

[学術論文]

持続可能な社会の形成に向けた幼児教育に関する一考察

－「人間存在を深める」子どもの遊びに着目して－

A Study of Early Childhood Education towards Building a Sustainable Society
: Focusing on Children's Play "to Be"

曾 我 幸 代

SOGA, Sachiyo

Studies in Humanities and Cultures

No. 25

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 25号
2016年1月

GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

NAGOYA CITY UNIVERSITY
NAGOYA JAPAN
JANUARY 2016

[学術論文]

持続可能な社会の形成に向けた幼児教育に関する一考察

— 「人間存在を深める」子どもの遊びに着目して—

A Study of Early Childhood Education towards Building a Sustainable Society : Focusing on Children's Play "to Be"

曾我幸代
SOGA, Sachiyo

はじめに

1956年にレイチェル・カーソンが記した『センス・オブ・ワンダー』は子どもが自然の中に入り、それに触れ、親しむことの意義を説いた。自然の中での体験や遊びを通して、子どもは五感を研ぎ澄ませ、「不思議さに驚嘆する感性」が育まれる。こうした自然の中で遊ぶことの意義については、近年「森のようちえん」をはじめとする国内外の実践の紹介や関連する研究報告がなされている（例えば、岡部 2007；今村 2011；宮崎 2012など）。その一方で、子どもが自然に触れる機会が減少していることや、外出することさえ困難な状況にあることが懸念される。

空地や道路、公園など、特に都市部において子どもが遊んでいる姿を見ることが少なくなった。子どもが遊べる場所が社会からなくなりつつある。東日本大震災の直後は、放射線量の高さが原因で、子どもを安心して外で遊ばせることすらできない状況が続いたことは記憶に新しい。被災した地域において、遊び場を失った子どもたちの支援が続いている状況に鑑みれば、現在進行形の問題であることがわかる。東日本に限らず、安全の確保や地域開発の影響などのさまざまな理由から、子どもが外で遊べなくなりつつある。こうした傾向は、保育所保育指針や幼稚園教育要領にある保育内容「環境」で挙げられている「自然」への好奇心や探究心を抱く機会の減少にもつながる。

保育内容の領域の一つである「環境」では、自然環境のみならず、暮らしの中にあるものや文字、数や形などを含む、「周囲の様々な環境」に興味や関心を持ち、自らの生活に取り入れる方を養うことが目指されている（文部科学省 2008）。私たちの生活は、四季のある風土、その現れともいえる食材や動植物、地域に根づく文化的な営み、また諸外国との貿易など、さまざまな環境との関わりから成り立っている。子どもたちの身のまわりには、そうした関係性の中でつくられたものが数多く存在するが、それらの生産にはどれほどの人が携わり、どれだけのエネルギーや材料などが使われているのかを考えたことがある人は多くないだろう。

こうした豊かな「環境」に支えられた暮らしが今後も続くのかは懐疑的にならざるをえない。20年以上前の1992年のリオ・サミット（国連環境開発会議）で世界の首脳陣に向けて発せられた、セヴァン・スズキ（当時12歳）のスピーチは、今なお私たち一人ひとりに本質的な問いを投げかける。

私の世代には、夢があります。いつか野生の動物の群れや、たくさんの鳥や蝶が舞うジャングルを見ることです。でも、私の子どもたちの世代は、もうそんな夢をもつこともできなくなるのではないかと？あなたたちは、私ぐらいの歳のときに、そんなことを心配したことがありますか。（セヴァン・カリス＝スズキ 2003）

大人が享受してきた物質的な豊かさを、またそれによって満たされた暮らしを、目にしてきた自然の美しさや文化的な風景を、子どもたちは、未来世代は引き継ぐことができるのかについて、今一度立ち止まって考える必要がある。持続不可能な状況を持続可能にするために、教育、すなわちESD（Education for Sustainable Development：持続可能な開発のための教育）の重要性が確認されたのは、2002年のヨハネスブルグ・サミットである。ESDを普及・促進してきた国連の10年間は終わるも、その必要性は今後ますます高まっていくと言えよう。

しかしながら、幼児教育におけるESDに関連する実践や研究の報告は十分になされてきたとは言いがたい（UNESCO 2009）¹。生涯学習であるESDにおいて幼児教育の果たす役割は極めて大きい。学際性や経験学習、多様な手法、参加型などを特徴とするESDと、学際的な保育内容の5領域に加え、初等および中等教育段階に比べて柔軟性のある教育課程において、両者の相乗効果は高く、家庭や地域への影響力もあると言える。両者の利点を生かし、保育の質を高めるとともに、幼児教育が持続可能な社会形成に貢献することができる可能性について検討することが今後ますます期待されよう。

