

# 保育実践を支える対話に関する一考察

A study on dialogue which supports the early child education

日比野 直 子

Naoko HIBINO

## I. 問題と目的

### 1. 2017年告示幼稚園教育要領

2017年に告示された幼稚園教育要領では、その前文において、幼稚園は教育基本法に掲げられる教育の目的や目標を達成する日本の教育体系の始期という位置づけにあることが明示された。

そして、「これからの幼稚園には、学校教育の始まりとして、こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ、一人一人の幼児が、将来、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化をのりこえ、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにするための基礎を培うことが求められる。」<sup>1)</sup>とし、今後いかなる状況にあっても、自ら豊かな人生を切り拓き、他者と協働し社会を創っていけるようその基礎を培うことが幼稚園教育の役割であるとした。

また、このような幼稚園教育を実現するための基本原理を示したのが、第1章総則第1幼稚園教育の基本である。ここでは、まず「幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とす

る。」<sup>2)</sup>とし、環境の重要性があらためて強調された。

続けて、幼稚園教育の現場で保育を担う保育者の在り方についても以下のように示している。「このため教師は、幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的に関り、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を活かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする。」<sup>3)</sup>とし、1. 幼児の主体的活動の重視、2. 遊びを中心とした総合的指導、3. 幼児一人一人の特性に応じた指導の3点を重視することを求めている。

また、さらに幼稚園教育要領第1章総則第4指導計画作成と幼児理解に基づいた評価3指導計画の作成上の留意事項(2)には、新たなキーワード「主体的・対話的な深い学び」が示された。「幼児が様々な人やものとの関わりを通して、多様な体験をし、心身の調和のとれた発達を促すようにしていくこと。その際、幼児の発達に即して主体的・対話的で深い学びが実現するようにするとともに、心動かされる体験が次の活動を生み出すことを考慮し、一つ一つの体験が相互に結び付き、

幼稚園生活が充実するようにすること。』<sup>4)</sup>を求めている。

以上、幼稚園教育要領が示すこれからの幼稚園教育及び保育者の在り方について整理した。では、現場で働く保育者は、日々どのように保育の働きに向き合っているのだろうか。ここで幼稚園現場で働く保育者に視点を移したい。

## 2. 定まった答えのない「問い」の探求と保育者

保育は、定まった答えのない「問い」を探求し続けるものと表現されることが多い。

吉村真理子は、その著書や講演を通して、保育は創造するものであるとし、より良い保育の在り方を問おうとする多くの現場保育者にその魅力を伝え励まし続けてきた。その中で「させられる保育」ではなく「やりたい保育」をすべきとし、保育者自身が観察や記録、計画、評価等に主体的な楽しみと喜びを見いだす時、保育という職業はこの上なく魅力的なものとなっていくと述べている。保育者自身も主体となって子どもとともに保育を創り出していくというこの考え方は、2017年改訂の幼稚園教育要領が示す幼稚園教育の在り方と大筋は齟齬のないものと考えられる。

しかし、一方で、この創造的であるという保育の特性は、養成校で保育を学ぶ学生を時に困惑させるものでもある。授業の中でも、学生から「保育が創造的な職業であることにおおいに魅力を感じる。しかし、定まった正解がないことを考え実践するのは大変難しく自信がない。」というコメントが寄せられることがある。また、実習においても、「質問しても保育者によっておっしやるのが違う」、「明確な指示がいただけない」等、戸惑いをみせることもしばしばである。

また、この保育の特性は現場保育者をも困

惑させるものでもある。ある保育者は保育を振り返る語りの中で数々の「問い」を持ったことを語った。例えば、「明日の活動内容をどう選択したらいいのか」、「今後この遊びをどう発展させていったらいいのか」、「気になる子どもを担任保育者としてどう援助したらいいのか」等である。それらの「問い」の答えは簡単に得られるものではない。そしてその答えが得られない不安定な状況に身を置き続ける中、さらにあらたなる「問い」が増し加わり、それらが並行的に積み重なってくるのである。そうになると、「問い」は「悩みの元」となり、時に保育者の自信を喪失させるものともなり得る。「自分はこの園でやっていけるのだろうか」、「〇〇先生は、あんなに上手にできるのに、自分は…」、「他のクラスはあんなに落ち着いているのに、このクラスは私が担任だからなのか」などおおいに保育者の心をかき乱すこととなる。しかしこの保育者は語りの中で、自分なりに何らかの「答え」（手ごたえ）を得られる時が来ることにも言及した。その瞬間から、子どもの傍らに立ち援助を模索し続けていくという「保育」の面白さとやりがいを実感するとともに、喪失していた自信も取り戻していったという。

