

淑徳大学短期大学部研究紀要第54号 (2015.2)

就学前カリキュラム「テ・ファリキ」を用いた 保育実践に関する事例研究 — ラーニング・ストーリーという観察記録手法に着目して —

佐藤 純子

(2014年9月7日受理)

要約

ラーニング・ストーリーとは、ニュージーランドの多くの教育や保育現場において用いられている観察記録の一つの方法である。本研究では、C保育園（後に対象児は、P保育園に転園。P保育園においても調査を継続）において、当時4歳児であったリリコの2年間を観察した。具体的には、K保育士にラーニング・ストーリーの手法に基づいた観察記録を蓄積してもらい、定期的に園全体で振り返る機会を設けた。そして、①その記録をニュージーランドの幼児教育カリキュラムである「テ・ファリキ」と日本の「保育所保育指針」の双方と照合することによって保育士自身の保育観に影響や変化をもたらすのか、②観察記録で得られた成果を次の日からの保育実践に活かすことにより、子どもの発達に効果が表れるのかを分析した。ラーニング・ストーリーに記されたリリコの活動を「テ・ファリキ」と照合した結果、保育者に対しては、「保育を客観的に観る力」と「子どもの内なる声を聴く力」を養成していたことが明確となった。また、対象児の発達面でも変化が見られ、とりわけ社会性と表現能力の両面が育まれていた。

キーワード ラーニング・ストーリー、観察記録、保育評価、「テ・ファリキ」

1. はじめに

わが国では、戦後より長らく議論されてきた幼児教育と保育機能の統合（一体化）が実現へと向かっている。2015年4月からは、新たな施策である「子ども・子育て支援新制度」が始動する予定となっている。だが、ニュージーランドの幼保一元化は、わが国より約30年も早く果たされている。ニュージーランドでは、1986年に幼保一元化を敢行したのち、1996年には、世界初の就学前カリキュラムとなる「テ・ファリキ」を完成させている。「テ・ファリキ (Te Whariki)」とは、縦糸と横糸を織りなした織物やマットを意味するマオリ語である。¹⁾ ニュージーランドにおいてカリキュラムとは、単に各幼児教育施設の様々なプログラムを計画・立案・実施していくためだけのものではなく、子ども一人ひとりの固有性に

1

配慮した保育や教育が提供されるべきものであると理解され、その意図が「テ・ファリキ」にも込められている。²⁾

1990年代以前には、ニュージーランドの就学前教育において「カリキュラム」という用語が頻繁に使われることはなかった。³⁾つまり、「テ・ファリキ」以前のカリキュラムでは、教師が目指すべき指針が描かれる傾向にあり、保護者がカリキュラムを用いるという視点はみられなかったということになる。しかし、1996年にテ・ファリキが登場することによって、従来のような子どもの発達を促すための教師向けマニュアルという枠組ではなく、子どもに対する直接的な保育目標が描かれる全国統一のカリキュラム (A4、100ページ) へと改訂された。さらに、それまでニュージーランドの幼児教育界で採られていた子どもの発達目標であるPIES (physical: 身体能力、intellectual: 知力、emotional: 情緒性、social: 社会性) は設定されなくなった。そして、これらの代わりとして「テ・ファリキ」では、新たに4つの原理と5つの要素 (領域) が掲げられるようになった。4つの原理とは、①Empowerment (エンパワメント) ②Holistic Development (総合的な発達) ③Family & Community (家族とコミュニティ) ④Relationship (関係構築) を示している。5つの要素は、BWECC (belonging: 所属意識、wellbeing: 福利健康、contribution: 貢献、communication: コミュニケーション能力、exploration: 探索) の領域となっている⁴⁾「テ・ファリキ」の理念には、乳幼児が社会に貢献するための知識と所属感を持ち、心身ともに健康で、有能かつ自己肯定感を保持する学習者として育成されることが示されている。

ニュージーランド政府は、認可のライセンスを持つ全ての施設に補助金を交付する条件として、①「テ・ファリキ」を用いた保育及び教育実践、②保育・教育アセスメント (評価) の実施を義務付けている。だが、「テ・ファリキ」は認可施設だけでなく、無認可施設やプレイグループ (育児サークル) などでも用いられているニュージーランド唯一無二の指針となっている。他方、評価をするための記録方法にはさまざまな方法が採られている。そのなかでも幼児教育の多くの現場では、「テ・ファリキ」の作成者であるマーガレット・カーらが開発したLearning Story (ラーニング・ストーリー) という手法が用いられ、記録や評価がなされている。日本では、「学びの物語」として知られている。ラーニング・ストーリーとは、文字どおり、毎日繰り返されている園生活の中での「学び」を子どもの目線に立ち文章で書き綴った子ども主体のエピソード記録を指し示している。⁵⁾ また、子ども一人ひとりの興味や関心、意欲や心情などを肯定的に見るための一つの指標ともいえる。Carr (2001) は、「できないこと」に着目し、「できるようにする」という視点を持つのではなく、子ども自身が①何に興味関心を持って取り組み、②夢中になり、③挑戦しているのか、④自分の心情をどのように表しているのか、⑤他者にどのような貢献をしているのかについて着目している。そして、子どもの発育の可能性を明らかにするこの5つの視点を持つことの重要性を示している。⁶⁾ このような子ども観は、「社会文化的な子ども観」と呼ばれている。つまり、子どもたちは、自分自身の家族、それらを取りまく地域や社会資源、人的資源との相互作用によって醸成される経験や生活、遊び、文化を通じて育成、発達していくという考え方がベースとなっている。従って、「社会文化的子ども観」を背景に持つラーニング・ストー

