

持続可能性に向けた保育をめぐる諸外国の動向

木 戸 啓 絵

Considering the International Trends of Early Childhood Education and Care for Sustainability

Hiroe Kido

要旨

本論文では、持続可能性に向けた保育をめぐる国際的な議論について概観した。なかでも、2019年の第40回「ユネスコ総会」および第74回「国連総会」において採択された「持続可能な開発のための教育：SDGs達成に向けて（Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs (ESD for 2030)）を中心に上げ、その特徴をユネスコの報告書をもとに整理した。この新しい国際的枠組みである「ESD for 2030」の特徴とされる「①持続可能な文化の熟成」「②共感と慈愛（compassion）に基づく変容的行動の促進」「③本質的な問いとともに持続可能な暮らしを営む」という3点をもとに、日本の文脈に沿って幼児教育・保育の分野から考察を試みた。

キーワード：ESD for 2030、SDGs、UNESCO、持続可能な社会、幼児教育・保育

I. はじめに

2020年現在、気候変動や新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の問題など地球規模の課題は、深刻化の度合いを深めている。急激な近代化に伴い、人間の生活、特に先進国のライフスタイルを支える様々な社会システムが、地球上に重大な影響を与え続けている。オーストラリアやアメリカをはじめ世界各地で、大規模な森林火災や大洪水により生態系への深刻な影響が出ている。また、日本においても大型台風の頻発や猛暑日の増加など、気候変動が人間の生活にも甚大な被害をもたらしている。その一方で、完新世（Holocene）から人新世（Anthropocene）の時代を迎え、これらの気候危機は、今後さらに増加するとも言われている¹⁾。人新世とは、ノーベル化学賞受賞者であるパウル・クルツェン（Paul Crutzen）が2000年に提言した概念で、人間の活動が地球全体に影響を及ぼす時代のことを指す。上記のような社会情勢が続くなか、あらためて自然と人間の関係性を再考する時期にきていると言えるのではないだろうか。

2016年よりSDGs（Sustainable Development Goals：持続可能な開発目標）がスタートし、「誰一人取り残さない」というスローガンのもと、持続可能な社会を目指し2030年までに各国が17の目標（下位項目169のターゲット）の達成に向けて、具体的な政策や取り組みを進めている。さらにSDGs達成の鍵として、「教育」も大きな役割を担っている²⁾。持続可能な開発のための教育（ESD：Education for Sustainable Development）」（以下、ESDと表記）は、1992年の「環境と開発に関する国際連合会議（UNCED：United Nations Conference on Environment and

Development)」以来、持続可能な未来に向けて教育の在り方と実践を模索してきた。また、これまで ESD の実践については、幼児教育・保育の段階から始める必要があるという主張が一貫してなされてきた^{3) 4) 5)}。さらに、持続可能な社会を目指し幼児教育・保育の分野で国際的に多様な取り組みを牽引している幼児教育・保育機構 (OMEP: Organisation Mondiale pour l'Éducation Pré-scolaire) は、世界的な新型コロナウイルス感染症の危機を受けて、持続可能な世界を創造していく重要性を強調している^{6) 7)}。

本論文では、まず第 2 章でこれまでの持続可能性をめぐる教育の国際的な議論について概観する。次に、第 3 章で、2019 年の第 40 回「ユネスコ総会」および第 74 回「国連総会」において採択された「持続可能な開発のための教育: SDGs 達成に向けて (Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs (ESD for 2030))」(以下、略称 ESD for 2030 と表記)を取り上げ、その特徴をユネスコの報告書をもとにみていく。そして「ESD for 2030」で提示された観点を踏まえながら、日本の幼児教育・保育における持続可能性について考察を試みる。最後に、以上を通して浮かび上がってくる今後の課題についてまとめてみたい。

II. 持続可能性をめぐるこれまでの議論

本章では、まず持続可能性をめぐる議論について、ESD を主導してきたユネスコの動向を中心にこれまでの流れを振り返る。続いて、幼児教育・保育の分野における日本および諸外国の動向について、ESD 関連の先行研究を中心に概観する。

1. ユネスコの動向

持続可能性については、1987 年の「環境と開発に関する世界委員会 (WCED=World Commission on Environment and Development)」(通称:ブルントラント会議)における報告書『我ら共通の未来 (Our Common Future)』にて、持続可能な開発とは「将来世代のニーズを損なうことなく、現代世代のニーズを満たす開発」であると定義された。

その後、1992 年にリオデジャネイロで開催された「国連環境開発会議 (UNCED: United Nations Conference on Environment and Development)」(通称:地球サミット)において、地球の環境問題と開発の問題を解決するための具体的な方針が話し合われた。この地球サミットで採択された行動計画『アジェンダ 21』の 36 章には、「教育」が持続可能な未来を促進する大きな役割を担っていることが明記された⁸⁾。

それから 10 年後、2002 年の「持続可能な開発に関する世界首脳会議」(通称:ヨハネスブルク・サミット)で、ESD (持続可能な開発のための教育)が明確に示され、2005 年から 2014 年は、「国連 ESD の 10 年」(UN Decade of ESD: The United Nations Decade of Education for Sustainable Development)と定められ、ESD の普及と啓発が進められた。

