

保育における評価としてのラーニング・ストーリー ーラーニング・ストーリーに見る子どもの心の動きと保育者の子ども理解ー

The Learning Story as an Assessment Tool in Early Childhood Settings : The Learning Story View of How Children Think and How Nursery Teachers Understand the Children

橋 川 喜美代*
HASHIKAWA Kimiyo

本研究は、ニュージーランドの乳幼児統一カリキュラムであるテ・ファリキとラーニング・ストーリーの活用を通して、そこに展開する子どもの心の動きとそれを受け止める保育者の子ども理解を解明することを目的とする。ラーニング・ストーリーの活用によって次の4点が明らかとなった。①ラーニング・ストーリーは子どもの心の動きとそれを理解し、判断した保育者の環境整備が作り出す学びの軌跡であり、子どもの体験を物語化したものである。②ラーニング・ストーリーは、子どもを思考しながら行動する主体として尊重しようとする保育者の姿勢が描かれている。③ラーニング・ストーリーに綴られる保育者の言葉は、自分の言葉をメッセージとして伝達したものではなく、子どもの思いとの間で交わされている対話である。つまり、保育者によって綴られる言葉は、まさに子どもの心の中に生成される物語の軌跡を追うような内容となっていた。④ラーニング・ストーリーは、日常的に保育者の中に蓄積された膨大な子どもの記録が集約され描き出されたものである。

This research focuses on evaluation by nursery teachers in the context of Te Whariki—standard early Childhood curriculum in New Zealand—and Learning Stores with a view to shedding light on how children think and understanding of the children on the part of the nursery teachers. The following four points were clarified upon observing learning story.

1) The Learning Story represents the trajectory of learning created by nursery teachers based on decisions regarding how the children think. As such it embodies the experiences of the children in story format. 2) The Learning Story allows us a look at the stance of nursery teachers striving to respect the actions of child as own driving force. 3) Remarks made by nursery teachers in the Learning Story are not conveyed as their own message, but rather represent dialogue between themselves and the children. That is, remarks made by nursery teachers represent a following of the trajectory of the story comprised in child's mind. 4) The Learning Story is a concentrated version of the vast experiences of the children compiled in the mind of the nursery teachers through daily interaction.

キーワード：ラーニング・ストーリー、心の動き、保育者の子ども理解

Key words : Learning Story, view of how children think, how nursery teachers understand the children

はじめに

教育基本法第11条の規定にあるように「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」であり、その特色は「環境を通して行う教育」にある。子ども一人一人の発達は、日々の生活において出会う環境によって開花され、環境との相互作用を通して具現化されていく。幼稚園教育指導資料第3集『幼児理解と評価』では、「幼稚園における保育とは、本来、一人一人の幼児が教師や多くの幼児たちとの集団生活の中で、周囲の環境とかかわり、発達に必要な経験を自ら得ていけるように援助する営みです。そのために、教師は幼児と生活を共にしながら、その幼児が今、何に興味を持っている

のか、何を実現しようとしているのか、何を感じているのかなどをとらえ続けていかなければならない」と記されている¹⁾。ここで言う「発達」とは、自然な心身の成長に伴い、子どもが「能動性を発揮して環境とかかわり合う中で状況と関連付けて、生活に必要な能力や態度などを獲得していく過程」であり、幼児期の能動性という視点が強調されている²⁾。

このように幼児期の能動性が重視され始めたのは、1989（平成元）年の『幼稚園教育指導書』以来のことである³⁾。1989年の「幼稚園教育要領」や1990年の「保育所保育指針」の改訂は、関係論的発達論が幼稚園や保育所の保育に登場した点で注目できる。1964（昭和39）年

*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10月30日受理

の「幼稚園教育要領」や1965（昭和40）年の「保育所保育指針」は、ピアジェ（Piaget, J.）の発達観に立脚した「発達段階に合わせた保育」であり、発達段階を超えた経験は、子どもに「興味のないことを無理じいさせるばかりで、悪影響をおよぼしかねない」と説明していた。発達段階が保育内容や指導を縛る根拠とされ、乳幼児期の子どもたちは「自己中心的であり、自分の主観的な立場を離れて客観的に考えることが難しい」「ものの一部の特性だけで、そのものの全体に対する判断をしてしまいがちである」といった特徴をもっているため、こうした「アニミズムといわれる未分化な考えから抜け出すように指導」（傍点：原文）したり、自己中心的な見方や考え方からしだいに客観的な見方や考え方が生じてくるような指導が必要だと考えられていたのである。この発達段階にしばられた「未熟な」子ども観は1989年の改訂以降、『主体的に環境とやりとりする』『コンピテント（有能）な』子どもという見方への子ども観・発達観」（傍点：原文）へと変換された⁴⁾。

変換にもなって、子どもは「周囲の環境に対して自分から能動的に働きかけようとする力をもっている」と改められた。「受動的な乳児」「行動にまとまりのない1歳児」「情緒の動揺が激しくけんかがちな2歳児」「競争心が強いぎこぎの絶えない6歳児」などといった否定的な側面からの特徴づけは、「乳児の出すサインに保育者が応答することで愛着関係が形成される乳児期」「見慣れた大人の模倣をして積極的に関わろうとする7ヶ月児」「自分自身を好ましく思え、自信をもつことができるようになる2歳児」「予測や見通しを立て、自分の好みや個性に応じて行動する6歳児」というような、肯定的な表現に置き換えられた⁵⁾。同時に、「一人一人の発達の特性やその幼児らしい行動の仕方や考え方を理解して、それぞれの特性や発達の課題に応じた指導」が重視されるようになった。旧版には随所に見られた「幼児の年齢や発達の程度に応じて」という「発達段階」に立脚した指導は、「発達課題」に応じた指導へと変換された。この「発達課題」は、保育者が子どもに「どうあってほしい」という課題ではない。保育者は子ども自身が「こうありたい」と願って挑戦している課題を見つけ出し、達成できるよう環境整備する必要がある⁶⁾。