リーとは、保育者と子どもの家族（保護者）が「有能な学び手である子ども」に寄り添い、子どもを理解していくという手法であると捉えることができる。⁷⁾

わが国においても、ラーニング・ストーリーを用いた実践が様々な文献や保育雑誌などに紹介されている。とりわけ、大宮や鈴木らの文献が参考になる。⁸⁾ 他には、佐藤（2007）が、ニュージーランドの保育施設における事例を報告し⁹⁾、橋川（2012）は、日本の保育史における実践記録についてラーニング・ストーリーを用いながら分析している。¹⁰⁾ また、ラーニング・ストーリーの構造自体に着目した飯野（2009）の研究も大変興味深い。¹¹⁾ 実証的な現場実践では、千葉県富津市にある和光保育園のラーニング・ストーリーを用いた記録の蓄積が貴重となっており、現在も日本の保育界を牽引する取り組みを行っている。しかし、ラーニング・ストーリーが「テ・ファリキ」における「社会文化的な子ども観」を重要視した上で開発された評価記録であるにも関わらず、わが国では、記録の結果を「テ・ファリキ」と照合し、保育者自らの保育を振り返るような研究には着手されていない。

そこで、本稿では、ニュージーランド教育省から「テ・ファリキ」の日本語への翻訳と傘下園のみでの使用を許可されたF法人（2014年現在、東京近郊・神奈川近郊の計9つの保育園を運営）に着目した。本調査の目的は、F法人の保育者がラーニング・ストーリーという記録評価の手法を用い、ありのままの子どもの姿を観察し、その記録の結果を「テ・ファリキ」や「保育所保育指針」と照合することで、日々の保育実践、とりわけ子どもに対する観察眼や保育者自身の保育観にどのような影響を与えるのかを探究することにある。さらに、ニュージーランドと同じようにわが国においても保育者と家族・保護者が協働しながら子どもの観察記録を作り上げていくという「社会文化的子ども観」に則った記録や評価のあり方が受容される可能性があるのか、そのことについても検討をしていきたい。

2. 研究方法

(1) 対象

F法人の9園（認可園4園、東京都認証保育所5園）のなかから、法人の代表であるM氏に2012年度の保育強化園としてC保育園を選定してもらい調査の対象園とした。C保育園は、東京都認証保育所のA型にあたる定員40名の小規模保育園である。調査対象児は、3歳児クラスと4歳児クラス担任のK保育士に3名の対象児を選定してもらい、その中から1名の女児リリコ（仮名）を主な対象児とした。2012年4月の時点で、5歳児クラスの子どもはおらず、4歳児クラス1名、3歳児クラス7名、2歳児クラス13名、1歳児クラス12名、0歳児クラス8名の計41名が在籍していた。3月までは3歳児クラスに7名いたが4歳児クラス進級の段階で、幼稚園やF法人内の他の認証や認可保育園へ転園したため、リリコが唯一の4歳児となった。リリコには1歳児クラスに妹がおり、妹が同園に通園していることと幼稚園の入園試験に不合格となったことの二つの理由により、リリコはC保育園に残ることになった。しかし、仲の良かった園児が転園したことで、新しい環境への適応に苦戦している様子が見られた。つまり、4月以降のリリコは、一番年の近い3歳児クラスとの子ども

たちとの関わりはあまり持ちたがろうとせず、むしろ未満児の子どもとの遊びを好む傾向にあった。同年代の子ども遊びに対しては、気にはなっているものの、彼らの遊ぶ姿を遠くから見てることが多く、なかなか遊びの輪に入ることはなかった。本児を選定するにあたっては、リリコ自身が直面する新たな保育環境のなかで、同世代の幼児といかに人間関係を構築していくのか、そのプロセスを観察することでC保育園やK保育士がリリコに提供すべき保育のあり方が明確になるだけでなく、リリコ自身の社会性を育むことに役立つと考えたからである。

(2) 観察・記録方法

具体的には、以下のとおり、K保育士を含む複数の保育士にラーニング・ストーリーの観察方法を用いた記録と評価を行ってもらった。

- ① Carr (2011) が示す5つの学びの視点である⑦興味関心を持って取り組んでいるのか、⑧何かに夢中になっているのか、⑨何かに挑戦しているのか、⑩自分自身の心情をどのように表現しているのか、⑪他者に貢献をしているのかに沿って子どもを観察し、保育記録を作成すること。
- ② 記録を他の保育者や子どもの家庭と共有するため、デジタルカメラで対象児の活動の姿を撮影し、記録用紙に添付すること。
- ③ 観察記録には、保育者の知見を一切いれず、子どものありのままの姿と子ども自身の発語を記録すること。保育者の知見や「テ・ファリキ」および「保育所保育指針」との照合は、別欄に記入すること。
- ④ 筆者自身もC保育園に定期的に訪問し、保育士によるラーニング・ストーリーの記録集(ポートフォリオ)の考察を行うこと。また実際にK保育士らやリリコと活動をともにしフィールド・ノートをつけること。
- ⑤ 園全体の保育会議に筆者も加わり、ラーニング・ストーリーの記録結果を討議する振り返りの機会を設定することとした。

(3) 期間

2012年4月11日～2014年3月31日までの2年間、3歳児および4歳児クラスの登園から降園までのすべての保育時間を対象とした。

(4) 分析方法

K保育士が作成したラーニング・ストーリーをもとにC保育園の他の保育者とともに事例検討会議(2012年11月28日と12月19日の午後13時～15時までの時間枠で討議した2回が対象となっている)を開き、保育評価や振り返りを行った。なお、会議の内容はICレコーダーに記録し、筆者が文章化している。さらに、筆者が月1回C保育園に通い、対象児とK保育士とのやり取りをフィールド・ノートに綴った記録についても分析資料としている。

以上のことを踏まえ、本論文では、K保育士が作成したラーニング・ストーリーのエピソード

ドのなかから、リリコの社会的発達に関わる事例を抽出し、会議や筆者のフィールド・ノートの内容とともに考察していく。

3. 事例と考察

入園当初のリリコは、新しい園や保育士との愛着関係を十分に構築していなかったこともあり、泣いて自己主張をすることが多かった。つまり、自己肯定感が低いことから、泣くことを通して自分の思いを周囲に知って欲しい、認めて欲しいとリリコなりの表現をしていたのである。担任保育士Kは、こうしたリリコの様子を受け、リリコに対し「嫌だったね」「こうしたかったんだよね」と共感と代弁を意識的に繰り返した。その結果、少しずつリリコは自分自身のことや、家庭のことを話すようになり、何か困ったことに遭遇した際は、K保育士に言葉で助けを求めるように変化していった。この頃より、仲良しだったY（同年齢で幼稚園に移った園児）の名前を出すことが減り、逆にC保育園に通う園児の名前を呼ぶことが増えていった。

