

いわて就学前教育振興プログラム

岩手県幼児教育推進連携会議

令和5年3月

はじめに

- Society5.0 と呼ばれる新しい時代においては、「クリエイティブに価値創出ができる時代」と「AI 等の先端技術の高度化により今ある多くの職業がなくなる時代」という相克する未来像が示されています。予測困難で変化の激しい時代に柔軟に対応できる人材の育成が求められる中、幼稚園、保育所、認定こども園等の就学前教育施設において子どもの生きる力の基礎となる資質・能力の育成は必須となります。
- そのためには、既存の就学前教育施設ごとの枠組みに囚われることなく、子どもにどのような力を育むと幸福に生きることができるようになるのか、保育者をはじめとする子どもに関わる大人がどのような専門性を発揮すると子どもの育ちを自身の幸せと感じながら子どもの成長を促すことができるようになるのか、といった問いに向き合っていくことが求められています。
- 本県における就学前教育は、これまで就学前教育施設ごとに、保育者をはじめとする関係者がそれぞれの専門性を発揮しながら、教育・保育の充実に取り組んできたところです。
- 各就学前教育施設の関係者がこれまで培ってきた専門性を共有財産として共に学び合うとともに、現代の就学前教育が抱える諸課題に対して、連携・協働しながら対応していくことで、全県が一丸となって就学前教育の質を向上させていく必要があります。
- 施設種や組織の枠組みを超えた一体的推進体制の構築の足掛かりとして、令和2年度に「岩手県幼児教育推進連携会議」を設置し、本県のよりよい幼児教育推進体制の在り方、今後の教育・保育の方向性について検討を重ね、今回、就学前教育推進体制の構築及び教育・保育の質向上に向けた取組に係る振興プログラムとして「いわて就学前教育振興プログラム」を策定しました。
- 本プログラムをとおして、就学前教育の関係機関の連携が強化され、本県における就学前教育の質の向上が図られることで、就学前教育施設において子どもの生きる力の基礎となる資質・能力が育成されることを期待します。

目次

第Ⅰ章 プログラム策定の趣旨

| | |
|------------------|----|
| 1 乳幼児期の教育の重要性 | 1 |
| 2 就学前教育の振興に関する動向 | |
| (1) 国の動向 | 3 |
| (2) 本県の動向 | 8 |
| 3 いわて幼児教育センターの開設 | 10 |
| 4 本プログラムの位置付け | 11 |

第Ⅱ章 就学前教育推進の基本的考え

| | |
|------------------------------|----|
| 1 就学前教育の方向性 | |
| (1) 新しい時代に必要となる資質・能力の育成 | 12 |
| (2) 幼児期の教育において育みたい資質・能力 | 13 |
| (3) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続 | 17 |
| 2 乳幼児期に大切にしたい子どもの姿 | 23 |
| (1) 本県の児童生徒の現状 | 24 |
| (2) 大切にしたい子どもの姿 | 29 |
| 3 本県の就学前教育の基本方針 | |
| (1) 本県の就学前教育の現状 | 30 |
| (2) 本県の目指す就学前教育 | 38 |
| (3) 本県の就学前教育に関する基本方針 | 38 |
| (4) 「岩手県保育者のための学びのらしんばん」について | 40 |

第Ⅲ章 就学前教育推進の重点とその具体的事例

| | |
|---------------------------------|----|
| 1 生きる力の基礎を培う保育の充実 | 41 |
| (1) 環境が子どもの成長に与える影響の重要性 | 44 |
| (2) 保育者に求められる役割 | 48 |
| (3) 保育における評価の在り方 | 53 |
| (4) カリキュラム・マネジメントによる保育の質の向上 | 56 |
| (5) 特別な配慮を必要とする子どもへの支援 | 62 |
| 2 主体的な研修の推進 | 67 |
| (1) 園内研修の進め方 | 68 |
| (2) 園外研修の活用 | 72 |
| 3 学びの連続性に配慮した幼児期の教育と小学校教育の接続の推進 | 73 |
| (1) 幼保小の架け橋プログラムについて | 74 |
| (2) 架け橋期のカリキュラム開発のための取組例 | 76 |
| 4 子育ての支援の充実 | 84 |
| 地域における乳幼児期の教育・保育のセンターとしての役割 | 85 |
| 5 地域とつながる乳幼児期の教育・保育の推進 | 90 |
| (1) 復興教育 | 90 |

| | |
|--|-----|
| (2) 関係機関等との連携 | 93 |
| 第四章 就学前教育の推進体制 | 96 |
| 1 岩手県幼児教育推進連携会議 | |
| (1) 連携会議及びいわて幼児教育センターの設置 | 97 |
| (2) 県と市町村の連携協働体制の構築 | 98 |
| 2 就学前教育関係機関の連携と、各機関に求められる役割 | 98 |
| (1) いわて幼児教育センター | 98 |
| (2) 県就学前教育施設所管部局 | 99 |
| (3) 市町村教育委員会及び市町村首長部局 | 99 |
| (4) 小学校 | 100 |
| (5) 国公立幼稚園・こども園協議会、私立幼稚園・認定こども園連合会、社会福祉協議会等の関係団体 | 100 |
| (6) 幼稚園・保育所・認定こども園等 | 100 |
| 3 いわて幼児教育センターの機能と具体的な取組 | 101 |
| (1) 研修 | 101 |
| (2) 訪問支援 | 102 |
| (3) 調査研究・情報共有 | 103 |
| 巻末資料 | |
| 岩手県幼児教育推進連携会議 構成員・WG 部会員名簿 | 105 |
| 「岩手県保育者のための学びのらしんばん」 | 107 |

第 I 章 プログラム策定の趣旨

1 乳幼児期の教育の重要性

- 人の一生において、乳幼児期は生涯にわたる人格形成の基礎が培われる極めて重要な時期です。
- 乳幼児期は、身体的にも、知的・感情的な面でも、また人間関係の面でも、日々急速に成長する時期であるため、この時期に経験しておきたいことを保障することは、将来、充実した生活を送る上で不可欠です。
- 乳幼児は、生活や遊びといった直接的・具体的な体験をとおして、情緒的・知的な発達、あるいは社会性を涵養し、人間として、社会の一員として、よりよく生きるための基礎を獲得していきます。
- そのような経験の保障は、乳幼児を取り巻く人・もの・こと等、全ての環境に大きく依拠しています。
- なぜならば、乳幼児期は周囲の環境に自ら働きかけることで、生きるために必要な力を自ら獲得していくからです。目に映るものに触れようと手を伸ばしたり、どんなものなのか確かめようと口に入れたりしながら、自分の周りの世界を理解していきます。
- 一方で、家庭や就学前教育施設など、乳幼児が置かれている環境そのものが乳幼児の発達に大きく影響を与えます。例えば、車で移動することが多い子どもは、歩く経験が不足することにより、体の発達に影響が出てくることが考えられますし、禁止や否定的な言葉を多くかけられている子どもは、自分の思いを表すことを躊躇したり、自己肯定感が低くなったりすることがあります。
- 周りの大人が子どもの興味や関心を肯定的に受け止め、その思いを支え、やりたいと思ったことが実現していくといった経験の積み重ねが、自己肯定感を育み、困難な状況に出会っても、あきらめず挑戦しようという意欲を育みます。
- また、園生活等での友達との関わりをとおして、思いを共感し合ったり、相手には自分と違う考えがあるということに気付いたりする中で、人と関わることの楽しさを味わい、他者に対する信頼を育んでいきます。
- だからこそ、この時期の子どもを取り巻く人・もの・こと環境は非常に重要です。
- したがって、乳幼児を取り巻く全ての大人は、乳幼児期における教育・保育が、子どもたちのその後の生き方を大きく左右する重要なものであることを認識し、この時期の教育・保育の質の向上に取り組む必要があります。

参考資料

ペリー就学前プロジェクト

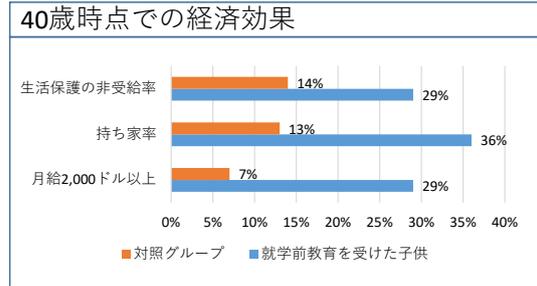
ジェームズ・ヘックマン（労働・教育経済学：2000年ノーベル経済学賞）

この研究は、1962年から1967年にミシガン州イプシランティで行われた。低所得でアフリカ系の58世帯の3～4歳児を対象に、2年間の幼児教育を行い、生涯にわたって彼らのデータを追跡した。

幼児教育の内容は、毎日2時間半のプログラムを実施し、更に週に1度は家庭訪問により90分のアドバイスをを行うというものである。

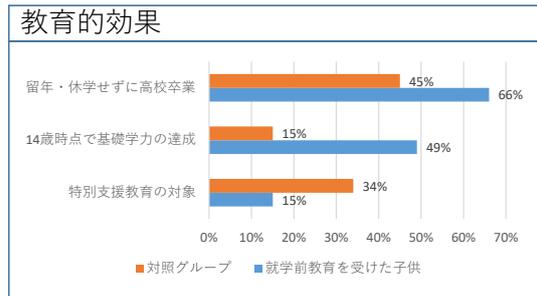
その結果、40歳時点での経済効果として、以下のことが示された。

- ・ 子どもに対する教育投資効果は乳幼児期への投資が最も効果的である。
- ・ 乳幼児期への投資は大人になってからの15～17%の利益還元に通じる。ペリー就学前計画では、乳幼児期の保育の質が40歳時の経済状態や幸福を分けることにつながった。



そして、何よりも、教育的効果として非認知能力の育成が挙げられる。

- ・ 就学後の教育の効率性を決めるのは、就学前の子育て・保育の質である。
- ・ 特に恵まれない環境にある子にとって乳幼児期の保育は極めて重要である。
- ・ 「認知」以上に「非認知」能力を促すことが生涯発達に影響する。
- ・ 家庭外の安定した大人との関係も非認知能力を育み、自己と社会性の発達を補償することができる。



非認知能力は「社会情動的スキル」ともいわれ、「自分に関する力」である「自制心」「自己肯定感」「自立心」と、「人と関わる力」である「協調性」「思いやり」「社会性」などを指す。非認知能力は認知能力の育成と関連が見られ、幼少期の環境の豊かさが両方に影響を与える。

また、この研究では、子育てに悩む家庭への外部からのアドバイスは、家庭における子育ての質の向上にもつながるとの見方も指摘されている。

非認知能力について

IQ(学力)などの認知能力以外の心の性質全般を意味する

誰も生まれながらに持っている力
主に『自分に関する力』、『人と関わる力』

「自分に関する力」
自制心、自己肯定感、自立心、自尊心など

「人と関わる力」
協調性、共感する力、思いやり、社会性、
善悪を判断する道徳性など(一般的には社会性と呼ばれる)

(資料提供：岩手県医師会)

2 就学前教育の振興に関する動向

(1) 国の動向

- 平成 18 年、「教育基本法」や「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律」において、幼児期の教育は生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要な役割を担っており、義務教育以降の教育の基礎を培うものであることが明記されました。また、幼児期の教育を支える環境の整備やその振興について国、地方自治体及び地域の役割についても触れられています。

【就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律（平成 18 年公布）】 第 1 条（目的）

この法律は、幼児期の教育及び保育が生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであること並びに我が国における急速な少子化の進行並びに家庭及び地域を取り巻く環境の変化に伴い小学校就学前の子どもの教育及び保育に対する需要が多様なものとなっていることに鑑み、地域における創意工夫を生かしつつ、小学校就学前の子どもに対する教育及び保育並びに保護者に対する子育て支援の総合的な提供を推進するための措置を講じ、もって地域において子どもが健やかに育成される環境の整備に資することを目的とする。

- 平成 27 年度から始まった子ども・子育て支援新制度は、幼児教育・保育、地域の子ども・子育て支援を総合的に推進するための 3 つの法令「子ども・子育て関連 3 法」（子ども・子育て支援法、認定こども園法の一部改正法、関係法律の整備）に基づき、「量」と「質」の両面から、子育てを社会全体で支えることが示されています。
- 平成 30 年 6 月に閣議決定された文部科学省が策定した「第 3 期教育振興基本計画」においては、幼児期における教育の質の向上や、就学前から高等教育までの各段階の連携の推進について示されています。

【第 3 期教育振興基本計画（平成 30 年 6 月 閣議決定）】

- 幼児期における教育の質の向上
 - ・ 子ども・子育て支援新制度に基づき、職員の配置や処遇改善等を通じた、幼児教育・保育・子育て支援の更なる質の向上を推進するとともに、幼児教育の内容の改善・充実や質の評価手法確立に向けた調査研究を進める。また、地方公共団体への「幼児教育センター」の設置や「幼児教育アドバイザー」の育成・配置等、公私の別や施設種を越えて幼児教育を推進する体制を構築し、幼児教育施設の教職員等への研修についても充実を図る。
- 就学前から高等教育までの各段階の連携の推進
 - ・ 各地域において、その実態を踏まえつつ、就学前から高等教育までの各段階間の移行を円滑にするような学校間連携や一貫教育が推進されるようにするため、小中一貫教育を実施する際に参考となるカリキュラム編成や指導体制の在り方等に関する情報発信に取り組む。これらとあわせて、隣接学校種の教員免許状の併有促進を働きかける。また、幼児期の教育と小学校教育の接続を図るため、幼児と児童の交流や幼稚園等と小学校の教師等の合同研修など、幼稚園等と小学校が連携した取組の一層の推進を図る。さらに、高大接続改革の着実な推進を図る。

- この「第 3 期教育振興基本計画」の中では、2030 年以降の社会を展望した教育政策の重点事項として、
 - ・ 「超スマート社会（Society5.0）」の実現に向けた技術革新が進展するなか、「人生 100 年時

代」を豊かに生きていくためには、「人づくり革命」「生産性革命」の一環として、若年期の教育、生涯にわたる学習や能力向上が必要

- ・ 教育を通じて生涯にわたる一人ひとりの「可能性」と「チャンス」を最大化することを今後の教育政策の中心に据えて取り組むを挙げています。

- 令和元年10月1日から、急速な少子化の進行、家庭・地域を取り巻く環境の変化に鑑み、子ども・子育て支援を充実させる観点で、3歳から5歳までの全ての子どもたちの幼稚園、保育所、認定こども園等の費用を無償とする、幼児教育・保育の無償化が実施されています。子ども・子育て支援新制度により幼児教育・保育、子育て支援の質・量の充実を図ってきている中、幼児教育・保育の無償化は、子育て世代の経済的負担を軽減し、少子化対策への貢献とともに、幼児教育を受ける機会を実質的に保障する意義を有しています。
- 令和2年5月には、文部科学省が設置した幼児教育の実践の質向上に関する検討会による「幼児教育の質の向上について（中間報告）」が示されました。その方向性の中では、幼児教育の実践の質向上に関して、幼稚園教育要領等の理解推進を図り、個々の教職員が子どもと直接関わりながら、幼児教育に関わる全ての者と連携・協力し、質の向上に一層取り組む必要があるとしています。
- 令和2年6月には、厚生労働省こども家庭局が取りまとめる保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会による「議論のとりまとめ～『中間的な論点の整理』における総論的事項に関する考察を中心に～」が示され、基本的な考え方を、「保育の質は、子どもが得られる経験の豊かさと、それを支える保育の実践や人的・物的環境など、多層的で多様な要素により成り立つものである」とし、その実現に向け「保育の質の確保・向上に向けた取組が実効性あるものとなるよう、関係者が共通理解をもって主体的・継続的・協働的に改善・充実を図ることが重要」であるとしています。
- 令和3年1月に中央教育審議会に取りまとめられた「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」では、各論に位置付けられた「1. 幼児教育の質の向上について」において、基本的な考え方として、「各幼児教育施設においては、集団活動を通して、家庭や地域では体験し難い、社会・文化・自然等に触れる中で、幼児期に育みたい資質・能力を育成する幼児教育の実践の質の向上に一層取り組んでいく必要がある」とし、「とりわけ、新型コロナウイルス感染症への対応をとりつつ、子供の健やかな育ちをいかに守り支えていくかが今日の課題となっており、こうした課題にも的確に対応するため、教育環境の整備も含めた幼児教育の内容・方法の改善・充実や、幼児教育を担う人材の確保・資質及び専門性の向上、幼児教育を推進するための体制の構築等の取組を進めることが必要」としています。
- 内閣府においては、「子ども・子育て支援法に基づく基本指針」の中で、教育・保育に関する施策を総合的に実施するための拠点の整備の必要性を明記しています。

【子ども・子育て支援法に基づく基本指針（令和2年4月1日施行）】

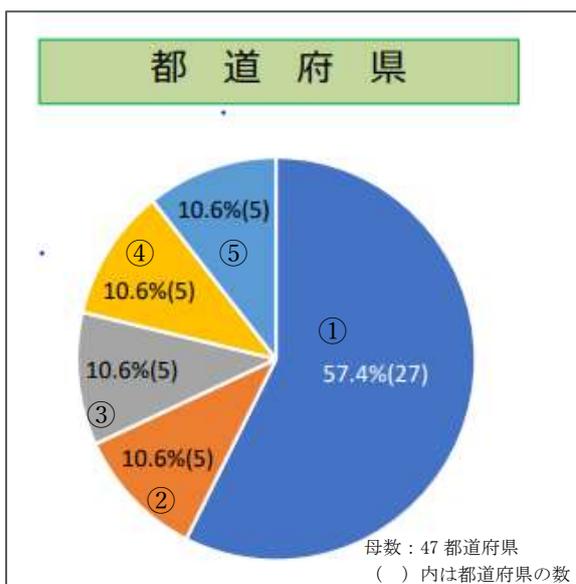
第二

一 教育・保育を提供する体制の確保、子育てのための施設等利用給付の円滑な実施の確保並びに地域子ども・子育て支援事業及び仕事・子育て両立支援事業の実施に関する基本的考え方

…（前略）…また、子ども・子育て支援制度は質の高い教育・保育その他の子ども・子育て支援の提供を通じて全ての子どもが健やかに成長するように支援するものであり、市町村、都道府県及び国は、それぞれの役割に応じて、教育・保育その他の子ども・子育て支援の質の確保及び向上を図ることが必要である。具体的には、認定こども園、幼稚園及び保育所と小学校等との連携・接続のための取組の推進、幼稚園教諭、保育士等に対する研修の充実等による資質の向上、幼児教育・保育に関する専門的知識・技能に基づき助言その他の支援を行う者の配置、教育・保育に関する施策を総合的に実施するための拠点の整備…（中略）…等の実施を通じて、質の高い教育・保育その他の子ども・子育て支援の提供を図り、市町村及び都道府県は、これらの事項について、子ども・子育て支援事業計画に具体的に記載する…（後略）…。

- これらの施策を総合的に推進する体制整備を目的として、令和元年度から文部科学省の事業として「幼児教育推進体制の充実・活用強化事業」が展開されてきました。令和4年度からは、「幼児教育推進体制を活用した地域の幼児教育の質向上強化事業」となり、幼児教育の一層の推進が期待されています。本県もこれを活用し、いわて幼児教育センターの事業を展開しているところです。
- 各都道府県では、この事業の活用又は独自の取組により、一体的な幼児教育推進体制の構築を行っており、幼児教育センターの設置や幼児教育アドバイザーの配置により、就学前教育の充実を図っています。
- 幼児教育センターとは、都道府県等が広域に、幼児教育の内容・指導方法等に関する調査研究、幼稚園教諭・保育士・保育教諭や幼児教育アドバイザーに対する研修機会の提供や相談業務、市町村や幼児教育施設に対する助言・情報提供等を行う地域の拠点のことでです。
- 幼児教育アドバイザーとは、幼児教育の専門的な知見や豊富な実践経験を有し、域内の幼児教育施設等を巡回、教育内容や指導方法、環境の改善等について指導を行う者のことです。各地域のニーズに対応し、幼児教育施設等における一定の職務経験や研修履歴等を踏まえて選考されるほか、幼児教育施設における公衆衛生や危機管理、児童心理、特別支援教育等について専門性を有する者を配置している自治体もあります。

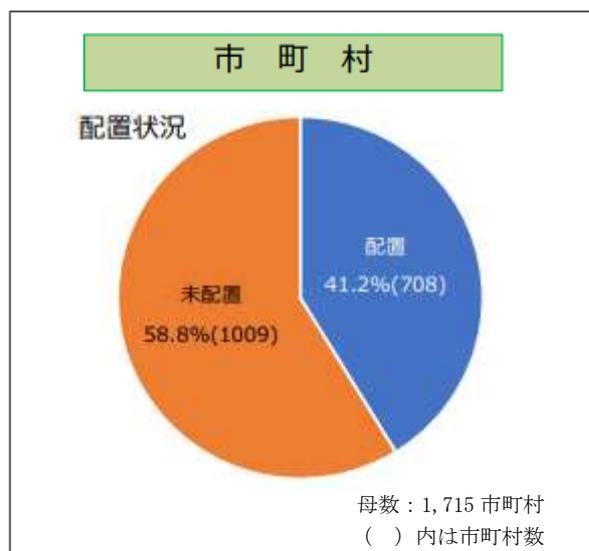
都道府県における幼児教育センター等の整備状況



- ①幼児教育センターを設置
- ②幼児教育センターは設置していないが、関係部署が参画する教育・保育内容に関する会議体を設置
- ③幼児教育センター及び会議体の設置はしていないが、関係部署間で併任発令をして連携体制を確保
- ④上記に該当しないが、定期的に教育・保育内容に関する部署間での打ち合わせを実施
- ⑤上記に該当しない（無回答を含む）

幼児教育実態調査（R3 文部科学省）

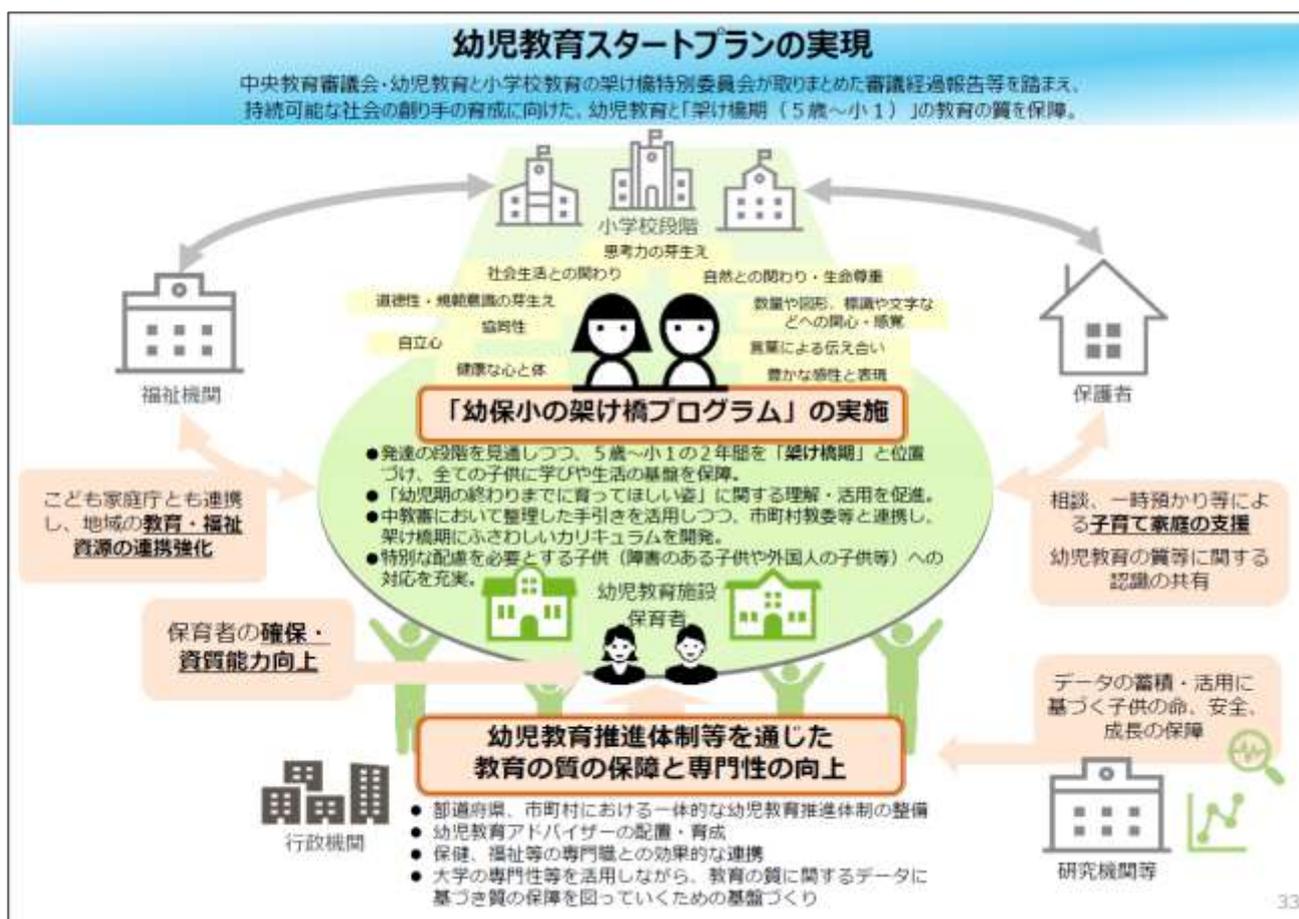
幼児教育アドバイザーの配置状況



幼児教育実態調査（R3 文部科学省）

- 令和3年5月、文部科学省は幼児教育スタートプランを策定しました。幼児期の教育は生涯にわたる人格形成の基礎を培う極めて重要なものであることから、未来を担う子どもたちを社会全体で支え、全ての子どもに対して幼児教育段階において生活や学習の基盤となる力を育み、小学校以降の教育につなげていくことをねらうものです。
- 令和3年7月には、中央教育審議会の初等中等教育分科会の下に「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」を設置し、令和4年3月31日に文部科学省から、幼児教育スタートプランに位置付けられている「幼保小の架け橋プログラム」に係る「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き（初版）」が示されました。義務教育開始前後の5歳児から小学校1年生の2年間を生涯にわたる学びや生活の基盤を作る重要な時期（「架け橋期」）と捉え、「子供の成長を切れ目

なく支える観点からは、幼保小の円滑な接続をより一層意識し、乳児や幼児それぞれの特性など発達段階を踏まえ、一人一人の多様性や0～18歳の学びの連続性に配慮しつつ、教育の内容や方法を工夫することが重要」であるとしています。

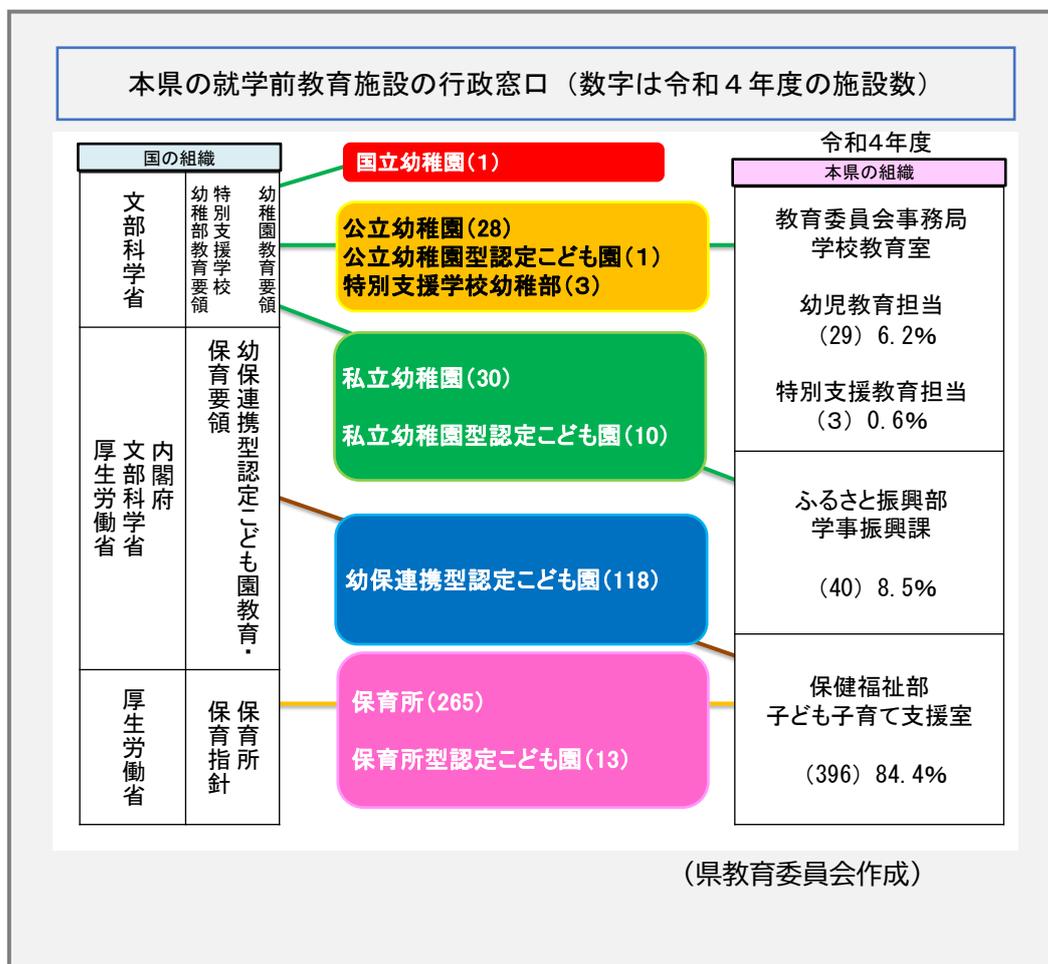


幼児教育担当指導主事・担当者及び幼児教育と小学校教育との接続に関する担当指導主事会議 資料（R4 文部科学省）

（p. 74 に再掲）

(2) 本県の動向

- 本県では、幼稚園、保育所、認定こども園といった施設類型により行政窓口が異なっており、三つの部局で就学前教育を支えています。



- 平成 17 年度には県教育委員会が「いわて幼児教育振興プログラム」を作成し、幼児教育の充実・発展に向け取り組んできました。
- 平成 31 年 3 月には、「いわて県民計画(2019～2028)」「第 1 期アクションプラン(2019～2022)」を策定し、これに基づき、「岩手県教育振興計画」(H31. 3 作成)では、幼児教育推進体制の強化及び幼児教育と小学校教育の円滑な接続の重要性について明記しています。また、「いわて子どもプラン(2020～2024)」(R 2. 7 作成)では、子どもの健やかな成長支援や多様な保育サービスの充実において、幼児教育の充実を図ることとしています。双方の具体的取組として、幼児教育センターの設置、幼児教育アドバイザーの養成などにより、幼児教育推進体制の強化を図ることとしています。

【いわて県民計画（2019～2028）第1期アクションプラン】

「東日本大震災津波の経験に基づき、引き続き復興に取り組みながら、お互いに幸福を守り育てる希望郷いわて」

III 教育 「学びや人づくりによって、将来に向かって可能性を伸ばし、自分の夢を実現できる岩手」

11 【知育】 ①これからの社会で活躍するために必要な資質・能力の育成

- ・ 幼児期における教育の充実を図るため、関係機関等との連携により県に幼児教育センター（仮称）を設置するとともに、幼児教育アドバイザーを養成するなど幼児教育推進体制を強化します。

- ・ 幼稚園等から高校教育までの円滑な接続を推進するため、小学校におけるスタートカリキュラムの充実、小学校における学びの状況を中学校と共有するなど小中連携の取組の推進、小中・中高が合同した教員研修の充実などに取り組みます。

【岩手県教育振興計画（平成31年策定）】

学びと絆で 夢と未来を拓き 社会を創造する人づくり

第3章 具体的な施策の内容

1 学校教育

② 確かな学力の育成

(3) 目指す姿を実現するための取組の方向性

1 これからの社会で活躍するために必要な資質・能力の育成

- ・ 幼児期における教育の充実を図るため、関係機関等との連携により県に幼児教育センターを設置するとともに、幼児教育アドバイザーを養成するなど幼児教育推進体制を強化します。

- ・ 幼稚園等から高校教育までの円滑な接続を推進するため、小学校におけるスタートカリキュラムの充実、小学校における学びの状況を中学校と共有するなど小中連携の取組の推進、小中・中高が合同した教員研修の充実や、学習状況調査や高校入試の改善などに取り組みます。

【いわて子どもプラン（2020～2024）】

第3章 目指す姿及び推進する施策

4 推進する施策を構成する具体の取組

(1) 子どもの健やかな成長を支援する

ク 児童生徒の豊かな学力を育みます【知育】

新たに県に幼児教育センター（仮称）を設置し、幼児教育アドバイザーの養成や幼児教育保育事業に従事する職員の段階に応じた研修の実施等を通じた資質向上を図り、乳幼児期において、生涯にわたる生きる力の基礎が培われるよう、教育・保育内容の充実に取り組みます。

(2) 子育て家庭を支援する

カ 多様な保育サービスの充実を図ります

（上記と同内容を再掲）

3 いわて幼児教育センターの開設

- 前述の国及び本県の動向を踏まえ、令和4年4月にいわて幼児教育センターを開設しました。

【いわて幼児教育センターの役割】

○ 県内の幼児教育推進体制の構築

- ・ 岩手県幼児教育推進連携会議及び各関係機関との連携・協働により、県全体の就学前教育の振興に係る推進体制の構築を図る。

○ 三つの機能を生かした就学前教育の質の向上

- ・ 「研修」の体系化及び充実、「訪問支援」による市町村幼児教育アドバイザーの配置・活用の促進、「調査研究・情報共有」における調査及び先導的事例等の普及による各市町村における幼児教育推進体制の構築の促進を図る。

- なお、いわて幼児教育センターを中核とした就学前教育推進体制については、第IV章で詳しく述べるものとします。

4 本プログラムの位置付け

- これまでも、本県では様々な関係機関が就学前教育の質の向上についての取組を進めてきました。今後は、様々な関係機関が立場の違いを越えて、一体的に県内の就学前教育の質の向上に取り組むことで、県内全ての子どもたちの学びや生活の基盤を育み、そのウェルビーイング（※1）の実現を目指していきます。
 - 今後、市町村においては、本プログラムを参考に、地域の実情に応じて就学前教育の充実を図るとともに、就学前教育施設や小学校、家庭や地域、関係機関等と連携して一体的な取組としていくことが期待されます。
 - 各就学前教育施設においても、本プログラムで示した就学前教育の方向性を理解し、各園での保育実践の充実に努めることが期待されます。
 - なお、本プログラムにおける教育・保育は、就学前の0～5歳児の子どもを対象とします。発達や学びの連続性を踏まえた一貫性のある教育・保育を目指し、策定からおおむね5年程度を目途に、必要に応じて見直しを図ります。
 - 本プログラムにおいて、幼稚園、保育所、認定こども園、認可外保育施設等、乳幼児を対象とする教育・保育施設については「就学前教育施設」、その就学前教育施設で行われている保育や教育を一体的に「教育・保育」とします。幼稚園教諭、保育士、保育教諭等は「保育者」とします。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・保育要領を「3要領・指針」とします。（「就学前教育」は、0歳から就学前までの教育・保育の総称とします。）（但し、引用等や、文脈を損なう恐れのある場合はこの限りではありません。）
- ※1 「次期教育振興基本計画の策定について（諮問）」（令和4年2月7日）でも、「学習者視点に立ち、誰もが、いつでもどこからでも、誰とでも、自分らしく学ぶことができ、誰一人取り残されず、一人一人の可能性が最大限に引き出され、一人一人の多様な幸せであるとともに社会全体の幸せでもあるウェルビーイングが実現されるように、制度等の在り方を考えていく必要があります。これは幼児教育から高等教育まで一貫して追求しなければならない目標です。」とされています。（R4.3.31「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き（初版）」より抜粋）

第Ⅱ章 就学前教育推進の基本的考え

1 就学前教育の方向性

(1) 新しい時代に必要となる資質・能力の育成

- 学習指導要領は、おおむね10年に一度、改訂されており、平成29(2017)年改訂においては、小学校等学習指導要領の改訂とともに、幼稚園教育要領の改訂、保育所保育指針の改定、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂が行われました。
- 情報化やグローバル化など急激な社会変化の中でも、子どもたちが未来の創り手となるために必要な資質・能力を確実に備えるために、学習指導要領等では、これまでの「何を学ぶか」という視点に「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」という視点が加えられ、新しい時代に必要となる資質・能力について三つの柱で整理されました。

【資質・能力の三つの柱】

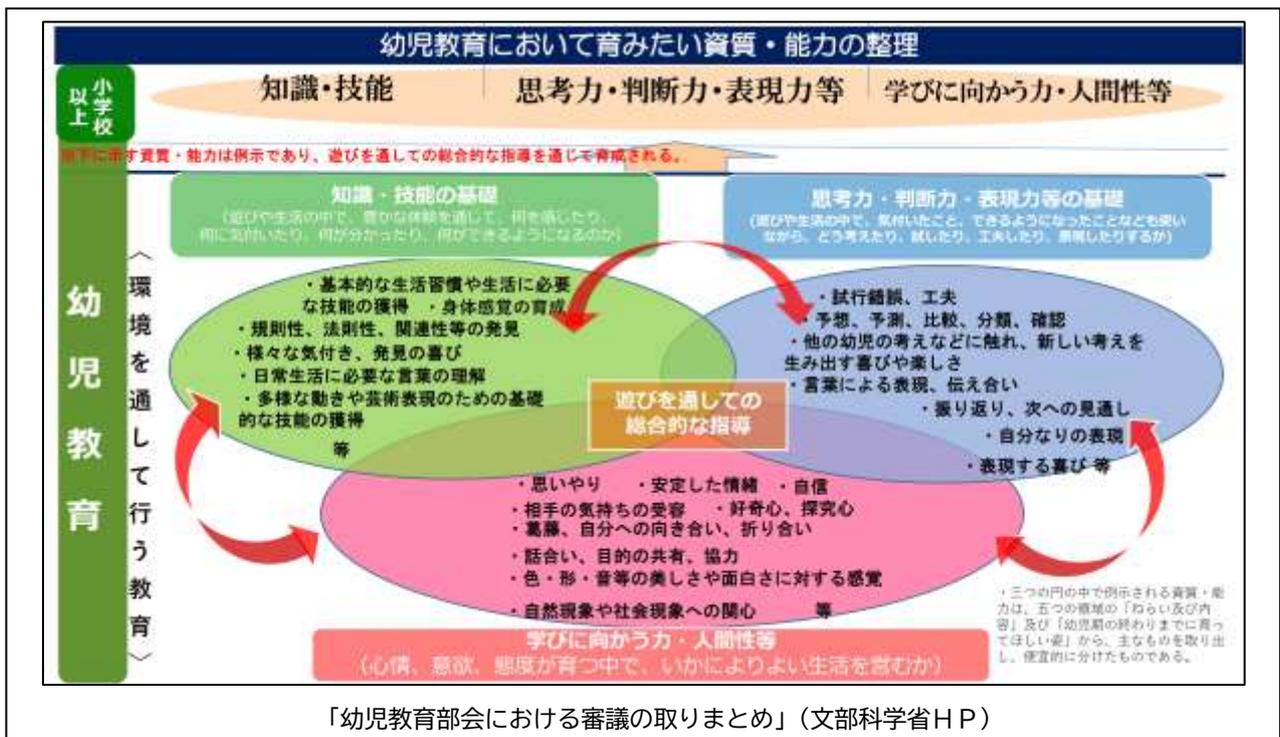
- ① **生きて働く「知識及び技能」の習得**
各教科等において習得する知識や技能であるが、個別の事実に知識のみを指すものではなく、それらが相互に関連付けられ、さらに社会の中で生きて働く知識となるものを含む。
- ② **未知の状況にも対応できる「思考力、判断力、表現力等」の育成**
将来の予測が困難な社会の中でも、「知識及び技能」を活用して課題を解決するために必要な力である。
- ③ **学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力、人間性等」の涵養**
「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」を、どのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素で情意や態度等に関わるものが含まれる。



