

保育におけるリゾーム的存在モデル

Issues about Rhizomatic Model in Early Childhood Education and Care

藤川 いづみ

FUJIKAWA Izumi

キーワード： 保育、幼児教育、ドミナント・ディスコース、ポストモダン、リゾーム

1. はじめに

ダールバーグ (Dahlberg, G.) とモス (Moss, P.) を編者とする“Contesting Early Childhood”シリーズ¹は、近年の保育分野におけるドミナント・ディスコースに問いを投げかける革新的な書物として自らの位置を特徴づけている²。2005年から2010年9月までに8巻を出版し、2011年にさらに1巻の出版を予定している。特に、保育の分野ではこれまでほとんど語られることのなかったフーコー (Foucault, M.)、ドゥルーズ (Deleuze, G.)、ガタリ (Guattari, F.)、レヴィナス (Levinas, E.) らの思想に依拠した幼児教育論・保育論を展開していることは注目されるところである。

この“Contesting Early Childhood”シリーズでは、米国を中心とする覇権主義的な幼児教育のドミナント・ディスコースをモダニティのパラダイムの中に位置付け、それと対峙するポストモダンの観点から新しいパラダイムを示そうとしている。このシリーズに先立って、ダールバーグとモスは、ペンス (Pence, A) と共に、1999年に“Beyond Quality in Early Childhood Education and Care”³の初版を出版し、保育におけるドミナント・ディスコースへの問いを投げかけた。これは、6ヶ国語に翻訳され、グローバルな反響を呼んだ。それに続くこの“Contesting Early Childhood”シリーズでは、より多元的な議論とオルタナティブなディスコースを提供する場所を開き、日々の実践に生かされる新しいパースペクティブズを提示することを試みている。

たとえば、今日の幼児教育のドミナント・ディスコースと質的に非常に異なる保育実践として、イタリアのレッジョ・エミリア市における保育実践を繰り返し引用し、このシリーズで展開している幼児教育論と結び付けていることも、このシリーズの特徴である。中でも、レッジョ・エミリアにおいて実践されているペダゴジカル・ドキュメンテーションとプロジェクト・ワークを、ドミナント・ディスコースに対する「批判的で反省的な実践へと開くための道具」⁴として評価している。

また、彼らが語る幼児教育論は、いくつかの共通するキー・コンセプトに基づいて展開されている。たとえば、「マイナー・ポリティクス」「ボーダー・クロッシング」「リゾーム的思考」「リスニングの教育」「倫理実践の場」「ミーニング・メーカー (意味形成) の実践」などを挙げることができる。中でも、ドミナント・ディスコースのキー・コンセプトである「質 (quality)」に対して、「意味形成 (meaning making)」と「倫理 (ethics)」を特に重要なキー・コンセプトとして提示している⁵。

本研究は、このシリーズの編者であるダールバーグとモスを中心に過去約10年間にわたって議論されてきた幼児教育のドミナント・ディスコースと、そのオルタナティブについて、関連する諸概念を検討することを通して論点を明らかにし、知見を得ることを目的

とする。本稿では、ドミナント・ディスコースとそのオルタナティブ・ディスコースに用いられている二つのメタファー（ツリーとリゾーム）に焦点を当てて考察する。

2. ドミナント・ディスコース

ダールバークとモスが、ヘゲモニック（覇権的）グローバリゼーションとして問題にしてきたのは、米国に代表される英語圏の世界で語られている特定のディスコースの支配的存在である。特定の地域の特定の文化圏で語られているディスコースが、ユニバーサルな絶対知となり、全てのディスコースがそこに集中していくことの問題性を指摘している。米国という非常に特定のマイノリティー世界の経済的、社会的、政治的文脈の産物であるとともに米国内の発達心理学という特定の学問分野の産物であるディスコースの支配を問題化し、その特異性と限界を認識すること、そして、保育分野のディスコースを再概念化することを促した⁶。

