



Stockholm
University

学びが関係の場であるということ 1

- スウェーデンにおけるレッジョ・インスパニアの幼児教育の経験から

2018年10月20日 東京大学にて
ボディル・ハルヴァース（ストックホルム大学）

私たちについて

Ingela Elfström

インゲラ・エルフストローム

ストックホルム大学

子どもと青少年研究学部

幼児教育科

- プリスクール教師
- 教師教育者/研究者
- 研究領域：プリスクールの実践の評価と開発



私たちについて

Bodil Halvars

ボディル・ハルヴァース

ストックホルム大学

子どもと青少年研究学部

幼児教育科

- プリスクール教師
- 教師教育者/研究者
- 研究領域：プリスクールの教育
との関連で、倫理学/基本的価値
観，持続可能性，遊び



学びが関係の場であるということ

なぜ「学びが（可能性の）関係の場であるということ」という表題をつけるのか？

- 意味形成と学び（のプロセス）を可視化する上で有用な概念
- ジル・ドゥルーズとフェリックス・ガタリの哲学に依拠している
- プリスクールは，子どもたちとその教師がダイナミックな動きの中で探究して回る場
- 人間，描画，家具，色彩，玩具，音，記号，子どもたちの歌，匂い，伝統，ドキュメンテーション，言葉を使ったコミュニケーション，手書きの文字や記号，数学記号，演劇，願い...
...こうした特質や特性，パワーの全てを経験する

4部構成で、保育のフィールドを拡大して捉える

- スウェーデンのプリスクール -過去と現在- 近年の改訂されたカリキュラムをもつ今日の状況
- レッジョ・エミリアの哲学との出会い→スウェーデンにおけるレッジョ・インスパイアのプロジェクト
- 木のプロジェクト - 探究的なアプローチに焦点
- ノロジカのプロジェクト - 教育学的ドキュメンテーション (pedagogical documentation) に焦点

スウェーデンのプリスクール - 過去と現在

20世紀から今日までのスウェーデンの社会

- 改革：小学校 - 就学，児童手当，育児休暇，チャイルドケア
- その他の改革：公立化，“フリースクールの改革”（理想主義か営利か）
- プリースクールの伝統 - プリースクールの発展
- スウェーデンの今日のプリスクール -過去と現在- 近年改訂されたカリキュラムをもつ

概略：

スウェーデンの事例 - 幼児教育

福祉と家族政策における社会的改革：

- 1948年 児童手当の一般化
- 1974年 育児休暇
- 1996年 チャイルドケアを，社会省から教育省の管轄へ
- 1999年 “保育料の限度額の設定”

プリスクールの発展に影響を及ぼした学校改革：

- 1842年 義務教育（4年制）の開始
- 1962年 基礎学校制度（9年制）の導入
- 2017年 プリスクール・クラス制度

1948年 - 児童手当

- 1937年 所得に応じた給付 → 1948年 全員への給付
- 1,250 SEK (=15,684円) / 月 / 子
+ 追加の児童手当 (第二子以降)
- 子どもが16歳になるまで給付

*SEK = スウェーデン・クローナ

1970年代 – 子をもつ親による保育所を求めたデモ

- “叫び声がとどろいた – すべての子どもに保育所を”
- 女性は、男女の平等を強く求めた。平等な条件での就労と社会への参加を
- 保育所の必要性を強調し、保育所を設置し展開するように圧力をかけた。その結果、保育所の拡大が始まった

1974年 - 育児休暇

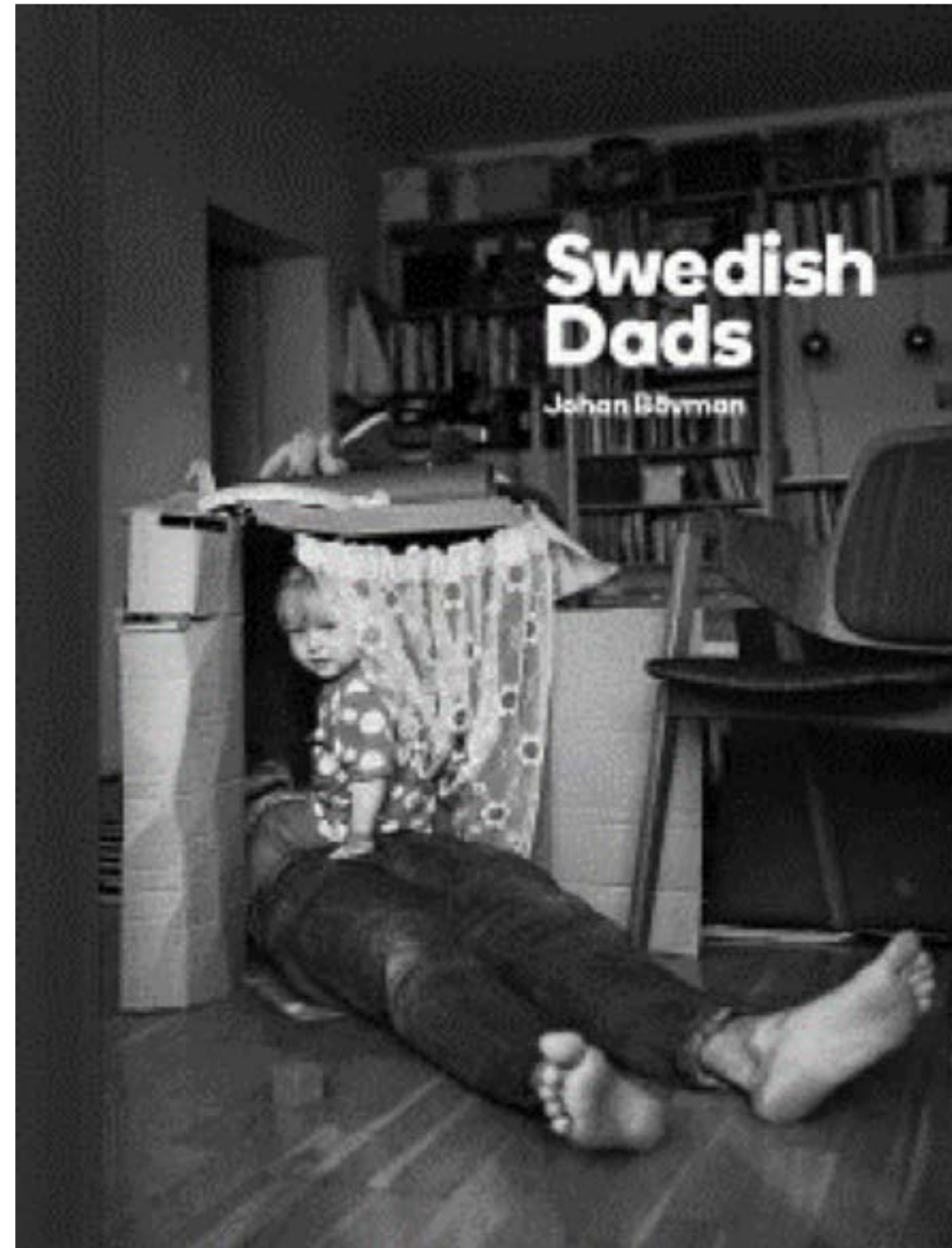
- 所得に応じた育児休暇 - スウェーデンの家族政策の礎
- ねらい：育児休業の手当を男女で平等に利用するという目標と関連づけて、父母が仕事と家庭を両立することを可能にすること
- 1974年に導入された育児休暇は、両親が6ヶ月の期間を2人で共有して使用する権利を与えた
- 今日では、育児休暇は16ヶ月まで拡大され、そのうち13ヶ月は約80%の所得が補償される。また、16ヶ月のうち父親割り当ての3ヶ月間は、父親が利用しないと消滅する。

1974年 - 育児休暇

- 所得補償のある育児休暇期間：合計480日。うち390日は所得の80%を補償，残り90日は1日180 SEK(2,258円)の定額を補償.
- 一方の親だけが使える期間が，それぞれ90日間ある
- スウェーデンの父親...時に“ラテを飲む父親”について語る動画

https://www.youtube.com/watch?v=WlfNT5EHb_Q

*SEK = スウェーデン・クローナ



スウェーデンにおける重要な学校改革

1842 年 – 義務教育の開始

1962年 – 基礎学校制度
(7歳-16歳) の導入

2017年 – プリスクール・クラス

- 2018年の秋から – 子どもへの義務教育は、プリスクールクラスで、6歳から開始
- プリスクールクラスの活動は、基礎学校（7歳-16歳）の開始学童保育（6-12歳）と同じカリキュラムを用いて実施される

スウェーデンにおけるプリスクールの発展

1909年 ストックホルムの保育所

スウェーデンのプリスクール

- 誇り高い伝統を持つ
- 国際的に高く評価される
- プリスクール - 1996年に社会省から教育省の管轄へ

今日のスウェーデンのプリスクール

- プリスクール - 1996 年に社会福祉省から教育省の管轄へ
- プリスクールは任意の参加
- 以下の場合には、地方自治体は、1 歳からプリスクールを提供しなければならない
 - その子どもの両親が就労している、もしくは学生の場合
 - その子どもの両親が、失業中もしくは育児休業中の場合
- 全ての地方自治体は、保育料に最高限度額を設けたシステムを採用。その家庭の状況に応じて、保育料の上限 (“max taxa”) が設けられている。第二・三子については、1,382 SEK (17,340円)/子 + 461 SEK (5,784円)

今日のスウェーデンの プリスクールの状況

- プリスクールに在籍する 1-5歳の子ども：約84%
- プリスクールに在籍する 4-5歳の子ども：約95%
- プリスクールの1クラスあたりの子どもの平均人数：15.3人
- プリスクールの平均的な 子ども対スタッフ人数比：5.1
- スタッフの 40% がプリスクール教師

