

## 教師教育における環境教育の視点

—— 基本原則と授業「児童文化」における一実践例 ——

徳 本 達 夫

Teacher Education and the Environmental Education

—— It's Principles and A Practical Case Study ——

Tatuo TOKUMOTO

Abstract At present, our earth is coming to a crisis, due to the global air or water pollutions, caused by us human beings. In this circumstances, what education or teacher education can do for the solutions. In this paper, I tried to make solutions of the problems, especially from the view of the Convention on the Rights of the Child of the U. N.

The Convention insists, as the direction of the education, the development of respect for the natural environment (Article 29, 1 - (e)). I concluded this point of view was the core of the Convention.

And as a practical case study of the Environmental Education, we (the author and students for the preschool teacher and care institutions) made a operetta "All livings are alive." for the preschool children. I also tried to deal with problems and solutions from the above mentioned direction of the education.

### 1. はじめに——問題の所在と限定——

1990年代は地球環境の時代といわれる。近年、一層深刻になってきた地球汚染、環境破壊の状況が終末的段階にきた証拠であろう。環境破壊についてはマスコミ、ミニコミが広く報道し、その対策も多く紹介されている。日本環境教育学会も1990年5月に創立され、多くの実践、研究報告がなされてきた<sup>1)</sup>。しかし、必ずしも状況は明るくない。人々の関心が広がったとはいえ、破壊の速度は緩まないからである。今日では「ジオカタストロフィ」(地球の破滅)という事態が真実味をもって憂慮され始めた<sup>2)</sup>。

なぜ、このような事態に陥ったのか。これほど多くの情報が提供されているにも拘らず、人々の関心が実践において実を結ぶ以上に、破壊の速度が進んでいるように思われるのはなぜなのか。なにが原因なのか。複合汚染と同様の背景があることは理解できる。だが、より根本的な問題は、複合汚染を作り出した人間自身の内面そのものにある。

端的に言えば、環境問題をどれだけ構造的に理解できるかという問題でもある。まず、環境問題は南北問題である。先進諸国と第三世界との貧富の問題である。しかも、同じ国内では世代間の差別問題の相様を呈する。先行世代による次世代への圧迫である。環境破壊の加害者は

いうまでもなく、人間、しかも自らは選択の自由がない乳幼児たち以外の、特に大人たちである。その大人もかつては被害者であった。その意味で全ての人間が被害者であり、加害者である。さらに、これは人間間の問題に留まらない。人間による、他生物への圧迫でもある。生物間の差別である。

いずれにせよ、これら刻一刻と迫り来る地球の破滅は人間のもたらした「悪業」である。「知恵」ある人間の所業である。先の湾岸戦争に象徴されるように、人間の英知は環境破壊に決定的な影響力を持つ。英知をどのような形で、誰の利益を優先させるかによって、英知が人間の「悪業」を拡大させるものとなるか否かの分岐点になる。人間存在に特有の「知恵」をどのように生かすのかが問われている。しかも、環境問題を論ずることは、評論家としてではなく、生活実践家としての私達の生き方、文化のありようを問うことになる。後から来る者にどのような生き方を示すかという問いでもある。

教育という営みが生活者としていかに生きるべきかを次世代と共に考えるものであるとすれば、教育を生業とする教師の養成教育の中に環境教育の視点は欠かせない。

本稿は、教師教育において、この環境教育の視点をどのように生かすか、また、いかに実践するかを主題とする。以下、基本原則を述べ、保育者養成の視点から授業「児童文化」の中で取り上げた一実践例を検討する。いわば、子どもの生存と発達を保障する人的、物的環境とは何か。また、その環境をいかに作り出してゆくか。この課題に応えようと、将来、子どもの生存と発達を保障する人的環境となる学生と取り組んだ実践である。未来を語るべき教師がこの環境教育の視点を体得することは欠かせない。また、この問題は教育において最も大事にすべ

き価値観とは何かを検討することにもなる。

## 2. 教師教育と環境教育——基本的視点——

### (1) 子どもの権利条約の視点

#### 1) 条約の概要

上述のような状況に対して、われわれはいかなる価値を最重要なものとするか。直接的には、環境教育の研究と実践のなかに見出すことができよう。だが、ここではこの問いに応える最適な指針を取り上げたい。1989年11月に国連総会で採択され、翌90年9月に発効した国連「子どもの権利条約」である。採択後、異例の速さで成立したこの条約の理念のなかに問題解決の鍵がある。

周知のように、条約はこれまで保護（protection）、便宜の供与（provision）の対象であった子どもを権利行使の主体を捉え、社会参加（participation）を積極的に認める画期的な内容と思想を持つものである。すなわち、子どもは保護や必要な便宜の供与、および必要な親からの指常、援助を受けつつ、最終的には権利行使の主体へと成長、発達するものと捉える。したがって、親や大人からの指導、援助は、条約がいう、「子どもの最善の利益」（第3条）という観点からなされなければならない。生あるものの全ての「生命への権利、生存、発達の確保」（第6条）を保障するものだからである。万人が権利行使の主体として成長することを目指すのである。「意見表明権」（第12条）以下の市民的権利はそのためである。こうした点については、多くの解説書、研究書が論じている。<sup>3)</sup>

#### 2) 条約の「教育の目的」

条約が目指す社会の実現は、根本において教育の力に待つものである。では、条約は、いかなる教育目的を示すか。第29条である。この「教育の目的」は教育基本法の教育の目的と基

本的には同じ地平にある。だが、この条約の最も優れた点は、「教育の目的」を論じた第29条1項のうち、(e)にある。「自然環境の尊重を發展させること」という項である。むろん、これだけでは従来の環境保護の視点と同様と捉えられよう。だが、この項の持つ積極的意義はこれに留まらない。環境教育を支える視点として、また、複合汚染を起こした人間の内面の問題を解く鍵がある。この項が条約の扇の要に相当するとみてよい。当然、道徳教育を初め、教育の目的の最も根幹を示すものとみてよい。大田堯も指摘する通り、この条項には「この条約の重みの全体がのせられている」<sup>4)</sup>。なぜか。人間存在の根拠をここから導きだすことができるからである。また、ここからしかできない。「自然環境の尊重」とは、人間がどこからきて、どこへゆこうしているかを問う項目になりうる。<sup>5)</sup>