このように、保育は定まった答えのない「問い」を探求し続ける営みであるがゆえに苦しみを生むこともある。しかし何らかの「答え」（手ごたえ）を得られた時、吉村が言う「創造的な」職業として、喜びをもって取り組む対象へと変化するようになる過程が存在することを示唆している。長年保育に関わっているある保育者が「保育は、楽苦しい（たのくるしい）もの」と表現した。これは、上記の過程を経験した保育者の多くが共感しうる事実には違いない。

久留島ら（2020）は保育士や幼稚園教諭の離職が問題化している中で、保育者としての

仕事を継続することになる要因を経験値として語られることの多い「保育を面白い」というプロセスの存在に焦点をあて検証している。その結果、保育に関する対話の場の有無と子ども理解のズレを肯定的に受け止められたかどうかが保育者生活継続か離職かの決断に関連していることを明らかにした。特に「対話」の場では、保育者それぞれが自己の主観として子ども理解を語るができる場があることが保育の面白さを感じるための前提ともなっているとした。

次項では、保育に面白さを感じるようになる過程に有効に働く可能性があると考えられる「対話」についてみていく。

### 3. 保育における「対話」

コミュニケーションを基盤に実践される対人職の分野では、あまりに当たり前であるためか、保育において「対話」という言葉は今まであえてキーワードとして取り上げてこれなかった。しかしながら、子どもの育ちにとって「対話」は必要不可欠のものであると思われる。子どもの生活・遊びそのものが多種多様な対話で成り立っていると考えるからである。子どもは、周りの人、モノ・コトにであい、関わりながら自分の周りの世界を知っていく。この関わりこそ「対話」であるといえるのではないだろうか。また、子どもたちは言語が発達途上にあるため、身振り表情など姿を通しての非言語的な「対話」によるものも多く存在すると思われる。

また、保育者にとっての「対話」も重要であろう。多忙な保育現場の現状では、よほど意識化して取り組んでいかない限り、日常的に「対話」をしているようで、最低限必要な「連絡」「報告」「相談」にとどまっているケースが多いと推察される。

「対話」の定義は以下の通りである。2011

年発行の明鏡国語辞典によると、対話は「向かい合って対等の立場で話をする。また、その話。物事と向き合って精神的な交感を図ること。」と説明されている。また、dialogue（対話）の語義を2019年発行のウイズダム英和辞典で調べてみると、「2人の間の（dia）話（logue）」とあった。また、中島（1997）は対話は、そこに参加する人々が、一人ひとり確かな価値観や人生観をもって、そのコミュニケーションに参加することが重要であるとしている。これらを総合すると「対話」とは相手と向き合う、その物事に向きあう、それぞれが確かな考えを持って対等の立場で話し合うといったことがポイントとなるようだ。

この「対話」に近いものとして、「保育カンファレンス」がある。森上史郎によって紹介されたもので1990年代より保育現場に広がった。現在も保育の質の向上のための有効な方策として園内研修等で用いられている。この「保育カンファレンス」は原則として、園長主任が指導するのではなく、参加者の平等性や相互の学び合いが強調される。この点からも「対話」に近いものであると考えられる。

### 4. 本研究の目的

以上、2017年度改訂の幼稚園教育要領が示すこれからの幼稚園教育が目指すものと、保育者の実情についてみてきた。また、保育者も主体となって子どもたちと共に保育を創造していく存在となるために、「対話」が有効であることも示唆された。

これらを踏まえ、本研究では、保育実践に「対話」はどのように作用しているのか、その様相の描写を試み、保育者と子どもが主体となって共に創りあげる保育の在り方について検討していきたい。

