

巻頭言

CRN所長
榊原 洋一
Sakakihara Yoichi

子ども時代の成育環境が、その後の子どもの発達に影響を与えることは周知の事実です。OECDやユニセフなどの国際機関も、子どもの成育環境の改善に向けた資源の適切な配分が、未来の世界をよりよいものとする最も効率の良い方法であることを認め、世界中で保育・幼児教育（ECEC：Early Childhood Education and Care）の改善に向けた取り組みが始まっています。

チャイルド・リサーチ・ネット（CRN）は、こうした世界の趨勢の中で、日本の幼児教育の課題は、子どもをめぐる諸課題の中で最も重要なものであると捉え、ECEC研究会を立ち上げ、これまでに5回開催してきました。

第1回ECEC研究会では、日本の保育・幼児教育の現状の分析と課題を主題にとりあげました。日本全体の保育・幼児教育の実態のマッピングが十分にできていないこと、保育の質の評価とその向上のための方法に課題があることが明らかになりました。第2回ECEC研究会では、日本の保育の原点である遊びの意味について、世界的に研究が始まっており、そこで提唱されている Playful Pedagogy について、理解を深めることができました。第3回ECEC研究会では、遊びの質について、研究者だけでなく保育の第一線で活躍している保育士や幼稚園教諭を交え、講演とワークショップを組み合わせて、新たな知見を創成する試みを行いました。第1回～第3回の研究会の中で、企画担当者やこれまでの研究会への参加者から強い要望としてあがってきたのが、世界のECECの現状について知りたいという声です。

そこで第4回ECEC研究会では、すでに世界的に有名なイタリアのレッジョ・エミリア市で行われている保育や、ニュージーランドの保育のナショナル・カリキュラム「テ・ファリキ」について詳しい情報をもっておられる保育の専門家に、講演をお願いすることにしました。そして海外の有名なECECの実践をただ知るだけでなく、それらを客観的に比較し、その長所だけでなく課題も理解できるようにしたいと思いました。この相対化という作業の中で、日本も含めた複数の国・地域における保育の目標、指導、評価などを比較したマトリクスが作成されました（別冊に収録）。そして第5回のECEC研究会では、それをさらにすすめ、複数の国・地域の実践例と、その裏にある保育理念、文化などを取り上げ、日本の保育と比較する中から、日本の保育実践の中で他国と共通する部分、他国の実践よりも優れている点、他国からの日本への示唆などについて、立場の異なる方が一堂に会し議論するワークショップを企画し、来場者全員に参加していただきました。



この報告書はこの5回の研究会の成果をまとめたものです。未来の子どもたちのために、幼児教育において私たち大人にできることは何か、という問いへのヒントを、本書からお汲み取りいただければ幸いです。

日本・東アジアの保育から見る 「遊びと学び」

Viewing "Play and Learning" in ECEC
in Japan and East Asia



ECEC研究活動 への期待

一見真理子

Ichimi Mariko

…………… 国立教育政策研究所国際研究・協力部
総括研究官



大学・大学院では、中国語・比較教育学・教育史を専攻。中国における子ども観、幼児教育・児童研究に関心をもち1年半の北京留学。帰国後、国立教育研究所（現国立教育政策研究所）を拠点として日中教育関係史、アジア地域の教育政策と教育改革、学校と地域社会との連携、東アジアにおける子育て支援と早期教育、学校にもとめられる生涯にわたる資質能力形成等をテーマとする調査研究に参加。そのかわり、職務としてユネスコアジア・太平洋地域教育協力事業、ボランティアとして日中教育研究交流会議等の運営や日中戦争の被害にあった山間僻地への教育支援活動などにも従事。いずれにしても、教育をとおしての持続可能な社会の実現やホリスティックなアプローチに関心がある。

主要業績：『親の学校参加に関する国際比較研究・報告書』（編著）、『近代日本のアジア教育認識（資料篇・中国の部）全22巻』（共編）、『東アジアにおける早期教育の現状と課題・報告書』（編著）、『幼児の生活アンケート報告書：東アジア5都市調査』（共著）、『世界の幼児教育・保育改革と学力』（共編著）、『OECD保育白書』（共編訳）など。

チャイルド・リサーチ・ネットでは「ECEC研究活動」を2013年6月からスタートしており、すでに3回の研究会を開催しています。ECEC*ということばがいよいよ日本でも市民権を獲得するのかと、感慨を深くしております。

ECEC（Early Childhood Education and Care）を「Starting Strong」（人生の始まりこそ力強く！）という標語とともに広め始めたのは、OECD（経済協力開発機構）です。ECECを強化しよう、もっと財政的にサポートしよう、という動きは、OECDが21世紀の幕開けに先立ち、グローバル社会での経済活動（生きて行くための営み）のあり方を、根源からとらえなおす中で生まれました。

ご存じのように、これからの世代は、科学技術の輝かしい成果を享受しながらも、戦争や紛争、経済格差によってもたらされる人口移動、異常気象や自然災害、環境破壊といった問題状況にも勇気をもって取組み、全てと調和的に生きていくことが求められています（日本における2011年の大震災後の試練も、まさにそのことをひしひしと感じさせてくれました）。こうした状況を予見してOECDでも今後の人材育成の焦点をさぐり、獲得すべき知恵や技能の内容を検討したのです。OECDは、生涯学習の必要性を説くUNESCO（国連教育科学文化機関）とともに20世紀末から議論を重ねた結果、キー・コンピテンシー（鍵となる能力）の概念を打ち出しています（2001）。

キー・コンピテンシーとは、人が他者とともに知識技能を相互作用的に活用し、自律的かつ幸福に生きるための能力であり、時代が要請する広義の学力の基礎となるものです。ちなみに国際学力調査としてすっかり定着したOECD・PISAが測定を試みているのも義務教育終了段階における生徒のキー・コンピテンシーの獲得状況です。

OECDは、元来、経済活動の開発を主たる任務とする国際機関ですから、乳幼児期に関しては積極的な政策提言をしておらず、福祉と教育の側面から、UNICEF（国連児童基金）やUNESCOがそのことを主に担ってきました（例えば、国連子どもの権利条約の起草・締結など）。では、この世紀の転換期におけるOECDの乳幼児期重視政策は何に由来していたのでしょうか？ それは、「人生の初期の質の高い教育とケア（ECEC）」の実現こそが、迂遠なようでいて、市民のコンピテンシー獲得ならびに社会の持続的発展にとって効果ある公共財政投資であることが、立証されたからでした**。

この機をつかまえ、乳幼児期にかかわる各国の専門家は、OECDの枠組みを通して国際ネットワークを広げ、調査活動とモニタリングを行い、ECECの充実の必要性を各国政府に訴えかけました***。こうした努力を通じて、政府指導者がECECの重要性を認知したときに、制度も政策も大きく変化しはじめたのです。具体的にいうと、幼保の一元化ないしは一体化（管轄、法制、カリキュラム、職員の養成と資格制度などの諸側面での）、ECECの無償化、0～3歳児のECECサービスの充実整備、乳幼児期と学童期の教育とケアの連携の強化、ECECスタッフの資格・待遇の改善などに関する財政的裏付けのある政策です。

ECECとは、誕生以前から就学前および学童前期までの教育とケアを含みます。その際に大切な点は、できるだけ、「教育とケアを一体的に」、エデュケアとしてとらえようとするところにあります。親の経済的状况にかかわらず、子どもたちが質の高いECECを保障されること、このことは格差社会においてはとりわけ重要です。

ということで、日本で現在進められている子ども・子育てをめぐる制度改革も、世

界的潮流と大きく連動していることがわかります。また世界標準からみてまだまだ欠けている部分も明らかとなってきました。これについては第1回研究会の基調報告（秋田喜代美先生）をぜひご覧ください。

さて、CRNのECEC研究活動では、世界の動きをつかみながら、足元の日々の実践の質や問題点を相互に検討・検証する場が形成されるのだと理解しております。また幼稚園と保育所、この2つの業界の実践家・専門家が、ひとつのテーブルに着き、現場感覚を大切に、ECECの質保証に必要と思われるどんな問題でも自由に協議・検討することも計画されていることを喜びたいと思います。各ECEC現場から、もち寄られるデータや関係者の声や姿から、貴重なエビデンスを構築することも可能でしょう。そして世界的にもユニークな（ある意味ガラパゴス的な？）日本のECECの特質や潜在力を少しでも見える形にして、諸外国の実践家・専門家に発信することもぜひ進めていただきたい活動です。

以上に、大きな期待を寄せたいと思いません。

* 国際的には、ECECのほかにUNESCOとその傘下のOMEP（世界幼児教育機構）が使用してきたECCE（Early Childhood Care and Education）や、開発途上国でより多く使われるECD（Early Childhood Development）ということばもあり、いささか悩ましいところですが、「どの用語であれ、子どもたちのウェル・ビーイングと長い目でみた発達を大切にする点では一致している。どれでも差支えない」とイングリッド・ブラムリン世界OMEP総裁（当時）が、2013年7月のOMEP大会で強調しておられたのが印象的でした。

** その最たるものが、ノーベル経済学賞受賞者のヘックマン博士による学説です。

*** その政策提言とモニタリング報告は、Starting Strong: Early Childhood Education and Care (2001)、Starting Strong II: Early Childhood Education and Care II (2006)（邦訳版は星三和子・首藤美香子ほか訳『OECD保育白書』（2011、明石書店））、Starting Strong III: Early Childhood Education and Care (2012)（邦訳版は、同上より近刊予定）にまとめられています。

Contents 目次

	page
ECEC研究活動への期待	2
第一章 日本における保育の課題と展望	
第1節 日本における保育の課題と展望	6
第2節 パネルディスカッション	
問題提起～日本におけるECECの課題～	11
調査データから見る日本の保育	12
総合討論	15
第二章 遊びと学びの子ども学～ Playful Pedagogy ～	
第1節 Playful Pedagogyとは	
Playful Pedagogy の目指すものは？	22
喜びいっぱい生命感動学	26
子どもの「遊び」をはぐくむ保育者：育ちを見通した「学び」の多様性	30
「遊び」と「教育」の板挟み～幼児の Guided play（誘導的遊び）への理解～	34
第2節 シンポジウム：東アジアの現場	
国立基準からみた台湾の幼稚園における「遊び」の位置づけ	38
「遊び」を通して「学ぶ」～教育神経科学の視点から～	42
「あー、楽しかった！ 明日もまた遊びたい！」という保育を目指して	45
パネルディスカッション 東アジアの現場から	50
第3節 遊びの中に学びがある	
学習の場としての遊び学習：子どもの楽育教具と空間デザイン	53
Playful Learning の情景 All you need is... Love, Passion and Playful Learning	57
第三章 遊びの質を高める保育のあり方（現場の声を聞きながら）	
第1節 遊びの質を高める保育のあり方	62
パネルディスカッション	67
第2節 園種別ワークショップ：「遊びが学びの保育」の実現を阻むもの	73
第3節 現場と専門家の議論：「遊びが学びの保育」の実現に向けて	78
Viewing “Play and Learning” in ECEC in Japan and East Asia	
1. The Challenges and Prospects of ECEC in Japan	84
2. Child Science of Play and Learning: Playful Pedagogy	88
3. Child Care that Improves the Quality of Play	92
4. Presenter Profiles	96

Chapter



第一章

日本における保育の課題と展望

- 1-1 日本における保育の課題と展望
- 1-2 問題提起～日本におけるECECの課題～
調査データから見る日本の保育
総合討論

日本における保育の課題と展望

秋田喜代美

Akita Kiyomi …………… 東京大学大学院教授



東京大学大学院教育学研究科教授。東京大学大学院教育学研究科博士課程修了。博士（教育学）。専門は保育学、教育心理学、授業研究。現在、日本保育学会会長、日本読書学会会長、World Association of Lesson Studies, Vice President、日本発達心理学会理事等を務める。日本教育心理学会城戸研究奨励賞、日本読書学会読書科学研究奨励賞、(財)発達科学研究奨励賞等を受賞。著作に、『保育のおもむき』（ひかりのくに）、『学びの心理学』（左右社）、『保育の心理学』（全国社会福祉協議会）など多数。

● 今、日本の幼児教育には何が求められているか

今、日本の幼児教育に必要なだと私が考えていることは、大きく3点ある。1つ目は、「21世紀の社会のあり方を見据えながら、すべての子どもたちが乳幼児期、子ども時代、そしてその後の人生において、幸せな生活が送れるように育てていく」ということ。21世紀は「知識基盤社会」といわれており、この点が鍵になるのではないかと考えている。

2つ目は、「格差なく、落差なく、段差なく」ということ。「格差」とは、家庭経済格差、地域格差、園間格差のことである。「落差なく」とは、特別な支援の必要な子どもをはじめ、多様なニーズをもつ子どもに対応する必要があるということである。加えて、体力低下や直接体験の減少が指摘さ

れる中、子どもの育ちに必要ないずれの領域も落とすことなく、バランス良く、すべての子どものニーズに応じた経験を保証することが大切である。また「段差なく」とは、子どもの成長とともに、家庭から園へ、園から学校へ、そして地域へと円滑に移行できるようにということである。

3つ目は、「幼児教育の質向上サイクルの過程を保証する」こと。幼児教育の質の確保については行政でも議論されているが、各園が質の向上サイクルの過程を保証して、より良く変わっていく仕組みをつくるのが大切だと、私は考えている。

● 日本の幼児教育の課題は質保証のエビデンスと財源

日本の幼児教育は質が高い半面、課題もあれば、私は考えている。

例えば、幼児教育の質が本当に子どもの幸せな人生を保障するかということについて、東アジアやアメリカ、ヨーロッパの国々がエビデンスを既に出しているのに対して、日本はエビデンスが出せていないという課題がある。幼稚園では自己評価が義務づけられ、保育所でも第三者評価がなされているが、それが質を向上させるサイクルに貢献し、質を保障しているかどうかという点に関しての事実やエビデンスがないのである。

格差は増大しているのに、財源が不足しているという課題もある。多様なニーズに応じた保育もまだ十分だとは言えないだろう。さらに、段差解消に向けて保幼小連携の取り組みは始まっているものの、人口規模の小さい自治体ほど予算が不十分で、地域格差も生まれている。

今回は、財源と質保証のエビデンスという2つの点に関して、海外の現状を紹介しながら、我々がこれから課題解決に向けて取り組むべきことを考えていきたい。

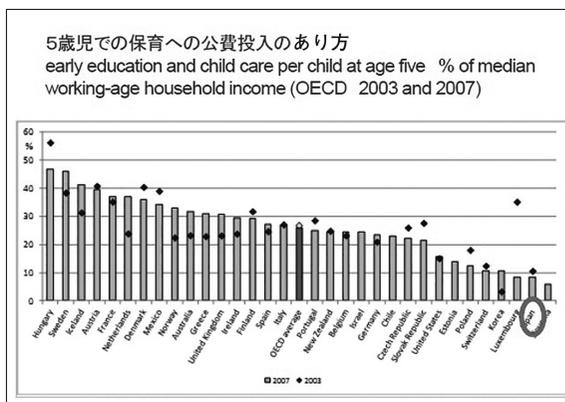
● 乳幼児教育への公的投資が少ない

OECD（経済協力開発機構）は、教育のイノベーション分野として、幼児教育と高等教育を挙げている。図①は、OECDによる「5歳児での保育への公費投入のあり方」についての国際比較のグラフだが、日本は下から2番目と、非常に公費が少ないことがわかる。また、日本の相対的貧困率は、働く一人親世帯で60%程度と、OECDの中で最も高く、子どもの貧困の発生や、貧困が世代を超えて受け継がれるリスクが指摘されている。

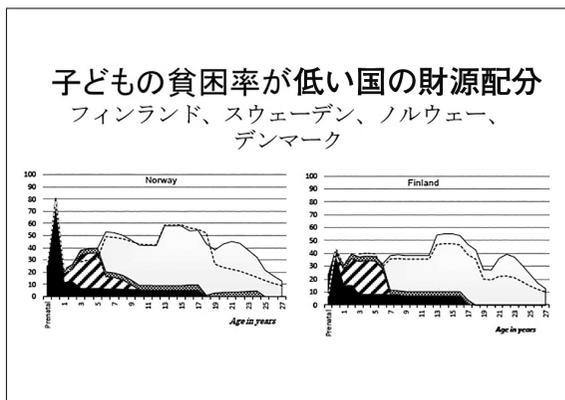
図②は、子どもの貧困率が低い国の財源配分を示したもので、乳幼児に対する財源が手厚いことがわかる。日本は、義務教育段階の国庫負担は高いのに対し、乳幼児の部分が非常に低い（図③参照）。今後、少子高齢化社会が進む中で、予算がさらに削減される危険性もある。

このような状況の中で重要なのは、幼児教育の重要性を、関係者のみではなく、広く社会一般に理解してもらうように働きかけることだ。そのためには、まず、幼児教育の質を上げたり、十分な予算を配分したりすることが必要である。そして、子どものその後の成長にかかわるというエビデンスを収集しなければならないだろう。

また、財源が少ないのであれば、効率的に幼児期の教育を行えるような制度体制に



図① 5歳児での保育への公費投入のあり方



図② 子どもの貧困率が低い国の財源配分

転換していくことも重要となる。その効率的制度運営として考えられるのが、幼保一体化だ。

海外では幼保一体化が進んでいる。東アジアでは、例えば台湾は、カリキュラム、資格、所管行政が一元化され、シンガポールでもカリキュラム、制度、所管行政の一元化が実現した。韓国では、所管行政は一元化されていないが、満5歳の子どもに対する共通カリキュラムを導入し、3～4歳児についても同様の共通カリキュラムが導入され、所得制限はあるが、無償化も実現している。欧州では二元化が残っている国もあるが、その場合は基本的に、乳児と幼児で二元化されているのが特徴である。

日本では、幼保連携型の認定こども園保育要領（仮称）策定に関する議論が先日始ま

り、厚生労働省と文部科学省が一緒にカリキュラムを作成するという試みが動き始めた。資格に関しては、幼保連携型認定こども園では、「保育教諭」という新しい職名が誕生してはいる。だが、今のところは保育士と幼稚園教諭の両方の資格が必要になるという課題が残っている。財源、施設、行政制度などの点でもまだまだ課題はあり、給付や課程は一体になっても乳幼児をめぐる施設制度の一元化実現への道のりははるかに遠いという印象を私は抱いている。

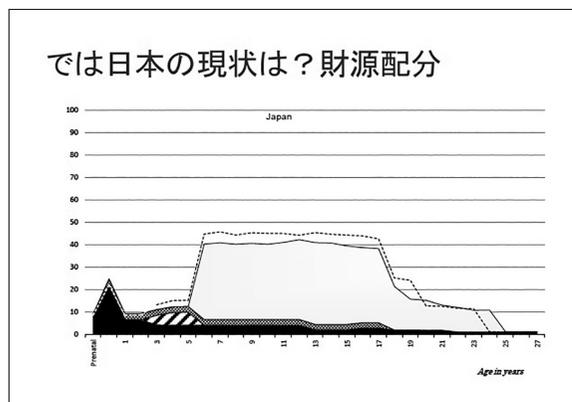
● 幼児教育の質を評価するための指標をつくるのが重要

幼児教育の質の保証について、国家レベルとして何をすべきかを、グローバルな動きを見ながら考えてみよう。

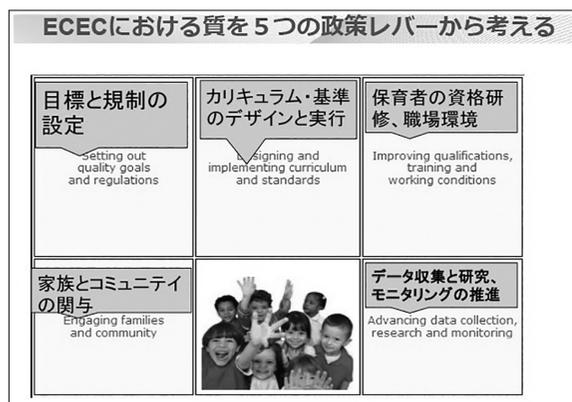
OECDは2012年に出した報告書「Starting StrongⅢ：幼児教育・保育のための質の高い方策」で、早期に力強い一歩を踏み出すことが重要だと述べており、子どもの学習と発達の向上には品質基準が不可欠だと指摘している。

そこでは、「1：目標と規制の設定」「2：カリキュラム・基準のデザインと実行」「3：保育者の資格研修、職場環境」「4：家族とコミュニティの関与」「5：データ収集と研究、モニタリングの推進」の5つの政策手段が紹介されている。—— 図④参照

中でも、「5：データ収集と研究、モニタリングの推進」に関しては、各国ともはまだ「弱い」という認識が強く、OECDの「ECEC（Early Childhood Education and Care）ネットワーク」と呼ばれる先進諸国のネットワークでは、今後この点を強化し、国際的に幼



図③ では日本の現状は？ 財源配分



図④ ECECにおける質を5つの政策レバーから考える

児教育の質を評価できるような指標をつくらうとする動きが始まっている。

— 図⑤参照

指標には、「どのような保育政策を実施するか」「何人の保育グループなのか」「学級定数はいくつなのか」といったインプット指標と、こうしたインプット指標によって、子どもの育ちや保護者の満足度はどう変化したのかということ測る「アウトプット指標」があり、この2つの指標の関連を分析し、活用していくことが幼児教育の質を上げることに繋がるとしている。

このような質を保証するための指標については、EUやIEA（国際教育到達度評価学会）、ユネスコなどで試作されているほか、イギリスのネットワークでは欧州各国を横断した研究、カナダやオランダ、ノルウェー、デンマークなどでは国家規模での研究が行われている。

● 各国の評価指標について 具体例を紹介

具体的にどのような指標づくりが行われているのかを見ていきたい。

■ Eurydice Network (EU)

欧州36か国が加盟し、ヨーロッパの教育政策やシステムなどについて情報提供や議論を行うための組織、Eurydice Networkでは、幼児教育の分野において、産休や育休の長さ、財政支援、就園率、クラスのサイズ、保育者に対する子どもの比率、カリキュラムなどのデータベースを作成している。各国が教育政策を改定したり、教育改革をしたりする時に役立てるために、2014年に比較データが出せるように進められている。

データに基づく質モニタリング

■ これからの2年間 OECD ECECネットワークの仕事
2013-14、2015-16

国際的に保育の質の評価ができる指標や検討

インプット指標 と アウトカム指標

■ この背景にはグローバル化の中での動きがある
欧州連合、IEA、ユネスコ、他にも英国発のネットワーク
各国が保育の質に関する縦断研究を実施している
カナダ、オランダ、ノルウェー、デンマークの例

図⑥ データに基づくモニタリング

■ オーストラリア

オーストラリアでは、さまざまな地域コミュニティの幼児が、どのように発達しているかの相対的な動向を明らかにするための指標、AEDI (Australian Early Developmental Index) がある。感情・情動の発達、言語、運動・身体能力の発達、社会的対人能力、コミュニケーション能力という5つの領域で発達成果を報告するもので、オーストラリア政府は総額5～6億円を投じ、3年ごとにデータを収集している。データ収集方法は、ウェブデータ入力システム上のチェックリストについて、教師の知識とクラスでの観察に基づき、1人ひとりの子どものデータを入力していく形である。

これまで26万人（全体の97.5%）のデータが収集され、オーストラリアの子どもの大半はAEDIのどの分野においても健全に発達していることがわかった。ただし、1つ、あるいはいくつかの分野においては23.6%の子どもは発達的に弱い点が見いだされた。また、発達の遅れは経済社会的地位の低さに基づくものではないことも明らかになった。

こうした情報は、園だけではなく、地方自治体、政府組織、都市計画、健康福祉サ

ービスなど、多方面の組織から提供されている。そして、そのデータを子ども同士の比較に使うのではなく、1人の子どもが生涯幸せに過ごすためには、どのような政策を立てるべきかを、州レベルやコミュニティレベルで検討しているのである。

■ノルウェー

ノルウェーには、乳児を含めた「幼稚園」があり、学校教育機関と位置づけられている。国として「全ての幼稚園が公平で質の高い保育を保証する」「子どもたちが学びと育つ場としての幼稚園の強化」「全ての子どもが幼稚園に参加する」という目標を設定している。これまで、園の総数や就園率、労働供給と労働条件、法令・規制のコンプライアンス（遵守）、ECEC施設の質については定期的にモニタリングしてきており、保育者満足度調査や、カリキュラムの実施具合は、都度行われてきた。また、自治体においては監査制度、アンケート調査などにより、法令遵守や保護者支援、施設（環境）の質がモニタリングされてきた。幼稚園では、年次計画及び教育活動の評価も行われている。

現在、政策や保育者養成、現職研修にとって必要な要素を考えるという目的で、全国統一のモニタリング制度の準備を進めているところである。

■デンマーク

デンマークでは、2007年度から教育内容の質に関する情報を自治体が公表することが法制化された。モニタリングしているのは、「人格発達」「社会的能力」「言語発達」「身体と運動」「自然及び自然現象に関する知識」「文化的価値と芸術（アート）表現」の6領域。面接や観察、質問紙調査、インタビューなどによるデータが収集される。

また、言語発達についてはストーリーテリングの手法も使われている。

◎幼児教育の質についてのデータを日本でも収集すべきではないか

前節で見たように、海外のさまざまな国で幼児教育の研究データを蓄積し、分析するようになっている。一方、日本にはまだ、子どもの園での育ちに関する大規模な縦断研究データがないのが現状である。

もちろん、国によって事情は異なるから、日本も海外に倣って実施すべきだとは言えない。また、子ども1人ひとりの存在価値はデータだけに落とし込めないことも、言うまでもない。

ただ、最初に述べたように、日本の幼児教育にも課題はあり、私は考えている。全ての子どもに幸せな人生を保証できるように、幼児教育のあり方を改めて見直し、幼児教育を通して子どものどのような力を伸ばすか、そのために保育者は何をすべきかなどを検討してもよいだろう。そして、日本の幼児教育の質に関するデータを集め、質を保証する方法を考えていくことも、グローバル化の中で必要になるのではないだろうか。

1-2 パネルディスカッション

日本における保育の課題と展望

panel discussion

第1部 問題提起

～日本におけるECECの課題～



榎原洋一
CRN所長・お茶の水女子大学大学院教授

日本の 幼児教育の 課題と展望

第1回ECEC研究会の最後に行われたパネルディスカッションは、3部からなる。第1部は榎原洋一氏による、日本の幼児教育についての問題提起。第2部はベネッセ教育総合研究所の後藤憲子主任研究員による、「第2回幼児教育・保育についての基本調査」についての報告。第3部は、上記2名に秋田喜代美先生、一見真理子先生、大豆生田啓友先生を加えた5名による総合討論である。

私は小児科医であるが、これまで多くの保育士や幼稚園教諭の方々と仕事を共にしてきた。その経験から、パネルディスカッションのための問題提起として、現在の日本におけるECECの課題を以下の5つにまとめてみた。——
表①参照

1つ目は、「日本の保育・幼稚園教育は、世界の中でどのような位置にあるのか？」ということだ。日本の幼児教育で世界に誇れることは何であり、逆に足りないことは何なのか？ と言い換えることもできる。

2つ目は、「そもそも日本の保育・幼児教育の全体像は明らかになっているのか？」である。日本では、幼児教育の「代表的」「標準的」「平均的」な保育所・幼稚園を挙げることができるのか？ という問題提起をしてみたい。

3つ目は、「保育の質を測定する基準（ものさし、measure）は何か？」ということだ。別の言い方をすると、「高い幼児教育の質」とは何か？ どのような条件を満たせば、それは質の高い幼児

教育といえるのか？ということを考える必要があるだろう。

4つ目としては、「保育の質を高めるためには、何がなされなければならないのか？」ということが挙げられる。これは、理念や精神論ではなく、どのようなことをしなければならないのか、具体的に考えていく必要があるだろう。

5つ目は、前の4つとは少し趣旨が

異なるが、「保育所と幼稚園で行われている幼児教育の内容の本質的な差は何か？」ということだ。幼保一元化を進めるためには、保育者の教育内容ではなく、実際に行われている活動の差が何か？ということを考える必要があるだろう。

こうした課題について、保育所と幼稚園の先生方に伺ってみたい。

表①

日本におけるECECの5つの課題

- 課題1 日本の保育・幼稚園教育は、世界の中でどのような位置にあるのか？
- 課題2 そもそも日本の保育・幼児教育の全体像は明らかになっているのか？
- 課題3 保育の質を測定する基準（ものさし、measure）は何か？
- 課題4 保育の質を高めるためには、何がなされなければならないのか？
- 課題5 保育所と幼稚園で行われている保育内容の本質的な差は何か？

第2部

調査データから見る日本の保育

～「第2回 幼児教育・保育についての基本調査」より～



後藤 恵子
ベネッセ教育総合研究所
次世代育成研究室室長

基本的な生活習慣に 重点が置かれている

現在、幼稚園と保育所が制度改革の時期を迎え、非常に大きく変わろうとしている。我々も民間のシンクタンクとして調査データを提供することでより良い保育環境づくりに貢献できればと考え、2012年度に幼児教育・保育についての2回目の調査を行った。

調査のテーマは、園の教育・保育活動、子育て支援活動、園の体制などの実態と、回答した園長の意識である。園児数が30人以上の国公立幼稚園、認可

panel discussion

保育所、認定こども園の園長または施設長を対象に、郵送による自記式アンケートで行った。—図①—この調査結果の中から、今回のパネルディスカッションのテーマにかかわるいくつかのデータを紹介したい。

図②は、「教育・保育目標として特に重視していること」を16項目の中から3つ選んでいただいたものだ。幼稚園、保育所ともに1位が「基本的な生活習慣を身につけること」、2位が「健康な体をつくること」だった。3位は幼稚園では「友だちを大切に、仲良く協力すること」、保育所では「人への思いやりを持つこと」が挙がったが、他者との関係を大切にするという点では、相似している。1位、2位に関しては、幼稚園教育要領の改定の際に、「健康」の領域で心身の健康や運動の充実、食育、生活習慣に関する指導などの項目が付け加えられたことが影響しているのではないかと考えている。

一方、日本の幼児教育が大切にしてきた、遊びの中でさまざまなものに興味を持ったり、伸び伸びと遊んだりするといった点は、あまり上位に来ていなかった。これは、私自身の所感としては意外であった。

保育者の確保と質の維持が課題

図③は、教育課程・保育課程の編成について尋ねたものだ。ほとんどの園が編成しており、指導計画も作成していた。しかし、毎年見直しをしているかどうかという点で、多少違いが出るという結果であった。

また、保育者の免許・資格保有状況だが、幼稚園教諭と保育士の両方の免許を持っている人は、幼稚園では75.6%、保育所で81.6%と、保育所の方が少し多い結果となった。この背景

には、公立では幼稚園と保育所の職員の人事交流を推し進めていることがあり、ここ10年ほど、行政が両方の免許の取得を求めてきたということや、幼保一元化の流れがある。

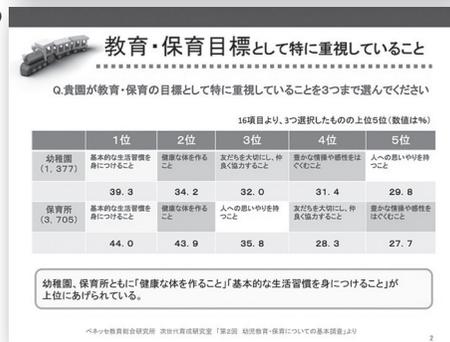
学生にとっては、幼稚園、保育所のどちらにも就職できるというメリットがあるが、一方で履修科目が増え、学生が忙しくなったにもかかわらず、実践的な知識やスキルを身につける機会がなかなか得られないという課題もあるようだ。

図④は、保育者の雇用形態である。非正規の保育者は、公立の方が多いという結果であった。その理由としては、自治体の財政難が考えられるだろう。延長保育や早朝保育、預かり保育で保育の時間が長くなった部分を、非正規の保育者が担っているという幼稚園や保育所も多いようだ。非正規の職員は研修を受けにくいという現状もあり、保育者としてのスキルを磨く機会が少ないことも課題だ。

図①



図②



また、図⑥を見てもわかるように、開園時間の長時間化で、園での研修の機会がなかなかつくりにくいという現状もあるようだ。

図⑥は、園運営上の課題について、22項目の中から最も重要な課題だと思うものを1つ選んでいただいたものである。私立幼稚園を除き、「保育者の資質の維持、向上」がどこの園でも第1位に挙げられている。「保育者の確保」も公営保育所、私営保育所で第2位となっていた。量的な業務の拡大にスタッフの確保が追いついていない、スタッフを確保できても保育者の質をいかに維持するかという点に課題があるのではないかと推測できる。

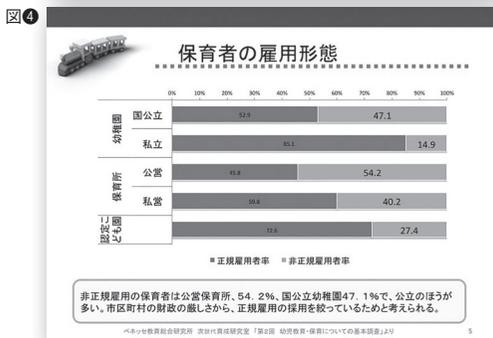
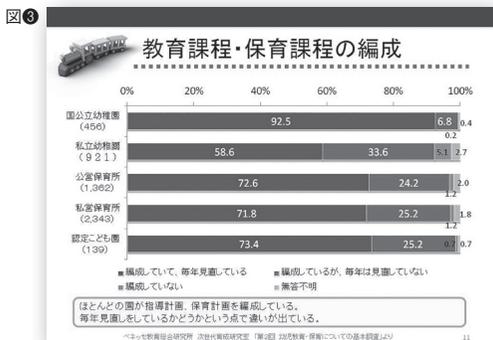
養成課程の教育内容の充実も求められている

図⑦は、保育者の資質向上のために必要なことについて、27項目の中から必

要だと思ふ項目すべてに丸をつけていただいたものだ。私立幼稚園、私営保育所、認定こども園では「保育者の給与面での待遇改善」が第1位に挙げられた。公営保育所では「職員配置基準の改善」が第1位であった。

「養成課程の教育内容の充実」が、幼稚園・保育所、公立・私立の別にかかわらず上位に挙がってきていることにも注目したい。なぜ養成課程の教育内容が課題になっているかを考える必要があるだろう。

図⑧は、私立幼稚園と私営保育所を対象に、認定こども園への移行を考えているかどうかについて聞いたものだ。私立幼稚園の36%が条件によっては移行してもよいと回答していた。その条件としては、施設整備費の保証、職員配置基準を満たすための人件費の保証、会計処理や申請手続きなどの事務手続きの簡素化や一本化などが挙げられていた。

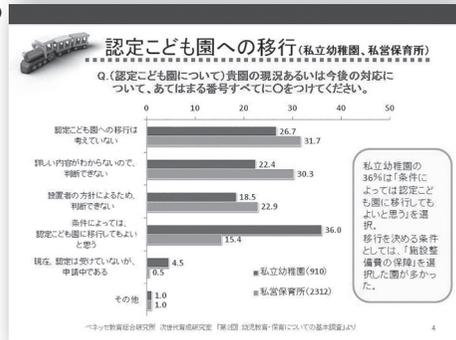


今回ご紹介した調査結果は、幼稚園、保育所の実態の一部を示したものであるが、今後、議論を進めるための参考にしていただければと考えている。

図7



図8



第3部 総合討論

panel discussion

司会● 榊原洋一 Sakakihara Yoichi …………… CRN 所長・お茶の水女子大学大学院教授

パネリスト●

秋田喜代美 Akita Kiyomi …………… 東京大学大学院教授

後藤憲子 Goto Noriko …………… ベネッセ教育総合研究所 次世代育成研究室室長

一見真理子 Ichimi Mariko …………… 国立教育政策研究所総括研究官

大豆生田啓友 Omameuda Hiroto …………… 玉川大学准教授

※所属・肩書きは発表当時2013年6月30日のもの

日本の幼児教育に どのような課題があるか

榊原● 本日はよろしくお願いたします。まずは、ECECの課題について、お一人ずつコメントをお願いします。

一見● 本日はこのような席に立たせていただき、ありがとうございます。私自身は、もともと幼児教育の専門ではあ



りませんが、ユネスコを通じた国際協力のセッションにおりましたので、海外の方々を日本の幼児教育の現場にご案内する機会が多くありました。また、ベネッセのアジア地域の5都市の幼児の生活や子育てに関する比較調査にかかわるなど、日本とそれ以外の国の幼児教育のあり方を比較する機会が多かったので、そうした立ち位置から発言させていただきます。

まず、日本の幼児教育と、他のアジアの国の幼児教育は、かなり異なった特徴があるということを感じています。保育に対する期待は、日本以外のアジア地域では遊びを通して知的に発達する、激しい競争社会を生き抜く力を身につけることにあり、一方、日本では子どもの自発的な遊びを通して社会性を身につけたり、友だちや集団の意識を大切にしたりすることが求められているように思います。どちらが優れているかの結論を出そうとすること自体も、それがなぜなのかを考えることは、興味深いことです。

また、日本の幼児教育には遊びを重視する素晴らしい伝統がありますが、それが果たして日本の幼児教育の典型とっていかどうかは議論を深める必要があると思っています。なぜならば、幼児教育の質の保証を考えるときに、どこでどういう幼児教育が行われているかをマッピングしておくこと、実態を把握しておくことが、非常に大切になってくるからです。



国際的にもエビデンスに基づく制度改革が当たり前になってきており、きちんとデータを揃えたうえで、予算を政府に請求していくことが重要になっていますが、秋田先生もおっしゃったように、日本はその点が比較的遅れています。今回、秋田先生が日本のデータを初めてOECDに提供したとき、保育者の待遇や子どもと保育者の比率などの指標が必ずしも芳しくないということが明らかになりました。これをテコにして、予算措置を要求できる段階には入りましたが、震災や政権の不安定さなどさまざまな事情があり、就学前教育に公的な予算を十分に呼び込めないという状況です。ともあれ今後は、行政側が一元的にデータを収集するなどの体制作りが必要です。

大豆生田 ● 本日はよろしくお願ひします。私は、普段幼稚園や保育所の現場を見ることや、保護者との接点も多いのでこうしたスタンスからお話をさせていただきます。

本日、幼児教育の質保証に関してのデータをもつことの大切さについて、秋田先生がお話されていました。最近、子どもの運動能力に関しての調査が行われましたが、その結果は特に幼児教育の世界には大きなメッセージであったと思います。自由に遊ぶことと運動能力との関連や、園庭の有無との関係性など、ある程度の規模をもったエビデンスが出てきて、現場にも反映されました。データを揃えることの重要性を痛感しました。

また、先ほど後藤さんが報告されたベネッセの調査からは、園が、保育者の問題を非常に大きな課題として捉えていることがわかりました。これは、多くの現場を訪れる中で、私も実感していることです。

保育者の問題を解決してするために、養成課程の充実の必要性を感じている園が多くありましたが、養成カリキュラムの問題なのか、生活習慣も含めてもったき

ちんと教育せよということなのか、どのレベルのことを求めているのか、知りたいと思っています。

秋田● 私は、今日は国という大きな視点から、スタンダードというもののあり方についてお話をさせていただきました。しかし一方で、それだけでいいのかとも考えています。むしろ、各園の文化、地域の文化、その固有性で考えるのが実践者の立場ではないかと。幼児教育は多様であり、その多様性の中で、それぞれが誇りを持って質を向上させていくということでしか、幼児教育の質を上げていくものはできないとも考えています。

だからこそ、それぞれの園の誇りを得るためにも自園は何が特徴的なのかを知ることが大事ではないかと考えています。

幼児教育の質をどう考え、どう高めていくのか

榊原● 幼児教育の質をどう見るかというのは非常に難しい問題がありますね。

一見● OECDで理想とする保育者像の一つとして、ヨーロッパのソーシャルペダゴーク（社会教育士）が挙げられています。専門性が高く、待遇面でも小学校教諭と同等以上で、キャリアも長く、社会、家庭、幼児教育の三者の橋渡しができる専門家です。質保証のネックは、子どもとかかわる大人の力量にかかっていると思いますので、そこに関しての議論が今日も必要だと思われれます。

また、ECECに関する国際的な会議に、日本から参加できる人材がなかなかいないという課題もあると思っています。こうした会議では、保育情報のIT化の促進などがはかられつつありますが、こうした会議に参加できるような、なるべく見晴らしのいい立ち位置にある人材を育成することが必要です。そのためには、省庁の一体化・一本化は不可欠です。



大豆生田啓友
玉川大学准教授

大豆生田● 先ほどの秋田先生のお話にもありましたように、幼児教育の質を考えるには、「スタンダードは何か」を考える国レベルの大きな観点と、「個々の園レベル」という両面から議論を進めることが大切なのだと思います。

ただ、「幼児教育の多様性」というのが、まるっきり多様なのか、それともある程度の共通性があった上での多様なのかを考えることも、一つの鍵になるのかなと思いました。

秋田● 大豆生田先生、的を射た指摘ありがとうございます。私自身は、すべての子どもに保証する質のレベルを上げるのが国や公共の仕事で、そのレベル以上のことは、個々の園の対応であると考えています。各園が学び続けてさらによくなっていこうというプロセスにこそ、意味を見いだしたいのです。

そのための鍵は保育者が握っていると、先ほどからの議論で出ていますが、その中でも重要なのは、園長や施設長です。それぞれの先生の力を十分に発揮させ、足りないところを補い合いながら、質を高めていくという「園としての有能さ」を議論していくことが大切ではないでしょうか。

後藤● 私自身も今回の調査を行いながら、現場で起こっている問題を解決していくことが大切ではありますが、そのためにも、幼児教育の質を上げるには大きな観点からも考える必要があり、そこを



秋田喜代美
東京大学大学院教授

どう結びつけていくかが大切だということをも改めて感じました。

また、先ほど一見先生から、遊びの中で学ぶのが日本の幼児教育のスタンダードだといわれているが、実態とはズレがあるのではないかというお話がありました。今、現場の先生方にお話を聞くと、保護者のニーズにどう応えていくかという点に課題を感じているという意見がとても多く出てきます。このことが、ズレの原因の一つとして考えられるのではないのでしょうか。

秋田先生の講演で、コミュニティの中で幼児教育の質を考えていくという諸外国の例が挙がっていましたが、先生や保護者だけでなく、コミュニティ全体で子どもに必要な幼児教育とは何かを考えていくことが、一つの新たな視点として考えられるのではないかと思います。

養成校が抱える課題について

榊原● 先ほど、養成校を充実させることの必要性が出てきましたが、これについて、後藤さん、大豆生田先生からもう少しコメントをいただけますか？

後藤● この調査を行ったとき、必要だと思うことに○をつけてもらうと同時に、なぜそう思うのかも書いていただい

ています。例えば、「保育者となる人たち自身に生活の実体験が不足している」「幼保両方の免許を取るのに忙しく、実践的なスキルのトレーニングをする機会が不足している」などのご指摘がありました。

一方で、特別支援の子どもたちをどう見ていくか、問題を抱えている保護者へのカウンセリングも必要など、社会からの要求レベルが非常に高まっています。そのため、養成校の課題だと一言で片付けてしまうのではなく、何が具体的に課題で、どのような対応が必要なのかを、一つひとつ分解して、考えていくことが必要ではないかと思っています。

大豆生田● 確かに、実体験を養成課程の中にどう組み込むかという課題はあると思っています。私が所属している玉川大学では、1、2年生で現場に出る体験を増やすために、インターンシップを充実させ、カリキュラム改革を行いました。

ただ、実体験の中身として何が必要かということになると少し議論が必要かもしれません。

榊原● 秋田先生、保育学会長として、今の養成校への期待などがございましたら、コメントをお願いします。

秋田● まず、保育士と幼稚園教諭の両方の免許を取る必要があるために、実体験が不足するという課題、これはやはり保育士と幼稚園教諭の資格や養成課程をいずれいつかは一本化することが大切だと考えています。一本化されたカリキュ

ラムの中で、さまざまな特徴をもつ園で豊富な実体験をして、実践力を高めてほしい。非常に難しいことであり、夢でもあります。あえて申し上げたいと思います。

また、個々の保育者の質を上げるという観点では、ある程度実践を積んだあとに、さらに専門性を深めるための基準や資格をつくり、そのための研修を行うということも考えられると思います。例えば、カナダには専門性基準があり、新人が最低限身につけておく基準と、ある程度現場で実践経験を積んだ保育者がさらに専門性を高めるための基準があります。こうした基準を決める職能団体があり、保育者同士がお互いの経験やノウハウを提供し、共通で活用できるデータベースをつくったり、研修をしたりしています。

会場とパネリストとの 質疑応答

榊原● ここからは、会場の皆様からご質問をいただきたいと思います。

Q1 八王子で園長をしています。今、幼児教育の現場は、「一刻も早く、人とお金をください」というような、かなり切羽詰まった状況です。そのためにも、早く政治家を動かす物差しが日本でつく



一見真理子

れないかと思っています。海外との比較ではなく、現状として日本の子どもの育ちが大変なんだということを国にも深刻に考えてもらいたい。しかし、その大変さを証明できるデータがないという状態です。実際に目の前の子どもや家族を見ているだけで、状況の大変さは伝わってくるので、今の子どもたちの未来をつくるためにも、国の支援を整えていく必要があると思いました。

秋田● 先生が言われたような本当に困難な状況は、よく理解しています。その状況を打開するためにも、保護者や地域の参画によって質を上げていくことが大切だと考えています。園の活動が地域に開かれることによって、例えば、その地域の政治や行政官が、状況を理解していく。このことは、一つのエビデンスになると思います。

数値だけがデータではありません。園がコミュニティの中で抱えている課題を、いろいろな人に参画してもらいながら共有し、対話していく。また、課題だけではなく、質の高い幼児教育をすれば、それだけ子どもが成長していくという事実・エピソードも伝えていく必要があります。その対話というものが、多様性を保証しながら、質を上げていくことにつながるのではないのでしょうか。

一見● 韓国が、OECDの勧告を受けて、ECECにかかわる専門家を集めた、データ共有や一元化のための専門機関を早々と設立しました。日本でも、実践の現場や養成校とリンクして、きめの細かなレベルまでのデータが作成できる機関の設立が本当に待たれると思います。

Q2 横須賀から参加しました。お話を聞いていて、幼児教育の質ということと、保育者の質とは連動していると思いました。先ほど、養成校の課題についてお話がありましたが、現場を見ていますと、遊びを豊かにしていこうというときに、

子どもが遊んでいる瞬間、どういう言葉がけをするかが非常に大切になってきます。しかしどうしても、保育者個人に関わる問題になってしまいます。保育者の質が、子どもを豊かにするか、しばせてしまうかに大きく影響してしまうのです。

養成校では、「遊び」という科目はありません。夢中で遊んで、その遊びをどう展開したらおもしろいかといったことを、今の学生さんは生活体験として持っていません。だから、子どもにも伝えられない。そこに、大きなポイントがあるのではないかと考えています。

大豆生田● 先生がおっしゃられたこと、私は賛成です。今の若い世代は、遊び込むという経験が非常に減っています。私も授業では、例えば泥だんごを作ってみるなど、「子どもになってみて、学ぶ」ということを大事にしています。

ただ、それを個人の問題だと言ってしまうと、限界があります。それぞれの保育者なりのあり方を、園の中でつくっていくことも大切だと思っています。

幼児教育の質を高めるためにこれからできることは何か

榊原● パネリストの先生方、最後に一言ずつお願いします。

秋田● 外を鏡にして、自園や自国を振り返ってみると、良いところが見えてく

るといことは多くあると思います。子どもと一緒に、日本の文化や良さを大切にしたいという心が必要だろうと思いました。

一見● 日本の幼児教育の質の良さを、いろいろな条件が整わないために落としてしまうことのないように、政治家も巻き込みながら訴え続けていくことが大事だと思いました。また、世論でムードを誘導していくことも効果的だと思います。例えば、日本での幼稚園や保育所のエピソードをたくさん集めて、宮藤官九郎さんのような方にシナリオを書いたいただき、朝の連続ドラマにしてはどうかなどと考えていました。(笑)

大豆生田● 一見先生が、日本は幼児教育に夢を描く傾向が高いと話されていて、この視点はとても大事なことだと思います。幼児教育に夢が描けるかということの中に、幼児教育が良くなっていく要素が多く含まれていると思います。夢が描ける状況をどうつくっていくのが、エビデンスを揃えることと並んで大切なことだと思いました。

後藤● 一見先生のドラマ化の話、私も大賛成です。そういうところで具体的な事例や、こんなことが行われているんだということ、世の中の方に伝えていくことも必要なのかなと思いました。

また、調査をしていると、ネガティブなことが出てきやすいのですが、調査の中では、認定こども園になったことの良さもたくさん挙がってきています。ニュースでは、保育所が足りないことばかりが取り上げられてしまっていますが、ポジティブな回答も伝えていきたい、良いニュースも伝えられる調査をしていきたいと思いました。

榊原● 本日は長い時間、ありがとうございました。



第二章

遊びと学びの 子ども学

～Playful Pedagogy～

Chapter



第1節：Playful Pedagogyとは

- 2-1-1 Playful Pedagogyの目指すものは？
- 2-1-2 喜びいっぱいの生命感動学
- 2-1-3 子どもの「遊び」をはぐくむ保育者：
育ちを見通した「学び」の多様性
- 2-1-4 「遊び」と「教育」の板挟み
～幼児の Guided play（誘導的遊び）への理解～

第2節：シンポジウム：東アジアの現場

- 2-2-1 国定基準からみた台湾の幼稚園における「遊び」の位置づけ
- 2-2-2 「遊び」を通して「学ぶ」～教育神経科学の視点から～
- 2-2-3 「あー、楽しかった！明日もまた遊びたい！」
という保育を目指して
- 2-2-4 パネルディスカッション 東アジアの現場から

第3節：遊びの中に学びがある

- 2-3-1 学習の場としての遊び学習：
子どもの楽育教具と空間デザイン
- 2-3-2 Playful Learningの情景
All you need is... Love, Passion and Playful Learning

2-1-1

Playful Pedagogy とは

Playful Pedagogyの目指すものは？

榊原洋一

Sakakihara Yoichi …………… CRN 所長・お茶の水女子大学大学院教授



お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科教授、医学博士。1951年東京都生まれ。東京大学医学部を卒業後、同大学附属病院小児科に勤務。発達障害のある子どもの医療に携わりながら、発達のメカニズムを研究する。東京大学医学部講師を経て、現職。専門は、小児科学、小児神経学、発達神経学、国際医療協力、育児学。主な著書に『乳児保育の基本』（フレーベル館）、『発達障害と子どもの生きる力』（金剛出版）など。

◎ 子どもの遊びに 大人がいかにかわるか

私は二十数年の間、小児科医として大学病院に勤務し、子どもが遊びを通して多くのことを学ぶ姿を見てきた。学びと遊びは、子どもの年齢が上がるにつれて分化していくが、幼児期には密接に結びついていると考えている。

ただ、一口に遊びと言っても、その内容も仕方も多岐にわたる。例えば、子どもが大人から何の指導も受けず、ただ自由に遊ぶ場合もあれば、大人の指導を受けて遊ぶ場合もある。どのような遊びでも、同じように学びに結びつくのだろうか。あるいは、遊び方によって、得られる学びも違ってくるのだろうか。

