ナショナル・カリキュラム研究チーム最終報告書

希望の保育指針：自分たちの手で自分たちの暮らしをつくる

久保健太・山本一成・伊集守直

ナショナル・カリキュラム研究チームでは、全国私立保育連盟保育・子育て総合研究機構が 2017 年度より進めてきた、人口減少社会における「希望の保育指針」の作成を目指し、機構で行われてきた一連の委託研究の成果を取り入れつつ、こども基本法の理念に基づき、「全てのこどもが、将来にわたって幸福な生活を送ることができる社会の実現」を目指したカリキュラムの在り方を探ってきました。

中間報告でも記したように、研究が進むなかで、私たちは「希望の保育指針」を幼児期以降の育ちを見通し、子どもと共にある暮らしやコミュニティの共創へとつながる、草の根型の実践のビジョンとして考えるようになりました。2026 年 3 月の「保育通信」第 852 号に掲載された「希望の保育指針―自分たちの手で自分たちの暮らしをつくる」リーフレットは、その研究のエッセンスをまとめたものになっています。副題として掲げた「自分たちの手で自分たちの暮らしをつくる」という言葉は、保育実践のプロセスでもあると同時に、「希望の保育指針」の目的そのものを表しています。

本報告書は、これまでの研究成果をまとめるものであり、「希望の保育指針」が目指したものや、内容、位置づけに加えて、可能性や今後の展望についても記しています。久保、山本、伊集の順番でそれぞれが記しており、部ごとに文体は異なっています。

第一部：希望の保育指針が目指したものと、今後の展望（久保健太）

1.

希望の保育指針をつくるにあたって、私（久保）が大切にしたのは「現場からの声」と「ふだん使いできる言葉」でした。

保育者の皆さんは、子どもとの時間を「一緒に笑って楽しむ時間」にしようとしています。子どもが「自分で自分を育てていくこと」を大事にしています。「（大人の決めたことを押しつけるよりも）子どもと一緒に決まりをつく」っています。

その一つ一つは、（私から見れば）「主体性」や「人間関係」を育てる営みであり、「学び」を支える営みです。

そして、私が余計なことを言わなくても、保育者の皆さん自身が、そうした営みを「主体性」「人間関係の育ち」「学び」という言葉で理解し、表現しながら、保育記録をつくってもいます。

とはいえ、「主体性」とは何か？「人間関係の育ち」とは何か？「学び」とは何か？ということについては、悩みも多い。。。

「私たちの園では、子どもの主体性を大事にしたいと思って、保育をしています」

「出したら片づける。ということを、子ども自身で気づくのも主体性じゃないかって思うんです」

「けど、出したら出しっぱなし、って本当に主体性なの？って」

「そのあたりで、同僚の人たちとも、いつも話し合いになるんです。」

「それって、子どものわがままじゃないの？って」

「そうして、語り合っているうちに、『主体性って何だろう？』ということがわからなくなってきて、それで、今回の研修のテーマは『主体性って何だろう？』なんです」

と言った声をよく聞きます。

「主体性」とは何か？「人間関係の育ち」とは何か？「学び」とは何か？

そうしたトピックを、もう少し、自然体で語り合えるようにしたい。「ふだん使いできる言葉」で語り合えるようにしたい。

そのために、保育者の方々に協力をいただき、研究会を立ち上げました。その研究会で、「現場からの声」と「ふだん使いできる言葉」を大切にしながら、語り合いを重ねました。

その成果は「主体性が湧き出ちゃう保育」というタイトルで『保育通信』に連載しました。全 15 回におよぶ連載は、この春、『写真と動画でわかる！主体性が湧き出ちゃう保育』というタイトルで、中央法規出版より刊行されます。

それは、希望の保育指針の「副読本」として出版されるものであり、「現場からの声」と「ふだん使いできる言葉」から希望の保育指針をつくろうとした試みは、そちらの書籍に詳しく書かれています。

ですので、この報告書では、語り合いのようすを簡単に紹介しながら、希望の保育指針が目指したものをお伝えしたいと思います。

２.

希望の保育指針では、保育者の方、子育て中の方、子育て支援をしている方、学校教員の方などといった、いろいろな方々が語り合うための「共通言語」をつくろうと思いました。

実際に、そうした方々と語り合いながら**育児・保育・教育で大事にしていること（大事にしたいこと）**を、下の６つにまとめました。

①（怒られて、叱られた記憶よりも）一緒に笑って楽しんだ記憶
②（文字や数を急いで覚えるよりも）いろいろなことを試しながら、自分で自分を育てていく
③（大人があれこれ言うよりも）自分のからだの声を聴く
④（やっちまった過去を責めるよりも）新しい未来をつくる
⑤（見えている世界だけでなく）見えないはずの世界も生きる
⑥（大人の決めたことを押しつけるよりも）一緒に決まりをつくっていく

「1.」で書いた研究では、上の６つの言葉を軸にして語り合いを続けました。

下の事例は、「**②（文字や数を急いで覚えるよりも）いろいろなことを試しながら、自分で自分を育てていく**」をテーマに語り合った際に、手塚詩織さん（つどいの森もみの木こども園）がもってきてくれた事例です（連載第 6 回）。私は、この事例が好きすぎて、いろいろなところで紹介しているので、「また、これか」と思われるかも知れませんが、ここでも紹介させてください。

ある日、2 歳児クラス（ピンクの帽子）と５歳児クラス（黄色の帽子）で合同散歩に行きました。２，３，４，５歳児の縦割りでハロウィン散歩をしたことはありますが、２クラスでお散歩に行くのは初めてでした。基本的に５歳児は２歳児の子と手をつなぐことにしていたため、ほとんどの５歳児の子は２歳児の子と手をつなぎ、公園に向かいました。

しばらく公園で虫探しや、自然物集めをして、帰る時間になりました。保育者から「そろそろ帰るから、来た時につないでいた子と手をつないで並んでね。」と声がかかりました。

５歳児クラスの子は手をつないでいた２歳児クラスの子に「手をつないでかえろう」と声をかけに行っています。かなたくん（黄色の帽子）も手をつないでいたはやてくん（ピンクの帽子の右側）に声をかけに行きました。

「手をつないでかえろう！」

でも、はやてくんはまだ遊びたい気持ち。なかなか手をつないでくれません。「せんせい～はやてくん、ぜんぜん手つないでくれないんだよ～。」かなたくんから声をかけ

られました。

「どうやったら手をつないでくれるかな。」

「えーわからないよ。」

「どんなふうに声をかけられたらはやてくんは手をつなぎたくなるかな？」

かなたくんは、私とそんなやりとりをした後、少し考えて再びはやてくんに話しかけに行きました。かなたくんの様子を見守っていると、はやてくんの背中に手を当てながら「そろそろご飯の時間になるし、帰ろうよ。」と声をかけていました。さっきよりも優しく、柔らかく声をかけていました。でも、まだまだ遊びたいはやてくん。首を横に振ります。かなたくんはまた違う言い方で声を掛けます。「見て、みんな並び始めたよ。一緒に手をつないで帰ろうか。」すると、はやてくんの気持ちが動き、かなたくんと手をつないで列に並び始めました。はやてくんと手をつなぐことができたかなたくんの表情はなんだか達成感を感じているようでした。

普段、年下の子に自らかかわりに行くタイプではないかなたくん。年下の子へのかかわり方、声のかけ方を試行錯誤しながら自分なりのかかわり方をこれからも学んでいくのかなと思いました。かなたくんの今後の年下の子へのかかわり方にどんな変化があるのか楽しみです。

「さっきよりも、優しく柔らかく声をかけていました」。

何度、読んでもいいですね。

誰かにお願いをして、なのに、そのお願いを聞いてもらえない。そんなとき、人はついつい、言葉を強くしてしまいます。声のトーンを高くしてしまいます。私だって、そうです。

だけど、かなたくんは、そうではありませんでした。

さっきよりも、優しく柔らかく、相手に染みるように、声をかけていました。

そんなかなたくんの姿は素敵ですが、そこに「育ち」を見抜く手塚さんも素敵です。

手塚さんの事例を囲んで、語り合いは続きました。そして、以下の認識へと到達しました。

人間の「学び」とは、単に知識や技術を獲得することではないのです。
人間には、言葉にできないモヤモヤや葛藤があって、そうしたモヤモヤや葛藤を言葉にしようとして、あるいは数式にしようとして、あるいは絵画にしようとして、そうして自分を表現しようとして、ジタバタするのです。
そうしたジタバタを続けているうちに、気がついたら、いつの間にか、知識や技術が身についているのです。

と書きましたが、そのような思想に沿って、小学校以上の「学び」を進めることは簡単なことではありません。
しかし、そのような思想で、人間の「学び」を実現しようとしている人たちが、「広い世界」にたくさんいます。
そうした人たちと一緒に「保育の世界」と「広い世界」との、優しく、柔らかいつながりを実現していきたいと思っています。
その際にも、

①（怒られて、叱られた記憶よりも）一緒に笑って楽しんだ記憶
②（文字や数を急いで覚えるよりも）いろいろなことを試しながら、自分で自分を育てていく
③（大人があれこれ言うよりも）自分のからだの声を聴く
④（やっちまった過去を責めるよりも）新しい未来をつくる
⑤（見えている世界だけでなく）見えないはずの世界も生きる
⑥（大人の決めたことを押しつけるよりも）一緒に決まりをつくっていく

