

〔研究ノート〕

幼児期の ESD に関する試論

—持続可能性に向かうコミュニティづくり—

青 木 一 永
Kazunaga Aoki

社会福祉法人檸檬会

持続可能な社会の実現に向けて ESD は極めて重要である。その ESD は乳幼児期から始まっているにも関わらず、保育現場での認知は依然として低い状況にあるため、保育現場への浸透を目的として幼児期の ESD の試論づくりを行った。

知識や技能の伝授だけではなく行動変容を目的とする ESD だからこそ、子どもに教え授けようとする保育者の意識転換を図る必要がある。そして、子どもたちがまずは身近なコミュニティで行動できる能力や態度を育んでいく必要があることから、幼児期の ESD をクラス経営の視点で「持続可能性に向かうコミュニティづくり」として整理した。このコミュニティでは子どもの意見や考えが尊重されるとともに、何をするかを子どもが決めたり、決めるプロセスに関わるといった子どもの参画が求められる。また、保育の内容面については、子どもたちがコミュニティ内の身近な問題に気づき、自分たちで解決していくために、さまざまな「ひと・こと・もの」と豊かにつながり、その関わり方も尊重・熟考・再考につながる豊かなプロセスが必要である。

また、こうしたコミュニティづくりにおいては、コミュニティの一員である保育者の子どもの見方や、子どもとの関わり方、持続可能な社会の実現を自分ごと化するといった姿勢が問われてくる。

キーワード：ESD、SDGs、幼児期、クラス経営、コミュニティづくり

I はじめに

SDGs（持続可能な開発目標）は、2015年の国連サミットにおいて採択された「持続可能な開発のための2030アジェンダ」に記載された国際目標である。そこで示された17のゴールの一つに教育に関する目標が掲げられているが、教育はSDGsのすべての目標の実現に寄与する（UNESCO、2019）といわれている。こうしたSDGsの実現につながる教育としてESD（Education for Sustainable Development：持続可能な開発のための教育）がある。

ESDとは、現在と将来の世代のための環境保全、経済妥当性及び公正な社会について、学習者が十分な情報を得た上で決定し、責任ある行動を取れるようエンパワーするもの（UNESCO、2020）であり、身近なところから取り組むことで、問題解決につながる新たな価値観や行動等の変容をもたらし、持続可能な社会を実現していくことを目指して行う学習・教育活動である（文

部科学省）。こうした ESD は生まれたときから始まっており、保育は持続可能な開発の基礎であり ESD の出発点とされている（UNESCO、2014）。なぜならば、乳幼児期に培われた価値観・態度・技能・行動・習慣の基礎はその後の人生に長く影響を与えると同時に、人種的な偏見は早い時期に形成され、子どもたちは富や不平等に関する文化的メッセージを受け取っているからである（P-Samuelsson・Kaga、2008）。

しかしながら、我が国において ESD に関する保育者の認知は高まっているとは言い難い。井上（2008）は、保育者向けの研修を実施する行政担当部署でさえも、約7割以上が「全く知らない」「ほとんど知らない」と答え、ESDの認知が低い状況を指摘した。さらに2022年の調査（井上、2023）でも、ESDを知っていると答えた保育所・幼稚園・認定こども園は24.1%であり、依然として認知の低い状況が続いている（SDGsについては、78.4%が知っていると答えている）。また、保育者が保育活動にESDを取り入れる力が不足していることも指摘されている（UNESCO、2014）。その一方で後述するように、我が国においては小学校以降のESDについては明確に示されているものの、幼児期のそれについて具体的に示されているとは言い難い。

社会福祉法人檸檬会

〒641-0051 和歌山県紀の川市古和田 240

kazu.a@lemonkai.or.jp

保育が持続可能な開発の基礎であり ESD の出発点とされているにも関わらず、上記の状況では SDGs の実現には結びつきづらい。筆者は保育園を運営していることもあり、保育現場において ESD が理解され、ESD の実践が広く浸透していくにはどのようにしたら良いかという点に問題意識がある。そこで本論では ESD の保育現場への浸透を目的として、幼児期の ESD についての試論を展開したい。なお、ESD は生まれたときから始まり家庭や地域社会で行われる部分も含まれているが、本論においては保育施設における幼児期の ESD に焦点を絞り検討していくこととする。

II 幼児期の ESD の課題

幼児期の ESD が極めて重要であるにも関わらず、我が国の保育現場に浸透していないのにはいくつかの課題があるように思われる。保育現場への浸透を目的とした幼児期の ESD の試論として克服したい課題について、以下の4点を挙げたい。

1 幼児期の ESD のあり方の不透明さ

まずは、幼児期の ESD のあり方が明確に示されていない点である。2017 年及び 2018 年に公示された幼稚園教育要領や高校までの学習指導要領には「持続可能な開発の創り手」の育成が掲げられ、我が国においても幼児期から ESD が始まることが明確に示されている。こうした ESD の定着や充実、またその推進に向けた公的資料として、「学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究最終報告書」（国立教育政策研究所、2012）や「持続可能な開発のための教育（ESD）推進の手引」（文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会、2021）が挙げられる。これらは我が国における ESD の実践ガイドラインの役割を果たすと言える。しかしながら両者に幼児期の ESD に関する具体的な記述はみられず、ほとんどが小学校以降の ESD に関する内容となっている。また 2017 年の幼稚園教育要領と同様のタイミングで改定（訂）された、保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領には、幼稚園教育要領で見られた「持続可能な開発の創り手」といった文言は示されていない。

このような状況は、幼児期の ESD の位置づけを曖昧にしたり、不透明さにつながるのではなかろうか。同時に、ESD の浸透につながらなかったり、誤解を生んだり、誤解を持ったまま広がっていく可能性も孕んでいるため、試論づくりにあたっては幼児期の特徴を踏まえた ESD のあり方を示していく必要がある。

2 これまでの保育と ESD の違いの分からなさ

2 つ目の課題は ESD とこれまでの保育との違いが分かりにくい点である。富田ら（2014）、富田（2018）、西（2020）などが示すように、自然との関わりや伝統文化を積極的に取り入れてきたこれまでの保育には ESD が内包されていることが指摘されている。また、国立教育政策研究所（2012）は、ESD によって育む能力・態度として、①批判的に考える力、②未来像を予測して計画を立てる力、③多面的・総合的に考える力、④コミュニケーションを行う力、⑤他者と協力する態度、⑥つながりを尊重する態度、⑦進んで参加する態度という 7 つの能力・態度を示しているが、これらはこれまでの保育でも幼児期なりのあり方として、表現が違えど大切にされてきたはずである。

ESD を保育現場に浸透させていく場合、これまでの保育との違いを示していく必要がある。というのも、違いがないのであれば、保育者としてはそれまでの保育実践を変える必要性を感じないからである。また、違いが明確に示されることで取り組みやすくなるとともに、管理職としても保育者に伝えやすくなる。そのため保育現場への浸透を図る上では、ESD とこれまでの保育との違いを明確に示す必要があるだろう。

3 自然環境に関する活動に偏りがちな幼児期の ESD

3 つ目の課題は、活動内容が自然環境に関するものに偏りがちな点である。ESD の目的が「一人一人が地元地域や地球規模の視点から、現在と将来の社会的、文化的、経済的および環境的な影響を考慮しつつ、自らの行動を省察する能力を育むこと」（UNESCO、2020）と示されているように、ESD は自然環境の保全や保護だけでなく、社会・文化的視点、経済的視点も含めて、包括的にアプローチされるものである。