そこで本論では、発展途上の研究領域である、ESDと幼児教育との関係性について検討することを狙いとする。はじめにESDにおける幼児教育の位置づけを確認しながら、幼児教育におけるESDの展開の可能性を示す。次に、子どもを取り巻く環境の持続不可能性に鑑み、子どもの育ちを支える遊びの重要性について、子どもの成長モデルを問い直しながら検討していく。最後に、持続可能な社会形成に向けた幼児教育のあり方について考察する。

筆者はESDの理論構築に向けて、「自己変容と社会変容をもたらす教育」の視点から国内外の既存の枠組みや実践の特徴を捉えながら、ESDの可能性と課題を示してきた（曾我 2011a, 2011b, 2012, 2013a, 2013b, 2014, 2015；竹村・曾我 2012；永田・曾我 2015）。「国連ESDの10年（以下、「10年」）」は自己変容よりも社会を変えることに強調点が置かれた10年であったと言える。「他人任せ」や「他人事」にしないためにも、「人間存在を深める学び（Learning to

Be)」を通じた自己変容の重要性が今後求められるだろう（例えば、曾我 2013a, 2014）。こうした知見を踏まえ、遊びが時間の層を行き来する「人間存在を深める」特性をもっていることを確認しながら、その重要性についての検討を試みたい。

1. ESDと幼児教育

2002年の国連総会で採択された「10年」に向けて、2005年にそのための実施計画が主導機関であるユネスコから出された。国際実施計画（International Implementation Scheme：以下、IIS）と呼ばれるその枠組みには、幼児教育に関連する記述はない。しかし、2006年に公表された、IISをより詳細に説明づけた「IISのための枠組み」²では、生涯学習に関連して2か所の記述がある。

ESDは、いかなる生活状況であっても、すべての人のためにある。したがって、ESDは生涯学習の視点を持ち、フォーマル・ノンフォーマル・インフォーマルといった、幼児から大人までの考えられるすべての学びの場に関わる（UNESCO 2006：21、傍点筆者）。

持続可能性に関連する知識、スキル、考え方、価値観を身につけることが明確に焦点づけられるように、保育園から大学までの教育および継続的な成人教育の再方向づけの視点から、ESDは教育政策の再検討を求める（*Ibid*、傍点筆者）。

上記2か所の記述から、ESDの対象者には幼児および、保育者・教育者ならびに保護者である大人も含まれており、幼児教育に関わる者すべてが持続可能な社会の担い手として学べる場であること、また幼児教育段階においても「教育の再方向づけ（re-orientation of education）」が求められていることが読み取れる。すなわち、ESDは幼児教育段階から取り組まれることが期されているのである。

では、どのように現行のプログラムにESDを取り入れたらよいかについて検討してみたい。IISの枠組みには、ESDの特徴が7つ示されている（表1参照）。これら7つの視点は幼児教育においても重要視されてきたと言えよう。保育内容の5領域を包括的・総合的に捉えること（学際性）、子どもたちの「センス・オブ・ワンダー」や豊かな感性を育むこと（価値志向性）、経験や遊び、協働を通じた学び（多様な方法）、子どもたちが主体的に取り組む遊びや学び（参加型意思決定）、生活に通じる学び（適用可能性）、地域のリソースを活かした学び（地域の関連性）が既存のプログラムの中でなされてきた。「批判的思考と問題解決」についても、何らかの問題や決め事がある場合に子どもたち自身で解決してきた実践もあるだろう³。

表1 ESDの7つの特徴

項目	内容
学際的・ホリスティック	分断された教科としてではなく、全教育課程の中に埋め込まれた持続可能な開発のための学びである。
価値志向性	前提となっている規範、つまり、共有されている価値観や持続可能な開発を支えている原則が調査、議論、検証、応用されるように、それらが明示されることが不可欠である。
批判的思考と問題解決	持続可能な開発自体がもっているジレンマや課題に取り組むときの確信へと導く。
多様な方法	ことば、アート、演劇、ディベート、経験など異なる教授法によって、プロセスがつくられる。単に知識を伝えることに連動される教授（ティーチング）は、教師と学習者が知識を獲得するために協働するアプローチにつくり直されるべきであり、教育機関の環境を形成する際に役立てるべきである。
参加型意思決定	学習者が、これからどのように学んでいくのかという意思決定に参加する。
適用可能性	日常の私生活と職業が統合される学びの経験が求められる。
地域の関連性	学習者が共通言語を用いて、グローバルな諸問題と同じように地域的な問題にも取り組む。持続可能な開発の概念が他の言語でも慎重に表されなければならない。言語や文化はそれぞれ異なっており、個々の言語には、新しい概念を創造的に表現する方法がある。

