



コンパス

保育・教育

カリキュラム論

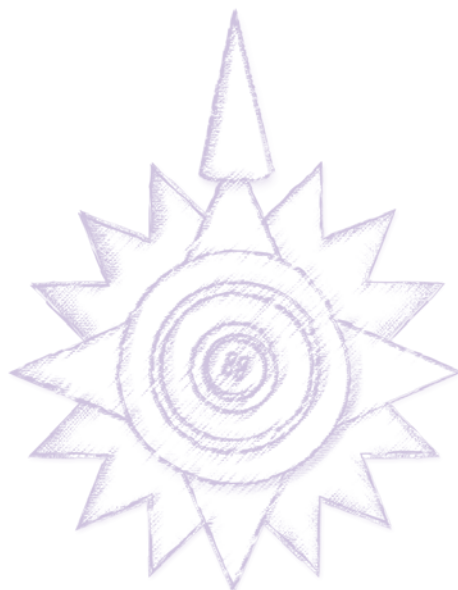
編著：三宅茂夫

共著：石黒万里子・内田将平・角谷京子・木村彰子

久保田智裕・澤田真弓・卜田真一郎・田中珠美

服巻真須美・日坂歩都恵・福伊 智・古谷 淳

和田真由美



建帛社  
KENPAKUSHA

## はじめに

現代は、常態化した少子高齢化や様々なテクノロジーの急速な発展によるイノベーションの進化により社会の変動・変化も著しく、将来の予見が難しい時代となっています。また、気候変動等による自然災害の頻発は、我々の生活に深刻な影響を及ぼすようになっています。さらに、子どもの育ちや育てにおいても大きな変化が生じ、そのあり方においても変容を迫られています。

そうした中で、世界中で、様々な分野で、「持続可能な社会」をみすえた今日の、将来の、個人や社会のあり方が模索されています。混迷する状況の中で、「責任をもち、自分らしく、逞しく、豊かに、自律して、共に生き抜く力」を備えた人間の形成において、重要な役割を担うのが教育や保育です。「そのためにはどのような資質・能力が必要なのか」「保育の内容・方法はどうかあるべきなのか」を考え実践していく上で要となるのが「カリキュラム」です。

本書は、保育の本質や対象を理解し、カリキュラムや保育計画の基礎・基本となる事項を学び、それらを根拠に保育を考え実践できる力を身につけ、さらに創造的に保育を生み出していく力を身に付けていくことを目的としています。本書には四つの特長があります。第一に、子どもの「姿」をイメージし、興味や関心をもって学べることを編成の理念としました。第二に、できるかぎり各章で実践事例や指導計画、エピソード等を取り入れました。第三に、各章のはじめに学ぶ内容を明確にするために「めあて」を示し、最終ページに学びの振り返りのための「演習課題」を設けました。第四に、各章のおわりに「コラム」を掲載し、さらに知見を広げ、深めるトピックを盛り込みました。

本書は、保育者（幼稚園教諭・保育士・保育教諭をいう）の養成段階でも、保育者になってからでも活用できるテキストを念頭に編集いたしました。執筆は幼児教育・保育をはじめ子どもに関する研究、保育者養成、保育現場等に精通された気鋭の先生方をお願いしました。

教育・保育の専門書であり、実践のための指導書・参考書であり、保育者を目指す人のためのテキストとなる書と自負しております。保育を志す方々や保育に携わる方々に「いい保育者になりたい」「いい保育がしたい」と思うきっかけや、そのための学びの糧として役立てていただければ、この上ない幸せです。

2026年4月

編著者 三宅茂夫

# 目 次

## 第1章 保育の意味と「資質・能力」の育ち 1

- 1 保育を通して育みたい「資質・能力」と「願い」……………1
    - (1) 資質・能力とはなにか 2
    - (2) 資質・能力登場の背景：学校段階間の接続 2
  - 2 保育とはなにか……………3
    - (1) 「保育」の定義 3
    - (2) 「保育」の登場 4
  - 3 保育における「ねらい」と「育ってほしい姿」……………4
    - (1) 領域における「ねらい」 5
    - (2) 育ってほしい10の姿 6
  - 4 資質・能力をめぐる現代的動向……………7
    - (1) 海外の動向 7
    - (2) 資質・能力をめぐる今日的課題 8
- コラム 「非認知能力」ブームの功罪 10

