

集団の中で多様な子どもたちの育ちを支える —領域「人間関係」に関わる保育者の実践知—

阿部眞弓¹⁾ 羽田野真帆¹⁾

1) こども健康学科

Supporting the Growth of Diverse Children in a Group Setting -Caregiver's Empirical Knowledge in the Area of "Human Relations"-

Mayumi ABE, Maho HATANO

1) Department of Child Health

要旨

保育現場は、障害のある子どもや外国につながる子どもなど、多様な子どもたちが生活する場であり、保育者にはそれぞれの子どもの差異を踏まえながら、集団の中で一人ひとりの育ちを支えていくことが求められている。本研究の目的は、そのような状況において保育者がどのように子どもと関わっているのかを明らかにすることである。

そこで本稿では、多様な子どもたちが在籍しているクラスを受け持った経験を持つ著者が、共著者との対話を通じて当時の実践をふり返し、その中で身につけた実践知を言語化することを試みた。「子どもたちは他者との関係性の中で育つ」ことへの気づきをもたらした2つの年長児クラスを取り上げ、そこでの象徴的なエピソードについて記述する中で、ポイントとして浮かび上がったのは以下の3点である。まず、すべての子どもが仲間であり、誰も排除しないことを明言していた。そして、一人ひとりの子どもに応じた個別のかかわりを重ねながら、それと平行して「子どもをつなげる」実践をしていた。さらに、それらの実践は、「関係性の中で子ども自身が育っていく力」への信頼によって支えられていた。

本研究によって明らかになった、多様な子どもたちの育ちを支える保育者の実践知は、保育内容の領域「人間関係」に関わるものとして位置づけることができる。この成果を保育者養成に活かしていくことが今後の課題である。

キーワード：実践知、領域「人間関係」、インクルーシブ保育

Abstract

Nursery schools are places where children with diverse needs and backgrounds, including disabilities and connections with foreign cultures, spend a lot of time together, requiring caregivers to support the growth of each child according to their widely varied needs and abilities in a group setting. This paper is my attempt to shed light on my 40 years of experience as a caregiver in diverse childcare settings to identify and verbalize possibly effective approaches with the help of my co-author.

In the course of describing memorable episodes of caring for two different groups of children, both in their final year of nursery school, that led me to the realization that “children grow in relationships,” three important points emerged: 1) despite many differences and challenges, I made it very clear to the children by saying, “we are all friends and no one is to be excluded,” 2) I tried to help children make connections with one another by observing and noticing subtle signs while facilitating their individual growth and learning, and 3) my growing trust in the children’s abilities to solve problems among themselves and their desire to grow together was essential to fruitful mediation and facilitation.

My empirical knowledge identified by this study may be of value in supporting children’s development in the area of “human relations” in diverse childcare settings. How to incorporate these and future findings into preparatory education of nursery school caregivers is a remaining challenge to be addressed.

Keywords : Empirical Knowledge, the Area of “Human Relations”, Inclusive Education and Child Care

1. 問題の所在と本研究の目的

保育現場は、障害のある子どもや外国につながる子どもなど、多様な子どもたちの育ちを支える場である。したがって保育者にはそのための知識や技術が必要とされている。

個別の配慮が必要な子どもの保育については、これまでも研究が蓄積されてきた。例えば、障害のある子どもや発達に遅れや偏りが見られる子どもたちの育ちを支える方法については膨大な研究群があり、障害の有無にかかわらず、共に育ちあう実践についてはインクルーシブ保育の分野で議論がすすめられている。また、外国籍の子どもや外国につながる子どもの保育については、多文化保育として実践と研究が蓄積されつつある（例えば佐々木 2014 など）。さらに近年は、家庭環境の多様性を踏まえて子どもたちの育ちを支えることが求められており、保育者にとっては子どもの貧困についての理解も必須となっている（秋田・小西・菅原編 2016）。これらの研究は特定の「違い」に焦点をあて、一人ひとりの子どもの育ちを支える保育や多様性を尊重した保育について論じていることが多い。

それに対して本稿が着目するのは、保育現場では障害のある子どもや特性のある子ども、外国籍の子どもなど、多様な子どもたちが1つの集団の中で生活をしているという点である。「多様な多様性」のある状況の中で、子どもの育ちを支えるために、保育者はどのような関わりをしているのだろうか。

そこで本稿では、多様な子どもたちが在籍しているクラスを受け持った経験を持つ阿部が、共著者の羽田野との対話を通じて当時の実践をふり返り、その中で身につけた実践知を言語化することを試みた。保育者自身が身につけてきた実践的な知識を明らかにし、集団の中で多様な子どもたちの育ちを支えるための保育者の関わりについて検討することが本稿の目的である。

(阿部・羽田野)

2. 本研究の方法と経緯

これまで保育者の実践知を明らかにするために、先行研究ではさまざまなアプローチがとられてきた。先行研究を検討した野澤ら（2018）によれば、保育者の実践知研究の主な研究方法として、半構造化インタビュー、質問紙法、行動観察法、ビデオによる再生刺激法の4つが挙げられるという。本稿で採用した「対話による言語化」という方法は、4つの中では半構造化インタビューに近いものの、保育者自身の省察が言語化プロセスに含まれるという点に特徴がある。

研究方法の詳細について述べる前に、著者らのバックグラウンドと本研究に至った経緯を説明しておきたい。この経緯と本研究の方法が深く関わっているためである。著者らはともに、保育者養成課程を有する学科の教員である。阿部は大学教員として着任するまで40年間、保

育現場で保育者として子どもたちに囲まれる日々を積み重ねてきた。いわゆる「実務家教員」と呼ばれる立場にある。一方の羽田野は保育現場での経験はなく、研究者としてのトレーニングを受けて大学教員として着任した。いわゆる「研究者教員」である。

本研究のきっかけは、羽田野が担当する授業で、阿部にゲストティーチャーとして保育現場の経験を話してほしいと依頼をしたことである。羽田野は学科の1年生を対象とした授業の中で、「子どもの育ちをめぐる現代的課題」の1つとして、子どもの貧困や外国につながるある子ども、性の多様性など、子どもの多様性に関わるテーマを取り上げてきた。しかし学生の反応に手ごたえを得られず、自身の授業に行き詰まりを感じていた。授業では、上記のテーマに関わる基本的な情報の説明に終始してしまい、子どもたちの多様性を取り上げる意義を伝えることができていないと感じたのである。そこで、授業での学びと保育現場の実際を結び付けることを目的として、阿部にゲストティーチャーの依頼をした。

授業当日、阿部が語る保育現場の具体的なエピソードと、そこに立ちあらわれる保護者や子どもたちの姿に引き寄せられるように、学生たちは前のめりになりながら話を聞いていた。阿部は、外国出身の子どもの行動を理解し、保護者とコミュニケーションをとるために、彼らの食文化や言葉を学んだと語ったが、それは「子どもの文化を理解し尊重すること」「子どもの最善の利益を尊重すること」を行為として具現化したものであり、学生にとっては単なる言葉の理解を超えて学びを深める意味を持っていたと言える。

