

保育記録から『人間関係』を読み取る視点 —ラーニング・ストーリーを通して—

Point of view when reading about 'human relationships' based on child care records
—Through practice of learning stories—

福井逸子 (人間科学部こども学科教授)

Itsuko FUKUI (Faculty of Human Sciences, Department of Child Study, Professor)

〈要旨〉

本研究は、2017年度よりゼミ活動の一環として行っているラーニング・ストーリー（子どもの学びの記録）を描く活動において、集積された50のエピソードを取り上げながら内容分析を行ったものである。研究方法は、場面毎に描かれている「人との関わり」（子ども同士の関わり、子どもと保護者の関わり、子どもと保育者の関わり、子どもと学生の関わり等）を視座に据え、カー（Carr,M）の提唱する学びの5つの視点を用いて分析を試みた。

その結果、他者との関わり合いは、個々の子どもたちにとって、新たな出来事へ挑戦することや困難な出来事に忍耐強く取り組むためには、必要不可欠な要素であることが明らかとなった。また、本研究における対象児6名は、満3歳児クラスに移行する年齢であったために、子育て支援広場では、保護者との関係性が多く見られたが、幼稚園の集団生活に入ると徐々に友だちとの関係性が広がっていく傾向が見られた。

しかしながら、この時期の子どもたちの「人との関り」については、個人差があることも示唆された。その為、満3歳児クラスに関わる保育者は、子どもの人間関係における発達の差異に留意しながら、個別の援助や指導を行う必要があると考える。

〈キーワード〉

保育記録, 人間関係, 個, 集団, 学び

1 はじめに

平成30年度から施行された新たな『保育所保育指針』⁽¹⁾では、「保育士等は、保育の計画や記録を通して、自らの保育実践を振り返り、自己評価することを通して、その専門性の向上や保育実践の改善に努めなければならない」と記載されており、保育士等の自己評価の重要性を強調している。同様に、平成30年から施行された『幼稚園教育要領』⁽²⁾においても、幼児一人一人の発達の理解に基づいた評価の実施や指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進めていくこと等、幼児理解に基づく評価の実施の事項が加えられた。このように新たなガイドラインからも、現在、保育所、幼稚園、認定こども園の各保育現場では、保育の自己評価＝振り返りの作業が求められていることが理解できる。

現在、我が国では、保育の質（専門性）を測る物差しと

して「ECERS（保育環境評価スケール）」や「SSTEW（保育プロセスの質評価スケール）」と共に「Learning Story（子どもの学びの評価スケール）」が注目され、多くの保育現場で実践されている。

中でも、ラーニング・ストーリーは、ニュージーランドの幼児教育ナショナルカリキュラム「テ・ファリキ」の原理に基づき、幼児教育の成果を測る評価方法として考案された。特に子どもが友だちや保育者との関係性の中で「興味を持っていること」「夢中になっていること」「チャレンジしていること」「気持ちを表現していること」「役割を果たしていること」の5つの視点に着目して、子どもの可能性を伸ばしていこうとする観察と記述の手法である。

ラーニング・ストーリーを日本語に置き換えると、文字化されて記された学びの物語、成長の物語という言葉になるが、⁽³⁾この学びの物語を作成するためには、保育者は、

日々子どもの内面で起きている変化に気づき、その気づきを他者が分かるように言葉で表現していかなければならない。神長⁴⁾は、ラーニング・ストーリーの長所を十分に発揮するためには、保育者自身の子ども観を実践にいかん反映させるか、子どもの成長をどのように捉えるかを絶えず考えていく保育者側の真摯な姿勢が大事であると述べている。この見解からも、保育者自身が子どもの育ちゆく姿を信じ、その子どもの持っている可能性を十分に引き出していこうとする姿勢が重要であり、結果的にこの行為が保育の専門性を高めていくことに繋がっていくと考える。

また、ラーニング・ストーリーは、子どもたちの育ちゆく姿を文章だけではなく、写真を添えながら見える形で記録されており、このように可視化されることによって、記録者だけではなく保護者や子ども（ラーニング・ストーリーの主人公）にも見えやすい形であることが特徴である。保護者がラーニング・ストーリーに記録されたエピソードを見ると、家庭とは異なる環境の中で、我が子が何かに挑戦したり、役割を果たしているか等育ちゆく姿を実感することができる。保護者は、保育者が作成したラーニング・ストーリーに対して、感想や家庭でのエピソードなどのコメントを書き添えることもできるため、保育者が保護者側からのコメントを読み取ることで、さらに別の視点が生まれ、より深い子ども理解を得る機会となり得る。このような保育者と保護者間でのやり取りは、家庭への啓発にも繋がり、共に子どもを育てているという協力体制の中で、保護者は保育者に信頼感を持ち、保育者と保護者間のより良い関係性を育む効果も期待できる。

