



Title	認定こども園における国際バカロレア（I B）初等教育プログラム（PYP）の探究プロジェクトに関する一考察：学びの連続性「幼保小連携・接続」からの検討
Author(s)	竹村, 昌江
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 145, 211-233
Issue Date	2024-12-25
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.145.211
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/93867
Type	departmental bulletin paper
File Information	15-1882-1669-145.pdf



認定こども園における国際バカロレア(IB) 初等教育プログラム(PYP) の探究プロジェクトに関する一考察

—学びの連続性「幼保小連携・接続」からの検討—

竹 村 昌 江*

【要旨】本論文は、国際バカロレア（IB）初等教育プログラム（PYP）を導入した幼児教育施設の探究の単位（UOI）の保育実態調査を通して、UOIが保育と子・保育者にどのような影響を及ぼすかを明らかにすることを目的とし、その影響を「幼保小連携・接続」の視点で考察した。多様な子どもがいる幼保連携型認定こども園のIB保育の実態を、フィールドワークとインタビューで調査し、プロジェクトの視点で分析した。その結果、UOIは日常の保育に包摂され、保育の姿は「気取らないIB」であった。PYPエージェンシー重視のIB観により、保育者の変化は、意識の深化とそれによる行動であった。そして、子どもの課題意識は、過去現在未来で連続性があることが分かった。また、教師エージェンシーが促されるIBPYPの事例は、幼保小連携・接続のために、各教育施設が幼保小の「先生たちの変化」へ期待し、「改革」する際の準拠枠となることが示唆された。

【キーワード】国際バカロレア、IBPYP、エージェンシー、幼保小連携・接続、プロジェクト

1. 問題と目的

近年、就学移行期に相当する幼保小¹連携・接続の促進は、教育課題の一つとして取り上げられている。OECD（経済協力開発機構）の Starting Strong シリーズでは、乳幼児期の発達が人間発達の基礎を形成するとして、乳幼児期の重要性が謳われており、同時に、幼児期²の教育と児童期の教育の連続性についても明らかにされている。日本では、教育の目指す姿について、多様な個性を持つすべての子どもが誰一人取り残されることがなく、個別最適な学びと協働的な学びを共に満たす、「主体的・対話的で深い学び」（中央教育審議会、2021）や、ウェルビーイング（Well-being）の実現を目指す、学習者が主体的に考え行動をとる教育としている（教育再生実行会議、2021）。このような充実した学びへの転換のため、現在、文部科学省（以下、文科省）は、全ての子どもが公平に質の高い学びへと接続できるように、特に、就学移行期・接続期の教育の保障が必要³であると考え、「幼保小の架け橋プログラム」を推進している。しかし、この就学移行期の連携・接続の課題は、「聯結」課題として 100 年前から指摘されていた⁴ものであり、長く検討されつつも解決に至っていない。

一方、日本には、幼稚園と保育所との横の連携課題もあった。国は、少子化と多様なニーズを抱えた保護者・子どもへの支援のために、教育・保育を一体的に提供する乳幼児施設として、「認定こども園制度」（2006）「幼保連携型認定こども園制度」（2014）を創設した。幼児

* 北海道大学CoSTEP20期本科
DOI：10.14943/b.edu.145.211

期の教育は多様化が進み、一層連携が課題となった。そのような中、2017年に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(以下、10の姿)が、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園と小学校の各要領・指針に記載された。国は、就学移行期の縦横の連携を強化しようとする動きを示した。具体的には、文科省の「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」(以下、架け橋特別委員会)が、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)の教育について集中的に検討するというものであった。全国の自治体では、手引き(文科省、2022)を基に、「幼保小の架け橋プログラム」によるカリキュラム開発や実践が進められている。また、2023年4月には、内閣府の外局にこども家庭庁が創設された。これにより、厚生労働省の保育行政はこども家庭庁へ移行し、ガバナンスはまとまる方向へ、カリキュラムは繋げる工夫へと向かった。しかし、「幼稚園以外はこども家庭庁」では学びの連続性としての「まとまり」は、果たして保障されるのだろうかとの指摘もされている。

諸外国の視点に立てば、保育の質改革の第一歩は、乳幼児期のサービスのガバナンスを統合して所轄省庁やカリキュラムを一元化することにあると言われている(泉、2017:357)。カリキュラムについて、OECD(2006)は、教育の質を検討する際のコンピテンシーの考え方の違いにより「就学準備(アカデミック)型」と「生活基盤(ホリスティック)型」とに分けている。後者は、子どもが自ら考えることを重視する、主体が求められるアプローチであり「21世紀保育にふさわしいカリキュラム」(泉、2017)である。ホリスティック型の代表としてニュージーランドのテ・ファリキやイタリアのレッジョ・エミリア・アプローチなどの他、国際バカロレア(International Baccalaureate、以下、IB)⁵初等教育プログラム(Primary Years Programme、以下、PYP)も該当する(本多、2019)。

このIBPYPとは、ジュネーブが本部の、国際バカロレア機構(以下、IBO)が提供する国際的な教育プログラムIBのうちのひとつで、学習者の主体性・エージェンシーを大切に、精神と身体の両方を発達させることを重視した、3歳から12歳対象のプログラムである。PYPのカリキュラムの中心は、プロジェクト型の「探究の単位 Unit of Inquiry(以下、UOI)」となっている。PYPのうち、幼児期に相当するPYP(Early Years PYP、以下、EYPYP)は、発達段階を尊重し、遊びを重視するなど、この点において日本の幼児教育と一致している。日本のEYPYPの認定校の現状は、インターナショナルスクールが大半を占めている。そのような中、学校教育法第1条に掲げられている学校(以下、一条校)の「幼稚園」は7園、インターナショナルスクールに近いスタイルの「保育所」が1園で、「認定こども園」は、2022年に初めて認定された(文科省IB教育推進コンソーシアムHP、2023年9月参照)。このように、実践園数に限りがあることもあり、EYPYPのプロジェクト実践についての報告は少ない。

保育の質の向上のためには、幼児教育施設は、主体が求められるアプローチに相当する、プロジェクト活動を柱とした教育実践に取り組むことが有効である。しかし、日本の幼児教育施設は多種多様に存在する。多くの幼児教育施設で、同じように保育の質が担保され、理念の共通認識を図り協働する実践上の「質の整合性」⁶を行うのは容易ではない。であるならば、理念の共通認識が図られている一カリキュラムのプロジェクト保育に注目することにより、多様な幼児教育施設間の「質の整合性」に近づくことができるのではないかと考えられる。幼児期にはいくつかプロジェクトを主軸としたカリキュラムがあるが、その中でもIBは、幼児期から児童期、さらに青年期にかけて共通の理念があり、教育の質の整合性を一層保障できるカリキュラムであると考えられる。一方、幼児教育施設は多様にあるという点を考えてみ

ると、幼保連携型認定こども園は、他の施設に比べ、様々な家庭や様々な子どもで構成されている空間であるといえる。多様性を包摂し公共性を備える、いうなれば公立小学校に近い、齋藤 (2000) のいう「オープン」⁷な空間である。現代の多様化した就学前教育・保育の質の整合性の課題を検討するために、幼保連携型認定こども園を幼児教育施設の標準と仮定することにより、多様な幼児教育施設への汎用に期待ができると考える。そこで、IBを導入している幼保連携型認定こども園の保育に注目する。プロジェクト活動を主軸とするIBPYPを導入した、幼保連携型認定こども園のUOIの実態やそれによる影響について明らかにすることは、保育の質向上を目指してプロジェクト活動の導入や実践を検討する、他の教育施設及び実践者へ示唆を与え得ると考える。

以上より、本論文では、「プロジェクト」活動を中心に据えた、幼小一貫フレームワークの国際教育プログラムであるIBPYPを導入した、幼保連携型認定こども園のUOIの保育実態調査を通して、UOI導入が保育と子・保育者にどのような影響を及ぼすかについて検討することを目的とする。その上で、UOI導入が与える影響を「幼保小連携・接続」の視点で考察する。

2. 先行研究の検討

IBPYPのプロジェクト保育実態調査に先立ち、学びの連続性としての幼保小連携・接続⁸の促進に関する研究と、幼児期のプロジェクト型保育に関する研究、そして、日本におけるIBPYP導入に関する研究を確認する。

幼保小連携・接続に関して、酒井・横井 (2011) は、幼児期から児童期への子どもの発達と学びを円滑につなぐためには、保幼小接続が重要な課題と強調し、園児・児童や教師の交流や連携接続に焦点をあてた研究を行った。また、福元 (2014) は、幼小接続カリキュラムの政策動向を、学校教育改革志向と小1プロブレム予防の二つのアプローチに整理し、前者については、幼児教育における「学習の基盤」の概念を軸に教育改革の国家戦略として推進され、教育現場への浸透と「協同的な学び」の構築が試行されたと明らかにした。一前・秋田・天野 (2021) は、日本の保幼小連携接続について「マルチステークホルダー」の視座から捉え、研修を連携接続が持続可能なものとする重要なプロセスであるとした。小松 (2020) も、保幼小の研修に着目し、保育的アプローチを小学校に求めた教員研修を学びの連続性の視点で検討し、合同研修は子どもの発達と学習の連続性を理解する上で役立ち、保育者や教員間の共通理解を深め、連携を強めるものであると明らかにした。一方、鈴木・首藤 (2019) は、プロジェクト活動を基軸とした保育を展開する幼稚園と小学校との交流活動から、幼児教育を充実させる教育方法が、円滑な幼小接続に寄与することを、参与観察や保護者の評価により明らかにした。

