

保育内容「環境」領域に関する研究

大橋 喜美子ⁱ

保育内容「環境」の領域には、保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領において、一貫して保育は「環境を通して行うものであること」とあり、子どもが自ら受け止めて自ら環境に関わる力を育てることが大切とされてきた。しかし、保育の環境には様々な保育観が存在し、子どもの意欲や感性が育つとされる保育については、教育や保育という名のもとに、強制的なお稽古事と言っても過言ではない保育内容も存在している。しかしながら、子どもが自ら身近な環境に、探求心や好奇心をもって関わることなしには、子どもの健全な発達には保障されないと考えられる。そこで、本研究では、戦後日本の保育要領を始めとして現在に至るまでの保育の変遷から、子どもの発達にふさわしい保育の環境について検討した。そこでは自然環境を対象にした実践が、子どもの発達にとって、ふさわしいものであると考えられた。自然環境は日々の変化と共に、子どもの想像性を育み、やがて「科学する目の萌芽」から「科学する心」へと発達させながら豊かな感性を育むことが示唆された。現在の保育内容「環境」領域には、1948年の保育要領にみられる「科学」の言葉がみられないことから、今後の検討が必要である。

キーワード：領域、環境、自然、科学する心、保育内容の変遷

I. 問題の所在

2015（平成27）年にスタートした子ども・子育て支援新制度は、従来の幼稚園と保育所（園）¹⁾、認定こども園の他に地域型保育事業として家庭的保育所、小規模保育所、居宅訪問型保育事業、事業内保育所など多様な保育事業が制度化された。幼保一体化の流れの中で、待機児童の解消や児童虐待など社会のニーズに応える施策として実施されたのである。ここでは、保育施設の量と質の増大を目指しているが、保育の質に関しては今後の課題が山積している。

終戦から75年を経て、幼保一体化を推進する日本の保育は大きな節目を迎えていると言えよう。

特に子どもの環境では、情報機器の発達に伴い、子

どもの遊びの質や遊び場所、そして遊び相手は大きく変容している。今日の保育を取り巻く環境は、地域コミュニティの減少、遊び場の安全確保の問題、子ども自身がじっくりと遊びこむ中で発見したり不思議に思ったりしながら、心から楽しいと感じる経験などが減少している。それだけではなく、一歩踏み込んで、繰り返し粘り強く遊び、自己達成感を得ながら科学する目の萌芽を培い、自己充実にまで到達する感性の育ちにつながる環境や機会がほとんどないと言えるのではないだろうか。

遊びの質では、インターネットやスマホが幅広い年齢層に支持され、子どもにとっても身近な存在として遊びに活用されるようになってきた。総務省が発表した「2017年における個人の年齢階層別インターネット利用率」によると、2016年度における6歳から13歳の子どもの利用率は82.6%（n=40,297）、2017年度は73.6%（n=38,630）の子どもが利用して

i 立命館大学大学院社会学研究科博士後期課程

いる。坂元(2017)らの研究では、「1歳児の41.8%、3歳児の60.3%、6歳児の74.2%が、スマホなどの情報通信機器を利用することがある²⁾」としている。それに関連して、子どもへの影響について21%の大人が「とても気にしている」と回答があった。また、橋元らが実施した母親へのヒアリング調査「育児ストレスと子供のスマートフォン利用の悪影響」では、運動不足、肥満、視力の悪化、友達と交流する機会が減った、言葉の発達が遅れたように思うなどが、母親の回答として寄せられている(橋元ら2019)。

インターネットやスマホは、その場では楽しいかもしれないが、ともすれば一方通行の一時的な遊びにしかならない。そうした対話の少ない遊びが日常化してしまうことは、人間が生まれながらにして持っている豊かな感性が育つ環境が奪われることになる。

子どもの遊ぶ場所と遊び相手の変容では、厚生労働省が実施した「第6回21世紀出生児縦断調査結果の概況³⁾」において明らかにされている。そこでは、子どもの遊び場所の問いについて5つの選択肢が示され38,535名が回答している。よく遊ぶのは「自宅」が1番目で98.7%、2番目は「児童館や児童公園などの公共のあそび場」78.7%、3番目は「友だちの家」67.5%、4番目は「デパート・スーパーなどの遊び場」64.7%、最後に「原っぱ、林、海岸などの自然の場所」53.4%となっている。調査の時期は2008年8月から2009年2月で対象児の年齢は5歳6か月だった。遊び場として自宅が多いのはソフトゲームやファミコンなどの遊びが活発になった時期と重なる。この頃から、子どもが自然環境の中でのびのび遊ぶ姿が減少したのではないだろうか。

遊び相手では、複数回答による「よく遊ぶ」だけを見ると、1番目が「きょうだいと遊ぶ」73.1%、2番目は「同じ年の子と遊ぶ」50.8%、3番目は「大人と遊ぶ」が50.5%、次いで「ひとりで遊ぶ」が43.5%、「年上の子と遊ぶ」が21.6%、「年下の子と遊ぶ」は16.1%となっている。「ひとりで遊ぶ」子どもの理由は、「近所に友達がいない」が49.5%を占めている。

子どもの育ちと遊び場の環境では、仙田(1992)が、6つの原空間が必要であると指摘している。①山に登ったり、川で泳いだり、虫を取ってその生態から命の大切さを知ったりできる「自然スペース」、②広場などでボール遊びや鬼ごっこなどで体を使い楽しむ「オープンスペース」、③「道スペース」で、仙田によると道は「子どもたちの出会いの空間であり、いろいろな遊びの拠点を連係するネットワークの遊び空間」と述べている。④「アナーキースペース」は廃材置き場や工事場などでのワイルドな遊びが展開できる場所、⑤秘密基地となるような「アジトスペース」、⑥遊具スペースである。そして、仙田は、6つのスペースのうち子どもの遊び空間として1日に3つが確保できれば子どもの遊びは発展させることができると考えている。

遊びを発展させる6つの原空間としての環境は、仙田が長年にわたって子どもの群れと遊び場の変化について研究してきた成果をもって指摘しており、「感性は自然遊びを通じてしか、みがくことができないのではないか(仙田, 2001)とまで述べている。仙田(1992, 2001)の主張をまとめるならば、6つの原空間が3つ程度確保された遊びの中で子どもは仲間関係を築き、時には葛藤を生みながら、社会性や人間関係を育みつつ、創造性、感性が育つと言いたいのではないかと思われる。

こうしたことから、子どもが健全に育つ遊びや遊び場、遊び相手の確保が難しくなってきた現在は、子どもの豊かな感性の育ちを保障することが困難になってきたといえる。そのため、今日では保育の質を充実させる保育内容と、環境を構築することへの期待が高まってきている。そこで、本研究では子どもの豊かな感性の育ちを保障するための保育内容「環境」領域に着目した。

Ⅱ. 本研究の目的

環境を通して子どもが何かを発見して不思議に思ったり、感動を伝えたりする感性の育ちについて、富

田（2011）は、「科学する心」として「子どもが日常のふとした出来事に対して・・・中略・・・驚きや感動、不思議の気持ちを持ちながら、気づいて、考えて、夢中になって繰り返す。そのような真理の探究をめざして躍動する心⁴⁾」と定義づけている。また、言葉で伝えることができない子どもが、気づきを何らかの表現で伝えることを「科学する心の芽生え⁵⁾」としている。本研究では、富田が述べている「科学する心」の語義は、乳幼児の保育では就学前までの到達点である目的に値すると考えている。言葉で伝えることができない未成熟な時期の子どもは、視覚を通して感じて何らかの表現を繰り返しながら、富田が述べる真理の追及へ到達すると考えられるため、0歳から4歳前半頃までを「科学する目の萌芽期」と名付けた。そして、4歳後半から就学前までに「科学する心」へと移行するのではないかと考えた。

