

子ども理解と保育の質に関する一考察 — Learning Story の読み取りから —

Consideration on Child Understanding and Quality of Childcare — From Reading a Learning Story —

猪田 裕子

要旨

A市保育研究会では保育の質の探究をきっかけに、ニュージーランド就学前統一カリキュラム「Te Whariki」に関心を持ち、Learning Storyを用いる事で、子どもの姿を継続的に観察し共有してきた。そして、現在600件を超える記録から、A市における子どもの学びの姿の特性を整理するため、それを可視化する事に取り組む事とした。これまでも、子どもの「学びの姿」は様々な研究者らが探究し考察してきた。それは、確実に子ども理解を深める事に繋がっている。しかし、子どもの成長と共にその学びの姿がどの様に遷移し、成長していくかに関する研究は多くはない。

そこで、A市保育研究会で収集された子どもの記録を、発達に沿って整理し、それを乳児から幼児までの学びの姿の遷移として考察する。これにより、成長と共に移り行く学びの姿を可視化できると考えたからである。併せて、乳児の何気ない行為を、学びとして捉える事の意味を示す事で、子どもの遊びの意義を再考する。何故なら、そこに子ども理解と保育の質の向上に関する示唆があると考えられるからである。

キーワード：Learning Story 学びの姿 遊びの等価性 子ども理解 保育の質

はじめに

2009年よりA市立保育所所長らによる自主保育研究会¹が発足され、それは現在まで継続されている。共に保育内容の研究を深める中、子どもの姿をどの様に捉えるかによって保育実践の在り方が変わり、保育の質も深まると言う見解に辿り着いた。そこでニュージーランド就学前統一カリキュラム「Te Whariki」に注目した。特に、カー（Carr, Margaret）と保育実践者らが開発した Learning Story は、的確に子どもの学びを描き出す事ができる観察法として我々の関心を惹起した。

ここでの観察とは、ただ闇雲にそれを行うのではない。「目標とする学びの構えの5領域のうち1つ以上が一人一人の姿に表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デザインされている」²とあるように、この Learning Story 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。この5つの学びの構え³で子どもの姿を捉えると、どの様にその姿が見えてくるのか、と言う事を検証する為に Learning Story を用いる事にした。

観察と言っても特に専門的なスキルを必要とするものではない。子どもに一番近い保育者が、その遊びを「ありのまま」に観察し記録するのである。何故なら、大人の身勝手な思い込みや

主観の入ってこない「ありのまま」の観察の中に、子ども理解のヒントが隠されているからである。また、その記録を媒体とし、複数の大人で共有する事により、子どもの日ごろの仲間関係や関心事、発達状況等を複眼的に振り返る事ができ、日々の保育や関わり等に反映させて行く事が可能となるのである。

この様に「ありのまま」の子どもの姿を観察の中で積み重ねる事で、確実に見えてくる子どもの姿があり、それは我々保育者にも変化を齎した。子ども自身の育つ力を尊重し、その力を信じて待つ事ができる様になった事で、目の前にいる子ども理解の視点が今まで以上に培われたのだ。

現在では600を超える Learning Story が収集されている。勿論、その都度保育者間で子どもの姿の共有を行ったが、本論ではこれを手掛かりに、A市における子どもの学びの姿を発達に沿って整理し可視化する事を試みる。併せて、遊びの等価性⁴にも着目し考察を行う事で、遊びの意義の再確認を行う。何故なら、これにより子ども理解と保育の質に関する視点がより明確になると考えるからである。

I. 子ども理解の視点

1) テ・ファリキ (Te Whāriki) 作成における背景

平成29年3月、幼稚園教育要領及び保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂において大きく取り上げられたのが保育の質の向上である。しかし2004年、OECD (経済協力開発機構) により報告されたニュージーランドの就学前教育統一カリキュラム「テ・ファリキ」は、既にその素養を十分に包含するものであった。これに関して飯野 (2014) は「Te Whāriki の構造に関しては、身体的、知的、情緒的、社会的発達のバランスを基本とするような、いわゆる伝統的なカリキュラムとは異なった斬新な構造を備えており、複数の発達理論が包含される中であっても、それぞれが補完し合う関係になっている」⁵と述べ、その心髄を示した。しかし、同時に彼は「Te Whāriki を肯定的に捉えた論稿を見るたび、一種の消化不良ともいえる感覚を抱かずにはいれなかった。何故なら、Te Whāriki に関するわが国の論稿のほとんどがカリキュラムとしての検討に終始しており、作成過程に大きな特徴があるにもかかわらず、その事がこれまでほとんど示されてこなかったからである」⁶と述べ、テ・ファリキ作成過程に考察の視点を置いた。

