



世界の保育カリキュラム(2)High/Scopeカリキュラム(アメリカ) : key experiencesを通じたActive learning

レッジョ・エミリア・アプローチ(イタリア) :  
子どもたちに真に耳を傾ける

スウェーデンのカリキュラム(スウェーデン) :  
現代の就学前保育システムの目標(OECD『5つの保育カリキュラムの概要』2004より)

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2010-06-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 泉, 千勢, ミツ石, 行宏, 林, 悠子, 鶴, 宏史 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24729/00003147">https://doi.org/10.24729/00003147</a>

<翻訳>

世界の保育カリキュラム(2)

## High/Scope カリキュラム (アメリカ)

—key experiencesを通じたActive learning

## レッジョ・エミリア・アプローチ (イタリア)

—子どもたちに真に耳を傾ける

## スウェーデンのカリキュラム (スウェーデン)

—現代の就学前保育制度の目標

(OECD『5つの保育カリキュラムの概要』2004より)

大阪府立大学人間社会学部社会福祉学科

泉 千勢 監修

大阪府立大学大学院人間社会学研究科社会福祉学専攻博士前期課程

三ッ石行宏 訳

大阪府立大学大学院人間社会学研究科社会福祉学専攻博士後期課程

林 悠子 訳

大阪府立大学大学院人間社会学研究科社会福祉学専攻博士後期課程

鶴 宏史 訳

<はじめに>

本稿は、OECD (2004) “FIVE CURRICULUM OUTLINES—Starting Strong, Curriculum and Pedagogies in Early Childhood Education and Care” (『5つの保育カリキュラムの概要』) の中の、第1章の2、3、5の3つの論文の翻訳である。原本冊子の全体の目次構成は、次に示す通りである。

Foreword

Chapter 1 Five Curriculum Outlines

1. **Experiential Education – Effective learning through well-being and involvement**
2. **The High/Scope Curriculum – Active learning through key experiences**
3. **The Reggio Emilia Approach – Truly listening to young children**
4. **Te Whāriki – A woven mat for all to stand on**
5. **The Swedish curriculum – Goals for a modern pre-school system**

#### **Chapter 2 Key Issues in Curriculum Development for young Children**

筆者らは、『社会問題研究』第57巻第1号（前号）において、「世界の保育カリキュラム（1）」として、第1章の1（ベルギー）と4（ニュージーランド）を翻訳紹介した。本稿では、前号に引き続き、「世界の保育カリキュラム（2）」として、第1章の2（アメリカ）、3（イタリア）、5（スウェーデン）の3つの論文を翻訳紹介している。

前号でも紹介したが、世界の保育界では現在急ピッチで保育の質の改革が進行中である。保育施設の条件整備であるハードの側面の改革は、北欧やEU（欧州連合）が牽引し、OECD（経済協力開発機構）の2度にわたる大規模調査（「Starting Strong」2001, 「Starting Strong II」2006）を介して、中南米やアジア諸国にも広がりつつある。質の改善が一定の成果を示してきた今日、保育の質の担い手である保育者の専門性（養成・資格）の問題や保育実践（プロセス）の質が問われるようになってきた。その一つの柱が、保育カリキュラムに関する議論である。

特に、21世紀の新しい技術（ICT情報通信技術）革新の時代を迎えた今日、未来社会（知識基盤社会）の支え手の中心になる子どもたちに、どのような能力（コンピテンシー）を育むのかという観点から、OECDをはじめ世界各国で教育論争が巻き起こっており、それは、就学前の保育にも焦点が当てられてきている。生涯学習の第一段階としての就学前保育においては、子どもたちに何をどのように経験させるべきかという、カリキュラムの本質に関わる議論が展開されているのである。その先がけが、2回に分けて翻訳紹介したOECD（2004）の「5つの保育カリキュラムの概要」であるといえるだろう。日本の保育界（養成校・学会・行政・実践現場等）は、総じて、世界の保育

## OECD『5つの保育カリキュラムの概要』の翻訳

改革の動向にそれほど影響されることなく、独自（マイペース）の道歩んでいる。その結果、保育施設の条件（施設最低基準等ハード）面では、待機児童ゼロ作戦（定員オーバー）や規制緩和（民営化）等で、世界の改革とは逆行し、今では先進工業国（OECD）の中では、公的財源投入水準を含めて、最下位の状況になりつつある。このような状況下で、保育内容（ソフト）面の質改善など、とても困難な状況になっている。

「すべての子どもの健やかな育ちを保障する保育」は誰もが望むところである。財政的に厳しい日本の現状ではあるが、新しい保育の在り方を真剣に探究している世界の保育関係者の議論に、少し耳を傾けてみることも必要ではないだろうか。

翻訳の分担は、アメリカを三ッ石行宏、イタリアを林悠子、スウェーデンを鶴宏史が担当し、全体を泉が監修した。原著の第2章についても、継続して翻訳の予定である。

## High/Scope® カリキュラム

—key experiencesを通したActive learning—

大阪府立大学大学院人間社会学研究科社会福祉学専攻博士前期課程

三ッ石 行 宏

High/Scope®カリキュラムは、40年以上前にDavid Weikartとミシガン州のYpsilantiにある彼のチームにより開発され、不利な地域に住む子どもたちが学校や社会で成功するように彼らを援助することを目的にしている。他の多くのカリキュラムと異なり、念入りな調査が最初からプログラム開発の一環にあり、またHigh/Scopeの子どもたちの集団は、子ども期と成人期を通して綿密に追跡されてきた（Weikart, 1989; Schweinhart & Weikart, 1997）。その縦断的な調査は、High/Scope®カリキュラムを経験した子どもたちが、コントロール群の子どもたちより社会的要求に順応し、高度な教育や仕事に自分たちがありつけていると気づいていることを示している。以下の引用はHigh/Scope®がどのようなものなのかについてのものであり、Dr. Weikartの言葉をいくつか加えて示す。

### High/Scope®カリキュラム

就学前、初等教育、青春期のプログラムに対するHigh/Scope®の教育アプローチは、教師や大人が、子どもたちや若者と活動したり面倒を見たりする時に参考にする、一連のガイドとなる原則と実践である。これらの原則は『オープンな枠組』として意図されている。その枠組は、大人のチームが自身の集団や環境やコミュニティの特殊なニーズや状況に、自由に適用するものである。“Active learning（積極的な学び）” —すなわち、直接の指導や順序立てられた練習問題を通してというよりも、むしろ、人々や事物や出来事やアイ