阿部の話は教員の羽田野自身にとっても大きな学びとなるものであった。阿部が保育者として働いていた地域は、1990年代後半以降に来日したニューカマーの集住地域の一つである。ニューカマーの教育については、文献を読んだり研究発表を聴いたりしたことはあったものの、保育現場の経験について直接話を聞いたのは初めてだった。また、ニューカマーの子どもたちだけではなく、発達障害の特徴と言われるような行動特性を示す子どもや、経済的に厳しい状況にあることがうかがえる家庭の子どもなど、多様な子どもたちがいる中で、一人ひとりの子どもやそれぞれの家庭の状況を踏まえながら、子どもの育ちを支えてきた阿部の話は、研究者としても非常に興味深いものであった。阿部の経験は多文化保育やインクルーシブ保育について考えるうえで、非常に示唆的であり、「どうやって多様な子どもたちがいる中で集団保育をしていたのか」を明らかにすることは意義がある。そこで、阿部が保育者生活の中で身につけてきた実践知を明らかにすることを目的に、共同研究をすることを提案した。以上が本研究にいたった経緯である。

次節で述べられているのがその実践知であるが、このテキストは以下の3つの段階を経て生成された。まず、ここまで述べてきたように、羽田野の授業の中で学生を

対象に阿部が保育現場の話をしたことが第1段階である。この時点では「実践知の言語化」という意識はないものの、学生という保育現場のことを知らない他者に対して「自身の経験を語る」という行為は、そのこと自体が実践知を言語化する作業であったといえる。また、ゲストティーチャーとして話をする前に、学生には「阿部先生に聞きたいこと」についてアンケートをとっており、阿部は学生からの質問に答える形で話す内容を準備していた。つまり第1段階の作業は、学生との対話による言語化作業であったといえる。なお、その場に羽田野も参加していたことによって、阿部の経験について情報を共有することになった。このことは第2段階の対話を促進する役割を果たしたと考えられる。

次に、「実践知の言語化」という目的を共有した状態で、「多様なバックグラウンドを持つ子どもたちのクラスを担当した経験」について著者間で対話する機会を持った。これが第2段階である。このときまでに羽田野は、阿部が学生に対して現場経験を語るのを複数回聞いており、その中で阿部が、「子どもたちは仲間の中で育つ」ということを強調していたことが印象に残っていた。そのため「どういうところからちょっと話を始めていこうかなっていうふうに考えてたんですけど」という前置きのあとで、「仲間の中で育つとか、関係性作りってというのは、どういうふうに考えてこられたとか（…）（その辺りから）ちょっと話を始めるのはどうかなと思ったんですけど」と話している。つまりこの対話は、羽田野の関心に基づいてトピックの設定がおこなわれており、それは第1段階の学生との対話の内容を引き受けたものだったということである。

そのあとも、阿部が羽田野の問いかけに応えながら、そしてときには羽田野の理解を訂正しながら対話が進んでいった。このように、この対話は保育の現場経験がまったくない「素人」に対して、阿部が保育現場の感覚を伝達していく作業であり、羽田野の興味関心と「素人性」に呼応する形で、実践知が言語化されていったと言える。

一例として、「指導計画」についてのやりとりを紹介したい。外国につながる子どもたちは、年度の途中で入退園することがあるという話を聞いた羽田野は、構成員も流動的な中で臨機応変に対応してきたのだと理解し、「こういうクラスにしていこうっていうような計画というよりも、もうその都度その都度のできごとに対応しながら、応じながら」（保育をしていたということですか？）と問いかけると、それに対して阿部が「行き当たりばったりっていうわけではなくって、やっぱり指導計画があって」と述べ、年間計画やその月間計画に基づいて保育をしていたということが語られた。そのやりとりの中で語られたことが、次節の「指導計画と柔軟な対応」へとまとめられている。もし羽田野が保育現場の経験を共有していれば「当然のこと」として暗黙のうちに話が展開し、このことは言語化されていなかったかもしれない。現場

経験を共有していない他者との対話によって実践知を言語化することの意義がここにあると言えよう。

第3段階は、対話の記録を文字に起こしたものを再構成する段階である。この作業は阿部が一人でおこなった。第2段階の語りは、羽田野の問いかけに応じて展開したため、当然ながら時系列のとおり整理されたものではない。そこで対話の録音を文字起こしたものに基きながら、時系列にそってエピソードを並べ直し、文章として読んで分かるように情報を補うという作業をおこなっている。この過程で、阿部は改めて自身の実践について振り返ることになったと言える。いわば、「自らの語りとの対話」の作業である。その作業の成果は次節のテキストに反映されている。

このように本研究は、3つの段階の「対話」を通じて、保育者の実践知を言語化するという作業をおこなった。その特徴は、対話を重ねる中で阿部自身がその知識を振り返ることになったという点である。本節の冒頭で言及した野澤らは、「個々の保育者の持つ実践知は、個人、園、社会・文化という多層的な文脈に規定され、そのありようはさまざまである」ことを踏まえ、「保育者が、実践知をめぐる対話しながら、他の保育者から学ぶとともに自身の課題に向き合い、専門性を高めていくことを支援するツールや仕組み」の必要性を指摘している（野澤ら 2018: 429）。本研究のプロセスはまさに「実践知をめぐる対話」であり、そこでの気づきも含めた言語化がなされていることにより、「経験の記述」を超えた発展可能性を持っていると言えよう。（羽田野）

3. 保育現場の実践知

——多様な子どもたちの育ちを支える

40年間の保育士生活の中で、子どもは人と人の関わりの中で育つと言うことを確信してきた。それは、保育者と子どもとの関係だけではなく、同年齢の子ども同士、異年齢の子どもとの関わりなど、園生活の中で多くの時間を共にする中で、人と関わる場面というのは多く、そこで人として育っていくときに大切な目に見えない内面が育っていくと感じている。

たとえば、たくさんの友達と遊ぶことが大好きで、どの子とも上手に関われる子どももいれば、友達が好意的に関わろうとしてきても、本人は苦手であまり関われないとか、友達の遊びに素直に入っていけないという様な子どもたちもいる。

では、苦手だからその仲間がなくていいかという、傍観の参加というのか、集団で遊んでいる友達のやり取りを見て学んでいるという場面もある。この時保育者は、大勢の子どもにばかり注目せず、一人でいる子どもの心の動きにも注意を払うことが大切だと考える。

3歳、4歳の頃には、保育者として関わらない子どもや友達とはうまく関われない子どもも、5歳くらいになると、初めはぎこちなくても保育士が仲立ちをする

ことで、遊んだり一緒に活動したり関わりを持つようになったりする。子どもの心の動きに注意を払う事で仲立ちのタイミングを計り、関わりを援助することができる。そのうちには保育士が介在しなくても関われるようになってくる。最終的には、控えめではあっても、友達と一緒に遊んだり、共同作業をしたり、一緒に何かに取り組むといった姿が見られるようになる。このような中で大人との関わりだけでは発生しない葛藤や悩み、怒りや喜びの感情が生まれ、一人一人の、目に見えない心を育てていると感じてきた。それが仲間の中で育つということだと思ふ。

ここでは印象に残っている2つのクラスにおける事例をもとに、子どもたちが関係性の中で育ちあうこと、子どもたち自身が持つ力への気づきについて述べていく。

3.1 事例1：話し合いと育ち合い

5歳児クラス（15名4歳児クラスからの持ち上がり）

- 大半が0歳児に入園した子どもたち
- 3歳児クラスから入園した子2名
- 4歳児クラスで入園した子が2名
- 未熟児で生まれ育ちの緩やかなA君

朝、円座になりその日の活動について確認をしていく。一日の終わりには、その日の振り返りをした。その中で、子どもたちは、友達の事をちゃんと見ていると感じる場面が何度もあった。

