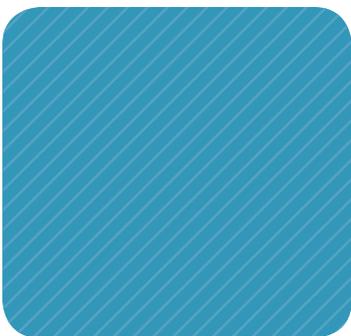
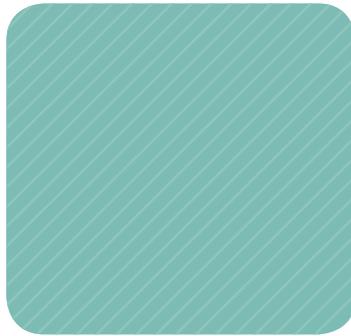


BELONGING BEING & BECOMING

— 帰属、存在、生成 —



オーストラリアの
幼児教育学習枠組み

オーストラリア政府教育・雇用・職場関係省がオーストラリア政府審議会のために作成。

© オーストラリア連邦 2009

ISBN978-0-642-77872-7

本出版物は著作権で保護されています。著作権法 1968 で許可されている利用法をのぞき、連邦政府から書面による事前の許可なく、いかなる部分もいかなる方法によっても複製することを禁じます。複製や権利に関するご要望やお問い合わせは、連邦政府著作権管理局、検事総長事務局、ロバート・ガラン・オフィス (National Circuit, Barton ACT 2600) 宛に郵送、または <http://www.ag.gov.au/cca> に投稿してください。

目次

はじめに	5
子どもたちの学習についてのビジョン	7
枠組みの要素	9
子どもたちの学習	9
幼児教育法	11
原則	12
実践	14
誕生から5歳までの子どもたちの学習成果	19
成果1：子どもたちはアイデンティティを強く自覚している	20
子どもたちは安心して、安全で、支えられていると実感している	21
子どもたちは芽生えはじめた自立性、相互依存性、回復力、自己主体感（エージェンシー）を育む	22
子どもたちは知識と自信に裏づけられた自己アイデンティティを育む	23
子どもたちは他者との関係の中で思いやり、共感、敬意をもって交流することを学ぶ	24
成果2：子どもたちは自らの世界とのつながりを感じ、その世界に貢献している	25
子どもたちはグループやコミュニティに帰属しているという自覚を養い、コミュニティへの積極的な参加に必要な相互的権利や責任に対する理解を深める	26
子どもたちは多様性に敬意をもって対応する	27
子どもたちは公平性を意識するようになる	28
子どもたちは社会的責任を自覚し、環境に対する敬意を示す	29
成果3：子どもたちは心身の健全性を強く実感している	30
子どもたちは社会的、感情的に健全であるとき、強くなる	31
子どもたちは自らの健康と身体的健全性に一層責任をもつようになる	32
成果4：子どもたちは自信に満ちた積極的な学習者である	33
子どもたちは好奇心、協調性、自信、創造性、責任感、熱意、粘り強さ、想像力、反射性といった学びに対する気質を育む	34
子どもたちは問題解決、探求、実験、仮説、研究、調査といった様々な技能やプロセスを身につける	35
子どもたちは一つのコンテキストで学んだことを別のコンテキストに移行、応用する	36
子どもたちは人々、場所、テクノロジー、自然／加工された素材などとの関わりを通して、自らの学びを調達する	37

成果 5：子どもたちは効果的なコミュニケーターである	38
子どもたちは様々な目的のために口頭／非口頭で他者と交流する	40
子どもたちは様々なテキストに接し、これらのテキストの意味を理解する	41
子どもたちは様々なメディアを使ってアイデアを表現し、その意味を創出する	42
子どもたちは記号やパターンシステムの仕組みを理解しはじめる	43
子どもたちは情報コミュニケーション技術を使って情報にアクセスし、 アイデアを調査し、自らの考えを表現する	44
用語解説	45
参考文献	47

はじめに

これはオーストラリア初の全国的な幼児教育者向けの幼児教育学習枠組みです。本文書の目的は、誕生から5歳まで、さらに小学校への移行までの子どもたちの学びを強化し、豊かにすることです。

オーストラリア政府審議会がこの枠組みを開発したのは、教育者たちが、幼い子どもたちの可能性を最大限に伸ばし、その後の学習を成功へと導くための基盤づくりの機会を提供する支援を行うためです。このことを通して、オーストラリアの幼児教育学習枠組み（以下、枠組み）は、オーストラリア政府審議会の以下のビジョンを実現することに貢献するでしょう：

「すべての子どもたちが、自らの、そして自国のよりよい将来を築けるよう、人生最高のスタートを切ること」¹

枠組みは、幼児期が子どもの学習や発達にとって非常に重要な時期であるという国際的にも認められた確定的なエビデンス（証拠）に裏づけられています。幼児教育セクター、幼児教育研究者、オーストラリア及び各州・準州からの豊富なインプットをもとに開発されたものです。

枠組みは、すべての幼児教育や保育の現場において質の高い指導や学習が受けられることを保証するための基礎を成すものでもあります。遊びをベースにした学習にとくに重きを置き、コミュニケーションや言語（早期読み書き・計算教育を含む）、社会的・感情的発達の重要性を推奨する内容となっています。枠組みは、子どもたちにとって最初の、そして最大の影響力をもつ教育者である家族とパートナーシップを組んで指導に当たっている幼児教育者たちによる

利用を念頭に策定されたものです。

この枠組みに導かれた幼児教育者は、日々の実践の中で、国連の子どもの権利に関する条約（以下、条約）に明記された指針を強化していくことになります。条約には、すべての子どもたちに残りの人生の基礎となり、能力を最大限に高め、家族、文化、その他のアイデンティティや言語を尊重する教育を受ける権利があると明記されています。条約は、子どもたちの遊ぶ権利、人生を左右するあらゆる事柄に対して積極的な参加者になる権利も認めています。

本文書は各州・準州の枠組みを補足、補完する場合もあれば、覆す場合もあるでしょう。本文書をどう位置づけるかは各管轄区が定めることとなります。

広義では、枠組みはオーストラリアの若者のための教育目標に関するメルボルン宣言²のゴール2を支持するものです。すなわち：

オーストラリアのすべての若者が：

- 成功した学習者
- 自信のある創造的な個人
- 活動的で知的な市民、になることです。

教育者：

幼児教育の現場で子どもたちと直接関わる幼児教育実践者。

¹ Investing in the Early Years - a National Early Childhood Development Strategy (幼児教育への投資—全国幼児教育開発戦略)、オーストラリア政府審議会

² 2008年12月5日、州、準州、連邦政府の教育大臣の会合は、教育、雇用、訓練、青少年対策に関する大臣審議会として、オーストラリアの若者のための教育目標に関するメルボルン宣言を発表しました。

子どもたち：

特に指定のない限り、赤ちゃん、幼児、3歳から5歳の子どもを指します。

さらにメルボルン宣言は、アボリジニ及びトレス海峡諸島の若者の成果の向上、幼児教育の強化に取り組むことを宣言しています。

オーストラリア政府審議会は、オーストラリアの先住民と非先住民の市民間の教育成果の格差を10年以内に縮められるべく取り組みを行っています。³ 幼児教育は、この成果を実現するための重要な役割を担っています。

この点を認識し、今後アボリジニ及びトレス海峡諸島の子どもたちとその家族の文化的安定性を保証するための教育者向け追加ガイダンスの提供を目的とした特定文書を作成し、教育関係者に提供していきます。

今後、このほかにも枠組みの適用を支援する追加資料が開発されていくでしょう。

遊びをベースにした学習：

子どもたちが人、物、表象との積極的な関わりを通して、社会を整理し、理解するための学習のコンテキスト。

3 オーストラリア政府審議会—コミュニケー 2008年7月3日。Indigenous Reform - Closing the Gap (先住民の改革 - 格差を縮める)。

子どもたちの学習 についてのビジョン

すべての子どもたちは、魅力的で人生の成功へと導く学びを経験する。

枠組みの基礎を成すのは、*belonging* (帰属), *being* (存在) & *becoming* (生成) に特徴づけられる子どもたちの人生についての視点です。子どもたちは誕生する前から家族、コミュニティ、文化、場所とつながっています。人生のもっとも早い時期の発達や学習はこうした関係性を通して、特に子どもたちの最初の、そして最大の影響力をもつ教育者である家族の中で行われます。子どもたちは日々の生活に参加しながら、様々な興味を持ち、自分らのアイデンティティを確立し、世界についての理解を深めていきます。

BELONGING (帰属)

Belonging (帰属) を経験すること—どこで誰に帰属するかを知ることは人間の存在にとって極めて重要です。子どもたちはまず最初に家族に、次に文化的グループに、近所に、そしてより広範なコミュニティに帰属していきます。*Belonging* (帰属) は、子どもたちの他者との相互依存関係、そして、アイデンティティを定義する人間関係の基盤を認めるものです。幼児期、ひいては人生を通して *belonging* (帰属) を実感するためには、人間関係が欠かせません。*Belonging* (帰属) は、子どもたちが何者であり、何者になるかを方向づけるものであることから *being* (存在)、そして *becoming* (生成) にとっても非常に重要です。

「居場所は家族がいるおうち」
—ドン

BEING (存在)

子ども時代は、「be (存在)」の時代であり、世界を求め、その意味を理解する時期です。

「人魚になりたかったら、
想像すればいいの」—ジャズミン

Being (存在) は子どもたちの人生における今、ここ的重要性を認めるものです。*Being* (存在) は今現在のことを指し、彼らが自らを知り、他者との関係を築き、その関係を維持し、人生の喜びや複雑さを体験し、日常生活の中の困難に直面することを指します。幼児期は、将来への準備のためだけにあるのではなく、今現在のことでもあるのです。

BECOMING (生成)

子どもたちのアイデンティティ、知識、理解、能力、技能、関係は小児期の間に変化します。様々な出来事や状況の中で方向づけられていくのです。*Becoming* (生成) は、幼い子どもたちが学び、成長する中で生じる急速で目覚ましい変化のプロセスを反映しています。社会に完全に積極的に参加するための学びの大切さを訴えるものです。

「植物を植えつづけていたら
園芸家になるのよ」—オリビア

学習成果：

教育者が子どもたちやその家族との協力しながら、幼児教育の現場で積極的に推進することができる技能、知識、または気質。

枠組みは、誕生から5歳まで、さらに小学校への移行までのすべての子どもたちに対する最高の期待を伝えています。枠組みでは、これらの期待を以下の5つの学習成果として表現しています。

- 子どもたちは自らのアイデンティティを強く自覚している
- 子どもたちは自らの世界とのつながりを感じ、その世界に貢献している
- 子どもたちは心身の健全性を強く実感している
- 子どもたちは自信に満ちた積極的な学習者である
- 子どもたちは効果的なコミュニケーターである

枠組みは、幼児教育者が幼児教育の現場で子どもたちの学習を推進する際の広範な方向性を示しています。

幼児教育の現場：

長期デイケア（保育園）、一時預かり、ファミリーデイケア（家庭保育所）、多目的アボリジナル子どもサービス、プレスクール、幼稚園、プレイグループ、託児所、早期介入施設、及びその他の類似するサービス。

さらに、教育者のカリキュラムの意思決定を導き、幼児教育の現場におけるプランニング、導入、質の評価を支援します。また枠組みは、それぞれの地域コミュニティや幼児教育の現場にふさわしい具体的なカリキュラムの導入を裏打ちするものでもあります。

枠組みは、子どもたち同士、その家族、広範なコミュニティ、幼児教育者、その他の専門家間の会話のきっかけをつくり、コミュニケーションを向上させ、早期学習に関する共通言語を提供するよう策定されたものです。



枠組みの要素

枠組みは子どもたちの学習を中心に、3つの相互に関連した要素から成っています。原則、指導、学習成果（図1参照）3つの要素はすべて幼児教育法及びカリキュラムの意思決定の基礎を成すものです。

カリキュラムには、子どもたちの学習と発達を促すためにデザインされた環境で行われるすべての交流、経験、活動、ルーチン、イベント（計画的・計画外を含む）が含まれます。枠組みが強調しているのは、カリキュラムの計画的、または意図的な側面です。

子どもたちは様々な経験を受け入れる力をもっています。カリキュラムに何を入れ何を排除するかは、子どもたちがどのように学び、発達し、世界を理解するかに影響を与えます。枠組みは、継続的なサイクルとしてのカリキュラムの意思決定モデルを支持しています。このためには、教育者たちが、子ども一人一人に対する深い理解を含めた専門知識を活用していくことが必要です。

家庭とパートナーシップを組んだ教育者は、学習成果をガイドとして活用しながら子どもたちの学習計画をたてるのです。子どもたちが積極的に学びに取り組むために、教育者は子どもたちの強みや興味を見出し、適切な教育戦略を選び、学習環境をデザインします。

また、教育者は今後の計画のために、注意深く学習の評価を行わなければなりません。

カリキュラム：

幼児教育の現場において、カリキュラムとは、「子どもたちの学習と発達を促すためにデザインされた環境で行われるすべての交流、経験、活動、ルーチン、イベント（計画的・計画外を含む）」[Te Whariki より引用] を意味します。

教育法：

幼児教育者の専門的実践、とくに関係を築き育てること、カリキュラムの意思決定、指導、学習に関する側面。

子どもたちの学習

家庭生活の多様性は、子どもたちが *belonging*（帰属）、*being*（存在）、*becoming*（生成）を様々な形で経験していることを意味します。子どもたちは学習の場に多様な経験、視点、期待、知識、技能を携えてくるのです。

子どもたちの学習はダイナミックで複雑で全人的（ホリスティック）です。学習の身体的、社会的、感情的、個人的、精神的、創造的、認知的、言語的側面は、すべて複雑に織り交ざり、相互に関係しています。

遊びは学びのコンテキストのひとつです。なぜなら遊びは：

- 個性や独自性を表現することを可能にします
- 好奇心、創造性などの気質を育みます
- 子どもたちがこれまでの経験と新たな学びを結びつけられるようにします
- 子どもたちが関係や概念を育む助けとなります
- 心身の健全性を刺激します。

