

ニュージーランドの保育実践から学んだこと －視察を通して－

Learning from Early Childhood Education in New Zealand through Study Tour

出村 るり子^{*1}、奈良 幸子^{*2}、真田 有基子^{*3}
喜久山 恵^{*4}、中尾 美央^{*5}、川上 伸子^{*6}
北村 好絵^{*7}、楠本 史郎^{*8}、太田 雅子^{*9}

要旨

ニュージーランドの幼児教育視察と事前・事後研修から学んだことを基に、自分たちの保育の改善に向けての検討を行った。子どもを「有能な学び手」と捉え、個々の興味や関心に注目し、可能性や力を信じ、共同的援助によって子どもの学び・成長を支える保育実践を目指したいと考えている。環境構成の見直しを行っている。また『ラーニング・ストーリー』を参考にした記録を作成して、子どもの姿に対する読み取りと次なる保育方法を考えることを始めている。

キーワード：ラーニング・ストーリー(Learning Story)／子ども観(Perspective about children)／保育の環境(Environment of teaching practices)

はじめに

2015年4月から「子ども子育て支援新制度」がスタートして幼保一体改革が本格的に始まった。このような変革の時こそ、子どもの育ちを支えるより確かな保育実践が求められる。そのための参考となるものがニュージーランドの保育・幼児教育にあると考え、2015年3月末に6日間の行程で

北陸学院第一幼稚園教職員6名と聖隷クリストファー大学附属クリストファーこども園教職員4名、計10名が視察に出かけた。ニュージーランドは1986年にすべての就学前保育・教育が教育省の管轄へと一元化され、10年後に統一カリキュラム『テ・ファリキ』が制定された。以来20年の歳月を経て新制度が定着し、『テ・ファリキ』に基づく保育が浸透して多文化共存、人間性豊かに成長した人々による社会形成の有様を肌で感じ取ることができた。

事前学習から知り得た情報を基に、特にニュージーランドが取り組んできた「子どもの学び」を支える方法－環境構成の工夫、アセスメントの方法について理解を深めたいと考えて今回の視察に臨んだ。

I ニュージーランドの保育

1. 視察・訪問先

訪問先は北島のハミルトン市にある国立ワイカト大学、大学内こども園、キリスト教主義園、保護者主催のプレイセンターである(表1参照)。ワイカト大学では『テ・ファリキ』や学びのアセ

^{*1} DEMURA, Ruriko

北陸学院第一幼稚園 副園長

^{*2} NARA, Sachiko

北陸学院第一幼稚園 教諭

^{*3} SANADA, Yukiko

北陸学院第一幼稚園 教諭

^{*4} KIKUYAMA, Megumi

北陸学院第一幼稚園 教諭

^{*5} NAKAO, Mio

北陸学院第一幼稚園 教諭

^{*6} KAWAKAMI, Nobuko

北陸学院第一幼稚園 教諭

^{*7} KITAMURA, Yoshie

北陸学院第一幼稚園 教諭

^{*8} KUSUMOTO, Shiro

北陸学院大学 人間総合学部 社会学科 キリスト教概論

^{*9} OOTA, Masako

聖隷クリストファー大学

スメント『ラーニング・ストーリー』についての講義を受けた。前後してそれらの応用・展開の具体的なやり方を各園の保育見学を通して知ることができた。

2. 『テ・ファリキ』に見る保育観

経済協力開発機構(OECD)2006年の報告書には、対照的な二つの教育・保育観や発達観のモデルがあることを示している¹⁾。一つは就学に向けての準備に重点を置く教育である。教育は社会の将来に向けての投資であると考え、国や大人の目標に基づいて子ども時代に働きかけることであり、特に小学校に向けて役立つ学習になっているかを重視するものである。そこには一律の到達基準に対して「できる／できない」の評定がなされる。こうした保育観に対して、ニュージーランドや北欧諸国の保育観は、子ども時代はそれ自体が重要な意味を持ち、子どもの今の生活を大事にすべきだというものである。子どもの生活の質や意味を保育・教育の目標とする考えである。子どもは自分自身が幸福に生き、自律に向けて育つ存在である。学びの主体であり、自ら探究し学び育とうとする豊かな可能性をもっているという子ども観に立っている。

『テ・ファリキ』は1996年に乳幼児教育のためのナショナルカリキュラムとして制定された。乳児から就学前までのすべての保育・教育の施設がこのカリキュラムに沿って保育実践を行っている。『テ・ファリキ』はマオリ語で「織りあげられた敷物」を意味する。多様な背景を持つ子どもたち誰もが乗ることができる(恩恵に与る)敷物を象徴している。縦糸と横糸が編み合わさるように4つの原理(保育する側がどのような理念で関わろうとするのか)と5つの要素(それによって子どもの中に何が育まれるのか)が組み込まれた「理念的」カリキュラムである。「心・身体・精神が健康であり、何かに所属しているという感覚を持ち、社会に対して価値ある貢献をするという意識を持つ。コミュニケーション能力があり、有能で自信ある学び手として成長するために²⁾」という冒頭に記されている「決意」に向けて具体化されている。また先住民マオリ族の人びとの文化や伝統、ニュージーランド特有の自然をヨーロッパ

やアジアからの移民の人びとと共に守り、創造し、次世代に伝えていくことを目指している。

■ 4つの原理

Empowerment : 自分自身に力をつける

Holistic Development : 全人的成長

Family and Community : 家族と地域の中で育つ

Relationships : 様々な関係をつなげる学習

■ 5つの要素

- ・ Well-being : 子どもの健康と幸福が守られる
- ・ Belongings : 子どもと家族は何か属しているという感覚を得ることができる
- ・ Contribution : 公平な学びの機会があり、個々の貢献が尊重される
- ・ Communication : 自分の文化や他の文化が培ってきた言語やシンボルが守られ尊重される
- ・ Exploration : 能動的に環境を探究することによって学ぶ

