

幼児期の環境教育における環境観と子ども観の検討

—日英の比較から—

興梠 侑*

Concepts of Environment and Child in Environmental Education

in Early Childhood:

A Comparative Analysis of Japan and England

Yu KOROGI

Abstract

The purpose of this study is to reveal Japanese concepts of environment and child in environmental education in early childhood, making comparison with English. For this purpose, I analyzed laws and policies on early childhood education and ESD, public guidelines and related documents in Japan and England, as a result, the difference between the concepts of Japan and England was shown. In Japan, there is a way of thinking that the environment is maintained by teachers and that “environment” means everything that children are involved in. It is said about children that it is important for them to be subjectively involved in the environment and to learn the basics of environmental conservation. On the other hand, in England, “environment” is used in distinction from people, culture and society. In addition, children are recognized as participants in environmental conservation activities. By learning from England, we can extend the significance of Japanese environmental education to ESD and evaluate children from the perspective of sustainability which is social values rather than the teacher’s personal values.

Keywords: England, environmental education, concept of environment, concept of child

1 はじめに

環境教育は、環境汚染や環境破壊に対する危機感から、人々の環境への関心を高め、問題解決のための知識や責任感を育てるための教育として始まった教育である。今日の環境教育は、環境問題への対処のみならず、貧困・人権・平和・開発などの問題を解決し、次の世代の暮らしを守るという意味も込めた「持続可能な開発のための教育（以下、ESD）」へと範囲を拡大しており、必要性も高まっている。その中でも幼児期の環境教育は、教育の開始期として重視される一方、他の教育段階と比較すると歴史が浅い。環境教育の指導書である『環境教育指導資料』は、1992年に小学校編、2007年にはその改訂版が発行されて

キーワード：イギリス、環境教育、環境観、子ども観

* お茶の水女子大学大学院博士前期課程 2018年度修了

いるが、いずれの中でも幼児期の環境教育については特筆されなかった（文部省 1992, 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2007）。日本保育学会でも、環境教育をテーマとする発表や自主シンポジウムが見られるようになるのは1990年代半ば以降のことである。2014年によく、幼児期の環境教育が『環境教育指導資料』（国立教育政策研究所教育課程研究センター 2014）に初めて位置づけられ、2018年施行の『幼稚園教育要領』（文部科学省 2017）では、これからの幼稚園には、幼児が持続可能な社会の創り手となるための基礎を培う役割が求められると述べられるようになった。幼児期が環境教育の開始期であること、また幼児期にはそれ以降とは異なる環境教育実践があることが認識され、この5年ほどで、幼児期のESDや環境教育が日本でも公的な位置づけを得るようになってきたところである。

以上のような日本の幼児期の環境教育について、先行研究では、保育環境（大澤 1999, 井上・無藤 2006）、保育者の指導（田尻 2002）、保育のねらい（井上・無藤 2010）などに見られる環境教育的視点が検討されてきた。いずれも子どもが自然と関わる活動を環境教育とみなし、保育環境における自然や、幼児の自然体験活動を中心にその実態を調査することで、幼児教育実践を環境教育の観点から分析するものであった。これらの研究から、幼児教育における自然体験活動は増加傾向にあること、保育者の幼児への指導や働きかけには、環境教育として評価できる側面があることが分かっている。

現在までに行われている日本の幼児期の環境教育研究は、実践の現状と課題を明らかにしようとするものである。しかし実践の内容を明らかにするだけではなく、教育の理念や思想を捉える研究は見られない。井上（2009）は、「環境教育とは何か・環境とは何か・自然とは何かを問うこと」を幼児期の環境教育研究をめぐる課題として挙げ、その中でも特に「環境」という語については、その曖昧さやそれを多用することが問題であると指摘している。たしかに「環境」の語には、環境を通じた教育という意味、自然を中心とする保護すべき対象を指した意味、幼児教育を捉える領域「環境」としての意味など、多義性や文脈によって示すものの違いがあり、それによる幼児教育と環境教育間での相互の認識の誤解も見られた（井上 2008）。しかし、実際に行われている幼児期の環境教育において、環境がどのようなものとして捉えられているのかという「環境観」に迫る研究はこれまで行われていない。さらには「環境」についての検討に限らず、その環境と関わる子どもの姿も含めた、環境教育における「子ども観」を明らかにする研究はない。幼児期の環境教育研究には、実践内容や「環境」の語の定義に限らず、その実践の背景にある環境観や子ども観の特徴を捉え、その発展や改善を図っていくことが求められている。

