

研究報告 幼稚園・保育所における「自然に親しむ保育」を中心にした環境教育のあり方について

田尻 山美子*・無藤 隆**
精華女子短期大学* 白梅学園大学**

The Environmental Education in the Kindergarten and Nursery School
which Mainly Takes "Child Care Close to Nature"

Yumiko TAJIRI* and Takashi MUTO**
Seika Women's Junior College* Shiraume Gakuen University**
(受理日2005年3月1日)

1. はじめに

環境教育の重要性が世界的にも広く認識されることとなり、幼児期から生涯に渡って実施されることが必要であるといわれている。全国の幼稚園は14,174園、園児数1,760,442人(2003年現在、文部科学省「学校基本調査速報値」)、認可保育所は22,294所、入所人員2,000,207人(2002年現在、厚生労働省「社会福祉統計」)、計36,468園、在園児総数約376万人であり、全国の5歳児の就園率はおおよそ95.6%(保育所2000年、幼稚園2001年現在いずれも文部科学省推計、幼児保育研究会2004a)であることから、認可外の保育施設などに通う幼児も含めればほとんどの幼児が集団保育の場に所属していると考えてよい。環境教育は家庭や地域でも実施されることが望ましいが、幼児が毎日の昼間の大半を過ごし、そこでの集団の教育力に注目すれば、幼稚園・保育所、それに準じる集団保育の場での環境教育が、幼児期の環境教育の中心となる。子育て支援のセンターとして社会的に期待されている現在、そこでの環境教育が早急に確立し、家庭や地域へ発信・啓発していくということが最も効果的で急務である。

「人間環境や環境問題に関心を持ち総合的に理解したうえで環境保全の行動が取れる人を育成する」という目的を達成するには、発達特性に見合

った保育実践が幼稚園・保育所の教育課程や保育計画に無理なく位置づき、園の保育理念や保育環境の多少の違いはあっても、すべての幼児にとって必要な普遍的な教育として全国の園で実施されるようになることが目標となる。豊かな自然や人的要素、実施のための莫大なエネルギーを必要としたり、行事やセレモニー的な特別なものとしてではなく、園の実情にあわせ工夫しつつ、共通理解のもと、他の保育内容と同様に当然の保育として日々の保育活動に根づく必要があり、そのための具体的あり方の検討や提言が早急に行われることが求められている。

諸外国の自然教育を取り入れている例、ゴミの分別、清掃活動(室田 2001)や清掃局職員によるゴミに関する環境学習を実施している例などもあり、環境教育への関心の高まりに呼応してさまざまな実践も増えつつあり、また、実施の必要性を感じている園も多くなってきている。幼児期の環境教育のありかたについて、小林ら(1993)や山内(1994)、井上初ら(1996)、白石(1999)、無藤(2002a)、田尻ら(2003)などの多くの先行研究において、学校教育へ続く段階的な環境教育として自然とかかわることに重点を置き、五感を通じた体験による感性形成が中心になることなどを述べている。一方、井上(1996)は「自然教育」だけでなく保育の広い場面で取り入れられるべき

で、「生活教育」が必要であるとして環境に配慮した生活習慣の確立の点での必要性を主張した。その根拠として「大人の行動を模倣し、身辺自立をする時期であるという特性から」としているが、保育には「自然教育」に相對するような「生活教育」という概念はなく、保育学の視点で見た場合、具体的実践事例のイメージが描きにくい。したがって、生活教育とはゴミ分別・リサイクル・清掃活動のような直接的「環境保全行動」を指し、それが保育に取り入れられるべきであるというような積極的主張に読み取られている可能性がある。このように、理論的にも保育実践の面においても十分な議論が尽くされているとはいえず、また、積み上げがなく、いまだ試行錯誤の段階であるといつてよい。したがって、幼児期の多様な発達特性をふまえての、保育の場で取り組むべき環境教育の本質を今一度問いなおし、この時期に逃してはならない体験としてのあり方を十分検討する必要がある。

また、幼児期の環境教育は領域環境（以下保育内容環境とする）と重なる部分があることが井上初ら（1996）、白石（1999）、無藤（2001a）、田尻ら（2001）などの先行研究、あるいは文部省の環境教育指導資料（1999a）などにおいて述べられており、田尻（2002）は自然にかかわる保育を中心にした保育内容環境における環境教育の要素や視点について示している。しかし、井上（1995、1996）や請川ら（2002）は、保育内容環境と環境教育とは別で、幼児期の環境教育は保育内容環境では実施されるべきではないとしている。このように幼児教育体系における位置づけについても議論が尽くされているとはいいがたい。

さらに、井上（2000）は、従来の「自然とのかかわり」のとらえ直しが必要であるとし、井上初ら（1996）は従来からの保育実践に環境教育の視点を探り、田尻（2002）も保育者の考えを整理することで、いくつかの視点を示した。しかしながら、いまだ十分整理した研究は見られず、また、新しいプログラム開発について言及した研究、あるいは、環境教育から視点を広げ「持続可能な社会の実現のための保育」に関して、幼児教育での

