

- Gorter, D. (2013). Linguistic landscapes in a multilingual world. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 190-212.
- 幡野由理・小田倉泉. (2010). 保育環境における壁面装飾の意義 II: 教育空間としての幼稚園の壁面装飾. 埼玉大学紀要, 教育学部, 59 (2), 69-78.
- 磯野英治. (2013). 言語景観を日本語教育に応用する視点. 日語日文学研究, 第86集, 韓国日語日文学会, 289-302.
- 正岡さち・團野真紀子. (2015). 『幼稚園・保育所における壁面構成』の事例報告. 鳥根大学教育学部紀要 (人文・社会科学), 49, 107-111.
- Närvi, J. (2014). Äidit kotona ja työssä: Perhevapaavalinnat, työtilanteet ja hoivaihanteet [Mothers at home and at work: Family leave choices, work situations and care ideals]. *Yhteiskuntapolitiikka*, 2014 (5), 543-552.
- Karila, K. (2012). A Nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education*, 47 (4), 584-595.
- 片山美香・伊藤智里・馬場訓子. (2020). 幼稚園教諭養成課程における領域「言葉」に関する専門的事項の授業内容の検討. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 10, 49-61.
- 文部科学省. (2017). 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説: 外国語活動・外国語編. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_011.pdf (2020年10月21日)
- 文部科学省. (2017). 幼稚園教育要領. https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf (2020年11月5日)
- 無藤隆. (2018). 幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿. 東洋館出版社.
- Reyes, I., & Azuara, P. (2008). Emergent biliteracy in young Mexican immigrant children. *Reading research quarterly*, 43 (4), 374-398.
- Salminen, J. (2017). Early childhood education and care system in Finland. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 5 (2), 135-154.
- Shohamy, E., & Gorter, D. (Eds.). (2009). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. Routledge.
- Szabo, T. P., & Troyer, R.A. (2020). Parents interpreting their children's schoolsapes: Building an insider's perspective. In Malinowski, D. & Tufi, S. (2020). *Reterritorializing linguistic landscapes: Questioning boundaries and opening spaces*. London: Bloomsbury Academic.

すものも多く、教育的意図や物理的教育環境の構成という認識は得られていないという指摘もある(幡野・小田倉, 2010)。日本の教員養成課程や教員研修でも、今後、スクールスケープの視点を取り入れていくことが、子どもの言葉や資質・能力を育む教育環境を創造する上で有効であると考えられる。

【謝辞】

本研究にあたり、貴重なご助言を頂いた石本穂乃さん(ユヴァスキュラ大学国際修士課程修了)に紙面を通じて心から感謝申し上げます。

【引用文献】

- Brown, K. D. (2005). Estonian schoolsapes and the marginalization of regional identity in education. *European Education*, 37, 78-89.
- Brown, K. D. (2018). Shifts and stability in schoolsapes: Diachronic considerations of southeastern Estonian schools. *Linguistics and Education*, 44, 12-19.
- Dressler, R. (2015). Sign geist: Promoting bilingualism through the linguistic landscape of school signage. *International Journal of Multilingualism*, 12 (1), 128-145.
- Eerola-Pennanen P., Vuorisalo M., Raittila R. (2017). Johdatus varhaiskasvatukseen [Introduction to early childhood education and care]. In M. Koivula, A. Siipainen, P. Eerola-Pennanen (Eds.). (2017). *Valloittava Varhaiskasvatus [Charming Early Childhood Education and Care: Learning, participation and wellbeing]*. Tampere: Vastapaino.
- Finnish Education Evaluation Centre. (2019). Tilastoraportti 2019 varhaiskasvatuksen järjestämisestä [Statistics report 2019 on the organization of early childhood education].
<https://karvi.fi/publication/tilastoraportti-2019-varhaiskasvatuksen-jarjestamisesta/>
 (2020年11月5日)
- Finnish National Agency for Education. (2017). *National core curriculum for early childhood education and care 2016*. Helsinki: Finnish National Agency for Education.
- Fjällström, S., Karila, K., & Paananen, M. (2020). A matter of universalism? Rationalities of access in Finnish early childhood education and care. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1-12.
- Gorter, D. (2006). Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 3 (1), 1-6.