といった言葉が、架け橋になるのだと思っています。
（連載第 15 回より）

３．

誤解の無いように書き添えておくと、私たちは現行の「保育指針」に代わるものをつくりたいわけではありません。現行の「保育指針」には大事な言葉がたくさん書かれています。私たちは、そうした言葉を「現場からの声」と「ふだん使いできる言葉」を意識しながら、自分たちの言葉にしていくことを目指しました。

例えば、「学び」という言葉が、その一つです。

「学び」という言葉を使う際に、「保育指針」の言葉を鵜呑みにするのではなく、自分の中をいったんくぐらせてから使う。

子どもたちがそうです。

大人たちが「箸」と名づける「二本の棒」を、机を叩く「打楽器」として、あるいは、砂場での「絵筆」として使います。そうして、さんざん自分の中をくぐらせてから、ようやく「箸」という「食器」として使い始める。

「自分なりのやり方」をさんざんに試しながら、それを「広い世界で通用するやり方」へと磨き上げていく。

あるいは、「広い世界で通用するやり方」を、自分なりの試行錯誤を通じて「自分なりのやり方」へと落とし込んでいく。

そうして、**「自分なりのやり方」と「広い世界で通用するやり方」を相互浸透させていく。**

言葉も同じです。指針・要領が「学びの姿」として描く「子どもの姿」を、「さっきよりも優しく柔らかく」とか、「釣れそうで釣れないもどかしさ」といった言葉で語る。そうして、さんざん自分の中をくぐらせてから、「学び（の姿）」という言葉で語る。

そのとき、一人ひとりの「学び」イメージは、さっきよりも、ぶ厚く、太くなっている。

こうしたプロセスを経て、「学び」という言葉を使うとき、その言葉の厚みは増しているはずですし、その言葉で描かれる子どもの姿も分厚く、太くなっているはずです。

そうした思いから、希望の保育指針では、「現場からの声」を大切にしながら、子どもの姿（とくに学びや育ちの姿）を語れる「ふだん使いできる言葉」を編み出すことを目指しました。

「ふだん使いできる言葉」については、第二部で「手触りのある言葉」と言い換えながら、深めていきます。

4.

最後に、今後の展望を４つほど書いておきます。

展望１：「現場からの声」を聴くための「語り合い」をさらに増やしていきたいと思います。そうして、「希望の保育指針」の言葉をさらに磨き上げていきたいと思います。何より、保育者の皆さん自身が、「主体性」とは何か？「人間関係の育ち」とは何か？「学び」とは何か？ということを「ふだん使いできる言葉」で語り合い、発信していくことの意味は大きいと思います。

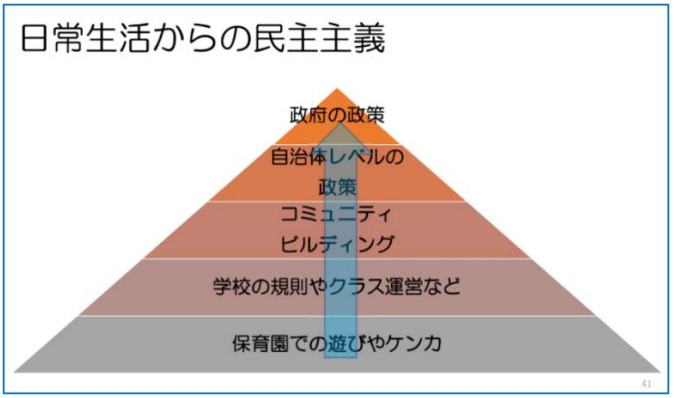
展望２：「希望の保育指針」の言葉は、隣の人に伝わる言葉にしていきたいと思います。保護者の方々、学校教員、学童保育の指導員、プレイリーダーたち、などなど広い世界の人たちに伝わる言葉にしていきたいと思っています。

とくに学校教員の方と話していると「学び」についての共通言語が必要だと感じます。上の「３.」で紹介した「「自分なりのやり方」と「広い世界で通用するやり方」を相互浸透させていく」という「学び」のとらえ方は、共通言語になりうるのではないかと考えています。

展望３：専門知に裏付けられた言葉にしていきたいと思います。様々な学問的バックグラウンドをもった人たちが集まって、「希望の保育指針」の言葉を、さらに磨き上げていきたいと思います。

ちなみに「「自分なりのやり方」と「広い世界で通用するやり方」を相互浸透させていく」という「学び」のとらえは、L.S.ヴィゴツキーの思想を踏まえた「学び」のとらえです。

展望４：保育・教育は、経済の論理（市場の論理）に任せてはいけない。という点を、はっきりと訴えていきたいと思います（財政学者である伊集守直さんの力を大いにお借りして）。



それは人間を「（経済的に有用な）人材」としてだけ見るのではなく、一つの「生命体」として、あるいは「（自分たちの手で自分たちの暮らしをつくる）市民」としても見たいということでもあります。

その際、「自分の声で暮らし（政治）を変えることができる」という「政治的有効性の感覚」はキーワードになるでしょう（右の三角形を通じて、開花する感覚です）。

神野直彦さんは『増補　教育再生の条件』（岩波書店、2024 年）の 56 ページで「市場社会になると、（略）政治、経済、社会という三つのサブシステムから社会全体が構成されるようになる」と述べています。

どのような境遇に生まれたとしても「希望の保育指針」が目指すような「育ち」を享受できるようにしたい。あるいは、別の「育ち」を選ぶことだって保証したい。それでも社会が分裂せずに、ある程度の統合を果たすためには、どのような制度が必要なのか？政治、経済、社会は、それぞれどのような役割を担えばいいのか？それぞれの保育施設の役割は何か？それらの点を考え続けたいと思います。

第二部：希望の保育指針の内容および現行の保育所保育指針との関係（山本一成）

1. 「希望の保育指針」と現行の「保育所保育指針」との関係

まず明確にしておかなければならないのは現行の「保育所保育指針」との関係です。以下では「保育所保育指針」の位置づけについて、「保育所保育指針解説」[1]に従って見ていきます。「保育所保育指針」は、「厚生労働省告示として定められたものであり、規範性を有する基準としての性格」をもち、「①遵守しなければならないもの、②努力義務が課されるもの、③基本原則にとどめ、各保育所の創意や裁量を許容するもの、又は各保育所での取組が奨励されることや保育の実施上の配慮にとどまるものなどに区別され」ます。このことは、全国的に一定の保育の水準を保ち、更なる質の向上を目指す上で、共通の枠組みを提供するという意味を持っています。一方で、「保育所保育は、本来的には、各保育所における保育の理念や目標に基づき、子どもや保護者の状況及び地域の実情等を踏まえて行われるものであり、その内容については、各保育所の独自性や創意工夫が尊重される」とも記されているように、本来的には保育実践が、各保育所の理念や目標に基づいて実践されるものであることも明記されています。つまり、目指すべきところは、「保育所保育指針」の根拠法である「児童福祉法」第 39 条の規定に基づいて「入所する子どもの最善の利益を考慮し、その福祉を積極的に増進する」ことであり、そのための共通の基準を示しつつも、その実現の方法や工夫は保育実践の現場に託されているという仕組みになっています。

このように、現行の「保育所保育指針」は、それぞれの園の多様な実情に合わせて、そこで過ごす子どもたちの最善の利益のために保育を創造することを推奨する構造になっています。このことは、子どもたちを含む多くの犠牲を出した太平洋戦争の終戦後、1948 年に策定された「保育要領」が、「子どもと保育者をリスペクトし、保育者が子どもとともに保育をつくっていく」民主的実践を目指したものであったことを引き継ぎ、発展させてきた歴史の上に立っています。「保育所保育指針」と「幼稚園教育要領」の二元化や、1956 年の改訂による理念の後退など、紆余曲折へ経つつも、「指針・要領」は全国的に保育の質を担保しつつ、それぞれの現場の裁量を守るという役割を果たしてき

[1] 厚生労働省（2018）「保育所保育指針解説」

ました[2]。現代に表れている「指針・要領」の課題を克服しつつ、この仕組みを発展させていくことには大きな意味があると考えられます。

全国私立保育連盟調査部が行った『QRS-009 指針要領の改定に関する調査』（2025年7月）では、現行の「指針・要領」は7割近くの園である程度活用されていることが明らかになっています。一方で、その内容や表現をもう少しわかりやすくしてほしいといった声や、モデルケースを示してほしいといった、「指針・要領」をより「実践に活かせる」ものにしてほしいという意見も多く聞かれています。

「指針・要領」は、先に述べたように「規範性を有する基準としての性格」をもつため、法令としての文体になっています。「保育士等は、○○すること」「教師は、○○しなければならない」といった文体は、保育者や教師が「指針・要領」の指示に従うというトップダウン的な印象を与えるものになっています。このことは、現場での多様な創意工夫が必要な保育実践において、ひとつのジレンマになっているようにも感じられます。

「希望の保育指針」では、「保育の手触り・息づかい」を、保育実践を創造していく入り口（DOOR）として描いています。なぜなら、「自分たちの手で自分たちの暮らしをつくる」ためには、それぞれの暮らしのなかにある言葉で語りあい、創造していくことが必要だからです。久保健太氏が「保育通信」で行ってきた連載には、保育者が感じ、言葉にしてきた「保育の手触り・息づかい」があふれています。たとえば、希望の保育指針リーフレットから「お互いの心が充たされあう自己発揮」[3]を開くと、異年齢児のかかわりのなかで、子どもたちが「自分のコマ」をめぐって「一緒に決まりをつくっていく」プロセスが語られています。そこには、「大人に褒められたくてやっているわけじゃない」「正しさって、楽しさから生まれてくる」「充たされ合う自己発揮」といった、保育者のさまざまな生きた言葉が響き、「決まり」をめぐる保育実践に新たな示唆を与え

