兵庫教育大学　研究紀要　第43巻　2013年９月　pp. ９－18

幼児の学びの生成と保育の質
－テ・ファリキとラーニング・ストーリーの有効性－

Generation of Young Children’s Learning and Quality in Early Childhood Education and Care
－The Effectiveness of Te Whãriki and Learning Story－

橋　川　喜美代*
HASHIKAWA　Kimiyo

保育の質向上のために導入されたPDCAサイクルが，「指導」と「援助」との考えに微妙なズレを生み出している保育界に適用されることには大きな問題がある。本研究では，テ・ファリキとラーニング・ストーリーを用いた実践の比較によって，「指導」と「援助」に見られる微妙なズレが幼児の学び生成の観点から可視化され，その違いが顕著となった。こうした相違から，テ・ファリキの利用が保育の質向上にもたらす有効性が明らかにされた。

The PDCA cycle as applied to early childhood education and care (ECEC) has created slight discrepancies between the areas of “guidance” and “care.” Therefore, there are significant issues with bringing the cycle to the field of ECEC. Using Te Whãriki and Learning Story, we visualize the subtle differences in guidance and care from the perspective of young children’s learning.

In clarifying these differences, this paper considers the effectiveness of improving ECEC quality using Te Whãriki.

キーワード：保育の質，幼児の学び，テ・ファリキとラーニング・ストーリー
Key words：quality in early childhood education and care, young children’s learning, Te Whãriki and Learning Story

はじめに

保育所保育指針の改定に当たって大きく取り上げられたのが，保育の質である。『保育所保育指針解説書』には、「子どもをめぐる社会の状況が変化する中で，保育所が担う社会的役割はますます大きなものとなっています。子どもの最善の利益を保障しその責任を果たしていくためには，今まで以上に保育の質の向上が求められます。何よりも大切なのは，一人一人の職員の人間性や専門性を高めることと保育所全体が組織として計画的な保育実践とその評価，改善という循環的な営みによって保育の質の向上を図ることです。」というように，保育の質向上の必要性が強調されている[1)]。この保育の質を向上させるために導入されたのが，PDCAサイクルである。これは企業が行う一連の業務活動を，それぞれPlan（業務計画の作成）－Do（計画にそった業務の遂行）－Check（業務遂行の点検・評価）－Action（遂行されていない部分の改善）という観点から管理し，継続的に業務を改善しようとする考え方である。これを保育所では，Plan（保育課程の編成，指導計画の作成），Do（その実施＝保育活動の展開），Check（保育実践や指導計画等の点検・評価），Action（評価を踏まえた保育実践の改善，指導計画の改善）といったPDCAサイクルを確立し，評価全体の枠組みの中で適切に位置づけることによって，保育の改善が求められてきた。

渡邊・横松らはこうした背景を踏まえ、保育を実践・改善していくための手順を開発するアクション・リサーチを実施し，保育目標の明確化，それによる保育課程の見直し，保育実践の自己評価観点の明確化によって保育の基準を確保する実践的取り組みを進めている[2)]。しかし，「子どもの実際に応じて作成する短期の指導計画の場合，自己評価観点にとらわれて子ども理解に基づく柔軟な保育が妨げられたら問題である。」というように，保育の基準を確保するためのマネジメントには大きな問題が残されている[3)]。

保育の質を担保するために，実践の可否が問われ，評価される必要は確かにある。しかし，PDCAサイクルの確立が幼児の保育を評価できるのかは疑わしい。なぜなら，小川博久が言うように，「幼児へのかかわりをより規範的に考えていく立場（どうかかわるべきか）と，より実態的に考えていく立場（かかわることができるか）は，保育の思考に微妙なずれとして存在している」からである。前者を意味する指導（guidance）とは，かかわる側がかかわりを受ける存在を導くというニュアンスが強いのに対し，後者のニュアンスを意味する援助（care）

＊兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻幼年教育コース　平成25年４月12日受理

とは，かかわりをもっている相手の存在を見取って，相手とのかかわりを得る手だてを考える視点が含まれている[4)]。

さらに小川は，保育における「指導」が，原則的に「援助」でなければならない理由は，「どうかかることが可能かを見極めた上で，子どもが望ましい状態に達してほしいという大人の願いをもって子どもにかかわること」（傍点ならびに傍線：原文）が求められるからだと説明する。傍点が付された前段部分において，大人に課せられる子どもへのかかわりを模索する行為が幼児理解であり，その具体的な方法として観察がある。そして，傍線の後半部分の大人の願いをもって子どもにかかわることが「指導」（どうかかわるべきかという点からのかかわり）ということになる[5)]。

こうした小川の指摘は1894年，シカゴ大学に移ったデューイ（Dewey, J.）が心理学的観点と社会学的観点の統合を目指した考えと軌を一にするものである。ちなみに，1896年のシカゴ大学附属実験学校（デューイ・スクール）創設は，次のデューイの言葉が示すように，自己実現の過程が同時に社会的目的の実現となる教育方法を標榜する新しい教育実験であった[6)]。

「すべての教育の究極の問題は，心理学的要因と社会学的要因とを一つに調和させることである。心理学的要因は，それぞれの個人がそのすべての個人的能力を自由に使用すること，つまり，彼自身の構造の法則に考慮して個別に研究されなければならないことを要求する。社会学的要因は，個人は彼が住む社会的環境の中の重要な関係すべてについて熟知するようになること、つまり，これらの諸関係を自分自身の活動に関係づけるように訓練されることを要求する。従って，両要因の調和は，子どもが自分自身を，しかも社会的な諸目的を実現するような仕方で表現できるようにすることを要求する。」