2013 年の第 37 回「ユネスコ総会」では、「国連 ESD の 10 年」の後継プログラムとして、「ESD のグローバル・アクション・プログラム (GAP: Global Action Programme on ESD)」(以下、GAP と表記)が採択された。GAP は、2015 年から 2019 年にかけて実施され「政策的支援」、「ホール・インスティテューション・アプローチ」、「教育者」、「若者」、「ローカルコミュニティ」の 5 つが優先的に取り組むべき分野とされた^{9) 10)}。

2016 年に SDGs が正式にスタートしたのち、2019 年の第 40 回「ユネスコ総会」および第 74 回「国連総会」において ESD for 2030 (持続可能な開発のための教育: SDGs 達成に向けて (ESD for

2030)) が採択された。この ESD for 2030 は、GAP の後継プログラムでもあり、SDGs で挙げられた 17 の目標を達成することを目指して取り組まれることになった¹¹⁾。

2. 幼児教育・保育の分野における日本および諸外国の動向

次に、持続可能性をめぐる動向を踏まえて、幼児教育・保育の分野における先行研究についてみていく。また、日本の課題を客観的に整理するためにも、諸外国の動向も併せてレビューしていくこととする。

日本国内では、乳幼児期の ESD の実践報告や実践をベースに論じた研究が多い^{12) 13) 14) 15)}。これらの ESD 実践例の多くは、自然体験や地域交流などを通して子どもが体験的に持続可能性について学んでいるとされるケースが多い。しかし、日本の幼児教育・保育の文脈を考慮しながら、持続可能性と教育・保育について批判的に論じている研究となると、その数はまだ多くはない^{16) 17) 18)}。乳幼児期における環境教育について、保育現場と連携しながら研究を進めてきた井上は、日本の幼児教育・保育が持続可能な社会となかなかリンクしていかない要因として、持続可能な社会構築のための環境観が育てられていないことを指摘している¹⁹⁾。すなわち、人間も含んだ形で自然を生態的にとらえる視点を持たずに、ただやみくもに自然体験や生活体験を繰り返しても、楽しい自然体験とエコな生活規範の伝播が蓄積されるだけで、これまでと同様に持続不可能な現代の社会が再生産されるだけであると批判する²⁰⁾。この点については、教育システム自体が根本的に変わらないため、持続不可能な社会の継続という悪循環に教育も加担していると批判する声もある^{21) 22)}。持続可能な社会の構築には、自己変容や社会変容が求められているが、わが国の状況をみると ESD 実践を積み重ねてもなかなか変容につながっていないという現実についても指摘されている²³⁾。

日本では、平成 29 (2017) 年改訂版の「学習指導要領」および「幼稚園教育要領」の前文に、子ども一人ひとりが「持続可能な社会の創り手となる」という文言が加筆されたものの、具体的にどのように持続可能性について乳幼児期に取り組んでいくのかという明確な指針は打ち出されていない。関連する資料としては、平成 26 (2014) 年に刊行された「環境教育指導資料【幼稚園・小学校編】」が挙げられるが^(註1)、そこでもこれまで実施されてきた自然体験活動などの体験活動の重要性を指摘するにとどまり、持続可能性の議論が深められているとは言い難い。

日本の幼児教育・保育の動向を、前節で述べたユネスコの動向とあわせて、簡潔にまとめると以下ようになる (表 1 参照)。

ユネスコの動向	幼児教育・保育の国内動向
1987年 ブルントラント会議『我ら共通の未来』 →持続可能な開発が定義される。	
1992年 地球サミット『アジェンダ 21』 →持続可能な未来の促進に教育の必要性が示される。	
2005年～2014年	2014年
国連 ESD の 10 年 →ESD の普及・啓発が進められる。	『環境教育指導資料【幼稚園・小学校編】』 →自然体験・環境保全の必要性を強調される。
2015年～2019年	2017年
GAP →5つの優先的に取り組む分野が示される。	『学習指導要領』および『幼稚園教育要領』前文 →「持続可能な社会の創り手」の文言が追加される。
2016年～2030年	
SDGs が正式にスタート →持続可能な開発目標（17の目標と169のターゲット）が示される。	
2019年～2030年	
ESD for 2030 →SDGs 達成に向けた教育の在り方が示される。	

表 1. 持続可能性をめぐるユネスコの動向と幼児教育・保育の分野の国内動向（筆者作成）

前述の井上は、乳幼児期から持続可能性を実践していくにあたり以下の4つのキー概念を提示している。「①自然への共感」「②生態学的世界観」「③批判的思考」「④子どもの参画」である。そしてこれらのキー概念は、4つすべてが相互に関連し合っているため、4つのうちどれか1つに絞って取り組んでも子どもの環境観は育たないとされている²⁴⁾。

一方、諸外国における幼児教育の実践^(註2)では、例えば環境教育の視点から持続可能性をめぐる乳幼児期の教育について国を挙げて取り組んできたオーストラリアの事例として、「先住民の智慧」に着目した取り組みがある²⁵⁾。この保育実践は、これまでの持続不可能な社会を作ってきた近代社会システムへの批判としても注目に値するのではないだろうか。保育実践の考察では、人間中心主義からの脱却を問題意識として、自然の一部である人間の存在を再認識することや、破壊された「人と人」「人と土地」との関係修復し再び育ていく視点が提示されている。その中で、保育者は先住民の長老からその哲学を学び、子どもたちは物語、歌、踊りなどを通して持続可能性に触れる活動などが紹介されている。

