東京都市大学共通教育部紀要　抜刷　2019 Vol.12

MZ Learning Story with Narratology
— To Increase Teacher's Awareness about Profession in Early Child Education

語りの視点から考えるラーニング・ストーリーの可能性
── 保育者の職業意識と自己肯定

杉本 裕代

Journal of Liberal Arts and Sciences at Tokyo City University Vol.12, 2019

語りの視点から考えるラーニング・ストーリーの可能性 ― 保育者の職業意識と自己肯定

外国語共通教育センター　杉本 裕代

１．幼児教育の先進国として

ニュージーランドは、多文化主義や環境教育を国の教育カリキュラムとしていち早く提唱した「テ・ファーリキ（Te Whariki）」を誇る幼児教育の先進国である。「テ・ファーリキ」は現場の保育者の声を最大限に反映させた形で起案され、ニュージーランドの教育省が幼児教育の全国的なガイドラインとして 1996 年に発行した。ニュージーランドの保育者は、このナショナル・カリキュラムを自らの拠り所として、それぞれのチャイルド・ケアセンターで、日々これに従って幼児教育の取り組みが行われている。

かつては“天国の果て”(fringe of heaven) と称され、1945 年にイギリスから独立した後も、ニュージーランドは、主な貿易相手であるイギリスとの関係性、ひいては、欧州の政治経済の影響に翻弄されてきた。不況とそれへの対抗策としての極端な緊縮政策をくりかえすなかで、福祉制度については行政主導の制度が設置されているだけで、その運用については地域格差があり質の保障もされていなかった。（青柳 23-28）1990 年代になると、Aotearoa New Zealand という呼びかけのもと、マオリ族が自らの島をアオテアロア（細長くたなびく雲）と呼んだように、この国を多文化共存の国としようという気運が高まり、幼児教育の新しいナショナル・カリキュラムの制定が始まった。（Nutall 3）

「テ・ファーリキ」がナショナル・カリキュラムとして認知され、また世界でも賞賛される理由は、このカリキュラムの内容が子どもの多様性と感性を活かしていることだけでなく、その成立背景にもあるだろう。このカリキュラムに関する最初期の研究書である *Weaving Te Whāriki* は、テ・ファーリキ

制定の 90 年代に先駆けて、ある集会での議論が出発点にあるとしている。1980 年代後半、当時の労働党政権下で教育省の呼びかけで、オークランドの歴史あるホテル Lopdell House において、識者による宿泊型の集会があった。（Nutall 21）この会議での成果も、その後の 1990 年に労働党が選挙に敗北することで、一旦白紙に戻りかけるが、議論は続き、やがて、幼児教育研究者の主導により、現場の声がカリキュラムとして起草され、それが世間にも認知され、社会的な承認を得るようになった。こうした民主主義的なプロセスを経て、ナショナル・カリキュラムが誕生したことは、画期的なことであった。たとえば、国の教育要領が政府から与えられた、ある種の規則として、なんらかの義務や拘束感を伴う国と比べてみれば、幼児教育の大綱のなかに、自らの社会の理念や価値観が織り込まれていると現場の保育者たちが実感できることの意義は大きい。そしてそれは、総じて、幼児教育の社会的な意義を高め、保育者たちの自信と誇りにも繋がっている。

2. ラーニング・ストーリー

このようにして成立したテ・ファーリキにおいて、最も重要な要素の１つが、現場の保育者たちが子どもたちの成長を〈物語〉として記録する「ラーニング・ストーリー」（以下ＬＳ）という取り組みである。テ・ファーリキの理念がどのようにＬＳに組み込まれているのだろうか。

ＬＳは、子どもの日々の様子を「成長の物語」としてとらえ、写真を交えて、子ども１人につき月に１回、Ａ４で１枚程度の用紙に印刷する。1990 年代には、PC と安価なプリンターが普及していたので、こうした取り組みが国の教育指針の基本的な活動として採用できたのだが、とはいえ、いちはやくナショナル・カリキュラムにおいてもテクノロジーを取り入れ、現地のチャイルド・ケアセンターではどんな小さな園でも必ずこの取り組みを行っているのは、このカリキュラムの柔軟な発想と実行力の表れともいえるだろう。

ＬＳでは、子どもを「できる／できない」といった目標達成の基準で「判定」（ジャッジ）するのではなく、子どもの興味や気持ちに目を向け、肯定的にとらえることをその目的としている。テ・ファーリキある５つのキー

