

保育における「環境を通した」教育の理解をめぐる試論

ーフィンランドの保育実践を視座としてー

井 上 知 香

はじめにー問題の所在と目的

2001年にOECD（Organisation for Economic Co-operation and Development）が初めて「Starting Strong」（人生の始まりこそ力強く）という幼児教育・保育政策に関する参加国諸国の調査報告書を発表し、その後も世界動向を鑑みながら2006年、2012年に重ねて調査報告書が出されている。幼児教育・保育に対して、国際経済について議論をめぐる機関が注目する理由は、社会格差が問題として取り上げられて久しい昨今、幼児教育・保育への公共投資が、その後の子どもの育ちや国の経済にとって有効であるといわれてきているからである（Flavio, Heckman and Susanne 2010）。2012年に報告された「Starting Strong III」においては、幼児教育・保育の質に着目し、高い質の幼児教育・保育を幼児期に提供することが、子どもたちのwell-beingや学びの成果、生涯にわたり学び続けようとする基盤を作ることへと貢献するであろうことが示唆された。逆に質が低いと子どもの発達にも長きにわたり有害な影響を及ぼすという調査結果まで報告されている。ただ単に幼児教育・保育を提供すればよいのではなく、その質を高めていくことが世界の共通認識として持たれている。平成27年度より開始され、幼保一体化及び地域の子育て支援の充実を謳った我が国の「子ども子育て新システム」においても子育て支援の量を拡充することが目指されると同時にその質の向上が第一義的な目的として掲げられている。

今や国や地域という境界を超えて地球という単位で様々な社会やその構成要素の間で結びつきが強固になっているグローバル社会とよばれる生きる私たちは、次第に抱える問題及び対応しなければならぬ内容、目指すべき方向性についても共有するようになってきている。それは経済分野からの関わりを含みながら幼児教育・保育分野にまで広まっている。保育の質に関する議論、小1プロブレムを含めた就学前教育の議論しかりである。

本研究では、「環境を通した」保育実践にみられる日本的な特徴について論ずることを目的とする。私たちが当たり前のように育んできた微細なかつ細やかな日常の実践に意識的になるという意図を持ち、まずは第2章において日本の幼児教育・保育の鍵概念となる「環境を通した」幼児教育・保育について「幼稚園教育要領」及び解説書の内容を確認する。その上で、保育実践に対して自覚的になるために、第3章においては保育の設備や環境に配慮されたフィンランドのpäiväkoti¹⁾での実践を取り上げ、第4章において改めて日本の「環境を通した」幼児教育・保育の内容へと照射し捉えなおすこととする。

1. 社会文化的視点について

文化人類学者のBarbara Rogoff（2003）は、これまで（そして今でも中心となる）の人の発達研究や理論は西欧の中産階級コミュニティから生まれ出たものであり、「個人」は外の「世界」から影響を受けるという考えを前提とし、どのような人にも一般化できるかのよ

うな誤解を生みだしているという反省をもとに、人の発達を捉える際に文化的アプローチという新たな見方を提示している。その見方とは、人の発達は文化活動へ参加していくことを通して変容する過程であり、人間とはそれぞれが生まれ育った土地、場、人々が生み出した文化の中で受け継がれていく経験を学びながら育ち、のちに世代を超えた文化コミュニティの変容を促すというものである。

「自分自身が継承している文化を理解するには、対照的な背景を持つ人たちの視点が必要である」と述べ、それは「文化過程は私たちみんなを取り囲んでいて、多くの場合微妙で、微細な、当たり前と考えられている出来事の中に含まれている」(Rogoff 2003) からだという。

私たちが馴染み当たり前のように営んでいる生活ほどそれを振り返り顧みることはとても難しい。それを知るためには馴染んだ文化ではない、自分にとって新しいと感じる文化を抱えた人々のありようを知ることが手助けになると理解できるだろう。

また Rogoff (2003) によれば文化過程とは、「コミュニティの働きの多くの側面と多面的に関係しており、個別に作用する変数の単なる集まり」ではなく常に変化を含むものである。そして文化過程には、「経済的資源、家族サイズ、近代化、都市化といった個々の『要素』を超えた整合性」(Rogoff 2003) があるという。一人の人間が単一の文化に属するのではなく、常に複数の、かつ重なりゆるやかにつながる文化のなかに属しながら生活しているのである。

