

幼児の「話す・聞く」活動をめぐる心性史試論 —保育における「共主体」を支える対話の可能性について—

弘田 みな子

抄録

幼児教育の黎明期である明治期より現在に至るまで、保育活動としての「話す・聞く」行為は、徳育の敷衍、知識の獲得、保育者との親しみの醸成、仲間との協力、個性的な自己の表出、コミュニケーション能力の伸長、問題解決能力の獲得等々、時代の要請を反映した様々な願い＝「ねらい」を込められながら現在まで連なっている。本来、日常的な営みでもある「話すこと」や「聞くこと」を保育活動として位置付ける際に立ち上がる、様々に変容する子ども達に対する大人の「思い・思惑」を、保育活動の「ねらい」の内に読み取り、その変遷を保育をめぐる大人たちの「心性史」として描くことが本論の目的である。また、結論を急がずに対話に滞留する「ネガティブ・ケイパビリティ」を、対話における「能力」として見出す視点や、話者と聞き手が未分離な対話の在り方＝「共話」等の視点を手がかりにして近年の「対話的保育活動」を捉え直し、「対話的保育活動」が保育者と子どもが「共主体」的である保育を支える方法論となり得る可能性を提起している。

キーワード：話し合い、対話、共主体、ネガティブ・ケイパビリティ、共話

1. 本稿の目的と問題意識、及び先行研究における位置づけ

1.1 本稿の目的と問題意識

近年、幼児教育には多くの役割が期待され、保育の質の向上を目指した保育方法や評価スケールの開発と活用等が進められている。それらを駆動する問題意識は、予測不能なこれからの時代を生き抜く子ども達に必要とされる「資質・能力」の育成へと結びついている。2020年、文部科学省中央教育審議会¹は、「人工知能（AI）、ビッグデータ、Internet of Things（IoT）、ロボティクス等の先端技術が高度化してあらゆる産業や社会生活に取り入れられた Society 5.0 時代が到来しつつあり、社会の在り方そのものがこれまでとは『非連続』と言えるほど劇的に変わる状況が生じつつある」（p3）との現状認識を示している。その上で、このような社会を生きる子ども達に求められる資質・能力について、「目の前の事象から解決すべき課題を見出し、主体的に考え、多様な立場の者が協働的に議論し、納得解を生み出すこと」（p4）としており、知識の「量」的な獲得から、「他者との議論ができること」や、その議論を通して「多様な他者が納得する共通解を創造できること」等の「質」的な視点の重視へと、身につけるべき資質・能力像が変容していることがわかる。また、これら必要とされる資質・能力の習得の「方法論」についても、2017年に第五次改定された「幼稚園教育要領」や、「学習指導要領」において、幼児教育以降全ての教育段階において軸となる「学び方」として「主体

的・対話的で深い学び」というモデルが示されている。目指すべき資質・能力、そしてその獲得の方法論との双方、言わば教育の「目的」と「手段」両輪において、「対話」への注視がなされている状況である。

一方で、これら「新しい」教育目標及び教育方法論＝「主体的・対話的で深い学び」は、従来の保育史を振り返ると、あちこちにその片鱗を見出すことのできるものでもある。例えば、1920年代の保育実践の記録においても、保育者と子ども達が対話を介して思いを深め、互いに協力しながら遊びを展開していく様子が残されている²。その後も1930年代や戦後の様々な地点における、保育者と子ども達の「対話的」なやりとりによる保育実践記録は散見される。保育史におけるいくつかの実践を振り返るだけでも、保育の方法論としての「対話」は新規のものではないことがわかるが、その「対話」にどのようなねらいが設定されていたかについてはどうだろうか。

本稿の目的のひとつは、明治期における「説話」から、現在「サークルタイム」「ミーティング」「振り返り」「こども会議」「こども哲学」等の様々な名称で行われている、保育者と子ども達、あるいは子ども達同士における話し合いの活動＝「対話的保育活動」に至るまでの、子ども達の「話す・聞く」ことに関わる活動の変遷において、それぞれの活動のねらいが、現在の「主体的・対話的で深い学び」と如何に重なり、あるいは断絶するものとして措定されているのかを明らかにすることである。

本稿の二つ目の目的は、保育実践における「対話」の意味付けに新たな視点を導入することである。現在の教育の目的及び方法論としての「対話」は、非常に多くの派生的な能力の育成をもそこに含み込んで論じられている。2017年の「幼稚園教育要領」や「学習指導要領」の改訂において提示された「対話」は、多様な立場の人達と議論し「納得解」を生み出せる「資質・能力」、及びその育成の「方法」として位置付けられるものであった。しかしさらに、そこで提起された「対話」は、低下したと指摘される「言語能力」「論理的思考」³の向上といった、現在の子ども達に育成したいと大人が願う様々な「資質・能力」をも曖昧に内包しながら、現在の教育課題の解決に向けた「万能の切り札」として語られているとも言える状況がある。本稿では、保育実践における「対話」に、「上手に話し」「上手に聞く」スキル等の能力観とはまた別の、「わからないままに対話に留まる」力＝「ネガティブ・ケイパビリティ」の萌芽や、発話者と聞き手が交じり合いながら共同で対話を紡ぎ出していく「共話」の様相を見出し、それらを保育者と子どもが共に主体的である保育の方法論として捉え直す試みである。

