

保育記録から見た学びの生成と保育者の共感的見守り —テ・ファリキとラーニング・ストーリーを通して—

The Creation of the Learning and the “Sympathetic Observer” Stance of the Nursery Teacher from the Observation Exemplars : The Application of Te Whāriki and Learning Stories

橋 川 喜美代*
HASHIKAWA Kimiyo

本研究では、ニュージーランドにおいて開発された乳幼児統一カリキュラム「テ・ファリキ」とラーニング・ストーリーの活用方法をアメリカの実例から探りながら、わが国の1歳児らが生み出す学びの具体的な場面とそれを見守る保育者の姿勢を明らかにした。その結果、ラーニング・ストーリーは、子どもがモノとかわり、環境を切りひらくまでの過程を具体化する手立てであるとともに、その過程に真摯に向き合う保育者の共感的見守りが子どもの挑戦を持続させる状況を作り出していることがわかった。

This research examines cases studies in the United States on the use of Te Whāriki and learning stories, which are integrated curricula for young children originally developed in New Zealand. At the same time, it sheds light on specific learning experiences engendered by one-year-old children in Japan, and on the stance of the nursery teachers who watch over them. Our results indicate that learning stories facilitated the formulation of specifics of the process of exposing children to objects up through the fostering of the learning environment. Also, it was clear that the tendency of the nursery teachers to be “sympathetic observers”—their stance as they actively addressed this process—served to foster circumstances encouraging the children to continue to challenge themselves.

キーワード：学びの生成，保育者の共感的見守り，テ・ファリキとラーニング・ストーリー

Key words：the creation of the learning, “sympathetic observers” stance of the nursery teacher, Te Whāriki and Learning Story

はじめに

今、世界の環境、貧困、人権、平和、開発といった様々な問題に対応できるために、持続可能な開発を実現するために発想し、行動できる人材を育成する教育（Education for Sustainable Development, 以下ESD）が求められている。わが国においても、2008年3月改訂の幼稚園教育要領や小学校学習要領には、こうした持続可能な社会の構築の観点が盛り込まれ、ESDの考え方に沿った教育を行うことが目指されてきた。ESDの実施には、特に次の2つの観点、①人格の発達や、自律心、判断力、責任感などの人間性を育むこと、②他人との関係性、社会との関係性、自然環境との関係性を認識し、「関わり」、「つながり」を尊重できる個人を育むこと、が重要だと言われる¹⁾。ESDに限らず、こうした理念は理解できても、具体的な手立てが見えにくい場合、とかく目新しさが追い求められる反面、歴史的事実や積み上げが軽視されやすい。

このように指摘するのは1952年、岐阜県多治見市池田

小学校甘原分校に赴任した峰地光重の実践記録『はらっぱ教室』に、豊田はESDの先駆けの教育を見出しているからである。豊田は峰地の教育効果を次のように説明している²⁾。「甘原地区は、周りを山に囲まれた小さな盆地。峰地が勤務していた1953年に、この地域は冷害に襲われた。子どもが『凶作で食っていけない』と嘆く父親の姿を綴方を書いて来る。その時峰地の教室で『凶作』の綴方を学習した子ども達が、40～50年後に化学肥料を減らし自然にやさしい『甘原ええのお』という営農組合を立ち上げることに何等かの影響を及ぼしたことが確認できた時、私は、峰地の教育のスケールの大きさと教育の効果が顕れるまでのスパンの長さ感動した」と。

では、峰地の教育のどこにESDの先駆けの教育となり得る特質が潜んでいるのだろうか。まず、峰地の子ども観・教育観に触れておこう。峰地は『聴方教育の新研究』において、子どもと教師との関わり方を次のように明らかにしている³⁾。「蚕の幼虫は桑を貪り食う。それは繭をつくることを目的にして食っているとは思われな

*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26年4月21日受理

い。だがよき桑をよく食った蚕はよき繭を造る。子供はお話を貪るように聴きたがる。だがそれはよき大人となることを唯一の目的として聴いているとは思われない。それはたゞ聴きたい欲求に動かされて面白くお話をきいているにすぎない。おいしく食べた食品はよき滋養となり、身体を力づけていくように、面白く聴くことの出来たお話は、やがて精神の滋養となり、身体を力づけていくにちがいない。そしてよく桑を食った蚕が、よき繭をつくるように、よきお話を糧とした子供はよき大人となることが出来るにちがいない。」

教師が話すのは、子どもに聞かせるためではない。子どもが「聴きたがる」から話すのであり、聞きたいという子どもの要求に応えることなのである。小学校に行ってきたんと教師の話が聞けるように、幼稚園や保育所で聞く態度をしつけることなど言語道断である。この点に気づいていない小学校教師がいかに多いことか。本来、子どもはお話好きであり、その要求は桑を貪る蚕に例えられるほどすさまじい。こうした峰地の子ども観・教育観が、子どもの「聴きたがる」要求をさらに強めたことは言うまでもない。

峰地は甘原においてどのような教育を実践したのか。豊田は①地域に入り、子どもの中に入る、②科学的観察法と生活学習、③環境を切り開く力、といった観点からまとめている。まず、峰地は1952年3月に甘原に赴任し、5月5日の分校落成式には、青年達に働きかけ、アレキサンダー大王の故事から「ダイオゼネスの樽」の上演を企画するまでに地域に溶け込んでいた。彼が演じた「ダイオゼネス」は大喝采を浴びたという⁴⁾。

また、子どもの爪を切りながら心を拓かせていく取り組みを峰地は次のように語っている⁵⁾。

「わたしが、ここ つづ原の先生になったのは、子どもたちの爪切りから、はじめたようなものでした。『ゆかりさんの、お家はどっち?』『お兄さんは、ある?』『あの山の名はなんという?』爪を切りながら、わたしははじめての土地のいろいろなことを、子どもたちに教えてもらい、子どもの仲間に入れてもらえたのでした。この時、ふと爪の長さをはかってみる気になって、ものさしではかってみると、ちょうど一センチでした。」

