

令和元年度研究開発実施報告書（要約）

1 研究開発課題

持続可能な社会の担い手となるために、その基盤となる態度や資質・能力を明らかにし、「自然とのつながり」と「人とのつながり」の直接体験を通してそれらを育成する幼児期の教育課程の研究開発

2 研究の概要

本研究の目的は、就学前教育では殆ど取り組まれていない「持続可能な開発のための教育」の幼児期における教育課程を開発し、「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」を子どもたちに育成することである。そのため、①持続可能な社会の担い手となるために、幼児期において育成すべき能力・態度の設定。②「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）」の作成とそれを踏まえた体験内容の検討。③園児の行動観察、ルーブリック等による評価をもとにした能力・態度の育ちの調査などを行った。これらの取組により、幼児期における「持続可能な開発のための教育」の教育課程を作成することや、子どもたちに「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」を身に付けることができた。また、「持続可能な開発のための教育」を保育者が理解することにより、子どもへのかかわりや保育に対する考え方が変容し、保育の充実につながるようになった。

3 研究開発の目的と仮説等

（1）研究開発の目的と仮説

1）研究開発の目的

本研究開発の目的は、持続可能な社会の担い手の基盤となるために必要な能力・態度を明らかにし、それらを幼児期の子どもたちに育成するための教育課程の開発をし、実践を行うことである。

2）研究開発の仮説

幼児期に適した「持続可能な開発のための教育」の教育課程を開発し、実践を行うことによって、子どもたちに持続可能な社会の担い手の基盤となる能力や態度を育成することができるのではないだろうか。

3）研究開発を行うことにより期待される効果

本研究開発を通して、以下の効果が期待されると思われる。

- 「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」と、「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）」で編成した教育課程が、「能力・態度」の育成に向けた環境構成や援助の指標となる。
- これまで小学校以降の教育において、持続可能な社会の担い手となるための人材を育成していたが、幼児期における「持続可能な開発のための教育」の教育課程を作成することにより、幼児期から持続可能な社会の担い手を育成していくことが可能となる。

（2）教育課程の特例

特になし

4 研究内容

（1）教育課程の内容

①めざす子ども像（「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」を身につけた姿）

（自己）自らしようとする遊びや生活に向かって、生き生きと取り組む子ども
 （他者）友達と心を通わせ、協力して遊びや生活を創り出す子ども
 （環境）身近な環境に心を動かし、かかわりを深めようとする子ども

②「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」の設定

「持続可能な社会の担い手」となるために、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」がある。そこへつなげるように考慮しながら、幼児期の子どもたちの実態に即した「持続可能な社会の担い手の基盤となる

能力・態度」を自己・他者・環境の各側面から設定した(表1)。そして、幼児期に育むべき「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」の中心を、人やものと「つながろうとする態度」とした。それが生まれるベースとなる「安心」、人とのかかわりにおいて結果として表れる「協同」、ものとのかかわりにおいて結果として表れる「創造」、人やものとのかかわりながら、私たちの生活を生み出すものとしての「共生」などを、「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」として設定した。また、それらを概念図として示した(図1)。

表1 「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」

側面	持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度 (略称)	
自己の側面	○安心・安定 (安心) ○自立 (自立) ○つながろうとする態度<主体性・好奇心・粘り強さ・チャレンジ精神・参加・責任> (主体性) ○自信<自己肯定感・達成感・充実感> (自信)	○共生 (共生)
他者の側面	○信頼感・親しみ (親しみ) ○コミュニケーション<自己表現・伝え合い・傾聴いざこざ・葛藤・気持ちの調整> (コミュ) ○協力・協働・協同 (協同)	
環境の側面	○感触・感覚・感動 (感性) ○興味・関心・気づき・試行・見立て (興味) ○探究・創造 (創造)	

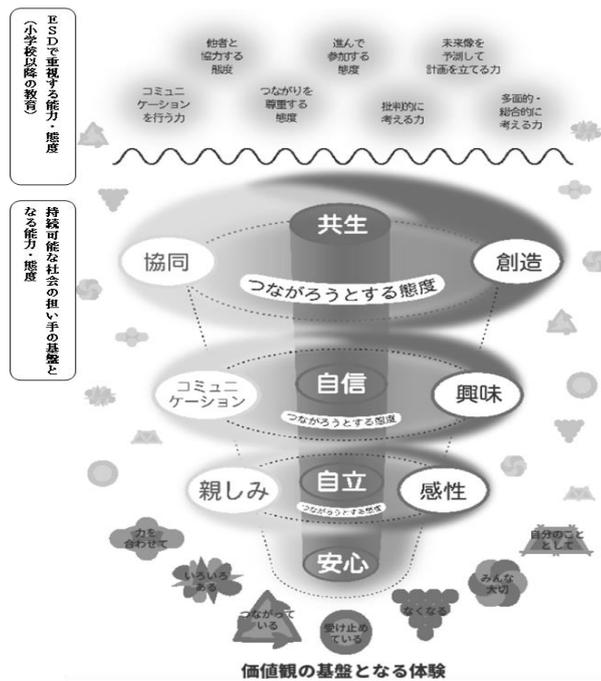


図1 「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」の概念図

③ 「持続可能な社会づくりの構成概念 (幼児版)」の作成

「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) で示された「持続可能な社会づくりの構成概念」は、多種多様で複雑な「持続可能な開発のための教育」の内容を、簡潔な6つの概念で示しており、具体的に取り扱う内容として理解しやすいものであると言える。また、幼児期における「持続可能な開発のための教育」を考える上でも、大変参考になるものであると考えられた。しかし、その説明文や具体例は、保育者の実感として、幼児期の生活とはかけ離れていると感じられることも事実であった。そこで「持続可能な社会づくりの構成概念」を幼児期の生活に当てはめると、どのように言い換えられるかを検討することとした。研究同人がそれぞれの見解を提示し、それに対して議論を重ねる形で、「持続可能な社会づくりの構成概念 (幼児版)」を検討し、作成した(表2)。なお、幼児版の特徴は、これらの概念の前提となる概念として「0. 受容性」を置いていること、定義や具体例を、現在までの保育実践を通して、幼児の実態に合わせたことである。