出典) UNESCO (2006 : 17) をもとに筆者訳・作成。

こうした学びでは、子どもの全人的な発達に即し、またそれを促すための環境構成が心がけられる。一方で、先述したESDの目的の一つにある「既存の教育プログラムの再方向づけ」⁴という視点を以て、持続可能性に向けて諸活動を意味づけ、方向づけることはこれまでなされてこなかったと言える。確かに、幼児教育においてESDで強調される「持続可能性」や「変容」は深く関わりがない印象を受ける。変容というより、人間形成に近く、子どもの発達に焦点化した営みと受け止められよう。しかしながら、自然や社会的状況など、子どもの発達の土台となる「環境」そのものの持続可能性が揺らいでいる現代社会において、幼児教育においても2つのキーワードは今後重要性を帯びてくることが予想できる。

筆者はこれまで、ESDの今後の展開に向けて求められる視点として、身近な社会への働きかけの重要性を述べてきた（曾我 2015；永田・曾我 2015）。IISの枠組みで取り扱われるべき領域として挙げられたのが、現代社会が抱えるグローバルな諸課題に関連していたことから（UNESCO 2006 : 18-21）、初等・中等教育ならびに高等教育で取り組まれるESDは、重要視される資質や技能の提示とともに、地域課題や地球規模の諸問題をいかに解決し、今後対応すべきかに焦点が当てられた（例えば、ACCU 2009, 2011）。ポスト「10年」では、社会変容を見据えた自己変容が求められることは、「10年」のフォローアップ・プログラムであるGAP（グローバル・アクション

ン・プログラム)からも読み取れる。優先行動領域の一つには「学習およびトレーニング環境の変容」⁵とあり、学校を含む教育機関、行政機関や企業、NPO/NGOなどの民間団体といった諸機関すべてが組織全体でESDに取り組むようと、「ホール・インスティテューション・アプローチ」の促進が説かれた (UNESCO 2014)。身近な社会への働きかけを通して、学際的な「知」に取り組み、地域との関連性や学びと暮らしとの適用可能性を考え、多様な価値観に出会うといったプロセスの生成が望まれるのである。

一方で、幼児教育においては、身近な社会への働きかけは日々の営みの中に組み込まれている。こうした実践に鑑みれば、持続可能性とのリンクも日常に溢れていると言える。例えば、子どもが大好きなチョコレートの生産プロセスでは、児童労働の問題が関わってくるかもしれない。子どもが使ったり、捨てたりしている玩具や資源の生産や廃棄のプロセスで、動物の住まいである海や森などの自然を侵しているかもしれない。子どもたちが捨てるゴミはどこへいくのか、口にする食材はどこで誰がつくったのか、折り紙や画用紙などは何からできているのかなど、子どもたちの身のまわりにあるモノが手元に届くまでのプロセスを子どもたちとともに考えていくことが期されている。また、新しい技術で便利で簡単に対応できたり、お金で欲しいものが買えたりする社会に生きる子どもたちに、利便性や効率性といった市場原理では換算できないものがあることを伝えるのも重要である。菜園づくりや草木を使つての染色など、日々「消費者」である子どもたちに「生産」や「創造」することを体験させることが求められる。

もちろん、こうした取り組み自体は既存の実践として位置づけられる園もあるだろう。そうした活動を持続可能性に方向づけ、さらなる発展につなげるために、既存の実践をグローバルな文脈で読み解き、生物多様性の喪失や環境破壊の問題、途上国における児童労働や飢餓、食料支援等に関わる問題と関連させることで、子どもの世界はさらに広がりを見せるだろう。また、こうした問題解決に向けた仕事に携わる外部講師の話を開いたり、絵本を読んだりすることで、子どもたちとイメージの共有を図ることもでき、日常では出会わない「他者」の暮らしを想像させる機会となるだろう。

子どもたちは普段、家庭で見聞きするニュースや長期休暇に出かける旅行などを通して、世界の広さを知っていく。世界に住む人の暮らしについて知る機会の提供や、さまざまな人の暮らしと子どもたちの暮らしがつながる学びの展開が、幼児教育におけるESDの実践として期されよう。

2. 人間の「生」につながる遊び

「10年」の目標とされた「価値観・行動・ライフスタイルの変容」の視点から捉えてみると、幼児教育はこれら3つの土台が形成される時期である。基礎づくりとなる重要な教育段階において、子どもたち一人ひとりがさまざまな「他者」の存在に気づき、つながりの中で暮らしている

ことを感じられることと並行して、子どもたちが子ども時代を十分に生きられていることが肝要である。

しかしながら、昨今の家庭や地域、また社会の状況の変化に伴い、遊びの天才といわれる子どもたちが遊び込めているのか、また子どもの睡眠時間の減少や体力の低下などが問題視されるなど、子どもを取りまく生活環境が変わってきたことは周知の通りである。都市開発や治安の悪化などによる遊び場の減少や、ゲームやテレビの視聴、習い事の時間の増加などによって、子どもの育ちを支える場所や時間が少なくなっている。生活環境の変化とともに、早期教育の影響による子どもの遊びの質に関わる問題は保育所や幼稚園においても共通して見られるだろう。