幼稚園や保育所における指導が、保育者の子ども理解に基づいた指導計画の作成、環境の構成と活動の展開、子どもの活動に沿った援助、反省や評価に基づいた新たな指導計画の作成といった循環の中で行われるのは、子どもたちの発達課題を見つけ出し、発達を着実に促す保育が求められているからである。しかし、子どもの発達とずれたねらいはなくなり、子どもの実態とねらいや活動のズレが、子どもたちを退屈させくたびれさせているといった指摘もなくなる⁷⁾。

また、教師の指導を改善するための「評価」も問題をはらんでいる。幼稚園教育指導資料第5集『指導と評価に生かす記録』では、「保育の中で幼児の姿がどのように変容しているかを捉えながら、そのような姿を生み出してきた様々な状況について適切かどうかを検討して、保育をよりよいものに改善するための手掛かりを求めることが評価なのです。こうした評価は日々の保育と一体であり、ごく日常的なものとして教師に求められる専門性の中に位置付けられている」（傍点：引用者）と説明している⁸⁾。

評価が発達という観点から見て望ましい方向にあるか否かを問うものであるとすれば、保育者の発達を見る価値観から中立ではありえない。佐伯が指摘するように、「発達というのは、望遠鏡で星を観察するように、子どもの行為を『外側』から観察（測定）することで見出されることではない。発達にはそれを『見る人』と『見られる人』（通常は子ども）がいる。発達は、その両者の相互関係として立ち現れるコトである。』⁹⁾。

発達を見る私たち大人は望むと望まないとにかかわらず、その文化における価値観や社会の慣習にさらされており、子どもを見る目もまたそうしたものから中立ではありえない。その典型例が「早いことはよい」という価値観である。「早く行動できたりそろって行動できたりする子どもに対していい評価」を下す一方、「行動の遅い子どもとか、ゆっくりしている動作とか、あるいはてきぱきできないというような子どもに対しては、すぐ問題として」評価する傾向があるのではない¹⁰⁾。

子どもはこうなってほしいと願う保育者のまなざしにさらされているだけでなく、その方向への変容を強いられている。それを教えてくれたのが、刑部による保育園における4歳児の「ちょっと気になる子ども」の長期にわたる集団への参加過程を関係論的に分析した論文である。刑部は、当該の子どもが園内のさまざまな環境などのかかわりで、「気になる」ことが可視化される事態から、「気にならない」存在になっていく過程を描き出している。その気にならなくなっていく過程で起きていたことは、当該の子どもの知的能力やスキルの獲得といった変化ではなく、園内の関係構造の変容であった¹¹⁾。この研究では、保育者が子どもの「心の中」を読み取ろうとあれこれ考えすぎる結果、事態はますます悪化するが、その子を取り巻く関係性のわずかな変容が子どもの変容として可視化されてくる。関係論的な見方で重要なのは、子どもの「心の中」に原因を求めず、できる限り、その子の周辺状況に目を向けることにある。ところが、この論文はいつの間にか、関係論から離れ、保育者の思いや気持ち、当該の子どもの「心の動き」に批評家の目を向けさせ、誤解を生み出してきた¹²⁾。

関係論的な立場に立てば、「能力」というものは、さ

まざまな状況における人やモノ、あるいは目的などとの関係の中で、人が行う実践活動を通して立ち現れる（可視化される）現象にすぎない。当然、ある状況では非常に有能だとされても、別の状況ではほとんど無能とされることも起こりうるのである。こうした中で子どもを見るという行為において、重要なのは「見ようとして見るのではなく、見えてくることを、見逃さないこと」である。「子どもが『見せたがっている』ことが見えたり、『見せたがっていない』ことが見えたり、『これは、なにか（大事なことが）あるな』と思われることが、目に飛び込んでくる。」¹³⁾ ように、向こうから見えてくるものを的確にとらえられるかどうかが問われてくる。

そのために、「保育者は、子どもたちがその子なりの工夫をして、課題に挑戦し、身の周りの世界を理解しようとしている姿への共感から出発」（傍点：引用者）しなければならない。こうした子どもの姿は「『個対個』の視点に立って、個々の子どもの活動場面に、保育者自身が『私』となって身をおき、子どもがしている行為を、自分の過去の記憶や創造力を手がかりにして追体験・感情移入」（傍点：原文）することによって、「子どもたちの行為の意味・動機が『了解され』、課題が見えてくる」¹⁴⁾。ところが、「子どもといっしょに喜ぶことができる、子どもといっしょに悲しむことができる、驚くことができるなどという、子どもの気持ちになること」は、実は大変難しいのである¹⁵⁾。

そこで本研究では、ニュージーランドの乳幼児統一カリキュラムであるテ・ファリキとラーニング・ストーリーの活用が、保育者を目指す学生に及ぼす影響を明らかにすることを通して、そこに展開する子どもの心の動きとそれを受け取る保育者の子ども理解を解明することを目的とする。ラーニング・ストーリーはテ・ファリキとの照合によって子どもの学び・育ちを描き出し、保護者とともに子どものありのままを見るツールとなっている¹⁶⁾。アセスメントモデルとして新たに開発されたラーニング・ストーリーの実際を通して、子どもの学びの状況を判断する保育者としての姿勢を明らかにしたい。

