

「0歳からの教育」ガイドライン

令和7年3月

乳幼児教育保育研究コンソーシアム石川

まえがき

乳幼児教育保育研究コンソーシアム石川と CEDEP との協働で『「0歳からの教育」ガイドライン』を取りまとめました。このガイドラインは、「0歳からの教育」の実践についての考え方を提示するものです。児童の権利に関する条約（子どもの権利条約）、こども基本法、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の理念に基づいています。

石川県認定こども園協会内に設立された「乳幼児教育保育研究コンソーシアム石川」は、石川県の委託を受けて検討してきた、『「0歳からの教育」ガイドライン』を取りまとめました。民間の幼保連携型認定こども園が多い石川県から、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の記載を補完し、「0歳からの教育」の在り方についてガイドラインとして示したものです。今後、石川県のガイドラインとしての制定を視野に、ブラッシュアップしていきます。

当コンソーシアムは、実践研究者（保育者）と学術研究者（大学等養成校教員や各専門家）が対等な立場で議論・検討・研究・研修するために設けられました。同県の保育教諭研修体系構築にも関与した、東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センターとも研究協力しています。

ガイドラインの柱立ては、第1章「ガイドライン作成の背景と課題について」、第2章『「0歳からの教育」とは何か』、第3章「ガイドライン骨子」、第4章「実践事例」、第5章「研修」、第6章「ガイドラインの活用」となっています。柱立てに沿って内容を紹介します。

◎ガイドライン作成の背景と課題について

ガイドライン作成の背景として、子どもを取り巻く環境の変化を踏まえ、一人ひとりの子どもの育ちや学びを総合的に支える必要性に言及、幼保連携型認定こども園への移行率が高い石川県において0～2歳の利用の増加が見込まれることに触れました。また、子どもの権利を保障する観点から、「発達の主体として、教育を受け、学び、自分に関わることに意見を表明し、参加する権利がある」ことの位置づけの重要性を挙げ、現行の幼保連携型認定こども園教育・保育要領の記載の曖昧さを指摘。0～2歳については、「大人とこどもの1対1の関係性による保護を中心とした『家庭教育』の範疇」で、「組織的・計画的に行われる教育は3歳から」といった分離の考え方が強いと言及しました。「こどもは0歳から能動的に学び発達を獲得していく存在」であることを挙げ、幼保連携型認定こども園は児童福祉施設であるとともに学校教育施設であることに触れ、3歳未満は家庭教育、意図的な教育は3歳からといった「従来の考えからの大きな転換期を迎えている」として、「0歳からの教育」の質の向上を担保するためにもガイドラインが必要であるとししました。

◎「0歳からの教育」とは何か

「0歳からの教育」については、「質の向上」の必要性に触れ、単に配置基準改善等ではなく、「権利主体」の子どもと捉えて実践することを方向性としています。また、質向上を支える視点として、①身体的発達、②精神的発達、③社会的発達、を挙げ、ガイドラインはあくまでも方向性であることが強調されています。

幼保連携型認定こども園だからこそその多様性を確認し、「0歳からの教育」を実践していく上で共有したい価値観として、▽「子どもの最善の権利」の実現の実践として、子どもを権利ある主体として保育

すること、▽発達の連続性を意識した一貫性のある教育／保育実践を希求すること、など8点を列挙しました。「0歳からの教育」とは、「多様な年齢・経験を有する子どもや保育者がお互いに影響を及ぼしあう相互作用が生じる環境を前提とする。また、相互作用を喚起する教育/保育実践を保育者自身が子ども一人ひとりの育ちの方向性を思案し、意図性をもった環境を準備・構成し、提供することを含みます。

特に、「子どもの最善の利益」を考慮した、育ちゆく存在としての子どもの主体性を育み、引き出すことを前提に子ども自身への応答性として子どもの表出するものやことを「注視」・「傾聴」し、子どもとの「対話」を試み、子ども自身の実感や認識が深まる「探求・探究」を支える環境を用意すること。その際、子ども自身の「人・もの・こと」との出会いに対して、保育教諭としての応答性を発揮し、保育者との相互作用による育ちを意識して、子どもの「学び」を喚起する関わりを専門性として提供することを旨とします。

加えて、子どもと保育者の相互作用を前提としつつ、他の子どもを含めた他者や環境の影響を意識することを含意した協同的な実践を提供・展開することを含む」、と定義しています。

この定義に基づいた「0歳からの教育」を実践するには、保育教諭の教育的意図を持った関わりが重要と指摘し、そのための研修の在り方についても後述しています。

◎ガイドライン骨子

骨子は、①子どもの権利、②関係性を育む、③共に生活する、④言葉とコミュニケーションを育む、⑤探求・探究する、⑥注視し・傾聴し・対話する、といった側面で考え方を提示しています。

子どもの権利については、特に「子どもは生まれたときから、「意見（view）」をもつ」ことを強調し、遊びや身振り、表情など様々な非言語的な表現やコミュニケーションを尊重することが重要だと指摘します。

関係性を育むことについては、自身を取り巻く多様な「人・もの・こと」と出会い、それらとの関係性を通して世界を理解し、他者と生きることを学ぶと指摘し、「一人ひとりの子どもの多様な感情を受け止め、応じる」など、保育教諭等が教育を計画する際に考慮する事例を8点挙げています。

認定こども園は、保育教諭等と子どもたちが共に生活する場であるだけに、生活する中で生活リズムが整い、全身を使った遊びを楽しむようになり、生活と結びついた文化を身に付けていきます。「遊びの中で体を動かす機会をつくり、体を動かすことを楽しめるように援助する」など、保育教諭等が教育を計画・実践する際に考慮することを7点挙げています。

言葉とコミュニケーションを育むことについては、生まれたときから様々な表現方法で自身の考えや感情を伝え、人とのコミュニケーション能力を発達させていることから、「子どもの気持ちや経験を言語化する」など保育教諭等が計画・実践する際に考慮することを7点挙げています。

探求・探究することについては、「子どもは、生まれたときから好奇心を持ち、たくさんの可能性について探索し」、世界を理解します。「子どもの興味に耳を傾け、共感する」など、保育教諭等が教育を計画・実践する際に考慮することを7点挙げています。

注視し・傾聴し・対話するということについては、子どもは生まれたときから、周囲の世界で起きていることや、周囲の人々の声に耳を傾けているとして、「子どもたちの探求・探究において、子どもたちの言葉、体の動き、表情、声、さらには子どもたちの描画や制作物など多種多様な表現に耳を傾ける」など、保育教諭等が教育を計画・実践する際に考慮すべきことを6点挙げています。

◎実践事例

実践事例として、0歳児クラスの3人組の対話的遊びのやり取りなどを写真と共に掲載。環境設定やカリキュラムの説明を通して、対話を通した豊かな遊びが展開されていることを示しています。中でも歩行前の乳児が外に出かける前にハイハイで移動して自分の靴を下駄箱から出して玄関先に揃え、履かせてもらうのを待つ場面など、乳児が見通しをもって活動し所有の概念の芽生えが見えること等々に触れています。

◎研修

「0歳からの教育」においては、乳幼児期の子どもが日々出会い・生成する「問い」に対し、子ども自身の気づき自体に気づき、支える保育者の存在が重要です。それだけにその専門性を進展させるには、日々の実践と研修による往還的な成長が欠かせないとして同県の研修制度を紹介しています。

具体的には、「知識の修得・更新・向上を意識した研修として、保育士等キャリアアップ研修に言及。研修はガイドラインに基づき質保証を図りながら実施されており、経験年数による職能発達を前提とした、知識の修得と更新を主眼としたインプット型の研修として重要な位置づけと指摘しています。

「保育教諭自身が問い・課題を表出・生成する研修」として、①「いしかわ保育教諭等研修『総論・マネジメント』」、②石川県認定こども園協会による「PTD (Progress Through Dialogue) 対話型研修」に言及。保育教諭には、子ども自身が出合う問いに対して注視・傾聴し、「人・もの・こと」と出合う経験を保障できる環境を意図して構成する資質・能力が求められるとし、そのためには日々の実践で直面した懊悩やうまくいった経験について、対話を通じて検討する研修の機会が重要と指摘しています。

◎ガイドラインの活用

『「0歳からの教育」ガイドライン』を踏まえて各園が独自に教育課程（カリキュラム）を編成し、実践することの重要性に言及しています。まずは、ガイドラインに沿って、子どもの最善の利益を考えた「適切な教育課程の編成」が行われるが、実践に応じて振り返りや見直し、検討による改善向上を必要とする。「0歳からの教育」は子どもが教育制度にかかわる最初のステップであると同時に、生涯に続く姿勢（探求・探究・注視・傾聴・対話）として位置づけ、共有し改善する点にも触れました。

さらに、ガイドラインは、0歳が自ら進んで物事の理解を求めるなど「主体的な人間」であるとの意思改革や教育実践の改善向上を目指している点も挙げています。

『「0歳からの教育」ガイドライン』では、0歳が能動的な学び手であるとの認識に立ち、五感を通して世界を把握しようとする様々な姿を示す一方で、0歳児の世界との出会いをいかに保育教諭等が支えるかについて整理されています。ただ、園の環境は様々であり、ガイドラインを基にして編成される各園の教育課程や実践は多様性に富むことが期待されます。

目次

第1章	ガイドライン作成の背景と課題について.....	1
第2章	「0歳からの教育」とは何か	3
第3章	ガイドライン骨子	7
第4章	実践事例（別途・添付）	12
第5章	研修	13
第6章	ガイドラインの活用	18
添付資料		22

第1章 ガイドライン作成の背景と課題について

1. 「0歳からの教育」が求められる背景

(1) 子育て・子育てを取り巻く環境の変化

我が国は、少子高齢化や核家族化に伴い世帯の小規模化が進んでいる。また、地域のつながりの希薄化が叫ばれる中、子育ての孤立化が進行している。情報化が進み、家庭では直接体験の機会の減少が見られる。家庭教育や地域教育だけでは、多様な関係性の中での子どもの豊かな育ちが保証されると言い難い現状となっている。

さらに、子どもの個性や家庭・地域の実情が違うことから、多様なニーズを踏まえた上で、一人ひとりの子どもの育ちや学びを総合的に捉え、支えていく必要性がより一層高まっている。

(2) 「0歳からの教育」利用率の増加

我が国では0～2歳の保育所等利用率が46%となり(2024年4月1日時点)、今後も増加が予想され、未就園の0～2歳が一定時間利用できる「こども誰でも通園制度」が2026年度から本格的に実施予定となっている。共働き率が高く、認定こども園移行率が全国トップクラスの石川県*¹においても、0～2歳において、一層の利用が見込まれるところである。

0～2歳の家庭教育を経て3歳以降は園での教育・保育を経験する流れから、0歳から家庭教育と園での教育・保育を並行して経験する流れがより一層スタンダードとなっていくと考えられる。

(3) 子どもの権利に関する意識の高まり

また、我が国では1994年に「児童の権利に関する条約」を批准し、その精神に則り2016年には児童福祉法が改正された。元来、児童の権利に関する条約は、子どもの「人権の尊重」と「保護の促進」を目指すものであるが、我が国では当初児童福祉法の中で位置付けられたため、保護の面が強調され、子どもは守られる対象とされてきた傾向は否めないであろう。

子どもが「権利主体」であることを明確にし、特に、発達の主体として、教育を受け、学び、自分に関わることに意見を表明し参加する権利があることを位置付けることが切に望まれる。

(4) 子どもに関する法令、体制の整備

上記のような背景を基に、2023年「こども基本法」の施行と同時に「こども家庭庁」が発足している。さらに、子ども施策に関する基本的な方針、重要事項、推進するために必要な事項を定めた「こども大綱」が制定されている。

(5) 認定こども園における「0歳からの教育」への期待

現在施行されている2017年告示の幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、0～2歳は家庭教育における大人と子どもの1対1の関係性による保護を中心とした「家庭教育」の範疇であり、「学校教育」における組織的・計画的に行われる教育は3歳からといった従来の考え方が強い傾向にある。しかし、実際には、子どもは、0～2歳でも大人と子どもの1対1の関わりに留まらず、子ども同士の関わり合いにより学んでいる。

また、「赤ちゃん学」を通して、子どもは0歳から能動的に学び発達を獲得していく存在であること、「乳幼児期における教育に関する長期的・縦断的研究」から、乳幼児期の教育の質は生涯にわたり有用な影響があることが分かってきた。さらに、様々な研究から、言語の発達や実行機能(自己調整力)の発達における大人の意図的・積極的な援助や子ども同士の関わりの重要性も明らかになっている。

前述したとおり、子どもの個性や各家庭や地域の実情は多様であることから、一人ひとりの子どもの育ちや学びを総合的に捉え、支えていくための教育・保育施設の役割は大きい。中でも幼保連携型認定こども園は、児童福祉施設であるとともに学校教育施設でもあり、地域における子育て・子育て支援を支えることが義務となっている。そこでは、多様な大人と子ども同士の豊かな関係性の中での育ちや協働的な学びがあり、それを支える専門性を有する保育教諭の存在がある。幼保連携型認定こども園はじめ乳幼児期の教育・保育施設では、現状に沿った形で教育・保育を実現していく役割を担っていく責務があると言える。

0～2歳は大人と子どもの1対1の関係による保護を中心とした家庭教育の範疇であり、学校教育における組織的・計画的に行われる教育は3歳からという従来の考えからの大きな転換期を迎えている。教育・福祉・保育、施設・家庭・地域といった枠を超えた協働に向け、意識改革と具体的な体制づくりが行政、教育・保育団体、家庭、地域といった社会全体に強く求められている。

これまでも、各園では、工夫をこらして0歳からの学びのためのカリキュラム(計画)を作成しているが、その内容は様々であり、0歳からの教育の質の向上を担保するためにも、ガイドラインが必要となった。

2. 本ガイドラインの位置付け

石川の現状に即すると共に教育/保育の質向上を目指して、石川県の乳幼児期の教育・保育の実情に詳しい東京大学(CEDEP)*²、石川県の保育者養成校、石川県の教育・保育施設が「乳幼児教育保育研究コンソーシアム石川」を形成し、連携して0歳からの教育を実践するためのガイドラインを作成し、県内施設へ普及していくものである。

*1 認定こども園移行率 石川県：約7割、全国平均：約2割

*2 東京大学(教育学研究科附属発達保育実践政策学センター、CEDEP)と連携し、本県独自の保育教諭研修体系を構築するなど、国に先駆けて取り組みを進めてきた。東京大学との連携：保育教育アドバイザー派遣(H28～)と養成(R1～)、保育教諭研修体系構築(R2～)、園内研修ガイドライン作成(R4)等

第2章 「0歳からの教育」とは何か

1. 「0歳からの教育」が志向する「質向上」

第1章で示されたように、今後の子育て・子育て環境の変化に応じるため、我が国では従来から「量的拡充」と「質向上」の両方が企図されている。しかし、現在「質向上」のための取り組みとして謳われている配置基準の改善や処遇改善等の取り組みは、保育教諭の余裕を生み出す取り組みとして機能はしているが、教育/保育内容を対象とした「質向上」については、その内実が示されていない側面が多い。

「0歳からの教育」が希求するものは、乳児期からの集団保育にて培われる子ども自身の育ちゆく力と姿を明示し、社会に開いていくことにある。それは、「子どもの最善の利益」を保障するため、「権利主体」としての子どもを0歳から捉え、実践していくことにほかならない。「0歳からの教育」は、「権利主体」としての「子どもの最善の利益」を考慮し、実践することを「質向上」の方向性として志向することを前提に置く。

2. 「0歳からの教育」が希求する「質向上」の観点—0歳からの全人的発達支援

我が国では、今後もこれまで以上に多くの子どもが、集団保育を経験していくことが想定されるが、「0歳からの教育」の「質向上」については、その内実が教育/保育実践者たちの不断努力に委ねられている側面が大きい。現在、我が国で希求されている「子どもの最善の利益」の保障においても、各種法令・制度・施策により、全ての子どもの生涯にわたる発達を身体的・精神的・社会的観点で捉える事が謳われている。

加えて、従来から保育の領域として幼保連携型認定こども園教育・保育要領ならびに保育所保育指針における「乳児期の園児の保育に関するねらい及び内容」として「身体的発達」「精神的発達」「社会的発達」の重要性が示されている。

表 「0歳からの教育」の「質向上」を捉える観点

身体的発達—身近な環境への探求・探究という相互作用・・・運動・栄養・休息による身体形成
精神的発達—信頼する大人との関わりという相互作用・・・愛着形成を基盤とする心的側面の醸成
社会的発達—「人・もの・こと」との出会いという相互作用・・・参加の保障による主体的な学び

石川県が希求する「0歳からの教育」は、3歳からの集団教育・幼児教育としての区分けを強調するものでも、打ち消すものでもなく、0歳時からのより一貫した保育による子ども一人ひとりのウェルビーイングを人生の最初期から提供することが、「子どもの最善の利益」を保障することであると企図して目指す実践である。そこには、「質向上」の観点を前提としながら、保育教諭による保育環境の意図的な準備や構成、変更が生起する実践である。さらに、実践の最中、子どもの反応を受けて、保育者自身に変化が促されることも生じうる協同的な営みでもある。

また、本ガイドラインが示すものは、従来の乳児保育・幼児教育を踏まえた、「質向上」を目指す方向性であり、新規次項の付け足しではなく、位置づけ・意味づけの再解釈や更新を踏まえたものである。よって、本ガイドラインを活用し、これまでの実践を見直す際の観点を得ることも試みていただきたい。