峰地は子どもたちの爪を切りながら、教師と子どもという関係が微塵も感じられない子どもへの入り方をする。子どもとの会話の内容は、勉強ではなく、家の場所や家族構成、山の名前で、子どもが生活の主体者となっている。しかも、ごく自然な形で爪の長さを測り、自らの身体が物差しになることを発見させ、自発的に畑のきゅうりの長さを測る子どもへと育てていく。このように「ものの形、もののかっこうを知るためには、長さというものはかって、それからその性質をしったり、たしかめたり、かんがえたりしなくてはならない」⁶⁾ という科学

的観察を1年生の時点から気付かせていく。そして、先に触れた「凶作」では、4年生が「どういうわけで、(お米が)とれなかった」のかを大人のように懸命に考え、親たちにうるさがられても進言する姿が描かれている⁷⁾。

子どもたちの綴方には、豊田が指摘するように、身の回りの生活から遊離した授業で受容・伝達された知識・技能の量的側面ではなく、子どもの「環境を切りひらいていく力」の育ちを読み取ることができる。綴方を表面的・形式的に文章の良し悪しだけで判断するのではなく、作者が自分の身の回りの対象にどれだけ真剣に向き合っているのか否かの観点から見ていこうとする峰地の教育観が、この力を育てていく⁸⁾。

ESDの考えに沿った教育は、峰地の綴方教育からもわかるように、身の回りの生活から遊離した授業で伝授される知識・技量の量的側面を重視するだけでは育たない、「環境を切りひらいていく力」の育成が求められている。しかも、それは峰地が『「ゆりかご」教室一壺歳から六歳までの教育一』で指摘するように、幼少期から一貫して目指される人間性である⁹⁾。

同様の考えに沿った世界的取組の1つが、ニュージーランドの乳幼児統一カリキュラム「テ・ファリキ」である。ニュージーランドの先住民マオリ族が「敷物」や「くもの巣」などを指すのに使う「ファリキ」(Whariki)には「万人が拠る所とする敷物」の意味が込められており、その意味通り多様な視点、文化、アプローチを内包している。そして、社会文化的発達論に基づくテ・ファリキでは、子どもは大人や他児との結び付きの中で生きる存在であり、社会の一員として人や物、事柄に影響されながらも、「環境を切りひらいていく力」をいかに学んでいくのか、その過程を辿るものとして開発されたのがラーニング・ストーリーである。ラーニング・ストーリーは既に、大宮勇雄や鈴木眞廣¹⁰⁾らによって幼稚園・保育所の保育の質を高める試みとして実施されている。

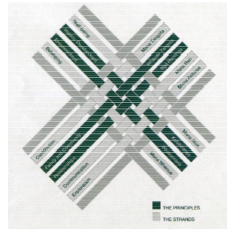
本稿は、子どもを継続的に観察・記録するラーニング・ストーリーを活用しながら、大人や他児との結び付きの中で生きる存在である子どもが、人やモノと関わりながら「環境を切りひらいていく力」をいかに学んでいくのかを具体的に描き出すことを目的とする。それは同時に、「子どもを『子ども』扱わず、本当に真剣に生きている『人間』として、そこに畏敬の念をもっていくことの大切さ」や、「他人に対して(困っている子どもに対して)、『ああしてあげたらいいんじゃないか』、『こうしてあげたらいいんじゃないか』と一生懸命にかかわることではなく、その人の苦しんでいること、求めていることを、その訴えを真摯に聞き取ろうとする」保育者の姿勢¹¹⁾を明らかにすることでもある。

1. テ・ファリキの構造とラーニング・ストーリー

ニュージーランドは1996年、幼保一体化された乳幼児教育制度を確立し、ユニークで先駆的な乳幼児統一カリキュラム「テ・ファリキ」を制定した。このカリキュラムが目指しているのは、子どもが「心、身体、精神において健康①で、何かの一員としての所属感②や、社会に価値ある貢献③をしている信念を持ち、有能で自信のある学び手④として、またコミュニケーションを行うもの⑤として成長すること」である¹²⁾。

(1) テファリキを貫く原理と要素

「テ・ファリキ」は、図1に示すように、4本の原理系 (the principles) と5本の要素系 (the strands) によって織り上げられた敷物として描かれることが多い¹³⁾。原理系は表1に示すテ・ファリキが



出典 New Zealand Ministry of Education, Te Whāriki, p.13.

図1 テ・ファリキ

掲げる「エンパワメント」「全人格的発達」「家族と地域」「関係性」という4つの原理を示している¹⁴⁾。第1原理「エンパワメント」では、子どもは信頼され意思決定する主体として重視される。そうすることによって、カリキュラムは子どもの学びや成長の力となる。第2原理「全人格的発達」では、子どもは諸能力の束ではなく、一個の人格を持った存在として育つことが重視される。そして、家族や地域はカリキュラムに必要なものというのが第3原理である。第4の「関係性」の原理では、子どもは応答的で相互のやりとりの関係の中で育つことが強調されている。

要素系は表2に示している、「幸福」「所属感」「貢献」「コミュニケーション」「探究」である¹⁵⁾。これは、テ・ファリキが目指す子ども像の①から⑤の構成要素を示している。つまり、将来そうあることが期待される生活と同じ生活を保育施設で経験することによって、子どもは目指すべき像に向かって成長できると捉えられている。

表1 「テ・ファリキ」の4原理

4原理	要点
エンパワメント (Empowerment)	カリキュラムは子どもが学び、成長するための力となる。
全人格的発達 (Holistic Development)	カリキュラムは子どもが学び、成長している全人格的方法を考慮に入れる。
家族と地域 (Family & Community)	家庭や地域はカリキュラムに不可欠な部分である。
関係性 (Relationships)	子どもたちは人や場所、モノとの応答的で相互的な関係を通して学んでいる。

表2 「テ・ファリキ」の5要素

5要素	要点
幸福 (Well-being)	子どもの健康と幸福が守られ育まれる。
所属感 (Belonging)	子どもたちとその家族はここの一員としての所属感を実感する。
貢献 (Contribution)	子どもたちは学びの機会が公平で、一人ひとりの貢献が尊重される。
コミュニケーション (Communication)	自身の文化、それ以外の文化が培ってきた言語やシンボルは促され、尊重される。
探究 (Exploration)	子どもは環境を能動的に探究することを通して学ぶ。