人を育てる、人とともに育つという幼児教育・保育の営みを考えるとき、先にみてきたようにその直面する出来事は共通した問題を提起するが、その詳細を見ていけば、掲げるねらいや願いが異なっていたり、もしくは同じであったり、異なる目標に対して同じような方法を用いることもあれば、同じような目標に対して異なる方法を用いていることもあるだろう。直面する出来事が同じだからと言ってその対応方法も同じとは限らない。むしろそこは各国の文化が積み上げてきた知や歴史、そしてこれから目指すであろう方向性が多分に含まれる中で検討される必要がある事項である。

2. 幼稚園教育要領解説にみる「環境を通した」教育の内容

2-1 改訂の背景

1876年に日本で最初の幼稚園である東京女子師範学校附属幼稚園が開設されて以来、日本の幼児教育・保育実践は子どもに軸を置きながらその時代時代のニーズに合わせて発展を遂げてきている。当時西欧諸国からの輸入物として始まった保育実践は、日本の文化背景に合わせながら、また幼児の子どもらしいありのままの生活を尊重するために「生活を、生活で、生活へ」と唱えた倉橋惣三(1976)の功績も大きく、日常的な生活経験を基本とした幼児中心主義の保育として展開してきた。子どもが自己充実して園での時間を過ごせるように、保育者は子どもの世界に入り子どもと生活を共にすることが大切であることが述べられている(倉橋 1976)。このような考え方をベースとしながら現行の幼稚園教育要領は作成されている。

1948(昭和23)年に刊行された「保育要領」をもとにして、1956(昭和31)年に最初の幼稚園教育要領が作成され、以後今日に至るまで1964(昭和39)年、1989(平成元)年、1999(平成10)年、2009(平成20)年と改訂が行われている。平成元年の改定ではじめて、「幼稚園教育は環境を通して行うものである」ことを「幼稚園教育の基本として」示し、「環

境」を通しての教育が明示された（文部省 1989）。これは、「それまでの保育者が一方的に望ましいと思われる経験や活動を与える保育の在り方から、幼児が主体的に環境にかかわって経験を持つという保育観の変化と同時に、保育方法の変化でもあった」という（原口 1997）。戦後復興の教育改革の中で幼稚園教育にもその矛先が向けられ、子どもの思いよりも教師の願いが優先され教師主導型の小学校の準備教育へと陥ってしまったことへの反省であったと位置づける指摘もある（野口 1998）。実際に、「現場にあって幼児教育に携わっていたものとして、環境を通して行う教育は、園毎の理解と指導力のバラツキが大きく、のびのびとしかも年齢に相応しい頼もしい成長をしている園もある一方、ただ放任された幼児がウロウロと時を過ごすような園もあった」（原口 1997）という。当時の現場においては「環境を通した」という言葉の解釈をめぐり、種々の混乱があったことがうかがえる。

2-2 改定後の内容

現行幼稚園教育要領には「幼稚園教育は、学校教育法第 22 条に規定する目的を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする」と明記されている。「幼稚園教育要領解説」によれば、幼児期とは知識や技能を一方的に教えられて身に付けていく時期ではなく、「生活の中で自分の興味や欲求に基づいた直接的・具体的な体験を通して、人格形成の基礎となる豊かな心情、物事に自分からかかわろうとする意欲や健全な生活を営むために必要な態度などが培われる時期」であるために、その時期の教育として、「生活を通して幼児が周囲に存在するあらゆる環境からの刺激を受け止め、自分から興味を持って環境にかかわることによって、様々な活動を展開し、充実感や満足感を味わうという体験」が重視される必要があると述べられている。そこには子ども自身が試行錯誤を繰り返すことを保証する文言も多くみられる。ここではまず、子どもがどのように育つのか、その特性に十分に考慮したうえで、子どもが「主体性を発揮して活動を展開していくこと」に主眼を置いた子どもの育ちの在り方を明示している。

