

対話能力を育成する保育者像を探る

—高瀬慶子の実践記録から—

伊 東 久 実

はじめに

子どもに関わる様々な事件が起こっている。その中のいくつかは、子どもの対話能力の欠如に起因するものである。とりわけ平成16年6月に起きた佐世保小6児殺害事件は、今の子どもたちのコミュニケーション・スタイルに目を向けるきっかけとなった。そこで明らかにされたのは、「パソコンや携帯電話の普及に伴い、変幻自在に、化けられる、バーチャルなコミュニケーションへの適応が進行」、「状況に応じ人格を使い分け、離合集散が激しく」、「現実の対人関係でも面従腹背を疑うようになり、親密な交際など期待できない」¹⁾現代の子どもの姿である。子どもは、自分を取り巻く大人や仲間との虚偽のない意思疎通が成立しないところに置かれ、これがさまざまな問題が生じる要因の一つであると考えられる。

保育の現場においても、5歳児になっても自分の思いどおりにな

らないと口論を経ずにいきなり友だちを殴ったり、友だちの持っているものを欲した時に、言葉で要求せずに突然取り上げて平気で遊び始める子どもなど、周りの人間との関わりをうまく築いていくことのできないいわゆる「自己チュー児」の増加が指摘されている。²⁾

こうした、意思疎通や、人との適切な関わりを持ってない子どもたちが抱える問題の解決を目指す一つの手がかりとして、大人が子どもたちと対話をする環境を創り出そう、子どもたちに対話能力を育てようという呼びかけが昨今、行われている。

一九九〇年代後半以降、子どもたちの学びは、従来の大人による知識の詰め込みから、大人とそして仲間と共に世界を構成していく学びへの転換が迫られている。この共同構築し合う関係こそ、子どもと大人の相互主体的な人間同士の対話によって築かれていくのである。

また、二〇〇四年一月に行われた「国連・子どもの権利委員会」の審査における「(日本では)子どもに対する社会の伝統的態度により、家庭、学校、その他の施設および社会一般における子どもの意見の尊重が制限されている」という指摘は、わが国における大人の子どもとの対話に緊急に取り組む必要性を突きつけたものである。

対話とはいかなる教育思想に基づいて交わされる言語活動であろうか。また、保育実践における対話観とはどう捉えられるべきか、さらに、子どもたちの対話能力を育む保育者像とはいかなるものであろうか。対話とは文字どおり、「対等に話す」「双方が納得して話す」会話である。つまり、保育実践における対話とは、保育者である大人が子どもたちに対等な人間として接し、その声や気持ちに真摯に耳を傾け、尊重することである。子どもたちは、保育者とのこうした対話を日常的に交わす中で、相手の言葉や気持ちを真剣に受け止めて対応する力、すなわち対話能力が育まれていくと考える。

本研究では、人間同士の望ましい関わり合いについて子どもが初めて学ぶ幼稚園、保育所での実践指導場面を想定し、対話の指導概念を明らかにする。次に、そこから対話能力を養う保育者像を6点示す。さらに、これらの保育者像が保育実践においてどのように具現化されるかを検討する。そのため、戦後間もない日本においてコミュニケーションをベースに保育実践を築いてきた高瀬慶子の実践記録に注目する。ここから典型的な実践場面を抽出し、対話能力を促進させる保育者像を提示する。

対話の指導理念は、ドイツの哲学・教育学者であるオットー・フリードリッヒ・ボルノーに基づく。ボルノーの指導理念の特徴は、「話す」、「聞く」という対話の前提能力を教師が子どもに注意深く育てることの教育的な意義と共に、教師自身が対話に開かれていることの重要性を実践場面での具体的イメージを伴って述べている。また、対話を教育的視点においてのみ見ることを警告し、子どもをただ今日の大人の価値観に導き入れれば良いとする問題ではなく、大人が真の対話を知らぬということを自覚し、「教育者としてではなく、現代の世界の担い手として、いかなる責任を担うべきか」と問う姿勢からは、今求められる保育者像を考える上で大きな示唆が与えられる。

2章 幼児の対話能力を育成する保育者像

幼児期の子どもたちに対話能力を育てる保育者像とはいかなるものであろうか。この章では、言語教育者として評価されているボルノーの対話観を基に、保育実践における対話の基本概念を検討する。

ボルノーの対話観は前田によると、6つに性格分けされる。⁵⁾

- 1) 対話の開放性・継続可能性・共同志向性
- 2) 対話の非完結性・発展性
- 3) 対話の創造性・人間性
- 4) 対話の現実からの飛翔性・晴朗性

5) 対話の教育性・救済性

6) 対話の自己克服性

以上はボルノーの言語教育の見地からの対話観であるが、これに元保育実践場面における子ども対子ども、子ども対保育者の対話はいかなる性格を持つのか捉え直してみる。

1) 対話は共同で活動することで生まれる……ボルノーは「対話に入ることはいつでもある共同のものなかへと入り込むこと」であるとし、共同の活動を行う中で、一人の言葉はもう一人のことばと継続的に交互に交わされると指摘している。しかし、ここで注意したいのが幼児期における対話について(ここではあえて対話的活動と言った方がよいかも知れないが)、言語によらない対話的活動を対話の出発点として捉えておく必要があることである。佐藤は、早い時期の子どもはまず言語による表象にはよらない対話的活動を経験することが必要であると述べる。