この視点が教育の根幹となるならば、教師教育の根幹にもならざるをえない。この視点が日常の教育の中で子どもに認識させることができるならば、環境破壊の被害者であるいまの子どもは、やがて長じても加害者にはならないであろう。大田のいう、「新しいもう一つの生き方」<sup>6)</sup>の模索になるからである。地球汚染という物理的、自然的汚染は、要するに人間主体の「内面汚染」<sup>7)</sup>の結果だからである。ではなぜ、この「内面汚染」は起きたのか。

## (2) 道徳の学習指導要領の視点から

### 1) 改訂の眼目

この問題は、文部省が今次改訂の道徳の学習指導要領で強調する「生命に対する畏敬の念」<sup>8)</sup>に通じる。「生命に対する畏敬の念」とは、生命の出所についての自覚的理解があって初めて生まれる。生命の出所を根源的に追求していけば、人間を超えたものとの出会いがある。生命誕生についての謎は次第に解明されつつある。

だが、解明が進んでも、生命誕生の原初的契機がなぜ起きたかは、人智の及ぶところではない。この点についての自覚があったからこそ、天網恢恢疎にして漏らさずという感覚が近代以前の人々のものになっていたのであろう。ヒトとしての、人倫から外れた行為の結果が既に見た、一連の地球汚染であり、その原因となった人間の「内面汚染」なのである。それらは、「生命に対する畏敬の念」を誠実に実行すれば起きえないはずの「歪み」である。

むろん、今次改訂において、この字句が「主体性ある」日本人という字句とともに、道徳教育の「目標」に追加されたことには批判がなされよう。人間の「主体」そのものを問わずしての、「主体性ある日本人」とはなにかが不明だからである。

ところで、この「生命に対する畏敬の念」という内容は既に、道徳の「内容」(価値)の一つとして、1969年の学習指導要領に示されていた。<sup>9)</sup>すなわち、「自然を愛し、美しいものにあらがれ、人間の力を越えたものを感じとることのできる心情を養うこと」という内容である。それが今回、道徳教育の一内容にとどまらず道徳教育全体の「目標」の一つとして追加されたのである。大きな改訂といわざるを得ない。むろん、道徳とは、人間における価値観の選択の問題である。だが、今後の価値選択においては従来以上に、人間の世界のことに留まらず自然をも含めた選択であることが必須となる。それだけ人間破壊、環境破壊が深刻になったということである。文部省の認識もここにある。

### 2) 眼目の問題点

しかし、いくら「生命に対する畏敬の念」を説こうとも、「生命に対する畏敬の念」を感じ取る人間そのものがいかなる存在であるかを問わなければ効力はなかりう。人間存在の根拠を

探ることからしか解決のみちはない。実は、「主体性」という「主体」を問うことは「生命に対する畏敬の念」を問うことに繋がらざるを得ないのである。別稿で論じた通りである。「主体性」や「畏敬の念」を強調しながら、「主体」そのものを問うまでにいたらない姿勢こそが問題なのである。

しかしながら、人間存在、人間主体についての理解がいかに困難であるか。文部省の『指導書道徳編』にも「人間」、「人間らしいよさ」という文字は多く見られる。だが、人間それ自体の説明は乏しい。人間理解については、共通の前提があるという認識なのかも知れない。

### (3) 一少女の問題提起

ここで、われわれは既に1972年当時、ある小学校3年生の少女からの問題提起を共有できていた<sup>10)</sup>。少女の問題提起は、当時宮城教育大学学長であった林竹二による「人間について」の授業に対する感想文という形でだされた。

感想文の全文は以下である。

「人間てなんだろう。うごくもの、はたらくもの、あたまのいいもの、しゃべれるもの。

じゃあ、病気でうごけない人は、人間ではないのか。

はたらく人、人間ではないのか。

おしの人、人間ではないのか。

やっぱり、その人たちも、人間だ。

世の中はふこうへいだ、人間だけとくをして、だから、人間たちは山をくずしたり川、海、などを公がいできたなくして海、川にすんでいた動物をどんどんおい出してついには、ころしてしまうざんこく動物だ。人間なんかいなければいいのに、人間のおこしたせんそうで動物たちは、どんなにしんだか、人間たちはわからないんだ。人間がつくった公がい、どれだけの動物たちがしんだか、いまさら天ねんきねんぶ

つなんて作ってもおそすぎるんだ。

もしも人間がいなかったら、動物たちは、きっと自由に平和に楽しくくらせただろう。ほんとうに人間は、動物たちにあやまって人間らしくしなければならない。人間らしくできない人間は、人間ではないのだ。きっとそうだ。」

(1972. 11. 16)

少女は林竹二が強調した人間の持つ「英知」を、だれの利益を優先させて考えるかという方向性において問題にした。当時、既に生起していた一連の環境破壊の加害者である「人間らしくない人間」に対して異議申し立てをしたのであった。そして、全ての生あるものと共存する人間たることを望んだ。自ら人間の一人として、少女は感想を哀しみと共に綴った。あれからはや、20年近くになる。これまでの教育はこの少女の問題提起にどこまで真剣に対応してきたであろうか。残念ながら、否である。今日の環境破壊問題を考える上で、この少女の感想は貴重であった。

少女が望むような、動物のみならず、人間が「自由に平和に楽しくくらせ」るには、人間が「人間らしく」でなければならない。それは、これまでみたように、人間の生命の出所に対する自覚をにおいてはありえないであろう。その自覚は、自らの存在の根拠を対象化する作業を通じて得られる。このことを認識させてくれる問題提起であった。