これら幼保小連携・接続の研究から、子どもの学びをつなぐためには、幼保小連携・接続が重要な課題であり、それを持続可能とするためには、保育的アプローチの「協同的な学び」に関わる各ステークホルダーが連携の効果や意義を認識できるよう、共通理解を深めて連携を強める研修が重要であることが分かった。研修という分かちあいの場へつなぐためには、より一層「協同的な学び」の実態に迫る必要があり、その教育・保育活動の実践の効果を明らかにするためには、調査対象を直接子どもや保育者に焦点を当てる必要があると考えられる。

次に、幼児期のプロジェクト型保育の研究では、レッジョ・エミリア・アプローチなど諸

外国の保育の研究や、それらと日本の保育との比較研究が複数見られた。遠座（2013）は、日本の大正期における教育界へのプロジェクト・メソッドの普及を、受容史研究により明らかにし、プロジェクト・メソッドは現代の教育改革に示唆をもたらすものであるとした。この中で、幼児教育におけるプロジェクト・メソッドの研究と実践が述べられており、その意義について、子どもたちの自主性を育む方法であるとした。日本での保育実践の研究では、角尾（2008）が、プロジェクト型保育の具体的な方法と効果を示した。幼児教育施設がプロジェクト型保育の実践を取り入れるには、保育者の高度なスキルなどが必要で、課題が大きいとしながらも、日本の保育に特徴的な行事にプロジェクト活動を組み込むという実践過程を示した。角尾は、プロジェクト型保育導入を、変化する社会に対応した保育への改革と捉えていた。

これらプロジェクト関連の研究から、プロジェクト型の学びは、以前より幼児教育と密接につながっており、子どもたちの自主性を育むなど、保育の質の向上に期待が持てるものだが、現在の日本の保育実践に取り入れるには旧保育体制からの大きな変化が必要であり、その実践には困難さを伴うことが明らかとなった。プロジェクト保育の実態をより詳細に分析し、何が困難とされているのか、保育者はどのように感じているのかを明らかにすることが必要である。

最後に、日本におけるIBPYP導入に関わる研究について整理する。IB研究ではディプロマプログラム（以下、DP）関連が多く、PYP研究は少数である。その中でも幼児期にあたるEYPYPの研究は一層少ないのが現状である。近年増加してきた日本の一条校へのIB導入について、川口・江幡（2017）は、IBDP導入過程に焦点を当て、DP教員の視点からIB導入の課題や実態について明らかにしている。IB導入が日本の教育システムに与える影響とその可能性を述べ、教育改革の方向性を示している。また、日本の教育にIB導入が進展してきているにもかかわらず、日本には、IB導入に際する「IB知」が何より不足していると指摘している。幼児教育へのIB導入に関しては、本多（2019）が、一条校の幼稚園のIB導入の可能性と課題について検討し、「生活基盤型」幼児教育の一つとしてPYPを捉え、日本の幼児教育とIBは親和性があると指摘している。山内紀幸（2022）は、山梨学院幼稚園・小学校のPYPの導入から展開と、探究プロジェクトについて詳細に報告している。幼稚園についても具体的に実践が報告されており、プロジェクト活動により、探究の深まり、次に生かされる学び、すべての子どもの学び、がもたらされたとしている（山内淳子，2022）。岩崎（2018）の中等教育プログラム（以下、MYP）及び、DP導入の公立学校を比較し検討要因をSWOT分析により整理した研究では、IB導入の強みは、教育パッケージ導入による教育改革の一定の方向性や、研究拠点の機能を持たせて学校改善の準拠枠として活用することによる他の公立学校への波及効果などと明らかにした。

これらIB研究から、PYPは、「生活基盤型」であり、日本の幼児教育と親和性が高く、プロジェクト活動を通じた、すべての子どもが学びを得られる教育とされているが、日本のEYPYP研究は未だ少ない。IB導入に関しては、教育パッケージとして教育改革に一定の方向性をもつことから、一条校や公立校に広がりを見せており、今後、日本の一条校に相当する幼児教育施設にもPYP導入が増えていくことが予想される。現状では、日本にはIB導入に際する「IB知」が不足しているため、「IB知」を整理しまとめながら、IB保育の実態を詳細に分析する研究の蓄積が必要である。さらに、幼保一体的で、多様性があり包摂的な位置に

ある幼保連携型認定こども園のPYP研究は、多様な幼児教育施設の保育の質を考える際の準拠枠として活用できると考えられるが、こども園にはIB導入が始まったばかりであることから、関連する研究数は極僅かしかない。

以上3つの区分に基づく先行研究の検討から次のことが明らかとなった。「協同的な」プロジェクト型の学びを実践に取り入れることは保育の質の向上につながるが、そのためには現状の保育の変革が必須で、その実践には困難さを伴う。一方で、日本の幼児教育と親和性があるIBPYPのプロジェクトは、様々なプロジェクト保育の準拠枠として検討に値するが、EYPYPの研究数は少なく、日本の「IB知」は一般社会での認知が低い。また、多様な教育施設間の連携を考えると、ステークホルダーの研修が重要とされるが、その場につなぐためには、日々の「協同的な」教育・保育活動の実態の評価が求められるということが分かった。以上のことから、教育改革の一定の方向性を与えるとされるIBのうちPYPに注目し、IB知を確認しながら保育活動の実態を詳しく分析し、そこで何が起きているのかを明らかにする必要があると考える。そこで、本論文では、「プロジェクト」活動を中心に据えた、幼小一貫フレームワークの国際教育プログラムであるIBPYPを導入した、幼保連携型認定こども園のUOIの保育実態調査を通して、UOI導入が保育と子・保育者にどのような影響を及ぼすかについて検討することを目的とする。その上で、UOI導入が与える影響を「幼保小連携・接続」の視点で考察していく。

3. IBの概要⁹

ここからは、調査に関連するIB及びIBPYPの概要を整理し提示する。その前に、IBPYPが主軸としているプロジェクト型の学びについて説明をする。プロジェクト活動とは、「問題解決（課題達成）を中心にすえた、おもに子どもたち自身が行う『専心的かつ反省的な活動』」（田中・橋本、2012：3）であり、21世紀型教育課題に対して注目されている項目である。世界の保育においても、プロジェクト型は設定保育型からの転換であり、保育のカリキュラム第4の潮流（宍戸、2022：16-22）といわれている。初等教育段階でのプロジェクト型の学びの始まりは、「プロジェクト・メソッド The Project Method」（1918年）であり、幼稚園の活動中心という立場と小学校の知識教授中心という立場をつなぐ役どころとなった（橋本、2012：94）。その後、プロジェクト型の学びは発展を遂げていくが、その中でもプロジェクトとIBPYPの関係は、「PYPはこれまでの『プロジェクト』の歴史の財産と反省をもとに理論と方法が研磨された教育システム」（山内紀幸、2022：174）と、かかわりが深いものと考えられている。

それでは、そのようなIBはどのように誕生したのか。IBの原点は、イギリスのユナイテッド・ワールド・カレッジ（United World College, 以下、UWC）とスイスのジュネーブ国際学校だった。初代IBO事務総長のピーターソン（Peterson, Alec, 1908-1988）は、UWCの全人格的発達を促すカリキュラム開発に関わり、強く影響を受け、国際的共通カリキュラムの創設を模索した。このように教育に平和への期待を込めて1968年にIBOが設立された（岩崎、2018：176-182）。当初は、国際的な大学入学資格取得のプログラムであるDPのみで、1994年にMYP、1997年にPYP、2012年にキャリア関連プログラム（以下、CP）が設置された。2023年9月現在、世界159以上の国・地域においてIB認定校は約5,600校ある（文科省IB教育推進コ

ンソーシアムHP)。全IBプログラムは、IBの使命、IBの学習者像¹⁰を重要視しており、IB一貫教育の中核を担う。この学習者像は「PYPの生徒像 PYP Students' Profile」が基となっている（大迫，2022：15）。また、IBでは、児童生徒・教師・保護者等も生涯にわたって学び続ける人（Lifelong Learner）であり、「IBの学習者像」はIBに関わる者すべてがエージェンシーを発揮しながら共に目指す姿と捉えている。このような国際的な教育プログラムであるIBは、日本にどのように受容されてきたのだろうか。

日本でのIBは、長くインターナショナルスクールのための教育プログラムであったが、2012年6月に、グローバル人材育成推進会議が「高校卒業時に国際バカロレア資格を取得可能な、又はそれに準じた教育を行う学校を5年以内に200校程度へ増加させる」と目標を述べたことにより注目されるようになった。日本のIB政策は、政府主導の積極性が見られ、国際人としての日本人の育成に果たすIBの貢献への期待がうかがえる（門松，2018）。普及状況は、2023年3月現在、IB認定校・候補校は計216校である¹¹。IB認定校になるには、IBOのIBワールドスクール認定プロセスを経なければならない。さらに、一条校でIBを実施するためには、学校教育法等関係法令と国際バカロレア機構の定める教育課程の双方を満たす必要がある。

それでは、学校等がどのようにしてIB認定されているのだろうか¹²。IB認定校になるには、IBOの厳密なIBワールドスクール認定プロセスを経る必要がある。さらに、認定後も研修や環境維持に重点が置かれている。また、申請費や年会費等の持続可能な財源の確保が課題とされる。2016年時点の中国の例では、公立学校の年間授業料の数倍から数十倍かかる（李，2018：175-176）。このような状況は、開かれた教育とは遠く、富裕層など一部の人のみがIBにアクセス可能ともいえ、教育格差の指摘を無視できない。その意味でも、公立学校へのIB導入は意義があるとされる。