さらに、ラーニング・ストーリーを基に、他の保育者と共に、話し合う機会を設けることで、今までは気づかなかった新たな視点が芽生え、自らの子ども理解に広がりや深まりが生まれるという効果もたらされ、今後の保育を行う中で子どもに対するより良い援助や指導に大いに役立てられることが期待できる。つまり、ラーニング・ストーリーは、保育者にとって、次なる保育の貴重なデータであると同時に、保育者・保護者・子どもの三者が共に成長の喜びを分かちあえる関係を育む方法といえる。

2 方法

2-1 ラーニング・ストーリーに関する取り組み

筆者は、ラーニング・ストーリーをゼミの研究活動の一環として、2017年4月より取り入れている。導入の理由としては、学生は、大学3年次までに、自らの保育体験を通して、エピソード記録を書くという経験を重ねているが、自分と子どもとの実際の関わり合いの中で、苦慮したことや困り感など、自分自身の子どもへの関わり方についてマイナスマで捉え、考察している学生が多くいるという問題

が浮上した。

また、子育て支援広場等に観察に出かける機会があるものの、保護者と子どもの集団の中で、どの親子に視点を定めて観察を続ければよいか分からず、記録が書けないと悩む学生も少なからず存在した。

そこで、ラーニング・ストーリーという新たな記録の実践を取り入れることで、今まで目の前の子どもの何に視点を当てて書けばよいか不明瞭であった学生も、子どもの育っている姿、頑張っている物事に取り組んでいる姿など、「子どもの良いところ探し」をしようという新たな目的に向かって進んでいくことができると考えた。

また、記録の集積後は、学生同士で各自が記録したエピソードに対する振り返りを行い、エピソードを通して、自分達は子どもの気持ちをどのように読み取り、行動をどう理解したのか、子どものどのような点に意欲が見られたのか等の考察を深めていった。このようなエピソードを振り返る作業は、通常のエピソード記録や記述でも同様に行えるが、ラーニング・ストーリーの記録後の振り返りでは、上記に挙げた5つの視点について、チェックする必要があると捉えた。その為、エピソードのどこに5つの視点が見出せたのか、その上でどのような子どもの育ちがあったのかを解釈することが特徴となる。このように作成したラーニング・ストーリーを基に、他者と話し合いの機会を持ち、自らの記録の描き方や子ども理解を深化させることは重要な作業となり、最終的には、この実践が、保育を捉える目を養い、その後の記述力の向上にも繋がっていくものであると確信した。

他方、できあがったラーニング・ストーリーは、ファイルリングし、子ども一人ひとりの専用のファイルが作成されていくため、ファイルに綴られたエピソードを時系列で見ることが可能になる。これにより、子どもの興味や行動の変容、成長の道筋を読み取りながら、観察・保育を行う上でのヒントを得ることができる。また、保護者からの感想やコメントを読み取りながら、その子のみならず保育全体に関わる視点も深まっていく効果がある。以上の目的を達成するために、ラーニング・ストーリーの実践を試みることは効果的であると考え、本研究に着手することとなった。

2-2 対象児選定の経緯

本研究は、K市内にあるI幼稚園内に開設されているH子育て支援広場とI幼稚園の満3歳児クラスの通う6名の園児を対象として行った。実践を行うにあたっては、事前にI幼稚園を訪問して、責任者である園長及び主任教諭と子育て支援担当者教員の3名に、ラーニング・ストーリーの実践とその目的、学生が参入することで得られる効果な

どを詳細に説明した後、この実践に協力いただける旨を確認した。

その後、子育て支援広場に参加している保護者に対して、学生のラーニング・ストーリーの実践に対する理解と協力を得るために説明を行い、保護者の中から学生の描くラーニング・ストーリーを共有してみたいという協力者を募ったところ、4名の希望者が集まり、その他は子育て支援担当教員の誘導により協力・参加の同意を得ることができた。