## II. 方法

### 1. 研究協力者

H幼稚園に専任教諭として勤務し3年間のクラス担任生活を経験したI保育者（40歳代）である（XXXZ年3月末現在）。I保育者は、養成校を卒業後保育所で4年間、そして現在の幼稚園で非常勤教諭として2年間勤務した経験を経、専任教諭として3年間クラス担任を担った。H幼稚園で実施している異年齢児混合クラス編成で自由活動主体とする保育に担任教諭として携わるのが初めてであったことから、この3年間は試行錯誤の連続であったという。

### 2. 調査期間

XXXX年12月12日～XXXZ年3月26日である。

### 3. インタビューの方法

半構造化インタビューを3回実施した。所要時間は1回あたり1時間30分である。

各回のインタビュー内容は以下の通りである。

第1回：XXXW年度及びXXXX年9月～XXXX年12月の保育

第2回：XXXX年12月～XXXZ年3月の保育

第3回：XXXZ年4月～XXXZ年3月の保育

保育者自身の心に残る保育実践について語っていただき、適宜筆者が質問を加えた。詳細な語りを分析対象とするため、協力者に承諾を取ったうえで、インタビューの全過程をICレコーダーに録音した。終了後、逐語化した。第1回～第3回インタビューの過程を逐語化したデータはA4版40枚であった。

### 4. 倫理的配慮

ICレコーダーに録音した語りは全て逐語化し、分析データとして用いること、データは研究過程において厳重に管理保管し、研究目的のみに使用する事、また個人や園が特定されないように十分に留意することを説明し同意を得た。

### 5. 分析

全過程をエピソードごとに分けた後、今回は個々のエピソードにあらわれた「対話」に注目し分析を試みた。

## III. 結果と考察

ここでは、第3回調査におけるI保育者の保育を振り返る語りの中から約5ヶ月にわたって継続された泥団子作り遊び実践において「対話」が生じていると思われる箇所を取り上げ、筆者の考察を加える。

この一連のエピソードを取り上げた理由は、以下の通りである。第3回インタビューを始めた冒頭、I保育者が、「楽しい一年でした。ああ、自分、この仕事やっていけるって思えた。この子はこう成長したね。あの子はこう成長したねというのがしっかりと感じられた。3年目となり自分に少し余裕ができたから、子どもたち一人一人のことが見られたし、関わった一年」と生き生きと語り出したからである。保育を心から楽しいと思えたI保育者の実践から学びたいと考えた。

### 泥団子作り遊びの背景

I保育者のクラスの年長児Mを中心としたエピソードである。運動会終了後のある日、年長児Nが泥団子を作ったことを帰りの会で発表したことを発端に、年度末3月には、クラスの子どもたち全員が関わり楽しんだ事例である。なお、エピソード内の（            ）

は筆者の補足である。

### エピソード① N（年長児）の発表に刺激を受けたM（年長児）

運動会が終わった頃に、ちょっとふっと一息付ける時間があって、N（年長児）が「お団子を作ったよ。ちょっと磨いてみたんだ。」って。帰りの集まりで今日やったことを発表してくれた。それを聞いて、M（年長児）の目が輝いたんです。そして翌日作り始めました。〈中略〉で、その日は作って壊れてはあったけど、みんなにこんな大きいのができたとクラスの集まりで発表しました。

11月になって、（共に過ごす仲間が別の活動で遊べない日に）泥団子をピカピカに作る本を家から持ってきて、私に「一緒に作ろうよ」って持ち掛けてきました。一緒に作り始めたら、そこから泥団子にはまり始めたんです。本の1ページ目から読んで、「こういう泥がいいんだって、ホットケーキのぺちよぺちよみたいなもの。」とまず泥から作り始めました。

Mは、遊びがすぐに変わって行くタイプで。ドッチボールも力があるのでするんだけど、負けそうになると、「お茶飲みに行ってくる」って抜けていなくなっちゃったり。一試合終わったら、次はどろけいに入ったり、お部屋で制作してたりとか、一つの遊びを長く継続して行こうってことはなかなかできないと思っていました。〈中略〉それは、去年から気になっていて、今年もそれが続いているとみていました。でも、足も速いのでリレーで一番になったり自信はつけてきていたので、その自信をもとにさらに、園生活を充実させていけるといいなって。〈中略〉だからちょっと嬉しいなって。

