

34	広島大学附属幼稚園	H28～R1
----	-----------	--------

令和元年度研究開発自己評価書

I 研究開発の内容

1 教育課程

(1) 編成した教育課程の特徴

研究開発を通して作成した教育課程の特徴は、「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「めざす子ども像」のもと、「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」の育成と、「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）」を子どもたちが体と心で体得していけるようにすることを中心に、編成されていることである。

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」を身につけた子どもの姿）

(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」について

「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。そこへつなが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」、人とかかわりにおいて結果として表れる「協同」、ものとかかわりにおいて結果として表れる「創造」、人やものとかかわりながら、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）	

3) 「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）を含む体験」について

「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）」は、「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」にある6つの概念を参考に、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し、作成した(表2)。

「多様性（いろいろある）」「相互性・循環性（つながっている）」「有限性（なくなる）」は人を取り巻く環境（自然・文化・経済など）に関する概念、「公平性（みんな大切）」「連携性（力を合わせて）」「責任性（自分のこととして）」は人（集団・地域・社会・国

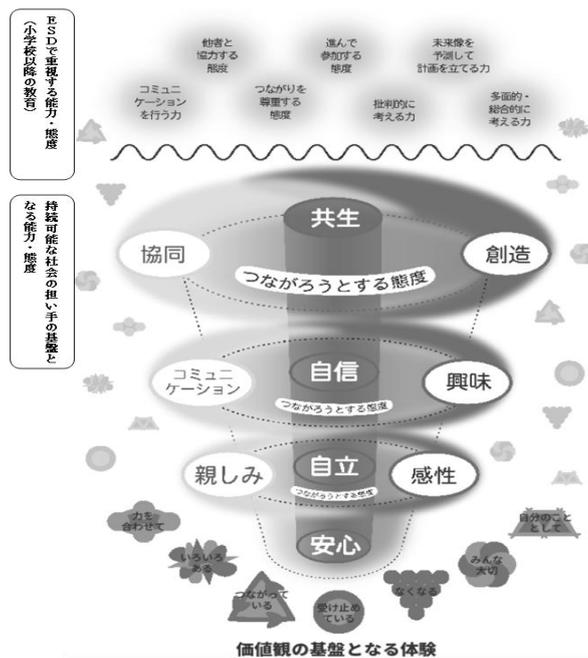


図1 持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度の概念図

などの意思や行動に関する概念である。そして、それらの前提となる概念として、本園独自に設定した「受容性（受け止めている）」の7つで構成される。それらの「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）」を含んだ体験は、これまで偶発的、

突発的な出来事をきっかけに行われるものもあり、保育者が予想を立てたり、計画を立案したりすることに難しさを感じていたため、1年次から3年次に作成した教育課程には組み入れていなかった。しかし、3年間の研究及び保育実践を通して、「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）」を含んだ体験を長期的スパンで組み入れることは可能ではないか、と判断し、4年次は「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）を含む体験」を教育課程に組み入れ、7つの構成概念を子どもたちが体と心で体得していけるようにしている。

「能力・態度」と「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）含む体験」を併せた新たな教育課程になったことで、年間の見通しをもって保育を行うことが可能となると同時に、持続可能な社会の担い手となるための人材を、幼児期から育成することが可能となった。

表2 「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）

	「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		私たちを取り巻く世界は、私の存在を根底から支え、受け止めていること。 例) ◆自分はみんなに大事にされ、愛されていると感じること ◆身近な周りの人にかわり、親しみをもつこと ◆身の回りの自然環境にかわり、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
人を取り巻く環境(自然・文化・経済など)に関する概念	I 多様性 いろいろある	私たちを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。 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
	II 相互性 関わりあっている	私たちを取り巻く世界は、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) ◆森に生きている植物を食べたおいしさを感じる ◆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	私たちを取り巻く世界は、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 ◆飼育し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
人の意思や行動に関する概念(集団・地域・社会・国など)	IV 公平性 一人一人大切に	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 ◆友達と食べ物を分け合ったり、道具や遊び場を譲り合ったりすること ◆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ということに気づくこと
	V 連携性 力を合わせて	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、調節し、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	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
	VII 責任性 責任を持つ	