このドミナント・ディスコースは、明確な英語のボキャブラリーで語られる。たとえば、「発達 (development)」「質 (quality)」「学校への準備 (readiness for school)」「ベンチマーク (benchmark)」「結果 (outcomes)」「エクセレンス (excellence)」「最善の実践 (best practice)」といった用語がそうである。これらの言葉に顕著に現れているように、このディスコースは、先に決められた結果を「達成する (delivering)」⁷ための最善の方法を探求することに主眼が置かれる。それは、道具的あるいは手段的 (instrumental) な合理性とテクニカルな実践に価値を置くものと認識されている⁸。

この論理に基づいて、子どもは、「知識の再生産者」であるとともに、早期介入 (early intervention) によって正しいテクノロジーが正しい時に適用されるなら、多くの社会問題を解決するための手段となりうる「救済的なエージェント」として理解される。そして、保育サービスは、これらのテクノロジーの提供のための囲い込まれた場所として理解されている⁹。

モスは、“Meetings Across the Paradigmatic Devide”¹⁰と題する著書の中で、このドミナント・ディスコースが、高く規定的なモダニティのパラダイムの中に位置づけられることを指摘する。そして、彼らの著“Beyond Quality in Early Childhood Education”から引用して、ドミナント・ディスコースのキー・コンセプトである「質」の概念が、「限定的でユニバーサルな基準、確実性、そして秩序を探求するものであり、回復出来ないほどにモダニストである¹¹」(筆者訳)と述べている。また、「質は、複雑さ、価値、多様性、主観性、多元的なパースペクティブズ、そして、不確実で多様であると解釈される世界の特徴に合うように再概念化することはできない¹²」(筆者訳)としている。したがって、複雑さ、価値、多様性、主観性、多元的なパースペクティブズをもって働くためには、ドミナント・ディスコースとは異なったポストモダンの立場で世界を理解することが必要であるとする。

保育分野のドミナント・ディスコースを問い、再概念化する動きは、米国においても

1990年代初頭に始まっている。1991年に再概念化主義のグループによる最初の会議が米国ウィスコンシン・マジソン大学で開かれた。また、幼児教育のポスト基礎づけ主義を探求するジャーナル“Contemporary Issues in Early Childhood”が、新たなオルタナティブのパーспекティブズを探求するために捧げられている。このように、今日、ここで述べた保育のドミナント・ディスコースは、依然として継続的に普及してはいるが、かつてよりも流動的であり、米国を含む多くの国において、ポスト基礎づけ主義の考えに基づく取り組みが徐々に始まっている¹³。

3. 二つのメタファー

— ツリー型ロジックとリゾーム型ロジック —

(1) ツリー型の支配体系としてのドミナント・ディスコース

「樹木の論理はすべて複写と複製の理論である。(略) … この論理は、すっかり出来上がったものとして手に入る何者かを、超コード化する構造から出発して、あるいは支えとなる軸から出発して複写することに存している。樹木はさまざまな複写を分節し、かつ階層化する。複写の方は樹木の葉のようなものだ。」¹⁴

「樹木状システムは序列的システムであって、意味性と主体性の中心、組織された記憶、そしてまた中心的自動装置を含んでいるものである。つまり、対応するモデルは、それによれば一つの要素がある高位の統一からのみ、そして主観的な配置があらかじめ設定されたつながりからのみ、情報を受け取るようなものだからだ。」¹⁵

ダールバークとモスは、ドゥルーズ (Deleuze, G) とガタリ (Guattari, F) が用いたツリー (木、樹木) とリゾーム (根茎) の比喩によって、ドミナント・ディスコースの問題性を明らかにしようとしている。

ドミナント・ディスコースは、ツリー型の単一のロジックであり、根から幹、枝葉へと展開する木の構造に似ている。たとえば、ドミナント・ディスコースの典型として論争の対象となってきた米国の Developmentally Appropriate Practice (発達に適した実践、略して DAP) がそうである。これは、保育実践の国際的なメインストリーミングを代表するものとして、ポストモダンの観点から問題化されてきた¹⁶。DAPは、子どもの発達と学習についてのガイドラインであり、発達心理学の知見に基づくユニバーサルな発達段階と保育実践を結び付けて提示している。この発達段階を進んでいくことは、1次元の木のメタファー、すなわちツリー型のロジックで理解される¹⁷。原点としての根を持つ木のイメージのように、絶対知としての発達心理学を基盤として展開していく単一の発達の道筋が示されている。そして、そこに子どもたちを導いていくノーマライゼーションの体系的なプロセスとして保育実践が位置づけられる。