現在、マオリ族⁷はニュージーランドのネーションとして受け入れられているが、主流国民はヨーロッパ系であり、その援助と保護によって二文化主義が達成されていると考えられる。飯野の調査でも、テ・ファリキには西欧風文化とマオリ文化の二文化主義が反映されており、それはニュージーランドの国家理念にも据えられているとしている。その為、テ・ファリキは、ヨーロッパ側、マオリ族側、ニュージーランド政府関係者らが集い、其々の観点から検討が行われ作成された。そこで飯野は当時を知るマオリ族側の作成者にインタビューを行った。その内容は「マオリ語で Whāriki が意味するのは、マオリ族の祖先と現在生きているマオリ族とがともに作り出す産物の事を意味しており、そこには無限の模様が存在しています。この事は、個人の間で、個性、心情、能力等に異なりがある事を意味したものです。マットというものは、人が立ち、座り、横たわる場所であり、つまりそれは人生の象徴とも言える場所とも言えます。

マオリ族にとって Whariki とは、人が誕生し、生活を営み、そして、死を迎える、いわば人の一生を意味する語句としてとらえているのです⁸ と言うものであった。そして、この Whariki の理念がヨーロッパ側の目指していた子どもの個々の発達を全体的に捉えると言う考えに一致し、就学前教育統一カリキュラムとしてテ・ファリキ作成が実現したのである。

2) テ・ファリキの原理と要素

テ・ファリキでは、小学校の準備教育としての就学前教育ではなく、子どもの「今ここにある生活」を軸に、包括的な学びを保障する保育カリキュラムが構成されている。そこには4つの原理と5つの要素とがあり、その概念は、縦糸と横糸で織り上げる敷物をイメージとして描かれる事が多い。図1で示されているように、原理と要素が織り合わさり「学びの成果」が実現されるのである。

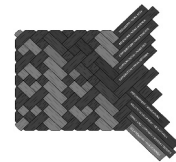


図1 Te Whariki の概念図
出典) Ministry of Education,
Te Whariki, p.11.

第1原理の「エンパワメント (Empowerment)」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。それは、子どもの学びと成長に力を与えるものである。第2原理の「全人格的発達 (Holistic Development)」では、一人の人間として、また一人の人格を持った存在として育つ事が重視される。その為、子どもの学びと成長はホリスティックな方法が尊重される。第3原理の「家族と地域 (Family & Community)」では、子どもの育ちにおいて家族や地域は必要不可欠であるとの見方である。第4原理の「関係 (Relationships)」では、子どもは応答的で総合的な関係性の中で育つ事が強調されている。

要素に関しては、子どもの健康と幸福が守られ育まれる「幸福 (Well-being)」、子どもとその家族は何らかの一員として所属している事が実感できる「所属感 (Belonging)」、学びの機会は平等で、一人一人の貢献は尊重される「貢献 (Contribution)」、自身の文化と他の文化とが培ってきた言葉やシンボルは守られ尊重される「コミュニケーション (Communication)」、子どもは身近な環境について能動的な探究を通して学ぶ「探究 (Exploration)」の5つで構成される。それぞれの要素は、子どもにとって望ましい環境として挙げられており、社会文化的背景に影響される事なく、平等に学びの機会が保障されるのである。そこでは様々な人やモノ、自然や文化等によって出会いや対話が与えられ、これらを通して子どもは生きる意味を実感し、学ぶ意欲を培っていくのである。つまり「competent and confident learners and communicators, healthy in mind, body, and spirit, secure in their sense of belonging and in the knowledge that they make a valued contribution to society.）」⁹と記されているように、心身共に健康であり、何かの一員としての所属感を持ち、社会に貢献するという信念や、コミュニケーション能力を兼ね備えた、有能で自信のある学び手としての子どもの姿が、テ・ファリキの目指すべき人間像である事を理解する事ができる。

3) 社会文化的発達観

二文化主義と言う独自の国家理念が齎したテ・ファリキの特性の中には、複数の発達理論が包含され、それが相互補完的な役割を担っている。そこでは、社会と文化の視点から子どもの発達が捉えられている。つまり、子どもを社会の中で構成されている1人の人間として捉え、

大人や他児との結びつきや様々な事柄に影響されながらも、自ら環境を切りひらいていく力強い存在としての子ども、と言う見方である。子どもの発達に大きな多様性が存在するのは、この視点が其々の地域及び文化の根底にあるからである。まさに二文化主義と言う国家理念に基づく発達観であると言える。上述した5つの要素の中の1つである「コミュニケーション (Communication)」も、二文化主義が根底にあるからこそ、自身の文化と他の文化とが培ってきた言葉やシンボルは守られ尊重されるとの視点が盛り込まれたと考える。

テ・ファリキの保育理論もその支柱に社会文化的発達観がある。これに基づき子ども観及び保育理論が構築されている。それは各自が属するコミュニティの社会文化的活動への参加の在り方が遷移する事により、発達は促されると言う見方である。