### 〈考察〉

「子ども－子ども」、「子ども－モノ・コト」、「子ども－保育者」間の対話が見られる。年長児Nによる帰りの集まりでの発表が、年長児Mの興味関心を刺激する。普段運動的な遊びを得意とし繰り返し楽しんでいたMにとって、泥団子遊びという未知の遊びとの出会いであったと思われる。翌日から泥団子を作り始めたMは、砂・水と出会い、次第に熱中し探究していく。ここに「子ども－子ども」「子ども－モノ・コト」間の対話がある。また、保育者は、興味関心を刺激されたことを見逃さず、翌日以降のMの姿を追い続ける。それまで抱き続けていたMへの願いを目の前のMの姿とすり合わせ、今、この時、Mが何を体験しているのかを理解しようとしているのだ。ここに「子ども－保育者」間の対話がある。

### エピソード②Mの遊びにクラスの年長児・年中児が興味を示し加わる

「何やっているの?」とクラスの年長年中さんが集まってきた。〈中略〉「ああ。ちょっとおいで。この泥がいいんだよ。」って。M自身はもうその工程は終わっているのに、わざわざその泥がある所に年下の子たちを連れて行って「ああ。ここだよ。この泥使いな。」ってやさしく教えていた。

ああ。Mってこういった一面もあったんだな。いつも同じ年齢の友達とワーワー遊んでという感じだったけど、下の子どもたちにこんなにやさしくじっくりと教えられるんだって発見しました。そしてその日は（泥団子に）さら砂をかけていたんですけど。一日か二日ビニール袋に入れておいておいた方がいいと本で調べた。じゃあ、これを置いておこうってことでその日は終わったんです。でも明日からはMはもう続きはやらないか



なって思っていました。（別の学年別活動もあるため）メンバーも入れ替わるし、〈中略〉いつもの仲良しメンバーが遊びに戻ってきたらドッチボールとか、いつもの遊びに戻るのかなって。

でも、次の日も朝も「泥団子の続き！」って。ずっと泥団子を毎日毎日作り続けて。一個目はだめだったんです。でもまた作り直して、結局すごいピカピカの泥団子を作るところまで行きました。その過程をいつも帰りの集まりで毎日発表してくれました。で、それをずっと見てきた年中さん年少さんそして年長さんが時期は違うんですけど次々と作り始めたんです。

#### 〈考察〉

「子ども－子ども」「子ども－モノ・コト」の対話が見られる。Sの姿に、他児が刺激を受け、泥団子づくりに取り組んでいく。ここでは、少し前にこの遊びに出会ったMが、他児の作りたい思いや、わからなさを自分なりに想像し、手取り足取り伝授するなど、直接的な関わりが見られる。この時、Mの働きかけを通して、年中児・年少児が初めての泥団子づくりに出会い、またMと出会う子どももいれば、中には団子づくりは既知のもので、自分の経験上にすでに持っていたコツと、Mの説明内容をすり合わせながら、試みる子どももいたと思われる。

また、保育者は、他児に親切に関わる姿にMの今までに気付かなかった一面を発見している。その反面、明日は継続しないのではないかと密かに予想している。ここに「保育者－子ども」の対話がある。そして、その保育者の予想は見事に外れ、Mは、泥団子の探究（「子ども－モノ・コト」）を継続し、その過程を毎日クラスで発表することで自分の探求を言語化し確かなものとして認識し（「子

ども－モノ・コト」）、クラスの子もたちと自分との関係性（「子ども－子ども」）を感じていったのではないだろうか。また、クラスの子もたちも、次々に取り組み始めている。

#### エピソード③私たちはさら砂やさんで

この遊びが始まったころから年少さんの女の子たちが〈中略〉さら砂作りが大好きだったんですけど、Mがお団子にさら砂をかける工程の時に、その子たちが作っているさら砂を見て、「僕にちょっとくれない？」って言ったなら「いいよ。」って。そしてそこからその子たちはさら砂やさんみたいになって。で他の子たちもつぎつぎ泥団子を作り始めて、さら砂の工程になるとその子たちのところに行って「さら砂下さい。」って。そこで双方の関りも見えてきた。もちろん（さら砂やの）年少さんの中にもお団子を作りたい気持ちはあるみたいだった。でもうまくいなくて、じゃあ私たちはさら砂やでというところもあった。