## 第2章 教育課程等とカリキュラム・マネジメントの意味と構造 11

- 1 教育課程，全体的な計画……………11
    - (1) 教育課程，全体的な計画とはなにか 11
    - (2) 教育課程，全体的な計画の編成 13
    - (3) 教育課程・全体的な計画と各種指導計画とのつながり 16
  - 2 カリキュラム・マネジメント……………16
    - (1) カリキュラム・マネジメントとはなにか 16
    - (2) カリキュラム・マネジメントを行うことの意味 17
- コラム カリキュラム・マネジメントを支える保育者の  
コミュニケーション 20

## 第3章 保育における指導案作成の理論 21

- 1 はじめに……………21
- 2 指導計画作成の基本的手続き……………21
  - (1) 子ども理解 22
  - (2) ねらいの設定 22

(3) 活動内容(遊び・生活)の見通し	23
(4) 保育者の関わり(直接・間接)の方向付け	23
(5) 反省・評価	23
<b>3 指導計画作成の前提として留意すべきこと</b>	23
(1) 発達の理解	23
(2) 活動内容の理解	24
<b>4 長期指導計画及び短期指導計画の作成理論</b>	26
(1) 園全体の統一性とクラスごとの柔軟性	26
(2) 長期指導計画の種類	26
(3) 短期指導計画の種類	28
<b>5 指導計画作成の理論が示すもの</b>	29
コラム 子どもの現実から保育は始まる	30

## 第4章 子ども理解と保育評価の意味と実際 31

<b>1 子ども理解と保育評価</b>	31
(1) 子ども理解で計画する	31
(2) 子ども理解で評価する	32
<b>2 子ども理解と保育記録</b>	34
(1) 子ども理解で記録する	34
(2) 子ども理解でひろがり, つながる	37
コラム 「はじまりの物語」を紡ぎあう日々	40

## 第5章 総合的な活動における「領域健康」の視点からのとらえ方 41

<b>1 子どもの健康とは</b>	41
(1) 子どもの「健康」を取り巻く現状と課題	41
(2) 5領域の中の「健康」	42
<b>2 領域「健康」に関する保育の「ねらい」及び「内容」</b>	43
(1) 領域「健康」の「ねらい」及び「内容」	43
(2) 「ねらい」及び「内容」の考え方	43
<b>3 楽しく体を動かすための実践活動</b>	45
(1) 運動遊びの環境づくり	45
(2) 運動遊びの連続性	45
(3) 運動遊びの実践から —ボール遊びの事例—	45
<b>4 指導計画作成の実際</b>	47
(1) 遊びの全体をイメージする	47
(2) 5歳児の保育事例 —友だちとルールを作りながらリレーを楽しむ—	47
コラム 保育実践における評価のあり方	50

## 第6章 総合的な活動における「領域 人間関係」の視点からのとらえ方 51

- 1 「領域 人間関係」の理解 .....51
    - (1) 領域の「ねらい」や「内容」を知る 51
    - (2) 安心を生む保育者の役割 53
  - 2 人間関係に着目した指導計画の作成 .....54
    - (1) 発達に沿って、「ねらい」を設定する 54
    - (2) 人との関わりを生む環境構成 55
    - (3) 「ねらい」に応じた援助の方向性 56
  - 3 様々な人との関わりから社会性を育む .....57
- コラム みんな、ウサギのお世話をしたいから 60

## 第7章 総合的な活動における「領域 環境」の視点からのとらえ方 61

- 1 「領域 環境」とは .....61
  - (1) 「領域 環境」が育みたい力 61
  - (2) 「領域 環境」のねらい 62
  - (3) 「領域 環境」の内容 64
  - (4) 「領域 環境」の内容の取扱い 64
- 2 「領域 環境」の「ねらい」からみた「主体的、対話的で深い学び」...67
  - (1) 「学び」の三つの視点 67
  - (2) 遊びのプロセス 67
  - (3) 三つの視点 67
- 3 「領域 環境」が育みたい力を事例からとらえる .....70
  - (1) 身近な環境との関わりから学ぶ「生命の尊さ」「いたわり」「大切さ」 70
  - (2) 問題解決場面における探究心の育ちと学びの深まり 71

コラム 持続可能な社会を目指した保育の模索 74

## 第8章 総合的な活動における「領域 言葉」の視点からのとらえ方 75

- 1 総合的な活動と「領域 言葉」 .....75
  - (1) 5領域と「言葉」 75
  - (2) 領域とカリキュラム 76
- 2 「領域 言葉」における具体的な発達の視点 .....76
  - (1) 3法令と「領域 言葉」 76
  - (2) 言葉の発達の大まかな道筋 77