子どもたちは積極的に自らの考えを構築し、他者の学びに貢献します。子どもたちは自己主体感（エージェンシー）、学びを始動して導く能力、自らの学びを含む自らに影響を与える決定に参加する自らの権利を認識しています。

子どもたちを積極的な参加者、そして意思決定者と認めることは、教育者が、子どもたちに何ができ何を学べるのかという自らの先入観を超えるための新たな可能性を開きます。これには、教育者が子ども一人一人独自の資質と能力を尊重し、活用していくことが求められます。

教育者の実践、そして子どもたちやその家族と築く関係は、子どもたちの関与や学びの成功に大きな影響を及ぼします。子どもたちは、家族と教育者がパートナーシップを組み、幼い子どもたちの学びを支援するときこそ、よく伸びるのです。

幼児教育は、子どもたちの人生の機会に影響を及ぼします。心身の健全、強い連帯感、楽観主義、積極的な取り組みを通して、子どもたちは学びに対する肯定的な態度を育むことができるようになります。

枠組みの学習成果のセクションは、子どもたちの学習や教育者の役割に関するエビデンス（証拠）の実例を挙げています。

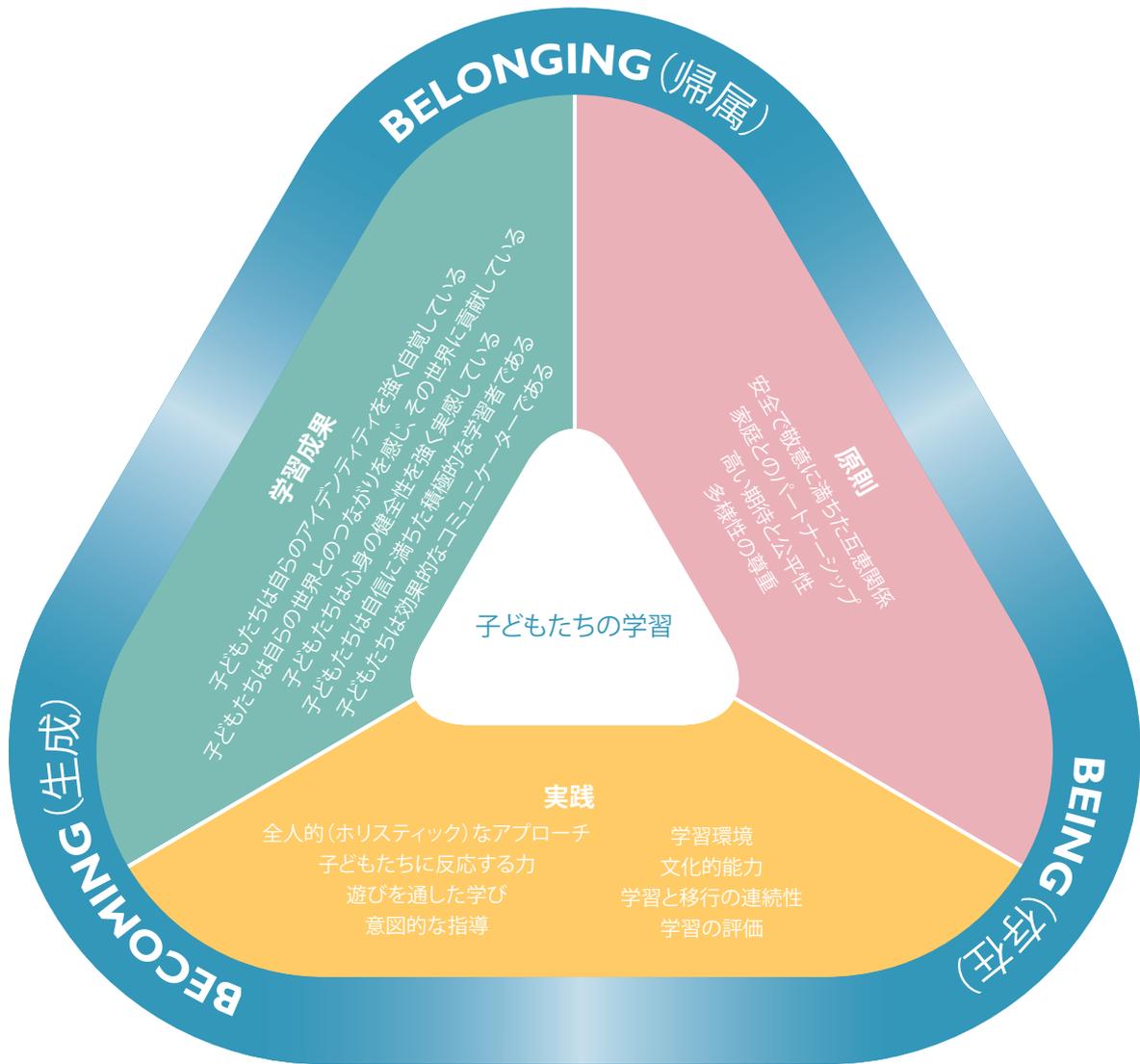


図 1：幼児教育学習枠組みの要素

関与：

継続的な集中と内在的な意欲に特徴づけられた真剣で心のもった精神活動を指します。高度に関与する子どもは（そして大人も）その能力の限界で稼働し、やがて反応や理解の仕方に変化が生じ、深いレベルでの学びへと達します。（Leavers 1994 より引用）

気質：

心と行動の永続的な習慣、様々な状況に特徴的な方法で反応する傾向、例えば樂觀的な展望をもちつづけること、やりぬく覚悟、新しい経験に自信をもって取り組むこと。（Carr, 2001）

幼児教育法

教育法という言葉は、幼児教育者の専門的実践（とくに人間関係を築き、育むことに関する側面）、カリキュラムの意思決定、指導、学習全人的（ホリスティック）な性質を指します。教育者が子どもたちやその家族と敬意と思いやりで満たした関係を築くことができれば、子どもたちのローカルなコンテキストにあわせたカリキュラムや学習体験を構築するために力を合わせるすることができます。こうした経験は、子どもたちの世界についての知識や理解を徐々に広げていきます。

教育者の専門的判断は、子どもたちの学習促進において積極的な役割を果たすためにもっとも重要なものです。教育者は、専門的判断を下す際に、以下を織り合わせています：

- 専門的知識及び技能
- 子どもたち、家族、コミュニティに関する知識
- 自らの信念や価値観が子どもたちの学習に与える影響に関する認識
- 個人的スタイル及びこれまでの経験。

また教育者は、時、場所、学びのコンテキストに合わせてそのときどきに自らの実践を調整するのに、自らの創造性、直観、想像力を活用します。

子どもたちの学びや発達に関するアプローチの検討には、幼児期についての様々な理論も役立ちます。幼児期教育者は、その仕事において以下のような様々な視点を働かせます：

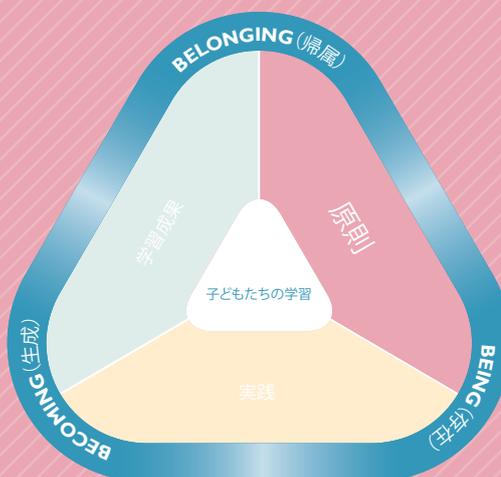
- 長期にわたる子どもたちの学習や発達の変化のプロセスを描写し理解することに焦点をあてた発達理論

- 家族や文化グループが子どもたちの学習において果たす中心的役割、互いに尊重しあえる関係の重要性を強調し、学習や発達の社会的・文化的コンテキストに対する洞察を提供する社会・文化的理論
- 子どもたちの行動の方向づけにおける体験の役割に焦点をあてた社会的・行動主義理論
- 幼児教育者に、カリキュラムに関する思い込みを疑い、彼らの異なる決断が子どもたちに与える影響を考慮することを奨励する批判的理論
- 幼児教育の現場における権力、平等、社会的正義に関する問題への洞察を提供するポスト構造主義理論

様々な視点や理論を活用することは、従来の子どもたちの見方、教え方、学び方に疑問を投げかけ、教育者に個人として、また同僚とともに以下のような行為を促します：

- 自らの行動の仕方がどのような理由に基づいているのか、調べる
- 様々な理論の強みと限界を特定するために議論をする
- 自分が自らの仕事を理解するために使う理論や信念が、自らの行動や思考を可能にする一方で制限するものでもあることを認識する
- 自分の行動が子どもたちの経験に与える影響を考慮する
- 平等・校正に働くための新たな方法を模索する

原則



以下は、子どもたちの学習や幼児教育法に関する最新の理論や研究によるエビデンス（証拠）を反映した5つの原則です。原則は、すべての子どもたちが学習成果に関連して前進するための支援に焦点をあてた実践を裏打ちするものです。

1. 安全で敬意に満ちた互惠関係

子どもたちの思考や感情に同調できる教育者は、子どもたちが心身の健全性を強く実感できるように支援をすることができます。こうした教育者は学びの場で幼い子どもたちと肯定的に交わります。

研究の結果、赤ちゃんは脆弱であると同時に高い能力を持つことがわかってきました。赤ちゃんが、家族やその他の信頼できる人間関係において初めて体験する愛着は、探求や学びのための安全なベースを提供します。

このように安全な人間関係のネットワークを広げていくことにより、子どもたちは自信を育み、尊重され、重んじられていると感じることができます。子どもたちは次第に他者の気持ちを認識、尊重し、積極的に交流できるようになるのです。

関係を育むことを優先し、子どもたちに一貫した感情的支援を与えることができる教育者は、子どもたちが他者と積極的に交わるのに必要な技能と理解の育成を支援できます。彼らはまた子どもたちが他者に対する責任を学び、学習者としてのつながりと相互依存性を理解し、協力やチームワークを重んじられるよう支援を行います。

2. パートナーシップ

学習成果が達成される可能性が最も高いのは、幼児教育者と家庭がパートナーシップを組んでいる場合です。教育者は、家庭が子どもたちの最初の、そして最大の影響力をもつ教師であることを認識しています。教育者は、すべ

ての子どもや家族が尊重されていると感じられ、学習体験が意味あるものとなるように教育者のカリキュラム決定に積極的に協力するよう促される、温かい環境をつくりあげます。

パートナーシップは、お互いの期待や姿勢の理解という基礎に基づいており、互いの知識の強みの上に構築されるものです。

真のパートナーシップにおいて、家庭と幼児教育者は：

- 子ども一人一人に関する互いの知識を尊重する
- 子ども一人一人の人生に対するそれぞれの貢献と役割を尊重する
- 互いを信用する
- 互いに尊重しあいながら自由にコミュニケーションを行う
- 子ども一人一人に関する洞察や視点を共有する
- 共同で意思決定を行う

また、パートナーシップには、教育者、家庭、サポート・プロフェSSIONALが力を合わせ、日々の出来事、ルーチン、遊びの中の潜在的な学習の可能性を探ることも含まれます。これにより、追加的ニーズを必要とする子どもたちには、必要な体験に積極的に参加し関われるように家庭、幼児教育、スペシャリストの現場において日々機会を提供していくことができます。

3. 高い期待と公平性

公平性を信じている幼児教育者は、多様な状況や能力に関わらず、すべての子どもたちが成功する能力を持っていると信じています。子どもたちは、両親や教育者が彼らの学びの成果に高い期待を抱いているときほど成長します。

教育者は、子どもたちが教育的な成功を収める際の障壁を認識し、対応します。その結果、不公平に加担する実践には異議を唱え、すべての子どもたちのインクルージョン（包括）、参加を促すようなカリキュラムを決定していきます。専門的知識と技能の研鑽を積み、子どもたち、家庭、コミュニティ、その他のサービスやエージェンシーとパートナーシップを組むことにより、教育者は、すべての子どもたちに学習成果を達成するための機会を保証するための公平で効果的な方法の見出そうと努力を続けるのです。

4. 多様性の尊重

生き方、being（存在）の仕方、知り方には多くの方法があります。子どもたちはひとつの文化に belonging（帰属）した形で生まれてきます。文化は、慣習、遺産、祖先から受け継いだ知識による影響だけでなく、個々の家庭やコミュニティの経験、価値観、信念による影響も受けています。多様性を尊重することは、家庭における実践、価値、信念をカリキュラムにおいても尊重し、反映するということです。教育者は歴史、文化、言語、伝統、子育ての慣習、各家庭のライフスタイルの選択を尊重します。また、子どもたちの異なる能力や才能を評価し、家庭生活の差異を尊重します。

教育者は、多様性が私たちの社会の豊かさに貢献し、様々な「知り方」についても有効なエビデンス（証拠）のベースをもたらしていることを認識しています。オーストラリアの場合、これには、アボリジニ及びトレス海峡諸島の知り方と being（存在）の仕方に対する理解を促進することも含まれます。

幼児教育者が家庭やコミュニティの多様性、そして彼らが子どもたちに抱く願望を尊重することができれば、彼らは子どもたちの学びへのモチベーションを育み、有能な学習者としての自覚を強化することができます。教育者は、すべての子どもたちに保証されている自らの文化、アイデンティティ、能力、強みを認められ、尊重される権利を守り、子どもたちや家庭の生活の複雑さに配慮したカリキュラムを決定します。

教育者は、多様性をもたらし得る機会やジレンマを批判的に考慮し、不公平を是正するために行動します。彼らは、類似点や相違点、相互依存、そして共存して生きていく方法を学ぶ機会を提供します。

5. 継続的学習と内省的実践

教育者は常に専門知識を習得し、学習コミュニティを構築する道を探っています。また、子どもたち、家庭、コミュニティと共に学ぶ学習者となり、アボリジニ及びトレス海峡諸島の長老たちを含むコミュニティのメンバーが分かち合う地域の知識の継続性と豊かさを尊重します。