エピソード1 2012年11月28日（水）

【記 録】 K保育士

【場 面】 コーナー遊び

【登場人物】 リリコ、N（3歳児）、K保育士

リリコは、緑のお弁当箱を手に持ち、ままごとコーナーを歩いている。するとNが怒った表情で「リリコちゃん、それNが使っていたよ!」と大きな声で話す。リリコは何も言わないが表情は硬い。N「なんで何も言わないの? それNが使っていたんだよ」ともう一度話す。リリコは、近くにいた妹（1歳児）に抱きつき泣きそうになる。近くにいたK保育士は、二人を呼んだ。リリコはK保育士に抱っこされていた。

K保育士「Nちゃんは、リリコちゃんに何を言いたかったの?」

N 「このお弁当箱は、Nが使っていたのにリリコちゃんが取っちゃったの」

K保育士「リリコちゃん、お弁当箱取っちゃったの?」リリコは首を振る。

K保育士「リリコちゃんは、取ってないって言っているよ」とNに伝える。

N 「違うよ! リリコちゃんが取って行っちゃったの!」

リリコの目から涙があふれる。口に手を入れたまま下をうつむいてリリコは何も言わない。

K保育士「Nちゃんは、黄色と緑の両方のお弁当箱を持っていたの?」

N 「違う。黄色いのに入れようと思ったの。だから緑のお弁当箱は置いておいたの。それなのに、リリコちゃんが取って行っちゃったの」

K保育士「置いてあったら、Nちゃんのだってわかるかな?」

N 「わからない」

- K保育士 「リリコちゃんもNちゃんが使っていたってわからなかったんじゃない？」
N 「そうだけど……」 顔がうつむく。
N 「でもリリコちゃん聞いていない振りをしていたのが嫌だった」とNが続ける。
K保育士 「リリコちゃん聞こえていたと思うよ。どうして何も言わないのかな？」
N 「わからない」 沈黙の後「Nが大きな声で言っちゃったから」
K保育士 「そうかもね。Nちゃんも使っていたのになくなって嫌だったんだよね」
N 「(黄色は) デザートのお弁当箱だから、もう一つないと食べられないの」
K保育士 「そうか、困ったね。リリコちゃんと一緒に食べたらどう？」
N 「いやだ、Nが一人で食べたいの」
K保育士 「両方ともすぐ使うの？」
N 「うーん」
K保育士 「使わない間リリコちゃんに貸してあげたら？ リリコちゃん、終わったらNちゃんに貸してあげられる？」リリコはうなずく。
リリコは緑のお弁当箱を持ち、中に入っている食べ物のおもちゃをお皿に移す。
N 「あっ！ なんで出しちゃうの？ Nが使っていたのに。お弁当をつめようとしたのに」
リリコ 「お弁当をお皿に出したらいいと思ったの」
K保育士 「そうだね。お皿に出して食べたら、お弁当箱が空いてNちゃん使えるよね」
Nはリリコに「ありがとう」と話し、それぞれお弁当箱を持って二人で遊び始めた。

テ・ファリキとの照合

福利健康 (well-being)

- ・大人は、子どもの様々な感情が葛藤している気持ちを容認する。
- ・子どもは衝突を解決し、新しいことを試みることができるよう支えられている。

所属意識 (belonging)

- ・子どもはいつも一緒にいる特定の人、または複数の人に自然に甘えることができる。
- ・プログラムにおいて、権利・公平性・正当性について話し合ったり、交渉したりする機会がある。

貢献 (contribution)

- ・分け合うこと、交代で遊ぶことを繰り返しながら、決まりを理解したり、社会で生きていくのに必要な能力を伸ばす。
- ・プログラムの中で、忍耐と責任を必要とする課題を通して、子どもの興味や好奇心を推奨し、それを伸ばす。

コミュニケーション (communication)

- ・子どもの要求や提案はきめ細やかに関心を向ける。

探索 (exploration)

- ・子どもは「わからない」ということを遠慮なく言える。また失敗を恐れない。

保育所保育指針との照合

健康

- ・ 保育士等や友だちと触れあい、安定感を持って生活する。

人間関係

- ・ 自分で考え、自分で行動する。
- ・ 友だちと一緒に活動する中で、共通の目的を見出し、協力して物事をやり遂げようとする気持ちを持つ。
- ・ 身近な友だちとの関わりを深めるとともに、異年齢の友だちなど、様々な友だちと関わり、思いやりや親しみを持つ。

環境

- ・ 好きな玩具や遊具に興味を持って関わり、様々な遊びを楽しむ。

言葉

- ・ したいこと、見たこと、聞いたこと、味わったこと、感じたこと、考えたことを自分なりの言葉で表現する。
- ・ 人の話を注意して聞き、相手にわかるように話す。

表現

- ・ 保育士等と一緒に歌ったり、手あそびをしたり、リズムに合わせて体を動かしたりして遊ぶ。
- ・ 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどを表現したり、自由にかいたり、つくったりする。
- ・ 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりする楽しさを味わう。

【K保育士の知見】

リリコは、何も言わなかったが、Nが使っていたことを知らずに使ってしまう何も言葉が出ず、泣くのを我慢していた。Nに一方的に言われてしまっていたので、K保育士が代弁することにした。だが、リリコも頷くことでコミュニケーションに加わっていた。最近では、3・4歳児の女儿の中で、「相手が何も言わない」ということに対して敏感になっている様子が見られる。故意にしている場合もあるが、本当に気がつかず、黙っていることもある。今回の場合は、悪意はないものの、故意に黙っていることが喧嘩の一因となった。リリコ自身、Nに悪いという気持ちを持ちながらも、Nの言動が強すぎて、何も言えなかった。リリコが自分の気持ちを表現できたなら良かったが、泣いて解決することを克服する機会と思い、保育士が橋渡しをした。お弁当箱を持たせたことが切り替えのチャンスとなり、再び自ら遊び始めた。また、リリコの提案がNに受け入れられ、一緒に遊ぶことができた。