デューイはこの実験学校における実践結果に基づく講演録『学校と社会』において，実験学校での教育方法が「フレーベルの教育原理」の適用であり，それは次の3点に特徴があると述べている[7)]。

①学校の第一の仕事は，子どもたちに協同的かつ相互扶助的な生活の仕方を訓練し，相互依存の意識を養い育て，その精神を行為として実行できるよう援助すること。
②教育活動の第一の根源は，子どもの本能的・衝動的な態度および活動にあるのであり，外部的な材料の提示や適用にあるのではない。子どもたちの自発的な活動，すなわち遊び，ゲームは言うに及ばず，幼児の一見無意味な動作さえ，教育的に用いることができる。否，教育的方法の礎石となりうること。
③①②の統合は，成熟した社会の典型的な営み（typical doings）および作業を，子どもの段階において再現すること。それは子どもが，生産と創造的な作業を通じて価値ある知識を獲得・確保すること。

デューイはフレーベル（Fröbel, F）による乳幼児の衝動から発せられる自然的成長に最も有効かつ強化手段として，「受動的・追随的」教育を評価したのである。PDCA サイクルは，この相手を見て考える「受動的・追随的」視点が見失われ，大人の意図と計画に従って一斉に幼児を課題へと導く「命令的・規定的・干渉的」教育へと陥る危険性がある。

こうした中で，注目されてきているのが，ニュージーランドのテ・ファリキとラーニング・ストーリーである。テ・ファリキは，社会－文化的文脈をもたない発達観や小学校の準備教育を排斥し，子どものユニークさ，民族性，権利保障をめざすために，次の４つの原理と５つの要素から構成されている[8)]。「テ・ファリキの指導原理とは，カリキュラムは子どもの全人格的な発達を反映すべきであること，子どものエンパワメントが鍵要因であること，家族と地域社会との連携は強化すべきこと，子どもは応答的で相互的な関係を通して学ぶということ，の４つである。子どもたちに対する幅広い目標（それは後に要素と呼ばれる）－それらは，子どもたちが社会の有能な学び手となるのを助けるであろう－は幸福，所属感，貢献，コミュニケーション，探究という５つである。」

テ・ファリキの指導原理では，大人もまた学び手であり，子どもの学びや発達は両者が形成する関係性によって大きく影響される[9)]。大人が命令的・規定的ではなく，学識ある観察力をもって自らの信念，立場を認識することによって，テ・ファリキは子どもに力強さ（エンパワメント）を与え得るのである。つまり，PDCA を導入し大人の意図と計画に従って保育の質を担保しようとするわが国との考え方の違いは，子どもの学びに基づいた幼児理解から出発しようとする点にある。

本研究は，テ・ファリキの５要素を活用し，子どもを継続的に観察・記録するラーニング・ストーリーを用いて，子どもの学びの成果と環境整備の方向性を探り，保育の質を問うことを目的とする。ラーニング・ストーリーは既に，大宮勇雄や鈴木眞廣[10)] らによって保育者による実践の質を高めるための試みとして実施されているが，ここでは保育者を目指す学生や院生にまで広げ，彼らが子どもを観察・理解し，次なる実践の方向性を探る手立てとして活用する方法を探るものとする。

１．ラーニング・ストーリー活用方法と子どもの学びの確定

⑴　「鳥の巣」の活動の始まり

以下に示すのは，B保育園５歳児クラスの「鳥の巣」をテーマにした活動である。なお，この事例の収集は松本崇史によるものである[11)]。この活動はK君の発想から

事例１　「鳥の巣」作り　　　（K 君，A 君：５歳児　９月16日）
K 君，A 君が泥団子を作って話しているところに私が「これなんなん？」と聞くと，K 君が「これ卵なんよ！」と言う。私が「へ～，何の卵なん？」と聞くと，K 君が「別に何でもないんよ。」と言う。私が「そうなんや。また，何生まれるかわかったら教えてな。」と言うと，A 君と K 君が「わかった！」と言う①。 しばらくして，前庭の方に行くと，K 君と A 君が，刈り取られた草の上に卵を置いている。K 君が私に「お兄ちゃん見て！　これ巣！」と言う。私が「ホンマや！柔らかそうやな。」と言うと，K 君が「何が生まれるんかな？」と言い始める。K 君が「鳥よ！」と言ったり，A 君が「とかげちゃうかな～」と巣の周りで話している。 すると，１歳児の S 君がやってきて卵に触ろうとする②。K 君が「あかん！　S 君！　すぐつぶれてしまうんよ！」と言う。K 君が「下においてると危ないな～！」と言い，私が「どこかに置く？」と聞くと，「う～ん，小さい子が触りにくいところがいいんよ。」と言う。私が「どこかな～。」と言う。K 君が「高いところがいいわ。」と言い，卵を持ち歩き始める③。そして，「木の上に置く！」と言って，木の上に置き始める。少し高いところなので，私が最後に固めるのを手伝う。