※教育課程については、基本は学習指導要領の趣旨が大綱人学教育課程で定められることが原則になっており、その上しと点を示すため、学習指導要領等から大綱人学教育課程を導き出す。

(2) 幼児期の教育において育みたい資質・能力

- 幼児期の教育においては、平成 29 年に改訂された幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の教育部分において一層の整合性が図られました。
- 幼児期の教育は、「幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行う」ことを基本としています。これは、子どもの生活を大切にするものであり、特に重視しなければならないこととして「幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること」「遊びを通しての総合的な指導が行われるようにすること」「一人一人の特性に応じた指導が行われるようにすること」の3点が挙げられています。
- 3要領・指針では、「幼稚園教育（幼保連携型認定こども園の教育及び保育）において育みたい資質・能力」（保育所では「育みたい資質・能力」）（以下「幼児期の教育において育みたい資質・能力」という）として、「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」を五つの領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）のねらい及び内容に基づき、「遊びを通じた総合的な指導」の中で一体的に育むよう努めることとしています。



- 幼児教育の五つの領域の「ねらい」は、育みたい資質・能力を子どもの生活する姿から捉えたものであり、内容は、ねらいを達成するために指導する事項です。3要領・指針に示すとおり「各領域に示すねらいは、就学前教育施設における生活の全体を通じ、子どもが様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうものであること、内容は、子どもが環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるものであることに留意」しなければなりません。就学前教育施設で、幼児期にふさわしい遊びや生活を積み重ねることにより、この資質・能力が生まれ、特に5歳児後半に見られるようになる姿を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として示しています。

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」 第1章 総則 第1 3

「幼稚園教育要領」第1章 総則 第2

「保育所保育指針」第1章 総則 4

(例として「保育所保育指針」の記述から)

次に示す「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、第2章に示すねらい及び内容に基づく保育活動全体を通して資質・能力が育まれている子どもの小学校就学時の具体的な姿であり、保育士等が指導を行う際に考慮するものである。

ア 健康な心と体

保育所の生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。

イ 自立心

身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。

ウ 協同性

友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。

エ 道徳性・規範意識の芽生え

友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。

オ 社会生活との関わり

家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々な関わり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。また、保育所内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる。

カ 思考力の芽生え

身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付き、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。

キ 自然との関わり・生命尊重

自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気付き、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にすることをもちかえりをもって関わるようになる。

ク 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚

遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。

ケ 言葉による伝え合い

保育士等や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。

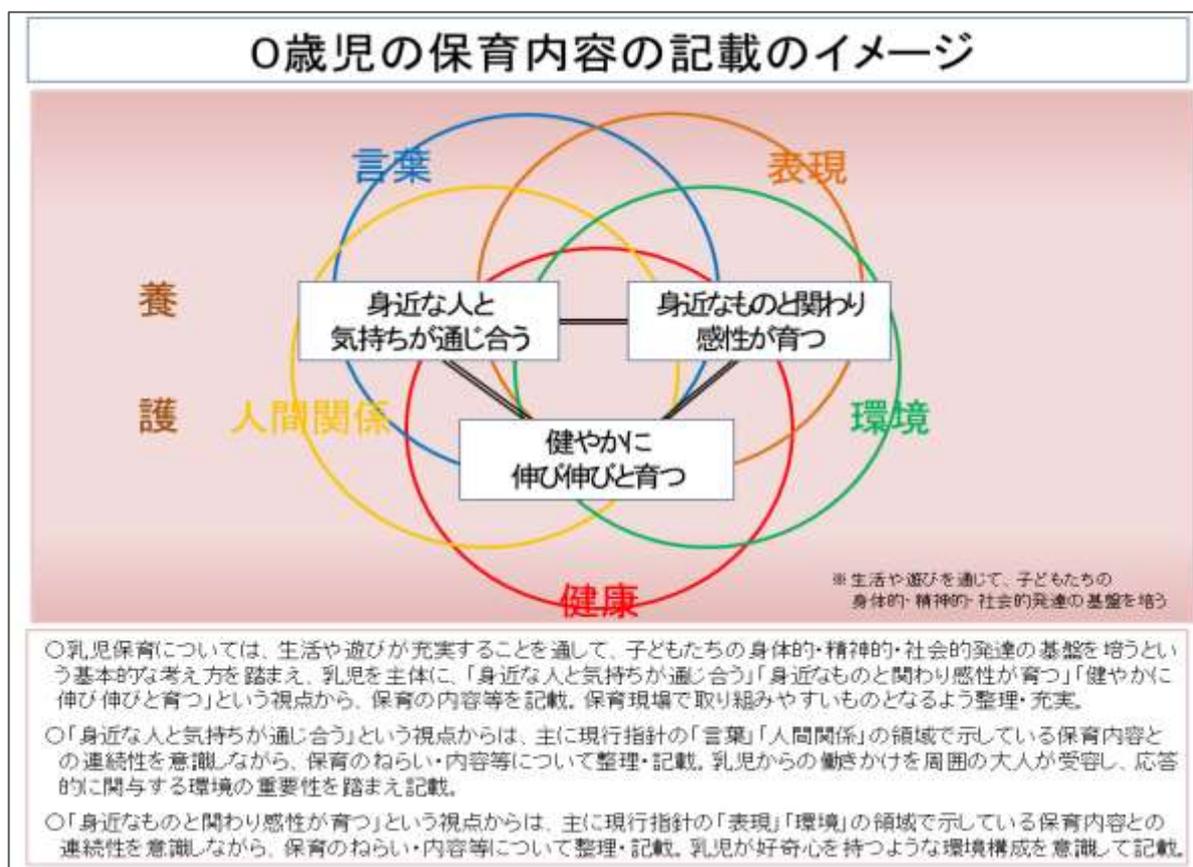
コ 豊かな感性と表現

心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。

○ 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、指導を行う際に考慮するものですが、到達すべき目標ではないことや、個別に取り出されて指導されるものではないことに十分な留意が必要です。自発的な活動としての遊びをとおして、一人ひとりの発達に応じてこれらの姿が育っていくものであり、全ての子どもに同じように見られるものではないことに留意が必要です。

○ 就学前教育においては、子どもが生活をとおして身近なあらゆる環境からの刺激を受け止め、自分から興味をもって環境に主体的に関わりながら様々な活動を展開し、充実感や達成感を味わうということを重視する必要がある。保育者は「幼児が環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして試行錯誤したり、考えたりするようになる」という幼児期の教育における見方・考え方を生かし、子どもと共によりよい教育環境を創造するように努めることが重要です。

- 0歳児の保育においては、養護を土台として、大切にしたい視点として、「健やかに伸び伸びと育つ」「身近な人と気持ちが通じ合う」「身近なものに関わり感性が育つ」の三つが示されています。また、3歳未満児については五つの領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）で「ねらい」「内容」が示されています。



幼稚園等教育課程説明会「保育所保育指針の改定について」（H29 厚生労働省）

- このようなことから、保育者には、園生活における子どもの発達のプロセスを見通し、子どもの生活の連続性、季節の変化などを考慮して、子どもの興味や関心、子ども一人ひとりの発達の実情などに応じて計画を立て、実践することが求められます。乳幼児期の教育・保育に携わる保育者は、このような専門性を磨き、日々の保育や指導の改善を図る必要があります。
- 就学前の子どもの発達特性を考慮すると、大人が何かを教えて育てるのではないということが見えてきます。しかし、保護者を含め、大人の指示をよく聞いて従う子がよい子、とされる価値観が広く是認されてきていることも否めません。
- 小学校教育においても、教師の指示どおりに行動できることをよしとする傾向が少なからずあることもまた事実です。
- 令和3年1月に中央教育審議会においてとりまとめられた『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』では、以下のように述べられています。

【「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申） 第Ⅰ部 総論 2（3）】

- 我が国の教師は、子供たちの主体的な学びや、学級やグループの中での協働的な学びを展開することによって、自立した個人の育成に尽力してきた。その一方で、我が国の経済発展を支えるために、「みんなと同じことができる」「言われたことを言われたとおりにできる」上質で均質な労働者の育成が高度経済成長期までの社会の要請として学校教育に求められてきた中で、「正解（知識）の暗記」の比重が大きくなり、「自ら課題を見つけ、それを解決する力」を育成するため、他者と協働し、自ら考え抜く学びが十分なされていないのではないかという指摘もある。
- 学習指導要領ではこれまで、「個人差に留意して指導し、それぞれの児童（生徒）の個性や能力をできるだけ伸ばすようにすること」（昭和 33（1958）年学習指導要領）、「個性を生かす教育の充実」（平成元（1989）年学習指導要領等）等の規定がなされてきた。
- その一方で、学校では「みんなで同じことを、同じように」を過度に要求する面が見られ、学校生活においても「同調圧力」を感じる子供が増えていったという指摘もある。社会の多様化が進み、画一的・同調主義的な学校文化が顕在化しやすくなった面もあるが、このことが結果としていじめなどの問題や生きづらさをもたらし、非合理的な精神論や努力主義、詰め込み教育等との間で負の循環が生じかねないということや、保護者や教師も同調圧力の下にあるという指摘もある。

- このことから、新しい価値を自ら創造していく子どもたちには、興味をもったことに躊躇なく取り組める環境、主体性を発揮できる環境、一人ひとりの違いをよさとして認められる環境が必要です。

（3）幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続

- また、幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることから、後伸びする力を養うことを念頭に置いて、将来への見通しをもって、「学びの連続性」を確保する必要があります。このことから、3要領・指針とともに小学校学習指導要領においても「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を活用し、幼児教育と小学校教育の円滑な接続を図ることが明記されました。

【幼稚園教育要領（第1章 第3の5）】

- (1) 幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにするものとする。
- (2) 幼稚園教育において育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるよう、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会などを設け、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有するなど連携を図り、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとする。

【保育所保育指針（第2章4の（2））】

- ア 保育所においては、保育所保育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通じて、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにすること。
- イ 保育所保育において育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるよう、小学校教師との意見交換や合同の研究の機会などを設け、第1章の4の(2)に示す「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有するなど連携を図り、保育所保育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めること。
- ウ 子どもに関する情報共有に関して、保育所に入所している子どもの就学に際し、市町村の支援の下に、子どもの育ちを支えるための資料が保育所から小学校へ送付されるようにすること。

【幼保連携型認定こども園教育・保育要領（第1章第2の（5））】

- ア 幼保連携型認定こども園においては、その教育及び保育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、乳幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにするものとする。
- イ 幼保連携型認定こども園の教育及び保育において育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるよう、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会などを設け、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有するなど連携を図り、幼保連携型認定こども園における教育及び保育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとする。

- 幼児期の教育から高校教育までの資質・能力の接続については、各学校段階の学習指導要領に明記されており、子どもたちを送る側、迎える側におけるカリキュラムを含む体制作りが重要です。
- 特にその指導形態が大きく異なる幼児期の教育と小学校教育の接続については、就学前教育施設の職員と小学校教諭等が互いの教育の共通性と相違を共通理解し、一人ひとりの子どもの学びをつなぐ工夫が求められます。

【小学校学習指導要領（第1章第2の4）】

- (1) 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすること。また、低学年における教育全体において、例えば生活科において育成する自立し生活を豊かにしていくための資質・能力が、他教科等の学習においても生かされるようにするなど、教科等間の関連を積極的に図り、幼児期の教育及び中学年以降の教育との円滑な接続が図られるよう工夫すること。特に、小学校入学当初においては、幼児期において自発的な活動としての遊びを通して育まれてきたことが、各教科等における学習に円滑に接続されるよう、生活科を中心に、合科的・関連的な指導や弾力的な時間割の設定など、指導の工夫や指導計画の作成を行うこと。

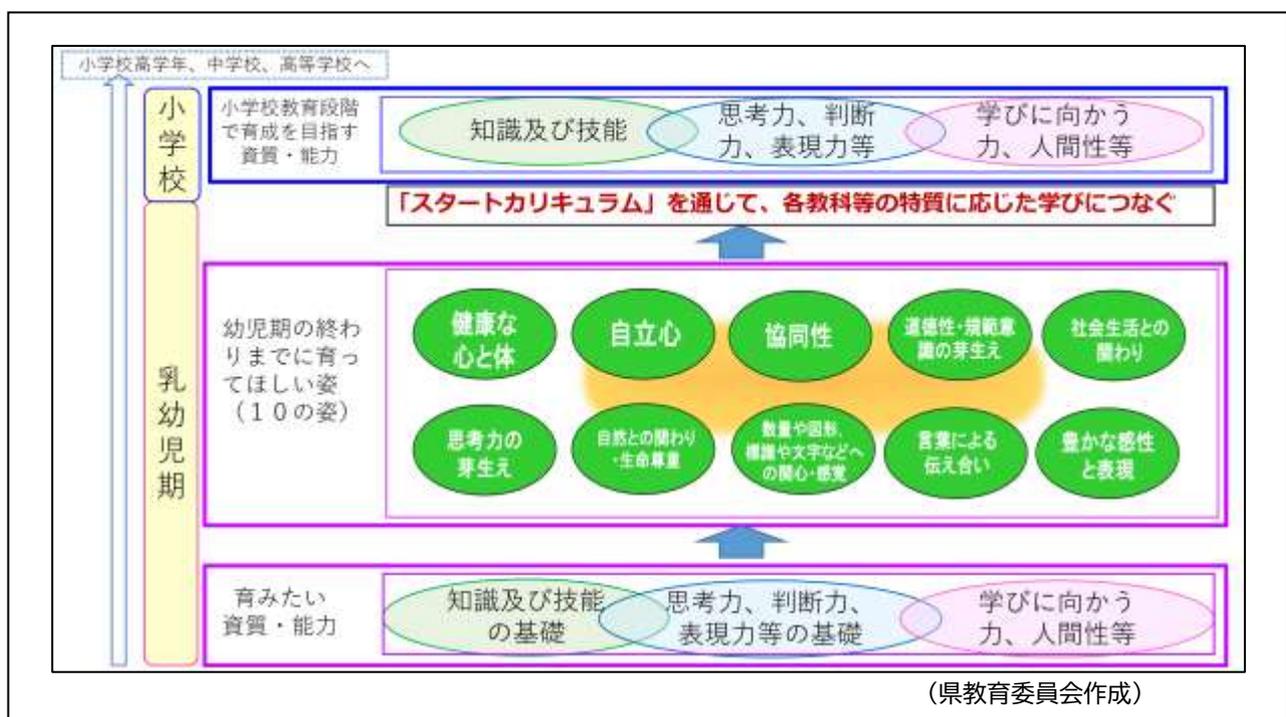
【中学校学習指導要領（第1章第2の4）】

- (1) 小学校学習指導要領を踏まえ、小学校教育までの学習の成果が中学校教育に円滑に接続され、義務教育段階の終わりまでに育成することを旨とする資質・能力を、生徒が確実に身に付けることができるよう工夫すること。（後略）
- (2) 高等学校学習指導要領を踏まえ、高等学校教育及びその後の教育との円滑な接続が図られるよう工夫すること。特に、中等教育学校、連携型中学校及び併設型中学校においては、中等教育6年間を見通した計画的かつ継続的な教育課程を編成すること。

【高等学校学習指導要領（第1章 第2款4）】

- (1) 現行の中学校学習指導要領を踏まえ、中学校教育までの学習の成果が高等学校教育に円滑に接続され、高等学校教育段階の終わりまでに育成することを旨とする資質・能力を、生徒が確実に身に付けることができるよう工夫すること。（中略）
- (3) 大学や専門学校等における教育や社会的・職業的自立、生涯にわたる学習のために、高等学校卒業以降の教育や職業との円滑な接続が図られるよう、関連する教育機関や企業等との連携により、卒業後の進路に求められる資質・能力を着実に育成することができるよう工夫すること。

○ 小学校においては、こうした具体的な育ちの姿を踏まえて、教育課程をつないでいくことが重要であり、今回の改訂では、小学校入学当初に求められることとして、幼児期における遊びを通じた総合的な学びから各教科等における学習に円滑に移行し、主体的に自己を発揮しながら、より自覚的な学びに向かうことが可能となるようにすることが新たに示されました。



○ 遊びや生活をとおして総合的に学んでいく幼児期の教育課程と、各教科等の学習内容を系統的に学ぶ等の児童期の教育課程は、内容や進め方が大きく異なることから、入学当初は、幼児期の生活に近い活動と児童期の学び方を織り交ぜながら、幼児期の豊かな学びと育ちを踏まえて児童が主体的に自己を発揮できるようにする場面を意図的につくる「スタートカリキュラム」が、幼児期の教育と小学校教育を円滑に接続する重要な役割を担っています。

○ その際、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりに、子どもの姿を共有し、幼児期から児童期への発達の流れを理解することが大切です。

○ 小学校においては「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた指導を工夫することにより、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かい、幼児期の教育をとおして育まれた資質・能力をさらに伸ばしていくことが重要です。

- このように、乳幼児期における資質・能力の育成は、その後の学びの基礎となり、生きる力の基礎となりますが、教育の効果として見えてくるまでは時間がかかります。
- 「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き（初版）」（p. 6 参照）と同時に令和4年3月31日に示された「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会一審議経過報告」では、幼児教育と小学校教育の円滑な接続について、五つの課題が示されました。
 - （1）幼児教育の質に関する社会や小学校等との認識の共有
 - （2）0～18歳まで見通した学びの連続性に配慮しつつ、幼保小の接続期の教育の質を確保するための手立ての不足
 - （3）格差なく学びや生活の基盤を育むことの重要性と多様性への配慮
 - （4）教育の質を保障するために必要な体制等
 - （5）教育の機会が十分に確保されていない子供や家庭への支援
- 上記の課題を踏まえ、目指す方向性も五つ示されました。
 - （1）「社会に開かれたカリキュラム」の実現に向けた、教育の質に関する認識の共有
 - （2）「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と各園・学校や地域の創意工夫を生かした幼保小の架け橋プログラムの実施
 - （3）全ての子供のウェルビーイングを保障するカリキュラムの実現
 - （4）幼児教育推進体制等の全国展開による、教育の質の保障と専門性の向上
 - （5）地域における園・小学校の役割の認識と関係機関との連携・協働等
- 「幼保小の架け橋プログラム」は、子どもに関わる大人が立場の違いを越えて自分事として連携・協働し、幼保小の架け橋期（0～18歳の学びの連続性に配慮しつつ、5歳児～小学校1年生の2年間を対象）にふさわしい主体的・対話的で深い学びの実現を図り、一人ひとりの多様性に配慮した上で全ての子どもが学びや生活の基盤を育むことができるようにすることを旨とするものです。
- 具体的取組としては、地域の就学前教育施設、小学校、教育委員会や子育て担当部局、保護者等の関係者による開発会議を設置し、手引きを参考に架け橋期のカリキュラムを策定、改善を図り、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を理解、活用して、子どもの学びを確実につなぎ育てるというものです。
- 子どもがその子らしく育っていくことがウェルビーイングにつながるという大きな理念を共有し、子どもの発達を長期的な視点で捉え、幼児期の教育と小学校以降の教育の教育内容や指導方法の違いや共通点について理解を深め、子どもが円滑に次のステージで自己発揮できるように、教育課程レベルでの接続が求められています。

参考資料

学びの連続性

各成長段階における三つの資質・能力の育成



人間はどのようにして学びを深化させていくのでしょうか。これは、三つの資質・能力の連続性を表したものです。人間は他の動物と比べ未熟な状態で生まれてきますが、生きるために自ら学ぶ力を備えています。

この力を引き出すためには、特に周囲の人的な関わりが重要であり、子どもの安定した情緒の中で、対話や協同、試行錯誤、発見、自己表現などができる環境を整える必要があります。

例えば砂遊びの場では、同じ目的に向かって友達と砂山を作ったり穴を掘ったりします。自分の気持ちを出したり友達の考えを聞いたりして、より楽しくするために試行錯誤します。季節を感じながら砂や水にじっくり関わり、水は高いほうから低いほうに流れることに気がきます。体験し、発見したことは小中学校での学習と結び付き、真の知識となって身に付きます。自分の周りの現象を正しく理解することは安心で安全な生活を営む上で必要な知識・技能です（知識及び技能の基礎）。友達の考えを聞いたり意見を言ったりし、試行錯誤、探究、創造することは、変化の多い社会に柔軟に対応する力となります（思考力、判断力、表現力等の基礎）。これらを下支えする力である対話したり折り合いをつけたりする力は、多様な人と協力してよりよい生活を形成する基礎となります（学びに向かう力、人間性等）。

（県教育委員会作成）

- 保育者の応答的な関わりにより、乳幼児期の子どもは自分の価値を認識します。「自分はこちらにいていい」、「この人といると安心する」といった情緒の安定は、社会性の第一歩となります。こうした愛着関係を基盤に、友達との対話を重ね、共通の目的に向かって遊びを展開していく過程で、思いやりや協同することを学ぶことは、「学びに向かう力、人間性等」の涵養と言えます。
- 子どもたちは、友達と一緒に遊ぶ中で自分の思いや考えを伝え合ったり、試行錯誤したりしながら、自分たちの思い描くゴールに向かって遊びを進めていきます。時に考えがぶつかり合い、時に一致団結し、一人で表現するよりみんなの考えや思いを合わせると面白いことができることに気が付いていきます。このような姿こそ、未知の状況にも対応できる「思考力、判断力、表現力等」が育成されつつある姿であるということが出来ます。
- 子どもたちは遊びの中でのものやこととの関わりをとおして、ものや事象の特性や規則性、関連性などについて探究し、様々な活動の中で心や体が成長し、人として生きるための基本的な生活習慣等も身に付けていきます。このような体験は経験として蓄積され、小学校以降に学ぶ教科の専門的内容と関連が図られ、「知識及び技能」として身に付いていきます。この知識や技能が生きて働くように、子どもが思考したり、判断したり、表現したりする機会を作っていく必要があります、そこに保育者や教員等の専門性が求められます。
- 資質・能力には連続性や関連性があり、3要領・指針においては、内容の整合性が図られていることから、各施設においては、活動の違いはあっても育まれる資質・能力の差はなく、その連続性や関連性を意識した取組が求められています。

2 乳幼児期に大切にしたい子どもの姿

- 中央教育審議会教育振興基本計画部会において、令和5年1月、「次期教育振興基本計画の策定に向けたこれまでの審議経過について（報告）」が示されました。
- その中の「今後の教育政策に関する基本的な方針」では、総括的な方針として、「持続可能な社会の創り手の育成」及び「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」を掲げています。両者は今後我が国が目指すべき社会及び個人の在り様として重要な概念であり、これらの相互循環的な実現に向けた取組が進められるよう教育政策を講じていくことが必要であるとしています。
- ウェルビーイングとは、身体的・精神的・社会的によい状態にあることをいい、短期的な幸福のみならず、生きがいや人生の意義など将来にわたる持続的な幸福を含むものです。また、個人のみならず、個人を取り巻く場や地域、社会が持続的によい状態であることを含む包括的な概念です。
- ウェルビーイングの実現とは、多様な個人それぞれが幸せや生きがいを感じるとともに、地域や社会が幸せや豊かさを感じられるものとなることであり、教育を通じて日本社会に根差したウェルビーイングの向上を図っていくことが求められます。
- 現代は将来の予測が困難な時代であり、その特徴である変動性（Volatility）、不確実性（Uncertainty）、複雑性（Complexity）、曖昧性（Ambiguity）の頭文字をとって「VUCA」の時代とも言われています。そのような未来に向けて自らが社会を創り出していくという視点からは、一人ひとりが自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値ある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、「持続可能な社会の創り手」になることを目指すという、学習指導要領前文に定められた姿がまさに求められています。
- 日本社会に根差したウェルビーイングの構成要素としては、「幸福感（現在と将来、自分と周りの他者）」、「学校や地域でのつながり」、「協働性」、「利他性」、「多様性への理解」、「サポートを受けられる環境」、「社会貢献意識」、「自己肯定感」、「自己実現」、「心身の健康」、「安全・安心な環境」などが挙げられます。
- このような国の大きな流れと、次頁の（1）に示す本県の児童生徒の現状から、（2）において本県で大切にしたい子どもの姿をまとめることとしました。

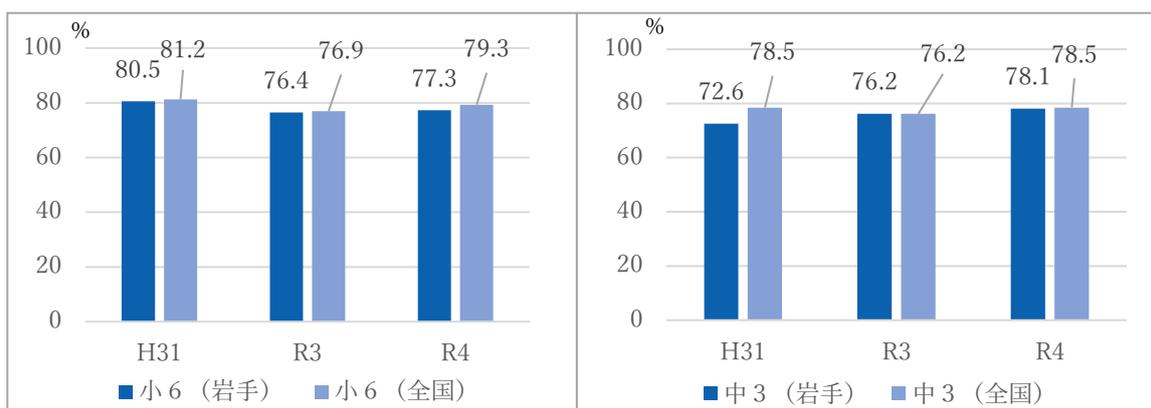
(1) 本県の児童生徒の現状

全国学力・学習状況調査の結果から

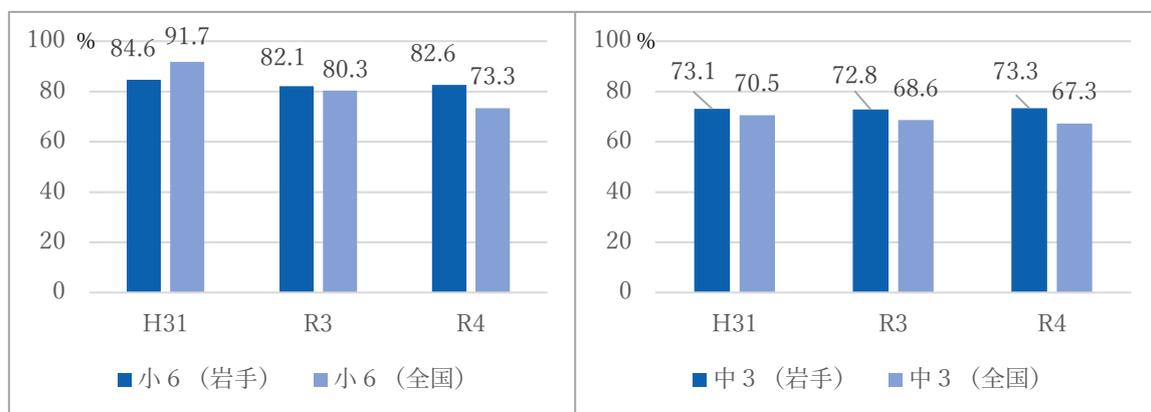
- 本県と全国の児童生徒について、全国学力・学習状況調査の質問紙調査からウェルビーイングの構成要素に関係すると考える質問項目の肯定回答について、過去3年分(令和2年度は未実施)をグラフで示しました。

質問紙調査 (抜粋)

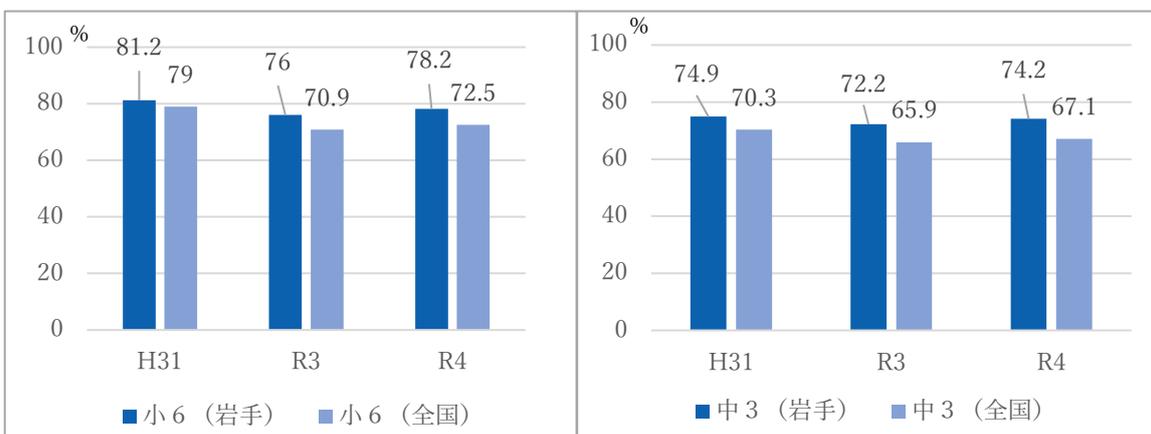
①自分にはよいところがあると思いますか



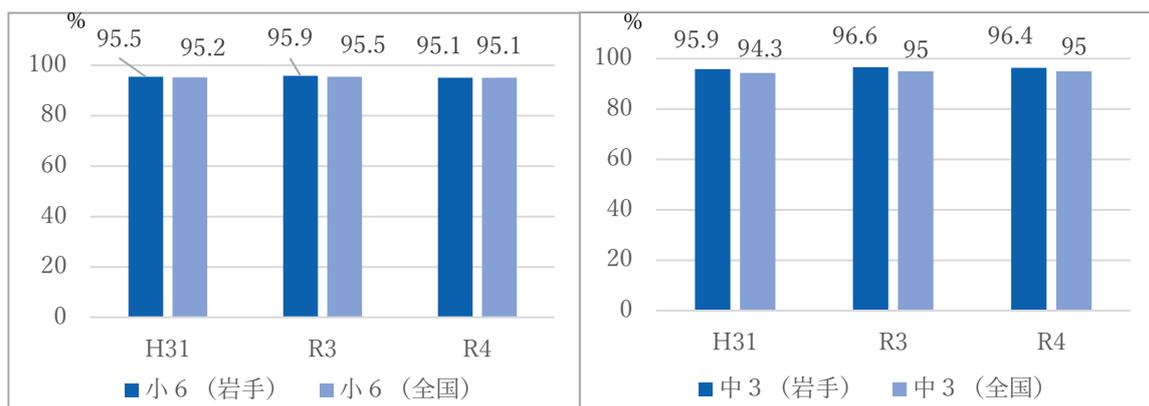
②将来の夢や目標を持っていますか



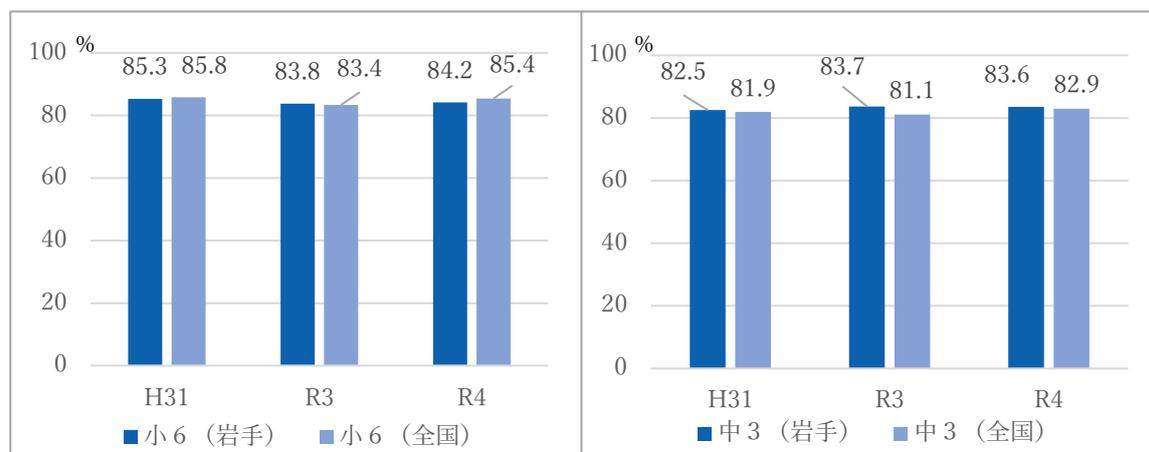
③難しいことでも、失敗を恐れなくて挑戦していますか



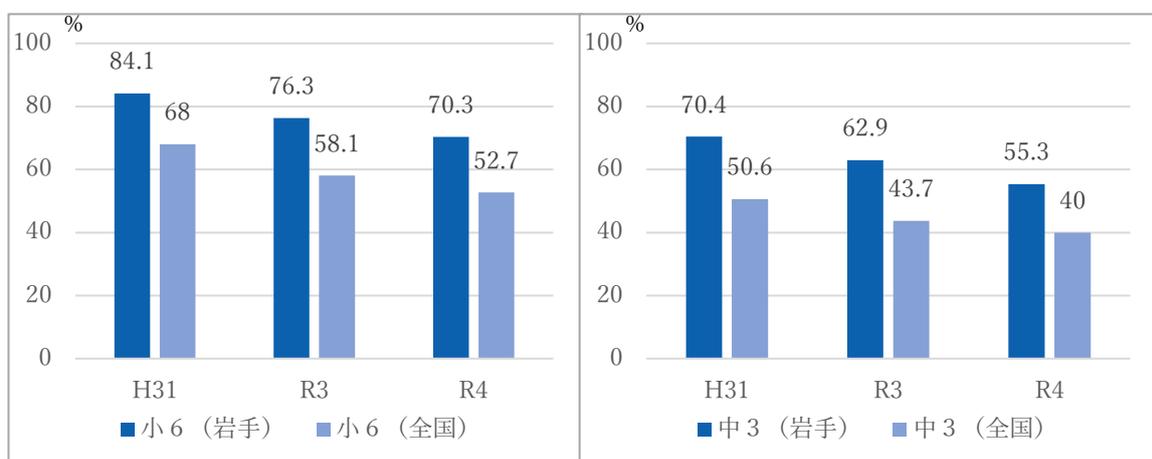
④人の役に立つ人間になりたいと思いますか



⑤学校に行くのは楽しいですか



⑥今住んでいる地域の行事に参加していますか

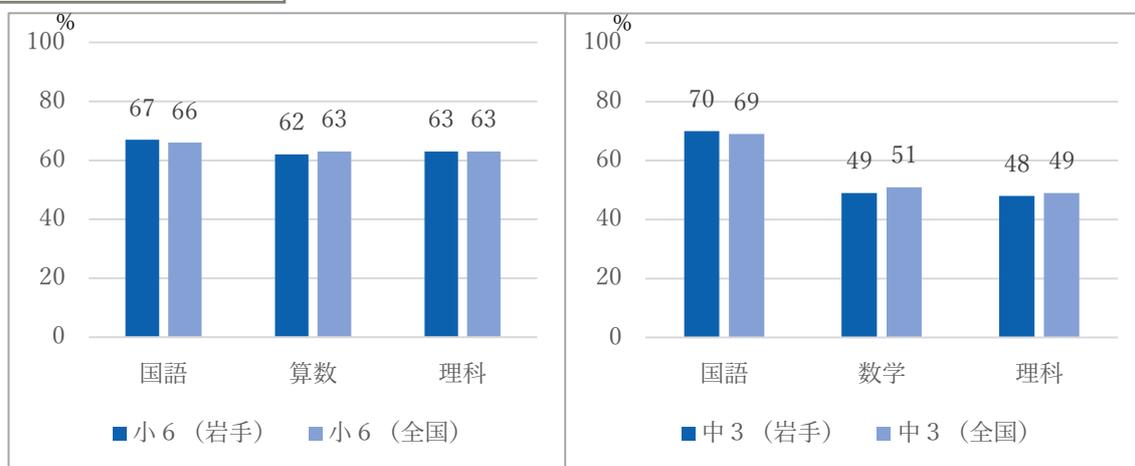


○ 28 ページに参考資料として示したOECD Child Well-being Dashboard、PISA 2018 生徒質問調査によると、日本の子どもたちは、国際比較の中で、相対的に自己肯定感が低いことが示されています。また、「自分は責任がある社会の一員だと思う」「自分の行動で、国や社会を変えられると思う」といったことも肯定回答は低い状況にあります。

○ 全国学力・学習状況調査の質問紙調査においては、本県児童生徒の①「自分にはよいところがあると思いますか」についての肯定回答は、全国の肯定回答よりも低い状況です。

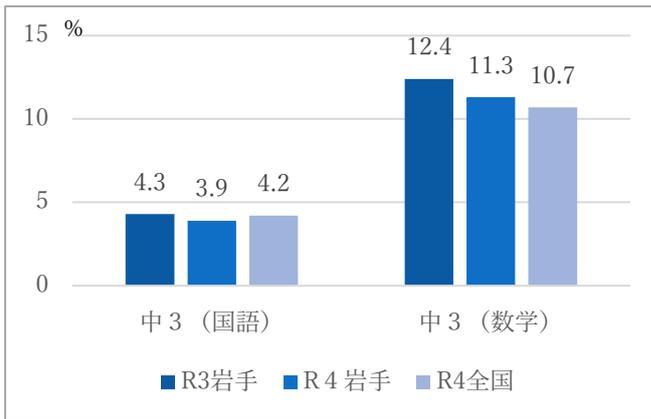
- 一方で、②「将来の夢や目標を持っていますか」については、全国的に低下がみられる中で、本県の児童生徒は70%~80%の児童生徒が将来への展望をもっていることがわかります。
- ③「難しいことでも、失敗を恐れなくて挑戦していますか」についての肯定回答は全国平均より高く、令和3年度と同調査の肯定回答率よりも、小学校6年生、中学校3年生ともに上昇していることから、児童生徒の前向きに取り組む意欲が育ってきていることが考えられます。
- ④「人の役に立つ人間になりたいと思いますか」については、本県においても全国においても95%以上が肯定回答であり、「主体的な未来の創り手」の育成について、希望のもてる結果となっています。
- ⑤「学校に行くのは楽しいですか」については、小学校6年生で本県児童が全国よりも、肯定回答が低い状況です。しかし、小中学校共に80%以上の児童生徒は学校が楽しい場であると回答しています。今後も一層安全・安心な学びの場としての学校の存在が求められます。
- ⑥「今住んでいる地域の行事に参加していますか」については、本県の児童生徒は全国に比べ参加している割合が高いことがわかります。
- 次に、学力調査の平均正答率を見ると、以下のような状況です。