ドミナント・ディスコースのキー・コンセプトである「質」の概念を用いる場合も、やはり同様に木のメタファーに還元される。この場合、先に定められている基準 (norm) に到達することによって、質の良い保育サービスあるいは保育プログラムであると判断され、質の評価が終結する。このように、絶対的な1つの基準があり、そこから展開するツリー型のモデルは、始まりがあつて、終わりがある。たとえば、DAPは、質の良い保育実践の基準として示され、その基準への一致を求める。絶対的で同一的なものに組み込んでいくという意味において、それは、抑圧的であるとも言える。このように、ドミナント・ディスコースは、DAPのような特定の評価基準 (rating scale) という道具 (手段) を用いたメインストーリーリングであり、規範的でテクニカルなアプローチであるというツリー型の支配体系で捉えられている¹⁸。

また、これに関連して、今日の保育を取り巻く状況の中の二つの大きな矛盾が指摘されている¹⁹。それは、複雑さと多様性に関する矛盾である。一方の状況は、複雑性と多様性が増加する状況であり、もう一方の状況は、それらを減少させる状況である。前者については、社会環境の複雑性と多様性の増加に伴い、多様な民族的、人種的、宗教的、文化的、社会的、経済的な背景を持つ子どもたちと家族のインクルージョンを保育の中にさらに求め続けるという点がまず挙げられている。また、保育施設が必要とされている状況が、働くことを望む女性の増加の結果としてだけではなく、国家政府が、女性の労働参加がもたらす経済的な利益や、国家財政にとっての利益、教育や犯罪に取り組む上での利益などの認識の結果であること、さらに、子どもの学習と発達についての多様な理論が存在することなど、保育を取り巻く状況の複雑性と多様性が紹介されている。

後者については、上記のような増大する複雑な状況が、世界の保育実践の達成と評価に関しては、政治的・行政的な分野における複雑さの減少のためのストラテジーを強化するという点を指摘している。それは、ユニバーサルな共通の中央集権化されたスタンダードを用いた同じ方法で全ての子どもを教育し評価するストラテジーであり、良い子ども時代と生涯にわたる学習のための堅固な基礎を保障するという伝統を促進するストラテジーである。米国のDAPのように、また、各国の公認共通カリキュラムのように、健康で良識的な市民になるように子どもを教育しノーマライズするために計画された公認の保育実践がそうである。また、適切な実践と不適切な実践を分け、乳幼児の発達を促進するための客観的で合理的でユニバーサルな保育実践を定義する。これは、ベーシックなスキルを習得し、後のスクールシステムにより良く適応できるようにすることで、子どもたちの間の複雑性と多様性を減少させるものである。このように、教育は、未熟で依存的な子どもを、自立的で成熟した大人にする単一の過程として語られる。根から幹を通して枝へと至る木の構造と同様に、固定的で、規定的で、直線的なロジックがここにも適用される。

タグチ (Taguchi, H. L.) は、物事がより複雑になればなるほど、複雑さの縮小とコントロールを望むようであるが、そのような縮小ストラテジーは、同時に、私たちが達成したいインクルージョンと公正を締め出すかもしれないと述べている²⁰。ツリー型の支配体系を作

り、そこに組み込まれないものを排除するシステム、あるいは、同一性が差異を抑圧するシステムへの警鐘が、ドミナント・ディスコースを問うことの意味であると言えるだろう。

(2) リゾーム的存在モデル

「リゾームには始まりも終点もない。いつも中間、もののあいだ、存在のあいだ、間奏曲 *intermezzo* なのだ。樹木は血統であるが、リゾームは同盟であり、もっぱら同盟に属する。樹木は動詞「である」を押しつけるが、リゾームは接続詞「と…と…と…」を生地としている。この接続詞には動詞「である」をゆさぶり根こぎにするのに十分な力がある。」²¹