4) Learning Story と学びの視点

テ・ファリキの理念に基づいた幼児教育の現場では「評価」も重要な視点の一つである。ここでの評価とは「旧来のモデルは、学びを個人的で文脈と無関係なものに見なすものであった。そこでは、重要な学びの成果というものは、断片的で、文脈とは切り離されて存在する、学校に適應するためのスキルと捉えられていた。これに対して新しいモデルにおいては、学びとは常に、その学びが置かれている文脈の中にある何ものかを獲得する」¹⁰とマーガレット・カー (Carr, Margaret)¹¹も述べているように、事後的評価の視点ではない。それは、結果の質からプロセスの質への転換であり、形成的評価を目指すものである。

そこで、テ・ファリキではカーと保育実践者達が開発した Learning Story¹²を用いる事にした。常に子どもの視点に立ち、子ども主体のエピソード記録を示す事で、子どもの「学びの姿」を捉えると言うものである。大切な事は、子ども一人一人の興味や関心、心情や意欲等を肯定的に捉える事であり、それが「評価」に繋がるのである。ここで、カーは観察において5つの学びの視点を示している。それは「関心を持つ、熱中する、困難に立ち向かう、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」¹³という5つの行為である。この視点でもって子どもを捉えようとする時、その姿が肯定的に見えてくると言うのだ。

わが国においても、Learning Story を用いた実践報告やその有用性は文献等で紹介されている。中でも、大宮や鈴木らの文献¹⁴は多くの保育実践者達が知るところである。他に、川原 (2017)¹⁵は、テ・ファリキの所属感を領域環境との相互性から再考しており、高橋、加藤ら (2017)¹⁶は、ニュージーランドにおける保育制度の視点から現状と課題をまとめ、日本の保育実践と対照させている。橋川 (2012)¹⁷は、日本における保育実践を Learning Story を用いて分析する事でテ・ファリキと照合し、七木田 (2005)¹⁸は、ニュージーランドにおける就学前教育改革の視点から、わが国における幼保一元化とそれに伴う保育の質の向上について考察している。また、飯野 (2014)¹⁹は、テ・ファリキの作成過程に着目し、それを民族の価値観から見解を示した。其々に示された子どもの「学びの姿」は、各々の研究者の視点から考察され、子ども理解に繋がっている。しかし、子どもの成長と共にその学びがどの様に遷移し、成長していくかに関する研究は多くはない。

そこで、A市保育研究会で収集した Learning Story を、更に詳細に分類し発達に沿って整理する事で、乳児から幼児までの学びの姿の遷移を考察していく。これにより、成長と共に移

り行く学びの姿を可視化できると考える。また、乳児の何気ない行為を、学びとして捉える事の意味を示すで、子どもの遊びの意義を再考する。

II. A市における子どもの遊びと Learning Story

1) Learning Story からの学び

「はじめに」で記した様に、A市では保育の質の探究をきっかけに、子どもの姿を継続的に観察し、それを共有してきた。そして、現在600件を超える記録から、A市における子どもの学びの姿の特性を整理するため、それを可視化する事に取り組んだ。勿論、その都度話し合いを深めながらの活動であったが、そこでの省察が子どもの遊びの意義を再確認する事に繋がった。そこで、子どもの学びの姿を可視化するにあたり、次の手順で Learning Story の分類を行った。

まず、Learning Story を 0 歳児から 5 歳児と年齢別に分類し、さらにテ・ファリキの学びの視点に倣い「関心を持つ」「熱中している」「困難に立ち向かう」「考えや気持ちを表現する」「貢献する」の 5 つの行為に分類した。その際、一つの記録及び一人の子どもの姿から複数の学びの視点を読み取れるので、それを更に細かく分類した。最後に、5 つの視点に集まった記録を、類似する内容ごとに分け、其々子どもの行為に見合う言葉を付けた。

これらの分類を発達に沿って整理した後、改めて子どもの姿を多角的視点から話し合う事を行った。何故なら、この話し合いにこそ、子ども理解と保育の質の向上に関する示唆があると考えたからである。

2) 乳幼児の「関心を持つ」に着目した学びの姿

0 歳児の Learning Story から、「関心を持つ」の視点でその姿を抽出し、子どもの行為として分類したところ、「見る」「触れる・触る」「まねる」「楽しむ」「人との関わり」「何ぜだろう」「新世界・発見」「知っている」「応答」「さぐる」の 10 行為が挙げられた。1 歳児では「見る・観る」「試す」「呼ぶ・誘う」「まねる・まねっこ」「発見」「楽しむ」「友達と楽しむ」の 7 行為で、2 歳児では「見る・観る」「触れる・触る」「してみる」「認識」「選んで満足」「まねっこ」「関心・面白そう」「何だろう」「おせっかい」の 9 行為であった。