たとえば、「A君はまだ、コマは回せないけれどコマのひもをかけることを一生懸命練習している。」と気づく子どもがいた。ひもの掛け方は何度でも教えるが、手伝う事はしない。「A君は頑張り名人」だと認めている。コマが回せないことをバカにしたり、からかったりはしない。

周囲の子どもたちは、「自分が手伝ってやればA君はコマを回すことは楽しめるが、ひもを一人で掛けることができるようになって、自分で回す方が良い」ということを感覚として知っているから、A君が一人でコマにひもをかけられるように応援している。これは双方の子どもにとって大切な経験である。

「A君は頑張っている」と認めていくこと

A君ができるところと、うまくできないところ、頑張っているところを子ども同士で理解をしていて、「できるからすごい子なのではない。頑張ることもすごいこと」とわかっている。コマもどんどん回せるし、縄跳びも上手だし、なんでもこなせる子どもも中にはいる。それはそれで「すごい」という評価はするのだけれど、A君があきらめないで頑張っていることはすごいことだと評価している。

子どもたちは、運動、スポーツが上手で、縄跳びが上手にできる子どもは縄跳び名人、時計を読むことができ

て時刻を知らせてくれる子どもを時計博士と名付けて、友達の優れているところを認め、〇〇名人と名付けることが流行っていた。A君は頑張る力があるから「頑張り名人」と命名された。5歳の子どもが人とは比べられない目に見えない力を感じ取って「頑張り名人だね」と評価する。頑張る力は大事だということを、子どもたちがわかっている事が素晴らしいと感じたエピソードである。

大人が認めるだけではなく、仲間から自分を認めてもらう経験が、子どもにとって大事なことであり子どもたちの姿から学んだ。大人も認めたり褒めたりはするが、「いい子ね」とか、「お利口ね」とか、「よくできたね」という褒め方をしがちである。しかし、何ができて、何がすごかったのかということが、子どもにわかることが大事であり、子ども同士はその認め方ができるとそのときに感じた。それぞれの良いところを認め合う中で友達とのつながりができてきた。

保育士になったばかりの頃は、保育士が主導で、自分の価値観や物差しで子どもを指導していた。指導計画という名のもとに、自分が思い描いたルールの上で子どもたちを動かしていた。それが上手にクラス運営をし、子どもの指導ができていることだと考えていた。

けれども子どもたちと一緒に話しあったり、考えを聞き出したりしているうちに「子どもたちは自分の考えを持っており、友達と話し合いをして物事を進めていく力がある」という事に気づかされた取り組みがある。

運動会の取り組み

この年の運動会は、子どもたちの思いを大切に作り上げていった。それは、今までの行事の進め方とは全然違っていたため、同僚の保育士たちも、最初は「こんなまだるっこしいこととして、なにをしているの」と感じていたと思う。しかし、子どもの考えやアイデアで動き始めたときには、「すごいね、おもしろいね」と園全体での取り組みに発展することができた。

去年成功したからといって、子どもの中から出てこないものを、保育士主導で同じような取り組みをしても全然うまくいかない。子どもの思いが持つ力が、保育を面白くしていく。一人の子どもが自分の考えをみんなに伝えたときに、それに賛同する子ども、反対する子ども、次のアイデアを出す子ども、批判するわけではないけど、「それじゃうまくいかないんじゃない？」と意見を言う子ども、さまざまである。このようなやりとりができる関係が子どもの育ちに必要だと考える。一人ずつがバラバラであったら、前述のようなやり取りは、難しいと感じる。子ども同士を繋げていくとき、はじめのうちはやはり保育士の援助は大事だと思う。

まずは子どもの思いを聞き取り「今、〇〇ちゃんがこう言ったけど、どう思う？」と問いかけていく。「〇〇ちゃんがこうしているのってどうかな？」と投げかけながら、子どもの気持ちをくみ取っていくことを重ねてい

くと、保育士が話から抜けても子どもたちだけで解決することが見られるようになってきた。

その年の運動会は、年少・年中・年長の3クラス合同で縦割りのプログラムが中心だった。競技を決める時にも、年長児は「海の運動会で海賊と対決する」というアイデアを出した。これで決まると思ったときに、年少児が、「海賊が来たら怖い」と泣きそうになっているのを見て、「七夕のときにやって来た、年少児が大好きなスターマンに手紙を書いて助けてもらおう」「手紙は僕らが書く」と言ってひらがなスタンプを使って手紙を書いたり、海賊に対しても「子ども相手に武器は持ってくるな」と手紙を出したり、自分たちでどんどん取り組んでいった。このような取り組みの中で、子どもたちは、ウソと本当の間を行き来して楽しんでいた。

年長児クラスという一つのまとまりで、運動会に向けて取り組んでいくためには、保育士が、「どう思う」とか、「それってどうなのかな」と声をかけ、話し合いをしていくことが必要だった。子どもたちは自分の中に「こうしたい」という答えを持っている。保育士の方にも「こういう風に持っていきたい、流れとしてはこう作りたい」という思いはあるけれど、保育士が主導したら、子どもたちから考えを引き出せなくなってしまう。時間がかかって、当日までに間に合うかどうか焦りもあったが、「面白いものになっていくな」という思いもあった。何回も3クラスで集まって、作戦会議と名付けて集まり、年少児からも、年中児からも言葉を拾いながら、年長児として運動会を作り上げるために意見を出して取り組むことが出来た。

5歳という年齢において、大人の導きや関わりによって、子どもが経験していく内容は変わると、この取り組みを通して感じた。それまでの運動会は保育士が競技を決めて、子どもたちが練習するという事があたりまえだった。同僚から「あんなふうに運動会を考えたことなかった。大人も楽しかった」と終了後に言われた。今までと全く違う運動会になったのは、大人の力ではなく、子どもが本来持っている力であると感じた取り組みであった。みんなで話しあって作り上げていくという事で、一人一人が楽しむことができ、クラスとしてまとまっていったと感じる。

運動会の取り組み以降子どもたちとの話し合いで、次のようなことを大切にしてきた。

- ① 子どもたちが問題を共有する
- ② お互いの思いを知る
- ③ 解決策を子どもたちで考える

あくまでも子どもたち自身で問題を整理して共有し、解決策を考えられるように手助けをしていく役割に徹することをこころがけた。

子どもたちが互いの考えや思いを出し合って行事に取り組んでいくことで、子ども同士が互いを認め合い仲間として育っていく。集団としての育ちがあると、その集

団の中にいる子ども一人一人も育っていくと実感した。

3.2 事例2：仲間と共に育つ

5歳児クラス(21名)

* 外国籍児童4名

- 1名は4歳で来日 簡単な日本語の指示が理解できる程度

- 1名(B君)は来日したばかり

家庭では母国語のみ 場面緘黙の疑い

* C君

- 相手の気持ちを察することが苦手

- 一人で遊んでいることが多い

- 室内では床に仰向けに寝転がり、床を這い続ける

- 戸外ではつま先で砂煙を上げながらひたすらタイヤを転がして遊ぶ

- じっとしていることが苦手

- 保育士から繰り返し叱られたり、注意を受けたりすることが多かった。

このクラスは、C君のほかにも、個別のかかわりを必要とする子どもが多かった。クラスの5分の1が外国籍の子どもたちで、中には来日間近で日本語の理解がおぼつかない子がおり、そのうち一名は場面緘黙と推察された。その他にも家庭環境の影響で情緒が不安定になっている子ども、大人が見ていないところで友達に意地悪をしたり、悪口を言って泣かせたりする子ども、母親が長く海外に派遣されており寂しさを抱えた子ども、離婚に伴う転居と母親の就労による環境の変化で排泄の失敗が続く子どもなどさまざまな子どもの様子に対応しなくてはならなかった。ピアノの上ののる、二階の窓から身を乗り出そうとする、物を乱暴に扱うのおもちゃや備品を次々壊してしてしまうなど、危険な場面が多かった。