その特性を踏まえたうえで、保育者の在り方として、子どもの「可能性を開く」「潜在的な学びの価値を引き出す」ようなかわりが目指され、それは自然な「生活」の中で行われ、「間接的」であることを基本とすることが述べられている。またここでは、教育内容に基づいた「計画的な環境」構成、「幼児の周りに意味のある対象を配置する」「教師がモデルとして物的環境へのかかわりを示す」といった内容にも触れられており、計画性をもちかつ間接的な保育者のかかわりが目指される子どもの姿と協働する様が描かれている。

以上のように、幼児期においては周りの環境に対し多分に感覚が開かれている時期であることを踏まえたうえで、学校教育法第 22 条で述べられている「幼児の健やかな成長のために」子どもたちの日常生活を基盤とした環境を通した幼児教育・保育の在りようを確認することができる。

3. フィンランドにおける幼児教育・保育の取組み

3-1 保育の概要

公的資金が多く幼児教育・保育に投資される社会福祉国家としてのフィンランドは、1973 年の保育法施行以降、各地方自治体が幼児教育・保育を提供する義務を担っている²⁾。就学前の子どもたちが幼児教育・保育を受けることは保護者の就労にかかわらず保障されている。

92%の päiväkoti が公立であることも手伝い (THL 2011)、自治体の異なる päiväkoti を訪れても、新旧の差はあれど、園舎や園内環境や使用されている家具設備等に大きな差は見られない。

昨今の OECD の議論によれば、世界の幼児教育・保育のアプローチは大きく 2 種類に分類されることが指摘されている。一つは学校への就学準備に向けたアカデミックな（読み書き能力や計算能力に力点を置く）教育を重視する「就学準備型」と呼ばれるもので、もう一つは「子ども自身の周囲の世界に対する興味・関心（生活世界：意味体系・理解）を保育展開の出発点に」と考え、子どもが今ここの世界を生きることを大切にする「生活基盤型」と呼ばれるものである（泉 2008）。フィンランドのアプローチはこの後者に含まれる。従来的に北歐諸国は就学準備型の教育（school-like early childhood education）は適切でないという観方を支持してきた（Benett 2005）。フィンランド国内では、他国に比べて知的な学習経験や学びが少ないのではないかという保護者からの指摘も受けてきた一方で care socialization play にフォーカスしてきた歴史がある（Korkeamäki, Dreher 2012）。

フィンランドの幼児教育・保育は“educare (education, teaching and care)”を基本とし、フィンランドでの現行のナショナルカリキュラムガイドライン（2004）における幼児教育・保育のねらいは、子どもたちの生涯を通したウェルビーイングを促進し、健全な育ち、学び、発達を保証することであると述べられている。それは、ゆったりとした安心できる雰囲気の中で、ほかの仲間や保育者とかかわりを通して喜びや自由観を経験する中で生まれ、子どもたちは、学ぶために遊ぶのではなく、遊びを通して学ぶとされる。また遊びに現れることは全て子どもにとって意味のあることであると述べられている。

3-2 保育の実際

以上のように、子どもが今経験することを重視し、生活を大切にするフィンランドの保育実践の実際を以後追ってみていく³⁾。

フィンランドの päiväkoti は「一日を過ごす家」と訳される。すなわち子どもたちが暮らす家という意味合いをもつ。建物内に足を踏み入れてまず静かであることがまず印象的であるが、これは建築的専門性によるカオスや音の拡散を避けるための意図的な配慮がなされているからである（井上、山田 2015）。保育中の様々な場面で静かに過ごすということが保育者から子どもにメッセージとして伝えられる。

子どもたちはおおよそ 21 名で構成された異年齢のグループに属し 3 名の幼稚園教諭及び保育士とともに一日の生活を営んでいる。一つのグループに一つの生活空間が用意されているが、それは日本の保育室のように一部屋ではなく、大小合わせた部屋が 3 つ、着替えスペース、ロッカー、トイレ、洗面所、出入り口（濡れたものを乾かす乾燥機設置）がすべて備わっている。子どもが過ごす部屋が複数部屋あるというのが特徴として挙げられる（図 1 参照）。これらは主に食事をとる机や椅子が設置された部屋、午睡時のベッドが収納されている部屋、遊びを中心とした少しサイズの小さい部屋で構成されている。

