

日本の保育ドキュメンテーション論が前提とする〈学び〉観

吉田直哉¹⁾ 安部高太郎²⁾

¹⁾ 大阪公立大学

²⁾ 郡山女子大学短期大学部

Japanese Viewpoints of Play in Documentation

Yoshida Naoya¹⁾ Abe Kotaro²⁾

¹⁾ Osaka Metropolitan University

²⁾ Koriyama Women's College

抄録：本稿は、日本において、自身の保育理念と合致する保育記録方法としてドキュメンテーションを提起する論者（大豆生田啓友、大宮勇雄、森真理、高橋健介・請川滋大）に着目し、それぞれのドキュメンテーションの記録形式・対象の違いを明らかにする。大豆生田にとってのドキュメンテーションは、子どもの心の揺れ動きを記録対象とした写真つきのエピソード記録である。大宮にとってのドキュメンテーションは、子どもの学びを、物語として保育者に読み取った記録（学びの物語）である。森にとってのドキュメンテーションは、日々の生活・遊びのなかにある子どもの表現（子どもの物事への意味づけ＝子どもの「声」が表れた行為・言動など）を収めたポートフォリオである。高橋・請川にとってのドキュメンテーションは、子どもが、環境との関係を深めていく遊びの展開の記録である。

キーワード：エピソード記録（エピソード記述）、学びの物語、ポートフォリオ、学習観

1. 問題の所在

本稿は、現代日本において保育実践の記録方法としてドキュメンテーションを取り上げる言説を分析し、各言説においてドキュメンテーションの記録形式と記録対象が相違することを明らかにするものである。保育記録としてのドキュメンテーションは写真などの視覚メディアを活用することで、保育の公開性を高めることを目的とした記録だとされてきた。しかし、先行文献においては、ドキュメンテーションの形式上の共通点に関する指摘はなされていない。このことは、ドキュメンテーションという名称のもと、多様な形式の記録が混在していることを示唆している。

ドキュメンテーションは、レッジョ・エミリアの

幼児教育実践の中核に位置づくものとして注目を集め、近年、日本においてもドキュメンテーションに取り組む保育施設が増えつつある重要な保育記録である。ただ、例えば浅井幸子が、ドキュメンテーションは子どもの学びを可視化することを共通点としながらも、なぜ、何をどうやって誰に可視化するのは多様であると指摘しているように（浅井2021：23）、保育記録としてのドキュメンテーションの記録対象、形式は多様であり、論者によってドキュメンテーション作成の目的や効果もまた多様に語られている。その一方で、具体的にドキュメンテーションをどう作成すればよいのかという方法論についての言及は乏しいままである。

ドキュメンテーションの形式上の共通見解がな

く、ドキュメンテーションの作成方法についても共通する点がないという事態は、ドキュメンテーションが記録しようとする対象がそもそも多様であることに起因するのではないか。ドキュメンテーションの効果や目的の語られ方は多様だが、唯一共通して見られる特徴は、その目的を、保護者などに対して保育の公開性を高めることに置いていることのみである。

元来は文書、つまり文字記録を指すドキュメンテーション (documentation) が、写真や映像を含むことを特徴として捉えられているのは、ドキュメンテーション作成の目的に応じて、多様な形式において作成されてきたからではないだろうか。本稿は、ドキュメンテーション作成の目的が論者によって相違し、それに即して形式も相違しているのは、ドキュメンテーションの記録対象の多様性に起因することを明らかにする。

次節以降では、ドキュメンテーションの記録形式の論者による相違を、大豆生田啓友、大宮勇雄、森眞理、高橋健介・請川滋大を例に挙げて見ていく。これらの論者に着目するのは、いずれもドキュメンテーションに関する一般向けの書籍を公刊していることから、その読者としての保育実践者に広く認識されていること、書籍を含め、言説研究の対象として十分な分量のテキストが発表されているためである。加えて、各論者が提案するドキュメンテーションの背景には、保育実践の目的としての保育理念、育てたいと願われる子ども像が存在しており、それがドキュメンテーションの記録対象と合致していると思われるからである。

予め述べておくならば、それぞれの論者におけるドキュメンテーションの形式は、エピソード記録、学びの物語、ポートフォリオ、遊びの経過記録というように多様である。ただし、いずれも視覚メディアを活用した記録という共通点を有しており、この点を捉えて、各論者は自らの提案する保育記録をドキュメンテーションだと位置づけている。各論者において、ドキュメンテーションの記録対象、作成方法が多様であるということは、ドキュメンテーションが「可視化」する対象が相違するということである。ドキュメンテーションが記録として残し、「可視化」するものは、肯定的に捉えうる子どもの変化で