「生命にたいする畏敬だけが教育も可能にする<sup>11)</sup>」と林が道破したとき、「生命に対する畏敬の念」ということばの持つ根源的意味を、この少女の感想は示していた。だが、その後多く出された林自身の作品にはこの感想は残念ながら出てこなかった。

ところで、この少女の感想は特別なものでは決してない。認識の差はあれ、多くの子どもは

一度はこの少女のような感想を抱いているであろう。子どもは大人ほどには「内面汚染」が進行していないからである。その意味からも、子どもに社会参加の機会を積極的に保障することは、「新しいもう一つの生き方」と出合う機会を大人自らが把む契機ともなろう。

以上みたように、子どもの権利条約や道徳の学習指導要領にある共通の視点が一連の「内面汚染」を解く鍵となる。これらは「子どもの最善の利益」という次元に留まらない。「地球共同体に生きるものの共同の利益を最優先させるものである」<sup>12)</sup>。あるいは、「自然の中でのあらゆる生きものの共存権とでもいう問題にまで達している」<sup>13)</sup>といえる。生類がいかなる形で存在しているかを考えれば、この視点は理解できよう。

地球汚染に象徴される現代社会が抱える病理は、その問題の根を同じくする。自己中心的、人間中心的な考え方による病理である。いわば「強者の論理」による歪みである。人間といえども、全ての生あるものと同等であるという感覚のなさ故の汚染である。その意味からも、生あるものは「みんな生きている」という精神は大事になる。「思いやり」の必要性でもある。その際忘れてならないのは、人に対する思いやりと自然に対するそれとは、根本になるものは同じであるということである。どれだけ、相手、他者をありのままに受けとめるかという問題だからである。その見方があってこそ共に生きる姿勢が生まれる。

### 3. 環境教育と教師の役割

#### (1) 環境教育と保育者の役割

ところで、一連の環境破壊の現状に対して教師、とりわけ保育実践家はいかなる対策を立て、日々の保育実践にどのようにいかしているのか。

全体的には、自覚的な実践に乏しいのが実情である。

環境破壊の一番の被害者は乳幼児、弱者である。特に、乳幼児は所与の環境の中で生きることがをきめられている。遊び場の不足と遊び場の「人工化」、アトピー性皮膚炎などの健康への悪影響、交通災害による空間の減少、自然の消滅に伴う、家畜化傾向が進行中である。

子どもの権利条件が強調するように、「子どもの最善の利益」を保障する責任が大人にはある。子どもと身近にいる、しかも専門家としての保育者が一般の人と同様の意識ないしは実践に留まるのでは、保育専門家としての立場が問われる。環境破壊を食い止めると同時に、被害者である子どもがやがて加害者にならなくてすむような環境教育の実践は最重要課題である。そのためには、まず、現状認識が必要である。地球環境の現状、原因、背景、対策、これらを幅広く検討しなければならない。

保育者としては、この現状を子ども自身にも認識をさせる責任があろう。文部省も最近、環境教育を重要視し始めた。環境教育の視点は、小学校低学年の生活科や新幼稚園教育要領で強調した「環境による教育」、「環境を通じた教育」、新しい領域「環境」の視点に繋がる。

幼児教育で言えば、たとえ保育現場での実践が優れていようと、それは限られた空間でのことでしかない。より豊かな自然との関わりを求めて、園外保育の実践を行うことは重要ではある。しかし、地球環境の破壊に対して無自覚では、園外保育の実践そのものがむしろ、子どもにとって好ましくないものとなる恐れがある。その意味からも、保育実践家の現状認識と行動が保育の質を決めるのである。

ではどのような実践を行うか。環境教育の方法には、二つの側面がある。一つは、環境の大

切さ、環境破壊の現実を知的に理解させる教育、いま一つが、体験的に自然と交流する中から自然をいつくしむ心情を育む教育である。

幼児教育においては、後者に重点が置かれているようであり、植物栽培、動物飼育などの直接的な体験を通じての自然保護の実践がなされている。既に、幾つかの優れた実践がある。<sup>14)</sup>

前者に関わっては、優れた作品が発刊され続けている。<sup>15)</sup> それらがどれほど保育現場で活用されているかは、別に調査が必要である。いずれにせよ、保育のこの両面を踏まえた実践を行う必要があろう。

## (2) 保育学生の環境認識

さて、将来の保育実践家である保育学生の環境の現状認識はどのようなものであろうか。ある短大の学生に限って、しかも印象的に言えば、状況認識の弱さ、その背景としてのその種の情報への疎さ、また、たとえ、状況を認識したとしても現状を変えていくことへの自信の無さ、締め、無力感が大勢を占めるといえる。さらに、若い学生むけの雑誌等が環境問題の特集しても、それを単なるファッションとしては捉えるものの、それ以上の発展はない。流行に吞まれ易い体質ゆえである。その意味から言えば、学生も環境破壊の加害者としての側面が強い。

むろん、保育実践家として保育現場への関心は充分ある。しかしながら、その関心は保育現場という小さな環境の保護、整備への関心であって、それらを取り巻く広い地球、地域環境の視点がない、もしくはきわめて弱い。また、建前としての見解であって、本音の部分からの理解が乏しい。ゆえに、現実的な行動力に結び付かない。「地球に優しい暮らし」を実行している学生は、ごく一部にすぎない。消費が美德であるとされる社会のなかで育ってきた学生たちの当然の結果であらう。かつての環境破壊による

被害者であった子どもの長じた姿が現在の学生のそれである。「人間らしくできない人間」の行末を憂えたあの少女は、やはり特別だったのであろうか。決してそうではない。社会的現実に対する無関心が少女時代の想いを押し殺してしまったのである。社会的現実への無関心はどこから生まれのか。これも検討を要する。

しかし、これは学生だけの問題ではない。日本人一般の問題である。日本人は伝統的に、人間は自然の一部であり、生きとし生けるものは全て同等であるという感覚を持ち合わせてきた。しかし、ここ数10年の間は、高度経済成の道をひた走ってきた。その途中で、大きな忘れものをしてしまった。水俣病をはじめ、いくつかの「公害」を発生させながら、足元の環境問題には人々の関心が拡がらなかったのである。社会的現実への無関心が「公害」を拡大させたのである。それは同時に、人間の「内面汚染」を示す、生きとし生けるものは全て同等であるという感覚を欠いた結果でもあった。