学力調査平均正答率



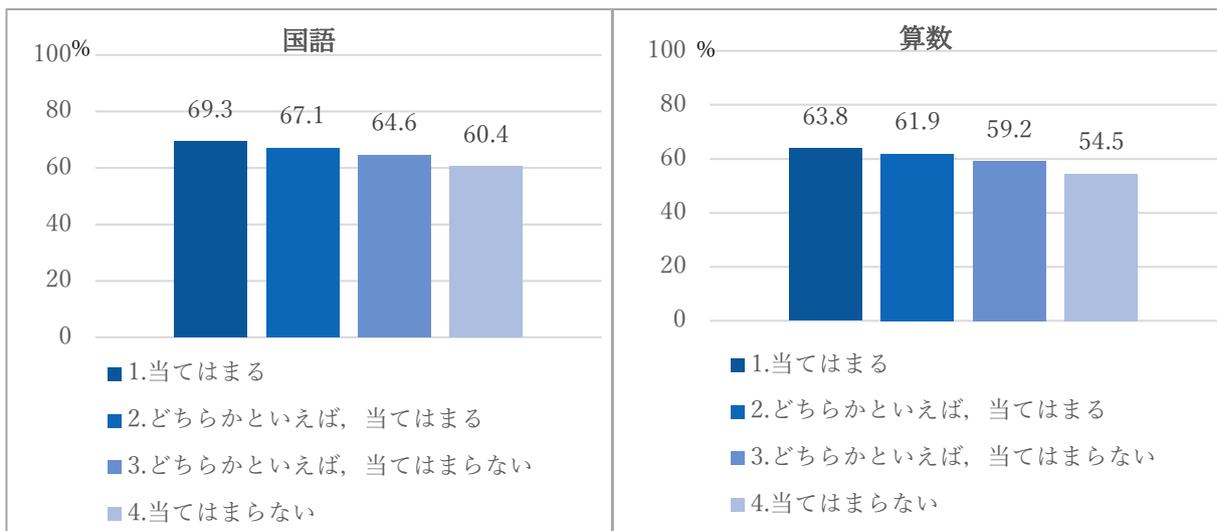
- 令和4年度の本県の小学校6年生の平均正答率は、国語が67%で全国平均を1ポイント上回った一方で、算数は62%で全国に比べて1ポイント下回りました。理科は63%で全国平均と同じとなっています。
- 中学校3年生は、国語が70%で全国平均を1ポイント上回りましたが、数学は49%で全国平均を2ポイント、理科は48%で1ポイントそれぞれ下回っています。

学力調査無回答率



- これまで全国に比べて高かった中学校3年生の無回答率は減少しています。粘り強く問題に取り組もうとする姿勢が身に付いてきていると考えられます。
- 以下は、学力調査と質問紙調査のクロス集計結果です。児童が回答した選択肢別の平均正答率はグラフのとおりです。

「自分にはよいところがあると思いますか」(小学校6年生) クロス集計



- 肯定的な回答をした児童の方が、教科の学力調査の正答率が高い傾向にあります。
- 本県は、東日本大震災震災津波からの復興に取り組み、そこで得られた教育的価値「いきる・かかわる・そなえる」を共有し、「いわての復興教育」として生きる力を育てています。調査結果を概括すると、この取組が、地域に関わり、他者のために役立ちたいという思いの育成にもつながっていると考えられます。
- 就学前教育において自己肯定感を高め、前向きに取り組もうとする態度を育て、自己を発揮できるようにしていくことが小学校以降の生活や学習の基盤となると考えられます。

OECD Child Well-being Dashboard 日本の状況

○OECD Children's Well-being Dashboardの指標と結果

| 指標分野 | 指標 | 日本の結果 |
|-------------|-------------------------------|-------|
| 物質的な状況 | 家庭にインターネット環境がない子どもの割合 | 中 |
| 身体的な健康状況 | 乳幼児の死亡率 | 高 |
| 認知的・教育状況 | 10歳程度の子どもの数学・科学のトップ学力層の割合 | 高 |
| | 15歳程度の子どもの読解力・数学・科学のトップ学力層の割合 | 高 |
| | 高等教育を修了することを希望する子どもの割合 | 中 |
| | 子ども・若者のうちニートの割合 | 高 |
| 社会・情緒的な発達状況 | ①自己有用感がある子どもの割合 | 低 |
| | ②成長意欲がある子どもの割合 | 高 |
| | ③人生に意義や目的を感じている子どもの割合 | 低 |
| | ④全体として人生に満足していると感じている子どもの割合 | 低 |

※高は「OECD平均よりも良い」、低は「OECD平均よりも悪い」、中は「OECD平均程度」

○社会・情緒的な発達状況についてのPISA生徒紙の質問項目

| 指標 | 質問項目 |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| ①自己有用感がある子どもの割合 (低) | 困難に直面したとき、たいいてい解決策を見つけることができる |
| ②成長意欲がある子どもの割合 (高) | 自分の知能は、自分ではほとんど変えることができないものである |
| ③人生に意義や目的を感じている子どもの割合 (低) | 自分の人生には明確な意義や目的がある |
| ④全体として人生に満足していると感じている子どもの割合 (低) | 全体として、あなたはあなたの最近の生活全般に、どのくらい満足していますか |

※①③は「その通りだ」「全くその通りだ」と回答した割合。②は「その通りでない」「全くその通りでない」と回答した割合。④は「0 (全く満足していない) ~10 (十分に満足している)」の回答結果。

(出典) OECD Child Well-being Dashboard <https://www.oecd.org/els/family/child-well-being/data/dashboard/>
PISA2018生徒質問調査 https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/questionnaire_stu.pdf 6

第7回教育振興基本計画部会 事務局資料 (R4.9.20 文部科学省)

『18歳意識調査「第46回 -国や社会に対する意識 (6カ国調査) -」』 (日本財団,2022)



自身と社会の関わりについて、以下の全ての項目で日本は6カ国中最下位となった。特に「自分は大人だと思う」「自分の行動で、国や社会を変えられると思う」がそれぞれ3割に満たず、他の国に差をつけて低い。

Q 以下の項目に同意しますか。(各国n=1000)

※「はい」回答率を掲載

| (単位: %) | 自分は大人だと思 | 自分は責任がある社会の一員だと思 | 自分の行動で、国や社会を変えられると思 | 国や社会に役立つことをしたいと思 | 慈善活動のために寄付をしたい | ボランティア活動に参加したい |
|---------|----------|------------------|---------------------|------------------|----------------|----------------|
| 日本 | 27.3 6位 | 48.4 6位 | 26.9 6位 | 61.7 6位 | 36.2 6位 | 49.7 6位 |
| アメリカ | 85.7 | 77.1 | 58.5 | 73.0 | 66.7 | 70.4 |
| イギリス | 85.9 1位 | 79.9 | 50.6 | 71.2 | 69.5 | 64.2 |
| 中国 | 71.0 | 77.1 | 70.9 | 82.1 | 78.9 | 85.3 1位 |
| 韓国 | 46.7 | 65.7 | 61.5 | 75.2 | 62.4 | 70.7 |
| インド | 83.7 | 82.8 1位 | 78.9 1位 | 92.6 1位 | 83.7 1位 | 78.1 |

第4回教育振興基本計画部会 事務局資料 (R4.7.12 文部科学省)

(2)大切にしたい子どもの姿

- (1)に示した本県の児童生徒の現状を基に、岩手県幼児教育推進連携会議では、就学前教育において大切にしたい子どもの姿を以下の5つに整理しました。この姿は、3要領・指針に示される「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえ、特に大切にしたい姿としてまとめたものです。なお、この姿は就学前の0～5歳児の全ての子どもにおいて大切にしたい姿です。

- ① 安心してのびのび自己発揮する子
- ② やりたいことを見つけて夢中で遊ぶ子
- ③ 感じたことや考えたことを自分なりに表現する子
- ④ 自分や友達を大切にする子
- ⑤ 身近な自然や地域社会に親しみ関わろうとする子

- 「大切にしたい子どもの姿」に主に関わる資質・能力等や、具体的な子どもの姿について、以下のようにまとめました。

① 安心してのびのび自己発揮する子

【安心感、安定感、信頼感、自信、自己肯定感、見通し】

保育者等との信頼関係を基盤に、自分の欲求が適切に満たされるという応答的な関わりをしてもらう中で、安心感や自分が自分でいいという自己肯定感が生まれ、その年齢なりに生活に見通しをもち、自己決定していくようになる。

② やりたいことを見つけて夢中で遊ぶ子

【主体性、達成感、満足感、充実感、思考力】

自分が興味や関心をもったことに繰り返し関わり、その中で面白さ、不思議さを味わったり、試行錯誤したりしてとことん遊び、満足感や充実感を味わう。

③ 感じたことや考えたことを自分なりに表現する子

【豊かな感性、表現する喜び】

楽しい、嬉しい、びっくりしたなど心を動かす体験について、大好きな人に伝えたいという思いをもち、自分が表現したことを受け止めてもらう経験を重ねる中で、さらに表現する意欲が高まる。

④ 自分や友達を大切にする子

【自己肯定感、協同性、思いやり】

信頼できる大人との関係を基盤に、園生活の中で様々な人と関わる中で、多様な他者と出会い、様々な感情体験をしながら自分や友達のよさに気付いていくようになる。

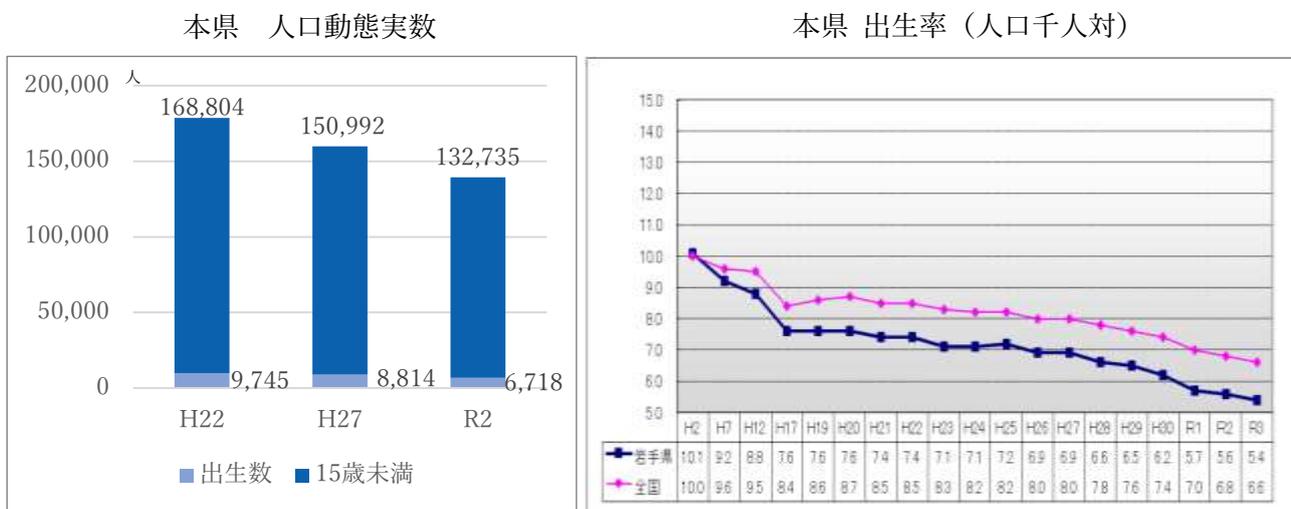
⑤ 身近な自然や地域社会に親しみ関わろうとする子

【探究心、生命尊重、社会性、自己効力感】

身の回りにある自然や社会に触れ、不思議さや面白さに気付き、自分から関わろうとしたり、命あるものをいとおしく感じたり、他者のために役立とうとしたりするようになる。

3 本県の就学前教育の基本方針

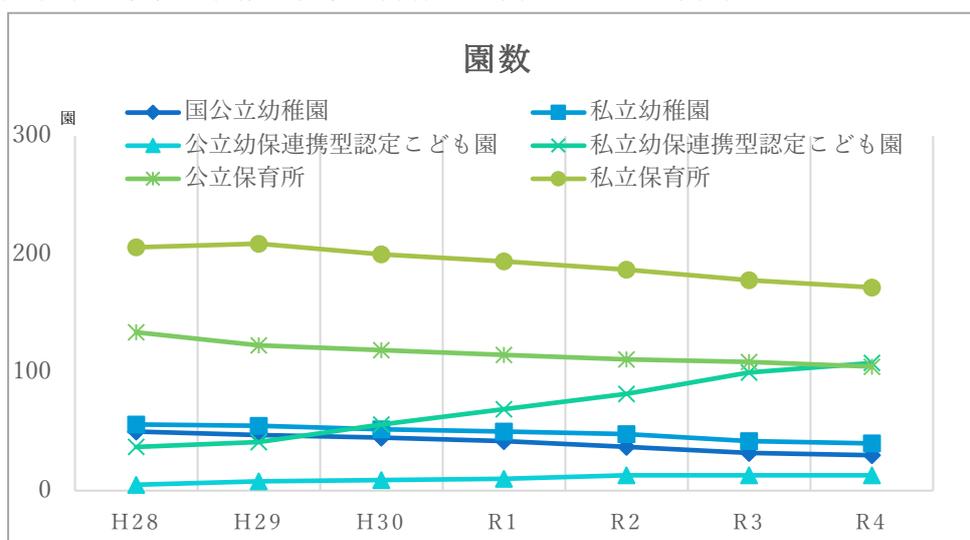
(1) 本県の就学前教育の現状



- 全国的に少子化が言われて久しいですが、本県の少子化の進行は全国よりもさらに著しいことがわかります。
- 令和3年人口動態統計月報年計（岩手県）によると、令和3年の出生数は6,472人で、令和2年の6,718人より246人減少し、13年連続で1万人を下回っています。
- 令和3年の出生率（人口千人対）は5.4で、令和2年の5.6を0.2下回りました（令和3年全国6.6）。

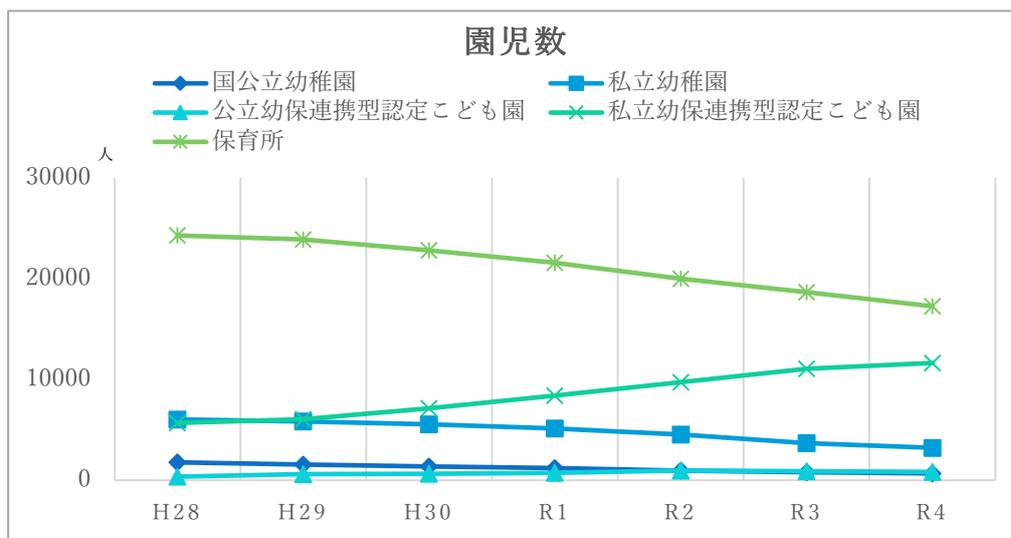
ア 本県の就学前教育施設数及び就園乳幼児数の状況

(ア) 就学前教育施設数の変化（平成28年度～令和4年度）



- 幼稚園は公立・私立ともに減少、保育所も総数は多いものの減少傾向にあります。認定こども園が増加しています。

(イ) 就学前教育施設における園児数の変化（平成 28 年度～令和 4 年度）



- 園児数においても、幼稚園は公立・私立ともに減少、保育所も総数は多いものの減少傾向にあります。私立認定こども園が増加しています。

イ 保育者の専門性

- 2018 年、OECD が実施した「国際幼児教育・保育従事者調査」では、日本は、高等教育機関で 4 年以上の保育者の養成を受けた者の割合や、就業してからの研修機会の確保の点において、相対的に低い結果となっています。
- さらに、保育者の勤続年数は、幼稚園・保育所などの施設類型に関わらず、全労働者と比べて短いため、専門性向上のための取組が求められているという結果となりました。就職後の職場における人材育成は、就学前教育の質の向上や専門職としてのモチベーションの向上のために必要であり、幼稚園教諭や保育士、保育教諭の職務についての魅力化にもつながるものです。

OECD 国際幼児教育・保育従事者調査結果のポイント（日本）（日本の順位／参加 9 か国中）

- ・他の保育者とともに、子どもの育ちや生活の評価について毎日話し合う（2 位/9 か国中）
- ・保育者の研修参加割合 (4/9)
- ・保護者との公式なコミュニケーションを月に 1 回以上行っている (1/9)
- ・保育者の最終学歴…短期大学、専門学校 (1/9)、学士レベル (9/9)

OECD 国際幼児教育・保育従事者調査 2018

保育職の継続年数

| | 平均年齢(歳) | 勤続年数(年) |
|------------|---------|---------|
| 保育士 | 36.1 | 7.8 |
| 幼稚園教諭 | 33.2 | 7.3 |
| 全労働者平均 | 42.5 | 12.1 |
| 全労働者平均(女性) | 41.1 | 9.4 |

賃金構造基本統計調査（H29 厚生労働省）

- 本県主催の法定研修以外の研修の実施状況については、令和3年度幼児教育実態調査（文部科学省）のデータに重ね合わせると、以下のとおりの内容を実施しています（実施項目は着色）。

(2) 都道府県における法定研修以外の研修

- 法定研修以外の研修を実施している都道府県は95.7%（45都道府県）であった。
- 研修内容としては「特別支援教育」や「小学校教育との接続」が最も多かった。

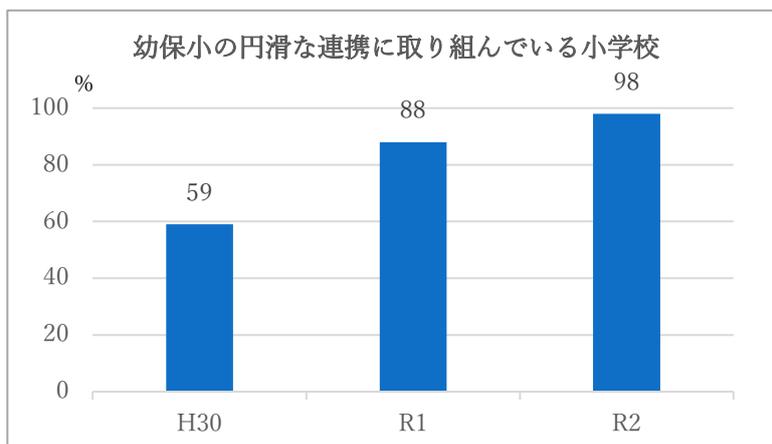
| 項目 | 都道府県数 | 項目 | 都道府県数 |
|-----------------------------|-------|--------------------------|-------|
| ① 教育課程の編成（カリキュラム・マネジメント） | 32 | ㉑ ICTを活用した指導・情報モラルに関すること | 9 |
| ② 遊びを通じた総合的な指導 | 33 | ㉒ 校務の情報化 | 4 |
| ③ 指導計画の作成 | 28 | ㉓ 持続可能な開発のための教育（ESD） | 3 |
| ④ 主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング） | 19 | ㉔ 人権教育 | 24 |
| ⑤ 幼児理解に基づいた評価 | 32 | ㉕ 男女共同参画 | 2 |
| ⑥ 環境の構成 | 28 | ㉖ 公務員倫理・服務 | 7 |
| ⑦ 絵本や物語に親しむ活動 | 18 | ㉗ セクシャルハラスメント | 5 |
| ⑧ 幼児理解 | 34 | ㉘ 危機管理 | 15 |
| ⑨ 子育て支援・預かり保育 | 19 | ㉙ 勤務時間を意識した働き方 | 6 |
| ⑩ 体罰の防止 | 8 | ㉚ メンタルヘルス | 9 |
| ⑪ 不登園対応 | 8 | ㉛ 対人関係能力（コミュニケーション能力） | 13 |
| ⑫ 児童虐待への対応 | 14 | ㉜ コーチング | 4 |
| ⑬ 特別支援教育 | 35 | ㉝ カウンセリング | 11 |
| ⑭ 心のバリアフリー | 8 | ㉞ 保護者との関係づくり・家庭との連携 | 29 |
| ⑮ 帰国・外国人幼児への指導 | 7 | ㉟ 地域との連携・協働 | 17 |
| ⑯ 国際理解教育 | 1 | ㊱ 小学校教育との接続（幼保小連携を含む。） | 40 |
| ⑰ 子どもの貧困 | 7 | ㊲ 学級経営 | 8 |
| ⑱ 食育（給食指導、アレルギー対応を含む。） | 21 | ㊳ 学年経営 | 5 |
| ⑲ 安全に関する指導（生活安全、交通安全、災害安全） | 18 | ㊴ 学校経営（組織マネジメントを含む。） | 21 |
| ㉑ 保健教育 | 9 | ㊵ 学校評価 | 15 |
| | | ㊶ その他（感染症対策、人材育成など） | 7 |

幼児教育実態調査（R3 文部科学省）

- 県内就学前教育施設の関係団体等も各種研修を実施していることから、連携協働して保育者の学ぶ機会を保障していく必要があります。

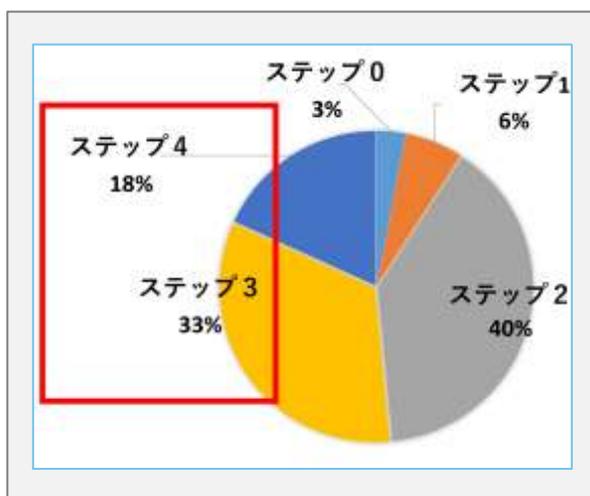
ウ 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続

- 「いわて県民計画（2019～2028）第1期アクションプラン（政策推進プラン）の指標の一つである「幼保小の円滑な連携に取り組んでいる小学校の割合」（幼保小の円滑な連携のための「スタートカリキュラム」を具体的に編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立している学校の割合）は、以下のとおりです。



（学校教育室調べ）

- 一方、幼稚園・保育所・認定こども園と小学校との一貫した資質・能力の育成が求められる中、小学校との接続を見通した教育課程の編成・実施ができていない割合について、文部科学省で実施した幼児教育実態調査を基に本県の状況を見てみると次のようになっています。



幼児教育実態調査（R3 文部科学省）を基に、本県の状況について作成

【ステップ0】

連携の予定・計画がまだ無い。

【ステップ1】

連携・接続に着手したいが、まだ検討中である。

【ステップ2】

年数回の授業、行事、研究会などの交流があるが、接続を見通した教育課程の編成・実施は行われていない。

【ステップ3】

授業、行事、研究会などの交流が充実し、接続を見通した教育課程の編成・実施が行われている。

【ステップ4】

接続を見通して編成・実施された教育課程について、実施結果を踏まえ、更によりよいものとなるよう検討が行われている。

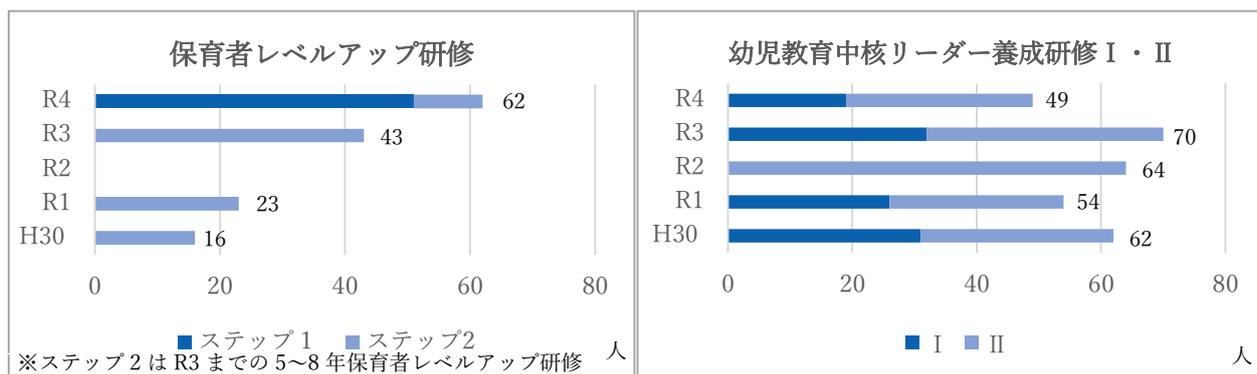
- 「ステップ」で示される段階は、「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議」の報告「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について」（H22.11.11）によるものです。連携・接続の取組を進めていくためには、各教育委員会等がリーダーシップを発揮して、各学校・施設が連携から接続へと発展する過程を共有し、組織的・計画的に取り組むことが必要であり、連携から接続へと発展する過程の大まかな目安として、ステップ0～ステップ4が示されています。

- 本県においては、ステップ2である「交流は実施しているが、教育課程の編成・実施は行われていない」市町村が全体の40%を占める状況です。幼稚園・保育所・認定こども園と小学校における教育課程の編成・実施ができていないステップ3やステップ4の割合が増え、子どもたちの学びの円滑な接続が行われるよう推進する必要があります。

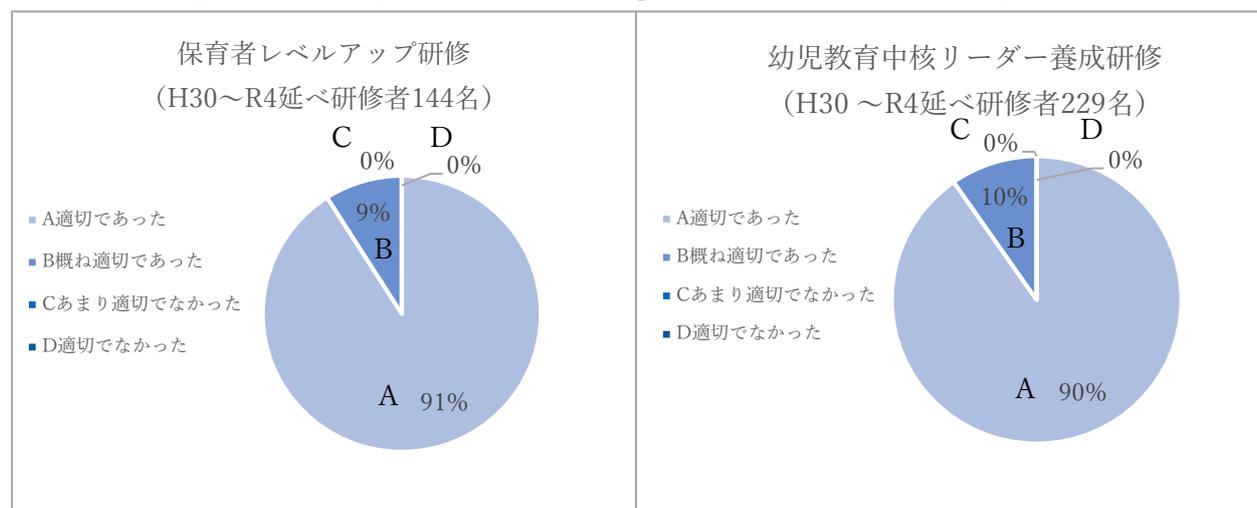
- 令和4年7月にいわて幼児教育センター主催で行った「幼小の学びをつなぐ研修会」のアンケートでは、保育者からは「小学校の先生と一緒に育ちを考えたり、意見交換したりできたので、このような会の積み重ねが、幼小の接続を充実させるのだと感じた」、小学校教員からは「保育園や幼稚園などで積み重ねてきたことを小学校の教員は知らないことが多いと思った。園での様子を見に行きたい」といった感想が多く寄せられ、就学前教育施設と小学校が互いを理解し合い、子どもの学びをつないでいくことの大切さについての意識が高まっている様子が窺えます。

エ 保育現場からの声

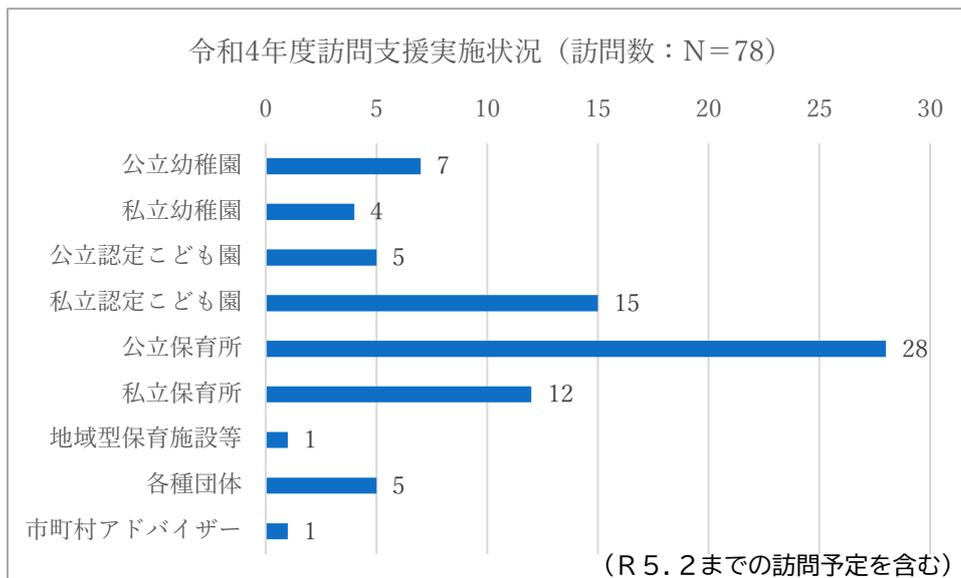
いわて幼児教育センター主催就学前教育に関する希望研修受講者数（主なもの）



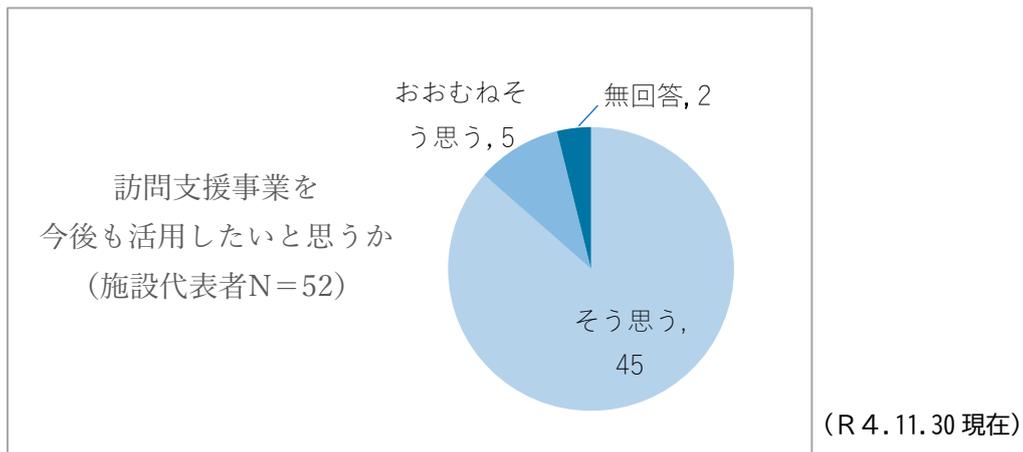
「ねらいを達成するのに適切な研修であったか」についてのアンケート結果



- 研修アンケート結果を見ると過去5年のそれぞれの研修講座の延べ研修者において、「適切であった」という回答がどちらも90%以上となっています。
- 研修者アンケートでは、「このような研修の機会がもっと欲しい」「他園の先生方と情報交換や意見交流ができてよかった」等、学びたい意欲がある一方で、勤務シフト等で園から複数の保育者が同じ研修会に出ることが困難だという声が多数ありました。
- 研修への参加が難しいが、学ぶ機会が欲しいという保育者の声に応えるために、令和4年度からいわて幼児教育センターが行っている幼児教育専門員による訪問支援事業では、公立保育所（28施設）、私立認定こども園（15施設）、私立保育所（12施設）の順に申込みが多くありました（R 5.2段階）。保育時間が長く、勤務がシフト制になっている園のニーズが高いことが窺えます。



○ 訪問支援施設へのアンケートを行ったところ、施設代表者に対する設問「訪問支援事業を今後も活用したいと思うか」では 90%以上が「そう思う」「おおむねそう思う」の肯定回答でした。



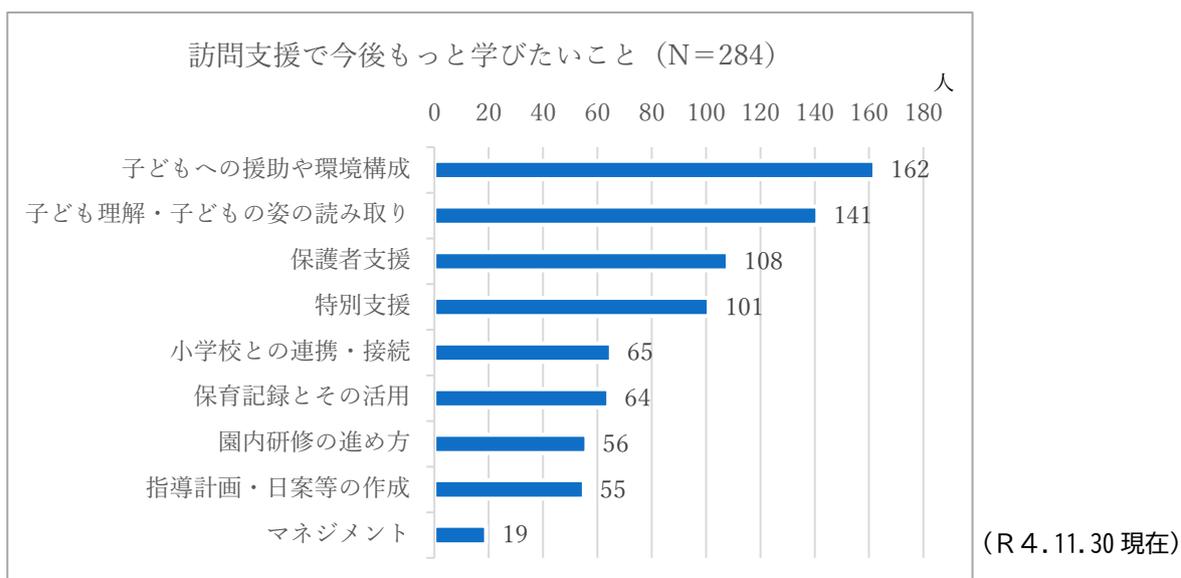
《訪問園のアンケートから》

【園長等】

- ・国の施策が県に伝えられ、それが訪問支援をとおしてより身近に感じる事ができた。直接話を聞くことで意識が高まった。
- ・コロナ禍で数年間園外で研修する機会がなかったが、直接来園して専門的な立場から助言指導をもらえることは貴重である。

【保育者】

- ・実際に保育を見て、環境構成や子どもへの関わりについて具体的にアドバイスをもらい、明日から取り組もうという意欲がわいた。
- ・いつも保育をしながらこれでいいのか迷っていたが、これでよいと認めてもらい、自信となった。
- ・日誌の書き方について、外部から意見をもらうことがないので、勉強、自信、参考になった。
- ・今後も研究についてのアドバイスを気軽に聞ける体制をお願いしたい。
- ・地域など身近に相談できるアドバイザーがいると非常に助かる。



- アンケートから、訪問支援をとおして保育者が新たなことを学ぶことはもちろん、保育の方向性を確認したり、これまでの実践を意味づけたりする機会にもなっていることがわかります。
- また、「今後もっと学びたいこと」を学ぶために、継続して訪問支援を申し込む就学前教育施設も増えてきています。

参考資料

岩手県幼児教育推進連携会議ワーキンググループにおいて 部会員から出された専門性の向上や幼保小連携に関する 現状と課題に関する意見（抜粋）令和3年6月

- 保育者の人材不足、中堅職員の離職、正規職員の減少等による多忙感
- 特別な支援を必要とする幼児の個別対応の増加
- 研修に出たくても出ることができない
- 継続的に研修を受講できないため、研修をとおして保育の質を高めていくサイクルを構築することが難しい
- 園外研修が保育に十分に生かされない
- 園内研修は、トラブルへの対応、食育計画、主体的遊びなどについて年間1度の研修機会を作るのがやっとという状況
- 地域の就学前教育施設や小学校と連携を望んでも、実施に至らないこともある
- 園と小学校の連携に地域差
- 保育者としての仕事の魅力の発信不足
- 行政が現場の声を十分に拾い切れていない

- 様々な課題はありますが、本県の多くの保育者は子どものために質の高い教育・保育の実現を目指し日々努力をしています。
- 本県の保育者は東日本大震災津波の後も、そしてコロナ禍の現在においても、子どもの心のケアを大切に、乳幼児期にふさわしい生活を保障するための努力を続けています。このようにどんな状況になろうとも、その中で子どものウェルビーイングを守り育てたいと願っているのです。
- その願いの実現のためには、保育者もまた就学前教育に従事することで自己実現したり、幸福を感じたりするなど、自らのウェルビーイングを実現できるようにしていくことが大切です。
- さらに、そのような保育者も含め、子どもたちの幸せな今と未来を守るために、様々な大人がそれぞれの立場において専門性を発揮しながら、チームになって取り組んできています。今後一層その結び付きを強めていくことが期待されます。

(2) 本県の目指す就学前教育

**いきいき生きる いわての子
～手と手をつないでみんな幸せ～**

- 子どもたちの今が幸せであること、未来においても幸せであること、子ども一人ひとりのその子らしさを生かしてどの子どももウェルビーイングを実現してほしいという願いとともに、保育者自身も保育に関わる中でウェルビーイングを実現すること、さらに、子どもを取り巻く大人が、立場の違いを越え、それぞれの専門性を生かし、協働して、子どもが真ん中の幸せな社会を作っていくことを目指しています。

(3) 本県の就学前教育に関する基本方針

① 就学前教育の質の向上（3要領・指針の理解推進、研修・訪問支援の充実）

保育者が、第Ⅱ章1（2）（p.13参照）に示す幼児期の教育において育みたい資質・能力についての理解を深められるようにします。また、保育者に身に付けてほしい資質を明らかにし、保育者の研修の充実を図ります。

② 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続

第Ⅱ章1（3）（p.17参照）に示すように、幼児教育において育まれた資質・能力を土台とし、小学校以降の教育の各学校段階における資質・能力を就学後も引き続き育てていくことができるように、資質・能力ベースの幼保小接続を進めていきます。

③ 連携した推進体制の下の一體的な取組

岩手県就学前教育推進連携会議の下、いわて幼児教育センターを中核として、各機関が連携した推進体制の一層の充実を図ります。

- これらを推進するにあたり、本県の就学前の子どもの実態を踏まえるとともに、「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」を考え方の基本とします。これに加え、文部科学省、厚生労働省、内閣府等から出されている資料等を参照しながら、就学前教育で大切にしたい事柄について整理していきます。
- 未曾有の被害をもたらした東日本大震災津波から10年以上が経過し、幼児や児童にとっては生まれる前の出来事として捉えられている状況です。しかし、『いわての復興教育』プログラムに示されている「いきる・かかわる・そなえる」は、震災津波から学んだことを、これからを生きていく子どもたちに必要な教育的価値として端的に示したものであり、その価値については、岩手の全ての子どもたちのウェルビーイングを支える土台として岩手の教育に通底していくものです。

