

保育記録論の背景にある発達観の固有性

— 鯨岡峻と大宮勇雄の場合 —

安部 高太朗¹⁾ 吉田 直哉²⁾

¹⁾ 郡山女子大学短期大学部

²⁾ 大阪公立大学

The Uniqueness of the View of Development behind the Theories of Childcare Records

— The Case of Isao Omiya and Takashi Kujiraoka —

Abe Kotaro¹⁾ Yoshida Naoya²⁾

¹⁾ Koriyama Women's College

²⁾ Osaka Metropolitan University

抄録：本稿は、鯨岡峻のエピソード記述と大宮勇雄の学びの物語に着目し、保育記録が記録対象として何を残すのかを決める前提には、その記録論に固有の発達観があることを示す。エピソード記述の背景には、従来の保育記録が子どもの発達的能力面にのみ焦点化しており、子どもの発達における心の面が取り上げられてこなかった、という批判がある。それゆえ、エピソード記述では、子どもが変容する様子が、保育者に心の揺れ動きとして間主観的に感じ取られた場面が記録される。発達の本質を心の育ちに見るのである。学びの物語は、一人の子どもの行動を継続的に記録する。発達の本質は文化的な実践への参加だとする、ロゴフらの社会文化的アプローチに基づく発達観に立ち、子どもの行動の変化を保育者が学び・発達として意味づけていく。二つの記録論の前提となる発達観が著しく相違するように、記録方法の選択は、記録対象・目的等の前提を考慮してなされるべきである。

キーワード：エピソード記述、心の育ち、学びの物語、文化的な営みとしての発達、正統的周辺参加

1. 本稿の対象及び問題の所在

本稿は、保育記録論における記録対象としての保育の中の子どもの発達の位置づけ、つまり、保育記録論には、記録として何を残すのかを決める前提となる特有の発達観が存在することを示すことを目指すものである。本稿では、鯨岡峻の「エピソード記述」と大宮勇雄の「学びの物語」という2つの保育記録に着目し、それぞれが背景に有する発達観を明らかにする。本稿が、保育記録論の背景にある発達観に着目するのは、現状の多様な保育記録方法が、いずれもどのような保育実践においても活用可能で

ある汎用性を有するかのように捉えられていることの問題性を指摘するためである。多様な保育記録論があるのは、それぞれの保育記録論において、単に記録方法が異なるということだけでなく、当の記録によって残される対象、つまり記録に残されるべきだとされる保育実践の性質が異なっていることを意味しているのではないか。それにもかかわらず、複数の保育記録の相違は、単に形式上の相違に過ぎず、それらはどのような保育実践であっても応用可能だと想定されている現状がある。

本稿で対象とするエピソード記述、学びの物語に

についても、それぞれの記録の形式上・方法上の特徴は紹介されてきているものの、具体的にどのような保育実践が記録されるものだと想定されているかという視点からの言及は、先行研究においては見当たらない。以下、先行研究を見ていく前に、予め、本稿の対象とするエピソード記述及び学びの物語について、両者がどのような保育記録として提示されているのかを整理しておこう。

エピソード記述は、発達心理学者の鯨岡峻によって提唱されたものであり、従来の客観的な事実のみを記していたとされる保育記録への批判意識から構想されたものである。エピソード記述についての鯨岡自身の明解な定義は見当たらないものの、保育の文脈に即していえば、それは保育実践の当事者が子どもとのやり取りのなかで心を揺さぶられた出来事を「エピソード」として描きだす保育記録だと言える。鯨岡が批判した従来の保育記録では、彼が保育の本質だと見ている、保育者と子どもとの間で生じる「目には見えない心と心の触れ合い」を描くことができず、心と心の触れ合いを記録として残すにはエピソード記述が最適だとしている（鯨岡・鯨岡 2007：14）。保育実践の当事者が「目には見えない心と心の触れ合い」を描くことができるのは、子どもと保育実践の当事者との間に間主観性が生じるからだとしており、保育実践の当事者は子どもの心を間主観的に分かることができるので、それゆえに記録者は当事者でなければならないとされている。エピソード記述は、上記の当事者間の心と心の触れ合いを描いた情動的体験を含む保育実践の中の出来事があるがままに描く「エピソード本体」、エピソード記述の読み手がエピソード本体で描かれる内容を理解できるように、出来事の文脈を記す「背景」、なぜ当該のエピソードを取り上げたのか、そこから何を思ったのかを記す「考察」の3点セットからなる記録方式だとされる（鯨岡・鯨岡 2007：68f.）。エピソード記述の3点セットに、「背景」や「考察」が含まれるのは、エピソード記述が同僚保育者に読まれることを前提とした保育記録だからである。エピソード記述は保育実践の当事者だからこそ描けるものだとされており、当該場面を仮に映像に収め、逐語録をつくったとしてもエピソード記述にはならないことが示唆されている（鯨岡 2005：173f.）。この