ワードを、幼児教育の観点で重要となる学びのキーワードとして挙げており、子どもたちの言動のなかに、どんな学びがあるのかを併記している。そのキーワードは、① Wellbeing（心身の健やかさ）② Belonging(自分の居場所を持っている）　③ Contribution（積極的に関わることに価値がある）　④ Communication（言語や文化の多様性を大切にする）　⑤ Exploration（経験を通じての学び、探求）であり、ＬＳのみならず、テ・ファーリキ全体にとっても重要な視点とされている。ＬＳはこれらの視点を組み込むことによって、単なる写真と記述文ではなく、保育者たちが子どもたちの姿を観察し、見守り、保育の専門家としての考察となっている。

こうして毎月出来上がる１人１枚の物語は、その子どもごとにファイリングしてあり、園内で保護者や子どもたち自身も、みなが誰でも、だれのファイルでも閲覧できる。たとえ文字がよめなくとも、表紙にはその子どもの顔写真が名前と共に貼ってあり、子どもはそれが「自分のための本」であることを認識できる（注１）。子ども自身、保護者、保育者が、一緒になって読みあい、成長の喜びやステップアップを共有する場所になっているといえる。

呼びかける記録

それにしても、この保育記録の取り組みをなぜ〈物語〉と名付けたのか。後発の類似のの例にみられるように、この取り組みを「記録」とか、「文書」として位置づけることもできたはずだ。実際、オーストラリア等では、似て非なるものとして、「ドキュメンテーション」と称しており、日本の幼稚園・保育園でもその呼称で保育記録を公開しているところもある。「ラーニング・ストーリー」の第一人者、マーガレット・カーによれば、それは単なる記録ではなく、いくつもの「対話」が織り込まれているからだ。（Carr 45）つまり、保育者たちが自らの視点で語る文章のだ。

前述したように、ＬＳは、子どもにとって自らの居場所を感じる手がかり、自己肯定感の源となっている。本論文では、子どもの自己肯定感を育む取り組みの構造を、ＬＳの文体や語りかけの構造を通じて考察し、物語学的視点や文体論・英語の言語的特質を示すことで、ＬＳという経験の特徴が、文学理論における「作者」という近代的機能をいかに活用しているのかを考

えたい。ＬＳの研究は、アセスメントとしてのＬＳ、つまり、子どもの姿を総合的・複合的視点での評価する仕組みとして考察するものがほとんどである。ＬＳの「文体」や「呼びかけ・語りかけ」自体を考察することは、アセスメント研究の対象外である。だかこそ、ＬＳを文学研究の視点で検討することで、ＬＳの新しい側面がみえてくる。

語りの構造とＬＳ

ＬＳを物語学や作品受容論の視点で、いわば「語り」(narrative) としての機能に注目することで何がみえてくるだろうか。まずは、その文体についてみてみたい。マーガレット・カーによるＬＳ の決定的な著作 *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education* (2012) では、３５ 編のＬＳが紹介されている。これらのＬＳに特徴的なのは、語り手が “I”（私）として文中に登場することである。

You and I で語られる記録

ここに引用するのは、上記の著作に掲載の LS のうち１つで、書き手である私（保育者）が、子どもである Devya に「あなた」と呼びかけながら、語りが進んでいく。そこに、第三の人物　彼のおばあさん (his granma) も登場することで、語りの世界がより明確になっている。

> This afternoon, I noticed Devya sitting at the table with his grndma. As I watched, his grandma was teaching Devya to write in Hindi. Devya proudly showed me his work and I was intrigued with the symbols he had written. You are very clever, Devya, to be able to undersand two languages. I certainly am not able to communicate in any other language.
>
> 今日の午後、ディーヤはおばあちゃんとテーブルの所に座っているなと気づきました。私が様子を見て

いると、おばあちゃんはディーヤにヒンディ語の書き方を教えていました。ディーヤは誇らしげに自分の作品を私に見せてくれたので、彼の書いた文字に私は目を見張りました。ディーヴァ、あなたはとても賢いね。二つの言語ができるんだもの。私なんて、他の言葉は全然つかえないよ。

記録者たる保育者は、英語の言語的特質ゆえに「I」(私)ないしは「We」という主語で語り、記録の対象である子どもは「You」(あなた)ないしは個人名として登場するため、ＬＳの読者は誰しも、その文章が保育者が子供に向かって語っているという印象を受ける。