子どもたちが毎日のようにこのような振り舞いをするのはどんなものかと悩んだ。しかも、集団の中で「仲間」という意識が育っておらず、「先生に叱られる子は悪い子だからはじき出してしまえばいい」というような雰囲気があった。

一人一人の育ちを支えるためにはどうしたら良いのか、就学までに育てなくてはならない課題が非常に多いと悩んだクラスだった。

絵本の読み聞かせの時のエピソード

毎日絵本の読み聞かせの時間を設け、子どもたちも楽しみにしていた。ところが、C君は絵本の読み聞かせの間中、きまって床に仰向けになり、かかとで床を蹴って保育室の中をぐるぐる這い回る。子どもたちからは保育士の背中越しにC君の姿が見え隠れし、床を蹴る音がするので、絵本に集中できなかったらしい。あるとき、クラスの子どもたちから、「C君が気になって、絵本が楽しくない。青組なの

にちゃんと座ってないなら桃組（隣の2歳児クラス）にやっちゃんえびい」と総スカンを食べた時があった。

その間も彼は床に寝そべったままだった。私が「C君は青組の仲間だから、絶対他のクラスにはやらない。青組の仲間だったら、どうしたら良いかみんな考えて欲しい。C君にも一緒に考えてほしい」と言った途端に、彼の動きがぴたと止まった。目を泳がせながらも、こちらの話を聞いている様子が見られた。みんなと一緒に座るよう促すと素直に横に座った。

C君はクラス全体の活動の時に、思ったことをすぐ行動に移してしまったり、複数の指示があるとうっかり忘れてしまったりする事があった。クラスの子どもの間では、彼に対しての不満や「自分勝手」「ずるい」と話題になることがあった。その振る舞いが元でトラブルに発展した事もあった。春の頃にはC君は自分がしたことを責められると、机の下に入り込んで話を聴こうとしなかったり、床を這い回ったりしているだけで反省している様には見えなかった。

この絵本のエピソードの中で、「みんなはどうして欲しいのか？」という保育士の問いに対して、「みんなと一緒に座っていて欲しい」という言葉があった。C君はおそらくそれまでに保育士から「ちゃんと座っていなさい」と何度も叱られていたに違いない。しかし、「ちゃんと座ること」がどういうことなのかC君には分かっていた可能性がある。彼にとって床を蹴ってぐるぐる這い回る行動は、混乱している気持ちや叱られるかもしれないという不安、居心地の悪さを解消する行動だったのかもしれないと今なら推察できる。

「C君は青組の仲間だから、絶対他のクラスにはやらない。青組の仲間だったら、どうしたら良いかみんな考えて欲しい。C君にも一緒に考えてほしい」という言葉を聞いた時、C君がどのようなことを感じたのかは、とうとう聞き取ることはできなかったが、動きを止めてこちらの話を聞いているようすが見られたとき、この時に「C君も、きちんと向かい合っていたら、みんなの思いを受け止めるようになる」と感じた。

話し合いを進めていく中で「C君の好きな絵本を読んでもらったら？ その代わりに、絵本を読んでもらっている時には、みんなと一緒に静かに座っていて」という友達からの提案があった。この時、C君は自分の思いや意見は言わなかったが、「自分は否定されているのではなくどうすればいいのかをみんなで考えているのだ」という事は伝わっていたと今でも思っている。

友達の意見をクラスの皆が受け入れてC君が絵本を1冊選びそれを読むことが決まった。その後C君は、読み聞かせの時間になると絵本を一冊選び、もぞもぞしつつも一緒に絵本を見るようになった。この時、外国籍の

子どものためにも、言葉が少なく絵で話の内容が理解できる0歳～2歳児対象の絵本を取り入れるようにした。しばらくするとC君だけでなく、外国籍の子どもも絵本を楽しみにするようになった。

大人は、しつけや指導と称して自分の意見や価値観を子どもに押し付けたり、指示をしたり、ほめ言葉を使ったりするが、子ども同士は違う。お互いに考えていること、感じていることを対等に主張していく。時には容赦ない言葉で相手の心を傷つけ、相手をこてんぱんにしかねないときもある。

保育園ではそれぞれのクラスに、落ち着けず、それがもとでトラブルになってしまう子、自分の思いを話せない子、からだがかたく動かさない子、など様々な子どもが存在することが多い。

子どもたちは、障害があるとか外国人だからという見方をしないで、相手をありのままに受け入れる。偏見を持つとしたら、それは周りの大人の反応から学んでいるのである。

幼い時から、様々な子どもたちと一緒に生活を共にし、育ちあう事で、大人になっても容姿や言葉・文化・障害によって差別することなく、無理なく相手を受け入れられるようになっていく。

「絶対に他のクラスにやらない」と話し合った後、C君の様子に少しずつ変化が見られた。友達が保育士に「先生、C君、さっきあそこところで片付けしないでおもちゃを投げてた」と訴えている時には、目を合わせなくても、耳を澄ませている。友達の訴えによって、私に叱られること心配しているというよりも、友達がどんなことを言っているのかを聞いているのではないかと感じられるようになってきた。

保：（訴えてきた子どもに）「それであなたどう思ったの」と問うと

子：「C君、片付けしないでおもちゃ投げたのはいかん（いけない）。ダメって言ってもやめないのがすごく嫌だった。」

保：「そうだよね、それは嫌だったよね。どうする？」

子：「(C君に) 言うてる」

仲立ちしようと保育士が彼に声をかけると、以前のように机の下に入り込むなどの逃避行動を取らなくなった。これは彼の半年の間の育ちである。うまくいかないことは何度もあったが、とにかく丁寧に仲立ちをしていった。

するとそれまでは、「どうせ言たってC君は聞いてくれない」というような見方をしていた子どもたちが、「C君に言うてる」と見方を変え始めた。「C君、どう思う？」と言われても、返事ができない。できないけれど、友達の「嫌だ」という気持ちはわかってほしい。解決はつかないことも多く悶々としていたこともある。しかし、C君とほかの子どもたちとの関わりを通して、「人に受け入れてもらう事」「自分の思いに沿ってもらう事」「相手の思いを聞くこと」が、子どもの内面を育て

るのだという事を改めて確認した。

子どもの気配を感じ取る

顔をこちらに向けなくても、視線を合わせなくても、一瞬体の動きが止まるとか、何かしながらでもこちらの気配を伺っていたりする。それこそ全身全霊で話を聞き取ろうとする。

特にそれまで友達から批判されたり、何かにつけて保育者から注意され、叱られたりすることが多かった子どもは、聞いていても聞こえていないふりをすると思う。

この頃にはC君は、毎朝登園すると机の下に隠れていて、私に見つけてもらうのを楽しみにするようになっていた。毎日の些細な事ではあっても、楽しい、うれしいということを重ねる中で、担任との信頼関係も築くことができたのではないかと考える。その中で、私自身も彼の心の機微に気づくようになったのだ。

みんなと一緒にそこに座っているが、話し合いの中には入ってくることができない。けれどもみんなのやりとりを聞いている、私が話していることも聞いている。そうしたときに、「聞いている」という事を見逃さないことが大事だと言うことが後になって実感できた。