しかしながら加藤（2016）は、日本の保育における ESD の実践は環境的視点で行われることが多く、社会・文化的視点や経済的視点での活動が少ない点を指摘している。とりわけ「経済」に関する実践が少なく、幼児期の活動に「経済」活動が取り入れにくいこと、「経済」活動が ESD につながるという保育者の意識が低いことを背景として推察している。萩原（2020）も乳幼児期の子どもの日常的な自然体験が ESD のルーツであるとしたうえで、幼児期の ESD イコール自然体験という固定概念から抜け出す必要性を述べている。

このように我が国における幼児期の ESD が、自然環境に関する活動に偏りがちで、社会・経済的な視点からの活動への意識が低かったり、実践が少ないといった状況を踏まえ、試論づくりにおいては包括的な視点で実践

を進めていく必要性を示す必要がある。

4 活動ベースの保育実践への傾倒と目的化

4つ目の課題として、幼児期のESDが「～をする」といった活動ベースの保育実践に傾斜しがちになる点を挙げたい。先述のとおり、保育現場ではSDGsの認知はESDよりも高く、また幼児期のESDのあり方が明確に示されていない状況にある。そうした中、SDGsには17の目標が示されていることで、保育者はそれらの目標に関連する活動を構想しやすくなる。実際に、保育者がSDGsに関連した活動をすぐに取り入れられる事例を紹介する書籍も複数出版されている。このような状況においては、保育者はSDGsに関連する活動を行うことが目的化し、活動ベースの実践が増えていく可能性もある。

上垣内(2018)は、ESDでは何をするかというコンテンツよりどのように学ぶのかという「方法」を検討する必要性を指摘している。それは、ESDとは行動指向の変容的な教育学であり、持続可能性のために必要なコンピテンシーは教えることはできず、学習者自身がそれを発達させなければならない(UNESCO、2020)からである。何らかの活動を行うことが目的化した活動ベースの保育実践では、子どもが活動を深めたり内省したりするに至らず、持続可能性のために必要となるコンピテンシーを発達させるのは難しいであろう。そのため、活動ベースの保育実践からの転換につながる試論としていく必要がある。

Ⅲ 幼児期のESDの課題の克服に向けて

幼児期のESDの試論づくりを進めるうえでの課題として、幼児期のESDのあり方が不透明であること、これまでの保育との違いが分かりにくいこと、自然環境に関する活動に偏りがちであること、活動ベースの保育実践へ傾倒しやすい点を挙げたが、次に示す方向性でそれらを整理し、克服していきたい。

1 幼児期のESDのあり方の整理

(1) 身近なものごとに関わる中で生まれた興味・関心を重視する

幼児期のESDのあり方が不透明である点について、以下のように整理したい。

「持続可能な開発のための教育(ESD)推進の手引」では、各教科の単元計画を基にした単元配列表の必要性を示している。これは各教科等の年間指導計画を俯瞰して、各教科の単元の順序と各教科等間の関連を考え、各教科等で身に付けた資質・能力を関連付けて育むことを

求めており、小学校以降の学習を想定した記述と言えよう。この単元計画は学習指導要領に記される内容を踏まえて作成されるが、学習指導要領に示される「内容」は、幼稚園教育要領等で示される「内容」よりも具体的な学習対象、学習活動として示されている。つまり、小学校以降のESDでは、あらかじめ必要とされる学習内容をESDやSDGsの視点からとらえ直し、それらに関連づけながら子どもが「持続可能な社会の創り手」となることができるよう育んでいくことが求められていると言えよう。

しかしながら幼児期は、興味・関心に基づいた自発的な活動としての遊びが重視され、興味・関心を持ったものごとくに能動性を発揮して関わることで育っていく時期である。そのため幼児期のESDでは、必要とされる具体的な対象や活動が先にあるのではなく、子どもが身近なものごとに関わる中で生まれた興味・関心を重視して進めていくことが求められよう。

(2) 直接的・具体的な身近な関わりを重視する

また幼児期は、学童期ほど言語の発語や理解が進んでいないことや抽象的な概念操作が難しいことから、抽象的ではなく具体的に、間接的ではなく直接的な体験を基にした環境を通した教育が求められている。

そのため、幼児期のESDはどこか遠い世界のことを扱ったり、知識を得ることを目的として行ったりするのではなく、子どもたちが過ごす身近な環境にあるものごとから環境、経済、社会・文化の視点を見出していく必要があるだろう。例えばSDGsのゴールの一つである平和や公正について考える際にも、遠い世界の会ったことのない誰かやまだイメージの湧かない人種や民族等のことを考えるよりも、まずは身近な関係性の中での仲が良かったことや、違いを認めたり、公正であることに向き合ったり考えていくことから始めていく必要があると言える。

そして、実際に触れたり見ることが出来たりする環境の中で、そうしたものと直接的かつ具体的に関わり、そこで生まれた疑問や問題に試行錯誤し主体的に関わろうとする姿勢を育んでいくことが重視されると言えよう。

2 これまでの保育との違いの整理

(1) 「循環性」「有限性」の視点も含めて身近な環境とつながろうとする態度を育む

広島大学附属幼稚園(2017)は、国立教育政策研究所(2012)が示した「ESDの視点に立った学習指導で重視する能力・態度」に位置づけられた「批判的に考え

る力」等の7つの能力・態度について、幼児期の生活に当てはめた表現を検討するとともに、2008年改訂の幼稚園教育要領と2017年改訂に盛り込まれた「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」にどのように表れているかを整理している。その結果、「ESDの視点に立った学習指導で重視する能力・態度」には、幼稚園教育要領(2008)や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」にて言及されている内容が多いことを明らかにしている。

一方で、「多面的・総合的に考える力」については、幼稚園教育要領(2008)にはほとんど示されていないことを指摘し、これらをESD独自の内容として指摘している。また、国立教育政策研究所(2012)は、持続可能な社会づくりの構成概念として、多様性(いろいろある)、相互性(関わりあっている)、有限性(限りがある)、公平性(一人ひとり大切に)、連携性(力を合わせて)、責任性(責任を持って)を示しているが、これらのうち

表1 幼稚園教育要領(2017)に追記された「多面的・総合的に考える力」等の記述

	幼児期における定義	箇所	記述	環境／社会・文化／経済の領域
多面的・総合的に考える力	多様性や循環性などを身体を通して経験し、様々な考え方があることや、いろいろなものがつながっていることを感じる力	第1章 総則 第1 幼稚園教育の基本	幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりする	環境
多様性	私たちの周りはいろいろなもので満ちあふれており、いろいろなものがあることで、豊かに成り立っていること	前文	男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともにあらゆる他者を価値ある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら	社会・文化
		第1章 総則 第6 幼稚園運営上の留意事項	高齢者や異年齢の子供等を含む人材、行事や公共施設などの地域の資源を積極的に活用し、幼児が豊かな生活体験を得られるように工夫するものとする。	社会・文化／経済
			幼稚園の幼児と小学校の児童との交流の機会を積極的に設けるようにするものとする。また、障がいのある幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むよう努めるものとする。	社会・文化
		第2章 ねらい及び内容 環境2 内容	日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。	社会・文化
		第2章 ねらい及び内容 環境3 内容の取扱い	異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが培われるようにすること。	社会・文化
		第2章 ねらい及び内容 表現3 内容の取扱い	風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。	環境
相互性・循環性	私たちの周りでは、私も含めて様々なものが関係し合っており、大きなつながりの環の中に私もいること	—	—	—
有限性	私たちの周りにあるものは、全てのものに限りがあり、いつかはなくなって、元には戻らないこと	—	—	—

