

幼稚園における自然や環境を主題とした 園内研究事業の実施状況と実施内容

——環境教育の視点からの分析——

井 上 美 智 子

1. はじめに

幼児期の環境教育が普及するためには保育者（幼稚園教諭と保育士）が環境教育について意識を高めることが重要である^{(1)~(3)}。しかし、研究報告や学会等の取り組みなどをみる限り、現在の日本において環境教育は保育課題として認知されていない。日本では山内（1992, 1994）⁽⁴⁾⁽⁵⁾や大島（1992, 1994）⁽⁶⁾⁽⁷⁾、大澤（1999）⁽⁸⁾、田尻（1996, 2002, 2005）^{(9)~(11)}らのように幼児期の環境教育のあり方として自然体験という提案がなされることが多いが、井上（2004）⁽¹²⁾では、そのとらえ方自体に環境教育の課題性が評価されない一因があるのではないかと指摘した。というのは、日本の保育には明治期からの長い歴史において、子どもが自然とかかわる価値を認め、飼育栽培と戸外保育に代表される自然とかかわる活動を既実践してきた実績があるからである⁽¹³⁾。また、近年の子どもの変化に対応して、保育現場では自然体験活動の価値を認め、その実践度は増加傾向にある⁽¹⁴⁾。このように自然とかかわる活動を評価し、実践実績が既にある保育に対して幼児期の環境教育は自然体験であると提案しても、環境教育を新たな課題と保育が認めるだけの提案にならないのは当然ではないだろうか。

確かに、幼児期の環境教育のあり方として自然とのかかわりが重要であるこ

とに間違いはないが、それでは、現在の保育が実践している自然とのかかわりは、そのまま環境教育だと判断できるのだろうか。保育者の行う保育実践は様々な形で言語化されるが、その機会の一つが研究事業である。研究事業は公立園では半ば義務化された事業であり、多くの保育者が参加するため、そこに示される実践内容やとらえ方には、日常的な保育の姿や保育者の考えがそのまま表れやすい。そこで、保育者が行う研究事業において自然や環境を主題としたものがどの程度実施されているのかの実態調査を行い、研究事業を実施した園の作成した報告書等に環境教育的視点が読み取れるのかを分析することにした。

2. 研究事業の実施実態

(1) 方法

ここでいう研究事業とは、行政や関連団体である協会等の指定を受けたり、園独自に実施したりするもので、通常、研究の主題を定めて1年から数年かけて、保育実践について研究する事業のことである。主題に基づいて、教育課程や指導計画を見直したり、主題に基づいたねらいを立てて研究保育を実践し、主題に関する自主勉強会や研修会を企画したりする。これらの過程で、保育者は主題について学び直し、自らの保育実践の振り返りを行う。2006年度に兵庫県で実施した調査では、研究指定事業は、幼稚園対象では回答市町の75.0%が実施しているとしたが、保育所対象は15.0%にすぎず、幼稚園で実施率が高かった⁽¹⁵⁾。そこで、ここでは幼稚園のみを対象に調査を実施した。2007年11月に兵庫県の公立私立の全幼稚園741園を対象に、過去5年間(2003～2007年度)の研究事業に関する質問を7項目設定した質問紙(表1)を郵送し、271園から回収した(回収率36.6%)。

(2) 結果

過去5年間に研究事業を実施したと回答したのは、公立幼稚園69.6%、私

表1 質問項目

1	公立・私立の別
2	保育年数・全クラス数
3	研究事業実施の有無
4	取り組んだ研究事業の位置づけ（指定事業・独自事業など）
5	「自然」や「環境」を主題にした研究事業の有無
6	「自然」や「環境」を主題にした事業の報告書等作成の有無
7	報告書等の提供意志の有無

表2 回収数と研究事業の実施数

	発送数	回収数		研究事業の実施あり		自然や環境に関わる研究あり		研究報告等の作成あり		提供意志あり	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
公立幼稚園	508	184	36.2	128	69.6	60	46.9	52	86.7	16	30.8
私立幼稚園	233	87	37.3	56	64.4	29	51.8	17	58.6	6	35.3
合計	741	271	36.6	184	67.9	89	48.4	69	77.5	22	31.9