ディアの中でアクティブな経験をするを通して、子どもたちは最もよく学ぶという信念—は、すべての年齢段階に対するHigh/Scope®アプローチの中心的な信条である。アクティブな子どもは、文化、生物学的成熟、そして保育施設の豊かな人間的環境や物的環境の枠組の中で、自身の知識を創造する。Hohmann and Weikart (2002)によれば、そのモデルは、多様な文化を持つ子どもたちの集団に有効である。それは、世界中の多くの国でそのプログラムの適用が成功したことに根拠がある。

High/Scope®の就学前のアプローチは、全日制や半日制の公立と民間の就学前保育施設、幼稚園、ヘッドスタート・プログラム、保育センター、家庭的保育（保育ママ）、二世以上にわたるプログラム（intergenerational programs）、特別なニーズを持つ子どもたちのプログラムに用いられている。もともと低所得者層で『危機的状態にある』子どもたちを対象にデザインされたものであったが、High/Scope®アプローチは今やすべての子どもたちをカバーし、アメリカや世界の国々の都市と田舎の両方で成功をおさめている。

## High/Scope®の“active learning”の環境で子どもたちはどのように学ぶのか？

われわれは、子どもたちが自身の個人的な興味や目的を追い求めることで最もよく学ぶと考えているため、High/Scope®の環境内にある子どもたちは、日中ずっと事物や活動について選択することを奨励される。その子どもたちは、自身の選択や計画を追求しているため、探求し、質問し、解答し、問題解決し、クラスメートや大人とやりとりをしている。この種の環境の中では、子どもたちは自然に“鍵となる経験（key experiences）”に取り組んでいる。“key experiences”とは発達上の重要なスキルや能力を育てる活動である。High/Scope®は、就学前の子どもの発達における58個のkey experiencesを認定し、これらのkey experiencesを促すための広範囲な実践の戦略を定めている。key experiencesは5つのグループにカテゴリー化されている：

<幼児のためのkey experiences－5つのグループ>

1. クリエイティブ（創造的）な表現（線を引く、絵を描く、役を演じる、○○のふりをする、設計する）
2. 言葉と読み書き能力（個人的に意味のある経験を話す、記述する、書く、言葉を楽しむ）
3. 主導権と社会的関係（計画を立てる、決断する、遊びの中で出てくる問題を解決する、感情を表現する、他者に配慮する）
4. 運動と音楽（一定のビートを感じ表現する、様々な方法で、また対象物を用いて運動する、歌う声を模索する、メロディーを身につける）
5. 論理的な推論（分類する－事物の類似点、相違点、属性を探求し記述する；連続的に配列する－属性により事物を比較し、並び替えて適合させ、整理すること；数を身につける－比較すること、1対1での対応、カウントすること；空間を意識すること－形を変えること、異なった遊びの空間を経験すること、空間的なつながりを解釈すること；時間を意識すること－スタートすることとストップすること、時間の間隔、出来事の連続性を予測し記述すること）

これら5つのkey experiencesのカテゴリーは学習という営みと同様に学習の対象を示している。それらは内容目録を構成する。内容目録とはHigh/Scope® Child Observation Record（児童観察記録）に基づいて子どもの成長を評価するために教師が使うものである。

### High/Scope®の就学前保育の環境はどのようなものか？

High/Scope®環境の空間や教材は、active learningを促すよう、慎重に選択されて配置される。保育施設は、特定の種類の遊びで組織される【興味エリア】に分けられる。例えば、保育施設は、ブロック遊び、アート活動、ママゴト、小さなおもちゃ（small toys）、本や筆記用具、砂遊びや水遊びという個別のエリアを含むだろう。各エリアにおいて教材は、子どもたちが容易に取り出し、自主的に片付けられるように、組織されるべきである。High/Scope®は、特

定の就学前の準備や教材を推奨しないし、支持しない。しかし、その代わりに一般的な選択のガイドラインを与える。

### **High/Scope®の保育施設では、日課はどのように組み立てられるのか？**

High/Scope®の教師は、子どもたちに1日の出来事に対してコントロール（制御）する感覚を与える。それは、子どもたちが次に起こることを予測できるようにする一貫した日課を計画することによって与えるのである。1日の中心的な出来事は、「計画－行動－反省の連続（シーケンス）」である。「計画－行動－反省の連続」の中で、子どもたちは意図を述べ、計画を立て、活動時間中にそれを成し遂げ、そして子どもたちが発見したことについて考えて、先生や他の子どもたちと話し合う（反省）。日課はまた、小さなグループや大きなグループでの経験の時間や屋外での遊びの時間を含むものである。

### **High/Scope®の保育施設では、大人は子どもたちとどのようにやりとりするのか？**

High/Scope®の教師や補助員は、主として管理者やスーパーバイザーとして関わるというより、むしろ、子どもたちの活動におけるパートナーとして参加するように養成される。High/Scope®の養成では、積極的なやりとりの方略（strategies）が強調される。それはつまり、子どもたちとコントロール（統制：主導権）を共有すること、子どもたちの長所にフォーカスする（焦点を当てる）こと、子どもたちとの真の関わり合いを形成すること、子どもたちの遊びのアイデアを援助すること、そして社会的葛藤に対して問題解決アプローチを取ることである。教師と子どもたちとの対話では、教師が答えを知っている質問は避ける。それは真の対話であり、子どもが人間として学び発達する中で、子どもを支えることが意図されているのである。



## アセスメント (assessment : 測定) はどのようになされるのか？

High/Scope<sup>1</sup>の教師は、子どもたちの発達過程を評価 (evaluate) するために、Preschool Child Observation Record (COR), Second Edition (就学前児童観察記録 第2版) を使用する。CORのアセスメントの基礎として、教師のチームは、子どもたちがプログラムにおいて通常 (normal) の活動をしている間、発達面において意味のある行動について逸話 (エピソード) 的に日々書き留める。教師は日々のチーム計画会議のときに、これら記述されたものについて話し合う。チームのメンバーは、CORのアセスメント手段を定期的な間隔で完全に実行する基礎として、これらのエピソードを用いる。乳幼児期のプログラムを評価するためには、High/Scope<sup>®</sup>の管理者は、Preschool Program Quality Assessment (PQA) (就学前保育の質測定) という手段を使う。