【次の展開】

この後も、リリコは友だちと喧嘩をした際、何度か静かに涙を流すことがあった。どの場

面でも自分のことを積極的に言葉にすることはなかったが、表情やうなずきで少しずつ表現する姿は見られた。友だちに誤解がないよう伝えられる力を持てるようになってもらいたい。そのためには、今の表現方法に言葉を添えられるような援助をしたい。友だちが全員年下ということもあり、遠慮があるのかもしれないが、信頼関係を構築しながら自分を前向きに出せるような機会を増やしていきたい。

【C 保育園・園内事例検討会議】

- ・リリコの中で、泣くことは小さい子がすることで、お姉さんは泣いてはいけないという思いがあり、「泣く」ことを否定的に捉えている。だが実際は、泣くことで自分自身を表現することが多い⇒泣くことは、悪いことではない。先生も悲しかったり、痛い時は泣いたりするというを保育士全員（担任だけでなく、パートを含めた全ての保育士）がリリコに伝えていく必要があるのではないか。
- ・母親に「お姉さんのだから、〇〇ができて当然」「小さい子ではないのだから、泣いてはいけない」と常に言われているようだ。1歳児の妹と比較されることもあり、母にほめられたいと意識する姿が見受けられる⇒母親に甘えられない分、保育士に愛情を求めることがある。なるべく朝や午後のゆったりとした時間に保育者とリリコの1対1の関係を築き、気持ちを満たしてあげればよいのではないか。
- ・リリコを最年長児として他児に認識させることも必要だが、そのことで園の友だちを下に見下すような態度が現れないようにしたい⇒仲間と思えるような働きかけが必要。
- ・保育者が「なにかやる？」と提案しても「やらない」という場面がある。母親から「失敗してはいけない」と言われており、失敗を恐れて挑戦しない傾向がある⇒失敗してもいいと思えるように保育者・リリコ・他児と一緒に失敗と成功の経験を重ねていく。
- ・母との面談では、「リリコの方が妹より面倒くさい性格。下の子は、ストレートで自分（母親）に似ていて好きなんです」との発言があった。リリコは、妹の面倒を園内でもよく見ている⇒母親に認められたい気持ちがあるので、妹を面倒みることで母を制した気持ちになっているのかもしれない。妹を世話することがリリコの精神安定剤になっている様子。共依存にならないようリリコの気持ちを考えて、対応していかなければならない。

【当面の対策】

- ①リリコのことを「皆でみているよ。見守っているよ」という態度を保育者がリリコに示し、本人がそのことを認識できるような声掛けや関わりをする。
- ②泣いても良いということを伝える。コミュニケーションの取り方を示してあげる。甘えたい時は甘えさせ、気持ちを満たすことで自分自身の体や言葉で表現できるように促していく。

上記のエピソードを受け、K保育士は活動の中で意識的にリリコがC保育園での最年長児であることを他児に示していった。また、生活面でもリリコに自信がつくような関わりを心

掛けた。その結果、他児が自分よりも年下であることを認識できるようになった。また、周囲の子どもたちからも認められるようになり、憧れを持たれる存在となっていった。その結果、他児から理不尽なことをされたり、嫌なことがあった場合には、担任のK保育士に伝えたり、自分でうまく対処できるようになった。

最近では、年下や同年代の友だちを世話する場面や喧嘩の仲裁をする姿も見られるようになってきている。しかし、人や場面を選んで甘えたり、赤ちゃんのような言葉で話したりすることを通して、自分のバランスを取っていることもあるようだ。それでも4歳児クラスで過した半年の間に友だちとの関わりを通して、園の中での最年長児としての自覚が持てるようになり、他児との接し方がわかるようになっていく。さらに、生活面でも精神的に自立する姿が見られるようになった。

今後の課題として以下の項目があげられる。リリコ自身は責任感を持っているものの、自分の気分だったり、都合が悪かったりすると「やりたくない」という姿を見せることがあるため、責任を果たすことで達成感を味わいながら、周りから頼りにされることの喜びも味わえるような支援が必要となってくる。また、女の子集団のトップになりやすい環境にあるため、1歳年下の子どもたちが、リリコの機嫌を伺って遊んだり、生活したりする場面が散見される。その際、保育者がリリコの振舞い方を自己中心的にならないように留意していくことが求められる。

このエピソードがあった後の保育場面では、K保育士が率先し、他の保育者とともリリコに対する対応の仕方を共有した。さらに、リリコに自信を持たせるような機会を増やし、リリコの表現の仕方についても全保育士が意識的に見守っていった。具体的にK保育士は、以下のような取り組みを進めた。リリコの自信につながればとピアノを弾くことに興味を持てるような環境づくりを行い、リリコの反応を観察した。実際、リリコも「ピアノをクリスマス会で弾いて、お母さんに褒めてもらいたい」と話している。K保育士は、その思いが叶えられるような保育計画を立て、あらゆる場面でリリコがピアノを弾けるような環境設定を試みた。しかし、実際にピアノを弾くのは、保育士ではなく、リリコ自身なのでリリコが「やってみよう」という気持ちを持たなければならない。そのためK保育士は、活動のなかで何度も音楽遊びを行いながらリリコ自らがピアノを弾きたくなるような環境を整えていった。また、ピアノ教室に行くため、保育園を早退する日が週一回あるので、迎えに来たリリコの母には、リリコがクリスマス会でピアノを弾きたいと思っている旨を伝えた。母は、「ピアノの発表会では舞台上に立てなかったんですよ。どうですかね。宜しくお願いします」と答えたという。クリスマス会の二日前には、①リリコが母に褒めてもらいたいと言っていたこと、②やりたいという気持ちがあるものの、胸がドキドキして痛いと話していたことを母に伝えた。そして、当日のリリコの様子を観ながら臨機応変に進めていきたいと保育士側の意向も示した。母からは、「(リリコのことを)褒めているんですけど足りないんですかね。家でもやってみますね」との返答があったという。K保育士は、家庭と保育士が互いにリリコの様子を共有することで、クリスマス会の演奏を共に見守る体制ができたとその時の手応えを振り返っている。以下は、クリスマス当日のエピソード記録である。