#### 〈考察〉

ここでは「子ども－モノ・コト」「子ども－子ども」「子ども－保育者」間の対話が見られる。まず、年少女児グループは、来る日も来る日もさら砂作りを繰り返し楽しんでいく。ここに書かれていないが、この年少児たちが安定してさら砂作りに没頭するに至るまでには、幼稚園でさら砂というものに出合い心が動く（「子ども－モノ・コト」）、さら砂を作る他児の姿を見て、必要な道具や方法を知る（「子ども－子ども」「子ども－モノ・コト」）がある。またさらに、Mが、彼女らのさら砂に目を留め分けてほしいとやり取りする。そして、他児ももらいに行くようになる。その場面にも、I保育者に語られない中にも言語非言語の「子ども－子ども」「子ども－

モノ・コト」の対話があったと推察される。

またそうしたやり取りを見守る I 保育者も、その関係性を嬉しく思いながら、年少児の心の中には、自分たちも泥団子を作ってみたいという思いと、できないかもしれないという不安、そして自分たちにとって既知のさら砂が求められていることに安定を求めているのではないかと、考察している。ここに「保育者-子ども」の非言語の対話が存在している。

#### エピソード④一日の遊びの予定を自分で組む

そんな感じでMは2学期の間、作っては壊れてを繰り返し、最後にはピカピカの泥団子ができました。泥団子の本の一番最後には、ピカピカになったら絵の具で色を付けるというところがあったんですけどそこまでは時間的にできず、「じゃあ来年そこをやろうね」って、冬休みに入りました。そしたら「家で壊れちゃった」と言って、休み明けにまた作り直したんです。この頃のMは、ドッチボールもしているし、どろけいもしているし、(卒園制作の)イス作りもしているし、(一日に)いろんな遊びをしてるんですけど、その中に泥団子の時間もちゃんとあった。泥団子を作るからドッチボールを一回やったら、泥団子に行くわとか。今日は泥団子磨くから、朝は泥団子磨いて、午後はドッチボールとか。自分で組み立てて生活していました。

#### <考察>

「子ども-モノ・コト」と「保育者-子ども」の対話がみられる。Mは、引き続き泥団子づくりの探求を続けている。その間にはどのような対話があったのかは明言されていないが、水・砂の性質に徹底的向き合うMの息づかいを感じる。また、卒園間際のこの頃、Mは自分の時間を自分で組み立てるということも行っている。やりたいと思う数々の遊

びと自分のやるべきことを、自分に与えられた時間の中に組み立てている。ここに、「子ども-モノ・コト」間の対話がある。

また、こうした彼の姿にI保育者はM理解を更新している。エピソード①では、「Mは、遊びがすぐにならなくなって行くタイプで。<中略>一つの遊びを長く継続して行うってことはなかなかできないな」と受け取っていた。このエピソード④の姿は、成長を感じるものであったと同時に、そもそも、「遊びが継続しない」という見取りが本当にふさわしかったかについても考えさせられたのではないだろうか。「保育者-子ども」間の対話があると思われる。

#### エピソード⑤1月さら砂やさんも、Oも泥団子を作り始める

さら砂やさんだった年少さんたちが泥団子を作り始めるようになりました。得意な年長さんたちに、自分から「こっからどうするの?」って聞けるようになっていました。ちょっと制作が苦手なO(年中児)もいて。他の年中さんは見よう見まねで作っていくんですけど、Oは自分はそういうのはなあって、うろうろしていました。それで、私が「作る? O君も一緒に」と声をかけました。でも「ううん。」って。で、みんなが泥団子を30~40分くらいやって、終わってどろけいを始めると、僕も入れてって。でもまた泥団子も気になるから、みんながやっている時には、そばをうろうろしてって感じで。で、どうしようかなって思っていたら、P(年長児)が、Oに声をかけてくれました。「Oつくる?一緒に作ってもいいよ。」って。ええ。なんでわかったんだろうって思ったんですけど。<中略>ふたりでひとつ作ったんです。Pは「今までに自分の作ったのがあるから、これあげるよ。磨くのはこうやってやるんだよ。」って教え