## High/Scope<sup>®</sup>の就学前保育プログラムは、どのようにして算数や読みのスキルを教えるのか？

High/Scope<sup>®</sup>の就学前の教師は、シーケンス (配列された) 活動やドリルやワークブック、もしくは他の「学校でおこなわれるような」活動を通して、算数や読み書きや他のアカデミックなスキルを教えはしない。代わりに、大人は、子どもたちが広範な言葉 (broad language) や論理的能力 (logical abilities) を発達させるのに役立つ体験や教材を提供する。そうした広範な言葉や論理的能力は、後のアカデミックな学習の基礎となるものである。たとえば、子どもたちの初歩的な読み書きのスキルを磨くために、教師は活字にあふれた環境を作り出す。つまり日中を通して、子どもたちが物語を聞き、本やその他の印刷物を探し、筆記用具を用いて作業するという機会を提供する。算数の能力をのばすために、先生は、子どもたちが数を数える時、数を比較する時、1対1で対応させる時に、初歩的なスキルを使えるような教材を提供する。教師は、言葉や読み書き能力や数といった領域においてHigh/Scope<sup>®</sup>のkey experiencesを用いる。それは、教師自身がそうした重要なプリ・アカ

デミック（就学前）の領域での学習の機会を認識し、援助するためである。

## 特別なニーズをもった子どもたちについてはどうであるか？

High/Scope®アプローチは、個別指導と統合保育の両方で、特別なニーズをもった子どもたちに用いられる。High/Scope®の教師は、子どもの不十分な点に注目することよりむしろ、すべての子どもたちに重要である広範な認知的、社会的、身体的能力を重視して、特別なニーズをもった子どもたちにアプローチする。High/Scope®の教師は、特別なニーズをもった子どもが発達段階のどこにいるかを認識していて、普通に発達している子どもがその発達段階にいる時にふさわしい広範な体験を提供する。例えば、教師は、2歳児レベルの行動をする4歳児に対し、指差しやジェスチャーや一語文を用いることで、その子が行いたいことを表現するよう促す。また、教師はその子を、会話的環境に巻き込む。会話的環境とは、言葉を聞いたり話したりする上で自然な機会を多く提供する環境である。

## High/Scope®は乳児の保育プログラムにおいても用いられるのか？

チャイルド・ケア（乳幼児養護）の緊急のニーズのために、就学前の保育は、対象とする子どもたちの年齢がどんどん低くなっている。High/Scope®のactive learningのアプローチは、幼稚園に通う幼児期から子どもたちのいる環境にうまく用いられる。発達段階が低い子どもたちと仕事をしている大人は、High/Scope®の乳児用のkey experiencesを、その子どもたちのグループにふさわしい経験や教材を提供する指針として用いる。High/Scope® Pressはまた、“Tender Care and Early learning : Supporting Infants and Toddlers in Child Care Setting”を出版した。それはJacalyn PostとMary Hohmannによって書かれた包括的なプログラムのマニュアルである。また、利用可能な乳児のアセスメント・ツールもある。

## High/Scope®の教師はどのようにしてしつけ (discipline) をするのか？

High/Scope®の教師は、子どもの行動を管理するためのツールとして、罰や報酬を与えることを回避する。行動の問題が生起するとき、教師は問題を起こした子どもを孤立させるのを避け、代わりにその子どもがその問題について大人や関わりのある他者と話し合うことを奨励する。この問題解決アプローチは、子どもたちがソーシャルスキルを発達させるのを助け、また自分の行動が他者へ与える影響にもっと気づくように促す。High/Scope®の葛藤解決へのアプローチは、次の文献の中に描かれている。

You Can't Come to My Birthday Party! Conflict Resolution With Young Children, Supporting Children in Resolving Conflicts (video), とIt's Mine! Responding to Problems and Conflicts (Infant-Toddlers Series video)

## 美術や音楽は、High/Scope®プログラムの重要な部分か？

美術や音楽は、High/Scope®プログラムにおける日課活動の一環である。美術や音楽の教材は、たいていのHigh/Scope®の教室において、活動時間中に子どもたちが自由に使えるようにされている。High/Scope®の教師により計画された多くの小集団の経験は、美術の教材を含み、大集団の経験は普通、音楽の教材を含む。大人は、重要な能力を持つ子どもたちがこうした分野で発達するのをサポートできる方法に重点を置くため、創造的な表現や音楽において、High/Scope®のkey experiencesを用いる。また、High/Scope®の研究は、こうした分野で用いられる理論的原理 (principles) と教育的アプローチを明らかにしており、また、美術に基礎を置いた早期学習の発達段階を提示している。“Supporting Young Artists : the Development of the Visual Arts in Young Children” において、High/Scope®の筆者であるEpstein and Trimis (2003) が、ふさわしい空間と教材の提供の仕方、美術に基礎を置いた経験のプランの立て方、援助的に子どもたちに関わるために美術に関する言葉を使用する方法を示している。

## コンピューターはHigh/Scope®の就学前教室の一部なのか？

コンピューターは、High/Scope®の就学前プログラムにおいて推奨されているが、必要とはされていない。High/Scope®の教師は、就学前の集団に合った質の高いソフトウェアを選択し、子どもたちにとって魅力的で自由にアクセスできるように、コンピューターの設備を配置し、正規の日課にコンピューターの使用を統合する方法を模索する。

## 研究は就学前アプローチの効果について何を明らかにしているか？

High/Scope®の就学前アプローチの効果は、High/Scope Educational Research Foundation (High/Scope教育研究基金) によって行われた30年以上にわたって蓄積された調査研究の中で記録されているし、複数の独立した調査でも記録されている (例えば、Kwan and Sylva, 1996を参照)。(the High/Scope Educational Research Foundationによる調査にもっと情報を求めている方は、High/Scope® Researchで調べてみてください。full web addressは参考文献に挙げられています)。

訳者注：固有名詞は原文のままにした。一部意味を明確にするために原語を添えた。

## レヅジョ・エミリア・アプローチ

—子どもたちに真に耳を傾ける—

大阪府立大学大学院人間社会学研究科社会福祉学専攻博士後期課程

林 悠子 訳

以下のレヅジョ・エミリア・アプローチについての概観は、「子どもたちの100の言葉」巡回展示からの抜粋と、カリーナ・リナルディ博士 (Dr. Carlina Rinaldi) のストックホルムでのワークショップでの講演記録からまとめられている。