始まり，「さまざまな鳥の巣作り」から「ペープサート」「撒き餌・観察」「巣箱作り」「創作劇」などへ拡大発展していく。院生が採取したラーニング・ストーリーに記される子どもの遊びや活動をテ・ファリキの５つの要素を用いて照合することによって子どもの学びを明らかにし，次なる実践の方向性を探る方法を事例１に基づきながら説明しておく。

事例１に示した K 君，A 君の行動を院生のかかわりや１歳児 S 君の動きに注目して見てみると，下線の①～③によって２人の行動が変化していく。

①：院生は K 君，A 君２人が作った泥団子を「これなんなん？」と問いかけることで，この遊びの価値を認めている。すると，K 君から泥団子といった通常の答えではなく，“卵”だという答えが返ってくる。その答えに院生が「へ～，何の卵なん？」という思いがけない質問を返すと，K 君は答えに窮したように「別に何でもないんよ」と明確には答えない。これに対し，院生は「そうなんや。また，何生まれるかわかったら教えてな」と次なるかかわりを期待して話を終えている。そして，このやりとりこそが，K 君と A 君らが次には草の上に卵を置き，その卵から鳥が生まれるというイメージを生み出す契機となっている。

②：１歳児の S 君が草の上の卵に興味を持ったことが，K 君の卵を守るという新たな行動を引き起こす。K 君は，自分達の作った卵が S 君に壊されることを経験から感じ取っている。S 君の行動は，K 君が自分の作った卵は S 君が興味本位に触れても壊れないくらい固くて丈夫には作られていないことに気付かさせたのである。

③：院生は K 君が木の上に置けば，卵は S 君達から守れると考えつくまでの過程をやりとりを通して，ゆっくりと支えていく。

こうした院生のかかわりは，「観察者の振り返り」に記している，次のような観察に基づいている[12]。「K 君は，運動場の大きなクスノキにある本物の鳥の巣から発想を得たように思われる。遊びの過程でも，初めは，特に目的もなく砂と水を使い団子を作っていた。しかし，そのような遊びからも，K 君と A 君は遊びを広げていき，創造的でユニークな遊びを展開していく。自分自身で考えた材料で，卵，鳥の巣を作り，卵の形に似せようと泥の形を整え，鳥の巣も木の上のどこに設置するか，安定させる方法はないかと考えながら，試している。１歳児の子が何だろうと近づき触ろうとするため，自分の作ったものを守ろうと卵をしっかり固め，高い木の上に作った鳥の巣に置く。K 君は，自分の遊びに期待を持ち，それを守る方法も自ら考え出したのである。」

院生による観察が，K 君にどのような環境を保障し，それによってどのような学びをもたらしたのかを明らかにしたのが，表１である。院生のかかわりはテ・ファリキと照合すると，要素「探究」の目標１「自身の遊びが有意味な学びとして尊重され，自発的な遊びの重要性を認められる環境」と目標４「自然，物質の諸環境に対する意味を知るための学習理論を発見させる環境」を K 君に保障し，それによって“自分自身の課題を設定し，

表１　「鳥の巣」作りにおける要素と K 君の学びの成果

要素	環境	学びの成果
探究	自身の遊びが有意味な学びとして尊重され，自発的な遊びの重要性を認められる環境	自分自身の課題を設定し，材料を選び，意思を決定する能力を身につける。
		象徴遊びなどにさらに自信をもち，レパートリーを増やしていく。
	自然，物質の諸環境に対する意味を知るための学習理論を発達させる環境	砂，水など多くの物質の特性や自然そのものについて理解していく。

材料を選び，意思を決定する能力を身につける”“象徴遊びなどにさらに自信をもち，レパートリーを増やしていく”“砂，水など多くの物質の特性や自然そのものについて理解していく”の３つの学びをもたらしたことがわかる[13]。

翌日には，数人の子ども達も卵作りや鳥の巣作りに興味を持ち，K 君に教わりながら遊びに参加し，要素「探究」に見られる学びの成果も観察されるようになった。子ども達は探究心を満たしたいと思っていることから，その手立てとして，鳥の巣や鳥に関する絵本や図鑑などを用意し，いつでも手に取れるように配慮した。これによって，テ・ファリキの要素「探究」の環境を保障することに努めた。すると，子ども達から様々な鳥の巣を作りたいという要求が出始め，そのための芋のツルや小枝，藁など，様々な素材が用意された。子ども達はそうした素材を生かして，自分なりの鳥の巣作りに挑戦し始めた。

⑵　要素「探究」から要素「貢献」の学びへの拡大

子ども達が個々の巣作りを探究する中で，互いに教え合う関係性も生まれるようになった。事例２では，Y 君の新たな挑戦が K 君とのかかわりによって，互いの学びを生み出していく過程を記している[14]。

この事例２からもわかるように，Y 君，K 君２人は，図鑑や新たな素材を使い，ただ無造作に草を鳥の巣に見立てるのではなく，複雑な形を作りだそうと探究心を発揮し素材を組み合わせていく。子ども達は院生によって，表２に示すように要素「探究」の「自身の遊びが有意味な学びとして尊重され，自発的な遊びの重要性を認められる環境」を保障されている。その結果，いろいろな鳥の巣に挑戦する中で，「知らない」「よくわからない」ことに気付き，試行錯誤したり問題を解決する探究者としての意欲や態度を身につけていく[15]。