当時は日本語がまだ理解できない外国籍の子どもも傍観しながらも参加していると考えていた。しかし、外国籍の子どもや、話し合いにうまく参加できない子どもが心の中でどのように感じていたのか、どんな考えを持っていたのか、目に見えない心の育ちがどうであったのか、「一人一人」といいながら子どもたちの思いを汲み取れていなかったと感じる。

粘土あそびのエピソード

C君は、午後の遊びの時間によく私と一緒に粘土あそびを楽しんだ。彼は、手のひらでひたすらコロコロと粘土を棒状に形作り、「ヘビ」と名付けて同じものをいくつも作る遊びを楽しんでいた。

C：「ヘビもうねた」

（棒状のものしか作らないので、違う形の物を作って遊びを発展させることはできないかと考えて）

保：「寒いから毛布かけてあげたら」と声をかけた。

するとC君は粘土を薄く広げてヘビにかけてやった。

同じクラスのD君はこのやり取りの様子を見て面白そうだなと思ったのか、あるいは、自分も担任と遊びたいと思ったのか、興味を持って入ってきた。

D君が彼の粘土遊びに興味を持ち、最終的には一緒にヘビを作って遊んでいるのを見たときに「C君はいつも一人で遊んでいる。でも今日はD君が、C君のあそびに興味を持って一緒に遊んでいる。もしかしたらつながるかな」と考えた。遊び終わったときに、二人が粘土板をつなげて家に見立て、ヘビが生活する空間を一緒に作り、ままごとの延長のような遊びをしていた。かつてそのよ

うなC君の姿を見たことが無かった。

当時は、午後のおやつ前には、自分たちが遊びで使ったものをすべて片付けるという時代だった。時間が来たからといって片付けをしてしまったら、(C君は毎日遊んでいるから、明日も粘土あそびをするだろうけども、おそらくD君は、一緒に遊ばないかもしれない)と考え、この日は、「片付けなくていいよ」と声をかけた。

明日同じように遊ばなければそれはそれで良いけれども、明日もまた同じように遊ぶ事で、C君とD君との関わりが深まるかもしれないという期待もあった。そのときに、C君とD君は並行遊びではなく、二人で話をしながら共同で家作りをしていたので、遊びそのものも発展することへの期待があった。

この翌日二人で再び遊び始め、期待通りヘビの家作りに発展した。数日間同じ対応をしているうちに他の子どもも加わり最終的には二つのテーブルいっぱいヘビの町ができた。それまで粘土を転がして細長く形成したものをヘビに見立てただけだったC君が、友だちと相談をしながら一緒にベッドやテーブル、家の囲い、道路などをつくろうとするようになった。

暗黙知

興味を持って遊びに入ってきたD君も、明日にはもうC君と遊ばない可能性がある。しかし「明日も続きをやりたかったら、そのままいいよ」という言葉掛けで、遊びをつなぎたかった。遊びをつなぐ事で、子ども同士もつながるかもしれない。ここにぴんと来るかどうかという事は、知識に裏打ちされた経験（失敗も含めて）なのかと思う。新人の頃は一日終えるのが精一杯で子どもの心の機微に気づかずに過ぎることがあるが、経験を積んでくると、少し離れた位置から個々の子どもの姿をとらえられるようになる。以前は見逃していた子どもの姿に気づくようになる。

彼が毎日毎日粘土でヘビをつくって遊んでいる間、他の子どもたちは、数人で遊んでいたが、彼はいつも一人だった。帰りに母親が迎えに来る時にもC君は一人で遊んでいる。

4月当初に「うちの子いつも一人で遊んでいるけど、昼間はどうですか？」と母親が心配し尋ねてきたことがあった。本人は、傍目で見ると、一人で遊んでいることをつまらないと思っているようでもなく、一人で集中して遊んでいる様子には見えたが、本当にそうだろうかという心引っかかるものがあった。

子どもがつながる時というのは、保育士が何か指示をして一斉に活動したときよりも、自主的な遊びの中でつながるということを感じた場面であった。当初は、まずは誰か一人とつながりたいと考えていた。

複数の子どものつながるということは意図してはなかったが、C君の母親から「いつも一人ですか」と問われた時の思いが心の中に常にあり、友だちと関わっ

て遊ぶ楽しさを感じて欲しいという願いがあった。

周りの子も、C君は前と少し違うと感じていたかどうかかわからないが、トラブルが少なくなってくるとC君に声を掛けることが多くなった。それが粘土のヘビの遊びを複数の子どもたちで共有し始めた頃と重なる。

仲間とのかかわりの中で育つもの

子どもの中に体格が良いガキ大将のE君がいた。わんぱくではあるけれど、決して弱い者いじめをすとか仲間外れにするという子どもではなかった。このE君に追従するF君がいた。彼は陰で悪口を言って相手を泣かせたり、気に入らない子どもを仲間はずれにしたりする姿がみられた。このF君の育ちも支えていかないと、C君だけではなく、意地悪をしているF君の心も育ていかない。友達に対してひどいことを言ったり、意地悪をしたり、仲間はずれをしたりする子Gちゃんもいた。一方外国籍の子は蚊帳の外で、ケンカにもならない。

事例1の前任園で受け持った年長児たちと、同じ5歳であっても、仲間との関係も、内面の育ちがまったく違う。この状況でどのように育ちを支えていくのかと考えたときに、まずは一人一人の良いところを認めて子ども同士で助け合っていく、そして何か事が起きたときにはみんなで話し合っていて考えていくことにした。

発表会の取り組み

「みんなはどう思う」と繰り返し問題を投げかけ考えさせていく過程で、最初は、(何を聞かれているんだろう)というような表情の子どもたちも、運動会をこえた辺りから、少しずつ友達の思いを聴き自分の思いを話すという関わりが出てきた。

11月末に発表会の取り組みが始まったころ、みんなで様々なアイデアを出して劇を作り上げようとしていた。その時C君が、とてもよいタイミングで、素晴らしいせりふを思いついてみんなから認められ、意欲的になっていった。一方で、E君を先頭に、何人かの男の子たちがふざけたり、遊びだしてまったく身が入らない様子が見られた。本当は『にんじんばたけのパピペペ』の劇をやりたかった子どもたち。話し合いの中で男の子たちが「忍者の劇をやりたい」と言ったから、みんなで考えた忍者畑にしたのに、ふざけていることに納得がいかなかった。「そんなに練習しなかったら、上手にならない。青組さんは年長なのに、ほかの黄組さん(年中児)や、赤組さん(年少児)より下手だったら、お母さんたちに恥ずかしいんだよ」と怒りだす女の子がいた。怒りの収まらない女の子たちが「どうしてちゃんと練習しないの!」と次々に男の子を責め立て、そのうちに男の子たちは涙をこぼし始めた。

保:「言いたいことがあるのだったら話して、E君たちの話も聞こう」

男子達:ずっと黙っている

女子:「もうそんなに練習しないんだったら、E君なんか、入らなければいい。そっちで遊んでいてやらなければいい」

しばらくの沈黙の後

男子①:「E君がいなければつまらない」

他の男子:「おれもE君と一緒にやりたい」と次々に言いだした。

皆の話を聞いているうちに、一番体が大きくて泣くことなどなかったE君が、下を向いて涙をぼたぼたこぼしながら「ちゃんとやる」と言った。それからは、時にはふざけるときもありつつ、B君も一言もセリフは言わないけれど、みんなとニコニコと楽しげに練習をした。