あるが、子どものどのような変化を把握しようとするかは各論者によって異なっている。そのような差異は、ドキュメンテーションの目的・効果、形式、想定される読み手の相違を生み出していくことを、以下で明らかにする。

2. 子どもの心の揺れ動きを記録対象とするエピソード記録としてのドキュメンテーション

子どもの心の揺れ動きを記録対象とした、写真つきのエピソード記録としてドキュメンテーションを捉えるのは、大豆生田啓友である。大豆生田は、ドキュメンテーションが記録する子どもの心の揺れ動きとは、子どもの可視的な行動を引き起こす、子どもの内的な動機のことだとする。大豆生田にとってのドキュメンテーションは、『活動中、子どもが何を考え、何がそだっているか』が透けて見えるような写真』を核として作成される(大豆生田・おおえだ 2020: 97)。その写真は、子どもの内面が、遊びなどの活動として表出されていると保育者に実感された場面を捉えたものである。

大豆生田は、ドキュメンテーションを「子どもの姿や環境などの保育場面を写真を用いて記された記録」だとし、「子どもの姿や学びのプロセスを記録し、可視化する」ことを特徴だと見なす(大豆生田・岩田 2023: 2)。ここで言われる「子どもの姿」とは、保育者にとって印象に残った子どもの様子を指しており、ドキュメンテーションは「今日の印象的だった子どもの姿の写真を通して振り返り記録を書く」ものだとされる(大豆生田・岩田 2023: 3)。保育者にとって印象に残る子どもの姿とは、「保育者の心が動いた子どもの姿」である。保育者が心を動かされた出来事について写真を用いて紹介することがドキュメンテーション作成の基本であり、それ以外に決まった方法上のルールはないと大豆生田は述べる(大豆生田・岩田 2023: 10)。

大豆生田はドキュメンテーションを「写真つきのエピソード記録」だとする(大豆生田・おおえだ 2020: 4)。彼が、ドキュメンテーションを保育者の心が動いた出来事を記録する「写真つきのエピソード記録」だとするのは、鯨岡峻^{たかし}の提唱する「エピソード記述」において、「保育者の心が揺れ動いた出来事＝同時に子どもの心も揺れ動いている出来

事」がエピソードとされていることを踏まえ、「エピソード記述」にビジュアルメディアである写真を付加することで、「視覚化」を図っているためである。大豆生田における「エピソード記録」とは「子どもの具体的姿（エピソード）に、先生〔保育者〕の読み取りなどを書き加えたもの」である（大豆生田・おおえだ 2020：18）。保育者による子どもの姿の読み取りは、保育者の側から子どもの内面に対する一方向的な単なる「思い込み」ではない。大豆生田は「極力子どもの気持ちに、共感的に自分〔保育者〕の気持ちを重ねた主観的読み取り」をドキュメンテーションに残すことを推奨している。それは、保育者と子どもが共に「相手の気持ちを感じ取ろうとする心の働きや、共有されたその世界を『間主観性』の成立する場に生きているからである（大豆生田・おおえだ 2020：74）。ここでの「間主観性」とは、保育者が子どもの気持ちを感じ取ろうとすることであると同時に、保育者と子どもが気持ちを共有しつつ生きる場を指す。

ドキュメンテーションを作成する際、保育者の心が揺れ動いた出来事（エピソード）を素材として書く。それは、保育者と子どもが間主観的な場を構成しているために、保育者の心が揺れ動いたと感じるとき、子どもの心も揺れ動いているはずだと考えるからである。

大豆生田は、子どもの心が揺れ動きを伝えるために、写真を用いることが効果的だとしている。それは、「集中している様子や集中している子どもの目線の先にあるもの、遊んだ後の場や道具を撮ることで、言葉で説明しなくても写真がそのときの様子を語ってくれ」るからである（大豆生田・岩田 2023：26）。「子どもの目線の先にあるもの」を保育者が写真に撮るのは、子どもの視点に立ってみて、子どもの心に共感的に迫ろうとする保育者の態度を示している。つまり、ここでいう共感というのは、子どもの内面に対する同調なのではなく、子どもの興味の方向性を捉えることである。「写真を撮るということは、『子どもがおもしろい！』と思っていることを、写真の撮り手も『おもしろい！』と共感すること」なのであり、子どもの興味の対象を写真が写し取ることによって、子どもの興味の盛り上がり、写真を撮る者、見る者も追体験することが容易にな