3. 認定こども園における「0歳からの教育」実践を支える特性：

—多様性が生じやすい環境の構造的特質—

前述の「0歳からの教育」の「質向上」の必要性に加えて、認定こども園は、その特性としての多様な在園児が在籍することによる構造的特性を有する保育施設であり、認定こども園教育・保育要領解説における記述から構造的特性を確認したい。

認定こども園法第11条に規定されているとおり、「幼保連携型認定こども園に入園することのできる者は、満3歳以上の子ども及び満3歳未満の保育を必要とする子ども」である。この規定に基づき、幼保連携型認定こども園においては、満3歳以上で入園する園児と保育を必要とする子どもに該当する満3歳未満で入園する園児が在籍し、入園した年齢により集団生活の経験年数の異なる園児が共に生活することとなる。こうした生活や遊びの中では園児同士影響を及ぼし合う状況が生まれ、家庭や地域では体験できない育ち合いや学び合う関係が形成されるとともに、乳幼児期にふさわしい発達に必要な体験を豊かに積み重ねることが期待できる。このことは幼保連携型認定こども園ならではの特性であり、園児の健やかな成長のために特に配慮すべきことでもある。

以上のように、認定こども園教育における多様な年齢・経験を含む教育/保育環境は子どものより良い育ちを支える構造的要素として非常に重要である。少子化・核家族化等を鑑みても、教育/保育において、家族以外の他者と触れ合う機会は今後ますますその重要性を増し、認定こども園において「0歳からの教育」を実践していく上で、その構造的特質を活用する意識が非常に肝要となっていく。

4. 「0歳からの教育」を実践していく上で共有したい価値観

「0歳からの教育」が志向する実践は、これまでの日本の保育者たちによる実践を前提に、従来の「乳児保育」が培ってきた実践を踏まえつつ、それらを再整理しながら、集団教育の芽生えとしての「0歳からの教育」としての就学前およびそれ以降の育ちを見通したより良い実践を希求することが求められている。

以上を整理した際に、「0歳からの教育」に含意されるべき事項は以下のものといえる。

- ・ 「子どもの最善の利益」の実現の実践として、子どもを権利ある主体として保育すること
- ・ 主体としての子どもの保育に臨む際に、主体性の表出を育むことを意識した実践を行うこと
 - *主体性の表出が発達の途上であることを理由として「放任主義」に陥らないよう留意すること
- ・ 発達の連続性を意識した一貫性のある教育/保育実践を希求すること
- ・ 特に、言語の表出が未発達である乳児に対する積極的な言語を媒介とした関わりを意識すること
- ・ 身体発達の程度に応じて、主体としての子どもが希求する行動を実現するよう環境を整え、支援・援助を行い、子どもの探索行動を支え、探求・探究する姿勢を育むこと
- ・ 主体としての子どもの表出行動（言語・非言語）に対して、傾聴する姿勢と対話する姿勢をもつこと
- ・ 上記に付随して、語彙の拡大や表出の拡大を意図した関わりを意識すること
- ・ 保護者をはじめ、保育教諭を含めた養育者の相互作用により「身体的」「精神的」「社会的」発達が促

されることを留意すること

以上の内容には、環境に適応し主体性を保障されることにより子ども自身の育つ力を支える必要性が生じると同時に、適応した環境において子ども自身が主体性を発揮し、環境を進化・変化させていこうとする力や意欲を育むことを支える必要性が前提となってくる。「0歳からの教育」では、環境に適応しようとする子どもと環境を変えようとする子どもの、二つの子どもの姿を大切にしていこうとする価値観や、子ども理解の必要性が立ち現れてくる実践であるといえる。

5. 「0歳からの教育」の定義

(1) 「0歳からの教育」の定義に含まれる要素

以上、我が国での現状を踏まえ、これまでの教育/保育実践が培ってきた教育/保育の見識を統合し、「質向上」を図ろうと試みることで、「0歳からの教育」を以下のように定義づけることが必要である。

これまでの主体性を育むための全人的発達の観点である「身体的」「精神的」「社会的」な発達を支えると共に、多様な他者との相互作用を通じて、主体性が育まれること。また、人生最初期に出会う教育/保育環境において生活を営み、その環境に適応するとともに、環境を進化・変化させていける力や意欲を育む視点として「探究／探求」「注視」「傾聴」「対話」を含む保育実践を提供することが重要であり、必要である。その際、保育者自身が長期的な見通しに基づき、個々の子どもの一貫した育ちと学びを喚起する教育/保育を、意図性をもって提供していくことを「0歳からの教育」と定義する。

「0歳からの教育」とは、多様な年齢・経験を有する子どもや保育者がお互いに影響を及ぼしあう相互作用が生じる環境を前提とする。また、相互作用を喚起する教育/保育実践を保育者自身が子ども一人ひとりの育ちの方向性を思索し、意図性をもった環境を準備・構成し、提供することを含む。

特に、「子どもの最善の利益」を考慮した、育ちゆく存在としての子どもの主体性を育み、引き出すことを前提に子ども自身への応答性として子どもの表出するものやことを「注視」「傾聴」し、子どもとの「対話」を試み、子ども自身の実感や認識が深まる「探求・探究」を支える環境を用意すること。その際、子ども自身の「人・もの・こと」との出会いに対して、保育教諭としての応答性を発揮し、保育者との相互作用による育ちを意識して、子どもの「学び」を喚起する関わりを専門性として提供することを旨とすること。

加えて、子どもと保育者の相互作用を前提としつつ、他の子どもを含めた他者や環境の影響を意識することを含意した協同的な実践を提供・展開することを含む。

上記の専門性に基づいた実践を通じて、子どもが環境への適応していく力や意欲を育むと同時に、環境を進化・変化させる力や意欲を育んでいく営みを保育教諭が子どもの育ちの見通しに基づき、意図性をもって提供していく実践を「0歳からの教育」と定義する。

以上の定義に基づいた際、「0歳からの教育」を実践するためには、従来の保育の実践を基調としながらも、集団保育における乳幼児の学びを下支えすることを意識した保育教諭による教育的意図を持った関わりが必要となる。子ども自身が持つ環境に適応していくための養護的側面を重視しながらも、環境に適応して、その環境を進化・変化させたいという欲求（知りたい・見たい・やってみいたい等の「し

たい」という意欲)を育み、子ども自身の主体性を喚起する関わりや援助が重要になってくる。

特に、乳幼児期の学びは、「人・もの・こと」を起点とする具体的な存在との関わりの繰り返しによる学びである。「人」との信頼関係を基盤に、周囲の具体的な「もの」と関わり、乳幼児期の身の回りの「こと」を理解していく実生活と直結した具体的な学びが展開されている。

すなわち、保育教諭には、そうした「人・もの・こと」との相互作用が生起する環境を乳幼児期の子どもの興味関心に応じて準備し、「したい」という欲求を喚起させ、下支えする教育的意図が求められる。「0歳からの教育」の環境を構成し、展開していく上で欠かすことができない視点である。

そのためにも、子どもが身の回りから様々な問いを「見つける／見出している」姿に、子どもが置かれている生活環境という文脈の中で何に対して問いが生じ、向き合っているのかに気づく、考えていくことが保育教諭にとって必要な専門性として立ち現れてくるといえる。つまり、保育教諭自身が子どもをどう眼差して、環境を構成し、子ども自身の問いに気づき、子どもの学びを下支えしていくかという観点を自覚するための行為や実践が求められる。

「0歳からの教育」とは、子どもが生活と遊びを通じて出会い、接している問いに保育教諭自身が気づくことが前提となり、子どもの問いに気づいた保育教諭の教育的な意図をもった関わりにより、子どもの学びを喚起させていく実践である。環境を通じて、保育教諭自身が子どもの問い（知りたい・見たい・やってみたい等の「したい」という意欲)を生起させ、問いへの回答との出会いを下支えし、長期的な育ちの見通しをもって駆動させていくことが重要な実践であるといえる。

第3章 ガイドライン骨子

このガイドラインは、「0歳からの教育」の実践についての考え方を提示するものである。児童の権利に関する条約（子どもの権利条約）、こども基本法、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の理念に基づいている。

1. 子どもの権利

子どもは「弱くて守られる存在」というだけではなく、「ひとりの人間としての権利をもつ存在」、つまり「権利をもつ主体」である。子どもの権利条約の基本的な考え方は、「差別の禁止」「子どもの最善の利益」「生命、生存及び発達に対する権利」「子どもの意見の尊重」の4つの原則としてあらわされている。

「0歳からの教育」においても、これらの基本原則を踏まえることが重要である。

このうち「子どもの意見の尊重」は、子どもを「弱くて守られる存在」としてのみ捉えるのではなく、「意見を持ち、耳を傾けられる権利をもつ存在」とする考え方を示している。子どもたちが意見を言える場があり、意見を聴く大人の存在があることが大切である。

子どもは生まれたときから「意見（view）」をもつ。言葉とともに、遊び、身振り、表情、描画等、さまざまな形の非言語的な表現やコミュニケーションを尊重することが必要である。「意見を聴かれ、かつ真剣に受けとめられるすべての子どもの権利」を尊重することが、教育の権利の実現において根本的に重要なこととして位置づけられている。

子どもの権利を尊重するためには、子どもと関わる大人の権利が尊重されていることが必要である。子どもの権利、保護者の権利、保育教諭等の権利はつながりあっていることを認識し、互いの声を聴き合い、民主的な対話をしながら教育を共に考えることが重要である。

2. 関係性を育む

子どもは、生まれたときから、自身を取り巻く世界の中で多様な「人・もの・こと」と出会い、それらと関係性を紡いでいくことを通して、世界の意味を理解し、他者と共に生きることを学ぶ。

保育教諭等が子どもの多様な感情を受け止め、応答することを通して、信頼関係が育まれ、安定した生活が送れるようになる。認定こども園は、複数の子どもたちが複数の保育教諭等と生活する場である。保育教諭等や同年齢・異年齢の仲間との多様な関係性を豊かに経験することによって、園の一員としての感覚が育まれる。そうした関係性を基盤として、子どもは、自身の可能性を発揮し、学びを広げ・深めていくことができる。様々な違いを尊重しあい、すべての子どもとその保護者が受け入れられ、歓迎される雰囲気をつくることが大切である。子ども自身や親の人種や国籍、性、意見、障がい、経済状況などいかなる理由でも差別されないことを保障する。さらに、保育教諭同士が信頼関係を築くことも重要である。

以上を踏まえ、保育教諭等が教育を計画し、実践する際に考慮することの例を挙げる。

- ・ 一人ひとりの子どもの多様な感情を受け止め、応じる。
- ・ 子どもがネガティブな感情を経験しているときは安全な避難所となり、安心感を回復したら、周囲の世界へと探索に向かうことができる安全の基地となる。
- ・ 子どもが周囲の人々や世界との出会いにおいて経験する驚きや喜びに耳を傾け、共感する。
- ・ 子どもが身近な仲間の存在に気づき、共にいることやかわることを喜び、楽しめるように言葉を

かけたり、環境を整えたりする。

- ・ 年齢の異なる子どもの存在に気づき、互いに関心をもてるようにする。年齢の異なる子どもとのかかわりを楽しめるような場をつくる。
- ・ 子ども同士の葛藤が生じることもあるが、互いの思いや気持ちに気づいたり、葛藤を解決できるように援助する。
- ・ 違いを尊重しあい、すべての子どもとその保護者が受け入れられ、歓迎される雰囲気をつくる。
- ・ 保育教諭同士や職員全員が信頼関係を互いに築く。

3. 共に生活する

子どもが生まれたときから3歳までの時期は、感覚や運動機能が著しく発達する時期である。心身が発達することに伴い、食事や睡眠等の生活リズムが整ってくる。また、運動機能の発達に伴い、全身を使う遊びを楽しむようになる。体を動かすことは、心身の健康にもつながる。

認定こども園は、保育教諭等と子どもたちが共に生活する場である。保育教諭等との関係性を基盤として安定した生活を送る中で、一人ひとりの生活リズムが大切にされながらも、共に生活するリズムが整ってくる。成長に伴って少しずつ生活習慣を身につけるとともに、保育教諭等や仲間と共に生活することの安心や心地よさを感じるようになる。また、きまりの存在や共に生活する上でのきまりの大切さに気づいていく。自分の感情や行動を調整しようとする姿も見られるようになるが、思い通りに行かないことへのネガティブな感情を表出することもある。保育教諭等に感情を受け止めてもらう経験を通して、自身の感情を理解し、感情や行動を調整し表現することを学ぶ。

生活は文化と密接に結びついている。たとえば、日本には四季があり、生活において季節を感じることを大切にされている。また、豊かな食文化があり、食事が重視されている。ただし、外国につながる子どもが在籍する場合には、家庭の文化的・宗教的習慣への配慮が必要である。異なる文化を学ぶことも豊かな生活につながる。

以上を踏まえ、保育教諭等が教育を計画し、実践する際に考慮することの例を挙げる。

- ・ 遊びの中で体を動かす機会をつくり、体を動かすことを楽しめるように援助する。
- ・ 生活リズムが徐々に整うように援助する。
- ・ 清潔、衣類の着脱、排泄、食事等の生活習慣を徐々に身につけられるようにする。
- ・ 保育教諭等や仲間と共に生活することを楽しめるようにする。
- ・ ネガティブな感情を受け止め、感情や行動を調整することを支える。
- ・ 季節や気象を感じられるようにするなど、生活と結びついた文化的習慣を経験できるようにする。
- ・ 家庭の文化的・宗教的習慣に配慮する。

4. 言葉とコミュニケーションを育む

子どもは、生まれたときから、さまざまな表現方法で自身の考えや感情を伝える。体の動き、表情、アイコンタクト、発声などは、生後、間もない時期からの表現方法である。人のコミュニケーションは、一定のリズムやテンポ、抑揚、流れといった音楽性をもつ。子どもはそうした音楽性に敏感であり、大人と応答しあうやりとりに参加することを通じて、コミュニケーションの能力を発達させる。保育教諭等が、子どもの表現を受け止め、言葉とともにリズムや抑揚のある非言語的な表現（表情、声のトーン、体の動

きなど)によって応じ、やりとりを楽しむことが、子どものコミュニケーションへの意欲を育む。また、子どもと同じ対象に注意を向け、注意を共有する共同注視を伴うやりとりも、言葉やコミュニケーションの発達の基盤となる。

さまざまな表現方法のうち、言葉は、人間にとってきわめて重要なコミュニケーションの手段であり、思考の道具でもある。感覚的な経験や非言語的な表現も大切であるが、言葉によって表現し、他者と対話することを通じて、他者と考えを共有することができる。また、様々な語彙を豊かに育むことが、物事を細やかに捉え、思考を深めることや、自身の感情や欲求を理解し、感情や行動を調整することにつながる。ゆえに、言語獲得までのプロセスや土台作りが重要である。

絵本や紙芝居、わらべ唄や歌などを含む、語りかけや歌いかけ、子どもの表現への言葉による応答が、言葉への関心を育むとともに、言葉の理解や発語への意欲を支え促す。その際、多様な言語や文化にも配慮することが必要である。

以上を踏まえ、保育教諭等が一人ひとりの教育を計画し、実践継続する際に考慮することの例を挙げる。

- ・ 子どもの表情、声、体の動き、指さし、喃語、発語などを受け止め、言葉とともに非言語的な表現によって応じ、やりとりを楽しむ。
- ・ 子どもの気持ちや経験を言語化する。
- ・ 子どもの指さしに応じたり、保育教諭等が指さしをして、一緒のものを見て語りかけたり、問いかけたりする。
- ・ 絵本や図鑑、紙芝居を読んだり、一緒に見て話したり、わらべ唄や歌などを歌ったりすることにより。言葉、詩、物語と出会えるようにする。その際、多様な言語や文化にも配慮する。
- ・ ふり遊びやごっこ遊びでのやりとりを楽しむ。
- ・ 子ども同士のやりとりを言葉で仲立ちし、仲間に言葉で伝えたり、聞いたりすることへの関心や意欲を育む。
- ・ 子どもが周囲の世界で多様な「人・もの・こと」と出会っていることを踏まえ、子どもの言葉を引き出し、語彙を豊かにすることを意識しながら、語りかけたり問いかけたりする。訓練にならない配慮が必要。

5. 探求・探究する

子どもは、生まれたときから好奇心を持ち、たくさんの可能性について探索し、できるだけ幅広く調べることで、世界がどのように動いているかの基本原則を理解する。さらに、不思議に驚き、美しさや楽しさに魅了され、自分を取り巻く事物の意味を探ろうとする。

子どもの周囲の世界には、多様な「人・もの・こと」が複雑につながりあって存在し、子ども自身もその世界の一員である。子どもが何と出会い、何に興味をもち、何を探求・探究しようとしているのかに目を向けることが大切である。保育教諭等が子どもの興味に関心を寄せることが、子どもの探求・探究への意欲を引き出す。

子どもが出会う具体物や事象は様々な側面から考えることができる。例えば、一口に積み木遊びと言っても、形や大きさ重さや色や材質、積むことや崩れること、建物や電車といった見立てやごっこ遊びといった様々な側面がある。葉っぱのような自然物も、色や大きさ、茎や葉脈、木にとっての役割、季節によ

る変化、形からの見立て、生きていることや枯れることなど様々な側面に着目することができる。それらは、数学、科学、社会、文学、哲学、芸術など様々な領域ともつながっていると考えることもできる。