立幼稚園 64.4% といずれも 6 割を超えた（表 2）。これらの研究事業を実施した園のなかで、自然や環境を研究主題に取り入れた園は、公立幼稚園 46.9%、私立幼稚園 51.8% と、いずれも研究事業実施園の半数程度であった。研究主題に自然や環境を取り入れたと回答したこれらの園のうち、公立幼稚園は 86.7% が事業内容を報告書・研究報告・研究発表会資料などにまとめたとしたが、私立幼稚園の場合は 58.6% にとどまった。報告書等を作成したと回答したこれらの園に、作成資料の提供が可能かどうかを尋ねた結果、公立幼稚園 30.8%、私立幼稚園 35.3% が提供可能と返答した。

研究事業の実施形態をみると（表 3）、行政や関係団体の指定を受けたと回答した割合は、公立幼稚園 70.3%、私立幼稚園 18.5% で、一方、園や法人独自の事業と回答した割合は、公立幼稚園 17.2%、私立幼稚園 61.1% であった。

表3 研究事業の実施形態

	行政や団体の指定		園や法人独自の事業		その他		複数の形態		回答合計
	N	%	N	%	N	%	N	%	
公立幼稚園	90	70.3	22	17.2	9	7.0	7	5.5	128
私立幼稚園	10	18.5	33	61.1	3	5.6	8	14.8	54
合計	100	54.9	55	30.2	12	6.6	15	8.2	182

(3) 考察

5年間という期間を区切ったものの、6割を超える園は研究事業を実施し、公立・私立のあいだで実施率に大きな違いはなく、研究事業はよく取り組まれていた。また、自然や環境という主題も半数程度の園で採用されており、比較的高い関心の高いテーマだといえる。公立幼稚園ではほとんどの事業実施園で報告書等にまとめていたが、私立は6割程度であった。公立幼稚園では行政等の指定を受けて、半ば義務化した形式で取り組み、私立幼稚園では園として独自に自主的に事業に取り組んでいるところが多かったが、行政等の指定があれば発表や報告が義務づけられることが通常であり、報告書作成の有無も事業の実施形態の違いによると考えられる。

3. 研究事業報告の内容分析

(1) 資料入手方法と資料形態

上の調査で、資料提供が可能と回答した園に2008年2月に資料提供を改めて依頼した。その結果、公立幼稚園16園中の13園、私立幼稚園6園中5園の計18園から資料を提供していただいた。資料の入手率は、回答園全体からすると公立8.6%・私立5.7%だが、自然や環境にかかわる研究事業の実施園からすると公立26.7%、私立20.7%である。入手資料のうち公立1園の資料は地区全体の研究グループの報告書、私立1園のものは職員個人の研究報告であったため分析対象から外し、公立12園と私立4園の計16園から入手し

た資料を分析対象とした(表4)。上記のような過程を経て自然や環境にかかわる研究事業を実施したという回答園から入手した資料であるが、主題に自然という言葉が現実に入っていた資料は16園中の8園と半数(表では園記号の下にアンダーラインを引いて区別)、環境という言葉が入っていた資料はなかった。公立園の場合は、不明2園を除く10園が行政の研究指定や小学校の教科教育研究団体との共同研究で、半ば義務化された研究事業であり、私立園は

表4 資料の分類

公立私立別	園記号	自然が主題に含まれるもの	資料形態					研究事業形態
			教育課程・指導計画	保育指導案	事例報告	研究報告	その他	
公立	<u>A</u>			○				近畿地区小学校教科教育研究協議会大会
	<u>B</u>		○		○	○		市立幼稚園研究会
	<u>C</u>	○	○		○	○		不明
	<u>D</u>		○		○	○		市立幼稚園研究会
	<u>E</u>	○	○	○	○	○	○	市立幼稚園研究会
	<u>F</u>						○	不明
	<u>G</u>			○	○			市立幼稚園研究会
	<u>H</u>				○	○		市立幼稚園研究会
	<u>I</u>	○			○	○		市立幼稚園研究会
	<u>J</u>		○	○	○	○		市立幼稚園研究会
	<u>K</u>				○			兵庫県環境学習事業報告書
	<u>L</u>	○		○	○			兵庫県環境学習事業報告書
	私立	<u>M</u>	○	○		○		
<u>N</u>		○			○	○		民間の研究支援助成
<u>O</u>		○		○	○	○		園内独自研究
<u>P</u>		○			○	○		園内独自研究
園数		8	6	6	14	10	2	

※研究主題に「自然」が含まれていた実践園には園記号の下にアンダーラインを引いて区別した(表6~8も同様)