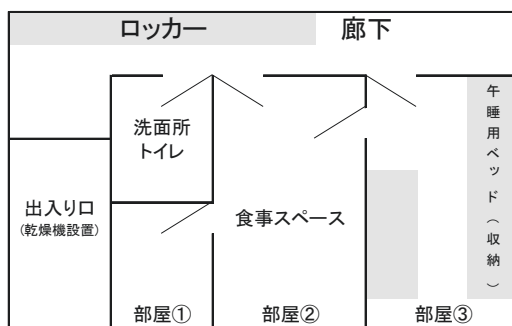


図1 保育室の見取り図

(1) 生活の流れの中にある一人ひとりの空間

子どもたちが今何に興味を持ち、何に課題を抱えているかにより保育内容も変わってくるものの、一日の生活の大まかな流れは以下のとおりである（表1）。以下、子どもたちの一日の生活の流れを追いながら、そのあり方が一人一人の空間が保証された上に成り立っているものであることを述べていく。

表1 フィンランドにおける保育の一日の流れ

時間	保育内容
6:30-8:00	好きな遊び
8:00-8:10	一日の始まり(集まり): 歌を歌い、昨日の夜を振り返り、今日の曜日、天気、一日の予定を確認する
8:10-8:30	朝食
8:30-9:15/30	活動: 小さなグループに分かれて、思い思いに遊んだり、制作や体を動かす遊びなどを行う(日によって異なる)
9:15/30-9:45	トイレ、中から外へ出るための着替え
9:45-10:45	外で遊ぶ
10:45-11:10	外から中に入ってくるための着替え
11:00-11:30	物語を読むお話の時間、音楽の時間
11:30-12:00	昼食を食べる
12:00-14:00	午睡(入眠しやすい音楽や物語の時間をとる。静かな時間を12:30-13:30まで設けるが、早く起きてしまった子どもはほかの子どもの睡眠の妨げにならないように静かに遊んでいる)
14:00-14:30	おやつを食べる
14:30-15:00	好きな遊び
15:00-17:00	早めにお迎えに来る子供たちが外に出て遊ぶ
15:45-17:00	外に出て遊びながら各々保護者の迎えを待つ

【朝の始まり】朝次第に集まる子どもたちは、8時頃になり一旦保育者を囲んで集まる。“open the day”と保育者が訳したように、今日一日みんなで過ごすことを了承し、何をするのかについて壁に用意されている絵カードとともに確認する。子どもたちが発言する際には手を挙げ、それを保育者が指名したうえで発言する。

【遊びを選ぶ】次に展開される活動が、子どもたちが自ら選ぶことのできる遊びの時間である場合、いくつかの遊びが提示された写真や絵カードの前に子どもたち自身が出ていき、自

分がどの遊びに参加したいかを一人一人みんなの前で表現する（写真1）。それは一人一人先生から名前が呼ばれてから前に出ていき行われるものである。気になる子どもであった場合には、保育者はその理由を子どもに直接訪ねる場合もある。ブロックやパズル、人形遊び、ごっこ遊び、電車のおもちゃを使った遊びなどが例としてあげられる。これらの遊びは、おおよそ遊ぶ場所も決められている。午睡をする部屋、食事をとる部屋、遊ぶ部屋と分けられている。それぞれの部屋を使いながら、ほかの遊びをする仲間とは一定の距離を保ちながら、「自分の遊びに集中できるよう」という保育者の配慮があつてのことである（写真2）。保育者が用意した活動を展開する際にも、グループ全員で行うことはなく、保育者一人一人が付く形で小さなグループに分けて行う。これも上記の理由による。



<写真1 自分で遊びを選ぶ>



<写真2 遊ぶ空間>

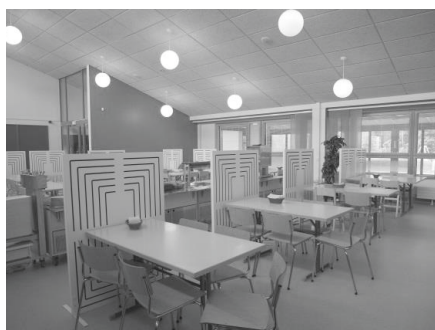
【外に出る】施設の中で過ごす時間、外で過ごす時間なども決められておりグループの子どもたちは同じ時刻に外に出て、また時間になると内に戻ってくる。冬の連日氷点下である厳しい自然気候のもとでは、外に出る際の防寒が必須である。そのために着替える時間というものをも十分にとっている。混雑による子どもたちの混乱がないようにと、一斉に着替えるのではなく、遊びの様子を見ながら保育者も個々の子どもに声をかけ、用意ができた子どもたちから次第に自分のロッカーへと向かい自分のペースを守りながら着替えをしていく。着替えが終わった子どもたちは、ほかの子どもたちが着替え終わるまで外との出入り口付近に設置されているベンチに座り談笑しながら待つ姿が見受けられた。

