

研究ノート

領域「環境」における「共生」概念に関する試論 ：ビーチコーミングを応用した実践事例の考察から

北野 諒・平野 知見

1. 序

1-1. 目的と背景

領域「環境」は、いったい何によって基礎づけられうるのか。本稿は、この素朴な問いを出発点として書かれることになった。領域「環境」は、幼児教育・保育に関わる3つの法令（幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携認定子ども園教育保育要領）によって法的な位置づけを得ており、その教育内容も同法令にて「周囲の様々な環境に好奇心や探求心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う」ものであると、簡潔に定義されている。しかし、その根本をなす理論的背景や実践的方法論は、十分に基礎づけられているとは言い難い。いやあるいは、領域「環境」は、多義性・複層性をその本性とするものであり、そもそも統一的な体系化にはそぐわないと考えた方が穏当であるのかもしれない¹⁾。

いずれにせよ、領域「環境」の内容や指導法を形づくりにあたって何を拠りどころとすべきか、という課題は残されたままである。そこで本稿では、その手がかりを見出すべく、領域「環境」の基礎を成す要素のひとつとして「共生」概念があるのではないかと仮説的に提議し、「ビーチコーミング」と呼ばれる活動を応用した実践事例の考察を通して、検討を試みたい²⁾。

なぜ「共生」概念か。なにゆえに「ビーチコーミング」に着目するか。これらの意味するとこ

ろやその妥当性に関しては次章以降にてあらためて詳述するが、そのためにはまずもって、領域「環境」の在り様について、もう少しつぶさに見ておく必要がある。

1-2. 領域「環境」の多義性・複層性

ここでは領域「環境」に係る教育行政上の歴史的経緯を概観し、主にその「多義性・複層性」について確認しておきたい。まずは、領域「環境」の成立過程を確認し、「多義性」に照明を当ててみよう。昭和31年（1956年）告示の幼稚園教育要領において、教育内容として「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画製作」の6つの領域が設定された。そこから、平成元年（1989年）の改訂において教育内容が5つの領域「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」に再編され、領域「環境」が示されるにいたる。

平成元年（1989年）の幼稚園教育要領では、領域「環境」について「この領域は、自然や社会事象などの身近な環境に積極的にかかわる力を育て、生活に取り入れていこうとする態度を養う観点から示したものである」との記述がみられ、従前の領域「自然」と「社会」の諸要素が領域「環境」に包含されているように解釈できる。各領域の新旧対照についてはより精緻な議論が必要ではあるが、少なくとも領域「環境」において、自然環境のみならず、社会的・文化的・人工的な構築物もその対象となっているこ

とは、成立当初からの前提として確認できるだろう。

この前提が意味するところは、「環境」の語の途方もない広がりである。子どもが遊び、学び、生活する場において、周囲に存在するあまねくすべてが「環境」を構成するということであり、その対象範囲はほとんど無際限となる。本稿ではこの状況を指して「多義性」と（やや控えめに）表現している³⁾。

続いて「複層性」の観点を検討してみよう。上述の成立過程に加えて、注意を払うべき点は、法令上の文言として「環境」の語が二重構造になっているということである。一方では、1989年の幼稚園教育要領にて示された「幼稚園教育は、幼児期の特性を踏まえて環境を通して行うものであることを基本とする」という一文によって、幼稚園教育全体の基本としての「環境」が規定されている。他方で、同年の改訂で新設された教育内容としての領域「環境」がある。つまり、言葉上だけで考えるならば、領域「環境」の基本には「環境」がある、という同語反復になっている⁴⁾。

領域「環境」の基礎を問うことの難しさは、この二重構造に起因する部分が少なからずあると言える。なぜなら、同語反復を越えて問いを探究しようとすれば、それは幼児教育全体の基礎の基礎をさらに掘り進めるような大工事にもなりうるからだ。これは単に「環境」の語に多義的な意味があるというだけに留まらず、その意味が扱われるレベルあるいはカテゴリーが複層的になっているというべきであり、本稿ではその構造を仮に「複層性」と呼称している。