(3) 「言葉」を獲得する過程	78
(4) 豊かな言葉を育むための要領, 指針, 教育・保育要領から とらえるべき保育者の関わり	78
<b>3 生活と遊びの中で育つ「言葉」</b>	80
(1) 自己目的な遊びと言葉	80
(2) 集団の中での育ち	80
(3) 児童文化財と言葉	81
<b>4 実践例から学ぶ保育計画</b>	81
(1) 子ども理解と指導計画	81
(2) 言葉の指導に着目した指導計画	82
(3) よりよい指導計画を立案する保育実践力を育むために	83
<b>コラム 言葉とコミュニケーション</b>	84

## 第9章 総合的な活動における「領域表現」の視点からのとらえ方 85

<b>1 「幼児と表現」をめぐる思想史的背景</b>	85
<b>2 要領にみる「領域表現」のとらえ方の歴史的変遷</b>	88
(1) 1956 (昭和31) 年	88
(2) 1964 (昭和39) 年	88
(3) 1989 (平成元) 年	89
(4) 1998 (平成10) 年	89
(5) 2008 (平成20) 年	90
(6) 2017 (平成29) 年	90
(7) 技能の習得から子どもの内面的な表出へ	91
<b>3 ドイツの乳幼児期カリキュラムの紹介</b>	91
(1) 近年の教育改革の動向	91
(2) ノルトライン・ヴェストファーレン (NRW) 州における幼児期の カリキュラム内容	92
<b>4 「領域表現」に関わる先駆的試み</b>	93
<b>コラム 民族教育における「表現」とアイデンティティ</b> —朝鮮幼稚園の実践—	96

## 第10章 効果的な模擬保育の実践法 97

<b>1 模擬保育とはなにか</b>	97
<b>2 模擬保育の意義と目的</b>	98
(1) 理論と実践をつなぐ	98
(2) 保育実践力の向上	98
(3) 多角的な視点の獲得	98
<b>3 模擬保育の計画・準備</b>	99

(1) 模擬保育の流れ	99
(2) 模擬保育の指導計画を作成する	99
4 模擬保育の実践の流れ	101
(1) 導入	101
(2) 展開	102
(3) まとめ	102
5 模擬保育の実践での役割と留意点	103
(1) 保育者役	103
(2) 子ども役	104
(3) 観察者	105
6 振り返りと評価	105
(1) 模擬保育後の討議	105
(2) 自己評価	106
コラム 模擬保育における教材選び	108

## 第11章 ICT等を活用した保育展開 109

1 ICT導入の背景と保育の変容	109
2 海外におけるICT活用の実践事例	110
(1) 北欧レビュー —対話的保育とICTの媒介的役割—	110
(2) スウェーデン —創造性とテクノロジー教育の統合—	110
(3) フィンランド —教員養成と現場環境のギャップ—	111
(4) OECDの国際比較 —「質的関与」の重要性—	111
3 ICT導入がもたらす保育の質的転換 —制度的枠組みを超えて—	112
4 ICTがもたらす日々の保育への肯定的影響	113
5 生活場面におけるICTの利用	115
(1) 観察・記録の効率化と精度向上	
—「保育の専門性」を可視化するICTの力—	115
(2) 保護者との連携・情報共有の強化	
—「共育」の関係を育むICTの可能性—	115
6 ICTが拓く未来の保育	116
コラム ARと自然観察 —ICTは“外遊び”も変えるか?—	118

## 第12章 エージェンシーを視点とした保育の可能性 119

- 1 ラーニング・コンパス2030とエージェンシーの視点 .....119
    - (1) DeSeCoにおけるコンピテンシーの定義 119
    - (2) OECDの示すラーニング・コンパス2030 120
    - (3) 生徒エージェンシーの概念 121
    - (4) 共同エージェンシーの存在 121
    - (5) エージェンシーの二つの視点 121
    - (6) ウェルビーイングの指標 122
  - 2 諸外国にみるエージェンシーを視点とした保育 .....123
    - (1) コンピテンシーを重視した各国のカリキュラム改革 123
    - (2) フィンランドの教育・保育 124
    - (3) スウェーデンの教育・保育 124
    - (4) ニュージーランドの教育・保育 125
  - 3 これからの日本の幼児教育・保育が目指すもの .....126
    - (1) 日本の幼児教育・保育の現状と課題 126
    - (2) 日本の幼児教育・保育が目指す方向性 126
- コラム 子どもの居場所を考える 128