ことが意味するのは、エピソード記述とは、記録者が何を「エピソード」として取り上げるかを主体的に選び取ったうえで描かれるものだというのである。

学びの物語 (learning story) は、ニュージーランドの幼児教育学者マーガレット・カーによって提唱されたものであり、それを日本に精力的に紹介した人物が大宮勇雄である。大宮は、学びの物語を「日々繰り返し広げられる園生活の中での『学び』を、一人ひとりの子どもの目線に立って文章で書きつづった、子どもが主人公の物語」だと定義している（大宮 2010：45）。学びの物語は、エピソード記述と同様に保育者によって記録されているが、記録に残されるものは具体的な子どもの行為・言動である。大宮は、学びの物語に綴られるものは、遊びの場面や課題活動でないといけないという制約はなく、たとえ1行でもいいから子どもについて気づいたことを描写し、記録することを重視するものだという。さらに、学びの物語の最も重要な特徴として、子どもが肯定的に見えるようになるための視点を提示している点が挙げられている（大宮 2010：46）。子どもが肯定的に見えるようになるための視点というのは、子どもの行為が「学び」として見えるようになる視点でもあり、それは、①何かに関心を持つ、②熱中している、③困難に立ち向かっている、④自分の考えや気持ちを表現する、⑤責任をとる、という5つの視点である（大宮 2010：48ff.、カー 2013：161）。この5つの視点が記録の視点として定まっており、記録者は、子どもの行為・言動を、これらの視点を通して継続的に見ていくことになる。なお、この5つの視点は、学びの物語が背景としている発達観が社会文化的な発達観であることと関連しており（後述）、5つの「社会文化的な実践への重要な参加の形態」だともされている（大宮 2010：49）。つまり、学びの物語とは、子どもが社会文化的な実践に参加していく度合いを継続的に見て取ろうとするものであり、それは子どもが社会文化的に発達していく物語なのである。学びの物語の記録者は、エピソード記述とは対照的に、記録者は保育実践の当事者とは限定されておらず、誰が記録してもよいことになっている（大宮 2011a：124）。

以上、エピソード記述、学びの物語それぞれの特

質について見てきた。先行研究においても上記の特質に触れたものはあるが、両記録論が、当然想定しているはずの、保育記録として何を・なぜ残すのかという点への言及はほとんどなされてこなかった。例えば、師岡章は、エピソード記述を保育者が実際の保育の場面を思い出しながら主観的に大切にしようと思っている側面を残し、省察するための保育記録だと述べる（師岡 2015：234f.）。師岡は、保育記録について、文字記録と視聴覚記録に大別したうえで、このうちの文字記録の代表例としてエピソード記述を位置づける。但し、師岡は、文字記録と視聴覚記録の記録方式がそれぞれどのような特質を持つかは述べているものの、どのような保育実践を記録するのに、どの記録方式が親和的だと言えるのかについては言及せず、エピソード記述がいかなる保育実践にも有効な記録であるかのように位置づけられている。他にも、室田一樹は、他の従来からある保育記録と対照的に、エピソード記述は、描き手である保育者の気持ちや思いを踏まえて描かれる出来事の意味を考えることができるため、子どもが育つ意味と保育者の在りようを問うものだと評価している（室田 2016：i）。室田のこのような評価は、エピソード記述の保育記録としての特質である、描き手である保育者と子どもが保育の場で何を感じてやり取りを交わしたのが生き生きと伝わってくるような記録こそ意味があるという見解から生じているのであろう。室田は、エピソード記述を、保育者が子どもの育つ意味を問い直すのに資する記録として見ているが、特段、記述に習熟するための努力が必要だとは見ていないようである。もっとも、室田が誰にでもエピソード記述が描けると想定しているであろうこと背景には、鯨岡自身が、エピソード記述について誰かに描けと言われて描けるものではなく、「これを描きたいと思うエピソードが一人の保育者によって日々の出来事の流れから切り取られるまでは、描こうにも描けない」と述べている（裏を返せば、これを描きたいと思うものさえあれば誰でも描けることを示唆している）ことが影響しているように思われる（鯨岡・鯨岡 2007：23）。

以上のように、汎用性の高い保育記録の一つの様式としてエピソード記述が受け止められているという状況は、学びの物語についても同様である。学び

の物語も、汎用性の高い記録方式として、つまり、どのような保育実践にも適合的で、誰でも書ける保育記録だと見られる向きがあるように思われる。例えば、松井剛太は、丸亀ひまわり保育園と共同して、学びの物語をベースにした「メモリー」と呼ばれる保育記録を作成しているが、「新人からベテランまで、無理なくできる方法にこだわり」ながら作ったと明かしている（丸亀ひまわり保育園・松井 2018：5）。松井がこう述べるのは、学びの物語を誰でも書ける、誰にでも作ることができるという特徴を持った保育記録だと考えているからであろう。他にも、学びの物語を誰にでも可能な保育記録の方式だとする見解は、松井だけに見られるものではない。宍戸良子・三好伸子は、学びの物語を、子ども理解を深める保育記録の方式として受け止めており、具体的な手順と記録形式を掲示している（宍戸・三好 2018：48ff.）。学びの物語の背景には、バーバラ・ロゴフが提唱した発達を文化的実践への参加の変容として捉える見方があることに言及はしているが（宍戸・三好 2018：41）、学びの物語の最大の特徴を「たとえ初めてその子どもに出会う人であっても、記録をとる視点が定められているから、記録を書くことができる」と述べて、記録者であるための特別な条件は必要ないとしている。さらには、記録の対象は子どもに限らず、誰にでも活用可能だとしている（宍戸・三好 2018：iii）。宍戸・三好においては、学びの物語を、子ども理解に資する保育記録の方式として紹介し普及させようとする意図が前面に押し出されており、学びの物語がなぜ一人の子どもの行為・言動を継続して捉えるのかという理由についての検討は後景に退いてしまっている。