こうした疑問を抱くようになったのは、10年ほど前、現在の勤務している大学に赴

任し、幼児教育に携わるようになってからである。

私の勤務している大学には附属幼稚園があり、教え子の学生がそこで保育実習を行うため、私も付き添うことがある。初めて付き添ったときは、私も子どもと遊んだのだが、後で園長先生に注意された。「もっと子どもを主体的に遊ばせてほしい」と。

言われてみれば、私は「積み木をしよう」「ブランコに乗ろう」というように、私がしたい遊びをすることだけを考えて、子どもを誘っていた。子どもに自分のしたいことを押しつけてしまっていたと反省した。

それ以来、保育実習に付き添うたびに、幼稚園で先生方がどのように子どもとかわっているかを注意して見学するようになった。一見すると子どもがただ自由に遊んでいるだけのように感じるが、よく見るとそうではない。どの先生も遊んでいる子ど

もの様子をしっかりと見とり、子どもが興味を持てるように働きかけるなど、必要に応じた対応をしていることに気づいた。

これをきっかけに、私はいくつもの幼稚園や保育所を見学するようになったが、受ける印象は同じだった。どの幼稚園や保育所でも、子どもが遊びを楽しむだけでなく、保育者が目的を持ち、それを実現できるように遊びにかかわっていると感じる。つまり、子どもの主体的な遊びを学びに結びつけているということである。

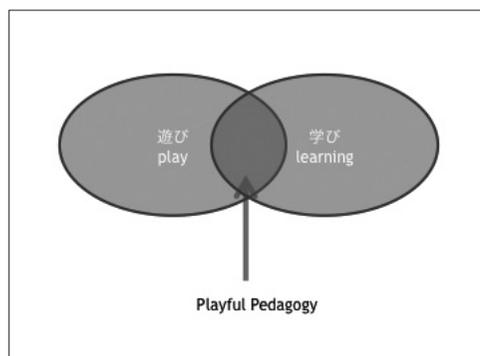
日本の幼稚園や保育所が以前から遊びを通じた教育を大切にしていることは知識として知っていたが、幼児教育の現場を知る中で、身をもって感じるようになった。

● Playful Pedagogyの鍵となる Guided playの特徴

子どもの成長に対する遊びの影響についての研究は、近年、欧米の幼児教育学者や発達心理学者によって力が入られている。

欧米にも遊びを通じた教育の仕方があり、Playful Pedagogy（楽しく遊びながらの教育）と呼ばれている。—— 図①参照

これを充実させるための重要な方法の1つとして注目されているのが、Guided play（ガイドされた遊び）である。これは、どの



図①

ような遊びなのだろうか。

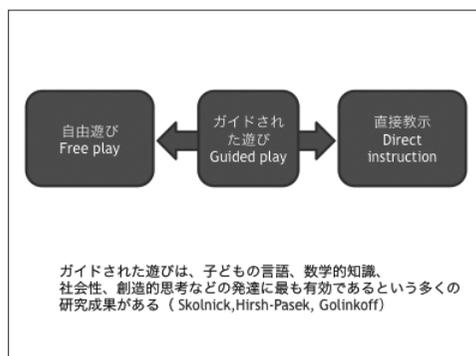
子どもの主体性によって、遊びを2つに分けてみよう。一方の極は、最も主体性が高い遊び、Free play（自由遊び）である。ここでは、大人は一切かかわらず、子どもが自由に遊ぶ。もう一方の極は、最も主体性が低い遊び、Direct instruction（直接指示）である。ここでは、大人の指導に子どもがただ従うことになる。そして、Free playとDirect instructionの中間に位置づけられる遊びが、Guided playである。—— 図②参照

アメリカの発達心理学者Hirsh-Pasekは、Guided playを成り立たせる要件として次の3つを挙げる。

- ①保育者が教育目的に沿った環境を用意すること
- ②保育者が子どもの自然な好奇心や探究心を刺激するように遊びの目的を設定すること
- ③保育者が子どもに何を学んでほしいかを考えて遊具などを選び、与えること

Hirsh-Pasekが、子どもに対する保育者のかかわり方を重視していることがわかるだろう。

このHirsh-Pasekによる定義に従って、Guided playとはどのような遊びなのか、その特徴を確認してみよう。まず「子どもの自然な好奇心や探究心」を重視する点で



ガイドされた遊びは、子どもの言語、数学的知識、社会性、創造的思考などの発達に最も有効であるという多くの研究成果がある（Skolnick, Hirsh-Pasek, Gotinkoff）

図②

Direct instructionと異なる。また、「教育目標」の設定、それに沿った「遊ぶ環境」の整備、遊具の選定・提供などを大人が行う、換言すれば、すべてを子どもの自由にさせるわけではないという点でFree playとも異なる。つまり、Guided playとは子どもの主体性を尊重する一方、子どもの好奇心や探究心を刺激できるように大人がしっかり計画を立て、かかわる遊びといえるだろう。

— 図④参照

● Guided playはなぜ有効なのか

遊び、特にGuided playは、言葉や社会性の獲得など、子どもの発達にとって大きな役割を担うと、Hirsh-Pasekは述べている。では、なぜGuided playにそのような力があるのだろうか。これについて考えてみたい。

脳科学の研究では、子どもの成長は、子どもが抱く感情によって大きく左右される可能性があることを示唆している。楽しさや喜びなどのポジティブな感情を多く感じる環境にある子どもほど、発達が早く、学習内容を身につけやすい傾向が見られるのである。

そのため、Direct instructionでは、たとえ多くのことを学べるような遊びを保育者



図④

が用意したとしても、子どもの感情が考慮されない以上、有効であるとはいえないだろう。

Free playでは、子どもは遊びに楽しさを感じるに違いない。その点では効果的であるが、保育者がかかわらないため、遊びが必ずしも学びに結びつくとは限らないだろう。

Guided playでは、保育者は子どもが学ぶ環境を整えつつ、あくまでも子どもが主体的に参加し、活用できるように促すことに務める。だからこそ、子どもは楽しさを十分に感じながら効果的な学びができるのではないだろうか。

Hirsh-Pasekも、「子どもが最も発達するのは、遊んでいるときである」と述べている。さらに、ただ遊ぶ、Free playを行うだけでなく、保育者によるガイドが加わる、Guided playとなることで、子どもの発達が促されることをさまざまな研究データによって裏づけている。— 表①参照

● Guided playは日本の伝統的な幼児教育法

子どもの主体的な遊びと保育者の適切なかかわり。Guided playに見られるこの要素は、日本の幼児教育が昔から充実させているものである。Guided playと日本の幼児教育法は同じ特徴を備えていることになるため、日本では伝統的にGuided playが行われていたと言っても過言ではない。一方、かつて私が学生の保育実習に付き添ったとき、幼稚園の園長先生にたしなめられた遊び方は、Direct instructionに当たると言うことができる。

恐らく、日本の保育者は日々子どもと向き合う中でGuided playの効果に気づき、そのノウハウを後輩へ伝授してきたに違いな

表① Guided playが子どもの発達を促す研究データの例

学力における有効性	社会情緒的発達における有効性
<p>幼稚園で語彙を学習する30分間の活動を週2回、2か月間行った。活動内容は次の2つ。 ①30分間すべて指導者から教えられる ②20分間指導者に教えられた後、学んだ言葉を使ったGuided playを10分間行う ①を行ったグループよりも②を行ったグループの方が、多くの語彙を身につけた。</p>	<p>ヘッド・スタート・プログラム（※）に参加している子どもを、①Direct instructionを行うグループと②Guided playを行うグループに分け、計画スキルを測る活動などを実施した。その結果、①のグループよりも②のグループの方が事後テストの成績が良かった。また、自由遊びの時間の過ごし方にも違いが見られ、②のグループの方がごっこ遊びを積極的に行うことが多く、何もしていない時間が少なかった。</p>

いずれもHan, Moore, Vukelich, Buell(2010)の研究より。

※アメリカ合衆国政府の支援のもとに行われるプログラムで、低所得層の子どもなどを対象とする。幼稚園入園の準備として、読み書きや言葉の力を高める活動などが行われる。

い。何世代にもわたる保育者の経験が積み上げられているからこそ、アジアの多くの国の幼稚園や保育所で英語や算数などを教えることが増える中、日本では遊びを通じた教育を連綿と続けられているのだと考えられる。

● 保育者には自信を持って子どもと向き合ってほしい

今後の課題について見てみよう。

先に紹介したアメリカの発達心理学者Hirsh-Pasekは、Guided playを中心としたPlayful Pedagogyの有効性を証明するために、さらに研究を続ける必要があると述べる。特に重要なポイントとして挙げられているのは、次の3つである。

① Guided playの定義を確立すること

Guided playとはどのような遊びかという概念を明確にすることである。前述したように、Hirsh-Pasek自身はその成立要件を「教育目標の設定と環境の整備」「子どもの好奇心・探究心を刺激する目標の設定」「学びに応じた遊具の選択」とするが、異なる見解を示す研究者もいる。何がGuided playかがはっきりしなければ、その効果を検証できないし、普及させることもできないため、共通する定義を打ち出す必要があるという。

② Playful Pedagogyが子どもの発達・学習に及ぼす影響を明らかにすること

効果があることを示すデータはある程度得られているが、不十分であるという。1000人以上の子どもを対象に10年以上にわたって長期的に継続するような、大規模な研究が求められると述べている。

③ 遊びと学びとの因果関係を明らかにすること

Guided playがFree playやDirect instructionよりも子どもの発達に効果があるのはなぜか、そのメカニズムを解明することである。

このようにHirsh-Pasekは研究者にとってのポイントを挙げたが、では保育者にとってのポイントとは何だろうか。私は、これまで通り、しっかり子どもの様子を見とることだと考えている。日々、子どもと接する中で、子どもがどのような遊びに喜んで参加し、多くの学びを得ているかを把握して行ってこそ、幼児教育が豊かになるに違いない。

Guided playの長所、すなわち日本の幼児教育の長所は、近年の欧米での研究によって科学的に立証されつつある。日本の保育者には、自信を持って従来の教育法を実践していただきたい。

2-1-2

Playful Pedagogy とは

喜びいっぱいの生命感動学

小林 登

Kobayashi Noboru …… CRN 名誉所長、東京大学名誉教授



医学博士、東京大学名誉教授、CRN名誉所長、国立小児病院名誉院長、日本子ども学会名誉理事長。1954年東京大学医学部医学科を卒業し、東京大学教授、国立小児病院院長、国際小児科学会会長などを歴任。日本医師会最高優秀功労賞（84年）、毎日出版文化賞（85年）、国際小児科学会賞（86年）、武見記念賞（2003年）などを受賞。01年には勲二等瑞宝章を贈られた。主な一般向け著作に、『風韻怎思—子どものいのちを見つめて』（小学館）、『子ども学のみなごし』（明石書店）など多数。

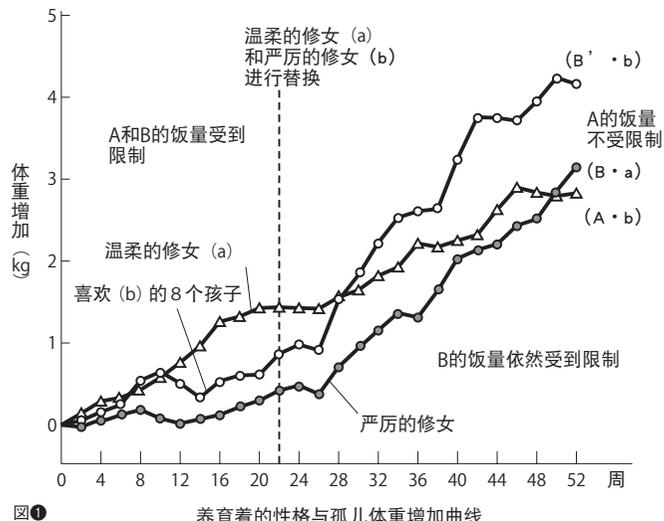
◎ 大人の接し方が、子どもに及ぼす影響とは

保護者や保育者が子どもに優しく、思いやりをもって接することが、子どもの体と心の発達にとって、いかに重要であるかを考えてみたい。

私の専門である小児科学のキーワードの一つに、「Joie de vivre（生きる喜びいっぱい）」というフランス語がある。「Joie de vivre」であることは、子どもの心身の健やかな成長に欠かせない要素として以前から重視され、その正当性がさまざまな学問領域の研究によって科学的に裏づけられて

もいる。

例えば、イギリスの栄養学者Widdowsonが1954年に発表した論文を見てみよう。これは、ドイツのA、B2つの孤児院を約1年間調査し、養育者の接し方の違いが子ども



の発達にどのように影響するかを研究した論文である。— 図①参照

どちらの孤児院も子どもに与える食事の量は同じだったが、子どもに優しく接するシスターがいたAの孤児院の子どもは体重がよく増え、子どもに厳しく接するシスターがいたBの孤児院の子どもは体重があまり増えなかった。しかし、Aの孤児院の子どもほどではなかったが、Bの孤児院でシスターに特に可愛がられていた子ども8人は、ほかの子どもに比べれば体重が増えていた。

調査を始めて半年ほど経った頃、Aの孤児院のシスターが辞めたため、Bの孤児院のシスターが彼女の可愛がっていた8人の子どもを連れ、Aの孤児院に移ることになった。Bの孤児院には体重が増えていない子どもばかりが残ったわけである。

そして、Aの孤児院ではシスターが代わったのを機に子どもの食事の量を増やしたところ、Bの孤児院から来たシスターに可愛がられている8人の子どもは以前と同じように体重を伸ばしたが、もともとAの孤児院にいた子どもは以前に比べて体重が増えなくなり、シスターに可愛がられていた8人の子どもの平均体重がAの孤児院にいた子どもの平均体重を上回った。

一方、Bの孤児院では、子どもに優しく接するシスターを新たに迎えた。すると、食事の量は増やさなかったにもかかわらず、どの子どもの体重も順調に増えるようになった。その平均体重は、数か月後には、もともとAの孤児院にいた子どもの平均体重を上回ったほどである。

優しく育てられた子どもほど体の成長が良くなるのは、子どもが「Joie de vivre」になっているためと考えられる。

●うれしさを感じなければ 成長ホルモンの分泌が 阻害される

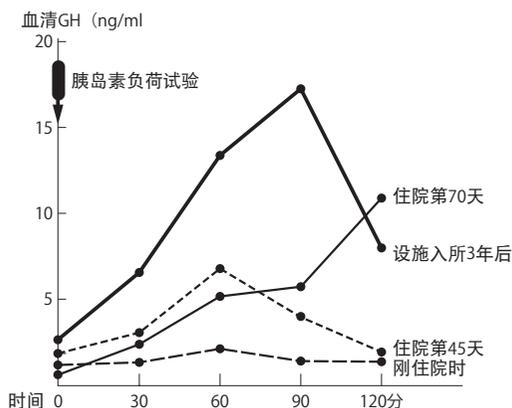
「Joie de vivre」であることは、身体の発達を促す物質、成長ホルモンの分泌とも密接な関係があることがわかっている。これについて見てみよう。

結婚生活がうまくいかないなど何らかの事情により、保護者が我が子に愛情をもって接することができなくなると、子どもの発達に大きく影響する。特に乳児期・幼児期の子どもは下痢や嘔吐を繰り返し、身長と体重も伸びなくなり、さらには抑鬱症状が表れるなど、身体と精神の健康状態が明らかに損なわれることが多い。

保護者から十分な愛情を受けられないために表れるこのような子どもの症状を、「情緒剥奪症候群」と呼ぶ。深刻な症状の子どもは保護者から離し、病院や施設などで治療を受ける必要がある。

「情緒剥奪症候群」の子どもから採血し、成長ホルモンの分泌量を測ると、治療を始めた当初は極めて少ない。そのため心身の発達に支障をきたしたと考えられる。し

愛情遮断性身材过矮症の分泌能的时间性变化



図②

かし、治療の過程で医師や看護師から優しくされ、可愛がられると、成長ホルモンは日を追って増加し、症状も改善していく。— 図②参照 気持ちが「Joie de vivre」になるからである。そして3年ほど経てば、成長ホルモンは安定して正常に分泌されるようになる。

子どもが成長ホルモンを分泌するためには周囲の大人が温かく、思いやりをもって接することが、いかに重要であるかがわかるだろう。

●「Joie de vivre」であることと 学びとの相関

「Joie de vivre」であれば、学びにも良い影響を及ぼす可能性が高い。これは、近年の脳科学や生理学の研究によっても裏づけられつつある。

アメリカの生理学者MacLeanは脳の三位一体説を提唱し、人間の脳をその機能によって次の3階層に分けた。— 図③参照

①魚類・爬虫類脳

脳の中枢にあたる間脳・脳幹・脊髄からなり、呼吸や血液循環などの生命を維持す

る機能や身体を動かす機能のみを司る脳である。脊椎動物の中で進化の程度が低い魚類や爬虫類などの脳である。

②原始哺乳動物脳

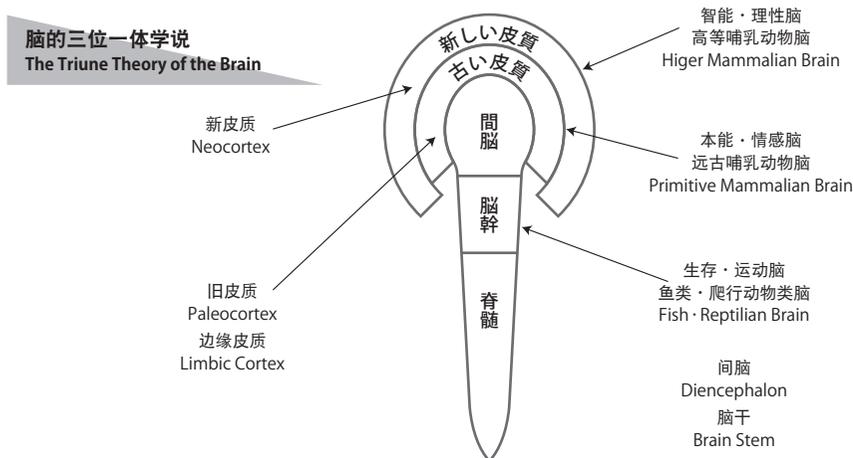
①の外側に発達した海馬、扁桃体、視床下部・上部など的大脑辺縁系からなり、食欲や性欲といった種の保存に必要な情動、さらに喜びや悲しみといった感情を生み、生理機能などをコントロールする機能を司る。原始的な哺乳類の脳が有する階層である。

③高等哺乳動物脳

②の外側、脳の最上層部に発達した大脳新皮質を有する脳で、学習などの知的行動を司る。この階層は、人間や猿、馬などの高等哺乳類の脳にしかない。

このようにMacLeanの研究は、体のプログラムである①、心のプログラムである②、知性のプログラムである③、という具合に、脳が段階的に進化してきたことを示している。

それぞれの位置を見ると、中枢部の①と上層部の③に隣接して②があることがわかる。先に孤児院での体重増加についての研



図③

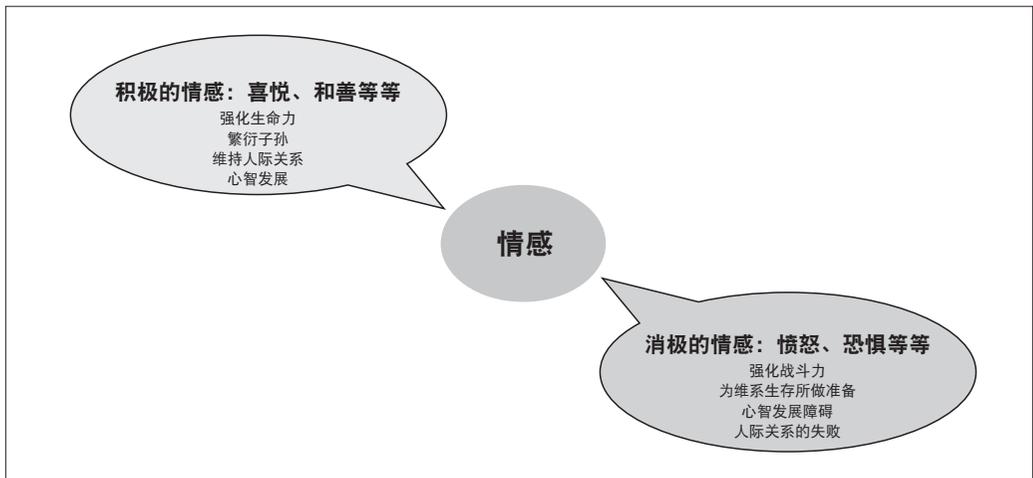


図4

究や「情緒剥奪症候群」の子どもの例で見たように、「Joie de vivre」である子どもの体はよく発達していた。つまり、感情を司る②は、隣接する①の機能、生命維持や運動などの機能に大きく作用しているのである。したがって②が、やはり隣接する③の機能、知性・理性に対しても影響する可能性は高いと考えられる。

また、②が生み、生理機能などをコントロールする感情は、大きく2つに分けられる。—— 図4参照 1つは怒りや恐れなど、いわばネガティブな感情である。苛酷な生存競争を勝ち抜いたり、危険を察知し自分の身を守ったりするためには必要になるが、精神の発達を阻害し、人間関係を破綻させることにもなりかねない。

感情のもう1つは、喜びや優しさなど、いわばポジティブな感情である。心身の健全な発達を促し、人間関係を円満に保つ働きがある。安心して生活するうえで欠かせない感情である。これに満たされた状態こそ、「Joie de vivre」であると言ってよい。

知性を司る③は、感情を司る②に影響するとみられるため、ポジティブな感情を抱く方が、よく学ぶことができると言えるだろう。すなわち、「Joie de vivre」になるこ

とは、学びにとっても効果があると考えられるのである。

● あらゆる子どもが、「Joie de vivre」になれるように

子どもの感情は、周囲の大人の接し方によって大きく左右される。子どもが「Joie de vivre」になるためには、前にも述べたように、大人が優しく、思いやりをもって接することが重要である。他者に対する気遣いなど、社会で生きるために求められる力の基礎を育むことにもつながると、私は考えている。

大人に優しくされ、思いやられることが、子どもの成長にどのように影響するか、子どもはどのようなときに「Joie de vivre」になるか。脳科学などの知見を応用しながら、これらのメカニズムを解明するための学問として、私は「Child Bio-emotinemics (子ども生命感動学)」を提唱し、これを体系化することに力を入れている。あらゆる子どもが心身ともに健康に育っていけるように、今後も研究を続けていきたい。

2-1-3

Playful Pedagogy とは

子どもの「遊び」をはぐくむ保育者： 育ちを見通した「学び」の多様性

秋田喜代美

Akita Kiyomi …………… 東京大学大学院教授



東京大学大学院教育学研究科教授。東京大学大学院教育学研究科博士課程修了。博士（教育学）。専門は保育学、教育心理学、授業研究。現在、日本保育学会会長、日本読書学会会長、World Association of Lesson Studies, Vice President、日本発達心理学会理事等を務める。日本教育心理学会城戸研究奨励賞、日本読書学会読書科学研究奨励賞、(財)発達科学研究奨励賞等を受賞。著作に、『保育のおもむき』（ひかりのくに）、『学びの心理学』（左右社）、『保育の心理学』（全国社会福祉協議会）など多数。

◎ あこがれ、 夢中になる遊びの経験

充実した遊びの中で、子どもたちは、仲間づくり、世界づくり、そして、自分づくりを行っている。遊びの経験の中で、他者にあこがれ、ものに惹かれ、そして、自分の思い描く世界と一体になって、今の自分とは違うものになりきり、遊び込む。つまり、それは遊びを通して、①他者と出会い、②ものと出会うことであり、夢中になることで、③出来事の中の役や世界に自らを同化し、④見立てやファンタジーの世界に生きるということである。それが乳幼児の育ちの源となる。ある行為を模倣し習得するだけでなく、自分たちでその遊びを⑤持続発展させていくことで、対象とのかかわりや仲間との

かかわりを深め、新たな自己表現へと形を変えていく。これが新しい文化創造となる。遊び込むことで、子どもはもう一つの可能性を日々開いて育っていく。幼稚園や保育園での集団保育における暮らしの中では、さまざまな場面で、振る舞いのかっこ良さや美しさにあこがれ、物や事象のよさや不思議さに惹かれることが生まれている。

近年では、保育に関してさまざまな学術理論や保育原理があり、保育がもたらす、その後の育ちへの効果が実証的に数値で語られてきている。しかし、子どもの経験から保育を考えるならば、安心感や居場所感の中で、文化的に価値あるものに出会い、夢中になり、没頭する時間、その子が生き生きとする時間がより長くあることが、保育の質の豊かさとして最も大事である（秋田ほか、2010）。

● 遊びをめぐる学術的議論 としてのPlayful Pedagogy

近年、遊びこそ乳幼児期の教育のあり方として大事であるということが実証的にデータが提示されて、その効果の有無や要因との関連性をめぐり、海外で議論がなされている (Lillard et als. 2013; Weisberg, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2013a, b)。その中で、保育者に“Guided play”ガイドされた遊びの有効性や“子ども間の考えを共有すること=sustained shared thinking”など、保育者の役割に目を向けた語りがなされるようになってきている。Guided playは、子どもの自発的な自由遊びと、保育者の教育的意図を伴った指導の間にある保育のあり方の総称として捉えられている。

なぜGuided playが重視されるのかといえば、子どもが夢中になって取り組む方が直接的な指導よりも社会情緒的発達、言語発達等に有効 (Lillard et als, 2013) と考えられるからである。つまり、自由遊びや発見的な学びの要素 (おもしろい、自発性、柔軟性) と、意図的な教授の要素 (外的な目標、積極的な関与) の両方を、Guided playは含んでいる。また、Guided playは、ストレスを低減し、喜び・誇り・自信や社会的絆を育てるとされ (Diamond & Lee, 2011)、子どもの育ちの下ごしらえ (mise en place) をしていると表現する報告もある (Weisberg et als, 2013)。これらは数量的な実験的観察研究に基づく遊びの効果の研究である。さらに、社会文化的活動理論の立場からも、Hedegaard (2012) は、遊びの中では、要求・意図・動機の間で生じる緊張や葛藤から新たな課題が生まれ、子どもがどのようにして、その要求を統合し、折り合いをつけていくのかというところで



図①

学びや発達が生まれると指摘している。年齢により、そのあり方は異なり、保育者への要求、援助として何が求められるのかは変わってくる。

子どもは何かを学ぶために遊ぶのではなく、遊びたくて遊ぶことが大事である。だが一方で、私が大事であると考えてるのは、その遊びの中で何がその子の今にとって“学びの対象”として重要であるのかを保育者が見定めるということである。学びの多様性理論を唱えるLo (2012) は、その理論の中で、①教師が経験させたいと思っていることについての、子どもの理解やかかわりについての多様性、②学びの対象をどのように扱うのかという教師の理解の多様性、③具体的にデザインに対してどのようにガイドしていくのかという行為の多様性の3つを指摘している。同じ遊びでも子どもによる多様性、それらを理解し意味づける保育者の多様性、さらに具体的な行為としての多様性があり、それを自覚することが子どもを理解し実践を理解するうえで大事なことであると考え。—— 図①

● 事例を通して、遊びの中の 学びの多様性を考える

ある子どもが廃材の箱でヘビを作ろうとしている。それを見た子どもたちもまた作

り始める。しかしそれをよく見ていると、廃材はそれぞれ同じ箱がないことから多様性が生まれる。また子どもによって精緻に作ることで満足する子もいれば、大きなところで似た形ができればそれでよしとする子どももいる。それぞれに作りたいヘビのイメージも違っている。そこで興味深いことは、このようなときに子どもたちは、ハリーポッターに出てくるヘビを作ろうとファンタジーの世界に生きると同時に、図鑑でヘビの姿を見て、より本物らしいものにしようと工夫を凝らすことで、科学的な事実にも出会っている。こういうジグザグを認めることが日本の保育の良さであると考えられる。

また、空き箱をできるだけ高く積む運動会の競技「運んでハイタワー」という1つの目標に対して2つのクラスが挑戦していく過程（かえで幼稚園DVDより）を、この学びの多様性という視点から見ると、練習試合を通して皆で協力し合う経験を積む中で、「積む」ことの質に、異なる多様な次元での気づき生まれ、学びが深まっていくことが見えてくる。ここでも、子どもは夢中になって遊んでいる。その夢中な協働の取り組みだからこそ、さまざまな学びが生まれている。挑戦的な活動に不安なく取り組み、その子の可能性が十二分に発揮されることに日々の中での育ちがある。ここで大事なのは、子どもの育ちに足場をかけるのは保育者だけではなく、子ども同士もまた相互に足場をかけ合えるような環境が準備されていることである。海外のGuided playの議論では、足場をかけ導くのは保育者として語られるけれども、1学級定数の大きい日本の保育の良さは子ども同士が高め合える場を十分に準備している点にあるだろう。—— 図②

運んでハイタワーから考える 2クラスの学びの多様性分析		
変わらぬ目標	あおぞら組	太陽組
時間内に箱を積んで高さを競う	変化面と重要な特徴への気づき	変化面と重要な特徴への気づき
最初	積み方：大きい順から積み上げる	グループ間の作戦 踏み台の使用、芯を入れる 支え：長い箱を使って周りを囲む
練習試合 1回目まで	大きい順から積むと偶然風が吹いても箱が残る：勝ち箱を接着しておく	風で跡形なく倒れる：負け 安定感のある積み方 基礎：1本だとぐらぐらするから基礎の幅を広げる
風でも倒れない		軸：穴をあけて通す。斜めに通すと早い。穴に通すのに時間がかかる。棒はいらぬ
2回	積む回数：あらかじめ接続した箱を運ぶ方が少なくてよい	
皆で協力して早く積む		
決戦	不安定なものをまっすぐな大きなもので支え安定を図る 大きな支えを作る	頂上部分に少しでもたかさのあるものを積む

図②

● 遊びを支える園の持論

この子どもの姿をご紹介した広島県のかえで幼稚園では、中丸元良園長先生が「できない部分にばかり焦点をあてないで、できる部分・できようとする部分を見ていくと子どもの素晴らしさが見えてくる」「遊びながら“知らず知らずのうちに”いろいろなものが身につくのが幼児教育ですし、そんな“しかけ”がたくさんあるところが幼稚園だといえます。ただし、どんな立派な“しかけ”でも、子どもたちが楽しいと感じて乗ってこなければ、意味がありません」と語っていた。ここには園長の実践に対する持論、保育の原理が語られている。このように実践に埋め込まれた理論としての持論が園で共有されることが大事ではないだろうか。

例えば、東京都品川区の東五反田保育園（2011）では「東五の掟として、①子どもの疑問に答えを出さない、②子どもの考えを否定しない、③関心のない子には直接働きかけない、④止める必要のある行為に対して、その子の気持ちを受け止めながら行為だけを否定する」という原理が導き出されていた。

また、同区西五反田保育園（2013）では「見

守る」ということについて、「0歳児クラスから子どもの意思を尊重すること、意思を尊重するには子どものやりたい遊びをやらせてあげること、子どもがやりたい遊びとは保育者がさせたいことを、こうしましょうと押しつけるものではないこと、そして子どもがじっと見つめる姿・何だろうと思っている表情・やってみたくと動きだしたとき、こんな様子を見守ること」という園長のメッセージを皆が共有し合っていた。

各園の持論を自分たちの言葉で表し、目に見えるようにしていくことが、子どもの具体的な育ちにつながる保育者側の学びの環境になるのかもしれない。保育者は「見とる、見守る、見通す、見定める」という4つの見方をしていくことが大事である。特に見通しをもって、いつどのようにかかわるか、抜けるかを見定めることが実践への即興的な判断となるのである。

◎ 子どもの経験から考える、 保育の環境と活動

子どもが安心して自分を出し、夢中になってかかわるために、私は以下のような環境を保証していくことが大事だと考えている。この図③のような活動や環境が保証されているかを振り返ってみてはどうだろうか。

**子どもの経験から考える
保育の活動と環境の質**

<ul style="list-style-type: none"> ● 安心感・居場所感を保証する環境 1 身体が休まる 2 一人や仲間内だけで居られる 3 大事に見守られている感覚（温かさ、自然との共生） 4 私、私たちの場の感覚 	<ul style="list-style-type: none"> ● 夢中になることを保証する環境と活動 1 関わりたくなる 2 利用しやすい 3 続けたいくなる 4 足跡がある 振り返り見通しができる
--	---

図③

最後に遊びについて好きな言葉を紹介したい。

「私たちは年をとるから 遊びをやめるのではない。遊びをやめるから年をとるのだ。」

(ジョージ・バーナード・ショー)

「どんな真面目な仕事も、遊戯に熱しているときほどには、人を真面目にし得ない。」

(萩原朔太郎)

子どもの遊びを支える大人の遊び心、共に遊ぼうとする気持ちを大事にすることが、遊びを導くという発想よりも大事ではないだろうか。

「遊びをせんとや生まれけむ
戯れせんとや生まれけむ
遊ぶ子どもの声聞けば
我が身さへこそ動がるれ」

『梁塵秘抄』

そこに日本の遊びの哲学があるように思う。

参考文献

秋田喜代美・芦田宏・鈴木正敏・門田理世・野口隆子・箕輪潤子・淀川裕美・小田豊(2010)

『子どもの経験から振り返る保育プロセス』幼児教育映像制作委員会事務局

Lillard et als. (2013) The impact of pretend play on children's development:A review of the evidence. Psychological Bulletin,139 (1) ,1-34.

Diamond & Lee (2011) How can we help children succeed in the 21st century?

The scientific evidence shows aids executive function development in children 4-12 years of age. Science,333,959-964.

Hedegaard,M. (2012) Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach. Mind, Culture and Activity,19,127-138.

Lo,M. (2012) Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning. Gotheborgs universitet.:Acta Universitatis Gotheoburgensis.

Weisberg, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, (2013) Guided Play;Where curricular goals meet a Playful Pedagogy. Mind, Brain and Education,7 (2) ,104-112.

2-1-4

Playful Pedagogy とは

「遊び」と「教育」の板挟み

～幼児のGuided play (誘導的遊び) への理解～

朱 家雄

Zhu Jiexiong …… 華東師範大学名誉教授



中国教育学会常任理事、学術委員、環太平洋地区学前教育研究会 (PECERA) 中国大陸委員会主席。『Early Years』など6つ余りの国際学術雑誌の編集委員を務める。学術研究と教育の主な分野は、就学前教育の基本理論、幼稚園カリキュラム等。これまでに主宰した各種のテーマ研究は多項目にわたり、発表した著作・翻訳・教材は数十種類、論文は100以上に上る。省・部レベル以上の賞を多数受賞しており、国务院の特別助成を受けている。

朱家雄学前教育研究：<http://www.zhujx.com/>

● 遊びを通して学ぶ力 子どもはもともと備えている

幼児教育において、保育者は子どもの遊びにかかわるべきか否か。これについての議論は以前から世界中で繰り返し行われてきたし、今後も続くだろう。簡単には答えを見いだせない難しい問題であり、非常に重要な論点であるからである。今回、改めて考察したい。

初めに確認しておきたいのは、たとえ大人がかかわらなくても、子どもは遊びを通して学んでいくということである。

アメリカの幼児教育研究者Rhoda Kelloggは、世界各国の2歳頃から6歳頃までの子どもが描いた150万枚以上の絵を観察し、大

半の子どもは保育者から指導されなくても、自然に絵を描く力を発達させていくことを明らかにした。図①に見られるように、どの子どもも年齢が上がるにつれて、なぐり描き、点と線とを交えた図形、人の顔の正面、人の全身の正面というように、表現力を段階的に高めていく。さらに、4～5歳



図①

頃になると動物を横から描けるようになる。

— 図②参照

粘土細工や積み木でも、子どもが保育者の手を借りることなく、心身が発達するのに従って次第に複雑な形を作るようになることをさまざまな研究者が報告している。

— 写真①②

● 保育者がかかわった方が子どもの成長は促される

前節で見たように、子どもは遊びを通して自然に力を身につけていく。では、保育者は、子どもの成長にどのようにかかわるべきだろうか。自由に遊ぶ子どもをただ見守ればよいのだろうか。あるいは、何らかの形で遊ぶ子どもに手を差し伸べるべきなのだろうか。

1980年代の欧米では、子どもが自然に成長することを尊び、保育者や教師はなるべく子どもにかかわらないようにしようという意見が研究者の間で強まった。しかし、現在では、保育者や教師が子どもにかかわることが多くの国で重視されつつあるし、私も重視すべきであると考えている。自然な発達にただ任せるだけでは子どもの力の伸びには限界があること、換言すれば、保育者や教師がかかわった方が子どもの力が伸びることがわかってきたからである。

図③には、3歳6か月の子ども数人が描いた絵を掲げている。左は保育者から何も



写真①

自由な状態での子どもの発達レベル



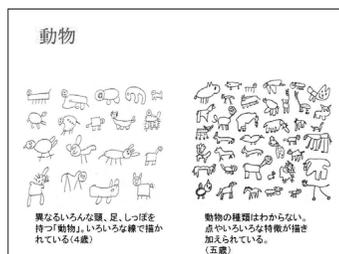
写真②

教えられなかった子どもが自由に描いた絵、右は保育者の指導を受けた子どもが描いた絵である。右側の絵、保育者による指導のもとに描いた子どもの絵の方が、複雑な表現がなされている絵、言い換えれば、客観的に上手な絵とすることができるだろう。

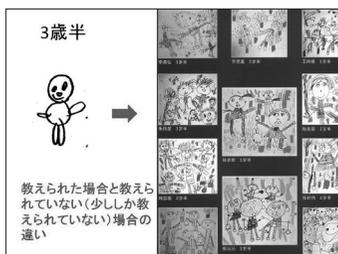
どの年齢の子どもの絵を観察しても、保育者に教えられた子どもの方が、教えられなかった子どもよりも複雑な、いわゆる上手な絵を描いている。つまり、子どもの個人差によってではなく、大人からの指導の有無によって表現する力に違いが生じているということである。

これは、粘土細工にも積み木にも当てはまる。— 図④参照 すなわち、子どもが1人で取り組むよりも、保育者の指導のもとに取り組んだ方が、いっそう複雑な、巧みな表現ができるのである。

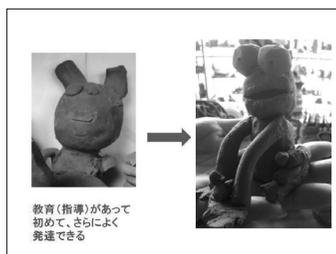
ただ、子どもが自分の力だけで描いた絵、作った粘土細工や積み木の方が良いという意見も、幼児研究者の間には根強く存在する。それこそが子どもの真の自己表現であり、保育者の手など借りずに、自然に自分



図②



図③



図④

の力を伸ばしていくことに大きな価値を見だしているのである。

このように、子どもが独力で作った作品と保育者の指導を受けて作った作品の、どちらが好きか、どちらが子どもの作るべき作品かは、論者の抱く幼児教育観によって大きく異なる。もっとも、保育者の指導のもとに完成した作品の方が高度な表現がなされるということは、どの幼児研究者にも共通する見解である。そのことを示すエピソードを紹介しよう。

中国では、伝統的に保育者が子どもの遊びにかかわっている。子どもが自由に遊ぶことを重視する伝統を持つ、アメリカやイギリスなどの幼児研究者でも、中国の子どもが保育者の指導のもとに描いた絵、作った粘土細工や積み木を見ると、誰もが目を見張る。そして、「まるで芸術品のようだ」と口を揃える。つまり、異なる教育観を抱く論者からも賞賛され得る、客観的な特徴を備えているということである。保育者による指導の成果が大きいことがわかるだろう。

子どもはもともと大きな力を持っている。それをさらに伸ばすためには保育者の力が必要だと、私は考える。すなわち、保育者は子どもの遊びをただ見守るだけではなく、遊びに手を差し伸べるべきなのである。

では、保育者はどのように手を差し伸べたらよいのだろうか。次節ではこれを検討したい。

● 保育者が子どもの遊びにかかわる際重視すべきポイントとは

保育者が子どもの遊びにかかわるにあたって心がけるべきことは、まず、子どもの意思を尊重することである。

アメリカの幼児教育研究者Rhoda Kellogg

による子どもの描画の研究などを挙げて前述したように、子どもは保育者がかかわらなくても、遊びを通して自然に多くのことを学ぶことができる。これは、自由に遊ぶことが楽しいからであると考えられる。楽しめる環境があつてこそ、子どもは学び得ると言っても良いだろう。したがって、子どもの意思を考慮せず、保育者の考えを押しつけるような指導をしても子どもは何も学ばないと考えられる。

指導する目的を持つことも、大切である。子どもにとって最も身近な社会人の一人である保育者には、知識と社会性を子どもにしっかり伝える責任もある。したがって、子どもの遊びにただかかわるのではなく、その遊びを通して、子どものどのような力を伸ばしたいのかをしっかりと考えるべきである。

子どもによって、興味を抱く対象などは異なるため、保育者には、子ども一人ひとりの個性に応じて、何の遊びによってどのような力を伸ばすのかなどをしっかりと計画して行ってほしい。6歳頃からは就学への準備として、ある子どもには読み書き、別の子どもには計算というように、子ども一人ひとりの適性に合った教科学習を見つけ、それに取り組むよう促すことも重要になるだろう。

このように保育者には、あくまでも子どもの主体性を尊びながら、自分の立てた目的に沿って子どもを導く遊び、つまりGuided playを行うことが求められるのである。

また、現代は通信技術の開発が進み、自分の部屋にいながらにして世界中の情報が手に入る。そのため、現在の子どもは、私の子どもの頃、あるいは保育者の子どもの頃よりもずっと多くの情報に触れている。時代の違いを考慮し、Guided playにも新しい要素を取り入れるべきであると、私は考える。例えば、保育者の指導のもと、子どもがiPadを使って

行う遊びなどである。今も今後の社会でも求められる、情報通信機器を使う能力を鍛えることにもつながるだろう。

◎ 子どもはGuided playを通して大きな達成感と自信を得られる

保育者によるGuided playによって、子どもの表現力が伸びるだけでなく、挑戦しようという子どもの意欲も高まると考えられる。これについて、積み木を例に考察してみよう。図⑤を見てほしい。右上の写真は子どもが保育者の教えを受けずに作ったヘリコプター、左の写真は同じ子どもが保育者の指導を受けて作ったヘリコプターである。

右のヘリコプターは単純な構造だが、完成させたとき、子どもは達成感を得ただろう。そして、「もっと大きく、実物に似せたヘリコプターを作りたい」という気持ちも抱いたはずである。もっとも、それを実践しようとしても、子どもだけの力では、構造がずっと複雑な左のヘリコプターを作るのは難しい。挑戦してもうまくいかないだろうから、そのまま保育者が何もしなければ、子どもが自信を失うことにもなりかねない。

しかし、保育者がアドバイスをしたり、一緒に積み木に取り組んだりすれば、子どもは左のようなヘリコプターを作ることができる。子どもは背伸びをして頑張ってい

るだけに、作っている過程で味わう興奮、完成時の達成感は、右上のヘリコプターを作ったときよりも何倍も大きいだろう。

これを繰り返していけば、子どもは表現力を伸ばすのはもちろん、努力したり工夫したりする楽しさを味わいながら、「やればできる」という自信をつけられるに違いない。何事にも立ち向かおうとする気持ちにもつながるはずである。

◎ Guided playによってこそ子どもの力は最大限に伸びる

どの子どもも、大人が想像するよりも多くのことを自然に学んでいる。Guided playは、子どもが生まれながらに持っている大きな力をもっと発揮できるようにするための手助けであると言えるだろう。

ただ、保育者が子どもの遊びにどの程度かかわるかは難しい問題である。かかわる割合は、少なすぎると子どもの力の伸びが少なくなるし、多すぎても子どもの自主性を損ね、やはり子どもの力は伸びにくい。また、前にも述べたように、人間には一人ひとりの個性がある。保育者が強くかかわった方がよい子どもも、保育者があまりかかわらない方が力を伸ばせる子どももいるだろう。したがって、保育者には、子どもの自主性を尊重しながら、自分が適切に子どもにかかわれるように、何を、いつ、どのように教えるかを、目の前の子どもに応じて考えることが求められる。

このように、子どもの自主性と保育者の指導のバランスについて、どの子どもにも共通する指標を見いだすのは困難である。幼児教育の永遠の課題と言っても過言ではないだろう。子どもに対する保育者のかかわり方についての議論は、簡単に答えを出せないと、私が冒頭に述べた所以である。



図⑤

2-2-1

シンポジウム：東アジアの現場

国定基準からみた 台湾の幼稚園における「遊び」の位置づけ

翁麗芳

Wong Leefong …… 国立台北教育大学教授



教育博士、国立台北教育大学幼児と家庭教育学学科教授。現在は台湾の教育部幼保一元化以降における保育者の免許制度研究の課題責任者を務める。台北市で就学前教育の教員養成に携わりながら、幼稚園評価、養成プログラム評価のため、毎月1回台湾全島および離島へ出向き、現場指導を行う。台湾の早期教育過熱現象を、親・教育者・行政の3つの角度から観察、グローバル時代における子どもの教育とケア政策のあり方を研究テーマとしている。共著に、『子育て支援の潮流と課題』（ぎょうせい）など多数。

● 幼稚園と託児所が一元化され、「幼稚園」になった

台湾の近代的な幼児教育は、日本統治下の1897年に幼稚園がつくられたことに始まる。ここから1945年までは、遊びを通して子どもを育てるという日本的な幼児教育が行われていた。1945年以降は、保育者が子どもを教え導くという中国的な幼児教育が国民政府によって行われている。ただ、遊びを尊ぶ気質も残っているため、日本の特徴と中国的特徴の両方を備えていると言うことができよう。

台湾では2012年1月に幼稚園と託児所が一元化され、「幼稚園」となった。これに伴い、幼稚園を管轄する機関である教育部では、近年の幼児教育、特に私立幼稚園での

教育が保育者による教科学習指導に偏っていたことを反省し、遊びを充実させながら、子どもの主体性を尊重した学びを進めようとしている。「遊びの中で学ぶカリキュラム」「生活に即したカリキュラム」「課題設定型カリキュラム」などが策定されたことは、その表れであるといえるだろう。

幼保一元化を実現するにあたり、教育部は、保育者の指導、教具や玩具、図書の質と量などについて40以上の国定基準を設け、1～5年に1回、これに照らしてすべての幼稚園を評価するようになった。——表①参照

「基礎評価」「専門認定評価」「追跡評価」の3つがあり、後二者は「基礎評価」を通過して初めて受けられる。——表②参照

「基礎評価」を通過しなかった幼稚園については、一定の改善期間を置いてから再評

表① 幼稚園に関する法令の例

法令名	概要
幼稚園教保活動課程暫行大綱	幼稚園教育の基本原則を定めている。日本の幼稚園教育要領や保育所保育指針に相当する。発達心理学の研究者らが中心となって作成
幼稚園教保服務実施準則	幼稚園の始業・終業時刻、休暇期間などを定める
幼稚園評鑑辦法	全ての幼稚園が国定基準による評価を受ける必要があることを定める
教育部幼稚園課程与教学品質評估表	幼稚園のカリキュラムや教育の質についての評価指標。台北市立大学の幼児教育の研究者が作成

表② 幼稚園に対する評価

評価名	概要
基礎評価	設立経営、財務管理、教育とケア活動、人事管理、飲食と衛生管理、安全管理などを評価
專業認定評価	園務リード、資源管理、教育とケア、活動過程、評価及び指導、安全と健康、家庭と地域などの類別のうち、幼稚園の教育とケアという専門性の質に当てはまる項目について評価
追跡評価	基礎評価の未通過項目に対する追跡評価

価を行い、それでも改善されていなければ、処罰の対象となる。

私は、学びにおいて遊びは重要な意味を持つと考えている。そのため、教育部が遊びを重視する方針を打ち出したことを、台湾の幼児教育が一步前進したと評価する。ただ、多くの保護者は、教科学習に力を入れてほしいという気持ちを依然として強く抱いているようである。また、教育部の方針では遊びに保育者が介入する割合が高く、私は子どもの自主性をもっと尊重してもよいのではないかと感じるが、評価制度がある以上、それを実行するのは難しいに違いない。

このように台湾の幼児教育には課題もあると、私は考えている。以下、幼稚園でどのような学びと遊びが行われているか、具体例を挙げながら見ていこう。

● 多くの保護者は教科学習指導を望んでいる

保護者は、幼稚園に対して何を期待して

いるか。まず、これを検討してみたい。

台湾の有力紙『聯合晚報』の幼稚園の授業に関する記事(2012年9月10日付)を紹介しよう。台北市のある公立幼稚園では、2012年度、4歳児と5歳児の合同授業のカリキュラムを2011年度のカリキュラムと同じにすることにした。「幼稚園とは知識ではなく技能を学ぶ場所であり、小学校などと違って授業に一定の進度を設ける必要はない」「カリキュラムが同じであっても、例えば切り絵であれば、4歳児は手で紙をちぎり、5歳児は鋏で紙を切るというように、活動の内容を変えればよい」という教育部の方針に沿ったためである。ところが、同幼稚園の5歳児の保護者からは、「5歳児が4歳児の時と同じ授業を2年間続けて受けることになる」「5歳児には新しいことを学ばせてほしい」といった不満が聞かれるという。

一方、公立幼稚園に比べれば教育部の指導から自由になれる私立幼稚園では、4歳児は4歳児のカリキュラム、5歳児は5歳児のカリキュラムというように、年次ごとに学習内容を分け、授業にも一定の進度を

設けている。教育部はこれを幼児教育として正常ではないと見て、今後改めるように指導していくとしているが、保護者には私立幼稚園の教育の方が好ましいと考える人の方が多いと、私は感じている。複数の年次で同じカリキュラムに取り組むことがある公立幼稚園の教育を「冷めたチャーハンの温め直し」と揶揄した言葉が、保護者の間で流行しているからである。

これらの例からは、教科学習を重視してほしいという保護者の心情が強いことが見て取れるだろう。

● 幼稚園でも教科学習指導は依然として続いている

幼児教育の方針を遊び重視にするという教育部の方針転換は、教科学習指導を否定することを意味しない。そればかりか、教育部は、教科学習指導についてはこれまで通り高い水準を維持していくとしている。そして、実際、どの幼稚園にも保育者による教科学習指導は多く見られるし、保育者がどのような教育に力を入れて指導すべきかも法令で定められている。

例えば、「語文」、言語教育である。都市部の幼稚園では台湾の公用語である北京語の学習指導、山間部の幼稚園では、北京語だけでなく、閩南語や客家語など、その地方の民族の母語の学習指導にも熱心に取り組んでいる。保育者と保護者が子どもに絵本を読み聞かせるイベントや、保育者による子どもの毎日の活動記録なども、都市部、山間部を問わず大半の幼稚園で行われている。こうした教科学習指導に対しては、保護者の満足度は高いと考えられる。

また、私は授業を見学していて、保育者の学習指導力は私立幼稚園よりも公立幼稚園の方が高いと感じる。公立幼稚園の保育

者は全員が政府機関採用試験の合格者、つまり国家資格保有者であるが、私立幼稚園の保育者には国家資格を持たない人もいることが、学習指導力に表れているのかもしれない。

教育部は、保育者が大学などに通学し、国家資格を取得できるように、私立幼稚園に補助金を支給するようになった。私立幼稚園の教育全体の質を高めようとしているのであろうが、保育者の学習指導力を高めようというねらいも大きいのではないだろうか。