今村（2011：152）は、「一斉保育の場では、教育的効果を求めて『シャロウな遊び』を押し付けてしまう場合がある」と指摘する。「シャロウな遊び」とは、保育者が主体となって行われた遊びを示し、子どもの自主性や出来事の偶発性、自由、多様性が制限されるという。「シャロウな遊び」は、知識や技能の獲得という能力開発型の教育観に基づく。また、それは将来どういった労働に関係するのかというように、経済の有用性につながる。ゆえに、初等・中等教育段階の教科や科目に通じるように、遊びが専門分化し、知能の発達のための手段と化すのである。

本来、子どもの遊びは、こうした経済優先型の世界観に根ざしていなく、「生きることの根源に触れる出来事」であり、「大人の論理を超えて、偶発的に輝く過剰な生の力」とであると、宮崎（2012：141）は述べる。子どもは遊び込んでいると、我を忘れてその世界に夢中になる。例えば、一人で砂遊びをしていたり、虫の動きを見ていたりして、周囲の状況が見えなくなっていることや、ごっこ遊びで役になりきっていることなどが思い当たるだろう。子どもが自分自身をコントロールできなくなるような遊びには、形態がシンプルであるほど、「意識の消失と単純な身体操作の繰り返し」（同上書：139）が生じる。宮崎はこうした「行って帰る」構造が、子どもの生活における認識と行動のパターンであるとして、子どもが単純な遊びに没頭する理由を説いた。

また、今村（前掲書）は子どもが遊び込むことで世界と一体となることを「溶解体験」であると指摘する。彼は、自己変容と教師の関係の文脈で説明した矢野（2000：53-55）の概念を用いて説明する。溶解体験とともに、自己と世界とが一体となる体験には拡大体験がある⁶。拡大体験は、自己とグループや共同体とが一体となる感覚であり、スポーツ観戦等で応援する「わたし」が多くの観客と時間と場を共有することでいつの間にか「わたしたち」で応援している状態になることを指す。拡大体験は「わたし」から「わたしたち」に広がるだけで、その境界は存在し続けるが、溶解体験では、その境界が「溶解」し、深い連続性の次元を生きる、つまり生命の全体性につながる。そのとき、自然との一体感を覚え、人間も自然の中に生きる生物であるという「動物性」を再認識すると説く。

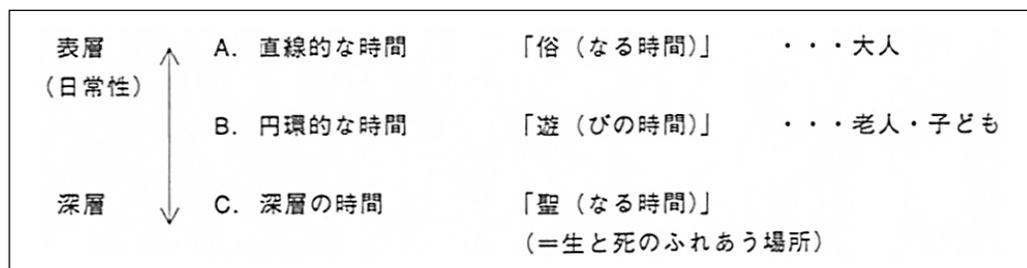


図1 時間の重層性

出典) 広井 (2001 : 93)

日常、子どもは時計やカレンダーが刻む時間に従って、登園や昼食、遊び、午睡といったルーティンのスケジュールを過ごしている。図1にある「直線的な時間」である。成長経済を支え、生産活動に携わる大人が主に生きている時間と言える。しかし、図が示すように、子どもは通常、Bの「円環的な時間」を生きている。日が昇っている間に体を動かし、日が沈めば体を休めるという自然のサイクルと呼応しているのである。

時間の層の違いから考えると、大人が生きているAの時間に合わせることで幼児教育の役割であり、Bの時間を生きている子どもを社会に適応させる「社会化」のプロセスとも言えよう。事実、初等・中等教育段階においては、Aの時間に従って、教育活動が行われる。その現れが時間割に基づく授業であり、学校生活であろう。その準備期間としての役割を幼児教育が負わされている印象を受けるが、こうした世界観は、図2の左側にある「直線・原子モデル」が示すように、子どもは年を経ながら線形に成長して大人になるという直線的な発達観に根ざす。ゆえに、子どものうちに「動物性」を否定して、人間になること（今村、前掲書）、つまり「小さな大人」に成長することが求められるのである。子どもであること、子どもでいることよりも、経済成長にとって「善き人間」となるように教育されることが前提となる。