事例２において特筆すべきもう１つの要素が「貢献」である。事例２では，鳥の巣作りにおいて，最も興味が強く，関心が続いている２人が関わり合い，お互いの経験を生かしながら１つの巣を作り上げた。K 君は，Y 君が作りたい鳥の巣をすぐに理解し，自らの方法で船の形を作ろうとする。Y 君は半分に折るだけではなく，K 君の先を立てることからヒントを得て，課題を解決している。また，巣の先を細めるために自分の経験から，固定するために木の枝を刺す方法を試している。院生が提示したヒモという材料も，使い道をすぐに理解し，２人ともに，自分の経験や発見を活用していく。この事例において，K 君と Y 君は要素「貢献」の機会も保障されることによって，“問題をともに解決する，他児を援助する，他児の視点に立つ，他児の態度や感情を理解する”など，他者理解の力も少しずつ身につけてきた[16]。

両者の関係がさらに深まっていくのが，事例３である[17]。事例３では，Y 君が，K 君達の活動に誘われ，「鳥の巣の本」に最も近い素材である藁を手にとって，担任と作り始めた。担任が輪を作りそれを回していくと，Y 君は自分で編み込んでいく。藁は，すぐに割れたりちぎれたりするので，力の加減が難しい。藁を使った鳥の巣作りは，手先の器用な院生 H も途中で断念したほどである。さらに，芋のツルとは違い，藁は薄く，かつ細いので根気よく編み込まないと，真ん中の穴がふさがらない。それを丁寧に編み込んでいくことで，本物のような鳥の巣が完成する。

院生の「まだ穴あいているな。」という言葉に反応し，卵を置くためには穴をどのように塞ぐかを考え始めた Y 君は，事例２での木を刺し込んで固定した自らの経験に加え、S 君達のやり方も参考に穴を塞いでいく。このと

事例２　　Y 君の「鳥の巣」　　（ Y 君，K 君：５歳児　9月24日）

Y 君が鳥の巣の本を保育士と見ながら，草の形を自分の好きなものに変えたりしている。船の形の鳥の巣を見て，作り始める。まず，草の形を細長くして，先を細長くしていく。そして，真ん中を親指でへこませていき，図鑑の写真のように先を起こそうとする。しかし，たてることができず，さらに手で細めた先の部分が広がってしまう。まず先の部分を細くしようとするが，すぐに広がってしまう。細くした後に，木の枝をさして止めようとするが，思っているような形にはならない。私が園庭にある植物のツルを持ってきて，「Y 君，これ使ってみる？」と聞くと，Y 君が「どうやって？」と聞いてくる。私が「これをなヒモ…」と言いかけると，Y 君が「わかった！」と言って，ツルを取り，先の部分を結んでいく。最後の結びきるところは，私が「もう少し強いほうがええかな？」と言って，強く結ぶのを手伝い，Y 君が木の枝をさしこむ。

次に先端を起こそうと巣自体を半分に折り曲げるが，そうすると鳥の巣全体の形が崩れてしまう。そこに K君が「どうしたん？」と言ってやって来る。Y 君が「これ作ってるんよ，これ！」と言って、写真を指さす。Y 君が「ここよ，ここが，こんな風にならんのよ。」と先端の部分をさして言う。K 君が「貸してみ。」と言って，Y 君がやったように半分に折り曲げるができない。次に，先端の部分だけを手で持って立てるようにするが，先端は曲がらない。それを見ていた Y 君が先の部分だけを，たてるのではなく，折ってみる。すると，鳥の巣が船の先のような形になる。Y 君が「できた！！」と言う。K 君が「できたで，Y。」と言って，反対の先端の部分を折ってみる。

表２　「鳥の巣」作りにおける要素と子ども達の学びの成果

要 素	環　　境	学びの成果
探 究	自身の遊びが有意味な学びとして尊重され，自発的な遊びの重要性を認められる環境	自分自身の課題を設定し，材料を選び，意思を決定する能力を身につける。
		「知らない」「よくわからない」ということが，よき学び手であるための一歩であるという態度をもっている。
		物事を試みること，探究すること，興味をもつことは学習のために重要であることを知る。
		象徴遊びなどにさらに自信をもち，レパートリーを増やしていく。
貢 献	個人として尊重されている環境	自分の長所に気付き、それらは認められ価値があるのだという自信を持っていく
	他のものとともに学ぶことを促される環境	問題を解決する、交渉する、他者を援助するなど様々な状況において、他者との関係を築き、それを持続して、楽しむための方法を身につけていく。
		集団に貢献できる方法を理解していく。

き，Y 君は自分の鳥の巣のサイズに合う木の枝の形や大きさ，細さを選別し刺し込んでいる。院生 H の援助で，刺し込んだのとは反対の位置に枝を刺し込むと固定できることに気づいた他児達とは違い，自分でその方法を考え出したのである。さらに，鳥の巣からはみ出てしまう枝も，綺麗に見えるように，丁寧に折って鳥の巣の形を整えていく。

Y 君は，自分の判断力と理解力を発揮し，自ら決めた材料を用いて，困難な藁の巣作りに挑戦している。その様子は自信に溢れ，集中して１時間以上もかかったが丁寧に完成させた。事例３においても，Y 君は事例２同様，要素「貢献」の学びの成果を得ており，他児を模倣するなど，社会性の育ちにつながる面も見られた。