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 ()
<p>期 I期 [4月~7月] 友達とのつながりを感じながら、自分の力を試していく時期</p> <p>子どもの姿</p> <p>＜＜＜＞＞＞ 新しく環境に挑戦し、いろいろなこと、初めてする遊びや活動をする。 (自信・主体性) 片付け(ルール)や飼育当番など、園生活に必要なことを進んでやろうとする。(共生) ＜＜＜＞＞＞ 以前からの友達の気持や仲間意識を大切にしながら、それ以外の友達とも仲良く関わることが出来る。(コミュニケーション) ものを運ぶなどの遊びや活動を通じて、お互いに思いや考えを伝え合ったりすることが出来る。(協力) ＜＜＜＞＞＞ 生き物の種が自分まわりの環境に、解ついたり、自分自身に自然物に対する関心を高めていく子どもがいる。(興味・関心) ●身近な自然物や道具を使って、作ったり組み立てたりする。自分なりに工夫して遊ぶ。(創造)</p> <p>●自分の力を試しながら、進んで遊びや生活に取り組み ●一緒に遊んだり活動したりする中で、友達と意見を伝え合おうとする</p> <p>●身近な環境とのかかわり広げながら、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) ●片付け(ルール)や飼育当番など、園生活に必要なことを進んでやろうとする。(共生) ●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) ●友達と力を分け合ったり、話し合ったりしながら遊ぶ。(協力) ●自然物に対して食べたり思いやったりするなど、諸感を働かせてかかわる。(感性) ●動植物をしつくり観察し、いろいろなこと、そのものの特性に気づいたり、関心を高めていく。(興味・関心) ●身近な自然物や道具を使って、作ったり組み立てたりする。自分なりに工夫して遊ぶ。(創造) ●山際で、自分たちの遊び場所を作ろうとする。(創造)</p> <p>ESDの構成概念を含む体験</p> <p>受容性：青空の大きさや家のまわりの緑を感じる。 多様性：いろいろな草花や生き物の存在に気付いたり、草花や生き物の観察を楽しんだりする。 循環性：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。 有限性：飼育箱に入れておいた生き物が死んでいることに直面する。 公平性：一緒に遊ぶ友達の思いや考えに目を傾けながら遊ぶ。 連携性：みんなでグループ対抗ゲームなどをする。 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。最後までしたりする。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>	<p>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</p> <p>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)。</p> <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。</p> <p>「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、ESD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。</p>

作成した教育課程は、ビジュアル面も考慮し、各学年のシンボルカラーを取り入れ、カラー版にしてある。

(2) 教育課程の内容は適切であったか

1) 「持続可能な社会づくりの構成概念(幼児版)を含む体験」の内容について

教育課程に組み入れた「持続可能な社会づくりの構成概念(幼児版)を含む体験」の内容は、3歳児から5歳児までの発達段階を考慮している。例えば、「持続可能な社会づくりの構成概念(幼児版)」に「責任性」がある。「責任性」の定義は「私たちが大事にしたい生活は、生活の中で起こることを一人一人が自分のこととして捉え、よい生活にするためにすべきことを自ら考え行動していくことによって成り立つこと」とある。この定義を3歳児や4歳児の初期に求めることは、発達段階上、困難であると考えられる。しかし、身の回りのことに対して責任をもって考え、かかわっていくようになるには、3歳児や4歳児の初期は、「自分のことは自分でできるようになる」という子どもたちの園生活に向けての「自立」が大事であると考えた。したがって、3歳児や4歳児の教育課程のI期の「責任性」には、「身支度など身の周りのことを自分でしようとする」という文言を記載した。このことから、保育者が各概念の定義を意識しながらも、発達段階を考慮して子どもたちにかかわることができた。

また、教育課程に記した「持続可能な社会づくりの構成概念(幼児版)を含む体験」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もしている。

以上のことから、教育課程の内容が幼児期の子どもたちの発達段階や、適正に応じたものになっていると言えるだろう。

2) 「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」に関する、幼児一人一人の育ち及び全体の育ちについて

作成した教育課程に則りながら保育を行った結果、「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」にかかわる幼児一人一人の育ち及び全体の育ちに以下のような結果が見られた。

①評価の方法

「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」に関するルーブリック(報告書[要約]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。

②結果と考察

ア 評定の結果が特に上昇した学年(3歳児の「こととつながろうとする態度」)について

ルーブリックによる4年次の評定の結果と分析は表4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月には安心できる保育者を媒介にしながら、友達と一緒に過ごす楽しさを感じ始める姿へ変化していったからだろう。変容の要因としては、まず子どもたちが幼稚園での生活に慣れ、安心や遊ぶ楽しさを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。