数多くの情報源がありながら、この種の情報には疎い。保育学生も例外ではない。幅広い認識を持たせるには、どのような情報提供が必要であるか。保育者養成教育の課題でもある。1974年に「日本学術会議」が勧告したように、主体的で創造的な保育実践家になるべく、現状の改善に繋がるような情報提供を試みるのが時代の要求を踏まえた保育実践を可能にするからである。問題は、養成教育のなかでこうした力量形成に繋がる授業をいかに組織していくかである。環境問題への関心をさほど持ちえなかった学生たちがいかにその種の問題を取り上げるようになったか、以下、その経過を示す。

#### 4. 環境教育の一実践例——授業「児童文化」のなかでの一試み——

##### (1) 授業「児童文化」の概要

Y短期大学幼児教育科においては、二年次生を対象に幼児教育科所属教員全員が指導に関与する授業「児童文化」がある。広く児童文化を研究し、さらに学生自身が児童文化財を自主創作し、保育現場において実践する。そのなかで保育者に必要とされる保育実践力を身につけることが目標とされる。組織面での改変はあるが、過去15余年の歴史を有する。作品数は、旧体制下11年間の49、新体制下3年間の27である(1991年現在)。

さて、この「児童文化」においては、自主創作であるがゆえに、題材として、何を、何のために、どのようにとりあげるか、学生の現状を見る目が問われる。それは同時に、学生に対してどのような養成教育を提供してきたのかという、教員全員の授業の内容が問われる。「児童文化」は作品の創作、実演、総括という一連の学習過程を通して、学生の総合力が現われる。同時にそれは学生の力量の実態把握を通して、養成教育の現状と課題が明らかになる。

さて、担当教員として筆者が強調してきたことは、今の子どもに何を語るべきか、という点であった。子どもの現状、また、その背景となる社会の現状を知ることが保育の出発点であり、また、保育の内容を決める鍵になるからである。どれだけ子どもの現状を理解しているかという問題は、担当教員の課題でもある。学生の認識の実態を踏まえ、よりの確な現状認識へと高める教員としての援助、指導が必要となる。<sup>16)</sup>

##### (2) 環境教育作品の創作と創作上の問題点

###### 1) 動機と目的

筆者担当の1990年度生11名はこの環境問題と取り組んだ。このテーマは、1グループ1担当

教員方式という、担当教員の価値観がより反映する形式になった新体制下において、これまでは取り上げられなかったテーマである。

なぜ、学生がこの問題を取りあげたのか。教員としてどう関わったのか。経過を簡単に辿る。

まず、作品を自主創作する際には、学生自身の体験を掘り起こす作業を行う。学生の内部に「思い」のないテーマは必ずや、途中で挫折するからである。また、その作業には、全活動時間の1-2割が結果的に充てられる。

創作にあたっては、自己体験、保育園、保育所、福祉施設における教育・保育実習の体験のうち、最も心に残ったことを話し合う中から、自然との繋がりの大切さを子どもに伝えたいと思う学生が多くいた。その作業のなかで、学生が取り上げたものは大半が自然との関わりの中での感動体験であった。自然のなかで身体を使った体験から、子どもに伝えたいものを抽出すれば、自然の大切さとなった。問題は、このテーマをどのように位置づけるかという問題がある。ここにおいて、自然の現状がどのようなものであるかが問われたのである。

一体、いまの子どもたちは、かつての自分たちのように、自然との関わりを十分に持っているのだろうか。いや、どうもそうではない。子どもを取り巻く自然環境は年々悪化の一途である。社会環境も同様である。なにがそうさせたのか。どうするか。かくして、自然の大切さを訴える作品創りが始まった。

###### 2) 学生の環境認識

しかし、当初の学生の自然認識は限定されたものでしかなかった。ごく一部の自然のことしか意識になかったといってよい。自然=緑というとらえかたであった。したがって、緑の減少=自然破壊という認識であった。裏をかえせば、その程度の環境理解でしかなかったということ

である。ここから、ゴミはゴミ箱に捨てる、動植物を大切にするなどという、身近な問題に関することだけを学生は取り上げようとした。しかし、それらは既に保育現場で実践されていることであり、改めて劇化することによって児童文化作品に創作する必要はなかった。

筆者担当の教育原理、保育原理の授業において環境を広く地球規模で考える視点が必要なこと、子どもの権利条件の内容と意義に触れる中で「子どもの最善の利益」を考慮する必要性は論じていた。しかし、「児童文化」の作品作りにはこれらの視点が生かされなかった。社会問題を構造的に把握する力の不足である。

### 3) 認識の拡大と深化

学生の現状認識を深めるべく討議を繰り返す中で、身近な自然からさらに広げた地球環境の視点にまで話を繋げる情報提供を担当者として試みた。手みじかな情報としては、本やテレビからのそれを活用した。河合雅雄『子どもと自然』(岩波新書、1990)も参考にした。しかし、学生の関心を曳くには難解すぎたようであった。他方、映像資料、特に、テレビのそれ(NHKスペシャル『救え、かけがえのない地球』1990年10月28日放映)は効果的であった。活字からは想像力が働かせにくい学生が、映像を通してはじめて、自然の広がり、また、破壊のすざましさを実感しえたようである。

その成果であろう、次第に作品に深みと幅が出てきた。大気汚染、水質汚染等への着目である。いわば、自然を大事にするということは、単に、自然を大事にすることに留まらない。自然の中で、生きている、(生かされている)全ての生あるものがその生を全うすることであるからである。自然を大事に出来るということは、自分を、他者を大事にすることになるのである。地球破壊がなぜ、おきたのか。先に述べたよう