幼児教育の模範的モデルと呼ばれる (Newsweek, 1991) レヅジョ・エミリア・アプローチは、“あらゆる表現の、コミュニケーションの、知的な言葉の統合を通して” 子どもたち自身が考える力を高め機能させる条件を創造することに向けられている (Edwards, Gankini and Forman, 1993)。アプローチ全体の中核は、権利の主体であり、能力があり、積極的な学び手であり、自分自身と周囲の世界についての理論を継続的に構築し試してゆく、そのような存在としての子ども観である。

リナルディ (Rinaldi, 2000) は、一人ひとりの子どもは自分自身の意味を創造するが、それは友達や大人がその子どもの能力を認めるときに真にサポートされる、と指摘している。強く、社交的で、自信のある自己概念 (自己意識) の発達は、子どもが温かく相互作用的な関係に取り巻かれている時には、この意味の構築の一部となるのである。教育は、人と人、人とアイディア、人と環境の間の、思考の関係を構築することとして捉えられている。相互作用の相互性は、子どもがアイデンティティを確立し、周囲の世界を理解することにとって重要である。ゆえに、レヅジョ・エミリアでは、コミュニケーション

ョンと子どもに真に耳を傾けることに、重きがおかれている。

## 地域の責任

レッジョ・エミリア保育の永続的な性質は、部分的には、創始者であるロイス・マラグッチ (Lois Maraguzzi) のリーダーシップに影響をうけていると説明できる。そして、保育施設の質の高さは、その多くは、最初からプログラムの発展に関わっていた献身的なスタッフによって維持されている。しかしながら、保育施設の教育的エクセレンスを支えているのは、レッジョ・エミリア市の教育についての公約である。市での長年のモットーは、“子どもへの投資は、基本的な文化的社会的投資である”というものである。市の予算の40%が教育に充てられている。保護者や市民の参加に向けて維持されてきたこの公約には、“子ども、教師（保育者）、保護者と、学校が設置されている地域との間の関係システム”という、この市の学校の背後にある哲学が反映されている。学校共同体（コミュニティ）—自治体、教師（保育者）、ペダゴジスタ、スタッフ、保護者、審議会（助言機関）—が定期的に学校に対する彼らの教育的目的を協議する、だが毎年のプログラムは、子どもたちの特定の興味と現在の関心や機会に基づいて、子どもたちと教師（保育者）によって仕上げられる。

## 教育学的側面

関係性とコミュニケーション、そして主観性・相互主観性という概念、これらがレッジョ・エミリア教育学のまさに中核となっている。子どもの表現、そしてその表現を通して子どもの知識と経験が仲介されるのだが、それが興味の焦点となるのである。この理由から、教師は、話すよりもむしろ、まず聴くのである。リナルディ (Rinaldi, 2000) は、子どもの学びは個人的である、つまり、一人ひとりの子どもがその子ども自身の意味を創り出すのだ、と指摘している。継続的なプロセスにおいて、子どもは疑問をもち、周囲の世界との相互作用の中で、理論や意味を構築してゆくのである。相互作用の相互

性は、アイデンティティと周囲の世界の理解を、子どもが創造するうえで重要である：

子どもが他者への精神的なイメージを表す時、より意識的なビジョン（内なる声）を発展させながら、彼らは自分自身に対してそれを表す。このように、ある言葉から他の言葉に移行しながら、ある経験領域から他の経験領域へ移行しながら、そしてこれらの移行やあれやこれらを省察しながら、子どもたちは自分の理論と概念地図を修正したり豊かにしたりするのである。だが、もし、子どもがこれらの移行を、集団の概念において行なう機会をもつのであれば、—それは他者の中や他者とともに、ということであるが—、そして、もし子どもたちが聴く、聴かれるという可能性をもち、彼らの違いを表現し、他者の違いに受容的になる、そういう可能性をもつのであれば、確かなことである。

心の中にこれらの目標をもって、独特の教育的特徴がレッジョ・エミリア・アプローチにあらわれたのである。これらは、表現と子どもの多様な象徴的言語の活用に強調をおいている；つまり、子どもと教師（保育者）の学びと探究のための文脈としての長期間プロジェクトの発展；教師（保育者）、保護者、子どもという3つの主役間の関係をサポートする環境の役割への慎重な注意である。

## 子どもたちの100の言葉

レッジョ・エミリア・アプローチでは、子どもたちは、彼らにとって自然だと考えられる多様な表現モデルを通して、彼らの経験についての理解を研究するよう促される。“子どもたちの100の言葉”とはすなわち、言葉、ジェスチャー、議論、動作、動き、描画、絵画、制作、彫刻、影遊び、鏡遊び、劇、音楽である。高いレベルの表現が、レッジョ・エミリアの子どもたちによって、多くの象徴的表現形態、特にグラフィックアート、において達成されたが、それらは、今度は、教育スタッフと子どもたち自身によって記録されるので

ある。小集団の子どもが一緒に活動する—しばしば大人も一緒に—すべての教育的環境（セッティング）は、社会的、認知的、言語的、象徴的構築のために、構成（組織）されている。

レッジョ・エミリア・アプローチはまた、認知的、言語的、社会的発達のための道具として、多様な言語の統合を求めている。印刷、美術、制作、劇、音楽、人形劇、影遊びなどの多様な形態での表現による概念と仮説の提示は、経験についての子どもの理解のために不可欠であると考えられている。レッジョ・エミリア保育学校の教育チームは、通常アトリエスタを雇用している。アトリエスタとはビジュアルアートの高度な訓練を受けており、子どもたちや教師（保育者）たちとともに活動する。特別の—そして洗練されている—表現のテクニックが、子どもの興味と研究を維持し、理解をサポートするために選択される。ある言語から他の言語への移行は、相互的な相互作用と同じように、子どもたちが概念と概念地図を創り強化することを可能にする。

## 文脈的カリキュラム

レッジョ・エミリア・カリキュラムの概念の前提は、子どもたちは、素晴らしく卓越した、自然な言語のたくさんの切子面をもっているという仮定および、“他者の考え”が、彼らの多様な信念を共有することができるのだということへの感謝、から始まっている。人生の1年目においてすでに、子どもたちは身体的、生物学的、社会的世界の力強い理論（theories）を発達させるのである。これらの理論は、他者との対話を通して豊かにされ、そして今度は子どもたちが、他者との対話が、自分の知識とアイデンティティを築くために必要であることに気づくのである。対話とコミュニケーションを通して、子どもたちは、考えたり、意見をもったり、“理論”を築いたりすること、つまり、思考し現実を解釈するための、自分の許容範囲に気づくのである。