世界各国と連携を取りながら ESD について独自の取り組みを続けている OMEP（世界幼児教育・保育機構）では、幼児教育の現場で持続可能な社会（持続可能な共同体）を構築する際の手がかりとして、評価スケールがあらたに開発され、その後も改良が続けられている²⁶⁾。この評価スケールは、保育施設全体が包括的に持続可能性に取り組んでいるかどうかについて評価するものである。すなわち、GAP で優先的に取り組むべき課題として挙げられている「ホール・インスティテューション・

アプローチ」が意識されたスケールとも言えるだろう。

また、持続可能な社会と幼児教育について語られる際、諸外国では「子どもの権利(子どもの参画)」の視点で議論となることが多く、これまでの子ども観^(註3)や保育観の見直しが進んでいる²⁷⁾。木戸は、ESDが従来の子ども観や教育観を再考し、パラダイム変換を促すものであるという立場から、幼児期のESDにつながる実践現場の一つとしてドイツと日本の森の幼稚園(森のようちえん)を取り上げ、そこでの実践をベースに保育の理念を再考する形で研究を進めてきた^{28) 29) 30)}。なおESDという概念の導入は、教育の在り方自体を再考する契機となるという主張は、幼児教育においてもユネスコが一貫して強調してきた点である。例えば、ドイツのユネスコ国内委員会が刊行している資料では、「ESDは、教育の根本的な理念として取り扱われるべきものであり、ESDを単なる一つの活動として取り入れるという立場ではなく、ESDに取り組むことで、保育者と子どもの関係性や幼児期について改めて見直すべきである」としている^{31) 32) (註4)}。ちなみにドイツでは、ナショナルカリキュラムの中にESDに関連する文言が加筆され、さまざまな実践が各地で行われている^{33) 34)}。また、各州においてESD for 2030を踏まえた独自のガイドラインも作成されている^(註5)。

以上みてきたように、持続可能性をめぐる日本の幼児教育・保育の政策的な課題として、国や幼児教育・保育に関わる専門機関による乳幼児期の持続可能性に焦点を当てた具体的なガイドラインがまだ示されていないことを挙げられるだろう。加えて実践面においては、人間を取り巻く世界を生態学的に捉える持続可能な環境観を育成する視点が欠如していると言えるだろう。この点に関連してホリスティックな観点の欠如が持続可能な社会の構築を阻んでいるとして、「社会や自己の変容につながらないESD」や「断片化・矮小化されたESD」などの問題も指摘されている³⁵⁾。また、持続可能な社会と教育の関係性を捉えるにあたって、幼児期の独自性について、共感をキーワードに関係論的な発達観からの捉え直しも行われてきた³⁶⁾。

III. ESD for 2030 の概要

本章では、GAP(グローバル・アクション・プログラム2015-2019)を引き継ぐ新たな国際的な枠組みであるESD for 2030(持続可能な開発のための教育:SDGs達成に向けて)について、以下主な特徴をユネスコの報告書を中心にみていく³⁷⁾。まず、ESD for 2030の背景を概観し、続いてESD for 2030の特徴について整理する。

1. ESD for 2030 の背景

ESD for 2030は、2019年の第40回「ユネスコ総会」および第74回「国連総会」において採択され、今後の取り組みについてはこれまで同様ユネスコが主導的な役割を果たすことが再確認された。第74回「国連総会」の決議では、ESDがSDG4(質の高い教育をみんなに)の達成への鍵であり、ESDはSDGs(17の目標と169のターゲット)全体の達成に必要な不可欠な実現手段であるとされた。同時に、国際社会に対してすべてのレベルで包括的かつ公平で質の高い教育を提供し、すべての人々が社会に十分に参加し、持続可能な発展に貢献できる生涯学習の機会へのアクセスを確保することが求められている。

なお、乳幼児期の子どもたちについて直接言及される箇所に関しては、就学前教育から高等教育、生涯教育に至るまでの長いスパンの中でESDに取り組むべきであるという主張がなされている³⁸⁾。この点については、2006年の「国連ESD10年国際実施計画のための枠組み」から大きな変更は加えられていない。

また、新型コロナウイルス感染症の世界的な危機にある現在、これまで以上に ESD が必要とされ、SDGs に沿ってあらゆる年齢層の学習者が、より平和で持続可能な社会の構築に向けた積極的な貢献者となり、地球に対する責任感を育めるよう支援する教育システムの構築を目指すことが強調されている³⁹⁾。さらに、気候変動の課題に対処するための教育プログラムのさらなる発展と実施の重要性も初めて明確に打ち出されている^{40) 41)}。

なお本来であれば 2020 年 5 月にドイツ・ベルリンで開催される予定だった「ESD ユネスコ世界会議」は、新型コロナウイルス感染症危機のため延期され、2020 年 9 月から 2021 年 4 月にかけてポスト・コロナ時代における新たな ESD の枠組みに向けた話し合いやワークショップが、毎月オンラインで開催されウェブ上で公開されている⁴²⁾。