日本語では主語の省略が書き言葉でも頻繁に起こるので、英語を直訳すると、言語の習慣としてインパクトが強い印象があるが、しかし、だからこそ、書き手(保育者)の意識が、明確に子どもという対象に向かっていることが分かる。また、この記述は、単に子どもの様子を記述しただけではなく、書き手の心情が盛りこまれた描写になっていることも読みとれるだろう。ＬＳの読者は、それを読む事によって、書き手である保育者の視座を感じる。そこには、書き手から語りの対象への呼びかけがあり、書き手と読者との対話の可能性が生まれているといえるだろう。

そして、書き手の呼びかけは、その時点では、語りの対象(子ども)から言語を通じたレスポンスは難しいにせよ、ＬＳのファイルは子ども本人に返却されることになっているので、やがて成長してから自らのＬＳを読むことで、書き手との対話が未来において始まる可能性も生じている。つまり、ＬＳは、現在の子どもたちの行動記録であるだけでなく、未来の子どもに向けた語りであり、やがて文字が読めるようになった子どもたちが、過去の自分がどのように保育者たちのケアや愛情をうけていたか再確認することができる。それは、保育の根幹たる「保育者の祈り」を込める記録媒体なのである。

3．主語の不在

一方、日本におけるＮＺのＬＳ研究は、物語論としてではなく、アセスメント（子どもの視点で学びの価値を見出すこと）による導入が主流である。大宮勇雄による『学びの物語』『子どもの心がみえてきた』により、積極的にその可能性を紹介され、保育者が子どもの行動を「子どもの視点」でどのように捉え、またそれをカリキュラムや指導要領に即して評価していくか、という点において精緻な議論が展開されてきた。ここで注目しなければならないのは、日本におけるＬＳの 受容が、ＬＳという文字テクストの形式や文体からではなく、その向こうにある学びの姿勢・教育の在り方・質に着目することから始まり、日本の保育の現場で導入・実践として開始された、という点である。つまり、ＬＳは受容のごく初期の時点から、日本的カスタマイズが始まっていた。たとえば、日本で翻訳されているＬＳ研究の書籍が、ＬＳ実践・研究の先駆者マーガレット・カーによる『子どもの学びをアセスメントする』(翻訳の出版 2013 年、原題：*Assessment in Early Childhood Settings,*2001) であることも一つの証左といえよう。日本語訳のサブタイトルとして、「学びの物語――アプローチの理論と実践」というサブタイトルに示されるように、本書に登場するのは、子どもの一人称の語り・会話など、子どもたちの生活の場面を再現するための一次資料としての会話記録・事例紹介であり、ＬＳそのもの（保育者による「子ども」についての「語り」（narrative）は登場しない。それはいわば、大宮がその著作で意図したのが、ＬＳというコンセプトをもって、日本の保育の現場に「子どもの視点」をもたらそうとする理念上の明確な提言があったからであり、教育という名のものとに規律に偏重する風潮に対して、革新的に挑もうとする戦略としてＬＳを導入したからだと筆者は考える。

こうした日本におけるＬＳ受容をふまえつつ、本論の目的である文体へと考察をつづけよう。たいていの場合、幼児教育の現場において、保育の記録として考えられるのは、保護者と保育者の連絡帳、保育者／園から行政に提出する児童票があげられる。これらの媒体は、子どもに関しての記述であるが、三者が関係性を築く類いのものではなく、情報伝達や、管理が主たる目的といえるだろう。文章の背景となる関係性や目的が、そのまま文体にもよ

く現れている。主語が省略されているか、数少ない例として、「筆者」という客観的人称を使用しているに留まり、その印象は子どもへの語りかけではなく、保護者や行政・研究者への「報告」に近い。

こうした文体をなぜ使うのか。それは、「客観的」な文章にしようとするためだろう。客観的であろうとする意識は強力に日本社会を縛っている。それは、ＬＳのように「対話」を重視する取り組みを導入するときにも例外無く書き手の意識を規定する。たとえば、日本での LS の実践を紹介した『学びの物語』では、とある保育園教諭からの考察が次のように記されている。

> 「Ａ子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。水を捨てると，筆者にニコッと笑顔を向けてくる。」（124）

この記述のなかには、主語は省略されている。これは意図的というより、ほとんど習慣的ともいえる日本語の作法であろうが、主語の省略が、「客観的な」雰囲気を出すために必要なのである。同じ記述を、主語を補って書いてみよう。

> 「Ａ子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のを私は見つめていた。水を捨てると，筆者にニコッと笑顔を私に向けてくる。」（137）（傍点部分は筆者）

こうすることで書き手と対象の位置関係が輪郭ながらも浮かびあがってきた。「(私が) 見つめていた」時の心境は、読み手が思わず想像したくなる。しかし、実際には、主語は省略されており、むしろ巧妙に省かれているとも思える。