このような様々な鳥の巣作りの中で，子ども達は鳥の巣や卵の作り方を教え合い，自らの経験やアイデアを活かし合う姿が見られるようになってきた。木の刺し方、草の曲げ方などは，これまでの鳥の巣作りの経験から得てきたものである。事例３では，表３に示すような要素「探究」の新たな環境が保障されることによって，学びの深まりと広がりがでてきた[18]。

２．指導・援助の違いと子どもの学びの成果

K 君が始めた鳥の巣作りは院生がそれを有意味な学びと認めたことによって，Y 君達と考えを分かち合う経験を生み出し，さまざまな素材や形の鳥の巣作りへと発展し，学びの深まりと広がりも見られるようになった。こうした院生による子どもへのかかわりは，小川が指摘した「援助」であり，規範的なかかわりである「指導」で

事例３　　藁の鳥の巣　　　　　（Y 君：５歳児　10月19日）

K 君や S 君が，院生ら（この日観察に参加した院生 H を含む）と一緒に鳥の巣を作り始めたところに，「鳥の巣どんなん！？」と言って Y 君が走って来る。私が「ツルとか木とか藁で鳥の巣作ってるんよ！」と言うと，「Y も！」と言って，つるや木の枝や藁を見に行く。

芋のツルなどは丈夫で比較的壊れることはないが，藁は折れやすく作るのが難しい。しかし，Y 君は藁を手にとり，「どうやってするん？」と言って，担任保育士 N のところに行き，一緒に藁で鳥の巣を作り始める。担任が，最初に輪を作って，少しずつその輪を回していき，リース作りのように Y 君が編み込んでいく。どんどん藁を編み込んでいくことで，輪の真ん中の穴が小さくなっていく。Y 君が「見て！」と言って，私のところに持ってくる。私が「すごいな～！！藁で作ったんや！！」と言うと，Y 君が「うん，N ちゃんと。」と担任の方を向く。

私が「まだ穴あいているな。」と言うと，Y 君は木の枝の置き場所に行く。S君や U 君が，ツルの鳥の巣に枝を刺しているのを見て，細い小さな枝を探して，鳥の巣に刺し込んでいく。しかし，刺し込んだままではすぐに落ちてしまう。Y君は刺し込んだ位置と反対側に枝を差し込むと落ちないことに気付くと，少し長くて，鳥の巣からはみ出た枝を，鳥の巣の大きさに合わせて折っていく。

表３　「鳥の巣」作りにおける環境整備と子ども達の学びの成果

要素	環境	学びの成果
探究	能動的な探究，思考，理由付けのための方略を学ぶ環境	課題の設定と解決，試行錯誤，観察など世界を探究し理解していく多様な方略を用いることに自信を持っていく。
		資料からの情報を確認して活用するための能力を身につける。
		身近にある創造的，表現的な媒体や技能を用いて，自身の発見を発表するための能力を身につけていく。

はない。院生たちがこうした幼児理解に基づいた「援助」を理解し実践に生かせるまでには，規範的なかかわりである「指導」との違いを学ぶ必要がある。この両者の違いをラーニング・ストーリーとテ・ファリキを用いて明らかにしておこう。ラーニング・ストーリーとテ・ファリキは，「援助」と規範的なかかわりである「指導」がもたらす学びの違いを浮き彫りにする。それによって，保育における「指導」が，原則的に「援助」でなければならない理由をも説明できるのではないかと考える。

⑴　援助が学びにもたらす成果

事例４は天秤棒を担ぐ５歳児女児２人のやりとりである。この幼稚園には，幾つかの種類の畑があり，ジャガイモ，ニンジン，タマネギなどが植えられている。収穫の後には子どもたちがライスカレーを調理し一緒に食する機会となる。この事例に登場するさつまいも畑は，「幼小の連携」の一環として，小学校側の敷地に新たに耕されたものである。新しい畑に子どもたちが大きなもっこのようなザルで砂を運ぶ共同作業の中で出現したやりとりである[19]。

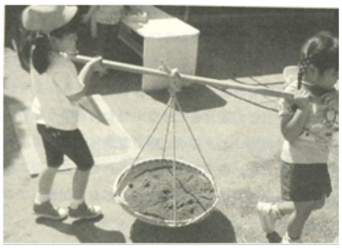
保育者はこの事例を次のように考察している[20]。「『働く』という行為には本当にさまざまな知識や技能や人に対する理解，関係を調整する力が動員されていると感じた事例である。このいも畑には３日の時間がかかった。目標を達成するのに数日かかるため，単純な動きではあるが，繰り返し身体をよく使う。このために作業の効率などが活動の中で重要な位置を占めてくるようになる。できるだけうまく，楽に，効果的に進めていくために相手との関係を調整していくのがわかる。

『ちょっとまって』と必要なときに人に助けを求めることや役割を分担することをはじめ，論理的な言葉で『真ん中』が重要だということを説明しようともしている。

また，ユウが『真ん中』の意味にまだ気付かないということに対しては，胸の高さで棒を持ち，ユウの肩と同じ高さに合わせることで，この問題を創造的に解決しようともしている。」