に、人間としての「悪業」の結果だからである。生かされているという事実に対する無関心、無自覚の結果なのである。この点の認識が不十分であったがゆえの環境破壊ということである。

### 4) 作品の内容

かくして、自主創作オペレッタ「みんな生きているんだよ」は出来た。環境破壊の現状に対して、幼児を対象に環境保護を訴える試みである。'ゴミ一つ捨てること、草花を粗末にすることが環境破壊に繋がり、生きているものを苦しめてしまうことを伝えようとするものである。人間は被害者であると共に加害者でもあること、汚染は局所的現象に留まらず全地球的の広がりに関わりを持つこと等を気付かせようとした。その際、環境破壊以前と以後の比較検討が出来るように、視覚に訴えるべくパネルを作成した。また、動物、鳥、樹木を登場させ、かれらに人間の「悪業」を批判させた。

### (3) 作品の評価、限界と課題

#### 1) 作品の評価

この作品は方法的には、環境破壊の被害者からの訴えを聞くという点では心情的理解の側面もある、主として環境問題の現状の一端を知的に理解させる方法である。

このような課題を子どもに提示したという事実は評価される。少なくとも「児童文化」という授業でこの種のテーマを初めて取り上げたことは評価できる。今日、子どもにとっての最重要課題は「環境」だからである。幸い、子どもの反応も十分であった。視覚に訴えたこと、動物を登場させて親近感を持たせたことは有効であった。なお、保育現場での実演によって得られた評価については、別の報告が詳しい。<sup>17)</sup>

#### 2) 作品の限界

まず、元来、環境教育は長期的なプログラムのなかで培われるべきものである。その役割は、



大人、保育現場人の責任である。その意味では本実践は短期の、しかも日常的に関わりを持たない者の実践であるという点で限界を持つ。この点を押さえた上でこの作品の限界を指摘すれば、第1に、環境の連継性をもっと明確にする必要があったという点である。汚染が、生あるものとどのような部分で繋がっているのかをパネルで示すという工夫が欠けていた。食物連鎖に相当する説明である。「生きることは食べること」だからである。生あるものは、なんらかの形で他の生あるものを食べている。その生あるものは自然の営みの中に存在する。その自然が破壊されれば、生あるものも汚染が体内を蝕むのは当然である。その意味から「食」の視点から環境問題をとりあげれば、もっと身近な関心をよんだであろう。

第2。単独の劇としての限界である。演技力の高さによる迫力の問題ではない。訴える力を高め、問題への心情的共感を呼び起こすことはできよう。だが、それがどれほどのものであろうとも、間接体験でしかない。しかも、同じ間接体験でも、状況を鋭くえぐりだした生の映像に比べれば迫力に欠ける。この作品と連動する形で、さらに長期的なプログラムのなかでのひとつの契機として本作品を位置付けなければ、単発的なものに終わるということである。

この限界を打破しようとすれば、直接体験の場を保障することである。保育者ないし親自身が実際にゴミ焼却場や環境破壊の現場、さらには「公害」による健康被害者への訪問等の機会を作ることである。それは、訴える力が違う。その意味からいえば、この劇の創作に関わった者や保育者がその種の直接体験の機会を作ることがさらなる実践的な課題となろう。これは、各自の今後の課題になるであろう。

#### (4) 保育学生にとっての意義

作品の創作を通じて、学生は環境破壊の実態、原因、対策等を学びえた。作品の創作が養成教育全体の統合になりえたのである。

自然破壊は結果として、「ブタ化する子ども」<sup>18)</sup>、家畜化された子どもを作り出すことになる。子どもを「ブタ化」しないためにも、保育の問題を広く地域、地球規模で考え、かつ足もとからの実践を行っていくような姿勢、行動力が生まれれば最大の収穫であろう。「考えは地球規模で、行動は足元から」の実行である。

学生自身の総括によれば、「ここまで取り組んでみてようやく、現状を把握し、理解できたように思う。自然破壊を他人ごとのように感じていた私たちが、このことを知り、自分の行動や日常生活を改めて考え直したり、また、このことを身近なものとして受け止め、行動に移すなど私達自身にとっても大きなプラスになっている」という。環境保護への行動にかり立てる原動力をいかに教授するか、養成教育の、あるいは環境教育そのものの課題であろう。

「児童文化」の実践は、子どもに対して何を、なぜ、どのように伝えていくかが問われる。だが、それは言葉としてのテーマでは影響力に欠ける。保育者自身がそのような実践を行うことがなにより大事なのである。価値観の人間化、生活化ということである。子どもは、大人のいう通りには育たない、する通りに育つといわれる所以である。行動にかり立てる原動力の問題である。先行世代の一人としての責任は重い。

#### 5. おわりに——総括と課題——

以上、環境教育に関わる基本的視点、およびその視点を踏まえた「児童文化」における1990年度の筆者の実践を紹介した。1989年度の実践を紹介した別稿<sup>19)</sup>で論じたように、本実践におい

ても、同様の課題が残った。第1は、情報提供における教員側のありようについてである。学生が環境問題に関する現状を踏まえた情報提供を行ったとはいえ、それは学生の積極的な学習姿勢の結果生み出されたものではなかった。学生の現状認識の甘さを責めるのではないが、学生自身に状況把握のための行動を期待する必要があったのではないかと思う。それは、ひとり担当教員である筆者の問題ではなく、環境教育に繋がる領域「環境」担当教員を始め、養成教育全体の問題でもある。

第2に、現場主義を実行することの大切さである。環境問題は、実は極めて身近な問題である。一人ひとりの生き方の問題である。その意味から言えば、日々の一人ひとりの暮らしぶりを検証することが山発点となったであろう。作品作りにおいて、筆者の思いが絶えず学生のそれに比べて先行する形になったのは、齢40歳の筆者の環境問題への取組みのせいであろう。それが教員としての「指導」に生かされた。他方、この作品が持つテーマをどれだけ実行しているかという問いが、学生をして「消極的に」ならせていたことは確かである。