上記の先行研究は、エピソード記述、学びの物語、それぞれの保育記録としての特質を捉えているものの、いずれも汎用性の高い記録方式として、つまり、特別な努力をすることなく誰にでも書け、かつ、どのような保育実践にも適合する保育記録の方法だと見なされてしまっている。ただ、エピソード記述、学びの物語、どちらも汎用性が高い記録方法だと考えるとき、それぞれの記録方法が前提としている発達観、および発達を実現するための保育方法がどのようなものだと想定されているかについての検討は

なされないままとなる。保育記録方法を、期待される発達観やそれを実現するための保育方法論と切り離して、価値中立的だと見なすことは適切なのだろうか。独自の形式を有する個々の保育記録方法は、それが記録したいと想定する、一定の特質をもった保育実践に適合的なものとして開発されたものなのではないか。ある保育記録方法には、それが記録の対象とする特定の事態が設定されている。記録される対象が異なるということは、記録の目的が異なっていることを示唆しているのではないか。本来、保育記録も、実践も、保育者による意図的な行為なのだとするなら、保育記録の目的と、保育実践の目的は連関しているはずである。保育実践の目的は、子どもの育ちを実現することであるとしたならば、そのような子どもの育ちの姿を書き留めることが記録の目的だということになる。両者の記録の対象が大きく異なり、それゆえに方式が大きく異なっているということは、両者が暗黙のうちに想定している、目標として据えられる子どもの育ちの姿が異なっていることを意味する。それゆえに、保育記録の方式の選択は、保育方法の理念に基づいてなされるべきなのである。このことは、現在までの日本保育学においては十分に検討されてこなかった。

本稿が検討の対象とするエピソード記述と学びの物語は、単に記録形式が異なるだけではなく、記録として何を残すかという保育記録の対象をも違えている。エピソード記述には子どもと保育者との心に残る出来事が記録上残されるし、学びの物語には一人の子どもの具体的な行為が継続して記録される。両者が相違するのは、それぞれが前提としている発達観、それを支える子ども観、すなわち育ててほしい子どもの姿・子ども像が異なっているからではないか。それが本稿の仮説である。しかし、鯨岡、大宮においては、発達観、目指されるべき子ども像が、必ずしも明確に記述されているわけではない。鯨岡と大宮は共に、保育実践を子どもの「発達」に対してポジティブに働きかける行為だとしている。ただ、発達観が相違するため、発達の過程と、記録によって綴られる子どもの姿との関連づけが、両者の間で食い違っていると思われるのである。本稿においては、鯨岡と大宮における「発達」がどのような事態を指しているのかを明らかにすることにより、

その背景をなす暗黙の前提としての子ども観を再構成する。それぞれの記録論が背景とする「発達」がいかなるものかが明かされるとき、エピソード記述が心に残った出来事を、学びの物語が子どもの行為の転換点を、それぞれ記録上残すべきだとしていることの意味が解明されるであろう。

2. エピソード記述の背景にある「発達」観

(1) 従来の保育記録及び発達の捉え方へのアンチテーゼとしての心の育ちに目を向けた発達観

鯨岡峻は、従来から保育においては「子どもの最善の利益」を保障することを心身の発達を保障することだとしてきたものの、心身の発達と言っておきながら、心の面には目が向けられなかったという(鯨岡 2015: 15f.)。従来の発達観は、実際には子どもの能力面に定位して発達を捉えており、これでは「子どもの能力面(目に見える面)の成長しか視野に入らず、心の面(目に見えない面)に大人の目が向けられていなかった」と批判している(鯨岡 2015: 16)。鯨岡は、次のように「心の面」を含めて考える必要性を訴える。

私が最近、「発達とは子どもの身・知・心の面に表れる時間軸に沿った変容を捉える試みである」と述べて、子どもの発達を見る見方のなかに心の面を含めるように強く主張するようになったのも、子どもの心の面が忘れられると、大人の「善意」から導かれる働きかけに子どもの負担になるものが入り込んでいても、そのことに大人が気づかなくなってしまうからです。

(鯨岡 2015: 17 ゴシック体強調は原文)

上記においては、鯨岡の発達観のうちに、特に「心の面」に力点を置いて発達を捉えようとしていることが示されている。つまり、鯨岡において、子どもの発達とは、「心」において生起する変容に重点を置いて捉えられるべき事態なのである。さらに、鯨岡が、発達を、子どもにおける「変容を捉える試み」であると断言していることには注意を要する。というのも、鯨岡においては、発達は、子どもの内面において生起する変容それ自体というより、それを捉えようとする近しい他者(親や保育者など)に

