabula rasa*”で生まれ、観念は経験から生じるとした17世紀の哲学者 Locke に遡るとする<sup>246</sup>。しかし、ここで齊藤が取りあげる Locke や Owen にとっての環境とは、原語では *circumstance* であった。この言葉は *environment* よりも古く、13世紀頃から *encompass*(包囲する、取り囲む)を意味するラテン語 *circumstantia* から英語になった言葉で、人間を取り巻いているものという意味である<sup>247\*248</sup>。Locke や Owen の時代には、まだ *environment* が環境という意味を持つ言葉として定着していなかった。とはいいながら、第1章で明らかにしたように主体と客体の関係、人間と自然との関係が変容した19世紀以降の「取り巻く外界」はそれ以前のものとは異なるであろう。また、*circumstance* は個々の人間を取り巻く状況という意味であり、その意味内容からすれば「現代用語」の環境というよりは、教育学用語の環境にあたる。教育学では、教育を受ける主体を取り巻く外界が、教育という営みに大きな影響力を持つことは、環境という概念が生まれるよりも早い段階から認められていた。Comenius もそうであったし、それに続く Rousseau、Froebel も同様だった。それを、環境(*environment*)という言葉を用いて説明

するようになったのは、西洋でも環境という言葉が定着した 19 世紀後半のことであったと考えられる。

20 世紀の幼児教育に大きく影響し、現在も一つの保育法として実践され続けているモンテッソーリ・メソッドの創始者である Montessori(1870-1952)も、教育は環境によってなしえらした人であった。Montessori は幼児教育施設として“子どもの家”をつくったが、そこで子どもは自発的な活動をし、一斉活動はない。しかし、設備や教具は子どもに合致したもので、子どもの興味や関心を引くものでなければならぬとした。“子どもの家”という環境が重要で、保育者の仕事は環境を整えることとしたのである。Montessori は、“環境は生命過程においては疑いなく第二位の因子と評価さるべき”<sup>249</sup> とする。第一位の因子は、生物学的規定に従って発達しようとする生命自体であるから子どもが発達するための環境には子どもに適したものが必要として、様々な教具を考案している。多面的な力の発達が期待されていた Froebel の恩物とは対照的に、Montessori の教具は発達の期待される能力が分析され、それぞれに応じた教具が割り当てられているという違いがあるとされる<sup>250</sup>。医学と障害児教育が出発点であった Montessori の子どものとらえ方には生物学的な視点があり、発達のとらえ方も教具のあり方も体系だったものだった。また、Froebel にとって子どもは環境との総合的なかかわりから総合的に発達するものであったが、Montessori にとっては時期に応じた適した環境とのかかわりが子どもの組織的な発達を促すものであった。Froebel より環境を重視しているとされるのはそのためである。この Montessori の環境と訳された言葉の原語は ambiente であり、これは environment のイタリア語にあたる。20 世紀の理論家であり医者でもあった Montessori は 19 世紀までの理論家と異なり、外界ではなく、環境という言葉を使用していたのである。

その後、20 世紀には教育学と心理学が学問領域として発展していき、保育理論は心理学者の Piaget や Vygotsky らの影響を受けていく。19 世紀以前の子どもの置かれている現実から子どもを救済しようとしてきた理論家・実践者たちの時代を経て、20 世紀以降は実証的な子ども理解の上に立った学問的な提案がなされ、制度として確立しつつあった保育の現場に影響を与えていくことになる。当然ながら、20 世紀の教育学も心理学も既に環境という言葉が学問用語として取り込んでいた。

## (2) 国内の保育理論の環境概念

明治期に西洋の保育思想と方法をそのまま導入することで開始した日本の保育であった

が、明治期の終わりには、形式的な Froebel 主義を批判できる保育理論家が現れた。その先駆者として Froebel のキリスト教を基礎に置いた教育目的観や恩物論から脱却を図った東基吉や自発的遊びを重視した和田実があげられる<sup>251</sup>。しかし、日本の保育に最も影響力を持ち、いまだ、それが継続している保育理論家は倉橋惣三(1882-1955)であろう。倉橋は Froebel の保育理論の本質を受け継いだ理論家でもあった。“園丁が日々に忘れてならぬ任務の一つは、其の花園にうるおひをたやさぬこと”とし、“草花と同じく、絶えずうるおひを要求しているものは幼児である”<sup>252</sup> とする考えは、Froebel が幼児の発達を植物の生長になぞらえ、保育者を園丁になぞらえたとらえ方と同じである。この倉橋は、大正～昭和初期の理論家であるが、その当時に日本語としても、教育学用語としても定着した環境という言葉を使用している。倉橋は『幼児の心理と教育』(1931=昭和 6)で環境の重要性をあげている。それは、“生活の全体が、広い教育的環境の中に置かれるという意味に他ならぬ。従って、幼児期教育には環境を大切とするのである”、“悪しき環境を除くと共に、出来るだけ良き環境を与えることに、細心の注意と努力をする必要がある”というような言説<sup>253</sup> や、“あそびが充分の自発性を発揮し得るために第一に必要なものは環境である”<sup>254</sup> という言説からわかる。

この倉橋の思想は日本の幼稚園教育に影響力を持ったが、戦前には、保育所(託児所)保育も日本の保育の一つのあり方として存在していた。明治時代に慈善事業として始まった託児所は、大正時代に社会福祉事業として確立していき、民間でも保育運動として保育問題研究会などが設立されていく。その前身的存在として無産者託児所やセツルメント運動があり、これらの保育活動は社会性を帯びたものであった。したがって、保育内容についても、“民衆による民衆のための保育にとって不可欠な保育内容”として、“身体のための保育”や“社会的または集团的訓練”、“科学的認識の指導”が重視されたという<sup>255</sup>。この保育問題研究会の設立リーダーが城戸幡太郎(1893-1985)であった。子どもを社会的存在としてとらえて社会的共同生活の訓練を重視したとされる城戸は、児童中心主義児童観に批判的であったとされ<sup>256</sup>、倉橋の思想とは正反対のところであったが、そこには中産階級を対象とした幼稚園における保育と貧困層を対象とした保育所における保育の社会的な目的の違いが現れていたといえる<sup>257</sup>。上の第1節にも示したように城戸は“子供がまだ動物的生活の時期を脱しないで本能的衝動によって生活し、環境に対して順応する力がなく、持って生まれた形態素質をそのまま固執する傾向がある”<sup>258</sup> と考えていたので、環境とは訓練することを意識した適当な教育的環境のことであった。

倉橋と城戸は保育観では異なる立場に立っていたが、両者にとっての環境はいずれも教育学用語としての環境だった。この教育学用語としての環境のとらえ方は戦後も引き継がれていく。例えば、『幼稚園教育要領』が初めて定められた1956年に出版されたある教科書では、乳幼児の精神の発達を説明する節の一つに環境があげられたが、そこに示された項目は“社会的環境”、“家庭的環境”、“学習その他”である。自然という要素はあがっておらず、当時の教育学が社会環境を重視していたことがわかる。“農村の子供は都会の子供に比べて性格や知能を異にしてい”るとし、“環境の相違が著しく影響していると考えられ”<sup>259</sup>と説明する。親の職業によって精神発達の程度が異なることも示されている。また、乳幼児の場合は“楽しい生活の憩の場とし、職場や学校から疲れて帰ってくるものの緊張をほぐしてやる”<sup>260</sup>場としての家庭の影響力が最も強く、母親が重要だとされている。これらも現代の社会観・子ども観とは異質なものであるが、第1節にあげた社会的環境を重視する戦前の教育学の環境概念と同じである。ここでの主体は同じ幼児であっても、取りあげる環境要素は異なり、現在の保育の環境概念とは違う印象を与えるものとなっている。

同じ書籍の保育技術の節では津守が環境について記載しているが、保育の場における環境のあり方が示され、より保育現場に即した説明がなされている<sup>261</sup>。津守は“物的環境”と“精神的環境”を提示し、両環境を整えるのが保育者の仕事だとする。同じ保育を語る時に使われ、幼児を主体とするにもかかわらず、牛島の説明する環境と津守の説明する環境は異なる印象を与える。心理学者の牛島が子どもの発達に影響する要因としてあげるのは社会階層や地域というような要素であるが、心理学を出発点としながらも常に保育の現場・子どものいる場所にこだわり続けた津守があげるのは、“子どもが親しんで自由に活動できるような物質的環境”、“集団活動のできる空間”、“落ち着いた活動のできる空間”、“安定した気持ちで生活できること”、“自由に思ったことを話すことのできるようなふんい気”である<sup>262</sup>。この津守の環境は、倉橋に準ずるとらえ方であり、現在の保育で語られる環境と齟齬はない。ただし、ここでも、自然という要素については言及されていない。

以上のように、日本の保育理論で示されてきた環境概念は、教育学用語としての環境であり、特に戦前は子どもの置かれている貧困や農村の問題、家父長的な家制度などの社会的な背景の元で、家庭環境や社会環境を意味することが多かった。また、保育の現場に即した場合にも、自然ではなく、保育という場の物的環境と人的環境を意味したのである。

### 第3節 日本の保育のガイドラインにみる環境

日本の保育は明治期には海外の教育理論の影響を大きく受けたが、大正以降は、保育の理論家も誕生し、教育機関としての幼稚園を対象に日本独自のガイドラインが出されるようになった。

現在の日本の保育のガイドラインにおいて、環境は重要な概念である。まず、『幼稚園教育要領』で幼稚園教育の基本が「環境を通して行うもの」であることが明記され、子どもの発達を見る視点としての領域の一つに環境があげられている。前節で見た通り、歴史的には保育理論における環境は、教育学用語の環境をそのまま導入したものであった。ここでは、幼稚園教育に関する公的なガイドラインにおいて環境という概念がどのように導入され、どのような意味で扱われてきたのかを分析する。

まず、本節ではその前段階として日本の保育のガイドラインで使用される「領域」と「保育内容」という概念が意味するものと両者の関係性を整理する。保育の「領域」は小学校から高等学校までの教科とは全く異なる概念であり、「保育内容」も教科内容とは異なる概念である。ところが、この「領域」の一つに「環境」があげられていることから、保育分野以外からその意味が不正確にとらえられてしまうことがある。例えば、“教科や領域として「環境」が設けられているのは幼稚園だけで、小、中、高校では、環境教育を内容とした独立の教科は設けられていない”<sup>263</sup>、“「環境」領域の目標の達成をはかることが、環境教育の目標を達成することに繋がる”<sup>264</sup>、“幼稚園で領域「環境」が、小学校低学年で生活科が新たに設けられ、・中略 ようやく、わが国の学校教育の中に環境教育が正式に導入された”<sup>265</sup> というような環境教育の文献にみられる。これらの言説を読めば、あたかも「領域環境」=環境教育の場であるかのような印象を持ってしまう。幼児期の環境教育を検討する際に「領域環境」が一つの窓口になることは確かで、そこに環境教育のニュアンスが意識されたことは事実である。しかし、保育においては、「領域環境」について、このようなとらえ方はなされていない。上記のような環境教育側のとらえ方は「環境」という言葉を環境教育の観点から短絡的に読み取ったものであるが、その理由は保育の「領域」概念と環境概念が他分野の研究者に正確に理解されていないからだと考えられる。したがって、ここでは、まず、『幼稚園教育要領』等の公的なガイドラインの「領域」と「保育内容」という概念の導入過程とその変遷を明らかにしてから、その上で、環境概念の導入と変遷過程を明らかにする。

## (1) 「領域」と「保育内容」

### 〔領域〕

「領域」は保育史的には古い概念ではなく、1956年の『幼稚園教育要領』で初めて使われたものである。1956年要領の第1章に“幼稚園教育の内容”という表題があげられ、「領域」について“五つの目標に従って、その内容を、1.健康 2.社会 3.自然 4.言語 5.音楽リズム 6.絵画制作の六領域に分類した”<sup>266</sup>と説明されている。この当時の「領域」とは、幼稚園教育の内容を分類するために設置され、「領域」=内容であった。指導計画をたてる際には“(6領域の)あらゆる側面にわたり、均衡のとれた計画を立案すること”とあり、「領域」を意識した「保育内容」を広く経験できるような計画を立てることが望まれている。「領域」が考え出された理由は“一応組織的に考え、かつ指導計画を立案するための便宜からした”ともされており、“一応”や“便宜”という表現から「領域」という概念が教育学上の必然性をもって生み出されたものではないことがわかる。そして、“幼稚園教育の内容として上にあげた健康・社会・自然・言語・音楽リズム・絵画制作は小学校以上の学校における教科とは、その性格を大いに異にする”として、小学校から高等学校までの教科とは異なることが強調されている。しかし、これは保育方法として教科の枠を設けることは望ましくないということであって、1956年の『幼稚園教育要領』の特徴として幼稚園と小学校との一貫性の重視があった<sup>267</sup>。『幼稚園教育要領』以前のガイドラインとしては、戦後すぐの1948年に出された『保育要領』があるが、そこでは12項目の活動、経験のグループ分けがなされていた。これらを整理して小学校の教科との連続性を持たせるという観点から示されたのが6「領域」で、小学校に入学する前に6「領域」の教育内容を体験しておくべきであるが、方法としては教科の枠に分けた指導は望ましくないというのが当時の教育要領の考え方だった。指導についても、“6領域の区分はあくまでも、人為的、便宜的なものであるから、これは一応の目安にとどめどこまでも幼児の全一的な生活を理解して、総合的、調和的な経験ができるように組織を工夫する必要がある”としている。“人為的、便宜的な”「領域」は、“一応の目安にとどめ”るものとされている。

「領域」という言葉を初めて使用した1956年要領では以上のような扱いだったが、現実には「領域」イコール教科のような指導を生み出していった<sup>268</sup>。そこで、1964年の改訂告示の際には「領域」概念のとらえ直しがなされ、“健康、社会、自然、言語、音楽リズム及び絵画製作の各領域に示す事項は、幼稚園教育の目標を達成するために、原則として幼稚

園修了までに幼児に指導することが望ましいねらいを示したものである”とし、「領域」は内容の区分ではなく、「ねらい」の区分であると変更された。「領域」の種類数は同じで名称も同じだが、意味だけが変化したことになる。そして、“人為的”や“便宜的”というような表現はなくなり、ここで保育の概念として確固としたものになった。また、1956年要領では保育者の計画が重要で、現実の子どもの活動をどう評価するかには大きな関心が払われていなかったが、1964年要領では保育者の計画より子どもの活動が重視され、その活動を評価する際に重要なのが「ねらい」で、その区分である「領域」は「保育内容」ではなく、保育者が子どもの活動をとらえ、それを保育計画にいかす際のポイントとなった。とはいいいながら、指導計画作成上の留意事項として、“ねらいを明確に設定”すること、“いわゆる主題や単元として指導計画を作成するときは、第2章の各領域に示す事項を取り落としなく指導すること”が求められており、指導計画を考慮する際に「領域」を意識せざるを得ない構成になっている。また、“総合的な指導を行うようにすること”、“各領域は小学校における各教科とその性格が異なる”ことは記載されたが、それらの提示の読みとりはされず、「領域」を教科のように扱うことはなくならず、活動よりも「ねらい」優先という悪影響を生み出していった。

その後、1989年の改訂で、「領域」は初めて大きく編成し直された。従来の6「領域」が5「領域」へと減り、名称も変わったのである。そして、「領域」の構成も、“ねらい及び内容”となっているが、幼児の発達の側面からまとめられたと明記された。これを野村は“領域は活動の区分ではなく、幼児の発達を見取る窓口、あるいは、視点である”としている<sup>269</sup>。この1989年要領と1964年要領を比較すると、幼児の活動が一層重視されるようになっていく。1989年要領は「領域」概念だけではなく幼稚園教育そのもののあり方を「環境を通して行うもの」とするなど、子ども中心主義が一層進んだ。また、「領域」は、保育者が指導計画を立てるときに重視するものではなく、幼稚園教育全体を通して幼児の発達を見届けるときに重視するものとされ、保育者主導の計画より現実の幼児の活動を重視することになった。このとらえ方は、1998年に改訂された現要領でも踏襲されている。

以上のように『幼稚園教育要領』の誕生と共に生み出された概念である「領域」は、保育実践に影響力を持ちながらも、時代ごとの保育観や子ども観を反映しながら、その意味は“保育内容群”→“ねらい群”→“発達を見る視点”と改訂の度にとらえ直されていった。特に、「領域環境」が誕生した1989年以降は、「領域」は発達を見る視点として、教科とはかなり異なったものとなっている。

## [保育内容]

「保育内容」とは、“幼稚園や保育所で乳幼児の保育を行うにあたり、乳幼児の望ましい人間形成という目標を達成するために、実際に人間として必要な基礎的諸能力を身につけ、発達を保障していくための生活の内容”であり、“保育者の側からいうと、保育者が子どもの成長発達のためにぜひとも必要であると考えて園生活の中で与える経験や活動”である<sup>270</sup>。保育史でも「保育内容」という言葉はこの意味の通りで使用されてきたが、公的な法令等でこの言葉が使用されたのは1948年の『保育要領』からである。戦前には1899年(明治32)発令の文部省令『幼稚園保育及設備規定』に「保育の項目」、1926年(大正15)発令の『幼稚園令』施行規則に「保育項目」という表現がみられる。保育者が幼児に経験させたい項目であるなら、「保育内容」と同義である。しかし、森上によれば戦前は“子どもの発達に役立つであろうというものを生活の中から大人が抜き出したようなものが保育項目としてあげられていた”が、戦後の『保育要領』では“幼児の生活は全部が保育の対象となるものであるとして、広い生活範囲を保育内容として取り上げて”おり、戦前とは異なるとらえ方をするために異なる表現を使ったとする<sup>271</sup>。その『保育要領』では、“幼児の保育内容—楽しい幼児の経験—”という表題があげられ、幼児の経験すべき活動として見学、リズム、休息、自由遊び、音楽、お話、絵画、製作、自然観察、健康保育、ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居ごっこ遊び、年中行事の12区分にわかれた保育内容が示された。それぞれの区分の中には幼児に経験させたい活動、保育者が注意しなくてはならない点などがあげられている。「保育内容」とは、幼児に経験させたい活動であった。

1956年の『幼稚園教育要領』では、保育の中でも幼稚園教育に限定しているため“幼稚園教育の内容”という表現を用いているが、これは「保育内容」と言い換えてもよい。この内容は6「領域」に分類され、“幼児の生活全般に及ぶ広い範囲のいろいろな経験”とされている。そして、「保育内容」の分類群である「領域」の下に示されているのは、幼児の発達上の特質と、幼児に経験させたい活動である。そこでは、「領域自然」を例にとれば“花や草や木などを見て話す”、“山・川・海を見る”のように詳細で具体的な経験が幼児を主体として書かれている。ところが、1964年要領になると、“内容”という表題のもとにあげられたのは、6つの区分に分けられた「ねらい」群であった。「ねらい」は、育つことが望ましいと考えられる目標であって、「保育内容」とは異なる。“喜んで屋外の自然に接したり、いろいろな自然の事物を利用して遊ぶ”のように1956年要領に比較すると簡略化された「ねらい」らしい表現で表されている。しかし、“内容”という表題のもとに「ねら

表3 幼稚園教育要領における領域と保育内容のとらえ方の変遷

告示年	領域		保育内容
	種類	意味	
1956	健康・社会・自然・言語・音楽リズム・絵画制作	内容群(経験しておくべき教育内容)	幼児の生活全般に及ぶ広い範囲のいろいろな経験
1965	同上	ねらい群(幼稚園修了までに幼児に指導することが望ましいねらい)	ねらいを達成するにふさわしい経験や活動
1989	健康・人間関係・環境・言葉・表現	発達を見る視点群(幼稚園修了までに幼児に指導することが望ましいねらいと内容)	ねらいを達成するために指導する事項
1998	同上	同上	同上

い」群があげられたために、「ねらい」と保育内容の関係は曖昧になった。

2 回目の改訂の 1989 年要領では、この曖昧さが改善される。章の表題そのものが“ねらい及び内容”と記され、育つことが期待される心情・意欲・態度を表すものとしての「ねらい」と、それを達成するために指導する事項である「内容」が示された。この“ねらい及び内容”群(=「領域」)は幼児の発達の側面から 5 つに分類されている。1989 年要領では、この「内容」が「保育内容」にあたり、次の改訂の 1998 年要領もこのとらえ方を引き継いでいる。

以上のように、戦後すぐの『保育要領』以降、「保育内容」という言葉は一貫して幼児に経験させたい活動、あるいは保育者側の表現にすれば幼児に指導する事項という意味で使用され、3 回の改訂を経た現在も変わっていない。

[領域と保育内容の関係性]

以上の通り、「領域」と「保育内容」は互いに関係の深い概念だが、「領域」の意味は“教育内容群”→“ねらい群”→“発達を見る視点”と変遷し、一方の「保育内容」は一貫して幼児に“経験させたい活動”、あるいは、“指導する事項”であった(表 3)。「領域」と「保育内容」との関係は、1956 年要領では「領域」=「保育内容」群であった。指導計画を作成する際にも“(前にあげられた)内容のうちから、どのような経験を選び、またどのような形で幼児に経験させたらよいかについてくふうしなければならない”とあり、「保育内容」は 6

「領域」として与えられた内容を参考にすべきとされていた。しかし、次の 1964 年要領では「領域」が「ねらい」群となったので、各「領域」の「ねらい」を達成するために幼児に経験させたい総合的な活動が「保育内容」となった。1964 年要領の解説書では、“まず目標やねらいを設定して、それを効果的に達成できるような経験や活動を選ぶことを原則とする”とあり<sup>27)</sup>、各「領域」にあげられている「ねらい」を考慮しながら、保育者は「保育内容」を選ぶ。また、“教育要領では、教育内容的なものを相当程度含んではいるが、いずれといえば、目標やねらいのら列にすぎ”ないともあり<sup>28)</sup>、教育要領にあげられているのは「保育内容」ではなく「ねらい」であるとされている。

次の 1989 年要領では、各「領域」ごとに“ねらい及び内容”があげられた。幼稚園教育の目標を達成するために「ねらい」がたてられ、その「ねらい」を達成するために指導する事項として「保育内容」がある。「領域」は「ねらい」と「保育内容」を幼児の発達の側面からまとめて編成したものだが、「保育内容」は「ねらい」を達成するために指導する事項であるので、「領域」は「ねらい」を分類したものになる。これは、1956 年要領から継続しているとらえ方だが、1989 年要領では「領域」は発達を見る視点であることが同時に確認されたために、指導計画について述べる第 3 章に「領域」を思い起こさせる表現は出てこない。1964 年要領以前では「保育内容」と「領域」は近いものだったが、1989 年要領では「領域」が発達を見る視点となったため、「領域」に基づいて「保育内容」を決めるのではなく、子どもの主体的な活動が先にあって、「領域」はそれを読みとるときに必要な視点として機能することになった。また、この 1989 年の改訂で、「領域」概念自体の意義がとらえ直されただけではなかった。それに合わせてそれ以前に 6「領域」であったものが、5「領域」に編成し直され、「領域」の名称も変わり、その一つに環境という名称が与えられたのである。しかし、それは、環境教育を意識して与えられたのではなく、幼児が自分のまわりの身近な環境とかかわる力の育ちを見る視点として与えられたものであった。

以上のように、保育史の中で戦後の『幼稚園教育要領』に初めて登場した「領域」という概念はその意味が時代と共に変遷し、一方の「保育内容」はほとんど変化しないまま使用されてきた。「領域」概念が生まれた時に両者は同義であったが、「領域」の意味の変遷に伴って両者の間は開いてきた。幼児期の環境教育を検討する際にも、保育の「領域」と「保育内容」という概念が、小学校から高等学校までの教科や教育内容とは異質なものであることを前提としておかななくてはならない。

## (2) 日本の保育における環境概念

### [環境概念の導入と変遷]

第1節で示したように、環境という言葉は明治後期～大正期に一般化し、主として生物学用語として使われ、昭和初期には教育学用語として確立した。したがって、教育学の一分野である保育学でも、環境という言葉が使用されたことも確かである。実際に倉橋や城戸らの理論家による昭和初期の文献でも使用されている。しかし、言葉の使用はあったとしても、明治から戦前までの幼稚園教育の流れは恩物中心の屋内保育から屋外での直接体験重視と変化し、環境とかかわるという発想はあまりなかったらしい<sup>274</sup>。

幼稚園教育で環境という言葉が公的に明記されたのは1947年の『学校教育法』からである。そこでは“幼稚園は、幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする”となっている。『学校教育法』の策定にあたっては、戦後すぐに設置された教育刷新委員会の議論が大きな影響力を持ったが、ここには、戦前からの教育学者や文化人が加わっており、倉橋惣三もその委員の一人であった。この委員会は、審議会とは異なる位置づけで設置され、占領側もある程度の自主性を認めたもので、“教育学関係者自身からイニシアティブを取るべきもの”として認められたものであった<sup>275</sup>。その中で、幼稚園教育を学校教育機関の一部として位置づけることや義務教育の対象とすることが提案されている。後者は実現しなかったが、現在の幼稚園教育が学校教育の一部と位置づけられたことは、この委員会における倉橋の尽力によるものだった<sup>276\*277</sup>。その『学校教育法』で“適当な環境を与えて”という表現が使われたのも、戦前からの倉橋の保育観に基づいていると考えられる。したがって、戦後の『学校教育法』の環境とは倉橋の考える環境、すなわち、教育学用語としての環境であったと考えてよい。

この『学校教育法』下で、翌1948年『保育要領』が作成され、1956年には『幼稚園教育要領』が出された。『幼稚園教育要領』は、その後3回の改訂を受け現在に至っているが、環境という言葉は引き続いて使用されて保育環境を意味し、環境構成や環境設定というような語句の中でも使われてきた。例えば、1982年に発行された旧文部省の『幼稚園教育指導資料』には“幼稚園で、指導を考える場合、環境構成が重要な部分を占めるのは、幼児の活動をその好奇心に基づいて、自発的に展開させることが重要だからである”とあり、保育者が構成する保育環境が重要だとされ、続いて後半部分であげられる指導事例には環境構成という枠組みがでてくる<sup>278</sup>。指導案の環境構成とは、保育環境をどうつくるか

を表したもので、その欄にある内容は園内の配置図、教室内の設定、準備するものなどの具体的な物的環境要素であった。しかし、環境構成以外の場面では環境という言葉は特に重要な概念として取りあげられていない。環境要素も、幼児を取り巻くすべてという発想ではなく、身近な自然と社会のように区分化されたものであったり、現実の園内の物的環境であったりと具体的に表されていた。この当時の『保育学大事典』(1983)によると“保育関係の著書の中で「環境」概念がどのように使われているかについて調べてみると、「保育環境」という概念は必ずしも明確に規定されていない”という<sup>279)</sup>。保育者自身の保育観によって異なるようだと述べている。このように、保育における環境とは、保育史的には『学校教育法』で公的に導入され認知された言葉であったが、戦後長らくの間保育者にとっては環境構成をイメージする言葉以外のものではなかったことになる。また、別の『幼児保育学辞典』(1980)では、“環境”という項目はあげられておらず、“環境説”という項目があるだけである。その説明として“人間形成は環境の影響力が強いことを述べている説”とあり、“教育論者で環境を問題にしないものは皆無”で、“教育学独自の立場からも研究されて、教育環境学、環境教育学の成立を見るに至っている”とされている<sup>280)</sup>。環境という言葉が「現代用語」として確立し、環境教育が「古典的な環境教育」の時代を脱し、持続可能な開発概念に向かい始めた1980年代に、保育学では同じ環境という言葉が昭和の初めと同様の感覚で使い続けていることがわかる。

#### [現在の保育の環境概念]

まず、1989年の『幼稚園教育要領』改訂の際に幼稚園教育は「環境を通して行うもの」と打ち出した旧文部省の考える環境をみってみる。『幼稚園教育要領』の文面上は環境という言葉の具体的な説明はないが、要領に沿った形で発行された『幼稚園教育指導書』(1989)では“環境とは園具や遊具、素材などのいわゆる物的環境や、幼児や教師などの人的環境を含んでいることはいうまでもないが、さらに幼児が接する自然や社会の事象、また人や物が相互に関連しあってもかもしだす雰囲気、時間、空間など幼児を取り巻くすべてを指している”<sup>281)</sup>と説明されている。具体的な環境要素を並べながらも最終的には“取り巻くすべて”とくくってあるので、環境要素は何もかも含んでしまう。この定義は、幼児が保育される諸条件を具体的に保育現場を想定して説明したもので、教育学における環境の定義といえる。これを、主体と環境要素という観点からみると、保育の環境の主体は幼児であり、環境要素は幼児を取り巻くすべてとはなるものの、現実には保育という限定された

場にある様々な要素である。

次に、この当時の教育要領下で出版された「領域環境」の教科書に示された環境という言葉の定義をみてみよう。「領域環境」の教科書とは、保育者養成課程で幼稚園教諭免許や保育士資格取得のために設置される「保育内容」にかかわる科目で使用されることを意図して出版された教科書である。依田<sup>282</sup>と奥井<sup>283</sup>は上述の『幼稚園教育指導書』の定義を引用していた。近藤<sup>284</sup>は環境という言葉の意味が様々な分野で使用されていることをふまえて心理学、生態学、哲学における環境の意味を説明し、それをもとに子どもと環境との関係を述べながら説明している。無藤は心理学の立場から“子どもを取り囲むすべての要素”<sup>285</sup>としている。日名子は“環境とは生活体の発達や行動を外部から規定しているような全ての事象”<sup>286</sup>という教育心理学新辞典からの引用で定義し、保育の場合の環境は物的環境だけでなく、心理的環境及び認知的環境としてもみることを忘れてはならないとしている。また、中沢は“環境とは一般に生物の生活について考えられている概念である。人間はヒトとして生物の一種族だから、当然人間にも適用される。環境とは生きている生物(人間)の周囲にあって、相互作用を持つものすべてをいう。環境とは、いつも中心となる主体者があって、それを取り巻くものとして規定される”<sup>287</sup>と、生物学の立場からの定義を示した。山内の“環境とは人間や生物のまわりにおいて、その考え方や行動に何らかの働きかけをするもの、つまり自然環境を意味”し、“そして、環境という言葉が、自然環境だけでなく、人間が創造した社会も環境として人間の考え方や行動へ大きな影響を与えることにな”ったとする<sup>288</sup>。このように保育研究者の環境の定義は、必ずしもガイドラインの定義に従っているわけではなく、保育あるいは教育学だけに限定したり、心理学、哲学、生物学などの分野の定義を利用したりと様々であった。テキスト作成者の出身分野の違いが環境という言葉のとらえ方の微妙な差異を生み出しているのかもしれない。

こうした環境のとらえ方は、1998年の『幼稚園教育要領』改訂を経た現在も変わっていない。まず、文部科学省の提示する環境は、前要領とほとんど変わらない。“遊具や用具、素材、十分に活動するための時間や空間はもとより、幼児が生活の中で触れ合うことができる自然や動植物などの様々な環境”<sup>289</sup>、“物的環境だけでなく、教師や友達との関わりを含めた状況すべて”<sup>290</sup>であるとされている。そして、同じく現要領下で出版されている教科書でも、教育学や心理学、生物学などの定義を利用した様々な提示の仕方があり、前要領下でのとらえ方とほとんど違いはない。

### [環境を通して行うものと領域環境]

1989年の改訂以降、『幼稚園教育要領』の第1章、総則の第1は幼稚園教育の基本となっており、“幼稚園教育は、幼児期の特性を踏まえ環境を通して行うものであることを基本とする”という文章で始まる。そして、同じ改訂で「領域」が編成し直され、「領域環境」が設置された。1989年以降、保育の基本としても、「領域」の一つのタイトルとしても環境は重要な言葉となったのである。どちらも幼児が主体であり、教育学用語としての環境である。それでは、この両者の環境は同じなのであろうか。

1989年当時の教育要領改訂に参画した大場は“改善の基本として、トップにあげられることが“環境”である”<sup>291</sup>とし、『学校教育法』では幼稚園教育は“環境を与えて”行うものとされているが、そのまま使うのではなく“環境を通して”としたことで幼児主体であること、幼児の自主性を育てようという意図が盛り込まれたとしている<sup>292</sup>。「環境を通して行うもの」という場合の環境は、理論上は幼児を“取り巻くすべて”だが、その言葉を使用する場に応じて意味する環境要素の幅は異なる。「環境を通して行うもの」は保育方法の理想であり、この概念で重要なのは“環境”の意味するものではなく、“通して”という方法なのである。

それでは、「領域環境」の環境は“環境を通して”という場合の環境と同義なのであろうか。要領で「領域環境」は“自然や社会などの身近な環境に積極的にかかわる力を育て、生活に取り入れていこうとする態度を養う観点から示した”とされている。そこでの環境とは“自然や社会の事象などの身近な環境”である。「ねらい」を達成するために指導する事項である「内容」をみても、環境要素としてあげられているのは“自然、人間の生活、身近な動植物、身近な物、遊具や用具、数量や図形、生活に関係の深い情報や施設、国旗”である。具体的にあげられたこれらの環境要素をみる限り、「領域環境」の環境とは幼児を取り巻くすべてのものとしての環境から人間を取りのぞいたものと読める。また、“身近な”とある以上、幼児の生活を基本に考え、その範囲での限定した環境要素を想定していることになる。「領域環境」の環境要素はこのように具体的にあげられているので、それに伴って保育者養成校で指導される保育内容科目としての「領域環境」の教科書に現れる環境要素もそれに一致している。1989年要領当時の「領域環境」の教科書の一つでは、“子どもと環境とのかかわり”という章を設定し、それを“子どもと自然環境”・“子どもと社会環境”の2節に分けている。それぞれの節では、一般に使用される場合の環境の説明と、子どもにとっての具体的な環境の説明がしてある。具体的な指導例や事例も“砂・土・水の活動”、

“動物にかかわる活動”、“植物にかかわる活動”、“園外環境にかかわる活動”といった枠でくくられている<sup>293</sup>。環境の教科書の多くが同様の環境要素をあげ、それらとのかかわりを具体的な指導例や事例で紹介している。大場は“ねらいを補佐していく内容の部分の受けとめが、旧態依然になる恐れがある”<sup>294</sup>と危惧したが、「内容」に現れる環境要素のみを考えれば、それ以前の教育要領の“領域自然”及び“領域社会”で取りあげられたものと変化はなく、従来の“領域自然”に示された要素に“領域社会”の要素を加えたものであった。

このように、「領域環境」の環境とは身近な自然環境や社会環境などを指しているが、ここで重要なのは、幼児を取り巻く“身近な”環境要素(具体的には自然環境と社会環境)が何かではなく、幼児に様々な環境要素とかわる力が育っているのかをみること、幼児の発達を見る保育者の視点の持ち方なのである。

以上の通り、1989年の『幼稚園教育要領』改訂以降、保育では環境という言葉が重視され、「環境を通して行うもの」と「領域環境」の二つの場で使用されるようになったが、この二つの環境を比較してみると、主体は幼児であり、保育環境という意味で両者は同じである。しかし、環境要素として何を想定してあるかが、「環境を通して行うもの」と「領域環境」では必ずしも一致しない。前者の場合は、人間も含んだ幼児を取り巻くすべてを意味して、保育環境と完全に同義である。しかし、「領域環境」では環境要素は“自然や社会の事象などの身近な”ものであり、人間という環境要素とのかかわりについては「人間関係」という「領域」が別途に設けられている。この分断について、大場は“自然や社会の事象は分けられないものはたくさんあるし、もちろんそこに人間もかかわっている状態も多いわけですから、人の問題だけは別という考え方はおかしい”<sup>295</sup>とする一方で、“教材中心に考えれば当然そういうわけ方になる”と認める。しかし、教材中心に考えることが問題で、子どもの経験や活動を中心に考えるべきなのだから、そのようなわけ方になるはずはないともいう。確かに「領域」という概念のとらえ方から考えるとそうである。

しかし、「領域」と「環境を通して行うもの」という二つの概念の関係が不明瞭であるために、その関係について様々なとらえ方がなされたのも事実であった。1989年要領当時の環境の教科書をみると、例えば、大場は“環境による教育”が保育園、幼稚園教育の基本姿勢であるとすれば、領域“環境”はそのような教育(保育)の実践者である保育者にとっての子どもの発達援助についての観点の一つであるとした<sup>296</sup>。前者が理念であり、後者は具体的な援助の観点だとする。依田は““環境”という領域名は、紛らわしい部分がある”

とし、“環境を通して教育が行われる場合の“環境”は、幼児を取り巻く教育環境すべてを指し、領域“環境”は幼児の発達の諸側面のうち身近な環境とかかわる力の育ちをみていこうとする分野”と環境要素の点から区別している<sup>297</sup>。中沢は、“領域“環境”は他の領域すべての基盤であり、幼児教育の基本である“環境を通して行う教育”を実現するための視点となるもの”という認識である<sup>298</sup>。そもそも「環境を通して行うもの」と「領域環境」は、保育方法の理想と発達理解の視点という異なる次元の事柄である。どちらの「環境」も幼児を取り巻く環境を意味するには違いないが、異なる次元で使用される概念であるために、文脈によって環境要素に違いが生まれ、同義ではない。

以上の通り、環境という概念は、日本の保育において戦後に示されたものであるが、1989年の『幼稚園教育要領』から特に重要なものとして位置づけられるようになり、現在に至っている。保育の環境概念の主体は幼児である。しかし、保育方法の理想としての「環境を通して行うもの」と発達理解の視点としての「領域環境」という二つの異なる次元で使用され、要素は文脈によって変わり、保育関係者によってもとらえ方は統一されていないのである。

### (3) 自然とのかかわり観の変遷

第1章では、環境教育について検討する際には、環境・自然・環境と自然の関係性を明示しておく必要があると結論づけた。これは、幼児期の環境教育を考える場合にも求められることであるが、その前に、保育における自然の位置づけを明確にしておく必要がある。現在の保育で重視される環境という概念は、上述したように教育学用語としての環境であり、子どもを取り巻く様々な要素を含み、境遇という言葉で言い換えられる社会的な環境や保育場面の物的環境などが中心であって、環境という概念の中に自然は重要な位置を占めていなかった。したがって、環境教育と保育の環境概念を比較するためには、自然という要素が保育でどう扱われているのかも別途に整理しておく必要がある。そこで、ここでは、公的な保育において「自然とのかかわり」が現在まで何を目的とし、どのような内容を示してきたかを検討する。

分析の対象としたのは、明治以降現在に至るまで政府によって保育のあり方が示されてきた公的なガイドラインとしての法令類である。明治初期に保育に関する法令はなかったが、1876年(明治9)創設の東京女子師範学校(現お茶の水女子大学) 附属幼稚園は、日本の保育史上初の官立幼稚園として明治初期の保育に影響し、保育史を語るときには欠かせ

ない存在である。そこで、その幼稚園規則も対象に加えた。また、法令類に示された文章だけでは分析したいものが読めない場合もあり、政府発行の指導書など法令類の考え方を説明している資料も補足的に分析対象とした。まず、分析対象とした法令類で子どもに経験させたい内容として「自然とのかかわり」が取りあげられているかどうかを判断する際には、「保育内容」としてあげられたものに自然という言葉、あるいは、動植物や自然の事象などの自然環境要素とのかかわりを示す言葉があるかどうかを基準にした。「自然とのかかわり」が取りあげられている場合には、その目的が何とされているのか、その目的のもとでどのような具体的な活動内容が望まれているのかを分析した。

#### [明治から戦前まで]

保育史上初の官立幼稚園、東京女子師範学校附属幼稚園で行われた保育実践は Froebel の方法を取り入れたもので、明治初期の保育に大きく影響したとされている。キリスト教的世界観にたち神の認識に到達することが教育の意義だとした Froebel にとって、自然とは単なる環境要素ではなく、神の創造物であり、その存在自体に独特の意義があった。したがって、Froebel 自身は遊びを通しての子どもと自然とのかかわりを高く評価したが、明治初期の保育にその考え方は反映されなかった。『東京女子師範学校附属幼稚園規則』では美麗科・知識科と共に示された保育科目としての物品科が“日用ノ器物即チ椅子机或ハ禽獸花果等ニツキ其性質或ハ形状等ヲ示ス”<sup>299</sup>ものとされ、“禽獸花果”という言葉が保育環境を構成する要素として使われた。しかし、上記3科目の下に構成された実質的な「保育内容」といえる25子目はほとんどが恩物とのかかわりで占められていた。もっとも、1881年(明治14)の幼稚園規則改正により“室外ノ遊”が“最緊要”とされ、“庭園ニハ其快樂ヲ増シ觀察ヲ導クヘキ草木ヲ植エ魚鳥ヲ養フ”<sup>300</sup>とし、「保育内容」は変化していった。また、規則等に示されずとも、現実には博物標本が集められたり、Froebel の考えに基づき園庭に幼児が各自で利用できるような菜園があるなど、後の「観察」につながる内容がかなり重視されていたという<sup>301</sup>。しかし、全体としてみれば明治初期の幼稚園教育は恩物主義といわれ、Froebel の考えとは異なるものとなっていた。自然は保育環境を構成する要素の一つだとされてはいたが、子どもと自然とのかかわりの目的が示されたり、「保育内容」として意識されることはなかった。

その後、東京女子師範学校附属幼稚園を一つのモデルとして幼稚園は全国で次第に数を増やしていったが、保育のあり方が政府によって示されたのは1899年(明治32)のことで

ある。この年制定された初めての幼稚園に関する法令(旧文部省令)『幼稚園保育及設備規定』では、保育項目として「遊嬉」・「唱歌」・「談話」・「手技」があげられ、“恩物主義から脱皮した”<sup>302</sup>。ここでは自然とのかかわりを表す保育項目はあげられなかったが、4項目の一つである「談話」の内容で“有益ニシテ興味アル事実及寓言、通常ノ天然物及人工物等ニ就キテ之ヲナシ徳性ヲ涵養シ観察注意ノカヲ養ヒ兼テ発音ヲ正シクシ言語ヲ練習セシム”<sup>303</sup>とされ、“天然物”という表現が使われた。しかし、「談話」という保育項目は子どもにお話を聞かせるということであり、ここであげられている“天然物”は子どもが直接かかわる対象ではなく談話の素材にすぎない。そして、「談話」を通しての子どもと自然とのかかわりの目的は、徳性と観察注意力を養うことだった。

この『幼稚園保育及設備規定』は翌年の『小学校令』改正(1900)に伴い、その施行規則の中に包含されてしまった。しかし、次第に幼児教育の意義を認めようとする気運が高まり、1926年(大正15)には勅令としての『幼稚園令』が制定された。その施行規則ではそれまでの保育4項目に「観察」が新しい項目として加わり、初めて自然とのかかわりが「保育内容」として公的に評価されることになった。「観察」は以降の保育における自然とのかかわりのあり方に影響したと思われ、その目的を明らかにするためにも、ここで「観察」が新しく加えられた経緯を分析しておく必要がある。まず、理由の一つとして当時の“小学校における理科教育の広がり”<sup>304</sup>があるとされている。『小学校令』(1886=明治19)以降、義務制(1～4年生)ではない高等科(5～8年生)で学習することになっていた理科は、1907年(明治40)に義務制が6年まで延長されたのに伴い、義務制においても5年生以上で学習することになった。さらに、“第一次大戦における科学の実利性に動かされ”<sup>305</sup>、1919年(大正8)には4年生も学習することが決まっていた。内容も“博物教材(動物、植物、鉱物)による知識教育を優先”<sup>306</sup>する教科書が多かった時代から“児童実験がさかん”<sup>307</sup>になるなど、知識偏重から観察や実験を重視するものに変化していたようである。

しかし、こうした理科教育の影響だけではなく、倉橋と新庄によれば保育項目「観察」は“事実としても用語としても古くからあつたもので、それが大正十五年迄そのままに置かれてきたのはむしろ遅しと見るべき”<sup>308</sup>だったという。旧文部省が『幼稚園令』制定前に実施した全国の幼稚園の調査(1925=大正14)でも、保育4項目以外になされていたのは「画方」・「観察」・「郊外保育」・「園芸」の順に多く<sup>309</sup>、子どもと自然との直接的なかわりは既に多くの園で行われていた。例えば、明石女子師範学校附属幼稚園保育方針等(1904=明治37)では、保育4項目以外に「会集」・「園芸」・「旅行」・「観察」・「整理」の5項目が独自に

加えられていた。そこでの「園芸」は植物栽培だけでなく動物飼育も含み、“自然法則存在ヲサトラシメ且自然物ニ対スル愛ト興味トヲ喚起セシメ知ラズ知ラズ幼児ノ心身發育ヲ助クル”とされ、「旅行」は“健康ノ増進”だけではなく“自然ニ対スル美感ヲ養成スル”とされていた<sup>310</sup>。『幼稚園令』以前のこのような状況は保育者が自然と共に遊ぶ子どもの姿を受けとめた結果かもしれない。ただし、保育項目「観察」は自然を対象とした理科的意味の観察ではなく、自然以外の様々な環境要素も対象としていた<sup>311</sup>。しかし、運用はそうだとされても「観察」が以降の保育における自然とのかかわりのあり方に影響したのも確かなようで、これを受けて飼育栽培や戸外保育が従来以上に尊重されるようになり<sup>312</sup>、標本なども集められたという<sup>313</sup>。

ところで、『幼稚園令』の施行規則では保育項目があげられただけで説明が示されなかったため、「観察」の目的がどこにあるのかは読めない。しかし、「観察」について最も適切な要目は何かという旧文部省の示した議案に対して、当時の中心的な保育関係者による返答となった『文部省諮問案調査報告』（1930=昭和 5）によれば、“注意知覚等ノ作用ヲ発達セシムルニ適当ナルモノヲ選択スルコト”、“鑑賞親愛ノ態度ヲ誘導スルニ足ルモノヲ選択スルコト”とある<sup>314</sup>。また、「観察」が保育項目に加えられた経緯から推測しても、「観察」の目的は注意知覚力の発達と鑑賞親愛する態度を養うことにあつたといえ、これは明治の保育項目「談話」で“天然物”とのかかわりの目的とされていた観察注意力と徳性を養うという考え方と大きな違いはなかったといえる。

#### [終戦から 1964 年要領まで]

第 2 次世界大戦後、『学校教育法』（1947=昭和 22）で、幼稚園は学校教育機関の一つとして明確に位置づけられた。そして、幼稚園教育の目標があげられたが、そこには自然という言葉は出てこない。次に公的に保育のあり方が示されたのは翌年旧文部省が刊行した『保育要領』（1948=昭和 23）である。そこでは自然とのかかわりはどうとらえられたのであろうか。まず、幼児の生活環境の一部としての運動場には“花畑、菜園”が必要だとした。その理由は、“土を耕し種をまき、苗を植え、水をまき、除草し、手を尽くした結果咲き出す花を喜ぶ。かくして花を愛するやさしい心や、成長を観察する力が養われ、自然に対する興味が深まり、豊かな人間性が約束される”からである<sup>315</sup>。また、12 項目があげられた“楽しい幼児の経験”は、戦前の保育項目と比べると幼児が経験する内容としてのとらえ方が広く、具体的に示されている。その一つとして「自然観察」があげられたが、

社会的要素も含めたすべてを対象とした戦前の「観察」とは異なり、対象を自然に限定した。ここで、自然とのかかわりは子どもが経験すべき内容として初めて独立して示されたことになる。この「自然観察」という項目では月ごとの計画例が示され、“ささ舟”や“つめくさ”、“かえるつり”というようにかかわる対象や内容が具体的にあげられた。そして、“幼児期から素ぼくな直観によってものごとを正しく見、正しく考え、正しく扱う基礎的な態度を養うことがたいせつ”であり、“科学的態度を養うには、幼児にその生活環境を理解させなければならない”と説明された<sup>316</sup>。『保育要領』における自然とのかかわりの目的は科学的態度を養うことと豊かな人間性の育成であり、表現は異なっているが戦前の考え方を基本的にそのまま受け継いでいるといえる。ただし、「自然観察」という項目に限れば科学的態度を養うことが中心に据えられたのである。

1956年(昭和31)に出された『幼稚園教育要領』は3回の改訂(1964、1989、1998)を経て現在に至っているが、そこでも子どもと自然とのかかわりは常に重視されてきた。1956年要領と1964年要領は、共に「領域」の一つに「自然」という名称をあげ、自然とのかかわりは6「領域」のうちの1「領域」を占めることになった。

1956年要領では『学校教育法』に示された幼稚園教育の目標を具体化したものとして独自の目標が示されたが、その一つが“身近な自然に興味や関心をもつようになる”だった<sup>317</sup>。そして、この目標に従って分類された内容群としての「領域自然」では、かかわる対象は“おたまじゃくし”や“にじ”、“鳥の鳴き声”というように具体的に示された。活動も“種をまいたり”や“草取りを手伝う”というように具体的に表され、“見る”や“気づく”、“比べる”などのように観察力を養うことにつながるものがほとんどであった<sup>318</sup>。幼稚園の教育内容に“小学校の教科との連続性をもたせるという観点”のもとに「領域」が設定されたのだから<sup>319</sup>、かかわる対象や活動が具体的に示されたのも理科や算数科へのつながりが考慮された結果といえるだろう。この要領を受けて旧文部省が発行した『幼稚園教育指導書・自然編』でも、“自然指導の内容には、小学校の理科へ発展する要素をもつものが多い”と明記され<sup>320</sup>、幼・小の教育内容の系統性が強調された。また、自然とのかかわりが重要だとする理由は“豊かな人間性を養う”・“科学性の芽生えをつちかう”・“生活に適應する”ため<sup>321</sup>、“自然の指導ではとくに教師に科学的態度や能力が備わっていること”が期待された<sup>322</sup>。そして、科学性の芽生えを培う理由は“産業経済の成長発展のために科学技術の振興”が重要で、“国民全体の科学技術に対する理解と科学的な能力、態度を養うのが急務”であるからと説明された<sup>323</sup>。このように、1956年要領では時代の

要請を受け、幼児期における自然とのかかわりにも科学教育の基礎づくりという目的が強調されたのである。一方、心情面での育ちを望むことにつながる経験は、小動物を“いたわる”、植物を“むやみに折ったり摘んだりしない”、自然物や事象の“美しさを観賞する”などであったが<sup>324</sup>、それらによって動植物の愛護精神を養い、思いやりを育てることができ、“いたわる気持ちが豊かな人間性を養うために欠くことのできないもの”<sup>325</sup> だと考えられていた。

次の1964年(昭和39)要領では、6「領域」はそのまま同じ名称で引き継がれたが、幼児教育は小学校教育とは異なり幼児期の発達の理解を基礎に独自の意義をもつことが強調された。その結果、「領域自然」でもかかわる対象は“動植物”や“自然の事象”というように<sup>326</sup>、1956年要領と比べて具体的ではなくなり、内容も強制力がない表現で表されて理科などの教科指導との違いが明確にされた。また、自然とのかかわりの目的も、1956年要領ほど科学教育の基礎づくりという側面が強調されることはなくなった。とはいえ、四つある「ねらい」のうち(二)～(四)は科学技術教育の基礎づくりを明確に意図しており、特に(二)の“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”という「ねらい」は“簡単な自然科学的事実に気づかせ、それを正しく見たり考えたりしようとする気持ちを育て・・(中略)・・考察力や理解力を養う”<sup>327</sup> よう留意すべきとされた。この要領下で発行された『幼稚園教育指導書・領域編・自然』でも、「ねらい」(二)は“将来の実験、実測、検証などの科学的な態度の基礎となるだいじなねらい”<sup>328</sup> だと説明されている。四つの「ねらい」の中で心情面での育ちを望んでいるととらえられるのは、(一)の“身近な動植物を愛護し、自然に親しむ”であり、“特に屋外の自然における指導を中心として、自然に親しむ態度や自然に対する感動の芽生えをつちかうようにすること”とされた<sup>329</sup>。そして、上述の指導書でも、この「ねらい」は“将来の自然に対する感受性、動植物への愛護の精神の基盤となるだいじなねらい”<sup>330</sup> だとし、屋外の自然に接することは“自然に親しみ、自然をいたわり、愛護する心をいだかせる”<sup>331</sup> として、自然を尊重する基礎づくりとも読める説明がなされた。しかし、それは将来的に自然を尊重する人づくりにつながるというよりは、それが“やがて豊かな人間性を育てることにもなり、さらに科学性の芽生えの基盤となる”<sup>332</sup> ためだとされていた。そして、「ねらい」のもとに示された内容も1956年要領と大きな違いはなかった。つまり、1964年要領は、1956年要領と比較すれば科学教育の基礎づくりを強調する度合いが減ったものの、自然とのかかわりの目的でも内容でも大きな変化はなかった。そして、明治以降この1964年要領に至る

まで、表現こそ異なるが自然とのかかわりの目的は科学的態度の芽生えと豊かな人間性形成にあったといえる。

#### [1989 年要領]

1989 年(平成 1)の 2 回目の改訂では、幼稚園教育は「環境と通して行うもの」と明記され、子どもを取り巻く環境も自然や社会と分断せず総合的にとらえることになった<sup>333</sup>。また、「領域」というものの編成も意味づけも再検討され、5「領域」として再編され、「自然」という「領域」は設定されなかった。代わりに自然も含めた身近な環境とのかかわりに関する「領域環境」が設定されたが、「ねらい」の中に自然という言葉は一度しか使われず自然とのかかわりと限定して読めるものはなかった。また、「ねらい」を達成するために指導する事項として示された「内容」でも自然とのかかわりと読めるものは少なく、要領全体に占める割合は 1964 年要領と比べて少ない。自然を表す要素は“自然”・“季節”・“動植物”という 3 語だけで示され、活動を表す表現も一層具体性がなくなった。つまり、1989 年要領では自然は保育環境の一要素として重要だと認められたが、自然とのかかわりは旧要領のように「ねらい」や「内容」の群として扱われなくなったのである。

それでは、1989 年要領で自然とのかかわりだけを切り取って見た場合、その目的はどうとらえられたのであろうか。要領本文には、まず、第 2 章“ねらい及び内容”で「領域」ごとに「ねらい」と「内容」が示されたが、うち一つが自然や社会の事象などの身近な環境にかかわる力を育てようとする「領域環境」であり、その留意事項で自然も含めた身近な環境とのかかわりから“親しみや畏敬の念、生命を大切にする気持ち、公共心、探求心など”を養うことができると説明された。また、第 3 章“指導計画作成上の留意事項”では、特に留意する事項の(2)で“道徳性の芽生えを培うに当たっては・・(中略)・・自然や身近な動植物に親しむことなどを通して豊かな心情が育つようにすること”と記述された。これらからみると自然とのかかわりの目的として豊かな心情や道徳性の育成が中心に据えられたといえる。しかし、旧文部省が刊行した『幼稚園教育指導書』では次のようにも説明されている。まず、幼稚園教育の目標の(3)“自然などの身近な事象への興味や関心を育て、それらに対する豊かな心情や思考力の芽生えを培うようにすること”の説明として、自然などの身近な事象とかわることは“豊かな心情や思考力の芽生えを培うばかりでなく、自分の身近な環境を大事にしようとする心を育てる”とある<sup>334</sup>。また、「領域環境」の「ねらい」が達成されれば“環境を大切にし、よりよい環境をつくり出そうとする力をも育て

ることになる”とし<sup>335</sup>、その「内容」の“(1)自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く”で“自然に対する畏敬の念、親しみ、愛情などを育てるばかりでなく、科学的な見方や考え方の芽生えを培う”とされた<sup>336</sup>。以上をまとめると、1989年要領は自然とのかかわりに豊かな心情や道徳性の育成、科学的な考え方の芽生えを期待しており、これは明治以降認められてきた自然とのかかわりの目的を基本的に受け継いでいる。ただし、1989年要領では戦後常に重視されてきた科学教育の基礎作りという目的は強調されなくなり、心情面や感性面の育ちが重視されたといえる。その理由は説明されなかったが、この改訂にあたっての解説書では、「領域環境」とした理由の一つは理科教材の教えこみを排すためだったと説明されている<sup>337</sup>。

#### [1998年要領]

1998年(平成10)に、『幼稚園教育要領』の3回目の改訂がなされた。現行要領<sup>338</sup>である。旧文部省の調査研究協力者会議報告『時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方について』(1997)<sup>339</sup>では、“自然体験、社会体験などの直接的、具体的生活体験を重視すること”が今後改善にあたって重点とすべき事項としてあげられ、子どもの豊かな育ちに欠かせないものとして自然とのかかわりの重要性が改めて確認された。これを受けて改訂された1998年要領では、自然とのかかわりの評価が前要領よりも高まった。「領域」の構成や「ねらい」・「内容」のとらえ方は前要領と同じである。また、各「領域」の「ねらい」と「内容」に示されたことも大きな変化はなく、新たに加わった部分に自然という言葉はない。しかし、各「領域」ごとにあげられていた“留意事項”が“内容の取扱い”という表現に代わり、前要領よりも項目数が増加した。その増加した部分で「自然」という言葉が随所にみられる。具体的には、「領域環境」の“内容の取扱い”(2)で“幼児期において自然のもつ意味は大きく、自然の大きさ、美しさ、不思議さなどに直接触れる体験を通して、幼児の心が安らぎ、豊かな感情、好奇心、思考力、表現力の基礎が培われることを踏まえ、幼児が自然とのかかわりを深めることができるよう工夫すること”と明記された。また、「領域健康」では“内容の取扱い”(3)で“自然の中で伸び伸びと体を動かして遊ぶことにより、体の諸機能の発達が促されることに留意し、幼児の興味や関心が戸外にも向くようにすること(後略)…”、「領域人間関係」では“内容の取扱い”(3)で“道徳性の芽生えを培うに当たっては、…(中略)…自然や身近な動植物に親しむことなどを通して豊かな心情が育つようにすること(後略)…”、「領域表現」では“内容の取扱い”(1)で“豊かな感性は、自然な

どの身近な環境と十分にかかわる中で…(中略)…養われるようにすること”と表された。いずれも前要領にはなかったものである。さらに、第3章“指導計画作成上の留意事項”のうち一般的な留意事項の(7)は、前要領の(5)として地域社会や家庭との連携の必要性を述べたものにあたるが、“地域の自然、人材、行事や公共施設などを積極的に活用し、幼児が豊かな生活体験を得られるように工夫すること”という文章が加えられた。以上のことから、現行要領では自然が単に「領域環境」で望まれる育ちに必要なものとしてだけでなく、幼児を取り巻く保育環境全体の中で重要な役割を持つこと、また、「健康」や「人間関係」、「表現」など他の「領域」にも関連して総合的な発達の視点からみても重要な役目を果たすことが確認されたのである。

では、現要領の自然とのかかわりの目的はどうかであろうか。上記の各「領域」にあげられた“内容の取扱い”を見る限り、自然とのかかわりによって“豊かな心情”や“豊かな感情、好奇心、思考力、表現力の基礎が培われる”とあり、前要領と同様に豊かな心情や道徳性が育つこと、科学的な考え方の芽生えを期待している。要領全体において自然とのかかわりの評価が高まり、「領域環境」だけにとどまらず総合的な発達に寄与するものにとらえ直されたのである。

#### (4) 保育における環境と自然の関係性

保育の環境とは、幼児を主体とした幼児を取り巻くすべてである。ここでは、この環境と自然が、どのような関係にあるのかを整理する。

19世紀以前の海外の保育理論では、環境という言葉は使われてはいなかったが、子どもを取り巻く外界という意味で、とらえ方としては存在していた。ただし、そこには自然という存在は認められていたものの、「境遇」という言葉で言い換えられる社会環境や家庭環境などがより強く意識されていた。例えば、Pestalozzi は貧困からの脱出を目指した生活のための教育や家庭教育を重視したとされるし、Owen の教育の対象も同様に貧困層の子どもであった。そして、子どもを取り巻く環境の中で、自然がどのようなものであるのかという認識は理論家によって異なっている。例えば、いずれも環境を重視したとされるOwen と Montessori であるが、自然の評価は異なる。産業革命下の劣悪な環境に育つ子どもとその成長後の大人の姿が出発点であった Owen にとっての環境とは、社会的環境が主であった。しかし、医学を出発点とした Montessori の場合は、人間とは生物であるという認識が基礎にあり、子どもの発達自体を生物性の現れたものにとらえていた。そして、子

どもを取り巻く環境の一部としてではなく、環境と並立して自然の重要性を記している。Montessori が、環境について説明する際にあげているのは、机や椅子、子どもの使いやすい用具や遊具、装飾品などであり、保育の物理的環境である。その一方で、“教育のなかの自然”という章を別に設けて、様々な自然要素とかかわること、動物の世話をすること、庭仕事をする事などが子どもの発達にいかにかかわるかを詳しく述べている<sup>340</sup>。自然とのかかわりは、保育環境とは別に扱われているのである。

また、Froebel にとっても、自然とは神の創造したものであって、子どもを取り巻くただの外界ではなかった。Froebel の影響を受けたとされる明治時代の保育は Froebel の考案した教具である恩物を重視した保育になっていったが、各幼稚園には園庭がもうけられていた。この園庭こそ、Froebel が重視したものだった。“人間および子どもが自然に衷心から習熟しかつ自然と衷心から合一することの、その天職にむかっての子どもの発達、人間の教育、諸民族および人類の陶冶に対する重要性”<sup>341</sup> があるとしたのである。Froebel にとって、自然とは子どもを取り巻く単なる外界ではなく、“神の直接的な事績の揭示、最初の神の啓示”<sup>342</sup> であった。幼稚園の子どもが園庭で自然に向かい合い、共有の庭とひとりひとりの庭で植物を育てることが、その“神の直接的な事績の揭示、最初の神の啓示”に触れることになり、それは同じく神の手で作られた自分自身を理解することにつながるものである。そもそも Froebel にとっては、“教育の目的”とは“人間を圍繞するところの自然の裡に在りて、自然の本質を成し、且つ自然の裡に永遠不断に発現する神性、靈性、永遠性、之れを教育乃至教授は、人間に直感させ、認識さすべきもの”<sup>343</sup> であった。したがって、人間を取り巻く外界の中で自然は特別な意味を持つ。そこにはキリスト教者としての Froebel の姿があるが、Froebel は大学で哲学を専攻し、ドイツロマン主義の思想家とされたり汎神論の立場に立つとされるドイツ観念論の哲学者 Schelling に影響を受けたともされている<sup>344\*345\*346\*347</sup>。戦前から戦後の日本の保育に大きな影響力を持った倉橋も Froebel について“世界の教育中おそらく最よく自然を理解し最深く自然を愛した”<sup>348</sup> と評している。

それでは、その倉橋にとっての自然はどうだったのであろう。倉橋が“幼児期教育には環境を大切とする”<sup>349</sup> と述べる際の環境とは、“子どもの生活にいい手本を与える”ものであり、“子どもの生活を閉ざさずに開帳せしめていく”ものであり、心理的・人的・社会的環境というニュアンスである。また、“あそびが充分の自発性を発揮し得るために第一に必要なものは環境である”<sup>350</sup> とした際の環境には、“場所的意義と心理的意義”があ

るとする。物理的環境と心理的環境の双方という意味であろう。これらの言説からは、倉橋が環境の中で特に自然を重視していないかのように読み取れる。しかし、別稿で、倉橋は、“子供の自己活動の最も正当な又最適な資料として自然の如くいいものはない”<sup>331</sup>、“世に子供に最も適当な玩具として、自然玩具の如く適当なものはない”<sup>332</sup>、“すべての子供は、或る意味に於ての自然詩人である”<sup>333</sup>、“自然を愛し、自然に興味を持つといふことは、子供の教育者として、最も大切な資格の一つである”<sup>334</sup>と述べている。倉橋が示したようなこれらのロマン主義的ともいえる自然の評価は、同時代の保育の社会的側面を評価した教育学者の城戸にはみられない。

このようにみていくと、現代の保育にも影響を与え続けている Froebel、Montessori、倉橋らは、保育の環境の重要性を語りながら、同時に自然の重要性についても別途に語っていることになる。一方、環境を重視しながらも、社会的な環境への関心が高かった Owen や城戸にはこうした自然への高い関心はみられない。いずれの立場にせよ、これらの保育にかかわる理論家・実践者にとって、環境と自然は異なる概念であったと考えることができる。その理由として、まず、子どもの教育環境の中で自然はごく一部の要素でしかないという教育学の伝統的なとらえ方があるのであろう。教育学にとっての環境とは、あくまでも教育環境であり、子どもが成育する環境であり、狭い意味では教育を受けている場の環境である。そこに自然は大きな位置を占めない。また、20 世紀前半以前の社会の実態を考えれば、子どもの発達にとって大きな影響を持ったのは社会的な環境であろう。昭和初期の教育学者が環境を語る際に、社会的な側面を重視したのはそのためである。しかし、一方で、子どもの成育にとっての社会的な環境がまだ整っていなかった同じ時代に保育を考えた Froebel、Montessori、倉橋らは子どもの発達にとっての自然の意義を環境の意義とは別途に提示していたことになる。教育学用語としての環境について語るだけでは、あるいは、環境の一要素とするだけでは、幼児にとっての自然の重要性について説明しきれないものがあるということではないだろうか。

ところが、Froebel と倉橋の理想を受け継いだはずの日本の保育であるが、自然はあくまでも子どもに科学性を芽生えさせ、人間性を涵養するための素材にすぎなかった。そして、現在も自然は教育学用語としての環境の中の一部を占める要素でしかない。現在の保育の環境とは、1989 年要領で示された“園具や遊具、素材などのいわゆる物的環境や、幼児や教師などの人的環境を含んでいることはいうまでもないが、さらに幼児が接する自然や社会の事象、また人や物が相互に関連しあってもたす雰囲気、時間、空間など幼

児を取り巻くすべて”<sup>355</sup>であり、自然は子どもを取り巻くすべてのうちの一つである。また、子どもの発達を見る視点の一つとしての「領域環境」でも、“自然や社会の事象などの身近な環境”で、環境要素は“自然、人間の生活、身近な動植物、身近な物、遊具や用具、数量や図形、生活に関係の深い情報や施設、国旗”<sup>356</sup>であり、ここでも自然はいくつかの環境要素のうちの一部にすぎない。つまり、現在の保育における環境と自然の関係とは、まず、子どもの発達のために必要な子どもを取り巻く外界が環境であり、自然はその一部を占めるだけのものなのである。