なお本論文での「幼児期の環境教育」は、幼児を対象とする教育のうち、子どもと環境との関わりを捉える教育の営み全体を指す。環境と関わる子どもの姿や子どもが関わる環境の在り方を考えることは、どのような環境への態度を子どもに育てるかを議論することでもあり、それは持続可能な社会の形成にもつながる可能性がある。環境問題の解決を目指す教育という定義においては環境教育に含まれないような、幼児教育の理念や方法全体を語る文脈も、環境教育になりうる教育として「幼児期の環境教育」に含める。

2 目的と方法

2.1 目的

本研究は、日本の幼児期の環境教育について、その「環境観」と「子ども観」の特徴を明らかにすることを目的とする。その際、子どもや環境についてイギリスで語られている文脈と比較し、現在の環境教育実践の背景にある教育理念を検討する。イギリスを比較対象とする理由については次項で述べる。

2.2 本研究の視点

以上の目的のために、子どもや環境、子どもと環境の関係についての考え方を検討することを本研究の視点とする。子どもと環境の関係とは、例えば、環境が子どもに与える影響とはどのようなものが考えられているのか、どのように子どもが環境と関わるのが望ましいとされているのか、といったことであり、

子どもと環境の関係を語る文脈の中には「環境観」や「子ども観」が含まれると考える。

また本研究では、日本とイギリスにおける幼児期の環境教育の比較をする。本論文では、イングランドを指す言葉として「イギリス（英国）」を使用している。イギリスを比較対象とする主な理由は、次の2点である。第一に、環境教育やESDの達成状況を測る指標の1つである Sustainable Development Goals（持続可能な開発目標）の達成度について、日本とイギリスでその順位や傾向が近く、環境教育に関しても類似した課題を抱えていると考えられることである。第二に、OECD（2006）により「生活基盤（ホリスティック）型」と分類され、日本と同様の立場がとられている北欧やドイツの教育に対して、「就学準備型」と称されるイギリスの幼児期の環境教育は、これまでほとんど紹介されていないからである。日本の環境教育理念の特徴を示すことを目的とする本研究においては、異なる実践方法がとられているイギリスの幼児期の環境教育からも、新しい示唆を得られるであろう。

2.3 方法

日本とイギリス各国の幼児教育やESD、環境保護などに関する法律や政策、公的なガイドライン、それに関連する文献や資料を収集し、分析した。

日本については、教育基本法¹・学校教育法²・環境教育等による環境保全の取組の促進に関する法律（以下、環境教育等促進法）³の各教育法規、『幼稚園教育要領』（文部科学省 2017）、『環境教育指導資料（小学校・幼稚園編）』（国立教育政策研究所教育課程研究センター 2014）の内容を検討した。イギリスについては、『環境に優しい未来を築く今後25年間の環境行動計画（以下、環境行動計画）』（UK Government 2018）、『早期乳幼児教育基礎段階（以下 EYFS）』（DfE 2017）⁴、『サステナブル・スクール計画：持続可能な開発を通じた学校改善の促進（以下、サステナブル・スクール計画）』（DCSF 2009）⁵の内容から、その環境観と子ども観を探った。

3 結果

3.1 日本の幼児期の環境教育

3.1.1 環境観

日本の幼児期の環境教育には、①環境は子どもの姿に基づくものであることが求められる、②環境は教師（大人）によって整備・構成されるものである、③環境とは人・物などを含めた子どもが関わるもの全体で、かつ子どもにとって身近なものである、という環境観があることが明らかになった。

第一に、例えば『幼稚園教育要領』では、幼児の姿に基づいて環境を構成することの重要性が繰り返し語られており、「幼児の行動」（p.3）、「生活する姿や発想」（p.8）、「幼児の発達」（p.8）などに基づいて環境を構成することによって、教育のねらいを達成できる適切な環境が生み出されると説明されている。この考え方は『環境教育指導資料』の中にも見ることができ、「子供の気付きや発見に沿って教材を工夫して、子供の環境との出会いを確保したり、関わりを深めたりすること」（p.20）とある。後者では、環境ではなくより具体的な「教材」を、幼児の姿に合わせて整えることによって教育を行うことが示されているが、教材も子どもが関わる環境のひとつであると言える。幼児期の環境教育において、幼児の姿に基づいた環境の中で教育が行われるという理念は徹底されていると捉えて良いだろう。

以上のように、発達段階や教育段階にふさわしい教育方法や内容があること、幼児の姿に応じた教育の必要性に注目した上で、日本では、教師がその条件を「環境」として用意することが適当であると考えられている。「国及び地方公共団体は、幼児の健やかな成長に資する良好な環境の整備その他適当な方法によって、その（幼児期の教育の）振興に努めなければならない」（教育基本法第十一条）、「幼稚園は、（略）幼児の健やかな成長のために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」

