

ニュージーランドの保育カリキュラムと アセスメント概念の歴史的変遷

— 「テ・ファリキ」と「学びの物語」の源泉にある保育原理

塩崎 美穂

キーワード：保育カリキュラム、保育実践アセスメント（評価）、テ・ファリキ、
学びの物語（ラーニングストーリー）、保育・教育課程の比較史

はじめに

1996年に国家カリキュラムとしての「テ・ファリキ」を制定した頃から、ニュージーランド（以下、NZ）の保育は世界的な注目を集めている¹。近年、多くの国で、保育や教育のカリキュラムはその重点を「内容」から「資質・能力（コンピテンシー）」へとシフトさせてきた。「コンピテンシー」とは、知識や技術の有無だけではなく、社会情動スキル、動機、人格特性を含む全人的な能力をさす。変化の激しい時代を生きぬくコンピテンシーへ保育カリキュラムの重心が移った背景には、保育への予算配分が、生涯学習、市民教育、職業訓練への投資以上に効果が大きいという教育経済学からの発信があった²。そうした経済学的視点は、これまで「学力」として重視されてきた読み書き計算のような「認知能力」だけではなく、良好な人間関係を築く力や忍耐強さなどを「非認知能力」として抽出し、その「見えにくい全人的な能力」の獲得をめざす保育カリキュラムを要請している。

こうした状況下において、NZの「テ・ファリキ」は、社会文化的発達理論にもとづくコンピテンシー・ベースのカリキュラムに分類されるものであり、いま多くの国や地域がその保育理論に学んでいる。本稿では、このナショナルカリキュラムが生み出されるNZの歴史的文脈を明らかにし（第一章）、保育現場の自由や裁量権を保障しつつすべての子どもの受け

¹ テ・ファリキ (Te Whāriki) についてはニュージーランド教育省のホームページ参照。1996年制定、2017年に改定された。

<https://education.govt.nz/early-childhood/teaching-and-learning/te-whariki>

² ジェームス・ヘックマン著、古草秀子訳『幼児教育の経済学』東洋経済新報社、2015年

る保育の質を担保する国家カリキュラムが創設されてきた背景を探る。くわえて「テ・ファリキ」のような大綱的なカリキュラムを個別に実現していくためには、行政的な説明責任（アカウンタビリティ）と同時に子どもの学びを個別具体的にとらえる保育評価（アセスメント）が必要とされるが、このアセスメントをラーニングストーリー（学びの物語）として行う際にいま注視されている理論的焦点について、歴史的な文脈を踏まえて確認する（第二章）。

第一章 ニュージーランドにおける保育の歴史—「テ・ファリキ」制定の歴史的背景

1) 無償幼稚園の誕生 — イギリスからの入植とフレーベル保育思想の世界的流通

ニュージーランド（以下、NZ）で最初の幼稚園は、ダニーデン（NZ南島南部の町、2020年現在人口13万人）に1889年に開設された。ここでは、子どもに道徳的行動や神の知識を教えることを説いたフレーベルの保育思想にもとづき、子どもたちは、遊びを通して社会的に適切な振る舞いを身につけることや、縫うこと、洗うこと、アイロンをかけることのような家事（労働）の技術が教えられた³。このように当時は、子どもに伝えようとする道徳や知識や技術が具体的な保育内容として示されていた⁴。

このNZ南島の町に起こった幼稚園設立への機運は、保育施設の創設をめざす世界的な動向に呼応したものであった。1840年2月6日、マオリ族とイギリス政府が「ワイタンギ条約」を締結しNZが正式にイギリスの植民地となり、イギリスからの入植者による開墾が進む19世紀後半、グラスゴウのロバート・オーエンやプロイセン（ドイツ）のフレーベルなどに端を発する保育・幼児教育の思想や技術が海を渡り、NZへも伝えられた。

そもそも「幼児教育の父」といわれるドイツの教育学者フレーベル（Friedrich Fröbel）が世界初の幼稚園を本国ドイツで開園したのは1837年だった。フランス革命後、スイスの田舎で孤児や貧しい子どものために尽力したスイスの教育実践家ペスタロッチ（Johann Pestalozzi）に師事したフレーベルは、神が不断の創造者であることを重視し、神の本質をもっている子どもが「創造している」状態に重きをおいた。そのため保育内容は「遊び」や「作業」を中心としたものになり、遊具や、花壇・菜園のある庭を用意し、子どもへの共感的理解に基づく教育が目指された。ペスタロッチからフレーベルへと続くロマン主義的な子

³ <https://nzhistory.govt.nz/page/first-kindergartens>
NZ History サイトおよびWendy Lee, Margaret Carr, Brenda Soutar, Linda Mitchell. (2013) Understanding the Te Whāriki Approach : Early years education in practice, (pp.2-5). London and New York : Routledge、松川由紀子「ニュージーランドの保育制度改革と現在」『幼児教育史研究 第9号』2014年、67-75頁、参照。

⁴ Listen to Helen May and Kerry Bethell (2018) Growing a Kindergarten movement in Aotearoa New Zealand