いわば知の表象を媒介にした応答と責任による自己と他者の分化の前に自己を抜け出し、自己と他者が一体になって一つの活動に没入していく経験を豊かに持ち、この経験の積み重ねの中から子どもたちは自分と他者とのつながり、自己の世界の独自性・責任性を少しずつ自覚し、応答すること・対話することの重要性、そしてその可能性・人と人との間の信頼感を身体で感じとっていく⁶⁾

ボルノーの「対話に入るといことは、いつでも、ある共同のものなかへと入り込む」という定義は、幼児期において考えると、まずは興味や関心が一致するところでの言語によらない活動(あそび)に共に没頭することである。やがて、子ども自身がその場で感じた喜びや楽しさの情感を言語で交流する必要性を感じ、この情感の交流が対話活動の基礎となり得るのである。一緒に活動したい、活動することが楽しいという共感し合える感情の結び付きと、またそういう感情の結び付きによって発せられた言語を介して、共同の活動を行うことで対話は生まれる。

2) 対話はそこに参与している人たちが互いに補い合いながら発展する……対話は共同のものなかへと入り込むことだけにとどまらない。ヴィゴツキーは、人は決して他者、そして社会と孤立した形では存在できず、人の意識や精神活動は、このような他者と社会の混合物であると主張している。⁸⁾これは、人間の精神活動や発達は、社会的・文化的な影響を受けながら成立していくものであるということを示し、同時に人がなぜ言語によって他者と関わろうとするかという答えを示している。ボルノーは、「対話はひとりひとりでは思いもよらぬような発展を遂げるのである。」⁹⁾と述べるが、一つの活動に没入し、子ども同士あるいは保育者との直接的なやりとりを経験することによって情感の交流を経験した子どもたちは、次に、対話を豊かにしてくれる実例、これまで気づかなかった新しい視点(ここでは対立する反論ではなくて補足する意味合いの視点)を互いに補い

合いながら言語による対話を発展させる。さらに、ヴィゴツキーは、子どもは社会的な影響を一方的に与えられるのではなく、外からの働きかけを子ども自身が自己のものとして獲得していく過程が同時に起きている¹⁰⁾、と述べるように、対話により子どもたちはそれまでの自分の考えを補い、より発展させていく仕方を獲得していくと考えられる。

3) 対話はさわやかなもの、自己のうちに安らぎの時間を与えるもの：ボルノーは「対話をしていて時を忘れるということは、自己のうちに安らう時間の最高の充実なのである」¹¹⁾と述べて、対話によって得られる清涼性にも着目する。ここでは、ある活動を媒介にして発せられる子どもたちの言葉のやりとりを、「おはなしをする」「おはなしづくりをする」と話しをすることが主体となる活動に限定して考えてみる。子どもの言葉のやりとりには、それぞれの思いが相互にかみ合つて、会話が繰り広げられる以前の、自分の言いたいことを、一方的であつたとしてもにかく相手に伝えたという喜びを互いに感じる場面がしばしば見受けられる。ところが、おはなしづくりなど積極的に聞いて話すという関係の中では、自ら伝え、相手が応えるという呼応を通して子どもたちは「伝え合う喜び」「言葉で表現する楽しさ」を互いに感じ合う。この「伝え合う喜び」「言葉で表現する楽しさ」が対話の清涼性であり、子どもたちに安らぎの時を与えられると考える。フランスの教育学者ドベスが「私には空想(ファンタジー)の馬鹿げたところの方が、教育的純粋主義の馬

鹿さかげんよりは好ましく思える。」¹²⁾と述べているが、日頃から絵本、紙芝居などの活用も含め、おはなしづくりなど子どもたちを夢中にさせるような魅力ある話題が豊富に提供される必要がある。

4) 対話は思いがけない異論の中で新たな認識を構築する……対話は「安らう時間」であつたり、「さわやかに」共同的に補われて発展する特性を有するばかりではない。佐藤は、「他者とは一面、わかり合える関係を否定したところに存在し、そのような他者性をもつた他者と対話することではじめて対話の意味が生まれてくる」¹³⁾と述べる。また、同様に柄谷も、対話とは同じ規範を共有している者の間では成立せず、他者が他者性として立ち現われてくる。向かい合わせの関係こそが対話の成立する場であると言う。¹⁴⁾

この対話は、子どもと子ども、子どもと大人が一人ひとりの考えを、これまでとは異なつた異論も含め、一つ一つ出し合い、その内容をよく検討し合い、ひとりではたどりつけない認識へと進んでいく。建設的な対話¹⁵⁾と言える。

肯定的な補いのある言語、意思交流の対話によつてばかりでなく、子どもたちは向かい合わせの関係としての他者と言葉で関わり、応答し、自分の中に他者の言葉を引き取つて子ども自身が自己のものとして獲得するという建設的な対話で、新たな認識を獲得する。ボルノーの「言葉のやりとりのあつれきのなかで、思いがけない異論のなかで、また創造的にそれに答えるあたらしい思いにつきのなかで、さらに深いところまで導く認識が展開してくるのである。」¹⁶⁾と