1-3. 領域「環境」の基礎をめぐる三つの条件

多義的で、複層的な領域「環境」。その基礎とは何か、という問いは、問いの立て方自体が適切でないのかもしれない。多様な学問分野の

研究者が各々の専門性において研究・実践を行い、その重ね描きによって領域「環境」が弾力的に定位される、ということで良いのかもしれない。また、実践に携わる保育者にとっては、法令上の理念は尊重するにしても、領域「環境」の何たるかは問うまでもなく、目の前の子どもたちと応答的に関わるなかで解決されていることであるのかもしれない。

それでもなお、問いを続けるとすれば、どのような手立てがありうるだろう。以上の背景をふまえて、領域「環境」の基礎を成しうる条件を挙げるならばどうか、と議論を進めてみよう。三つの条件が考えられる。

第一には、領域「環境」と相似形の多義性・複層性を有した概念であることが必要となるだろう。自然の事象から社会の事相まで、ヒトとモノとコトが関わるあらゆる営みを様々なレベルで包含しうる概念であることが求められる。

第二に、教育内容の基礎を成すのであるからには、その概念は何らかの教育的意味や価値を有するものでなければならない。言い換えれば、多義的で複層的な「環境」の、目指すべき在り方を示すものであること。

第三に、具体的な実践や活動と結びついた概念であること。領域「環境」は教育内容であり、子どもたちとの実際の関わりにおいて、その概念が具現化されねばならない。

実のところ、領域「環境」の基礎としての「環境」という同語反復は、論理上の瑕疵があるのみならず、これらの条件にもうまく適合しない。「環境」の語自体は、あくまでも価値中立的であろうし、具体的な実践に即応しているわけでもないからだ。では、これらの条件に合致する概念には、何が挙げうるだろうか。

ここまでを予備的考察として序章を一区切りし、行論を確認しておこう。2章においては、「共生」概念の検討を行う。続く3章では、「具現化」

の事例として、ビーチコーミングを応用した実践を分析する。さらにのち4章にて、本稿での試みを総括・敷衍する。

2. 「共生」概念の検討

2-1. 日本における「共生」用語の使われ方と多様な定義

近年日本において、様々な分野で「共生」という用語が広く使用され、浸透しはじめた傾向がある。行政機関を例にとると、経済産業省は、地域・社会課題が多様化・複雑化する中、地方公共団体による課題対応が困難となり、地域で持続的に課題解決を行うためのビジネスモデル創出が必要であるという認識から、地域内外の中小企業等が、地方公共団体等の地域内の関係主体と連携しつつ、地域・社会課題解決と収益性との両立を目指す取組（地域と企業の持続的共生）を支援する「地域・企業共生型ビジネス導入・創業促進事業補助金」を公募（令和4年度）している。また環境省では、地域循環共生圏づくりプラットフォームの構築に向けて、各地域において地域循環共生圏の創造に取り組む活動団体の公募（令和4年度）を始めている。農林水産省では農山漁村の持つ豊かな自然や「食」を観光、教育、福祉等に活用する集落連合体による地域の手づくり活動を支援し、都市と農山漁村の共生・対流を推進する「都市農村共生・対流総合対策交付金」の公募（平成27年度）も実施した。文部科学省は、共生社会の形成に向けてこれまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会、つまり誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会を目指している。厚生労働省は、制度・分野ごとの『縦割り』や「支え手」「受

け手」という関係を越えて、地域住民や地域の多様な主体が『我が事』として参画し、人と人、人と資源が世代や分野を越えて『丸ごと』つながることで、住民一人ひとりの暮らしと生きがい、地域をともに創っていく「地域共生社会」の実現を目指している。このように、広く行政一般において「共生」という用語が経済分野、自然環境分野、教育・福祉分野の垣根を越えて、目指すべき社会モデルを示す共通言語のように使われている現状が指摘できる。

かくのごとき「共生」の多義的な広がりや、どういった来歴によってもたらされたものなのであろうか。教育学者の平沢（2014）によると、「共生」という言葉は、もともと生物学の用語であり、「アリとアリマキ」あるいは「根粒バクテリアとマメ科植物」の共生関係が生物多様性の視点からも有名であったとした上で、1980年代以降、人間社会にもあてはめられ、主に「日本人と外国人の共生」という視点で「多文化共生」が論じられてきたと説明している。しかしながら国籍の違いだけでなく、共生はジェンダー、障がいの有無、性的指向性なども含む概念であるとの認識が国際的には一般的であり、日本においても同様の視点が近年広がりを見せていることから、共生に対する新しい定義が生まれつつあると述べている。