よって捉えられた意味づけの連鎖、もっと言えば、子どもにおいて大人が見てとった物語（ナラティブ）だとされているからである。

ここで鯨岡が「心の面」（＝目に見えない面）に配置しているものは、「能力面（＝目に見える面）」に力点を置いた子どもの発達観であり、子どもに対して「できる、できない」という区分から見ようとする態度である。鯨岡の見るところ、従来の発達観に立って「力をつけることに資することであれば、何でもするという状況」が生まれ、「子どもの心の面の育ちを大きく阻害するようになっていった」（鯨岡 2015：17）。鯨岡において、「心」の発達は、「能力」の発達と対立させられている。

こうした「心の面」が軽視される状況は、単に発達観のみに止まらず、保育記録の様式にも大きな影響を与えたと鯨岡は見ている。鯨岡によれば「これまでの保育記録はそこで起こった出来事を外側から眺めて客観的に描く」ものだったとされ、子どもの「心」は記されることはなかった。さらに、一人の人間として子どもと向き合っていたはずの保育者の主観、いわば保育者の「心」が記されることも全くなかったという（鯨岡・鯨岡 2009：18f.）。従来は、保育記録において保育者の行為を書く際には「保育士は」「保育者は」と書かれ、当該行為の主体であるはずの「私」は隠され続けてきたというのである。子ども、そして保育者の「心」は、それが「主観的」にしか感受され得ない恣意的な現象として、保育実践の対象としてだけでなく、保育記録の対象からも排除されてきたというのである。

従来の「主観性」排除の状況を批判し、鯨岡が提唱するエピソード記述においては、記録者は保育を行った実践当事者の保育者が描くこととされた。実践当事者でなければ保育記録として残せないものとは何か、と言え、それは、実践当事者に感じられた「子どもたちと保育者との心と心の触れ合い」ということになる（鯨岡・鯨岡 2007：2）。

鯨岡は、エピソード記述の構成要素を、①背景（エピソードとして取り上げられた保育場面の背景にある文脈を記す箇所）、②エピソード本体（実践当事者にとって心が揺さぶられた場面を描いた箇所）、③考察（当該エピソードを取り上げた理由を含めて実践当事者が考えたことを記す箇所）、以上の3点

セットからなるとしているが、このうちの①・③は実践当事者以外の方がエピソード記述として、②を読むことを手助けるために盛り込まれる要素であり、「客観的」に読み手に分かるように書かれることを鯨岡は求めている。つまり、エピソード記述は、保育者の「心」において捉えられた子どもの「心」の動きを、保育者において感じとられたままに綴る「主観的」な記述としてのエピソード本体と、それがエピソードとして保育者に生々しく感じられるに至った経緯についての「客観的」な記述としての背景の複合によって成り立つということである。いわば、「客観的」な記述が、エピソードを「囚」として浮かび上がらせる「地」として作用しているということになる。

（2）エピソード記述が描く「心の発達」

エピソード記述が描くのは実践当事者の保育者と子どもとの「心の触れ合い」であった。それは、保育者と子どもが、間主観的に感じとる両義的な場において観取される現象である。なぜ保育者と子どもとの心の触れ合いをエピソード記述が描くのかと言えば、そこにおいてこそ鯨岡の発達観において強調される心の育ちが現われているからであり、鯨岡にとっての保育の本質とは、保育者と子どもとの心の触れ合いだからであろう。鯨岡が保育者と子どもの「心の触れ合い」に着目したのは、子どもの発達が能力面ばかりに力点を置いて語られてきたということへの批判がある。鯨岡は、子どもを「育てられて育つ」存在として、つまり、勝手に育つものではないと見ているが（鯨岡・鯨岡 2007：10）、ここでの「育てる」というのは何かをさせるという行動に焦点化した振る舞いに還元されるものではない。鯨岡は、この事情を次のように述べている。

そこでの「保育における」保育者と子どもとの関係は、決して行動を認める、制止する、というような行動的な関係に解消されません。むしろ行動的な関わり合いの背後で動いている両者の心と心の絡み合い、つまり、子どもの主体としての思いを保育者もまた主体として受け止めて返すところが、子どもと保育者の関係がどの方向に動いていくかを左右しています。

(鯨岡・鯨岡 2007: 10f. [] 内補足は引用者)

保育者と子どもの関係において子どもを育てる振る舞いは、保育者の行為にのみ還元はされないということの具体例として、鯨岡は「理由もなく周りの子どもを叩く子ども」に対する対応を挙げている(鯨岡・鯨岡 2007: 10f.)。当該の子どもに対して「叩くのはよくない」と好ましくない行動を制止し、規範的な振る舞いを指導する必要があるかもしれないが、鯨岡は、保育者とは「そのように子どもに白黒をつける存在ではない」とし、「保育者の第一の仕事は、そのように乱暴に振る舞わずにはおれないその子のいまの思いをまずは受け止め、その上で、そのような乱暴な振る舞いは大人である自分には認められないという保育者の気持ちをしっかりと伝えることにあるはず」だと述べる(鯨岡・鯨岡 2007: 10)。鯨岡は、保育者の関わり方が子どもの心の面を「育てる」こと、つまり、「心の発達」には好ましいと見ているのである。