1. アセスメントモデルとしてのラーニング・ストーリー

カー（Carr, M.）が開発したアセスメントモデルであるラーニング・ストーリーは文字通り、園生活の主人公である子どもが繰り広げる学びをナラティブ方法によって描いたものである。いわゆるエピソード記録であるが、子どもの学びを見る視点を明確にしたことによって、保育者たちに次の5つの利点をもたらしたという。その5つとは、①一人一人の子どもに即した保育ができる、②記録を他の人と議論する資料として使うことで、子どもが理解できる、③同じ保育の場にいる人々と情報が共有

できる、④実践の振り返りができる、⑤一人一人の子どもとグループ両方の計画が立てられる、ことにある¹⁷⁾。

(1) 新旧アセスメントの比較

表1は、新旧アセスメントの比較である。カーが旧来モデルと呼ぶアセスメントは、わが国でもおなじみの小学校への準備のためになされるチェックリストである¹⁸⁾。目的は、教育の次の段階から見て「有能である」と見なされるスキルが書き連ねられた簡単なリストに沿って、子どもたちの達成度をチェックすることにあつた。したがって、乳幼児期の大切な学びの成果は断片的で文脈とは無関係な学校に適應するためのスキルでしかない。教育的介入は「できないこと」に焦点が当てられ、「できる」ようにさせるものであつた。アセスメントのデータの妥当性を確保するためには、チェックリストによるスキルの客観的な観察が最良と考えられていた。成長とは段階を踏んで各種のスキル、特に読み書きと数えることが身につくことと見なされ、チェックリストを用いて測定された。アセスメントの意味はカーが教師として有能であるか否かを監視・評価するためのものであつた。

表1 2つのアセスメントモデル

	カーが継承してきた旧来モデル	代替モデル
アセスメントの目的	簡単なチェックリストで小学校入学時において「有能」とされるスキルの達成を見る	学びを促す
アセスメントの成果とは何か	断片的で文脈とは無関係な、学校に適應するためのスキルを身につけること	学びの構えを育むこと
介入すべき焦点	欠点、「できないこと」を「できる」ようにすることが前景化される	子どもの信頼、学びの構えを育むことが前景化される
妥当性の担保	客観的な観察	観察されたことについて解釈、それについての議論と合意
成長の証拠	スキルの蓄積	参加レパートリーの拡大と複雑さ
アセスメントの方法	チェックリスト	学びの物語
実践者に対する意味	外部機関からの監視	4種類の関係者（子どもたち、家族、他の職員、実践者本人）とのコミュニケーション

カーはこうした旧来のモデルと並行しながら、新しいアセスメントを望む実践者グループとともに、異なる考え方を統合する試みに挑み始める¹⁹⁾。まず、アセスメントの目的は、チェックリストによるスキルのチェックではなく、カーが実践してきた記録による学びの促進にある。ここでいう学びは、従来のスキルと知識をその成果として重視するのではない。学びの成果は①スキルと知識、②スキルと知識に意図を加えた、学びの方略、③学びの方略に社会文化的営みやその人々、道具を加えた、状況に埋め込まれた学びの方略、④状況に埋め込まれた学びの方略にモチベーションを加えた、学びの構えというよ

うに複雑化していくものと考えられている²⁰⁾。乳幼児期に大切な成果である学びの構えは記録の文脈の中で獲得される5つの特徴的な参加の仕方である。その5つとは、①家庭と同じ、あるいは異なる保育の場の中で物事に「関心を持つこと」。つまり、異なる状況への移行や変化にうまく対応すること、②活動に「熱中すること」、③「困難をやったことがないことに立ち向かうこと」、つまり、学ぶことに関心を持ち、誤りや失敗も恐れず取り組むこと、④自分の意見や考えや感情を表現しながら、「他者とコミュニケーションをはかること」、⑤多様な方法で「自ら責任を担うこと」、である²¹⁾。

また、教育的介入の焦点は問題点にはなく、子どもを信頼し、学びの成果である特徴的な参加の仕方を育むことにある²²⁾。アセスメントの妥当性は、単なる逸話や個人的な信念や願望を超えたものでなければならないという観点から、観察したことを解釈し、それについて議論し合った合意によって決定される。子どもの成長はスキルの蓄積ではなく、徐々に複雑になる活動ややりとりのパターンに参加することである。その参加のレパトリーの広がりや複雑さをとらえる方法が、ラーニング・ストーリーの採取である。そして、実践者にもたらされるアセスメントの意味は、先に掲げた5つの価値にある。アセスメントは子どもたち、家族、他の職員、実践者本人という4種類の関係者とのコミュニケーション・ツールとしての価値を持っている。

ラーニング・ストーリー活用の実際を考察する前に、テ・ファリキとラーニング・ストーリーの活用が学生の子どもの見る姿勢に及ぼした影響について触れておきたい。

(2) 状況の焦点化と学びの判断

ラーニング・ストーリーの活用は、子どもの動きや発言をテ・ファリキの学びの成果と照合する中で、「気になる子ども」を信頼し、肯定的に見られる効果をもたらした。学生が記した「鍋洗い」というA児のラーニング・ストーリーから、子どもの学びの成果とそれを見る学生の姿勢を分析しておこう²³⁾。

A児は一人で遊ぶ姿が目についた子である。学生とも一対一で遊ぶことが多く、絵を描くなどの単純な作業などは、落ち着いた様子で取り組んでいた。しかし、A児は人との距離感が取れず、自分の欲しい物が目につくと一直線に突撃し、他児の作った製作物や大事にしているものを奪い取ったり、壊してしまったといった行動が見られた。また、他児の活動に加わりたいという思いは強いのだが、遊びの内容やルールなどが理解できず、遊びを壊したり邪魔になるため、他児から邪険に扱われることもしばしばであった。仲間からマイナスイメージを持って見られるほど、A児によって引き起こされるトラブルが多発し、担任も学生もその対応に追われた。保育所への観察を開始した4、5月当初、学生はA児をトラブル・メーカーと認識し、そのイメージを払拭できずにいた。ところが6月25日に採取されたラーニング・ストーリー「鍋洗い」は、A児のマイナスイメージを払拭するきっかけとなった。