「いわての復興教育」とは？

「郷土を愛し、その復興・発展を支える人材を育成するために、各学校の教育活動を通して、3つの教育的価値（**いきる**・**かかわる**・**そなえる**）を育てること」です。

「いわての復興教育」は、東日本大震災津波で学んだ教訓を学校教育の中に生かし、未来を創造していくために、本県の教育の根幹に据え、力強く生きていく子どもの育成をねらいとしています。一人ひとりの子どもに「生きる力」を育むために、「いわての復興教育」を基盤として、学校教育を進めます。



「いわての復興教育」の理念にかかる留意点

復興教育は、これまでにない **新たなことを始める** ということではない。
また、**リカバリー**の教育でもない。

東日本大震災津波の **体験から得られた3つの教育的価値（いきる・かかわる・そなえる）を育てること** であり、今までの教育を補完・充実させることである。

子どもたちには、**将来があり、未来があり、希望があります。**

「いわての復興教育」の意義

子どもたちが、「震災津波の教訓を後世に語り継ぎ、自らの生き方・あり方を考え、夢と未来を拓き、社会を創造すること」ができるように、県内全ての学校で取り組むことに大きな意義があります。



震災津波の教訓から学んだことを生かす

震災津波から、命の大切さ、自分の存在、心身の健康、人や地域とのつながり、自然との共生、社会への参画、防災や安全など多くの教訓を再認識できました。

この経験や教訓を学びに変え、後世に語り継いでいくとともに、本県の教育の根幹である「いわての復興教育」は、岩手だからできる教育、やるべき教育です。

どんな時でも、生き抜くための力を身に付ける

人は、自然と共に社会の中で生きている以上、いつ、どんなところで、どのような状況で災害に遭遇するかわかりません。いかなる場面でも、その瞬間において自分の命は、自分で守らなければなりません。

一人ひとりの子どもが、自分で情報を把握し、主体的に判断できる力を身に付ける必要があります。

(4)「岩手県保育者のための学びのらしんばん」について

- 就学前教育施設の類型や公立私立を越えて本県の保育者の資質向上を図るため、「岩手県保育者のための学びのらしんばん」を策定しました(巻末に掲載)。教科書等のない就学前教育においては、それぞれの園の特色を生かしつつも、乳幼児期の子ども一人ひとりの発達にふさわしい教育・保育を展開することが望まれます。そのような教育・保育の実現のためには、学び続ける保育者の存在が欠かせません。
- この「岩手県保育者のための学びのらしんばん」は、保育者のキャリア・ライフステージごとに、このような保育者の姿でありたいというイメージがもてるように構成しています。「こうあらねばならぬ」という縛りの強いものではなく、保育者自身の成長の方向性を示す、羅針盤的な役割を果たすものです。
- また、それぞれのキャリア・ライフステージごとに、保育者自身がどのようなことを研修する必要があるのかを見通し、研修計画を作成するために活用することができるものとなっています。

〈参考〉保育者の資質向上に関する規定

| | |
|--------|---|
| 幼稚園 | 教育基本法第9条 「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」 |
| 認定こども園 | 就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律第三条第二項及び第四項の規定に基づき内閣総理大臣、文部科学大臣及び厚生労働大臣が定める施設の設備及び運営に関する基準 第六 保育者の資質向上等 「認定こども園は、(中略)子どもの教育及び保育に従事する者の資質向上等を図らなければならない」 |
| 保育所 | 保育所保育指針 第5章 職員の資質向上 「保育所は、質の高い保育を展開するため、絶えず、一人一人の職員についての資質向上及び職員全体の専門性の向上を図るよう努めなければならない」 |

第Ⅲ章 就学前教育推進の重点とその具体的事例

第Ⅱ章3（2）に示した「いきいき生きるいわての子～手と手をつないでみんな幸せ～」の実現に向けて、就学前教育推進の重点及びその具体的事例を以下に示しました。この重点を念頭に教育・保育を展開していくことで、「大切にしたい子どもの姿」が県内の教育・保育に携わる者同士で共有され、具現化されていくことを期待するものです。

「大切にしたい子どもの姿」（p.29再掲）

- ① 安心してのびのび自己発揮する子
- ② やりたいことを見つけて夢中で遊ぶ子
- ③ 感じたことや考えたことを自分なりに表現する子
- ④ 自分や友達を大切にする子
- ⑤ 身近な自然や地域社会に親しみ関わろうとする子

1 生きる力の基礎を培う保育の充実

○ 乳幼児期は、生活の中で興味や欲求に基づいて自ら周囲の環境に関わるという直接的な体験とおして、心身が大きく育っていく時期です。子どもは、身近な人やものなどあらゆる環境からの刺激を受け、経験の中で様々なことを感じたり、新たな気づきを得たりします。そして、充実感や満足感を味わうことで、好奇心や自分から関わろうとする意欲をもってより主体的に環境と関わるようになります。こうした日々の経験の積み重ねによって、健全な心身が育まれていきます。

幼児期の教育・保育の基本・保育の目標

【幼稚園教育要領（第1章 総則 第1 幼稚園教育の基本）】

幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。

【幼保連携型認定こども園教育・保育要領（第1章 総則 第1 1 幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本）】

乳幼児期の教育及び保育は、子どもの健全な心身の発達を図りつつ生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼保連携型認定こども園における教育及び保育は、就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律（平成18年法律第77号。以下「認定こども園法」という。）第2条第7項に規定する目的及び第9条に掲げる目標を達成するため、乳幼児期全体を通して、その特性及び保護者や地域の実態を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とし、家庭や地域での生活を含めた園児の生活全体が豊かなものとなるように努めなければならない。

【保育所保育指針（第1章 総則 1（2）保育の目標）】

ア 保育所は、子どもが生涯にわたる人間形成にとって極めて重要な時期に、その生活時間の大半を過ごす場である。このため、保育所の保育は、子どもが現在を最も良く生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培うために、次の目標を目指して行わなければならない。

- (ア) 十分に養護の行き届いた環境の下に、くつろいだ雰囲気の中で子どもの様々な欲求を満たし、生命の保持及び情緒の安定を図ること。
- (イ) 健康、安全など生活に必要な基本的な習慣や態度を養い、心身の健康の基礎を培うこと。
- (ウ) 人との関わりの中で、人に対する愛情と信頼感、そして人権を大切にすることを育てるとともに、自主、自立及び協調の態度を養い、道徳性の芽生えを培うこと。
- (エ) 生命、自然及び社会の事象についての興味や関心を育て、それらに対する豊かな心情や思考力の芽生えを培うこと。
- (オ) 生活の中で、言葉への興味や関心を育て、話したり、聞いたり、相手の話を理解しようとするなど、言葉の豊かさを養うこと。
- (カ) 様々な体験を通して、豊かな感性や表現力を育み、創造性の芽生えを培うこと。

イ 保育所は、入所する子どもの保護者に対し、その意向を受け止め、子どもと保護者の安定した関係に配慮し、保育所の特性や保育士等の専門性を生かしてその援助に当たらなければならない。

○ この乳幼児期の教育・保育の基本や保育の目標、また乳幼児期の特性を踏まえて、13 ページに記載した三つの資質・能力を乳幼児期の発達段階に合わせて整理されたものを以下に示します。

幼児期の教育において育みたい資質・能力

【幼稚園教育要領（第1章 総則 第2）】

- 1 幼稚園においては、生きる力の基礎を育むため、この章の第1に示す幼稚園教育の基本を踏まえ、次に掲げる資質・能力を一体的に育むよう努めるものとする。
 - (1) 豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かったり、できるようになったりする「知識及び技能の基礎」
 - (2) 気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」
 - (3) 心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」
- 2 1に示す資質・能力は、第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体によって育むものである。

【幼保連携型認定こども園教育・保育要領（第1章 総則 第1 3）】

- (1) 幼保連携型認定こども園においては、生きる力の基礎を育むため、この章の1に示す幼保連携型認定こども園の教育及び保育の基本を踏まえ、次に掲げる資質・能力を一体的に育むよう努めるものとする。
- ア 豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かったり、できるようになったりする「知識及び技能の基礎」
 - イ 気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」
 - ウ 心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」
- (2) (1)に示す資質・能力は、第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体によって育むものである。

【保育所保育指針（第1章 総則 4）】

- (1) 育みたい資質・能力
- ア 保育所においては、生涯にわたる生きる力の基礎を培うため、1の(2)に示す保育の目標を踏まえ、次に掲げる資質・能力を一体的に育むよう努めるものとする。
 - (ア) 豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かったり、できるようになったりする「知識及び技能の基礎」
 - (イ) 気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」
 - (ウ) 心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」
 - イ アに示す資質・能力は、第2章に示すねらい及び内容に基づく保育活動全体によって育むものである。

- 「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」というように、この二つの資質・能力については、就学前教育及び小学校「生活」では「の基礎」と示されています。これは、乳幼児期の学びの特性を踏まえ、育成を目指す三つの資質・能力が截然と分けられないことによる、とされています。
- 小学校以降の教育は、各教科等の目標や内容を、資質・能力の観点から整理して示し、各教科等の指導のねらいを明確にしながら教育活動の充実を図っています。
- 一方、就学前教育では、遊びを展開する過程において、子どもは心身全体を働かせて活動するため、心身の様々な側面の発達にとって必要な経験が相互に関連し合い積み重ねられていきます。つまり、乳幼児期は諸能力が個別に発達していくのではなく、相互に関連し合い、総合的に発達していくのです。
- この時期の子どもたちの学びは、それぞれの興味や関心に基づいた直接的な体験をとおして行われます。それぞれの子どもたちの中に蓄積された固有の豊かな体験が、その後の系統だった教科等の学習の基礎となっていきます。また、教科等の学習にとどまらず、生活していく上で必要

な習慣や、三つ目の資質・能力に示されている「学びに向かう力・人間性等」といった、いわゆる非認知能力（p. 2 参照）をこの時期に育てていくことが、生きる力の基礎を培うことにつながっていきます。

- 生きる力の基礎を培う乳幼児期の豊かな学びを保障する保育の質を高めるために、以下の（1）～（5）について、特に意識しながら保育を進めていくことが大切です。

（1）環境が子どもの成長に与える影響の重要性

- 第1章及び第2章にも示したとおり、乳幼児期は自ら周囲の環境に働きかけて、生きるために必要な力を獲得していきます。
- 例えば、「乳児がお腹がすいたと泣くと必要な栄養が与えられる」ということは、「意思表示をしそれが受け止められ欲求が満たされる」という経験になっています。そのことをとおして、乳児なりに見通しをもったり、親や保育者等の愛情を感じたり、さらなる自己実現への意欲をもったりするようになります。
- 入園当初の3歳未満児などは、保育室内に家庭にあるものと同じ絵本が置いてあることで、家庭とのつながりを感じて安心感を得ることがあります。また、何をしようかと迷っているときに、砂場で山づくりをしている他の子どもの楽しそうな姿を見て、やってみたくて興味をもち、砂に関わって遊び始め、楽しさや充実感を感じることもあります。人・もの・ことといった様々な環境をとおして、発達に必要な経験が得られていきます。

【事例1】人的環境で育まれる心（乳幼児期の発達特性）

優しくされた経験から、自分も他人に優しくできる（3歳以上児）

登園の際、保護者から離れることができず、毎朝泣いていた3歳児。保育室に入り、保育士に抱っこされながらも、さらに泣き続ける日が続いた。3、4歳児混合クラスということもあり、一学年上の園児がいつも優しく声をかけてくれていた。

その一年後。毎朝泣いていた本児が、朝、泣いて登園してくる園児に優しく声をかける姿が見られるようになる。保護者にその姿を伝えると「自分も泣いていた時、優しくされてうれしかったから、泣いている子に優しくしてあげるの」と話していたという。

【この事例からわかること】

- ◇ 他者の視点に立って物事を見ることは、4歳以降で少しずつできるようになってくるといわれています。また、乳幼児期の思いやり行動は、母親など身近な人をモデリングしているともいわれています。相手の気持ちを感じ取ることができる育ちとともに、一年前の年上の園児の行動がモデルとなり、さらにその中で自分の思いに共感してもらい嬉しかった体験によって、思いやりの心が育まれ、優しく声をかけたのではないのでしょうか。この、共感されて嬉しかった体験は「大切にしたい子どもの姿」の「感じたことや考えたことを自分なりに表現する子」を育むことにもつながり、嬉しかったことを相手に伝えるという行為で

表現していると捉えることができます。

- ◇ 人口減少地域においては異年齢保育が増えてきています。難しさもありますが、異年齢と関わる環境の中で育ち合う姿が多く見られます。この事例のように、自分がされてうれしかったことを年下の園児にもする、という循環は、園の文化にもなっていくでしょう。子ども同士での学びが生まれてくるように、関わり合い育ち合う環境を意識的に作っていくことが大切です。それが「大切にしたい子どもの姿」の「自分や友達を大切にする子」を育むことにつながります。

- 乳幼児期は、自分の興味や関心に応じて環境に関わっていきます。そのため、保育者等の意図のみで環境構成をしても、子どもの興味や関心が向かなければ、それは子どもにとって意味のある環境とはならないこともあります。
- 環境構成は、子どもが何に興味をもっているか、どんな思いをもっているかを探るなど、子ども理解に基づいて行うことが大切です。加えて、子どもの思いと保育者の意図がバランスよく絡み合って成り立つものです。さらに、子どもの遊びの様子を見ながら、子どもと保育者が共に環境の再構成をしていくことも大切です。
- 同じ場や素材でも、子どもの行動や心情によって、そこで経験するものは違っています。したがって、保育者の援助もそれぞれの子どものにふさわしいものにする必要があります。子どもの興味や関心に即しながらも、その時期にその子どもの中にどのような育ちを期待したいか、そのために必要な経験は何かを考え、その経験が可能となるように環境を構成していくことが大切です。
- 就学前の教育・保育のねらいを達成していくためには、子どもが遊びに没頭し、充実感や満足感を味わうことが大切です。それゆえ、保育者は子どもが本当にやりたいと思い、専念できる遊びを見つけていくことができるように、つまり、いろいろある遊びの中から興味や関心のあるものを選び取っていくことができるように、しかも、その遊びの中で発達にとって大切な体験が豊かに得られるように環境を構成することが必要です。

**【事例2】子どもの興味や関心が広がりつながる環境構成（物的環境、人的環境、状況づくり）
タンポポの不思議から遊びが広がる～園庭の自然を遊びに取り入れて～（年長児）**

【タンポポの不思議発見！】〈5月上旬〉

園庭のタンポポの花を見つけると摘んで楽しんでいる。しかし、しばらくそれが続き、摘んだ事で満足している様子があった。摘むだけではなく、その花を使って遊んだりそこから考えたりしながら遊びを広げて欲しいと考え、タンポポ探しをしていた子どもたちに「タンポポの茎を割いて水につけると面白いことが起きるんだよ。」と伝え、茎を細く割き、水が入ったバケツに入れてみせた。

茎の割いた部分が丸くなるのを見て子どもたちは驚き、興味をもち、タンポポを見つけては保育者のまねをして繰り返し楽しんでいた。



子どもたちの関心が高まり、他の草花の茎も丸くなるのかを試したり、どうして茎が丸くなるのかを考えたりするようになったため、図鑑やタブレットで調べることにした。

茎が丸くなる理由は分からなかったが、調べているうちに様々な植物の茎にも関心が広がり、茎には穴があることや色々な形の茎があることなどもわかった。

草花に興味をもつ子どもが増え、散歩で見つけた草花の名前を図鑑やタブレットで調べ、紙に書いて壁に貼ったり、タンポポの花びらや水に入れて丸くした茎を皿に盛り付けてタンポポサラダを作ったりして、遊びに取り入れながら楽しむ姿が多く見られるようになった。



【色水できるじゃん！】〈5月24日〉

数日前からタンポポサラダ作りが始まり、本物のサラダをイメージし、友達同士で相談しながら他の花や草を入れて彩りを考えながら作ることを楽しんでいた。

前日に作ったタンポポサラダにラップをかけて保管しておいたが、翌日になると乾燥していた。A児がサラダの皿に水を入れた。濡れてやわらかくなった花びらを保育者が指で潰してみると、指に色がついた。B児「色水ができるじゃん！」保育者「そうだね！どうやってする？」B児「カップにお花と水を入れて」



そこで保育者がゼリーのカップを用意すると、タンポポサラダの中の花びらを入れて色水遊びが始まった。

その後は色水を作り、花びらも入れてジュース屋さんをして遊ぶ日が続いた。

【ゼリーを作りたい】～色水遊びからゼリー作りへ～〈6月3日〉

いつものように色水遊びをしていた年長組の子どもたち。C児「ゼリー作りたいね」 B児「冷蔵庫に入れればいいんじゃない？」 D児「それはないよー。風に当てればいいんじゃない？ここは日が当たるから日陰に行こう！」

みんなで色水のジュースを持ち、日陰に移動した。高く上げて風が当たりやすいようにしている子どももいた。

「〇〇ちゃん、触ってみて」「ならないね…」と言いつつ、しばらく考えながら観察していたが、勿論ジュースに変化はない。そこで、子どもたちと保育者でゼリーの作り方を調べることにした。

タブレットと一緒に調べると、ゼラチンで固まることがわかった。後日ゼラチン、クーラーボックス、保冷剤を用意して作ってみることにした。

【ゼリー作り開始】〈6月8日〉

色水で作ったジュースにお湯で溶かしたゼラチンを入れて、子どもたちと一緒にスプーンで混ぜた。

みんなでクーラーボックスに入れて保冷剤で冷やし、次の日にクーラーボックスオープン会をすることにした。



【クーラーボックスオープン会】〈6月9日〉

ゼラチンを混ぜたものがゼリーになっているのを見てみんなが指で触り、感触を楽しんだ。

できあがったゼリーをお皿に出すと、完成度によって値段をつけ、ゼリー屋さんをはじめた。

その後も看板やメニューを作り、お店のイメージを広げながら遊びを継続して楽しんでいる。

また、他児は、草花に興味をもち調べるようになってから、虫を捕まえ、名前等を調べようとするようになった。そこで、調べたものを生かして園庭や散歩コースのマップを子どもたちと作り、どの学年も見られるように玄関ホールに掲示している。



【この事例からわかること】

- ◇ タンポポを見つけて摘むだけで満足していましたが、使って遊べるもの、変化するものと気付いたことで、他の草花に興味をもったり調べたりする姿に変化しています。保育者の働きかけによって遊びの展開が変化していくので、教材研究を行い、保育者自身の知識も深めていくことが大切です。
- ◇ ジュース作りでは、色のよく見える容器を使ったことで色水の色を楽しむことができ、色によって味を表現するなど、遊びのイメージが広がりました。また、この容器から子どもたちはゼリーをイメージし、ゼリー作りへと遊びが展開していきました。用意する廃材や材料などの環境が、子どものイメージや遊びに結び付いています。
- ◇ 本物らしさを追究できるような環境を用意し、実際のゼリー作りの工程で遊びを進められたことで、好奇心や探究心が一層高まりました。また、子どもが調べたいと思った時にすぐ調べられたり、やりたいと思ったときにすぐにできたりする環境が、子どもの探究心を持続させることにつながったと考えられます。
- ◇ 子どものつぶやきや遊びの変化に気づき、それに合わせた関わりや環境構成をすることで、子どもの興味関心が広がっていきました。保育者がどのような働きかけをするかにより、子どもの学びの深まり方は変わってきます。
- ◇ 子どもと一緒に本気で面白がり、もっと知りたいという気持ちをもちながら遊ぶことで、保育者自身も新たな発見や学びがありました。その発見や気づきを子どもに発信したり、一緒に試してみたりすることで深い学びへと繋がっていきます。子どもの「これはなんだろう？」や「やってみたい」にとことん付き合える時間や場、そして保育者の共感性が大切です。
- ◇ この事例からは、「大切にしたい子どもの姿」の主に「やりたいことを見つけて夢中で遊ぶ子」「感じたことや考えたことを自分なりに表現する子」「身近な自然や地域社会に親しみ関わろうとする子」の具体的な姿を見ることができます。

(2) 保育者に求められる役割

- 乳幼児期は、自分の存在が周囲の大人に認められ、守られているという安心感から生じる安定した情緒が支えとなって、次第に自分の世界を広げ、自立した生活へと向かっていきます。それとともに、自分を守り受け入れてくれる大人を信頼していくようになります。このため、保育者との信頼関係を築くことで生まれる安心感が、園生活の基盤となっていきます。
- 教育・保育を進めるに当たって、最も大切なことは子どもを共感的に理解することです。子どもを理解するとは、子どもと直接触れ合いながら、その言動や表情から思いや考えなどを推察し受け止め、その子どものよさや可能性を理解しようとすることです。一人ひとりの子どもに対する理解に基づき、環境を計画的に構成し、子どもの主体的な活動を直接援助すると同時に、保育者自らも子どもにとって重要な環境の一つであることを念頭に置く必要があります。
- 人的環境としての保育者の動きや態度は子どもの安心感の源であり、子どもの視線は、保育者が意図する、しないに関わらず、保育者の姿に注がれていることが少なくありません。保育者は、言動のみならず考え方までも子どもがまねたり取り込んだりすることを念頭に、教育・保育にあたる必要があります。
- 保育者は、子ども一人ひとりの発達の特徴（その子らしい見方、考え方、感じ方、関わり方など）を理解し、子どもの活動の場面に応じて様々な役割を果たし、子どもの発達に必要な豊かな体験が得られるようにすることが大切です。
- 保育者に求められている様々な役割とは、子どもの心のよりどころとしての存在、活動の理解者、共同作業・共鳴者、モデルとしての役割、遊びの援助者などがありますが、実際の保育者の関わり場面では、これらの役割が相互に関連するものであり、状況に応じた柔軟な対応をすることが大切です。
- そのためには、保育者は多角的な視点から子どもの姿を捉える必要があります。子どもとの関わりをとおして一人ひとりの特性や課題を把握し、目前で起こっている出来事が子どもにとってどのような意味をもつものであるのか捉えなければなりません。子どもと生活を共に作りながら、子どもの思いに共感したり、認めたり、励ましたり、ときには必要な助言や指示をしたりするなど、様々な援助が必要です。
- 子ども一人ひとりに応じた援助を行うためには、省察が不可欠です。子どもの姿や子どもの視点から保育者自身の保育の過程を省みることで、保育の方向性が適していたかを振り返り、明日の保育の方向性を修正していきます。省察を行う際に、日々の子どもの言動、印象に残るエピソードなどのメモや写真などの記録は貴重な材料となります。記録を取り省察を深めていくことは、保育者にとって必要な専門性であり、子どもへの理解を深めながら資質・能力を向上させ、実践力を高めていくために必須のことです。

○ 就学前教育施設は、多数の同年代の子どもが集団生活を営む場であり、子ども一人ひとりが集団生活の中で主体的に活動に取り組むことができるよう、保育者全員が協力して保育にあたる必要があります。

※参考資料「幼児の思いをつなぐ指導計画の作成と保育の展開」(R 3. 2 文部科学省)

※参考資料「指導と評価に生かす記録」(R 3. 10 文部科学省)

※参考資料「園児が心を寄せる環境の構成」(R 4. 3 内閣府・文部科学省・厚生労働省)

【事例1】子どもへの共感的・応答的な関わり 0歳児 5月

散歩車に乗って、近くの原っぱに出かけた。お日様や頬をなでる風の温かさと、草や土のひんやりとした感触を楽しんだりするとともに、戸外に出ることで生まれる開放感や広い空を見上げる爽快感を存分に味わった。

目に入るもの、手に触れる自然のものを、小さな手を使って摘み取り感触を楽しみ口元にもって行って確かめ、「みてみて」と言うように保育者に差し出して見せた。

保育者は「クローバーかわいいね。」「お外気持ちいいね。」「みんなと一緒に楽しいね。」と声をかけながら共に過ごしていた。

子どもは、クローバーを「食べていいの?」と言うように保育者の目を見ながら口元にもっていかこうとする。保育者が「おいしくないよ。」と言うと、子どもは手を止め、また確かめるように保育者を見た。そして、手元のクローバーをじっと見つめた。

保育者が、「いっぱい遊んでおなかがすいたかな。」と声をかけると、子どもから「ん〜ん〜」と返事が返ってきた。

【この事例からわかること】

- ◇ 5月のさわやかな季節を全身で感じ取っている子どもの様子が窺えます。
- ◇ 0歳児は何でも触って、時には口に入れて確かめます。触ることは探ること。探究心につながっていく姿です。口に入れようとするのも、訳がわからなくて入れるのではなく、それが何なのか確かめたくてしていることと捉えることができます。
- ◇ この事例の子どもは、保育者が「おいしくないよ」と言った言葉や様子によって、口に入れることは思いとどまりました。大好きな保育者との愛着関係や信頼関係が基盤となっていることがわかります。
- ◇ 保育者は、子どもの興味や関心に思いを寄せ、共感的・応答的に関わっていくことが大切です。

【事例2】子どもの経験や満足感を保障する保育者の関わり 2歳児 6月

園の近くの散歩道にはタンポポがたくさん咲いていて、子どもたちのリクエストに応じて連日タンポポ摘みに通っていた。

ある日、タンポポの見えるいつもの場所に着くと、黄色い絨毯のようだったタンポポがなかった。「ないよ」「どこに行った？」と言う子どもたち。タンポポは綿毛になっていた。保育者が「綿毛になったんだね。ふーっと吹くと楽しいよ。」とやって見せた。「ほんとだ！飛んでく！」と、少しの間、綿毛飛ばしを楽しんだが、「黄色いタンポポかわいかった。」「どこに行ったの？」と黄色いタンポポがないことに納得がいかない様子だった。

園に戻っても、「タンポポなかった。」としょんぼりする子どもたちに、保育者は『タンポポ』の絵本を読み聞かせた。綿毛が飛んで行った先でまた黄色い花を咲かせる場面で、「よかったね！」と喜び子どもたちの姿を見て、保育者は「お部屋にみんなのタンポポ畑作る？」と提案した。

「作る！作る！」と張り切る子どもたちと一緒に、タンポポらしく作れそうな紙探しから始めた。お花紙、クレープ紙、色画用紙、色上質紙と様々な紙を触って試し、びりびりと破いてみたり、丸めてみたりして楽しんだ後、お花紙をやさしく破いてふわふわしたタンポポを作った。白いお花紙で綿毛を作り、「あのね、これタンポポのお母さんなんだよ。」と言う子や、「また春になったら黄色いタンポポ咲くよ。」と来年への期待をもつ子もいた。

【この事例からわかること】

- ◇ タンポポがないことになかなか納得できない子どもたちの気持ちを汲み取り、絵本を使ってタンポポの生長過程を伝えたことで、子どもなりにタンポポの様子の変化に納得することができました。
- ◇ 大好きな黄色いタンポポを作ることを保育者が提案することで、子どもの気持ちが前向きになり、「タンポポが大好き」という思いを造形的な表現にしていくことにつながりました。
- ◇ 自分たちでタンポポを作るという目的をもち、大好きなタンポポをイメージしながら子どもと保育者が一緒にタンポポ作りにふさわしい素材を探す中で、タンポポへの思いと、素材の色、手触りなど五感を働かせることが相まって、2歳児なりの深い学びが実現していることがわかります。
- ◇ 保育者は、子どもの思いを丁寧に読み取り、その思いに寄り添いながら、満足感や充実感が味わえるような活動を提案したり、支えたりすることが大切です。

【事例3】 子どもの思いを支える 5歳児 4月

- ・発達の過程：年長組になった喜びや自覚をもち、年長児としての生活に安定していく時期
- ・ねらい：興味や関心をもったことに積極的に取り組み、試したり、考えたりしようとする。

A児について

何かになりきって動いたり、踊ったりすることが好きで元気よく遊んでいるが、行動や気持ちの調整にまだ幼さがあり、最後まで頑張る前に諦めてしまったり、みんなと一緒に活動をやりたくないと拒否したりすることもある。保育者がA児を困った子として見るのではなく、むしろA児が困った時に保育者がさりげなく支えることがこの時期の育ちに必要なのではないかと考えた。

たけのこをどうしても見つけたい思いを受け止めて

園庭のたけのこが顔を出し始めた。さっそくたけのこを見つけた子どもたちが、取ったものを自慢げに見せに来た。そんな様子を見て、たけのこが欲しくなったA児。「先生、たけのこ欲しい！」と言うので一緒に歩いて探してみることにした。ところが、まだたくさんは出ていないのが現実。探しても探しても見つからない。



そろそろ片付けの時間なので「今日はもうないかもね。2回お休みして、月曜日になったら出てくると思うんだけど…」と声をかけたが、納得のいかない様子。A児は「先生！」と半分怒った表情を見せる。

その時、保育者は（A児はもしかしたら、こういう思いを繰り返してきたのだろうな。大人の都合でダメと言われても、納得できないこともあって、けどそれをうまく表現できなくて色々な行動で表していたのかもしれない。年長になったばかりの今は、生活リズムを作っていきたい時期ではあるけれど、片付けの時間を守ることで、A児にとっての「今」に関わることの方が大事かもしれない。）と感じた。それがA児の心を育てるために必要な保育者の役割のような気がしたのだ。

そこで、「そうか。Aちゃん、たけのこ欲しいんだもんね。じゃあ、頑張って探そうよ。しゃがんで地面をさわってみたら見つかるかもしれないよ。」と励まし、一緒にもう一度探し始めた。

さっきより気持ちを落ち着いた様子で地面を触り探しているA児を見ながら、年中頃のA児だったら、ここで大声で泣き出していたかもしれないな、と思い、怒りたい気持ちを半分こらえながら、それでも見つけたくて、小さなたけのこを頑張って探す姿がちょっとうれしかった。

保育者もA児も見つけれないのだが、近くにいたB児とC児も小さなたけのこを見つけて掘り出し始めた。それがますますA児の心には焦りとなっていくようで「先生も探して！」と言いながら地面を探す姿から必死な思いが伝わってくる。「そうだね。一緒に探そうね。」と言いながら探し続けた。

そんな中、ふいに、近くにいたD児と小さなたけのこの先っぽを二つ見つけた。「あった〜！」。

ほんの小さなたけのこなので、どうかな、A児は何と言うかな、と思ったが、「小さいね」と言いながらも嬉しそうな表情のA児。諦めないで探してよかったという気持ちが伝わってきた。

さっきまで、年少組の子のたけのこ掘りを手伝っていたD児は「ねえ、Aちゃん、年少組さんの掘り終わったらさ、手伝うから、こっちは僕にしてくれる？」と問いかける。すると、A児はうなずき、D児のたけのこをしっかりと握った。自分のたけのこを少し掘った後、「これはD君のだから」と言って、D君の小さなたけのこに葉っぱをかけて隠しておいた。時々経過を見に来るD児に「ほら、隠しておいたよ」と見せると、うなずいて戻るD児。A児とD児の間に、ちょっとした心のつながりができたようにも感じた。

保育者がそばで見守り、一緒に関わることによって気持ちが支えられ、自分の思いどおりにいかないことに自分なりに葛藤しながら気持ちを調整しようとする姿、そんな中で触れた友達の思いに精一杯応えようとする姿。春一番に登場したたけのこをめぐる、心の育ちを感じた時間だった。

また、保育者の関わりとともに、年長になって張り切っている気持ちがA児の心を後押しして、諦めずに頑張ってみようとする意欲や、友達への思いが湧いてきたと感じる出来事でもあった。

【この事例からわかること】

- ◇ 保育者は、A児の姿から、これまでのA児が経験してきた思いどおりにならない悔しさに心を寄せ、「今がA児に寄り添う時」と心に決め、片づけ時刻を変更してA児のたけのこ探しにじっくり関わりました。この「今」のタイミングをとらえるためには、継続的に子どもに関わる中でその子に対する理解を深め、発達の課題を捉えることが大切です。
- ◇ 上記の「今」は、季節が与えてくれる自然環境や、友達の歓喜する姿などが刺激となり「たけのこが欲しい！」という思いが湧き上がり、A児はその思いの実現のために、少し難しいことにも挑戦しようと自ら動き出した状況と捉えることができます。ここでの思いを実現する体験がA児にとって必要な体験であることを捉え、保育者はA児を支えています。このことが、「大切にしたい子どもの姿」の特に「安心してのびのび自己発揮する子」を育むことにつながっています。
- ◇ A児はなかなかたけのこが見つからない現実にくじけそうになる自分の心と葛藤しながらも、何とか乗り越えることができました。保育者が自分の思いを受け止めて一緒に探してくれたことに喜びを感じ、たけのこを手に入れたこと自体はもとより、保育者との信頼関係がより深まったことが、物事に前向きに取り組む気持ちを支えていくと考えられます。
- ◇ この事例では、D児と気持ちを通じ合わせたこともA児の育ちに大きく影響を及ぼしています。子ども同士がお互いを信頼し合い、お互いのために心を尽くせる学級全体の関係性を、これまでの学級経営の中で培ってきていることが現れています。

(3) 保育における評価の在り方

- 就学前教育施設における保育は、子ども理解に基づく指導計画の作成、環境の構成と活動の展開、子どもの活動に沿った必要な援助、評価に基づいた新たな指導計画の作成といった循環の中で行われます。指導計画は、このような循環の中に位置し、常に保育の過程について実践をとおして評価を行い、改善が図られなければなりません。指導計画を改善する際には、教育課程や全体的な計画との関係に留意し、必要に応じてその改善にもつなげていくことが大切です。
- 保育における評価は、このような保育の過程の全体に対して行われるものです。この場合の評価は、子どもの発達の理解と保育者の保育の改善という両面から行うことが大切です。子どもの発達する姿を捉えることと、それに照らして保育が適切であったかどうかを振り返り評価することが必要です。
- 評価の実施に当たっては、保育の過程を振り返りながら、子どもがどのような姿を見せていたか、どのように変容しているか、そのような姿から生み出されてきた状況はどのようなものであったかといった点から子どもの理解を進め、子ども一人ひとりのよさや可能性、特徴的な姿や伸びつつあるものなどを把握するとともに、保育が適切であったかどうかを把握し、保育の改善に生かすようにすることが大切です。
- また、子ども理解に基づいた評価を行う際には、他の子どもとの比較や、一定基準に達する達成度についての評定によって捉えるものではないことに留意する必要があります。
- 評価の妥当性や信頼性を高められるよう、例えば、子ども一人ひとりのよさや可能性などを把握するために、日々の記録や写真などの参考となる情報を生かしながら評価を行ったり、複数の保育者で、それぞれの判断の根拠となっている考え方を突き合わせながら同じ子どものよさを捉えたりして、より多面的に子どもを捉える工夫をするとともに、評価に関する園内研修を通じて、園全体で組織的、計画的に取り組む必要があります。
- さらに、子ども理解に基づいた評価の妥当性や信頼性を高めていくためには、子どもの発達の状況について、日頃から保護者に伝えるなどして、子どもの育つ姿を保護者と共有することが大切です。
- 就学前教育施設においては、指導要録や保育要録をとおして、子どもの発達の状況を園内の次の指導者又は小学校等に伝えていくことが重要です。具体的には、その子どもの一年間の発達の状況とその保育の過程を振り返り、記録にまとめることなどが考えられます。その際、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を活用するなど、読み手に伝わる言葉や表記を工夫して作成することが必要です。

※参考資料「幼児理解に基づいた評価」(H31. 3 文部科学省)

【事例】記録や保育者同士の評価をとおして子どもの思いを捉える 3歳児 5月

3歳児 I期 保育者や友達との関わりの中で安定していく時期（4月～6月中旬）
II期 好きな遊びを見つけ、保育者や友達と一緒に過ごすことを楽しむ時期
（6月中旬～9月）

短期指導計画のねらい（5月23日～6月3日）

保育者や近くにいる友達と、気に入った遊びを楽しむ。

○5月中旬の幼児の姿（A児）

初めての集団生活。保育者に話しかけられると緊張する様子もあった。ままごとや砂場遊びが好きで、使いたい玩具を集めて一人で黙々と遊び出すことが多かったが、保育者と一緒を楽しむうちに安心感をもち過ごせるようになった。B児を目で追い、B児と同じような遊びを少し離れて一人で行っていることがある。

○保育者の願い 保育者や近くにいる友達と、気に入った遊びを一緒に楽しんでほしい。

○記録

5月25日（木） 〈3歳児の砂場遊びの場面で〉

C児とD児がスコップで砂を積み上げ山を作っている。B児はA児とシャベルで穴を掘り、その中に水を入れて楽しんでいる。A児は一人で少し離れた場所に穴を掘って水を入れ、その中に魚の抜き型を入れる。

その様子を見たB児が「泳いでる！」と言って魚の抜き型に触れる。A児は少し驚いた様子だったが、B児がA児の顔を覗き込み「泳いでる、ね！」と話しかけると、A児は「うん！」と嬉しそうな表情をし、二人で水を入れたり魚を動かしたりして遊ぶ。

そこに、スコップを持ったC児とD児が近寄るとA児「やめて、こないで」と強い口調で言う。

C児が困ったような表情で保育者を見たので、保育者はC児の隣に並んで「先生も一緒に見せて」とA児に言う。A児は表情が固いまま「…いいよ」と答えた。C児は穴の中を見て「ふうん」と頷き、また山作りへ行った。

A児は浮かない表情をしていたが、C児がその場を離れると、表情が和らぎ、またB児と遊び始めた。

○記録を省察して

- A児が、B児の遊びを見て同じように穴を掘り始めて並行遊びをしている姿は、3歳児の発達段階で必要な経験をしている姿であると捉える。また、その中でもA児なりの遊びのイメージをもって、必要なもの（魚の抜き型）を持ってきて遊ぶ姿も見られ、こうしたい、という思いを実現するために、3歳児なりに考えて行動していることが読み取れる。
- B児が言った二度目の「泳いでる、ね！」で、A児は自分に向けられている言葉だと認識し、自身のイメージと合致したことが嬉しくなり同じ場で遊び始めたことと捉える。保育者はA児の表情の変化を見て、B児と一緒にいることが楽しいと感じられるようにしたいと思い、やりとりを見守ることにした。

- 山作りをしていた C 児と D 児はスコップを持っていたので、A 児は壊されてしまうかもしれないと感じて「やめて、こないで」という言葉が出たのだろう。A 児は自分の気持ちを出すことができたが、C 児にとってはどうだっただろうか。今の時期は保育者も一緒に遊びながら、互いの気持ちを代弁したり、関わりを繋いだりしていけるような援助が必要だと考えるため、今後実践していきたい。
- 保育者が A 児に対して「先生も一緒に見せて」と伝えたのは、C 児とも関わりをもつ機会になるのではないか、保育者と一緒なら関わって遊ぶことができるのではないか、と思ったからだ。