※「幼児期における定義」は、広島大学附属幼稚園(2017)の記述を援用

「多様性」「循環性」(相互性の一部)「有限性」については、幼稚園教育要領(2008)等には明確に示されていないことを指摘している(広島大学附属幼稚園、2017)。そして、国立教育政策研究所が示した7つの「ESDの視点に立った学習指導で重視する能力・態度」につながっていく幼児期に育てるべき能力・態度の中心として、人やもの、ことと「つながろうとする態度」を示している(広島大学附属幼稚園、2019・2018)。

一方で2017年の当該研究は、2017年に改訂された幼稚園教育要領を対象にしていなかったため、筆者と認可保育施設管理職経験者(12年)で、2017年の幼稚園教育要領改訂時に新たに追記された表現(「幼児期の終わりまでの育ってほしい姿」の箇所は除く)から、「多面的、総合的に考える力」「多様性」「循環性」(相互性の一部)「有限性」につながる記述を探ってみたところ、表1のように整理できた。これを見ると「多様性」につながる表現は複数見られたものの、「多面的、総合的に考える力」の視点は多く示されているとは言えず、循環性(相互性の一部)、有限性に当てはまる記述は見られなかった。なお「多面的、総合的に考える力」「多様性」「相互性・循環性」「有限性」の言葉の幼児期の生活に当てはめた定義については、広島大学附属幼稚園(2017)を採用した。

こうしたことを踏まえると、基本的にはこれまでの保育はESDによって育む能力・態度を概ねカバーしており、引き続き現行の幼稚園教育要領等に基づいて保育を進めていけばよいと言えよう。つまり、ESDを推進することは、現行幼稚園教育要領等が示す資質・能力や幼児期の終わりまでの育ってほしい姿、五領域に示すねらいや内容につながっていくことを意味している。

その一方で、子どもたちが「多面的、総合的に考え

る」経験をしたり、「循環性(相互性の一部)」「有限性」といった点を経験の中から感じたり、考えたりできるよう保育を進めていく必要がある。藤崎(2023)も、我が国の保育には自然との触れ合いを大切にした保育の伝統が脈々と継承されているとしつつも、環境や自然の保護について子どもたちと話し合ったり、その解決に向けた行動を起こしたりするという意識は薄いことを指摘している。

つまり幼児期のESDでは、子どもが身近な人やもの、こととつながろうとする態度を育てていくことを大切にしつつ、現行の幼稚園教育要領等ではあまり触れられていない「多面的、総合的に考える力」や「循環性」「有限性」といった視点を意識して進めていくことが求められていると言えよう。

3 自然環境に関する活動への偏りからの転換

(1) 包括的な視点の必要性

持続可能な社会は個々に成り立つのではなく、環境、経済、社会・文化のどれもが持続可能で相互に関連しあうことで実現に向かう。世界幼児教育・保育機構(OMEP)は、ESDを進めるうえでの自己診断もしくは内部評価のツールとして「ESD Rating Scale」を示しているが(OMEP日本委員会、2022)、評価項目は環境、経済、社会・文化の3分野から構成されている(表2)。

そしてこのスケールでは、子どもが水や電気、紙といった材料や資源について考えるほか、お金や経済的な仕組みについて考えたり、社会的なステレオタイプについて話し合うといったことを求めており、幼児期のESDでは子どもが自然環境に関する視点に偏ることなく経済や社会・文化も含めて包括的な視点で取り組んでいく必要性を示している。

表2 ESD Rating Scaleの3分野の内容

	内容	Scaleの項目
環境の持続性	自然体験、地域環境への知識、教育、環境と人との相互の関連、環境の過去・現在・未来、生物多様性等	1. 自然界 2. 環境や自然の保護 3. 場所(園の敷地)を拠点とした教育 4. 健康的な環境
経済的な持続可能性	持続可能な消費、倫理的な生産、リソースの共有、廃棄物の環境への影響、貧困の問題、清潔な水、健康、教育、住宅、エネルギー消費	1. 経済的な持続可能性について～公平性 2. お金について 3. ゴミについて 4. 資源の分かち合い(再配分)
社会・文化的な持続可能性	参加と対話の促進、不平等への対抗、違いの尊重、平和と紛争の解決、正義感と公平さ、多様性、世代間知識、文化的な物語、共感と思いやり	1. 本、おもちゃ、絵画などにおける表現について 2. 社会的及び文化的多様性 3. 社会的公正と平等 4. 園周辺の地域との協働の取り組み

(2) 保育者からの働きかけの必要性

その一方で、子どもの興味・関心が上記のような包括的な視点で沸き起こるとは限らない。子どもの興味・関心を大切にする保育では、子どもの内発的動機が大切にされてきたが、子どもの興味・関心が沸き立つのを待っているだけでは、ESD として子どもに出会ってほしい価値やテーマに出会わせることは難しい。

これまでの我が国の保育の変遷の中で、子どもの主体的な活動と「放任」との違いに悩む保育者は少なくなかったはずである。子どもの主体的な活動を大切にしようとするあまり、保育者が活動を提案したり導くことに抑制的な意識が生まれ、結果的に「放任」的な保育になってしまうケースもあったのではなかろうか。しかしながら、保育は保育者と子どもの相互作用的な営みである。OECD (2019) は、子どもたちが予測困難で不確実、複雑で曖昧な世界 (volatile, uncertain, complex and ambiguous : VUCA) で満足のいく人生を過ごしていくための教育として、変化を起こすために自分で目標を設定し、振り返り、責任を持って行動する能力としてのエージェンシーを示すとともに、共同エージェンシーの必要性を述べている。共主体とも訳される共同エージェンシーは、親や教師、コミュニティ、生徒同士の相互作用、相互に支援し合うような関係性であって、共通の目標に向かう生徒の成長を支えるものであり、教師や生徒が、教えたり学んだりする過程において共同制作者 (co-creators) となった時に生じるとされる (白井、2020)。

つまり子どもも保育者もともに主体となり、生活や学びを作り上げていくことが大切である。保育者には子どもに出会ってほしい内容や価値、テーマがあるからこそ、主体として子どもと向き合い、それらが保育の活動に反映されるよう働きかけていくことが必要となる。こうした姿勢は先に述べたような「多面的、総合的に」考えたり、「循環性 (相互性の一部)」「有限性」も含めて子どもとともに考えていくことにつながっていくであろう。なお、これは保育者から子どもへ一方的に働きかけるのではなく、幼児期の特性を踏まえて子どもが興味・関心を抱き、自ら関わりたくなるよう進めていく必要がある。

4 活動ベースの保育実践からの転換

(1) 教えるという視点からの転換

UNESCO (2020) は、ESD の中核になるのは行動志向の変容的な教育学としている。つまり ESD では、子どもが意識や行動を変容させ、責任ある行動をとることができるようエンパワーすることや問題解決に向けて自

ら行動を起こすことを目指している。しかしながら、こうした変容は他者に教えられたり強制されたりして生じるものではない。

ESD は「持続可能な開発のための教育」と訳されるが、一般に教育とは教え育てることであり、知識や技術などを教え授けたり、資質や能力を発展させ助長したりする営みを指す (中坪ほか、2021)。保育における「教育」の意味合いは、必ずしもこの通りではないが、やはり「教育」という言葉から受ける印象は、分かっている者が分かっている者に教え授けるイメージが強くなる。

こうしたイメージのまま ESD を捉えていては、ESD の本質を理解することはできないばかりか、知識を授けたり、特定の活動を行うことを目的とした活動ベースの保育実践になりやすい。そのため、子どもが責任ある行動をとることができるようエンパワーしたり問題解決に向けて自ら行動を起こす力を育むためには、能動的な学習、参画型の手法を通してコンピテンシーを育む手法が必要であり (UNESCO、2020)、教え・教えられるという教育観や関係性からの転換が必要になるであろう。