今までも、A児は「綺麗にする」と言って、おもちゃや靴を水で洗っては、保育者によく叱られていた。しかし、学生はいつもの単なる水の無駄遣いではないA児の様子に、今までの色眼鏡を捨て、何をしようとしているのか見届けようとしたのである。この見守った学生の対応が、A児のリズムを保持させ、対話的關係をつくり出すきっかけに繋がったのだと考えられる。

学生（筆者）は、A児の学びをテ・ファリキと照合しながら、次のように分析している。まず、A児は集中し、落ち着いて鍋洗いに取り組んでいた。このことから、要素1幸福の「情緒的な快（幸福）が育まれる環境」を経験していたことがわかる。こうした環境がA児に20回以上、しかも数分かけて鍋を洗い続けることを保障した。当初、学生は大きな鍋を持ったA児が「どうしてこんなことをするのか？」「せっかく入れた鍋の中の水をどうして捨てるのだろうか？」と思いながらも、大きな鍋の水を捨てるのは相当な力が必要だろうと感心して見ていたのだという。この学生の見守りが、学びの状況に「向かう」姿勢をもたらし、A児が送ってくるサインや言葉に応じることができたのである。

A児が大きな鍋を持って水道のところに行き、鍋に水を勢いよく入れ、水があふれると水を止め、横の排水溝に、鍋をひっくり返し水を捨てていく。水を捨てる時、筆者にニコッと笑顔を見せてくる。筆者が微笑み返すと、もう一度鍋に水を入れる。A児は、その行為を15回も繰り返す。すると、今度は水を出し、少し離れた場所から水の入る様子を見ている。鍋ぎりぎりまで水が入ると、水を止める。これを3～4回繰り返した後、鍋の中に入っている水と砂をかき混ぜ、砂と水を一緒に捨てる。捨てる時には、鍋をのぞき込み砂があるかどうかを確かめながら捨てていく。砂を捨てる時、A児が筆者に「綺麗になったな。」と満面の笑みを送ってきた。筆者がハッとして、「ホンマや！ A君、綺麗にしたな」と言うと、「うん！ A、綺麗にした。」と応える。そして、砂と水を捨てることを繰り返し、やがて鍋の中の砂が無くなったところでA児が「あんな料理すんの。」と筆者に言う。筆者が「ホンマ～、何できるか楽しみやわ。」と言うと、鍋を園庭のテーブルの方に持っていく。・・・（略）・・・



さて、この鍋洗いにおいてA児はどのような学びを得たのだろうか。「情緒的な快（幸福）が育まれる環境」を経験することで、A児は“注意を払い、集中を持続させながら、熱中して物事ができる”“情緒的な欲求が満たされる”といった学びを獲得した。A児は水を入れては鍋をひっくり返して水を捨てる行為を15回繰り返し、さらに入れ方に変化をもたせながら、鍋の中の砂を綺麗にしていく。A児はこの過程で、どうすれば砂が綺麗に洗い流せるのかを考えている。要素5の探究「自らの遊びを有意義な学びとして尊重される環境」「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」を経験することで、A児は“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付ける”“物事を試してみることで、探究すること、興味を持つことは学習のために重要であることを知る”“砂、水などの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”といった学びを得たこともわかる。

砂を水とをかき混ぜて捨てることで鍋が綺麗になると、A児は「綺麗になったな。」と満面の笑みを送ってくる。学生がその言葉に、「ホンマや！ A君、綺麗にしたな」と応じると、A児は「あの料理すんの。」と鍋洗いの目的を明確にしている。水で洗えば綺麗になる、それを確かめようとするA児の関心は、学生の受容によって、大きく発展していく。A児の活動場面に、学生自身が「私」となって身をおくことで、A児自身が行為の意味を言葉にして明らかにしてくれたのである。さらに、要素1幸福の「情緒的な快（幸福）が育まれる環境」と要素5探究の「自らの遊びを有意義な学びとして尊重される環境」を経験することで、2日後、A児は率先して「ラーメン作り」を始めた。学生の橋渡しに支えられ、A児は仲間と一緒に遊びを展開していく。

A児のラーニング・ストーリーは、学生の見守りと対話に支えられ、関心から熱中、熱中から困難に粘り強く立ち向かうこと、困難を粘り強く立ち向かうことからコミュニケーションへと進んで行く。ラーニング・ストーリーはこのように学生の子どもを「見る」姿勢が、子ども

ものモノや人に向かう構えを広げ複雑にしていく様子を可視化してくれる。

2. 保育者による環境整備の焦点化と学びの軌跡

以下に示すのは、T保育所5歳児Yクラスの事例である²⁴⁾。8月の打ち合わせ時に、担任保育士から、動物園に遠足に出かけたクラスの子どもたちが「動物」に興味を持っていることを聞いた。T保育所では、クラスの当番のグループ名や異年齢活動チーム名も動物の名前がついており、動物は子どもたちの生活に馴染み深いものである。

学生たちが保育所に入った初日、子どもたちは牛乳パックの手作り粘土でウサギ、亀、ライオン、トラ、ヘビなどを思い思いに作っていた。製作後、注目したのがO児の作ったキリンである。立体的に作ろうとしたが、方法がわからず平面のままになった。そこで、動物園でのキリンの様子を聞きながら、足や首に竹串を刺し支柱にして立体的なキリンと一緒に作ってみた。そして、モールやカボチャの種などの素材を環境として整備することによって、モールを使ったヘビの模様や、カボチャの種を使った亀の甲羅のごつごつ感などが生み出され、素材を生かした動物園作りが始まっていく。