(学校教育法第二十二条)、という各教育法の文言は、環境は、大人によって幼児のために整備されるものであることを示している。また、『幼稚園教育要領』『環境教育指導資料』では、教師を主語に「環境を構成する」という考え方が繰り返され、環境とは教師(大人)が構成するものとされている。

最後に、環境を子どもの姿に基づいて教師が構成するという文脈においては、子どもが関わる対象全てが環境であり、また環境とは子ども自身を取り巻く身近な環境のことであった。子どもが関わるものの総体が「環境」であるとされ、そこには環境教育で注目される、保護すべき対象としての自然「環境」もあれば、教師が整える物的な「環境」、可視化できない雰囲気などの「環境」、人的「環境」も含まれる。

3.1.2 子ども観

次に、日本の幼児期の環境教育には、①環境と関わる子どもは、主体的に活動し豊かな体験を得ることが期待される、②子どもは環境教育の中で環境保全の基礎を身に付ける存在である、という子ども観があることが明らかになった。

先述した通り、教師は子どもの姿に基づいた環境を構成していくが、その際、子どもがその環境にどのように関わるかを想定しながら環境を整えている。『幼稚園教育要領』では、そこで重要なのは、環境が幼児の主体的な活動を促すものとなるようそれを構成していくことであると繰り返されている。具体的には、「幼児の自発的な活動としての遊び」(p.2)、「幼児の主体的な活動」(p.3)が生じるよう、環境を工夫することを教師に求めている。また『環境教育指導資料』でも、「子供が身近な環境に興味や関心をもち、主体的に働きかけていくこと」(p.18)や、「子供が(略)より豊かな体験が得られるような環境を構成していくこと」(p.17)が重要であると述べられており、環境との関わりの中で、幼児が主体的な活動や体験を得ることが期待されている。教師の環境構成に関してのみならず、教育の内容やねらいを語る際にも、幼児の環境との関わりは主体的なものが望ましいという点が強調されるのである。

そのような環境との関わりの結果、子どもは、「環境の保全についての理解と関心を深めること」(環境教育等促進法第九条)、「生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと」(教育基本法第二条)といった教育目標に向かっていくと考えられている。環境保全をはじめとする持続可能な社会を形成していくために必要な理解や関心、態度を育むのが日本の幼児期の環境教育である。言い換えれば、子どもは、環境保全および持続可能な社会の担い手となる「基礎」を身に付ける存在として位置づけられていることが明らかになった。

3.2 イギリスの幼児期の環境教育

3.2.1 環境観

ここではイギリスの幼児期の環境教育に見られる環境観について、前節で述べた日本の環境観と対応させながら述べる。イギリスの幼児期の環境教育においては、①学びと成長に望ましく、子どものニーズを満たす環境が求められること、②教師による環境の整備や構成という視点は強調されないこと、③子どもが関わる環境には、子どもが関わる環境全体(world)と、人や文化、社会と区別され、かつそれらと関係をもつ環境(environment)があること、という環境観が確認できた。

EYFSには、「子どもは望ましい環境の下で学び成長するが、その環境とは、個別のニーズが満たされ、保育者や保護者との強い絆で結ばれているというものである」(p.6)との記述がある。子どもの発達と学習に適切な環境が存在し、それは子どものニーズが満たされ、周囲の大人との安定した関係がある環境のことだという。EYFSは、「子どもの個別のニーズと興味」(p.5)に基づく計画を保育機関に求めると同時に、「子どもの発達と学びは異なる過程をたどる」(p.6)という子ども理解も示している。日本と表現は違うが、イギリスでも子ども個人に応じた環境が必要であると考えられていると言える。

次に、教師による環境の整備や構成という点であるが、この視点は『環境行動計画』、EYFS、『サステ

イナブル・スクール計画』のいずれにおいても確認できなかった。EYFSでは、環境は子どもによって探究されるもの、『環境行動計画』と『サステイナブル・スクール計画』では、環境は子どもによりケア・改善されるものと位置づけられており、教師との関係は特筆されていない。