表2 「持続可能な社会づくりの構成概念」と「持続可能な社会づくりの構成概念 (幼児版)」の比較

	「持続可能な社会づくり」の構成概念 (国立教育政策研究所・2012)	「持続可能な社会づくりの構成概念 (幼児版)」 (広島大学附属幼稚園・2015)	
0. 受容性 受け止めている		私たちが取り巻く世界は、私の存在を根底から支え、受け止めていること。 例) ◆自分ほみんなに大事にされ、愛されていると感じること ◆身近な人にかかわり、親しみをもつこと ◆身の回りの自然環境にかかわり、おいしさや面白さ、不思議さなどを感じて好きになること	
I 多様性 いろいろある	自然・文化・社会・経済は、起源・性質・状態などが異なる多種多様な事物(ものごと)から成り立ち、それらの中では多種多様な現象(出来事)が起きていること。 例) ◆生物は、色、形、大きさなどに違いがあること ◆それぞれの地域には、地形や気象などに特色があること ◆体に必要な栄養素には、いろいろな種類があること	私たちが取り巻く世界は多種多様であり、様々な自然やいろいろな人がいること。	
	II 相互性 関わりあっている	自然・文化・社会・経済は、互いに働き掛け合い、それらの中では物質やエネルギーが移動・循環したり、情報が伝達・流通したりしていること。 例) ◆生物は、その周辺の環境とかがわって生きていること ◆電気は、光、音、熱などに変わることができること ◆食料の中には外国から輸入しているものがあること	私たちが取り巻く世界は、私も含めて様々なものがつながっており、お互いにめぐりながら関係し合っていること。 例) ◆森になっている植物を食べておいしさを感じる ◆栽培活動で種から生長して実り、最終的に食べるという、食べ物の一巡を体験すること ◆季節の一巡の変化を感じる ◆身近な生き物が、食べたりに食べられたりする関係を、直接見たり感じたりすること
	III 有限性 限りがある	自然・文化・社会・経済は、有限の環境要因や資源(物質やエネルギー)に支えられながら、不可逆的に変化していること。 例) ◆物が水に溶ける量には限度があること ◆土地は、火山の噴火や地震によって変化すること ◆物や金銭の計画的な使い方を考えること	私たちが取り巻く世界は、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。 例) ◆食べ尽くすと、なくなること。 ◆飼っている動物が死んだり、植物が枯れたりすること。 ◆死んだものは、生き返らないこと。
IV 公平性 一人一人大切に	持続可能な社会は、基本的な権利の保障や自然等からの恩恵の享受などが、地域や世代を渡って公平・公正・平等であることを基盤にしていること。 例) ◆健康でいられるような食事・運動・休養・睡眠などが保証されていること ◆自他の権利を大切にすること ◆差別をすることなく、公正・公平に努めること	よりよい生活は、一人一人がすべての人を大切にしようとするによって成り立つこと。 例) ◆自分も大切にされているように、周りにいる人のことも大切に思うこと ◆友達と食べ物や分け合ったり、道具や遊び場を譲り出すこと ◆自分だけが得をしたり、ずるいことをしたりするのは良くないことに気づくこと	
	V 連携性 力を合わせて	持続可能な社会は多様な主体が状況や相互関係などに応じて順応・調和し、互いに連携・協力することにより構築されること。 例) ◆地域の人々が協力して、災害の防止に努めていること ◆謙虚な心を持ち、自分と異なる意見や立場を大切にすること ◆近隣の人々とのかかわりや考え、自分の生活を工夫すること	よりよい生活は、みんなが力を合わせて支え合ったり、助け合ったりすることによって成り立つこと。 例) ◆友達と力を合わせる経験すること ◆力を合わせると、いろいろなことができることを感じる ◆友達と意見を出し合い、調和し、力を合わせることで、遊びや生活が豊かになることを経験すること
VI 責任性 責任を持つて	持続可能な社会は、多様な主体が将来像に対する責任あるビジョンを持ち、それに向かつて変容・変革することにより構築されること。 例) ◆我が国が国際社会の中で重要な役割を果たしてきたこと ◆働くことの大切さを知り、進んでみんなのために働くこと ◆家庭で自分の担う仕事ができること	よりよい生活は、一人一人が生活する中ですべきことに気づき、それらを自分のこととしてやり遂げようとするによって成り立つこと。 例) ◆片付けなど、みんなのために、自分ができることをしようとする ◆身近な出来事に対して、自分のこととして考えること ◆自分が言ったことや、やったことに対して責任をもつこと	

④「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」を育成するための教育課程の編成

研究開発を通して作成した教育課程(表3)は、「期に応じた子どもの姿」、「子どもの姿に応じたねらい」、「ねらいに即した内容」、「持続可能な社会づくりの構成概念を含む体験」の順に期ごとに配列している(詳細は別紙参照)。

表3 研究開発を通して作成した教育課程(抜粋)

広島大学附属幼稚園 教育課程(5歳児) 子どもの姿・内容にある()

期	1期 [4月~7月]
ねらい	友達のつながりを感じながら、自分の力を試していく時期
子どもの姿	<p>「期に応じた子どもの姿」に合わせた「ねらい」を上から自己、他者、環境の順に記載している。</p> <p>子どもは、新しい環境に積極的にいかめたり、新たな遊びに挑戦したりする子ども、初めてする遊びに躊躇する子どもがいる。(自信・主体性)</p> <p>・自分や友達の口や鼻や歯などに取り組みたり子どもと、周りに意識が向けにくい子どもがいる。(社会)</p> <p>・他者へ、以前からの気持のこたえや思いや仲間意識を強めていくが、それ以外の気持はなかなか伝えない。(コミュニケーション)</p> <p>・ものを遊ぶなどの遊びは行うことが多いが、お互いに思いや考えを伝えながら遊ぶことはまだ少ない。(協調)</p> <p>・環境へ、生き物や自然物など部分まで観察したり、触ったりしながら身近な自然物に対する関心を高めたり子どもがいて。(興味・関心)</p> <p>・身近にある自然物や生き物を扱い、自分なりに工夫したりする。(創造)</p> <p>・山登りで、自分たちの遊び場所を作ろうとする。(創造)</p>
内容	<p>自分の力を試しながら、進んで遊びや生活に取り組む</p> <p>・一緒に遊んだり活動したりする中で、友達と思いを伝え合おうとする</p> <p>・身近な環境とのかわりを広げながら、試したり工夫したりして遊ぶ</p> <p>・新しい遊びに挑戦しながら、意欲的に自分の力を試してみようとする。(自信・主体性)</p> <p>・月や日やトローリや歯や鼻など、園生活に必要なことを進んでやろうとする。(共生)</p> <p>・いろいろな友達と互いの思いや考えを言葉で伝え合う。(コミュニケーション)</p> <p>・ねらいや力を合わせて、話し合ったりしながら遊ぶ。(協調)</p> <p>・自然物に対して驚いたり怖がりや興味したりするなど、諸感覚を働かせてわかる。(感性)</p> <p>・動物や生き物をじっくり観察したりかわりや特徴を知ること、その特性に気付いたり、関心を高めたりする。(興味)</p> <p>・身近な自然物や環境を扱い、自分なりに工夫したりする。(創造)</p> <p>・山登りで、自分たちの遊び場所を作ろうとする。(創造)</p>
E S D の構成概念を含む体験	<p>環境性：春空の大きさや春のまぼろしにばかりの緑を感じる。多4年生：いろいろな花や生き物の存在に気付いたり、花や生き物の感動を楽しんだりする。</p> <p>社会性：育てている野菜の生長を感じたり、収穫して食べたりする。有責任性：仲間や友達と協力して遊んだり活動したりする。公平性：一緒に遊ぶ友達の思いや考えに耳を傾けながら遊ぶ。連帯性：みんなで作るグループ対抗など、自分ができることをしようとする責任性：当番活動や片付けなど、自分ができることをしようとする最後までたたりする。困っている友達の話を聞き、自分のこととして考えたりアドバイスしたりする。</p>

「期に応じた子どもの姿」に合わせた「ねらい」を上から自己、他者、環境の順に記載している。

子どもの姿、内容にある()は「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」を示し、最も関連があるものを挙げている。

