

「食」と「農」を結ぶ保育の環境教育としての意義について

井上 美智子* 前田 公美**
近畿福祉大学* はらっぱ保育所**

The Significance of Food and Agriculture Learning as Environmental Education at the Early Childhood Level

Michiko INOUE* Hiromi MAEDA**
Kinki Welfare University* Harappa Nursery**

There exist few reports on food and agriculture learning at the early childhood level. Food and agriculture learning also seems to function as environmental education at the early childhood level. In reality, the practices followed in the Harappa nursery school of Nishinomiya City, Hyogo Prefecture, could be evaluated as environmental education in terms of the following three aspects: (1) children can interact with nature by means of their bodies and five senses, (2) children can experience the social and cultural aspects involving "food" and "agriculture," (3) children can interact with various people. In order to create widespread awareness of food and agriculture learning among kindergartens and nursery schools, first, the kindergarten or nursery teachers have to recognize the significance of food and agriculture learning. Further, they should enter into partnerships with those involved in agriculture and perform the continual practices in their farms throughout the year.

Key words: agriculture, environmental education at the early childhood level, food, nursery school

1 はじめに

地域に根ざして「食」と「農」を結ぶ教育実践は以前からあったが、今世紀に入り「総合的な学習の時間」の導入を受けて学校教育での実践が広がっている。その背景の一つとして、行政による食農教育の推進があるだろう。「食料・農業・農村基本法」(1999)や「食料・農業・農村基本計画」(2000)、「食生活指針」(2000)などの下で、農林水産省や各地の農政局、地方自治体も食育や食農教育に関連する事業を展開している。例えば、東北農政局は「食を通じたかけがえのない農業・農村の理解推進運動」を食農教育と定義しているし、兵庫県は「子どもたちや保護者を対象に、健康に

良い食生活や正しい食習慣、伝統的な食文化や農業への理解を深めてもらう」ことを食農教育とし、愛媛県は就農対策として「えひめ食農教育推進事業」を実施している。食農教育という概念自体が新しいので、その定義は実践者によって多様であろう。しかし、現況において食農教育は、農業教育と食育を合流させたものとして自給率問題や就農施策、健康施策などと複雑に絡みながら広まっている「食」と「農」への理解を深めることを目的とした教育課題だといえよう。

この食農教育と環境教育との関係はどうだろう。中山(2004)は関連語の分析から野外教育が環境教育と異なる概念であることを示した。このような方法が本来は必要だが、上にあげた食農教育普

及の背景や示される目的からみる限り、食農教育と環境教育は異なる概念といえるだろう。環境教育の事典である「新版環境教育事典」(1999)や「環境教育重要用語300の基礎知識」(2000)、「環境教育がわかる事典」(2001)でも食農教育はキーワードとしてあがっていない。しかし、食農教育には環境教育につながる側面が確かにある。現代の生活では「食」も「農」も生きることに結びつくという実感から離れたものとなっているが、依然として「食べる」ことは生きることの根幹であり、食べるものをつくることはそれを保証することである。「食」と「農」とのつながりをみていけば、自ずと環境そのものや人間と自然とのつながりを考えることになる。食農教育でも、地産地消や持続型農業など環境教育で使われる言葉が示されることも多い。そして、日本環境教育学会においても1993年という初期の頃から大会時に食農教育についての小集会が継続して開催されてきたし、食農教育の実践も報告され、一つの実践領域として認められてきた。また、環境教育の教科書といえる「環境教育への招待」のなかでは、鈴木(2002)が環境教育の一つの方法として食農教育を推奨している。つまり、食農教育は、他の教育課題と同様に環境教育とは異なる目的を持つ教育課題ではあるが、持続可能な社会を追求する際に協同して実践できる可能性があるものとしてとらえられるようになってきている。ただし、食農教育は環境教育とは異なる目的を持つ教育課題であるから、食農教育がそのまま環境教育の実践になるかというところではない。「環境教育がわかる事典」(2001)でも農業体験がそのまま環境教育の実践にはなりえないと指摘されており、食農教育が環境教育として機能するためには環境教育の観点を意識することが重要であろう。

ところで、食農教育として報告される実践主体はほとんどが小学校から高等学校という教育機関である。例えば、食農教育の様々な実践を紹介してきた「食農教育」という雑誌は、「総合的な学習の時間」の総合誌と副題がついており、小学校から高等学校で導入された「総合的な学習の時間」での実施を見込んだとらえ方がなされている。し

かし、実践内容には体験的なものが多く、幼児期でも実践可能である。実際に、子ども農業体験学習中央推進協議会と全国農業協同組合中央会が主催した「子ども農業体験活動コンクール 2002」では幼稚園・保育園部門が設定されて静岡県焼津市の認可外保育所「風の子の家」の活動が表彰されているし、食農保育と銘打った東村山市立第八保育園の実践もよく知られている(倉田、2003、野村、2003)。また、栽培活動は従来から保育でよく取りあげられてきた。自ら栽培した収穫物を食べたり、園内や近隣の田畑を利用しての栽培活動などは実践例としては報告されているので、食農教育としてとらえられていないだけで、食農教育と呼べる実践の蓄積は保育にはかなりあると考えられる。

それでは、こうした幼児期の食農教育の実践に環境教育としての意義は認められるのだろうか。また、どのようにすれば幼児期の環境教育として機能する食農教育になるのだろうか。本稿では、まず、幼児期の食農教育に環境教育としての意義を見出せるのかどうかを検討した上で、ある保育所の「食」と「農」を結んだ25年に渡る保育の取り組みを例にそれを検証し、その結果をもとに環境教育として機能する食農教育を保育に導入する場合の課題を明らかにしたい。