幼児教育における 教員養成プログラム

- プリスクール教師の不足
- プリスクール教師になる学生は3年半の教育を受ける
- 修士課程
- 大学院レベルの研究
- プリスクールを専門とする教育

プリスクールを専門とする教育

- 教育的観点に立つ学問：学び・遊び・ケアに関する哲学，倫理学，歴史学
- 教育的視点には，幼児教育についての社会的・関係的・物質的な前提条件も含まれる
- 幼児教育の実践および子どもを取り巻く世界における，学び・遊び・ケア，そして子どもが経験する数多の多様な出会いに関する分野融合的・分野横断的な研究
- 子どもたちの探究的・実験的な遊びと学び，および審美的な学びをたどり，問い直し，発展させるプロセスの研究。情報技術と通信技術を取り込み，教育学的ドキュメンテーションを利用する。



Stockholm
University

学びが関係の場であるということ 2

- スウェーデンにおけるレッジョ・インスパイアの幼児教育の経験から

2018年10月20日 東京大学にて

インゲラ・エルフストローム (ストックホルム大学)

探究的でプロジェクト志向のアプローチにおける
教育学的ドキュメンテーション
(pedagogical documentation)

スウェーデンのプリスクールにおける レッジョ・エミリア・インスピレーションの始まり

- レッジョ・エミリアとの交流は1980年代に始まった。
1981年と1986年にストックホルム近代美術館で行われた
大展覧会を機に。
- レッジョへの視察旅行を始めたスウェーデンのプリスクール
教師たちの間で大きな関心
- スtockホルム・プロジェクト（1993-1996年）
Gunilla Dahlberg教授の研究グループ、ストックホルム市、
ストックホルム・レッジョ・エミリア研究所とその全国・
地方ネットワークとの協同で行われた

1990年代におけるスウェーデンと レズビョ・エミリアの類似性と差異性

類似点：

- 民主主義のエートス^{*1}と子どもに対する敬意
- 学際的（分野横断的）なテーマ/プロジェクト志向のアプローチ
- 創造的で審美的な表現を重要な特徴とする

スウェーデンのプリスクール教師にとっての新しさ：

- 教育学的ドキュメンテーションの使用。子どもの思考、問い、仮説が可視化されることを保障し、学びと変化をもたらすツール。それが、プリスクール教師たちにより高度な同僚間の議論の機会を与えた。

^{*1} エートス（ethos）その地域固有の気風、精神、思想などを指す。

ストックホルム・プロジェクト

- プロジェクト志向のアプローチとともに、教育的ドキュメンテーションを使い始めた
- 子どもたちが自らの思考、問い、仮説、夢を伝え合い聴き合う機会となる審美的表現により重点を置く
- プリスクールの環境を「家庭的なもの」からより「ワークショップ（作業場）のような」環境に変えること

教育学的ドキュメンテーション

教師たちは、子どもたちがしたことや言ったことに対して、より注意深く応答的に“聴く”ことを始めたとき、子どもたち自身の課題や問いが、以前に記述した時よりもさらに複雑になっていたことに気づいた。

2-3歳児が自分自身に問う

2-3歳児が自分自身に問いかける。

- － ひまわりは、夜にどんな夢を見るの？
- － 庭のカタツムリは何を食べるの？
カタツムリは冬になるとどこで過ごしているの？

子どもたちは次のことに気づいた。

“カタツムリはアンテナを使ってお互いに挨拶をするの”



4-5歳児は問いかける：

ー 木は根からどのようにして水を吸いあげているの？

ー 木は水を吸い上げるための心臓とかリフトを持っているの？

ー 「見ること」ってどのように目に入ってくるの？

ー 私はね、光が目から何かに向かって飛び跳ねて行って、
そして目の中に戻ってくるんだと思う。

教師はまた、子どもたちが日常の現象や出来事をさまざまな方法で探究するのを見てきた。

教師は、子どもたちをそれまでとは異なる見方で捉えるようになり、よりオープンかつ探究的な方法で教育を行うようになった。

ストックホルム・プロジェクトの影響：

スウェーデンのいくつかの地域に広がった動きであり、スウェーデンの最初の就学前教育カリキュラムにも影響を与えた。

スウェーデン・カリキュラムでは

教師が計画を立てる際、以下のことを考慮する必要がある：

- さまざまな子どもたちのリソース（資源）を活用すること
- 子どもたちの経験、関心、ニーズ、意見から始めること
- 多様な学びを生み出すために思考の流れを活用すること
- 子どもたちがカリキュラムに記載されている領域のスキルや知識を育み，自分自身のことや彼らを取り巻く世界について理解を広げ深められるようにすること

教育学的ドキュメンテーションを用いること

メモを取る、写真を撮る、映像を撮影する、音声を録音する、
子どもたち自身の作品...

...そして、それらを子どもたちの手元に返すこと

子どもたち自身の問いから始めること

- ー どうしてマフィンオーブンの中で膨らませるの？
- ー マフィンを作るには暖かい空気が必要だからだよ。
- ー でも、暖かい空気はどうやってオーブンの中に入ってくるの？
- ー マフィンが十分に膨らむまでに何分かかる？

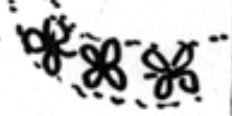
ドキュメンテーションを使用する目的：

- 教師がチームでともに話し合い、振り返り、分析するため
- 子どもたちとともに話し合い、振り返るため
- 子どもたちの学びに，保護者が関わるようになる機会を与えるため

子どもたちが行う

教師の振り返り

次にどうするか？ 新しいアイデア

Barnen gör	Vi tänker	Gå vidare, idéer
tekniska lösn.  mönstret p. däcket  ritar o kom- menterar osynlig trampa	kombinerar symbol m. iakttagelse lösning av 3-dimen- sionalitet	Gå vidare, idéer flera lösningar? fråga 2 tjocklekar p. penna modell, profil, andra saker m. dolda delar, lera
berättande/innehåll dekorationer 	för trist m. barn cykel?	blomcykel blomstudier, måleri fråga barnen hur
cykla fort lära sig cykla utan stödhjul	egna viktiga erfarenheter	cykelhistorier från föräldrar, teckningar p. f-möte berättande bilder → cykelbok.

ドキュメンテーションによって

- 子どもたちの意欲をかきたて、子どもたちが自らの気づきや言葉、考え（仮説と理論）を深める/広げる機会を与える
- 新しいつながりを生み出す
- 子どもたちに共通された知識が、目に留まるようにする

熱はどうやってマフィンの中に入るの？

どんな風に中に入るか，描いてみせられる？

子どもたちは、オーブンの中に入っていたパンと、オーブンの中に入っていなかったチョコレートボールとを比較している。

「パンの中に何かが見える。ごちゃごちゃしてる。点があって、その周りに何か丸いのがあある。たくさんの穴があって、ちょっと黒い。小さな白い点と、ひび割れ、穴がある。」