4月から11月まで時間が掛かったけれども、話し合いの中で、それぞれの思いを言葉にして、誰が今どう感じているのかを知ることができるようになってきていた。話をしていくことで、「いくらふざけていても、E君は自分たちの仲間だし、大好きな子だし、一緒に劇遊びをしてほしい」という思いでクラスがまとまってきた。

それが転機になって、クラス全体が本当に鮮やかに変わった。昨年度の担任が、「この子たち、このごろ変わりましたよね」とクラスの外から見てもわかる程、変わっていった。子どもたちが、自分の言葉で、自分の思いを相手に伝えていくようになっていた。

子:「今日、楽しかった。」

保育士が「どんなところが良かった?」とたずねると、その答えに共感する子どもや、提案する子どもがいた。時にはとんでもない脱線もするが、それがまた笑いを誘い、楽しい1日の終わりにつながる事も多かった。

遊びの中でどうしたらもっとうまくできるようになるか?(例えばドッチボールや長縄跳びなど)「作戦会議」と呼んで、子ども同士で話し合いをしたり、提案をしたりする時間をもった。この話し合いの時間が個々を育て、集団も育てたと実感している。集団が育つとさらに個が育っていく。

見守るという事

基本はぎりぎりまで見守っているが、必要があれば介入をしていく。常に大人が側について手厚く世話をするという事にとらわれなくてもよいと考えている。大人の価値観で指示や管理をせず、その場において注意深く見守ることは心がけた。

場合にもよるが、見守りつつも言葉を補い、言いたいことをくみ取って、確認をしながら発言させる。好ましくない振る舞いに対しても、「一緒にやりたいのなら、ふざけてばかりいるのはいけないのではないの?」というように、仲立ちをしていく。

意見が対立したり、できることに差があったりしても、自然と一緒に過ごせる環境を作ることを大切にしてきた。そうするうちに子どもは子ども同士で育ちあう。

自分たちは「年長さんだから一番上手で良いものを見

てもらいたいの、それじゃ駄目じゃん、〇〇しよう」と言える子と、非難して終わってしまっている子どももいる。そのようなときには、うまく関われるような仲立ちをする。

しかし、子ども同士でやれる間は見ていて必要なときだけ入る。保育経験が浅い頃は、子どもを説得したり言い聞かせたりして、自分が主導し管理していた。

クラスの体制 多国籍の子どもたち

多様性満載のクラスであったが、加配の保育士は付いてなかった。一人で対応するのは大変だと、給食の前後などには主任が必ず手伝いに入って入りに来てくれた。

左右のポケットの中にはそれぞれいつも2か国語の単語帳が入れてあった。

B君は日本語がわからないから話せないと思い込んでいたため、場面緘黙らしいという事がわかるまでは、こちらが、片言の母国語で声をかけていた。

この頃は、多くの日系ブラジル人の方や、日系ペルー人の方が就労のために来日していた。園の近くに団地があって、多くの外国籍の方が住んでいた。園では、ブラジル・ペルーなど、南米の方をはじめとして、中国、ベトナム、フィリピンの方のお子さんもお預かりしていた。保育が面白いと思う余裕は、最初の頃はなかった。

「2階の窓から身を乗り出している子どもを止める」「ピアノの上に乗ってしまう子どもを注意する」など、それまで受け持った5歳児ではありえない事柄が日常茶飯事で、精神的に疲弊していた。この子どもたちの一人一人の育ちを支えつつ、言葉が通じない外国籍の子たちと一緒に保育していくのは大変だと思っていた。

しかし、ガキ大将のE君は、言葉が通じないことなど、お構いなしで「みんないくぞー」と外国籍の子どもを遊びに引き込んでいく。土曜日、日曜日に公園で一緒に遊んで、B君が日本語で話しているのを報告してくれたのも彼である。

B君は、日本語で少しは話ができるのに、保育園で一言も話さないのはなぜだろうと非常に驚いた。障害児研修のときに講師の先生に質問すると「場面緘黙」の可能性を指摘された。

4月の頃は一人ぼつんとしていたので、保育士が、日本語と母国語で声をかけながら身振り手ぶりで世話をしていたのだけれど、そのうちにこのガキ大将E君と一緒に連れていくようになり、B君もうれしそうにニコニコついていく。誰もB君をはじき出さない。むしろ世話を焼きながら一緒に仲間に入れていく。だからB君は保育園で一言もしゃべらなくても、にこにこしながら卒園していったのだろうかと思ってしまう。卒園して小学生になったときにも学校帰りに毎日のように園に寄っていく。B君が日本語を話せるという事を、こちらが知っているとわかってからは、国語の教科書の音読をして帰っていく。決してこの子にとって保育園が嫌な場所ではな

かったとわかり、差別をしないで一緒に過ごす仲間の力の大きさを改めて感じた。

子どもの背景にあるもの

様々な家庭環境、国籍など、子ども一人一人の後ろには様々な背景があり、そういうものを背負って保育園に来る。生育環境が整った家庭ばかりではない。両親ともに安定した職業についていて、経済的には何の苦労もないけれど、子どもが入学するタイミングで生活を別にする家庭もある。外国籍の方の中でも、両親が留学生で、日本語が堪能な方もいれば、来日したばかりで通訳が必要な方もいる。働いて母国の家族に仕送りをするために日本に来て、就労のためにお子さんを預けている方もいる。また障害がある子どももいる。

子どもたちは親の生活や心情の影響を受けて育っていく。その子どもたちが集まって来るところが保育園である。園が担うのは、様々な状況にある子どもたちに、豊かな言葉、文化、体験、愛情深い関わりという乳幼児期に必要な経験を満たしていくという事であり、保育士の役割は子ども自身とその背景も受け止めたうえで、仲間との生活の中で、豊かな言葉や文化や体験を保証していくという事である。

今振り返って、B君をはじめ外国籍の子どもたちは、簡単な話の内容は理解できても、振り返りや作戦タイムの内容をすべて理解できていなかったのではないかと思う。しかし、積極的に参加はしなくても、どこかに行ってしまうという事はなく、傍観の参加というのか、友達がやり取りをしている様子を見て聞いて、その前後の状況から一年をかけて少しずつ理解できた部分もあると思う。

指導計画と柔軟な対応

指導計画があり、年間の目標として年長児としては就学までに育てたい力は具体的に想定していた。月間指導計画で、目標とするところを定めながら環境設定をしていく。

たとえば、「友達の意見を聞きながら、自分の思いも伝えていく」というような姿を予想して内容をおりこみ、子どもたちの姿に応じながらも意識して指導していく。活動を通して、子どもたちにどのような力を育てたいか、どのように育っていったら欲しいかというのが指導計画の中にはある。

けれども計画は到達目標ではないので、個々の育ちに柔軟に対応していくことは大切である。特に外国籍児童がクラスの中に複数人在籍する時には、柔軟性をもった対応をし、指導計画・活動計画の見直しを図りながら進めていく必要がある。

3.3 経験をふり返って

子どもは、自分とは違うところを持った相手をどのよ

うに受け止めていくのか。多くは身近な大人の対応の仕方を見て学んでいくように思われる。

しかし、保育園では、一緒に生活し遊びを共有していく中で相手の姿をそのまま受け止めていく。手伝いが必要な時、配慮が必要な時に手を差し伸べることを、周りの大人の関わり方や友達同士の関わりの中で知ることができる。決して「助けてもらう人は弱い人で、何もできない」とは思っていない。子どもにとっては大切な仲間だからである。