(2) 「要素」の内容構成

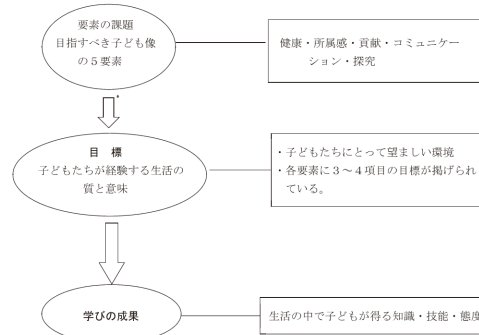


図2 テ・ファリキにおける要素の内容構成

「テ・ファリキ」の各要素の内容構成は、図2のようになっており、子どもたちにとって望ましい3～4項目の環境が目標として掲げられている。表3は各要素に掲げられた目標である¹⁶⁾。ちなみに要素「所属感」では、「家族やさらに広い世界との繋がりが感じられる環境」「居場所がある環境」「快適さが感じられる環境」「行動の許容範囲がわかる環境」が、子どもたちにとって望ましい生活において求められる。

子どもたちは家庭と保育所との繋がりが大事にされることによって、心地よく安心できる居場所が保育所内に確保される。社会文化的背景に左右されることなく、公平な学習の機会が保障されていることは当然だが、自然や文化、そこに生きる人たちがモノとの出会いや対話が子どもに与えられ、子どもはそれを通してさまざまな世界の意味やそこに生きることを実感しながら、学ぶ意欲と力をつけていく。一方、保育者は子どもたちの願いとなる生活をしっかりと受け止め、それを実現するため、熱意をもってかかわることが求められる。

表3 各要素と目標

要素	目標
幸福：	①子どもたちは、健康が促進される環境を経験する。 ②子どもたちは、情緒的な快（幸福）が育まれるような環境を経験する。 ③子どもたちは、危害から守られた安全な環境を経験する。
所属感：	①子どもとその家族は、家族やさらに広い世界との繋がりが大事にされ、もっと広がっていくような環境を経験する。

であるという所属感を実感する。	②自分の居場所があるということが理解できる環境を経験する。 ③子どもとその家族は、日頃の日課、習慣、行事に関して快適に感じることでできる環境を経験する。 ④子どもとその家族は、受容される行動の限度と限界が理解できる環境を経験する。
貢献： 学ぶ機会が公平で、一人ひとりの貢献が尊重される。	①性、能力、年齢、民族、生活背景に関係なく、公平な学習機会が保障されている環境を経験する。 ②子どもたちは、個人として尊重されている環境を経験する。 ③子どもたちは、他の子どもたちとともに学ぶことを促される環境を経験する。
コミュニケーション： 自身の文化とそれ以外の文化が培ってきた言葉とシンボルは促され、尊重される。	①子どもたちは、一連の目的のために非言語的コミュニケーションを発達させるような環境を経験する。 ②子どもたちは、一連の目的のために言語的コミュニケーションを発達させるような環境を経験する。 ③自分の文化、あるいはそれ以外の文化の物語やシンボルに触れる環境を経験する。 ④子どもたちは、創造したり表現したりできる多様な方法を発見し発展させることでできる環境を経験する。
探究： 子どもは環境を能動的に探究することを通して学ぶ。	①子どもたちは、自らの遊びが意味ある学びとして尊重され、自発的な遊びの重要性が認められる環境を経験する。 ②子どもたちは、自分の身体に対する自信とコントロールが獲得できるような環境を経験する。 ③子どもたちは、能動的な探索、思考、理由付けのための方略を学ぶ環境を経験する。 ④子どもたちは、自然界、社会的世界、身体世界、物質世界の意味を知るための学習理論を発展させる環境を経験する。

(3) ラーニング・ストーリーが記す子どもの学び

テ・ファリキに記された117に及ぶ学びの成果は、実践者たち自身が価値あるものとして見出したものである。計測可能な指標を使うよりもよりの確に学びを描き出すためにカー (Carr, Margaret) と実践者らが開発したのが、ラーニング・ストーリーである。日常場面で行われる観察であり、「目標とする学びの構えの5領域のうち1つ以上が一人ひとりの子どもたちの姿に現れた場面を

いきいきととらえた『スナップ写真』あるいは臨場感のある記録を継続的に積み重ねていけるようにデザインされ」たラーニング・ストーリーは、ナラティブな方法を用いた観察をより構造化したものである。ここでカーが言う学びの構えとは、関心を持つ、熱中する、困難ややったことのないことに立ち向かう、考えや感情を表現する、自ら責任を担う、あるいは他者の視点に立つという5つの行為である¹⁷⁾。

カーはこのラーニング・ストーリーを用いて、①学びをとらえ (Describing)、②学びを記録し (Documenting)、③その記録を基に話し合い (Discussing)、④次の計画を立案すること (Deciding)、という4つが可能になると考えている。カーはこれをアセスメントの4つのDと呼んでいる¹⁸⁾。

では、アメリカのノースシアトル・コミュニティー・カレッジのドラモンド (Drummond, Tom) が紹介するラーニング・ストーリーの例から、4つのDについて見ておこう¹⁹⁾。

ジョシーの学びは「それは何を意味するのか」と題して、次の様に説明される。「ジョシー、あなたは絵の具が坂を下って線になることを発見した。あなたは水滴が動くのに集中していた。あなたは画家であるだけでなく、今日は科学者になって実験していた。あなたは自分の落とした水滴が斜面から受ける影響についてつぶさに観察していた。注意深い観察は科学者が物を発見するのと同じである。あなたは不思議なものを感じ、それを理解した。」と解説している²⁰⁾。

ここでは、ジョシーが関心を持ち、熱中する姿を学びととらえ、それが記録される。しかし、好奇心旺盛な彼女が熱中する姿をとらえ、これを学びとして記録できる保育者ははたしてどれだけいるだろう。ラーニング・ス