こうした子どもの実態に即した環境整備に加え、子どもたちに『へんてこ へんてこ』（長 新太作）の読み聞かせを行った。

(1) 新たな共同体への参加をめざして

『へんてこ へんてこ』には、森の奥にある不思議な橋とそこを渡って体が伸びてしまうネコ、イヌ、タヌキ、ゾウなどおなじみの動物が登場する。岩田が「絵本に潜在するノリは、本文にのみあるのではない。あらためて言うまでもなく、絵本の＜かたり＞は、絵が描かれた頁が次々にめくられることによって展開するという固有の構造を持ち、めくられることによって出現する絵の視覚的認知を前提とする。」²⁵⁾と述べているように、『へんてこ へんてこ』もそうした絵の認知によって生ずるイン

題目：へんてこ へんてこ Yクラス

あるところにへんてこな橋があり、それを渡ると動物や色々な物が、長～くなってしまう。「・・・がやってきた。そうして、イ～ヌ～になった。」というフレーズが続く。つまり、ネコはネ～コ～になってしまうお話である。私（学生）が読み出すと、2匹目のイ～ヌ～から子どもたちから自然と声が出てくる。「ブ～タ～」、 「ゾ～ウ～」、 「オ～バ～ケ～」、 「ホ～シ～」など、一緒に声を合わせて読んでいく。時折、「おもしろいな。」 「オバケ！」 「ヘビなが～！！」と笑いながら、楽しそうな声が聞こえてくる。最後の「・・・、になった。」の部分は子ども達もそろえて声を出している。

読み終わり、私が「じゃあ、H先生がへんてこな橋を渡ると、そうして（子どもたちは息を合わせて）ヒーロー～コー～になった！！」と言うと、「次、僕！！」「僕も！！」「私も！！」とリクエストされるので、順番にやっていくが、最後には10人もの子の手があがる。私が「どうしましょうか？」と担任保育士Hに聞くと、「ん～、それでは、頭文字をとって、K君は『ケ』、T君は『タ』・・・とそれぞれの子どもたちの頭文字をいっていき、一人一人指を指していき、みんな一緒に「け～た～ゆ～か～お～か～な・・・になった！！！」と唱えていく。子どもたちは大いに笑い、読み聞かせが終わってからも、机や私の名前など色々な物の名前を長くして、言葉で遊んでいた。

パクトが、ノリの生起に直接的に関与している。人は同じリズムで動くとき、共通の感情を表出し、他者との一体感を味わい、それが新たな表現活動を生み出していく。

『へんてこ へんてこ』において展開する「・・・、になった」で終わる韻、言葉のリズム、魅力ある絵すべだが、子どもたち、学生、保育者のノリを高め、最後には一人一人の頭文字を伸ばして全員が参加できたという達成感を見事に実現させている。こうした高揚感がこの場に限らず、生活の中で馴染みのあるものや学生の名前を長くして楽しむ遊びをもたらしした。ここでの学びの成果をテ・ファリキと照合すると表2のようになる。

表2 『へんてこ へんてこ』における環境整備と学びの成果

要素	環境	学びの成果
幸福	情緒的な快（幸福）が育まれるような環境	・情緒的な欲求を表現するための能力をもっていく。
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を使う能力を育む環境	・注意深く聞き、話し手に適切に反応するための態度、能力を身につけていく。
	自身の文化、他の文化の物語やシンボルに触れる環境	・シンボルは他者に理解され、自身の考えや気持ちは言葉、絵、数字、模型などで表現できる事を知っていく。

保育士はこうした学びの成果を踏まえ、さらに子どもが求めている要素：コミュニケーションの環境整備を図るため、動物を描く経験を与えた。このように、ラーニング・ストーリーは、子どもの心の動きとそれを理解し、判断した保育者の環境整備が作り出す対話的關係を背景にして、描き出された学びの記録である。子どもたちは与えられた新たな経験から、「へ〜〜へび〜〜、になった！」と口ずさみながら、画用紙何枚分にも及ぶ、長い長いウサギやライオン、へび、パンダ、ゾウなどを描いていった。そして数日後、「へんてこ へんてこ遊び」はへびの製作へと広がっていく。

(2) 子どもの思いに寄り添う姿勢と広がる活動

Y児が油粘土でへびを作り、それを契機に「へびレオン作り」が始まった。Y児が、「見て！」と学生に油粘土で長くしたへびを見せてきた時、学生が「長いな〜！」と言いながら、自分もへびの形を作りつなぎ合わせ、それを仲間たちがさらに長くしていく。

Y児の長くしたいという思いは学生のへびをつなげる受け止めと床への移動によって、さらに広がっていく。しかも、その発想と表現は他児たちを惹きつけ、活動は全員によるへび作りへと発展した。もっと長くしたいという欲求は画用紙81枚にも及ぶへびの完成を実現させた。学生が画用紙をテープで床に固定すると、子どもたちも画用紙を固定していく子、へびをつないでいく子、どんぐりの帽子を「へびの帽子にしよう！」とアイディアを出す子など、自分なりのイメージを持ちながら、活動に参加し始めた。また、『へんてこ へんてこ』のイメージから、「へ〜〜へび〜〜、になった！！」と唱える子もいた。

このように、ラーニング・ストーリーは子どもを思考しながら行動する主体として尊重する保育者が、子どもの心の中に作られた思いとの対話を綴ったものでもある。したがって、ここに綴られる保育者の言葉は、自分の言葉をメッセージとして伝達するものではなく、子どもの思いとの対話である点に、注目しておく必要がある。