【グループで集まる】外から戻ってきた子どもたちは、ほかの子ども達が着替え終わるのを待つ。全員がそろったところで保育者が輪の中心となり、手遊びやリズム遊びを始める。ある日の手遊びの内容は、一人一人の子どもの名前を歌に合わせて呼びながら、子どもたちが自分であると手を挙げる。挙げた子どものところに保育者が近づいていき、「私の大切な〇ちゃん」と改めて名前を呼び顔に手をあてがいスキンシップをとっていくものであった。一人一人の子どもの名前が呼ばれ、それがほかの子どもたちにも共有されていく時間であった。

【昼食をとる】子ども達は順番にbuffet形式で自分が食べたい分の分量をお皿に乗せて自分の席に着き、食事を取り始める（写真3）。年齢によっては保育者が子どもの代わりに、子どもがどれくらい食べられるかを聞きながらご飯をよそう姿も見られる。

【自分の場所で眠る】昼食を取り終えた子どもは順番に服を脱ぎ、午睡をする部屋へと向かう。

区切られた備え付けの自分のベッドへともぐりこみ次第に眠りにつく。このベッドは、遊びの時間中にはしまわれており午睡の時間になると取出され設置される（写真4）。その時間は遮光ブラインドが下ろされ、暗い空間の中に間接照明が照らされる。静かな音楽がかけられ、眠りに入りやすい環境が整えられる。シーツやブランケットなどは園で用意されているが、子どもが入眠に必要なとする家から持ってきたぬいぐるみやタオルが置かれている場合もある。



<写真3 ブッフェ形式の食事空間>



<写真4 区切られた午睡空間>

以上を概観すると、時間の区切りは一斉的であるものの、少人数での活動を組み立てていること、移行する時間が多分に取られ子どもたちが自分のタイミングで次の活動に移れるように配慮されていることがうかがえる。また皆で過ごす時間の中には一人一人が落ちついて生活ができる分けられた場所があり、空間への配慮が明らかとなった。

(2) 声が聴きとめられる

全体での集まりの際には、一人一人の名前を呼ぶことが意識されていたり、私はあなたの話を聞いています、存在を認めていますというメッセージが発せられている。子どもたちが意見を述べる際には思い思いに述べるのではなく、まず手を挙げる。その手が先生に見止められ指名された後に発言する。声を発するときには皆に聞こえる空間が作られるのである。自分のしたい遊びについて声を出すということも特徴的である。また、集団として動くことに対して意識的である保育者の配慮の背景には、一人ひとりを見るという意識とともに、子どもたちの世界を大切にしたいという保育者の思いが浮き彫りとなった。

保育者の話：グループを小さく保っておくのは、私自身が子ども達に触れることができるし、微笑みかけることができるから。子ども達の世界は素晴らしい世界であり、それを大切に思っている。

4. 「環境を通した」幼児教育・保育についての捉えなおし

公的資金が多く幼児教育・保育に投入されているフィンランドでは、みてきたように使用されている設備や備品、大人と子どもの比率など目に見える形で表れている。子どもたちの周辺的な環境や子どもたちの居方に配慮された居場所を整えたうえでの保育者のかかわりが

生まれることによって、ナショナルカリキュラムにも言及されているような子どもの育ちを保証する姿が明らかになった。

一方で日本の保育実践はどうであろうか。フィンランドの保育理念を確認するとその内容は十分に日本の保育と通ずるものを確認することができる。たとえば日本の幼稚園教育要領においても幼児期の教育は「生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」であり、「幼児の主體的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること」と言及されるように、子どもの視点に立ち生涯を通じた健全な育ちを保証することが示されている。またその内容は遊びを通して行われるという点も、国の制度や仕組みが異なってもその理念は共通しているといっていいただろう。ここで着目したいのは、同じように「子どもの育ち」を保証しようとするときに、その表れ方が国の文化によって異なるということである。