本論文ではIBのうち、PYPを導入したこども園の調査を実施した。そこで、ここからは、IBの中でもPYPの整理をしていく。PYPとは、精神と身体の両方を発達させることを重視している誰にも開かれたインクルーシブなプログラムである（IBO，2014：34-37）。PYPでは、学習の枠組みの構成として、地球規模での重要性を持った教科の枠をこえた6つの「教科の枠をこえたテーマ Transdisciplinary themes」（表1）を用い、教科の枠をこえたプロジェクト型のアプローチであるUOIの文脈の中で探究、学習している。UOIで構成されるのが年間指導計画にあたる「探究プログラム Programme of Inquiry、以下、POI」（図1）である。POIは、教科の枠をこえたテーマを、いつどのように探究するかを示す構造となっている。PYPではエージェンシー（agency）とは、学び手が自ら声（voice）を発し、選択（choice）を行ない、主体性（ownership）を発揮するものとし、大切に考えられている。そして、教師と学習コミュニティは、その幼児・児童のエージェンシーと自己効力感を高めるサポートを提供する必要があるとしている。このPYPのうち、3歳から5歳児の幼児期のEYPYPは、発達段階と遊びを重要視した、遊び・発見・探索を促進する教育である。遊びは、順応性が高く、選択が含まれ、エージェンシーを発揮し、重要な概念や個人的な興味を探究する重層的な機会を提供する（IBO，2020b：10）。遊びを通して幼児は意味構築と修正を繰り返し、IBで一貫して重要視されている「学習の方法 ATL」を学ぶ。PYPの教育モデルの教科の枠をこえた枠組みにより、幼児が自分と周囲の世界について学ぶことができるとしている。

以上、本論文の調査に関連するIB及びIBPYPの概要を整理してきた。これまでのプロジェクトの理論と方法が研磨された教育システムとされるIBPYPを理解するために、IBの歴史

や概要、IB認定の現状と課題も含めてIB全般の情報をまとめた。次章からは、このようなIBPYPを実践している幼保連携型認定こども園での実態調査の研究方法について説明していく。

表1 教科の枠をこえたテーマ

① Who we are	私たちは誰なのか
② Where we are in place and time	私たちはどのような場所と時代にいるのか
③ How we express ourselves	私たちはどのように自分を表現するのか
④ How the world works	世界はどのような仕組みになっているのか
⑤ How we organize ourselves	私たちは自分たちをどう組織しているのか
⑥ Sharing the planet	この地球を共有するという事

出典：IBO (2018) より筆者作成

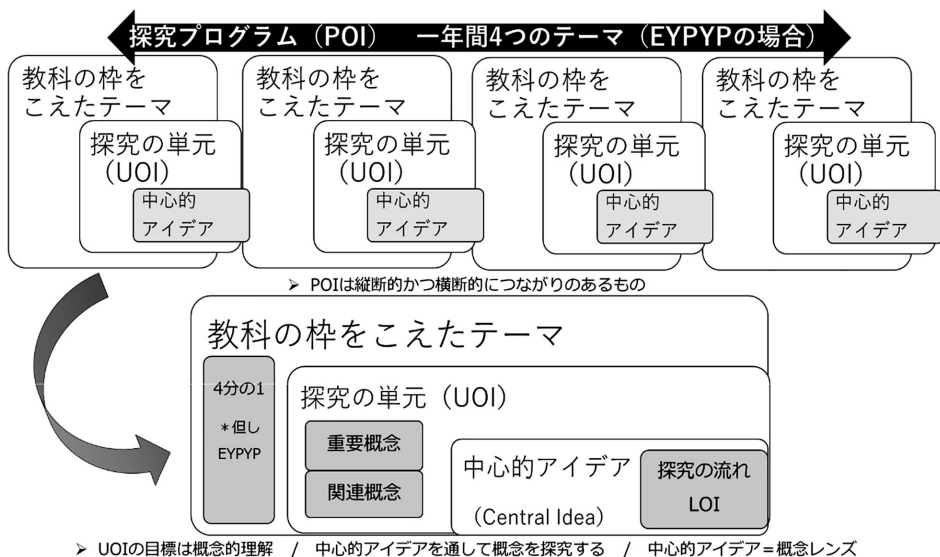


図1 探究プログラムPOIイメージ

出典：IBO (2018), IBO (2020a) より筆者作成

4. 研究方法

ここからは、3章で理解を深めたIBPYPを導入したこども園の実態調査の研究方法について説明する。本調査では、フィールドワークとインタビュー調査を採用した。まず、フィールドワークは、札幌市所在のIBPYP認定、私立幼保連携型認定こども園A園の年長5歳児クラスB組(園児29名・担任保育者1名・補助保育者1名)を調査対象とした。調査手続きは、箕浦(1999)、柴山(2021)を参考に、IB保育の参与観察を通してフィールドノーツを作成した。参与観察中のフィールドメモ、一部保育場面の録音、環境構成の写真撮影を補助とした。観察前後には、主任や担任と情報交換を行った。調査期間は、2023年5月30日から7月18日、8月22日から9月26日の毎週火曜日9時20分から14時(教育標準時間認定の子ども「1号認定」の教育時間4時間を基本とする)の13日間であった。

次に、インタビュー調査である。調査対象者はA園の管理職2名と保育実践者2グループの

計7名とした。管理職インタビューは、園長へのインタビューとIBコーディネーターへのインタビュー、実践者へのインタビューはグループインタビューとして、中堅保育者である学年主任2名へのインタビュー（E氏、F氏）と若手保育者である2年目保育者3名へのインタビュー（G氏、H氏、I氏）であった。調査手続きについて、インタビュー方法は、半構造化インタビューを基本とし、アクティヴ・インタビュー（Holstein and Gubrium, 1995, 山田訳, 2004）を取り入れた。所要時間は一回30分程度であった。より深いデータを採取するという観点から、インタビュアーとインタビュー어의相互行為として意見交流を行い、ナラティブをつくりだす構成的方法論であるアクティヴ・インタビューを採用した。質問内容は管理職に向けた質問1の7項目と全員に向けた個人用の質問2の6項目に分けて設定した。データ収集方法は、情報端末デバイス2台の音声録音機能で記録した音声データから、全ての発話を書き起こした。調査期間は、管理職へは2023年7月4日、保育実践者グループへは8月24日、29日の2日間の実施とした。

インタビュー分析は、回答のうち各質問に対して特徴的な内容を意味のまとまりで区分し抜粋（以下、ヴァリエーションとする：Vと表記）、インタビュー毎に通し番号を付加しそれを1項目とした。項目毎に概念、カテゴリーの生成を行った。また、区分した意味まとまりの項目が文脈から逸脱することを避けるため、一部回答については要約を行った。分析方法は、プロジェクト活動の調査をする前段としてIB導入について調査する必要があるため、分析の視点をIB導入の視点とプロジェクトの視点の二つ点を設けた。本論文では、UOIに焦点を当てるため、二つ目の視点〈プロジェクト〉の1. IB（UOI）導入後の子どもの変化と、2. IB（UOI）導入後の保育者の変化について取り上げた。

なお、倫理的配慮については次のとおりである。研究調査依頼手続きは、法人学園本部へ調査を申し出た後、5月16日に園を訪問し、園長とIBコーディネーターに対面で調査目的、データの取り扱いなどを文書と口頭にて説明し、環境撮影の許可を含む調査の許可を得た。また、別途インタビュー調査協力者には、事前に同意書を取り交わし、録音の許可を得て実施した。インタビュー書き起こしデータの確認、分析結果などの確認を行った。

（1）IB認定校幼保連携型認定こども園A園の現状

ここからは、本調査対象のA園の現状¹³を整理する。A園は、1991年に開園した学校法人B学園のA幼稚園が保育園を新設し、2016年に幼保連携型認定こども園へ移行した幼児教育施設である。B学校法人は、幼保連携型認定こども園3園、保育園5園、海外姉妹園・提携園（オーストラリア・ニュージーランド）を持ち、人材交流や職員研修等を行う（A園HP）。A園は、経営規模が広く、グローバルな視野のグループ法人に所属し、標準的な認定こども園よりも様々な挑戦が可能な、比較的優遇された環境の下にある園であるといえる¹⁴。A園の利用定員は、1号認定こども180名、2号認定こども99名、3号認定こども51名である。クラスは0歳児から5歳児まで順に1, 1, 2, 3, 4, 3クラスあり、保育園舎と幼稚園舎がある。A園の資料には、IBPYPについて大々的な記載は見られない。異文化交流プログラムという活動があり、英語が母語の職員が常駐している。IBの規定を取り入れつつも、基本的には、一般的な幼児教育施設のうち、活動や年間行事の多めの幼稚園と同様である。

A園では、どのような保育計画をしているのか。A園のPOIを確認する。EYPYPでは1年に4テーマを実施。①私たちは誰なのか、③私たちはどのように自分を表現するのか、は毎年必

須のテーマで、3年間のうちに6つのテーマ全てを経験しなくてはならない。2023年度のA園の5歳児のプログラムは、1期目は運動会の行事に関連して①私たちは誰なのか、2期目は⑥この地球を共有するという、3期目は発表会の行事に関連して③私たちはどのように自分を表現するのか、最終の4期目は卒園式・スポーツフェスティバル・参観日の行事に関連して、②私たちはどのような場所と時代にいいのか、の順で計画が編成された。A園は行事を利用し、それに関連付けてテーマを設定する傾向が見られる（表2）。UOIの設定はあるが、日常の保育の中にUOIの視点を落とし込んでいる。さらに言えば、馴染みのある標準的な日本の保育の延長上でIBを融合させている。A園のIB保育は、IBそのものの枠組みと自園の置かれた立場、認定こども園の特色を融合して生かすことを軸とした保育を展開している点が特徴といえる。