最後に、イギリスでは「環境 (environment)」という語も日本のように用いられてはいない。例えば『幼稚園教育要領』で19ページ中28回、「環境」が使用されるのに対して、EYFSでは37ページ中8回の使用に過ぎず、その使用頻度が異なる。また意味を限定しながら「環境 (environment)」の語は用いられている。EYFSでは、「周囲の世界の理解」という項目で「子どもが人々や場所、技術や環境について探究し観察し発見をすること」(p.8)が挙げられており、子どもが関わりをもつもの全体は「世界 (world)」、その中に、人、場所、技術と並ぶものとして「環境」があると捉えられている。『サステイナブル・スクール計画』では、「自分自身」「互い(文化、距離、世代を超えて)」「環境」(p.3)の三者へのケアが主張されている。環境のケアと同時に、人や文化への配慮も目指していることから、環境とは、他の保護し尊重すべきものと同時にケアされるものとして位置づけられていると言える。

3.2.2 子ども観

子ども観についても日本と比較しながら述べると、イギリスの幼児期の環境教育には、①子どもは自身の経験を通して、環境を理解することが重視される、②子どもは環境保全活動に参加し、環境やウェルビーイングを向上させる存在と捉えられている、という子ども観があることが分かった。

日本の環境教育における子どもは、環境との関わりによって豊かな体験を得ることが重視されていた。イギリスにおいても、EYFSで「子どものための活動と子ども自身の経験(教育プログラム)によって学びと発達をなされる」(p.5)との見方が示されており、環境(世界)と関わる活動が、子どもの具体的な経験となっているかという視点が存在した。一方、日本では環境に対する主体性、環境への関心や感性という子どもの意欲や態度が重視されていたが、就学準備に向けた目標達成を重視するイギリスでは、子どもと環境の関係についても、EYFSで「身の回りの環境の特徴や環境の変化の仕方を話す」(p.12)との記述があるなど、子どもの能力としてその姿が描かれるという違いも見られた。

次に、『環境行動計画』や『サステイナブル・スクール計画』の中では、子どもが、環境保全をすでに担うことができる存在として位置づけられていた。『環境行動計画』においては、「子どもや若者も、彼らが自然と触れ合い、環境を改善するのを助ける」(p.71)とあり、子どもと若者の環境保全への関与によって環境が改善されることを期待し、学校や各機関にはそのために必要な手助けを求めていると読み取れる。この計画では、他の各項目でも、プログラムへの若者の参加や、未来の環境に若者が関与する機会が重視することが説明されており、子どもは、教育の結果として環境を保護する能力を身に付けるのではなく、すでに教育活動の中で、環境を改善する活動に参加する者の一人として数えられていることが分かる。『サステイナブル・スクール計画』では、子どもとは、環境に対して「高い関心」「一番の関心」(p.15)を示し、環境や学校、生活を「改善する」(p.23, 61, 66)と言われている。ここでも子どもは環境へのケアに参加する存在、参加するための関心や能力を持つ存在として位置づけられており、子どもの関与によって環境が向上し、それが同時に人々のウェルビーイングにも寄与するという子ども観が示されていた。

4 考察

4.1 多義的に使用される「環境」の意味

日本の幼児期の環境教育では、教師が環境を構成すること、環境に子どもが関わること、教育の中で環境への関心や感性を育てること、さらにそれを環境保全につなげることなどが示されており、「環境」という考え方が重視されていることが分かった。幼児期の環境教育の中で、指導方法・子ども観・教育目標など様々な立場から子どもと環境の関係が語られ、環境が子どもに与える影響の重要性が主張されている。

表 1 日英の幼児期の環境教育に見られる環境観と子ども観

	日本	イギリス
環境観	発達段階にふさわしい 子どもの姿に基づいている	学びと成長に望ましい 子どものニーズを満たす
	教師によって整備・構成される	(子どもによる環境保全活動、環境のケア)
子ども観	人・物などを含めた子どもが関わるもの 全体 子どもにとって身近なもの	子どもが関わる対象 (world) 人や文化、社会とは 区別 され、かつ それらと関係をもつもの (environment)
	主体的な環境との関わり、活動 豊かな体験 環境への 関心や感性を養う 環境保全の態度の 基礎を育てる	子ども自身の経験 環境の 理解 環境保全活動への 参加 ウェルビーイングへの 貢献

以上のように環境が重視される理由は、日本の幼児教育において、子どもの主体的で自発的な活動が重んじられているからと考察できよう。教師は援助に徹し、「環境の設定」という間接的援助と、「子どもへの手助け」という直接的援助を行うことは、日本の幼児教育を支える保育観である（お茶の水女子大学子ども発達センター 2004）。「環境を通した教育」「環境構成」とは、幼児教育実践における教師の間接的援助のことを指し、その援助では、環境に対して関心や意欲を持つ子どもの主体性が意識されている。例えば『幼稚園教育要領解説』は、環境を通して行う教育のことを、幼児から見れば「自由感」のある教育（文部科学省 2018）と説明している。幼児期の環境教育においても、教育に対する理念は、以上のような幼児教育の理念と同様のものである。さらには「環境」が、子どもに身近な環境であることが重視されるのも、子どもの主体的な活動を尊重する教育観故であろう。子どもが関わる環境とは、子どもが既にもその中で生活を営んでいる環境のことを指し、すなわち、人や物、自然、雰囲気とその範囲は広いが、全て子どもの生活環境として存在し、子どもが主体的に関われる環境である。