こうした保育者との対話的關係を基礎に始まる活動において、Y児は要素：コミュニケーションの目標4「創造性、表現力を身につけるために、多様な方法を発見し発展することのできる環境」を経験し、“多様な活動を通して、創造性、表現力を身につけていく”といった学びや、要素：貢献の目標2「個人として尊重されている環境」によって、“自分の長所に気付き、それは認められ価値があるのだという自信を持っていく”といった学びを得た。

つなぎ終わった子どもたちはへびをクレパスで塗り始めた。クレパスでは着色するのが難しく、この作業は降

題目：もっとなが〜く！ Y児

Y児が、「見て！」と私に油粘土で長くしたへびを見せてきた。「長いな〜！」と言いながら、私もへびのように油粘土で形を作る。そして、「Y君、僕のと、つなげようよ！」と言って、私のへびを持って行く。Y児もうなずいて、へびをつなぎ始める。すると、どんどん粘土を取り出し、さらにつなぎ始める。

机の上でへびをくねらせて作っており、これ以上置くと場所がなさそうだったので、私が「こっちでしたら？」と言い、保育室の床に広告紙を広げた。Y児も移動し、さらに粘土をつなぎ始める。広告では紙が足りないので、画用紙を広告に数枚つないでいく。

画用紙が6〜7枚になってきたところで、H児や、S児など数人が来て、「何してるん？」と聞いてくる。Y児が「へびを作ってるんよ！」と答えると、みんな「やらして？」と聞いてくる。Y児も「いいよ！」と言うと、H児やS児など数人などが「どうやってするん？」と聞いている。Y児は「こうやってな、細くしたやつを、くっつけていくんよ！」と、油粘土のくっつける方法を教えていく。みんなも「わかった！！」と言って、次々に細い油粘土を形作り、Y児の言うようにつなげていく。私が「うわ〜、長くなってきたな！」と言うと、H児が「もっともっと長くする！！」と言ってくる。



園まで続き、どの子も手を緑色にして帰って行った。着色したいという要求を受け、担任保育士らは翌日、緑色のポスターカラーを準備した。すると、着色の合間を縫って、子どもたちは園庭の木の実を使ってヘビの模様を作り始めたのである。前日、Y児のヘビ作りにいち早く興味を示したS児は早くから作業に参加し、模様のアイデアや「ここもって緑な！」と他児に指示し、最後には「今日もう疲れた！！」と2時間の作業を終えた。この2時間に及ぶ作業においてS児が獲得したのは、要素：幸福の目標2「情緒的な快（幸福）が育まれる環境」を経験したこと、から、“注意を払う、集中の持続、熱中することができていく”といった学びであり、要素：コミュニケーションの目標4「創造性、表現力を身につけるために、多様な方法を発見し発展することのできる環境」によって、“切る、描く、色を塗るなどの芸術や工芸の過程に自信を持ち、能力を身につけていく”という学びの2つであった。

さらに、一部の子から「ヘビレオン君にもお家がいるよ！」という声があがった。そこで、秋の植物であるクリや松ぼっくり、どんぐり、紅葉した葉、石などを準備した。I児はたくさんのだんぐりの使い方がわからず、「な～どうしたらいい？」と学生に質問する。I児は2ヶ月前、仲間とイメージが合わず、活動中にトラブルを起こしたことから、学生は「う～ん、同じチームの子に聞いてみたら？ アイディアの面白い子。」と言って対応し、I児の様子を観察しながらラーニング・ストーリーに描き出していく。

Y児がヘビの周りにばらまくという方法を提示すると、I児は素直に受け入れ、活動がスムーズに進んでいく。本当に楽しい活動なら、I児も他者の意見を素直に聞き入れるのである。学生は、I児が要素：幸福の目標2「情緒的な快（幸福）が育まれる環境」を経験したことで、“個人の価値に対する感覚を身に付け、それが現在の行動や能力によるものではないことを知っていく”という、2ヶ月前とは異なる心の動きを獲得したことを確認している。ラーニング・ストーリーはテ・ファリキと照合することによって、学生や保育者の言葉が子どもの心に及ぼした影響を明らかにするツールともなりうる。Y児から始まった一連のヘビレオン活動がクラスの子どもたちにもたらした学びの成果は、表3のようにまとめられる。

表3 ヘビレオン活動における環境整備と学びの成果

要素	環境	学びの成果
貢献	性、能力、年齢、生活背景に関係なく、公平な学びの機会がある環境	・自分自身とは違う個性の子どもたちを尊重し、彼らとの交流にゆとりを持って行く。
	個人として尊重されている環境	・知らないこと、できること、まだできないことへの現実的な認知を持って行く。
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を使う能力を育む環境	・新しい言葉を生み出すなど高度な言語能力を身につける。 ・注意深く聞き、話し手に適切に反応するための態度、能力を身につけていく。
	自身の文化、他の文化の物語やシンボルに触れる環境	・シンボルは他者に理解され、自身の考えや気持ちは絵、模型などで表現できる事を知っていく。
	創造性、表現力を身につけるため、多様な方法を発見し発展することのできる環境	・創造的、表現的な活動の中で使われる様々な素材や道具の特性を知り、使用方法を身につけていく。(様々な種類の粘土、自然物、画用紙、ポスターカラーなど)

(3) 拡大・深化するコミュニケーションと探究へのきざし

岩田が主張するように、「<かたり>の『保育文化』への参加は、教師（話し手）と子ども達（聞き手）とによる文化財のノリの共有を前提としており、子ども達はそれによって物語世界の意味を理解する」とともに、ノリの共有が子どもたちの学びへの意欲を誘発していく²⁶⁾。

家作りで使用した秋の植物から刺激を受けた子どもたちは、動物作りに熱中し、さらなる表現への意欲が見られた。秋の植物をふんだんに用意した要素：コミュニケーションの環境整備が、ヘビレオン作りにノリきれなかった子どもたちの製作意欲を盛り上げていく。興味を示しているが、参加していなかったM児が松ぼっくりでコアアを完成させた。様々な種類の秋の植物は組み合わせただけで動物の形になることから、今まで製作に馴染めなかった子どもなどが動き始めた。