#### 第4節 環境教育の環境概念・自然概念との相違

保育の環境概念の導入過程と変遷をまとめてみよう。まず、教育の理論家たちは環境という言葉を使用する以前から、外界、自然、家庭、境遇などの言葉を用いて、被教育者を取り巻く外界が教育にとって重要な要素であることを示し続けてきた。そして、19世紀以降に環境という言葉が成立してからは、被教育者を取り巻く外界を意味する際に環境という言葉を使用するようにもなった。日本では、昭和初期に、子どもを生物とみなし、生物学用語としての環境を次第に教育学用語として転用するようになっていった。教育学の一分野である保育学も同様に環境という言葉を使用するようになったが、それは主体である幼児を取り巻く身近な環境として、保育環境の中の人的環境や物的環境、社会環境などを指すことが多い。保育史的には、環境という概念が公的に認知されたのは戦後であり、それが重要な概念として扱われるようになったのは1989年の『幼稚園教育要領』改訂以降である。一方、自然とかかわることは、明治から現在に至るまで一貫して「保育内容」として認知され続け、その意義が常に評価されてきたものの、自然は環境の一部にすぎないという扱いが基本である。ただし、Froebelや倉橋惣三など一部の理論家にとって、自然は環境とは別格の特別の意味を持つ要素として扱われてきた点は注視しておくべきだろう。

それでは、この保育における環境概念は、環境教育の環境概念と同じものなのであろうか。環境教育の環境は、1970年頃から確立し始めた「現代用語」の環境(環境問題や地球環境などの環境)と同義である(図2)。その環境という言葉の主体は人間であり、環境要素としては自然要素が中心であり、また、背後に環境問題をイメージさせることを第1章で確認した。一方、保育における環境は、教育学用語としての環境である。教育学用語としての環境は、考え方自体は家庭環境や社会環境のような被教育者を取り巻く外界として長

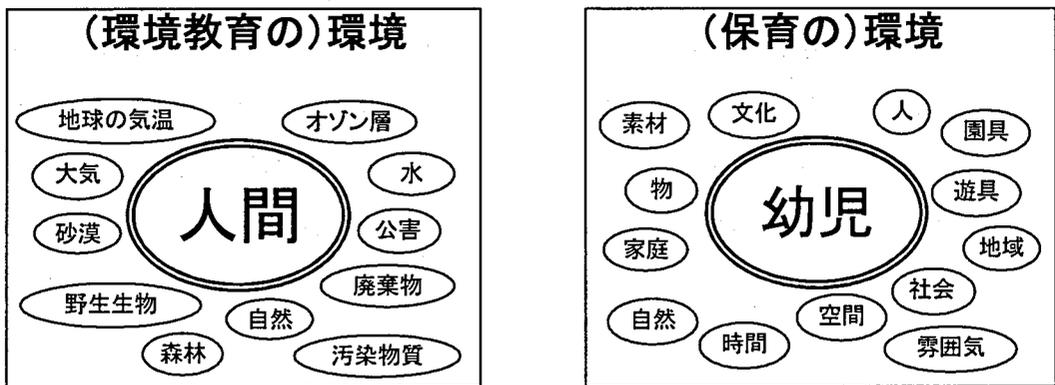


図2 環境教育の「環境」と保育の「環境」における主体と要素

らく教育学の歴史の中で存在し続けたものだが、環境という言葉で被教育者を取り巻く外界を意味するようになったのは 19 世紀の終わり頃からである。保育の場合は、環境という言葉の主体は幼児であり、環境要素は幼児を取り巻くすべてである。環境要素は、教育的な文脈では家庭や社会を意味することが多く、保育実践にかかわる文脈では保育の物的環境や人的環境を意味することが多い。

以上のように、保育の環境概念と環境教育の環境概念は同じ環境という言葉を使用しているが、意味内容は異なるのである。しかも、環境教育・保育の両分野にとって、それぞれの環境概念は重要なもので、その概念なしで理論や実践を語るができないだけに、それぞれが自らの分野の意味内容で他方の分野の意味内容を解説しようとするとう混乱が生じることが想定される。実際に、第 3 節で示したように環境教育関係者によって「領域環境」の設置が環境教育の導入と短絡的にとらえられてしまったのは<sup>\*357\*358\*359</sup>、そのためだと考えられる。また、保育には「領域」や「保育内容」という小学校の「教科」や「教育内容」とは異質な保育独特の概念も存在し、他分野からの理解を一層困難にしている。

自然という概念も両分野で重視されてきた。環境教育にとっては環境=自然という捉え方が長らくあったが、1980 年代以降、環境思想の多様化や持続可能な開発(SD)という概念が誕生し認知されていった過程で、その間隙は広がりつつある。そして、20 世紀に自然科学として成立した生態学は、環境思想にも影響を与え、環境教育の基礎科学としても重要な学問分野となっている。環境教育にとっての自然とは、有機体論的・ロマン主義的と評される側面があるかもしれないが、20 世紀以降の生態学という自然科学分野の知見を背景に持つ。そこに表れる自然の性質は、システム性、全体性、多様性、循環性、有

限性などの言葉で表される。また、ヒトという生物が、そのシステムから離れて暮らすことができないことも前提となっている。環境教育にとって自然とは、その教育内容の中で欠かしてはならない要素である。そして、教育という営みを通して、被教育者は自然観を変化させることが求められるが、それは、あくまでも環境教育の目的に沿う形で求められる。

一方、保育にとっての自然とは、幼児を取り巻く環境の一部分である。環境についての説明の中で自然は大きな位置を占めないものの、保育における自然の意義は高く評価されて、“幼児期において自然のもつ意味は大き”いとされている<sup>360</sup>。明治以降、一貫して自然とのかかわりには科学性の芽生えや豊かな人間性の涵養という意義が認められてきたし、保育にとって自然は「保育内容」の中で欠かせないものであった。しかし、保育という営みの中で自然とのかかわりを通して幼児自身がよりよい発達をすることは求められるが、自然観を変化させることは求められていない。また、保育であげられる自然要素とは、幼児を取り巻く身近な環境であり、幼児がかかわる対象物である。「領域環境」を例に取れば、その「内容」にあげられている自然要素は“自然”、“季節”、“自然などの身近な事象”、“身近な動植物”である。また、“大きさ、美しさ、不思議さ”をもつもの、“季節の変化”があるもの、“遊ぶための大切な素材”、“生命の営み、不思議さを体験”させてくれるものとしての自然である<sup>361</sup>。そこには、環境教育で重視している自然の特質であるシステム性、全体性、多様性、循環性、有限性、人間との関係性などは示されない。保育を受ける幼児の外側に存在する、対象化された保育の環境要素であり、幼児の発達に寄与する素材にすぎないのである。当然ながら、環境と自然の関係性も環境教育と保育では異なる。幼児期の環境教育を検討するときには、以上のような両分野の環境と自然のとらえ方の相違を前提に、その内容を検討しなくてはならないのである。



### 第3章 幼児期の環境教育研究にみる環境教育観



第1章で環境教育の展開過程及び環境概念・自然概念の変遷過程を分析し、第2章では保育における環境概念・自然概念の扱いと変遷過程を分析して環境教育における扱いとの相違を明らかにした。本章では、まず、環境教育分野で幼児期がどのように位置づけられてきたのかを、さらに、保育分野で環境教育という概念が扱われてきたのかどうかを、それぞれ国際的動向と国内動向の2側面から整理し、幼児期の環境教育が環境教育・保育の両分野で関心を引く分野ではなかったことを示し、その上で幼児期の環境教育の先行研究を国外・国内に分けて整理し、研究としても国外・国内共に歴史の浅い分野であることを示す。最後に、現在までの幼児期の環境教育研究で環境教育や環境、自然という概念がどのようにとらえられてきたのかを整理する。

## 第1節 環境教育分野の幼児期の位置づけ

### (1) 国外の動向

国外の環境教育の中で幼児期はどのように位置づけられてきたのであろうか。まず、「古典的な環境教育」の時代である1970年代のガイドラインをみてみよう。1972年の国連人間環境会議で出された『世界環境行動計画』の96項目では“in school and out of school, encompassing all levels of education and directed towards the general public, in particular the ordinary citizen living in rural and urban areas, youth and adult alike(下線部は筆者、以下同様)”<sup>362</sup>とあり、学校に限らず、対象者も限らず、あらゆる段階の教育に組み込まれるべきとされている。環境教育は生涯にわたって実践するべきとされるが、その言説の起源はここにあるといえる。1975年の『ベオグラード憲章』では、環境教育の対象者は“The formal education sector”と“The non-formal education sector”に分けられ、前者には“pre-school, primary, secondary and higher education students as well as teachers and environmental professionals in training and retraining”<sup>363</sup>とあり、就学前教育機関が含まれている。また、後者でもfamilyが明記され、幼児期の環境教育が意識されて明示されている。続く1977年の『トビリシ宣言』では、Recommendation No. 2の3で、環境教育は“be a continuous lifelong process, beginning at the pre-school level and continuing through all formal and non-formal stages”とされ、Recommendation No. 3で“encourage action within the family and in associations concerned with pre-primary education for the environmental education of young children, of pre-school age in particular”とされている<sup>364</sup>。ここでも、環境教育は就学前段階から始めるべきで、家庭と

就学前教育との連携の重要性も指摘されている。

生涯にわたっての環境教育実践の確認は、その後の 1980 ～ 90 年代の「SD 概念に対応する環境教育」、2000 年代の「混迷する環境教育」でも変わらない。1997 年の『テサロニキ宣言』では、“The reorientation of education as a whole towards sustainability involves all levels of formal, non-formal and informal education in all countries”<sup>365</sup> とされているが、特に幼児期については記されておらず、あらゆる段階の教育にという表現にとどまっている。これは、2002 年のヨハネスブルグ・サミットにおける『行動計画』も同様であり、その 111 で “create and strengthen networks for science and education for sustainable development, at all levels”<sup>366</sup> と示されている程度である。しかしながら、2004 年の DESD 『国際行動計画』においては、その第 2 章で、“ESD is for everyone, at whatever stage of life they find themselves. It takes place therefore within a perspective of lifelong learning, engaging all possible spaces of learning, formal, nonformal and informal, from early childhood to adult life”<sup>367</sup> と書かれ、幼児期から大人まで生涯にわたって実践されることとされている。そして、3 節で示された学びの場という部分では、ESD は “from nursery school to university” にわたる教育においてとらえ直しが必要であるとされ、また、“the formal education sector” では、“from pre-school to higher education institution” と就学前教育から高等教育にわたる教育制度の中でとぎれることなく取りいれられるべきだとしている。この DESD 『国際行動計画』は、環境教育ではなく ESD について述べているものだが、その場合も幼児期が明確に意識されている。その翌年の DESD の『国際実施計画』では、“Questioning, rethinking, and revising education from pre-school through university to include more principles, knowledge, skills, perspectives and values related to sustainability in each of the three realms - environment, society, and economy - is important to our current and future societies”<sup>368</sup> とされ、就学前教育から大学に至るあらゆる教育がとらえ直される必要があるとしている。

このように国際的な憲章や行動計画などでは、環境教育・ESD のいずれの場合も共に開始期として幼児期が必ず確認されており、教育制度を語るときには教育機関としての pre-school があげられ、幼児期の役割が認められてきたことがわかる。それでは、各国の動向の中で、幼児期はどのように取りあげられてきたのであろうか。まず、アメリカだが、現在の国家的な環境教育の窓口といえる EPA では、幼児期からということは明記されていない。EPA のホームページには子ども向けのサイトも提供されており、4 ～ 10 才向けとあるが、その内容は幼児向けという印象はない<sup>369</sup>。アメリカの公的な環境教育は、1990

年の“The National Environmental Education Act”を基礎とするとされるが、その定義で“(11) ‘environmental education’ and ‘environmental education and training’ mean educational activities and training activities involving elementary, secondary, and postsecondary students”とあり<sup>370</sup>、幼児教育機関は対象となっていない。これは、環境教育の先進国であるオーストラリアも同様であり、現在の環境教育の指針としての“Environmental Education for a Sustainable Future National Action Plan”(2000)<sup>371</sup>では生涯にわたる実践やすべての人がかかわるもの、すべての教育の段階でとは記されているが、幼児期という言葉や保育機関での実践については示されていない。ただし、後述するが、州による違いはあるようである。そして、教育制度が国家レベルで策定されている国の例として、スウェーデンでは、環境教育の指針としての“A Swedish Strategy for Sustainable Development”(2004)<sup>372</sup>で、生涯にわたって、そして、あらゆる段階の教育にESDが取り込まれることが明記されている。一方、スウェーデン同様に教育制度が国家レベルで策定されているイギリスでも、2003年に“Strategy for Education for Sustainable Development (ESD) in England”<sup>373</sup>が、2005年には“Learning for the Future: The DfES Sustainable Development Action Plan 2005/06”<sup>374</sup>が策定されており、現在の公教育の環境教育の指針となっている。しかし、それらに幼児期や保育機関を表す言葉は出てこないのである。

以上のように、国際的な宣言や行動計画等のガイドラインにおいて、就学前からの環境教育の必要性は常に確認されてきたものの、どのような機関でどのように実践されるべきかは具体的に示されてこなかった。また、各国の具体的な環境教育の指針に関しても、就学前からの実施の必要性が提示されている国とされていない国がある。国ごとの保育制度や保育内容に対する考え方の違いによるのかもしれないが、全体としてみれば、開始時期としての幼児期が確認されているにすぎないといえるだろう。

## (2) 国内の動向

ここでは、日本の環境教育の歴史において、幼児期がどのように位置づけられてきたのかを明らかにする。まず、前史の時期では、公害教育があげられるが、そこには公害反対運動に連動した社会教育としての実践と、意識のある教師たちによる小学校から高等学校までの学校教育機関における実践があるが、幼稚園や保育所は対象としてあがっていなかった。公害教育とは公害に関する関心と理解を形成する教育であったのだから、幼児が対象とならなかったのは当然であろう。

もう一つの流れである自然保護教育でも、その実践は市民運動としての自然観察会の実践や自然保護運動と連動した自然保護教育があげられるが、あくまでも観察や保護が目的であるから、そこにも対象者として幼児はあがってこない。野外教育も同様である。YMCA や YWCA の野外活動、ボーイスカウトやガールスカウトの活動にしても青少年教育としてとらえられることが一般的であり、それらの活動に幼児が参加することは近年までなかった。例えば、ボーイスカウトの低年齢グループは現在も 6-8 才のビーバースカウトで、ごくわずかに就学前の期間を含んでいるが、元々カナダで始まり、イギリスの本部連盟での開始が 1986 年で、日本での開始はそれより後になる<sup>375</sup>。一方のガールスカウトは、現在の日本連盟では就学前の 5 歳児対象のテンダーフット部門があるが、その開始は 2001 年である。YMCA は 1910 年という活動初期から幼稚園を設立し、保育にかかわる活動を継続してきているが、それはあくまでも保育活動であり、それとは別途に実践されてきた野外活動に幼児対象プログラムがみられるようになったのは最近のことである。以上のように、環境教育前史の時期では、幼児はその活動の対象となっていなかったといえる。

次に、環境教育の登場期とされる 1970 年代以降だが、この時期は旧文部省など公的な機関が環境教育の研究を始めた時期である。その研究過程で、国際的な動向を意識して国際的なガイドラインが引用されても、幼児対象のプログラムや実践が示されるなどの具体的な提示にはならなかった。例えば、1983 年に国立教育研究所が編集した『環境教育のあり方とその実践』でも幼稚園は対象としてあがっていない<sup>376</sup>。この時期のとらえ方が、日本の環境教育が公的な教育機関で導入され始めた 1990 年代の環境教育の実態にも反映されていく。まず、旧文部省は 1989 年の『学習指導要領』改訂に合わせて、『幼稚園教育要領』を改訂したが、環境教育という概念は、要領本体にも解説書にも示されていない。この改訂の際に「領域」概念の再編成がなされ、「環境」という「領域」が新規に導入され、第 2 章で示したようにそれをもって幼稚園教育でも環境が意識されたと判断されることもあるが、これは、保育の環境概念と環境教育の環境概念を同一視する誤ったとらえ方である。とはいいながら、環境教育的ニュアンスが全く意識されなかったわけではなく、この読み取りには注意が必要である。これについては、次節の(2)で詳述する。さらに、旧文部省は 1991 年に『環境教育指導資料(中学校・高等学校編)』、1992 年に『環境教育指導資料(小学校編)』を作成配布した。ここでも生涯にわたる実践については確認され、幼児教育の内容が小学校教育に連携すべきであること、幼児期の環境教育は自然体験が中心であることなどが提示されている<sup>377</sup>。しかしながら、学校教育機関であるにもかかわらず幼稚園を

対象とした資料は作成されず、具体的な内容は示されないままであった。『環境教育指導資料』が各学校に配布されて、教師の啓発に役立てられるように意図されたことは明白であるが、幼稚園教育にかかわる教員は啓発の対象としても考えられなかったことになる。

“幼児から”と明記しながらも、幼稚園編を作成しなかったのは、環境教育とは環境問題とその解決に向けた対策を知ることがを目的とするという「古典的な環境教育」のとらえ方があったからであろう。実際にこれらの指導資料に示された内容はその目的に合致したものであった。

そして、21世紀以降の日本の環境教育に影響を持つと考えられる『環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律』と「国連持続可能な開発のための教育の10年(DESDE)」においても、幼児期の位置づけは明確ではない。

まず、『環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律』には、「幼児」や「就学前教育」、「幼稚園」などの言葉はなく、「生涯にわたって」という表現すらない。

“社会を構成する多様な主体”が行うものと記されており、環境教育の実践者のための法律であるが、“多様な主体”の中に幼児や保育者は含まれていないのである。それは、この法律を施行するために示された「環境保全の意欲の増進及び環境教育の推進に関する基本的な方針(基本方針)」<sup>378</sup>でも同様である。この方針には、法律を施策として実行していくための考え方や内容がより具体的に記載されているが、そこにも、幼児や保育に関する言葉は皆無である。学校教育における環境教育について説明され、『学習指導要領』について取りあげられるものの、学校教育機関の一つであるにもかかわらず幼稚園は除外されており、『幼稚園教育要領』については触れられてもいない。国際的な環境教育の変遷過程では、環境教育のとらえ方が変容しながらも、常に生涯にわたる実施が明記され、就学前からの環境教育の必要性が確認されてきた。しかし、環境保全に焦点をあてたこの法律は、この点においても環境教育の国際的な動向と異なる性質を持つといえよう。

一方の「国連持続可能な開発のための教育の10年」に関しては、政府が2006年に『わが国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」』<sup>379</sup>を出したが、そこでは“幼稚園から大学まで、教育活動の全体を通じて、発達段階に応じてESDに関する教育を実施する”必要性が明記され、幼児期が明確に意識されている。しかし、この計画で具体的な提案事例の中に幼児期に関係して示されているのは、“子育てのヒント集としての家庭教育手帳において、自然や環境を大事にする心を育てることなどを盛り込み、乳幼児等の子どもを持つ親に配布する”と“海洋環境保全思想の普及を図るため、幼稚園、小中学校に

において、環境紙芝居の上演、講話、簡易水質検査等を行う”という2カ所のみであり、親に向けての資料配付と幼稚園で紙芝居を行うことが ESD の実践例として提案されているのである。いずれも ESD の目指すところとはかなり異なっているといえるだろう。このように、日本の環境教育の歴史においても、幼児期が明確に意識されたり、その必要性が具体的に示されたりしたことはなく、現在もないのである。

## 第2節 保育にみる環境教育のとらえ方

本節では、保育の側から環境教育がどのようにとらえられてきたのかを、国外と国内に分けて整理する。

### (1) 国外の動向

保育は18世紀以降、施設保育が始まったときからすれば、2世紀にわたる歴史がある<sup>\*380</sup>。各国それぞれの社会的な状況に合わせて実施されてきた分野であり、環境教育のように国際的な動向が各国の保育を牽引してきたわけではない。したがって、国際的な牽引役があるわけではないが、強いていえば、現在は UNESCO がその役割を担っているといえるだろう。しかしながら、世界的にみれば、保育の質を検討できる状況にある先進諸国と、乳幼児の死亡率が高く生存の権利すら保障されず、保育の内容や質を検討できる状況にない発展途上国というように、国家間格差が大きい。環境教育分野では常に主導機関であり、現在も「国連持続可能な開発のための教育の10年」の牽引機関である UNESCO であるが、その機関の保育に関するレポートに環境教育や持続可能な開発のための教育についての記載はみあたらないのである<sup>\*381\*382</sup>。

それでは、各国の保育は、環境教育をどうとらえているのであろうか。次節で明らかにするが、国外の幼児期の環境教育の先行研究はアメリカとオーストラリアの文献が主である。しかし、アメリカの場合は、保育制度が EU や日本に比べると確立されておらず、国家レベルの保育のガイドラインもないため、保育施設が教育課題の対象となりにくいようである。これは、アメリカのように教育制度が州ごとに規定されているオーストラリアやドイツも同様である。オーストラリアでも就学前の子どもを対象とした保育施設の種別は多様であり、社会の変化に応じて保育をどうするかという視点で国家レベルの agenda の制定が進行中であるものの、保育内容についてのガイドラインはみあたらない。ドイツも、環境教育の先進国ではあるが、国家単位のカリキュラムはなく、教育課程は州ごとに決め

られている。したがって、就学前教育についての国家レベルのガイドラインもなく、国家として幼児期からの環境教育の必要性が明言されているわけではない。

一方、国家レベルでの保育のガイドラインが制定されている国の例として、まず、スウェーデンでは、保育は 1996 年に教育制度の中に組み込まれ、1998 年には就学前教育の教育課程が示されている。その教育課程のガイドラインである“Lpfö 98”<sup>383</sup>では、環境教育という言葉も持続可能性のための教育という言葉も示されていない。しかし、就学前教育の基本として“promote respect for the intrinsic value of each person as well as respect for our shared environment”とあり、私たちをとりまく環境への“respect”が求められている。さらに、“The pre-school should put great emphasis on issues concerning the environment and nature conservation. An ecological approach and a positive belief in the future should typify the pre-school’s activities. The pre-school should contribute to ensuring children acquire a caring attitude to nature and the environment, and understand that they are a part of nature’s recycling process. The pre-school should help children understand that daily reality and work can be organised so that they contribute to a better environment, both now and in the future.”と具体的に示されている。すなわち、環境教育という表現を使用していないだけで、環境教育に相当すると判断できる内容が示されている。また、持続可能な開発のための教育(ESD)という表現も使用していないが、上のように環境に関する記述に加えて、伝統的なジェンダー観の否定が明記され、多文化理解の必要性が示され、全体として ESD に一致する内容となっている。保育の公的なガイドラインに、環境教育や持続可能性のための教育に一致する内容が取り込まれているのである。

もう一つの例として、イギリスでは Thatcher 政権下でのナショナルカリキュラムの導入以降、国家レベルでの教育改革が進んでいるが、義務教育は 5 才から始まる。つまり、日本では保育の対象となる 5 才児が既に初等教育の対象であり、ナショナルカリキュラムの制度下の教育を受ける。このナショナルカリキュラムがクロス・カリキュラムの課題の一つとして既に環境教育を導入し、現在は ESD を導入していることから、制度上は、5 才児も環境教育の対象として含まれていることになる。しかし、5 才未満の幼児期の指針としての“Curriculum guidance for the foundation stage”<sup>384</sup>では、ナショナルカリキュラムの始まりにあたりとされながらも、特に環境教育や ESD という概念は示されておらず、内容も環境教育や ESD と読めるものはない。

以上のように、国ごとにみていくと、教育制度の中の環境教育の位置づけと保育の位置

づけによって、環境教育の扱いに違いが生まれているといえる。スウェーデンのように環境教育の先進国であると同時に、0才からの保育を教育制度の中に取り込み、国家レベルの共通ガイドラインを持つ国では、幼児期からの環境教育が、保育でも環境教育でも意識されている。一方、スウェーデン同様に国家レベルのカリキュラムをもつイギリスであるが、保育が教育制度の中に組み込まれていないことと、スウェーデンほど環境教育が意識されていないことから、政府のガイドラインに幼児期の環境教育は読み取れない。すなわち、国際的な動向として環境教育には就学前からの導入が必要と示されても、現実には各国の教育制度の中で保育がどう位置づけられているのかや環境教育のとらえ方によって、保育における環境教育の位置づけは多様なのである。

## (2) 国内の動向

日本の環境教育が公的に認知されたのは1990年代であるが、以降、日本の公的な保育は環境教育をどうとらえてきたのであろうか。環境教育が公的に認知されたのと時期を同じくして公的なガイドラインとしての『幼稚園教育要領』(1989)に「領域環境」が誕生した。この「領域環境」における環境が環境教育の環境とは意味が異なることは第2章第3節で確認した通りである。

ただ、この1989年要領で「領域環境」において環境教育的な目的が一部に意識されたことは、事実としてある。『幼稚園教育要領』本文の文面には環境教育が意識されたと読める表現は全く表れない。しかし、当時の旧文部省が刊行した『幼稚園教育指導書』の幼稚園教育の目標(3)の説明で、自然などの身近な事象とかかわることは“豊かな心情や思考力の芽生えを培うばかりでなく、自分の身近な環境を大事にしようとする心を育てる”<sup>385</sup>と示されたのである。また、「領域環境」の「ねらい」が達成されれば“環境を大切にし、よりよい環境をつくり出そうとする力をも育てることになる”<sup>386</sup>とも記載されている。ここで、公的な保育史で初めて環境の尊重につながるという目的が記載されたわけであり、確かに、環境教育がここで初めて意識されたといってもよい。次の、1998年要領も基本的には、この1989年要領を踏襲しており、同じ場所で自然などの身近な事象とかかわることは“豊かな心情や思考力の芽生えを培うばかりでなく、自分の身近な環境を大事にしようとする心を育てる”<sup>387</sup>と全く同じ文面で示されている。しかし、1998年要領の「領域環境」の説明部分には、上述の1989年要領で見られた文面はみあたらない。身近な自然にかかわることが環境教育の基盤作りになるという点は変わらず意識されているものの、“環

境を大切にし、よりよい環境をつくり出そうとする力をも育てる”という文章が削除されたことになる。この理由は定かではない。

しかし、そもそも、保育の環境とは環境教育の環境とは異なるものであり、「領域環境」の環境も、保育用語としての環境である。その意味では、保育の環境概念に対し環境教育的な読み取りをしようとする自体に無理がある。日本の公的な保育において、環境教育という表現が使用されたことはなく、『幼稚園教育要領』上に環境教育と読める表現はない。唯一、環境教育と読めるのが、解説書に示された幼稚園教育の目標としての“身近な環境を大事にしようとする”という文面だけなのである。

そして、「保育内容」レベルでも“身近な環境を大事にしようとする”ことにつながるような内容が新たに加わったり、説明されたりすることもなかった。まず、1989年要領では幼児期の環境教育としても重要な自然とのかかわりが旧要領と比べて重視しにくい構造になった。現代社会では、子どもが「環境とかかわること」が即「自然とかかわること」にはならないにもかかわらず、子どもを取り巻く環境に明治・大正時代と変わりなく自然が存在しているかのように、自然は「領域環境」における環境の1要素として扱われたのである。この点は、現行の1998年要領では改善され、自然とのかかわりは「領域環境」だけではなく「健康」・「人間関係」・「表現」などの他領域にもかかわり、子どもの総合的な発達に関係するものとして再評価されている。しかし、「保育内容」の方は、1989年要領・1998年要領共に「環境を大切にす」という新しい目的につながるような新たな内容は加えられず、文面だけの比較をすれば、1964年要領の「領域自然」と「領域社会」の内容が精選されただけであり、現在も変わっていないのである。

それでは、「領域環境」が誕生した1989年要領下で出版された保育者養成教育の保育内容科目、あるいは、保育の指導法科目としての「領域環境」の教科書では、環境教育は導入されたのであろうか。ここでは9種類の教科書の内容を検討したが、すべてが環境問題について記載しているものの、環境問題を保育環境の問題としているのは半数であり、環境教育に相当するととらえられるような具体的な指導例や活動事例があがっていたものはほとんどなかった<sup>388</sup>。それは、現1998年要領下の「領域環境」の教科書も同様である。もちろん、ここでも環境問題の存在は意識されており、ほとんどの教科書で何らかの形で環境問題を有する現代社会に関する記述がある。中には、“領域「環境」と小学校における環境教育”<sup>389</sup>という節があげられたものや“自然環境の破壊、汚染を防ぐことが人類の幸せにつながるという未来思考的立場からの配慮がある”<sup>390</sup>ことを保育環境設定能力の一つ

としてあげるもの、「環境問題と保育」という章をあげて環境教育全般について説明したもの<sup>39)</sup>などがあるが、このような記述がある方が少ない。つまり、保育で扱う環境と「現代用語」としての環境は異なるものというとらえ方が基本にあるのである。以上のように、「領域環境」の教科書でも、環境教育の視点は明示されていないわけだが、これらの著者が環境教育への関心がないというよりは、幼児期の環境教育についての判断を保留しているか、あるいは、「領域環境」が環境教育を考える保育内容であると考えていないということであろう。

日本では保育制度は確立しており、国家レベルのガイドラインも存在するが、教育における環境教育の位置づけがスウェーデンなどに比べると格段に低い。また、「環境」という概念をめぐる日本の保育独自のとらえ方があり、それが環境教育という概念を導入する際の阻害要因になっていると考えられる。日本の保育で、環境教育が明確に意識されたり、その必要性が示されたりしたことはなかったのである。

### 第3節 幼児期の環境教育の先行研究

前節まででみた通り、環境教育の展開過程において、国外・国内共に環境教育の生涯にわたる実践の必要性は常に述べられ、幼児期からということは確認されてきた。しかし、開始期として幼児期が示されるにとどまり、具体的な実践のあり方などは示されてこなかった。また、保育でも環境教育的内容が示されている国の方が少なく、日本でも1989年以降のガイドラインの解説書にわずかに示されただけであった。しかしながら、幼児期の環境教育を対象とした研究では、より踏み込んだ提案がなされてきた。本節では、それを国外、国内に分けて整理する。

#### (1) 国外の先行研究

ここでは、“early childhood”、“infant”、“pre-school”、“kindergarden”という言葉と同時に“environmental education”という言葉を用いたタイトルやキーワード、主題を含む英語で書かれた文献を抽出した。抽出元はアメリカの Education Resources Information Center (ERIC) とオーストラリアの EdResearch Online、イギリスの British Education Index のデータベースである。

環境教育は国際的には1970年代から認知され、各国それぞれの方法で導入され、北米を中心に研究が進んできた。しかし、幼児期の環境教育にかかわる文献が出始めたのは

1990年代に入ってからであった。その中で、1990年代に保育と環境教育の両分野の雑誌に多くの文献を継続して発表したのがアメリカのWilsonである。それらはほとんどの後発文献で引用されている。Wilsonは様々な場で発表したのが、その考えは、単著である“Fostering a sense of wonder during the early childhood years”<sup>\*392</sup>と同年に発表した論文<sup>\*393</sup>に集約されている。Wilsonは、まず、科学教育と環境教育の目的が異なることを始めに確認する。そして、環境教育の目標として“(a) the development of a sense of wonder, (b) an appreciation for the beauty and mystery of the natural world, (c) opportunities to experience the joy of closeness to nature, and (d) respect for other creatures”<sup>\*394</sup>の4つをあげた。Wilsonは、“young children learn best in an atmosphere that allows freedom of choice and movement, spontaneous initiation of activities, and informal conversations”<sup>\*395</sup>とし、子ども主体の活動を重視している。その上で、上記の目標を達成するために、“provide pleasant, memorable experiences”、“emphasize experiencing versus teaching”、“involve full use of the senses”、“focus on relationships”、“model caring for the natural environment”、“introduce multicultural experiences and perspectives”、“go outside whenever possible”<sup>\*396</sup>として、楽しい体験・直接体験・五感の利用・関係性の重視・環境倫理の観点から大人がモデルとなること・多文化理解教育の観点・戸外活動の重視などをあげている。具体的な活動も室内での動物飼育、絵本や歌などの文化財の利用法、表現活動、食と関連した活動、園外での自然とかかわる活動、園庭での活動などが幅広い観点から詳しく紹介されている。目標の確認、方法のあり方、具体的な活動事例に分けられて書かれており、このような総合的な観点から網羅した文献は現在も他には見あたらない。

また、Wilsonは、“Environmental education at the early childhood level”(1994)<sup>\*397</sup>を編集し、理論、倫理学や科学教育など関連領域からの知見、実践の3分野に分けて、理論家や実践者の報告を集めている。上述の単著で提示したものの理論的裏付けを得、具体的な実践へと踏み出している実践家の事例を紹介することで、幼児期の環境教育が可能であることを示すという補填的な内容となっている。また、保育分野では特に1995-1996年にかけて実践者向けの雑誌に寄稿し<sup>\*398\*399\*400\*401\*402\*403</sup>、環境教育分野ではアメリカで実践されている幼児対象の環境教育プログラムを比較し、ネイチャーセンターのような環境教育側から提供されるものと保育園などの保育側から提供されるものがあることを示し、環境教育側では自然の美や多様性に、保育側では多文化理解の観点に、より重点が置かれているとした<sup>\*404</sup>。この比較研究によれば、1990年代のアメリカでも幼児期の環境教育は数少ない個々の実

践を抽出して紹介できるような段階であったといえる。

ところで、この Wilson が寄稿した “Day Care and Early Education” や “Young Children” は保育の実践者向けの雑誌であるが、それらの雑誌はその論説を掲載するカテゴリーとして環境教育という言葉を使用している。また、他にも環境教育という言葉を使って幼児期の自然体験を推奨する論説を載せたり<sup>405</sup>、アースデイの保育実践を紹介したりするなど<sup>406</sup>、アメリカの保育界が 1990 年代から環境教育という概念を肯定的に受けとめてきたことがわかる。

幼児期の環境教育の実践ガイドとしては、単行本の “Earth Child 2000” (1991)<sup>407</sup> と “Earthways” (1992)<sup>408</sup> が、優れている。前者は自然の循環に応じた戸外と室内の活動の考え方を紹介したものである。例えば、“Hurt no living things” という章では、あらゆる生物には生活があることを説明する必要性や屋内に入ってきた生物を外へ逃がすことを子どもに見せること、飼育動物とのかかわり方、鳥を呼ぶ工夫などが説明されている。各章とも、詩や歌、絵本などの文化財があわせてリストされている。一方、後者は各季節に応じた室内の環境作り・製作・調理と食育・栽培活動などの活動事例がリストされている。特別な環境教育プログラムとして野外の自然体験活動が提示されているのではなく、保育室や家庭での日常生活の中に、自然への気づきを持ち込もうとしている。日常的な活動が、子どもの中に自然観を形成するのだというとらえ方が基本にあると考えられる。この両者に共通するのは、環境教育という表現を使っていないことである。しかし、どちらもこの世界に環境問題が存在することを前提に、幼児期から “environmental awareness” を育てることが重要だとする。その方法として、自然とかかわることを日常生活のあらゆる側面に取り入れることを求めている。ただし、これらの文献は、幼児期の環境教育という表現を使用していないためか、研究論文等で引用されていない。

1990 年代後半から幼児期の環境教育の文献が出始めたのがオーストラリアである。まず、Elliott & Emmett が、副題に “environmental education for the early years” とつけて “Snails Live in Houses Too” (1997)<sup>409</sup> を出版した。そこでは、環境教育とは何かを整理し、次に保育実践の目標とそれを達成するための戦略を “time”、“space”、“people”、“play materials and equipment” の観点から分けてリストする。その上で、これら 4 つの観点ごとに環境教育を実践する場合の具体的な内容を提案している。この Elliott らの著書の特徴は、まず、保育実践の目標を提示し、その観点から環境教育としての実践を検討しているところである。良質の保育実践が幼児期の環境教育の前提として必要であるということであろう。その上

で、環境教育の導入を子どもの活動と保育現場の管理運営の2側面から具体的に考えている。ただし、子どもの活動に関する提案事例は、具体的な保育者の働きかけなどが示されているものの、知識や技能、態度をどう育てるかという観点から示されているためか、保育者主導の働きかけが目立ち、幼児の主体性を重視して保育者は援助者であることが求められる現在の日本の保育のとらえ方からみると異質なものがある。また、保育現場の管理運営の側面での提案として、ゴミとエネルギーの二つの観点からのチェック票が示されるなど、他の文献ではみられない具体的なものとなっている。

オーストラリアの Davis も、地球環境の現況と環境教育の必要性を提示した上で<sup>410</sup>、社会的正義を育てる・戸外での活動を重視する・地域とつながることを重要とし、具体的には戸外活動の内容や目的をとらえ直す・自然体験活動の実践者と協働する・保育者養成教育を見直す・関心のある教師のネットワークを作ることを提案している。そして、保育分野の実践者や親向けの雑誌である“Every Child”に、子どもと自然を結ぶことが持続可能な未来を作ることに意味があることを寄稿したり<sup>411</sup>、自然環境の改善により生物多様性を増すこと、コンポストを利用して食と農を循環させること、ゴミを減らすことなど通して教師の持続可能性に向けた意識改革が組織を変えられること、また、幼児でさえ教師の援助によっては環境改善に向けた行動選択が可能であることを示した幼稚園の実践事例を報告したりしている<sup>412</sup>。

また、幼児期の環境教育についての先行研究の概要とオーストラリアの実態をまとめたのが、オーストラリアのニューサウスウェールズ州環境保護局(The Environment Protection Authority=EPA)が出版した“Patches of Green”(2003)<sup>413</sup>である。環境保護にかかわる公的な機関が、幼児期に焦点をあてたモノグラフを出すこと自体が、オーストラリアの自然体験型環境教育についての先進性を示しているといえるだろう。これは上述の“Snails live in houses too”の著者である Elliott がまとめたもので、秀逸でわかりやすい。ここでも、幼児期の環境教育はまだ新興段階にあり、先行研究も少なく、Wilson の研究がその 1/3 を占めているとする。そして、幼児期の環境教育の研究が貧しい理由として、どのように幼児が環境の価値への気づきを発達させていくのかという問いに対する答えが見つかっておらず、保育者がどのように発達を援助したらよいかわかっていないからだとする<sup>414</sup>。その上で、現在までの研究実践報告から幼児期の環境教育にかかわる重要なキーワードを抽出している。“Hands-on experience”、“Sensory experience”、“The role of adults”、“Problem-solving”、“Holistic approach”、“Critical curriculum”、“Childhood and nature”、“Play”の8つ

である。そして、オーストラリアの幼児期の環境教育の実態を報告するが、やはり、実践事例数としては少ないようであり、それがこの報告のタイトルにもつながっている。まだパッチ状であるという意味である。しかし、幼児期のカリキュラムへの導入を示した州政府があり、環境教育団体や環境教育関連施設も幼児期への関心を示しており、クィーンズランド州とビクトリア州にはそれぞれ幼児期の環境教育に限定したネットワークがあるなど、取り巻く背景状況は評価している。また、Wilson などアメリカの幼児期の環境教育の研究は、“Nature experiences are frequently emphasised in literature” だとし、“Although such experiences are important, this is a very limited view of environmental education experiences” であり、オーストラリアではもっと “holistic approach” がとられているとしている。この「自然体験を中心とするか」・「生活全体ですか」という立場の違いは、後述する日本の先行研究でもみられる。

他には、幼児期の科学教育を研究する立場から、環境教育も幼児期から実践する価値があると提案したのは Russo<sup>45</sup> で、幼児期に導入可能な具体的な活動例をリストアップしたが、新たな提案は特に見られず、幼児期の環境教育を専門とする上述の Elliott や Davis に比べると、表層的な提案に終わっている。

上記のようなオーストラリアにおける関心の高さは、オーストラリアの保育学会にあたる組織 (Early Childhood Australia) が、現在の発展途上、あるいは、再検討されるべき政策領域として、“Gender equity” や “Information technology in early childhood” と並んで “Environmental education” をあげていることからわかる<sup>46</sup>。保育学として、環境教育を教育課題の一つとして認めているのである。また、Early Childhood Australia は学術誌だけでなく、より一般向けの “Every Child” という雑誌を発刊し、それとは別に保育にかかわる様々なテーマを取りあげるブックレットも出版している。上述の Davis が寄稿していたものが前者であり、後者では幼児期の環境教育の普及啓発を目指した 34 ページからなる Davis と Elliott の共著が出ている<sup>47</sup>。この内容は、既にこの二人が上の文献で示してきたものを、コンパクトにわかりやすくまとめたもので、新しい内容は示されていない。

以上のように、国外の英語圏の先行研究はアメリカの Wilson とオーストラリアの Elliott と Davis の文献が中心で、彼らは多角的な側面から研究を継続しているが、その他には幼児期の環境教育を主題にしたものはほとんどみられない。上述した文献でもそのように報告されている。

一方、ヨーロッパでは、幼児期の環境教育の実践としてスウェーデンの野外生活推進協

会の幼児対象の自然体験プログラムや、デンマークやドイツを中心に広がりを見せている森の幼稚園がある<sup>\*418\*419\*420</sup>。これらの国々は、環境教育の先進国ととらえられることが多く、アメリカやオーストラリアよりも実践面では進んでいると考えられる。したがって、各国の中での研究成果は蓄積されているかもしれないが、英語の研究報告としてみあたらないのが現状である。その中で、スウェーデンの野外生活推進協会の幼児向けプログラム考案者が作成したガイドブックを日本支部が訳出している。『自然のなかに出かけよう』<sup>\*421</sup>と名づけられたこのガイドブックでは、環境教育という言葉が使用されており、自然体験プログラムでありながら、環境教育を明確に意識したものとなっている。ここでのキーワードを抽出すると、五感・直接体験・遊び・循環・多様性・自然の中のマナーである。他のヨーロッパの研究報告としてはギリシャの実態報告があるが<sup>\*422</sup>、日本と同様、幼児期の環境教育としての公的な指針がなく、個々の教員の意識に依存している状況だという。実際に、環境教育を意識しているのは半数の回答者で、自然体験、リサイクルなどの生活体験、健康教育という三つの側面での実践が中心であり、環境教育の概念も古いタイプのものが見られたという。

国外の先行研究は以上の通りである。世界的にみても、幼児期の環境教育はごく一部の研究者の関心しか引いていないことがわかる。

## (2) 国内の先行研究

### [分析対象と分析手順]

厳密には幼児期の環境教育をどう定義するかによって扱うべき範囲は変わるが、ここでは1990年以降の書籍・学術雑誌・大学紀要に掲載されて、「幼児」・「保育」・「就学前」のいずれかと同時に「環境教育」という言葉をタイトルやキーワード、主題に含む文献を抽出し、それらの著者について他の文献もあたり、幼児期の環境教育を扱っているかどうかを確認した。抽出元は、国立情報学研究所(NII)の論文データベース、論文情報ナビゲータ(CiNii)である。個々の園でまとめた報告やNGOのニュース、学会発表要旨集、翻訳文献は対象外とした。収集した文献は論文・報告・書籍だが、内容が理論的研究・調査研究・実践的研究・シンポジウム報告と多様である一方、幼児期のあり方に限定して述べた文献は少ない。そのため、先にカテゴリーを決めることはせず、文献を読みながら幼児期の環境教育のあり方に関する基本的な立場と頻出するキーワードを洗い出すことにした。

#### [先行研究にみる四つの立場]

はじめに、本稿の分析対象年代から外れているが基本的な論点が示された文献を2本取りあげる。まず、沼田の『環境教育論』(1982)<sup>423</sup>である。これは、環境教育の文献が稀少だった1980年代に出された先駆的文献でよく引用される。沼田は環境教育を生涯にわたってなされるべきものと提示した上で、“幼児や小学生の段階での環境教育では、人間環境などをいう必要は毛頭なく、前に例をあげたような基礎的な自然観察、自然誌教育こそ最も重要である”<sup>424</sup>とした。環境教育のあり方として自然誌教育・自然保護教育・環境保全教育・環境科学教育の4種をあげ、幼児や小学生では自然誌教育が重要だとした。もう一つは、さらに年代を遡るが1977年の恩藤・山根の論文<sup>425</sup>である。彼らは“直接経験を母体とする再認活動”が重要とし、“幼児期の環境教育は知識や技能の保育ではない”ことを確認した。そして“生物としての人類の生活、また別に人間存在としての人としての生活という二面性”や“環境と不可分の関係”にあることを理解した上で幼児期の環境教育は“最も基本的な教育”だとした。抽象的だが、子どもの生活としての遊び・直接体験・環境と切り離せないヒトと人間という二面性の意識化の3点が指摘されている。以上の二つの文献には、幼児期の環境教育のあり方についての基本的な立場が既にみられる。すなわち、「自然体験が重要だとする立場」と「幼児の生活全体を環境教育ととらえる立場」である。

まず、1990年以降の幼児期の環境教育を扱った文献をこれらの二つの立場にわけてみてみよう。はじめに、幼児期の環境教育は「自然体験が重要だとする立場」である。

河崎<sup>426</sup>は理科教育専攻学生と幼児教育専攻学生の自然観に違いがあると報告し、幼児期の環境教育は“遊びを通して自然に触れる”経験が重要とした。次いで、保育所での飼育活動実態を報告した<sup>427</sup>。いずれにおいても河崎は幼児期の環境教育は小学校とは異なる内容が必要だとしたが、深くは言及していない。

大島<sup>428</sup>は、幼児期を“健康な身体と感覚機能が育つ時期”で“感覚体験によって世界を感じ取る時期”だとし、“身体や五感を使って感じ取る体験を重視するとよい”とした。ここでいう体験とは自然体験である。また、“心や体で人間や自然を感じることは、誰にでもできる環境教育の第一歩”とし<sup>429</sup>、“特に幼児期には、この段階が必要”だとした。これは、沼田の立場を感性に焦点をおいて発展させたものといえる。

幼児期の自然教育に関して豊かな実績のある山内は“乳幼児にとっては、いわゆる環境教育ではなしに、根本的には豊かな自然環境のなかで遊び生活することが必須”<sup>430</sup>とし、

幼児が“環境を生活の中に取り入れて大切にすることとは、いわゆる今日の環境教育へ発展すべき芽を包含している”<sup>431</sup>とした。環境教育は小学校から高等学校までの教育機関で扱うもので、幼児期はその前段階としたようである。そして、“先ず、私たちをとりまく身近な自然とふれあって、自然のふしぎさ、美しさを直接経験することによって心の中に刻み込むことから出発”<sup>432</sup>すべきとした。この著書では、自然教育のヒントが豊かに示され、幼児期の環境教育は自然教育だととらえられている。

田尻は、幼児の自然への感性形成には親の環境意識や自然観が関連すると報告した<sup>433</sup>。その後、幼児期の環境教育に重要なのは保育者とし、保育者養成短期大学での環境教育の実態調査<sup>434</sup><sup>435</sup>、保育者志望学生の環境問題への関心の実態調査<sup>436</sup>、保育士養成の環境教育の課題を報告した<sup>437</sup>。また、保育の環境教育の実践実態を調査し<sup>438</sup>、“保育内容環境の指導における環境教育的視点”を取りあげた<sup>439</sup>。これらの中で田尻は、幼児期の環境教育では“できるだけ自然に親しんだり、生き物に触れ、その不思議さや美しさを五感によって体験し、そのなかで、自然を大切にする心や、生命の尊さを知ることができるようにする”<sup>440</sup>、“自然教育が幼児教育課程に位置づけ確立することが必要”<sup>441</sup>、“知識の伝達よりも五感を十分に使った直接体験が重要であり、とりわけ、自然に触れて遊ぶような自然体験が重要で、幼児期の環境教育とはこのような自然体験を中心にした保育内容において実施されることが望ましい”<sup>442</sup>とし、幼児期の環境教育のあり方として感性面を重視した自然教育を強く意識している。

以上の自然体験を重視する立場は沼田の提案した自然誌教育をそのまま踏襲しているのではなく、当然ながら幼児期の発達の特性に合わせた提案となっている。その中で繰り返し現れたキーワードが「体験」と「感性」である。また、山内や田尻は自然以外の環境要素とのかかわりを認めていないのではなく、自然体験が中心になるという主張である。

次に二つめとして、幼児期の環境教育は「幼児の生活全体でなされるものとする立場」である。まず、腰山が、幼児期の環境教育の目標として“両親や保育者と共に身近な環境に親しみ、環境の価値や大切さに気付かせる”・“身近な環境から刺激を受けつつも、幼児自身が主体的に環境へ働き掛ける機会を与え、主体的に環境にかかわり慈しむ体験を意図的に蓄積していく”・“日常生活を通して、一人でまたは他人と連帯して環境への望ましい行動がとれるようにする”<sup>443</sup>をあげ、自然だけではなく環境保全も視野に入れ、日常生活での経験の蓄積が必要だと提案した。その立場に基づき、環境教育を意図した保育実践事例を紹介したり<sup>444</sup>、スウェーデンの「ムッレ教室」を自然保育と位置づけて日本の従来

の保育実践にはないと評価し、“身近な場面において、体験を経た環境関連の知識・技能・意識・態度が絡み合って、総合能力として定着していくこと”が必要とした<sup>445</sup>。すなわち、これらを通して腰山は(1)従来とは異なる新たな自然とのかかわり方の可能性があり、(2)環境配慮の生活についても幼児期なりの体験があるとした。

井上も同時期に、教科に別れず生活と密着し、自然とのかかわりを重視する保育の場に環境教育は導入可能と判断し、保育の生活全体が環境教育の場になり得ると提案した<sup>446</sup>。そして、保育者養成という側面で保育者志望短大生の実態調査<sup>447</sup>や勤務校のカリキュラム分析<sup>448</sup>、実践報告<sup>449</sup>から保育者養成に環境教育を導入する際の問題点を洗い出した。並行して理論的基盤を確認するために、「領域環境」の教科書における環境教育的視点の導入度調査<sup>450</sup>、生活教育という視点も含めた幼児期の環境教育の目標の提示<sup>451</sup>などを行い、これらを通して、幼児期の環境教育は、(1)自然だけではなく生活体験も含めた保育の生活全体で広くなされるべき、(2)自然とのかかわりにも環境教育的視点からのとらえ直しや新たな内容の検討が必要、(3)保育への導入には保育者の意識改革が最も重要だとしてきた。

井上初・小林は、著書『幼稚園で進める環境教育』(1996)<sup>452</sup>で環境教育は幼児期から可能として、“環境教育の視点で保育をとらえ直したり、意味を考えなおしたり”する必要性を述べた。幼児期の環境教育は基本的には「領域環境」の「ねらい」があてはまるが、環境教育的視点で生かせるかは保育者にかかっているとす。具体的には自然の循環性を意識したり、水環境やゴミ問題など生活面で環境問題や保全のあり方を無理なく幼児に伝えることもできるとした。すなわち、(1)環境教育的視点で従来の保育を見直すことが必要で、(2)幼児の生活全体の中で環境教育が可能とした。

以上では、幼児期の環境教育として生活全体での環境教育と新たな自然とのかかわり方の可能性が示された。これら以外にも、生活全体を意識することを認めた文献として、まず、関口らが幼児に経験させたい環境教育の内容として“環境を大切にしたり、汚さないようにしたりする態度”や“環境そのものの実態や変化に関心を持ったり、気づいたりする”など4点をあげ、自然体験だけではなく、保育の生活全体での環境とのかかわりから環境問題やその対応としての生活行動の育ちまで含めて意識化できるとした<sup>453</sup>。そして、そのためには“保育者の姿勢”が重要とした。近藤は、生活も含めた視点や感性を重要とし、幼児期の環境教育の課題は発達段階に related した具体的内容を明確にすることだとした<sup>454</sup>。白石は、“自然体験と生活体験などの積み重ねが重要”で、“問題解決のための課題や

方法を見出す能力”や“環境の改善や保全、創造に主体的に働きかける態度や参加のための行動力”を育て、“幼稚園での幼児の自発的な遊びから、環境教育的な要素に保育者が気づき意図的にその場その場で援助していく”こと、すなわち、保育者の意識が重要だとした<sup>455</sup>。以上の保育の生活全体が環境教育とする立場の文献からは、「自然との新たなかわり」・「生活」・「保育者の意識」・「感性」というキーワードを抽出できる。

1990年代後半には、以上の二つに大別される立場を超える提案がなされた。まず、三つめとして環境教育の変遷に応えた今村が、環境教育と保育を結ぶ際の視点には自然体験・生活体験・共生体験があるとした<sup>456</sup>。そこでは自然体験を基本的な軸にし生活体験の中に消費者教育や道徳教育の側面を盛り込み、“仲間みんなと一緒に何かをすることに喜びを感じることに価値をおく”共生体験を加えるとした。また、この考えに基づいた保育者養成校での環境教育実践を報告した<sup>457</sup>。岩田は環境教育を明言した保育実践を報告したが、“環境教育は他のものへの気づきを促すところから出発する”<sup>458</sup>としている。他のものとは物だけではなく、他の生物・自然・人である。また、教師の変容が重要なことや平和教育・人権教育ともつながるとされている。活動は自然とのかかわりから出発しているが、エコロジカルな自然観を意識したり、生活や共生という要素も取り込むなど環境教育の変遷にも応えたものとして評価できるだろう。

四つめが、保育学の立場から環境認識の発達という視点で幼児期の環境教育をとらえるべきだと議論を展開した小川の提案である。すなわち、幼児自身の“体験への気づき”、あるいは、“周囲の世界へのかかわりへの気づき”を環境教育の起点、環境認識の成立ととらえて、結果として幼児期の環境教育は保育の基本“環境を通しておこなう教育”そのものであるといってもさしつかえないとした<sup>459</sup>。そして、幼児を主体にして考えるべき保育で、環境教育的内容を幼児に経験させるという発想法に疑問を呈し、井上が提案した生活教育や自然教育という分類<sup>460</sup>を批判した。伊藤・井上亘・小川<sup>461</sup>の幼稚園の環境教育の実践事例でも同様の考え方が示されている。

以上の他にも、幼児・保育と環境教育という言葉を用いた文献はあるが、それらは幼児期の環境教育がどうあるべきかに踏み込んでいない。しかし、上で洗い出した立場やキーワードを支持する内容はみられるので以下にあげておく。まず、幼児期の環境教育として自然体験が重要という立場からは、大澤が幼稚園園庭の樹木の現状を調査し<sup>462</sup>、環境教育の視点から園庭に植栽したい樹種を提案した。また、上久保・西村は鎮守の森の自然環境の豊かさを保育環境に加える有用性を<sup>463</sup>、清水・高見・足立・荻野・田中は地域における「ム

ッレ教室」の意義を述べた<sup>464</sup>。

幼児期の環境教育は自然とのかかわりだけではないという立場として、子どもが生活する地域での「野外」にこだわった共同保育所での野外教育実践を報告した石田が、自然だけではなく子どもの暮らす地域に密着した様々な場面での直接体験が環境教育の基盤として重要とした<sup>465</sup>。徳本は、幼児教育専攻学生が環境問題を研究した上で創作劇をつくるという授業の実践報告で、幼児期の“環境教育の実践は身近な動植物への興味や関心を高めることといった次元に留まっている”<sup>466</sup>と評した。遠藤・金崎は、園庭の自然環境の調査報告で幼児期の環境教育は“保育全体を通して総合的に行うことが望まし”く、“自然体験と生活体験の両者が重要”とした<sup>467</sup>。生涯家政教育という視点から幼児期の環境教育を考えたいとする香川・西野・住田らはリチャーズの思想を高く評価し、環境に与える影響に配慮した生活教育は環境教育そのものだとした<sup>468・469</sup>。

幼児期の環境教育のあり方には言及していないが、保育者養成の重要性を述べたのが、養成校の授業によって保育者志望学生の環境認識が変化すると報告した松永<sup>470・471</sup>と養成教育に直接的な自然体験と公害問題やリサイクル問題などの学習が求められるとして環境教育への意識の高い保育者養成が重要だとした西谷<sup>472</sup>である。他に、井頭が養成校の学生の環境問題に対する関心について報告し<sup>473</sup>、石川は ISO14001 を取得した養成校の学生の方が身近な生活レベルでの環境意識が高いと報告した<sup>474</sup>。

1990年代から現在までに幼児期の環境教育を扱った国内の文献は以上である。こうして概観すると、幼児期の環境教育を取りあげながら、そのあり方について述べたり議論を展開した文献は意外に少なく、公表されているとはいえ目に触れにくい大学紀要等に掲載されたものが多い。また、1990年頃から蓄積されてきたにもかかわらず先行文献への言及がなく、自らの主張を展開するだけのものが目立つ。これは先行研究で提示されたことに対する発展的議論が欠けてきたことを意味している。さらに、様々な視点から研究を継続して発展させた例も少なく、幼児期の環境教育という課題が上述の研究者の多くにとって一過性の関心対象でしかなかったことを示している。加えて、幼児期の環境教育の必要性やあり方を語る際に、それを支持する背景的な知見への言及もほとんどなく、説得力に欠ける。そして、著者のほとんどが保育者養成にかかわる大学等の研究者で保育の実践者ではなく、現場保育者と共同での実践的研究もほとんどない。小川の理論的論文<sup>475</sup>と伊藤・井上<sup>476</sup>・小川の実践的論文<sup>476</sup>が呼応しているのが唯一の例である。これらのことから、1990年代に出された幼児期の環境教育についての理論的言説は、個別に自説が主張され

るだけで、発展的議論がなされず、結果として現場に影響力をもつには至らなかったといえるだろう。

以上のように日本の幼児期の環境教育研究も、国外と同様、幼児期の環境教育に焦点を絞った研究は多くはない。とはいえ、多面的な継続的な研究や実践的な著書もあり、また、保育者養成にかかわる大学等の研究者の一部が環境教育への関心を持ち続けてきたことも確かである。

#### 第4節 幼児期の環境教育研究の環境教育観・環境観・自然観

##### (1) 現在までの幼児期の環境教育をめぐる動向

第1節から第3節で、環境教育分野において幼児期が、また、保育において環境教育がどのように位置づけられてきたか、そして、幼児期の環境教育を主題とした先行研究の動向を整理した。

まず、環境教育分野の幼児期の位置づけは、開始期が幼児期であることについては共通理解があるものの、具体的な内容や方法が提案されたことはなかった。この理由として考えられるのは、既に確立している公的な教育制度の中の教育から環境教育を考えることが容易で取り組みやすいからではないだろうか。初等教育や中等教育は、誰もがその存在価値を認める場所であるが、保育は教育という側面も含みながらも、その評価は多様で、経済協力開発機構(OECD)の報告でも“幼児の「保育」と「教育」にかかわる政策はしばしば個別に発展を遂げてきた”とされて、国ごとの差異が大きい教育分野であることが指摘されている<sup>77)</sup>。保育は、先進諸国にあつてさえ、制度が国によって異なり、学校教育制度の中に完全に組み込まれてはいない。保育の内容と方法は小学校教育の内容や方法とはかなり異なるために、取り組みが進みにくいかもしれない。そして、国際的には保育自体の価値を認めさせることが、そして、国レベルでは、それぞれの保育制度の中での保育の質の向上が重要な課題となっている。保育の中に環境教育が入り込むためには、国単位で保育が制度として確立していることが前提で、次に国として環境教育を教育制度の中にどう位置づけているかが影響する。例えば、国レベルの保育制度が確立しているスウェーデンでは環境教育の評価も高く、結果として保育にも環境教育が意識されている。上記の OECD の報告でも、スウェーデンは「教育」と「保育」が統合されていること、質の高い保育者養成をしていること、多額の公的資金が供与されていることなどからその先進性を高く評価さ

れており<sup>478</sup>、保育制度の成熟度が高い。スウェーデンのように保育が教育制度の中に組み込まれ、また、国レベルで持続可能な社会の形成が意識され、教育も含めてあらゆる分野でそれに取り組もうとするような恵まれた状況下においてのみ、幼児期からの環境教育に関心が向けられるのであろう。一方、イギリスや日本では、保育制度は確立していても国としての環境教育の評価が低く、保育内容にまで環境教育は意識されていない。これは保育制度の問題というより、環境教育がその国でどこまで重視されているのかという問題であらう。

日本の場合は、教育制度の中に組み込まれている保育施設は幼稚園だけである。また、環境教育や持続可能な開発のための教育も実践の場として小学校から高等学校までの教育機関が主として想定されており、保育現場がそれらを意識しなくてはならないととらえるだけの提案は、環境教育側からはなされていない。したがって、日本の保育現場は環境教育や持続可能な開発のための教育を重要な課題と受けとめていない。これは、研究領域としての保育学も同様である。アメリカやオーストラリアでは、保育関係団体が1990年代から幼児期の環境教育を保育の課題の一つと認め、ブックレットを発行したり、一般向けの雑誌に環境教育という名称で分類枠を作るなどの動きがあった。ヨーロッパでは保育関係者と自然保護団体の関係者による実践レベルでの共同作業がみられる。欧米では国家レベルでの動きとは無関係に、研究者や実践者の団体が幼児期の環境教育の存在を受け入れている。

しかし、こうした動きは日本ではほとんどなく、日本保育学会や保育関連団体にはそのような動きは見られない。例えば、日本保育学会は、大会の研究発表の申し込み時点で発表区分を選択することになっているが、学会から提示された発表区分に1994年度から“教育課題”が新たにもうけられ、その注釈として括弧付きで“生涯教育、国際理解教育、環境教育等”と示されていた。ところが、2004年度以降、そこから“環境教育”が省かれてしまった。既に環境教育の実践が普及したために特別な課題ではなくなったというわけではない。保育学会の主要な研究者にとって保育課題としての関心対象ではなくなったということであろう。また、学会誌である『保育学研究』誌は毎年テーマをあげて特集を組むが、1991年度に「国際化と保育」、1999年度に「幼児の多文化教育」をあげ、国際化にかかわる教育課題に高い関心を示しているが、環境や自然がテーマとして取りあげられたことはない。つまり、日本の保育学研究にとって環境教育は重要な課題ではないのである。この点は、日本独自の課題として別途に検討が必要であらう。

環境教育は幼児期への関心が薄く、保育は環境教育への関心が薄い。その間隙は広いというのが現状であり、幼児期の環境教育の先行研究でも、幼児期の環境教育は看過されている・研究も進んでいないと指摘されてきたのである。ところで、国際的にも国内的にも1990年代から幼児期の環境教育についての研究報告や実践ガイドなどの保育者向けの文献が出始めたが、これらの著者たちは、ほとんどが保育にかかわる研究者や実践者である。つまり、教育研究や実践の軸足が環境教育ではなく、保育にある。その上に環境教育への関心もあるという層が、幼児期の環境教育の研究を牽引してきたことになる。研究者や実践者の出身分野による関心の違いが、その研究分野の研究対象に影響するのは当然のことであり、環境教育研究に携わる層は、自然科学や環境科学分野、理科教育、科学教育分野の研究者が多い。そして、環境教育の展開過程からもわかるように日本の場合は公害教育系や市民運動系の出自で社会教育への関心が高い層ももう一つの牽引役を担ってきた。これは、環境教育にかかわる研究者や実践者の中に保育にかかわる層が薄いことを意味する。したがって、環境教育研究者は保育への関心や理解が浅く、保育や幼児期が研究対象になりにくいと考えられる。

また、日本の環境教育の別の側面として、政府が示してきた環境教育のガイドラインにおける環境教育が、1980年代から常に「環境保全」を前面に打ち出した環境教育であり続けていることも関係すると考えられる。そのような環境教育は、“持続可能な社会の構築”という修飾語句を付け加えたとしても、環境問題の解決を目指した「古典的な環境教育」から抜け出せない。そして、環境教育を環境問題の解決を目指した環境保全のためのものにとらえるから、幼児期にはその前段階としての感性を使った自然体験という提案しかできず、新たな幼児期の環境教育の実践像を具体的に示すことができないのではないだろうか。

一方の保育分野については、心理学系や教育学系を出自とする研究者が多く、子どもの発達や教育学用語としての環境への関心は高いが、自然科学や環境科学への関心が低く、環境教育に関心を示す層が薄いと考えられる。アメリカの Wilson は自らの論文の目的を“two areas of education”<sup>479</sup>である環境教育と保育の“pairing”であるとし、オーストラリアの Davis も “It explores the links between early childhood education and environmental education and proposes some ways to strengthen these”<sup>480</sup>としている。互いに相手に対して関心が低い環境教育と保育の両分野をどうつないでいくのか、これは国外・国内を問わず、幼児期の環境教育にかかわる研究者が一様に課題ととらえていることなのである。

## (2) 現在までの幼児期の環境教育研究の環境教育観・環境観・自然観

それでは、1990年代から少しずつ蓄積されてきた国外・国内での幼児期の環境教育の研究で分野では、環境教育や環境、自然という概念はどのように理解されてきたのであろうか。

[国外]

まず、国外の先行研究で中心的存在であるアメリカの Wilson の文献は 1990 年代前半から中盤にかけて集中しているが、世界的な環境教育の動向は、まだ、持続可能性のための教育へ完全にシフトしていない段階、「SD 概念に対応する環境教育」の時代であった。そして、Wilson の文献には持続可能性のための教育のニュアンスはまだ出ておらず、“environmental education at any level of development is designed to enhance one’s understanding of the natural world and to impact positively on attitudes, values, and behaviors. The ultimate goal of environmental education is the development of an environmentally literate and concerned citizenry who will relate to the natural world in a responsible and caring manner”<sup>481</sup> というように、どちらかという「古典的な環境教育」のとらえ方である。しかし、1990 年代後半以降にオーストラリアで蓄積されてきた文献では、1997 年の Elliott & Emmett による “Snails Live in Houses Too”<sup>482</sup> では、やや古典的な環境教育のとらえ方のニュアンスが感じられるものの、2003 年の Davis & Elliott による “Early childhood environmental education: Making it mainstream”<sup>483</sup> になると “sustainability” という言葉が明示されている。また、同じくオーストラリアのニューサウスウェールズ州環境保護局 (EPA) が 2003 年に出版した Elliott による “Patches of Green”<sup>484</sup> では、環境教育が何かという説明はないが、出版元の EPA の “Learning for sustainability NSW Government Environmental Education Plan 2002–05”<sup>485</sup> では、環境教育は “any process or activity that assists the development of awareness, knowledge, skills and attitudes leading to environmentally responsible practices and behaviour. The term ‘education for sustainability’ refers to holistic and integrated environmental education that leads to the development of a sustainable society.” と説明されている。第 1 章に示したようにオーストラリアの環境教育は自然に重点を置いた持続可能性のための環境教育である。EPA 自体が環境保全を目的とした組織であり、あくまでもそのための環境教育というスタンスをとっているのも確かであるが、環境問題と環境保全を前面に打ち出した「古典的な環境教育」に留まっておらず、同時に持続可能性のための教育も意識されている。ただし、そこでは ESD で

はなく、持続可能性のための教育 (education for sustainability) という表現が使用されており、UNESCO の ESD の定義とは少し異なるとらえ方である。それも 1970 年代以降変容してきた環境教育の一つの形であることは確かである。