エピソード2 2012年12月15日 (土)

【記 録】 K 保育士

【場 面】 クリスマス会

【登場人物】 リリコ、N (3歳児)、母、K 保育士、O 保育士

クリスマス会には、母、父、リリコ、妹の4人で来た。

K 保育士 「リリコちゃん、今日はどうですかね？」

リリコ母 「ちょっとまずい感じですね。保育園の近くになると胸が痛いとかって
言っていたので」と答える。

K 保育士 「また始まったら、その時の様子を見て進めていきますね」

リリコ母 「どうぞ宜しくお願いします」

K 保育士がリリコ以外の他の家庭に挨拶をして回っていると、リリコ母がO 保育士
に「リハーサルしてもいいですか」と話す。

O 保育士がリリコのリハーサルを見守る。

リリコ 「ジングルベルも弾けるんだよ」と話し、保育園では初めてジングルベルを
右手で弾いた。弾き終わると、ジャンプしたり、顔をこわばらせたり、ピ
アノに寄りかかるなどかなり緊張している様子が見受けられた。

K 保育士 「たくさん人がいるから緊張するよね。お母さんにも近くに来てもらおうか？
K 先生も近くにいるから、3人で弾いてみよう」と提案する。リリコはそれ
に対し、頷き、本番を迎えることになった。他の子どもたちと舞台上に立ち、リリコ
は「くりすますはじまるよ」の「る」を手に持ちクリスマス会はスタートする。

K 保育士 「パラソル、フラッグ組 (3・4歳児) で合奏します」と話すと、リリコは
自らピアノのある場所に向かい、両手で準備を始めた。全員が楽器を持ち、
並び終えた。

K 保育士 「宜しくお願いします」とリリコの方を見て伝えた。

リリコはすぐに「ジングルベル」を弾き始める。最後まで右手で弾き終
えると、大きな拍手が湧いた。リリコは、はにかんで笑う。ピアノを弾き
終わるとリリコは、K 保育士のところまで来て、K に抱きついてきた。

K 保育士 「リリコちゃん上手だったよ。頑張ったね」と話すと、リリコは何も言わ
ずぎゅーっと抱きついてきた。K 保育士は、リリコを抱きしめ返した。その後、
自分から手を離し、母のところへ向かった。

テ・ファリキとの照合

福利健康 (well-being)

- ・子どもは、より多くの自立・取捨選択・自主性を養う機会が与えられる。
- ・心地よく、精神的に安定した環境、身近な大人がいる状況で自律する機会がある。

所属意識 (belonging)

- ・ 家庭のことについて信頼している大人に話し、何か特別なことがあったかどうかなど伝える時間を取り入れる。
- ・ 大人は、特別な行事の予定に関して、子どもと話す時間を設ける。そうすることで、子どもは事前にその行事を予測することができ、心地よく参加できることにつながる。

貢献 (contribution)

- ・ プログラムに子どもの個性・興味・能力を伸ばすような活動を取り入れる。例えば、音楽・言語・建物・芸術への興味・分類する能力・まとめる能力・仲間と作業を行うことなどの能力を伸ばす活動。
- ・ 子どもの個性と興味は、大人のきめ細やかな関わりと働きかけによって助長される。

コミュニケーション (communication)

- ・ 大人は子どもの気持ちが悪い、ストレスを感じているなどの体のサインにすぐに気が付く。
- ・ 子どもは、音楽に合わせて体を動かすこと、ジェスチャー、模倣遊びを通して体全体を使ったコミュニケーションの可能性を学ぶ。

探索 (exploration)

- ・ 一人ひとりの努力、興味、探索は前向きに捉えられる。
- ・ 子どもは、自分のペースで能力を発達させる。子どもは、固有の能力や限界を知り、理解できるよう援助される。大人は子どもが、助けを必要とするだろうという仮定で動くのではなく、助けが必要だと子どもが伝えてくるまで待つ。

保育所保育指針との照合

健康

- ・ 保育士等や友達と触れ合い、安定感を持って生活する。

人間関係

- ・ 安心できる保育士等との関係の下で、身近な大人や友達に関心を持ち、模倣して遊んだり、親しみを持って自ら関わろうとする。
- ・ 自分で考え、自分で行動する。
- ・ 友だちと一緒に活動する中で、共通する目的を見だし、協力して物事をやり遂げようとする気持ちを持つ。

環境

- ・ 安心できる人的及び物的環境の下で、聞く、見る、触れる、嗅ぐ、味わうなどの感覚の働きを豊かにする。

言葉

- ・ 保育士等の応答的な関わりや話しかけにより、自ら言葉を使おうとする。
- ・ したいこと、して欲しいことを言葉で表現したり、わからないことを尋ねたりする。

【K 保育士の知見】

長い時間をかけながら、リリコの思いを見守っていくことで他の子どもたちは、リリコがピアノを弾き始めるのを何も言わず、リリコの背中を見つめ待つ姿が見られるようになった。また、リリコの近くに行き行って応援する子どもが現れるなど自然と園全体の一体感が生まれてきた。他の幼児たちのそのような姿勢もリリコの後ろ盾になったのではないだろうか。

たくさんの人の中で演奏できたことがリリコ自身の達成感や自己肯定感につながっていったと感じた。だが、何よりも「ジングルベル」を一回も弾けずにいたリリコが本番でやり遂げた姿、特にリリコの気持ちの持って行き方には驚かされた。リリコの心境や葛藤、これまでの背景を思うとその成長を思い返し、涙が出そうだった。