ここまで示してきた日本の幼児期の環境教育における環境の捉え方は、環境そのものへの関心の高さを示すというよりは、環境を通して教育するという教育方法に価値を持たせるものである。従って、日本の幼児期の環境教育における「環境」の重視は、環境教育の立場から評価されるような、環境が持続可能なものとなるように環境を尊重する姿勢や、環境保全意識の高さを表しているとは必ずしも言えない。幼児期の環境教育の文脈であっても、保護し尊重していくものとしての「環境」と子どもの関係の議論は、強調されていなかったからである。

そのことが日本の幼児期の環境教育やESDを、「環境」に関する問題に限定しているとも指摘できる。「環境・社会・経済」を総合的に捉えるのが今日のESDの視点であり（UNESCO 2005, 佐藤・阿部 2012）、すなわち、「経済」活動を営んでいる人間「社会」が、「環境」に影響を与えているという観点に基づいて環境問題も理解されることが、そのような課題に対する根本的なアプローチとして必要とされている。環境教育は、社会や経済の在り方も踏まえて行われていくことが求められており、その基本的方向性は、現在、「環境教育からESDへ」（鈴木 2013）という流れの中に置かれている。本研究で検討したイギリスの幼児期の環境教育は、全て上記のような「持続可能性のための教育」として位置づけられた教育の議論だった。日本の環境教育は、このようなESDの動向の中で、環境教育が「環境教育」としてそのまま重視され続けており、国際的な環境教育の発展とは「ズレ」がある（楠野ら 2006）。日本の幼児期の環境教育の特徴として明らかになった、「環境」の多義性や「環境」の多用が、環境の重視であると同時に、ESD概念を環境からの側面に限定することにもなっているのである。子どもと環境との関係への関心が高い一

方で、人や文化、社会も、子どもにとっての「環境」として区別なく語られる。そのため、全ての問題が「環境」の問題として見なされるために環境教育の範囲が限定され、経済や社会に関する問題とつながる視点、環境問題から範囲を拡大させてきた「持続可能性」の視点に欠けるからである。

イギリスの幼児期のESDでは、環境保全活動への子どもの関与や参加の議論を進めることによって、「環境」の問題も、子どもと社会との関係の中で捉えることを容易にしていた。日本の文脈にはそのような視点が欠如していることも、一層、環境の重視とESD概念の限定を促していると考えることができ、この点については次節で詳述することとする。

4.2 子どもの主体性が重視されることの意味

日本の幼児期の環境教育で示されていた、「主体的な環境との関わり」とは、子どもの環境との関わり方についての議論であった。関わるとは、興味・関心を持ち、楽しみ、考え、試行錯誤し、好奇心や探求心を働かせることであるとの認識は、イギリスの環境教育の文脈でも示されていたが、その関わり方が、主体的であるとか、自発的であるということがくり返される点は、日本の環境教育の特徴であると言える。

「学習者の主体性の尊重」は、ESDの学びの方法のひとつとして重視されることである(ESD-J 2006)。子どもの「自ら」「自発的に」という姿や、能動的な自ら学びに向かう気持ちの動きが、就学前教育の学びの基底を成す(鯨岡 2011)と言われるように、日本の幼児教育においては、環境教育に限らない全ての教育活動が、子どもの主体性を重視し、その経験や関心に基づいた学習を目指すものとなっている。この点は、環境教育・ESDの視点から高く評価できる日本の子ども観である。さらに、「子どもの主体性」を評価するという子どもの見方は、イギリスで見られた「到達目標」という評価の方法と比較すると、子ども一人一人の個性や内面を重視する傾向が強い。イギリスの幼児期の環境教育が、「環境についての理解」を目標としていたのに対して、日本では、「環境への関心や感性」が目標とされていることについても、同様のことが言える。「到達目標」という捉え方は、目標に向けたカリキュラムを作成・実行し、目標達成を徹底することで、子どもに不利がもたらされないようにする(埋橋 2004)との意図がある。一般化された基準に照らして子どもの段階を評定し、子どもを理解することで、全ての子どもの発達や成長を保障しようとしているのがイギリスである。これに対し、日本の幼児教育では、「幼児を理解するとは一人一人の幼児と直接に触れ合いながら、幼児の言動や表情から、思いや考えなどを理解しかつ受け止め、その幼児のよさや可能性を理解しようとする事」(文部科学省 2010)と言われる。日本の幼児期の環境教育でも、環境と関わる子どもが、主体的に、自ら意欲を持って環境と関わっているかという心を読み取ろうとしているのである。環境に対して主体的であるかという環境との「関わり方」を観点に含める日本の子ども観は、幼児期という発達段階・教育段階のなかでも、その子ども一人一人の発達や個性があることを踏まえ、子どもの意欲や関心を丁寧に理解し、子ども一人一人の環境に対する感性を育もうとする姿勢の表れであり、幼児期の環境教育の視点として有効に働いていると思われる。