それでは、環境という概念はどうであろうか。日本では「環境を通して行うもの」が保育であり、子どもの発達を見る視点としての領域の一つが「領域環境」であるなど、教育学用語としての「環境」を最重要な概念として打ち出している。しかし、海外の文献やガイドラインを見る限り、こうした「環境」概念の特別扱いはみられない。例えば、国家単位の教育課程をもつイギリスとスウェーデンをみると、まず、イギリスの教育課程で発達の目標としてあげられているのは、“personal, social and emotional development”、“communication, language and literacy”、“mathematical development”、“knowledge and understanding of the world”、“physical development”、“creative development”という 6 つであり<sup>486</sup>、スウェーデンでは 16 の目標が分類されずに並べられているが<sup>487</sup>、それらに environment という言葉は出てこない。もちろん、子どもを取り巻く外界という文脈で教育学用語としての environment を使うことはあるが、“social environment”や“home environment”、“community environment”、“education environment”、“learning environment”というように具体的に修飾語をつけて表現したり、“material”や“space”、“equipment”のような保育環境を形成する具体的な要素をあげることも多い。日本のように環境という言葉が、修飾語もなしに様々な文脈で繰り返し使用されて前面に打ち出されることはないのである。いずれの国も子どもの遊びや主体性を重視し、発達理解や保育の方法において日本と違いがあるわけではない。しかし、その違いをあえて抽出するなら、保育実践における環境の位置づけが違うといえるかもしれない。「環境を通して行うもの」を保育方法の理想として前面に打ち出す日本の保育では、保育者の教育的意図→環境→子どもの発達という筋道になるが、上述の両国のガイドラインでは保育者の教育的意図→子どもの発達と直接的であり、環境はその筋道を考える際の一つの要素にすぎない。したがって、海外の保育のガイドラインや文献を見る際に、環境という言葉の定義づけや「現代用語」としての環境との区別は特に必要ではない。環境という言葉をめぐる想定される混乱は環境という概念を最重要とする日本の保育独自の問題といえる。

次に、自然のとらえ方はどうであろう。海外にも幼児と自然とのかかわりを評価する文献はある。例えば、Rivkin は、自然豊かな校庭が子どもの発達に重要であることを論じているし<sup>488\*489</sup>、Fjortoft は、戸外での遊びが運動能力の発達に影響することを示して幼児の

遊び場としての自然環境を評価している<sup>\*490</sup>。しかし、そこには、子どもの発達にとって自然がよいという記述はみられるが、その際に触れ合ってもらいたい・気づいてもらいたい自然の性質についての記述はない。これらの文献には環境教育という言葉は使用されておらず、子どもの発達にとって有用な自然というとらえ方である。一方、幼児期の環境教育の文献に現れる自然とのかかわりは、子どもの発達に寄与するだけではなく、環境教育の目指すところにつながるととらえられる。例えば、Wilson は、幼児期の環境教育の目標として6項目をあげているが、そのうちの二つが、“To become aware of the concepts of cycles, diversity, and interconnectedness in nature”と“To develop an awareness that people are a part of the natural world, not separate from it”である<sup>\*491</sup>。自然の循環性、多様性、つながりという特質と人間がその一部であることが明記されている。また、Davis も、自然とのかかわりが子どもの発達の様々な側面に寄与することを評価しながらも、それだけではなく、“significant environmental lessons to be learned regarding sharing nature with other species, nurturing native plants and animals and taking responsibility for the maintenance and protection of habitat”とする<sup>\*492</sup>。ここでも人間が他の生物と自然を分かちあっているととらえられている。こうした人間も含めた生態学的な視点からとらえた自然の特質をあげるのは環境教育の自然のとらえ方そのものである。

#### [国内]

日本の先行研究において、文献はそれなりに蓄積されているものの環境とは何かを分析したり、環境教育とは何かを定義づける試みをしたものは、井上<sup>\*493\*494\*495</sup>や小川<sup>\*496</sup>、今村<sup>\*497</sup>以外にはほとんどない。あたかもそれらの言葉が誰からも共通理解される概念として既に存在しているととらえられているかのようである。しかし、環境教育や環境という概念に多義性があることは既に示したところである。そして、その多義性が幼児期の環境教育のあるべき姿に違いをもたらしていると考えられる。日本の先行研究であるべき姿として提案されてきたのは、(1)自然体験が重要、(2)自然体験だけでなく生活体験も含めた生活全体での取り組みが必要、(3)自然体験・生活体験に加えて共生体験も必要、(4)「環境を通して行うもの」という保育の基本そのもの、以上の4つに大別できる。日本の環境教育の公的な指針といえる『環境教育指導資料』に示された環境教育の目的は“環境問題に関心をもち、環境に対する人間の責任と役割を理解し、環境保全に参加する態度および環境問題解決のための能力を育成すること”であり、これは、本論文でいう「古典的な環境教育」の

考え方であり、この資料では、幼稚園教育では“自然との触れ合いなどから自分たちを取り巻く環境を大切にする力が育っていくようにする”として自然体験が前面に出されている<sup>\*498</sup>。上の(1)の立場はこれに近いとらえ方である。

しかし、現在の環境教育は国際的には持続可能な開発のための教育(ESD)の一端を担うものととらえられている。持続可能性が社会的公正に基づくことが前提である以上、貧困や平和、人権などの課題とも無関係ではいられない。こうした環境教育の変容をふまえて、環境とかかわりながら発達し、そのかかわりの総体によって環境のとらえ方の基盤が形成される幼児期の環境教育も自然とのかかわりだけではなく生活全体を環境教育に絡めていくべきであるという立場が、上述の(2)~(4)にあたる。

それでは、(2)~(4)の違いは何か。まず、このうち(2)と(3)に大きな違いはない。なぜなら、どちらも保育者側からの保育をみる視点の分類だからである。(4)の立場に立つ小川は保育の場における子どもの活動は主体的なもので、井上<sup>\*499</sup>の提案した自然教育と生活教育という分類自体が大人が環境教育を与えるとする思考法に立つと批判した<sup>\*500</sup>。井上の提案は複数の文献で賛同されて一つの役割を果たしたといえ<sup>\*501\*502\*503</sup>、今村<sup>\*504</sup>の共生体験という視点は上述の環境教育の変容に応じて加えられた提案だといえる。しかし、保育者が自分の実践に対して自然教育をする・生活教育をすると分類して考えたり、あるいは、子どもの活動内容を自然体験や生活体験と分類し、それぞれの活動をさせようと画策したり、目の前の子どもの活動を分類しようとするなら、その行為が子どもの主体的な活動を分断化する可能性がある。そう考えると、自然教育(自然体験)・生活教育(生活体験)、今村の提案を加えれば共生教育(共生体験)と分類する手法は、保育者が環境教育を意識する入り口として一時的に有効でも、実践には効力をもたないということであろう。実際に保育の実践者による環境教育の受けとめ方からもそれがわかる。例えば、科学教育研究フォーラム主催の幼少関連シンポジウム第4回で幼稚園教諭の赤石は“幼稚園教育は、そのすべてが環境教育”<sup>\*505</sup>とし、自然とのかかわりの背景としての生活や保育者の質に目を向けることが重要だと述べている。同じく第6回でも幼稚園教諭が幼稚園では活動そのものが環境教育であるとする発言をしている<sup>\*506</sup>。つまり、これらは保育全体で環境認識を育てることが幼児期の環境教育という小川のとらえ方に通じるもので、現場の実感を伴ったものだといえる。とすると、この点に応えない理論的言説は現場への影響力をもたないことになる。

それでは、幼児期の環境教育は小川のいう「環境を通して行うもの」そのものだととしてよ

いのであろうか。確かに、幼児期は環境認識の基盤形成の時期である。そして、保育の営みの中で子どもの環境認識は育つことから、理想的な保育環境で理想的な保育者が“環境を通して”保育すれば、それ自体が幼児期の環境教育になる。さらに、保育は常に理想的な保育の営みを追求しているはずであるから、「環境を通して行うもの」である保育はそのまま環境教育になるはずである。「環境を通して行うもの」である保育が環境教育そのものなら、幼児期の環境教育をあえて課題としてたてる必要はない。しかし、環境問題は現実存在し、それが環境教育の存在する理由でもある。本来、学問や教育は人間が環境を知り、その認識を深めるものとしても機能するべきで、それが理想的に機能したなら環境教育という課題そのものが生まれなかった世界になっていたはずである。ところが、現実には環境問題は他の問題と同様に常に人類史と共に局所的に存在し続け、前世紀には地球規模の環境問題が生まれた。先進国を中心に学問や教育が大衆化した前世紀にあっても、それらの先進国を起点として新たな様態の環境問題を生み出したということは、人間の環境認識とそれに基づくかかわり方に問題があった、すなわち、それ以前の学問や教育の枠組みに誤りがあったとすべきである。人権教育などの教育課題が存在するのも同じ理由からであろう。したがって、「環境を通して行うもの」である保育自体が環境認識を形成していく営みであるからそこには既に様々な課題への対応は取り込まれているとするより、現実を前提に多様な教育課題を意識しながら保育をとらえ直す方がより有効だと考えられる。以上の議論をふまえると、(2)から(4)の立場は、環境教育のとらえ方の相違ではなく、保育のとらえ方及び環境概念の解釈の仕方の違いによると判断できる。

#### [幼児期の環境教育研究の課題]

以上の通り、幼児期の環境教育の先行研究の環境教育観は、国内外とも環境教育の変容に伴って変化してきたが、現在では持続可能性のための教育の一端を担うものというとらえ方が優勢で、自然体験も重要だが、保育の生活全体で環境教育を行うという立場が示される。しかし、2000年代の環境教育を「混迷する環境教育」としたように、ESDと環境教育の現時点での関係性を考えた場合、環境教育は環境・経済・社会のうちの環境という柱にかかわる教育として、今後、自然環境とのかかわりが強調されていくこともあり得る。日本の『環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律』でも、自然環境とのかかわりしか視野に入れておらず、ESDのニュアンスはほとんど読めない。国内外とも今後環境教育が自然教育へと揺り戻されるのであれば、幼児期の環境教育も自然体

験だという立場に戻される可能性もある。いずれにせよ、幼児期の環境教育のあり方は環境教育をどうとらえるか・保育という営みをどうとらえるかによって異なることが明らかであり、幼児期の環境教育を検討する場合には、これらの点を示す必要がある。

環境という言葉については、保育の環境概念の扱い方が日本と国外では異なる。国外では、環境という概念は日本の保育のように重視されておらず、環境という言葉がそのまま環境教育で使用する「現代用語」としての環境として使用されることも、教育学用語としての保育環境という意味で使用されることもある。ただし、保育環境についての文脈では環境という言葉に別途の修飾語がつけられることも多く、文脈から容易に識別できる。しかし、日本の場合は、保育環境という場合に環境と表すことが通常で、それが非常に重視されているために、環境教育を意識した際に環境という言葉のとらえ方に混乱が生じる可能性がある。これは、日本の保育独自の問題だといえよう。

そして、自然のとらえ方については、環境教育分野では自然の循環性や多様性、人間とのつながりなど、生態学的なとらえ方が重視されているが、環境教育の観点が意識されない保育の分野では子どもの発達にとっての自然の価値は評価されても、生態学的な自然観は重視されていないという点が指摘できる。環境教育の観点からどのように自然をとらえるのが望ましいのかを示してきたのは、アメリカの Wilson やオーストラリアの Davis ら、日本では井上<sup>507</sup> であり、いずれも幼児期の環境教育研究を継続的に進めてきた研究者である。自然体験が重要であるという指摘は多くの先行研究に共通してみられたが、今後、幼児期の環境教育を検討する場合、環境教育で重視される自然の循環性や多様性、人間と自然とのつながりなど生態学的な観点からの自然のとらえ方を意識しておく必要がある。

もう一点、注視しておきたいのが、保育と環境教育という異なる教育分野の目的における射程の違い、子どもの発達をどこまで見据えるかという違いである。環境教育を意識した場合には、幼児期の自然とかかわる価値が、その子どもの発達の観点からだけでなく、その子どもが将来の社会を形成する大人になることまで意識し、より広い視野からとらえられていることが共通している。保育は幼児期のよりよい育ちを求める営みであるが、環境教育は生涯発達の中のそれぞれの時点での目標を持つ営みである。幼児期の環境教育も、幼児期の目標はあるが、その先に持続可能な社会を形成する大人になることまでが見通されている。保育はその射程が幼児期だけに限定されており、その期間の子どもの発達だけに関心が向けられている。この点が保育と環境教育の違いとしてあげられる。

しかしながら、本来、保育の理論家たちは子どもたちが将来どのような大人になるのか

を常に意識しながら、幼児期の重要性を語ってきた。例えば、Comenius や Rousseau、Pestalozzi、Froebel らは幼児期の教育だけを対象としたのではなく、人間の教育について語り、その中の幼児期の重要性に注目したのである。ところが、現在の保育が理論や保育内容を語る場合に、そうした長期的な射程を意識することはほとんどない。幼児期の育ちが生涯にわたってどのように影響していくのかは容易に実証できることではないが、保育内容を考える際にも、幼児期だけの育ちだけではなく将来の社会を形成する大人を育てるという観点を意識する必要があるのではないだろうか。

## 第4章 保育実践にかかわる実態分析



幼児期の環境教育は日本の保育実践において、どのようにとらえられてきたのであろうか。第1章～第3章の分析結果をふまえれば、日本の保育実践で環境教育の実践が意識されたり、それに相当すると判断できるような活動がなされてきたとは考えにくい。また、1989年改訂の『幼稚園教育要領』以降、日本の保育は環境という概念を非常に重視するようになったため、環境という言葉をめぐる混乱も予想される。本章では、1989年以降の日本の保育実践の実態がこれらの予想と合致するものであったのかどうかを明らかにする。

小学校から高等学校までの教育と異なり、保育には教科やそれによって規定される学習内容、子どもの使う教科書などは存在しない。また、保育は環境を通して行われ、子どもの立場からは遊びを通して学ぶものとされており<sup>508</sup>、保育実践では保育者が保育環境を構成し、そこで繰り広げられる子どもの活動(遊び)を援助する。保育環境の構成や援助の内容についての詳細な規定もなく、個々の保育者が活動を計画し、環境構成を決定していく。そのため、保育者の考え方や意図が具体的な実践内容に大きく影響するのである。そこで、ここでは子どもの経験する活動内容だけではなく、保育者の取り組みや考え方、保育者養成教育なども分析対象とする。具体的には、(1)保育者による環境教育のとらえ方の実態、(2)子どもの活用や園庭の状況などの保育の実態、(3)保育者養成教育における環境教育的内容の導入実態、(4)保育者志望学生の環境教育経験、環境問題や自然に関する意識の実態を明らかにすることにした。

## 第1節 保育者の環境教育のとらえ方の実態

本節では、保育者が環境教育をどのようにとらえているのかの実態を明らかにする。第1章で示したように、日本において環境教育が小学校から高等学校に至る学校教育機関に導入され始めたのは1990年代であった。しかし、第3章で明らかにしたように保育のガイドラインでは、“環境を大切にする”という意義が1989年の『幼稚園教育要領』改訂時の解説書に示されたものの<sup>509</sup>、環境教育という概念は明示されていない。したがって、保育のガイドラインに示されなかった環境教育は、保育者にとって関心の対象にならなかったと考えられる。また、同じ1989年の『幼稚園教育要領』で保育の基本としての「環境を通して行うもの」と発達を見る視点としての「領域環境」が示されたことで保育にとって環境は重要な概念の一つとなった。そのような状況下で、環境教育という概念が示されれば、環境という言葉をめぐる混乱が予想される。そこで、まず、保育者が環境教育をどのよう

にとらえているのかの実態を解明することにした。

## (1) 環境教育という概念の認知度

### [方法]

1997年8～9月に兵庫県内の公立・私立を合わせた全幼稚園812園(1996年度『学校総覧』による)に質問紙調査用紙を郵送し、各園につき園長・主任・担任の3名(計2436名)に回答を依頼した。回答数は、調査を依頼した全幼稚園812園中443園(回収率54.6%)、回答者では2436名中977名(回収率40.1%)であった。

### [結果と考察]

環境教育という言葉について、8割を超える回答者が“知っている”と答え、そのうち約9割が保育に環境教育を導入する必要があると答えた(表4)。しかし、環境教育という言葉に対して持っているイメージをたずねると、“環境を通して行う教育”を選択した回答者が最も多く、次に“人間を取り巻く環境を理解するための教育”を選択した。環境教育

表4 環境教育という概念の認知度

#### [a] 「環境教育」という言葉を知っているか

項目	回答者数
知っている	822(86.7%)
知らない	126(13.3%)

#### [b] 「環境教育」を保育に導入することは必要だと思うか

項目	回答者数
思う	722(87.8%)
思わない	8( 1.0%)
わからない	72( 8.8%)
無回答	20( 2.4%)

#### [c] 「環境教育」という言葉に対して持っているイメージ

項目	回答者数
環境を通して行う教育	347(44.8%)
幼児を取り巻く環境を理解するための教育	54( 7.0%)
環境問題を解決するための教育	68( 8.8%)
人間を取り巻く環境を理解するための教育	296(38.2%)
その他	10( 1.3%)

育について知らないとした教諭が1割強おり、また、半数近い回答者が“環境を通して行う教育”を選択したことから、1989年以降「環境」という言葉が重視され、多用されているために用語上の混乱があったこと、1990年代において幼稚園では環境教育という言葉自体が十分に理解されていなかったことが確認できた。

次に、自然や環境に触れ合う保育に対する回答者の考えをた

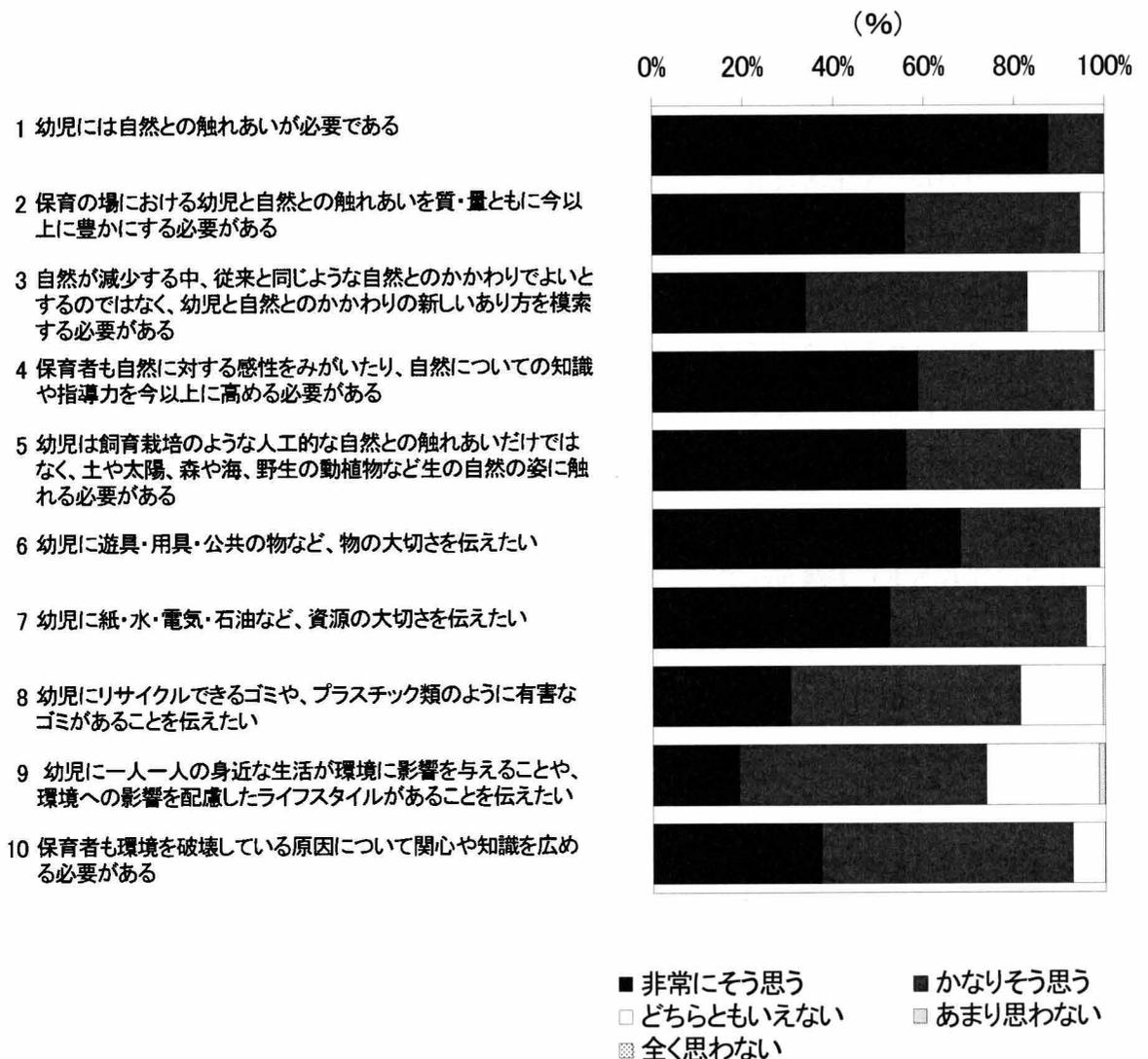


図3 自然や環境に関わる保育についての保育者の考え方

ずねたところ(図3)、従来から保育内容として取りいれられてきた“1 幼児には自然との触れ合いが必要である”という項目に対し回答者全員が“非常にそう思う”または“かなりそう思う”と回答した。また、“6 幼児に玩具・用具・公共の物など、物の大切さを伝えたい”という項目もほとんどの回答者が同様に回答した。そして、2・4・5・7・10の5項目は9割を超える回答者が“非常にそう思う”または“かなりそう思う”と回答した。しかし、幼児期の環境教育への考え方を問う質問項目のうち、“3 自然が減少する中、従来と

同じような自然とのかかわりでよいとするのではなく、幼児と自然とのかかわりの新しいあり方を模索する必要がある”・“8 幼児にリサイクルできるゴミや、プラスチック類のように有害なゴミがあることを伝えたい”・“9 幼児に一人一人の身近な生活が環境に影響を与えることや、環境への影響を配慮したライフスタイルがあることを伝えたい”の3項目では“非常にそう思う”や“かなりそう思う”を選んだ回答者は7～8割だった。自然とのかかわりや生活習慣として物を大切にすることなど保育で従来認められてきた内容は、ほとんど全員の幼稚園教諭がその必要性を理解し、よく実施されていた。しかし、幼児期からの環境教育を意識して、新たな自然とのかかわり方を考えたり、環境に配慮した生活行動を伝える必要性については、7～8割の教諭が肯定的にとらえてはいるものの全体が認めているわけではなかった。すなわち、環境教育の観点から保育をとらえ直すことについては、共通認識ができていないといえるだろう。

以上のことから調査時点では、環境教育という概念の理解は不十分で、環境教育に相当する内容もあまり実践されていなかったといえる。先行研究においても、田尻らによる福岡県の幼稚園及び保育所対象の調査で環境教育という視点で見た場合の実態の不十分さが明らかにされ<sup>310</sup>、関口らによる関東の幼稚園教諭対象の調査でも環境教育について関心や課題意識は高いが、保育者によって理解の程度に違いがあるとされ<sup>311</sup>、本調査と同様の結果が報告されている。

## (2) 環境教育についての考え方

上記の調査で用いた調査紙に自由記述欄を設け、自然や環境とかかわる保育活動や調査項目、調査内容などについて、自由に記述していただいた。同時期に補足調査として神戸市内の公立・私立合わせた全認可保育所153園にも同じ調査用紙を郵送配布し、同様の調査を実施した。その結果、回答園は幼稚園・保育所あわせて524園(回収率54.3%)、回答者は1173名(40.5%)となり、そのうち496名(回答者中の42.3%)が自由記述欄に意見や感想、自らの実践報告などを記述した。ここでは、それらの記述の中から、自然や環境とかかわる活動や環境教育、環境教育を導入する際に妨げとなる要因などについての保育者の考え方を読み取り分析することにした。まず、「自然とのかかわり」・「保育者」・「地域環境」・「子ども」・「保護者」・「その他の社会的要因」・「幼児期の環境教育」という7つのキーワードのもとに、自由記述欄に書かれた内容を分類した。回答者の記述のうちキーワードについて述べられている部分を「だ、である」調に変換して引用した。

[自然とのかかわり]

幼児期にこそ自然とのかかわりが必要で、子どもの育ちにとって欠かせないという回答者の意見が多く示された。“子どもたちが自然に触れ、新しい発見をしたときの目はすばらしい輝きをし、それは必ず大きな糧となり子どもの心に残ると信じている”、“幼児期には自然のなかで、虫を追いかけ、草花と遊ぶなど主体的に触れながら、心や体を弾ませ、様々な体験をしていくことが大切。そこから、自然を大切にすると心が育つ”、“自然の中で感性を育てることは心の教育そのものだと思う”、“自然は保育活動の根になる部分”、“自然環境の中で生活することは生きる力につながると思う”、“自然は子どもたちに大きな感動を与え、遊びを豊かにしてくれる”、“自然と触れあうことは、人工のおもちゃでは得られないものがある”などの意見である。

勤務園で自然をいかした実践をしていると報告した回答者も多かった。“自然いっぱいのところにある。自然環境のサイクルによって人間が生かされていること、人間だけの利益のために自然を壊すことのない気持ちを育てたい”、“自然に恵まれたところにあり、幼児教育環境としては申し分ない”、“自然に恵まれた敷地なので、子どもたちは嬉々として自然と遊んでいる。それにより、意欲、探求心、感性、思考力、などが育つ”、“自然に恵まれたところにあり、体験学習として自然との関わりがうまく取り入れられている”、“自然環境が残っている地域なので、それをいかした保育実践をしている”、“自然の中に出かけることを保育の重点としている”、“自然の中にどっぷりと浸かっている”、“自然を忘れがちになっていることに気づく”、“自然と触れあうことはとても大切。直接体験が重要なので戸外によくでる。身体によい生活環境、生活態度を幼少期から意識することも必要”、“自然一杯で、子どもたちものびのびとして中で過ごしている”、“自然豊かな山間部の小規模園で、のびのびと生活している”、“小規模園だが自然には恵まれていて、できるだけ自然との触れあいを大切にしている”、“幼稚園の真下に浜があり、第二の園庭。園児数が少ないので行動しやすく、いろいろな場に園外保育に出かけている”、“小規模園だが、ゆったりと自然と触れあう時間を過ごしている”などの記述があった。具体的な実践の取り組み内容を生き生きと表現した回答者も多かった。自然に恵まれた地域にあると利用しやすいのは当然だが、それを十分に意識し保育環境として利用している姿が伺えた。小規模園や少人数という記載が複数あったが、自然の中で遊ぶ場合に安全面や子どもの発見を受けとめ共感するための背景として、少人数クラスでの保育が有効だと示唆された。ある回答者は“定員を超えての保育をしていると、人的環境がとても大切と

感じてしまう”という記述を寄せ、自然とどうかかわるかなどの保育の課題を考える以前に十分な質の保育ができない状況にあることへのいらだちが読みとれた。

園としての考え方も重要なようだ。“個人として自然に関心があっても、勤務園を取り巻く環境や園の方針によって取り組めない場合もある”、“自然と触れあうのは必要だが、実施は難しい”、“頭では思っている、なかなか実行に移せない。時間もない”、“自然とかかわる時間と場所がない”、“自然体験をする場所、時間が与えられない”、“自然と十分触れあう時間がないのが現状”と、園の方針や教員一個人の力ではどうしようもない要因によって自然とかかわれないことを嘆く声もあげられた。一方で、自然に恵まれないながらも“園内で季節を感じられるように工夫(実のなる木、匂いのする木、ミカンの木でアゲハチョウを呼ぶ、雑草の生える区画、サツマイモやイチゴも園内で)”している例や、“自然の中と言い難いが、子どもは虫が好きでミミズや丸虫を探している。土を置き、草花を育て、虫を呼んでいる。固定遊具と土だけの庭では得られないものがある”と報告している園もある。このように園庭に自然を呼び寄せるには園としての方針が重要で、経営者や園長の考え方に大きく左右されるといえよう。

また、幼児期の環境教育として自然との触れ合いを考える場合に、従来とは異なるあり方を導入するべきかどうかを問う質問項目を組み入れたが、それに対して“子どもと自然との新しい関わり方？たっぷり触れ、遊べるなら十分では？あまり、練りすぎる必要はない”、“自然の中に子供を放してさえやれば、下手な大人の助言は要らない”という意見が出された。これらは自然の教育力を高く評価し、子どもが自然の中で十分に遊ぶことができればよいという意見である。一方、“ネイチャーゲームの有資格者がいて、取り入れている”という園や“個人的にネイチャーゲーム指導員に登録しており五感を使って知ることが大切だと学んだ。担任がそうだと不思議と子どもたちも関心をもつようだ”と個人としての取り組みを報告した例もあった。五感を重視した自然との触れ合いをするネイチャーゲーム、あるいは、その根底にある自然観は幼児期の環境教育にとっても役立つと思われ、それを評価し実践に取りいれている。“自然があるだけではなく、子どもがどう感じ、どう関わっていくかが問題”とする意見もあり、ただ豊かな自然の中で子どもと共に遊ぶだけでは十分ではないとする回答者もいた。

#### [保育者]

保育者、保育者集団、そして、管理職や経営者がどう考えるのが重要な要因だと多く

の回答者が意見を寄せた。“自然に恵まれていようといまいと、要は保育者、園の考え方が重要なポイントだ”、“教師が大切”、“教師自身が意識を深めることが必要”、“保育者のモラルにかかっている現状だと思う”、“田舎でも自然に恵まれない園もあり、保育者の感性が大切”という意見と共に、自分自身の反省から“興味のうすいことについては、後になって気が付いたり、声掛けが少なくなってしまう。保育者の影響は大きい”、“現場にはいったとき、自分の自然に対する知識のなさや体験の少なさを感じた”という声もあった。また、“教師がよきモデルとなるよう心がけている。自然を愛し、自然に生かされているという気持ちを大切にし、生活していきたい”とあったが、子どものモデルとなることを意識している保育者の姿勢の重要性に気づいている。また、“保育者自身が自然と親しみ、自然に驚く感性を持つべき。この年になっても身近な自然に驚かされることが多々ある”や“自然環境一つ一つに目を向けていくことは大変面白く、その発見のおもしろさを子どもたちと共感しあっている”という言葉からは、子どもと共感する保育者の姿勢、しかも、無理に合わせるのではなく、自分自身が面白く思うことが子どもの心も動かすというモデルとしての保育者のあり方がよく表れている。

しかし、一方で管理職という立場から若い保育者の変化を嘆く声も多い。“自分自身は意識しているつもりだが、若い先生にはなかなか伝わらず、生活のスタイルの違いを大いに感じる”(教頭)、“教育は人なり。人間性豊かな教師が少なくなりつつあるのが寂しい”(園長)、“若い保育者の意識不足を感じる。若い人こそイニシアティブを取ってもらいたい”(主事)、“今の若い保育者は野菜の苗も知らない。動物や自然の知識は体験によって身に付くから、今の若い保育者に期待するにも難しい面あり”(理事長)、“何と言っても教師の考え方一つにかかっている。担任にその気を起こさせるのが大変”(副園長)、“若い教師の目的意識や自然認識がたりないため、「行ったけど疲れた」という感想しかかえってこないものもある。目的意識をもてというと、生き物の命を奪う結果に終始しがち”(園長)、“重要な問題だと思うけれど、職員の啓発も難しい”(園長)、“若い教師は日焼けを嫌がったり、自然のなかですごく楽しさとか気持ちよさを知らないのではないか。(園長)”という声が寄せられた。

自然は身近でも物質的には恵まれない「もったいない」という言葉と共に育った世代中心の管理職と、物質的に豊かな時代に育ちながらも自然と遊び込んでいない若い世代の保育者とは、既に価値観に大きな落差があるようで、現場でもそれが自然にかかわる実践をする際の弊害となっているようである。養成校では保育環境としての自然の価値は教えら

れ、幼児期に自然とのかかわりは必要であると誰もが認めて、その重要性は知識の上では理解されている。しかし、管理職が嘆く若い保育者の変化は、そうした教育や知識だけでは不十分であることを示している。従来行われてきた飼育栽培活動や戸外活動といった保育活動においてさえ保育者としての資質の不十分さがあるということは、環境教育を意識した新たなかかわり方といった場合にはなおさら資質上の問題があると考えられる。

幼児期の環境教育としてとらえた場合にも、“保育者自身の意識、感覚だと思う”、“保育者が意識を高めることが大切”、“毎日の生活の中で教師や親の言動から感じ取り、はぐくまれるものだ”、“子どもにとって、一番大きな環境は人間。保育者は自分の人生観・価値観を確かに持たないと子どもたちに大きく影響される”、“保育の場へとり入れる前に教師自身が生活の見直しや研修を積む必要がある”のような意見も出され、保育者が変わり、確かな環境観を持つことが重要だと認識されている。また、自ら反省して“保育者自身も知らないことが多い”、“小さなことには関心があっても、グローバルなことは漠然としている。知識不足を感じる”としたり、“保育者が時としてグローバルな視野で考え、おこなうことも必要だと思う”という意見もあり、目の前の保育環境だけではなく子どもを取り巻く社会全体、地球環境全体と広い視野を持って考える必要性をいう保育者もいた。

#### [地域環境]

自然とかわることができない理由として園を取り巻く環境の変化を挙げた記述もあった。“マンションが増え、緑が減ってきた”、“園庭も公園も自然が少なく、思いのままに遊べない現実”、“本物の自然といっても、近くにはないのが現実”、“地域によって違うのではないか”、“自然も減って、自動車がよく通るので危険”、“田舎であってもいい場所が減ってきた”というような内容である。一方で、地域環境の質が必ずしも最重要の条件ではないことを指摘する意見もあった。“環境も大切だが、いくら整えても子どもは見向きもしない。保育のあり方が重要。幼児の足もとの小さなことから自然を考えていきたい”、“自然が減少していると言われるが、まだまだ残っているという気もする。保育者の思い入れが失われているのでは？”という記述もあり、保育者の意識と、それが生み出す保育のあり方によって、同じ環境であっても自然とのかかわり方は異なるということであろう。

## [子ども]

子どもの変化に関する記述もみられた。“子どもたちも自然の素材にとまどう。日常生活の中で子どもたちが自然に触れ、遊ぶ環境・時間が非常に乏しくなっている”、“私達が子どもの頃にしてきた草を使っただけのままごとや色水遊び等が見られなくなっている”、“自然にほとんど触れていない子どもたちは異様に虫や動物をこわがる”、“小さな虫、魚、ザリガニなどにさわれない子、身近な草花の通称すら知らない子、草に触れるとかゆいと嫌がる子が増えてきた”、“子どもが受けとめ感動する心が乏しいし、親の啓蒙も難しい”、“遠足でシートにアリのぼってきただけで泣き叫ぶ子が目立つようになってきたし、トイレにハエ1匹いても怖がって入ろうとしない。自然のままの生き物とは仲良くなれない人が増えている”、“田舎の園であるが、汚れることが嫌い、虫が小動物が怖いと感じる子が多い”。自然環境要素の中で子どもの関心を引きやすい小動物すら怖がる子どもが保育者の目に留まっている。“自然に触れあうことが少なくなっているので、保育者が機会をつくらないと”という声もあり、子どもや環境の変化を受けて保育の役割も変わってきたと認識する保育者もいる。

## [保護者]

子どもの変化だけではなく、保護者も変化している。“衛生面などの問題で自然の中へはいることとためらっている大人が増えている”、“水や土、子どもにとって一番大切な遊びを嫌がる保護者が多い”、“保護者、社会から自然に学ぶことが軽視されている”、“保護者への指導も大切。清潔好きの親の影響もあり、抵抗感を取りのぞくのに苦勞”、“安全性という点で、回数が減ってしまう。保護者は戸外遊びに賛成はするが、けがや危険なことについて神経質”などの記述がみられた。保護者が自然の中で遊ぶことを汚いこと、危険なことであると判断し、自然とかかわることを取りいれた保育に価値を感じない。

そして、園が保護者の考え方に迎合せざるを得ない背景もある。特に、私立園において園児獲得は経営面での最重要課題となっている。“私立園では親が見て、親が喜ぶこと、見た目の豪華さが重視され、子どもが心・内面を育てることが疎かになっている園が多いように思う。研修に参加する回数も公立に比べて、かなり少ない。私立園では自然・環境に関連した保育・指導をするのは難しいように思う”という公立・私立の両方の経験を持つ回答者からの意見があり、“日常の保育でやるべきこと(鼓笛隊、行事の練習、体・英・音・習、毎月決まった製作など)が多すぎる現状の中でどうやって心を育てていくかと

いうのはとても難しい”（私立）という声もあった。成果として保護者に示しやすい保育内容が重視され、ゆったりと自然と遊んだりするような形として何も残らない活動は後回しとなり、時間がなければ実施されないという結果になるようだ。

これらの背景として“保護者が1人取り残されたくない、結果をすぐに求める”、“今の親にどれほどの人が、自然を考えているでしょうか”と回答者にいわせるような保護者が増えてきているのかもしれない。こうした保護者の変化を受けて“保護者の方も常に意識していけるよう研修会や母親教室などが必要かも。大人の意識が変わることが必要”、“これからの若い親への啓発も必要”という意見も出ている。

#### [その他の社会的な要因]

“自然に恵まれながらも生活に取り入れるのが難しくなってきた”という記述にみるように、地域環境として自然に恵まれていても子どもが自然と遊ぶことに価値を感じない社会になってきていることを危惧したり、“どこも人の手が入りすぎている。便利にはなっているが、それが逆に人間にとってどうか”と便利さと引き替えに失ったものは何かを問う記述もあった。自然の価値を評価できない社会になってしまったという社会環境の変化を指摘している。

また、“O-157 で栽培した野菜を調理して食べることを見合わせていて残念”、“事件以降、園外保育がやりにくい”、“事件がらみで園外に出ることが制限されたり、O-157 で調理場で火を通さないと収穫物が子どもの口に入らなくなったり、これからの保育の難しさを感じる”、“事件があって、身近な自然も遠くなっている”、“事件以来、公園にも行くことができない。行けなくなって公園でも園庭と違った環境でいかに子どもに必要であったか再認識”、“事件のため山に出られなくなったり、O-157 で生野菜が食べられなくなったりしたが、ぽちぽちと外出、教材園の野菜の収穫など復活しつつある”、“O-157 の問題で消毒に追われている。子どもを対象にした犯罪もあり園外保育に出にくくなった”、“O-157 の問題でペーパータオルの使用が増え、悩んでいる”という声があがった。ここでいう事件とは調査を実施した年に少年による小学生殺傷事件のことである。犯罪が起これば園外保育ができなくなり、食中毒事件が起これば殺菌や使い捨て製品の利用増につながるなど、社会的な要因に振り回され本来の望ましい保育ができなくなるという回答者の悩みが読みとれた。

### [幼児期の環境教育]

環境教育を意識しながら、保育の中で取り入れられることは実践しているという報告もあった。“ゴミ問題や再生紙利用などわかる範囲で伝え、生活に取り入れている。自然に恵まれている。教師の人間性により幼児、保護者、地域の人々との信頼関係ができる”、“ゴミの分別については毎年子どもたちと話し合っている”、“幼児なりにできることは、保育の中でも取り入れている。国際理解教育とのからみも入れて”、“毎月のお便りの中で自然破壊の影響等にはふれるようにしている。子どもたちの実体験と感動が親にも伝わるよう心がけている”、“キリスト教保育なので平和教育をしているが、環境問題も含めている。個人の小さい努力の積み重ねとグローバルな視点の両方が必要”、“コンポスト、リサイクル、募金など子どもと一緒にしている。自分自身の勉強がまず大事”、“小学生の書いた環境問題のマンガを5歳児と読んだら盛り上がった。意識したら子どもにも届くと思った”(西宮市、公立)、“日々の保育の中で子どもと環境のことを話し合うこともある”、“ネイチャーゲームや市の環境保全課の活動にも参加したりしている”(西宮市、公立)、“市として環境教育に取り組んでいるので、幼稚園でもできるだけ意識している”(加古川市・公立)などであるが、ゴミ問題や南北問題なども保育者や園の意識によっては幼児期であっても取り入れられる可能性があるといえる。また、西宮市のように環境への意識が高い自治体では、教育委員会の意識が高かったり民間の支援態勢が充実しているなど環境にかかわる活動を取り入れやすいのかもしれない。ただし、上記の内容をみるとゴミ問題にかかわる活動が主流を占めている。ゴミ問題は環境教育の一つの切り口としては取り組みやすいが、分別・リサイクルだけに終わればただの美化活動にすぎず、それだけで環境教育とするには不十分で、この点は現実的な実践のあり方を考える際の一つの課題といえるだろう。

また、環境教育の必要性に対して判断を保留しながらも、社会の変化をみたり、これからの変化を予想すると必要かもしれないという思いも示された。“本当の意味での子どもらしい生活をしていれば、自然と身に付いていくと思う。ただ、大人自体が変わってきているので、かけ声だけに終わるかも”、“今の勤務園は自然にも恵まれているが、これからはどうか。それを考えると親や保育者が意識していかないといけないのであろう”、“消費社会が低年齢の子どもにまで浸透してきている。その意味でも、地球規模での環境教育という視点で子どもを育てていく時代がきているように感じる”、“小さいときからの生活習慣の見直しなど必要かも”というように、保育者として社会の変化や子どもの変化に

気づいており、その対応として環境教育のような新しい教育課題への対応も必要かもしれないと認識している。

さらに、自分として環境問題に興味も関心もあり自分自身の生活の中では意識はしていたが、保育の場では考えたことがなかったという意見も多かった。“環境問題と保育を切り離していたが、考え直した”、“保育のなかでと考えたことはなかった”、“保育者として深く考えたことはなかった”、“自分自身矛盾している点が多いことに気づいた”、“養成校で学びはしたが、保育の中で考えたことはなかった”、“個人では関心もあり、気をつけているが、さて園ではと考えさせられた”、“家では環境問題に関心をもって行動しているつもりだったが、園でやっていることについて考えたことはなかった”、“はっとした。幼児を取り巻く環境と言うことしか考えていなかったが…”、“意識はしていたつもりだったが、保育に生かしていないと実感”、“環境問題を保育に生かしていないことを改めて感じた”、“反省した。幼児のモデルとなるよう努めたい”というものである。“ゴミ問題も幼児の生活と切り離せないと感じている。アンケート用紙がホッチキスで留められていないのにも驚いた”、“アンケート用紙がホッチキスで留められていないのにどきっとした”というように、ペーパーロックで綴じるという調査の際に取り入れた小さな資源節約の方法に気づいた回答者もいた。

しかし、幼児期の環境教育に対する抵抗感もみられた。“一つ一つは大切だが、あまり過敏になりすぎてもいけないと思う”、“消費者教育と呼ぶべきで、これは幼稚園の子どもには少し難しい”、“環境問題は幼稚園で扱うのは難しい”、“環境問題に関する指導や問題提起は幼児には難しい”、“小学校でしていることを幼稚園・保育所にも、というのは受け入れられない。子どもが自信を持ってできることを十分させることが重要”、“(大きな環境問題より)身近なモノ、住む町を大切にすることから始めないとだめだ”、“自然と関わり、子どもなりにわかったことが間接的に環境教育につながると思う”などの記述である。これらの回答者は環境教育について知ってはいるが、環境問題への対策という古典的な環境教育のとらえ方をしていることがわかる。

また、大人が変わらずして被害者である子どもに環境教育をしても無意味だという意見も目立った。ある回答者はゴミ問題など環境全般に配慮のある保育園に自分の子どもを預けたが“大人が変わらない中で、幼児に熱心に環境教育をするのはあまりに現実社会の実態と乖離してしまうのではないか。子どもが混乱する”という保護者・保育者双方の立場からの意見を寄せた。他にも“まず、親・地域から。大人から取り組まないと子どもは育

たない”、“無意味なものを使わず、作らず、根本を変えないといけない大きな問題。それの解決なしに子どもにどう伝えるのか”、“大人の問題。大人が変わらないと。消費者・企業・行政がそれぞれの立場で責任を果たさなくてはならない”、“変革の難しさを痛感。自分自身がそういう暮らし方をするところからしかできないが、人間は安易な方へ走りがちだし、地球規模での対策が必要では”、“社会全体が豊かで、自分のことで精一杯。他人のことに無関心。できることから努力はしているが”という意見が寄せられた。

そして、環境教育について気にはなるが、難しいという現実的な意見も多かった。“保育所内でポスターカラーを水に流したりと気になることはある。O-157 で使い捨てペーパーや手袋の使用が増えたり、消毒の使用回数が増えたりと、環境によくないのではと思うが上からの命令なので…”や、“(研修などで)環境問題について勉強はするが、保育の実践の方法が難しい”、“資源の再利用等についての知識は、小学校以降の課題と思う、幼稚園の遊具でもプラスチックや石油製品の多用をどう考えるかが私の課題”、“家庭との連携が必要。同じ方針で当たらないと。また、場面によって、子どもによって物や資源の大切さを言わず、たっぷり使う必要があるときもある。ケース・バイ・ケース”、“現実問題として改善したり、指導したりするための環境投資が必要で、そのためには具体策と時間が必要”、“年1回の運動会のためにだだっ広いグラウンドを確保することが本当に必要なのか、ウサギの飼育など動物保護の観点から必要なのか、いろいろ課題が多い”などである。これらは、実際に保育に導入する際に起こりうる現実的な問題点を表している。

また、日々の保育をしている中で余裕がなく、新しい課題について考えられないという現実的な叫びもあった。“気持ちはあっても、その日その日の保育・行事に流されてしまう”、“いろんな意味で保育現場は忙しすぎて、ゆとりがなく、日々を過ごしがち”、“子どもを取り巻く環境は劇的に変化しているが、日々時間に追われ、勉強できない”、“日頃、保育していく中でいけないと思いつつもあわただしさに負けて、ついつい、まだ使える物を捨ててしまったり、絵の具をそのまま流してしまったりする”、“意識はしているけど、子どもに伝えられない、実践できない部分もあり難しい”、“環境問題に関心を持ち危機感を感じているが、保育現場ではなかなか実践できないはがゆさ”という声も聞こえ、新しい課題に取り組み、実践に移していくには保育者個人の努力では難しい点があるようである。“1人ではなかなか実行できない”という具体的な声もあった。

また、その他の意見として“幼稚園の領域で言うところの環境と質問の環境とは少し違う。環境保護のような大きなことよりも、もっと身近で大切な環境に目を向けるべきでは

ないか”、“幼稚園教育要領でいう環境のことで、どうとらえたらいいのか迷った”、“幼児教育の上での環境教育とするなら、領域環境に環境問題を含めよということかとわからなくなった”という意見もあり、これは、保育の環境と環境教育の環境は同一のものではないととらえながらも、同じ言葉を使用していることからくる混乱を示している。

#### [環境教育に対する考え方と今後の課題]

以上の記述をまとめてみよう。まず、環境教育そのものについても幼児期からの環境教育についても保育者の理解が十分でない。これまでの章で分析してきた通り、ガイドラインにおいても、環境教育・保育の両研究分野においても幼児期の環境教育が意識されていなかったのだから、現場保育者に環境教育についての認識がないのは当然の結果だといえる。また、ここでも環境という言葉をめぐる混乱がみられた。一方で、環境教育的な自然との触れ合いを実践していたり、ネイチャーゲームやその思想を取り入れていたり、生活面での環境に配慮した活動を取り入れていたりする報告も多く、意識の高い保育者もいる。また、子どもや保護者の変化、自然に価値を感じない社会、そうした社会で育った若い保育者、少子化などの社会的要因も大きいようで、環境教育を検討する際には、こうした社会の変化への対応も求められている。

## 第2節 保育の実践実態

1989年改訂以降の『幼稚園教育要領』で、保育とは「環境を通して行うもの」とされた<sup>12)</sup>。したがって、保育の実践実態を明らかにするためには、子どもの活動実態だけを示すのでは不十分であり、保育者の援助や保育環境の実態も同時に明らかにしなければならない。そこで、本節では、まず、保育者が保育環境を構成する際や子どもの活動を援助する際にどの程度環境教育的な内容を意識しているかを、次に、子どもが自然や環境とかかわる活動を経験している頻度を明らかにする。そして、最後に子どもが自然とかかわる場として重要である園庭の自然環境の実態を解明する。

### (1) 保育者の援助や保育環境構成の実態

#### [方法]

ここでは、第1節で報告した調査と同時に実施した自然や環境とかかわる保育活動のた



にも興味が広がるよう援助している”をはじめとして2・3・5・7・8・11の7項目は“必ずしている”あるいは“かなりしている”を選んだ回答者が7割を超えた(図4)。しかし、幼児期の環境教育を意識した環境構成や援助例としての“4 園庭の自然環境は雑草や落ち葉をそのままにするなど、なるべく人の手の加わらない自然の姿に近いものが体験できるよう工夫している”・“9 教室内のゴミ箱は燃えるゴミ、燃えないゴミなどに分けており、幼児もゴミの簡単な分別ができるよう援助している”・“14 幼児が各人で持つ教材・道具は卒園後も使えるもの、使用後もゴミになりにくいものを選び、種類も必要最小限にしている”・“15 園では、殺虫剤や除草剤などの農薬は使用しないようにしている”の4項目では“必ずしている”あるいは“かなりしている”と回答したのは4～5割で、残る4項目“6 後かたづけの時は、絵の具や給食の食器などは紙でふき取ってから洗い、幼児もそうできるように援助している”・“10 環境問題や自然保護を扱った絵本を教室においており、いつでも幼児が利用できるようにしている”・“12 保育で使用する素材・教材は、ビニールなどの石油生産物よりは紙、紙なら再生紙というように、できるだけ環境に配慮した物を選んでいる”・“13 絵の具やラップ類、プラスチック類などの廃棄の際に環境に有害となり得る素材を使う場合は使用量を必要最小限になるように配慮している”では、2割程度だった。保育環境構成や援助でも、従来なされてきたような項目については多くの保育者が意識して取り入れていたが、環境に配慮した保育環境の構成や援助例としてあげた項目についてはあまり実践されていなかった。

## (2) 子どもの経験する活動の実施頻度

ここでは、子どもが保育の活動の中で、自然とのかかわりを経験している頻度を明らかにする。環境に配慮した保育活動は保育者が保育環境構成の際に意識すべきものであるが、子どもの活動としてはあくまでも主体的な遊びが中心であり、なかでも自然とかかわる活動が重要である。そして、環境教育の観点からはかかわる自然の質とかかわり方が重要である。そこで、自然とのかかわりについて、従来取りいれられてきた内容と環境教育の観点を意識した内容を織り交ぜて子どもの経験している頻度を調査することにした。

### [方法]

郵送による質問紙調査を2004年3月に実施した。調査対象は、兵庫県及び東京都(以下、分析結果では「都県」と表記)の公立・私立(以下、「公私」と表記)の幼稚園及び保育所(以下、

表5 回収園数と回収率

都県	幼保	公私	有効送付数	回収数	回収率(%)
東京都	保育所	公立	193	30	15.5
		私立	198	49	24.7
	幼稚園	公立	192	63	32.8
		私立	199	43	21.6
兵庫県	保育所	公立	192	61	31.8
		私立	198	61	30.8
	幼稚園	公立	194	62	32.0
		私立	198	58	29.3
合計	保育所	公立	385	91	23.6
		私立	396	110	27.8
	幼稚園	公立	386	125	32.4
		私立	397	101	25.4
総 計			1564	427	27.3

「幼保」と表記)とした。都県別・公私別・幼保別の8カテゴリーに分け、乱数表を用い各カテゴリーから200園を抽出した。抽出元は、幼稚園は『全国学校総覧』、保育所は『全国保育所名簿』である。閉園等の理由で返送されたものもあり、有効送付数は各カテゴリーとも200

園を下回った。なお、保育所は個々に保育所・保育園・愛児園等の名称が使用されていたが、ここでは保育所という表現に統一した。有効送付数・回収数・回収率は表5の通りである。総回収数は427園(回収率27.3%)であった。質問項目は2003年度の年長児クラス対象の自然体験活動全般にわたるものを8項目群に分けて設定した。そのうちの1項目群が子どもの活動に関する質問23項目である(表6)。回答者の職務は、園長・所長が31.9%、主任20.9%、担任31.6%であった。

[結果]

質問[a]～[w]の23項目について、図5は各カテゴリーの平均値を、表7は都県(2)\*幼保(2)\*公私(2)の3元配置の分散分析を行った結果を示したものである。

まず、保育室での活動であるが、自然を題材にした表現遊びをした頻度[a]は、兵庫県が東京都よりも多く、都県の主効果が有意であった。そして、公私\*幼保の組み合わせで相互作用が見られた。自然に関するお話を聞いたり絵本を読む頻度[b]は、表現遊びの頻度よりも高い傾向にあり、ここでも兵庫県の頻度が高く、都県の主効果が有意であった。また、都県\*公私、公私\*幼保の組み合わせで相互作用がみられた。自然物を使って遊ぶ頻度[c]は東京都よりは兵庫県が、私立よりは公立が、保育所よりは幼稚園で頻度が有意に高く、また、公私\*幼保の組み合わせで相互作用がみられた。

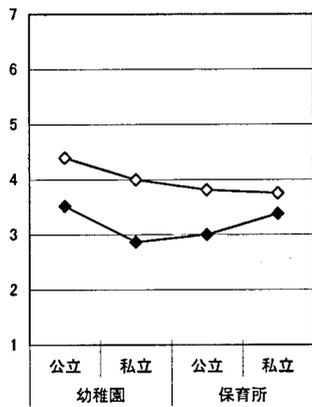
園庭での活動は、自然物を使って遊ぶ頻度[d]は高かったが、都県や幼稚園・保育所

表6 質問項目

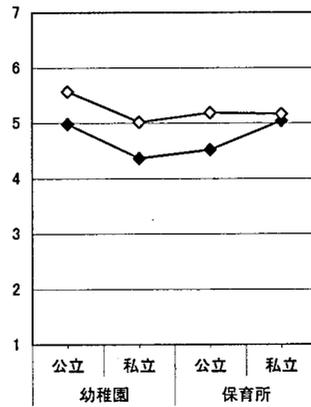
<1>保育室で、体験した自然を題材に表現遊びをする。
<2>保育室で、自然を主題にしたお話を聞いたり、絵本を見たり、読んだりする。
<3>保育室で、自然のもの(動植物や石・砂などの自然物)を室外から持ち帰って、利用して遊ぶ。
<4>園庭の自然のもの(動植物や石・砂などの自然物)を使って、その場で遊ぶ。
<5>園内で飼育栽培している動植物の世話をしたり、観察する。
<6>ドングリなど野外の植物の実を持ち帰り、栽培する。
<7>オタマジャクシなど野外でとってきた小動物を持ち帰り、飼育する。
<8>園内で栽培している野菜や木の実を食べたり、飼育動物のえさにする。
<9>園内で生ゴミや落ち葉、雑草などを利用して堆肥や腐葉土をつくり、栽培に利用する。
<10>園外の自然に囲まれたところで、鬼ごっこなどの身体を動かす伝承遊びをする。
<11>園外の自然に囲まれたところで、ボールなどの道具を使った運動遊びをする。
<12>園外の自然に囲まれたところで、滑り台やアスレチックなどの固定遊具を使って遊ぶ。
<13>園外の自然に囲まれたところで、山登りやスキー、水泳など目的の明確な活動をする。
<14>園外の自然に囲まれたところで、レクリエーションゲームやキャンプファイヤーなどをする。
<15>園外の自然に囲まれたところで、自然のもの(動植物や自然物)を観察したり、採集する。
<16>園外の自然に囲まれたところで、自然のもの(動植物や自然物)を使って、その場で遊ぶ。
<17>園外の自然に囲まれたところで、自然のもの(動植物や自然物)を使って、その場で表現遊びをする。
<18>園外の自然に囲まれたところで、一定範囲内を自由に歩いたり、見たり、好きなことをしてゆったりと遊ぶ。
<19>園外の自然に囲まれたところで、自然を主題にしたお話を聞いたり、絵本を見たり、読んだりする。
<20>園外の自然に囲まれたところで、飯ごう炊さんやお菓子づくりなど調理をしてその場で食べる。
<21>田んぼや畑で作業をしたり、収穫したりしながら、その場でゆったりと遊ぶ。
<22>ネイチャーゲームなどの自然(動植物や自然物、自然の事象)と五感で触れあうゲームをする。
<23>自然との触れあいが目的のプログラム(例:自然体験の専門家が提供するものやムッレ教室など)をする。

※回答は、「したことはない」「年に1回程度」「学期に1回程度」「学期に数回」「月に数回」「週に数回」「毎日」の7段階評定とした。

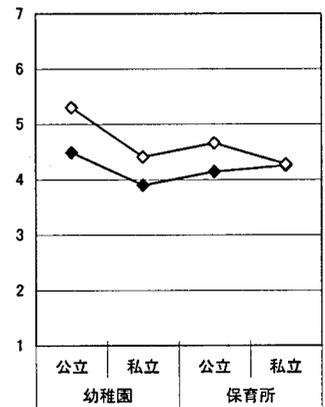
[a] 保育室での表現遊び



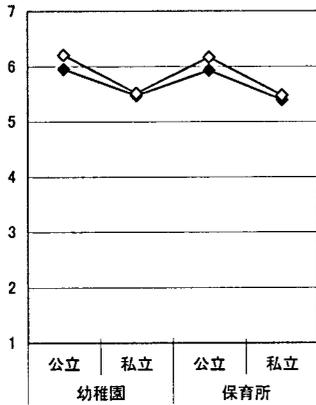
[b] 保育室でお話を聞いたり絵本を読む



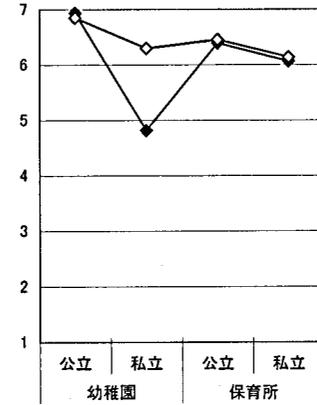
[c] 保育室で自然物を使って遊ぶ



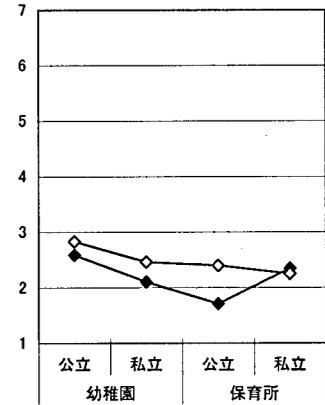
[d] 園庭で自然物を使って遊ぶ



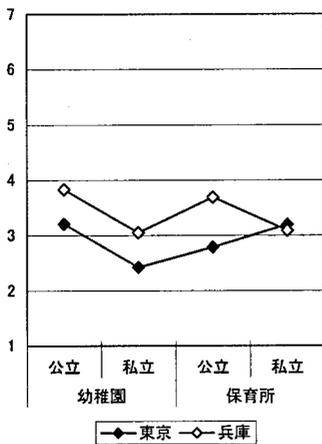
[e] 飼育栽培する動植物の世話や観察



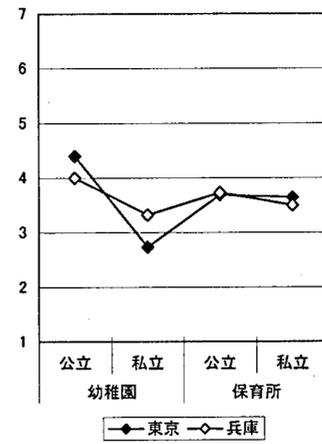
[f] 野生の植物を種から栽培



[g] 野生の小動物の飼育



[h] 栽培物を食べたり、飼育動物に与える



[i] 園内で堆肥や腐葉土を作る

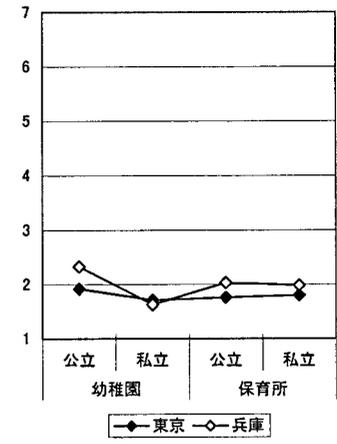
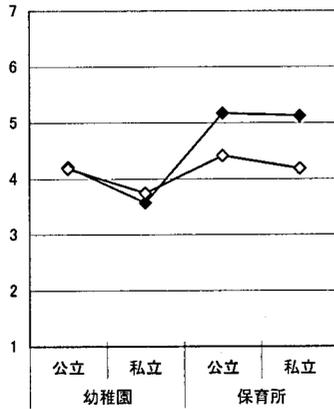
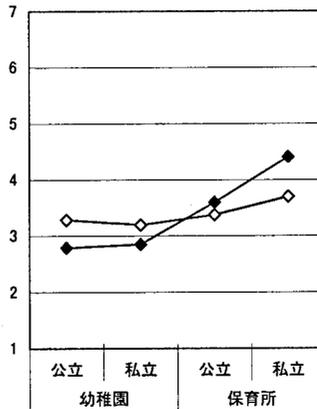


図5 幼児が自然と関わる活動の頻度(1)

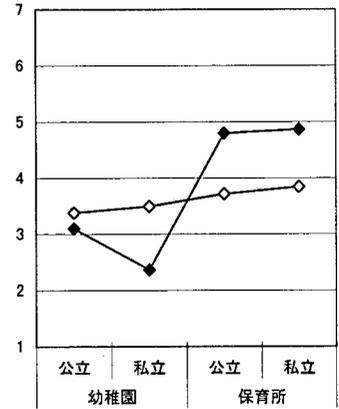
[j]園外の自然地で伝承遊びをする



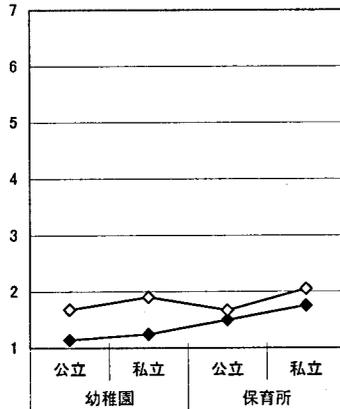
[k]園外の自然地で運動遊びをする



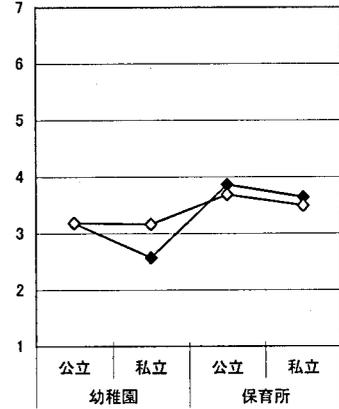
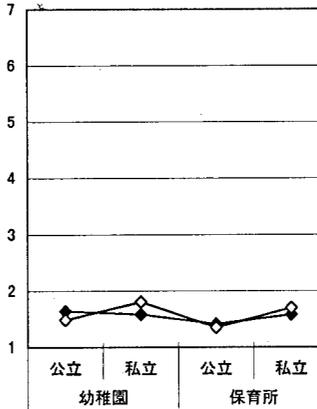
[l]園外の自然地で固定遊具で遊ぶ



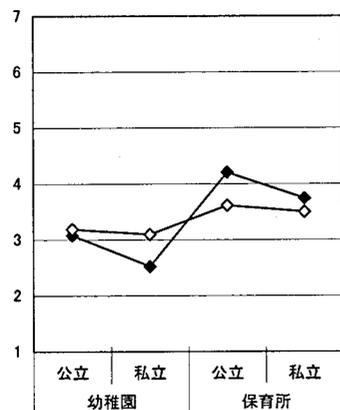
[m]園外でスキーや登山、水泳などをする



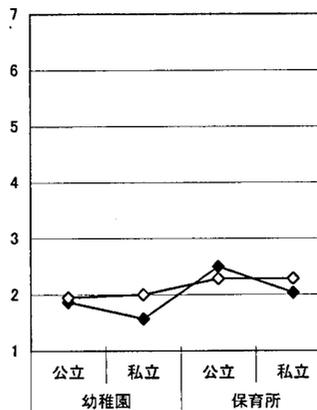
[n]園外の自然地でレクリエーションやゲームをする [o]園外の自然地で自然物を観察・採集する



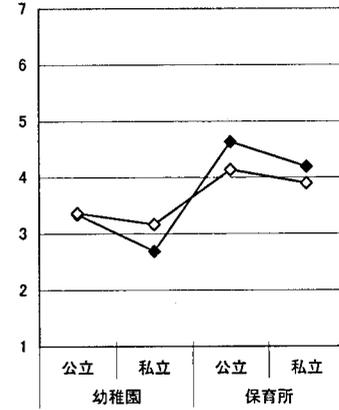
[p]園外の自然地で自然物を使って遊ぶ



[q]園外の自然地で表現遊びをする



[r]園外の自然地で好きなことして遊ぶ



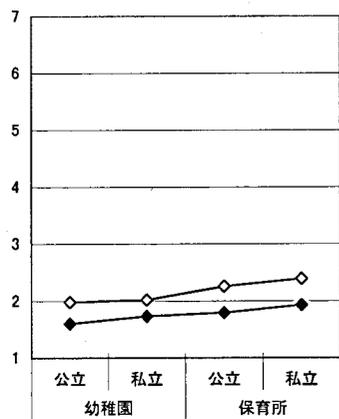
◆東京 ○兵庫

◆東京 ○兵庫

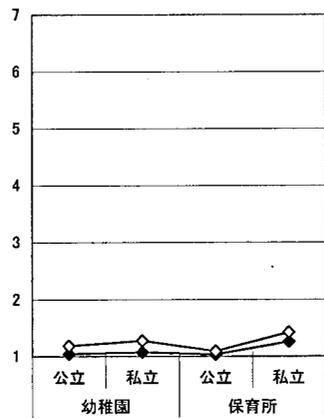
◆東京 ○兵庫

図5 幼児が自然と関わる活動の頻度(2)