● 台湾と日本との幼児教育観の違い

子どもは自主的な遊びを通して多くのことを学び、心身ともに成長していく。これは、今や多くの国で幼児教育に携わる者の共通認識である。台湾の保育者も、なるべく子どもの自主性を尊重したいと考えている人が大半であることを、私は研究を通して知っている。

ただ、先にも述べたように、国民政府は、従来、保育者が子どもを教え導く幼児教育を進めてきた。そのため、保育者の重要な役割は「教学」、つまり授業であり、これを上手に行うことができこそ立派な保育者であるという幼児教育観は、保育者の間にも根強く存在する。

例えば、台湾の幼児教育が重視することの1つ、道徳・品格教育を見てみよう。子どもが道徳や品格の大切さを学べるような寓話などを載せた学習用の絵本がたくさん出版されており、これを保育者が子どもに読み聞かせる幼稚園が多い。読み聞かせた後、保育者は、絵本の内容について道徳的に良いこととは何か、悪いこととは何かを子どもに尋ねる。そして、子どもが正しく

答えられれば、それで道徳・品格教育をしっかり行ったと考えることが多いと、私は感じている。

伝統的に子どもの自主性を尊ぶ日本では、保育者は、遊びや子ども同士のトラブルなどを通して、すべきことやすべきでないことに子どもが自分で気づけるように促すのではないだろうか。

また、どの幼稚園でも保育者と子どもとの集団



図①

討論がさかに行われている。—— 図①参照
遊びの中で何に気づいたか、明日はどのような遊びをするかなどについて、子どもが自分の考えを述べてから、必ず保育者がまとめる。子どもは自由に意見を交換しているが、保育者が強くかかわっていることがわかるだろう。

日本の幼児教育では、台湾のような集団討論はあまり行われていないと思う。台湾の保育者の多くは、日本の幼稚園や保育所を見学すると、集団討論をしないことに驚く。そして、「日本の先生方は何もしていないではないか」と口を揃える。台湾と日本との、子どもに対する保育者のかかわり方の違いを象徴しているといえるだろう。

● 幼稚園での遊びは Guided play と呼べるか

ある公立幼稚園の保育者は、学びにおける自主的な遊びの重要性を十分に認識しながらも、それはあくまでも理想であるとして、次のように述べる。「何を使ってどのように遊ぶかなど、遊びの内容も仕方もすべて子ども自身が決めた方が、遊びを通して

得られる気づきは大きくなるでしょう。自由遊びこそ、理想的な遊び方であると、私は考えます。ただ、子どもの力を伸ばすためには、保育者による系統的な指導が必要なのではないでしょうか」と。つまり、保育者は意図的に遊びをガイドしているということである。これは、公立、私立を問わず、あらゆる幼稚園の保育者に共通する見解であると、私は考えている。

このような幼稚園での遊びは、Guided playなのかどうか。その判断は難しいが、私としてはGuided playと呼ぶことに違和感を覚える。子どもに対する保育者のかかわり方が強すぎると思うからである。ただ、Direct instructionと呼ぶにはかかわりが弱いだろう。台湾の幼児教育における遊びの特徴をしっかり把握できるように、今後さらに研究を続けたいと考えている。

2-2-2

シンポジウム：東アジアの現場

「遊び」を通して「学ぶ」： ～教育神経科学の視点から～

周 念麗

Zhou Nianli …… 中国華東師範大学教授



華東師範大学就学前教育学部心理研究室主任、教授。1995年にお茶の水女子大学心理学士号、1998年に東京大学大学院教育学修士号、2003年に中国華東師範大学心理学博士学位を取得。2004年6月～12月、米国Arizona State University客員研究員として乳幼児の情緒発達、2006年5月～2007年3月、国際交流基金フェローとして名古屋大学で統合保育について研究。研究領域は児童心理、親子関係、0～3歳児の多元知能の測定と育成方案。主な著作は、『就学前児童の発達心理学』『就学前児童の心理健康と指導』『自閉症児の社会認知—理論と実験研究』『就学前特殊児童の統合保育における比較と実証研究』『0～3歳児の多元知能の評価と育成』など。

● 都市部に見られる 幼児教育の変化

近年、中国では幼児教育の仕方に変化が見られる。1949年の建国以来、旧ソ連の教育思想の影響のもと、保育者による教え込み型の幼児教育を行ってきたが、1990年代末頃から子どもの自発的な学びを重視する教育理念が幼児教育研究者によって紹介されるようになった。これを支持する保育者には、従来の教科学習指導から、子どもが遊べる環境をつくり、子どもを見守り、支援することへというように、保育者の役割をも変えていこうとする動きが見られる。

保育者の役割の変化は、上海などの都市部の保育所・幼稚園に既に現れている。保育者は教科指導を行う割合が低くなり、子

どもの自主性を尊重しながら、遊びのガイド、Guided playを行う割合が高くなっているのである。

● どのようなGuided playが 中国で行われているか

中国のGuided playでは、保育者の立てた教育目標に沿って、教室や屋外の敷地にそれぞれ遊びのコーナーを設け、そこにさまざまな関連遊具を置くことが多い。好きな遊具を用いれば、子どもはもっと楽しく遊べるように自分で工夫するため、保育者に与えられた遊具をただ使う場合に比べて、子どもの気づきや学びが何倍にもなると考えられる。

Social pretend play（社会的なごっこ遊び）は、中国のGuided playの特徴の一つで

ある。これは、病院や銀行、スーパーマーケットなど、社会生活でよく利用する場所を保育者が段ボールなどで幼稚園の教室に再現し、そこで子どもが行うごっこ遊びで、都市部のほとんどの保育所・幼稚園が幼児教育に取り入れている。—— 図①参照

社会的なごっこ遊びの舞台として教室に再現されている場所について検討しよう。先に挙げた例のうち、病院で見られるのは金銭の間接的な授受関係だけである。しかし、それ以外は全て商取引を行う場所、つまり金銭の直接的な授受関係が見られる場所である。こうした場所が遊びの一環として多くの保育所・幼稚園で再現されているのは、政府の経済政策を反映しているのではあるまいか。すなわち、社会的なごっこ遊びが行われていることは、1970年代末から改革開放政策を展開し、全国的に経済を非常に重視してきたことと密接な関係があると、私は考えているのである。

● 子どもは社会的な ごっこ遊びを通して多様な 人間関係を仮想体験する

保育者による指導が中心となる従来型の幼児教育と比べて、子どもの自主性が尊ばれる社会的なごっこ遊びには、どのような利点があるのだろうか。以下で教育神経科学の知見に基づいて解析したい。

まず、子どもの大脳敏感期における利点を見ていこう。敏感期とは、大脳組織や機能が特定の外部刺激に対して非常に敏感に反応する時期を指す。この時期に経験したことは、大脳の神経回路の仕組みと機能を強固に、また精密にする。そのため、大脳敏感期の子どもが社会的なごっこ遊びを行えば、ごっこ遊びで設定される場面を持つ社会的意味、つまり、人間関係や商取引、



図①

金銭の授受関係などを理解しやすくなる。これは、将来社会に適応するための基礎にもなるだろう。

次に、子どものミラーニューロンの発達を促すという利点がある。ミラーニューロンは大脳の神経細胞の1つで、他者の行動を参考にし模倣するという人間の動作を司っていると考えられる。1992年、イタリアの脳科学者Giacomo Rizzolattiの研究グループは、サルの下前頭回 (F5領域) についての研究を通して、サルが目的を持ってある動作を行ったり、動作に関連する音が聞こえたりした時に下前頭回 (F5領域) の一部の神経細胞に放電現象が起きることを発見した。さらに研究したところ、この放電現象が起きる細胞には、観察者の大脳内に他者の動作を鏡のように映し出す機能があることがわかり、ミラーニューロンと命名された。社会的なごっこ遊びでは、子どもは大人の動作を模倣することに努めるから、ミラーニューロンはそれだけ刺激を受けることになり、発達も促されると考えられる。

続いて、子どもの大脳の、言語に対する感覚と数に対する感覚の発達を促すという利点について、2つの側面から考えてみたい。

人間にはブローカ野と呼ばれる脳領域があり、動作の模倣と言語コードの両方にかかわっている。このことは、動作模倣と言語理解の間に密接な関係が存在することを

示している。まず動作を模倣し、音声、語調を含む言語模倣へと進むというように、子どもの発達過程を推論することもできる。これが、1つ目の側面である。

また、子どもは生来、system of number sense（数感覚系統）を有しており、これが数字と数値に関連する知識の基礎をなすと考えられる。アメリカの脳科学者Christine TempleとM. I. Posnerの研究によって、低年齢の子どもが大人と同じように頭頂葉を用いて数字の比較問題を解こうとしていることが明らかになった。Christine Templeによる、脳波を用いた別の研究では、5歳児が、4は5より大きい小さいかといった数の対比についての問題に取り組む時、頭頂葉の皮質が大人と同じように活性化していることが解明されている。これが、2つ目の側面である。

以上から、子どもは社会的なごっこ遊びを通して、言語交流と貨幣交換についての認知を高め、さらに大脳の言語と数に対する感覚の領域の機能も発達させていると考えられる。

最後に、幼児の「社会脳」を発達させるという利点について考察したい。「社会脳」とは、社会とのかかわりの中で、他者の目的や意図、信念、推測などを理解したり、観察したりする情報処理の機能を司る、社会認知の神経ネットワークであり、主に前頭葉眼窩部、側頭回、および扁桃体が含まれる。「社会脳」には、社会情報処理システム（ventral social-affective processing system, VSAPS）という領域があり、「社会脳」も人類社会のネットワークのように、大脳の中の各領域に分布して人間関係が互いに影響しあうネットワーク処理作用を受け持っている。社会的なごっこ遊びを通して、子どもは、銀行という場が設定されれば銀行員と顧客、病院という場が設定され

れば医師や看護師と患者というように、それぞれの場での人間関係を仮想体験することになる。他者の心の中の期待や感情を読み取る体験が求められるため、社会的なごっこ遊びは「社会脳」の発達を促すと考えられるのである。

◎ Guided playを中国全域に普及させていきたい

中国の幼児教育が保育者による指導からGuided playに変わることを、私は歓迎する。ただ、今のところ、変化が見られるのは都市部の保育所・幼稚園に過ぎず、農村部では大半の幼稚園では机に向かって算数や文字を学ぶといった指導型教育が行われている。— 図②参照 — この二極化を解消し、中国全体にGuided play、特に社会的なごっこ遊びを広げていきたい。

また、山間部への遠足や樹木の栽培など、自然を活用したGuided playも普及させるべきであると、私は考える。子どもが生命の尊さに気づいたり、自然科学に興味を持つようになったりするきっかけになるからである。しかし、自然環境に恵まれた農村部でさえ、こうしたGuided playを行う保育所・幼稚園は少ない。あらゆる子どもが秘めている、無限の力を引き出すために、今後、充実させていきたい。

農村部の幼稚園教室の風景



図②

2-2-3

シンポジウム：東アジアの現場

「あー、楽しかった！ 明日もまた遊びたい！」 という保育を目指して

－若手保育者の「保育観と保育実践の差異」に関する調査から－

入江礼子

Irie Reiko …………… 共立女子大学教授



共立女子大学教授、OMEP（世界幼児教育・保育機構）日本国内委員会常任理事。専門は幼児教育・保育学。お茶の水女子大学大学院家政学研究科児童学専攻修了（家政学修士）。幼稚園教諭、母子愛育会家庭指導グループ（現愛育養護学校幼稚部）保育者を経て家庭に入る。3人の子育て後、保育士養成・幼稚園教諭養成大学等で教鞭をとる。現在、共立女子大学家政学部児童学科教授。主要著書に『育児日記からの子ども学』（共著、勁草書房）、『親たちは語る』（共編、ミネルヴァ書房）、『乳児保育』（編著、相川書房）など。

◎はじめに

保育とは、「あー、楽しかった！ 明日もまた遊びたい！」という時を紡ぎだすことであると言っても過言ではないだろう。保育者は、このように子どもたちが希望をもって、明日へと向かう姿を胸に刻みつつ、子どもたちとの生活を共にしながら「今」を充実させることに心を傾ける。

しかし、保育者であれば誰もがそのような時を紡ぎだすことが可能なのであろうか？ 保育の現実にも目を向けると、保育の理想と保育実践には多くの乖離が存在する。果たしてその乖離を乗り越える道は残されているのだろうか？ ここでは我が国の保育の担い手である若手保育者に関する「保育

観と保育実践の差異」という調査から、若手保育者が保育と格闘する姿を浮かび上がらせていこうと思う。

◎調査について

本調査は我が国を含むOMEP（世界幼児教育・保育機構）のアジア・太平洋地域5か国（日本、中国、韓国、ニュージーランド、シンガポール）の共同研究“Survey of the Gaps among Teachers’ Beliefs, Pedagogical Knowledge and Actual Teaching Practice”（邦題：保育者の保育観と保育実践における差異について－経験年数2～5年の保育者を中心として－）の一環として実施された。日本における共同研究者は著者を含む7名

(上垣内伸子、小原敏郎、酒井幸子、白川佳子、内藤知美、吉村香、入江礼子)である。この調査に関する報告は2013年7月、中国・上海でのOMEP世界大会におけるシンポジウムで行った。経験年数が2～5年の若手保育者を選んだのは、我が国同様に共同研究に参加した国々の保育においても、若手保育者が保育の大きな担い手になっているという現状があったからである。

◎ 対象者および期間

対象者は都内および近郊の保育者(幼稚園教諭、保育士)。保育者の経験年数は2～5年とした。調査期間は2012年6～7月、著者らが幼稚園・保育所に調査協力を依頼し、質問紙を送付した。その結果、144名から回答を得た。

◎ 調査項目

調査では保育者が大切と思っていること(保育観)と現実のずれを測定する項目を作成した。質問項目は以下のとおりである。

質問1:「日々の保育の中であなたが特に大切だと思っていることはなんですか?」(自由記述で回答)

質問2-1:「質問1でお答えいただいた大切だと思っていることは、現在のあなたの保育においてどの程度行えていますか?」(4件法で回答)

質問2-2:「質問2-1で行えている理由、あるいは行えていない理由について」(自由記述で回答)

質問3:「今より何が変わればより良い保育

が行えますか?」(自由記述で回答)

◎ 分析方法

質問1、質問2-2、質問3の自由記述はKJ法*によって分類した。

* KJ法: データをカードに記述し、カードをグループにまとめて、図解し、論文等にまとめていく方法。

◎ 結果と考察

(1) 質問1

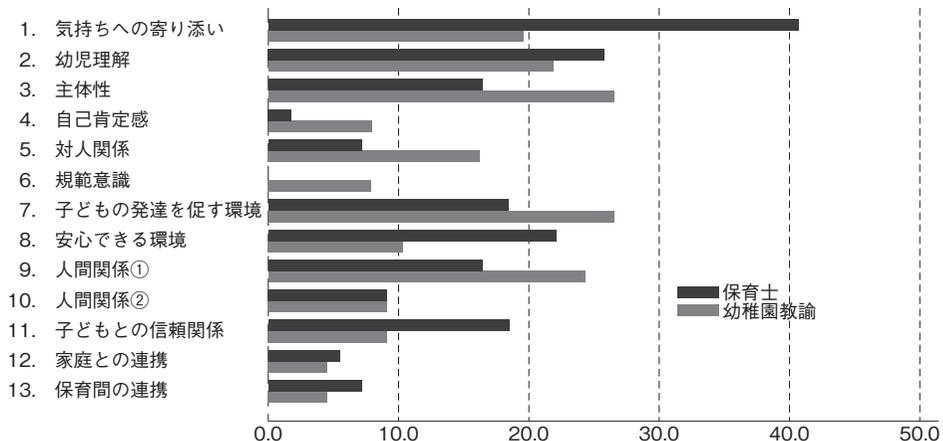
「日々の保育の中で保育者が大切に思っていること」について

自由記述の内容をKJ法によって分類した結果、「子どもへの理解(図①の1.2.)」「発達の諸側面(図①の3.4.5.6.)」「保育環境(図①の7.8.9.10.)」「信頼関係・連携(図①の11.12.13.)」という4つの大カテゴリーと13の小カテゴリーが抽出された。このうち多かった「子どもへの理解」「発達の諸側面」「保育環境」という3つの大カテゴリーは、我が国における現行の幼児教育・保育の枠組みである幼稚園教育要領・保育所保育指針において重要とされていることとも合致していた。

次に、「保育の中で保育者が大切に思っていること」についての幼稚園と保育所の比較を行ったところ、以下のグラフに示される結果を得た。— 図①参照

幼稚園教諭の回答数が保育士より多かったものは「3. 主体性(記述例: 子どもが目的を持ち、主体的に活動すること)」「4. 自己肯定感(記述例: 子どもが自信を持ち、自己肯定感をもてるようにする)」「5. 対人関係(記述例: 子どもが人とのかかわりを通してさまざまなことを経験すること)」

図① 日々の保育の中で保育者が大切に思っていること



「6. 規範意識（記述例：挨拶など基本的な作法を身につけること）」「7. 子どもの発達を促す環境（記述例：幼児の生活に無理のないよう、また経験が偏らないよう、長期的な見通しをもった上で日々の保育を計画し、実践していくこと）」「9. 人間関係①（保育者自身の表情や行動見本）（記述例：あなたのことが大好きだよ、あなたのことを見ているんだよ、と伝わるような優しい表情や言葉かけを意識している）」であった。このなかで「3. 主体性」、「4. 自己肯定感」、「5. 対人関係」、「6. 規範意識」は大カテゴリー「発達の諸側面」に含まれている。このことから、幼稚園教諭は保育士に比して「発達の諸側面」をより大切にしているのではないかと考えられる。

一方、保育士の回答が幼稚園教諭より多かったものとしては「1. 気持ちへの寄り添い（記述例：子どもの気持ちに寄り添い、共感し、励まし、慰め、心の拠り所となるようにかかわること）」「8. 安心できる環境（記述例：保護者と離れて過ごす子どもたちにとって、それぞれの気持ちを受け止めて安心して過ごせるように、人的・物的環境を整えている）」、「11. 子どもとの信頼関係（記述例：子どもの一人ひとりとじっくり応

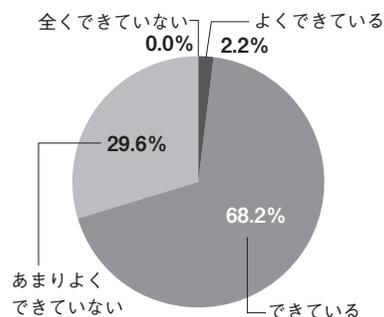
答的にかかわり、スキンシップを図ること）」であった。これらの結果は、保育所保育指針にもあるように保育所保育においては「養護と教育の一体化」が必要であるとされていること、さらに「養護」の部分には「教育」の土台になるため、保育所においてはより重要とされていることを示していると考えられる。

(2) 質問2-1

「保育の中で大切に思っていることを行えている程度」について

— 図②参照

「日々の保育の中で大切だと思っていることを行えている程度」については、「よくで



図②

きている」(2.2%)、「できている」(68.2%)という肯定的回答が合わせて約7割と比較的高く、「あまりよくできていない」(29.6%)という否定的回答の約3割を大きく上回った。

(3) 質問2-2

「質問2-1で行えている理由、あるいは行えていない理由」について

肯定的内容の回答をKJ法でカテゴリー化した。具体的に見ていくと「保育への前向きな意識や取り組み（記述例：自己の保育への思いを意識した実践を心がけている）」、「一人ひとりの理解やかかわり方の工夫（記述例：子どもの発達、個性に応じたかかわりを心がけている）」といった保育者個人の意識という視点をもつものと、「職員の協力体制、園環境の充実（記述例：学年会で実態を話し合い、細かい週案を立てる中で経験内容や援助の仕方を考えている）」などの「組織のあり方」という視点をもつ者があることがわかった。また、行えていないと回答した保育者では、「自己の葛藤や力量不足の認識（記述例：発達が遅れていると思われる子がいて、その子に対しての援助がま

だできていないところがあるため）」、「自分自身の時間や余裕のなさ（記述例：自分の思いと行為とのギャップに不安・葛藤を感じる）」、「職員間や園としての課題」を多く挙げていた。

さらに、幼稚園教諭と保育士で見ると、求める保育の実践が行えている要因としては、幼稚園教諭は、保育者自身の前向きな意識や取り組みを挙げ、保育士は、職員の協力体制、園環境の充実など、職場・園環境の要因を挙げているところに特徴を見いだせた。

(4) 質問3

「何が変わればより良い保育が行えますか？」について

— 表①参照

ここでもKJ法によって自由記述の内容を整理した。その結果2つの大カテゴリー、11の中カテゴリー、27の小カテゴリーを得た。大カテゴリーでは「自己に注目」と「自己以外に注目」に分類されたが、これは、より良い保育を行うためには保育者自身が積極的に変わろうとしている場合と、社会や職場など自分以外の要因に注目して、そ

表①

大カテゴリー	中カテゴリー	出現度数 N=129	(%)
自己に注目	1.ゆとり	23	(17.8%)
	2.連携力(人間関係力)の向上	22	(17.1%)
	3.保育意識の変革	25	(19.4%)
	4.保育力の向上	57	(44.2%)
	5.自己管理	4	(3.1%)
	6.経験を積む	3	(2.3%)
自己以外に注目	7.社会環境の改善	12	(9.3%)
	8.職場環境の改善	24	(18.6%)
	9.子ども環境の改善	5	(3.9%)
	10.保育内容の改善	4	(3.1%)
	11.コミュニケーションの改善	27	(20.9%)

れが変わることが必要だと考えている場合があるということである。中カテゴリーでは「経験年数を積み、教材研究を続け、子どもが必要としている経験について援助できるように手だてを増やしていく」といった内容を持つ「4. 保育力の向上」が全体の半数弱と最も多いことがわかった。保育経験2～5年の保育者にとっては「保育力の向上」が喫緊の課題となっていることがうかがえる。

また、幼稚園教諭と保育士の回答を比較したところ、幼稚園教諭では「保育力の向上」「保育意識の変革」「連携力（人間関係力）の向上」「ゆとり」という回答が多かった。一方、保育士では「コミュニケーションの改善」の回答が最も多く、「職場環境の改善」「保育力の向上」と続いた。両者には「保育力の向上」という共通点はあるものの、幼稚園教諭では自分が変わればより良い保育ができると考えているのに対し、保育士は自分というより職場環境などの「自分以外のもの」が変わらなければより良い保育の実現は難しいと考えていることがうかがえた。

●まとめ

今回の調査で、経験年数2～5年の保育者が自分が大切に思っている保育が行えていないとする割合は3割と比較的少なかった。しかしながら、この層が日本の保育の主要な担い手であることを考えると、これら保育者が抱える課題に対して十分な対応が必要であると考えられる。

これら若手の保育者が、求める保育を実践するためには第一に「保育力の向上」が鍵となる。その他、「コミュニケーションの改善」「保育意識の変革」「職場環境の改善」「ゆとり」「連携力（人間関係力）の改善」と続く。連携については、保育の内部要因である「保

育者」「保護者」「経営者」との連携が必要であるとの記述はあるが、保育を取り巻く外部要因である「保育政策」「社会の保育観」などの改善意識は必ずしも高くない。これは2～5年といった経験年数による結果であるのか、あるいは日本の保育者においては、保育を取り巻く外部要因に対して改善を求める姿勢が弱いのか、今後の、経験年数の比較や国際比較が求められる。

また、幼稚園と保育所という施設種別の比較からは、改善の方法について、幼稚園教諭は、自己に注目し改善に取り組もうとする傾向が高く、一方、保育士は、職場環境などの自分以外の「組織」「園のシステム」の変革を求める傾向が高いことが指摘できた。

2-2-4 パネルディスカッション

シンポジウム：東アジアの現場

panel discussion

司会●塘 利枝子 Tomo Rieko …………… 同志社女子大学教授

パネリスト●

周 念麗 Zhou Nianli …………… 華東師範大学教授

翁 麗芳 Wong Leefong …………… 国立台北教育大学教授

入江礼子 Irie Reiko …………… 共立女子大学教授

朱 家雄 Zhu Jiaxiong …………… 華東師範大学名誉教授

東アジアの 現場から

周念麗先生、翁麗芳先生、入江礼子先生の講演の後、上記3名に朱家雄先生を加えたパネルディスカッションが、塘利枝子先生の司会で行われた。

台湾の幼児教育の 現状について

塘● 最初に、3人の先生方のご講演内容について、会場の皆様から質問をいただければと思います。

Q1 翁先生はご講演で、現在の台湾の幼児教育について、保護者は歓迎しているが、自分は違和感を覚えるとおっしゃっていました。違和感があるのはどのようなことについてでしょうか。

翁● 保育者の指導が強く、子どもの自主性が十分に尊重されているとは言えないことです。

また、保育者の教育目標の立て方も不十分だと思います。例えば、教育部（幼稚園を管轄する機関）の指導により、多くの幼稚園では野菜だけを用いた料理を給食として出す「草食の日」を週1日設けていますが、なぜこの取り組みを行うのか、これによって子どものどのような力を伸ばしたいのかは、あまり検討されていないように感じます。

朱● 私も、翁先生に質問があります。台湾が打ち出した、新しい幼児教育の指導方針には幼稚園の評価基準が細かく設けられており、これに照らして幼稚園が審査されます。以前、アメリカがこれと似た教育政策を行いました。うまくいきませんでした。台湾ではどうでしょうか。

翁● 評価基準を設けることは、幼児教育の質を向上させるきっかけにはなるでしょう。ただ、保育者が審査に合格することばかりを意識し、子どもに目が向かなくなる危険性も秘めているはずですよ。

中国のGuided playは遊び時間の格差を解消する鍵

Q₂ 周先生に質問が2つあります。1つ目は、中国で今、Guided playがなぜ必要なのか。2つ目は、中国がどのような子どもを育てようとしているかということです。

周● 1つ目の質問からお答えします。中国の山間部の子どもは、都市部の子どもに比べて、遊び時間が大幅に短いことがわかっています。地方は高齢化が著しく、両親が共働きである割合も高いため、子どもは保育所・幼稚園から帰宅すると、祖父母の世話をしなければならず、遊ぶ時間がないのです。保育所・幼稚園で過ごす時間はどの子どもにも共通してありますから、ここでGuided playを行えば、限られた時



間に子どもの力を最大限に伸ばせるだろうと期待しています。

次に2つ目の質問、中国が育てようとする子ども像についてですが、これは、今、変わろうとしています。以前は教科学習に長けた子ども、つまり英語や数学の試験で良い成績を収める子どもでした。ところが、グローバル化が進む近年は、多様な価値観を持つ人々と円滑に意思を疎通できるように、コミュニケーション能力や社交性などを身につけた子どもの育成にも、力を入れるようになりました。社会的なごっこ遊びがさかんに行われているのも、このような政府の教育政策の転換を反映していると考えられます。

塘● 周先生に中国でGuided playが求められる理由について考察していただきましたので、入江先生には、日本でGuided playが求められる理由についてお願いいたします。

入江● 私が幼稚園に通っていた1950年代には、友だちと一緒に、近所の小学生であるお兄さんやお姉さんに交じ



って原っぱなどでよく遊びました。その中で社交性を身につけられましたし、ずるいこと、いけないことなども学びました。子ども同士の遊びを通して、良い社会勉強ができたと思います。

ところが、近年は異なる年齢の子どもが集まり、子どもだけで遊ぶ機会が少なくなっていると思います。逆に言えば、あらゆる遊びに大人がかかわることが増えているはずです。すると、大人、保育者はどのように子どもにかかわるべきかが非常に重要な論点になるわけです。

中国・台湾の幼児教育は今後どのように展開するか

塘● 日本の保育者は、子どもがなるべく自由に遊ぶ、言い換えれば子どもの自主性を最大限に尊重したGuided playを行っています。一方、中国や台湾の保育者の行うGuided playは、日本に比べると子どもの自由度が低いようです。

Guided playとは、子どもが生まれながらにもっている好奇心や探究心を伸ばせるように保育者がガイドする遊びです。最も大切なのは子どもの自主性であり、保育者の役割はあくまでも子どもを補佐することにあります。そういう意味では、中国や台湾よりも日本のGuided playのほうが、Guided

playの理想に近いと私は思います。

中国や台湾は、今後、日本のようなGuided playを行うようになるかどうか、翁先生、周先生、予測をお願いいたします。

翁● 台湾の保育者が日本のGuided playを見れば、子どもが自由に遊んでいる姿に目を見張るでしょう。ただ、私の講演でもお話したように、保育者は子どもを教え導くべき存在であるという認識が、台湾には根強くあります。そのため、日本のGuided playの長所を認めながらも、自分たちも実践しようとはしないような気がします。台湾の保育者は、現状でも子どもの自主性を精いっぱい尊重していると考えているはずです。

周● 中国の幼児教育では、この10年ほどの間に、子どもの自主性が尊重されるようになってきていることは間違いありません。幼児教育研究者によって、子どもが遊びを通して多くを学ぶという認識が、少しずつですが確実に、幼児教育の現場や保護者に広がっているためだと考えられます。

panel discussion

2-3-1

遊びの中に学びがある

学習の場としての遊び学習： 子どもの楽育教具と空間デザイン

張 世宗

Chang Shin-Tsung …………… 国立台北教育大学教授



アメリカ・プラット学院 (Pratt Institute) 建築学修士、コロンビア大学芸術学修士、教育学博士、国立台北教育大学芸術及び造形設計学部教授。国立台北教育大学芸術及び造形設計学部の学部長、おもちゃとゲームデザイン研究所長、国立台北師範学院視覚芸術教育センターのセンター長、シンガポールPractice Performing Arts School海外顧問などを担当していた。アイデア教育システムデザイン、クリエート・デザインの研究と教育の他、幼児園と児童博物館などの学習環境のソフトウェア、ハードウェア、ファームウェアの開発と設計に従事し、国立美術館ゲーム室、永和遊芸屋など「楽育」学習空間と国内外数多くの児童ゲームショーの企画と広報に携わる。主な著作は、「楽育」(Edu-tainment)、「遊芸学」など関係論文の他、「玩・遊・戯」、「台湾伝統児童おもちゃ及び智能開発ゲーム」、「伝統科学技術とアイデア楽育」などの本、「玩物尚智」教材シリーズなどがある。

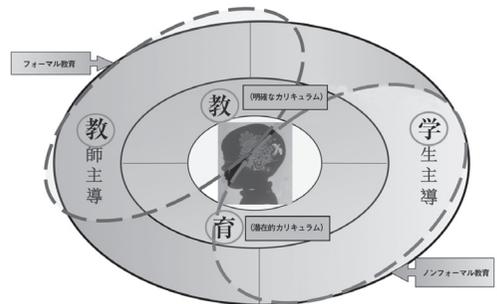
◎ インフォーマル教育の 長所について

「教」と「学」とは相反する概念であると、私は考えている。「教」とは、大人が主導する学習活動である。大人の立てた教育目標と教育計画に沿って学習活動を進めることが、子どもの「学びたい」という意思よりも優先されるため、子どもは学習活動に楽しさを感じるとは限らない。一方、「学」とは子どもが自らの「学びたい」という意思に従って行う学習活動であり、好きなことをしている時、あるいは遊んでいる時のような楽しさを伴う。

「教」はフォーマル教育 (Formal Education)、「学」はインフォーマル教育 (Informal Education) であると言うこともできるだろう。

— 図①参照

フォーマル教育では、学校教育における教師と生徒との関係に典型的に見られるように、大人は子どもに多くの知識を身につけさせることを目指す。効率を重視するため、大人の口頭での説明や子どもに配布する資料を通して、つまり、子どもの聴覚と視覚に訴えて知識を伝達する。子どもは短



図① フォーマル教育とインフォーマル教育の範疇

時間に知識を得られる半面、経験が間接的であるため、得た知識を忘れやすい。

これに対して、インフォーマル教育では、実際に体を動かしたり、手を触れたりすることを通して、子どもが主体的に知識を身につけることを重視する。子どもは知識を得るのに時間がかかるものの、経験が具体的であるため、得た知識を長く残すことができる。

● 幼児期には遊びを通して多くのことを学ぶ

インフォーマル教育の学習活動は、生活のさまざまなところに存在する。幼児期における代表例は、遊びである。幼児期は絶えず外界の影響を受けて学習する時期であり、こうした学習の多くは遊びを通して行われている。

ただ、生活の中で自然に生まれる遊びは自由遊び (Free play) であり、学習効果が高いとは限らない。そこで、大人には、子どもの自主性を尊重しながら、学びを意図した遊びを子どもが行えるように誘導することが求められる。あくまでも子どもが自然に「学びたい」と思えるように誘導するため、フォーマル教育の学習活動ではなく、インフォーマル教育の学習活動であると言えるだろう。

こうした遊びの鍵となるのは次の3つであると、私は考えている。

①遊びの選択

遊びと学習のバランスが保たれた、「有意義な遊び」を選択できるように、大人が子どもを誘導するタイプである。遊びによっては、子どもが夢中になり過ぎて、限界効果が遊びの機能効果に影響を及ぼし、有益な活動を行う機会を排除するような、不利益をもたらすことがある。大人が誘導すれ

ば、これを防ぐことができる。

②玩具・教具の開発

保育者の学習目的に応じて、効果的な学びが得られるような機能性玩具や教具が開発されれば、子どもは遊ぶ楽しさと学ぶ楽しさをともに感じられるはずである。開発にあたっては、保育者が子どものニーズを分析し、それを玩具・教具のデザイナーと共有することが重要である。

③カリキュラム

特定の教育目標のもとにカリキュラムをつくり、それに沿って適切にプログラム化すれば、遊びは、目的のある、系統化され、組織化された学習活動となる。

● 教育と娯楽を融合した新たな教育概念「楽育」

子どもが遊ぶ楽しさを感じながら、より効果的な学びができるようなインフォーマル教育の学習活動について、私は研究を続けている。そして、教育 (Education) と娯楽 (Entertainment) の2つを融合した新しい教育概念、「Edu-tainment (楽育)」を提唱するに至った。台湾では、既に多くの施設で「楽育」が実践されている。

例えば、国立美術館には、子どもが友達と一緒に積み木などの遊具を使って遊べるコーナーを設けている。——写真①参照
遊具は全て、子どもの自発的な探索力や創作力などを伸ばせるように、幼児教育研究者が遊具デザイナーと話し合って製作したものを用いている。

台北市親子センターには、映画やテレビドラマ、演劇の映像をスクリーンに映し、子どもがそれを見ながら舞台上で登場人物になりきって遊べるコーナーを設けている。——写



写真①

真②参照 演技芸術を、子どもが体験できるようにするためである。

このように、インフォーマル教育の1つである楽育では、手を触れる、組み立てる、演じるなど、子どもが体を動かして体感できる仕組みが整えられている。聴覚と視覚による学習に偏ることが多いフォーマル教育よりも、子どもは物事をずっと具体的に、深く、そして楽しく理解できるに違いない。だからこそ、前にも述べた通り、インフォーマル教育による学習では、子どもは学習後も長く、得た知識を身につけていられるのである。

また、楽育についての研究を続けるうちに、子ども同士だけでなく、年齢が大きく異なる者同士が遊ぶことの重要性にも気づいた。子どもと親や祖父母とが一緒に遊べば、子どもは親や祖父母から経験や知恵を学び、親や祖父母は子どもに教えることで、達成感を得られる。互いに交流を深めることにもつながるため、祖父母世代の生活経



写真②

験を孫世代に引き継ぐ方法にもなると考えられる。

● 工夫する楽しさに満ちた遊びを現代によみがえらせる「遊芸屋」

現代では、多くの子どもがパソコンやiPhoneなどのハイテク機器を使って遊んでいる。もちろん、そこで得られる学びも多いただろう。ただ、ハイテク機器が現れる以前の子どものほうが、楽しくなるように自分で遊びを工夫していたように思われる。1950年代、子どもの私の遊び道具は、川原の石や森の枯れ木などばかりだったが、それらを使って遊びながら、さらに面白く遊ぶためにはどうしたらよいかを、友だちと考えていた。

このような子どもの遊び、工夫する楽しさに満ちた遊びと、幼児教育や科学技術といった多方面の知見を統合し、現代に新た

によみがえらせ、さらに充実した楽育を行うことはできないだろうか。この理想を実現するために計画されたのが、玩具の開発・展示機関「遊芸屋」の設置である。

教育界の研究仲間や支援者の協力を得て、台湾新北市永和区に「遊芸屋」第1号館が完成し、すでに営業を始めている。来場者は、展示されている玩具全てを手に取り、遊ぶことができる。——写真③参照 子どもが親や祖父母とともに遊べるようにデザインされた玩具もたくさん展示されている。

展示品で遊べる玩具の博物館は、100年以上前にアメリカで生まれ、次第にヨーロッパや東南アジア諸国に広まった。「遊芸屋」は、台湾におけるその最初の試みである。幼児から高齢者まで「children of all ages(全年齢の子ども)」の学習者が、自分の手で操作したり、創作したりしながら楽しく学べる場である。運営面などの課題を克服し、今後さらに発展させていきたい。

● 幼児教育研究者同士の 国境を超えた交流

近年、各国の幼児教育研究者の間で、遊びを通して子どもを育てることがますます重視されるようになった。例えば、日本では小林登先生と榊原洋一先生が率いるCRN (Child Research Net) は多くの先進的研究を世に問うているし、「東アジア子ども学交

流プログラム」のような、アジアの幼児教育研究者同士の交流の場でも、遊びと学びの関係について白熱した議論が行われている。台湾では、私が楽育を提唱し、「遊芸屋」の運営に参画するようになった。

子どもに、より楽しく、より深く学んでほしい。これは、全ての幼児教育研究者の願いである。話し合いの場や理論実践の場が、国境を超えて広がっていくことを期待する。

参考文献

張世宗 (1993)。『玩・遊・戯智慧の玩具・玩具的智慧』。台北：太聯。

張世宗 (2002)。『童玩遊藝與兒童文化』。于林文宝(編) 之兒童文学与兒童文化學術研討會論文集。台北：万卷楼圖書出版有限公司。193p-229p。

張世宗 (2012)。『跨代樂育學習場域：社區型全齡博物館的研究與設計』。国立台北教育大学主催の『2012樂育樂活樂藝術与設計』国際シンポジウムでの講演。2012年12月7日。

張世宗 (2013)。『東アジア子ども学交流プログラム報告書2013』。東京：Child Research Net。論文のタイトル：從玩具到学具；从教育到樂育－童玩的遊藝研究与应用。2013.3. 43p-50p。

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: MacMillan.

Monigham-Nourot, P (1990). *Looking at Children's Play: A bridge between theory and practice*. In Klugman, E. & Smilansky, S. (Eds.) *Children's play and learning*. NY: Teachers College.



写真③

2-3-2

遊びの中に学びがある

Playful Learningの情景

All you need is... Love, Passion and Playful Learning

上田信行

Ueda Nobuyuki …………… 同志社女子大学教授



同志社女子大学現代社会学部現代こども学科教授、ネオミュージアム館長。1950年、奈良県生まれ。同志社大学卒業後、セントラルミシガン大学大学院でM.A.、ハーバード大学教育大学院にてEd.M.および、Ed.D.を取得。専門は教育工学。Playful Learningをキーワードに、学習環境デザインとラーニングアートの先進的かつ独創的な学びの場をつくることに力を入れている。著書に『プレイフル・シンキング：仕事を楽しくする思考法』（宣伝会議）、『プレイフル・ラーニング：ワークショップの源流と学びの未来』（共著、三省堂）など多数。

◎ Playful Learningとは どのような学びか

Playfulとは、本気でものごとに関わっている時に感じる、あのワクワク・ドキドキ感のことであり、好きなことをやっている時に感じる興奮と楽しさである。ものごとを楽しくするのではなく、「楽しいことの中に、学びがあふれている」という考え方である。Playful learningとは、自分が周りの世界とどのようにかかわっていけば楽しくなるか、どのようにすれば周りの環境も巻き込んでPlayfulな状況を生み出せるかという考え方、アティチュード（姿勢）、振る舞いのことである。CRNでは、Playfulを「何かに熱中しているときの前向きな気持ち」といった意味に用い、子どもが自発的に学

びに向かうようになるためには、Playful spiritを持つことが大切であると提唱している。

◎ 大人が変化を楽しんでこそ、 子どもはPlayfulになる

子どもがPlayfulになることがいかに重要か。CRNでは1999年度から、このテーマに取り組んでいる。日本ではかなり早くから研究をスタートさせたと言ってよいだろう。

私がPlayful Learningについての研究に取り組むようになったきっかけも、99年にCRNのPlayfulをテーマにしたワークショップ「プレイショップ1999～プレイフル・スピリットを経験しよう！」の企画・運営に参画したことだった。このワークショップ

では、子どもが自主性や創造性を伸ばせるように、「つくって・かたって・ふりかえる」という活動を充実させた。内容についてはスタッフと検討を重ね、ワークショップ開催前日まで変更や微調整を行った。「子どもにも最大限のPlayfulを感じてもらいたい」。その一心で夢中になって準備をし、時間が経つのを忘れたことをよく覚えている。だからこそ、ワークショップ当日には多くの子どもの笑顔や楽しそうな表情を目の当たりにすることができたのだと思う。

どうしたら参加者に楽しんでもらえるかを常に考え、状況と対話しながら内容をリアルタイムに変化させ、その場で立ち上がってくるエキサイティングな場に寄り添っていくという主催者の姿勢こそ、Playfulなワークショップを実現するための鍵となる。CRNのワークショップの企画・運営に携わり、私はそう実感した。変化のない、予定調和型のワークショップでは、参加する子どもはもちろん、主催者である大人にもワクワク・ドキドキ感生まれにくいに違いない。

現代は、デジタル化、グローバル化が進み、社会が大きく変化する時代である。変化を楽しもうとする姿勢は、今まで以上に重要となるだろう。

◎ 子どもをPlayfulにする ワークショップの例

近年、私が企画・運営に参画した、Playful Learningをテーマにしたワークショップを2つ紹介しよう。

①「BRICK3.0 ～PLAY PLAY PLAY～」

創造する楽しさを親子で感じてもらうワークショップである。

内容は次の通りである。腕や身体を使ってアルファベットを表すなど親子がさまざまなポーズをとり、その姿をカメラで撮影

し、画像を壁に映写する。親子はブロックで画像をなぞりながら、自分たちの姿を再現する。ブロックは一つひとつのパーツが大きいので、親子は体のカーブなどの細かな部分をどのように表現するかを考えることになる。そして、出来上がったブロックを写真に撮り、その連続した写真を使ってアニメーションをつくる。——写真①参照
子どもは見立ての達人である。この見立てる作業が、どのように創造性をわき立たせるかを考えるための実験的ワークショップである。



写真①

②自動車を楽しみにしよう

自動車メーカーからの依頼を受け、山梨県のキャンプ場で実施したワークショップで、3台のファミリーカーを楽器に変換して、ドアやボンネットを叩きながら演奏し、森の中で大合唱をするというワークショップである。内容を見てみよう。子どもたちが森を散策し、虫の鳴き声、落ち葉を踏む音、川の水が流れる音などをレコーダーに収録する。これをメディアアーティストがコンピュータに取り込み、データ化する。自動車にはセンサーが設置されており、車体に触れると、その情報がコンピュータに送られ、サンプリングされた音が再生される。子どもはこれを楽器とし、自分の歌に合わせて演奏する。演奏の後、子どもには未来の自動車をイメージした絵を描いてもらった。「木をのぼるクルマ」「サッカーのキーパ

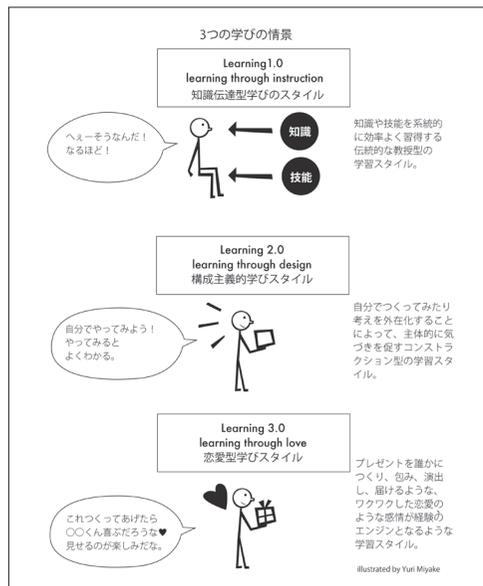
一をしてくれるクルマ」など、どの子どもも自分の夢を見事に表現していた。

この2つのワークショップに限らず、私がワークショップを企画・運営する際は必ず、「楽しさの中に学びがあふれている」ということに子どもが気づき、Playful Learningを体験できるようにデザインしている。子どもの頃を楽しみながら学んだ原体験が少ないと、学びに対して「つらい!」「おもしろくない!」というネガティブなイメージを持ったまま、大人になってしまう。そうならないように、学びの楽しさを小さい頃から経験してほしいと願っている。

子どもに楽しむことこそ大切だと伝えるためには、一緒にいる大人も、心の底から楽しむということが欠かせない。そのため、大人にとっても魅力的なワークショップを心がけている。

● Playful Learningを実現する3つの学びの情景

学びにはさまざまなスタイルがあるが、3つの情景に分けて考えるとイメージが



図①

しやすい。それらは、①learning through instruction、②learning through design、③learning through loveである。—— 図①参照

①知識伝達型学びのスタイル

子どもに知識や技能を系統的に、教授する。教師の指導による学び、従来の学校教育での学びが、これに当たる。

②構成主義的学びスタイル

自分でつくってみたい、考えを外在化したりすることで、子ども自身に気づかせる。例えば、近年のワークショップ型学習に見られるように、子どもがグループでものづくりに取り組むなど、他者と協働し、対話をしながら行う学びである。

③恋愛型学びスタイル

このスタイルは上の2つとは少し違う視点から考えたもので、誰か特定の人や人たちに喜んでもらいたいと思って精一杯の準備と努力をしているときに起こる学びである。私たち大人の場合では、話をぜひ聴きたいと言われて招かれる講演会でのプレゼンテーションの準備や当日の発表で気づく学び、あるいは、病院で看護師さんやドクターが患者さんに喜んでもらいたいと思って日々接している時に発見する学びなどがこのスタイルである。好きな人に贈り物をする時の、あのドキドキ、ワクワクする気持ちが学びのエンジンになっているという意味で「恋愛型」と名づけた。図①では、子どものプレゼント作りの例を挙げている。何をプレゼントするか、それをどのように包むか、どのように渡すかなど、子どもが自分の思い描いた人を楽しませ、喜ばせるためにさまざまな工夫を凝らしている時の気づきや発見がパワフルな学びになっている。プレゼントをつくる子どもは、その作業自体に楽しさや喜びを感じているはずである。私は好きとか嬉しいとかが、これからの学びのキーワードになる予感がしてい

る。learning through loveはパワフルなコンセプトだと感じている。

◎ ドキドキ・ワクワク感を生む Playful Mindset

この「learning through love」を考え出すヒントをくれたのは、スタンフォード大学の心理学者Carol S. Dweckである。Dweckは、我々の行動に大きく影響する心理状態としてMindset（心の持ち方、心の姿勢）という概念を重視し、これを次の2つに分けて説明している。

1つ目は、Fixed Mindset。自分の能力を固定的に捉え、いくら頑張っても能力の伸びには限界があると考えるMindsetである。Fixed Mindsetの人は、仕事で困難な課題を依頼されると、「Can I do it?（自分にできるかな?）」と不安になり、「失敗したら他者からどう思われるだろうか」などとネガティブな発想にとらわれる。そのため、能力があっても、十分には発揮できないことがあると同時に、大切な学びの機会を失うことになる。

2つ目は、Growth Mindset。磨けば磨くほど自分の能力は伸びると考えるMindsetである。Growth Mindsetの人は、困難な仕事を与えられた時、これはチャンスだと思い、「How can I do it?（どうやったらできるのかな?）」と、ポジティブに考える。そのため、能力を十分に生かすことができ、さらには能力を伸ばせることも多い。

このように、人間は課題を与えられた時、Fixed MindsetかGrowth Mindset、どちらのMindsetを選択するかによって、不安を感じてやめてしまうか、挑戦してみようと一歩踏み出すことができるかが決まってくる、というのがDweckの考え方である。

私はこの2つの考え方に付け加えて、他

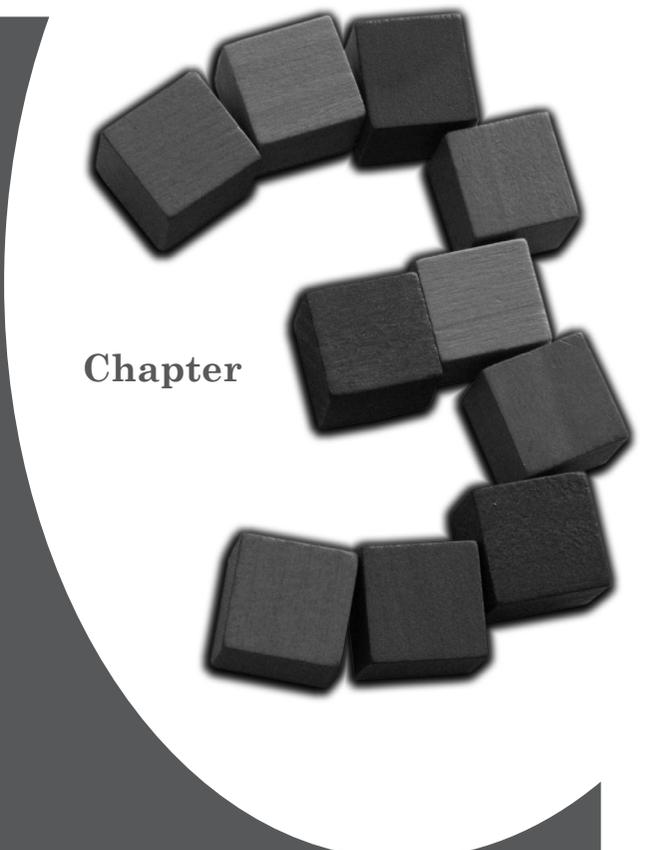
者への気持ちがエンジンになって行動を誘発するPlayful Mindsetというモチベーション・モデルを考えている。

Fixed Mindsetの人は自分が他者からどう思われるかという気持ち、Growth Mindsetの人は自分がどうしたいかという気持ちが心理の大部分を占める。これに対して、Playful Mindsetの人の心理は他者、しかも特定の他者を喜ばせたいという気持ちで満たされる。つまり、「How can I make you happy?（どのようにしたらあなたを喜ばせることができるか）」と考えるわけである。すると、驚かせたい、喜んでほしいという気持ちいっぱい、ワクワク・ドキドキしながら課題に取り組めるだろうし、その過程で学ぶことも多くなると私は考えている。相手に感謝される喜びが次はもっと喜ばせたいという行動へと繋がっていく。私はこれを「喜びの循環モデル」と呼んでいる。

◎ 教育に社会に Playfulを広げるために

オーケストラの指揮者は、聴衆のために夢中でタクトを振る。この指揮者のように、特定のオーディエンスを楽しませ、喜ばせたいという情熱を持って学ぶ姿勢が、学びには欠かせない。本気でものごとにかかわっている時に感じる、あのワクワク・ドキドキ感がPlayful Learningの正体である。

今後、Playfulな学びや、Playfulな生き方、働き方を社会に広げられるように、私は実践的な理論やモデルの構築、ワークショップの企画・運営に力を入れていきたいと思っている。Playful Learningと言わなくても、Learningと言うだけで、「学びって楽しい!」と子どもたちが感じてくれる社会が、1日も早く来よう、微力を尽くしていきたい。