子どもの感性が「科学する目の萌芽」から「科学する心」へと発達するためには、脳の発達とも関連があると考えられる。ヒトの脳のニューロンは、1歳半から2歳頃に成熟が急速に進み、ワーキングメモリー、考える力、注意力、推理力などをつかさどる前頭前野の活動も活発になる。また、3歳から4歳頃には視覚野、聴覚野、体性感覚野などからの情報を統合処理する頭頂連合野が発達し、5歳から6歳頃には言語理解、記憶などを行う側頭連合野が発達するようになる（久保田2009）。そして、環境や経験によって、脳の神経回路が決定的な影響を受ける臨界期でもある重要な時期に、大好きな遊びを繰り返したり、疑問に思ったり、もっと知りたいとか、もっとやってみようといった非認知的側面を含めた高次機能が促進されると思われる。そのため、脳の成熟という側面から考えても、より良質な環境を与えることで、子どもの育ちに良い影響を及ぼすことが期待できる。

保育所保育指針（保育指針、以下同様とする）や幼稚園教育要領（教育要領、以下同様とする）、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（教育・保育要

領、以下同様とする）では、1章総則において、環境が保育の基本であると示されている。例えば保育指針には「保育の環境には、保育士等や子どもなどの人的環境、施設や遊具などの物的環境、更には自然や社会の事象などがある。」とあり、こうした仲間や大人との人間関係や身近な施設の環境、そして広く社会や自然環境がそれぞれの場で織り成す総称した事実を環境の領域としている。ここでは子どもの感性を育む視点から、自然環境に注目した。子どもが自然環境に目を向けて遊びこみ、そこでの子どもの姿に、科学する目の萌芽を見いだすことができる保育こそ、現代の保育に求められていることである。

本研究では、1948年刊行の保育要領から現行の教育要領や保育指針、教育・保育要領までのプロセスにおいての、環境領域の位置づけについて明らかにすることを第1の目的とする。第2の目的は、子どもの科学する目の萌芽から科学する心の育ちに至る幼児期の環境と自然、科学教育について検討を行う。第3には、現行の保育指針や教育要領が、環境を通して子どもの感性の育ちを保障するにふさわしい内容となっているかについて検証を行い、今後の保育内容「環境」について「自然」と「科学」を中心に提言を行うことを目的とする。

Ⅲ. 先行研究にみる保育内容「環境」領域

1. 保育要領から現行の教育要領・保育指針と「環境」

幼稚園は幼児の生活が、自分を発揮して自己充実を得るものでなければならないとした、倉橋（1953）の教育観は、保育要領に反映され、近年における教育要領や保育指針の大きな柱として脈々と受け継がれてきている。「環境」領域においても同様のことが言える。「環境」領域に関わる内容では「幼稚園とは幼児の生活が、その自己充実力を十分発揮し得る設備と、それに必要な自己の生活活動ができる場所である⁶⁾」と述べている。倉橋が述べている生活とは、子どもにとって生活そのものが遊びであるとした教

育観である。また、ここで言う設備とは高価な遊具や室内の整備等を言っているのではなく、子どもが自由を感じて自己充実を得ることのできる環境をさしている。そのことについて、子どもの教育は、生活の中に教育が含まれている「生活の教育化⁷⁾」が存在しているとも述べている。

倉橋が考えている幼稚園の営みは、子どもを集めて保育するというよりも、大人が子どもの遊んでいる場所へ出かけて行き、子どもが本来持っている力を信頼することで、子どもの自然な真の姿が見られるのではないか、「出かけ保育はどうか」とまで述べている。その際に保育者は出かけるだけではなく、そこに目的を持っていなければならないとしている。

これらの点について、森上は「既成の理論体系や学説の枠組みを用いて子どもを外側から対象化しているのではない」とし、子どもと対等に遊ぶ中で共に生きる喜びを共感できる人としての倉橋の感性を評価している。

また、保育要領(1948)には、「〇〇することが大切」という趣旨が書かれているが、子どもの育ちにとって、それが何故大切なのかとされる根拠については明確にされていない箇所がある。例えば、保育要領「四『幼児の生活環境』」では、環境次第で「子供の身体的、知的、情緒的、社会的発達に大きな差をきたすものである。」とあり、遊具の扱いでは「じょうぶなもの……中略……粗製品を與えると、幼児は物を粗末にするようになる」など道徳的な表現が多くを占めていた。そこで津守は保育要領で子どもの実際の姿が見えていないことに気づき、子どもの姿から理論と保育を共に構築させていきたいと考えた。そうした津守の考えに賛同した富永は、子どもの姿を観察して築いた発達観をベースとした保育計画、そして保育実践につながる保育内容について、共に研究をしていったのである。

1990(平成2)年改訂の大きな柱は、「指導」という言葉が消えて「援助」と置き換えられていたことである。それを受けて、秋葉(1990)は、「保育所(園)は能動的・意欲的に活動できるような環境が構

成されなければならない」「子どもの主体的活動の中心となるのは遊びである。」「この際、保母は子どもと生活や遊びを共にする中で、個々の子どもの心身の状態をよく把握しながら、その発達の援助を行うことが必要である」と述べている⁸⁾。そして、保育には援助だけでなく指導も必要だと主張している。何よりも大切なことは「内発的動機が喚起されるような環境を設定し、子どもの自発性、能動性をあたたかく見守る」ことが「援助なる概念」であり「援助」の概念は「『指導の一部』として意味をもつもの」と述べ、「指導」と「援助」は対立する概念ではないことを指摘している⁹⁾。そして、子どもの自発性、能動性だけを大切にすだけの援助は、「子どもが自らの発達課題を追う力にはなり得ない、『援助を含みつつゆたかな指導が求められる』¹⁰⁾」と述べ、それには、主体形成にまで発展できる環境と指導が必要だと強調しているのである。その秋葉の主張に対して、加藤(1990)は、ヴィゴツキーが「役」や「ルール」に関係づけながら「遊びは子どもに新しい質の願望をもたらす¹¹⁾」と述べたことを紹介している。このことにより加藤は、自由な遊びの環境だけでは、子どもには自発性や能動性が育ちにくいのではないかと主張しているのである。

こうした保育の方法論について、杉本(2019)は、子どもの興味や関心を系統的に次の保育へと展開させることを論じた倉橋の誘導保育論に注目している。そして、子どもの自発性を重視した倉橋の保育理念がどのように現代に受け継がれ、課題となっているかについて整理をしている。そこでは、子どものありのままの姿からの自発性を重視しながら、子どもが興味を持続させるプロジェクト活動に目的を持たせる環境が、子どもの育ちに必要であると指摘している。さらに、倉橋の考えている自由保育は、放任の保育にならないかとの議論があり、保育者の教育的意図と子どもの自発性の関連においては課題が残されているとも述べている。

保育要領の試案が発行されて3法令に至るまでの保育内容「自然」と「環境」の領域は、生活の中に

遊びがあり、自由の中でのびのびと遊ぶ環境が子どもの自己充実につながる保育とした倉橋の主張が、これまでの教育要領や保育指針に反映され続けている。

2. 子どもの感性を育む環境と自然・科学教育

倉橋は、生活の中に遊びがあることと、自由の中で自己充実感が存在することを主張しながら、さらにその遊びの内容として科学教育に注目している。

倉橋は、その著書「児童の教育¹²⁾」の中で6歳以降の子どもをさして「すべての子供は科学者になる¹³⁾。」と述べている。それは、6歳から7歳頃になると「何故？」という疑問をもつことで興味を深めていき、満足のいく結果が得られたことが喜びとなる。それは子どもにとって科学教育が必要であるということだけではなく、子どもが疑問に思ったことを大人が応えてやることで、子どもが満足する喜びを感じるような導き方が大切であると指摘しているのである。また、科学教育の役割について「科学的満足を与えて科学心から科学心への成長を楽しませるところに少年の科学教育の原理と秘訣がある¹⁴⁾。」と述べている。ここでの「科学心から科学心へ」とは、子どもの日常の中にある科学への興味が、さらに次の興味へと発展するプロセスを意味しているのではないかと考えられる。倉橋は子どもが自由に遊べる環境の中で驚きや発見があり、それを教育の視点で導き追求することで子どもの探求心が深まり、より科学心が芽生えていくと論じている。そこに倉橋の迷いのない教育観があったのではないかと推測できる。