6. 考察

本稿では、子どもの言葉の発達や新ナショナルコアカリキュラムに示される資質・能力を促進する教育環境について、教育現場における言語景観（スクールスケープ）という観点から分析を行っていった。その結果、以下の4つの力を育むことを意図するスクールスケープが見て取れた。すなわち、1）言葉の発達や思考力、2）多文化理解および人と関わり表現する力、3）自立心や日常生活を送る力、および4）参加や環境に関与する力である。これらは、新ナショナルコアカリキュラムで示される（図2）、幼児期のうちに育みたい5つの資質・能力と密接に関連していた。壁面構成の起源は、元々は装飾であったと言われるが（正岡・團野, 2015）、本研究からは、教師や保育者の教育的意図のみならず、カリキュラムのねらいが強く反映されているものであるということがうかがえた。

言葉の発達や思考力に関する掲示物では、月齢の異なるグループで、それぞれ子どもの発達段階に応じて言葉や認知の発達を促す掲示物が見られた。年少児のグループでは、色や形、季節などに関連するものが多かったのに対し、特に5歳児が在籍する就学前教育グループでは、学校教育への接続を意識し、文字や数字に関する掲示物が多く張られていた。発達段階に応じた資質・能力の育成が今後の日本の学校教育の課題であると言われている（無藤, 2018）。保育者や教師は、子どもの発達段階を理解し、その段階に適した資質・能力を伸ばすような教育環境の構成を意識していく必要があるであろう。

多文化理解に関する掲示物では、図7に示された掲示物だけでなく、世界地図や異なる国の国旗などがほとんどの保育室で見られ、保育者が伸ばしたい資質・能力として意識していることが見て取れた。日本で令和2年（2020年）に全面実施となった新しい小学校学習指導要領では、教科としての外国語が導入されたにもかかわらず、新幼稚園教育要領では、多文化理解や外国語には触れられておらず、領域「環境」の中で、「国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること（p.15）」と記されるにとどまっている。しかしながら、今日、日本でも外国にルーツを持つ子どもは幼児教育の中でも増えてきており、また小学校での外国語教育へのスムーズな接続を考えると、幼児期のうちから、外国語教育の基礎となる多文化や多様性の理解のスキルを、資質・能力として育んでいく必要があるのではないかと考えられる。

無藤が言うように、幼児にとっては、環境で出会う全てのものが「教材」であることに鑑みると、幼児が毎日目にする掲示物や保育室内に配置されているものも「教材」である。保育者は、掲示物や教室の物理的配置においても、目的意識を持って行っていく必要がある。例えば、フィンランドのユヴァスキュラ大学の教員養成課程では、子どもの教育環境をスクールスケープの観点から捉える授業が開講されている。日本でも、保育内容の指導法の講義などで、壁面装飾の作成が行われていたりするが、にぎやかでかわいらしい空間作りを目指す



図9 0～4歳児グループの廊下に張られた掲示物 (2018年3月26日撮影)



図10 3～4歳児グループの入り口付近に張られた掲示物 (2018年3月26日撮影)

5.4 参加や環境に関与する力に関する掲示物

最後に、フィンランドの新ナショナルコアカリキュラムでは、子どもの「参加 (participation)」というのが非常に重要視されている。掲示物は従来、張られているものを見る、という受動的なインプットを主としているが、このデイケアでは子どもが参加することを意図した掲示物もいくつか見られた。図11では、子どもたちの名前の裏にマジックテープが付けられており、様々な遊戯室の写真にもマジックテープが貼られている。子どもたちは、室内遊びの時間、自分はどこで遊びたいかを自己決定し、その部屋の写真の下に自分の名前を張り付けていく。一つの部屋で遊べる子どもの人数は限られており、その場合には子ども同士が交渉し合って、その日の室内遊びの活動を決めるという。このように、掲示物が子どもの自己決定や自己参加のツールとして用いられていることが分かった。



図11 3～4歳児グループの廊下に張られた掲示物 (2018年3月26日撮影)