では、各論に目を移し、諸分野の学術辞典における共生の定義はどう記述されているのか、次に挙げて確認してみよう。はじめに『心理学辞典』（1999）では共生（symbiosis）について「マラー（Mahler, M.S.）は、母子が相互依存的にかかわり合っている生後6か月頃までの時期を共生期（symbiotic phase）とよび、空間的、物理的、あるいは心理的に二つの個体が相互依存的にかかわり合っている状態を共生状態、また、こうした状態を共生的結合（symbiotic union）」であると定義している。

また『コミュニティ事典』(2017)においては、共生とは、異なる価値や文化を認め合ったうえで、共に生きるという意味があり、そこで求められるのは低所得者層、国籍の異なる人々、障がいをもつ人々、女性などマイノリティへの差別の克服、すなわち彼らの生存の権利及び存在の権利はその立場に置かれた人々の差異を受け止められるコミュニティを構築することにより保障されるものであると記されている(p.522)。最後に『第3版 学校教育事典』(2014)では、共生の語源は、シカゴ学派のパーク(Park, R.K)らが生物学の用語である symbiosis を都市社会学に導入し、人間生態学の基本概念として使用したことに端を発するとしている。生物学では種の保存のため、異質なものが相互に利益を得たり、お互いの不足を補ったりして共に生活することを示すが、都市社会学では「異なった者同士が無意識に競争し共同する関係の中で共に生活すること」を指して用いられるようになったと説明している(p.259)。

上述のように、学術辞典(事典)の中でも「共生」という用語は複数の意味で用いられ完全に一意に定義することは難しい。この「共生」という用語の検討を試みた梅田・石倉(2019)は、共生の概念と *conviviality* や *social inclusion* といった「共生」や「共生社会」の語に翻訳される種々の欧米の概念との比較において、共生の概念には「多義的」で「曖昧」といった特徴があると述べている。加えて、社会的政策や企業理念などで使用される「共生」の意味あいの検討を通して、目指すべき社会や企業の姿の提示とともに、多様な内容を伴い、多義性と曖昧性という特徴が活かされていることも整理している。さらに、思想的観点から鑑みると共生の概念の背景には、仏教用語とも関連する日本人の伝統的発想との関連も認められることが指摘されている。

ここまでの行論を経て、「共生」の語・概念が、前章における条件の一と二を満たす、多義的な意味の厚みを持ち、ある理念的な価値を示すものであることが確認できた。では、残る条件の三つめ「子どもたちとの実際の関わりにおいて具現化しうる」ものであるかどうか、引き続き検討を続けよう。

2-2 レッジョ・エミリアにおける幼児教育の実践にみる「共生」の視点

次に、「共生」概念が具現化した教育／保育の事例としてレッジョ・エミリアにおける実践に触れてみたい。世界的に有名な幼児教育の実践が行われているイタリアの都市、レッジョ・エミリア。その哲学は世界中に広がりを見せ、幼児教育関係者のみならず、国によっては小中学校の教育実践にも影響を及ぼしている(秋田、2020)。特に、第二次世界大戦後からレッジョ・エミリアにおける実践および理論を中核的に支えてきたローリス・マラグツィの教育実践やまちづくりの試みは、1990年代に北米をはじめ諸外国で紹介され、日本においても2000年代に書籍やDVD、展覧会などで広く注目を集めた。またレッジョ・チルドレンという組織を中心に国際的なネットワークが構築され、日本も2019年度からこのネットワークに加盟参加をしている。しかしこれは決してそのままその教育技法や手法としてのアプローチを取り入れるということではなく、「レッジョ・エミリアの哲学や思想に触発された実践(Reggio-inspired approach)」と呼ばれている(秋田、2020, p.14-15)。これは、特定の国で特定の教育技法や手法によって展開する幼児教育を期待するものではないということであろう。

秋田(2020)は「レッジョ・エミリアの哲学や思想」における特徴を、以下のように3つ挙げている。

- ① 「子どもたちの“100の言葉”と聴くことの教育学」
- ② 「子どもを中心として共につながり学び合うコミュニティ」
- ③ 「地球市民を育てる環境の生成」