最終的に、計6名の保護者に対して、研究への同意を求める文書を配布し、協力への最終確認を行った。尚、研究の開始時期に子育て支援広場に在籍していた子ども（対象児）は、4名で、他2名は、4、5月生まれであったため、既に、I幼稚園の満3歳児クラスに在籍していた。

2-3 倫理的配慮

ラーニング・ストーリーには、子どもの姿を撮影した写真を各エピソード場面に1枚添付するが、対象児以外の子どもや保護者が写り込んだ場合は、個人が特定されないように顔をマーク等で隠すことを原則とした。また、エピソードの記載においても、保護者とのやりとりの中では、当該児の実名を用いて記載するが、実践後の討議等で、他者がエピソードを読み合う際には、配布資料において、実名を仮名表記に変える等、プライバシーの保護には、最大限留意した。

3 分析と結果

ラーニング・ストーリーは、「学びの物語」や「学びの

軌跡」として表されているが、開発者であるカー（Carr, M）⁽³⁾は、子どもを一つの物語として捉えることで、全体的な観点から子どもの成長や発達を評価できる特性があると示している。これについて、飯野⁽⁵⁾は、「従来の評価指数や発達段階からの脱却と共に、子どもの成長や発達を多様性に富み無限の可能性を秘めているものとして捉えることができる」とその効果について言及しており、この過程において、焦点があてられるのが子どもの「学び」であることを強調している。

そこで、本研究は、学生が1年間隔を要して、集積したラーニング・ストーリーをカーら⁽⁵⁾⁽⁶⁾が提示した「学びの5要素」を基に分析を行った。（表1）

尚、ここで用いた学びの要素とは、「目の前の事柄に立ち向かい、好奇心を持つ」「自分がある場所に安心感を持ち、他者との関係（遊び）を深める」「困難なことや不確かなことに立ち向かい忍耐強く取り組む」「自信をもって考えやアイデアを積極的に出す」「他者との関係において公平性を保ち、それぞれの意見に耳を傾け尊重する」の5つから構成される。前掲の観察、評価を行うための5つの視点、「興味を持っていること」「夢中になっていること」「チャレンジしていること」「気持ちを表現していること」「役割を果たしていること」とは若干異なっている。特に、5つの学びの要素では、友だちや保育者、保護者など他者を通して育まれているかという「関係性」の視点が重要となってくる。これを踏まえて、6人の対象児について、分析を行った。

その結果、「目の前の活動に興味や関心を持って臨む姿」や「自分がある場所に安心感を持ち、保護者や友だちや保

表1 5つの学びの視点における分析 ～6人の対象児のラーニング・ストーリーから～

対象児	目の前の事柄に立ち向かい、好奇心を持つ	自分がある場所に安心感を持ち、他者との関係を深める	困難なことに立ち向かい忍耐強く取り組む	自信をもって考えやアイデアを積極的に出す	他者との関係性では、公平性を保ち、それぞれの意見に耳を傾け尊重する
A	◎	◎	○	○	○
B	◎	◎	○	○	△
C	◎	◎	◎	○	△
D	◎	◎	◎	○	△
E	◎	○	○	△	△
F	◎	○	○	△	△

注】 ◎ 非常に強く示されている ○ 強く示されている △ ほとんど示されていない

表2 ラーニング・ストーリーに描かれている子どもと人間関係について *全数=50, 複数関連箇所有り

	保護者と子どもの関係	子ども同士の関係	大学生と子どもの関係	保育者と子どもの関係
全数比較割合 (%)	22 (44%)	22 (44%)	8 (16%)	2 (14%)

育者との関係性を深める場面」「困難なことに立ち向かい、忍耐強く取り組む場面」はどの対象児にも共通して見られた。しかし、友だち同士で、「自信を持って考えやアイデアを積極的に出す」場面は、満3歳入園を終えた子どもの中では見られたものの、入園の時期が遅かった子どもには、ほとんど見る事ができなかった。同様に、「他者との関係において公平性を保ち、それぞれの意見に耳を傾け尊重する」場面も極めて少なかった。

また、対象児6名の「他者との関係性」について分析した結果、保護者との関係、子ども同士の関係がともに、44%と半数近くを占めていたが、観察・記録者である大学生や担任保育者との関係は、2割に満たない結果であった。(表2)

