

保育の場で

共に育つ「場」を支える「対話」

高嶋 景子

これまで私は、子どもたちがさまざまな他者やモノや出来事と出会いながら、少しずつ自分なりのかかわり方を見つけ、そのかわれる世界を広げていく過程に関心をもち研究を進めてきました。現在も、そうした子どもたちの育ちの過程に自分自身が出会いながら、それぞれの子どもがたどっていく多様な道筋やそれを支えている背景について考えたいと思い、幼稚園や保育所などの保育の場へ通っています。

そうした保育の場で、子どもの育ちのプロセスを追っているうちに、次のようなことに気づかされてきました。それは、ある一人の子どもが「変わってきた」「育った」と感じられるのは、決してその子ども

が「情緒的に安定したから」とか、「何らかの人とかかわる『術』を習得したから」といったような、その子だけの個人的な変化ではないということです。それらは、その子を取り巻く周囲のさまざまな子どもたちとの関係の変容や、そこにかかわる保育者の変容などと密接に関連し合いながら生まれているように見受けられます。また、その保育者の変容も、同様に、その周囲を取り囲んでいる身近な他者との関係と深くかかわっていることが少しずつ見えてきました。

しかし同時に、必ずしも、そうした関係の変化が常に起こり得るとは限らないということにも気づかされます。時として、そこに存在する人々の関係が固定化

してしまい、何らかの問題を抱えたまま状況が硬直してしまう場合もあるようです。では、そのような違いはどうして起こってくるのでしょうか。また、それぞれの子どもや保育者の変容の起こりやすい「場」には、いったいどのような関係が築かれているのでしょうか。そうした関心が現在の私の研究の出発点となっています。

Ｔ君との出会い

昨年度、幼稚園を卒園したＴ君とは、彼が三年保育の年少クラスに入園してきた四年前に出会いました。

入園当初、登園時になかなかお母さんから離れられないような一面もありましたが、好奇心旺盛で活動的な彼は、園全体を走り回って魅力的な遊びを見つけては自らかかわっていく姿が見られていました。

戦いごっこなども大好きなＴ君は、入園当初は、互いに相手の状況を読み取れず、加減ができずに本気で

戦ってしまったためにトラブルが起こったり、遊びが途中で破綻してしまうこともありました。しかし、そうした葛藤の繰り返しの中で、Ｔ君なりに遊びが破綻しないようなイメージの出し方を学んだり、友達とのかわり方を探っていつている姿が徐々に見られるようになっていきました。また、それに伴い、クラスの子どもたちもＴ君の始める遊びの発想をおもしろがったり、そこに引き込まれて一緒に遊ぶ姿が見られるようになっていったのです。

年中クラスに進級すると、Ｔ君はそれまでとはまったく違った姿を見せるようになりました。

かかわりの手がかりが生まれにくい場

年中に進級したＴ君のクラスでは、Ｔ君のように年少クラスから進級してきた子どもたちのほかに、多くの子どもが二年保育で新たに入園してきました。そのため、特に四月当初は、クラスの子どもたちの大半が

新しい環境の中、保育者があらかじめその日の活動を想定して設定した製作コーナーや、おままごとコーナーなど比較的共通のイメージがもちやすい場で、少しずつ同じ遊びを共有しながら、新しい仲間との出会いを経験していく様子が見られました。

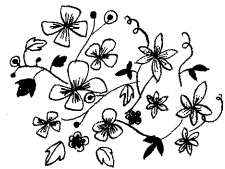
それは、まだかかわりの浅いこの時期に、子どもたち同士が、共有しやすい文脈の中で、互いの関係を維持したり、形作ろうとしたりしている姿のようにも見受けられました。しかし一方で、そうした遊びの状況は、共有されている文脈からの逸脱やそれらのイメージの発信が興味をもって受け止められたり、それをおもしろがって新しい遊びに広げたりしていくような展開が生まれにくいという側面も併せもっていたようです。

そのような中、T君はたくさん子どもたちが集う製作コーナーでクラスの「こいのぼりづくり」などにも参加するのですが、周囲の様子に目を向けながらも

一人黙々と作業を進め、自分から他児とかかわろうとする様子は見せません。途中、こいのぼりとは関係ないもの（ゴルフクラブの形をした折り紙）を作って、それを

振ってみたりする（素振りのようなスイングをする）など、共有されている文脈とは異なるイメージや見立てを発信している姿は見られます。しかし、それを共有して新たな遊びとして展開してくれる「受け手」が現れないためか、T君にもそれ以上の発信は見られず、その後、一人で保育室を出ると園内をブラブラと歩き回るといような姿が見られました。