具現化についての言及もいまだなされていない。

今回は、このような先行研究において十分議論されていない点①幼稚園・保育所で行われる幼児期の環境教育の本質、②保育内容環境との関連を軸にした幼児教育体系における位置づけ、③従来の自然に親しむ保育における「環境教育の視点や要件」、④保育における環境教育プログラム開発の留意点、⑤持続可能な社会の実現のための保育のあり方の5点について、次のような点に立脚して整理・検討し、幼稚園・保育所で進められるべき環境教育の方向性を示す。①幼児の発達特性や保育実態に沿い、幼児期にこそ逃してはならない体験としてとらえる、②保育内容環境は環境教育と同一ではないが幼稚園・保育所の保育における環境教育を中心的に担うことが可能な領域である、③従来からの「自然に親しむ保育」の重要性を再確認し、具体的に環境教育としてのとらえ直しをする、④日本の文化や地域の自然、現場保育者の理念や技術を重視する、⑤幼児教育の目標と重なるもので、保育全体の中で実現しうる教育であるというような視点で提言を行なう。これにより、幼稚園・保育所において、環境教育が普遍的な保育として認識され広く実施されるための弾みとなり、さらに、保育者や研究者間で議論が深まり、かつ保育実践の練り上げの契機となって、今後早急に幼稚園・保育所での環境教育が推進されることを期待するものである。

2 幼稚園・保育所で行われる幼児期の環境教育の本質

学校教育における環境教育はそれ自体が教科として成り立つというよりは、各教科に設けられたねらいに沿いながら（一致しながら）、全教科的（学際的）に取り組まれているのが実状である（文部省 1999b）。一方、幼児教育は教科という概念がなく、心情、意欲、態度などの育成という発達の方向目標が示され、そのねらいは人間形成の基礎や学習の基盤などを作ることで、生活全体の中でこのような発達の芽生えを捉えていくのが特徴である。したがって、環境教育はこのような幼児教育のねらいに沿いながら（一致しながら）、全発達

目標（発達課題）の中で取り組まれるべきものであり、発達の上で幼児期に逃してはならない体験と環境教育の基盤としての体験が重なり合うことを念頭に置く必要がある。

また、幼児期は机上の知識的レベルでの獲得というよりは、身近な環境にかかわる体験によって社会や自然、人間関係などの仕組みや法則などを自ら学びとるという特徴から、体験の集積によって心情や態度、意欲などの育成や感性形成を可能にするような配慮が必要である。このような幼児期の発達特性をふまえて、特に就学前の環境教育として配慮すべき点を中心に、保育における環境教育の本質について次の5点を示す。

第一に、生活習慣というよりは、幼児の内なる原型として、ものの見方や感じ方などの「生涯にわたる価値観」にも通じるような根源的なものを幼児の深い部分に育てるということが、幼児期の環境教育の焦点となることを強調したい。無藤(2002a)は保育における「教育」とはすべて、教育以前の教育を指しており環境教育も同様で、直接的環境保全の行動もあろうが子どもが身近な環境に関わる姿に環境教育の「芽生え」を探り、それを伸ばし、広げていくことを考えるべきであると述べている。

ゴミ分別や清掃体験、リサイクル活動などを保育に取り入れることも否定するものではないが、家庭や社会全体のあり方がもっとも重要で、どの自治体でも徹底した分別システムが成熟し、家庭での大人がモデルとなり幼児も一緒に行動することなどが必要である。また、電気のスイッチや水道のコックの開閉、片付け、ゴミ捨てといった生活の技能は、従来より多くの園で節水、節電などの節約の思想や整理整頓の必要性から生活習慣の確立として取り組まれてきた。あるいは、理由はわからずとも「しつけ」としてやらせればよいのだと言う意見もある。しかし、このような生活習慣を徹底させることで幼児期の環境教育だとするのは不十分で、生活の習慣といった人々の暮らしよりは、国、地域などそれぞれの居住する社会の規範に従っていくわけであるが、問題なのはその規範を守って生活したり、あるいはより良い規

範に変えていこうとするような「人として何を大切にすべきかが判断できるような力」が、どうすればうまく幼児の中に芽生えていくかということで、幼児期にこそ逃してはならない体験は何なのかを論じるべきである。

第二には、幼児期に逃してはならない体験として自然に十分かわり、その中で「自然への豊かな感性」を育てることである。自然への豊かな感性とは、たとえば自然の微細な変化や動きに対しても心が惹かれ、不思議さや驚き、感動として感情が揺さぶられる、あるいは、命あるものの生きる姿にたくましさや美しさ、けなげさや真摯なものを感じいとおしく思えるなどの強い自然への感受性であろう。このような自然への豊かな感性が幼児の中に育っていくことで、傷つけてはいけなく、なくてはいけない価値ある存在として、自然が好きで尊く思うような人になっていくのではないかと考える。