『ラーニングストーリー』とは

子どもがどのように育っているのかを保育者はアセスメント(見極め・評価)する上で、従来型の「できる／できない」という成果に着目するものではテ・ファリキの理念に沿わない。そこでワイカト大学のマーガレット・カーたちが中心となって研究・考案されたのが、『ラーニング・ストーリー(「学びの物語」と訳される)』である。子どものあるがままの姿を描写する「ナラティブ」に近い手法を用いている。子どもの「有能さ」(やろうとすること、熱中していること)に目を向けることから着手するもので、「信頼を基礎とした評価」「欠点を基礎とした評価」に対して)と称されている。

次の5つの視点・子どもの行動を解釈する枠組みに沿って対象となる子どもの様子や行動について記述する。①何かに関心を持っている時、②熱中している時、③困難に立ち向かっている時、④自分の考えや気持ちを表現している時、⑤責任や役割を果たしている。

記録された子どもの姿に対し、保育者間で話し合い、その子について理解を深めることにより、以前は否定的に捉えがちだった子どもの姿を「○

表1 訪問先の概要

施設名	園児の年齢	保育時間	保育方針。特色
Waikato University, Campus Creche Centres (施設長: Sue Bennett)	3か月～6歳 同じ敷地内ではあるが、年齢別に5つのセンターに分かれている(独立した建物・園庭)	月～金 7:30～17:30	・広がりがあり、持続でき、意味のある学びの機会となる環境を用意する。 ・各センターは定期的に交流する時間を設けている。 ・生活の自立に向けて個々の発達段階に合わせて保育者が励まし・支援を行っている。 ・社会的スキルを育むために、方法を示しながら、自分たちで話し合い問題解決することを促している。 ・ヨーロッパの「森のようちえん」をモデルとした自然体験プログラムを実施している。
Creators Christian Childcare Centre [Forest Lake園] (施設長: Rick Fourie)	・2歳以下 ・2～3歳 ・3～4歳 ・幼稚園	・8:00～12:30 ・12:30～17:00 ・7:30～17:30 ・9:00～15:00	健全な心身の育ち—5つの側面 ①精神的—アイデンティティと目的を持つ。②情緒的—自分は価値がある。愛されて受け入れられている。③知的—発見、探索、創造する力を育む。④身体的—幸福で健康な個人として成長する。⑤社会的側面—他者と共に生きる中で責任感や信頼感を育みながら所属の意識を持つ。 ・「レッジョ・エミリア」の保育方法を取り入れている。各園にアトリエリスタがおり、グループでのプロジェクト活動の指導を行っている。保育者は子どもの様子を観察し、写真やビデオを撮りながらドキュメンテーションを作成・掲示している。保護者の保育参加を奨励しており、保護者が自分の趣味や得意なことを子どもたちに紹介している。
Creators Christian Childcare Centre [Te Awamutu園]	年齢2～5歳	・8:45～12:45 ・12:45～14:45 ・8:45～14:45	
River Downs Play centre (責任者: Kara Daly)		月～金 9:15～11:45 火・水 12:00～14:30	プレイセンターは、親、保護者参加による協働運営組織。幼児教育の場を提供すると同時に、親同士が繋がること、親子共々に遊び・学び・成長することを目的としている。公的保障による親参加型保育。「テ・ファリキ」をカリキュラムとして用いながら、子ども主体の遊び・活動を母親等が援助・指導している。多文化的背景を持つ(マオリ、中国、南アフリカ、アメリカ、太平洋諸島など)40家族が利用している。
Waikato University (国立ワイカト大学) 講義をした教授等 Beverley Cooper Dr Amanda Bateman Hongwei Di			学生数 13,000 人のうちおよそ 2,800 人が留学生で、その出身地は 70 カ国にも及ぶインターナショナルな環境が特徴。保育者養成(0～5歳児)としてのECE(幼児教育)の学科があり、「テ・ファリキ」について学習している。「ラーニング・ストーリー(学びの物語)」によるアセスメント理論を提示したマーガレット・カー教授が所属している。

○ちゃんの物語」の主人公として肯定的に捉えられるようになったという報告がある。子どもが行っていることが、子ども一人ひとりにとって、どんな意味を持っているのか、そこでどんな学びや育ちが進行しているのかを保育者が注目することは、学び手である子どもを主体として捉えることである。子どもの学びに対する意欲や構えを育むことをねらっているのである。どんな活動を計画してどのように教えるのか等、保育者側に中心を置き、子どもは単なる受け手と捉える保育観とは異っている。

今回の視察では「ドキュメンテーション」という言葉を用いている園もあった。それらをファイルしたものを「ポートフォリオ」と呼んでいた。子どもの言葉、活動の過程、作品などを写真・録音・記述などで記録して整理する。それらを用いて、一人ひとりの子どもの成長（進歩）について保育者の気づきを深くし、発達と学びを支えるのにふさわしい次なる手立てを考えるのである。『ラーニングストーリー』は保育室等に掲示されていた。（またはファイルされて手の届く所に置かれ誰でも自由に見ることができた）こうした記録を見ることで、親がわが子の学びや成長を知ることができる。同時に子どもたちも自分の姿を確かめたり、今までの学びのプロセスを振り返ることができるようになる。自分が達成したことの意味を見つめると、いっそう好奇心・興味・自信をもつようになり、学び続ける意欲に繋がると考えられている。