る。子どもの感じる「おもしろさ」の追体験を可能にする感覚を、大豆生田は「臨場感」と呼ぶ（大豆生田・岩田 2023：45）。

大豆生田は、ドキュメンテーションを作る手順を次の4段階で捉えているが（大豆生田・岩田 2023：36f.）、この手順を見る限り、写真が起点になってドキュメンテーションが作成される。

- ① 子どもの様子で保育者の心が動いたところを写真に撮り、子どもの印象的な言葉をメモする。
- ② 写真を選び、タイトルをつける。
- ③ エピソードやコメントを書く。
- ④ 見やすさを考えて、レイアウトやデザインを工夫する。

大豆生田が「写真付きのエピソード記録」としてのドキュメンテーションで可視化しようとしているのは、保育者が間主観的に感じた、子どもの心の揺れ動き、子どもの心が向かう先（興味・関心のオリエンテーション）である。ここでの子どもの心とは、子どもの行動の背後にある子どもの内面、気持ちである。子どもの心は変化していくから、その時、子どもの行動もそれにつれて変化していく。子どもの内面が変化することを、子どもの育ちと見なす彼は、子どもの行為の変化を捉えることで、子どもの育ちという不可視のプロセスの一局を可視化しようとするのである。

大豆生田は、保育者が子どもの内面の変化を感じ取るためには、子どもの活動する姿に対して保育者が「驚く心」を持つことが肝要だとする。保育者の「驚く心」とは、子どもの活動する姿に対して「何がおもしろいの？」と子どもの心情のオリエンテーションを探ろうとすることであると同時に、「おもしろいね、興味深いね」と子どもの心情のオリエンテーションに、保育者自らの注意のオリエンテーションを重ね合わせていくことである（大豆生田・おおえだ 2020：24）。保育者が子どもの活動する姿に対して「驚く心」を持つということは、子どもの心の揺れ動きを間主観的に感じるための、保育者の構えのことだと考えられる。

以上の通り、大豆生田におけるドキュメンテー

ションは、子どもの行為の背後にある子どもの心の揺れ動きという不可視のものを、保育者に間主観的に感じとられたように書く、写真付きのエピソード記録である。ドキュメンテーションの写真には、子どもの活動する姿が収められるが、それは子どもの内面の変化が子どもの行動の変化として現れると考えられているからである。

3. 子どもの学びを「物語」として捉えるドキュメンテーション

子どもの関心の連続性、体験が子どもにもたらす意味のシーケンスを捉える記録として、ドキュメンテーションを捉えるのは大宮勇雄である。大宮は、子どもの内的・外的体験のシーケンスを「学びの物語」と呼ぶ。この学びの物語を、可視的な子どもの振る舞いを記録することで可視化し、意味づけようとするのが、大宮にとってのドキュメンテーションである。彼は、ドキュメンテーションを「保育者によって、子どもの言葉・活動の過程・作品などが写真・テープ・ノートなど多様な手段で記録・整理集約されたもの」だとする（大宮 2010：39）。大宮は、子どもの言葉・活動の過程・作品を整理集約した記録としてのドキュメンテーションを介して、子どもの体験の意味の連続性を捉えることができたとき、ドキュメンテーションは子どもの「学びの物語」の記録となると考える。

学びの物語は、子どもが日々の園生活の中で繰り返す「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」であり、それが物語である以上、本来不可視である（大宮 2010：45）。大宮によれば、「学びの物語」を書き記そうとする時、保育者は、遊びの場面ではなくてはならぬとか、課題活動だけではダメとか限定をつけずに、自分が気づいたことを一文でもいいから描写するのを継続することに意味がある（大宮 2010：45f.）。保育者が気づいたことを日々記録に書くことを継続しなければならないのは、子どもの体験の意味のつながりが即座には分からないことや、記録した際に捉えた意味のつながりとは別のつながり方が、事後的に見出されることがあるからである。学びの物語における子どもの「学び」とは、社会文化的活動への参加（大宮はこれを「発達」と

呼ぶ）の仕方が量的にも質的にも豊かになることである（大宮 2010：46）。社会文化的活動というのは、子どもが所属する地域社会において価値を認められた、共同的になされる活動である。子どもは、大人（子どもの関心に共感を寄せてくれる他者）の助けを借りながら、社会文化的活動に参加していく度合いを徐々に高める。ここで子どもは、社会文化的活動へ関心を持ち、より深く加わっていく意欲を有する存在だと捉えられている。大宮は、子どもが社会文化的活動へと参加していく契機を、次の五つの子どもの行動場面を記録のための視点に据えることで捉えようとする（大宮 2010：48f.）。