子どもたちはチョコレートボールと比較する。「ね、こっちには、穴は一つもない。」

子どもたちは新しく発見したことを、お互いに、
そして教師とともに話し合う

学びが関係の場であるということ

出来事が関係によって結びつく場では、
子ども、教師、取り組みの方法、コミュニケーション、表現
方法、内容、時間、場所、素材が相互に作用し、影響を与え、
変化する

教育学的ドキュメンテーションとは、関係の場の一部である。



Stockholm
University

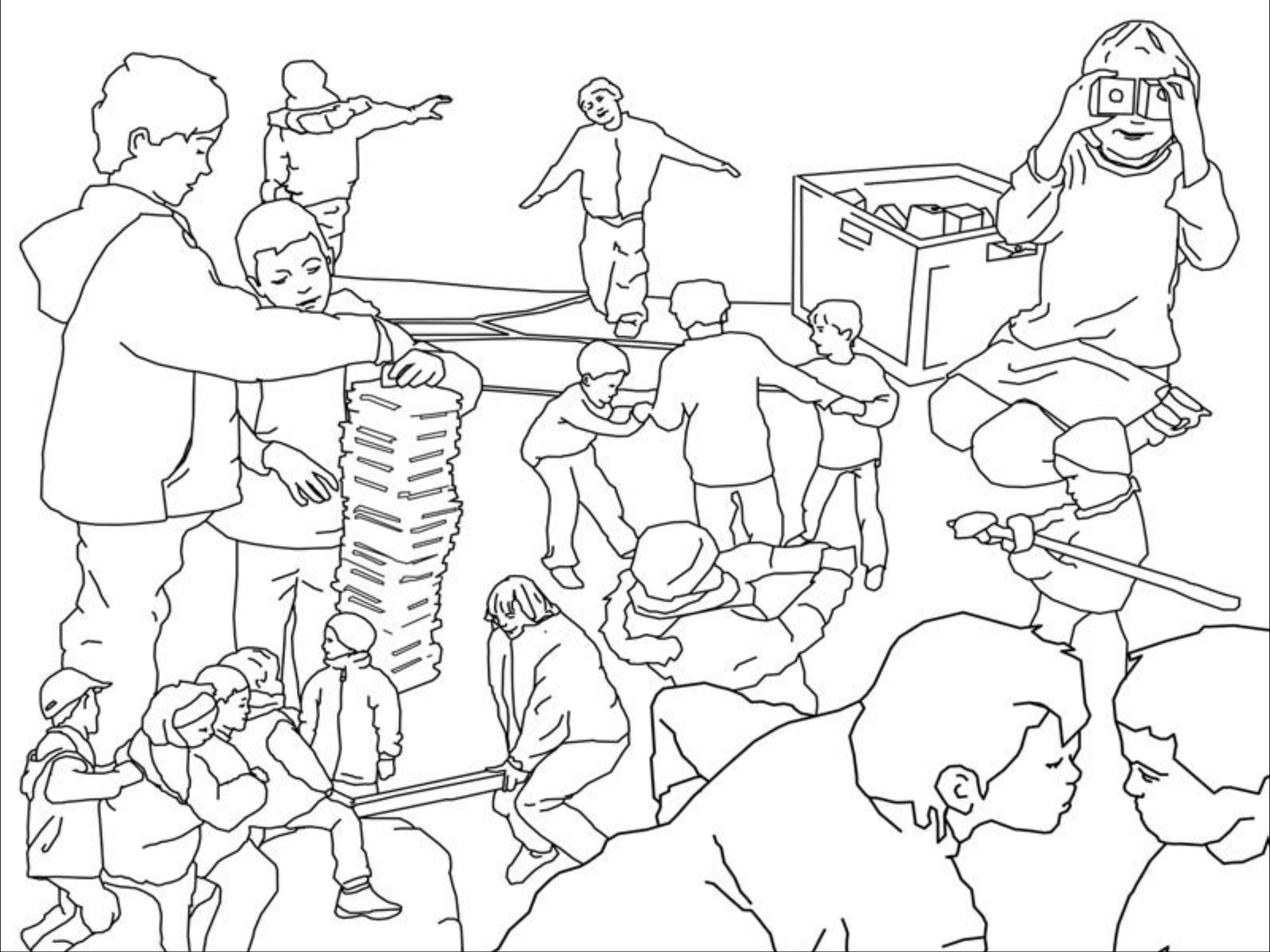
学びが関係の場であるということ 3

- スウェーデンにおけるレッジョ・インスパニアの幼児教育の経験から

2018年10月20日 東京大学にて
ボディル・ハルヴァース（ストックホルム大学）

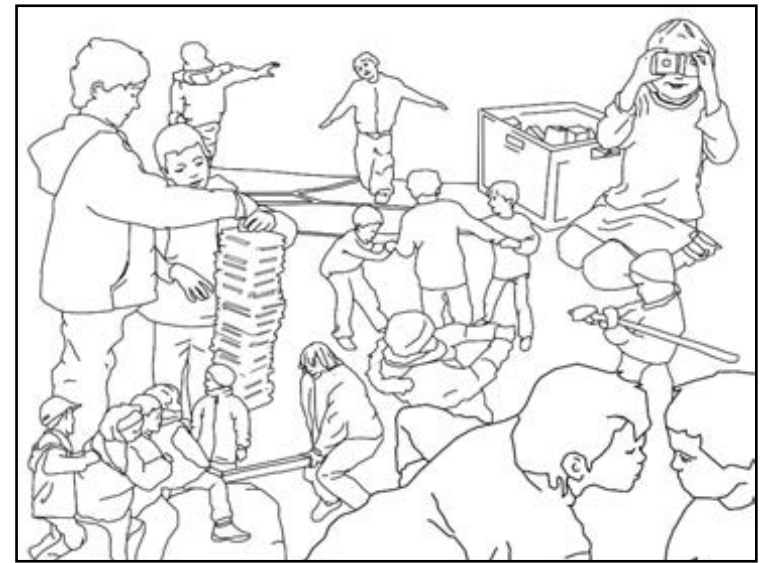


- 学びが関係の場であるということ
探究的なアプローチに焦点を合わせる
- 子どもと倫理
 - 木のプロジェクト (tree project)



子どもと倫理

- エスノグラフィー
- 2ヶ所のプリスクール、ある1年
- エマニュエル・レヴィナス (1906-1995), フランスのユダヤ系の哲学者
- 出会いの倫理
- ルールと枠組み、秩序 - 「なぜそのようにしなければならないのか」
- 子どもたちの遊びの中での出会い
- 子どもたちの自然との出会い



探究的なアプローチ – プリスクールにおける教育的な観点から

- はじまり：子どもたち自身が発した問い
- ねらい - 保育内容 と 教育上の焦点
- 教師による継続的な研究
- 審美的な学びのプロセスを可能にする
- 協力的/協働的な学び
- 子どもたちが生み出す仮説や新しい問いを心に抱きながら、揺さぶる
- 教育的な環境 – 素材
- 教育的ドキュメンテーション
- 教師のアプローチ - 共に探究することと聴くこと

木のプロジェクトを 関係の場としてマッピングする

- エスノグラフィー
- 2つのプリスクール・
クラスの、ある1年
- 分析 - 可能性の関係の
場としての学び
- まとまりとつながりを
マッピングする



まとまりとつながりを
マッピングする

- 自己の身体から木々の身体へ
- 家族や親族へ
- 木々とその一生いのち？へ
- 場所へ
- 動物へ
- 這い回る虫へ
- ミクロな世界へ



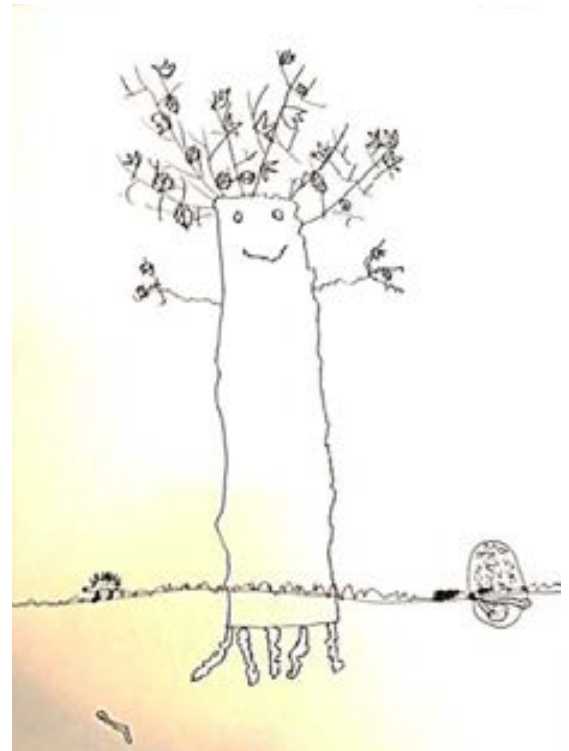
子どもの問いを、真剣に受けとめる

- 木々に関して、子どもたちが抱く問いや、それを理解するために働かせる考え
- 子どもたちが木々との間に構築する関係性
- 子どもの問いを真剣に受けとめるとは、どういうことか？
- 子どもの問いから始めるー探究的なアプローチを可能とするのは、どのような条件か？

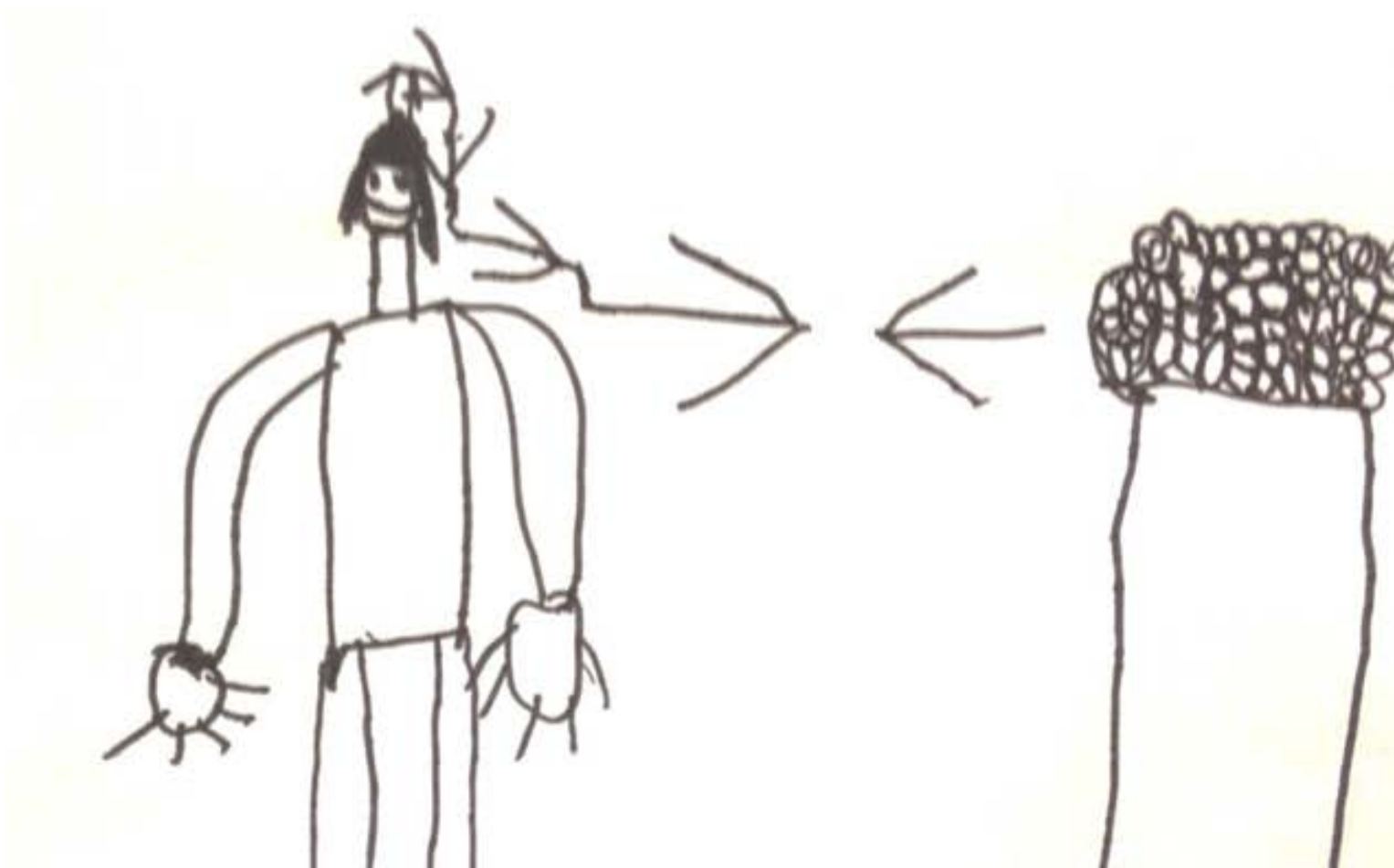
木々を探究すること

木片、モミの球果とマツボックリ、ココナッツ、レモン、ドングリ、オークの木の枝、カエデの種子、栗の実、多種多様な種子と木の実、樹皮の断片、魔女の箒、小枝、苔むした枝、グラノーラの小包、ビーバーがバラバラにした木片、羊の頭蓋骨....