植物や動物との触れ合いが福祉や医療、教育などの分野でも認められ(吉長ら 2001, 横山 2002)、また、心理療法としても応用されている(若山 2001)。また、幼児の発達の視点で見ても、自然のもつ意味が大きいことが示されている(白石 1999, 本間 2001, 無藤 2001a)。さらに、野中(1993)や呉ら(1998)、井上ら(1999)は自然体験がその人の「自然のとらえ方」に影響を与えることを述べている。一日の保育の中では、保育者が幼児に経験させたい、あるいは身につけてほしいと願って持つ「ねらい」を具体的にした「主活動」の時間を中心に、自由遊びなどの園生活全体で自然に親しむ保育を十分に実施するということが幼児期の環境教育の中心的内容と考えられる。

第三には、自然への感性を豊かに育むとともに、人間形成の基礎や学習の基盤など「人として生きるための力」を同時に十分育てることが、他の時期の教育と違って幼児期における環境教育の視点として特に重要である。健康でしなやかな心身、知的好奇心や探究心、遊びの創造力や意欲、協調性や他者を思いやる心、道徳性、また、内面の豊かな個性や多様な価値観など、「人として生きるための力」が総合的に育つことは幼児教育の目標で

あるとともに、幼児期の環境教育の土台を支えるものとして重要で、生涯にわたって受ける環境教育の基盤として、その教育効果を左右するものでもある。

たとえば、多様な価値観を持つことは自分とは異なる他者を理解し受け入れることができ、また、物質的な価値観だけでなく、自然の価値をも捉え動植物への思いやりの心を持つなど、環境教育が芽生える土壌として必要である。また、子どもの「不思議」「なぜ」「面白い」といった情動が、やがて強い知的好奇心や探究心となり、科学性の芽生えや考える力となる。優れた科学的思考力が育つことは、科学教育の視点だけではなく、環境問題に関心を持ち正しく判断していくために重要であろう。さらに、身近な廃材などを工夫して遊ぶ体験から、物を大切に使い捨てずにくりかえし利用することを身につけ、このことが豊かな発想力や創造力を育てるばかりでなく、物へのかかわり方の基盤を培うことになる。このように、幼児期においては、生きるための力を十分育てるといった総合的発達を保障することを土台にして、あるいはそのことと平行して自然が好きで大切に思い、動物や植物を愛護するような心情や態度が形成されるようにすることが、重要な視点と考えられる。

第四としては、学校教育では教師から教えられ知識を得るが、幼児期は身近な環境に自らかかわる体験の集積によって、心情や意欲、態度、感性が形成されることから、繰り返しと持続性が重要で、自然遊びの質の見直しを行うとともに、日常の保育とのつながりの中で展開するよう年間を通しての継続的实施が求められる。

大自然の中でスポット的に行われる遠足や宿泊キャンプなどは感動や興奮を味わえるが、これだけでは不十分で、草花遊びや飼育栽培、散歩、自然現象の遊びなどの日常の保育がベースとなり、環境教育を意識して十分実施されることが必要である。また、ネイチャーゲームのような新しい体感型の活動が導入されつつあるが、的確なねらいを持ち、身近な自然を生かし、かつ生活や発達の特性に応じたものとして実施されるべきである。

第五には、保育とは全般的に楽しい体験である

ことが望ましく、遊びこんで自ら遊びを深め繰り返すといった主体的な活動になることが必要である。このことが他の時期と違って幼児期には特に顕著で、未来や遠い国の人々のためなどという大義を説き、もしくは理由もわからせることなくただ「やらせる」という体験では、体験の質としては低いといわざるを得ない。

自然体験において潜む危険に遭遇して、併せ持つ危険や脅威を知ることもあるが、全般的に自然遊びが楽しく好きになることが重要で、保育者の環境構成や適切な援助のあり方が重要となる。直接的環境保全行動の実施にあたっては、たとえモチベーションの高い幼児がすすんでとり組んでいるようであっても、集団全体としての主体的な活動へ導かれることが重要である。よく遊ぶ場所、好きな場所であればそこをきれいにし大切にすることが無理なくできるというように、指導計画の必要性や見直しをすべきである。

3 幼児教育体系における環境教育の位置づけ

平成元年の幼稚園教育要領の改訂、それに続く保育所保育指針の改訂にあたって幼児教育の基本は「環境を通して行われる」ことが明示され、また、領域の編成も5領域に改められた。領域とは教科と違い「幼児の生活を偏りなく見る視点」であり、「発達を見る視点」でもあるが、基本的のみで「健康な心身の発達」「環境との相互作用」「感性と表現」の3つに系統づけられる。環境のうちの人的環境は特に重要であることから「人間関係」が別に設けられ、また、言葉は表現の一部であるが乳幼児期は言葉を獲得する時期であることに重点を置いて「言葉」の領域も設けられ5領域が編成されたのである(中沢 1999)。特に「環境」に関する領域は「周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもってかかわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う」ことであり(幼稚園教育要領, 幼児保育研究会 2004b)、身近な環境と幼児がかかわる保育の具体的なねらいや内容が示されている。平成10年の改訂を経てその意味や意義はほぼ浸透したと考えられるが、請川ら(2002)は「保育内容環境は自然だけではない」ことを強調し