2 幼児期の環境教育と食農教育

ここでは、幼児期の環境教育の視点から食農教育をみた場合に、環境教育としての意義を認められるのかどうかを検討する。なお、本稿では「食」「農」のように括弧でくくって、それぞれの言葉をめぐる様々な自然的・社会的要因を含めた広い意味を含むものとして使用することにした。すなわち、「食」とは食べる行為だけではなく、食べるもの・食べ方・調理・食べる環境・食べることを巡る社会的な意味など食にかかわる広い範囲を、「農」とは農業だけではなく農業をする場・農業をする方法・農業にかかわる文化や歴史・農業にかかわる人々などの広い範囲を意味する。

幼児期の環境教育について、筆者の一人は、「自然への感性をはぐくみ、環境に配慮した生活をす

る」という目標を提示した(井上 1996)。そして、環境教育を環境問題の実態とそれへの対策を教えることではなく、豊かで平等な社会の実現とその持続可能性を高めることにつながる環境のとらえ方を育てることだととらえ、人間形成の基盤づくりの時期である幼児期が環境教育にとっても重要だとした(井上 2002)。すなわち、幼児期の環境教育は自然とのかかわりだけではなく幼児の生活全体で総合的に検討されるべきだとしてきた。そして、従来の保育に認められてこなかった内容、保育全体のなかに環境教育の視点が組み込まれること、具体例として感性面の育ちを重視しながら自然の循環性や多様性などの特質を意識した自然との触れあいや、環境に配慮した生活のあり方をモデルとして伝えることも必要だとしてきた。また、環境教育が持続可能性の視点から変容を迫られている現況からしても、今後は自然や生活という枠組みを超えて、保育全体の中で意識されるものとしてとらえ直されていくべきであろう。

それでは、幼児期の食農教育の実践は上記に一致するものを持つのだろうか。まず、「農」の体験は、そのまま自然とのかかわりになる。「農」は、人為的な営みだが植物や動物という自然の要素を対象とする営みである。また、「農」の場には、人に管理されたもの以外に様々な自然要素が共存するため、自然の多様性を体験する場となりえる。特に、環境保全型の「農」を実践する場では付随する自然相は一層豊かであろう。さらに、「農」の場面で体験することは、自然とのかかわりだけではなく、生活文化とのかかわりでもある。幼児期の環境教育が生活全体を意識するとした場合にも、「農」は自然、生活、文化、人といった多様な環境要素とのかかわりを提供できる場として評価できる。

「食」はどうだろうか。食べることはあらゆる生物にとって生きるために最も重要なことである。しかも、社会的な動物では食べることは生存のためだけではなく、社会的な意味でも重要である。それは人間にとってもそうで、大人や子どもを問わず、「食」はその人の生活のなかで様々な役割を果たす。これは、保育の場でも同様である。特に、

保育者や仲間と長い時間を過ごすことになる保育所・保育園では、昼食は園で準備された給食と一緒に食べ、延長保育や夜間保育などで2度の食事を保育者と共にする子どももいて、食事とは別におやつ時間もあつた。「保育所保育指針」においても「食」にかかわる保育内容の記述は多く、重要な要素となっている。また、もう一つの保育の場である幼稚園においても、毎日ではなくとも園で食事を取る場面はある。つまり、保育のなかで食べることは重要な生活場面の一つであり、食育の必要性も問われている(岡崎、2003)。それでは、保育の「食」の場面で環境教育につながるもの意識することはできるのだろうか。一般に「食」と環境を結ぶ視点としては、環境リスクや生産者の健康リスクに配慮した生産物や季節に応じた本物の素材の選択、調理や食べる行為を通して環境負荷の低い方法をとることなどがあげられる。しかし、これらは子どもが意識することではない。子どもは「食」という保育場面では多くの場合自ら主体的に「食」を選ぶというより、受け身の存在である。とすると、「食」の場面を環境教育に結ぶのは難しいのかもしれない。しかし、食文化の伝達や味覚の発達において、乳幼児期の「食」の経験内容は重要とされ、保育所ではそれも給食の役目ととらえられている(水嶋 2000)。そもそも食べることは生まれたところの文化に大きく影響を受け、身体と深く結びあつて情動とも複雑に絡んで記憶に残る。「食」は文化を共有し、共にいる仲間と気持ちを共にする社会的な行為でもある(ラプトン 1996)。つまり、「食」の場面では文化を伝えたり、共有することができる。保育する大人が環境リスクや生産者の健康リスクに配慮した生産物を食べることに、また、調理や食べる行為を通して環境負荷をなるべく押さえるような方法をとりたいと望めば、素材選択や量、調理法に反映される。子どもがその結果としての「食」に日々向きあい、身体を通して自分のものにしていくなれば、これも一つの文化との出会いと呼べるだろう。そして、そうした蓄積によって培われた基盤は将来出会う環境教育にとっても意味があるのではないだろうか。さらに、「食」と「農」をつなぐこと

によって、「食」の場面でも視覚・聴覚・味覚・触覚・嗅覚で「農」の産物である食べ物とかかわることになる。すなわち、自然のものでもある食べ物に五感で触れ、いのちのつながりのなかに食べる自分が組み込まれていることを経験する機会となる。これは、幼児期の環境教育で重視したい点である。自然を対象化して科学性の芽えを育む素材としてみるだけではなく、生活する自分も含めた上での自然の循環性や多様性を体験を通して知っていることが必要だからである。