子どもが多様な「人・もの・こと」と出会い、遊んだり学んだりすることができる豊かな環境や機会を提供することも大切である。例えば、絵本や図鑑、玩具、遊具、自然や生き物、紙や粘土などの素材、造形・描画の道具、音楽・リズム、季節の行事、散歩、地域の人々とのかかわりなどがある。こうした環境や機会を提供することは子どもの遊びや学びにとってきわめて重要である。しかし、それだけでは、子どもの探求・探究が広がったり深まったりすることは難しいことも多い。

子どもが何に興味をもっているのかを検討し、どうすればさらに子どもの興味を広げたり、深めたりすることができるのか、また、どうすれば子ども同士で興味を共有することができるのかといったことを考えることが大切である。たとえば、子どもが試したり、表現したりすることができる素材や道具を提供し、じっくり取り組む時間を確保する。また、保育教諭等が、子どもが興味を持っている対象（ものやこと）に関心をもち、意図を持って必要に応じて問いかけたり、援助したり提案しながら、共に探求・探究する。その中で子どもたちは、関係性を紡ぎ、創造性を発揮し、自分（たち）なりの新しいアイデアを生み出すことができる。

以上を踏まえ、保育教諭等が教育を計画し、実践する際に考慮することの例を挙げる。

- ・ 子どもの興味に耳を傾け、共感する
- ・ 子どもが多様な「人・もの・こと」と出会うことができる環境や機会を提供する。
- ・ 子どもが出会う具体物がどのような領域とつながっているかに目を向ける。
- ・ 子どもが何に興味をもち、何を探求・探究としているのかを検討する。
- ・ どうすればさらに子どもの興味を広げたり、深めたりすることができるのか、また、どうすれば子ども同士で興味を共有することができるのかを考える。
- ・ 子どもが試したり、表現したりすることができる素材や道具を提供する。
- ・ 必要に応じて問いかけたり、援助したりしながら共に探究・探究する。

6. 注視し、傾聴し、対話する

子どもは、生まれたときから、周囲の世界で起きていることや、周囲の人の声に耳を傾けている。耳を傾けるというのは比喻であり、五感を働かせて感じているということである。感じることを出発点として、心が動いたことに興味をもってそれを注視し、探求・探究を広げ深めていく。

保育教諭等は、子どもの探求・探究において、子どもの言葉、体の動き、表情、声、さらには子どもの描画や制作物などの多様な表現にまなざしを向け、耳を傾ける。また、子どもが興味を向けている対象を注視することで共同注視が成立する。保育教諭等が注視・傾聴するということは、子どもが世界の中で何に耳を傾け、どのようなアイデアを生み出しているのかということに、大人がまなざしを向け、耳を傾けることともいえる。これは「意見を聴かれ、かつ真剣に受けとめられるすべての子どもの権利」を尊重するということである。

保育教諭等が、探求・探究において問いかけたり、援助したりするということは、保育教諭等が子どもと対話をするということである。探求・探究においては、子ども同士の対話も生じる。子ども同士が、互いの興味やアイデアに関心をもち、言葉や言葉以外の表現によって対話することができるように支え、子ども同士が学び合えるようにすることが重要である。

子どもが何をどのように探求・探究しているのかを考える際には、文字や写真等での可視化記録を活用することができる。保育教諭等が記録を活用し対話をしながら振り返ることを通して、子どもの探求・探究のプロセスやその意味を考えることができる。保育教諭等同士で対話することによって、複数の異なる視点から検討し、新たな気づきを得ることができる。

また、子どもと写真等を共有して、子どもと一緒に振り返ることもできる。言葉で振り返ることが難しい子どもでも、写真と一緒にしながら指さしや身振り等で対話することも可能である。可視化記録を保護者と共有することで、保護者とも対話し、教育や子どもの学びについて一緒に考えることができる。

以上を踏まえ、保育教諭等が教育を計画し、実践する際に考慮することの例を挙げる。

- ・ 子どもたちの探求・探究において、子どもたちの言葉、体の動き、表情、声、さらには子どもたちの描画や制作物など多種多様な表現に耳を傾ける。
- ・ 子どもと対話をしながら共に探求・探究する。言葉を話せない0歳児に対しても丁寧に言葉がけを行い、わらべ唄等のあそびも展開する。
- ・ 子ども同士が互いの興味やアイデアに関心をもち、言葉や言葉以外の表現によって対話することができるように支える。
- ・ 可視化記録を用いて保育教諭等同士が対話しながら振り返り、子どもの探求・探究のプロセスやその意味を検討する。
- ・ 子どもとも写真等を共有して、一緒に振り返る。
- ・ 可視化記録を保護者と共有することで、保護者とも対話し、教育や子どもの学びについて一緒に考える。

第4章 実践事例（別途・添付）

実践事例とは、「一人ひとりの、0歳から18歳までの教育の基礎としての乳幼児教育/保育実践を、日常的な子どもの学びと生活の姿と保育教諭等との教育的関わりを中心に各園で独自に記録したもの」である。

具体例は、巻末に添付してある。

第5章 研修

1. 「0歳からの教育」における研修の意義

本ガイドライン「実践事例」にて確認してきたように「0歳からの教育」は、乳幼児期の子どもが日々出会い・生成する「問い」に対して、子ども自身の気づき自体に気づき・支えていく保育者の存在が重要である。「0歳からの教育」を実装していくためには、専門職養成を経た後の保育者が、その専門職性を進展、発展させていく日々の実践と研修による往還的な成長が欠かせない。

養成教育の段階を経て、保育教諭が専門性を高めていく営みの段階では、当事者に要求される知識の次元と教育/保育に対する考え方が異なることが想定される。本ガイドラインの骨子にある「探求／探究」「注視」「傾聴」「対話」の姿勢を重視し、実践していくためには、保育教諭の現場性に依拠した子どもとの具体的な関わりから考える研修や姿勢が必要となる。

つまり、個々の保育教諭自身が教育/保育において直面している個別的高い問い・課題を考えていく力を身に付けていくことが大切な要素となっていく。

本章では、保育教諭がその専門性を高めていく上で重要となる研修に関して、「0歳からの教育」を実践していくための保育教諭を支える仕組みとして、石川県での取り組みを示す。特に、本県が東京大学 CEDEP との協働にて取り組んでいる保育教諭等を対象とする対話型研修を紹介し、「0歳からの教育」を実装していく上で、「対話型」とされる研修の意義と重要性について確認する。

2. 知識の習得・更新・向上を意識した研修

保育者に対する全国的な園外研修制度に関しては、石川県においても平成 29 年より施行されている「保育士等キャリアアップ研修」が取り組まれており、年間にわたり数多く開催がされ、同研修による資質・能力の向上機会が保障されている。

同研修は、「近年、子どもや子育てを取り巻く環境が変化し、保育所に求められる役割も多様化・複雑化する中で、保育者には、より高度な専門性が求められるようになっており、日々の保育者としての業務に加え、各種の研修機会の充実によって、その専門性を向上させていくことが重要^{*1}」とされ、保育士および幼稚園教諭、ならびに保育教諭を対象として以下のように職能リーダー的職員の育成を目的に研修ガイドラインに基づき質保証が図りながら実施されることが謳われている。

表 「保育士等キャリアアップ研修」の意義と目的

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">○ 保育現場においては、園長、主任保育士の下で、初任後から中堅までの職員が、多様な課題への対応や若手の指導等を行うリーダー的な役割を与えられて職務にあたっており、こうした職務内容に応じた専門性の向上を図るため、研修機会を充実させることが重要。○ 保育現場におけるリーダー的職員の育成に関する研修について、一定の水準を確保するため、研修の内容や研修の実施方法など、必要な事項を定めるガイドラインを策定。 |
|---|

（「保育士等キャリアアップ研修の実施について」平成 29 年 4 月 1 日付厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長通知）より抜粋

「保育士等キャリアアップ研修」に関しては、その意義と目的から、経験年数に応じて段階的な職能発

達を促しリーダー的職員を育成する制度としてまた、実質的な処遇改善の根拠としても機能することが期待され、保育者の専門性を高めていく機会として取り組まれている。

特に、都道府県及び研修実施機関は、研修修了者に対し、修了証（全国で有効）を交付するために、「研修修了の評価については、15 時間以上の研修の受講を確認するとともに、研修の受講後にレポートを提出させるなど、研修内容に関する知識及び技能とそれを実践する際の基本的な考え方や心得の認識を確認するものとする」*²とされ、個々の保育者が「研修で学んだことや理解したこと、自らが担うこととなる保育内容と関連付け、今後、役に立つこと等を記載すること*³」が想定されている。

「保育士等キャリアアップ研修」は、経験年数や職階に準じて必要となる知識の更新や経験の振り返りを含めた、知識習得型の研修として機能していくことが今後も重要であり、全国の保育者の研修機会を保障していくことにその意義がある。

以上のことから、キャリアアップ研修は、経験年数による職能発達を前提とした知識の習得と更新を主眼とした研修として重要な位置づけとなる。個々の保育者が経験として時間の経過とともに知識の獲得と更新を図り、「子どもや子育てを取り巻く環境が変化し、保育所等に求められる役割も多様化・複雑化」する現状に対する専門性を高めていく取り組みとして欠かせない。

*1 「保育士等キャリアアップ研修の実施について（保育士等キャリアアップ研修ガイドライン）」通知文より

*2 保育士等キャリアアップ研修ガイドラインの概要より

*3 前掲、『保育士等キャリアアップ研修の実施について』「4 研修修了の評価」より

3. 保育教諭自身が問い・課題を表出・生成する研修

一方で、本ガイドラインの事例にて示してきたように、「0 歳からの教育」とは、子ども自身が園で過ごす環境下において、「人・もの・こと」と出会う経験を通じて、その子どもなりの問いを生成する場面や、課題に直面する経験を保育教諭が気づき、下支えする営みであるといえる。

したがって、「0 歳からの教育」を展開する上で必要となってくる保育教諭の資質・能力は子ども自身が出会う問いに対して注視・傾聴し、「人・もの・こと」と出会う経験を保障できる環境を意図して構成することであり、子ども自身の探求／探究を下支えすることであると理解できる。

つまり、「0 歳からの教育」には子どもが直面する「問い」に気づく保育教諭の存在が欠かせず、子どもが直面する問いに気づき、応答する力を養い、子どもが直面する問いを研究する力が必要となってくる。

その時、「0 歳からの教育」で立ち現われる保育教諭と子どもの関係性は、個別のかつ文脈に依存する関係性であり、地域や園の特徴を前提とした関係性である。そこでは、普遍的かつ一般的な最適解よりも、個別的で一回性の強い状況が連続する場面として、「その子どもとその保育教諭」に生起する課題に個別解として向き合う姿勢が重要となってくる。保育教諭にとっては「私とその子の間でしか生起しない問題」と捉える姿勢が肝要になってくる状況である。

保育教諭が「0 歳からの教育」を志向する際には、保育教諭自身が文脈に含まれる個別性の高い状況として、子どもが向き合い生成している問いに気づき、子どもが探求／探究する姿を下支えするための「子ども理解」をする必要性に直面する。そうした個別性の高い状況や課題については、個々の保育教諭が

日々の実践の中で子どもの問いに真摯に向き合い、多様な解釈の可能性を考え、子ども理解を深めていく必要性が生じている。

子どもが直面する問いに気づくための資質・能力を育むためには、先の「保育士等キャリアアップ研修」をはじめとする知識習得型の研修に加え、日々の実践で直面した懊悩や上手くいった経験についての対話を通じて検討する研修の機会を保障することがより重要となってくる。保育教諭自身が教育/保育に関する自分自身の問いに気づき、向き合う機会として個別性の高い課題を検討することで、参加者の省察が促されるような研修が必要といえる。

保育教諭自身の経験知や実践知を掘り起こす研修に関して、石川県においては、県少子化対策監室及び乳幼児教育保育研究コンソーシアム石川を中心として「対話型」を主眼とする研修体系の構築を志向し、研修機会の確保に臨んでいる。

(1) 「いしかわ保育教諭等研修『総論・マネジメント』」(PD (Professional Development) 研修)

「いしかわ保育教諭研修体系」に位置づく研修の一つとして「いしかわ保育教諭等研修」が開催されている。現状では、初任者、ミドルリーダー、管理職として職階別に参加者を募集し、対話型の研修として開講されている。

特に、本対話型研修は、2回に渡る連続研修となっており、第1回目に自身が保育で直面する問いに関する考えを深め、気づきを得る機会として研修を受講する。その際、職階の別にもよるが、個別の保育記録等の可視化資料(いわゆるドキュメンテーション)等を持ち寄り、自身の課題を考える資料として共有し、対話する機会を持つことが推奨されている。第2回目においては、第1回目に気付いた問いに対して、約1ヶ月程度の期間の実践や改善を試みた成果を報告・発表するプロセスを含み、各職階それぞれの直面する問いに向き合い改善や向上に取り組む研修となっている。

表 対話型研修「総論・マネジメント」における「研修のねらい」

2 今回実施する研修のねらい

ひとりひとりの子どもの最善の利益を考慮した保育・教育・子育ての支援を実践するために、園組織として質向上に向けた取り組みを行うとともに、各自が専門性の向上をめざして学び続けることが求められる。「総論・マネジメント」では、そのための基盤となる基本的事項を学び、各事項について考えを深めるとともに、自身の課題や園の課題を見出す。

「幼児教育の保育・教育・子育ての支援の原理」：実践において大切にすべき原理を学ぶ

「ライフプランとキャリア形成」：ライフプランやキャリア形成の考え方を学び、各自や職員の専門性向上のあり方について考える

「マネジメント」：園組織としての質向上の取り組みを行うにあたっての理論と実践について学ぶ

いずれの分野も、ひとりひとりの子どもの最善の利益を考慮した保育・教育・子育ての支援の実践をめざすことを中核におく。

令和6年度 「いしかわ保育教諭等研修(初任者)『総論・マネジメント』」開催要領より抜粋

以上の研修のねらいにもあるように、石川県での対話型研修においては、園全体の質向上を図ることを目的に、まずは園の構成員としての各保育者が自身や園の課題を見出し、改善する姿勢を身に付けることを通じてその資質・能力の向上を図ることが企図されている。同研修においては、石川県独自に「スロング・システム・モデル（SSM）」といった保育の構造的理解を深めるツール等も利活用し、職階に準じて、参加者自身および自身の所属園の課題を構造的に捉えることも試みている。

（2）石川県認定こども園協会による「PTD（Progress Through Dialogue）研修」

もう一つ、対話型の研修として実装されている研修に、本ガイドライン作成に携わっている石川県認定こども園協会が主催する、PTD（Progress Through Dialogue）研修がある。

同研修においては、各研修回における特定のテーマを掲げ、参加者全員が対等に対話の機会をもつ対話を通じて、それぞれの資質・能力の向上を企図する研修として実施されている。各回の開催テーマにより教育/保育実践を公開して実施する場合もあれば、教育/保育に関わる第一人者を講師として招き、その実践や理論について参加者全員で対話を通じて、理解を深める研修として実施される場合もある。

対話型をベースとしながらも、各実践者が互いの実践を相互に参観し、特定の専門家の実践に触れ、参加者の理解を深めることを通じて、参加者各自が自身の専門職性を発展させることを企図した研修として実施されている。特に、本研修においては、保育者や研究者のみならず、多様な背景を有する実践者から学ぶ機会として行政・学生・保護者等の参加者の制限がない研修として開催されている。

4. 「0歳からの教育」における対話型研修の意義

ここまで紹介してきたように、対話型研修等をはじめ、石川県では参加者である保育者自身が課題に気づき、自己の課題の改善を図る探求／探究型の実践に取り組む機会を保障する研修の提供を行っている。

対話型研修を活用することは、保育教諭個人が自己課題に向き合い「0歳からの教育」を展開、発展、向上させていくためには必要である。なぜなら、対話型をベースとする研修の多くは、対話を通じて参加者が有する形式知に加えて、参加者相互に自身の暗黙知に気付く契機となる研修であるからである。対話型の研修への参加は、自身が直面する問いに気付くきっかけとして機能し、多様な参加者との対話を通じて、一つの正解よりも多様な妥当解を考える、導き出す姿勢を保育教諭自身にもたらす。自身の経験を振り返り、省察するとともに、他者の経験からの省察が加えられることで、保育教諭自身が問いに向き合うことを楽しむ姿勢を身に付ける機会として機能することを期待したい。

「0歳からの教育」の事例で示された子どもたちは園での生活環境下において、問いとの出会い・発見を楽しむ姿が描かれていた。子どもが直面する個別的かつ多様な出会いと問いへの「こたえ」方は、保育教諭も自分自身も課題や問いと向き合うことを楽しむ姿勢からしか生じないのではないだろうか。教育/保育実践という唯一の絶対解がない営みにおいて、保育教諭自身が多様な妥当解に親しむ経験は、省察的実践の様相を呈している保育教諭という専門職性を発展させていく上でも重要な要素である。

「0歳からの教育」の事例が示すように、普段何気なく捉えている子どもの姿を個別的な教育/保育記録により可視化し、共有することは大切である。加えて、可視化資料に基づき、参加者同士による対話をきっかけに、保育教諭が実践した教育/保育が子どもたちの興味関心・好奇心を喚起し、相互作用を生じさせた教育/保育であったと発見する喜びに気づく機会ともなる。

「0歳からの教育」を実践していくためには、保育教諭自身が自己課題や自分が直面する教育/保育実

践で出会う問いと向き合う姿勢が重要である。対話型の研修の意義は、個々の保育教諭が自分にとっての妥当解の導き出し方に気づく機会を保障する上でも重要といえる。また、対話型の研修による、多様な他者との多彩な実践の理解や解釈に関して、対話を通じて深めていく姿勢自体が、「0歳からの教育」を実践し、「質向上」させていく仕組みとして重要だと考えられる。