【次の展開】

クリスマス会で演奏できたことは、リリコ自身の中でも一段階、ステップアップできたと思う。「失敗してはいけない」という思いは、リリコ自らの力で乗り越えていた。今後は、生活の中でも安定感を持ちながら自分の事は自分でするなどのバランスが取れるような働きがけをしていきたい。また、リリコに憧れを持っているS、N、M（リリコより1～2学年下の幼児たち）などに遊びの中でピアノを教えるなど、クリスマス会の体験を遊びの中で展開できるようにしていきたい。そして、生活や活動の場面でリリコばかりが中心となるのではなく、リリコ自身が友達のことも思いやれるような経験をさせていきたい。その上で、リーダーシップを取ることが心地よいと思えるような環境づくりを目指していきたい。

家庭との連携も少しずつできるようになり、共にリリコの成長を見守るといった姿勢ができてきた。引き続き、リリコの成長のためにリリコとの家庭との連携を大切にしたいと考えている。

【C 保育園・園内事例検討会議】

- ・リリコの中で母の存在がとても大きい。そこで、母にピアノを弾く姿を行事で見ってもらうことにした⇒一人で弾く場面を保育の場面でも設け、リリコの気持ちを盛り上げるようなサポートをしていった⇒しかし、身体がぐにゃぐにゃになり上手くできない姿が何度か見られた⇒周りの子ども達が「大丈夫だよ」と声をかける場面があった⇒リリコの本番に向けた決意が固まった。
- ・クリスマス会の後、何人かの保育士にリリコが手紙を書いてきた。その内容は、「いつまでも元気でいてね」といったもの。リリコは、「ありがとう」や「ごめんね」と素直に表現できない子どもなので、リリコなりに身体を気遣った表現を通して「ありがとう」を伝えてきたのだと感じた。
- ・今までだったら、当日になって「やっぱり皆の前でできない」となることが多かった。しかし、今回はリリコ自身が決意を固め、「先生、見て」という部分がでてきた。担任保育士以外の保育士もリリコと1対1になるようコミュニケーションの場面を多く取った。こうした関わり合いもリリコの自信につながっていったと思う。
- ・クリスマス会を挟んで、お母さんの表情が穏やかになっている。

- ・いつもは、保育園を早退してピアノ教室に行くのを嫌がり、「今日、ピアノだからおやつ要らないよ」とアピールすることが多かった。しかし、最近は、「ピアノに行くから」「ピアノだから」と元気に保育者に伝えてくる。
- ・クリスマス会の後、製作コーナーにリリコと母が来た。リリコの母の顔が「良かった」という安堵感に包まれていた。製作では、リリコに対して、母が「その色はやめなさいよ」と指示する場面もあったが、二人の関係性が明らかに良くなっているのが二人の表情から見て取れた。
- ・いつもは母から否定されることが多く、すれ違いが多かった。今回、ピアノの発表の場面では、母がリリコの傍で励まし、そのことがリリコの当日の成功へとつながっていた。母が変化することによってリリコの精神面にも変化が見られた。
- ・クリスマス会の二日前にリリコがK保育士らに向かって「リリはピアノを弾いて、かあたん（母）に褒められたいの」と言ってきた。褒められたいことが今回はリリコの意欲を掻き立てる要因となっていた。また、リリコの頑張りだけでなく、それを見守って応援した3歳児の支えも大きかったように思う。

【当面の対策】

- ①相手の立場に立って物事を考えることがまだまだ苦手であり、自分中心になってしまう。相手から「リリコちゃんごめんね。〇〇して欲しいんだ」と言われても、下向いてうつむくことがある。自分の気持ちも受け止めながら、相手の気持ちも理解し、リリコ本人が意思を伝えられるように促していく。今回のクリスマス会の成功体験で得た達成感や責任感を他者への行動に活かせるよう様々な経験を積ませていく。さらに、保育者が他児の思いを代弁し、リリコ自身に考えてもらう場を増やしていく。
- ②子どもの背景には保護者がいる。しかし、子どもを通じて保護者を支援することは難しい。今回のようなイベントや行事以外でもなるべく日々のやり取りを密にし、家庭を支援していくことで、リリコと母の関係を調整していく。
- ③失敗したくないから、やらないという部分がまだ抜けていない。「失敗しても、やってみよう」という気持ちにクリスマス会ではなれたので、その気持ちを持続するような関わりを持つ。しかし、「今日は、やらない！」という日があれば、その気持ちを尊重し、強要しない。

エピソード1以降は、K保育士が他児に対し、リリコのことを園の中での最年長児であると話す機会を増やしてきた。つまり、リリコが自分自身に自信が持てるような場面を用意した。その結果、エピソード2にもあるように、クリスマス会の練習の場面では、リリコの失敗に対し、年下の子ども達もリリコと一緒に苦しみを共有していた。そして、リリコがピアノを弾き終わるまでじっと待ち、リリコの頑張りを支えた。まさに、この姿こそ集団の力といえる。前回の課題では「責任を果たすことで達成感を味わいながら、頼りにされるという喜びも味わえるような支援が必要であること」が示されていた。しかし、クリスマス会の事

例では、この点が達成へと向かっていた。さらに、リリコの行動に対する足かせとなっていた母との関係性も保育者が仲立ちとなり、改善していく姿が見られた。K保育士は、これからも家庭に対する支援が課題になってくるだろうと以下のように述べている。「今回のケースでは、上手くいったが、母とリリコの確執も行きつ戻りつ良くなっていくと思うので、今後も親子の関係性がよりよくなるよう継続支援するつもりです」と。つまり、これまでは、「褒められないからやらない」というリリコの態度に対し、母がリリコのことを「かわいくないわ」と思うてしまう悪循環に陥ることが多かった。そのような負のスパイラルになるのではなく、プラスのメッセージをお互いが送りあえるような関係性にしていくことが今後の課題となってくる。

さらに、もう一つ課題を示すとすれば、リリコの転園後のサポートとなるであろう。リリコは2013年4月より、担任のK保育士とともに系列園の認可保育所P保育園に移っている。今までのような小規模園とは異なる環境のなかで、同年齢の大きな集団にリリコが順応できるか、そのことを見守っていくことも課題として挙げられている。