ている。このことは当然であるが、保育内容環境で取り扱われる中心的テーマはやはり「自然」であり、そのねらいや内容、指導上の留意点などが示されている（無藤 1999, 2001b, 2002b, 田中 2002）。

幼児期の環境教育は1. はじめにで述べた環境教育の目的「人間環境や……育成する」の最初の段階であり、身近な環境にかかわって関心をもち、幼児なりにバラバラではあるが理解をしていくという、総合的な理解や行動の「前段階」としての態度や意欲を育成するという点にある。一方、保育内容環境の目標は「環境にかかわる心情、態度、意欲の育成」にあり、気づきや大切に思う態度を重要視していることから、それは幼児期環境教育の目標に沿っているといえ、その中心的領域であると言っても過言ではない。白石（1999）は、保育内容環境で育成すべき環境を大切にできる力などは、環境教育の基礎となるものであると述べ、井上初ら（1996）、田尻ら（2001）、田尻（2002）は保育内容環境のさまざまな発達の視点は、環境とのかかわり方の基盤を形成するという意義において、環境教育の目指すところと一致すると述べている。さらに、無藤（2001a）は「小さい時は自然への関わりが中心となり、主に保育内容環境においてまかなわれる自然への愛護の面として了解されてきている」とし、また、環境教育指導資料（小学校編）においても「この領域は……環境教育の基礎となるものといえる」と掲載されているところである（文部省 1999a）。もちろん、前節で述べた幼児期環境教育を支える土台としての「人として生きるための力」は、全発達課題の中で育てるべきであり、また、保育内容環境は自然だけでなく子どもを取り巻くすべての環境を対象とし、さらに、自然とのかかわることの意義が環境教育のみに集約されるものでもないことなども前提としている。しかしながら、環境教育と同一ではないにしても幼稚園・保育所の保育における環境教育を中心的に実施していくことが可能な領域であり、さらに言えば実施すべき領域であるといつて

も良い。

以上のような議論を踏まえ、保育内容環境を軸にした幼児教育体系における位置づけおよび環境教育を成り立たせる「要素」を整理し、以下に述べるとともに図1に示した。今回要素として示していない保育者は、生活者あるいは大人のモデルとして、模倣やお手伝いの対象となる点において最も重要であり、環境構成や廃棄物の処理などの園生活全般にわたり率先して環境保全の行動を見せ、その意義を語りかけ説きながら援助する必要がある（無藤 1999, 井上ら 1999, 田尻ら 2001, 田尻 2003）。

A. 環境の構成にかかわる要素

A1. 地域の自然環境：周辺の自然環境を最大限に利用し、小さな自然を見逃さず工夫することで幼児がふれあう機会を数多く設定する。特に保育所の場合、園庭の広さを規定する「児童福祉施設最低基準」は大変緩やかなものになっている。したがって、地域の自然環境への幼児のかかわりを最大限可能にする配慮が求められる（田尻ら 2003）。

A2. のぞましい園内自然環境（園庭、保育室）：多くの園で花壇や木などはあるものの、園内の保育環境は十分とはいえなかった（田尻ら 1996）。実や花のなる木、のほったりぶら下がって遊んだりできる木、木陰を作るような木、小山や流れる小川、池などを設置し、鳥、昆虫などの小動物を呼

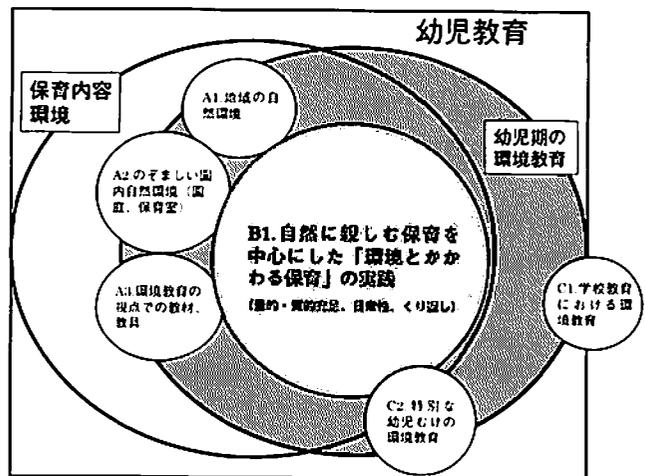


図1 幼稚園、保育所における環境教育の具体的実践における要素（人的環境以外の要素）

び込むなどの工夫をすることも効果的である。学校に設置されることが多くなったビオトープも幼稚園、保育所に取り入れられ始めている（山田2001）。狭い園庭であっても、工夫して自然を作り出すための技術を探ることが今後の課題のひとつである。自治体や保育園で環境ISO14001を取得しているところがあるが、これ自体は経営マネジメントであり幼児期の環境教育とするのは不十分である。しかし、樹木の植栽、通風・採光、雨水の貯水とその利用、給食の食材への配慮、保育に影響のない範囲での節電・節水、教材の節約など、保育環境を見直す視点としての意義がある。