---

[2] 日本の保育制度を考えるうえで1948年の「保育要領」が持つ重要性については、以下の委託研究で報告されています。[松島のり子　(2025)　「『保育要領』『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』の成立と継承―背景理論と子ども観・「保育」「教育」観に着目して」全国私立保育連盟保育・子育て総合研究機構令和4年度委託研究報告書、p.35　https://www.zenshihoren.or.jp/files/kenkyu-doc_20250808_02.pdf]

[3] 「希望の保育指針のためのリンク集」https://www.zenshihoren.or.jp/national-curriculum.html

る豊かな語り合いが展開されています。

「保育所保育指針」も、こうした「決まり」をめぐる関わりが、保育の内容として重要なものであることを示しています。それは、たとえば「人間関係」の「内容の取扱い」において、「集団の生活を通して、子どもが人との関わりを深め、規範意識の芽生えが培われることを考慮し、子どもが保育士等との信頼関係に支えられて自己を発揮する中で、互いに思いを主張し、折り合いを付ける体験をし、きまりの必要性などに気付き、自分の気持ちを調整する力が育つようにすること」といった言葉で語られています。

「希望の保育指針」が「保育所保育指針」以上に重視しているのは、こういった場面での子どもの姿を、「保育の手触り・息づかい」のある言葉で語り合い、自らの保育を創造していくことです。それぞれの保育現場が置かれた状況は多様であり、同じ「決まり」という言葉でも、受け止め方や語られ方は異なります。それぞれの保育の実感に合った言葉を使いながら、異なる見方や考え方をもった人々と語り合うことで、保育を見る視点や言葉は豊かになっていきます。そして、保育についての見方や言葉をひらくことは、新たな保育実践の問いを生み出していくことでもあります。「子どもたちにとって「きまり」や「規範」ってどういう意味があるのだろう」「子どもたちが自己を発揮するとはどういうことだろう」「誰かに決められたことと自分で決めたことの違いはなんだろう」といった問いは、自らの保育実践を異なる角度から省察し、更新していくことにつながっていきます。

このように、「自分たちの手で自分たちの暮らし」をつくることは、「希望の保育指針」が示すすべての提案に通底するビジョンになっており、それぞれの保育の現場に、共に保育を作っていくことを呼びかけるものになっています。

「希望の保育指針」は、「保育所保育指針」とは異なり、「告示」のような遵守しなければいけない基準ではありません。2026 年 1 月に開催された保育総合研修会シンポジウム「私たちはどんな指針・要領を望んでいるか」において、川田学氏が指摘したように、「希望の保育指針」には、国と保育の現場をつなぐ中間団体が示すビジョンとしての役割があります。それは、トップダウンに偏るのでもなく、個々の実践がバラバラになされるのでもなく、それぞれの会員が参加しながら更新していく保育指針なのです。

「保育所保育指針」と並行して、現場の保育者や教員が活用していくビジョンを示すというやり方は、カナダ、ブリティッシュ・コロンビア州（以下、BC 州）の方法を参考にしています。BC 州には、州のカリキュラムの基準である BC カリキュラム（BC curriculum: 日本の幼稚園教育要領・学習指導要領にあたる）と並行して、州の保育・

教育のビジョンを示す枠組みとして幼児教育指針（Early Learning Framework:以下、ELF)が制定されています。ELF は、主に 0 歳から 8 歳までの幼児を対象にしたものですが、それ以降の学校教育も含め、すべての学びの基礎となるビジョンを示す文書として位置づけられています。そのビジョンは、「敬意をもって共に生き、共に学ぶ」というものであり、この学び観が、幼児期から学童期に至る州の教育に貫かれるものとされています[4]。BC 州では、園や学校で学ぶということを、競争や個人の能力獲得のためのものではなく、多様な人々がどうしたらお互いを尊重しながら、共に生きることができるかを探るためのものとして考えます。そのため、BC カリキュラムが示す各教科の学習もまた、このようなビジョンに沿って展開していくことになるのです。

ELF は州の公式な指針であるため、「希望の保育指針」のような中間団体によるビジョンとは異なります。しかし、カリキュラムと並行して、こうしたビジョンの提示と具体的活用を目的とした文書を示すことは、日本においても今後の指針・要領が取り入れることのできるひとつの方向性であると考えられます。

2. 「希望の保育指針」の各項目

(1)DOOR 保育の手触り・息づかい

ここからは「希望の保育指針」の各項目について、見ていきたいと思います。「希望の保育指針」がなぜ「保育の手触り・息づかい」を重視しているかについては先ほど説明したとおりです。

ここで最初の DOOR として「保育の手触り・息づかい」を位置づけているのは、「希望の保育指針」が、「使ってみて初めて意味をもつ」という性質をもっているためです。

「希望の保育指針」は、望ましい保育の内容や方法を示すのではなく、各項目のテーマに関連する実際の「保育の記録」と「保育の問い」がリンクされる形で作られています。ここで、特定の保育の内容や方法を奨励しないのは、「希望の保育指針」が前提とする「暮らし」が、それぞれの生きる場によって多様なものだからです。土地の文化や風

[4] 岡野聡子（2026）「カナダ・BC 州の幼児教育指針が示す対話と省察の視点―『改定版 Early Learning Framework（2019)』の翻訳と解説を通して―」『奈良学園大学紀要』第 18 集, 219-233

土によって、その場で織りなされていく保育は異なります。子どもたち一人一人の感じ方や考え方が異なるように、保育者もまた多様です。それぞれが多様な価値観をもつ中で、どうやってともに生きていくか、迷いを抱えながら実践に臨むこともあります。自分たちの手でつくる「暮らし」とは、そういった一人一人の違いやゆらぎを受け止めながら、お互いに生かしていくことである必要があります。そのためには、特定の内容や方法に頼るのではなく、自分たちの手ざわりや息づかいに即した言葉で保育を語り、考えていくことが欠かせません。

「希望の保育指針」は、たとえば園内研修のような場で、自園の子どもの姿を語り合うために、直接利用することができます。例えば、ROOM 1「ゆらぎながら育つ」のリンク先をひらくと、そこには波打ち際でたたずむひとりの男の子の映像が流れます。研修に集まった方が、それぞれの視点からこの映像について感じたことを語り合うなかで、ROOM 1 のテーマである「ゆらぎ」をめぐる語りが生成することを意図してつくられています。

「子どもの姿を語り合うこと」は、保育という仕事の核心であると同時に保育の喜びでもあり、子どもとともに暮らしをつくるために欠かせない営みです。「希望の保育指針」では、このような言葉が生まれていくプロセスに、「自分たちの手で自分たちの暮らしをつくる」、ローカル・ガバナンスの核心があると考えています[5]。

(2)ROOM1　ゆらぎながら育つ

先ほど述べたように「暮らし」とは、それぞれの人や、生きる場によって異なる仕方で展開されるものです。しかし、「暮らし」には、共通点もあります。それは人間を超えた生命のリズムに根差しているという点です。「暮らし」のリズムは、四季のようにおおらかにうつりかわっていくリズムでもあり、日が暮れるとさみしくなってくるように、うつろう気分を含んだものでもあります。動物も人間も生きていればおなかがすくし、不機嫌なときはケンカも起こります。「希望の保育指針」では、この生きていることがもつ「ゆらぎ」に沿って保育を考えてみることを提案しています。

ROOM1 は、この「ゆらぎ」をテーマに語り合うことができる部屋になっています。

---

[5] 久保健太（2023）「ローカル・ガバナンスによる地域福祉に関する研究３」全国私立保育連盟保育・子育て総合研究機構委託研究（令和３年度）　研究成果報告書

引き続き園内研修での利用を想定してみていくと、現行のリーフレットのROOM１は、以下のような流れで構成されています。

①リーフレットからROOM1のリンクをひらく

②問いかけを読む

「動画から何を感じるか、自らの言葉で考えてみてください。
まずは【ゆらぎながら育つカリキュラム】の動画をご覧ください。
動画を見て、すごいなあ、おもしろいなあ、いいなあ、と思ったところを、いくつか書いてください。正解はありません。自由に書いてください。」

③「ゆらぎながら育つカリキュラム」のリンクをひらく→動画「波打ち際の３歳児」

④一緒に動画を見た人たちと語り合う

⑤次の問いかけを読む

「解説を読み、もう一度動画をみて考えてみてください。
【ゆらぎながら育つカリキュラム】の動画（子どもの姿）は、例えば「主体性」という視点から、【感じる主体性と考える主体性】のように理解できます。自園の子どもたちには、どのような主体性が働いていますか。」

⑥「感じる主体性と考える主体性」のリンクをひらく→テキスト「主体性とは」

⑦「自園の子どもたちには、どのような主体性が働いていますか」などの問いについて語り合う

⑧次の問いかけを読む

「理論的観点に関心のある方は【「ゆらぎながら育つ」エリクソンの発達理論】をご覧ください。」

⑨「ゆらぎながら育つ」エリクソンの発達理論のリンクをひらく→テキスト「日常生活と民主主義と教育をつなぐ理論」

このように、「希望の保育指針」は、リンクをひらき、ともに語り合うことによって生成するものとして作られています。ROOM１の「ゆらぎながら育つ」は、「希望の保育指針」の人間観の前提である「ゆらぎ」について考えるものとなっており、ROOM２でその「ゆらぎながらの育ち」のプロセスをさらに具体的に考えていくという構造にな