特に、保護者との関係、子ども同士の関係が同数に分かれていた結果については、研究開始時(2017年5月)に4名の対象児は、園内に付設された子育て支援広場に通っていたため保護者との関係性が中心となっていたが、2名の対象児は、既に満3歳児クラスに入園しており子ども同士の関係性が中心となっており、置かれていた環境の違いにより、二分されていたと考える。

しかしながら、子育て支援広場だから、対象児と保護者のみの関係で終わるのではなく、広場に通う同年代の子ども同士で関わる場面もいくつかの対象児から捉えることができた。(事例1)中でも保護者(特に母親)との関係を安全基地として、他者(回りにいる友だち)と繋がろうと試みるが、上手く関わる事ができなかった時や何か不安やトラブルが生じた場合は、必ず保護者のところに助けを求めに帰ってくる様子は、複数の子どもたちに共通して見られた。その後、子育て支援広場から幼稚園という集団の場に環境が移行することで、どの子どもにも友だち同士育まれる関係性へと変化が見られた。

他方、大学生と子どもとの関係性は、ほとんど見られなかったが、その理由として、通常の参与観察とは異なり、今回は、観察者として、対象児をしっかりと目で見て捉えるという目的が掲げられていたからだと推測する。同様に、保育者と子どもの関係についても希少であったが、これは、観察していた時間が、自由遊びや戸外遊び等子どもが主体的に活動する時間帯に限られていたためであったと考える。

ここでは、他者(友だち)との関係性を基盤に5つの学びの要素に基づいて分析した50のエピソードの中から、「目の前の事柄に立ち向かい、好奇心を持つ」と「自分がいる場所に安心感を持ち、他者との関係性を深める」の2点が鮮明に表されていたエピソードを選択して、記載した。

『一緒にあそぼ!』

この日は天気良かったので、おやつを食べた後、B君は、園庭に遊びに行った。外に出るとすぐに、砂場で年中の園児たちが川を作って遊んでいる様子を、興味深く見つめていた¹⁾。そして、「まぜて!」と言って仲間に入れてもらおうと試みた²⁾が、「ダメ!」と言われてしまった。

そこで、砂場で遊ぶのを諦めて、Bくんは、砂場から少し離れたところで、1人で砂場用のおもちゃで、列車の形をしたものや、船の形をしたものを集めて並べて遊んでいた。

するとそこへ、さっき川を作って遊んでいた子とは別の男の子がきて、Bくんとお母さんの前に、手で砂を少しずつ持って運んできてくれた。そして、その上からジョウロで水をかけて見せてくれた。それを見ていたBくんは、その男の子の真似をして、³⁾手で砂を運んで遊びはじめた。

仲良しになった2人は、その後も近くにあった車の形の遊具に乗って遊んでいた。時々、男の子が隠れると、Bくんは「おともだちは?おともだちは?」と言いながら探し、見つけると嬉しそうな顔をしていた。



(保護者からのコメント)

公園などに遊びに行っても最近、「オトモダチドコ?」と言って、年の近い子と遊びたそうにしています。この日は、年長のお兄ちゃんの方から遊んでくれたので、Bは、すごく嬉しかったと思います。いつも「ママ、ママ」なので、少し離れてお兄ちゃんを追いかけに行ったり、本当に楽しそうでした。

遊びの終わりも、砂場の道具をみんなの真似をして片づけていたり、Bにとっても、刺激的な一日になったと思います。

この場面で、主人公のB君は、砂場で遊ぶ年中児たちが作っている川づくりに目を捉え、興味、関心から自分もその遊びに参加したいという思いで、「まぜて」という言葉を用いて、参入を試みている。(下線1.2)

ここで「入れて」ではなく「まぜて」と発した言葉にも、Bくんの是非とも年中児の仲間入りをしたいという強い思いが表れていることを感じる。及川⁽⁷⁾は、このような、幼児が他児と仲間関係を形成するためには、まず、関わりを持つきっかけを作り出す、遊びへの仲間入り行動が必要であると述べている。

しかしながら、仲間入り行動を行っても、それが全て上手くいくとは限らず、エピソードのBくんのように、時には拒否されることもある。何故ならば、幼児の仲間入り行動には方略を用いる自己と、その方略を受ける他者の必ず存在するからである⁽⁷⁾。但し、この場面では、果敢に仲間入りに挑戦するBくんの傍に寄り添う母親の存在も見逃せない。もしも、ここに母親が居なかったと仮定すると、Bくんは、悲しい気持ちに陥り、次の遊びへ気持ちを切り替えることもできなかったのではないかと推測する。