長年にわたって鯨岡は、「発達」を個人の能力の伸長という面ではなく、人と人との「関係発達」として捉えてきた。鯨岡のいう「関係発達」とは、「育てる大人と育てられる子どもが『育てる－育てられる』という関係で結びついて、その関係そのものが時間軸を動いて変容していく様」を表す概念である(鯨岡 2016: 31)。鯨岡のいう「関係発達」論の基本的な人間観は「人は常に周囲他者との動的関係性のなかで時間軸に沿って変容し続ける存在」というものである(鯨岡 2018: 5)。ここでの「変容」とは、能力の増減、幸・不幸といった正負の両面を含むものであって、その人が一生涯に亘って他者と切り結ぶ関係のなかで人が変容していくことを指している。エピソード記述として切り出されるのは、保育者と子どもの関係の中で、子どもが変容する様が、心の揺れ動きとして保育者に感じ取られた瞬間であると考えられる。鯨岡は「保育者であれ、教師であれ、保護者であれ、子どもに接する大人は何かをさせる人である前に、子どもの心の動きを把握できる人、その把握した子どもの心の動きに沿って自分も心を動かせる人」でなければならないと述べているが(鯨岡 2018: 20f.)、これは、保育者と子どもとの関係のなかで、保育者が子どもの心の動きを

間主観的に分かり、それに応答することの必要性を述べているのである。エピソード記述は、保育者と子どもとの関係の中で、保育者が、子どもの心の動きを受け止め、応答するという両者の間で生じている心の揺れ動きを描いているが、これは鯨岡が心の育ちと呼ぶものであろう。すなわち、子どもの発達の心の面(子どもの心の育ち)は、保育者と子どもとの関係の中では、子どもの個別具体的な心の動きが、保育者に受け止めてもらうことで生じている(少なくとも、心の育ちとして観取される)のである。鯨岡は、午睡中にある子どもをとんとんと寝かしつけている保育者が、離れたところにいる別の子どもから向けられた「私もとんとんしてほしい」という視線に気づく場面を例に挙げながら、保育者が目の前の子どもの心の動きに寄り添おうとすることの重要性を説いている(鯨岡 2015: 52)。そのうえで、鯨岡は、保育者が子どもの心の動きに寄り添おうとし、子どもと気持ちが繋がる瞬間が分かり、その子どもの喜びが伝わるとともに、保育者もまた気持ちが繋がった喜びを経験する、ということが生じたときに、その保育者が同僚保育者とこの喜びを分かち合いたい気分になると、エピソード記述が生まれるのだとしている(鯨岡 2015: 52)。エピソード記述に描かれる場面は、子どもの心が保育者に受け止められることで当の子どもの心が育ち(自己肯定感の高まり)として観取されるとともに、保育者が子どもの心の動きに気付いたことの喜ばしさを思わず同僚保育者に伝えたいような場面なのである。

3. 学びの物語が前提とする「発達」観

(1) 学びの物語から見える子どもが学ぼうとする姿

大宮勇雄にとって学びの物語が前提とする発達観とは、社会文化的な営みとして発達を捉えるものである(大宮 2010: 25f.)。大宮によれば、社会文化的な発達観において、発達とは「意味のある活動への参加」であり、子どもの行動を、基本的には何か意味のあることに参加しようとする行動だとしてとらえ、その参加のレパートリーが増えていくことを「学び」として捉えようとするものが学びの物語だという(大宮 2010: 46)。つまり、学びの物語で言われる学びとは、子どもの行動を、社会文化的に意

味のある活動に参加していくレポーターが増えていく発達のことであり、学びの物語として記録されるのは、子どもの社会文化的な発達の物語なのである。学びの物語は、先入観を持って子どもを見ることを中断させる。保育者にとって、子どもの行動の意味を読み取る時、子どもが学ぼうとしている姿が見えてくるのである。これに関して、大宮は、「学びの物語」を、子どもを「肯定的に見る」というように、意図的に探り当てようとして見出されるものではなく、「肯定的に見えてくる」というように、保育者にとって自ずから感知されるものとしている（大宮 2011a：88f.）。大宮はこの事態を『子どものいいところを見つけよう』とか、『できるだけしからなくて、ほめよう』ということ保育者に求めるものではないと注意を促している（大宮 2011a：88）。もちろん、子どもをただ漠然と眺めてただけで「肯定的に見える」わけではないだろう。つまり、大宮が促しているのは、子どもの「見え方」を規定する枠組みの転換、いわばパースペクティブの刷新なのである。