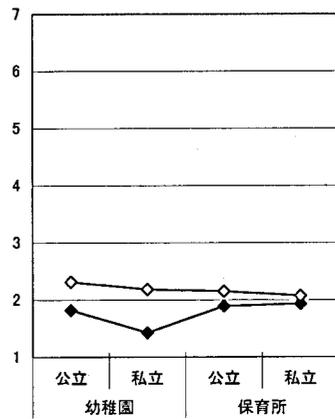
[s]園外の自然地で話を聞いたり絵本を読む



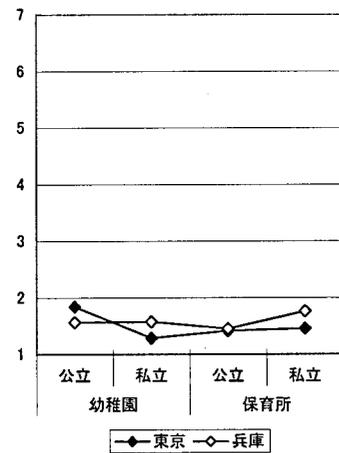
[t]園外の自然地で調理をして食べる



[u]田んぼや畑で作業をしたり遊ぶ



[v]五感で自然と触れあうゲームをする



[w]自然と触れあう目的のプログラムに参加する

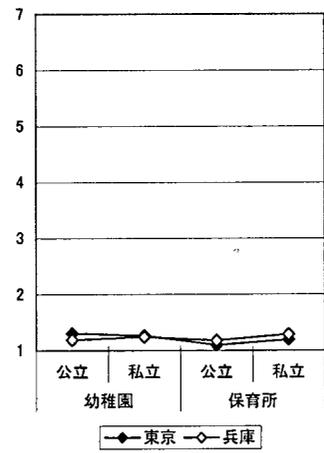


図5 幼児が自然と関わる活動の頻度(3)

表7 園庭の自然環境と自然とかがわる機会の分散分析の結果

[a] 保育室での表現遊び

	平方和	F値
都県	58.33	28.42 **
公私*幼保	10.68	5.21 *

[c] 保育室で自然物を使って遊ぶ

	平方和	F値
都県	12.50	7.31 *
公私	28.16	16.48 **
幼保	8.31	4.86 *
公私*幼保	15.80	9.25 *

[e] 飼育栽培する動植物の世話や観察

	平方和	F値
公私	106.14	58.05 **
公私*幼保	30.72	16.80 **
都県*公私*幼保	10.10	5.53 *

[g] 野生の小動物の飼育

	平方和	F値
都県	24.94	8.03 **
公私	18.57	5.98 *

[i] 園内で堆肥や腐葉土を作る

<有意な結果なし>

[k] 園外の自然地で運動遊びをする

	平方和	F値
幼保	53.96	14.25 **

[m] 園外でスキーや登山、水泳などをする

	平方和	F値
都県	16.76	16.88 **

[o] 園外の自然地で自然物を観察・採集する

	平方和	F値
幼保	40.36	24.19 **

[q] 園外の自然地で表現遊びをする

	平方和	F値
幼保	27.48	13.16 **

[s] 園外の自然地で話を聞いたり絵本を読む

	平方和	F値
都県	14.98	7.39 *

[u] 田んぼや畑で作業をしたり遊ぶ

	平方和	F値
都県	16.20	12.31 **

[w] 自然と触れあう目的のプログラムに参加する

<有意な結果なし>

[b] 保育室でお話を聞いたり絵本を読む

	平方和	F値
都県	18.52	21.52 **
都県*公私	3.34	3.89 *
公私*幼保	11.91	13.84 **

[d] 園庭で自然物を使って遊ぶ

	平方和	F値
公私	34.46	16.59 **

[f] 野生の植物を種から栽培

<有意な結果なし>

[h] 栽培物を食べたり、飼育動物に与える

	平方和	F値
公私	43.81	16.58 **
公私*幼保	27.69	10.48 **

[j] 園外の自然地で伝承遊びをする

	平方和	F値
都県	14.63	7.05 *
幼保	62.05	29.89 **
都県*幼保	20.73	9.99 *

[l] 園外の自然地で固定遊具で遊ぶ

	平方和	F値
幼保	145.76	51.29 **
都県*幼保	75.48	26.56 **

[n] 園外の自然地でレクリエーションやゲームをする

<有意な結果なし>

[p] 園外の自然地で自然物を使って遊ぶ

	平方和	F値
幼保	60.00	35.33 **
都県*幼保	13.79	8.12 *

[r] 園外の自然地で好きなことをして遊ぶ

	平方和	F値
公私	14.27	8.47 *
幼保	110.70	65.70 **

[t] 園外の自然地で調理をして食べる

	平方和	F値
都県	1.93	8.96 *
公私	2.78	12.92 **

[v] 五感で自然と触れあうゲームをする

<有意な結果なし>

付)7段階評定の設問については、回答を1~7に点数化して分析した。[a]~[h]の表において、自由度はすべて「1」であり、有意な結果を示した要因のみをあげ、有意確率P<0.01の場合に「\*\*」、P<0.05の場合に「\*」を記した。

による差はなく、いずれも私立よりも公立の方が高頻度であった。飼育栽培する動植物の世話や観察をする頻度 [e] も高かったが、ここでも私立よりも公立の方が高頻度であった。公私\*幼保及び都県\*公私\*幼保の組み合わせで相互作用がみられた。野生の植物を種から栽培する頻度 [f] はいずれも低く、有意な差はなく、相互作用もなかった。野生の小動物を飼育する頻度 [g] も低い傾向にあり、都県と公私の主効果が有意で、東京都よりは兵庫県が、私立よりは公立での実践頻度が高かった。栽培した作物を食べたり、飼育動物に与える頻度 [h] も低い傾向にあり、私立よりは公立での実践頻度が高く、公私の主効果が有意で、公私\*幼保の組み合わせで相互作用がみられた。堆肥や腐葉土を作る活動は [i] は、実践頻度が低く、カテゴリ間で有意な差はなく、相互作用もなかった。

次に、園外の自然地における活動である。自然地で伝承遊びをする頻度 [j] は、比較的高く、幼稚園よりも保育所で高かった。都県と幼保で主効果が有意で、都県\*幼保の組み合わせで相互作用がみられた。自然地で運動遊びをする頻度 [k] も幼稚園よりは保育所で高かった。固定遊具で遊ぶ頻度 [l] も、同様に幼稚園より保育所で高かったが、都県\*幼保の組み合わせで相互作用がみられた。これら 3 項目とも、保育所では東京都の方が兵庫県よりも高頻度で活動する傾向にあった。同じく自然地での活動の中で、スキーや登山などをする頻度 [m] はいずれのカテゴリも低かったが、都県の間で有意な差がみられた。自然地でのレクリエーションやゲームの実践頻度 [n] も低く、カテゴリ間で有意な差はなく、相互作用もなかった。自然地で自然物を採集・観察すること [o] は幼稚園より保育所で高頻度で実践されていた。自然地で自然物を使って遊ぶこと [p] も幼稚園より保育所でよく実践され、都県\*幼保の組み合わせで相互作用がみられた。自然地で表現遊びをすること [q] は、あまりなされていなかったが、ここでも幼稚園より保育所で実践される傾向にあった。自然地で好きなことをして遊ぶこと [r] は、私立よりも公立で、幼稚園よりも保育所で高頻度で実践されており、保育所では東京都の実践頻度が高い傾向にあった。自然地で話を聞いたり絵本を読むこと [s] は、あまりなされていなかったが、兵庫県の方が東京都よりよく実践されていた。自然地で調理体験すること [t] は、ほとんど実践されていなかったが、その中でも兵庫県の方が東京都より、公立より私立の方がよく実践されていた。田んぼや畑で作業をしたり遊ぶこと [u] も、あまりなされていなかったが、兵庫県の方が東京都よりよく実践されていた。五感で自然と触れ合うゲームをすること [v] や自然と触れ合う目的のプログラム [w] は、ほとんど実践されず、カテゴリ間で有意な差はなく、相互作用もなかった。

表8 子どもの自然体験活動の頻度とカテゴリ間の比較

質問項目	活動頻度			有意な差がみられたもの			
	平均値	低頻度 (3.0以下)	高頻度 (5.0以上)	都県の差	幼保の差	公私の差	相互作用
<1>保育室で、体験した自然を題材に表現遊びをする。	3.67			兵庫>東京			公私*幼保
<2>保育室で、自然を主題にしたお話を聞いたり、絵本を見たり、読んだりする。	5.07		●	兵庫>東京			都県*公私、公私*幼保
<3>保育室で、自然のもの(動植物や石・砂などの自然物)を室外から持ち帰って、利用して遊ぶ。	4.55			兵庫>東京	幼>保	公立>私立	公私*幼保
<4>園庭の自然のもの(動植物や石・砂などの自然物)を使って、その場で遊ぶ。	5.78		●			公立>私立	
<5>園内で飼育栽培している動植物の世話をしたり、観察する。	6.19		●			公立>私立	公私*幼保、都県*公私*幼保
<6>ドングリなど野外の植物の実を持ち帰り、栽培する。	2.40	●					
<7>オタマジャクシなど野外でとってきた小動物を持ち帰り、飼育する。	3.22			兵庫>東京		公立>私立	
<8>園内で栽培している野菜や木の実を食べたり、飼育動物のえさにする。	3.66					公立>私立	公私*幼保
<9>園内で生ゴミや落ち葉、雑草などを利用して堆肥や腐葉土をつくり、栽培に利用する。	1.93	●					
<10>園外の自然に囲まれたところで、鬼ごっこなどの身体を動かす伝承遊びをする。	4.28			東京>兵庫	保>幼		都県*幼保
<11>園外の自然に囲まれたところで、ボールなどの道具を使った運動遊びをする。	3.38				保>幼		
<12>園外の自然に囲まれたところで、滑り台やアスレチックなどの固定遊具を使って遊ぶ。	3.64				保>幼		都県*幼保
<13>園外の自然に囲まれたところで、山登りやスキー、水泳など目的の明確な活動をする。	1.63	●		兵庫>東京			
<14>園外の自然に囲まれたところで、レクリエーションゲームやキャンプファイヤーなどをする。	1.58	●					
<15>園外の自然に囲まれたところで、自然のもの(動植物や自然物)を観察したり、採集する。	3.33				保>幼		
<16>園外の自然に囲まれたところで、自然のもの(動植物や自然物)を使って、その場で遊ぶ。	3.33				保>幼		都県*幼保
<17>園外の自然に囲まれたところで、自然のもの(動植物や自然物)を使って、その場で表現遊びをする。	2.10	●			保>幼		
<18>園外の自然に囲まれたところで、一定範囲内を自由に歩いたり、見たり、好きなことをしてゆったりと遊ぶ。	3.63				保>幼	公立>私立	
<19>園外の自然に囲まれたところで、自然を主題にしたお話を聞いたり、絵本を見たり、読んだりする。	1.98	●		兵庫>東京			
<20>園外の自然に囲まれたところで、飯ごう炊さんやお菓子づくりなど調理をしてその場で食べる。	1.18	●		兵庫>東京		私立>公立	
<21>田んぼや畑で作業をしたり、収穫したりしながら、その場でゆったりと遊ぶ。	2.00	●		兵庫>東京			
<22>ネイチャーゲームなどの自然(動植物や自然物、自然の事象)と五感で触れあうゲームをする。	1.59	●					
<23>自然との触れあいが目的のプログラム(例:自然体験の専門家が提供するものやムツ教室など)をする。	1.23	●					

\*回答は、「したことはない」「年1回程度」「学期1回程度」「学期に数回」「月に数回」「週に数回」「毎日」の7段階評定とした。低頻度(1)～高頻度(7)をそのまま得点化し、平均値(最低値1～最大値7)を出した。この表の平均値は各カテゴリの平均値で、数値が大きいほど高頻度である。

[考察]

23項目のうち、高頻度で実践されていたのは保育室で自然に関するお話を聞いたり絵本を読むこと、園庭で自然物を使って遊ぶこと、飼育栽培している動植物の世話や観察をすることの3項目であった(表8)。絵本などの文化財とのかかわりは直接の自然との触れ合いとはいいいがたく、飼育栽培も大正期から自然とのかかわる活動の定番として取りいれられてきたことである。したがって、これらの項目が高かったことをもって自然とのかかわりがよく実践されていたと判断することはできない。ただし、園庭の自然環境の質は後

述するように園によって格差があるものの、子どもが身近に経験できるような自然要素はそれなりに存在するため、園庭で好きなことをして遊ぶ時間さえあれば、子どもは自然物を使って遊んでいる。自然要素のあるところで日常的に身近な自然とかがかわって遊ぶことが高頻度でなされていることは評価できる。

実践頻度が低かった項目をみると、野生の植物を種から栽培すること、堆肥や腐葉土を作ること、田畑で作業をすること、日頃保育室で行うような表現活動や調理活動、絵本などの文化財とかがかわる活動を自然地で行うことなどであった。また、目的がはっきりとしたプログラム化された活動、スキーや登山、レクリエーションゲーム、ネイチャーゲーム、専門家によるプログラムなどの実践頻度も低かった。園庭のように手軽に毎日遊べるような自然とのかかわりはよくしているが、農とかがかわることや野生の自然物とのかかわりを日常に持ち込んで身近に感じること、日頃の生活経験を自然地に持ち込んで、自然と生活の間の障壁を減らす努力などはあまりなされていないといえよう。また、子どもが主体的に選んだ遊びを評価する保育の場では、プログラム化された活動は保育者が抵抗を感じるなど、敬遠されがちなのかもしれない。

都県による差があった項目は、保育室での活動や自然地での活動などであるが、保育室での活動は自然物を保育室での活動に活かすかどうかという保育者の意図がかかわるわけだが、兵庫県の方が保育者にそのような意図を働かせる環境なのであろうか。園外の自然地で絵本を読んだり、調理体験をしたり、田畑で作業をする、登山などの目的が明確な活動やレクリエーションゲームをするなども兵庫県が多く、自然地での活動を意図的に保育者が取りいれていることがわかる。これらも、そのような活動を取りいれやすい自然地が比較的豊かにあるからかもしれない。ただし、この都県の違いを詳細に見ると、自然地での活動の多くに保育所の方が幼稚園よりも高頻度で実践している項目が多かったが、その保育所での活動に限定すると、東京都の方が兵庫県よりも実践頻度が高かった。後述するが園庭の環境は東京都の方が兵庫県に比べて貧しく、園庭の環境が貧しければ自然を園外に求めざるを得ないが、東京都の保育所ではそれを意識して園外での活動に積極的に取り組んでいるのかもしれない。

幼稚園・保育所の差があった項目は、保育室で自然物で遊ぶという項目だけが幼稚園が保育所より頻度が多かったが、それ以外はすべて園外の自然地での活動で保育所が幼稚園よりも実践頻度が高かった。これは、保育所の方が幼稚園よりも自然とかがかわる活動を意識して取りいれているというより、まず、幼稚園よりも保育所の方が保育時間が長いたため

に散歩などの園外での活動を導入する機会が多いことが影響しているだろう。また、その内容をみても自然地を遊び場として利用しているだけで、伝承遊びや運動遊び、遊具で遊ぶなど、自然とのかかわりを特に意識化していない活動でも差が出ていることから、自然とのかかわることよりは、遊び場として自然地を利用しているにすぎないのかもしれない。

公立・私立の差があった項目をみると、保育室や園庭で自然物で遊ぶこと、飼育栽培する動植物の世話や観察、野生の小動物の飼育、園内の栽培物を食べたり飼育動物の餌にする、自然地でゆったりと時間を過ごすなどの項目であり、公立の方が私立よりもよく実践している傾向にあった。私立の方がよく実践していたのは、唯一、自然地での調理体験であった。特に、公立・私立の差は保育所よりは幼稚園で目立つ傾向にあった。公立、特に、幼稚園で実践頻度が高かった項目をみると、自然とのかかわりを意図的に行うような項目が目立ち、教育的な意図を持って自然とのかかわる活動を取りいれていると考えられる。

### (3) 保育環境としての園庭

保育の場において子どもが自然要素と触れ合える場としては園庭が最も安全性が高く、適切であると考えられる。また、園庭の自然環境の質がそこで遊ぶ幼児の自然体験の頻度や内容に影響することや<sup>513\*514\*515</sup>、保育者が意図的に園庭に自然を呼び込むことで自然とのかかわりが深まることも報告されている<sup>516\*517</sup>。河野によれば、日本の幼稚園の園庭は、明治時代には幼稚園の乱立を防ぐ意味もあって高水準の面積が規定され、その結果、広い運動場を遊具スペースと植栽で囲んだ配置を基本形とする小学校校庭の相似形として定着してきたが、戦後は面積規模が縮小される傾向にあったという<sup>518</sup>。しかも、屋外スペースに占める広場面積比率は高い。すなわち、園庭は運動場を中心としたものとして設置されてきた歴史的前提があり、その自然環境は個々の園に任されてきたといえる。張<sup>ほか</sup>は幼稚園の屋外空間要素の優先順位は広場・遊具スペース・駐車スペース・花壇・池・動物飼育場・畑の順で、自然空間の優先順位は低いことを報告している<sup>519</sup>。一方の保育所は、設置目的や設置基準が幼稚園とは異なり、園庭の設置そのものが義務づけられていない(児童福祉施設最低基準第5章第32条)。

園庭の自然環境の実態については、それぞれ観点や調査項目は異なるものの、小林<sup>520</sup>、田尻<sup>521</sup>、遠藤・金崎<sup>522</sup>、小谷<sup>ほか</sup><sup>523</sup>、藤井・高月<sup>524</sup>、張<sup>ほか</sup><sup>525</sup>、照屋<sup>526</sup>、田尻・無藤<sup>527</sup>らが部分的に報告してきた。しかし、それらの調査では、保育者がそこにある自然要素や園庭での子どもと自然とのかかわりをどう評価しているか、自然の循環性や多様性を示す環境

表9 質問項目

質問	回答
1 園庭の広さはいかがですか	7段階評定
2 園庭の自然はいかがですか	7段階評定
3 園庭に樹木はどのくらい植えられていますか	7段階評定
4 飼育している動物以外に右にあげたもので園庭で見られたものがあれば、すべて選んでください	17種類から選択(項目は図7に提示)
5 園庭に自然とのかかわりに関係するもので右にあげるものがあれば選んでください	12種類から選択(項目は図8に提示)
6 園庭で好きなことをして遊べるのはどんなときですか	7種類から選択(項目は図9に提示)
7 園庭で好きなことをして遊べる時間は合計すると毎日どのくらいになりますか	時間 分
8 そのとき、自然とかかわる機会はどうでしたか	7段階評定
9 自然とのかかわりを意図して、園庭で過ごす機会を上とは別途につくことはありましたか	7段階評定

を創り出しているかは調査されていない。また、幼稚園・保育所や公立・私立などの属性により違いが存在するのにかについても、田尻・無藤<sup>528</sup>が飼育動物の有無に幼稚園・保育所の差があることが報告しただけである。そこで、本節では、これらの観点も含めて園庭の自然環境の実態を示すことにする。方法は、第2節第2項に示した。質問項目8項目群のうちの1項目群が園庭に関する質問1～9項目(表9)を含むものである。

[結果]

園庭のない園は、私立保育所の3園のみで他の回答園はすべて園庭を持っていた。質問1～9項目(複数回答を求めた質問6以外)について、図6は各カテゴリーの平均値を、表10は都県(2)\*幼保(2)\*公私(2)の3元配置の分散分析を行った結果を示したものである。

まず、園庭の広さ[a]については、7段階評定の中間的な回答を選んだ園が多かったが、東京都より兵庫県の方が広いという評価が多く、特に公立幼稚園でその差が大きかった。また、保育所よりは幼稚園が高い評価をする傾向にあった。都県と幼保の主効果が有意で、相互作用はなかった。園庭の自然の豊かさ[b]は、やや豊かという評価が多かった。ここでも兵庫県の評価が高い傾向にあり、公立より私立が高い評価をする傾向にあった。都県と公私の主効果が有意で、相互作用はなかった。園庭にある樹木量[c]は、全体的にはやや貧しい側に寄る評価であったが、都県の差はほとんどなく、保育所よりは幼稚園が、公立よりは私立が高い評価をする傾向にあった。幼保と公私の主効果が有意で、相互作用はなかった。園庭で見られる動物の種類数[d]は、回答項目の17種類中9~11種類という平均値だったが、公立幼稚園以外のカテゴリーでは東京都より兵庫県で種類数が多く、保育所よりは幼稚園で種類数が多かった。都県と幼保の主効果が有意で、相互作用はなかった。園庭にある自然の場の種類数[e]は、回答項目の12種類中3~5種類という平均値だったが、これも保育所よりは幼稚園が多く、全体的には兵庫県が多いようだった。しかし、東京都

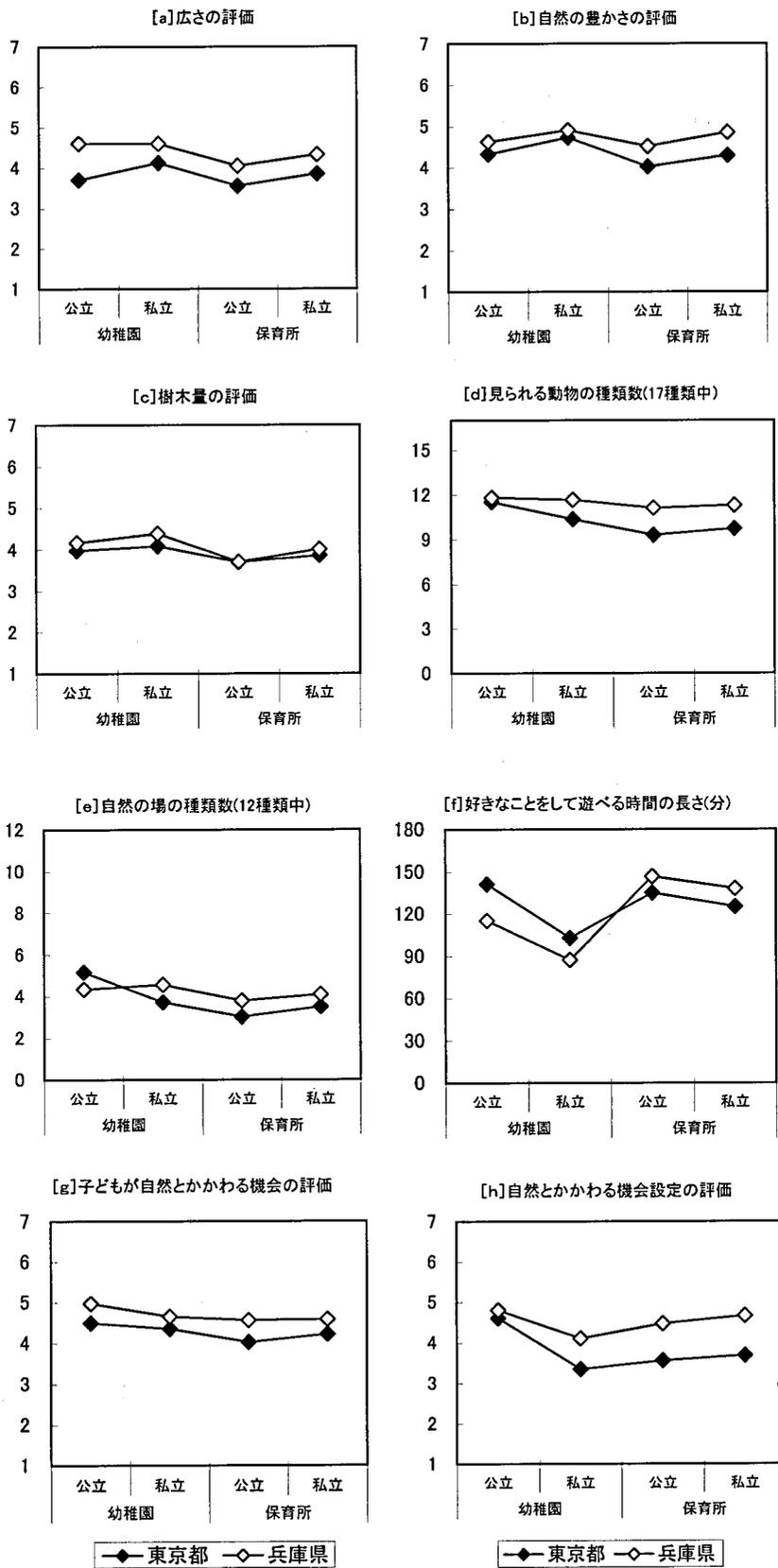


図6 園庭の自然環境と自然とかわる機会

表10 園庭の自然環境と自然とかかわる機会の分散分析の結果

[a] 広さの評価

	平方和	F値
都県	33.19	16.07 **
幼保	6.25	4.66 *

[b] 自然の豊かさの評価

	平方和	F値
都県	13.64	8.39 **
公私	9.73	5.98 *

[c] 樹木量の評価

	平方和	F値
幼保	11.21	13.14 **
公私	3.87	4.54 *

[d] 見られる動物の種類数

	平方和	F値
都県	153.19	15.14 **
幼保	93.13	9.21 **

[e] 自然の場の種類数

	平方和	F値
幼保	69.18	16.29 **
幼保*公私	23.57	5.55 *
都県*幼保*公私	19.86	4.68 *

[f] 好きなことをして遊べる時間の長さ

	平方和	F値
幼保	60289.91	14.86 **
公私	45253.27	11.16 **
都県*幼保	27640.40	6.81 **

[g] 子どもが自然とかかわる機会の評価

	平方和	F値
都県	16.66	12.80 **
幼保	7.02	5.94 *

[h] 自然とかかわる機会設定の評価

	平方和	F値
都県	47.96	17.62 **
公私	15.86	5.83 *
幼保*公私	30.69	11.28 **

付)7段階評定の設問については、回答を1~7に点数化して分析した。[a]~[h]の表において、自由度はすべて「1」であり、有意な結果を示した要因のみをあげ、有意確率 $P<0.01$ の場合に「\*\*」、 $P<0.05$ の場合に「\*」を記した。

の公立幼稚園は突出して多く、最も多い種類数を示した。ここでは、幼保の主効果が有意な結果となったものの、幼保\*公私、都県\*幼保\*公私の組み合わせで相互作用がみられた。

1 日の保育時間のうち園庭で好きなことをして遊べる時間の長さ[f]は、もともと保育時間が長い保育所が長い傾向にあったが、幼稚園・保育所とも公立の方が長く、特に、東京都の公立幼稚園は同じ東京都の保育所よりも、兵庫県の公立幼稚園よりも長い時間を保障していた。幼保と公私の主効果が有意であったが、都県\*幼保の組み合わせで相互作用がみられた。

園庭で好きなことをして遊べるときに子どもが自然とかかわる機会[g]は、全体的にはやや多いと評価されていた。東京都よりは兵庫県の方が、また、保育所よりは幼稚園が多いという評価をしていた。都県と幼保の主効果が有意で、相互作用はなかった。

好きなことをして遊べる時間以外に保育者が自然とのかかわりを意図して園庭で遊ぶ機会を別途に設定すること[h]は、全般に東京都より兵庫県が多かったが、公立幼稚園は他

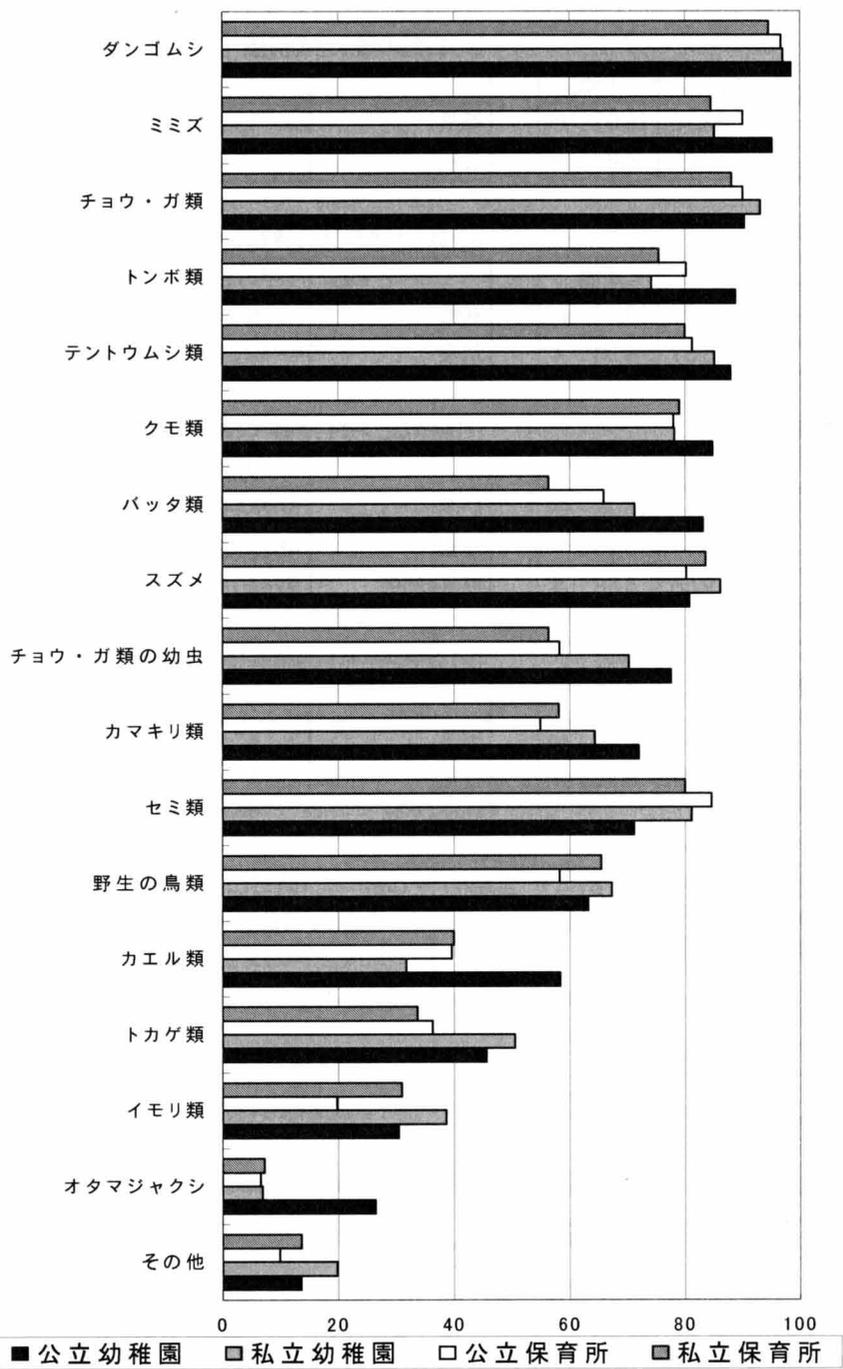


図7 園庭で見られる小動物

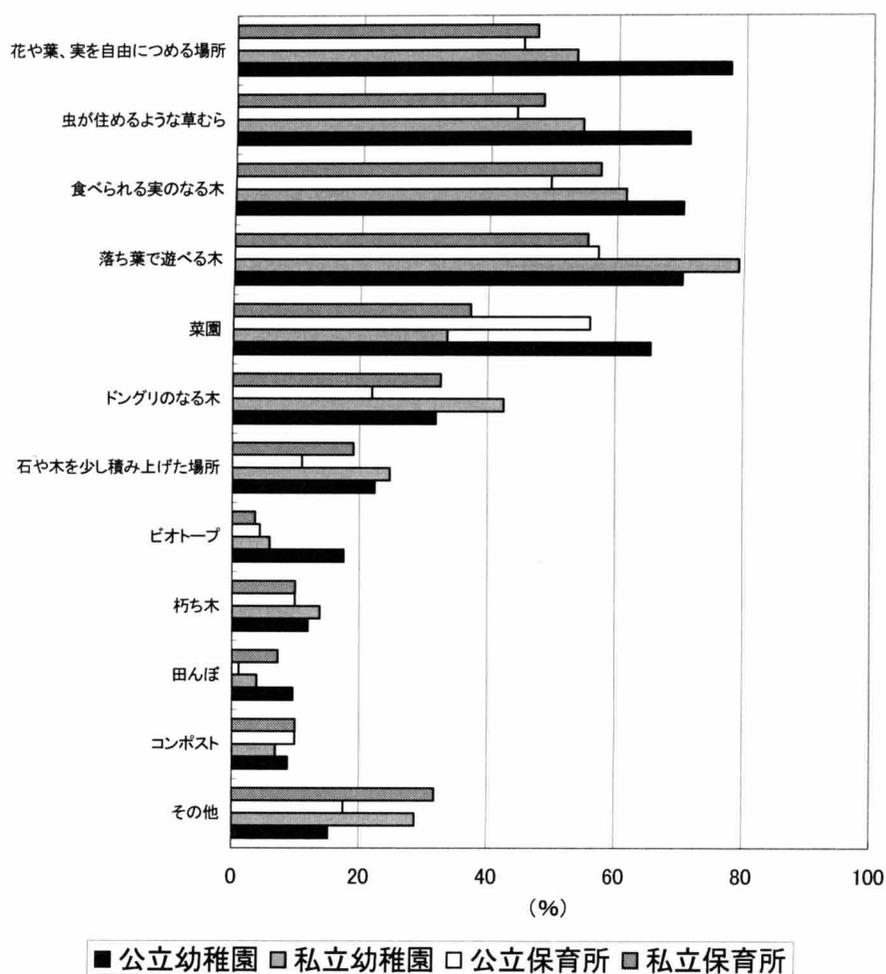


図8 園庭における自然要素が見られる場所の種類

の категорияより多く、都県の違いもなかった。幼稚園では公立が、保育所では私立の機会が多かった。都県と公私の主効果が有意であったが、幼保\*公私の組み合わせで相互作用がみられた。

図7は、園庭で見られる動物の種類についての質問4の結果である。子どもがかかわることのできる小動物の多くが園庭で見られていた。ダンゴムシ、ミミズ、チョウ・ガ類が多く、公私・幼保のどのカテゴリーでも8割を超える園庭で見られていた。また、セミ、トンボ、テントウムシも多くの園で見られ、クモやカマキリのような捕食性小動物も見られた。鳥は8割を超える園でスズメが見られているが、その他の野生の鳥類も6割の園で見られ、トカゲやカエルも3割の園で見られた。特に、トンボ、バッタ、カエル、オタマジャクシは、公立幼稚園で見られたと答えた園の割合が高かった。

図8は、園庭にある自然の場についての質問5の結果である。花や葉、実が自由につめ

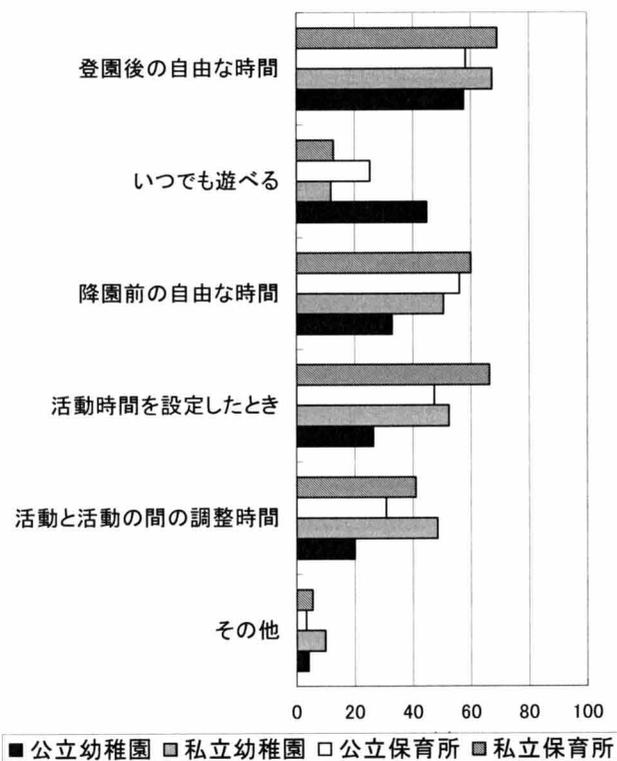


図9 園庭で好きなことをして遊べる時間帯

だが、6割の園で登園後の時間があげられ、次いで、降園前の時間があげられた。いつでも遊べると回答したのは、公立幼稚園が4割と最も多く、次いで公立保育所の2割であった。

[考察]

園庭の広さや樹木数の評価は高くないが、自然の豊かさや子どもがかかわる機会は、やや高く評価されていた。保育者は園庭の自然環境をよしとしていないものの、子どもと自然とのかかわりの場としてそれなりに評価しているようである。実際に、身近な小動物は多くの園の園庭でみられていた。これらの小動物は都会の中でも場所さえあれば容易に入り込んでくるものの、その場に入って意識していないと気づくことができない。しかし、保育者はその存在に気づいているのである。一方、園庭にある自然の場の種類数は、少なかった。自然とかがわる活動としては飼育栽培活動と戸外活動に加え、自然物を使った遊びもよく報告されるが、花や葉、実を自由につむことができ、ドングリや落ち葉を拾える環境があるのが望ましく、また、菜園設置も明治時代のフレーベルの影響から始まり、園庭の要素として長らく認められてきた。しかし、すべての保育現場がこれらの場を持つわ

る場所、虫が住めるような草むら、食べられる実のなる木、落ち葉で遊べる木があるのは5～6割の園で、菜園やドングリのなる木がある園は3～4割であった。ビオトープやコンポストなどは1割程度の園にしかなかった。花や葉、実が自由につめる場所、虫が住めるような草むら、菜園、ビオトープは公立幼稚園で設置している割合が高かった。

図9は、園庭で好きなことをして遊べる時間が1日の保育時間のうち、どのようなときかをたずねた質問6の結果である。複数回答

けではなく、また、自然の循環性や多様性を示す場としての朽ち木やコンポスト、ビオトープなどの要素を備えた園も少なかった。これらのことから、自然が豊かではない園庭でも子どもはそこにある自然要素を見つけて遊び、保育者もそれを認めて評価している実態はあるものの、自然とのより豊かなかかわりを誘発したり、環境教育の視点からみて望ましい自然の特質である循環性や多様性が経験できたりする園庭はまだ整備されていない実態といえる。

さらに、同じ保育という営みがなされる場でも、都県、幼稚園・保育所、公立・私立による違いが存在することがわかった。園庭の広さ、自然の豊かさ、樹木量などの既存環境は東京都より兵庫県の方が、公立より私立が高い評価をする傾向にあった。しかし、子どもが自然とかかわる際に重要である動物の種類数や自然の場の種類数、園庭で遊べる時間の長さなどの要因は都県の差があるものの、特に公立幼稚園が評価できる。公立幼稚園は、1日の保育時間のうち園庭で好きなことをして遊べる時間が割合として最も長く、園庭でいつでも遊べるという回答が最も多く、保育者が意図的に自然とかかわる機会を設定することが最も多かった。花や葉、実が自由につめる場所や虫が住めるような草むら、菜園、ビオトープなどの子どもが自然とかかわって遊ぶのにふさわしい場が設置されている割合も最も高かった。すなわち、公立幼稚園では園庭で子どもが遊ぶことを奨励し、自然とのかかわりが意図され、評価されていると考えられる。特に、園庭にある自然の場と園庭で遊べる時間の長さの2項目は、東京都の公立幼稚園が突出して高かった。この理由として、『幼稚園教育要領』の趣旨がより迅速に現場に浸透している可能性や、地域環境の貧しさゆえに園庭での遊びをより高く評価している可能性が考えられる。私立幼稚園は園庭の既存環境は評価できるものの、自然の場の種類数や遊べる時間、自然とかかわる機会の設定など保育者の意図が左右する項目では低い結果であったことから、園庭での自然とのかかわりが公立幼稚園ほど意識されていないといえよう。一方、保育所は幼稚園と比較すると多くの項目で低い評価であり、特に公立保育所の評価が低かったが、設置目的や設置基準の違いが、その背景要因となっていると考えられる。いずれにせよ、園庭の既存条件や地域にかかわらず、保育者の意図が園庭の質や子どもの遊びに影響する可能性に注視すべきであろう。

表 11 は、先行研究との比較をまとめたものである。園庭の実態調査だけを行った研究はなく、また、調査者により調査項目が異なっているため、比較できる項目は少なかった。その少ない項目での比較ではあるが、過去の調査結果と最近のものを比較しても、過去よ

表11 園庭の自然環境の実態: 先行研究との比較

先行研究	小林 (1986)	田尻 (1990)	大澤 (1999)	張ほか (2005)	遠藤・金 崎(1999)	藤井・高 月(2003)	小谷ほか (2000)	田尻・無 藤(2005)	照屋 (2004)	本研究
本論文註番号	*520	*521	*462	*525	*522	*524	*523	*527	*526	
調査実施年	1986	1990	1996	1997	1998	1998-200	1999	2002	2004	2004
調査対象県	山梨県	福岡県	東京都	全国	栃木県宇 都宮市	岡山県	東京都	北海道・ 東京都・ 福岡県・	沖縄県	兵庫県・ 東京都
調査対象カテ ゴリー	保育所 115園	幼保108 園	公立幼稚 園7園	公私幼稚 園99園	幼保・公 私87園	保育所13 園	幼稚園52 園	幼保783 園	公私保育 所126園	幼保・公 私427園
花や葉、実を自 由につめる場所 虫が住めるような 草むら					約50%(草摘 み場)		野の草花が 園庭にある のは1~2園	芝生・雑草 地21.2%	雑草園2.9%	59.7%
石や木を少し積 み上げた場所 ビオトープ										20.5%
朽ち木										8.8%
田んぼ										12.0%
菜園	7.0%でイネ の栽培あり 34.5%(園庭 の一角+園 庭つづきの 畑。野菜 の栽培率は 76.8%と高 い)	49.1%		37.8%(菜園+ 畑)	約70%	イネの記載 なし	サツマイモ・ トマト・タマ ネギなどを 栽培する園 あり	35.1~68.3% (ただし、園 内田畑とい う種別なの でイネも混 じる可能性 あり)	32.8%(ニガ ウリ・トマト ・ピーマン など)	50.9%
ドングリのなる木	2.6%(樹木リ ストに「程」 のある園)		上位30種の 樹木リスト になし							34.0%
落ち葉で遊べる 木	61.0%(落葉 樹のある 園)		イロハモミ ジ・イチヨウ などは上位 30種に登場			3園でモミジ がある	95.6%に紅 葉・落葉す る樹木			68.7%
食べられる実の なる木	51%(カキ・ ウメ・リンゴ など)		100%(ウ メ・ミカン・カ キなど)			ミカン、ヤマ モモ、リンゴ のある園が ある			68.3%	63.0%
コンポスト										9.3%
動物の種類数										11種
樹木の有無	100% 6~8 種類という 園が多い。		100%。8~ 37種、27本 ~277本と 幅がある。				数種類とい う園が多 い。	100%だが、 50本未満と いう園が 42.3%	92.9%	99.3%があ る。しかし、 10~40本 程度という 園が多い。
水辺		12.0%(池や 川)		17.2%(川+ 池)			13.7%(池等 の水辺)	1.9~ 12.2%(小川)		
木登りができる木		32.4%	42.9%(3園)		57.9%			21.7~82.9%	69.0%	
築山					約40%(築山 や坂)		30.8%(土手・ 築山)	7.3~29.3% (小山)		
実のなる木					60~70%			24.1~56.1%		

り豊かな園庭になっている印象はなく、それよりは調査による違いが大きく、それが地域、幼稚園・保育所、公立・私立のどの属性に影響されるものなのかは判断できない。確かに、照屋<sup>529</sup>の沖縄県の調査結果にみるように樹木や栽培植物の種類などには確実に地域特性が存在し、それは田尻・無藤<sup>530</sup>が指摘したように地域の気候特性の影響があるだろう。しかし、樹木はほとんどの園にあり、菜園や食べられる実のなる木が6割程度の園で見られることは共通しているようである。ただ、落葉樹を持つ園は割合として多いものの、種類も本数も少なく、ドングリのなる木も少ない。すなわち、広い運動場を遊具スペースと

植栽で囲んだ配置を前提とする園庭では、樹木は子どものかかわる自然要素というより、装飾的な植栽としてしかとらえられていないようである。花などを自由につめる場所や草むらは、本調査では6割近い園であったが、それを雑草園や野の草花がある場所として尋ねると、さらに少ないようであった。

ビオトープやコンポストなどの自然の多様性や循環性という性質を示しやすい場も本調査では1割に満たない園にしかなかった。ただし、ビオトープについては、その回答がビオトープ概念のとらえ方によって変わるため、本調査の回答にはビオトープを意識的に造った場合と園内の既存環境をビオトープと判断した場合の二つの回答が含まれ、反対にビオトープと認められる環境がありながらもその概念を知らないために回答を選択しなかった可能性がある。山内らの全国の私立幼稚園を対象とした調査報告では、回答園333園のうち15.4%がビオトープを作ったことがあると回答していた<sup>531</sup>。本調査の結果よりも多い割合であるが、そこには作ったが失敗した例も含まれているようであり、実態は本調査の結果と大きく外れていないといえるだろう。

### 第3節 保育者養成教育の教育課程・教育内容の実態

本節では、保育者養成教育の教育課程・教育内容に環境教育的内容が導入されているかどうかを明らかにする。日本の保育者養成は、4年制大学・短期大学・専門学校で行われている。ここでは、その中から短期大学の養成教育について焦点をあてることにした。その理由は、保育者養成の7割以上が短期大学における養成であり、実質的に短期大学が保育者養成の中心的存在であるからである<sup>532</sup>。また、もう一つの理由としては4年制大学・短期大学・専門学校という校種の違いによって、教育の目的・方法が異なるため、校種の異なる学校を同じ基準で同等に比較することには無理があるからである。

大学の教育課程の実態を明らかにしようとする研究方法としては、科目担当者への質問紙調査とシラバス調査がある。質問紙調査は詳細な授業内容や担当者の考え方を把握できる利点がある反面、すべての科目担当者を対象にした調査は実施不可能で、科目を指定すると教育課程全体の実施実態がつかめないという欠点がある。一方、シラバス調査は詳細な内容把握は困難だが、高い回収率が期待でき、調査者の統一視点で分析できる。保育者養成教育については、「領域環境」に該当する保育内容科目担当者に対する質問紙調査の結果はあるものの<sup>533\*534</sup>、教育課程全体でどの程度導入されているかの調査は実施されていない。教育課程全体での導入実態を把握するには、シラバス調査が適しており、ここではそ

の結果を報告する。

## (1) 教育課程全体の環境教育の位置づけ

### [調査方法]

全国の保育・幼児・児童・初等を冠する学科をもつ短期大学 202 校を対象とした。2002 年 4 月に、各短期大学教務担当部長宛に依頼文書を送付し、調査項目等を明示した上で、学生便覧とシラバスの送付を依頼した。学生便覧とシラバスの両方の送付協力をいただいた有効回収校は 149 校(回収率 73.8%)であった。

分析対象は、保育者志望者に対する環境教育に該当する内容を取りあげた科目だけとし、分析対象科目を「一般教育科目」・「総合演習に相当する科目」・「領域環境に相当する科目」・「その他の専門科目」という枠に 4 分類した。なお、「総合演習」とは、『教育職員免許法及び同施行規則』の改正施行(1998)を受けて教員養成課程に新設された免許必修科目である。また、保育士養成でも『児童福祉法施行規則』改正(2001)を受けて資格必修要件として「総合演習」が同一の科目名称で設置されている。また、「領域環境に相当する科目」も教員養成課程の「教育課程及び指導法に関する科目」及び保育士養成課程の「保育の内容・方法の理解に関する科目」に分類され、免許や資格の必修、あるいは、選択必修科目として通常設置される。

分析方法は、シラバスを読み、その授業概要や授業計画に環境問題や環境教育に係る語句を示したものを「環境教育的内容」を含む科目と広義に解釈した。具体例は結果に示すが、まず、「環境問題」、「理念・理論・思想」、「保全・保護」、「対策」、「環境教育」、「生物学的基礎」の 6 分類に大別し、そのうち環境問題についてはさらに細かく 9 分類した。また、これらの語句を示した科目について、科目分類や必修・選択の違いを分析した。

### [結果と考察]

回答校は「幼児教育」と「保育」を冠する学科が多く、それらを合わせると 149 校中 119 校(79.9 %)を占めた(表 12)。しかし、取得できる免許や資格をみると、幼稚園教諭免許と保育士資格の両方が取得できる養成校が 81.9%、それらに加えて小学校教諭免許が取得できる養成校が 10.1%と、学科名称にかかわらず回答校の 92.0%が幼稚園教諭養成と保育士養成を同時に行っていた(表 13)。

表12 保育者養成短期大学の学科名称

学科名	養成校数	(%)
幼児教育学科	42	28.2
幼児教育科	41	27.5
保育学科	6	4.0
保育科	30	20.1
児童教育学科	13	8.7
初等教育学科	7	4.7
初等教育科	5	3.4
その他	5	3.4
合計	149	100.0

表13 保育者養成系短期大学における取得可能免許・資格

取得可能免許・資格	養成校数	(%)
保・幼	122	81.9
保・幼・小	15	10.1
幼・小	8	5.4
幼	3	2.0
保	1	0.7
合計	149	100.0

保:保育士資格 幼:幼稚園教諭免許 小:小学校教諭免許

表14 シラバスにおいて環境教育的内容がみられた科目の科目分類と履修要件

	卒業必修		幼稚園教諭免許必修		保育士資格必修		総科目数	
	科目	%	科目	%	科目	%	科目	%
一般教育科目	17	6.9	19	7.7	16	6.5	247	100.0
総合演習	42	47.7	85	96.6	77	86.5	88	100.0
領域環境	12	35.3	29	85.3	25	73.5	34	100.0
その他の専門科目	7	14.6	9	18.8	14	29.2	48	100.0
全体	78	18.7	142	34.1	132	31.7	417	100.0

表15 シラバスにおいて環境教育的内容を含む科目の開講数

開講科目数	養成校数	%
0	8	5.4
1	27	18.1
2	37	24.8
3	34	22.8
4	20	13.4
5	13	8.7
6	8	5.4
7	0	0.0
8	0	0.0
9	1	0.7
10	0	0.0
11	1	0.7
合計	149	100.0

149校の回答校で2002年度に開講された科目のうち、シラバス上環境教育的内容を含んだ科目は417科目で、そのうち一般教育科目に分類されたものが最も多く247科目(417科目中の59.2%)、総合演習に相当する科目が88科目(21.1%)、領域環境に相当する科目は34科目(8.2%)、その他の専門科目は48科目(11.5%)であった(表14)。以上の417科目について必修か選択かをみると、卒業必修であった科目は18.7%、幼稚園教諭免許必修と保育士資格必修であった科目はそれぞれ30%を超えたが、開講科目数が多かった一般教育科目だけでみると卒業や免許・資格必修であったのは10%にも満たなかった。

環境教育的内容を含む科目は、149校の回答校で417科目開講されていたので1養成校あたり平均2.8科目、一般教育科目だけでみると247科目開講されていたので1養成校あたり平均1.7科目となった。1養成校あたりの開講科目数は、2科目(24.8%)・3科目(22.8%)という養成校が半数近くを占めた。全く開講していない養成校が8校(5.4%)、1科目だけという養成校が27校(18.1%)あった一方で、5科目以上開講している養成校が計23校(15.4%)あった(表15)。

一般教育科目では、環境教育的内容は多様な系列の科目で取りあげられていた(表16)。

“経済学”、“国際関係論”などの社会科学系列が19.0%と最も多く、“環境科学”、“環境論”などの環境科学系列と“生物学”、“生物科学”などの生物科学系列の科目がそれぞれ17%程度で、これら3系列で半数を超えた。

その他の専門科目では、“社会”、“理科”などの教科に関する専門科目、“家庭管理”や“健康”などの保育内容や方法に関する科目、“教育原理”や“保育原理”などの基礎理論や本質にかかわる科目、“小児栄養”など対象理解にかかわる科目などで取りあげら

れていた。

上記にあげた科目で環境教育的内容があると判断したのは表17に例示した語句に基づいている。出現数が最も多かったのは“環境問題”や“環境破壊”など環境の現状を全般的にとらえる語句だった

表16 一般教育科目における環境教育的内容を含んだ科目の学問系列分類

系列	科目名称の例	科目数	%
社会科学	経済学・国際関係論	47	19.0
環境科学	環境科学・環境論	44	17.8
生物科学	生物学・生命科学	43	17.4
自然科学	自然科学概論・人間と自然	40	16.2
生活科学	生活科学・生活と環境	23	9.3
化学	化学・生活と化学	17	6.9
人文科学	倫理学・歴史	15	6.1
健康科学	保健体育・体育講義	8	3.2
物理学	物理学・物質の科学	6	2.4
その他	野外活動・教養ゼミ	4	1.6
合計		247	100.0

表17 シラバスにおいて環境教育的内容と判断した語句と出現数

語句の分類	語句の例	一般教育科目		総合演習		領域環境		その他の専門科目		全体	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
環境問題	環境問題・環境破壊・自然破壊・人類共通の課題	197	23.3	108	43.7	19	27.9	28	35.4	352	28.4
	地球温暖化・温暖化・COP	59	7.0	14	5.7	3	4.4	3	3.8	79	6.4
	オゾン層の破壊・フロン・オゾンホール	34	4.0	9	3.6	2	2.9	1	1.3	46	3.7
	熱帯林の減少・森林破壊・森林伐採	21	2.5	5	2.0	2	2.9	0	0.0	28	2.3
	酸性雨・酸性霧	41	4.9	7	2.8	2	2.9	1	1.3	51	4.1
	種の絶滅・野生動物の減少・レッドデータブック	10	1.2	4	1.6	2	2.9	0	0.0	16	1.3
	ゴミ問題・大気汚染・水質汚染	151	17.9	29	11.7	3	4.4	7	8.9	190	15.3
	農薬・ダイオキシン・DDT・環境ホルモン	112	13.3	11	4.5	4	5.9	11	13.9	138	11.1
	砂漠化	18	2.1	4	1.6	1	1.5	0	0.0	23	1.9
	理念・理論・思想	持続可能性・エコロジー・循環型社会・環境倫理	58	6.9	17	6.9	1	1.5	3	3.8	79
保全・保護	環境保全・自然保護・動物の保護	44	5.2	10	4.0	11	16.2	5	6.3	70	5.6
対策	自然エネルギー・リサイクル	23	2.7	13	5.3	4	5.9	5	6.3	45	3.6
環境教育	環境教育	4	0.5	10	4.0	11	16.2	12	15.2	37	3.0
生物学的基礎	多様性・生態系・食物連鎖	73	8.6	6	2.4	3	4.4	3	3.8	85	6.9
	合計	845	100.0	247	100.0	68	100.0	79	100.0	1239	100.0

注) 1科目に同じ語句が2回以上出現した場合、1回とカウントした。

が、具体的な環境問題の中ではゴミ問題・大気汚染などの“都市・生活型問題”や農薬・環境ホルモンなどの“化学物質汚染”、“地球温暖化”が多く出現した。これは、科目分類によって異なり、“保全・保護”は領域環境で出現した割合が高かった。“環境教育”という語句は領域環境やその他の専門科目で出現した割合が高かったが、この語句をシラバスに含む科目が開講されていたのは149校中20校(13.4%)にすぎず、科目名称に含む科目は回答校149校のうち2校(1.3%)の3科目だけであった。出現した語句の延べ数は、全体で1239語で、出現数は一般教育科目が最も多く845語(全体の68.2%)、次いで総合演習が247語(19.9%)であった。1科目あたりの出現語句数は、平均3.0語だった。

以上まとめると、保育者養成校の環境教育的内容を含む科目は、平均して1養成校あたり2.8科目開講されていたが、全くない養成校もあれば5科目以上というところもあり、格差があった。科目分類では、一般教育科目が中心で社会科学・環境科学・生物科学系列の科目でよく取りあげられ、次いで、総合演習で取りあげられていた。卒業必修や免許・資格必修という点では選択であることが多く、一般教育科目では9割以上が選択科目であった。一般教育科目で出現した語句は環境問題を全般的にとらえる語句が多かったが、具体的な環境問題の中では都市・生活型問題や化学物質汚染、地球温暖化が頻出した。環境教

育という語句は、1割程度の養成校にしかみられなかった。1科目あたりの出現語句数は3.0語だったが、一般教育科目では多い傾向にあった。

教育課程全体をみると、環境教育的内容の導入は一般教育科目が中心で、総合演習がそれに続く場となっていた。また、基本的知識の提供や身近で時事的な内容の利用という点でも、都市・生活型問題や化学物質汚染、地球温暖化などの基本的で生活に関係が深い問題やメディアでもよく取りあげられる問題があがっていた。すなわち、環境教育に相当する学習機会は、ほとんどの養成校で提供され、一般教育科目がその中心的役割を担っているといえた。しかし、環境教育としては行動につながるものが期待できるような内容、例えば、環境家計簿や自分のゴミの内容分析など自分の生活を調査対象とした身近な経験を取りいれたり、環境 NGO の活動を紹介するなど、学生の参加型授業・体験型授業、グループワークや学外授業、野外活動などの方法で実施することが有効だと考えられるが、そのような内容はシラバス上見つけられなかった。さらに、幼児期の環境教育を実践できる保育者養成という観点からみた場合に環境教育という概念について学習することも重要だが、環境教育という語句もシラバス上ほとんど示されていないかった。

## (2) 一般教育科目の環境教育の実態

以上のように保育者養成短期大学の教育課程全体の環境教育の導入実態をみると、基本的な学習機会はほとんどの養成校で提供されているものの、一般教育科目が環境教育実践の中心的役割を担っていることがわかった。そこで、本項では、その一般教育科目に焦点をあて環境教育的内容の導入実態をより深く分析することにした。

保育者養成校の一般教育科目は、環境教育を実践できる保育者養成と大学生に対する環境教育という両側面を持つ。井上は、大学の一般教育科目の環境教育的内容の導入実践を試み、その受講学生に対する授業評価アンケート調査から、環境教育を取りいれる場合に意識すべき学生の実態として、(1)授業を受けるまでの学生の知識が表層的なものに留まっている、(2)環境に対し過去についても未来についても悲観的にとらえている学生が多い、(3)授業で取りあげると知識としては残り関心も高まる、(4)授業方法を工夫すると人ごとではなく自分の問題だととらえることができたり行動を起こす必要性を感じる学生がいるという4点を確認した。そして、大学の一般教育科目の環境教育の実践のあり方として、“①環境問題については、広く浅い知識より、狭く深い知識を多面的に与える”、“②自分の生活に関連づける工夫、自分で確認する工夫を取り入れる”、“③科目名称にこだ

わる必要はなく、目標と方法が重要”の三つを提案した<sup>35)</sup>。上記の提案は一般教育科目の環境教育の目標を達成するためのものだが、これらは同時に幼児期からの環境教育を実践できる保育者養成のための目標を達成するためにも有効である。そこで、保育者養成校の一般教育科目の開講実態が、上記の提案に合致するものとなっているかどうかの分析を行った。

#### [方法]

調査対象・調査方法共に、第1節と同じである。前項と同様に「環境問題」・「理念・理論・思想」・「保全・保護」・「対策」・「環境教育」・「生物学的基礎」の6視点から環境問題や環境教育に関係する語句をシラバス上に示した科目を抽出し、環境教育的内容を含む科目と判断した。その結果、環境教育的内容を含んだ一般教育科目は有効回答校で247科目抽出でき、それらを分析対象とした。

“①環境問題については、広く浅い知識より、狭く深い知識を多面的に与える”に対しては、1科目で取りあげている環境教育的内容の語句の種類数と授業計画内の一つの環境問題にかかる授業時間数により判断することにした(ここでいう時間数とは、いわゆる「コマ」数のことであり、90分の授業を1時間の授業とみなしたものである)。すなわち、シラバス上に出現する環境教育的内容を示す語句の種類数が多い場合は広く浅い知識の習得を目指していると判断する。さらに“②自分の生活に関連づける工夫、自分で確認する工夫を取り入れる”に対しては、そうした方法につながると判断できる語句を探し、その出現度をみることにした(この語句のリストは結果に示す)。“③科目名称にこだわる必要はなく、目標と方法が重要”に対しては、環境教育的内容を含む科目の科目名称を環境科学・生物科学・社会科学などの系列に分類することにした。また、一般教育科目の開講数とその養成校の学科数や定員数、4年制大学の併設の有無という背景要因の影響を受けているかどうかをあわせて分析した。

#### [結果]

表18は、環境教育的内容を含んだ一般教育科目の1養成校あたりの開講科目数を示している。1科目のみという養成校が35.5%で最も多く、次いで、2科目という養成校が30.5%、3科目という養成校が11.3%と続いた。しかし、なかには6科目(1.4%)、10科目(0.7%)と開講している養成校も存在した。

表 18 シラバスにおいて環境教育的内容を含む一般教育科目の開講数

開講科目数	養成校数	%
0	20	13.42
1	50	33.56
2	43	28.86
3	16	10.74
4	5	3.36
5	4	2.68
6	2	1.34
10	1	0.67

表 19 シラバスにおいて環境教育的内容を示す語句の1科目あたり出現数

語句数	科目数	%
1～3	170	68.83
4～6	38	15.38
7～9	16	6.48
10～12	14	5.67
13～	9	3.64

表 20 シラバスにおいて総授業時間数のうち環境教育的内容の出現した時間の割合

割合	科目数	%
20%以下	101	61.59
40%以下	27	16.46
60%以下	14	8.54
80%以下	14	8.54
100%以下	8	4.88

ということは 15 時間の授業であれば環境教育的内容が出てくる授業は 3 時間以内ということになる。一方、総授業時間数の 50%を超えて環境教育的内容が出てくる科目は合計すると 18.3%と、2 割近くになった。

図 10 は、総授業時間数に占める環境教育的内容が示された時間数の割合(横軸)とシラバスに出てきた環境教育的内容を示す語句の種類数(縦軸)の分布図である。総授業時間数に占める割合と語句の種類数には有意な正の相関が認められたが(Pearson の相関係数  $r=0.773$ )、一般教育科目では狭く深い知識を与えることが望ましいので、授業時間数に占める割合が多く、かつ、取りあげる語句の種類数が少ない科目がそれに合致する。そこで、総授業時間数の 30%以上で環境教育的内容を取りあげ、かつ、語句の種類数が 5 語以下

表 19 は、対象の一般教育科目のシラバス上に出現した環境教育的内容を示す語句の種類数、すなわち、何種類の環境教育的内容を示す語句が 1 科目中に現れたかを示している。1～3 語という科目が 68.8%と最も多く、4～6 語という科目が 15.4%であった。すなわち、環境教育的内容を含む一般教育科目といっても多様な話題を取りあげているものは少なく、ほとんどの科目ではわずかの話題についてしか取りあげていなかった。

10 時間以上の各時間の内容を示した授業計画表があげられていた 165 科目について、示された総授業時間数のうち何時間の授業で環境教育的内容を示す語句が出現したかをみた。表 20 は、その割合を示したものである。最も多かったのは総授業時間数の 10%以下という科目で 45.1%を占め、次いで 20%以下の科目が 16.5%と続いた。20%以下と

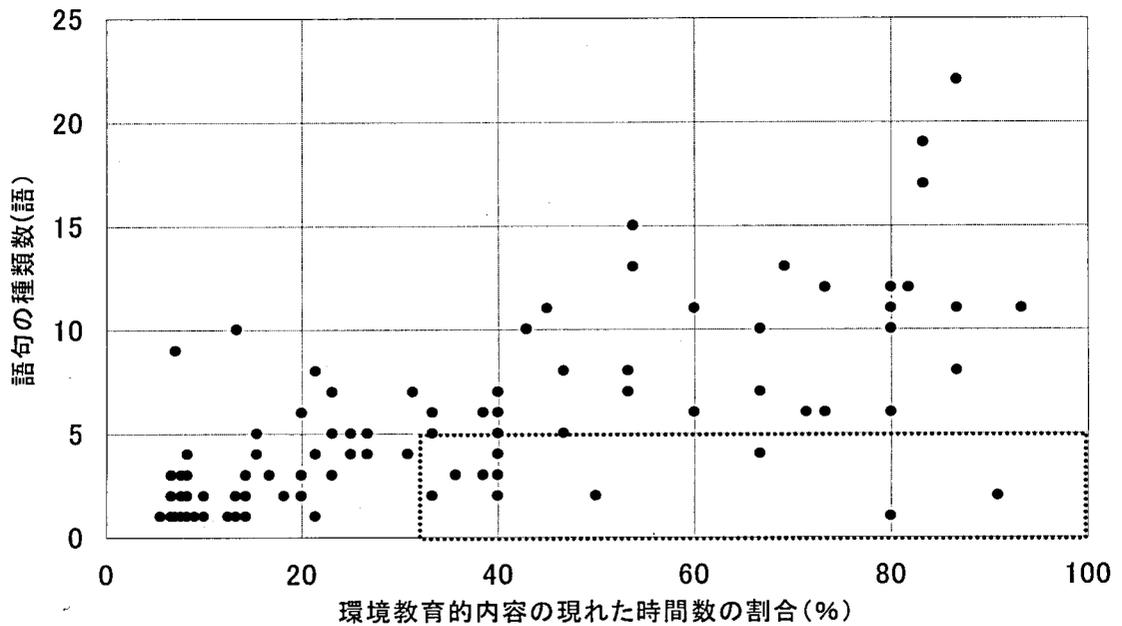


図10 総授業時間数に占める時間数と環境教育的内容を示す語句の種類数の関係

であった科目と範囲を定めて抽出してみたところ(図の分布域の枠部分)、授業計画が示された一般教育科目 165 科目のうち、その範囲に含まれたのは 13 科目(7.9%)にすぎなかった。

次に、“②自分の生活に関連づける工夫、自分で確認する工夫を取り入れる”方法につながると判断できる語句を探し、その出現度をみた。どのような内容がそうした工夫を示すかの判定は困難だが、ここでは、身近な生活の中での対策につながる内容、持続可能な社会につながる対策や生活のあり方、考え方を取りあげた内容などに関する語句を抽出した(表 21)。すると、これらの語句は 247 科目中 43 科目(17.4%)に出現した。

回答校の学科数、1 学年総定員数、4 年制大学併設の有無と環境教育的内容を含む一般教育科目の開講数との関係をもてみた。まず、学科数は 1～7 学科までと養成校によって多様であったが、平均は 2.9 学科で、3 学科以下の養成校が回答校 149 校のうち 100 校と 67.1%を占めた。1 学年総定員数も 50 名という小規模校から 1180 名という大規模校まであったが、平均は 324.4 名で、350 名以下の養成校が 62.9%を占めた。また、4 年制大学を併設している養成校は、有効回答数 146 校のうち 69 校と 47.3%であった。表 22 は、環境教育的内容を含む一般教育科目の開講数と学科数や定員数、4 年制大学の併設の有無と

表21 一般教育科目における目標②につながると判断した語句

リサイクル(13)
循環型社会(6)
大量生産・大量消費・大量廃棄(5)
持続可能(5)
環境にやさしい生活(3)
環境家計簿(2)
宇宙船地球号
アイヌの人々の「くらし」(自然の中での共生)
Think globally, Act locally.
COP7
地球にやさしい社会
地球にやさしいエネルギー
堆肥として資源化
省エネルギー