また、野間（1955）は、子どもが気付いたことを大人へ質問する内容から、科学教育について論じている。保育者は子どもの質問を敏感に受け止めて導き、「質問をどんどん生み出すようにするにはどうしたらよいか」を考えるのが役割であると述べている。子どもは、自分の経験から気付いた矛盾について質問を繰り返しながら、大人に解決を求めることがある。野間によると、子どもの質問は自分が気付いた

ことへの矛盾をなくして筋道を通そうとするために存在し、そうした子どもの姿こそが「科学する態度の芽生え」であると「幼児の質問と科学教育¹⁵⁾」で述べている。子どもが質問を繰り返し行う行為は、子どもの想像性をより豊かにすることであり、それが科学教育であることを意味していると解釈できる。

野間はその著書で「科学する態度の芽生え」と表現しているが、野間の述べている「科学する態度の芽生え」は意図的に設定された科学教育をしようとしたのではない。

野間は研究者であると同時に、幼稚園の園長を兼ねた経験があり、当時の子どもが母親にした質問内容の記録を依頼してまとめたものがある。その結果は、「自然に関するもの59%、言語に関するもの12%、家庭に関するもの12%、社会に関するもの12%、神仏・霊魂・物語・伝説・化物・幽霊などの非実在物3%、数量・時間1%、その他1%とある。7種別に分類された中で一番多かったのは、自然に関するものだった。その内容とは、天体や動植物などの自然物、天象や地形などの自然現象、汽車や車、時計などの人工的な機械・器具や人体、保健衛生¹⁶⁾」の領域までをさしているとのことである。ここでは事例も述べられており、記載されているうちの一例では、「トンボは何から生まれるか」「寒いときにはどこでどうしているのか」などがある。そして、子どもの科学教育は単に物知りにするのではなく、子どもが生活する環境の中で興味を広げていき、自分で考え自分で工夫できる力を備えていくことが大切であると記されている。

また、鈴木（1955）は、子どもが鋭い観察力を持っている点に着目していた。「科学教育の初歩と言える観察指導は大切だが、その指導の在り方はあくまで遊びの中で子ども自身が学ぶものでなくてはならない」と「幼児の科学教育¹⁷⁾」の中で指摘している。さらに子どもが遊びを通して出会った発見について「偶然」の機会を待つだけでなく「組織的に体系的な経験の機会」をもつことが教育指導だと述べている。そして、幼児期こそが科学教育の生かされる時

期であると主張している。

環境と科学に関連しての保育実践研究では、未知の世界に興味を持つきっかけとなる遊びに関する研究(山田2014)や、幼児期に自然活動体験をすることにより自然への理解が深まって子どもに生活習慣が身につく、運動能力や体力が高い子どもになると親が評価しているとする調査の結果を出している研究(山本・平野・内田2005)、また、筒井・岡野・平松(2013)らの研究では、5歳児がゾウリムシの観察を行った実践について、幼稚園教育要領の「環境」領域のねらいや内容に照らし合わせて、その実践が子どもの好奇心や探求心を育てるに資する取り組みであったと、教育的価値との関連で検討している研究がある。

IV. 用語の整理

1. 環境について

本稿では基本的には本文に示しているように、保育所保育指針と幼稚園教育要領の保育内容「環境」領域を基本としている。そこに示されている「目標」「ねらい」「内容」としての自然や科学を中心とした領域を環境としている。但し、文献等による内容は原文のままとした。

2. 科学する目の萌芽

富田(2011)は、「科学する心」として「子どもが日常のふとした出来事に対して……中略……驚きや感動、不思議の気持ちを持ちながら、気づいて、考えて、夢中になって繰り返す。そのような真理の探究をめざして躍動する心」と定義づけている。本研究では、富田が述べている科学する心は、乳幼児の保育では到達点と考える。発達的に見て言葉で伝えることができない子どもは、視覚を通して感じて何らかの表現を繰り返しながら感性を磨いていくことから、4歳前半頃までの子どもの気づきは「科学する目の萌芽」と名付けた。

3. 保育施設

保育所、幼稚園、認定こども園の他に、地域型保育事業としての家庭的保育所、小規模保育所、居宅訪問型保育事業、事業内保育所のすべてを含む。

4. 自然科学と科学

自然科学とは一般的には自然に関することの法則性を見いだした知識のことと言えるが、本稿では、子どもの驚きや発見から好奇心や自発性をもって環境と関わりその子どもなりの知識を得ると共に感性の育ちにもつながる経験をいう。本稿で述べる科学とは自然科学とほぼ同様の意味合いを持つが、対象は自然だけではなく、その他の事項も含まれる。

5. 幼児と幼児・子ども

本稿では、一般的には「子ども」を使用しているが、文献に記載してある場合は「幼児」「幼児」と原文のままとしている。

6. 保育と教育

保育所保育指針では児童福祉法に示されている通り、保育所は「保育の場」であり、幼稚園は学校教育法に示されている「教育の場」である。認定こども園は認定こども園教育・保育要領に示されている通り、「教育・保育を一体的に行う場」とされている。しかし、本稿では保育の基本を教育の基本を含んだものとして捉えている。保育はChildcare、保育所はNursery schoolであり、幼稚園はKindergartenであることから、保育と教育を個別に記述する必要性も考えられる。しかし、保育所保育指針にも示されているように、保育とは養護と教育の一体化とされており、また、乳幼児にとっての保育の基本は、教育・保育の質としての「幼保一体化」における保育(教育含む)の考え方(Early Childhood Care Quality in the Integration)に基づいていることとなる。用語としては保育で統一する。なお、文献等の引用に関しては原文のままとする。

7. 西暦と元号の使用

法律と関わる事項については、西暦と元号を同時に記載し、その他は西暦でのみ記載した。

8. 領域とは何か

2008（平成20）年告示、2009（平成21）年4月施行の保育所保育指針・幼稚園教育要領の5領域（健康・人間関係・環境・言葉・表現）では法律としての「目標」「ねらい」「内容」が示されている。しかし、5領域はあくまで子どもの全面发展のための保育内容に関する規定である。実際の保育や保育指導計画案では、保育の基本は5領域の総合的な営みであることが基本となる。

9. 3法令

2017（平成29）年3月31日に同時に改訂（定）告示された法令である。幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府・文部科学省・厚生労働省協働告示）、幼稚園教育要領（文部科学省告示）、保育所保育指針（厚生労働省告示）をあわせて3法令という。

10. 保育者

法的には幼稚園では教師、保育所は保育士、認定こども園では保育教諭と呼称されているが、本稿ではすべて保育者と統一する。なお、文献等の引用の際は原文のままとする。

V. 保育指針、教育要領の変遷にみる 「環境」領域の位置づけ

1. 保育所・幼稚園共同のガイドライン「保育要領」 にみる「環境」

日本の乳幼児保育¹⁸⁾は、1945年の第二次世界大戦終了後、日本がアメリカの占領下に置かれる中で、デューイによる自由民主主義の考えによる教育思想の導入と共に大きな変革が求められた。その影響は今日に至るまで続いている。