4-1 意図することと意図されないこと

第3章において、フィンランドでは園生活での一人ひとりの育ちや学びを大切にするために、小さなグループや時間が区切られ、さらには保育者のかかわりも目に見える形で一人ひとりの声を直接的に聞くことが大切にされることを確認してきた。

日本の保育実践においては一人一人の興味関心を大事にするために、教育的価値を含ませた環境において、「幼児が自ら興味関心をもって環境に取り組み、試行錯誤を経て環境へのふさわしいかかわり方を身に付けていくこと」が目指されている。以上の「環境を通じた教育」の具体的な方法としては種々の可能性が保育者に委ねられている。さらに追及したいのは、保育者のかかわりは基本的には「間接的」なものとしつつ、と書かれ「幼児の周りに意味のある体験ができるような対象を配置することにより、幼児のかかわりを通して、その対象の潜在的な学びの価値を引き出すことができる」と言及されている点である。教育内容に基づいたあるものに保育者の意図や願いを託し、その潜在性に判断を委ねるという間接性が改めて主張されている。これは教育的に「意図する」けれども、環境という大きなくくりの中に埋め込まれ、結果として意図されることから距離をとり「意図されない」ことも許容する保育内容の理解を可能としているのではないだろうか。

4-2 意図を超える存在についての言及

倉橋(1965)は子どもの保育にあたり子どもの生活を誘発、誘導する「環境」の重要性を説いていた。また環境の一部とされる保育者の存在については、「子供の後にいてきわめて目立たないもの」でなければならないと述べ、さらに「外からみて強い存在にみえないこと」「感じられないこと」が大切であると述べる(倉橋 1976)。もちろん保育者のあたまのなかには「教育が一ぱい用意されている」のであるが、それが実行されていくときには、「目的そのもの以外のその人の働きとしての隠れた力」が非常に使われており、保育者の働きは「方法的存在ということなんかよりは、上のもの」になっているのだと述べている。子どもとともに生み出す、今そこにはない新しい可能性にも開かれている保育のありようが一つ見て取れる。

また、津守真(2008)は、自身が保育者として子どもと出会ったとき、新しく入学してきた子どもが自分を見て、そばに近寄らないで距離を置いてじっと見て、それから口を開いてにこっと笑った体験を取り出して、「目で見るのは空間的距離だけではなく、時間的にも距

離が必要で、何回も会っているうちに、私に対しても心を開くときがくる」と述べている。ここにも、今はないけれどもやってくるであろう未来（可能性）を信じて待つという保育者としての姿を見ることができる。さらには、聴くということについて「保育者の役割は、その子を分からないまま肯定的に、持ちこたえるということにある」ように思うと述べるなど、フィンランドの保育実践で見られたように直接1対1で子どもの声を聴いていくような関わりへの他に、必ずしも直接的ではないところで時間や空間を超えて子どもの声なき声を聴いていくそんな保育者としての在り方を描いているといえるだろう。

「日本的」と呼ばれるものとして、西欧的な考え方では人間は主観と客観に分けて物事を分別するが、このような心の働きを超え出た神や普通という心の中に包みきれない霊性が日本人には備わっていると述べた鈴木（1972）の捉えや、日本の構造としての中空性の概念をあらわした河合（1999）は、その構造から日本人は全てのことを言語的に明確にすることを嫌う傾向があることを明らかにしている。どこかに曖昧さを残すことにより、非言語的理解によって全体がまとまっていくという指摘は西欧の事象を明確にとらえようとする姿勢とは異なるものである。以上のように日本の文化としての特徴を示す指摘は、上述した保育者のありようを示しているように捉えられる。

ここまで、「意図されるもの」とそれを超えるものの両者を併せ持つ考え方が、日本の保育実践を語る際に欠かすことのできない重要な概念である「環境を通した」教育という言葉に内包されていることを述べてきた。本論文は、「文化とは、単にほかの人々のすることを意味する」のではなく、「他の文化コミュニティだけでなく、自分自身が継承している文化を理解するには、対照的な背景を持つ人たちの視点に立つことが大事だと述べた」Rogoff（2003）の社会文化的アプローチに示唆を得て、動きゆく社会情勢の中で対応しなければならぬ課題についても世界の中でその境界が薄まりつつある中において、日本の保育が大切にしようとしてきた（する）ものについての試論である。