「持続可能な社会づくりの構成概念(幼児版)を含む体験[表3の表記は、E S D の構成概念を含む体験]の内容は、これまでの実践や月間指導計画で記した「持続可能な社会づくりの構成概念」を含む体験に関する評価等を基に予測される体験、あるいは発達段階や期に応じて体験してほしいことを概念ごとに示すようにした。その際、持続可能な社会づくりの構成概念によっては発達段階や体験の内容を考慮し、期をまたいで同じ体験が続くようにした。

(2) 研究の経過

	研究の経過
1年次	<p>①「持続可能な社会づくりの構成概念(幼児版)」の作成 「学校における持続可能な発展のための教育(E S D)に関する研究[最終報告書](国立教育政策研究所, 2012)で示された「持続可能な社会づくりの構成概念」を参考にしながら、それを幼児期に適した言葉に置き換えた「持続可能な社会づくりの構成概念(幼児版)」を作成することができた。</p> <p>②「持続可能な開発のための教育で重視する能力・態度(幼児版)」の作成 国立教育政策研究所が示した7つの「E S Dの視点に立った学習指導で重視する能力・態度(例)」を参考にしながら、それを幼児期に適した言葉に置き換えた「持続可能な開発のための教育で重視する能力・態度(幼児版)」を作成することができた。</p> <p>③「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」の設定 幼児期に育むべき「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」について、12の内容を設定し、教育課程や指導計画を考えていく上での指標とすることができた。</p> <p>④めざす子ども像の設定 小学校以降の持続可能な開発のための教育を見通して、「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」を身につけた幼児の姿を意識して、新たな「めざす子ども像」を設定した。</p> <p>⑤教育課程の編成 「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」を育成するための、新しい教育課程を編成した。</p> <p>⑥評価方法の検討 評価に関する取組について検討し、持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度を評価するためのルーブリックの作成や、標準化された発達スケールの利用の検討などを行った。その上で、次年度に実施するための評価計画を作成した。</p>
2年次	<p>①「持続可能な社会づくりの構成概念(幼児版)」の見直し それぞれの構成要素と幼児期における捉え方について再考し、見直しを行った。また、本園における「持続可能な社会づくりの構成概念(幼児版)」の捉え方を明らかにした。</p> <p>②「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」の検討及び見直し 幼児の実態とはそぐわない能力・態度や、内容が重複している能力・態度が見受けられたため、幼児期の学びがその後の基盤となることの意味を再考し、「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」を幼児の実態に即したものに見直した。</p> <p>③評価方法(ルーブリック)の実施及び見直し 「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」のうち、特に持続可能な開発のための教育と関連の深い、4項目に関して5段階のルーブリックを作成し、5月と12月に実施した。しかし「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」の中心を「つながろうとする態度」としたことにより、育みたい能力・態度を測定することができなくなった。そこで、「つながろうとする態度」について、「人とつながろうとする態度」と「ものにつながろうとする態度」「こととつながろうとする態度」の3つのルーブリックを新たに作成した。</p> <p>④年齢別の教育課程の編成 「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」を育成するための、年齢別教育課程を編成することができた。</p>
3年次	<p>①「持続可能な社会づくりの構成概念(幼児版)」の見直し 自己、他者、環境の3側面に分けられた、「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」の整理を行い、その能力・態度の1つである「共生」を、「自己」「他者」「環境」の3側面にかかわるものとした。また、「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」の概念図を見直した。</p> <p>②持続可能な開発のための教育を意識した月々の指導計画の作成及び実践 昨年度作成した教育課程及び「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」をベースとして、具体的な体験内容や援助の視点を定めていくことができるよう、各月の指導計画を作成した。「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」の3つの側面「自己」「他者」「環境」のねらいに対する先月の幼児の姿から、今月のねらいや内容、環境構成や保育者の援助を考え、また、保育者が持続可能な開発のための</p>

3 年 次	<p>教育の内容を意識して保育実践を行うために、「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）」の7つの概念にかかわる保育の内容を計画し、実践することができた。</p> <p>③「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）」を意識した保育の実践記録の蓄積 教育課程等をもとに指導計画を作成しつつ、「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）」を保育者が意識して行った保育実践の記録を蓄積していった。それらのエピソードの検討を行うことで、幼児期における「持続可能な開発のための教育」の考え方や特徴を示すことが可能となってきた。</p>
4 年 次	<p>①「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）」を組み入れた教育課程の作成 「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）」を教育課程に組み入れることができるように整理を行い、「能力・態度」を育むためだけでなく、「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）」を子どもたちが体や心で体得していくための要素を組み入れた、新たな教育課程を作成することができた。</p> <p>②「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）を含む体験」に関する保育実践の蓄積 「持続可能な開発のための教育」を意識した保育の幅を広げていくため、「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）を含む体験」の実践を記録、蓄積した。それらのエピソードは研究日に出し合い、検討を行うことで、幼児期にふさわしい体験や援助を明らかにすることができた。</p> <p>③ルーブリックのメリットとデメリットの整理 ルーブリックを使用してきた中での利点及び違和感などを、これまでの研究の取組において蓄積してきた。それらを整理して幼児期にルーブリックを使用することの可能性や難しさについて言及することができた。</p> <p>④保護者への「持続可能な開発のための教育」への理解の啓発 自由記述によるアンケートを11月に実施した。それにより、3年次に明らかにできなかった保護者の「持続可能な開発のための教育」への理解の変容のきっかけを明らかにすることができた。</p> <p>⑤保育者の「持続可能な開発のための教育」への理解による保育実践の深化 保育者の「持続可能な開発のための教育」への理解と、それによる保育実践の深化に努め、実践を通しての保育者の学びを捉えることができた。</p> <p>⑥持続可能な開発のための教育と幼稚園教育要領との関連の明確化 現在、「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」と、幼稚園教育要領に示されている5つの領域が、どのように関連しているのか明らかにすることができた。</p>