4園とも園独自や民間の助成を得ての自主的に取り組んだ事業報告であった。資料の形式は、「教育課程・指導計画」や「保育指導案」を含むもの、「事例報告」、「研究報告」など様々であり、それらが単独ではなく、複数含まれる場合が多かった。「その他」というのは地域の自然マップである。16園中14園(87.5%)が「事例報告」を含み、10園(62.5%)が「研究報告」の形式を取っていた。

(2) 分析方法

本稿の目的は、保育者が作成した実践報告の分析を通して、現在の保育が実践している自然とのかかわりに環境教育と判断できる内容があるのかどうかを、明らかにすることである。報告形態は様々であったが、本稿では「教育課程・指導計画」・「保育指導案」・「事例」の3形態の資料に示された自然とかわる言説にみる保育者の着眼点を分析することにした。具体的には、それらの資料で保育者が言語化したねらい、内容、子どもの活動(予想・実際)、保育者の援助、保育者の読み取り、反省等に、自然とのかかわりに関係する部分を探し出し、どのようなところに着目しているのかをみた。明治時代に始まった制度としての日本の保育は、その公的な歴史において子どもと自然とのかかわりの意義として①「科学性の芽ばえ」と②「豊かな人間性の涵養」を掲げてきた⁽¹⁶⁾。したがって、自然とのかかわりにおいて保育者もそれらの点は意識しているであろう。しかし、それらは間接的に環境教育の目指す目的に寄与する可能性があるにしても、そのまま環境教育としての意義だと評価することはできない。明治以来の意義がそのまま環境教育として機能するならば、教育において環境教育が必要とされる状況にはならなかったはずだが、この30年来、環境教育の必要性が世界中で認知されてきたのは、環境教育が新たな課題として教育のなかに位置づけられなくてはならない現実があるからである。そこで、本稿では、従来型の視点である①と②に加え、「環境教育的視点」として③「自然～人～生活のつながり」と④「生態学的自然観」が意識されているかどうかに着目し、それらの有無をみることにした。これら①～④の視点を判断

する基準として採用した言説を表5に例示した。①「科学性の芽ばえ」は、自然要素を対象に観察したり、気づいたり、工夫したり、利用して遊ぶ、②「豊かな人間性の涵養」は自然に親しんだり、美しいと感じたり、命の大切さに気づくなどの言説である。③「自然～人～生活のつながり」は、自然体験と生活体験が同時に存在したり、地域の人と一緒に活動したりするなど自然とかわる場面で生活と人とのかかわりが同時に評価される内容があった場合、具体的には野菜や果樹の栽培だけではなく、収穫し、調理し、食べるという活動につながっていたり、地域の農家の具体的協力が得られたりする場面とそれを

表5 視点の読み取りの判断基準とした言説の例

従来型の視点		環境教育的視点	
科学性の芽ばえ	豊かな人間性の涵養	自然～人～生活のつながり	生態学的自然観
<ul style="list-style-type: none"> ・興味や関心を持つ ・感触を味わう ・変化に気づく ・観察する ・不思議や面白さに気づく ・利用して工夫して遊ぶ 	<ul style="list-style-type: none"> ・親しむ ・動物の気持ちになる ・命を大切にする ・生長を楽しみにする ・飼育物の世話をする ・美しいと感じる 	<ul style="list-style-type: none"> ・収穫を楽しみにする ・収穫を喜ぶ ・収穫物（農作物や卵等）を感謝していただく ・収穫後の保存法について知る ・農作物の伝統的な栽培法について知る ・園で果実を収穫して保存食をつくる 	<ul style="list-style-type: none"> ・生物の暮らし方を想像する ・植物の生長に必要なものを知る ・同じ場に多様な種類の生物がいることに気づく ・食べ物によってフンの色が違うことに気づく ・自然の中の多様性に気づくゲームをする ・肉食動物（クモ・カマキリ）の飼育経験から、生物の消費者・生産者の存在に気づく ・収穫物を飼育動物や野生動物にも与えられることを思いつく ・飼育を始める際に小動物の生息環境や生態を考える
<ul style="list-style-type: none"> ・性質の違い・特徴に気づく ・生物の生長の過程を観察する 	<ul style="list-style-type: none"> ・動物にいたわりの気持ちを持つ ・小動物の命を守ろうとする ・地域の飼育動物の死を悲しみ、飼い手の悲しみも思いやる 	<ul style="list-style-type: none"> ・栽培収穫の経験から売っている農作物にも関心が広がる ・地域の農業の専門家から方法を教えてもらう ・自然地のゴミに気づき、掃除をする ・収穫物を野生の動物も求めていることに気づく ・野草でおやつをつくる ・野草で入浴剤をつくる ・七夕の笹だけを取り、準備する ・収穫物で調理し、食べる ・染め物体験をする 	