## 第13章 「持続可能な社会」の形成者を育む保育実践を考える 129

- 1 持続可能な開発目標：SDGs .....129
  - 2 我が国の幼児教育（保育）における持続可能な開発のための教育 ...130
  - 3 子どもは、自ら出会った環境と対話をしている .....131
  - 4 子どもの育ちを支える保育者のあり方 .....133
  - 5 「持続可能な社会」の形成者を育むための教育課程・全体的な  
計画及び指導計画 .....136
  - 6 「持続可能な社会」の形成者を育むための保育者の存在 .....137
- コラム 手間暇かけることの意味 138

索引 .....139

# 保育の意味と 第1章 「資質・能力」の育ち

保育とは、お互いに支え合って生きるしかない私たちの社会において欠かせない営みである。「資質・能力」とは、必ずしも個人に備った測定可能な特性ではない。環境と関わり集団の中で相互作用を通して現れる子どもの姿である。子どもという社会の新しい仲間に対して私たちが願うこととして、「資質・能力」をとらえたい。

## 1 保育を通して育みたい「資質・能力」と「願い」

私たちはみな、一人きりでは生きられない。年齢や性別、国や地域、大切にしている文化にかかわらず、お互いに支え合って生きていく。その不可欠な支え合いの実践の一部である保育において私たちは、おそらく私たちよりも先の未来を生きるであろう子どもたちに、どのようなことを願うのだろうか。

かけがえのない自分の人生を楽しんでほしい。そのためにも他者を尊重する意味や方法を知ってほしい。自分で自分の人生を切り拓く力を身に付けてほしい。失敗してもまたやり直せる前向きな姿勢をもってほしい。

そうした私たちの願いの結晶として、子どもの「資質・能力」はとらえられる。したがって保育における「資質・能力」とは、医療的場面で用いられるような、画一的な基準に沿った「診断」によって特定されるものではなく、多分に周囲の願いによって構築されるものであり、個人に「本質的に」備わっている属性ではない。

2017（平成29）年に告示された幼稚園教育要領（以下、要領と表記）、保育所保育指針（以下、指針と表記）、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、教育・保育要領と表記）に共通する内容として、「資質・能力」の三つの柱が新たに定義されたことがあげられる。この「資質・能力」は、就学前だけでなく、義務教育以降の各学校段階の学習指導要領でも記載されているものであ

る。その意味するところはどのようなことなのだろうか。

## (1) 資質・能力とはなにか

保育において育みたい資質・能力について、2017（平成29）年告示の要領では以下のように定義している。

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

出典) 文部科学省『幼稚園教育要領』（第1章総則第2）、2017。

同時に告示された指針、教育・保育要領にも、保育所・認定こども園に対応して同様の記述がある。

「生きる力」とは、変化の激しいこれからの社会を生きる子どもたちに身に付けさせたい〔確かな学力〕、〔豊かな人間性〕、〔健康と体力〕の3つの要素からなる力と定義されており<sup>1)</sup>、1990年代以降、文部省・文部科学省が掲げる資質・能力のキーワードとなっている。

1) 文部科学省HP「確かな学力」

また「一体的に育む」とは、それぞれの資質・能力は別途に養われるものではなく、それぞれの資質・能力は分かちがたく相互に関連し合いながら育つことが願われるものであることを示している。特定の資質・能力を個別に取り出して伸ばさせるのではなく、全体としての一個人を育むべく、あくまで便宜的に資質・能力は区別されている。

## (2) 資質・能力登場の背景：学校段階間の接続

このように就学前から学校段階を貫いて共通の「資質・能力」が規定されたことの背景には、何があるのだろうか。

近年の学校教育でとりわけ求められていることとして、校種間の「接続」がある。子ども同士や教員同士の交流を主とする「連携」だけではない、カリキュラム上の一貫性を意味する「接続」の重要性が指摘されている。「小1プロブレム<sup>\*1)</sup>」や人材育成の早期化といった観点から、幼児教育の質についての関心が高まっている。

\*1 小1プロブレム：入学したての新1年生が、「先生の話聞かない」「授業中に座ってられない」等、小学校生活への参加に課題を抱える状況を示した言葉。

このように就学前における保育と義務教育以降の学校教育とのつながりを重視する傾向は、諸外国でもみられる。OECD<sup>\*2</sup>が公刊する乳幼児教育についての報告書『Starting Strong（人生の始まりこそ力強く）』の第5巻では、「乳幼児期の教育とケアから初等教育への移行（Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education）」がテーマとしてとりあげられている。