レ横の壁面に設置された掲示物である。このグループには外国にバックグラウンドを持つ子どもが複数名在籍しており、その子どもたちの国の言語で色や挨拶などの名称が、フィンランド語と共に示されている。ここでは、その言葉を覚えるということよりも、世界には様々な文化や言語が存在しているということを理解することを目的としていると考えられる。

図8は、全ての保育室で共通して見られる掲示物があったため、筆者が保育者に質問をしたところ、様々な種類の掲示物を見せてくれたところである。これらは、「仲間に入れてもらう」「謝る」などのソーシャルスキルを絵と文字で提示したものであり、その時々の子どもの状況に応じて、適切なものを張り替えているという。また、一番手前の掲示物は、自分の感情を顔の表情と共に段階的に示したものであり、今自分はどんな気持ちや気分なのかを表現する時に用いるという。これらの掲示物は、デイケアに在籍する特別支援教諭の監督のもと、全グループで使って取り組んでいると話していた。

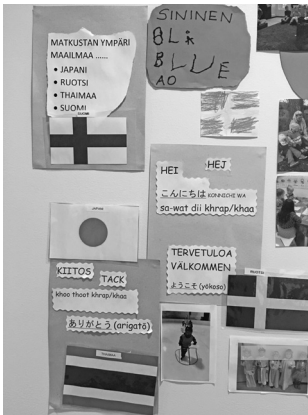


図7 3～4歳児グループのトイレ横に張られた掲示物 (2019年4月26日撮影)



図8 全ての保育室に共通して張られていた掲示物 (2018年3月26日撮影)

5.3 自立心や日常生活を送る力に関する掲示物

次に、身の回りのことを自分で行き、日常生活を送ることを手助けする目的で設置された掲示物に着目する。全ての保育室で、形状は少し違うが、図9および図10のようなその日の活動の流れが絵と文字で示されていた。年少児のグループでは絵を横並びにして時系列に分かるように、年長児のグループでは時間も書かれ、時間の概念が促されるようになっていた。これらが手がかりとして、子どもたちは次の活動が何かの見通しを立て、自分で身の回りのことや日常生活が送れるよう工夫されていた。

5. 研究結果

5.1 言葉や文字・数量などに関する掲示物

まず、言葉や文字、色や数量に親しむことを目的として設置されている掲示物を含むスクールスケープに着目していく。図3は、2歳児以下のグループの壁面に掲示された子どもたちの作品である。左から赤、青、黄色、緑で作られた作品が掲示され、色の概念の発達を促すことを目的としている。図4は、3～4歳児グループの壁面に掲示された子どもの作品であり、丸や四角などの形を用いた作品を作り掲示することで、図形への関心を促している。また、雪だるまをテーマにした作品は、フィンランドの3月ならではの季節感を表している。一方、図5および図6は就学前教育グループ（5歳児）の保育室に張られている掲示物であり、より数字や文字への認識を高めることを意図したものとなっている。

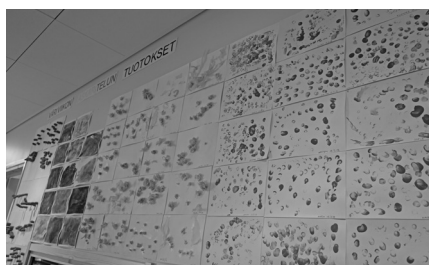


図3 2歳児以下のグループの保育室に掲示された子どもの作品（2018年3月26日撮影）



図4 3～4歳児グループの保育室に掲示された子どもの作品（2018年3月26日撮影）



図5 就学前教育グループの保育室に張られた掲示物（2018年3月26日撮影）



図6 就学前教育グループの保育室に張られた掲示物（2018年3月26日撮影）

5.2 多文化理解および人と関わり表現する力に関する掲示物

日本の幼稚園教育要領とフィンランドのナショナルコアカリキュラムでのひとつの違いは「多文化理解」について明言されているかどうかである。図7は3～4歳児グループのトイ