A3. 環境教育的視点での教材、教具：人工物ではなく木材、陶器などの「自然の素材」を使い、また、生活や教材から出る廃材や道具、裏紙などを種類別に素材コーナーに分けて集め最後まで工夫して使う、シャボン玉液など安全な手作りのものを使い、紙コップ、紙皿などを必要以上に使用せず、可能ならば菓子箱の厚紙を利用するなど、工夫して遊ぶ力や物を大切に使う力を育成するように教材を準備する。

B. 中心となる要素

B1. 環境教育的視点を持った環境とかがわる保育：具体的な視点は第4・5章で述べる。

C. 従来の保育に対する新たな要素

C1. 学校教育における環境教育：知識の伝達を中心にした小学校以上の「教育」は、本来、保育活動にはなじみにくい。小学校低学年の生活科や総合学習での実践事例（日本児童教育振興財団 2003）は参考になり得るが、保育にそのまま取り入れるのではなく、地域の児童と幼児の交流授業の場などにおいて、協力して成り立たせることで幼児期環境教育の要素となり得る。

C2. 特別な環境教育：日常とかけ離れてスポット的に行われる自然とのふれあいや持続的取り組みが難しい大変なエネルギーをかけた行事、あるいは学校教育での理科教育のような「特別な環境教育」は、これが行なわれることだけでは目的が達成されにくい。

4 日常的に行われる「自然に親しむ保育」における環境教育の視点

保育者へのアンケート結果（田尻 2002）を整理して、事例をあげて「自然に親しむ保育」における環境教育の視点のいくつかについて示す。

（1）疑問などを丁寧に受け止め共感し、知的好奇心を満たし深めるような対応をする

幼児が求めるものや理解力に応じた対応が必要であるが、幼児の疑問や感動を受け流したり、名前を教えることだけで終わらないようにしなければならない。また、図鑑や科学絵本を十分活用し、一緒に調べることで幼児の理解の幅は広がり、探求の方法を身に付けることができる。たとえば雨に興味をもった場合、たとえ年少児が対象であっても水は人間や生き物にとって必要で大切な役割がある、そのために美しい環境が必要で、水は地球を介して循環しているなど、保育者自身の言葉で説き自然現象が実は動・植物が生きていくことに深くかかわっていることなどに気づくよう配慮したい。また、植物の色・形・大きさ、匂いや感触などの特徴や周りの様子、季節による変化、エサとしての他の生き物とのつながり、また、行事や遊びなどを話し、気づきを深め、知る喜びを満たし再び発見したいという意欲につなげていくことが重要である。

（2）飼育や虫捕りなどの遊びで、生き物に親しみをもちかかわり方が学べるようにする

できるだけ虫や小動物にふれる機会を増やし、採集、観察、世話などを通して特徴を知ることや誕生や成長、羽化などの変化に気づくなどして、親しみを持って接するようになることが重要である。また、飼育する場合は本来の生息環境を知ることや、責任を持って大切に世話をし、友だちと協力して飼うなどを経験させたい。また、自然に戻すことや、希少な生き物や園内での人工的飼育に適しない生き物は、むやみに持ち帰えらな、さらに、年長になれば観察することだけでも満足感が得られるような「成熟した接し方」ができるようにもしたい。虫などが嫌いな子どもも、保育者や虫好きの友達が優しく接する姿やいっし

よに遊んだり飼育する姿に刺激を受け、少しずつ愛情が芽生えるようにすることがたいせつである。

(3) 栽培では植物の成長や命の巡り、食べ物の旬、物質の循環などを知る機会とする

種や実を植えて育てることで成長の過程や命のめぐり(ライフサイクル)を知り、また、野菜の栽培は本物の食べ物や旬を知ることができ大変貴重な体験である。友達との共同作業、責任を持って世話をする、収穫する喜びを味わう、収穫物で遊んだりおいしく食べるというさまざまな体験ができる。さらに、再び土にもどすという堆肥作りまでも経験することで、循環することの不思議さに気づくこともできる。さらには、遊びには食べ物であることを十分配慮し、無駄にしないようにすること、また、食べ物に感謝し大切に食べるという体験が環境教育の視点としては必要である。

(4) 草木遊びでは、植物の特徴や変化、人とのかわり、面白さなどに気づくようにする

鑑賞、収穫などの目的がある植栽、公園や居住地内の花壇など無断で採取してはいけない植物があること、また、いたずらや遊びで大量にちぎらないというようなルールを指導する必要がある。一方で、できるだけ園庭には子どもの遊びに生かせるものを中心に植え、咲き誇る花、咲き終わった花、落ちた花、園内外の野草など幼児に十分かわらせ植物の特徴や変化、人とのかわりや面白さに気づくようにする。