1947（昭和22）年に小中学校教諭のための手引書

として「学習指導要領（試案）」が刊行されたのを契機として、幼稚園の教育内容への検討が始まり、1948（昭和23）年の「昭和22年度（試案）保育要領—幼児教育の手びき—」が保育のガイドラインとして文部省から出された。坂元彦太郎（1904-1995）、ヘレン・ヘファナン（H. Heffernan, 1896-1987）に倉橋惣三（1882-1955）が加わって作成されたその内容は、今読み返すと現代の保育に多くの示唆を与えてくれる。特に倉橋が大切にしてきた保育観は、生活の中に遊びがあり、「生活を生活で生活へ」は、それを物語る代表的な言葉である。その言葉は、一方で生活の中にある遊びは、環境を通してこそ、自発的な遊びが存在すると解釈出来る。ここでの対象年齢は、「The Characteristics of Children Two to Six」と書かれており、満2歳から6歳までとなっている。

数々の議論を経てできた保育要領は7章で構成されている。1. 前書き、2. 幼児期の発達特質、3. 幼児の生活指導、4. 幼児の生活環境、5. 幼児の一日の生活、6. 保育内容、7. 家庭と幼稚園、最後に参考図として施設内の遊具や机椅子などが具体的に図式化された内容である。

幼稚園における保育内容は「楽しい幼児の経験¹⁹⁾」をする場であるとして、12項目があげられている。それは、「見学」「リズム」「休息」「自由遊び」「音楽」「お話」「絵画」「製作」「自然観察」「ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居」「健康保育」「年中行事」であった。この保育内容では「自然観察」が現代における領域「環境」に近い内容ではないかと考えられる。

自然観察（表1）の最後には、幼稚園内の最低限度の設備があげられている。それは、「砂場・花壇・飼育箱・水そうなど」と記載されている。現代でいう最低設置基準の一部をさしている。さらに「疑問と興味を起こさせるやうに指導してやるのがよいので、特別な時間を設ける必要はない。こわしたり、汚したりするようなことはあまり氣にかけないようにして、実際に幼児にやらせることがたいせつである²⁰⁾。」とある。ここでは、教育は何かをさせるも

のと言った概念ではなく、子ども自身が興味関心のある事柄に自発的に向き合えるように配慮する保育が感じ取れる。

表1 自然観察 (出典：保育要領1948)

9. 自然観察

幼児にとって自然界の事物・現象は驚異と興味の中心をなす未知の世界である。それで幼児期から素朴な直観によって物事を正しく見、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る。但し、あくまでも幼児の年齢・能力・興味に應じて行われるべきであって、幼小児の疑問に対してもその時期の幼児を満足させる回答を與えてやることがたいせつで、最初から高さを求めてはならない。

科学的態度を養うには、幼児にその生活習慣を理解させなければならない。それは必ずしも多くの費用や設備を必要としない。教育者の創意工夫によって與えられた環境を利用し、有り合わせの材料をもって十分できる。

「自然観察」の具体的な保育内容は、4月：小川あそび、5月：草花つみ、6月：かえるつり、7月：水あそび、9月：秋の草花つみ、10月：どんぐり拾い、11月：落ち葉拾い、12月—3月：雪あそびとなっている。

また、「見学」という項目がある。それが現代の「環境」に近い領域であると考えられる。その内容は「社会と並んで、自然界もまた幼児の経験の無限の倉庫である。四季の花摘み、昆虫採集、木の実拾いや落ち葉拾いは楽しく、種まき・田植え・刈り入れ等の農夫たちの姿も幼児には美しいであろうし、また貝がらを拾ったり、砂遊びをしたり、水にたわむれたりすることは海への幼児が持つ楽しみの一つであろう。」とあり、ここでは、自然環境を取り入れた保育が伺える。

保育要領の前書きには「新しい日本を建設しようとするときに当たって、幼児の育て方や取り扱いについて根本から反省をし、学理と経験にもとづいた正しい保育の仕方を普及徹底して國の将来をになう……²¹⁾」とある。ここでの「学理と経験にもとづい

た」という点に注目したい。近年においては、実践研究という言葉が使われているが、これに当たるものと考えられる。さらに、子どもが生きがいのある一生を送るための環境と教育や指導の重要性が記載されている。

また、満6歳から15歳までの学校教育法の成立にもふれて、幼稚園は学校生活や集団生活に適應させるように導くことが、その後の発達に影響するので、幼児には幼児に合った「独自の意義と使命」をもち、学校教育法第77條に示された「幼稚園は幼児を保育し適当な環境を與えて、その心身の発達を助長することを目的とする」と述べた上で、その基は子どもの「興味や要求」であり、幼児自身が自然に発達していくことが望ましいと語られている。

2. 教育要領にみる環境

保育内容6領域にみる「環境」

保育要領(試案)の実施から8年が経過し、それまでガイドラインだった保育要領の見直しが検討され、幼稚園教育では、1956(昭和31)年にガイドラインではなく教育課程の意味を持つ幼稚園教育要領が施行された。幼稚園教育要領の保育の内容は「健康」「社会」「自然」「言語」「絵画製作」「音楽リズム」の6領域である。

保育内容6領域が誕生する以前に、奈良女子大学文学部附属幼稚園では、富永(1954)を中心とした教育の内容が検討されていた。その中に自然科学という項目が存在している。そこでは、動物の生態や植物などの観察、四季折々の自然現象が記載されている。それは子どもの興味や好奇心を促して、心を揺さぶる魅力を持つ環境である旨が記載されている。さらに富永は、幼稚園について、幼稚園は教育という学習をする場であり、それらが系統的に「単元」によって組み込まなければならないとしている。しかし、学習という教育の大前提として「幼稚園の教育計画」の単元構成の原則では、幼児の自主性、自律性、自発的な活動をさせなければならないとして、幼児の学習は発達段階に合わせなければならないと

述べている。その単元活動は子どもの要求に沿いつつ子どもが問題解決に努力することで、自主的かつ創造的な活動となる。そのためには単元の構成が大切になってくると述べているのである。富永らは奈良女子大学文学部附属幼稚園が主催する幼児教育研究会において幼稚園の教育計画を作成していった。その際、富永は「教育という学習」は「生活という学習（学び）」とは違うと明言している。この点については、倉橋が思想としている幼稚園児への教育観とは異なる質を備えた教育観であるとも受けとめられがちだが、そうではなく、倉橋の教育観をさらに積み上げようとしたことが、その本意であったのではないかと読みとれる。

一方お茶の水女子大学附属幼稚園では、津守真（1955）を中心とした幼児教育研究会が、理論的な立場としての教育計画と幼児の実践記録を融合した教育計画が大切であるとして「改訂 幼児の教育内容とその指導—教育計画の実践—」を刊行している。ここでは、教育内容と指導方法の関連で、「教育内容は幼児の成長発達にふさわしいもの、子どもの発達上の要求がみたされるような経験が望ましい」と記されている。そうした教育観の基に、保育内容6領域が豊かな経験につながるとの考えが示されている。さらに6領域は便宜上の分類であると記されているが、ここで述べている「便宜上²²⁾」という言葉が持つ意味は深い。子どもの発達は遊びを通しての学びに系統的な計画が組み込まれたとしても、個人差がある。6領域は総合的な遊びとして存在するのであって教科のような分類とは異なる。幼児期の教育は遊びの中に学びが存在する。そのことそのものが幼児の教育なのである。6領域は保育内容を計画する際の指標だという考え方なのである。そのため、研究会が教育の理論と教育の実践の融合を図る上では、「便宜上」の言葉の意味は深いと考えられる。

ここでの6領域には、環境という領域の記載はない。現代における領域「環境」に適合するであろうかと考えられるのは領域「自然」である。奈良女子大学文学部附属幼稚園の保育実践例をみると、四季

の自然の美しさや散歩先での自然の美しさにふれることや動物の観察などが記載されている。この時代の保育の目標は子どもの感性の育ちに関する事項と共に「親切」「感謝」などの道徳的な意味合いが含まれている²³⁾。