(3) 評価に関する取組

評価に関する取組	
1 年 次	<p>①評価方法の検討 1) ルーブリックの作成 「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」のうち、特に持続可能な開発のための教育と関連が深いと思われる「周りのこととつながろうとしたり、責任をもとうとしたりする態度」「自然を感じる力」等に関するルーブリック（5段階）を作成した。</p> <p>2) 発達スケール利用の検討 「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」の中で、幼児期の標準化された発達スケールに同じ項目があるものを詮索した。その結果、「東アジア子ども発達スケール」の中に、「能力・態度」の一部である「自発性」「集団活動」の項目を発見した。</p> <p>②評価計画の作成 上記の評価方法と合わせて、「対象児のエピソード及び定期的な観察」などを含む評価計画を作成した。</p>
2 年 次	<p>①作成したルーブリックによる幼児一人一人の育ち及び全体の育ちの測定 「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」のうち、特に持続可能な開発のための教育と関連が深いと思われる「周りのこととつながろうとしたり、責任をもとうとしたりする態度」「自然を感じる力」等に関するルーブリック（5段階）を用い、5月と2月に全園児を評定した。</p> <p>②対象児のエピソード及び定期的な観察による育ちの把握 各学年2名ずつを抽出し、「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」の項目に沿ってエピソードを収集し、能力・態度の変容を捉えることで、本教育課程の有効性を検討した。</p> <p>③卒園児に対する小学校教師のルーブリックによる測定 小学1年生の1学期終了時を目安に、小学校の教師に依頼して、前述のルーブリックを用いた測定を、本園卒園児のみでなく他園卒園児に対しても行った。それをもとに本園卒園児と他園卒園児と比較することで、開発した教育課程の効果を検証した。</p> <p>④保護者による発達スケールを用いた能力・態度の測定 「東アジア子ども発達スケール」にある「自発性」と「集団活動」の項目を用いて、5月と2月にそれぞれの項目を保護者に回答してもらった。</p>
3 年 次	<p>①作成したルーブリックによる幼児一人一人の育ち及び全体の育ちの測定 「人」「もの」「こと」の3つの「つながろうとする態度」からなるルーブリック（4段階）を使用し、全園児を対象に担任と副担任が5月と12月に評定を行った。</p> <p>②対象児のエピソードの蓄積による能力・態度の変容の把握 各学年2名ずつを抽出し、「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」の項目に沿ってエピソードを収集し、能力・態度の変容を捉えることで、本教育課程の有効性を検討した。</p> <p>③卒園児に対する小学校教師のルーブリックによる測定 本園の卒園児が入学した小学校を対象に、小学1年生の5月を目安に、同じルーブリックを用いた測定を本園卒園児のみでなく他園卒園児に対しても依頼し、本園を卒園した子どもたちの「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」の育ちについて検討を行った。</p>
4 年 次	<p>①作成したルーブリックによる幼児一人一人の育ち及び全体の育ちの測定 「人」「もの」「こと」の3つの「つながろうとする態度」からなるルーブリック（4段階）を使用し、全園児を対象に担任と副担任が5月と10月に評定を行った。</p> <p>②対象児のエピソードの蓄積による能力・態度の変容の把握 各学年2名ずつを抽出し、「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」の項目に沿ってエピソードを収集し、能力・態度の変容を捉えることで、本教育課程の有効性を検討した。</p> <p>③卒園児に対する「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」についての小学校教諭へのインタビュー調査の実施 本園の卒園児（小学1年生）が在籍する小学校の担任教諭に対して、ルーブリックをもとに卒園児の「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」についてインタビューを7月末に行った。</p>

5 研究開発の成果

(1) 実施による効果

1) 幼児・児童（本園卒園児）への効果

①「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）を含む体験」を通しての幼児への効果

「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）を含む体験」の記録を各保育者が蓄積してきた。子どもたちがどのような体験をしてきたのかを紹介する。

事例1：3歳児 急斜面のもつ力強さや楽しさを全身で感じる（受容性）

数人で急斜面を登り、そこから滑ることを楽しんだ日が何日か続いていた。その日も「滑り台したい!」という声が上がリ、10人くらいの人数で急斜面の近くまで来ていた。

「滑り台しよう」と張り切っていた子どもも、暗がりに入って少し緊張気味な子どもも、急斜面を目の前にすると口数が減り、黙々と登り始めた。この急斜面は子どもたちにとって、足腰だけではなく手も使わないと登ることが難しい。子どもたちは目の前の斜面に一生懸命に、真剣な表情で足をかけ、手を使い、全身で登っている。

一部の子どもたちはすぐに登り切って、私と一緒にしゃがみ込んでまだ登れていない子どもたちを見つめる。自然と「がんばれー!」と大声で言ったり、「ここ!ここにつかまって!」と木を差し出したり、つかまったらいい場所を教えたりする姿がある。手助けしようと手を差し伸べた子が登れていない子に引っ張られて、ずるずると落ちてしまう。だからといって相手を責めたり怒ったりすることはない。また、もう一度前を向いて登ってくる。



みんなに登り切ると、A男が「滑り台しよ」と私に言う。それを聞いて、子どもたちも自然と滑り始める。急斜面だから、勢いよく滑ることができる。「きゃー!!」と歓声を上げて降りていた。5~6人程度で体をひっつけ合いながら、急斜面を降りる姿も見られる。どの子も嬉しそうに、満足そうに急斜面を滑って降りていった。

<考察> 黙々と登っている姿やその真剣な表情からは、登りたいという強い気持ちを感じられ、また、自分たちの力を出し切らないと、急斜面は登れないということを感じ取っているように見えた。子どもたちは時に登れず滑り落ちるときもあるが、それでも友達同士で助け合い、諦めずに登っていた。子どもたちが急斜面という自然の存在の大きさを感じながらも、自分なりにかかわっていることが分かる。また、登った後は喜んで滑り降りる姿が見られ、急斜面が生み出す楽しさを十分に感じ取っていることも分かる。これらの子どもたちの姿が生まれたのは、子どもたちの登りたいという意欲を引き出し、「滑り落ちて大丈夫!」と大きく受け止め、滑る楽しさを生み出している急斜面という存在が大きいように私は見えた。このように、子どもたちは体中で自然を感じながら、自然に包まれて過ごし遊ぶことを喜んでいる。これこそ、「受容性」を含む体験と言えるだろう。

事例2：5歳児 自分たちで考えていく（責任性）

5歳児が任されているウコッケイの当番活動のやり方や、ウコッケイが産む卵について子どもたちと共に考えていった事例である。

4月。当番活動が始まったが、昨年の年長児から受け継いだ当番のやり方では不都合が表れた。そこで、子どもたちは皆で知恵を出し合い、自分たちなりの当番のやり方を考えていった。すると、自分たちで考えたやり方で、責任をもって当番活動を行うようになり、またウコッケイへの愛情も育まれていった。

愛情をもって飼育しているウコッケイが産む卵は、時折子どもたちと一緒にいただいていた。4月末のある日、ウコッケイが卵を温めはじめた。子どもたちは卵を温めている母鶏を見守り、ヒヨコが生まれることを心待ちにし始めた。一方で保育者は、飼育小屋の広さや餌代のこともあり、本音では孵化させるのは避けたいと思っていた。でも子どもたちの期待に胸を膨らませている様子や、母鶏が懸命に卵を温めている姿から、保育者も卵を奪うことに心苦しさを覚えていた。そこで正直に子どもたちにそのことを伝え、子どもたちと一緒にどうするかを考えた。様々な意見を出し合い皆で考えた結果、良い案が浮かび、このまま孵化させることになった。子どもたちは、ヒヨコが生まれることを楽しみに当番活動をしていた。



ところが5月中旬、母鶏が餌を食べるために温めていた卵から離れた瞬間に、当番の子どもが「卵あった!」と嬉しそうに卵を採取してしまった。保育者は「いいの?ヒヨコ生まれなくなっちゃうよ」と言うが、「いいの!」と言う。数日前に皆で話してヒヨコに育てることに決めていたので、再度皆で話をすることにした。卵を食べたい派と育てたい派に分かれ意見を出し合った。育てたい派と食べたい派のそれぞれの子どもたちが自分の考えを主張し、話は平行線だった。その時「その卵ってあったかい?冷たい?」と、