て。Oはすっごく嬉しくって。その団子を大切にしていました。泥団子の時はちょっと入れなくて、一緒にいられなかった年中の男の子たちの輪に入って、「おれも！」って生き生きと泥団子を磨く姿がみられるようになりました。

そんなふうに年少さんのさら砂やさんと年長さんの関わりも。お団子作るってなった時に自分から年長さんに聞ける関係ができていたし、そして年中さんのことを気にかけてくれる年長さんもいてくれたし、年中さんは年長さんを憧れの目で見つめていて。女の子もミニチュア団子とかいうのを作って、こんな小さくても磨けるかしらみたいなのをやっていたし。かわいい布を持ってきたとかいう楽しみ方をしていて。楽しみ方はそれぞれだし、時期もばらばらなんだけど。

そうなったのは、自分が一番じゃないと許せないという感じだったMが、みんなのことを「上手だね。」「いいんだよ。それで。」って、認める言葉をかけてくれていたことが大きい。〈中略〉他のみんなもそれに感化されていって、「壊れたらもう一度作ったらいいんだよ。2回目の方がもっと上手に作れるよ」って、自分が経験してきたことを、下の子たちに伝えていくっていう年長さんたちの姿があって。

なんでそうやって（Mが皆を）認められるようになったのかなって思ったときに、運動会のリレーかなって。〈中略〉そこからクラスでの姿も変わったなって思います。Mをはじめ年長さんが皆を認める雰囲気クラスを作ってくれた。実際に帰りの集まりでも「すごい！」って。年少さん年中さんもそれが嬉しくて、18個作りました！とか意欲的に発表したりして。

それに環境も大きくなって。Q先生とも話していたんですけど、どの時期でもお団子づ

くりができる。水遊びの時期だから泥団子ではなく、どこでもいつでもできるっていうのが大きい。また遊び込める時間が長いっていうのも。「あ。この子、お団子作っていたんだ。僕も。」って思ってからでも作れる時間があったり、ああ。壊れちゃったってなっても、午前は片付けになっちゃってても午後から、お昼ごはん食べたらずり直そうとできる時間が、自分がここまでこうやりたいと思える時間が確保されている。泥団子をやってドッチボールをやるとかもできる。継続している遊びもやりつつ自分を発揮できる遊びにも参加できる時間もあることが、この幼稚園のよさだになっていうのもあらためて思いました。

#### 〈考察〉

このエピソードには「子ども－子ども」、「子ども－モノ・コト」「保育者－子ども」「保育者－保育者」間の対話が見られた。

まず、さら砂作りに徹していた年少児が、泥団子づくりを始めたことは、まだむずかしいと思って手が出せないでいた自分と泥団子との間に折り合いがついたためではないだろうか。また「さら砂やさんだった年少さんたち」とあることから共にいた仲間がいたことから、一步を踏み出すにあたっては子ども間で何らかのやり取りがあったかもしれない。また、わからないことは年長児に聞いていることから「子ども－モノ・コト」、「子ども－子ども」そしてそれを見守り考察する「保育者－子ども」間の対話があったと思われる。

同様に、O（年中児）も気になりながら手が出せないでいたが、保育者の誘いには応じなかったものの、年長児が声をかけたことをきっかけに、泥団子作りを経験し、輪の中に入り嬉々として泥団子を磨く姿があった、これもまた「子ども－モノ・コト」「子ども－子ども」「保育者－子ども」間の対話が行き



来する中で揺れながらも思いを遂げることができたと推察される。

しかも、後半の保育者の考察にあるように、このように、異年齢児クラスの子どもたちが、互いのペースや楽しみ方を認めあいながら、過ごせるようになった一つの契機は、年長児の運動会に向けてのリレーの取り組みにあるとI保育者は振り返っている。「保育者-子ども」間の対話であるが、しかも過去の子どもの姿にふり戻っている。今ここにいる子どもの姿を理解するために、時間空間を超えた対話がなされていたのである。

#### IV. 総合考察

本研究では、保育実践に「対話」はどのように作用しているのか、その様相の描写を試み、保育者と子どもが主体となって共に創りあげる保育の在り方について検討を進めてきた。以下に、本研究の知見を示す。