4. まとめと考察

本研究では、保育者の保育観や個々の子どもを観る目がどのように養われ、変化していくのかについて、ラーニング・ストーリーという記録方法を用いることを手がかりとして、その変化を解明することを目的としている。具体的には、①K保育士に担当クラスの対象児3名のエピソード記録を定期的に綴ってもらい、②観察によって観られた子どもの動きをニュージーランドの保育カリキュラムである「テ・ファリキ」と日本の「保育所保育指針」と照らし合わせ、子どものどのような能力や技能が養われたのかを明記してもらった。その後は、①②の記録集となるポートフォリオをもとに、保育園の園内会議の中で他の保育士とともに話し合う場を設けた。その結果、K保育士は、指導者としての立場からではなく、学び手である子どもの目線に立ちエピソードを書き記すことによって、子どもの内的欲求や発達段階がより明確となり、個々の子どもに対して柔軟で丁寧なサポートができるよう変化していった。

約2年間のラーニング・ストーリーという観察法を用い、「テ・ファリキ」や「保育所保育指針」という二つの指針との照合を通じて保育評価を行ったことに対し、K保育士は以下のように振り返っている。

14

① ラーニング・ストーリーという観察法を用いて

子どもの観たまま記録していくことで、その場で子どもと接しながら、自分の保育を客観的に観ることができた。また、その際にとった自分の行動が子どもにどのような影響を与えているのかを振り返るチャンスとなった。

記録を書き続けていくうちに、「今、子どもと接しているこの場面を記録に取りたい」と意識するようになり、より慎重に自分の行動を選択し、その場の状況を細かく把握するよう

になった。そのことで、子どもの成長の瞬間により敏感になれたような気がする。

だが、日本では保護者が保育者と一緒に保育や教育に参加するという意識が低いからか、戦後の教育の歴史からなる日本文化の表れなのか、日本の教育界ではラーニング・ストーリーのような記録を保護者と共有することは、手段や方法を選ばないと難しいと感じた。それでも、子どもの「できる」「できない」に依らない評価方法は、日本の保育場面でも有効であると実感している。すなわち、その子どもが「どのような困難を乗り越えようとしているのか」「どのようなことに興味・関心を持って学んでいるのか」というプロセスを大切にしている記録方法がラーニング・ストーリーであると感じることができた。

② なぜ、日本では保護者と保育者の連携や記録の共有がしづらいのか

まだ日本では昔の名残があり、先生が絶対というような部分があるように思う。そのため、教師から保護者への一方通行のような印象を持ってしまう。それらの慣習を取り払うべく、保護者参加の行事や運営委員会、PTAのような形が出てきたと感じている。保護者を巻き込んで意識しているうちはまだ協力体制が整っていないと思う。保護者もモンスターペアレンツと呼ばれ、お互いが一方通行で子どものために協力しようとする意識が低いように感じている。もちろん、保育者と保護者が協力体制を築き、互いに合意をしながら上手く連携している保育園もあるだろうが、まだまだ日本ではマイノリティに感じる。

たとえば、記録を共有する意図を保護者に説明しても、記録自体が保育者による評価として捉えられたり、受験のために評価を上げようとしたりする保護者も出てくるのではないだろうか。ニュージーランドの保護者の場合は、保護者自身も子どもの記録を取るが、日本の保護者はわが子へ感情移入する傾向が強いため、客観的な記録の記述が難しいと推測する。これらは、欧米の子どもを一人の個人として尊重する文化と子どもは未熟な存在とする日本文化との違いにも起因していると考えられる。子は、母の体の一部であると日本では考えられていたため、子に対する所有欲が強いと文献でも読んだことがある。そのため、子どもを客観的に捉えることが難しく、子どもと自分（保護者）が同化してしまい、観察の邪魔となってしまう。もしかしたら、父親に対し、理論的な説明をしたら客観的な子ども観察ができるのかもかもしれない。

③ 「テ・ファリキ」を子どもの活動に照らしてみても（「保育所保育指針」との比較）

「保育所保育指針」の改訂の際に「テ・ファリキ」を参考にしたと聞いたことがあるので、根本の内容は同じだと理解したが、記述の仕方に違いがあり、読み手としての理解のしやすさは、「テ・ファリキ」の方が勝ると感じた。

その理由の一つは、「テ・ファリキ」の方が子どもの感情面を捉えているということ。実際に保育をしていると子どもは泣いたり、怒ったりと感情を爆発させることがよくある。また、それが必要な時期であると感じている。「保育所保育指針」では、爆発する感情を自己コントロールする能力の獲得については記述されていない。より日本人らしい「相手の思いに気付く」「伝え合う楽しさを味わう」「共感し合う」などの記述が多く感じた。つまり、日

本人らしく我慢強く、思いやりのある、謙虚で仲間を助け合うという姿が「保育所保育指針」で目指されている子ども像であると捉えられる。

二つ目に、「テ・ファリキ」では、具体的な保育場面での子ども対応について振り返りの質問が用意されている。それらの質問に答えることを通じて、より現場に起こりうることをスタッフ全員で共有する機会が得られた。保育は、様々な選択肢の中から最善の方法を決断するという状況に常に立たされている。その際に自分の取った行動は、良かったのだろうかと振り返りの質問に答えながら反省することで、自分の保育観を確立することにつながった。実際に、「テ・ファリキ」を使い他の保育士と共に保育の振り返りを行ったが、同じ場面でも人によって関わり方や思いが違っていた。そのことを知れたのは、保育者としての大きな発見となった。また、話し合うことによって「保育の質の向上」や「チームの結束力」にも効果が表れていると感じる場面があった。

他方、日本の「保育所保育指針」は、原本を読んだだけでは、どのように捉えていいのかかわからず、いかようにも捉えられる文章がある。例えば、「明るく伸び伸びと……」という一節でも人によって捉え方が違うように思う。「行間を読む」という日本文化の現れのようにも感じる。