られる言語景観は、スクールスケープ (schoolscape) と呼ばれている。Brown (2005) によると、スクールスケープは教育と学習が行われる物理的・社会的場面で構成されており、カリキュラムや特定のメッセージが、公に示される象徴的な文脈を表しているとされる。すなわち、スクールスケープを研究することによって、その環境における言語イデオロギーが読み取れる (Brown, 2005) だけでなく、背景にあるカリキュラムや教師の思いなどを見取ることができると言えるだろう。学校や幼児教育施設などの教育環境に見られる掲示物は、模写の例などを示すことによって子どもの早期の読み書きスキルを促進する役割がある (Reyes & Azuara, 2008)。さらに教師は、子どもの言葉への興味や言語意識を高める目的で、教育環境における掲示物を用いている (Dressler, 2015)。まだ読み書きを学んでいない幼い子どもにとって、環境の中にある掲示物は書き言葉との初めての出会いの場であり (Dressler, 2015)、重要な意味を持つと考えられる。

これまでの先行研究では、スクールスケープから言語イデオロギーや言語政策の変遷を辿ろうとするものが多い (Brown, 2005; Brown, 2018; Dressler, 2015)。しかしながら今日では、スクールスケープを教育現場の教育戦略や実践を反映するものとして分析する研究も出てきている (Szabo & Troyer, 2020)。本研究では、言語発達の促進や言語イデオロギーのみならず、さらに概念を広げて、前述した新ナショナルコアカリキュラムに示される資質・能力を育成する教育環境が、スクールスケープから読み取れるかを検討していく。

4. 研究の方法

2018年3月～2019年4月の間、筆者は複数回フィンランド ユヴァスキュラ市の公立Aデイケアを訪問し、教育環境の記録 (写真撮影) および保育者へのインフォーマルな聞き取り調査を行った。

Aデイケアは月曜日から金曜日の朝5時から22時30分まで開園しており、夜間保育も行っている。全部で6つのグループに分かれており、2歳児以下 (0～3歳) のグループが1つ、0～4歳児 (0～5歳) のグループが1つ (シフトケア)、3～4歳児 (3～5歳) のグループが3つ、就学前教育グループ (5歳児) が1つという構成になっている。

Gorter (2006, p.3) によると、言語景観における掲示物や標識は、二つの種類に分けることができる。一つは「トップダウン (top-down)」の掲示物であり、国や自治体、あるいは教育委員会などから公式に決められたものである。もう一つは「ボトムアップ (bottom-up)」の掲示物であり、内部の人 (すなわち教師や保育者) によって作られたものである。前者が言語政策や規制を反映しやすいのに対し、後者は教師や保育者のカリキュラムにおけるねらいや思いが反映されやすいと考えられる。従って本研究では、ボトムアップの掲示物のみに焦点を当て、分析を行っていった。

学前教育のカリキュラムでは、4.のマルチリテラシーとICTスキルが分けられ6つの資質・能力に、小学校教育のカリキュラムでは、「Competence for the world of work, entrepreneurship (ワークライフのためのスキルとアントレプレナーシップ)」が加えられた7つが育みたい資質・能力となっている。このように、幼児教育で強調される5領域、および幼児教育からその後の学校教育を見据えた資質・能力が示されているという点で、日本の要領・指針とフィンランドのナショナルコアカリキュラムは共通している。本稿では、図2に示される資質・能力を育むために、フィンランドのデイケアでどのような教育環境が整えられているのかを、言語景観という視点から捉えていく。

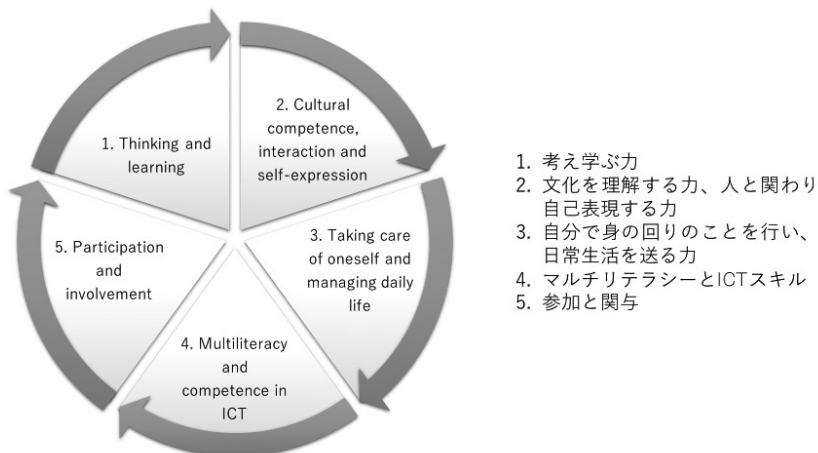


図2 フィンランドのECECにおける5つの資質・能力
(Finnish National Agency for Education, 2017より筆者が作成したもの)