ここで，保育者は，単純な動きの繰り返しの中でいち早くマユの行為に目を留めている。マユの「ちょっとまって」「真ん中」という言葉に込められた，ユウの身体にかかる負担を思いやるマユの動きに注目し見守っている。ユウがマユの説明だけでは「真ん中」の意味に気付かないとわかると，「ユウちゃんの方が重くなってくるだろう？」と補足し，さりげなく状況を説明する。ユウはその保育者の言葉から，マユの心づかいを理解し，「私は強いけんいけるよ。もっともっと」という言葉を返した。このユウの言葉を聞いたマユの動きがまた素晴らしい。ユウは前を向いているのでマユの動きを見ていないのだ

事例４　「えっ。真ん中？」　（ユウ，マユ：５歳児）



いも畑を作ろうと，砂を運んでいる。ユウとマユの二人は大きなざるに入れた砂を担いで運ぼうとしている。

「ユウちゃん，ちょっとまって。とまって」と，マユは足を止めさせて，ユウの方にずれた縄の結び目を棒の中ほどに寄せた。

「いっ，せーのー」。二人はかけ声をかけて棒を担ぐ。数歩歩くとざるは背の低いユウの方へずれていく。

「ちょっとまって。真ん中にしておかんといかんのよ」と，ユウは言う。

「えっ。真ん中？」と首をかしげるユウに，また，縄の結び目を寄せながらマユが説明する。「だんだんユウちゃんの方によっていくんよ。ちゃんとしとかななっ」。

「だんだん，ユウちゃんの方が重くなってくるだろう？」とすれ違いざまに私が声をかけると，ユウは「私は強いけんいけるよ。もっともっと」と言う。

「いっ，せーのー」と，二人はまた棒を持ち上げる。マユは胸の高さで棒を持ち，ユウの肩と同じ高さに合わせている。「がんばれ。がんばれ」と二人が調子を合わせる。「ファイト。ファイト」と私が合いの手を入れる。

ユウは顔を紅潮させていも畑へ向かう。マユは前を行くユウに合わせて歩いていく。

表４　「真ん中」における環境整備と学びの成果

要素	目標	学びの成果
貢献	・他の者とともに学ぶことを促される環境を経験する。	・問題を解決する，他者を援助する，他者の態度や感情を理解するなどさまざまな状況において，他者との関係を築いたり，それを持続して，楽しむための方法を身につける。 ・他者の視点に立つ，他者に共感できる能力を強める。
コミュニケーション	・自身の文化，他の文化の物語やシンボルに触れ合う環境を経験する。	・有意味で高度な目的のために，数え方，長さ，重さなどの数学的記号，概念を使用する中で能力を身につけていく。
探究	・能動的な探究，思考，理由付けのための方略を学ぶ環境を経験する。 ・自然，社会，身体，物質の諸環境に対する意味を知るための学習理論を発達させる環境を経験する。	・考えを持って遊び，材料を選び試して，五感を用いて能動的に探究することへの自信を持っていく。 ・友情，権威などの社会的なかかわりや概念についての理論や，社会でのルールを知っていく。

が，マユは棒を担ぐや否や，素早く棒の高さをユウの肩と同じ高さに下げて運んでいく。ここに，保育者の言葉が子どもたちにもたらす学びの成果が浮かび上がってくる。

表４は，事例「真ん中」でのマユとユウの学びをテ・ファリキと照合したものである。要素「貢献」では，「他の者とともに学ぶことを促される環境」によって，マユ，ユウともに“問題を解決する，他者を援助する，他者の態度や感情を理解するなどさまざまな状況において，他者との関係を築いたり，それを持続して，楽しむための方法を身につける”“他者の視点に立つ，他者に共感できる能力を強める”といった学びを獲得していた[21]。要素「コミュニケーション」では，「自身の文化，他の文化の物語やシンボルに触れ合う環境」によって，マユは“有意味で高度な目的のために，数え方，長さ，重さなどの数学的記号，概念を使用する中で能力を身につけていく”学びを得ていた[22]。要素「探究」では，「能動的な探究，思考，理由付けのための方略を学ぶ環境」「自然，社会，身体，物質の諸環境に対する意味を知るための学習理論を発達させる環境」によって，マユは“考えを持って遊び，材料を選び試して，五感を用いて能動的に探究することへの自信を持っていく”“友情，権威などの社会的なかかわりや概念についての理論や，社会でのルールを知っていく”学びを得ていた[23]。一方，ユウはマユの探究を共有することで，“友情，権威などの社会的なかかわりや概念についての理論や，社会でのルールを知っていく”学びを得ていることが明らかとなった。

⑵　規範的な「指導」がもたらすズレと学びの結果

事例５は５歳児男児４人のトンネル作りである。４人は園庭に運ばれてきた砂を固めながら，トンネルを掘り始める。最初好き勝手に掘り始めたため，山にひびが入り，とうとう崩れてしまう。その失敗を生かし，新たに