ども理解は、19世紀半ばから、NZを含む近代化の過程にあった国々で、幼稚園設立運動を支える保育思想として広まっていった。

この世界的に展開された幼稚園設立運動の一つとして、1880年代から90年代の米国カリフォルニアの無償幼稚園運動がある。犯罪の予防や実業教育を目的とした、クリスチャン女性活動家による米国西海岸の取り組みは、NZ、オーストラリア、日本、カナダなどへ影響を与えた⁵。とくに、カリフォルニアのサンフランシスコとNZのダニーデンとの間にはゴールドラッシュ下における社会経済的、宗教的な類似性があり⁶、カリフォルニアの幼稚園設立運動はNZへ強い影響を与えた。こうして始まったNZ保育史について、NZ教育省の幼児教育専門官であるマイケル・クーパーは次のように概説する。

最初の幼稚園は、私的機関によって1889年に設立された。児童援助会が幼稚園を設立した主たる機関であった。この会は、多くの子どもたちが貧困であったが故に幼稚園を設立した。多くの家庭にはあまりにも多くの子どもたちがいた。子どもたちは空腹で、汚なく、ぼろをまとい、粗悪な言葉を習っていた。児童援助会は、母親たちには援助が必要で、子どもたちも路頭に放任されてはいけぬ、と主張した。1910年までには、すべての主な町に幼稚園が設けられた。

子どもたちには保護とともに教育が必要であった。最初の幼稚園は可能な限り教師を雇ったが、教師の数は少なかった。当時の教師は、英国においてフレーベルの幼児教育を学んだ者であった。特に、幼稚園が急速に設けられていった時期には、教師の数は十分ではなかった。

1920年までに幼稚園は国内にすっかり広がっていった。1930年から35年までの経済不況時には、幼稚園を開いておくために、多くの教師が非常にわずかな俸給で働いた。人々は、その時期、非常に貧困であった。

…（中略）…幼稚園はいつも私的な機関によって設立されたのであるが、これらの機関は、1904年以降、幼稚園協会と呼ばれている。この協会だけが幼稚園を設立し、政府の助成を受けることができる。全費用の約86パーセントが助成され、残りの約14パーセントは幼稚園委員会によって支払われる。幼稚園は、子どもたちの保育料が無料で無

⁵ 松川由紀子「19世紀末カリフォルニアの無償幼稚園運動とわが国への影響—森島峰とカリフォルニア幼稚園練習学校を中心に」『山口女子大学研究報告 第1部』人文・社会科学 (13)、27-37頁、1987年、「19世紀末オーストラリアにおける無償幼稚園運動について」『日本保育学会大会研究論文集』(41)、252-253頁、1988年

⁶ 1848年ごろからアメリカ合衆国カリフォルニア州でゴールドラッシュが始まり、NZでは、1861年にオタゴ地方（ダニーデンを含む地域）でゴールドラッシュが発生している。

なければならない故に「フリーキンダーガルテン」と呼ばれている。多くの親が寄付をするけれども、費用は無料であるのである。またいかなる宗教も幼稚園では教えられてはならない。⁷

NZ初の幼稚園がイギリスでフレーベル思想を学んだ者によって始められたこと、専門性をもつ教師（保育者）が不足していたこと、恐慌期の園存続は困難だったこと、1904年から幼稚園協会に所属する園には国からの補助金が組織的に配分されるようになったことなどが、NZの保育史の特筆点として確認される⁸。なかでも近代公教育の原則である「無償」と「宗教的中立」が唱えられている点は注目される。多くの国々に展開されたフレーベル幼稚園設立運動は財政的基盤をキリスト教会に頼り、宣教活動の一環として幼稚園を運営する側面があった。だがNZの幼稚園は、キリスト教布教を直接の目的とした保育の場を認めなかった。ここには、多様な価値観を包摂するNZに特徴的な保育思想の源流をみることができる。

なお、同時期の1880年代後半、NZ保育史には、オークランドの貧しい子どものために開設されたジュビリー無償幼稚園（Auckland's Jubilee Free Kindergarten, 1887-99）とウェスト無償幼稚園（Auckland West Free Kindergarten, 1888-1893）の二つの園もまた、開設期間は短かったが、最初期の保育の場として記録されている。しかし、北島北部に位置しポリネシア最大の都市オークランドと、南島南部に位置しスコットランドからの移民の多い小都市ダニーデンでは、子どものおかれている社会的状況が異なっていた。オークランドのこの二つの園は託児的施設「クレッシュェ（Crèche）」⁹に分類され¹⁰、NZの保育史において、幼稚園ではない別系譜の保育施設「保育センター」（保育所）とされている。のちに、幼稚

⁷ マイケル・クーパー著、松川由紀子訳「ニュージーランドの幼児教育（一）」『幼児の教育』82巻、日本幼稚園協会、1983年、39-40頁。なお訳注によれば「ニュージーランドの幼稚園はすべてフリーキンダーガルテンである。個人的なキンダーガルテンは、ここでいう幼稚園には含まれず、社会福祉省管轄の児童保育センターのなかに保育所とともに含まれている。全国には地域ごとに八つの幼稚園協会があり、その連合が幼稚園連盟である。」（40頁）とされており、Kindergartenという名称であっても、幼稚園協会によって設立され政府の助成を受けていない園は、NZの歴史的文脈の中では「幼稚園」ではなく、別の保育の場とみなされることが理解される。

⁸ 現在のNZでも各保育施設における保育者の資格保有率や園運営の経済基盤などが保育政策をめぐる争点として継続している（鈴木佐喜子「ニュージーランド『テ・ファリキ』に基づきすすむ改革」著泉千勢、一見真理子、汐見稔幸編著『世界の幼児教育・保育改革と学力』明石書店、2008年）。