っています。

「ゆらぎながら育つ」という視点は、エリクソンの発達理論を参考に提案しています。それは、人は基本的信頼をベースにして自己を発揮し、他者とのかかわりのなかで葛藤しながら社会的な地平を広げていくという発達観に基づいています。しかし、「希望の保育指針」ではそれを解説したり、そのような発達観に基づく保育実践をマニュアル化したりするのではなく、具体的な保育実践のなかでそのテーマについて一緒に考えてみるという方法をとっています。「ゆらぎながら育つ」という視点でそれぞれが保育のことを語ってみることで、手触りや息づかいを含んだ新たな視点や言葉が生まれてくると考えているからです。

子どもたちが「ゆらぎながら育つ」という視点は、現行の保育所保育所指針に書かれていない事柄ではありません。たとえば、「第２章 保育の内容」人間関係の項目では、「道徳性の芽生えを培うに当たっては、基本的な生活習慣の形成を図るとともに、子どもが他の子どもとの関わりの中で他人の存在に気付き、相手を尊重する気持ちをもって行動できるようにし、また、自然や身近な動植物に親しむことなどを通して豊かな心情が育つようにすること。特に、人に対する信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまずきをも体験し、それらを乗り越えることにより次第に芽生えてくることに配慮すること」といった形で、「葛藤」の意義が記されています。しかし、ここまで述べてきた「ゆらぎ」と、「保育所保育指針」に記された「葛藤」には異なる質感が感じられるのではないでしょうか。「ゆらぎ」には、たしかに「葛藤」も含まれますが、必ずしも「道徳性の芽生えを培う」ことを目指しているわけではない、より広い子どもや保育者の体験が含まれます。

ここで「ゆらぎ」についてさらに考えるための視点として、「希望の保育指針」では「主体性」の概念を取り上げています。なぜなら「主体性」を、「感じる主体性」と「考える主体性」という二重性のなかで見ることによって、人が「ゆらぎながら育つ」というプロセスがより具体的に見えてくるからです。

「主体性」は、通常、子どもや保育者といったそれぞれの個人が、自発的に行動を決めたり選択したりすることとして考えられる傾向がありました。しかし、このように「主体性」をとらえてしまうと、必ずしも意図していないのに思わず何かをやりたくなってくる気持ちや、乳児の遊びが他者とのやりとりのなかでおのずと生まれてくるときの主

体性を説明することができなくなります[6]。

波打ち際の男の子がおそらくそのような世界を生きていたように、子どもたちは、身体で「感じる」ままに生きる主体性と、頭で「考え」て何かを決める主体性を両輪にして生きています。思わず手が出たり、走り出したくなったりする衝動が強くなることもあれば、周りにいる相手に配慮して自分を抑制しすぎてしまうこともあります。自己を発揮しながら、その出し方を加減していくことで、子どもたちは「暮らし」をつくっていくのです。

ROOM 1 では、この「ゆらぎながら育つ」という子ども観・発達観を深く考えてみることをテーマにしています。そして、続く ROOM 2 においては、「できない自分を安心してさらけ出せる場」をはじめとして、「信頼を土台にした自己発揮」「自己発揮しながら調整する」「自己発揮しながらきまりをつくる」「広い世界に出る 自分をひらく」という、「ゆらぎながら育つ」プロセスをテーマにしています。この「育ち」は、エリクソンの言う第 I 期「基本的信頼」を土台として、身近な養育者や友達、仲間集団へと関係が広がり、さらに外の世界へとひらかれていくプロセスとして捉えられます[7]。それは、階段を上るようにまっすぐ高みへ至るのではなく、何度も行ったり来たりしながら、しだいに広がりを見せていく、「ゆらぎながらの育ち」なのです。

具体的な子どもの姿について、このような視点から振り返ってみると、「保育所保育指針」に記されている「葛藤」や「信頼感」「思いやり」という言葉が、新たなリアリティをもって理解されてくるはずです。このことが、「自分たちの手で自分たちの暮らしをつくる」ことにつながっていくと考えます。

(3)ROOM2　問いにもとづく

ROOM2 では、「ゆらぎながら育つ」プロセスをさらに具体的に考えるために、「できない自分を安心してさらけ出せる場」「信頼を土台にした自己発揮」「自己発揮しながら調整する」「自己発揮しながらきまりをつくる」「広い世界に出る 自分をひらく」とい

---

[6] 久保健太（2024）『生命と学びの哲学―育児と保育・教育をつなぐ』北大路書房

[7] 久保健太（2019）「日常生活と民主主義と教育をつなぐ理論」『生活経済政策』269, 11-17

うテーマに即した保育実践の記録と、いくつかの問いをリンクしています。

ROOM1 と同様にリンク先を開き、そこに記された子どもたちの姿について語り合っていくことで、保育をめぐる言葉を新たな角度から問い直していくことができます。たとえば、「できない自分を安心してさらけ出せる場」のリンクを開くと、「水あそびってサイコウ！！」の保育記録に飛ぶことができ、そこには「あなたの園で子どもたちや保育者が場に身をゆだねる経験はどんなときに起こっていますか？」「子どもたちが生きていることを深く実感するのはどんなときでしょうか？」「あなたの園の子どもたちには、ぼーっとする時間や空間がありますか？」という３つの問いが示されます。

「ゆらぎながら育つ」カリキュラムを実践するためには、保育の場が安心して自分をさらけ出せる場である必要があります。なぜなら、「主体性」は感じることと考えることが両輪になって展開するものであり、保育は子どもたちや保育者のなかに湧き出してくる感情や欲求を受け止めるところからはじまっていくからです[8]。

「安心」「信頼」「自己発揮」については、「保育所保育指針」では、「第１章　総則」の「保育の方法」として、以下のように語られています。

ア　一人一人の子どもの状況や家庭及び地域社会での生活の実態を把握するとともに、子どもが安心感と信頼感をもって活動できるよう、子どもの主体としての思いや願いを受け止めること。

イ　子どもの生活のリズムを大切にし、健康、安全で情緒の安定した生活ができる環境や、自己を十分に発揮できる環境を整えること。

---

[8] 『保育通信』での久保氏の一連の連載（『写真と動画でわかる！主体性が湧き出ちゃう保育』（中央法規出版）として刊行予定）は、この「ゆらぎながらの育ち」を「保育の手触り・息づかい」に沿って現場の保育者とともに語り合う試みであり、「希望の保育指針」の生成と一体となって展開してきました。また、「受け止める」ことは、「自由の主体」の形成に深くかかわっており、さまざまな保育実践のエピソードのなかに表れています［山竹伸二（2025）「『自由の主体』を形成する保育実践に関する現象学的研究」全国私立保育連盟保育・子育て総合研究機構 令和３年度委託調査研究・研究成果報告書

このことは特に「保育所保育指針」が重視する「養護」の側面に関連するものであり、保育所保育の根幹をなす重要な部分です。それでは、ここで記されていることを、「ゆらぎながら育つ」営みのなかでとらえなおすことにはどのような意味があるのでしょうか。

繰り返しになりますが、「希望の保育指針」は、望ましい保育の内容や方法を示すのではなく、具体的な子どもの姿を、自分たちの保育の手触り・息づかいに即して語り合い、自らの枠組みのみにとらわれることなく考え、自己を更新していくことを目指してつくられています。ここまでは「きまり」や「葛藤」を例に挙げて説明しましたが、ROOM２のテーマであれば、「安心」「信頼」「自己発揮」ということが、自分たちの保育のなかでどのような意味をもっているのかを問い直すことへと結びついていきます。

先に示した例でいえば、「あなたの園で子どもたちや保育者が場に身をゆだねる経験はどんなときに起こっていますか？」「子どもたちが生きていることを深く実感するのはどんなときでしょうか？」「あなたの園の子どもたちには、ぼーっとする時間や空間がありますか？」という問いは、そのための手がかりとして提示されています。「身をゆだねる」や「ぼーっとする」といった言葉は、「告示」として示されるような基本原則ではありませんが、「保育の手触り・息づかい」にとって重要な意味を持っています。「身をゆだねる」ことや、「ぼーっとする」ことは、やらなければいけない内容でも、発達を保証する方法でもなく、子どもが生きるリズムに沿った保育を問い直すための視点なのです。

ROOM2 では、このことを「問いにもとづく」カリキュラムとして示しています。「問い」に基づいてカリキュラムを展開するやり方は、先にも述べたカナダ・ブリティッシュコロンビア州の「幼児教育指針（ELF）」を参考にしています。

ELF では、子どもたちに教えるべき内容や正解が記されるのではなく、「生きた探求 living inquiry」を導く様々な「問い」が記されています。たとえば、ELF では、「多様性と違い」の学びについて、学ぶべき項目を示すのではなく、学びの道筋を助けるさまざまな問いを示します。「指導案のなかに、それぞれの子どもや家族の多様性を織り込むにはどうしたらいいですか？」「『みんな違ってみんないい』であるためになにができますか？」「この指導案が良くなるために、保護者や家族の人に頼れることはありませんか？」「指導案のなかで暗黙の前提になっている伝統的な固定観念はありませんか？そのなかでインクルーシブでないものはどれですか？」「子どもたちは、『差別』や『ずる』について話し合う『機会』がありますか？」「子どもたちは、『みんなのためにすべきこ

と』や、『全員が同じでなくてもいいこと』について話しあう『機会』はありますか？」といったように、ELF にはたくさんの問いが記され、それを自身の保育実践に沿って考え、ともに語りあうために役立てることができます[9]。