いう対話観は、まさに異論との衝突を恐れず、相手と相互に関わり合いながら問題を解決する共同的な学びや新たな認識の構築を指摘していると言える。

5) 対話は同行的な理解のなかで混乱した心情、思考内容を正す……対話には、最初は心を閉ざした状態の子どものとの関係づくりからスタートする対話もある。加藤は、「『対話』というのはただ声にして『対話』するだけでなく、心の奥深いところにしまい込まれた言葉も含めて共感し、対話する関係を大切にすることを意味している¹⁶⁾」¹⁶⁾と言い、子どもの気持ちを無視して実践を展開する保育者を「ただ事務的に一所懸命教育しようとする、そんな大人の姿¹⁷⁾」と批判する。こうした子ども―保育者関係では、子どもはその時抱えている困難を表現したり、自己を打ち明けようとしめない。子どもが自分の困難や弱さを打ち明けるには、子どもが素直に自己を表現できるようになることを心から願う保育者の熱意が必要であり、具体的には、子どもの声にならない声、小さなつぶやきに瞬時に対応する誠実な姿勢を持ち合わせることであろう。これは、ボルノーの「関与者は内面的な関与において諸問題をいっしょに考えぬかなくてはならないし、また自分自身の心を他者の困窮の中へ投入する¹⁸⁾」¹⁸⁾という、子どもを尊重し、全身全霊をかけてまさに「傾聴する」¹⁹⁾行為であり、これが「教育的に効果の多い対話のもっとも深い形式」¹⁹⁾を成立させるのであろう。

6) 対話は権威ぶった立場を断念し、心を開いて探求におもむくこ

とである……話すこと、聞くことを通して深く人と通じ合い、自分をより成長させたいという願望は、私たちが対話を求める源であらう。このことを、幼児期の子どもは意識できる発達段階になくとも、これに達することを目標として対話能力を育成していく実践を行いたいものである。それには保育者も子どもも、単なる雑話とは異なる「自己を解き放し、不安を超出する」²⁰⁾対話を交わせる勇氣を持つことが必要であり、特に、大人は「自分自身の意見への素朴な安住を断念²¹⁾」したところで傾聴する態度を持ちあわせることが必要であらう。ブラジルの教育学者パウロ・フレイレは、対話について「自己満足は対話と両立しない」また、「対話は謙譲を欠いても存在しえない。(中略)学び行動するという共同の課題に取り組む人間の出会いとしての対話は、対話の当事者たち(もしくはその中の一人)に謙譲が欠けたときに破棄されるのである²²⁾」と語っている。保育者は子どもに知識や技能を教授、伝達する存在ではなく、子どもとのやりとりの中で、常に自分の常識を反省的に創り変えていく謙譲が必要とされる。そうした、反省的に「自分自身の意見への素朴な安住を断念し、場合によっては、わたしに反対している他者が正しいのかもしれないという可能性を承認して、まったく心を開いて探求におもむく²³⁾」²³⁾保育者のみが子どもと真に対話することができ、尚且つ将来的に子どもに対話能力を育成することが可能になると言える。

以上、ボルノーの対話指導理念に基づくと、幼児期の子どもたちの対話能力を促進する保育者像は以下の6点に収斂される。

- 1) 信頼感ある関係を基盤にして、子どもが他者と一体になって一つの経験に打ち込めるよう配慮できる人。
- 2) 言葉を交わすことによつて、子ども同士が互いの考えを補い合う関係を築く配慮ができる人。
- 3) おはなしづくりなど、聞いて話す関係の中で、相互に伝え応える呼応を通して、子どもが伝え合う喜びを体験できる活動を豊かに展開できる人。

4) 話し合うことによつて、これまで以上の新たな考えが生まれることの価値を子どもたちに積極的に感じさせられる人。

5) 子どものつぶやき、声にならない声までも深く耳を傾け、共感する感性を持つ人。

6) 保育者である自分自身を反省的に省察し、互いに学び育ち合う関係の共同構成者として子どもの言葉を聞き、相互主体的な子どもと大人の関係を創り出す人。

3章 高瀬慶子にみる対話的保育実践

2章において、幼児期の子どもたちに対話能力を育てる保育者像を6点揚げた。では保育実践の場においてこれらはどのように具現化され得るのであるのか。この章では、長く豊川保育園(東京都北区)に勤務し、民主的な保育実践を模索し続けた高瀬慶子の実践記

録から、典型的な実践場面を抽出し、検討する。

高瀬は、コミュニケーションをベースに実践を築こうとした保育問題研究会(城戸幡太郎を長とする法政大学児童研究所の呼びかけによつて一九三六年に創設された民間教育研究団体)において、同僚らと「伝え合い保育」という新しい保育の方法を創り出した。高瀬の保育実践は、子どもたちの対話力の低下が叫ばれる今日においてなお、子どもたちの対話能力を促進させる保育者の取るべき姿として多くの示唆を与える。

高瀬は、幼児期は、「人間同士、どんな関わりをもつて生きていかなければならないかを初めて学ぶ時期」²¹⁾と規定し、この幼児期の特性と、その時期に関わる保育者の役割を次のように述べる。