どちらにも揺れ動いていた子どもからの発言があった。その発言をきっかけに、採取した卵の温かさが確認された。子どもたちの間では、温かい卵はヒヨコになる、冷たい卵は食べる卵という迷信のようなものがあった。触ってみて卵が温かかったため、卵を母鶏に戻すことを決めた。そうやって皆で話し合い、考え合いながら大切に见守っていた卵だったが、5月下旬、突如なくなった。子どもたちはどうしてなくなったのか考えを巡らせ、へびが食べたのだという結論に至った。「大事に育てようとしていたこと」「母鶏が一生懸命温めていたこと」を振り返ると、卵がなくなったことを残念に思う気持ちがはっきりしてきて、へびを嫌いだという子どもも出てきた。そこで今度は、へびの立場に立って考えてみることにした。「へびはどうして卵を食べたのだろうか」と子どもたちに尋ねると、「へびはお腹が減っていて、食べないと死んじゃってたかもしれない」などと、へびにとって卵を見つけて食べることは生きていく上で大事なことだということは理解していた。しかし理屈では分かっている、自分たちにとって大事な卵がなくなったことは残念で仕方ない様子であった。



その3日後、ウコッケイが新たな卵を産んだ。その卵をどうするか、再び話し合った。卵を食べたい気持ちや育てたい気持ち、でも再びへびに食べられることは嫌だという気持ちで揺れたり、どうやったらへびに食べられずに済むのか、悩み考えたりした。多くの子どもたちは再びへびに食べられることがないように、何とかして卵を守りたいと思っていた。しかし、へびの侵入を防ぐことが難しいと感じた保育者は「へびは夏は活発で食欲もあるけど、冬になると冬眠する」というへびの生態を伝えた。子どもたちは冬になるまでは自分たちで卵を食べ、寒くなったらヒヨコにすることに決めた。11月に近づいたある日、ヒヨコが生まれ、皆で喜んだ。

<考察> 子どもたちが自分たちで考えて決めていく体験を大事にすることで、子どもたちは自分の身近に起きていることに対して自分たちなりに考えようとし、また自分たちの言動に責任をもつようになっていった。保育者も子どもたちと一緒にどうしたらいいのかを考えたり悩んだりしながら共に話し合っていくこと、それを積み上げていくことが、責任性を育むことにつながるのだと考える。そのためには、保育者の思い通りにいかない中で、保育者が子どもの思いや考えにどれだけ柔軟になれるのか、どれだけ責任を負えるのか、保育者の責任を負う力も試される。様々な意見を出し合い、多様な感情に揺さぶられながら、皆で考え続けていく体験や姿勢を大切にしていけることが必要だろう。

②幼児の能力・態度の変容について（自己・他者・環境の3つの側面より）

「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」の育成に向けた保育を行う中で、本園に3年間在籍している「レン（仮名）[男児・年長組5歳児]」に次のような変容が見られた。

ア 自己の側面（安心・自立・主体性・自信）及び、環境の側面（感性・興味・創造）について

3歳の頃のレンは、緊張した様子を見せ、黙って遊んでいることが多かったが、保育者に対する安心感をもつようになったことで、「もの」へのかかわりを徐々に広げていった。4歳の頃は自分に対する自信が薄く、すぐに保育者に頼る姿も見られた。そうした姿は、5歳の4月にも見られたが、6月頃には自分で気持ちを調整し、あきらめずにやってみようとする姿や工夫して遊ぶ姿が見られるようになった。

【6月下旬】 森のレストランごっこをしようとレンが、カップを使って型取りを始める。慎重にお椀をひっくり返すと、上手く型が取れる。レンが嬉しそうに机に置くと型が崩れてしまう。レンが「あっ」と声をあげるが、すぐに気を取り直し自分に言い聞かせるように「大丈夫よ!」と言って、テーブルに広がった崩れた土を集め、カップの中に入れる。そして、「もっとギュッと押さえた方がいいんかな・・・」と独り言のように言いながらカップに入った土を上から押さえる。更に「水も入れよ」とペットボトルに入った水をカップに垂らしては土の様子を見て強く押さえたり、軽く叩いて土の硬さを確かめたりしている。それを繰り返した後、レンは納得したのか「よし!」と言って思い切ってカップをひっくり返す。するときれいにカップの型が取れる。型を取ることができて喜ぶレン。型の上から指で触って、また硬さを確かめている。すると、B女が、「ねえねえ、何か食べさせて」とお客としてレンのところにやってくる。レンが、「いらっしゃーい!見て、チャーハン!どうぞ!食べていいよ」と言いながら型取りを見せる。B女が「美味しそう～ レン君、チャーハンと一緒に食べる野菜も食べた〜い」とリクエストしている。レンが「おお!!いいね!じゃあ・・・」と言って少し考えた後、草をたくさん取ってくる。その草をフライパンに乗せ、水を入れた後、レンが陽の当たっている秘密基地に移動する。横を通りかかった保育者にレンが「今、野菜を蒸してるんよ」と話す。保育者が「蒸す?どうやって?」と尋ねる。するとレンが「ずっと前、太陽の光が当たって煙(湯気)が出とったでしょ。あんなのみたいするんよ」と答える。



この時期からレンが失敗してもあきらめず、自分で気持ちを立て直して再挑戦するようになった。これは、レンが遊びの中で試行錯誤する楽しさを、これまで味わってきたからだろう。また、森でいろいろな遊びを通して、レンが“不思議だなあ” “おもしろい!”と思ったことを徐々に遊びに生かすようになった。レンが森で起こる様々な出来事に触れ、発見を楽しんできたことにより、レンの中にある好奇心が刺激され、遊びの発想を生んでいるのだろう。

イ 他者の側面に関して（親しみ・コミュニケーション・協同）及び、環境の側面（感性・興味・創造）について

3歳児から4歳児にかけてのレンは、保育者に親しみを覚え、自分からかかわっていく姿が見られたが、友達へのかかわりは希薄であった。5歳の4月、5月頃も同様の姿が見られ、保育者を誘って遊ぼうとしたり、一人で遊んだりする様子がよく見られた。しかし、6月に気の合う友達ができたとをきっかけに、友達とコミュニケーションを図りながら遊ぶ様子が見られるようになった。

【8月下旬】レンが森でケーキを作っていると、仲の良いC男がやってくる。レンが「C君、一緒にケーキ作らない？」と誘う。C男も「いいね～ 作ろう！」と嬉しそうに返す。C男が、レンが作っているボウルの中を覗きながら「レン君のトロトロすごい！どうやったらそんなトロトロになるん？」と尋ねている。レンが「C君、これね、水をこうやって少しずつ少しずつ入れながら作ったらいいんだよ」とやってみせながら得意そうに教える。C男が「へえ～ わかったやってみよう！」と言い、ケーキを作るための道具を取りに行く。C男がケーキに使うトロトロを作っているとレンに「これ（へら）を使うとケーキがふわっとするんだよ。ほら」とボウルの中を見せながら伝える。レンがC男のボウルの中を覗き、「それ、使ったらいいかも。C君、面白そう！」と伝える。そして、「C君、ペットボトルの水を少しもらってもいい？」と伝えるとC男が、「いいよ！」と快く応える。しばらくの間、レンとC男それぞれでトロトロを作っていると、C男が「レン君見て！レン君のトロトロと同じようになってきたかなあ？」と尋ねる。レンがC男のトロトロを見て、へらでかき回した後、「C君、すごい！おいしそう！」と驚きながら認めている。C男が「やったーありがと！」と喜んでいて、少ししてレンも自分が作ったトロトロを見せながら「C君、どう？さっきよりももっとトロトロになった？」と尋ねている。C男は「すごいトロトロになってる！」と認めている。