ROOM 2 では、「ゆらぎながら育つ」道筋を具体的な保育の記録と問いを通して考えることができるようになっています。安心して自分をさらけ出せる信頼の場。子どもたちが自己を発揮できる場。仲間との信頼のなかでそれを加減していく場。集団のなかで決まりをつくっていく場。そうした保育の場のなかでしだいに広い世界にひらかれていくことが、「ゆらぎながらの育ち」のおおよそのプロセスとして描かれています。その育ちの道筋はさまざまであり、それぞれの子どもや、園の実情に沿った形で見いだされていく必要があります。リーフレットで示した問いはその一部に過ぎず、「希望の保育指針」にかかわる人々の声によって、これから更新されていくものと考えています。

(4)ROOM3　遊び（暮らし）ながら考える民主主義

ROOM 3 における「遊び（暮らし）ながら考える民主主義」というテーマは、ここまで述べてきたような「ゆらぎながらの育ち」が、実は民主主義の実践に深くかかわっていることを示しています。

2023 年に施行されたこども基本法では、「全てのこどもについて、その年齢及び発達の程度に応じて、自己に直接関係する全ての事項に関して意見を表明する機会及び多様な社会的活動に参画する機会が確保されること」および「全てのこどもについて、その年齢及び発達の程度に応じて、その意見が尊重され、その最善の利益が優先して考慮されること」が示されました。日本が 1994 年に批准した「子どもの権利条約」においては、子どもが権利行使の主体として位置づけられ、その意見や視点を社会に反映していく必要性が明確化されていました。こども基本法は、その理念を実現する国内法として、画期的な意味を持っています。

現行の「保育所保育指針」においても、「保育所は、児童福祉法(昭和 22 年法律第 164 号)第 39 条の規定に基づき、保育を必要とする子どもの保育を行い、その健全な心身の

---

[9] Province of British Columbia et al. (2019) Early Learning Framework, p.71 をもとに、例示のために意訳しています。 www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/earlylearning/early_learning_framework.pdf

発達を図ることを目的とする児童福祉施設であり、入所する子どもの最善の利益を考慮し、その福祉を積極的に増進することに最もふさわしい生活の場でなければならない」と記されているほか、「保育所職員に求められる専門性」が、「子どもの最善の利益を考慮し、人権に配慮した保育を行うためには、職員一人一人の倫理観、人間性並びに保育所職員としての職務及び責任の理解と自覚が基盤となる」とされているように、子どもの権利条約の理念が反映されています。しかし、現行の「保育所保育指針」は、こども基本法の施行前に改訂されたものであり、意見表明権や参画権については十分に反映されていません[10]。子どもたちが自ら集団や社会を創っていく力をもった存在であるということ、また、保育者は、子どもの権利を実現し、民主主義を体現していく専門家であるということを、「保育所保育指針」にも反映していく必要があります。

「希望の保育指針」においては、このことについて、「『正しいやり方』と『その子なりのやり方』でゆらぐことはありますか？」「子どもたちを『まとめる』べきか『まとめない』でいるべきかのあいだでゆらぐことはありますか？」「多様性が実現する保育の場にはどのようなことが必要なのでしょうか？」という３つの問いから考えてみることを提案しています。それぞれのリンク先には、「子どもの声」に関する具体的なエピソードが配置され、さらに保育実践を省察するための問いが記されています。ここでは、リーフレットの内容を紹介するのではなく、ROOM２から ROOM３へのつながりを考えてみたいと思います。

図１　ゆらぎながら育つプロセス

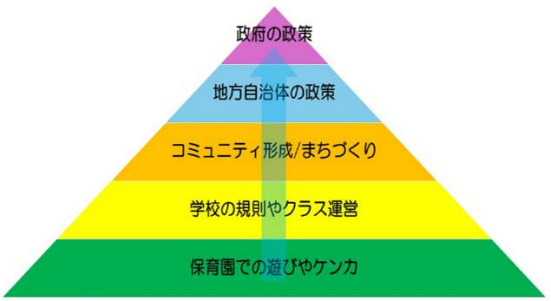


図２　暮らしと民主主義の関係

[10] 川田学（2024）「子どもの最善の利益を考えた保育集団発達論」全国私立保育連盟保育・子育て総合研究機構　令和３年度委託研究報告書

図１は、ROOM２で考えてみた「ゆらぎながら育つ」プロセスのイメージです。エリクソンのいう「基本的信頼」が土台にあり、そこに「自己発揮」や「調整」、「決まり」づくりが重なり、広い世界に至るという構造です。この図ではそれが直線的でなく循環的であることが表現できるよう、静的な階段ではなく、動的な粒の集合で表現しています。先ほども述べたように、この育ち観は、エリクソンの発達理論でいうとおおよそ第Ⅰ期から第Ⅳ期までの姿を参考に描いたものです。

一方、図２は、伊集守直氏が作成した「暮らしと民主主義の関係」についてのイメージです。まず「保育園での遊びやケンカ」が土台にあり、しだいに世界が広がるなかで、「学校の規則やクラス運営」といった、小さな社会での民主的コミュニケーションを経験するようになります。そこでの経験は「コミュニティ形成やまちづくり」といったより広い地域への参画へとつながり、「自分たちの暮らし」の範囲が広がっていきます。さらにその先には、地方自治体の政策や政府の政策といった、規模の大きな民主主義の仕組みがつながっています。なお、先ほど「中間団体」として表現した「希望の保育指針」への参画については、「コミュニティ形成」と「政府の政策」の中間くらいに位置するものと考えられます。

このように見てみると「ゆらぎながら育つ」保育の世界は、図２の土台として重要な役割を持っていることがわかります。図１の上段にある「広い世界」には、図２でいう「学校」や「コミュニティ」が深くかかわってくるでしょう。つまり、保育園での「遊び（暮らし）」のなかで、子どもたちが信頼を基礎にして自己を発揮し、自己も他者も尊重されながら共に生きるための方法を学んでいくことは、民主主義の重要な土台であるということです。

歴史上、子どもは未熟で保護されるべき、あるいは粗野で教育されるべき存在として考えられてきました。たしかに、子どもは保護を必要とする存在であり、教育によって理性的な人間になっていくと考えることには大切な意味があります。しかし、一方で、子どもは大人以上に柔軟な感性をもち、子どもならではの考えで、自らの仲間集団や、コミュニティを形成していく力をもった存在でもあります。「子どもの権利条約」の原文では、子どもの「最善の利益」は best interests、子どもの「意見」は views とされています。Interst には「興味・関心」という意味、views には「視点」という意味があり、これらは言葉を発することができない乳児をはじめ、すべての子どもたちに備わっている権利の表現です。子どもたちは発達に応じて必要な助けを受けながら、その権利に基

づいて自分たちの暮らしをつくっていく存在なのです[11]。

「自分たちの手で自分たちの暮らしをつくる」というビジョンにおいて、暮らしをつくる主体は、保育者でもあり子どもでもあります。保育者も子どももそれぞれがお互いのことを信頼しながら、共に生きる方法を考えていくことで暮らしのかたちは変わっていきます。そして、それぞれの場で発せられた子どもの声や、子どもの権利を守る保育者の声は、地方自治体や政府に届け、広げていく必要があります。「希望の保育指針」は、保育関係者以外の方に向けて、子どもの声と未来の社会のつながりを発信し、保育の社会的価値を伝え、保育の文化や制度を支えるコミュニティを強固にしていくことも目指しています。より良い保育を提供するために必要な制度や政策があるのであれば、そういった制度や政策をつくることの意味を共有し、実現していくことが民主主義にとって重要だからです[12]。

子どもの権利について理解を深め、子どもの声が反映される保育を展開しようという努力は全国に広がりつつあります[13]。それぞれの場で生まれる「遊び（暮らし）ながら考える民主主義」の問いやエピソードを、ぜひ「希望の保育指針」にお寄せください。

---

[11] 近年、子どもたち自身の手で学校の校則をより良いものしていく取り組みが多く紹介されるようになってきています。園だけでなく学校も、子どもたちが「ゆらぎながら育つ」ことができ、民主主義を学んでいく場になりえます。[藤原さと（2025）『こどもと民主主義をつくる―教育にできること』平凡社]

[12] 保育所の設備・運営に関する最低基準を定めた「児童福祉施設の設備及び運営に関する基準」には、内閣総理大臣には、「設備運営基準を常に向上させる」こと、都道府県には、「最低基準を常に向上させる」こと、児童福祉施設には、「最低基準を超えて、常に、その設備及び運営を向上」させることが示されています。

[13] 全国私立保育連盟（2022）『コミックで発信☆保育に活かす子どもの権利条約』エイデル研究所、加藤繁美（2023）『保育の中の子どもの声: 自分の声を聴きとられる心地よさ 多様な声を響き合わせるおもしろさ』ひとなる書房、松井剛太・松本博雄編（2024）『子どもの声からはじまる保育アセスメント：大人の「ものさし」を疑う』北大路書房

(5)ROOM4　生活といのちをつなぐ暮らし

ROOM4 のテーマは、すべての「暮らし」の前提の部分にかかわっています。「希望の保育指針」では、自分たちの手で多様な暮らしをつくることをビジョンとしていますが、その暮らしは人間を超えたいのちとのつながりのなかで成り立っているからです。

ROOM 1 では四季や自然とともにうつろっていくいのちのリズムを例に、子どもたちの育ちを考えてみました。現代社会では、管理や効率が優先されるため、計画できないものや目に見えないもの、意味がないように見えるものは評価されにくい傾向にあります。しかし、こうした意図や評価を超えて、人間や自然がもともともっているいのちのリズムから子どもの育ちや保育実践を見直してみようという提案は、「希望の保育指針」のどの部分にも通底しています。