表2 A園2023年度探究プログラムPOI（全体の流れ・5歳児）

	教科の枠をこえた テーマ Transdisciplinary themes	①Who we are 私たちは誰なのか	②Where we are in place and time 私たちはどのような場所 と時代にいいのか	③How we express ourselves 私たちはどのように自 分を表現するのか	④How the world works 世界はどのような仕組 みになっているのか	⑤How we organize ourselves 私たちは自分たちをどう 組織しているのか	⑥Sharing the planet この地球を共有 すること
5 歳 児	中心的アイデア Central Idea	チャレンジを 乗り越えるこ とで達成感を 得られる	個人の歴史を振り返 ることは自分自身の 個性を知るきっかけ となります	人にはそれぞれ特 技があり、合わさ ることでより創造 性が高まる			一人ひとりの 努力を積み重 ねることで環 境が変化する
	重要概念 Key concepts	機能 Function 視点 Perspective 原因 Causation	特徴 Form 関連 Connection	視点 Perspective 関連 Connection 変化 Change			原因 Causation 変化 Change 責任 Responsibility
	関連概念	チャレンジ チームワーク	歴史 個性	調和			努力
	探究の流れ Lines of Inquiry	1.さまざまなチャ レンジ 2.乗り越える方法 3.次へのステップ	1.自分の歴史 2.今の自分の強み 3.未来につながる 目標	1.自分や周りの得 意なこと 2.いろいろな表現 方法 3.自己表現の幅の 広がり			1.いろいろな環境 問題 2.身近な取り組み 3.自分たちのでき ること
	学習者像 Learner Profile	Inquirers Communicators Thinkers	Balanced Communicators Knowledgeable	Principled Open-minded Risk-takers			Caring
	期間	5～6月	12～2月	9～11月			8～9月
	行事	運動会	卒業式・スポーツフェ スティバル・参観日	発表会			

出典：A園の2023-2024POI表より筆者作成

次に、POIを基としたA園のUOIの指導案とはどのようなものだろうか。UOIの指導案Unit Planner（以下、プランナー）は、「中心的（セントラル）アイデア」や「探究の流れ」を中心に構成されており、協働活用ができるものとなっている（IBO, 2018：36）。プランナーには記録や評価の欄があり、UOI終了後には担任を中心にリフレクションが行われ、充実される。PYPのカリキュラムを進めるためには保育者のミーティングが欠かせず、プランナーという見える形で残っていく。それでは、具体的に5・6月の年長クラスのプランナーの確認をしていく。この単位では、教科の枠をこえたテーマ「私たちは誰なのか」の理解を目指していた。その後は、セントラルアイデアと探究の流れが設定される。セントラルアイデアとは、探究の中で辿り着き獲得されるべき中心的課題であり、この単位では、「チャレンジを乗り越える

ことで達成感を得られる」が設定されていた。セントラルアイデアという到達点に向けて学ぶためには、セントラルアイデアから逆向きにデザインする必要があるとして、それを探究の流れで示す。この後に「重要概念」「関連概念」「学習者像の姿」が続く。そして幼保連携型認定こども園教育・保育要領関連の「5領域との科目繋がりをもつ概念的学び」と「10の姿」の項目がある。前者は、このUOIで概念的に学べる領域はなにか、後者は、10の姿に注目し、このUOIでどの姿が育つのかと考える項目である。その中で相応しいとする箇所にはハイライトすることで、IBとナショナルカリキュラムの重なりを意識して保育するようにと、A園独自の工夫がされている。このように、プランナーは保育者にとっては保育の目指す方向性を明確にさせるものであり、子どもをじっくり見とり理解するために有効である。日々の保育で個人が立ち帰る場所になり、保育者間では協働の扉を開ける鍵である。省察と対話の拠り所とも言える。

(2) フィールドワーク 結果

ここからは、フィールドワークにより、筆者が観察したA園の様子、IB保育の状況、環境構成などを記す。前半は箕浦（1999）の心理学的エスノグラフィーの手法観察の初期段階、全体的観察期（holistic observation）の内容、後半のUOIは、3段階目、選択的観察（selective observation）の内容である。各フィールドノーツの抜粋及び要約である。

…IBの吊り下げ掲示物は、…玄関でwelcomeと明るく迎え入れてくれる、10の学習者像のカードである。また、職員室は廊下側壁面にPOIが色分けで掲示されている。…一方で、二階に上がる手前には、小さな水族館のような美しい水槽がある。…時に、魚の本を手に取り見比べている子どもや、先生と一緒にタブレットで魚の特性を調べる子どもの姿もあった。…階段を上がると踊り場に小さな椅子がある。…このように、保育中にふと集団から離れた子どもがいてもいい場が設けられ、心理的安全性を保障している。…園内の掲示は、…保護者とのコミュニケーションにも役立つ。…教室に入り、すぐ左手の壁から時計回りに距離を保ちながら今年取り組む4つの教科の枠をこえたテーマと中心的アイデアが掲げられている。その間を埋めるように活動の足跡となる学びの記録が進行形で掲示されている。子どもたちのPYPエージェンシー「声・選択・主体性」が発揮された瞬間の写真など…分かりやすい。…低く小さいホワイトボード（写真1）には、その時取り組んでいるUOIについて見やすくまとめられている。子どもの目の高さに入るよう工夫されている。近くには…ポートフォリオも自由に手に取れるように箱に入っている。遊びについては、コーナー遊びとして…各々閃いた遊びに没頭できる環境となっている。…筆者がA園の子どもを観て真っ先に感じたのは、一人ひとりが「ご機嫌」であるということであった。…ところが満たされ、満たす様子を指し…そのことを子ども自身は自然に知っており、実に気が尽きることがないのだと思われる。このような感覚はテーマ活動のUOIの時間にも感じた。この場合の「ご機嫌」は集中的に考える姿にあった。先生の問いかけに、自分の意見を生み、外に表し、友だちと対話する。「で、どうする、どう思う？」。…子どもたちのエージェンシーが発揮されている時を、筆者が「ご機嫌」として察知した…認定こども園であるA園の取り組みとしては、UOIを特別扱いせず日常の保育の中にあるものとして捉えている。…具体的には行事をUOIで読み替えて

いるなどだ。…例えば、朝の挨拶の流れで、ごく自然に話し合いを持たれたり、帰りのあいさつの前の絵本で、ストーリーの読み取りについて子どもの声が拾われる活動など…それは一見普通の保育の営みに見えるが、その活動はUIOIの考え方に基づいている保育者の意図なのかどうか的大事であり、…シンプルに言えば保育者に「構え」があるかどうかUIOIなのであろう。絵本の読み取りは、日によってはより構造的に「see/think/wonder」の視点で問いかけ、…子どもの声を記録していた (写真2)。…



写真1 UIOI ボード

撮影日 2023年9月12日



写真2 絵本の読み取り「see/think/wonder」

撮影日 2023年7月18日

● UIOI「ボランティア」(9月26日参与観察13回目)の様子(要約)

先生は、教室で床に座る子どもたちへ先日の保育であった話をしながら、ではゲームをしようと提案する。スリッパをきれいに並べることでボランティアかな?と、先生は1から4番までレベルを椅子で示し、子どもたちはどのくらいそう思うのかをそれぞれで考えていく。レベル毎にグループになり、何故そう思うかを話し合っていく。それぞれの意見を書いたボードを掲げて全体へ発表する。ボードの代筆は先生である。子どもたちは、理由をいろんな角度から述べる。先生は、聞いている子どもに分かる形で言い換えつつ、それぞれの意見を尊重する。「ボランティアからの意見」「スリッパからの意見」など、どの意見も豊かなものとして、間違いか否かという評価はせずに、発想したこと、発表したこと、他の人の意見を聞いたことについて肯定的に示している。発表毎にみんなからの拍手や、先生の凄いね、などのリアクションに誇らしげな子どもの表情である。終了後、コーナー遊びとなりひとしきり時間が過ぎた。お昼前にトイレに行った子が、「スリッパきれいだった」ことに気付いて、自ら先生に伝えにきていた。先生はみんなへ向けて「〇君、スリッパきれいだったって」と報告した。

以上の結果から、明らかになったことをまとめる。A園のEYPYPは、費用面で幼稚園・こども園の平均に近く、一般的な保育を実践していた幼児教育施設が、IBを取り入れた実践例であった。保育者は、PYPエージェンシー中心の保育とはどうすべきか、と考えを深めつつ保育を行っていた。子どもの声や選択を大事にしたいという子どもへの思いを中心に据え、テーマの解決は身近な話題から取り入れ、子どもが自分事として世界を感じられるようにす

るなど、個々の育ちにより響くことと、その方法は何かと考えることに保育者は熱心だった。そして、UOIについては、日常の保育と一体のものと捉えられていた。A園のIBは「気取らないIB」であり、子どもの姿は、エージェンシーが発揮されている状態の「ご機嫌」であった。

(3) インタビュー調査 結果

次に、インタビュー分析の結果を報告する。インタビュー質問2の5項目、「IB教育・保育と非IB教育・保育の差異」「IB導入後の子どもの変化」「UOI実践の心構え」「UOIの子どもの様子」「IB教育観・教育方法と自身の教育観・教育方法との関係」を対象にし、分析の視点〈プロジェクト〉の1. IB (UOI) 導入後の子どもの変化と、2. IB (UOI) 導入後の保育者の変化で分析した。インタビュー属性毎に「子どもの変化」「保育者の変化」の他、「UOIエピソードからの子ども」「UOIを実践するときの心構え」「UOIと日常生活の位置関係」「保育観」「IBと非IB共通点と差異」の内容で整理した。子どもの変化は下線、保育者と子どもの関わり・変化は二重線、保育者の変化は波線、IBと日常生活関連は点線を付加した。