保育内容5領域にみる「環境」

1989（平成元）年に告示され、1990（平成2）年より施行された保育内容の領域は、6領域から5領域になった。「心身の健康に関する領域『健康』」「人とかかわりに関する領域『人間関係』」「身近な環境とかかわりに関する領域『環境』」「言葉の獲得に関する領域『言葉』」「感性と表現に関する領域『表現』」であった。ここでは、教育は環境を通して行うことが基本であることが最初に述べられ、重視する事項として「幼児期にふさわしい生活の展開」「遊びを通しての総合的な指導」「一人一人の発達の特性に応じた指導」があげられている。

幼稚園教育の保育内容5領域での主な変更は、全体を通して「子どもに〇〇させる」といった指示語が消えている点であった。次の教育要領の改訂は1998（平成10）年に告示され、2000（平成12）年に実施だったが、1989年同様5領域で、環境を通して行う教育は引き継がれている。その改訂の主な特徴として小田（1999）は「現行の幼稚園教育要領の基本的な考え方を充実・発展させる」「5領域は現行を維持しつつ教育内容の見直しをはかる」「幼稚園における子育て支援や預かり保育を実施する」の3点を重視すべきであると述べている²⁴⁾。それまでの幼稚園は、地域に向けた子育て支援の一環として2歳児保育の実施をしてきた。しかし、この頃になると、望まない出産や育児放棄、児童虐待などが浮上し、子育ての危機が社会的に注目されるようになった。そのため、小田は入所児だけではなく地域の子ども全てを守るために、保育所や幼稚園は施設を開放して共に育ちあう環境づくりが必要だと主張したのである。また、無藤（1999）も地域社会とのつながりに触れている。それは、近隣の付き合いが希薄になっ

ている昨今の社会状況から、「広い社会へ目を向け愛情あふれる人間関係のきっかけづくりとして地域の人々とかかわりながら²⁵⁾」地域環境の中でつながりを持ちつつ子どもが生きることの重要性を指摘したのだった。このように保育の場が地域の子育てをも担う専門的な質を求められるようになった。そのことは当然子どもをとり巻く保育環境の質も変化していったことになる。

3. 保育所保育指針にみる「環境」

法律として責任ある保育としての位置づけと環境

保育所保育の基本となる保育指針が法的な根拠を備えたのは、2008（平成20）年告示され、2009（平成21）年に幼稚園教育要領の改訂と同時期に施行されたのが最初である。それまでは、保育指針は存在したものの教育要領に準じるとして厚生労働省からの通知であり法律として成立していなかった。

最初の通知は1948年の保育要領から2年後の1950（昭和25）年に出されたもので児童福祉施設としての保育所の運営に関わる通知であった。それは「保育所運営要領」として出され、保育の内容は、主に清潔の習慣を身につけさせる「保健指導」、あそび・身辺自立・協力などの社会性や自立に関する事項としての「生活指導」、家庭教育の指導としての「家庭整備」であった。

その後、1952（昭和27）年に「保育指針」が刊行された。対象は保育所と保育所以外の児童福祉施設だった。さらに保育指針は、教育要領に準じるとして、1965（昭和40）年には厚生省編集によって通知された。

1950年代は核家族の増加と共に、共働き世帯も増加傾向にあった。そうした中、国は「母親は家庭に戻れ」、保育所に入所（当時は措置）できる子どもは「保育に欠ける」と表現していた。「保育に欠ける」という通知の表記は、1963（昭和38）年に始まり2008（平成20）年の改訂まで続くことになった。その通知の内容には、「幼稚園は4歳児と5歳児に重点を置いて普及充実を図るもの……中略……」とあり、保育

所の子どもについては、「保育所の機能を持つ機能のうち、教育に関するものは、教育要領に準じることが望ましいこと。このことは、保育所に収容する幼児のうち幼稚園該当年齢の幼児のみを対象とすること」とある。

1989年告示、1990年施行の保育指針改訂では、環境領域は年齢区分により章立てされており、そこに保育内容が記載されている。2歳未満児は、養護が主となり環境領域は記載されていない。環境のうち自然や科学する目の萌芽と関連する保育内容の項目では2歳児が「身の回りの小動物、植物、事物などに触れ、それらに興味、好奇心を持ち、探索や模倣などをして遊ぶ。」、3歳児は「身近な自然や生活に親しみ、驚いたり感動したりする。」、4歳児は「自然や身近な事物・事象にふれ、驚いたり、感動したりして興味や関心を深める。」、5歳児は「自然事象に親しみ、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気づく。」、6歳児は「自然事象に親しみ、その大きさ、美しさ、不思議さなどに関心を深める。」とあり、年齢にふさわしい内容に配慮している様子が伺える。

4. 3法令として同時期に告示・施行

保育内容「環境」の内容は3法令共に同じ

教育要領、保育指針、教育・保育要領（3法令）は保育の基本として文部科学省、厚生労働省、内閣府より共同告示（2017）され、2018（平成30）年に実施された。

幼稚園教育の基本は、教育基本法第11条に示されているとおり「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培うものである」と規定されている。そして、幼児が自分から興味や関心をもって環境に関わることによって、満足感や充足感が育つと述べている。保育内容は、従来通り5領域が引き継がれている。ここでの保育内容「環境」領域は、概ねのところ、教育要領、保育指針ともに大きな改訂はなかった。しかし、乳児保育（0歳児）については、2009（平成21）年に施行された保育指針に比較すると2018年度改訂では詳細に記載されている。それまでの乳

表2 保育所保育指針 第2章 保育の内容「環境」

| 環境 | 乳児保育（0歳児） | 1歳以上3歳未満児の保育 | 3歳以上児の保育 |
|-----|---|---|--|
| ねらい | ウ 身近なものに関わり感性が育つ 身近な環境に興味や好奇心をもって関わり、感じたことや考えたことを表現する力の基礎を培う。 (ア) ねらい ①身の回りの物に親しみ、様々なものに興味や関心をもつ。 ②みる、触れる、探索するなど、身近な環境に自分から関わろうとする。 ③身体の諸感覚による認識が豊かになり、表現や手足、体の動き等で表現する。 | ウ 環境 周囲の様々な環境に興味や好奇心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。 (ア) ねらい ①身近な環境に親しみ、触れ合う中で、様々なものに興味や関心をもつ。 ②様々なものに関わる中で、発見を楽しんだり、考えたりしようとする。 ③みる、聞く、触るなどの経験を通して感覚の動きを豊かにする。 | (ア) ねらい ①身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。 ②身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。 ③身近な環境を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。 |

（出典：厚生労働省 平成29年3月告示「保育所保育指針」より一部改変）

児保育は、保育指針全体の「環境」としての位置づけであったが、2018年施行の保育指針では乳児保育の項目があげられ独立している。環境においても「第2章保育の内容1. 乳児保育に関わるねらい及び内容ウ身近なものに関わり感性が育つ」では、「身近な環境に興味や好奇心をもって関り、感じたことや考えたことを表現する基盤の力を培う」とある。また、1歳から3歳未満児では、「2. 1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」において「身近な環境に興味や好奇心をもって関り、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う」とある（表2）。

小学校との連携を目的に作成された「就学までに育ってほしい10の姿」（表3）

2018年施行の3法令では、保育指針、教育要領、教育・保育要領の共通した内容の一つとして「就学までに育ってほしい10の姿」が記載された（表3）。小学校との連携を目的として就学前までに求められる姿である。しかし保育の現場では子どもの誕生時から基本的な信頼感の中で育まれる力であることを理解しておかなければならない。子どもは乳児期から心を開放してヒトとしての自我を十分に発揮し、豊かな感性が育っていく。そのために必要な環境の在