- 他の子どもに伝えること
- 木々とのつながりを、一緒に考えること
- 表現すること-全ての感覚を使って
- 注意深く観察すること
- スケッチすること-繰り返し、何度も

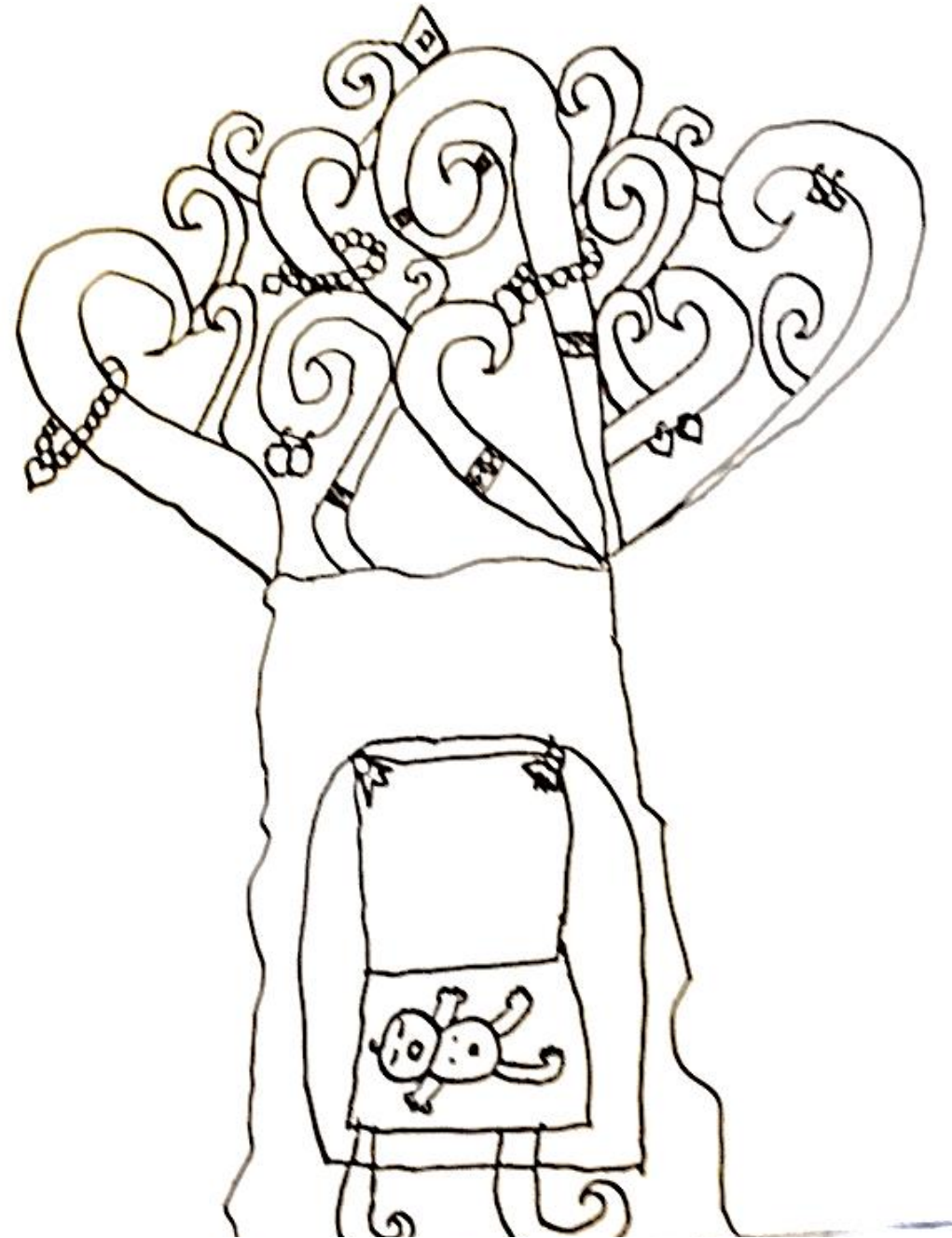


木々と自己の身体とのつながり



木々と自己の身体とのつながり

- 木々の葉っぱは、人間の髪の毛のようなもの。
- 葉っぱは髪の毛のようなもの。穴の空いた木もあるよ、口みたい。
- 根っこは、足ののようなもの。松ヤニは血のようなもの。
- 樹皮は、皮膚のようなもの。
- 木々の種は、心臓みたいなものだと思う。



木々と自己の身体とのつながり

松ヤニは木の中に集められて、それから木全体に送り出されるんだ。松ヤニが集められる場所は、人間の心臓のようなもの。枝は、腕のようなもの。



木々と自己の身体とのつながり



木々と自己の身体とのつながり

- 同じ種類の木々は、一つの家族なんだと思う。一つの家族は、8本くらいの木で構成されているんじゃないかな。
- お母さんの木とお父さんの木は、子どもの木よりも背が高い。お父さんの木が一番背が高い。
- 私は、松の木がお父さんたちで、樺の木がお母さんたちなんだと思う。その他の木々は、子どもたち。
- 木々のなかには、種を落としてそれがやがて子どもになるものもあれば、ひとりでに生えてくるものもある。
- 風が吹いて、枝が揺れるとき、（木々は）お互いにお話しをしているの。

場所とのつながり

都会の木

木の中に、街がつくられている。そこには、普通の人々が暮らしている。住むところをもたない人たちがいたので、木の中に街を作ったんだ。人々は、木のなかの様々な層で暮らしている。



場所とのつながり

トゲの木

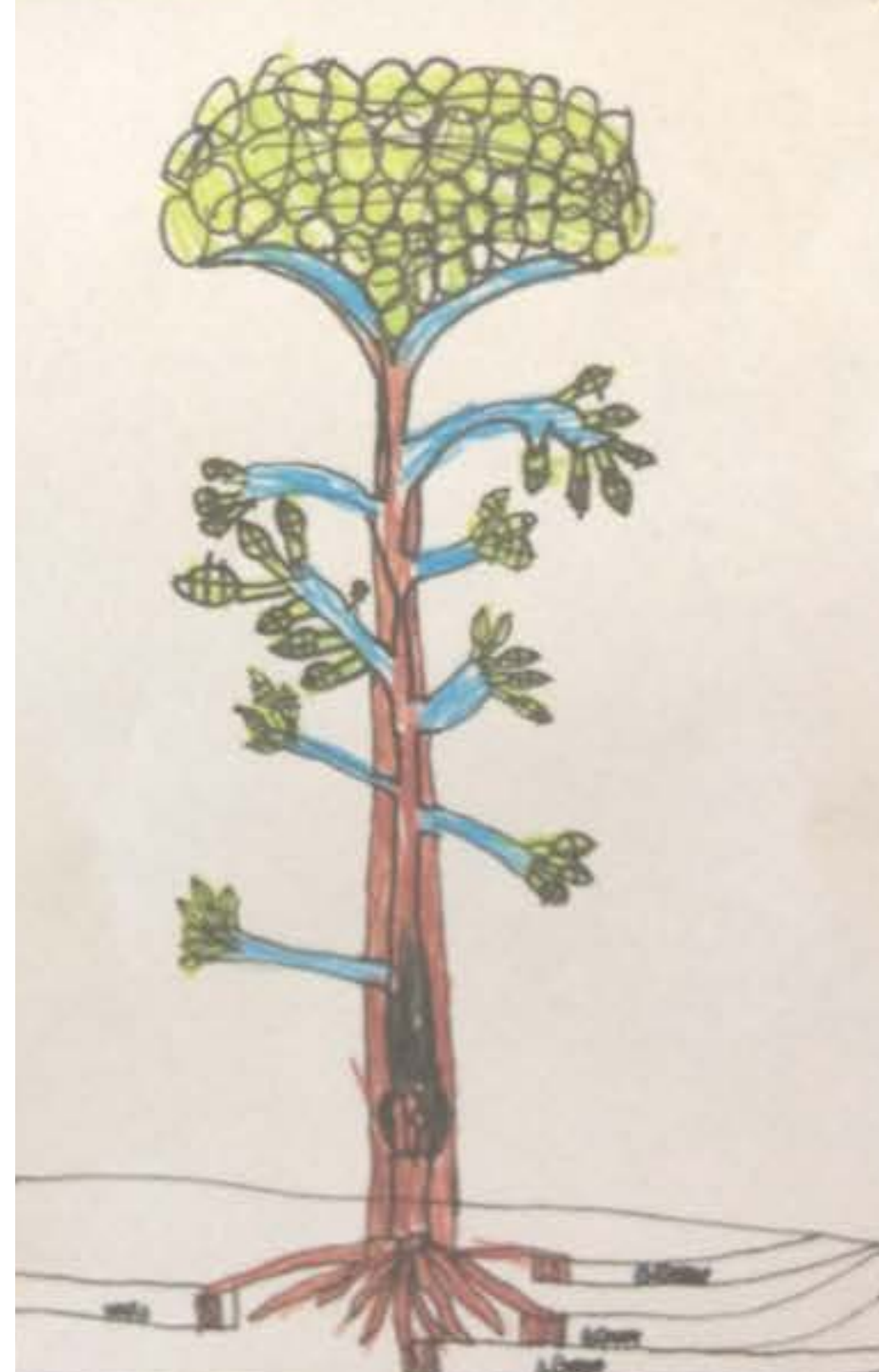
トゲの木は、一般的には牧草地に生えている。木々は、夜になると活動している。もし敵が現れたら、トゲの木はトゲを突き出して、敵は刺される。昼間には、木々はじっと立ち、トゲを引っ込める。夜には、木々はお互いに話しかけることができる。