⁹ Crècheはchildcare, day care, day nursery, nursery, nursery school, playgroup, playschool, preschoolなどを類語とするいわゆる「保育園」を指すことが多い。ただしCrècheとKindergarten「幼稚園」の違いはそれほど明確ではない。ここではNZ保育史の先行研究にしたがってCrècheを「託児的施設」、Kindergartenを「幼稚園」とする。

園協会に設立された「幼稚園」が、政府からの助成金を受け、有資格保育者による保育を行い、公的な保育・教育としての基準をもって運営される場になっていくのに対し、クレッシェに位置づけられた「保育センター」的な保育の場には財政的基盤も有資格者基準も適応されないまま運営されていく歴史的文脈がうかがえる。

2) 有資格保育者不足の歴史 (1930～1990年代) — NZ 保育史の特徴

1941年「プレイセンター (Playcentre)」が運営され始めた¹¹。プレイセンターは、「親自身による共同保育」といった世界に例をみないNZ独自の保育形態である。親が教育省に共同での保育の実施について申請し、認められれば国からの補助を受け、国の保育カリキュラムにそって運営される。そもそもプレイセンターは第二次世界大戦下、戦線に従事する夫の不在を埋めるために女性の労働が必要になったことから、ウェリントンのセントメリー教会で始められた。プレイセンターを開設した女性たちは、いずれもイギリスからの入植者であり、コミュニティ内では教養があり、進歩的な考えをもった婦人たちであった。1800年代からイギリスで実践されたセツルメント運動の流れを知る彼女たちは、公的保育の諸制度が整わないNZのコミュニティに暮らす子どもや家族への支援を自らの使命とした。

NZの保育・幼児教育は「植民地として建設された足跡をたどる形」で、「与えられないのであれば、自分でする」という歴史の変遷をたどってきた¹²といわれる。それは、慈善活動家や母親という女性たちが、自分たちの必要に応えるために始めたものが、のちに幼稚園協会による幼稚園や、母親たちを組織するプレイセンターとしてその公共性を高め、市民権を得てきた歴史だったといえる。こうして形づくられてきたNZの保育は、家庭にいる母親を前提とするセッション型(半日程度)の保育を主流とし、終日保育を行う保育センター(日本の保育所機能をもつ保育の場)に政府からの支援が届かない仕組みを図らずも構築していった。

しかし1984年の労働政権発足から事態は変わり始めた。保育・幼児教育を普遍化するための調査委員会が1985年に設けられ、1986年、NZのすべての保育施設が社会福祉省から

¹⁰ Kindergartenという名称が使われた園でもCrèche「託児的な保育の場」に分類する例がみられるが、これは幼稚園協会によって設立された園のみをKindergarten「教育をする幼稚園」と認めるNZの歴史的文脈に対応した名称使用だと考えられる。

¹¹ 以下、プレイセンターについては主に、七木田敦「ニュージーランドにおけるプレイセンター—セントレオナルド・プレイセンターの実践を中心に」『「子育て先進国」ニュージーランドの保育—歴史と文化が紡ぐ家族支援と幼児教育』前掲書、参照。

¹² 七木田敦、ジュディス・ダンカン編著、ジュディス・ダンカン「アオテアロア／ニュージーランドにおける幼児教育の歴史的概要」『「子育て先進国」ニュージーランドの保育—歴史と文化が紡ぐ家族支援と幼児教育』福村出版、2015年、75頁

教育省へ移管され、教員養成プログラムの統合、統一的な規則と資金提供の枠組みが開発され始めた。1992年、政府は「公平な補助金」を掲げ、すべての乳幼児教育施設に子ども一人1時間あたり同額の補助金を交付するシステムを導入した。この同一補助金制度は、それまでの幼稚園への優遇策の廃止も意味した。実質的な補助金の削減は、有資格保育者によってNZの保育を中心的に担ってきた幼稚園にさまざまな困難をもたらした。

幼稚園の民営化と並行して、民間企業による保育センターが急増した。この保育センター急増時、NZは「保育料、給料や質に関してほとんど監視なしに私立保育センターが政府の補助金を受け取る OECD 諸国中唯一の国であり、保育は企業のビジネスとして期待されるようになった¹³⁾」と指摘されている。幼稚園では保育者のほぼ100%が有資格者であるのに対し、私立保育センターの経営者は、利益の確保や親の保育料負担の増加を根拠に、認可基準における保育者の資格要件を高めることに反対した。1997年、保育センターは1施設あたり有資格者1名という認可基準のまま、乳幼児教育施設で働くボランティアは全職員の40%を占めていた。こうして90年代以降のNZでは、一方では、有資格の保育者による伝統的な保育実践は予算を削られた幼稚園が担い、もう一方では、予算を得た私立の保育センターが民間企業の参入によって増加し、無資格の保育者による実践が引き続き行われるという結果をもたらした。

ここまで概観してきたように、NZは1889年に民間の篤志家によって一つの幼稚園が設立され、また、親による自発的な保育の場の創出が図られてきた状況にくらべると、日本はかなり早い時期から、国家事業としての保育・幼児教育の創設に取り組んだといえる。1879(明治12)年、教育令の交付によって、日本の幼稚園は学校体系外にありながらも、それに準じた教育機関として国家の教育制度上に位置づけられた。幼稚園とは家庭教育とは異なる機能をもつ教育施設であり、貧民救済をその目的としないことが述べられもした¹⁴⁾。くわえて、現在の保育所の源泉にあたる託児事業も構想され、労働者や貧民の支える保育施設として大正期には公立保育所が設立されるようになった¹⁵⁾。幼稚園と保育所、いずれの施設でも有資格保育者が必要とされ、戦前はとくに、高学歴の女性たちが保育実践者として活躍した。