表4 ルーブリックの評定結果の平均

	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ものに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

イ 評定の結果、あまり上昇しなかった学年について

5月と10月での評定結果を比べ、あまり上昇が見られなかったのは、5歳児の「こととつながろうとする態度」である。これは、次のことが要因として考えられる。ルーブリックの第3段階にある「具体的な姿」(報告書[要約]表4参照)を見ると、「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」とある。この観点だけを見て、子どもたち一人一人を評価すると、5歳児の多くは、集いや様々なクラスの活動に意欲的に取り組もうとし、中には全ての活動に主体的に取り組む子どももいる。そのため、ルーブリックでは、第3段階及び第4段階に位置する子どもが数多くいると捉えている。一方で、第3段階の「具体的な姿」に「保育者に言われなくても、例え認めてもらえなくても、自分たちの生活や活動に意識を向け、みんなのためになることを自分からする」ともある。その観点も併せて一人一人を評価すると、「みんなのために」「誰かのために」と思い、自分にできることを進んでやろうとする子どもの数は少なかった。「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」の「自己」「他者」「環境」の各側面の能力・態度の上位に「共生」がある。

評価を行う際に、その「共生」を意識した時、最も重要なのは、「保育者に言われなくても、例え認めてもらえなくても、自分たちの生活や活動に意識を向け、みんなのためになることを自分からする」の方であると考え。したがって、10月の評価において、多くの子どもたちが、ルーブリックの第2段階に位置した。

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、個々の評定を見ていくと、「つながろうとする態度」は育っているものの、値が上がり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。

3) 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

①評価の方法

本園の卒園児（小学1年生）が在籍する小学校3校の担任教諭に対して、ルーブリックをもとに卒園児（7名：男児5名、女児2名）の「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」についてのインタビューを7月末に行った。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を問うことで、本園の教育課程を通して「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。

②結果と考察

7名のうち3名のインタビュー結果を表5に記す。

表5 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」に関する保育を行っていない他園卒園児と比較した際にもど
のようなよさや育ちが見られるか

	A男（a小学校）	B男（b小学校）	C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、「～ちゃんはどうか？」と相手の意見を聞く。	・友達とかかわりたい気持ちが大きい。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、友達の意見を聞く姿は見られにくい。	・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、用意されている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。先生にはめてくれるからではなく、自ら動こうとする態度が見られる。	・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。

調査の結果より、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。

「ひとつつながろうとする態度」については、概ね「気の合う友達とやりとりを楽しんでいる」「困っている友達に気付いて自分から声を掛ける」などという意見が多く、卒園児が友達に対する親しみをもち、かかわりを楽しんでいることが窺えた。「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」「自分のことはよく話をするが、相手の話はあまり聞く様子がない」という意見も少数あったが、小学校1年生7月時点のインタビューのため、子どもたちが小学校に慣れ切っておらず、周囲との関係性を試行錯誤している可能性は大きいだろう。

また、「ことごとつながろうとする態度」については、係活動や掃除など決められた役割の中での発言が多かった。「みんなのためにやろうとしているかまでは分からない」という記述があったように、決められた役割から卒園児の心情を把握することは難しいだろう。一方で、「周りをよく観ていて、困った人や困った状況などによく気づく」「何か起こった時にまずは自分でなんとかしようとするが、できなかつたら先生に助けを求める」という発言も見られたように、普段の生活の中でクラスの友達とのつながりを感じながら、自分なりにできることを探し動こうとしている卒園児の姿があることも分かった。

このように、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分ると同時に、作成した教育課程の有効性が窺える。

2 指導方法・教材等

(1) 実施した指導方法等の特徴

実施した指導方法について、「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）を含む体験」の視点から述べる。

実施した指導方法は、新たな教材を用いたり、特別な時間を設けて「持続可能な社会」について教え説いたりするわけではなく、各保育者が幼児期にふさわしい遊びや生活を大切にしていきながら、「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）」（表2）を意識して子どもたちにかかわるようにしたことである。

(2) 指導方法等は適切であったか

上記の指導法を行うことで、子どもたちが以下のような体験をした。下線部は、保育中の各場面で、「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）」を意識して行った援助である。

3歳児「有限性（なくなる）」に関して

ある子どもが、残り少なくなったサクランボの実を再度取りに行こうとした場面で、保育者は「みんながたくさん食べていたし、もうなくなっていると思うよ」と伝えることもできたが、その時保育者は、「有限性」を意識し、あえてそのことを伝えなかった。そのようにしたことで、子どもが実際にサクランボの木に行って“食べ尽くすと実がなくなる”ということを実感した。