動物とのつながり



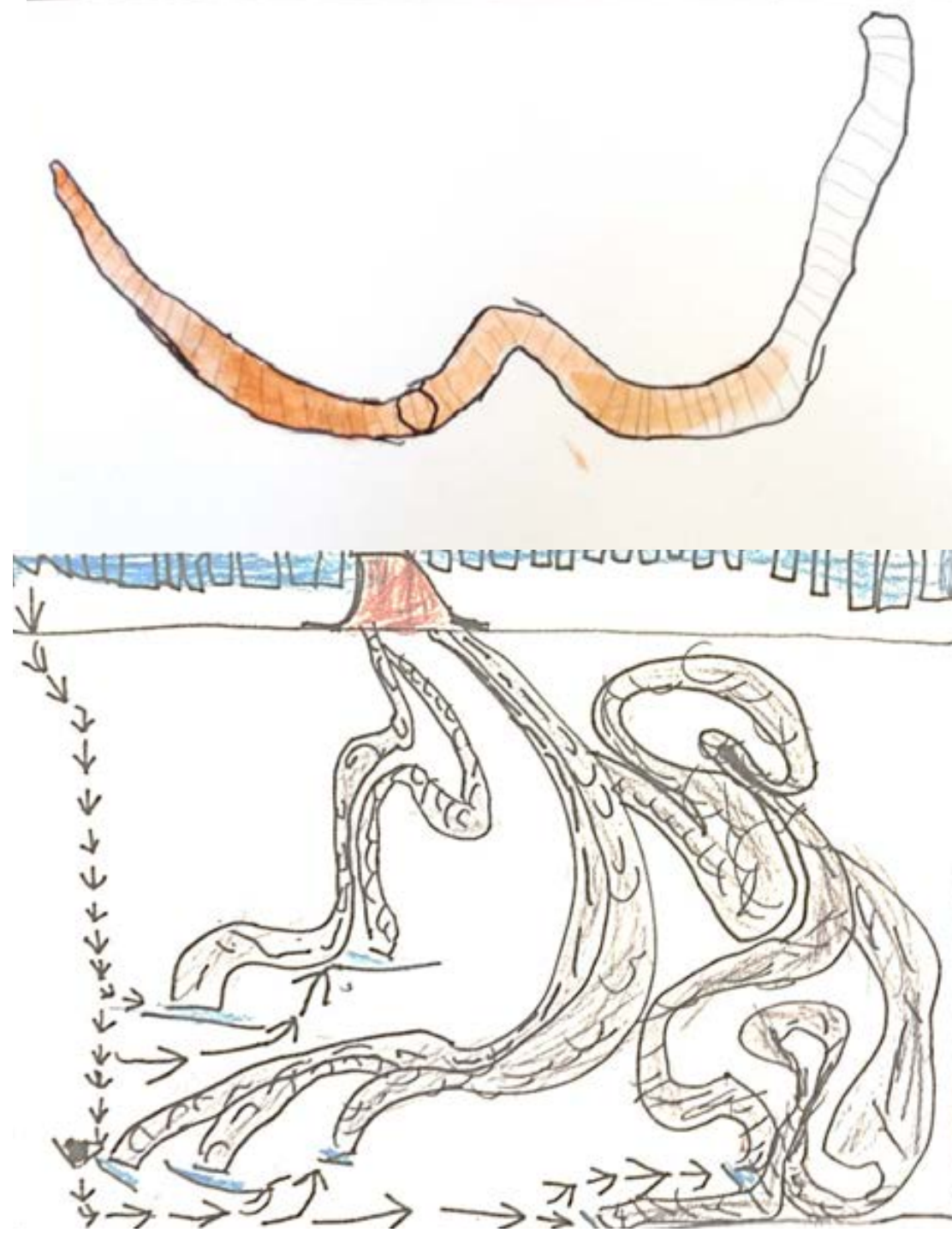
水は、雨が降ることによってきて、地面へと流れ落ちる。蟻は、木が水を集める手助けをして、水を木のエレベーターのところへ持っていく。それから、水は木のエレベーターによって上に運ばれる。



「地面の下」とのつながり



雨が降っていて、その雨が木の根を流れ落ちていく。根っこには、門がある。門が開くと、水は空気に引っぱられて、木の幹をのぼっていく。木の葉が、空から空気を引きよせてくるのだ。そうして、空気は地面に下りていき、水を運ぶ。





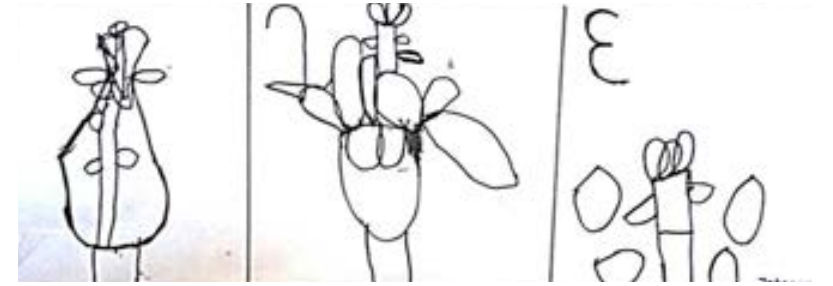
鳥とのつながり



IKUNGSFISKAREI



SKÄGGDOPPING



蕾が開くのを、待っている。

種/核/木の实



→ 栽培

何が種/核/木の実を育てていくのか



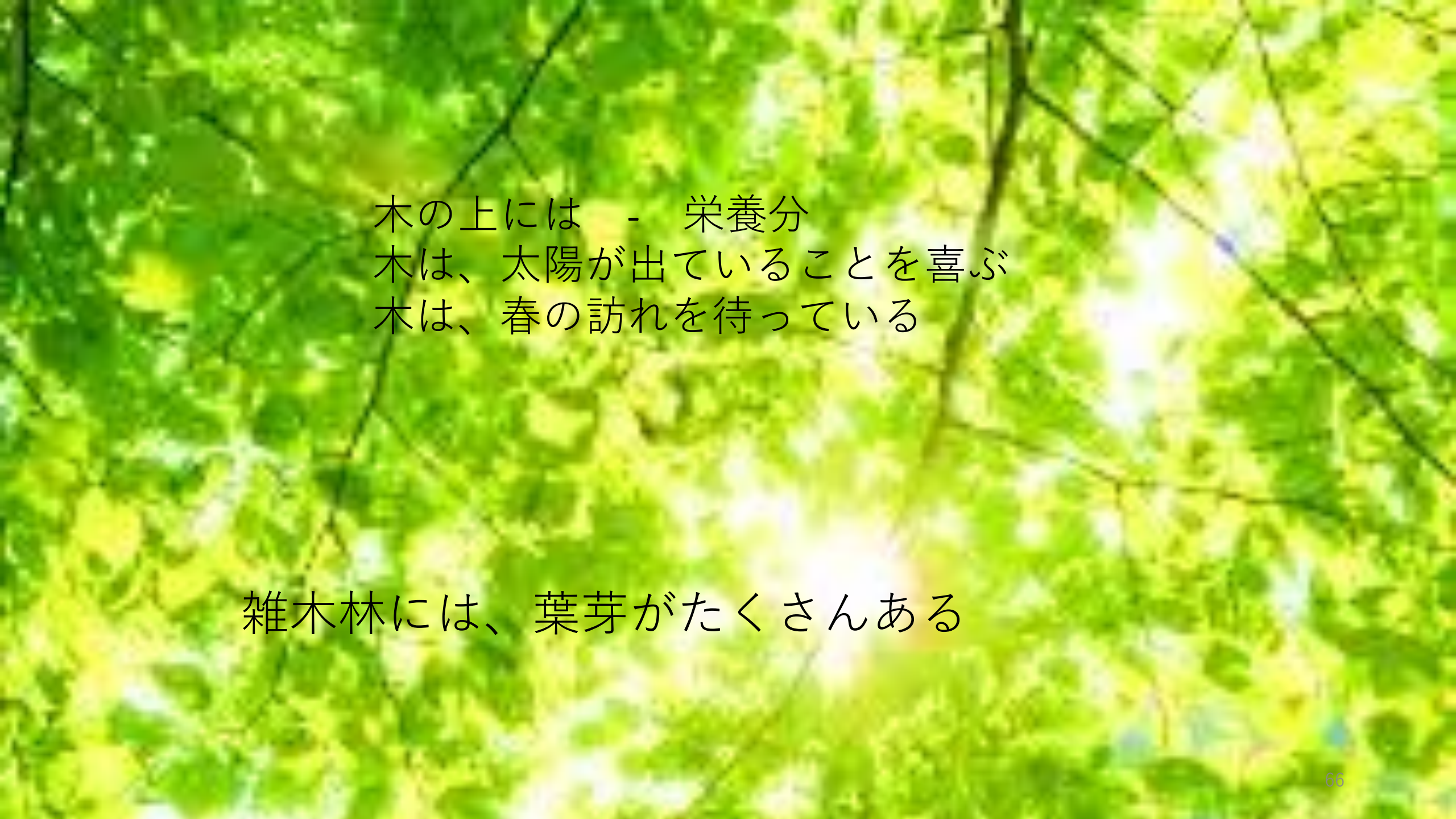
育てる力を探究する

蕾 育てる力

細胞、クロロフィル、葉緑体、太
陽光、でんぷん...