以上のように、幼児期の食農教育には幼児期だからこそその意義があると考えられ、「食」と「農」がつながることで豊かになり、内容によっては幼児期の環境教育としての意義が認められるといえよう。次に、実際の保育実践においても以上にあげた点が評価できるのかどうかをみることにする。

3 保育における食農教育実践の一例

「農」が身近にあるところでは、地域のなかでの食農教育は実践しやすい。しかし、「食」と「農」の分断は都市居住者ほど顕著だといえ、食農教育や環境教育の目的を考えれば「農」が身近にある農村地域で実施されるだけでは不十分だろう。「食」は日常的に繰り返される行為だが、「農」と離れた生活をする人間にとって「農」は非日常的なものである。身近に農業を営む場がないところでは、「農」の体験学習は実践しにくく、庭やプランターで栽培したものを「食」に利用するといった内容に収まりがちである。「農」が非日常的な体験として入ってくるだけでは、目標にまで届かない。「農」に遠い場所でどのように「農」を日常生活につないでいくのか、この点は今後の食農教育の課題の一つであり、特に、生活を重視する保育で食農教育を実践する場合に意識したい点である。そこで、ここでは、「農」と疎遠となりがちな都市部にあるはらっば保育所の「食」と「農」を結ぶ実践を取りあげることにした。はらっば保育所が食農教育に取り組み、保育者の意識が環境教育にまで広がりをみせてきた25年間の経緯を報告する。

3.1 はらっば保育所の概要

はらっば保育所は兵庫県西宮市の市街地にある認可外保育所である。1979年に3人のスタッフと3人の子どもで開始し、2004年度はスタッフ7名と25名の子どもという構成である。この保育所を開始したとき、保育者には子どもだけ切り取って大人の都合で預けるだけではなく、預ける側も預かる側も、子どもを中心に互いに関係を結べる場、そして、生活感のある場にしたいと考え、親や兄弟姉妹のように一緒に暮らせる場をめざすことにした。その結果、保育者は「先生」とは呼ばない、毎日の生活は子どものリズムや天気を見て決め、時には大人のわがままも聞いてもらい、調理は保育者がおこない一緒に同じものを食べるというような保育を実践し続けている。

3.2 はらっば保育所の「食」の実践の始まり

保育にとって「食」が重要であることはいまでもないが、はらっば保育所のめざす家にいるような生活感のある場としての保育を考えるとき、食べることはとりわけ重要な要素だった。そして、保育所や保育園で預かる子どもは0歳児からの乳幼児だが、幼いほど食品自体の危険性や人工化学物質に対して大人より感受性が高く、身体が小さい分リスクの高い時期ともいわれる。そこで、「食」において、食文化を共有するだけではなく、できる限り安全で、その食べ物本来の持つ味を大事にしたいと考えたのは保育者としては当然だった。また、アトピー症状を示す子どもや食物制限の必要な子どもへの対応を考えることも「食」をとらえ直すきっかけとなった。はらっば保育所は、1980年によつ葉牛乳の共同購入団体「あしの会」（当時は、「よつ葉牛乳を飲む会」）に出会った。この会は、安全でおいしい牛乳を飲ませたいと考えた親たちを中心となって、北海道から牛乳を産地直送し、同時に食や環境についての学習会を始めた結果、次第にその他の様々な食品も共同購入していくようになった団体で、共同購入を通して「食」の安全を考える市民団体として関西地方での草分け的存在だった。はらっば保育所も牛乳購入をきっかけに入会したが、「あしの会」が有機肥料

で育てた無農薬野菜の定期購入を始めたときにも迷わず取り始めた。

3.3 はらっぱ保育所の「食」と「農」を結ぶ保育の内容と経過

定期購入の野菜は、週に1回、「あしの会」から配達される。この野菜箱を元に献立がたえられるが、和食献立が中心である(表1参照)。始めの頃は現在のように情報が入手しやすい環境はなく、保育者自身も若く経験不足のなかで、野菜を中心にした献立を考えて調理すること自体が試行錯誤の連続だった。生産者も同様で、当初は無農薬でも育ちやすい水菜やみぶ菜が毎回のように大量に届いたり、青虫の巣のようになったレース状の白菜が届き、調理に苦慮したこともあった。野菜の購入を始めてから24年になるが、保育所でこの野菜を定期的に食べ、献立をたてることを通して、保育者も生活を見直し、食べ物や環境について考えていくようになった。

まず、「あしの会」が共同購入活動を通して常に意識し続けたのが生産者と消費者の交流である。これは、「食」と「農」を別々に担う者の交流と言いつ換えることもできる。「あしの会」の運営スタッ

フだけではなく、会員も生産の現場を手伝い、理解する取り組みを続けている。はらっぱ保育所も会の一員として、1981年から生産者との交流を開始した。その結果、春にはイチゴ畑へ招待され、子どもたちは身体中を真っ赤にして生暖かいイチゴを食べ、秋にはイモ畑に行き力いっぱい掘った土のなかからポコッとイモが出てくる感触を味わうことになった。そして、田植えや稲刈りに「お手伝い」と称して訪問したり、夏の畑のトマトをいっぱい食べたり、化学物質を排除してから戻りだした虫や水中生物たちを追ったり、土の匂いや草の匂いをいっぱい身体にしみこませ遊ばせてもらう体験ができるようになった。はらっぱ保育所の園庭には畑を作る余地はないが、2003年度の実績では1年間を通して5回氷上町にあるA氏の田畑を訪問した(表2)。また、A氏ご家族がはらっぱ保育所の行事に参加して下さることもあり、こうした相互の交流を通してはらっぱ保育所の子どもたちは生産者のA氏と顔見知りになっていった。生産者と直接に知り合い親しんでいくなかで、食卓に並べられた野菜を見て「これ、Aさんが作ったの?」とたずねる子どもがいたり、「Aさんが作ってくれたんだから食べよおー」という言葉が