「子どもの変化」

子どもの変化について各回答を整理した。園長へのインタビューでは、「シャイからの変化」「自己理解の育ち」「自発的な動きの伸び」といった点が子どもの変化であるとの回答が得られた。園長は、この子どもの変化を、保育者側の自発性が高まったことにより影響されたものとみなしていた。子どもは「話を聞く」意味を「面白いこと、いいことをもたらすこと」として認識しているようだと言った。IBコーディネーターへのインタビューでは、「学びへの意欲」「(PYPエージェンシー〈選択〉重視からの) 発言力向上」「子ども同士の観察する力の向上」、これらが子どもの変化であるとの回答が得られた。学年主任（中堅保育者）へのインタビューのE氏は、子どもの変化を、「発言力」「積極性」「遊びの広がり・探究心」とみており、その理由を、すべての発言には「間違いがない」という、保育者が子どもの意見である「声」を自由に発せるよう保障していることにあると語った。

やっぱり一人一人が発言することが以前よりは増えたのかな、(略) 別に間違いがない、その言っても、それに対して先生方も、そういう視点から見れたんだねとか、なんかマイナスになることじゃなくてプラスになるような声掛けを意識しているので、そういった面で声を上げていいんだみたいな。その、積極性っていうのは、前よりは変わったのかな、前は、多分、間違っちゃう、間違ったらどうしようみたいところがあったのが、ちょっと緩和されたのかな、というのと、変わってない点では、本当にそれこそ遊び、ですね。PYPになったからもう、なんかその学ぶ、なんかいろいろ取組みばっかりってわけじゃなくて、基本ただ遊びの中で選択する力だったり、考える力だったりっていうのが伸びていくと思うのでそこがありきで活動できると思うのでそこは、変わってないのになって風に思います。はい。(V-C16) (E氏)

遊び方は、幅が広がったって感じですかね。(略) 虫の観察とか、虫捕まえるのが好きな子がいて、それで遊んだとしても、ただ虫を捕まえるだけじゃなくて、ちょっと興味持ったところに、なんて言うんですかね、考えようとする、なんでこれはここにいるんだろ

うとか、何食べるんだろうとか。今までもやっていたと思うんですけど、そこから先生方が声を拾うようになったっていうので、子どもたち自身は、全然不思議とか何でとか、考えることは変わってないけど、そこで先生方の動きが変わったから、なのかなと思います。(V-C18) (E氏)

同じく学年主任のF氏は、子どもの変化は「自分で考えるようになった」ことだと回答した。保育者が子どもには考える力があると信頼して子どもに問いかけることで、子どもは学習者像の「考える人」へと向かった、というエピソードを語った。なお、2年目保育者(若手保育者)へのインタビューの回答については、3名とも保育経験がIBのみのため、IBの子どもをどう思うか、という観点に変更し質問を行った。共通した回答は、「従来の保育では出会わない問題に「触れる」のがIBの子ども」であった。これら各インタビュー回答から、子どもの変化は自発性、発言力・積極性・考える力の向上など総じてポジティブなこと、IB観を持つ保育者の関わりが影響していることが分かった。

「保育者の変化」

保育者の変化について、園長へのインタビューでは、「自発的な動き」との回答が得られた。一方、IBコーディネーターへのインタビューでは、「IB観・IB的思考の取り入れによる学びの深まり、教育方法の広がり」との回答が得られた。

(略) IBやることによっていろんな方法、取り組み方っていうのをいろんな先生に教えてもらってこういう風に、なんか自分の話す機会とか作ったらいいよ、とかそういう話とかもたくさんうかがえたので、その中でやっぱりその年少の時からその選ぶということとか、エージェンシーを大切にしていくことで、年中、年長と成長するにつれてクラスの中での発言とかが変わったりとか、具体的になったりとか、あと凄い、子どもの姿というのは変化を感じることが多いです。うん。皆凄いと思いながら、本当に。(V-B61) (D氏)

IBコーディネーターの語りでは、IBで保育を学び捉え直すという、努力する姿勢に保育者の変化があったことが分かる。学年主任へのインタビューのE氏も、子どもの遊びに着目し、子どもの声を拾うなど、保育者の動きが変化したと語り、それにより、子どもの遊びの広がり・探究心を伸ばしたことに触れていた。つまり、保育者の変化のうち先立つ変化は、保育者の意識、考え方の深化である。

「UOIを実践するときの心構え」

園長へのインタビューでは、特にIBだからではなく、子どもたちが20年後、生きていくために必要な概念を育てるのが保育の仕事であるとし、それを育てられたら先生たちは間違えていない、と園長の立場から語られていた。IBコーディネーターへのインタビューでは、「否定しない」「一人の意見の尊重」「誰かと比べない」などの回答が得られた。但し、「日常生活も同じで、ユニット¹⁵に限らない」という点を強調していた。学年主任へのインタビューでは、筆者からの「UOIを実践するときの心構えは何ですか」の質問を受け、「心構え」と改めて問

われたことに戸惑いを示していた。学年主任は、UOIを特別なものとして考えていなかった。同時に、この保育者はUOIの計画の枠組み、プランナーの内容が基にあるのは当然のことだとも語った。つまり、この問いかけは、保育者が、自身の無意識下にはIB的思考の構えが準備済みであるということに気づくきっかけとなった。

「UOIと日常生活の位置関係」

各インタビューで、「UOIと日常生活の位置関係」に関する語り部分をまとめると、ユニットは日常生活と切り離せない、日常の保育に包摂されているものという回答となった。さらに、各保育者は、日常生活で発見される成長こそが教育の結果と考えていた。例えば、IBコーディネーターへのインタビューでは、日常生活はプレイベースで且つ探究ベースであり、そこにユニットがあるとし、日常生活で発見される成長がユニットの結果であると語られていた。学年主任へのインタビューでも、あくまでも子どもは保育の遊びの中にあるもので、そこで選び、考えているという回答であった。さらに、このインタビューでは、IBイコール勉強というイメージを敬遠する旨の回答が見られた。2年目保育者もUOIは生活の一部と見ている。つまり、保育者はユニットを特別視していなかった。

「保育観」（及び「保育観と認定こども園におけるIB導入」）

ここでは、「保育観」にまつわる回答をまとめた。属性の違いにより、自身の保育観に対してIBは「一致」している、「迷い」がある、「迷いから一致へ」の3パターンの回答が見られた。自身の保育観とIBは「一致」していると回答した例は、管理職インタビューであった。園長へのインタビューでは、従来の保育とIBの共通点は子どものためという思考、違いは保育の形と保育の目的であるとし、従来の保育の目的はこなすこと、IBの目的は表現することと語られていた。IBコーディネーターへのインタビューでは、IBを、「その力があれば、何か、負けないで生きていける」学びと見ていた。子どもたちには、自分で考える力を持つ「信念をもつ人」になってほしいと学習者像を応用して語った。IBコーディネーターは、IBにより、思考の整理がもたらされ、保育アプローチについてこれまでの曖昧さから脱却を遂げられた、そのフレームワークに信頼感を持っている、と語った。次に、自身の保育観とIBは「迷い」があると回答したのは、学年主任へのインタビューのE氏であった。しかし、子どもの変化や保護者からのポジティブな反応があることや、子どもに対する個別理解が深まったことから、IBに対して明るさを感じていると回答し、評価していた。また、E氏は、幼児教育のあり方を問うており、省察力の高い回答が目立っていた。最後に、自身の保育観とIBは「迷いから一致へ」と回答したのは、2年目保育者へのインタビューであった。2年目保育者のG氏は、IBへの期待と自身の状況とのギャップを感じ、学びたい気持ちと裏腹に、乗り越えるのは大きな壁と見ていた。H氏は、保育者1年目年少児及び2年目年長児担当者である立場から、当初はUOIに戸惑いを抱いていたが、現在ではIBの価値を感じるようになったと語った。今はIBをもっと学びたいと考えており、新人の段階からIBに触れられることは貴重で、良い経験と思っているとも語っていた。これらの回答には属性による特徴があった。管理職は革新的であり、中堅保育者は内省的であり、若手保育者は順応的であった。

そのほか、IBコーディネーターへのインタビューでは、コーディネーターとして認定こども園のIB導入について次のように言及していた。「認定こども園へのIB導入は困難さを伴う。

仕事量との兼ね合いが難しく、周囲の保育者はIBに負担感がある。そこで、今までの保育を基本に、IBの意味づけを進めた。しかし、全ての保育者へIB理解と実践を促進させるのは難しく、若手保育者の柔軟性に対し経験者の強硬性、意識改革の難しさを痛感している。」このように、多くの保育者が関わる認定こども園であるが故の、IB理解の個人差へ対応する努力について語られていた。

「IBと非IB共通点と差異」

次に、2年目保育者以外のインタビューの回答から得られた「IBと非IB共通点と差異」をまとめていく。共通点は、「大事にしたいことはIB非IBほぼ共通」などであった。一方、差異はそれぞれの特徴を挙げ、非IBの特徴は「一斉保育」「前に立って指導」などであった。IBの特徴は、「フレームワーク」「方向性のわかりやすさ」「個人と主体性を大切にする」などであった。特に学年主任へのインタビューでは、中堅保育者の立場と誇りから、「IBも非IBも保育の基本は変わらず、IBを特別なものとするのは避けたい」という保育全般に対する尊敬があらわれた回答が得られた。一方、2年目保育者へのインタビューの若手保育者は、差異を多くあげていた。非IBの特徴として、「前に立ち教える」「先生のいった通り・真似」などで、IBの特徴は、「エージェンシー選択重視」などと回答した。そして、従来の保育と保育者養成課程での保育者教育へ疑問を投げかける、批判的で反省的な回答が見られたのが特徴的であった。つまり、中堅保育者はIB・非IBどちらも受容しているのに対し、若手保育者は非IBに懐疑的であった。