指導過程において、教員として、学生の力量に応じて課題設定を順次高くした。先に見たように、内容的には「花を大事にする」といった初歩的な自然保護の段階から構造的な自然保護の段階へと高まった。また、授業時間内の発表に留まらず、自主公演の段階まで達成しえた。しかし、時間的、精神的にはその段階に留まらざるをえなかった。担当者としては、さらに作品の絵本化構想を持っていた。その段階にまでは繋がらなかったのは、時間的問題のほか、上で見たように実際問題として環境保護にどれだけ自覚的に関わっているかという自己への問いが消極的にならせていたのであろう。環境保護

運動に取り組んできた一グループが環境保護の絵本を刊行したのとは対照的である。<sup>20)</sup>

その意味からいえば、この作品に象徴されるように、学生が、教員がある児童文化作品を創作するということは、ほかならぬ自己を問うことになるということである。自己を対象化することに繋がる作品は、学生自身を育てうるであろう。また、「児童文化」においては、このことに力点を置くべきであろう。さもなければ、自己を離れた、自己のありようを問い返すことにならない単なる作品作りにしかなるまい。大学の授業としての児童文化作品としては、「学び」を保障することにはならないであろう。

環境教育に関わって言えば、今井がいうように、環境教育によって全ての環境問題が解決できるとはいえない。<sup>21)</sup> 知的な面での理解だけでは問題解決に繋がりにくいことも事実である。心情的な面での環境教育の充実もより求められよう。広く環境教育の哲学と実践の深まりが必要となろう。環境教育を支える基本原則を踏まえた実践の積み重ねが求められる。なお、小学校低学年の生活科における実践を始め、幼児教育における実践を収集しつつ、この問題を総合的に検討することが今後の課題である。<sup>22)</sup>

#### 註および参考文献

- 1) 日本環境教育学会(1991)第2回大会研究発表要旨集
- 2) 朝日新聞(1991.11.22)「天声人語」
- 3) 例えば、永井憲一他(1990.5)解説「子どもの権利条約」日本評論社。大田 堯(1990.5)国連「子どもの権利条約」を読む岩波ブックレット。喜多明人(1990.7)新時代の子どもの権利 エイデル研究所。国連「子どもの権利条約」批准促進国民運動実行委員会(1990.9)『What's「国連子どもの

- 権利条約』』労働旬報社。なお、条約の訳は以下がある。国際教育法研究会（1989）子どもの権利条約。ユニセフ（1990）児童の権利に関する条約（仮訳）。子どもの権利条約批准熊本の会（1990.10）「熊本の会」版 子どもの権利条約（第二版）
- 4) 大田 堯 前掲書 55頁
  - 5) 徳本達夫（1990）幼児期における道徳的教育 山口芸術短期大学研究紀要 第22巻
  - 6) 大田 堯 前掲書 5頁
  - 7) 大田 堯 同上書 13頁
  - 8) 文部省（1989）小学校指導書道徳編 大蔵省印刷局 6-7 12頁
  - 9) 文部省（1969）中学校学習指導要領 大蔵省印刷局
  - 10) 林 竹二（1973）授業「人間について」国土社 143-144頁
  - 11) 林 竹二（1978）教えるということ 国土社 34頁、なお、林竹二の思想と行動の要点は、小林洋文（1990）人間を学ぶ 径書房。
  - 12) 大田 堯（1990.1）教育とは何か 岩波新書 211頁
  - 13) 大田 堯（1990.5）国連「子どもの権利条約」を読む 68頁
  - 14) 黒坂三和子（1987）子どもの遊びから始まる創造的な自然教育（沼田真監修「環境教育のすすめ」東海大学出版会）。安部富士男（1989）感性を育む飼育活動 あゆみ出版。山田桂子（1987）「待ち」の子育て 農文協
  - 15) 「世界はいま、自然環境編」（1989）佑学社。大島泰郎（1990）生物は生き残れるか（「地球の健康診断」全5巻）草土文化。また、絵本としては、遠藤幸子文、早川和子絵（1984）生まれる プレーンセンター。中村運文、佐藤直行絵（1991）いのちのつながり 福音館書店。
  - 16) 今村方子、徳本達夫他（1991）保育者養成教育における授業「児童文化」の試み(1)(2)日本保育学会第44回大会発表論文集
  - 17) 実践の経緯および作品の脚本は担当学生によるものがある。阿部香織ほか（1991）幼児に対する環境教育のこころみ（山口芸術短期大学幼児教育科（1991）児童文化の研究第3巻）なお、因みに、本作品を含む9作品に対するY短大保育学生一年次生の反応をみれば、印象に残った作品として本作品を挙げたものは6%であった。
  - 18) 河合雅雄（1990）子どもと自然 岩波新書 154-160頁
  - 19) 徳本達夫（1990）保育者養成教育改革の試み 全保協「保母養成研究年報第8号」
  - 20) つだあきこ（1991）森の裁判 自然環境センター
  - 21) 今井重孝（1991）環境教育の原理的考察 日本環境教育学会第2回大会配布資料
  - 22) 今谷順重編著（1989）生活科の授業を創造する ミネルヴァ書房。中野重人編著（1990）生活科授業づくりのポイント 図書出版（付 記）
- 本稿は、「幼児に対する環境教育の試み」と題して「日本教育学会第50回大会」（1991）で発表したものに加筆したものである。1年間作品作りを共にした山口芸術短期大学幼児教育科の11名の学生に改めて感謝したい。また、加筆作業の過程において、卒業論文に子どもの権利条約の研究を取り上げ、お互いに学びえた学生にも感謝したい。枝広佳代子（1992）「ヒト、人、いのち」への序説——子どもの権利条約は、いまを謳う——、川中美和（1992）子育てにおける「子どもの権利条約」の意義（いずれも、広島文教女子大学文学部1991年度卒業論文）が学生の成果である。