(5) 命についての指導、危険な生き物への対応の仕方は機会を逃さずおこなう

幼児期から命あるものに直接ふれ、他者へのいたわりや大切にしようとする心を十分育て、生き物との共生という根源的な感覚を育てることが重要である。死に出会う機会においては生き物を大切に葬ったり、死について話し合うなどの活動を取り入れる。また、人間だけは感情で殺傷したり、排除したりすることがあるが、本来の食う食われるという生物同士の生態学的な関係に気づくことも大切である。害虫や不快昆虫、危険な生き物との遭遇は、触らない指導、危険を避ける指導、攻撃されない時は室外へ逃がす、害虫は繁殖させない、やむをえず駆除する場合には環境負荷が少な

い方法をとる、さらに、山内(1994)は害虫といえども幼児の目の前で残酷な殺傷は避ける配慮が必要であるとしている。

5 保育における環境教育プログラム開発の留意点

幼稚園・保育所において諸外国の保育事例を取り入れる例があるなど、新しいプログラムの開発が試みられている。しかし、依然、試行錯誤の段階であり、環境教育の本質や教育体系への位置づけをふまえた上で、いくつかの留意点を提言し今後の議論に供したい。

(1) 保育者の力量の範囲で柔軟な活用ができる幅を持ったものであること

対象児の実態や人数、天候、季節、場所、全体の流れ、保育者のねらい、持っている技術にあわせ、保育者が組み立てた指導計画に自在に組み入れられたり、組み合わせられたり、変化して使えるようなもの、コンテンツとして使えるようなものの開発が望ましい。それを保育者の意図によって自在に組み合わせることで様々な条件下でも、実施が可能である。優れたプログラムであっても、決められたとおりに実施することが求められたり、まるごとパッケージとして実施しなければならないとするなら、それを「実施する」こと自体が目的化してしまい、本来の環境教育の目的や効果を見失う恐れがある。

(2) 日本の自然、特に身近な自然を活用するプログラムであること

日本の自然は里山、田畑、雑木林、傾斜のある山、狭く流れの速い小さな川など固有のもので、また、南北に長く四季のはっきりした日本固有の自然がある。そこで育った自然観というものもある。さらに、身近に自然がない都心や市街地の園も多い。たとえば諸外国プログラムはその森、湖、雪、動物などの自然を利用し組み立てられたプログラムで、また、そこでの固有の自然観がある。良いところは取り入れ、日本の、しかも身近な幼児がかかわれる自然を生かしたあり方を基本に開発することが重要である。

(3) 日本の文化・伝統を伝えるプログラムであること

日本が大変優れた伝統・文化を持っていることに注目すべきである。たとえば、かならず野外パーティーで、パンとスープを焼いて（作って）食べるという、スウェーデンのプログラムを取り入れている例がある。日本の小麦粉の自給率は10%前後しかなく、自国の農業をつぶし輸入品に頼っている日本の食の問題は環境教育の重要なテーマである。環境教育の視点に立つならば、たとえばパンを焼くのではなく薪を使って羽釜で米を炊くといった日本の伝統的食文化の体験をすることが重要ではないかと考える。まずは、自分が住んでいる地域の伝統に親しみ、好きで大切に思うようになることから始まるともいえる。

(4) 過大な負担がなく継続的に取り組めるものであること

資格取得が義務付けられていたり、事前準備に過大な負担がかかったり、保育者では実施出来ないような内容であったり、莫大な費用がかかったりしては継続的指導が困難になりやすい。一大行事を実施することに追われ目的を見失わないよう、指導計画全体の中でバランスのとれた保育活動で、ゆとりある活動であることが望ましい。

(5) 保育者の保育観や自然観が根底に流れ、幼児に伝えることができるようにすること

様々な児童文化財を使って幼児の心をひきつけることは可能である。しかし、どんな媒体を使おうが保育技術の水準がどうであろうと、幼児の心に伝わるのは保育者自身の保育観であり自然観である。環境教育への保育者の願いや思いがなく、方法だけが優れていても目的は達成できないのである。とにかく既成のプログラムや指導書どおりに実施しても、その園や保育者の実践として練り上げられていないならば、幼児には伝わりにくい。

6 持続可能な社会の実現のための保育のあり方についての一考察

日本ユネスコ国内委員会は持続可能な社会を構成する個人のあり方として「自らの考えを持ち、新しい社会秩序を作り上げていく、地球的な視野を持つ市民の育成という観点が重要である」としている(2003)。多田(2000)は地球時代の教育