Ⅱ 視察を通して学び、実践し始めたこと

〈報告者1；出村り子〉

昨今の日本の幼児教育の現場は色々な意味で変化しようとしている。新たな制度や行動計画が作られているが、それらは子ども中心ではなく、保護者が中心に考えられているのではないかという不安を筆者（出村り子）は常に感じていた。そのような時に 現在の日本の幼児教育における質の向上に向けての取り組みはニュージーランドの幼児教育の影響を受けていることを知った。そこで是非ともニュージーランドの幼児教育の現場を視察したいと考えた。

ニュージーランドの保育・幼児教育の視察を終

え、本園の保育実践を振り返り改善する上で参考にしたいと考えた点を以下に示す。

1) 環境構成

- ・園庭はランドスケープが面白く、植えられている植物や飼育している動物の種類が豊富で自然に触れて遊ぶことができる豊かな環境となっていた。
- ・子どもが環境の中にあるモノを遊びの中に取り入れ表現の素材とするための工夫や利用できる素材の吟味や選択を行い多様で豊かな素材の設定がなされていた。
- ・子どもの遊び・学びを誘発するために保育者が意図的に構成した環境が美的センスに優れており、使いやすいようにモノが配置されていた。

2) 保育者の関わり方

- ・保育者は子どもが自ら関わろうとしていることを大切にしている。そのため、自主的に主体的に遊びに関わる子どもの姿が多く見られた。
- ・肯定的に子どもの姿を捉えようとしている。子どもの欠点やできないことに注目するのではなく、子どもの有能さ、やろうろしていることや熱中していることに目を向けている。子どもを信頼し、良い点に着目している。

3) 家庭との連携

- ・『ラーニングストーリー』を通して、園での子どもの様子を保護者にわかりやすく伝えることにより、子どもの成長の姿や子ども理解の観点を保護者と共有している。それにより園の教育方針を伝えることもできている。
- ・『ラーニングストーリー』が、子ども、保護者にとって成長の記録として残される貴重なものであることを感じた。

4) プレイセンターの仕組み

保護者が積極的にまた、熱心に楽しみながら子育てをしている。経験のある保護者が、初めての子育てに不安を持っている親と信頼関係と良好な繋がりの中で、自分たちで自分たちの子どもの育ちを支えるという高い意識を持っていた。

5) 保育者養成の実践の場

- ・保育・幼児教育を学んでいる学生が、現場と密接にかかわりながら学んでいる。実践的な学びの場が豊富に用意されていると感じた。

今回の視察で得た事柄を基に、次のような質問

を投げかけながら、自分たちの日々の保育を振り返りを行った。

- 1) 教師自身が、創造的に保育を作りだしているか
- 2) 「できる・できない」で子どもを評価していないか
- 3) 園周辺には豊かな自然があるにもかかわらず、十分にそれらを活かしていないのではないだろうか
- 4) 環境構成を工夫しているだろうか
- 5) 子どもたち「一人ひとりを大切に」と言いながら、本当に一人ひとりのことを理解しているだろうか
- 6) 毎日の保育が、当たり前のように、同じことの繰り返しになっていないか
- 7) 保育実践のために必要なことであっても、教師自身が苦手とするため逃げているということはないだろうか
- 8) 保護者に対して、保育について、子どもの成長について、わかりやすく伝えているだろうか

現在、ニュージーランドでの学んだ内容と照らし合わせ、自分たちの保育を振り返りながら、保育の改善を試みている。遊びを通しての「学び」がなされるように環境構成の見直しを行っている。この過程では、環境とのやりとりを通して、子どもたち自らが気づき発見すること、考え想像し創り出していこうとする力を大事にすることに注意を向けなければならないと考えている。子どもたちは、ここから何を感じ取るだろうか、何を発見するだろうか、こんなことに興味を持つだろうかという予測のもとで環境を整える必要がある。さらに子どもたちの遊びが広がっていくためには、教師のちょっとした提案やヒントが欲しい場合がある。それらがきっかけで、子どもたちは主体性を発揮して遊びを展開していくのである。子どもの主体性と教師の働きかけがバランスよく保たれるようにし、教師の思惑に子どもを載せる保育にならないように留意すべきだと考えている。

子どもだけではなく、教師自身にも主体性や創造性が必要であり、美しいものに心動かされ、不思議だと感じる心や探究心を持ちたい。五感を磨くことは保育をする私たちにも重要なことである

と再認識している。このことによって、幼児の身になって感じることや、幼児期に必要な体験とはどのようなものかに気づくことができるのだと思う。

子どもの成長を保護者の方々にわかりやすく発信できるように『ラーニングストーリー』について理解を深め、継続的に作成していく必要があると考えている。不十分ではあったが、先のクラス懇談会時に写真を用いて話したことにより、保育の内容や子どもの様子が明らかに保護者に伝わっていると感じた。親がわが子の学びや成長について知り、幼児期の教育の在り方について理解する上でとても効果があると思う。こうした発信を受けて保護者が積極的に保育に参加し、共に子どもの育ちを支えるようになることを期待したい。

〈報告者2 奈良幸子〉

視察に出かける前の事前研修の中で、自分自身の保育を振り返ってみた。すると以下の課題が見えて来た。クラスの子どもたち一人ひとりのことを考える、一人ひとりに寄り添ってと言いながらも、保育者からの一方的な押しつけのような保育をしていたのではないだろうか。子どもを「できる／できない」の観点では捉えてはいないと思っていたが、事前研修での講義を聞きながら、実際には「何々ができた」という成果を気にしていたことを反省した。