一方で、宮崎や今村が重要視する「遊び込む」ことは、図2の右側にある成長モデルに基づく。子どもは私たち大人に人間の有限な生について問いかける存在であり、大人自身の過去と結びつけるとともに、これからの未来を想像させる（宮崎、前掲書）。まさに「<子ども>を忘れない成長」のモデルであり、子どもが子どもであること、子どもでいることが受け入れられている。子どもは遊びや暮らしを通してさまざまな痛みや悲しみ、口惜しさなどの「負」も体験し、また年輪のようにそれを包み込みながら育っていく。ゆえに、遊びが経済成長のための目的と化さない。子どもは遊びを通して時間の層をAから下の層へ降り、またAへと戻る。この「行って帰る」という構造に身を投じていると考えられよう。「人間になる」ことに適応すること、すなわち、Aの時間で生きることが求められる日常において、遊びが子どもでいること・あることを認めるのである。

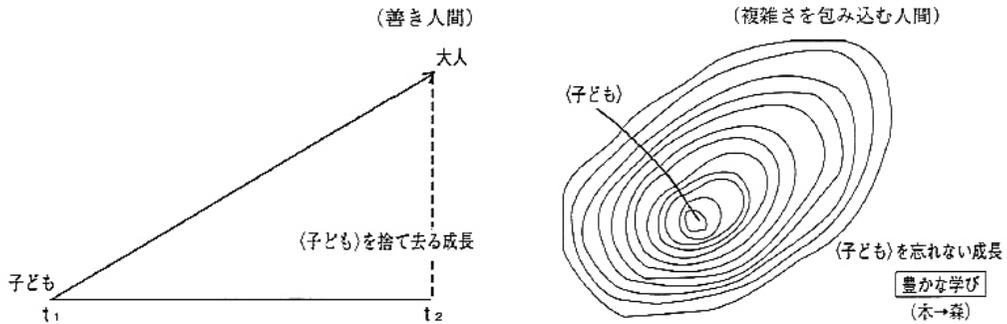


図2 直線・原子モデル（左）と年輪・協働モデル（右）

出典) 菊地 (2006 : 204)

また、子どもが時間を忘れて、その世界に没頭するという溶解体験では、自己と世界との境界が溶け、子どもたちは「深い連続性の次元を生きる」とともに、「生命の全体性」につながる。先の時間層の図を用いれば、Cの「深層の時間」に降りていると考えられる。その次元は、広井 (2001 : 93) の言葉を借りれば、「聖 (なる時間)」⁷であり「生と死のふれあう場所」であり、かつ「自然」と深い関わりのある時間である。確かに、私たちは死後、土、つまり自然に還る存在である。また、自然は生命の源といわれるように、私たち人間をはじめ、あらゆる生物が自然から水や食べ物、光などの恵みを受けている。遊び込むことで子どもたちは、私たち人間の源である自然という「生と死のふれあう場所」に降りるのである。

今村 (前掲書) はそれを、「動物性」を再認識する体験であると述べる。生老病死というライフサイクルや性や出産、育児といった営みは、動物にも共通してあることから、人間が生き物であることを想起させる。溶解体験を通して、子どもは自然とつながり、人間が自然の中で生きているという「動物性」を取り戻すことができるのである。遊びを通して子どもは、時間の層を降りていき、動物性を包含している人間の生、そしてその全体性につながるのである。そこでは宮崎の言う「意識の消失」が起きる場合もある。こうした「死に限りなく近づく」(宮崎、前掲書 : 142) 層に「行って帰る」ことを通して、子どもは人間存在を深めている。換言すれば、実存的な「生」を、「いま、ここ、わたし」(曾我 2013a, 2014) を生きているのである。

従来、図2の左側でみたように、子どもが人間になるというプロセス、つまり右肩上がりの成長モデルに基づく社会では、動物性は否定されてきた。「社会化」のプロセスにおいて、価値づけられたのは経済的有用性であったため、動物性は秩序を乱すとして排された。しかしながら、近年の危機的状況から明らかなように、有用性に基づく経済システムが不確かなものとなった今、線形の成長モデルを支えた価値システムが揺らぎ、教育のあり方自体も問われている。子どもの育ちに向き合い、子どもが人間になるということを捉え直すときに来ている。人間と自然との関係性を改めて問いながら、「動物性」を再認識する教育について、「<子ども>を忘れない成長」

とともにある教育のあり方について、考えていかなければならない。

3. 持続可能な社会形成に向けた人間存在を深める幼児教育

「10年」の後半期に強調された「自分自身と社会を変容させるための学び（Learning to transform oneself and society）」は、社会変容とともに自己変容を併記させたことにその特徴を見出すことができる。「10年」をふり返れば、その当初から両者の重要性は、IISにおいても謳われた。けれども、「10年」のヴィジョンに「持続可能な未来および積極的な社会変容に求められる価値観・行動・ライフスタイルを学ぶこと」と記されたこともあって、特に国内においては自己変容よりも社会変容に力点が置かれ、持続不可能な問題に取り組むことが推進されたと言える。