表1 2004年度5月第5週の給食献立

	内 容
2004/05/24	キャベツと豚肉の回鍋肉風味噌炒め・中華スープ・豆ご飯
2004/05/25	平あじフライ・キャベツの千切り・豆腐のみそ汁・ご飯
2004/05/26	鯛の唐揚げ・野菜あんかけ・潮汁・ご飯
2004/05/27	白菜と豚ミンチの重ね煮・大根のみそ汁・ご飯
2004/05/28	お弁当日

表2 2003年度の生産者との交流実績

	年月日	内 容	備 考	
生産者訪問	1	2003/5/18	田植え	親子
	2	2003/8/3~4	夏の畑のお手伝い	1泊、年長のみ
	3	2003/9/14	稲刈り	親子
	4	2003/10/17	芋掘り	
	5	2003/12/21	餅つき	親子
生産者来園	1	2004/1/17	保育所餅つき	

※ なお、例年は以上の内容の他に6月初旬にイチゴ狩り遠足を行うが、2003年度は不作のため実施できなかった。

少しがんばる子どもの口から出ると「ボクもー」「ワタシもー」と野菜が苦手な他の子どもも食べるようになった。

そして、届けられる野菜箱を調理するのは、はらっぱ保育所の台所である。ごく普通の家庭にあるような台所には自由に出入りでき、野菜が届いたときには子どもたちも一緒に見ることができる。野菜についてきた青虫は子どもたちの遊び相手となる。調理台の上に、今日作られる食事のための野菜や肉、魚が並べられると、

子ども：「今日は何のご飯？」

保育者：「何だと思う？」

子ども：「ボクなあ、わかめスープ作ってほしい。」

子ども：「ボクね、お魚食べたい。」

保育者：「ウンウンわかった、考えようね。」

子ども：「ねえ、これで何つくるの？」

保育者：「何だろう、あててごらん。」

子ども：「サラダ！」

というような会話が交わされ、食事作りが始まる。年数を経て、保育者も野菜料理がうまくなり、生産者もレポートリー豊富な野菜を届けてくれるようになった。乳児からいる子どもの場合、ほとんどが野菜を嫌がらず、和え物・おひたし・煮物・酢の物が好きである。繊維の多いアクの強い物を苦手とする子どももいるが、調理方法を考えて乗り越えたり、また、調理に関心を持つことで子どもの野菜嫌いが改善していく場合もある。やりたいという子どもにはキュウリの塩のみや野菜洗いなどしてもらい、もっと意欲を見せる子どもには野菜を切ったり、お米をといでもらったりする。まだ1歳児の子どもが精米器の前に座ってじっと見ていることもあり、終わったらブザーより先に「とまったー」と教えてくれる。枝豆もぎやシソの葉ちぎり、トウモロコシの皮めくりなどは台所を出て庭先です。冬にはみそづくりが一大イベントとなった。みんなで大豆をつぶし、麴と塩を混ぜ、こねてだんごを作り、かめに放り込む。そして、次の秋にはみそになっているのを食べる。もちろん幼児には大豆のつぶしたものがみそになるという見通しはなかなかもないが、儀式のように清潔にした格好でやさしく麴をもみほぐし、

少し熱いのをがまんして大豆のつぶれたものを手早く混ぜ、こねていくという過程が興味深く、面白いようだ。そのほかにも、寒い冬にはパンを作ったり、クッキーを作る。パンがふわっとふくらむところや焼ける香ばしい匂いを子どもたちは楽しむ。台所周辺が好きな子どももいるし、そうでない子どももいるが、みそづくりやパンづくりはどの子どもでも楽しめ、好かれている。こうして、台所も重要な保育室となっていく。

以上のような「食」を重視することから「農」にまでつながった取り組みは、最初から意図して始められたのではなく、はらっぱ保育所の元々の保育の願い「生活を大事にしたい」と「関係を大事にしたい」が基礎となっている。食農教育をしよう・環境教育をしようとして始めたわけではないが、25年間の過程で保育者もたくさんを知り、考えさせられてきた。ただ安全でおいしい物を求めて取り始めた野菜箱だったが、次第に広く深いことを伝えてくれるものとなっていった。自然の営みそのものや食べ物は生き物だということ、世話をしてくれる人や作ってくれる人がいて私たちの口に入ることを知っていった。それは、子どもだけではなく保育者も知ったことだったが、子どもたちは感覚や感触で知っていったという印象がある。スーパーの店頭で並ぶ野菜は土がきれいに落とされ、汚い葉や虫もついておらず、大きさもそろっている。肉も魚もバックの中できれいな切り身になって、血の匂いもしない。しかし、はらっぱ保育所の台所に届けられるものは整えられておらず、バックに包まれていない。頭のついたままの魚や土がついたふぞろいな野菜である。子どもたちは台所に入ったりして、元々あった状態に近い姿のそれらと五感で触れあう。野菜は土の匂いがして雑草が間に挟まり、肉は血がにじみ、まな板の上で魚の頭を取っても血が出る。卵はAさんの家で飼っているニワトリが産んだことやあそこの豚さんがこの肉・このトンカツになったことを知る。それらを見て、触って、匂いをかぎ、切る音やちぎる音を聞いて、身体で知っていく。そして、それらは身近な大人の手によって切られ、焼かれ、煮られて変化し、最終的には自分たちの