内省的実践とは、哲学、倫理、実践に関する質問に取り組む継続的な学びの形を指します。その目的は、情報を収集し、子どもたちの学びに関する意思決定を支持し、その根拠とし、強化するための洞察を得ることです。幼児教育者は、専門家としてそれぞれの現場で起こる出来事を吟味し、どのように変えることができるかを内省します。

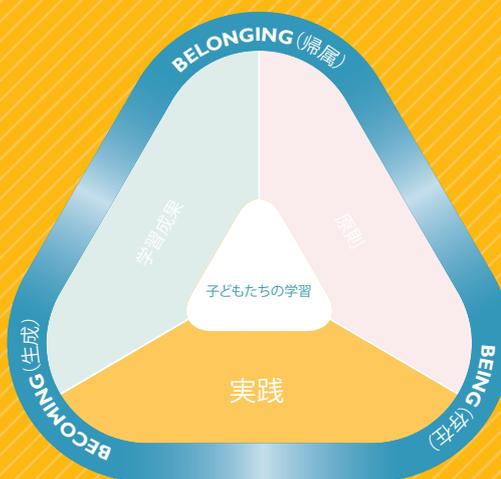
批判的内省は、出来事や経験のあらゆる側面を様々な視点から綿密に吟味することを伴います。教育者は、しばしばその内省的実践を一連の包括的質問の下に設定し、特定の分野の課題についてより具体的な質問内容を構築していきます。

内省を導く包括的質問には次のようなものが含まれます：

- 子ども一人一人に対する私の理解はどのようなものか？
- 私の仕事を方向づけ、支える理論、哲学、理解はどのようなものか？
- 私がこのような方法で仕事をするので得をするのはだれか？損をするのはだれか？
- 私は私の仕事に対してどのような疑問をもっているか？私が困難を感じていることは？私が興味を持っていることは？私が直面している問題は？
- 私の仕事の側面のうち、日頃自分の行動を理解するために用いている理論や指導が力を発揮していない側面にはどのようなものがあるか？
- 私が見たり、経験したりしたことをよりよく理解する助けとなる理論や知識は他にあるか？それはどのようなものか？それらの理論や知識は私の指導にどのような影響を与えるか？

幼児教育者と彼らが日頃一緒に仕事している者たちが共同で現在の指導を吟味し、その成果を評価し、新たなアイデアを生み出す継続的な評価のサイクルに関わる時、そこには活発な専門的探求の文化が生まれるのです。そのような環境では、カリキュラムの質、公平性、子どもたちの健全性に関する問題を取り上げ、議論することが可能です。

実践



幼児教育法の原則は、実践を裏打ちするものです。教育者は、次のような方法で、子どもたちの学習を推進する教育的指導法の豊富なレパートリーを活用しています。

- 全人的（ホリスティック）なアプローチを採用する
- 子どもたちによく反応する
- 遊びを通じた学びを計画し、導入する
- 意図的な指導
- 子どもたちの学習に肯定的な影響を与える物理的・社会的学習環境を整える
- 子どもたちやその家庭の文化的・社会的コンテキストを尊重する
- 子どもたちの経験に連続性を提供し、子どもたちの移行を成功に導く
- 子どもたちが必要とするものを理解し、学習成果の達成を支援するために子どもたちの学習を評価し、モニタリングする

全人的（ホリスティック）なアプローチ

指導と学習における全人的なアプローチでは、心、身体、精神⁴のつながりを重要視します。幼児教育者が全人的なアプローチをとる際には、子どもたちの身体的、個人的、社会的、感情的、精神的健全性に加え、学習の認知的側面にも注意を払います。教育者は、特定の学習成果や要素に焦点をあてた計画をたて評価を行っているときも、子どもたちの学びは統合的で相互に関連していると考え

ています。彼らは子ども、家庭、コミュニティのつながりや学習における互惠関係やパートナーシップの重要性を認識しているのです。学習は社会行動の一つであると考え、共同学習やコミュニティの参加を高く評価します。

指導と学習の統合的、全人的アプローチでは、自然界のつながりにも焦点をあてます。教育者は自然環境、さらには人間、植物、動物、土地の間の相互依存の関係を理解し、尊重する子どもたちの能力を育みます。

子どもたちに反応する力

教育者は、すべての子どもたちの強み、能力、興味に反応します。教育者は、子どもたちの強み、技能、知識を評価し、それらを基盤とすることで、モチベーションや学びへの積極性が失われないようにします。教育者は、子どもたちの専門的知識、文化的伝統、「知り方」、一部の子どもたちが話す複数言語（とくにアボリジニ及びトレス海峡諸島の子どもたち）、追加支援が必要な子どもたちが日々の生活に折り合いをつけるために用いる戦略に反応します。

足場：

子どもたちの学びを強化するために、子どもたちがすでに身につけている知識と技能を基盤として、その上に学びを構築していく教育者の判断と行動。

4 Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools (英国のプリスクールにおける教育法の研究) *British Educational Research Journal*, 30(5), 712-730.

また、教育者はカリキュラムの意思決定の重要なベースとなる子どもたちのアイデアや遊びにも反応します。常に進化する子どもたちのアイデアや興味への反応として、教育者はオープンエンド（自由回答）の質問、フィードバックの提供、思考への挑戦、学習指導を通して子どもたちの学習を評価し、予期し、伸ばしていくのです。また、自発的に訪れる「教えられる瞬間」を利用し、子どもたちの学習の足場づくりを行います。

反応的学習関係は、教育者と子どもたちがともに学び、決断を共有し、尊敬、信頼しあうときに強化されます。反応という方法を使うことで、教育者は子どもたちの遊びや継続中のプロジェクトに敬意をもって加わり、思考を刺激し、学びを豊かにすることができます。

遊びを通じた学び

遊びは、子どもたちが発見、創造、即興、想像の中で学ぶ機会を提供します。子どもたちは他の子どもたちと遊ぶとき、社会的グループをつくり、アイデアを試し、お互いの思考に挑戦し、新たな理解を構築していきます。遊びは、子どもたちが質問し、問題を解き、批判的思考に取り組むことができる支持的な環境を提供するのです。遊びは子どもたちの思考を拡張し、知り、学びたいという欲求を強化します。このように、遊びは学びに対する肯定的な気質を育むことができます。子どもたちが遊びに没頭する様子は、遊びが純粋に *being*（存在）を楽しむことを可能にするものであることを物語っています。

幼児教育者は、子どもたちとの遊びにおいて多くの役割を果たし、学習を支援するために様々な戦略を用います。彼らは、子どもたちと持続的な対話を共有し、思考を伸ばします⁵。そして、子どもが主導する学びと教育者が支

意図的な教育：

教育者が意図と目的意識を持ち、思慮深く決定や行動を行うことが求められます。意図的な教育は、ただこれまで「ずっと」そういう方法で教えてきたからというだけで、暗記や従来の方法による指導を続けることの反対を指します。

援する学びの間のバランスを取るのです。教育者は、子どもたちの探求、問題解決、創造、建設を促す学習環境をつくりあげます。教育者は赤ちゃんや子どもたちと交わり、愛着関係を築きます。このためにルーチンや遊びの体験を使うのです。また、自発的な「教えられる」瞬間が訪れたときにはそれを見逃さず、子どもたちの学びの基盤として活かします。幼児教育者は、幼い子どもへの指導の中で、他者との前向きな関わり方を推進し、その模範を示します。教育者は、すべての子どもたちが遊びに受け入れられるように積極的に支援し、遊びが不公平であるときにはそのことに気づけるように子どもたちを手助けし、公平で思いやりに満ちた誰もが受け入れられる学習コミュニティをつくるための建設的な方法を提案します。

意図的な指導

意図的な指導は、意図と目的意識を持ち、思慮深く決定された指導です。

意図的な指導を行う教育者は、社会的コンテキストの中にこそ学びがあり、学びは交流や会話が極めて重要であることを認識しています。彼らは高次元の思考技能を育む意味のある挑戦的な経験や交流を通じた子どもたちの学びを積極的に提唱しています。モデリング、デモンストレーション、オープンな質問、推測、説明、共に考え、問題を解決するといった戦略を使って、子どもたちの思考や学びを伸ばしていきます。教育者はコンテキストが変わるごとに、異なる役割の間を柔軟に移行し、異なる戦略を活用します。また、意図的な指導や知識の構築を行う機会を計画します。そして、子どもたちの学習を記録し、モニターします。

学習環境

学習環境は、その環境に参加する子どもたちや家族の人生やアイデンティティを反映し、豊かにするとき、そして子どもたちの興味やニーズに対応しているとき、とても心地よい空間となります。学習を支援する環境は、子ども一人一人の興味や能力に対応した活気のある柔軟なスペースです。異なる学習能力や学習スタイルのニーズに応え、子どもたちやその家族からのアイデア、興味、質問を引き出します。

5 Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools (英国のプリスクールにおける教育法の研究) *British Educational Research Journal*, 30(5), 712-730.

野外学習スペースは、オーストラリアの学習環境の特徴の一つです。野外環境は、室内の環境にはない膨大な可能性を提供してくれます。自然環境下での遊びのスペースには、植物、樹木、畑、砂、岩、泥、水、その他の自然の要素が含まれます。こうした空間はオープンエンドの交流、自発性、リスクを取ることを、探求、発見、自然とのつながりなどを促します。また、自然環境への感謝の気持ちを促し、環境意識を高め、継続的な環境教育のプラットフォームを提供してくれるのです。

屋内、野外の環境ともに子どもたちの学びのあらゆる側面を支援し、子どもたち、幼児教育者、家庭とその先にあるコミュニティの間の会話を促します。また、継続的な思考の共有や協調的学びの機会を推進します。

自然なものや馴染みのあるものを反映した様々な素材は、学習を促進するだけでなく、目新しさによって興味をかきたて、より複雑で極めて抽象的な思考を促します。例えば、デジタル技術は、子どもたちがグローバルなネットワークやリソースにアクセスすることを可能にし、新たな考え方を推奨します。環境や資源は、持続可能な未来に対する私たちの責任を浮き彫りにし、子どもたちに環境を守っていくための自分自身の責任について理解を促します。また自然界についての希望、驚き、知識を育むこともできます。

教育者は、子どもたちやその家族に学習環境へのアイデア、興味、質問を出すように促すことも可能です。彼らは、意味ある交流の時間を設け、様々な個人的経験、グループでの経験の機会を提供し、子どもたちが地域のコミュニティに入り、貢献する機会を探ることにより、より積極的な学びの支援をすることができます。

文化的能力

文化的能力に秀でた教育者は、様々な文化によって異なる知り方、見方、生き方を尊重し、多様性のメリットを称え、違いを理解し尊重する能力をもっています。このことは、教育者が日々の実践の中で、家庭やコミュニティと双方向のコミュニケーションによって、自らの文化的能力を開発しようとする継続的な努力を見せるときに明らかです。

教育者は、子どもたちの *being* (存在) と *belonging* (生成) のために、さらに生涯を通しての学びの成功のために、文化や家庭のコンテキストを重要視するのです。教育者は子どもたちの文化的能力の育成にも努めます。

文化的能力は、文化的相違への認識をはるかに超えるものです。文化を超えて互いを理解し、コミュニケーションを取り、効果的に交流する能力です。文化的能力には以下が含まれます：

- 自分自身の世界観を自覚すること
- 文化的相違点に前向きな態度を構築すること
- 異なる文化的慣習や世界観についての知識を得ること
- 文化を超えたコミュニケーションや交流の技能を発達させること

学習と移行の連続性

子どもたちは、各家庭やコミュニティでの *being* (存在)、*belonging* (帰属)、*becoming* (生成) の状況をそのまま幼児教育の現場に持ち込みます。教育者は、こうした経験を基盤としてその上に構築していくことで、子どもたちが安心し、自信をもち、受け入れられていると感じられるよう、また *how to be* (存在の仕方) や、学び方の連続性を経験できるよう、支援していきます。

家庭から幼児教育の現場、幼児教育の現場間、幼児教育の現場から学校へなどの移行はチャンスでもあり、挑戦でもあります。異なる場所や空間にはそれぞれの目的、期待、物事のやり方があります。子どもたちの過去と現在の経験の基盤の上に構築していくやり方は、子どもたちを安心させ、自信をつけ、馴染みのある人々、場所、出来事、考え方とのつながりを感じさせるのに役立ちます。新たな環境への移行を成功させるには、子どもたち、家族、幼児教育者のすべての協力が大切です。

幼児教育者は、家庭とパートナーシップを組み、子どもたちが移行への準備に積極的な役割を果たせるようにします。彼らは、子どもたちが移行先の環境の伝統、ルーチン、慣習を理解し、変化のプロセスに不安のないよう支援を行います。

また、幼児教育者は、そのステータスやアイデンティティに変化があるとき、とくにフルタイムの学校に入学するときには、その変化に折り合いがつけられるよう子どもたちを支援します。子どもたちが新たな環境(学校を含む)に移行する際、子どもたちがそれまでの学習を基盤として学びを構築できるよう、幼児教育の現場と学校の教育者は子ども一人一人の知識や技能についての情報を共有する必要があります。教育者は、移行を成功させるために子ども一人一人の新たな教育者やその他の専門家と協力します。

学習の評価

子どもたちの学習の評価とは、子どもたちが知っていること、できること、理解していることに関する情報をエビデンス（証拠）として集め、分析することを指します。これは、子どもたちの学習の計画、記録、評価を含む継続的サイクルの一環です。

教育者が、家庭、子どもたち、他の専門家とパートナーシップを組んで以下を行っていくためにとても重要な過程です：

- 子どもたちの現在と将来の学習を効果的に計画する
- 子どもたちの学習や進捗についてコミュニケーションを行う
- 子どもたちの学習成果の達成に向けての進捗度を判断し、達成できていない場合は進捗を妨げている要因を判断する
- 特定の学習成果を達成するための追加支援を必要としている子どもたちに必要な支援を提供したり、専門家の支援を得られるよう家族を支援するために、そうした子どもを特定する
- 学習機会、環境、提供された経験、子どもたちの学びを可能とするために取られたアプローチの有効性を評価する
- このコンテキストとこれらの子どもたちに合った教育法について内省を行う