資 料

脚本『——オペレッタ・オリジナル作品——

みんな生きているんだよ』

製 作：阿部香織、池田雅子、内賀島恵、河島和子、宿谷知美、田邊由紀、中越由恵、  
原田みどり、古谷記子、山下恵美、山本則子

登場人物（配役）…… 人物紹介

- く み（古谷記子）……地元の幼稚園に通う、明るくて積極的な女の子
- ひろし（山下恵美）……都会から転園してきた引っ込み思案な男の子
- 木（山本則子）    • うさぎ①（河島和子）    • うさぎ②（原田みどり）
- きつね（田邊由紀）    • 鳥（池田雅子）

裏 方

- 音響……宿谷知美    • 照明……阿部香織・中越由恵    • 大道具……内賀島恵

人 物	せ り ふ	効 果
く み	<p>＜第1幕＞（幕内からくみスキップで登場）</p> <p>ランラ・ランラ・ラン……</p> <p>あれえ～？ ひろし君 まだ来てないやぁ。（辺りをみまわす）</p> <p>あっ！（観客席に向かって）あたしくみっていうの。</p> <p>あたしの行っている幼稚園にね、“ひろし君” っていう男の子が引っ越して来たんだぁ。それでね、今日一緒に遊ぶ約束をしてるんだけど……</p> <p>まだ来てないみたい。（辺りをみまわす）</p> <p>あっ！（ひろしに気付く）ひろし君！こっちこっち!!</p>	照明：全部つける
ひろし	（走って登場）ごめんごめん	
く み	ねえねえひろし君、何して遊ぶ？	
ひろし	えっとねえ～ う～ん…… （ひろし考える）	
く み	ひろし君はおうちでどんなことして遊んでたの？	
ひろし	僕？ファミコンしてた！	
く み	ファミコン？（ひろしの顔をのぞきこむ）ふう～ん。	
	あたしはね、お花畑でお花を摘んだり、虫をとったりするのよ。	
ひろし	僕も虫とりしたいな～（うらやましそうに）	
く み	あのね、あたしの秘密のお花畑があるんだけど……連れてってあげる。	
ひろし	お花畑？	
く み	うん。そこにはね、お花がたぁーくさんあってとってもきれいな。	
	虫もたくさんいるのよ。	
ひろし	えっほんと！（嬉しそうに）行く、行く！	
く み	じゃあ、一緒に行こうか！（手をつないで去る）	
く み	<p>＜第2幕＞（幕内からくみ、続いてひろし登場）</p> <p>もう少し行ったところよ。ほら、あそこ……（工事する音が聞こえてくる）</p> <p>あれ？なんだか変な音がする。あーお花がめちゃくちゃ！</p>	効果：工事の音
ひろし	（びっくりして見る）工事してるんだ。	
	あーあせっかく楽しみにしてたのに……	
く み	<p>昨日はたくさんあったのに……（歌・お花がめちゃくちゃ 昨日はたくさん</p> <p>たくさんあったのに お花がめちゃくちゃ）（ひざまづく）</p>	歌：「お花がめち

ひろし	くみちゃ〜ん（くみの肩に手をおく）（しばらく二人で落ち込んでいる） あれ！（ちょうちょに気付く） ちょうちょだあ！ くみちゃん 来て来て！ ちょうちょだよ ほら。	やくちゃ」
くみ	（立ち上がりながら）あーほんとだ。ねえ つかまえようよ！	
ひろし	つかまえられるかな……（そっと近付く）あれ！あっ逃げちゃった	
くみ	今度は私がつかまえるね。（そっと近付く）やったあ！ みてて……（そっと手を広げる）あっ逃げちゃった	
ひろし	逃げちゃった（2・3歩追いかける） 今度は僕がつかまえるね。（二人で追いかける。木にとまったちょうをつかまえようとした時）	
くみ・ひろし	それ！ うわぁ ― 落ちるう ―（舞台から消える）	照明：全部消す 効果：落ちる音
＜第3幕＞（薄暗い舞台中央で、くみとひろしうつぶせている）		
くみ	どうなっちゃったの？ここはどこなの？ねえひろし君？	照明：薄暗くする
ひろし	えっ僕にもわからないよー	
くみ	ねえねえひろし君、私たちここに……	
くみ・ひろし	落っこちちゃったんだあー	
ひろし	うわーん！（ひろし泣き出す）	
くみ	ちょちょっとひろし君、泣かないでよ！（くみ、困ってしまう） ―しばらくして―	
	ねえ何かいい匂いがしない？（あたりを匂う）	照明：全部つける （スポット以外）
ひろし	（泣きやんで匂う）ほんとうだ。何の匂いだろう。	
くみ	（指さして）あっ あそこ！ （ひろしが指の方を見ると急に明るくなって花畑が現れる）	照明：スポットのみ 歌：「すごいお花」
ひろし	（驚いて）すごいお花！こんなにたくさん見たことないよ！（歌・すごいお花 すごいお花 こんなにたくさん見たことないよ かわいいお花 きれいなお花 こんなにたくさん見たことないよ） すごーい！（くみ・ひろし花を摘みまくる） ―そのとき どこからか風が吹いてくる―	効果：風の音
くみ・ひろし	えっ？（くみ・ひろし驚く） ―風がだんだんひどくなり、嵐になる―	
	きゃあー 助けてえー 飛ばされるよー	
木	誰がとったんだあー花を返せ！	
動物達	何をしにきたの？花を返してよ！何しにきたんだ帰れよ！花をとるな！	
くみ・ひろし	ごめんなさい!!（二人とも何度も言う） ―しばらくして嵐がおさまる―	
木	人間たちは、一体私たちをどこまで苦しめたら気がすむのだ。 （くみ・ひろしキョロキョロ辺りを見回す）	
うさぎ①	だんだん住むところがなくなってきて、困ってるんだ！	
鳥	僕たちは木や花がたくさんあるところでない、生きていけないのよ！	
きつね	人間って木や花がなくなっても平気なの？ だから平気で木や花を折るんでしょう。	
うさぎ②	あなた達も人間なんだから私たちを苦しめにきたのでしょ？	
くみ	ちっちがうよ。私たちそんなことしないよ。ねっひろし君。	
ひろし	そうだよ。僕たちだって木や花がなくなったら、さみしいもん。	
木	じゃあどうしてここへ来たんだ。	