2. ESD for 2030 の特徴

ESD の国内外の動向に精通し、日本 ESD 賞国際審査委員を務めた永田は、ESD for 2030 の特徴を次のようにまとめている⁴³⁾。

- (1) 持続可能な社会を支える持続可能な文化の熟成
- (2) 共感と慈愛 (compassion) に基づく変容的行動の促進
- (3) 本質的な問いとともに持続可能な暮らしを営む

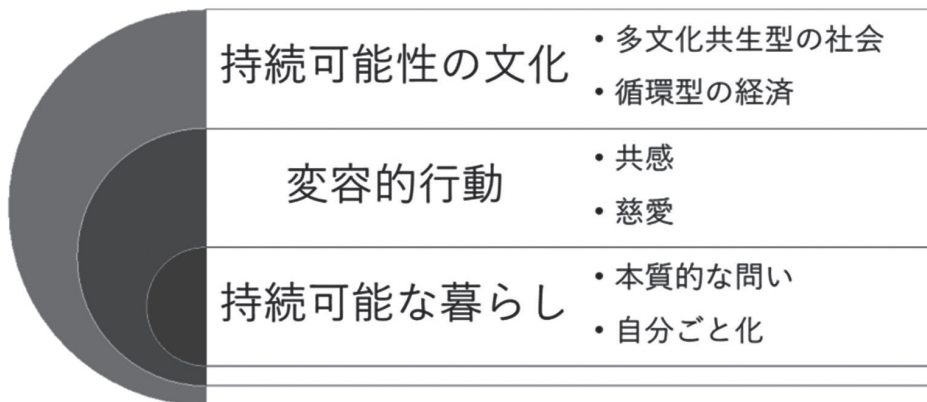


図 1. 持続可能な暮らしから持続可能な文化へ (永田 2020 より⁴⁴⁾)

持続可能な社会は、誰一人取り残さない「多文化共生型」の社会であり、これまでの直線型の経済から循環型の経済システムへの転換が目指されている。このような社会を実現していくためにも、持続可能な文化が熟成される必要性がある。持続可能な社会を考えるにあたり文化を基盤に進める重要性は、「国連 ESD の 10 年」がはじまった当初から指摘されてきた⁴⁵⁾。『ESD の 10 年 国際実施計画のための枠組み』⁴⁶⁾においても、持続可能な開発の柱となる「社会」「環境」「経済」という 3 つの領域を支える基盤として「文化」の重要性が提示されてきた (図 2 参照)。

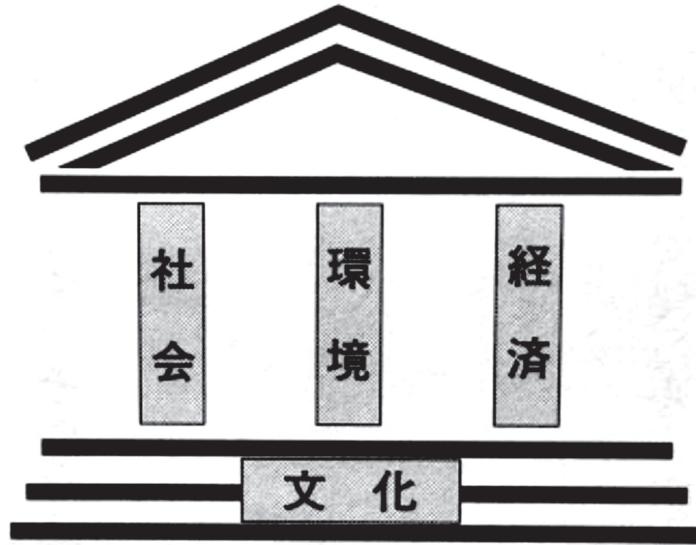


図 2. ESD の 3 本柱である「社会」「環境」「経済」を支える「文化」
(日本ホリスティック教育協会・永田佳之・吉田敦彦 2008 より⁴⁷⁾)

さらに「開発」概念の問い直しについても、従来から環境教育や ESD の研究者の間で指摘され続けてきた点である^{48) 49) 50)}。その主張は、人間中心主義の社会システムの上に成り立つ現代社会は、持続不可能な社会であったと認め、近代化の中で進められてきた経済理論中心の「開発」のあり方自体を見直すという立場に立っている。オーストラリアやニュージーランドでは、ESD ではなく「EfS (Education for Sustainability)」と表記されることが多く、開発 (Development) という言葉を意図的に使用することなく論じられている⁵¹⁾。ESD は、SDGs 達成の鍵となるとされているが、SDGs の 17 の各目標を相互関連的に捉える視点についてはさらなる議論が必要である。例えば、ストックホルム・レジリエンス研究所の所長であるロックストローム (Johan Rockström) は、SDGs の 17 の目標を大きく「経済 (Economy)」「社会 (Society)」「生物圏 (環境) (Biosphere)」の 3 階層に分けて新たなモデルを提示した (図 2 参照)。