主語を省き、語り手としての「私」の存在を極力消そうとすることが、客観的であり、保育者として誠実な在り方であるという、文章作法が存在する。

図１　語りの構造での比較

	LS	日本の保育記録（児童票）
LS の作成者	保育者（時に保護者）	保育者
語り手の人称	I or We（一人称）	なし（主語の省略）
語りの対象に使う人称	You（二人称）or 個人名	個人名（実質的に三人称）
実質的な語りの対象	（未来の）子ども	第三者・行政への報告

ＬＳと日本での保育記録、ここでは、とくに様式があって比較しやすいものとして、成長過程を記録するための児童票を例にとってみると、同じ保育者が作成する文章でありながら、語り方や語りかける対象が全くことなることがわかる。（図１）

ここで考えなくてはならないのは、主語を省略することで、本当に客観性が担保されているといえるのか？ということである。ＬＳは、たしかに保育者の感情が伝わってくるし、保育者の“主観”を通じて、子どもたちをみつめる作業だ。しかし、そこには、保育者の専門性を発揮する５つのキーワードや、テ・ファーリキという大綱が保育者の視点を裏打ちしている。それに対して、日本語における主語の省略は、語りの主体を消してしまい、それは、語りの責任を曖昧にする行為でもある。ＬＳでは、語り手は保育の専門家として責任を果たした上で自由に語り、子どもたちへの語りかけによって自らの存在を表現いている。

一方、児童票においては、保育者は、書式上は監督省庁へ向けたものになっているかもしれないが、それは特定の個人でもなく、おそらくは、何か特別な事情が発生しないかぎり誰も読まないかもしれないと予期しながら、来るべき監査のために、ただ記録のために書く。ＬＳでは、様々な個人の存在を意識しながら、複数の関係性を想定した語りが生まれる。しかし、対象の曖昧な語りは、そもそも関係性を想定しないまま、用紙の空白を埋めることになる。

このように文書の様式から、そこにある「語り」の様態を考えてみると、ＬＳは書き手（語り手）の有り様が、語りの目的である子どもには、自己肯定感を与え、また保護者やＬＳを読む人々にまでも、その問いかけの力に

よって影響を及ぼしている。ＬＳの書き手、つまり作者としての保育者の存在感は非常に大きいものとなる。

4.「作者」の役割

保育者をＬＳの「作者」として捉え直すことで、何がみえてくるだろうか。文学研究における「作者」を「語りの構造」を通じて考察することで、ＬＳという媒体が保育者の専門家としての自己表現の方法となっていることをみてみたい。

現代のわたしたちからすれば、作者の機能などといっても、次のように考えるのではないだろうか。作者（author）とは、文字で文章を書く人がすなわちその文章の作者であり、更にその文章が物語めいたものであれば、まさしく作者だ。物語をあるときから、（仮に詠み人知らず、のように作者不詳であっても）物理的には作者も存在している、と。しかしながら、文学批評のなかでは、この作者という存在を、物理的にこの世に存在する特定の人物と、読者がその文章読むことで連想する作者像とを区別する。近代になり社会のなかで「個人」「人格」「経歴」といったpersonalに関する概念が誕生したことで、人々が物語を読むときに、そこから感じる「作者」の存在は、もはや実際の生身の作者自身とは別の、非人格化された存在となる。（バルト8-23）そして、その非人格化された作者を想定できる時が、近代的な意味での小説が小説たりうる瞬間、つまり、エクリチュール（書かれた言葉）として、言語が力を持ち始める瞬間なのである。

では、ＬＳは上記の定義に照らしてみると、ＬＳ自体は、あくまで実在の人物（子ども）に関する記述であり、近代的な小説ではない。しかし、どんな記述であれ、それを書く人間の視点を通じて、対象に語りかける力が強くなったとき、その文章を語る人の作者としての力は強まり、それを読む読者に作者としての存在感を与え始めるだろう。前述のＬＳの考案者のひとりであるカーが、対話があるから、その保育記録にstoryと名付けたのは、語り手（作者）の力を想定しているということだ。そういった意味で、ＬＳの作者は、近代小説の「作者像」として機能を少しだけ帯びている。実際の保育者自身を離れて、専門家としての作者像が立ち現れている。そしてその作