さらに、生活といのちとのつながりは、ROOM3 のテーマとなった民主主義とも深くかかわっています。

この原稿を書いている 2026 年 2 月には、アメリカがイランを攻撃し、イランが原油の輸送ルートであるホルムズ海峡を封鎖するという出来事が起こりました。日本は 9 割を超える原油を中東に依存しており、原油が得られなくなることの影響が可視化されることになりました。生命を支える多くの医療器具が石油製品に依存していることや、ガソリンの供給不足によって生活必需品の流通が滞ること、食品の流通が石油由来のトレーや包装なしに成り立たないことなど、石油危機＝トイレットペーパーの不足ということにとどまらない、さまざまな影響が懸念されています。

石油は、プランクトンなどの生物の死骸が長い年月をかけて蓄積し、地中の微生物によって分解されて液体となり、数千万年の時間をかけて地層の上部に染み出してきたものです。その原油は、それを採掘する人、運ぶ人、精製する人、精製した石油を加工する人、できあがった製品を運ぶ人など、多くの人のつながりのなかで形を変えて私たちの手元に届きます。

ここでは石油を例に挙げましたが、このことは私たちの食べるものや使うものでも同様です。日々の暮らしは、いのちとのつながり、人とのつながりのなかで成り立っているものですが、現代ではそれを意識することなく生活できます。そして、そのような生命の恵みを奪い合うことで戦争が起きていることも、私たちは意識せずに暮らすことができます。化石燃料の使用がもたらしている気候変動も、知らず知らずのうちに深刻さを増していますが、私たちはそれを止めることができていません。

紛争や気候変動によって将来の子どもたちの生きる権利が脅かされつつある現代において、生活がいのちとのつながりを前提としたものであることを再認識することは、ますます重要になってきています[14]。私たちがどのような暮らしを選ぶかということは、ROOM3 で示した民主主義の一部なのです。

あらゆる意味で暮らしは、いのちのつながりのなかにある営みです。そして、保育の生活は、子どもたちのいのちをケア（養護）し、いのちとのつながりのなかで学ぶ（教育）ことが一体となった営みでもあります。

「希望の保育指針」では、「①子どもが生きているリズムに沿って」「②生きもののいのちを想うなかで」「③地域に広がっていくなかで」「④学校の暮らしから」という 4 つの視点で、保育における生活といのちのつながりに関する問いを構成してみました。

①ではエピソードを通して、子どもが生きる世界に共鳴する手がかりを提示しています。いのちのリズムに沿った保育を展開するためには、まず子どもたちのいのちのリズムを感じる必要があります。目に見えない子どものリズムは、頭で考えるのではなく身体で感じ取るものです。その入り口をここでは「吸い込まれる目に吸い込まれる」[15]という言葉と、それをめぐる問いのかたちで示しました。

子どもたちの生きる世界に共鳴していくと、私たちは子どもたちに内在する「生きているもの」[16]への関心に気づかされます。②では、子どもと生きものとのふれあいが、保育者の側のいのちの感じ方を変化させたエピソードを紹介しています。さらにエピソ

---

[14] UNESCO が 2021 年に示した教育に関する緊急報告書「私たちの未来を再想像する」では、私たち自身が地球の一部であるという見方に基づいて教育を転換していく必要性が述べられています。[UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO]

[15] 山本一成（2025）「Life（生活・人生・生命）を深める保育実践理論の探求」全国私立保育連盟保育・子育て総合研究機構令和 3 年度委託調査研究・研究成果報告書

[16] 子どもたちは動植物だけでなく、風や火も、ぬいぐるみや石でさえも、「生きている」と感じる感性をもっています。多種多様ないのちがうごめく子どもたちの世界を真剣に受け止めてみると、いのちのつながりをめぐる様々な想像力が触発されていきます［山本一成（2025）『生きているものどうしの想像力―アニミズムがひらく生命の保育・教育』世織書房］

ードと共に問いを例示し、保育の生活といのちとの関係を考えてみることを提案しています。

「生活といのちをつなぐ」という提案は、ひとりひとりがそれぞれのリズムで生きていることと、それぞれのいのちがつながっている実感の両方を大切にして暮らしをつくってみようという提案です。③では、その両輪でつくられていく暮らしが地域のなかへと空間的に広がっていくこと、そして④では、その暮らしが、学校へ通う年齢になっても大切にされていくことを願って、エピソードと問いを提示しています。

「保育所保育指針」が示す養護と教育の一体性に基づく「育ち」と「学び」は、保育だけでなく学校でも、さらには生涯を通した成長のなかでも重要なものです。ROOM 4では、①から④に対応して、「A いのちのリズムを大切にする社会へ」「B 多様ないのちと共生する社会へ」「C 子どもの創造性によって変わる社会へ」「D 暮らしのなかで学ぶ社会へ」という 4 つのリンクを加えています。これらのリンクは、いのちへのケアと学びが一体的に展開する保育の文化を、より広いコミュニティへと展開した場合、どんな社会の選択肢がありえるか、その一例を示したものです。

私たちがより子どもたちのいのちのリズムに沿った社会を望むのであれば、労働時間はより短いほうが望ましいかもしれませんし、保育所の開所時間は短くなっていくかもしれません[17]。多様な生命と共生しようとするのであれば、ニュージーランドのように先住民の知恵を尊重し、山や川に法的権利を認める社会がありえるかもしれません。まちと園のつながりが、子どもの感性や創造性を地域に還元し、保育所が地域の核になっていく社会がありえるかもしれません[18]。デンマークの国民学校（フォルケホイスコーレ）のように、大人になっても、学びたくなったときに学び、変容していく社会がありえるかもしれません。ここで示されたリンク先はあくまで例示にすぎませんが、自分た

---

[17] スウェーデンの人々はそのような方向を選択し、労働時間短縮の権利と所得補償の制度が整備されてきました。[伊集守直（2023）「人口減少社会における保育を支える地方自治体のあり方に関する研究」全国私立保育連盟保育・子育て総合研究機構平成 30 年度委託調査研究・研究成果報告書]

[18] 齋藤紘良・トクマルシューゴ（2024）「子どもと芸術『乳幼児の創造性への影響とその還元』（個体編・共同体編）」全国私立保育連盟保育・子育て総合研究機構令和 3 年度委託調査研究・研究成果報告書

ちの手でつくる暮らしには、さまざまな変化の可能性と選択肢が潜在しています。

(6)NEXT DOOR ひらかれる

ここまで、「自分たちの手で自分たちの暮らしをつくる」というビジョンにつながっていく、それぞれの ROOM について紹介してきました。最後に、「ひらかれる」を NEXT DOOR として位置づけているのは、ここまで紹介してきた「希望の保育指針」が、「完成していない」という性質をもっているためです。

本リーフレットは、使用することで更新されていくものとしてつくられています。つまり、「自分たちの手で 自分たちの暮らしをつくる」うえで、それぞれが必要とした「エピソード（保育記録）」や「問い」を、新たに付け加えることができるということです。「希望の保育指針」のリーフレットは、全体のビジョンと核になる項目によって、建物でいう「骨格」の部分だけを示しています。それぞれの ROOM の内容は、「模様替え」できるように作られており、各園で問いをアレンジして園内研修に取り組んでみたり、語り合いのなかで生まれてきた問いや言葉を他園に共有したりしながら使っていけるようデザインしています。

エピソードや問いを通した学びのプロセスは、他の実践者と共有されていくことで、「自分たちの暮らし」以外の暮らしから学ぶ循環を生みだしていきます。「希望の保育指針」が目指す民主主義は、そのような実践コミュニティの形成によって、保育をめぐる学びのプロセスをひらいていこうとするものです。

最後に、「保育通信」第 852 号に掲載したリーフレットの解説から「「希望の保育指針」の社会的役割」の部分を再掲します。保育実践が培ってきた共生のための知恵は、これからの社会で大きな役割を果たしていくはずだと考えています。

「希望の保育指針」は、保育者はもちろん、保護者、学校の先生、子育て支援者、行政、政治家、子どもを想う企業の方などにも向けられています。なぜなら、「希望の保育指針」は、こども基本法の理念に基づき、「全てのこどもが、将来にわたって幸福な生活を送ることができる社会の実現」を目指すビジョンだからです。

複雑な課題を抱える現代社会のなかで、多様性と共生の実現はますます重要性を増しています。保育という仕事は、この多様性と共生の課題に、日々の暮らしのなかで真剣

に向き合ってきた仕事ではないでしょうか。一人一人の子どもを尊重し共に生きる集団をつくってきた保育の知と、その共生の場に生まれる子どもの声は、もっと社会に発信されていくべきではないでしょうか。保育の実践や文化がもつ価値は、まだ十分に社会に認識されているとは言えません。本リーフレットは、保育関係者以外の方に向けて、子どもの声と未来の社会のつながりを発信し、保育の社会的価値を伝え、保育の文化や制度を支えるコミュニティを強固にしていくことも目指しています。

「自分たちの手で自分たちの暮らしをつくる」経験が幼児期から積み重ねられていくことで、未来の社会は誰もが生きやすいものになっていくはずです。私たちがつくる保育が未来の希望になるために、ぜひリンクを開いてみてください。