①の「子どもたちの“100の言葉”と聴くことの教育学」の根底には、子どもが何を探求しようとしているのかを、言語非言語問わず多様な次元で聴くという大人の関与があり、決して単に注意深く人の話を聴くことを子どもに求めるものではない。つまり、子どもが主体的に探求し、常に変化していくことで、社会の多様性や豊かさに出会うことを学びとする哲学である。②の「子どもを中心として共につながり学び合うコミュニティ」は、子どもを個別の人としてみるだけではなく、コミュニティに暮らす市民としてみることを前提としている。子どもの学びの風景についての記録「ドキュメンテーション」を通して保育者や保護者、地域の人と共に語り合うことで、人と人とのつながりが生まれていくという発想を重視している。③の「地球市民を育てる環境の生成」はどうか。これは、一人ひとりの表現としてのアートを大切にすると同時に、その源泉のひとつである自然環境を尊重するという、レッジョ・エミリアにおける共生の価値観を提示している。レッジョ・エミリアでは、屋内外問わず探求が可能な場はアトリエとみなし、園庭においては、自然物がどこから生み出されているのかを感じとることができるよう多様な工夫がされている。つまり、植物の栽培から食として調理するまでを経験するプロジェクトなどを通して、一つの地球に住む地球市民として、環境と共生していく感覚を培うことを重要な視点としている（秋田、2020、pp.15-18）。

上記の3つの特徴からは、自然や多様な環境を素材とし、子ども・大人・コミュニティが問

いを共有し、探求し続けるレッジョ・エミリアの在り方がうかがえる。人と人の「共生」のみならず、自然界との「共生」を視野に入れたレッジョ・エミリアにおける実践とその哲学・思想は、これからの共生社会のロールモデルとして、また領域「環境」（およびその基礎としての「環境を通じた教育／保育」）のある種の理念型として、豊かな示唆を与えてくれるものではないだろうか。

3. ビーチコーミングを応用した実践の分析

3-1. 領域「環境」の基礎的な構造

前章までの検討で、領域「環境」の基礎を成しうる概念として「共生」を挙げ、その具現化のモデルとしてレッジョ・エミリアの事例を参照することもできた。次なる課題は、それが日本における具体的な教育／保育の活動として、どのように実践されうるのか、ということである。

ここで留意すべき点が二つある。まず第一に、その実践は、先に見たようにレッジョ・エミリアの技法を外形的に取り入れるだけのものではあってはならない。ただし第二に、本稿のねらいに沿えば、それは単に個別具体的な実践事例に留まらずに、領域「環境」の実践方法論の基礎を指し示すものでなくてはならない。そのためには、形骸的な実践のマニュアルにならないように注意しながら、根本的なレベルで、ある種の共通性・パターンを抽出することが求められる。つまり、日本における「共生」概念の蓄積、およびレッジョ・エミリアの哲学・思想から、実践の手懸りとなる何らかの基礎的な構造をみてとることが必要になってくる。前掲の秋田の議論にも依拠しつつ、暫定的にその「構造」を以下の三段階に区分して素描してみよう。

- ① 自然物から人工物、社会的・文化的要素ま

でを含む広義の外的環境において

- ② 外界との相互作用を通して子どもが主体的に探求する活動を行い
- ③ 子どもを取り巻くコミュニティ(共生社会)の形成へと対話的に展開していくこと

本稿が提議するこの構造は、現行(平成29年告示)の三法令における「環境」の冒頭文、「周囲の様々な環境に好奇心や探求心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う」と照らし合わせても、その共通性および妥当性を確認することができるものである。加えて、本稿の試みによって「生活に取り入れて」いくプロセスとは、コミュニティのなかで対話的に行われるものであり、そこから共生社会という目指すべきモデルを構築しうるものであることも示すことができた。

3-2. 典型・原型としてのビーチコーミング

では、上述の構造を反映する、領域「環境」の典型・原型となるような教育／保育の活動には、どのようなものが想定されるだろうか。まず子どもの姿をきっかけとするならば、「相互

作用」および「主体的な探求」を触発しやすい、子どもが容易に操作可能な対象、手触りを確かめながら探索的に関わることのできる対象が望ましいであろう。また、「対話的に展開」することを目掛けるとすれば、「自分・もの・相手」という「対話の構造の原型」としての「三項関係」⁵⁾を成立させることができるように、その対象は物理的実体をもったオブジェクトであることが重要になってくる。さらには「広義の外的環境」を、多様なヴァリエーションを持ちつつ包含することも求められるだろう。これらの諸条件を勘案し、本稿が試行的に提案するのが「ビーチコーミング」である。