- ① 何かに関心を持つ
- ② 熱中している
- ③ 困難に立ち向かう
- ④ 自分の考えや気持ちを表現する
- ⑤ 相手の立場から物事を見て応答する

以上の行動場面に注目することで、子どもの学びが保育者に意識化されるという。子どもの「学びの物語」を記録する際、写真は必須ではないが、写真があることで、息をのむようなチャレンジや子ども同士のやりとりの劇的な展開などを、保育者がより深く読み取れる場合があるため、写真を活用するよう大宮は勧める（大宮 2011：124）。「学びの物語」を書き綴る際に写真を活用する場合、子どもの表情や動きが写真に撮られることが想定されているのは、そこに子どもの挑戦や子ども同士の間のコミュニケーションの変化などが現れやすいからである。

大宮が「学びの物語」として可視化しようとしているのは、物語としてのつながりを持った子どもの体験のシーケンスである。彼にとって子どもの学びの物語とは、日々の生活での子どもの複数の体験がつながりを持ち、そのつながりが、子どもにとって連続的な意味を潜在させているものであることを、保育者が読みとり、記録したものである。保育者が子どもの体験のつながりを「物語」という連続した意味の変奏として認識するためには、保育者には子どもが「肯定的にみえるようになるための視点」に立つことが求められる（大宮 2010：46）。それは、子どもにとっての意味、そしてその連なりと

しての「物語」は、大人にとっての「できる／できない」という二分法的な価値基準では捉えられないからである。子ども自身による体験に対する意味づけを捉えようとする時、保育者は子どもの意味に「共感的」に迫ろうとする必要がある。「できる／できない」という二分法的な視点から子どもを見ると、大人の価値観で、子どもの行為の結果のみを見ることを帰結させる。そのとき、子どもが自らの視点から経験をつなげ、子ども自身の行為や対象を意味づけていることは無視される。

それに対して、子どもを意味構成の主体として捉えるとき、共感的なアプローチが可能になり、子どもの意味の連なりが読み取れたとき、子どもが、意味構成の主体として「肯定的」に見えるようになる。その時、保育者は、子ども自身が経験をどうつなげ、意味づけているのかを意識化し、そこに子ども独自の価値が生み出されていることを認め、子どもが語る内なる物語へと注意を向けられていくことになるのである。

大宮によれば、「一人の子どもが展開する一見無関係に見える活動であっても、子ども自身の視点に立ってみれば、活動を貫く一つのテーマが〔保育者に〕見えてくる」（大宮 2010：102）。「活動を貫くテーマ」とは、子どもの行動の意味をつなげている、子どもの関心の対象への持続的な価値づけのことである。彼が強調するのは、子どもの行動を表面的・断片的に捉えていたのでは、子どもの活動を貫く反復的なテーマがあることは保育者に分からないということである。子どもにとって意味のある活動としての学びが進行するというのは、子どもの内面的価値づけであるがゆえに不可視である活動のテーマが、様々な行動を惹起して、連鎖的に繰り返し様々な行為を通して表現されていくことである。いわば活動のテーマが幾度となく変奏されていくことが、大宮にとっての学びの深まりなのであり、これを大宮は子どもの経験と呼んでいる。

「学びの物語」が記録する学びとは、子どもの関心が行動（特に熱中する子どもの姿）として表われ、活動のなかでテーマが反復されつつ変奏されていくことによって展開されていく、連続性を持った物語である。子どもが主体として語り出す物語としての学びを、保育者がいわば語り直す（再話する）こと

によって活動のテーマが可視化されるのである。保育者にとって、子どもの行動に示される子どもの関心を特に見出しやすい場面は、子どもが何かに熱中する場面である。子どもが熱中しているものごとは、子どもの関心が向けられた対象だと想定できるからである。子どもが何かに熱中する場面は、子どもの日常生活のなかで子どもの関心が凝縮されている、その子どもにとって特別な場面の一つである。保育記録としての「学びの物語」が提示する、子どもの学びを捉える五つの視点は、子どもの関心が凝縮して現れる場面を概念化したものである。この観点を保育者が内在化することによって、保育者が子どもの学びを見出す契機を掴むこと、つまり、子どもの関心がさまざまな行動へと変化しながらも、連続性を持った一つのテーマに貫かれた物語として見えてくる、その端緒を探り当てることが容易になるのである。

4. 子どもの表現をポートフォリオに収めるドキュメンテーション

子どもの表現を収めたポートフォリオとして、ドキュメンテーションを位置づけるのは森真理である。森にとってのポートフォリオは、子どもの日々の生活・遊びのなかに学びがあることを子ども自身、そしてそれ以外の他者に伝えるために、子どもの生活・遊びとして表現される出来事を、子ども一人ひとりに即して捉えるものである。