4歳児「受容性（受け止めている）」に関して

八重桜が咲いている様子を見た子どもが感嘆の声を出し、花に引き寄せられるように近づく様子に保育者が気付いた。この場面で保育者は、「受容性」を意識し、あえて子どもに声をかけず、子どもが感じ取っている花の美しさを一緒に感じ、花に心を寄せている時間を邪魔しないようにした。

5歳児では、「公平性（みんな大切）」に関して

飼育動物への餌やりを当番の子ども1人が全てやっしまおうとした時、保育者は思わず「他の人も餌を入れたいと思っているかも」と声をかけそうになった。しかし、「公平性」は相手の思いを聞こうとすることも大事なことであり、「私も餌をあげたい」と伝えてきた子どもたちと、みんなでやりとりをして決める様子を見守るようにした。その結果、3人の当番の子どもが、同じ回数の餌を与えていた。

上記の事例は、従来の保育でも起こっていたことではあるが、保育者が「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）」を意識することで、幼児期の子どもたちに体験させたい内容を明確にすることができ、各場面で必要な援助を行うことができている。また、こうした援助によって子どもたちは、「持続可能な社会づくりの構成概念（幼児版）」の定義に示された内容を、子どもたちが体と心で体感している（Ⅱ 実施の効果 1（1）も参照）。これらのことから、実施した指導法は適切であったと考えている。

Ⅱ 実施の効果

1 幼児への効果

(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、保育者のかかわりや子どもへの効果を考察してきた。その中から、2つの事例を紹介する。

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も続いていた。その日も「滑り台したい!」という声上がり、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。



一部の子供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っていない子供たちを見つめる。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。

みんなが登り切ると、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が感じられ、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、“滑り落ちても大丈夫！”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い、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見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。大事にしていた卵だったので、へびを嫌いだという子どもも出てきた。「へびはどうして卵を食べたのだろう」と子どもたちに尋ねると、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。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、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 現在, 年長組5歳児]」に次のような変容が見られた。これまで、レンの「能力・態度」の変容を3年間、追ってきた。

1) 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 自分なりに試したり工夫したりして再挑戦してみる】

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、「もっとギュッって押さえた方がいいかな・・・」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、A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。A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「おおっ! 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。



<考察>

せっかく作った型が崩れてしまうのはショックな出来事ではあるが、気を取り直して「大丈夫よ」と言いながら作り直す姿から、自分で気持ちを調整し、切り替えようとしていることが窺える。そうした気持ちの切り替えをするようになったことで、型取りに再挑戦する際、「もっとギュッって押さえた方がいいかな・・・」と考えたり、水を垂らして土の状態を確かめながら試したりするなど試行錯誤する姿につながっているのだろう。こうした姿は、レンがこれまでに試行錯誤しながら遊ぶことを楽しむ体験を重ねてきたことが、失敗しても自分で気持ちを調整して再挑戦したりするようになっていっていると考えられる。

また、A女のリクエストに応え、レンが野菜の蒸し料理を作っている。その後、レンは以前、秘密基地の床 (板) に太陽の光が当たり、そこに偶然水がかかったことで出た蒸気を見た体験を保育者に話している。そうした出来事が、レンの中では不思議なことだと思ったり、「おもしろい」と感じたりしたことなのだろう。蒸し料理を食べるという家庭での体験も合わせ、森の中で起こる“不思議”“おもしろい”と感じる体験は、レンなりに工夫して遊ぶことにつながっている。

2) 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ことをきっかけに、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 友達とやりとりすることが楽しくなる】

レンが森でケーキを作っていると、仲の良いB男がやってくる。レンが「B君、一緒にケーキ作らない？」と誘う。B男も「いいね～ 作ろう！」と嬉しそうに返す。B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「B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。B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。B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B男のボウルの中を覗き、「それ、使ったらいいかも。B君、面白そう！」と伝える。そして、「B君、ペットボトルの水を少しもらってもいい？」と伝えるとB男が、「いいよ！」と快く応える。しばらくの間、レンとB男それぞれでトロトロを作っていると、B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B男のトロトロを見て、へらでかき回した後、「B君、すごい！おいしそう！」と驚きながら認めている。B男が「やったーありがとう！」と喜んでいる。少ししてレンも自分が作ったトロトロを見せながら「B君、どう？さっきよりもっとトロトロになった？」と尋ねている。B男は「すごいトロトロになってる！」と認めている。