第6章 ガイドラインの活用

ガイドラインを基にした教育課程の編成とカリキュラム

(1) 『「0歳からの教育」ガイドライン』（指針）から各園のカリキュラム・マネジメントへ

現在の日本の学校教育は、国が3歳以後の学校での教育課程を定め、各県の子どもの教育保育担当課及び教育委員会が教育課程を管理・執行して、学校長が適切な教育課程を編成する法律制度と成っており、最近は特に「社会に開かれた教育課程」の理念の実現が求められている。そこで石川県が『「0歳からの教育」のガイドライン』（指針・方向性）を示した今後は、教科書が存在しない幼保連携型認定こども園での教育/保育においては、ガイドラインに沿った教育実践のカリキュラム・マネジメントとして、子どもの最善の利益を考えた「適切な教育課程の編成・実施・診断・評価・改善」が行われる。園の実践と計画によって子どもの最善の利益や各園の個性・特性や理念の教育実践がより向上し尊重されるために、カリキュラムの振り返りや見直し検討による計画や実践の改善向上が必要と考える。

特に安全面・成長健康面・保健衛生面・栄養面に関しては、正解や基準が行政によって示され監査等も的確に行われている。しかし、0歳からの教育課程のカリキュラムに関しては各園それぞれに多種多様で多くの手法や正解が存在する。ゆえに、各園で一人ひとりの個別性と集団性を持った0歳からの教育が保障され、生活と学びが一体として教育課程（カリキュラム・マネジメント）として編成される為に、その根本的な考え方と大きな枠組みをガイドラインとして示す。

(2) 子どもの権利としての0歳からの教育カリキュラム「探求・探究・注視・傾聴・対話」

はじめに、日本で認定こども園制度が出来て以来、こども園の保育教諭による教育は学校教育と同等に扱われる事になった。そこで、保育教諭が教育課程に基づいて計画的に行う0歳から就学迄の教育カリキュラムと実践がどうあるべきかの大きな枠組みとして、『「0歳からの教育」ガイドライン』が示された。今後は、園や保育教諭は『「0歳からの教育」ガイドライン』に基づいて教育課程・カリキュラムを作成して具体的な乳幼児教育を形付け実践し展開する。そして、管理職と保育教諭は的確で総合的な継続のカリキュラム・マネジメントとして、日々教育課程の中で教育目標に到達しようと実践する。

こども園にとってカリキュラムは教育の舵であり、園での活動をより理解し職員全体が参加(教育/保育)をして実践することが大切である。園の保育者の関係性が良いことは、子どもの成長と学びを正しい方向に進ませる大変重要な要素である。

そして、教育制度の中で子どもにとって「0歳からの教育」は最初のステップであると同時に、生涯に続く姿勢（探求・探究・注視・傾聴・対話）として位置付けて共有し改善するものである。

ゆえに、こども園各園によって実践例や活動内容は多種多様になり、また、そうなって欲しいと考えている。ただし、皆に共通する点はカリキュラムに核心的な内容である、子どもの最善の利益が教育/保育実践に存在する事である。

(3) 基本的意義

このカリキュラムの基礎的意義は地域社会が反映された、主体性、社会性、平等公平性等が含まれた人権尊重と社会性である。例えば、人間一人ひとりの価値を認め、個人の自由や独立性や保全性等の尊厳と権利を尊重し合う事である。園での役割は、これらの意義や価値（価値観）や安心と信頼感を子どもたち

に根づけることである。これらの意義を子どもたちは自分たちの能力にあったレベルで受け取ったり感じることができ、自分での判断や理解をもつ可能性を保障されると同時に、社会（集団）で自ら持たなくてはならない。

また、園では日本や地域社会の文化を尊重しながらも、多様な他文化も存在する。この事は子どもたちに文化的背景(バックグラウンド)が違っても個々の人格や人を尊重する基礎(ベース)を築くための良い可能性を持っている。また、園で働く全ての人は、上記した倫理と基礎的意義を尊重し、これらの意義に反する不適切な事が生じた場合には、職員は子どもを護る専門家として積極的に抵抗し改革・改善する姿勢が必要である。上記した意義の倫理と価値観を持ち、その模範となる職員/教諭と共に子どもは日常の生活と学びを体験・経験する。それ故に、園では理念・哲学やカリキュラムの意義に反する不適切な行為や態度は存在しない。

園では日常の生活と活動の中の具体的な形や行為で、探究・探求・注視・傾聴・対話が保障されたカリキュラムによって、主体性や社会性等の大切なことを身に付け学び取って行く可能性を持つ(手にすることになる。また、目の色、肌の色、ハンディキャップ、文化や習慣、言葉の違いや訛り、宗教などの違いにも差別無く開けた心(オープン・マインド・ハート)で関わる。

こども園の役割は子どものケア、成長・発達、学び(学びの向上)を含んだ大きく一体化した教育/保育を行う事である。そして、遊びは学ぶこと、出来ること(実行)や遊ぶことは子どもたちの成長と学ぶことにとっても大切である。子どもたちはただ楽しむためや喜ぶだけのために遊んではいけない。何かを学ぶために遊んでいる。子どもは遊びの中で何かの知識や自己理解を求めている。遊びは探求・探究・注視・傾聴・対話をして学ぶことである。子どもが遊ぶことによって、他の人と一緒に協力してやること(協力的)、話し合うこと(協力的)、進んでやること(率先性)、創る能力を養う(創造性)、考えること(思考性)、問題を解決すること(実行性)などの能力を養う。そして、保育教諭が遊びに加わって、子どもたちだけでは気が付かないことを見せ示して、子どもたちの興味を寄せて知識を植えていく。同時に、カリキュラムの実践ではこれらの活動が楽しくなくてはならない。園活動は、楽しく遊びそして学ぶようになっていなくてはならない。学びは子どもが主体だが、教育は大人が責任を持つ主体である。

今回のガイドラインが目指すものは、過去の乳幼児教育・保育意識と実践での、子どもは無垢で未完成で未熟であり、少しずつ周りの者が(物事を)教え込み指導して、子どもはそれを守り大人の意図を理解し計画を安全にトレース(追従)するという受動的な意識から、0歳の子どもの自ら進んで物事の理解を求める、助けをもらう(サポート)、教えてもらえる、一人の主体的人間であるとの意識と教育実践の改革的改善向上である。

こども園において子どもは、たくさんのやれる事の可能性を持った、学ぶことが多種ある発展性のある楽しい活動と生活に参加することになる。保育教諭に要求される大切な資質能力の一は、一人ひとりの子どもたちの色々な可能性や意欲を観察して見抜くことである。そうして、この事を個人活動やグループ活動の中で生かさなくてはならない。

ゆえに、子どもはいろいろな能力や意欲や個性をもった他の子ども達と交わりグループや仲間との活動に参加できる。そして、グループ活動や集団性は重要で、一人での探究活動も保障されるが、他の友達と一緒に助け合っている物事を成し遂げたり、学んだり、相手の事を考えたり、立場を変えたり、我慢する気持ちを養い、言葉や表現力や思考力等を養う事も可能である。

また、0歳からの集団での関係性による教育と学び（保育教諭と、子ども同士で）についても、家庭では体験経験できない専門家による計画的教育/保育の支援援助によって、初期のアタッチメント形成や発展的関係性構築等の信頼と安心の中で、試行錯誤の保障や多様な人々との関係性を、生活と遊びの中で体験・経験して成長・発達する。例えば園内集団では、2歳児は当然で1歳児も園活動で順番を待つことができる。これは大人の指示ではなく、子ども自身が主体的に「順番を待てば自分の機会が保障される」と学び取り信じて待つ事ができている。この事は家庭内教育では難しく、多様な集団性の中の遊びの環境で自ら学び取り合う実践である。今後は、こども誰でも通園制度等も含めて、地域社会で全ての子どもが園でアタッチメント形成の援助や集団的体験ができる事が大切である。

また、ここで重要な事は、カリキュラムは個々の子どもたちにその(具体的な)成果を要求するものではない事である。子どもの成長発達や学びは長い期間のプロセスとして見られなくてはならない。

(4) ガイダンス

・成長と学びとは、園での活動と子どもたちの成長発達や学び（知識）の分野に関してのことである。そこには、一人ひとりの子どもが自分のアイデンティティ（Identity、自己発見）、運動能力、傾聴・対話や書く基礎能力、算数(数)や自然(自然科学)を理解する能力を発展することができる可能性があることである。

・子どもの参加に関しては、子どもたちが社会・デモクラシー(民主主義)を少しずつ理解して行くためのものである。例えば、他の人の話を聞く、自分の意見を言う、自分の行為に責任を持つ、他の人たちと協力しあう等である。カリキュラムの実例として、クラスやグループで物事を決める場合に、①先生の意見に従う、②発案者やリーダーが決めて皆が従う、③多数決で決める、④徹底的に話し合ってから決める、⑤少数意見を尊重し皆が納得して従う。この5つの試みをカリキュラム（教育課程）の中で必ず子どもが体験できるように計画し、実践して保育教諭はサポートする。出来る、出来ない、成功、失敗、再挑戦の結果に関わらず、皆が多様な意思決定と結果のプロセスを体験する事が乳幼児教育ではとても大切である。

・学ぶ意欲 園の活動において子どもたちの経験、興味、意見、必要性、継続性を尊重することが重要である。探求・探究・注視・傾聴・対話が子どもたちの知ろうとする心（意欲）、好奇心、学ぼうとする力が教育的活動の基礎である。子どもたちの成長・発達/発展の目標(達成)は継続的で長期的なものである。カリキュラムでは子どもがある結果を示さなくてはならないとは要求しない。しかし、園が最大努力(目標に向かう努力)を保障し、保育教諭は成長/発達/発展と知識(学ぶ)分野に関して計画されているカリキュラムの内容に従って、時には途中でも改善して、子どもたちを導き支援する事が重要である。

・更に、保育教諭は子どもたちが求めている知識や能力(やろうとしている事)に支援・援助し、励まし、協力し、子どもたちの能力(潜在的含む)や興味を見てくれる人達(職員・講師)として一緒に活動し生活をする事になる。

例えば、カリキュラムの目標の中には、子どもたちの書くことの興味を発展させるために、活動の中には絵本の読み語りを聞く事や、絵や文字の読み書きをする機会がたくさんある事等である。保育教諭は自然に出てきた子どもたちの絵や文字の表現や読み書きや計算することに対しての興味や思考があることを見つけ出したり、描き読み書き計算等への好奇心を湧かせたりもする。カリキュラムでは、子どもたちが必ず書くことや式を覚える等を強制的に学ばせられる事はない。子どもが話や会話を聞き、読み書

きや数量やゲームに興味や好奇心を持っているなら、それに対して準備し援助しサポートや励ましをする。こども園において常に、一方的に大人の判断だけで子どもに読み書きを教えたり、旧体制の教室内的教科教育の形を真似て均一的に乳幼児教育が行われることは望まない。

追 記

最後に、全ての方に伝えたいのは、「カリキュラム（教育課程）において園で学ぶ事は全て、多様な生活や遊びの形や方法で展開される。こども園の教育は一体化された乳幼児教育/保育の実践であり、子どもたちの“生活と遊び”が学びの本質である。子どもたちは自分の人生を、社会で生きるために学んでいる」ということである。

添付資料

第4章 実践事例

0歳からの教育の質の向上事業

教育・保育の質を捉える枠組み ストロングシステムモデル

0歳児クラス・子ども同士3人組の対話的遊びの学びの物語り

全員概ね月齢8～9か月 龍雲寺学園バウデア学舎



0歳児クラス教育保育設定・保育教諭は年齢に関係無く園児が多くのお出会いと発見や互いに関係性を体感できる様に、柵は一切無く部屋の扉も施錠せず移動の自由がある。又、大人が決めたコーナ遊びや活動に強要する事無く、主体的で自由な探索行動を保障し試行錯誤の可能性を広げられる様に計画している。

実践・0歳児は、ずり這いでも自分の意志で多様な場所へ移動して遊び学び、活動時間中は室内や外の園庭との移動やタイミングも子どもの意志が尊重される。そして日々、保育教諭とのアタッチメントを基に、自己の思いと願いからの冒険的活動や多様なヒト・モノ・コトとの、新たな出会いや日課・日常を経験している。

教育課程・保育教諭の「探求・探究・注視・傾聴・対話」のカリキュラムマネジメントの教育的計画と配慮と援助により、主体的なヒト・モノ・コト・との対応や関係性を多種多様に相互的に体験し、自分の中で整理して落とし込んで意識化して発達している。多様で相互的体験を積み重ねると0歳児の活動は複数の異年齢や0歳児同士の対話に向けた芽生えの場面を多く見る。

事例①、保育教諭とAがチェーンリングを穴の中に落とす遊びの横にBが隣に座ってしばらく見ていた。保育教諭が距離をとると、BはAが終わるのを待って同じ遊びを楽しみ、その後も互いに順番に楽しさを表情で表現しながら交互にチェーンリングを何回か入れていた。それを見たCも自ら持ってきた布製の棒を同じ穴に入れながら参加して、3人で互いに相手が入れ終わるのを笑顔で対応しながら待っていて、やりたい気持ちを自然に受け入れ合い、表情や身振り手振りや喃語で気持ちを伝え合いながら、集団で楽しく遊びや学びを互いに獲得し共有している。明確な言語対話ではないが、対話への言語獲得前の学習の一步が確実に生まれています。子ども同士が自己の意志と行動を伝え合い、共感や所有や共有や拒否等を表現し、表現の有効性を集団で体感して学び合う姿が0歳から始まっている。保育教諭も含めて互いに遊具や人の行動に興味を持ったことから、3人がそれぞれ自分のしたいことをしながらも、相手の存在を感じて楽しく遊び、物質の落下や材質構成の違いの科学的学びと共に、他者への表現と関係性構築の学びが主体的に同時に行われています。「探求」する環境を整え、「探究」を援助し、「傾聴」と「対話」へと導く0歳からの教育実践が存在する。今回は、保育教諭は最初にAの遊びの時は対応していましたが、Bが参加してからは2人の雰囲気壊したくないと思い言葉掛けや手を出すことは避けて少し離れて2人の空間構成を尊重すべきと考えた。3人の表情や動作で気持ちが伝わってくる空気が保育教諭にも心地よかった。

月齢12ヶ月以下のこどもにも、自分の意思と表現・自己所有意識・他者への認識・物や意識行動が他者と共有できて順番を守る行動が観られ自ら学び発達している。

0歳1歳の基本的カリキュラム・教育課程

園の理念・哲学・子どもの最善の利益を尊重し考え、計画や教育課程や実践カリキュラムを常に最適となるように改善変化させる。教育保育実践の手法と正解は多種多様に多くある。しかし教育保育の真実は子どもの尊厳(存在)で1つ。

範囲子どもの探索行動を尊重して、生活(食事・睡眠・排泄等)以外の遊びの時間では、多様な遊びや活動を確保して園児の活動の範囲は室内野外も含めて広く自由な「探求」活動を保障します。室内から外へ自分の意思でハイハイしながら40分程園庭で活動するのは雨の日も含めて毎日の日常の出来事です。この時期だからこそ安全性が担保されれば無限に主体的探索・探求活動は広げるべきと考えます。



事例写真(月齢13ヶ月)では、歩行前発達の園児が外に出るためハイハイで移動して、自分の靴を自分の下駄箱から自ら出して玄関に揃えています。靴は履かせてもらいますが、外で遊ぶ目的と計画の自らの見通しと強い意志が見える。外に出るための有効な準備(ルーティン)を自ら体験し理解し学んで行動する。7ヶ月位から自分の物は理解しており所有の概念や他者への意識が芽生えていて、他者の行動や感情に強い興味と共感性を示す。日常生活の中に、見通し・意思決定・実行の学びが一体化している。

環境・園児が自由に活動するために必要な事は、一定の広さと保育教諭同士の関係性と連携の意思疎通と共通認識です。こどもの行動を追いかけるのでは無く、活動する子どもを注視し気持ちを理解して次の活動場所に位置する保育教諭に、丁寧に目線や声がけ確認等で手渡していく感覚と配慮が必要です。(当園ではこどもの移動や遊びの展開変化に合わせて保育教諭の位置や対応を相互的に変化する、フォーメーション体制を強く意識している)1番大切な教育保育環境はモノでは無く、保育教諭の多層的相互関係性によるこどもにとって多くの特定の誰かが存在するアタッチメントだと考えます。物的環境としては、子どもの行動を制限するための柵や仕切りや大人がコーナ遊びへ誘導する様な事も止めている。こどもの探索行動範囲のために行き止まりを無くして回遊性を確保し活動の自由展開を保障します。また、0歳だからと保育者が1対1で丁寧に対応して最適な物を大人が判断し用意して目の前に置いたり手渡す様な事はしない。こどもが探索し気づき発見して展開できる環境を0歳から実践している。