毎年様々な子どもが入園してくる。一人一人が様々な特徴や個性を持っており、指導計画にはめようとしてもはまらない場合がある。保育の目標はあったとしても、まだそこに至らない子ども、育ちが満たされてない子ども、あるいは、到達していて物足りなく感じている子どもたちもいる。

様々な子どもが存在する集団の中において、子ども同士がつながっていくためには、子どもの様子を見守りつつ、ヒントを提供したり、手助けをしたり、仲立ちをしていく大人の存在が必要である。見守るだけでは放任になりかねず、指示ばかりでは子どもの内面が育たない。まずは個々の子どもとの信頼関係があり、そこを土台として仲間と共に生活し、遊ぶ中で育ちあう関係が出来る。

長年保育に携わることで得られる勘所というようなものはあるかもしれないが、うまくいかなくても、失敗しても、子どもたちに寄り添っていく姿勢が大切である。

また、子どもたちが自分たちで遊びを選び、継続できる環境を設定していくことが大切である。保育者が、子どもがどのようなことに興味を持ち、友達とどのような関係なのかを見ていく場となる。「今日はこれで遊びましょうね」と一斉に活動して、時間になったら、片付けてしまうという保育だけをしていたのでは、一人一人の子どもの心の機微には気がつきにくくなる。

長年の勘だけでは子どもの育ちは支えられない。実践知の土台になるのは、やはり理論による裏付けだと感じる。今日の前にいる子どもの育ちがどの段階で、育ちを支えるためにはどういう関わりが必要なのかという判断をするためには、やはり発達段階を押さえておく必要がある。その上で多様な子どもたちに柔軟に対応していくことは、特別扱いではなく、一人一人に細やかに対応していくということである。

何かを教え込まれて出来るようになる事ではなく、うまくいかなかったとしても、子どもたちが友達と自分の思いを伝え合って、納得して、みんなで一緒に前に進んでいくことを保育の根っこにしたい。

卒園してからも、同窓会をしたり、年賀状をもらったり、成人式のときの写真をメールで送ってもらうと、そのたびに当時のことがあざやかによみがえってくる。子どもたち同士が大人になってもつながっていて結婚式に招かれてお祝いをし合う中でいてくれることが何よりも、

自分が保育の中で大切にしてきたことの証だと感じた。

いつも一人で遊んでいたC君が卒園アルバムの表紙に自分と担任と友達全員が手をつないでいる絵を描いたという事が、C君による保育園に対する評価であったと感じている。(阿部)

4. 考察——領域「人間関係」との関わりから

本稿で明らかになった実践知は、領域「人間関係」の中でも集団形成に関わるものである。本節では、保育所保育指針や幼稚園教育要領の内容と結び付けながら、阿部の実践知における3つのポイントについて考察を加える。

4.1 目標としての集団形成

はじめに取り上げるのは、事例2のエピソードにおいて阿部が「C君は青組の仲間だから、絶対他のクラスにやらない」と宣言し、「どうしたらよいかみんなで考えてほしい」と子どもたちに問いかけたことである。

この点について、領域「人間関係」の「内容の取扱い」②で述べられている内容と結び付けながら考えていく(以下の文章は、保育所保育指針より引用)。

② 一人一人を生かした集団を形成しながら人と関わる力を育てていくようにすること。その際、集団の生活の中で、子どもが自己を発揮し、保育士等や他の子どもに認められる体験をし、自分のよさや特徴に気づき、自信をもって行動できるようにすること。

ここでは、一人一人を生かした集団を形成し、その中で子どもたちが互いに認め合い、自分に自信を持てるように育てていくことが求められている。そのために保育者はどのように関わればよいのだろうか。

保育所保育指針の解説では、「一人一人のよさや特徴が生かされた集団を形成するためには、まず保育士等が、子どもの心に寄り添い、その子どものよさを認めることが大切である」と説明されている。つまり、保育者と子どもとの一対一の関係性を基盤にしながら、集団としての関係性を築いていくことが想定されている。たしかに阿部自身も、来日して間もないB君に母国語や身ぶり手ぶりで声をかけたり、C君との登園後のかくれんぼ遊びを大切にしていたりと、個別の子どもと一対一の関係性を取り結ぶための関わりをしていた。しかし、保育者と子どもとの一対一の関係だけが優先されてしまうと、その子どもたちは「保育者の配慮が必要な子ども」と位置づけられ、ほかの子どもたちと関わる機会が少なくなってしまう恐れもある。

それに対して阿部は、子どもたちと個別に関わりながら、集団に対しても働きかけをしていた。集団に入ることが難しい子どもへの対応を保育者に求めた子どもたちに対して、誰も排除しないこと、すべての子どもが仲間

であることを明言し、「みんなで考えるべき集団の問題」として投げ返していったのである。つまりここでは、二者関係や少人数の結果が広がった結果ではなく、目標として集団形成が位置付けられ、それを子どもたちと共有していたのだと解釈することができる。

またこのことはインクルージョン保育の実践として考えることもできる。すなわち、インクルージョンの理念を子どもたちと共有し、その実現の責任を保育者のみがひきうけるのではなく、集団の責任として位置付けたということになるだろう。その前提には、子ども同士の関わりの中で子どもたち自身が育っていくという子どもたち自身の力への阿部の信頼が見て取れる。この点については、本節の最後に改めて検討する。

4.2 「子ども同士をつなげる」ための保育者の関わり

第3節の阿部のテキストにおいて特徴的な言葉が「子ども同士をつなげる」というものである。テキストの中で語られているのは、以下の2つの方法で子どもたちをつなぐことであった。1つが「子どもの思いを聞き取り、それをほかの子どもに投げかけていく」（阿部はこれを「仲立ちをする」と表現している）というものであり、もう1つが「遊びをつなげることで、子どもをつなげていく」というものであった。

「仲立ちをする」

1点目の実践知は、領域「人間関係」の内容⑥「自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気づく」と関連している。保育所保育指針解説では、保育士の「仲介役」としての役割と「状況に応じた適切な関わり」について述べられており、これはまさに阿部が実践していたことである。

阿部の実践知において特徴的なのは子ども同士の「違い」を踏まえた関わりである。「事例1」の運動会に向けた「作戦会議」のエピソードでは、年長クラス、年中クラス、年少クラスの3クラス合同で準備が進められる中で、子どもたちの年齢差を踏まえながら、それぞれの思いをつないでいくことが試みられていた。また、「事例2」のC君とほかの子どもたちとの関わりでは、「C君、どう思う？」という友だちからの問いかけに対して、C君は自分の思いを返すことはできなかったと書かれている。また、C君はクラスの話し合いの中には入ってくることはなかったという。このように、友だちの思いを受け止めたり、自分の思いを伝えたりする力に大きな差があるように見えても、阿部は多くの場面において仲介役になることを重視していた。

保育所保育指針等で描かれている子ども同士の関係性は、互いに思いを持っていて、子ども自身が何らかの思いを言葉や態度で示すことを前提としている。それは「例えば、いざこざの状況や子どもの様々な体験を捉えながら、それぞれの子どもの主張や気持ちを十分に受け止

め、互いの思いが伝わるようにしたり、納得して気持ちの立て直しができるようにしたりするために、援助をすることが必要になる」という保育所保育指針解説の文章からも見てとることができる。

しかし実際には、事例2のC君のように、自らの思いに気づき、それを何らかの形で他者に伝わるように表現することが難しい子どももいる。仲介役をしたとしても「この子には伝わっていないのではないか」と感じられる場合もあるかもしれない。それでも「子ども同士の思いを伝え合う」ことに阿部がこだわったのはなぜだろうか。