子どもに対するパースペクティブは、子どもの学び、すなわち発達を捉える枠組みでもある。大宮は「学びの物語」という保育記録が、①何かに関心を持ったとき、②熱中しているとき、③困難に立ち向かっているとき、④自分の考えや気持ちを表現する行動が見られるとき、⑤責任を取る行動（人の立場から見ようとする行動）が見られるとき、以上の5つの視点に立って子どもの行為・言動を継続的に記録するものであるとしている（大宮 2010：48ff.）。大宮が、これら5つの視点を重視しているのは、子どもによる自分自身へのコミットメントと、他者へのコミットメントを、発達上の重要なメルクマールと考えているからである。

ただ、注意しておくべきことは、この5つの視点は、必ずしも並列しているわけではないということである。この5つの視点は、この順に、子どもの学びが深まっていく段階を表しているとされる。そしてそれらは同時に、子どもが社会文化的な実践に参加していくレポーターを表してもいる。大宮は「子どもの生き生きとした発達の姿をとらえるためには、発達を『社会的文化的実践への参加とその変容』と捉える必要」があるとしており、上記の5つ

の視点は「そういう発達のとらえ方に立って、幼児期に育てるべき『参加のレポーター』」として導出されたという（大宮 2010：59f.）。

大宮は、このような立場の背景に、発達を文化的な営みと見る社会文化的アプローチがあるとしている。具体的には、バーバラ・ロゴフの発達論に依拠しているという（大宮 2010：22ff.）。ロゴフは、自らが提唱する「発達」を、「人は文化活動に参加しかかわりながら発達するのであり、文化の活動も世代を超えた人々の関与によって発達的に変化する」という個人と社会文化との双方で生じる変容だとしている（ロゴフ 2006：66）。ロゴフは、社会・文化を個人の発達に影響を与える固定的なものとは想定してはいない。個人が社会・文化的実践に参加することでその個人が変わるということと、同様に、そのように諸個人が社会・文化的実践に参入することで当該の社会・文化の方も変容していくものだというように、相互作用的・相互変容的なものとして、個人と社会・文化の関係性を捉えている。

ロゴフは、社会・文化的な営みとして（個人が）発達するに当たって、「導かれた参加」という概念を導入している（ロゴフ 2006：373ff.）。この「導かれた参加」は、子どもが発達することを、子どもが様々な形で文化コミュニティの実践や価値観に参加し導かれながら学ぶことだとし（ロゴフ 2006：373）、類似の概念として「正統的周辺参加」があると述べている（ロゴフ 2006：374f.）。周知のように、「正統的周辺参加」とは、ジーン・レイヴとエティエンヌ・ウェンガーによって提唱された概念で、学習者は実践者の共同体に参加するという形で学習することを示し、新参加者が社会・文化的実践に「十全に参加」するまでの過程を説明する概念である（レイヴ・ウェンガー 1993：1 ff.）。つまり、ロゴフにとって、発達とは、ある個人が社会的・文化的な実践に参加する度合いを深め、その参加の仕方を変容させていくことなのである。

大宮のいう5つの視点は、ロゴフやレイヴらのような、共同体的実践への参加の様態を見いだすための視角であるということができよう。これらの視点に立って子どもを見ることを、ある保育者の言葉を引いて、「子どもの視点に立って、子どもが何か真剣にやっているところを見る」ことだと

おり（大宮 2010：60）、5つの視点に当てはまる行動だけを探し出して記録するものではないとしている。つまり、5つの視点というのは、単に子どもの行動の類型なのではなく、子どもの活動の、ある特質を見いだすための視角なのである。すなわち、5つの視点というのは、単に、保育者の視点から子どもの行動の特性を把握するためのものなのではなく、子どもの視点から、子どもの行動の特質を、子どもの体験に即して描き取ろうとするための方法的概念であるといえる。それゆえ、大宮は、記録されるものは子どもの「ありのままの姿」であると述べている。つまり、5つの視点を足場として、その子どもの独自の視点に接近し、子ども自身の視点に肉薄した視点から、子ども自身の体験としての「学び」の特質を記録しようとしているのである。

（2）子どもの「学び＝発達」を子どもの視点に立って見るための工夫

大宮は、子どもの視点に立って、子どもの学び＝発達を見るための工夫として、①記録対象とする子どもを一人決めて継続的に記録すること、②記録した行動について「学び」として意味づけること、③記録上に「次はどうか」を書き留めておくこと等を挙げている（大宮 2010：60ff.）。それぞれについて補足すると、まず①にいう記録の継続性については、一挙手一投足を追うような細かい記録ではなくてもいいから、一定期間継続して記録し続けることに重点が置かれているということである。というのも「ある時点での断片的な記録だけでは、子どもたちの行動の意味や成長のつながりが見えてこない」からである（大宮 2010：61）。大宮がここで「子どもたち」と複数形にしていることに注意したい。これは、学びの物語が、個別具体的な一人の子どもの行動を継続的に記録するということで、子どもの集団のなかでの育ちが見えにくくなるのではないか、という批判への応答であるように思われる。大宮は、保育者が友達とうまく関わりがつかれてこなかった子どもほど、学びの物語の記録やその後の保育者同士の話し合いのなかで、その子どもの育ちが良く見えてくるという（大宮 2011a：125f.）。これは、関係がつかれていなかったように見える子どもの行動ですら、基本的には社会文化的な実践に参