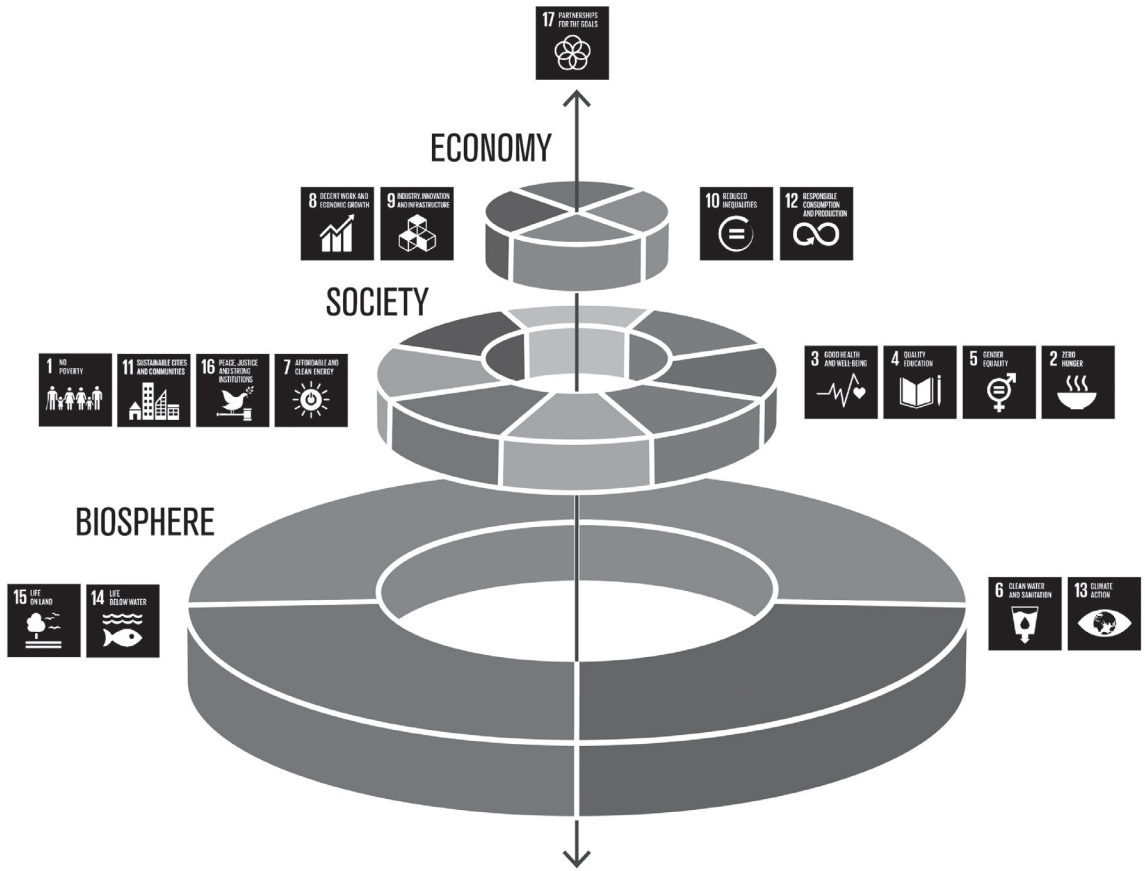


図3. SDGsのウェディングケーキモデル
(レジリエンス研究所 2016 より⁵²⁾)

このモデルは、ウェディングケーキモデルとも呼ばれ、経済や社会を支える土台として生物圏が示されている。つまり、私たち人間の経済生活も社会生活も、生物圏の安定なしには成り立たないということである。ロックストロームは、経済システム中心の社会に対して、むしろ持続可能な社会システムに貢献するような経済の新しい在り方に移行するべきであると主張している⁵³⁾。ロックストロームと写真家であるクルム (Mattias Klum) は、これまでも人間活動の加速的な拡大が地球システムそのものを脅かしていると科学的知見に基づいて警鐘を鳴らし、地球システムが許容できるプラネタリー・バウンダリー (地球の限界) の範囲内で、科学技術の発展や持続可能な社会への転換を促し、貧困の緩和と経済成長を追求する新たな発展 (開発) モデルを提唱してきた⁵⁴⁾。

永田は、ESD for 2030 を踏まえ、これからの経済や社会のあり方として、循環型の経済システムやシェアリングエコノミーの探求が求められ、多文化共生型の社会基層がより一層希求されていると指摘している⁵⁵⁾。実際に、イギリスをはじめとしたヨーロッパ諸国では、ポスト・コロナ時代の新しい経済システムの方向性として、グリーンリカバリー (Green recovery) が掲げられ、「温室効果ガスの排出量実質ゼロ」や「生物多様性の回復」、「循環型経済」、「再生可能エネルギー」などの分野において、具体的な政策が次々と出されている⁵⁶⁾。つまり、グローバル資本が世界を席卷する一方で、国際的な動向として経済システムを生物圏 (環境) に寄り添った方向へと転換する傾向も強まっている。

ESD では、これまでも持続可能な未来に向けた価値変容と行動変容が求められてきた。その変容を支える学習として「社会情動的学習」(SEL: Social Emotional Learning) の考え方にも注目が集まっている⁵⁷⁾。持続可能性について、知識を習得し批判的思考スキルを身に付けるだけでなく、共感や慈愛を伴った価値変容や行動変容につながる学びのあり方が模索されている。ホリスティック教育では、世界を要素還元的に分断して認識し理解することの限界が指摘され、関係論的な立場に立った根源的ないのちのつながりとともに世界を捉える在り方の重要性が主張されてきた⁵⁸⁾。