日本国内では、「接続期」として深められてきた年長児から小学校入学後の時期を指して、「架け橋期」と称するようになっていく。文部科学省は、「幼保小の架け橋プログラム」について、「子供に関わる大人が立場を越えて連携し、架け橋期（義務教育開始前後の5歳児から小学校1年生の2年間）にふさわしい主体的・対話的で深い学びの実現を図り、一人一人の多様性に配慮した上で全ての子供に学びや生活の基盤を育むことを目指すもの」と説明している<sup>2)</sup>（詳細は第6章、p.58参照）。

2023（令和5）年に発足したこども家庭庁は同年、「幼児期までのこどもの育ちに係る基本的なビジョン（はじめの100か月の育ちビジョン）」を発表している。「はじめの100か月」とは、妊娠期から小学校1年生程度までを指すが、その時期を生涯にわたるウェルビーイング（身体的・精神的・社会的に幸せな状態）の向上にとって最重要と位置づけている。

そもそも学校制度とは社会的に構築されたものであり、時代や地域によって異なる。現在の日本の6-3-3-4制<sup>\*3</sup>は第二次世界大戦後に確立されたものであり、そのあり方は国によって異なる。したがってこうした区分自体は、時代や地域によって柔軟に変化していくものであり、絶対であったり正解であったりするものではない。

そこで問われるのは、保育が義務教育の学校教育と同列に扱われることは、果たして望ましいことなのかどうかである。そもそも保育の独自性、すなわち保育の意味とはどのようなことだろうか。

\* 2 OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) : 経済協力開発機構の略。経済成長、開発援助、自由かつ多角的な貿易の拡大を目的とする国際機関（外務省HP）。

2) 文部科学省HP「幼保小の架け橋プログラム」

\* 3 小学校6年、中学校3年、高等学校3年、大学4年という現行の学校教育制度。

## 2 保育とはなにか

### (1) 「保育」の定義

私たちがなにげなく使っている「保育」とは、そもそもどのような意味だろうか。

保育所における保育は、指針において、「養護及び教育を一体的に行うことを特性とする〔第1章1(1)〕」とされている。また保育は、必ずしも保育所や幼稚園といった公的機関が行うものだけではない。1948（昭和23）年に文部

3) 民秋 言編『幼稚園教育要領・保育所保育指針の変遷と幼保連携型認定こども園』萌文書林, 2014, p.8.

省から発刊された「保育要領 - 幼児教育の手引き -」は、幼稚園だけでなく、保育所等や一般家庭にも読まれることを意図して作成されていた<sup>3)</sup>。現在でも「家庭保育」という表現があるように、家族による養護と教育も保育にあたる。そして教育基本法（第10条）は、「父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする」と定めている。

学校教育法第22条は、「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする」と定めている。

しかし、2012（平成24）年に成立した子ども・子育て支援法は第7条で、この法律において「教育」とは、「満3歳以上の小学校就学前の子どもに対して義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして教育基本法に定める学校（＝幼稚園）において行われる教育を指す」と定義した。また「保育」については、児童福祉法で規定する保育所等の施設が行うものと定義している。

ここには明らかに「保育」の語についての混乱がみられる。「保育」とはそもそもどのように生成されてきた概念なのだろうか。この言葉に込められた意味とはどのようなものだろうか。

## （2）「保育」の登場

日本で「保育」という語が用いられたのは、1876（明治9）年に開設された東京女子師範学校附属幼稚園が最初といわれている。1899（明治32）年には文部省令として幼稚園保育及設備規程が定められ、保育の語が公的に用いられるようになった<sup>4)</sup>。

4) 小玉亮子編『幼児教育』ミネルヴァ書房, 2020, p.32.

この保育にあたる用語は、外国語にはみられないとされる。英語圏では、教育（education）とケア（care）を合わせて、「エデュケア（educare）」という語（p.124の側注\*7を参照）が用いられる場合がある。教育とケアという分かれがたい実践について包含する「保育」という語を長く採用してきたことは、日本の保育の特徴である。

## 3 保育における「ねらい」と「育ってほしい姿」

以上の保育の特性を踏まえ、要領、指針、教育・保育要領においては、義務教育以降の学校段階と同様の資質・能力の方向性が示されていると同時に、保育ならではの「ねらい」や「育ってほしい姿」が定義されている。人間に備わ

る特性の一部ではなく、人間存在の全体を大切にする保育においては、そのねらいは「心情・意欲・態度」として描かれ、個別の資質・能力における望ましい到達目標ではなく、育ってほしい「姿」として示されている。「姿」とは、潜在的な能力や特性ではなく、より実際的で具体的な行為、パフォーマンスとして現れる子どもの状況である。