「リゾームはこれとまったく異なるもので、地図であって複写ではない。複写ではなく、地図を作ること。(略)… 地図が複写に対立するのは、それがすべて、現実とじかにつながった実験の方へ向いているからである。地図は自己に閉じこもった無意識を複製するのではなく、無意識を構築するのだ。地図は諸分野の接続に向かい、器官なき身体の封鎖解除に、それら器官なき身体を存立平面上へと最大限に開くことに向かう。地図はそれ自体リゾームの一部分をなしているのだ。地図は開かれたものであり、そのあらゆる次元において接続可能なもの、分解可能、裏返し可能なものであり、たえず変更を受け入れることが可能なものである。それは引き裂かれ、裏返され、あらゆる性質のモニタージュに適応し、一個人、一グループ、一社会集団などによって実行されうる。それを壁に描くのもいいし、芸術作品としてとらえるのもよく、政治行動としてあるいは瞑想として構築するのもよい。たぶんリゾームのいちばん重要な性質の一つは、つねに多数の入り口を持つということだ。この意味で巣穴は一個の動物的リゾームであり、ときとして移動通路としての逃走線と、貯蔵または住居用の諸地層とのあいだに明確な区別を持っている。(ジャコウネズミを参照せよ)。地図は多数の入り口を持っており、これはつねに「同じもの」にとどまる複写とは正反対である。地図は運用の問題であるのに対し、複写はつねに仮定された「能力」にかかわる。」²²

リゾーム (rhizome, 根茎) は、フランスの哲学者ドゥルーズとガタリの提唱する思考形態と存在モデルである。“Contesting Early Childhood” シリーズの著者らは、このリゾーム的ロジックを用いて、保育のドミナント・ディスコースに問いを投げかけるとともに、彼らの探求する保育実践をリゾームのメタファーで位置づける。宇野は、リゾームについて次のように説明する。「「樹木」は、われわれがふつう秩序と呼ぶもののあらゆる特徴を備えている。これには、1本の幹、あるいは中心がある。それを支える根、幹から広がる枝は対称的に広がっている。中心(幹)からの距離によって定められる序列があり、規則的(対称的)に、幹から枝、枝からさらに細かい枝へと、同じ形の分岐が中心から末端にむけて繰り返される。これに対して「リゾーム」には、全体を統合する中心も階層もなく、2項対立や

対称性の規則もなく、ただかぎりなく連結し、飛躍し、逸脱し、横断する要素の連鎖があるだけである。」²³

保育と子どもの発達における質の評価は、直線的な前進のシステムで、ツリー型ロジックである。しかし、リゾーム（根茎）は、全ての方向に伸び、相互に連結しあい、始まりも終わりもなく、いつも中間にある。したがって、質の概念は、リゾーム的ロジックでは説明できない。「質」の概念は、限定的でユニバーサルな基準の追求であり、通常、中立で自明のものとして扱われているが、これまで述べてきたように、一定のモダニストの価値と前提が浸透している。この基準にどれだけ一致するかということが重要であり、複雑性、多様性、主観性、不確実性などとは相容れない。質は、ユニバーサルで規範的な倫理の枠組みを作り、その中で、「良い実践」と「悪い実践」を判断する。先に決められた基準への一致を確立しようとするものであり、結果を必要とし、しばしば数値でそれを示す。このように、質の評価は、事実の客観的な記述を行う。それは、価値の主観的な判断よりも、測定テクノロジーによるものであることが多い²⁴。