なお、ホリスティック教育論をベースに、乳幼児期と持続可能な社会の構築について取り上げた論文としては、木戸(2020)がある。木戸は、二人称アプローチの視点から、乳幼児期の独自性として共感的な知の在り方を指摘し、持続可能な社会構築の基盤として共感的な関係性の重要性を主張している⁵⁹⁾。

IV. おわりに

ここまで持続可能性をめぐる教育全般の動向について、これまでの背景と併せて、2020年現在のユネスコの枠組みである ESD for 2030 を中心に概観してきた。最後に、以上の議論を踏まえて、日本の幼児教育・保育の文脈から ESD for 2030 を読み解き、持続可能な社会構築に向けて求められる点について考察を試みたい。その際、第3章の第2節で取り上げた ESD for 2030 の3つの特徴をもとに整理する。

1. 持続可能な文化の熟成

新型コロナウイルス感染症の危機の中、子どもを取り巻く環境においても社会的な分断や格差がこれまで以上に広がっている。SDGs では「誰一人取り残さない」というスローガンが掲げられているのにも関わらず、社会的包摂の考え方は SDGs を実践するなかでどこまで意識されているだろうか。グローバル化した市場経済の原理のみでは、SDGs を達成することは難しいだろう。教育や保育の分野においても、効率性や競争原理を中心としたシステムを続けていくことは、これまで環境教育や ESD の専門家たちが指摘してきたように持続不可能な社会の再生産を続けていくことにつながりかねない。従来の幼児教育・保育に散見される成果主義的な園文化を持続可能性の観点からあらためて見直し、持続可能な社会すなわち多文化共生型の社会を築いていくことが必要ではないだろうか。

そのためにも、まずは、保育者自身が持続可能性について自分のこととして身近な園生活や自分自身のライフスタイルを見直していくことがはじめの一歩となる。そして、保育内容の面から考えると、子どもたちが日常的な生活の中で自然との共生の観点から生態学的な環境観を育む保育実践を積み重ねていくことが求められているだろう。その場合、直接的な自然体験が鍵となるが、一過性の非日常的な自然体験だけでは限界があるだろう。また、効率性や目に見える成果を重視した保育者主導の一斉活動などは、ESD でも重視されている子どもの参画の視点が十分保障されているとは言い難いものも少なくないだろう。持続可能な社会を支える一人ひとりの子どもたちが尊重され、子どもの主体性が真に発揮されるような園文化が求められているのではないだろうか。そのためには、従来の活動や行事の在り方自体を、あらためて問い直し再構成していくことが必要になってくるだろう。その際、子どもの生活や遊びが、持続可能な社会の担い手の育成にどのようなつながっているのか、アセスメントやカリキュラム等の観点からも諸外国の取り組みから学ぶことは少なくないだろう⁶⁰⁾。

2. 共感と慈愛に基づく変容的行動の促進

乳幼児期の子どもは、目の前の生き物や植物、モノなどに「なってみる」というような擬人的もしくは共感的な形で身近な環境を理解している。言葉による論理的な説明を受け、自分自身の経験と思想的な判断を組み合わせて世界の仕組みを理解するようになるのは、児童期以降である。持続可能な世界を認識し構築していくためには、部分的に断片化された知識だけでは不十分である。つまり、頭で理解する前に、体と心で世界と直接かかわるなかで理解を深めるプロセスが不可欠である。その際に共感と慈愛に基づいた身近な環境との直接的なかかわりが原体験となることが重要である。例えば、自分を含めた身のまわりの生き物がどのようにつながりあい、自然のサイクルのなかで命を紡いでいるのか、知識として知るのではなく感情や感覚を伴って共感的に理解することが求められるだろう。知識偏重型の保育ではなく、共感的な知性の在り方が再考されることが望まれる。

また、変容的行動は子どもよりもむしろ大人の側に求められることが多いかもしれない。子どもとの日常生活の中では、簡単に答えが出ないような疑問や状況に遭遇することもあるだろう。例えば、身近な生き物の命とどのように向き合っていくのかというテーマは、真剣に考えるほどどのようにふるまったらよいのかわからなくなるものである。そのようなときには、大人が事前に想定した範囲の中で活動を完結させるのではなく、子どもと共に立ち止まって考え、わからなさとともに目の前の状況に応答していくことが変容的行動につながるのではないだろうか。この点については、共感や慈愛とも関連してくるが、持続可能性の根底にあるすべての命を尊重するというケアの視点を軸に、子どもたちの声を聴きながらともに生活を営んでいくことが求められている。ただし、ケアの概念と持続可能性の関係性については、さらなる検討が必要である。