Chapter

第三章

遊びの質を高める保育のあり方 (現場の声を聞きながら)

- 3-1-1 遊びの質を高める保育のあり方
- 3-1-2 パネルディスカッション
- 3-2 園種別ワークショップ：
「遊びが学びの保育」の実現を阻むもの
- 3-3 フリーディスカッション
現場と専門家の議論：
「遊びが学びの保育」の実現に向けて

3-1-1

遊びの質を高める保育のあり方

遊びの質を高める保育のあり方

河邊貴子

Kawabe Takako …… 聖心女子大学教授



聖心女子大学文学部教育学科教授。教育学博士。東京都公立幼稚園において12年間教諭として保育に携わった後、東京都教育委員会指導主事などを経て、現職。主な研究テーマは、保育記録のあり方や遊び援助論。日本保育学会理事、「幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集」作成協力者などを歴任。主な著書に『保育記録の機能と役割～保育構想につながる「保育マップ型記録」の提言』（聖公会出版）など。

● 遊びを中心とした幼児教育をどう浸透させていくか

子どもにとって遊びが重要なことに異論がある人はいないだろう。しかし、目に見える成果を求める風潮や園児獲得のための方策の優先、また遊びの意義が理解されにくいことなど、さまざまな理由により、遊びを中心とした幼児教育は必ずしも定着していない。

だが、ここで改めて、子どもにとっての最善の利益は、豊かな遊びによる日々の生活の充実だと強調したい。それを実現するためには、どのような生活や教育が必要であるか、今一度熟考する必要があるだろう。

私は多くの園内研修会に参加しているが、保育における遊びの位置づけの問題については、3つに大別できると感じている。

1つ目は、遊びを教育内容として位置づ

けてはいるものの、保育者間で遊びの質の捉え方が共有されていないタイプである。既存の幼稚園や保育所が統合された形の認定こども園に顕著で、保育者間の考え方のすり合わせができておらず、環境構成や援助の手立ての個人差が大きいのといった問題が見られる。

2つ目は、「遊びは子どもの自発性によるもの」という考え方をはき違え、「放任」しているタイプである。保育者が、子どもが遊びの中で経験していることを読み取って援助しないので、子どもは同じ遊びを繰り返すことが多く、遊びが停滞している。

3つ目は、遊びを教育内容と捉えず、「休み時間」的に扱うタイプである。教育とは保育者が一斉に教授するものと捉えているので、子どもが遊びのテーマや場、仲間を自己選択し、課題解決に向かう活動に価値がおかれぬ。そのため、子どもの能動性

が発揮される場面は限りなく少ない。

3タイプいずれかに属する園が少なくない現状で、遊びの重要性を浸透させるためには、遊びと学びの関係性を十分に説明する必要があるだろう。

遊びの中で子どもの内面の変化を観察すると、遊びと学びの原理は重なっていることに気づく。子どもは、初めから明確な目標を持って遊ぶのではない。対象とかわる中で、次第にやりたいことの方が明らかになり、見通しを持って遊びを展開させていく。これは「混沌」の中に「秩序」を見出す営みであり、「学び」そのものといえよう。

遊びの重要性を説く上では、目の前の子どもの姿を通して語るだけではなく、将来的な有用性を説明することも大切である。これについては、既に多くの研究により根拠が示されている。一例を挙げると、鳥取大学の研究「すくすくコホート鳥取」では、幼児期からの追跡調査により、社会性や学力などの観点から幼児期の遊びの重要性を指摘している。また就学前に十分に遊ばせることが、いわゆる受験学力を高めると指摘する研究もある。受験学力が価値判断の基準として妥当かどうかは議論を要するが、今の社会では一定の説得力を備えていることは確かだろう。

● 子どもは遊べば遊ぶほど能動的な学び手として成長する

次に、遊びを掘り下げて考え、援助のあり方を探っていこう。

遊びの定義は、「自発性（自分からすること）」「自己完結性（満足するまですること）」「自己報酬性（「楽しい」という感覚など自分に報酬を与えること）」の3つに集約されることが多い。しかし、これらだけでは、一

日中テレビゲームに没頭するケースも当てはまるため、他の要素も合わせる必要があるだろう。それが何であるかは、遊びの構造を考えると、自ずと見えてくる。

遊びとは、「できるだろうか」という緊張感と、「できた!」という解放感を交互に味わいながら、ある種の能力や見通しを獲得するプロセスと言える。出発点は興味・関心を持った身近な環境とのかかわりであり、遊び手の自発性に支えられて展開していく。

自発性は、面白い・楽しいといった「快」の感情と分ちがたい。子どもは遊びをもっと面白くしようと、ヒト・モノ・コトに主体的にかかわろうとする。かかわりが深まるにつれ、遊びの面白さは増し、興味・関心がさらに高まるという循環が生まれる。この繰り返しにより、子どもは発達に必要な経験を積み重ねていく。そして、遊べば遊ぶほど能動的な学び手として成長し、その後の成長を支える土台がつけられていくのである。こうしたプロセスの深まりが、今回の主題である遊びの質の高まりと言ってよい。

遊びはパターン化により停滞するため、随時、新奇性を取り込み、より面白くするプロセスが重要になるが、それは子どもの力だけでは難しく、大人の援助が必要になる。そこに保育者の最大の存在意義がある。

保育者に求められるのはまず、遊びが幼児教育の中核であり、遊びの質を高めることが子どもの発達の保障につながるという認識を持つことだ。その上で子どもがヒト・モノ・コトにどうアクセスしているかをよく観察、理解し、その延長上に援助の可能性を見出し、環境をデザインする必要がある。

● 遊びの志向性の延長に援助の可能性を見出す

そうした援助がどのように行われるべき

か、実践を交えて説明しよう。

記録的な大雪に見舞われた後、神奈川県
の私立幼稚園を訪問すると、子どもたちは
園庭で雪遊びを楽しんでいた。さまざまな
遊びが展開されていたが、5歳児のグル
ープは屋外に置かれたマットの型によっ
てできた雪のかたまりを発見し、一人の「マ
カロンみたい」という言葉をきっかけにマ
カロンづくりが始まった。様子を見守っ
ていた保育者は、ある子どもの「マカロン
屋さんをしよう」という言葉に反応し、絵
の具を提案した。保育者のねらい通り、
子どもたちは色付けに夢中になり、「これ
はストロベリー・マカロンね」などと遊
びを展開させた。——写真①参照

他にも、雪を投げるなど体で楽しんで
いたグループのそばでは、保育者が共感
を示すことで、子どもたちが安心して没
頭していた。また、かまくらづくりやソ
リ遊びでは、子どもたちの遊びに対す
るほんやりとしたイメージをはっきりと
させる言葉をかけたり、技術的に難し
いことを手助けしたりして、遊びの志
向性の延長に援助の可能性を見出して
いた。雪という偶発的な出会いから、
子どもたちが遊びをいかに多様に展
開させたかを示したのが図①である。

保育者の適切な援助があったからこそ、
遊びをこのように豊かに展開した。保
育者は子どもが遊びの中で目指してい
ることや

体験をしていることを十分に読み取る。
その上で、子どもの達成感を重視し、ど
う足場をかけるかを考えることが、遊
びの質を高めるためには極めて重要で
ある。

◎ 自ら遊びの中に入り 遊びの輪郭を明瞭にする援助

次は一人の子どもが目の前の興味のある
ものに入り込んでいく様子を見てみよう。

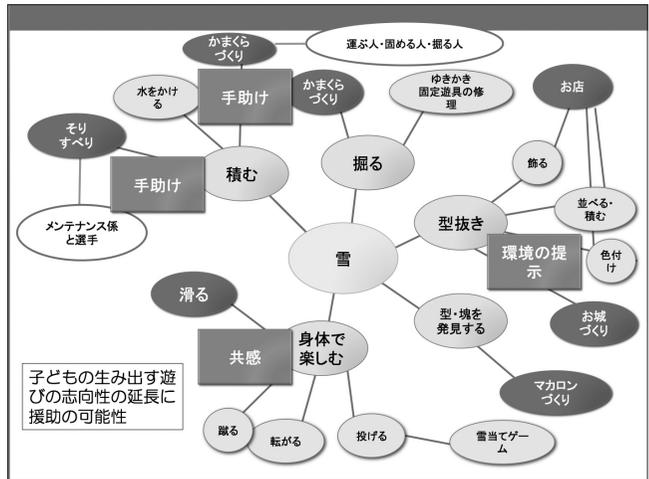
H児は、一人でコマ遊びをしていたが、
それは本当にやりたいことではなかった
ようだ。保育室に二人の子ども（A児と
B児）が入って来て、「本屋さんごっこを
やろう」と、積み木でお店を作り、本を
並べ始めた。保育者がA・B児に「すご
いね」と声を掛けるのを聞いたH児は、
静かに本屋作りの手伝いを始めた。

保育者は、本屋ができたタイミングを見
計らってお店に入った。そして「図書
館カードを忘れたわ」と言うと、H児
が「ここは本屋さんです」と反応。——
写真②参照 保育者が「そしたらお金
を作るね」と製作コーナーに移動する
と、H児はレジを作り始めた。「自分
もやりたい」と、はっきりと言わない
が、もっと積極的にかかわりたいよう
だ。

その間、A・B児は、「本屋でクッキー
が食べられるようにしましょう」と、ク
ッキーづ



写真①



図①

くりに移った。レジを完成させたH児は、「いちごクッキーはどう？」などと話しかけ、次第に活動の中心的な役割を担っていった。

— 写真③参照

H児の姿を通して、遊びに能動的にかかわる過程で、ヒト・モノ・コトへのかかわりが深まっていく様子がよく分かる。さらに遊びの中で「次はどうしようか」という自己課題が生み出され、協同性も深まっている。こうした遊びの背後には、自ら遊びの中に入り、徐々に遊びの輪郭が明瞭になるようにした保育者の援助がある。

● 生活や遊びに連続性を持たせる

それでは、保育者はいかに具体的な援助

の手立てを講じればよいのだろうか。

私自身が保育者として現場にいた頃、豊かな遊びの展開に必要な要素として「遊び課題」と「他者とのかかわり」という2つの軸を設定し、子どもを捉えていた。一人ひとりの子どもが、2つの軸のどの位置にいるかを記録したのが図②である。これを「グリッド型記録」と命名した。

4つの象限は、次のように分類できる。

■ 第1象限 仲間とのつながりを楽しみ、遊びに共通のイメージを持てる。遊びが停滞すると、イメージを出し合い面白くしていく。

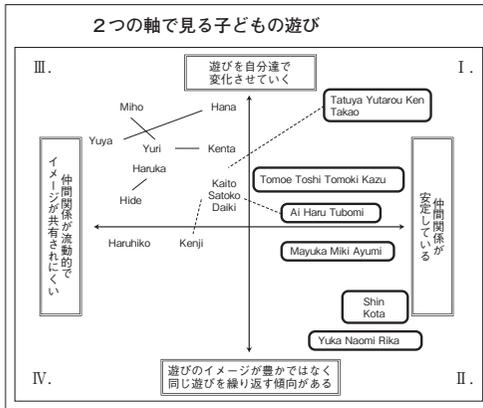
■ 第2象限 友達関係は安定しているが、遊びを面白く作り変える経験が少なく、



写真②



写真③



図②

同じ遊びを繰り返しやすい。

■第3象限 安定した仲間を築いておらず、遊びの充足感を十分に味わえない。

■第4象限 遊びに対する意欲や主体的態度が不十分。また友達関係も安定しておらず、遊びの課題を持ちにくい。

この4象限をもとに、援助の大まかな方針を検討した。例えば、第1象限の子どもは、少し引いた場所から見守り、困った時に手を差し伸べれば大丈夫。一方、第4象限はしっかりと向き合い、能動的な学び手にする援助を続ける必要がある、といった具合だ。集団保育では、一人ひとりの子どもを理解するとともに、こうした典型的な見方も必要だと感じる。

続いて、一人ひとりへの具体的な援助は、以下の5つの視点を踏まえて検討した。

- ①目的意識の深化（自分のやりたいことができているか）
- ②状況を再構成する力（遊びの面白さに向け、絶えず状況を作り直そうとするか）
- ③環境へのかかわり（遊びに使うモノや場の必要性が分かり、能動的にかかわれるか）
- ④情報の選択と自己決定（他者の動きを見たり、言葉を聞いたりして、自分の中に

さまざまな情報を取り入れているか）

- ⑤他者とのコミュニケーション（思いや考えを、他者にどう伝えようとしているか）

2つの軸で大きく捉え、5つの視点で詳細に分析するという方法で、遊びの質を高める援助を生み出していたのである。

遊びを幼児教育の中心に据える上では欠かせない、心理学者であるパセック氏の提唱するGuided playの考え方にも言及したい。

Guided playは、大人は遊びの文脈を開始させるが、その中で「指示」はしない遊ばせ方である。大人の役割は、支配的ではないが積極的で、子どもの意識を明確にするフィードバックや質問をする。それにより、子どもの喜びや自尊心、自信、社会的な絆が高まり、実行機能や学力を向上させると考えられている。私が考える「遊びを中心とした保育」との共通点は、子どもの能動性を尊重するという点である。しかし、Guided playでは「何を学ばせるか」は大人の側にイニシアチブがあるように読み取れる。子どもを能動的な学び手に育てるという大きな目標を大人は保持していたとしても、学びのイニシアチブはあくまでも子どもの側にあるのではないか。Guided playはFree playと直接教授の中間と位置づけられているが、そうではなく、子どもの何を学ぼうとしているかを理解することから必要な大人の配慮を考えるべきではないかと思う。

最後に強調したいのが、幼児教育の中では、生活や遊びが単発的、分断的にならないようにすべきということである。そうしないと、子どもが生み出す文脈はつながらない。幼児教育には「プロセスが大事」なのである。今日の体験から明日の興味が生まれるような連続的な生活を送るために、子どもと保育者が相互にかかわって創り出す遊びのプロセスを重視していただきたい。

3-1-2

パネルディスカッション

遊びの質を高める保育のあり方

panel discussion

司会●**榎原洋一** Sakakihara Yoichi …………… CRN 所長、お茶の水女子大学大学院教授

パネリスト●

河邊貴子 Kawabe Takako …………… 聖心女子大学教授

上垣内伸子 Kamigaichi Nobuko …………… 十文字学園女子大学教授

大豆生田啓友 Omameuda Hirotomo …………… 玉川大学准教授

遊びの質を高める 保育のあり方

「誘導保育」に通じる 「Guided play」の保育観

榎原● 本日はよろしくお願ひします。河邊先生のご講演では、最後にGuided playについて言及されました。Guided playは、米テンプル大学の発達心理学者キャシー・ハーシュ＝パセック氏のグループなどが提案していますが、児童心理学者である倉橋惣三が提唱した「誘導保育」という保育観に似たものを感じます。

大豆生田● 河邊先生は、雪という環境の中で、子どもが協同して遊びが広がり深まったりした事例を紹介されましたが、あの場面での保育者の援助は、倉橋の考え方に通じる面があると思います。倉橋は、「生活を、生活で、生活



に」という言葉を掲げ、「さながらの生活」が幼児期の基盤として大切だと唱えました。子どもが登園したら、自分で好きな遊びを選んで過ごす時間をまず大事にする。それは好き放題にさせるという意味ではなく、倉橋の言葉を借りれば、「自由と設備」が与えられています。「設備」は「環境」を意味すると捉えると、雪という環境に「自由」にかかわる状況が、あのような多様な遊びを生み出したわけのです。

倉橋が「さながらの生活」を重視した根底には、子どもは自由に学び、自己を充実させる力があるという信念がありました。主体的に環境にかかわって遊び、学ぶ力を尊重したのです。しかし、当然、上手く遊びに入れない子どももいます。そういう場合は、自己充実を求めるだけでなく、何らかの手助けが必要になり



大豆生田啓友：玉川大学教育学部乳幼児発達学科准教授。青山学院大学大学院文学研究科教育学専攻修了後、青山学院幼稚園教諭などを経て、現職。専門は、幼児教育学・保育学・子育て支援。日本保育学会理事、NPO法人びーのびーの理事などを兼任。主な著書に、『支え合い、育ち合いの子育て支援—保育所・幼稚園・ひろば型支援施設における子育て支援実践論—』（関東学院大学出版会）、共著に『子どもを「人間としてみる」ということ』（ミネルヴァ書房）など。



河邊貴子
聖心女子大学教授

ます。

倉橋の誘導保育論の中でも、保育者の援助により、遊びや生活に筋のようなつながりを持たせることの大切さが述べられています。雪遊びの事例でも、保育者が遊びの様子を読み取りながらかかわることで、遊びを単発で終わらせず、つながりを持たせていました。そこでは、河邊先生が話されたように、子ども主体と大人主体の二項対立ではなく、個々の子どもと保育者との相互のやりとりが大切であると改めて感じました。

河邊先生に一つ質問です。絵の具という刺激的な素材は遊びに大きな影響を与えますが、保育者はどのような意図や思いから、子どもたちに提案したのでしょうか。

河邊 ● 遊びの中で生じた見通し、それから目的が明確になってきたことを踏まえ、「ここだ！」と考えて提案したのでしょうか。確かに大きな賭けだったと思います。もし3歳児に提示していたら、遊びがぐちゃぐちゃになってしまったでしょう。保育者は、床の上にひっそりと置くようにして絵の具を提示し、あくまで子どもの思いを尊重する姿勢でした。そこには深い子ども理解と同時に、絵の具という対象物に対する保育者自身の経験や理解があったのだと思います。

子どもと一緒に雪の滑り台を作る場

面では、若い保育者自身に雪遊びの経験があまりなかったようで、怖がってなかなか高くしませんでした。それを見ていたベテラン保育者が、「もっと高く大丈夫」と声をかけていました。そういう点には、保育者自身の経験の差が表れます。

「自分で選んだ」と思える遊びの選択が重要

上垣内● 河邊先生のご講演をお聞きして考えたことをいくつかお話しさせていただきます。

Guided playに関して、大人が文脈を開始させるというお話でしたが、遊びの選択というプロセスは、倉橋の誘導保育でも非常に慎重に考えられています。遊びは子どもの興味・関心に始まり、その時代の社会・文化状況に応じ、家庭や社会との繋がりの中から選ばれ、そこには保育者自身の子ども時代の原体験も織り込まれます。そのように子どもを尊重する意思があるからこそ、子どもは「先生から与えられた」とは思わず、「自分がやりたいくて始めた」という感覚を持てるのでしょうか。そうした意味からGuided playを考える上では、特に遊びの選択は重要であると感じました。

またGuided playにおいては、大人からのフィードバックや深い質問を受けることで学ぶというお話でしたが、環境を通して保育することを考えると、モノやコトにもそのような機能があるのではないかと思いました。対象と深くかかわることは、まさに対象と対話することです。対象そのものが、子どもに対してフィードバックをもたらしたり、質問を投げかけたりすることもあるでしょう。ですから、保育者の役割はもちろん重要ですが、遊びの対象そのものを大切にすることがあると思いました。



上垣内伸子：十文字学園女子大学人間生活学部幼児教育学科教授。お茶の水女子大学大学院児童学専攻修了後、国立総合児童センター「こどもの城」小児保健部心理相談員などを経て、現職。専門領域は保育学、発達臨床学で、保育者養成、および保育という臨床的な場での個々の子どもの発達と心的世界の理解やそれに対する援助のあり方を研究している。OMEP（世界幼児教育機構）日本委員会理事、財団法人子ども未来財団理事などを兼任。主な著書に、『自由保育とは何かー形にとらわれない心の保育』（フレーベル館）など。

倉橋は、「充実指導」という言葉を使っていますが、保育者によるフィードバックや質問に教育的な意図が見え隠れすると、自己形成力の手助けにはならないと考えました。保育者の意図が表に出ず、あくまで子どもが自分で気付いたかのように感じられる投げかけをすることが、充実指導なのだと思います。

倉橋は、誘導保育は一人の保育者ではできず、園という環境を生かし、集団や仲間、空間が持つダイナミズムが可能にすると述べています。この点について、私も同じことを考えています。

一人ひとりを読み取る記録と俯瞰的な記録の両方を持つ

榊原● 河邊先生は、これだけ遊びの重要性が言われながら、遊びを中心とした保育がなかなか定着しない状況を指摘されました。一方で、雪遊びをする子どもに絵の具を差し出して遊びを豊かにするようなかかわり方ができる保育者もいるわけです。こうした資質は、一体、どのように身につくのだろうかという疑問を持ちました。保育者の養成課程の課題がかかわってくるのかもしれませんが。

河邊● 養成課程も関係しますが、それより園長の考え方が大きいと思います。どのような保育をしたいのか、とことん考える必要があります。絵の具を提案した結果、遊びが広がったわけですが、保育者の頭の中には自身の経験を踏まえた見通しや予測があったのでしょうか。それがなければ、あの場面で絵の具は出さな

いと思います。

予測に反することや予測を超えることも、たびたびあるものです。そこで、まず保育者としての予測をしっかりと持つこと、そして実践においては、予測を横において、子どもが実際にどのように考え行動しているのかを観察すること、この2つを常に心の中に共存させることが大切です。上手く援助できない原因は、予測の範囲が狭い、保育者自身が遊んだ経験が乏しい、やらなければいけないことで頭が一杯、遊びの観察が不十分、などが考えられます。

榊原● 記録の重要性も述べられていましたが、記録を通して、遊びを援助するスキルや感性は身につくのでしょうか。

河邊● 記録することはとても大切だと思います。ただ、惰性で記録するだけでは全く意味がありません。どのように記録すれば、必要なことが見えてくるかという試行錯誤が必要でしょう。

保育記録は、子どもを対岸に置くようにして、「あんなことをした」「こんなことをした」と書き連ねるだけでは、子どもと保育者との相互関係が生まれません。その時に自分がどう感じたか、何をしようと思ったか、実際に何をしたか、それを受けて子どもはどう変化したかなど、子どもとの関係性を踏まえた記録が重要です。

大豆生田● 雪遊びなどの事例を通し、保育者の心が動いて、ワクワクした思いで子どもの姿を見守っている様子が伝わってきます。遊びが広がっていく背景には、そうした保育者の思いがあるのでしょうか。

そんな生き生きとした情景を記録する方法として、エピソード記述があります。子どもとの関係の中で、保育者が感じたことや発見したこと、また個々の子どもの興味・関心や課題などを記録するスタイルです。

一方、もう少し俯瞰的な視点からの記録もあります。ドキュメンテーション型などが代表的です。子どもを羅列的に見て、遊びの群れの中での様子を捉えるやり方です。これらは、どちらかを選ぶのではなく、両方あることが大事です。ただし、現在の保育者が置かれた状況下では、記録にかかる負担は非常に大きいという課題も付け加えておきます。

子どもを類型化する見方は頭の中にマップを持つこと

上垣内● 俯瞰的に見た記録は大切だと、私も感じます。河邊先生が仰ったように、多人数を保育するには、ある程度、類型化することは重要でしょう。類型化は、頭の中にマップを持つことだと思えますので。

一方、一人ひとりを丁寧に読み取る記録も、もちろん大切です。個を尊重する視点を持ちながら、クラスの一日のダイナミズムをどう捉えるか。容易ではありませんが、これを追求していくことが、本日のテーマである遊びの質を高めるこ



榎原洋一

とにつながるのではないのでしょうか。

保育記録について踏み込んで考えるために、ここでニュージーランドの事例を紹介させていただきます。ニュージーランドには、「テファリキ (Te Whariki)」というカリキュラムがあり、それを評価する「ケイ・ツア・オ・テ・パエ (Kei Tua o te Pae)」というツールがあります。

テファリキは、「エンパワメント」「全体的発達」「家族とコミュニティ」「関係性」という4原則、そして「心身の健康」「所属感」「貢献」「コミュニケーション」「探求」という5要素によって構成されています。「子どもが何かできるようになる」ことを目指すのではなく、有能な学び手である子どもがどのように学んだかというプロセスを非常に大事にするカリキュラムです。そうした保育理念を大事にするためには、それにふさわしい評価の仕方があるという考えから、ストーリーを通じて評価するケイ・ツア・オ・テ・パエが生み出されました。

幼稚園教育要領や保育所保育指針も、しっかりとした保育理念とカリキュラムを提示しているのですから、ニュージーランドのようなすっきりとした評価や記録の制度を検討しても良いのではないのでしょうか。例えば、幼稚園教育要領では、「5領域×心情・意欲・態度」が基本となっていますが、「何をするか」よりも、「保育を通じた心情・意欲・態度の育ちを見ていく」という視点にふさわしい、評価と記録のツールがあるといいと思います。

遊びはあくまでプロセス優先 コンテンツは代替可能

榎原● ここで会場からご質問を受け付けたいと思います。

会場 山形県の私立幼稚園の理事長兼園

長です。Guided playについて、個人的な経験を交えて質問させてください。私の趣味の釣りに、息子を幼児期から連れて行っていました。基本的な安全対策やルールを教え、最低限の釣り方を教えただけで、後はできるだけ子どものやりたいようにやらせました。口出ししたくなることは多々ありましたが、堪えていると、自己流で釣果を上げるようになり、今では私を超える釣り好きになりました。こうしたやり方も、Guided playと言えるのでしょうか。

河邊● 鳥取大学の「コホート研究」ではまさにそのことを研究しています。小学生の生活満足度を調査していますが、親の心配の多くは杞憂で、子どもは満足して生活しているという結論を提示し、保護者の過保護や過干渉があると、社会性の獲得にブレーキがかかると指摘しています。今のご質問で言えば、父親とい

う憧れのモデルがいて、安全が保障された上で、自己探索できる自由度がある。そして、ある程度の認めもある。抜群の学習環境と言えるのではないのでしょうか。私が、Guided playで懸念しているのは、学ばせるために、いわば遊びが利用されることです。今お話しされたような学び方は、とても良いと思います。

上垣内● 河邊先生が懸念されている点は、遊びがコンテンツ優先になり、いかに効率良く身につけるかばかりを追求してしまうことだと思います。コンテンツではなく、あくまでプロセス優先であるべきだと、私も思います。誰と、どのように学んだかということから、ストーリーが生まれるのだと思います。コンテンツは代替可能と言えます。

榊原● とても重要なご指摘が多々ありました。本日はどうもありがとうございました。

panel discussion

3-2

園種別ワークショップ

遊びの質を高める保育のあり方

Workshop

「遊びが 学びの保育」の 実現を阻むもの

第2部のワークショップは、公私立、また幼稚園、保育所の枠を超え、保育者が「『遊びが学びの保育』の実現を阻むもの」について率直に語り合う場となった。幼稚園と保育所のグループに分かれて議論した内容を発表し合い、全体で共有した。ファシリテーターは、幼稚園グループは玉川大学准教授の大豆生田啓友先生、保育所グループはベネッセ教育総合研究所発行の『これからの幼児教育』編集長の橋村美穂子が務めた。



いかに若手をフォローして 保育者の資質を高めていくか

はじめに幼稚園グループの議論の内容を見てみよう。参加者は、公立幼稚園長2名、私立幼稚園主任、公立幼稚園出身の幼稚園教員養成課程講師の計4名。自己紹介を経て、「遊びが学びの保育」を展開する上での課題を付せんに入記することから始まった。

以下、議論の一部を掲載する。

.....
大豆生田● 全員が保育者の資質に関する課題を記入しています。

台東区・公立幼稚園長● 特に若い保育者は自身が遊んだ経験が少なく、「こういう遊びが楽しいだろう」というイメージが湧きづらいようです。現場の中で経験させる必要があると感じます。

品川区・公立幼稚園長● 保育雑誌などを読んで勉強しても、自分が体験していないため、その活動を通して何を感じさせるかといった深いところまで考えずに進めてしまう保育者も見られます。

幼稚園教員養成課程講師● 経験が少ないことが、子どもの遊びの意味や面白さを読み取る力の弱さにつながっているように思います。

台東区・公立幼稚園長● 経験を通して次第にレベルアップするので現場に入ってからでも間に合わないことはないと思います。ただ、最初から、予測したり、とっさの援助をしたりする力を期待するのは難しいかもしれません。

江戸川区・私立幼稚園主任● 自身の経験が少ないほか、単に忘れているケー

スも多いと思います。養成課程では、「そういうえ、こんなことをして遊んだ」「あの遊びが面白かった」などと思い出させる指導が必要でしょう。

品川区・公立幼稚園長● 逆に経験が多い人の落とし穴が、自分の経験だけで判断してしまうことです。目の前の子どもの思考や工夫を見ようとせず、「こう展開するはず」と先読みし過ぎてしまうことがあります。

台東区・公立幼稚園長● オールマイティである必要はありませんが、1つのことを突き詰めて何かを見出した保育者は、他のことも深い視点で見られるような気がします。

大豆生田● 経験が少ない保育者は、主に学び合いにより育つのでしょうか。

品川区・公立幼稚園長● 確かに保育者同士の学び合いは大切ですが、若手ばかりの園では難しくなります。有難いことに私の園にはベテランの保育者がいますが、苦勞されている園は多いようです。園長と若い担任の間に、経験のある保育者がいてフォローできると上手く回ると思います。

大豆生田● 中間的な存在の役割が大きいということですね。

品川区・公立幼稚園長● そうですね。保育は言葉で教えられる以上に、見て学ぶことが多いと思いますので。

大豆生田● 保育者の資質を生かすためには、「やりたいことができる」という風土も大切だと思います。

台東区・公立幼稚園長● そこは園長の考え方が大きいと思います。

江戸川区・私立幼稚園主任● まず保育者によってワクワクするポイントが違うことから認める風土が大切ではないでしょうか。保育者が生き生きと保育できる環境が、豊かな遊びをつくる根っこになると思います。また、いかに保育者に自信を持たせ、失敗を許容する環境をつくるかがキーになるのでは

ないでしょうか。

大豆生田● 最近の保護者からは、「小学校に備えて英語を教えてほしい」「文字の読み書きを教えてほしい」というような声がよく聞こえてきます。

台東区・公立幼稚園長● 保護者には遊びの大切さを伝えていますが、難しいのは、英語や読み書きなどを大切にする園も存在することです。そういう園を否定するような表現はできませんので。

品川区・公立幼稚園長● 入園保護者会などでは映像を活用し、「この遊びの中で、こんな体験をして、こういう育ちにつながっています」と説明するようにしています。どうしても目に見える成果が優先されがちですが、それにめげず、遊びの大切さを発信し続けることが、私たちの使命だと思っています。

幼稚園教員養成課程講師● 保護者にも、遊びのプロセスを一緒に経験してもらおうというやり方もありそうです。

品川区・公立幼稚園長● そうですね。保護者会では、子どもの活動に似たグループワークを体験してもらおうなどしています。

幼稚園教員養成課程講師● 一人ひとりの子どもの姿を通し、「こんなふうに変わってきた」「物事に意欲的に取り組めるようになった」などと説明すると納得してもらいやすいと思います。「3歳のときには何もできなかったのに、す



ごい成長ですね」などと、少し長いプロセスで成長を知らせることも必要でしょう。

江戸川区・私立幼稚園主任● 保護者だけではなく、社会が幼稚園に対して抱くイメージがずれていることも多い気がします。例えば、幼稚園の活動というと鼓笛隊などを思い浮かべる方が多いのですが、そうではなく、遊びが大事であることを、はっきりと伝える必要があります。

保育所グループでは 時間・空間の制約が 大きな課題

続いて、保育所グループの議論の様子を見てみよう。こちらは、公設民営保育園長、公立保育園長（2名）、私立保育園長の計4名で議論を行った。

橋村● 保育者の資質に関する記入が多いようです。

山形県・私立保育園長● 先生がワクワクできないと、遊びは広げられないと思います。

江東区・公設民営保育園長● それは先生が主導するということですか。

山形県・私立保育園長● 保育者が遊びの中心になるというより、共感できるかどうかということです。子どもと遊びを分かち合えるか、とも言えます。例えば、石をひっくり返すと、ダンゴムシがうじゃうじゃと出てくる。子どもと一緒に、ひっくり返す瞬間を楽しめるかどうかが大事です。

北区・公立保育園長● 保育者が遊びの中に入っていくことは、逆に言えば、子どもの遊びを奪ってしまう危険性もあります。それを十分に意識した上で、子どもに対して「面白いことを見つけたね」と言ってあげられるかどうかが大事だと思います。

橋村● 共感とは、具体的にはどういうことですか。嬉しいことがあった時に共感するとか、そういうことでしょうか。

山形県・私立保育園長● 例えば、石をひっくり返してダンゴムシが出てきたら、「わーっ」と、子どもの気持ちに共感しながら演技する。その時には、保育者も一瞬、童心に返ってワクワク感を持つことが大切だと思います。

北区・公立保育園長● 「これをしたなら、こうなるだろう」という予測を持ちながら、保育者自身も面白いということかもしれません。変な言い方ですが、なかなか「俳優」のように振舞えない保育者が少なくありません。ちょっと固さがあるというか、真面目過ぎるというか。発想に「ねばならない」的などころがあるように感じます。

品川区・公立保育園長● 「教えなきゃいけない」と思い込んでいるのではないのでしょうか。若い保育者に対して、「一緒に遊んで、心を通じ合わせるのが大事だよ」と言うと、「遊んでいいんですか?」と驚かれることがあります。安全面の配慮などに精力を使い、なかなか一緒に遊び込めないようです。

江東区・公設民営保育園長● 遊びの質とは、どれだけ豊かな体験をしたかということにかかわります。保育者が同じ場面を体験することで共感が生まれますが、保育者自身に体験がないと、遊びの質を判断しづらいように思います。

北区・公立保育園長● 体験不足の保育者に体験させることは大切だと思います。ただ、体験だけでは追い付かないため、先輩から話を聞いたり、自分で学んだり、保育者としての資質を伸ばしてあげられるような環境を園がつけることも必要ではないでしょうか。

江東区・公設民営保育園長● 今の若手は、自分から何かをすることは少ない

のですが、園長がちょっと石を投げると飛びついて一生懸命にやろうとする素直さがあります。要は、園長があの手この手で保育者の自主性を育てることが大切なのでしょう。だから、保育者の課題を考えるときに問われるのは、常に園長のあり方だと思います。

橋村● 長時間保育に関する意見も出ています。

山形県・私立保育園長● 自分の勤務が終わっても保育時間は続きますから、保育者同士が子どもや遊びについて話し合う時間があまり取れません。そこは幼稚園と大きく異なる点です。人的配置にゆとりがあると良いのですが、それも難しいのが現状です。

江東区・公設民営保育園長● 勤務時間イコール保育という状況で、プラスアルファの時間を持たないのが悩みです。記録を優先し、保育がお留守になることは許されませんから。延長保育の環境がどうあるべきかという議論も必要だと思います。

橋村● 保育の時間と空間の環境には、どちらも保育所ならではの課題がありそうです。特に都内では、園庭が狭かったり、定員を超えて受け入れていたりする園もあります。

品川区・公立保育園長● 例えば、ブロックや積み木で遊んでいても、食事の時間には片付けなくてははいけません。遊びと生活のスペースが分かれていれば、連続した遊びができるのですが、それは難しいという保育所はとて多いように思います。

江東区・公設民営保育園長● いわゆる細切れの保育は、できるだけ避けたいところです。1時間半や2時間近くかけて遊んでいると、子どもたちが自分から遊びを見つけて、新たな展開を見せる場面に遭遇しますので、本来はたっぷりとした遊びの時間を保障できるといいのですが。

山形県・私立保育園長● 保育者にも子どもにも十分な時間の保障がないという話が出ましたが、実は保護者も忙し過ぎることが多いのは、保育所の課題だと思います。

幼稚園・保育所ともに 保育者の資質を課題視

各グループから提示された課題が、図①だ。幼稚園・保育所とも、保育者の資質に関する課題が多く挙がった。若手を中心に、遊びの経験が少ない保育者に対するフォローを充実させていくことは、園種を問わず、これからの大きな課題と言えるだろう。

幼稚園と保育所の違いとして、保育所では時間・空間的な制約の大きさが目立った。現場レベルで改善することが難しい課題も含まれるため、今後、政策的な視点からの議論も求められる。

議論の中では、課題の提示だけではなく、改善に結び付きそうな提案も数多くあり、園における遊びのあり方を考えていく上で非常に示唆に富むワークショップとなった。



「遊びが学びの保育」の実現を阻むもの

【幼稚園グループより】

◎保育者について

- ・保育者自身の遊びの経験が不足していないか
- ・園長の考えや園全体の文化が、遊びを大切にしているか
- ・独自性は大事だが、「独善」になっていないか
- ・養成機関や園での研修に課題はないか

◎保護者について

- ・保護者や社会の幼稚園に対するイメージにずれはないか
- ・「遊びが学びである」ということが十分に伝わっているか

◎環境について

- ・行事などが増える中で、子どもが十分に遊べているか
- ・行事が、遊びや生活と乖離していないか

◎場所について

- ・園庭が狭く、遊びが広がらないことがないか
- ・子どもの遊びに即した建物や設備であるか

◎子ども自身の体験について

- ・子どもの体験を支える計画に課題はないか

【保育所グループより】

◎保育者について

- ・保育者自身の遊びの経験が足りているか
- ・保育者の保育経験は不足していないか
- ・保育者の層が薄くなり、モデルとなる存在がいないのではないかと（特に私立保育園）

- ・保育者は子どもに十分に共感できているか

- ・保育者自身がどれだけ豊かな遊びの経験を積んできたか

- ・園長は、保育者の自主的な判断をきちんと受け止めているか

◎保育の時間と空間について

- ・保育の時間や空間が細切れになっていないか

- ・安全面による制約は過度になっていないか

- ・記録する時間は十分に確保できているか

図①

3-3

現場と専門家の議論

遊びの質を高める保育のあり方

free discussion

司会● 榊原洋一 …………… CRN 所長・お茶の水女子大学大学院教授

出席者●

河邊貴子 …………… 聖心女子大学教授

大豆生田啓友 …………… 玉川大学准教授

一見真理子 …………… 国立教育政策研究所総括研究官

磯部頼子 …………… ベネッセ教育総合研究所顧問

品川区・公立保育園長

江東区・公設民営保育園長

北区・公立保育園長

山形県・私立保育園長

幼稚園教員養成課程講師

品川区・公立幼稚園長

台東区・公立幼稚園長

江戸川区・私立幼稚園主任

「遊びが学びの 保育」の 実現に向けて

第3部は、これまでのプログラムに参加した先生方によるフリーディスカッションを行った。第1・2部で提示された課題などについての踏み込んだ議論を通し、「遊び」を中心とした保育をいかに充実させ、その意義を社会に広げていくか、具体的な方途を探った。

豊かな遊びを保障できる 保育者をどう育てるか

榊原● 皆さん、よろしくお願ひいたします。遊びの質を考える上では、自由遊びと一斉遊びのバランスやあり方を考えることが欠かせないと思います。まず、この点についてのご意見をお聞かせください。

河邊● 自由遊びが一斉遊びかという二択の議論にはあまり意味がなく、形態として両方必要と言えらると思います。子どもの自由な遊びの広がり、一斉遊びが上手く絡むように仕向けることが大切でしょう。

幼稚園教員養成課程講師● そうですね。1人ではできない遊びを皆で体験する中で、全体としての遊びが広がり、そこから個々の遊びに派生していく。そのように共通体験がきっかけとなり、それぞれの世界が広がることはよくあります。私の園では、自由遊びと一斉遊び、普通の遊びと行事、また生活と遊びをスムーズに行き来させることが大事だと、よく話しています。

磯部● 遊びの種類は実にさまざまですが、最低限のルールが分かっているれば、誰でも参加できるような活動は、

特に一斉遊びに向いていると言えるでしょう。

神原● 子どもの姿を読み取り、遊びを展開させるのが保育者の役割ですが、第2部のワークショップでは、保育者の資質がなかなか育たないという課題が挙がりました。この点について議論を深めたいと思います。

江戸川区・私立幼稚園主任● 1人の保育者の経験には限界がありますから、チーム保育の視点を大切にすべきでしょう。例えば、「この先生は砂場遊びが得意だ、あの先生は木登りを教えてくれる」といったことを子どもたちが分かっていたら、それぞれの経験が生かされ、相乗効果が生まれます。保育者は、園長が知らない経験や得意分野を持っているものです。そういう長所を自分から出したいくなるような土壌をつくることで、自ずと子どもの遊びは豊かになっていくと思います。

台東区・公立幼稚園長● 今のお話を聞いて、それぞれの保育者の良いところを生かす保育っていいな、と思いました。チーム保育という言葉で思い出したのが、数年前、幼稚園と保育所の一体化に向けて、保育士さんと組んで保育をしたことです。この時、2人だから2倍見とれたかという、1人の子どもに同じ注意をしてしまったり、2人とも見落としてしまったりして、なかなか上手くいきませんでした。複数担任が一般的な保育士さんは、慣れているのかもしれませんが。

北区・公立保育園長● 公立保育園では複数担任制が一般的ですが、チーム保育は情報交換が鍵だと思います。常に2人が同時に見ているわけではないので、「○○ちゃんは、こうだったよ」と伝え合って共有します。こうした報告は、自分の保育を振り返る機会にもなります。保育者の組み合わせは、子どもの育成面を考え、ベテランと若手を



一緒にすることが多いです。

河邊● 公立幼稚園の多くは単学級ですので、経験の少ない保育者が他の学級を見て学ぶことが難しくなっています。そのため、異年齢保育を行ったり、複数の保育者がかかわって影響を与え合う場面を意識して設けることが大事です。

品川区・公立保育園長● 私の園では、あえて若い保育者を担任にして「あなたが頑張らないと、子どもは伸びないよ」と発破をかけました。先輩と一緒にすると、どうしても頼ってしまい、なかなか伸びないという課題をずっと抱えていたためです。すると、とても頑張ってくれて、良いクラスをつくりました。「よくやったね」と褒めると、「頑張ってたよ」と泣きながら喜び、「来年も頑張る」と言ってくれました。園長としては大きな冒険でしたが、非常に良い結果となりました。

品川区・公立幼稚園長● 私も園長になる前にチーム保育を経験しました。一緒に教材を研究し、異なる視点から子どもたちの姿を捉えて評価をする中で、保育者として大きな学びがありました。特に、自分とは異なる捉え方を知って見方が広がり、次につながられたことが大きかったと思います。今、私の園では、比較的経験が豊富で、自分だけで完結させられる保育者が多いのですが、他の見方を知るとさらなる工夫が

生まれますから、保育者同士が気兼ねなく学び合える仕組みをつくることを心がけています。

江戸川区・私立幼稚園主任● 工夫はとても大事だと、私も思います。工夫して、上手くいったり、いかなかったりという繰り返しにより、遊びは広がっていきます。ですから、保育者がいかに主体的に工夫できるようにするかを考える必要があると思います。例えば、保育者が「こんなことをしたい」と言った時、園長が「前例がない」と却下すれば、その工夫はつぶれてしまいます。そもそも工夫には失敗が付き物ですから、失敗を認められなければ、子どもの遊びは広がりません。そこに園長の役割があるのだと思います。

幼稚園教員養成課程講師● 保育者によって子どもの姿の読み取り方は違いますから、当然、援助の仕方も異なります。それを同じ土俵に乗せて議論することが大事と考え、保育記録をもとに「何が違ったか」「どうしたかったのか」などと話し合っています。保育や遊びの質を高めるためには、単に経験を積むだけではなく、自分の保育を振り返る視点を持つことが不可欠だと思いますので。綿密な記録を取るのが難しい場合は、園長の私が写真を撮って話し合いを促すなどの工夫をしています。

大豆生田● そのように一人ひとりの良さを生かし、保育者同士が学び合っ

ている園は良いですね。素敵な園は、むしろ経験年数が多い保育者ほど、若手から学んでいるものです。そういう園に実習生を送ると、「あの学生さん、とても面白かったよ」などと、学生の良いところまで見つけてくれます。そのような学び合う風土を園内に形成することが、すごく大事だと思います。

「遊びが保育」を実践する園で園長に求められる資質とは

榊原● 保育者の力を引き出し、園の風土を形成するためには園長の資質が重要であることが、第1・2部でもたびたび触れられました。ここで、園長に求められる資質や心掛けについてお聞きしたいと思います。

台東区・公立幼稚園長● 保育者が自由に発言し、支え合える余裕のある雰囲気をつくり出すことではないでしょうか。もちろん、規範意識も大事で、ラフ過ぎるのも良くありませんが、自分の考えを安心して出せる環境はとても大切だと思います。

山形県・私立保育園長● 一言で表すと、「保育者の笑顔を絶やさないこと」だと思います。保育者が常に太陽のような笑顔を心がけることで、子どものみならず、保護者にも安心感を与えられます。保育者の笑顔を妨げるものを排除することが、園長の役目だと考え



free discussion



ています。

品川区・公立幼稚園長● 私の園でも、「笑顔」がキーワードです。子どもの笑顔をつくり出すために、まず保育者が笑顔で働ける職場をつくることを心がけています。笑顔とは、単に面白さや楽しさから生まれるのではなく、子どもと一緒に保育をつくり出していく充実感から、にじみ出るようなものだと考えています。

品川区・公立保育園長● 園長として、上から押さえつけるような言い方はしないように心がけてきました。保育者が自信を持ち、極端なことを言えば、「園長がいなくても大丈夫」と思えるような園をつくりたいと思っています。そんな気持ちが伝わっているのが、若手もベテランも気軽に発言し、時には私が保育者から叱られることもあります。自由な雰囲気の中で保育に専念できていると思います。

大豆生田● ミッションを明確にして、一人ひとりの保育者の個性を大事にする園づくりに力を注ぐことが大切でしょう。そういう園には、若手やベテランを問わず、「うちの園では——」と、しっかりと自信を持ってミッションを語る、魅力的な保育者が多いです。

江東区・公設民営保育園長● 園長も一保育者ですので、徹底的に保育について語り合うことが大切。常に保育者の目線と園の運営を行う園長の立場で物

事を考えています。そして大きな船に、保育者や子どもと一緒に乗り込むイメージを持ち、それぞれのポジションで役割を果たせるようにサポートする。船の舵取りは園長の役目ですから、常にアンテナを高く保つとともに、アンテナの本数も他の保育者より多く持っている必要があると考えています。

江戸川区・私立幼稚園主任● 私立幼稚園は、経営の面がありますから、園児獲得はもちろん大切。しかし、それが一番の目的になってはいけないと思います。保育についてしっかりとした考えを持ち、保護者や地域社会に対して丁寧に語れることが、園長に求められる資質だと思います。また、私が新任の時、園長から「俺がお前を採用した人間だ。俺が採用したのだから、お前は好きなことをやれ。責任は俺が取る」と、はっきりと言われ、安心して保育に専念できました。自分もそんな園長になりたいと強く思います。

磯部● 私自身は、普段は、どこか「遊び人」のような良い意味でのずぼらさを持ちながら、いざという時には責任を持って判断し、行動する園長を目指してきたつもりです。

保護者や地域社会の理解と協力を得るために

神原● 保護者や地域社会に対し、もっと発信が必要というお話がありましたが、そのあたりはどうお考えでしょうか。

江戸川区・私立幼稚園主任● 社会のイメージに迎合しないことが大事でしょう。幼稚園は、自由な「遊び」からかけ離れた一斉活動のイメージで語られることがまだ多いのですが、「それは違う」ときちんと言えは説明責任だと思います。いろいろな具体的な事例を出しながら、現場の保育者だけではな

く、教育学者などとも連携して説明していく必要があります。

江東区・公設民営保育園長● 保護者に対し、私たちがどのような気持ちで保育しているかを伝えることが大切だと思いますが、それは容易ではありません。現在の園に赴任した3年前から、「保育内容をどう伝えるか」「子どもの声をどう届けるか」について、試行錯誤しています。園としての揺るぎない方針を地道に伝えていこうと思い、お便りを工夫したり、掲示板を活用したり、ドキュメンテーションで丁寧に伝えたりしてきました。

台東区・公立幼稚園長● 私の園では、ここ3年ほど、ホームページでの情報発信に力を入れています。3日に1度くらいの更新で、日々の保育場面の写真とコメントをアップするうちに、「5歳の姿って、3歳とはずいぶん違いますね」とか、「何でもない遊びだと思ったけど、いろんな意味があるんですね」といった声が聞かれるようになりました。直接言葉で伝えることも大切ですが、こうした補助的な情報発信の効果も実感しています。

北区・公立保育園長● 保護者への説明の機会として、「ママ先生」として保護者が保育に参加する場を設けています。保育者の思いを実際の保育場面を通して伝えるのがねらいです。その他に地域社会にも発信していますが、まだ広く浸透させるまでには至っていません。

品川区・公立保育園長● 保育者の思いを全ての保護者に理解していただくのは不可能なことなのかもしれません。それでも、少しでも理解していただくために、担当が子どものさまざまな姿を拾って、良い学びをしていることをきちんと伝える努力をしています。

品川区・公立幼稚園長● 子どもの姿を通じて保育者の思いを伝えることは、私の園でも心がけています。また公立

幼稚園は地域の中にある教育的資産ですから、その意義や役割を十分に理解してもらえるように、園長として関係諸機関とのネットワークづくりに力を入れています。

大豆生田● 子育て支援センターなどの役割も大きいと思います。未就園児の保護者に対し、子どもの発達に大事なことなどを語れるコミュニティができると、園選びの方向が変わってきます。そういうコミュニティはまだ少ないので、今後、地域の子育て支援の場が1つの鍵になりそうです。

一見● 日本の保育は個々に工夫をされ、地域で努力を積み上げられています。皆さんのお話を聞いて、「ものづくりジャパン」の基礎は、徹底して遊び込むことの良さに支えられているのかなと感じました。今後、世界のモデルになり得るような素晴らしい事例を海外に発信する仕事に力を入れていく考えです。

榊原● 今後の幼児教育を考える上で非常に有益な提案が数多くありました。今後、乗り越えていくべき課題にアプローチするための道筋が見えてきたような思いがします。どうもありがとうございました。

free discussion

Viewing “Play and Learning” in ECEC in Japan and East Asia

Contents

- 1** | The Challenges and Prospects of ECEC in Japanp.84
(1st ECEC Research Conference)

- 2** | Child Science of Play and Learning: Playful Pedagogyp.88
(2nd ECEC Research Conference:
9th Child Science Exchange Program in East Asia)

- 3** | Child Care that Improves the Quality of Playp.92
(3rd ECEC Research Conference)

- 4** | Presenter Profilesp.96

1st ECEC Research Conference

The Challenges and Prospects of ECEC in Japan

ECEC Research Conference Starts Strong on June 30, 2013

The first ECEC Research Conference, organized by Child Research Net (CRN), was held at Ochanomizu University on the theme "The Challenges and Prospects of ECEC in Japan."

ECEC is an acronym for "Early Childhood Education and Care." International interest in it has been rising as the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) has emphasized the importance of "Starting Strong" in child care and education.

The program started with the keynote address delivered by Kiyomi Akita, Professor, Graduate School of Education, the University of Tokyo, titled "The Challenges and Prospects of ECEC in Japan in the Context of Globalization," illustrating the global trends of ECEC. Next, the moderator, Yoichi Sakakihara, CRN Director, Professor of the Graduate School of Ochanomizu University, gave a presentation on the challenges facing ECEC. Noriko Goto, Research Manager, Child Sciences and Parenting Research Office, Benesse Educational Research and Development Institute (BERD), reported on the findings of the Second Basic Survey on Early Childhood Education and Child Care. Following these presentations and latest data, a panel discussion was held with four panel members: Mariko Ichimi, Senior Researcher, National Institute of Educational Policy Research and Hiroto Omameuda, Associate Professor, Tamagawa University, in addition to the two aforementioned speakers. Finally, the floor was opened for questions and discussion. Various issues were brought up by ECEC practitioners, which heightened expectations for the next conference. With such fruitful discussions, the first conference started strong indeed.