題目：ジョシーの水滴が傾斜を下っていく



私が見ている間、ジョシーは絵の具を溶く容器に紙を押しつけ山にして、絵を描いていた。私はこのような子どもの姿を見たことがなかったので、写真を撮り始めた。ジョシーはしっかりと絵を見ていた。それから山のでっぺんに絵を描こうと筆を置いた。すると水滴がゆっくりと山を流れ落ち、水色の線になった。ジョシーは再び、筆に水色の絵の具を含ませ、同じ場所である斜面のでっぺんに置いた。続いて、彼女は山のでっぺんのピンクの部分に絵の具をつけた。今度の絵の具は、ピンクの部分を通り抜け斜面をしたたり落ちていく。最初的水滴による線が今では斜面の下で重なり一緒になった。ジョシーはさらに絵の具を溶く容器に紙を押しつけてもっと急な坂をつくった。水滴はまた下に向かって直線を描いていく。彼女はそののでっぺんにもっと絵の具をつけた。そして、水滴が下に向かって進んで行くのを夢中で見ていた。

トリーはこのジョシーが進んでやろうとしていることを保育者が注意深く観察し、その学びをアセスメントすること、さらにこれを基に、ジョシーやその家族と話し合い、記録にして公表することで、保育の質を高めていく手段となる。言い換えれば、ラーニング・ストーリーは、保育者が子どものやりたい行為に興味をもって観察し、その気持ちがより膨らむように状況を改善し、子どもにとって有意義な活動を掘り起こす手立てとなる。そして、この記録を基に保育者間、保育者と子ども、保護者の話合いがもたれ、子ども理解が深められていく。このように子どもの学びに寄り添い、理解が深められる中で、モノに働きかけ徹底的に知り尽くそうとする意欲を育むための環境とネットワークが整備されていく。

環境整備と学びのネットワーク拡大の方向性がここでは「機会と可能性」に記されている。まず、保育者は「ジョシーは不思議な物に引かれる性質を持っており、描画の物理的特性にもっと詳細に観察するべき価値を見だし、好奇心をそそられたようである。私たちは明日、彼女が混合できるもっと濃いめの絵の具と水を添えた画架を運んでおこう。また、点眼鏡が役立つだろう」と、ジョシーの学びが継続されるための環境整備を指摘している。さらに、保育者たちは「他児たちにもこうした水滴が作り出す線を提示したい。それは必ず子どもたちの興味に火をつけるだろう。子どもたちのグループは次にやってみたいアイデアを幾つか持っている。」に違いないと確信し保育計画を立案する²¹⁾。

(4) 対象との「経験」を読み取り学びととらえること

ラーニング・ストーリーでは、保育者や保護者が子どもの学びをいかに感じ読み取るのが重要である。「ジョシーの水滴が傾斜を下っていく」の中で、ジョシーは明らかに勾配の違いと水滴の流れを見ながら、「これではどうか」「もっと勾配の急な坂にしたらどうか」と思索し、吟味している。つまり、ラーニング・ストーリーはジョシーが水滴との親密なかかわりや、思わず垂らしたくなる「経験」を積み重ね、「自己吟味」を徹底して行うための環境整備を図る手段となりうる。

ジョシーの例からも分かるように、保育者は対象（ジョシーの作品）を良いとか、悪いとは「評価」していない。そこから感じること、思い描くこと、想像をめぐらすことについて語っている。ジョシーの親もまた、保育者の語りを読んで、下線に示すような対象（ジョシーの作品）から触発された「経験」を語っている²²⁾。

「ジョシー、あなたは私をびっくりさせる。あなたがこんなに何度もしっかり観察していることを私は知りました。今、あなたはそれを自分でできると確信しました。」
「ジョシーのお話を読むのはとても楽しい。私たちはそれを何度も読み返しています。」「私はもし、彼女が絵の

下にある水平線を作るのに集中している写真を見なかったなら、それに何の注意も払わなかったでしょう。」「私たちは先生がこのように貴重な姿を立ち止まって見てくれることに感謝しています。」（下線：引用者）

保育者も保護者も、ジョシーがどのような「経験」をもってこの絵を描いたのかを想像するのを楽しんでいる。ここでいう「経験」とは、「デューイが『一つの経験(an experience)』と名付けたもので、さまざまな行為、出来事、エピソードが融合して統一体となっており、なんらかの『呼び名』をつけて、話題にされたり、回想されたりするものを指す」と佐伯が指摘したものである²³⁾。

デューイによれば、製作における芸術の過程は、製作という能動的活動と、美を知覚（鑑賞）するという受動的活動が「一つの有機体に組織される」とし、次の様に述べている²⁴⁾。

「製作における芸術の過程は、知覚における美と有機的に関係づけられている。それは丁度、天地創造のとき、神が自らの仕事を眺めて、これでよしとされたのと同じである。芸術家は、自分が行っているものの知覚に満足するまで、形作り、再び形作り続ける。製作が終わりになるのは、その結果がよいものとして経験されるときである—それも、その経験が単に外部からの判断によってなされるのではなく、直接的知覚のなかでなされるときである。」

デューイが「単に外部からの判断によってなされるのではない」と言うように、芸術は「外的評価基準」をもって「評価」すべきものでなく、本人の「直接的知覚」による「よし」とするまで続けられる点に経験の意味がある。ともすれば、外的な評価にとられる見栄えのよい結果を追い求める保育現場にあって、ラーニング・ストーリーは経過の中に子どもの思いを見つけ励ます保育者と保護者の姿勢を浮き彫りにしてくれる。「ヘンリーのバス」を例に、子ども、保育者、保護者が表現し合うことの意味を明らかにしておこう。

ヘンリーは歩き始めのクラスへ移行したばかりである。保育者はヘンリーが新しい教室の回りをうろうろ動き、やがてバスを見つけ、遊び出すまでの心の変化を感じ取り、安心感を持ってたと読み取っている。この読み取りが保護者の不安を取り去り、協力体制を築く手がかりとなる²⁵⁾。

クラスが変わったばかりのヘンリーのラーニング・ストーリーは非常に短い。しかし、保育者はその中で、ヘンリーが新しい部屋を動き回り落ち着かない様子から、バスを発見しかかわるまでの過程を観察している。ここで重要なのは、保育者がヘンリーの目線を辿り「バスを発見し、微笑んだ」という彼の微妙な変化を見逃していない点にある。ただバスで遊び始めただけでなく、それまでの過程が描かれることで、ヘンリーの心の変化が迎