幼児期は、小中学生に比べてまだまだ未分化で、自主的に相談しあったり、集団の共通な目標を正しく自分のものにしていくには、ことばが豊富でありません。思考力も狭いものです。子どもは、表情や行動、また幼いことばの表現などを手がかりにして、保育者がその仲立ちを努めながら、子どもたちの要求の裏側までも探り、正当な要求に組織していくはしわたしをしていく役目が大きいのです。集団を軸にしながら保育者が子どもたちの仲立ちとなり、相談したり、協力したりする基礎をつくつてゆくわけです。²²⁾

このような意識の基に展開される高瀬の様々な実践を、筆者が提

示した子どもたちに対話能力を促進させる6つの保育者像の具現化として以下に示し、解説する。なお、実践例は高瀬が過去に雑誌、書籍等に掲載した多数の実践記録の中から抽出する。

1) 信頼感のある関係を基盤にして、子どもが他者と一体になって一つの経験に打ち込めるよう配慮できる人。

以下に、4歳児の実践「遊びたい気持ちを伝えて」²⁸⁾を取り上げ、1)の保育者像を示す。

ある日、2、3人の女の子が、乱暴なきし子が泣き虫のいずみをぶって泣かしたと駆け込んで来た。日頃、泣き虫な面のあるいずみに対して保育者である高瀬はあまり気にも留めず、女の子たちに「キツチャン、また乱暴したの、困った子ね。新しい子いじめちゃいけませんで、よく教えておきなさい。」と通りいっぺんの返事をする。しかし、高瀬は告げ口の解決を「いじめ子は悪い子」「あーあの子はすぐ泣く子だから」と概念的にしか考えなかった自分に気づき、その後の成り行きを注意深く見守ることにする。告げ口に來た子は、高瀬が思ったとおり保育者の言った言葉できし子に詰め寄っていた。「イジメチャダメヨ」と皆に囲まれお説教され、納得しないで怒っているきし子を放っておけないと感じた高瀬であるが、その時点ではまだ、彼女に対して頭ごなしにいずみと遊ぶように言い放った。しかしきし子から拒否された高瀬は、きし子は悪い子と決め付け、いずみときし子両者の言い分に耳も目も貸していない

自分に気づく。そして、保育者は、子どもと子どもの仲立ちになってその主張を表すことに協力しなければ子どもの仲間意識は育たない、と強く反省する。そうした高瀬がきし子、いずみと交わしたやりとりは次のとおりである。

高瀬「いずみちゃん、さっきどうしてきつちゃんのとばかりついていったの？」

いずみ「……………」

高瀬「遊びたかったのね、きつちゃんと」

いずみ「ダメ、アノコオモシロイカラ」

高瀬「それなら、きつちゃん好きだから遊んでつていえばきつちゃん喜ぶのに」

恥ずかしそうに笑ういずみを見て、彼女の内包していた要求を理解できた高瀬は、次にきし子に対してどうしていずみをぶったのかその理由をたずねた。いずみが後からついてくることが嫌だったと話すきし子に対して、

高瀬「いずみちゃんがどうして後からついてくるのかなって考えた？」

きし子「ワカンナイヨ、カンガエタツテ」

高瀬「先生がね、さっき聞いてみたら、きつちゃんおもしろいか

ら好きなんだってき、それで、遊びたいなーってついていったんだって」

きし子「アツソーカ、アソビタカッタノカー」

高瀬「そうよ、それなのにおなかぶつちやって、きし子ちゃん悪いわね」

きし子「アシタキタラ、アヤマル、モウシナイ」

高瀬「それで遊んであげなさいよ」

きし子「ウン」

こうして、翌日から2人はままごとをして遊んだり、帰りの仕度が遅れてメソメソするいずみに対してきし子がすばやくよつて来て協力してやるなどのやりとりが見られたという。このやりとりから高瀬は「お互いの気持ちのふれあいに手の届かないところを見出し、結びつけることのたいせつさ」を感じたのだ。子どもに対話能力を養う初歩の段階では、いずみに対してとった高瀬の働きかけから考えられるように、まずは友だちと共に遊びたい、関わりを持ちたい気持ちに保育者が気づく洞察力と、その気持ちを言語化して「きつちゃん、好きだから遊ぼう」と、言葉で伝える必要性を行動として子どもに理解させること。また、きし子に対する働きかけから、まだ幼い子どもが自分の感じたこと、考えを主張できる空間（この空間は保育者が概念的な子どもの見方にとらわれず、子どもの行動の表れから子どもの気持ちを予測しつつ、探りつつ、その主

張に耳を傾ける場）を用意することの重要性がわかる。

2) 言葉を交わすことによつて、子ども同士が互いの考えを補い合う関係を築く配慮ができる人

1) のような活動を通して、保育者は、子どもたちに自分の感じたことを言葉で表現し、言ったことを大事に聞いてもらえる経験を積みせると同時に、子どものバラバラな表現を補い合わせながら集約する機会を設けることが必要とされる。