一方で、「主体的」とは、保育者個々人のフィルターによって、全く解釈が異なるものであり(加藤 1993)、その子どもの様子を見る大人側の暗黙の評価的な枠組みや価値観と深くつながる考え方である(鯨岡 2006)という指摘もある。「主体的」とは、子ども自身の経験の意味を認め、子ども自らが興味や関心を持って環境と関わる、子どもの能動性を表す言葉であるが、ある子どもの姿を「主体的」と判断する基準は大人、すなわち教師にあることへの注意喚起である。鯨岡は、「主体的に見える」と「主体として」とは異なる意味を指すことに注目している。実際、『幼稚園教育要領』の19ページある本文のうち、「主体的」は12回使用されているが、「主体」とは一度も言われていない。『環境教育指導資料』の幼稚園における環境教育を示した第2章でも、子どもが「主体的」であるとの説明は2か所見られるが、子どもが「主体」であるとは一度も言われない。日本で重視されているのは、子どもが「主体」であること以上に、子どもが「主体的」に活動することなのである。子どもと環境の関係が「主体的であること」とは言われるが、どのような子どもの姿を「主体的」として評価するかは教師に委ねられており、そこに現在の社会的

課題である「環境保全」や「環境保護」に対する主体性の視点があるとは限らない。

イギリスでは、今行われている環境保全活動に対して子どもの役割が明確に位置づけられていた。子どもと環境との関わりは、環境のケアという「持続可能性」の価値観で読み取られていることが明示されている。子どもが環境保全活動に参加しているかという視点は、子どもの活動や経験を社会の中に意味づけることを可能にするのである。日本の幼児期の環境教育では、子どもは環境保全の基礎を身につける段階にあるとされており、持続可能な社会創りの中には位置づけられていない。イギリスの環境教育に対して、子どもと環境との関係を、教師を超えた大きな社会的価値観に照らして見る視点が欠けている。

日本の幼児期の環境教育には、教師個人のESD意識に頼らない限り、子どもと環境との関係を持続可能性の理念に照らして捉える仕組みがない。そして先述した通り、子どもと「環境」の関係を重視する故に、経済や社会の問題に子どもが関わるという視点も弱い。子どもを環境保全活動に参加する存在と捉える子ども観があれば、環境保全の考え方が、現在は経済や社会の在り方の議論となっていることに応じた環境教育の議論が進むはずである。幼児期の環境教育において、特にESDへとその意義を拡大させている今日の環境教育において、子どもの主体性のみで子どもと環境の関係を捉えることは、そこに「環境保全」や「持続可能性」といった、日々刷新されている社会的価値観との関係が示されない点で問題となる。

4.3 イギリスの幼児期の環境教育から得られる示唆

最後に、現在の日本の幼児期の環境教育をさらに推進するために、本研究で明らかになったイギリスの環境教育の特徴から、どのような点を学ぶことができるのか示したい。

まず、本研究では、全ての問題が「環境」の問題として語られているために、環境教育の範囲が限定され、社会や経済に関する問題とつながる「持続可能性」概念の視点に欠ける環境観が、日本の幼児期の環境教育における課題と言えることが明らかになった。日本でも、イギリスで見られたような子どもが文化・人権・社会・経済などつながりを持つ「環境」に関わる力を育てる教育を環境教育と捉え、「環境」についての議論に限らない問題意識が必要である。そもそも日本では、子どもが関わる世界全体が「環境」として示されてきたはずである。しかし、日本の幼児期のESDにおいては、持続可能性のための教育が「環境教育」として語られることによって、「身近な環境」に対してのみ、その影響力を限定されている現状が見られる。身近な環境の問題以外の課題でも同様に、子どもが関心を持ち、理解し、解決に向けた態度を持つことは可能であろう。ESDの持つ領域横断的な環境観に基づく実践を、幼児期の環境教育においても構築していくことが期待される。