## (1) 領域における「ねらい」

保育における「ねらい」とは、「育みたい資質・能力を幼児の生活する姿からとらえたもの」である。5領域について、要領における「ねらい」では以下のように示されている。「人間関係」にある「幼稚園」を読み替えて、指針、教育・保育要領に共通する。

### 【健康】

〔健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う〕

#### 1 ねらい

- (1) 明るく伸び伸びと行動し、充実感を味わう。
- (2) 自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする。
- (3) 健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付け、見通しをもって行動する。

### 【人間関係】

〔他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う〕

#### 1 ねらい

- (1) 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。
- (2) 身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ。
- (3) 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。

### 【環境】

〔周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う〕

#### 1 ねらい

- (1) 身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。
- (2) 身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。
- (3) 身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。

**【言葉】**

〔経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う〕

1 ねらい

- (1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。
- (2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。
- (3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。

**【表現】**

〔感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする〕

1 ねらい

- (1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。
- (2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。
- (3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。

出典) 文部科学省「幼稚園教育要領」(第2章), 2017.

このように5領域に示された「ねらい」は、「資質・能力」の3点目にあげられている「心情・意欲・態度」にあたるものである。

## (2) 育ってほしい10の姿

要領、指針、教育・保育要領の共通項目として、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」がある。要領では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を、「ねらい及び内容に基づく活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿であり、教師が指導を行う際に考慮するもの」とし、以下の10項目を記している。

- (1) 健康な心と体
- (2) 自立心
- (3) 協同性
- (4) 道徳性・規範意識の芽生え
- (5) 社会生活との関わり
- (6) 思考力の芽生え
- (7) 自然との関わり・生命尊重
- (8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚
- (9) 言葉による伝え合い
- (10) 豊かな感性と表現

指針，教育・保育要領にも同様の記載がある。ここで、「育ってほしい」という表現に注目したい。「育てたい」でも「育つべき」でもない。この表現からは、ここに記されているのが、事前に想定された「正解」ではなく、あくまで実際の個々の子どもの姿を前提とした、保育者（幼稚園教諭・保育士・保育教諭をいう）の願いであることがわかる。

## 4 資質・能力をめぐる現代的動向

### （1）海外の動向

知識やスキルの丸暗記ではない、なにかしらの個人の資質・能力を特定しようという動きは、国際的にも広がっている。

OECDは「キー・コンピテンシー」という概念で、それを把握するプロジェクトを立ち上げた<sup>5)</sup>。それによれば主要なコンピテンシー（資質，能力）は三つあり、「自律的に活動する力」「道具を相互作用的に用いる力」「異質な集団で交流する力」であるという（図1-1）（第12章，p.119～参照）。

上記のキー・コンピテンシーの概念を基盤に構築されたのが、「生徒の学習到達度調査」（Programme for International Student Assessment：PISA）であり、PISAの保育版として公表されたのが、OECDによる「乳幼児期の学びと子どものウェルビーイング国際調査」（International Early Learning and Child Well-being Study：IELS）である<sup>6)</sup>。IELSでは、保育者調査とともに、子ども（就学

5) ドミニク，S・ローラ，H．編，立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』明石書店，2006，p.10.

6) OECD，*Early Learning and Child Well-being：A Study of Five-year-Olds in England，Estonia，and the United States*，OECD Publishing，2020.