付:( )内は出現した科目数を表す

表22 一般教育科目の開講科目数と学科数・1学年総定員数・4年制大学併設の有無との関係

[a]開講科目数と学科数との関係	
Spearmanの相関係数	0.188
N	117
[b]開講科目数と1学年総定員数との関係	
Spearmanの相関係数	0.331
N	111
[c]開講科目数と4年制大学併設の有無との関係	
$\chi^2$ 値	7.465
自由度	6

める割合が多く、かつ、取りあげる語句の種類数が少ない科目を“①環境問題については、広く浅い知識より、狭く深い知識を多面的に与える”に合致していると判断すると、それらは1割に満たなかった。また、“②自分の生活に関連づける工夫、自分で確認する工夫を取り入れる”方法につながると判断できる語句が出現した科目も2割に満たなかった。環境教育的内容を含む開講科目数は、1学年総定員数とは弱い相関関係があると判断できたが、学科数や4年制大学の併設の有無との関係は見つけられなかった。

以上の結果から、一般教育科目の環境教育的内容の導入実態として、様々な系列の様々な科目名称のもとで導入されていること、環境問題について授業時数を多くかけている科目では出現語句数も多いものの、広く浅い知識を提供するに留まっていること、また、自分の生活に関連づける工夫や自分で確認する工夫もあまりなされていないことが認められ

の関係を見たものである。開講科目数と学科数は相関係数 0.188、1学年総定員数とは相関係数 0.331を示し、後者については弱い相関関係があると判断できた。一方、4年制大学の併設の有無との関係は $\chi^2$ 検定で有意な関係は認められなかった。

[考察]

結果をまとめると次の通りである。環境教育的内容を含む一般教育科目の開講科目数は1～2科目という養成校が6割を超えた。それらの科目では、示された環境教育的内容の語句の種類数が1～3語というもの、また、総授業コマ数のうち環境教育的内容が示されたものが20%以下のものがそれぞれ6割を超えた。授業コマ数に占

た。すなわち、①～③の提案のうち、合致していたのは③のみであった。

ところで、提案③でも目標と方法が重要だとしたが、今回の調査ではその詳しい実態について読みとることはできなかった。なぜなら、シラバスでは取りあげる主題は提示されるが、どのような方法で実施されるのかが授業計画の各時間に示されることはほとんどないからである。例えば、“リサイクル”などの身近にできる対策や“循環型社会”などの持続可能な社会を形成する場合の理念に関する語句を“②自分の生活に関連づける工夫、自分で確認する工夫を取り入れる”という提案につながるものとして抽出したが、これらの言葉も使用する文脈によって学生に伝わるものは異なる。自分と離れたところで自分以外の誰かが起こした問題について自分以外の誰かが解決の努力をしているという知識を与えるだけでは、自分にかかわる問題だととらえられないからである<sup>36</sup>。廃棄物問題や資源枯渇問題が存在し、私たちの社会ではリサイクルが推進されているという事実を伝えるだけで、学生が授業の後に自分の飲んだペットボトルのキャップを外して空きボトルをリサイクル用のゴミ箱に運んだり、ペットボトルをやめて水筒を持参するようになるわけではない。したがって、示された言葉が真の実態を示しているとは限らず、これはシラバス分析という方法の限界でもある。一方で、担当者が重要だと考え、その授業で中心的に取りあげる内容をシラバスに示すことは当然と思われる。語句が示されたことから担当者が環境教育の実践を意識していると評価できるが、授業実践の方法は多様だと考えられるので、実践内容の質には幅があると考えるべきであろう。

環境教育的内容を含んだ一般教育科目の開講科目数自体は各養成校あたり1～2科目にすぎない。すなわち、保育者養成校に進学した学生に対し、一般教育科目で環境教育的内容を含む科目を選択する機会は豊かに提供されておらず、選択してもその内容は広く浅い知識の提供に留まり、自らの問題ととらえる工夫がある科目も少ない実態である。これでは、環境教育を実践できる保育者養成にはつながらないであろう。一般教育科目担当者が環境教育的内容を実践する場合の工夫については、自己点検評価の過程を通して改善を求めるしかないが、その場合に参考にできるような大学の環境教育の実践事例や実践的研究は増加傾向にはあるものの、まだ十分にありとはいえず、大学教育全体の課題といえる。

以上のように、保育者養成系短期大学の環境教育的内容を含む一般教育科目の実施実態は、短大生に対する環境教育と幼児期からの環境教育を実践できる保育者養成の二つの観点からみて、改善の余地がある。しかし、保育者養成系短期大学の一般教育科目の開講科目数の背景要因の一つとしては学年定員数があり、小規模校の多い短期大学では専任教員

数が少なく、結果として豊かな一般教育科目を開講しがたいようである。これは、保育者を2年間で養成するという制度自体の限界といえるのかもしれない。

### (3) 総合演習の環境教育の実態

ここでは、前項の一般教育科目に続き、保育者養成校の環境教育実践のもう一つの場であった総合演習の環境教育的内容の導入実態について分析を深めることにした。この総合演習は、1998年の教育職員免許法及び同規則の改正施行を受けて教員養成課程に新設された科目であり、“人権”、“地球環境”、“異文化理解”、“少子・高齢化と福祉”、“家庭の在り方”などのテーマについて分析検討し、指導方法と技術を修得する科目として設置された。このように総合演習で取りあげることが想定されている内容には現代社会の様々な課題が含まれ、環境問題を取りあげたり、自然とかかわるといような狭い意味での環境教育を実施する場ともなり得るし、持続可能性のための教育にもつながると考えられる科目である。

しかしながら、保育者養成の教育課程の総合演習は教員養成の総合演習と同一のものとして扱うわけにはいかない。なぜなら、幼稚園教諭養成は保育士養成とあわせて実施されることが多く、幼稚園教諭養成の総合演習が保育士養成課程の総合演習としても扱われることが予想されるからである。教員養成課程の総合演習については導入以降、教育系4年制大学を中心に報告がなされるようになっていくが<sup>\*537\*538\*539\*540\*541</sup>、実践報告に留まっている段階である。実践の結果、教職への意識の形成に寄与していることが報告されるが<sup>\*542</sup>、目的を達成するためには履修者数の調整やティーチングアシスタントが必要であること<sup>\*543</sup>や教員間の共通理解の必要性<sup>\*544\*545</sup>、予算や施設面での改善<sup>\*546</sup>など実施上の課題もあげられている。しかし、これらの報告は「総合演習」としての目標をいかに達成できたかという評価を求めてなされており、環境教育という観点からの分析はなされていない。これら以外に、保育者養成校での総合演習の実践報告はいくつかあり<sup>\*547\*548</sup>、環境教育的内容を含む事例も報告されているものの<sup>\*549</sup>、養成校全体にわたる調査や教員養成課程と保育士養成課程の総合演習の意義の違いについて言及したものは見あたらない。そこで、ここでは、まず、幼稚園教諭養成課程の総合演習と保育士養成課程の総合演習の設置の経緯を分析した上で、総合演習のシラバス分析を進めて、総合演習における環境教育的内容の導入実態を明らかにする。

#### [保育者養成課程の総合演習設置の経緯]

幼稚園教諭養成の総合演習は、“人間尊重・人権尊重はもとより、地球環境、異文化理解など人類に共通するテーマや少子・高齢化と福祉、家庭の在り方など我が国の社会全体にかかわるテーマについて、教員を志願する者の理解を深めその視野を広げるとともに、これら諸課題に係る内容に関し適切に指導すること”<sup>50)</sup>を目的として設置された。これは、幼稚園から高等学校に至る学校教育機関の教育職員を養成する課程のすべてに義務づけられたものである。したがって、幼稚園教諭養成の総合演習は学校教育機関の教員養成に必須のものとして設置された科目である。そして、同時期に小学校から高等学校の教育課程に「総合的な学習の時間」が導入されたことと無関係ではない。

一方、保育士養成では、保育士養成課程に関する『児童福祉法施行規則』が『教育職員免許法』改正(1998)より3年遅れて2001年に改正された。その際、保育士養成の総合演習は、幼稚園教諭2種免許との整合性を図ることを意識しながら設置されている。これは、多くの保育士養成課程で幼稚園教諭養成が同時に行われている現実に沿ったものである。したがって、教員養成課程の総合演習の設置目的をある程度はふまえながら、保育士養成にも通用するものとして設置されたと考えてよい。この改訂の基礎となった『保育士養成課程等検討委員会報告』(2001)<sup>51)</sup>では、教授すべき標準的事項として教科目の教授内容が示された。そこでは、保育士養成の総合演習の目的として、(1)保育に関する自発的、科目横断的な学習能力を習得させる、(2)保育に関する現代的課題について、問題等の現状分析・検討を行わせる、(3)問題解決のための対応、判断方法について検討させるの3点があげられている。そして、具体的な課題例としてあげられているのが、“少子化への対応”、“虐待およびそれに伴う世代間連鎖について”、“長時間保育と子どもの発達について”、“少子高齢化と世代間交流”の4課題であった。すなわち、保育士養成の総合演習は、保育とそれにかかわる現代的課題に焦点が当てられている。そして、それは教員養成の総合演習の目的としてあげられた前半部分の“人間尊重・人権尊重はもとより、地球環境、異文化理解など人類に共通するテーマ”よりは、後半部分の“少子・高齢化と福祉、家庭の在り方など我が国の社会全体にかかわるテーマ”に合致した課題だといえる。

以上のことから、保育者養成課程の総合演習は幼稚園教諭免許と保育士資格の双方の設置目的に一致させる必要があり、理想的にはそれぞれの目的に一致した科目を別途に開講すべきであるが、2年制の養成課程では同一科目で対応するのが現実的であろう。結果として、幼稚園教諭養成と保育士養成を併せ持つ2年制の保育者養成課程の総合演習は、教

員養成のための総合演習として検討することはできず、保育士養成の総合演習に合わせたものとならざるを得ないのが制度上の前提となる。とすると、この総合演習は、保育者志望者に対する環境教育の場、あるいは、幼児期の環境教育を実践できる保育者を教育する場としては機能できないと予想できる。

[シラバス分析による調査結果]

第1項で行ったシラバス調査で、総合演習に相当する科目のみを抽出し、分析した。シラバスで、総合演習に関する科目の記載が読み取れた回答校は149校中134校であった。まず、必修・選択の違い、担当者数など開講形態を分析した。次に、環境教育的内容や自然とかかわる保育指導力を養成する内容の有無をみた。具体的には、自然体験型環境教育につながるものとして“自然とのかかわり”や“自然の実体験”を示す語句があるかどうか、環境問題などに焦点をあてた環境教育につながるものとして“環境・地球環境”を示す語句があるかどうか、広い意味での環境教育につながるものとして“地球市民・人類共通の課題・現代的課題”を示す語句があるかどうか、総合演習で取りあげた主題が保育実践へとつなげられているかどうかをみるための“保育の指導法”を示す語句があるかどうかという5つの観点から、それらを示す語句の有無を調べた。

134校の回答校で、141科目の総合演習に相当する科目を見つけることができた。総合演習の開講科目数は1科目だけという養成校が129校(96.3%)、2科目開講校が4校(3.0%)、4科目開講校が1校(0.7%)であった。幼稚園教諭養成課程の総合演習と保育士養成課程の総合演習を同一科目で対応していた養成校が130校(97.0%)、別科目で対応していたのが4校(3.0%)であった。必修選択については、卒業必修の記載があったのは141

表23 総合演習の授業担当者の担当形態

担当者	科目数	%
単独	11	7.80
複数から選択	93	65.96
一部単独で、一部複数から選択	37	26.24

表24 総合演習の学生の受講形態

割合	科目数	%
グループ別で	72	51.06
一部グループ別で、残り全員で	18	12.77
全員で	50	35.46

科目中64科目(45.4%)、幼稚園教諭免許必修の記載があったのが135科目(95.7%)、保育士資格必修の記載があったのが121科目(85.8%)であった。

総合演習は、担当者の関与の仕方や学生側からみた受講形態が様々であった。まず、担当者だが、最も多かったのが複数の教員で担当してい

る形式で 141 科目中 93 科目(66.0%)、次いで、一部は単独で担当しているが残りは複数の教員で担当している形式の 37 科目(26.2%)であった(表 23)。そして、学生の立場からは、グループ別で受講する形式を取っている科目が 141 科目中 72 科目(51.1%)と半数を占め、次いで、全員と一緒に受講する形式であったのが 50 科目(35.5%)であった(表 24)。残る 18 科目(12.8%)は、一部は全員で受講するが残りはグループに分かれて受講する形式であった。

5 つの観点からみた語句の有無を図 11 に示した。自然の実体験を示した語句は 2.1%、自然とのかかわりを示した語句は 5.0%と、わずかの科目にしかみあたらず、“担当者によってはある”という科目を合わせてもそれぞれ 10.6%、17.0%と 1~2 割程度でしかなかった。地球市民・人類共通の課題・現代的課題という総合演習の設置目的に一致するような語句及び環境・地球環境というように環境に焦点を絞った語句は、37.6%と 4 割近い科目に見られ、“担当者によってはある”という科目を合わせると、それぞれ 41.1%、50.4%となった。保育の指導法として具体的な指導に結びつくような模擬授業や指導法の検討などの語句を含む科目は 20.0%、“担当者によってはある”を合わせると 34.0%であった。

[考察]

結果をまとめると、97 %の回答校では幼稚園教諭養成課程の総合演習と保育士養成課程の総合演習を同一科目で対応していた。保育者養成系短期大学の 9

割が幼稚園教諭養成と保育士養成を同時に行っているため、2 年間という短期養成校では免許・資格関連科目を中心に必要最小限の教育を効率よく行うことが求められている。したがって、教員養成科目としての総合演習と保

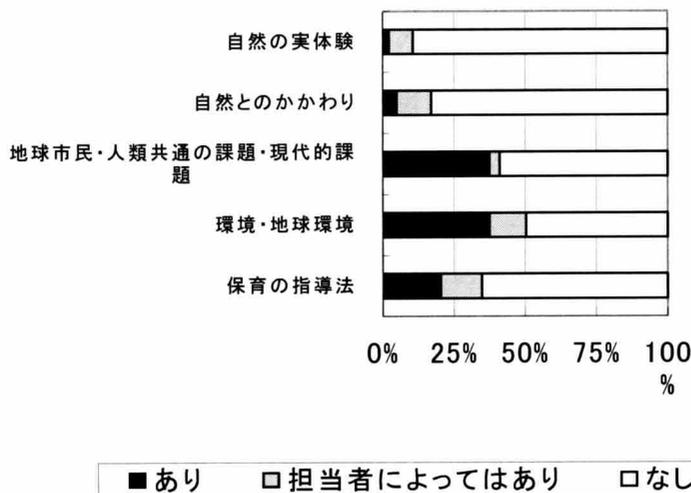


図11 シラバスに示された総合演習の授業内容

育士養成科目としての総合演習を同一科目で対応しているのはやむを得ない実態であろう。

また、総合演習のほとんどが免許や資格必修であったが、7割近くが複数の教員で対応し、学生の立場からみても5割がグループに分かれて受講する形式であるなど、担当者の関与の仕方や学生側からみた受講形態が養成校により様々であった。また、内容についても、幼稚園教諭養成を意識したものと保育士養成を意識したものがあり、養成校によって多様であった。開講形態や取りあげている内容が多様であることは、総合演習の導入開始後すぐの調査であったため、総合演習の設置目的についての理解が養成校により異なっていたり、個々の実態に合わせた現実的な対応が取られた結果だと考えられる。

この結果を検討すると、4割程度の総合演習のシラバスで“地球市民・人類共通の課題・現代的課題”や“環境・地球環境”等の環境に焦点を絞った語句が見られ、養成校によっては総合演習も環境教育の場として機能している実態があった。一方で、残る6割の総合演習では環境教育的なニュアンスがシラバス上読み取れなかったわけであり、総合演習が保育者志望者に対する環境教育の場、あるいは、幼児期の環境教育を实践できる保育者を教育する場としては機能できないという制度上の前提に一致している。

ところで、保育士養成課程の変更を前に平成13年度に全国保育士養成協議会が実施した保育士養成セミナーの分科会で総合演習のあり方が議論されており、総合演習の導入以前から“特別研究”や“卒業研究”の名称で実施されてきた内容を総合演習にあてるのがよいとの提案もなされていた<sup>52)</sup>。本調査の結果でも、複数の教員で担当する総合演習が66%、学生がグループ別に別れて受講するのが51%と、約半数の総合演習が指導担当教員ごとに分かれて受講する卒業研究のようなゼミナール形式で行われていることがわかった。しかし、総合演習の本来の設定意図から考えると、卒業研究として実施されてきた科目をそのままあてはめることは不適當で、教員ごとに課題をあげて学生がそれを選択するという方式を採用している養成校の授業計画をみると、各教員が現代的な課題をそれぞれの専門領域の中で意識して提示している場合もあるが、単に一般教養や保育の基礎技能を高めることが目的ではないかと思われる内容も提示されていた。中央教育審議会初等中等教育分科会の教員養成部会が平成15年度に行った『教員免許課程認定大学実地視察報告(案)』でも、総合演習について“テーマ設定や演習内容が特定分野に集中し、広がりが見られないところなど、科目の設置趣旨と必ずしも合致しないテーマ設定について指摘を行った大学”があったとされている<sup>53)</sup>。この報告は教員養成に限定したものだが、本調査の

結果と合わせてみても、養成校では総合演習の設置目的が十分に周知されていたわけではないようである。つまり、養成校の総合演習は、改善の余地がある段階にあり、その本来の設置目的に合致する内容が今後意識されていけば、保育士養成の総合演習へと収斂していくことが予想される。また、近年の学力低下論争の流れを受け、教員養成過程の総合演習の位置づけが今後変容することもあり得る。これらのことから、総合演習が環境教育の場となることは難しいと考えるべきで、保育者養成系短期大学の環境教育は今後も一般教育科目を中心とした実践にならざるを得ないといえる。そして、一般教育科目は多くの場合選択科目であるから、2年制養成の教育課程で環境教育的内容を十分に導入することは現実的には困難であるといえるだろう。

#### 第4節 保育者を志望する学生の経験や考え方

前節では、保育者養成短期大学の教育課程の中で環境教育的な内容があまり導入されていない実態を明らかにした。それでは、保育者養成短期大学で教育を受けている学生の自然や環境問題についての関心や自然や環境にかかわる活動の実践の実態はどうであろうか。旧文部省は1989年の『学習指導要領』改訂の際に環境教育を意識し、1991年に『環境教育指導資料(中学校・高等学校編)』、1992年に『環境教育指導資料(小学校編)』を相次いで作成配布した。したがって、1990年代の学校教育を経験してきた学生たちは、既に環境教育的内容が意識された『学習指導要領』の元での教育を受けてきたはずである。とすると、保育者養成教育では、環境教育の経験があることを前提に教育内容を検討するべきなのであろうか。また、前節の結果からは、保育者養成教育において多くの学生が環境教育を経験することなく保育現場に出ていくことになるが、高等学校までの教育で環境教育が十分に機能しているのであれば、幼児期の環境教育を実践できる基礎的な力は既にありととらえられる。そこで、本節では、2年制保育者養成短期大学の学生対象に、環境教育経験及び自然や環境問題についての関心と自然や環境にかかわる活動の実践実態について調査することにした。

##### (1) 保育者志望学生の環境教育経験と環境問題や自然についての考え方

[方法]

保育者志望学生に対し短期大学入学までの環境教育経験(A～D)と調査時点の環境問題

表25 質問項目群

---

A:子どもの頃の自然と触れあう遊び経験
B:学校の授業における自然体験や環境問題、環境配慮の生活のあり方などについての学習経験
C:学校の授業以外の場(行事やクラブ活動)の場でした環境教育経験
D:地域など学校以外の場でした環境教育経験
E:環境問題への関心
F:環境配慮の生活の実践
G:自然への関心
H:自然と触れあう生活の実践
I:回答者属性

---

や自然についての考え方(E～H)についての質問項目群を設定した(表25)。ここでは、“子どもの頃の自然と触れ合う遊び経験(A)”や、“学校の授業における自然体験や環境問題、環境配慮の生活のあり方についての学習経験(B)”を環境教育経験とした。また、環境教育を経験する場として授業以外にも学校行事やクラブ活動、あるいは、地域なども一つの役割を担ってきたと思われる。そこで“学校の授業以外での行事やクラブ活動など(C)”や“地域など学校以外(D)”における様々な活動についても環境教育経験として調査した。次に、調査時点での環境問題や自然についての考え方の実態を知るために“環境問題や自然についてどの程度関心を持っているか(E・G)”、“生活の中でそれらを意識した実践をどの程度しているか(F・H)”をたずねる項目を設定した。

以上の8項目群(A～H)と保育職(幼稚園教員あるいは保育士)への志望の有無など(I)の計9項目群について質問紙法による調査を、1996年に福岡県のA短期大学の学生145名と兵庫県のB短期大学学生176名を対象に実施した。回答は5段階評定からの単一選択、または、多項目からの選択(複数可)とし、実際の質問内容は結果に示した。なお、“学校の授業における環境教育経験(B)”の質問をする際、“公害や地球規模での環境問題全般の学習”については(E)の質問項目、“身近な生活における環境とのかかわり方の学習”については(F)の質問項目、“実際に自然と触れ合う体験”については(H)の質問項目を具体的な内容として参照するよう質問紙に記載した。

#### [結果及び考察]

##### ①調査対象の属性

回答者の性別は全員女性。年齢は全回答者321名中18歳が122名(38.0%)、19歳が177名(55.1%)、残りが20～22歳であり、ほとんどが1990年代に中学校・高等学校に在籍し

た学生である。回答者 320 名中 295 名 (92.2%) が幼稚園教諭免許の取得希望、207 名 (64.7%) が保育士資格取得希望であった。保育士資格取得希望が少ない理由は対象校の一つが保育士養成課程を開設していないからである。また、回答者 315 名中 249 名 (79.0%) が保育職に就きたいと希望した。

## ②子どもの頃の自然と触れ合う遊び経験について

学生の半数以上 (50.2%～ 75.4%) が子どもの頃に自然と触れ合う遊び (A1～ A6) のどの項目についても“非常によくした”あるいは“かなりした”と答えた (図 12)。理由の一つとして両調査対象校とも比較的自然が残っている地方出身学生が多いことが考えられる。この結果自体は望ましいといえるが、10 年のような短い単位で社会や自然環境が急変する現実を考えれば、調査時点の学生の子どもの頃と現在とでは環境の質も変わっている。今の子どもを取り巻く環境がよくなっているとはいいがたく、自然と触れ合う遊び経験は少なくなっていることが予想される。したがって、今後の養成教育には、学生の自然体験量の変化も視野に入れた内容が求められる。

## ③学校の授業における環境教育経験について

全般にみると“非常によくした”あるいは“かなりした”と答えたのは“実際に自然と触れ合う体験 (小学校)” (52.0%) をのぞけば、1～ 2 割程度 (8.6～ 26.4%) の学生だった (図 13)。調査対象学生たちが中学校・高校に在学した 1990 年代前半は、1989 年の『学習指導要領』改訂を受けて学校教育における環境教育が実践され始めた時期だが、学生たちは環境教育を経験したという意識をあまり持っていなかった。つまり、学校教育における環境教育の必要性が認められても学生の意識に残るほど十分に実践されなかったといえよう。内容別では、“公害や地球規模での環境問題全般の学習”と“身近な生活における環境とのかかわり方の学習”は小学校より中学校・高校での経験がやや多い傾向にあった。一方、“実際に自然と触れ合う体験”について“非常に”あるいは“かなり”経験があると答えた学生は小学校 52.0%、中学校 11.7%、高等学校 8.6%と小学校・中学校・高校へ進むにつれ減少した。これらの結果は小学校では知識を深めるより自然中心の体験学習が重視されるという理由によると思われるが、対象学生は小学校では古い『学習指導要領』下での教育を受けており、1989 年以降の要領ほど環境教育的内容が意識されなかったとも考えられる。田尻は小学校から中学、高校へと進むにつれ自然への興味や関心が減少する

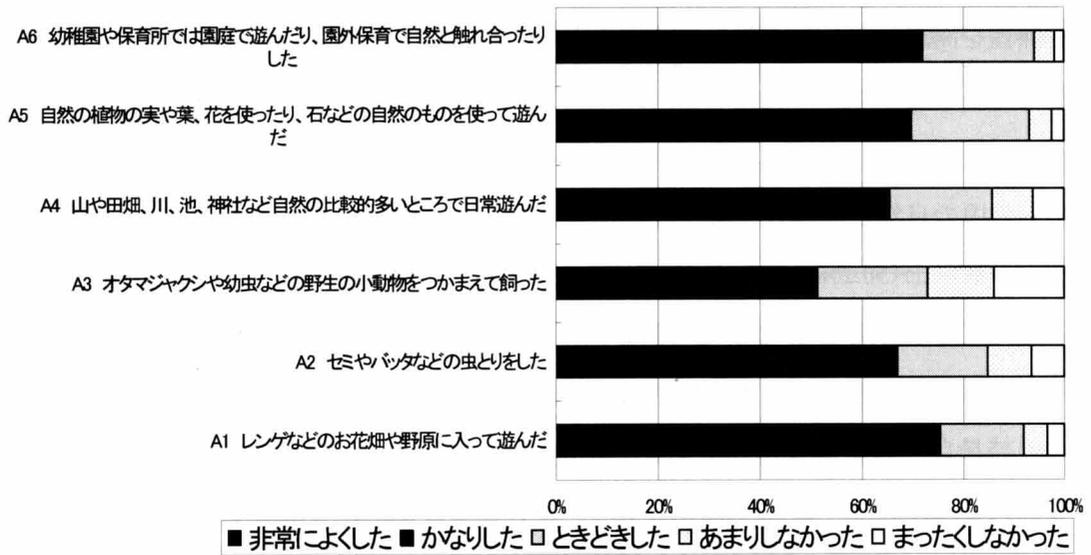


図12 子どもの頃の自然と触れ合う遊びについての経験(保育者志望学生)

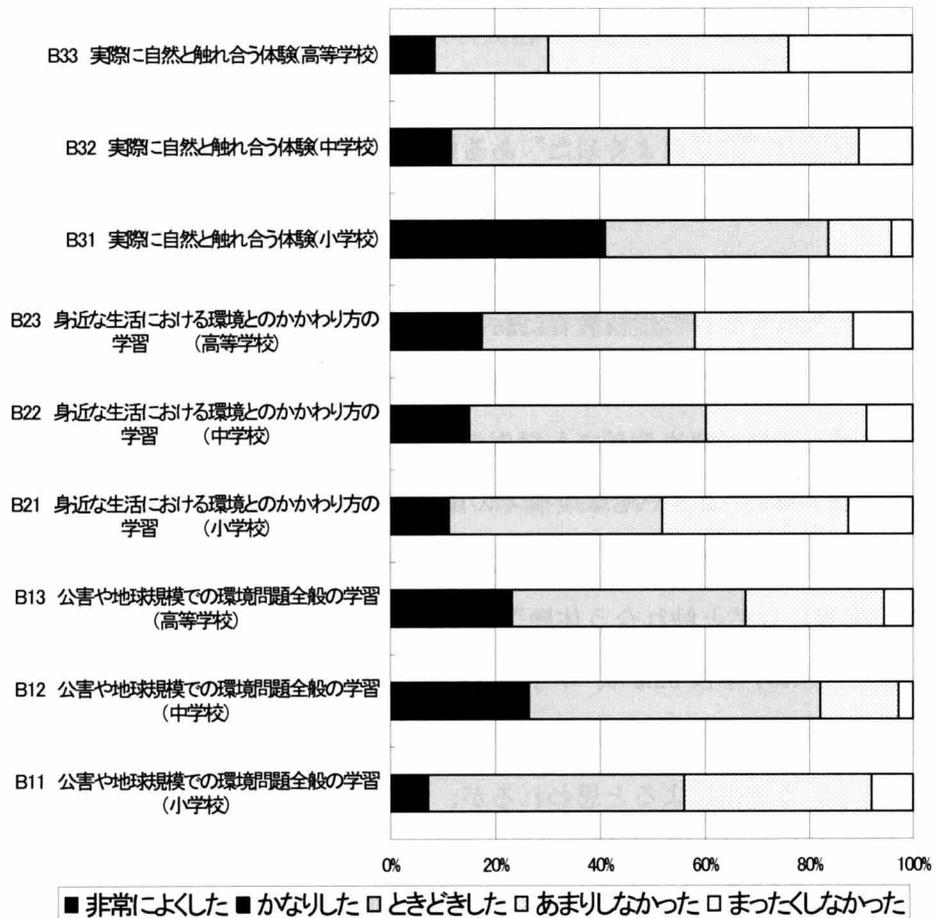


図13 養成校入学前の学校における環境教育についての経験(保育者志望学生)

表26 養成校入学前の授業以外の場における環境教育についての経験(保育者志望学生)

質問項目	学校での経験(%)	地域での経験(%)
C1/D1 生活廃品(新聞、カン、ビン、トレイなど)のリサイクル活動	50.9	55.3
C2/D2 生活廃品(新聞、カン、ビン、トレイなど)を使った創作活動	38.4	14.4
C3/D3 環境調査(川や池、雨の水質調査など)	13.1	5.6
C4/D4 スーパーなどの商品調査(エコマーク商品の導入度、合成洗剤商品名調査など)	26.9	7.8
C5/D5 廃油から石けんを作る活動	12.5	7.2
C6/D6 牛乳パックからはがきなど再生紙を作る活動	30.6	12.5
C7/D7 環境問題全般の学習や研究発表	34.7	5.3
C8/D8 学校のある地域の歴史や文化を知るための学習会	40.0	14.4
C9/D9 学校のある地域の自然(動植物)を知るための観察会	29.7	9.1
C10/D10 自然物(植物の花・葉・つる、石や砂など)を使った造形活動や創作活動	41.9	14.7
C11/D11 ハイキング、登山などの自然に親しむ活動	66.6	52.8
C12/D12 アースデーの催しや愛鳥週間などの催し	9.4	4.4
C13/D13 その他生活廃品(新聞、カン、ビン、トレイなど)のリサイクル活動	0.9	1.3

と報告しており<sup>55)</sup>、子どもの頃に自然と触れ合う経験をよくした学生が中学校・高校でその機会を十分に持たなかったことは、学生たちの自然離れにもつながっているかもしれない。また、中学校・高校では“公害や地球規模での環境問題全般の学習”より“身近な生活における環境とのかかわり方の学習”の経験が少ない傾向だったが、環境問題を身近な生活とのかかわりという視点ではあまり学習しなかったということだろう。

#### ④学校の授業以外及び地域における環境教育経験について

学校の授業以外でのクラブ活動や自主活動(C1～C13)では“生活廃品のリサイクル活動”(50.9%)や“ハイキング、登山などの自然に親しむ活動”(66.6%)の経験が多く、“生活廃品を使った創作活動”(38.4%)や“学校のある地域の歴史や文化を知るための学習会”(40.0%)、“自然物を使った造形活動や創作活動”(41.9%)などの経験も比較的多かった。一方、地域(D1～D13)では“生活廃品のリサイクル活動”(55.3%)や“ハイキング、登山などの自然に親しむ活動”(52.8%)について、学校の授業以外の場と同様に半数以上が経験したと答えた(表 26)。しかし、それ以外の項目の経験があったのは1割程度(4.4～14.7%)であった。つまり、環境教育につながる内容は地域よりは学校の課外活動でより多く取りいれられていた。これは、当事者の主体的参加を前提としている地域活動より、参加自体が前提であることが多い学校の方が環境教育につながる内容を経験しやすい場であったといえ、今後も環境教育の実践には様々な機会をより多く与えられる学校教育現場

の活用が最も重要であろう。しかし、高い回答を得た“リサイクル活動”は古新聞回収のように以前から PTA や地域の自治会活動として行われたり、“ハイキング”は健康増進の目的で行われるなど取り組みやすい活動であったと考えられる。学校で比較的経験者が多かった創作活動や地域を知る学習会なども美術科教育や社会科教育としての目的があったのであろう。このような従来行われてきた内容についても、今後は環境教育の視点を明確に据える必要がある。

#### ⑤環境問題への関心と環境配慮の生活の実践について

環境問題への関心(E1～E7)については、どの項目もほぼ半数(45.8～60.4%)が“非常にある”または“少しある”と答えた(図 14)。なかでも“野生生物の絶滅について”(60.4%)や“酸性雨”(57.3%)、“残留農薬や食品添加物による食物汚染”(59.2%)などが比較的高い数値を示した。一方、環境配慮の生活行動(F1～F5)については、“流しの排水口から、油やゴミ屑が流れないようにしている”は半数以上の学生(53.9%)が“必ず”あるいは“かなり”していたが、それ以外の項目については 1～2 割程度(4.7～24.3%)であった(図 15)。“農薬や合成洗剤などによる環境汚染”や“食物汚染”に関心があっても、合成洗剤より石けんを使ったり買い物の際に表示に気をつけたりする学生は少ない。つまり、環境問題に関心はあるが環境配慮の生活行動はあまりしていないといえる。環境教育をよく受けたという意識を持つ学生が少ないにもかかわらず環境問題に関心があるというのは、正確な知識や実態理解を基礎としているのではなく、マスメディア等を通して意識化されているにすぎないのではないだろうか。田尻も養成系短大生対象に調査を行い、オゾン層破壊と地球温暖化が混同されるなど正確に知識として身につけていない例を報告している<sup>55)</sup>。

#### ⑥自然への関心と自然と触れ合う生活の実践について

まず、自然への関心(G1～G5)については“都会よりも自然のなかにいる方が好きである”(59.2%)や“動植物が好きである”(71.0%)、“季節の変化や食べ物の旬などを大切にしたい”(70.7%)という項目について、多くの学生が“非常に”あるいは“かなり”そうである”と答えた(図 16)。しかし、“虫やカエル、ミミズ等の小動物は恐くない”(24.6%)や“自然に関するテレビ番組や雑誌をみるのが好きだ”(26.8%)としたのは少なかった。また、自然と触れ合う生活(H1～H5)については半数近い学生が“動物を飼う”(46.7%)

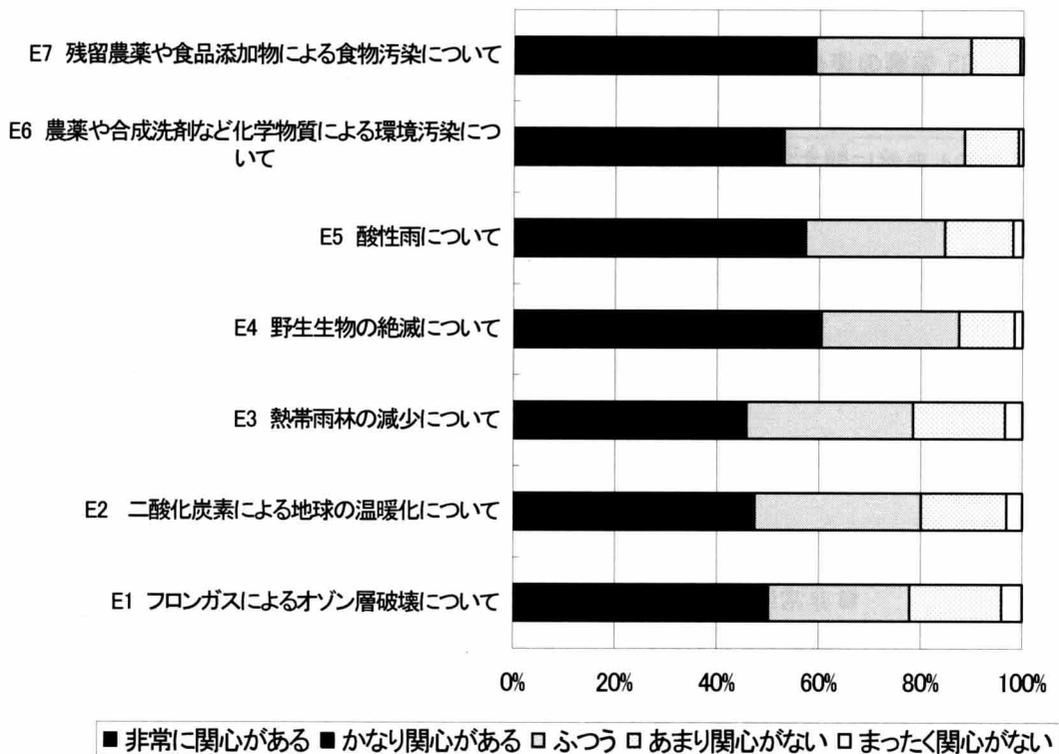


図14 環境問題への関心(保育者志望学生)

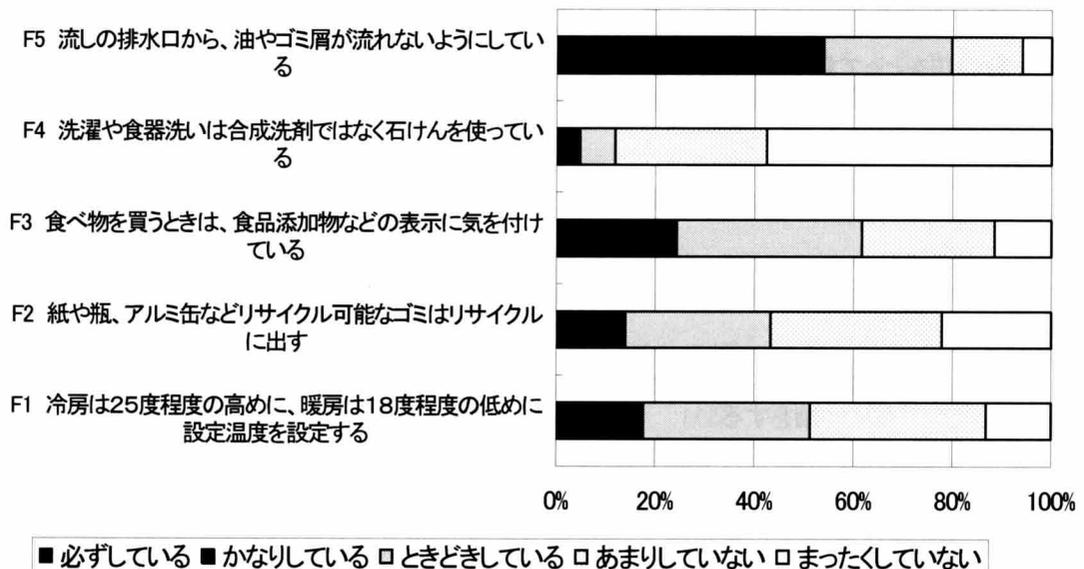


図15 環境配慮の生活の実践(保育者志望学生)

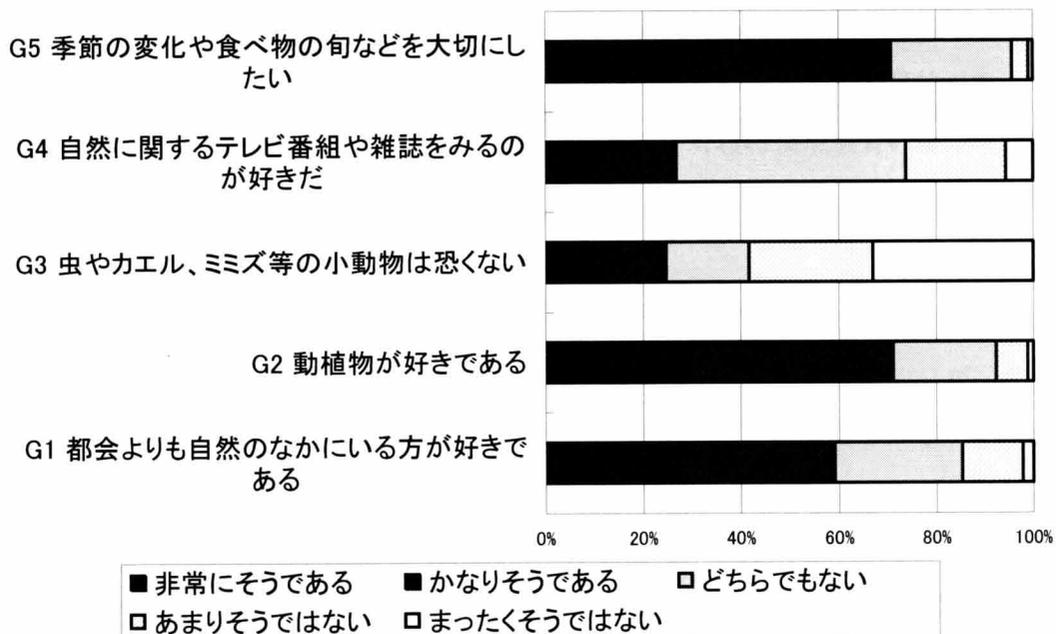


図16 自然への関心(保育者志望学生)

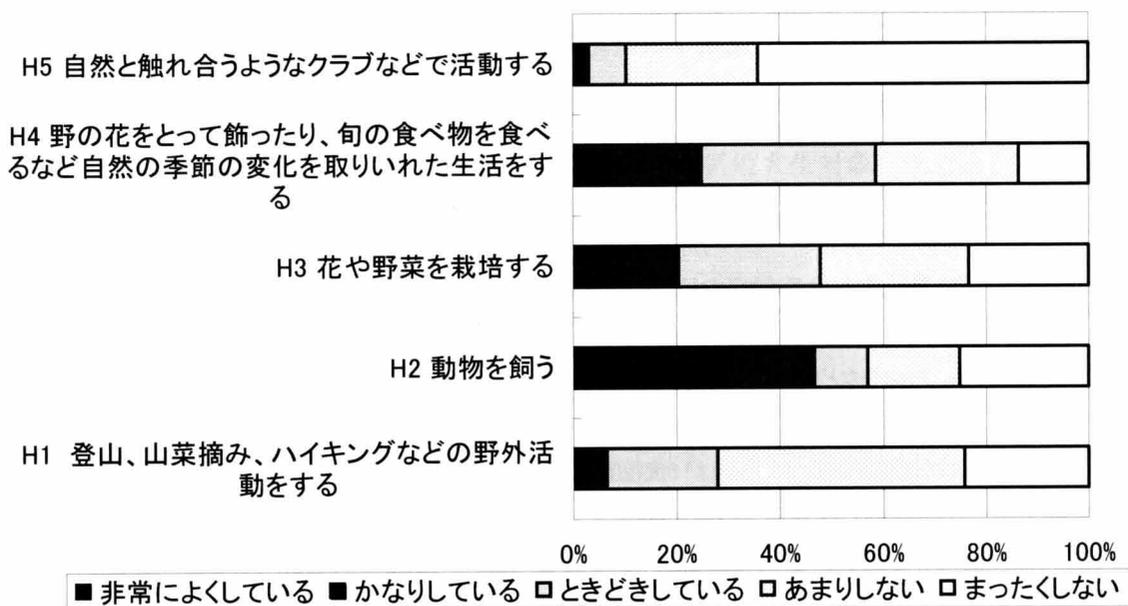


図17 自然と触れ合う生活の実践(保育者志望学生)

表 27 保育者志望学生に対する質問項目群間の相関関係

(1) 自然に関する質問項目群間の関係		
	子どもの頃の自然と触れ合う 遊び経験 (A1～A6の得点総和)	自然と触れ合う生活実践 (H1～H6の得点総和)
自然への関心 (G1～G6の得点総和)	0.431 ( $p < 0.001$ )	0.477 ( $p < 0.001$ )

(2) 環境教育経験に関する質問項目群間の関係		
	学校の授業以外の場でした 環境教育経験 (C1～C13の得点総和)	
地域など学校以外の場の環境 教育経験 (D1～D13の得点総和)	0.417 ( $p < 0.001$ )	

が、“花や野菜を栽培する” (20.6%)や“野の花をとって飾ったり、旬の食べ物を食べるなど自然の季節の変化を取り入れた生活をする” (24.9%)は 2 割程度の学生しかしておらず、他の 2 項目は 1 割に満たなかった(図 17)。自然や動植物は好ましく思うが、小動物は恐く、野外活動や栽培はしていないなどの実態が明らかになった。これを⑤の環境問題に関心があっても環境配慮の生活はあまりしていないという結果と合わせると、それなりの意識や理解がある反面、現実身近な環境に配慮したり親しむ行動をとることには消極的だといえる。同様の結果は他の報告でも指摘されている<sup>556\*557\*558</sup>。

#### ⑦質問項目群間における関連について

A～Hのそれぞれの回答項目を1～5点に点数化して項目群ごとに得点総和をとり、質問項目群間で相関をみた(表 27)。その結果、“子どもの頃の自然と触れ合う遊び経験(A)”と“自然と触れ合う生活の実践(H)”がそれぞれ“自然への関心(G)”との間に0.4以上の相関係数を示した。つまり、子どもの頃に自然と触れ合う遊びを経験することと成長してから自然へ関心を持つことの間、また、自然への関心を持つことと自然に触れ合う生活行動をすることの間には関連があるといえ、子ども期の自然との触れ合いがその後の生涯における自然への関心やかかわり方に関係する可能性を示している。呉らの調査でも子どもの時の自然体験が多い人ほど自然優先的態度をとる価値観を持ちやすいということ

が明らかにされている”<sup>99</sup>。また、“学校の授業以外での環境教育経験(C)”と“地域での環境教育経験(D)”との間も 0.4 以上の相関係数を示した。学校の授業以外での経験と地域での経験の程度に関連があるという結果は、学校での経験が自発的参加を前提とする地域での活動にも参加を促す要因の一つとなり得ることを示している。

#### [保育者養成系短大生の実態と課題]

以上の保育者養成系短大生の環境教育経験と環境問題や自然についての考え方の実態をまとめる。環境教育経験については、子どもの頃に自然と触れ合う遊びはよく経験し、学校の授業でも自然と触れ合う体験を小学校ではよくしたが、環境問題や環境配慮の生活についての学習は小学校～高校いずれにおいてもあまり経験しなかった。現状では環境問題や自然について関心はあるが、環境配慮の生活はしておらず、自然に触れるような具体的実践もしていない。こうした保育者を志望する学生の実態からは、関心の高さを無駄にせず正確な知識として理解させることと、関心を持つことから行動することへの変容が課題だといえる。また、それぞれの学生が個々に経験してきた自然とかかわる経験を無駄にせず、幼児期の環境教育を実践する指導力に転換させていくことが求められる。

## (2) 現職保育者との比較

本節第1項では保育者志望学生の自然や環境問題に対する関心と自然や環境に関わる実践に関する実態を明らかにしたが、ここでは、現職保育者の実態と比較する。先行研究でも幼児期の環境教育実践において保育者の意識が重要であることは常に確認されていたが、保育者志望者の養成校入学前までの環境教育を受けた経験は少なく、自然や環境問題への関心は高かったものの、それらにかかわる実践の実態は行動することが求められる環境教育の観点からは望ましい結果ではなかった。また、保育者養成教育の教育課程や教育内容における環境教育的内容の導入実態も、不十分であった。しかし、保育者には現職者研修もあり、保育者志望学生よりは専門職としての意識も働くはずである。保育者志望者が現職者となった場合に、変化はないのであろうか。ここでは同じ対象者ではないが、現職保育者と保育者志望者の実態を比較することで、その一端を明らかにする。

#### [方法]

本章第1節の(1)で示した調査で、環境問題への関心<E>、環境配慮の生活の実践の程

度<F>、自然への関心<G>、自然と触れ合う生活の実践の程度<H>の4質問項目群についても、回答を依頼した。ここでの調査対象者は、幼稚園教諭のみで、保育士は含まれない。回答形式は、5段階単一選択と複数回答からの単一あるいは複数選択である。具体的な質問内容は結果に示した。分析は、個々の質問項目について回答項目の相対度数を、項目間の関係については Spearman の順位相関係数を求めた。項目間の関係は  $0.2 < r \leq 0.4$  を弱い、 $0.4 < r \leq 0.7$  を中程度、 $0.7 < r$  を強い相関と判断した。

## [結果]

### ①現職幼稚園教諭の環境問題への関心と環境配慮の生活の実践について

環境問題への関心(E1～E7：図18)については、どの項目も6～8割の回答者(64.1～81.5%)が“非常に<sup>お</sup>関心がある”または“少し関心がある”と答えた。高い関心を示した上位3項目は“E2 二酸化炭素による地球の温暖化について”(75.3%)・“E6 農薬や合成洗剤など化学物質による環境汚染について”(81.5%)・“E7 残留農薬や食品添加物による食物汚染”(79.7%)であった。一方、環境配慮の生活行動(F1～F5：図19)について“必ずしている”あるいは“かなりしている”と答えた回答者は、“F5 流しの排水口から、油やゴミ屑が流れないようにしている”(83.8%)は8割を超えたが、“F4 洗濯や食器洗いは合成洗剤ではなく石けんを使っている”(23.6%)では2割程度しかなく、それ以外の3項目は6割程度(58.4～66.5%)であった。

### ②現職幼稚園教諭の自然への関心と自然と触れ合う生活の実践について

まず、自然への関心(G1～G5：図20)については、“G1 都会よりも自然のなかにいる方が好きである”(87.3%)・“G2 動植物が好きである”(84.8%)・“G5 季節の変化や食べ物の旬などを大切にしたい”(95.6%)の3項目で8割を超える回答者が5段階選択のうちの第1選択肢の“非常にそうである”、または、第2選択肢の“かなりそうである”と答えた。また、“G3 虫やカエル、ミミズ等の小動物は恐くない”(69.2%)と“G4 自然に関するテレビ番組や雑誌をみるのが好きだ”(74.7%)も、7割程度であった。また、自然と触れ合う生活(H1～H5：図21)については、“H2 動物を飼う”(42.2%)・“H3 花や野菜を栽培する”(58.0%)・“H4 野の花をとって飾ったり、旬の食べ物を食べるなど自然の季節の変化を取り入れた生活をする”(62.5%)の3項目では“よくしている”あるいは“か

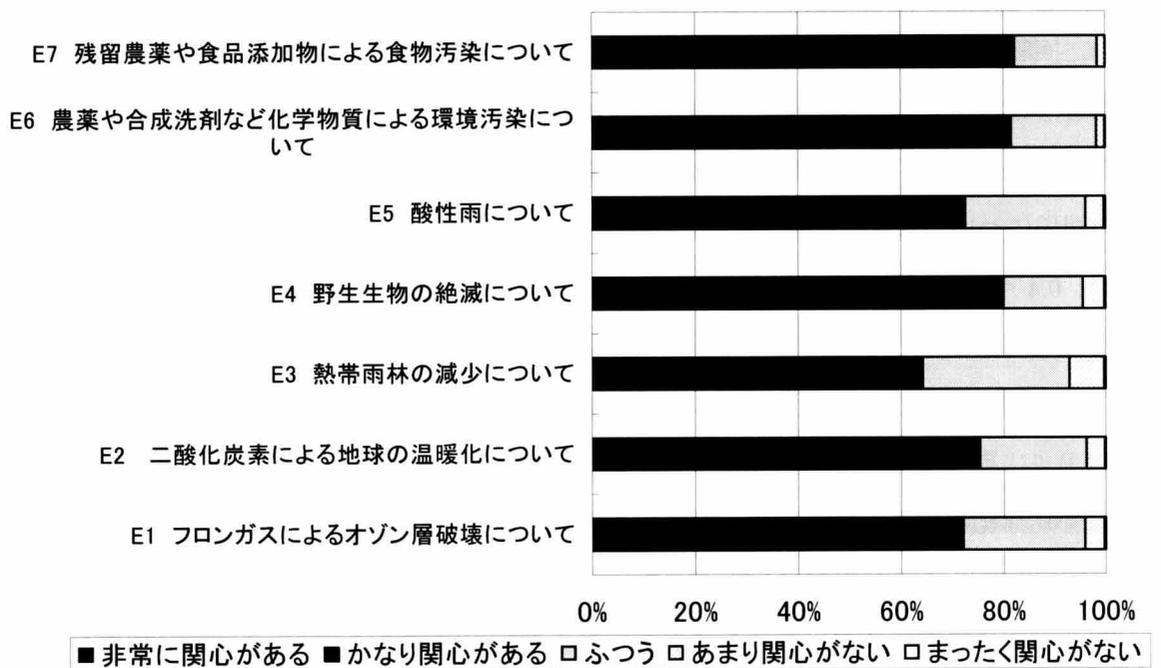


図18 環境問題への関心(現職保育者)

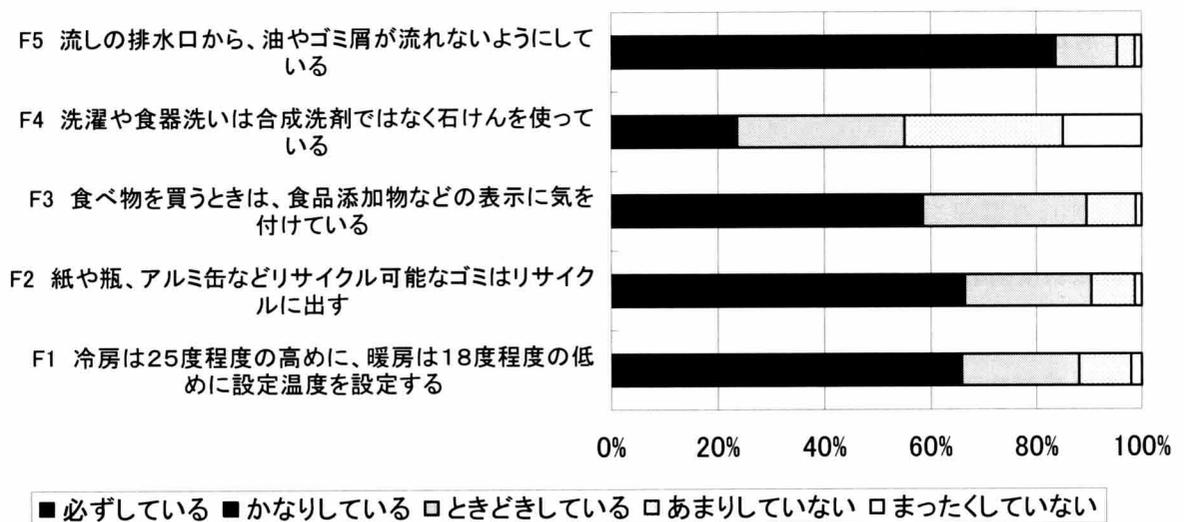
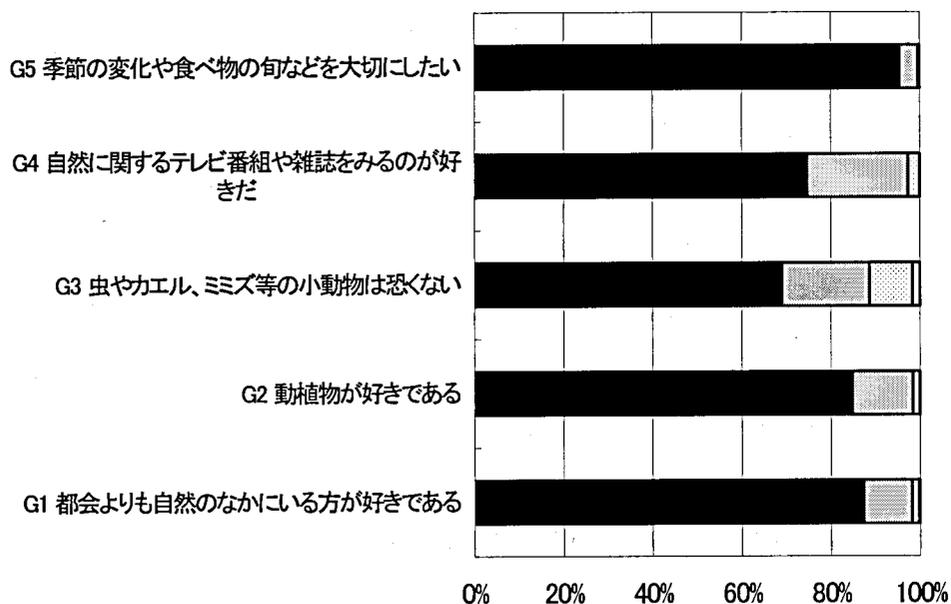
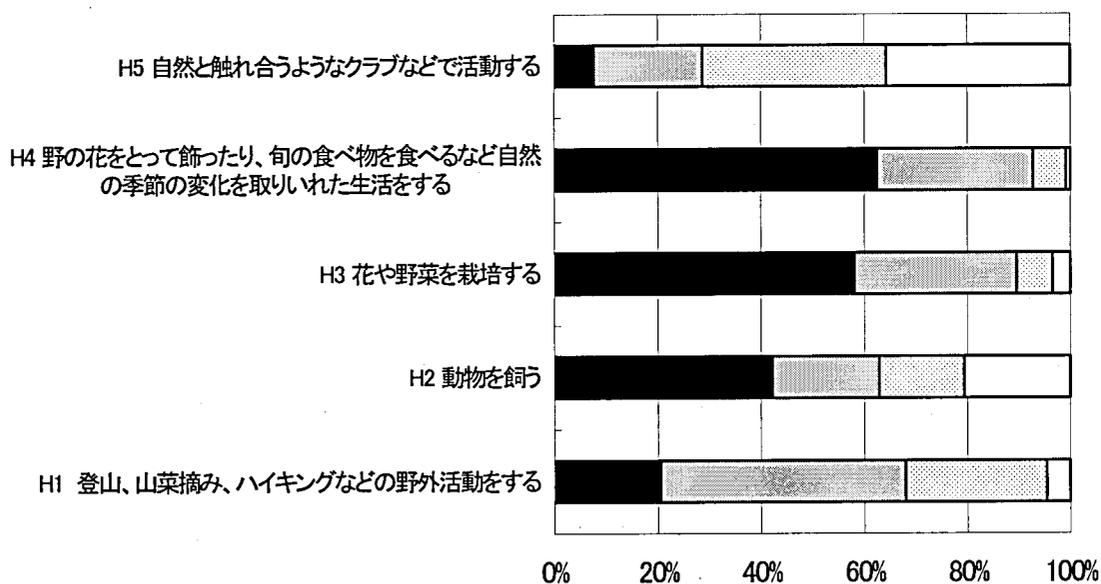


図19 環境配慮の生活の実践(現職保育者)



■非常にそうである ■かなりそうである □どちらでもない □あまりそうではない □まったくそうではない

図20. 自然への関心(現職保育者)



■非常によくしている ■かなりしている □ときどきしている □あまりしない □まったくしない

図21 自然と触れ合う生活の実践(現職保育者)

なりしている”と回答した者が4～6割と多かったが、他の2項目は低かった。

### ③質問項目間の相関関係

全質問項目について相関係数をとると、“環境問題への関心<E>”の項目群内のすべての質問項目間で中程度～高い相関( $r=0.44 \sim 0.84$ )がみられた。また、“自然への関心<G>”(  $r=0.18 \sim 0.39$ )、“自然と触れ合う生活の実践<H>”(  $r=0.18 \sim 0.54$ )、“環境配慮の生活の実践<F>”(  $r=0.22 \sim 0.50$ )の項目群内では、弱い～中程度の相関を示すものが多かった。質問項目群外の項目間では、“G5 季節の変化や食べ物の旬などを大切にしたい”と“H4 野の花をとって飾ったり、旬の食べ物を食べるなど自然の季節の変化を取り入れた生活をする”(  $r=0.45$ )、“E6 農薬や合成洗剤など化学物質による環境汚染について”と“F3 食べ物を買うときは、食品添加物などの表示に気を付けている”(  $r=0.42$ )、“E7 残留農薬や食品添加物による食物汚染について”と“F3 食べ物を買うときは、食品添加物などの表示に気を付けている”(  $r=0.50$ )の間において、それぞれ中程度の相関が見られた。“E6 農薬や合成洗剤など化学物質による環境汚染について”と“F4 洗濯や食器洗いは合成洗剤ではなく石けんを使っている”(  $r=0.39$ )でも、中程度の相関と判断した値に近い相関係数を示した。一方、“E2 二酸化炭素による地球の温暖化について”と“F1 冷房は25度程度の高めに、暖房は18度程度の低めに設定温度を設定する”(  $r=0.22$ )では、低い相関を示した。

#### [考察]

調査の結果、環境問題については6～8割が高い関心を示したが、生活に取りいれている割合は低くなり、項目により差があった。また、項目ごとにみれば“農薬や合成洗剤など化学物質による環境汚染”や“残留農薬や食品添加物による食物汚染”に関心があることと“食品添加物などの表示に気を付ける”ことは中程度に相関が見られた一方で、“地球温暖化問題への関心”が“冷暖房の設定温度”を意識することに結びついていなかった。「食」や「家事」などの生活に密着した範囲の問題では関心が実践に結びつきやすいが、地球温暖化のように生活の中で実感しがたい問題は実践に結びつきにくいかもしれない。

また、項目群内の相関係数からは、“環境問題への関心<E>”の項目群内で中程度～高い相関がみられたことから、環境問題に関心のある幼稚園教諭はどの項目にも関心があるが、ない幼稚園教諭はどれにも関心を示さないといえる。他の項目群についても同様の傾

向がわずかにある。これらから、環境問題全般に対して意識が低い幼稚園教諭、あるいは、どの点についても実践している割合が低く幼児のモデルとなりがたい幼稚園教諭が一部にいと推測できる。

また、自然には6～8割が高い関心を示したが、自然と触れ合う生活の実践は項目により差があり、関心に比べると低かった。自然が好き、動植物は好きとであっても、生活に取り入れるのは困難だといえる。なかには、動物が好きでも飼えるような住環境にないことや共働きのために自然に触れ合う生活をする時間的、精神的余裕がないことを付記した回答者もあった。これは、幼稚園教諭という職業の労働環境の厳しさを示しているといえるし、また、回答した教諭のほとんどが女性であることから、共働き家庭の女性に大きな家事負担がかかるというジェンダーにまつわる問題とも関係があるのであろう。ただし、季節変化や食べ物の旬を大切にしたいと思うことと、それを生活に取り入れた生活をするには中程度の相関があった。自然全般と大きな枠でとらえるのではなく、生活に密着した部分への関心は具体的な実践とつながりやすいのかもしれない。

#### [保育者志望者としての短大生と現職幼稚園教諭との比較]

まず、〈E〉～〈H〉の各質問項目について、第2節の(2)で行ったように回答の第1選択肢と第2選択肢(例：自然への関心〈G〉の場合なら“非常にそうである”と“かなりそうである”)を選択した回答者の割合の和を出し、その数値での比較をした。さらに、全項目について Mann-Whitney の U 検定を行った(表 28)。

環境問題への関心〈E〉については、短大生が関心を示した割合が4～6割であったのに対し、現職者は6～8割と高く、検定でもすべての項目について有意な差が認められた。また、短大生が高い関心を示した上位3項目が“E4 野生生物の絶滅について”(60.4%)、“E7 残留農薬や食品添加物による食物汚染”(59.2%)、“E5 酸性雨”(57.3%)であったのに対し、現職者は“E6 農薬や合成洗剤など化学物質による環境汚染について”(81.5%)・“E7 残留農薬や食品添加物による食物汚染”(79.7%)・“E2 二酸化炭素による地球の温暖化について”(75.3%)であり、関心の対象にずれがみられた。

さらに、環境配慮の生活の実践〈F〉では、“F5 流しの排水口から、油やゴミ屑が流れないようにしている”という項目で高い実践の程度を示した割合が現職幼稚園教諭・短大生共に最も高かったが、現職者が8割を超えたのに対し、短大生は5割程度であった。また、それ以外の項目についても短大生の実践している割合が1～2割程度であったのに比べると

表28 現職幼稚園教諭と保育者志望短大生の環境問題や自然への関心や実践の程度の比較

項目群	質問項目	回答の第一・第二選択肢の割合の和(%)		Mann-Whitney 検定(*:有意 P<0.001)	
		現職者	志望者	Z	有意性
E	E1 フロンガスによるオゾン層破壊について	71.2	50.2	9.045	*
	E2 二酸化炭素による地球の温暖化について	75.3	47.4	10.373	*
	E3 熱帯雨林の減少について	62.7	45.8	6.750	*
	E4 野生生物の絶滅について	71.9	60.4	4.007	*
	E5 酸性雨について	71.6	57.3	5.842	*
	E6 農薬や合成洗剤など化学物質による環境汚染について	81.5	53.0	10.711	*
	E7 残留農薬や食品添加物による食物汚染について	79.9	59.2	9.359	*
F	F1 冷房は25度程度の高めに、暖房は18度程度の低めに設定温度を設定する	63.3	17.6	15.352	*
	F2 紙や瓶、アルミ缶などリサイクル可能なゴミはリサイクルに出す	66.5	14.0	18.573	*
	F3 食べ物を買うときは、食品添加物などの表示に気を付けている	56.9	24.3	11.107	*
	F4 洗濯や食器洗いは合成洗剤ではなく石けんを使っている	23.6	4.7	15.432	*
	F5 流しの排水口から、油やゴミ屑が流れないようにしている	83.8	53.9	9.795	*
G	G1 都会よりも自然のなかにいる方が好きである	87.3	59.2	7.783	*
	G2 動植物が好きである	84.8	71.0	1.626	NS
	G3 虫やカエル、ミミズ等の小動物は恐くない	69.2	24.6	15.421	*
	G4 自然に関するテレビ番組や雑誌をみるのが好きだ	74.7	26.8	14.897	*
	G5 季節の変化や食べ物の旬などを大切にしたい	95.6	70.7	9.746	*
H	H1 登山、山菜摘み、ハイキングなどの野外活動をする	19.9	6.5	12.843	*
	H2 動物を飼う	42.2	46.7	0.003	NS
	H3 花や野菜を栽培する	58.9	20.6	14.447	*
	H4 野の花をとって飾ったり、旬の食べ物を食べるなど自然の季節の変化を取り入れた生活をする	62.5	24.9	13.894	*
	H5 自然と触れ合うようなクラブなどで活動する	7.0	3.1	9.051	*

と、現職幼稚園教諭が実践している割合は2～6割と高かった。特に“F1 冷房は25度程度の高めに、暖房は18度程度の低めに設定温度を設定する”と“F2 紙や瓶、アルミ缶などリサイクル可能なゴミはリサイクルに出す”で大きな差があった。ここでも、すべての項目について有意な差が認められた。

自然への関心<G>については“G1 都会よりも自然のなかにいる方が好きである”や“G2 動植物が好きである”、“G5 季節の変化や食べ物の旬などを大切にしたい”という項目で高い関心を示した短大生が5～7割であったのに対し、現職幼稚園教諭は8～9割と高かった。さらに、“G3 虫やカエル、ミミズ等の小動物は恐くない”と“G4 自然に関するテレビ番組や雑誌をみるのが好きだ”では、短大生が2割程度であったのに対し、現職幼稚園教諭は6～7割と大きな違いがみられた。検定では、“G2 動植物が好きである”で有