こうした背景もあり、ESDが環境教育や開発教育、異文化理解教育などと並列する「新しい教育」活動であると捉われた印象が強いが、その目的の一つに「既存の教育プログラムの再方向づけ」とあることに注目すべきである。ESDでは、既存の取り組みを持続可能性の視点から再編成や再構成し、教育自体を持続可能にすることが目指されたのである。学際性や参加型学習・経験学習などの多様な手法といった教育内容や教育方法の変化も求められたが、IISは教育自体が変わらなければならないことを強調したのである。Orr（2004）やUNECE（2011）は「10年」の前から、またその期間中に、持続不可能な社会状況の深刻化に教育も関わっていると、警鐘を鳴らし続けた。欧米では、学校全体でESDに取り組むホールスクール・アプローチを通して、学校も持続可能な社会づくりに貢献しようとする動きがあるが（永田・曾我 2015）、残念ながら国内においてはポスト「10年」の課題とされた⁸。

身につけたい資質や技能が先立ち、そのためにどのような教育活動を展開したらよいかの議論の対象とされることが少なくない。授業論にとどまらないESDは教育者一人ひとりに生徒や同僚との関係など、普段の習慣となっている考え方やふるまいを考え直させる。その点、ESDに取り組む者は幼児教育関係者から学ぶところは多いと言えよう。幼児一人ひとりの状況を共有すること、そのために求められる保育者間の連携、また子どもたちの遊びに多様性や主体性が生まれる環境構成など、園全体で子どもたちの一人ひとりの発達に携わっている。こうした日常からも幼児教育はESDとの親和性が高いと言える。

しかしながら、グローバル化の進展にともなう影響が幼児教育にも及んでいる今、社会で求められる知識や技能の獲得に向けた教育活動の展開が期待されていることも事実である。こうした能力開発型の教育観の根底には、大人側が抱いている成長モデルが関係していよう。大人である私たちが描く未来に、経済優先型の社会があれば、成長モデルは変わらず、線形のままである。

反対に、子どもでいる・あることが受け入れられる社会を描くとき、教育は「<子ども>を忘れない成長」モデルに基づく。先に捉えた、遊びを通した溶解体験によって、子どもは「いま、ここ、わたし」を生きられるのである。それは自然と一体感を覚え、自然の中の生物であること、

また「生命の全体性」につながることを体験することで、子どもが人間としての実存的生を生き、人間存在を深めていく体験である。ここでは、保育者や教育者によって説明されることや誘導されることは必要ない。子どもが単純な行動を繰り返したいと思える「環境」であるかが問われる。玩具や道具を使って、活発な動きを促そうとする「足し算」の発想ではない。子どもの身一つでその世界や自然と一体となることが肝要である。いわば、「引き算」の発想が求められよう。

保育者や教育者による「計画された偶然」のある遊びではなく、「意図せざる偶然」が重なる遊びを通して、子どもたちは自発性や想像性、創造性、社会性といった幼児教育で重要視されている能力を高めていくことができる。こうした能力が先立ち、そのために活動が計画立てられると、人間存在を深めることができる保育・教育の可能性を矮小化してしまうだろう。今一度、子どもが遊び込める環境について改めて検討していく必要がある。

一方で、持続可能性の視点を取り入れ、遠くに住む「他者」の暮らしを知るとき、保育者や教育者による説明や誘導が入ることもあるだろう。子どもの生活に関わる持続不可能な問題が話題になれば、大人は子どもに誠実にその事実を伝える。悲しさや大変さといった「負」の感情がともなうことが予想されるが、大人もともに子どもと感ずること、その場を共有することが肝要である。何かを教えようとするのではなく、世界で起きている問題をともに考える時間を共有すること自体に意義があろう。場合によっては子どもから「自分ができること」を提案し、皆で取り組める活動が生まれるかもしれない。子どもは「わたしたち」で何かを感じること、考えることを通して拡大体験をする。こうした積み重ねにより、子どもの世界は広がっていく。

遊びを通じた溶解体験と持続可能性に関わる問題を共有する拡大体験により、子どもの世界は広がるとともに深まっていく。幼児教育におけるESDの実践とは、子どもの全人的な発達とともに持続可能な社会づくりにつながる教育活動であるように思われる。子どもたちの発達の土壌づくりと関心の種まきとも言えよう。堀尾（1989：100-101）は、教育とは「社会の文化と、子どもの発達の段階およびその法則性」とに依拠するリアリズムの教育であると同時に、新しい社会への希求を、古い世代の予測を超えた子どもたちの成長の可能性に賭ける理想主義的な営みであると述べる。すなわち、それは私たちの予測を超えた子どもたちの成長に新たな社会の創造の可能性を示す。いわば、「意図せざる偶然」を生み出すことも教育の一極であること、また個人の発達と社会の変容とが関連していることを説くのである。