ビーチコーミングとは「浜辺を歩いて流れ着いたものを拾い集める」活動を指し、その「8つの楽しみ」が以下のように挙げられている⁶⁾。

- ① 浜辺を歩いて新しい何かを発見すること
- ② 拾ったものがどうやってそこに来たのか、いったい何なのかを推理すること
- ③ 見つけた漂着物について仲間で語り合うこと
- ④ 拾った漂着物をコレクションすること



写真1 第1筆者がビーチコーミングで収集したオブジェクト

- ⑤ こうして集めた漂着物で工作をすること
- ⑥ 拾った漂着物や作った漂着物クラフトを飾ること
- ⑦ 集めた漂着物について学術的に調べること
- ⑧ そして最後に浜辺をきれいにすること

ビーチコーミングで収集されるものは、自然物から人工物まで「環境」に存在するありとあらゆるオブジェクトである（写真1、以下写真は全て第一筆者撮影が2019年に撮影したものである）。それらをコレクションし、工作し、飾りつけることで、相互作用を通じた主体的な探求を進めていくことができる。また、その断片を推理し、語り合い、調査することで、社会的・文化的な背景をうかがい知ることもできるだろう。日本の保育学の父と呼ばれる倉橋惣三は、かつて「極ごく広い範囲に、あらゆるものが恩物と言はるるであろう」と、ドグマティックな恩物論を批判したが⁷⁾、まさにビーチコーミングとは、環境のなかで多様な恩物＝遊びを通して世界を理解する契機を見出していく活動であるとも言える。

3-3. ビーチコーミングを応用した実践事例の分析

では、前節での考察を踏まえ、ビーチコーミングを応用した実践事例の分析に入ろう。最初に注記しておくべきは、どのように「応用した」のか、という点である。本節で取り上げる活動は、子どもと共に浜辺に出かけてビーチコーミングを行ってはならず、事前に保育者が収集したオブジェクトを、いわば「不揃いの積み木（偏在する恩物）」のように用いて、子どもたちが遊ぶ内容となっている。これは、典型・原型として一般化に適するものであるべきだ、という前提条件による（すべての教育／保育現場が浜辺に容易にアクセスできるわけではない）。また、子どもとオブジェクトとの相互作用の場面

を集中的に扱うことが可能になる、という利点もある。

本稿で紹介するのは、2019年の「幼児造形 koyasan 集会」⁸⁾にて行われた研究保育の事例である。第1筆者は、同会に運営委員として参加し、ビーチコーミングを応用した研究保育の立案・保育補助を行った。大阪府下のS幼稚園5歳児クラスの幼児23名を対象とした実践であり、具体的には、絵本による導入の後、4～5人のグループに分かれてオブジェクトで遊ぶプロセスがあり、最後にお気に入りのオブジェクトをいくつか選んで箱に貼り付ける、という構成であった。以下にその概要を記しているが、本稿の目的上、細やかなエピソード記述ではなく、構造との関連性を総合的に抽出していく分析となる。

まずはグループでの遊びの場面から考察してみよう。一般の均質的な積み木などでの遊びでは、形の構成や見立てが活動の初期段階からみられるが、本実践では、一足飛びにそこへ向かう前に、オブジェクトそのものの性質を、撫でたり、においを嗅いだり、重さを確かめたり、音を鳴らしたりなど、多様な方法で感じとろうとする姿がみられた。たとえば写真2では、石をこすり合わせて線を描いたり、貝殻を砕いて粉末状にしたりなど、オブジェクト（が象徴する多様な環境）との相互作用を能動的に模索する行為がみられる。

そのように主体的に手触りを確かめながら、それぞれのオブジェクトが何なのか、という推測を語り合う対話も生まれていた。そこから、写真3にみられるように、共同して材質ごとに分類する（カップにガラスを集め、画面左下には貝殻を集めている）などの活動が展開され、均質でないオブジェクトが、環境の多様性を感じ取る端緒となっている様子が見えてきた。