が。うも
 葉とそこ
 る。こち
 こいれ物
 ととま動
 のた込は
 緑っりは
 のな取葉
 こくに。こ
 が、な体だ。
 がが身の
 れ素のる
 そ酸間き
 。な人で
 る分、が
 れ充てと
 さにれこ
 成葉まる
 生、生す
 でとらを
 葉るか吸
 、な葉呼
 はくは、
 素色素を
 酸茶酸し

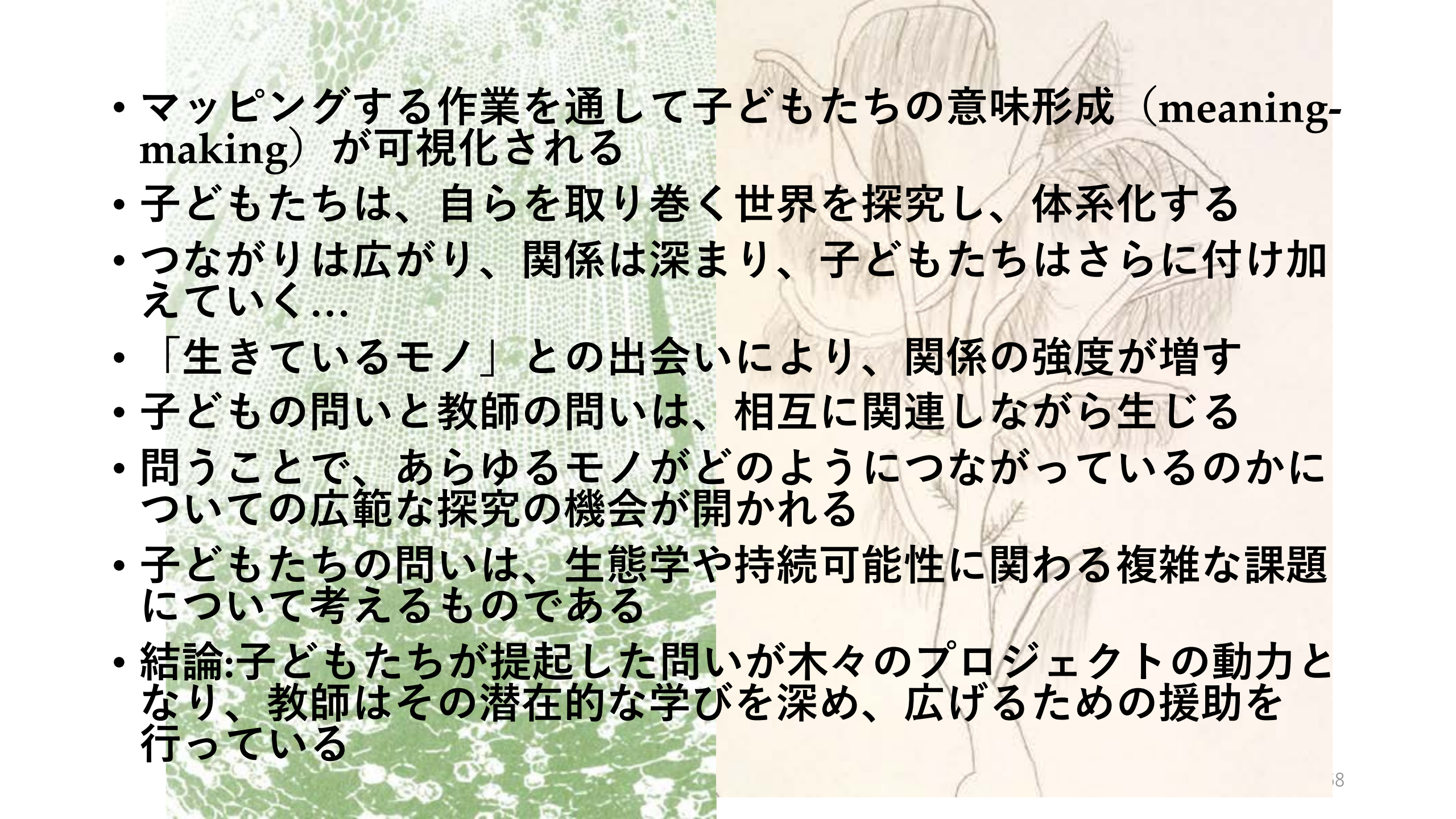


木の上には - 栄養分
木は、太陽が出ていることを喜ぶ
木は、春の訪れを待っている

雑木林には、葉芽がたくさんある

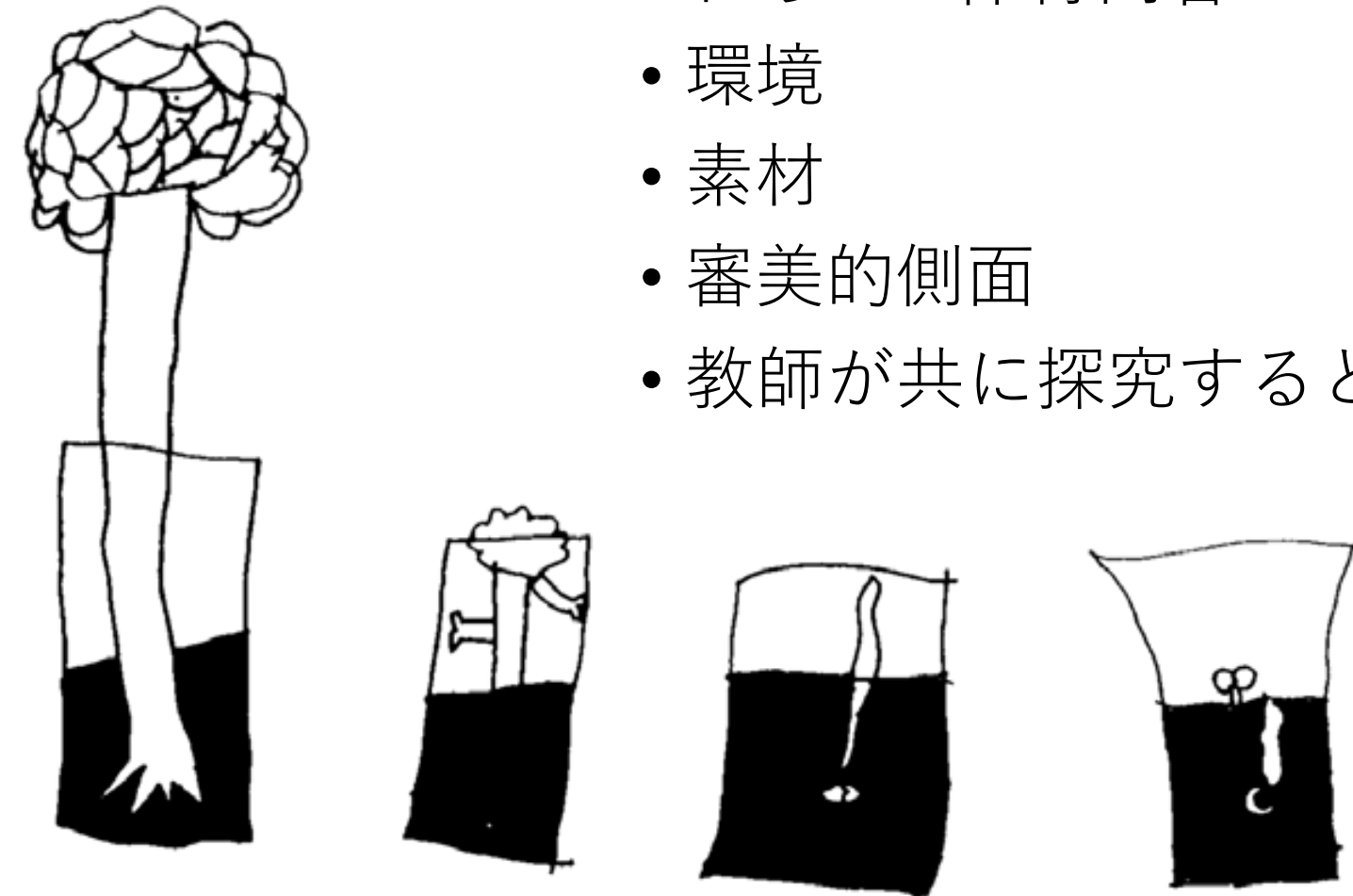
木々 → ヒト → 栽培 → 種 → 葉 → 豊穰
→ 堆肥化 → ミミズ → 根 → マッシュルーム
→ 森 → 動物 → 鳥 → 蝶 → ミクロな世界
→ 芽や蕾 → 光合成 → 育てる力 → 循環
→ 生態系 → 生態学



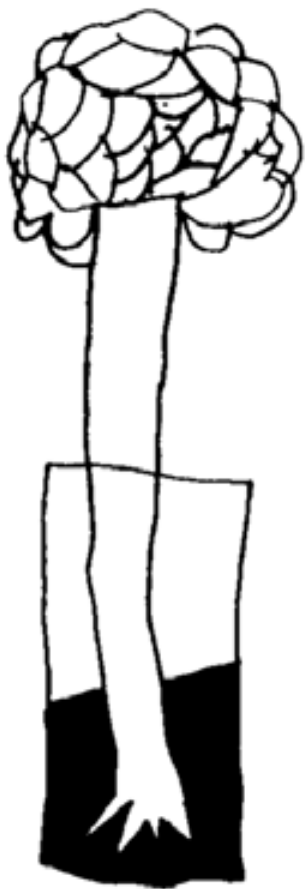
- 
- マッピングする作業を通して子どもたちの意味形成（meaning-making）が可視化される
 - 子どもたちは、自らを取り巻く世界を探究し、体系化する
 - つながりは広がり、関係は深まり、子どもたちはさらに付け加えていく...
 - 「生きているモノ」との出会いにより、関係の強度が増す
 - 子どもの問いと教師の問いは、相互に関連しながら生じる
 - 問うことで、あらゆるモノがどのようなにつながっているのかについての広範な探究の機会が開かれる
 - 子どもたちの問いは、生態学や持続可能性に関わる複雑な課題について考えるものである
 - 結論:子どもたちが提起した問いが木々のプロジェクトの動力となり、教師はその潜在的な学びを深め、広げるための援助を行っている