○他の保育者との見取りの交流から

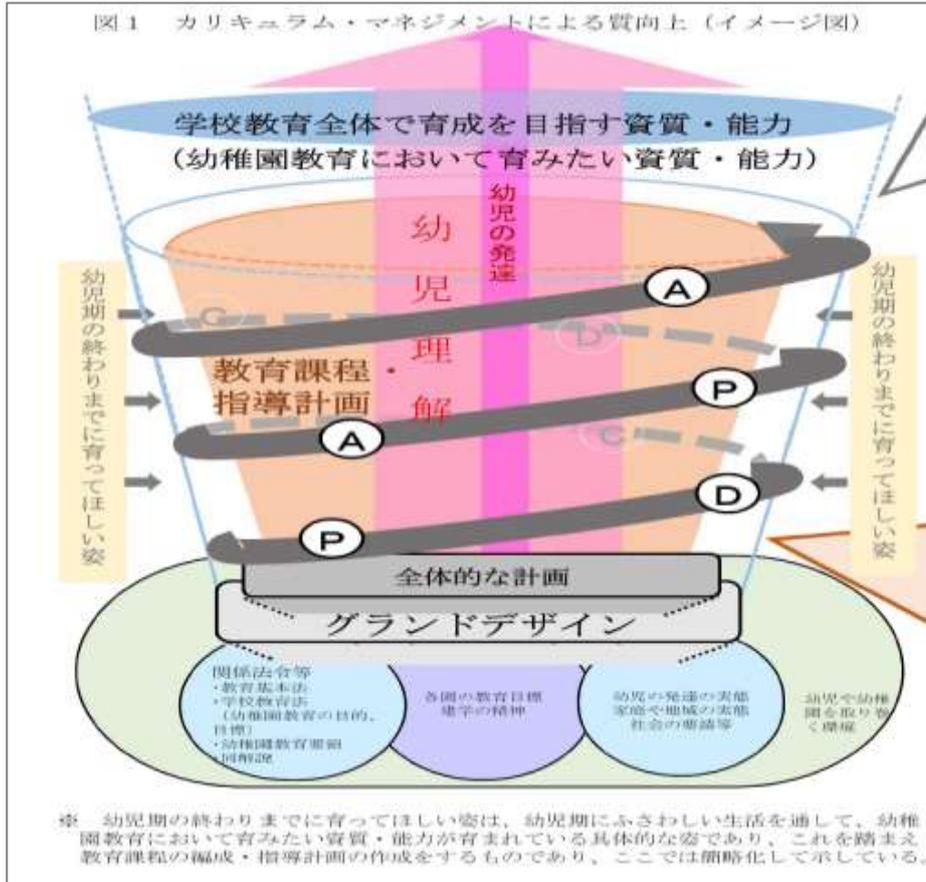
- この場面を他の保育者と共に振り返る中で、A 児は B 児と二人で遊ぶことが嬉しく、楽しかったから C 児にそばに来てほしくなかったのではないかと、A 児の気持ちを大切にしたいのであれば違う言葉掛けが必要だったのではないかと別の考えも出てきた。今後、A 児がどのような気持ちでいるのかを丁寧に読み取り、また教育・保育を振り返り、その上で A 児が少しずつ他児との関わりを広げていけるようになるにはどうすればよいか、環境構成と援助の在り方を探っていきたい。

【この事例からわかること】

- ◇ 保育者は、この時期の3歳児の発達や、A 児の入園以降の姿から、保育者や友達と一緒に遊びを楽しむようになってほしいと願って教育・保育を進めてきています。B 児と一緒に遊ぶことが楽しいと感じている A 児の姿を大切にしつつ、C 児とも関わりをもってほしいという願いから、関わりをもつきっかけとなるような言葉かけを行いました。
- ◇ その後の A 児の表情の硬さや、事後の他の保育者とのやり取りから、A 児は B 児との遊びに心地よさを感じていたのでは、ということや、C 児との関わりを促すのではない言葉掛けの方がよかったのではないかと、という見方が生まれてきました。
- ◇ 教育・保育後に記録を取り、それを読み直しながら、「この関わりで本当によかったのか」と省察すること、他の保育者に自分の教育・保育を開き、自分とは異なる見方を得ることは、子ども理解の幅を広げ、自分の教育・保育をよりよいものにしていくために有効な手立てとなります。

(4) カリキュラム・マネジメントによる保育の質の向上

- カリキュラム・マネジメントとは、各就学前教育施設の教育課程や「全体的な計画」に基づき、園の全職員の協力体制の下、組織的・計画的に教育・保育の活動の質の向上を図ることであります。
- 子ども理解は、教育・保育において重要であり、各園の教育活動の質の向上を図るカリキュラム・マネジメントにおいても中核となります。【カリキュラム・マネジメントによる質向上（イメージ図）】では、子ども理解に基づいたPDCAサイクル（下図参照）の重要性とともに、教育・保育活動の質が螺旋状に向上し発展し続けていくことを示しています。



「幼児の思いをつなぐ指導計画の作成と保育の展開」(R3.2文部科学省)



(県教育委員会作成)

- カリキュラム・マネジメントでは、常に教育・保育の質の向上を図っていく必要があり、その改善に当たっては、保育者の保育の視点を見直したり、環境の構成を子どもの発達に沿って捉え直したりするなど、日々の教育・保育の視点から見直すものもあれば、職員構成や配置、施設・設備等の改善等、長期的な見直しをもって進めるものもあります。
- 就学前教育施設は、教科書のような主たる教材を用いず環境をとおして行う教育を基本としていること、家庭との関係において緊密度が他校種に比べて高いこと、預かり保育や子育ての支援などの教育（保育）課程以外の活動が、多くの園等で実施されていることなどから、カリキュラム・マネジメントは極めて重要です。

《参考：カリキュラム・マネジメントを捉える三つの側面（中教審答申）》

- ① 各領域のねらいを相互に関連させ、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」や小学校の学びを念頭に置きながら、幼児の調和の取れた発達を目指し、幼稚園等の教育目標等を踏まえた総合的な視点で、その目標の達成のために必要な具体的なねらいや内容を組織すること。
- ② 教育内容の質の向上に向けて、幼児の姿や就学後の状況、家庭や地域の現状等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。
- ③ 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、家庭や地域の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。

- また、教育課程や「全体的な計画」の実施状況の評価に当たっては、日々の保育の評価の積み重ねが重要であり、「保育所における自己評価ガイドライン」（R 2. 3 厚生労働省）、「幼稚園における学校評価ガイドライン」（H23. 11 文部科学省）、就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律施行規則（平成 26 年内閣府・文部科学省・厚生労働省令第 2 号）において以下のように整理されていることから、参考にしてください。

【自己評価】 幼稚園・認定こども園…実施・公表の義務、保育所…努力義務

各学校の教職員が行う評価

【学校関係者評価】 幼稚園・認定こども園…実施・公表の努力義務、保育所…義務付けはない

保護者、地域住民等の学校関係者などにより構成された評価委員会等が、自己評価の結果について評価することを基本として行う評価

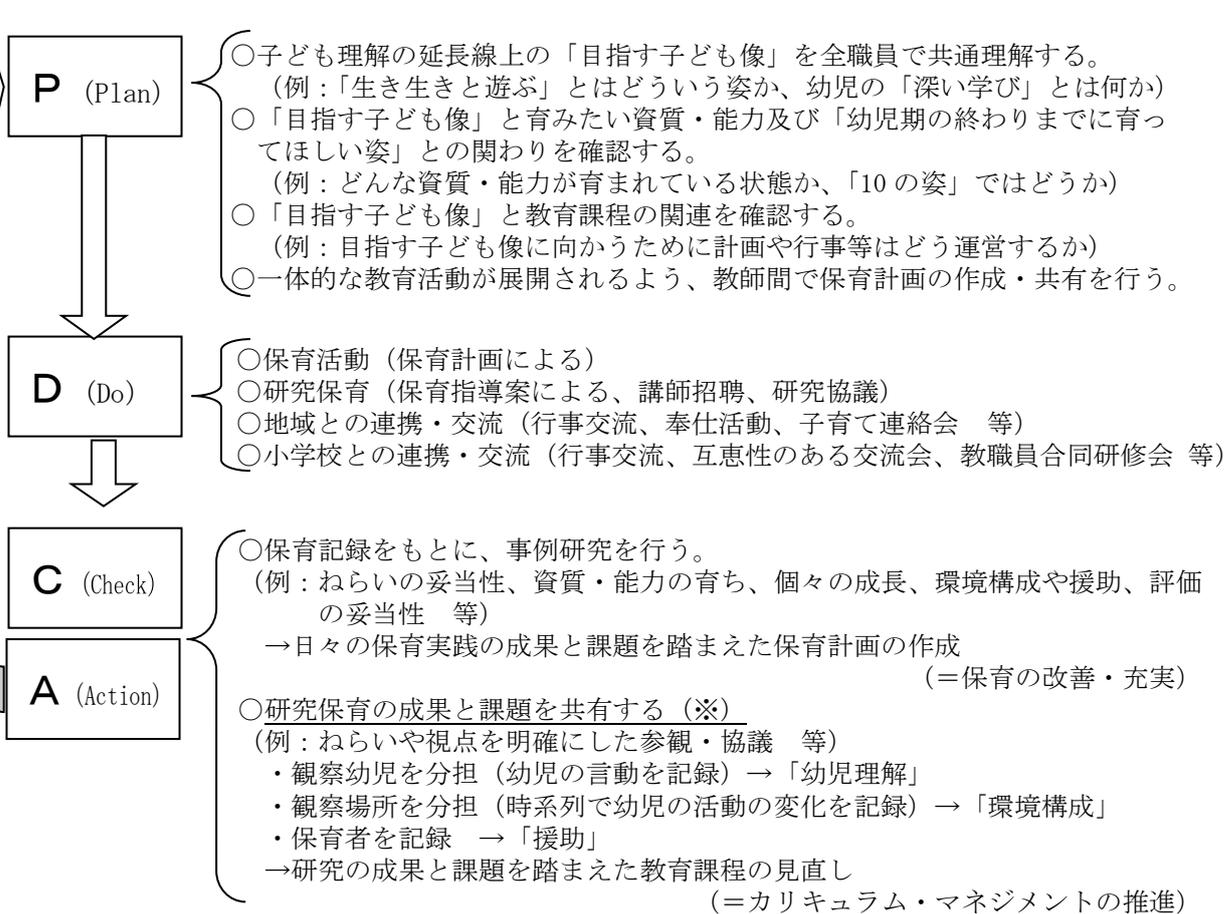
【第三者評価】 幼稚園・認定こども園…義務付けはない、保育所…努力義務（R 2. 4. 1）

学校とその設置者が実施者となり、学校運営に関する外部の専門家を中心とした評価者により、自己評価や学校関係者評価の実施状況を踏まえつつ、教育活動その他の学校運営の状況について専門的視点から行う評価

※保護者アンケート等については、自己評価を行う上での資料と捉えることが適当であり、学校関係者評価とは異なる。

【事例1】教育課程の見直しから保育の充実へ

公立幼稚園の事例。園内研究として、主題研究に掲げた目指す子ども像の実現に向けた「教育課程の見直し・改善」を位置付け、PDCAサイクルを繰り返すことで教育・保育の質の向上に取り組んでいます。



※「研究保育(研究協議)」の様子と研究会後の取組

◆協議の柱:ねらい「進んで運動しようとする」について

担任:今日もA児とB児は、室内でずっとハンバーガー屋さんごっこをしています。イメージを共有し遊び込んでいるのはよいのですが、外で体を動かす経験をもっとさせたいです。



保育者①:先生が二人に外へ出前を注文したのはよかったですね。二人の世界を壊さず、外へいざないました。その後二人は「みんなにも配達しよう」と遊びを広げていましたよ。

保育者③:外で五感を働かせることや体を動かす心地よさを、私達をもっと意図的に遊びの中で味わわせていけるようになるといいですね。

保育者②:外の心地よさがわかったのか、砂場に2号店を作る相談をしていましたよ。友達の外遊びの様子が目に入れば「自分もやってみよう」という気持ちになるのでは?

《保育者の変容》

- ・外遊びにいざなう意図的な声かけ
- ・園庭における遊びの拠点づくり
- ・体を動かす楽しさを子どもと共有
- ・全身を使う遊びの考案
- ・発達段階に応じた運動的な遊びの分析

《環境構成の充実》

- ・運動的な遊びに使えるものや場を整備し、子どもたちが使いたいときに使えるようにしておく。
- ・忍者の絵本など、イメージの糧となるものをきっかけに多様な動きに挑戦できるようにする。

《1日の流れ(活動)の工夫》

- ・自分たちの遊びの中でも取り入れられるように、学級全体の活動の中で、鬼ごっこやリレーなど体を動かす心地よさを味わえるような経験ができるようにする。

【この事例からわかること】

- ◇ まずは園の子どもについて丁寧に理解し保育者間で共有しています。その上で、「目指す子ども像」を保育者全員が具体的な姿を思い描きながら共有することで、援助や環境構成についてもより具体的に方向性が見出せるようになっていきます。
- ◇ PDCA サイクルに沿って行うことが整理されているため、見通しをもって取り組むことができます。
- ◇ 研究保育や事後の研究会では、協議の柱を明確にすることで、子どもの姿や担任の願いを踏まえ、他の保育者が、担任だけでは見取れない子どもの姿やその中での育ちを伝え合うことにより、これからの教育・保育の方向性を確認することができます。短時間でも効果的に教育・保育の質向上を図ることが可能となります。
- ◇ 研究会等で洗い出した子どもの育ちと援助や環境構成との関係性を踏まえ、指導計画を見直し、修正していきます。この繰り返しを教育課程の見直しに反映させていくことで、園全体の教育・保育の質向上が図られます。

【事例2】「カリキュラム・マネジメントと関連付けながら実施する学校評価について
～子どもの育ちを支える園の質の向上のために～」

幼稚園教育要領を土台にして、創立以来建学の精神のもと園が設定する教育目標を実現するために、教育課程を編成し実践している私立幼稚園の事例。

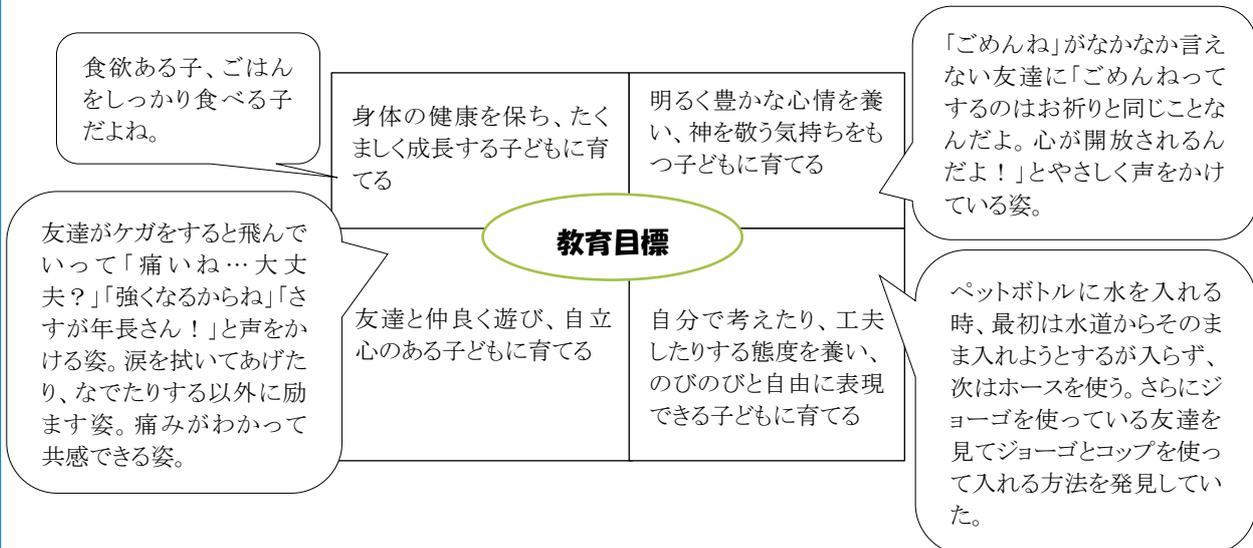
子どもの健やかな成長を願い日々展開される教育・保育を振り返る「自己評価」を出発点とし、実践の改善、その中から見えてきた自園の良さや課題を「学校関係者評価」として保護者や地域の方などに広く開示して、意見をいただくことで園の教育・保育の質の向上を図った。

1 「学校関係者評価」に生かす「自己評価」の実践の方法

- (1) チームとしての園の保育実践のために、教育目標を具体的な姿で共通理解する。
- (2) 教育課程が実態に即したものとなっているか、子どもたちの姿をもとに見直す。
- (3) マッピングを活用した保育の振り返りを行う。

2 実践事例

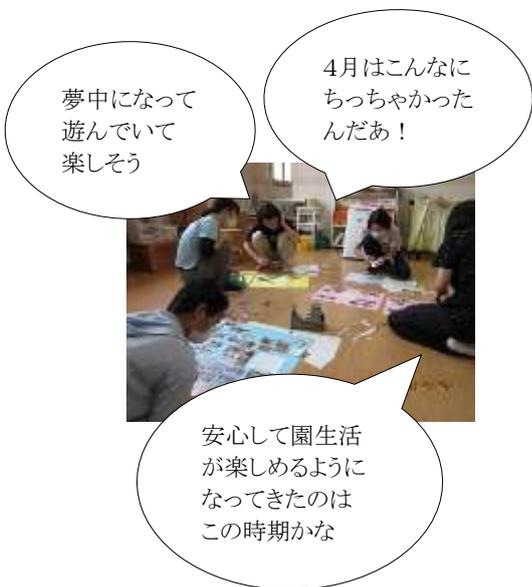
(1) 教育目標の共通理解～子どもの姿で捉え、めざす子ども像を共有するために～



- 教育目標を「具体的な子どもの姿」で捉え、それぞれ付箋に書いて出し合い、共有した。掲げている目標を具体的な子どもの姿として可視化することで理解が深まった。

(2) 教育課程の見直し 1期～2期

- ・自分たちが理解し活用できる教育課程であるか、育ちに即しているのかという視点で、教育課程の見直しを図った。



- ・子どもたちの写真から読み取った発達の姿を付箋に書き、貼り出すことで、1学期の育ち、2学期への育ちのつながりが可視化され、子どもの成長する姿を共有できた。
- ・写真の効果が実感できたことから、写真を日誌や教育課程の作成に活用できるのではないかと考えた。

(3) マッピングを活用した保育の振り返りと次への見通し

ア 日々の子どもの遊びの中でおもしろいと感じた場面を職員室のホワイトボードに写真や付箋で貼り出してみると、各クラス共通して砂遊びの写真やエピソードが多く、よく遊び込んでいることがあきらかになってきた。

イ 砂遊びのマッピング PDCA サイクルを実践し話し合う



水が漏れないような桶の重ね方に自分たちで気付かせたい。子どもたち自身で気付くにはどうしたらいいか。

- ・水が漏れないようにいろいろ試している姿を周りの子どもに知らせていく。
- ・「そうか。桶の重ね方なんだ。」と子どもが気づき、試しているときの教師の声がけも大事。

ウ マッピングの話し合いの後の感想・意見

- 保育者の同僚性を生かし、共有したり、いろいろな視点で子どもを捉えたりする楽しさを感じることができた。
- 子どもの遊びの可能性、考えや感じ方に驚き感心した。また、異年齢同士が影響し合っていて学んでいることを写真をとおして捉えることができた。
- 同じ遊びの姿を追って見ていったことで、各年齢の育ちの見通しが目に見えて分かった。
- 一枚の写真から保育者同士が子どもの学びの姿を語り合い、子ども理解が“おもしろい”と感じたことが何よりの収穫だった。

3 学校関係者評価の実施と経緯

(1) 2019年度(令和元年度)の実践

参加者 13名(父母の会代表、主な就学先小学校関係者、児童館長、学園評議員、他)うち評価者7名。

- ①保育参観を行い、感想・意見をもらう。
- ②本日の保育について(担当保育者から)、意見交換・懇談
- ③園の教育・保育活動の観察や意見交換等をとおして、自己評価結果を踏まえて評価する。

(2) 2020年度(令和2年度)の取組

コロナ禍の中での実施で時間の短縮と参加者5名(その内評価者を3名限定)にして行う。

- ①保育参観:重点的に取り組む課題を踏まえ、参観の視点を『環境』に絞った。
- ②環境をとおして行う教育・保育の実施状況について具体例をあげ、前年度同様の方法で意見をもらう。
- ③園の教育・保育活動の観察や意見交換等をとおして、自己評価結果を踏まえて評価する。

【この事例からわかること】

- ◇ 実効性のある自己評価を行う上で、園の教育目標を教育・保育の実践レベルで捉え、共通理解を図ることは有効です。園の職員がそれぞれの立場で、教育目標の実現に向けて幼児理解を基に実践し、振り返り改善を行おうとすることが、この園のカリキュラム・マネジメントが機能する基本となっています。
- ◇ 教育目標を実現するために、教育課程や指導計画の見直しを行う際、保育者同士が子どもの姿を共有するための写真を用いたマッピングを活用することにより、小さな育ち(変化)が見えてきたり、一見マイナスと思われる姿にも意味があることに気付いたりすることができ、次の教育・保育の計画に反映することができました。
- ◇ より実効性のある自己評価としていくためには、当該年度等の重点目標の設定が必要となります。
- ◇ 学校関係者評価は、園の教育・保育活動やその他の園運営についての自己評価が基本となります。
- ◇ 自己評価を基にした学校関係者評価を行うことで、園の職員が日々の教育・保育と園の取組が別個のものではなく、つながりで捉えられるようになっていき、一つひとつの取組の意味も個々の保育者が実感することができました。これがこの後のカリキュラム・マネジメントを支えるものとなっていきます。

(5) 特別な配慮を必要とする子どもへの支援

- 就学前教育においては、同じ年齢の子どもであったとしても、一人ひとりの発達や興味や関心、持ち味等が全て異なることを前提に、子ども一人ひとりに応じた教育・保育を行うことを基本としています。それは、障がいの有無にかかわらず、子ども一人ひとりの困難さを理解し支え、その子の持ち味を生かしながら充実した園生活が実現できるようにしていくことです。
- 学校教育法第81条第1項では、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等において、障がいのある児童生徒等に対し、障がいによる学習上または生活上の困難を克服するための教育を行うことが規定されています（認定こども園法第26条において準用）。
- また、我が国においては、「障害者の権利に関する条約」に掲げられている教育の理念（障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒が共に学ぶ教育を目指す「インクルーシブ教育システム」の構築）の実現に向けて、障がいのある子どもの就学先決定の仕組み改正なども踏まえ、各就学前教育施設では、障がいのある子どものみならず、教育上特別の支援を必要とする子どもが在籍している可能性があることを前提に、全ての保育者が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠です。
- 就学前教育施設において障がいのある子どもなどを保育する場合には、就学前教育施設の教育・保育の機能を十分生かして、園生活の場の特性と人間関係を大切にし、その子どもの障がいの状態や特性および発達の程度等に応じて、発達を全体的に促していくことが大切です。
- 障がいのある子どもなどの「困難さ」に対する「指導上の工夫の意図」を理解し、個に応じた様々な「手立て」を検討し、教育・保育にあたっていく必要があります。その際に、3要領・指針のほか、「障害のある子供の教育支援の手引き～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～」(R3.6 文部科学省)、「支援が必要な幼児の育ち合いを促す保育ガイドー特別支援教育園内体制づくりをとおしてー」(R2 岩手教育委員会)などを参考にしながら、全ての保育者が障がいに関する知識や配慮等についての正しい理解と認識を深め、障がいのある幼児などに対する組織的な対応ができるようにしていくことが重要です。
- 一方、障がいの種類や程度によって一律に教育・保育内容や方法が決まるわけではありません。特別支援教育において大切な視点は、一人ひとりの障がいの状態等により、生活上などの困難が異なることに十分留意し、個々の子どもの障がいの状態等に応じた保育内容や方法の工夫を検討し、適切な保育を行うことであるといえます。
- そこで施設長等は、園内委員会を設置して特別支援教育コーディネーターを指名し、園務分掌（職務分担等）に明確に位置付けるなど、園全体の特別支援教育の体制を充実させ、効果的な園運営に努める必要があります。その際、個に応じた保育が充実するよう、特別支援教育におけるセンター機能を有する特別支援学校等に対し専門的な助言や援助を要請するなど、計画的、組織的に取り組むことが重要です。県内には15校の特別支援学校があり、地域支援を行っています。

- 障がいのある幼児などの教育・保育に当たっては、全職員において、個々の幼児に対する配慮等の必要性を理解するとともに、全職員の連携に努める必要があります。その際、保育者は、障がいのある子どもなどのありのままの姿を受け止め、子どもが安心して、ゆとりをもって周囲の環境と十分に関わり、発達していくようにすることが大切です。また、一人ひとりの特性等に応じて必要な配慮等を行う際は、保育者の理解の在り方や保育の姿勢が、他の子どもに大きく影響することに十分留意し、学級内において、子どもが互いを認め合う温かく肯定的な関係をつくっていくことが大切です。

【事例1】 「子どもたちが互いを理解した、学級での関わり合い」 5歳児 11月

・A児（自閉症スペクトラム、ADHD、知的障がい、明瞭な発話がない）

〈自由な遊びの時間〉

朝の登園後、A児は、お気に入りのおもちゃの調理セットで野菜を切っていた。一緒にままごとをしている友達が二人いた。A児は、ままごと中も友達と話をすることはなく、野菜の調理に夢中な様子であった。友達は主に二人で会話をしながら調理をしているが、時々、A児に「Aちゃんもうまいね。」と声をかけている。それに対してA児からの反応はないが、友達は気にすることなく、ままごとを楽しんでいる様子であった。

保育者がそばに来て、「Aちゃん、おいしそうだね。」と切った野菜をつまんで食べる真似をすると、A児は慌てて保育者から野菜を取り返した。保育者は、それに対して「Aちゃん、まだお料理の途中だったね。ごめんね。お料理ができたならお味見をさせてね。」と声をかけた。そして、友達二人に笑顔で「こっちの（二人の）お料理は、食べてもいいかしら。」と声をかけた。友達は、本児に「Aちゃん、（料理が）できたら先生にもあげようね。」と話しかけていた。

〈朝の会〉

自由な遊びが終わり、朝の会が始まった。

A児は、野菜の調理を続けていたが、朝の出席確認では、担任の保育者から呼名を受け、手を挙げて出席の報告をすることができた。それを見た周りの友達が拍手をし、「Aちゃん、お返事できたね。」「がんばったね。」と嬉しそうに話していた。保育者も周りの友達と一緒に本児の頑張りを称賛しながら出席確認を行った。

この学級では、毎日、朝の会の終わりに、司会を務めた友達に対してみんなから「（司会をしてくれて）〇〇さん、ありがとうございました。」と感謝の気持ちが伝えられている。この日も司会者に感謝の言葉が伝えられた。

そのタイミングで、それまでままごとをしていたA児が、みんなの前（司会の場所）の場所に出て、司会の言葉を一言話した。

A児なりに発した不明瞭な言葉ではあったが、それを見た子どもたちは「〇〇ちゃんも話したかった（司会をしたかった）んだね。」と話し、「Aちゃん、ありがとうございました。」とみんなで声を合わせて、A児への感謝の気持ちを伝えた。その間、保育者から拍手やお礼を伝えるような促し等はなく、子どもたちの自発的で自然な関わり様子であった。

友達からの感謝の言葉を聞いたA児は、満足そうにもとの場所に戻っていった。

【この事例からわかること】

- ◇ 子どもたち同士の関わりを育む視点で、本学級の実践から参考にしたいのが、保育者の A 児への関わり方です。保育者は、他者とやり取りする楽しさを味わわせたいと考え A 児に関わりましたが、野菜を取り返した A 児の反応を見て、「まだお料理の途中だったね。」と、一人で野菜を切ることを楽しみたい A 児の気持ちを汲み取り、その気持ちを大切にしたい言葉がけをしています。子どもの行動の背景にある気持ちを捉えるように努め、その気持ちを尊重し働きかけをする、日常的な保育者によるその対応の繰り返しは、自然と学級の子どもたちの目にするものとなり、友達への関わり方のモデルとして、学級の子どもたちに少しずつ浸透していくものと考えられます。「大切にしたい子どもの姿」の「自分や友達を大切にする子」が、保育者の子どもの理解に基づいた関わりによって具現化されています。
- ◇ この学級では、子どもたち同士が互いをよく理解し、相手の気持ちや思いを大切にしたい関わりが多く見られます。この関わりをとおして、学級全体に温かな雰囲気醸成され、A 児も含めた一人ひとりが落ち着いた気持ちで生活していることが感じられます。
- ◇ 朝の会の場面で、A 児は本来の司会者ではありませんでした。司会の席に突然立つという A 児の行動は、学級集団においては、逸脱した行動に見えます。しかし、この学級には A 児を責めたり注意したりする子どもは一人もいませんでした。これは、この学級の子どもたちに園生活に対する安心感や充実感が十分に育まれていることの表れであると考えられます。こうした安心感や充実感を育むための一つのポイントは、子どもたち一人ひとりに学級での役割や活躍の場所があり、そして、その活躍を認められるような居場所が保障されていることと考えます。司会を務めた友達に学級みんなで感謝の気持ちを伝える毎日の取組は、子どもたちに活躍の場を保障し、学級に確かな居場所を作り出す一つの手立てであると考えられます。そのことが、「大切にしたい子どもの姿」の「安心してのびのび自己発揮する子」につながっています。

- また、海外から帰国した子ども等、様々な背景をもった子どもが生活を共にすることは、異なる習慣や行動様式をもった他の子どもと関わり、それを認め合う貴重な経験につながります。それは、子どもが一人ひとりの違いに気付き、それを受け入れたり、自他の存在について考えたりするよい機会にもなります。こうした積極的な意義を有する一方、幼児期は、外見など自分にとってわかりやすい面にとらわれたり、相手の気持ちに構わずに感じたことを言ったりする傾向も見受けられます。保育者は、そうした感情を受け止めつつも、一人ひとりかけがえのない存在であるということに気付くよう促していきたいものです。

【事例2】外国籍の幼児と学級の幼児の関わり 「アイドルコンサート」 5歳児 6月上旬

< 発達の過程 >

自己発揮をしながら学級の友達と関わりを深めていく時期

< A 児（外国籍の子ども）の姿 >

（入園時）

- ・ 日本語が理解できず、コミュニケーションをとることが難しい。… 翻訳機等で対応していた。
- ・ 日本文化に馴染めず、信頼関係を築くことが難しい。

（現在）

- ・ 友達の遊びにも興味をもち、関わろうとしているが、自分から話しかけることは難しい。
- ・ 保育者や支援員の援助を受けながら、友達と遊ぶことを楽しんでいる。

<家庭の思いと園の対応（一部）>

- ・日本文化を受け入れられず、自分の子どもだけを見てほしいという思いがある。
- ・自分の子どもは優秀だという思いがある。
- ・園長が保護者と綿密に話し合い、宗教上の習慣、しきたりを受け入れたり、日本の習慣を伝えたりしてきた。担任も、写真を使って日々の姿を伝えるようにした。

<保育者の願い>

- ・友達と一緒に遊ぶ楽しさを味わいながら、自己発揮をしてほしい。

<前週の姿>

友達が取り組んでいたアイドルコンサートに興味をもつが、J-POP やプリキュアを知らなかったことで、遊びに入れずにいた A 児。友達と一緒に遊ぶ楽しさを味わいながら、自己発揮をしてほしいという思いがあったので、スカートやスティックを作ることができるようにしたり、興味をもちそうな音楽を用意したりする。ホールの入り口で、ステージで踊る友達の姿を見ていた A 児に、保育者が、「パプリカ知ってる？」と声を掛けると、「パプリカ知ってる！」と、ステージに上がって踊り始めた。友達が身に着けていたスカートは履かなかったが、お気に入りのスティックを持って踊ることを楽しんだ。

【6月14日（月）】

保育者は、パプリカのCD、スカートやスティックの材料や道具を用意しておいた。

登園すると、「パプリカやる！」と、A 児。保育者が「いいね！A ちゃんのスカートもあるよ。」と話すと、嬉しそうにキラキラテープで飾り付けをし、ステージで踊ることを楽しんだ。音楽がパプリカからプリキュアに変わるとステージから降りた A 児。わからないことにチャレンジする気持ちはまだないようだ。支援員がそばで思いを認めたり見守ったりする。何気なくキラキラテープつきスティックを動かしていると、光が乱反射してミラーボールのようになることに気付いた A 児。「ワーオ！」と、偶然の発見を楽しむ。そこに友達が集まり、新たな振り付けの発見をみんなで喜び、明日のコンサートに期待していた。

翌日…友達の動きを見て、椅子を運びアイドルコンサートの会場設置をする A 児。自分の発見を認めてもらったことで、友達と一緒にという思いや自分も役に立ちたいという思いが芽生えてきたのかもしれない。

<読み取り>

- ・ホール入り口から友達の様子を見ていた A 児。自分から積極的に関わることはないが、友達の遊びや様子にも興味をもち始めていたのだろう。
- ・周りの子も A 児の好きな曲と一緒に踊ったり、遊びの仲間に入れたりするなど、学級の一員として受け入れようとしている。
- ・A 児の偶然の発見を受け入れ、アイドルコンサートのミラーボールのように取り入れるなど、学級全体で認め合う姿が見られている。
- ・A 児と周りの子を無理につなげず、自分で気付いたり、やってみようと思ったりできるような環境の構成をしたことで、A 児の自発的な遊びの姿が見られた。
- ・友達と同じ物を持って表現することができるような材料や道具が用意してあることで、A 児もスティックを作り、友達との遊びに入っている感覚をもつことできた。
- ・保育者や支援員がそばにいて、A 児の心が動いた瞬間や偶然の発見、驚きを逃さずに共感したり、周りの子に知らせたりする援助ができた。

- A 児が困っている時には英語で関わりながらも、学級の子どもたちと分け隔てなく保育者が日本語で関わることで、遊びや生活の大部分を日本語で理解したり、コミュニケーションをとったりできるようになっていった。
→学級の子どもたちも、分け隔てなく、A 児を仲間として認め合えるようになった。



【この事例からわかること】

- ◇ 保育者が多様性を受け止める姿から、学級の子どもたちも多様性を自然に受け止めるようになってきています。配慮が必要な子が安心して生活できるようになったことはもちろん、学級の子どもの受容性の広がりや成長につながりました。「大切にしたい子どもの姿」の「自分や友達を大切にする子」が育まれる過程において、保育者の考え方や言動が大きな影響を与えていることがわかります。
- ◇ 直接的な言葉での伝え合いによる相互理解のほかに、言葉を用いなくても、同じ場で楽しさや面白さを味わえる体験を共有することにより、共感性が高まり、子ども同士の思いが繋がっていくことがわかります。「大切にしたい子どもの姿」の「やりたいことを見つけて夢中で遊ぶ」ことが、子どもたちの協同性も高めていきます。

2 主体的な研修の推進

- 保育者は、乳幼児期の子どもの成長に直接に関わり、その人格形成の基礎を培うことに深い影響を与えます。そのため、常に自らの実践を振り返り研鑽を積み重ねその専門性を磨きつつ、専門職としての職責を果たすことが求められます。保育者には、研修をとおして一定の資質を確保するとともに、更に研鑽を重ねて資質の向上を図っていくことが期待されます。
- 一口に現職研修と言っても、初任者、経験 10 年程度の中堅保育者、管理職等、保育経験や園において担っている役割により、抱えている課題や学びたい事柄、習得すべき事柄等が異なります。各々のキャリア・ライフステージや園での役割に応じた研修を行うことにより、中長期的な視点から、保育者の資質向上を図り、保育者としての成長を担保していく必要があります。
- 保育者として完成された姿はなく、自ら学び続けることにより、専門職としての保育者の資質を高めていくことができます。特にキャリア・ライフステージに応じた研修では、「岩手県保育者のための学びのらしんばん」（巻末に掲載）を参考に各保育者の保育経験に沿って研修を実施することにより、保育者自身が自己課題を明確にし、それを意識して研修に臨み、そうした機会を用いて保育者としてステップアップしていくことが期待できます。
- これらの研修は、園外だけでなく、園内においても行うことが重要です。園内研修を行う場合は、研修と日常の保育との関連、園内外の研修の関連等を踏まえ、それぞれの研修の目的や機能を明確にして、効果的な研修計画を作成することが大切です。
- 研修を体系的かつ計画的に実施するため、施設長等は全体的な計画等を踏まえて、具体的な研修計画を作成する必要があります。研修計画の作成に当たっては、保育者一人ひとりのもつ資質や専門性を把握するとともに、本人の意向、長期的な展望や経験年数を考慮し、一人ひとりの研修計画とともに園全体としての保育の質向上を見据えた研修計画を作成します。その際、研修成果と課題に基づいて、それらを次の研修計画に反映させることが重要です。

(1) 園内研修の進め方

- 園内研修は、一人ひとりの保育者が、日々の教育・保育実践において子どもの育ちの喜びや教育・保育の手応えを共有し合うことをとおして、自園の教育・保育に求められる方向性や知識、技能等を自分たちの実践事例から学び、教育・保育の質向上を図ろうとする営みです。
- 研修内容については様々なテーマが考えられますが、園の教育・保育目標や子どもの姿を基にした当該年度の重点目標を確認し、その実現のためのより具体的なテーマを設定するなどして、年間をとおして計画的・継続的に研修が進められるようにしていくと、子どもの姿の変容をとおして教育・保育の質が向上しているかどうかの確認をすることができます。
- 園内研修の際は、具体的な子どもの姿や保育者の援助、環境構成などについて、文章や写真、動画等による記録を基にするなど、参加する者全員が教育・保育の状況の理解を共有しやすくする工夫が必要です。また、一人ひとりの保育者が主体的に参加し、保育者同士の対話の中から学ぶことができるような研修の方法や時間の設定等を工夫することが大切です。
- 参加できなかった保育者に対しても、研修の内容を共有できるような記録や掲示の工夫を行うなど、就学前教育施設の組織全体の共通理解や同僚性を高める取組が求められます。
- 保育の経験年数に依らず、全員が自身の教育・保育を振り返り、自ら課題を見出し、それぞれの経験を踏まえて互いに専門性を高め合うためには、自分の教育・保育を開示し、日常的に支え合える関係を作るとともに、子どもの姿や教育・保育の方向性を共有できる風土を培っていくことが求められます。
- また、保育者がそれぞれに担当する職務内容に応じて、専門性を高めていくことができるような研修の機会について、組織として体系的に考えていくことが必要です。

【事例1】 持続可能な園内研修を目指して

1 園の実態

当該保育所は、0～5歳児までの120名が在園し、職員は40名の公立保育所である。職員の勤務形態は19シフトあるため、全員が顔を合わせるのは年に1回の園行事くらいである。全員で同じ会議や研修を行うことはできないが、やり方を工夫し情報共有や保育の質向上に向けて取り組んでいる。月1回の職員会議、ミニ会議やリーダー会議の他、3歳未満児、3歳以上児それぞれに関わる保育者が週1回集まって園内研修や保育の方向性を検討する機会を設けている。

2 短時間かつ効率的な園内研修

～「いちごタイム」（以上児担当研修）、「いちごちゃん」（未満児担当研修）～

(1) 実施方法

- ・ 週1回午睡時間に実施。1回につき15分間（「いちご」の由来）
- ・ 3歳以上児・3歳未満児それぞれの担当の保育者がメンバー
- ・ 午睡の部屋又は隣の部屋で車座になって話す

- ・ 内容は教育・保育の質向上に向けての環境構成についての話し合いやケース会議等

(2) 「いちごタイム」「いちごちゃん」の効果

- ・ 短時間のため集中して話し合いができる
- ・ お互いの考えや意見を交流し、共通理解を図ることができる
- ・ 進行役を毎回変えることで各々の課題意識が高まり、リーダー育成につながる
- ・ 「理想の園庭づくり」のための保育者の考えを園の職員全員に周知することで、保育者のみならず用務員や給食担当者等も、「子どものよりよい育ちのために環境はどうあればよいか」を中心とした業務の推進を考える等、意識に変容が見られる

3 実際の様子

「いちごタイム」(3歳以上児担当研修)