第三部：希望の保育指針を支える社会のあり方（伊集守直）

希望の保育指針に示される以下の６つのキーワードは、私たちの社会とどのようにつながっているでしょうか。

・ 保育の手触り・息づかい
・ ゆらぎながら育つ
・ 問いにもとづく
・ 遊び（暮らし）ながら考える民主主義
・ 生活といのちをつなぐ暮らし
・ ひらかれる

ここまで、第一部では希望の保育指針が目指したものと今後の展望、第二部では希望の保育指針と現行の保育所保育指針との関係について考えてきました。第三部では、これらを踏まえながら、希望の保育指針を支える社会のあり方について考えていきたいと思います。第一部の最後に、久保氏は、展望４として、「保育・教育は、経済の論理（市場の論理）に任せてはいけない」というメッセージを残してくれました。ここではそのメッセージを引き継ぎながら、保育を社会で支えることの意味を探ってみたいと思います。

1　社会における３つのサブシステム

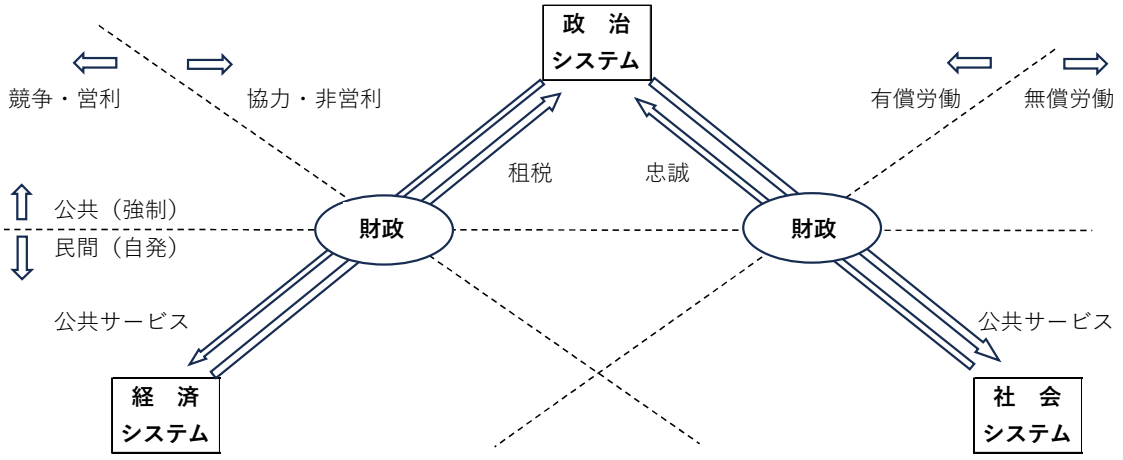
財政学者の神野直彦氏は、以下の図のように、私たちの社会全体は社会、政治、経済という３つのサブシステムから構成されると表現しています[19]。サブシステムの１つである社会システムは、私たちの家族、コミュニティ、友人などのような情緒的な人間の結びつきであり、共同体的人間関係から成り立っています。政治システムは税の徴収などに見られるように、強制力のある人間関係（強制的人間関係）から成り立っていると言えます。そして、経済システムでは、共同体的人間関係や強制的人間関係と異なり、お金のやり取りによって成り立つような市場的人間関係によって成り立っています。私たちの生活を考えた場合、私たち一人ひとりは、そのどれかに属しているというよりは、

[19] 神野直彦（2021）『財政学〔第３版〕』有斐閣、26－28 頁。

生活の中でこれらのサブシステムを行き来しながら暮らしていると考えることができます。家族と過ごしている時間は社会システムでの生活、働いてお金を稼ぐのは経済システムでの生活、政府や自治体に税を払ったり、その政策に対して投票などを通じた行動をしたりするのは政治システムでの生活というように理解することができます。

子どもが育つ、あるいは子どもを育てるという営みを考えてみても、これらの３つのシステムが重なり合っています。私たちは自分で働いてお金を稼いで（有償労働）、自分の生活に必要な商品やサービスを購入するという経済システムでの活動が多いかもしれませんが、子どもたちは自分で働いてお金を稼ぐことはできません。そのため、親が購入してきた食材を家庭で調理して食事として子どもたちに提供する（無償労働）といった社会システムでの生活が欠かせません。また、子育て支援という面で考えると、保育サービスをすべて経済システムにおける市場の取引に任せて購入してもらうという仕組み（競争・営利）を考えることも可能ですが、そうすると、家庭によっては保育サービスを購入することができず、子どもたちに保育を提供できないという問題が生じます。そのような問題を避けるには、私たちが支払う税金を財源としながら、自治体が責任をもつ保育サービスとして提供することが求められることになります（協力・非営利）。保育料の無償化や児童手当の給付といった政策のあり方もこのような政治システムにおける働きによって異なってきますし、そこには私たちがどのような公共サービスを求めるのかという民主主義に基づく決定が大切になります。

社会を構成する三つのサブシステム



出所：神野直彦（2021）『財政学　第3版』有斐閣、27頁

歴史を振り返れば、自給自足の生活が営まれていた古代という時代には、社会は共同体における人間関係（共同体的人間関係）のみによって成り立っていました。しかし、その当時の人々の命を守っていこうとすると、共同体の中だけでの生活では成り立たないより大きな活動が求められるようになります。例えば、河川の氾濫などに備えるための灌漑や水利といった事業は共同体の中だけでは十分には行えません。そこで、古代エジプトや古代中国に見られたように大規模な事業を強制的に実施するための国家というものが生まれてくるようになります。そのため、大きな強制力（権力）をもつ政治システムが生まれることになりました。ただし、このような国家では政治システムは社会システムにおける人々の生活を保障する役割をもつ一方で、巨大な権力をもち、人々は貧しい生活を強いられるという状況も見られるという限界もありました。この限界が打破されるが近代という時代です。

いまの私たちの社会は、国民が主権をもち、自分たちの手で自分たちの社会（暮らし）を作るという民主主義の原理に基づいています。このような社会への変化につながる直接的なきっかけは近代社会の誕生に見出すことができます。中世の封建制や近世の絶対王政のもとでは、社会は領主や君主、貴族、僧侶、市民、農民といった身分から構成され、統治者である領主や君主が私的に土地や人民（労働）を所有している状態でした。この状況は、近代市民革命を経て近代社会が誕生することで大きく変わりました。例えば、フランス人権宣言に見られるように、すべての構成員が自由であり、かつ法の下で平等な存在であることや、国家主権の根源が国民にあることが示され、身分制や封建的特権が廃止されます。私たちがいま身分をもたず、好きな仕事を選択し、自分で住む場所を決め、自由な考えをもって政治に参加するといった基本的人権が認められているのは、個人の自由と平等という概念が生み出された歴史の流れの中を私たちが生きているということでもあります。

そして、近代社会の成立するなかでもう 1 つ重要なのは、それまで統治者が所有していた土地や労働（生産要素と呼ばれます）に対して私的所有権が設定されたことです。つまり、私たち一人ひとりが土地を所有したり、自分で働いた成果を自分のものとしたりすることができるような社会になりました。このような所有権を含む人々の権利は、国民の政治的代表である議会で決められる法律に基づいて保護されることにあり、政府は勝手に奪うことができなくなったのです。

人々が土地や労働、さらに資本を加えた生産要素を所有することで、市場経済は飛躍的に拡大し、経済システムが社会システムや政治システムから離れて拡大していくよう

になります。ただし、個人の自由な経済活動が可能となるには、その前提として個人の財産がしっかりと保護される必要があります。そこで、国防や警察、消防、司法といったサービスが近代国家における政府に期待される基本的な役割となります。しかし、私的所有権が認められた社会において政府はすでに財産を所有していません。そのため、国民は自分たちの財産の一部を税として支払い、政府はそれを財源に国民にサービスを提供することになります。税の徴収というのは政府により強制的に行われますが、その過程はすべて議会が決めた法律に基づかなければいけません。政府の支出や公共サービスのあり方もまた議会の決定に基づかなければいけません。つまり、政府の活動の一つ一つが民主主義の原理にもとづかなければいけなく、そのあり方を決めるのは私たち自身であるということになります。政府に求められる役割は時代とともに拡大し、いまでは経済活動の基本となる財産の保護だけでなく、公共的なインフラの整備・維持更新、教育や医療、福祉といった対人社会サービスの提供まで幅広く担うようになっています。

私たちは民主主義社会において、個人の自由、つまり「人は自分の人生を自由に生きることができる」という理想を追求するからこそ、政府の役割を必要とするということができます。しかし、どれだけ政府の活動が拡大したとしても、自分たちの手で自分たちの社会(暮らし)をつくるという民主主義の原理そのものは変わることはありません。ここまで見てきたように、私たちの社会は民主主義の成立や市場経済の発展といった大きな変化を経験しながら発展してきましたが、その中で社会を構成する政治・経済・社会という 3 つのサブシステムが私たちの暮らしと結びついていると捉えることができます。

2　私たちの社会のなかの保育

「自分たちの手で自分たちの暮らしをつくる」という希望の保育指針のテーマと民主主義社会の関係を概観したうえで、次に、私たちの社会における保育の位置づけについて考えてみましょう。その際、社会を 3 つのサブシステムから捉えることは、保育のあり方を考えるうえでも大きな助けとなってくれます。そこで、3 つのサブシステムと保育の関係について順に見ていきましょう。

(1) 経済システムにおける保育の役割

保育は経済システムに対して次のような機能を果たしていると捉えられます。まず、経済活動に対する労働力供給の基盤を提供している点です。公共サービスとしての保育

に対する社会的な需要が拡大した背景には、とくに女性の就労の拡大があります。保育サービスの提供により、とくに労働市場への参加を可能にし、経済成長の前提を形成するという側面があります。次に、保育による乳幼児期の子どもの発達支援を通じて、子ども自身の将来の学力や健康、社会性を高めることで、長期的な生産性向上に寄与する側面が指摘できます。さらに、経済システムあるいは企業からの要求に応える企業内保育や病児保育、柔軟な保育時間の設定などは、企業の生産活動を支える機能を担うと捉えることができます。これらは、基本的に経済システムにおける成長を促進する視点からの保育の役割として整理することができます。