また、本稿の観点からは副次的な成果物とな



写真2 貝殻を石で砕いている様子



図3 協力しながら分類している様子

るが、活動の中盤以降は、写真4にみられるような、オブジェクトを用いてイメージを表現する遊びも多く出現していた。顔の表現以外にも、貝殻を皿に見立てた「料理」の表現や、そこから派生するごっこ遊び、オブジェクトを宝物になぞらえた交換遊びなど、複数の系統の遊びが派生しており、これらは「主体的な探求」の証左とみることができるだろう。

活動の終盤では、子どもたち一人ひとりが、「お気に入り」のオブジェクトを選び、箱に貼り付けることで、注意を向ける枠組みが焦点化し、さらなる観察と対話の深まりがみられた。写真5では、虫眼鏡を用いて、お互いの選んだ

ものに見入っている子どもの姿がある。ここでは、貝殻の成長線を発見し、木目（年輪）と似ているという気づきが生まれるなど、まさに環境への理解が体験的に構成されていくプロセスを垣間みることができた。

写真6は、研究保育の終了後、降園時間が近づいても、途切れずに対話を続けている子どもたちの様子である。本実践のみでは、上述の構造の③「子どもを取り巻くコミュニティ（共生社会）の形成へと対話的に展開していく」までの実現をみることは叶わないが、適切に「広義の外的環境」との交感を設定され、「主体的に探求する活動」が対話的に実践されたならば、



写真4 見立て遊びを行っている様子



写真5 虫眼鏡で観察している様子



写真6 活動の終了後に自発的な対話が行われている様子

保育室の外へと対話がつながっていくことは、子どもたちの姿が示唆している。このあと、箱にコレクションされたオブジェクトはそれぞれの家庭へ持ち帰られた。

4. 結び

領域「環境」は、「共生」概念を核とする理論的背景と、ビーチコーミングを典型・原型とする実践方法論、両者によって相補的に基礎づけられうる。本稿の冒頭に掲げた問いに仮に回答するならば、このように言える。

もちろん本稿はあくまで試論であり、限られた紙幅と時間のなかで筆者らの手札をプリコラーージュして作られた、ひとつの仮説にすぎない。検証の不足している論脈や、積み残した論点を、これから精緻化あるいは再考していく必要があることは言うまでもない。たとえば、「なにゆえにビーチか」という疑問点があるかもしれない。「広義の外的環境」の条件を満たすことが叶うならば、どこでも実践のフィールドに

なりうると考えるべきであり、「ビーチ」でのコーミングでなくとも良いはずだ。このような整理を施していくことで、本稿の議論をより体系化していくことが、今後、求められるだろう。

それを断ったうえで、最後にいささか連想的な考察を記しておきたい。海岸、砂浜、波打ち際。そこには古来、自然と人為、生と死、現世と浄土など、様々なメタファーが託されてきた。つまりビーチとは、単に陸と海の境界であるに留まらない、数多の他者や異物が寄せては返す場所の別名なのだと解釈できる。その意味では、言わばビーチ足りうる何処かを探索していくことが、領域「環境」の活動には求められるのかもしれない。他なるものがさんざめくビーチは、どこにあるのか。そこではまた、共に生きる、ということの内実も鋭く問われることになるだろう。