題目：ヘンリーのバス	それは何を意味するのか
<p>私がヘンリーを見たのは、彼がしたいことを見つけようと部屋に入ってきた時であった。最初、彼は部屋の回りをうろうろしていた。それから、<u>バスを発見し、微笑んだ。</u>彼はバスのところまで歩いて行き、座って遊び始めた。</p>	<p>あなたは教室に来て、<u>あなたが打ち解けられるもので、快適に過ごせる方法を見いだしたことがわかった。</u></p> <p>【機会と可能性】</p> <p>私たちは次回、バスが有効なので、バスだけでなく人や道も加えてみようと思う。この興味を利用するために、バスに関するお話や絵も見つけておこう。</p>



れる。この変化をとらえて、保育者は「あなたが打ち解けられるもので、快適に過ごせる方法を見つけたことがわかった。」と自らの思いを語り、次回はバスだけでなく、それに乗る人や走る道を準備したり、興味が広がるような絵本などの準備を計画している。

保護者はこうした保育者の詳細な観察に基づいた記録に対し、「私たちはヘンリーが自ら生活を快適にできることが嬉しい。彼の歩き始めのクラスへの移行は順調に進んでいるように見える。彼の兄も同じようにバスや汽車を好んでいる。」「私たちはあなたやすべての教師がヘンリーの興味について本を探したり、彼を夢中にさせたり、幸福感や学びを得させようと余分な努力をしてくれていることに感謝する。」といった声を寄せている。

ラーニング・ストーリーの利点はこのように保育者の子ども理解とその保育の方向性を具体的に保護者に知らせる手立てとなることにある。保護者はラーニング・ストーリーを通して語られる施設での子どもの生活から担任や施設の保育を理解するとともに、家庭の家族の様子などを情報として提供していく。

アメリカでのラーニング・ストーリーの活用方法から、保育者による学びの読み取り、それを発展させるための環境整備と実践の方向性、保育者と保護者間の連携について見てきた。続いて、わが国での活用方法とその意義について考えて見よう。

2. 1歳児の「環境を切りひらく力」と保育者の共感的見守り

わが国では、文部科学省が教師に求められる専門性の中に評価を位置付け、子ども理解と総合的に指導する力を高めるために、記録を採り省察することの重要性を指摘してきた点からも、ラーニング・ストーリーの活用は一考に値する²⁶⁾。わが国の場合、3,4歳児の幼稚園の就園率及び保育所在籍率は経済協力開発機構（OECD）に加盟する諸外国の平均71.4%を大きく上回り、84.4%である。これに対し、3歳未満児の保育所在籍率は平成25年4月現在、26.6%（82万7,773人）と低い²⁷⁾。3歳未満児の在籍率の低さには、三歳児神話や待機児童の受け皿に問題がある。しかし、世界経済を監視する国際通貨基金（IMF）のチャド・スタインバーグはわが国に対し、

働きながら子育てをしている母親へのより手厚いサポートを一刻も早く実現させるよう提言しており、喫緊の課題となっている²⁸⁾。そのためにも、社会全体で乳幼児期の子どもの学び・育ちについての共通理解を深める必要がある。

そこでここでは、平成元年の『幼稚園教育要領』改訂以来、幼稚園の基本に込められてきた倉橋惣三の保育・保育者論に学びながら、1歳児の記録をテ・ファリキと照合し、学びが生み出される状況を明らかにしておこう。

(1) 保育者のまめやかさ

倉橋は、その名著『幼稚園真諦』の第1編「幼稚園保育法」の冒頭から、「教育ということの考え方の上においても、ひたすら目的を本拠として教育に臨んで行くか、対象の特質に基づいて教育に臨んで行くかという教育態度の差違によって、相違が起って来るのであります。」と目的と対象本位による保育実践の違いに注目した²⁹⁾。そして、「相手が幼児である場合、おとなの目的を主にして、それへ彼等の生活を引き寄せて来るか、幼児の生活を主にして、おもむろに、慎しやかに、こっちの目的へ誘っていくか、その差は大事な問題になる」と指摘している³⁰⁾。倉橋が指摘するように、教育の目的を明確にし、それを念頭に幼児を引っ張っていくのが教育だという考え方は根強く、今も当時と変わるところがない。

では、保育者が目的本位に幼児を引っ張るとき、どのような問題が生じてくるのか。倉橋は次のように説明している³¹⁾。

「目的へ向っての指導という意味を強く考えますならば、こちら、すなわち先生方へ引きつけていることになりませぬ。幼稚園の先生方の中には・・・一タータ実に気になって仕方がない方があります。・・・ひっきりなしに子供に向って働きかける先生です。たえずいらいらしながら働きかけるのです。いらいらとは、自分の心を本体として向うに要求する、非系統的断片的不満感情であります。・・・そのいらいらしている先生は、自分の目的を以て子供の生活に臨んで行く力が、強すぎていることにもなりませぬ。」（傍点：原文）

幼稚園は、幼児の生活の場だけではない。保育者がどのように生活するか、自らの役割をどのように認識する

かによって、幼稚園の雰囲気やそこに展開される生活の在り様が決定される。目的や目標にとらわれた時、保育者は「非系統的断片的不満感情」に陥り、いらいらする。このいらいら感は、「自分の心を本体として向うに要求する」自己中心的な保育者の思いが原因なのだと言橋は説明する。こうした幼稚園では、幼児は不幸にして保育者の心に振り回され、そのいらいら感に常に晒される生活を強いられることになる。

目的本位の生活がこのようにギスギスした人間関係に包まれるのに対し、対象本位の生活において展開される保育者と幼児の関係性はどのようなものなのか。それは1948年制定の学校教育法77条に規定された幼稚園教育の目的において、「幼児を保育し」といって「幼児を教育し」とはいわなかった理由でもあり、保育者との人間的接触を介した温かな「世話を通じての教育」、これこそが幼稚園での保育だと説明している³²⁾。