口に「おいしいもの」として入ってくる。「お魚さん見せて」などと愛おしんで見ていたものを食べることを繰り返すなかで、食べるものは土から生まれたことや自分たちと同じような動物であることを、そして、おいしい食事となるまでにはいろいろな人の手がかかわることを、知識からではなく五感を通して知っていく。都会に暮らしてスーパーで売っている食べ物しか見たことのない子どもたちに、本当はそうではないということを感じるきっかけを保育所という場が提供できたといえるだろう。

そうした過程で、保育者も「地球を守ろう」や「生命を大切に」という言葉を伝えることより、日々の暮らしに丁寧に向きあい守ることが、やがては生命を大切にしないでほしいという子どもの心を育てていくと考えるようになった。つまり、毎日、土や水や風や太陽としっかりつきあっている子どもが、地球のことを考えていけるのではないか。イモは黒い土のなかからごろごろと出てくるというようなことに始まり、自分たちは鳥や虫たちと同じものを食べていることや食べ物は生き物であることを身体に染まらせていくことが大切だと考えるようになった。これは、保育者のとらえ方の変化であった。

4 はらっぱ保育所の「食」と「農」を結ぶ実践の評価

はらっぱ保育所の「食」と「農」を結ぶ25年間の保育で行われてきた内容を、第2節で検討した幼児期の環境教育としての意義から検討してみよう。第2節では、幼児期の食農教育では五感を使った自然とのかかわりが可能であること、自然の多様性を経験し、いのちのつながりのなかに食べる自分も組み込まれていることを経験する機会となること、食文化の形成という点で影響力を持つことや文化を共有し共にいる仲間と気持ちを共にする社会的な行為となることを通して間接的に環境教育としての意義があるとした。

まず、自然とのかかわりだが、はらっぱ保育所では生産者の畑での「農」の体験とはらっぱ保育所の台所での調理の体験を通して、作物・家畜・

害虫・それらを取りまく他の自然要素と身体を通してかかわっている。「農」という限られた場でもそこにある自然の多様性を知り、いのちのつながりを見る機会となっている。また、顔なじみの生産者の元で育てられる家畜を食べること、卵を食べること、まな板の上で血を出す魚を見ることがいのちを食べる実感にもつながっている。

社会的な側面ではどうだろうか。はらっぱ保育所では何をつくるかは届いてくるその季節折々の旬の野菜によって決められる。もともと日本のように四季が明確な地域では食文化は旬の物に影響を受けてきたが、現在の都市生活ではそれは薄れつつある。また、はらっぱ保育所では野菜を使った和食献立が中心だが、日本の現代の食生活が欧米化していることは周知のことである。さらに、はらっぱ保育所では調理を通して調理法の文化にも触れ、みそやパンなどの加工食品も本来は身近な人の手で作られていたものということも経験している。そして、自分が口にするものは、顔なじみの生産者が作ってくれたものであり、共に過ごす保育者が調理したものであり、友だちと一緒に手伝ってできあがったものだとして経験する。食文化の伝達という点で影響力をもち、文化を共有し仲間と気持ちを共にする社会的な実践となっている。

はらっぱ保育所の「食」と「農」を結ぶ保育は上記の点で幼児期の環境教育としても機能しているといえるが、加えて以下の点が評価できる。まず、①自然とのかかわり（作物自体が自然の産物；生産・収穫の過程で様々な自然要素と出会う；食べることはいのちを食べることだと気づくなど）、②文化とのかかわり（和食文化との出会い；栽培法や加工法との出会いなど）、③人とのかかわり（生産者との出会い；食べ物の向こうに作る人がいることを知るなど）が総合的に含まれているという点である。「食」だけではなく、「農」を結んだことでこの内容は一層豊かになっている。保育は、環境を通しておこなうものとされているが、そこでいう環境とは、幼児を取りまくすべてという意味である。しかも、その個々の要素とのかかわりに分断されるのではなく、さまざまな環境要素とのかかわりが含まれ、総合的に実践され

るものである。保育環境は、自然・社会・人などの要素を含むと説明されることが多いが、「食」という生活のなかの最も基本的で日常的な場面から発展して、結果としてそのすべてが絡んだ総合的な保育実践がおこなわれている。

さらに、もう1点は非日常的な体験が日常につながっている点である。本来は幼児期の子どもと自然とのかかわりは日常的で継続的であることが望ましく、そのためには子どもが入り込める自然環境が身近にあることがよい（無藤 2003、井上・無藤 2003）。はらっぱ保育所の園庭は狭く、都市部の住宅街にあって地域の自然環境にも恵まれていないが、子どもたちは畑や田んぼ、家畜とのかかわりまで経験している。もちろん、その一つ一つの体験は西宮市から氷上町への長距離の遠足という形でおこなわれる。それだけを切り取れば、都心部の子どもが自然の豊かなところに学期に1回程度遠足に行くような従来からおこなわれている実践と変わらない。そうした体験は非日常的な一過性のものとして終わりがちである。しかし、非日常的な体験としての生産者訪問遠足は、年に数回でも同じ生産者の元で経年的におこなわれるために食べ物の向こうに生産者がいることに気づくきっかけとなり、また、戻ってきてからの野菜とのかかわりを深いものにしていく。非日常的な体験を戻ってからの日常生活へとつなぐのが、顔見知りになった生産者から送られてくる野菜箱であり、それを調理し、食べるまでの過程に子どもが望めば自由にかかわることができる環境である。こうして生産者までも保育のなかの人的環境としてしまっている。