その後、年齢ごとに子どもの行為の関連性について話し合いの場を持った。例えば、どの年齢にも観察された「見る・観る」の行為にどのような意味があるのか。「観察しているのか」「おもしろそうと興味をもっているのか」等、自由に意見を出し合った。また、0 歳児の「泣く」「楽しむ」の行為については、「手に届かないと仰向けになって泣き叫んでいる」「座ったまま曲に合わせてからだを揺らし楽しむ」等の記録があり、それに「感情」と言う副タイトルを付けたり、「楽しむ」だけを取り上げる事で、「挑戦している」「そこでは心地よいストレスもあるのではないか」等、忌憚のない意見が出された。「触れる・触る」の行為についても、「テーブルの上にあるものに手を伸ばしてみる」「手づかみで食事をする」等の記録があり、「触りたくても触れない事がある」「触れる事はすごい事である、心が健康であるから触れる事ができるのではないか」「安心感があるから触るのではないか」「2 歳ともなると触れる事からちょっかいを出すといった行為につながっていくのではないか」等の話が出た。

3歳児になると、Learning Storyからは「見る・観る」「触れる」「楽しい」「まねる」「手伝える」「お願い」「疑問」「観察・好奇心」「慣れ」「意欲」の10行為が挙げられた。4歳児では「見る」「してみる」「まねる」「考える」「一緒に」「不安」の6行為で、5歳児では「見る」「夢中」「考える」「一緒に」「試す」「観察」「共鳴」「好奇心」の8行為であった。

また「関心をもつ」と言う学びの視点で話し合いを行う中で、「挑戦」「好奇心」等の言葉が保育者の中から何度も出された。つまり「関心を持つ」と言う姿が子どもに見られる時、それは正に子どもの心が動いている時であると言える。保育の質を考える時、如何にその姿を捉える事ができるかが重要になるのであろう。

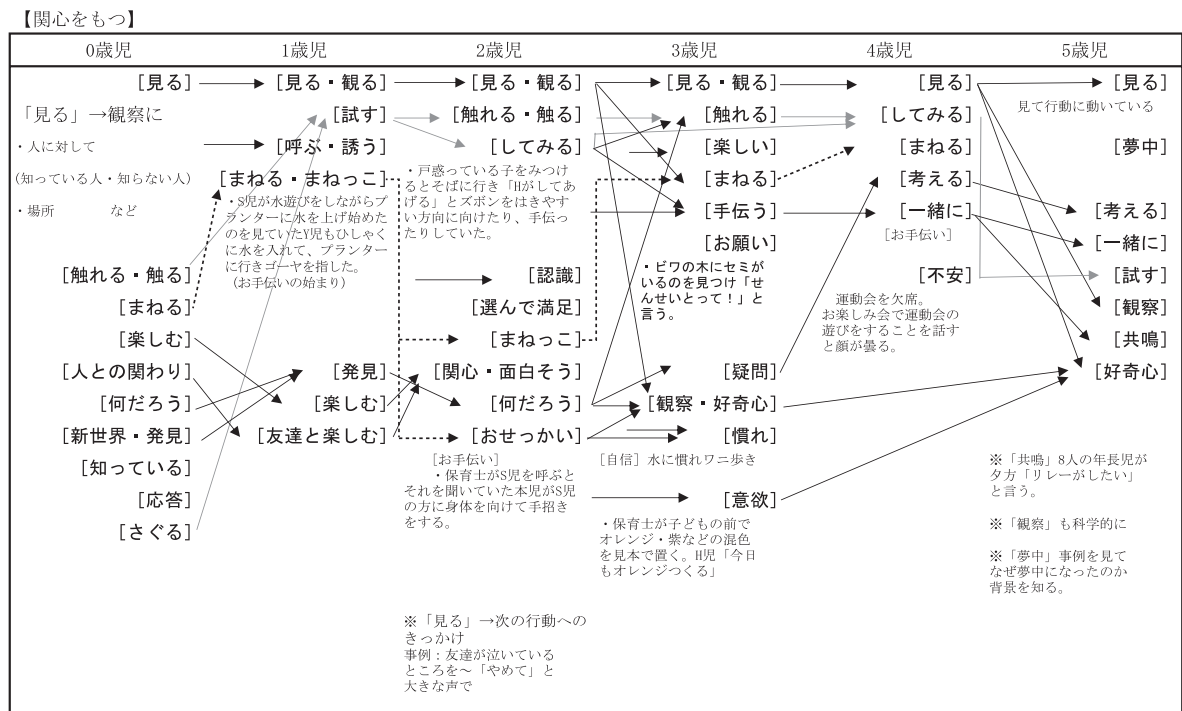


図2 成長に沿った「関心を持つ」子どもの行為の遷移

上記の図2は、これまで述べてきた子どもの行為の遷移図である。Learning Storyから集約した「関心を持つ」と言う学びの視点からの子どもの行為を、各年齢と対照させ発達に沿って整理し記載したものである。当初は0歳児から5歳児へと発達に沿って子どもの行為は細分化されると考えていたが、実際は5歳児へと成長するにつれ集約されるという結果になった。これに関しては、子どもの成長と共に多くの情報が整理され精査されていくのではないとの見解に至った。まさに、学びの姿を可視化する事で気付いた見解である。