ダールバーグとモスは、評価について、質とは別のアプローチを提供している。評価は重要であるが、答え（結果）の出ないものであるという立場をとる。しかし、最終的な到達を期待しなくとも、試みなければならぬものであるとする。この評価のアプローチを、「the concept of meaning making（意味形成の概念）」²⁵と称している。結論や基準への一致、一定の答えを必要とする質の概念とは対照的に、意味形成の概念は、起きている出来事を意味づけることであり、教育的仕事の意味はいつも異なった解釈に開かれていることを前提とする。評価の単一の基準を生み出す同質の価値基準はなく、つまり、意味はいつも議論可能であり、終結、標準化、客観性よりもむしろ、一時性、多様性、主観性を前景とする。また、意味形成は、他者との関係性の中で起きる相互構成的なものとして捉えられている。教育的な仕事を理解し、判断することは、シビヤな概念であるが、理解と判断を、特定の文脈の中で一時的にとるポジションとして見ることができる。すなわち、常に中間的なものである。

ダールバーグらは、ポストモダンの観点から、「質」に代わる評価の概念として、「ミーニングメイキング（意味形成）」を提示しているのであるが、保育者にとって「意味形成」の概念は、「質」の概念をキー・コンセプトとして働くよりももっと努力を要するものであると述べる。「質」の概念のもとで働く時には、基準への「達成」を通して評価が終結し、質の良い保育サービスを行なっていると言うことができる。しかし、「意味形成」の概念のもとで働く時には、「探求する」サービスあるいは「反省的な」サービスであり、これは決して終わりに到達することがない。リゾームのように、いつも中間に存在し、永久に理解を深め、プロセスを探求し、新しい知識を構成し、絶えず変化する文脈との関係を作り直す仕事である。質の概念をもって働く時、保育者にとっての学習は、評価基準（rating scale）のような特定のツールを扱うスキルを獲得することであるが、意味形成の概念で働く時には、ペダゴジカル・ドキュメンテーションの使用が継続的で厳格な学習となる。そして、多様な

観点を導き出しうる他の保育者との多くの対話を行う。すなわち、意味形成は、民主的な討論の中で行われる²⁶。

意味形成は、固定的で完成した「being (である、存在する)」よりも、ダイナミックで常に変化する「becoming (なる、生成する)」である。決して固定的・決定的ではなく、常に生成する。一つの意味は、他の意味に広がり、いくつかの意味は古くなり、別の新しい意味が生まれる。リゾーム的なロジックは、横方向 (reteral) の変化と複雑さと不均質さを包含し、流動的で多元的である²⁷。

上述のように、意味形成のディスコースにおいて、中心的な役割を持たされているのが、ペダゴジカル・ドキュメンテーションである²⁸。これは、意味形成の評価のためのツールでもある。教育的な仕事を目に見えるものにし、教育の仕事への参加者のコミュニティにおいて、解釈と議論の主題とし、価値の判断をするためのひとつの手段を提供する。また、レッジ・エミリアのプロジェクト・ワークをリゾーム的思考と一致させる²⁹。プロジェクト・ワークには、あらかじめ決められた発展が存在しない。リゾームのように、多方向に飛躍し、連結し、逸脱し、横断する。

さらに、彼らは、子ども自身の存在をリゾーム的に理解する。子ども時代は、著しい変化の可能性の状態にあり、社会的な環境、家族的な環境に影響されやすい状態に置かれている。子どもたちは、すでに現実の環境の中にあり、1人の子どもにとって他の子どもたちや保育者は子どもが旅する環境・通路となる。また、他の子どもたちや保育者や物は、別の扉を開けたり閉めたりする存在であり、コネクター、ディスコネクター、あるいはナビゲーターの役割を果たす。特に保育者は、自分自身を軌道(プロセス)の外側に置くのではなく、今ここに自分自身をインストールして、子どもたちがいる軌道に接続することが重要だとしている。発達段階や学習目標のような予め計画されたプログラムとの関わりで保育の中の多様な出来事の意味を解釈することよりも、何か新しいものが生み出される条件に注意を払い、予期しない複雑なつながりが生まれるための条件を生み出す環境をアレンジする保育者を求めている。私達大人は、子どもとは何か (being) を探求する代わりに、繋がり (connection) や出会い (encounter) の数を増やすことを通して、「and」を探求することを必要とされている³⁰。これは、「子ども」「教育」「評価」という概念に関する問いに、一つの答え以上の答えがあること、一つの可能性以上の可能性があること、複雑さと多様性と他性を尊重すること、そして、常に意味を問うことに開かれているということを選択することを意味している³¹。