次に、日本の幼児期の環境教育は、イギリスで現在見られる議論と比較すると、環境教育という取り組みにおける「子ども」の位置づけについてさらに検討する余地を残している。どのような姿が主体的であるか考えるかは教師によって異なるために、教師個人の環境教育意識に頼らない限り、子どもが「環境保全」や「持続可能性」の中に位置づけられない点が、現在の日本の環境教育の課題だからである。イギリスの議論では、子どもを環境保全活動、さらには持続可能な社会の創造に対して役割を持つ者として捉え、またそれを助けることが環境教育であると捉える子ども観が持たれていた。子どもの主体性を見ようとする中で、教師個人の枠組みにのみ当てはめられてしまうという危険に、教師の価値観を超える社会的価値観で子どもを見る理念を持って対処していた。このようなイギリスの子ども観は、日本にも有効な視点をもたらすであろう。環境を「ケア」という概念についてはより詳細な議論が求められるところであるが、ケアしケアされることをまとめた「ケアリング」論を展開するノディングスは、ケアというのは、ケアするものとケアされるものの関係に基づき、生涯にわたって育まれる自分自身の理想に従う結果として生じると主張する(Noddings 2010)。ノディングスのケア論に依拠すれば、環境へのケアとも言える環境保全活動に参加することによってこそ、子どもは自身の価値観や道徳観に基づいて行動し、環境をケアする態度を磨いていくことができることになる。環境保全というケアの仕方を教えられ学ぶ存在として子どもを位置付けるのではなく、子どもを、環境保全に関与しそれを助けられる存在と捉えるイギリスの考

え方は非常に重要な議論である。

幼児期の環境教育で重視したいことは、確かに直接環境と触れ合う体験ではあるが、子どもは、成長し、その技能が十分に備わってからのみ持続可能な社会に参加するようになる存在ではない。現在の日本の文脈のように、幼児期の子どもは後に環境保全を担う大人となる準備をしているに過ぎないのであれば、子どもが関わる環境とは、幼稚園や保育園をはじめとする教育の中に制限されたものとなってしまう。またそのような身近な環境の問題だけが子どもに関係する問題であるとするれば、経済・文化活動にも影響を受ける環境と、子どもが関わっている環境は区別され、尊重される主体性も、子どもの社会という限られた環境だからこそ十分に発揮できるものであるかのように語られてしまう。イギリスに学ぶことで、環境と経済や文化の関係、子どもと社会の関係への認識に欠ける日本の環境観と子ども観から脱却し、幼児期の子どもが持続可能な社会創りにいかに参加するかという議論が進展していくことを期待したい。

5 おわりに

本研究では、日英の幼児期の環境教育に見られる環境観・子ども観を比較し、日本の幼児期の環境教育にどのような特徴があるのかを明らかにしてきた。日英では、主張される理念に違いがあることが分かったが、いずれも持続可能な社会を形成するという同じ目標のもと進められている教育であり、その考え方は相反するものではない。本研究で明らかになったイギリスの環境教育の特徴から、日本の幼児期の環境教育の課題が明らかになると同様、イギリスの環境教育に日本が示唆をもたらすことも可能であろう。

本論文では、持続可能な社会を形成するための教育として、幼児期の環境教育について論じてきた。持続可能な社会を実現するためには、環境教育やESDが必須であることは確かであるが、その教育内容や目標、方法が、持続可能なものであるかを検討する視点もまた求められる。この点を十分に考慮できていないのは、本研究の課題である。教師の環境教育的視点を啓発するような議論は、幼児教育段階に限らず学校教育全体に多く見られる。しかしその議論はESDとしては有効であっても、教育の持続可能性とは別の議論であるように思う。教師の啓発は、教師個人の中に持続可能な環境観や子ども観を芽生えさせ、環境教育を実践できるようにさせるが、それでは個人的な変化に留まってしまう。その教師の意識にのみ委ねられる実践は、他の人々や次の世代の実践には結びついていかず、個人のESD意識に責任を求める環境教育は、持続可能な教育とは評価できない。幼児期の環境教育自体が、さらに言えば「環境教育」を冠せずに行われている日々の幼児教育実践が、時代に合わせてその理念や目的、方法を刷新していくことが本当の意味での持続可能な教育であると考え。今後の環境教育研究には、現在の教育の現状を、「持続可能性」という視点で検討しつづけていくことが求められている。