前日に起こった事案について、担任が要因の推測から今後の方向性を提案し、それについての意見を求める。当該児のトラブルが起きやすい場面について、他の職員が多角的な視点から考えを述べていく。その中で、職員の指示が時と場合によって矛盾があり、もしかしたら子どもたちを混乱させるのではないかと、自分たちの保育の在り方を客観的に振り返ることができた。一人の園児について多くの目で見えて語り合うことにより、具体的な場面を想定しながら教育・保育の方向性を確認できた。また、この日の「いちごタイム」で確認した方向性は、翌日の職員会議で周知し、園全体で見守る体制づくりへとつながった。

「いちごちゃん」(3歳未満児(乳児含む)担当研修)

3歳未満児の部屋に集まり、その日のリーダーが研修を進めた。他保育士6名が「理想の園庭づくり」に向けて、3歳未満児に対してどのような砂遊びの環境づくりをすればいいか、盛んに意見交流しながら、考えをまとめていった。

「小さいビニールプールに砂を入れるのはどう？」

「ビニールプールではなく、ペットボトルや牛乳パックで試してみても？」

積極的に様々な意見が出されたが、リーダーはただ意見を吸い上げるだけでなく、

「この時期の子どもたちにとって砂は湿っていた方がいい？乾いていた方がいい？」

「どんな遊びを想定してる？どのくらいの量が必要？砂を何cm入れたいの？」

等、意見を出した保育者や全体に問い返しをしながら、出された意見をより深くより具体的なものにブラッシュアップしていくことを心掛けている。また、若い保育者も臆することなく意見できる雰囲気を作り、全員が子どもの成長や学びに主体的に参画するという意識を高めている。

【この事例からわかること】

- ◇ 多忙な中でも、継続して取り組める園内研修の形を考え、1回15分という設定での園内研を考案しました。取り組み始めて1年以上経過しましたが、保育者に教育・保育を語る力が少しずつ付いてきて、保育者同士の対話が促され、同僚性が高まっています。
- ◇ 考えを出し合い教育・保育を構想、実践することで、子どもがより主体的に遊ぶようになりました。その姿を目の当たりにすることにより、保育者一人ひとりが学ぶことの有用性を実感できています。
- ◇ 園全体で教育・保育の方向性を共有することにより、保育者だけでなく、園務に関わる全ての大人が子どもが真ん中にある園運営を考えるようになっていき、教育・保育の面白さ、子どもに関わる喜びを味わっています。この喜びの実感がモチベーションとなり、主体的な園内研修につながっていきます。

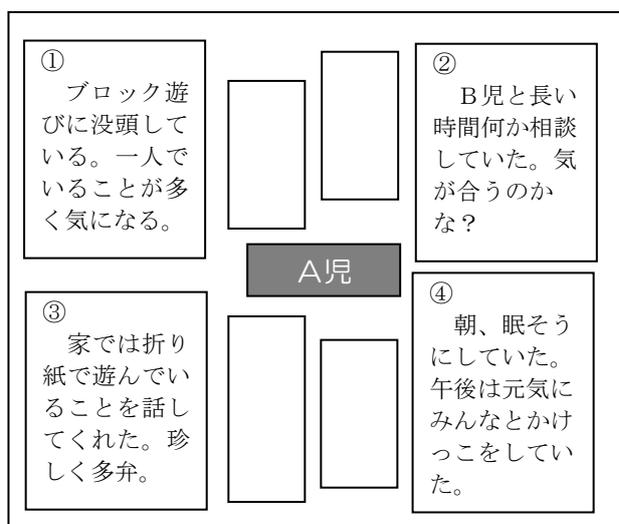
【事例2】 付箋を使って情報共有し、教育・保育の充実につなげる

私立こども園の取組例。日常的に互いの保育を参観し合い、付箋紙に書き留めておいた気付いたこと（子どもの様子、環境や援助等）を分類・分析しながら事例研究を深めることで保育の質の向上に取り組んでいます。

〈方法〉

- 付箋紙メモは常に携帯し、見て気付いたこと、関わって感じたことなどをすぐ書き留めるようにする。
- 書いた付箋紙は、職員室に戻った際に、所定の場所に貼っておく。
- 定期的に貼られた付箋紙を分類・整理し、話題にしたいことを決める。

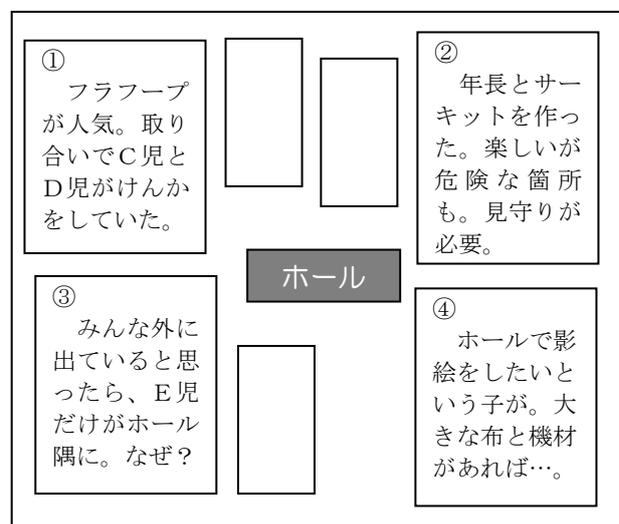
【例：4歳児A児の様子】



《話題の例 ～A児について～》
 複数の職員からA児について気になる様子が挙げられた。支援の必要性を再確認するとともに、どのような援助が効果的か、担任だけではなく、全職員で検討することができた。付箋紙の情報と担任の保育記録をもとに、次のような対応を考え、全職員で援助にあたることを確認した。

- 一人遊びで充足感を得たタイミングで声をかけ、B児との遊びにつなぐ。
- 「折り紙」を手掛かりに遊びを広げられないか等、A児が興味や関心を示すものを探る。
- 睡眠時間や家での遊び等、家庭での様子を保護者と共有する（必要があれば改善を助言する）。
- A児については、その後も情報共有を続け、援助の効果について話し合った。必要に応じて援助を変えたり、職員の役割を変えたりしながら意図的な援助と観察を続けた。
- 保護者と連携を図ったことにより、保護者による意識的な生活改善が見られた。

【例：ホールでの遊びの様子】



《話題の例 ～ホールでの遊びの様子について～》
 複数のクラスの子どもの共有スペースであるホールや園庭は、複数の保育者の目が集まる場所でもある。また、クラスの友達だけではない、異年齢の関わりの中で見える子どもの姿もあり、貴重な情報源となる。上記のような情報をもとに、次のような環境整備を行った。

- 遊具について、数の検討と安全性の再確認をし、必要に応じて補充。
- 担任外を中心に、ホールでの異年齢の関わりについて意識的に記録をする。
- ホールで展開できる遊び（運動遊び以外）のアイデアを全職員で出し合い、必要なものを整備。
（「影絵あそび」が実現するものも、子どもの発想に応じて提供できるよう準備）
- 一人でいたE児の様子を、全職員で意識的に観察。

【この事例からわかること】

- ◇ 前提として、一人ひとりの保育者が、自分の教育・保育だけでなく、「園全体の教育・保育の質向上」という理念を共有していることが挙げられます。
- ◇ 理念の共有が、日常的に自分の教育・保育を他の保育者に開いていくことにつながり、保育者同士が協働して教育・保育に当たる園の風土を醸成し、同僚性を高めていきます。
- ◇ 他クラスのことであっても常に情報の共有が図られているため、一人ひとりの子どもに応じた関わりを実現することができます。

(2) 園外研修の活用

- 保育者の専門性の向上を図るためには、他園の実践事例等からその創意工夫を学び取ったり、社会的な動向等、より大きな視点で保育を見つめ直したりし、その上で自園の課題への対応について考えることも有効です。そのような学びの機会として、関係機関等による園外研修の活用があります。
- 園外研修では、同じようなキャリアを積んだ者同士が、自身や自園の取組等を交流したり、悩みを相談し合ったりすることで、自身や自園の教育・保育のよさや課題を捉え直したり、考えを深めたりすることができます。また、理論的な事柄や社会的な動向等について講義等を受けることにより、新たな視点を獲得する機会にもなります。
- 園外研修に参加した保育者が主体的に学び、そこで得た知識や技能、考え方等を園内で共有し合っていくことが、園全体の保育の質の向上の観点から求められます。そのため、園外研修に参加する保育者は、自らの専門性の向上を図るとともに、あらかじめ自園の教育・保育の課題を理解した上で、目的意識をもって意欲的に研修に臨むことが求められます。
- こうした学びの機会として園外研修を活用していくためには、施設長等の管理職が、研修に参加するための職員の勤務体制の調整や工夫等を行う必要があります。また、保育者が研修の意義や必要性を理解し、相互に協力しながら取り組むことが必要です。

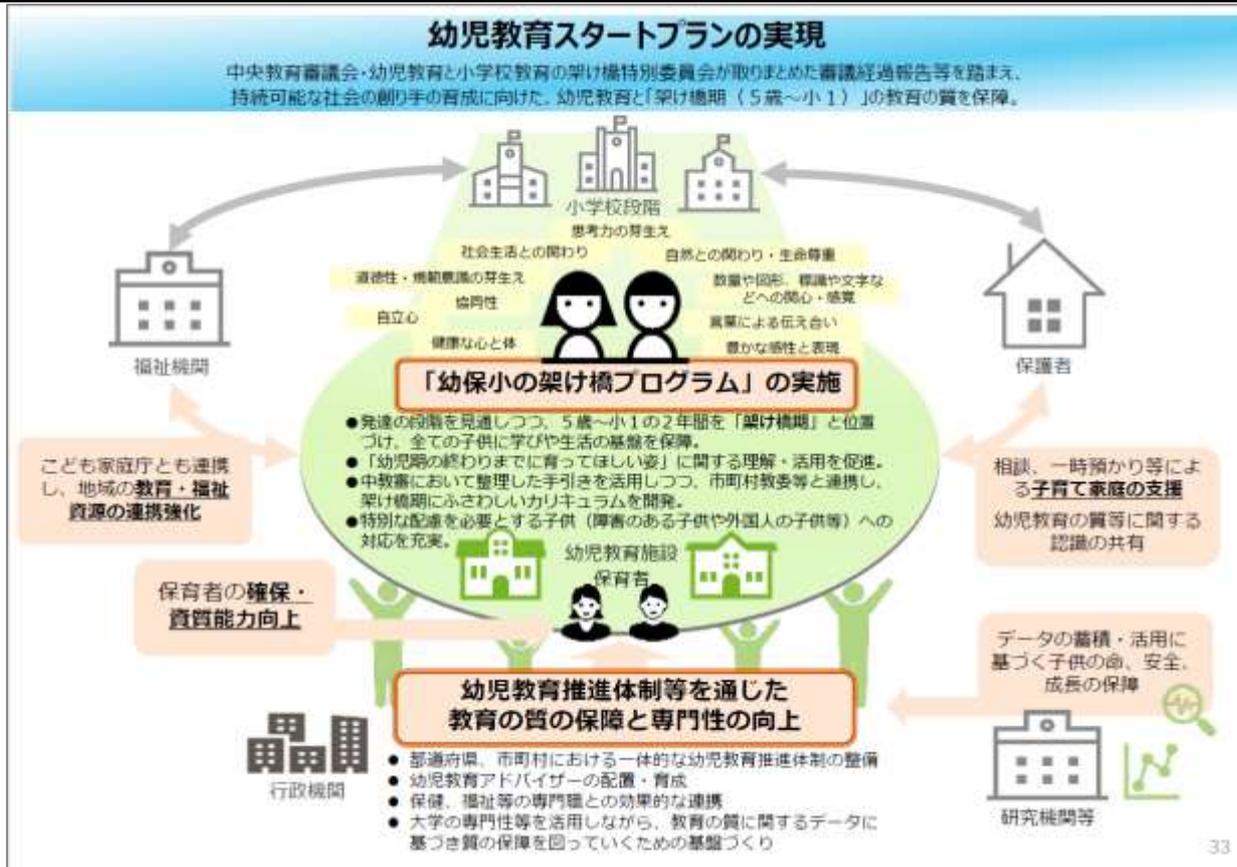
【いわて幼児教育センター主催「幼児教育中核リーダー研修Ⅰ」研修者アンケートから】

- ◇ 保育記録を基に保育の計画を立てることの大切さを学び、自身の記録の取り方や、その記録が次に生きているのだろうか…と振り返ることができた。これからは、記録の取り方に意識を向け、その子の育ちを理解できるよう、そして理解を次の関わりにつなげていけるよう努力したいと思う。
- ◇ 具体的な子どもの姿をイメージしながら「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」について考えることができた。映像を見ながら見取る演習で他の研修者と交流した際、自分では考えつかなかった見取り方が示され、一つの姿から様々な見方ができることがわかり、視野が広がった。このような研修を、自園でも行っていきたい。
- ◇ 視覚化することで話し合いの中身も充実してくるので、今後の園内研でもなるべく映像や写真を活用したい。他園の研修方法等も参考にしながら取り組んでいきたい。様々な視点から保育者全員が意見を出し合い、子どもの成長を感じたり、育つ芽を見つけたりしていきたい。
- ◇ 司会を経験させていただき、「子どもの育ちを言葉にして相手に伝える」ことの難しさを感じられ、自身の今後の課題となった。園でも話し合いの時にわかりやすく伝える努力をするとともに、教育要領等解説等を活用して専門知識を深め、それを基に伝えられるようになりたいと思った。

3 学びの連続性に配慮した幼児期の教育と小学校教育の接続の推進

- 発達や学びは連続しているため、就学前教育施設から小学校への移行を円滑にする必要があります。
- 就学前教育施設における教育・保育は、乳幼児期の発達に応じて子どもの生きる力の基礎を育成するものです。特に、子どもなりに好奇心や探究心をもち、問題を見出したり、解決したりする力を育てること、豊かな感性を発揮したりする機会を提供し、それを伸ばしていくことが大切になります。子どもを取り巻く環境が豊かであれば、そこでいろいろな出会いが可能となり、その出会いをとおして、さらに子どもの興味や関心が広がり、疑問をもってそれを解決しようと試みます。その子どもなりのやり方やペースで繰り返いろいろなことを体験してみることで、その過程自体を楽しみ、その過程をとおして友達や保育者等と関わっていくことの中に子どもの学びがあります。
- また、就学前教育施設において、子どもが小学校に就学するまでに、創造的な思考や主体的な生活態度の基礎を培うことが重要です。創造的な思考の基礎として重要なことは、自分のしたいことが広がっていきながら、たとえうまくできなくても、そのまま諦めてしまうのではなく、更に考え工夫していくことです。主体的な態度の基本は、物事に積極的に取り組むことであり、そのことから自分なりに生活をつくっていくことができ、さらに、自分を向上させていこうとする意欲が生まれることです。また、共に協力して目標を目指すことができるようになってくる時期でもあるので、園生活の中で協同して遊ぶ経験を重ねることも大切です。
- このようなことが小学校以降の教育の基盤となるので、就学前教育施設では、小学校教育の先取りをするものではない乳幼児期にふさわしい教育・保育を充実させる必要があります。
- 小学校学習指導要領では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすること」と示されています。
- 小学校では、生活科や総合的な学習の時間が設けられており、学校教育全体として総合的な指導の重要性が認識されていると言えます。
- 小学校低学年は、就学前教育施設の教育・保育を通じて育まれた力を生かしながら教科等の学びにつなげていく時期であり、特に入学当初においては、スタートカリキュラムを編成し、生活科を中心に合科的・関連的な指導や弾力的な時間割の設定なども行われているところです。
- 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続をさらに充実したものとし、一人ひとりの子どもの学びが現在から将来へとつながっていくために、国では「幼保小の架け橋プログラム」の実施等の施策を押し進めているところです。

(1) 幼保小の架け橋プログラムについて



(p. 7再掲)

- 文部科学省は令和3年5月、幼児教育スタートプランを策定しました。「学びや生活の基盤を支える幼児期からの教育の充実を図り、施設類型や地域、家庭の環境を問わず、全ての子供に対して格差なく質の高い学びを保障する『幼児教育スタートプラン』の具体化を強力に押し進める」としています。生活・学習基盤を幼稚園、保育所、認定こども園などの施設形態にかかわらず、全ての5歳児に保障する「幼保小の架け橋プログラム」の開発・推進、保護者や地域の教育力を引き出すための子育て支援の充実、幼児教育推進体制の整備、保育人材の確保及び資質・能力の向上などが柱となっています。7月には、中教審の初等中等教育分科会に「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」を設置しており、今後も幼保小の円滑な接続への議論をさらに深めていくところです。
- 令和4年3月31日に、文部科学省から「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き（初版）」が示されました。「義務教育開始前後の5歳児から小学校1年生の2年間は、生涯にわたる学びや生活の基盤を作るために重要な時期」とし、本手引き（初版）ではこの時期を「架け橋期」と呼ぶこととしています。
- 子ども一人ひとりが、将来、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値ある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り開き、持続可能な社会の創り手となることができるようにするためには、幼児期の3要領・指針や小学校の学習指導要領の理念をより徹底し、充実した教育（教育・保育）を、「架け橋期」と

それにつながる時期、さらにその後の時期を通じて目指していくことが求められます。

- 「幼保小の架け橋プログラム」は、子どもに関わる大人が立場の違いを越えて自分事として連携・協働し、この時期にふさわしい主体的・対話的で深い学びの実現を図り、一人ひとりの多様性に配慮した上で全ての子どもに学びや生活の基盤を育めるようにすることを旨とするものです。

- 「幼保小の架け橋プログラム」のねらいは次の4点です。
 - ・ 幼児期から児童期の発達を見通しつつ、5歳児のカリキュラムと小学校1年生のカリキュラムを一体的に捉え、地域の幼児教育と小学校教育の関係者が連携して、カリキュラム・教育方法の充実・改善にあたることを推進
 - ・ 3要領・指針、特に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の正しい理解を促し、教育方法の改善に生かしていくことができる手立てを普及
 - ・ 架け橋期に保育者等が行っている環境構成や子どもへの関わり方に関する工夫を見える化し、家庭や地域にも普及
 - ・ 幼児期・架け橋期の教育の質保証のための枠組みを構築し、データに基づくカリキュラム・教育方法の改善を促進

- この架け橋期のカリキュラム開発に当たっては、各市町村において、架け橋期のカリキュラム開発会議を構成し、各園・小学校における教育課程編成・指導計画作成の前提となる架け橋期のカリキュラム（架け橋期にふさわしい活動の在り方、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた教育方法の改善の視点など）の開発、架け橋期のカリキュラムの実施に必要な研修、教材としての環境の活用等の開発が求められています。

(2) 架け橋期のカリキュラム開発のための取組例

【事例1】 就学前教育から小学校教育への円滑な接続Ⅰ ～資質・能力をつなぐ～
 保育者と小学校教員が事例を基に資質・能力のつながりを考え作成した資料です。

(1) 思いをもって、伝え合って、わかり合って、育ち合おう！

就学前教育

わたし、〇〇ちゃんのと
 なりに座りたい！

一緒にお絵かきするのだから、
 いいでしょ！



だめだよ！
 シールのとおりに座らなきゃ。

このあと二人は、互いの思いを分か
 り合えず、泣き出してしまいます。
 周りの子どもたちも集まってきて、
 大騒ぎとなりました。

入園・進級当初、園生活への安心感を育みたい時期には、居場所を保障するという意味においても、自分のマークを座席に貼ったり、並ぶ順番を決めておいたりする援助は有効です。「決められた場所に」「ルールを守って」「自分のことは自分で」という「自立心」「道徳性」などが総合的に育まれることも期待できます。

しかし、上記のような「トラブル」は、次のような援助で、子どもたちが育ち合う絶好の機会となります。

Aちゃんは、一緒にお絵
 描きしたいから、隣に座
 りたいと思ったのね。

…思いの受容

一緒だと楽しいって思う
 のは、みんなも同じだから、
 Aちゃんの気持ちも
 分かるよね。

…思いの共有



Bくんは、決められた席があるから、ずれる
 と、みんなが困るよって教えてあげたか
 ったのね。

…主張の補足

みんなが困るのは嫌だよ、その気持ちも
 わかるよね。

…思いの共有

援助によって、二人は互いの思いをわかり合い、わかってもら
 えた喜びを味わいました。周りの子どもたちも、友だちの思いを
 わかる喜びを味わいました。

…感情の共有

そして、子どもたちの育ちとして学級の友達に関心が向いてき
 たと感じた保育者は、この後どんな座り方をするか、子どもたち
 と話し合うことにしました。

連続性・一貫性の調和のとれた支援

「決められた席」がないことで、「〇〇さんの隣に」という思いをもつことができます。そして、思いを実現するために伝えようとしてします。当然、その思いは何人かの子どもたちから表出され、ぶつかり合うこととなります。それによって、友だちの思いに気付き、わかり合おう、折り合いを付けようとする事ができるのです。

就学前教育施設では、保育者による、「一人の思いをみんなで共有する」、「思いが伝わる、実現される喜びをみんなで共有する」ための援助が必要です。

(例) 幼児期に育まれた協同性や言葉による伝え合いが発揮される場面

【そうじの役割分担】

今日はぼく
 ほうき係を
 したいな。
 かわってち
 ょうだい！



いつも雑巾
 係だったも
 んね。わか
 った、交代
 しよう。

保育園のときみたいに、順番
 決めようよ。みんなが交代で
 ほうきをできるよ！

【「全員遊び」の話し合い】

わたしは、
 なわ跳びが
 したいな。
 楽しいよ！



楽しいよね。
 じゃあ、みん
 なで遊べるよ
 うに長なわ遊
 びにしよう

ロープ回しや横へびならみんな知
 っているよね。新しい跳び方も先
 生に教えてもらおうよ！

小学校教育

小学校では、教師が決めたこと（当番やルールなど）を与えるだけではなく、子どもたち同士で様々な意見を交わす中で、新しい考えを生み出しながら工夫して取り組める環境を意図的に設定する支援が大切です。

(2) 困って、立ち止まって、考えて、楽しくあそぼう！

就学前教育

ぼくこの店、やめた！作れないよ。ガチャポンみたいにうまく景品が落ちてこないんだ。



えー。開店は明日だよ。もう、年中さんにも宣伝しちやっただから、がんばって作ってよ！

年中さんが喜んでくれると思ったのに…。

C児は、思いを実現できないもどかしさや苛立ちから、他の子どもにちょっかいを出したり、ぼんやりしたりと、自分の遊びに没頭することができなくなりました。

子どもの思いを実現させていくには、イメージを実現できる材料や道具の提供、作り方の助言や共同作業、代案の提案などに努めることが大切です。「自分でやってみよう」「諦めずにやり遂げよう」「工夫してみよう」とする「自立心」「思考力」などが総合的に育まれることが期待できます。

しかし、上記のような「うまくいかない経験」は、次のような援助で、子どもがよりよく資質・能力を獲得していく機会にもなります。

連続性・一貫性の調和のとれた支援

イメージ通りできなくて「くやしい」と思っているのね。…感情の社会化どうすればうまくいくか先生と考えましょね。…依存できる安心感



みんなからもアイデアをもらいなあ、一緒に考えてくれる？
…協同的な活動の促し
…多様な考えの交流

落ちてこないのはどうしてかな？
この部分がどんな形だとよさそうかな？
いくつぐらいだと入りそうかな？
どんなものだとすべりやすいかな？ 等
…物の性質や仕組みへの気付き
…数量や図形の意識

活動が停滞していたC児は、保育者の援助や友達の様々なアイデアにより、考え直したり、新しい工夫を生み出したりしながら「ガチャポン」を完成させることができました。最初にイメージした仕組みとは少し違いましたが、C児の笑顔には、やり遂げた達成感と、みんなと同じ「お店」ができる喜びがあふれていました。

つまずき立ち止まることで、物事をいろいろな面から考え直したり、そのよさに気付いたりすることができます。「うまくいかなかった」という経験を経るからこそ、諦めずにやり遂げた自分を自覚し、自信を確かなものにしていきます。また、「うまくいかなかった」ときの対処の術（乗り越え方）も身に付けていくことができるのです。

就学前教育施設では、保育者による、「子ども同士で試行錯誤しながらも実現に向かおうとする」、「身近な環境と多様な関わりを楽しむ」ための援助が必要です。

小学校教育

(例) 幼児期に育まれた自立心や思考力が発揮される場面

【生活科の学習】

僕のお花枯れちゃったのかな。咲かないもの…。



私と一緒に水やりしているのにどうして違うのかな。

水の量かな、日の当たり方かな。お世話を工夫しながら、咲くまで観察を続けるぞ！

【運動会玉入れの練習】

1個も入らないから、つまらない。



かごから離れると入れやすかったよ！投げ方も変えてみたら？

そうか！近いとかごが見づらいな。離れて上投げしてみよう。一度に何個も投げてみよう。よし、次こそ入れるぞ！

小学校では、つまづかないように手立てを講じるだけでなく、子どもがつまづきと向き合い、自分で考えて行動できるよう、ゆとりのある生活の流れに配慮することが大切です。

(3) 走って、休んで、汗ふいて、体いっぱい動かそう！

就学前教育

もう1回やるよ、リレーごっこ。よーい、ドン！

次はチームかえて、やろうよ。よーい、ドン！

次はルールかえて、やるよ。よーい、ドン！



先生もやろうよ！
次は、コースをかえるよ。
よーい、ドン！

炎天下の中、子どもたちは夢中になって、運動会で経験したリレーを繰り返し楽しんでいます。汗を流し、息を切らし、ついには、地面に倒れこんでしまいました。

このような「体を動かす気持ちよさ」は、園生活だからこそ味わえるものです。運動機能や諸感覚の発達を促す遊びや活動を意図的・計画的に園生活の中に位置付けることが大切です。「自立的に行動しよう」「健康・安全に過ごそう」「見通しをもとう」とする「健康な心と体」が総合的に育まれることが期待できます。

上記のような場面では、次のような援助で、自分の心と体の状態を把握し適切に調整していく力を効果的に育むことができます。

たくさん走ったから汗をかいたね。休みましょう。
休むと心が落ち着くね。
…興奮状態と落ち着いている状態の自覚



ひと休みすると、体が元気になるね。汗を拭いて、着替えもしたから、もっと早く走れるかもね！

疲れた体を元気にするために水を飲みましょう。
…必要な行動
どれぐらい休んだら、また走れそうかな。
…時間の意識・見通し

このあとも子どもたちは、遊び方を変えながら、リレーごっこに熱中しました。しばらくすると、子どもたちから「そろそろ休憩！」と言う声がかかり、日かげで涼む姿も見られました。

遊び方を変えながらみんなが楽しめるように工夫したことや、繰り返し取り組み、その頑張りや技能が上達したことを褒められた子どもたちは、これからも自分のやりたいことに向かって伸び伸びと取り組むことができるでしょう。運動的な遊びをとおして、自分の心と体の状態を自覚して自分で調整した経験は、状況の変化に適応していく力にもつながっていきます。

就学前教育施設では、保育者による、「主体的に体を動かし多様な動きを楽しむ」、「健康や安全のための必要な行動を身に付ける」ための援助が必要です。

連続性・一貫性の調和のとれた支援

小学校教育

(例) 幼児期に育まれた健康な心と体が発揮される場面

【休み時間の外遊び】

6年生さんたちがしていたサッカーをやるよ！



違う遊びをしている人によつからないように場所を変えよう。

借りたボールを用具室に返さなきゃいけないから、〇分になったらやめようね！

【特別日程の日の学校生活】

今日はいつもと違って給食の後すぐ掃除だね。早めに食べ終わらないと！



あせっちゃうね。でもゆっくり食べないとお腹痛くなるよ。

今日は忙しいね。お掃除終わったら、ゆっくり本でも読みたいな。

小学校では、子どもたちが心や体を十分に働かせることができる活動を保障し、自分たちで健康で安全な生活をつくり出しつつある実感をもてるようにしていくことが大切です。

【事例2】 就学前教育から小学校教育への円滑な接続Ⅱ ～教育課程をつなぐ～

(1) 教育課程の見直しから保育の充実へ

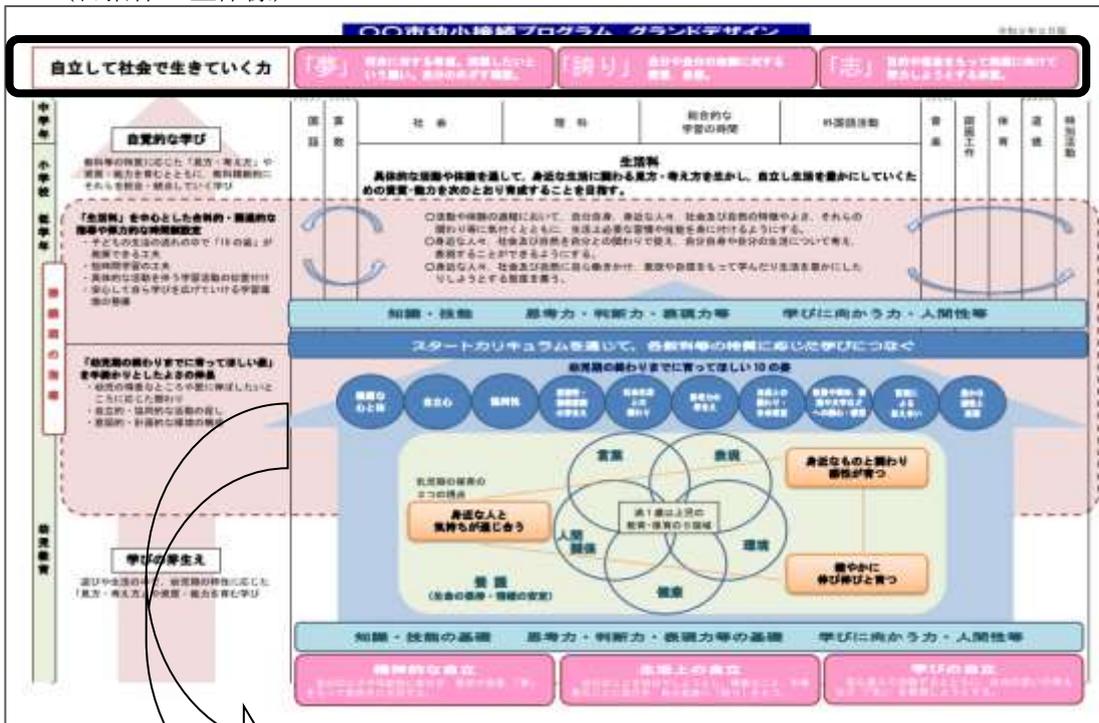
- ① 園内研修の進め方の事例 (p.58) 参照
- ② カリキュラム・マネジメントの事例 (p.59) 参照

(2) スタートカリキュラムの見直しから低学年教育の充実へ

保育者と小学校の教師が「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりに子どもの姿を共有したり、スタートカリキュラムの編成や見直しを協働で行ったりすることで、幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続に取り組んでいます。

① A小学校の場合 ～自治体が示した幼小接続の全体像を基に～

(自治体の全体像)

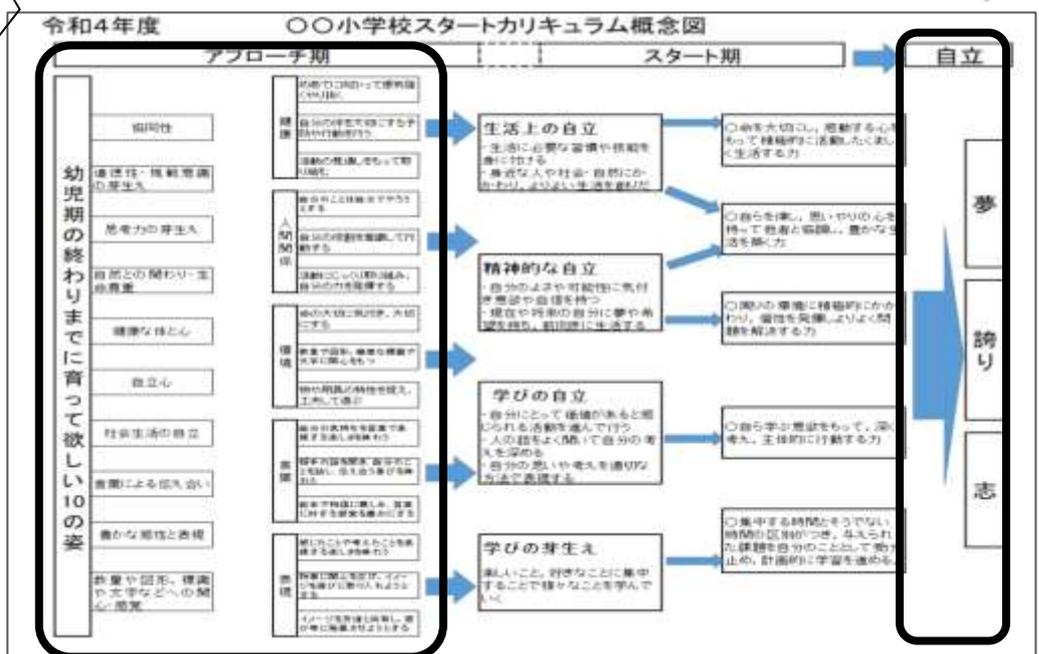


自治体として掲げる学校教育の目標（目指す子どもの姿）を全学校で共有し実現に向かうことで、各小学校区の特徴を生かした接続や教育活動が可能になります。

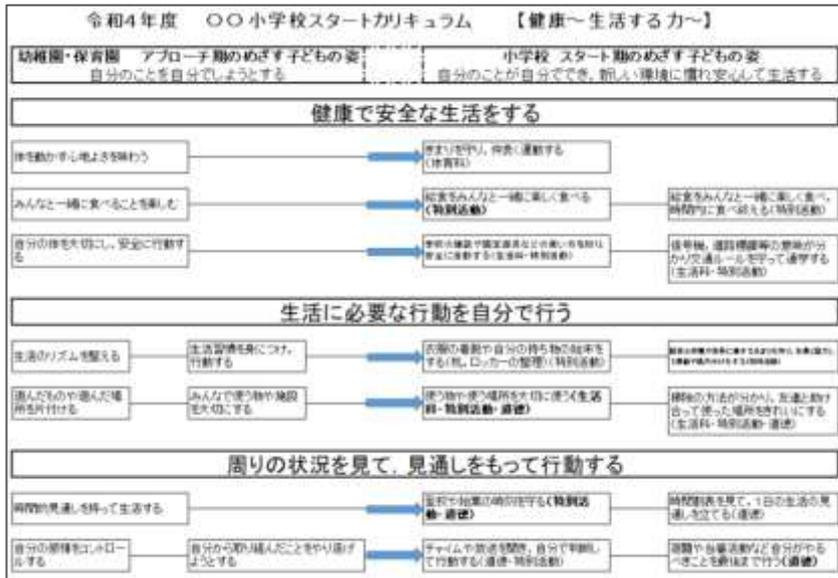
(小学校の全体像)

小学校によっては、複数の就学前教育施設から子どもが就学します。各園の特色ある教育課程を自校の教育課程と円滑につなげるためには、小学校の教師が「幼児期の教育」を十分に理解していることが必要です。

右の概念図のように、アプローチ期のどんな姿を自校の目指す姿につなげることができるか示し、全教職員で共有することが大切です。



(領域ごとの目指す子どもの姿の具体の姿)



五領域(「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」)における「ねらい及び内容」は、園生活の中で様々な体験や具体的な活動が相互に関連し合いながら、総合的に指導されています。

左図のように、総合的に育まれた資質・能力を發揮している幼児期の姿が、小学校の授業ではどのように發揮・伸長されるか、教科・領域等に関連を示し、共通理解のもと全教職員で指導に当たることが大切です。

(入学当初の週計画)

| 様式②(週案用) | | スタートカリキュラム週計画(第1～2週) | | | | | ○○小学校 |
|----------|--|--|---|--|---|---|---------------|
| テーマ | たのしいがっこうのはじまり | | | | | | ●: 関連的 ★: 合科的 |
| ねらい | 小学校の生活を知り、1日の生活リズムに慣れるようにする。 | | | | | | |
| 第○日 | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | | |
| 時間 | 1 | 2/3 | 1/3 | 1/3 | 1/3 | 1/3 | |
| 内容 | ＜ぐんぐんタイム＞ 絵本の読み聞かせ 1 道徳● 2 -あかいあひつ 3 生活★ -道徳ほどこかな | ＜ぐんぐんタイム＞ 絵本の読み聞かせ 音楽 -うたでさんぽ 2/3 道徳★ -自己紹介 「どうぞよろしく」 | ＜ぐんぐんタイム＞ 絵本の読み聞かせ 生活★ -目と鼻のゲーム 1/3 生活★ -たのしいがくしゅ | ＜ぐんぐんタイム＞ 絵本の読み聞かせ 音楽 -うたでさんぽ 1/3 生活★ -整理しよう -道徳であそぼう | ＜ぐんぐんタイム＞ 絵本の読み聞かせ 音楽 -うたでさんぽ 1/3 生活★ -たのしいがくしゅ | ＜ぐんぐんタイム＞ 絵本の読み聞かせ 音楽 -うたでさんぽ 1/3 算数 -なかまづくりとかず | |
| 1 | 1 生活★ -おれの前、あめの日、学校に来たら? (縦横・傘立て) リズム遊び | 1 生活★ -めどが読いたら? (水飲み・トイレ) リズム遊び | 1 体育● -整列の仕方 1 身体測定 | 1/3 生活★ -整理しよう -道徳であそぼう | 1 生活★ -たのしいがくしゅ | 1 算数 -なかまづくりとかず | |
| 2 | 1 生活★ -おれの前、あめの日、学校に来たら? (縦横・傘立て) リズム遊び | 1 生活★ -めどが読いたら? (水飲み・トイレ) リズム遊び | 1 体育● -整列の仕方 1 身体測定 | 1/3 生活★ -整理しよう -道徳であそぼう | 1 生活★ -たのしいがくしゅ | 1 算数 -なかまづくりとかず | |
| 3 | 1 生活★ -おれの前、あめの日、学校に来たら? (縦横・傘立て) リズム遊び | 1 生活★ -めどが読いたら? (水飲み・トイレ) リズム遊び | 1 体育● -整列の仕方 1 身体測定 | 1/3 生活★ -整理しよう -道徳であそぼう | 1 生活★ -たのしいがくしゅ | 1 算数 -なかまづくりとかず | |
| 4 | 1 生活★ -おれの前、あめの日、学校に来たら? (縦横・傘立て) リズム遊び | 1 生活★ -めどが読いたら? (水飲み・トイレ) リズム遊び | 1 体育● -整列の仕方 1 身体測定 | 1/3 生活★ -整理しよう -道徳であそぼう | 1 生活★ -たのしいがくしゅ | 1 算数 -なかまづくりとかず | |
| 5 | 1 生活★ -おれの前、あめの日、学校に来たら? (縦横・傘立て) リズム遊び | 1 生活★ -めどが読いたら? (水飲み・トイレ) リズム遊び | 1 体育● -整列の仕方 1 身体測定 | 1/3 生活★ -整理しよう -道徳であそぼう | 1 生活★ -たのしいがくしゅ | 1 算数 -なかまづくりとかず | |
| 給食 | 自由帳にお絵かき 自由帳にお絵かき 外遊び | | | | | | |
| 1 | 1 生活★ -おれの前、あめの日、学校に来たら? (縦横・傘立て) リズム遊び | 1 生活★ -めどが読いたら? (水飲み・トイレ) リズム遊び | 1 体育● -整列の仕方 1 身体測定 | 1/3 生活★ -整理しよう -道徳であそぼう | 1 生活★ -たのしいがくしゅ | 1 算数 -なかまづくりとかず | |
| 2 | 1 生活★ -おれの前、あめの日、学校に来たら? (縦横・傘立て) リズム遊び | 1 生活★ -めどが読いたら? (水飲み・トイレ) リズム遊び | 1 体育● -整列の仕方 1 身体測定 | 1/3 生活★ -整理しよう -道徳であそぼう | 1 生活★ -たのしいがくしゅ | 1 算数 -なかまづくりとかず | |
| 3 | 1 生活★ -おれの前、あめの日、学校に来たら? (縦横・傘立て) リズム遊び | 1 生活★ -めどが読いたら? (水飲み・トイレ) リズム遊び | 1 体育● -整列の仕方 1 身体測定 | 1/3 生活★ -整理しよう -道徳であそぼう | 1 生活★ -たのしいがくしゅ | 1 算数 -なかまづくりとかず | |
| 4 | 1 生活★ -おれの前、あめの日、学校に来たら? (縦横・傘立て) リズム遊び | 1 生活★ -めどが読いたら? (水飲み・トイレ) リズム遊び | 1 体育● -整列の仕方 1 身体測定 | 1/3 生活★ -整理しよう -道徳であそぼう | 1 生活★ -たのしいがくしゅ | 1 算数 -なかまづくりとかず | |
| 5 | 1 生活★ -おれの前、あめの日、学校に来たら? (縦横・傘立て) リズム遊び | 1 生活★ -めどが読いたら? (水飲み・トイレ) リズム遊び | 1 体育● -整列の仕方 1 身体測定 | 1/3 生活★ -整理しよう -道徳であそぼう | 1 生活★ -たのしいがくしゅ | 1 算数 -なかまづくりとかず | |
| 教科 | 「ぐんぐんタイム」& 合科的・関連的な指導 | | | | | | |
| 算数 | 第2日目 -ロッカー、フックの使い方を教える。 (6年生によるお手伝い) -絵本の読み聞かせを行い、楽しく落ち着いた雰囲気ですスタートする。 -明るいあいさつすることで友達との交流を図る。 -縦横・傘立ての使い方を教える。 | | | | | | |
| 生活 | 第3日目 -歌を取ったり、リズム遊びをしたりして1日をスタートする。 -自己紹介を通して友達と関わる楽しさを味わう。 -簡易給食のために、給食時間の待ち方を知る。 -下校の仕方を確認する。 | | | | | | |
| 音楽 | 第4日目～ -体育(関連的指導) -整列ができるようになる。(身体測定・避難訓練) -生活科「学校を歩こう」 -縦横・トイレ・1年生各教室等場所と使い方を教える。 -簡易給食に慣れる。 | | | | | | |
| 道徳 | | | | | | | |
| 学芸 | | | | | | | |
| 行事 | | | | | | | |
| 合計 | 18 | | | | | | |