##### 1. 保育実践における「対話」の様相

子どもたちが、園生活の中で出合う環境、何らかのモノ・コトに興味関心を示し、主体的にかかわる時、そこには必ず、「子ども-子ども」、「子ども-モノ・コト」、「保育者-子ども」間での言語・非言語による対話が生まれていた。その対話が、子どもたちのさらなる深い学びを産み、深い学びは次なるモノ・コトへの関りに向かう主体的行動へ結びついていった。「子ども-子ども」間では、他の子どもからの直接的な声かけには、他の子どもの活動に刺激を受け、「子ども-モノ・コト」に出会い、関わり、探求を進めてきた。その探究は、次なる探究への主体的行動に結びついた。

また、今回のエピソードでは、保育者が子どもに対し積極的な働きかけることは少なかった。しかし、保育者は子どもたちのさな

がらの姿を見守り続け、子どもが今経験していることは、どのようなことなのかについて、今ここにありながら、過去からの経過を思い起こしながら思索を重ねていた。そして、記録し、翌日の計画を立て、環境を構成し、翌日子どもたちを迎えることで、子どもたちは自分の時間を主体的に歩んでくることができたのではないだろうか。これもまた「保育者-子ども」間の対話であると考えられる。

##### 2. 保育者と子どもが主体となって共に創り上げる保育の在り方

遊びの過程を振り返る「保育者-保育者」間の対話では、子どもたちが主体的に生活する環境をいかに整えていくべきかについての思索が進んでいた。モノ・コトへの出会いの機会及び主体的に自分のペースで関わりうる機会の保障も必要である。子どもたちの発達には多様な経過を辿り成し遂げていくものであるため、同じ保育環境にあっても、同時刻に一斉に感受できるわけではない。また、その子どもの個性、生活経験などからも、主体的な活動に結び付くには個人差があった。出合いという機会の保障とその子どものペースでそのモノ・コトと対話することが許される十分な時間を含んだ保育計画を立てる必要がある。そのふさわしい計画を立てていくためには、一人一人の子どもの今を対話的に理解する保育者の存在が必要不可欠であるといえよう。

平田(2015)は自身の演劇をフィールドとした見地と前出の哲学者中島義道の考えを融合させ、「対話は(中略)自分の価値観と、相手の価値観をすり合わせることによって、新しい第三の価値観とでもいうべきものを創り上げることを目標とする。だから、対話においては、自分の価値観が変わっていくこと

を潔しとし、さらにはその変化に喜びさえも見出せなければならない。相手の意見を押し通すのでもない。新しい価値創造の形が、今必要とされているのだ<sup>5)</sup>と述べている。

この平田の説明は、本稿の冒頭に紹介した2017年幼稚園教育要領幼稚園教育の目指すべき「これからの幼稚園教育」の在り方や、そのような幼稚園教育を子どもとともに創造するために、定まった答えのない問いを探求し続ける保育者が辿る過程を想起させるものではないだろうか。自分（保育者）の価値観、相手（子ども）の価値観、モノ・コトの性質を尊重しながら、互いを理解しようと関わり対話を重ねるうちに、第三の価値創造（更新された子ども理解・援助の方策）が生まれる。

これからの保育を創造するには「対話」が大きな意味を持つことが示唆されたのではないだろうか。

### 3. 本研究の課題と今後の展望

本研究は一つの園に勤める保育者の語りの分析である。よって、本研究の知見は必ずしも一般化できない。今後は、複数の保育者の

語りや保育実践の観察を積み重ね、より確かな知見を見出していきたい。また今回は創造的な保育を支える「保育者-保育者」間のエピソードについては十分に検討できなかった。「保育者-保育者」間の対話とその対話が生まれうる環境について明らかにしていきたい。そしてまた、「対話」について、他分野の見地にもさらに学びながら保育分野で生かしていくことについて探求を深めたいと考える。

### 引用文献

- 1) 2) 3) 4) 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領
- 5) 平田オリザ (2015) 対話のない社会 (一).『対話のレッスン』 講談社 p.170

### 参考文献

- 吉村真理子 (2014) 保育実践の創造 ミネルヴァ書房
- 久留島太郎・田島大輔 (2020) 保育者が保育を面白がるようになるプロセスの検討(1). 植草学園短期大学紀要. No21
- 中島義道 (2011) 『<対話>のない社会—思いやりと優しさが圧殺するもの』 PHP