森は、ドキュメンテーションを「一人ひとりの子どもの成長の道のりと、学びの深さを見える形で表すもの」だとする（森 2016a：20）。つまり、森にとって成長の道のり、学びの深まりのプロセスは、それが表現される出来事を丹念に集積することによって初めて可視化されるものなのである（森 2016a：14）。森において、子どもの学びのプロセスは不可視であるが、子どもの日々の生活する姿や遊ぶ姿という可視的なものに表現されるものだと捉えられている。

森が、ポートフォリオをドキュメンテーションと同質視しているのは、写真などの視覚メディアを使って子どもの生活する姿・活動する姿を集め、そこに表れる学びのプロセスを可視化しようとする点で共通しているからである。ポートフォリオに残さ

れるのは、子どもの「日々の生活・遊びの姿」である（森 2016a：97）。森は、『生活と遊びのなかに子どもの学びがある』と伝えるのが、ポートフォリオの最も大切な役割だとする（森 2016a：97）。森にとって子どもの学びは、子どもの日々の生活や遊びに表れ、子どもが周囲のモノや人などの環境に対してさまざまなイメージを結びつけ、意味づけることである。

子どもの日々の生活・遊びに着目することを、森は、レッジョ・エミリア保育の理論的指導者であるカルラ・リナルディに依拠して、「聴き入ること」と呼ぶ（森 2018：21f.）。森は、「子どもの見方、考え、発見に聴き入ることから民主的な市民生活を促進する方略がドキュメンテーションである」とする（森 2018：22）。子どもの見方や考えに「聴き入る」ということは、子どもによる日常生活に対する意味づけに気づこうとする態度をとることである（森 2018：26）。子どもを大人と同じ市民として、つまり、内在的な意志の表出である「声」の主体と見なすとき、子どもの「声」は聴き入るべき対象となる（子どもの「声」は、当然ながら、音声言語に限定されて聴き取られるものではない。言葉以外の「声」も子どもたちは発していると考えるのである）。大人が子どもの「声」に聴き入ることが民主的な市民生活を促進するのは、子どもが一人ひとりの見方や考え方を受け止め、尊重されるという経験をすることで、子どもが自分だけではなく、他者にもその人の見方や考えがあり、尊重すべき存在だということを学ぶからである。森は、「聴くこと」を「自分自身と他者に向けて、省察し、歓迎し、開かれた態度を養う絶え間ないプロセス」であるとする（森 2016b：274）。「聴く」ことは、自らの声、他者の声というように両義的な対象を有する。つまり、他者の声を聴くことは、同時に、他者の声に応じる自分の声に気づくことでもある。

保育者が子どもの見方や考えを聴くということは、子どもが言葉として表現したことだけに注目するということではない。森は、保育者が子どもの「声」に聴き入ることを、佐伯^{ゆたか}が、子どもの「アートの思考」の広がり^{ゆたか}と高まりを豊かにする役割が保育者にあるとしていることと関連づけている。森によれば、佐伯における「アートの思考」とは、「ア

ートを、さまざまなモノやコト、ヒトに出会い、心のなかにさまざまな可能的世界の情景を思い浮かべられることとして、そうしたアートの的なものを見たり、触れたりして、人々の心の中に『絵』や『音楽』や身体運動などのアートの世界が広がり、深まり、展開していく内的体験をアート活動として、意味を探究する」ことである（森 2016b：282）。アートとは、さまざまなイメージが組み合わされた心象世界を指し、アートの思考とは、あるイメージと別のイメージとの結びつき、意味づけを探究することである。アートのなものは、見たり触れたりすることのできる具体物であり、記憶のなからその具体物と結びついたイメージを呼び覚まし、新たなイメージと結びつけ、意味づけるきっかけを与える。アートの世界を広げることはアート活動と呼ばれ、内的体験として位置づけられている。

森は、佐伯を踏まえ、「アートの思考」を、子どもがモノ・コト・ヒトという周囲環境に注意を向け、それらの意味すること（考えや願い）に聴き入ることだとする（森 2016b：282f.）。保育者は、子どもの日々の生活・遊びとして表現される、周囲環境に対する子どもの意味づけ（子どもの「声」）に聴き入り、ドキュメンテーションとして記録するのである。先述の通り、森においてドキュメンテーションはポートフォリオの一種であり、ポートフォリオに写真として残される子どもの「日々の生活・遊びの姿」は（森 2016a：97）、子どもが周囲環境に聴き入ったことを、保育者が聴き取って、可視的に再構成したものなのである。