Data and Evidence Collection Increases Quality of ECEC

Professor Akita pointed out the following three issues in the current practice of ECEC in Japan.

1. Lack of education and child care that will ensure that the individual child will lead a happy life in early childhood and beyond in a globalized, knowledge-based society in the 21st century
2. Lack of education and child care that responds to diverse needs amid widening disparity (economic and regional disparities, etc.)
3. Lack of facts and evidence to ensure the process of improvement in ECEC quality

Compared to other countries that increasingly invest resources in ECEC, Professor Akita pointed out that Japan's public funding for it remains low and emphasized the importance of discourse and evidence to ensure that the significance of ECEC can be widely understood. As

the latest world trends, she introduced case studies from Taiwan and Korea as examples of the effective operation of the ECEC system through the integration of kindergarten and day-care center and also showed a short movie from Singapore where the integration was put into practice last May. Professor Akita further referred to the evaluation indicators for quality ECEC and ongoing international trends, providing examples from Australia and Canada. These examples helped to understand the necessity of promoting data collection and monitoring to effectively increase the quality of early childhood care and education at the national level.



Five Challenges of ECEC

Professor Sakakihara, the moderator of the meeting, introduced the five challenges that face ECEC and ECEC specialists gave their thoughts on them. The following are the five challenges that were addressed in the conference.

1. How can Japanese ECEC be positioned in the global context?
2. Do we have an overall picture of Japanese ECEC? What is the average ECEC in Japan?
3. What are the standards to measure the quality of ECEC? What is quality ECEC?
4. How can we improve the quality of ECEC? Specific facts rather than visions and philosophies are necessary.
5. What are essential differences in care and education between nursery schools and kindergartens?

The specialists then responded to the above questions. For example, it was mentioned that "ECEC in Japan has traditionally been based on the importance of proactive play by children themselves. This, however, is little known outside Japan. As a result, even though Japan was ahead in this field, it seems to have been too far ahead and ended up a step behind."



What is needed to improve the quality of teachers

Following the aforementioned presentation, Ms. Goto introduced selected findings from the Second Basic Survey on Early Childhood Education and Child Care conducted by Child Sciences and Parenting Research Office, Benesse Educational Research and Development Institute (BERD), which was newly released on April 17, 2013. In response to the question "What is needed to improve the quality of teachers?" "Better salary for teachers" was the top answer in public kindergartens, private day-care centers, and Early Childhood Education and Care centers (*nintei kodomo en*). "Better placement standards for teachers" and "improving training program content" were ranked first in public day-care centers and public kindergartens, respectively.

What is needed to improve the quality of teachers
(5 most frequently selected items among 28)

	1	2	3	4	5
Public Kindergartens	Improving training program content 66.9	Regular status for non-regular teachers 64.7	Creating an atmosphere of mutual support among teachers 64.0	Improved on-site training content 60.5	Improved guidance by management 60.1
Private Kindergartens	Better salary for teachers 77.2	Improving training program content 68.6	Creating an atmosphere of mutual support among teachers 60.6	Improved guidance by management 56.0	Improved on-site training content 55.3
Public Day-care centers	Better placement standards for teachers 72.6	Regular status for non-regular teachers 67.7	Improving training program content 62.1	Improved guidance by management 61.2	Creating an atmosphere of mutual support among teachers 59.5
Private Day-care centers	Better salary for teachers 83.4	Improving training program content 67.2	Better placement standards for teachers 65.3	Creating an atmosphere of mutual support among teachers 63.3	Improved guidance by management 60.1
ECEC centers	Better salary for teachers 77.7	Improving training program content 69.1	Creating an atmosphere of mutual support among teachers 65.5	Opportunities to participate in off-site training 59.7	Improved guidance by management 59.0

Source: The Second Basic Survey on Early Childhood Education and Child Care conducted by Child Sciences and Parenting Research Office, Benesse Educational Research and Development Institute (BERD)

Evidence strongly needed to solve problems in the field

This was followed by a panel discussion based on the ideas that had been proposed and collected data shown. Ms. Ichimi stressed the importance of a government framework to manage early-childhood data in an integrated fashion and the mapping of ECEC so that the positioning of Japanese ECEC could be highlighted in the global context. Professor Omameuda suggested that data collection and its utilization for ECEC are necessary in Japan, citing an example of a recent athletic performance survey utilized to initiate change in ECEC activities at the grassroots level. Professor Akita also highlighted the importance of mapping with a view to reflecting on the features of one's own kindergarten or center in illustrating all the aspects of children's development. In this manner, the significance of evidence was clarified and widely shared during the panel discussion.



In search of ECEC quality assessment standards

The difficulty of qualitative assessment of ECEC activities also sparked a lively exchange in the conference. Professor Akita maintained that each kindergarten or center should take pride in its diverse characteristics and make efforts to improve quality on its own. This remark shows a stance that ECEC quality should be discussed based on the unique diversity of respective kindergartens and centers, rather than setting unified quality standards for ECEC activities. It was also proposed that, besides numeric data, communicating the reality of children in the community or society could serve as evidence, building upon the idea of "children as citizens."

During the open discussion, a variety of important issues were raised from the floor, such as collecting first-hand experience of teachers, or suggestions on how to draw up standards from cohort studies, all of which were highly suggestive for setting standards to assess the quality of Japanese ECEC activities. ECEC Conference has truly taken the first step to "Starting Strong."



2nd ECEC Research Conference: 9th Child Science Exchange Program in East Asia

Child Science of Play and Learning: Playful Pedagogy

Hosting the 2nd ECEC Research Conference

Child Research Net (CRN) hosted the 9th Child Science Exchange Program in East Asia: the 2nd ECEC Research Conference that was held at Keio University's Mita Campus from October 26 (Saturday) to 27 (Sunday), 2013. During the span of two days, the event focused on Playful Pedagogy and Guided play, two concepts of early childhood education, to promote discussions on play and learning.

The relationship between Play and Learning

Our first day was all about lectures that theoretically considered the relationship between play and learning.



The event started off with a special lecture from our honorary director, Noboru Kobayashi, Professor Emeritus of the University of Tokyo, which illustrated to us how the emotion, joy, is key to a child's healthy physical and mental development, based on case studies from neuroscience studies.

Next, CRN's Director, Yoichi Sakakihara, Professor of the Graduate School of Ochanomizu University, gave a presentation on significance of "Playful Pedagogy." One of the important methods mentioned in implementing Playful Pedagogy is Guided play. Its features were explained as a method of teaching positioned between the categories of "direct instruction" and "free play" that form early childhood education. Knowing what materials to use is important as teachers try to create an environment that is in line with educational goals while respecting the child's freedom and independence that will spark his or her natural sense of wonder and curiosity. In addition, he introduced the views of American researchers on Guided play, regarded as most effective in developmental growth, as well as findings from studies in developmental psychology and neuroscience that provide us with evidence of the rich role of learning in play. In his speech, Director Sakakihara also proposed greater international recognition for traditional childcare practices in Japan and the benefits of implementing play into children's upbringing and urged parents and teachers who were present in the conference to be more confident in their efforts.

Next, Kiyomi Akita, Professor of the University of Tokyo, and Jiaxiong Zhu, Professor Emeritus of East China Normal University, followed up on Director Sakakihara's presentation and presented their perspectives on the aspirations and aims of early childhood education.

Professor Akita emphasized the importance of incorporating play into early childhood education. She started off by defining the role of the teacher in Guided play as "being aware of the educational elements that are present for the children while the children are in play." Based on that, she spoke of "teachers being required to understand how to deal with each child individually and to decide educational goals so that a variety of support and management are on hand." She also highlighted the significance of creating environments and activities that are engaging for children. She further appealed that "those who support children's play should also value playfulness in themselves."

Professor Zhu also talked about how creating a balance between play and learning is indispensable for a child's healthy development. The importance of Guided play was also emphasized. Using building blocks as an example, Professor Zhu stated that in many cases when we compare a child playing alone with one playing with a teacher, the latter builds better and this in turn helps their sense of accomplishment and awareness. In addition, he urged teachers to constantly think of how, when and what to use in order to strike a balance between giving children independence and guidance in play.



Putting Theory into Practice

During the two days, besides the theories to which we were introduced, we also learned ways to apply them.

On the first day, the last to take the rostrum was Shin-Tsung Chang, Professor of the National Taipei University of Education, and he introduced a new term that he created himself, "edutainment," by merging the two words, "education" and "entertainment." He explained the importance of play space and design in playthings or learning tools in creating learning-intended play and recommended interactive exhibitions in museums that engage touch or "parent-child centers" that encourage play between parents and children. Professor Chang also carried out a mini workshop that showed the participants how to fold a moving origami bird to emphasize that "in play, what is important is that we motivate children's creativity and guide them to be inventive and innovative."



On the second day, we had the honor of hearing from Nobuyuki Ueda, Professor of Doshisha Women's College of Liberal Arts, an advocate of Playful Learning, who defined it not

as "having fun learning" but as creating "a fun environment that is rich with learning opportunities." Using images of several workshops, Professor Ueda showed how to create such environments. He illustrated that children need more excitement in firsthand learning experience. He also explained Playful Learning by providing examples of coordinated activities that call for using our hands to make things, learning through human interaction, and in-depth learning that focuses passion on a specific objective.

Current Issues with the Early Childhood Education in East Asia

On the second day of the symposium "On the Scene From East Asia," three researchers from China, Taiwan and Japan gave us insights into the current early childhood education scene in the respective countries and the concomitant challenges.



According to Nianli Zhou, Assistant Professor of East China Normal University, there is much work to be done regarding the social development of Chinese children today. Professor Zhou further explained, based on data from neuroscience, that such issues will require widely propagating the practices of Guided play while revising the current trend of Direct Instruction in early childhood education.

Kindergartens and day-care centers in Taiwan were unified in January 2012 and are now known as "pre-schools." Leefong Wong, Professor of the National Taipei University of Education, further explained that these centers must meet certain government requirements that ensure the standards of their educational and reading materials, both in quantity and quality. These centers facilitate reading sessions between guardians and their children, friendly discussion groups for teachers and other guardian-oriented activities. On the other hand, Professor Wong added that because teachers also tend to direct children's play in many facilities, organizing activities that develop children's self-initiative and diverse capabilities is a challenging issue.

From Japan, Reiko Irie, Professor of Kyoritsu Women's University, talked about the teachers' mission, which should be to create a childcare environment where children feel they are having fun and want to engage in the same activities again the following day. However, a recent survey of teachers shows that while many young teachers are involved in early childhood education, they feel a significant gap between caregiving values and the actual caregiving. In order to address this issue, Professor Irie pointed out that for current teachers, in-service and on-the-job training at kindergartens, day-care centers or similar facilities should be provided. In addition, students that are currently studying to be teachers should be exposed to more practical training.

Making the Best Out of Guided play

The second day closed with an overall discussion by Professor Chang, Professor Ueda, Professor Zhu, Professor Zhou and Professor Irie. Without delay, the moderator, Director Sakakihara posed the question, "To take full advantage of the benefits of Guided play, what are

some knowledge and skills required of our teachers?" to the panel, and the discussion provided an understanding of the differences between China's and Japan's values on play from different angles. Professor Zhu commented that as it is vital to build and manage an emotionally trusting relationship with each child, we must be equipped, not with formal knowledge, but with wisdom that is highly flexible, which he further emphasized is necessary if we closely respond to the needs and feelings of children. The panel agreed with Professor Zhu's comments and this helped us recognize a sense of universality in the discussed early childhood values.

The Q&A session also gave us the opportunity to discuss the implementation of Guided play with the panel and audience. We especially had an active dialogue regarding Professor Zhou's comments on how to apply "social pretend play"^④ as an educational method to promote social development.

This program ended with great results through the presentations, workshops and symposiums that gave us the opportunity to consider both the theories and practice behind play and learning. During these two days, the presenting researchers caught the attention of the floor with their elaborate analysis and light-hearted humor that sometimes caused laughter from the floor.

The two days passed quickly. Not only did our panel consist of educators from Japan, China and Taiwan but we had medical scholars, developmental psychologists, designers and many others who enriched the event with their comments and helped highlight important issues surrounding the current situation of play and learning in early childhood education.

^④ This refers to a make-believe game where teachers use readily available materials like boxes to recreate environments that are easily found or frequently used in public, like hospitals, banks, supermarkets and so forth.



3rd ECEC Research Conference

Child Care that Improves the Quality of Play

Hosting the 3rd ECEC Research Conference

The 3rd ECEC Research Conference sponsored by Child Research Net (CRN) was held in Shinjuku on Saturday, February 15, 2014. Researchers of early childhood education and child care professionals gathered to discuss "Child Care that Improves the Quality of Play" and related subjects.

Session 1 Keynote Address and Panel Discussion

Session 1 began with a keynote speech delivered by Professor Takako Kawabe of the University of the Sacred Heart. The panel discussion that followed included Professor Kawabe, Sakakihara Yoichi, CRN Director and Professor of the Graduate School of Ochanomizu University, Nobuko Kamigaichi, Professor of Jumonji University and Hiroto Omameuda, Associate Professor of Tamagawa University.

Teachers who understand and support each individual child

Professor Kawabe noted that children develop an interest in something when they become absorbed on their own while playing, and emphasized the necessity of such experience for development and the importance of play-centered early childhood education. She stressed that teacher support is also necessary to heighten interest and enjoyment in play, that is, to increase the quality of play. Concrete examples of teacher support underscored the importance of incorporating novelty in play to encourage playful participation.

Based on her own experience as a teacher, Professor Kawabe proposed ways to adapt teacher support to the needs of each child and particular situation, which include helping out children who have difficulty making friends and watching over children as they become absorbed in play with friends. She also raised the issue of "Guided play," pointing out that it has much in common with the support to enhance the quality of play, and offered suggestions.



Keeping a childcare record builds skills that support play

The ensuing panel discussion responded to issues that Professor Kawabe had raised in her keynote address. A range of views were exchanged on such issues as what the teacher should keep in mind when proposing play materials and the importance of the teacher choosing the play in implementing the theory of Guided play.



What methods can help teachers acquire the knowhow to support children's play? This question, which was posed by CRN Director Sakakihara, became a major focus of lively discussion. All the panelists agreed that keeping a childcare record was a key practice for teachers. When keeping this record, Professor Kawabe urged teachers to adopt a viewpoint that considered the relationship with the children rather than merely listing what happened during the day, namely, writing down goals for the day, comparisons with what was actually accomplished, and the children's reactions. Professor Omameuda proposed creating an episodic record that would report what the teacher felt and discovered in interactions with the children and a record that would document the group play of children from a comprehensive perspective. Professor Kamigaichi suggested that each kindergarten and day-care center should draw up methods for assessment and record-keeping in line with the curriculum and principles of childcare that are set forth in the Course of study for Kindergarten and the National Guidelines for Care and Education at Day Nursery.

Session 2 Workshop

In the Session 2 Workshop, eight childcare professionals spoke frankly on the topic "Impediments to Realizing Playful Learning in Child Care" in a discussion that went beyond the usual frameworks of public and private facilities and differences between kindergartens, day-care centers, and Early Childhood Education and Care centers (*nintei kodomo en*). Discussion was first held in two separate groups: the kindergarten group and the day-care group with Professor Omameuda and Mihoko Hashimura, editor of Benesse newsletter, "Thinking about the Future of Infant Education", serving as respective facilitators. This was then followed by an overall discussion with the combined groups.

Young teachers, in both kindergarten and day-care centers, need more experience in play

Both the kindergarten group and day-care group noted that young teachers showed some difficulty regarding play. In fact, all childcare facilities, regardless of type, reported an increase in teachers who seem not to have played much as children and to lack experience in play. Although they have read childcare materials and studied the subject, they do not know the aims of childcare, such as knowing what children should derive from play, because they have not experienced it themselves. One proposed solution to impart the fun and joy of play called for both experienced teachers and their younger counterparts to learn about play together.



At the same time, the discussions also highlighted large differences between kindergarten and day-care centers in terms of time and space. Staff of day-care centers commented that it was difficult to find the time to discuss matters pertaining to the children and play because even when their own work was over, the facility was still open. They also noted that engaging in sustained play was also difficult because play and living spaces are not separate, which means that activities, such as playing with blocks, etc., have to be interrupted to clear the space for mealtime. In contrast, the kindergarten group expressed no such views. Given that the current situation cannot be easily resolved, this will require further discussion from the perspective of government policy as well.

Session 3 Free Discussion

Session 3 featured free discussion that included all the panelists and childcare professionals of the previous sessions, Mariko Ichimi, Senior Researcher, National Institute for Educational Policy Research, Yoriko Isobe, Advisor of Benesse Educational Research and Development Institute (BERD), and Director Sakakihara serving as the moderator. Bringing up issues that were raised in Sessions 1 and 2, the discussion addressed specific measures to improve play-centered childcare and extend its social significance.

What can directors do to enhance playful learning?

How to develop childcare professionals who will stimulate rich learning experiences? The free discussion started off with a discussion of this question which was raised in the workshop. One participant (senior teacher, private kindergarten, Edogawa Ward, Tokyo) stressed the importance of team childcare as a way for teachers to learn from one another, a view that drew wide

support. Another participant (director, public day-care center, Kita Ward, Tokyo) proposed pairing experienced and young teachers to promote information exchange and thereby reinforce team childcare.

What should directors of childcare facilities do to enhance playful learning? Participants expressed a number of views that included creating an atmosphere of free expression and mutual support for teachers (director, public kindergarten, Taito Ward, Tokyo); ensuring an environment in which teachers can always interact with the children with a smile (director, private day-care center, Yamagata Prefecture); and creating a facility with a well-defined mission that respects the individuality of each teacher (Professor Omameuda).

The discussion extended to information targeting parents and the community. Ideas included regularly posting photographs and comments on the homepage to better inform parents of the facility's childcare policies and stance (director, public day-care center, Taito Ward, Tokyo) and cases in which the directors networked with local organizations to promote further understanding.

Conclusion

The program brought together researchers of early childhood education and childcare professionals who care for and interact with children on a daily basis and provided an opportunity to discuss and exchange views on children's play. In addition to bringing up a variety of issues, solutions were proposed that promise to more fully incorporate play into learning, and the discussions yielded fruitful suggestions for the role of play in childcare. The ECEC Research Conference will continue its research on learning and childcare in FY2014. We look forward to further research contributions and stimulating discussion in the future.

Presenter Profiles (in Alphabetical order)



Akita Kiyomi (1st and 2nd Conference)

Ph.D., Education. Professor, Graduate School of Education, The University of Tokyo. Specializes in child care and education, educational psychology, and lesson study. Currently, serves as President of the Japan Society of Research on Early Childhood Care and Education and the Japan Reading Association; Vice president of the World Association of Lesson Studies. Awards include the Kido Award, Japanese Association of Education Psychology; Science and Research Reading Award, Japan Reading Association; and Developmental Education and Research Award, Center of Developmental Education and Research. Recent publications include *Raising Children with Picture Books* (Iwasaki Publishing); *Real Life as It Is* (Froebel-Kan), *Day Care that Fosters Wisdom*, *The Attitudes to Day Care*, and *The Meaning of Childcare* (Hikari no Kuni), *The Psychology of Learning* (Sayusha), *The Psychology of Child Care* (Zenkoku Shakai Fukushi Kyogi-kai), *Collaboration Between Day-care centers, Kindergartens and Elementary schools: The Challenge of Building a Caring community Together* (co-authored and edited, Gyosei).



Chang Shin-Tsung (2nd Conference)

M.Arch., Pratt Institute, M.A., Columbia University, Ed.D., Columbia University. Professor and Chair, Department of Art Education and Department of Plastic Design, National Taipei University of Education. Director, School of Toys & Games Design. Director, Center for Visual Arts Education, National Taipei University of Education. International Advisor for Practice Performing Arts School, Singapore.

Development and design of hardware, software, and firmware for educational environments such as kindergartens, children's museums, etc., in addition to systems design and research in Creative Design education.

Major publications include papers on edu-tainment and "the arts of amusement" as well as toys, play, amusement, traditional Taiwanese toys and games to develop intelligence, traditional scientific technology and idea edu-tainment, etc., and a series of manipulative educational materials for learners that develop intellectual skills.



Goto Noriko (1st Conference)

Research Manager, Child Sciences and Parenting Research Office, Benesse Educational Research and Development Institute (BERD).



Ichimi Mariko (1st and 3rd Conference)

Senior Researcher, Department of International Research and Co-operation, National Institute for Educational Policy Research of Japan. Specialized in Chinese language, comparative education, and history of education at university and graduate school. Interests include views of children, early childhood education, and the study of children. After studying in Beijing for one year and a half, has researched and surveyed the history of educational exchange between Japan and China, education policy and reform in Asia, child-raising support and early education in Asia in her current capacity.



Irie Reiko (2nd Conference)

M.A., Home Economics, Child Study, Graduate School of Home Economics, Ochanomizu University. Professor, Kyoritsu Women's University. Member of the Standing Board, the Japanese Committee of Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (OMEPE). Specializes in early childhood education and child care.

After working as a kindergarten teacher and child care practitioner for the class for children with special needs (currently, preschool of Aiiku Yogo School), stayed home and raised three children. Taught courses in professional child care and kindergarten training at university. Currently, professor of Department of Child Care, Faculty of Home Economics, Kyoritsu Women's University.

Publications include *The Child Science of Keeping a Child Raising Diary* (co-authored, Keishoshobo), *Parents' Stories* (co-edited, Minerva Shobo), *Infant Care and Education* (co-authored, Aikawa Shobo), *Child Care Today* (co-edited, Houbunshorin), *Child Care Content: Human Relations* (co-authored, Houbunshorin).



Kamigaichi Nobuko (3rd Conference)

M.A., Home Economics, Child Study, Graduate School of Home Economics, Ochanomizu University. Professor, Department of Early Childhood Care and Education, Faculty of Human Life, Jumonji University. Worked as a counselor in child health division, National Children's Castle and an assistant professor in Ochanomizu University before assuming current post.

Specializes in early childhood education, clinical study of development. Main research themes are ECEC, preschool teacher training. Concurrently serves as Secretary General, The Japanese Committee of Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (OMEPE), and member of the Board, Children's Future Foundation. Publications include *What is Unstructured Child Care?: Child Care for the Heart and Mind* (Froebel-Kan Co., Ltd).



Kawabe Takako (3rd Conference)

Ph.D., Education, Professor, Department of Education, University of the Sacred Heart, Tokyo. Worked as a kindergarten teacher at a public kindergarten in Tokyo for 12 years, and teacher's consultant in preschool education research division, Tokyo Metropolitan Institute for Educational Research and In-Service Training (current Tokyo Metropolitan School Personnel in Service Training Center) before assuming current job. Main research themes are methodology for child care practice recording and theory of assisting child's play. Served as member of the Board, Japan Society of Research on Early Childhood Care and Education, and collaborator in *Case Studies in Fostering the Emergence of Morality in Kindergarten* by MEXT, Japan. Publications include *The Roles and Functions of Recording Child Care Practice: A suggestion for "Activity Map Recording" to improve daily planning* (Seikokai Publishing).



Kobayashi Noboru (2nd Conference)

M.D., Ph.D., Professor Emeritus of the University of Tokyo; President Emeritus of the National Children's Hospital; Honorary Director of Child Research Net (CRN); Honorary President of the Japanese Society of Child Science; Honorary Director of the Japanese Society of Baby Science; Honorary President of the Japanese Society for Breastfeeding Research; Honorary President of the Japanese Society for Prevention of Child Abuse and Neglect.

Graduated from the Graduate School of Medicine, University of Tokyo in 1954. Studied in the United States and England. Served as Professor, University of Tokyo; President, National Children's Hospital; and Chair, International Pediatric Association. Awards include the Japan Medical Association Award for Outstanding Distinguished Service (November 1984), the 56th Mainichi Shuppan Culture Prize (October 1985), International Pediatric Association Award (July 1986), Second Class Order of the Sacred Treasure (Autumn 2001), and the Takemi Prize (December 2003). Books outside his area of specialization, pediatric medicine, include *Human Science* (Nakayama Shobo), *Children are Our Future* (Medi-Science Inc.), *Reciprocal Development Through Childraising* (Futoshsha).



Omameuda Hiroto (1st and 3rd Conference)

M.A., Education, Graduate School of Aoyama Gakuin University. Associate Professor, Department of Education, Tamagawa University. Worked as a teacher in Aoyama Gakuin Kindergarten before assuming current post. Specializes in early childhood education and care, parenting support. Concurrently serves as member of the Board, Japan Society of Research on Early Childhood Care and Education, and member of the Board, NPO bi-no bi-no. Publications include *Parenting Support through Mutual Support and Development: A practical theory of parenting support in day-care centers, kindergartens, and childcare support facilities* (Kanto Gakuin University Publishing), *To See Children As Humans* (co-authored, Minerva Shobo).



Sakakihara Yoichi (1st, 2nd and 3rd Conference)

M.D., Ph.D., Professor, Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University; Director of Child Research Net (CRN); President of the Japanese Society of Child Science. Specializes in pediatric neurology, developmental neurology, in particular, treatment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Asperger's syndrome and other developmental disorders, and neuroscience. Interests include mountain-climbing, listening to music. Father of two sons and a daughter.

Born in Tokyo in 1951. Graduated from Graduate School of Medicine, University of Tokyo in 1976, and taught as an instructor in the Department of Pediatrics before becoming professor in the Research Center for Child and Adolescent Development and Education, Ochanomizu University.

Major publications include *The Monkey Who Wears Diapers* (Kodansha), *Children Who Can't Concentrate* (Shogakukan), *Hyperactive Children* (Kodansha + a Shinsho), *Asperger's Syndrome and Learning Disorders* (Kodansha + a Shinsho), *The Medical Science of ADHD* (Gakken), *The Critical and Sensitive Periods of the Child's Brain Development* (Kodansha + a Shinsho).



Ueda Nobuyuki (2nd Conference)

M.A., Ed.M., Ed.D., Professor, Doshisha Women's College of Liberal Arts, Faculty of Contemporary Social Studies, Department of Childhood Studies. Director, neomuseum. Born in Nara, 1950. Graduated from Doshisha University; Central Michigan University, M.A.; Harvard Graduate School of Education, Ed.M., Ed.D.

Specializes in educational technology and learning art. Has created many innovative and original sites for learning environment design and media education. Visiting Researcher, Harvard Graduate School of Education, 1996-1997. Visiting Professor, Media Laboratory, MIT, 2010-2011.

Publications include *Playful Thinking: Ways of Thinking to Make Work Fun* (Senden Kaigi), *Playful Learning: The Source of Workshops and the Future of Learning* (co-authored, Sanseido); *Workshop in Cooperation and Expression: Environmental Design for Learning* (co-authored, Toshindo). <http://www.neomuseum.org>



Wong Leefong (2nd Conference)

Ph.D., Faculty of Education, The University of Tokyo. Professor, Department of Early Childhood and Family Education, National Taipei University of Education. Currently, overseeing research on the licensing system of ECEC educare giver in Taiwan. She has been training preschool teachers in Taipei and also traveling around Taiwan and to the outlying islands once a month to evaluate kindergartens and educational programs. Observing the field of early childhood education from the perspectives of a parent, educator, and administrator, her research considers early childhood education and care that is relevant in the global era.

Major publications include *Issues and Trends in Child Care Support* (co-authored, Gyosei), *Reform in Global Early Childhood Education and Care and Scholastic Aptitude* (co-authored, Akashi Shoten), and *Preschool Education in Asia and Children Living in a Multicultural Age* (Akashi Shoten).



Zhou Nianli (2nd Conference)

Ph.D., Psychology, Professor of East China Normal University.

Specializes in child development, the parent-child relationship, evaluation of multiple intelligences and child-rearing planning for children aged 0-3 years, and other areas. Received her Bachelor of Psychology from Ochanomizu University in 1995, Master of Education from University of Tokyo in 1998, and Doctor of Psychology from East China Normal University in 2003. She conducted a survey on emotional development of infants as a visiting research fellow at Arizona State University in the U.S. from June to December 2004, as well as a survey on integrated education as a member of Japan Foundation fellows from May 2006 to March 2007 at Nagoya University in Japan.

Recent publications include *Developmental Psychology of Preschool Children*, *Guidance on Mental Health of Preschool Children*, *Social Cognition of Autistic Spectrum Disorder young children: Theory and Experimental Research*, *Comparative Analysis and Experimental Study on Preschool Children with Special Needs in Early Childhood inclusive Education*, *Evaluation of Multiple Intelligences of Children aged 0-3 years and their Development*.



Zhu Jiaxiong (2nd Conference)

Professor Emeritus, School of Preschool and Special Education, East China Normal University. Member of Research Center for Reform of Basic Education and Developmental Research in East China Normal University, the MOE Project of Key Research Institute of Humanities and Social Sciences; Advisor, Doctoral Course.

Currently, Executive of the Chinese Society of Education; Member, Science Committee; Chair of Committee for Mainland China, Pacific Early Childhood Education and Research Association (PECERA). Serves on the editorial board of four international publications on early childhood education.

Specializes in the theory of early childhood education and kindergarten curricula and has published numerous research papers, translations, and teaching materials. Recipient of many distinguished awards and a special grant of the State Council of the People's Republic of China. Jiaxiong Zhu Early Childhood Education Research: <http://www.zhujx.com>

世界と日本の実践から見る 「保育の質」

Viewing "Quality of ECEC" from Practices
in Japan and around the World



103 第1章

世界の実践から日本の保育を考える①

- 104 第1節 講演 ● 世界の実践
- 104 1-1-1 イタリア ● レッジョ・エミリア市
すべての子どもに乳幼児教育を保障するコミュニティ
- 107 1-1-2 ニュージーランド
幼児期の学びの成果を包括的に記述する「ラーニング・ストーリー」
- 110 1-1-3 イタリア ● ヒストイア市
環境を通じて心の安定や心地良さを追究
- 113 1-1-4 中国 ● 上海市
伝統的な集団教学から遊び中心の幼児教育へ
- 116 第2節 講演 ● 保育をめぐる状況の変化
- 116 1-2 複数の視点から評価してこそ幼児期の発達を保障できる
- 119 第3節 パネルディスカッション ● 世界の保育と日本の保育

123 第2章

世界の実践から日本の保育を考える②

- 124 第1節 講演 ● 世界の実践
- 124 2-1-1 イングランド
政府が教育を最重要課題と位置づけ保育の質の保証に注力
- 129 2-1-2 韓国
国家主導による急速な幼保一元化の成果と課題
- 133 2-1-3 オランダ
先進国で幸福度が最も高い子どもの受ける就学準備型のECEC
- 137 2-1-4 スウェーデン
社会保障制度の変遷と保育の現在
- 141 第2節 講演 ● 日本の保育
- 141 2-2 世界に誇る伝統的実践を次代に継承し発展させるために
- 145 コラム 日本の保育について多様な立場から検討
- 147 第3節 パネルディスカッション ● 日本の保育の現場で、いま、何をすべきか

151 Viewing "Quality of ECEC" from Practices in Japan and around the World

- 152 Chapter 1 ECEC in Japan and around the World
- 160 Chapter 2 ECEC in Japan and around the World (2)
- 169 Chapter 3 Presenter Profiles

第1章

世界の実践から
日本の保育を考える ①

第1節 講演 ● 世界の実践

- 1-1-1 イタリア ● レッジョ・エミリア市
すべての子どもに乳幼児教育を保障するコミュニティ
- 1-1-2 ニュージーランド
幼児期の学びの成果を包括的に記述する
「ラーニング・ストーリー」
- 1-1-3 イタリア ● ピストイア市
環境を通じて心の安定や心地良さを追究
- 1-1-4 中国 ● 上海市
伝統的な集団教学から遊び中心の幼児教育へ

第2節 講演 ● 保育をめぐる状況の変化

- 1-2 複数の視点から評価してこそ幼児期の発達を保障できる

第3節 パネルディスカッション ●
世界の保育と日本の保育

※本章は、2015年2月に行われた第4回ECEC研究会の講演録です

イタリア ● レッジョ・エミリア市

すべての子どもに
乳幼児教育を保障するコミュニティ

立教女学院短期大学准教授 森 眞理 Mori Mari



立教女学院短期大学准教授。専門は保育内容国際比較、子ども理解を深める保育のありかた、レッジョ・エミリア市の乳幼児教育の理論と実践との対話。東京近郊のキリスト教主義の幼稚園と米国ニューヨークの日本語による幼稚園に勤務。その後、ニューヨーク市立ハンターカレッジにて心理学士号 (B.A.)、コロンビア大学教育大学院 (ティーチャーズ・カレッジ) にて幼児教育学文学修士号 (M.A.)、教育学修士号 (M.Ed.) を取得し帰国。教育学博士号 (Ed.D.) 取得。日本にて保育者養成並びに保育者現職研修に従事。著書に『レッジョ・エミリアからのおくりもの～子どもが真ん中にある乳幼児教育～』(フレーベル館、2013年) など多数。

※プロフィールは講演 (2015年2月) 時点のものです

子どもの情緒や創造性 人間性を豊かにする街づくり

レッジョ・エミリア市は、イタリア北部に位置する人口16万5,000人ほどの都市で、1945年の第二次世界大戦敗戦以来、乳幼児教育に力を入れています。1991年12月、アメリカ「Newsweek」誌に「世界で最も優れた乳幼児教育が行われている学校」として同市立ディアーナ幼児学校が紹介されたことがきっかけの一つとなり、先進的な乳幼児教育都市として世界的な注目を集めるようになりました。私も強い関心を抱き、何度も同市に直接足を運んで子どもや乳幼児教育に携わる方々と対話を重ねてきました。

同市の乳幼児教育の概要をご説明しましょう。イタリアには乳幼児教育についての国定指針がありませんから、同市は独自の指針を設けています。それは、「教育はすべての子どもの権利であり、コミュニティの責任である」という宣言に始まります。この言葉通り、子どもの

情緒や創造性、人間性がさらに豊かになるように、街全体で取り組んでいます。

例えば、公立リサイクルセンター「レミダ」を設立し、企業などから寄せられた廃材を市民に無償で配布しています。乳幼児教育施設では、子どもがここから自由に選んだ材料をさまざまな活動に充てています。さらに、毎年5月の土曜日・日曜日に行われる、市民による文化祭ともいえる「レッジョナラ」では、子どもと大人のために多彩なイベントが催され、誰でも自由に参加できます。保育者や各種専門学校の学生、聖職者など様々な市民が子どものために民話や自作の素話を語ったり、街のあちらこちらにある広場を舞台として劇団が演劇を上演したりといった具合です。2日間とも市内の美術館や博物館が無料で開放されますから、子どもは貴重な収蔵品に間近で接することもできます。同市の乳幼児教育はよくアートに例えられますが、ここにご紹介した市としての取り組みにもその一端がうかがわれると思います。

また、自分の気持ちや考えを言葉によって他



広場に立つ朝市の様子は、多くの買い物客で賑わう。



広場には人々が集まり、さまざまな話に花を咲かせる。

者に伝えることを尊ぶ風土があるため、人々が集まり、言葉によるコミュニケーションを図りやすいように街が設計されています。広場が多いことはその一例です。広場には週3日朝市が立ち、買い物客と商人、あるいは買い物客同士が談笑する姿がしばしば見られます。平日のお昼時には勤め先から多くの人が広場に出て、美術や政治など様々な話をしています。言葉を自在に用いて意思を疎通する大人の姿を間近に見ることで、子どもは思考力や表現力を大きく伸ばすと考えられます。

子どもと大人とが ともに気づき、共感し合う 「プロジェクトツィオーネ(*)」

レッジョ・エミリア市には2種類の乳幼児教育施設があります。1つ目は0歳～3歳児が通う乳児保育所、2つ目は3～5歳児が通う幼児

学校で、それぞれ公立のほか私立や教会立などがありますが、先ほどご紹介した同市の教育方針はいずれにも尊重されています。また、公立の乳児保育所、幼児学校では、保育者の勤務時間は週36時間で、そのうち6時間を研修に充てられることが保障されています。つまり、有給で研修を受けられる制度が確立されているわけです。日々のふりかえりはもちろん、研修では実践哲学や内容、評価について、ペダゴジスタ（教育主事・コーディネーター）を交えて学びの時をもちます。

すべての乳児保育所、幼児学校では伝統的に、「プロジェクトツィオーネ」という活動を柱としています。その内容は様々ですが、遊びと学びとを対立するものとは考えず、両者を一体化させる活動であることは共通しています。公立乳児保育所における実践例を見てみましょう。

私が見学した『食』を探究する「プロジェクトツィオーネ」では、材料の収穫、調理、盛りつけ、テーブルのセッティングというように、料理にかかわるあらゆる作業を子ども自身の手で行っていました。そのどの工程にも子どもの自由な発想があふれ、子ども一人ひとりがキャンバスに好きな絵を描くように、生き生きと料理を作り、デザインしていました。これを支えているのが、子どもに対する保育者のかかわり方です。保育者やアトリエリスタ（芸術士）は活動に取り組む子どもに常に付き添っていましたが、子どもに「こうしなさい」と指導するのではなく、子どもと同じ視点に立ち、「凄いな！」「どうしてだろう？」と言葉を交わしながら、子どもとともに気づき、感動していました。

「プロジェクトツィオーネ」にかかわる大人は、保育者ばかりではありません。保護者はもちろん、活動内容に応じて調理師など多様な職業の人が参加します。そして誰であっても、子どもとの関係は対等です。つまり「プロジェクトツィオーネ」は、子どもも大人もともに主人公となり、対話を通して共感し合う活動なのです。その共感を言語化する過程で、子どもの気

づきや感動が何倍にもなり、思考力や表現力、創造性などを包括的に高めることにもつながると考えられます。

*プロジェクトツォーネ (progettazione) とは、子どもの状況を観察し、仮説をもとにデザインし、実践するといった意味のイタリア語。日本、欧米やアジア諸国では「プロジェクト」と訳されることが多い。対義語としては、あらかじめ決められたカリキュラムやプログラム、方法通りに展開する実践などが用いられている。

大きな社会変化に応じて 乳幼児教育をいかに 改めるかは日本と共通の課題

1945年の第二次世界大戦敗戦を機に始まったレッジョ・エミリア市の乳幼児教育には、今日までいくつかの変遷がありました。例えば、以前は子どもの認知的な発達などを評価していましたが、「プロジェクトツォーネ」によって伸びる子どもの多様な力を画一的に計量化することの危険性が認識され、現在ではそうした評価は行われなくなりました。ただし、乳幼児教育の根底にある保育観、子ども観は揺らいでいません。

同市における乳幼児教育実践の創始者の一人であるローリス・マラグッツィは、子どもが想像力や創造性、知的好奇心にあふれ、無限の可能性を秘めた研究者であることを訴えたほか、子ども一人ひとりが声をもつ市民であることを

強調しました。この「子どもは市民である」という考えが、子どもの教育を受ける権利を保障し、それをコミュニティの責任である、とする乳幼児教育方針はもちろん、子どもと大人とが市民同士として対等な立場でかかわる教育実践にも生きているのです。

近年、同市の先進的な乳幼児教育が世界中に紹介された影響からか、同市には各国からの移住者が目立つようになりました。そのため人口が増え、多民族化が進んでいます。広場の朝市に行くと、スワヒリ語、フランス語、ドイツ語、中国語、中国語の中でも北京語も聞こえれば広東語も聞こえるというように、実に様々な言語を耳にし、文化的な背景の異なる人々が共存していることを実感しますから、市民の気質などにも変化が生じているでしょう。そこで、このような大きな社会変化に乳幼児教育がどのように対応するかが、新たな課題となっています。根幹となる保育観、子ども観は維持しながら、変わりつつある市民の求めに応じて新しい教育実践をつくっていく必要があるのです。これは、多様性が課題となっている日本の保育現場と相通することでもありましょう。

優れた乳幼児教育の伝統をいかに守り、いかに改めるか。レッジョ・エミリア市と日本の保育者同士の対話はこの問いに答えるための鍵となると、私は考えています。

※レッジョ・エミリア市内の写真は、著者が特別な許可を得て撮影したものです

1-1-2

第1節 講演 ● 世界の実践

ニュージーランド

幼児期の学びの成果を包括的に記述する 「ラーニング・ストーリー」

十文字学園女子大学教授 **上垣内 伸子** Kamigaichi Nobuko



十文字学園女子大学人間生活学部幼児教育学科教授。専門は保育学、発達臨床学。保育者養成と、保育という臨床的な場での個々の子どもの発達と心的世界の理解やそれに対する援助のあり方が研究テーマ。OMEP（世界幼児教育・保育機構）日本委員会副会長を務め諸外国の保育者との交流を楽しんでいる。お茶の水女子大学大学院（児童学専攻）修了。子どもの城小児保健部心理相談員、お茶の水女子大学家政学部児童学科助手を経て現職。著書に『自由保育とは何か―形にとらわれない心の保育』（フレーベル館）、『保育者論』（同文書院）、『世界に学ぼう子育て支援』（フレーベル館）など。

※プロフィールは講演（2015年2月）時点のものです

ボトムアップで作成された 保育の ナショナル・カリキュラム

ニュージーランドでは1986年の幼保一体化を機に、保育の質の向上にそれまで以上に力を入れるようになりました。そして、保育者の声を広く集めながら、いわばボトムアップで保育のナショナル・カリキュラムが作成されていき、96年に公布されました。付けられた名称は、「テ・ファリキ」。ニュージーランドの先住民族マオリの母語、マオリ語で「敷物」を意味します。

ニュージーランドには欧州系とマオリ系の2つの文化が共存していますから、「テ・ファリキ」も英語とマオリ語の2言語で書かれています。

理想の子ども観を掲げ 保育の多様なあり方を尊重

「テ・ファリキ」の内容を見ていきましょう。

冒頭には「子どもは有能で自信に満ちた学び手である」という宣言が置かれ、「私たちの見

方が、私たちの子どもへの働きかけ方に影響を及ぼす」「私たちの見方が、子どもたちの『自分は自信に満ち有能である』という感覚に影響を及ぼす」という2つの文が続きます。

保育者をはじめ、子どもにかかわるあらゆる大人の子どもの観は、その実践に表れますし、そのまなざしは子どもに伝わります。だからこそ、「子どもは有能で自信に満ちた学び手である」と冒頭で謳い、そうした子ども観を抱いて子どもに接してほしいと訴えているのです。これは、「児童は、人として尊ばれる」と冒頭に掲げる日本の「児童憲章」と共通する精神だと、私は考えています。

また、「テ・ファリキ」では、保育が4つの原則（principle）と5つの要素（strands）に大別して説明されています（次ページ表）。principleとは、言い換えれば「学びを社会文化的にとらえる際の視点」のことで、「エンパワメント」「ホリスティックな発達」「家族とコミュニティ」「関係性」の4つ、strandsとは要素、言い換えれば「幼児教育の中で展開される学び

表 「テ・ファリキ」が重視する原則と要素

◎原則 (principle)	◎要素 (strands)
<ul style="list-style-type: none"> エンパワメント ホリスティックな発達 家族とコミュニティ 関係性 	<ul style="list-style-type: none"> ウェル・ビーイング (心身の健康) 帰属感 貢献 コミュニケーション 探求

と育ちの領域」のことで、「ウェル・ビーイング (心身の健康)」「帰属感」「貢献」「コミュニケーション」「探求」の5つから成ります。

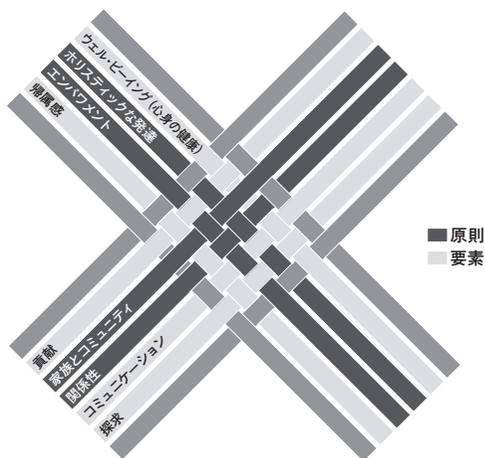
「テ・ファリキ」が実現しようとする保育の構造は、図のように可視化されます。これを見ると、3色計13本の線が縦横に交差していることがお分かりいただけると思います。2色計9本の線は4つの原則と5つの要素とを、つまりナショナル・カリキュラムが保育に必要なだと認める原理と要素とを示します。そして、もう1色の4本の線は保育施設それぞれの自主性を表します。つまり、国の方針と保育施設独自の創意とが縦糸となり横糸となり、いわば1つの織物が作られることを理想とするわけです。国が保育の舵取りを行うけれども、それにただ従うように求めるのではなく、多様な保育が行われることを歓迎する。そうしたメッセージが込められています。

自然を取り入れた遊びを重視することは日本の保育と共通

ニュージーランドの保育施設には、幼稚園や保育所、プレイセンターなどいくつもの種類があり、保育者主導と保護者主導、あるいは欧州系とマオリ系というように、様々な教育環境を整えています。

どの保育施設でも、泥や砂、草花、昆虫といった自然を取り入れた遊びを重視します。これは、日本の保育と似ているところです。ほとんどの園庭には砂場があり、そこで子どもが水を流しながら砂遊びをする姿がよく見られます。また、

図 「テ・ファリキ」の構造



※「Te Whariki Early Childhood Curriculum Ministry of Education Learnig Media Wellington 1996」を基に編集部で作成



園には、よく見える所に「テ・ファリキ」の図が掲げられている。

遠隔居住地の子どもや障がいなどで通園が難しい子どものための通信保育もあります。このように、子どもや保護者の求めに応じて多様な保育サービスを保障することも、「テ・ファリキ」の精神の1つです。

子どもの「学びの構え」を保育者が見取り記述する手法

「テ・ファリキ」の作成と並行して、それに基づく保育の成果をどう測るか、つまり評価方法の研究も進められ、2004年から2009年の間に、「ケイ・ツア・オ・テ・パエ」(Kei Tua o te Pae: 地平を越えて)という学びの評価事例集が刊行されています。

子どもは友だちや保育者との関係の中で、物事に対する意欲や態度などを総合的に身につけますから、幼児期の学びには、知識やスキルだけでなく、情緒が密接にかかわっています。したがって、幼児期の学びの評価は「できる」「できない」といった二項対立的な方法ではなく、もっと包括的になされなければなりません。そのための手立てとして、「ラーニング・ストーリー」という手法が考案されました。これは、子どもが友だちや保育者との関係性の中でどのように興味をもち、それをいかに伸ばしていったかという、「心の習性」「学習の型」を保育者が見取り、記述する手法です。

このような子どもたちの「心の習性」「学習の型」は dispositions と呼ばれ、日本語では「学びの構え」という訳語が定着しつつあります。日本の幼稚園教育要領が生きる力の基礎と位置づける「心情」「意欲」「態度」に似た概念であると、私は考えています。

また、評価手法である「ラーニング・ストーリー」は、「ストーリー」と名づけられたとおり、親しみやすい語り口調によってなされます。

保育学者である津守真先生の著書『保育者の地平』の中に、「一日、保育の現場に出ることは、一冊の本を読むようなものだ。理解しながら読むこともできるし、わけの分からぬまま読みとばすこともある」という一文があります。物語を読み、次の展開への期待にワクワクしながらページを繰るといふ楽しさと、子どもの気持ちを読み取り理解しながら関わっていくことの喜びや、成長を見取る楽しさとが似ているという指摘です。そして時には、待ったなしの時間経過の中で分からないまま展開することもあるのも保育であるわけですが。

「ラーニング・ストーリー」は、文字化されて記された学びの物語、成長の物語であるため、実際に読み、楽しむことができます。保育者はこれにより、保育者同士のほか、保護者や家族、地域の人とも対話し、子どもの成長について理解の地平を広げられるでしょう。子どもも「ラー

ニング・ストーリー」を読み、楽しむ一員ですから、「ラーニング・ストーリー」は子どもにも分かるように平易な言葉で書かれます。

また、先ほどご紹介したように、保育者の子ども観はその実践に影響すると、「テ・ファリキ」は指摘しています。別の言い方をすれば、保育の理念とは保育実践として表われるものであるということです。保育実践が子どもに反映することは言うまでもありません。したがって、子どもの「学びの構え」は保育者の実践の鏡であり、その記述である「ラーニング・ストーリー」は、保育実践の内容とその後ろにある理念、子ども観をも表しているのです。保育者はこれを読むことで、自身の実践に対する省察も得られるでしょう。

「ラーニング・ストーリー」は日本の保育への示唆に富む

「ラーニング・ストーリー」を作ることは、子どもの「学びの構え」の言語化、可視化です。ニュージーランドの保育者はこれを日々行っていますから、子どもの内面で起きている変化に気づきやすくなるのはもちろん、その気づきを他者が分かるように伝えられるようにもなります。これは、自らの子ども観と実践とを言葉で表現できるようになることでもあります。また、「ラーニング・ストーリー」によって、子どもや保護者と保育者とのつながりも強められるでしょう。日本の保育を考える上でも、示唆に富む評価手法だと思えます。

しかし、ただ形を真似るだけでは仕方ありません。ニュージーランドの保育者は、自身の子ども観を実践にいかにか反映させるか、子どもの成長をどのように捉えるかを絶えず考えています。こうした保育者の真摯な姿勢こそが「ラーニング・ストーリー」を支える理念であり、「テ・ファリキ」の宣言する精神を理解してこそ、「ラーニング・ストーリー」の長所を十分に発揮させられると、私は考えています。

1-1-3

第1節 講演 ● 世界の実践

イタリア ● ピストイア市 環境を通じて 心の安定や心地良さを追究

名古屋芸術大学教授 **星 三和子** Hoshi Miwako



名古屋芸術大学人間発達学部及び同大学院教授。専門は発達心理学。保育者から乳児への文化的価値の伝達に関する日仏共同研究、乳児同士のコミュニケーションについての研究等、保育園をフィールドに研究を行ってきた。また最近では子育て・子育て支援についての4か国共同研究も行っている。東京大学教育学研究科教育心理学博士課程満期修了。著書に“Jeu et cultures préscolaires.” (2010)、“Institut National de Recherche Pédagogique, Lyon, France” (共著)、『イタリア、ピストイア市の統合的な乳幼児教育：「素材」を使った教育活動の発達の意義』（上垣内伸子、向井美穂と共著。名古屋芸術大学研究紀要35巻所収、2014）など。

※プロフィールは講演（2015年2月）時点のものです

独自の「教育憲章」に基づき 子ども主体の 乳幼児教育を実践

ピストイア市はイタリア中部のトスカーナ州に属する人口9万人の中都市で、中世以来の歴史があり、電車の車両製造や観賞用植木の栽培を主な産業としています。私は、2007年から毎年のように同市を訪れ、乳幼児教育に関わっています。最近、ピストイア市の6か所の保育園・幼児学校の観察調査に加え、保育者や行政担当者、教育コーディネーターといった人たちにインタビュー調査を行いました。その概要をご紹介します。

まずは、同市の乳幼児教育について概観しましょう。イタリアは地方分権が強く、0歳～2歳児が通う保育園、3歳～6歳児が通う幼児学校の運営には自治体に大きな裁量権があります。そこで、同市では教育文化局が幼児学校、保育園、児童館を一体的に管轄し、教育職員は全て保育士免許と幼児学校教諭免許の両方を持