旅路として了解されているレッジョ・エミリア・カリキュラムは、知識と人生のための基礎的な価値として、これらの人間の諸能力を維持することを



発見する航海である。それは学びを好むカリキュラムである、つまり、多くの異なる内容や形態での実験を通して学ぶことを学ぶこと、多くの“言葉”を使うことを通して他者とコミュニケーションをとることを学ぶこと、そして“他者との省察と自己省察を通して学ぶことである。たとえそれが多様な内容でもってシステムティックにはたらいだとしても、内容の知識は、それほど重要ではない、なぜなら、教育の中核を構成するのは、子どものアイデンティティ、彼女の価値観、彼女のコミュニケーション、そして学びの能力の構築だからである。レッジョ・エミリアの保育学校においては、計画された目標や、何を学ぶべきかを示す基準、“これらは私たちの学校を学びのない教育へと向かわせる”のであるが、そのようなものはない (Malaguzzi, in Edwards et al., 1993)。子どもたちは、教師（保育者）と協働し、子ども同士相互に協働しながら、自分自身のパーソナリティを構築し、自分自身の調査や学びのコース（進路・方向）を決めることを促されるのである。

レッジョ・エミリア・カリキュラムは、“文脈的”と定義される。つまり、カリキュラムは子ども、教師（保育者）、そして彼らを取り巻く環境との対話によって決定されるのである。その内容は、一人あるいはより多くの子どもによる提案、教師（保育者）による提案、自然の出来事やニュースで見つけたことなどから生じる。学習のためのトピックは、子どもの記録された発話、地域や家族の出来事、よく知られている子どもの興味（水溜り、影、恐竜など）などから捉えられる。チームでの記録とプロジェクト活動は、このカリキュラムの不可欠な構成要素である。教師（保育者）はプロジェクトの可能な方向性、必要な材料、保護者や地域のサポートや参加などについて仮説を作るために、一緒に活動する。

保証されなければならないことは、学びは、単に一つのテストによって記録される個人的な活動ではなく、むしろグループの活動であるということである。レッジョ・エミリア保育学校で一緒に育った子どもたちは、友達の意見を求め、自分の観点を表現するために、友達を刺激する。自分のアイデンティティの一部として他者を考慮すること、また違いや、時には意見の相違、

さらには他者の理論／意見を考慮に入れることは、資源と考えられている。これらの違いの価値についての気づきが育つことで、子どもたちは対話の量と幅を増加させてゆく。子どもたちはみんなを巻き込みたがり、まもなく違った方策を適用することで、どのようにするのかを学ぶ。イタリア語をまだ話さない子どもと、障害のある子どもたちが、心地よく意義深く活動に統合されるのである。

教育するものの課題は、違いを表現することだけでなく、子どもたちがアイデアの交換や比較を通して、交渉し育むことができるようにすることである。ここで、個人の間の違いについてだけでなく、言葉の間の違い（言語的、写實的、可塑的、音楽的、ジェスチャー的など）についての疑問が生じる、なぜならそれは、相互的相互作用と同じように、一つの言葉から他の言葉への移行であり、それが概念と概念地図の創造と強化を可能にするからである。

“100の言葉”は、自分自身を理解させるためだけでなく理解するためにも役立つのである。

## 教育的プロジェクト

プロジェクトも発生的（emergent）であるが、それは、グループの中で生じる概念、アイデア、興味についての深い学習である。冒険（adventure）として考えると、プロジェクトは1週間続くであろうし、学年を通して継続することもあるだろう。プロジェクトを通して、教師は、子どもが学習の方向性を決定すること、グループがトピックを調査する方法、トピックを示す代表的な手段、活動を表現する材料の選択、を手助けする。子どもたちの経験と知識から、教育スタッフは“発生的カリキュラム”として表されること、それは子どもの興味に従うものであるのだが、を組織する。このように、レッチョ・エミリアのプロジェッタチオーネ（progettazione）は、仮説の立てられたプロジェクトであり、子どもたちのそれぞれのグループの、幅広いニーズや願いによって特徴づけられるものである。提案を導いたり提案しようとするのは、たいてい子どもたちだが、教師（保育者）は子どもたちの活動

中に認知的・社会的なダイナミクスを維持する責任をもち、子どもたちに持続的な学びの資源をつねに提供する責任がある。これらの資源は、空間や学びの材料だけでなく、家族の参加も含めて状況を組織することも含む。教師（保育者）は、プロジェクト・グループの努力を記録することに加えて、真の個人的教育的な関係を確立することについての責任をもつ。

## 協働

協働的なグループワークは、それが大きくても小さくても、認知的発達を進めるために価値があり不可欠なものだと考えられている。子どもたちはグループワークを通して、対話し、批判し、比較し、交渉し、仮説生成し、問題解決をする。レッジョ・エミリア・アプローチでは複合的な観点がグループ・メンバーシップの感覚と自己のユニークさを促進するものである。

## 研究者としての教師（保育者）

レッジョ・エミリアでの教師（保育者）の役割は複雑である。Co-teachersとして働くことは、教師（保育者）の役割は、第一に子どものそばにいる学び手であることである。教師（保育者）はteacher-researcherである。彼／彼女が子どもにexpertiseを貸す資源とガイドである（Edwards et al. 1993）。このようなteacher-researcherの役割において、教師（保育者）は注意深く聞き、観察し、子どもの活動と教室での共同体（コミュニティ）の成長を記録する。そして 刺激し、共同構築し、思考と子どもの友達との協働を刺激する。教師（保育者）は自分自身の教え方と学び方について省察する。

## ドキュメンテーション

ドキュメンテーションは、子どものプロジェクトの経験と進行中の活動を、言葉、描画、写真、ビデオなどを通して記録するものである。ドキュメンテーションは、学びのプロセスにおいて、子ども、教師（保育者）、保護者にと

って重要なツールと考えられている。経験に従事している子どもの写真は継続的に撮影され掲示される—そして子どもたちの言葉は彼らが何をしているか、感じているか、考えているかを議論しているときに記録される。視覚的メディアを通しての子どもの経験の解釈は、学びのダイナミクスのグラフィック・プレゼンテーションとして示される。それぞれのプロジェクトの最終的な制作物（作品）と同じように、子どものアイデアが組み込まれ、子どもの記憶、感情、子どもの探究と社会的な従事のダイナミクスについての教師（保育者）による観察とともに、そのプロセスが記録される。