ポートフォリオは、子ども個人ごとに、それぞれの育ちを記録するものであり、その読み手としては、当事者である子どもが第一に想定される。子どもの日々の姿・遊びの姿として表現されているものの背後には、その子どもが自らの行為・言動に結びつけられるイメージ、意味づけとしての子どもの「声」が響いているのである。保育者が、ポートフォリオとしてのドキュメンテーションを作成することは、子どもの行為・言動として表われた姿の背後にある子どもの感覚、思考、意味づけを、「声」の中に聴き取り、それを子ども自身に可視化することなのである。

5. 子どもの遊びの展開を経時的に記録するドキュメンテーション

子どもの遊びの展開を経時的に捉え、子どもと環境（周囲のモノやヒト）との関係の深まりが見えるようにする記録としてドキュメンテーションを位置づけているのは、高橋健介と請川滋大である。高橋・請川において、ドキュメンテーションが記録対象とする子どもの遊びの展開は、遊びが時間の経過の中で変化していくことである。そして、彼らは、遊びの変化が生じた極点である転換点を捉えようとする。遊びの転換点は、彼らによれば、遊びの中で、子どもが周囲のモノやヒトへの関わりをどのように拡大させ、稠密にしていったのかを見出しうる場面を指している。高橋・請川においては、ドキュメンテーションに記録されるのは、子どもと周囲のモノやヒトとの関係性の変容なのである。

高橋・請川は、ドキュメンテーションを「子どもの活動や表現に至るプロセスを可視化するための記録」で「写真を効果的に用いた記録」であるとする（請川・高橋・相馬編著 2016：4f.）。高橋において写真は「子どもがモノやヒトと熱心にかかわっている状況を意味を持った状態で映し出す」ものである（請川・高橋・相馬編著 2016：6）。子どもと周囲のモノやヒトとの関わる状況が意味を持つ時、子どもにとってその状況が楽しいと感じており、子どものイメージは、周囲のモノやヒトとの関わりの中で精緻化し、濃縮していく。つまり、子どもの遊びを、子どもが周囲のモノやヒトと熱心に関わっているという状況性の中に見てとろうとしている。それゆえ、高橋は、ドキュメンテーションの写真はなるべく「遊びの経緯が伝わるよう連続撮影したもの」を選択することを推奨している（請川・高橋・相馬編著 2016：46）。高橋のいう「遊びの経緯」が伝わる連続撮影された写真は、子どもたちがモノやヒトと熱心にかかわる、遊んでいる状況の経時的変化と、遊びの中で、子どもたちが周囲のモノやヒトとの関わりを拡大させていくプロセスを写し出したものである（請川・高橋・相馬編著 2016：48）。

請川も、高橋同様に、ドキュメンテーションにおける写真の利点を、連続的に撮影されることで子どもの活動のプロセスが示されやすくなることだと捉えており、記録の読み手に対して「子どもたちが、

今何に興味をもっているのかを伝えるためのツール」がドキュメンテーションだとする（請川 2020：125）。つまり、子どもの興味のオリエンテーションを明示することが、ドキュメンテーションにおける写真の機能である。請川は、ドキュメンテーション型の実習日誌を提案する文脈で、写真を活用することで実習生が「より具体的に子どもの活動場面を想起できる」ことを期待しているから（請川・桑原他 2023：48）、請川にとって、ドキュメンテーションの写真とは、子どもの興味が明確に表れた遊びの場面を写したものである。請川らにとっての遊びとは、子どものイメージが周囲のモノやヒトとの関わりの中で広がっていく活動であり、子どもの興味が表れるものであるから、その興味の展開、変遷は、写真を連続的に複数撮りためることによって記録されることになる。連続撮影された写真を中核とするドキュメンテーションは、子どもの興味の變遷を捉えることで、遊びの展開、つまり、子どもの興味が、周囲のモノやヒトとの関わりの変化として現れる様子を記録しようとするものである。

興味の變遷としての遊びの展開を記録しようとするのは、ドキュメンテーションの読み手として、その遊びに参加していなかった子どもを想定していることと関連する。ドキュメンテーションが、ある子どもの遊びの展開を、他の子どもに対して可視的に提示することで、その子どもにとっての遊びのイメージを膨らませることにつながると請川らは捉える。請川らは、保育者が作成したドキュメンテーションが子どもに対して「他の子どもたちの遊びや活動を知らせる役割を持ち、そのことがさらなる遊びの展開に影響している」と述べる（柳原・山口・日下部・請川 2022：21）。この点からすると、請川は、遊びの経緯が記録されたドキュメンテーションが、その遊びには参加していなかった子どもを第一の読み手として想定している。ある遊びのドキュメンテーションを、その遊びには参加していない子どもが見ることが「さらなる遊びの展開」に影響するのは、子どもが周囲のモノやヒトと熱心に関わること、すなわち遊びが子ども同士の間でどう広がり、展開したのかが回顧的に示されることで、記録されている遊びの当事者以外の子どもにも遊びのイメージが喚起され、遊びが触発され伝播していくからで