教育者は、子どもたちの学習を評価するための情報の収集、記録、整理、統合、解釈を行うために様々な戦略を用います。彼らは、コンテキストに適した子どもたちの学習を反映した豊かで意味のある情報の収集、進捗度の表現、その強み、技能、理解の特定のための適切な方法を模索します。最新の評価のアプローチでは、子どもたちが用いる学びの戦略についても検証を行い、教育者と子ども一人一人の交流の中で学びが共同構築される方法についても考察を行います。効果的に活用された場合、こうした評価のアプローチは、子どもたち、その家庭、教育者、その他の専門家に対して学習のプロセスを可視化する強力な方法となります。

この枠組みにおける5つの学習成果（後述）では、幼児教育者が子どもたちの進捗を評価、記録し、家庭や他の幼児教育の専門家や学校の教育者に伝達する際の主要な基準点を挙げています。時間経過とともに、教育者は子どもたちがどのように発達し、より複雑な概念に取り組み、より洗練された学習経験に参加したかを振り返ることが可能になります。

多様な手法を用いる継続的評価のプロセスは、子どもたちが学習成果を達成するために用いる様々な経路を捉え、検証します。こうしたプロセスは子どもたちの学習の最終ポイントだけに焦点をあてるものではありません。子ども一人一人が「進んだ距離」についても同様に考慮し、学習過程の大きな一歩だけでなく、小さなステップも評価し称えていきます。

すべての子どもたちは、それぞれに異なる方法でその学びを表現します。文化的、言語的に妥当で、子ども一人一人の身体的、知的能力に対応した評価のアプローチは、子ども一人一人の能力、強みを認め、子どもたちがその能力を表現することを可能にします。

妥当性のある適切な評価のプロセスの開発と導入に子どもたち、家庭、その他の専門家を含めることは、教育者が自らの戦略と視点だけに頼っている場合には成し得ない新たな理解を生み出します。子どもたちやその家族を含めた包括的な評価方法を開発することは、多様性への敬意を示し、教育者が自らが観察した内容をよりよく理解する助けとなり、子どもと大人のそれぞれの学びを支援します。

家族の協力の下で行われた場合、評価は、家族が子どもたちの学習を支援し、幼児教育の現場の外でも子どもたちのために行動する活力を与えることができます。子どもたちが評価のプロセスに含まれた場合、学習者としての自覚を育み、どうすればよりよく学べるかを理解することができます。

教育者が子どもたちの学習と評価における自らの役割について考察するとき、彼らは幼児教育理論、研究、実践に対する自らの視点と理解について、以下に焦点をあてて考察します：

- 自らが提供する経験と環境について、またそれらが意図する学習成果にどのようにつながるか

- 自らが働くコミュニティに内在している子どもたちや学びに関する文化的に固有な知識についてどの程度の知識や敬意を持っているか
- 家庭の視点、理解、経験、期待などに基づく各家庭のコンテキストにおける子どもたち一人一人の学び
- 子どもたちがすでに学び、幼児教育の現場に携えてきた内容を基盤としてその上に学びを構築していく学習機会
- 提供される学習経験がすべての子どもたちを受け入れ、文化的に適切であるというエビデンス（証拠）
- 根拠のない偏見を理由に子どもたちの学習について思い込みをもたないこと、また期待値を下げないこと
- 多様な視点に基づいた知識を反映し、子どもたちの健全性と学習の成功に貢献する教育法の実践を取り入れていくこと
- すべての子どもたちに十分な挑戦が与えられているか
- 子どもたちが学んでいるということを示すエビデンス（証拠）
- 評価をより充実した有益なものにするために、いかにより豊富な評価の方法を取り入れていくか

学習成果



5つの学習成果は、誕生から5歳までのすべての子どもたちの統合的で複雑な学習や発達の過程を捉えるようデザインされています。これらの成果とは：

- 子どもたちは自らのアイデンティティを強く自覚している
- 子どもたちは自らの世界とのつながりを感じ、その世界に貢献している
- 子どもたちは心身の健全性を強く実感している
- 子どもたちは自信に満ちた積極的な学習者である
- 子どもたちは効果的なコミュニケーターである

これらの成果は広範囲にわたり、観察可能なものです。成果は、子どもたちが様々な方法で学び、能力や学習のペースは人それぞれであることを認めています。子どもたちは長い時間をかけてより複雑な概念や学習経験に取り組みます。こうして得たものは他の状況にも応用可能です。

成果達成における学習は以下に影響を受けます：

- 子ども一人一人の現在の能力、気質、学習の嗜好
- 教育者の実践と幼児教育環境
- 子ども一人一人の家庭やコミュニティとの関わり
- 成果全般における学習の統合

子どもたちの学習は継続的で、子どもたちは成果に向けて一人一人異なりつつも、同等に意味ある方法で前進していきます。学習は常に予測可能で直線的とは限らないのです。教育者は常に子ども一人一人とその成果を念頭に計画を立てます。

以下の学習成果は、枠組みの3つの要素、すなわち原則、実践、成果がどのような組み合わせで、子どもたちの学習を推進するカリキュラムの意思決定や評価を導いていくかを表しています。

それぞれの成果における学習の主要構成要素については、子どもたちが学ぶ際に教育者が目にする可能性のあるエビデンス（証拠）の例を含め、くわしく述べています。子どもたちの学びを促す実践の例も含まれています。

この他にも成果の範疇で、またはそれを超えて、子どもたちが学びを実証する方法はたくさんあります。教育者は、子どもたちの学びを理解し、それに取り組み、促すのです。彼らは子ども一人一人やそのコミュニティにとって意味のある地域に根付いた判断を下すために、家庭やコミュニティとの対話を行います。また、教育者自身が、子ども一人一人や彼らが置かれた環境に文化的、コンテクスト的により適切なエビデンス（証拠）や実践の具体例を挙げるための欄も設けられています。

それぞれの成果内で描写されているポイントは、あらゆる年齢の子どもたちに当てはまります。子どもたち一人一人の強みや能力などの知識は、すべての子どもたちが全学習成果の分野において様々な経験に取り組み、その学びを最大化できるよう、教育者たちの専門的判断を導いてくれることでしょう。



成果 1:

子どもたちは自らのアイデンティティを強く自覚している

Belonging (帰属)、*being* (存在)、*becoming* (生成) はアイデンティティにおいて不可欠な要素です。

子どもたちは自らについて学び、自らの家族やコミュニティのコンテキストの中で自らのアイデンティティを作り上げます。コンテキストには、人、場所、物との関係、他者の行動や反応なども含まれます。アイデンティティは固定化されたものではありません。経験によって形づくられるものです。子どもたちは肯定的な経験をすることによって、自らが大切に尊敬される存在であることを理解し、*belonging* (帰属) の感覚を味わうことができます。関係は、アイデンティティの構築の基礎となるものです—「私は誰か」、「どのように帰属しているのか」、「私は何に影響を受けているのか?」

幼児教育の現場では、子どもたちが彼らの世話をする人間に受け入れられていると感じ、愛着が育まれ、信用することができたときに *belonging* (帰属) の感覚を育むことができます。子どもたちが自らのアイデンティティを作り上げているとき、彼らは遊びや関係を通して、その様々な側面(身体的、社会的、感情的、精神的、認知的)を探求します。

子どもたちが安全で、安心し、支えられていると感じているとき、探求や学習への自信は増します。

being (存在) の概念は、教育者に子どもたちの「今」「ここ」に注目し、子どもたちが子どもでいられる権利、子ども時代の喜びを味わう権利の大切さを思い出させてくれます。*Being* (存在) には、子どもたちが自らの社会的・文化的遺産、ジェンダー、世界における自分の重要性の自覚を育むことが大切です。

Becoming (生成) には、変化や移行を含む子どもたちの進化する経験や関係を通じて自らのアイデンティティを構築し、方向づけていくことが含まれます。子どもたちは常に自らの個人的信念や価値感の影響について学んでいます。子どもたちの自己主体感(エージェンシー)、そして家族や教育者の指導、ケア、教育が子どもたちの *becoming* (生成) の経験を方向づけるのです。

成果 1: 子どもたちは自らのアイデンティティを強く自覚している

- 子どもたちは安心し、安全で、支えられていると感じている
- 子どもたちは芽生えはじめた自立性、相互依存性、回復力、自己主体感（エージェンシー）を育む
- 子どもたちは知識と自信に裏づけられた自己アイデンティティを育む
- 子どもたちは他者との関係の中で思いやり、共感、敬意をもって交流することを学ぶ

子どもたちは安心し、安全で、支えられていると感じている

これは、例えば子どもたちの以下のような行動に表れます：

- まずは一人の、そして徐々に他の馴染みの教育者たちと安定した愛着関係を築いていく
- 予期されている移行をスムーズに進めるのに役立つ効果的なルーチンを使う
- belonging（帰属）の感覚を自覚し、それに応える
- 慰めや助けを必要とする場合にそのニーズを伝える
- 他の子どもたちや教育者たちと敬意と信頼に基づいた関係を築き、維持する
- 他者との交流の中で、気持ちやアイデアを自由に表現する
- 他者からのアイデアや提案に応える
- 信頼できる教育者と交流や会話を始める
- 人間関係や遊びを通して、自信をもって社会的・物理的環境を探求し、これに関わる
- 遊びを始動し、参加する
- ロールプレイを通してアイデンティティの様々な側面を探求する

教育者は、例えば以下のような行動をとることによってこの学びを伸ばすことができます：

- 子どもたちのヒントや合図を察し、慎重に対応する
- 交流や会話を始めようとする子どもたちの試みに慎重に対応する
- 一貫して温かく成長を見守る関係性を通して、子どもたちが安定した愛着を感じられるよう支援する
- 変化の時期に子どもたちを支え、馴染みあるものと馴染みのないもの間のギャップを埋めていく
- 文化的に尊重されている子育ての慣習や学習へのアプローチを基盤として積み上げていく
- 子どもたちの感情に寄り添い、彼らが思考や感情を表現するのを支援する
- 苦痛、恐怖、不快感を和らげるのには時間がかかる可能性があることを認識する
- 子ども一人一人の独自性を肯定的に認める
- 子ども一人一人と交流し、会話する時間を取っている

あなたのコンテキストに照らして、あなた自身の例を挙げてください：

成果 I: 子どもたちは自らのアイデンティティを強く自覚している

子どもたちは芽生えはじめた自立性、相互依存性、回復力、自己主体感（エージェンシー）を育む

これは、例えば子どもたちの以下のような行動に表れます：

- 他者のニーズや権利に対する認識の高まりを示す
- 新たな挑戦や発見に前向きである
- 協調性を示し、他者と協力して作業することが増える
- 意思決定の際に、計算されたリスクを取り、予想外の状況にも対処する
- 自分個人の成果、他者の成果を認識する
- 自己制御の能力が高まっていることを示す
- 新たな安全な状況に自信をもってアプローチする
- 交渉や共同作業を始動し始める
- 困難に直面したり、最初の試みが成功しなかったときにくじけない

教育者は、例えば以下のような行動をとることによってこの学びを伸ばすことができます：

- 子どもたちが自らの行動に対してインフォームド・チョイス（情報に基づく選択）を行うための戦略を与える
- 子どもたちの belonging（帰属）の感覚、つながり、心身の健全性を促進する
- 子ども一人一人の能力に対して、高い期待を維持続ける
- 子どもたちが自らの権利と他者の権利の折り合いつけられるように仲介し、支援する
- 子どもたちが自立して課題や遊びに取り組めるよう機会を提供する
- 子どもたちの試みに対して、喜び、励まし、熱意を示す
- 子どもたちの努力を支援し、必要に応じて助けたり、励ましたりする
- 子どもたちが困難に直面しているとき、成功に向けてやる気を起こさせ、励ます
- 子どもたちが個人・共同の課題に取り組めるよう時間と場所を提供する
- 子どもたちそれぞれの文化において尊重されている学習を基盤として積み上げていく
- 子どもたちが選択・決定を行えるよう励ましていく

あなたのコンテキストに照らして、あなた自身の例を挙げてください：

成果 1: 子どもたちは自らのアイデンティティを強く自覚している

子どもたちは知識と自信に裏づけられた自己アイデンティティを育む

これは、例えば子どもたちの以下のような行動に表れます：

- ありのままの自分を認められ、尊重されていると感じる
- 演劇的な遊びにおいて、異なるアイデンティティや視点を探求する
- 自らの文化的側面を、他の子どもたちや教育者と共有する
- 意味を構築するのに、家庭での言語を使う
- 自らの文化的アイデンティティは譲歩することなく、家庭とより広範なコミュニティにおける文化、言語の双方の強い基盤を育む
- 長老やコミュニティのメンバーとの関わりを通して、社会的・文化的遺産を育む
- 慰め、支援、コンパニオンシップ（交流）を自ら求め、その要求を伝える
- 自らの貢献や成果を称え、他者と共有する

教育者は、例えば以下のような行動をとることによってこの学びを伸ばすことができます：

- すべての子どもたちに、自分が何者であり、他者とどのようにつながっているか—オーストラリア人としての共有アイデンティティの強い自覚を促す
- すべての子どもたちがその成果においてプライドと自信を実感できるようにする
- 子どもたちの成功を家族と共有する
- 多様性に敬意を示し、子どもたち、家族、コミュニティ、文化の異なるアプローチを認める
- 子どもたちは様々な異なる方法で意味を構築するということを認め、理解する
- 子どもたちの学習を計画する上で、子ども一人一人、そしてその家族、コミュニティのコンテキストに対する深い理解を示す
- アイデンティティや文化が認められ、表現される様々な方法の事例を子どもたちに提供する
- 文化的に尊重されている学習を基盤として積み上げていく
- 子どもたちが携えている知識、言語、理解を基盤として積み上げていく
- 人々の類似点と相違点について敬意をもった方法で子どもたちと語り合う
- 子どもたちの社会的世界を反映した豊かで多様なリソースを提供する
- 子どもたちの自らに対する理解について耳を傾け、学ぶ
- 家庭での言語や文化を維持することを積極的に支援する
- 子どもたちの自らに対する真の理解を育む