【注】

- 1) 例えば、日本保育学会編『保育学講座3 保育のいとなみ 子ども理解と内容・方法』東京大学

- 出版、2016、p191、では以下のような記述がみられる。「環境を通して教育を展開しようとすれば、子どもの興味関心を読み取る理解力と、環境に対する理解力が求められる。「理解」から指導の方法を導き出すのであるから、「理解」の仕方によって保育の方法は多様にならざるを得ない。プロセスが理解されにくいために現在の保育方法の多様性を生んでいるのかもしれない。」
- 2) 「共生」とは、一般的な語義に拠れば、文字通り共に生活すること、あるいは複数の生物種が共存することを指すが、それだけには留まらない多様な学問分野や社会的文脈の含意もある。また「ビーチコーミング」とは、浜辺に落ちている様々な物を拾い集める遊びのことである。それぞれの詳細な意味については後述する。
 - 3) 藤永保『発達環境学へのいざない』新曜社、1995、では「環境」の語をめぐる多様な解釈が幼稚園教育の現場にもたらした混乱について、批判的な検討がなされている。本稿の指摘する「多義性」は、改訂当時よりすでに危惧されていた論点でもある。
 - 4) 伊藤孝子「領域「環境」の変遷に関する一考察」滋賀文教短期大学紀要 23号、2021、p11、では「この「環境を通して行う教育」の「環境」と領域「環境」との違いは、保育者を目指す学生や小学校教員等にはわかりにくい」との指摘がなされているが、保育の実践者あるいは研究者にとって、両者の関係性や異同が明確に意識されているかどうかは、議論の余地があるだろう。
 - 5) 横英子『保育をひらく造形表現』萌文書林、2008、p65
 - 6) 池湖正明、佐藤陽一、辻野泰之、中尾賢一、濱直大、山田量崇、茨木靖『徳島ビーチコーミングハンドブック - 渚歩きが10倍楽しくなる本 -』徳島県立博物館、2012、巻頭文より引用
 - 7) 倉橋惣三「恩物に就て」フレーベル會『婦人と子ども』所収、1913、p244
 - 8) 日本教育美術連盟を母体とする幼児の造形活動の研究会。「創造美育協会」「新しい絵の会」「造形教育センター」など、戦後の民間美術教育運動の潮流と並行して発足し、関西を中心に1949年から研究と実践を蓄積してきた。
- ス導入・創業促進事業補助金」の公募について」
<https://www.meti.go.jp/information/publicoffer/kobo/2022/k220418003.html> (2022年9月1日アクセス)
- 環境省「報道発表資料」<https://www.env.go.jp/press/110415.html> (2022年9月1日アクセス)
- 農林水産省「都市農村共生・対流総合対策交付金」
<https://www.maff.go.jp/j/nousin/kouryu/toshinoson/> (2022年9月1日アクセス)
- 文部科学省「1. 共生社会の形成に向けて」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1325884.htm
 (2022年9月1日アクセス)
- 厚生労働省「地域共生社会の実現にむけて」https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_00506.html
 (2022年9月1日アクセス)
- 秋田 喜代美 (2020) 「世界最高の幼児教育レジヨ・エミリアからいま学ぶこと」
 『CEL: Culture, energy and life』125 pp.14-19.
- 平沢安政 (2014) 「未来共生学の可能性と課題」、大阪大学未来戦略機構第五部門未来共生イノベーター博士課程プログラム『未来共生学』vol.1 pp.51-79.
- 今野喜清、新井郁男、児島邦宏 (編者) (2014) 『第3版 学校教育辞典』教育出版.
- 伊藤守、小泉秀樹、三本松政之、似田貝香門、橋本和孝、長谷部弘、日高昭夫、吉原直樹 (編集) (2017) 『コミュニティ事典』春風社.
- 中島義明、子安増生、繁榊算男、箱田裕司、安藤清志、坂野雄二、立花政夫 (編集者) (1999) 『心理学辞典』有斐閣.
- 梅田陽介、石倉健二 (2019) 「『共生』という用語の社会的活用について：その多義性と曖昧性に着目して」『兵庫教育大学学校教育学研究』vol.32 pp.243-252.

【引用・参考サイト及び文献】

経済産業省「令和4年度「地域・企業共生型ビジネ

<要旨>

領域「環境」における「共生」概念に関する試論 ：ビーチコーミングを応用した実践事例の考察から

北野 諒・平野 知見

本稿では、領域「環境」の理論的背景および実践方法論の基礎づけを試みた。まずは1章にて、領域「環境」の成立過程と教育行政上の文言を参照し、その多義性を確認した。続いて2章では、領域「環境」の多義性を包括的に支えうる視座として「共生」概念を挙げ、主に日本におけるその定義や意味内容を検討した。加えて、「共生」概念が具現化した教育／保育の事例としてレッジョ・エミリアにおける実践を概観した。さらに3章では、「共生」概念およびレッジョ・エミリアの事例を基にして、日本における領域「環境」の教育／保育実践の原型となりうる活動を模索した。そこではビーチコーミングを応用した実践事例を取りあげ、考察を行った。以上の議論のなかで、本稿では、領域「環境」の基礎的な構造を以下の通り整理した。①自然物から人工物、社会的・文化的要素までを含む広義の外的環境において、②外界との相互作用を通して子どもが主体的に探求する活動を行い、③子どもを取り巻くコミュニティ（共生社会）の形成へと対話的に展開していくこと。最後に4章では、さらなる精緻化の必要性を確認し、今後の検証に向けた論点を示した。

キーワード：領域「環境」、共生、ビーチコーミング