次に取り上げる実践例「当番の発見」^{m)}は、子どもたちの個々の意見が保育者の言葉かけによつて1つに集約されていく様子がよく表れている。

3 歳児組の子どもたちに、庭に花をいっぱい咲かせようと花壇の種まきの誘いかけをした高瀬は、続いて子どもたちに、花が咲くようにするにはどうすれば良いか、種はどうすれば大きくなるかという質問をした。この投げかけから、子どもたちと次のようなやり取りが展開されてゆく。（以下、カタカナ表記は子どもの発言を示す。）

「オミズアゲンノヨ。毎日毎日」

「だれが？」

「アタシ、アゲル、ジョウロデネー」

と一人が主張すると、側にいた皆が「ヤダイボクガヤルノ」

「アタシヨ」と大騒ぎ。

「そう、皆が毎日お水あげるのね、そうすると、どうなるかな、お水いっぱいになるね。子どももごはんいっぱい食べたべすぎるとお腹痛くなるでしょ」と問題を投げかける。

「種モオ腹コワスノ？」

「違ウヨー種ハオ水ニ浮イテ、流レチャウ？」

「それでお花咲かなくなっちゃう、どうしましょうね」

「イヤイヤ」

そして、ひとりの子の自己中心的な主張(発言)をきつかけに、子どもたちが協力し合うことで、それぞれの要求を満たすことを学んでいく経過を以下に示す。

「ジャボクダケアゲルヨネツ」と日頃わがままな、そして何に付けても興味深い子どもの発言。

「いいですかAちゃんだけ水あげるんですって」

それにも皆

「ツマンナイ」「イヤ」

と、中に考え深げなC子

「イイコト……才当番ニスルノ、皆デ順番二」

と集団的な解決の方法を発見しました。

このように、子どもに自分が感じたことや考えたことを存分に表現させつつ、そのバラバラな主張が仲間の中で協力的に集約されていく様子が明らかである。C子の「イイコト……才当番ニスルノ、皆デ順番二」という言葉は、単にC子個人による単発的発言ではない。それは個人個人が自分を大切にすると共にお互いを尊重して集団生活を遂行する豊川保育園の日々の指導を自然に身につけた子どもの言葉であり、高瀬が常に意識した「みんなの利益になることは何か」ということを基準において自分を主張し、協力しあえる関係に高めてゆく²⁾という指導理念に裏打ちされた言葉であるとも言える。

自他の区別が未分化な幼児が互いの考えを協力的に補い合う関係を持つことは、非常に困難なことで考えがちである。しかし、この実践から、集団の中で幼いながらも矛盾や口惜しさを実際に体験した場面を捉え、子どもの自立と協力関係を持った仲間意識を育くもうとする意識の基に保育者が言葉をかけることで、相補的な関係を築けることが明らかにされている。

3) おはなしづくりなど、聞いて話す関係の中で、相互に伝え応える呼応を通して、子どもが伝え合う喜びを体験できる活動を豊かに展開できる人

高瀬は言葉の量が少ないために、自分の考えや要求を十分に表現することが困難な幼児期の子どもに、表現力の不足が招くお互いの

要求のすれ違いを克服させる言葉の指導を積極的に行っている。それは、日常での簡単な言葉と行動を結びつけるといった指導ばかりでなく、おはなしづくりや紙芝居づくりといった活動の中でも行われた。

『森の電車』のおはなしづくり³¹⁾は、絵本を見終えた後、その話の続きを作るというもので、「お話をどう受けとつたかをみたり、おのおの胸の内を表現させ、それを全体のものとして個々で考えていたよりはさらに発展した創意力を育てたい」という指導意図の下で行われた。そして、子どもたちが互いに相手の言ったことをはつきりとイメージして、リレー式に話を発展させていく方法が取られた。

絵本を見終えた時の、ある子どもの「もつと長ければいいのに」という感想をきっかけに、話の続きを皆で考えることになった。実際にできないことでも自由に発想して良いと伝えると、子どもたちから「ツツキハネ、オジイサンガ『手袋と帽子忘れた』ツテトリニクルノヨ」、「ソイデ、クマ、ウンテンシチャウノ」など次々に話が湧きあがった。

保育者「だってクマは運転できないでしょ」

B「オジイサンガ来タトキ教エテヨツタノムノ。ソウスルト、オジイサンガヨシヨシツテオシエテクレルノヨ」やはり子ども

は古電車を動かしたいらしい。

「ソレデネ、森ノ木タオシテセンロツクツテ、森ノ中運転シテアソブノ、動物皆喜ブヨ」

○「木タオストキ、電車ニ当タルトコワレチャウカラ気ヲツケルンダヨ」という現実派と「ダメダメ、線路ナクタツテ走レルンダ、ソウシナイト空モイカレナイジャアナイカ」という超現実派とに分かれます。このへんで黙っていた子どもたち全体も刺激され初めて、おのおのが待ってられないというように、ガヤガヤしゃべり始めました。

このように、聞いて話すという時間を積極的に設ける中で展開されるおはなしづくりは、子どもたちに話す喜びと、聞く喜びを存分に与えていたと考えられる。高瀬は、おはなしづくりの留意点として①保育者が話を作るねらいをはつきりさせること、②話題は子どもたちの生活に近い問題を共通経験の中から取り上げること、を挙げている。また言葉のやりとりが盛んになるように外へ散歩に連れ出したり、保育者が子どもたちの話題に入り込む工夫をすること、子どもたちから「先生、オハナシヲ、ツクロウ」³²⁾と言う、積極性と喜びをかきたてた。またみんなの前で話せない子どもに対しては、その小さな囁きを保育者が取り上げて公表することで、仲間の前で話すきつかけと、話すことに自信を与える配慮もなされた。³³⁾