現行の『幼稚園教育要領』⁽²⁾第2章人との関わりに関する領域「人間関係」のねらいの冒頭では、「人と関わる力の基礎は、自分が保護者や周囲の人々に温かく見守られているという安定感から生まれる（後略）」と記載されている。この場面における母親の存在は、言葉で何かを伝えなくても、ただそこにいるだけで、Bくんの安全基地として重要な役割を果たしているといえることができる。

また、その後、別の年中児の新たな介入の場面（下線3）では、遊びのモデルをBくんに示している様子が描かれているが、この年中児の介入をきっかけにして、Bくんの遊びにも広がり芽生え、さらには、年中児との繋がりや関係性が深まっていく様子が描かれている。岡林らは⁽⁸⁾、保育における最近接発達領域に関する研究の中で、子どもの学びの可能性については、大人との関係性だけではなく、友だちと対象との関わり合いや友だちとの協同的な学び合いから生まれることもあり、子どもと対象を切り離さないより広い関係性の中でみることが大切であると言及している。また、“憧れ”の視点を視野に入れておくことが重要であり、保育活動のなかでは、何が子どもの動機付けに働きかけるか分からないため、“憧れ”や“対抗心”といった潜在的なものに目を向けるべきであることを言及している。それ故、この場面での年中児の介入については、予測不可能な出来事ではあるものの、Bくんが他者との関係性を深めていく動機づけのような場面となっていると考えられる。そして、この時の年中児は、Bくんにとって、遊びのモデルを示してくれるまさに“憧れ”の存在であったと言えるだろう。

次のエピソードは、満3歳児クラスの6月の園庭遊びから採取されたものである。

『何の虫かな?』

午前の外遊びの時間に、Aちゃんは4、5人ほどの同じクラスの子どもたちと、しゃがみこんで真剣に何かを観き込んでいた。私も気になって見てみると、そこには2センチほどの黒い芋虫がいた。

Aちゃんも他の子どもたちも、黙ってじっと虫の動きを見つめていた。するとひとりの先生が、「何の虫だろうね。」と声をかけた⁽¹⁾。その声に顔をぱっと上げた子どもたちは、また視線を虫に戻して、「なんの虫だろう?」と言った。

そして、口々に「てんとう虫じゃない?」「ありかな?」「へび?」と推理していた。Aちゃんも、周りの子の出す名前に首を傾げ、一生懸命考えているように見えた。Aちゃんには、この虫は何に見えるのだろうか。



(保護者からのコメント)

家では、虫の写真を指差して「これはなんでしょうか」とお父さんにクイズを出していました。普段、家庭では、「ムシ、こわーい」という子なのに、お友だちと一緒にだと平気なようですね。

このエピソードでは、主人公、Aちゃんを含む5人の子どもたちの中核にあり、子どもたち同士を繋げているものは、カブラハ蜂の幼虫である（観察者である学生が調べた結果によるもの）ここで、保育者は、一心に虫を観察している子どもたちに「何の虫だろうね」と投げかけている。（下線1）後日、この時の保育者の言葉かけは必要であったのだろうかという話題が学生同士の討議に持ち上がったが結果、必要であったという意見が大半であった。何故ならば、この場面では、一斉に顔を上げた子どもたちが、再度、虫を直視して、様々な意見を口にしている。即ち、子ども同士の会話を盛り上げるきっかけとなり得る保育者の発問であったとも考えられる。

また、このエピソードの保護者のコメントでは、家庭では虫が苦手な様子を示す我が子が集団の場では、全く平気であることをさりげなく伝えている。このように、少し苦手なものや嫌いなものでも、集団の場に居て、友だちという存在があつてこそ、乗り越えること、克服することが可能であることをこのエピソードは示している。

『一緒につくろう』

Cちゃんは外遊びの時間に砂場で遊んでいた。プリン型の砂を入れる容器に土をぎゅっと入れて、ランチプレートの上にひっくり返しては、「プリンさんつくるの!」と楽しそうに何度もプリンを作っては崩しを楽しんでいた。