事例５　「トンネル開通」　（ヒカル，ダイキ，ヤマト，ショー：５歳児）

昨日，園庭に砂が運ばれてきた。園庭に幾つかの砂山ができている。５歳児数人の男児が１つの山に集まって砂遊びを始めた。ヒカルが「なあ，みんなでトンネル掘ってみようか。」と言うと，ダイキ，ヤマト，ショーが「トンネル掘る。」と言って各自，それぞれ好きなところからトンネルを掘り始めた。しばらくすると，山の上の所にひびが入り始めた。ヒカルが「ちょっと，ストップや。トンネルが崩れてしまう。」と言ったので、他の子は手を止めた。ショーが注意深くスコップで砂をすくい，ひびを修正しようとしたが崩れてしまった。次どうするのか見ていると，ヒカルが「もっとパンパンして、ぎゅーとせなあかんかったんや。」ヤマト「トンネルが多すぎたんや。」ヒカル「それもそうやけど，やっぱりパンパンがたらんかったんやって。」と言いながら，山を固めていった。他の子も手でしたり，スコップの背の方を使って山を固くしていった。ヒカルが「そろそろええころやな。掘ってみよか。」と言うとすぐに，ヤマトが「トンネルあっちからとこっちからにしよ。でないとまたつぶれてしまうで。」と言った。それを聞いて，ヒカルが「そんなら僕がこっちから掘るからヤマト君がそっちから掘ってくれる。」ヤマト「ええけど，穴の場所気いつけなあかんで。」と言いながら穴の位置を確認して掘り始めた。観察者が「中で握手やな」と言うと，反対側から掘っていたヤマトが，途中で手をとめて掘った穴をのぞいていた。そして，「ヒカル君の手，見えたで。開通や。」とヤマトが言った。ダイキが新幹線を持ってきて，「九州新幹線さくらやで。」と言ってトンネルを走らせた。

表５－①　「トンネル開通」における環境整備と学びの成果

要 素	目　　　　標	学びの成果
貢 献	・他の者とともに学ぶことを促される環境を経験する。	・問題を解決する，他者を援助する，他者の態度や感情を理解するなどさまざまな状況において，他者との関係を築いたり，それを持続して，楽しむための方法を身につける。

表５－②　「トンネル作り」における環境整備と学びの成果

要 素	目　　　　標	学びの成果
貢 献	・他の者とともに学ぶことを促される環境を経験する。	・問題を解決する，他者を援助する，他者の態度や感情を理解するなどさまざまな状況において，他者との関係を築いたり，それを持続して，楽しむための方法を身につける。 ・他者の視点に立つ，他者に共感できる能力を強める。
コミュニケーション	・さまざまな目的のために言語的コミュニケーションによる能力を育む環境を経験する。	・日常生活，遊び，問題解決場面の中での言語能力を身につける。 ・主張，他者の意見の確認，気持ちや態度の表現，他者の気持ちや態度の確認，交渉，説得など，さらに高度な目的のための言語能力を身につけ，可能性を表現する言語「おそらく」などを使用する。
探 究	・能動的な探究，思考，理由付けのための方略を学ぶ環境を経験する。	・課題の設定と解決，法則の探索，推論，試行錯誤，比較，問題提起の中で，世界を探究し理解していく多様な方略を用いることに自信をもっていく。 ・考えを持って遊び，材料を選び試して，五感を用いて能動的に探究することへの自信をもっていく。
	・自然，社会，物質の諸環境に対する意味を知るための学習理論を発達させる環境を経験する。	・砂，水，紙など，多くの物質の特性や自然そのものについて理解していく。

挑戦する子どもたちの姿が描かれている。

観察者でもある保育者のねらいは，表題からも明らかなようにトンネルの開通である。それゆえ，ラーニング・ストーリーを記した後の振り返りの中で，以下のように書いている。「小さな山にトンネルを掘る体験は今まで何度もしてきたが，自分の腕が入ってしまうぐらいの長いトンネル掘りの経験をしている子が少なかったのだろう。いつもしていることを，より注意深く，声を掛け合いながら行い，一度目の失敗から学んだことを次に生かして成功したことで，子どもたちは大きな達成感と満足感が味わえたのではないかと思う。」

ここで気づくのは，観察者が願っていたのはトンネルを手際よく掘り進め，中で握手ができることにあった。したがって，「中で握手やな」という観察者の言葉がヤマトの行動を促し，ダイキの新幹線ごっこに結びついた結果から，観察者は満足感を得ている。観察者は庭に砂を運び入れ，要素「貢献」の「他の者とともに学びことを促される」経験を与えたことにより，子どもたちに“問題を解決する，他者を援助する，他者の態度や感情を理解するなどさまざまな状況において，他者との関係を築いたり，それを持続して，楽しむための方法を身につける”といった学びを与えた[24]。

しかし，ヤマトとヒカルのやりとりは，トンネルを手際よく掘り開通させて，ごっこ遊びを始めることにあったのだろうか。ヤマトとヒカルのやりとりは，どうしたら堅牢なトンネルがつくれるのか，それぞれの意見を出し合い，固さや方角を決め，協力し合った結果を検証しているのではないのか。このように考えるなら，いつものような握手を子どもに求めるのではなく，ヤマトやヒカル等の砂を固める動きや方角を見極めている姿に「だんだん固まってきた？」「反対側から掘ってるの？」といった声をかけ，その行為や言葉が有意味であることを認めたはずである。表５－②は，そうした援助からもたらされるはずの学びの成果を示したものである。

要素「貢献」では，ヒカルもヤマトも，表５－①の学びに加え，“他者の視点に立つ，他者に共感できる能力を強める”学びを得ている[25]。また，要素「コミュニケーション」では，「さまざまな目的のために，言語的コミュニケーションを育む環境」を与えられ，“問題解決場面の中での言語能力を身につける”“主張，他者の意見の確認，気持ちや態度の表現，他者の気持ちや態度の確認，交渉，説得など，さらに高度な目的のための言語能力を身につける”といった学びを得たはずである[26]。特に，ヤマトは方角を決めておかないと崩れることを予測して，