さて、ここで重要なのは、外から見ると何も起こっていないように見える潜在した時間へのまなざしである。やままだは「発達においては、身体がすぐに反響的に『うたう』のではなく、『間』ができること『待ち』時間ができることが重要である。身体のなかへ『うた』を保持しながら熟成されるまで『ねかせておく』時間があるのである。自己回帰的に『うた』を自分の身体内にひびか

題目：「な～どうしたらいい？」 I児とY児
I児が私の所に来て、「な～どうしたらいい？」と聞いてくる。私が、「う～ん、同じチームの子に聞いてみたら？ アイディアの面白い子。」と言うと、I児が「あ～そうか！」と言う。そこに、ちょうど別のチームだがY児が通りかかる。I児が、「な～Y、これ、どうしたらいい？ こんなに、どんぐりあるんよ」と言う。Y児が、「こうやって、ヘビの周りにばらまいたら！」と答える。I児が「あ～！」と言いながら、ヘビの上と周りにゆっくりとかけていく。Y児が、「ヘビの上にはかからんようにね！」と言いながら、どんぐりをどけながらヘビの周りに並べていく。

せ循環させ、自分自身の『うた』が生まれてくるのをあたたためながら待つ過程は、『うた』が生きものであるからには、どうしても必要な大切な時間である。」と述べている²⁷⁾。

子どもはこのように見守られ、自己を表現する力を身に付けてくる。そして、自分の製作物が他児や大人に認められることで“広い人間関係の中で自分が認められていることを実感する”，喜びを味わう。さらに、アイデアを出し合いながら協力して1つの動物を製作する姿も観察され、要素：貢献の目標3「他のものとともに学ぶことを促される環境」を経験することで，“他者の視点に立つ，他者に共感できる能力を強める”という新たな学びの成果も確認された。そして、数人の子どもから起こってきたのが、要素：探究の環境整備を求める動きである。

数人の子が「ヘビレオン」を作る過程で、ヘビには足がないのにどのように歩くのか疑問を持ち始めた。ヘビは、腹板というおなかの発達したウロコと肋骨の働きで「歩く」ことができるのだが、子どもたちは「短い足がはえてるんちゃうかな？」といった意見や、ヘビに足は無いとわかっていても、「動く」＝「足で歩く」という考えから脱却できない様子である。そこでこうした疑問を解き明かすために、動物園を訪れ、飼育員さんに質問する機会、つまり要素「探究」の目標3「能動的な探究、思考、理由付けのための方略を学ぶ環境」を与えられたことで，“法則の探究，目的を持った物事の分類，論理的思考，物語を聞く中で，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持っていく”という学びを、目標4「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」を経験することで，“身体の諸環境についての基礎理論を調査，研究，探究する能力を身につけていく”などの学びが得られた。

さらに、動物園での経験は、要素「探究」だけでなく、

要素「コミュニケーション」の環境整備を行うことで、子どもにさらなる表現意欲を生み出した。数人からなるチームに分かれた子ども達は、今までのへんてこ動物の描画には無かったカビパラ、トラ、キリンなどを10数枚もの画用紙をつなぎ合わせて描いていく。また、飼育員さんに質問したり、友達同士で話し合った経験から、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要素「コミュニケーション」の環境が保障された。ここでの学びは、自らが描いたへんてこ動物を使ったペープサートによる「へんてこ劇場」の台本作りに生かされた。11月後半に、学生らが「へんてこ劇場」を子どもたちの前で演じたことから、発表会でやりたいという声があがっていた。そこで、学生が台本のナレーションを考え、それを子どもたちが意見を出しながら、修正する方法を進めた。話し合いは、子どもたちが論理的に意見を戦わせる初めての経験となり、要素「コミュニケーション」の目標2「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」を経験することで，“注意深く聞き，話し手に適切に反応するなど，言語的コミュニケーションに期待を持ち，それが考えや情報を交換するために効果的に使われていることを知っていく”といった、学びの成果が得られた。

次いで子どもに起こってきたのが、動物を身体全体で演じようとする動きである。この姿に注目し、絵本『てかげえ』（福音館）を通じて、影絵という表現方法があることを子どもたちに伝えた。すると、K児やI児など数名の男児から、「ワニになりたい！！」「ライオンになりたい！！！」という声があがり始めた。下のラーニング・ストーリーはそうした中、「キリンになりたい！！！」と言いだめたS児のものである。

これによって、表4に示した学びの成果が得られた。特に，“自身の気持ちや考えを身ぶり，手ぶりなどの動作で伝える”ことや、自分のイメージを積極的に伝えようとする姿勢が子どもたちに観察されるようになった。

題目：キリンになりたい！！ S児

ライオンの次は、「キリンになりたい！！！」とS児が言ってくる。私が「キリンか！いいね！どうやって作っていきうか？」と聞くと、S児が「えっとな、首が長いだろ、だから、このな、頭の上にな、棒みたいなんをつけるだろ。ほんで、次にな、その上にな、こんな形のをつければいいんよ。」と、指でなぞりながら形を教えてくれる。私が、「え〜っと、長い首が、にゅ〜っと伸びてて、その上に顔が付いているってことやな！？」と聞くと、S児が「そうそう！」と言う。

そこで、画用紙を筒状にして、首を作り、S児に同意を求めると、S児も「いい感じ！」と言ってくれる。そして、次に顔の部分を図鑑で見ても、S児に形を聞きながら画用紙に描いていく。後はS児にその線の通りに切ってもらう。