4) 話し合うことによつて、これまで以上の新たな考えが生まれる

ことの価値を子どもたちに積極的に感じさせられる人

自他の区別が未分化な幼児期なゆえに、子どもたちは事あるごとに矛盾を感じたり、困ったり、悔しがったりという様々な経験をすることが、高瀬はこうした経験を通してこそ、自分と仲間の中で、集団的な要求を高めあえると考え、次のように主張する。

ぶつかりあっている2つの自己主張を単にけんか両成敗ではなく、その対立している矛盾の内にこめられている共通する要求を探して結びつけることがお互いが仲間として成長してゆくポイントになる³³⁾

この保育理念を子どもたちの深い洞察に基づくやりとりの中で発見した高瀬は、主張、要求のぶつかり合いをどう育てるかという視点で以下の実践を行っている。そこでは、相反する意見を持った二人の子どもの間に、集団を高める見とおしを持った保育者の指導が入り、話し合うことによって、子どもたち自ら一人ではたどりつけない新たな考えを構築する。

【実践例】主張要求のぶつかり合いをどう育てるか 5歳児³³⁾
靴箱の前で3歳児Aを中心に5歳児B、Cが言いあいをしていま

す。
B 「ダッテ小サインデスモノ、カワイソウヨ」
C 「デモ、自分デ入レサセナキヤイケナイヨ」

対話能力を育成する保育者像を探る

わけをたずねると、

B 「Cチャンハネ、Aチャンノ靴ダシツバナシダカラ入レナサイツテ、オコッテルノヨ。小サイカラカワイソウヨネ、先生」

C 「ダッテサ、靴入レナイトナクナツチャウジャナイノ」

B 「ソレジャ、入レテアゲレバイノニオコンナイデサ」

3歳児Aが靴を入れるのを忘れたことについて、BとCが衝突した意見を持っているのです。この意見の違いを5歳児ではどう受けとるか、このことについて皆の考えを聞こうと5歳児のクラスで相談しました。するとここでもやはり意見が2つにわかれてしまうのです。

保母 「そうね、Bちゃんも優しいし、Cちゃんもよく気がついてはくれたし、でも次からAちゃんが自分で忘れないで靴をしまうようになるのがいい？それともいつも大きい子が傍について入れてあげる？どっちがいいかしら？」

子ども 「イツモ入レテアゲルノハダメダヨ。ボクタチ遊バナイデ見テナクチャナラナイ」

子ども 「ソレデAチャンイツマデモ赤ン坊ミタイニナツチャウナ」

保母 「それでは、どうしたらいいかしら？」

子ども 「Bチャンミタイニヤサシクイツテ、Cチャンミタイニ教エレバ」

という結論ができました。

このように高瀬は、話し合いによって、子どもたちに、それまで以上の思いつきを新たに得させる実践を行った。当時、高瀬は保育問題研究会においてコミュニケーションを主軸にした「伝え合い保育」という新しい保育実践の確立をめざし、旺盛な研究活動を行っていた。その研究会では、「人間独自のコミュニケーションは相談型のコミュニケーション」であり、「AからBをくぐってAに戻る。AからBをくぐってAに戻る時には、A—Aというところまで前進してゆくようなそういう相談というものが人間にとって一番大事なものではないか」と考えられていた。³¹⁾

こうした背景の下で、高瀬は積極的な話し合いによって、子どもの認識をより深めようとしたのである。また、発想のぶつかり合いから子どもたちに科学的な認識を深める実践も行われている。³²⁾

5) 子どものつぶやき、声にならない声までも深く耳を傾け、共感する感性をもった人

この対話の特徴は、1)から4)までの対話と異なり、双方が積極的に向き合って交わす対話でなく、保育者の語りかけに当初応じようとしない子どもとの関係づくりから始め、保育者が子どもの内面を共感的に理解することにより子ども自身が混乱した心情を正していく機能を持つ心の深い部分で交わされる対話である。

高瀬はなかなか応じようとしない子どもと接し、「自分と子どもがぶつたりとけあわない。何故だろうか、何故だろうか。けれど歌

や遊戯を教えれば子どもはついてくるし、下手なおはなしにも聞き入ってくれる。この疑問への興味が、私に保母という仕事を持ちこたえさせてくれたのかもしれない。」³³⁾と自問自答した。ある日、ふとした子どもとの会話がきっかけで、

子どもの考えている同じ線の上になつて、子どもの気持ちになつて一緒に相談にのること、これが子どもと気持ちを結ぶことになるのではないか。ここではわざとらしいことばも、つくり物の優しい物腰もなくても十分に保母と子どもの心をつないでゆける。³⁴⁾