3) 0歳児から2歳児の行為における関連性からの考察

0歳児から2歳児までの行為における関連性を成長に沿って概観したところ、0歳児では「見る」の行為が、1、2歳児になると「見る・観察」の行為に移った。そこでは、何だろうと感じた事がきっかけとなり、興味を持って「見る・観察」に繋がり、触って確かめる行為から「まねる」行為になると言う遷移があった。また、同じ「見る・観察」の行為でも、1歳児

のそれは、じっと見つめていると言う姿が多くあったのに対し、2歳児ではそこに自分の意思が入る「見る・観察」の行為となった。その後、友達の行動に興味や関心を持って見る事が多くなり「○○ちゃんみたいにして」と、大人に「まねる」の行為の意思表示をする記録が多く収集された。この「まねる」と言う行動は、乳幼児の「自分もあんな風になりたい」との憧れの気持ちから「まねる」事が多く、好奇心の芽生えとして捉える事ができる。つまり、成長と共に「おもしろそう」と共感し、「やってみたい」と表現する子ども姿の根底には、乳幼児期の「見る・観る」があり、それは意欲の表れの根源であると捉える事ができる。

0歳児の「人との関わり」の行為においては、特定の大人との関係が第一歩となる。「布を使って子どもとわらべ歌をしていると、棚にある布の入れ物を持ってきて保育者の横に座る」「嬉しそうな表情でいないいないばあを楽しむ」との記録からも、それが愛着関係形成の一過程である事が伺われる。この時期にしっかりと特定の大人との信頼関係を築く事により、1歳児になると友達との関わり方に変化が見られるようになる。例えば「幼児が三輪車に乗っている姿を見つけて、三輪車を探しに行く」「S児が水遊びをしながらプランターに水をあげはじめたのを見て、Y児もひしゃくに入水を入れプランターに行きゴーヤを指さした」等、友達の様子をじっと「見る・観察」行為が起因となり、積極的に関わろうとする姿が見られる様になる。つまり0歳児における「人の関わり」の行為に、如何に丁寧に関わるかと言う保育者の姿が、その後のコミュニケーションを築く行為に繋がっていると見える。

2歳児の「してみる」の行為は、ある程度見通しが持てるようになり、自分も「できる」と言う気持ちを確信しての挑戦ではないかと考える。例えば「年長児が音楽に合わせて太鼓をたたき始めると、傍に行き踊る」「戸惑っている子を見つけると傍へ行き「ひながしてあげる」とズボンをはきやすい方向に向けたり、手伝ったりする」等、自分にもできそうと言う確かなイメージを持ち、安心してチャレンジをしようとする姿が読み取れる。そこでは、できた時の喜びや満足感、達成感など、自分なりによいイメージを持って「してみる」と言う姿が多くある。逆に、「してみる」事で、自分の思った結果にならなかった場合、それは2歳児にとって計り知れない悔しさが伴う経験になっているのではないかと推測した。つまり、双方の子どもの姿を踏まえると、この時期には自ら選択できる活動の機会を多く持つ事が大切であると見える。

また「してみる」の行為が、他の年齢のどの様な姿に関連するのかを照覧すると、0歳児の「触れる・触る」、1歳児の「試す」行為に深い関連がある事が見えてきた。何故なら、触れるにしても安心できるもの、大丈夫だと思うものに手が伸びていると言う記録から、乳児期からの興味や関心に基づいた行為の経験が「してみる」に繋がると推測できるからである。

更に、2歳児の「認識」の行為は、0歳児の「見る」「人とのかかわり」、1歳児の「友達と楽しむ」「呼ぶ・誘う」の行為に関連するとの見解に至った。何故なら、0歳児では「保育士の表情を一生懸命見つめ、聞いて嬉しそうにする」、1歳児では「M児がハイハイをしながらテーブルの間を移動し始める。それを見て他の子も始め、子ども同士目が合うと笑いあう」等の記録から、双方ともに対象となるものに対し、安心や信頼があって初めて行われる行為であると推測できるからである。

4) 3歳児から5歳児の行為における関連性からの考察

3歳児以上になると、自分で遊びを選ぶ、決める、自分で選んだ事に責任をもち次の行動に向かう、と言う姿が多く見られるようになる。所謂、遊びにおける「自己選択」「自己決定」「自己責任」が連鎖する姿である。例えば、3歳児の「年長が太鼓をたたいて遊んでいるのをじっと見ていた」、4歳児の「水鉄砲を使いたいM児がずっとK児に「かして」と言う」、5歳児の「容器に水を入れておしろい花を入れ、浮くのを見ながら考えている」等の記録はそれに相当する行為であると考えられる。

また、3歳児の「慣れ」の行為においては、「水に徐々に慣れ、ワニ歩きをする」「パズルをして遊ぶ」等の記録があり、これは2歳児の単に「してみる」の行為とは違い、励ましを受けて自分なりに探究する事で「慣れ」の行為に繋がると推測される。自ら選んで決めた行為であるからこそ、探究が可能となり「慣れ」に繋がると言える。