幼児教育は個人の発達に焦点化される傾向にあるが、堀尾が指摘するように、個人の発達と社会の変容を統合的に捉えることが教育という営みであるならば、ESDがその統合の一助となろう。ESDの特徴の一つである「変容」の視点から、「<子ども>を忘れない成長」モデルに基づく教育システムについて再検討することで、両方の目的を統合的に捉えた営み可以实现できるだろう。例えば、それは卒園した子どもたちが生きる世界がどのような社会であるのかを検討すること、またその社会に貢献できる幼児教育の役割とは何かを考えることも含まれるだろう。こうしたヴ

イジョンを改めて描き、関係者間で共有することによって、幼児教育自体の意義も問い直されよう。ここで問われるのは、図2で表されるような子どもの成長モデルをいかに描くかという私たち大人の子ども観や教育観である。

最後に、他者との共生や環境保全などの持続可能性を検討する上で、子どもに関わる私たち大人が再考すべき点について述べて、結びとしたい。以下は、冒頭に載せたセヴァンのスピーチから抜粋した箇所である。

学校で、いや、幼稚園でさえ、あなたたち大人は私たち子どもに、世のなかでどうふるまうかを教えてください。たとえば、

争いをしないこと

話しあいで解決すること

他者を尊重すること

ちらかしたら自分でかたづけること

ほかの生き物をむやみに傷つけないこと

わかちあうこと

そして欲ばらないこと

ならばなぜ、あなたたちは、私たちにするなということをしているんですか。

（セヴァン・カリス＝スズキ 2003）

スピーチ内にある「世の中でのふるまい」は保育所や幼稚園、家庭において、子どもたちに教える約束事である。従来、このような価値観は身近な他者との関係や日々の暮らしの中でのふるまいに関連して、子どもたちに教えられてきた。「兄弟姉妹や友達とけんかはしないように」、「話をして、仲直りするように」、「使ったものは片づけるように」、「(数に限りがあるものは)順番に交代して使うように」など、私たち大人は子どもたちに伝えてきた。また、私たちも同様に、教えられてきたのである。しかしながら、昨今見聞きする国際社会の状況は、異常気象による自然災害、環境破壊、経済格差、金融危機、テロ、紛争など、上記の価値観が具現化した様相ではないことを表している。子どもは敏感にその理不尽さを感じ取る。上記の最後の言葉にあるように、「なぜ、あなたたちは、私たちにするなということをしているのか」と子どもに問われたとき、大人である私たちは何と応えればよいのか、言葉に詰まるだろう。子どもの存在を通して問われるのは、私たち一人ひとりのあり方や考え方である。

ESDにおいて幼児教育は、深い時間の層を生きる「子どもとともにいる」ということを再考させる。持続可能な社会を形成する上でそれは重要な示唆を与えるだろう。今後も両者の関係性を捉えていきながら、子どもが生きられる社会のあり方について多角的に検討していきたい。