そこでニュージーランドでの視察研修を通して、子ども自身の学ぶ力と可能性を信頼する見方を養い、確かな子どもの成長を支える保育実践を目指したいと考えた。視察を通して学んだことは次の通りである。

- ・保育者として大切なことは、個々の子どもの内面で起きていることや表現を見つけ気づくことであり、子どもの主体性を尊重する保育に向けて教師の意識の変革が必要であることを痛切に感じた。
- ・どの園においても環境の中に置かれた素材の豊かさに驚かされた。
- ・子どもたちが作り出来上がったものをすぐに飾り、自分や友だちが鑑賞できるようにしていた。そうした作品の飾り方ひとつをとっても大変センスがあり保育室そのものが芸術的であった。

- ・室内と戸外とで一体感のある環境設定がなされていた。
- ・安全で活動しやすいように整えられているだけでなく、教材や道具が自由に使い、自分たちで見つけたモノをすぐに用いたりできるような環境になっていた。主体的に遊び込めるように環境構成に工夫がなされていた。
- ・子どもの興味や保育者の願いに合わせて、遊びが進む中で環境を変化・再構成することが行われていた。
- ・思いもかけない子どもたち自身の発想を活動に取り入れ、子どもたちと保育者が一緒に保育を創り出していた。

視察後に自分たちの保育の在り方を問い直し、以下の内容について検討した。

- ・テーブル・整理棚など生活に必要なものや遊具、自然環境、教師間の協力体制など幼稚園全体の教育環境が幼児にとってふさわしいものかを丁寧に見直す。
- ・教材庫を整理し、素材（紙、絵の具、空き箱 etc.）を子供の視線の位置に置く（自分で自由取り出せる）ように変えてみる。

改善に向けての試みを始めたが、課題は山積みである。遊具・用具・素材の配置など環境整備を行ったが、子どもたちの経験する内容との関連性を確かめるまでには至っていない。そして一番の問題は教師の意識改革にある。どうしても保育者の願いや活動を進めることが先行してしまっている。自発的な活動としての遊びを通して様々な学びが積み重ねられるように、個々を理解し・共感しながら支える方法を考えられるように努力をしたい。

〈報告者3 真田有基子〉

見学に向ったどの園も戸外にはままとセットが置いてあった。各園によって設定されている遊具は様々であったが、基本的に本物が使われており、おたまや鍋などの多くは家庭から寄付されたものだそうである。見学時に行われていたバーベキューごっこや日曜大工ごっこでは木片や木の板だけでなく色々な形の釘や金槌が用意されてお

り、これを本当に子ども達を使うのかと驚かされた。Forest Lake園ではままとセットの横に看板が置かれており、“welcome mud kitchen=泥のキッチンによろこそ”と書かれていた。そこには削られた石鹸が泡立てられて置かれていたり、水道がすぐ傍にひかれていた。デッキや園庭にはイーゼルやクリップボード、木材、段ボールなどが用意されており、いつでも絵が描ける、製作ができる環境が整えられていることが印象的だった。描く用具も絵の具やクレヨンだけでなく化粧品のパフやスポンジなど様々な素材が用意されており、子どもたちが自由に選び描くことができるようになっていた。どの場所、どの遊びを見ても「ここでなにをして遊ぼうか」「このこれを使って遊んでみたい」と私自身、胸が高鳴った。

これらの環境において共通して言える点は、子どもたちが自分からやってみよう、主体的に活動に入り込めるように招くような環境になっているところではないかと思った。今までの自分の保育を振り返ってみると、活動を計画した際、あらかじめその活動の最終地点を決めてしまい、そこに子どもが向かうことができるように前もって用意をしなければという思いばかりが強かったように思う。そこからは、子どもたちは何らかの経験を得ることができるかもしれないが、その活動や環境に対して自分から関わり方を見出す喜びや楽しみを味わえていただろうかと反省した。子どもたちが主体的に参加している活動であれば、さらに様々な遊びに発展していく可能性がある。また全く異なった活動のなかでも自分の経験を基に新しいアイデアや遊びが生まれるかも知れない。

私が感じたあのわくわく感こそが子どもたちの主体性を育むものに違いないと思った。教師が主導するのではなく、子どもが何に面白さを感じているのかをよく見て理解し、必要な援助や環境とは何かを考えて行くことができるようにしたいと思う。

環境構成を考える時、素材を種類豊富に用意しておけばそれで良いというわけでもないと感じた。見学の最中にも子どもたちが遊んでいる（保育室内外に関わらず）環境は次から次へと変化して行った。保育の中では基本的には片づけの時間は設けられていないそうである。子どもが遊

び終えたであろうモノを保育者がさりげなく片づける姿や新たに環境作りを変えている姿を何度も見かけた。Forest Lake園では、一人の女の子が黄色い花の絵を描いていた。その後、絵が貼られたイーゼルの隣には絵と同じ本物の黄色いひまわりが飾られていた。「見て見て、この絵わたしが描いたのよ、素敵でしょう」という女の子の声が聞こえてきそうである。絵の飾り方ひとつでも工夫次第で、子どもに自信や喜びを与えることができるのだと感動した。子どもたちが今、何に興味・関心をもっているのかに注意を払い、それらを捉えながら、子どもがやりたいことを実現させて自信や満足を味わえるために、どう環境を作り出したらよいのかを即座に察知しているのだらうと感じた。