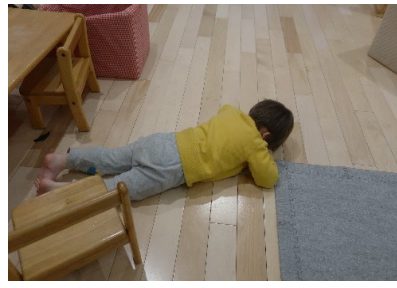


認識・こどもの遊びや学びの記録に関してよく聞くのが、「偶然でしょう!」「たまたまそう見えるだけでしょ!」等の大人の認識や誤解です。上記は月齢8ヶ月と9ヶ月の0歳児2人が、違う日に違う状況で互いに気に入った遊具を相手に見せ合って楽しく遊び表現しています。こどもの最善の利益が複数の連携された大人とのアタッチメント(安心)と自由な探索行動が保障された0歳クラスでは、この様な安定したこども同士の関係性の中での主体的学び合いが誰でも何回でも日々起きています。0歳1歳も常に、感じて、考えて、表現しています。言語や文字等の大人が理解できる姿でこどもが表現しないと、こどもが理解していない出来ない未熟な存在と決めつけない様に、保育教諭は理解・代弁者として心がける事が必要です。食事・排泄・睡眠や衛生・栄養・健康・安全等はしっかりと決められた専門的援助と管理運営が必要ですが、遊びと学びの活動には柔軟な主体的自由と大人の計画と環境が同時に必要です。そして、学びと生活は乳幼児期(就学前)の成長と発達にとって、教育保育の特性として日々融合して一体化しています。生活の中でこども自身の多様な学びの活動によって、より向上した生活力へと発達する環境の持続的相互循環が園で成立します。

部屋に“象”の新しいパズルを出しました。彼はそのパズルを見つけて棚の中から出し、椅子に座りました。パズルを勢い良くひっくり返したのは良かったのですが何度かはめてみても思うようにはいかず机に伏せました。

その姿こどもの思いと願いを見ていた保育教諭は

- ①「彼がこのパズルをしたいと思って持ってきた**気持ちを汲みたい**」
- ②「自分の気持ちを少しずつ**言葉**にしようとしている今だからこそ困っていることを何らかのかたちで伝えて欲しい」
- ③「彼と私との**対話**の中で彼の思いが他者に伝わる心地よさを感じて貰いたい」以上の思いや願いを持って、彼の側に座りました。



しばらくすると、顔を挙げ「やって欲しいよ」と言う。

ここまでの様子を見ていたので、どうしても足のピースをはめたいのだと思い、そこで象の鼻のピースをはめることで足のピースの場所がわかり易くなると考え「いいよ」と鼻のピースを入れ、足のピースを3つ並べてみた。

また、思うように足のパズルがはまらず再び机に伏せた後、そのまま床に伏せてしまう。

床に伏せてしまいたくなる気持ちも分かるので、あえて声はかけずに自分で気持ちを立て直して、立ち上がって来てくれると信じ、その思いを持ち続けて待ちながら横に座っていた。

しばらくすると、ずっと顔を上げて立ち上がり、椅子に座る

床から立ち上がる彼の表情からは“パズルをしたい”という気持ちが感じられ、変わっていた。

『やりたかったパズル』が難しくて泣いてしまったけど、“いっぱい考えたらできたよ；できて嬉しかったよ”という彼の色々な気持ちが“パズルが完成した時に私に向けられたはにかんだ笑顔”から伝わってきました。自分で気持ちを立て直して取り組む姿がとても素敵でした。

【現場で接して座った保育教諭】



私は部屋の中でこの場面を見つけた時その成り行きを“ものがたり”したいと思いました。

保育教諭は子ども自身の葛藤に思いや願いを持って寄り添い・関わり、子どもが自ら情動の調節・調律をして葛藤を乗り越える経験ができるようにその下支えをすることが大切です。それは、子どもの自信に繋がります。

私は自分が子ども達にとっての環境に位置すると考えています。子どもの経験の過程の中に生まれる心の揺らぎや喜びを共に感じて、子どもが少し先に進みたいと思えるようなサポートをする大人でありたいと思います。

【現場を観て物語を書いた保育教諭】

私はこのものがたりを読んで、彼と保育教諭のやり取りの中に“人に気持ちを伝えること”“自分でやってみようと思うこと”“気持ちを立て直すこと”“最後までできた嬉しさを感じる”……。たくさんの経験が詰まった時間になったと思いました。そして彼は自分の思いや感情を表しながらも、自分の力を信じて待っている保育教諭の思いも受け取っているようにも感じました。思いを受け取り合い、それを自分の力にして最後までパズルに向かったあなたを見て嬉しく思いました。

【ものがたりを読んだ他の保育教諭】

探して見つけた最後の1ピースをはめると顔を上げ、私にはにかんだ笑顔を見せる。私は「パズルできたね。嬉しいね、頑張ったね。」と伝える。そして彼は立ち上がりパズルを棚に片付けた。

どうしてもはまらないと「やって欲しいよ」と言う。

少しヒントを出したり、一緒に考えてみたりを繰り返す。



彼が自分ではめたり、私とのやり取りを繰り返して最後の1ピースになる。机の上に最後のピースがない事に気づき「ない」「どこ」と探す。



こども自身が気持ちを前向きに立て直す事の経験を重ねられるように、援助・支援・励ましや見守り・モデリング等の教育実践の正しい手法や関わりは多種多様です。又、園での理念哲学や倫理が統一していても保育教諭の感性や視点には違いがあり実践には個性が表れます。また、そうであって欲しいと考えます。(各自の多様な価値観や文化の尊重) 同様にこどもの立て直しの手法も多様で、時や場所によって同じこどもでも行動に違いがあり、保育教諭は情報共有しながらも、ひとり一人、1つ1つ対応し教育しています。

子どもの発達と探求に合わせた多様な遊びの環境を創る（龍雲寺学園バウデア学舎）



同じ子どもが2か月後にはより高度で複雑な遊びを楽しみ展開する。その時だけの月齢に合った遊具だけでなく、より高度な遊具等を手の届く場所に常に設置し、最適な遊び学ぶ機会を保障する専門性は大切です。

同時に、子どもには園の集団の中でモデルを見つけたり、新たな遊びの発見の中で、自らの意思と目標を持って難易度を上げて興味を持ち、探求し探究する明確な意思と幸福がある。（水・砂・植物等の自然物は特に変化と展開に対応できる遊具です）

保育教諭が、1歳児から5歳児活動が見えて遊べる環境を作った。すると、5歳児クラスに設置したカプラ積み木の箱の反対側から、1歳児自らの意思で、自分達のエリアに持ち出して集団で対話しながら独自に構成遊びを楽しんだ。

最近接領域の適切な範囲とは、園での多様な交流や対流がある集団では、年齢や発達段階やスキルの近さだけで無く、年齢や発達・スキルが離れていても1歳と5歳の関係性の中で触発（インスパイア）や真似（モデリング）が頻繁に起こる。1歳児集団で、言語力は無くても喃語や表情や身振り手振り等により、思考とイメージの共有と関係性（コミュニケーション）の広がりを持って教育が展開される。子ども自身の発見と学びと保育教諭の計画と教育支援が常に融合している。

左 ひとつひとつしっかりと落とす（月齢13か月）

右 2か月後・多様な形態に合わせて展開している（月齢15か月）



0歳の見立てるイメージ力と科学的視点への気づきと展開力と探究の学び(月齢10カ月・龍雲寺学園バウデア学舎)



左から

①園内で園児は自己の判断や考えで自由に室内や園庭での活動を保障している。そして何時も園庭では水溜まりでは手を突っ込んだりバシャバシャの音や、弾く水滴や水紋等を楽しみながら皆が遊んでいる。A君は海を渡る船の絵本が大好きなので、保育教諭が園庭の遊具の中に同色の船の模型を設置した。ある雨の日に、園庭の水たまりを海に見立てて船を動かし、ファンタジーの世界でストーリーを楽しんでいた。すると、遊びの途中で泥水に手を沈めると、ある段階から手が消えてしまうことことに気づいた。保育教諭は目を合わせ(注視) 頷き(共感)「おもしろいね」(対話)と声を掛け次の気づきや展開を期待して促した。

②次にストーリー遊びから探究遊びへと展開して、深さ・透明度・温度を感じ確認しながら、どの深さで手が見えなくなって消えるのか、何度も笑顔で科学的アプローチで実験して遊んだ。そして、自分の意思で、手を消し戻したりして(泥水に手を沈めたり、出したりして)、視界から消えた手をもう一度見て、触って、確認して、自分の手に話しかけ、保育教諭にも視線を送り確認し同意・共感を求めた。(保育教諭は他の園児が体験した事例も知っており「ナイナイして消えたね、次はどうする」と声を掛けて次の展開を期待して促した、消えたねや次はどうする?の言葉は正確に理解していないが、視線表情賛同的口調により探究を促す気持ちは十分に伝わる)

③同意・共感を確認後に今度は、右手は水溜まりへ、左手は泥部分に手を押し、泥に埋めて消えないかと比較実験した。両方共に消すことはできたが、土と水との手の感覚の違いや抵抗力や力加減の違いを科学的比較アプローチで体験して確認・実験して探究している。(泥水と泥の違いを同時に試して比較探究で特性を理解する活動は保育教諭も初めて見た、こどもの探究心の強さと環境を意図的に下支えが融合した学びの事例)

④砂に埋めて消えた手の感覚や結果も含めて、もう一度しっかりと確認して分析して頭を整理している。(頭の理解を整理整頓できる時間と空間を保障して待つ促す)

：0歳児が室内で絵本の世界で、現実では見たことも無い海や渡る船を絵からイメージして楽しんでいた。保育教諭が現実(もの)として水溜まりのできた園庭に船の玩具を設置すると、水溜まりを海に見立てて船で楽しく遊んでいた。その中で次に、手が水溜まりで視界から消えることを発見し、水の透明度と深さの関係を自ら探究実験して楽しんでいた。その後、泥の部分でも力加減で消えることを試し、水と泥の特質を理解、体感して、科学的推察と実験を楽しんで学んでいた。0歳からの学びは、もの(水、泥、船模型、絵本)・ひと(保育教諭、計画、下支え)・こと(絵本ストーリー、現象)の融合的教育保育環境によって育まれている。(保育教諭の意図と計画+こどもの創造的イメージ力と気づきと自己調整力)

多様な社会性を関係性から学ぶ(順番を考え守り合う・他者や異者を受け入れる) 龍雲寺学園バウデア学舎



- ①4歳・3歳・2歳・1歳児が協調性を共有しながら順番に並んで遊ぶ(保育教諭がリングを並べ列でジャンプする遊びを提案)
- ②0・1歳児(11か月から23か月まで)子ども同士で進行方向を決め、列の順番と間隔を守って考えて遊ぶ(設置は保育教諭)
- ③保育教諭と布ブロックで作った山を、順番に上って先頭が下りるのを待って遊ぶ(18か月から24か月)

0歳1歳児も互いに信頼関係があれば、自分の意思で列を作り順番を守り待つことができます。園で常に遊びの中で自分の機会が必ず回って来る環境を保障して、園で本人が守られている確信と信頼を持てれば、順番やルールのための大人の指示・命令・指導はほぼ必要無い。集団の中で自分と他者を信じて待つことと、順番が守られてそれが叶うことを繰り返す体験や経験により、自然に自己決定力と社会性と関係性を同時に学びます。



④5歳児が運動前にストレッチしている集団の輪の中に、13ヵ月児が自らの意思で入り込んで、一緒に楽しくストレッチを真似しています。異年齢交流や保育教諭の良い連携の環境を整えて、5歳児も自分が赤ちゃんの時から年長児に仲良くしてもらった経験が多くあり、互いに良い関係性(多様性)の中でそれぞれの意思での参加と受け入れが行われていて、集団の中で主体性と社会性が互いに育っています。本来、社会の中で自ら活動活躍するために主体性が重要なので、本当の主体性と社会性は乳幼児教育保育においては同時に一体化して学んでいる。

「イカやタコには骨があるのか？」 5歳児の探求・探究・注視・傾聴・対話

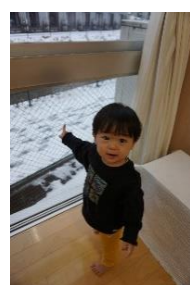
探求・探究・注視・傾聴・対話・対話サークル活動で給食に出た魚とイカの違いを話し合い、図鑑で調べて5歳児クラスでは『イカには“骨”があるのか』が話題となり活動のテーマになっていた。イカの名や種類を園の図鑑で調べたり、家で“骨”について家族に聞いたり・ネットで調べてきて、翌日に皆で話合ったり保育教諭も自ら調べてきたことを話の中に盛り込んだりした。保育教諭は子どもの**対話**に、多種のイカの名前や、イカの“コウ”と“骨”の違いも明らかになり「おもしろいな」「不思議だな」と思って、子どものサークルの中に入れて貰い「私の知らないこともいっぱい調べているんだね。本物のイカを開いて中を見たら何か解るかもかもしれないかもね。」と**提案**すると子ども達も「うんうん。」と**応答**して、「それじゃあ、明日の朝、市場でイカを買ってくる」と**約束**しました。（しかし翌日は市場が休みなので後日になった）

次の日の朝、私が年長組に顔を出すと、A君がすぐに私のところにやってきて、「白いのあった？」と聞いてきました。（“白いの”って言っているのは昨日、年長担任が対話サークルタイムで話していたイカのコウのことだと私は思いました）あえて私が「白いのって何？」って聞くとA君は「う～ん・」と考え。周りでその話を聞いていた数人の子が「それ、コウのことじゃないの」と言うのとA君は納得がいくような、いかないような様子（**注視**）。私は（真実に対してどうしてこのような反応なんだろう？）と、疑問を心の中に持ちながら、とにかくA君が楽しみにしていた気持ちを感じていたので「市場がお休みなのでイカを持ってこれないから、木曜日になる」と伝え「楽しみにしてたんだね。明日ね。」と話しました。その日の降園時に母親へA君の納得がいかない様子のことを話すと「家で園での話を聞いていると何かの“骨”の話ばかりで頭の中に”骨”が渦巻いている感じがする」とのこと。それを聞いた私はひとり一人その子の目線や考えがあることを感じました。A君の今の着目は「コウ」ではなく「骨」なのです。クラスの多くがコウに注目していても、骨に関心を持ち**探究**する事（学びの多様性）も大切にしなければならない。私がA君の様子に疑問を持った時に大人の考える正解を先取りしなくて良かったと思った。ただ同時に、他者の意見を**傾聴**して一緒に考えたり、友だちを交えて**対話**し考え合うこと（集団の中のそれぞれの個）も大切です。自分の頭の中の疑問や不安を整理する時には誰かに聞いて**対話**すると整理され明確化することがよくある。「下記は、イカを皆で解剖し構造や部位を分類分析し確認して骨は無く貝殻から変化した甲（コウ）を確認した様子です」**正解や知識**を得るためだけではなく、保育教諭の理解と、解剖が1日遅れたことで、**自分の興味の理解や仮説を自ら探究し深める学びの過程（プロセス）**を集団の中で**楽しく**体験できた。





子どもたちが外の雪景色を見ている。保育教諭が「雪、冷たいかね？」と尋ねると「つめたい！」と応える。保育教諭が容器に雪を入れ持ってきてみると、じっと見つめたり両手をあて容器から伝わる冷たさを感じ取っているようだ。N子が触ったのを見てS男も触れてみる。雪を掴んだ際に聞こえた音を聞き「サクサク！」と目を輝かせる。E子が雪を指先で細かくする様子を間近で見つめている。一握り掴むと窓際へ行き外に積もる雪と見比べている。外を見て「白！」と手の中にある雪を見て「ない！」という。外の雪は白色だが、手の中の雪は透明で色がないことを伝えているように感じた。



S男が握っていた雪を机に置き触っている。しばらくするとほとんど姿がなくなった雪を持ち「ない！」と保育教諭に知らせにくる。「本当だね。どこに行ったかね。」という保育教諭の言葉を聞き、机に戻り指先でなぞったり手のひら全体で触れてみている。その姿を見ていたH男(満1歳)も溶け始めた雪を不思議そうに触っている。S男は、容器の中で溶けていった雪(水)を持ち何かを考えている。しばらくするとまだ残っている小さな雪を見つけ触れてみる。形が完全になくなった雪(水)を「ジャ〜」と言いながら机にあけてみる。「な〜い！」と言いながらもう一度外の雪を見に行き「あった！」と嬉しそうに知らせている。白い雪は溶けていくこと、溶けて形がなくなることには色もなくなること、握るとサクサク音がしていたがジャ〜という音の水になったことなど実際に雪に触れてみたことでの気づきが多くみられる。日頃から好奇心旺盛なS男らしい言動が探究心へと繋がっているように感じる。

【子どもの権利】

QS 男のどのような「意見(view)」を表そうと思いましたか？

A この日、見慣れた保育室からの景色が一変、銀世界に姿を変えた。登園時から何度も窓の近くへ行き、じっと見つめている本児の姿が印象的だった。雪との関わりをどこかの時間で持てたらと思いながら保育をしていた。みるみる姿を変える雪のはかなさや色が変わる不思議さを本児が目当たりした時、何かを感じ、考え、自分の言葉や表情で伝えてくるその姿に想いを残したいと思った。本児の言葉で一番印象的だったのは雪の色が変わった時、姿がなくなった時に言った「な〜い！」。「な〜い！」に深い気づきが秘められているように感じ、タイトルは「な〜い！」に私ならしたい。

【関係性を育む】

QS 男とN子やE子、H男はどのように影響し合っていると思いますか？

A「雪持ってきたよ」「雪遊びしよう」という声掛けはせず、日常の遊びの中で雪が身近にやってきた時にそれぞれがどのように感じるのか子どもたちのやりたいようにという思いがあった。設定などはせずあえて少し距離を置き見守っていた。他児がしていることに対して目を向け、自分もやってみるという行動がそれぞれに見られた。