（2）政治システムにおける保育の役割

次に、政治システムにおける保育の役割について考えてみましょう。1つは、社会保障制度の一部として、子育て支援、貧困対策、虐待予防などの福祉政策の中核を担う役割が期待される点です。より広い視点で見ると、人口減少社会における出生率向上や地域活性化などの基盤として役割が期待され、認可制度、保育士配置基準、保育料補助などの制度のあり方は、保育の「質」と「アクセス」を保障する役割をもっています。とくに、子ども子育て支援新制度以降の子育て支援センター、地域子育て拠点、要支援家庭の早期発見などの取組みは、地域福祉の基盤としての役割も期待されています。

（3） 社会システムにおける保育の役割

社会システムでは、共同体的な人間関係を支えるサービスとしての保育の役割が重視され、とくに希望の保育指針との関係で重要な意味をもつと言えます。とくに、子どもの育ちそのものを支える中心であるとともに、地域の子育て文化の再生産や、多様性・包摂の価値を育てるという点においても大きな役割を果たしています。とくに、市場対政府といった二項対立的な図式ではなく、社会システムの存在に着目すると、3つのサブシステムのバランスを調整し、社会の基盤を再生産する役割としての保育という重要な位置づけが見えてきます。

そのため、保育には3つのサブシステムを媒介する役割として位置づけながら、全体のバランスを調整するような制度設計が求められると考えられます。とくに、経済システムと社会システムの関係では親の就労と子どもの育ちを両立させるかという視点、政治システムと社会システムの関係では、保育制度をさせる指針や基準に対して、保育現場の文化や声を以下に接続させるかという視点、そして経済システムと政治システムの関係では、労働政策と福祉政策をつなぐ視点、あるいは企業における労働文化と政府や自治体による子育て支援政策をつなぐ視点が求められると言えます。それは、単なる労

働支援でも、福祉サービスでもなく、社会の持続可能性を支える基盤として保育を位置づける視点の重要性ということができます。

3　スウェーデンに見る社会のなかの保育

ナショナル・カリキュラム研究チームでは、「希望の保育指針」の作成に向けて、エリクソンを中心とした、子どもの発達、日常生活・民主主義・教育をつなぐ理論の検討や、第二部でも紹介されたカナダ・ブリティッシュコロンビア州の「幼児教育指針」のほか、スウェーデンの就学前教育ナショナル・カリキュラムの検討を行ってきました。ここでは、日本における「こどもまんなか社会」と重なる理念をもちながら、いち早く取り組みを進めてきたスウェーデンの保育を題材としながら、「希望の保育指針」の可能性について考えてみたいと思います。

（1）スウェーデンの保育制度の特徴

スウェーデンの保育制度は、社会システムにおける子どもの育ち・家庭・地域・ケア文化を制度の中心に据えたモデルとなっています。その保育制度の制度的基盤は、教育法と就学前学校カリキュラムを軸としています。スウェーデンの就学前教育を規定する教育法では、就学前教育の目的として、子どもの最善の利益、民主主義の価値、平等な教育への権利を明記されています。

また、スウェーデンの就学前学校は就学前学校カリキュラム（Lpfö 18）に基づいて運営されており、このカリキュラムでは、民主主義の価値、子どもの主体性、遊びを中心とした学び、家庭との協働、包摂と多様性を特徴としており、これらが保育の中心に据えられています。その中で、行政や市場の論理は従属的に位置づけられており、行政の役割は「生活世界の価値を支える基盤整備」にあり、市場化は制度的な制限が加えられています。

（2）スウェーデンの「子ども中心主義」が社会に及ぼした影響

スウェーデンでは 1970 年代から保育制度改革が実施されて、現在の制度につながっていますが、その過程では、福祉国家が発達する中での経済活動からの要求や家族のあり方の変化といった変化に対応しながら、一方で保育のあり方が社会全体のあり方を変

革していったという側面を持っています[20]。

① 女性の就労拡大（1960～70 年代）

女性の労働参加の進展、家庭内で母親が育児を担うモデルの崩壊、社会が育児を支える必要性が急増といった要因により、保育が「社会インフラ」として再定義されることとなります。

② 福祉国家の拡大（社会民主主義モデル）

1960～70 年代は福祉国家制度が拡大し、教育・医療・保育が「公共財」として整備され、その中で、子どもへの投資は「未来への投資」と位置づけられるようになり、子どもは社会の中心的存在という思想が発展します。

③ ジェンダー平等政策の開始

1974 年に世界初の男女共通の育児休業制度の導入、父親の育児参加が政策的に促進され、家族モデルが「両親による共同育児」へ転換し、子どもは「母親の責任」ではなく「社会の責任」へと位置づけられるようになります。この流れの中で、1972 年に発表された保育制度・政策に関する政府委員会調査報告書において、スウェーデンにおける子ども中心主義が打ち出されます[21]。そして、現在のスウェーデンの保育の基盤となる以下の特徴が形成されるようになります。

- 子どもを「主体的に世界を理解する存在」として捉える（エリクソン・ピアジェの理論を採用）
- 保育は「遊び中心」であるべき（遊び＝学びの中心）
- 子どもは民主主義の一員である（参加・対話・権利）
- 家庭と社会が共同で子どもを育てる（共同育児モデル）

---

[20] スウェーデンの保育政策の歴史的展開については、バーバラ・マルティン＝コルピ（太田美幸訳）(2010)『政治の中の保育 スウェーデンの保育制度はこうしてつくられた』かもがわ出版、訓覇紀子（2023)「就学前の歴史的展開と制度と実践」小野次朗監修『スウェーデンにおける取り組み 就学前の EDUCARE・モデルと歴史と制度とヘルスケア 子どもの人権・民主主義・専門職の役割を中心に』ジアース教育新社を参照。

[21] スウェーデン政府委員会報告書（SOU1972:26 Förskolan Del 1）

さらに、1990 年代に入ると、子どもの権利条約（UNCRC）批准と教育法改革が進みます。

その後、1990 年に子どもの権利条約（UNCRC） が批准され（子どもの意見表明権、子どもの最善の利益、差別の禁止）、1998 年には初めての就学前教育ナショナ・ルカリキュラム（Lpfö 98）が制定されることで、子どもの主体性、遊び中心、民主主義、保育者の専門性が明文化されることになります。

2018 年制定の現行ナショナル・カリキュラムでは、子ども中心主義が、子どもの権利（UNCRC）の明確化、子どもの参加、遊び中心の学び、民主主義の価値、持続可能性教育（ESD)、ドキュメンテーションによるプロセス評価の点で具体化されるとともに、保育だけではなく、社会全体の価値へ発展していきます。

その結果として、「子ども中心主義」が社会全体の設計原理となり、さまざまな社会制度や政策に対して影響を及ぼすことになります。

政策分野	取組内容
家族政策	育児休業、父親の育児参加、共同育児
労働政策	送迎のための退勤の一般化、残業文化の抑制
都市計画	公園・遊び場の優先整備、子どもが歩ける街
教育政策	遊び中心、主体性、権利、民主主義
福祉国家全般	子どもへの投資

4　社会のなかの保育を考える（日本への示唆）

本章では、財政学の視点、とくに神野直彦氏の「社会を編成する 3 つのサブシステム」の視点から私体の社会における保育の位置づけを整理し、「子ども中心主義」を社会全体の設計原理として発展させてきたスウェーデンの保育のあり方を概観しました。

社会を「政治」「経済」「社会」という 3 つのサブシステムの相互補完によって成り立つと捉えると、特にケア領域は市場の効率性だけでは支えられず、社会システムと政治システムの役割が不可欠となります。保育はまさにこの典型であり、社会システムだけに負担を集中させれば出生率低下や女性の就労制約を招き、逆に、市場化を進めればサービスの格差やサービスからの排除という問題が生じることになります。政治システムにおける制度設計によって保育全体を支えながら、社会システム（共同体）におけるケ

ア・教育として再構築することが求められるのではないでしょうか。

その際、歴史的に大きな転換を経験したスウェーデンの保育制度の発展が大いに参考になると言えます。1970 年代以降、スウェーデンでは保育を「家族の私的領域」から「社会的権利」へと位置づけを転換し、政府が責任を負う公共サービスとして整備し、それを地方自治体レベルで実施してきました。その背景には、女性の労働参加を前提とした社会モデルへの転換、子どもの権利保障の強化、そしてケアを社会全体で担うという理念の形成がありました。保育料の設定や、地方自治体によるサービス供給責任、保育者の専門性向上などの政策は、政治システムが社会システムのケア機能を補完し、結果として高い就労率と子どもの発達保障を両立させた事例として理解することができます。

翻って、日本における今後の保育のあり方を考えると、以下の視点がとても重要になると考えられます。第一に、保育を「労働支援」や「少子化対策」に矮小化せず、社会の基盤を支える公共的ケアとして再定義する必要があるということです。第二に、家族への過度な依存を減らし、政府が制度的責任を強化することで、社会システム（共同体）のケア文化を再構築するという視点です。第三に、保育の質を担保する保育士の専門性の確保は、子どもの権利保障と社会的信頼の基盤となると言えます。したがって、保育を社会全体のサブシステムのなかで再構築し、保育を社会的インフラとして位置づけることで、私たちの社会を持続的なものになるという視点が求められると言えます。