(2) 活動のプロセスの重視

井上 (2020) は、ESD ではなく EfS (持続可能性のための教育) と表現しつつ、環境教育を「EfS の一部を担うもので、持続可能な社会を創るために必要な環境観を育てるためのもの」としている。そして、知識があっても行動につながらないことから、自分を取り巻く環境をどのように捉え、環境と自分との関係をどのように捉えているかという「環境観」を育む重要性を指摘している。

このような「観」を育む必要性は環境面に限ったことではない。ESD は、身の回りの問題を自分ごととしてその解決のための行動をとる姿勢や態度を育むものだからこそ、行動変容が大切であり、それには物事に対する捉え方や価値観が重要となる。そのため、単に SDGs に関連する活動をするにとどまらず、その活動を通じて子どもたちの価値観の変容がもたらされるようなプロセスが重要になる。それは、何らかの活動を行うことが目的化した活動ベースの保育実践からの脱却を意味する。

P-Samuelsson ら (2008) は、ESD は成果物ではなく学びのプロセスであると述べ、富田ら (2014) は、ESD は発想力・行動力を育てる教育であるとして、何を学習するか (保育内容) の前に、どのように学ぶかが問われると述べている。前述のスケール (OMEP 日本委員会、2022) でも、「子どもたちは、環境問題と自然との関係や自然の様々なサイクル及び、人々、自然、社会が相

互にどのように影響しているのかを調べたり、日常的にプロジェクトに参加したりしている。」「子どもたちには、不平等を認識し、社会的公正に関連する問題について話し合う機会がある。」といった評価視点が示されている。つまり、単に環境、経済、社会・文化に関連するものごとに関わる活動を進めるのではなく、自ら調べたり、話し合ったり、さまざまな他者と関わったりするなどして、活動がより深まっていくことが重視される。

また、こうしたプロセスを重視した保育実践で重要になるのは、何をどのように進めるのかを子どもたち自身が決め、主体的に取り組んでいくことではなかろうか。つまりそれはクラスや園という場を民主的な場にすることであり、そこでの意思決定では子どもの参画が重視されることを意味する。P-Samuelsson ら (2008) は、民主主義は持続可能な開発に組み込まれた基本的な価値であるとともに必要条件であり、民主的な価値観と実践を学ぶことは、社会の最小単位（出生時における家庭や保育の場）で始めるべきとしている。また、子どもの参画の重要性を指摘する Hart (2000) は、「子どもが民主主義の基本を体得することは、彼らがコミュニティへ参画することのもっとも重要なポイント」とし、子どもが自分の属するコミュニティでの活動を通して責任を分担し、みんなで力を出し合う気持ちが育つことで大人になってからの参画にもつながり、地方や国レベルまたは地球規模での政策決定への参画の大切さを理解できるようになると述べている。こうしたプロセスによって、クラスというコミュニティでのシティズンシップ（市民性）が生まれ、それが拡張していくことでSDGsで求められているグローバル・シティズンシップにもつながっていくだろう。

このような参画型の意思決定に関して、Shier (2001) は Hart (1992) が示した参画の梯子をもとに参画のレベルを示し、子どもがまずは大人に意見や考えを聴いてもらえたり、尊重されることの大切さを示している。そして、保育者が一方的に決めた活動に加わったり、保育者が一方的に決めたやり方で進めたりするのではなく、子どもが意思決定の主体として自分たちで考え、決め、取り組んでいくプロセスの重要性を指摘している。

つまり幼児期の ESD では、活動ベースの保育実践や教え・教えられるという教育観や関係性からの転換を図り、社会の最小単位であるクラスや園といったコミュニティでのやりとりが、民主的で参画型のプロセスを通じて行われることが必要になる。

Ⅳ 幼児期の ESD の試論

本章では、これまで述べた幼児期の ESD の課題や、その克服に向けた方向性を踏まえて幼児期の ESD 試論を提示していきたい。

1 「持続可能性に向かうコミュニティづくり」としての幼児期の ESD

本試論は保育現場への ESD の浸透を目的としたものであるため、浸透しやすい表現にする必要がある。Education for Sustainable Development の頭文字を取った ESD や、その訳語である「持続可能な開発のための教育」は、その内容を言葉から読み取るのは困難と言えよう。商品の名前はそれだけで消費者の購買行動に大きく影響を与える性質を持っている（西岡、2011）ように、教育のあり方を示す名称も表し方によって保育現場への浸透に影響を及ぼすと思われるからである。

そうした点から本論では、幼児期の ESD を「持続可能性に向かうコミュニティづくり」として表現する。ここでいう「持続可能性に向かう」とは、持続可能性について考えたり、対話したり、影響し合ったりして主体的に行動することを指す。「コミュニティ」は、固有の場所等を基盤とした自然発生的かつ共同的な営みを通じて、人々が共同的意識をもって互いの存在を認め合うような地域、及びその人々の集団（中坪ほか、2021）を意味する。保育施設に通う幼児期の子どもにとっては、日頃過ごすクラスはまさにコミュニティであり、その後拡張していく社会の出発点の一つである。つまり「持続可能性に向かうコミュニティづくり」とは、これから世界を広げていく幼児期だからこそ、クラスという子どもにとっての最小単位の一つであるコミュニティを、持続可能性に向かう社会の縮図として形成していこうとすることを意味している。

なお、「持続可能な社会に向かう」ではなく「持続可能性に向かう」としたのは、子どもたちがコミュニティ内の問題を自分ごと化するとともに、その解決のための行動をとろうとする動的な様子（プロセス）を表現しなかったからである。「持続可能な社会に向かう」はまだ実現していない遠い世界に向かう印象を与えるが、「持続可能性に向かう」は日常に潜む身近な持続「不」可能性に気づいたり、考えたりするとともに、民主的で参画型のプロセスを通じて進んでいくニュアンスを表現できると判断したからである。

以下「持続可能性に向かうコミュニティづくり」の内容を具体的に述べていく。

(1) クラス経営の視点で捉える幼児期の ESD

ESD が目指すのは、地球規模の問題を自分ごととして捉え、その解決のために自ら行動を起こすことができるようエンパワーすることであるが、いきなり地球規模の問題を自分ごと化することは難しい。求められたり強制されて身につくような能力や態度でもない。

環境を通して行う保育において、子どもが日頃から接するクラスというコミュニティはまさに環境であると同時に、自らが属する最小単位のコミュニティの一つである。そのコミュニティに存在する問題に気づき、対話し、考え、その解決のためにパートナーシップを発揮して解決していく積み重ねは、幼児期の ESD で求められる身の回りの「ひと・こと・もの」とつながろうとする態度につながっていく。そしてコミュニティにおけるシティズンシップを育むことにつながるとともに、問題解決にあたって自分は影響を与えられる存在であるといった自己効力感¹⁾につながっていくであろう。そのような経験の積み重ねがあるからこそ、子どもたちはその後のより大きなコミュニティにおいても、シティズンシップや自己効力感を持ってさまざまな問題に向き合うことができ、地球規模の問題の自分ごと化や行動につながっていくのではなかろうか。

これらは、教え・教えられるという関係性では成立しづらい。むしろ、保育者としてそうした関係性から脱却するためにもクラス経営の視点で捉える方が理解しやすいのではなかろうか。つまり、クラス内における意思決定を参画型で進めていくような、民主的なクラス経営をしていくという視点である。