く み あのね、私の大好きな花畑がこわされちゃったの。がっかりしてたら、ち  
ょうちょが飛んで来て、追っかけてたらここに落っこっちゃったの……  
そしたら、お花があってとてもきれいだったから欲しかったの。  
折ったりしてごめんね。みんなを苦しめるために来たんじゃないよ。  
そうだったのか……

木 うん！

くみ・ひろし 私たち、人間のせいと森のみんなが苦しんでいたなんて知らなかったわ。  
もっといろいろなことを教えてよ。

く み じゃあ教えてあげよう。(歌・木ー私の仲間は切り倒された 鳥ーだから  
ひろし 私はおうちができない うさぎー食べる物も少なくなって きつねー遊ぶ  
木 ところもなくなった 繰り返し)

く み そうだったの……人間が木を切ったりするからいけないの？  
木 木や花を切ったりすることがいけないといってるんじゃないんだよ。  
いいかい？もしおやつがいっぱいあるからって、いっぱいたべると どう  
なるかな？

ひろし 食べ過ぎると……おなかこわすよ。

く み 虫歯にもなっちゃうよ。

木 そうだろう？同じだよ。木や花がいっぱいあるからって、どんどん切っ  
てしまうと、困ったことが起こってくるんだよ。

くみ・ひろし 困ったこと？

く み さっきうさぎさんたちが言っていたこと？  
木 そうだよ。でも、人間も困ってしまうんだ。  
ひろし どうして？  
うさぎ (うさぎたちが騒ぎだす) 臭いよー また来たよー  
ひろし 何が来たの？  
く み どうしたの？ うさぎさん。  
うさぎ① 君達、何も臭わないのかい？  
く み あー(くくん) 何だかくさーい！何の臭い？気持ちが悪くなっちゃった。  
木 また、人間の国から汚れた空気が流れて来たんだ。  
ひろし えっ？人間の国の空気！  
木 そうだよ。時々人間の国からこんな空気が流れて来るんだよ。  
君達もいつも吸っている 空気だよ。  
ひろし 僕達、毎日こんな空気吸っての？  
く み どうにかしてよーこの臭い！ (くみ、鼻を押さえる)  
木 よーし私が……(大きく深呼吸をする)

みんな うわー 気持ちよくなったね。臭くなくなったね。(口々に言う)

く み 木のおじさんが空気をきれいにしてくれたの？

うさぎ② そうだよ。僕達がきれいな空気が吸えるのも木のおじさんのおかげなんだ  
ひろし (手をポンとたたきながら) そうだったのか。僕達もきれいな空気の方が  
いいし、それには木や草花が必要なんだね。

木 そうだよ。花の精！あれを持って来ておくれ。(花の精、パネルを持って  
登場) これを見てごらん。(パネル1) 昔はこんなにたくさん仲間がい  
たんだよ。でも、今はこんなに少なくなってしまったんだ。  
(パネル2) 汚い空気が多くなってきたし、私の仲間も少なくなってきた  
から私達も空気を全部きれいにすることができないんだよ。

く み 木や草花をもっとたくさん育てたりして、大事にしてくちゃね。  
木 木や草花が育つには何が必要かな？

歌：「木や動物た  
ちの声」

効果：深呼吸の音

く み	水！	
木	そうだね。(パネル3) 昔の川はこんなにきれいだったのに、(パネル4) 今では人間達がゴミを捨てたりしてこんなに汚くなってしまった。	
ひろし	僕もゴミ捨てたことある。	
く み	みんながこんなに困っているなんて知らなかった。	
木	君達だって、空気や水が汚れたら困るだろう？	
ひろし	このままじゃ汚いところだらけになっちゃうよ。	
く み	私達も汚いところで暮らすのはいやよ。	
木	それは動物達も同じだよ。(パネル5) 昔はたくさんの動物がいたのに、(パネル6) 今は住むところが無くなってみんないなくなってしまった。花の精ありがとう。(花の精退場)	
	でも僕達だけの力では、どうすることもできない。	
ひろし	僕。もう絶対川や公園にゴミをすてないようにする。	
	ちゃんとゴミ箱に入れるよ！	
く み	お花や木をいっぱい取りすぎないようにするわ。おうちに帰って みんなのことを話して、力をあわせてみんなが困らないようにしよう！	
木	私達が楽しく暮らせるようにしてね。	
くみ・ひろし	うん!! みんな生きているんだもんね。	
く み	早く帰っておうちの人に知らせてあげなきゃ！	
ひろし	うん。でもどうやって帰ったら……	
木	私が元の世界に帰してあげよう。さあ二人とも、目をつぶってごらん。	照明：全部消す
	—くみ・ひろし 元の世界にもどる—	
	＜第4幕＞(薄暗い舞台中央で、くみ・ひろしうつぶせている)	
く み	うーん あれ……ここは？(起きてみまわす) ひろし君、ひろし君！	照明：薄暗くする
	(起こす)	
ひろし	うーん(起きる) あれ……ここは？ちょうが消えて僕達が落ちたところじゃないか	照明：全部つける
く み	そうかー！私達元の世界にもどれたのね。あっ あのお花は確か……	
ひろし	僕達が折ってしまったんだよね。(花をひろう)	
く み	花瓶にいけたらどうかな？ お花さん、ごめんなさい。	
	これからは、もっと大事にするからね。	
みんな	青く広がる空に楽しく ランランランラン 歌う小鳥たち 青く広がる海に楽しく ランランランラン 泳ぐ魚たち *これが地球の宝もの みんな僕らの生きてる仲間さ 緑に広がる野原に楽しく ビョンビョンビョンビョン 遊ぶうさぎたち 緑に広がる大地にたくさん きれいに咲いてるお花たち(*リピート)	歌：「生きている仲間」
	(幕)	

(出典：注16 7-11頁)