IBは基本的に子どもたちが主体となって、さっきもG先生が言ってたんですけど、子どもたちが自分で選択してあの、選んでいくのが基本的にIB全体である中、普通の私たちが大学とかで学んできたことは、先生が前に立って教えるスタイル、今の学校とかもそうだと思うんですけど、そういうのを習って来たんですけど、IBはなんか別に先生は教えなきゃいけないっていうわけじゃなくて、なんか、先生たちも一緒に、学んだり遊んだりしながら、子どもたちと成長していくっていうのが大きな違いかなっていう風に思っています。(V-D9) (H氏)

自分の幼稚園の頃とか思い出すと、やっぱり先生が前に立って、製作するにも、これはこうやってやるんだよ、とか、先生のいった通り、じゃないですけど、で、進んでいくっていうのが記憶としてもそんな感じで。やっぱり勉強も先生が前に立って、模倣じゃないですけど、先生の真似をする、みたいな感じだったんですけど、実際にIBやってるA園に来て、先生、大人っていうより、子どもが自分たちで考えて自分たちが好きなものとかも自分で選んで、話し合いとかも、まあ先生は進めていくけど、意見とか出して、これはこうだよねとか、こう比べたりっていうのも子どもたち自身で動いて、意見出して、とかなので。言葉にすればちょっと難しいんですけど。大人じゃなくて、子ども自身で動いてっていうのでやっぱり、その自分の幼稚園の頃とか勉強したのとは結構違って。なんか、説明するの難しいくらい、凄いなあって、自分でもやって子どもたちが、なんか、A園の子どもたちは凄いなあ、って。(V-D10) (I氏)

「UOIエピソードからの子ども」

UOIエピソードから見られる子どもの姿について、回答が得られたうち、学年主任へのインタビューと2年目保育者へのインタビューの一部の回答を抜粋する。まずは、学年主任へのインタビューにおける発表会に合わせた感情表現のプロジェクトのエピソードである。

最初の年は色で感情を考えて、が凄く良くって。なんかやっぱり、活動に参加するのが難しい子とかなかなか意思疎通が難しい子とかも、発表会のセリフで、このセリフはどういう気持ちだと思うー？に、色を塗って。なんか怒っている感情の時、その子は赤を塗ってたんですけど、そういう色で示す、何だろう、みーんな同じ、こうベースじゃなくって、この子はそれで表現する、この子はすぐ言葉で表現するとか、この子はもうすっごい体を使って表現する、とかいろんなパターンを一つの感情表現って言うんでも、いろんな示し方があるっていうのが、凄く良かったな、って。子どもたちに響いたっていうか。次の年も、同じようにやったんですけど、なんか子どもたちの発表会も凄く、なんだろう、感情表現凄く。なんか私が思っていたもの以上を出してきた子たちと、あと、それが日常生活ちょっとこう、荒っぽい子、そういう子に対しても、他の子が今これがあるから怒ってるんだね、とか、なんかこんなことがあったんじゃない、とか、なんか、今わかんないけど、ちょっと前に嫌な事あったんじゃない、そういうような感情を、相手の感情を知るっていう、自分の感情を表現する以外にも、相手の感情を知るとか気づくっていうきっかけになったのが、凄く子どもたち、その時は子どもたち成長したと思った、ということでした。(V-C27) (F氏)

なんか今までだと多分凄く苦労してきた、発表会は、覚えさせようとか、でなかなか覚えられないだったのが、(V-C34) (F氏)

▣それは形だけだったからかもしれない。(筆者)

なんでそういう気持ちなのか考えるようになって。(V-C36) (E氏)

発表会の台詞は、どんな気持ちだろうかという保育者の問いに、子どもたちはそれぞれ色、言葉、身体、様々な表現で示し、それをみんなで分かち合っていた。保育者・子ども・子ども間、相互に影響を及ぼし合い、後にそれは日常生活へ波及した。子どもたちは友達の様子を見て、「今これがあるから怒ってるんだね」「今わかんないけど、ちょっと前に嫌な事あったんじゃない」など相手の心情を探った。このように、このUOIの活動は、子どもたちが相手の気持ちを察する、感情を想像するきっかけになった。子どもの豊かに感じる力は、これまでの発表会に見られていた「覚えさせよう」では育まれないと語っていた。次の2年目保育者へのインタビューの事例は、年少と年長同じテーマで取り組んだ、活動写真を通したエピソードである。子どもたちには自身を振りかえる力の育ちが見られ、特に年長児のUOIへの理解が深まってきていることを実感したと語っていた。

年少の時はもう、生活に慣れてもらうところからスタートで、Who we are, おなじWho we areでもなんかまずは園のルールを知るとか、(略) 普通にこれから人として生きていく土台みたいな部分をユニットを通して知っていくという感じがあって、でも年少さんはまだそのユニットをやっているという感覚は子どもたちもまだなくて壁面とか活動

内容貼っていても、(略) 僕なんか映ってるとか、そんな感じだったのが、年長だとやっぱり、皆でした様子とか、あとなんかその行事の時の子どもたちの出来事とかユニットの活動の事とかを壁面にしていると、あ、この時だれだれがこんなことってたよね、とか、今どういうユニットをやっていて、なんか、自分たちはどうなった、っていうのがわりと分かっている子が多くて、(略) なんかやっぱり壁面していることで年長は特にその子どもたちなりにユニットへの理解というか、が深まっているのかなって思います。
(V-D19) (H氏)

以上、インタビューを各内容で整理した結果から、明らかになったことを整理する。IBによる変化の流れは次のとおりである。先ず、保育者がIB観・IB的思考に触れ、保育者の意識の変化が起り、保育者の動きが変化することで、子どもたちに影響、様々な変化が現れた。IB観・IB的思考が基盤となって、保育者と子どもに相互作用が起きていた。なお、特に中堅保育者には無意識下にIB的思考の構えが準備されていたことが分かった。IBと自身の保育観について、管理職は「一致」で革新的傾向、中堅保育者は「迷い」で内省的傾向、若手保育者は「迷いから一致へ」で順応的傾向であることが明らかとなった。但し、管理職と中堅保育者はIB、非IBどちらも受容しているに対し、若手保育者はIBのみを受容し、非IBには懐疑的であった。若手保育者は、非IB、つまり、従来の幼児教育に対してだけではなく、保育者養成課程における保育者・教師教育に対しても問いを投げかけ、反省的な見方を示した。

A園は、UOIは日常生活と分けられない、IB保育の営みと重なるものと考えている。UOIによりもたらされた変化は、子ども・保育者共に、自発性・考える力などであり、特に、保育者の意識の変化が顕著であった。一部の保育者は「UOI実践の心構え」に自覚的ではなく、むしろ既に保育者には、IB的思考が無意識下で「構え」となっていた。一方、IBコーディネーターの語りから、多くの保育者に対してIBの理解を促進させること、意識改革を促すことの難しさが明らかになった。IBコーディネーターは、認定こども園でのIB導入は難しいと語り、業務量が多い中、マネジメントと保育者対応に悩んでおり、「折り合い」を模索中であった。但し、調査対象者の特に2年目保育者からは、IBに良いイメージの回答が多く見られた。2年目保育者は、学生時に学んだ保育との違いを実感し、IBを深く学びたいと意欲を表明した。中堅の保育者は、慎重にIBの意義を受け止め、自身の保育観と照らしながら日々の保育に向き合っていた。IB実践の取り入れにより、専門的職業人の省察力と保育者発達が促された。

ここからは、フィールドワークとインタビュー調査を合わせた振り返りを行う。A園のUOIは肩肘を張らない、気取らないものであり、日常の保育に包摂されているということが分かった。子どもたちの対話は日常的に見られた。UOI時に限らず、子どもたちは先生の話をよく聞こうとした。また、どのような意見も否定されないことで、子どもたちには発言に抵抗が少なかった。インタビューで語られたエピソードによると、UOIで触れた問題意識は子どもたちの中に留まり、ある時、近似体験でそれを取り出して反芻していた。子どもの中で問題意識は継続しており、一過性ではなく、その先とつながっていた。A園は苦勞しながらも、PYPエージェンシー「声・選択・主体性」を大切に、未来につながる教育・保育をしていた。

5. 考察—幼保小連携・接続の視点から

前章までの調査結果を踏まえ、UOIを取り入れることの影響を学びの連続性「幼保小連携・接続」の視点から考察する。A園のUOIは「気取らないIB」であり、子どもの姿は「ご機嫌」というエージェンシーを発揮した様子が特徴的であった。A園のUOIは日常の保育に包摂されたものであった。しかし、教育のフレームワークがあることで、活動の内容は充実され、子どもは広いことがらに興味や疑問を持ち、考える力や発言力が芽生えていた。UOIで触れた問題意識は子どもたちの中に留まっており、近似体験でそれを取り出して反芻するというエピソードから、問題意識は子どもの中でその先〈未来〉とつながっていた。つまり、問題意識は子どもの過去現在未来において連続性があることが分かった。IB（UOI）導入後の保育者の変化は、意識の深化とそれによる行動であった。A園の保育者は、IBはエージェンシー重視であるとした意識を強く持ちながら日常の保育を営んでおり、IB的思考を取り入れることで「主体性を重んじる保育へのアプローチについて曖昧な理解からの脱却」、「整理された思考」とつながり、子どもへの個別理解が深まり、前向きな評価が可能になった。IBの学習者像の影響として、保育者は子どもに考える力があると信じ、問いかけを行っており、信頼された子どもはより「考える人（学習者像）」に近づいていた。すべての発言には「間違いがない」という前提により、子どもたちは心理的安全性と結びつき、PYPエージェンシーの「声」が保障されていた。調査では、保育者が子どもたちの「主体性」を保障するために、様々な場面で「選択」や「声」を大切に扱っていることが明らかになった。