そうした状況が新年度当初はしばらく続き、気がつくくと、以前のように積極的にもしろそうな遊びにかかわっていったり、活動的に走り回ったりする姿はすっかり影を潜めてしまいました。そして、クラスにおける遊びやかかわりに対して、かかわるきっかけや



道筋を見つげづらくなっている様子が見受けられるようになっていったのです。

もう一つの保育の場で生まれてきたかわり

そんなT君が少しずつT君らしい（と感じられるような）姿を見せてくれるようになってきたのは、クラスではなく「預かり保育」においてでした。

正規の保育時間に比べて少人数のゆったりとした放課後のな雰囲気の中で、いつも一緒にそこに参加するM君たち特定の他児との間や、自分を慕い、自分の後について歩いてくれるようになった年少児のL君との間に、しだいに親密なかかわりが生まれてきました。

それらのかかわりは、T君にとって、遊びの中で自分なりのイメージや見立てを発信したときに、それを受けて反応を返してくれる他者がいるという安心感のある「居場所」となっていたようでした。そんな彼

らとのかかわりの中では自らの見立て（特定の場を基地に見立てたり、架空の敵を生み出したり）を積極的に声に出して発信したり、それをもにしたごっこ遊びを楽しそうに共有している姿が見られるようになっていきました。また、これらの親密な関係がよりどころとなり、「預かり保育」の中で、ほかのさまざまな子どもたちが共に遊ぶ場においても、T君が自分なりのイメージや見立てを発信し、それを周囲の子どもたちと共有し合いながら遊ぶ姿が見られるようになってきました。

こうして「預かり保育」の中で生まれたM君たちとの関係は、T君にとって、昼間、自分のクラスで過ごす時間においても、時折ホッとできる拠点（M君は同じ年長でもほかのクラスの子でしたので、いつもT君と一緒に遊ぶというわけではありませんでしたが）となっていた様子も見られました。しかし、それでもクラスにおけるT君自身の様子はあまり変わりません

でした。相変わらず、クラスや園内をブラブラと歩き回ったりすることも多く、なかなかじっくり遊び込む相手や遊びが見つからない状況が続いていきました。そして、その背景となっていたクラスのほかの子どものたちのかわりへも目を向けてみると、実は、このころ、T君以外の子どもたちにも、あまり遊びが持続したり発展したりする様子が見られず、担任のN先生もそれが気になっているようでした。

N先生の変容を支えた共感的かわりと資源

このとき、T君の担任だったN先生は、その年の春に他園から転任してきたばかりの新任の先生でした。前任園では三年間の保育経験があったのですが、それまでとはまったく異なる保育の方針や形態に最初はかなり戸惑われたようです。

T君の幼稚園では、朝登園してからの一日の大半を、子どもたちがおのおの好きな遊びに取り組みな

がら過ごしており、そこでそれぞれの活動を展開し、かわりを深めていく過程を保育者が丁寧に読み取りながら必要な環境構成や援助をしていくことを大切にしていました。N先生自身は、そうした保育をしたいという思いをもって、自ら希望して転任してきたのですが、実際に保育が始まってみると、おのおのが好きな遊びをしている子どもたちに対してどうかかわっていないのがわからず、悩んでしまったと語っていました。「遊びを援助する」という言葉はよく聞いていても、具体的に目の前で展開している子どもたちの遊びをどのように援助し、どのようにかかわっていけばいいのかがなかなか見えてこず、それでも毎日子どもたちにかかわっていかなくてはならない状況が本当につらかったそうです。

ただし、N先生がそうした悩みを園内で打ち明けられるようになったのは、一学期も半ばをだいぶ過ぎたころでした。それまで、N先生は、その「わからな

さ」を一人で抱えていて、園内の誰にも打ち明けられなかつたのです。そんなN先生がその苦しさを語れるようになっていったきっかけは、ある日の保育後の小さな出来事でした。あるアクシデントをきっかけに、小さなことでも物事を「共に」受け止め「共に」考えられる同僚（主任とフリーの保育者）がいることに気づけました。それによって、N先生は初めてそのとき抱えていた自分の悩みを打ち明けることができたのです。

打ち明けられた主任とフリーの先生はN先生よりも経験年数も多く、その園でもベテランの保育者でしたが、決して何らかの「答え」や一方的なアドバイスをN先生に提供するようなことはしませんでした。ただ、N先生のクラスのそのときの子どもたちの姿を丁寧（に）に追いながら、どんなことを楽しんでる様子が見られたか、どんな子どもたちのかかわりが生まれているか、それぞれが発見したことをN先生に伝え、語り