と悟る。ある困難な子どもとの関わりを記した高瀬の実践記録がある。そこには、ちよつと誰かがぶつかつたり、自分の欲しい玩具を他人にとられたりすると、ゲンコツをふりあげる、すぐぶつ、それでも思うままにならないとこわい顔をして、部屋のすみについてだまりこくつてしまふ3歳児イサオの集団参加への過程が描かれている。活動力は十分でも、言葉で相手に要求したり、自分の望みを訴えることのできないイサオは、保育者に対しても「ヤダイ、バカ、オウチニカエルゾー」と敵対視する。高瀬は、この表情を和らげ「要求不満」を解消する方法について、「子ども自身の矛盾に正当な対決」をすることを決意する。つまり、「三歳のイサオの不満気な表情は、集団生活の中で友だちとうまく協力してあそぶ方

法を知らない故の苦しみ」である。「大勢の仲間たちといつしよに遊びたい要求があるから、友だちをついたり、暴力をふるったりする」のだとイサオの心情をそう理解した高瀬は、取り合ひにならないだけの玩具を与えてその子どもが満足する状態を用意するという一時的な解決法は取らない。そのかわりに友だち同士のつきあいには、それをスムーズにする言葉や動作があることを知らせてイサオの表情を和らげ仲間を作らせることを試みる。

保「ヨッちゃん、イサオちゃんとけんかしたの？」

ヨシ「ダッテ、ボク、キシヤボツボナガークツナイダラ、イッチャン、カセーッテイッテケットバシタンダ」

イサオ「ダッテコノコダッテブツタイ」

保「でもイサオちゃん、汽車けつとばしたんでしょ、どうして？」と詰問的にでるとまた「バカ、オウチカエルゾー」と逆もどり。「汽車ガホシインダ」という素直な要求が出てこない。そこで

保「あーわかった。イサオちゃんも汽車欲しかったのね。ヨッちゃんと一緒にボツボーって汽車ごっこしたかったのかなー、そう？」というとはじめてこつくりとうなづく。そして、相手のヨッちゃんの顔をみて恥ずかしそうに笑った。（中略）

保「そういう時はね、けつとばすと、ヨッちゃんもおこるでしょ、せつかく長い汽車つくったんですものー。ぼくにも汽車か

してねっていえばヨッちゃんだつてかしてくれるのにーそういつてごらんさい。」

イサオ「ヨッチャン、汽車カシテネ」

ヨシ「ウン、半分ネ」

何日か同じような場面を繰返しながら、イサオは、自分が皆とおもしろく遊ぶためには、あいてのことも考え、ことばでつたえあうことの必要性を学んだようでした。一人でブーとふくれる回数は日増しに少なくなつた。³⁸⁾

この実践で高瀬は、子どもの言動を深く捉えて、不満を代弁し、さらにその不満や喜びの表現方法を子どもに伝えている。子どものつぶやきや、声にならない声を聞き逃すことなく子どもと共に解決の方法を考え抜く保育者の共感的な姿勢から、子どもは問題解決の術と対話の喜びを与えられるのである。

6) 保育者である自分自身を反省的に省察し、互いに学び育ち合う関係の共同構成者として子どもの言葉を聞き、子どもと大人の関係を創り出す人

1) で取り上げたきし子といずみの実践記録には、保育者として子どもとの関わりに苦悩し、観念的な保育観にとらわれる自分を深く反省し、子どもの心の奥深い部分に思いを巡らせながら、子どもたちと新たな関係を創造していこうとする高瀬の内面の変化が如実

に記されている。高瀬の反省的思考とそれに伴う新たな子ども―保育者関係が創造されていく過程は次のように示されている。

(いずみは泣き虫なので泣いていても)たいしたこととも思わず
↓通りいっぺんの返事をしておいた↓「いじめっ子は悪い子」
「あの子はすぐ泣く子だから」と概念的にしかこの解決を考え
ていない↓これでは大人の一方的な押しつけでしか解決されな
い↓(仲間に詰め寄られているきし子を)放っておけない↓(き
し子の反抗にあつて再び)私もきし子の強情さに対抗してみた
くなつた↓考えなおしてみる↓自分のやり方に反省↓ここでも
つと二人の子どもの気持ちに近寄つて↓二人の子の発展的な結
びつきになるようもう一回試してみよう↓(いずみの笑顔に)私
は今更おそまきながら、一歩子どもに近づいたと思つた↓(き
し子といずみの仲良く手をとる姿を見て、子どもたちが)私の
概念的な道徳観を破つてくれた↓仲立ちとしての保育者の役割
を明確にしてくれた (一)内は筆者による加筆箇所

このような子どもの言動への傾聴と反省的思考に高瀬が到達した背景には、彼女の保育者の専門性に対する信念がある。高瀬は保育者の専門性を単にピアノがうまく弾ける、一日の保育を計画通りに無難に消化していけるという段階にとどめず、「子どもの要求と保育者たちの子どもに対する要求をその集団生活を土俵にし、ことばを

通じて解決していく力量」と考えていたからであった。つまり「いずみはなぜきし子が嫌がるのに“クツツイテバカリ”いるのだろう」といずみの内なる声に心を傾けることによって高瀬は、いずみの「今はまだあそんでつて言葉にだして言えないけど、いつか言えるようになりたい」という発達要求と、保育者の「二人の子の発展的な結び付きを持ちたい」という教育要求の接点で実践を創造しようとしていたのである。この保育実践においては子どもの言葉から働きかけを見とoshi、それを実践し、省察し、再度計画を立て直すという反省的思考が極めて重要であった。それはまた保育者主導の教え込み型保育でもなく、子ども中心の放任型保育でもない相互主体的な新しい、保育者―子ども関係を創り出す努力でもあった。