津守はこうした倉橋が目指した保育を実践する保育者の生活を次のように解説している³³⁾。

「保育というときには、具体的に相手があって、その

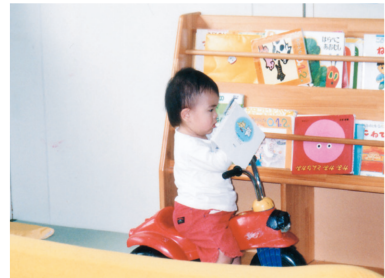
人との応答関係があります。しかもそれは、相手が自分の判断で自身の生活をつくってゆくのを支えるような応答です。だから、単に外的な行動に対して反応したり刺激を与えるだけではすまない。内面に対して応答するには、こちらも内面の部分で受けてゆくことになりますから、こまやかな配慮となってゆきます。こうして、子どもたちの中であって、さまざまな子どもと応答してゆくの保育者の生活です。」(傍点：引用者)

保育者は外的な行動に反応するだけでない。内面に働きかけ、今の生活を充実させていく。そのためには子どもたちの心の中に入らなければならない。子どもたちの中であって、細やかな教育的配慮を怠らないこと。『育ての心』の中の「まめやかさ」には、そうした細やかな心づかいを片時も怠らない保育者の姿が描かれている³⁴⁾。

「生える力、伸びる力。それに驚く力がなくては、自然も子どもも、ほんとうには分からない。が、驚きだけでは、詩と研究とが生まれても、教育にはならない。教育者は詠嘆者たるだけではないからである。子どもの力に絶えず驚きながら、その詠嘆のひまもすきもまい程に、

題目：三輪車に挑む

この日、Sちゃんは初めてシートが少し高いプラスチック製の三輪車に乗った。三輪車のハンドルを握り、右足をあげシートにこすり合わせるようにして慎重にまたぐ。無事に乗れると、少しほっとした表情で三輪車を前進させる。畳の段差も難なく上がったが、降りたりと30分くらい楽しんだ。降りて片付けようとしたが、寸前にバランスを崩し、怖くなったのかまたごうとした足を元に戻した。仕方なくロッカーの所まで進んでいき、ロッカーに手を当てて、体を支えながら降りようとするが、後少しのところでも足を戻してしまった。



Sちゃんは三輪車に乗ったまま、絵本コーナーまで進み、絵本を取り出した。気持ちを落ち着かせようとしているのか、絵本を読み始めた。そして再び三輪車を走らせ、奥に置いてある座卓のところに行く。座卓に寄りかかって降りようとするが、やはり降りられない。Sちゃんの額は汗でびしょりになっている。私は思わず、「Sちゃん、もう1回頑張ったらできるよ。」と声をかけた。押し入れのところまで進んだSちゃんは、押し入れの扉にしっかり手を当てて、体を支えて降りようとしている。1度目はうまくいかず、悔しい思いを私に訴えかけて。「Sちゃん、もう1回よ」と力を込めて呼びかけた。すると、Sちゃんはもう一度力を振り絞って頑張り、やっと降りることができた。

こまかい心づかいに忙しいのが教育であり、教育者である。

教育のめざすところは大きい。教育者の希望は遠い。しかし、其の日々の仕事はこまごまと極めて手近なことである。丁度、園芸の目的は花にあり果実にありながら、園丁の仕事があつたの通りなのと同じである。よき園芸家とは、まめな人である。実際に行き届く人である。休む間もない気くばりに、目と手と足の絶えず働いている人である。やがて咲かせたい花のことも、熟させたい果実のことも、手をあけて思う間もない程に、目の前の世話に忠実な人である。

驚く心がそのまま実際のまめやかさになる人、そういう人が実際教育者である。]

いらいら感に溢れた保育者が幼児に不安感や恐れを抱かせるとすれば、まめやかな保育者は幼児にどのような思いをもたらすのだろうか。倉橋はハッピネス (Happiness) とウェルビーイング (Wellbeing) という2つの意味の違いを解説しながら、まめやかな保育者が幼児にもたらすのびのび感を次の様に説明する³⁵⁾。

「金が幸福にし成功が幸福にし、何か外の物が幸福の原因になっているの(がハッピネス)である。しかし此処でいう幸福はそうではない・・・此処で云う幸福はウェルビーイングに相当する。幼児をあるがままの生活に置く我々には、ハッピーの幸福はしつこすぎる。ウェルビーイングは・・・道徳的ひびきは含まれていない・・・自分を幸福にする物があるかどうかでなく、自分が如何にウエルの状態にあるかと云う事である・・・謂わばのびのびと『いい気持ち』のしている生活である。」

倉橋が既にウェルビーイングの概念を用いて論じていることは驚きである。子どもがのびのびと「いい気持ち」で生活するとき、どのような姿を見せてくれるのか、1歳児の記録から探ってみよう。

(2) 物への挑戦を通して

Sちゃんは1歳4か月の頃まで、仲間が三輪車に乗って楽しんでる様子をそばで見ることはあっても、乗ろうとはしなかった³⁶⁾。園には木製、プラスチック製、鉄製の3種類の三輪車が備えられ、それぞれ高さ、重さ、大きさが異なる。子どもたちは自分の気に入った三輪車を選んで乗ることが多く見られる。1歳5か月に入った頃、Sちゃんはシートの高さがもっとも低い木製の三輪

車を見つけ、嬉しそうに乗るようになった。彼女の乗り方の特徴は乗るときよりも降り方により慎重だという点にあった。

前頁の「三輪車に挑む」は、1歳6か月になったSちゃんがプラスチック製の三輪車に初めて乗った時に、採られた記録である。

この記録に記されたSちゃんの挑戦をテ・ファリキの学びの成果と照合した結果が表4である。テ・ファリキとの照合によって、要素「幸福」と「探究」に掲げられた3つの望ましい環境が与えられ、その成果ともいべき学びが浮き彫りとなった。つまり、カーが「困難ややったことのないことに挑戦する」という学びの構えを通して、Sちゃんは意思決定する力や身体のコントロールを高めたことが明白となった。そして、この30分間を超える挑みかかりを支えたのが、生活を共有する保育者の観察力と共感的見守りである。

夕方の遅番保育で部屋を移動する時間が迫っていた担任であり記録者は、「今頑張っているSちゃんに100パーセント思いを送ることが大切だ」と判断し、「Sちゃん以外の担当児を他の保育者に頼んで、とことんSちゃんを見守った」と記している³⁷⁾。この共感的見守りが、要素「幸福」の目標2である「情緒的な快(幸福)が育まれる環境」を子どもに経験させ、「自分自身の行動を選択して決定するための能力」を育む基盤になっている。つまり、保育者のSちゃんをとことん見届けようとする姿勢がSちゃんの諦めずに「環境を切りひらく力」の発揮をもたらしている。