ここでいう民主的なクラス経営とは、クラス内の意思決定ができるだけ民主的に行われていくことを意味している。それは一人一人が尊重されるとともに、どんな活動をするかといったことを子どもが決めたり、保育者が子どもとともに決めていくような参画型の意思決定でクラスが運営されていくことを指す。

こうしたクラス運営では対話が不可欠になるが、それは一朝一夕には成り立ちにくい。保育者と子ども、または子ども同士の対話が日常的に行われる環境や関係性が求められ、保育者が意思決定者で子どもがその決定に従う者といった上下関係からの転換も必要となる。こうした関係をタテの関係というならば、保育者が子どもの意見や考えに耳を傾け、それらを尊重したり取り入れたりしていくのはヨコの関係と言えよう。

「持続可能性に向かうコミュニティづくり」は、こうした子どもの参画を通した民主的なプロセスを重視するクラス経営を行うことで、クラスを持続可能性に向かう最小単位のコミュニティとして形成し、持続可能な社会

の創り手として育んでいくという意図を表している。

(2) 身近な問題に意識を向ける

「持続可能性に向かうコミュニティづくり」では、子どもたちが環境、経済、社会・文化といった包括的な視点でクラスや園内にある身近な問題に気づき、主体的に活動していくことが求められる。例えば、栽培している野菜などに自ら関心を持ち関わったり、お店屋さんごっこを通じてお金やもののづくりについて考えたり、季節の行事から文化への理解を深めたりということである。クラスや園というコミュニティは社会の縮図であり、子どもたちはその後の拡張される社会に向けた入り口として、クラス・園内のさまざまなものごとに親しみ、理解を深めていくことが望まれる。

この際、子どもの身近にあるものごとについて、持続可能性について考えることや、持続「不」可能性につながる問題に意識を向けていくことが求められる。例えば、幼児期の子どもたちですら「男の子だから」「女の子だから」といった性別を理由として役割を分ける性別役割分担意識や無意識の思い込み（アンコンシャス・バイアス）が見られることがあり、これらは一人一人が尊重されないことにつながったり、生まれながらに持つ可能性を発揮できない社会につながったりする。ほかにも、仲間外れや差別的な関わり、玩具を独り占めしようとする姿や折り紙や水などを無駄遣いするといった持続「不」可能につながるような姿もある。保育者としてこうした場面を捉えたとき、子どもたちが持続可能性について考えるよう働きかけていく必要があるだろう。

ESD では持続可能な社会の実現に向けて身近なところから取り組んでいくことが求められるが、「持続可能性に向かうコミュニティづくり」においてはコミュニティ内におけるものごとや問題に気づき、それらを取り上げ、解決していこうとすることが必要となる。

(3) ひと・こと・ものとのつながり

先述のとおり、広島大学附属幼稚園（2018）は、幼児期に育てるべき能力・態度の中心として、ひとやもの、ことと「つながろうとする態度」を示している。子どもとさまざまなひと・こと・ものとの出会いやつながりが豊かにあり、それらとの関わりを通して「つながろうとする態度」を育んでいくことが求められる。そして、子どもがさまざまなものと出会いつながれるようにするには、子どもの興味・関心が自然と沸き起こることだけに任せるのではなく、保育者からの働きかけも重要となってくる。

①「ひと」とのつながり

スウェーデンのレジリエンス・センターの Johan Rockström ら (2016) は、SDGs ウェディングケーキモデルを提唱し、SDGs の 17 の目標がすべて密接につながっていると同時に、これらの問題解決をパートナーシップで進めていく重要性を示している。

つまり、子どもたちの最小単位であるクラスや園というコミュニティにおいても、さまざまな人々が協力しあうパートナーシップの関係性を築いていく必要がある。価値観、態度、技能、行動、習慣の基礎が培われる乳幼児期だからこそ、異なる年齢の子どもや、担任以外の保育者など豊かな「ひと」との関わりを通して生活が営まれることが望まれる。それだけでなく、保護者や地域住民のほか、異なる人種や国籍の人々、子どもが関心を持つものごとに詳しい専門職等とつながりながら、保育の活動が展開されていくことが望ましい。クラスや園において問題に気づいたり、解決していこうとする際、自分だけで解決しようとするのではなく、園にいる友だちや大人、保護者や地域の大人も一緒になって解決に向かうような、パートナーシップ関係のあるコミュニティづくりである。

②「こと」とのつながり

持続可能な社会は個々に成り立つのではなく、環境、経済、社会・文化のどれもが相互に関連しあうことで実現に向かうため、ESD の実践においてもさまざまな領域に視野を持ちつつ包括的な視点で進めていくことが求められる。そのため環境の側面として動植物や水といった様々な自然環境に触れて考えたり、経済や社会・文化の側面として、人権、ジェンダー、リサイクル、仕事やお金について考えたりするような、「こと」とのつながりが豊かである必要もあろう。この際、自然界の循環や物流、エネルギーの循環など、相互に関わり合っている点について考えたり（循環性）、生命やもの、資源には限りがあることについて考えたり（有限性）するなど、現幼稚園教育要領（2017）においてあまり触れられていない「循環性（相互性の一部）」や「有限性」について考えられるような関わりが必要となる。

③「もの」とのつながり

幼児期の子どもたちは直接的・具体的な体験を多様に重ねていくことが大切になることから、それらを可能にする「もの」が豊かにあると同時に、豊かに関われる環境も必要となる。つまり、子どもが興味・関心を抱くような実物や玩具、素材等のほか、それらへの興味・関心を深められるような図鑑や絵本、測ったり調べたりコ

ミュニケーションを取れたりするような「もの」が豊かにあることが望ましい。また、そうした「もの」があったとしても、保育者から指示・限定された使い方しかできないとしたら、子どもの主体的な活動にはつながりにくい。そのため、保育者から過剰な制約を受けずに「もの」と関わったり使えたりするような環境づくりも求められるであろう。

(4) つながりの豊かさ

子どもたちとさまざまな「ひと・こと・もの」との出会いやつながりがあれば良いわけではない。なぜならば、ただ単にそうした出会いを生むことを目的とした場合、「～をする」「～へ行く」「～と話す」「～を使う」といった活動ベースの保育になる可能性もあるからである。そのため、単に「ひと・こと・もの」と関わるだけでなく、その関わり方において、ESD で必要となる尊重 (Respect)、熟考 (Reflect)、再考 (Rethink) といった 3R (OMEP, 2011) が生まれたり、「違った考えはないだろうか」「みんなが良くなるにはどうしたらいいだろうか」など「多面的、総合的に考える」力につながるようなプロセスが求められる。

それは、「ひと・こと・もの」との関わりが生まれる際、子どもたちが身近な出来事に対して「なんだろう」「どうしてだろう」と問題意識を持つとともに、「どうしたらいいだろう」「何があったら分かるだろう」「誰に聞いたら分かるだろう」「どこに行けば分かるだろう」とお互いを尊重し合いながら、熟考、再考するプロセスである。例えば乗り物に興味を持っていた場合、「誰に聞いたら分かるだろう」といった対話から、自動車関連の仕事をしている保護者を園に招いたり、その保護者が勤めている職場に見学に行ったりすることで、子どもたちはさまざまな人や場所と関わり、その世界を広げていく。このような対話から生まれる参画型の保育実践だからこそ、子どもたちはその対象を自分ごと化するとともに、より深く「ひと・こと・もの」とつながり、さらにそのつながりを深めていくであろう。

このように、幼児期の ESD においては、幼児期の子どもにとっての最小単位のコミュニティであるクラスを、子どもたちが身近な問題に好奇心や関心を持ち、対話や参画、直接的・具体的な体験や身近な人と関わりを通して主体的に行動できるコミュニティとして形成していくことが必要となる。