そして、「食」と「農」を結んだ25年間のあいだに、保育者が環境教育にも意識を広げていったことが重要であろう。言葉を伝えるのではなく身体を使って経験を蓄積していくことが子どもの心の深い部分を耕していく、それが環境観の基盤づくりに重要だという見方を保育者が持つようになった。これは、食農教育に取り組めば必ず得られるというものではないだろう。はらっぱ保育所の場合は、食の安全性から環境問題にまで視野を広げて「食」と「農」をとらえる「あしの会」の取

り組みやそこに関わる生産者の存在が、保育者の意識を変化させていったといえる。それでは、子どもの変化はどうだろうか。食農教育をしているから子どもが変わるといえるのはあるのだろうか。あるいは、環境教育として評価できるような子どもの育ちがみえるのだろうか。保育は、それ自体が生活そのものであり、保育期間の全体を通しての総合的な発達を望む営みであるから、指導計画や評価にしても小学校以上の一つの教科や一つの授業時間でのそれらとは本質的に異なるものである。したがって、ある一つの活動について、その部分だけの子どもの様子や言動をみて、その効果の有無を評価するのは困難である。これは生活場面や自然と関わる場面では、なおさらなじみにくい。確かに、はらっぱ保育所の25年間の食農教育に取り組んできた過程で保育者らはそうした活動が子どもの食べ物観を育てていること、身体を使っている生活体験・自然体験が環境教育の視点からみて望ましい環境観形成に重要であることを実感として持ってきた。しかし、これを実証するためには子どもの言動を継続的・経年的に詳細にみていたり、縦断的・追跡的な比較調査が求められるが、そうした方法が有効であるという先行研究はまだまだなく、筆者らもそこまで至っていないのが現状である。環境教育を意識した実践に取り組んだ場合の保育の評価をどう考えていくのか、これは今後の課題だといえよう。

5 「食」と「農」を結ぶ保育実践の課題

以上みたように、幼児期の食農教育が環境教育としての意義を満たすことは可能である。はらっぱ保育所も都会にありながら食農教育と呼べる保育実践をおこない、子どもは自然とのかかわり・文化とのかかわり・人とかかわりを総合的に体験し、結果として幼児期の環境教育としても望ましい要素を満たしていると判断できた。ここでは、例としてあげたはらっぱ保育所の実践をもとに、環境教育としても機能する食農教育を保育に導入する際の課題を検討する。

はらっぱ保育所の実践にはいくつか特殊性がある。まず、1点目は、「あしの会」という共同購入

会の存在である。「あしの会」には「食」の安全性や健全性への明確なこだわりがあり、それを支えるためには消費者が生産者を応援する必要があるという考えが基本にある。保育者が環境教育的な見方を手に入れていったのは、この「あしの会」の役割が大きい。「食」の安全性は重要だが、一方で健康リスク評価には様々な立場がある。先進諸国の食生活では、添加物や残留農薬などの健康リスクは食品それ自体に比較して低いとされ、また、安全性への意識もBSE対策などにみるように欧米各国と日本では違いがある。そうした「食」の安全性へのこだわり自体が文化依存的であったり、個人個人の価値依存的なものだといえる。とすると、大多数の共感を得ることに困難があり、こうした団体を媒体にした保育実践が普及するとは考えにくい。2点目は、はらっぱ保育所の規模である。小規模であるがゆえのフットワークの軽さがこうした自由度の高い保育実践を可能にしている。もし、クラス数や1クラス人数の多い大規模園であれば、家庭にいる家族のような取り組みは望んでも難しい。さらに、3点目は、はらっぱ保育所が認可外保育所だという点である。認可保育所は児童福祉施設設置最低基準を満たさなければならず、そこで給食を出す場合は、専従の調理員が必要で、「調理は、あらかじめ作成された献立に従って行わなければならない」(第十一条の3)という条項もある。つまり、はらっぱ保育所の台所でおこなわれているような届けられた野菜を元に保育者と子どもが何を作るか考えて調理をする、あるもので調理をするという方法が認可保育所では設置基準上できない。

以上のように、はらっぱ保育所の実践はいくつかの特殊な環境に恵まれて可能となっているが、これらから保育現場で食農教育を実施する場合の課題を考えてみよう。まず、「農」との連携である。はらっぱ保育所の場合、生産者と消費者を結ぼうという意欲の強い「あしの会」の存在が大きく、これが安全性にこだわるだけの食品販売の会であったら、生産者までつながることはできなかった。さらに、「農」との連携が人とのつながりにまで広がるには、生産者とのかかわりが一過性の