あなたのコンテキストに照らして、あなた自身の例を挙げてください：

成果 1: 子どもたちは自らのアイデンティティを強く自覚している

子どもたちは他者との関係の中で思いやり、共感、敬意をもって交流することを学ぶ

これは、例えば子どもたちの以下のような行動に表れます：

- 他の子どもたちやグループの一員であることに興味を示す
- 共同の遊びの体験に取り組んだり、貢献したりする
- 多様な感情、思考、視点を建設的に表現する
- 他者に共感し、気遣いを示す
- 他者の視点に対する認識や敬意を示す
- 自らの行動を振り返り、他者への影響を考える

教育者は、例えば以下のような行動をとることによってこの学びを伸ばすことができます：

- 日々のルーチンの中で子どもたち、とくに赤ちゃんや幼児と1対1の交流を始動する
- 小グループの交流や遊び体験を推進するように学習環境を整える
- 子どもたち、スタッフ、家庭に対して、思いやり、共感、敬意の模範を示す
- 子どもたちが他の子どもたちと建設的な関係を保てるように、交流をはじめ、遊びや社会体験に加わるための助けとなる明確なコミュニケーション戦略の模範を示す
- 子どもたちの複雑な関係性を認識した上で、他の視点や社会的インクルージョン（包括）への配慮を促すような方法で慎重に介入する

あなたのコンテキストに照らして、あなた自身の例を挙げてください：

インクルージョン（包括）：

カリキュラムの意思決定プロセスにおいて、子どもたちの社会的、文化的、言語的多様性（学習スタイル、能力、障害、ジェンダー、家庭状況、地理的ロケーションを含む）のすべてを考慮に入れることが含まれます。その目的はすべての子どもたちの経験が認識され、評価されることを保証することです。また、すべての子どもたちが、リソースや参加へのアクセス、自らの学習を表現し、違いを尊重する機会を平等に与えられることを保証することです。

成果 2:

子どもたちは自らの世界とのつながりを感じ、その世界に貢献している

人間関係やコミュニティへの参加を経験することは、子どもたちの *belonging* (帰属)、*being* (存在)、*becoming* (生成) に貢献します。子どもたちは誕生したときから、様々なコミュニティの中で他者と共に生き、学ぶ経験を積んでいます。こうしたコミュニティには、家庭、地域のコミュニティ、幼児教育の現場などが含まれます。肯定的なアイデンティティを獲得し、敬意に満ちた応答的な関係を経験することは、子どもたちが世界に対する積極的な貢献者として *being* (存在) し、*becoming* (生成) していくための興味や技能を育てます。子どもたちは、幼児教育の現場に移行するにつれ、異なる関係やコミュニティの一員として経験を広めていきます。

そして時間経過とともに、子どもたちと他者とのつながり方や関わり方はより多様に、複雑になっていきます。赤ちゃんは、微笑み、泣き、まね、音を立てることによって、他者との関係や関わりへの興味の度合を示して、他者に加わります。幼児は、悲しんでいる子どもにぬいぐるみを渡したり、新しい子供を積極的に歓迎するなどの行為を通して他の幼児と関わり、つながっていきます。年長の子どもたちは、他者が自分自身をどう見ているか、また友情についての理解にも関心を示します。子どもたちは彼らの行動や反応が、他者が *belonging* (帰属) をどのように感じ、体験するかに影響を与えることを理解していきます。

教育者が、子どもたちが人々や環境との間に相互に楽しみ、思いやり、敬意をもった関係を経験できる環境を作り上げることができたとき、子どもたちはそれに応じます。子どもたちが毎日のルーチン、イベント、経験に共同で取り組み、決定に貢献する機会を得るとき、子どもたちは相互依存の中で生きることを学びます。

子どもたちのつながりや人々、国家、コミュニティに *belonging* (帰属) する様々な方法は、子どもたちが家庭やコミュニティの価値感、伝統、実践を反映した *being* (存在) の在り方を学ぶための参考となります。時間とともに、この学びは子どもたちの他者との関わり方を変えていきます。



成果 2: 子どもたちは自らの世界とのつながりを感じ、その世界に貢献している

- 子どもたちはグループやコミュニティに所属しているという自覚を養い、コミュニティへの積極的な参加に必要な相互的権利や責任に対する理解を深める
- 子どもたちは多様性に敬意をもって対応する
- 子どもたちは公平性を意識するようになる
- 子どもたちは社会的責任を自覚し、環境に対する敬意を示す

子どもたちはグループやコミュニティに所属しているという自覚を養い、コミュニティへの積極的な参加に必要な相互的権利や責任に対する理解を深める

これは、例えば子どもたちの以下のような行動に表れます：

- 多数のコミュニティに所属する権利があることを認識し始める
- 他者と協力し、遊びのエピソードやグループ体験における役割や関係性に関する交渉を行う
- 他の子どもたちが社会的グループに参加するのを支援する行動をとる
- 自らが生きる世界に対する理解を広める
- 自らに影響を与える事柄について意見を言う
- 自らの社会的経験を基盤にして、他の在り方を探る
- 相互関係に参加する
- 徐々に他者の行動を「読み」、適切に対応することを学ぶ
- 遊びやプロジェクトを通して貢献する様々な方法を理解する
- 自らの環境への帰属と安心感を示す
- 遊び心に満ち、他者に肯定的に反応し、仲間や友達を求める
- 自らに影響を与える事柄に対して、公平な意思決定に貢献する

教育者は、例えば以下のような行動をとることによってこの学びを伸ばすことができます：

- 幼児教育の現場におけるコミュニティ意識を促す
- 幼児教育の現場と地域のコミュニティの間のつながりを築く
- 子どもたちが自らの生活と地域のコミュニティに関連したアイデア、複雑な概念、倫理問題について調べる機会を提供する
- 子どもたちがアイデアを表現し、役割を交渉し、ゴール達成のために協力するときに見える言語の模範を示す
- 子どもたちがグループの遊びやプロジェクトに参加し、貢献するための技能を確実に身につけられるようにする
- 子どもたちが意味のある形でグループディスカッションや役割や期待についての共同での意思決定に参加できる機会を計画する

あなたのコンテキストに照らして、あなた自身の例を挙げてください：

成果 2: 子どもたちは自らの世界とのつながりを感じ、その世界に貢献している

子どもたちは多様性に敬意をもって対応する

これは、例えば子どもたちの以下のような行動に表れます：

- 他者に対する気遣いを示し始める
- 文化、歴史的遺産、背景、伝統の多様性を探求し、多様性は選択や新たな理解への機会を与えてくれると理解する
- 人々間のつながり、類似点、相違点を意識できるようになる
- 他者のアイデアに耳を傾け、異なる「あり方」と「やり方」を尊重する
- 共存するためのインクルーシブ（包括的）な方法を実践する
- 人々間の類似点と相違点に気づき、前向きな方法で反応する

教育者は、例えば以下のような行動をとることによってこの学びを伸ばすことができます：

- 多様性に対する自らの反応を内省する
- 子どもたちの視点を広め、多様性への理解を促すための経験を計画し、リソースを提供する
- 子どもたちを異なる言語や方言に触れさせ、言語的多様性に対する理解を促す
- 子どもたちに他者に耳を傾け、多様な視点を尊重するよう促す
- 自らの行動や子どもたちとの会話の中で多様性に対し、前向きな反応を示す
- 子どもたちと、多様性の尊重と独自性の評価を促す交流を行う
- それぞれのコミュニティのコンテキストにおける子ども一人一人の文化、遺産、背景、伝統を探求する
- 子どもたちとともに、多様性に関するアイデアを探求する

あなたのコンテキストに照らして、あなた自身の例を挙げてください：

成果 2: 子どもたちは自らの世界とのつながりを感じ、その世界に貢献している

子どもたちは公平性を意識するようになる

これは、例えば子どもたちの以下のような行動に表れます：

- 人々の間にいくつかのつながりを発見し、探求する
- 人々が様々な物理的・社会的環境において、どのような方法で受容また排除されるかを意識するようになる
- 不公平や偏見を認識する能力と思いやりとやさしさをもって行動する能力を育む
- 特定のコンテキストにおける自らのニーズを満たすために選択し、問題解決する力を身につける
- 公平や不公平な行動について批判的に考えはじめる
- テキストがアイデンティティやステレオタイプを生み出す様々な方法について理解し、評価しはじめる

教育者は、例えば以下のような行動をとることによってこの学びを伸ばすことができます：

- 子どもたちの懸念に気づき、注意深く耳を傾け、受容と排除、公平な行動と不公平な行動などの課題について多様な視点から議論する
- 一人の子どもがリソースを独占するなどの場合には、子どもたちに敬意にもとづいた平等な関係についてディスカッションを行わせる
- テキストがアイデンティティの幅を制限し、ステレオタイプを強化していく道筋について子どもたちと分析し、議論する
- 幼児教育の現場やコミュニティにおける子どもたちに関連した公平さに関する問題に子どもたちの目を向けさせる

あなたのコンテキストに照らして、あなた自身の例を挙げてください：

成果 2: 子どもたちは自らの世界とのつながりを感じ、その世界に貢献している

子どもたちは社会的責任を自覚し、環境に対する敬意を示す

これは、例えば子どもたちの以下のような行動に表れます：

- 遊びを使って新たなアイデアを調べ、考察し、探求する
- 他者と共に問題を解決し、グループの業績に貢献する
- 自然や造成された環境に関する知識や敬意を深める様子を見せる
- 土地、人々、植物、動物の間の相互依存の関係に対する理解を深めるために探求し、推察し、予測し、仮説を立てる
- 自然や造成された環境に対する感謝や思いやりを深める様子を見せる
- 他の生物や無生物との関係を探求し、観察し、気づき、変化に対応する
- 環境に対する人間活動の影響、生物の相互依存関係に関する意識を育む

教育者は、例えば以下のような行動をとることによってこの学びを伸ばすことができます：

- 子どもたちが彼らの環境の中にある多様な自然素材に触れる機会を設ける
- 自然環境に対する敬意、思いやり、感謝の模範を示す
- 子どもたちが土地を慈しみ、土地から学ぶ方法を探る
- 子どもたちの土地へのつながり方を考慮し、コミュニティの慣習への敬意を表する
- 環境や人間活動の環境への影響に関する情報を共有し、子どもたちがこれらのリソースにアクセスする機会を設ける
- 日々のルーチンや実践に「持続可能性」を盛り込む
- 環境の中の相互依存の実例を探し、生物の生命と健康がいかに相互につながっているかについて議論する

あなたのコンテキストに照らして、あなた自身の例を挙げてください：

成果 3 :

子どもたちは心身の健全性を強く実感している

心身の健全性は物理的側面と心理的側面を兼ね備え、*belonging* (帰属)、*being* (存在)、*becoming* (生成) にとって非常に重要です。心身の健全性なくしては、*belonging* (帰属) を実感することも、他者を信用し *being* (存在) に自信をもつことも、*becoming* (生成) に貢献する経験に楽観的に取り組むことも困難です。

心身の健全性には、身体的健康、幸福感、満足感、充実した社会的機能が含まれます。それは子どもたちが環境と関わる方法にも影響を与えます。心身の健全性の実感は、子どもたちの学びの可能性を最大限にまで伸ばす自信と楽観性を与えてくれます。健全性は、子どもたちの内的探求心、自己主体感 (エージェンシー)、反応を示す他者と交わりたいという欲求の発達を促します。

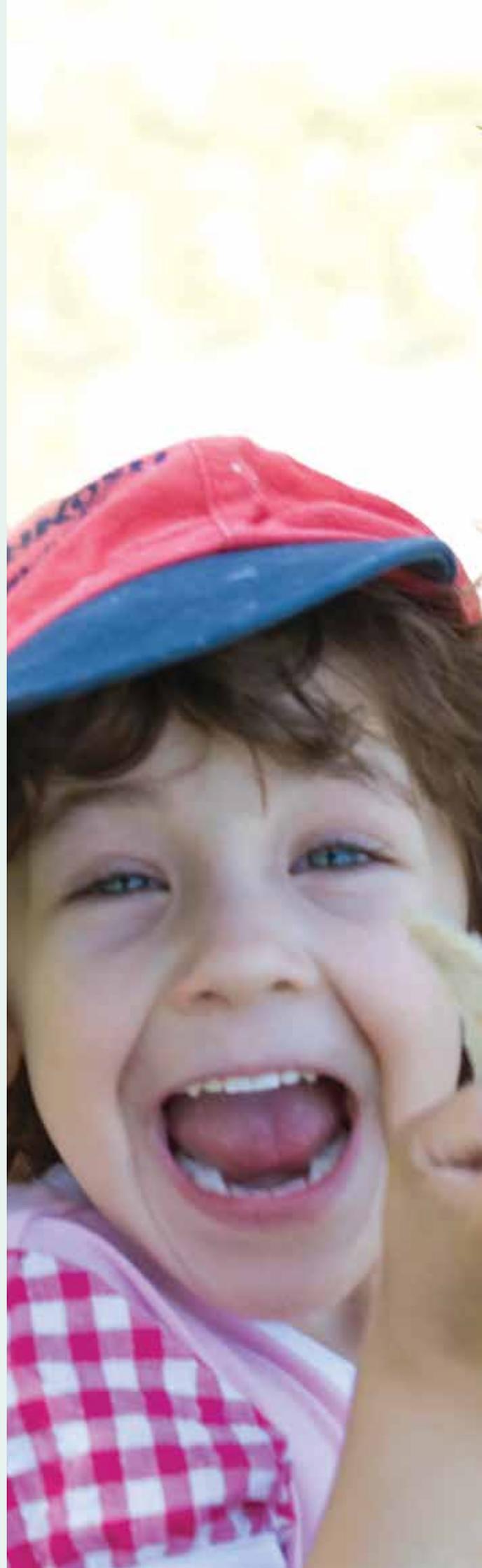
また健全性は、回復力と相関関係にあり、子どもたちに日々のストレスや困難に対応する能力を与えます。馴染みのない困難な学習状況に直面したときにやりぬく覚悟は、成功やゴール達成への機会を生み出します。