宇野は、「だれもが頻繁に使っているありふれた接続詞「そして」、「と」(et, and) の機能に、ドゥルーズはことあるごとに注意をうながしている。AはB「である」(être, be) という動詞は、AのBへの所属やAとBの同一性を表現する。しかし「Aと(そして)B」は、AにもBにも属さない何かを出現させる。あるいはAとBの中間を示す。そこにはAとBの外部に、また間隙にある何かがあるものである。」³²と述べている。「である」という限定的・固定的な思考ではなく、また同一性や統一性を求めることよりも、多様性・複雑性を前提に、

異質なものと異質なものが出会い、つながり、語り、多様な意味を見出し、重層し、さらに多方向に生成を続けて行くプロセスとして、保育の実践と評価を位置づけるというリゾーム状の保育の存在モデルを見ることができる。特に、「そして」と「なる」の繰り返しによってリゾーム的に広がって行く常に生成変化する過程に参加し、「一見無秩序や混乱や逸脱と見える出来事に肯定的な可能性を読もうとする」³³ところに保育者としてのリゾーム的な存在モデルの固有の特性があるとすれば、これが子どもたちとの関わりの実践に持つ意味は大きいと言える。

4. おわりに

ドミナント・ディスコースをツリー型の支配体系として問題化し、その代わりに提示されているリゾーム的な保育の存在モデルについて概観し考察した。我が国の保育は、この二つのモデルに照らした時にどうであろうか。

学校教育法第22条に、「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする」(傍点筆者)と記されている。また、『幼稚園教育要領』には、「しなやかな心と体の発達を促す」「心身の調和のとれた発達を促す」「全体的な発達を促していく」(いずれも傍点筆者)などの文言が見られる。『保育所保育指針』には、保育所が「保育に欠ける子どもの保育を行い、健全な心身の発達を図ることを目的とする児童福祉施設」(傍点筆者)であること、「教育」とは、「子どもが健やかに成長し、その活動がより豊かに展開されるための発達の援助」(傍点筆者)であることが示されている。

このように、幼稚園と保育園の機能の中心に、「発達の助長」「発達の援助」「発達を促す」という概念が大きな位置を占めていることがわかる。

一方、学校教育法第29条に示されている小学校の目的には、「小学校は、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なものを施すことを目的とする」(傍点筆者)と記されている。このように、小学校が「発達に應じる」ものと書かれていることと比較しても、「発達を促す」という概念が強く支配しているのが今日の我が国の幼児教育であり、保育であるという側面を否定することはできない。子どもの発達を促す手段・道具として乳幼児の保育施設が社会的に価値づけられているということもできる。これは、「発達」という「結果を生み出す囲い」³⁴として保育施設が理解されていると言ってよいかもしれない。

「発達の援助」は、「発達の促進」に置き換えられ、いかに効率的に望ましい発達をもたらすことができるか、ということを求め、あらかじめ定められた目標に向かうための効果的で効率的な方法を追求するテクニカルな実践に陥りやすい。実際、昨今の保育現場の実態に目を向けると、目に見える結果を追い求めた早期能力開発的なプログラムがもてはやされている。

学校教育法の改正によって、幼稚園教育の目的が「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする」(傍点筆者)とされて、「義務教育に備えるための幼児教育」という位置付けがかつてよりも明確にされたとも言える。この「学校への準備」という理解によって幼小連携が進められるとしたら、幼児期の複雑さや多様性を排除するツリー型のロジックによって、幼児教育は高く手段的で合理的なテクニカルな実践へと一層拍車をかける危険性がないとは言えない。リゾーム型のロジックによって、幼児期とそれを取り巻く環境の多様性と複雑性の尊重に主眼を置き、多元的な観点をもって、常に生成変化する保育の営みのプロセスを意味づけて行く実践の積み重ねが必要である。