3. 本質的な問いとともに持続可能な暮らしを営む

日本の幼児教育・保育の分野では、小学校以上の学びのスタイルとは異なり、子どもたちは環境を通して体験をもとに学んでいる。つまり、日常での園生活や遊びを中心とした活動が、すべて学びにつながっている。持続可能な暮らしの営みを、実際に子どもたちが園生活や家庭生活の中で実現していくことで、持続可能な社会とはどのようなものなのか、実体験を通して子どもは学んでいく。そのためにも、第2章で前述したGAPの優先課題の一つでもある「ホール・インスティテューション・アプローチ」を意識していくことが肝要だろう。つまり、保育理念やカリキュラム、子どもたちの活動内容、保育教材、室内外の園環境、保育者の労働環境など、保育の現場においてはどこを切り取っても地球にやさしい持続可能性が見て取れるような運営や実践が求められる。その際、OMEPが提唱している持続可能性をチェックするための評価スケールなども活用できるだろう。抽象的な観念としての持続可能性ではなく、自分ごととして持続可能性を実生活のなかで探求していくことで、必然的に本質的な問いを持つことにつながるのではないだろうか。一過性の取り組みではなく、長期的な視野とともに地道にそれぞれの園の地域性や特徴を生かした持続可能な暮らしを目指していくことが求められている。その際、家庭や地域との連携は欠かすことができないだろう。

しかし日本においては、保育者を対象とした持続可能性に関する研修や学びの機会が十分とは言えない。こうした課題については、今後もよりいっそう取り組みを強化していかなければならないだろう。さらに、保育現場にすべてを求めることには限界があり、日本の社会システムにおいても、保育者の労働環境や待遇の改善に向けて、引き続き長期的かつ継続的に取り組むことが望まれる。

註

- (註 1) 幼児期には直接的・具体的な体験を多様に重ねることが必要であり、そのような体験の積み重ねが、将来の人間の生活において、自然のもつ意味や持続可能な環境の保全について学ぶ環境教育の基盤になるとされている（国立教育政策研究所教育課程研究センター 2014）。
- (註 2) 幼児期における持続可能な社会に向けた諸外国の実践例については、Davis & Elliott（2014）が詳しい。
- (註 3) ESD や EfS（Education for Sustainability）の立場では、幼児を「考える存在」、「問題を解決していく存在」、「社会的な存在」、「持続可能性に向けた変化の主体」として捉えている。同時に、「変化をもたらす主体（agents of change）」であるとしつつも、「子どもたちを、持続可能性について心配ばかりする人や持続可能性のために戦う戦士にしたいわけではない」とも付け加えられている（Davis & Elliott 2014：1）
- (註 4) 保育者の役割については、同報告書内で以下のように言及されている（Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2010：2）。「大人に責任がある問題や持続不可能な開発を過度に、子どもに背負わせることはしてはならない。しかし、ESD によって乳幼児期にふさわしい形で、この世界を自分の中に取り入れ、世界の複雑性を習得していけるように、大人は子どもと共に歩む（begleiten）必要がある。」さらに、子どもと世界との関係性については、次のように述べられている。「世界がどれだけ自分たちにとって大きな可能性があるのか、ダイナミックな発展をしているのか、文化的な背景がどれだけ多様なのか、子どもたち自身が発見する機会が与えられていなければならない。子どもが「小さな世界市民」であることを経験できるようにするべきである。」
- (註 5) 例えば、ドイツのノルトライン・ヴェストファーレン州では、次のようなガイドラインが出されている。Ministerium für Klimaschutz, Umwelt, Landwirtschaft, Natur- und Verbraucherschutz des Landes Nordrhein-Westfalen：Landesstrategie Bildung für nachhaltige Entwicklung – Zukunft Lernen NRW（2016–2020）, 2016.

引用文献

- 1) クリストフ・ボヌイユ+ジャン＝パティスト・フレソズ著、野坂しおり訳：人新世とは何か、青土社、2018.
- 2) UNESCO：FRAMEWORK FOR THE IMPLEMENTATION OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (ESD) BEYOND 2019, 2019.
- 3) UNESCO：Framework for the UN DESD International Implementation Scheme ESD, 2006.
- 4) UNESCO, Edit by Samuelsson, I.S., and Kaga, Y., *The Contribution of early childhood education to a sustainable society*, 2008.
- 5) 前掲 2)
- 6) OMEP：世界幼児教育・保育機構声明書「新型コロナウイルス感染症時代の 幼児教育・保育の保障を！」2020. [https://53c6013f-2275-4358-b188-b99727ae0ec9.usrfiles.com/ugd/53c601_20ad6c06635f41cb823bdb3193dc6819.pdf]（2020年10月13日閲覧）
- 7) Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (The World Organization for Early Childhood Education)：INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD Vol. 41, No. 2, 2009.
- 8) UNESCO：Agenda21, 1992. [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf]（2020年10月13日閲覧）
- 9) UNESCO：Global Action Programme on Education for Sustainable Development as follow-up to the United Nations Decade of Education for Sustainable Development after 2014. 2016. [https://esdcenter.jp/wp-content/uploads/2016/04/GAP.pdf]（2020年10月13日閲覧）
- 10) 国立教育政策所『我が国における「持続可能な開発のための教育（ESD）に関するグローバル・アクション・プログラム」実施計画（ESD 国内実施計画）』2016.
- 11) UNESCO: Education for Sustainable Development and the SDGs Learning to Act, Learning to Achieve.