次のステップ: 可能性の条件をマッピングする

- ねらい - 保育内容 と 教育上の焦点
- 環境
- 素材
- 審美的側面
- 教師が共に探究するというアプローチ



次のステップ: 可能性の条件をマッピングする



それに加えて:

- 熱心で有能な教師
- 支え合う関係のある組織
- 教育学的ドキュメンテーション
- 省察 - 分析
- ピア・ラーニング（学び合い）
- 継続的なスーパーヴィジョン
- 研究者の存在





Stockholm
University

学びが関係の場であるということ 4

- スウェーデンにおけるレッジョ・インスパイアの幼児教育の経験から

2018年10月20日 東京大学にて

インゲラ・エルフストローム (ストックホルム大学)

生-死、再生

子どもたちは、循環と破壊、生命現象を探求する

科学の分野に関する子どもたちの問いや考えに、教師が真摯に耳を傾けるとは、どういうことか。

知識の目的とは何かー“科学の純粋な事実”“？それとも…？”

子ども自身の考えや経験に基づく知識は、科学の知識を広げるための方法となりうるのか

科学の分野における新しい理解と視点からは、“聴くこと”と“関係の場”によって、どのような可能性が開かれるだろうか

プリスクールにおけるプロジェクト活動

5才児の20名（女児7名と男児13名）とともに

きっかけは、子どもたちが、春先の森のなかで死んだノロジカを見つけたときだった。

プリスクールの子どもたちのグループは、何度かノロジカの死骸を見にその場へ戻ったが、ついには、骨格の一部だけが残った状態になった。子どもたちは興味を惹かれ、腐敗してゆくノロジカの死骸に何が起きたのかたくさん話をした。

子どもたちが興味を抱いているのは明らかだったため、教師は、ノロジカと、生と死に関する問いを、次のプロジェクトのテーマとすることに決めた。



なぜノロジカは死んだの？



騎士かハンターが銃で打った。

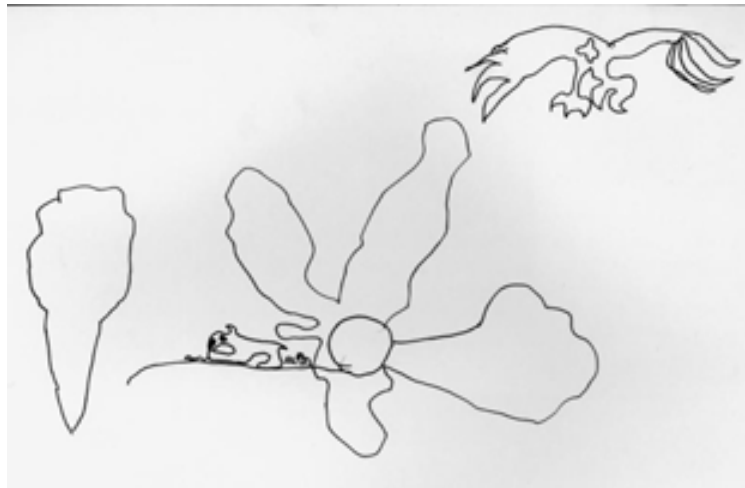
歳をとって死んだんだ。

山から転がり落ちて、石に頭をぶつけた。

鷲がノロジカの頭に獲物を落とした。

なぜノロジカは死んだの？

“宇宙船”が、宇宙からやってきた。そいつが、ノロジカの体の中の空気をすべて吸い取って、息ができなくなった。ノロジカは、窒息して死んじゃったんだ。

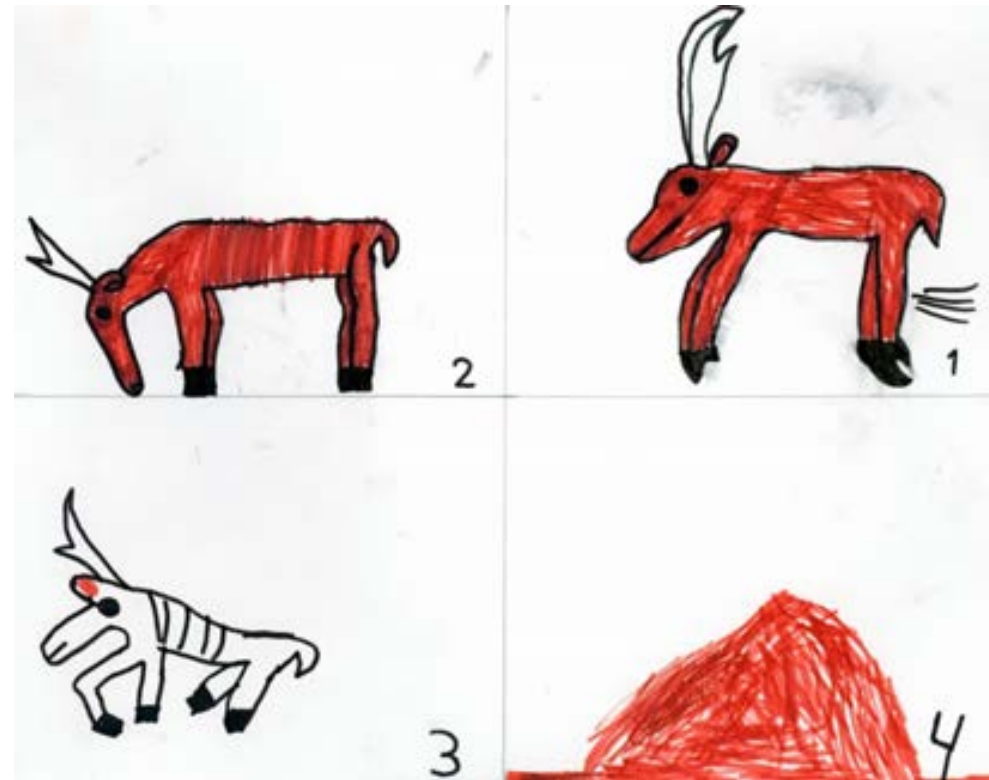


何を探究できるだろうか

死骸はどうなったの？



「ノロジカ、がいこつ、土。」



1. 生きていたときのノロジカ — 巣から走って出てきた。
2. エサを食べているところ。
3. 死んじゃった。
4. 土の山（になった）。

生と死



どうやって生命は
続いていくのだろう

- 子どもたちが探究しようとしている問題や課題は何か
- 私たちはどうやってそれを理解することができるか
- そのとき、素材や対象に関する知識、好奇心などの何が必要だろうか