子どもたちの学習・身体的発達、誕生時の身体的依存と反射運動から、目的や楽しみを達成するための制御された組織的な身体活動を行うための、感覚、運動、認知システムの統合へとつながる運動パターンを通して見ることができます。

子どもたちの心身の健全性は、幼児教育の現場内外のあらゆる経験に影響を受けます。子どもたちの学習を支援するには、教育者が温かく信頼できる関係と予期できる安全な環境を提供し、子どもたちの身体的、感情的、社会的、認知的、言語的、創造的、精神的な *being* (存在) のあらゆる側面への肯定と敬意を示すことによって、子どもたちの健全性に配慮することが重要です。子ども一人一人の文化的・社会的アイデンティティを認め、子どもたちの心の状態に慎重に対応することにより、教育者は子どもたちの自信、心身の健全さ、学びに取り組もうとする意欲を育成することができるのです。

子どもたちの回復力、自助力、基本的な健康ルーチンの責任を果たす能力はますます発達し、独立心と自信の育成に貢献します。子どもたちは教育者やその他の者たちに大切にされる経験を通し、他者と相互依存しながら生き、学ぶことの大切さに気付いていくのです。

栄養、個人衛生、身体的健康、感情、社会的関係を含む健康的なライフスタイルについて学ぶことは、心身の健全性と自信にとって重要です。身体的健全性は、子どもたちが集中し、協力して学ぶ能力に貢献します。自立するにつれて、子どもたちは自らの健康、衛生、パーソナルケアにこれまで以上に責任をもって取り組み、自らの、そして他者の安全により注意を払うようになります。ルーチンは、子どもたちに健康や安全について学ぶ機会を与えてくれます。健康的な生活には良好な栄養が必需で、子どもたちが積極的に遊びに参加することを可能にします。幼児教育の現場は、子どもたちに様々な健康的な食品を経験し、教育者や他の子どもたちから食品の選択について学ぶ機会を豊富に与えてくれます。身体的活動や微細・粗大運動技能への取り組みは、子どもたちの一層の自立心や自分のことは自分でできるという満足感の基礎作りに役立ちます。



成果3：子どもたちは心身の健全性を強く実感している

- 子どもたちは社会的、感情的に健全であるとき、強くなる
- 子どもたちは自らの健康と身体的健全性に一層責任をもつようになる

子どもたちは社会的、感情的に健全であるとき、強くなる

これは、例えば子どもたちの以下のような行動に表れます：

- 信頼や自信を示す
- 苦痛、混乱、欲求不満を感じているときも他者のアクセスを許す
- ユーモア、幸福感、満足感を共有する
- 新たな挑戦を求め、受け入れ、新たな発見をし、自らや他者の努力や成果を称える
- 協調性を示し、他者と協力して作業することが増える
- 一人の時間を楽しむ
- 自分個人の成果を認識する
- 選択をし、挑戦を受け入れ、計算されたリスクを取り、変更に対応し、欲求不満や予想外の出来事に耐える
- これまで以上に他者の気持ちやニーズに配慮した形で自らの感情を理解し、自己制御し、感情をコントロールする能力を示す
- 学びにおける個人的成功を経験、共有し、家庭での言語または標準オーストラリア英語での新たな学びの機会を始動する
- 他人に肯定されることを認め、受け入れる
- 自らの能力と自立性を主張すると同時に、他者のニーズや権利に対する認識の深まりを示す
- 共同のプロジェクトや経験への貢献を認識する

教育者は、例えば以下のような行動をとることによってこの学びを伸ばすことができます：

- すべての子どもたちに対し、真の愛情、理解、敬意を示す
- 子どもたちと協力してその成果を記録し、成功を家族と共有する
- すべての子どもたちがその試みと成果に誇りを感じられるようにする
- 子どもたちの belonging（帰属）の感覚、つながり、心身の健全性を促進する
- 子どもたちが課題や遊びに取り組み、最後までやり通せるように挑み、支援する
- 子どもたちのアイデアを基盤にそれを広げていく
- 子ども一人一人の能力に対して、高い期待を維持続ける
- 子どもたちの個人としての意思決定を尊重する
- 子どもたちやその家族が彼らの文化や精神生活の一面を共有するのを歓迎する
- 様々な出来事に対する子どもたちの感情や反応について、感情制御とセルフコントロールへの理解を促すという視点から子どもたちと話し合う
- 子どもたちの努力と成長を認め、肯定する
- 子どもたちが自らの権利と他者の権利の折り合いをつけられるように仲介し、支援する

あなたのコンテキストに照らして、あなた自身の例を挙げてください：

成果3：子どもたちは心身の健全性を強く実感している

子どもたちは自らの健康と身体的健全性に一層責任をもつようになる

これは、例えば子どもたちの以下のような行動に表れます：

- 自らの身体的ニーズ（例えば、渇き、飢え、休息、慰め、身体的活動）を認識し、伝える
- 幸福、健康、安全で、他者とつながっている
- これまで以上に複雑な感覚運動技能や運動パターンに取り組む
- 粗大・微細運動、バランスを組合せ、ダンス、創造的動作、演劇を含むこれまで以上に複雑な行動パターンを達成する
- これまで以上の統合力、技能、目的意識をもち、感覚能力や気質を駆使して、自らの世界を探求し、世界に対応する
- 空間的意識を示し、自分の位置を見定め、自信をもって環境の中を安全に移動してまわる
- これまで以上の能力と技能をもって器具やツールを操る
- 伝統音楽、コンテンポラリー音楽、ダンス、ストーリーテリングに、動きを使って反応する
- 健康的なライフスタイル、良好な栄養に対して、これまで以上に高い意識を示す
- 自分や他者の個人衛生、ケア、安全に関して、これまで以上の自立性や能力を発揮する
- 身体的な遊びへの参加に熱意を見せ、自分と他者の安全と健全性を保証するための遊びのスペースについて交渉する

教育者は、例えば以下のような行動をとることによってこの学びを伸ばすことができます：

- ダンス、演劇、動き、ゲームなど、子どもたちと一緒にやるエネルギッシュな身体的活動を計画し、参加する
- 家族やコミュニティの経験や専門知識を活用し、遊びの中に馴染みあるゲームや身体的活動を組み込む
- 子どもたちの微細・粗大運動技能を育成するために、多様なツールや素材を提供する
- 子どもたちが衛生慣習を身につけられるよう積極的に支援する
- ルーチンやスケジュールの管理を子どもたち、家族、コミュニティで共有することによって、子どもたちの個人的健康と衛生の継続性を推進する
- 子どもたちと健康や安全に関する問題について話し合い、環境を皆にとって安全に保つためのガイドラインの開発に子どもたちを関わらせる
- 子どもたちを健康的なライフスタイルと良好な栄養を推奨する経験、会話、ルーチンに取り組ませる
- その日のペース配分はコミュニティのコンテキストにおいて決める
- 子どもたちの模範となって、健康、栄養、個人衛生慣習を強化する
- 活発な活動からくつろいだ時間まで1日を通して様々な経験を提供し、子どもたちが体験への参加について適切な判断をくださるよう支援する

あなたのコンテキストに照らして、あなた自身の例を挙げてください：



成果 4：

子どもたちは自信に満ちた積極的な学習者である

安心感や心身の健全性は、子どもたちに実験や探求に興じ、新たなアイデアを試す自信を与え、ひいては学習に対する自信を育み、積極的な学習の参加者へと育てていきます。家庭やコミュニティでの体験や理解が幼児教育の現場にも認識され、含まれているときほど、子どもたちが自信を持った積極的な学習者に育つ可能性は高まります。子どもたちが、新たな経験との関連を理解し、意味づけをする際の助けとなるからです。

子どもたちはカリキュラムの全側面において探求、協力、問題解決などのプロセスを使います。好奇心、粘り強さ、創造性などの気質を育むことにより、子どもたちは学習に参加し、収穫を得ることができるようになります。効果的な学習者は一つのコンテキストで学んだことを別のコンテキストに移行、応用することができ、さらに学びのためのリソースを探して利用することができます。

支援的、積極的な学びの環境において、自信をもった積極的な学習者である子どもたちは、これまで以上に自らの学び、自己制御、社会環境への貢献に対して責任が取れるようになります。異なる学習現場での学習経験の関連や連続性は、学習をより意味深いものにし、子どもたちの *belonging* (帰属) 意識を育みます。

子どもたちは積極的で実践的な探求を通して、自らの、そして自らが暮らす世界に対する理解を深めます。支援的、積極的学習環境は、子どもたちの学びへの取り組みを促します。これは、深い集中力、興味をもった物に対する完全な集中などの形で表出されます。子どもたちは、自らの学びに自らの *being* (存在) を持ち込みます。子どもたちは世界を様々な方法で見つめ、異なる方法で学び、それぞれに好みの学習スタイルをもっています。

学びへの積極的な関与は、生涯を通して学びに必要とされる概念や創造的思考、探求プロセスに対する理解を育てます。子どもたちは自らの、そして他者の考えに異を唱え、意見を述べ、協力的な交流と交渉の中で新たな知識を創造することができるのです。子どもたちの積極的な関与は、彼らが何を知り、行い、評価するかを変え、自らの学びを一変させます。

子どもたちの学習を最適化するための環境や経験を提供していくためには、教師の子どもたち一人一人に関する知識が極めて重要です。

成果 4：子どもたちは自信に満ちた積極的な学習者である

- 子どもたちは好奇心、協調性、自信、創造性、責任感、熱意、粘り強さ、想像力、反射性といった学びに対する気質を育む
- 子どもたちは問題解決、探求、実験、仮説、研究、調査といった様々な技能やプロセスを身につける
- 子どもたちは一つのコンテキストで学んだことを別のコンテキストに移行、応用する
- 子どもたちは人々、場所、テクノロジー、自然／加工された素材などとの関わりを通して、自らの学びを調達する

子どもたちは好奇心、協調性、自信、創造性、責任感、熱意、粘り強さ、想像力、反射性といった学びに対する気質を育む

これは、例えば子どもたちの以下のような行動に表れます：

- 自らの環境に対する驚きと興味を表現する
- 好奇心と熱意にあふれた学習の参加者である
- 遊びを使ってアイデアを調査し、想像し、探求する
- 自らの興味を熱意、エネルギー、集中力をもって追求し、広げていく
- 自分自身のアイデアから発生した遊び体験を始動し、貢献する
- 豊かで意味のある探求ベースの様々な経験に参加する
- やりぬき、ゴール達成の満足感を体験する
- 困難を感じる課題もやりぬく

教育者は、例えば以下のような行動をとることによってこの学びを伸ばすことができます：

- 子どもたちの学びへの関与を認め、評価する
- 柔軟でオープンエンドな学習環境を提供する
- 子どもたちの学びの気質の表現にコメントすることで反応し、励まし、さらなるアイデアを提供する
- 子どもたちが個人・共同の探索的学習プロセスに取り組めるよう励ます
- 子どもたちのアイデアに注意深く耳を傾け、これらのアイデアをどのように展開できるか彼らと話し合う
- 子どもたちが自らのアイデアを振り返り、さらなる思考を行う機会を提供する
- 驚く、好奇心、想像力、新たなアイデアを試す、挑戦する等、探索プロセスの模範を示す
- 子どもたちとともに何をどのように学んだか、振り返る
- 子どもたちが幼児教育の現場に携えてくる知識、言語、理解を基盤としてその上に積み上げていく
- 文化や文化的アイデンティティの多様性を探求する
- 子どもたちに、自分が何者であり、他者とどのようにつながっているか—オーストラリア人としての共有アイデンティティの強い自覚を促す

あなたのコンテキストに照らして、あなた自身の例を挙げてください：

成果 4：子どもたちは自信に満ちた積極的な学習者である

子どもたちは問題解決、探求、実験、仮説、研究、調査といった様々な技能やプロセスを身につける

これは、例えば子どもたちの以下のような行動に表れます：

- 様々な状況や問題解決に対して多様な思考の戦略を用い、それらの戦略を新たな状況に応用する
- 数学的アイデアや概念を整理、記録、伝達するのに表象を作り、使用する
- 自らが創出／特定したパターンを利用して日々の活動、自然界や環境に関する側面について予測や一般化を行ったり、数学的言語や記号を使ってこれを伝達したりする
- 環境を探求する
- 物を操作し、因果関係、試行錯誤、動きの実験を行う
- 数学的ディスカッションや議論に建設的に貢献する
- 内省的思考を使って、物事が起きる理由、これらの経験から何を学べるのかを考える

教育者は、例えば以下のような行動をとることによってこの学びを伸ばすことができます：

- 子どもたちの学びにおいて探求、実験し、適切なリスクを取ることを促す、適度な挑戦のある学習環境を計画する
- 子どもたちが学習の場に携えてくる数学的理解を認識し、それを基盤に子ども一人一人の適切な方法で積み上げていく
- 赤ちゃんや幼児に挑戦、好奇心、驚きを提供するリソースを提供し、彼らの探求心を支え、喜びを共有する
- 子どもたちに探索や問題解決を促す経験を提示する
- 子どもたちに自らのアイデアを描写、説明する言語を使うよう促す
- アイデア、複雑な概念、思考、推論、仮説の探求を支援する経験に関与する機会を提供する
- 子どもたちに自らのアイデアや理論を他者の見えるように可視化することを促す
- 数学的、科学的言語や文系の言語の模範を示す
- 子どもたちの遊びに加わり、推論、予測、内省のプロセスや言語の模範を示す
- 意図的に子どもたちの理解の足場をつくる
- 子どもたちの仮説の試みに注意深く耳を傾け、会話や質問を通してその思考を広げていく