このように日本では、一つには、学校教育制度において効果をもたらす有用なものとして

¹³⁾ 鈴木佐喜子「「ニュージーランド『テ・ファリキ』に基づきすすむ改革」前掲書、163-164頁

¹⁴⁾ 以下、日本の幼稚園成立史については、湯川嘉津美『日本幼稚園成立史の研究』風間書房、2001年を参照。

¹⁵⁾ 塩崎美穂「保育事業の公営化と給食思想—幼保として二元的に制度化した思想史的背景」『保育学研究 44 (2)』日本保育学会、2006年

国家行政レベルで幼稚園が構想され、中央政府が主導してその創設に取り組み、もう一つには、労働者支援や貧困対策としての保育が公共事業として構想され各地の自治体によって設置されてきた。日本の場合、幼稚園も保育所も、その公共的性格に鑑み、公的な保育が中央および地方行政によって設置されてきた歴史的特徴をもつ。イギリスやNZなどの自由主義経済下における「子育ては私的なこと」といった思想的政策的傾向に比べ、日本では、公的な保育者養成制度が早くから整えられ、専門的保育者が保育を行うことが当然視される傾向があった。NZの有資格保育者は、幼稚園に勤めることが一般的であったのに対し、日本では、幼稚園でも保育所でも、その草創期から、専門的知識を有した保育者が活躍してきたという歴史をもつ。

19世紀後半から20世紀初頭にかけて、世界中で保育・幼児教育が創造されていく近代化の過程において、保育の場には、〈家庭教育以外の教育〉と〈貧しい家庭への救済〉という二つの役割が期待された。複数の重なりあう役割期待にどのように対峙したかによって、各地域に固有の保育が形づくられてきた。幼稚園と保育所という二元的制度形成は日本でも保育保障の平等性の観点から多くの課題が指摘されているが、NZでは、有資格保育者の有無や予算配分の不均等によって、同年齢の子どもが質の異なる保育を受けざるを得ない事態が生じていることは深刻な課題として捉えられている。民族、人種、文化、宗教などの多様性が顕著なNZにおいて、子どもの出自の多様性が社会経済的格差の温存につながらないようにすることは、保育・教育実践における必須の課題であり、すべての子どもが同じようにアクセスできる公的保育制度の構築が急務の課題とされている。

第二章 ナショナルカリキュラム「テ・ファリキ」成立—NZの社会的経済的文脈

1) テ・ファリキの成立とその特徴

「幼稚園は有資格者保育者」で「保育センターは無資格保育者」というNZ特有の保育事情は、ナショナルカリキュラムをどのようにつくり、それを保育関係者にどのように周知するかに配慮を必要とした。だれもが良質な保育にアクセスできるためには、保育カリキュラムに即した実践に責任をもって取り組む保育者が必要である。この時期のNZでは、無資格の保育者を含むすべての実践者に新しいカリキュラムの説明や研修を組織し、カリキュラムを実現するアセスメント（保育評価）を構築することが必須の課題となった。

このカリキュラム開発を政府から委託されたワイカト大学のヘレン・メイ（Helen May）とマーガレット・カー（Margaret Carr）は、全国各地の保育施設の団体と協議を重ね、親も含めた保育関係者の声を集め、いわゆるボトムアップのカリキュラムをつくりあげた。

これが1996年、乳幼児統一カリキュラムとして制定された「テ・ファリキ（Te Whāriki）」である。テ・ファリキは、0歳から就学までのすべての乳幼児保育施設の共通の基盤となる

国家カリキュラムとされた。NZではそれ以前にナショナルカリキュラムは存在しなかったため、こうした国の定めるカリキュラムが、保育の自主性や独自性を奪い、多様性への不寛容を呼び込む危険性について懸念された。一方では、有資格者が不足する保育センターのような保育の場でも、すべての実践者に理解されやすい一定の保育水準を保ち得る規範を示す必要があり、他方では、それまでに幼稚園やプレイセンターなどで培われてきた自由な選択を大切に、それぞれの保育の場における裁量権が保証され、硬直したプログラムによる束縛を現場に強いることのないカリキュラムが求められたのである。

入植による建国という歴史的経緯を経たNZの保育施設では、コハンガレオ（先住民族マオリの言語、文化、価値にもとづく保育を提供する保育施設）やマオリの保育者との共同が重視されている。テ・ファリキは、英語とマオリ語の二言語で書かれ、二つの文化の内容が含まれている。テ・ファリキとは、マット（woven mat＝縦横に織り込まれた敷物）を意味するマオリ語であり、カリキュラムを多様かつ個性的に織り上げていくという比喩的な意味が込められている。

テ・ファリキは、「4つの原則」としての「エンパワーメント (Empowerment)」、「全人的発達 (Holistic Development)」、「家族と地域 (Family and Community)」、「関係 (Relationships)」と、「5つの要素」としての「健康で幸福であると感じる環境 (Mana Atua / Wellbeing)」、「社会に必要な貢献ができるという実感 (Mana Tangata / Contribution)」、「体験による探求 (Mana Aoturoa / Exploration)」、「家族が安心を感じ仲間がいるという所属意識 (Mana Whenua / Belonging)」、「異文化理解を含むコミュニケーション (Mana Reo / Communication)」から成り立っている¹⁶。