このように、テ・ファリキを指標とした記録の分析は、保育者の心づかいとそれに支えられて起こってくる子どもの学びを具体化する手立てとなる。そして、保育者の心づかいがさらにSちゃんの「環境を切りひらく力」を膨らませていく。

(3) 仲間とのかかわりを通して

Nちゃん(1歳1か月)は8月中旬から、ひよこ組でTちゃん(生後161日)との生活を始めた。低年齢児保育の需要はますます高まっているが、Tちゃんは生後59日目から保育園に入園していた。「かちて」の記録はNちゃん(1歳5か月)とTちゃん(生後284日)の間に観察されたものである³⁸⁾。

表4 「三輪車に挑む」に見られる学びの成果

要素	環境	学びの成果
幸福	子どもたちは、情緒的な快(幸福)が育まれる環境を経験する。	・自分自身の行動を選択して決定する能力を身につけていく。
探究	子どもたちは、遊びが意味ある学びとして尊重され、自発的な遊びの重要性が認められる環境を経験する。	・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。
	子どもたちは、自分の体に対する自信とコントロールを獲得する環境を経験する。	・運動的技能、操作的技能、バランス感覚などの発達を含む、自分自身の身体のコントロールを高めていく。

題目：かちて

Nちゃんは、Tちゃんとともにひよこ組で、絵本を読んだり、積み木で遊んだりしている。しばらくして、保育者が「お外行くで？」と声をかけ、片付けを促した。すると、Nちゃんは散らばっている積み木を箱の中に入れ始めた。その時、Tちゃんは散らばっている積み木の1つに興味を持ち、手を伸ばした。それを見たNちゃんはTちゃんに向かって手を伸ばし、「かちて」と声をかけた。TちゃんはNちゃんの手を見て、その手に自分の持っていた積み木をそっと載せた。



この記録に記されたNちゃん、Tちゃんのかかわりは、テ・ファリキと照合すると表5の様になる。この表から、保育者が温かく見守る中、Nちゃんは積み木を片付ける責任を果たそうと、Tちゃんにその思いを表現し、交渉する力を発揮していることがわかる。そして、TちゃんがNちゃんの「かちて」の言葉に応じて積み木を手渡すといった、互いに聞き合う関係をつくり出していることも明らかとなった。

こうした2人の互いに聞き合う関係はどのようにして芽生えてくるのか。その背景ともいえる観察が1か月前のTちゃん（生後249日）のおむつを担任保育士がなだめながら替える記録の中に残されている³⁹⁾。

「おむつを替えた後、Tちゃんがシャツを着ていなかったので一度全部服を脱がせてシャツと服を着ることになった。寒かったのか、服を着させられるときに手や足のつかえるのが不快だったのか、Tちゃんは手足を突っ張って嫌がる。そのため、スムーズに着替えが終わらない。保育者が泣きわめくTちゃんにシャツを着せている間、Nちゃんは『ちーちゃ！』と言って保育者にズボンを渡そうとしている。保育者は『待ってよ、Nちゃん』と答える一方、『そうやってかぶりついたらいつまでたってもできんのじょ』とTちゃんをなだめながら服を着せていく。Nちゃんはその間ずっとズボンを差し出し続け、『どうじょ』と話しかけている。保育者はNちゃんに話しかけられる度に『待ってね』『ありがとう』などと答え、着替えが終わると『どうじょー！ありがとう！』とNちゃんからズボンを受け取った。」

泣きわめくTちゃんの着替えがスムーズにいかない状況で、今必要のないズボンを何度も手渡されたらどうだろう。Nちゃんの執拗なまでの好意も、泣きわめくTちゃんの思いも「いい加減にして」という保育者の苛立ちによって損なわれてしまわないだろうか。ときには、こうした子どものこだわりにつき合わされることに疲れ、辟易となることも否めない。しかし、子どもの訴えに真摯に向き合うことが、自分なりに区切りをつけて納得する力を身につける基盤となっていく。

NちゃんとTちゃんの互いに聞き合う関係は、こうした状況下で、「ともに生活している大好きな先生たちが大事にしていることを、自然と（いい意味で）盗み、子どもたち自身で、身につけていっている」のではないかと考えられる⁴⁰⁾。子どもはともに生活する大人の姿を見て多くのことを学んでいる。このように記録に見られる子どもの姿は、私たちが自らの子どもの見方を問い直し、子ども理解を深めていく機会を与えてくれる。

おわりに

ニュージーランドの乳幼児教育のアセスメントとして開発されたラーニング・ストーリーは、アメリカやわが国の実践からも分かるように、保育者や保護者が今まで見過ごしていた子どもの姿を違う観点から共感的に見守ることで、その見え方が変わり、具体的援助の在り方そのものを変容させていく。それは、綴方を表面的・形式的に文章の良し悪しだけで判断するのではなく、作者が自分の身の回りの対象にどれだけ真剣に向き合っているのか否かの観点から見ていこうとする峰地の教育観が、

表5 「かちて」に見られる学びの成果

要素	環境	学びの成果
幸福	子どもたちは、情緒的な快（幸福）が育まれる環境を経験する。	・自分自身の行動を選択して決定する能力を身につけていく。
貢献	子どもたちは、他のものとともに遊ぶことを促される環境を経験する。	・問題を解決する、交渉する、他者の視点に立つなど様々な状況において、他者との関係を築いたり、それを持続して、楽しむ方法を身につけていく。
コミュニケーション	子どもたちは、様々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。	・本のような構造的な言葉と同様に、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。

環境を切りひらく力を育んだのと同じである。

アメリカのラーニング・ストーリーは、子どもが対象と真剣に向き合う姿、描きたくなくなるような状況へと改善を試みる保育者の姿を描き出している。それは佐伯が批判した「ひょいとモノを置いて、『これを描いてごらん』とか、ただ漫然と公園などに連れ出して『どこでもいいから風景を描いて下さい』といったりする」⁴¹⁾ わが国の幼稚園や小学校の美術教育とは大きく異なっている。ラーニング・ストーリーはこうした問題点を子どもがその対象と真剣に向き合う次なる活動のきっかけになることで改善に結びつく。