参考文献

- あんず幼稚園編 (2012) 『きのうのつづき——「環境」にかける保育の日々』新評論。
- 井上美智子 (2012) 『幼児期からの環境教育——持続可能な社会にむけて環境観を育てる』昭和堂。
- 今村光章 (2009) 『環境教育という<壁>——社会変革と再生産のダブルバインドを超えて』昭和堂。
- 今村光章編 (2011) 『森のようちえん——自然のなかで子育てを』解放出版社。
- 岡部翠編 (2007) 『幼児のための環境教育——スウェーデンからの贈り物「森のムッレ教室」』新評論。
- 菊地栄治 (2006) 「持続可能な教育社会の方へ——新自由主義の教育改革とどう向き合うか」日本ホリスティック教育協会 吉田敦彦・永田佳之・菊地栄治編『持続可能な教育社会をつくる——環境・開発・スピリチュアリティ』せせらぎ出版、pp. 190-209。
- セヴァン・カリス=スズキ著 (2003) 『あなたが世界を変える日——12歳の少女が環境サミットで語った伝説のスピーチ』ナマケモノ倶楽部編・訳、学陽書房。
- 曾我幸代 (2011a) 「地域に根ざした持続可能な開発と高等教育——インド・ナヴダーニャの多様性の保護を事例として」『聖心女子大学大学院論集』33(2)、聖心女子大学、pp. 131-150。
- (2011b) 『『価値中心』のESDの実践にむけたシューマッハー・カレッジからの示唆』国立教育政策研究所編『国立教育政策研究所紀要』140、pp. 225-234。
- (2012) 「持続可能性に求められる思考様式に関する一考察——システム思考の視点から」国立教育政策研究所編『国立教育政策研究所紀要』141、pp. 221-230。
- (2013a) 「ESDにおける『自分自身と社会を変容させる学び』に関する一考察——システム思考に着目して」国立教育政策研究所編『国立教育政策研究所紀要』142、pp. 101-115。
- (2013b) 「<人間中心>的な自然観の再考——持続可能な開発のための教育 (ESD) の基盤構築に向けて」日本カトリック教育学会編『カトリック教育研究』30、pp. 3-24。
- (2014) 『持続可能なコミュニティと自己変容をもたらす教育』聖心女子大学大学院文学研究科博士学学位論文。
- (2015) 「ESDにおける『自己変容と社会変容をもたらす学び』——国連欧州経済委員会による理論的枠組みに焦点をあてて」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』21、明石書店、pp. 13-22。
- 竹村景生・曾我幸代 (2012) 「ESD実践のためのインフュージョン・アプローチ——奈良教育大学附属中学校のカリキュラム再編」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』18、明石書店、pp. 63-71。
- 富田久枝・上垣内伸子・片山知子・吉川はる奈・田爪宏二他 (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』第62巻、pp. 155-162。
- 永田佳之・曾我幸代 (2015) 「ポスト『国連持続可能な開発のための教育の10年』におけるESDのモニタリング・評価の課題——国内外の評価枠組みに関する批判的検討」聖心女子大学編『聖心女子大学論叢』第124集、pp. 53-99。
- 広井良典 (1997) 『ケアを問いなおす——〈深層の時間〉と高齢化社会』筑摩書房。
- (2001) 『死生観を問いなおす』筑摩書房。
- 堀尾輝久 (1989) 『教育入門』岩波書店。
- 宮崎康子 (2012) 「大人の論理を超える子どもの遊び体験」井上有一・今村光章編『環境教育学——社会的公正と存在の豊かさを求めて』法律文化社。
- 文部科学省 (2008) 『幼稚園教育要領解説』フレーベル館。
- 矢野智司 (2000) 『自己変容という物語——生成・贈与・教育』金子書房。
- ユネスコ・アジア文化センター [ACCU] (2009) 『ESD教材活用ガイド——持続可能な未来への希望』ACCU。
- (2011) 『ひろがりつながるESDの実践事例48』ACCU。
- レイチェル・カーソン著 (1956=1996) 『センス・オブ・ワンダー』上遠恵子訳、新潮社。
- Orr, David W. (2004). *Earth in Mind: on Education, Environment and the Human Prospect*. Island Press.

United Nations Economic Commission for Europe [UNECE]. (2011). *Learning for Future: Competences in Education for Sustainable Development*. ECE/CEP/AC.13/2011/6. Geneva: UNECE.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2005). *UNDES International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.

——— (2006). *Framework for the UNDES International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.

——— (2009). *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO. [国立教育政策研究所訳 (2010) 『国連持続可能な開発のための教育の10年中間レビュー——ESDの文脈と構造』]

——— (2014). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.

注

¹ 国内においてはESDとの関連の深い環境教育の分野から、例えば今村（2009）や井上（2012）、保育学の分野から、幼児教育におけるESDの展開について研究を進めている富田・上垣内・片山他（2014）の報告がある。「国連ESDの10年」の後半期において、ユネスコの相談役として位置づけられるNGO組織のOMEP（Organisation Mondiale Pour l'Éducation Préscolaire（仏語）：世界幼児教育・保育機構）がESDの実践を促進するためのプロジェクトを開始している。詳細はOMEPのホームページを参照されたい。

<http://www.worldomep.org/en/education-for-sustainable-development/>（2015年11月18日）

² 2006年の「IISのための枠組み」は2004年に作成されたIISの草案の内容が反映されている。

³ 例えば、子どもたちの主体性を育んできた事例として、あんず幼稚園の実践が挙げられよう。詳細は、あんず幼稚園（2012）を参照されたい。

⁴ 他に、「質の高い基礎教育へのアクセスを向上させること」、「人々の理解と認識を高めること」、「トレーニングを提供すること」とある。それぞれの詳細は、UNESCO（2005：28-30）を参照されたい。

⁵ 他の4つは、「政策の支援」、「教育者やトレーナーの能力向上」、「若者のエンパワメントと動員」、「地域レベルでの持続可能な解決策の促進」である。

⁶ 矢野は、作田啓一の言葉を借りて、2つの概念を説明した。詳しくは矢野（2000）を参照されたい。

⁷ 広井（2001）はエリアード、ホイジンガ、カイヨワが議論を展開してきた「聖一俗一遊」の関係をふまえて、図1を作成した。

⁸ 横浜市立永田台小学校はホールスクール・アプローチを取り入れて、サステイナブルな学校づくりに取り組んでいる実践として注目されている。詳しくは、同校のURLで確認できる。横浜市立永田台小学校 URL：<http://www.edu.city.yokohama.jp/sch/es/nagatadai/>（2015年11月18日）