つ人を採用するなど、0歳～6歳の教育に統合性をもたせています（表）。

また、同市では独自に「教育憲章」を作成しています。ここには、「市全体が教育のリソースであり、子どものためのサービスの場である」「乳幼児の教育にはその独自性があり、より上位の教育施設のための準備ではない」「教育は子ども主導でなされる」など、子ども主体の教育方針が謳われています。さらに、乳幼児教育の目標と基本理念として、「子どもを暖かく迎えるという基本の上に、探求心、好奇心をもち、自分の行動を決められると同時に協調性をもった子どもを育てる」と掲げています。

表 ピストイア市の乳幼児教育制度

	保育園 (asilo nido)	幼児学校 (scuola dell' infanzia)
対象	0歳～2歳児	3歳～6歳児
職員に求められる資格	保育士免許・幼児学校教諭免許	
管轄省庁	教育文化局	

グループ活動の仕方に 日本の保育との違いを実感

ピストイア市では、保育園は子どもの教育施設と位置づけられます。保護者が就労しやすいように子どもを預かる施設ではありません。保育園では、子どもを有能で周囲と能動的に関わり対話する存在として捉え、社会、情緒、身体、感性、知性などの包括的な発達を支えています。美的で落ち着いた環境の整備や家庭の参加に力を入れていることも特色です。

幼児学校も学校の準備段階ではなく、幼児期に適した教育を行う施設とされ、遊び中心のホリスティックな教育を行っています。国が示す乳幼児教育の5領域（「自己と他者」「身体と運動」「言語能力、創造性、表現力」「会話とことば」「世界を知る」）をベースとして、子どもの関心や知識への欲求、探索や学習への動機づけを大切にしています。さらに、情緒的な心地よさや心の安定、質の高い空間、子どもの主体性の尊重なども重視される要素です。

保育園・幼児学校の1日の流れは共通しています。9時30分からの朝の会では、クラス全体でおやつを食べたり、歌を歌ったりして過ごします。その後、昼食までは小グループ活動を行います。年少の子どもは5人ほど、年長の子どもは10人ほどのグループをつくり、それぞれに保育者が付き添います。部屋や空間は遊びの目的や材料ごとに分かれており、各グループは興味に応じた場所で遊びます。ただ、グルー



園での小グループ活動。集団ではあるが、子どもは思い思いに好きなことをする

プ活動で個人を縛らず、子どもは1人ひとり好きなことをします。したいことの方向性が一致してはじめて、何人かで一緒に遊ぶのです。日本の保育におけるグループ活動に比べて、集団内で個が尊重されていることを実感します。

昼食では、花を飾るなどの美しいテーブルセッティングで生活を大切にすることを学びます。2歳児以上のクラスでは子どもが当番として配膳をします。保育者も職員も子どもと一緒に食事をして、会話を楽しみます。

午睡をするのは保育園・幼児学校ともに半数ほどの子どもです。ピストイア市では祖父母が近所に住み、子どものお迎えをする家庭が多く、子どもの半分ほどは昼食後に帰宅するからです。残った子どもは午睡後、帰宅まで自由遊びをします。

具体的な環境を通じて 心の安定や心地良さを追究

保育園・幼児学校の乳幼児教育の特徴をより具体的に見ていきましょう。まず心の安定や心地良さを追究が、人間関係だけではなく、具体的な環境によっても図られていることが挙げられます。例えば、落ち着いた色彩で統一した美しい空間、子どものペースに沿ってゆったりと設定された活動時間、騒がしくないように配慮された音環境、また学年や学校の移行に際しての連続性への配慮など、随所に工夫が見られます。また、子どもが落ち着くという理由から、私物を持つての登園・登校が認められています。これは、日本の園とは大きく異なる点ではないでしょうか。

子どもの目線で考えられた居心地の良い空間の中でこそ、子どもは心が安定し、大事にされていると感じ、仲間との共同生活が促され、好奇心や探索心が生まれて創造や想像をしたくなる。こうした考えに基づいた環境づくりが行われていることがお分かりいただけるでしょう。

さらに、美的感覚を育む環境づくりにも、私は注目しています。美しく落ち着ける空間をつ



子どもの目線で考えられた、居心地がよく安定できる生活空間

子どもの自由な発想が尊重される。この子たちは森で集めた木の実と葉で森の道を再現している



くることによって、他者とつながりたいという欲求や、深く追究したいという欲求を子どもにもってほしいという狙いがあります。また、子どもの中に美に対する感覚と親しみの芽を育てることは、基本的な生きる力や人格を育むと考え、3歳児以上のクラスでは保育空間における物や素材、活動などが美的に配慮され、芸術作品との触れ合いも重視されています。

遊びにおいて、市販の玩具ではなく、「素材」を重視するのも特徴です。先ほどお話ししたように、部屋や空間は遊びの材料によって分かれています。私が観察した限りでは、大きな遊具や運動遊びは少なく、素材を教材として、イマジネーションを引き出す活動に力を入れています。またそこには、素材や形の性質を知ることが認知発達を促すという考えがあるでしょう。どの子どもも創意工夫をする姿、異なる年齢の子どもが同じ素材を用い、別の活動を生み出している姿が、とても印象的でした。

合議制に基づく柔軟な運営体制

ピストイア市の乳幼児教育では、カリキュラ

ムや保育計画の作成過程が非常に柔軟です。

保育園に関しては、国にも市にも指針はなく、職員の話し合いにより計画が作成されます。最初に年間プログラムを決めず、子どもたちの観察をもとに毎週のプログラムを決めるという方法が採られているのです。幼児学校についても、おおまかな国の指針はあるものの、それに従うかどうかは自治体に委ねられています。市には指針やカリキュラムはなく、やはり職員の話し合いが基本となります。最初に年間プロジェクトの大きなテーマを決め、以後は子どもの行動や発言の観察をもとに柔軟に設定されるのが特徴です。

保育園・幼児学校ともに運営においては職員チームの協働が重視されており、園長は存在せず、全員が施設の責任を分担し、あらゆることが合議で決定されます。それを市の教育コーディネーターが支えます。こうした体制が、専門性の高い保育者が生き生きと働く姿につながっていると、私は考えています。合議制というと意思決定などに苦勞しそうなイメージをもつ方がいらっしゃるかもしれませんが、保育者にインタビューしてみると「そのほうが上手くいく」という声がほとんどでした。また、外部評価は実施されず、自己評価と協議によって評価や改善が行われています。

保護者は日常的に活動に加わり、家庭から様々な物を持ってくるなどして園運営に協力しています。保育者は対話の他、ドキュメンテーションを通して保護者と情報を共有し、協働を心がけています。また、保護者が参加するイベントはあくまでも保護者同士が仲良くなる機会と捉えられており、保育者が育児について保護者を指導するという姿勢はないとのことでした。

以上、同市の乳幼児教育の理念や実践について述べてきましたが、日本の園との共通点や相違点を踏まえて参考にさせていただけると幸いです。

1-1-4

第1節 講演 ● 世界の実践

中国 ● 上海市

伝統的な集団教学から 遊び中心の幼児教育へ

中国・華東師範大学教授 周 念麗 Zhou Nianli



中国・華東師範大学就学前教育学部心理研究室主任、教授。1995年にお茶の水女子大学心理学士号、1998年東京大学大学院教育学修士号、2003年中国華東師範大学心理学博士学位取得。2004年6-12月、米国Arizona State University 客員研究員として乳幼児の情緒発達を研究。2006年5月-2007年3月、国際交流基金フェローとして、名古屋大学で統合保育について研究。研究領域は児童心理、親子関係、0歳～3歳児の多元知能の測定と育成方案。主な著作に、『就学前児童の発達心理学』『就学前児童の心理健康と指導』『自閉症児の社会認知——理論と実験研究』『就学前特殊児童の統合保育における比較と実証研究』『0歳～3歳児の多元知能の評価と育成』など。

※プロフィールは講演（2015年2月）時点のものです

中国の幼児教育の現場に 急速に浸透する「遊び」

私は、日本の保育現場を視察した多くの中国の幼稚園園長から話を聞いたことがあります。日本の子どもたちが一様にたくましく、そして礼儀正しく育てていることに誰もが驚いています。今、中国の保育者の多くは、日本の幼児教育を参考にして努力をしようという意識もっています。

近年、特に充実が図られているのは、幼児教育における「遊び」です。私の講演では、中国（とりわけ上海市）の幼児教育の現場で見られる幼児の遊びの実態とともに、そこに隠されている理念や遊びに関する園の考え方、そして国の方針についてお話しします。

自然主義を出発点とする 陳鶴琴の「生きる」教育

先進的な乳幼児教育が行われている都市、イタリアのレッジョ・エミリア市を指す「レッ



スーパーマーケットのレジを模し、「商売遊び」に興じる子ども

ジョ」という言葉は、中国の保育者の間でも一般的に使われています。自由な探索をはじめ、音楽遊び、自己表現、また芸術を通して表現力を高める活動など、様々な遊びが中国の幼児教育に取り入れられています。これは中国の特徴と言えるかもしれませんが、一人遊びだけではなく、社会性を高めるためにままごと遊びも重視しているほか、店舗を模した「商売遊び」にも力を入れています。運動遊びを取り入れようとする園も多いものの、残念ながら近年は大気

汚染が進み、外遊びをさせられず、室内遊びが目立っています。

このように遊びの重要性は浸透しつつありますが、もともと中国には、「業精於勤、荒於嬉（業は、勤で精になり、遊びで無駄になる）」という諺があるように、遊びは無駄と考える伝統がありました。古代から遊びは「戯」、すなわち悪いことと捉えられてきましたが、1949年の中華人民共和国の建国とともに、旧ソ連から集団教学の考え方が流入し、同時に遊びがわずかながら取り入れられるようになりました。遊びの重要性に対する認識を数値でイメージするならば、この段階では20%ほどでしょう。1979年に経済開放政策に伴って諸外国の保育について学ぶ機会が増えたことから、それが40%ほどに高まりました。さらに、1999年頃には海外交流の深まりによって60%ほどになり、2014年に中国教育部が公布した「3歳～6歳児童の学習と発達ガイドライン」の方針によって、現在は80%ほどにまで高まっていると考えられます。

幼児教育における遊びに関する理念を中国で形成したのは、児童心理学者である陳鶴琴です。陳鶴琴は、アメリカの教育思想家であるデューイの「自然主義」思想の影響を色濃く受け、「活きる」教育を提唱しました。陳鶴琴の思想は、子どもの自発的な探索と学習を重視する点で日本の幼児教育と共通しますが、中国独自の事情も反映されています。出発点は自然主義ですが、そこには、中国の伝統との調和、多くの民族意識の取り込み、そして経済発展の衝撃による社会生活の変化などが混在しています。

陳鶴琴の思想に基づいた遊びには、3つの特徴があります。社会生活を模倣する「社会性」、現実の風景を再現するようなごっこ遊びを行う「現実性」、そして子どもの目で見たとや体で感じたことを遊びの中心とする「直接性」です。

ただ、中国の幼児教育における遊びには、陳鶴琴のほかにもう一つ、西洋からの影響という柱もあります。具体的には、ドイツの教育者フ

レーベルが創案した遊具「恩物」、イタリアの教育者モンテッソーリの「感覚教育」、デューイの「自然遊び」、そしてレッジョ・エミリア市で重視されている「自発探索」などの影響を受けていると考えられます。

国のガイドラインが 幼児教育における遊びを推進

先ほどお話しした、国が2014年に公布したガイドラインも、中国の幼児教育における遊びに大きな影響力をもっています。このガイドラインは、幼児教育を「健康」「言語」「社会」「科学」「芸術」の5つの領域に整理し、子どもの遊びに関する方針として、「子どもの自発性を重視する」「生活そのものを重視する」「遊びの独自価値を大事にする」などを掲げています。こうした流れを受け、今、中国の保育者は、いかに集団教学から遊びへと変化させるかを模索しているのです。

その先進的な事例として、上海市の幼稚園における一日の活動の要素を紹介しましょう。8時間保育のうち、「生活活動」は37%、「遊び活動」は25%、「運動活動」は25%、「学習活動」は13%です。遊び活動と運動活動を合わせると半分を占めることから、遊びの重要性に対する認識の高まりが見られます。

また、中国では、子どもの数の急増に伴って保育者が不足し、小学校の教員を異動させることで対処しています。国としては、初任者研修



上海市の幼稚園で自由遊びをする子どもたち。都市部の先進的な園では、子どもの自発性を引き出そうと、子どもが興味をもちやすい遊びが行われている

と異動者研修によって、子どもの遊びを重視するなど、幼児教育の質を高めることに力を注いでいます。

理念は浸透しつつあるものの 地域差の克服などが今後の課題

今の中国の幼児教育では、子どもの自発的な遊びを充実させようとする気運が高まりつつあります。レッジョ・エミリア市で実践されている、遊びと学びとが一体化した乳幼児教育に倣おうとする保育者も多く、子どもが興味・関心にもとづいて独自に遊ぶ「独自性」、材料の組み合わせによって科学的な因果関係を探る「探索性」、また科学的な遊びを盛んに行う「創造性」といった要素を追究した活動を取り入れる動きが強まっています。それに伴い、環境づくりや遊びコーナーの充実が図られるようになり、登園した直後から子どもが自由に活動を選んで遊ぶような園も増えているのです。

しかし、遊びを重視する園は中国全土ではまだ多くはありません。中国の国土はあまりに広く、都市部と農村部とでは保育者の意識に大きな差が見られます。先にご紹介した上海市の園のような実践がある一方で、農村部では依然と

して集団教学が主流であり、子どもたちが文字や計算を学ぶ光景が目立っています。意識的にはレッジョ・エミリア市の乳幼児教育の理念を追究しようとしても、知と行の差と言うべきでしょうか、なかなか実践に移せない例も少なくないのです。

ただ、国は幼児教育の質の向上に力を注ぎ、保育者への全国的な研修・育成を図っているため、都市部と農村部との差は少なくなってきていると、私は考えています。遊びを中心とした幼児教育が主流となる日がくるのはもう少し先のこともかもしれませんが、今後の進展に大いに期待しています。



中国北西部・新疆ウイグル自治区の幼稚園の算数の授業。農村部を中心に、従来の集団教育主流の園も依然として多い

複数の視点から評価してこそ 幼児期の発達を保障できる

東京大学准教授 北村 友人 Kitamura Yuto



東京大学大学院教育学研究科准教授。専門は比較教育学、国際教育開発論。カリフォルニア大学ロサンゼルス校教育学大学院修了。博士（教育学）。慶應義塾大学文学部教育学専攻卒業。国連教育科学文化機関（ユネスコ）、名古屋大学、上智大学を経て、現職。共編書に、“The Political Economy of Educational Reforms and Capacity Development in Southeast Asia”（Springer、2009年）、『揺れる世界の学力マップ』（明石書店、2009年）、『激動するアジアの大学改革』（上智大学出版、2012年）、“Emerging International Dimensions in East Asian Higher Education”（Springer、2014年）など。

※プロフィールは講演（2015年2月）時点のものです

保育は 教育・経済・社会の 3側面から考える必要がある

近年、保育をめぐる状況は世界的に大きく変化してきています。欧米諸国をはじめとする先進国はもとより、発展途上国と呼ばれる国々でも教育と経済発展との関連性が近年になって注目され始め、保育を充実させることの重要性が広く受け入れられるようになっていきました。幼児に対する教育やケアが人権に関することであるという認識は、世界共通です。それを踏まえたうえで、主に3つの側面から保育を考えていくと、全体像をつかみやすくなります。

1つ目は、「教育的側面」です。幼児期の教育は、その後の就学や学習に大きな影響を及ぼすことがさまざまな調査で明らかになっています。例えば、2012年に発表された経済協力開発機構（OECD）による調査結果からは、就学前教育の期間を1年間延ばしたり、就学前教育を受ける子どもの割合を増やしたりすることで、15歳児の学習到達度にプラスの影響を及

ぼすことが明らかになっています。

2つ目は「経済的側面」で、幼児期の教育は年齢が上がってからの教育より経済効率性が高いことが分かってきています。その一例として、ノーベル経済学賞を受賞したJ・ヘックマンらが「困難な状況にある子どもへの投資効率」というテーマで行った研究が挙げられます。これは、就学前教育、学校教育、職業訓練を比較し、就学前教育が最も経済的投資効率が高いことを証明した研究です。また、先ほどご紹介したOECDの調査では、低所得家庭出身の子どもに向けた就学準備プログラムにおいて、より質の高いプログラムを実施する方が、投資効率が高くなることも明らかにされました。

3つ目は、「社会的側面」です。保育のみならず初等教育や中等教育を普及させ、格差を是正していく中で、社会経済的な階層間格差が縮まることが期待されています。これと関連して、世界的に乳幼児死亡率が高い、アフリカのサハラ砂漠以南の地域（以下、サハラ以南アフリカ）の事例をご紹介します。同地域では、2008年の1年間に命を落とした5歳未満の子

どもの数が440万人にも上りますが、もしすべての母親が初等教育を受けていれば約420万人に、中等教育まで受けていれば約240万人に減らすことができたであろうということが、研究で明らかになっています。

保育の「質」を いかに評価するかは国際的な課題

保育に関する研究や理論が国際的に積み上げられ、関心が高まる中で、2010年9月に、国連教育科学文化機関（ユネスコ）の主催による世界幼児教育会議がモスクワで開催されました。私は日本政府代表の1人として出席し、参加国130か国以上の代表の方々と議論しました。会議では「保育の普及と質向上がいかに重要であるか」が改めて強調され、そこで大きな論点となったのが「保育の質をどのように評価するか」という問題でした。

保育の質とひと口にいても、教師やその他従事者の質、教育プログラムの質、環境や設備の質もあるというように、実に多様です。また、子どもたちの成長に目を向けた場合にも、記憶などの認知的な側面と同時に、非認知的・情動的な側面をどのように評価するかは難しいところでは。

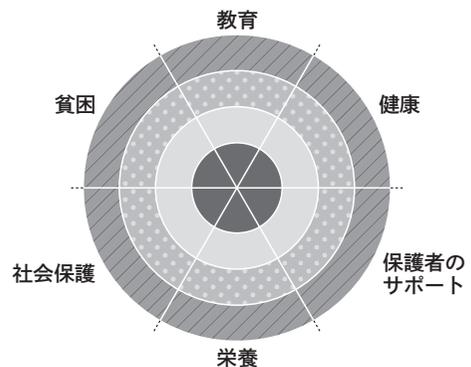
質を評価する際には、定性的なアプローチと定量的なアプローチの両方が求められます。定性と定量のバランスをとりながら、指標として目に見える形をつくる必要があると意見がまとまり、「子ども開発指数」という指標の改訂版をユネスコが作成することで国際的な合意に達しました。

子ども開発指数は、国際NGOである Save The Children が発表しています。これは、「5歳未満の乳幼児死亡率」「5歳未満の低体重児の割合」「初等教育の非就学率」「15歳以下の人口」という4つのデータを掛け合わせて数値化し、子どもの置かれた状況を見取るというもので、既に国際的な比較も行われています。国別の順位を見ると、上位を先進国が、下位をサ

ハラ以南アフリカや南アジアの国々が占めています。シンプルで分かりやすい評価基準ですが、4つの指標をデータ化するだけでは包括的な評価といえず、幼児をめぐる状況の改善につながりにくいという課題がありました。

そこで、ユネスコは2014年に「包括的な幼児期の発達に関する指標 Holistic Early Childhood Development Index (HECDI)」のフレームワーク（図）を打ち出しました。これは、「子どもの発達の成果」（子どもの生存と年齢に応じた発達・学力の能力）、「家庭・家族」（適切な資源を有し、認知的な刺激や感情的な支援に溢れた家庭環境における子どもの経験）、「プログラム・サービス」（保健医療や栄養摂取に関して、質の高いプログラムやサービスへのアクセスを子どもや家族が有していること）、「政策・法律」（子どもや家族に対する支援の政策やプログラムを通して、子どもの権利が守られ、維持されていること）という4つの領域について、教育、健康、保護者のサポート、栄養、社会保護、貧困という6つの指標を組み合わせ、

図 HECDIの概念モデル



- …子どもの発達の成果（子どもの生存と年齢に応じた発達・学力の能力）
- …家庭・家族（適切な資源を有し、認知的な刺激や感情的な支援に溢れた家庭環境における子どもの経験）
- …プログラム・サービス（保健医療や栄養摂取に関して、質の高いプログラムやサービスへのアクセスを子どもや家族が有していること）
- …政策・法律（子どもや家族に対する支援の政策やプログラムを通して、子どもの権利が守られ、維持されていること）

国や地域ごとの保育を評価しようとするものです。

例えば、「子どもの発達の成果」なら乳幼児死亡率や低体重児の割合、「プログラム・サービス」なら予防接種を受けている子どもの割合、「家庭・家族」なら両親が有給による産休や育休を取得できるか、「政策・法律」では子どもの出生証明書が発行されるかというように、幼児期の発達を多様な側面から評価することを目指しています。

認知的・非認知的な能力の両側面を包括的に見取ることが大切

保育の内容に関してOECDの比較調査結果などを見ると、先進諸国における保育の類型は大きく分けて2つあることがわかります。1つは、就学準備を重視するタイプの保育である「就学準備型」。もう1つは、生涯教育の基盤として保育を位置づける「生活基盤型」です(表)。

アメリカやイギリス、フランスなどでは、基本的に就学準備型の保育を重視しています。またドイツやスウェーデンなどは、以前は生活基盤型の教育を重視してきましたが、近年はPISAの影響を受け、就学準備型への転換が進んでいます。特にドイツは2000年代の「PISAショック」から、子どもの学力低下は幼児期の教育に

原因があるとして、就学準備型へと大きく舵を切りました。

一方、日本や韓国では生活基盤型の保育が行われていますし、ニュージーランドのように就学準備型にも生活基盤型にも当てはまらない国もあります。ただ、先進国全体で見ると、生活基盤型から就学準備型に転換した国、あるいは転換しようとしている国が目立ちます。この背景には、移民の増加や経済のグローバル化、格差拡大など、社会的な構造転換の影響があると考えられます。

就学準備型の保育を行う国が増えているため、保育の評価軸は子どもの学習の定着度合いに偏りがちです。しかし、情動的・非認知的側面からも子どもを見取らなければ、保育の評価軸としては不完全だと、私は考えています。また、就学準備型に傾きすぎること、いわゆる“子どもらしい時期”を子どもから取り上げることになってしまうのではないかという懸念も感じています。

その他、教育をめぐる行政構造についても、国として一元化すべきか、地域ごとの自主性や多様性を尊重すべきかが、多くの国で論点になっています。一般的には、質向上の観点からは中央集権型が優位といわれますが、地方の独自性がプラスに働く面も多々ありますから、一概にはいえません。

子どもにとって豊かな教育やケアとはどのようなものか、それをいかに実現するか。この問題を解決するためには、さまざまな要因について考えなければなりません。だからこそ、保育者、保護者、研究者といった子どもにかかわるすべての人が力を合わせ、じっくり検討していく必要があると、私は考えています。

表 保育の類型

就学準備型

◎特徴：就学への準備を重視し、認知的スキルの育成に力を入れる

◎就学準備型の保育を長年行っている国：アメリカ、イギリス、フランスなど

生活基盤型

◎特徴：幼児期を想定する「ソーシャル・ペダゴジー(social pedagogy)」の伝統に則り、保育を生涯学習の基盤と位置づけ、ケア・養育・教育に対してホリスティックにアプローチ

◎生活基盤型の保育を長年行っている国：日本、韓国など

*ニュージーランドのように、就学基盤型にも生活基盤型にも当てはまらない保育を行っている国もある

1-3

第3節 パネルディスカッション ● 世界の保育と日本の保育

司会



CRN 所長・お茶の水女子大学大学院教授 **榊原 洋一** Sakakihara Yoichi

お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科教授、医学博士。1951年東京都生まれ。東京大学医学部を卒業後、同大学附属病院小児科に勤務。発達障害のある子どもの医療に携わりながら、発達のメカニズムを研究する。東京大学医学部講師を経て、現職。専門は、小児科学、小児神経学、発達神経学、国際医療協力、育児学。主な著書に『乳児保育の基本』（フレーベル館）、『発達障害と子どもの生きる力』（金剛出版）など。

※プロフィールは講演（2015年2月）時点のものです

パネリスト [50音順]

十文字学園女子大学教授 **上垣内 伸子** Kamigaichi Nobuko

東京大学准教授 **北村 友人** Kitamura Yuto

中国・華東師範大学教授 **周 念麗** Zhou Nianli

名古屋芸術大学教授 **星 三和子** Hoshi Miwako

立教女学院短期大学准教授 **森 眞理** Mori Mari

※パネリストの詳細なプロフィールは、第1章第1節・第2節所載の各パネリスト個別の講演をご覧ください

各国、各地域の 保育の長所について

榊原 森先生はイタリアのレッジョ・エミリア市、上垣内先生はニュージーランドにおける保育のナショナル・カリキュラム「テ・ファリキ」、**星**先生はイタリアのピストイア市について、それぞれのECECの長所を、あらためてご紹介ください。また、3人の先生方の挙げた長所について、周先生と北村先生にコメントいただきたいと思います。

森 一概には言えませんが、レッジョ・エミリア市の乳幼児教育は、子どもの知的好奇心や感性を伸ばすことが多いと思います。私が同市の乳幼児教育を観察していてそう感じますし、同

市で乳幼児教育を受け、大人になって再び同市で暮らすようになった人に私がインタビュー調査をしたところ、そうした回答がたくさん得られました。

もともと、同市の保育者は、子どもに対する同市の乳幼児教育の影響について「分からない」と答えています。子どもは一人ひとり異なるため、「こういう良い影響がある」と無責任に返答するわけにはいかないというわけです。

上垣内 「テ・ファリキ」による保育の長所は、人としての温かさを伸ばせることでしょうか。

ニュージーランドの保育に用いられている「ラーニング・ストーリー」を読むと、どの子どもも保育者の温かいまなざしのもとに育っていると感じます。「ラーニング・ストーリー」

が記述する dispositions (学びの構え) とは、「物事に対する肯定的、意欲的なたずまい」と言い換えることができると、私は考えています。それを尊重する保育者と日々触れ合うことで、子どもは相手を尊重する姿勢が育まれるのでしよう。

星 縦断的な研究を行っていないのではっきりとは言えませんが、ピストイア市の乳幼児教育によって、何事にも前向きに取り組む姿勢や好奇心が育まれると思います。また、保育者と小学校教師とのつながりや、園と小学校との協働による取り組みなどによって、幼小連携が促されることもあるでしょう。

周 レッジョ・エミリア市の乳幼児教育は、子ども自身の気持ちを尊重し、「取り組んでみたい」という意欲をうまく引き出していると思います。

中国の幼児教育では、従来、子どもが興味をもつかどうかをあまり顧みない集団教学が主流だったので、子どもは受け身になりがちでした。近年は、子どもの自発性を重視し、好奇心を伸ばすような取り組みを行う幼稚園が増えています。これは、同市の乳幼児教育の影響によるものです。

北村 保育の質をいかに測るかという話と関係しますが、優れた保育の実践例に共通する要素の1つとして、バランスが取れていることがあります。

先ほど私が講演(本書1-2)でご紹介した、ユネスコによる2014年のフレームワークでは、教育、健康、栄養、保護者のサポート、貧困、社会的な保護・社会保障といった複数の領域を組み合わせて、保育の質を見取ろうとしています。教育だけ、健康だけというように、特定の領域だけを重視するのではなく、いくつもの領域をまんべんなく見取ること、つまりバランスを取ることが重要だと考えます。

また、星先生が講演(本書1-1-3)でご紹介くださった、子どもにとって落ち着ける空間の整備にピストイア市が力を入れているという

お話が印象に残りました。落ち着ける空間をつくることは、日本では保育のほか、学校教育でも重視されています。良い教室とは何かを考えると、にぎやかな教室とは限りません。じっくり物事を考えるためには静かな教室のほうが良いはずですから、落ち着いた空間の整備は子どもの成長に重要な意味をもつでしょう。

比較を通して得られる 日本の保育への示唆

榊原 レッジョ・エミリア市、ニュージーランド、ピストイア市のECECと日本の保育とを比較すると、どのように感じますか? 森先生、上垣内先生、星先生お願いします。

森 レッジョ・エミリア市の人々は生活を楽しんでいると、私は感じます。例えば、休日の過ごし方です。私の調査では、オペラを見に行くなど、多くの人が休日だからできることをして楽しんでいました。保育者も例外ではありません。

ここには、日常の中に面白いことを見つけて楽しく暮らすという、同市民の伝統的な気質が表れていると思います。こうした伝統的な気質があることは、子どもの気持ちに寄り添い、その興味・関心をうまく伸ばす乳幼児教育が同市で見事に実現されていることと無関係ではないでしょう。

同市民に共通して見られる、自らの伝統を大切にする姿勢は、日本への示唆に富んでいると思います。日本の文化にも、良いところはたくさんあります。例えば、来日経験があるレッジョ・エミリア市民は、日本家屋の障子や襖などに侘び寂びを見いだし、賞賛します。昔から続いてきた日本の良さに、日本人自身があらためて気づき、楽しみ、尊重していくことが、日本ならではの優れた保育に磨きをかけることにつながるのではないのでしょうか。

上垣内 現在の日本では、保育に限らず、ほとんどの教育の現場で、子どもの言葉による表現や意思疎通を重視し、そのための能力を伸ばす

ことに力を入れています。ただ、日本人は、古来、言わなくても分かる、しぐさや表情から感じ取るといった、いわば惻隱の情を大切に、思いやりのある社会を築いてきました。これは、日本の良い伝統ですから、近代教育においても大切にすべきだと考えます。情緒の基盤が形成される保育においてはなおさらでしょうか。

もちろん、保育の現場で、「しっかり自分の意見を言いましょ」「友だちの意見を聞きましょ」と子どもに伝えることは重要です。言葉によるコミュニケーション能力は社会で生きるために欠かせない力ですから、しっかり育む必要があります。しかし、ただそれだけに偏るのではなく、もう少し感情のひだに触れるような保育を目指すべきではないでしょうか。

言葉でははっきり伝える力と言外の心の動きを感じ取る力、この2つを同時にいかに伸ばすかが日本の保育の課題だと、私は考えています。

星 ピストイア市の乳幼児教育と日本の保育には、その独自性の尊重など、共通するところがありますが、相違点もあります。例えば、子どもへの情緒の伝え方です。日本では、「思いやりをもちましょ」「優しくしましょ」というように、言葉で伝えます。一方、ピストイア市では、心地良い空間を整えたり、子どもが友

だちの大切さを自然と感じられるような遊びをしたりというように、環境を通して伝えます。

また、ピストイア市では、子どもの言葉のほか、表情や行動、子ども同士の関係などを保育者が詳細に記録し、これを基に保育者同士が話し合います。つまり、一人ひとりの子どもを複数の保育者が包括的に見取る体制ができています。子どもの様子を保育者が共有し、それについて意見交換ができますから、より良い保育実践に向けた改善にも取り組みやすくなるでしょう。日本の保育でも参考にさせていただきたいと考えます。

認知的・非認知的の両面から 子どもを見取ることが必要

榊原 保育の質をいかに測るかという点についても、先生方のお考えをうかがいたいと思います。

周 日本の子どもは他者を思いやる優しい心を持ち、なおかつ、たくましくて元気です。私たち中国の保育研究者が日本の保育に敬意を抱く理由の1つは、こうした子どもを育てていることにあります。子どもの心身の発達を見取るとは、保育の質を測る重要な軸であると、私は考えます。



北村 情動などの非認知的なスキルをどのように測るかが、今日の保育の世界的な課題だと思います。私が講演（本書第1章第2節参照）でご紹介した経済学者J・ヘックマンが、非認知的なスキルや潜在能力などを踏まえて子どもを評価する必要があると述べています。これは、上垣内先生が先ほどおっしゃった、惻隱の情といったものの重要性と共通する指摘だと言えるでしょう。

現在、初等教育段階では、認知的なスキルに偏らない評価法を求めて具体的な動きが始まっています。例えば、経済協力開発機構（OECD）の学習到達度調査（PISA）では、コミュニケーション能力や批判的思考力といった非認知的なスキルも含めた、総合的な学習到達度を測れるように、何か国かでパイロット調査をしています。さらに、これを就学前段階でも行おうとしていますから、認知的なスキルの向上に偏りがちな就学準備のあり方を変えることにもつながると期待しています。

森 レッジョ・エミリア市の乳幼児教育では、子どもの認知的な面と非認知的な面とを合わせて見取っていると感じます。その例として、私が同市の乳幼児教育施設の4歳児クラスで目にしたエピソードをご紹介します。

子どもが4～6人ほどのグループになり、自画像を描いていた時のことです。眼鏡をかけた女の子が描き上げた自画像を、同じグループの男の子が見て、「何か変だな」と言いました。これを聞いた保育者が「どこが変なの？」と男の子に尋ねると、男の子は女の子の自画像をじっと見ながら少し考えていましたが、やがて「目が少し小さいみたい」と答えました。「お友だちがこう言っているけれど、あなた自身はどう思う？」と保育者に問われた女の子の答えは、「目が小さくても、心の中ではうれしいと思っ

ているの」。すると男の子は、「でも、心の中で思っているだけでは分からないよ」と一言。この言葉を受けて、女の子はじっと考えてから、「もう少し描いてみる」と言い、ふたたび机に向かいました。しばらくして、加筆した女の子の自画像ができあがると、男の子はすぐに見て「素敵になったね」と声をかけ、女の子は「良かった」とうれしそうに答えました。

保育者が子どもに内在するものを尊重し、それによって子どもがお互いへの理解を深めていることが、お分かりいただけると思います。

上垣内 保育においては、認知的な面と非認知的な面とは密接に結びついており、両者を截然とは分けられないのではないのでしょうか。今の森先生のお話でも、しっかり考えるという認知的なプロセスを経ることで、子ども同士がしっかり理解し合えるようになるという非認知的な成果が生まれています。

私は、以前、ピストイア市の乳幼児教育実践を見学した時、子どもが遊びを通して認知的にとっても成長し、それが情緒面での成長をも促していること、また、落ち着いた環境という非認知的な面が、認知的な面を刺激することに気づきました。ニュージーランドの「ラーニング・ストーリー」は、子どもの認知的・非認知的両面の成長を包括的に記述し、可視化しようとしていると、私は考えています。

榊原 子どもの認知的な面と非認知的な面とを分けることが適切かどうかはともかく、どちらか一方に偏ることなく包括的に見ることが重要である。これが、先生方の見解の共通点だと考えられます。また、世界の優れた保育実践と日本の保育実践とに共通点がたくさんあることも、多く指摘されました。会場にいらっしゃる保育者の先生方、ご自分の園での実践を堂々と世界に発信していきましょう！

第2章

世界の実践から
日本の保育を考える②

第1節 講演 ● 世界の実践

- 2-1-1 イングランド
政府が教育を最重要課題と位置づけ
保育の質の保証に注力
- 2-1-2 韓国
国家主導による急速な幼保一元化の成果と課題
- 2-1-3 オランダ
先進国で幸福度が最も高い子どもの受ける
就学準備型のECEC
- 2-1-4 スウェーデン
社会保障制度の変遷と保育の現在

第2節 講演 ● 日本の保育

- 2-2 世界に誇る伝統的実践を次代に継承し発展させるために
コラム 日本の保育について多様な立場から検討

第3節 パネルディスカッション ●
日本の保育の現場で、いま、何をすべきか

※本章は、2015年10月に行われた第5回ECEC研究会の講演録です

イングランド

政府が教育を最重要課題と位置づけ 保育の質の保証に注力

聖徳大学大学院教授 **楠 瑞希子** Tabu Mikiko



聖徳大学大学院教職研究科教授。専門は、幼児教育史、イギリスの教育、比較幼児教育。保育者の保育観や養成、保育の質保証、家庭的保育などに関する国際比較研究にも取り組んでいる。主な著書に、『白梅子ども学講座4 世界の子ども政策から学ぶ』（共著、白梅学園大学子ども学研究所）など。

※プロフィールは講演（2015年10月）時点のものです

義務教育は5歳からだが 近年は4歳からの 就学準備が一般化

イギリスの保育について紹介する前に、イギリスの政治状況に触れておきましょう。イギリスは、イングランド、ウェールズ、スコットランド、北アイルランドの4か国から成る連合国です。国ごとに独自の施策が行われ、保育においてもそれぞれ制度が異なります。今回の講演では、主にイングランドの保育についてお話しします。

最初に、イングランドの教育制度の概要をご説明します（表1）。

イングランドでは、のちほど詳しく見るように、0歳から5歳になるまでを乳幼児基礎段階と位置づけ、この発達段階にある子どもを対象に保育を行っています。

イングランドの保育には、古くから2つの相対する関係が存在しました。1つは、「ケア（養護）」対「教育」です。現在は、包括的に扱われていますが、日本と同じくイングランドでも、「ケアは保育所、教育は幼稚園」というような考え方が一般的でした。もう1つの関係は、日本ではなじみの薄い概念ですが、「公費維持の施設」対「私営施設」です。「公費維持の施設」とは、公立及び宗教立の施設のことです。宗教立施設というと、日本では私立のミッションス

表1 イングランドの教育制度（就学前～中等教育）の概要

子どもの年齢	教育段階	
0歳～満5歳になるまで	乳幼児基礎段階 [5年間] *満4歳～満5歳になるまでの1年間は、レセプション学級で 就学準備教育を受けることが一般化	
満5歳～満16歳になるまで	(狭義の) 義務教育段階 [11年間]	広義の義務教育段階 [13年間]
満16歳～満18歳になるまで	継続教育段階 [2年間]	

表2 イングランドの保育施設の概要

	施設名	受け入れの対象となる 子どもの年齢	施設が設置 される場所	施設型/ 家庭型	EYFSの 遵守
公費維持の施設	チルドレンズ・センター	0歳～満5歳になるまで	学校以外	施設型 / 家庭型	必要
	公立もしくは宗教立のプレイ・グループ	満2歳～満5歳になるまで			
	ナーサリー・スクール		学校		
	ナーサリー・クラス				
	レセプション学級	満4歳～満5歳になるまで			
私営(PVI)施設	私立のプレイ・グループ	0歳～満5歳になるまで 0歳～小学生まで	学校以外	施設型	必要
	ナーサリー				
	チャイルドマインダー施設			家庭型	不要
	ナニー				

クールなどをイメージしがちですが、国教をもつイングランドでは、公費によって維持されている宗教立の施設が少なくありません。

次に、義務教育について見ていきます。国定カリキュラムでは、満5歳～満16歳になるまでの11年間は義務教育段階に位置づけられます。ただ、満18歳になるまでは継続教育（有給の職業訓練を含む）が行われるため、義務教育期間は事実上13年間と言ってもよいかもしれません。公費によって維持されている学校、つまり公立もしくは宗教立の学校では、無償で教育が行われています。

保護者は学校を選ぶことができますが、地域の公費維持学校は比較的小規模校が多く、規模に応じて定員が決まっています。学校では、在校生の兄弟姉妹の有無、自宅から学校までの距離を優先的に考慮し、その年の入学者を決めます。近年は移民が増えていることもあり、大都市圏では各校の学力に大きな差が見られます。これは、教育言語である英語の能力に関係するところが大きいと思われます。学力差により、人気校と不人気校とがはっきり分かれ、人気校の周辺は、不動産価格や家賃が高騰する現象も見られます。

イングランドでは満5歳から義務教育を受けるようになるのですから、日本と比べると早期就学ということになります。しかも、近年ではほとんどの4歳児が、小学校での学習が始まる

前の1年間、レセプション学級と呼ばれる小学校付設クラスで就学準備として読み書きや計算を習っています。つまり、事実上は4歳就学が一般化しているということです。ただ、レセプション学級を経た段階でも、全児童のうち4分の1は小学校教育を受ける準備ができていないという分析結果があります。

就学前の子どもが 学校で毎日数時間を過ごすことも

ここからは、イングランドの保育について詳しく説明しましょう。

イングランドには、1990年代半ばまで保育の全国基準が存在しませんでした。1996年に初めて「Desirable Outcome for Children's Learning: The Next Step（子どもの学習に望まれる成果）」として公費維持学校に適用される基準が発表されて以来、統一カリキュラムの整備が急速に進められました。2008年以降は、全ての事業所で「Early Years Foundation Stage」(EYFS：乳幼児基礎段階、2007年制定)に基づいた保育が行われています。「EYFS」は0歳児～5歳児（小学校入学まで）を対象とする乳幼児期の「学びと発達」、及び「ケア（養護）」に関する指針です。Early yearsは、一般的には初期あるいは早期を意味しますが、保育に関連して用いられる場合には「誕生から満5歳になるまで（学齢に達するまで）」を指します。

2014年版の「EYFS」には、「学びと発達」に関して、7つの領域にわたって、5歳までに到達すべき目標が示されています。ケア（養護）については、安全と福祉に関する基準が示されています。

保育の形態は、公私を問わず、学校で行われるものと、学校以外で行われるものとに大別されます（前ページ表2）。学校で行われる保育は、ナーサリー・スクール、あるいは小学校内のナーサリー・クラスという施設で、2歳以上の子どもに向けて行われています。概ね3時間をひと区切りとするセッション制（午前・午後の2部制をとるところも多い）で、教育に重点が置かれています。就学前の子どもが学校で毎日数時間を過ごすわけです。従来は3歳児以上を対象にしたクラスが一般的でしたが、近年は2歳児向けのプログラムも実施されています。

学校以外で行われる保育は、施設型と家庭型とに分かれます。施設型としては、プレイ・グループ（保護者等が組織し、公民館や教会のホール等で週3～5回、3時間程度実施）や、日本の保育所に似たナーサリーなどが挙げられます。家庭型には、二種類あります。1つは、チャイルドマインダーによるものです。チャイルドマインダーは、自宅で子どもを預かって世話をします。この形態は近年、日本でも注目されています。もう1つはナニー（養育係）で、子どもの家庭に住み込んだり通勤したりして世話をします。保育者1人が担当する子どもの人数には上限が定められています。

学校、施設型、家庭型（ナニーを除く）のいずれにあってもEYFSの遵守が求められることは、言うまでもありません。

保育の費用は、1990年代後半から政府によって無償化が進められています。具体的にいうと、年間570時間（通常は1日3時間、週15時間、年間38週）の保育が、現在、無償で提供されています。さらに2016年度からは一部地域、2017年度からは全国の就労家庭に限り、無償時間が週30時間に拡大されます。こうし

た無償制度は全ての3・4歳児が対象となるほか、低所得家庭を中心に4割程度の2歳児にも適用されつつあります。また、就労家庭に向けては税制による費用の補助・控除（一定限度額までの「負の控除」、すなわち給付の仕組みを伴う）も行われています。

ただ、無償で提供される時間を超えたり、税制によって補助・控除されなかったりする費用は、全額が保護者の個人負担となり、トータルではかなりの高額となる場合があります。日本では保護者の所得に応じた費用負担の仕組みが確立されていますが、イングランドでは収入にかかわらず負担しなければなりません。

■ アセスメントや事業所の評価により 保育の質を高める

イングランドには Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED、教育水準局) という政府機関があり、学校教育及び保育の質を監査する役割を担っています。優れた保育の実践例も、動画その他で公開しています。動画によって現場における1日の流れを追うと、保育者に求められる行動として、「行動や言葉の発音の手本を示す」「子どもの行動を観察し、解説や評価を与える」「子どもが自分の言葉で伝えきれないことを代弁する」「少し難しい課題を与え、問題解決を支援する」「子どもが楽しめるよう支援する」などが確認できます。

保育の質を高めるための取り組みを、2つご紹介します。

1つは、OFSTEDによる査察です。OFSTEDは、原則として3年に1回ほどのペースで全保育事業者（チャイルドマインダーを含む）を訪問して、事業者を4段階で評価し、結果をWebサイトで公開します。15年ほど前にこの査察が始まってから、イングランドの保育水準は全体的に上昇しています。

もう1つの取り組みは、保育職資格の標準化・高度化です。これは、2000年代に入ったあた

	概要	水準
乳幼児 教員(職位)	乳幼児基礎段階(0歳~満5歳 になるまで) 限定の教員資格	レベル6(大学の学士 課程修了に相当)
乳幼児 教育者	保育職として担任がもてる資格	レベル3(継続教育* 段階修了に相当)

*……満16歳~満18歳になるまで、(狭義の)義務教育に引き続き受ける教育

りから検討が進められ、「乳幼児期専門職位」(Early Years Professional Status)の試みを経て、2013年に0歳~就学(満5歳)までの乳幼児期のみの教育を担当する「乳幼児教員(職位)」(レベル6)と「乳幼児教育者」(レベル3)という2種類の保育資格が新たに導入されました(表3)。資格名の後に記されたレベル6やレベル3という数字は、その職業資格の水準を表しています。イギリスの職業資格には1つひとつにレベルがあり、高度な職業教育を必要とする資格ほど、数字が大きくなります。レベルは学歴とも対比でき、レベル6は大学の学士課程修了に相当します。1人の保育者が担当できる乳幼児の数は、子どもの年齢と保育者の持つ職業資格のレベルによって異なります。

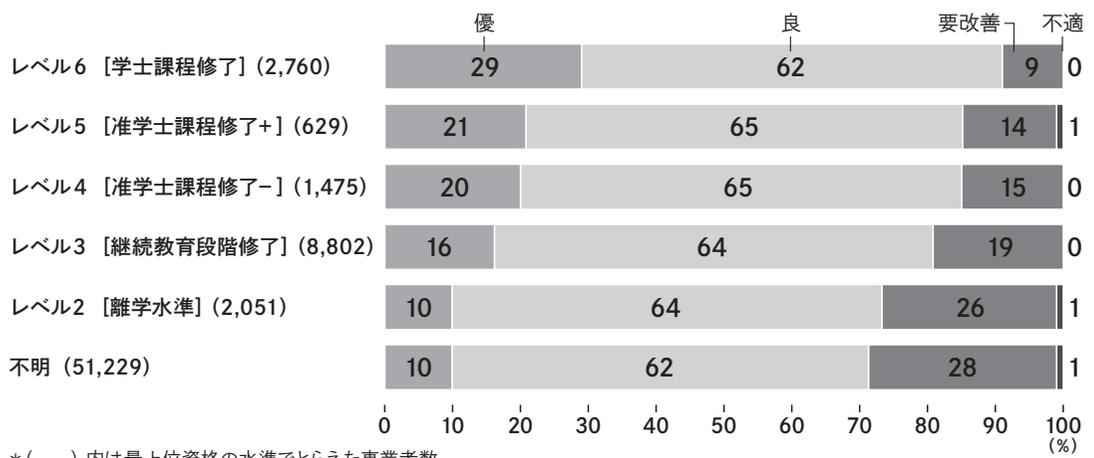
保育職資格の標準化・高度化が行われた背景には、資格の乱造があります。保育者として働く上で有効な保育関連の資格は2012年で200を超えており、雇用者にとっては混乱の原因と

なっていました。こうした状況を改善しようと、資格の再編・整備が行われたのです。その成果として、高いレベルの資格を持つ職員がいる施設ほど、OFSTEDの監査結果が高いというデータが得られています(図)。

保育の評価は、「2歳発達診断」と「EYFSプロフィール(到達度診断)」という2つのアセスメントによって行われます。「2歳発達診断」は文字通り2歳児を対象としたもので、地方当局や各事業所の担当者が保護者と面談し、子どもの状況をレポートにまとめます。

「EYFSプロフィール」は、レセプション学級終了時(EYFSの終わり)に実施され、到達度に関する「17の幼児期の学習到達目標(Early Learning Goals)」と「効果的学びの3要素」(3characteristics of effective learning)について診断されます。現在、「EYFSプロフィール」に代えて、「レセプション・ベースライン」の試験的な導入が行なわれています。これはアセスメントの時期をレセプション学級に入った時点へと早めようとする動きです。これについては、保育関係団体やOFSTEDは懸念を表明しています。

図 職員の保有する最上位資格で分類した、イングランドの保育施設の優良度



* ()内は最上位資格の水準でとらえた事業者数

※「The Report of HMCI of Education Children's Services and Skills: Early years 2011-12」を基にCRN編集部で和訳

イングランドの保育政策から 日本が学べること

イングランドにおける保育の発展を見ると、「政府が本気になって取り組むことで保育は変わる」と実感せずにはられません。というのも、イングランドの保育が、1990年代まではヨーロッパ各国の保育に大きく遅れをとっていたからです。

しかし、イングランドの保育は、連合国の前労働党政権（1997～2010）のもとで、一変しました。当時の首相A・ブレアは教育を最優先課題に挙げ、保育に関しても巨額の公的資金を投じて量的拡大や安全安心の徹底を進めました。これは、その後の連立政権、現保守党政権（2015～）にも受け継がれています。特に大きかったのは、OFSTEDの監査による質保証制度が整えられたことでしょう。

家族を包括的にとらえ、貧困や社会格差に対応する政策が積極的に展開されたことも、大きな成果を上げてきました。その例としては、各地に設置されたチルドレンズ・センター（保健、その他の家族支援事業を統合した事業所）における保護者の就労支援や、より質の高い保育の提供、言語セラピーの充実などが挙げられます。

こうした政府の動きには、日本の今後役に立つ要素がたくさん含まれていると、私は考えます。

日本への示唆は、イングランドの保育が抱え込んだ課題から読み取れます。私が懸念するのは、就学早期化による弊害です。日本でも就学時期を前倒ししようという声は少なくありませんが、私は賛成できません。まだ鉛筆をしっかり持つこともできないにもかかわらず、読み書きを教わらなければならない。そうした状況に置かれれば、子どもは大きなストレスを感じかねないと思うからです。

Children's Worlds Report 2015には、スペインやドイツ、韓国、イングランドなど15か国の12歳児を対象に行った人生の満足度調査の結果が示されていますが、イングランドは14位でした。このことと、イングランドの就学早期化とは何らかの関係があってもおかしくないと思います。

また、さまざまなアセスメントや試験により、保育の現場が忙殺されている状況も見逃せません。近年は「投資としての保育」という考え方が世界のトレンドになっており、連合国政府も保育の費用対効果の検証に力を入れています。そのため、現場は子どもの発達に関するデータ収集や分析の場と化し、保育者が子どもとじっくり向き合う時間が減っているように思

2-1-2

第1節 講演 ● 世界の実践

韓国

国家主導による急速な幼保一元化の 成果と課題

聖徳大学短期大学部准教授 **金 玟志** Kim Minjee



聖徳大学短期大学部准教授。北区の保育巡回指導員。専門は、保育者の成長、保育者の質を高める園内研修、日韓の保育制度の比較。お茶の水女子大学卒業後、お茶の水女子大学附属幼稚園に勤務。その後、お茶の水女子大学大学院にて修士号取得。国立教育政策研究所の研究協力員を経て、大妻女子大学大学院の博士後期課程満期退学。2007年から保育者の養成に従事。著書に、『保育内容の基礎と演習』（共著）、『保育方法の基礎』（共著）、『保育方法の探求』（共著）、『保育内容 環境』（共著）や『新人保育者による省察の意味とその変容を支える支援の在り方』『日本における新人保育者の育成に関する最近の動向』など。