しばらくそのまま遊んでいると、近くで同じく砂遊びをしていたHくんが、Cちゃんのプリンに手を伸ばし、そのまま潰してしまった。Hくんは潰してしまった後に、「いっしょにあそぼ」と言ったが、Cちゃんは少し俯いて「いややー」ともう1度プリンを作り直しながら言った。¹⁾



Hくんはその場を離れていき、Cちゃんもプリンを作り始めた。その後、Hくんが手のひらに収まるサイズの石を持って戻ってきて、それをCちゃんに差し出ししながら、もう1度「いっしょにあそぼ」と言った。Cちゃんは少し考えた後、にっこりと笑って「いいよ!」と元気に返事をした。²⁾

その後、二人で砂を掘ったりプレートに盛ったりした後、「Hくんはこのドーナツさん作って」³⁾とドーナツ型の容器を手渡し、一緒にスコップで土を入れ始めた。いくつかドーナツとプリンを作っては壊しを繰り返したあと、HくんがCちゃんのプリン型容器に、横から土を入れ始めた³⁾。容器いっぱいに入ったところで、「いっぱいだね!もういいよ」と声をかけ、容器をひっくり返すと、一緒に作ったプリンをHくんと一緒に嬉しそうにじっと見つめていた。

このエピソードは、満3歳児クラスの5月、砂場遊びから採取されたものである。主人公のCちゃんは、5月の研究のスタート時には、既に満3歳児クラスに入園していた。

このエピソードの内容を分析してみると、「目の前の事柄に立ち向かい、好奇心を持つ」「自分がある場所に安心感を持ち、他者との関係性を深める」の前掲の学びの視点に加え、「自信をもって考えやアイデアを積極的に出す」「他者との関係において公平性を保ち、それぞれの意見に耳を傾け尊重する」の4つの学びを見出すことができた。

特に、自分の考えや感情を表現していると思われる場面が、(下線1)である。ここでは、自分が一生懸命作った砂のプリンを壊されたことに対して、悪気はなかったなかったにせよ、許すことはできなかったというCちゃん自身の感情を「いややー」という言葉で相手に訴えかけている。その率直な感情がHくんにも伝わったのか、一度は、砂場を離れてみたものの、しばらくしてから、手のひらサイズの小石をもってきて、再度、砂遊びの介入を試みている。(下線2)ここでは、Cちゃんは、直ぐに返答せず少し考えた後、にっこり笑ってHくんへの受け入れの許可を示している。このような双方のやりとりを時系列で追ってみると、3歳未満児であっても、友達同士が心と心を通い合わせながら、相手に思いをぶつけたり、受け入れたり、様々な感情を巡らせる中で、関係性を深めていく様子が見取られる。

その後、二人は、仲良く砂場でお菓子づくりを行っているが、(下線3)お互いの役割を確認し合いながら各々の分担作業をこなし、時には、二人で協力して大作づくりに挑む等、他者との関係性の中で、それぞれの意見に耳を傾け、尊重し合いながら、目標を達成していく過程が鮮明に描かれている。ここに“責任感”や“貢献”という学びのキーワードが浮かび上がってくる。そして、最終的には、二人で協力したからこそ得られる達成感を共有することで締めくくられている。

このエピソードは、「砂場におけるプリンづくり」というテーマで、目の前にある砂という素材に対する興味・関心から活動の学びが始まっているが、じっくりと時間をかけてその子(主人公Cちゃん)の様子や他者との関わり合いを追って観ると、砂場という限られた空間の中であっても、数多くの学びを獲得できることが理解できる。

4 総合的考察

本研究は、集積された50のラーニング・ストーリーを基にして、カー(Carr, M)ら⁶⁾の提唱する学びの5つの視点を用いて分析を行った。その結果、対象児(当該児)らについては、「人との関わり合い」を基盤として、活動(遊び)の中で、いくつかの学びの要素を獲得していることがエピソードの内容分析からも明らかとなった。

例えば、乳幼児期の友たちとの関係を構築していく過程を検討した須永⁹⁾の研究では、低年齢児においても、必ずしも他者とつながろうとして相手と関わっているのではなく、「あそびそのもの」にひきつけられ、結果として、その場を共有した相手との関わりがうまれるという道筋が存在する可能性を示唆している。須永のいう「遊び志向」の段階が他者と「つながる」体験への役割を担っている考えについては、本研究の中でもいくつか類似するエピソード