4歳児になると、「3歳児のS児と一緒にドミノを色ごとに分けて遊んでいる」「男児が積み木を組み合わせ、線路を作り始める」等にある様に、客観的に周りを見る事ができるようになり、論理的思考が可能となる姿が見られる。その一方で「見る」の行為では「クラスの子どもが音楽に合わせて身体を動かし踊っている。本児B児は別の遊びをしながら見ている」「転がったスーパーボールを周囲が必死に集めているのを見てやってみたいという気持ちになる」等、初めから意欲や好奇心に基づいた「見る」の行為と、見ているうちに興味を持つ「見る」の行為がある事に気づいた。

5歳児の「観察」の行為では「川作りをしていて、色水を流すと掘り方で流れが変わる様子を見ていた」「保育士があみを修理しているところへ「何してんの？」と見にくる」「保育士が折り紙でサイコロを作っていると「作りたい」と寄ってくる」「竹馬に乗れないM児はいつもふてくされてテラスに座っているが、K児が竹馬の練習をしている様子をじっと眺めている」等、科学的に観察する姿や、折り方の工程を見る姿、仕組みに興味を持ち見る姿等があった。

つまり、子どもの興味や関心によって「観察」の行為の在り方は変わってくる。その為、その時々の子どもの様子やイメージを、大人自身も共有し、声の掛け方や保育内容、環境等を柔軟に対応させて行く事が、子どもの「観察」の行為の広がりには大きな影響を与えるとと言える。

III. Learning Story から学ぶ保育者の視点

1) 「関心を持つ」という乳幼児の行為の遷移

今回、膨大な資料を整理及び分析するところから始まった。一つの Learning Story からは、いくつもの視点を読み取る事ができた。また、関連ある子どもの行為を集約する過程で、これまで気に留める事もなく、ただ漠然と流れていた子どもの姿の中に、実は深い学びがあることに気づかされた。これは Learning Story を用いなければ気づく事のできなかつた視点である。

例えば、図2における2歳児の「おせっかい」と付けた行為には「保育士がS児を呼ぶと、本児はそれを聞いていた。その後、本児はS児の方に身体を向けて手招きする」との記録がある。しかし、その内容の読み取りの視点を変えると、3歳児の「手伝う」に繋がる行為ではないかと推測できる。他にも「自分から「お片付けだよ」と声を掛けて手伝う」等の類する記録がある。更に、この「手伝う」は、「プールで友達3人手をつないでいる」や「男児が積み木

を組み合わせ、線路を作り始める」等の記録から、4歳児の「一緒に」という行為に繋がると考える。また、4歳児の「一緒に」の行為は5歳児の「一緒に」及び「共鳴」の行為に繋がっており「空に向けてシャボン玉を吹いたら偶然、隣の男児の吹いたシャボン玉と重なった」との記録から、科学的な思考の芽生えであると推測できる。

そこで「おせっかい」以前の行為を振り返ると、1歳児では「まねる・まねっこ」という行為がある。ここでは「友達のまねをしたり、同じ遊びを楽しんだりしている」や「お皿にのった牛乳のふたにパラパラと何かを振りかける真似をして差し出す。保育士が「甘いね」と言うと「甘い？」と自分も食べる真似をする」という行為が記録されている。更に、それが0歳児になると「まねる」という単体の行為となり「保育者の言葉の動きに応じて真似をする」や「スライムの感触遊びをしている時、ほいくしに差し出して食べさせる真似をする」等の記録が挙げられている。つまり、乳児期の保育者との丁寧な関わりが愛着関係を育み「関心を持つ」事に繋がる。これにより、乳児は安心して「まねる」行為ができるようになるのである。5歳児の「一緒に」や「共鳴」の行為の根底には、0歳児の「まねる」という行為があり、それは安心した環境の中で育まれるのである。

本論中に整理した全ての記録を記載することは、膨大な資料ゆえ難しいが、5歳児の姿の根底には乳児期の育ちが深くかかわっており、特に0歳から2歳の時期に大切な基礎が培われる事が確認できる。これは周知の事実ではあるが、Learning Storyを用いて子どもの学びの姿を丁寧に可視化する事で、改めてその重要性を実感し再確認することができた。

2) 遊びの等価性

子どもの学びを5つの視点から捉え整理すると、5歳児の「関心を持つ」では、「好奇心」という行為の姿が非常に多い。ここでは「おすしやさんごっこをチラチラ見ていた」「本児自ら「先生これしよう」と初めてウノを持ってくる」「虫取り網が破れ、保育士が修理していると子どもが「何してんの？」と聞いてきたので修理していることを伝える」「編み物を用意すると自分からしたいと言って編み始める」等、個々の子どもの姿が記されている。同じ「好奇心」という行為であっても、その内容は様々である。つまり、子どもの行為は全く別のものであっても、そこで得られる学びは、全て等しく価値があるとの捉え方である。保育者の中には、同じ材料を使い、同じような経験をする事に価値を得ようとする者もいる。しかし、全く別の経験であっても、そこには必ず同等の学びが存在し、それは其々に等しく価値のあるものである。それ故に、個々の行為を肯定的に捉えて行くのであるが、これは保育の質を深めて行くためには必要な視点であると、Learning Storyを通して再確認した。