6月に入り、レンとC男が森の自然物を使ったごちそうづくりに興味をもち、一緒に遊び始めた。互いの波長が合ったことで、二人で一緒に遊ぶ機会、やりとりを楽しむ様子が増えた。一方でレンがC男とやりとりを楽しむ中で、思いをぶつけ合い、レンの思いがC男に受け入れられないこともあった。レンが、怒ってその場を離れそうになることもあったが、次第に自分で気持ちを抑え、相手の考えを受け入れられるようになった。やりとりをただ楽しむだけでなく、こうした体験も重ねてきたことによって、事例のように、レンとC男の二人のやりとりが広がっていき、互いに認め合える関係ができていった。

③ 幼児一人一人の育ち及び全体の育ちについて

表4 持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度のルーブリック

「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」

の中心である「つながろうとする態度」に関してのルーブリック（表4）を作成し、幼児一人一人の育ち及び全体の育ちを評定し、把握を試みた。ルーブリックは、「人とつながろうとする態度」、「ものをつながろうとする態度」、「こととつながろうとする態度」の3つからなる。5月と10月に、クラスの全園児を対象に評定を行った。具体的には、観察を行う期間を定め、そこで見られた幼児の姿をもとに、担任と副担任が評定を行った。両者の評定が異なっていた場合には、当該の子どもについての観察結果をもとに協議を行った上で、位置づける段階を1つに定めた。

ルーブリックによる4年次の評定の結果と分析は表5の通りである。結果は、全ての項目で5月より10月時点での平均の値がどの年齢においても上昇している。その中から、特に上昇したうちの1つである3歳児の「こととつながろうとする態度」について、次のように考察した。これは、自分の安心を得ようと必死だった5月と比較して、10月には安心

①人とつながろうとする態度		
段階	評定基準	具体的な姿
第1段階	直接のかかわりはないが、身近な人への関心はある。	・友達と遊んでいる様子を見ていることはあるが、自分から周りにいる人にかかわることは少ない。
第2段階	友達と一緒に過ごしたり、遊んだりしながら、かかわる。	・気の合う友達とはかかわるが、それ以外の友達とはかかわることは少ない。主張するが、相手の思いは受け入れられないことが多い。もしくは、友達と行動を共にするが、自分の思いを主張できたりすることが多い。
第3段階	気の合う友達に、自分の思いや考えを伝えたり、友達の思いを聞いたりする。	・自分の思いや考えを、友達に適切に伝えたり、友達の思いを聞いたり、汲み取ったりしながら、折り合いをつけて遊ぶことが多くなる。
第4段階	クラスのいろいろな友達に関心に向け、一緒に話したり遊んだりしながら遊ぶ生活を行う。	・気の合う友達だけでなく、いろいろな友達に関心をもつてかかわる。 ・相手の話を興味をもって聞いたり、お互いに話したり、協力したりしながら一緒に遊ぶ生活を行う。

②ものをつながろうとする態度		
段階	評定基準	具体的な姿
第1段階	身近な人の視しで周りのものにかかわる。	・保育者や友達から示したことをする。 ・自分から周りのものにかかわるものが少ない。
第2段階	慣れているものや用意されたものから自分からかかわる。	・普段からかかわっていたり用意してあったりする対象にかかわる。 ・単純な使い方をかかわり方、単一的なかかわりが多い。
第3段階	遊びの中で、自分なりに試したり見立てたりしながら自分なりにものにかかわろうとする。	・身近にあるものを自分なりに見立てて楽しんだり、試したりしながらかかわる。 ・思い通りにできたり、新たな発想でやってみたりするが、失敗から学ぶで試行錯誤したり、じつくりと考えて工夫することは少ない。
第4段階	自分もしくは自分たちの目的に向かって、考えて工夫したり試行錯誤したりしながら、身近なものに働きかける。	・自分なりに考えたり工夫したりしながら、対象とのかかわる姿がしばしば見られる。 ・こうやったらどうなるかなど、試行錯誤しながらかかわることが多い。 ・一度の失敗で諦めずに、別のことを試してみる。

③「こと」とつながろうとする態度		
段階	評定基準	具体的な姿
第1段階	自分の関心のあることはするもしくは、関心のあることを思いつけたり、保育者に言われたことをする。	・自分のしたいことや関心があることはするが、保育者に促されても関心はない。 もしくは、 ・片付けや集いの内容など保育者に促されたことはするが、自分のやりたいことを見つけれず、周りの物事にかかわっていく様子が見られにくい。
第2段階	関心のあることをすると同時に、保育者に促しによってみんなのためにやることを自分からやるようになる。	・自分のしたいことや関心のあることをする。 ・保育者の誘いや促しによって、みんなでもやる活動に参加する。 ・保育者に言われれば、気が進まなくてもみんなのためにできることをしよう、認めてもらうためにみんなのためにできることをしようとする。
第3段階	自分たちの生活や活動に関心をもち、みんなのためにやることを自分からやるようになる。	・保育者に言われなくても、例え認められなくても、自分たちの生活や活動に関心をもち、みんなのためにやることを自分からやる。 ・集いや様々なクラスの活動などに自分から参加するが、全ての活動に主体的に取り組むわけではない。
第4段階	自分たちの生活や活動に意識を向け、自分のこととしてかかわったり、みんなのためにやることを自分から思いつけたり行動したりしようとする。	・みんなのためにやったり方がいいと思うことや必要だと思うことを自分から見つけてやる。 ・自分たちの生活や活動に意識を向け、興味の有無にかかわらず話し合いに参加したり考えを出し合ったりよりよくしたり、みんなでも物事を決めていったりなど、自分のこととして考えたりかかわりたりする。 ・自分たちで考えて決めたことは、行動にうつしたり守ったりしようとする。

表5 ルーブリックの評定結果の平均（4年次）

	3歳		4歳		5歳	
	5月	10月	5月	10月	5月	10月
①ひととつながろうとする態度	1.2	1.9	1.9	2.2	2.1	2.8
②ものをつながろうとする態度	1.6	2.1	2.3	2.5	2.6	3
③こととつながろうとする態度	1	1.7	1.9	2.4	2.2	2.3

具体的な姿をどのように捉えているかによって、評定の値が変わってくるのが分かってきた。そのため、評定を行う保育者同士で

なお、ルーブリックを取り入れてみると、評定者が子どもの

ざ子どもたちが幼稚園での生活に慣れ、安心や遊ぶ楽しさが感じられるように保育者が配慮し、次第にクラスの友達と過ごす心地よさを感じられるようにかかわっていったことがあげられるだろう。