ものではなく、継続的なものでなければならない。農村地域にある保育現場であれば継続的なかかわりは実現しやすいが、都市では工夫が必要である。「農」の場を確保する簡易な方法は、園庭の一部を農地へと転換することである。始めの取り組みとしては、プランターでの野菜栽培やバケツ田んぼでもよいが、それだけでは従来から保育でもおこなわれてきた栽培活動の域を出ない。栽培活動から少し進んで「農」に近づき、さらに「食」と循環させることが必要である。そのためには、1年を通し、そして、経年的に利用できるある程度の区画の「農」の場が園庭にあることが理想的である。その場合に、地域の高齢者や農業経験者の知識や経験を利用すれば人的交流も生まれていく。東村山市立第八保育園の実践では、園庭に作った小さな田んぼにおける活動からそうした生活文化とのかかわりや地域交流、世代間交流が見られるようになったと報告されている(倉田 2003, 野村 2003)。都市部にあり、園庭での実施が困難で、「あしの会」のような媒体がない場合でも、近郊には農業を営む地域はあり、そうした場を利用することはできる。特に近年、都市近郊の農業関係者には環境保全型農業をおこなうことで生産物の付加価値を上げようとしたり、地産地消の観点から都市部との連携をつなごうという意欲がみられる。環境教育の視点からは、こうした農業関係者とながらるのが望ましいだろう。その場合にも、一過性の単発的な経験として終わるのではなく、継続的な経験になるように意識しなくてはならない。はらっぱ保育所の場合は、「農」との直接的なかかわりは非日常的だが、「食」の背後に「農」の存在を意識できる設定がある。こうした方法は特殊ではあるが、農とのかかわりを継続することで近づくことはできる。すなわち、かかわる「農」の場を限定する、同じ場と1年を通して、また、年度を超えても継続的にかかわる、できれば、互いの交流をするなどの取り組みができればよいだろう。

次に、園の規模への対応である。幼児期の自然とのかかわりは、子どもがそのなかに入って、いわば、攪乱してしまっても十分に耐えられる自然のなかでおこなわれなければならない。さわれな

い自然・見るだけの自然・入ることのできない自然では不適切である。そのため園の規模、つまり、子どもの人数によって、求められる自然の量が異なる。農地は自然要素は限定されるが、安全性が比較的高く、ある程度の攪乱を受け入れる余地がある。この観点からいえば、「農」との連携は、子どもの数に応じた入り込める自然の提供という意味で幼児期の自然体験の場として有用で、特に、質・量ともに自然が貧しい都市部ほど利用価値がある。さらに、園の規模に応じて、「農」を「食」へとつなぐ際にも工夫がいる。台所が保育室へと変わっていくようなはらっぱ保育所の自由度の高い保育は大人数になると同じ手法は無理である。しかし、調理室を保育室にすることは不可能でも、通常の保育室や運動場をそうした作業場へと変えることはできる。「農」の体験から収穫したもの、慣れ親しんだ「農」の場から届けられたものをみんなで保育室で整理したり、洗ったりなどの下ごしらえはできる。また、手の込んだ調理の過程を経験することは無理でも、はらっぱ保育所がおこなっているようなパンやみそづくりなどは可能であろう。保育でも食育やクッキング保育と呼ばれる実践事例は増えつつあるが、それらがイベントのように単発の体験として終わらないことが重要である。「農」とのつながりや日頃の「食」を重視する保育の延長線上にあってはじめてこれらの体験が環境教育にもつながっていく。

さらに、「調理は、あらかじめ作成された献立に従って行わなければならない」という規定がある認可保育所では、はらっぱ保育所のような届けられた農産物から調理を考えることはできない。しかし、「農」との連携がうまく運べば、収穫時期はある程度事前に把握可能で、献立のなかに入れたり、おやつのなかに取り入れていくことは困難ではない。倉田（2003）の実践でも園庭の収穫物を利用しているが、公設民営園での取り組みであり、食農教育を教育課程にどう取り込んでいくのかは公私や認可認可外を問わず、保育者側の意識の問題だといえるようである。

もう1点、「食」の場面での課題として付け加えておかねばならないのが、衛生管理への対応であ

る。0-157などの感染症が問題となったときは園内で作った野菜をそのまま食べることさえ忌避される傾向にあったという（井上、2000）。社会が求める安全衛生管理や責任の所在から考えれば、保育者が「食」の衛生面に関して神経質になるのはやむを得ない。しかし、過剰な管理は本来の「食」のあり方を軽視し、「農」に出発する「いのちのつながり」という視点を消し去るマイナス面を持つことも忘れてはならない。「食」に限らず、保育の場でも常にリスクマネジメントの発想は必要だが、それには保護者とのコミュニケーションが大きな役割を果たし、保育者にはなぜそのような体験が必要なのかやリスクに対する考え方などの説明責任がある。

以上のように、はらっぱ保育所の実践をそのまま取り入れることは不可能でも、参考にすることはでき、そうした環境にない保育の場であっても工夫すれば実践は可能である。保育側からも、自分たちで育てた食材の方が子どもの食べる意欲につながることや（爾 2003）、食育の視点から始めたものが畑作りへと展開していく保育実践（菊池 2004）が報告されている。従来から栽培活動は保育において重視されてきたこともあり、「食」と「農」はつながりやすく、保育にとっても受け入れやすい課題だと考えられる。

そして、食農教育という表現は使われていないが、幼児期の環境教育の実践として報告される事例の中にも食農体験は既に取り込まれている。例えば、豊かな森に恵まれた山形県最上郡にあるめばえ幼稚園では、その環境を活かして里山を利用し、通年を通して畑を作って作物を育て、堆肥をつくり、稲作をし、収穫し、食べる活動をしている（伊藤・井上・小川、1999）。また、北九州市小倉北区のシオン山幼稚園でも園庭に畑を作り、地域の協力を得ながら栽培活動をし、収穫物を給食やクッキング保育に利用している（岩田 2002）。ここでは「教師達は観光農園に収穫の時だけ行って芋掘りのまねごとをすることに抵抗を感じていた」とされ、シオン山幼稚園が畑作りへと展開していったのは、こうした体験は日常にまで落とし込まないと意義がないという保育者の思いがあったか