意な差が認められなかったが、他の項目はすべて有意な差が認められた。

自然と触れ合う生活<H>では、“H2 動物を飼う”で短大生と現職者にはほとんど差はなく、検定でも有意な差が認められなかった。しかし、それ以外の4項目では短大生よりも現職幼稚園教諭の方が実践している割合が高く、有意な差が認められた。特に、“H3 花や野菜を栽培する”と“H4 野の花をとって飾ったり、旬の食べ物を食べるなど自然の季節の変化を取り入れた生活をする”の2項目で短大生が2割程度であったのに対し、現職者は6割程度と大きな差があった。

以上まとめると、環境問題への関心<E>、環境配慮の生活の実践<F>、自然への関心<G>、自然と触れ合う生活の実践<H>のほとんどの項目で、保育者志望者である短大生よりも現職幼稚園教諭の方が関心・実践している程度共に高かった。日本で環境教育が公的な認知を受けて教育機関で導入されたのは1989年の『学習指導要領』改訂以降の1990年代であり、現職者の年齢を考えれば保育者志望者である短大生の方が小学校以降の環境教育を受けた経験が多いはずである。そうした環境教育を受けた経験が関心や実践の割合へと結びついているなら、保育者志望者である短大生の方が現職幼稚園教諭よりも高い関心や実践の程度を示すと予想されるが、現実には現職者の方が高かった。特に、栽培をしたり、季節を取り入れた生活を意識したり、リサイクル活動への参加など身近な生活で意識しやすい項目に関して、関心や実践の程度に大きな違いがみられた。この理由として、現職者には社会人としての自覚や生活者としてのこだわりがあると考えられる。学生の場合は自分で主体的につくる生活という自覚が少ないが、自分が生活者・実践者としての主体となるときには関心・実践共に高くなるのであろう。

また、保育者という視点で見れば、学生では虫やカエル、ミミズ等の小動物は怖いという結果であったのに、現職者はそれほど恐くないという結果が興味深い。今回の調査でも“(現職に就いてからは)学生の中に気づかなかったことも多い”や“私自身、カエルや毛虫は幼稚園教諭になってからさわれるようになった”と付記した回答者もいた。学生の頃にはできなかったことでも教諭となった時には専門職としての意識が働き、抵抗感をうち消すことができるのであろう。また、子どもの姿を見ることで教諭自身の心が変容し、子どもと共に教諭も育つということが伺えた。

以上の短大生との比較から、現職者には社会人・専門職に就く者としての自覚があり、実際に保育者として働く過程で、資質が高まると考えられる。

## 第5節 保育実践の実態にみる幼児期の環境教育

第3章までの分析で、環境教育自体が多義性のある概念であり、幼児期の環境教育は環境教育・保育のいずれの分野でも意識されず、積極的な研究対象となつてこなかったことを明らかにしてきた。これらの結果からは、保育者の環境教育という概念への認識は低く、現場における環境教育的な内容の実践実態は不十分であることが予想された。また、日本の保育の場合には、環境という概念が1989年の『幼稚園教育要領』改訂以降特に重視されているために、環境教育が保育方法の理想としての「環境を通して行うもの」や発達を見る視点の一つである「領域環境」と混同されることも予想された。

本章では、まず、環境教育という概念について、保育者の認知度は高いとはいえず、保育者によってその理解の程度には格差があり、環境という概念をめぐる混乱が実際に存在することを示した。また、保育実践の内容として、環境に配慮した保育環境の構成や援助、また、環境教育で示されてきたような自然のとらえ方、すなわち、自然の循環性や多様性、人間とのつながりなど、生態学的なとらえ方が経験できるような活動はあまり実践されていないという結果を明らかにした。ただし、第2章で分析したように保育史でも常に子どもと自然とのかかわりが評価されてきたため、自然とのかかわりについての保育者の意識は高く、従来行われてきたような飼育栽培活動や戸外活動などはよく実践され、園庭の自然環境についても自然要素の存在は意識され、保育者もよく気づいていた。

さらに、保育者養成教育でも環境教育的な内容がほとんど導入されておらず、環境教育は保育者養成に必要な課題として認知されていないことを示した。また、保育者養成校で教育を受ける側の学生の環境問題や自然に関する関心や実践の実態を分析したが、関心は高いものの、環境問題や自然にかかわる実践の程度は低いことが明らかになった。これは、現職幼稚園教諭でも同様であった。保育では、保育者の意識が保育環境の構成や保育計画に反映されるため、保育者自身が生活の中で環境問題や自然に関心を持ち、実践していることが重要であるが、この観点からも保育者志望者・現職者共に不十分な実態があると考えられる。

ところで、本章の結果の中から一つだけ確認しておきたい点がある。それは、第4節の保育者志望者と現職幼稚園教諭の比較から明らかになった、現職幼稚園教諭の方が様々な点で意識が高く、向上心が高かったという点である。教科の枠や『学習指導要領』のような指導内容の詳細な規定が存在しない保育では、保育者の役割は小学校から高等学校まで

に比して相対的に大きく、保育者の意識が保育実践に反映されやすい。上述の公的なガイドラインへの導入と合わせて保育者がどう変わることが重要な点であり、保育実践の課題を検討する際の入り口といえるだろう。保育者志望者に対する養成教育も重要であるが、この結果からは、専門職としての意識の働く現職保育者への教育の方がより効果が高いことが示唆される。幼児期の環境教育の具体的な普及を検討する際に注意しておきたい点である。

以上、この10年間の日本の保育の実態は、保育者の環境教育への関心・認知度、保育の実践内容・保育者養成教育の教育課程・保育者志望者や保育者の環境問題や自然に関する関心や実践の実態のどの項目でも、環境教育の観点からは不十分であり、第3章までで分析してきた結果と一致するものであった。保育現場に環境教育が普及していくためには、保育者が関心を高め、現場や養成教育に環境教育の観点が導入されていくことが求められるが、それ以前に必要なのが、保育課題として幼児期の環境教育が公的に認知されることであろう。日本の保育実践は、『幼稚園教育要領』等の公的なガイドラインの影響下にある。まず、保育者養成教育の教育課程や教育内容、使用される教科書はガイドラインに沿ったものであり、それに基づく保育観を持った保育者が保育現場に出る。各保育現場では公立・私立や幼稚園・保育所によって実践される保育内容には違いがあり、それぞれの理念や目的に応じた保育が展開されるものの、公立ではガイドラインの考え方を直接に受けとめ、私立でも関係団体の研修などを通して間接的に影響を受けていく。保育者や各園の保育内容に直接・間接に影響するのである。公的なガイドラインに環境教育の観点が含まれない以上は、保育の課題として広く認知されない制度的仕組みである。そして、公的なガイドラインの作成に加わるのは、保育学・教育学の研究者や現場の実践者が中心で、環境教育への関心が薄い層である。現場で行われる保育実践は、このように国の施策や研究動向の影響下にあるため、環境教育が保育課題として公的に認知されることが、まず、前提となるのである。

第1章～第3章で明らかにしてきたことは、環境教育・環境・自然という概念の多義性であり、幼児期の環境教育を検討していく場合には、それ自体がどのようなものであるかを規定することから始める必要があるということであった。したがって、上述したように保育課題としての公的認知を求めていく場合にも、まず、幼児期の環境教育の定義を示しておく必要がある。それを、次の最終章で行うことにする。



## 第5章 幼児期環境教育論の再構築



本章では、第1章～第4章で分析、議論してきた内容をふまえ、本論文としての幼児期の環境教育の原理を「幼児期環境教育論」として構築し直し、今後の幼児期環境教育の実践と研究の展望を示すことにする。

## 第1節 幼児期環境教育論の再構築

前章までの分析で明らかになったことは、幼児期の環境教育のあり方を示すためには、時代や使用分野、使用者によって多義性を持つ概念である「環境」・「自然」・「環境教育」・「保育」について独自の定義を行い、その上で本論文としての「幼児期環境教育論」を提示しなくてはならないということであった。本節ではその作業を試みる。

### (1) 環境の定義

環境教育の環境は、1970年代頃から定着した「現代用語」としての用法による環境と同じであり、人間を主体とし、要素は主体である人間を取り巻くすべてというより、自然環境を中心として、環境問題をその背後にイメージさせるものであった(図22)。古典的な環境教育では常に自然環境に起こっている環境問題が意識され、その解決のために人間が「環境について」、あるいは、「環境のために」考える。この姿勢は、本来、主体としての人間を取り巻く外界である環境を、自分とは別のところにあるかのように客体視し、対象化してみるととらえ方である。

そして、現在の環境教育は持続可能な開発のための教育(ESD)と切り離して考えることはできないが、UNESCOの「国連持続可能な開発のための教育の10年(=DESD)」の『国際行動計画』(2004)や『国際実施計画』(2005)でも、“three key areas of sustainable development – society, environment and economy”と三つの柱があげられている。そして、現在の環境教育は持続可能性のための教育の一端を担うもので、社会・環境・経済の三つの柱のうち環境にかかわるものと考えられている。この環境は、自然環境とほとんど同義であり、1970年代に確立した「現代用語」としての用法そのままである。

しかし、本来、社会・環境・経済は、ばらばらに存在するものではなく、密接に関係しあって存在するものであって、個別に分けてとらえられるものではない。ある個人を考えるとき、その個人は、地球という自然の上で生き、自分の体も自然物である。同時に、人間社会の一員として生き、それが生み出した経済活動を担う一員である。20世紀に経済

古典的な環境教育のとらえ方：「環境」＝「問題を有している、人間を取り巻く自然」である。それらの問題を解決し、予防することが環境教育だとする。



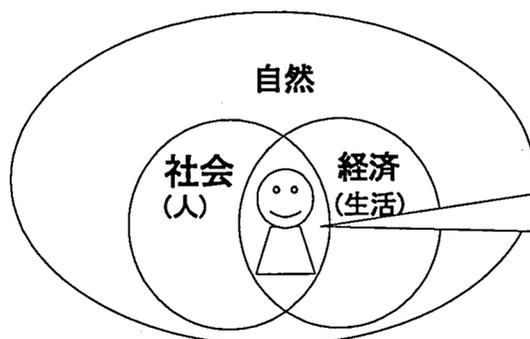
環境(自然)の外にいて、外からあり方を検討する人間

DESDのとらえ方：「環境」・「社会」・「経済」という3点から検討が必要だとする。ここでは、環境・社会・経済はばらばらである。環境教育は、そのうち、環境という観点に関係する。



ばらばらの3要素の外にいて、外からあり方を検討する人間

本論文のとらえ方：「環境」には「自然」・「社会」・「経済」という3点が含まれる。しかも、自然が基盤であり、自然・社会・経済は互いに入り込み、つながりあっている。環境教育は、環境にかかわる教育であるから、それらの全てに関係する。



環境のなかにおいて、それを意識しながら、環境をとらえ、自然・社会・経済の関係を考え、どうあるべきかを検討する人間

図22 環境と環境教育の関係概念図

活動はグローバル化し、人工物の量は激増し、都市化も進んだ。先進国の現代社会に生きる人間にとっての自分を取り巻く環境とは、人工的な世界とわずかの自然要素であり、日常生活で重要なのは社会と経済であろう。そして、その社会や経済が自然資源を利用することによって成立している事実は隠れて見えず、気づかずとも生活は成り立つ。そのような現代社会で、環境=自然というとらえ方をすれば、自分を取り巻く外界を意味するはずの環境が、自分とは離れたところにある自然、自分とは関係のない自然でしかなくなってしまふ。結果として、社会と経済は自然とは独立して存在するととらえられてしまふ。したがって、ESD で確認された社会・環境・経済という要素の抽出には意義があっても、それらの3要素を分断してとらえる分類法には問題がある。社会も経済も、環境の中にいる人間の営みであり、環境と無関係ではなく、人間と環境がかかわることで営まれる。社会や経済は環境とは別のものではなく、環境の中にある。言い換えると、環境=自然ではなく、環境とは、自分を取り巻く外界であり、そこには自然も人間が作り出す社会や経済も含まれるのである。環境は自分を取り巻いて、自分とも密接にかかわるもので、社会や経済との関係はばらばらに区切ることができない。そこで、ここでは、環境を「人間を取り巻く外界=自然～人(社会)～生活(経済)」と定義する。「～」という表現を用いたのは、三つの要素が分断されるのではなく、互いにつながっていることを意識的に示すためである。また、社会を「人」、経済を「生活」という言葉で言い換えたが、個人の暮らしの中では、社会とは人にかかわることの総体であり、経済とは生活にかかわることの総体だからである。社会や経済という表現よりは、幼児と人、幼児と生活というように、保育にも受け入れやすいと考えるからである。

## (2) 自然の定義

自然観は歴史の中で変遷してきたが、現在の人間にとっての自然は、自分とはどこか離れたところにあるイメージだけのヴァーチャルな自然であり、再び変容し始めている。環境と自然の間隙は拡大しつつある(図 23)。しかし、上述した通り、人間を取り巻く環境の中で自然が重要な要素であることに変わりはない。間隙の拡大は、関係がなくなった、あるいは、薄まったのではなく、ただ単に見えなくなっていることを意味する。人間側のとらえ方の変容にすぎない。例えば、人間の身体は、飾る対象であったり美醜を評価されるものであり、日常生活の中では文化的、社会的な意味を持って、社会や経済と切り離せ

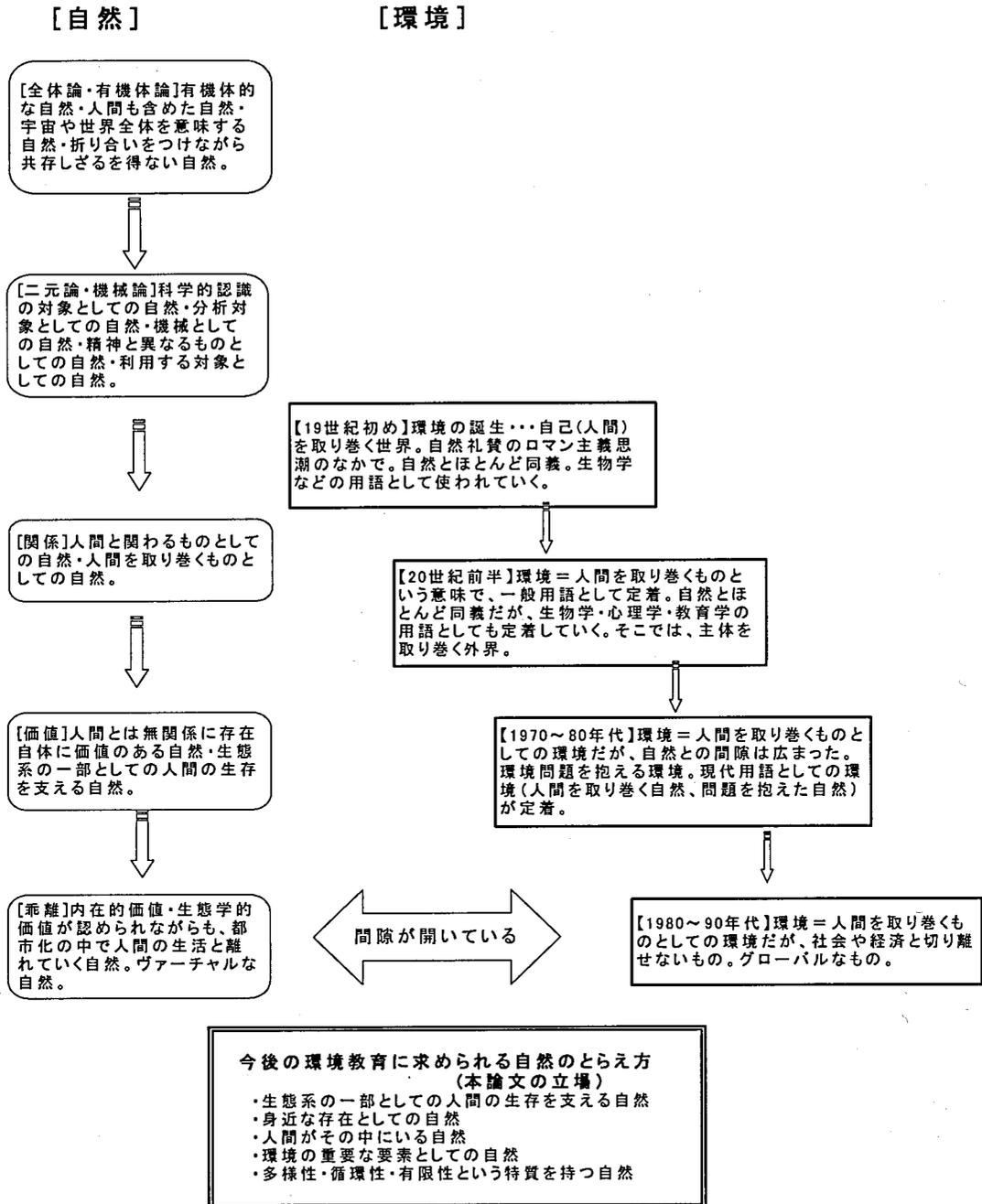


図23 自然と環境のとらえ方の概念図

ないものである。同時に、それは生物種としてのヒトの身体でもあり、生物としての営みがなされる場所である。身体という自然から逃れることはできないのである。また、暮らしている場所も高層ビルであろうと、森の中であろうと、誰もが等しくこの宇宙の中の地球という自然の空間に暮らしている。スーパーで買った冷凍食品をそのまま電子レンジに入れて解凍して食べるときに自然の産物を食べているとは想像しにくい。個々の材料をみていくとほとんどが生物由来で、自然物を加工したものにすぎない。人間は否応なく生

物種としてのヒトであり続けなくてはならないし、自らの自然性から逃れることはできない。これが、人間にとって自然が生存の基盤であるとされる理由であり、自然が重要とされる理由である。この自然のとらえ方は実践的自然哲学を提案する Meyer-Abich の“自然的共世界 (Mitwelt)”<sup>560</sup> と同質である。Meyer-Abich は自然を単なる環境 (Umwelt) でも単なる資源でもないとし、人間中心的な世界のとらえ方を否定し、“自然的共世界”が人間の環境に回復されない限り、持続可能な社会はあり得ないとする<sup>561</sup>。

それでは、環境教育では、自然をどのようにとらえるべきなのであろうか。ここでは、自然を「人間の生存の基盤をなす存在であり、有限性・多様性・循環性をもつ存在」<sup>562</sup>ととらえる。これは、環境教育研究の中でも繰り返し現れるとらえ方である。同じ自然という言葉を用いても、自然の性質をどうとらえるかで、人間の自然への向かい方は異なる。自然を無限のものにとらえれば、化石資源や鉱物資源、野生生物は無限に入手でき、化学物質も廃棄物も無限に排出できるが、現実はそのようではなく、有限性を意識しなければ持続可能な活動は成立しない。また、多様性は審美的な意味を持つが、それだけではない。生命は多様性を生み出す性質を持ったために 40 億年の歴史を紡ぐことができたのであり、システムとしての強靱性は多様性に依存してきた。したがって、多様性の減少は、生命史の中の現時点における生命圏全体のシステムとしての脆弱性につながっていく。そして、循環性は、地球の上にあるものはマイクロレベルからマクロレベルまで相互に関係し、つながりあっていることを意味する。この性質を意識しなければ、ある生物種やある限定された地域の生態系の喪失が、他の生物種や近隣の地域の生態系に影響するということや、化学物質の環境リスクについて理解できない。これらの多様性や循環性という自然の性質は、生態学が学問として成立した 20 世紀以降に自然科学領域で確認されたものであり、環境問題はこれらの自然の性質に対する無知から生まれた問題でもある。

### (3) 環境教育の定義

教育には共通してとらえられる要素がある。環境教育も、教育の一分野であるから、本論文としての環境教育を定義するにあたり、Frankena の教育の定義に従うことにする。哲学者の Frankena は、“教育という観念は、ある人が、一定の種類の活動によって、ある人の中に、いろいろな性向を育成するという観念である”<sup>562</sup>と定義づけた。そして、“X が、方法 Z によって、Y の中に、性向 W を育成するときのみ、X は Y を教育する”<sup>563</sup>と展開できると単純化した。そして、Platon、Kant、Dewey、儒家などをあげ、“様々な教育の

観念(学説、理論)のすべてに共通するもの”として、“望ましい方法で望ましい性向を形成する、X(教育者)とY(被教育者)とを含み込んだ過程のことを言い表そうとしている”<sup>54</sup>とする。教育は常に思想家たちの思考の対象になってきた営みで、長い歴史を持ち、このように共通した性質を持つとするのである。そして、“望ましい”という表現は、教育が価値から切り離して考えられるものではないことを示している。教育における社会変革という目的の扱いについては多様な立場があるが、この Frankena に従えば、社会変革することを“望ましい性向”にとらえるなら、それも“教育という観念”から逸脱しない。本論文では、この汎用性が高い Frankena の教育の定義に従う。

環境教育において、“X(教育者)”とは、「社会」である。次に、“Y(被教育者)”とは「社会の構成員全員」であろう。環境教育は生涯にわたってなされるべきで、公式・非公式なあらゆる場で導入されなくてはならないことは、共通理解されている。今村は持続可能性に向けての教育のモデルとして“相互変容モデル”を提案したが<sup>55</sup>、そこで“X”は大人(教師もしくは市民)、“Y”は子どもと想定した。しかし、環境教育の場面は教育という名前をつく場だけではなく、社会の中の様々な場面に存在し得ることを前提に、ここでは大人と子どもというとりえ方はしない。どちらかかという、 “社会が環境問題を解決しようと動き出すときに、それらの動きを維持・発展させるもの”<sup>56</sup> ととらえた朝岡に近い。

さらに、“望ましい Z(方法)”は「被教育者の発達・所属する文化・地域の状況に応じた方法」とする。教育の方法は発達に基づくものでなくてはならない。例えば、生涯発達の中で幼児期は、身体・心・知性のどの側面をとってもその発達が劇的で、それらが分化しておらず、それに応じた特別な方法が求められる時期であるから、小学校から高等学校までの教育と同じ方法を採用するわけにはいかない。そして、文化的な観点も重要である。教育制度そのものも、また、学校教育と保育の関係がどうとらえられるかも、教育という文化のありようであり、所属する文化によって違いがある。小学校から大学に至る教育では、その制度は国による違いは比較的小さいが、保育が社会の中でどのような制度として規定されているかは、国によってかなり異なる様相を示す。こうした文化的な違いも意識する必要がある。また、地域の状況とは、被教育者の暮らす地域の実態を意味する。発展途上国と呼ばれる国々の貧困の中で暮らす人口の多い地域で行う教育と先進国の都市に暮らす裕福層の多い地域で行う教育が同じ方法で行われても効力はない。教育を受ける権利すら守られていない地域で求められるのは基礎教育であり、その理解を抜きに先進国で実施されているような環境教育の方法を持ち込もうとしても受け入れられないだろう。一方

で、これから開発を是としていく途上国には、過去に先進国が取ったような環境の質の低下を招く方法を採用しない持続可能な方法が求められ、その場合にも基盤となる政策決定や選択をできる人材をどう育成していくのが問題になる。

そして、“W(性向)”は、「持続可能な社会を主体的に形成することにつながる環境観を持つ」とする。環境教育が目指すのが持続可能な社会の形成であることは、広く合意されている。だから、環境教育は持続可能性のための教育へと進化するものととらえられた時期もあったのである。現在の持続可能な開発のための教育(=ESD)は、環境教育を持続可能性のための教育そのものではなく、その一端を担うものととらえているが、ここでも同様のとらえ方を採用する。持続可能な社会の形成は、人類の未来に対するビジョンであり、あらゆる教育・あらゆる社会の活動の中に導入されなければならない。「国連持続可能な開発のための教育の10年(=DESD)」の『国際行動計画』(2004)や『国際実施計画』(2005)もあらゆる教育がESDの観点からとらえ直されなくてはならないとするが、これは、教育というものがESDと同義でなければならないという意味ととるべきであろう。そして、環境教育は、ESDそのものではないが、それに貢献する教育分野の一つであり、環境に基軸を置いた教育なのである。ただし、本論文の環境のとらえ方については上述した定義の通りであり、現在示されているESDやDESDの環境・経済・社会を分断するのとらえ方とは異なる。

望ましい“W(性向)”として、行動を取ることや社会を変革することとはせず、環境観を形成することとした理由は、教育場面の多様性と被教育者の多様性を前提としているからである。行動につながるための第一の基盤は環境観である。自分を取り巻く環境を無限に資源を与えてくれるものととらえるのか、あるいは、有限なものにとらえるのかによって、環境への向かい方は変わる。20世紀の人間の活動は、無限な資源、人間の経済や社会とは無関係な自然という環境観を基盤にしたものだったが、持続可能な社会形成は、有限な資源、人間の経済や社会も自然の中でしか成立し得ないというとらえ方に基づかなければならない。環境観が異なるのに、同じ行動をとるように変容させることは不可能であり、主体性に基づかない行動の強制はエコファシズムに陥ってしまう。そして、望ましい“W(性向)”を環境観を形成するものとすれば、幼児を対象とした保育も含めた多様な教育場面で環境教育を意識することが可能である。

以上にあげた要素をつないで、環境教育を定義すると、「社会が、社会の構成員に対し、発達・所属する文化・地域の状況に応じた方法で、持続可能な社会を主体的に形成するこ

とにつながる環境観を形成する営み」となる。その際の基盤となる環境とは、「人間を取り巻く外界(自然～人～生活)」であり、自然は「人間の生存の基盤をなす存在であり、有限性・多様性・循環性をもつ存在」である。

#### (4) 保育の定義

環境教育と異なり、保育の歴史は長く、多くの理論家が保育論を展開してきた。その中で共通してとらえられてきたことが、幼児期特有の発達理解に基づく保育であった。ここでは、新たな保育の定義を提示することはせず、現在までに提示されてきた保育論の中で本稿で採用したい立場を示すことにする。それは、海外では Froebel、国内では倉橋に代表される、子どもの発達特性と主体性を重視する保育である。Froebel は幼稚園を子どもの園とし、保育者は園丁であるとした。生まれ育った時代も文化も異なるが、倉橋もそれに類似した保育観を持っていた。子どもの発達理解を元に幼児期の重要性や保育のあり方を語った理論家は Comenius 以降彼ら以外にもいたが、この二人のように現実の子どものいる場で保育にかかわり、それを理論にフィードバックさせた理論家は他にはおらず、いまだ高く評価されているのはそのためである。現在の日本の保育も彼らの保育思想の流れの上にあるとされ、子ども理解を基礎に、子どもの主体的な活動を重視し、子どもの発達の自然な筋道を支えるのが保育者であるというとらえ方である。また、この二人は子どもという存在の自然性と子どもにとっての自然の存在意義を高く評価した理論家でもあった。

ただし、ここで本論文が保育のあるべき姿として付け加えておきたいことは、社会が変われば子どもを取り巻く環境も変わり、将来のビジョンも変わり、保育や教育という営みもそれに対応しなければならないという点である。Froebel は 19 世紀、倉橋は 20 世紀初頭の過去の理論家であった。それにもかかわらず、彼らの子ども観や保育観がいまだ評価される理由は、子どもには普遍の発達の筋道があり、時代を経ても変わらない発達課題があるからである。しかし、一方で、社会は激しく変動し、特に 20 世紀後半の社会の変化はめぐるましい。環境問題が生じたのは急激かつ度を越した人間の活動量増大の結果である。その結果、19 世紀や 20 世紀初頭の都市生活者と現在の先進国の都市生活者では、同じ表現で生活経験や自然体験といっても、その内容は大きく異なる。したがって、子どもを取り巻く環境が子どもの発達にどのように影響するのかは、時代ごとに検証されなければならない。昭和初期の教育学者の検討した教育学用語としての環境と現在の教育学者の

考える教育学用語としての環境の内容はかなり異なるであろう。また、どのような子どもを育てたいのかも社会や時代の要請に応じて変化する。本田も不変の発達課題と可変の保育課題を区別し、保育の課題は時代に応じたものでなければならないとし、都市化や情報化などの幼児をめぐる環境の変化への対応を保育に求めている<sup>567</sup>。

以上のように、保育は不変の発達課題と社会の変化に応じた課題に応じたものとして「社会の変化に応じた課題を意識しながら、幼児期の発達理解を元に子どもの主体的な遊びを重視した、子どもを養護し教育する営み」でなければならない。これが本論文の保育のとらえ方である。

### (5) 幼児期環境教育の定義

上述の通り、環境とは「人間を取り巻く外界(自然～人～生活)」であり、自然は「人間の生存の基盤をなす存在であり、有限性・多様性・循環性をもつ存在」であり、そのとらえ方を前提として、環境教育は「社会が、社会の構成員に対し、発達・所属する文化・地域の状況に応じた方法で、持続可能な社会を主体的に形成することにつながる環境観を持つように育成する営み」と定義した。そして、保育は「社会の変化に応じた課題を意識しながら

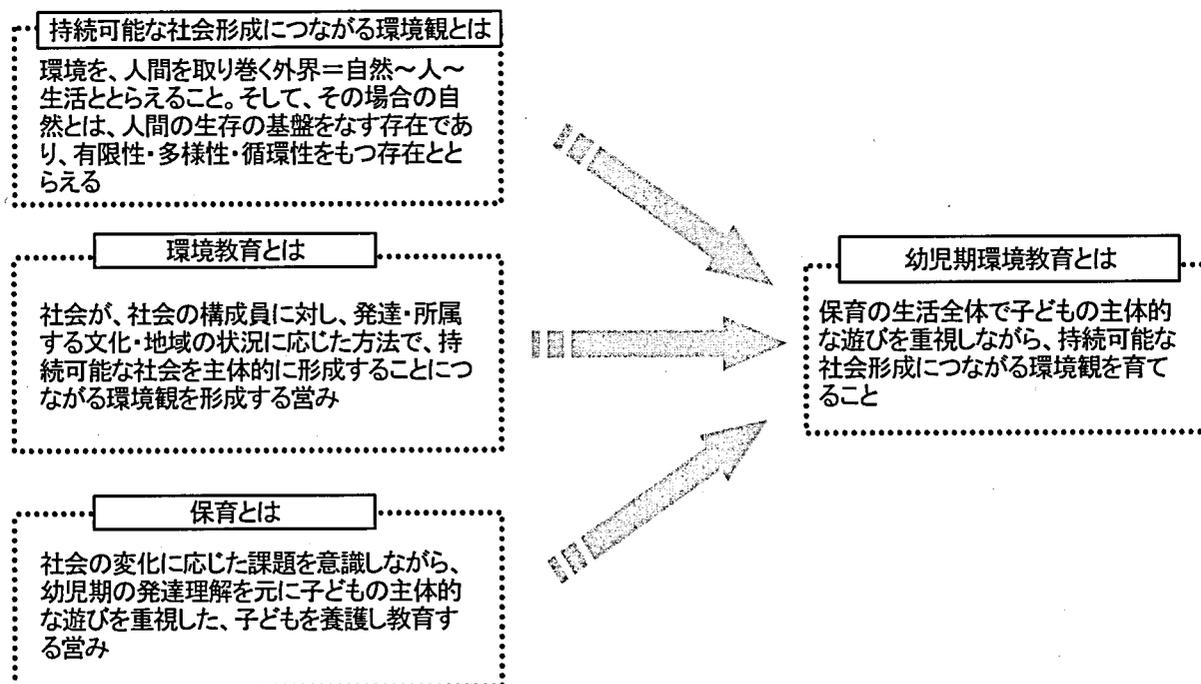


図24 幼児期環境教育とは何か

ら、幼児期の発達理解を元に子どもの主体的な遊びを重視した、子どもを養護し教育する営み」だとした。幼児期の環境教育は、環境教育と保育を結びつけるものである。とすると、幼児期環境教育とは、「幼児期の発達理解を元に、子どもの主体的な遊びを重視しながら、持続可能な社会を主体的に形成する大人へと育つ基盤となるような環境観を持つように育成する営み」となる。

これを保育の場で適用することを想定して簡略化するなら、次のようになる。幼児期環境教育とは、「保育の生活全体で子どもの主体的な遊びを重視しながら、持続可能な社会形成につながる環境観を育てること」である(図 24)。ただし、ここでいう環境観とは、環境教育の定義に含まれる環境観と同一のものである。それは、環境を「人間を取り巻く外界(自然～人～生活)」にとらえることであり、その場合の自然は「人間の生存の基盤をなす存在であり、有限性・多様性・循環性をもつ存在」ととらえることである。

## 第2節 幼児期環境教育実践に向けての具体的提案

### (1) 定義から提案される実践のあり方

前節で、幼児期環境教育を「保育の生活全体で子どもの主体的な遊びを重視しながら、持続可能な社会形成につながる環境観を育てること」と定義した。この定義に基づいた幼児期環境教育の実践のあり方はどのようなものになるのであろうか。保育の方法は、保育の生活全体で、子どもの発達に応じたもの、かつ、主体的な遊びを重視する方法としたが、これは、現在の日本の保育の基本として提示されている「環境を通して行うもの」という保育方法の理想と一致する。例えば、幼児にわかりやすい言語に修正してあったとしても小学校から高等学校までの学校教育で行われているように一斉教授の形式で環境問題の存在やその対策行動について教えることは、適した保育の方法にはならない。また、現在の保育が子どもの主体性を重視し、遊びの中で環境とかかわることを尊重しているなら、それはそのまま幼児期環境教育といえるかというところではない。幼児期環境教育は、現在の保育の方法の元で、「持続可能な社会形成につながる環境観を育てる」ものであり、その点が意識されていなければ環境教育とは認められない。

環境観は、一人の人間が生まれてからの環境とかかわる経験の総体から形作られる。経験は生涯持続するから、生涯にわたって環境観は変容していくのである。そして、育てられずとも、誰もが自分なりの経験を通して環境観を更新し続ける。幼児であっても誕生し

てからその時点までの自分の経験の総体からその子どもなりの環境観を形成していることになる。子どもの生活には社会や自然とのかかわりがあり、生活習慣を身につける機会があり、友だちや大人とのかかわりもあって、それらが複雑に絡み込んで経験が成立するが、環境観は自然とかかわる経験だけではなく、日々の生活経験の総体によってゆっくりと形成される。もちろん、保育の場の経験は子どもの経験の総体の一部しか占めないが、その経験内容には保育者が意図的に影響を与えることが可能であり、そこに保育者の教育的意図が反映される。ただし、それはあくまでも環境を通して行うという方法によるから、「持続可能な社会形成につながる環境観を育てる」とは、日々の保育のあらゆる場面で保育者が持続可能性を意識することを意味する。子どもが環境とかかわることが、子どもの発達にとって意義があるととらえるだけでなく、同時に、その経験がその子どもに環境観を形成する基盤となっていることを意識するのである。

それでは、日々の保育のあらゆる場面で保育者が持続可能性を意識するとは、具体的にはどのようなことであろうか。ここで重要なのが、本論文で提示した環境と自然の定義である。本論文の環境と自然の定義は、持続可能な社会形成につなげるための定義で、持続可能な社会を形成するためには、そのように環境や自然をとらえなければならないということである。環境とは「人間を取り巻く外界(自然～人～生活)」であり、自然は「人間の生存の基盤をなす存在であり、有限性・多様性・循環性をもつ存在」だとした。この定義に従えば、保育者が持続可能性を意識しながら構成する保育環境やそこで子どもが行う活動は、常に自然と人と生活のつながりが意識され、そのかかわる対象としての自然は有限性・多様性・循環性を意識したものでなければならない。

例えば、保育者が保育環境を構成したり自然とかかわる活動を指導計画に盛り込む場合には、明治期から自然との関わりの意義として認められてきた科学性の芽生えや豊かな人間性の育ちに関心を向けるだけではなく、自然の循環性や多様性という特質への気づきも同時に意識する。保育環境の構成場面では、園庭を自然の循環性や多様性という特質を持つように整備・管理し、保育室で使われる教材や素材を持続可能性に配慮した観点から選択する。散歩や地域での園外保育も自然とかかわる場としてだけではなく、自分の暮らす環境への気づきをする場・環境への愛着心を育てる場と考えて、場所の選択や活動内容、活動頻度を考える。また、持続可能性は社会的公正が前提であるから、人とかかわる場面や絵本などの教材選択、行事、地域での社会体験の中でもジェンダーやエスニシティの視点での公正さに問題がないかどうかの検討も求められる。これらを子どもの体験という方

向からみると、園内でかかわる素材・教材・文化財のすべては、持続可能性や社会的公正に配慮されたものであり、子どもはそれらに慣れ親しむことになる。ゴミを捨てたり水を使ったりなどの生活習慣にかかわる経験をする場面でも、そのように保育環境が作られている中で経験を蓄積したり、保育者の援助を受けることを通して、子どもは持続可能性につながる方法を経験する。地域での活動も同じ場所を継続して利用することを通して、子どもはその場への愛着を持つようになる。そこで多様な自然の要素や社会の成員と出会うことで、自分が異なる他者と共に同じ環境の中にいることを感じる機会を重ねていく。

このとらえ方は、無藤のいう“生態学的気づき”に通じる<sup>568\*569</sup>。これは、生態学の視点を持って自然をとらえるという意味ではなく、生態学のように要素の関係性に視点を置くというアプローチの仕方であり、自然・社会・人にかかわらず、ある場の中の様々な要素間の関係の気づきのことを指している。こうした気づきは体験の中でなされるものであるが、幼児期なりの気づきがあり、それが就学後の学習の基盤ともなり、教科でいえば生活科の学習へとつながっていく。幼児期の教育は、遊びという学びを通した育ちを目標としたものであるが、それは、人間としての生き方の基盤をつくることであり、学校教育の観点からみると就学後の学習する力の基盤をつくることでもある。環境教育では、自分と環境との関係、環境の中の要素間の関係をどうとらえるかが重要であるから、その始まりの段階としての気づきが幼児期環境教育の具体的な姿として求められるのである。

しかし、その際にも、環境教育の観点からは、どのような場で、その気づきが成立するのかが重要である。例えば、ある生物とその生息場所という関係に気づく場合を想定すると、その生物のいる場所の生態系が豊かで、かつ、そこで遊ぶ経験が蓄積された場合にのみ多様な関係の気づきが重層化していく。その生物と生息場所だけではなく、その生物と他の生物との関係に出会うかもしれない。同じ生息場所を他の生物が利用していることにも気づくかもしれない。生態系が貧乏ければ、いくら経験を継続してもその関係の気づきは単調なもので終わってしまう。環境教育の観点からは子どもの気づきが成立する場がより豊かであることが求められるのである。人間は他者への共感性や生物への関心を生まれながらに持つことが示唆されているが<sup>570\*571</sup>、それらは他者や他の生物とのかかわりがないと育たない。そして、共感性が育っており、かつ、他の生物の生活への気づきがあつてこそ、命を大切に思う心情が育つ。単に生物を飼育栽培すれば育つものではない。また、別の例としては、生活習慣にかかわる場面での気づきがある。水や食べ物、紙などの素材、用具などの要素と保育の生活の中で出会う場面は無数にあるが、それらを保育の中でどう

扱うのかは保育者の環境観によって異なるであろう。保育者がそれらの要素を貴重な資源としてとらえているのか、無限にある消費財ととらえているのかを、子どもは保育の生活の中で繰り返し見せられる。そこから、生活の中にある様々な要素とのかかわり方を模倣していく。これは、子ども自身の直接体験を通じた気づきではなく、他者と世界とのかかわりのありようから学ぶ間接的な気づきでもある。

こうした気づきを中心に置いた体験はすべて今までの保育の中にあり、環境教育体験という新しいカテゴリーができるわけではない。第2章第3節で確認したとおり、自然とのかかわりは明治時代から常に保育の項目や内容、経験の一つとして、その意義を評価され続け、自然とかがわる活動は現在でも保育実践の中に含まれている。さらに、1998年の『幼稚園教育要領』改訂の方針の一つとして“自然体験や社会体験などの、直接的、具体的生活体験”の重視があげられるなど<sup>572</sup>、自然体験や生活体験の評価は一層高まっている現況である。つまり、保育は現在に至るまで自然体験や生活体験を子どもの活動として高く評価し、実践に取り入れてきた実績がある。しかしながら、その活動の際の自然のとらえ方が環境教育の観点からは不十分な内容であること、自然とのかかわりが人や生活と結びつけられることが少ないこと、持続可能な社会の形成という将来的な視野が意識されていないことなどは既に指摘した通りであり、今まで通りの自然体験・生活体験がそのまま幼児期環境教育にふさわしい体験として評価できるかというところではない。

幼児期環境教育の実践としては、新たな経験のカテゴリーを自然体験や生活体験とは別途のものとして提案するのではなく、従来実践されてきた自然体験や生活体験を含む活動に環境教育の観点を新たに加えたり、子どもの活動や保育者の援助のあり方を環境教育の観点から読み直す作業を行うということである。今までの保育がそのまま環境教育に相当するというのではなく、環境教育の視点から今までの保育をとらえ直すという方向性である。幼児期環境教育の研究者は、今までになかった新たな実践を提案していくのではなく、今までの実践内容を、持続可能な社会形成という観点からより豊かにしていくための具体的な提案をしていくことがよい。下記の項ではその具体例を提示する。

## (2) 環境教育の自然観・環境観を保育に取り込む

本論文では、自然を「人間の生存の基盤をなす存在であり、有限性・多様性・循環性をもつ存在」とした。保育では自然は子どもがかかわる対象として常に重視され、「経験」や「領域」の一つとして扱われたこともあったが、1998年改訂の現行『幼稚園教育要領』<sup>573</sup>では、

「領域環境」だけではなく「健康」・「人間関係」・「表現」などの他領域にもかかわり、子どもの総合的な発達に寄与するものとしてその意義が再確認されている。しかし、そこに本論文で定義したような自然観がみられるかというところではない。現要領に記載されている自然を表す言葉は、“自然”、“季節”、“動植物”、“生命”である。解説では“どんぐり”や“アメンボ”、“動植物”、“土”、“砂”、“水”、“光”、それらを含めた“野外の自然”などとやや具体化される<sup>574</sup>。これらは、個別に存在する要素か、あるいは、全体として大きく漠然とした対象としてくくられたものである。また、人間の生活と関連して示されるのは季節だけであり、システムとしてのとらえ方や要素間のつながり、人間とその生活がその中にあることは示されない。すなわち、本論文で提示したような自然観はみえない。

保育にこのような自然観がみえない理由として、幼児の発達段階では、そのようなとらえ方が不可能だと判断されている可能性がある。確かに、高度な生態学概念や保護概念の獲得は子どもの年齢に相関するとされる<sup>575</sup>。しかし、幼児が従来考えられてきたよりも分化した生物観を持つこと、そして、それは文化や経験に依存することが明らかになっている<sup>576</sup>。稲垣も幼児の素朴生物学の認識力を理解した上で幼児と自然とのかかわりをとらえ直す必要性を述べ、生物とのかかわりについて感性面のみ重点が置かれている保育の現状にも疑問を呈している<sup>577</sup>。これらのことから、他の生物の生活や生物同士の関係、人の生活と他の生物との関係の類推など、幼児なりの素朴な生態学概念の形成も可能であろう。

幼児なりの素朴な生態学的なとらえ方を経験しておくことがその後の生態学的知識の形成につながる可能性を示す例として、兵庫県での5歳児対象の自然体験プログラム「ムツレ教室」の経験者と非経験者の就学後の比較調査報告がある<sup>578</sup>。スウェーデンのNGO 野外生活推進協会が開発した自然体験プログラムである「ムツレ教室」は生態学的な自然のとらえ方を重視している。調査では、食物連鎖などの概念についてムツレ経験者ほど低学年からそれを意識し、かかわる問題の正答率が高いと報告されている。このように、幼児期から素朴な生態学的概念を持つ可能性は十分にあり、そこには教育的な意図が重要な役割を果たすと考えられる。環境教育的な自然観が保育にはないことは、「ムツレ教室」に出会い、自らの保育実践に取り入れた保育者が自らの変容を語る次のような報告にも表れている。荻野は“これまで、私は「保育のために自然を利用する」という感覚であったと思います。…(中略)…そして、自分自身が自然の一部であることも忘れていましたし、保育に活用できるものは何でも「保育材料」と考えてきました”とする<sup>579</sup>。兵庫県の市島町という自然豊かな地域で、自然とかかわる活動もよくしていたと自負していた保育者が、「ムツ

レ教室」に出会ったことで自らの自然観、そして、保育の中での自然とかかわりのとらえ方を変えたことを自覚している。それでは、環境教育の観点を保育に取り込んでいくためには、具体的にどのような取り組みが可能だろうか。ここでは、「経験の日常化・継続化」・「園庭の改善」・「自然に合わせる活動」・「自然と人と生活を結ぶ活動」・「保育者研修」の5点を提案したい(表29)。

#### [経験の日常化・継続化]

環境観・自然観は生まれた直後からの環境とのかかわりの蓄積によって形成されていく。子どもが自分を取り巻く環境とかかわりながら発達する過程で、自然を意識したり、かかわることが少なければ、その子どもが形成していく自然観は、自分の生活には関係のない存在になるだろう。しかし、環境教育の観点から望ましいのは、「人間の生存の基盤をなす存在であり、有限性・多様性・循環性をもつ存在」ととらえる自然である。このような自然観を形成するためには、日々の生活の中で自然と人と生活が互いに結びついていることに気づいたり感じたりする経験や上述したような自然の特質に気づくような経験を蓄積しなければならない。特殊なもの、一過性のものであってはならない。年に数回、自然の豊かなところに行くというような非日常的な経験から作られる自然観は、自然は遠くにあって時々楽しむ存在というものである。したがって、子どもが日々遊べる園庭や地域での活動を通して継続する日常的な経験から作られる自然観がより重要である。

そして、いくら良質の物理的環境が存在しても、それを保育に活かすことができるかどうかは保育者次第である。子どもがその環境の中で主体的に遊び込み、そこでの活動の繰り返しの中で自然の多様性や循環性という性質を身体で経験し自然観を育てていくためには、自由度の高い時間が毎日の保育計画の中に組み込まれて保障されていることが前提である。保育の場では登園後や降園前がそのような時間として使われることが一般的だが、その時間帯を子どもが好きなことをして遊ぶ時間や単なる活動の調整のための時間ととらえるのではなく、子どもが園庭で多様な経験をやる意義のある時間帯だととらえる。

地域の自然地を利用する場合にも、学期に1回だけ遠足として行くのではなく、毎週のように出かけて、継続的に利用することが望ましい。日常的・継続的に利用するための地域の自然地は、幼児の足でも日常的に利用できる距離にあることや安全性が高いなどの条件が必要だが、大人目から見て豊かな自然でなくてもかまわない。一角にしか自然地がないような都市公園でも、園庭とは異なる自然要素を体験できる場となり、地域への愛着

表29 環境教育の視点を取り込むための提案

提案	項目例	従来にあった例では	環境教育の視点を取り込むと
経験の日常化・継続化	登園後・降園前の時間	子どもが好きな遊びをする時間ととらえる。	子どもが好きな遊びをすると同時に、園庭での遊びを通して自然観を形成する時間ととらえる。
	園庭や地域の自然地での設定的な活動時間	単に自然地を背景にして伝承遊びや遊具で遊ぶ。表現活動の素材集めをする。	五感を使ったり、自然の多様性や循環性に気づくようなゲームをする。自然地で表現遊びをする。
	園外保育	学期に一度の小遠足で、いろいろな場所に行く。	決まったところに、毎週出かけ、そこでの経験を継続させる。
園庭の改善	植物は	花壇やプランター、園芸植物中心。	花壇だけではなく、樹木や雑草地。自然に生えてきたものもあり、遊びに使える地域の野生植物もみられる。
	動物は	飼育動物、ダンゴムシのようなどこにでも見られる小動物。	多様な昆虫類など小動物が利用したり、生息できる植物、雑草地などがある。
	還元者の存在	ありふれているのはダンゴムシ。	ダンゴムシ以外に、キノコ・ミミズ・コンポストなど多様な還元者の存在に出会える環境。
	生態系	あっても多様性がなく、あまり多様な構成者に出会う機会がない。	ビオトープや菜園。生態系を構成する生産者・消費者・還元者の種類が多様。
	五感への刺激	グラウンドと取り巻く植栽、遊具を中心とするので、多様に乏しい。	生物相としての多様性に加えて、五感を刺激する多様性もある。
自然に合わせる	雨降り	雨が降れば園外保育は中止・保育室内の遊び。	雨が降っても準備をして園外保育にも行けるし、園庭でも遊べる。
	旬との出会い	保育計画が優先する。	時期的に変動する旬・その一瞬にしかない旬に出会うために保育計画を柔軟に変更できる。
自然と人と生活を結ぶ	栽培	チューリップやアサガオを一人一鉢育てる。	農作物を育てて食べる。
	イモ掘り	一日だけ遠足に行き、見知らぬ農家の人が植えて育ててツルを刈ってある畑でイモを抜いて、袋に入れて各家に持って帰って食べるといった経験をする。	園庭や地域にある畑で土作りから始め、苗を植え、成長の様子を継続的に見たり世話をし、収穫作業をし、園で調理して食べ、イモの皮をコンポストに入れるという一連の流れを年間を通して経験する。保護者や地域の人も活動に巻き込む。
	教材や素材の選択	子どもの使いやすさを考えて選択する。業者持ち込みのプラスチックのキットを購入し、作品などは家に持ち帰らせる。	子どもの使いやすさと、環境負荷の両面を考慮して選択する。再利用できるもの・廃棄の容易なものを選択したり、持ち帰る作品も廃棄や保存を考えた手作りにする。
保育者が変わる	自然や環境教育に関する研修	講演を聴いたり、植物観察をしたり、伝統的な植物遊びを学ぶ。行政の環境部局の担当者から環境問題の実態についての講演を聴く。	ワークショップ形式で、自然への感性をとらえ直す体験をしたり、感性を使ったり、自然への気づきを促すような遊び方を体験する。環境教育の観点から保育のとらえ直しができるかという具体的な提案についての講演を聴き、その直後にワークショップ形式で自分のとらえ方を確認する。
	専門家の起用	造形や音楽、運動遊びなどの専門家に一部保育を担当してもらったり、希望する子どもにも活動を提供する。	地域の自然地で遊ぶ活動に自然に詳しい専門家に同行してもらったり、遊びを教えよう。園庭での農作業に地域の農家に協力してもらおう。その過程で保育者も地域の自然について知識を得る。

心を育てる場となる。ただし、1日の変化、天候による変化、季節による変化、その時でしか出会えない要素など、時間軸に沿った多様性を体験するためには同じ場所を継続して利用しなくてはならない。このような取り組み例として、東京都の目黒区立ふどう幼稚園における川口らの実践がある<sup>580</sup>。都心部の住宅街にある園による森林公園を利用した保育活動だが、幼稚園も徒歩圏にある森林公園も古くからそこに存在し、遠足等では以前からも利用していた。いわゆる、自然地への戸外保育である。しかし、川口らは森林公園を第2

の園庭と位置づけ、継続的・日常的に利用するようにし、子どもが森で遊びを豊かに創出していく過程を報告している。保育者がその公園を第2の園庭と位置づけるまでも、その公園は戸外保育に使っていた場所であり、その戸外活動も自然とかかわる活動と呼んでいたが、経験内容の豊かさは質・量共に全く異なるのである。物理的な環境は全く同じであるのに、日常性・継続性を意識した保育者側の視点の転換が保育実践を変化させ、子どもの経験が変わったことになる。また、川口らは単に森へ遊びに行くだけではなく、園での遊びと森での遊びが相互につながるよう援助のあり方を考えたり、お誕生会を森で実施したりして、園と森が保育の生活の中で分断されないように配慮し、また、親子観察会をして保護者を巻き込み、日常性・継続性が園だけではなく家庭にも広がることを意識している。

このように同じ自然地であっても、保育者の意図と計画によって子どもの経験内容は変わる。時には保育者が意図的に自然とかかわる活動を取り入れていかなくてはならないが、その際に、ネイチャーゲームや先にも取りあげた「ムツレ教室」の手法が参考になる。ネイチャーゲームはアメリカのコーネルが発案したもので、日本では日本ネイチャーゲーム協会が中心となって普及し、民間の自然体験型環境教育プログラムなどではよく取りいれられている。幼児対象に作られたものではないが、導入している園もある<sup>\*581</sup>。「ムツレ教室」は、スウェーデンの野外生活推進協会が開発した5才児向けの自然体験プログラムだが、現在はそれよりも幼少児対象のプログラムも開発されている。こちらも日本野外生活推進協会が中心となって普及が進められており、一部の保育園で導入されたり<sup>\*582</sup>、指導者養成が行われている。いずれのプログラムも、完成したプログラムであることや西洋出自であることから文化的要素の違いもあって、導入することに抵抗感を示される場合もあるが、多様性や循環性という自然の特質が重視されているところが共通している。これらのプログラムをそのまま導入する必要はないが、活動の参考にすることは可能であろう。

#### [園庭の改善]

園庭は子どもが慣れ親しんでいるという点や安全性という点で、自然とかかわる場として最適の保育環境である。上記のように日常的・継続的な自然とのかかわりが求められると、園庭の役割が一層重要になる。しかし、第4章で行った調査でも、日本の保育現場の園庭の内容はその設置における歴史的な経緯や地域、幼稚園・保育所、公立・私立などのカテゴリーの違いによる影響を受けていた。広さや樹木数などは園の諸条件により様々だ

が、小動物のように容易に入り込んでくる自然要素はどの園でも見られ、保育者も園庭での遊びに自然とのかかわりの機会を認め、場合によっては意図的にそうした活動を取りいられている。しかし、従来保育活動の場として評価されてきた菜園や自然物を使った遊びの素材を提供するような場が、すべての園にあるわけではない。さらに、環境教育の観点から考えた場合に望ましい雑草地や小動物の住みかとなるような場所、自然の多様性や循環性という特質を示す場所を持つ園は、一層少なかった。つまり、現在の園庭は、日常的・継続的に子どもが入り込んで自然とのかかわりができる場、環境教育の視点からみて望ましい自然とのかかわりを提供できる場としては、まだ不十分だといえるだろう。

小谷らは、自然の豊かな園庭を持つ3園の調査結果から、園庭で観察された子どもの行動のうち、3~5割は自然とのかかわりで、その頻度や内容が園庭の自然環境の状況と関連があることを明らかにした<sup>\*583</sup>。田尻・無藤も保育活動と園庭の自然環境との関連性を報告した<sup>\*584</sup>。つまり、子どもはどのような環境でも、その環境に応じた遊びを展開する。しかし、そこに自然とのかかわりを日常的、継続的に取り込みたいなら、その観点から園庭の質を改善する必要がある。確かに、小谷らが樹木数や芝生地・雑草地の整備率は園庭の広さと関係があると報告したように<sup>\*585</sup>、地域環境や既存の設置環境は園庭の自然の豊かさに影響する。しかし、第4章の結果では、広さや自然の豊かさを高く評価しているわけではない公立幼稚園の園庭の内容や教育的配慮が他のカテゴリーよりも評価できた。この結果は、園庭の質も既存の設置環境を超えて、保育者の意識によって影響されることを示唆している。

自然観を育てる場としての園庭に意識して取り込みたいのは、多様性・循環性を感じる場としての自然である(表30)。大人目から見て美しい園庭ではなく、子どもが入り込んで遊べ、かつ、多様性・循環性という要素を取り入れる。多様性については、生物種の多様性は当然だが、非生物的自然要素の多様性も時間軸と空間軸の2面から考えられる。循環性は生産者・消費者・還元者という生態系の要素と豊かに出会える場をつくることから始めることができる。園庭改善は本格的なビオトープを作るなどの改造となると経費や管理面で容易ではないが、優れた先行事例も多い。わずかの工夫で雑草の生える場所を作ることができ<sup>\*586</sup>、食草や吸蜜植物を植えるだけでチョウの舞う園庭になる<sup>\*587\*588\*589\*590</sup>。生えてくる雑草やそこに暮らす小動物も地域によって種の違いは生まれるが、どの地域でも可能な実践である。飼育動物や実のなる樹木を園庭に設置する割合が低い実態を報告される北海道であっても<sup>\*591</sup>、季節に応じてチョウの舞う園庭づくりが可能である<sup>\*592</sup>。

表30 多様性・循環性を経験するための園庭の要素

多様性	空間	水平の変化・垂直の変化	グラウンド、小山、斜面、曲がった道
		多様な生物の存在	雑草園、石組み、朽ち木、水場、動物を呼び込む植物
		隠れ場所	樹木の陰、トンネル、茂み
	時間	一日の変化	日陰と日向や温度の変化
		季節の変化	落葉樹と常緑樹、花から実、水場の変化など
循環性	分解者の存在	キノコ・ダンゴムシ・ミミズ・コンポスト	
	生産者と消費者の存在	草食昆虫、肉食昆虫、クモなどが生きられる場所	
	つくる→食べる→堆肥→つくる	野菜づくりと堆肥づくり、コンポスト	

表31 五感を刺激する園庭

視覚	様々な高さ、樹形、葉の色や形をもつ樹木	高木・低木、落葉樹・常緑樹
	季節ごとの花をつける木や草花を楽しむ花壇	
	様々な花や実、小動物を見つけられる雑草園	
聴覚	鳴く虫のすみかや鳥のさえずり	雑草の生える草むら、石組み、実のなる木、水場など
	植物の生み出す音	葉ずれ、枝ずれの音など
嗅覚	季節ごとに葉や花が香りを放つ植物	キンモクセイ、ジンチョウゲ、クスノキ、ハーブ類など
	樹木、土、腐葉土の香り	
	食べ物の香り	野菜・果物の香り
触覚	様々な触感を楽しめる植物	樹皮に特徴がある樹木、モチツツジ、くつつ実など
	様々な触感を楽しめる自然素材	泥、砂、石、流れる水など
	動物の肌触り	ほ乳類や鳥類の毛触りや体温、すべすべしたいもむし、つるつるの甲虫など
味覚	食べられる植物	果樹類、野菜類など

もう一点として、子どもが園庭で経験する自然とかかわる内容をより深く豊かにする工夫として五感を刺激する要素を入れ込むことがよい(表 31)。幼児期は、自分を取り巻いている世界を能動的にとらえよう・かかわろうとする時期であるが、近年の発達心理学領域では既に乳児期からまわりの外界に能動的に興味を示し、五感を駆使してかかわろうすることが報告されている<sup>28)</sup>。自ら動き、言葉を使えるようになると、とらえようとする範囲も広がり、言葉による理解もできるようになるが、自ら動く力という点で未熟な乳児にとって五感を駆使したかかわりが何より重要なかもしれない。また、自分で直接経験しなくてもわかる、想像できるということが身につくのは発達段階的には後のことである。だから、幼児期には身体を通した直接体験が重要で、その窓口が五感だといえよう。同じものに触れるとき、視覚だけの刺激を受けとめると、他の感覚の

刺激も同時に受けとめるのでは、その経験の豊かさや深さには違いが生まれる。ウサギを遠巻きにみると、抱いて、身体の匂いをかぎ、毛の肌触りや体温を肌を感じるのでは、同じ飼育動物とのかかわりであっても経験の深さが異なる。多様性・循環性を感じられるどんな立派なビオトープがあっても、入れない場所では意味がない。子どもがそこに入って、五感を十分に働かせて触れ合う経験をしなくてはならない。

#### [自然に合わせる活動]

自然は常に同じようには動かない。それも多様性という性質である。毎年同じ日に花が咲くことはなく、園外保育を予定していたときに雨が降るかもしれない。台風の過ぎ去った後の街の様子はその前とは違っている。ある植物の花が咲く時期が年によって少しずつ違うのであれば、その年ごとにその植物と触れ合う活動をする時期も変わってくる。台風がいつ来るかを保育計画の中に組み入れることはできない。そうした「旬」を大切にする保育には、自分が立てた保育計画に子どもの活動を合わせるという姿勢ではなく、自然に保育計画を合わせていく柔軟性が求められることになる。この「旬」という表現は上述した川口らの実践で重視したい視点の一つとしてあげられたものである<sup>594</sup>。川口らの利用している森林公園では、ある時一斉に落葉する木や、花を咲かせる木があり、その時でしか味わえないものがあり、それを保育に活用している。例えば、川口らの園の教育課程・指導計画には、「自然が作り出す特異な現象が起きたときは、その機会を逃がさず、その現象の怖さ、不思議さ、暑さ、寒さなどを体感させ、自然の偉大さに気づかせていく(台風、大雨、雲)」という文面がみられる<sup>595</sup>。台風の翌日には、森の様子を見に行くという。保育計画に自然を合わせようとするれば、いつでも必ずある自然要素しか計画の中に組み込めないし、「旬」を活かすことができない。事前に意識していた保育計画を優先するのか、「旬」を保育に活かすために自然に合わせて柔軟に保育計画を変えていくのかは、保育者の決断による。例えば、昨日まで登園途中には落ちていなかったどんぐりや落ち葉が今日はたくさん拾えて、子どもが持ってくるかもしれない。散歩や身近な場所への園外保育を予定していても、雨が降るかもしれない。

天候にかかわらない自然とのかかわりは、ヨーロッパにおける幼児期の環境教育の実践では通常の活動と位置づけられている。デンマークやドイツを中心に広がっている森の幼稚園では、園舎のないところもあり、緯度が高い地域であるから冬は日本よりも厳しいが、どんな天候でも保育時間はすべて森の中で過ごす<sup>596\*597</sup>。また、スウェーデンの野外生活推

進協会の運営する野外保育園も同様である。どんな天候でも森に遊びに行くが、5才児対象の「ムッレ教室」のテキストでは、どのような服装が望ましいか・幼児と一緒に雨の日に外に出る場合に保育者が準備するものは何かなどが詳細に記されている<sup>\*598</sup>。

この自然と合わせるという姿勢について、移転したばかりで何もない園庭に自然の豊かな園庭を作ろうとした保育者の試みを報告した高田は、大きな木を移植した結果台風で倒れてしまったことを報告し、それよりは小さな実から育った小さな株が台風で倒れることなく育っていくことを語り、園庭の質の改善自体も自然に合わせる姿勢が必要であり、それが子どもの育ちに合わせるということでもあるという<sup>\*599\*600\*601</sup>。自然に合わせるという感覚を持った保育者が、今度は子どもの育ちという自然性に保育という営みを合わせることを学ぶという姿勢が伺え、Froebelや倉橋の子どものとらえ方に近似している。

#### [自然と人と生活を結ぶ活動]

自然とのかかわりを環境教育の実践として位置づけるためには、人や生活と結びつけなくてはならない。環境とは、「人間を取り巻く外界(自然～人～生活)」であり、環境教育とは「持続可能な社会を主体的に形成することにつながる環境観を形成する営み」である。すなわち、育てたい環境観とは、自然と人と生活のつながりを常に意識し、その先に持続可能性を意識したものであるから、具体的な実践を検討する場合にも、自然体験・人とのかかわり・生活体験を分離して考えるのではなく、それらのつながりを常に意識する。保育には教科のような枠はなく、保育の生活の中で総合的に行われるものにとらえられているから、この考え方自体は既に保育の中にあり、今までにない新たな実践を生み出すことを考える必要はない。しかし、具体的な取り組みを考えたときには、つながりを意識することで、個々の活動計画や内容の選択に影響するだろう。

具体的な取り組み例として、保育史の中でも大正期から常に活動事例として取りあげられてきた栽培活動はその入り口として取り組みやすい。保育における栽培活動では、チューリップやアサガオなど子どもの扱いやすい植物が扱われることが多いが、生活体験との結びつきを考えれば、農作物の方が活用しやすい。農作物は栽培作業から収穫、調理する、食べる、土に還すという自然と生活との関係を体験できる素材である。土や水、太陽といった自然要素に加え、育てる人の労働や文化があって作られるから、農作物の栽培は自然と生活と人を結ぶにはよい素材である。しかし、ここでも重要なのが、これらの体験が一過性の非日常的な体験として終わらないようにすることである。例えば、年間を通して園

庭や地域にある畑で土作りから始め、苗を植え、成長の様子を継続的に見たり世話をし、収穫作業をし、園で調理して食べ、イモの皮をコンポストに入れるという一連の流れを経験することも可能であるし、1日だけ遠足に行き、見知らぬ農家の人が植えて育てて丁寧にツルまで刈ってある畑でイモを抜いて、袋に入れて各家に持って帰って食べるという経験も可能である。どちらもイモ掘り経験と呼べるが、そこで経験している内容は全く異なる。どちらの活動を選択するかは保育者であり、同じ農作物を扱う栽培活動にどのような「ねらい」を持つかが影響する。

保育における農作物の栽培活動は、近年、取りあげられることの多い食育や食農教育としても評価されている<sup>\*602\*603</sup>。2000年代に入り、農林水産省や各地の農政局、地方自治体が食育や食農教育に関連する事業を展開し、2005年には『食育基本法』が制定されている。食育はあくまでも健康・安全に焦点をあてたものだが、“環境と調和のとれた食料の生産及び消費”や“自然の恩恵や「食」にかかわる人々の様々な活動への「感謝の念や理解」を深める”ことが期待されており<sup>\*604</sup>、環境教育の観点からも協働できる側面がある。食育という場合にも、単に「食」という部分だけを切り取るのではなく、自然や人を結びつけることを意識することで、その活動が豊かになる。都会の現場では特に農との結びつきが困難かもしれないが、農業従事者との交流から食と農を結びつける実践が可能であることを示した事例もあり<sup>\*605</sup>、保育者の意識と行動が重要であるといえる。

こうした食を農と生活を結びつける実践は、上述の川口ら、荒巻らの実践の中にも取り入れられており、自然と豊かにかかわることを生活と結びつけていくと必ず行き着く内容だといえる。保育実践は、ある一つの活動を導入し、それごとに完結するものではなく、学期や年間、あるいは、保育期間全体を通して作られていくものである。まとまりのある期間の中に単発的な経験が個々に埋め込まれるのではなく、あらゆる活動は相互に関連をもつ。保育がそのような営みであることは共通理解されているであろうが、環境教育を意識するなら、あらゆる保育の中の活動が持続可能な社会形成につながる環境観の形成につながるものになっているのかどうかという観点から検証されなくてはならない。そうした保育全体を環境教育の観点から検討した保育の例として、伊藤ら<sup>\*606</sup>や岩田<sup>\*607</sup>の実践があげられる。

ところで、ここまで取りあげてきた先進的な事例には、環境教育の観点から評価できる自然とのかかわり方や自然と人、生活との結びつき以外にもいくつか共通した要素がみられる。まず、保護者を巻き込むことである。週末の休日や夏休み等を利用して、親子参加