3. 言語景観とスクールスケープ

言語景観 (linguistic landscape) の研究は、日本でも地理学や社会言語学の分野で数多く行われているが、教育学の分野ではあまり見られないのが現状である。しかしながら、近年、教育学分野でも注目されるようになってきている研究対象・手法である (Szabo & Troyer, 2020)。言語景観は一般的に、環境の中にある言語、すなわち公的な場で提示される文字やイメージ (看板や掲示物、チラシ、ポスター、ラベル、ステッカーなど) に着目することと定義される (磯野, 2013; Shohamy & Gorter, 2009)。さらに今日では、テクノロジーの発展に伴い、LEDネオンサイン、電子掲示板、インタラクティブタッチスクリーンなど様々な形態のものが含まれるようになってきている (Gorter, 2013)。特に、教育的な環境の中で見

ものの発達段階に合った幼児教育がきちんと家庭でなされているのか、という懸念がある。また、家庭保育を行うのはほとんどが母親だが、母親が長期間仕事から離れた場合に、仕事に復帰するのが難しいといった課題もある (Närvi, 2014)。さらに、上述したように、幼児教育の運営は自治体に任されている (Fjällström et al., 2020)。従って、地域によってECECサービスに大きな差があり、経済的に余裕がある自治体は生涯学習を視野に入れた充実したサービスが提供できるが、地方の自治体では予算と労働市場のニーズに合わせて幼児教育を展開することしかできないのが現状である (Fjällström et al., 2020)。本稿で後述するデイクエアのあるユヴァスキュラ市は、フィンランドの中でも比較的大きな都市であるとともに、教育学分野を牽引するユヴァスキュラ大学があり、大学と自治体の連携が活発になされている。ECECサービスとしては充実している方の自治体と言えるだろう。本研究で取り扱う事例が、フィンランド全体に一般化できるわけではないことに留意する必要がある。

2.2 新ナショナルコアカリキュラム

フィンランドでは、2014年に就学前教育および小学校における新ナショナルコアカリキュラム (日本でいう学習指導要領) が、2016年にはECECにおける新ナショナルコアカリキュラムが制定され、それぞれ制定から2年後に施行となった (Salminen, 2017)。この三つのカリキュラムの制定は、ECEC、就学前教育および小学校教育で同等の教育の質を目指すものであり、3歳以下の幼児教育も「教育システム」の対象と位置付け、目的意識を持ってデザインされた環境の中で、幼児教育と保育を提供することを意味している (Salminen, 2017)。日本では、幼児教育における5つの領域と幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿、および幼児教育と小学校以上の学校教育で育まれる資質・能力の3つの柱が共通で提示されている (無藤, 2018)。フィンランドでも、ECECで強調されるべき5つの領域とECECで育まれる5つの資質・能力 (transversal competences) が示されている (Finnish National Agency for Education, 2017)。まず、ECECの新ナショナルコアカリキュラムで強調される5領域とは以下である。

- 1) Rich world of language (言葉の豊かな世界)
- 2) Diverse forms of expression (多様な表現方法)
- 3) Me and our community (私と私たちのコミュニティー)
- 4) Exploring and interacting with my environment (環境の探索と関わり)
- 5) I grow, move and develop (私は成長し、動き、発達する)

これは日本の新幼稚園教育要領に示される5領域「言葉」「表現」「人間関係」「環境」「健康」に類似したものとなっている。その上で、図2に示される幼児期の終わりまでに育みたい5つの資質・能力が明記されている (Finnish National Agency for Education, 2017)。就