子どもたちの多くは、不思議に思っていた。

－ ノロジカの黒い斑点は、何だろう？

しかし、誰も知らなかった。保護者の中に生物学者がいたので、その方の助けを借りて、ノロジカの黒い斑点が何なのかを尋ねてみた。そのお父さんは、次のように答えた。

－ 黒カビじゃないかな。

子どもたちはとても興味をもった。なぜなら、数名の子どもたちは、カビのことを知っていたから。次の探究の道筋が見えてきた。

最初のエピソードは、森のなかで起こった対話。エリンが、キノコを指差した。黒くてカビっぽいキノコだ。

エリン：見て、ノロジカに付いていたのと同じカビのキノコがある。

先生：カビはどこから来るんだろう？

エリン：カビのいくつかは、キノコから来てる。

トゥーレ：カビは、地面に落っこちて、その辺りを漂っているんだ。

ある子どもは、冷蔵庫の中の食べ物にもカビが生えると言った。別の子どもは、松の木にカビが生えているのを見つけた。

トゥーレ：もし自分の体の中にカビが生えたら、発酵がはじまって、体が真っ二つになっちゃうんだよ。

数日後のサークルタイムで、このグループは、怖い話をするように、カビの話をするようになった。

ー カビは、テーブルの下に落っこちたり、流れ落ちたりして、どんどん流れていって、大きくなって、広がっていって、家中がカビのお風呂になっちゃうんだ。

ーでも、小さいところにカビを閉じ込めちゃえば、その中でしか広がらないよ。

ーカビに水をかけると、大きくなるんだよ。

分解と生命のプロセス



子どもたちは、さまざまな種類の果物や野菜、チーズを集め、さまざまな種類のカビを探究し、調査しはじめた。

顕微鏡を使って、カビの世界を覗いた。



審美的かつ視覚的な構成

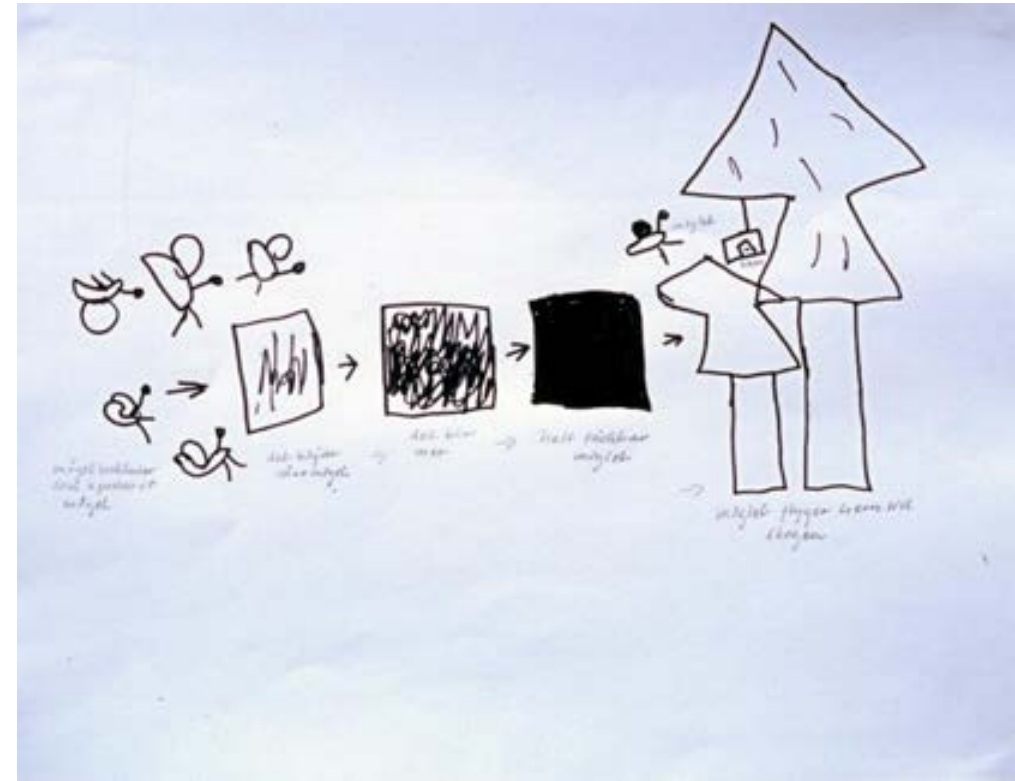
- 子どもたちに、複雑さを捉えながらイメージをもつ機会を与える
- 範囲を広げる—異なる視点を持つために
- 事実とファンタジーの両方を用いる
- 同時に、子どもたちの絵と物語に含まれる、たくさんの豊富な概念



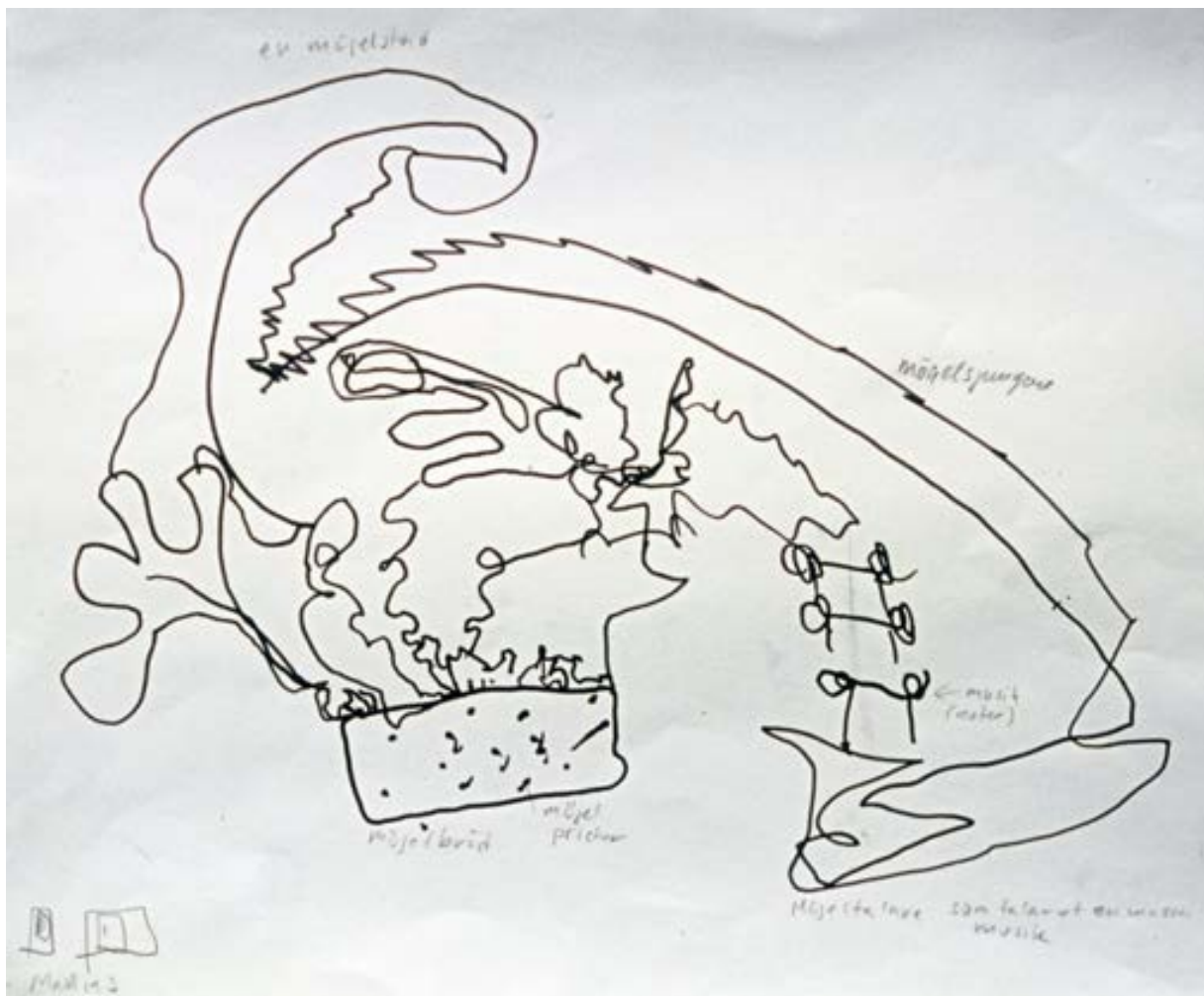
「カビは、星から
やってきて、地球に
舞い落ちるんだ。歳
をとると、カビが生
えるんだと思う。」
レオ



「はじめ、カビは森の中であって、それが家のなかに飛んできて、冷蔵庫の中に飛び込んで、サンドイッチや他のものに飛び散る。」



「カビの細菌が、サンドイッチにカビをまき散らす。カビは大きくなって、サンドイッチはカビに覆われる。カビの細菌は、森にあるおうちに飛んで帰っていくんだ。」フィリッパ



「これは、カビたパンのかけら。
カビはどんどん大きくなって、
カビの町ができた。カビは歌う
んだ。「カビのスピーカー」か
ら、カビの音楽が聞こえてくる
んだよ。」マティアス

このことが意味しているのは、教育における対象とは、単に対象としてではなく“関係の場”として捉えられるということである。

（中略）対象について改めて知るということは、ただ「歴史的」であること、すなわち、その対象について文化的に知られていること（例えば、生物学・建築学・詩学などの学問を通して私たちが木について知っていること）を再生産するということではない。

（対象を改めて知ること）その出会いの生命力と鮮やかさ、予測不可能性によって命を吹き込まれ、有機体となることで、子どもと対象との間には隠喩的で詩的な関係が構築され、そのなかで子どもは対象に新たなアイデンティティを与えることになる。（リナルディ 2006）。

すべてのアイディアを活かし、アイディア同士が出会える
ように：子どもたちの共有のドキュメンテーション



存在に関する問いと生態系

子どもたちの話題は、さまざまな学問領域に触れている。

- 生と死
- 危険に対する保護
- 新しい生命を得る
- 生命はどのようにして保たれるのか
- プロセスと関係进行分析する — 友だち
- コミュニケーション
- 相互依存 — 互惠性と依存関係
- 変容

分析

“関係の場としての学び（learning as a relational field）” の概念には、子どもや教師だけでなく、知識の内容や教育環境も含まれている。学びは、関連するすべてのつながりの中で起きている（オルソン 2008）。学びが生じるのは、学びの内容だけでなく子どもたちや教師たちも互いに織り込まれ、つねに動きながら発展し続ける、ある種の関係的な状況なのである。

これは、知識の内容を拒否するということではない。—それどころか、知識の内容は学びのプロセスの中心にあるが、より深く、より複雑なアプローチなのである。関係の場の中で、子どもたちと教師たちは、知識の内容から生じた問題の周辺で、出会う。

このプロジェクトにおける探究は、生命のプロセスと変容を巡って行われている。我々は、子どもたちが問いを自らのものとし、それを好奇心豊かな大人と共有することで、科学への興味や関わりが増し、より深く幅広い知識が生じるのを目撃してきた。



完成した壁

教育学的ドキュメンテーション

- 教師が、子どもたちの考えや仮説、夢に“耳を傾けることを学ぶ”ものとして
- 子どもたちが世界を探究し、構築しているときに用いる教育方法（教授方略）をたどり、理解する
- プロセスへの着目 — 異なる主題とテーマのなかでの子どもたちと教師たちの意味形成をたどり、強調する
- 子どもの学びへの意欲をかきたてる土台となる

関係の場としての学び

出来事が関係によって結びつく場では、
子ども、教師、取り組みの方法、コミュニケーション、表現方法、
内容、時間、場所、素材が相互に作用し、影響を与え、変化する

教育学的ドキュメンテーションは、関係的な場の一環である。

今日のプリスクールにおける複雑な使命

知識や伝統を伝達すること

そして

子どもたちが主体的に知識を創造する機会を与えること

計画されたことや既に知っている知識に加え、現在進行形の出来事の中で子どもたちが抱く問いや好奇心をふまえ、予期せぬことや予測できないことのための余地を残しておくこと

資料翻訳（主担当）

Part1 平林祥（ひかり幼稚園）

Part2 宮本雄太（東京大学大学院教育学研究科博士課程）

Part3 平林祥（ひかり幼稚園）

Part4 鈴木康弘（東京大学大学院教育学研究科博士課程）

翻訳監修

淀川裕美（東京大学Cedep）

※ 本資料のウェブ掲載にあたり，水野恵子先生（スウェーデン社会研究所）より訳に関してご助言を頂きました。ありがとうございました。