評価する場合などである。また、④「生態学的自然観」は自然の多様性や循環性への気づきが評価される内容があった場合、具体的には生物への気づきが他の生物との関係にまで広げられたり、自然界における個々の生物の役割が意識されたりする場合などである。

具体的には、「教育課程・指導計画」・「保育指導案（日案）」・「事例」の3形態の資料に、以上の①～④の視点が読み取れるかどうかを、視点の有無を点数化してみることにした。すなわち、「教育課程・指導計画」や「保育指導案」、「事例」のそれぞれについて、種類の異なる視点があった場合は個別に1点をカウントするが、種類の同じ視点が複数あってもカウントしない。例えば、一つの指導案に①～③の3視点が1カ所ずつ読み取れた場合には視点ごとにカウントするので得点は「3」となるが、別の指導案で①の視点のみが3カ所に読み取れてもカウントは「1」になる。したがって、得点の最小値は「0」、最大値は「4」となり、得点が高いほど同じ自然とのかかわりであっても多様な視点からとらえられていることになる。

(3) 結果

表6は、「教育課程・指導計画」に①～④の視点が読み取れたかどうかを表している。資料ごとに教育課程や指導計画の種類や数が異なるが、全体で16種類の「教育課程・指導計画」があった。その16種類に①～④の視点が示されたかどうかをみたものが表の出現率の最下欄である。従来型の視点である①「科学性の芽ばえ」は93.8%に、②「豊かな人間性の涵養」は81.3%に出現した。一方、環境教育的視点である③「自然～人～生活のつながり」は56.3%、④「生態学的自然観」は6.3%の出現率だった。6園の資料の平均得点は2.4点（最小値1.5、最大値4.0）であった。

表7は、「保育指導案」に①～④の視点が読み取れたかどうかを表している。保育指導案は保育年数やクラス数、研究方法などによって資料ごとに提示された数が異なるが、全体で35種類の指導案が示された。その35種類について、ねらい・内容、子どもの活動、保育者の援助（指導上の留意点を含む）

表6 教育課程や指導計画に示された自然とのかかわりの観点

園	分類		教育課程		長期指導計画		N	得点	出現率 (%)	合計 得点	平均 得点
			4歳	5歳	全	4歳					
B	従来型の 視点	科学性の芽ばえ			○	○	2	2	100.0	6	3.0
		豊かな人間性の涵養			○	○		2	100.0		
	環境教育 的視点	自然～人～生活のつながり			○	○		2	100.0		
		生態学的自然観						0	0.0		
C	従来型の 視点	科学性の芽ばえ				○	2	2	100.0	3	1.5
		豊かな人間性の涵養				○		1	50.0		
	環境教育 的視点	自然～人～生活のつながり						0	0.0		
		生態学的自然観						0	0.0		
D	従来型の 視点	科学性の芽ばえ				○	2	2	100.0	6	3.0
		豊かな人間性の涵養				○		2	100.0		
	環境教育 的視点	自然～人～生活のつながり				○		2	100.0		
		生態学的自然観						0	0.0		
E	従来型の 視点	科学性の芽ばえ	○	○		○	4	4	100.0	10	2.5
		豊かな人間性の涵養		○		○		3	75.0		
	環境教育 的視点	自然～人～生活のつながり	○	○		○		3	75.0		
		生態学的自然観						0	0.0		
J	従来型の 視点	科学性の芽ばえ	○	○		○	5	4	80.0	9	1.8
		豊かな人間性の涵養	○	○	○	○		4	80.0		
	環境教育 的視点	自然～人～生活のつながり			○			1	20.0		
		生態学的自然観						0	0.0		
M	従来型の 視点	科学性の芽ばえ				○	1	1	100.0	4	4.0
		豊かな人間性の涵養				○		1	100.0		
	環境教育 的視点	自然～人～生活のつながり				○		1	100.0		
		生態学的自然観				○		1	100.0		
総計	従来型の 視点	科学性の芽ばえ	2	2	1	5	5	15	93.8	38	2.4
		豊かな人間性の涵養	1	2	2	3	5	13	81.3		
	環境教育 的視点	自然～人～生活のつながり	1	1	2	2	3	9	56.3		
		生態学的自然観	0	0	1	0	0	1	6.3		