また、5歳児の「好奇心」を遡り、0歳児でその行為を確認すると「何だろう」と「新世界・発見」という行為に繋がると読み取れる。記録では「ガーゼを見つけて手を伸ばしてつかもうとする」「かかっている手拭きタオルが触っているうちにはずれる」や「援助して立てた後、周囲を見て視界の変化にきょろきょろする」等が記されており、0歳児においても、個々の姿は様々であるが、同じ行為として関連付けられている。つまり、個々の行為の姿は其々別のものであっても、そこでの学びは全て等しく価値があるのである。

結局、子どもが関心を持って取り組む行為には必ず学びが存在し、それは乳児期における丁

寧な関わりが、成長と共に深められていくのである。今回、「関心を持つ」学びの姿に多くの行為の遷移が見られたが、どの行為においても等しく学びがあり、行為そのものに価値がある事を確認する事ができた。

3) 保育者の視点

Learning Story から5つの学びの視点を軸に、子どもの学びを整理し分析する過程で多くの気づきがあった。まず記録を整理する段階で、各年齢において最も記録数の多い視点が「考えや気持ちを表現する」であった。これは、表現する子どもの行為そのものが記録されやすい視点であると共に、読み取りやすい視点であるとの見解に至った。一方、最も記録数の少ない視点は「貢献する」であった。これは、読み取りの難しさと、保育者の意識が「貢献する」に向いていなかった為ではないかと推測した。これまで、この様な視点で子どもを捉える事がなかったとの声も上がった。次に件数の多い学びの視点は「関心を持つ」であった。今回、本論も「関心を持つ」に限っての考察であったが、保育者同士の共有も深めやすく、取り組みやすい視点であった事が伺われる。

子どもを捉える視点を深めるためには、保育者自身の視野を広げ、様々な方向から子どもを捉えなければ、見えてくる学びの姿に偏りが生じることを Learning Story の分析から確認する事ができた。これは保育者にとって大きな学びであると言える。これまでの視点が如何に偏っていたかが示されたのである。今後、更に子ども理解を深める為には、子どもを肯定的に捉えて行く観察の視点が必要である。何故なら「子どもを信頼するという本質」²⁰が学びの視点の根底にあるからである。それ故、子どもを信頼し、そのやっていることに焦点を当てる保育者の姿が、子どもを肯定的に捉えて行く事に繋がると言える。また、子どもの遊びと言う行為の中に学びを見出し、そこにどの様な配慮や援助を行うのかは保育者の力量にかかってくる。所謂、保育の質と言われるところである。これを深めていく為には、今後も継続的に Learning Story を用い多角的視点から子どもの姿を捉えていきたい。

おわりに

今回は、Learning Story の読み取り及び保育者間の共有を踏まえ、子どもの学びの姿を行為で示し、それを発達に沿って整理及び分析する事で学びの可視化を試みた。これにより、今までいかに子どもの学びの姿を見過ごしてきたかと言うことに気付く事ができた。つまり、子どもの姿を違う観点から共感的に見守ることで、見えてくる子どもの姿の事実があった。更に、これまでと違う子どもの姿が見えてくるようになると、保育者自身が子どもの行為の意味や学びに関心を寄せるようになった。これにより、より自然な姿で共感的な見守りを行うことができ、具体的な援助の在り方及び保育形態にも変化を齎した。

また、成長に沿って学びの姿を可視化することにより、乳児期における姿の中にも学びは存在し、それを保育者が丁寧に関わることにより、幼児期の様々な関心に繋がることが改めて確認できた。

膨大な Learning Story の分析作業には、かなりの時間を費やしたが、今後も継続して5つの学びの視点を丁寧に整理していく。次回は、カーの学びの構え「熱中する」の視点から、