以上A園でのUOIの影響をまとめたが、「A園のUOIは日常の保育に包摂されたものであった」という結果にあるとおり、A園のUOIは日常の保育、つまりIB保育全体と分けて考えることが難しい。そのため、これまで明らかになった子どもや保育者に現れる変化は、プロジェクト活動のみの影響であると言い切ることができない。そのようなA園のIBの学びは、次のIBコーディネーターの語りに象徴されている。

私はやっぱり子どもたちが、どんな場所でも、どんな時も、自分の力、自分の頭で考えて、行動できる、ようになってほしいなという風には思っているので、その中では、もちろん、思いやりを持ったりとか、協力したりとか、大事なこともたくさんあるんですけど、一番はそこかなって思っていて、その力があれば、何か、負けないで生きていける（V-B70）（D氏）（下線は要点）

これは、これからの公教育の力で育んでいきたい人の像であり、このような人々がゆるやかに多面的につながる世界をつくる（志水、2021：298）とされる、「賢さとしなやかさとたくましさをも併せ持つ人」¹⁶（志水、2021：293-298）の姿と重なる。自分を未来につなげるためには、世の中の多様な個性を知り、自分もその一人と受け止め、課題解決には対話を手段とする。A園の保育者は、UOIを通して、子どもたちにこれから生きる力をつけようと努力していた。このように、UOIは保育者の専門性の発達、教師発達に影響を与えていた。教育・保育内容の「プロジェクト」は、保育者の専門性の発達を促す効果があり、保育者の意識を深化させることが明らかとなった。「プロジェクト」型の保育により、保育者は教育を点ではなく連続的に捉え、自らを省察的に捉えていた。

また、調査対象とした幼保連携型認定こども園は多様性のある包摂的な空間である。幼保連携型認定こども園は、その性格から「オープン」な空間である。教育施設が教育の公共性を確保し続けるためには、「オープン」かつ「コモン」であるべき(志水, 2015)である。その意味において幼保連携型認定こども園は公立に近い。管理職のインタビューでは、A園の保護者のほとんどはIBを知らずに入園を決めたことが語られていた。子どもたちはごく自然にIBと出会いIBを享受した。私立でありながら、経営戦略ではなく、保育の質向上や保育者成長の期待からIB導入を決めたA園は稀なケースである。このように、幼保連携型認定こども園で取り組むEYPYPの実践は、他の幼児教育施設の保育者が、自身の保育にプロジェクト型の学びを取り入れる場合の手本となるだけでなく、それぞれの園の教育・保育の改善、さらに言えば組織改革への示唆を与える。保育者発達、保育者教育への期待にもつながると考えられる。

人材確保の難しい保育業界では保育者の質の向上への取り組みは大きな挑戦である。しかし、個人内改革を受け入れる準備がないと心は開かれない。今津(2017:195-198)は、学校変革の困難性には、学校組織は学校組織文化がもつ「変革に対する抵抗」の諸問題が存在しており、学校組織文化の変革を現実に進捗していくには、リーダーシップと同僚教員の協働体制が重要となると述べている。そして、今津は、特に組織が改革志向になるためにはフォロワーの理解が鍵となると考え、フォロワーシップに注目している。フォロワーシップとは、どんな教育を目指したいかなどについて組織を構成するフォロワー一人ひとりがリーダーの判断や提案に質問や意見を述べながら理解していくこと、そして、組織の一員としての意識を高めながら、リーダーの牽引行動に共感して自分たちも参加していくという積極的な役目であるとされる(今津, 前掲:198-199)。学校組織文化の変革には、新しい教育を取り込むことを決意したリーダーの判断やリーダーの「直観(intuition)」¹⁷(ショーン)による行動に、フォロワーがいかに関与できるかという教員内の対話やコミュニケーションが重要であり、教師エージェンシーの育ちの土壌の有無がポイントとなると考えられる。

A園で起きている、従来の保育とプロジェクト型保育の融合へと葛藤する現象は、文化の異なる幼稚園と保育所、また小学校との連携・接続の関係性にも置き換えられる。この関係性を考える際に、前述の、リーダーシップとフォロワーシップの関係性が重要となる。それぞれの教育施設が備えるべきは、組織の柔らかさ、言い換えれば「やわらかい学校」¹⁸(今津, 前掲:124-154, 211-220)の状態である。教師発達を促進する「開放性」、「柔軟性」、「親密性」、「自己改善性」を基本特徴とするやわらかい学校という環境をそれぞれの園・学校が目指すことで、多様な教育施設間における連携・接続が促進される。IB的思考とその実践は、このやわらかい学校の特徴に一致するといえる。組織のメンバーの柔軟性は、組織の柔らかさにつながる。やわらかい学校であるIB認定こども園の保育者に見られる質的変容は、より深い子ども理解を可能にし、保育の質を向上させ、子どもの豊かな育ちへの保障につながるということが分かった。

IBPYPを導入した幼保連携型認定こども園の日々の保育の営みを「プロジェクト」中心に明らかにした本論文は、岩崎(2018:159-161)の公立学校へのIB導入の強みの一つ「学校改善の準拠枠、他の公立学校への波及効果」で明らかのように、一般的な園が幼保小連携・接続促進に必要な「先生たちの変化」へ期待し「改革」する際の参考となり得ると思われる。「プロジェクト」は、その教育方法や教育内容で幼児教育施設と小学校間がつながるという効

果だけでなく、保育者の専門性の発達を促す効果があり、保育者の教育・保育への意識を深化させることが明らかとなった。「プロジェクト」型の保育により、保育者は教育を点ではなく連続的に捉えていた。また、保育者は子ども理解がより深まり、自らを省察的に捉えていた。この質的変容は、子どもの豊かな育ちへの保障につながると考えられる。

本論文では、幼保連携型認定こども園でのIB保育のUOIの実態について論じてきた。A園のUOIは日常の保育に包摂されており、IB保育の姿は「気取らないIB」であった。IB的思考を従来の保育とすり合わせながら取り入れることで、保育の質的な向上、特に保育者の意識の深化と行動の変化に寄与していることが明らかとなった。また、インタビュー調査対象者を管理職と中堅保育者と若手保育者という属性で分析したことで、革新的、内省的、順応的とそれぞれの回答に特徴があることが分かった。しかし、希少な一事例であるため、他の園との比較が出来なかった。今後の課題として、他園でも同様の結果が見られるのか、引き続きIB導入黎明期のUOIの研究を進めていくことが必要であると考ええる。さらに、IB保育への意欲が高く示された若手保育者のインタビュー回答には、従来の教育や保育者教育への疑問や反省など、重要な指摘が含まれていた。この結果を、これからの教育に合わせた保育者養成課程の保育者教育へ活かす研究に発展させることが課題である。

注

¹ 本論文における幼保小の「幼保」とは、幼稚園・保育所の他、認定こども園も含めた就学前教育施設を指す。

² 本論文では、幼児期とは、就学前の3歳から5歳の期間として論ずる。

³ 幼児教育と小学校教育は、他の学校段階等間の接続に比して様々な違いがあり、円滑な接続を図ることは容易ではない。違いは次の通りである。「子供の発達の段階に起因する教育内容や指導方法等をはじめ、義務教育であるか否か、公・私立の多寡、地方自治体の担当部局、関係法令等の様々な違い」(中教審, 2023)

⁴ 近代幼児教育の父と呼ばれる倉橋惣三は、幼稚園生活の「プロジェクトの生活、自分の目的を自分で解決して行く、或いは具體的の製作の生活」が小学校幼年級に用意され、教育方法・生活の本体となれば、幼稚園と小学校は真に連結できるとした。教育の方法、教育の本質において、内的的の結び付けを考えた。幼稚園教育の本質、幼稚園教育方法(プロジェクト)の小学校への普及に注目している(倉橋, 1923)。

⁵ IBには、PYPの他、11歳から16歳対象のMYP、16歳から19歳対象のDP、CPの4つある。IBは「IBの使命 The mission」の下、多文化理解と尊重、平和、人間性の発展、全人教育、そして子どものみならず学校に関係するものすべてが生涯にわたる学習者であることを重視している。「IBの学習者像 The IB Learner Profile」は、IBの使命を概念化した各プログラムを繋ぐ一貫した共通基盤であり、IBの大きな特徴である(IBO, 2018)。

⁶ 保育の質は「志向性、構造、プロセス、運営、アウトカム」(OECD, 2006)。「プロセスの質」は保育者と子どもたち、子どもたち同士、保育者同士の関係性(相互作用)に現れるもの。本論文はここに注目している。

⁷ 齋藤(2000)は公共性概念を①Official②Common③Openの3つに整理。ここでは、③誰に対しても開かれている(Open)もの、として引用。

⁸ 保幼小や幼保小、接続や連携等研究により表記が異なるが、本論文では幼保小連携・接続で整理する。

⁹ IBに関しては、IBO(2014)、IBO(2017)、IBO(2020a)を基に整理。尚、PYPについては、IBO(2018)、IBO(2020b)も加える。

¹⁰ IBの学習者像とは、探究する人、知識のある人、考える人、コミュニケーションができる人、信念をもつ人、心を開く人、思いやりのある人、挑戦する人、バランスのとれた人、振り返りができる人(IBO, 2017)。

¹¹ 内訳は、PYP認定校59校・候補校35校、MYP認定校36校・候補校11校、DP認定校67校・候補校8校である。一条校は、2023年3月現在78校が認定。学校種別は、国立5校、公立17校、私立56校。