N=1園あたりの資料に示された教育課程・指導計画の種類数

合計得点=園ごとの合計得点 平均得点=指導計画あたりの平均得点(園ごと)

という構成部分ごとに①～④の視点が示されたかどうかをみたものが表の右端の出現率である。まず、従来型の視点である①「科学性の芽ばえ」は34.3～40.0%に、②「豊かな人間性の涵養」は11.4～31.4%に出現した。一方、環

表8 事例に示された自然とのかかわりの観点

園			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N	事例数	出現率 (%)	合計得点	平均得点
B	従来型の視点	科学性の芽ばえ	○											1	100.0	1	1.0
		豊かな人間性の涵養												0	0.0		
	環境教育的視点	自然～人～生活のつながり												0	0.0		
		生態学的自然観												0	0.0		
C	従来型の視点	科学性の芽ばえ	○	○	○	○	○	○			○	○	○	9	90.0	17	1.7
		豊かな人間性の涵養	○	○	○									3	30.0		
	環境教育的視点	自然～人～生活のつながり				○	○		○					3	30.0		
		生態学的自然観			○						○			2	20.0		
D	従来型の視点	科学性の芽ばえ	○											1	100.0	3	3.0
		豊かな人間性の涵養	○											1	100.0		
	環境教育的視点	自然～人～生活のつながり	○											1	100.0		
		生態学的自然観												0	0.0		
E	従来型の視点	科学性の芽ばえ	○											1	50.0	3	1.5
		豊かな人間性の涵養		○										1	50.0		
	環境教育的視点	自然～人～生活のつながり	○											1	50.0		
		生態学的自然観												0	0.0		
G	従来型の視点	科学性の芽ばえ	○			○								2	50.0	5	1.3
		豊かな人間性の涵養		○	○									2	50.0		
	環境教育的視点	自然～人～生活のつながり												0	0.0		
		生態学的自然観				○								1	25.0		
H	従来型の視点	科学性の芽ばえ	○											1	100.0	3	3.0
		豊かな人間性の涵養	○											1	100.0		
	環境教育的視点	自然～人～生活のつながり	○											1	100.0		
		生態学的自然観												0	0.0		
I	従来型の視点	科学性の芽ばえ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		9	100.0	14	1.6
		豊かな人間性の涵養					○							1	11.1		
	環境教育的視点	自然～人～生活のつながり		○	○									2	22.2		
		生態学的自然観			○							○		2	22.2		
J	従来型の視点	科学性の芽ばえ												0	0.0	5	1.0
		豊かな人間性の涵養	○	○	○	○								4	80.0		
	環境教育的視点	自然～人～生活のつながり					○							1	20.0		
		生態学的自然観												0	0.0		
K	従来型の視点	科学性の芽ばえ	○	○	○	○								4	100.0	6	1.5
		豊かな人間性の涵養												0	0.0		
	環境教育的視点	自然～人～生活のつながり	○	○										2	50.0		
		生態学的自然観												0	0.0		
L	従来型の視点	科学性の芽ばえ	○	○	○	○	○							6	100.0	12	2.0
		豊かな人間性の涵養	○											1	16.7		
	環境教育的視点	自然～人～生活のつながり		○	○		○							3	50.0		
		生態学的自然観	○					○						2	33.3		

M	従来型の視点	科学性の芽ばえ	○									1		50.0	2	1.0	
		豊かな人間性の涵養										0		0.0			
	環境教育的視点	自然～人～生活のつながり	○									1		50.0			
		生態学的自然観										0		0.0			
N	従来型の視点	科学性の芽ばえ	○	○								3		100.0	3	1.0	
		豊かな人間性の涵養										0		0.0			
	環境教育的視点	自然～人～生活のつながり										0		0.0			
		生態学的自然観										0		0.0			
O	従来型の視点	科学性の芽ばえ	○	○		○	○			○	○	○	7	77.8	9	12	1.3
		豊かな人間性の涵養	○		○	○						3	33.3				
	環境教育的視点	自然～人～生活のつながり										0	0.0				
		生態学的自然観			○		○					2	22.2				
P	従来型の視点	科学性の芽ばえ	○	○	○							3	100.0	3	4	1.3	
		豊かな人間性の涵養										0	0.0				
	環境教育的視点	自然～人～生活のつながり										0	0.0				
		生態学的自然観			○							1	33.3				
総計	従来型の視点	科学性の芽ばえ										48	80.0	60	90	1.5	
		豊かな人間性の涵養										17	28.3				
	環境教育的視点	自然～人～生活のつながり										15	25.0				
		生態学的自然観										10	16.7				