【注釈】

- 1) päiväkoti とはフィンランド語で、day care center と英訳される。日本での保育所・幼稚園の両機能を合わせた施設であるため本論ではそのまま päiväkoti と使用する。
- 2) 長い間 päiväkoti は社会保健省の管轄におかれていたが、2011年からの移行期間を経て2013年より教育文化省の管轄に移行した。これにより以降に続く就学前教育、小学校教育との整合性が図られ生涯にわたる人の学びに連続性がもたらされた。2014年に教育文化省のもとで作成された幼児教育・保育法が可決された。家庭の収入額に応じて保育料は決定されるが、最高で283ユーロである。このなかに食事代や教材費が含まれる。2015年より義務化された就学前教育は無償で提供されている。2016年には就学前教育の新しいナショナルカリキュラムが施行されるなど、教育改革が継続して行われている（参考URL:https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Early_Childhood_Education_and_C）。
- 3) 保育施設や実践を読み取るのに空間や場所に注目することが理論ツールとして応用されていることから（Holloway and Valentine 2000）、空間や場所をどのように使用しているのかという視点から捉えることとする。本論文において述べる保育の実際や保育者の話は2010年のラハティ市、タンペレ市内の päiväkoti、及び2015年に視察で訪れたクリッ

カ市、ラハティ市、ユロヤルビ市内の päiväkoti で得られたものである。なお事例使用に当たっては先方の許可を得ている。

【引用文献】

- Benett, J. (2005) Curriculum issues in national policy making. *European Early Childhood Education Research Journal* 13:4-23
- Cunha, F., Heckman, J.J. and Schennach, S.M (2010) Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *Econometrica, Econometric Society* 78(3): 883-931
- 原口純子 (1997) 環境を通して行う教育. 幼児の教育, 日本幼稚園協, 96 (10), 54 - 58
- Holloway, S.L., and G. Valentine, eds. (2000) *Children's geographies: Playing, Living, Learning*. London: Routledge.
- 井上知香・山田郁子 (2015) 子どもが育つ場におけるノームコア (2014) についての一考察 - フィンランドから得る「日本的靈性」への示唆 -. こども環境学研究, 11 (1), 55.
- 泉千勢 (2008) 世界の幼児教育・保育改革最前線 問われる保育の質・動き出す公共政策. 泉千勢・一見真理子・汐見稔幸 (編). 未来への学力と日本の教育 9 世界の幼児教育・保育改革と学力. 明石書店. 12 - 28
- 河合隼雄 (1999) 中空構造日本の深層. 中公文庫.
- Korkeamäki, R-L., and M.J. Dreher. (2012) Implementing curricula that depend on teacher professionalism: Finnish preschool and early childhood core curricula and literacy-related practices. *European Early childhood Education Research Journal* 20(2):217-232
- 倉橋惣三 (1965) 就学前の教育. 倉橋惣三選集 第三卷. フレーベル館.
- 倉橋惣三 (2006) 幼稚園真諦. フレーベル館. (原版: 倉橋惣三 (1953) 幼稚園真諦. フレーベル館)
- OECD (2012) Starting Strong III : A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. OECD
- バーバラ・ログフ (2006) 文化的営みとしての発達 個人、世代、コミュニティ (當眞千賀子訳). 新曜社. (Rogoff, B. (2003) *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press USA.)
- 文部科学省 (1989) 幼稚園教育要領. フレーベル館.
- 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領. フレーベル館.
- 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 野口伐名 (1998) 保育の歴史と現状. 関口はつ江・手島信雅 (編). 保育原理 - 実践的幼児教育論 -. 建帛社. 24 - 37
- Stakes. (2004) National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland.
- 鈴木大拙 (1972) 日本の靈性. 岩波文庫
- THL. (2011) Lasten päivähoido 2010. Statistical report. National Institute for Health and Welfare 46/2011. (URL : <http://www.thl.fi/tilastoliite/tilastoraportit/2011/>)

Tr46_11.pdf)

津守真・津守房江（2008）出会いの保育学－この子と出会ったときから－．ななみ書房．