V 幼児期の ESD における保育者のあり方

「持続可能性に向かうコミュニティづくり」において

は保育者もそのコミュニティの一員であり、いわゆる「先生」といった指導的立場とは違った観点が必要となろう。以下、コミュニティの一員としての保育者に求められる点を整理したい。

1 持続可能な社会の実現の自分ごと化

保育者も「持続可能性に向かうコミュニティ」の一員であるからこそ、保育者自身が持続可能な社会の実現を自分ごととして捉えている必要がある。保育者自身が持続可能性に関心を持っているからこそ、享受している水や自然、資源、仕事、お金、命、健康や、それらを支える社会の仕組みの尊さに気付くとともに、さまざまな差別や不平等、浪費などの持続「不」可能性に気付き、クラス内に潜む持続「不」可能なものごとについて子どもと共に考えていくことができるといえよう。

2 パートナーとしての役割

「持続可能性に向かうコミュニティづくり」では、保育者と子どもは教え・教えられるタテの関係ではなく、ともに学びあったり生活を作り上げるヨコの関係であることが求められる。教え・教えられるという関係においては、分かっている者が分かっている者に教えるという関係性が成り立つ。しかしながら、身近な問題の解決においては保育者がすべて答えを知っているとは限らない。だからこそ保育者は、子どもに何かを教えるという存在から、ともに探究するパートナーとして存在し、そうした姿勢で子どもと接するからこそ探究がより深まっていけるのではなかろうか。

3 ファシリテーターとしての役割

萩原（2023）は、子どもの参画を生むにはファシリテーターとしての保育者の役割が重要としている。ここでいうファシリテーターとは「～することを容易にする人」「手助けする人」を意味し、子どもの求めに応じて、自分（たち）が自力で解決できるように参画を容易にしてくれる担い手を指す（萩原、2023）。ここでファシリテーターとしての保育者に何が求められるのか以下のように整理したい。

（1）対話を促す

ESD には子どもの参画が重要であるが、参画には対話が不可欠である。そのためファシリテーターとしての保育者は、子どもたちが対話できる場を設け、話を促していく必要がある。そうした対話の場として近年サークルタイムが注目されている。サークルタイムとはイギリスの小学校など英語圏の初等教育を中心によく用いられ

る教育方法の1つで、子どもの主体性や協調性、話す力や聞く力を育むために用いられ（請川、2016）、日本でも数多くの実践事例が報告されている（大豆生田、2022など）。こうした対話は放っておいて生まれるものではなく、保育者が意図的に対話の場を設定していく必要がある。

また請川（2016）は、サークルタイムで保育者が意識的に質の高い「質問」をすることで、より深い「探究」の場を構成する様子を垣間見ることができたとしているほか、安斎ら（2020）は、問いが集団のコミュニケーションを誘発するとともに、新たな意味やアイデアが創発する対話のトリガーになるとし、問いをデザインする重要性を指摘している。つまり、ファシリテーターとしての保育者には、子どもが熟考・再考するような質の高い問いを投げかける力量も求められる。

なお、質の高い問いを投げかけたとしても、すべての子どもが積極的に意見や考えを発言できるとは限らない。そのような場合、ファシリテーターとしての保育者には、子どもが発言しやすいように促したり、代弁したり、子どもの意図を読み取って確かめたりするような、支援する役割も求められるであろう。

（2）子どもと社会の接点を広げる

ファシリテーターとしての保育者には、子どもが「ひと・こと・もの」とつながる媒介者としての役割も必要となる。参画型の保育実践では、園での生活や活動で何をするかを子どもたちが決めたり、子どもたちの意見が反映されていくことが求められるが、実際に子どもの意見を反映させていくうえで保育者の役割は極めて大きい。例えば、子どもとの対話の中で「お店屋さんごっこを本物らしくしたい」という思いから「商店街に話を聞きに行きたい」という意見が出た場合、行き場所を調整したり、商店主に事情を説明し訪問をお願いするといったことが必要になる。また、同僚の保育者や保護者に協力を呼びかけ、巻き込んでいくようなアプローチも必要になろう。

また、子どもとものごととの接点を意図的に広げる必要もある。子どもから沸き起こる興味・関心だけに任せていては、子どもが会える価値があるすべてのものごとに出会うのは難しい。だからこそ保育者として意図をもって子どもと「ひと・こと・もの」との出会いを創っていく必要がある。例えば、「違う考えはできないかな」など多面的、総合的に考えたり、「その後はどうなるのかな」など循環性、有限性について考えるような投げかけのほか、子どもが無意識の思い込みに気付くような関わりやコミュニティ内における持続「不」可能なできご

とについて問いかけるといったことである。

このように「持続可能性に向かうコミュニティづくり」において保育者は、子どもと必要な人や場所、地域資源とをつなぐファシリテーターとしての役割を担い、パートナーシップ関係のあるコミュニティづくりを進めていくとともに、子どもが出会うべき「ひと・こと・もの」との接点をつくる役割が求められる。

(3) 主体的な活動が促される環境をつくる

参画型の保育実践を進めていくには、子どもの主体的な活動が促される環境づくりも必要であり、それもまたファシリテーターとしての役割として位置づけられよう。

子どもが興味・関心を持ったことに主体的に取り組み、探究していく際は、調べたり、確かめたり、つくったりといった活動が展開されることが多い。調べたり確かめる際には、図鑑や絵本が手に取れるように置かれていたり、虫眼鏡やメジャー、定規、秤、マイクロスコプといったものが使える環境構成が望ましい。また、イメージしたものをつくる際には、さまざまな紙や筆記具、段ボール、テープといった製作に必要な材料が必要となる。さらに、子どもたちが自らの遊びや活動の軌跡を振り返られるよう、保育者がドキュメンテーションを作成するとともに、子どもたちが見て振り返ることができる場所に掲示しておくことも効果的である。

こうした環境は、子どもがやりたいと思うことを容易

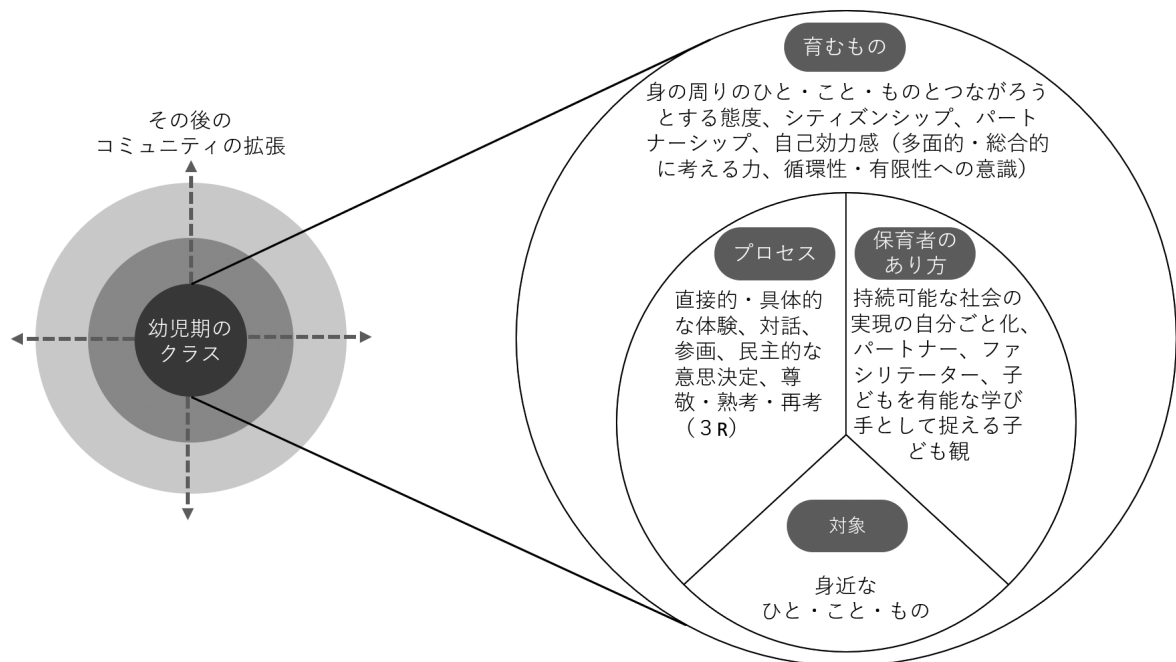
にしたり手助けしたりする。環境を整えることで、子どもたちの「やりたい」を実現につなげていくことができるため、主体的な活動が促される環境構成はファシリテーターとしての保育者の大切な役割といえよう。