出現率：①～④の観点がそれぞれ何%の事例に出現したのかを各園ごとにみたもの
 合計得点＝園ごとの合計得点 平均得点＝指導計画あたりの平均得点（園ごと）

環境教育的視点である③「自然～人～生活のつながり」は0～22.9%、④「生態学的自然観」は0～8.6%の出現率であった。6園の資料の平均得点は2.0点（園ごとの最小値1.0、最大値2.6）であった。

表8は、「事例」に①～④の観点が読み取れたかどうかを表している。示された事例数も資料によって異なるが、ここでは自然とかかわる内容を含む60事例のみを分析した。それら60事例全体における①～④の出現率を表の最下欄に示している。従来型の視点である①「科学性の芽ばえ」は80.0%に、②「豊かな人間性の涵養」は28.3%に出現した。一方、環境教育的視点である③「自然～人～生活のつながり」は25.0%、④「生態学的自然観」は16.7%の出現率だった。14園の資料の平均得点は1.5点（園ごとの最小値1.0、最大値3.0）であった。

図1は、「教育課程・指導計画」・「保育指導案」・「事例」の3形態の資料ご

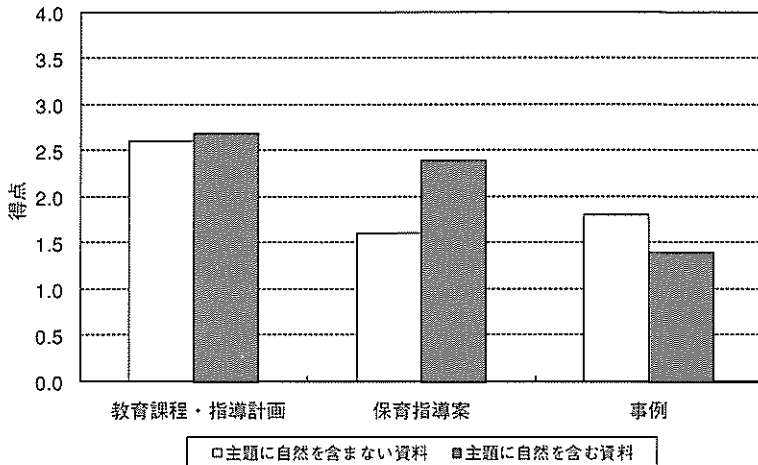


図1 主題に自然を含むかどうかと得点との関係

とに、主題に自然が含まれている群と含まれていない群に分け、得点（園ごとの得点を平均したもの）をみたものである。「教育課程・指導計画」では主題に自然を含むかどうかによって違いはなく、得点は他の形態に比べて高い。「保育指導案」では主題に自然を含む資料の得点が高かったが、「事例」ではやや逆転した。

(4) 考察

園ごとの得点の平均は、「教育課程・指導計画」で2.4点、「保育指導案」で2.0点、「事例」で1.5点であり、4視点のうち2視点程度が意識されているという結果となった。従来型の視点としての①「科学性の芽ばえ」は、「教育課程・指導計画」、「保育指導案」、「事例」のいずれにおいても出現率は最も高かった。②「豊かな人間性の涵養」は「教育課程・指導計画」では出現率は高かったが、「保育指導案」と「事例」では低かった。教育課程は幼稚園教育の全期間にわたる子どもの育ちの目標を示すもの、長期の指導計画は教育課程を元に年間や学期などの計画として具体的に作成するものであるから、「教育課程・指導計画」での得点及び出現率が高かったのは当然の結果であろう。しか

し、従来型の視点でさえ、100%ではなく全ての「教育課程・指導計画」で共有されているわけではなかった。そして、「保育指導案」や「事例」は一日や保育の一部だけを切り取ることになるので、さらに得点・出現率は低くなった。いずれの資料においても、②「豊かな人間性の涵養」の出現率は①「科学性の芽ばえ」よりも低く、保育者は自然とのかかわりについては①「科学性の芽ばえ」につながる視点を最も意識しやすいようである。