が制定され、5歳児（5～6歳）への就学前教育（エシコウル）の義務化などが行われることとなった（Salminen, 2017; Fjällström et al., 2020）。この管轄の移行は、幼児教育も他の学校教育と同等の質を保障し、幼児期から学校教育さらにその後の生涯教育への移行をスムーズにすることを旨とするものである。

フィンランドでは、幼児教育をどのように運営するかは自治体に任されており、幼児教育サービスがどのように提供されているかは地域によって大きな差がある（Fjällström et al., 2020）。図1は、フィンランドのECECシステムの概要を示したものである。フィンランドにある295の自治体に行った2019年1月の調査では、自治体が運営する公立のデイケアを利用する子どもは70.9%、公立の家族デイケアを利用する子どもは6.8%、そして公立の開放デイケアや子ども広場を利用する子どもが4.0%と示されている（Finnish Education Evaluation Centre, 2019）。

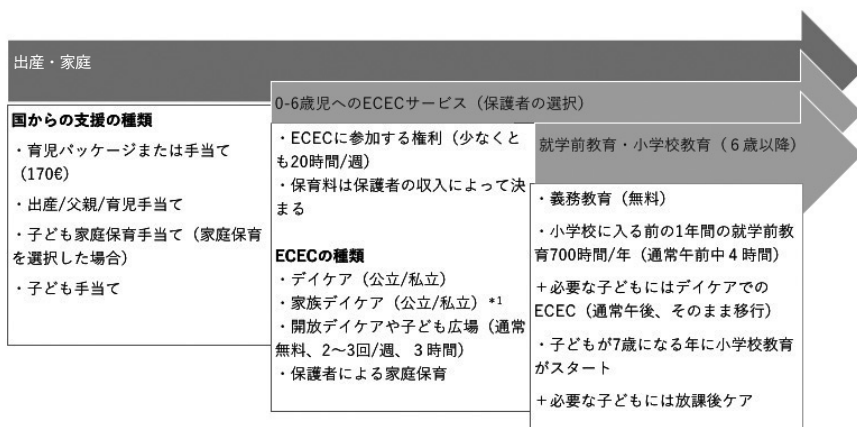


図1 フィンランドのECECシステムの概要
（Salminen, 2017より抜粋し、筆者が補足を加えたもの）

*1 家族デイケアとは、トレーニングを受けた保育ママが、多くの場合自分の自宅で最大4人（自分の子どもを含むこともできる）の子どもの保育を行うもの。公立・私立共に自治体の管理下に置かれ、家族デイケア同士や公立デイケアとの連携も行われている（Salminen, 2017）。

このように、フィンランドでは保護者のニーズに応じて様々な形態のECECサービスが提供されているが、いくつかの課題も見られる。例えば、家庭保育を選ぶ保護者の多くは学歴が低い、または労働市場における地位が低い家庭であるという指摘がなされており（Närvi, 2014）、その場合、特に3歳以下のきょうだい児がいる4歳以上の幼児について、その子ど

児教育に参加する権利を保障した国である (Karila, 2012)。第二に、後述するように、フィンランドでは幼稚園と保育園の区別はなく、日本のこども園のような幼児教育施設 (パイヴァコティ) があるのみである。2013年からこのパイヴァコティ (以下、デイケアと表記) は社会保健省から教育文化省の管轄に移行され、Education (教育) とCare (保育) を両立する複合施設として発展してきた。従って、三つの幼児教育施設で同質の幼児教育・保育を保障しようとする日本にとって、すでに実践を行ってきたフィンランドの取り組みを知ること、何らかの示唆を得られるものと考えられる。第三の理由として、フィンランドは古くから、幼小接続の重要性を考慮し、幼児教育と小学校教育をつなぐ独自の就学前教育 (エシコウル) を展開してきた。幼児教育をその後の学校教育さらに生涯教育を見据えて行うフィンランドにおいて、どのような教育環境が整えられているのかを見ることは、幼小接続が一層の課題となる日本に有益な情報を与えるものになるだろう。