4 保育者に求められる子ども観

保育者が子どものパートナーとしてともに探究したり、ファシリテーターとして存在するには、保育者の子ども観にも焦点を充てる必要がある。というのも、子どもを無知で未熟な存在と捉えて、他者からの指導がなくては成長しない存在という子ども観を持っている場合、教え込むような保育となり、子どもとともに探究するような展開には至りにくい。そして、子どもの意見や考えを取るに足りないものとして捉えてしまい、子どもの意見が反映されたり子どもが意思決定するような参画型の保育実践に至らないであろう。

だからこそ、「持続可能性に向かうコミュニティづくり」においては、保育者は子どもを有能な学び手と捉えるとともに、子どもの権利を理解し尊重する必要がある。そうした子ども観だからこそ、保育者は子どもが意見を表明する場を設けるとともに、子どもの声に耳を傾け、子どもから出た意見を尊重しながらともに実現しようとするであろう。

このようなⅣ章及びⅤ章の内容を踏まえ、幼児期のESD試論の概念図として図1のように整理した。



クラス経営の視点で捉える幼児期のESD

図1 持続可能性に向かうコミュニティづくりの概念図

VI 結論

1 幼児期の ESD 試論のまとめ

持続可能な社会の実現に向けて ESD は極めて重要であり、それは乳幼児期から始まっている。しかしながら、保育現場での認知は依然として低い状況にあるとともに、自然環境に関する活動に偏ったり、活動ベースの保育実践に傾倒しがちな側面もある。そうした背景には、ESD の実践に関する公的なガイドラインに幼児期のあり方が明記されていないことや、これまでの保育との違いの分からなさなどが影響しているとも考えられる。

このような課題を克服する幼児期の ESD のあり方として、身近なものごとに関わる中で生まれた興味・関心を重視することや、直接的・具体的な関わりを重視すること、「多面的、総合的に考える力」や「循環性」「有限性」の視点も含めて身近な環境とつながろうとする態度を育むこと、そして自然環境に関する活動への偏りや活動ベースの保育実践からの転換を図る必要性を示した。

こうした点を踏まえて、本論では保育現場への浸透を目的として幼児期の ESD を「持続可能性に向かうコミュニティづくり」として以下のように整理した。

ESD は、学習者が地球規模の問題を自分ごととして捉え、その解決のために自ら行動を起こすことができるようエンパワーする行動変容を目的とした教育であるが、幼児期の特徴を踏まえて ESD を捉えた場合、子どもが身の回りの「ひと・こと・もの」につながろうとする態度を育むことが求められる。そのためには、子どもたちは身近な「ひと・こと・もの」に好奇心を持って探究的に関わり、そうした関わりの中で生まれた疑問や問題に主体的に関わろうとする姿勢を育む必要がある。

しかしながら、好奇心を持って探究的に関わる姿勢や、疑問や問題に主体的に関わったり解決しようとする能力・態度は教えて身につくようなものではないため、教え・教えられるという教育観からの転換が必要となる。そこで、クラス経営という視点で幼児期の ESD を捉えることとした。これから世界を広げていく幼児期だからこそ、クラスという子どもにとって最小単位の一つであるコミュニティを、持続可能性に向かう社会の縮図として形成していこうとするものである。

ここでは、クラスや園内の身近な問題に意識を向け、それを自分たちで解決しようとするコミュニティづくりが求められる。そこでの問題の取り上げ方や意思決定などは民主的なプロセスを経て行われる必要があり、それには参画型の保育実践が重要となる。参画型の保育実践は、対話の場があり、子どもの意見や考えが尊重される

とともに、何をするかを子どもが決めたり、決めるプロセスに関わることを意味している。また、直接的・具体的な体験を基本としながら、さまざまな「ひと・こと・もの」と豊かにつながり、その関わり方も尊重・熟考・再考（3R）、多面的、総合的に考える力につながるような豊かなプロセスである必要がある。このようなプロセスを経るからこそ、その後拡張するコミュニティで求められるシティズンシップやパートナーシップ、自己効力感が培われ、持続可能な社会の創り手として育っていくように思われる。

こうしたコミュニティづくりにおいては、保育者のあり方が極めて重要となる。保育者もこのコミュニティの一員であるからこそ、持続可能な社会の実現を自分ごととして捉える必要があるとともに、子どもの探究のパートナーとして、また子どもの参画を生むファシリテーターとしての役割が求められる。そして、こうした役割を果たすには、子どもを有能な学び手として捉え、子どもの権利を理解し尊重する子ども観を持つ必要がある。

2 今後の課題

最後に今後の課題を整理したい。今回は幼児期の ESD の試論づくりに重点を置いたため紙幅の都合上、保育実践事例に照らし合わせた記述に至らなかった。保育実践とともに論じることで保育現場への浸透にもつながりやすいことから、今後の重要な課題として捉えたい。また、ESD は生まれたときから始まるとともに保育施設は乳児期の子どもも過ごす場所であるため、乳児期の ESD のあり方を示していく必要もある。さらには、幼児期の ESD の重要性や位置づけを補強するためにも、小学校以降の ESD との違いをさらに明確化していく必要があると考えている。そして、保育現場への浸透を図るうえで今回整理した試論を保育者がどのように受け止めるかといった点や、実践につなげやすいかといった検証が必要であろう。これらの点を本論における課題と捉え、今後の研究へとつなげていきたい。

注

- 1) 自己効力感とは、ある状況においてある結果を達成するために必要な行動を自分がうまくできるかどうかの予知や確信のことを指す。(Bandura, 1995)

文献

- 安斎勇樹・塩瀬隆之 (2020). 問いのデザインー創造的対話のファシリテーションー 学芸出版社 pp.3-35.
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. 元明寛・野口京子監訳 (1997) 激動社会の中の自己効力 金子書房 pp.3-35.