らである。これらの実践は幼児期の環境教育を保育の生活全体でとらえる優れたものだが、どちらも「食」と「農」を結んだ活動を含んでいることに注目したい。本稿のはらっぱ保育所の実践やこれらの実践は、保育の生活全体での環境教育を考えるとときに、食農体験が一つの活動として有効であることを証明しているといえるだろう。

ここでは、幼児期の食農教育に環境教育としての意義を見いだせることを示してきたが、保育の現場を取りまく環境は多様である。「食」と「農」を結びやすい農村地域にある現場もあれば、都心部の商業地にあるところもある。広い園庭を持つ現場もあれば、園庭そのものが無いところもある。しかし、本稿で取りあげた事例からみると、豊かな環境を有効に使うのも、貧しい環境の中でもできることを見つけ実践に移していくのも保育者の意識次第だといえよう。重要なのは、保育者が「食」と「農」を結ぶ教育の意義をどう評価するのか、その必要性を感じるかどうか、また、単に「食」と「農」を理解するだけにとどまらず、環境教育にも視野を広げられるかどうかである。保育者の意識によって実施の困難性は異なるであろう。

6 まとめ

食農教育は小学校から高等学校のいわゆる「総合的な学習の時間」を利用しての実践がよく報告される。一方、保育では、園内での栽培とわずかな収穫物を「食」に生かしたり、芋掘りなどの一過性の体験は従来からもよく実践されてきたが、継続的に「食」と「農」を結んだ実践で環境教育的な意義も併せて報告された例は少ない。しかし、食農教育は身体を通して五感を使って自然とかわる・「食」と「農」を結ぶことで自然と人間のつながりを知る・「食」と「農」にかかわる文化を知るなど、幼児期の環境教育の実践としての意義を満たすと考えられる。ただし、その前提として、子どもが身体で五感を使って日常的・継続的に体験できることが必要である。一例として西宮市のはらっぱ保育所は都心部にありながら、日常の「食」の材料が生産者の顔の見える方法で手に入り、それを媒体に生産者と消費者の交流が生ま

れ、「食」と「農」を結んだ体験が可能となっている。こうした「食」と「農」を結ぶ実践が保育にも普及するためには「農」の場と保育の場が継続的に連携し、「食」と「農」を保育の生活に落とし込んでいくことが重要である。保育の現況からすれば、食農教育は受け入れやすいと考えられ、困難な課題ではないであろう。まずは、はらっぱ保育所のような「食」と「農」を結ぶ実践が広く認知され、幼児期の環境教育としての意義が保育者に認められ、共有されていくことが求められる。

引用文献

- 井上美智子, 1996, 幼児期の環境教育における生活教育の視点の必要性について, 環境教育, 5(2): 2-12.
- 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: 自由記述欄の分析から, 姫路学院女子短期大学紀要, 28: 33-45.
- 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.
- 井上美智子・無藤隆, 2003, 幼児期の自然とのかかわり ―これからは―, 発達, 96: 81-86.
- 伊藤能之・井上亘・小川博久, 1999, 幼児期における環境教育の実践, 東京学芸大学環境教育実践施設研究報告 環境教育学研究, 9: 1-14.
- 岩田美穂子, 2002, 幼児期からの環境教育をめざして, 西南女学院短期大学附属シオン山幼稚園研究紀要, 1: 62-69.
- 環境教育事典編集委員会, 1999, 新版 環境教育事典, 旬報社, 東京.
- 菊池恵子, 2004, 保育園における食育のあり方に関する考察, 日本保育学会第57回大会発表論文集, 854-855.
- 倉田新, 2003, 食農保育の実践と研究: 東村山市立第八保育園の実践を通して, 埼玉純真女子短期大学研究紀要, 19: 41-49.
- ラプトン D., 1996, 食べることの社会学 (無藤隆・佐藤恵理子/訳 1999), 新曜社, 東京.
- 水嶋敏子, 2000, 保育所保育指針に見る保育所給食のこれまでとこれから, 保育の研究, 17: 21-

- 30.
- 無藤隆, 2003, 発達視点から見た幼児と自然, 発達, 96: 53-57.
- 中山恵一, 2004, 「環境教育」と「野外教育」の概念図: ERICシソーラスに基づいて, 環境教育, 14(1): 3-14.
- 日本生態系協会, 2001, 環境教育がわかる事典, 142, 柏書房, 東京.
- 野村明洋, 2003, 食農保育で育む乳幼児のこころの発達, 文教大学付属教育研究所紀要, 12: 109-113.
- 岡崎光子, 2003, 幼児期からの食育の実践, 芽ばえ社, 東京.
- 鈴木善次, 2002, 環境教育への招待 (川嶋宗継・市川智史・今村光章編著), 98, ミネルヴァ書房, 京都.
- 爾寛明, 2003, 幼児の「食」の意識についての研究: 食材とのかかわりを通じて, 日本保育学会第56回大会発表論文集, 210-211.
- 田中春彦, 2000, 環境教育 重要用語の300の基礎知識, 明治図書, 東京.