合いました。それらを通して、N先生自身が自分のかわりを振り返り、これからの援助について考えていくプロセスに寄り添っていったのです。

一人で悩んでいた当初、N先生は、その園で求められる（と思っていた）保育がわからないという点に悩み苦しんでいました。しかし、N先生の「わからない」ことを、保育していく上での正統な悩みとして共有し、共に考えていこうとする先生方の共感的なかわりを通して、N先生は、そうした「あるべき保育」とされるようなものが存在しないということに気づいていったのです。そして、目の前の子どもの姿からその子の思いを読み取りながら、その都度、必要な援助を考え探っていく対話的なプロセス（＝子どもとの姿との対話）そのものが、その園の実践であるということにも少しずつ気づいていったようでした。また、実際に、ほかの保育者との対話を通して、具体的な気になる子どもの姿を基に語り合い考えていった経験は、N

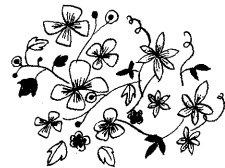
先生自身の「省察（『自己内対話』）を広げていくことにもつながっていきました。

さらに、そうしたN先生の自己内対話を生み出す資源の一つとして、T君の姿をとらえたビデオも活用されていきました。クラスでのT君の姿だけでなく、「預かり保育」における子どもたちの様子を記録したビデオを通して、N先生は、自分がいつも保育中に見ている姿とは異なるT君の姿や、そこで展開されている子どもたちの遊びの様子に出会い、その違いにとっても驚いたようでした。

たとえば、ある日の預かり保育では、十人以上の子どもたちが参加して、水路づくりというダイナミックな遊びを展開していました。それぞれの楽しみ方やイメージは少しずつ異なっているのですが、そのズレも遊びを發展させていく材料として互いに活用しながら、一つの「場」を共有し、一時間近くもの時間をかけてじっくり遊び込んでいました。そんな場面をビデ

オで見たととき、N先生は、そのころ自分のクラスで見られていた子どもたちの「遊び」の様子と、ここで見られる「遊び」の違いに驚き、その違いを生んでいるものについて、自分なりに考えようとする姿勢が見られ始めました。

その結果、二学期に入ったころから、少しずつN先生のクラスの保育室の環境が変わり始めました。どのような環境があれば子どもたちの遊びが生まれたり、持続したり、展開しやすいのか、N先生が自分なりに考えたり、同僚保育者と相談しながら日々工夫している様子が伝わってきました（さらに、その遊びを「共に」おもしろがったり、そこへ参加しそびれている子を巻き込みながら「共に」参加していたりするN先生の子どもたちへの共感的なかわりも一学期に比べ、よりいっそう増えていきました）。それに伴い、



しだいにクラスの子どもたちの遊びにも変化が生まれ
てきました。

それぞれの子どもが、そうした環境に対し、自分な
りの見立てやイメージを付与しながら遊びを展開し始
め、互いのイメージを基にさらに遊びの文脈を広げて
いくような活動が見られるようになってきました。そ
のようなクラスの変化に伴い、T君もしだいに自分な
りのイメージをそこで発信し、いろいろななかかわりを
探り始めていくようになっていったのです。

まとめ

T君の変化やN先生の変化は、何らかの既存の枠組
み（価値観）から「あるべき像（あるべき子ども像・
あるべき保育者像）」を迫るような一方向的なかかわり
を通して生まれたものではありませんでした。彼らの
周囲の人々との間に築かれたより親密な関係（「共に」
世界を見て、「共に」参加して）というとする「同伴

者」のような共感的な他者との関係）の中から生み出
されてきたものであったように思われます。

子どもにとっても、保育者にとっても、そして私の
ような観察者にとっても、ありのままの自分を受け止
めてくれる共感的な他者の存在や、そうした他者との
かかわりの「場」が存在することは、自分の思いや気
づきを発信していくために欠かせない基盤となりま
す。そして、そうしたかかわりの中でこそ対話的關係
というのは生まれてくるのだと改めて感じさせられま
した。

その場に携わる人それぞれに多様な気づきや育ちを
生み出すような「対話」が、どのような「場」にどのよ
うに生まれてくるのか、また、その「対話」がどのよ
うに深められていくのかについては、自分自身の学び
や変容のプロセスと併せて、今後、さらに丁寧に分析
を進め、考えていきたいと思っています。

（田園調布学園大学）