共通認識をもつことによるのみ、クラス全体としての育ちの把握が可能となることが分かった。一方で、個々の評価を見ていくと、「つながろうとする態度」は育っているものの、値が上がらなかった幼児が多数見られた。そのため、ルーブリックの値で個人の成長を適切に見とることが難しい、という課題も分かってきた。

④卒園児の「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」の育ちについて

表6 小学校教諭へのインタビュー結果（抜粋）

持続可能な開発のための教育に関する保育をしていない他園卒園児と比較した際にどのような育ちや良さが見られるか

	D男 (a 小学校)	E男 (b 小学校)	F女 (c 小学校)
つながろうとする態度	・自分の意見を主張するが、「～ちゃんはどう？」と相手の意見を聞く。	・友達とかかわりたい気持ちが大変大きい。困っている友達に対して、「大丈夫？」と優しく声が掛けられる。 ・自分の思いを主張することが多く、友達の見聞姿は見られにくい。	・困っている様子の友達に自分から声を掛ける。 ・厳しい言葉で相手の間違いを注意したり、一方的に話を進めたりすることがあった。
ものごと	・算数の授業などを通して、「なんでできない？」「でもこうか」と納得するまで試行錯誤する。	・図工では、絵の具を使った単元で色使いや構成について、丁寧に取り組んでいた。 ・自分なりに「こうがいいかな・・・」と工夫する様子がある。	・自然の良さを感じている様子があり、花の蜜を吸う・花飾りをつくるなどを楽しんでいる。 ・図工や生活では、用意された素材をつくって自分なりに試したり、工夫したりする様子があった。
ことごと	・遊んでいるメンバーに合った遊びのルールを提案する。 ・アレルギーなどで食べられない友達の給食を配慮する。先生にほめてくれるからではなく、自ら動くように見える。	・したいことに関心のあることは進んでやる一方で、係り活動などは言われたことをする様子がある。やらないわけではない。	・給食当番など、活動の流れを理解し、自分から動く。 ・1年の代表委員として運動会テーマを決める話し合いに参加したが、その場の意見を聞きながら自分の意見も話していた。

「持続可能な開発のための教育」に関する保育をしていない他園の卒園児と本園の卒園児とを比較した際、どのような育ちが見られるか、小学校教諭（1年生担任）へのインタビューを通して問うことで、本園の教育課程により「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」が育成できているかを調査した。調査の結果（表6）、「人とつながろうとする態度」において、「友達への興味・親しみはあるが、悪気無く口調がきつくなる」などという意見が少数あったが、全ての卒園児において「周囲の環境に対する好奇心や興味が強い」「じっくり丁寧に物事に取り組む姿勢がある」「“～したい”という意欲がある」など、主に「ものごとつながろうとする態度」の項目が育っているという意見が聞かれた。これらのことから、本園で2年間または3年間かけて培われてきた「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」をベースにしなが、卒園児が小学校生活で個々の力を発揮していることが窺えた。

2) 保育者への効果

「持続可能な開発のための教育」への理解と保育実践の深化

保育者の「持続可能な開発のための教育」への理解によって、保育に対する考え方や姿勢、子どもとのかかわり方などに、どのような変化があったのか、保育実践の深化を捉えることとした。各保育者の変化を紹介する。

自然とかかわる、子どもの“何気ない”姿に価値を見出す

本研究の視点で保育をすることで、子どもたちの自然とかかわりの意味を感じ取れるようになった。例えば、子どもたちと山際や森にいますと、面白い形の葉っぱ、見入ってしまう虫の動き、気味悪い木の模様、少し怖くなる森の中、そんな森の中に差し込む日光の温かさなど、さまざまなことに出逢う。それらに出逢って子どもたちが何らかの反応をする度に、“自然の中にいる心地よさを感じているんだな”とか、“「いろいろある」ことを体験しているんだな”と思えるようになっていった。これらに気付くことで、子どもたちがいろいろ感じ取っている姿を見守ったり、時間を保障したり、より自然を感じるためにどの場所がいいか考えて援助したりするなど、かかわり方が少し変化したように思う。そして、そのことによって、子どもたちの持つ力や感性の豊かさなどに驚くことが増え、より子どもたちと共に自然そのものを感じ取る楽しさを以前より分かち合うことができるようになった。

子どもたちと対等に、一緒に保育を創っていくことを楽しむ

これまで、保育者主導の保育ではなく、子どもと共に創っていく保育を心がけていたが、「持続可能な開発のための教育」について理解していく中で、これまでよりもさらに、子どもたちと一緒に考えたり、悩んだりしながら一緒に保育を創っていく楽しさや面白さを味わえるようになった。子どもたちと一緒に保育を創っていくとすると、保育者の思い描くような保育が展開されないことも多くなる。しかし、子どもたちが自分たちで右往左往しながらも考えあう機会を大切にすること、その中で保育者も子どもと対等に考えたり悩んだり、時には知識を伝えたり、子どもの思いを揺さぶったりすることで、子どもたちは主体的に、そして真剣に自分たちの生活を考え、創っていく。また、自分たちの生活や遊びを自分たちで創っていく子どもたちの表情は生き生きとしていくことが感じられる。子どもたちが自分たちで意見を出し合い、多様な感情に揺さぶられながら皆で考え続けていけるような体験や姿勢を大切にしていきたいと感じた。

子どもの感動する心を大事にする

この園の森には、様々な生き物たちがいる。正直、私はそれらを“触りたくない”“見たくない”と思う時もある。しかし、子どもたちは初めて見る生き物たちに目を輝かせ、興味深く観察したり調べたりしている。その中に私も、そっと入ってみる。すると、

そこでは見つけた生き物のことに関して、知っていることやわかったこと、発見したことの会話が子どもたちの間で飛び交っていた。その会話に聞き耳を立てていると、徐々に子どもたちの会話を聞くことが面白くなり、自然な形で一緒に会話するようになった。そして、私は今、この園の森にいる様々な生き物たちに興味をもつようになり、見つけた時は子どもたちと一緒に、心から感動するようになった。この感動を、子どもたちと分かち合えることが嬉しい。持続可能な社会づくりの構成概念にある多様性を意識しながら保育を行うことで、子どもたちと一体になれたような気がする。同時に、子どもたちの感動する心を大事にするようになった。

子どもたちの経験を大切に思う

子どもたちは捕まえた虫の死に出会うこともあるし、森にできた実や栽培した野菜も収穫してなくなるまで食べている。以前はその様子を何気なく見ていたが、子どもたちの1つの経験として意識するようになった。印象に残っているのは、大切に食べていた実がなくなった時に悲しそうに「もうない…」と呟いた子どもの姿である。大人が生き物の死について話をしたり、木の実等を食べたりしている場面で「全部食べたからもうなくなったよ」「これだけしかないよ」と声をかけることは簡単であるが、子どもたちにとって好きなものや大切に思っていたものがなくなることを実感すること、その経験をしていくことが幼児期には大切であり、その経験を保障することが大切だと感じるようになった。

上記の振り返りから、保育者が「持続可能な開発のための教育」を理解することによって、保育の姿勢や子どもへのかかわり方、保育に関する感じ方などが変容していることが分かる。