Learning Story の分析を行い、成長に沿って整理する事で学びの姿を考察する。

註

- 1 A市では保育所の民営化が進んでいる。最終的には、現在の半分にまでなる予定である。その様な中、どのような状況にあっても保育の質は守るべきと言う思いから、近隣の保育所と連絡を取り合い所長らが集まり、月に一度、自主保育研究会を持つ様になった。本論では以降、この研究会をA市保育研究会と呼称する。
- 2 Carr, Margaret, *Assessment in Early Childhood Settings, Learning Stories*, SAGE Publications, 2001, p96 (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、161頁。)
- 3 カー (Carr, Margaret) は、テ・ファリキの Learning Story を用いて子どもを観察する際「関心を持つ、熱中する、困難に立ち向かう、考えや感情を表現する、自ら責任を担う」の5つの学びの構えがあると言う。
- 4 子どもが取り組む遊びにおいて、それが全く異なる遊びや活動であっても、そこで培われる力や学びにおいては、全てに等しく価値があるという考え方を「遊びの等価性」と言う。
- 5 飯野祐樹「ニュージーランド就学前統一カリキュラム Te Whariki (テ・ファリキ) の作成過程に関する研究－関係者へのインタビュー調査を通して－」『保育学研究 第52巻第1号』, 2014年, 91頁。
- 6 同上書, 91頁。
- 7 マオリ族はニュージーランドのポリネシア系先住民である。初期の移住は9世紀以前に行なわれたと言われているが、その後再びタヒチ方面より大移住があり、それと共にマオリ文化が開花した。マオリとは、マオリ族の用いる言語で「普通」という意味である。マオリ自身が西洋人と区別するために「普通の人間」という意味で「Tangata Maori」を使用したのが、その発音が難しく、次第にマオリ (Maori) と呼称されるようになった。
- 8 同上書, 97-98頁。
- 9 New Zealand Ministry of Education, *Te Whariki. He Whariki matauranga mo nga mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum*, New Zealand Government, 2017, p6.
- 10 *Op. cit.*, Carr, Margaret, *Assessment in Early Childhood Settings, Learning Stories*, p4 (前掲書, 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』23頁。)
- 11 ワイカト大学教育学部教授である。テ・ファリキの理念に基づき子どもの学びをアセスメントするため、カーが中心となり保育実践者らと共に研究を行い、テ・ファリキの策定及び Learning Story を開発した。
- 12 Learning Story は、ニュージーランドの多くの乳幼児を対象とした施設で実施されている、観察と記録による子ども理解の方法である。そこでは、子ども自身が持つ学ぶ力と可能性への信頼が基盤となっている。子どもを「できる・できない」で評価をするのではなく、「こうしたい」という思いを見出だし、その可能性を伸ばしていこうとする観察と記録の方法である。つまり、子どもを肯定的に捉える視点が重視される。
- 13 *Ibid.*, p96. (同上書, 161頁。)
- 14 *Ibid.*, p96. (同上書, 161頁。)
- 15 川原亜津美「ニュージーランドの乳幼児カリキュラム「テファリキ」の所属感に基づいた領域「環境」の再考」『高松大学研究紀要』第69号, 2017年, pp.1-13.
- 16 高橋一郎 加藤あや美「ニュージーランドにおける保育制度の現状のまとめとその検討」『名古屋短期大学研究紀要』題55号, 2017年, pp.77-87.
- 17 橋川喜美代「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」『鳴門教育大学研究紀要』第7巻 2012年, pp.12-24.
- 18 七木田敦「ニュージーランドにおける就学前教育改革について－幼保の一元化からカリキュラム策定まで－」『保育学研究』第43巻第2号, 2005年, pp.100-108.
- 19 飯野祐樹「ニュージーランド就学前統一カリキュラム Te Whariki (テ・ファリキ) の作成過程に関する研究－関係者へのインタビュー調査を通して－」『保育学研究』第52号第1号, 2014年, pp.90-104.
- 20 *Op. cit.*, Carr, Margaret, *Assessment in Early Childhood Settings, Learning Stories*, p108 (前掲書, 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』179頁。)

参考文献

Carr, Margaret, *Assessment in Early Childhood Settings, Learning Stories*, SAGE Publications, 2001.

- (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.)
- 橋川喜美代「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」『鳴門教育大学研究紀要』第7巻 2012年.
- 飯野祐樹「ニュージーランド就学前統一カリキュラム Te Whāriki (テ・ファリキ) の作成過程に関する研究—関係者へのインタビュー調査を通して—」『保育学研究 第52巻第1号』, 2014年.
- 川原亜津美「ニュージーランドの乳幼児カリキュラム「テファリキ」の所属感に基づいた領域「環境」の再考」『高松大学研究紀要』第69号, 2017年.
- 七木田敦「ニュージーランドにおける就学前教育改革について—幼保の一元化からカリキュラム策定まで—」『保育学研究』第43巻第2号, 2005年.
- New Zealand Ministry of Education, *Te Whāriki. He Whāriki matauranga mo nga mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum*, Learning Media Limited, 1996.
- New Zealand Ministry of Education, *Te Whāriki. He Whāriki matauranga mo nga mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum*, New Zealand Government, 2017.
- 大宮勇雄『保育の質を高める—21世紀の保育観・保育条件・専門性』ひとなる書房, 2006年.
- 大宮勇雄『学びの物語の保育実践』ひとなる書房, 2011年.
- 大宮勇雄『子どもの心が見えてきた—学びの物語で保育は変わる』ひとなる書房, 2011年.
- 佐伯胖「子どもが『アートする』とは—レゾ・エミリアの幼児学校から学ぶ」『教育美術』9月号 (NO. 843), 2012年.
- 高橋一郎 加藤あや美「ニュージーランドにおける保育制度の現状のまとめとその検討」『名古屋短期大学研究紀要』題55号, 2017年.