2. フィンランドの幼児教育

2.1 幼児教育の歴史と現状

1863年に設立されたフィンランド国内初のフィンランド語教育教師養成学校 (現ユヴァスキュラ大学) のセミナーの一環として、フィンランドで最初の幼稚園がユヴァスキュラ市に開園されたのが同じく1863年のことである (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila, 2017)。その後20年にわたり、いくつかの幼児教育施設が設立されたが、最初の公立幼稚園がヘルシンキに設置され、フィンランドの幼児教育の正式な始まりとされるのが1888年である (Salminen, 2017)。フィンランドの幼児教育発展の歴史は、北欧諸国における男女労働機会均等の歴史と深いつながりがある。1970年代、女性の社会参加が積極的に推進され、良質で安全なケアを子どもに提供する施設の確保が急務となり、公立の幼児教育施設が広く設立された (Karila, 2012)。1990年には、全ての3歳までの子どもを持つ親が、地域のデイケアを利用するか、あるいは家庭で面倒を見てchild home care allowance (子ども家庭保育手当て) を受け取るかを選べるようになり、1996年には、この権利が就学前の全ての子どもに適用されることとなった (ただし、4歳以上は3歳以下のきょうだい児がいる場合に限る; Salminen, 2017; Fjällström, Karila, & Paananen, 2020)。ここで注目すべき点は、施設による幼児教育だけでなく、家庭で就学まで保育をするという選択肢が設けられていることである。その場合は、家庭での保育が保護者の「労働」と見なされ、国レベルで手当てを支給するシステムが整っている (Fjällström et al., 2020)。1973年に制定されたAct on Children's Day Care (幼児教育施設法) 以降、フィンランドの幼児教育施設はMinistry of Social Welfare and Health (社会保健省) の管轄下に置かれてきたが、2013年にMinistry of Education and Culture (教育文化省) の管轄に移行し、2015年には新しくEarly Childhood Education Act (幼児教育法)

言語景観からみる子どもの言葉の発達を促す教育環境 — フィンランドの幼児教育現場からの示唆 —

矢田 明恵*

Analysis of linguistic landscape to facilitate child language development:
An example from Finnish early childhood education

Akie YADA

1. はじめに

日本では、平成29(2017)年3月に「幼稚園教育要領」の改訂版が告知された。これは、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」および「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の3法令が初めて同時に改訂(定)されたものであり、三つの幼児教育施設において、同質の幼児教育・保育を保障しようとするものである(片山・伊藤・馬場, 2020)。無藤(2018)によれば、今回の3法令同時改訂(定)には、いくつかのポイントがある。一つ目は、満3歳児以上の幼児教育施設について、そのねらいと内容を共通にし、本来学校ではない保育所においても、幼稚園と同等の質の幼児教育を行うことを目指すものである。二つ目は、学校教育との接続を明確にしたという点である。乳児期から18歳、さらにその先へと成長する力となる3つの柱(知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等)を幼児教育と小学校以降の学校教育で共通に表し、幼児期にふさわしいやり方で、学校教育への土台を作ることが求められている。さらに無藤は、環境を通しての教育(保育)の重要性を強調している。幼児にとっては、環境で出会う全てのもが「教材」であり、その環境は保育者と幼児の間の十分な信頼関係を基盤とし、幼児が安心して、主体的に環境に関わることができるよう努めなければならない。子どもが環境へ積極的に参加し、子どもの発想が環境に生かされて初めて、学びが生まれるのである(無藤, 2018)。

以上を踏まえて、本稿ではフィンランドの幼児教育施設において、特に子どもの言葉や思考の発達を促す教育環境がどのように創造されているかを明らかにしようとするものである。本研究が数ある諸外国の中でフィンランドに着目するのは三つの理由がある。第一に、今回の3法令の改訂(定)は、世界的に幼児教育を重視する流れが加速していることに沿った形と言われているが、フィンランドを含む北欧諸国は、すでに1970年代からEarly Childhood Education and Care (ECEC: 幼児教育と保育)を重視する政策を行ってきた(Karila, 2012)。特にフィンランドは、他の北欧諸国に先んじて1996年に全ての就学前の子どもに幼

* (やだ あきえ) ユヴァスキュラ大学教育・心理学部