ドキュメンテーションは、3つのキーとなる機能をもつ。1) 子どもに、自分が何を言って何をしたかの記憶を、基礎的で目に見える形で提供する。映像と言葉を用いることで、以前の理解を探求し、調査しているトピックを、再び訪れ理解を共同構築するためのジャンピングポイントを提供する。子どもたちは、自分たちが到達した意味を熟慮すると、よりいっそう興味をもち、好奇心をもち、自信をもつ。2) 教師（保育者）に、毎日の日課、対象、出来事の子どもの学びのプロセス（*progettazione*の基礎をつくる）、子どもの理解と誤解についての洞察を提供する。この意味において、ドキュメンテーションは研究のツールとなり、継続的な改善と改革への刺激となる。3) 保護者と市民に、彼らの反応とサポートを引き出す手段として、学校で何が起きているのかについての詳しい情報を提供する。子どもたちは保護者が学校でくつろげ、教師（保育者）とも安心できることを学ぶ。

ドキュメンテーションによって、記録する者の思考—あるいは解釈—は具体物になる。つまり、形があり解釈が可能なのである。ノート、録音、スライド、写真などが、“客観的”になるであろう記憶の断片を代表する。それぞれの断片は記録者の主観とともに浸透させられるが、知られる、あるいは再び知るために、創造するあるいは再創造するために、また知識構築の出来事として他者の解釈的な主観性に提供される。多くの貢献者によって豊富で豊かにされた知識が結果なのである。これらの要素（映像、言葉、サイン、描画）には過去がある。それは起こったことであるが、

それはまた未来でもある（あるいはむしろ、もし・・・なら何かほかのことが起こる）。私たちはここで対話の新しい概念を探す：特に教授法、コミュニケーションがとれ共有できる手続きとプロセスとしての教授法である。可視性、読みやすさ、共有性は中核をサポートする。なぜならそれらはコミュニケーションの効果と教授法の効果の基礎となるからである。教授法はこのように伝統的な教育的分野よりもむしろコミュニケーションの科学に似ているのである（Rinaldi, 2001）。

## 環境

レッジョ・エミリアの学校では、教室を見て感じることに大きな注意が払われる。環境は“第三の教師”と考えられている。教師は小グループ・大グループのプロジェクトのための空間、1人、2人、3人の子どものための小さな空間を注意深く組織する。活動のドキュメンテーション、植物、子どもたちが以前行った遠足のコレクションなどが、大人と子どもの目の高さで展示される。コモンスペースは学校のすべての子どもが使えるところで、違う教室の子どもが寄り集まって使えるごっこ遊びエリア、作業テーブルがある。美術、科学、言語、知識の間関係は、レッジョ・エミリアの環境ではあらゆるところで明らかである。

## スウェーデンのカリキュラム

—現代の就学前保育システムの目標—

大阪府立大学大学院人間社会学研究科社会福祉学専攻博士前期課程

鶴 宏 史 訳

### 歴史と背景

スウェーデンの就学前保育 (pre-school) カリキュラム (教育科学省, 1998a) の枠組みは、スウェーデンのイエティボリ大学Ingrid Pramling教授によって提供された。

スウェーデンの公立保育所は、その法律や専門職化に長い伝統を有している。1960年代という早い時期に、政府は就学前保育施設 (pre-school) の6年間の保育内容と保育方法 (content and working methods) を審議 (examine) する委員会を設置した。保育所 (day-care) や就学前クラス (pre-school class) で働く専門職 (教師・保育者) は、類似の養成教育を受け、そして、すべての年齢層の子どもたちのために、類似の内容に取り組んでいると考えられている。相互作用やコミュニケーション、そして対話の重要な概念と同様に、保育所と就学前クラスの教育的機能は認められている。

1996年に教育科学省は、社会家庭省から保育所の責任を引き継いだ。現在、就学前保育 (pre-school) として知られている保育所 (daycare) や就学前クラス (pre-school class) は、学校システムや生涯学習の基礎段階となっている。現在、学校法 (School law) は、就学前保育 (pre-school) と学校 (School) を同じ法的条件や法的地位に置くために再検討中である。幼児教育 (early education) と保育 (care) を統合している保育所は、子どもの生涯学習における第一段階であると考えられているが、それは1歳から5歳の子どもたち

のための最初の国基準カリキュラムの中で、明白にされた視点である（教育科学省，1998a）。

興味深い展開は、教育科学省によって、学習と知識構成の観点が洗練され、国基準カリキュラムの価値観と内容が、より明確に定められたことである。同時期に、就学前保育（pre-school）に関する権限は徐々に地方に移譲され、そして、規制緩和されるようになった。地方分権と規制緩和は、スウェーデン社会のあらゆる分野で強化されており、学校システムの分野に限ったことではない。それは、決定は、地方自治体レベルで、地方自治体の体制内で、保育施設（pre-school）のレベルで、そしてクラス内で、子どもたちと教師によってなされることを意味している。カリキュラムは、国が就学前保育（pre-school）に関する総合的な目標と指針を決定する責任をもち、そして地方自治体と保育所に勤務する職員が、その実施に責任をもつという、責任分担を基礎としている。

明確に定められた学習の目標であるが、スウェーデンのカリキュラムは、他の国で作られた詳細なカリキュラム指針よりも、一層拘束性のある法律（規則）である。現在、国基準カリキュラムの目標の、内容と範囲は明確に設定されているが、いかにしてその目標を達成するかは責任は、地方自治体と保育所にある。保育所は、価値と規範への焦点づけと同様に、子どもの発達と学習のすべての多様な側面（all the different aspects）に働きかけることを奨励されている。以前は、職員が、子どもは数や文字は学校に入ってから学ぶべきだという考えを保持すること、あるいは、子どもの社会的能力（コンピテンス）が、乳幼児保育で最も重要な課題だと声をあげることは可能であったが、しかし、これはもはや不可能である。現在、情緒的発達や社会的発達と同様に、等しく子どもの学習（learning）に焦点が当てられている。保育者は、“意味のある文脈と状況の中”ではあるが、文字や数への子どもの関心を刺激することを含めた、子どもの発達のあらゆる側面に働きかける必要がある（教育科学省，1998a）。