が示された。この結果からも、満3歳児という年齢に関わる保育者（養育者）は、個々の子どもの興味や関心に基づいた豊かな遊びの環境を数多く提供していくことが必須であると考える。

一方、本研究で採取されたエピソードは、前掲の3つエピソードにも示されていたように、戸外（園庭）遊びの環境の中で採取されたものが大半を占めていた。これは、廣瀬¹⁰⁾の研究においても、室内のスペースよりも屋外での共有スペースの方が子ども同士の相互交渉がより多く出現していたという結果と同一視できる。

中でも、砂場におけるエピソードが多く取り上げられていたがこの砂場について、津森¹¹⁾は、「砂あそびには、勤勉な努力、見通しをもった運営、道徳、地理、数学等のあらゆる教科の要素が含まれており、学校のカリキュラムが与える以上の多様な内容が含まれている砂あそびは、教育として理想的である。」と述べている。津森の言葉を借りると、砂場遊びは、乳幼児期の子どもにとって、魅力的な遊び（活動）であると同時に、多くの学びを獲得できる環境（空間）であることが示唆された。

本研究は、「子どもの育ちの記録」であり、「子どもを肯定的に捉える記録」であることを念頭に観察を始めたが、1年間（2017年度）の成果を振り返ってみると、学生にとって、担当児となる親子との初回の出会いは、感動的であり、学びの記録を集積する過程では、「あっ、こんなこともできるんだ」という新鮮な目で担当児の成長・発達を捉えることができたのではないかと考える。自分と1対1で

関わる子どもができたことは、ラーニング・ストーリーを描く上でのやりがいにもなり得ていたことが50のエピソードからも読み取れた。学生の目線に過ぎないが、〇〇ちゃんの凄い、頑張っているという姿を探ろうと、対象児に対して心を動かす行為そのものが担当児との愛着関係を育み、それがやがては、〇〇ちゃんのために私も頑張ってみようという、保育者としての使命感にも繋がっていくように捉えている。つまり、ラーニング・ストーリーは、目に見えない、子どもと学生（本研究では、観察者であり、記録の描き手としての存在）双方の信頼関係の形成にも少なからず寄与していると考ええる。

今後は、対象児を幼稚園の卒業年度まで縦断的に追いつながら、個々の子どもの4年間の学びの記録を継続させていくことが目標である。しかしながら、同じ学生が長期間に渡り担当児を追っていくことは、時間的にも難しく、限界がある。そこで、年度ごとに申し送り事項を徹底する等学生間での引き継ぎを行いながら、本研究を継続させていく必要がある。最終的には、一人の子どもをより多くの眼で捉え、活動（遊び）の分析を行いながら、その子理解を深化させていくことが重要であり、ラーニング・ストーリーは、この点において、学びの連続性を可視化した、継続的な記録になり得ると期待している。

謝辞：本研究において、ご協力くださいましたI幼稚園の6名の園児と保護者様、先生方に感謝申し上げます。

参考・引用文献

- (1) 厚生労働省『保育所保育指針解説』フレーベル館 2017年
- (2) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館 2017年
- (3) 大宮勇雄『学びの物語の保育実践』ひとなる書房 2010年
- (4) 神長美津子他『専門職としての保育者：保育者の力量形成に視点をあてて』光生館 2016年
- (5) 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—」広島大学大学院教育学研究紀要 第三部 第58号 p245-251 2009年
- (6) Carr, M. 「Assessment in Early Childhood Setting: Learning Stories, 2001年 Paul Chapman Publishing.
- (7) 及川智博「幼児期における仲間関係に関する研究の動向：個体能力論と関係論の循環の先へ」北海道大学大学院教育学研究紀要 第126号 p75-99 2016年
- (8) 岡花折一郎・多田幸子・浅川淳司・杉村伸一郎「保育における最近接発達領域に関する検討」幼年教育研究年報 第31巻 p131-137 2009年
- (9) 須永美紀「友だちとの関係構築過程における『あそび志向』段階の可能性-相手と「つながる」ということに着目して」保育学研究 第43巻第1号 p39-50 2005年
- (10) 廣瀬聡弥「幼稚園の屋内と屋外における様々な遊び場所が仲間との関わりに及ぼす影響」保育学研究 第45号 p54-63 2007年
- (11) 津森 真『子どもの世界をどうみるか 行為とその意味』NHKブックス 1987年