高瀬の実践にみられる、子どもの声に共感的に耳を傾け、自分の関わりを反省的に創り直す保育者と子どもとの関係は、「完成された人間が未完成の人間を『教育』する、伝達と啓蒙の関係ではなく、未完成な人間同士が尊重し合う対話の関係¹⁰⁾」である。

子どもたちの対話能力を促進させる保育者は、子どもたちと同じ床の上に立ち、真に子どもを尊重し、「人間としての尊厳をかけて大人が子どもと向きあうこと¹¹⁾」を可能にする人である。

結 語

戦後まもない我が国における高瀬の保育実践は、すべての子どもの自己主張を大切にしながらお互いの良さを仲間のものにして、一

人ひとりの子どもの成長を願う保育観に貫かれていた。彼女の保育実践は、自分の主張を充分に表現できない子どもたちの“伝えの仲だち”となり、各々が思いを伝えながら相談し協力することを学ばせ、その過程で個々の子どもの発達を促していった。高瀬はまた、子どもの声を深く傾聴し、保育者である自分を常に省察すること子どもと保育者の相互主体的な保育を現実に実践していたのである。

この相互主体的な関係において、相手の言葉を聞いて返し、新たな価値を創造する高瀬の実践記録から保育実践における対話指導のあり方を学ぶことができた。これはまさにボルノーの対話観から導かれた対話能力を育成する6つの保育者像を裏打ちするものであった。

子どもたちのバーチャルなコミュニケーションへの進行を食い止め、対話により基本的な信頼関係を築くことが今日早急に求められている。高瀬は対話能力という言葉を用いることはなかったが、まさに現代に通じる課題意識をもって実践に取り組んでいたのである。子どもたちの対話能力を育成する力は、今後専門家としての保育者に不可欠な力となろう。

注

- 1) 山梨日日新聞、2005・5・24
- 2) 加藤繁美、『子どもと歩けばおもしろい』2002、小学館、pp. 73-81

対話能力を育成する保育者像を探る

- 3) 『月刊子ども論』、2005・5、クレヨンハウス、p. 8
- 4) O・F・ボルノー、(森田孝訳)『言語と教育』1969、川島書店、p. 293
- 5) 前田真証、『話しことは教育実践学の構築』2004、溪水社、pp. 5-9
- 6) 佐藤公治、『対話の中の学びと成長』1999、金子書房、p. 13
- 7) O・F・ボルノー、前掲書、p. 37
- 8) ヴィゴツキー、レフ・セミョノヴィチ、(柴田義松訳)『新訳版思想と言語』2001、新読書社
- 9) O・F・ボルノー、前掲書、p. 56
- 10) ヴィゴツキー、前掲書
- 11) O・F・ボルノー、p. 59
- 12) モーリス・ドベス、『教育の段階』1982、岩波書店、pp. 91
- 13) 佐藤、前掲書、p. 13
- 14) 柄谷行人、『探求I』1986、講談社
- 15) O・F・ボルノー、前掲書、p. 59
- 16) 加藤、前掲書、p. 138
- 17) 同上、p. 154
- 18) O・F・ボルノー、前掲書、p. 81
- 19) 同上
- 20) O・F・ボルノー、前掲書、p. 290
- 21) 同上
- 22) パウロ・フレイレ、『被抑圧者の教育学』1979、垂紀書房、p. 100
- 23) O・F・ボルノー、前掲書、p. 290

- 24) 高瀬慶子、『保育の探求』1977、新読書社、p. 4
- 25) 同上、p. 8
- 26) 高瀬慶子、『交友関係の広がり』『幼児と保育』1961・6、小学館、p. 18・21
- 27) 高瀬慶子、『協力関係を持った仲間意識を育てる』『生活指導』全国生活指導研究協議会、1965・3、明治図書、p. 129
- 28) 高瀬恵子、『保育の探求』p. 14
- 29) 高瀬恵子、『話の続きをつくる』『保育カリキュラム』1963・10、pp. 24・26
- 30) 畑谷光代、『つたえあい保育の誕生』1968、文化書房博文社
- 31) 高瀬恵子、『保育の探求』p. 168
- 32) 同上、p. 26
- 33) 高瀬恵子、『子どもの主張・要求をどう育てるか』『子どもと家庭』1968、No. 25、pp. 67・68
- 34) いぬいたかし、『伝えあい保育論集』1982、新読書社、p. 33
- 35) 高瀬恵子、『畑作り・クレヨンのなる木』『幼児の指導』1961・2
- 36) 高瀬恵子、『保育の探求』p. 276
- 37) 同上、pp. 278・279
- 38) 高瀬恵子、『子どもの主張・要求をどう育てるか』『子どもと家庭』1968、No. 25、pp. 65・66
- 39) 高瀬恵子、『保育の探求』p. 65
- 40) 加藤、前掲書、p. 138
- 41) 同上、p. 158

【キーワード】

対話能力

保育者像

実践記録