者像とは、まさしくテ・ファーリキの実践者であり、やや誇張して言うならば、ナショナル・カリキュラムの実践者としての力が生まれているということだ。

５．保育者の職業意識と自己肯定感

こうした力がニュージーランドの保育者たちに、専門家としての自負心や自己肯定感を与えている。ＬＳのなかに生まれている力とは、ナショナル・カリキュラムという国家の力、つまり権力なのであろう。ここでいうＬＳのなかの権力は、ＬＳという媒体が、社会のなかでも認知され、子どもたちの成長に寄与しているという点を考えるならば、ニュージーランドでは、この権力が、民主主義的な意味でバランスのとれた状態で機能しているということだろう。

それに対して、日本では文科省による指導要領などを考えるに、その成立経緯からしても、ほとんど真逆の状況なので、ＬＳという仕組みをどのように各園で導入・実践することの是非から議論していく必要があると考えるが、それは別の機会に譲りたい。ここでは、ＬＳをその語りの構造、そこから発生する力を、どのように活用していくか、その可能性を示すことを試みる。

労働のスリム化へむけた実践的取り組み

日本の保育園の実務に目を向けてみると、保育士はその休み時間も削って、毎日、保護者との「おたより帳」への返信に忙しい。文書作成が、現場の大きな負担となっている。「おたより帳」のほか、行政への義務としての「児童票」、「指導計画」の立案など、様々な文書業務に負われている実情がある。ＬＳ研究は、こうした実務的プロセスとも折り合いをつけ、次世代の働き方／保育士の役割に即した運営方法になりうる。業務省力化の一環として、現行の児童票をＬＳに置き換えて運用することで、全体として文書作成業務をスリム化できる。行政・園（保育士）・保護者の合意形成プロセスを立ち上げることで、業務省力化と同時に、ＬＳを通じたコミュニティ形成が促される。

ラーニング・ストーリーの多くは、保育者から子どもたちへ語りかけるように書かれている。そして、それは、保護者たちとも共有され、ひいては、保育者が自分たちの保育を振りかえり、保育者として大切にしていることを振り返る契機になっている。

子どもを肯定的にとらえた記録は、その子の興味や気持ち、可能性があらわれたものになる。それを見て、「成長の物語」の主人公である子どもは愛情を感じ、安心感や自己肯定感を深めることにつながる。また、保護者や保育者は成長の喜びを共有できるだけでなく、保育者の専門的な視点を通じて子どもを再認識し、それがひいては、子どもに肯定感を持って接することも促す。

こうした相互関係を支えるのは、作者たる保育士の存在である。そして、ＬＳを実践することで、保育者は、子どものみならず、保護者やＬＳを呼んだ人々と、みずからの経験を共有することができる。ＬＳを実践した園では、ＬＳの作業は、自らが保育を志した動機をそのまま実践するような作業であり、非常に楽しさを感じる作業だと言う感想が保育士から挙げられる事も多い。そして、子どものみならず、ＬＳを読んだ保護者や周囲の人々から、保育者に肯定的な反応が返ってくることで、労働のモチベーションが上がるという者も多い。ＬＳは、子どものみならず、その作者自身が１人の人間としての自己肯定感を高める力を生み出す仕組みとなっているのである。

註

筆者は、東京都市大学人間科学部が主催する「幼児教育研修」（16 日間、2013 年度）において学生を引率し、ニュージーランドないしはオーストラリアの保育施設を６園程度、それぞれ半日程度の時間をかけ、視察・調査した。ＬＳを大量に読み、保育施設のなかでの閲覧方法や場所を考察、空間における教育的役割を考察してきた。特に印象的だった場面がある。ある園で筆者がＬＳの書架でＬＳを次々に読みふけっていると、ある男の子が駆け寄ってきて、自分の顔写真が貼ってあるファイルを手にとり抱きしめ、てれくさいような、しかし誇らしげな笑顔を浮かべた。ＬＳがいかに、自己肯定感や帰属意識を高める取り組みであり、そして、そこから、自分の存在を表現したいとか、伝えたいという創造的な発信力が生み出されるのだと実感した。

参考引用文献

Nuttall, Joce. *Weaving Te Whāriki - Aotearoa New Zealand's Early Childhood Curriculum Document in Theory and Practice*（2nd ed.） NZCER Press,2013.

Carr, Margaret; Lee, Wendy. *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. SAGE Publications. Kindle 版 .

青柳まちこ編著.『ニュージーランドを知るための 63 章 』. 明石書店、2008 年.

バルト、ロラン.「作者の死」『物語の構造分析』みすず書房.

シェフェール、ジャン＝マリ.『なぜフィクションか』慶応義塾大学出版会、2019 年.