完成すると、帽子を取り付けてみる。園庭にでかけて、S児が「築山がいいよ！！！」と言って、影の方角を変えながら、キリンの影が映るようにする。S児自身は、横目で見ながら角度を変えている。また、目の部分が薄くなったり、濃くなったりすることに気づいたのか、場所を変えて、目がはっきり映る場所を探している。周りの子も、「うわ〜、キリンさんや！！！」と言いながら、周りに集まってくる。



表4 影絵遊びにおける環境整備と学びの成果

要素	環境	学びの成果
コミュニケーション	さまざまな目的のために、非言語的コミュニケーションによる能力を育む環境	・自身の気持ちや考えを身ぶり、手ぶりなどの動作で伝える。
	創造性、表現力を身につけるために、多様な方法を発見し発展することのできる環境	・感情や雰囲気表現し、情報を伝達するために、創造的、表現的な活動の中で使われる様々な素材や道具の特性を知り、使用方法を身につけていく。(光、影、様々な種類の紙、文房具など) ・影絵遊びなどの多様な活動を通して、新しい創造物を生み出すなど、創造性、表現力を身につけていく。
探究	自然、物質など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	・光、影など、多くの物質の特性や科学、新しい知識にせまる。

『へんてこ へんてこ』の緑色の長く伸びたへビは、「へ〜〜び〜〜」という長く伸びたことばと共に、子どもに大きなインパクトを与えた。子ども達は81枚の画用紙に及ぶ粘土の「へビレオン作り」へと突き動かされ、さらにそれを竜のような影絵へと変化させていく。『へんてこ へんてこ』の意味世界の共有は、子ども文化創成への契機となるノリを惹き起こした。このノリが、保育者のテ・ファリキとラーニング・ストーリーとの照合による環境整備によって、絵本の世界を飛翔し、さまざまな表現活動へと発展していく過程を明らかにすることができた。

おわりに

テ・ファリキとラーニング・ストーリーの活用を通して、次の4点が明らかとなった。まず、ラーニング・ストーリーは、子どもの心の動きとそれを理解し、判断した保育者の環境整備が作り出す対話的関係を背景にして、描き出された学びの記録である。第2に、ラーニング・ストーリーは、子どもを思考しながら行動する主体として尊重しようとする保育者の姿勢が描かれている。第3に、ラーニング・ストーリーは子どもの心の中に作られた思いとの対話を綴ったものであり、そこに綴られる保育者の言葉は、自分の言葉をメッセージとして伝達するものではなく、子どもの思いとの対話である。

第4に、ラーニング・ストーリーは日常的に保育者の中に蓄積された膨大な子どもの記録が集約され描き出されたものである。ここでの例をあげるなら、I児の表現への意欲は2ヶ月前、言葉による解決ができず他児との押し合いで壊されそうになったが、学生が仲介に入ることによって実現させた事実が記録として残されている。こうした中で培われてきたI児の強い表現への内的能動性が、今度はY児のアドバイスに支えられ実現していく。ラー

ニング・ストーリーが保育者や保護者とありのままの子どもについて語るツールとして有効に機能するのは、子ども自身の体験が物語化されたものだからという点も忘れてはならない。

このようなラーニング・ストーリーは、学びの生成、そのための環境整備、子どもと保育者の対話的關係、遊びに対する新たな視点を保育者にとどまらず、保護者、さらには子どもたち自身に与えることによって、わが国の保育の質向上に重要な手がかりとなり得る。

注

- 1) 文部科学省『幼児理解と評価(幼稚園教育指導資料第3集)』ぎょうせい、2010年、3頁。
- 2) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2008年、11頁。
- 3) 文部省『幼稚園教育指導書』フレーベル館、1989年、15-17頁。
- 4) 中野茂「乳幼児の発達と保育内容」森上史朗・吉村真理子編『保育講座 保育内容総論』ミネルヴァ書房、1991年、18-20頁、23頁、26頁。
- 5) 文部省、前掲書、15頁。同上、27頁。
- 6) 同上、29-30頁。
- 7) 高杉自子『魅力ある保育者たち』ひかりのくに、1985年、36-38頁。
- 8) 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)』チャイルド社、2013年、4頁。
- 9) 佐伯胖『幼児教育へのいざない—円熟した保育者になるために』[増補改訂版] 東京大学出版会、2014年、84頁。
- 10) 高杉、前掲書、34-35頁。
- 11) 刑部育子「『ちょっと気になる子ども』の集団への参加過程に関する関係論的分析」『発達心理学研究』第9巻第3号、1998年、1-11頁。
- 12) 佐伯、前掲書、102-104頁。
- 13) 同上書、20頁。
- 14) 中野、前掲書、30頁。
- 15) 高杉、前掲書、149頁。
- 16) 佐藤純子「普段使いのテ・ファリキ：子どものありのままを見るツール」『現代と保育』第69号、2007年、38-53頁。
- 17) Carr, M., *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*, SAGE Publications, 2001, p.19.
- 18) *ibid.*, p.2.
- 19) *ibid.*, pp.2-4.
- 20) *ibid.*, pp.4-10.
- 21) *ibid.*, pp.17-18.
- 22) *ibid.*, pp.11-19.
- 23) 松本崇史「学びの実践記録から保育環境の改善を探

- るーテ・ファリキとラーニング・ストーリーを手がかりにしてー」『2008年度鳴門教育大学学校教育学部卒業論文』2009年。
- 24) 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。
- 25) 岩田遵子『現在社会における「子ども文化」成立の可能性』風間書房, 2007年, 203頁。
- 26) 同上書, 134頁。
- 27) やまだようこ「共鳴してうたうこと・自身の声がうまれること」菅原和孝・野村雅一編『叢書・身体と文化第2巻 コミュニケーションとしての身体』大修館書店, 1996年, 66頁。