- Hart, Roger (1997). Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. 木下勇・田中治彦・南博文(監修)(2000). 子どもの参画ーコミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際ー 萌文社 p.7.
- Hart, Roger (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. UNICEF. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf p.8. (2023年7月1日閲覧)
- 萩原元昭(2023). 乳幼児期から地球市民としてSDGsやESDに参画できる保育のあり方 藤崎亜由子・藤井修・島本一男・亀山秀郎・片山知子・吉津晶子・名須川知子・西脇二葉・富田久枝・山本けい子・萩原元昭 保育に活かすSDGs/ESDー乳幼児の権利と参画のために かもがわ出版 pp.226-237.
- 萩原元昭(2020). 世界のESDと乳幼児期からの参画ーファシリテーターとしての保育者の役割を探るー 北大路書房 p.6, p.172.
- 広島大学附属幼稚園(2019). 幼児期におけるESDの創出 幼児教育研究紀要, p.41
- 広島大学附属幼稚園(2018). これからの時代を生きる子どもたちー幼稚園発! ESDを意識した保育実践ー 幼児教育研究紀要, p.40.
- 広島大学附属幼稚園(2017). これからの時代を生きる子どもたちー幼児期におけるESDの創案に向けてー 幼児教育研究紀要, p.39.
- 藤崎亜由子(2023). 乳幼児期におけるSDGs/ESDをめぐる保育の動き 藤崎亜由子・藤井修・島本一男・亀山秀郎・片山知子・吉津晶子・名須川知子・西脇二葉・富田久枝・山本けい子・萩原元昭 保育に活かすSDGs/ESDー乳幼児の権利と参画のために かもがわ出版 pp.9-34.
- 井上美智子(2023). 持続可能性のための教育とその関連分野に関する概念理解の実態について 日本保育学会第76回大会発表論文集, p.285.
- 井上美智子(2008). 自然とのかかわりの観点からみた現職保育者研修の実施状態 教育福祉研究, 34, 大阪大谷大学, pp.1-6.
- 上垣内伸子(2018). 乳幼児教育・保育に内包されるESDの存在 富田久枝・上垣内伸子・田爪宏二・吉川はる奈・片山知子・西脇二葉・名須川知子 持続可能な社会をつくる日本の保育 乳幼児期におけるESD かもがわ出版 pp.18-30.
- 加藤望(2016). 日本の乳幼児教育・保育における持続可能な開発のための教育(ESD)の現状と課題 愛知淑徳大学論集福祉貢献学部篇, 6, pp.89-96.
- 国立教育政策研究所(2012). 学校における持続可能な発展のための教育(ESD)に関する研究最終報告書
- 文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会(2018). 持続可能な開発のための教育(ESD)推進の手引(改訂版)
- 文部科学省(2018). 高等学校学習指導要領
- 文部科学省(2017). 中学校学習指導要領
- 文部科学省(2017). 小学校学習指導要領
- 文部科学省(2017). 幼稚園教育要領
- 文部科学省(2009). 高等学校学習指導要領
- 文部科学省(2008). 中学校学習指導要領
- 文部科学省(2008). 小学校学習指導要領解説総則編
- 文部科学省 持続可能な開発のための教育(ESD: Education for Sustainable Development), <https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.html> (2023年7月1日閲覧)
- 内閣府男女共同参画局(2012). 「男性にとっての男女共同参画」に関する意識調査報告書 p.191.
- 中坪史典・山下文一・松井剛太・伊藤嘉余子・立花直樹(2021). 保育・幼児教育・子ども家庭福祉辞典 ミネルヴァ書房 p.249, p.286.
- 西岡由有(2011). 商品差異と消費者の情報収集行動から見た商品のネーミング研究. 社会イノベーション研究, 7-1, pp.107-146.
- 西隆太郎(2020). 保育・幼児教育におけるESDの展開、西井麻美・池田満之・治部真里・白砂伸夫. ESDがグローバル社会の未来を拓く SDGsの実現を目指して ミネルヴァ書房, pp.88-102.
- OECD(2019). OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework STUDENT AGENCY FOR 2030 https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf (2023年7月1日閲覧)
- OMEP(2011). ESD World Project 2011-Guide for realization of the project ESD in practice-Part2. https://drive.google.com/file/d/1VymPh4HBtItDrV0r5l-2JeWAs_6ge3v0/view (2023年7月1日閲覧)
- 大豆生田啓友・豪田トモ(2022). 子どもが対話する保育「サークルタイム」のすすめ 小学館
- 朴恩恵(2017). 持続可能な社会のための学びに向けた幼児教育ー OMEPの活動を通してー 第17回国際交流委員会企画シンポジウム 乳幼児期からの持続可能な開発のための教育(ESD)ー世界の動向と日本の取り組みー 国際交流委員会・第70回大会実行委員会・OMEP日本委員会 保育学研究, 55-3, pp.58-66.
- Pramling Samuelsson, I・Kaga, Yoshie(2008). Introduction UNESCO The contribution of early childhood education to a sustainable society pp.9-17.
- Shier, Harry(2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations -A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, CHILDREN&SOCIETY, 15-2, pp.107-117.
- 白井俊(2020). OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来ーエージェンシー, 資質・能力とカリキュラムー ミネルヴァ書房 pp.79-98.
- Stockholm Resilience Centre(2016). SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS The SDGs wedding cake. <https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-the-sdgs-wedding-cake.html> (2023年7月1日閲覧)
- 田中亨胤(2010). 幼児教育カリキュラム・シフトの位相とパラダイムー教授ー学習過程の可視化への試みー 京都文教短期大学研究紀要, 49, pp.60-66.

富田久枝 (2018). ESD に関する国際的な動向 富田久枝・上垣内伸子・田爪宏二・吉川はる奈・片山知子・西脇二葉・名須川知子 持続可能な社会をつくる日本の保育 乳幼児期における ESD かもがわ出版 pp.7-17.

富田久枝・上垣内伸子・片山知子・吉川はる奈・田爪宏二・名須川知子・鈴木裕子・藤原照美・西脇二葉 (2014). 地域で育つ・地域を創る「乳幼児教育における ESD」－日本の保育における継承と創造を目指して－ 千葉大学教育学部研究紀要, 62, pp.155-162.

請川滋大 (2016). 好きな遊びを中心とした保育を充実させるためのサークルタイム－個と個を集団へとつないでいく保育者の援助－ 日本女子大学紀要家政学部, 63, pp.1-9.

UNESCO (2020). 持続可能な開発目標のための教育－学習目標－ p.7, p.10, p.54.

UNESCO (2019). FRAMEWORK FOR THE IMPLEMENTATION OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (ESD) BEYOND 2019 Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development p.2.

UNESCO (2014). Shaping the Future We Want UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) FINAL REPORT p.68.

著者ほか (2023). SDGs と保育スタート BOOK つながる保育で実践する幼児期の ESD みらい

(付記)

本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

A Trial Thesis on ESD in Early Childhood : Building a Community Toward Sustainability in the Classroom

Kazunaga Aoki

Social Welfare Corporation LEMONKAI

ESD is extremely important for the realization of a sustainable society, and it begins in early childhood care and education (ECCE). However, awareness of ESD in ECCE settings remains low, and official guidelines for ESD in Japan do not clearly define what ESD should be in early childhood. Therefore, I organized a trial thesis on ESD in pre-primary education with the aim of spreading ESD to the ECCE settings.

Because ESD aims not only to impart knowledge and skills but also to change behavior, it is necessary to change the mindset of educators and caregivers who are trying to teach ESD to children. Also, children need to first develop the ability and attitude to act in their immediate community. As a result, I proposed ESD in pre-primary education as “building a community toward sustainability” from the perspective of classroom management. In this community, children’s opinions and ideas are respected, and children’s active-participation is required, such as children deciding what to do and being involved in the decision-making process. In terms of the content of ECCE, in order for children to become aware of familiar problems within the community and solve them on their own, there must be a rich process where children openly connect with various “people, things, and environments”, and how they interact with those things will teach them how to respect, reflect, and rethink.

In building such a community, it is necessary for educators and caregivers, as members of the community, to view and interact with children and be willing to make the realization of a sustainable society their own concern.

Key words : ESD, SDGs, ECCE, classroom-management, community-building