の自然観察会やナイトハイクを実施したり、親子参加でネイチャーゲームを楽しんだりする。日常性や継続性という場合、園の活動だけでは不十分で、家庭での生活もつながって初めて完結するからである。また、保護者の意識が高まると、園の活動への理解が深まるという利点もある。2点目は、積極的な情報発信である。これらの園では、園便りを頻繁に発行し、園の取り組みを紹介するだけでなく、自然や環境に対する園の姿勢や考え方を積極的に発信している。自然と関わる活動は造形活動や音楽表現活動のように目に見える成果となって現れにくく、保育室での活動に比較すると安全性への不安を生みやすい活動である。そのために、自然と関わる意義やリスク管理について保護者の理解を得るためには、丁寧で継続的な説明が必要なのである。また、それだけではなく、情報発信を通して保護者や地域の意識を変えることも目指している。3点目は、地域の人材活用である。地域の遊びの専門家や地域の自然に詳しい人、アウトドアの専門家、農家、米屋のような農作物を扱う商店などの人材が講師として呼ばれたり、活動に参加したりする。そうした多様な人材と出会うことで、保育者は知識不足を補い、自分の保育の見直しをする。子どもは社会の中には家族や保育者以外の多様な価値観を持つ大人がいて、自然を愛する人がいることを知る。保護者や地域の人材を巻き込むことで、自然とかかわる活動が人とかわる活動にもなっていくのである。

#### [保育者研修]

幼児期環境教育の具体的実践は、今までにない新たな実践を作り出すのではなく、今までの実践を環境教育の視点からとらえ直すこととした。そして、その観点から園内環境や活動のあり方を提案したが、いずれの場合も鍵になるのは保育者である。どの事例でも、保育者が同じ保育環境、同じ活動であっても、新たな視点で実践をとらえ直している。荒巻の事例では<sup>608</sup>、ネイチャーゲームが活動の一つとして取り組まれてはいるが、それ以外の活動の時でも保育者の視点の持ち方が違う。地域の公園に出かけたときにも、保育者自身がまわりの自然に意識を留め、五感を使って自然をとらえようとする。話をしている途中でも鳥が鳴けばその声を耳に留め、子どもにそれを伝える。何かを見つけたら、感動し、それを子どもに伝える。この園では、採用された教員はネイチャーゲーム指導員の資格取得が義務づけられており、計画された保育活動の流れの中にあっても、自然に合わせた姿勢が常にみられる。また、第4章で見たように園庭の自然環境の実態調査からも、既存の設置環境の違いにかかわらず、園庭に自然要素を持ち込むには保育者の意図が重要である

ことが示唆されている。

以上のように、保育者が意識を変えることが実践の前提として重要であるが、第4章の結果では、幼児期環境教育の観点からみて保育者養成教育の実態は不十分であった。ただし、保育者志望者よりも現職者の方が自然や環境に対する意識や実践度が高く、就職してからの変容を自覚する保育者もいたことから、現段階では現職者研修で環境教育につながる内容を導入していくことが最も効果的といえる。保育者研修は、地域や幼稚園・保育所、公立・私立の違いなどによって提供されている研修の機会には差があるが、研修に対する保育者の意欲は高く、自然と触れ合う遊びの指導法や保育における環境教育のあり方をワークショップや専門家の指導によって身につけたいという希望が多かった<sup>69</sup>。幼児期環境教育としては、保育者が環境教育の観点から自然や環境とのかかわりをとらえることが重要であるから、自然に関する講演を聴いたり、植物観察をしたり、伝統的な植物遊びを学ぶ、あるいは、行政の環境部局の担当者から環境問題の実態についての講演を聴くというような研修ではなく、自然体験型環境教育の実践を行っている指導者養成講座を利用したり、そうした活動をしているインテリプリターに保育者研修の中でワークショップ形式の講座を開いてもらうなど、自然のとらえ方の変容を目指した研修の実施が望まれる。

### (3) 言葉をめぐる混乱への対策

本論文では、日本独自の課題として、環境という言葉をめぐる混乱があるとした。幼児期環境教育は、「現代用語」であったり教育学用語であったりする多義性のある環境という概念を扱わなければならない課題なのである。しかしながら、第4章で確認した通り、保育者にとっては教育学用語としての環境が何よりも優先する。また、保育者は、「環境を通して行うもの」という保育方法の基本に表れる環境と、「領域環境」という発達を見る視点であり保育内容に直結する部分に表れる環境を同時に使いわけなくてはならない。環境教育でも、「現代用語」としての問題を抱える自然という環境というとらえ方もあり、本論文で定義したようにそれとは異なる環境と自然のとらえ方があり、必ずしも一義ではない。したがって、保育に環境教育という概念を持ち込んでも、環境教育についての認知が低い保育者ほど混乱が生じると考えられる。

日本では、環境教育、あるいは、持続可能な開発のための教育は、教育全体、あるいは、社会全体の課題と考えられておらず、一部の層だけの関心事にすぎない。保育者養成教育でも環境教育という概念は、教育内容の中で扱われていない現状である。また、その環境

教育自体が「混迷する環境教育」の時代の中で、国によっても研究者によっても一つの定義に収束していない現況である。したがって、現段階で保育者が幼児期からの環境教育の必要性を理解するためには、環境教育という概念の導入ではなく、環境教育的な視点の導入を考えた方がより有効である。前節で引用した先進的な事例でも環境教育という表現を打ち出しているところは少ない。しかし、その実践内容は幼児期環境教育の実践として高く評価できるものである。ということは、環境教育という表現をあえて前面に打ち出さずとも、幼児期環境教育に相当する実践は可能だということである。研修等でも、環境教育という新たな課題が加わるとして取りあげるのではなく、今までの保育を読み直し、付け加えるという発想で取り組んだ方が保育者には受けとめやすいであろう。

ところで、現在、福岡市・川崎市・西宮市のように環境への関心が高い一部の自治体で幼児期からの環境教育への関心が高まりつつある。その中で西宮市は保育所保育にも環境教育の導入を進めており、そこでは「環境教育」ではなく「環境保育」という表現を使っている<sup>610</sup>。幼児期の教育は、教育ではなく保育であるからそのような表現を使用していると考えられるが、本論文の議論をふまえると、環境教育への理解がまだまだ低い現状で、新たな「環境保育」という名称の導入に意義があるのかどうか、現段階では判断できない。これが今後行政の取り組みを通して広まっていくのか、あるいは、「環境を通して行うもの」との混乱をもたらすのか今後の動きに注目したい。

### 第3節 幼児期環境教育研究の今後

最後の本節では、まず、本論文の未検討の課題を示した上で、第1節に示した幼児期環境教育の立場に立って今後の幼児期環境教育研究が進めていくべき方向を確認する。

#### (1) 本論文の未検討の課題

本論文では、幼児期環境教育に関係する基本的な概念について、出自に戻ってその変遷を追い、現在の環境教育と保育の両分野におけるとらえ方をふまえて、幼児期環境教育を新たに定義した。本項では、本論文では分析できなかった「実践分析の観点」・「比較文化の観点」・「教育哲学の観点」の3点を、未検討の課題として提示しておく。これらは、それぞれ追求が容易ではない観点ではあるが、今後の幼児期環境教育研究を進めるにあたって常に意識しておきたい点である。

### [実践分析の観点]

教育とは、本来は教育する者と教育される者との間で繰り広げられる実践活動そのものであり、理論はその実践活動を裏から支えるものである。保育者がいて、子どもがいて、そこに保育という営みが生まれる。本論文では、実践活動については、第4章で保育者や保育者志望者、養成校を対象に質問紙による実態調査を行っただけであった。環境教育を保育者がどうとらえているか、あるいは、養成校では環境教育がどのように導入されているのかの調査も行ったが、そこでは、環境教育という概念を既に定まったものであるかのように問い、それについて分析した。しかし、本章で定義したように、環境教育を環境観を育てるものだとすれば、実践者の環境観や自然観についても問う必要があるだろう。

さらに、環境教育が保育に導入されていない実態を報告したが、全く実践がなされていないわけではない。前節で幼児期環境教育の望ましい実践のあり方として先進的な事例をいくつか抽出して例示したが、そこにもあげたヨーロッパ発の森の幼稚園や「ムッレ教室」等、幼児を対象とした自然と遊び込む活動は、日本にも評価する保育者や市民がいて、民間を中心に実践の場が広がりつつある。例えば、NPO 法人国際自然大学校がまとめる「森のようちえん」と称したサイトには<sup>61)</sup>、全国の自主保育グループや民間の環境教育実践施設における幼児対象の自然体験活動が紹介されているし、類似の活動をしている民間のグループは他にも多数存在する。ただし、これらのインフォーマルな団体による実践は、ある程度共通の考え方の元に集まる親たちの自主保育グループによる実践であったり、経費や時間をかけて自ら進んで参加する参加者を対象とした民間施設による実践であるから、参加者層は限定されていると考えられる。したがって、幼児期環境教育の普及という点では限界があるものの、その活動内容は、今後、幼稚園や保育所などのフォーマルな保育現場へ導入する際の参考になるだろう。

また、前節で取りあげた先進的な事例は、論文化や報告化を行い、熱心に発信している園や保育者によるものであった。しかし、実際には積極的な発信はしていないが、優れた実践を行っている園は数多くあるはずである。さらに、現行の『幼稚園教育要領』(1998)で自然とのかかわりが再評価されたのを受け、保育現場では自然とのかかわりの評価が高まり、実践研究に自然を主題として選択する園が増加している印象がある。こうした幼稚園や保育所などの保育現場の実践の中に、環境教育として望ましい自然観や環境観はみられるのか、あるいは、環境観を形成するという視点はあるのかなどの分析も必要であろう。保育者が現場で自然とのかかわりや環境とのかかわりに何を求め、何を育てようとしてい

るのか。上述したような民間の実践とどのように違いがあるのか。本論文で定義した幼児期環境教育の姿との相違点はどこにあるのか。これらの実践現場の姿は、本論文では分析対象にできなかった部分である。今後、環境教育の保育現場への普及を目指すためには、これらの点を明らかにしていくことが不可欠であろう。

#### [比較文化の観点]

本論文では、自然という概念のとらえ方の変遷を第1章で分析したが、そこでは西洋思想史における自然概念について扱った。もともと環境や環境教育という概念自体の出自が西洋であり、日本はそれらを輸入しただけである。その意味では、環境や環境教育を語るときに欠かせない自然という概念について、西洋思想史の中で検討することは誤りではないだろう。

しかし、西洋と東洋では自然観が異なるとされることは多い。これを、翻訳という過程を通して詳細に示してみせたのが柳父で、明治期の文化人が *nature* あるいは *Natur* という西洋語に対して、自然という訳語をあてていった過程を詳細に分析している<sup>612</sup>。様々な文化人が日本古来の用法としての自然と、西洋の *nature* の翻訳語としてあてた自然とを混同したり、区別しながら、法・政治・文学・芸術の多様な分野で論争を繰り返してきたことを詳述する。自然という言葉は、明治より前にも既に日本語として使われていたという。もともとは中国からの輸入語であるが、その使用は“自ずから然り”の意で『続日本紀』や『枕草子』などの平安時代の文献に既にみられる。この用法は現在の日本語でも存在しているが、一方の *nature* という意味での自然も明治以降使われるようになり、結果として自然という言葉には、西洋で使われてきた *nature* 概念と共有する部分と異なる部分が共存するという。一方で、同じ自然という言葉に対し寺尾は異なる分析をする。寺尾は、日本語の自然という概念の持つ二つの意味を、日本独自のものととはとらえない。その変容の過程で、西洋ではキリスト教による影響があり、日本では仏教や儒教の影響があるものの、西洋・東洋を問わず自然のとらえ方は“自ずからあるもの”から、“対象的な外界”へと変わってきたとする<sup>613</sup>。また、宗教学の観点から日本人の自然観と宗教意識との関係进行分析した西脇は、キリスト教文化と比較して異質ともいえる現代日本の宗教文化で、自然観が重要な位置を占めていることを示唆している<sup>614</sup>。これらの言説から確実にいえることは、自然観と文化の関係は複雑で、文化を越えて普遍である、あるいは、違いがあると容易に

判断できるものではないということであろう。

また、子どもの発達についても、文化的な差異が存在し、既に幼児期において様々な文化的な違いが生まれていることがわかってきている。例えば、発達心理学分野では日中米の11ヶ月児の比較研究で情動の発達や制御に違いがあること<sup>615</sup>、日米で母子のコミュニケーションスタイルが違ふことや愛着のタイプが異なること<sup>616</sup>、社会によって養育者と子どもの社会的相互行為に違いがあること<sup>617</sup>などが、社会心理学分野では西洋人と東洋人、そして、東洋人の中でも日本人と中国人という東洋の中の文化圏の違いによっても、ものごとの関係性のとらえ方に差異があることが報告されている<sup>618</sup>。これらの発達における文化的な差異を考慮せずに、西洋の研究者の述べる教育方法がそのままあらゆる社会に適用できるとするのも問題があるのかもしれない。もちろん、文化の影響を超えたヒトという種に共通の発達の道筋があることも確かであり、文化依存的な部分とそうではない部分の区別は容易ではない。

自然のとらえ方や発達のありように文化による違いが存在するのであれば、文化に応じた教育のあり方を検討していく必要が生じてくる。一方で、第1章で分析したように、自然観は変遷しており、環境と自然の間隙が拡大しているのは世界の都市生活に共通する現実でもあろう。例えば、矢内は環日本海地域の漁村をフィールドに風をめぐる呼称を収集し、矢内のいう“風土的環境観”を分析しているが、1970年代以降漁村コミュニティの衰退に伴って自然現象を共有する固有の地域文化がなくなりつつあること<sup>619</sup>、韓国との比較研究から日本で失われつつある環境観がまだ韓国では残っていること<sup>620</sup>を報告している。日本の都市生活者は、自然と向かい合って生きざるを得なかった時代の自然観の基盤となっていたような経験を既にしておらず、多くの日本人の持つ自然観は経験に基づいたものではなく、単なるイメージにすぎないものとなっているといえるだろう。20世紀後半の急速な社会の変化によって、その文化固有の自然観も既に影響を受けて、変質してしまっていることになる。また、別の観点であるが、亀山は環境倫理学・宗教学の立場から、日本の仏教思想が西洋近代の引き起こした戦争・環境破壊・精神の崩壊を救うとする考え方を批判する<sup>621</sup>。その理由として、日本の伝統的な仏教的自然観が単なる建前にすぎず、自然破壊に無力であった事実があるからとするのである。確かに、このとらえ方は古来からの自然との共生を重視する自然観を持ち続けているはずの近代日本が、ためらうことなく自然を破壊して開発にのめり込んでいった歴史的事実にも合致している。また、第1章で分析したように同じ西洋のキリスト教文化圏であっても、アメリカ政府は持続可

能な開発概念に対して積極的な対応を示していないが、ヨーロッパ諸国は各国とも積極的に政策に反映させている。これらの持続可能な開発概念に対してみせる対応の違いは、単に西洋という枠組みではとらえられないものがある。とすると、文化固有の自然観は根深いものである一方で、現代社会において具体的な行動への影響力は小さいといえるだろう。そうであるなら、西洋・東洋という枠組みにこだわることに意味が見いだせなくなる。

以上の通り、比較文化という観点は欠かしてはならないものの、複雑な様相を見せる。人間の自然観や環境観が文化的な背景に深く影響されている一方で、その文化そのものが都市化やグローバリゼーションの中で急速に変容していつている。本論文でも環境教育の定義を提示した際に「所属する文化」に応じてとしたが、その具体的な方法を提示するのは容易ではないということであろう。とりあえずは、文化の影響という観点を忘れないことから出発したい。

#### [教育哲学の観点]

本論文の分析の過程で、環境教育には社会変革を求める流れが常にあること、一方の保育は幼児期の子どもの発達を注視するものの、その子どもが将来形成する社会像まではその視野に含まれていないことを確認してきた。しかし、教育と社会との関係は、教育思想において常に意識されてきたテーマであり、理論家によってそのとらえ方は様々である。本論文では、保育の理論史を概観しただけであり、教育史や教育哲学史については取りあげなかったが、教育哲学の観点から環境教育の実践を考える意義について簡単に検討してみたい。

まず、ここでは Dewey を起点にしたい。なぜなら、Dewey は、教育を考える際に、子ども自身の発達、あるいは、子ども自身の社会化だけではなく、その子どもが将来形成する社会という視座を明確に打ち出した思想家であったからである。プラグマティズムの哲学者として高名であると同時に教育の実践家でもあった Dewey は『民主主義と教育』(1916)で“社会は、子どもたちの活動を指導することによって、子どもたちの未来を決定すると同時にそれ自体の未来をも決定する”<sup>622</sup>とした。同様の考え方は、学校は小社会であるべきだとした『学校と社会』(改訂版：1915)にも示され、シカゴ大学附属実験学校での実践に反映されていたとされる。

また、Dewey は欧米の教育のみならず、日本の戦後教育にも影響したとされ、例えば、現在日本の教育の“子ども中心主義”のルーツをアメリカの Dewey に始まる進歩主義教

育にあるとして、19世紀のロマン主義思想との関連まで指摘する論者もいる<sup>\*623</sup>。戦後の小中学校で問題解決学習が重要とされ、プラグマティズム的な生活教育が重視されたのも<sup>\*624</sup>、アメリカの“進歩主義運動の教育理論とその実践の影響を受けていた”とされる<sup>\*625</sup>。日本の現在の保育も明らかに“子ども中心主義”にたっており、また、ロマン主義的といえる Froebel や倉橋の思想の影響下にあることを考えれば、Dewey の教育観の影響下にもあるといえるのかもしれない。Dewey 自身、Froebel について多くを語っている思想家である。しかし、同時に Dewey は、ロマン主義的なとらえ方を排除しようとしたプラグマティズムの思想家でもあり、教育と社会の関係を常に考えた教育哲学者であった<sup>\*626</sup>。日本の保育は子どもの主体性を重視し、幼児期の子どもの発達やその子どもが社会化されていくことには関心を示すが、その子どもが将来どのように社会を形成していくのか、その社会がどのようなものであればよいのかというとらえ方はなく、その点で Dewey の思想とは異なっている。

Dewey は 20 世紀半ばのアメリカでは時代遅れとして古典的な扱いを受けるようになったが、1970 年代に Dewey や Mead らのプラグマティストを擁護したのが、生涯をかけて道徳意識についての発達を追求した心理学者 Kohlberg だった<sup>\*627</sup>。Kohlberg は道徳性の発達に関して 6 段階説を掲げ、その過程で社会哲学者の Habermas や共同研究者の Gilligan らの批判を受けて改良し、道徳性の発達の過程が文化や性にかかわらず人間に普遍的なものであることを示した。そして、それに基づき道徳教育のあり方についても積極的に提言し、実践的研究を行った研究者でもあった。Kohlberg は学校の道徳教育の課題として、特定の価値を強制するのではないかという不安・どのような方法で価値を伝えたらよいかわからない・道徳的価値が相対主義的にとらえられる中で社会的合意や哲学的正当化が困難だという 3 点をあげた。そして、Kohlberg 自身は価値の中立性を評価せず、“哲学的に裏づけられた善の概念でなければならない”<sup>\*628</sup> とし、その思想的基盤として Dewey を持ち出したのである<sup>\*629</sup>。Kohlberg は、自らが提示した道徳性の発達段階としての高い段階の適切性を“心理学的というより哲学的に考察しなければならない”とし、“科学的真実性や手段としての合理性などの基準で評価されるべきものではないとする”<sup>\*630</sup>。

Kohlberg は単に道徳性の発達を理論化するだけではなく、実証にこだわり、批判を受け入れて修正し、実践的研究を進めたが、その実践的事例の一つとして、“just community approach”がある。これは、学校でコミュニティ体験をすることで民主主義の精神を獲得していく事例で、道徳的発達の機会を意図的に教育に取り入れる事例であるが<sup>\*631\*632</sup>、Dewey

の“学校の小社会化”とも同質で、また、環境教育の実践手法として近年評価されている子どもの参加型学習<sup>\*633\*634</sup>とも近似している。環境教育において知識が行動につながらない心理プロセスを解明して、行動につながる環境教育プログラムを開発しようとする例もあるが<sup>\*635</sup>、そこでは個人の認識と個々のプログラムとその評価にしか視点があてられていない。しかし、環境教育は個人の益ではなく、社会全体の価値にかかわる教育である。とすると、個人の知識の獲得プロセスやプログラムの改善だけでは、その目標は達成できない。道徳的基盤なしに個人の知識が社会全体の価値にかかわる行動に転換するとは考えられず、Kohlberg のいう公正と配慮の段階まで発達することが不可欠ではないだろうか。

環境教育の実践が価値にかかわる教育実践でなければならないとすれば、幼児期環境教育研究は幼児期の道徳教育についても関心を払わなければならないことになる。本論文では幼児期環境教育は自然体験だけではなく生活全体でとしたが、その場合、幼児の集団を一つの小社会としてどう作り上げていくかという視点も含めて実践を検討しなくてはならないということであろう。Lickona & Kohlberg<sup>\*636</sup> は、保育の場の実践事例から、幼児でも民主的に作られたルールに価値を感じ、それを尊重する姿がみられることを、また、そうした幼児の民主主義は、4才児クラスでも可能で、集団による意志決定が幼児の集団によってなされることを明らかにしている。そこには“ネコをいじめない”や“ものをこわさない”といった4才児自身が作り出したルールが紹介され、幼児期でもその発達段階なりの価値にかかわる教育が可能であることを示している。そして、4才児でさえ自ら他の生物や自分を取り巻く物的環境とのかかわりのありようについて、民主的なルールを思いつき意志決定できるということは、環境教育の観点からも興味深い点である。

環境教育はその変遷の過程で価値にかかわる教育だとらえられることは少なかったが、環境教育を価値にかかわる教育とみなすことは、近年の持続可能性のための教育を語る環境教育研究の共通認識になってきている。例えば、本論文で取りあげた中では、Freire と Illich をあげた朝岡<sup>\*637</sup>、社会心理学者でもあり哲学者としても知られる Fromm をあげた今村<sup>\*638</sup>、“職業／新古典主義的教育的志向”、“自由／進歩主義的志向”、“社会批判的志向”の3分類の教育イデオロギーと環境イデオロギーの2方向から環境教育を分類した Fien<sup>\*639</sup> が教育哲学の観点から環境教育のあり方を提案していた。

また、政治学分野からの Dobson の提案にも上記の議論に通じるものがある。環境政治学者として高名な Dobson は、エコロジカルな行動選択は金銭的なインセンティブによってではなく正義として実践される点に注目する必要があるとして、徳や善について語り、

公的領域と私的領域の分断を問題視し、市民社会とは何かを整理し、新たなポストコスモポリタン・シチズンシップを提案する。そこには、環境持続性とは“科学的決定の問題”ではなく、“規範の問題”だというとらえ方が基盤としてある<sup>640</sup>。そして、環境教育とシチズンシップ教育は別の道を通ってきたにもかかわらず、似た性格を持ち、統合されるべきだとする<sup>641</sup>。これは、環境にかかわらないシチズンシップ教育はあり得ず、シチズンシップにかかわらない環境教育はあり得ないという提示であろう。Dobson のいうシチズンシップ教育とは政治制度についての知識を得る教育ではなく、徳や善を取りあげながらも現在の日本が教育制度に取り入れようとしているような“奉仕活動の義務化”や“徳育”でもない。それは、民主主義な意思決定の過程に参加するための技能を学校やコミュニティにおける経験を通して身につけ、価値観を探究することであり、これは、上にあげた Dewey や Kohlberg、Fien らの提示する方法と同質である。

第1章で確認したように日本の環境教育は自然教育・野外教育・理科教育の系譜と公害教育・社会科教育の系譜があり、現在は実践面では自然教育が主流となっている。また、国際的な動向の中でも環境教育は持続可能な開発のための教育の一端を担うものとして、社会や経済から切り離れた、ほとんど自然と同義である環境にかかわる教育に揺り戻されつつある。しかし、環境教育は上で議論したように価値にかかわる教育であるのだから、単なる自然にかかわる教育であってはならないのである。道徳性の発達と社会と教育の関係を考える哲学。価値にかかわる教育である環境教育は、今後、これらの視座からなされる検討を欠くことができないのではないだろうか。

## (2) 幼児期環境教育の課題の解決に向けて

本論文では、環境教育を「社会が、社会の構成員に対し、発達・所属する文化・地域の状況に応じた方法で、持続可能な社会を主体的に形成することにつながる環境観を形成する営み」と定義した。環境観は、生涯発達の中のある時期から突然に形成され始めるのではなく、誕生直後から開始する。今後の幼児期環境教育研究には、幼児期の経験の蓄積がどのように環境観形成につながり、それがその後の発達においてどう影響していくのかを明らかにしていくことが求められる。この点を明らかにすることで、環境教育では幼児期の、保育では環境教育の重要性が認められていくであろう。

まず、一つの方向性として、心理学や脳科学など他の研究分野の知見を環境教育の視点から集積し読み直すという学際的な基盤研究が求められる。一人の人間が誕生後からどの

ように外界を認知し、それを自分のものとしていくのかは心理学や脳科学の重要なテーマで、20世紀を通して多様な研究が展開されてきたが、発達のある時点の認知のあり方は解明が進んでいるが、時間を経てどのように変化していくのかなどはわかっていない。また、環境観とは単に外界の物理的な認知だけによって形成されるのではなく、社会的な影響も受け、感情とも無縁でないはずである。ただし、乳児の外界の認知能力が従来考えられていたよりも高いことや経験が脳に与える影響、脳の神経細胞の発達のあり方や可塑性など、近年の発達心理学や脳科学研究で新たな知見が集積していることも事実である<sup>\*642</sup>  
<sup>\*643\*644\*645\*646\*647</sup>。また、環境心理学では幼少期の「ワクワク」「ドキドキ」といった言葉に関連づけられる遊び経験が原風景に結びつくことや自然そのものの癒し効果も報告されている<sup>\*648</sup>  
<sup>\*649\*650</sup>。幼児期の経験が将来持続可能な社会を形成する人材育成につながることを関連諸分野の先進的な知見から示すことはまだまだ困難であるが、それらの知見を環境観形成の観点から整理し、読み直すことは傍証の一つとなるであろう。

また、二つ目の方向性として、幼児の環境とのかかわりの実体を明らかにすることが人間の環境認識そのものを振り返る手がかりになるという小川の指摘を重視したい<sup>\*651</sup>。これは幼児と環境とのかかわりをもっと詳細にみるのが、幼児期の環境教育研究に求められるという指摘である。幼児が環境とかわることを通してどのように環境認識を発達させていくのか、その過程を詳細に分析し、それを蓄積していけば、環境観形成に幼児期の経験も重要であることの傍証になり得る。幼児と環境とのかかわりを詳細に見るためには実践者と研究者の共同作業が必要である。環境教育に意識の高い実践者と幼児期環境教育の研究者が保育現場をフィールドにした実践的研究を協働で行うことを提案したい。

残るは、日本独自の課題への対応である。まず、環境という言葉をめぐる問題については、実践現場では環境教育という概念から入らずに環境教育の観点を導入していく方向がよいとしたが、幼児期環境教育の研究者には概念の歴史を確認し、その理解の元に慎重に言葉を使用していくことが求められる。また、もう一つの日本独自の課題として、保育学分野の環境教育への関心の低さをあげたが、これは幼児期環境教育の研究実績が蓄積されていけば、改善されていくであろう。保育者養成や保育実践現場への影響力を考えれば保育の公的なガイドラインに環境教育が位置づけられる意義はあるが、『幼稚園教育要領』の次回改訂の基礎となる中央教育審議会答申『子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について -子どもの最善の利益のために幼児教育を考える-』（2005）をみても、多様な価値観が存在する社会への対応、そして、幼児を持つ家庭や地域の教育

力の低下への対応に追われている印象である。この答申では、“次代を担う子どもたちが人間として心豊かにたくましく生きる力を身に付けられるよう、生涯にわたる人間形成の基礎を培う普遍的かつ重要な役割を担っている”<sup>652</sup>とする。しかし、持続可能な社会が形成されなければ次代を担うこと自体があり得ないにもかかわらず、DESDの開始した2005年に出されたこの答申は、“次代を担う子どもたち”に持続可能な社会を形成することは求めている。子どもの個人としての人間発達だけに焦点があてられ、その子どもがどのような社会を形成する大人になるのかという考え方はない。こうしたガイドラインを策定する議論の俎上に持続可能性のための教育があがってくるためには、教育全体の中でその緊急性や重要性が認められていなければならないが、日本はまだその段階にはないのである。

しかしながら、幼児期環境教育の研究者は、日本の保育や教育分野において持続可能性のための教育の緊急性や重要性が認められていない背景を分析するべきである。その方策としてアメリカやオーストラリアの保育関係団体が他の課題と同様に環境教育への関心も示してきたこと、スウェーデンでは保育のガイドライン自体に持続可能性のための教育が意識されていることなどから、他国の状況を比較検討することを提案したい。その際の視点として、まず、学問と社会との関係である。例えば、オーストラリアの保育協会(Early Childhood Australia)は、日本でいえば研究者向けの日本保育学会と日本保育協会のような実践者向けの組織が統一されたような全国組織で、親も含む一般向けの雑誌からニュースレター、学術誌の発行、ブックレットの発行、会議の開催などを行っており、日本の保育関係団体よりも活発な印象を与える。ブックレットでは、特別支援教育や多文化共生など日本の保育も高い関心を示す課題以外にも、情報教育や環境教育、野外教育、平和教育などの多様な課題が取りあげられている。つまり、こうした実践者や研究者、一般市民までも巻き込んだ全国規模の実行力のある組織の存在が、多様な保育課題に関心を向けられる基盤になっているのではないか。日本では、学術的な研究交流の場としての学会と実践者による実践的研究の交流の場としての協会は別組織であり、協会組織は私立が対象で幼稚園・保育所に分かれている。いずれもあまり社会に開かれていない組織である。学術的な組織と実践現場や市民とのつながりという点で、日本はまだ発展途上にあるのではないか。

もう一つの視点が、前項でも示唆した教育と社会との関係である。繰り返しになるが、日本の保育のガイドラインには、保育と社会の関係は明示されていない。保育はあくまでも子どもの発達のためにあるものであり、一人ひとりの子どもの育ちは重視されるが、そ

の子どもが成長した際にどのような社会を形成していくのかということは意識されていない。しかし、スウェーデンの保育の教育課程には、“An important task of the pre-school is to establish and help children acquire the values on which our society is based.”<sup>63</sup>と示されている。また、“The attitudes of adults influence the child’s understanding and respect for the rights and obligations that apply in a democratic society. For this reason adults serve an important role as models.”ともある。これらの文面からは、子どもが次世代の社会を形成する存在であることが意識され、私たちの社会が基づいている価値観を伝えていこうという明確な意志が読み取れる。したがって、このガイドラインで、持続可能な社会の形成が意識されているのは、当然の帰結である。スウェーデンの教育が日本と異なることはしばしば報告されるが、社会の形成のための教育という観点はこの国の教育のとらえ方なのであろう。しかし、環境教育分野においてスウェーデンを始めとする北欧諸国の環境教育実践が評価されたり、野外保育園などの幼児期の環境教育実践がこの地域で進んでいる事実が、こうした社会と教育との関係が強く意識されている背景とも関係するのではないだろうか。日本独自の課題を検討するには、学問と社会、あるいは、教育と社会の関係を国際比較研究することに展望が見いだされるはずである。

以上、今後の幼児期環境教育の研究の方向性として、環境観形成の発達過程を明らかにすることを目的にした(1)他の研究分野の知見を環境教育の視点から集積し読み直すという学際的な基盤研究と(2)実践者と研究者が協働で保育現場をフィールドに幼児と環境とのかかわりを詳細に分析する実践的研究、日本独自の課題の解決を目的とした(3)慎重な用語使用に基づく研究と(4)学問と社会、あるいは、教育と社会の関係性に関する国際比較研究の必要性を提示した。これらの研究を進めることで、環境教育は真に生涯にわたる実施に向けて普及が進むであろう。

## 謝 辞

本論文の作成にあたっては、多くの方々からご指導・ご支援をいただきました。厚く感謝申し上げます。

神戸大学大学院人間発達環境学研究科教授、小川正賢先生には、論文作成の機会を与えていただいたことに始まり、論文作成のあらゆる段階において丁寧で的確なご指導、暖かいご支援を継続的にいただきました。小川先生との出会い・ご指導がなければ、この論文ができあがることはありませんでした。

また、神戸大学大学院人間発達環境学研究科の諸先生方には、授業やその他の機会を通して様々な側面からご指導・ご支援をいただきました。特に、次の4名の先生方からのご指導・ご支援が大きな助けとなりました。神戸大学理学部地球科学科の先輩でもあり現在は人間発達環境学研究科教授の寺門靖高先生には、小川先生と出会う機会を作っていただいた上に、論文作成の過程で貴重なご教示をいただき、折々に励ましのお言葉をいただきました。そして、人間発達環境学研究科教授(発達科学部附属住吉小・中学校校長)であられる市橋秀樹先生、同じく人間発達環境学研究科教授(発達科学部附属明石幼稚園園長、附属明石小・中学校長)であられる城仁士先生のお二人からは、それぞれのご専門の立場からのご指導に加え、教育現場の実態に即した有益なご助言をいただきました。相愛大学教授(神戸大学名誉教授)の丸谷宣子先生には、他分野の新しい視点を数多くご教示いただいただけではなく、いつも暖かいお言葉で励ましていただきました。

そして、白梅学園大学学長、無藤隆先生にも深くお礼申し上げます。無藤先生には現在までの研究活動において様々な場面でご支援・ご指導をいただき、私にとって大きな励みとなっております。この論文作成にあたっては草稿段階でお目通しいただき、有益なご助言をいただきました。

本研究の調査にあたってご協力いただいた幼稚園・保育所の先生方、保育者養成系短期大学の教務担当及び学生のみなさま、幼児と自然ネットワークに登録されて素晴らしい実践を継続されておられる保育者のみなさま、山中千尋さん(現・日本学術振興会)を始めとする小川正賢研究室のみなさまにもお礼申し上げます。また、この論文作成に至る最初のきっかけを作って下さった神戸大学理学部地球科学科の先輩であり現在は理学部地球惑星科学科教授の兵頭政幸先生と地球科学科同期生の前田博子さん(現・鹿屋体育大学准教授)のお二人、そして、理学部地球科学科時代から現在までの30年間励まし続けて下さる恩師、元神戸大学教授、杉村新先生にも感謝いたします。

最後に、上記のすべての方々、改めて心から感謝の意を申し上げます。研究を継続し、博士論文という形にまとめあげられたのはみなさまのおかげです。ありがとうございました。

2007年6月28日

井上美智子

## あ と が き

本論文の内容の一部は、下記の学術論文として既に公表済みである。

### [第1章]

井上美智子, 1995, 保育と環境教育の接点 -環境という言葉をめぐる-, 環境教育 (日本環境教育学会学会誌), 4-2, pp.25-33.

### [第2章]

井上美智子・奥美佐子, 1994, 幼稚園教育要領にみる領域と保育内容の関係性について-養成校の教育課程編成の立場から, 姫路学院女子短期大学レビュー, 17, pp.87-95.

井上美智子, 1995, 環境という言葉のとらえ方をめぐる問題点について -領域環境と環境を通して行う教育-, 姫路学院女子短期大学紀要, 21, pp.115-124.

井上美智子, 2000, 日本の公的な保育史における「自然とのかかわり」のとらえ方について -環境教育の視点から-, 環境教育 (日本環境教育学会学会誌), 9-2, pp.2-11.

### [第3章]

井上美智子, 2004, 幼児期の環境教育普及にむけての課題の分析と展望, 環境教育 (日本環境教育学会学会誌), 14-2, pp.3-14.

### [第4章]

井上美智子・田尻由美子, 1999, 環境教育を実践できる保育者養成のあり方について, 環境教育 (日本環境教育学会学会誌), 9-1, pp.2-14.

井上美智子, 2000, 現職保育者は幼児期からの環境教育をどう考えているか-自由記述欄の分析から-, 姫路学院女子短期大学紀要, 28, pp.33-45.

井上美智子, 2002, 幼稚園教諭の環境教育に対する認知度と実践の実態に関する調査研究, 環境教育 (日本環境教育学会学会誌), 11-2, pp.80-86.

井上美智子, 2002, 現職幼稚園教諭の環境問題及び自然に対する関心と実践の実態に関する調査研究, 近畿福祉大学紀要, 3-1, pp.1-8.

井上美智子, 2006, 保育者養成系短期大学の一般教育科目における環境教育の実施実態, 近畿福祉大学紀要, 6-2, pp.73-78.

井上美智子・無藤隆, 2006, 幼稚園・保育所の園庭の自然環境の実態, 乳幼児教育学研究 (日本乳幼児教育学学会学会誌), 15, pp.1-11.

井上美智子, 2006, 保育者養成系短期大学の「総合演習」における環境教育の実施実態, 近畿福祉大学紀要, 7-2, pp.61-66.

### [第5章]

井上美智子, 2007, センス・オブ・ワンダーという概念の保育における意義について, こども環境学研究 (こども環境学会学会誌), 2-3, pp.38-45.

- 
- \*1 Disinger, J. F., 1983, Environmental education's definitional problem. Information Bulletin ERIC Clearing-house for Science, Mathematics and Environmental Education, #2, pp.1-8.
- \*2 Daudi S. S. & Heimlich, J. E., 1997, Evolution of Environmental Education: Historical Development, Environmental Education and Training Partnership (EETAP), Info-Sheet, 16, pp.1-2.
- \*3 阿部治, 2000, 環境教育, 『環境教育重要用語 300 の基礎知識』(田中春彦/編著), 明治図書, p.24.
- \*4 IUCN 日本委員会, 2007, IUCN とは (<http://www.iucn.jp/iucn/index.html>, accessed on March 13, 2007).
- \*5 升島永美子, 2000, 環境教育に関する国際的経緯, 『環境教育重要用語 300 の基礎知識』(田中春彦/編著), 明治図書, p.27.
- \*6 United Nations, 1972, Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment (<http://www.unep.org/Documents.multilingual/Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503>, accessed on March 13, 2007).
- \*7 United Nations, 1972, Recommendation 96, Action Plan for the Human Environment (<http://www.unep.org/Documents.multilingual/Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503>, accessed on March 13, 2007).
- \*8 市川智史・今村光章, 2002, 環境教育の歴史, 『環境教育への招待』(川嶋宗継・市川智史・今村光章/編著), ミネルヴァ書房, p.36.
- \*9 江口禄子, 2000, 環境教育に関する国際会議, 『環境教育重要用語 300 の基礎知識』(田中春彦/編著), 明治図書, p.26.
- \*10 環境庁, 1983, 『環境白書』(<http://www.env.go.jp/policy/hakusyo/hakusyo.php3?kid=158>, accessed on March 29, 2007).
- \*11 市川智史・今村光章, 2002, 環境教育の歴史, 『環境教育への招待』(川嶋宗継・市川智史・今村光章/編著), ミネルヴァ書房, p.41.
- \*12 環境庁, 1993, 『環境白書』(<http://www.env.go.jp/policy/hakusyo/hakusyo.php3?kid=205>, accessed on March 29, 2007).
- \*13 UNESCO, 1997, Declaration of Thessaloniki (UNESCO Document code: EPD.97/CONF.401/CLD.2).
- \*14 United Nations, 1992, Agenda 21 (<http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/english/agenda21toc.htm>, accessed on March 30, 2007).
- \*15 United Nations, 2002, Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable Development (<http://www.un.org/esa/sustdev/>, accessed on March 30, 2007 (PDF version)).
- \*16 UNESCO, 2004, United Nations Decade of Education for Sustainable Development: The final draft of the International Implementation Scheme (<http://www.esd-j.org/archives/000197.html>, accessed on March 30, 2007 (PDF version)).
- \*17 UNESCO, 2005, United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme (<http://www.esd-j.org/archives/000336.html>, accessed on March 30, 2007 (PDF version)).
- \*18 鶴岡義彦, 2000, アメリカの環境教育, 『環境教育重要用語 300 の基礎知識』(田中春彦/編著), 明治図書, p.15.
- \*19 鈴木善次, 1992, 諸外国の環境教育の歩み, 『環境問題と環境教育』(佐島群巳/編), 国土社, pp.111-119.
- \*20 阿部治, 2000, アメリカの環境教育法, 『環境教育重要用語 300 の基礎知識』(田中春彦/編著), 明治図書, p.16.
- \*21 田中圭治郎, 1991, 諸外国の環境教育の実態(1), 『日本の環境教育』(加藤秀俊/編), 河合出版, pp.284-309.
- \*22 阿部治, 1992, アメリカにおける環境教育の歴史と現状-1-, 埼玉大学紀要(教育学部, 人文・社会科学), 41(1-2), pp.107-116.
- \*23 Disinger, J. F. & Freud, F. W., 1993, アメリカにおける環境教育, 『世界の環境教育』(佐島群巳・中山和彦/編), 国土社, pp.72-91.
- \*24 荻原彰・戸北凱惟, 1998, アメリカの州レベルにおける環境教育行政の動向, 科学教育研究, 22-2, pp.

69-77.

- \*25 EPA, 2007, EPA's Environmental Education Division (<http://www.epa.gov/enviroed/aboutus.html>, accessed on March 30, 2007).
- \*26 萩原彰・戸北凱惟, 2001, アンケート調査による日米の環境教育行政の比較, 環境教育, 11-1, pp.38-44.
- \*27 萩原彰・阿部治・中山和彦, 1987, アメリカの環境教育施策の動向 -教師教育を中心として-, 科学教育研究, 11-1, pp.195-201.
- \*28 Disinger, J. F. & Freud, F. W., 1993, アメリカにおける環境教育, 『世界の環境教育』(佐島群巳・中山和彦/編), 国土社, pp.72-91.
- \*29 小澤紀美子, 1995, アメリカに学びたい環境教育, 教育と情報, 447, pp.20-25.
- \*30 Disinger, J. F., 2001, Tensions In Environmental Education--Yesterday, Today, and Tomorrow, "NAAEE Thirty years of History 1971 to 2001", NAAEE.
- \*31 萩原彰・戸北凱惟, 1999, 80年代後半以降のアメリカの初等・中等教育に見られる環境リテラシーの研究 -知識領域を中心として-, 科学教育研究, 23-5, pp.365-672.
- \*32 安藤聡彦, 1999, イギリスの教育課程と環境教育, 『新版環境教育事典』(環境教育事典編集委員会/編), 旬報社, pp.11-12.
- \*33 鈴木善次, 1992, 諸外国の環境教育の歩み, 『環境問題と環境教育』(佐島群巳/編), 国土社, pp.111-119.
- \*34 三宅志穂・野上智行, 1998, イングランドにおける野外学習プログラムの特色, 科学教育研究, 22-1, pp.47-53.
- \*35 野上智行, 2000, イギリスの環境教育, 『環境教育重要用語 300 の基礎知識』(田中春彦/編著), 明治図書, p.17.
- \*36 The Council for Environmental Education (CEE), 2007, History (<http://www.cce.org.uk/>, accessed on March 30, 2007).
- \*37 The National Association For Environmental Education, 2007 (<http://www.nace.org.uk/>, accessed on March 30, 2007).
- \*38 鈴木善次, 1992, 諸外国の環境教育の歩み, 『環境問題と環境教育』(佐島群巳/編), 国土社, pp.111-119.
- \*39 小沢紀美子, 1981, 住環境教育に関する研究 -2-, 東京学芸大学紀要(第6部門), 33, pp.129-135.
- \*40 半田章二, 1991, 諸外国の環境教育の実態(2), 『日本の環境教育』(加藤秀俊/編), 河合出版, pp.310-343.
- \*41 Gayford, C. G., 1993, イギリスにおける環境教育, 『世界の環境教育』(佐島群巳・中山和彦/編), 国土社, pp.185-200.
- \*42 National curriculum online, 2007, Learning across the curriculum (<http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6011>, accessed on April 8, 2007).
- \*43 田中春彦, 2000, 『環境教育重要用語 300 の基礎知識』(田中春彦/編著), 明治図書, p.19.
- \*44 The Australian Association for Environmental Education, 2007, Mission and Vision (<http://www.aace.org.au/about/business.htm>, accessed on April 26, 2007).
- \*45 Gough, N. & Gough, A. G., 1993, オーストラリアにおける環境教育, 『世界の環境教育』(佐島群巳・中山和彦/編), 国土社, pp.201-219.
- \*46 10th Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 1999, The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-first Century-Preamble and Goals ([http://www.dest.gov.au/sectors/school\\_education/policy\\_initiatives\\_reviews/national\\_goals\\_for\\_schooling\\_in\\_the\\_twenty\\_first\\_century.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/policy_initiatives_reviews/national_goals_for_schooling_in_the_twenty_first_century.htm), accessed on March 30, 2007).
- \*47 Environment Australia, 2000, Environmental Education for a Sustainable Future: National Action Plan (<http://www.environment.gov.au/education/publications/nap/index.html>, accessed on March 30, 2007).
- \*48 Gough, N. & Gough, A. G., 1993, オーストラリアにおける環境教育, 『世界の環境教育』(佐島群巳・中山和彦/編), 国土社, pp.201-219.
- \*49 大高泉, 2000, スウェーデンの環境教育, 『環境教育重要用語 300 の基礎知識』(田中春彦/編著), 明治図書, p.44.
- \*50 鈴木善次, 1992, 諸外国の環境教育の歩み, 『環境問題と環境教育』(佐島群巳/編), 国土社, pp.111-119.
- \*51 槇村久子, 2004, スウェーデンの環境教育にみる多様な主体と協働, 京都女子大学現代社会研究, pp.5

-17.

- \*52 橋本紀子, 1999, 北欧諸国の教育課程と環境教育, 『新版環境教育事典』(環境教育事典編集委員会/編), 旬報社, pp.354-355.
- \*53 Ministry of the Environment, 2004, A Swedish Strategy for Sustainable Development (<http://www.sweden.gov.se/sb/d/2023/a/25275>, accessed on March 30, 2007 (PDF version)).
- \*54 大高泉, 2000, ドイツの環境教育, 『環境教育重要用語 300 の基礎知識』(田中春彦/編著), 明治図書, p.46.
- \*55 半田章二, 1991, 諸外国の環境教育の実態(2), 『日本の環境教育』(加藤秀俊/編), 河合出版, pp.310-343.
- \*56 佐藤聖子・鶴岡義彦, 2005, 教師の環境教育観に関する日独比較研究, 千葉大学教育学部研究紀要, 53, pp.211-222.
- \*57 森恵, 1998, ドイツの環境教育, 教育と施設, 61, pp.74-77.
- \*58 大橋照枝, 2001, ドイツの環境教育, 環境会議, 8, pp.54-59.
- \*59 若林身歌, 2003, ドイツの環境教育論議に関する基礎研究, 京都大学大学院教育学研究科紀要, 49, pp.142-154.
- \*60 Hermand, J., 1993, 『森なしには生きられない』(山縣光晶/訳, 1999), 築地書館.
- \*61 武村恵利子, 2000, フィリピンの環境教育, 『環境教育重要用語 300 の基礎知識』(田中春彦/編著), 明治図書, p.49.
- \*62 Kwan, F. W. B. & Stimpson, P., 2003, Environmental Education in Singapore: A Curriculum for the Environment or in the National Interest?, International Research in Geographical and Environmental Education, 12-2, pp.123-138.
- \*63 田中春彦, 2000, シンガポールの環境教育, 『環境教育重要用語 300 の基礎知識』(田中春彦/編著), 明治図書, p.43.
- \*64 手島將博, 1996, マレーシアにおけるノンフォーマルな環境教育の動向, 比較・国際教育, 4, pp.136-140.
- \*65 Thomas, M., 1999, マレーシアの環境教育, 『新版環境教育事典』(環境教育事典編集委員会/編), 旬報社, pp.366-367.
- \*66 張国生, 1993, 中国における環境教育, 『世界の環境教育』(佐島群巳・中山和彦/編), 国土社, pp.220-231.
- \*67 錫錫珍, 1993, 韓国における環境教育, 『世界の環境教育』(佐島群巳・中山和彦/編), 国土社, pp.232-240.
- \*68 升島永美子, 2000, 韓国の環境教育, 『環境教育重要用語 300 の基礎知識』(田中春彦/編著), 明治図書, p.38.
- \*69 萩原豪, 2005, 台湾における環境教育施策の現状と近年の展開, 環境共生, 11, pp.72-81.
- \*70 諏訪哲郎, 2005, 東アジアにおける環境教育の広がり, 東洋文化研究(学習院大学東洋文化研究所), 7, pp.497-515.
- \*71 手島將博, 2005, A Comparative Study on Environmental Education in Malaysia and Japan, 文教大学教育学部紀要, 39, pp.1-8.
- \*72 半田章二, 1991, 諸外国の環境教育の実態(2), 『日本の環境教育』(加藤秀俊/編), 河合出版, pp.310-343.
- \*73 佐藤学, 1999, 公害教育, 『新版環境教育事典』(環境教育事典編集委員会/編), 旬報社, 1999, p.121.
- \*74 朝岡幸彦, 2005, 環境教育とは何か～目的・概念・評価, 『新しい環境教育の実践』(朝岡幸彦/編著), 高文堂出版社, p.11.
- \*75 大森享, 2005, 子どもと環境教育～学校環境教育論, 『新しい環境教育の実践』(朝岡幸彦/編著), 高文堂出版社, p.35.
- \*76 関上哲, 2005, 公害教育から学ぶべきもの～公害教育論, 『新しい環境教育の実践』(朝岡幸彦/編著), 高文堂出版社, pp.52-72.
- \*77 日本生態系協会, 2001, 『環境教育がわかる事典』(日本生態系協会/編著), 柏書房, pp.412-414.
- \*78 加藤寿朗, 2000, 『環境教育重要用語 300 の基礎知識』(田中春彦/編著), 明治図書, p.73.
- \*79 関上哲, 2005, 『新しい環境教育の実践』(朝岡幸彦/編著), 高文堂出版社, pp.52-72.
- \*80 高橋正弘, 2002, 公害教育の経験, 『環境教育への招待』(川嶋宗継・市川智史・今村光章/編著), ミネルヴァ書房, pp.17-25.

- \*81 加藤寿朗, 2000, 公害学習, 『環境教育重要用語 300 の基礎知識』(田中春彦/編著), 明治図書, p.73.
- \*82 福島達夫, 1993, 環境教育の登場, 『環境教育の成立と発展』, 国土社, pp.96-101.
- \*83 高橋正弘, 2002, 公害教育の経験, 『環境教育への招待』(川嶋宗継・市川智史・今村光章/編著), ミネルヴァ書房, pp.17-25.
- \*84 高橋正弘・井村秀文, 2005, 日本・韓国・中国における環境教育の制度化の実態に関する比較研究, 環境教育, 14-3, pp.3-14.
- \*85 高橋正弘・阿部治, 2001, 公害教育の制度化に関する考察, 環境教育, 11-1, pp.11-20.
- \*86 降旗信一, 2005, 自然体験学習の成立と発展, 『新しい環境教育の実践』(朝岡幸彦/編著), 高文堂出版社, p.74.
- \*87 小川潔, 2002, 自然保護教育, 『環境教育への招待』(川嶋宗継・市川智史・今村光章/編著), ミネルヴァ書房, pp.8-16.
- \*88 降旗信一, 2005, 自然体験学習の成立と発展, 『新しい環境教育の実践』(朝岡幸彦/編著), 高文堂出版社, p.75.
- \*89 小川潔, 1999, 自然保護教育, 『新版環境教育事典』(環境教育事典編集委員会/編), 旬報社, pp.166-167.
- \*90 降旗信一, 2005, 自然体験を責任ある行動へ, 『新しい環境教育の実践』(朝岡幸彦/編著), 高文堂出版社, pp.73-105.
- \*91 中山恵一, 2004, 「環境教育」と「野外教育」の概念図 -ERIC シソーラスに基づいて-, 環境教育, 14-1, pp.3-14.
- \*92 花岡かおり, 1999, 野外教育, 『新版環境教育事典』(環境教育事典編集委員会/編), 旬報社, pp.380-381.
- \*93 降旗信一, 2005, 自然体験を責任ある行動へ, 『新しい環境教育の実践』(朝岡幸彦/編著), 高文堂出版社, pp.73-105.
- \*94 市川智史・今村光章, 2002, 環境教育の歴史, 『環境教育への招待』(川嶋宗継・市川智史・今村光章/編著), ミネルヴァ書房, pp.28-48.
- \*95 沼田真, 1982, 『環境教育論』, 東海大学出版会, pp.18-24.
- \*96 市川智史・今村光章, 2002, 環境教育の歴史, 『環境教育への招待』(川嶋宗継・市川智史・今村光章/編著), ミネルヴァ書房, p.37.
- \*97 市川智史・今村光章, 2002, 環境教育の歴史, 『環境教育への招待』(川嶋宗継・市川智史・今村光章/編著), ミネルヴァ書房, p.39.
- \*98 小川潔, 2002, 『環境教育への招待』(川嶋宗継・市川智史・今村光章/編著), ミネルヴァ書房, p.13.
- \*99 日本生態系協会, 2001, 『環境教育がわかる事典』(日本生態系協会/編著), 柏書房, pp.130-131.
- \*100 小原友行, 2000, 環境教育の変遷, 『環境教育重要用語 300 の基礎知識』(田中春彦/編著), 明治図書, p.29.
- \*101 富樫裕, 1983, 『環境教育のあり方とその実践』(国立教育研究所内環境教育実践研究会/編), 実教出版, p.21.
- \*102 福島達夫, 1993, 環境教育の登場, 『環境教育の成立と発展』, 国土社, pp.96-101.
- \*103 市川智史・今村光章, 2002, 環境教育の歴史, 『環境教育への招待』(川嶋宗継・市川智史・今村光章/編著), ミネルヴァ書房, p.41.
- \*104 市川智史・今村光章, 2002, 環境教育の歴史, 『環境教育への招待』(川嶋宗継・市川智史・今村光章/編著), ミネルヴァ書房, pp.28-48.
- \*105 小原友行, 2000, 環境教育の変遷, 『環境教育重要用語 300 の基礎知識』(田中春彦/編著), 明治図書, p.29.
- \*106 朝岡幸彦, 2005, 環境教育とは何か, 『新しい環境教育の実践』(朝岡幸彦/編著), 高文堂出版社, pp.11-31.
- \*107 朝岡幸彦, 2005, 環境教育とは何か, 『新しい環境教育の実践』(朝岡幸彦/編著), 高文堂出版社, pp.11-31.
- \*108 地球環境戦略研究機関, 2007, 概要 (<http://www.iges.or.jp/jp/index.html>, accessed on March 30, 2007).
- \*109 環境省, 2003, 環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律 ([http://www.env.go.jp/policy/suishin\\_ho/](http://www.env.go.jp/policy/suishin_ho/), accessed on March 30, 2007 (PDF version)).

- \*110 朝岡幸彦, 2005, 『新しい環境教育の実践』(朝岡幸彦/編著), 高文堂出版社, pp.22-23.
- \*111 今村光章, 2005, 『持続可能性に向けての環境教育』(今村光章/編著), 昭和堂.
- \*112 ユネスコ, 2005, 『持続可能な未来のための学習』(阿部治ほか/訳), 立教大学出版会.
- \*113 内閣官房, わが国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」計画 (<http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokuren/index.html>, accessed on April 26, 2007 (PDF version)).
- \*114 1977, 環境, 『日本国語大辞典』, 小学館, p.326.
- \*115 1891, 『言海 第2冊(か-さ)』(大槻文彦/編), 私費出版.
- \*116 1911, 『辞林』(金沢庄三郎/編), 三省堂.
- \*117 荒尾禮秀, 1983, 環境, 『講座日本語の語彙⑨』(佐藤喜代治/編), 明治書院, pp.262-266.
- \*118 柄内吉胤, 1922, 『環境より見たる都市問題の研究』, 東京刊行社.
- \*119 Pearse, A. S., 1930, “Environment and Life” (対訳『環境と生活』, 岡村周諦・猪原安/訳), 瞭文堂, p.2 (対訳 p.3).
- \*120 辛島司朗, 1994, 『環境倫理の現在』, 世界書院, p.93.
- \*121 1997, environment, 『英語語源辞典』(寺澤芳雄/編), 研究社, p.439.
- \*122 Klein, E., 1966, environment, “A comprehensive etymological dictionary of the English language (Vol.1. A-K)”, Elsevier Publishing Company, p.528.
- \*123 Delort, R. & Walter, F., 2001, 『環境の歴史—ヨーロッパ, 原初から現代まで』(桃木暁子・門脇仁/訳, 2006), みすず書房, p.18.
- \*124 今村光章, 2005, 用語「環境」「環境教育」の系譜, 『持続可能性に向けての環境教育』(今村光章/編著), 昭和堂, p.22.
- \*125 Delort, R. & Walter, F., 2001, 『環境の歴史—ヨーロッパ, 原初から現代まで』(桃木暁子・門脇仁/訳, 2006), みすず書房, p.18.
- \*126 河村武・岩城英夫, 1988, 『環境科学 I 自然環境系』, 朝倉書店, p.316.
- \*127 Matagne, P., 2002, 『エコロジーの歴史』(門脇仁/訳, 2006), 緑風出版, pp.233-239.
- \*128 von Uexküll, J., 1934, 『生物から見た世界』(日高敏隆・羽田節子訳, 2005, 訳出元は1970), 岩波書店.
- \*129 1993, 環境, 『中国語大辞典(上)』(大東文化大学中国語大辞典編纂室/編), 角川書店, p.1332.
- \*130 1977, 環境, 『岩波生物学辞典』, 岩波書店, p.213.
- \*131 2006, 地球環境問題, 『現代用語の基礎知識』, 自由国民社, pp.191-200.
- \*132 2006, 環境, 『イミダス』, 集英社, pp.559-565.
- \*133 1994, 環境, 『現代用語の基礎知識』, 自由国民社, pp.832-843.
- \*134 1994, 環境, 『イミダス』, 集英社, pp.583-594.
- \*135 Matagne, P., 2002, 『エコロジーの歴史』(門脇仁/訳, 2006), 緑風出版, pp.233-239.
- \*136 環境庁, 1972, 『環境白書』(<http://www.env.go.jp/policy/hakusyo/hakusyo.php3?kid=147>, accessed on March 29, 2007)
- \*137 UNESCO, 1975, Belgrade Charter ([http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=33037&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=33037&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), accessed on March 30, 2007 (PDF version)).
- \*138 沼田真, 1992, 環境, 『環境教育辞典』(東京学芸大学野外教育実習施設/編), 東京堂出版, pp.28-30.
- \*139 林智, 1999, 環境, 『新版環境教育事典』(環境教育事典編集委員会/編), 旬報社, pp.69-70.
- \*140 文部省, 1991, 『環境教育指導資料(中学校・高等学校編)』, 大蔵省印刷局.
- \*141 文部省, 1992, 『環境教育指導資料(小学校編)』, 大蔵省印刷局.
- \*142 Collingwood, R. G., 1945, 『自然の観念』(平林康之・大沼忠弘/訳, 1974), みすず書房, p.13.
- \*143 Collingwood, R. G., 1945, 『自然の観念』(平林康之・大沼忠弘/訳, 1974), みすず書房, p.126.
- \*144 Worster, D., 1977, 『ネーチャーズ・エコノミー』(中山茂・成定薫・吉田忠/訳, 1989), リプロボート, pp.47-81.
- \*145 Delort, R. & Walter, F., 2001, 『環境の歴史—ヨーロッパ, 原初から現代まで』(桃木暁子・門脇仁/訳, 2006), みすず書房, pp.45-68.
- \*146 Delort, R. & Walter, F., 2001, 『環境の歴史—ヨーロッパ, 原初から現代まで』(桃木暁子・門脇仁/訳, 2006), みすず書房, pp.69-78.

- \*147 Eder, K., 1988, 『自然の社会化—エコロジー的理性批判』(寿福真美/訳, 1992), 法政大学出版局, pp. 195-222.
- \*148 寺尾五郎, 2002, 『「自然」概念の形成史』, 農村漁村文化協会, p.254.
- \*149 寺尾五郎, 2002, 『「自然」概念の形成史』, 農村漁村文化協会, p.304.
- \*150 寺尾五郎, 2002, 『「自然」概念の形成史』, 農村漁村文化協会, pp.319-322.
- \*151 寺尾五郎, 2002, 『「自然」概念の形成史』, 農村漁村文化協会, p.325.
- \*152 三浦永光, 2006, 『環境思想と社会』, 御茶の水書房, iii(まえがき).
- \*153 三浦永光, 2006, 『環境思想と社会』, 御茶の水書房, p.146.
- \*154 Marchant, C., 1992, 『ラディカル・エコロジー』(川本隆史・須藤自由児・水谷広/訳, 1994), 産業図書, pp.57-82.
- \*155 笠松幸一, 2004, 人間と自然の倫理, 『現代環境思想の展開』, 新泉社, pp.37-64.
- \*156 河野勝彦, 2005, デカルト, 『環境思想キーワード』, 青木書店, p.135.
- \*157 河野勝彦, 2005, ベーコン, 『環境思想キーワード』, 青木書店, p.163.
- \*158 酒井潔, 2005, 『自我の哲学史』, 講談社, p.20.
- \*159 酒井潔, 2005, 『自我の哲学史』, 講談社, p.66.
- \*160 酒井潔, 2005, 『自我の哲学史』, 講談社, p.108.
- \*161 Merleau-Ponty, M., 1957, 『言語と自然』(滝浦静夫・木田元/訳 1979), みすず書房, p.69.
- \*162 Matagne, P., 2002, 『エコロジーの歴史』(門脇仁/訳, 2006), 緑風出版, pp. 97-101.
- \*163 United Nations, 2002, Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable Development (<http://www.un.org/esa/sustdev/>, accessed on March 30, 2007 (PDF version)).
- \*164 Bramwell, A., 1989, 『エコロジー』(金子務/訳, 1992), 河出書房.
- \*165 Matagne, P., 2002, 『エコロジーの歴史』(門脇仁/訳, 2006), 緑風出版, pp.233-239.
- \*166 鬼頭秀一, 1996, 『自然保護を問い直す』, 筑摩書房, pp.30-34.
- \*167 高田純, 2003, 『環境思想を問う』, 青木書店, p.9.
- \*168 海上知明, 2005, 『環境思想 歴史と体系』, NTT 出版, はじめに, p.v.
- \*169 McCormick, J., 1989, 環境主義のルーツ, 『環境思想の系譜 1』(阿部治・鬼頭秀一・エバノフ/編著, 1995), 東海大学出版会, pp.97-130.
- \*170 Huth, H., 1990, 自然とアメリカ人, 『環境思想の系譜 1』(阿部治・鬼頭秀一・エバノフ/編著, 1995), 東海大学出版会, pp.131-155.
- \*171 高田純, 2003, 『環境思想を問う』, 青木書店, pp.47-64.
- \*172 海上知明, 2005, 『環境思想 歴史と体系』, NTT 出版, p.30.
- \*173 高田純, 2003, 『環境思想を問う』, 青木書店, pp.47-64.
- \*174 海上知明, 2005, 『環境思想 歴史と体系』, NTT 出版, pp.33-35.
- \*175 鬼頭秀一, 1996, 『自然保護を問い直す』, 筑摩書房, p.34.
- \*176 高田純, 2003, 『環境思想を問う』, 青木書店, p.27.
- \*177 Marchant, C., 1992, 『ラディカル・エコロジー』(川本隆史・須藤自由児・水谷広/訳, 1994), 産業図書, pp.83-111.
- \*178 戸田清, 1995, 『環境思想と社会』, 東海大学出版会, p.162.
- \*179 高田純, 2003, 『環境思想を問う』, 青木書店, p.35.
- \*180 海上知明, 2005, 『環境思想 歴史と体系』, NTT 出版, pp.98-99.
- \*181 Pepper, D., 1984, 『環境保護の原点を考える』(柴田和子/訳, 1994), 青弓社, p.51.
- \*182 海上知明, 2005, 『環境思想 歴史と体系』, NTT 出版, p.119.
- \*183 海上知明, 2005, 『環境思想 歴史と体系』, NTT 出版, p.128.
- \*184 海上知明, 2005, 『環境思想 歴史と体系』, NTT 出版, p.129.
- \*185 海上知明, 2005, 『環境思想 歴史と体系』, NTT 出版, p.175.
- \*186 海上知明, 2005, 『環境思想 歴史と体系』, NTT 出版, p.205.
- \*187 海上知明, 2005, 『環境思想 歴史と体系』, NTT 出版, p.224.
- \*188 今村光章, 2005, 用語「環境」「環境教育」の系譜, 『持続可能性に向けての環境教育』(今村光章/編著),

昭和堂, p.37.