「目指す子どもの姿」を日々の教育活動で、どのように具現化していくか週ごとに立案します。

子どもの姿や意識をどうつなげていくか、関連的、合科的な指導を構想することができます。幼児期の教育で、総合的に資質・能力が育まれてきた遊びにより近い「生活科」を中核とした、関連的・合科的な指導を意図的に位置付けることが大切です。

(例: 右の週計画(第2～3週)より)

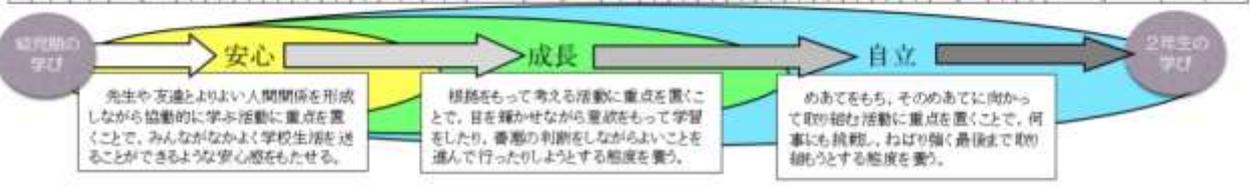
| 「ぐんぐんタイム」& 合科的・関連的な指導 | | |
|--|--|---|
| 1日を笑顔でスタート -絵本の読み聞かせを聞く。 -歌を取ったり、リズム遊びをしたりと楽しく雰囲気ですスタートする。 | 合科的な指導(生活+学芸) -学校にどんな教室(教室)があるのか興味をもつ。 -友達と関わることの楽しさが分り、進んで交流する。 | 合科的な指導(生活+学芸+体育) -1年生を迎える会に向けて、自分を表現する楽しさを味わいながら進んで取り組む。 |

② B小学校の場合 ～学校教育目標の具現化を目指して～

1 ○○小学校 スタートカリキュラムを意識した年間単元配列表
 令和○年度 第1学年 学年テーマ 「わくわく くんぐん みんなでかがやく1年生」

①よりよい人間関係を形成する ②積極性をもって考えたり感じたりする ③めあてをもち、ねばり強く取り組む

== 総合的な指導 == → 関連的な指導



2 ○○小学校 総合的・関連的に進める指導内容（幼児期との滑らかな接続により学校生活の土台を築くことを重点とした工夫）

| 月 | 教科 | 総合的・関連 | 教科 | 総合的・関連的な指導の具体 | 100課との関連 | ※※※※※の達成 |
|---|-------------------------|----------|-------------------------|---|-------------------|---------------|
| 4 | 生活 「がっこうだいすき」 | 総合的 ＝ | 国語 「どうぞよろしく」 | 生活科で、学級の友だちとかわかり、相手のことを知る学習活動において、国語科の「友だちを知ってもらいたいことについて考え、自己紹介をすること」や「自分の名前を丁寧に書くこと」について指導することで、意欲的に平仮名を覚えて自分の名前を書いたり、名前を知った友だちと一緒に楽しみながら学校探検を行ったりできるようにする。 | (3) (5) (8) | よりよい人間関係を形成する |
| 4 | 生活 「がっこうだいすき」 | 総合的 ＝ | 体育 「体つくりの運動」 | 生活科の学校探検で校庭や体育館で遊ぶ学習活動において、体育科や運動時間に使用する「場所の使い方やきまり」について指導することで、安全に楽しく友達とかわったり体を動かす楽しさを実感させたりする。 | (1) (3) | |
| 4 | 生活 「がっこうだいすき」 | 総合的 ＝ | 道徳 「あかるいあいさつ」 | 生活科の学校探検で様々な人とかわかる学習活動において、道徳科で「気持ちのよいあいさつ、言葉遣い、動作など心に掛けて明るく接すること」について指導することで、子どもたちが先生方や友達に主体的に関わるようにする。 | (4) | |
| 4 | 生活 「がっこうだいすき」 | 総合的 ＝ | 特活 「がっこうはたのしいな」 | 生活科の学校探検で校内の施設を見学する学習活動において、特別活動で「きまりを守って生活することや時間を守って行動する大切さ」を指導することで、みんなで学校生活を楽しく送るための態度を養うことができるようにする。 | (4) (5) | |
| 4 | 生活 「がっこうだいすき」 | 関連的 → | 特活 「きょうしょくのじゅんひをしよう」 | 生活科の学校探検で給食室の先生方とかわかった体験を、特別活動で「給食の準備や配膳を行ったり、残さず食べたりすること」に関連して指導することで、責任をもって当番を行ったり、感謝の気持ちをもって食べたりすることができるようにする。 | (1) | |
| 4 | 生活 「がっこうだいすき」 | 関連的 → | 図工 「好きなものいっばい」 | 図画工作科で自分が好きなものを描いたものを用いて、友達同士で自己紹介をし合ったり、好きなものについてお話をしたりする。 | (7) (10) | |
| 4 | 生活 「がっこうだいすき」 | 関連的 → | 算数 「ななまつくりとかず」 | 算数で身に付ける、「ものごとのとを対応させることによって、ものの数を比べたり、個数の順番を正しく数えたり表したりする力」が、生活科の学校探検で見つけたものを数える際に生かされるように指導する。 | (8) | |
| 5 | 生活 「きれいにさいてねわたしのおはな」 | 関連的 → | 特活 「めざせてあらためてじん」 | 特別活動で「手洗いの目的を知り、正しい手洗いの方法を身に付けること」で、生活科のアサガオの栽培や探検には必ず手を洗い衛生面に気を付けて生活することができるように指導する。 | (1) (2) | |
| 5 | 生活 「はるがいっばい」 | 関連的 → | 道徳 「かぼちゃのつる」 | 道徳科で「わがままをおさえて規則正しい生活をする」ということについて考えることで、生活科の春探検において、道路を広がらないで歩いたり、活動場所では時間を守ったりするなど、周囲の人に迷惑をかけないということに生かされるように指導する。 | (2) (4) | |
| 5 | 生活 「はるがいっばい」 | 総合的 ＝ | 国語 「こんなものみつけたよ」 | 生活科の春を探して発表する学習活動において、国語科の「自分の体験を思い出し、姿勢や話し方に気を付けて順序立てて話す」ということについて指導することで、「いつどこで、誰と、何を、どうした」という観点に基づいて分かりやすく話せるようにする。 | (7) (9) | |

- ※ 「100課との関連」については、以下の番号を参照すること。
- (1) 健康な心と体
 - (2) 自立心
 - (3) 協同性
 - (4) 道徳性・規範意識の芽生え
 - (5) 社会生活との関わり
 - (6) 思考力の芽生え
 - (7) 自然との関わり・生命尊重
 - (8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚
 - (9) 言葉による伝え合い
 - (10) 豊かな感性と表現

【事例3】市町村教育委員会における幼保小接続に向けた体制構築の取組

令和4年度から2年間の指定で「岩手県幼児教育推進モデル指定研究事業」に取り組んでいる釜石市では、「推進チーム」を設置し、行政内における横の連携を図るとともに、教育研究所と連携し、幼保小のカリキュラムの改善を図っています。

《推進チームの取組》

(1) 幼保小接続推進体制の検討

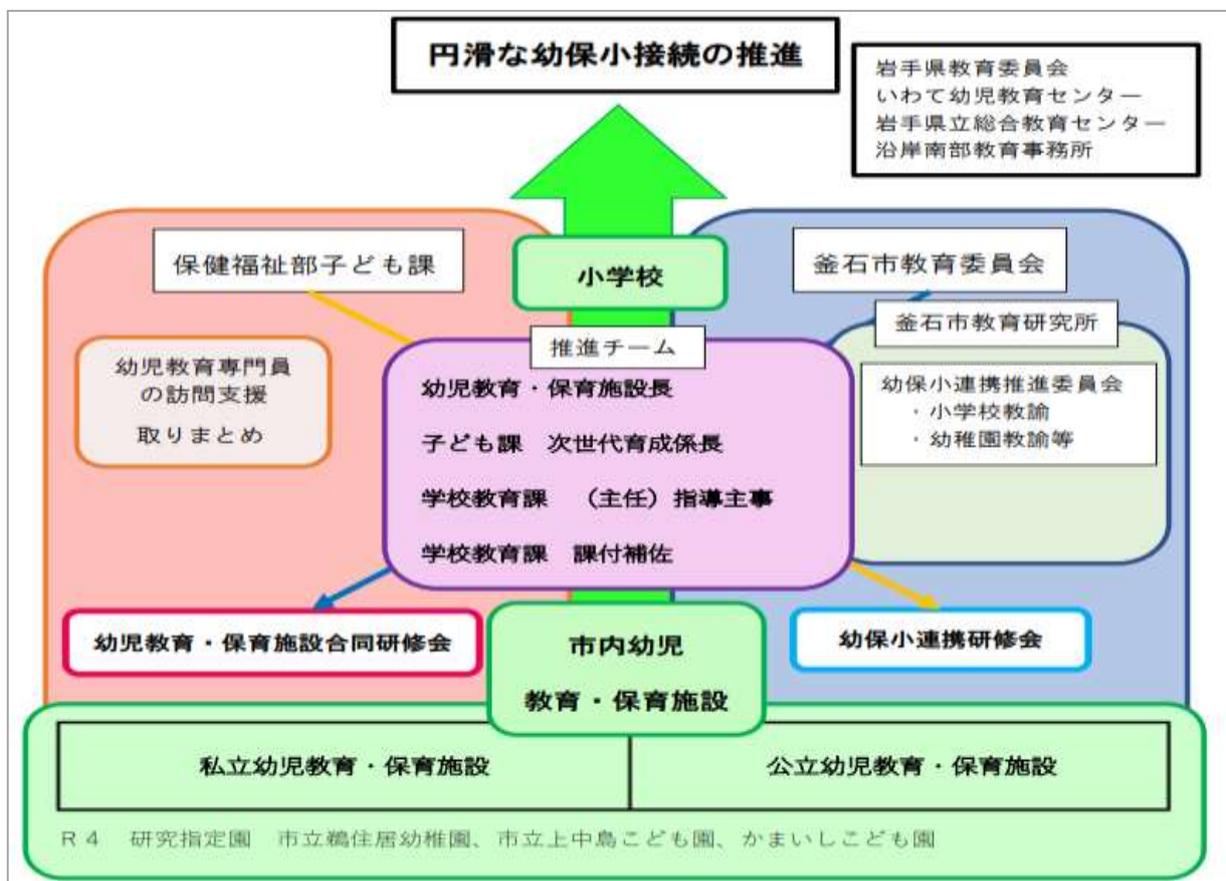
- ・資質・能力を育成する乳幼児期からの教育の方向性について、就学前教育施設類型や校種を超えて理解を図るための体制構築（教育委員会、子ども課、校長会議、園長会議等、既存のものをどのようにつなぐか検討）
- ・幼保小接続（架け橋期の教育）に関する理解を深めるための研修会の企画・運営
（企画は子ども課と教育委員会、運営は子ども課、研修内容については教育委員会が担当）

(2) 「接続期のカリキュラム」の活用状況の把握と分析、「架け橋期のカリキュラム」の開発

- ・「接続期のカリキュラム」（釜石市教育研究所作成）の活用状況の把握・分析を行い改善を図る。
- ・釜石市教育研究所と協働して「架け橋期のカリキュラム」の開発を行う。

(3) 園内研修の充実

- ・指定園における園内研修の充実に係るサポート
- ・指定園での保育参観についての市内各施設への周知
- ・就学前教育施設における保育者の資質向上を図るための園内研修のあり方について、市内各施設への周知・啓蒙



4 子育ての支援の充実

- 子どもは信頼する大人の影響を受ける存在であり、乳幼児期には、信頼する大人、特に保護者の影響を強く受けます。そのため、保護者が安定した気持ちで子どもを育てていくことは、子どもの健やかな成長にとって重要なことです。
- 就学前教育施設においては、子どもに対する教育・保育とともに、保護者に対する子育ての支援を行うことも重要な役目とされています。
- 子育ての支援全体としては、預かり保育や延長保育のような子育てを代替する支援も必要です。しかし、幼稚園教育要領には「家庭との緊密な連携を図るようにすること。その際、情報交換の機会を設けたりするなど、保護者が、幼稚園と共に幼児を育てるという意識が高まるようにすること」とあり、同解説にも、同項について「教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動は、家庭の教育力を損なうものであってはならない。そのため、保護者との情報交換などを行う中で、教育課程に係る教育時間の終了後に行う教育活動の趣旨や家庭における教育の重要性を保護者に十分に理解してもらい、保護者が、幼稚園と共に幼児を育てるという意識が高まるようにすることが大切である」とあるように、子育てを代替する形の預かり保育であっても、保護者の幼児期の教育に対する理解を促すことを意識して行うことについて明記されています。このことは、幼保連携型認定こども園においても、保育所においても同様です。
- 在園児の保護者とのコミュニケーションにおいても、地域の子育て家庭への支援の場においても、子育てに不安や負担感を感じている保護者が、子どもの成長する姿に心動かし、成長を喜ぶ中で、子育てを楽しいと感じることができるような働き掛けや環境づくりが望まれます。
- また、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説及び保育所保育指針解説においては、「保育士等には、一人ひとりの保護者を尊重しつつ、ありのままを受け止める受容的態度が求められる。受容とは、不適切と思われる行動等を無条件に肯定することではなく、そのような行動も保護者を理解する手掛かりとする姿勢を保ち、援助を目的として敬意をもってより深く保護者を理解することである。また、援助の過程においては、保育士等は保護者自らが選択、決定していくことを支援することが大切である」と、保護者の自己決定を尊重することについて示されています。



地域における乳幼児期の教育・保育のセンターとしての役割

- 子どもの家庭や地域での生活を含め、生活全体を豊かにし、健やかな成長を確保していくためには、就学前教育施設が家庭や地域社会との連携を深め、地域における乳幼児期の教育・保育のセンターとしてその施設や機能を開放し、積極的に子育てを支援していく必要があります。
- このような子育ての支援の観点から、就学前教育施設には多様な役割を果たすことが期待されています。その例として、
 - ・ 地域の子どもの成長、発達を促進する場としての役割
 - ・ 遊びを伝え、広げる場としての役割
 - ・ 保護者が子育ての喜びを共感する場としての役割
 - ・ 子育て本来の在り方を啓発する場としての役割
 - ・ 子育ての悩みや経験を交流する場としての役割
 - ・ 地域の子育てネットワークづくりをする場としての役割などが挙げられますが、このほかにも、各園を取り巻く状況に応じて、様々な役割が求められています。
- 子育ての支援において、園や保育者が求められる役割を十分に果たすためには、子どもに対する深い理解と保育の専門性に裏打ちされた質の高い保育実践が求められます。
- 園開放等、地域に開かれた子育て支援が求められていますが、あくまでその行う保育に支障がない限りにおいて、というところに留意する必要があります。
- 保護者に不適切な養育等が疑われる場合には、市町村や関係機関と連携し、要保護児童対策地域協議会で検討するなど適切な対応をとることが求められます。また、虐待が疑われる場合には、速やかに市町村又は児童相談所に通告し、適切な対応を図ることが大切です。



【事例1】 掲示板（ドキュメンテーション）の活用により、保護者の子ども理解を深める

【手をつなごう掲示板】

「きりんぐみかっぱ探検隊の巻」

散歩で沼の脇を通ったときに、「かっぱがいるかも」という年長組の子どもたちのつぶやきから始まった遊びを追って記録していった。かっぱに会うためにはどうしたらよいかと年長児達が話し合い、好物のキュウリを用意したり手紙を書いたり、かっぱへの思いやイメージを膨らませて沼に関わっていく様子、派生して園内で楽しんだかっぱごっこなど、遊びを広げ、深めていく様子を時系列で掲示し、子どもが遊びの中で様々なことを学び成長する姿を可視化した。

この掲示により、保護者もかっぱ探検隊に共感し、子どもとともにこの遊びの続きがどうなっていくのかわくわくしながら毎日を過ごす様子が見られた。また、運動会では父親達がかっぱに扮し、障害物競走で相撲をとる場面に登場するなど、積極的に参加する姿が見られた。



掲示する内容

＜時間の流れ＞

かっぱ探検隊出発！→次の日かっぱ沼に行ってみると→…

＜子どものつぶやき＞

「きゅうりもってきたよ！」
「おてがみをかくじゅんびはOK!」

＜遊びの中で経験していること＞

友達と力を合わせる・試行錯誤する 等
その時の子どもの気持ちが伝わるように



掲示板前が、親子や保護者同士のコミュニケーションの場に

【事例2】 子ども理解を深める保護者の保育参加・個別面談

〈園の日常生活での「せんせい体験」を重視する〉

- ・前年度は、誕生会と抱き合わせで「せんせい体験」を行っていたが、特別な行事の日であるために、セレモニーに少し出番があるだけで、保護者が主体的に参加する状況を作りにくく、専ら参観となり受け身になってしまうという反省を基に、日常の教育・保育に参加できるような形に改めた。参加についても、一定期間内で保護者の都合のよい日を選んでもらい、参加の仕方も半日または一日から選ぶことができるようにした。

〈「せんせい体験」と同日に個別面談を実施する〉

- ・昨年度は、個別面談を単独で期間を決めて実施していたが、今年度は「せんせい体験」と同じ日に設定。保護者の予定の調整にも配慮。

〈保護者支援の研修をする〉

- ・指導主事等による保護者支援の基本や、カウンセリングマインドを大切にした対話の仕方等について学ぶ。

準備・手順

- ① 子ども理解を基に園としての教育・保育のあり方を職員で共有する。
- ② 昨年度の反省を生かし、保護者が主体的に教育・保育に関わる方法を検討する。
- ③ 研修会を開き、保護者支援の基本を職員全体で確認する。
- ④ 年2回、1～2週間の期間を決め、保護者の都合に合わせて参加の仕方も選べるようにし、個別面談と併せて実施する。
- ⑤ 事後にアンケートを実施し、工夫・改善に役立てる。

「せんせい体験」の様子

6月12日（保護者2名参加）

〈保護者の様子〉

普段から我が子が心配で、出だしも不安そうな様子で関わっていた保護者が1名いたが、様々な子どもと関わるうちに、それぞれが個性的で一人ひとり違うことを実感し、我が子の姿も肯定的に受け止めようという前向きな気持ちに変わっていった。



〈保護者からの感想〉（複数の実施日のものから抜粋）

- ・子どもたちに「教える」のではなく「考えさせる」、「やってあげる」のではなく「体験させる」ことを学んだ。
- ・今年は給食がとても役立った。野菜をもっと工夫して、家でも出していきたいと思った。
- ・園で頑張っている分、家では甘えたくなるのを改めて感じ、多少のことは心を広くし、大目に見て、受け止めようと思う。
- ・今回は半日だったので、来年は一日を希望しようと思う。
- ・子どもに“自分でする”ように促す先生の子どもたちへの接し方など、言い方をまねてみようと思った。
- ・家ではどうしても親がやってしまうところがあり、自分でできること、お手伝いは最後まで任せることが大切だと感じた。
- ・子どもの話し方や友達への接し方は、家庭での生活が関わってくるのかなと思うことがあった。自分ももっとしっかりしていかなければと思う。
- ・周りの同年代の子の様子を見て、何でもやってあげるのではなく、自分で自分のことをやるのを見守り、促していくことの重要性を感じた。
- ・この体験は、普段の保育園での過ごし方がわかるのでよいと思う。保護者と保育園との相互理解を深めるよい機会だと思った。

【事例3】 「不適切な養育等が疑われる家庭への支援」

家庭から傷やアザを作ってきた子どもの保護者への対応について

子どもの顔や体に不自然な傷、アザを見つけた場合、保護者に確認する。

虐待の連鎖があり、保護者も親に叩かれて育ったということが多い。一度注意してダメなら痛い思いをしなければ分からないから叩くといったケースがある。

〈保護者との関係作りを大切に〉

- ・虐待が疑われる場合の通告により、園と保護者との関係が悪くなることも懸念されるが、まずは普段の送迎時からコミュニケーションをとり、信頼関係を築いていくことで、伝えにくい事も伝えやすくなり、保護者も受け止めてくれるようになる。特別な事でも、園での様子を伝えていくことが大切である。

〈虐待防止のための情報提供・啓発活動〉

- ・虐待等の未然防止のために、保育園はいつでも相談を受ける体制をとっていること、親はしつけのために体罰をしてはいけないと児童福祉法に明記されたことや、保育園としての義務として通報しなければならないことと、何より保護者に間違ったことをしてほしくない事を伝える。虐待防止ポスター等を掲示し注意喚起も行っている。

〈関係機関等との連携〉

- ・行政等関係機関との連携を図り、職員間でも必要な情報共有し、早期発見と再発防止等に努めて

いく。

一人親家庭に限らず、支援の必要な家庭はたくさんあり、子育てをする主体は保護者であるということを忘れないようにしたい。保護者にとって子育てが「孤育て」とならないよう、園児の保護者はもちろん、未就園児の保護者にとって保育園が地域のかかりつけ相談機関としての役割も担っていけるようにしていく必要がある。

【事例からわかること】

- ◇ どの事例からも、保護者がまず園に信頼を寄せられること、関係を構築していくことが基盤となっていることがわかります。
- ◇ 信頼関係の基盤のうえに、子ども理解の楽しさを伝えることに加え、子どもの育ちに関する知識を折に触れ伝達していくことで、より理解が深まっていきます。
- ◇ 保育者と保護者の関係のよさは、子どもの安定した園生活に反映されます。事例1に見られるように、園と家庭双方での子どもの思いを中心とした関わりは、遊びに向かう意欲を高め、遊びへの意識が持続し、さらに心を揺さぶる体験と体験が結び付き、確かな経験となって子どもに落とし込まれていく様子がわかります。
- ◇ 事例2では、保護者が実際に教育・保育に参加し体験することで、教育・保育の面白さ、難しさを味わっていますが、このことが保育者と保護者の体験の共有となり、互いの関係を近くするきっかけとなっています。また、同じ年齢の子どもでも、一人ひとり違うということを目の当たりにし、自分の子どもを肯定的に見ようとする意識の変容につながっています。
- ◇ 事例3では、普段からの保護者との関係作りが、小さな変化を見落とさないことにつながったり、保護者の相談しやすさにつながったりすることがわかります。また、適切な情報提供を行うことで、子育てに関して保護者を啓発していくことにもつながります。

5 地域とつながる乳幼児期の教育・保育の推進

- 子どもの生活は、家庭、地域社会、そして就学前教育施設と連続的に営まれています。子どもの家庭や地域社会での生活経験が、就学前教育施設において保育者や他の子どもと生活する中で、更に豊かなものとなり、園生活で培われたものが、家庭や地域社会での生活に生かされるという循環の中で幼児の望ましい発達が図られていきます。
- したがって、保育計画を作成し、保育を行う際には、家庭や地域社会を含め、子どもの生活全体を視野に入れ、子どもの興味や関心の方向や必要な経験などを捉え、適切な環境を構成して、その生活が充実したものとなるようにすることが重要です。
- さらに、近年の子どもは、情報化が急激に進んだ社会の中で多くの間接情報に囲まれて生活しており、自然と触れ合ったり、地域で異年齢の子どもたちと遊んだり、働く人と触れ合ったり、高齢者をはじめとする幅広い世代と交流したりするなどの直接的・具体的な体験が不足しています。このため、地域の資源を活用し、子どもの心を揺り動かすような豊かな体験が得られる機会を積極的に設けていく必要があります。

(1) 復興教育

- 本県の就学前教育における基本方針でも示したとおり、本県の取組として、「いわての復興教育」が挙げられます。これは、前述 (p.38) のとおり、岩手の教育において、通底する理念としているものです。
- 就学前教育において、「いわての復興教育」についてそれだけを取り立てて指導することはしませんが、この教育的価値「いきる・かかわる・そなえる」は、保育者が保育に当たる際に意識しておくべきものです。



「いわての復興教育」絵本『てとてをつないで』
令和4年2月 岩手県教育委員会



「いわての復興教育」絵本『みんながいるから』
令和5年2月 岩手県教育委員会

「いわての復興教育」の教育的価値

Reconstruction Education Program of Iwate

震災津波の体験からクローズアップされた教育的価値

(**いきる**・**かかわる**・**そなえる**)を再整理しました。

1 **いきる**について

- 命の大切さや自然や畏敬の念に関する事。
- 心のあり方、これからの生き方に関する事。
- 心のサポートに関する事。
- 体力の維持・増進など、身体の健康に関する事。



2 **かかわる**について

- 家族の絆や家族の一員としての喜びに関する事。
- 互いに助け合ったり、思いを寄せ合ったりする仲間や地域の方々に関する事。
- 災害後の支援活動における県内外や各国間とのつながり(絆)に関する事。
- 地域づくりに関する事。
- 自然とのつながりに関する事。

3 **そなえる**について

- 震災津波体験(情報・ライフラインの途絶等)や科学的知見・防災リテラシーを踏まえた防災に関する事。
- 災害時の行動に結びつく判断に関する事。
- 災害を想定した日頃の備えに関する事。
- 非常時に生き抜く知恵と衣食住の技能に関する事。
- 災害について学ぶ事。



【事例】地域とのつながり～心のつながり～ 5歳児 5～7月

〈Aさんのお庭へ出かける〉 5月上旬

コミュニティFMの情報から、地域の方（Aさん）の庭の芝桜を見に出かけた。友達と一緒に交通安全を意識して長距離を歩く、地域の方と触れ合う、自然物に触れて心を動かす等、園内の保育ではできないような様々な経験をすることができ、身近な地域への関心をもつきっかけとなった。

お礼の手紙を届けたところ、「今度はアジサイを見に、また来てください」と誘っていただいた。

このAさんとの交流の様子を、カラー写真入りのクラスだよりで知らせたり、ドキュメンテーションで玄関に掲示したりしたところ、保護者も関心をもち、「どこのお宅ですか?」「行ってみたいです」等の反応があった。

〈再びお庭訪問〉 7月中旬

Aさんの庭に到着時、緊張した様子の子どもたちだったが、Aさんに案内してもらいながら、庭を進むと、5月に来た時とは違う景色が広がっていて、歓声を上げる。B児が斜面のアジサイを見て「どうやって植えたんだろう」とつぶやいたので、一緒に聞いてみた。「はしごをかけて植えたんですよ」と教えてもらおうと「へえ!」「すごい!」と納得した様子。

Aさんはおやつを準備してくださっていて、みんなでお礼を言ってからいただいた。また、Aさんご夫妻は前回訪問時の手紙や写真を大切にしている、持ってきて子どもたちに見せながら一人ひとりにお礼を言ってくれた。

帰りには、アジサイ苗とおやつをお土産にいただき、子どもたちも何度もお礼を言って帰ってきた。お互いが見えなくなるまで手を振り合っていた。

後日、クラスでお礼のプレゼントのうちわを作り、担任が届けに行った。

ドキュメンテーションを介して、保護者同士のやりとりが見られ、体験の内容や、わが子以外のクラスの子の様子にも関心が向けられるようになった。

【この事例からわかること】

- ◇ 「お互いが見えなくなるまで手を振り合っていた」姿から、一度きりではなく、交流を重ねたことで、親しみが増し、子どもたちとAさんが互いを思う気持ちが強くなっていることがわかります。子どもたちは、家族以外の人、自分たちを大切に思ってくれていること、見守ってくれていることについて実感を伴って理解できています。このような体験が「大切にしたい子どもの姿」の「身近な自然や地域社会に親しみ関わろうとする子」を育てていきます。
- ◇ ドキュメンテーションやクラスだより等で、交流の様子を保護者に発信したことが、保護者が地域に関心を向けることにつながりました。また、お土産の花苗から、親子で地域を話題にするきっかけが生まれました。
- ◇ この事例は、「いわての復興教育」の教育的価値の中の、「かかわる」に主に関連している事例です。園が地域の資源をリサーチし、それを意味ある形で子どもたちと出合わせることで、子どもたちを取り巻く地域社会が自分の生活と関わっていることや、そのよさに気づき、大切にしていこうという思いを育むことにつながっていきます。

(2) 関係機関等との連携

- 乳幼児の保育に当たっては、家庭や地域社会を含めた子どもの生活全体を視野に入れながら、子どもの抱えている興味や関心、置かれている状況などに即して、必要な経験とそれにふさわしい環境の構成を考えることが求められます。
- 特に年長児ともなれば、園内の環境について熟知し、使いこなせるようになってきていることが多いと考えられます。加えて興味や関心も園内の出来事に留まらず、自分を取り巻く社会に目が向き始める時期でもあります。そうした子どもたちの興味や関心の広がりに合わせて、様々な公共施設等の地域資源を積極的に活用し、子どもの知的好奇心等を満たしたり、さらに高めたりすることが大切です。
- 地域には、子育てに関する相談や学びの場を提供している機関等もあります。本県では、保護者から直接相談を受ける窓口が開設されているほか、県等が行う研修会を修了した子育てサポーター等保護者支援の地域人材育成も行われています。(p. 95 掲載「まなびネットいわて」HP 参照)
- 様々な地域資源を有効に活用するためには、保育者自身が地域における一人の生活者としての視点や感覚をもちながら毎日の生活を営む中で、家庭や地域社会と日常的に十分な連携をとり、一人ひとりの子どもの生活全体について互いに理解を深めることが不可欠です。

【事例】 プラネタリウム見学からプラネタリウムごっこへ 5歳児 7月

〈子どもの育ちと保育者の願いからの計画〉

地域の沼を見に園外保育に出かけた際、少しスリルのある山道が印象深かったのか、園内でも大型遊具を構成して「ここは一本橋だから落ちないようにね。」「小さい川はジャンプで飛び越すよ。」などコースづくりを楽しんでいた。また、沼に住む生き物のイメージでごっこ遊びを展開するなど、園外での体験を自分たちの遊びに取り入れる姿も見られた。園外での共通体験をきっかけに、遊びを様々な広げられるようになってきていた。

園では七夕の季節に合わせて、七夕の歌を歌ったり、星に関する絵本を読み聞かせたりしている。願い事を短冊に託したり、七夕飾りを作ったりすることは年中組でも経験しているが、年長組になった今年は、前述のような育ちを踏まえ、星座に関する絵本や図鑑を保育室に用意し、七夕をきっかけに、より星座や宇宙に関心が高められるようにと願い、近くの施設のプラネタリウム見学に出かけることにした。

〈興味や関心が広がるための施設との打合せ〉

事前に施設と打合せを行い、上映する内容を検討した。施設は園の希望に合わせて、織姫と彦星の物語に触れ、そこから夏の星座について子どもたちの興味や関心が広がっていくような内容を組み立てた。

当日は、暗い空間にドキドキしたり、美しい天の川や夏の星座が広がる夜空に息をのんだりし、時々挟まれる施設職員のクイズも楽しみながら、プラネタリウムを満喫することができた。

〈本物みたいなプラネタリウムごっこをしよう!〉

プラネタリウム見学を終えた翌日、子どもたちは昨日の楽しかった経験を口々に話し、「プラネタリウムごっこをしよう!」と数人が準備を始めた。それぞれに思い思いの星を描いて、それを切り取り、「先生、天井からつるして!」と保育者に手伝ってもらいながら、「寝転がって見るプラネタリウム」ができあがった。

しかし、本物のプラネタリウムの経験から、「暗くしたい」「星はいろんな色に光るんだよ」「北斗七星の形にしたい」など、次々やりたいことが湧き上がってきたようだった。何人か新たなメンバーも加わって、どうしようかと相談が始まった。

その様子を見た保育者は、星座の投影にライトが使えることを知らせた。一人が画用紙に千枚通しで北斗七星の形に穴をあけてライトで照らし、保育室を暗くすると、壁面に北斗七星が映し出された。「すごい!本物みたいだ!」子どもたちは図鑑をもってきて、夏の星座を次々画用紙に穴をあけて表現し始めた。

保育室を暗くしたことで、他の子どもたちも興味を示し始めた。「音楽もいるんじゃない?」「お客さんが見る席も欲しいよね」「織姫と彦星のおはなしもやろう!」と、ペンで透明シートに紙芝居のような絵を描き始める子も出てきた。

7月、まだ学級全体での組織的な活動とまではいかなかったが、イメージを共有し、楽しかった経験をやり取りしながら再現する姿からは、プラネタリウム見学がこの時期の年長児の育ちにつながる体験となったことが伺えた。

【この事例からわかること】

- ◇ 園の周りにある環境の一つとしての公共施設を利活用している好事例です。年中行事の一つとしてプラネタリウム見学を行い、日常の保育との関連を意識せず、単発で見てきて終わりになってしまうこともあります。この園の場合は、5歳児の子どもたちの育ちを踏まえ、この後の育ちも見通しながら計画をしています。
- ◇ 5歳児は、普段慣れ親しんだ園内の環境だけでなく、園外の様々なもの・ことに関心を向けるようになってきます。園外での共通体験で、楽しいと感じたり、美しさに感動したり、大きさに驚いたり、なぜだろうと不思議に思ったりするなど、様々な感情を学級の仲間と共有することで、共感性が高まり、心動かされたことを共に再現しようとするようになります。これは、「大切にしたい子どもの姿」の「感じたことや考えたことを自分なりに表現する」意欲が高まると同時に、協同性の育ちも促していきます。
- ◇ 施設職員と事前に打ち合わせをすることで、子どもたちの興味や関心を踏まえて内容を組み立てることができました。そのことが、見学後の子どもたちの活動意欲を一層沸き立たせることにつながりました。
- ◇ このような地域資源の活用は、指導計画等にも位置付け、計画的かつ柔軟に行っていくことで、子ども達のより豊かな育ちの保障につながります。

○ 県には、事例に挙げたような、子どもが体験的に関わることのできる施設があります。

〈岩手県生涯学習関係出先機関の一部〉

- ・岩手県立県南青少年の家
- ・岩手県立陸中海岸青少年の家
- ・岩手県立県北青少年の家
- ・岩手県立野外活動センター
- ・岩手県立図書館



<https://www.pref.iwate.jp/kyouikubunka/shougaigakushuu/1006796.html>

○ 同じく県の生涯学習関係出先機関の一つである岩手県立生涯学習推進センター及び各教育事務所では、家庭教育・子育て支援推進事業として以下の研修等を行っています。

- ・子育て・家庭教育相談担当者研修会（生涯学習推進センター）
- ・家庭教育・子育て支援活動交流研修会（生涯学習推進センター）
- ・地区家庭教育・子育て支援ネットワーク研修会（各教育事務所）

○ これらの研修会は、保育者の他、県や市町村の子育て支援担当者や子育てサポーター、子育て支援センター関係者等が対象のものですが、地域の関係機関とつながることで、視野が広がり、子どもたちにとっても、保育者にとっても新たな学びの展開が期待されます。