り方が3法令では問われていると考えて、そこを十分検討を重ねる必要がある。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」のうち、5領域のねらい及び内容に基づく活動の中で、環境領域に関わる項目は「自然との関わり・生命尊重」「豊かな感性と表現」が主たる内容であると言えよう。そこには、身近な自然と触れ合う体験、自然への気づきや愛情、身近な事象への関心、生命の不思議さに気づく心などが記されている。その他、環境の周辺領域として「思考力の芽生え」「数量や図形」「標

表3 保育所保育指針第1章総則4(2) 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> (1) 健康な心と体 (2) 自立心 (3) 協同性 (4) 道徳性・規範意識の芽生え (5) 社会生活との関わり (6) 思考力の芽生え (7) 自然との関わり・生命尊重 (8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚 (9) 言葉による伝え合い (10) 豊かな感性と表現 |
|--|

（出典：厚生労働省 平成29年3月告示「保育所保育指針」より）

識や文字などへの関心」「感覚」「言葉による伝え合い」がある。

VI. 総合考察

保育要領から教育要領や保育指針に至る環境領域の位置づけ

1948年の保育要領「楽しい経験」の自然観察では、道徳的な文章によって保育の目的が表現されているようにも感じるが、同時に子どもの感性の豊かさを導く内容となっており、それは現代の保育において保育の質に関わる貴重な学びとなる。

日本の戦後の保育は保育要領から出発し、子どもの姿から発達を基盤とした保育計画が企画された。保育内容領域では、6領域から5領域へと改訂され、近年では3法令として保育指針、教育要領、教育・保育要領が同時期に告示され施行となった。発達を基盤とした環境による保育がこれまで継承されてきた意味は深い。

3法令の中で、保育の基本としての「環境」は次のように位置づけられている。例えば、教育要領では第1章総則第1幼稚園の基本として「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、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。」とある。保育指針では第1章1. 保育所保育に関する基本原則(4) 保育の環境において「保育の環境には、保育士等や子どもなどの人的環境、施設や遊具などの物的環境、更には自然や社会の事象などがある。保育所は、こうした人、物、場などの環境が相互に関連し合い、子どもの生活が豊かなものとなるよう、次の事項に留意しつつ、計画的に環境を構成し、工夫して保育しなければならない。」とされている。どちらも1章総則において、環境が保育の基本であるとされており、その内容(表2)に「自然」「興味」「好奇心」「美しさ」「不思議」「関心」などのキーワードがある。これらのキーワードを含む保育は、保

育要領から一貫して日本の保育指針や教育要領に記載されている。ここでは、今日に至るまでの環境領域において、自然を通じた保育は、子どもの感性が育つ基本であるとされてきた経緯が感じられる。

「科学する目の萌芽」から「科学する心の育ち」と環境

環境の中でも、子ども時代は特に自然を通して、時にはじっくり考えて、時にはダイナミックな感動体験を繰り返すことで、科学する心が育つことになる。

本研究では乳児期の幼い子どもは「科学する心」以前の「科学する目の萌芽」の時期としてきた。そこから様々な体験を繰り返しながら論理性をもつ「科学する心」へと発達するのではないかと考えている。

「科学」の言葉のイメージは、小学校教育でいうところの「理科」をイメージしがちである。しかし、本研究では、先に述べているように乳幼児期にこそ、多くの感動的な体験が望ましく、豊かな感性を育む環境を創造することが、保育内容「環境」領域に求められていると考えている。

石倉(2010)らは、「園庭における遊びと自然環境に対する保育者の意識」に関して保育者を対象とした意識調査を実施した。そこでの質問は「自然と触れ合って遊ぶことについて」12の選択肢から5つ選ぶことが求められている。その回答は、「心身が解放され、安定する」「感性が豊かになる」「自然を大切にすることが育まれる」「五感が研ぎ澄まされる」が上位であった。そこでは「園庭が子どもを保育する」と述べており、この言葉から、保育者が環境の重要性を認識して保育が展開されていると推測できる。この点は、前述した通り、秋葉が述べている「内発的動機が喚起される環境」とマーチン・セリグマンの「科学的な経験にはしっかりとしたゆるぎない自己効力感が育ち幼児期の体験は達成動機として一生懸命発達する」とした動機づけ研究(1992)が重なる。西・伊藤ら(2015)は保育環境を捉える視点として津守らが述べている実践研究の考えについて述べ

ている。「一義的には保育者自身の省察によって導かれる」に断りを入れながら保育環境を捉える視点について、例えば①虫や天気などの生態的であり生命的な環境は、恣意的に動かすことが出来ないとされた「生きたものとしての保育環境」、②「環境は人の心によって生かされる」と整理をしている。それは、保育環境を捉える視点と解釈して良いのではないだろうか。

自然の営みは昨日と今日、あるいは去年と今年とは異なるなど、子どもが日々の暮らしの中で同じ自然環境でも変化や質に相違があることを知り、そこに新たな感動と喜びをもって、次の楽しみへと向かうのではないだろうか。こうした保育環境は、これまで述べてきたように、子どもが生き生きと自分の想いを発揮できるのではないかと思われる。そのため、乳幼児期は「科学する目の萌芽」から「科学する心」へと向かうために、自然環境へと溶け込む遊び環境を大切にしたい。

仙田は、たっぷりと遊び込める環境として6つのスペースの空間のうち、いずれか3つが必要であるとしている。自然という言葉の響きから、保育に取り入れることに困難を示す保育者がいる。しかし、仙田が述べている自然スペースは、子どもが遊び込みながら、自ら発見を楽しみ不思議に思い、科学する目の萌芽に向かう条件に当てはまる。今日の保育環境から考えて、子どもの日常的な遊び環境としての自然スペースの確保は厳しいと捉えてしまう保育者もいることだろう。しかし、自然は、子どもにとって園庭の片隅や砂場を掘り進めるうちに小さな虫の生態に気づくこともある。また、自然環境は山や川などだけではなく、都会に住んでいても雨は降るし、太陽や風、空気などの存在がある。そうした環境に、子どもがどのように向き合い、触れているのかを見守り、観察して対話するなど、そこでは保育の質が問われることになる。

倉橋や野間は、子どもが日常の遊びを通して、科学に目を向けて探求心や興味を深め、それそのものを楽しむ心が育まれていく点に注目している。その

様々な体験を通して「科学的な心の動き」や「科学する態度の芽生え」が育ち、さらに子どもを未知の世界へいざなうことになる。その未知の世界へのいざないは、楽しさと共に論理性を備えて、それらをより深く理解するとともに、子どもの想像性をさらに豊かにしていくことになる。

これらのことから、本研究では、「科学」「自然」を通じた保育の環境が、子どもの発達に望ましいと考えられた。その背景として就学前の子どもにとっての「科学をみる目の萌芽」や「科学する心」は、生活そのものを通して遊びの中で生まれ、子どもの自己充実と共に深い興味や関心へと発展することが示唆された。

現行の保育指針や教育要領にみる「環境」「自然」「科学」

現行の保育所保育指針の保育内容「環境」領域（表2）において、0歳児の保育から3歳以上児の保育では、「身近な環境」を中心に「興味」「関心」「好奇心」「感性と感覚」が共通している。また、1歳以上3歳未満児および「3歳以上児の保育」では「発見」が入っている。そして、3歳以上児の保育では、「物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする」とあるが、それは幼児なりの論理を備えた「科学する心」に向かう姿がねらいとも推察できる。0歳児と1歳以上3歳未満児の保育では、保育指針と教育・保育要領が同じ内容であり、3歳以上児は保育指針と教育要領、教育・保育要領共に同じ内容である。