2018. [https://en.unesco.org/sites/default/files/gap_pn1_-_esd_and_the_sdgs_policy_brief_6_page_version.pdf] (2020年10月13日閲覧)
- 12) 文部科学省：スクールESD優良実践事例．2014.
- 13) 国立教育政策研究所教育課程センター：環境教育指導資料【幼稚園・小学校編】．2014.
- 14) 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．かもがわ出版，2018.
- 15) 田宮緑：幼児教育におけるESDの展開と今後の展望：ASPUUniNetの支援とユネスコスクールの取り組み．静岡大学教育実践総合センター紀要，(28)；1-10，2018.
- 16) 井上美智子、登美丘こども園：持続可能な社会をめざす0歳児からの保育 環境教育に取り組む実践研究のあゆみ．北大路書房，2020.
- 17) 井上美智子：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，2012.
- 18) Inoue, M. Elliott, S. Mitsuhashi, M. Kido, H. : Nature-based early childhood activities as environmental education?: A review of Japanese and Australian perspectives, *Environmental Education Research in Asia*, 28(4), 21-28, 2019.
- 19) 前掲 16)
- 20) 前掲 17)
- 21) Orr, D. W. *Earth in Mind : On Education, Environment, and the Human Prospect*. Island Press.1994.
- 22) 今村光章：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，2009.
- 23) 前掲 10)
- 24) 前掲 16)
- 25) Ritchie, J. Learning from the wisdom of elders, in : Davis, J and Elliott, *Research in Early Childhood Education for Sustainability : International perspectives and provocations*, Routledge, 49-60, 2014.
- 26) Siraj-Blatchford, J. Mogharreban, C. Park, E. : *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood*, Springer, 2016.
- 27) Davis, J and Elliott, S. : *Research in Early Childhood Education for Sustainability: International perspectives and provocations*, Routledge, 2014.
- 28) 木戸啓絵：「ドイツの「森の幼稚園」における気候変動教育：その理念等をめぐって」永田佳之編著『気候変動の時代を生きる：持続可能な未来へ導く教育フロンティア』山川出版社，2019.
- 29) 木戸啓絵：「幼児教育と持続可能な社会の構築：二人称的アプローチを手がかりに」『ホリスティック教育 / ケア研究』第23号，55-67，2020.
- 30) 前掲 18)
- 31) Deutsche UNESCO-Kommission e.V. : *Zukunftsfähigkeit im kindergarten vermitteln: kinder stärken, nachhaltige entwicklung befördern*, 2010.
- 32) Deutsche UNESCO-Kommission e.V. : *Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich: Kitas setzen Impulse für den gesellschaftlichen Wandel*, 2014.
- 33) 木戸啓絵：「第1章 第6節 諸外国の研究成果」国土緑化推進機構 編『森と自然を活用した保育・幼児教育ガイドブック』風鳴舎，64-69，2018.
- 34) Kohler, B und Ostermann, U. : *Der Wald ist voller Nachhaltigkeit, 21 naturpädagogische Projektideen für die Kita*, Beltz, 2015.
- 35) 永田佳之、曾我幸代：新たな時代のESD サステナブルな学校を創ろう：世界のホールスクールから学ぶ．明石書店，2017.
- 36) 前掲 29)
- 37) 前掲 2)
- 38) 前掲 2)
- 39) UNESCO : The power of education towards sustainable societies in the world post-COVID-19, 2020. [<https://en.unesco.org/news/power-education-towards-sustainable-societies-world-post-covid-19>] (2020年10月13日閲覧)

- 40) 前掲 2)
- 41) UNESCO : Build back better: Education must change after COVID-19 to meet the climate crisis, 2020. [<https://en.unesco.org/news/build-back-better-education-must-change-after-covid-19-meet-climate-crisis>] (2020年10月13日閲覧)
- 42) UNESCO : UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development-Pre-conference workshops, 2020. [<https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/ESDfor2030-workshops>] (2020年10月13日閲覧)
- 43) 永田佳之: 'ESD for 2030' を読み解く:「持続可能な開発のための教育」の真髄とは. ESD 研究, 第3号: 5-17, 2020.
- 44) 永田佳之:ポスト・コロナ時代の教育 'ESD for 2030' からの示唆~その3~「学び!とESD」, 日本文教出版, 2020. [<https://www.nichibun-g.co.jp/data/web-magazine/manabito/esd/esd009/>] (2020年10月13日閲覧)
- 45) 前掲 3)
- 46) 前掲 3)
- 47) 日本ホリスティック教育協会、永田佳之、吉田敦彦編:持続可能な教育と文化:深化する太平洋のESD. せせらぎ出版, 2008.
- 48) 前掲 3)
- 49) 前掲 27)
- 50) Stephen Sterling : *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Green Books, 2015.
- 51) 前掲 27)
- 52) Stockholm Resilience Centre : How food connects all the SDGs, 2016. [<https://stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-how-food-connects-all-the-sdgs.html>] (2020年10月13日閲覧)
- 53) 前掲 52)
- 54) J. ロックストローム、M. クルム著、武内和彦、石井菜穂子監修:小さな地球と大きな世界 プラネタリー・バウンダリーと持続可能な開発. 丸善出版, 2018.
- 55) 前掲 43)
- 56) European Commission, 2020. [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_20_1250] (2020年10月13日閲覧)
- 57) UNESCO Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (MGIEP) : *RETHINKING LEARNING A Review of Social and Emotional Learning for Education Systems*, 2020.
- 58) 前掲 47)
- 59) 前掲 29)
- 60) R. ダン著、永田佳之監訳:ハーモニーの教育:ポスト・コロナ時代における世界の新たな見方と学び方. 山川出版社, 2020.