注

- 1 “Contesting Early Childhood” シリーズは、2010年9月現在、以下の9巻によって構成されている。
Dahlberg, G. and Moss, P. (2005) *Ethics and Politics in Early Childhood Education*, London: Routledge Falmer.
Penn, H. (2005) *Unequal Childhoods*, London: Routledge.
MacNaughton, G. (2005) *Doing Foucault in Early Childhood Studies*, London: Routledge.
Rinaldi, C. (2006) In *Dialogue with Reggio Emilia*, London: Routledge.
Edmiston, B. (2008) *Forming Ethical Identities in Early Childhood Play*, London: Routledge.
Taguchi, H. L. (2010) *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education*, London: Routledge.
Olsson, L. M. (2009) *Movement and Experimentation in Young Children’s Learning*, London: Routledge.
Vecchi, V. (2010) *Art and Creativity in Reggio Emilia*, London: Routledge.
Dahlberg, G. and Moss, P. (2011) *Contesting Early Childhood and Opening for Change*, London: Routledge.
- 2 Olsson, L.M. (2009) 前掲書 p.xiii.
- 3 Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. は、初版が1999年に、第2版が2007年に出版された。
- 4 Dahlberg, G. and Moss, P. (2005) 前掲書 p.109.
- 5 Moss, P. (2008) ‘Meeting Across the Paradigmatic Devide’, in Farquhar, S. and Fitzsimons, P. (eds) *Philosophy of Early Childhood Education*, Malden, MA: Blackwell, p.15,18.
- 6 Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A. (2007) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, New York: Routledge, p.15.
- 7 Dahlberg, G. and Moss, P. (2009) ‘Foreword’, in Olsson, L. M. *Movement and Experimentation in Young Children’s Learning*, New York: Routledge, p.xiv.
- 8 Moss, P. (2008) 前掲書 p.7.
- 9 Moss, P. (2008) 同上

- 10 Moss, P. (2008) 同上
- 11 Moss, P. (2008) 前掲書p.9.
- 12 Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A. (2007) 前掲書p.105.
- 13 Moss, P. (2008) 前掲書 p.8.
- 14 ジル・ドゥルーズ、フェリックス・ガタリ『千のプラトー』宇野邦一、小沢明広、田中敏彦、豊崎光一、宮林寛、守中高明訳、河出書房新社、1994年、p.24-25
- 15 ジル・ドゥルーズ、フェリックス・ガタリ『千のプラトー』宇野邦一、小沢明広、田中敏彦、豊崎光一、宮林寛、守中高明訳、河出書房新社、1994年、p.29
- 16 Taguchi, H. L. (2010) 前掲書p.7.
- 17 Dahlberg, G. and Moss, P. (2005) 前掲書p.117.
- 18 Moss, P. (2008) 前掲書 p.19.
- 19 Taguchi, H. L. (2010) 前掲書p.6-8.
- 20 Taguchi, H. L. (2010) 前掲書p.8.
- 21 ジル・ドゥルーズ、フェリックス・ガタリ (1994)、前掲書p.38
- 22 ジル・ドゥルーズ、フェリックス・ガタリ (1994)、前掲書p.25
- 23 宇野邦一 (2001) 『ドゥルーズ 流動の哲学』講談社、P.172.
- 24 Dahlberg, G. and Moss, P. (2005) 前掲書p.87.
- 25 Dahlberg, G. and Moss, P. (2005) 前掲書p.88.
- 26 Moss, P. (2008) 前掲書 p.18-19.
- 27 MacNaughton, G. (2005) 前掲書p.121.
- 28 Dahlberg, G. and Moss, P. (2005) 前掲書p.155-157.
- 29 Olsson, L.M. (2009) 前掲書p.xxiv.
- 30 Olsson, L.M. (2009) 前掲書p.xx.
- 31 Dahlberg, G. and Moss, P. (2005) 前掲書p.vi.
- 32 宇野邦一 (2001)、『ドゥルーズ 流動の哲学』講談社、p.40.
- 33 宇野邦一 (2001)、前掲書、p.173.
- 34 Dahlberg, G., and Moss, P. (2005) 前掲書p.vii.