あなたのコンテキストに照らして、あなた自身の例を挙げてください：

成果 4：子どもたちは自信に満ちた積極的な学習者である

子どもたちは一つのコンテキストで学んだことを別のコンテキストに移行、応用する

これは、例えば子どもたちの以下のような行動に表れます：

- 学習に取り組み、共同構築する
- 他者の行動を直ちにまたは後から模倣、反復、練習する能力を育む
- 経験、概念、プロセス間のつながりを理解する
- 問題解決に遊び、内省、調査のプロセスを用いる
- 一つの状況から別の状況へと一般化する
- 一つの状況での問題解決に効果を上げた戦略を新たなコンテキストで試す
- 一つの状況から別の状況へと知識を移行する

教育者は、例えば以下のような行動をとることによってこの学びを伸ばすことができます：

- 子どもたちが学びを新たな方法で応用している兆候があれば評価し、このことについて彼らの理解を深める方法で彼らと話し合う
- 子どもたちが問題に対して複数の解決策を講じ、異なる思考を使うことを支援する
- 学びにおいて、子どもたちの関心を環境の中のパターンや関係性に引きつける
- 子どもたちが自らの学びを内省し、すでに知っていることと新たな学びの類似点やつながりを見つけるための時間と場を設ける
- 家庭や他の現場の専門家と情報交換をすることにより、子どもたちの学びに関する知識を一つの現場から別の現場へと共有、伝達する
- 子どもたちに自らのアイデアや理解について話し合うことを促す
- 能力は特定の言語、方言、文化と結びついていないものではないことを理解する

あなたのコンテキストに照らして、あなた自身の例を挙げてください：

成果 4：子どもたちは自信に満ちた積極的な学習者である

子どもたちは人々、場所、テクノロジー、自然／加工された素材などとの関わりを通して、自らの学びを調達する

これは、例えば子どもたちの以下のような行動に表れます：

- 関係性を学ぶことに取り組む
- 自らの感覚を使って自然や造成された環境を探索する
- 共同で学び探求することの利点や楽しみを体験する
- 様々なツール、メディア、音、グラフィックの目的や機能を探求する
- 調査、分解、組み立て、発明、構築するためにリソースを操作する
- 様々な技術を使って実験する
- 調査や問題解決のために情報コミュニケーション技術（ICT）を用いる
- 想像力、創造性、遊びを使って、アイデアや理論を探求する
- アイデアを見直し構築するのに、自らや他者からのフィードバックを用いる

教育者は、例えば以下のような行動をとることによってこの学びを伸ばすことができます：

- 子どもたちが意味のある学習関係を築けるよう、機会や支援を提供する
- 自然／加工された素材を使い、感覚的で探求的な体験を提供する
- 子どもたちが、幼児教育の現場を超えたより広範なコミュニティや環境と関わられるような経験を提供する
- 遊びのために子どもたちをグループ分けには、仲間との足場づくりの可能性を考慮し、入念に配慮する
- 適切なツール、技術、メディアを導入し、子どもたちの学びを強化するための技能、知識、技術を提供する
- 学習の戦略として、子どもたちに素材を組立、分解する機会を提供する
- 教育現場で利用できる技術を使って自らの自信を高める
- 子どもたちが自らの考えを表現することを促すリソースを提供する

あなたのコンテキストに照らして、あなた自身の例を挙げてください：



成果 5：

子どもたちは効果的なコミュニケーターである

コミュニケーションは、*belonging*（帰属）、*being*（存在）、*becoming*（生成）に不可欠です。誕生の瞬間から、子どもたちはジェスチャー、音、言語、補助されたコミュニケーションを使って他者とコミュニケーションを取ります。子どもたちは本質的にアイデア、思考、質問、感情を交換したい、自らを表現し、他者とつながり、学びを広げるために音楽、ダンス、演劇を含む多様なツールやメディアを利用したいと願う社会的存在なのです。

子どもたちが家庭での言語を使うことは、アイデンティティの自覚を促し、概念的発達を支えます。子どもたちは自らの言語、交流スタイル、コミュニケーションの方法が尊重されたときに *belonging*（帰属）を実感することが出来ます。彼らは、標準オーストラリア英語の能力を育むと同時に家庭での言語を使い続ける権利を持っています。

リテラシー（読み書き能力）とニューメラシー（計算能力）はコミュニケーションの重要な側面であり、カリキュラムのすべての分野において欠くことのできないものです。

リテラシーは、言語をそのあらゆる形式で利用するための能力、自信、気質です。リテラシーには、音楽、動き、ダンス、ストーリーテリング、視覚芸術、メディア、演劇だけでなく、話すこと、聞くこと、見ること、読むこと、書くことを含む様々なコミュニケーションのモードが含まれています。また、現代のテキストには、電子・印刷ベースのメディアも含まれます。ますますテクノロジーが発達する世界において、テキストを批判的に分析できる能力は、リテラシーの重要な要素です。テクノロジーを使って世界を探求し、デジタルメディアの利用に自信を深めることは子どもたちのためになります。

ニューメラシー（計算能力）は、日々の生活の中で数学を利用するための能力、自信、気質です。子どもたちは問題解決への取り組みを通して、新たな数学的理解を得るのです。幼い子どもたちが取り扱う数学的アイデアは、彼らの生活のコンテキストにおいて意味あるものであることが大切です。教育者が子どもたちの数学的アイデアを正確に描写、説明し、計算能力の発達を支援するためには、豊富な数学的ボキャブラリーが要求されます。空間感覚、構造、パターン、数字、計測、データ論証、コネクション、世界を数学的に探求することは、子どもたちがニューメラシーを身につけるために必要な強力な数学的アイデアです。

幼児教育の現場での体験は、子どもたちが家庭やコミュニティの中で身につけた言語、リテラシー、ニューメラシーの様々な体験の基盤の上に築き上げられていきます。

子どもたちの学習を成功させるには、リテラシーやニューメラシーに対する肯定的な態度と能力が欠かせません。これらの能力の基盤は幼児期に築かれます。

成果 5：子どもたちは効果的なコミュニケーターである

- 子どもたちは様々な目的のために口頭／非口頭で他者と交流する
- 子どもたちは様々なテキストに接し、これらのテキストの意味を理解する
- 子どもたちは様々なメディアを使ってアイデアを表現し、その意味を理解する
- 子どもたちは記号やパターンシステムの仕組みを理解しはじめる
- 子どもたちは情報コミュニケーション技術を使って情報にアクセスし、アイデアを調査し、自らの考えを表現する

テキスト：

私たちが読み、眺め、耳を傾け、意味を共有するために作り上げるもの。テキストには、本、雑誌、ポスター等の印刷ベースのほか、インターネットサイトやDVD等の画面ベースも含まれます。テキストの多くは、画像、文章、音を統合したマルチモード形式です。

同調している：

「同調には、何かに取り組んでいる瞬間の意識状態を合わせることが含まれます。このとき、感情は、表情、発声、ボディジェスチャー、アイコンタクトで伝達されます。」(Siegel, 1999)

成果5：子どもたちは効果的なコミュニケーターである

子どもたちは様々な目的のために口頭／非口頭で他者と交流する

これは、例えば子どもたちの以下のような行動に表れます：

- 口頭や非口頭の言語での交流を楽しむ
- 家庭／家族、コミュニティのリテラシーを基盤に、意図と自信をもってメッセージを伝達、構築する
- 見えるもの、聞こえるもの、触れるもの、感じるもの、味わうものに対し、口頭、非口頭言語で反応する
- 遊び、音楽、アートの言語や表象を使い、意味を共有し、伝達する
- 遊びや大／小グループでのディスカッションの場で自らアイデアや経験について発言する
- 他者の言葉に耳を傾け、何を語られているか理解していることを示す文化的合図を出す
- 標準オーストラリア英語や家庭での言語による会話を始動し、聴き手のニーズを満たす能力をもっていることを示す独立したコミュニケーターである
- 他者と交流してアイデアや概念について探り、考えを確認し、異を唱え、新たな理解を交渉し、共有する
- 家庭／家族、さらにより広範なコミュニティのリテラシーを基盤に、目的と自信をもってメッセージを伝達、構築する
- 遊びの言語や表象を使ってアイデア、感情、理解を交換する
- サイズ、長さ、容積、容量を表すボキャブラリーや数字の名前を使って測定や数字に関するこれまで以上の理解を示す
- アイデア、感情を表現し、他者の視点を尊重する
- 物やコレクションの属性を描写するための数量に関する思考を伝えたり、数学的アイデアを説明するための言語を使う
- 一つ以上の言語で意味を伝達するために、これまで以上の知識、理解、技能を発揮する

教育者は、例えば以下のような行動をとることによってこの学びを伸ばすことができます：

- 赤ちゃんが音を出しながら遊んでいるときに、楽しい交流を行う
- コミュニケーションを取ろうとする子どもたちの努力に同調し、慎重に適切に反応する
- 子どもたちの言葉の近似性を聞き取り、反応する
- 子どもたちの言語的遺産を尊重し、家族やコミュニティのメンバーとともに家庭の言語や標準オーストラリア英語の使用や修得を促す
- 幼児教育プログラムを開始した子どもたちは、すでに家庭やコミュニティでの経験についてのコミュニケーションや意味づけを始めていることを認識する
- 言語の模範を示し、様々なコンテキストで様々な目的のために言語を通じて自らを表現するよう子どもたちに促す
- アイデアや経験について、子どもたちと継続的なコミュニケーションを取り、彼らのボキャブラリーを伸ばす
- 子どもたちに数学的言語の使用を促すために現実生活のリソースを含める

あなたのコンテキストに照らして、あなた自身の例を挙げてください：

成果 5：子どもたちは効果的なコミュニケーターである

子どもたちは様々なテキストに接し、これらのテキストの意味を理解する

これは、例えば子どもたちの以下のような行動に表れます：

- コンテキストの中のスピーチ、物語、韻の中の音やパターンを聞き取り、反応する
- 印刷、視覚的、マルチメディアのテキストを見聞きして、適切なジェスチャー、アクション、コメント、質問をもって反応する
- 歌ったり、韻、ジングル、歌を口ずさんだりする
- 遊びの中でリテラシーやニューメラシーの使用者の役割を演じる
- 言語の音、文字と音の関係、活字体の概念、テキストの構成方法等、リテラシー、ニューメラシーの主要概念やプロセスを理解し始める
- 様々な視点からテキストを検証し、その意味を分析し始める
- 言語やテキストの楽しみを様々な方法で積極的に使用し、味わい、共有する
- 文字で記録された／口承の文化的に構成されたテキストを認識し、それを享受する

教育者は、例えば以下のような行動をとることによってこの学びを伸ばすことができます：

- 様々な本やその他のテキストを子どもたちに読み、共有する
- 家庭の言語や標準オーストラリア英語の活字体を掲示する等、リテラシー豊かな環境を提供する
- 歌ったり、韻、ジングル、歌を口ずさんだりする
- 子どもたちを言葉や音を使った遊びへ誘う
- 子どもたちとテキストを共有する際には、韻、文字、音などの概念について明確に話す
- 身近な家庭やコミュニティのテキストを取り入れ、物語を伝える
- 子どもたちの遊びに加わり、画像や活字体の意味についての子どもたちの会話を促す
- 本やその他のテキストについての多様な視点への配慮を促すディスカッションへと子どもたちを導く
- 特定の視点を提示したり、製品の販売促進を行うためのテキストがどのように構成されているかを探る子どもたちの分析を支援する
- アートを言語として教え、アーティストが視覚的／音楽的／ダンス／メディアテキストを構築するために、どのような要素や原則を使うことができるか教える
- 子どもたちが親しみのある／親しみのない文化的に構成されたテキストに取り組めるよう機会を提供する

あなたのコンテキストに照らして、あなた自身の例を挙げてください：

リテラシー：

幼年期のリテラシーには、音楽、動き、ダンス、ストーリーテリング、視覚芸術、メディア、演劇だけでなく、話すこと、読むこと、書くことを含む様々なコミュニケーションのモードが含まれます。

成果 5：子どもたちは効果的なコミュニケーターである

子どもたちは様々なメディアを使ってアイデアを表現し、その意味を創出する

これは、例えば子どもたちの以下のような行動に表れます：

- 言語を使い、遊びを行う中で、役割、台本、アイデアを想像し、作り上げる
- 自らの文化の物語やシンボルを皆と共有し、有名な物語を再現する
- 図画、絵画、彫刻、演劇、ダンス、動き、音楽、ストーリーテリングなどのクリエイティブアートを使ってアイデアを表現し、意味を理解する
- 様々なメディアを使ってアイデアや意味の表現方法を実験する
- 画像や文字や言葉のようなものを使って、意味を伝えることを始める

教育者は、例えば以下のような行動をとることによってこの学びを伸ばすことができます：

- 子どもたちの家庭やコミュニティでの経験の基盤の上に、クリエイティブで表現豊かなアートを積み上げていく
- 子どもたちがビジュアルアート、ダンス、演劇、音楽を使って意味を表現できるよう様々なリソースを提供する
- 本やその他のテキストの読み聞かせやディスカッションの際に質問を出したり、答えたりする
- 子どもたちに画像や印刷物での実験を促すリソースを提供する
- 子どもたちの自己表現やコミュニケーションの能力を強化する技能やテクニックを教える
- 子どもたちの遊びに参加し、遊びを広げてリテラシーの学びを強化する素材、例えば標識などを共同構築する
- 子どもたちの絵や記号に反応し、意味を伝達するために彼らが用いた要素、原則、技能、テクニックについて語る

あなたのコンテキストに照らして、あなた自身の例を挙げてください：

成果 5：子どもたちは効果的なコミュニケーターである

子どもたちは記号やパターンシステムの仕組みを理解しはじめる

これは、例えば子どもたちの以下のような行動に表れます：

- 意味を表し、理解するために遊びの中で記号を用いる
- 子どもたちは自分と他者の感情、アイデア、言葉、行動の間のつながりに気づき、パターンが見えるようになる
- 通常のルーチンや時間の経過の中にパターンを発見し、予測する
- 記号は強力なコミュニケーションの方法であり、記号を通してアイデア、思考、概念を表現することができるという理解を深める
- 口頭の、文字による、ビジュアルな表現の間に関係性に気づきはじめる
- パターンや関係性、そしてそれらの間のつながりに気づきはじめる
- 社会や自然界の中のコレクション、出来事、物や素材の属性を整理、分類、比較しはじめるようになる
- スピーチ、物語、韻の中の音やパターンを聞き取り、反応する
- 課題を完了させるために順序に関する記憶を活用する
- 記号を使った意味の構築において、自らの経験を活用する