【共に生活する】

Q 季節や気象を感じられるように、どのような環境の構成や援助をしましたか？

A 日本には四季があり暑さ寒さだけでなく、目に映るもの、耳にするもの、匂い、肌に感じるもの、旬の食材など五感で感じながら季節の移ろいを感じている。生活の中に自然な形で季節を取り入れながら子どもたちがそれぞれに気づきを得ることが出来るように心がけている。秋から冬への移ろいでは窓から入ってくる風が少しずつ冷たくなり毎日窓を開けることによりその変化に気付けるようにしていた。また、初めてあられが降った日、テラスに出て触れてみたり、あられがフェンスや道にあたる音を聞くことで冬が近づいていることを子どもたちと感じ取っていた。

【言葉とコミュニケーションを育む】

QS 男の気持ちや経験をどのように受け止め、やりとりをしましたか？

A「雪冷たいね。」ではなく「雪冷たいかね。」には冷たいと決めつけるのではなく“どんなだろう？””触れてみたい“という思いが芽生えるのではという願いを込めた。そこで終わりではなくその先へ続く言葉がけをしようと思った。また、「本当だね。どこに行ったかね。」も「消えたね。」と言ってしまうのではなく本児の感性で捉えて欲しいという思いがあった。

【探求・探究する】

QS 男が興味を持ったことを探求・探究するためにどのような手立てをしましたか？

A ひとつひとつ気づきを得ていく本児の想いに共感しながら見守ることを心がけた。先回りをして答えを言うのではなく何を疑問に思い、考えるのか本児なりの答えに辿りつくまで見守った。

【傾聴し、対話する】

QS 男の姿について、保育教諭同士や保護者と対話して気づきがありますか？

0.1 歳児クラスでは言葉で伝えることが難しい年齢である為、どのようなことに興味関心を抱いているのかを表情や動き、声などからくみ取ることが大事であることを再確認した。また、子どもたちが興味を抱いたことにゆっくり向き合うことが出来る環境づくり、職員間の連携、対話の大切さを話し合った。

5 歳児「みんなちがって、みんないい」

星稜幼稚園では、0 歳から一貫して子ども一人一人を大切に教育・保育を心がけています。また、アートや様々な素材にふれられる環境、子どもの興味関心に合わせたものや季節に応じた絵本を豊富にそろえています。

さらに、0 歳からの積み重ねの集大成として、5 歳児の教育課程では、友達と共通の目的をもって継続した遊びを展開する協同的な活動を位置付けています。個人を尊重するとともに相互の関わりや集団の中で学び合う経験を重視し、一人一人の持ち味やよさが生かされる集団が形成されるように援助しています。



11 月、卒園まで残り 4 ヶ月となり、これまでの幼稚園での生活の思い出を振り返られるよう「そらまめくんのまいにちはたからもの」（福音館）の絵本を絵本棚の子どもの目につくところに配置しておきました。

そのことに気が付いた子どもが、様々な絵本の中からそらまめくんの絵本を手にとって夢中になって楽しむようになり、次第にその人数が増えていきました。「まいにちはたからもの」という絵本から、四季の変化に気がついたり、進級自分たちが経験してきたことと絵本の内容が重なる場面があり、友だちとイメージを共有し言葉で伝え合い楽しさや喜びを感じていることが伝わってきました。



保育教諭は、子どもの姿から、絵本を通して、ファンタジーの世界と実体験を行き来しながら友達と一緒に経験する日々を宝物のように感じて卒園を迎えてほしいと願い、「まいにちはたからもの」の絵本を表現会で披露することをクラス全体に提案しました。



クラスのほとんどの子どもが「やりたい！」と意欲を見せたことを受け、保育教諭は、子どもたちと表現会に向けて対話を重ねました。対話の中で、保育教諭が、子ども一人一人の声にじっくりと耳を傾けると、子どもたちは「春はお花見に行った」「お花見で何をしたの」、「大好きな友達と一緒に桜の花びらを集めたよ」など、幾通りものイメージを伝え合う姿が見られました。対話の中では、どのような劇にしていけるか、保育者の先入観で決めつけずに子どものイメージを理解していけるよう努めました。具体的には、互いの興味やアイディアに関心を持ち、言葉や言葉以外の表現によって対話できるよう一人ひとりの意見を大切に、友達の考えに耳を傾ける時間を 1 日 1 回は設けるようにしました。また、一人一人の子どものペースや興味を尊重し、挑戦できる環境を整えることで、自分の経験したことを友達と共有し豊かな会話が繰り広げられまし

た。

さらに表現会に向けて取り組む中で、虹の場面に興味を持った子どもたちは、「虹は何色？」「どうやってできるの？」「見えるのはいつ？」などの疑問が次々に湧き、虹について探求心が深まりました。保育教諭は、子どもたちの興味や好奇心を理解し、自分たちで考え試行錯誤している時には、あえて見守るよう努めました。子どもたちが壁にぶつかったときには、保育教諭がすぐに答えを出すのではなく、予測を立てられるよう図鑑や写真などの環境を準備すると、子どもたち自身で、虹を調べたり、空を眺めて考えたり、家庭で調べたことを発表したりする姿が見られました。その探求心が表現会につながってほしいと願い、協同的な活動の核の一つとして位置付けました。さらに、物語の登場人物になって自分たちが経験したことを表現しようとした時に、それまで探究してきた虹を劇の背景にしたらいいと思いついた子が中心となって、虹製作が始まりました。保育教諭が、虹作りに必要な素材を子どもと一緒に考え準備すると、視野を広げ多様な視点で工夫を凝らし、虹作りが進められました。



子どもたちは、虹の色合いを表現しようと色鉛筆、クレヨン、絵具など様々な画材を試しましたが、どれも子どもたちのイメージとは異なりました。そこで、保育教諭は「他にもどんな素材があるかな」「今まで使ったものの中で、虹の色に近いものは何か」などと問いを投げかけ一緒に考えていきました。また、失敗を恐れずにやってみようとする姿を認め、大切にしていきました。そのような試行錯誤の積み重ねを経て、ある日、「リリアンを並べたら虹みたいになるかな」という子どもの提案をきっかけに手編みの虹作りが始まりました。保育教諭が子どもの「やってみよう！」という気持ちを大切にしながら、新たな挑戦ができるようにしていくなかで、虹というものが子どもたちにとって特別な存在になっていきました。友達とイメージを共有しながら話し合ったり、製作を楽しんだりする時間と場を保育教諭が保障することで、子どもたちの困難があってもへこたれず何日もかけて納得のいくまで友達と共に取り組む姿につながり、表現会への期待がさらに高まっていることを実感しました。



劇に必要なものが揃い始めるといよいよ自分たちで考えた台詞で劇が進行されました。その過程において衝突や課題が生じた時には、保育教諭と子どもたちは、その都度、対話を繰り返し互いの気持ちを理解し問題を解決する力を育んでいきました。

表現会という共通する目標において、対話を重ねることは、自分の主張だけでなく相手の意見や考えを知り関心を持って傾聴する経験につながりました。それが互いのイメージを共有することになり子ども主体で表現会を展開していくことができました。対話の中で互いの思いや気持ちに気がついたり、相手を尊重したりするなど、子どもたちの関係性が深まりクラスの一体感が強くなっていきました。そのような経験を経ることで、さらに、生活場面においても自ら考え行動しようとする姿から自立心や自己肯定感が一段と育まれているように思います。

【子どもの権利】

Q：子どもたちのどのような「意見(view)」を表そうと思いましたか？

A：「そらまめくんのまいにちはたからもの」の絵本を見て、日常と照らし合わせていた。「みんなで表現会を作りあげたい」という子どもたちの思いが伝わってきた。たくさんの話し合いを重ね、子どもたち自身が意見を出し合い、共通の目標に向かって力を合わせることで、自然にクラス全体のつながりが深まっていった。お互いの意見を聞き、尊重し合いながら完成に向けて協力していく楽しさを感じていた。タイトルをつけるとしたら「みんなちがってみんないい！」

【関係性を育む】

Q：子どもが身近な仲間と共に関わることを喜び楽しめるように、どのように言葉をかけたり、環境を整えたりするよう心掛けましたか。

A：子どもたちがイメージを共有するときには、一人ひとりの考えを大切にし、ポジティブな声かけを意識した。また、一つの目的に向かって進んでいることを実感できるようにした。子どもたちが意見を出し合っている中で、「ナイスアイデアだね」などと、お互いの考えや行動に共感し、つながりを感じられるように関わった。環境づくりでは子どもたちが協力しやすい雰囲気を整えた。子どもたちが自分の役割に責任を持ちながらもお互いに助け合えるようにたくさん話し合う時間を設け、自信を持ち、安心して遊ぶことができる環境を心がけた。

【共に生活する】

Q：表現会に向けて葛藤や衝突が生じた時、どのように子ども同士が互いの気持ちに折り合いをつけ、前に進んでいけるよう援助しましたか。

A：子どもたち一人ひとりの思いを受けとめ、その気持ちを否定せずに共感することを大切にした。子どもたちが自分の気持ちや意見を相手にうまく伝えられるような声かけを必要に応じてしたり、問題を一緒に解決する方法を考えたりした。また、子どもたちが自分たちで解決策を見つけた時には、クラスでの集まりの時に提案してくれたことを伝え合い、みんなで作りあげたという達成感を味わえるようにした。お互いの気持ちを理解し合い、共感しながら一つ一つの問題を解決する力を育むことができるように関わった。

【言葉とコミュニケーションを育む】

Q：絵本の世界と自分たちの生活を比べて、共通点や違いを楽しみつつ、絵本（想像の世界）のイメージを表現会（現実世界）として創造していく時、どのような話し合いを重ねましたか。

A：絵本を読んでいくうちに一日一日の大切さを感じているのだと思った。絵本の世界を通じて子どもたちは自分の日常生活の中で大切にしているものを改めて見つめなおし、友達と一緒に経験したことが素晴らしいものと言うことを感じられたらと思い提供した。話し合いでは、子どもたちが自分のアイデアを出しやすくなるように質問を投げかけたり、自分の思いを表現できるように心掛けた。みんなで共有する事から始め、一緒に考える時間を設ける。話し合いででた意見を実際にやってみてイメージが膨らむようにした。みんなで話し合う時間もあったり、少人数のグループに分かれて意見を出し合い、なかなか言葉に出せない子も自然と参加できるよう、一人ひとりに合った関わり方をした。

【探求・探究する】

Q：子どもたち自身が探求・探究していくプロセスに、保育教諭はどのように関わりましたか。

A：子どもたちの興味や好奇心を理解し、自分たちで考え試行錯誤する姿を見守る。保育教諭は過度に手を出さず、子どもたちが困ったときには、問いを投げかけ一緒に考えていく。失敗を恐れずに挑戦する姿を大切にした。また、子どもたちが新たな挑戦へと進めるように「やってみたい！」という気持ちを大切にしながら関わった。

【傾聴し、対話する】

Q：子ども同士が互いの興味やアイディアに関心を持ち、言葉や言葉以外の表現によって対話することができるように日頃から心がけていることは何ですか。

A：日々の活動の中で、子ども一人ひとりの意見を大切にし、友達の考えに耳を傾ける時間を作ることを心がけている。自分の意見を相手に伝える力、相手の意見にも耳を傾け受け入れる力を育むためにグループで話し合う時間や全体で話し合う時間を設け、話す力、聞く力を高めている。子どもたち一人ひとりのペースや興味を尊重し、挑戦できる環境を整えている。

幼保連携型認定こども園 犀川保育園

～ ○○組 ○○さんの遊び・学び ～ 「思いを伝えることの大切さ」

R6.12.10



小さい友だちが三輪車に乗りたい思い、気持ちを○○さんが汲み取っている姿が見られました。小さい友だちに「どれのりたい?」「あの自転車?」など言葉や指差してどれに乗りたいのか対話しながら関わっていましたよ。
また、他児が乗っているとそばに行き、「○○くんも乗りたいたんやって」と言葉で伝えていました。その際も無理やり伝えているのではなく、「終わったら代わって?」と優しく問いかけるように言葉を掛けている○○さんでした。

自分の言葉で伝え合うこと、また相手の思いや気持ちを知らうとすることを大切にしたい思いから、保育教諭が問いかける様に関わることで、○○さんも友だちや年下児に話すときには思いを聞きながら話しかける姿が見られてきましたよ。
また、小さい友だちが三輪車に乗りやすいように、ハンドルを支える姿も見られ、思いやりの気持ちが感じられました(*~*~*)

小さい友だちには優しく声を掛けてくださっているんですね! 保育園では年上の友だちや小さい友だちなど色々な人と関わり、相手の気持ちにも少しずつ分かってきているのだと感心します。
これからも沢山のひとと関わって遊び、会話を楽しんでほしいです!



【前提となる園環境】

こども園では、園庭での戸外遊び・室内遊びは子ども自身が選択して遊ぶため、様々な年齢の子どもたちが関わる場面となっている。4月当初から子どもたち同士が関わる中で、いざこざやトラブルに繋がる事が多くあるクラスだった。

【エピソードに至る前の子どもの姿】

自分の思いを伝えることが難しい時に友だちを押したり、叩くなど衝動的に手が出てしまうことがあった。また自分の思いが伝わらず泣いて訴える姿も見られていた。その時に保育教諭が「(友だちが) 痛かったよ」など叩いてしまうことで、友だちが痛い思いすることを伝えたり、自分の思いを言葉で伝えることを代弁しながら一緒にやりとりする経験を通して、少しずつ自分の言葉でも伝えようとする姿が育ってきた。

一緒にやりとりする中でも保育教諭が代弁することもあるが、時には子ども同士の間を側で見守ることなど、必要に応じて関わりに変化を持つことを心掛けている。

【保育者の思い・願い】

常に(育ちの方向性としての)計画性を持ちながらも、子ども同士の関係性を注視しながら、必要なときには見守るだけではなく、介入することで、子どもの環境への適応を促すことを意図して関わるようにしています。保育教諭による言葉のやりとりの経験、関わり方を伝える経験を通して、園児たちの言葉のやりとりが増えてきたことにより、友だちや保育教諭に自分の思いを言葉で伝えようとする事が増えてきた。

まだ自分の思い通りにならない場面では友だちに対して強い口調になってしまうこともあるが、相手の思いを受け止めたり、自分の言葉で伝え合うこと、また相手の思いや気持ちを知らうとすることを大切にしたい思いから、保育教諭は問いかけるような関わりを意識している。本児の中でも年下児が困っていると助けてあげたいという思いも育まれてきていることもあり、さらに自分の思いだけではなく、聞きながら関わろうとする姿が見られた。

子どもたち同士が関わる経験を豊かに育んでいけるよう保育者が子どもの思いや他者の思いを代弁したり、関わり方を伝える経験を経ることで、子どもたち自身の他者と関わる力を育んでいくことに繋がると考えている。異年齢ならではの思いやりを発揮した姿を含め、今後も子どもたちの他者を思いやる力を育んでいきたい。

幼保連携型認定こども園 犀川保育園

〇〇ぐみ 〇〇さんの遊び・学び

「しその匂い」

2024/8/2～8/5



えだをふると、
しそのにおいが
するよ！



ゆでたら
いろが、
かわった！



すりつぶした
ら・・・
もっとしその
においがして
きたね！

6月、畑で育てている赤しその葉に「少ししその匂いがする」と、しその香りを感じ「これでふりかけ作ったらよくない？」と提案してくれた〇〇さん。8月になりふりかけ作りをしている時も、しその葉をちぎりながら「しその匂いした」と畑で感じた同じ匂いに気づきます。どうしたら匂いが強くなるかとしその枝を振ったりしその葉を細かくしたりいろいろ試してみます。葉をゆでている時も、茹で終わって赤みが消えた緑の葉でも感じた香り。「匂いしないと思ったのに匂いしたわ！」と色が変わっても香りがすると驚きました。葉を乾かしすり鉢で擦る時には「バリバリでも匂いするわ」とどんな形状でもしその香りが消えないことを不思議に思ったようです。

しその香りを感じながらも、どうしたら匂いが強くなるかを自分で考えて試している姿に成長を感じます。
考えたこと、自分の思いを友だちと一緒に考えているんだな～と伝わる一枚です。これからも不思議に思ったことを考え、試して遊びを楽しんでね！

【前提となる園環境】

毎日の給食は展示食のほかに使われた材料も見れるようにしています。また給食室は調理をしている様子や匂い、音などが子どもに届く場所に設置されています。毎朝、「給食の手伝い」として子どもたちが食材に普段から触れ、給食職員ともよくコミュニケーションをとる環境にあるので、「食」に興味、関心を持っている子が多いです。

【当該クラスのエピソード前までの姿・取り組み】

こども園には大きな畑があり、毎年春になると子どもたち自身が苗を植え、水やりをしながら、育っていく様子を見守っています。今年度は、給食職員の「しそジュースづくりに興味をもってくれたら…」という願いから、しそを植えました。

水やりの中で、しその葉から香る匂いに気づいた子どもたちが「しそふりかけの匂いだ！」と声を上げました。そこから「しそふりかけを作りたいね」という子どもたち自身の言葉が生まれました。

【実践例の場面に至る過程】

春から夏に至り、夏の遊びとして、水遊びから色水遊びへと遊びが広がり、しその葉でも色水ができるのではないかと、という会話が職員との間で交わされました。そこで、給食職員と保育教諭が連携し、しその葉を実際に触れてみる時間を設けました。子どもたちは五感を働かせながら、しその香りや色、手触りの変化をじっくりと感じ取り、再び「しそふりかけ作りたいね！」という声があがったことにより、保育教諭と給食職員の意図していた色水遊びよりも、しそふりかけを作るというクッキングへとつながっていきました。