環境教育的視点としての③「自然～人～生活のつながり」は「教育課程・指導計画」で56.3%の出現率で、「保育指導案」と「事例」ではさらに低くなった。また、④「生態学的自然観」は「教育課程・指導計画」・「保育指導案」・「事例」のいずれにおいても出現率は低かった。そして、両視点とも従来型の①「科学性の芽ばえ」や②「豊かな人間性の涵養」に比べて出現率は低い。自然とのかかわりについて、従来型の視点は保育者によく意識されているが、環境教育的視点はあまり意識されていないといえる。そして、二つの環境教育的視点を比べると、「教育課程・指導計画」、「保育指導案」、「事例」のいずれにおいても④「生態学的自然観」は③「自然～人～生活のつながり」より出現率が低かった。本稿で③「自然～人～生活のつながり」があると判断した内容は、野菜等の栽培・収穫・食を中心に、調理や保存の過程を経験したり、地域の農業の専門家との交流をしたりするほか、染色などの自然を利用した文化体験等である。2008年改訂の『幼稚園教育要領』でも、食育が取り入れられ、地域や家庭との連携強化が確認されている。③「自然～人～生活のつながり」と判断した内容は、20世紀末から提案されてきた子どもの変化にあわせた幼児教育の新たな取り組み内容に一致しており、導入しやすいものであったと考えられる。しかし、これらの実践が保育者によって環境教育として意識的に取り組まれているとは限らず、評価できる内容があっても、その読み取りには注意が必要であろう。

④「生態学的自然観」は、具体的には自然界の多様性や循環性に気づくことや生物の個々の生態や役割に気づくことが含まれたが、その出現率は低かった。科学性の芽ばえを育てる内容として、自然界にある大きさ・色・形の違い

に気づくことは従来ねらいとしてもよく取りあげられてきたし、本稿の分析資料にもよく書かれていた。自然界には様々な性質があるのに、大きさや色、形が「気づく対象」として例示されるのはなぜだろうか。一つには、子どもの認知発達に応じたとらえ方がある。しかし、別の可能性として、保育の自然のとらえ方に生態学的自然観が含まれていないことがあるのではないか⁽¹⁷⁾。自然界は、大きさや色、形の違いだけではなく多様な生物を含み、生物・無生物の関連があり、循環があり、また、人間自らをも含む世界である。しかし、保育者が望む子どもの「気づく」行為の対象としてそれらの性質はほとんどあがってこないのである。というより、保育者が着目するのは、子どもが対象に「気づく」行為であって、子どもが「気づく対象」ではないのかもしれない。

4. 環境教育的視点からみた自然とかかわる実践の課題

以上、研究事業における自然や環境に関する取り組みの実施実態やその内容について調べた結果、自然とのかかわりは研究事業の主題として比較的よく取りあげられているものの、その内容を分析すると保育者が着眼するのは従来型視点が中心であり、環境教育的視点はそれらと同等に意識されていないことがわかった。

保育現場では、特に1998年の『幼稚園教育要領』改訂以降、自然とのかかわりは再評価され、それなりに豊かな自然環境が園庭に取り込まれ⁽¹⁸⁾、自然体験活動も以前から実施されてきた飼育栽培や戸外保育、自然物を使った表現活動などを中心によく実践され、増加傾向にあるようだ⁽¹⁹⁾。しかし、その内容を詳細にみると、園庭でも自然の循環性や多様性を意識した環境作りはあまりなされておらず、自然体験活動の内容も同様で、環境教育の視点からは不十分であることを指摘してきた。今回の調査からも自然とのかかわりはよく取り入れられていても、実践主体である保育者のねらいの立て方や活動の選択、評価の着眼点、援助の考え方など保育実践の基盤となるところに環境教育的視点は意識されていないことがわかった。幼児期の環境教育の普及を目指す場合

に、既存の自然とのかかわりと同質の内容を提案しても環境教育の課題性が認められない可能性を指摘してきたが、この実態からも確認できたといえる。井上(2004)では、幼児期の環境教育が普及するための課題として、(1)環境教育自体の変遷の現実・保育の基本に応えた幼児期の環境教育の望ましいあり方の検討、(2)幼児期からの環境教育の必要性についての学際的・基盤的研究の推進、(3)環境教育と保育の専門家や研究者による実践的共同研究の実施の3点を同時に進行させ、幼児期の環境教育と呼べる実践例を蓄積することが重要だとした⁽²⁰⁾。今回の結果からいえることは、同じ自然とのかかわりであっても既存の実践とは異なるねらいの立て方、評価のあり方を具体的に提案していく必要があるということであり、実践的共同研究の場で研究者がそうした着眼点を具体的に提案、助言していくことが求められる。