<考察>

レン、B男双方が自分のトロトロの作り方を得意そうに教えたり、作ったものを互いに認め合ったりする様子から、レンの中で仲の良い友達とのやりとりが楽しくなっているのだと感じた。それだけ、レンとB男の波長が合うのだろうし、レンにとってはB男に自分が作っているトロトロを認められたり、“教えて”と頼られたりするの嬉しいことなのだろう。そのため、作り方を教えたくなるし、B男が作っているものも素直に認めるような言葉も出てきて、二人のやりとりが広がってきているのだと考える。このように、レンとB男の間にある、互いに認め合える関係性が、レンの中でやりとりをする楽しさや広がりを生んでいるように思う。こうした体験を重ねてきたことで、レンは友達とのやりとりが楽しくなり、現在は、相手の思いもわかろうとするようになってきている。また、レンがトロトロの土の作り方を得意そうに話しているが、これはレンが自分なりにいろいろな方法を試していく中で、“このやり方であれば土がトロトロになる”ということにレンが気付いたからだと思われる。土と水だけでなく、森の様々な自然物とのかかわりを通して、レンの中にたくさんの気付きが溜め込まれ、現在はそれらを遊びに生かしながら工夫して遊ぶようになってきている。

2 保育者への効果

(1) 幼児への理解

本園は、研究開発を行う以前から、子どもたち一人一人を理解することを第一に保育を行ってきた。しかし、研究開発を通して、ルーブリックを用いて幼児一人一人を評価したり、エピソードを記録して保育カンファレンスを行ったりすることを通して、視点をもってより深く子どもたちを理解するようになった。また、子どもたちをより多面的に捉えるようにもなっている。

(2) 「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」に対する理解によって、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、どのような変容があったのか、保育実践の深化を捉えることとした。各保育者変容の一部を紹介する。

自然とかわる、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の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

これまででも、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行こうとすると、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、創って行こうとする。また、自分たちの生活や遊びを自分たちで創って行こうとする子どもたちの表情は生き生きとしていることが感じられる。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、木の実等を食べてい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。

本園の保育者たちが、日々の保育実践を省察し、保育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で、これまでに見出せなかった「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出され、実践し、理解を深めていくことを繰り返した。それらは、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、指導方法の改善にもつながっていると考える。

(3) 教員の教育実践への意欲・自信・満足感

「持続可能な開発のための教育」への理解が深まっていること、それにより、保育実践も深化していることで、本園の保育者たちが自信をもって日々の保育実践を行っている。また、「持続可能な開発のための教育」自体、どのような取組なのかかわからず、理解することに苦しんだ保育者もいたが、「持続可能な開発のための教育」とは何かを学ぶことから始め、これまでの研究開発の取組を理解しようと努力していったこと、保育カンファレンスを通して多様な子どもの見方ができるようになっていったことで、徐々にではあるが、本園の「持続可能な開発のための教育」に関する取組を園外の方たちに語ることもできるようになった。それだけ、「持続可能な開発のための教育」に視点を当てた研究や保育が有意義な時間となっていったのだろう。

(4) 教員間の連携・協力

「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」や「持続可能な社会づくりの構成概念(幼児版)を含む体験」にかかわる保育実践のエピソードと、その考察を基に話し合いを行ってきたカンファレンスは、研究開発の間、一貫して行ってきたことである。それに併せて、互いの保育を参観する機会も設け、それぞれの実践や対象児へのかかわり方に関する助言などを職員間で行ってきた。このような取組により、園全体で同じ教育目標に向かって保育を進めていくようになった。

3 保護者等への効果

研究開発の実施に関連し、保護者に対しても「持続可能な開発のための教育」への理解を深める講演会や、実際に環境保全活動を行う機会を継続して提供した。そのことで保護者の「持続可能な開発のための教育」に対する理解が深まり、保護者会が主催して身近な環境を親子で保全する機会をもったりしている。保護者が園と同じ方向を向いて園の教育活動を支えるようになったことは大きな効果である。

Ⅲ 研究実施上の問題点と今後の課題

1 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のは適さないだろう。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」や「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。

2 今後の課題

(1) 「持続可能な社会づくりの構成概念(幼児版)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(幼児版)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、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考える。

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考える。

(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るよう、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プブ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。