この背景には、たとえうまく自分の思いを伝えられなくても、他者の思いを受け止める中で子どもたちは育っていくという子どもたちへの信頼がある。だからこそC君が「みんなのやりとりは聞いている」ことに意味を見出しているのである。これは事例1での経験に裏付けられたものであり、また事例2のクラスでの子どもの育ちを踏まえて深められた知識でもある。

また、このような阿部の関わりからは、すべての子どもに自分の思いがあり、それを表明する機会が与えられるべきであること、そして、すべての子どもが他者と関わる中で育っていく権利があることに気づかされる。

「遊びをつなげることで、子ども同士をつなぐ」

「子どもをつなぐ」ことに関わる2つめの実践知は、「遊びをつなげることで、子ども同士をつなぐ」ということである。象徴的なエピソードとして、C君とD君の粘土あそびの様子が述べられている。「遊びをつなぐことで、子ども同士もつながるかもしれない」という思いから、おやつ時間になり、いつもであれば片付けるべきところで「片づけなくてもいいよ」と声をかけたという。このときの言葉がけについて阿部は、「ここにぴんと来るかどうか」は、「知識に裏付けられた経験（失敗も含めて）」があるかどうかに関わっていると述べている。ここでの知識とは、理論的な知識を指しているが、それを土台にしながらも経験の中で身につけていく実践知が大きな役割を果たしていることを示している。

この点についてさらに検討するために、「内容の取扱い③」について取り上げる。これは、内容⑧「友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする」に特に関わるものである。ここでは以下のように述べられている。

- ③ 子どもが互いに関わりを深め、協同して遊ぶようになるため、自ら行動する力を育てるとともに、他の子どもと試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや共通の目的が実現する喜びを味わうことができるようにすること。

粘土あそびのエピソードで描かれているように、子ど

もたちの中には「互いに関わりを深め、協同して遊ぶようになる」段階で保育者の援助が必要な子どももいる。その場合、保育現場経験がない著者（羽田野）は、まず「子どもの関わる力」を育てなくてはならないと考えてしまう。阿部が使っている言葉を借りて表現すると、「子どもをつなぐことで、遊びがつながるようになるだろう」と考えるのである。なぜならば教科書では「子どもの関わる力が育つことで、協同遊びができるようになる」と説明されていると理解していたからである。それに対して、「遊びをつなぐことで子ども同士がつながる」という阿部の実践知は、教科書の知識を捉えなおす視点を提供するものであると言える。

4.3 関係性の中で子どもが育っていくことへの信頼

(1)(2)でも指摘したように、阿部の一つ一つの実践に共通して見て取れるのは、他者との関係性の中で子どもが育っていくということへの信頼である。この信頼は子どもたちの姿によって裏付けられ、それ自身が阿部の実践知の基盤を形成しているとも言える。第3節において事例2のクラスだけではなく、事例1の経験が取り上げられているのもこのためである。事例1における「育ち合う子どもたちの力」への気づきと確信が、言語や文化、行動などの面でさらに多様性の幅が広い事例2のクラスでの日々を支えていた。

子どもたちが持つ力への信頼が実践知における基盤となるのは、「多様な子どもたちの育ちを支える保育者の関わり」における予測不可能性と関わっている。保育者は知識と経験に基づきながら、見通しをもって子どもと関わっているが、ある時点の関わりが本当に望ましいものであったのかどうかは事後的にしか判断できない。ある場面では保育者のねらい通りの結果になる場合もあれば、同じような関わりをしたときにうまくいかないこともある。このことは保育という営みすべてに共通していることではあるが、特に領域「人間関係」が扱う子どもの育ちには、様々な要因が関わっているからこそ、予測不可能な面も多いと言える。

それゆえに、偶発的なできごとによって子どもや集団が育つこともある。例えば事例2において、クラスが「鮮やかに変わった」きっかけとなったのは、発表会に向けた準備中に発生した衝突と解決に向けた話し合いであった。またその衝突の際にふざけて練習に身が入らなかった子どもたちの中心にいたのが「ガキ大将」のE君だったが、「場面緘黙」の可能性が示唆された外国籍のB君が、孤立せずに仲間の関係性の中で日々を過ごすことができたのは、E君の存在が大きかったことが説明されている。このことは、まさに「他者との関係性の中で子どもたちが育っていく」ことを示しているが、B君のクラスにE君にいたということも偶然のことである。

このように、集団における多様な子どもたちの関わりは偶発性を多分に含んでおり、それゆえに「一人一人に

細やかに対応し」、子どもの育ちを支えていくための保育者の実践は、常に「うまくいか分らない」という可能性をはらんでいる。だからこそ保育者には「子どもたちが育つ力への信頼」が必要とされるのであり、経験に基づいた確信が保育者の実践知の基盤となるのである。

(羽田野)

5. まとめと今後の課題

—保育者の実践知と保育者養成の接続

本稿では、集団保育の中で多様な子どもたちの育ちを支える保育者の関わりに焦点をあて、阿部が保育現場での経験を通じて身に付けた実践知を言語化することを試みた。保育者の実践知は、失敗も含めた経験を重ねながら、修正されたり、強化されたりしている。特に本稿の主題である「子どもたちの多様性」については地域による違いや、どのような子どもと出会ってきたのかによって、保育者の経験は大きく異なるだろう。そのような固有性のある経験に規定されているからこそ、保育者の実践知もまた個性の高いものとなる。本稿では、「なぜそのような気づきを得たのか」という具体的なエピソードと、それに対する反省点も含めて記述することで、次なる対話に開かれた実践知の抽出が可能になった。

さらに領域「人間関係」の内容と関連づけて、阿部の実践知のポイントを指摘することで、幼稚園教育要領や保育所保育指針の内容を相対化する視点を得ることができた。①インクルーシブな集団形成を結果としてではなく目標に据え、それを子どもたちと共有することの重要性、②多様な子どもたちをつなぐための具体的な実践方法、③子どもたちが育ちあう力への信頼という3点は、具体的な文脈を超えた共通性を持っていると言える。

今後の課題は、本研究によって得られた実践知を保育者養成に活かしていくことである。「子どもたちの多様性」について保育者養成課程の授業で取り上げる場合、障害のある子ども、外国につながる子どもなど、個別のトピックについての知識を伝達するだけで終わってしまうことが多い。しかし保育現場では、多様な子どもたちが1つの集団の中で育っていくことを考えれば、個別のトピックについての確かな知識を基盤としつつ、どうやって子どもの育ちを支えていくかという知識を伝えていく必要があるだろう。

その際、保育者の実践知が個性の高いものであることを踏まえながら、本研究の成果を活かしていくことが重要である。つまり文脈依存的な知識であることを説明しながら、対話の題材として保育者の実践知を取り上げるのである。その際、本研究で採用したように、対話を通じた実践知の言語化過程を学生に見せることも有効であろう。このような方法は、実務家教員と研究者教員の協働による保育者養成の実践としても意義のあることだと考えられる。

(羽田野・阿部)

引用文献

秋田喜代美・小西祐馬・菅原ますみ『貧困と保育——社会と福祉につなぎ、希望をつむぐ』かもがわ出版、2016年

野澤祥子・井庭崇・天野美和子・若林陽子・宮田まり子・秋田喜代美「保育者の実践知を可視化・共有化する方法としての『パターン・ランゲージ』の可能性」『東京大学大学院教育学研究科紀要』57、2018年、419-449頁

佐々木由美子『多文化共生保育の挑戦——多国籍保育士の役割と実践』明石書店、2020年