¹² IBO (2021), IBO (2022) を基に整理。

¹³ 2024年度入園希望者向け配布資料「重要事項説明書」, 「入園のご案内」, 北海道HP, A園HP参考。

¹⁴ 入園時の教材費・制服代, 通園時 (月額) の特別保育料・PTA会費はすべてのこどもが対象。札幌市私立幼稚園連合会HP参照に札幌市私立幼稚園連合会公表の加盟園の費用を比較すると, A園の費用は平均より若干高めの子ども園・幼稚園程度である。

¹⁵ A園の保育者の多くはUOIのことをユニットと呼ぶ。

¹⁶ 志水 (2021 :294-297) はこれをアミタリアンと呼ぶ。コミュニタリアン (共同体主義者), リバタリアン (自由至上主義者) に次ぐ第三の在り方だとしている。アミタリアンとは, 「個人の自由に自閉するのではなく, かといって共通善の源になる所属集団に埋没するのでもない第三のあり方」であり, これからの公教育が担う役割は, アミタリアンを育てることと述べている。

¹⁷ ショーンがしばしば使う「直観 (intuition)」をデューイは反省的思考を論じるうちで重要な事項として指摘している。今津は, 直観を「一瞬の勝手なひらめきなのではなくて, 多くの経験を瞬時に総合して結論的に下す判断なのであり, それが専門家の〈わざ〉となる」としている (今津, 前掲: 242)。

¹⁸ やわらかい学校とは, 「開かれた学習システム」に立脚し, 学校を取り巻く環境の変化に柔軟に適応したり, 多様な生徒に応じて, それぞれの学習を個性的に伸ばしていくような学校 (今津, 前掲: 147)。

参考文献

- ・ 一前春子・秋田喜代美・天野美和子著 (2021)『マルチステークホルダーの視座からみる保幼小連携接続：その効果と研修のあり方』, 風間書房
- ・ 泉千勢編 (2017)『なぜ世界の幼児教育・保育を学ぶのか ―子どもの豊かな育ちを保障するために―』, ミネルヴァ書房
- ・ 今津孝次朗 (2017)『新版変動社会の教師教育』, 名古屋大学出版会
- ・ 岩崎久美子 (2018)『国際バカロレアの挑戦 グローバル時代の世界標準プログラム』, 明石書店
- ・ 遠座知恵 (2013)『近代日本におけるプロジェクト・メソッドの受容』, 風間書房
- ・ 大迫弘和 (2022)「国際バカロレア (PYP) の理念と基本概念：山梨学院のPYP」, 山内紀幸編著『探究プロジェクトの最前線 国際バカロレア (PYP) の理論と実践』, 一藝社
- ・ 門松愛 (2018)「日本における国際バカロレアの展開」, 李霞編著『グローバル人材育成と国際バカロレア ―アジア諸国のIB導入実態』, 東信堂
- ・ 川口純・江幡知佳 (2017)「日本における国際バカロレア教育の受容実態に関する一考察: ディプロマプログラム (DP) に着目して」『筑波大学教育学系論集』41, 2, 35-48.
- ・ 教育再生実行会議 (2021) 第十二次提言 ポストコロナ期における新たな学びの在り方について
- ・ 倉橋惣三 (1923)「幼稚園から小学校へ：幼稚園と小学校幼年級の眞の聯結」『幼児教育』23 (4), 133-139.
- ・ 小松和佳 (2020)「子どもの発達と学びの連続性を共通理解するために：保幼小合同研修プログラムについての一考察」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要, 教育学研究』1, 305-313
- ・ 齋藤純一 (2000)『公共性 (思考のフロンティア)』, 岩波書店
- ・ 酒井朗・横井紘子 (2011)『保幼小連携の原理と実践－移行期の子どもへの支援－』, ミネルヴァ書房
- ・ 穴戸健夫 (2022)『日本における保育カリキュラム：歴史と課題』, 新読書社
- ・ 柴山真琴 (2021)『子どもエスノグラフィー入門―技法の基礎から活用まで』, 新曜社
- ・ 志水宏吉 (2015)「教育は誰のものか」『教育学研究』82, 4, 558-570.
- ・ 志水宏吉 (2021)『二極化する学校——公立校の「格差」に向き合う』, 亜紀書房
- ・ ジェイムズ・ホルスタイン, ジェイバー・グブリアム, 山田富秋 訳 (2004)『アクティヴ・インタビュー：相互行為としての社会調査』, せりか書房
- ・ 鈴木静・首藤敏元 (2019)「幼稚園と小学校に求められる連携・接続とは何か? ～「勉強って何?」幼小接続実践 7年間の記録から～」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』17, 63-69.

- ・ 角尾和子編 (2008)『プロジェクト型保育の実践研究—協同的学びを実現するために—』, 北大路書房
- ・ 田中智志・橋本美保 (2012)「プロジェクト活動を考える」, 田中智志・橋本美保著『プロジェクト活動：知と生を結ぶ学び』, 東京大出版会
- ・ 中央教育審議会 (2021)「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）
- ・ 中央教育審議会 (2023) 学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～（審議まとめ）
- ・ 橋本美保 (2012)「幼小連携とプロジェクト活動—教育情報の伝達とその困難」, 田中智志・橋本美保著『プロジェクト活動：知と生を結ぶ学び』, 東京大出版会
- ・ 福元真由美 (2014)「幼小接続カリキュラムの動向と課題—教育政策における2つのアプローチ—」『教育学研究』81, 4, 396-407.
- ・ 本多舞 (2019)「幼児教育におけるPYP導入の可能性と課題——一条校のPYP認定幼稚園での聞き取り調査から——」『国際バカロレア教育研究』3, 79-89.
- ・ 箕浦康子 (1999)『フィールドワークの技法と実際 マイクロ・エスノグラフィー入門』, ミネルヴァ書房
- ・ 文部科学省 (令和4年, 2022)「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き」
- ・ 文部科学省HP (幼保小の架け橋プログラム) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1258019_00002.htm (2023.10.26閲覧)
- ・ 文部科学省IB教育推進コンソーシアムHP <https://ibconsortium.mext.go.jp/ib-japan/authorization/> (2023.11.17閲覧)
- ・ 山内淳子 (2022)「山梨学院幼稚園における国際バカロレアPYPの導入と展開」, 山内紀幸編著『探究プロジェクトの最前線 国際バカロレア (PYP) の理論と実践』, 一藝社
- ・ 山内紀幸 (2022)『探究プロジェクトの最前線 国際バカロレア (PYP) の理論と実践』, 一藝社
- ・ 李霞 (2018)『グローバル人材育成と国際バカロレア—アジア諸国のIB導入実態』, 東信堂
- ・ International Baccalaureate Organization (2014)『一貫した国際教育に向けて』, International Baccalaureate Organization.
- ・ International Baccalaureate Organization (2017)『国際バカロレア (IB) の教育とは?』, International Baccalaureate Organization.
- ・ International Baccalaureate Organization (2018)『PYPのつくり方：初等教育のための国際教育カリキュラムの枠組み』, International Baccalaureate Organization.
- ・ International Baccalaureate Organization (2020a)『PYP学習と指導』, International Baccalaureate Organization.
- ・ International Baccalaureate Organization (2020b)『PYP学習者』, International Baccalaureate Organization.
- ・ International Baccalaureate Organization (2021). *The IB Journey: Becoming an IB World School*. (<https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/become-an-ib-school/pdfs/ib-journey-en.pdf>, 2024.11.27閲覧)
- ・ International Baccalaureate Organization (2022). *Guide to school authorization*. (<https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/become-an-ib-school/pdfs/guide-to-school-authorization-en.pdf>, 2024.11.27閲覧)
- ・ OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD.

付記

本論文は、筆者が北海道大学大学院教育学院に提出した2023年度修士論文の一部を加筆・修正したものである。本論文を作成するにあたり、調査にご協力いただきましたA園の皆さま、園児の皆さまに感謝申し上げます。また、修士論文の執筆にあたり、副査である北海道大学大学院教育学研究院・准教授の川田学先生、北海道大学高等教育推進機構・准教授の飯田直弘先生、そして主査である北海道大学高等教育推進機構・教授の青木麻衣子先生に、有益なご助言を賜りました。記して感謝申し上げます。

A Study on the International Baccalaureate (IB) Primary Years Programme (PYP) Inquiry Project at a Certified Center for Early Childhood Education and Care: A Consideration from the Perspective of the "Connection and Transition between Early Childhood Education and Care Facilities and Elementary Schools" as a Continuity of Learning

Masae TAKEMURA

Key Words

International Baccalaureate, IBPYP, agency, connection and transition between ECEC facilities and elementary schools, projects

Abstract

The purpose of this paper is to clarify how the UOI affects childcare, children, and early childhood educators through a survey of the actual conditions of childcare in a unit of inquiry (UOI) at an early childhood education facility that has introduced the International Baccalaureate (IB) Primary Years Programme (PYP), and to examine the impact of the UOI from the perspective of the "connection and transition between ECEC facilities and elementary schools". The actual situation of IB education in certified center for early childhood education and care consisting of diverse children was investigated through fieldwork and interviews, and analyzed from the perspective of the project. The results showed that UOI was integrated into daily childcare and that the early childhood education was "unpretentious IB". Due to the PYP agency-oriented view of the IB, the change in the early childhood educators was a deepening of their awareness and their actions accordingly. We also found that children's awareness of issues was continuous in the past, present, and future. It was also suggested that the IBPYP case study, which encourages teacher agency, can serve as a compliant framework for each educational facility to "reform" its teaching with the expectations of "teachers' change" to facilitate the connection and transition between ECEC facilities and elementary schools.