¹ 教育基本法 平成18(2006)年12月15日改正

http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/an/06042712/_icsFiles/afieldfile/2017/06/13/1237916_001.pdf, 2018/10/28日取得。

² 学校教育法 平成30(2018)年6月1日改正

http://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=322AC0000000026, 2018/10/25日取得。

³ 環境教育等による環境保全の取組の促進に関する法律 平成23(2011)年6月15日改正

https://edu.env.go.jp/files/kaisei-h23_b1.pdf, 2018/10/25日取得。

⁴ 埋橋(2013)の訳を参考にした。ここでは2012年版のEYFSが訳され、考察されている。

⁵ 現在、イギリスでは日本の『環境教育指導資料』に該当する学校教育段階における環境教育やESDの公的なガイドラインは見当たらないが、かつての労働党政権時代、トニー・ブレア首相(1997-2007)を中心に、「サステナブル・スクール」という教育政策がとられており、持続可能な社会の構築に対して国を挙げた構想があった。その際に策定されたのが、『サステナブル・スクール計画』である。検討にあたっては、永田・曾我(2017)の訳を参考にした。

文献

- Department for Children, Schools, and Families [DCSF] (2009). Planning a Sustainable School: Driving School Improvement through Sustainable Development. DCSF Publications.
- Department for Education [DfE] (2017). Statutory framework for the early years foundation stage: Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five.
- ESD-J (2006) わかる！ESD テキストブックシリーズ；1 基本編 未来をつくる『人』を育てよう. ESD-J
- 井上美智子 (2008) 保育における「環境」概念の導入と変遷—環境教育における「環境」概念との比較の基盤として—. 大阪大谷大学紀要. 42. 24-47
- 井上美智子 (2009) 幼児期の環境教育研究をめぐる背景と課題. 環境教育. 19 (1) . 95-108
- 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
- 井上美智子・無藤隆 (2010) 保育者の考える自然とのかかわりのねらいの実態—環境教育の観点からの分析—. 教育福祉研究. (36) . 1-7
- 加藤繁美 (1993) 保育実践の教育学：保育者と子どものいい関係. ひとなる書房
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2007) 環境教育指導資料 (小学校編). 東洋館出版社
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2014) 環境教育指導資料 (幼稚園・小学校編). 東洋館出版社
- 鯨岡峻 (2006) ひとがひとをわかるということ：間主観性と相互主体性. ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻 (2011) 子どもは育てられて育つ：関係発達の世代間循環を考える. 慶応義塾大学出版会
- 楠野晋一・笹田新・娜仁其木格 (2006) 日本の環境教育の「ズレ」—国際的な動向の比較から—. ESD 環境史研究：持続可能な開発のための教育. 5. 108-113
- 文部科学省 (2010) 幼稚園教育指導資料；第3集 幼児理解と評価 平成22年7月改訂. ぎょうせい
- 文部科学省 (編) (2017) 幼稚園教育要領：平成29年告示. フレーベル館
- 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説 平成30年3月. フレーベル館
- 文部省 (1992) 環境教育指導資料 (小学校編). 大蔵省印刷局
- 永田佳之・曾我幸代 (2017) 新たな時代のESD サステイナブルな学校を創ろう 世界のホームスクールから学ぶ. 明石書店
- Noddings, N. (2010). The maternal factor; Two paths to morality. Berkeley & Los Angeles, University of California Press.
- お茶の水女子大学子ども発達教育センター (編) (2004) 幼児教育ハンドブック (日本語版). RCCADE
- OECD (2011) OECD 保育白書 人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア (ECEC) の国際比較 (星三和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子, 訳). 明石書店.
- (OECD. (2006). Starting Strong II Early Childhood Education and Care. OECD Publishing.)
- 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
- 佐藤真久・阿部治 (2012) 持続可能な開発のための教育 ESD 入門. 筑波書房
- 鈴木敏正 (2013) 「持続可能な開発のための教育 (ESD)」の教育学的再検討—開発教育と環境教育の理論的・実践的統一のために—. 開発論集. 91. 127-153
- 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. 精花女子短期大学紀要. 28. 19-28
- UK Government (2018). A Green Future: Our 25 Year Plan to Improve the Environment.
- UNESCO (2005). United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme (October 2005).
- 埋橋玲子 (2004) イギリスにおける「保育の質」の保証—保育環境評価スケール (ECERS-R) の位置づけに注目して—. 保育学研究. 42 (2) . 92-100
- 埋橋玲子 (2013) イギリスの就学前ナショナル・カリキュラムについて—EYFS (2012) にみる到達目標と評価—. 同志社女子大学総合文化研究所紀要. 30. 152-161