## 学習の理論

スウェーデンの就学前保育（pre-school）の新しいアプローチの基本的な考え方は、子どもの学習は、遊びと意味形成が基盤になっていることである。知識は、子どもの内なる世界や外界（大人を含む）の中に発見されるものではなく、それらの関係の中で見つけられるものである（Marton & Booth, 1997）。このため、スウェーデンのカリキュラムによれば、子どもの知識探索は、「観察や議論、熟考を通してだけでなく、遊びや社会的相互作用、探求、創造」を通して発達させられるべきである（教育科学省, 1998a）。子どもの学習は、子どもを取り巻く世界の、人々、物そして状況との相互作用に依存している。言葉と学習とアイデンティティは、密接に絡み合っている。子どもたちのコミュニケーションと遊びの中で、意味が生成される—この観点は、最新の学習、教授、学校教育の考え方から概説された。

学習の重要な核は、意味の創造であり、そして、子ども自身のみが、この理解を創造できるので、あらゆるレベルの学習は、個別的に組み立てられる必要がある（Carlgren, 1994）。子どもが自分の知識を形成する方法は、ある文脈における全体としての子どもの依存している、すなわち、子どもが何かを経験する際には、子どもの心理的、社会的、生物学的側面が統合されるのである（Pramling, 1994）。学習と知識の形成は、われわれを取り巻く世界の特定の側面を理解して、見て、概念化するように導く。異なる種類の知識—事実、技能、社会的知識と暗黙の了解—は、知識形成の際に統合されるすべての側面である。スウェーデンのカリキュラムは、「学習は、大人と子どもとの相互作用だけでなく、子どもたちの相互の学び合いにも基づくべきである」とつけ加えている（教育省, 1998a）。

学習についての新しい焦点（focus）は、スウェーデンの保育所が、遊びを基盤とする幼稚園（kindergarten）の伝統を、放棄することを意味するのだろうか？ 保育所の中で、子どもたちが望むか望まないかにかかわらず、教える内容を扱う形式的な伝統的学校のように、職員が行動し始める危険性はない



のだろうか？そのようなアプローチのいくつかの例は、国家教育委員会（National Agency for Education）による評価の中で見出されるが<sup>5</sup>（Skolverket, 2001）、それらは比較的稀である。親も当局も、保育所の保育者—国基準による高度な教育を受けた保育者—が、就学前保育（pre-school）の伝統の本質を失うことなく、新しいカリキュラムのビジョンに到達するための意欲や能力を持っていると信頼している。しかし、ちょうど今、現在の評価が、スウェーデンの保育所における質の変化を示す発表をし（Sheridan, 2001）、そして、保育者採用の若干の減少といった、いくつかの疑問が存在する。高度な教育を受けた保育者の存在がなければ、16頁のカリキュラムを理解する過程で、そして、実践で目標を適用する過程で問題が生じるだろう。

すべての保育所において、すべての子どもが生き活きとするカリキュラムを作成するためには、保育者の継続的な教育が必要となるだろう。特に、子どもの視点や、いかにして子どもが自分を取り巻く世界を理解するかについて学ぶことは必要だろう（Doverborg & Pramling, 1999；Pramling, Samuelsson & Lindahl, 1998）。保育者はまた、カリキュラムで定められているスウェーデン社会のプロジェクトや、その他の公的な文書について勉強する必要があるだろう。このことは、保育者自身の理解を引き出し、そして、カリキュラムの目標を、集団の中で一人ひとりの子どもにとって意味ある行動に移していくことが可能になることを暗示する。最後に、保育者は、自分自身について学ばなければならない。すなわち、自分自身では当然と思っている理解、価値、信念を意識し、そして、これらが毎日の子どもとの関わりにどのように影響するのかを意識する必要がある（Mårdsjö, manuscript）。

### スウェーデンのカリキュラムによって提示された目標

スウェーデンのカリキュラムは、各保育所が達成すべき目標を5つのグループにまとめている。すなわち、1）規範と価値、2）発達と学習、3）子どもの影響、4）保育所と家庭、5）就学前クラスと学校と余暇センター間の協力、である。これらの目標は、カリキュラムの中でより詳細に説明され

ている（教育科学省，1998a, pp.11-15参照）。各目標との関係について、これらは、保育者の特定の責務が何であるかについて、保育者に指し示している。目標に向かって努力することは、どのような方法が子どもの発達を可能にするのか、あるいは、子どもが保育所で過ごす間にどのように発達するのかを発見することを意味する。一人ひとりの子どもが、これらの目標に到達できるようにするために、各保育所は、一人ひとりの子どものために「個別発達計画」を持たなければならない（Mansson & Vallberg-Roth, 2003）。

## 規範と価値観

スウェーデンのカリキュラム（教育科学省，1998a）によれば、就学前保育の重要な課題は、価値観を身につけさせることである。

保育所の重要な課題は、子どもたちが、われわれの社会が基盤とする価値観を獲得するのを助け、確立することである。社会的弱者や傷つきやすい人々との連帯と同様に、人間生命の不可侵性、個人の自由と誠実、すべての人々の平等という価値、ジェンダー間の平等は、学校が子どもたちとの仕事の中で積極的に促進するべき、最高の価値である（教育科学省，1998a）

価値観は、社会的なものであると同時に個人的なものとして理解される。保育所は、積極的に、そして意識的に、スウェーデン社会に共通の民主主義的価値に対する理解が発達するように影響を与え、刺激すべきである。そうすれば、子どもたちは、将来的にこれら——例えば、自分を取り巻く環境への配慮と同様に、日々の現実の中での多様な倫理的ジレンマや、人生の基本的課題における個人の位置を発見し、熟考し、そして解決する能力や、あらゆる生活形態に対して敬意を払う能力——を共有し生活を送ることができる。民主主義と関連する概念は、保育所の中で、その内容と方法が存在すべきである。この意味で、民主主義は、学習の行為についての情報提供と同様に、学習の対象となる。このことは、子どもたちが、保育所で民主主義を経験する必要

があると同時に、民主主義について考えなければならないことを意味する。

より個人的なレベルにおいて、他者に対する配慮 (care) と敬意、正義や平等は、保育所のあらゆる活動の中で伝えていくべきである。子どもたちは日々の経験の中で、感受性や倫理的価値が身に付くように促されるべきである。しかし、これらの目標は、保育所の子どもたちが異なる能力と可能性を持つので、一人ひとりのすべての子どもにも適用されなければならない。特に、スウェーデンの保育所では、特別なニーズを持つ子どもたちの権利が認められ、統合されているので、そのような子どもにも適用される必要がある。大人は、子どもたちと周囲の環境とを関連づける方法で、すなわち、子どもたちが社会の中で民主主義的価値を理解し、尊重するように大人が積極的に影響を与える方法で、子どもたちにモデルを示すべきである。