について、「他者(自己・社会のシステム・自然)との『関わり方』を学ぶ、自己肯定、様々な人々と『共に生きる力』を育む、五感で自ら学ぶ『自学』、協働・対話・対立・啓発での知的世界の創造『共創』、心揺さぶられる『実感』などによって学ぶ」としている。また、日浦(2001)は就学前の地球市民教育として、自己肯定、心を開いて話したり聞いたりするコミュニケーション能力などの育成が幼児期から必要としている。

さらに、概念的には「持続可能な社会の形成にかかわるあらゆる活動(平和教育、人権教育、開発教育、ジェンダー教育など)が核(エッセンス)の部分で重なりあい、たとえば環境教育は、生態学的持続性の追及という独自の課題を持ちつつ、多面的なものの見方やコミュニケーション能力などの『育みたい力』、参加型学習や合意形成などの『学習方法』、共生や人間の尊厳といった『価値観』などを核として共有している(阿部 2004)」とある。保育学において、多文化保育の現状(菅田 2003)、幼児期における平和教育の可能性(中島 2002)などの今日的教育課題に対する研究がおこなわれているが、持続可能な社会を実現するための保育としての視点を持つことが必要であろう。また、幼児教育においては、幼児が生活をする中で保育内容人間関係などを中心に、コミュニケーション能力や協調性、思いやり、道徳性の芽生えなどをはじめとする人間としての基本的な力の形成を、総合的に図ることを目標としている。このことを考えれば、まさに幼児教育の目標は持続可能な社会を形成するための教育の目標と重なり合うといえる。先に述べた環境教育の本質で、自然への豊かな感性を育てることと平行して「人として生きるための力」を育成することを提言したが、このことは「持続可能な社会を実現するための保育」としての意義を包括しており、「自然に親しむ保育」を中心にした幼児期の環境教育の普及を図り、加えて、自己肯定やコミュニケーション能力、協調性、多様な価値観などの力が総合的にはぐくまれるようにすることで、幼児教育全体で持続可能な社会の実現のための保育を具現化していくことが可能になるのではないだろうか。

7 まとめ

幼稚園・保育所における環境教育の本質は、生活習慣の視点からというよりは生涯にわたる価値観にも通じるような根源的なものを幼児の深い部分に育てるという視点が必要である。この時期を逃してはならない体験として、自然に親しみ「自然への豊かな感性」を育てることがあり、このことで自然が好きで価値ある存在として大切に思えるようになることが必要である。また、幼児期の発達特性から、知的学習の基盤や豊かな人間形成など「人として生きるための力」が十分育つことが環境教育を支えるものとして重要である。自然に親しむ保育を中心とした環境教育は保育内容環境で実施することが可能で、日々の保育をベースに繰り返し行われることが重要である。散歩、飼育、栽培、草木あそびなどの日常の保育活動を、環境教育的視点を持って意識的に実施していくことが大きい要素となる。この際の環境教育の視点とは、たとえば、幼児の質問や疑問を丁寧に受け止め、気づきや驚き、発見を認め知的好奇心を満たし深める、生き物に親しみをもちかわり方を学ぶようにする、成長や命のめぐりを知り命あるものへの愛護の心が育つようにするなどである。プログラム開発にあたっては保育者の力量の範囲で柔軟な活用ができ、日本の自然、特に身近な自然を活用するもの、日本の伝統・文化を伝えるもの、過大な負担がなく継続的に取り組めるもの、保育者の保育観や自然観が根底に流れるものなどが重要である。さらに、環境教育の普及に加えて、自己肯定やコミュニケーション能力、協調性、多様な価値観などの力が豊かに育まれるようにすることで、幼児教育全体で持続可能な社会を実現するための保育が可能であり、このような意識を持つよう啓発していくことが課題のひとつとなる。

今後は幼稚園・保育所の保育実態や自然環境に即した環境教育のあり方を具体的に提言することが必要である。また、自然と親しむことでどのような力が幼児に育つのかという教育効果の実証的研究によって検証を行い、その重要性が広く認識されるようにすることが必要である。さらに、現

職者研修や養成教育の充実、保育者や研究者集団による実践の練り上げなどを通して、さらなる充実とその輪が一層広がるように努めることが課題である。

8 引用文献

- 阿部治, 2004, 持続可能な開発のための教育 (ESD) とは何か, 「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議編, 「持続可能な開発のための教育の10年」への助走, 4-5, 東京.
- 日浦直美, 2001, 就学前の地球市民教育に関する研究, 日本保育学会第54回大会研究論文集, 228-229.
- 本間玖美子, 2001, 幼児期における自然体験について, 女子教育: 日白大学短期大学部女子教育研究所, 24: 9-26.
- 井上初代・小林研介, 1996, 幼稚園で進める環境教育, 6-14, 明治図書, 東京.
- 井上美智子, 1995, 保育と環境教育の接点, 環境教育, 4(2): 25-33.
- 井上美智子, 1996, 幼児期の環境教育における生活教育の必要性について, 環境教育, 5(2): 2-12.
- 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: 保育者養成系短大生の環境教育経験及び環境問題や自然についての考え方の実態をもとに, 環境教育, 9(1): 2-14.
- 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, 9(2): 2-11.
- 菅田貴子, 2003, 日本の多文化教育の現状, 日本保育学会第56回大会研究論文集, 330-331.
- 小林辰至・山田卓三, 1993, 環境教育の基盤としての原体験, 環境教育, 2(2): 28-33.
- 文部省, 1999a, 小学校における環境教育の基本的な考え方, 進め方: (5) 幼稚園との連携, 環境教育指導資料 (小学校編), 17, 東京.
- 文部省, 1999b, 各教科等における環境教育の指導, 環境教育指導資料 (小学校編), 20-49, 東京.