【保育者の思い・願い】

私たちはこの過程を、ただの“行事”としてではなく、子どもたち自身の気づきや問いを出発点とした「探求から探究へ至るプロセス」だと捉えています。小さなつぶやきに丁寧に耳を傾け（＝傾聴）、その言葉の奥にある思いを注視することで、私たち大人の計画ではなく、子どもたちの“やってみたい”を中心に据えた（探求）を起点とする実践へと変化していきました。今後も、子どもたちの言葉に耳を傾けながら、大人として子ども自身が抱いた「人・もの・こと」への関心を育む、探究を楽しめる環境づくりを続けていきたいと考えています。

条件を変えて探究し、学ぶ（月齢1歳6か月・大徳学園）



①A 君は自分で棚から「スナップ留め」の玩具を持ってきた。スナップをスムーズに2 つまで繋げることができたが、3 つ目がどうしても繋がらない。繋がった2つもばらばらにして、色の組み合わせを変えて違う色で繋げようとする。なぜ留まらないのかを考え、繰り返し試しているが繋がらない。この時点で20分が経過していた。困った表情で保育者を見る A 君に対し同じように困った表情で A 君を見つめ「つがらないね…。ボタンはどうなっているの？」と A 君の気持ちに共感する言葉をかけてから、A 君が次に違った行動ができるよう、新しく何か気づけるように促した。すると、スナップボタンの凹凸をじっくり見たり、触ったりして確かめ始める。

②試し続けている A 君に気づいた C 君が白い俵型のおにぎりをままごとコーナーから持ってきて、スナップ留めの玩具の形と似ていることを伝えたいのか A 君に差し出した。A 君は横目で少し見たが、またすぐに挑戦し続ける。保育者は C 君と A 君に「似ているね。」という言葉をかけたくなったが、集中が途切れて他に興味が移らないように言葉をかけるのをやめた。



③集中力が切れそうになった頃、B ちゃんが向かいの席に座り、スナップ留めで遊び始めた。保育者は「どうやったら留まるかな？ボタンの形よく見てね。」と B ちゃんに言葉をかけた。B ちゃんは青色のスナップ留めを2個、3個と繋ぎ始めた。A 君は静かに観察している。そこに先ほど俵型のおにぎりを持ってきた C 君が、今度は型落としを持ってきて、A 君の前で型落としの中にスナップ留めを入れて見せる。「こうやって遊んでもいいんじゃない？」と提案しているように見えたので、C 君の思いに共感した言葉をかけたいという気持ちになったが、A 君がスナップ留めを諦めてほしくない、B ちゃんをモデルに目標を達成してほしいという願いがあったので言葉をかけるのをやめた。スナップ留めができた B ちゃんはその場から離れ、別の遊びにいったしまった。

④A 君が席を立ったので、スナップ留めはついにやめるのかと思ったら、B ちゃんの座っていた席に移動し、再度スナップ留めを始める。B ちゃんがスナップ留めを成功した場所で挑戦すればできると考えたようだ。それに気づいた B ちゃんが A 君のところに戻ってきて、A 君によく見えるように青色のスナップを留めて見せると、A 君はじっくり観察する。その後「ほらやってみて」と言っているかのように(ここでは言葉はないが)B ちゃんが A 君に青色のスナップ留めを渡し、再度挑戦することを促した。A 君は同じ青色のスナップ留めで挑戦を始めた。

:保育者は、子どもが集団の中で他児からの刺激を受けて真似したり、他児の遊びの様子を観察したりすることで、自ら目標を持って難易度を上げながら遊びを探索し、探究していくことができると考えている。同じ玩具でも段階を踏んで楽しめるように用意し、他児との関わりを持ちながら遊びを楽しみ、学べるような子ども同士の関係性にも配慮している。スナップ留めの玩具を通して、「繋げる」という目的が、次に「3つ繋げる」という目標になり、「ボタンの凹凸による組み合わせ」「色の組み合わせ」「場所」等条件を変えて試すことで、物の仕組みや法則を探究する行動へ繋がった。



①5歳児 A 君が砂場で土をバケツに入れて両手でこねている。

②そこへ 5 歳児の B 君が砂場横の花壇付近の白砂を集め A 君のバケツの土の上に流し込む。A 君は白砂と土を手で混ぜ、こねたり体重をかけて上から押したり握り拳で力強く土を叩いたりして、頑丈で崩れにくい土作りをしている。B 君には、もう一度白砂を集めてくるように A 君が指示を出す。この工程を 4 回程繰り返し、土が固まった。

③A 君は土の入った違うバケツの上に固まった土を乗せ形を整えた。その後円錐型の型抜きに同じ土を入れ、上からかぶせる。最後に B 君が集めてきた白砂を上からかけると、タワーのような形が出来た。その様子を見ていた保育者が、遊びがさらに展開していくことを期待して「すごいね。おもしろい形！」と言葉をかける。A 君は「アイスクリームやよ。」と答える。保育者は「なるほどね！おもしろい形だね。綺麗！」と出来上がりのユニークさ、美しさに感心する言葉をかける。



④A 君は気持ちが盛り上がり、「砂場の土」「花壇横の白砂」「ブランコ横の砂」を混ぜて固めたこと、「白砂」をかけて出来上がったことを伝える。保育者は A 君自身が気づきを深めることができるように「いろんな砂を混ぜたんだね。」と言葉をかける。A 君は「この砂はざらざらでこの砂はじゃりじゃり。あっち(ブランコ横)の砂はふわふわ」と砂の性質や感触の違いを話す。目や手で何度も砂の性質や感触を確かめ説明する。保育者は同じように確かめ A 君の気づきに共感する。A 君の理想の形のアイスクリームを作るという目標が達成された。

⑤アイスクリームの先に小さな亀裂が入ったことに気付いた A 君が、「あ！壊れてきた！」と悔しそうに言う。B 君と 4 歳児 C 君も亀裂部分を観察する。A 君が「誰か壊したかもしれん！」と真剣に話す。保育者は「多分、暑くて乾燥して割れたんだと思うよ。」と話すが、A 君は誰かが壊したと言い張る。その後 4 歳児の C 君が白砂を上から勢いよくかけると、亀裂に砂が流れ込み、亀裂が埋まって元通りになった。それを見て B 君も C 君も保育者も驚く。A 君は気づいていない。保育者は A 君の勘違いによる他児とのトラブルで遊びが途切れないように、また新たな発見を知ってほしいと思い白砂をかけたなら亀裂がなくなったことを A 君に伝える。目で確認した A 君は、一安心した様子でアイスクリームの先端近くで砂をかけるふりをしながら「こうやって近くで砂をかけると崩れるけど、上からかけると崩れないよ。」と実演して見せる。友達に壊れない方法を教えるとともに自分に言い聞かせているようだった。

⑥「次はふわふわの砂集める。」と、A 君がブランコ横に行き砂を集める。遊具下の砂も集めていると「あ！冷たい。」と日陰の砂の冷たさに気づく。次は、日向の砂を触り「温かい！」と驚く。保育者は A 君の重要な気づきを大切にしたいと思い一緒に砂に手を当て冷たさを確認する。日向の砂は温かくてふわふわ、日陰の砂は冷たくてさらさらであることを A 君が再度言葉にして確かめ、「アイスは冷たいから冷たい砂を集める！」と遊具下にもぐって集め始めた。最後に冷たい砂をかけ、崩れにくい冷たいアイスクリームが完成した。

：当初は、「混ぜる」「こねる」「潰す」「叩く」等作業を加えることで、崩れにくいアイスクリーム作りを目標としていた。保育者が言葉をかけ、共感したり、気づきを復唱したりすることで、子どもたち自身が行動を振り返り、気づきを深めることができた。場所によって砂の性質に違いがあること、陽の当たり具合によって、砂の温度や砂の感触が違うことに気づき、崩れにくいアイスクリームで完成とはせず、冷たいアイスクリームを作ると自己決定して、よりリアルにイメージしたものを作り上げた。保育者に共感してもらいながら、子どもが自身と対話し新しい気づきや変化に出会い探究を繰り返す姿であった。

新

東京大学と連携した0歳からの教育の質の向上事業

○認定こども園移行率が全国トップの石川県においては、これまでも、東京大学（Cedep）と連携し、本県独自の保育教諭研修体系を構築するなど、国に先駆けて取り組みを進めてきた

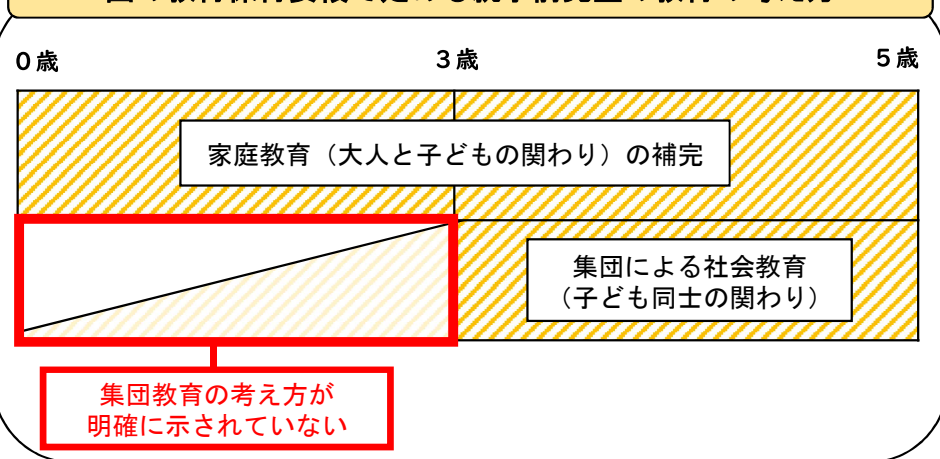
→認定こども園移行率(R3年度) 石川県：約7割 全国平均：約2割

→これまでの東大との連携 保育教育アドバイザー養成(R1～)、保育教諭研修体系構築(R2～)、園内研修ガイドライン作成(R4～) 等

○認定こども園では、0歳から教育・保育を実践する必要がある、国が定める教育保育要領では、0～2歳の子ども同士の関わりから考える集団教育のカリキュラム（指導計画）の作成の考え方（ガイドライン）が明確に示されていない

○石川の現状に即した教育・保育を提供するためにも、石川県の保育・幼児教育の実情に詳しい東京大学（Cedep）と連携し、0歳からの教育を実践するためのガイドラインを作成する

国の教育保育要領で定める就学前児童の教育の考え方



○国の考え方では、0～2歳は家庭教育の範疇であり、集団教育は3歳からとなっている。実際には、子どもは発達成長により、0～2歳児でも子ども同士の関わり合いにより学習している（左図の▲の部分）

[0～2歳児が子ども同士の関わりから学んでいる例]

- ・おもちゃの取り合いから、相手の気持ちを感じ、自分のしていることに気づき解決に至る
- ・泣いている友達が気になり、近くによって頭を撫でて寄り添う気持ちを育む 等

○各園では、それぞれ工夫をこらして、0～2歳児の集団学習のためのカリキュラム（指導計画）を作成しているが、国の考え方（ガイドライン）が示されていないことから、その内容は様々であり、0歳からの教育の質を担保するためにも、ガイドラインが必要。

ガイドライン作成スケジュール

- R5 国の要領等のポイント整理、ガイドライン骨子作成
- R6 骨子に基づく実践研究
- R7 実践事例を含めたガイドライン作成

「東大（Cedep）」に現状分析や実践研究・知見の提供を委託

→東京大学とはこれまでの連携も踏まえ協定を締結したい

※検討は「幼児教育保育研究・研修コンソシアム(R4.9設立)」で実施
(メンバー：県、認定こども園団体、県内養成校、東大等)

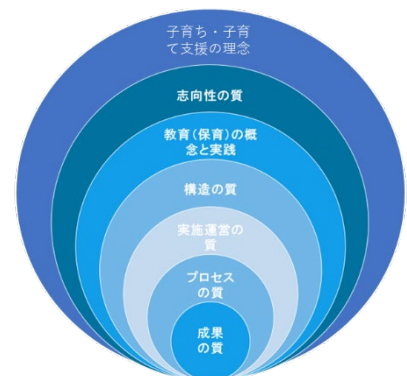
資料：教育・保育の質を捉える枠組み ストロングシステムモデル

■ 乳幼児教育・保育のストロングシステムモデルの意義

- ・ 乳幼児教育・保育のストロングシステムモデルは、乳幼児教育・保育の質を多層的に捉え、教育・保育の質の諸側面とその連動性をダイナミックなシステムとして総合的に理解し、自園の現状を分析・検討するための枠組みである。
- ・ 現在、キャリアアップ研修をはじめとして、多様な研修が行われているが、それぞれの内容がバラバラに提供されており、学んだ内容を総合的に理解し、実践に生かすことが難しいという現状がある。そのため、自園の現状に合わない内容を無理に適用しようとしたり、自園では無理という判断になってしまう場合もあると考えられる。乳幼児教育・保育のストロングシステムモデルにより、**研修等で学んだ内容の位置づけを確認し、自園の現状に応じて実践に生かすことが可能になることが期待できる。**
- ・ また、保育の質の確保・向上に向けて、行政から求められることも含め、園で様々な取り組みをしているだろう。しかし、時間的・人的・物的リソースが限られている中で、多くのことを闇雲に導入することで保育者が疲弊し、かえって保育の質の確保・向上がままならないという状況に陥ることも想定される。乳幼児教育・保育のストロングシステムモデルを活用し、一人一人の子どもの最善の利益を考慮するという観点から総合的に保育の質を捉え、**自園にとって必要なこと・不要なことを吟味できるようになることが期待できる。**
- ・ さらに、保護者から園へ多様な面での要望を持つ場合が増加していることが調査で示されている。園は子育て支援の場であり、子育ての支援のみを行う場ではない。保護者と共に子どもの育ちを考えるためには、保護者にも、子どもにとって必要なことを説明し、理念を共有する必要がある。乳幼児教育・保育のストロングシステムモデルを活用することで、一人一人の子どもの最善の利益を考慮するという観点から、園の理念や強みについてよりわかりやすく説明できるようになることが期待できる。

■ 乳幼児教育・保育の多層的システムモデル

- ・ 乳幼児教育・保育に関わる取り組みとしては、子どもを中心として、保育者のかかわりのみならず、園組織、自治体・国での取り組みが想定される。すなわち、**ミクロな文脈からマクロな文脈における諸側面を考慮する必要がある。**
- ・ これらミクロな文脈からマクロな文脈においての**取り組みは連動**しており、乳幼児教育・保育の質は、このシステム全体がうまく機能することによりもたらされる。
- ・ すなわち、保育の質を一元的・一面的なものとして捉えるのではなく、ダイナミックなシステムとして捉えることが重要である。



■ 乳幼児教育・保育のストロングシステムモデル

➤ 乳幼児教育・保育のストロングシステムモデルの作成経緯

- ・ OECD (2006)「Starting Strong II」に記述されている保育の質の諸側面を翻訳した表（秋田・淀川，2016）に加筆・修正した。諸側面が連動する多層的システムとして捉える見方を取り入れている。表は、多層的システムモデルと対応している。
- ・ 各園で、質の諸側面間の連関性・連動性を考慮しつつ現状を分析し、今後のよりよいあり方を生成（園の構造・運営・実践の向上や再構築）できるよう、表の右列に記入欄を設けた。
- ・ シート①、シート②、シート③に、現状の分析、対話・検討の結果、試行の結果を記入できるようにした。

➤ 「ストロングシステム」の意味

- ・ 子どもの最善の利益を尊重するための“力強いシステム”すなわち「ストロングシステム」を生成するために活用する。
- ・ 各園の子育ち支援・子育て支援の“強み”すなわち「ストロングポイント」を園内外に示すために活用する。

※なお、子育ち支援とは、子どもの育ちと学びを支え促すことであり、子どもの権利の保障である。子育て支援とは、保護者の就労支援ならびに家庭での育児の質向上・負担の軽減のための支援である。乳幼児教育・保育施設は、子育ち支援の場であり、子育て支援を行う場でもある。

【ストロングシステムモデル】

質の側面	内容	具体的な説明・例	各園の実践(利点や課題)
子育ち・子育て支援の理念	国際条約	児童の権利に関する条約	
志向性の質	政府や自治体が示す方向性	法律、規制、政策等	
教育の概念	ナショナル・カリキュラム等で示される乳幼児教育・保育の概念 各園の理念・哲学	幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に示される教育の概念 各園で重視される教育の理念・哲学・価値観（教育観・保育観・子ども観・倫理観）	
構造の質	園レベルでの物的・人的・時間的環境の全体的な構造	物的環境の構造（園舎や園庭、遊具や素材・教材等） 人的環境の構造（保育者の養成と研修、保育者と子どもの人数比率、クラスサイズ、労働環境、関係性等） 時間的環境の構造（日課、行事等） 認定こども園・保育所・幼稚園の制度の違いによる物的・人的・時間的環境の構造 リーダーシップ（階層的・分散的）の構造とそれによる物的・人的・時間的環境の構造 地域性や地域との関係性による物的・人的・時間的環境の構造	
実施運営の質	現場のニーズへの対応、質の向上、効果的なチーム形成等のための運営	理念・哲学・価値観の共有、園やクラスレベルの保育計画、一人一人の子どもの計画、職員専門性向上のための研修参加の機会、実践の観察・評価・省察の確保、職員間の対話の確保、柔軟な保育時間等	
相互作用あるいはプロセスの質	保育者と子どもたち、子どもたち同士、保育者同士の相互作用、関係性	子どもたちの育ちをもたらす、安心感や教育的意図等を含み込む、保育者や子どもたちの相互作用、関係性	
子どもの成果（育ち）の質	現在の、そして未来の子どもたちの幸せ（well-being）につながる成果	何をもちて成果とするかは、各々の価値観等によって異なる	