そして、対象への挑みかかりを支えるのが、鼻が出たら鼻を拭き、怪我をすれば薬を塗って世話する中で行われる保育者の教育的配慮である。それは、峰地が行った子どもたちの爪を切りながら、教師と子どもという関係が微塵も感じられない子どもへの入り方である。これこそが、1歳児を三輪車に挑みバランス感覚、身体的コントロールを高めさせ、峰地の場合であれば、爪の長さを測ることをきっかけに、自らの身体が物差しになることを発見させ、自発的に畑のきゅうりの長さを測る子どもへと育てていく。ラーニング・ストーリーは、倉橋の言葉を借りるなら、「計画を決めて、その通りにきちきちと行ってゆくという性質のものではなくてすべての機会を捉えて行ってゆくというものであります。熟練なる保姆は何時ともなく又傍から見ではまるで不秩序のような中に一人々々の子供にとって適切な教育をして行く」⁴²⁾ (傍点：原文，下線：引用者) 姿を具体化し、子どもの挑戦を持続させる手だてとなりうる事が明らかとなった。

注

- 1) 文部科学省ホームページ <http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm> (取得：2014年3月19日)
- 2) 豊田ひさき『はらっぱ教室：峰地光重の生活綴方』風媒社，2014年，5頁。
- 3) 峰地光重『聴方教育の新研究』日本教育学会，1927年（峰地光重著作集6，けやき書房，1981年）1頁。
- 4) 豊田，前掲書，33-50頁。
- 5) 峰地光重『はらっぱ教室』百合出版，1955年（峰地光重著作集15，けやき書房，1981年）46-47頁。
- 6) 同上書，47頁。
- 7) 同上書，182-184頁。
- 8) 豊田，前掲書，49頁。
- 9) 峰地光重『「ゆりかご」教室—壱歳から六歳までの教育』徳岡優文堂，1952年（峰地光重著作集15，けやき書房，1981年）。
- 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」全国私立保育園連盟，2012年。
- 11) 高嶋景子「子どもを丁寧に見ること」子どもと保育総合研究所編『子どもを「人間として見る」ということ—子どもとともにある保育の原点—』ミネルヴァ書房，2013年，173頁。
- 12) New Zealand Ministry of Education, *Te Whāriki. He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum*, Learning Media, 1996, p.9.
- 13) *ibid.*, p.13.
- 14) *ibid.*, p.14.
- 15) *ibid.*, pp.15-16.
- 16) *ibid.*, pp.15-16.
- 17) Carr, Margaret, *Assessment in Early Childhood Settings, : Learinig Stories*, SAGE Publications, 2001, p.96. マーガレット・カー著，大宮勇雄・鈴木佐喜子訳『保育の場で子どもの学びをアセスメントする：「学びの物語」アプローチの理論と実践』ひとなる書房，2013年，160-161頁。
- 18) 同上書，168-169頁。
- 19) <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/teaching/eecd/domains%20of%20child%20development/science/josie'sdrip.pdf#search=Leaning+Story> North Seattle Community College, pp.2-11. (取得：2014年3月24日)
- 20) *ibid.*, p.12.
- 21) *ibid.*, p.13.
- 22) *ibid.*, p.14.
- 23) 佐伯 胖「子どもが『アートする』とは—レヅジョ・エミリアの幼児教育から学ぶ」『教育美術』2012年9月号 (No.843)，2012年，31頁。
- 24) J. デューイ著，河村望訳『経験としての芸術』人間の科学社，2003年，70-71頁。
- 25) <http://tomdrummond.com/learning-story-examples/> (取得：2014年3月24日)
- 26) 文部科学省『指導と評価に生かす記録』幼稚園教育指導資料第5集，2013年，4-7頁。
- 27) 厚生労働省「保育所関連状況取りまとめ」平成25年，2-3頁。
- 28) Chad Steinberg & Masato Nakane, "Can Women Save Japan?" *IMF Working Paper, Asia and Pacific Department*, 2012, p.3.
- 29) 倉橋惣三『幼稚園真諦』フレーベル館，1953年（『倉橋惣三選集』第1巻，フレーベル館，1965年），15頁。『幼稚園真諦』は1933年夏，東京女子高等師範学校における，日本幼稚園協会保育講習会でなされた倉橋の講演で，翌34年に東洋図書から『幼稚園保育法

- 真諦』として出版された。戦後、フレーベル館から復刊されたのが本書である。
- 30) 同上書, 16頁。
 - 31) 同上書, 35-36頁。
 - 32) 倉橋惣三「学校教育法における幼稚園(一)」『幼児の教育』第46巻第5号, 1947年, 30頁。
 - 33) 津守真『保育の一日とその周辺』フレーベル館, 1989年, 222頁。
 - 34) 倉橋惣三『育ての心』刀江書院, 1936年(倉橋惣三選集第3巻, フレーベル館, 1965年) 35頁。
 - 35) 倉橋惣三「学校教育法における幼稚園(二)」『幼児の教育』第46巻第6号, 1947年, 29-30頁。倉橋はハッピーを用いているが, 対比上ハッピーネスとしておく。
 - 36) 大浦美加「子ども理解と保育者の援助—自己発揮しようとする子どもの姿から保育者は何を学ぶのか—」『2005年度鳴門教育大学修士論文』2006年, 14-16頁。
 - 37) 同上, 16頁。
 - 38) 多田典代「人とかかわる力を育む—0歳児からの集団生活の意義と課題—」『2010年度鳴門教育大学学校教育学部卒業論文』2011年, 46-47頁。
 - 39) 同上, 39頁。
 - 40) 三谷大紀「子どもとともにあるおとなのあり方」子どもと保育総合研究所編, 前掲書, 153頁。
 - 41) 佐伯, 同上, 32頁。
 - 42) 倉橋惣三「幼稚園は如何なる処か—愛児を幼稚園に托されるる家庭の方々へ—」『婦人と子ども』第18巻5号, 1918年, 180頁。