※プロフィールは講演（2015年10月）時点のものです

保育改革により 教育格差の是正を図る

韓国には、幼稚園とオリニジップ（日本の保育所に近い施設）という2種類の保育施設があります。幼稚園は教育科学技術部（日本の文部科学省にあたる、学術・文化・教育などにかかわる行政機関）、オリニジップは保健福祉部（日本の厚生労働省にあたる、社会福祉・公衆衛生などにかかわる行政機関）と管轄が分かれています。さらに、幼稚園では教育、オリニジップでは養育（子どもに対するケア）を中心にと、求められる役割も、従来までは異なっていました。そのため、就学の1年前になるとオリニジップから幼稚園に転園し、小学校での教育に備えるケースが多く見られました。

幼稚園での教育内容は園によって異なり、近年は英語のネイティブ・スピーカーの教諭が英語で授業を行うといった特色のあるカリキュラムを行う園に人気集中していました。しかし、人気幼稚園は教育費が高いため、低所得層の子

どもを通わせることはできず、教育格差につながっていました。そして、保育の費用負担が大きいことが韓国の少子化を招いていた面もあります。

こうしたことが背景となり、韓国では近年、保護者の所得や幼稚園・オリニジップという施設区分を問わず、すべての子どもに良質な保育を無償で提供しようと、国家主導で大幅な改革が行われています（表1）。その代表的な施策が、「ヌリ課程」の導入です。

「ヌリ」は「世の中」という意味の純ハンゲル語で、「ヌリ課程」は全人教育と創造性育成を二本柱とした幼保一体型カリキュラムです。2012年度に5歳児を対象に始められ、2013年以降は3～5歳児とその対象を広げ、全国の幼

表1 韓国における保育の状況（例）

- 乳幼児に対して、良質な教育・保育を提供
- 幼保統合における課題の解決を推進
- 公教育・公保育の実現に向けた関心
- 幼児教育・保育に対する財政支援の拡大

表2 韓国の保育課程の概要

施設名	対象とする児童の年齢	
	0歳～2歳児	3歳～5歳児
オリニジップ	標準保育課程	ヌリ課程
幼稚園	受け入れ対象外	

稚園とオリニジップで行われるようになりました(表2)。韓国の法的義務教育期間は、日本と同じく小・中学校の9年間ですが、3年間のヌリ課程が始まったことにより、実質的には12年間の義務教育が行われるようになったと言えるでしょう。

教育科学技術部はヌリ課程の財政を司り、保育者研修を全国で実施したり、教具や指針書なども支給したりしています。ヌリ課程によるカリキュラムの統合から始まった教育施策は、現在、幼稚園とオリニジップでの子どもの発達状況の評価方法の統合まで試みるようになっていきます。

全人教育の取り組み 「森の体験」「生態教育」

ヌリ課程で行われている活動を、具体的にみていきましょう。韓国南東部に位置する人口約250万人の都市、テグ市内のイルソン幼稚園での実践例をご紹介します。イルソン幼稚園では、「森の体験」と「生態教育」という2つの活動に力を入れ、子どもの生きる力や自己肯定感のほか、自分と異なる価値観をもつ人や多様な世代の人と共生・共存しながら自立する力を育てることを目指しています。保育の質向上に向けて、園内研修も定期的に行われています。

従来、幼稚園現場ではリテラシーが重視され、読み書きなどの学習に多くの時間が割かれていました。ところがヌリ課程では、子どもが身体を動かして主体的に遊んだり、自然に触れたりできるように、屋外での活動を中心に午前中から3～5時間、ヌリ課程による活動を定めています(表3)。

そこで、イルソン幼稚園でも、「森の体験」

をはじめとする屋外での活動として、1日のうち最も多くの時間を充てます。午前中約3時間は、森や公園に出かけて自然の中でさまざまな遊びをします。森での遊びや探検、動植物観察などを通じて、集中力や探究心、想像力、創造性、社会性などを育もうというわけです。また、小学校での学びにもつながる、物理や化学の実験のような活動も取り入れられています。広い公園で自転車に乗る体験など、子どもが森以外でも達成感を得られるように、活動を工夫しています。

屋外での活動は天気は左右されず行われます。それは、子どもは雨の日に砂場などで遊ぶことで、晴れの日と違う楽しみ方を見つけたり、気象や自然に対する好奇心を広げたりすると考えられるからです。雨の日の散歩などは行わない、日本の多くの園とは異なっていると思います。

「生態教育」の代表的な活動は、畑での野菜栽培や食育活動です。子どもが地域の高齢者と一緒に畑仕事をしたり、高齢者からキムチなどの伝統食の作り方を学び、料理をしたりします。食育活動充実のため、子ども専用の調理室

表3 韓国の一般的な幼稚園での1日の流れ(例)

9:00～9:30	登園及びおやつ
9:30～10:00	瞑想及び身体遊び、手先遊び
10:00～12:00	<ul style="list-style-type: none"> 言語活動(文学的な視点からの言葉遊び、絵本読み聞かせ、お話づくりなど) 表現活動(楽器に親しむ、劇などの身体表現、お絵描きなど) 散歩、外遊び 畑作業、植物観察 など
12:00～13:00	給食及び歯磨き
13:10～14:30	<ul style="list-style-type: none"> 生態美術 デッサン 体育 料理活動 畑作業、植物観察 多文化教育 お話し など
14:30/15:00	降園

…ヌリ課程で重視されている活動

表4 イルソン幼稚園のカリキュラム(抜粋)

	園内活動	体験活動
9月	伝統行事：秋夕 ^{チュソク} *1→松餅 ^{ソンビン} *2づくり 消防訓練	畑活動……ピーナッツ栽培 北部図書館、テグ博物館見学 森の体験(月4回)
10月	伝統行事：菊の節句→花煎 ^{フアジョン} *3づくり 消防訓練 ハンゲルの日&ハンゲル遊び 親教育 竹島の日 ハロウィン	畑活動……芋掘り 山登り 北部図書館見学 森の体験(月3回)
11月	お父さん参観日 消防訓練 冬支度……キムチづくり	山登り 畑活動……白菜、大根収穫 森の体験(月3回)

*1……旧暦における8月15日で、日本の旧盆にあたる

*2……小豆や栗などの餡が入った半月型の餅。秋夕の伝統的な食べもの

*3……白玉粉などを焼き、表面に季節の花をあしらった餅。旧暦における9月の伝統的な食べもの

も設けられています。収穫の喜びやさまざまな食材の味を伝え、子どもの表現力や探求心、創意性を伸ばすことが、「生態教育」の目的の1つです。また、最後に部屋を退室する子どもに照明を消すよう促すなど、節約について教える活動も「生態教育」に位置づけられます。

保育の質の差を いかに是正するかが 今後の課題

ヌリ課程を実施していく中で、さまざまな課題も浮かび上がっています。日本の保育への示唆となる内容も含まれているため、ご紹介します。

大きな課題の1つは、幼稚園やオリニジップごとの保育の質がそろっていないことです。先ほどご紹介したイルソン幼稚園は、カリキュラムをきめ細かく展開し(表4)、教育科学技術部と保健福祉部が実施した調査で優秀施設に選定されるといった成果を上げています。しかし全国的に見ると、施設による実践レベルには大きな差があります。保育施設として国家の認定を受けようと、いわばノルマとして、ヌリ課程のカリキュラムを行う施設もあります。

特にオリニジップでは、幼稚園よりもヌリ課程の実践が難しいとされています。それは、従来教育より養育に主眼を置いて活動を行ってきたオリニジップでは、教育に対するノウハウが蓄積されていないことが多いからです。

さらに、より根深い要因として、オリニジップで働く保育士の質の問題があります。資格を取得するためには大学または短期大学で学ぶ必要がある幼稚園教諭と異なり、保育士資格は通信教育によっても取得できます。そのため、理論的な知識や保育現場での実践的な学びが不十分のまま資格を取得し、就職する保育士が少なくありません。このような保育士にとっては、幼稚園教諭と同じ水準のヌリ課程を行うことは簡単ではないでしょう。

そこで、カリキュラムだけでなく保育の質も、幼稚園とオリニジップでそろえられるように、幼稚園教諭と保育士の養成システムを何らかの形で統合していくことが必要です。

財政上の問題も見逃せません。ヌリ課程の財政は従来、幼稚園を管轄する行政機関である教育科学技術部が司り、保育者研修を全国で実施したり、教具や指針書なども支給したりしていました。ところが、2015年度からは各地方自

治体に委ねられるようになったため、国家基準で統一されていた保育者への研修や教具の支給などに、地方による格差が生じるのではないかと懸念されています。

さらに、保育の無償化が徹底されていないことも、低所得者の重荷となっています。教育科学技術部でも地方自治体でも、費用を負担するのは1日3～5時間のヌリ課程実施時間のみであり、それ以外の保育時間の費用は保護者が負担する必要があるのです。

最後に、評価システムの課題があります。韓国では、全ての幼稚園とオリニジップに対する国家基準実施評価や、ヌリ課程における子ども

の発達状況評価、子ども一人ひとりの観察記録などによって保育の品質が評価され、結果はインターネットで開示されます。情報開示の下で行われていますが、国家基準実施評価を除くと、施設によって評価基準が異なるため、保育の質が客観的には把握しづらいのです。

ヌリ課程は、「子どもにとって幸せな世の中を実現していく」という目標を掲げて導入されました。子どもが今まで以上に幸福になるためには何をすべきか。これを絶えず考えながら、課題を一つずつ解決していく必要があると考えています。

2-1-3

第1節 講演 ● 世界の実践

オランダ

先進国で幸福度が最も高い子どもの受ける 就学準備型のECEC

京都華頂大学准教授 **松浦 真理** Matsuura Mari



京都華頂大学准教授。専門は、比較教育学、オランダ地域研究、幼児教育学。子どもの育ちの連続性を保証する就学前教育・保育についての研究を研究テーマとしている。主な著書に、『シードブック 子どもの教育原理』（共著、建帛社）など。

※プロフィールは講演（2015年10月）時点のものです

就学前の期間は 学校教育の準備期間と 位置づけられる

オランダは先進国の中で子どもが一番幸せな国であると、よく語られます。これは、ユニセフによる「先進国における子どもの幸福度」の直近2回の調査（2013年、2007年）で1位を獲得したことが根拠となっています。何をもちて幸福とするかは難しいことですが、「自分は幸せだ」と感じられることは重要でしょう。その点で、オランダの子どもの主観的な幸福度がトップであることの意味は大きいと、私は考えています。

ところが、経済協力開発機構（OECD）の報告では、オランダのECECは、子どもの幸福度が相対的に低いアメリカなどと同じように、「就学準備型」であると指摘されています。就学準備型であるということは、就学前の期間は、学校教育の準備期間と位置づけられているということです。

近年はECECにおいて、就学前と初等教育以降の学校教育の地位の「対等な関係」や、両者の教員が共通理解を深め、共通の価値を追究する努力をするための「出会い」の場が世界的に重視されています。オランダのECECは、その流れから外れているにもかかわらず、なぜ子どもの幸福度が高いのでしょうか。それについて、「幼児教育と義務教育」「教育と保育」「園と家庭」という3つのつながりをもとに考えたいと思います。

社会背景や国民性は 日本との類似点が多い

はじめに、日本とオランダの社会背景を簡単に比較します。

類似点は、さまざまです。例えば、国土が狭く、国の発展は人的資源に依存していること。オランダの国土面積は、日本の九州ほどです。また、周辺各国の動きや国際社会における立ち位置に敏感なことも、似ています。オランダは長い歴史の中でたびたび近隣諸国の進出を受け、自国

をいかに守るかを考え続けてきました。さらに、意外に感じるかもしれませんが、隣人の行動を気にし、「出る杭は打たれる」といった国民性や、性別による役割観は、オランダにも根強くあります。

一方、大きな相違点としては、市民社会の成熟度が挙げられます。これは、1581年のネーデルランド連邦共和国成立（*）以来の伝統です。つまり、市民が国王や貴族とともに国家建設を担ってきた「下からの民主主義」、近隣諸国に対する「オープンマインド」への強い信念もっています。

* 1581年にスペインからの独立を宣言し、1648年のウエストファリア条約によって独立が承認された

4歳～12歳が通う基礎学校では 幼小の一環教育を実施

オランダにおける現行の教育制度の概要をご説明しましょう（図）。

ECECは、「教育」と「保育」と2つの部分に分かれています。

「教育」部分は、オランダで最も古くからあり、社会教育を重視する「プレイ・グループ（PSZ：Peuterspeelzalen）」であり、その中で特に、オランダ語を母語としない子どもなどを対象とする「就学前・早期教育（VVE：Voor Vroegchoolse Educatie）」が重要視されています。

「保育」部分は、保護者への補助金の対象と

なる「正規保育（Kinderopvang）」と「非正規保育（無認可保育施設全般、オーペア、親戚・友人によるケア）」です。

義務教育は5歳から始まりますが、規定としては4歳と5歳がECECの段階と位置づけられます。実は1985年に既存の幼稚園と小学校が統合され、12歳まで一貫教育を行う「基礎学校（Basisschool）」が設置されました。一般的な基礎学校では1・2年生を幼児クラスとし、4歳児と5歳児の混合で編成しています。つまり、実質的には4歳児から義務教育が始まると考えて差し支えない状態です。

文字の学習などに見られる 就学準備型プログラム

オランダで一般的な基礎学校の幼児クラスの取り組み事例として、同国南部に位置する北ブラバント州の中規模校、ヤシント基礎学校の事例をご紹介します。同校の幼児クラスは、土曜日と日曜日に加えて水曜日とも休みの週4日制で、8時30分から昼休みを挟んで15時15分まで教育活動を行います。

私が視察した日、子どもはまず保育者に絵本を読み聞かせてもらい、次にクイズ形式で文字の学習をしていました。その後、自宅から持参したおやつを食べ、テーマ遊びに移りました。テーマ遊びはほとんどの基礎学校の幼児クラスに見られ、6～8週間をかけて1テーマに取り組みます。例えば、「サーカス」という大きなテーマ

図 オランダにおける現行のECEC制度

	0歳～	2歳半～	4歳～12歳 基礎学校 (義務教育は5歳～) Basisschool	
就学前・早期教育 (VVE)	(VVEにつながる各種プログラム)	プレイ・グループ (PSZ) (VVE)	幼児クラス 1・2年生 (VVE)	小学校 3～8年生
正規保育 Kinderopvang	登録認可保育所 Kinderdagverblijf・ 家庭的保育 Gastouderopvang		登録認可学童保育・家庭的保育 Buitenschoolse opvang (BSO)	
非正規保育	無認可保育施設全般、オーペア、親戚・友人によるケア			

マのもと、出演する動物を描いたり、チケットを作ったりと、その時々テーマにかかわる小さな活動をローテーションで進めていきます。テーマ遊びが終わると、子どもは保育者に見守られて屋外で体を動かし、昼休みに入りました。昼休みには、多くの子どもが昼食をとるために一度帰宅していましたが、外注業者による給食を学校で食べることもできます。

私は幼児クラスでの活動を見ていて、子どもが主体的に遊びを展開するよりも、保育者が子どもを指導する場面が多いという印象を受けました。特に、文字の学習には就学準備型の教育が見られると思います。また、幼児クラスの次の学年である基礎学校3年生の授業も見学したところ、幼児クラスとは教室内の装飾や授業スタイルは明らかに異なるものの、行われていた活動はこちらも同様に、子ども主体とはいえませんでした。ただ、一方で、コーナー遊びのように、日常生活から子ども自身が気づきを得られるような工夫も、ほとんどの基礎学校で行われています。つまり、オランダの現行のECECが就学準備型であることは確かながら、子どもの自主的な活動も尊重しようとする気風も感じられるのです。

このように相反する理念が混在するようになった要因は2つあると、私は考えています。1つは、基礎学校設立までの経緯です。オランダのECECは、子どもの創造性を伸ばすため

に力を尽くすという、F・フレーベルやM・モンテッソーリといった教育学者の理念を大切にしてきました。ところが、ECECと初等教育のギャップが大きく、小学1年生で留年するケースが多発したため、1970年代から幼小接続の試みが始まったのです。保育者や小学校教諭、子ども同士の交流がさかんに行われ、その延長として初等教育に包摂される形で基礎学校として統合された経緯があります。

もう1つの要因には、近年の成果主義への移行が挙げられるでしょう。オランダは「教育の自由」を重視する立場から、学習指導要領や幼稚園教育要領、保育所保育指針にあたるものを設けていませんが、それらに代わるものとして、「達成努力目標」がありました。これが2010年に「達成基準」になると同時に、オランダ史上初めて義務教育段階に出口規制が設けられ、初等教育修了時（12歳時）に言語と算数の達成度テストが導入されたのです。同様に、テストこそありませんが、基礎学校の幼児クラスにもかなり細かい「達成基準」が設定され、それに基づいて保育のカリキュラムが計画されるようになりました。

同じ敷地に幼小の施設を設置し 義務教育との接続を強化

続いて、2つめの事例として、民間の施設であるブレードスクール（Brede School）をご紹



幼児クラスの様子。どの活動でも、保育者が主導することが多い



介します。ブレードスクールとは、社会的役割の異なる機関が1か所に集まっている学校のこと、保育所や文化施設、スポーツクラブ、図書館などが同じ敷地内で連携しています。私が視察したブレードスクールは、プレイ・グループと基礎学校が併設されていました。プレイ・グループは午後からは学童保育（BSO）になり、併設校の子どもだけでなく近隣の基礎学校の子どもも受け入れていました。

このブレードスクールと同じ事業者が運営している別のプレイ・グループでは、オランダ語を母語としない子どもなどを対象とするVVE（就学前・早期教育）を取り入れて、週4日間、半日の早期教育を実施し、就学準備型教育プログラムを強化しています。前述した通り、プレイ・グループは元々社会教育を重視した施設ですが、近年こうした方針のプレイ・グループは増加しているようです。

この事業者はさらに、全日制の正規保育所も運営しています。こちらは家庭的な雰囲気、五感を取り入れた「発見」を重視するほか、家庭との緊密な連携を重視している点にも特徴を感じました。こうした施設における「保育」と、プレイ・グループや基礎学校における「教育」の間には溝があると考えられます。

■ 国の政策により

3つのつながりの強化が進む

これまでお話しした内容を、「幼児教育と義務教育」「教育と保育」「園と家庭」という3つのつながりの視点から整理しましょう。

義務教育段階とのつながりに関しては、幼児

クラスは基礎学校3年生以降との違いを保ちながらも、就学準備型教育プログラムが強化される方向にあります。ただ、子どもの学びの建設性や主体性に対する認識は、園・学校関係者の間で共有されていることもつけ加えておきます。

教育と保育のつながりについては事例で十分な説明ができませんでした。教育と保育の大きな溝の1つが質の違いでもあったのですが、プレイ・グループと保育所はいずれも地方自治体が質に関する査察を行うようになりました。査察の適切性は教育査察局（日本の文部科学省に相当する行政機関）がチェックします。こうした仕組みは2010年に整えられましたが、それ以前は教育と保育は別物と考えられていました。このような傾向は、教育と保育のつながりを考え直す移行期にあることを示しています。

園と家庭のつながりは、これまでも保護者への情報発信を義務づけることなどが法律に明記されてきました。オランダは、憲法に「教育の自由」を掲げています。それを前提として、あらゆる宗教や主義の学校に公費を支出して対等の地位を与えており、もともと保護者の思いを汲んでいるわけです。しかし、昔と違って園と家庭のつながりは希薄になりつつあるため、保護者がより深くかかわれるように法的に規制しようとする動きが強まりつつあります。

以上、オランダのECECについて説明しました。こうした特徴が子どもの主観的な幸福とどのようにつながっているのか、日本の状況を合わせて考えることで、大きな示唆が得られるかもしれません。

2-1-4

第1節 講演 ● 世界の実践

スウェーデン

社会保障制度の変遷と 保育の現在

元日本女子体育大学教授 水野 恵子 Mizuno Keiko



元日本女子体育大学スポーツ健康学科幼児発達学専攻教授。社会福祉法人「わかさ会」かやの木保育園理事。大学において保育者養成に関わる。福祉国家、男女平等先進国のスウェーデンの「保育園」の実態を調査するなかで以前訪問した旧東独やチェコ、デンマークよりもスウェーデンの優位性を実感。その優位性をもたらしたものは何か、スウェーデンの保育の歴史や制度、経営主体の多様化などの研究に取り組んでいる。主な著書に、『スウェーデン保育の今:ドキュメンテーションとテーマ活動』（共著、かもがわ出版）など。

※プロフィールは講演（2015年10月）時点のものです

女性の高い就労率と 高い出生率が比例する社会

はじめに、政策や社会背景についてスウェーデンと日本とを比較してみましょう。やや古いデータですが、2003年の家族関係社会支出の対GDP比は、スウェーデンが3.54%、そのうち保育・就学前教育は1.74%です。日本はそれぞれ、0.75%、0.33%ですから、実に約5倍もの開きがある状況です。実際に就学前学校を視察すると、その保育環境には5倍以上の差があると感じます。

スウェーデンの合計特殊出生率は2012年が1.91で、2010年の1.98からやや低下していますが、2012年の日本は1.41ですから、十分に高い状況と言えます。

スウェーデンは、女性の高い就労率と高い出生率が比例しています。しかし、ウーマンリブの影響により女性の社会進出が進んだ1970年代には、少子化が進みました。その状況に危機感をもった政府は、女性が働くことと育児を

両立させる政策を打ち出しました。男女がともに仕事と子育ての両方にかかわる仕組みを整備し、持続的にワークライフバランスを保てる社会の実現が図られてきたのです。

例えば、育児休暇制度を見てみましょう。世界で初めて両親が取得できる育児休暇制度を導入した1974年には、取得可能な休暇日数は180日間でした。以後、改革が進められ、2002年には480日に延長されています。この日数はあくまでも労働日ですから、日本式に土・日曜日も含めて数えると、672日になります。これは国が定める最低日数であり、さらに日数をプラスする企業はたくさん存在します。

子どもが8歳を迎えるまでいつでも育児休暇を取得できます。日本と根本的に違うのは権利とは100%行使するもの、そのためにはパートタイム勤務と組み合わせて何年にもわたって取得したり、生後から連続で取得したりと、家庭の状況に合わせて多様な組み合わせが可能です。

さらに大事なことは男性による育児休暇の取

得です。1995年にはいわゆる「パパ月（*1）が30日導入されました。現在は60日ですが、男女平等化を一層進めるため、2016年には90日に延長されることが決まっています。統計局が発表していないため、あくまでも推計ですが、男性の育児休暇取得率は90%に上ります。ただし、これは2008年の数字であり、今はもっと増えていると考えられます。

*1……父親が取得すべき育児休暇日数のこと。2015年現在、両親が取得できる育児休暇日数480日は、父親に240日、母親に240日と、半分ずつ割り当てられている。このうち、180日は父親から母親に、もしくは母親から父親に譲ることができるが、60日は譲ることができない。父親が自ら取得すべき60日を「パパ月」、母親が自ら取得すべき60日を「ママ月」と通称する。

■就学前学校を充足し 1990年代に待機児童問題を解消

スウェーデンの保育施設には、就学前学校（Förskola）、教育的保育（Pedagogisk Omsorg）、オープン保育室（Öppenförskola）の3つがあります。それぞれについて概説しましょう。

■就学前学校

1975年に「就学前学校法」が成立しました。従来のダーグヘム（昼間の家の意味、親の就労・就学により入園。全日制。日本の保育園に近い）とレークスクーラ（主に6歳を対象に就学前の1年通う。どの家庭でも利用でき、就学前に保護者以外の大人や環境が異なる子ども同士が交流する。半日制。日本の幼稚園に近い）が就学



ある就学前学校では、毎週火曜日は急勾配の近くの森に出かける。拾った枝でたき火をし、ソーセージをグリルする

前学校という名称に統合されました。しかし、完全な幼保一元化ではなく、全日制就学前学校と半日制就学前学校が並立しました。1998年に就学前学校クラスが制度化され、全日制と半日制にいた6歳は就学前学校クラスに移動し、半日制は消滅し、就学前学校に一本化されました。

従来、1クラスの人数は3歳未満クラスで12人、3～6歳クラスで15人でしたが、1990年代の不況により自治体間で格差が生じていました。現在、ストックホルムでは小さい子ども1クラス15人前後、大きい子ども20人前後で、保育者は各クラス3人です。日本と比較すると羨ましい少人数ですが、スウェーデンでは就学前学校の質を高めるにはクラスの人数を少なくすることだという考えから、政府は特別補助金を支給し、保育者を増やし、1クラスの人数を削減しました。

1998年、関連法が社会サービス法から学校法に移行し、就学前学校は生涯学習の一番基礎と位置づけられました。スウェーデンは福祉国家なので保育料も無料と思っている人もいますが、現時点では有料です。2002年に保育料の上限額が決定し、第1子の最高額は1,260Kr（1Kr=15円の為替レートで約18,900円）と定められました。日本の保育料の最高額は10万円を超えます。その後2003年には4・5歳を対象に週15時間が無料となり、2010年には3歳もその対象となりました。このように就学前教育のユニバーサル化が進んでいます。

人口が約88万人である首都ストックホルムには1,044か所の就学前学校があり、街の至るところで子どもたちが元気に活動している姿を目にします。

■教育的保育

いわゆる保育ママによる保育のことです。従来は家庭保育室（Familijedaghem）と呼ばれていましたが、就学前教育の関連法が社会サービス法から学校法に移行した結果、2009年7月に家庭保育室から教育的保育に名称が変わりま



保育ママの自宅の庭。左から2人目の男性は、保育ママの次男。保育ママは、1人で子ども6人までを見取れるが、ここには子どもが7人いるため、次男がもう1人の保育ママを務めている。右端の女性は、椅子に座っている子どもの母親

した。1人の保育ママが、自分の子どもを含めて6人まで保育できます。6人と聞くと驚く方もいらっしゃるかと思いますが、スウェーデンでは0歳保育はなく、一番小さくても1歳からです。また日本では保育ママの対象は3歳未満ですが、スウェーデンでは6歳も受け入れています。また保育ママに6歳以下の子どもがいても保育ママになれる（*2）ため、自分の子どもと一緒に他の子どもを育てる人もいます。

保育ママは、もともと就学前学校の不足を補う役割を担ってきました。スウェーデンの1970～80年代の待機児童問題は深刻で、当時、子どもの半分が保育ママによる保育を受けました。1990年代以降は就学前学校が充足したため、保育ママによる保育を受ける子どもの数は急激に減少しましたが、現在でも保育ママによる少人数保育は人気があります。

■オープン保育室

日本の地域子育て支援センターのようなもので、育休中の保護者と子ども、あるいは前述した教育的保育を受けている子どもが保育ママと一緒に無料で利用できます。大きなホール、ままごとの部屋、アトリエ、キッチンなど豊かな環境で、いろいろな玩具があり、家庭では難しいダイナミックな遊びもできます。就学前学校教員資格者が常駐しています。ソーシャルワーカーや看護師が定期的に巡回し、保護者の育児や生活などの個別相談にも応じます。

オープン保育室は、団地やニュータウンが各地に作られ、若い保護者が育児についての不安を訴えるようになった1970年代初期に設置され、国の補助金によって開設が奨励されるようになった1972年から急速に広がりました。

2011年の年齢別の就学前学校・教育的保育の利用率を見ると、0歳は0%、1歳は50.5%となっています。1歳の就園率が低いことには、長期の育児休暇と保護者が子育てを楽しむという考えが強いことのほかに、母乳主義であることも関係しています。2歳は92.5%（保33.6%、以下括弧内は日本の数値、2008年）、3歳は96.3%（幼・保ともに33.9%）、4歳97.6%（幼54.6%、保41.3%）、5歳97.5%（幼57.0%、保40.8%）となっています。この数字からも就学率とスウェーデンの女性の就労率の高さが明らかです。

*2……日本では、保育ママになるには「自宅に未就学児がいないこと」という条件が設けられている場合がある

子どもの権利条約に基づき 子どもの権利を最大限に尊重

続いて、保育の内容を見てみましょう。日本の幼稚園教育要領や保育所保育指針にあたるナショナルカリキュラム「レーラ・プラン」には、「子どもは学ぶ意欲にあふれ、積極的で好奇心が強い。子どもは文化と知識の創造者であり、



公立オープン保育室における、お母さん2人と子ども2人。手前の大きなテーブルでは、子どもに離乳食を食べさせたり、施設で用意してある飲み物やスイーツを食べながら保護者同士で歓談したりできる

固有の権利を有する一人の人間である」と明記されています。スウェーデンは世界で最初に子どもの権利条約に批准した国であり、その精神が反映されています。

レーラ・プランは2010年に改訂され、「フォローアップ・評価・発展」という項目が追加され、就学前学校の「保育チーム（*3）」の責任が明記されました。

レーラ・プランでは、保育チームは一人ひとりの子どもの成長と学びについてドキュメンテーションを作成し、継続的・系統的にフォローアップして分析する責任があると定められ、詳細な評価・検討項目が列記されています。教育的ドキュメンテーションの作成は、教員が担当

するため、その負担はかなり大きいという声があります。そのため、保育補助員が作成する場合があります。また、教育的ドキュメンテーションは子どもの成長に資するために必要なもので、その効果が見られない場合は、子どもを観察することに方法を変えていくなど、かなり柔軟な対応にしています。

スウェーデンの保育は、制度も内容も日本の保育とは大きな違いがありますが、参考になる部分もあると思います。日本の保育の質の向上のために、私の講演が少しでも役立てば幸いです。

*3……就学前学校において、大学卒の就学前学校教員と、高校で資格を取得した保育補助員とが一緒に行う保育

世界に誇る伝統的実践を 次代に継承し発展させるために

聖心女子大学教授 **河邊 貴子** Kawabe Takako



聖心女子大学文学部教育学科教授。東京学芸大大学院教育学研究科修士課程修了。東京都公立幼稚園において12年間教諭として保育に携わった後、都立教育研究所（現東京都教職員研修センター）幼児教育研究部指導主事などを経て、現職。主な研究テーマは、保育記録の在り方や遊び援助論。日本保育学会理事、「幼稚園における道德性の芽生えを培うための事例集」作成協力者などを歴任。主な著書に『保育記録の機能と役割～保育構想につながる「保育マップ型記録」の提言』（聖公会出版）など。

※プロフィールは講演（2015年10月）時点のもので

イングランドの実践から得た気づき

日本でも 包括的家族支援としての 保育改革を

私は、日本の保育についてお話しします。

まず、楠先生（イングランド）、金先生（韓国）、松浦先生（オランダ）、水野先生（スウェーデン）の講演を私なりに振り返り、日本との共通点や相違点、日本への示唆を考えてみたいと思います。私は子どもの生活や遊びの充実について研究しているので、先生方が紹介・提案された保育の制度や保育者の養成などについて、子どもの立場に身を置いて聴いていました。

イングランドについては、楠先生もおっしゃっていたように、政府が本気になれば、制度を短期間で大きく変えられることを実感しました。頼もしく感じる半面、「万が一、民意による歯止めが利かなくなったとしたら……」と考えると恐ろしさも覚えます。それはともかく、イングランドが行った包括的家族支援としての保育改革は、日本の保育のこれからを考えるう

えでとても参考になるでしょう。

また、就学準備教育の早期化の弊害も、日本としては他人事ではありません。というのは、まだ鉛筆が持てないほど幼い頃から読み書きを学び、学習意欲が低下する子どもは、日本でも見られるからです。これについては、日本の保育者や保育研究者は以前から警鐘を鳴らしていますが、国民的な議論が行われるように、もっと広く、強く訴えて世論の関心を高めていきたいと思っています。

韓国の実践から得た気づき

理想と現実とのギャップを いかに埋めるかが今後の課題

韓国の保育の現状は、日本の保育と非常に近いと感じます。両国ともに、国のガイドラインとしては、子どもの生活を重視し、幼児期にふさわしい生活を大切にすることを謳っています。恐らく、そのことの重要性も、ほとんどの保育者が認めるはずですが、しかし、掲げられた理念は、保育の現場で必ずしも十全に展開されているとはいええないと思います。いわば、理想

と現実とのギャップがあるわけです。それをいかに埋めていくかが、日韓両国の共通課題の1つだと、私は考えます。

私が以前見学した、韓国・ソウルの幼稚園では、オール・イングリッシュで教育活動が行われていました。就学前に英語教育を行ってほしいという保護者の声に応じた結果でしょうが、果たして本当に子どもにとって幸福なことなのか、私には疑問があります。英語教育は、程度の差はあっても、恐らく東アジア全域の園で多く行われているはずですが、もちろん、日本も例外ではありません。

オランダの実践から得た気づき

目指すべき幸福の方向性についての議論を

オランダについては、国民の市民性の高さに感銘を受けました。市民性の高低は、保育の充実を考える時に避けられない論点でしょう。

また、幸福とは何かということも、考えさせられました。保育が「就学準備型」でありながら、オランダの子どもが高い幸福感を得られるのはなぜでしょうか。それは、子どもの生活が総じて幸福だからではないかと感じました。保護者が自分を幸福だと思っているかどうかによって、子どもの幸福感は大きく左右されます。多くの保護者が自分の生活に幸福を見いだしているからこそ、幸福だと思う子どもが多いのではないのでしょうか。

一方、日本は世界屈指の経済的繁栄を誇りながらも、約20分に1人が自殺しています。つまり、物質的には豊かだけれど、必ずしも多くの大人が幸福であるとはいえないと思います。そこで、「生活が総じて幸福だ」と日本の子どもも思えるように、国全体で幸福の形というもの共有しなければならないでしょう。幸福とは何かを定義することは難しいですが、自分たちが目指すべき幸福の方向性、理想の幸福感について、私たち国民がしっかり話し合う必要があるのではないのでしょうか。

スウェーデンの実践から得た気づき

子どもにも保育者にも良い環境の整備が求められる

スウェーデンについては、子育てを支える成熟した社会の在り方が、強く印象に残りました。そうした社会は、子どもにも保育者にも過ごしやすい環境が整えられています。つまり、子どもにとって良い保育環境が、働き手にとって良い職場環境にもなっているということです。

一方、日本の多くの保育者は、長時間労働や休みの取りにくさなどが以前から指摘されているように、素晴らしい職場環境で働いているとは言えないでしょう。保育者は、子どもの日々の変化を最も身近で見取り、成長に寄り添う存在です。保育者が疲弊するような環境では、どのような保育を実現しようとするにせよ、理想は実現できないと思います。そのため、子どもにとって良い環境に加え、保育者にとって良い環境をも包括的に追究していく必要があると思われる。

日本の保育の長所

遊びを通して子どもを育てるという伝統

日本の保育について見ていきましょう。

日本の保育の現場では、保育者1人が同時に見る子どもの数は3歳以上の場合全国平均25人ほどではないかと思えます。大人数ですから、1人ひとりの子どもが別々のことをしては、保育者の目がしっかり届かなくなることがあるかもしれません。だからこそ、子どもが小さな集団をつくって安定して遊ぶという、日本の保育文化には重要な意味があります（次ページ表1）。

日本の保育は、子どもが集団をつくって落ち着いて遊べる空間を整え、集団での遊びに向けたテーマを生み出しながら、遊びを通して総合的にねらいを達成する活動に、100年以上前から力を入れています。

表1 日本の保育の大きな特質

1人の保育者は最大35人の子どもに対して責任をもつという前提（幼稚園設置基準）

発展 → 小集団による遊びの文化

発展 → 小集団を可能にする空間づくりと個々をつなぐテーマ設定

遊びを通して総合的にねらいを達成していく活動

促進 → 自分を取り巻く「世界」と自分との関係への気づき

子どもは遊びを通して、自分を取り巻く世界と自分との関係に意味を見いだします。言い換えれば、子どもは遊びによって、対象や対象とのかかわり方、対象とかかわる自分自身について学べるわけです。これは、批判的思考力や問題解決力、コミュニケーション能力といった21世紀型スキルを育成することに直結します。つまり、日本の保育は世界最先端の実践を以前から積み重ねているのです。恐らく、スウェーデンの保育も日本と同じ方向を向いているのではないかと思います。

さらに、保育者は子どもの気持ちに寄り添い、子どもがしたいと思っていること、子どもに必要なことを考え、保育の長期的な計画を立てています。これも、日本の保育が世界に誇る伝統的实践であると言えるでしょう。

日本の保育の課題と今後

子どもの認知的・非認知的能力の両方を伸ばすために

今お話しした日本の保育の長所は、もちろん国のガイドラインでも重視されています。ところが、近年はガイドラインが有名無実の存在になりかねない事態になっています（表2）。例えば、子どもの認知的な力を伸ばすことばかりに注力する園が増えた結果、自分のやりたいことに耳をすますという経験をせず、大人の言う

ことを聞かなければならないということだけを学習して小学校に上がる子どもが増えているのです。

認知能力の育成に特化した早期教育の背景には、「子どもは大人が教えなければ育たない」という教育観、子ども観があります。しかし、日本の子どもは遊びを通して自ら気づき、学んできました。もちろん、そこには保育者や保護者のかかわりが大きな役割を果たしたでしょうが、子どもは自ら育つ力を備えていると、私は考えます。

一方、ただ遊んでさえいれば子どもは育つという情緒主義的な教育観、子ども観も根強くあります。これにも、私は疑問を感じます。というのは、子どもの考えをガイドする、子どもに気づきを促すように声を掛ける、子どもが学びを深められるような環境をつくるといった大人の働き掛けがあったほうが、子どもは伸びるからです。

認定こども園ができた今、「保育・教育」という表現をよく目にするようになりました。また、「幼保連携型認定こども園教育要領・保育

表2 日本の保育の課題と解決策

◎課題

- 国のガイドラインが画餅化
 - ・「建学の精神」という名のものと百花繚乱の保育スタイル
 - ・認知能力の促成に特化した早期教育の蔓延
- 「遊び保育」が抱える問題
 - ・子どもは教えないと育たないという古い考え
 - ・子どもは遊んでさえいれば育つという偏った考え
- 「保育」と「教育」の概念が曖昧なままに、新しい制度が開始

- 園と家庭との成熟した協働関係を結ぶのに苦勞

◎解決策

- 地域社会・家庭との関係強化
- 保育内容の見直しと充実
- 保育者養成・保育者の現職研修の充実（保育者の資質向上）

要領」には、「保育」と「教育」の関係についての概念整理についてなされてはおらず、ただ法律上の説明しか書かれていません。保育と教育の概念が曖昧なまま、新しい制度が根づきつつあると感じます。このままでは、保育とはただ預かって生活すること、教育とは集めて何かを教えることという、誤った理解に基づいた実践が以前よりもっと広く行われることになりかねません。例えば、登園時刻である朝10時までは、早めに登園した子どもが自由に遊び、10時以後は保育者が子ども全員を集めて「教育」を始めるという園が、一部で既に見られます。

日本の保育は、子どもが生活の自立を学びつつ、認知的な能力も非認知的な能力もともに伸

ばず、世界的にも非常に優れた取り組みを行ってきました。先ほどお話ししたように、私たちが先輩から受け継いだ活動は、21世紀の今も古びないどころか、グローバル社会にこそ求められる力を総合的に育めるのです。ただ、それを実践する園は少なくなりつつありますから、今のうちに対策を考えなければ、やがて伝統はただ理念だけ残り、現実に対する力を失った画餅と化してしまうでしょう。

ここから盛り返していくためには、他国の実践を参照し学ぶ一方、地域社会や家庭との関係を強化し、保育内容の見直しと充実、保育者の資質向上について絶えず考察を重ねていく必要があると考えています。

Workshop

日本の保育について多様な立場から検討

第5回 ECEC 研究会では、研究者による講演（本書2-1-1～2-2）の後、来場者全員が参加するワークショップが行われました。ワークショップのテーマは、講演で取り上げられた各国・地域の保育と日本の保育との比較です。保育者（保育士および幼稚園教諭）、保護者、研究者、大学や専門学校などで保育を学んでいる人など、保育にかかわる多様な人たちが8つのグループに分かれ、各グループにオブザーバーとして参加した研究者を交えて、各国・地域での実践から何が見えてくるかを話し合いました。その内容を、日本との共通点や相違点、日本への示唆、日本の保育の長所に分けてご紹介します。

グループ構成

- ①保護者4人/オブザーバー：十文字学園女子大学教授 上垣内伸子
- ②現職保育者8人/オブザーバー：聖心女子大学教授 河邊貴子
- ③研究者6人/オブザーバー：名古屋芸術大学名誉教授 星三和子
- ④現職保育者3人、研究者1人、会社員1人、行政機関の職員1人/オブザーバー：国立教育政策研究所総括研究官 一見真理子
- ⑤保護者1人、現職保育者2人、研究者1人、学校経営者1人/オブザーバー：聖徳大学大学院教授 榊瑞希子
- ⑥現職保育者1人、学生4人、会社員1人、フリーライター1人/オブザーバー：聖徳大学短期大学部准教授 金玖志
- ⑦研究者4人、現職保育者1人、小学校教諭1人、フリーライター1人/オブザーバー：元日本女子体育大学教授 水野恵子
- ⑧保育者4人、元保育者2人/オブザーバー：京都華頂大学准教授 松浦真理

※オブザーバーの詳細なプロフィールは、第1章第1節・第2節、第1章第1節・第2節所載の各オブザーバー個別の講演、第2章第3節所載のパネルディスカッションをご覧ください

各グループでの話し合い内容（抜粋）

※（）内の数字はグループを表しています

日本と各国の保育の共通点

- 子どもを尊重し、子どもの幸福を願って幼児教育に取り組んでいること〈多数〉
- 子どもの幸福度が、保護者の幸福度に大きな影響を受けること〈多数〉
- 幼保一元化が課題となっていること〈多数〉
- 記録を活用し、子どもの発達を見取ること〈②〉
- 保育の理念と現実との間にギャップがあること。これをどう解決していくかは世界的な課題であることが分かった〈⑥〉
- 認知的なスキルと非認知的なスキルのバランスをいかにとるか〈⑧〉

日本と各国の保育の相違点

- 日本ではワークライフバランスが良くない〈多数〉
- オランダやスウェーデンは日本よりずっと市民性が高いと感じる。日本では、我が子のことに意識が集中し、子ども全体に対する当事者意識が低い〈①〉
- 日本は保育時間が長すぎる。朝7時から夜8時までというような長時間保育は、保育者にとって、保護者にとって、何よりも子どもにとって良いことなのだろうか〈②〉
- 保育の指針について。イタリアのレッジョ・エミリア市のように、海外では自治体レベルで確立されている地域があるが、日本では少ない〈③〉
- 育児休暇制度の充実度合い。取得しやすい環境を

日本でも整えていく必要がある〈4〉

●文化的な相違が興味深い。例えば、子ども同士のトラブルに大人がどのようにかわるか。また、雨

の日でも子どもが外で遊ぶという発想が新鮮〈5〉

●日本の保育者には、研修を含めて園外と交流する機会が少ないのではないかと〈8〉

日本への示唆

- 園を選択する保証について。選ぶ側の親の知識も必要だし、選ばれる側の園の充実や情報の透明度も求められる〈1〉
- 職員室がほしい〈2〉
- 教師1人が見取る子どもの人数など、幼児教育の構造の質をどのように保障するかについて、国レベルで議論していきたい〈4〉
- 子どもを1人の人間として大人の側が尊重するという文化は、日本でも学ぶべきではないかと〈4〉
- オランダの子どもの幸福度がなぜ高いかを考えることは、日本の子どもの幸福度を上げるうえで参考になる〈4〉
- スウェーデンのように保育時間を短縮するために

は、何をすべきか〈5〉

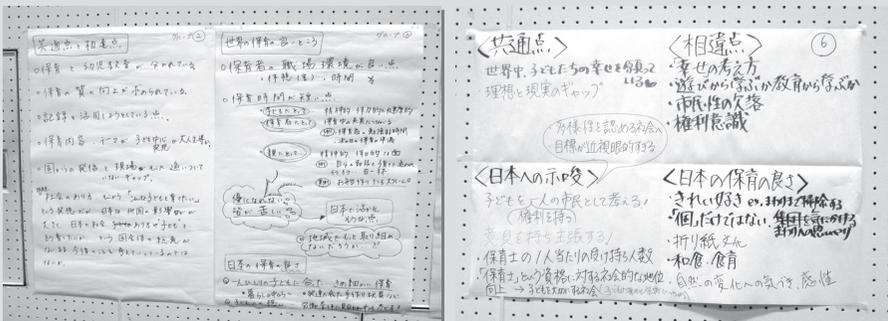
- 多様性を認め、尊重するような社会をいかにつくっていくか〈6〉
- 子どもが幸福になるためには、最終的には、子どもを育てる親が幸福である必要がある。子どもを預かる保育者が幸福である必要がある〈6〉
- 育児をする家庭に対する国家の支援を充実させる必要を、あらためて感じた〈7〉
- 子どもの認知的な側面と非認知的な側面とを、いかにバランスよく測っていくか〈8〉
- 保育者の研修の機会を保障するためには、労働環境を改善する必要がある〈8〉

日本の保育の良さ

- 保育者の資質の高さ。子どもを丁寧に見取り、きめ細かく支援している〈多数〉
- 連絡帳。子どもの日々の様子についてきめ細かく書いてくれているので、読み返すことで子どもの変化が可視化される。保護者の育児の支えであり、子育てツールである〈1〉
- 子どもが身の周りのものを遊びに自在に活用できるところ〈3〉
- 遊びを通して、認知的なスキルも非認知的なスキルも伸ばしていくところ〈6〉
- 個々を大切にするとともに人とのかわり、社会性の中で育つことを大切にしていること。ケアの担

当者と教育の担当者とが分業している国もあるが、日本ではホリスティックに、生活全てが教育という観点から、ケアと教育にあっている〈4〉

- 保育所の給食が安全でおいしいところ。これは、日本が食生活を子どもの権利として尊重していることの表れだと思う〈5〉
- 折り紙など、日本の保育が伝統的にやってきた遊びは、世界にもっと発信してほしい〈6〉
- 雛祭りや七夕といった伝統行事の尊重〈7〉
- 保育者は遊びを工夫することが上手。すごく優れた能力をもつ人がどの園にもいて、その人を中心に全体に広がっている〈7〉



検討内容はグループごとに模造紙にまとめ、オブザーバーが発表した

2-3

第3節 パネルディスカッション ● 日本の保育の現場で、いま、何をすべきか

司会

CRN 所長・お茶の水女子大学副学長 **榊原 洋一** Sakakihara Yoichi

パネリスト [50音順]

聖心女子大学教授 **河邊 貴子** Kawabe Takako

聖徳大学短期大学部准教授 **金 玟志** Kim Minjee

聖徳大学大学院教授 **楠 瑞希子** Tabu Mikiko

京都華頂大学准教授 **松浦 真理** Matsuura Mari

元日本女子体育大学教授 **水野 恵子** Mizuno Keiko

コメンテーター [50音順]



国立教育政策研究所総括研究官 **一見 真理子** Ichimi Mariko

国立教育政策研究所 国際研究・協力部、幼児教育研究センター、総括研究官。これまでに東アジアの教育政策・幼児教育・子育て等をテーマとする調査研究、アジア太平洋地域教育協力事業などに従事。主な業績：『近代日本のアジア教育認識（中国の部）』（共編）、『幼児の生活アンケート報告書：東アジア5都市調査』（共著）、『世界の幼児教育・保育改革と学力』（共編著）、『OECD保育白書』（共訳）、『比較教育学事典』（共編著）など。

十文字学園女子大学教授 **上垣内 伸子** Kamigaichi Nobuko

名古屋芸術大学名誉教授 **星 三和子** Hoshi Miwako

※肩書およびプロフィールは講演（2015年10月）時点のものです

※司会の詳細なプロフィールは第1部第3節所載のパネルディスカッションを、パネリストおよびコメンテーターの詳細なプロフィールは第1部第1節・第2節、第2部第1節・第2節所載の講演をご覧ください

保育者、保護者、研究者が 互いに話し合える場が必要

榊原 パネルディスカッションでは、日本の保育の今後について考えたいと思います。これは、視点をどこに設定するかによってさまざまに議論できるテーマです。講演（本書2-1-1

～2-2参照）や、それを受けて行われたワークショップ（本書コラム参照）で浮かび上がったポイントから例を挙げると、遊びの重視と早期教育の重視、認知的なスキルと非認知的なスキルといった、対立する概念を通して考察することが可能でしょう。また、子どもの幸福とは何か、市民性が高まるとはどのようなことかと



いった、哲学的なアプローチもできるはずです。

ただ、どこに焦点を当てて問題を絞るにしても、一朝一夕に答えは出せないでしょう。そこで、パネリスト、コメンテーターの先生方には、初めにここから変えていこうという、いわば改革に向けた第一歩をどのように踏み出すか、お気づきの点を挙げていただきたいと思います。

上垣内 子どもの発達、誰と何をどのように体験していくのかによって、左右されます。そこで私は、保育の内容ではなく方法について、保育者、保護者、研究者が膝をつき合わせて話し合う必要があると考えます。これを保育者の視点でとらえれば、自分がどのような保育理念をもち、いかに子どもと向き合っていきたいのか、つまり、保育に関する自らのねらいを、同僚の保育者、保護者、研究者に語るということになります。同僚や保護者や研究者にも、それぞれの保育のねらいがあるでしょう。それを互いに述べ合い、理解することにより、保育者一人だけの取り組み、園だけの取り組みではなく、家庭やアカデミズムとつながった、園全体の取り組みになっていくのではないのでしょうか。

星 保育者や保護者、研究者というように、異なる立場で子どもに寄り添う人たちの議論は、今後の日本の保育にとってとても重要だと、私も考えています。可能ならば、保育行政に携わる人にも議論に参加してほしいと思います。保

育者だけ、保護者だけ、研究者だけ、行政だけの議論では、限界があるはずですが。立場はどうかあれ、常に子どもが関心の中心にいる人たちがともに意見を交換してこそ、より良いアイデアが生まれ、広がっていくでしょう。

一見 ワークショップで多くのグループが指摘していたように、どの国・地域の保育でも、子どもの幸福を願い、その実現に努めています。子どものために力を尽くそうとする思いは世界共通であり、その実現に向けて理念や指針を打ち出す国・地域も珍しくないでしょう。一方で、理念や指針の内容と、保育の現場とに乖離があることも、少なくありません。そうでありながら、手軽に参照できる事例は、いわゆる優れた実践に偏っているのではないのでしょうか。もちろん、優れた実践から得られるものは多いのですが、理念や指針に現場が追いつけない部分にも、もっと目を向ける必要があるはずですが。

そこで私は、園内外から優れた面も課題のある面もともに持ち寄り、長所を伸ばしながら課題の解決に向けた話し合いができる空間づくりが、求められると考えます。実現すれば、各園での工夫は今まで以上に盛んになるでしょう。

保育の制度や環境を いかに改善していくか

榎 私の研究しているイングランドと比較し

て、日本の保育が整えたほうがよいと思うのは、保育の質を保証するための仕組みです。

保育者や保護者にの目につきやすい課題は解決に向けた動きが高まりやすいものですし、政府が充実力を入れている制度や理念も実現されやすいものです。ところが、あまり顕在化していない部分は見過ごされがちでしょう。日本で例を挙げれば、ECEC 施設における安全保障が考えられます。

イングランドでは、対価を得て1日2時間以上子どもの面倒をみる場合、行政機関に事前に登録するように法律で義務づけられています。また、保育に携わろうとする人については、所轄官庁が犯罪歴などをチェックします。子どもの安全にかかわることは、万が一何かあった場合には取り返しのつかないことになりかねませんから、厳しい条件を設けているわけです。イングランドが行っている方法が妥当かどうかについては別に検討する必要がありますが、日本でも今まで以上に安全面に配慮した仕組みが必要ではないでしょうか。

金 私は、保育の現場の先生方に2つ提言があります。

1つは、「守りの保育」だけでなく、「冒険の保育」にも目を向けることです。例えば、雨天でも子どもが屋外で遊ぶという文化は、日本では一般的ではありません。ただ、講演（本書2-1-2参照）で私が紹介したように、韓国ではよく行われています。こうした遊び方の違いに刺激を受け、自分の園でも行ってみたいという声は、ワークショップで多くいただきました。もちろん、子どもの安全を守ることは大切であり、必要なことですが、子どもの気づきをさらに豊かにするために、安全に十分に配慮しながら、その上で少し冒険の要素を入れた活動も検討してみたいかがでしょうか。

もう1つの提言は、保育者とはどのような存在なのかについて、改めて考えることです。日本の保育には、保育者が子どもをしっかり見守り、常に子どもとともにあることを重視する

という、素晴らしい伝統があります。そこで現場の先生方には、自分がなぜそうするのか、自問していただきたいと思います。子どもを見守り、子どもとともにあるという伝統的な保育の根拠を、一人ひとりの保育者があらためて問うことで、それぞれの保育論や子ども観が今以上にはっきりしてくるでしょう。そうすれば、日本の保育はさらに充実するはずです。

松浦 保育者、保護者、研究者が子どもについて話し合うことの重要性は、私も強調したいと思います。自分の要求や願望をただ伝えるだけの一方的な関係ではなく、目の前の子どもを幸福にするために自分ができること、したいことを互いに提案することが大切です。

また、子どもの成長をどのように把握するかについても、改めて考える必要があると思います。子どもの日々の様子をしっかり見取り、文書化している保育者の先生方はこの会場にも多くいらっしゃるでしょう。単純に数値化できるようなものではない、子どもの日々変化していくプロセスを、把握し記録する方法は確かにとても有効だと思います。ただ、子どもを園から小学校へ、つまり次の社会的ステップへ送り出すことを考えれば、例えば5つの領域（健康・人間関係・環境・言葉・表現）に関して「これができるようになっていく」というような、いわゆる子どもの成果も、何らかの形で記録したほうがよいと私は考えています。

水野 日本の今の保育では、制度の問題によって、保育者の目が届きにくい子どもが出てしまうケースがあると思います。例えば、私が以前見学したある幼稚園では、保育者の先生が一人で35人の子どもに一斉にピアノの指導をしていました。そして、35人の中には、ピアノの扱い方のわからない子どももいました。しかし、保育者はそういう子どもの存在に気がつかずどんどん進めていきます。やり方の分からない子どもは間違えた音を出しては大変なので音が出ないようにそっと指に鍵盤を当てています。この時間はその子どもにとっては苦痛以外

のなにもものでもありません。保育者はまず、子どもの声を聴くことから始めなければなりません。35人の子どもが同じ時間に同じ事をしたはずがありません。一人ひとりを尊重した保育がなされなければなりません。しかし、一人の保育者が35人の子ども一人ひとりの声を聴いて保育することは不可能です。

こうした制度面の課題を改善し、一人ひとりの子どもの自尊感情をしっかりと育めるような環境をいかに整えるかを、保育者の先生方とともに考えていきたいと思えます。

海外に発信したい 日本の保育の良さ

榊原 最後に、パネルディスカッションの総括を、河邊先生にお願いしたいと思います。

河邊 講演でもお話ししたように、日本には、集団による遊びを中心にした保育が根づいています。子どもは遊びを通して、集団内で自己を発揮するにはどうしたらよいか、他者とかわるにはどうしたらよいかなどを、総合的に学ぶことができます。

具体的な実践を例にお話ししましょう。ある園で、色のついたいくつもの玉が坂道やでこぼこ道といったさまざまな道を転がるという内容の絵本、元永定正著『ころころころ』を読み聞かせました。さらに、絵本に出てくるような道をダンボールで園内につくっておきました。すると、園になかなかなじめずにいたSちゃんという男の子は、この絵本がとても気に入って、色のついた丸いシールを絵本の玉に見立てて、ダンボールの道に次々に貼りました。これを見ていた友だちも集まり、Sちゃんと一緒にシールを何枚も貼りました。そこで保育者は、シールの代わりに折り紙を丸く切り抜き、これを道に貼ったり、割り箸の先につけて動かしたりすることや、丸く切り抜くのではなく、紙を丸めて

球体をつくることなど、子どもの興味を引き付けるような遊びを次々に提案していきました。そしてSちゃんは、この遊びをきっかけに、多くの友だちと仲よくなり、毎日楽しそうに登園するようになったのです。

この遊びは、子どもの様子に応じて保育者が提案する、つまり、子どもと保育者とがともに形成しています。日本の保育に特徴的な遊びであり、幼児期に保障したい、さまざまな経験が得られます。Sちゃんは、友だちと触れ合って遊ぶ面白さや、自分で遊びを広げる楽しさを、身をもって感じたでしょう。また、友だちや先生と一緒に取り組むことで、自分が他者から大切にされているという感覚や、他者を思いやる気持ちも、育まれたに違いありません。だからこそ、友だちが増え、園にもなじめたのだと考えられます。遊びによって身につけられる力がいかにたくさんあるかが、お分かりいただけると思います。このように豊かな実践が連綿と蓄積されていることは、日本の保育が世界に誇る長所です。

一方、シンポジウムで先生方からご指摘があったように、日本の保育には課題もあります。それを解決するためには、保育者の先生方や保護者の方々、私たち研究者が力を合わせ、園はどうあるべきか、制度をどう改めるべきかなど、さまざまなことについて話し合っていかなければなりません。論じるべきテーマは多岐にわたりますが、子どもの育ちを保障するという観点からいえば、目指す方向は1つだと私は考えます。すなわち、遊びによる総合的な学びを今後子どもに保障していく、という方向です。

子どもの学びは、子どもの中にあります。そしてその学びは、子ども同士がつながることでより豊かになるのです。他者とのつながりを重視し、総合的な学びをもたらす日本の保育を、今後もさらに発展させていきましょう！

Viewing "Quality of ECEC" from Practices in Japan and around the World

Contents

Chapter 1

4th ECEC Research Conference ECEC in Japan and around the World

Session 1 Lectures Concerning Early Childhood Education and Care across the World

Session 2 Panel Discussion

Chapter 2

5th ECEC Research Conference ECEC in Japan and around the World (2)

Session 1 Lectures Concerning Early Childhood Education and Care across the World

Session 2 Workshop

Session 3 Panel Discussion

Appendix

Presenter Profiles

※ ECEC is an acronym for "Early Childhood Education and Care."