このテ・ファリキの保育カリキュラムとしての主な特徴は、第一に、ブラジルの教育学者パウロ・フレイレ (Paulo Freire) がいうところの「問題提起型学習 (Problem-posing education)」の系譜に位置づけられること、第二に、ソビエトの心理学者ヴィゴツキーの「社会文化的アプローチ」の議論を経た学習理論を前提としていることである。

第一の特徴からみてみよう。フレイレは、教師によって独占された既存の知識や技術を空っぽの口座としての子どもに詰め込んでいく教育を「銀行型教育」として著書『被抑圧者の教育学』¹⁷で批判し、子どもの能動的な役割や共同的な学習、対話によって現在の諸問題に気づき、社会的抑圧を変革しようとする教育実践を目指した。こうした批判的教育学の問題意識は、マーガレット・カーが、NZの保育実践が目指す「行為主体性と対話」についての次のように述べていることとつながっている。

¹⁶ <https://tewhariki.tki.org.nz/en/early-childhood-curriculum/>

¹⁷ パウロ・フレイレ著、小沢有作訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979年

キア（引用者注；子どもの名前）は、保育施設において力強い学び手、行為主体性（agency）を持つ参加者、自ら進んで語る存在というポジションに位置している。カレン（引用者注；保育者）は、「学びは学ぶことができる」と主張したガイ・クラックストン（Guy Claxton 2004¹⁸）を参考に行っているが、ジェームス・グリーンノによれば、学び手が語り、説明することを周囲から期待されるポジションにあるとき、学びはより長く継続する可能性が高まるとされている（James Greeno 2006¹⁹）。とは言え、そうした機会をとらえ活用するのは、実践者にとって容易なことではない。²⁰

つまり、子どもは「力強い学び手」であり、空っぽの器（うつわ）ではない。あるいは、近代教育の父とも呼ばれるジョン・ロックが言ったような、何でも書き込むことのできる白紙（タブラ・ラサ）でもないということである。「行為主体性」をもつ、対話の担い手である子どもに対して周囲からの期待が高いとき、学びはより持続するという学習観が前提とされている。こうしたNZのテ・ファリキの思想に対して、たとえば現行の日本の保育カリキュラムは、学校カリキュラムとの接続が意識されている点に特徴がある。ナショナルカリキュラムとしての幼稚園教育要領、保育所保育指針、および認定こども園教育・保育要領では、保育内容が「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5領域として提示されている。「教科」ではなく、子どもの発達をみる視点が「領域」として示されていることに学校教育カリキュラムとのちがいはあるが、領域の分類は、コンテンツ（内容）によって規定されており、「健康」は「体育」、「人間関係」は「生活科」や「社会科」、「環境」は「理科」や「算数」、「言葉」は「国語」、「表現」は「音楽」や「図工／美術」へと就学後の学校の教科学習へ移行していく内容としての枠組みをもっている。学び手としての子どもの行為の前に、教えること（内容）が先行しており、日本の保育カリキュラム構成にはロック的な近代教育の系譜が見て取れる。NZのテ・ファリキでは、「幸福」、「貢献」、「探求」、「所属」、「対話」といった子どものアイデンティティ形成にかかわる主体の位置が重視され、その行為主体性からの発信を重んじる保育・教育環境が継続的な学びを形づくるという、フレイレが提唱した批判

¹⁸ Claxton, G. (2004). Learning is learnable (and we ought to teach it). In S.J. Cassell(ed.), *Ten years on report*. Bristol: National Commission for Education.

¹⁹ Greeno, J.G. (2006). Authoritative, accountable positioning and connected, general knowing: Progressive themes in understanding transfer. *Journal of the Learning Sciences*, 15(4), 537-47.

²⁰ マーガレット・カー、ウェンディ・リー著、大宮勇雄、塩崎美穂ほか訳『学び手はいかにアイデンティティを構築していくか—保幼小におけるアセスメント実践「学びの物語」』ひとなる書房、2020年、28頁

的教育学の理論構造を踏襲しているという特徴をもつ。

第二の特徴として、テ・ファリキは、認知機能について、「中間にある」²¹ことや、「場と場の境界をまたいでつながりをつくる」²²など、ヴィゴツキーの心理学理論の影響を受けている。たとえば、日本の保育カリキュラムは、子どもの年齢による発達段階を基準にした発達指標をもとに、いわば「個体としての子どもの発達を待つ」保育者が子どもに働きかける保育内容が示されてきた²³。ここには、ピアジェの心理学理論を踏襲する個体の発達基準重視の傾向がみられる。これに対し、子どもは個体としてではなく関係の中に存在しており、子どものおかれている文脈や状況が子どもの活動を生成するというヴィゴツキーの心理学理論を経た見方をNZのカリキュラムは採用している。テ・ファリキが、相互関係を積極的にとらえる「貢献」「所属」「対話」などに焦点をあてていることにも明らかだが、マーガレット・カーは、「行為主体性は、結局のところ、環境が私たちの行為に応答的であることに気づくことで燃え上がる」²⁴と述べ、子どもが参加し、その行為が重要なものと認められることが学びには必要であり、それゆえにアセスメント（記録され重視される）が重要であると指摘している。ヴィゴツキーの共同研究者であったA.N.レンチェフの提唱した「活動理論」²⁵が参照され、複数の社会をまたぐ相互のコミュニケーションや協力を可能にする道具としての記録、それにもとづくアセスメント分析の必要性が説かれている。