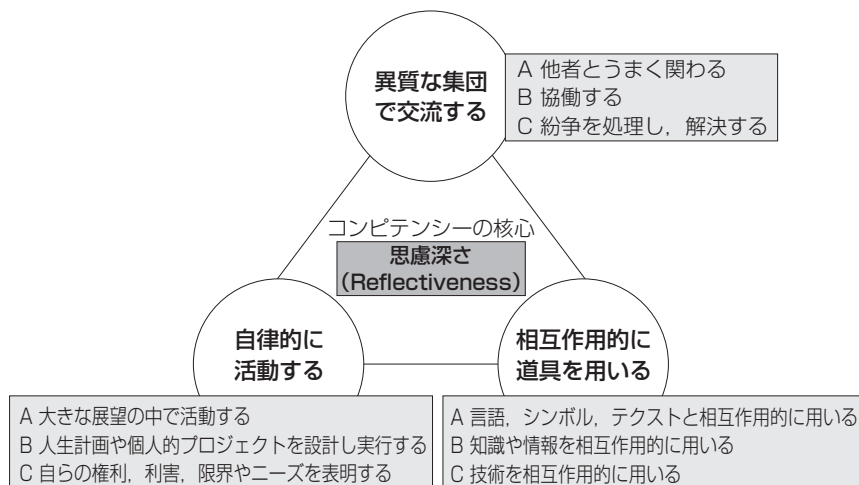


図1-1 三つのキー・コンピテンシー

出典) 国立教育政策研究所「キー・コンピテンシーの生涯学習政策指標としての活用可能性に関する調査研究」

前の5歳児)に対するタブレット端末による調査を実施したことが特徴である。そこでは、「読み書き・言語スキルの芽生え/数的感覚の芽生え/自己規制/社会的情動的スキル」が測定されている。調査に対しては、生育環境の著しく異なる就学前の子どもが、共通の尺度で測定されることの負担や、ランク付けや競争を招きかねないことへの懸念が指摘されている。

他方で、こうしたいわば測定可能で標準的(画一的)な「質」(品質)としての資質・能力観に対し、より多様で複雑な実践として保育をとらえ、より民主的な解釈の過程としての「意味生成」として評価をとらえようとする動向もある<sup>7)</sup>。「資質・能力」のとらえ方は、国際的にみても様々である。

7) ダールベリ, G.・モス, P.・ベンス, A., 浅井幸子監訳『「保育の質」を超えて「評価」のオルタナティブを探る』ミネルヴァ書房, 2022, pp.xx-xxi.

## (2) 資質・能力をめぐる今日的課題

以上みてきたように、「資質・能力」とは明確に定まった概念ではない<sup>\*4)</sup>。全体として、知識やスキルといった記憶を重視する資質・能力観から、思考力やコミュニケーションといった汎用的資質・能力観への転換がみてとれる。それは端的にいえば、コンテンツ(何を知っているのかwhat)としての資質・能力からリテラシー(それをを用いて何ができるかdo)としての資質・能力への転換としてとらえられる<sup>8)</sup>。あるいは、客観的に確認できない潜在的能力から実際の行為(パフォーマンス)重視へ、正・誤から最適解を求める能力へと資質・能力観が変化しているともいえる。

\*4 「資質・能力」の語について、文部科学省による(仮)英訳では、小学校学指導要領はCompetencies、幼稚園教育要領ではQualities and Abilitiesとなっており、異なっている。こうした点からも、育むべき「資質・能力」についての共通理解は形成されていないことがうかがえる。

幼児教育において育みたい資質・能力についても、これをどのように描き出すべきか、現在議論が進んでいる。「今後の幼児教育の教育課程、指導、評価等の在り方に関する有識者検討会最終報告」では、「幼児教育施設において、小学校以降の生活や学習につながる資質・能力を育むことが求められていることの認識が高まるとともに、小学校教育との接続を意識した実践が行われるようになってきたなどの成果が上がってきているところである」、一方で「幼児教育関係者の中には、当該資質・能力と5領域のねらい及び内容、『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』との関係を理解・実践することが難しい」ことが指摘されており、国・地方自治体においては、より実践的な調査研究を進めることが必要、と述べられている<sup>9)</sup>。したがって今後の教育要領の改訂等で、資質・能力がどのように定義されるのか、議論の方向性を引き続き注視したい。

8) 高橋 均編『想像力を拓く教育社会学』東洋館出版社, 2019, pp.142-143.

9) 文部科学省「今後の幼児教育の教育課程、指導、評価等の在り方に関する有識者検討会最終報告(概要)」2024, pp.9-10.

とりわけ近年の資質・能力の議論として注目すべきことは、大人を人間の完成形とするような成長発達観の問い直しである。子どもは自身の意見をもち自ら表現する、すでに十分に豊かなこの社会のメンバーであるというとらえ方がある。近年のポストヒューマニズム(脱人間中心主義)やエージェンシー(第12

章, p.121~参照)に関する議論は, 人が環境から独立した個体として存在し自然や動物を支配するというような, 人間中心主義の見直しを促している。エージェンシーとは, 人は人としてすでに完成しているわけではなく, 周囲との関わりの中で初めて存在することを示す概念である<sup>10)</sup>。人が一方向的に進んでいくような成長・発達観を前提とし, 個人が獲得していくことを想定した固定的な資質・能力観ではなく, 人が他者と関わる中で状況に応じて柔軟に構築され育つものとして資質・能力をとらえることが求められている。

そもそも子どもは, 大人の願いをかなえるために存在するのではない。子どもに対してなにかを願うこと, それはすなわち大人自身が人間としてどうあるべきでありいかに生きていくのかを問うことでもある。保育を通して育てたい資質・能力は, 子どもと大人が相互に育んでいくものと理解したい。

10) 白梅学園大学・白梅学園短期大学子ども学研究所 / 「子ども学」編集委員会「特集1 ポストヒューマニズムと子どものエージェンシー」子ども学, 13号, 2025, pp.21-75.