私たちは、「持続可能な開発のための教育」を意識した保育を実践してきたが、それは何か新しく、特別な保育をしたわけではない。日常の保育の中に「持続可能な開発のための教育」の内容を見だし、子どもに「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」が育まれるようにかかわった。そしてその実践を振り返り、カンファレンスを通して多様な考えに触れることで、「持続可能な開発のための教育」への理解を深めていった。そのようにすることによって、また新たに、これまでは見いだせなかった「持続可能な開発のための教育」の内容が日常の保育の中に見いだされ、実践し、理解を深めていくことを繰り返した。それらが、保育に対する姿勢や子どもに対するかかわり方に変容をもたらせていったのだろう。「持続可能な開発のための教育」への理解によって感じたことや考えたことは、各人によって様々であるが、「持続可能な開発のための教育」への理解によって保育が深まっていったこと、豊かになっていったことは確かである。今後も各教員が「持続可能な開発のための教育」への理解を深めていくことで、さらに保育が深化していくことが期待される。

3) 保護者等への効果

①保護者への「持続可能な開発のための教育」への理解の啓発

今年度も引き続き保護者に対して、「持続可能な開発のための教育」への理解のための啓発活動を行った。①「持続可能な開発のための教育」に関する保護者向け講演会、②クラスだより・降園時の担任の話、③園だより・保健だより、④「親子で森で遊ぶ日」などである。

②保護者の「持続可能な開発のための教育」への理解の変容

上述した啓発の取組が、保護者の「持続可能な開発のための教育」に対する理解に影響を及ぼしているかどうかを明らかにすること、また、そのきっかけを明らかにするために、保護者を対象とした質問紙調査を行った。その結果、回答者のうち62%の保護者が自らの価値観・意識・行動に変化があった。変化のきっかけとしては、子どもの姿によるものが最も多くみられた。「持続可能な開発のための教育」に視点をおいた保育によって子どもが変容することで、保護者の「持続可能な開発のための教育」に対する理解の変容につながっていると考える。

(2) 実施上の問題点と今後の課題

実施上の問題点

1) ルーブリックの使用方法

ルーブリックを作成し、評定するために使用したが、幼児期の子どもの意欲や態度面を含めて、ルーブリックの値では適切に子どもたちの成長を評定しきれないことが課題として見られた。そのため、幼児期の子どもたちの成長をルーブリックの値で見取るには適さないだろう。また、評定者の「評定基準」や「具体的な姿」の捉え方によって、評定の値に差が出やすいことも明らかになり、ルーブリックの使用の際は評定者同士で共通認識を持つ必要がある。一方で、ルーブリック上の「評価基準」や「具体的な姿」を参考にしながら、担任と副担任がクラスの子どもの姿を語り合い、援助や環境構成について考えていくことは十分可能であることがわかった。

2) 本教育課程で網羅しきれない保育内容

「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」「持続可能な社会づくりの構成概念(幼児版)を含む体験」を取り入れた教育課程を作成することができたものの、これらに沿って保育を進めていくことで意識から抜け落ちやすい保育内容があることが分かってきた。例えば、本園は従来、自然とのかかわりを通じて、空想の世界を楽しんだり、想像を膨らませたりする教育内容を大切に

してきた。しかし、「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」「持続可能な社会づくりの構成概念を含む体験」の尺度には当てはめにくく、本研究の教育課程に入れ込むことが困難であった。このように、本教育課程を使用する際には、本教育課程に表しにくい保育内容が含まれていることに気を留める必要があるだろう。

今後の課題

1) 「持続可能な社会づくりの構成概念を含む体験」の更なる充実

「持続可能な社会づくりの構成概念を含む体験」について、我々の間で共通認識がもてるようになると同時に、日々の保育の中でよく見られる場面や子どもの発話等が、持続可能な開発のための教育につながっていることに気付くことができた。今後は、積み重ねた実践を研究開発実施報告書等で世に問い、評価を受けることを通して、引き続き、日々の保育と持続可能な開発のための教育とのつながりを見出していき、体験のバリエーションを更に広げていく。そのようにすることが、「持続可能な開発のための教育の構成概念を含む体験」の更なる充実を図ることにつながると思う。

また持続可能な開発のための教育理解により、我々の保育実践が確実に深化していることにつながっているが、我々保育者は現状に甘んじることなく、引き続き持続可能な開発のための教育理解を一層深めていき、保育の質を高めたり、確かな人間性を身につけていくことを目指していかなければならない。持続可能な開発のための教育に精通した保育者の影響により、子どもたちは将来、持続可能な社会の担い手となり、社会の様々な課題を自分のこととしてとらえ、解決に向けて身近なところから行動していくようになると思う。

2) 追跡調査のあり方の検討

卒園児への追跡調査を行ううえで、「小学校教諭へのインタビュー」が有効な手段となることがわかった。その一方で、次のような課題も残った。「こととつながろうとする態度」に関しては、小学校教諭が、係活動や委員会活動等における卒園児の姿を取り上げていることが、多く見受けられた。これらの活動を取り上げた場合、卒園児の意思とは関係なく、“やらなければならない”という場面が少なからず存在するため、卒園児が本当に自分の意思で行動に至ったのかは、判別しにくい。そのため、今後このようなインタビューを行う場合には、インタビュー前の事前説明や、「こととつながろうとする態度」に関する本園のとらえ方を、小学校教諭に十分に理解してもらえよう、丁寧に説明することが必要である。

また、研究開発における追跡調査は、これまでに小学校教諭に依頼してルーブリックを用いた測定を、本園の卒園児だけでなく他園の卒園児にも行ってきた。改善を進めていく中で、「小学校教諭へのインタビュー」は有効な手段の一つとなったが、インタビュー以外に、より適切な方法があるのかを今後、検討していく必要もあるだろう。

3) 幼児教育関係者に対する本研究の成果のわかりやすい発信の模索

本研究において、「持続可能な開発のための教育」を保育に取り入れることで、保育者が変容し、保育が豊かになっていく可能性を見出すことができたが、それらを幼児教育関係者にわかりやすく伝えるための形は模索できていない。「持続可能な開発のための教育」を知らない幼児教育関係者にも、その良さが伝わっていくように、簡潔に本研究の成果を表しつつ、子どもたちの成長が見られるような写真を多用したリーフレット等をつくっていくことが必要だろう。

学校等の概要

1 学校名, 校長名

園名 広島大学附属幼稚園 ヒロシマダイガクフゾクヨウチエン

園長 高旗 健次 タカハタ ケンジ

2 所在地, 電話番号, FAX番号

広島県東広島市鏡山北333-2

082-424-6190 (電話番号)

082-424-5528 (FAX)

3 学年・課程・学科別幼児・児童・生徒数, 学級数

年少・3歳児		年中・4歳児		年長・5歳児		計	
児童	学級	児童	学級	児童	学級	児童	学級
20	1	27	1	28	1	75	3

4 教職員数

園長	副園長	教頭	主幹教諭	指導教諭	教諭	助教諭	養護教諭	養護助教諭	栄養教諭	講師
1	1	0	1	0	2	0	1	0	0	4
ALT	スクール カウンセラー	事務職員	司書	計						
0	0	1	0	11						