以上のような特徴をもつテ・ファリキの創造は、何歳で何を教えなければならないという構造的で学校的なカリキュラムからの転換をもたらし、一人ひとりの子どもの学びに焦点化する保育・幼児教育への移行を意味していた。この転換を保育者それぞれが理解するためには、実践をカリキュラムに即して振り返ることのできるアセスメント（保育評価）が必要で

²¹ 「「中間」の場—すなわち教育的環境と学び手の双方向的な関係の中で起こっていること—に筆者らの関心は向けられている」（『学び手はいかにアイデンティティを構築していくか』前掲書、31頁）とマーガレット・カーは述べている。

²² 「異なる複数のものの見方を調整・統合することは、「私たちが今住んでいる世界における教育にとって最も重要な要素の1つ」であり、それは「境界上にまたがって立つ（straddling across boundaries）」の問題である」（同前、33頁）とされる。

²³ 1965年に策定された日本の保育所保育指針の特徴は、「おおむね〇歳」はどんな発達的な特徴があり、こうした保育が望ましいといった内容が継続的に書かれてきた点にある。ただし、アクティブラーニング、子どもの主体性を前面に打ち出した2018年の改定によって、「おおむね〇歳」という記述はなくなった。

²⁴ 『学び手はいかにアイデンティティを構築していくか』前掲書、32頁

²⁵ 活動理論（activity theory）は、ヴィゴツキーの共同研究者であったレオンチェフが提唱した心理学理論。ヴィゴツキーが人間の精神活動や発達における「記号」の媒介性を重視したのに対し、活動理論は、対象世界に対して人々が能動的かつ協同的に働きかけていくこと（つまり、活動）を重視する。エンゲストロームの理論は、発達や学習の単位を「個人」ではなく「組織」とみなす点がその特徴である。

あり、その研究プロジェクトを、マーガレット・カーはテ・ファリキの構築とともに立ち上げた。

プロジェクトでは、幼稚園、保育センターなどの保育者、研究者と協力してテ・ファリキにもとづくアセスメント方法や枠組みをつくりだした。こうして、チェックリストによって就学前の知識やスキルの過不足を評価するような教科教育的なアセスメントに代えて、子どもの学びに焦点をあて、子どもの経験を評価する新しいアセスメント方法としてのラーニングストーリー（「学びの物語」）が生み出された。いま、子どもたちの活動や行動を記述し、保育の過程を明らかにしていくラーニングストーリーによるアセスメントが、世界中の保育実践者の注目を集めている²⁶。多様な社会文化的背景に配慮するフレキシブルな保育・教育課程、コンペテンシー・ベースのカリキュラムを駆動するための「学びの物語」では何が論点になっているのか、最後に確認する。

2) 保育カリキュラムを駆動する「学びの物語」としてのアセスメント（2020年現在）

テ・ファリキを実践することとは、行為主体としての子どものを励まし、家族に関与を促し、学びと発達をホリスティックに理解し、人々と場と物との相互的応答的な関係を通じて統合されるものであるとされる（Ministry of Education in NZ,1996）。ヘレン・メイは、テ・ファリキは「理論的に複雑であり、無資格の職員にとって実施することは難しい課題」として次のように言う。

「テ・ファリキ」は、何を教えるべきかを教員たちに伝えることに抵抗し、会話、振り返り、計画、評価evaluationとアセスメントの過程を通じて、教師たちが子どもたちや家族や「ファナウ」とともに自分たち自身の保育カリキュラムを「織り上げる」ことを求めている。²⁷

つまりテ・ファリキは、それぞれの保育の場で「自分たち自身のカリキュラム」をつくることを要請しており、一回性の強い保育実践という営みの一瞬の事柄を見落とさない視点を提示したものと考えらえる。家族やファナウ（マオリの族）、所属するコミュニティー、通

²⁶ マーガレット・カー著、大宮勇雄・鈴木佐喜子訳『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』ひとなる書房、2013年など参照。

²⁷ ヘレン・メイ著、鈴木佐喜子訳「乳幼児期の教育とケアに対する政策の転換に関する1つの解説（ナラティブ）」『保育政策の国際比較—子どもの貧困・不平等に世界の保育はどう向き合っているか』明石書店、2018年、205頁

う園の保育形態などによって子どもはそれぞれに異なる生を生きている。そうした異なりを包摂し、すべての人が参照できるカリキュラムであるためには、保育者の教えるべき「内容」を画一的に示すことはできない。そもそも保育史を概観してわかるように、どの地域でも、保育の成果として何を求め、何を評価しているのかについての合意が確定することはなく、社会状況によって保育の目的は変わっていかざるを得ない。同時代の同地域の保育政策ですら、すべての構成員による完全な合意によって実施されることはない。保育カリキュラムには、流動的な思想潮流を組み込み、多様な価値観を包摂できる解釈のゆとりが必要である。

要するに、保育における理想的な内容や求められる成果を現場から遠く離れた国家が示すのではなく、それぞれの現場で望ましいと考えられる保育の内容や方法を選んでいくことが重要であり、保育者や子どもや保護者がともに保育カリキュラムづくりのできる基盤がテ・ファリキとして考案されたのである。こうしてみれば、ヘレン・メイの言う通り、資格を有する保育者が、それぞれの保育の場のもつ歴史的文化的文脈を理解し、終わりの見えない物語をプロデュースする「演出家」のような役割を担えなければ、テ・ファリキの理念を十分に生かした実践を行うことは難しいことが予想される。