加しようとしている行動（学び＝発達）として見ようとするのが学びの物語の大前提だからであり、直ちにその子どもの行動の意味が確定できないとしても、周囲の社会・文化コミュニティにあたる友人や保育者にどう関わろうとしているのかを読み取ろうとするからであろう。以上の通り、子どもの「学び」＝「発達」とは、瞬間的に見出されるものというよりは、ある程度の時間的な厚みの中で見出されるものだという学び観・発達観が「学びの物語」の背景にあるのである。

「学びの物語」の場合、記録者は、当該保育の実践当事者とは限らず（大宮 2011a：124）、当該の子どもを見ている同僚保育者であってもよいことになっている。子ども自身の視点に接近することができれば、記録者は必ずしも、保育者である必要はないからである。これは②の子どもの行動を「学び」として把握する際に、実践当事者ではない同僚保育者から見える、子どもの「学び」の姿があることを前提としている。

続いて②の子どもの行動を「学び」としての把握することについては、「学びの物語」の記録用紙に即して補足したい（大宮 2010：69）。「学び」を捉える5つの視点に即して、具体的な対象児の行動が記されている。「学び」として意味づけると言われているのは、「短期間の振り返り」という見出し欄において「記録された姿のなかに『どんな学び』があるか、つまり5つの視点から改めて振り返って、そこにある学びや成長を読み取ってみること」だとされている（大宮 2010：61）。

「学び」の視点で記録した時点で、子どもの姿は「学び」を表しているとは限らない。大宮において子どもの「学び」＝「発達」は瞬間的に見出されるものではないことを踏まえると、大宮が強調しているのは、「学びの物語」は、継続的に長期間に亘って子どもの姿を記録していくという連続的・経時的な特徴がある一方で、記録として残すタイミングでは、その時点においてどのような「学び」が見られたのかを（その時点において分かる範囲で）記す瞬間的な特徴を同時に有しているということである。記録が継続して作られていった場合に、この「短期間の振り返り」とは別の、「長期間の振り返り」が可能となると考えられており、両者の意味づけは、関連し

合いながらも区別されている。つまり、子どもの「学び」は、短期的・長期的に二重に意味づけられるのである。短期間の振り返りを、いわば積分していく過程において、子どもの学びの意味連関が、事後的に見えてくるということが期待されているのである。

②行動の「学び」としての把握に関連して、③次なる実践への構想について大宮は、「今後はどうするかといっても、細かな保育の方法という意味ではなく、自分として心にとめておきたいことや、その子どもとのかかわり方、具体的にやってみたいことなど、明日からの保育に関して見えてきたことをどんなことでもいい」から書くようにと勧めている(大宮 2010:62)。ここで注意しておかなければならないのは、大宮において、保育の記録は「具体的にやってみたいこと」というように、「明日からの保育に関して見えてきたこと」などというように、未来の保育に向けての構想、あるいは計画の萌芽が、併せて書き記されるということである。子どもの学びを、連続性あるものとして捉えるということは、単に過去から現在にかけての子どもの学びの過程を振り返って、それを意味づけるに留まらず、その学びの過程を、未来へと向けて連続させていく実践の方向性が、いわば同時に構想されてくるということである。つまり、「学びの物語」は、過去から現在に至る半直線として捉えられるのではなく、未来への構想を含みこんだ形で書きつづられる。大宮においては、保育の記録が、短期間の記録と、長期間の記録の二重構成になっており、短期間の記録が、長期間の記録へと再編されていくなかで、その意味づけを変移させていく可能性がある。それを踏まえれば、現在における子どもの学びに対する意味づけが、未来の時点において変化していく可能性は当然のように残される。大宮においては、保育の記録と、保育の計画は一体化した行為だと捉えられているのである。

大宮は、保育カリキュラムについて「保育者が準備し用意したものだけに限らず、子どもが学び育つさまざまな機会を含めて広くとらえる」必要があるとしている(大宮 2010:62)。つまり、子どもの学びの契機は、保育者自身が設定し得るものだけではなく、子ども自身が見出し、意味づけるものとして

捉えられているのである。「学びの物語」の「次はどうしますか？」という欄の記載は、子どもの行動を目の当たりにしながら、それに保育者がどう応答するかという、子ども・保育者両者の間の対話の展開を予測しながら書かれるものである。子どもの「学ぶ」姿に触発された記録者＝保育者が、その子にとって「学び」の契機が、現在から未来にかけてどのように構成されるのか、その可能性について、現時点で想定し得る限りのアイディアを記しておくためのものなのである。大宮が重視しているのは、学びとしての発達は、瞬間的であると同時に連続的であるという両義的な過程を経るものなのであり、その瞬間的な意味づけは、連続的な意味づけとは相対的に区別されるものであり、両者の関連づけは、その学びを体験している子ども自身にも、それを見ている保育者にも、その時点においては明確なものとしては意識されず、過去から現在へ、そして未来へという学びの体験のシークエンスの中で、意味づけとその再編を繰り返していくような、動的・生成的な過程であるということである。