教育者は、例えば以下のような行動をとることによってこの学びを伸ばすことができます：

- 環境の中にある記号やパターンに子どもたちの関心を引きつけ、文字と音の関係を含め、パターンや関係性について話をする
- 子どもたちがパターンをつくり、仕分け、分類し、順序付け、比較するのに使える様々な日常の素材へのアクセスを提供する
- 子どもたちを、文字、数字、時間、通貨、楽譜などの記号システムに関するディスカッションに導く
- 子どもたちに独自の記号システムをつくるよう促し、文化的に構築された記号システムについて考える機会を提供する

あなたのコンテキストに照らして、あなた自身の例を挙げてください：

ニューメラシー

広く数字、パターン、計測、空間意識、データに関する理解のほか、数学的思考、推論、計数も含まれます。

成果 5：子どもたちは効果的なコミュニケーターである

子どもたちは情報コミュニケーション技術を使って情報にアクセスし、アイデアを調査し、自らの考えを表現する

これは、例えば子どもたちの以下のような行動に表れます：

- 日常生活で使われているテクノロジーを特定し、遊びの中で本物／想像上のテクノロジーを取り扱う
- 画像や情報にアクセスし、多様な視点を探り、世界を理解するために情報コミュニケーション技術を用いる
- デザイン、イラスト、編集、内省、創作のツールとして情報コミュニケーション技術を使う
- 楽しみや意味の理解のためにテクノロジーを利用する

教育者は、例えば以下のような行動をとることによってこの学びを伸ばすことができます：

- 子どもたちに様々なテクノロジーへのアクセスを提供する
- 子どもたちの遊び体験やプロジェクトにテクノロジーを統合する
- 子どもたちに新たな情報を探したり、アイデアを表現するのにテクノロジーを使うようスキルやテクニックを教え、利用を促す
- 子どもたち同士、子どもと教育者間での、テクノロジーについての、またテクノロジーを利用した共同の学習を促す

あなたのコンテキストに照らして、あなた自身の例を挙げてください：

用語解説

足場：子どもたちの学びを強化するために、子どもたちがすでに身につけている知識と技能を基盤として、その上に学びを構築していく教育者の判断と行動。

遊びをベースにした学習：子どもたちが人、物、表象との積極的な関わりを通して、社会を整理し、理解するための学習のコンテキスト。

移行：家庭から幼児教育の現場、異なる幼児教育の現場間、幼児教育の現場から全日制の学校などへの移っていくプロセス。

意図的な教育：教育者が意図と目的意識を持ち、思慮深く決定や行動を行うことが求められます。意図的な教育は、ただこれまで「ずっと」そういう方法で教えてきたからというだけで、暗記や従来の方法による指導を続けることの反対を指します。

インクルージョン（包括）：カリキュラムの決定プロセスにおいて、子どもたちの社会的、文化的、言語的多様性（学習スタイル、能力、障害、ジェンダー、家庭状況、地理的ロケーションを含む）のすべてを考慮に入れることが含まれます。その目的はすべての子どもたちの経験が認識され、評価されることを保証することです。また、すべての子どもたちが、リソースや参加へのアクセス、自らの学習を表現し、違いを尊重する機会を平等に与えられることを保証することです。

学習：子どもたちが知的、身体的、社会的、感情的、創造的能力を伸ばすことによって、誕生の瞬間から行っている探求の自然なプロセス。幼児教育は、早期発達と密接に関連しています。

学習関係：子どもたちの学習や発達を一層促す関係。大人も子どもも互いから学び合う意図を持っています。

学習成果：教育者が子どもたちやその家族の協力の下、幼児教育の現場で積極的に促すことができる技能、知識、または気質。

学習の枠組み：子どもたちの学習の一般的ゴールや成果及びその達成の道筋を提供するガイド。また、幼児教育の現場において、独自のより詳細なカリキュラムを作成する際の助けとなる足場も提供するものです。

カリキュラム：幼児教育の現場において、カリキュラムとは、「子どもたちの学習と発達を促すためにデザインされた環境で行われるすべての交流、経験、活動、ルーチン、イベント（計画的・計画外を含む）」〔Te Whariki より引用〕を意味します。

関与：継続的な集中と内在的な意欲に特徴づけられた真剣で心のもった精神活動を指します。高度に関与する子どもは（そして大人も）その能力の限界で稼働し、より深いレベルでの学びへと達する、これまでとは異なる反応の仕方や理解へと導かれます。（Leavers 1994 より引用）

子どもたちの関与は、その状況における子どもたちの表情、声、感情による表現、エネルギー、感心、注意の払い方、創造性、複雑性などによって図ることができます。（Laevers） *Reflect, Respect, Relate* 中の A state of flow Csikszentmihayli より（DECS 2008）

気質：心と行動の永続的な習慣や様々な状況に特徴的な方法で反応する傾向、例えば楽観的な展望、やりぬく覚悟、新しい経験に自信をもって取り組むこと。

教育者：幼児教育の現場で子どもたちと直接関わる幼児教育実践者。

教育法：幼児教育者の専門的実践、とくに関係を築き育むこと、カリキュラムの意思決定、指導、学習に関する側面。

共同構築：子どもたちが教育者や他の子どもたちと交わり、パートナーシップの下で共に作業するとき学びが生じます

健全性：健全性とは、基本的欲求、すなわち優しさや愛情の欲求、安全性と明確性、社会的認識、十分な能力があると感じられること、身体的欲求、人生の意味への欲求—が満たされてこそ得られるものです（Laevers 1994 より引用）。健全性には、幸福感、満足感、効果的な社会的機能に加え、楽観主義、開放性、好奇心、回復力などの気質も含まれます。

子どもたち：特に指定のない限り、赤ちゃん、幼児、3歳から5歳の子どものことを指します。

コミュニティ：共通の目的、遺産、権利、責任、その他の結びつきを共有する社会的・文化的グループ、またはネットワーク。「コミュニティ」は、例えば、幼児教育の現場、拡大親類関係、地域の地理的コミュニティ、より広範なオーストラリア社会の中のコミュニティのように、様々な形で使われます。

コミュニティ参加：コミュニティへの貢献に積極的な役割を果たすこと。

様々な教育法：子どもたちの学習を促進することを意図した様々な実践。

自己主体感：出来事を左右し、自己の世界に影響を与える選択や決定を下すことができること。

精神的：畏敬や驚き、*being* (存在) や知ることの探求を含む様々な人間の経験を指します。

積極的学習環境：積極的な学習環境とは、子どもたちが経験、社会的交流、他者との交渉を通じて意味を理解（または構築）し、知識を得るために、自らの環境を探り、交流することが促される環境を指します。積極的学習環境において、教育者は、子どもたちにより深い意味の発見や、様々なアイデア、概念、プロセス、表象の間のつながりの理解を促す上で極めて重要な役割を果たします。このためには、教育者が子どもたちの感情や思考に寄り添うことが必須です。(South Australian Curriculum Standards and Accountability (SACSA) Framework, General Introduction, pp10 & 11 より引用)

テキスト：私たちが読み、眺め、耳を傾け、意味を共有するために作り上げるもの。テキストには、本、雑誌、ポスター等の印刷ベースのほか、インターネットサイトやDVD等の画面ベースも含まれます。テキストの多くは、画像、文章、音を統合したマルチモード形式です。

テクノロジー：テクノロジーとは、情報、コミュニケーション、エンターテインメントのために使用されるコンピューターやデジタル技術に限られるものではありません。テクノロジーとは、デザインされた世界を作り上げる多様な製品を指します。これらの製品は、人間がデザインし開発したアーチファクト（工芸品）に限られるものではなく、プロセス、システム、サービス、環境も含まれます。

同調：「同調には、何かに取り組んでいる瞬間の意識状態を合わせることが含まれます。このとき、表情、発声、ボディジェスチャー、アイコンタクトで感情が伝達されています。」(Siegel, 1999)

ニューメラシー：広く数字、パターン、計測、空間意識、データに関する理解のほか、数学的思考、推論、計数も含まれます。

反射性：経験、興味、信条が自らの理解を方向づけるということに対する子どもたちの意識の高まり。

批判的内省：公平さ、社会的正義への影響を重視した内省の実践。

幼児教育の現場：長期デイケア（保育園）、一時預かり、ファミリーデイケア（家庭保育所）、多目的アボリジナル子どもサービス、プレスクール、幼稚園、プレイグループ、託児所、早期介入施設、及びその他の類似するサービス。

リテラシー：幼年期のリテラシーには、音楽、動き、ダンス、ストーリーテリング、視覚芸術、メディア、演劇だけでなく、話すこと、読むこと、書くことを含む様々なコミュニケーションのモードが含まれます。

参考文献

- Bailey, D. B. (2002). Are critical periods critical for early childhood education? The role of timing in early childhood pedagogy (幼児教育において臨界期は臨界なのか? 幼児教育法におけるタイミングの役割). *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 281-294.
- Brooker, L., & Woodhead, M. (Eds.). (2008). *Developing positive identities* (肯定的なアイデンティティの育成). Milton Keynes: The Open University.
- Fleer, M., & Raban, B. (2005). *Literacy and numeracy that counts from birth to five years: A review of the literature* (誕生から5歳までの意味あるリテラシー&ニューメラシー: 文献レビュー). Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: learning stories* (幼児教育の現場での評価: 学びの物語). London: Paul Chapman.
- Department of Education and Children's Services (2008). *Assessing for Learning and Development in the Early Years using Observation Scales: Reflect Respect Relate* (観察スケールを使った幼児期の学習と発達の評価: 内省、尊重、共感). Adelaide: DECS Publishing.
- Department of Education Training and Employment (2001). *South Australian Curriculum, Standards and Accountability Framework* (南オーストラリア州のカリキュラム、スタンダード、アカウンタビリティの枠組み). Adelaide: DECS Publishing.
- Gammage, P. (2008). *The social agenda and early childhood care and education: Can we really help create a better world? (社会的アジェンダ及び幼児期のケアと教育: 私たちは本当によりよい世界の構築に貢献できるのか?)* Online Outreach Paper 4. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Grieshaber, S. (2008). Interrupting stereotypes: Teaching and the education of young children (妨害するステレオタイプ: 幼い子供たちの指導と教育). *Early Education and Development*, 19(3), 505-518.
- Hertzman, C. (2004). *Making early child development a priority: Lessons from Vancouver* (幼児期の発達を優先事項に: バンクーバーからの教訓). Ottawa: Canadian Centre for Policy Alternatives.
- Laevers, F. (1994). Defining and assessing quality in Early Childhood education (幼児教育の質の定義と評価). *Studia Paedagogica*. Leuven: Leuven University Press.
- Lally, R. (2005). The human rights of infants and toddlers: A comparison of childcare philosophies in Europe, Australia, New Zealand and the United States (乳児と幼児の人権: ヨーロッパ、オーストラリア、ニュージーランド、米国のチャイルドケア哲学の比較). *Zero to Three* 43-46.
- Mac Naughton, G. (2003). *Shaping early childhood: Learners, curriculum and contexts* (幼児期の方向づけ: 学習者、カリキュラム、コンテキスト). Maidenhead: Open University Press.
- Martin, K. (2005). Childhood, lifehood and relatedness: Aboriginal ways of being, knowing and doing (子ども時代、人生、そしてその関連: アボリジニ的あり方、知り方、やり方). In J. Phillips & J. Lampert (Eds.), *Introductory indigenous studies in education: The importance of knowing* (教育における先住民研究入門: 知ることの大切さ) (pp. 27-40). Frenches Forest, Sydney: Pearson Education Australia.
- Ministry of Education, (1996). *Te Whāriki: He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa/Early Childhood Curriculum* (幼児教育カリキュラム). Wellington: Learning Media.
- Moss, P. (2006). Early childhood institutions as loci of ethical and political practice (倫理と政治的実践のベースとしての幼児教育施設). *International Journal of Educational Policy, Research and Practice: Reconceptualizing Childhood Studies*, 7, 127-136.
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care* (強力なスタート II: 幼児教育とケア): OECD.
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A., et al. (2008). *Pedagogy - A holistic, personal approach to work with children and young people, across services* (教育法 - 子どもたちや若者に関わる全サービスにおける全人的で個人的なアプローチ). London: Thomas, Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Queensland Department of Education, Training and the Arts, 2008, *Foundations for Success - Guidelines for Learning Program in Aboriginal and Torres Strait Communities* (成功の基盤 - アボリジニ及びトレス海峡諸島コミュニティの学習プログラムのガイドライン), Queensland Government.
- Queensland Studies Authority. (2006). *Queensland early years curriculum guidelines* (クイーンズランド州幼児教育カリキュラム・ガイドライン). Brisbane: The State of Queensland.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development* (人間発達の文化的性質). Oxford: Oxford University Press.
- Shonkoff, J., & Phillips, D. K. (2000). *From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development* (ニューロンから近所まで: 幼児期の発達の科学). Washington, DC: National Academies Press.
- Siegel DJ, 1999: 88, *Developing Mind* (発達するマインド), Guilford Press, New York.
- Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools (英国のプリスクールにおける教育法の研究) *British Educational Research Journal*, 30(5), 712-730.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education: The final report* (就学前教育の効果的な提供: 最終レポート). London: DfES Sure Start Publications & The Institute of Education.
- Uprichard, E. (2007). Children as 'being and becomings': Children, childhood and temporality ('存在と生成' としての子どもたち: 子どもたち、子ども時代、一時性). *Children & Society*, 22, 303-313.
- Wood, E. (2007). New directions in play: Consensus or collision (遊びの新しい方向性: 合意または衝突). *Education 3-13*, 35(4), 309-320.
- Woodhead, M., & Brooker, L. (2008). A sense of belonging (帰属の感覚). *Early Childhood Matters* (111), 3-6.