ここでは、子どもの姿が「ねらい」となっているが、教育的な視点でのねらいは、「〇〇の基礎を培う」「生活に取り入れていこうとする力を養う」などが共通点としてある。また、1歳以上3歳未満児の保育で「感覚の働きを豊かにする」、3歳以上の保育では「感覚を豊かにする」のみである。特に3歳以上児の保育のねらいでは、「粘り強く」とか「探求心をもって」などの達成感や自己肯定感につながる記載が求められる。

日本の保育は、3法令を基盤とした保育の全体的な計画と保育課程や保育の指導計画でカリキュラムが構成されている。そこから保育実践が展開されていくのだが、子どもは日々の生活の中で、環境を通して遊び体験を繰り返しながら、ヒトとしての力を身につけていくであろう。それは、日本の教育や保育の大きな柱として位置づけられてきた、教育の目的である「生きる力」にも通じることでもある。

1948年の保育要領以来、倉橋や坂元は子どもが自己充実を感じることができる保育内容を主張し、次には津守が子どもの発達をベースとした記載がないことに気づき、そこに目を向けて保育計画の作成に取り組んだ。のちに津守は子どもの発達を観察することについて、一義的には保育者の省察によるものになるかも知れないと述べている。発達を基盤とする保育は、今日においても重要視されており、保育指針や教育要領、保育・教育要領にも記載されている功績は大きい。ただ、当時の記述内容や保育実践は、先に述べたように道徳的な意味合いを持った記述となっている。一方で、津守と杉本、そして鈴木は、子どもの気づきや感動だけではなく、科学教育に向かうための指導が必要だと述べている。

子どもにとって望ましい保育の環境や、それに關わる保育の質を述べることは、津守が述べているように一義的に保育者の省察によるものとなるかもしれない。しかし、子どもにとって楽しい経験ができる環境は保育者が立てた保育計画だけが先行されることなく、倉橋や坂元が大切にしてきた子どもが自己充実を感じる環境を設定することである。乳児期からの感動体験は特に自然環境に触れることでより感性が育まれると考えられ、保育者との間で共感を生み、その相互作用の繰り返しをくぐって、その後、倉橋や野間が述べている心の育ちにつながると考えられた。それは、保育者が保育実践の中で子どもの気づきや感動にいち早く気づくか否かの感性とあわせて、ゆるぎない専門性と保育の質によることも大きな要因となる。

今後の保育内容「環境」領域と本研究の課題

保育要領(1948)の「自然観察」には、現行の保育内容「環境」領域に参考としたい記述がある。それは「科学的態度を養うには、幼児にその生活習慣を理解させなければならない。それは必ずしも多くの費用や設備を必要としない。教育者の創意工夫によって與えられた環境を利用し、有り合わせの材料をもって十分できる」とする内容である。そこでの科学的態度とは、子どもが行動する際にその根拠を知って自ら行動するということである。こうした内容は、教育・保育要領、教育要領、保育指針についても記載があるが、「科学する目の萌芽」から「科学する心」につながる内容としての明確な記述は存在していない。

子どもの環境は、教育要領や保育指針、教育・保育要領にあるように、保育には、子どもが自ら関わるができる環境が必要である。そこに、倉橋が「児童の教育」で述べているように、子どもにとっては自由な楽しい遊びであり自己充実感が育つ環境が求められる。そして、倉橋の言葉をかりるならば、「科学心から科学心への成長を楽しませる」環境と、それを系統的に継続させる教育方法が必要である。

これからの保育を考えた時、環境の中でも「自然環境」と「科学教育」は、子どもの発達に必要な保育の一環として、保育計画に組み込み、保育指針や教育要領、教育・保育要領に、何らかの方法で盛り込まなければならない大切な視点である。特に科学する目の萌芽から幼児なりの論理性を備えた科学する心へと着目しながら、豊かな感性が育つ子ども像の育成を目指したいものである。

今後は、保育内容「環境」領域が最も重要とされてきた中で、子どもの豊かな感性の育ちを求めて、先駆者が述べている「科学」「自然」と「環境」の関連について、現代の子どもを取り巻く実情から検討を重ねていきたい。さらに、乳児期からの「科学する目の萌芽」から「科学の心」が育つ発達のプロセスと環境の関係について明らかにすることを課題とする。

謝辞

論文作成において、何回も暖かくご指導ご助言くださいました立命館大学竹内謙彰教授、テーマ作成においてご助言ご指導くださいました立命館大学櫻谷真理子名誉教授、脳の発達についてご助言をくださった大阪総合保育大学平野俊一朗教授にこの場をお借りして、心よりお礼申し上げます。

注

- 1) 児童福祉法では0歳児から5歳児までの保育する施設について、保育所と記載されている。公立の多くは保育所と呼ばれているが、民間の施設は保育園と呼ばれていることが多い。ここでは全て保育所と表記した。
- 2) 子どもたちのインターネット利用について考える研究会：坂元章『『スマホ育児』の実態と課題『未就学児の生活習慣とインターネット利用に関する保護者意識調査』』pp2-3 2017
- 3) 厚生労働省大臣官房統計情報部により、21世紀の初年に出生した子の実態及び経年変化の状況を継続的に観察することにより、少子化対策等厚生労働行政施策の企画立案実施等のための基礎資料を目的として作成された。対象は、全国の2001年1月10日から17日の間及び7月10日から17日の間に出生した子を対象（年齢は5歳6か月）とし、厚生労働省が人口動態調査の出生票を基に調査客体を抽出している。双子、三つ子はそれぞれの子として調査。回答総数38,535名
- 4) 富田昌平他編「確かな感性と認識を育てる保育」富田昌平「2. 乳幼児期に『科学する心』をどう育てるか」p38 L18-19
- 5) 上掲。p39 L15-16
- 6) 倉橋惣三 倉橋惣三全集 第1巻幼稚園真諦 学術出版会 2008 p31 L14-15
- 7) 上掲。p30 L7
- 8) 上掲。p18 L5-8
- 9) 上掲。p19 L12-13
- 10) 上掲。p20 L13
- 11) 上掲。p85 L5
- 12) 倉橋惣三 倉橋惣三全集 第5巻児童の教育 学術出版会 2008
- 13) 倉橋惣三全集 第5巻 p105 L5（「女性改造」第3巻第8号 / 改造社）1924
- 14) 倉橋惣三全集 第5巻 p106 L7-8（「女性改造」第3巻第8号 / 改造社）1924
- 15) 野間郁夫 幼児の質問と科学 教育復刻版保育戦後編1 No15 保育No129 全日本保育連盟編集 pp2-8 1955
- 16) 野間郁夫 幼児の質問と科学教育 教育復刻版保育戦後編1 No15 保育No129 全日本保育連盟編集 p3 L12-15 L24-27 1955
- 17) 鈴木俊一 幼児の科学教育 教育復刻版保育戦後編1 No15 保育No129 全日本保育連盟編集 pp9-13 1955
- 18) 日本の乳幼児を対象とした指針では、幼稚園は教育、保育所（園）は保育、認定こども園教育保育要領では教育・保育をする場と規定されている。本稿では、乳幼児を対象とした指針では、保育と教育を区別するのではなく、保育所保育指針で示された「保育は養護と教育の一体化」を支持して進めることにする。そのため、ここでは幼稚園、保育所（園）、認定こども園のすべてを対象として「保育」として使用する。
- 19) 「昭和22年度（試案）保育要領—幼児教育の手引き—」6. 幼児の保育内容—楽しい幼児の経験— 文部省 師範学校教科書株式会社 昭和廿三年 pp72-73
- 20) 上掲 p73 L3-7
- 21) 「昭和22年度（試案）保育要領—幼児教育の手引き—」p1 文部省 師範学校教科書株式会社 昭和廿三年
- 22) 「改訂幼児の教育内容とその指導—教育計画の実践—」お茶の水女子大学附属幼稚園・幼児教育研究会編フレーベル館 1957（昭和32）年 pp3-6
- 23) 太田素子編 戦後幼児教育・保育実践記録集20（2014）富永正幼稚園の教育計画幼稚園の教育計画 奈良女子大学文学部 附属幼稚園 幼児教育研究会 pp32-33 ひかりのくに昭和出版日本図書センター 1955
- 24) 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 pp20-22 東洋館出版社 1999
- 25) 監修無藤隆 実践新・幼稚園教育要領ハンドブ