私が担任する3歳未満児・3歳児はまだ体験が少なく、一つひとつの素材がどういうものなのか、どのように遊んだら面白いのかが理解できていない。初めて出会うもの全てにおいて保育者と一緒に遊びながら、子どもたちが素材に触れ・試し、それらを用いて表現することが楽しいと感じることができるようにして行きたい。絵の具ひとつにおいても筆で紙に描くだけでなく、スタンプの面白さ、ボディペインティングのワクワク感等を経験して欲しい。楽しさや喜びを味わうことから、「あれもしてみようかな」「こんな風してみたらどうだろう」と次なる意欲や挑戦が生まれるのだと思う

今回の研修では、見学させていただいた園の保育者の方々が子どもたちのことを本当によく理解していると感じた。個々の子どもたちの心の中の思いを瞬時に捉えて応えている姿に感銘を受けた。そして、保育者間ではもちろん、家庭とも連携しながら、子どもの成長の一つひとつを一緒に喜び、楽しみながら大切に育もうとしている姿勢が子どもの主体性や心の成長に繋がっているのだらうと思われた。また、学びや育ちのための基盤となっているのが子どもを取り巻く保育室内外のよく工夫された多様で豊かな環境だと教えられた。

〈報告者4：喜久山恵〉

ニュージーランド研修の報告を受け、その中で

も特に環境設定の違いに驚いた。保育者の一方的な押し付けの環境ではなく、子どもにとって、心地よいものであるか、魅力あるものであるか、喜ぶものであるかを、よく考えて設定が行われていることを知った。私自身は主に室内遊びの環境ばかりを考え、室内と戸外の関連や、戸外の環境設定に関心が薄かったことに気付かされた。

出来上がりや結果にこだわることや、失敗や困難を回避できるようにすることは、子どものためではなく、保育者の都合のよい環境設定であったのではないかと反省させられた。そこで、以下のように子ども達がのびのびと楽しめる環境に向けて変化させることを試みた。

〈事例1 室内に絵の具の環境設定を行う。
満3歳児クラス R児の様子〉



今までの、画用紙が主、絵の具も色が混ざらないよう筆を戻すことが重要という固定概念を払い、場所や素材、言葉かけを変えてみた。

画用紙の一枚目は、白い部分を塗りつぶすことにR児は集中していたが、二枚目になると両手で筆を握って描き始めた。色が重なり、筆も元の色ではなくなっているが、気にせず塗っている。絵の具が手にも着き、段々と画用紙の白い部分がなくなって来たが、私は何も言わずに見守っていることにした。その後、新しい紙を用意しようかと考えていると、R児は自分の手を見て掌を筆で塗り始める。「してもいいのかな？」と確認するように私の顔を見るが、何も言わずに微笑んでいると安心したのか、また掌全体に塗り出す。くすぐったいのか、「フフフ！」と笑いながら甲や両手までにも塗り続けた。

R児が満3歳児であるにも関わらず、長い時間集中力しているのには驚いた。絵の具や筆の感触

を知り、色々と試しながら自分なりの表現を楽しんでいた。今までは絵の具の色が混ざってしまうことを気にして、混ぜないようにと言葉掛けをしていたが、もしも以前のようにしていたら、このような表現の変化や楽しさをR児は知ることができなかったのではないかと思う。

〈事例2 園庭に絵の具の環境設定を行う。

満3歳児クラス M児の様子)

木の下にアクリル絵の具、クリアファイル、木片を準備した。M児は室内での絵の具のコーナーにはあまり関心を示さない。またひとつのことに集中して取り組むということも少なかった。今回、園庭の中央に環境設定したところ、すぐにやって来て、透明なクリアファイルの上に両手を使って描き出した。できた作品をロープに洗濯バサミでとめて飾ると、風に揺れる自分の絵を見て喜び、何枚も集中しながら描いていた。



M児(左)

〈事例3 テラスに絵の具の環境設定を行う。

満3歳児クラス R児の様子)

R児は室内で粘土遊びをしていたが、他の子がテラスで絵の具を使っている様子が気になっているようであった。絵の具もしたいが粘土もしたいと考えたのか、大きな粘土の塊を「ヨイショ!ヨイショ!」と言って運んで来た。

「粘土がなくなるとお友だちが困るからお部屋に返そう」と私が言うと、納得が行かずに泣き出した。しかし他の子の絵の具活動の様子を見ながら、木片の上に筆で塗り始めた。手で塗ったほうがよいと感じたのか、カップの中の絵の具すくい上げ、掌をくるくる回しながら木片に塗って行

く。その間は声も出さずにひたすら集中していた。

今回、絵の具を使う環境や素材を変えてみたことで、子どもたちが自分からすぐに興味・関心を持ち、もっとやってみたい、どうすれば楽しくなるのか考え、保育者が想像してなかった表現が生まれた。満3歳児がこれだけ長い時間集中して一つのことに没頭するには驚きであった。今までは保育者側の都合で、混ぜてはいけない、汚してはいけない等、規制することがあったが、言葉掛けと意識を変えただけで、こんなにも子どもの様子が変わるものだと深く考えさせられた。



R児

Ⅲ 『ラーニングストーリー』を参考にした記録

今回の研修で学んだ『ラーニング・ストーリー』を参考に、自分たちも特定の子どもに焦点を当てて記録を取ってみることにした。このことにより、注意深く子どもを観察したり、子どもの言葉を聴いたりするようになったと思う。より深く子どもの気持ちや行動の理由がわかり、以前とは違った子どもの姿が見えてくるようになった。今までは「気になる子」として見えていた子どもの行動を、「こうして欲しい」などの思いから少し離れて見て、その子が面白がっていること、集中していることなどに注意を向け、その時の子どもの思いを推察してみた。そうした子どもの思いを出発点として、さらにその子の関心や力を伸ばしていくために、次なる手立て(環境構成や援助)を考え実践に移してみた。以下に記録(事例)を示す。