このカリキュラムを十全に機能させるための保育者養成や研修の開発が、1996年の制定以降、二十年以上にわたって積み重ねられてきており、今もなお、その理論的検証が重ねられている。ここでは、点数による成績評価がもつ科学的客観性を「物語による評価」では担保し得ないという批判に対して、次のような保育実践者のナラティブが参照されていることに注目したい。

学校へのレディネスというものがあるとすれば、それは、劇〈遊び〉から物語をつくりだし、さらにその物語から劇をつくりだしていく子どもたちのアイディアのほとぼしり—それは、その子自身のものであると同時に友だちや家族や教師や本やテレビから生まれたもの—の中にまず見出すべきです。私が子どもたちに自分たちがつくったお話を書き起こし、舞台上で物語に生命を吹き込むよう頼んだ時、劇と分析的思考のつながりが明確になりました。この時子どもたちと私は、地面に栄養を与え、種子の包みを開けて、私たちの庭にアイディアとアイデンティティの花木を咲かせる準備をしているのです (Paley2004, pp11-12)²⁸。

²⁸ マーガレット・カー、ウェンディ・リー著、大宮勇雄、塩崎美穂ほか訳『学び手はいかにアイデンティティを構築していくか—保幼小におけるアセスメント実践「学びの物語」』前掲書、74頁

ここで保育実践者であるペイリー (Paley) は、劇遊びの中でつくられる物語とその後の子どもたちの知的な思考が結びついていることを明らかにしている。物語を語ったり、それを舞台上で演じたりする中で、創造的なアイデアが生まれ、人は多様なアイデンティティの在りように気づいていくという。物語ることによって〈物語る技術〉がそれぞれの人に体得され、それを通して分析的思考が生まれる、ということだ。

さらに、発達心理学者キャサリン・ネルソンの研究から、家庭で過去の出来事について会話するなど、物語を話したり物語を共有したりしていた子どもは個人的記憶を話さない子どもよりも諸能力が発達しており、それがアイデンティティの構築に貢献していることを明らかにしている²⁹。「ナラティブと自己はいかなる形でつながり得るか」、すなわち物語が人のアイデンティティ獲得に果たす役割について次のように描き出している。第1に、物語はある経験と自己との関連を評価するための媒体を提供する。第2に、過去の物語について話すことで、感情的側面から「熱」を取り除く。第3に、人称代名詞を使うことで、物語は自己を他者に対置するものであることがわかる。第4に、大人は子どもが物語を解釈することを助けることができる。つまり、保育の場で起こったことを家庭で、あるいは家庭でしたことを公の場でなど、自分の経験したことを他の場で語る行為が、それぞれの子どもに自分の生きている文脈を冷静に捉えさせ、自分がいかに他者ととも生きていくかを外側からみる視点を与え、自分にはどのような理解者がいるかなど、それぞれの子どもが構築しつつある多様なアイデンティティの創造に貢献しているということである。

以上、ラーニングストーリーによるアセスメントを通してテ・ファリキ (保育カリキュラム) を実践していくというNZの保育原理の源泉と現在の理論的焦点をたどってみた。こうしたNZの取り組みには、さまざまな疑問が投げかけられてもいる。子どもの知識や技術を発達段階指標からの距離で評価し、知らないことやできないことのリストを減らしていく保育・教育に慣れた実践者は、「なぜ物語なのか」という疑問を抱く。反対に、のびやかな自分の保育に自信をもち、子どもを「アセスメント (評価)」すること自体に抵抗感をもつ保育者も少なくない。しかし、英語圏のみならず、環太平洋地域やヨーロッパからの情報を多種多様に摂取し、自由主義的な保育政策の中で専門的保育者の不足が課題であり続けるNZにおいて、多様性を包摂する保育カリキュラム「テ・ファリキ」が創造され、いま、「物語」を通してアセスメント (評価) をすることに焦点があてられ、子ども一人ひとりのアイデンティティ構築が保育理論研究の焦点となっていることは、これからの保育カリキュラムやそのアセスメントを考えていくうえで、私たちに示唆することは少なくないのではないだろう

²⁹ 前掲書、74-75頁

か。

考察：日本におけるカリキュラム及びアセスメント開発への示唆

NZの保育は、イギリスをはじめ欧米からの入植者のもたらした知識や技術の伝播によって、被教育体験のある教養をもった女性たちによって形づくられてきた。これら慈善や我が子のための取り組みが「幼稚園」や「プレイセンター」として発展し、母親とともにある公的保育というNZに特徴的な保育の場を形成した。有資格者だけに頼らない保育現場における自由な裁量権を重視する思想的・実践的基盤は、NZのこうした歴史的経緯によるものである。

20世紀を通じて、NZでは、資格をもつ専門的保育者は「幼稚園」で働き、「保育センター」の職員の多くが無資格者という状況が続いた。しかし、マオリやパシフィカ（環太平洋地域出身）の子どもを含めNZに暮らすすべての子どもに保育を受ける権利があり、保育施設における予算配分の不均衡を是正することを政策的な課題とし始めた1980年代後半からは、保育・幼児教育とは、NZの未来に貢献するものであることが政策レベルでも合意され、その運営、資格、カリキュラム、統一的な補助金などの必要性が社会に認知されていった。こうした歴史的文化的文脈の中で、NZの保育においては、有資格保育者にはこれまで通り自由な裁量権を保障しつつ、資格をもたない保育実践者にもある程度の保育・教育の理論が共有できるような「テ・ファリキ」が創設された。