## ● 演習課題

**課題1** : あなたは子どもたちにどのような人生を歩んでほしいですか。あるいは, どのような人生を歩んでほしくないですか。言葉で表現してみよう。

**課題2** : あなた自身はどのような人生を歩みたいですか。あなたの得意なことは何ですか。自分らしい人生を歩むためにどのようなことを課題と感じていますか。あなたの資質・能力について自己評価してみよう。

**課題3** : これから子どもに求めたい「資質・能力」について, 具体的な「姿」として描きだしてみよう。

## ● 参考文献

太田素子・小玉亮子編『レジヨ・インスピレーション：驚きと発見, 対話と思索の教育のために』萌文書林, 2025.

小玉亮子編『幼児教育』ミネルヴァ書房, 2020.

ダールベリ, G.・モス, P.・ベンス, A., 浅井幸子監訳『「保育の質」を超えて「評価」のオルタナティブを探る』ミネルヴァ書房, 2022.

高橋 均編『想像力を拓く教育社会学』東洋館出版社, 2019.

中室牧子『「学力」の経済学』ディスカヴァー・トゥエンティワン, 2015.

ヘックマン, J., 古草秀子訳『幼児教育の経済学』東洋経済新報社, 2015.

## コラム 「非認知能力」ブームの功罪

近年保育において注目を集めている概念として、「非認知能力」がある。そのきっかけとなったヘックマンによる分析の根拠となったのは、1960年代にアメリカで開始した「ペリー就学前プロジェクト」であった。このプログラムによって改善されたのは、「非認知スキル」「非認知能力」と呼ばれるものであり、それらは後の認知能力のみならず、将来の年収や学歴、就業形態等、その後の人生においてきわめて重要であることが示された\*<sup>1</sup>。

「非認知能力」の意味するところは様々であるが、計測可能なリテラシーとは異なる、意欲やコミュニケーション力を指す語としてとらえられている。OECDは、「認知的スキル」とともに「社会情動的スキル」の重要性を説いている\*<sup>2</sup>。日本国内で「非認知能力」は「遊び」の重要性を支持する根拠となり、ベネッセ教育総合研究所は、園での「遊び込む経験」が多い方が、「協調性」「がんばる力」「好奇心」「自己主張」「自己統制」等の「学びに向かう力」が高い傾向がみられることを指摘している\*<sup>3</sup>。文部科学省も「やってみたいが学びの芽」と、就学前における「遊び」が学びにつながると位置づける。認知能力を育む保育にややもすれば慎重だった日本の保育だが、「非認知能力」は、遊びを通して心情・意欲・態度を育むことを原理としてきた保育の正当性の根拠として支持された\*<sup>4</sup>。

ただしこうした「非認知能力」ブームが、新たに「体験格差」を生み出しているという指摘もある\*<sup>5</sup>。自然体験や芸術活動、旅行といった非認知能力につながるとされる体験活動の過多が、子どもたちを疲弊させているという。また意欲や創造性、コミュニケーション力の過度な重視は、結局は家庭的背景に由来する格差を助長するという指摘もある\*<sup>6</sup>。詰め込み教育も体験過多も、子どもたちに過度な負担を強いることに変わりはないようである。

\* 1 ヘックマン, J., 古草秀子訳『幼児教育の経済学』東洋経済新報社, 2015, pp.30-31.

\* 2 経済協力開発機構 (OECD), 無藤 隆・秋田喜代美監修, ベネッセ教育総合研究所編, 荒牧美佐子, 他訳『社会情動的スキル-学びに向かう力』明石書店, 2018, p.20.

\* 3 ベネッセ教育総合研究所「園での経験と幼児の成長に関する調査」2016, p.11.

\* 4 石黒万里子「幼児教育における近代性と『子どもらしさ』-リテラシー（読み書き）と評価をめぐる試論-」子ども社会研究25, 2019, pp.25-47.

\* 5 おおたとしまさ『子どもの体験 学びと格差 負の連鎖を断ち切るために』文藝春秋, 2025, pp.180-187.

\* 6 本田由紀『多元化する「能力」と日本社会 -ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版, 2005, pp.31-34.