そして、教育課程や指導計画のような長期の目標を示すところでは得点が高い傾向にあり、自然とのかかわりをより多様な観点から評価しようとしていた。自然とのかかわりが環境教育的観点から評価されるためには、まず、教育課程や指導計画等の長期目標から意識される必要があり、その基盤となる制度的な仕組みがあるが、それは既に近年の教育関連法案改正において取り込まれている。『教育基本法』(2006)では、教育の目標として第二条の四で「生命を尊び、自然を大切に、環境の保全に寄与する態度を養うこと」が新たに明記され、環境教育の目標が教育全体の目標として組み入れられている。さらに、『学校教育法』(2007)でも幼稚園教育が小学校教育より先に位置づけられて就学前教育の重要性が確認され、目標も旧法の「身の社会生活及び事象に対する正しい理解と態度の芽生えを養うこと(第七八条 三)」が、「身近な社会生活、生命及び自然に対する興味を養い、それらに対する正しい理解と態度及び思考力の芽生えを養うこと(第二三条 三)」と書き換えられた。いずれにおいても環境教育の観点からは評価できる内容に改正されている。この「生命及び自然に対する興味」や「正しい理解と態度」は、明治時代と同じではなく、21世紀の人類の未来を考えるのにふさわしい自然観に裏づけられていなければならない。幼稚園の教育課程は幼稚園教育の目標に応じて作成され

るべきものであるから、これらの改正に応えるためには、今まで通りの着眼点とそれに基づく内容を踏襲するだけでは不十分であることを知らせていく必要がある。

また、自然を主題に取り入れた研究事業の保育指導案の方が取り入れていないものより高い得点を示したという結果は、研究主題の選択が保育指導案における内容検討や評価の観点に影響することを示している。自然ではなく環境教育という概念を具体的に主題に取り入れた研究事業を実施することは、保育者が従来型の自然とのかかわりに新たな読み取りをする機会として有効に働くことが予想される。研究事業は、主題を明確に立てること・その主題の元で研究者の支援も得ながら保育実践と評価を継続すること・それらの実践を言語化していくことなどを通して、保育者の意識改革につながるよい機会である。そこで、環境教育を実践できる保育者を育成する研修の場として研究事業を活用することを提案したい。今回の調査で明らかになったように、公立幼稚園の場合には、行政の指定を受けての事業実施が通常で、結果として報告書等にまとめる機会も多い。環境教育は、保育課題としての認知が低く、主題として自主的に選択される可能性が低い現況では、研究事業で環境教育が取り組まれるためには何らかの施策的な工夫が求められる。保育者が言語化した資料内容の分析は、現場保育者の着眼点を知るという点で有効な手法であると考えられるので、今後も継続的に追跡調査を実施し、環境教育的視点の導入実態をみていく予定である。

謝辞 調査にご協力いただきました兵庫県下の幼稚園の先生方に謹んで感謝申し上げます。

付) 本調査は、文部科学省科学研究費補助金（課題番号 18500680）により実施したものである。

参考文献

- (1) 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、9-1、2-14。

- (2) 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、姫路学院女子短期大学紀要、28、33-45。
- (3) 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、11-2、80-86。
- (4) 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、46-49。
- (5) 山内昭道、1994、『幼児からの環境教育』、17、明治図書。
- (6) 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、43、小学館。
- (7) 大島順子、1994、環境教育の第一歩は心や体で感じること、現代保育、42-3、6-7。
- (8) 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、55-63。
- (9) 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、129-140。
- (10) 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、19-28。
- (11) 田尻由美子・無藤隆、幼稚園・保育所における「自然に親しむ保育」を中心とした環境教育のあり方について、環境教育、15-1、11-20、2005。
- (12) 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、14-2、3-14。
- (13) 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、9-2、2-11。
- (14) 井上美智子・無藤隆、2007、幼稚園・保育所における自然体験活動の実施実態、教育福祉研究、33、1-9。
- (15) 井上美智子、2008、自然とのかかわりの観点からみた現職保育者研修の実施実態、教育福祉研究、34 (印刷中)。
- (16) 前掲論文(13)。
- (17) 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、2-3、38-45。
- (18) 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、15、1-11。
- (19) 前掲論文(14)。
- (20) 前掲論文(12)。