ある。子どもがドキュメンテーションを見ることによって、自らが参加していなかった遊びの背景にあったイメージが喚起され、「今度、こんな遊びを自分もやってみたい」という遊びへの動機づけを持つことができる。ドキュメンテーションに描かれた遊びに参加していなかった子どもにとって、その子の遊びのイメージを喚起させるためには、遊びがどのように深まっていったのか、遊びの展開がドキュメンテーションに記されることが好ましい。

高橋・請川は「ドキュメンテーションは、クラスの中で起こる子ども同士の関係や、子どもと保育者、子どもとモノとの関係など、二つか（二項関係）それ以上のものとの間で起こるある関係性を示したものであることが多い」と述べている（請川・高橋・相馬編著 2016：7）。ドキュメンテーションが二項関係以上の関係性を示すものが多いのは、高橋・請川にとってドキュメンテーションの記録対象が遊びの展開（子どもが周囲のモノやヒトとの関係を深めていく過程）だからである。

遊びの経時的な変化を捉えようとする、遊びを構成するアクターと、その空間的配置の変化を捉え

るような瞬間が写真に取められることになる。高橋・請川におけるドキュメンテーションの写真が、遊びの転換点・画期を取めるのは、遊びは、複数の転換を経つつ展開していくと彼らが捉えているためであり、同時に、そのような遊びの転換は、子どもにとっての周囲のモノやヒト（環境）との関係の深まりでもあり、それが子どもの環境に対する認識の更新、すなわち学びを意味すると捉えられているからである。

6. 小括

本稿において検討してきたドキュメンテーションの四形式を、記録として残される状況（日常的－非日常的）を縦軸に置き、記録が可視化する子どもの学びの捉え方（子ども自身の経験の過程－子どもと環境とのコミュニケーションの過程）を横軸に設定した四象限図式に置くと、図1のようになるであろう。