ヒカルを説得している。そのヤマトの言葉がいかに大切であるのかを他児達に学ばせるきっかけになったはずである。さらに要素「探究」においても，「能動的な探究，思考，理由付けのための方略を学ぶ環境」「自然，社会，物質の諸環境に対する意味を知るための学習理論を発達させる環境」を与えられることによって，“問題の設定と解決，法則の探索，推論，試行錯誤，比較，問題提起の中で，世界を探究し理解していく多様な方略を用いることに自信をもっていく”“考えを持って遊び，材料を選び試して，五感を用いて能動的に探究することへの自信をもっていく”“砂，水，紙など，多くの物質の特性や自然そのものについて理解していく”といった学びを獲得するはずであった[27]。

表５－①が示すように，保育者の願いに基づいた規範的かかわりは子どもたちの学びを極端に矮小化し，コミュニケーション能力や能動的な探究の機会を妨げる。これが，小川の指摘した「幼児へのかかわりをより規範的に考えていく立場（どうかかわるべきか）と，より実態的に考えていく立場（かかわることができるか）」が保育の思考にもたらす微妙なずれの結果である。規範的かかわりが子どもの学びを阻害しないためにも，保育の「指導」は「援助」でなければならない。

おわりに

テ・ファリキとラーニング・ストーリーの有効性は，保育の「指導」と「援助」の違いを浮き彫りにし，子どもの実態に即した保育の質を担保できる点にある。保育者が自覚しないままに自分の願いを子どもに押しつけることは，子どもの学びを大きく矮小化させ，今子どもたちに育てたいコミュニケーション能力や能動的な探究の機会を妨げることになる。子どもとどうかかることが可能かを見極めた上で保育者の願いをもってかかわることは，保育者をめざす学生や院生だけでなく，保育者自身にとっても難しい。それゆえ，結果的に子どもの実態を無視した保育に陥っているのが現状である。テ・ファリキとラーニング・ストーリーは，保育の指導が「援助」なのか，独りよがりな指導なのかを見える形で提示できる点が利点だと言える。PDCA サイクルが保育を一斉画一的なものに陥らせないためにも，また保育者を目指す学生・院生が幼児理解に基づいた観察や，保育の方法を探る上でも，テ・ファリキとラーニング・ストーリーの活用を急ぐ必要がある。

注

１）厚生労働省編『保育所保育指針解説書』フレーベル館，2008年，125-126頁。

２）渡邊祐三，横松友義「実効のある保育目標と保育全体の理論的枠組みを前提にした保育課程編成手順の開発－私立御南保育園でのアクション・リサーチをとおして－」『カリキュラム研究』第19号，2010年，85-98頁。渡邊祐三，横松友義「保育課程に基づく保育実践の自己評価観点明確化手順の開発－私立御南保育園でのアクション・リサーチ－」『教育実践学論集』第13号，2012年，137-146頁。

３）渡邊祐三，横松友義「保育課程に基づく保育実践の自己評価観点明確化手順の開発」同上，146頁。

４）小川博久『保育援助論』萌文書林（復刻版），2010年，2-3頁。

５）同上書，5頁。

６）Dewey, J., “Plan of organization of the University Primary School,” *The Early Works of John Dewey 1882-1898*, vol.5, Southern Illinois University Press, p.224.

７）Dewey, J., *The School and Society*, Unversity of Chicago Press, 1899, *The Middle Works*, 1899-1924, vol.1, pp.81-82.

８）Organisation for Economic Co-operation and Development, “FIVE CURRICUIUM OUTLINES-Starting Strong, Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care.”. Directorate for Education, 2004, p.17.

９）Ministry of Education, *Te Whãriki: Te Whãriki Matauranga mo nga Mokopuna o Aotearoa/ Early Childhood Curriculum*, Learning Media Limited, 1996, p.30. テ・ファリキとラーニング・ストーリーに関する詳細な説明については，拙稿「テ・ファリキとラーニング・ストーリーから実践記録を読み解く」『鳴門教育大学』第27巻，2012年，12-15頁を参照。

10）大宮勇雄・原野明子・白石晶子・福島大学附属幼稚園『子どもの心が見えてきた－学びの物語で保育は変わる』ひとなる書店，2011年。鈴木眞廣「【改訂版】保育における『子どもの育ちと学びの分かち合い』への招き」全国私立保育園連連盟，2012年。

11）松本崇史「子どもの学びの評価と環境整備の視点としてのラーニング・ストーリー」『2010年度　鳴門教育大学大学院修士論文』2011年。

12）同上論文，13頁。

13）Ministry of Education, op.cit., p.84 & p.90.

14）松本，前掲論文，15頁。

15）Ministry of Education, op.cit., p.84.

16）ibid, p.68 & p.70.

17）松本，前掲論文，15-16頁。

18）Ministry of Education, op.cit., p.88.

19）佐々木宏子・鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園『なめらかな幼小の連携教育：その実践とモデルカリキュラム』チャイルド本社，2004年，143-145頁。

20）同上書，144頁。
21）Ministry of Education, op.cit., p.70.
22）ibid., p.78.
23）ibid., p.88 & p.90.
24）ibid.,p.70.
25）ibid.,p.70.
26）ibid.,p.76.
27）ibid., p.88 & p.90.