三つ目は、「テ・ファリキ」では、子どもの発達に即した様々な分野の能力についての記述があること。つまり、あらゆる保育場面で起こりうることを網羅しているように感じる。自分自身の感情や所属感、人との交渉や人につながること、家族、地域についての記載が具体的に示されているので、子ども自身が生活をしていく中で、どの段階にあり、次はどのステップに行くのかというのがわかりやすかった。それらは、年齢ごとに分かれている「保育所保育指針」とは違い、子どもの成長をInfants（乳児期）、Toddlers（よちよち期）、Young children（幼児期）などと段階的に記述がしてあることにも表れている。そのため、「テ・ファリキ」を用い保育することを通して、子ども一人ひとりに応じた発達を保障し、多様な個性を育ていけることの実感を持つことができた。他方、日本の「保育所保育指針」では、おおよそ〇歳と記載されている。到達目標的な記述を和らげるため、「おおよそ」と記されているが、それでも年齢に応じて「～すべき」「～できるようにする」というような印象があり、評価主義的な部分が残されているように映る。つまり、個々への対応にはなっていないように感じた。

上記に示したように、K保育士は、ラーニング・ストーリーの手法で記録をしていくなかで、書きたい子どもの成長について、ぴったりと当てはまる記述が「テ・ファリキ」には多かったと語る。また、K保育士は、自分自身が一保育者として「子どもの感情コントロール」の部分の特を意識しながら子どもと関わっていたことに気付かされたことと振り返っている。「保育所保育指針」には、感情に関する記述が少ないため、「テ・ファリキ」を用いることでより子どもの内発的な欲求に着目でき、子どもの気持ちに寄り添うことができたこととK保育士はさらに加えている。

その後のリリコは、転園先のP保育園にて5歳児クラスに入った。同世代との関わりが上手いくかがC保育園で残された課題となっていたが、①年長クラスの友達との関わりでは、

クラスメイトと共に目的に向かって協力し、②ある手段を選択した場合には、選択した理由を相手に示したり、意見を交換したりする姿が見られるように変化していた。そして、友達に物を譲ったり、妥協案を出したりするなどの成長が遂げられるようになった。転園前のC保育園では、「自分が、自分が」という自己中心的な側面が多く観察されていたが、P保育園に移ってからは、同じ年齢の子どもといることが有効に働き、「自分も友達も」という考えが持てるようになった。そして、友達と一緒に楽しく過ごすにはどのようにしたら良いのかを考える力も伸びてきている。さらに、自分自身に対する自信がついたようで、母親とのコミュニケーションも上手く取れるようになった。このような姿が見られるようになったのも、リリコ自身が自分を母親に認めてもらう方法を自然と身につけ、自己肯定感が得られるようになった結果だとK保育士は分析する。

本研究では、ラーニング・ストーリーの手法を用いた保育記録を保育者に蓄積してもらい、ニュージーランドのカリキュラム「テ・ファリキ」や日本の「保育所保育指針」と照合することを通じて、保育士自身の保育観や保育方法について振り返る作業を行ってもらった。既述のとおりK保育士は、保育園の活動のなかで、とりわけ子どもの感情（内なる声）に着目して保育をしていた。つまり、ラーニング・ストーリーと「テ・ファリキ」を用いることで、対象児への心情面での対応が柔軟となり、子ども自身の成長や変化を丁寧に観る目が養われていた。このことは、ラーニング・ストーリーや「テ・ファリキ」の有効性として、橋川が指摘するように保育士が従来の「指導」をするのではなく、幼児理解に基づいた「援助」や「実践」ができていくからこそ生じる帰結であるといえよう。¹²⁾

これから先、日本の保育現場にラーニング・ストーリーや「テ・ファリキ」を用いた記録や評価方法を広く取り入れていく場合には、以下の課題を解決していかなければならないであろう。①ラーニング・ストーリーの記録は手間と時間がかかるため、保育業務がますます煩雑化していくなかで、その時間と労力を保育士に保障していけるのかという課題、②日本では家庭との保育記録の共有が困難視されているため、保護者との連携をいかに図るかという課題、③「テ・ファリキ」はニュージーランド特有のカリキュラムとなるため、日本では活用方法を検討しなければならないという課題である。しかし、だからと言って、ラーニング・ストーリーや「テ・ファリキ」を用いた記録・評価方法を完全に外国のものとして除外する必要はなく、いかに応用していくかが肝要となってくる。

今後の研究では、K保育士による観察記録の成果を基に、「子どもの遊びと学ぶ姿」を子どもの目線でありのまま記録に残していく実践例をさらに増やしていきたい。そして、保育記録を子どもの家庭と保育者が共有するという文化を日本においても根付かせていきたい。保護者は、保育の共同生産者であり、保育者と家庭とが連携しながら保育を構築していくことこそが、「保育の質」を底上げしていくことにつながるからである。

参考文献

- 1) ニュージーランドの先住民は、マオリ族である。ニュージーランドでは、マオリとパケハ（イギリス系白人）との二文化共生主義を貫いている。

- 2) 佐藤純子「普段使いのテ・ファリキ：子どものありのままをみるツール」『現代と保育』Vol. 69, ひとなる書房, 2007, pp.38-53.
- 3) Nuttall, J (Ed.). (2003). *Weaving Te Whāriki*. Wellington : NZCER, p.162.
- 4) Carr, M., Hatherly, A., Lee, W & Ramsey, K. (2003). *Te Whāriki and Assessment : A case study of teacher change*. In Nuttall, J (Ed.). *Weaving Te Whāriki*. Wellington : NZCER, p.188.
- 5) 大宮勇雄『学びの物語の保育実践』ひとなる書房, 2010.
- 6) Carr, M. *Assessment in Early Child Settings Learning Stories*. SAGE, London, 2001.
- 7) 中坪文典編『子ども理解のメソドロジー』ナカニシヤ出版, 2012.
- 8) 前掲書4), Margaret Carr (原著), 大宮勇雄・鈴木佐喜子 (翻訳)『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.
- 9) 佐藤純子 前掲書2) pp.38-53.
- 10) 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27巻, 2012年, pp.12-24.
- 11) 飯野祐樹「ニュージーランドにおける保育評価に関する研究 — Learning Storyに着目して—」『広島大学院教育学研究科紀要』第三部, 第58号, 2009年, 245-251.
- 12) 橋川喜美代「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」『兵庫教育大学研究紀要』第43巻, 2013年9月, pp. 9-18.