- 室田一樹, 2001, エコマネジメント取材レポート 4, 全国私立保育園連盟経営強化委員会編, 子どもの遊びをデザインするエコマネジメントの視点から, 91-93, 筒井書房, 東京.
- 無藤隆, 1999, 領域「環境」, 小田豊・無藤隆・神長美津子編著, 新しい教育課程と保育の展開: 幼稚園, 122-129, 東洋館出版社, 東京.
- 無藤隆, 2001a, 幼児期における環境教育の基盤とは何か, 日本保育学会第54回大会研究論文集 自主シンポジウム8, s 25.
- 無藤隆, 2001b, 知的好奇心を育てる保育, 121-147, フレーベル館, 東京.
- 無藤隆, 2002a, 芽生えとしての環境教育, 日本保育学会第55回大会研究論文集 自主シンポジウム7, s 33.
- 無藤隆, 2002b, 乳幼児の発達と領域「環境」: 自然と生物へのかかわり, 柴崎正行・田中泰行編, 保育内容「環境」, 45-48, ミネルヴァ書房, 東京.
- 中島常安, 2002, 平和教育の概念と幼児期におけるその可能性について, 日本保育学会第55回大会研究論文集, 646-647.
- 中沢和子, 1999, 幼稚園教育要領の構造, 中沢和子・小川博久編著, 保育内容環境, 3-4, 建帛社, 東京.
- 日本児童教育振興財団編, 2003, 環境教育実践マニュアル, 12-391, 小学館, 東京.
- 日本ユネスコ国内委員会, 2003, 「国連持続可能な開発のための教育の10年」に関してユネスコが策定する国際実施計画への提言, 「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議編, 「持続可能な開発のための教育の10年」への助走, 165, 東京.
- 野中健一, 1993, 大学生の原風景にみる生活環境の中の自然, 環境教育, 3(1): 1-18.
- 呉寛児・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): 2-13.
- 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: 47-54.
- 多田孝志, 2000, 「地球時代」の教育とは, 岩波書店, 19-27, 東京.
- 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-幼稚園及び保育所における環境教育実態調査-, 精華女子短期大学紀要, 22: 129-140.
- 田尻由美子・井上美智子, 2001, 保育士養成における環境教育の課題-保育士の独自性を背景にして-, 精華女子短期大学紀要, 27: 47-57.
- 田尻由美子, 2002, 保育内容環境の指導における環境教育の視点について, 精華女子短期大学紀要, 28: 19-28.
- 田尻由美子, 2003, 保育士養成における環境教育の必要性とあり方について: 養成教育の背景として保育士に求められる資質と実際の環境教育の実施実態をもとに, 保育士養成研究, 41-53.
- 田尻由美子・無藤隆, 2003, 幼稚園・保育所における「自然に親しむ保育」の実態と実施における課題について, 環境教育学会発表要旨集, 114.
- 田中泰行, 2002, 子どもと自然, 隆柴崎正行・田中泰行編, 保育内容「環境」, 20-24, ミネルヴァ書房, 東京.
- 請川滋大・滝澤真毅, 2002, 幼稚園教育において「環境」はどのように捉えられているか-幼稚園に対する質問紙調査を中心に-, 北海道浅井学園大学短期大学部研究紀要, 40: 179-192.
- 若山隆良, 2001, 心理療法と自然-アジャールとしての森をめぐる-, 小田原女子短期大学紀要, 31: 47-54.
- 山田辰美編著, 2001, ビオトープ教育入門, 農山漁村文化協会, 72-102, 東京.
- 山内昭道, 1994, 幼児からの環境教育-豊かな感性と知性を育てる自然教育-, 83-84, 明治図書, 東京.
- 幼児保育研究会, 2004a, 第II部幼児教育関係資料, 最新保育資料集2004, 47, ミネルヴァ書房, 東京.
- 幼児保育研究会, 2004b, 第I部第9章幼稚園の保育内容, 最新保育資料集2004, 157-162, ミネルヴァ書房, 東京.
- 横山章光, 2002, アニマルセラピーとは何か, 7-101, 日本放送出版協会, 東京.
- 吉長元孝・塩谷哲夫・近藤龍良, 2001, 園芸療法 のすすめ, 15-46, 創森社, 東京.