- \*189 United Nations, 1972, Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment (<http://www.unep.org/Documents/multilingual/Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503&l=en>, accessed on March 13, 2007).
- \*190 UNESCO, 1975, Belgrade Charter ([http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=33037&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=33037&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), accessed on March 30, 2007 (PDF version)).
- \*191 UNEP, 1978, Intergovernmental Conference on Environmental Education Final Report ([http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=ged&mode=e&set=4672844C\\_2\\_112&look=new&sc1=1&sc2=1&ref=http://unesdoc.unesco.org/ulis/index.html&lin=1&nl=1&ll=1&text=Intergovernmental%20Conference%20on%20Environmental%20Education&text\\_p=inc&req=2&by=2&scroll=1](http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=ged&mode=e&set=4672844C_2_112&look=new&sc1=1&sc2=1&ref=http://unesdoc.unesco.org/ulis/index.html&lin=1&nl=1&ll=1&text=Intergovernmental%20Conference%20on%20Environmental%20Education&text_p=inc&req=2&by=2&scroll=1), accessed on March 30, 2007 (PDF version)), p.25.
- \*192 今村光章, 2005, 持続可能性概念の系譜, 『持続可能性に向けての環境教育』(今村光章/編著), 昭和堂, p.62.
- \*193 UNESCO, 1997, Declaration of Thessaloniki (UNESCO Document code: EPD.97/CONF.401/CLD.2), p.2.
- \*194 市川智史・今村光章, 2002, 環境教育の歴史, 『環境教育への招待』(川嶋宗継・市川智史・今村光章/編著), ミネルヴァ書房, p.41.
- \*195 UNESCO, 2005, United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme (<http://www.esd-j.org/archives/000336.html>, accessed on March 30, 2007 (PDF version)).
- \*196 小栗有子, 2005, 持続可能な開発のための教育構想と環境教育～ESD論, 『新しい環境教育の実践』(朝岡幸彦/編著), 高文堂出版社, p.141.
- \*197 小栗有子, 2005, 持続可能な開発のための教育構想と環境教育～ESD論, 『新しい環境教育の実践』(朝岡幸彦/編著), 高文堂出版社, p.150.
- \*198 富樫裕, 1983, 環境と環境教育, 『環境教育のあり方とその実践』, 国立環境教育研究所環境教育実践研究会/編著, 実教出版, p.22.
- \*199 文部省, 1992, 環境の保全と環境教育, 『環境教育指導資料(小学校編)』, 大蔵省印刷局, p.7.
- \*200 環境庁, 1989, 『環境白書』(<http://www.env.go.jp/policy/hakusyo/hakusyo.php3?kid=201>, accessed on April 30, 2007).
- \*201 環境庁, 1994, 『第一次環境基本計画』([http://www.env.go.jp/policy/kihon\\_keikaku/plan/main.html](http://www.env.go.jp/policy/kihon_keikaku/plan/main.html), accessed on April 30, 2007).
- \*202 環境庁, 2000, 『第二次環境基本計画』([http://www.env.go.jp/policy/kihon\\_keikaku/plan/main.html](http://www.env.go.jp/policy/kihon_keikaku/plan/main.html), accessed on April 30, 2007 (PDF version)).
- \*203 環境省, 2006, 『第三次環境基本計画(別冊本文)』([http://www.env.go.jp/policy/kihon\\_keikaku/third\\_plan01.html](http://www.env.go.jp/policy/kihon_keikaku/third_plan01.html), accessed on May 1, 2007(PDF version)).
- \*204 国立教育政策研究所, 2007, 『環境教育指導資料(小学校編)』(<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/shiryo01/kankyo190421.pdf>, accessed on May 31, 2007 (PDF version)).
- \*205 国立教育政策研究所, 2007, 『環境教育指導資料(小学校編)』(<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/shiryo01/kankyo190421.pdf>, accessed on May 31, 2007 (PDF version)), pp.18-19.
- \*206 環境省, 2006, 『環境保全の意欲の増進及び環境教育の推進に関する基本的な方針(基本方針)』, ([http://www.env.go.jp/policy/suishin\\_ho/index.html](http://www.env.go.jp/policy/suishin_ho/index.html), accessed on June 5, 2007 (PDF version)).
- \*207 朝岡幸彦, 2005, 環境教育とは何か～目的・概念・評価, 『新しい環境教育の実践』(朝岡幸彦/編著), 高文堂出版社, p.18.
- \*208 朝岡幸彦, 2005, 環境教育とは何か～目的・概念・評価, 『新しい環境教育の実践』(朝岡幸彦/編著), 高文堂出版社, p.21.
- \*209 今村光章, 2005, 用語「環境」「環境教育」の系譜, 『持続可能性に向けての環境教育』(今村光章/編著), 昭和堂, pp.31-31.
- \*210 Fien, J., 1993, 『環境のための教育』(石川聡子ほか/訳, 2001), 東信堂, pp.31-90.
- \*211 Hoffman, M. L., 2000, 『共感と道徳性の発達心理学』(菊池章夫・二宮克美/訳, 2001), 川島書店.
- \*212 村山貞雄, 1971, 就学前教育: 大正・昭和前期, 『日本近代教育史事典』, 平凡社, pp.74-75.

- \*213 篠原助市, 1935, 『教育辞典』, 寶文館, p.166.
- \*214 入澤宗壽, 1931, 『教育學概論』, 甲子社書房, pp.59-66.
- \*215 城戸幡太郎, 1939, 『幼児教育論』, 賢文館, p.24.
- \*216 城戸幡太郎, 1939, 『幼児教育論』, 賢文館, p.25.
- \*217 篠原助市, 1935, 環境, 『教育辞典』, 寶文館, p.166.
- \*218 山下俊郎, 1936, 環境, 『教育学辞典 第1巻』, 岩波書店, pp.357-358.
- \*219 山下俊郎, 1937, 『教育的環境学』, 岩波書店.
- \*220 篠原助市, 1935, 環境, 『教育辞典』, 寶文館, p.166.
- \*221 細谷俊夫, 1922, 『教育環境学』, 目黒書店.
- \*222 1977, 環境, 日本国語大辞典, 小学館, p.326.
- \*223 Froebel, F., 1831, 『人間の教育』(田制佐重/訳, 1925), 文教書院, pp.349-369.
- \*224 太田素子, 1987, 近代的子ども観の胎動, 『保育幼児教育体系 10』, 労働旬報社, pp.3-29.
- \*225 沢山美果子, 1987, 童心主義子ども観の展開, 『保育幼児教育体系 10』, 労働旬報社, pp.60-81
- \*226 文部科学省, 1981, 『学制百年史』([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpbz198101/hpbz198101\\_2\\_024.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpbz198101/hpbz198101_2_024.html), accessed on March 23, 2007).
- \*227 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, pp.22-32.
- \*228 Comenius, J. A., 1657, 『大教授学』(鈴木秀勇/訳, 1962), 明治図書, p.88.
- \*229 Comenius, J. A., 1657, 『大教授学』(鈴木秀勇/訳, 1962), 明治図書, p.87.
- \*230 Comenius, J. A., 1657, 『大教授学』(鈴木秀勇/訳, 1962), 明治図書, p.91.
- \*231 太田光一, 発達観と幼児教育の可能性, 『保育幼児教育体系 9』, 1987, 労働旬報社, pp.33-50.
- \*232 小島新平, 2003, 保育観・児童観の成り立ち, 『保育原理』(矢田貝公昭・岡本美智子/編), 一藝社, pp.19-38.
- \*233 Rousseau, J. J., 1762, 『エミール』(今野一雄/訳, 1962), 岩波書店, p.73.
- \*234 片山忠次, 1987, 保育思想の歴史, 『保育原理』(角尾和子/編), pp.28-68.
- \*235 太田光一, 1987, 発達観と幼児教育の可能性, 『保育幼児教育体系 9』, 労働旬報社, pp.33-50.
- \*236 片山忠次, 1987, 保育思想の歴史, 『保育原理』(角尾和子/編), pp.28-68.
- \*237 奥平康照, 1987, 自立のための子育て, 『保育幼児教育体系 9』, 労働旬報社, pp.51-65.
- \*238 奥平康照, 1987, 幼児教育の発見, 『保育幼児教育体系 9』, 労働旬報社, pp.66-75.
- \*239 Froebel, F., 1838, 『子どもの生活, 最初の子どもの行動』(岩崎次男/訳, 1972), 明治図書, p.48.
- \*240 Froebel, F., 1838, 『子どもの生活, 最初の子どもの行動』(岩崎次男/訳, 1972), 明治図書, p.54.
- \*241 Froebel, F., 1826, 『人の教育』(小原國芳/訳, 1976), 玉川大学出版会, p.301.
- \*242 Froebel, F., 1826, 『人間の教育』(田制佐重/訳, 1924), 文教書院, p.349.
- \*243 Owen, R., 1812, 『性格形成論』(梅根悟・勝田守一/監修, 斉藤新治/訳, 1974), 明治図書, p.29.
- \*244 Owen, R., 1812, 『性格形成論』(梅根悟・勝田守一/監修, 斉藤新治/訳, 1974), 明治図書, p.32.
- \*245 Owen, R., 1812, 『性格形成論』(梅根悟・勝田守一/監修, 斉藤新治/訳, 1974), 明治図書, p.56.
- \*246 斉藤新治, 1974, 解説, 『性格形成論』(梅根悟・勝田守一/監修, 斉藤新治/訳, 1974), 明治図書, p.87.
- \*247 Klein, E., 1966, circumstance, “A comprehensive etymological dictionary of the English language (Vol.1. A-K)”, Elsevier Publishing Company, p.291.
- \*248 circumstance (<http://www.etymonline.com/index.php?search=circumstance&searchmode=none>, accessed on May 1, 2007).
- \*249 Montessori, M., 1948, 『子どもの発見』(鼓常良/訳, 1971), 国土社, p.78.
- \*250 岩崎次男, 1987, 遊具と教具の思想, 『保育幼児教育体系 10』, 労働旬報社, pp.76-91.
- \*251 太田素子, 1987, 学校的幼稚園からの脱皮を求めて, 『保育幼児教育体系 10』, 労働旬報社, pp.123-141.
- \*252 倉橋惣三, 1925, 『幼稚園雑草』, 内田老鶴圃, p.14.
- \*253 倉橋惣三, 1931, 『幼児の心理と教育』(『大正・昭和保育文献集』8巻), 日本らいぶらり, p.85.
- \*254 倉橋惣三, 1931, 『幼児の心理と教育』(『大正・昭和保育文献集』8巻), 日本らいぶらり, p.118.
- \*255 木下龍太郎, 1987, 集団と生活文化の保育, 『保育幼児教育体系 10』, 労働旬報社, pp.179-204.

- \*256 諏訪義英, 1992, 『日本の幼児教育思想と倉橋惣三』, 新読書社, p.183.
- \*257 戸江茂博, 2005, 保育の思想と歴史, 『保育原理 第6版』(待井和江/編), ミネルヴァ書房, pp.11-69.
- \*258 城戸幡太郎, 1939, 就学前教育の重要性, 『幼児教育論』, 賢文館, p.25.
- \*259 牛島義友, 1956, 乳幼児の精神の発達, 『保育の原理』, 金子書房, p.209.
- \*260 牛島義友, 1956, 乳幼児の精神の発達, 『保育の原理』, 金子書房, p.212.
- \*261 津守真, 1956, 保育技術の考え方, 『保育の原理』, 金子書房, pp.78-100.
- \*262 津守真, 1956, 保育技術の考え方, 『保育の原理』, 金子書房, pp.89-91.
- \*263 広木正紀, 1997, 環境教育の課題と教員養成大学の役割, -三段階の目標から成る, 環境教育の枠組みの提案-, 京都教育大学環境教育研究年報, 5, pp.41-51.
- \*264 野上智行, 2000, 幼児教育と環境教育, 『環境教育重要用語 300 の基礎知識』(田中春彦/編著), 明治図書, p.109.
- \*265 阿部治, 1993, 生涯学習としての環境教育, 『子どもと環境教育』(阿部治/編), 東海大学出版会, p.14.
- \*266 文部省, 1979, 幼稚園教育要領, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, pp.627-240.
- \*267 森上史朗, 1989, 「幼稚園教育要領のうつり変わり」, 『幼稚園教育要領解説』(大場牧夫ほか/編著), フレーベル館, p.26.
- \*268 森上史朗, 1989, 「幼稚園教育要領のうつり変わり」, 『幼稚園教育要領解説』(大場牧夫ほか/編著), フレーベル館, p.25.
- \*269 野村睦子, 1989, 領域とは, 『新・幼稚園教育要領を読みとるために』(高杉自子/監修), ひかりのくに, p.64.
- \*270 阿部明子, 1989, 保育内容, 『最新保育用語辞典』(森上史朗・大場幸夫ほか/編), ミネルヴァ書房, p.22.
- \*271 森上史朗, 1989, 幼稚園教育要領のうつり変わり, 『幼稚園教育要領解説』(大場牧夫ほか/編著), フレーベル館, p.22.
- \*272 坂元彦太郎, 1964, 指導及び指導計画作成上の留意事項, 『幼稚園教育要領解説』(坂元彦太郎/編著), フレーベル館, p.166.
- \*273 坂元彦太郎, 1964, 指導及び指導計画作成上の留意事項, 『幼稚園教育要領解説』(坂元彦太郎/編著), フレーベル館, p.167.
- \*274 植田清美, 1990, 領域「環境」をめぐる保育史の変遷, 『保育講座保育内容環境』(大場幸夫・柴崎正行/編), ミネルヴァ書房, pp.137-153.
- \*275 佐藤秀夫, 1995, 解題, 『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録 第1巻』(日本近代教育史料研究会/編), 岩波書店, pp.7-18.
- \*276 森上史朗, 1993, 『子どもに生きた人・倉橋惣三 -その生涯・思想・保育・教育』, フレーベル館, pp.370-373.
- \*277 諏訪義英, 1992, 『日本の幼児教育思想と倉橋惣三』, 新読書社, p.165.
- \*278 文部省, 1982, 『幼稚園教育指導資料第1集』, チャイルド本社, p.2.
- \*279 大場幸夫, 1983, 環境の意義, 『保育学大事典』, 第一法規, p.104.
- \*280 環境説, 1980, 『幼児保育学辞典』, 明治図書, p.170.
- \*281 文部省, 1989, 『幼稚園教育指導書増補版』, フレーベル館, p.23.
- \*282 依田満寿美, 1990, 保育内容「環境」の意義, 『環境』(岸井勇雄ほか/編著), チャイルド本社, pp.12-24.
- \*283 奥井智久, 1990, 幼児と環境, 『環境<理論編>』(奥井智久/編著), 三晃書房, pp.12-17.
- \*284 近藤正樹, 1994, <環境>における幼児の生活と遊びのポイント, 『環境理論編』(松本勝信/編著), 保育出版社, pp.40-41.
- \*285 無藤隆, 1990, 発達を生活の中でとらえる, 『保育講座保育内容環境』(大場幸夫・柴崎正行/編), ミネルヴァ書房, pp.24-26.
- \*286 日名子太郎, 1990, 環境は子どもの成長・発達にどのような影響を与えるか, 『保育内容・環境』, 学芸図書, pp.7-9.
- \*287 中沢和子, 1990, 人間の生活と環境, 『子どもと環境』, 萌文書林, pp.8-12.
- \*288 山内昭道, 1990, 環境という言葉, 『領域環境』, 同文書院, pp.3-4.
- \*289 文部省, 1999, 序章, 『幼稚園教育要領解説』, フレーベル館, pp.16-17.

- \*290 文部省, 1999, 総説, 『幼稚園教育要領解説』, フレーベル館, p.23.
- \*291 大場牧夫, 環境を通して行う教育, 『幼稚園教育要領解説』(大場牧夫ほか/編著), フレーベル館, 1989, p.39.
- \*292 大場牧夫, 環境を通して行う教育, 『幼稚園教育要領解説』(大場牧夫ほか/編著), フレーベル館, 1989, p.39.
- \*293 中沢和子, 1989, 『保育内容・環境』(中沢和子ほか/編著), 建帛社.
- \*294 大場牧夫, 1989, 環境, 『幼稚園教育要領解説』(大場牧夫ほか/編著), フレーベル館, p.116.
- \*295 大場牧夫, 1989, 環境, 『幼稚園教育要領解説』(大場牧夫ほか/編著), フレーベル館, pp.113-114.
- \*296 大場幸夫, 1990, 環境による保育, 『保育講座保育内容環境』(大場幸夫ほか/編著), ミネルヴァ書房, pp.18-19.
- \*297 依田満寿美, 1990, 保育内容“環境”の意義, 『環境』(岸井勇雄ほか/編著), チャイルド本社, p.24.
- \*298 中沢和子, 1989, 『保育内容・環境』(中沢和子ほか/編著), 建帛社.
- \*299 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, p.57.
- \*300 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, p.59.
- \*301 倉橋惣三・新庄よし子, 1930, 『日本幼稚園史』(1980,復刻版), 臨川書店, p.224.
- \*302 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, p.137.
- \*303 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, p.505.
- \*304 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, p.28.
- \*305 蒲生英男, 1969, 『日本理科教育小史』, 国土社, p.108.
- \*306 蒲生英男, 1969, 『日本理科教育小史』, 国土社, p.85.
- \*307 蒲生英男, 1969, 『日本理科教育小史』, 国土社, p.105.
- \*308 倉橋惣三・新庄よし子, 1930, 『日本幼稚園史』(1980,復刻版), 臨川書店, p.228.
- \*309 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, p.148.
- \*310 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, p.947.
- \*311 村山貞雄, 1969, 『日本幼児保育史 第3巻』(日本保育学会/編著), フレーベル館, pp.326-328.
- \*312 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, p.11.
- \*313 村山貞雄, 1969, 『日本幼児保育史 第3巻』(日本保育学会/編著), フレーベル館, p.328.
- \*314 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, p.224.
- \*315 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, p.548.
- \*316 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, p.562.
- \*317 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, p.629.
- \*318 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, pp.632-633.
- \*319 森上史朗, 1989, 『幼稚園教育要領解説』(大場牧夫ほか/編著), フレーベル館, p.24.
- \*320 文部省, 1961, 『幼稚園教育指導書・自然編』, フレーベル館, p.8.
- \*321 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, pp.1-3.
- \*322 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, p.8.
- \*323 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, pp.2-3.
- \*324 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, pp.632-633.
- \*325 文部省, 1961, 『幼稚園教育指導書・自然編』, フレーベル館, p.58.
- \*326 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, pp.655-656.
- \*327 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, p.656.
- \*328 文部省, 1970, 『幼稚園教育指導書・領域編 自然』, フレーベル館, p.29.
- \*329 文部省, 1979, 『幼稚園教育百年史』, ひかりのくに, p.656.
- \*330 文部省, 1970, 『幼稚園教育指導書・領域編 自然』, フレーベル館, p.25.
- \*331 文部省, 1970, 『幼稚園教育指導書・領域編 自然』, フレーベル館, p.59.
- \*332 文部省, 1968, 『幼稚園教育指導書・一般編』, フレーベル館, p.44.
- \*333 文部省, 1989, 『幼稚園教育要領』, 大蔵省印刷局.
- \*334 文部省, 1989, 『幼稚園教育指導書 増補版』, フレーベル館, p.31.

- \*335 文部省, 1989, 『幼稚園教育指導書 増補版』, フレーベル館, p.55.
- \*336 文部省, 1989, 『幼稚園教育指導書 増補版』, フレーベル館, p.55.
- \*337 大場牧夫, 1989, 『幼稚園教育要領解説』(大場牧夫ほか/編著), フレーベル館, p.109.
- \*338 文部省, 1998, 『幼稚園教育要領』, 大蔵省印刷局.
- \*339 時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方に関する調査研究協力者会議, 1997, 『時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方について -最終報告-』 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/004/toushin/971101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/004/toushin/971101.htm), accessed on May 1, 2007).
- \*340 Montessori, M., 1948, 『子どもの発見』(鼓常良/訳, 1971), 国土社, pp80-93.
- \*341 Froebel, F., 1850, 「幼稚園における子どもたちの庭」(岩崎次男/訳, 1972), 明治図書, p.127.
- \*342 Froebel, F., 1850, 「幼稚園における子どもたちの庭」(岩崎次男/訳, 1972), 明治図書, p.127.
- \*343 Froebel, F., 1826, 『人間の教育』(田制佐重/訳, 1924), 文教書院, p.5.
- \*344 荘司雅子, 1975, 『フレーベルの生涯と思想』, 玉川大学出版部, p.29.
- \*345 Boldt, R. & Eichler, W., 1982, 『フレーベル 生涯と活動』(小笠原道雄/訳, 2006), 玉川大学出版部, pp. 26-28.
- \*346 小笠原道雄, 1994, 『フレーベルとその時代』, 玉川大学出版部, pp.53-58.
- \*347 竹内通夫, 1996, シェリング, 『ペスタロッチー・フレーベル事典』(日本ペスタロッチー・フレーベル学会/編), 玉川大学出版部, pp.117-118.
- \*348 倉橋惣三, 1925, 『幼稚園雑草』, 内田老鶴圃, p.349.
- \*349 倉橋惣三, 1931, 『幼児の心理と教育』(『大正・昭和保育文献集』8巻), 日本らいぶらり, p.85.
- \*350 倉橋惣三, 1931, 『幼児の心理と教育』(『大正・昭和保育文献集』8巻), 日本らいぶらり, p.118.
- \*351 倉橋惣三, 1925, 『幼稚園雑草』, 内田老鶴圃, p.42.
- \*352 倉橋惣三, 1925, 『幼稚園雑草』, 内田老鶴圃, p.42.
- \*353 倉橋惣三, 1925, 『幼稚園雑草』, 内田老鶴圃, p.5.
- \*354 倉橋惣三, 1925, 『幼稚園雑草』, 内田老鶴圃, p.6.
- \*355 文部省, 1989, 『幼稚園教育指導書増補版』, フレーベル館, p.23.
- \*356 文部省, 1989, 『幼稚園教育要領』, 大蔵省印刷局.
- \*357 広木正紀, 1997, 環境教育の課題と教員養成大学の役割, -三段階の目標から成る, 環境教育の枠組みの提案-, 京都教育大学環境教育研究年報, 5, pp.41-51.
- \*358 野上智行, 2000, 幼児教育と環境教育, 『環境教育重要用語 300 の基礎知識』(田中春彦/編著), 明治図書, p.109.
- \*359 阿部治, 1993, 生涯学習としての環境教育, 『子どもと環境教育』(阿部治/編), 東海大学出版会, p.14.
- \*360 文部省, 1998, 『幼稚園教育要領』, 大蔵省印刷局.
- \*361 文部省, 1998, 『幼稚園教育要領』, 大蔵省印刷局.
- \*362 United Nations, 1972, Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment (<http://www.unep.org/Documents.multilingual/Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503>; accessed on March 13, 2007).
- \*363 UNESCO, 1975, Belgrade Charter ([http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=33037&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=33037&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), accessed on March 30, 2007 (PDF version)).
- \*364 UNEP, 1978, Intergovernmental Conference on Environmental Education Final Report ([http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=ged&mode=c&set=4672844C\\_2\\_112&look=new&sc1=1&sc2=1&ref=http://unesdoc.unesco.org/ulis/index.html&lin=1&nl=1&ll=1&text=Intergovernmental%20Conference%20on%20Environmental%20Education&text\\_p=inc&req=2&by=2&scroll=1](http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=ged&mode=c&set=4672844C_2_112&look=new&sc1=1&sc2=1&ref=http://unesdoc.unesco.org/ulis/index.html&lin=1&nl=1&ll=1&text=Intergovernmental%20Conference%20on%20Environmental%20Education&text_p=inc&req=2&by=2&scroll=1), accessed on March 30, 2007 (PDF version)), p.25.
- \*365 UNESCO, 1997, Declaration of Thessaloniki (UNESCO Document code: EPD.97/CONF.401/CLD.2), p.2.
- \*366 United Nations, 2002, Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable Development (<http://www.un.org/esa/sustdev/>, accessed on March 30, 2007 (PDF version)).
- \*367 UNESCO, 2004, United Nations Decade of Education for Sustainable Development The final draft of the International Implementation Scheme (<http://www.esd-j.org/archives/000197.html>, accessed on March 30, 2007 (PDF version)).

- \*368 UNESCO, 2005, United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme (<http://www.esd-j.org/archives/000336.html>, accessed on March 30, 2007 (PDF version)).
- \*369 EPA for KIDS (<http://www.epa.gov/kids/>, accessed on March 25, 2007).
- \*370 The National Environmental Education Act of 1990 (<http://www.epa.gov/enviroed/whatis.html>, accessed on March 25, 2007 (PDF version)).
- \*371 Environment Australia, 2000, Environmental Education for a Sustainable Future: National Action Plan (<http://www.environment.gov.au/education/publications/nap/index.html>, accessed on March 25, 2007 (PDF version)).
- \*372 Ministry of the Environment, 2004, A Swedish Strategy for Sustainable Development, summary (<http://www.sweden.gov.se/sb/d/2023/a/25275>, accessed on March 27, 2007 (PDF version)).
- \*373 Department for Environment, Food and Rural Affairs, 2003, Strategy for Education for Sustainable Development (ESD) in England (<http://www.defra.gov.uk/environment/sustainable/educpanel/index.htm>, accessed on March 25, 2007 (PDF version)).
- \*374 Department for Education and Skills, 2006, Learning for the Future: The DfES Sustainable Development Action Plan 2005/06 (<http://www.dfes.gov.uk/aboutus/sd/actionplan.shtml>, accessed on March 25, 2007 (PDF version)).
- \*375 The Scout Association UK, 2004, Milestones in the progress of Scouting (<http://www.scouts.org.uk/aboutus/history.htm>, accessed on April 14, 2007 (PDF version)).
- \*376 富樫裕, 1983, 『環境教育のあり方とその実践』(国立教育研究所内環境教育実践研究会/編), 実教出版, p.21.
- \*377 文部省, 1992, 『環境教育指導資料』, 大蔵省印刷局, pp.1-9.
- \*378 環境省, 2006, 『環境保全の意欲の増進及び環境教育の推進に関する基本的な方針(基本方針)』([http://www.env.go.jp/policy/suishin\\_ho/index.html](http://www.env.go.jp/policy/suishin_ho/index.html), accessed on June 5, 2007 (PDF version)).
- \*379 内閣官房, わが国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」計画 (<http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokuren/index.html>, accessed on April 26, 2007 (PDF version))
- \*380 佐藤守, 1990, 幼児教育, 『新教育学大事典 第6巻』, 第一法規, pp.436-440.
- \*381 Haddad, L., 2002, An Integrated Approach to Early Childhood Education and Care (UNESCO Document code: ED.2002/WS/28 (PDF version)), Early Childhood and Family Policy Series, No.3, pp.1-47 .
- \*382 Bennett, J., 2004, Curriculum in Early Childhood Education and Care (PDF version), UNESCO Policy Brief on Early Childhood, No.26.
- \*383 The Swedish National Agency for Education, Curriculum for the Pre-School, Lpfö 98 (<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1068>, accessed on March 25, 2007 (PDF version)).
- \*384 Qualifications and Curriculum Authority, 2000, Curriculum guidance for the foundation stage (<http://www.qca.org.uk/5585.html>, accessed on 25 March, 2007 (PDF version)).
- \*385 文部省, 1989, 『幼稚園教育指導書 増補版』, フレーベル館, p.31.
- \*386 文部省, 1989, 『幼稚園教育指導書 増補版』, フレーベル館, p.55.
- \*387 文部省, 1999, 『幼稚園教育要領解説』, フレーベル館, p.47.
- \*388 井上美智子, 1993, 保育における環境教育の現状について, 姫路学院女子短期大学紀要, 20, pp.101-110.
- \*389 橋川喜美代・佐々木保行, 1999, 領域「環境」をめぐる諸問題, 『保育内容 環境』(森上史朗・戎喜久恵/編), 光生館, p.44.
- \*390 日名子太郎, 2000, 環境は子どもの成長・発達にどのような影響を与えるか, 『保育内容 環境 改訂版』, 学芸図書, p.23.
- \*391 落合進, 環境問題と保育, 『環境』(細野一郎/編), 一藝社, pp.67-81.
- \*392 Wilson, R. A., 1993, “Fostering a sense of wonder during the early childhood years”, Columbus, OH: Greyden Press.
- \*393 Wilson, R. A., 1993, The importance of Environmental Education at the Early Childhood Level, Environ-

mental education and information, 12-1, pp.15-24.

- \*394 Wilson, R. A., 1993, "Fostering a sense of wonder during the early childhood years", Columbus, OH: Greyden Press, p.5.
- \*395 Wilson, R. A., 1993, "Fostering a sense of wonder during the early childhood years", Columbus, OH: Greyden Press, p.9.
- \*396 Wilson, R. A., 1993, Guidelines and Suggestions for Fostering a Sense of Wonder, "Fostering a sense of wonder during the early childhood years", Columbus, OH: Greyden Press, pp.13-23.
- \*397 Wilson, R. A., 1994, "Environmental education at the early childhood level" (Wilson, R. A., ed.), Washington, DC: North American Association for Environmental Education.
- \*398 Wilson, R. A., 1995, Bringing outdoors in, Day Care and Early Education, summer, pp.32-34.
- \*399 Wilson, R. A., 1995, Let Nature be Your Teacher, Day Care and Early Education, spring, pp.31-34.
- \*400 Wilson, R. A., 1995, Nature and Young Children: A Natural Connection, Young Children, September, pp. 4-11.
- \*401 Wilson, R. A., 1995, Teacher as Guide-The Rachel Carson Way, Early Childhood Education Journal, 23-1, pp.49-51.
- \*402 Peters, A. & Wilson, R. A., 1996, Networking for Environment, Early Childhood Education Journal, 24-1, pp.51-53.
- \*403 Wilson, R. A., 1996, The Development of the Ecological Self, Early Childhood Education Journal, 24-2, pp. 121-123.
- \*404 Wilson, R. A., 1996, Environmental education programs for preschool children, Journal of Environmental Education, 27-4, pp.28-33.
- \*405 Kupetz, B. N. & Twiest M. M., 2000, Nature, Literature, and Young children: A Natural Combination, Young Children, January, pp.59-63.
- \*406 Shantal R., 1998, Age-appropriate Ecology: Are you Practicing it?, Young Children, January, pp.70-71.
- \*407 Sheehan, K. & Waidner, M., 1991, "Earth Child 2000: Earth Science for Young Children: Games, Stories, Activities, and Experiments", Council Oak Distribution.
- \*408 Petrash, C., 1992, "Earthways: Simple Environmental Activities for Young Children", Gryphon House.
- \*409 Elliott S. & Emmett, S., 1997, "Snails live in houses too: Environmental education for the early years", RMIT Publishing.
- \*410 Davis, J., 1998, Young Children, Environmental Education, and the Future, Early Childhood Education Journal, 26-2, pp.117-123.
- \*411 Davis, J., 2004, Mud pies and daisy chains, Every Child, 10-4.
- \*412 Davis, J. & Pratt, R., 2005, The Sustainable Planet Project: Creating cultural change at Campus Kindergarten, Every Child, 11-4.
- \*413 The Environment Protection Authority, 2003, "Patches of Green".
- \*414 The Environment Protection Authority, 2003, "Patches of Green", p.7.
- \*415 Russo, S., 2001, Promoting attitudes to the environment in early childhood education. Investigating: Australian Primary & Junior Science Journal. 4, 16, pp.28-29.
- \*416 Early Childhood Australia, 2007, Policy areas in development or under review ([http:// www.earlychildhoodaustralia.org.au/position\\_statements.html](http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/position_statements.html), accessed on 25 March, 2007).
- \*417 Davis, J. & Elliott, S., 2003, Early childhood environmental education: Making it mainstream, Early Childhood Australia.
- \*418 岡部翠, 2007, 『幼児のための環境教育』(岡部翠/編著), 新評論.
- \*419 石亀泰郎, 1999, 『さあ森のようちえんへ』, ぱるす出版.
- \*420 今泉みね子・マイザー, 2003, 『森の幼稚園』, 合同出版.
- \*421 Johansson, S., 1990, 『自然のなかへ出かけよう』(高見幸子/訳, 1997), 日本野外生活推進協会.
- \*422 Flogaitis, E., Daskolia, M. & Liaralou, G., 2005, Greek Kindergarten Teachers Practice in Environmental Education, Journal of Early Childhood Research, 3-3, pp.299-320.

- \*423 沼田真, 1982, 『環境教育論』, 東海大学出版会.
- \*424 沼田真, 1982, 『環境教育論』, 東海大学出版会, p.34.
- \*425 恩藤芳典・山根薫子, 1977, 幼児と環境教育, 環境情報科学, 6-2, pp.2-8
- \*426 河崎道夫, 1990, 幼児期における環境教育への一考察, 三重大学教育実践研究指導センター紀要, 10, pp.1-12.
- \*427 河崎道夫, 1991, 幼児期における環境教育への一考察(Ⅱ), 三重大学教育実践研究指導センター紀要, 11, pp.25-35.
- \*428 大島順子, 1992, 『日本型環境教育の「提案」』, 清里環境教育フォーラム実行委員会編, 小学館, p.43.
- \*429 大島順子, 1994, 環境教育の第一歩は心や体で感じる, 現代保育, 42, pp.6-7.
- \*430 山内昭道, 1992, 環境教育はおとなによる環境保全から, 現代保育, 40, pp.46-49.
- \*431 山内昭道, 1992, 環境教育としての自然教育の考察Ⅰ, 東京家政大学研究紀要, 32, pp.117-123.
- \*432 山内昭道, 1994, 『幼児からの環境教育』, 明治図書, p.17.
- \*433 田尻由美子・井村秀文, 1994, 幼児の環境意識・態度形成に影響を及ぼす母親の生活行動に関する調査研究, 環境教育, 4-1, pp.8-18.
- \*434 田尻由美子・井上美智子, 1995, 保育者養成課程における環境教育について, 精華女子短期大学紀要, 21, pp.149-156.
- \*435 田尻由美子, 2002, 保育者養成における環境教育の必要性とあり方について, 保育士養成研究, 20, pp.41-53.
- \*436 田尻由美子, 1997, 保育者養成機関における環境教育プログラムの開発について, 精華女子短期大学紀要, 23, pp.153-165.
- \*437 田尻由美子・井上美智子, 2001, 保育者養成における環境教育の課題, 精華女子短期大学紀要, 27, pp.47-57.
- \*438 田尻由美子・峰松修・井村秀文, 1996, 幼児期環境教育の現状と課題, 精華女子短期大学紀要, 22, pp.129-140.
- \*439 田尻由美子, 2002, 保育内容環境の指導における環境教育的視点について, 精華女子短期大学紀要, 28, pp.19-28.
- \*440 田尻由美子・峰松修・井村秀文, 1996, 幼児期環境教育の現状と課題, 精華女子短期大学紀要, 22, pp.129-140.
- \*441 田尻由美子, 1997, 保育者養成機関における環境教育プログラムの開発について, 精華女子短期大学紀要, 23, pp.153-165.
- \*442 田尻由美子, 2002, 保育内容環境の指導における環境教育的視点について, 精華女子短期大学紀要, 28, pp.19-28.
- \*443 腰山豊, 1990, 幼児の環境教育に関する実践的研究(その1), 秋田大学教育学部教育工学研究報告, 12, pp.67-78.
- \*444 腰山豊, 1999, 幼児の環境教育に関する実践研究(1), 聖園学園短期大学研究紀要, 29, pp.81-98.
- \*445 腰山豊, 2001, 幼児の環境教育についての実践研究(2), 聖園学園短期大学研究紀要, 31, pp.25-42.
- \*446 井上美智子, 1992, 幼児期における環境教育の必要性について, 姫路学院女子短期大学紀要, 19, pp.173-181.
- \*447 井上美智子, 1993, 保育における環境教育について -養成校の対応-, 姫路学院女子短期大学レビュー, 16, pp.125-138.
- \*448 井上美智子, 1995 保育者養成校としての本学の教育課程における自然系科目の扱いについて, 姫路学院女子短期大学紀要, 23, pp.71-81.
- \*449 井上美智子, 1996, 保育者養成校における環境教育のあり方についての一考察, 姫路学院女子短期大学紀要, 24, pp.21-31.
- \*450 井上美智子, 1993, 保育における環境教育の現状について, 姫路学院女子短期大学紀要, 20, pp.101-110.
- \*451 井上美智子, 1996, 幼児期の環境教育における生活教育の視点の必要性について, 環境教育, 5-2, pp.2-12.

- \*452 井上初代・小林研介, 1996, 『幼稚園で進める環境教育』, 明治図書, p.17.
- \*453 関口準・岩崎婉子・藤樫道也・松井孝・神山種子・長尾マユ・熊坂望, 1997, 就学前教育に於ける環境教育の研究, 玉川大学学術研究所紀要, 3, pp.89-110.
- \*454 近藤正樹, 1998, 幼児期の環境教育, 白梅学園短期大学教育福祉センター研究年報, 3, pp.49-57.
- \*455 白石正子, 1999, 幼児期における環境教育に関する一考察, 宇部短期大学学術報告, 36, pp.47-54.
- \*456 今村光章, 1997, 保育における環境教育の重要性, 仁愛女子短期大学研究紀要, 29, pp.1-10.
- \*457 今村光章・市川智史・松葉口玲子, 1999, 大学における環境教育授業の「実践報告」, 仁愛女子短期大学研究紀要, 32, pp.91-101.
- \*458 岩田美穂子, 2002, 幼児期からの環境教育を目指して, 西南女学院短期大学附属シオン山幼稚園研究紀要, 1, pp.62-69.
- \*459 小川博久, 1997, 幼児期における「環境教育」はどう構想されるべきか, 東京学芸大学環境教育実践施設研究報告「環境教育研究」, 7, pp.1-7.
- \*460 井上美智子, 1992, 幼児期における環境教育の必要性について, 姫路学院女子短期大学紀要, 19, pp.173-181.
- \*461 伊藤能之・井上亘・小川博久, 1999, 幼児期における環境教育の実践, 東京学芸大学環境教育実践施設研究報告「環境教育学研究」, 9, pp.1-14.
- \*462 大澤力, 1999, 「環境教育」の視点からみた幼稚園園庭樹木の現状と活用の課題, 環境教育, 8-2, pp.55-63.
- \*463 上久保達夫・西村勲, 1999, 幼児の環境教育についての一試案, 中京短期大学論叢, 30-1, pp.21-29.
- \*464 清水麻記・高見豊・足立邦明・荻野尚子・田中春彦, 2004, 地域における就学前段階からの自然体験型学習の重要性, 環境教育, 13-2, pp.35-44.
- \*465 石田康幸, 1991, 大都市における幼児の野外教育, 環境教育, 1-2, pp.48-55.
- \*466 徳本達夫, 1992, 教師教育における幼児向け環境教育劇創作の試み, 広島文教女子大学幼児教育研究会幼児教育の研究, 17, pp.1-20.
- \*467 遠藤康子・金崎美美子, 1999, 幼児期における環境教育, 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 22, pp.223-231.
- \*468 香川晴美・西野祥子・住田和子, 2001, 生涯家政教育における幼児期の環境教育(2), 西南学院大学児童教育学論集, 27-2, pp.71-83.
- \*469 西野祥子・香川晴美・住田和子, 2001, 生涯家政教育における幼児期の環境教育(1), 西南学院大学児童教育学論集, 27-2, pp.57-69.
- \*470 松永三姉緒, 1994, 保育者養成と環境教育, 大阪薫英女子短期大学研究紀要, 29, pp.49-61.
- \*471 松永三姉緒, 1997, 保育者養成教育と環境教育, 大阪薫英女子短期大学開学 30 周年記念論文集, pp.17-24.
- \*472 西谷好一, 1994, 短期大学幼児教育学科の環境教育に対する提案, 園田学園女子大学論文集, 29, pp.205-218.
- \*473 井頭均, 1993, 幼児に対する環境教育, 聖和大学論集, 21, pp.163-166.
- \*474 石川隆行, 2001, 保育学生に必要な環境教育についての検討, 一宮女子短期大学研究報告, 40, pp.319-327.
- \*475 小川博久, 1997, 幼児期における「環境教育」はどう構想されるべきか, 東京学芸大学環境教育実践施設研究報告「環境教育研究」, 7, pp.1-7.
- \*476 伊藤能之・井上亘・小川博久, 1999, 幼児期における環境教育の実践, 東京学芸大学環境教育実践施設研究報告「環境教育学研究」, 9, pp.1-14.
- \*477 OECD, 2002, 早期幼児教育と保育制度, 『世界の教育政策分析』(御園生純/監訳, 2006), 明石書店, pp.15-59.
- \*478 OECD, 2002, 早期幼児教育と保育制度, 『世界の教育政策分析』(御園生純/監訳, 2006), 明石書店, pp.15-59.
- \*479 Wilson, R. A., 1994, Pairing Early Childhood Education and Environmental Education, “Environmental education at the early childhood level” (Wilson, R. A., ed.), North American Association for Environmental Edu-

cation, pp.5-13.

- \*480 Davis, J. 1998, Young Children, Environmental Education, and the Future, *Early Childhood Education Journal*, 26-2, pp.117-123.
- \*481 Wilson, R. A., 1994, Pairing Early Childhood Education and Environmental Education, "Environmental education at the early childhood level" (Wilson, R. A., ed.), North American Association for Environmental Education, p.5.
- \*482 Elliott, S. & Emmett, S., 1997, "Snails live in houses too: Environmental education for the early years", RMIT Publishing.
- \*483 Davis, J. & Elliott, S., 2003, Early childhood environmental education: Making it mainstream, *Early Childhood Australia*.
- \*484 The Environment Protection Authority, 2003, "Patches of Green".
- \*485 NSW Council on Environmental Education, 2002, Learning for Sustainability NSW Environmental Education Plan 2002-05 (<http://www.epa.nsw.gov.au/cee/lfsplan0710.htm>, accessed on June 20, 2007 (PDF version)).
- \*486 Qualifications and Curriculum Authority, 2000, Curriculum guidance for the foundation stage (<http://www.qca.org.uk/5585.html>, accessed on 25 March, 2007 (PDF version)).
- \*487 The Swedish National Agency for Education, Curriculum for the Pre-School, Lpfö 98 (<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1068>, accessed on March 25, 2007 (PDF version)).
- \*488 Rivkin, M., 1997, The schoolyard habitat movement: What it is and why children need it. *Early Childhood Education Journal*, 25-1, pp.61-66.
- \*489 Rivkin, M., 1998, "Happy Play in Grassy Places": The Importance of the Outdoor Environment in Dewey's Educational Ideal, *Early Childhood Education Journal*, 25-3, pp.199-202.
- \*490 Fjortoft, I., 2001, The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children, *Early Childhood Education Journal* 29-2, pp.111-117.
- \*491 Wilson, R. A., 1993, "Fostering a sense of wonder during the early childhood years", Columbus, OH: Greyden Press.
- \*492 Davis, J., 1998, Young Children, Environmental Education, and the Future, *Early Childhood Education Journal*, 26-2, pp.117-123.
- \*493 井上美智子, 1994, 環境という言葉のとらえ方をめぐると問題点について, 姫路学院女子短期大学紀要, 21, pp.115-124.
- \*494 井上美智子, 1995, 保育と環境教育の接点, 環境教育, 4-2, pp.25-33.
- \*495 井上美智子, 1996, 幼児期の環境教育における生活教育の視点の必要性について, 環境教育, 5-2, pp. 2-12.
- \*496 小川博久, 1997, 幼児期における「環境教育」はどう構想されるべきか, 東京学芸大学環境教育実践施設研究報告「環境教育研究」, 7, pp.1-7.
- \*497 今村光章, 1997, 保育における環境教育の重要性, 仁愛女子短期大学研究紀要, 29, pp.1-10.
- \*498 文部省, 1992, 環境の保全と環境教育, 『環境教育指導資料』, 大蔵省印刷局, pp.1-9.
- \*499 井上美智子, 1992, 幼児期における環境教育の必要性について, 姫路学院女子短期大学紀要, 19, pp. 173-181.
- \*500 小川博久, 1997, 幼児期における「環境教育」はどう構想されるべきか, 東京学芸大学環境教育実践施設研究報告「環境教育研究」, 7, pp.1-7.
- \*501 近藤正樹, 1998, 幼児期の環境教育, 白梅学園短期大学教育福祉センター研究年報, 3, pp.49-57.
- \*502 遠藤康子・金崎芙美子, 1999, 幼児期における環境教育, 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 22, pp.223-231.
- \*503 香川晴美・西野祥子・住田和子, 2001, 生涯家政教育における幼児期の環境教育(2), 西南学院大学児童教育学論集, 27-2, pp.71-83.
- \*504 今村光章, 1997, 保育における環境教育の重要性, 仁愛女子短期大学研究紀要, 29, pp.1-10.
- \*505 赤石元子, 1994, 生活の舞台に目を向けて自ら自然とかかわりたい, 現代保育, 42-7, pp.7-9.
- \*506 樋渡真里子, 1997, 幼児期からの環境教育をどう実践するか, エデュケア 21, 3-11, pp.64-67.

- \*507 井上美智子, 1996, 幼児期の環境教育における生活教育の視点の必要性について, 環境教育, 5-2, pp. 2-12.
- \*508 文部省, 1998, 『幼稚園教育要領』, 大蔵省印刷局.
- \*509 文部省, 1989, 『幼稚園教育指導書 増補版』, フレーベル館, p.55.
- \*510 田尻由美子・峰松修・井村秀文, 1996, 幼児期環境教育の現状と課題, 精華女子短期大学紀要, 22, pp. 129-140.
- \*511 関口準・岩崎婉子・藤樫道也・松井孝・神山種子・長尾マユ・熊坂望, 1997, 就学前教育に於ける環境教育の研究, 玉川大学学術研究所紀要, 3, pp.89-110.
- \*512 文部省, 1998, 『幼稚園教育要領』, 大蔵省印刷局.
- \*513 小谷幸司・美濃本梨恵子・柳井重人・丸田頼一, 2000, 幼稚園の園庭における園児の自然とのふれあいに関する研究, 環境情報科学, 29-2, pp.66-74.
- \*514 小谷幸司・大谷哲生・柳井重人・丸田頼一, 2001, 幼稚園における園庭の自然修景と園児の自然体験との関連性, 環境情報科学論文集, 15, pp.197-202.
- \*515 田尻由美子・無藤隆, 2005, 幼稚園・保育所の自然環境と「自然に親しむ保育」における課題について -広域実態調査結果をもとに-, 乳幼児教育学研究, 14, pp.53-65.
- \*516 久保由美子・高橋敏之・中谷恵子, 2000, 園内環境の見直しと家庭との連携を通じた幼児と植物との関わり -自然に感動し命を大切にすることを育む保育-, 家庭教育研究, 5, pp.47-56.
- \*517 高田憲治, 2003, 自然と触れ合う環境づくりの実践と課題 -子どもと自然と保育者の動的・相対的な実践研究-, 保育学研究, 41-2, pp.93-101.
- \*518 河野泰治, 2001, 環境教育と園庭・校庭の面積規模に関する史的考察, 久留米工業大学研究報告, 25, pp.29-36.
- \*519 張嬉卿・仙田満・井上寿・仙田考, 2005, 幼稚園屋外空間の実態と園庭整備の方向性に関する考察, ランドスケープ研究, 68-5, pp.479-482.
- \*520 小林栄子, 1986, 幼児の自然環境について その1 -保育所における動植物環境の実態-, 山梨学院大学研究紀要, 7, pp.92-104.
- \*521 田尻由美子, 1990, 幼稚園, 保育所における領域「環境」の保育指導について, 精華女子短期大学紀要, 17, pp.189-196.
- \*522 遠藤康子・金崎美美子, 1999, 幼児期における環境教育 -自然遊びを生み出す幼稚園・保育所の自然環境の実態-, 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 22, pp.223-231.
- \*523 小谷幸司・美濃本梨恵子・柳井重人・丸田頼一, 2000, 幼稚園の園庭における園児の自然とのふれあいに関する研究, 環境情報科学, 29-2, pp.66-74.
- \*524 藤井伊津子・高月教恵, 2003, 乳幼児の自然環境について(1) -保育における春の環境構成の観点から-, 順正短期大学研究紀要, 32, pp.47-57.
- \*525 張嬉卿・仙田満・井上寿・仙田考, 2005, 幼稚園屋外空間の実態と園庭整備の方向性に関する考察, ランドスケープ研究, 68-5, pp.479-482.
- \*526 照屋建太, 2004, 沖縄県の保育所(園)における身近な自然環境に関する研究(2)-保育環境としての栽培植物-, 沖縄キリスト教短期大学紀要, 33, pp.127-136.
- \*527 田尻由美子・無藤隆, 2005, 幼稚園・保育所の自然環境と「自然に親しむ保育」における課題について -広域実態調査結果をもとに-, 乳幼児教育学研究, 14, pp.53-65.
- \*528 田尻由美子・無藤隆, 2005, 幼稚園・保育所の自然環境と「自然に親しむ保育」における課題について -広域実態調査結果をもとに-, 乳幼児教育学研究, 14, pp.53-65.
- \*529 照屋建太, 2004, 沖縄県の保育所(園)における身近な自然環境に関する研究(2)-保育環境としての栽培植物-, 沖縄キリスト教短期大学紀要, 33, pp.127-136.
- \*530 田尻由美子・無藤隆, 2005, 幼稚園・保育所の自然環境と「自然に親しむ保育」における課題について -広域実態調査結果をもとに-, 乳幼児教育学研究, 14, pp.53-65.
- \*531 山内昭道・落合進・大澤力・二宮譲, 2002, 『子どもとビオトープ -幼稚園における実態と活用-』, 幼児の自然教育研究会.
- \*532 関口はつ江, 2003, 保育者養成の姿, 保育学研究, 41-2, pp.149-152.

- \*533 田尻由美子・井上美智子, 1995, 保育者養成課程における環境教育について, 精華女子短期大学紀要, 21, pp.149-156.
- \*534 田尻由美子・林幸治, 2004, 「自然とかかわる保育」の実践的保育指導力の養成について(1), 精華女子短期大学紀要, 30, pp.31-42.
- \*535 井上美智子, 2005, 大学の一般教育科目における環境教育実践の課題, 近畿福祉大学紀要, 6-1, pp.1-10.
- \*536 井上美智子, 2005, 大学の一般教育科目における環境教育実践の課題, 近畿福祉大学紀要, 6-1, pp.1-10.
- \*537 半田博, 2002, 総合演習の実践と問題点, 神戸女子短期大学論攷, 47, pp.135-149.
- \*538 野本立人・保坂博光・高見仁志, 2002, 教員養成大学における「総合演習」の試み, 兵庫教育大学紀要, 22, pp.101-117.
- \*539 加藤浩文, 2004, 家政学科における総合演習の題材としての地球環境問題, 家庭科教育, 78-2, pp.61-65.
- \*540 三野たまき, 2004, 糸紡ぎから何がえられたか -総合演習における一授業実践-, 教育実践研究(信州大学教育学部附属教育実践総合センター), 5, pp.81-90.
- \*541 高桑進・宮野純次・近藤祥夫・表真美・安藤詔一, 2004, 大学における「総合演習」の展開, 京都女子大学教育学部紀要, 44, pp.47-85.
- \*542 杵淵信, 2003, 教員養成教育における総合演習の取り組みと評価, 北海道教育大学教育実践総合センター研究紀要, 4, pp.43-49.
- \*543 川田力, 2004, 専門科目「総合演習 B」の実践と学生による授業評価, 岡山大学教育学部研究集録, 125, pp.135-144.
- \*544 伏木久始, 2004, 教員養成カリキュラムにおける「総合演習」の教育方法上の課題, 信州大学教育学部紀要, 112, pp.193-201.
- \*545 宮崎孝史, 2004, 総合演習に関する一考察 その 1, 京都文教短期大学研究紀要, 43, pp.20-30.
- \*546 真如紀子, 2003, 大学における「総合演習」の展開に関する考察, 日本体育大学紀要, 32-2, pp.197-207.
- \*547 飯光夫・佐伯一弥, 2001, フィールドワークを通じた保育課題の発見, 千葉明德短期大学研究紀要, 22, pp.75-85.
- \*548 新山順子・関崎哲, 2003, 保育学生の自ら学ぶ力を育成する体験的授業の可能性, 岡山県立大学短期大学部研究紀要, 10, pp.123-137.
- \*549 原田節治, 2004, 総合演習の一考察, 大阪成蹊短期大学研究紀要, 1, pp.119-133.
- \*550 文部省, 1997, 教育職員養成審議会第 1 次答申 (<http://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/12/yousei/toushin/70703.ht>., accessed on April 15, 2007).
- \*551 保育士養成課程等検討委員会, 2001, 保育士養成課程等検討委員会報告, 保育士養成資料集, 33, pp.57-103.
- \*552 伊藤美輝・桑野敏明・甲斐彰・笠岡正文, 2001, 基礎技能に関する科目と総合演習, 保育士養成資料集, 33, pp.85-89.
- \*553 中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会, 2004, 平成 15 年度教員免許課程認定大学実地視察について(案) ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/002/04022301/002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/002/04022301/002.htm), accessed on April 15, 2007).
- \*554 田尻由美子, 1985, 短大生の自然認識について, 精華女子短期大学紀要, 13, pp.61-66.
- \*555 田尻由美子, 1997, 保育者養成機関における環境教育プログラムの開発について, 精華女子短期大学紀要, 23, pp.153-165.
- \*556 井上美智子, 1993, 保育における環境教育について -養成校としての対応-, 姫路学院レビュー, 16, pp.125-138.
- \*557 井頭均, 1993, 幼児に対する環境教育, 聖和大学論集, 21, pp.163-166.
- \*558 井上美智子, 1995, 保育者志望学生の動物飼育経験について, 姫路学院女子短期大学紀要, 22, pp.127-138.
- \*559 呉宣児・無藤隆, 1998, 自然観と自然体験が環境価値観に及ぼす影響, 環境教育, 7-2, pp.2-13.

- \*560 Meyer-Abich, K., 1986, 日本語版への序文(2004),『自然との和解への道(上)』(山内広隆/訳, 2005), みすず書房, pp.1-12.
- \*561 Meyer-Abich, K., 1986, 『自然との和解への道(下)』(山内広隆/訳, 2006),みすず書房, pp.143-184.
- \*562 Frankena, W. K., 1980, 教育,『西洋思想大事典 1』(荒川幾男ほか/訳, 1990), 平凡社, p.554.
- \*563 Frankena, W. K., 1980, 教育,『西洋思想大事典 1』(荒川幾男ほか/訳, 1990), 平凡社, p.554.
- \*564 Frankena, W. K., 1980, 教育,『西洋思想大事典 1』(荒川幾男ほか/訳, 1990), 平凡社, p.557.
- \*565 今村光章, 2005, 用語「環境」「環境教育」の系譜,『持続可能性に向けての環境教育』(今村光章/編著), 昭和堂, p.37.
- \*566 朝岡幸彦, 2005, 環境教育とは何か～目的・概念・評価,『新しい環境教育の実践』(朝岡幸彦/編著), 高文堂出版社, p.21.
- \*567 本田和子, 2005, 現代における乳幼児の発達課題と保育, 保育学研究, 43-1, pp.19-26.
- \*568 無藤隆, 1996, 生態学的気づき,『生活科事典』(中野重人・谷川彰英・無藤隆/編), 東京書籍, pp.66-67.
- \*569 無藤隆, 1996, 場所への愛着,『生活科事典』(中野重人・谷川彰英・無藤隆/編), 東京書籍, pp.40-41.
- \*570 Hoffman, M. L., 2000, 『共感と道徳性の発達心理学』(菊池章夫・二宮克美/訳, 2001), 川島書店.
- \*571 Wilson. E. O., 1983, 『バイオフィリア』(狩野秀之/訳, 1994), 平凡社.
- \*572 文部省, 1999, 『幼稚園教育要領解説』, フレーベル館, pp.3-4
- \*573 文部省, 1998, 『幼稚園教育要領』, 大蔵省印刷局.
- \*574 文部省, 1999, 『幼稚園教育要領解説』, フレーベル館.
- \*575 Myers, Jr, O. E., Saunders, C. D. & Garrett, E., 2004, What do children think animals need? Developmental trends, Environmental Education Research, 10-4, pp.545-562 .
- \*576 Coley, J. D., Solomon, G. E. A., & Shafto, P., 2002, The Development of Folkbiology: A Cognitive Science Perspective on Children's Understanding of the Biological World, "Children and Nature" (Kahn, P. H. Jr. & Kellert, S.R., ed.), The MIT Press, pp.65-91.
- \*577 稲垣佳世子, 1995, 『生物概念の獲得と変化』, 風間書房, p.169.
- \*578 清水麻記・高見豊・足立邦明ほか, 2004, 「地域における就学前段階からの自然体験型学習の重要性」, 環境教育, 13-2, pp.35-44.
- \*579 荻野尚子, 2007, 保育園でのムッレ教室体験記,『幼児のための環境教育』(岡部翠/編著), 新評論, pp.170-191.
- \*580 川口順子・宮里暁美・工藤佐枝子, 2003, 日常に自然を取り込む保育実践, 発達, 96, ミネルヴァ書房, pp.47-52 .
- \*581 荒巻太枝子, 2004, 『早出幼稚園 平成 16 年度研究紀要』, pp.10-16.
- \*582 西舩通子・荻野尚子, 1992, スエーデンの幼児のための自然教育「ムッレ教室」の導入について, 日本保育学会第 45 回大会研究論文集, pp.368-369 .
- \*583 小谷幸司・大谷哲生・柳井重人・丸田頼一, 2001, 幼稚園における園庭の自然修景と園児の自然体験との関連性, 環境情報科学論文集, 15, pp.197-202.
- \*584 田尻由美子・無藤隆, 2005, 幼稚園・保育所の自然環境と「自然に親しむ保育」における課題について -広域実態調査結果をもとに-, 乳幼児教育学研究, 14, pp.53-65.
- \*585 小谷幸司・美濃本梨恵子・柳井重人・丸田頼一, 2000, 幼稚園の園庭における園児の自然とのふれあいに関する研究, 環境情報科学, 29-2, pp.66-74.
- \*586 高田憲治, 2003, 自然と触れ合う環境づくりの実践と課題 -子どもと自然と保育者の動的・相対的な実践研究-, 保育学研究, 41-2, pp.93-101.
- \*587 久保由美子・高橋敏之・中谷恵子, 2000, 園内環境の見直しと家庭との連携を通じた幼児と植物との関わり -自然に感動し命を大切にすることを育む保育-, 家庭教育研究, 5, pp.47-56.
- \*588 田中敬子, 2006, 豊かな感性を育む保育 自然を呼び込んだ園内環境の工夫<1>, 日本保育学会第 59 回大会研究論文集, pp.258-259.
- \*589 柘植純一・行方春香, 2006, チョウが繁殖できる幼稚園園庭の整備及び園児とチョウとの触れ合いの展開, こども環境学会 2006 年大会要旨集, p.1.
- \*590 田中敬子, 2006, 豊かな感性を育む保育 自然を呼び込んだ園内環境の工夫<1>, 日本保育学会第 59

回大会研究論文集, pp.258-259.

- \*591 田尻由美子・無藤隆, 2005, 幼稚園・保育所の自然環境と「自然に親しむ保育」における課題について -広域実態調査結果をもとに-, 乳幼児教育学研究, 14, pp.53-65.
- \*592 柘植純一・行方春香, 2006, チョウが繁殖できる幼稚園園庭の整備及び園児とチョウとの触れ合いの展開, こども環境学会 2006 年大会要旨集, p.1.
- \*593 Goswami, U., 1998, 『子どもの認知発達』(岩男卓実・古池若葉・中島伸子・上淵寿・富山尚子/訳, 2003), 新曜社, pp.13-93.
- \*594 目黒区立ふどう幼稚園, 2002, 『自然の中で自ら遊びを創り出す子どもの育成』.
- \*595 目黒区立ふどう幼稚園, 2004, 『教育課程・指導計画 平成 16 年度』.
- \*596 石亀泰郎, 1999, 『さあ森のようちえんへ』, ぱるす出版.
- \*597 今泉みね子・マイザー, 2003, 『森の幼稚園』, 合同出版.
- \*598 Johansson, S., 1997, 『自然のなかへ出かけよう』, 野外生活推進協会, pp.47-62.
- \*599 高田憲治, 2003, 自然と触れ合う環境づくりの実践と課題 -子どもと自然と保育者の動的・相対的な実践研究-, 保育学研究, 41-2, pp.93-101.
- \*600 高田憲治, 2005, 子どもと自然と保育者と(1), キリスト教保育, 8 月号, pp.38-40.
- \*601 高田憲治, 2005, 子どもと自然と保育者と(2), キリスト教保育, 9 月号, pp.38-40.
- \*602 倉田新, 2003, 食農保育の実践と研究 -東村山市立第八保育園の実践を通して-, 埼玉純真女子短期大学研究紀要, 19, pp.41-49.
- \*603 野村明洋, 2003, 食農保育で育む乳幼児のこころの発達, 文教大学付属教育研究所紀要, 12, pp.109-11.
- \*604 2005, 食育基本法 (<http://www8.cao.go.jp/syokuiku/kihon.html#1>, accessed on April 17, 2007).
- \*605 井上美智子・前田公美, 2004, 「食」と「農」を結ぶ保育における環境教育としての意義について, 環境教育, 14-2, pp.80-91.
- \*606 伊藤能之・井上亘・小川博久, 1999, 幼児期における環境教育の実践, 東京学芸大学環境教育実践施設研究報告「環境教育学研究」, 9, pp.1-14.
- \*607 岩田美穂子, 2002, 幼児期からの環境教育を目指して, 西南女学院短期大学附属シオン山幼稚園研究紀要, 1, pp.62-69.
- \*608 荒巻太枝子, 2004, 『早出幼稚園 平成 16 年度研究紀要』, pp.10-16.
- \*609 井上美智子, 1999, 環境教育の実践力を高めるための保育者研修の方法についての一考察, 姫路学院女子短期大学紀要, 27, pp.39-47.
- \*610 西宮市保育所事業グループ, 2007, 『保育所における環境保育』, 西宮市健康福祉局.
- \*611 NPO 法人国際自然大学校, 2007, 森のようちえん (<http://www.morinoyouchien.org/>, accessed on June 15, 2007).
- \*612 柳父章, 1995, 『翻訳の思想』, 筑摩書房.
- \*613 寺尾五郎, 2002, 『「自然」概念の形成史』, 農村漁村文化協会, pp.247-232.
- \*614 西脇良, 2004, 『日本人の宗教的自然観』, ミネルヴァ書房.
- \*615 氏家達夫, 2006, 情動の発達, 『基礎 発達心理学』(氏家達夫・陳省仁/編), 放送大学教育振興会, p.118.
- \*616 江尻桂子, 2006, 個性はどう育つのか, 『発達心理学キーワード』(内田伸子/編), 有斐閣, pp.68-69.
- \*617 高田明, 2003, 子どもの発達と文化, 『子どもの発達心理学を学ぶ人のために』(吉田直子・片岡基明/編), 世界思想社, pp.208-231.
- \*618 Nisbett, R. E., 2004, 『木を見る西洋人 森を見る東洋人 思考の違いはいかにして生まれるか』(村本由紀子/訳, 2004), ダイアモンド社.
- \*619 矢内秋生, 2005, 『風土的環境観の調査研究とその理論』, 武蔵野大学, p.19.
- \*620 矢内秋生, 2005, 『風土的環境観の調査研究とその理論』, 武蔵野大学, p.91.
- \*621 亀山純生, 2005, 『環境倫理と風土』, 大月書店, pp.42-44.
- \*622 Dewey, J., 1916, 『民主主義と教育』(松野安男/訳, 1975), 岩波書店, p.74.
- \*623 荻谷剛彦, 2002, 『教育改革の幻想』, 筑摩書房, pp.137-177.
- \*624 西谷成憲, 1996, 教育の歴史, 『現代教育要論』(松島鈞, 志村鏡一郎/監修), 日本文化科学社, p.79.

- \*625 市川昭午・小川利夫, 1968, 『近代教育史』, 小学館, p.247.
- \*626 杉浦宏, 1983, 『デューイの自然主義と教育思想』, 明治図書.
- \*627 高橋征仁, 2002, 役割取得と道徳意識, 『道徳意識の社会心理学』, 北樹出版, p.30.
- \*628 DeVries, R. & Kohlberg, L., 1987, 『ピアジェ理論と幼児教育の実践(上)』 (大伴栄子ほか/訳, 1992), 北大路書房, p.7.
- \*629 Kohlberg, L., 1985, 道徳性の発達段階, 『道徳性の発達と道徳教育』 (岩佐信道/訳, 1987), 広池学園出版部, pp.19-35.
- \*630 Kohlberg, L., 1971, 道徳教育の基盤としての道徳性の発達段階, 『道徳性の発達と道徳教育』 (岩佐信道/訳, 1987), 広池学園出版部, p.100.
- \*631 Higgins, A., 1985, 『アメリカの道徳教育』 (岩佐信道/訳, 1987, 『道徳性の発達と道徳教育』に付随出版), 広池学園出版部, pp.145-170.
- \*632 高橋征仁, 2002, 道徳意識と道徳教育, 『道徳意識の社会心理学』, 北樹出版, p.95-113.
- \*633 Hart, R. A., 1997, 『子どもの参画』 (IPA 日本支部/訳, 2000), 萌文社, pp.17-18.
- \*634 Chawla, L., 2002, Toward Better Cities for Children and Youth, “Growing Up in an Urbanizing World” (Chawla, L., ed.), UNESCO PUBLISHING, pp.219-242.
- \*635 小池俊雄・井上雅也・環境問題研究会, 2005, 『環境教育と心理プロセス』, 山海堂.
- \*636 Lickona, T. & Kohlberg, L., 1987, 道徳教育とクラス討論, 『ピアジェ理論と幼児教育の実践(上)』 (大伴栄子ほか/訳, 1992), 北大路書房, pp.174-222.
- \*637 朝岡幸彦, 2005, 環境教育とは何か～目的・概念・評価, 『新しい環境教育の実践』 (朝岡幸彦/編著), 高文堂出版社, p.18.
- \*638 今村光章, 2005, エーリッヒ・フロムの思想と持続可能性に向けての教育, 『持続可能性に向けての環境教育』 (今村光章/編著), 昭和堂, pp.115-136.
- \*639 Fien, J., 1993, 『環境のための教育』 (石川聡子ほか/訳, 2001), 東信堂, pp.31-90.
- \*640 Dobson, A., 2003, 『シチズンシップと環境』 (福士正博・桑田学/訳, 2006), 日本経済評論社, pp.181-222.
- \*641 Dobson, A., 2003, 『シチズンシップと環境』 (福士正博・桑田学/訳, 2006), 日本経済評論社, pp.223-265.
- \*642 Butterworth, G. & Harris, M., 1994, 『発達心理学の基本を学ぶ-人間発達の生物学的・文化的基盤』 (村井潤一・神土陽子・小山正・松下淑/訳, 1997), ミネルヴァ書房.
- \*643 Goswami, U., 1998, 『子どもの認知発達』 (岩男卓実・古池若葉・中島伸子・上淵寿・富山尚子/訳, 2003), 新曜社, pp.13-93.
- \*644 Nelson, C. A., De Haan, M. & Thomas, K. M., 2006, “Neuroscience of Cognitive Development: The Role of Experience And the Developing Brain”, John Wiley & Sons Inc..
- \*645 Johnson, M. H., Munakata, Y. & Gilmore, R. O., 2002, “Brain Development and Cognition: A Reader” (second edition), Blackwell Pub..
- \*646 Gopnik, M., Meltzoff, A. N. & Kuhl, P. K., 1999, 『0歳児の「脳力」はここまで伸びる』 (峯浦厚子/訳, 2003), PHP 研究所.
- \*647 Blakemore, S. J. & Frith, U., 2005, 『脳の学習力』 (乾敏郎・吉田千里・山下博志/訳, 2006), 岩波書店.
- \*648 多田充, 2003, 環境心理学から見た人間と自然の関係, 発達, 96, pp.58-63.
- \*649 Ulrich, S. R., 1983, View Through a Window May Influence Recovery From Surgery, Science, 224, pp. 420-421.
- \*650 宮崎良文, 2003, 『森林浴はなぜ体にいいか(文春新書 329)』, 文藝春秋, pp.41-151.
- \*651 小川博久, 1997, 幼児期における「環境教育」はどう構想されるべきか, 東京学芸大学環境教育実践施設研究報告「環境教育研究」, 7, pp.1-7.
- \*652 中央教育審議会, 2005, 『子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について -子どもの最善の利益のために幼児教育を考える-』 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm) accessed on April 21, 2007).
- \*653 The Swedish National Agency for Education, Curriculum for the Pre-School, Lpfö 98 (<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1068>, accessed on March 25, 2007 (PDF version)).