## 発達と学習

「スウェーデンの就学前保育は、保護 (care)、養育 (nurturing)、学習 (learning) が一体となって一貫性のある全体を形成する教育的アプローチによって特徴づけられるべきである」(教育科学省, 1998a)。教育的活動は、子どもたちと大人との保護 (思いやり) 的な相互作用を基盤とするため、スウェーデンの保育所においては、養護 (care) と教育 (education) は一体の形をとる。提示される活動や選択される活動は、遊びや創造性、楽しい学習を刺激し、そして、新しい経験や知識、技術の学習や習得においては、子どもたちの興味・関心を利用する。保育所は、子どもに対して下記のようなことを保障するように努力すべきである。

- 子どもたちの自我を発達させ、安心感を持たせるようにする。
- 聴き、話し、考え、自分の考えを表現する能力を発達させる。
- コミュニケーション機能だけでなく、子どもたちの語彙や概念、言葉を用いる能力、書き言葉への興味、シンボルの理解を育成する。

学習目標の公式化に関連づけられたのは、「日常の生活技術」である。こ

れらは、学習することを学ぶ能力と同様に、協力する技術、責任感、イニシアティブ、柔軟性、思慮深さ、積極的な態度、コミュニケーション技能、問題解決能力、批判的姿勢、創造力といった資質に相当するものである。そのような資質は、あらゆる学校教科の全体として、あるいは一部と見なされる。これらはまた、子どもが自分を取り巻く世界を理解することに焦点を当てた、より具体的な学習の目標—すなわち、文化、自然科学、読み・書き、算数に関連する側面—である。

## 子どもの影響

民主主義の理解のための基礎を身につけるために、子どもは自分自身の社会的世界に深く関わらなければならない。子どもの社会的発達、自分の年齢と能力に応じて、自分自身の行為と保育所の環境に対してより大きな責任を与えられることを前提とする。子ども自身がいろいろな方法で表現するニーズや興味・関心は、環境を形成し、教育的活動を計画するための基盤を提供する。この理由から、保育所は子どもに以下のことを保障するべきである。

- 自分の考えや意見を表明する能力を発達させ、それによって自分自身の状況に影響を及ぼす機会を持つ。
- いろいろな種類の協力や意思決定に参加することによって、民主主義原則に従って理解し、行動する能力を発達させる。

## カリキュラム (Lpfö) に含まれる教育のその他の特徴

カリキュラムは、5つの目標グループのそれぞれにおいて、異なる必要条件を提示した後、それぞれの目標に対して職員がどのように行動すべきかについて、いくつかの指針を提供した。しかし、これらの目標を実現するために、子どもに働きかける方法についてはほとんど述べられていない。これは、分権化の過程の一部であり、保育所における以前の「指針」からの明確な離脱である (Socialstyrelsen, 1987)。保育者は、保育者自身が最初に受けた専門教育や、再教育・生涯教育によって得た適切な方法を有することを任せられて

いる。目標へ働きかけるために、多様な方法があることを当然のことと考えられている。子どもの要求と、意図されたカリキュラムの目標との交差点で、保育者は、子どもの学習に適切な条件を整える方法を知ることが期待される。保育者はカリキュラムの作成者であり、子どもはそれを構成する一部である(Alvestad, 2001)。

子どもの学習に関してカリキュラムにみられる主な前提は以下の通りである。

- 第1に、子どもは、子ども自身の独自の、そして個別的な方法で、その時々のだだ一回の状況、疑問、課題などを経験する。
- 第2に、特に遊びの中であるが、子どもが自分自身で目標を選択し、設定する時、子どもは常に何らかの意図を持つ。保育者の挑戦は、子どもが過度に保育者や、既存の知識に頼ることがないように、子どもが自分の意思で学習する状況を創造することである。スウェーデンの保育カリキュラムにおいては、教えることは、子どもに知識を与えることではなく、子どもが目標に対して意識を向け、自主的な行動がとれるように支援することを意味している。一日のあらゆる行為は、子どもの技能や理解を発達させることを意図している。しかしそれは、かつて学校を特徴づけていた構造化された授業計画を通してではない。
- 第3に、子どもは、人と環境とのコミュニケーションの中で、自分自身の視点を変化させる。すなわち、何かに対する新しい意味や理解を創造するのである。教育は、子どもが行動し、考え、反省できることを通してのコミュニケーション、特に、子どもと大人との対話の上に構築される。
- 第4に、多様性はよい機会である。多様性に接することは、子どもがより人道的あるいは、より知的でありえることを考える方法や行う方法をはっきりと理解することを手助けする。多様性を歓迎する状況において、一人ひとり、それぞれの理解が考慮されるよい機会である。さらに、多様性を通して、変化は可視化され、期待されるようになり、そして、子どもの思考を刺激する好機となる。
- 最後に、保育所は、子どもの生活における長い学習の旅路の中の、一

つの段階として考えられる (SOU, 1996: 27)。

## カリキュラムについての研究

評価 (evaluation) や研究は、新しいカリキュラムの手段としてほとんど行われていない。Peter Haug (2003) は、国家教育委員会 (National Board Education) が資金を提供した事業—1998年から今日に至るまでのものとコミュニティの記録—を分析し、彼は、カリキュラムの目標が、教育実践、あるいは子どもの学びの結果にどのように影響を与えているのか、ほとんど反映されていないと、データから主張している。同時に、Brostrom (2003) は、スウェーデンのカリキュラムが非常に漠然としていると批判し、そして、保育者が自分自身で、取り組む内容を決定できることを示唆している。さらに、最近のスウェーデンの保育者の研究では、以前のカリキュラムの影響がいまだに強いことが示唆された。保育者に、子どもが保育所を修了する時、バックパック (背中のカバン) に何を持っていてほしいかと質問すれば、多くの保育者は、安心感と社会的自信 (social confident) と答える。しかし、新しいカリキュラムで強調されている他の主要な目標について言及し損ねているのではないだろうか? 学校システムの最初の段階として保育所をみなす保育者の意識にもかかわらず、なぜ保育者が、子どもに対する心理学的視点に後退したのかという疑問は、Pramling Samuelsson & Sheridan (2004) よって議論されている。しかし、たとえ保育者が、幼い子どもや保育について、より伝統的な方法で話し合う方向に容易に後退するにしても、保育について、カリキュラムに記述されている方法で話し合いをするようになったこともまた真実である。