岩手県生涯学習情報提供システム

「まなびネットいわて」のHPはこちら →

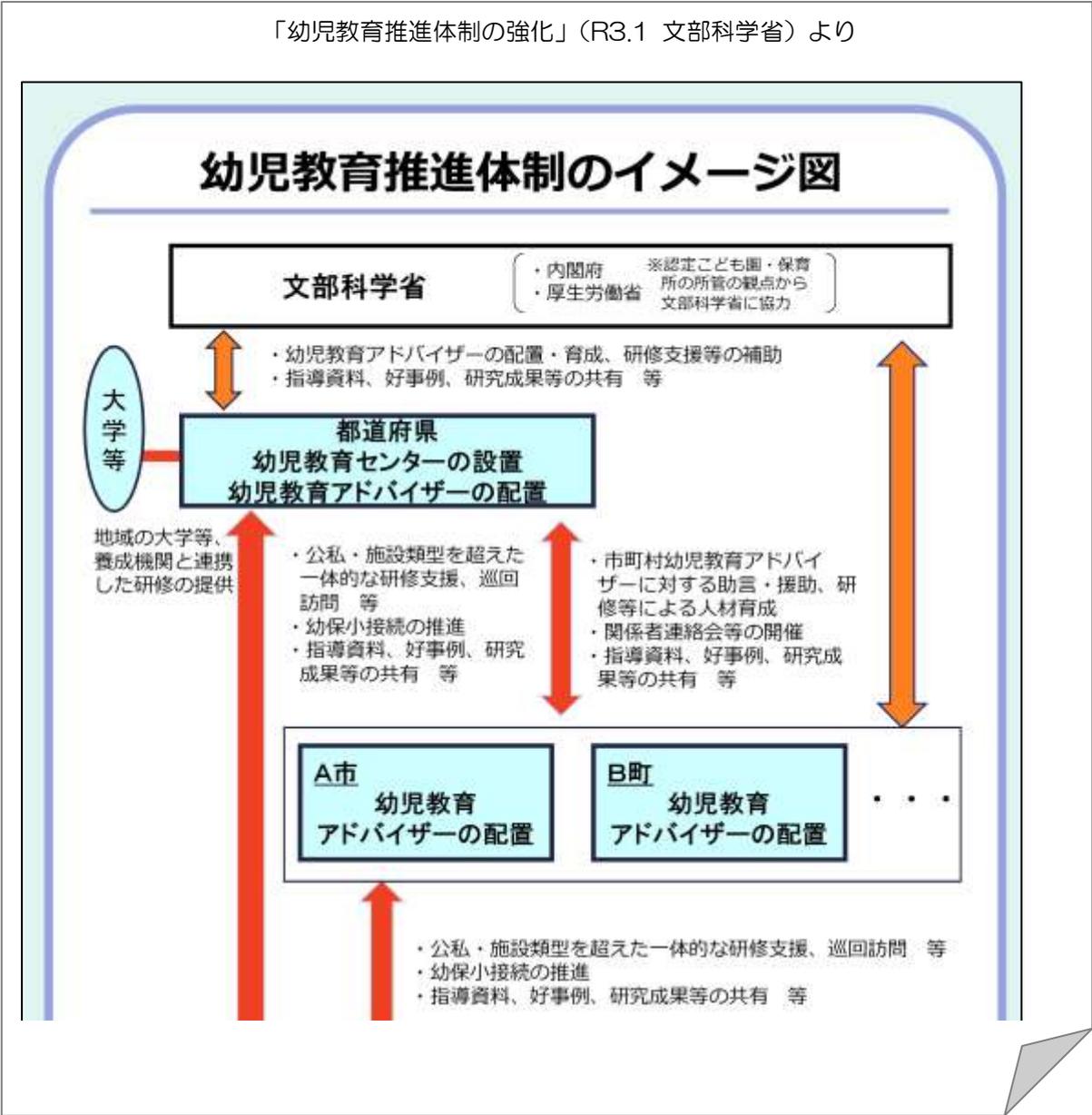


<https://manabinet.pref.iwate.jp/hp/>

第IV章 就学前教育の推進体制

参考資料

「幼児教育推進体制の強化」(R3.1 文部科学省) より

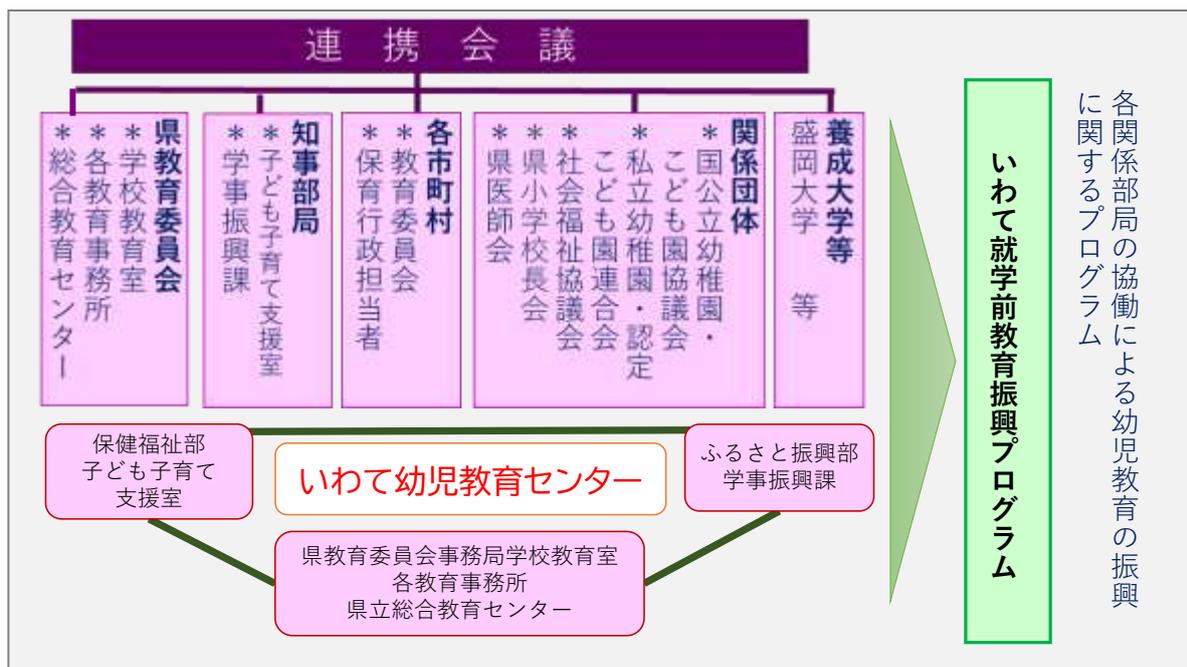


第4章 就学前教育の推進体制

1 岩手県幼児教育推進連携会議

(1) 連携会議及びいわて幼児教育センターの設置

- 本県において、就学前教育は、実に多くの関係機関、関係団体等に支えられており、就学前教育関係者は就学前教育の質の向上という共通の目的をもっています。今後、就学前教育の一体的推進のためには、幼稚園、保育所、認定こども園、小学校等の施設類型にかかわらず、関係者がそれぞれのもつ知見と専門性を生かし、多面的・多角的な視点から意見を出し合い、より強固なネットワークを構築する必要があります。そのために、就学前教育関係者による岩手県幼児教育推進連携会議（以下「連携会議」という）を設置し、推進体制の構築の実現を図っていくこととしました。
- 「岩手県幼児教育推進連携会議設置要綱」では、本県の就学前教育推進体制の充実を目指し、連携会議により、幼児教育センターの設置及び運営に関することをはじめ、研修、調査・研究、連携等について協議することを規定しています。



岩手県幼児教育推進連携会議における協議事項

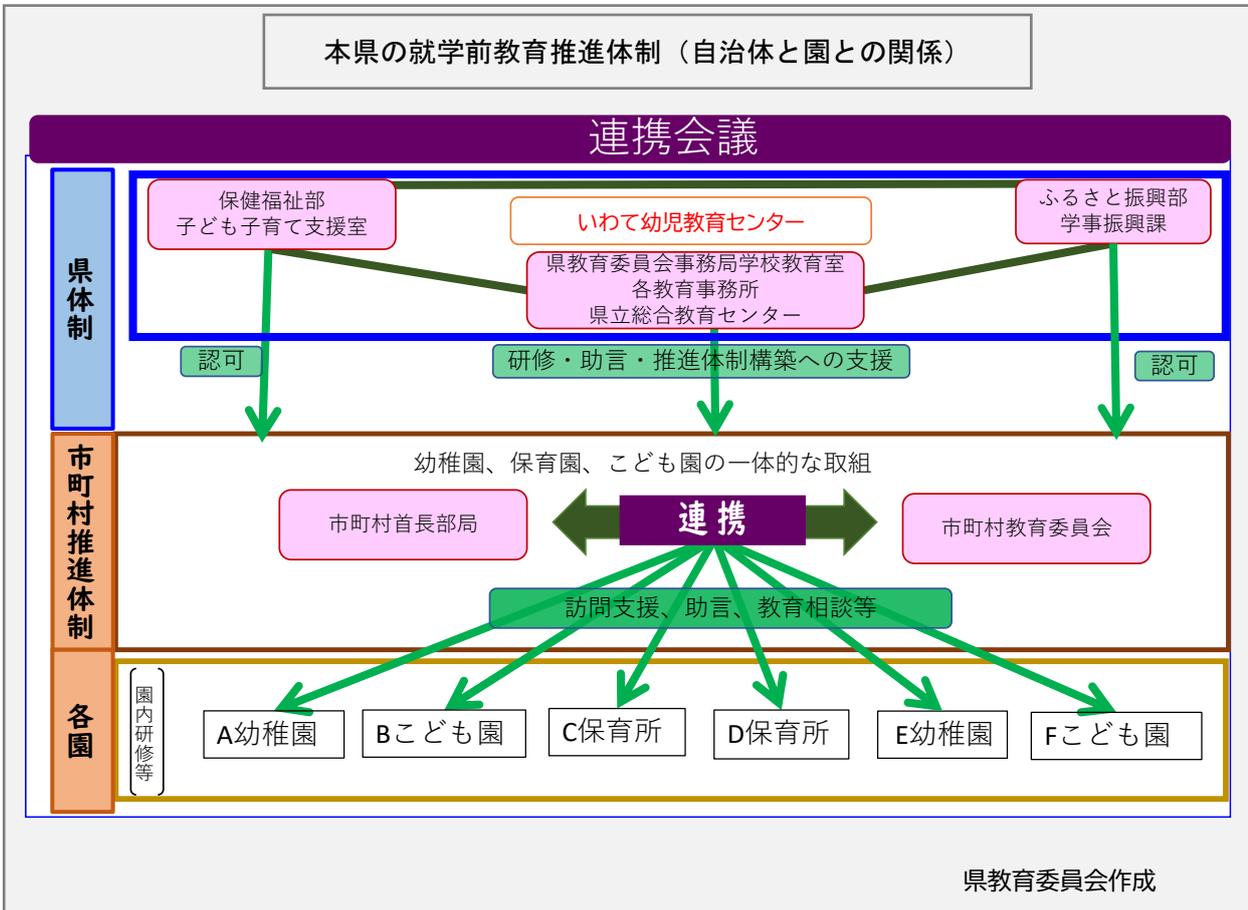
第2条 連携会議において協議する事項は次のとおりとする。

- (1) 本県の幼児教育センターの設置及び運営に関すること。
- (2) 本県の就学前教育振興プログラムの策定及び変更に関すること。
- (3) 幼児教育施設の教諭及び保育士等の研修に関すること。
- (4) 本県の就学前教育に係る調査・研究に関すること。
- (5) 市町村及び関係団体との連携に関すること。
- (6) その他、就学前教育全般に関わること。

県教育委員会作成

(2) 県と市町村の連携協働体制の構築

- 保育者の専門性の向上と幼児教育と小学校教育の円滑な接続を図るためには、県、市町村、各園における推進体制を整備し、連携会議の下、県、市町村及び各園のネットワーク構築と支援体制の充実を図る必要があります。



2 就学前教育関係機関の連携と、各機関に求められる役割

- 本県における就学前教育の質の向上には、就学前教育に関係する部署、各団体、全ての就学前教育施設において、それぞれの専門性を生かしながら各々が主体的に取り組むとともに、関係機関が連携・協働していくことが求められます。以下は、各機関の主体性の下、連携・協働していく上で期待される役割です。

(1) いわて幼児教育センター

- 連携会議の下、各関係機関との連携・協働により、県全体の就学前教育の振興に係る推進体制の構築を図ります。
- 県内の就学前の教育・保育に関する研修機会及び研修内容についての実態把握をもとに、幼稚園、保育所、認定こども園の保育者を対象とした研修を体系化し、県教育委員会事務局学校教育

室幼児教育担当が所掌している研修の実施・機能強化を図るとともに、その他の研修実施主体との連携・調整を行い、必要に応じ、情報提供や助言などの支援を行うことにより、研修の更なる充実を図ります。

- 園内における研修の促進や人材育成の充実のため、市町村幼児教育アドバイザーに対する研修や訪問支援を行うとともに、活用自治体の事例等を県内に普及しその配置・活用の促進に努めます。
- 就学前教育の推進モデル等の就学前教育に係る調査研究を実施し、その効果を各市町村及び県内の就学前教育施設等へ普及し、各市町村における幼児教育推進体制構築を促進します。

(2) 県就学前教育施設所管部局

- 県就学前教育施設所管部局とは、県教育委員会、保健福祉部及びふるさと振興部を指します(R5.2時点)。ただし、県教育委員会においては、いわて幼児教育センターが担う役割を除いたものとします。

<県教育委員会事務局>

- 県教育委員会事務局学校教育室幼児教育担当が実施している幼児教育に係る研修等をいわて幼児教育センターの所掌とするとともに、小学校教諭等を対象とした研修との連携の継続・充実の観点から、いわて幼児教育センターと研修等の企画・実施に関して、連携・協働を図ります。
- これまで総合教育センター及び各教育事務所が実施してきた教育委員会主催の各種研修については、いわて幼児教育センターの所掌となった後も、引き続き連携・協働し実施します。

<県保健福祉部及びふるさと振興部>

- 県就学前教育施設所管部局が実施するその他の研修等については、施設類型を越えた連携の継続・充実の観点から、いわて幼児教育センターと研修の企画・実施に係る協働体制の構築を図ります。
 - 各部局において、就学前教育に関する情報を発信する際には、いわて幼児教育センターと情報共有を図ります。
- ※ 各種認可、指導監査、施設整備に対する支援等に係る業務については、知事部局及び県教育委員会事務局において引き続き実施します。

(3) 市町村教育委員会及び市町村首長部局

- それぞれ就学前教育施設の所管部署が異なる場合には、保育者の専門性の向上及び就学前教育と小学校教育との円滑な接続を一体的に図るための連携・協働体制を構築することを推進します。

- 専門性の向上に向けて、幼児教育アドバイザーを配置し、施設類型を問わず、園内研修の充実や先導的事例の普及を図ることを推進します。なお、小規模の自治体においては、近隣市町村と連携して配置することも想定されます。
- 各施設間において幼児教育と小学校教育の円滑な接続を図るため、保育者と教員、幼児と児童、保護者の交流等を促進するよう働きかけを行うことが期待されます。

(4) 小学校

- 小学校児童と同地区の就学前教育施設の幼児との交流や、教職員の園内研修や校内研修への相互参加等が期待されます。
- スタートカリキュラムは、幼児期との円滑な接続を図るために、児童や地域の実態に応じて、各地域で作成される架け橋期のカリキュラムの内容を踏まえ、域内の就学前教育施設の保育者等との連携により作成することが期待されます。
- 幼児期の教育において育まれた資質・能力について、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を活用した具体的な姿を踏まえて教育内容を検討するなど、就学前教育施設と小学校の教育課程をつないでいくことが期待されます。

(5) 国公立幼稚園・こども園協議会、私立幼稚園・認定こども園連合会、社会福祉協議会等の関係団体

- 国公立幼稚園・こども園協議会、私立幼稚園・認定こども園連合会、社会福祉協議会等の関係団体が実施する研修内容については、いわて幼児教育センターが研修の体系化を図る観点から同センターに情報提供を行うことが期待されます。
- 各種団体で実施する研修のうち、研修の趣旨を損なわない可能な範囲で他の施設類型等に研修参加対象者を広げていわて幼児教育センターを通じて案内し、各施設が蓄積する知見を学び合える研修環境の整備を図ることが期待されます。
- 各種団体間のネットワークにより、必要な情報共有を図るとともに、先導的事例については、いわて幼児教育センターを通じて、他の類型の施設とも情報を共有し、就学前教育の充実を図ることが期待されます。

(6) 幼稚園・保育所・認定こども園等

- 各職員のキャリア・ライフステージに応じた専門性を高めるため、組織として、園外の研修の活用も含めた園内外の計画的な研修機会の充実を図ることが期待されます。

- 園内外の研修機会の充実に加えて、幼児教育アドバイザーの活用を図りながら、専門性向上に取り組むことが期待されます。
- 小学校教諭と保育者の協働によるスタートカリキュラム等の作成や校内研修・園内研修への参加などとおして、小学校教育及び近隣の園との連携・接続に積極的に取り組むことが期待されます。

3 いわて幼児教育センターの機能と具体的な取組

- いわて幼児教育センターの具体的な機能については、求められる役割（p.10 参照）を踏まえ、社会状況の変化及び乳幼児の実態等を捉えながら見直していくことが必要であり、以下の三つの機能を中心として弾力的に進めていくこととします。

(1) 研修

① 現状と課題

- 現在、幼児教育の質の向上への取組である園外研修は、公立又は私立の幼稚園・保育所・認定こども園に対して、各研修実施機関等において実施している状況です。一方で、各研修実施機関がそれぞれ、全キャリア・ライフステージに応じた研修を実施することは難しさがあります。また、所管を越えた研修が周知されにくく、研修者が選択して参加することも難しい現状があります。
- 対象者や研修内容、対象となるキャリア・ライフステージ毎に多様化しており、研修の効果的・効率的な実施の観点から、研修の整理・体系化等を行う必要があります。各研修実施機関等の目的に配慮しつつ、研修対象を広げるなど、県全体で保育者を育成する視点をもつことが大切であり、研修者が積極的に参加したい研修を選択できるよう情報共有を図る必要があります。

② 具体的取組

- 県教育委員会及び総合教育センターから移管された就学前教育に関する研修について、保育者等を対象とした研修機会の拡充及び就学前教育及び保育の一体的な研修内容の充実の観点から実施します。
- 「岩手県保育者のための学びのらしんばん」（R5.3月作成）に基づき、県教育委員会・保健福祉部等や各種団体が実施している研修について、対象者や研修内容、対象となるキャリア・ライフステージ等を把握・整理し、各種研修の体系化を図ります。
- 県教育委員会・保健福祉部等や各種団体が実施する研修内容の充実と対象の拡充等の観点から、連絡・調整を行うとともに、研修に関する一元的な窓口体制を整えます。

(2) 訪問支援

① 現状と課題

- 幼児教育の質の向上を担う園内研修の実施にばらつきがみられることや、研修会場が遠く、園外研修の参加が難しい等の理由から、園内研修の充実が必須です。
- 園内研修の充実を図る一つ的手段として、幼児教育アドバイザーの活用が挙げられますが、県内に幼児教育アドバイザーを配置している市町村は、6市町村（R5.2現在）であり、今後の普及が期待されるところです。
- 幼児教育アドバイザーの配置には、各市町村における必要性の理解と協力が必要であり、配置の形態等については、各市町村の状況に応じて、就学前教育施設の声を拾い、人材、財政、業務内容等について関係する部局間協議を行うなどの対応が考えられます。

県内における市町村幼児教育アドバイザーの配置について

| 配置している市町村数 | | 配置していない市町村数 |
|------------|------|-------------|
| 1～3人 | 4人以上 | |
| 5 | 1 | 27 |

(R5.2現在)

| | 業務例 | 具体的な内容例 |
|-----------------|---|---|
| 研修の実施、対応 | ○研修の実施 ○研修講師 | ・研修会の講師や助言 ・小学校教員、こども園・保育所職員の合同研修会でのファシリテーター |
| 園内研修への対応 | ○研修講師 ○園内研修の在り方への相談対応や助言 | ・各園の希望に応じた内容（例：これからの幼児教育、子どもの発達、地域との交流、遊びの環境づくり、幼保小の連携、特別支援教育、園経営、子育て支援等）に関する講義・質疑への対応 ・園内研修の在り方に関する指導 ・保護者対象講演会の実施 |
| その他（各市町村が決めた業務） | ○各園の訪問 ○他機関との連携 ○就学支援 ○小学校訪問 ○子育て支援 | ・幼児の様子の把握、各園の要望等の把握 ・自立支援協議会への参加等 ・検査業務の補助、教育相談の対応 ・幼児教育の理解促進 ・子ども体験教室等の開催 ・保・小連携プログラムの推進・評価 |

幼児教育実態調査（R3 文部科学省）を基に、本県の状況について作成

② 具体的取組

- 幼児教育アドバイザーを先導的に配置している市町村の活用事例や成果等についてアウトリーチによる情報収集を行うとともに、これらを施設類型を問わず情報提供すること等により、市町村における幼児教育アドバイザー等の配置を促進していきます。
- 市町村の幼児教育アドバイザーを対象とした研修や情報交換会を実施するとともに、新たに幼児教育アドバイザーを配置する市町村には、いわて幼児教育センターが訪問型サポートをすることで円滑な導入を促していきます。
- 実証研究により、専門性向上に課題を抱える市町村に対して幼児教育推進体制構築の支援を行うとともに、課題解決プロセスを全県で情報共有していきます。

(3) 調査研究・情報共有

① 現状と課題

- 複数の就学前教育施設から一つの小学校に子どもたちが入学する地域では、幼稚園、保育所、認定こども園、小学校が互いに交流をしたり、カリキュラムの接続を考えたりする際に、所管の違いや校種を越えて交流等の機会をもつことに困難さを感じているところが多くみられます。一方で、市町村によっては、1園1校の設置であるため、連携や接続が円滑に行われているところもあります。
- 就学前教育施設による幼児教育において育みたい資質・能力の捉え方や子どもの学びの違いがあることで円滑な幼保小接続が困難になることから、どの園においても教育要領等の趣旨を捉えた適切な就学前教育が実施されることが求められています。
- 変化が大きい社会の中で、各園での実践や知見に学び合うことは、自園の課題を解決する際の参考となります。特に近隣の就学前教育施設同士の情報を交流し合うことは、地域の状況に応じた対応の一貫性という観点においても有効です。
- 令和2年度に県立総合教育センターにおいて実施された「総合教育センターの研修・支援・研究業務の推進に関する調査」によると、近隣園と教育課程を共有している国公立の幼稚園、認定こども園は18.9%であるという結果でした。
- また、各園が行っている先導的な取組事例と併せて就学前教育に関する情報を全県に発信するとともに、充実を図る必要があり、本県の就学前教育の体制整備や就学前教育の内容等に係る研究への取組とその成果や好事例を発信するための仕組みづくりが求められています。

② 具体的取組

- 市町村の幼児教育推進体制や幼児教育アドバイザーの活用事例などに関する先導的な取組事例や各園の先導的事例等について訪問調査し、具体的事例等を冊子や岩手県HPで発信していき

ます。

- 就学前教育及び幼保小接続に関する全国の取組事例についても情報収集し、いわて幼児教育センター通信「こどもがまんなかいわてのWAっこ」により定期的に情報発信していきます。

いわて幼児教育センター通信

「こどもがまんなか いわてのWAっこ」はこちら



<https://www.pref.iwate.jp/kyouikubunka/kyouiku/gakkou/1006358/1058868.html>

- 就学前教育における実践を蓄積及び分析し、研修等によりフィードバックし、各園での実践につなげるというサイクルの構築を図ります。
- 就学前教育について全県の就学前教育施設を対象とした調査を実施し、課題把握及び分析し、事業改善、研修内容の見直しを行います。なお、EBPM（エビデンスを基に客観的に分析し施策を立案する）の観点から、パネル調査による就学前教育の客観的効果についての調査研究の可能性について検討を進めます。

この「いわて就学前教育振興プログラム」は、教育・保育の具体的なイメージがもてるように実践事例を多く盛り込んで構成しています。保育者をはじめとする就学前教育に関わるみなさんが、園内研修等、折に触れ本プログラムを手に取り、教育・保育を語り合う際の手掛かりとしていただきたいと思います。

本プログラムをさらに本県の就学前教育の実情に即したものとするため、見直しを図りながら「いきいき生きるいわての子～手と手をつないでみんな幸せ～」を目指します。

令和3年度 岩手県幼児教育推進連携会議 構成員

| | 選出区分 | 職名 | 氏名 |
|----|-----------------|-----------------|--------|
| 1 | 市町村教育委員会協議会 | 盛岡市教育委員会教育長 | 千葉 仁一 |
| 2 | 市町村児童福祉主管課 | 盛岡市子ども未来部長 | 藤澤 忠範 |
| 3 | 国公立幼稚園・こども園協議会 | 会長 | 今野 充雅 |
| 4 | 国公立幼稚園・こども園協議会 | 岩手大学教育学部附属幼稚園園長 | 柴垣 登 |
| 5 | 私立幼稚園・認定こども園連合会 | 会長 | 坂本 洋 |
| 6 | 社会福祉協議会・保育協議会 | 会長 | 稲田 泰文 |
| 7 | 県小学校長会 | 会長 | 小山田 秀次 |
| 8 | 養成大学 | 盛岡大学文学部児童教育学科長 | 佐藤 康司 |
| 9 | 県医師会 | 常任理事 | 金濱 誠己 |
| 10 | 県教育委員会事務局 | 教育次長 | ◎高橋 一佳 |
| 11 | 県教育委員会事務局教育事務所 | 盛岡教育事務所長 | 久保 智克 |
| 12 | 県立総合教育センター | 所長 | 村上 弘 |
| 13 | 県保健福祉部子ども子育て支援室 | 室長 | 中里 裕美 |
| 14 | 県ふるさと振興部学事振興課 | 総括課長 | 米内 靖士 |
| 15 | 県教育委員会事務局学校教育室 | 学校教育企画監 | 中川 覚敬 |

◎は会長、所属は令和4年2月14日現在であること

令和3年度 岩手県幼児教育推進連携会議 WG 部会員

| | 選出区分 | 職名 | 氏名 |
|----|-----------------|-------------------------|--------|
| 1 | 市町村教育委員会協議会 | 盛岡市教育委員会事務局学校教育課 指導主事 | 山下 るり子 |
| 2 | 市町村児童福祉主管課 | 盛岡市子ども未来部子育てあんしん課 課長補佐 | 藤根 良和 |
| 3 | 国公立幼稚園・こども園協議会 | 一関市立赤荻幼稚園主任教諭 | 鈴木 謙太郎 |
| 4 | 私立幼稚園・認定こども園連合会 | 幼保連携型認定こども園盛岡幼稚園 保育教諭 | 田口 千聖 |
| 5 | 社会福祉協議会・保育協議会 | 副会長、社会福祉法人のぞみ会セツ森保育園 園長 | 照井 将太 |
| 6 | 養成大学 | 盛岡大学文学部児童教育学科 教授 | 石川 悟司 |
| 7 | 県教育委員会事務局教育事務所 | 盛岡教育事務所 主任指導主事 | 伊藤 彰子 |
| 8 | 県立総合教育センター | 主任研修指導主事（幼児教育担当） | 吉田 澄江 |
| 9 | 県保健福祉部 | 子ども子育て支援室 子育て支援担当 主任主査 | 吉田 光 |
| 10 | 県ふるさと振興部 | 学事振興課私学振興担当 主任 | 谷地 琢磨 |
| 11 | 県教育委員会事務局学校教育室 | 学校教育企画監 | ◎中川 覚敬 |
| 12 | 県教育委員会事務局学校教育室 | 主任指導主事（特別支援教育担当） | 五安城 正敏 |

◎は部会長、所属は令和4年2月14日現在であること

令和4年度 岩手県幼児教育推進連携会議 構成員

| | 選出区分 | 職名 | 氏名 |
|----|-----------------|-----------------|--------|
| 1 | 市町村教育委員会協議会 | 盛岡市教育委員会教育長 | 多田 英史 |
| 2 | 市町村児童福祉主管課 | 盛岡市子ども未来部長 | 藤澤 忠範 |
| 3 | 国公立幼稚園・こども園協議会 | 会長 | 芦 宏 |
| 4 | 国公立幼稚園・こども園協議会 | 岩手大学教育学部附属幼稚園園長 | 柴垣 登 |
| 5 | 私立幼稚園・認定こども園連合会 | 会長 | 今西 界雄 |
| 6 | 社会福祉協議会・保育協議会 | 会長 | 稲田 泰文 |
| 7 | 県小学校長会 | 会長 | 紺野 好弘 |
| 8 | 養成大学 | 盛岡大学文学部児童教育学科長 | 石川 悟司 |
| 9 | 県医師会 | 常任理事 | 金濱 誠己 |
| 10 | 県教育委員会事務局 | 教育次長 | ◎高橋 一佳 |
| 11 | 県教育委員会事務局教育事務所 | 盛岡教育事務所長 | 福德 潤 |
| 12 | 県立総合教育センター | 所長 | 村上 弘 |
| 13 | 県保健福祉部子ども子育て支援室 | 室長 | 高橋 久代 |
| 14 | 県ふるさと振興部学事振興課 | 総括課長 | 米内 靖士 |
| 15 | 県教育委員会事務局学校教育室 | 学校教育企画監 | 度會 友哉 |

◎は会長、所属は令和5年2月14日現在であること

令和4年度 岩手県幼児教育推進連携会議 WG 部会員

| | 選出区分 | 職名 | 氏名 |
|----|---|-------------------------|--------|
| 1 | 市町村教育委員会協議会 | 盛岡市教育委員会事務局学校教育課 主任指導主事 | 山下 るり子 |
| 2 | 市町村児童福祉主管課 | 盛岡市子ども未来部子育てあんしん課 課長補佐 | 藤根 良和 |
| 3 | 国公立幼稚園・こども園協議会 | 北上市立更木幼稚園主任教諭 | 加 鬮 由貴 |
| 4 | 私立幼稚園・認定こども園連合会 | 幼保連携型認定こども園盛岡幼稚園 保育教諭 | 田口 千聖 |
| 5 | 社会福祉協議会・保育協議会 | 副会長、社会福祉法人のぞみ会セツ森保育園 園長 | 照井 将太 |
| 6 | 養成大学 | 盛岡大学文学部児童教育学科 教授 | 石川 悟司 |
| 7 | 県教育委員会事務局教育事務所 | 盛岡教育事務所 主任指導主事 | 伊藤 彰子 |
| 8 | 県立総合教育センター | 研修指導主事（幼児教育担当） | 高橋 文子 |
| 9 | 県保健福祉部 | 子ども子育て支援室 子育て支援担当 主任主査 | 吉田 光 |
| 10 | 県ふるさと振興部 | 学事振興課私学振興担当 主任 | 山崎 仁嗣 |
| 11 | 県教育委員会事務局学校教育室 | 学校教育企画監 | ◎度會 友哉 |
| 12 | 県教育委員会事務局学校教育室 | 指導主事（特別支援教育担当） | 沼田 誠司 |
| | オブザーバー（R4.11.22参加） 県教育委員会事務局生涯学習文化財課 | 主任社会教育主事 | 高橋 省一 |

◎は部会長、所属は令和5年2月14日現在であること

「岩手県保育者のための学びのらんばん」

| キャリア・ライフステージの目安 | 基礎ステージ | | 中堅ステージ |
|---|--|---|---|
| | 基礎力の形成期 | | 実践力の向上・充実期 |
| | 新規採用 | 2～5年 | 6～10年 |
| 目指す保育者像 | ○子どもへの愛情と保育に対する熱意をもち、試行錯誤しながら子どもと関わっている。 ○保育に関する基礎的な知識・技能を保育実践に生かそうとしている。 | ○保育に関する専門的な知識や基礎的な職務遂行能力を身に付けている。 ○保育者としての基盤を確立し、園組織の一員として見通しをもって行動する力を身に付けている。 | ○保育者としての使命感を自覚し、自らの実践を常に振り返りながら、職務遂行能力を向上させている。 ○園運営の中堅として、園全体を見渡す視野をもち教育活動を展開している。 |
| キャリア・ライフステージに応じた研修 <small>(いわて幼児教育センター主催研修の一部)</small> | 幼稚園等初任者研修 | 保育者レベルアップ研修講座ステップ1 <small>(2～5年目等対象)</small> | 保育者レベルアップ研修講座ステップ2 <small>(6～10年目等)</small> |
| 保育者としての素養 | 自ら学び続ける意欲・探究心 | ・ 自律的に学び探究する姿勢をもち、教育の情報化を含む時代や社会の変化、キャリア・ライフステージに応じて求められる資 | |
| | 使命感、責任感、倫理観 | ・ 保育者としての使命や責任を自覚し、保育への情熱と誇りや高い倫理観をもっている。 | |
| | 教育的愛情 | ・ 子どもに対する深い愛情と人権意識をもち、一人ひとりの子どもと真剣に向き合っている。 | |
| | 豊かな人間性 | ・ 豊かな人間性をもち、社会人としての常識や幅広い教養を身に付けている。 | |
| | コミュニケーション力 | ・ 様々な背景・価値観をもつ人々と対話をとおして情報共有し、相互に考えを伝え深め合いながら、合意形成を図り、課題を解 | |
| | 課題に立ち向かう力 | ・ 心身共に健康で様々な状況でも感情をコントロールしながら、忍耐力とチャレンジ精神をもって様々な課題に取り組んでいる。 | |
| | 省察力（メタ認知力） | ・ 自分の保育について振り返り、自分の保育の傾向等について客観的に把握し、子どもの姿に合わせて改善しようとしている。 | |
| 実践力 | 子ども理解 | ・ 他の保育者の子どもの見方を学ぼうとしている。 ・ 記録をとおして子ども理解に努めている。 | ・ 乳幼児期の発達の特徴について基礎的知識を習得している。 |
| | 指導計画の作成と保育の展開・評価 | ・ 幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針に基づき作成された全体的な計画及び指導計画や指導の評価の意義を理解している。 | ・ 乳幼児期の発達の連続性を理解し、子ども一人ひとりの発達の特徴に応じた援助をしている。 ・ 全体的な計画、記録及び評価に基づき、子どもの主体的な活動の実現や小学校教育との接続に配慮して指導計画を構想、実施し、振り返っている。 |
| | 環境構成と援助 | ・ 環境構成の工夫及び教材研究に努め、子どもの実態を踏まえながら子どもの主体的な活動が保障されるよう保育を展開している。 | ・ 子どもの発達を多面的に捉えるとともに、興味・関心を把握し、主体的・対話的で深い学びの実現を図るために保育を工夫・改善している。 |
| | 特別な配慮を必要とする子どもへの対応 | ・ 特別支援教育についての基本的な考え方を理解している。 ・ 障がいに関する基礎的知識を習得している。 ・ 子どもの実態を捉え、支援に生かそうとする心構えをもっている。 | ・ 「個別的教育支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他職員や保護者と相談しながら子どもと保護者に対して適切に対応している。 ・ 地域の専門機関の役割を理解している。 |
| | 幼保小連携及び小学校教育との接続 | ・ 幼保小接続の意義を理解し、小学校以降の教育を理解しながら、日々の保育を振り返っている。 ・ 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」をカリキュラムの整合性を図りながら保育に取り入れ実践している。 | ・ 園の乳幼児を取り巻く環境を理解し、子ども一人ひとりの発達の特徴に応じた対応をしている。 ・ 全体的な計画、記録及び評価に基づき、園や地域の行事等に関連付けたり、小学校教育との接続を考慮したりして指導計画を作成するとともに、実践を振り返っている。 |
| マネジメント力 | 園組織としての連携・協働 | ・ 園務分掌の意義を理解し、組織の一員として園務を遂行しようとする心構えをもっている。 | ・ 園務分掌の内容について理解し、他職員と連携しながら主体的に園務を遂行している。 |
| | 危機管理 | ・ 健康、安全、危機管理等の重要性を理解し、危機管理に必要な基礎的知識を身に付けている。 | ・ 事故防止の指針、危機管理マニュアルを基に、子どもが安心・安全に生活できる環境を整え、事故の未然防止に努めている。 ・ 事故発生時には迅速に報告・相談し、適切な対応ができる。 |
| | 保護者との連携・子育ての支援 | ・ 地域における幼児期の教育のセンターとしての役割を園が担っていることや、家庭との連携の重要性について理解している。 | ・ 一人ひとりの子どもの実態について多面的に把握し実態に応じて手立てを工夫し、適切に指導・支援している。 ・ 幼保小の学びのつながりを意識し、個別と集団等、協同性のバランスがとれたマネジメントを行っている。 |
| | 地域との連携・協働 | ・ 地域の自然・文化・歴史・産業などについて理解している。 ・ 地域との連携・協働の必要性について理解している。 | ・ 地域と連携した保育・教育活動に取り組んでいる。 ・ 地域と連携・協働した保育・教育活動のよさを |

| | |
|--|---|
| | リーダーステージ |
| | 総合力の発揮期 |
| 11年～ | 主任等 |
| ○広い視野に立ち、保育実践をとおして研鑽を積み、若手教員の模範となりながら職務遂行能力をさらに高めている。 ○職務に関する専門知識や幅広い教養をより一層高め、園運営に積極的に参画している。 | ○リーダーとしての役割と責任を自覚し、同僚保育者の資質向上を支援しながら、園の教育目標の達成に向け、広い視野で関係者と連携し、園運営を補佐している。 |
| <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">幼稚園等中堅教諭等資質向上研修</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">幼児教育中核リーダー養成研修講座Ⅰ・Ⅱ</div> </div> | |
| 質を生涯にわたって高めている。 | |
| 決している。 | |
| 人ひとりに向き合い、その子らしさを捉えた柔軟 | ・子ども一人ひとりの発達の特性に合った援助について、他職員へ適切な指導・助言を行っている。 |
| ・園全体の実践の中心的な役割を果たしながら、子どもの実態を踏まえつつ資質・能力の育成を目指す年間指導計画を見直している。 | ・職員との話し合いを活用しながら、年間指導計画の評価・改善をしている。 |
| ・カリキュラム・マネジメントの視点から、地域資源の活用を視野に入れた保育を工夫・改善している。 | ・環境の構成について他職員へ適切な指導・助言を行い、協働して子どもの発達を保障する園環境を整備している。 |
| ・一人ひとりの子どもへの理解や関わり方について専門性を高め、子どもと保護者に対して適切に指導・支援をしている。 ・他職員の相談に乗ったり助言を行ったりしている。 | ・必要に応じて関係機関と園の担当者をつなぎ、子どもと保護者を支援する園内の体制を構築している。 |
| ・0～18歳の学びの連続性を見通した指導をしている。 | ・幼保小連携の推進に向けて相互の理解と協力を求めている。 ・幼児と児童、職員間、保護者間の交流活動を企画し、実践している。 |
| ・園全体を意識し、関係機関との連携を視野に入れながら園務分掌を遂行するとともに、他職員へ建設的な提言・助言を行っている。 | ・園全体の状況を踏まえ、関係機関との連携を視野に入れながら、適切に役割分担を行うとともに、園務分掌の改善を図っている。 ・園務分掌の遂行について、他職員へ適切な指導・助言を行っている。 |
| 機を予測し、子どもが安心・安全に生活できる環境 | ・危機を予測した未然防止の取組と危機の早期発見・早期対応をしている。 |
| ・様々な事案に迅速で適切な対応をしている。 | |
| 係を築き、保護者の気持ちに寄り添い、子育てのいる。 者同士、職員同士をつなぐ役割をしている。 | ・関係者との信頼関係を築き、家庭との連携や保護者への支援体制を組織として整えるとともに、他職員に適切な指導・助言を行っている。 |
| 生かし、実践している。 | ・地域の教育資源を活用し、地域と連携・協働した保育・教育活動の充実を図り、地域との信頼関係を深めている。 |

| | |
|--|---|
| 園長等 | |
| 園経営能力の育成（総合力の発揮期） | |
| ○保育者・職員の能力を把握し、地域・関係者との連携・協働を図りながら、園を組織体として機能させ、園目標の達成に向け統括している。 | |
| 就学前教育管理職研修 | |
| 管理職としての素養 | ○保育者として高めてきた資質 ○保育者としての高い見識 ・豊かな経験に基づく、的確な判断力・リーダーシップを有している。 ・自ら学び、成長し続ける姿を示している。 |
| 組織としての園運営 | ・社会的責任を果たすために高い専門性と規範意識をもった職員集団を形成している。 ・評価を基に園運営の課題を自覚し、教育（保育）課程の実践をとおして、課題解決を図りながら園目標を具現化している。 ・教育・保育に関する施策等について、情報収集し、職員に周知し、園運営に当たっている。 |
| マネジメント力 | ・職員個々のよさを生かした組織を構築している。 ・職員一人ひとりに応じた資質向上やキャリア・ライフステージに関する助言、研修の受講奨励を行っている。 ・教職員のメンタルヘルスを含めた健康・安全・働き方へ配慮している。 |
| 危機管理 | ・各種マニュアル・計画を策定し、周知・理解を徹底し、事故の未然防止につなげている。 |
| 関係者との連携・協働 | ・園目標等を家庭や地域に分かりやすく発信している。 ・地域に信頼とつながりの輪を創り、よりよい園運営に努めている。 |

「いわて就学前教育振興プログラム」

2023年（令和5年）3月

発行：岩手県教育委員会事務局学校教育室
いわて幼児教育センター
電話番号：019 - 629 - 6149