第1象限におけるドキュメンテーションの記録対象は、保育者の心が揺れ動いた出来事であり、保育者によって共感的に読み取られた子どもの内面の変化が可視化されている。

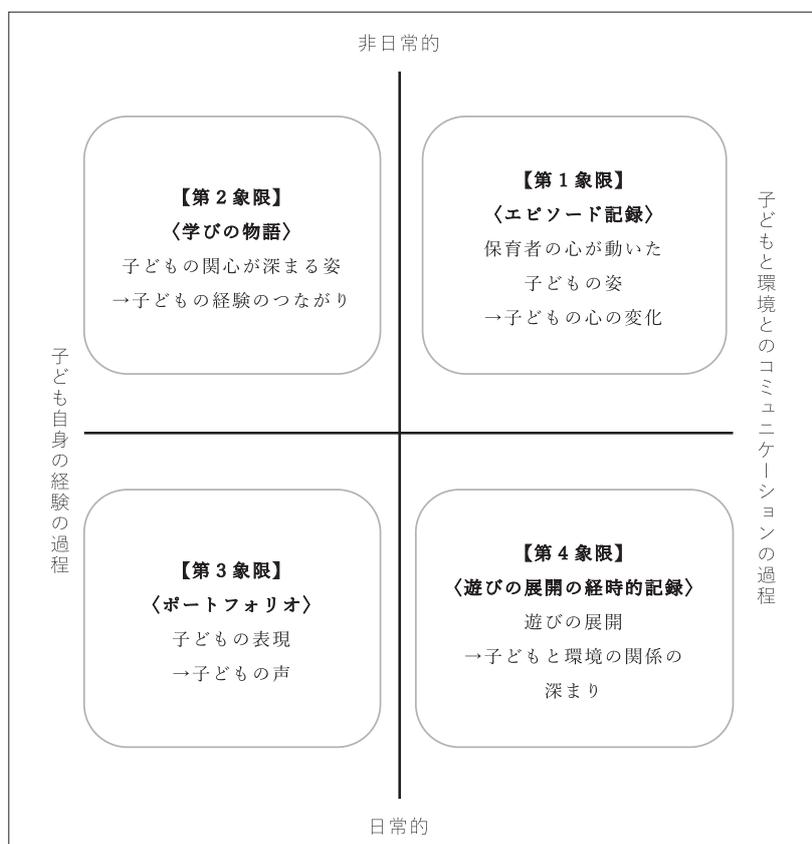


図1 ドキュメンテーションの4類型

第2象限におけるドキュメンテーションの記録対象は、子どもの熱中する姿などに見てとられる、子どもの関心が深められていった子どもの経験のつながりである。

第3象限におけるドキュメンテーションの記録対象は、子どもの日常の姿の背後に響く子どもの「声」（子どもの考えや意味付け）である。

第4象限におけるドキュメンテーションの対象は、子どもの遊びの展開であり、子どもがその周囲にある人や物（環境）との関係を深めていくことを学びとして捉える。子どもが周囲にある物や人などと熱心にかかわっている状況の経時的変化が写真に撮られるのである。

以上、日本の保育学におけるドキュメンテーション論において、ドキュメンテーションの記録形式と対象が多様に設定されていることを見てきた。本稿では保育記録としてのドキュメンテーションの特徴に焦点を絞ったが、「ドキュメンテーションの最も重要な点は、それを題材に〈話し合うこと〉」だと言われるように（中坪編 2012:88）、ドキュメンテーションは記録そのものを指すのみならず、記録したことを基に話し合うことを含む実践でもある。本稿で示した、ドキュメンテーションの記録形式と対象の違いが、記録としてのドキュメンテーションを活用して、保育者同士の討議や、保護者や子どもとのドキュメンテーションの共有過程にどう影響するのかという点が、今後検討すべき課題として残されている。

附記

本稿は、2023年度日本子ども社会学会奨励研究基金の助成（安部高太朗・吉田直哉「現代日本における保育記録方法論と保育理念としての子ども像の関連性の解明」）を受けた研究成果の一部である。なお、本稿の一部は、「日本における保育記録としてのドキュメンテーションの対象設定」と題して、日本教育学会第82回大会において発表されている（2023年8月24日）。

文献

- 浅井幸子 (2021) 「レッジョ・エミリアのドキュメンテーション：歴史的視点から」『発達』42 (167)
- 請川滋大 (2020) 『子ども理解：個と集団の育ちを支える理論と方法』萌文書林
- 請川滋大・糸原淳子・吉岡しのぶ・加藤寛子・日下部弘美・根津知佳子 (2023) 「幼稚園実習におけるドキュメンテーション型日誌導入の試み：大学と附属幼稚園との協同を通して」『日本女子大学紀要：家政学部』70
- 請川滋大・高橋健介・相馬靖明編著 (2016) 『保育におけるドキュメンテーションの活用』（ななみブックレット No.4）、ななみ書房
- 大豆生田啓友 (2021) 「保育を「記録する」ことを考える」『発達』42 (167)
- 大豆生田啓友・岩田恵子 (2019) 「わが国における保育ドキュメンテーションの可能性に関する一考察」『子ども学』7
- 大豆生田啓友・岩田恵子 (2023) 『役立つ！生きる！保育ドキュメンテーションの作り方』西東社
- 大豆生田啓友・おおえだけいこ (2020) 『日本版保育ドキュメンテーションのすすめ：「子どもはかわいいだけじゃない！」をシェアする写真つき記録』小学館
- 大宮勇雄 (2010) 『学びの物語の保育実践』ひとなる書房
- 大宮勇雄 (2011) 「「学びの物語」の保育実践」福島大学附属幼稚園・大宮勇雄・白石昌子・原野明子『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
- 高橋健介 (2016) 「「見る－見られる」関係としての保育者およびその育成：人形劇の制作・上演活動の実践を通して」『國學院大学人間開発学研究』7
- 中坪史典編 (2012) 『子ども理解のメソッドロジー：実践者のための「質的実践研究」アイディアブック』ナカニシヤ出版
- 森真理 (2013) 『レッジョ・エミリアからのおくりもの：子どもが真ん中にある乳幼児教育』フレーベル館
- 森真理 (2016a) 『ポートフォリオ入門：子どもの育ちを共有できるアルバム』小学館
- 森真理 (2016b) 「「聴き入ること」から広がる保育の世界」沙見稔幸・久保健太編著『保育のグランドデザインを描く：これからの保育の創造にむけて』ミネルヴァ書房
- 森真理 (2018) 「ドキュメンテーション：レッジョ・エミリアとの対話」『発達』156
- 柳原希未・山口舞・日下部弘美・請川滋大 (2022) 「写真を生かした記録から見る3歳児の姿：保育者の語り合いを通じた気づきと「10の姿」」『日本女子大学紀要：家政学部』69

受付日：2024年4月27日