〈S児（3歳児クラス）の姿：記録者 中尾美央〉
—お母さんの顔を絵の具で描く

（2015年4月30日）—



エピソード

数日前から母の日にプレゼントする似顔絵をクレヨンで描くコーナーを設定してあった。しかしS児は他の遊びに夢中で一度も絵を描きに来ていない。

今日は絵の具と筆を使って描けるようにと設定しておく。S児は瓶に入った絵の具と筆に興味を示し、教師の「S児くんはお母さんのお顔、どれで描くの？」の問いに「ぼく、絵の具でかく！」と迷わず答える。（進級当初は絵の具を使ったスタンプ遊びなども一度も行わず、教師の誘いにも「手がよごれるもん」「洗ってもとれないもん」と汚れる事を気にする発言をしていた。）

手にあまり絵の具が付かないように気をつけて筆を握っている様子が窺えたが、お母さんの顔を絵の具で描くことにとても集中して取り組んでいた。

画用紙いっぱいにお母さんの顔を描き、「これは赤ちゃんにおっぱいをあげているときのママ！」と描き終えてから教師に話をし、とても満足気な表情を浮かべていた。

短期間の振り返り・保育者の読み取り

S児は今まで少しでも洋服が濡れたり汚れたりすると、とても気にして着替えをしたがり、教師が「ほんの少しだから大丈夫だよ」と声をかけても、「やだ、着替えたいの！」と頑として譲らない姿が見られていた。また、初めての事ややった

ことがない事に対して、慎重に構えて参加しないこともあった。

けれども“絵の具のスタンプ”の時も「ぼく、やらなーい！」と言いながらも他児がやっている様子を興味深くじっと見ている姿などから、“絵の具のスタンプ”に関心を持っていることは窺えた。

汚れる事を気にせずに、思いきり絵の具を楽しむことができるようにと願っている。

今回、S児が自ら絵の具を選択し、集中して絵を描いた姿から、やはり「汚れるからやらなーい！」と言葉では言っていたけれども、内面には“おもしろそう、やってみたい”という能動性や意欲があったと気づかされた。

次はどうするのか

汚れることを神経質に気にするのはなぜなのか、内面を更に読み取る必要がある。

今回は母親の似顔絵を描くというテーマがあったが、次は思いのままに自由に絵の具を楽しめるように環境構成を整えていく。S児が絵の具で遊ぶ様子を注意深く見守っていく。

—絵の具あそびに熱中する（2015年5月21日）—

エピソード

昼食後、数名が絵の具のコーナーで描いている。特にあかいことり組のR児が初めての絵の具遊びをダイナミックに楽しんでいるのを見てS児は「ぼくもやる！」とR児の隣でやり始めた。初めは、絵の具が入った容器をじっと見て、筆に絵の具が付く様子や筆で絵の具を混ぜた感触などを、真剣な表情で一つ一つ確かめているような様子だった。

大きな紙にも描きはじめ、次第に大胆になっていく。たまたま手に付いた絵の具をじっと見つめ、それから自分の手に塗り始めた。さらに、R児と一緒に嬉しそうに両手全部に絵の具を塗ったり、紙に手や筆で塗ることを楽しんだ。クラスの皆が2人の楽しそうな様子に注目するほどであった。

短期間の振り返り・保育者の読み取り

これまでのS児からは想像がつかないほど、思



R児



R児とS児



S児

いきり大胆に絵の具遊びに熱中する姿を見ることができた。絵の具を楽しんだ日、S児は降園前に副園長先生との会話の中で、「先生は、手に絵の具ぬったことある？」と聞いていた。S児にとって生まれて初めて両手を絵の具だらけにした経験は、とてもおもしろくて印象深い出来事だったことが窺える。

〈5/28保育参観・クラス懇談会にて〉

保護者に最近のクラスの子どもの様子をお話する中で、絵の具を楽しんでいる事のお話をし、また作品や活動の様子がわかる写真を掲示しておいた。保護者から感想やご家庭での様子など、自由

に話をしてもらった。

S児の母親から・・・自分の育て方で、とても汚れるのを嫌がる潔癖のような所がある性格になったと感じていた。入園前は砂場も嫌がっていた。幼稚園で初めて大胆に絵の具をしてきた日、まだ絵の具の色が残っている両手をバスから降りるなり見せてくれた。とても嬉しかった。次の日の朝、登園準備をしていると「ママ、この洋服汚れてもいい？」と私に確認しに来た。「全然汚れても大丈夫！」と返事した。

母親の思い、S児の思いが見えるエピソードを聞くことができ、S児に対する理解が深まった。

次はどうするのか

引き続き、絵画や造形を思いきり楽しみ、自己を表現できるように見守っていきたい。

ダイナミックに全身をつかって遊べるボディーパーペイントや泥んこ遊び、水遊びなどを計画する。

－はじめての泥んこ遊び（2015年7月3日）－

エピソード

ゆっくりとみんなの様子をうかがいながら砂場近くまで歩いてくるが、初めは水たまりができていいる所や泥んこになっている場所へは足を踏み入れず、乾いた土の所でいつも通りの砂遊びを楽しんでいる様子だった。

次第に水を溜めてあるところからバケツで水を汲んできて、水たまりの所へジャーっと流す遊びを始めた。(写真1) しかし、手に水が付いたことで砂が手にまとわりつくようになり、何度も手に付いた砂をはらっていた。(写真2)