4th ECEC Research Conference

ECEC in Japan and around the World

The fourth ECEC Research Conference, hosted by Child Research Net (CRN), was held in Shinjuku on Sunday, February 8, 2015. This conference focused on the theme of "Early Childhood Education and Care (ECEC) in Japan and around the World." Various features and issues regarding ECEC practices in Italy, New Zealand, and China were introduced in comparison with those in Japan, as well as worldwide universal trends in ECEC.

Session 1

Lectures Concerning Early Childhood Education and Care across the World

Reggio Emilia, Italy

Teachers and Local Residents Support Children's Learning by Play, Seeing and Feeling through the Eyes of Children

Mari Mori (Associate Professor, St. Margaret's Junior College)
(Title and affiliation at the time of the conference)



An associate professor at St. Margaret's Junior College, Mari Mori, Ed.D., gave an opening lecture on ECEC carried out in the city of Reggio Emilia, Northern Italy.

She explained that the city provides, based on the philosophy, "community is responsible for respecting each child as a citizen," an environment where children are encouraged to meet and have dialogue with their surrounding world including various kinds of art works in daily lives and museums, nature such as plants, flowers, and living creatures as well as artificial products. In this way young children are inspired to create and express their own world in multiple ways. Not only teachers, but also members of the entire community are trying to support young children's development in holistic way.

She also introduced the core of practice, "Progettazione," the process of learning and playing. Children and teachers, atelieristas, and sometimes family members and community members engage in various kinds of activities together, for example, "Recipe of Food" progettazione, carry activities such as observing, planting, growing, harvesting, cooking and finally eating vegetables. In such processes, Prof. Mori's analysis was that it greatly contributes to the notion of teachers seeing and feeling through the eyes of children to discover and be fascinated by things together. She also mentioned that the characteristics of the community have been changing due to a multiethnic rise in population. She pointed out that the city faces the same challenge as Japan's field of ECEC does; how to maintain the evolution of educational

methodologies while preserving their valuable tradition of ECEC.

New Zealand

"Learning Stories," a Method of Comprehensively Documenting Everyday Interaction with Children

Nobuko Kamigaichi (Professor, Jumonji University)
(Title and affiliation at the time of the conference)



Next, Nobuko Kamigaichi, professor at Jumonji University discussed developments in ECEC in New Zealand.

She reported on the popularity of outdoor activities with the recreational use of nature offered by kindergartens, such as sandbox play and other activities involving insects and flowers. At this point she indicated the similarities between the situations in Japan and New Zealand.

Prof. Kamigaichi also gave a detailed introduction to the country's national curriculum of ECEC "Te Whāriki." Showing photos of her own and her colleagues' visits and experiences, she discussed the curriculum in detail, describing how the teachers share and practice their education philosophy

"Children are competent and confident learners."

She also mentioned "Learning Stories," a method established in this country of assessing children's learning in educational contexts as well as their emotional growth, which comprehensively records the emotions, motivations and behaviors of children. Since it verbalizes and visualizes the teachers' thoughts and views on ECEC, she stressed that, when disclosed to children's parents, the documents contribute to improving the relationship between parents and teachers. She suggested that the method could provide a good opportunity for Japanese teachers to reflect on their own custom and practice.

Pistoia, Italy

The Education System to Share and Discuss Observation of Each Teacher Among All Members

Miwako Hoshi (Professor, Nagoya University of Arts)
(Title and affiliation at the time of the conference)



The third lecturer was Miwako Hoshi, professor at Nagoya University of Arts, who discussed the ECEC system in the city of Pistoia, located in central Italy.

First of all, she explained, by showing some photos, that the physical conditions of classrooms place emphasis on the children's peace of mind and comfort, in which is teachers are trained to talk with children quietly and patiently. Classrooms are divided into several categories such as playrooms with waste materials, reading rooms, etc., which help children easily understand what kind of activities they can play in each room.

Teachers from day-care centers and preschools collaborate in various ways

to prepare activities to encourage voluntary activities of children. For example, most day-care centers and preschools are successfully providing group activities designed to make children naturally feel firsthand that "It is more fun to do activities with friends than doing them alone." This has come about as a result of persistent efforts in carefully observing children's behavior as well as effectively sharing and discussing the outcome of such observations. Her conclusion was that Japanese teachers could learn a lot from this early childhood education system.

Shanghai, China

China's ECEC, Reflecting Changes in Social Conditions

Nianli Zhou (Professor, East China Normal University)
(Title and affiliation at the time of the conference)



The fourth lecturer, Nianli Zhou, professor at East China Normal University, discussed the current status of play in ECEC in China.

She first explained the progress of ECEC as well as the educational philosophies of educationists in China and other countries. In the past, Chinese educationists highly valued the maintenance of traditional course work; however, recently, they have come to realize the importance of play in early childhood. In 2014, the Chinese government introduced an education policy that motivates children's learning through play.

Prof. Zhou also introduced one of the children's popular activities "social pretend play," in which children create a social scene familiar to them (e.g., a supermarket,) by showing an example of kindergarten children in Shanghai. She also explained that the popularity of social pretend play is due to recent changes in the social lives of Chinese people resulting from rapid economic growth. She also pointed out that the traditional course work approach is still practiced by kindergartens in rural areas. She said, however, that the gap in ECEC between urban cities and rural areas has decreased. This is because the government has been working to improve the quality of ECEC and promote the training and education of teachers across the country.

Global Trends

The Importance of Comprehensive Assessments on Children's Cognitive and Non-cognitive Skills

Yuto Kitamura (Associate Professor, Graduate School of Education, The University of Tokyo)
(Title and affiliation at the time of the conference)

The fifth lecturer was Yuto Kitamura, associate professor at the Graduate School of Education of The University of Tokyo, who discussed global trends in ECEC policies through international comparisons.

He first presented some results from research conducted by the OECD, focusing on the importance of enhancing the quality of ECEC. He then presented an argument supporting methodology to assess the quality. He laid emphasis on the need for comprehensive assessment, taking into account various factors such as children's academic skills, emotional development, interaction with teachers and parents, and the conditions of education facilities. He showed a new indicator introduced by UNESCO in order to meet



emotional aspect) skills.

such a necessity.

He also analyzed that ECEC focusing on "school readiness" is on the increase in more economically developed countries excluding Japan, Korea or New Zealand, due to the increasing concerns over children's academic performance at schools, as well as changes in social conditions such as the growing migrant population and widening income disparities. He warned that it is dangerous to focus only on children's cognitive skills such as academic performance, since this will deprive the children of precious time in their childhood; therefore, it is important to support the sound development of children by focusing equally on their cognitive and non-cognitive (i.e.,

Session 2

Panel Discussion

Moderator:

Yoichi Sakakihara

(Professor, Graduate School of Ochanomizu University, Director, Child Research Net)

Panelists:

Mari Mori (Associate Professor, St. Margaret's Junior College)

Nobuko Kamigaichi (Professor, Jumonji University)

Miwako Hoshi (Professor, Nagoya University of Arts)

Nianli Zhou (Professor, East China Normal University)

Yuto Kitamura (Associate Professor, Graduate School of Education, The University of Tokyo)

(Titles and affiliations at the time of the conference)

Merits of ECEC in other countries

Sakakihara: Now, Prof. Mori, Prof. Kamigaichi and Prof. Hoshi, I would like to ask all of you to explain the merits of ECEC in the respective region and country you have just discussed; that is, the cities of Reggio Emilia and Pistoia, Italy, and New Zealand. Then, I will ask Prof. Zhou and Prof. Kitamura to provide their opinions regarding the merits mentioned.

Mori: It is hard to generalize, but ECEC practiced in the city of Reggio Emilia, Italy has particular strength in fostering children's intellectual curiosity and sensitivity. I personally realized such strength while observing ECEC education in practice there. I also conducted an interview survey with people who had received such education in Reggio Emilia and returned to the city as residents after adulthood. The majority of them answered that they felt the same way as I did.

In contrast, the teachers answered that they could not tell the actual effects of ECEC practiced in Reggio Emilia on children. Since each child is different, it is difficult for them to definitively point out positive impact without careful study.

Kamigaichi: I think that one of the advantages of "Te Whāriki" is to develop children's "personal warmth." Reading through the "Learning Stories" used in ECEC in New Zealand, I feel that each child is growing under the loving care of teachers. In my opinion, the "disposition" assessed in the "Learning Stories" can be described as the "positive and aspiring attitude towards people and things." As children interact with teachers who respect these attitudes on a daily basis, they naturally acquire attitudes to respect others, too.

Hoshi: I cannot provide a definite answer as I do not conduct longitudinal studies, but I feel the ECEC programs conducted in Pistoia do develop positive attitudes and intellectual curiosity in children. In addition, the close relationship between childcare teachers and primary school teachers as well as their collaborative initiatives can enhance smooth transitions from preschools to primary schools.

Zhou: I think that the ECEC practiced in Reggio Emilia respects each child's interest and feeling, and effectively stimulates their curiosity to challenge things. In China, the majority of educational institutions conduct collective learning without respecting children's interest, making children to learn passively as a result. Recently, however, more kindergartens are now practicing the philosophy of respecting the self-motivation of children and encouraging them to develop intellectual curiosity. These kindergartens were inspired by the ECEC methodology in Reggio Emilia.

Kitamura: Exemplary cases of ECEC tend to have a common quality: they are well-balanced. This can be related to the previous topic of how to evaluate the quality of ECEC. The 2014 UNESCO Framework, which I have just introduced in my lecture, proposes a new method for the evaluation of ECEC quality by comprehensively taking into account various factors such as education, health, nutrition, parental support, poverty, social protection and social security. In other words, the framework does not focus on particular aspects such as education or health, but emphasizes a balanced view by comprehensively considering various aspects.

I'm very interested in the initiative taken by the city of Pistoia, which Prof. Hoshi explained in her lecture, to create an environment relaxing for children's peace of mind. In Japan, such an environment is considered important for ECEC as well as school education. When thinking what a "good classroom" is, a bustling environment is not necessarily considered favorable; rather, a quiet classroom will allow children to think deeply. Therefore, it is significant to prepare a quiet and comfortable environment for the sound development of children.

Suggestions for ECEC in Japan based on comparisons with other countries

Sakakihara: How does ECEC in Japan compare with that of Reggio Emilia, Pistoia and New Zealand? Prof. Mori, Prof. Kamigaichi, and Prof. Hoshi, please tell us your opinions.

Mori: I feel that people in the city of Reggio Emilia enjoy their life. For example, in my survey, many citizens enjoy weekends with special weekend activities such as going to the opera. And teachers are no exceptions.

Constantly finding fun and enjoyment in their daily life seems to be a traditional part of the life of the people here. This is probably one of the factors contributing to the success in Reggio Emilia of ECEC which respects children's emotions and inspires their interest and motivation.

We can learn from the way people in Reggio Emilia value their tradition. Of course, our culture has many valuable traditions as well. For example, people in Reggio Emilia, who have been in Japan, often admire *wabi-sabi* (simplicity and serenity that comes with age) found in traditional Japanese fittings such as *shoji* (paper doors) and *fusuma* (paper screens). I believe that Japanese people should once more

recognize the value of their traditions and find ways to enjoy and respect such traditions. This will enhance the quality of ECEC in a way only Japanese people can achieve.

Kamigaichi: In Japan nowadays, most education institutions including preschools emphasize verbal expression and communication, and are focusing on the development of those skills. At the same time, however, Japanese have valued *sokuin-no-jo* (compassion or empathy), in which people understand and feel what others want to say through their gestures and expressions from ancient times; also a factor that led to build a compassionate society. This is one of the old good traditions of Japan and should be valued more in today's education system, in particular, in the ECEC system where children establish the foundation of emotional development.

Of course, it is important to teach children to express their opinions, and in turn, to listen to their peers' opinions in the classroom. The skill of verbal communication is critical to survive in society, and teachers should firmly support children in developing such a skill. However, we should not get one-sided by focusing only on such skills, but should also aim for an ECEC that reaches deeper into the emotions of children.

I believe that developing the two skills of verbal communication and the ability to understand implicit messages at the same time together will become a challenge for Japan's ECEC.

Hoshi: Japan's ECEC and that of Pistoia have some aspects in common, such as respecting the uniqueness of ECEC. They have differences as well, such as the way of teaching emotions to children. In Japan, teachers use words to convey messages such as "Be kind to others" and "Be gentle to others," while teachers in Pistoia try to convey the same messages to children through the environment, such as preparing a comfortable space, or suggesting plays that help children naturally understand the value of their peers.

In addition, teachers in Pistoia record the speech, facial expressions and behavior of children as well as the relationship with their peers. Then, teachers discuss with each other based on such records. In other words, they have an education system where multiple teachers comprehensively observe and take care of each child. These teachers share the data of each child and exchange opinions with each other. Such a system can be significantly advantageous to the efforts to improve ECEC practices. I hope that Japan's educationists will learn from this example of Pistoia.



Necessity to observe children from both cognitive and non-cognitive aspects

Sakakihara: Now, I would like to ask you for your opinions on how to evaluate the quality of ECEC.

Zhou: Japanese children are gentle and good at taking care of others, and at the same time, strong and vibrant. This is one of the reasons why ECEC researchers in China respect the methodologies of ECEC in Japan. Observing the physical and mental development of children is critical to evaluating the quality of ECEC.

Kitamura: I believe that it is a global challenge for today's ECEC practitioners to find a way to assess non-cognitive skills such as emotions. Economist James Heckman, whom I have just introduced in my lecture, argues the necessity of assessing the development of children based on their non-cognitive skills, which support cognitive development, and potential capacity. This is similarly important as the concept of compassion and empathy (*sokuin-no-jo*), pointed out by Prof. Kamigaichi.

Currently, there is a movement to develop an assessment methodology without heavily relying on the assessment of cognitive skills at the stage of elementary education. The PISA (Programme for International Student Assessment) under the OECD has been implementing a pilot survey in some countries. The survey is aimed for the comprehensive assessment of academic advancement, including non-cognitive skills such as communication skills and critical thinking. As they are trying to expand the scope of the target of this survey to preschool-age children, I hope that the outcome of the survey will change people's attitude towards preschool preparation which heavily relies on improving cognitive skills.

Mori: I feel that ECEC in Reggio Emilia focuses on both cognitive and non-cognitive aspects of children. I will introduce one example which I observed at a class for four-year-olds at the infant education facility in Reggio Emilia.

In the class, children were divided into groups of between four and six members for a self-portrait drawing. When a girl with glasses finished her portrait, a boy in the same group looked at the drawing and said "There is something strange about your picture." The teacher heard his words and asked him "What's wrong with it?" The boy replied after a moment's thought, looking at the portrait, "Maybe these eyes are rather small?" Then, the teacher asked the girl "He said the eyes are rather small. What do you think?" The girl replied "Even though her eyes are small, she feels happy inside." The boy said "If you don't tell me, I don't know what the girl's thinking." Then, the girl thought about his words for a while, and said "I will work on my drawing a bit more." She returned to her desk. Eventually, she finished her portrait again, and the boy immediately said to her "Now the picture looks very nice." The girl happily replied "Thank you!"

As you can see, the teacher effectively helped two children understand each other while respecting their feelings and thoughts.

Kamigaichi: I think that the cognitive and non-cognitive aspects are closely related to each other and cannot be separated clearly in the field of ECEC. As Prof. Mori said, the cognitive process (the teacher helped two children think carefully) resulted in the non-cognitive outcome (two children eventually understood other's feelings and thoughts).

When I visited the ECEC class in Pistoia, I recognized that the children in class effectively developed cognitive skills through play, which enhances their emotional development as well. At the same time, I noticed that the quiet environment, a non-cognitive factor, stimulated the cognitive capacity of children.

With respect to "Learning Stories" in New Zealand, I recognized that it attempts to comprehensively describe and visualize the development of children's cognitive and non-cognitive skills.

Sakakihara: Children's development should be comprehensively assessed without relying on a specific

aspect, regardless of whether the cognitive and non-cognitive aspects of children should be separated or not. I suppose that this is the idea that all of you have in common. We also learned that ECEC in Japan and in other countries well-known for their best practice of ECEC have many things in common. I hope that all of the teachers attending this lecture are much encouraged to disseminate their own education practice to the world.

5th ECEC Research Conference

ECEC in Japan and around the World (2)

The fifth ECEC Research Conference, hosted by Child Research Net (CRN), was held in Shinjuku on Sunday, October 4, 2015. This conference focused on the theme of "Early Childhood Education and Care (ECEC) in Japan and around the World (2)." After ECEC practices in the four countries of England, South Korea, the Netherlands and Sweden were introduced, a workshop was held to compare them with practices in Japan. In an open and casual manner, participants discussed the strength of ECEC in Japan and what Japan could also learn from other ECEC practices around the world. In the panel discussion, researchers discussed what was now needed in ECEC in Japan.

Session 1

Lectures Concerning Early Childhood Education and Care across the World

England

Comprehensive ECEC Reforms That Respond to Parents' Needs Offer a Good Example for Japan

Mikiko Tabu (Professor, Seitoku University Graduate School)
(Title and affiliation at the time of the conference)



Mikiko Tabu, Professor, Seitoku University Graduate School, gave the first presentation on ECEC in England.

Under the Labour Party government in England (1997-2010), an integrated curriculum for childcare and education was established and all ECEC facilities became subject to government inspection. Prof. Tabu pointed out that during this short period of about ten years from the late 1990s, ECEC in England quickly grew and developed. Besides the integration of care and education, which had once been separated, this period also saw comprehensive reforms that aimed to help child-raising parents, for example, by offering free ECEC services. These were cited as examples of what Japan could learn from

England.

The presentation also touched on the issues faced by ECEC in England. For example, ECEC facilities have been overwhelmed by those seeking data and analysis on child development in the intense pursuit of empirical results to support expanding ECEC policies. Consequently, teachers have difficulty in acquiring time to spend with children giving their full attention.

South Korea

Nuri Curriculum, Encouraging Discovery in Children through Outdoor Experience

Minjee Kim (Associate Professor, Seitoku University Junior College)
(Title and affiliation at the time of the conference)



The next speaker was Minjee Kim, Associate Professor, Seitoku University Junior College, who talked about efforts in South Korea to integrate early childhood education and childcare into one system.

Her presentation introduced the Nuri Curriculum, which is based on holistic education and fostering children's creativity. She explained that it was established in 2012 and implemented the following year for all children aged 3 to 5 in kindergartens and childcare centers (*eh lin e jip*) nationwide. Also introduced were examples of activities carried out in a kindergarten encouraging physical outdoor play as well as an interest in nature, all of which are emphasized in the Nuri Curriculum.

The integrated curriculum has, however, given rise to some concerns. For example, it has been difficult for childcare centers, which have focused more on childcare than on education, to immediately begin offering the same level of educational activity as kindergartens, which was required by the new integrated curriculum. Remarking on the need to eliminate differences in the training of childcare workers and kindergarten teachers, she emphasized that integrating childcare and kindergarten should also be carried out carefully in Japan.

The Netherlands

ECEC Emphasizing on School Readiness in the Netherlands, Where Children Are the Happiest in the Developed World

Mari Matsuura (Associate Professor, Kyoto Kacho University)
(Title and affiliation at the time of the conference)



The third presenter, Mari Matsuura, Associate Professor, Kyoto Kacho University, spoke on the relation between ECEC in the Netherlands and compulsory education.

First, she began with an explanation of the system, noting that among the ECEC facilities, kindergarten was integrated with elementary school in 1985, becoming kindergarten classes (first and second year) in basic schools (for students aged 4 to 12). She also gave examples of how children in kindergarten classes were taught language and arithmetic by the teacher on the one hand, and were playing in accordance with the monthly project on the other hand.

While pointing out similarities to and differences from third grade classes and higher, she explained the background of implementation of the system, so that it may serve as an example for considering future issues in Japan. According to UNICEF statistics, child wellbeing, based on how children perceive their own happiness, is the highest in the Netherlands among developed countries, she

added. Although ECEC programs are directed toward school readiness, and the age of school entry are brought forward, it should be noted that these children have maintained high self-esteem among them.

The presentation also reported on recent trends in the relation between childhood education and childcare and between ECEC facilities and the family in the Netherlands.

Sweden

Sweden Improves the Social Welfare System in Response to Social Needs and Realizes High-quality ECEC

Keiko Mizuno (Former Professor, Japan Women's College of Physical Education)
(Title and affiliation at the time of the conference)



Keiko Mizuno, former Professor at Japan Women's College of Physical Education, gave a talk on ECEC in Sweden and its relation to the social welfare system.

Compared with Japan, OECD data for Sweden indicates high social expenditure for families as a percentage of the GDP and a high employment rate and fertility rate of women. The working hours of ECEC teachers also show that they continue to maintain a work-life balance. This can be attributed to such policies as parental leave for both men and women, and it was emphasized that this policy has been implemented and expanded in stages since the 1970s when women in the workforce increased. Sweden's ECEC system integrated education and care in 1975, and it was argued that although the problem of a high waiting list for children who wish to enter these facilities was more severe than in Japan after the 1970s, Sweden was able to overcome this problem.

Introducing a preschool as one example of ECEC, she showed how it respected the democratic process and children's rights and how teachers listened to children and skillfully stimulated their interests and curiosity.

Japan

To Continue and Further Develop Effective Activities to Foster 21st Century through Play

Takako Kawabe (Professor, University of the Sacred Heart)
(Title and affiliation at the time of the conference)

The fifth presentation was given by Takako Kawabe, Professor, University of the Sacred Heart, who reflected on the four countries introduced in the previous four presentations as she analyzed the quality of ECEC in Japan.

ECEC that places an importance on play in informal groups and overall learning through play now has a history of more than a century. Through play, children learn about others as a subject, how to relate to them, and also about themselves in the process of relating to others. Prof. Kawabe emphasized that play cultivates the skills of identifying a problem, solving it and communication--the very skills defined



as the 21st century skills--and underscored their continued importance for the future.

Furthermore, in order to maintain and develop Japan's traditional ECEC, she stated we must continually consider how to strengthen the relationship between the community and the family, to improve and enrich the content of ECEC, and to raise the quality of teachers.

Session 2

Workshop

In the second session of the conference, participants were divided into eight groups to discuss ECEC in Japan and in the four countries that had been introduced in the first session. Taking part in the discussions were parents, ECEC teachers, researchers, elementary and junior high school teachers, university and vocational school students, as well as corporate and government employees. From various perspectives and positions, they discussed the similarities and differences between Japan and other countries, suggestions for Japan based on the experience of other countries, and the strengths of ECEC in Japan.

As for what Japan could learn from other countries, it was pointed that a work-life balance should be achieved, while the Japanese system was widely recognized for its high-quality teachers.

Each group summed up its discussion on poster-sized papers, which was then reported by the researcher, appointed as an observer.

Group work: Examples of Discussion

◎ Similarities between Japan and other countries

- Works for ECEC that seeks children's happiness respecting children. (Discussed in multiple groups)
- The degree of children's happiness is greatly affected by the degree of parental happiness. (Discussed in multiple groups)
- Integrating child care and early childhood education is a key issue. (Discussed in multiple groups)

◎ Differences between Japan and other countries

- Work-life balance is not maintained in Japan. (Discussed in multiple groups)
- Citizenship awareness is much higher in the Netherlands and Sweden than in Japan. Japanese parents tend to be mainly concerned about their own child, with low awareness of children in society overall.
- Childcare time in Japan is too long. Are long hours of child care, sometimes from 7 a.m. to 8 p.m., good for the teacher, parents, and above all, for the child?

- Is the childcare leave system adequate? Japan should create an environment that makes it easier to take childcare leave.
- Teachers in Japan have little opportunity to communicate and exchange information with those outside the facility, including off-site training.

◎ Suggestions for Japan

- Teachers are in need of a staff room.
- Issues to discuss at the national level include how to ensure the quality of ECEC, such as the number of children that one teacher take care of.
- What should be done to reduce childcare time as in Sweden?
- How should we recognize diversity and create a society that respects it?
- Felt the need for more support from the national government for families raising children.
- How to make a balanced assessment of children's cognitive and non-cognitive aspects.

◎ The strengths of ECEC in Japan

- High-quality teachers who provide close care and support children individually. (Discussed in multiple groups)
- Communication notebook or daily journal. The teacher keeps a careful daily record of the children, which makes it possible to note changes in the child. Parents are often encouraged by this and is also a parenting tool.
- Children are freely able to use whatever is around them in their play.
- Served-lunch at childcare facilities is both hygienic and delicious. This reflects how a good and healthy diet is considered an important right of children in Japan.
- Japanese ECEC have carried on traditional forms of play, such as origami. This is a practice that should be spread more widely around the world.
- Japanese ECEC observe traditional practices and ceremonies such as the Doll Festival and the Star Festival (*Tanabata*).

Session 3

Panel discussion

Moderator:

Yoichi Sakakihara (Vice President, Ochanomizu University, Director, Child Research Net)

Panelists:

Mikiko Tabu (Professor, Seitoku University Graduate School)

Minjee Kim (Associate Professor, Seitoku University Junior College)

Mari Matsuura (Associate Professor, Kyoto Kacho University)

Keiko Mizuno (Former Professor, Japan Women's College of Physical Education)

Takako Kawabe (Professor, University of the Sacred Heart)

Commentator:

Nobuko Kamigaichi (Professor, Jumonji University)

Miwako Hoshi (Professor Emerita, Nagoya University of Arts)

Mariko Ichimi (Senior Researcher, National Institute for Educational Policy Research of Japan)

(Titles and affiliations at the time of the conference)

An arena for discussion necessary for ECEC teachers, parents, and researchers

Sakakihara: In this panel discussion, we will debate the future of ECEC in Japan. This theme can be discussed in various ways depending on the focus. Opposing concepts will inspire us to look at the theme in more depth, such as focusing on play vs. focusing on early education, or cognitive skills vs. non-cognitive skills, as suggested by the lecturers in the first session and in the workshop in the second session. Or we can discuss the theme from a philosophical perspective, such as what comprises the happiness of children or what is a heightened civic awareness in children.

Whatever we focus on, however, it is hard to obtain an immediate answer. For this reason, I would like to ask the panelists to provide their opinions on how to take the first step towards the “education reform.” Now, Prof. Kamigaichi, Prof. Hoshi, and Ms. Ichimi, please tell us what you think.

Kamigaichi: The development of children depends largely on how and what they experience and with whom. Therefore, I believe that it is necessary for ECEC teachers, parents and researchers to have frank discussions on ECEC methodologies, rather than the content. From the standpoint of ECEC teachers, they can discuss with their colleagues, parents and researchers their objectives, philosophy of childcare, and ways of treating children. Likewise, their colleagues, parents and researchers may have their own objectives, too. Communicating and understanding such objectives with each other will lead to the commitment of the entire facility, families and academia, rather than the effort of a single ECEC teacher or a facility.

Hoshi: I also agree that it is very important for the future of ECEC in Japan to have joint discussions among ECEC teachers, parents and researchers, all from different standpoints when supporting children. If possible, I would like to see government officials involved in ECEC policies participate in these discussions as well. Closed discussions among the respective groups of ECEC teachers, parents, researchers and government officials will only bring about limited outcomes. An open discussion among all of those who are constantly concerned about children regardless of their different standpoints will surely bring about better ideas that will be developed.

Ichimi: In the workshop in the second session, many groups pointed out that every ECEC initiative in countries and regions aims to realize the wellbeing of children in the hope that they will be happy. As efforts to improve the wellbeing of children are universal, it is nothing new that many countries around the world have implemented educational philosophies and guidelines. However, there are often disparities between these philosophies/guidelines and the actual conditions of ECEC. Many cases that are often referenced might have focused on best practices only. Of course, it is useful to adopt best practices, but it is also important to tackle the overlooked disparities more seriously.

I believe that an arena for discussion is needed in order to provide opportunities to share and discuss both advantageous and problematic points among different facilities, seeking real solutions for problems while enhancing good points. This will substantially enhance the efforts of each facility.

How to improve the systems and environments of ECEC

Sakakihara: Now, may I ask Prof. Tabu, Prof. Kim, Prof. Matsuura, and Prof. Mizuno, to give us your opinions.

Tabu: Looking at a recent development in ECEC in England, I would like to recommend introducing a national quality assurance system in Japan. Issues visible to ECEC teachers and parents are likely to be addressed quickly, and systems and philosophies promoted by the government are likely to be realized.

In contrast, issues that are hard to notice are often overlooked. For example, safety assurance at ECEC facilities, those run by non-registered providers, in particular, is one issue that is not addressed in Japan. In England, anyone (excluding close relatives and nannies) who is paid to take care of children for two hours or longer per day, is required by law to register with the national regulatory body called Ofsted in advance. This competent authority will run criminal background screening on applicants who are to provide ECEC or to be employed for ECEC. The government imposes strict safeguarding and welfare requirements and Ofsted conducts inspections of all ECEC providers, as the consequences are disastrous if anything should happen. Although there is room for discussion about the appropriateness of applying the English screening system to Japanese ECEC, I believe it is necessary for us to implement a system that considers more seriously the safety of children at childcare facilities.

Kim: I have two suggestions for teachers working at kindergartens and day-care centers.

One suggestion is to try “adventurous childcare,” instead of only focusing on “protective childcare.” For example, in Japan, it is not common for children to play outside when it is raining. As I explained in my lecture in the first session, it is a common practice in South Korea, and often the case in Sweden, as Prof. Mizuno commented in her lecture. Many participants commented at the workshop in the second session that they were interested in trying it at their facilities. Of course, it is important to ensure the safety of children. At the same time, however, to boost the awareness of children, I would like to suggest trying some activities with adventurous elements while paying careful attention to the security and health of children.

Another suggestion is to reconsider what an ECEC teacher is. Japan has a wonderful tradition of ECEC: ECEC teachers consider it important to carefully observe children and constantly assist children’s development. Therefore, I would like to ask these ECEC teachers to re-think why they do so. By re-thinking where this traditional educational practice is coming from, that is, always staying by children, they will have a clearer view of the theory of ECEC as well as their concept of children. This will eventually enhance the quality of ECEC in Japan.

Matsuura: I strongly agree and would like to emphasize the importance of discussions on children among ECEC teachers, parents and researchers. It is important to exchange and share opinions on what we can and want to do for the happiness of children, instead of a one-sided relationship, just telling them our own requests and expectations.



It is also necessary to reconsider how to keep up with the development of children. I'm sure there are many ECEC teachers attending this conference, who carefully observe and document the development of children on a daily basis. It is quite effective to record daily notes on the development process of children, which cannot be simply measured by numbers. However, I believe that it is also important to record the "achievements" of children in the five domains, for example, health, human relationships, the environment, language, and expression in some form, considering the next social step they have to take forward when leaving ECEC facilities and entering elementary school.

Mizuno: Under the current system of ECEC in Japan, there are some children beyond the reach of supervision by ECEC teachers due to systematic issues. For example, one day I visited a kindergarten and observed a music class where one teacher was instructing 35 children to play the melodica*. Although some children did not know how to play the melodica, the teacher did not realize that and continued teaching. Children who did not know how to play the melodica just softly touched the surface of the keyboard, being afraid of playing the wrong notes. This music class must have been nothing but torture for these children. The teacher should have listened carefully to what the children had to say. It is quite unlikely that 35 children want to do the same thing at the same time, and the teacher should have considered the personality of each child. In reality, however, it is impossible for one teacher to listen to what all 35 of them have to say individually.

Therefore, it is important to find ways with ECEC teachers to solve such systematic issues and establish an environment in which teachers can focus on the personality of each child and foster their self-esteem.

* A musical keyboard played by blowing air through a mouthpiece.

The good points of ECEC in Japan that can be disseminated abroad

Sakakihara: Finally, before ending the panel discussion, I would like to ask Prof. Kawabe to share with us her opinions.

Kawabe: As I explained in my lecture in the first session, ECEC practices in Japan have been traditionally conducted focusing on group play. Children can learn self-assertion and human relationship skills through group play.

I will show you one example. One day, a teacher read a picture book to children. The book titled "*Korokorokoro* (rolling rolling rolling)" written by Sadamasa Motonaga describes the story of small colorful balls rolling down and about hills and bumpy roads. The teacher had made a slope with cardboard boxes in the kindergarten in advance. A little boy named "S", who was shy and feeling left out in the kindergarten, loved the picture book very much. He put colorful round-shape stickers on the cardboard slope, like the small balls in the picture book. His peers gathered around him, watching him and started sticking more stickers on the slope with him. Then the teacher suggested that the children cut out circles from colored paper and paste them on the cardboard slope, or on the end of a stick to move it about, or even to crumple the paper up into a small ball, so that they could attract the children's interests. The little boy named "S" got a chance to make friends with his peers during the play, and now cheerfully attends the facility every day.

In this mode of play, the teacher suggested what the children should do while carefully observing their reactions. In other words, the play was formed jointly by children and the teacher. This is quite typical of ECEC in Japan in providing various experiences that should be ensured in early childhood. The little boy named "S" surely experienced the joy of playing with his peers and developing the play himself. He must

have felt a sense of being cared for as well as a sense of caring for others as well through this group play with his peers and teacher. That is why he made more friends with his peers and adapted to the ECEC facility. This example shows how children can obtain many skills through play. We should be proud of such a good, rich tradition of ECEC in Japan.

Meanwhile, ECEC in Japan has its issues too, as pointed out by the professors at the symposium. To solve these issues, ECEC teachers, parents and researchers should discuss such topics as what an ideal ECEC facility should be like, or how to improve the system. There is a broad range of themes to be discussed, but we have one goal: to ensure that children can learn comprehensively through play.

Children can develop their own play individually and enrich the play experience with peers. We should further develop and enhance the tradition of ECEC in Japan that focuses on human relationships and offers comprehensive learning through play.

Conclusion

In the panel discussion, many good aspects of ECEC in Japan were pointed out. These include the Japanese tradition where a teacher closely observes the activities of children and assists their development, as well as a certain mode of play that comprehensively develops children's cognitive and non-cognitive skills.

Meanwhile, several issues in the current system of ECEC in Japan were also pointed out and possible solutions were suggested. In particular, many panelists strongly emphasized the importance of joint discussions among ECEC teachers, parents and researchers regarding the objectives and philosophies of ECEC. If all of us in different positions, in hopes of ensuring the happiness of children, can understand each other better, we may overcome the current issues we face and come up with a new vision for the future of ECEC in Japan, as well as enhancing the best practices nurtured and refined over the years.

In this symposium, a workshop for all participants was held in the second session, where all attendees exchanged their views from different standpoints. As noted in the panel discussion, we hope this symposium will inspire all participants to think about the future of ECEC in Japan.


Hoshi, Miwako (4th and 5th Conference)

Professor Emerita of the School of Human Development and Graduate School of Nagoya University of Arts. Specializes in developmental psychology. Her research includes Japan-France collaborative research in the transmission of cultural value from teachers to infants, research of communication among infants and more, all based in the field of childcare facilities. Her recent research is a four-country research project on childrearing and childrearing-support. Completed a Ph.D. program without dissertation in Educational Psychology, Graduate School of Education, The University of Tokyo. Her publications include *"Jeu et cultures préscolaires [Preschool play and cultures]"* (2010) Institut National de Recherche Pédagogique, Lyon, France (co-authored), *"Itaria, Pisutoia-shi no sougoutekina nyuyoji-kyoiku: 'Sozai' wo tsukatta kyoiku-katsudo no hattatsuteki igi [Integrated early childhood education in Pistoia, Italy: Activities with materials and their meanings in children's development]"* (2014) Nagoya University of Arts Research Bulletin Vol.35 pp.313-330 (co-authored with Nobuko Kamigaichi, Miho Mukai et.al.), *"OECD hoiku hakusho [Originally published as Starting Strong II: Early Childhood Education and Care]"* (co-translated).


Ichimi, Mariko (5th Conference)

Senior Researcher at Department for International Research and Co-operation and Early Childhood Education Research Center of National Institute for Educational Policy Research. Engaged in investigative research on educational policies of early childhood education and childrearing in East Asia, educational cooperation projects with Asia-Pacific regions. Her main publications include; *"Kindai nihon no ajia kyoyuiku ninshiki (Chuugoku no bu) [Educational perceptions of Asia in modern Japan (on China)]"* (co-edited), *" Youji no seikatsu anketo houkokusho: Higashi-ajia 5 toshi chousa [Questionnaire on daily life of children: comparative research in 5 cities in East Asia]"* (co-authored), *"Sekaino yojikyoyuiku/hoiku kaikaku to gakuryoku [ECEC reform and academic achievement in the world]"* (co-edited and co-authored), *"OECD hoiku hakusho [Originally published as Starting Strong II: Early Childhood Education and Care]"* (co-translated), *"Hikaku kyoyuikugaku jiten [Dictionary of comparative education]"* (co-edited and co-authored).


Kamigaichi, Nobuko (4th and 5th Conference)

Professor, Department of Early Childhood Care and Education, Faculty of Human Life, Jumonji University. M.A., Home Economics, Child Study, Graduate School of Home Economics, Ochanomizu University. Worked as a counselor in child health division, National Children's Castle and an assistant professor in Ochanomizu University before assuming current post.

Specializes in early childhood education, clinical study of development. Main research themes are ECEC, preschool teacher training. Concurrently serves as Vice President, The Japanese Committee of Organisation Mondiale pour l' Education Pré-scolaire (OMEP). Publications include *"Jiyuu-hoiku towa nanika: katachi ni torawarenai kokoro no hoiku [What is unstructured child care?: Child care for the heart and mind]"* (Froebel-Kan Co., Ltd).


Kawabe, Takako (5th Conference)

Professor, Department of Education, University of the Sacred Heart, Tokyo. Ph.D., Education. Worked as a kindergarten teacher at a public kindergarten in Tokyo for 12 years, and teacher's consultant in preschool education research division, Tokyo Metropolitan Institute for Educational Research and In-Service Training (current Tokyo Metropolitan School Personnel in Service Training Center) before assuming current job. Main research themes are methodology for child care practice recording and theory of assisting child's play. Served as member of the Board, Japan Society of Research on Early Childhood Care and Education, and collaborator in Case Studies in Fostering the Emergence of Morality in Kindergarten by MEXT, Japan. Publications include *"Hoiku kiroku no kinou to yakuwari: hoiku kousou ni tsunagaru 'hoiku mappu-gata kiroku' no teigen [The roles and functions of recording child care practice: A suggestion for "activity map recording" to improve daily planning]"* (Seikokai Publishing).



Kim, Minjee (5th Conference)

Associate Professor, Seitoku University Junior College. Visiting childcare supervisor of Kita-ku, Tokyo. Specializes in in-house training for development and improvement of childcare teachers, Japan-Korea comparative studies of the childcare system. She worked at Kindergarten Attached to Ochanomizu University after graduating from Ochanomizu University. Earning a master's degree at Ochanomizu Graduate School, she became a research partner at the National Institute for Educational Policy Research, then completed a Ph.D. program without dissertation at the Graduate School of Otsuma Women's University. She is now engaged in training ECEC teachers from 2007. Her publications include "*Hoiku-naiyo no kiso to enshu* [Basics and practice of childcare contents]" (co-authored), "*Hoiku-houhou no kiso* [Basics of ways of childcare]" (co-authored).



Kitamura, Yuto (4th Conference)

Associate Professor of Graduate School of Education, The University of Tokyo. Specializes in comparative education and educational development studies. He received his M.A. and Ph.D., both in education, from University of California, Los Angeles (UCLA), after graduating from Keio University. He has worked for the Education Sector of UNESCO, taught as an associate professor at Nagoya University and Sophia University, before assuming his present post. His publications include "The Political Economy of Educational Reforms and Capacity Development in Southeast Asia" (co-editor, Springer, 2009), "Emerging International Dimensions in East Asian Higher Education" (co-editor, Springer, 2014), "*Kokusai kyoiku kaihatsu no kenkyu shatei* [The scope of international educational development studies]" (Toshindo, 2015), "The Political Economy of Schooling in Cambodia" (co-editor, Palgrave Macmillan, 2015).



Matsuura, Mari (5th Conference)

Associate Professor, Kyoto Kacho University. Specializes in comparative education, regional studies of the Netherlands, early childhood education. Her research theme involves preschool education and care ensuring the continuity of children's development. Her main publications include "*Oranda no shugakuzen-kyoiku/hoiku no jittai: oya no kyoiku-ken wo seifu ga hoshu suru* [Pre-school education and care in the Netherlands — Governmental guarantee of the rights of parents]" (*Kodomo bunka* [Children's culture] 41(8), 55-59.), "*Shiido bukku Kodomo kyoiku genri* [Principle of education]" (co-authored, KENPAKUSHA).



Mizuno, Keiko (5th Conference)

Former Professor of Child Development at Sports and Health Department of Japan Women's College of Physical Education. Director of Kayanoki Nursery School operated by the social welfare corporation "Wakakasakai." Involved in training childcare teachers in university. Through the research of "ECEC (Early Childhood Education and Care) facilities" in Sweden, a welfare state and gender-equal developed nation, she realized the superiority of Sweden compared to other countries such as the former East Germany and the Czech Republic she had previously visited. In search of what brought about this superiority, she continues to research the history, system and the practice of ECEC facilities in Sweden. Her main publications include "*Suuden hoiku no ima: dokyumenteishon to tema katsudo* [Current situation of childcare in Sweden: Documentation and thematic activities]" (co-authored, Kamogawa Shuppan).



Mori, Mari (4th Conference)

Associate Professor of Early Childhood Education at St. Margaret's Junior College. Her interests for research and specializing areas of work include international comparative studies in early childhood care and education, developing practice to meet the needs and interests of every child, and exploring the relationship between theory and practice of early childhood education in Reggio Emilia, Italy. She had worked as a classroom teacher at kindergarten in suburban Tokyo, Japan, and Japanese kindergarten in New York, U.S.A.. She holds B.A. of Psychology (from Hunter College, The City University of New York), M.A., Ed.M., and Ed.D. of Early Childhood Education (from Teachers College, Columbia University). In Japan, she is engaged in pre-service and in-service education for ECEC teachers. Her publications include "*Rejjo emiria kara no okurimono: Kodomo ga mannaka ni aru nyuyoji-hoiku* [Gifts from Reggio Emilia: Early childhood education initiated from children]" (Foebel-Kan, 2013).



Sakakihara, Yoichi (4th and 5th Conference)

M.D., Ph.D., Vice President, Ochanomizu University; Director of Child Research Net (CRN); President of the Japanese Society of Child Science. Specializes in pediatric neurology, developmental neurology, in particular, treatment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Asperger's syndrome and other developmental disorders, and neuroscience. Born in Tokyo in 1951. Graduated from Graduate School of Medicine, University of Tokyo in 1976, and taught as a professor at Graduate School of Humanities and Sciences at Ochanomizu University, where he currently serves as Vice President. Major publications include "*Shuchu dekinai kodomo-tachi* [Children who can't concentrate]" (Shogakukan), "*Hattatsu-shogai no aru ko no sapoto bukku* [Supportive guide to deal with children with developmental disorders]" (co-authored, Gakken Plus Co, Ltd.)".



Tabu, Mikiko (5th Conference)

Professor at Department of Professional Teachers, Seitoku University Graduate School. Specializes in History of Early Childhood Education, Education in England, Comparative ECE. Her current research involves perspectives of care and training of ECEC teachers, assuring the quality of care, and home-based care from intercultural perspectives. Her publications include "*Shiraume Kodomogaku Koza 4 Sekai no kodomo-seisaku kara manabu* [Shiraume lectures on child studies 4 learning from children policy]" (Co-authored, Shiraume Gakuen University Children's Institute).



Zhou, Nianli (4th Conference)

Professor of East China Normal University. Specializes in child development, the parent-child relationship, evaluation of multiple intelligences and child-rearing planning for children aged 0-3 years, and other areas. Received her Bachelor of Psychology from Ochanomizu University in 1995, Master of Education from University of Tokyo in 1998, and Doctor of Psychology from East China Normal University in 2003. She conducted a survey on emotional development of infants as a visiting research fellow at Arizona State University in the U.S. from June to December 2004, as well as a survey on integrated education as a member of Japan Foundation fellows from May 2006 to March 2007 at Nagoya University in Japan. Recent publications include. "*0-3 sui ertong duoyuanzhineng pinggu yu peiyang* [Evaluation of multiple intelligences of children aged 0-3 years and their development]" (East China Normal University Publishing).

ECEC 研究報告書

世界と日本の実践から見る 「遊びと学び」「保育の質」

発行日 2016年3月31日

発行 チャイルド・リサーチ・ネット (CRN)
<http://www.crn.or.jp/> (日)
<http://www.childresearch.net/> (英)
<http://www.crn.net.cn> (中)
〒206-0033
東京都多摩市落合 1-34
ベネッセ教育総合研究所内

編集人 榊原洋一

編集スタッフ 劉愛萍
小川淳子
岡田恵
大森英恵
美娜

編集協力 (有) ペンダコ

翻訳 Sarah Allen (日→英)

表紙イラスト すぎやまみこ

チャイルド・リサーチ・ネット (Child Research Net) は、ベネッセ教育総合研究所の支援のもとに運営されている国際的、学際的な「子ども学」研究所です。