4. 小括：保育記録の様式・方法とその目的の適合を図るために

エピソード記述においては、記録者は保育の実践当事者であり、実践当事者以外には描くことができないものとされている。エピソードとして切り取られる意識体験は、実践当事者でなければ分からないものだからである。但し、エピソードはあるがまま記されただけでは、当事者以外の第三者には伝わらないので、エピソード記述には「背景」や「考察」といった、当事者以外がエピソードを読み取るために必要な情報や文脈が示される必要があった。エピソード記述がエピソードとして描くのは、保育の中の、ごく短時間の一場面であるということが多いように思われる。これには、エピソード記述が記録として価値あるものとして残そうとしているのが、心の動きであることが影響しているのではないだろうか。心の動きは、目に見える行為・言動と異なって、保育者と子どもの関係性が生じている場(鯨岡は「接面」と呼ぶ)においてのみ、間主観的に分かるものである。鯨岡は、発達が能力面に定位して(できる・できないという行動の結果に即して)語られる

ことに批判的であり、発達心の面を保育記録として何とか残そうとしたのであった。エピソード記述が、保育の瞬間的な場面を記録するのは、鯨岡が重視する、発達心の面における瞬間的な様相を残すような様式・方法だからである。

対照的に、学びの物語では、一人の子どもの行動を継続的に記録していくことが求められる。というのも、子どもの行動を基本的には、社会・文化的な意味のある活動への参加として見ようとし、その参加のレパートリーが、時間の流れの中で増えていくことを発達(=学び)とする発達観があるからである。発達は、保育者が、子どもが見せる様々な行動のつながりを見出し、「学び」として意味づけることで見えてくるのである。結果として、仮に「何かよくわからないことを一人でしている子」という否定的な見方をされている子どもであっても、その子どもが見せる行動を、社会・文化的な意味のある活動への参加を示す5つの観点から見ると、その子どもなりに参加しようとしていること、関心を持つようとしている姿が見えてくるのである。子どもが見せる行動が意味不明の何かではなく、「学び」として意味づけられることで、子どもが肯定的に見えてくるのだろう。学びの物語が5つの観点に即して、子どもの行動を連続的に記そうとしているのは、子どもの行動を「学び」として見出しやすくなるからだと考えられる。

以上の通り、両者の保育記録論が前提とする発達観の違いは明らかであり、それぞれに記録対象を規定する特有の発達観があることが明らかとなった。このことが意味するのは、保育者が、どの記録方法を選択するかを決定する際には、自らが実践している保育方法が、どのような発達観を前提としているか、慎重な省察が必要だということである。

〈附記〉

本稿の一部は、2021年12月18日・19日に日本乳幼児教育学会 第31回大会(オンライン開催 不参集)にて「大宮勇雄の「学びの物語」論における対象世界から見える可能性とし

ての子ども」(安部高太郎・吉田直哉)と題して発表されている。

文献

- 大宮勇雄『学びの物語の保育実践』、ひとなる書房、2010年。
 大宮勇雄「「学びの物語」によって、保育の場に何がおこるのか」福島大学附属幼稚園・大宮勇雄・白石昌子・原野朋子『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a、87-148頁。
 大宮勇雄「学びの連続性について考える：幼・小の交流を素材に」福島大学附属幼稚園・大宮勇雄・白石昌子・原野朋子『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b、179-204頁。
 カー、マーガレット『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』(大宮勇雄・鈴木佐喜子 訳)、ひとなる書房、2013年。
 鯨岡峻『エピソード記述入門：実践と質的研究のために』、東京大学出版会、2005年。
 鯨岡峻・鯨岡和子『保育者のためのエピソード記述入門』、ミネルヴァ書房、2007年。
 鯨岡峻・鯨岡和子『エピソード記述で保育を描く』、ミネルヴァ書房、2009年。
 鯨岡峻『保育の場で子どもの心をどのように育むのか：「接面」での心の動きをエピソードに綴る』、ミネルヴァ書房、2015年。
 鯨岡峻『関係の中で人は生きる：「接面」の人間学に向けて』、ミネルヴァ書房、2016年。
 鯨岡峻『子どもの心を育てる新保育論のために：「保育する」営みをエピソードに綴る』、ミネルヴァ書房、2018年。
 宍戸良子・三好伸子『子どもの育ちをとらえるラーニング・ストーリー：いつでも、どこでも、だれでもできる観察・記録・評価』、北大路書房、2018年。
 丸亀ひまわり保育園・松井剛太『子どもの育ちを保護者とともに喜び合う：ラーニングストーリー はじめの一步』、ひとなる書房、2018年。
 室田一樹『保育の場で子どもを理解するということ：エピソード記述から“しる”と“わかる”を考える』、ミネルヴァ書房、2016年。
 レイヴ、ジーン・ウェンガー、エティエンヌ『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』(佐伯胖 訳)、産業図書、1993年。
 ロゴフ、バーバラ『文化的営みとしての発達：個人、世代、コミュニティ』(當眞千賀子 訳)、新曜社、2006年。

受付日：2022年11月10日