足が濡れて汚れていることを気にせず遊ぶようになっていたので、教師が両手に泥をいっぱい乗せてS児の所に近づき「S児くん、見て見て！」と声をかけてみる。泥をじーっと見つめるだけで触ろうとはしなかった。(写真3)

少し前に読んだ絵本「どろんこどろんこやあ」に出てくるネコのように「どろんこやーだよ〜！」と私が言うと、「きゃ〜！」と言って後ずさりして逃げていくが、表情はとても嬉しそうだった。(写真4)

S児から近づいてきて「きゃ〜！」と逃げるこ

とを2、3回繰り返して遊んだ。しかし泥を積極的に触ったり、体に泥をつけないまま片付けの時間になった。

短期間の振り返り・保育者の読み取り

大胆に絵の具を楽しんだ経験を通して、泥んこ遊びなども汚れを気にせず思いきり楽しむ姿がみられるのではないかとこの予測もあったが、今回は大胆に遊ぶ姿は見られなかった。

しかし、素材や感触も全く違うものであるから、当然の反応と言える。全身泥んこになっている友だちの様子や教師の手の上の泥に関心を持っていた様子、砂に水を注いで楽しそうに遊ぶ様子が見られた。一度手を絵の具だらけにして大胆に遊んだ経験を経て、今の姿があるように感じる。

次はどうするのか

引き続き、天候の良い日には泥んこ遊びが楽しめるように準備する。S児は絵本などの物語が大好きなので、泥んこ遊びに関するような絵本を読み聞かせに選んでみる。



写真3



写真4



写真1



写真2

〈R児（5歳児クラス）の姿：記録者 川上伸子〉

R児は自分が興味を持ったことに対し、躊躇せずにやってみようとする意欲がある。しかし、思ったことを言葉に出さず、すぐに行動に移すことで、周りから理解が得られず、トラブルになったり、本人の意に反して勘違いされてしまうことが度々ある。保育者自身もR児の行動に対し、疑問を持つことがあった。そこで、R児の行動に着目し、理解を深めて来た。

(2015年5月19日)

エピソード

S児が空き箱で製作した家をR児が眺め触っていたが、持ち上げようとするテープが外れて壊れてしまった。R児は壊れたことに気が付いたが、黙ってその場を去ろうとする。S児はその様子を見て「壊れちゃったよ!」と訴える。R児はその声に気づいているようだが、無視して歩いて行ってしまう。S児は「Rくんのせいで壊れちゃったんだよ! Rくんも直してよ!」と呼び止

めに行く。R児は「ごめんね。」と言い、S児の家を直そうとセロテープを切ってS児に渡していた。(写真1)

保育者の読み取り

R児は、S児の製作物を壊してしまったが、悪気がないためかS児の呼びかけに対して応答しなかった。壊してしまったことに気づいているR児に対し、私は言葉を掛けたかったが、S児がどのような反応をするのかを知るために、しばらく見守ることにした。S児は腹を立てていたが、R児が「ごめんね」と言って壊れた家を一緒に直すと、気持ちがおさまったようであった。もし、保育者がR児に注意の言葉を掛けていたら、S児は、直接R児に自分の思いを伝えるのではなく、保育者に気持ちをぶついたり、助けを求めただろう。



写真1



写真2

(2015年7月1日)

エピソード

クーゲルバーンで遊ぼうとするR児。最初は、

箱の中から自分が使いたい形を一つ一つ探し出していたが、途中で「ガッシャーン！」と言いながら箱を倒し、中身を出した。隣でコースを作っていたI児や、周りにいた他児が驚いたようにR児を見ていた。R児は自分が使いたいものを出すと、コースを作り始めた。(写真2)

保育者の読み取り

最初は、大きな音をたてながら「がっしゃーん！」と言ったRくんの様子に驚いたが、手に持っていたものを見て、その形と同じものを探していることに気が付いた。I児や他児が驚いていたため、保育者が「Rくん、それと一緒に探しているんだね」と言うと「うん、そうだよ」と答えた。そのやりとりを聞いていた周囲の子どもたちは、納得した様子だった。

保育者の変化

『ラーニングストーリー』参考にして記録を作成する以前の自分であったなら、R児の行動に対し、疑問や注意をその都度投げかけ、R児を問題視していただろう。しかし、R児の行動を注意深く見ていると、なぜそのような行動に出たのか等の疑問が解決し、納得することが多くあった。また、R児の興味・関心や気持ち、他児との関わりの様子を客観的に見ることで、保育者の言葉かけが必要かどうかを考えられるようになった。友だち関係の中でも、R児の気持ちが友だちに理解されずにトラブルになることが多かったため、他児にもR児への理解が得られるようになればという願いがあった。トラブルが起こっても、保育者が介入せず、子ども同士がどのように言葉を交わし、関わっているのかを注意して見ていると、保育者が思っている以上に子ども同士で気持ちの折り合いをつけながら関わっている姿が見られた。現在R児が、他児との関わりの中で、自分がとった行動に対して、自分の考えや理由を相手に伝えている姿が見られる。記録を作成するにあたり、取り掛かりとして、子どもの気になった場面を撮影したことで、自分が子どもの何について着目しようとしているのが明確になった。また、個々についての理解が整理されたように感じる。保育者自身が子どもに対する肯定的な捉え方を持ち、

子ども一人ひとりに対して具体的な保育の手立てを考えていくことが出来るように、今後も継続して『ラーニングストーリー』を参考にして記録を作成していく必要があると思う。

〈S児（3歳児クラス）の姿：記録者 北村好絵〉
(2015年4月23日)