「テ・ファリキ」は、子どもの声はもちろん、すべての少数派の声を聴くことに注意を払い、対話によって振り返りの視点を共有できるカリキュラムである。誰にでもわかりやすく、それぞれの現場でカリキュラムについて話し合う素地となり得るものであり、アセスメントを通じて次の計画を織り上げていく柔軟な保育課程を運用する基盤として「テ・ファリキ」は制定された。

これは日本の就学前教育が、中央行政による強力なイニシアティブによって、国立の幼稚園を創設し全国的に発展してきた歴史や、産業資本家が母親の就労を保障するために託児所をつくったり、各自治体が貧困対策としての保育所をつくったりしてきた歴史とはずいぶん異なっている。NZでは、働く女性たちを支えるといった保育思想は脆弱で、「保育センター」の系譜になる保育施設への国家的な支援については、私的なものとして保障の対象にはならない期間が長かった。日本が「子守学校」を構想したような、組織的に保育の場を設けようとする動きはNZでは主要なものとはならなかった。「プレイセンター」のような母親の手による保育の組織化に力がそそがれ、公立保育所のような子どもの保育・教育と親の労働を同時に保障する保育の場は、熱心には形成されてこなかったのである。

また、NZの保育実践におけるアセスメント（子ども理解）において、いま、子どものア

イデンティティの構築過程に注目していることが確認された。

NZの国家的課題として、マオリを含む多様な価値観を認める寛容な社会を維持することがあげられるが、そうした多様性に価値をおく社会の中で、いかに「自らが何者であるか」を確立していくのかが、保育・教育の焦点となっているということである。そして、ここでは、「物語」の果たす役割に注目が集まっている。日本の保育・教育の場合も、いずれ、NZやヨーロッパ諸国のように、クラスの半分以上の子どもたちが国の定める言語を解さない時期がくるだろう。多くの移民が交わり、新しい社会を築くそのとき、私たちは、どのような保育カリキュラムを、公教育に値する保育・教育課程として認めていくのか。他地域との比較を歴史的に行い、どのような選択肢があり得るのか、考える基礎作業が今後も必要だと考えられる。「テ・ファリキ」による保育の実践が具体的にどのように展開しているのか、どのようなラーニングストーリーが書かれているのかなど、その現実について稿を改めて論じたい。

引用文献

- 塩崎美穂「保育事業の公営化と給食思想—幼保として二元的に制度化した思想史的背景」『保育学研究 44(2)』日本保育学会、2006年
- ジェームス・ヘックマン著、古草秀子訳『幼児教育の経済学』東洋経済新報社、2015年
- 鈴木佐喜子「ニュージーランド『テ・ファリキ』に基づきすすむ改革」著泉千勢、一見真理子、汐見稔幸編著『世界の幼児教育・保育改革と学力』明石書店、2008年
- 七木田敦、ジュディス・ダンカン編著、ジュディス・ダンカン「アオテアロア／ニュージーランドにおける幼児教育の歴史的概要」『「子育て先進国」ニュージーランドの保育—歴史と文化が紡ぐ家族支援と幼児教育』福村出版、2015年
- パウロ・フレイレ著、小沢有作訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979年
- ヘレン・メイ著、鈴木佐喜子訳「乳幼児期の教育とケアに対する政策の転換に関する1つの解説（ナラティブ）」『保育政策の国際比較—子どもの貧困・不平等に世界の保育はどう向き合っているか』明石書店、2018年
- マーガレット・カー著、大宮勇雄・鈴木佐喜子訳『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』ひとなる書房、2013年
- マーガレット・カー、ウェンディ・リー著、大宮勇雄、塩崎美穂ほか訳『学び手はいかにアイデンティティを構築していくか—保幼小におけるアセスメント実践「学びの物語」』ひとなる書房、2020年
- マイケル・クーパー著、松川由紀子訳「ニュージーランドの幼児教育（一）」『幼児の教育』82巻、日本幼稚園協会、1983年

松川由紀子「19世紀末カリフォルニアの無償幼稚園運動とわが国への影響—森島峰とカリフォルニア幼稚園練習学校を中心に」『山口女子大学研究報告 第1部』人文・社会科学(13)、1987年

松川由紀子「19世紀末オーストラリアにおける無償幼稚園運動について」『日本保育学会大会研究論文集』(41)、1988年

松川由紀子「ニュージーランドの保育制度改革と現在」『幼児教育史研究 第9号』2014年
湯川嘉津美『日本幼稚園成立史の研究』風間書房、2001年

The Historical Context of Childcare Curriculum and Assessment in New Zealand(NZ)

—the Childcare Principles Sourced from Te Whāriki and Learning Story

SHIOZAKI Miho

Key Words: Curriculum of Early Childhood Education, Assessment for ECE, Te Whāliki, Learning Story, Comparative cultural history of Childcare and Curriculum

The New Zealand’s national curriculum for Te Whāriki or Early Childhood Education and Care (ECEC) is classified as a competency-based curriculum. This curriculum is based on the theory of socio-cultural development, from which many countries and regions are now studying. In this article, I first clarify the historical context of NZ in which this national curriculum has been created (Chapter 1). In order to individually realize Te Whāliki, it is necessary to have administrative accountability and childcare assessment (ECEC evaluation) that can specifically capture children’s learning. In the assessment conducted as a “learning story,” I will examine the theoretical focus of childcare, which is currently being watched, in the context of history (Chapter 2).