ック pp64-65 学習研究社 1999

引用・参考文献

- 倉橋惣三 倉橋惣三選集 第1巻 幼稚園真諦 フレーベル館 昭和40年 復刻版:学術出版会2008
- 倉橋惣三 倉橋惣三選集 第5巻 児童の教育 フレーベル館 1996 復刻版:学術出版会2008
- 全日本保育連盟編「保育 戦後編Ⅰ. 13 1946-1955」
ひかりのくに昭和出版 復刻版:湯川嘉津美(解説)日本図書センター 2015
- 全日本保育連盟編「保育 戦後編Ⅰ. 15 1946-1955」
ひかりのくに昭和出版 復刻版:湯川嘉津美(解説)日本図書センター 2015
- 安部富士男「遊びと労働を生かす保育」国土社 1983
復刻版:太田素子編(戦後幼児教育・保育実践記録集23)2015
- 周郷博・与田準一「幼年教育のために幼年の文学」国民図書刊行会 昭和31年 復刻版:太田素子編(戦後教育・保育実践記録集 24)2015
- のと真作「あそびを育てるどろんこ保育のカリキュラム」日中出版 1982 復刻版:太田素子編(戦後教育・保育実践記録集 24)2015
- 森上史郎「発達」No.113 Vol.29 2008 Winter 特集「教育要領・保育指針の改訂と保育の実践」pp2-9 ミネルヴァ書房 2008
- 太田素子編(戦後教育・保育実践記録集第三期保育のデザイン環境構成からカリキュラムまで)20巻
解説:福元真由美(戦後カリキュラムの出発)pp18-24 日本図書センター 2015
- 太田素子編(戦後教育・保育実践記録集第三期保育のデザイン環境構成からカリキュラムまで)20巻
昭和22年度(試案)「保育要領—幼児教育の手引き—」pp1-107 文部省 師範学校教科書株式会社 昭和廿三年
- 村山祐一「現代の保育所・幼稚園」青木書店 1983
- 加藤繁美「保育要領の形成過程に関する研究」保育学研究 第54巻第1号 2016
- J.D. ハーレン・M.S. リプキン著、深田省三・隅田学監訳「8歳までに経験しておきたい科学」pp10 2007
- 秋田喜代美他2名「保育の質研究の展望と課題」東京大学大学院教育学研究科紀要 第47巻 2007
- 石倉卓子・大平泰子「園庭における遊びと自然環境に対する保育者の意識について」富山国際大学子ども育成学部紀要1巻 2010
- 町田怜子他5名(地域環境科学を学ぶ学生と幼稚園教諭との連携による園庭を活用した幼児期の環境教育プログラムの開発)東京農大農学集報 60(3), 127-137 2015
- 西 隆太郎, 伊藤 美保子「保育環境を捉える視点」ノートルダム清心女子大学紀要 Vol. 39 No. 1 2015
- 櫻井慶一監修(身近な自然と遊んで育つ保育実践)わかば社 2018
- 酒井幸子・守巧「保育内容 環境」萌文書林 2016
- 磯部錦司「自然・子ども・アート」フレーベル館 2007
- 山本裕之・平野吉直・内田幸一「幼児期に豊富な自然体験活動をした児童に関する研究」国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要第5号2005
- 金子晃之「倉橋惣三の誘導保育論に関する一考察—教育方法論的及び援助技術論的側面を通して—」浦和大学・浦和大学短期大学部 浦和論叢第40号 2009
- 小谷卓也「幼児期におけるプロセス志向探求型科学教育の研究動向—Science Process Skillsによる幼児期の科学教育の提案—」教育福祉研究(36) 8-18 2010
- 清原みさ子・鈴木牧夫・富田昌平・藤井修(全国保育問題研究協議会編)「確かな感性と認識を育てる保育」新読書社 2011
- 筒井愛知・岡野聡子・平松茂「幼児期における科学的萌芽に関する一考察(1) - 5歳児におけるゾウリムシの観察を通して—」環太平洋大学研究紀要(7) 97-105 2013
- 郭小蘭「自由遊びにおける保育者の指導法に関する実践研究—倉橋惣三『保育法の原則』の視点からの分析」幼児教育研究(3) 13-18 2017
- 天野珠路「保育における『領域』とは何か—保育内容の5領域に関する国際比較」日本女子体育大学大学紀要47 1-11 2017
- 「保育所保育指針の改訂の概要」平成11年10月19日 厚生省
- 杉本真由美「倉橋惣三の誘導保育論の変遷に関する一考察—プロジェクト活動との対比を通して—」青山学院大学教育学会紀要「教育研究」第63号 2019

- 石川洋子「倉橋惣三の誘導保育—ごっこ遊びに焦点を当てて—」『教育学部紀要』文教大学教育学部第52集別集 2019
- 林修・平松美由紀・藤澤薫里「幼稚園の『自由保育』が有する教育学的意義に関する一考察—倉橋惣三の『根の教育』を手がかりとして—」和歌山大学教育学部紀要 教育科学 第69集 2019
- 「新版幼稚園参考書—その教育と運営—」東京都私立幼稚園協会編纂日本私立幼稚園連合会刊行昭和40年秋葉英則・加藤繁美・土方弘子「わかりやすい新保育指針の読み方」労働旬報社 1990
- 平井信義・岡田正章・石井哲夫「保育所保育指針解説」フレーベル館 1990
- 幼稚園教育指導書増補版 文部省 平成元年
- 無藤隆「新・幼稚園教育要領ハンドブック」学研 1999
- 石井哲夫・岡田正章・増田まゆみ「平成11年対応保育所保育指針解説」フレーベル館 2000
- 幼稚園教育要領解説 文部科学省 2008
- 保育所保育指針解説書 厚生労働省 2008
- 無藤隆・柴崎正行「新幼稚園教育要領・新保育所保育指針のすべて」発達29 ミネルヴァ書房 2009
- 汐見稔幸・無藤隆「平成30年施行保育所保育指針・幼稚園教育要領・幼保連携型認定こども園教育・保育要領 解説とポイント」ミネルヴァ書房 2018
- 倉橋重史「感性について」佛大社会学 第23号 1998

A Study on the “Environment” Area of Childcare Content

OHASHI Kimikoⁱ

Abstract : In the childcare field, guidelines including the Course of Study for Kindergarten, and the National Curriculum Guidelines for Integrated-type Certified “Kodomo-en” suggest that childcare should be provided in a manner that cultivates the ability of children to accept and be involved in the childcare environment. However, there are various philosophies on the childcare environment. Regarding childcare that fosters positive thoughts and sensibility in children, almost mandatory enrichment lessons are included as part of education or childcare. On the other hand, it is considered that children’s healthy development needs their own positive inquisitive minds and curiosity for their surroundings. In this study, we discuss about a childcare environment that is appropriate for growth based on changes in childcare observed in guidelines from the postwar era to the present in Japan. As a result, we suggest that childcare practices performed in nature could be an appropriate way for children’s development. It is implied that nature environment with its daily changes develops children’s imagination and rich sensibility which is developed through the change from an interest in science to a mind in science. For further study, it is necessary to discuss about the guideline because the current childcare field about environment does not mention the word ‘science’ which is found in the guideline in 1948.

Keywords : region, environment, nature, Heart to science, Changes in childcare

i Doctoral Program, Graduate School of Sociology, Ritsumeikan University