エピソード

園庭の竹林にたけのこが出始めたのに気付いた保育者は、クラスの子どもたちと一緒に竹林へ探検に出かけた。「何が見つかるかなあ」「しゅっぱ一つ!」と、保育者を先頭に皆で竹林を探検する。

「何かあるかなあ・・・。」と、普段よりも注意深く竹林を見ている子どもたち。S児は保育者の手を取って、でこぼこの竹林の中を慎重に進んでいた。

「見つけた!」「これ、なんだろう?」子どもたちは竹林の中に生えているたけのこを指で触ったり、押ししたりしていた。しかしS児はその様子をじっと見ているだけであった。(写真1)

後日、園庭での遊びの中でS児はスコップを持ってきて、砂場から砂をすくい、園庭の様々な場所に運んでいた。「たけのこなんだよ!」と言いながらスコップから砂を落としている。園庭のあちらこちらにスコップ1杯分の小さな砂の山ができた。その後、他の保育者に、「踏まないで!」と言う。保育者がどうしてなのか尋ねると、「たけのこ、出てくるんだよ!」と応えていた。(写真2)

保育者の読み取り

初めは、S児は砂でたけのこを作って表現しているのだと捉えた。しかし、「たけのこ、出てくるんだよ。」との言葉から、この砂の下からたけのこが生えてくると考えているS児の姿が見えてきた。S児は、竹林から出て来たばかりのたけのこをよく見ていて、地面を盛り上げてたけのこが生えてきている様子に関心を持ち、土の盛り上がりや砂で表現したようだ。



写真1



写真2

保育者の変化

今までの自分の見方だと、S児の行動はただの「砂遊び」として捉えてしまったのかもしれない。また、「何してるのかな?」という声掛けだけではS児の思いにも気づかなかったのではないかと思う。子どもの内面をより理解するには、見守りつつも一歩ひいて、声をかけるタイミングを見計らうということも必要であると気づくことができた。

『ラーニングストーリー』を作成するにあたり、子どもの学びの場面を見つけなくてはならない。子どもの学びを理解するには、一人ひとりの子どもをより注意深く見ることが必要である。また一瞬の場면을逃さないためには、遊びの中で子どもの学びを捉える視点が必要であると感じた。保育者の気づきの目を養わなければならないと感じる。

おわりに

今回の研修は自分たちの「子ども観」を捉え直す機会となった。ニュージーランドの保育の根底には、子どもを「豊かな可能性を持つ存在」として見る子ども観がある。この肯定的な子どもの捉え方は大人自身の態度を変えて行く。大人の肯定的な応対によって、子どもは色々な事柄に立ち向かい、助けを借りながら自分の望むことを達成しようとする。自分は有能な学び手であるという意識を持つようになり、さらに粘り強く努力するようになる。このような学びに向かう姿勢や習慣を身につけるために支援することが保育に求められると強く感じている。

研修後、『ラーニング・ストーリー』を参考にした記録を作成することを始めた。子どもたちの行動を観察しながら、次にはどうするのだろうと、わくわくしながら子どもがしようとする事を見つめる自分たち・保育者によって変わって来ている。以前は指導しなければならない、教えなければならないという思いがどこかにあったように思える。子どもの興味・関心に注目し、その力の強さを信じる大人による共同的援助によって、子どもは学び、育つのだと思わされている。

ニュージーランドの保育実践は「社会文化理論」に影響を受けている。子どもが関心を向けている「世界」は、子どもにとって不思議で面白いものに溢れている。子どもはもともと主体的で好奇心旺盛であるから、そうした周囲の環境や文化との相互的関わりによって様々な事柄を吸収していくという発達観である。神様が創造された世界が豊かであるから、主体的に関わることが尊重されさえすれば、子どもの豊かな育ちは必然的にもたらされるというキリスト教保育の考えに似ている。

「ナラティブ」「物語」を用いることは、保育に関してだけではなく、20世紀後半における聖書神学の新しい傾向の一つでもある。聖書、中でもとくに旧約を物語として読むことである。それ以前は、聖書における一連の物語を様式史的手法で伝承層に切り分け、個々の伝承の起源を、その生の座 (Sitz im Leben) から歴史的に読み込み、伝承の発展から編集へと至る過程を通時的に理解しようと試みてきた。その結果、物語は伝承の各部分に分解され、全体の姿を十分に捉えることが困

難であった。この反省に立ち、現象学や構造主義哲学の影響を受け、物語を共時的に、一連の全体の物語として読む傾向が強まっている。

同様にキリスト教保育においても、子どもの成長の全体を、神の恵みの物語として捉え、理解することができると思う。そこでは、家庭・家族環境、生育・養育歴、病歴、発達障害、時代性などの様々な要因を考慮しつつも、子どもの成長の全体を、神が創造し、キリストによって贖い取り、愛される独一无二で独創的、ユニークな人格の成長として全体的に捉える。すなわち一人ひとりの子どもの個性的な成長を神の恵みの物語として理解し、受容する。それを保育者だけでなく、保護者また子ども自身が喜び、感謝して、さらに成長する力を得ていく。『ラーニング・ストーリー』(ポートフォリオ)は、この恵みの物語を明らかにするための、個々の子どもの客観的な成長記録、また保育記録であるとも言えるだろう。

〈引用・参考文献〉

1. OECD(2006), *STARTING STRONG II : EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE* P141

2. Ministry of Education(1996)
 “Te Whariki” *Early Childhood Curriculum*

マーガレット・カー (著) 大宮勇雄・鈴木佐喜子 (訳)
 (2001)「保育の場で子どもの学びをアセスメントする」
 ひとなる書房

大宮勇雄 (2013)「学びの物語の保育実践」
 ひとなる書房