野澤・開・木村昭仁・木村崇仁（2024） ※OECD(2006)「Starting Strong II」（pp.127-128）；秋田・淀川(2016)を改変

- ・ 「育ちの質」：保育の質において最も重要なのは、子どもの「育ちの質」である。一人一人の子どもの最善の利益を考慮し、現在の、そして未来の子どもたちの幸せ（well-being）につながる成果を実現することが目指される。育ちの質は、多層的システムモデルにおいては、真ん中の円に示されており、ストロングシステムモデルの表では、真ん中の円に合わせて一番下段に示されている。

- ・ **「プロセスの質」**: 子どもの「育ちの質」にもっとも直接的に影響を与えるのが、「プロセスの質」である。「プロセスの質」とは、保育者と子どもたち、子どもたち同士、保育者同士の相互作用や関係性のことである。実践の質としてイメージされるのがこのプロセスの質であり、養護と教育が具体的にどのように展開されて子どもたちの安心感や学びを支え促しているのかということが課題となる。
- ・ **「実施運営の質」**: 「プロセスの質」を支えるのが「実施運営の質」である。「実施運営の質」とは、現場のニーズへの対応、質の向上、効果的なチーム形成等のためにどのように園を運営しているかということである。理念の共有、計画や記録、研修や対話の機会の確保などが含まれる。
- ・ **「構造の質」**: 「プロセスの質」と「実施運営の質」は「構造の質」の影響を受ける。「構造の質」とは、物的・人的・時間的環境の全体的な構造である。面積や保育者配置に関しては最低基準があるものの、各園での裁量があることから、ここでは園レベルで検討する。物的環境（園舎や園庭、遊具や素材・教材等）、人的環境（保育者の養成と研修、保育者と子どもの人数比率、クラスサイズ、労働環境、関係性等）、時間的環境（日課、行事等）の構造が含まれる。制度やリーダーシップ、地域性なども構造を規定する可能性がある。
- ・ **「教育の概念」**: 幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に示される教育の概念である。また、園レベルでは、指針・要領に基づきつつ、各園で特に重視される教育の理念・哲学・価値観（教育観・保育観・子ども観・倫理観）も含むこととする。
- ・ **「志向性の質」**: 政府や自治体を示す方向性であり、法律、規制、政策等が含まれる。
- ・ **「子育て・子育て支援の理念」**: 国内の法律・規制・政策の上位に、国際条約である「児童の権利に関する条約」を「子育て・子育て支援の理念」として示す。一人一人の子どもの最善の利益を考慮した乳幼児教育・保育の実践のあり方を追究し、それが実現され育ちの質につながっていくように、各園で諸側面の現状や連関性、今後の課題について検討する。

➤ 乳幼児教育・保育のストロングシステムモデルの活用法

● シート①

- ・ 必要に応じて、園の課題や考えたいテーマを記入する。
- ・ 質の側面、内容、具体的な説明・例を参照し、右欄の該当する行に園の状況を記入する。園の課題や考えたいテーマを記入した場合は、その課題やテーマに応じた状況を中心に記入する。
- ・ 各側面の関連性、連動性を検討し、園の強みや弱みを分析する。

● シート②

- ・ 園の課題や考えたいテーマを記入する。（シート①の転記でよい）
- ・ シート①の質の側面、内容、具体的な説明・例を参照し、右欄の該当する行に園の状況を記入する。園の課題や考えたいテーマを記入した場合は、その課題やテーマに応じた状況を中心に記入する。（シート①の転記でよい）
- ・ 今後のよりよいあり方を対話・検討し、その結果を「対話・検討の結果」に記入する。
- ・ 検討した結果を試行し、その結果を「試行の結果」に記入する。

● シート③

- ・ 「対話・検討の結果」「施行の結果」を、質の側面ごとに記入するのではなく、全体的に記入したい

場合は、シート③を用いる。

ストロングシステムモデル（分析例）

保育教諭定数は上まわっているが、人手が足りないと感じる時間があるとの問題意識への園長の表記

質の側面	内容	具体的な説明・例	各園の実践(利点や課題)
子育て・子育て支援の理念	国際条約	児童の権利に関する条約	こどもの最善の利益の尊重・園の理念哲学と話し合い確認
志向性の質	政府や自治体が示す方向性	法律、規制、政策等	保育士定数（金沢市定数）は国を上回り充実
教育の概念	ナショナル・カリキュラム等で示される乳幼児教育・保育の概念 各園の理念・哲学	幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に示される教育の概念 各園で重視される教育の理念・哲学・価値観（教育観・保育観・子ども観・倫理観）	こども一人一人の理解からひとり一人の計画を立てる こどもの主体性と社会性が両立した遊びと生活の保障 教育の正解は多様でこどもの存在尊厳は真実で絶対的 保育教諭の相互的対話型振り返りや研修や会話の充実
構造の質	園レベルでの物的・人的・時間的環境の全体的な構造	物的環境の構造（園舎や園庭、遊具や素材・教材等） 人的環境の構造（保育者の養成と研修、保育者と子どもの人数比率、クラスサイズ、労働環境、関係性等） 時間的環境の構造（日課、行事等） 認定こども園・保育所・幼稚園の制度の違いによる物的・人的・時間的環境の構造 リーダーシップ（階層的・分散的）の構造とそれによる物的・人的・時間的環境の構造 地域性や地域との関係性による物的・人的・時間的環境の構造	ひとり一人の計画に対応するため、多様性と相互性や関係性を大切にすることも中心な構造と環境を創る 多様な異年齢集団を基本としたクラス編制とする 固定的な担任担当意識を捨てて、職員全体の共感協働連携意識のある柔軟な相互対応フォーメーション体制（全ての園児を皆で教育保育する）を取る 分散型リーダーシップの導入と対話的關係性の確立 子ども一人一人の可視化記録や物語りの制作と共有 年齢やクラス別の日課と活動の展開と教諭配置と対流階層別対話。全体対話提案報告・部分相互的相談対話 保育教諭の実践と理念・哲学との融合確認や改善・保育観、こども観、人生観アイデンティティの相互理解 保育者職員同士の相互理解（妊娠・結婚・子育て介護等）改善提案・研修案提示・試行錯誤報告・計画変更階層や役割に関わらず、各自がリーダーシップを持つ
実施運営の質	現場のニーズへの対応、質の向上、効果的なチーム形成等のための運営	理念・哲学・価値観の共有、園やクラスレベルの保育計画、一人一人の子どもの計画、職員の専門性向上のための研修参加の機会、実践の観察・評価・省察の確保、職員間の対話の確保、柔軟な保育時間等	ファンタジーの世界に居る子どもにリアルで答える等のこどもとの共感性不足や。固定的対応の見直し必要 曖昧さを受けとめ、曖昧さで言葉を手渡す勇気を持つ
相互作用あるいはプロセスの質	保育者と子どもたち、子どもたち同士、保育者同士の相互作用、関係性	子どもたちの育ちをもたらす、安心感や教育的意図等を含み込む、保育者や子どもたちの相互作用、関係性	新園舎に慣れてきた分各自が境界線を創ってゾーン保育になってきたものを、交わりエリアを増やし相互的連携や協働性を高めて、フォーメーションを各自が再認識する。自分のスキルやエリアを自ら限定的にしている？
子どもの成果（育ち）の質	現在の、そして未来の子どもたちの幸せ（well-being）につながる成果	何をもって成果とするかは、各々の価値観等によって異なる。しかし、園哲学への共感性と協働性を基にした保育者同士の関係性が、こどもへの学びや思いになる 遊びの内容よりもどの様な気持ちやイメージで遊んでいるか！を大切に	

シート① 園の課題・テーマ：

質の側面	内容	具体的な説明・例	各園の実践(利点や課題)
子育て・子育て支援の理念	国際条約	児童の権利に関する条約	
志向性の質	政府や自治体が示す方向性	法律、規制、政策等	
教育の概念	ナショナル・カリキュラム等で示される乳幼児教育・保育の概念 各園の理念・哲学	幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に示される教育の概念 各園で重視される教育の理念・哲学・価値観（教育観・保育観・子ども観・倫理観）	
構造の質	園レベルでの物的・人的・時間的環境の全体的な構造	物的環境の構造（園舎や園庭、遊具や素材・教材等） 人的環境の構造（保育者の養成と研修、保育者と子どもの人数比率、クラスサイズ、労働環境、関係性等） 時間的環境の構造（日課、行事等） 認定こども園・保育所・幼稚園の制度の違いによる物的・人的・時間的環境の構造 リーダーシップ（階層的・分散的）の構造とそれによる物的・人的・時間的環境の構造 地域性や地域との関係性による物的・人的・時間的環境の構造	
実施運営の質	現場のニーズへの対応、質の向上、効果的なチーム形成等のための運営	理念・哲学・価値観の共有、園やクラスレベルの保育計画、一人一人の子どもの計画、職員の専門性向上のための研修参加の機会、実践の観察・評価・省察の確保、職員間の対話の確保、柔軟な保育時間等	
相互作用あるいはプロセスの質	保育者と子どもたち、子どもたち同士、保育者同士の相互作用、関係性	子どもたちの育ちをもたらす、安心感や教育的意図等を含み込む、保育者や子どもたちの相互作用、関係性	
子どもの成果（育ち）の質	現在の、そして未来の子どもたちの幸せ（well-being）につながる成果	何をもって成果とするかは、各々の価値観等によって異なる	

シート② 園の課・テーマ：

※乳幼児教育・保育のストロングシステムモデルを用いた対話・検討、試行の結果

質の側面	各園の実践(利点や課題)	対話・検討の結果	試行の結果
子育て・子育て支援の理念			
志向性の質			
教育の概念			
構造の質			
実施運営の質			
相互作用あるいはプロセスの質			
子どもの成果(育ち)の質			

シート③ 園の課・テーマ：

※乳幼児教育・保育のストロングシステムモデルを用いた対話・検討、試行の結果

資料：対話の重要性

■ 対話とは

「対話とは、二人（あるいは小数）の間で、主題をめぐって交わす言論である」（納富, 2020）

■ 対話と対話でないものの5つの区別（納富, 2020）

I	特定の相手／不特定の人々、匿名の多数 （例：集会での議論）
II	相互のやりとり／一方的な語り （例：演説、説教、講義）
III	交わす／伝える （例：報道、説得、ディベート、書き物）
IV	一つの主題を共有／雑然とした話題 （例：おしゃべり、雑談）
V	言論行為／非言語コミュニケーション （例：身ぶり、合図、共感、以心伝心）

■ 対話を目指すもの（納富, 2020）

対話の目標は、「特定の主題についてお互いに知恵を出し合って考えを進めていくこと」

対話の成果は「結論や合意や知識をもたらすというより、思い込みを壊して私たちを無にする」

対話は「まったく新しい考え方や見方を私たちにもたらししてくれる」

私たちが対話をつうじて向き合うのは、「個別のテーマの奥にある哲学的な問題」

■ 対話の重要性

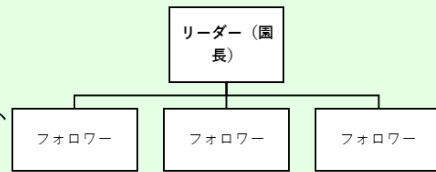
➤ 階層型リーダーシップから分散型・協働的リーダーシップへ（秋田他, 2017）

- ・ 多様な立場の職員がチームとなって保育にあたる上で、園としての有能さを高める、園のリーダーシップという考え方が重視されるようになってきている。
- ・ 従来、カリスマ性や権威のあるリーダーが、あらゆる運営、計画、指示を行い、他のスタッフが従う階層型リーダーシップモデルが優勢であったが、近年、非階層的、柔軟、応答的な分散型・協働的リーダーシップモデルが提案されている。
- ・ 一人一人の子どもの最善の利益を考慮するためには、方針や計画をトップダウンに下ろすのではなく、対話を通して考えを深め、協働して新たな実践を生み出すことが求められる。

リーダーシップモデルの変化

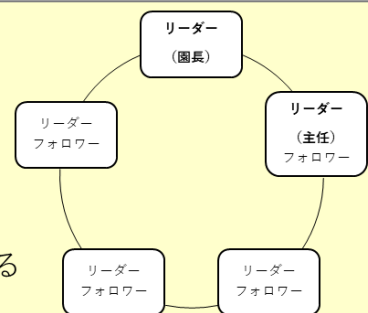
階層的リーダーシップモデル

- ・ **カリスマ性や権威のあるリーダー**が、あらゆる運営、計画、指示を行い、他のスタッフが従う。



分散型・協働的リーダーシップモデル

- ・ 組織のどこにでもリーダーシップが存在する (Raelin, 2003)
リーダーの多いチーム (Rodd, 2013)
- ・ **非階層的、柔軟、応答的**：組織のあらゆるレベルで、適切な知識や専門的技術をもち、主導し、変化や新しい機会を捉え、挑戦する力のあるリーダーが出てくる (McDowall Clark & Murray, 2012)



淀川他（2016）

➤ 保育の多義性と倫理的実践（倫理と道徳）

- ・ 道徳は社会全体での善悪の判断基準で、本来は個人の内的自発性重視
- ・ 倫理は特定の集団や職場における関係性の中での善悪の基準で、多面的客観性を重視
- ・ 道徳教育は日本独自の考え方（強い規範意識・Japanese moral education）
- ・ 保育の質の高さを示す唯一絶対の基準があるわけではなく、保育の実践は、常に複雑な関係性の中にある倫理的な実践である (Dahlberg et al., 1999; Dahlberg and Moss, 2005)。
- ・ 伊藤（2020）によると、道徳は「すべきことができる」ということを含意する一方、倫理においては、「迷い」や「悩み」がつきものである。「嘘をつかず、どんなことも包み隠さず話すべきである」ということが道徳的規範としてあっても、現実の状況においては、「真実を告げたら相手が傷つくかもしれない」といったジレンマが生じ得る。そうしたジレンマにおいて、悩み、迷い、逡巡する中で、よりよい方法を求めて考え抜くのが「倫理」である。きっぱりとは決められない不確かさや不安に耐えなければならない苦しさがあるが、だからこそ、「正しいか間違っているか」という二者択一ではない、多様な考え方を広げる可能性と創造性を倫理は秘めているということを、伊藤は指摘している。
- ・ 何でも一律に決めてしまうと、可能性が狭まってしまう。職員同士で迷い悩みつつ対話することで多様な可能性が生まれる。また、「独り善がり」にならずに判断できる。

➤ **子どもの意見の尊重**

- ・ 子どもの権利委員会一般的意見 12 号（2009 年）の中で、「意見を聴かれ、かつ真剣に受けとめられるすべての子どもの権利は、条約の基本的価値観のひとつを構成するもの」と述べられている。子どもの権利条約第 12 条（子どもの意見の尊重）の実施を促進するための実践は「参加」として捉えられており、「子どもとおとなの間の、相互の尊重にもとづいた情報共有および対話を含み、かつ、自分の意見とおとなの意見がどのように考慮されてプロセスの結果を左右するのかを子どもたちが学びうる、継続的プロセスを指すもの」と述べられている。第 12 条に年齢制限はなく（つまり生まれた時から考慮される必要がある）、乳幼児では「遊び、身振り、表情およびお絵描きを含む非言語的コミュニケーション形態を認識しかつ尊重することが必要」と述べられている。
- ・ 大人同士の関係が「指示する-指示に従う」という関係では、子どもと対話し、子どもの意見に耳を傾けることはできないだろう。大人同士が互いの意見に耳を傾け合い、意見を出し合って考えを進める対話の関係であることが必要である。

執筆者

第1章 開 仁志 金沢星稜大学 教授

第2章 奥泉 敦司 金沢学院大学 准教授

第3章 野澤 祥子 東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター 特任教授

第4章 龍雲寺学園バウデア学舎

金沢星稜大学附属星稜幼稚園

犀川保育園

大徳学園

第5章 奥泉 敦司 金沢学院大学 准教授

第6章 木村 昭仁 龍雲寺学園バウデア学舎 学園長

ガイドライン作成研究員

高村 真希 金沢学院短期大学 准教授

島田 裕香子 金沢星稜大学附属星稜幼稚園 園長

日吉 輝幸 平和こども園 園長

稲垣 和江 犀川保育園 副園長

浅香 聡彦 大徳学園 園長

砂走 勇紀 まことこども園 園長

小田 幸恵 長土堀こども園 園長

角地 剛 松が丘こども園 園長

横山 昌史 みなとこども園 副園長

木村 崇仁 龍雲寺学園バウデア学舎 副学園長

吉岡 紀子 龍雲寺学園バウデア学舎教育 主幹

釜井 由梨 龍雲寺学園バウデア学舎 保育主幹

西野 久美子 龍雲寺学園バウデア学舎 保育教諭

監修

遠藤 利彦 東京大学大学院教育学研究科 教授

浅井 幸子 東京大学大学院教育学研究科 教授 / 附属発達保育実践政策学センター長

「0歳からの教育」ガイドライン

発行日：2025年3月31日

乳幼児教育保育研究コンソーシアム石川