1.2 幼児の「話す・聞く」活動に関する先行研究の分類および本稿の位置づけ

本稿が考察の対象とする幼児の「話す・聞く」活動に関連する先行研究は、便宜的に大きく以下の4つの研究ジャンルとして整理することができる。

- ① 「話す・聞く」活動に関する個別の園・保育者の実践事例を論じる実践研究
- ② 保育史における活動の変遷や保育思想家の思想を論じる史的研究
- ③ 「話す・聞く」活動自体の理念的位置づけを論じる保育思想研究
- ④ 「こども哲学」や「哲学対話」「コミュニケーション」等を論じる哲学・思想研究

①では、明治期の保育実践より現在の保育実践に至るまで、多数の実践研究の積み重ねがあることは周知の通りであるため、代表的研究を挙げることは難しいが、戦後初期の保育における「話し合い」と保育内容の連関の考察（田中 2000）や、近年の「対話的保育活動」における子ども達の発話の在り様を基に論じた塚越（2014）、呂（2016）、杉山ら（2022）の研究などに、その時々の「話す・聞く」活動のねらいや特色を読み取ることができる。

②として、是澤（1999）や南陽（2018）による「談話」に関する研究、野尻（2018）による昭和初期の「お話」をめぐる状況と2017年改定の「幼稚園教育要領」における「言葉による伝え合い」との関連を論じた研究等があり、「話す・聞く」保育実践の史的位置付けを知ることができる。

③においては、浅井（2017）の、「話し合い」から「伝えあい」へと変遷する「話す・聞く」活動をめぐる展開の過程を、乾孝らの「伝えあいの心理学」の理論をもとにその思想的な軌跡を明らかにする研究がある。また、吉田（2021）に、戦後の「話す・聞く」活動（伝えあい保育）の実践事例における保育構造の理論化を目的とした思想研究があるが、吉田が『「伝え合い保育」が、日本の保育理論として、どのような理論展開を実際に見せたのかについては、現在までのところ、ほとんど先行研究がない』（p.ii）とする様に、「話す・聞く」活動（吉田〈2021〉においては「伝えあい保育」）をその思想的側面から理論化する研究は少ないという状況が指摘されている。

④について、「こども哲学」「哲学対話」「コミュニケーション」に関する哲学・思想研究は、1970年代アメリカの、マシュー・リップマン（1923-2010）による、「子どものための哲学対話」の実践及び研究を発端として拡がり、日本では永井（2009）、土屋（2012）、河野（2014）らを中心とした論考がある。また、佐藤（2016）による保育所5歳児クラスの「子どもと哲学する時間」の考察や、長野ら（2023）による、年長児の「ともに考える」ための「哲学的対話」の研究は、①の保育の実践研究にも立ち位置を持つものであるが、幼児との「対話的保育活動」の内に、「対話」の本質を問う視座を持つものでもあり、哲学・思想研究にも連なる意義を持つ研究として挙げることができるだろう。さらに、幼児に限定しない、「対話」におけるコミュニケーションそのものの在り方に関する議論としては、内田（2017）、渡邊（2019）、チェン（2020）、井上ら（2021）、谷川ら（2023）や枝廣（2023）における、「コミュニケーションの不全」にも見える様態を内包した新たなコミュニケーション論を、本論の拠って立つ論拠としても参照している。

本稿は、「話す・聞く」という保育活動の変遷を、その推進に関わる保育者や保育研究者等の心性史として捉えることにより、保育活動における「話す・聞く」活動と、保育者と子ども達が共に主体的である在り方が交差する可能性を問う試みである。そのため、従来は各時期の各実践が有する個々の意味に関して問われてきた、幼児の「話す・聞く」事に関わる保育実践・保育史・保育内容等の研究分野のみでなく、①から④に明示した各研究分野における知見を横断的に参照していく点に、本稿の先行研究における位置付けができると考えられる。

2. 「説話」から「対話的保育活動」までの「話す・聞く」保育活動の変遷

2.1 「説話」・「談話」に見る明治期の「話す・聞く」活動

明治初期の保育は、フレーベルの恩物を使用した保育活動が中心となっており、「話す・聞く」活動に関する名称「説話」が見られるのは、1876年（明治9年）に開設した東京女子師範学校附属幼稚園における、翌1877年（明治10年）制定の「附属幼稚園規則」においてであった。その中に「保育科目」として「物品科」「美麗科」「知識科」の3科が設定され、この3科の内にさらに25の細目が設けられ、そのひとつに「説話」がある。当時の保育は保育時間が4時間ないし5時間である中で、20分ないし30分ずつの恩物の利用を中心とした様々な活動が細切れに行われており、「説話」と呼ばれる活動においては、「修身話」「歴史上ノ話」「博物話」等、道徳的あるいは博物的知識の獲得につながる時間として位置付けられている。

東京女子師範学校附属幼稚園において最初の保育者となった豊田英雄により記された『恩物大意』には、「説話」の話材として、「幼稚園の子女に為す小話のこと」とする記載があり、グリム童話やイソップ童話が挙げられているが、これについては是澤（1999）は、イソップ童話は元々教訓が記されているのに対して、原作には教訓の示されていないグリム童話にも、豊田により教訓が書き加えられた可能性があることを指摘している。豊田を始めとして、最初期の幼稚園教育における保育者たちが保育の手がかりを求めたとされる、1876年（明治9年）の『幼稚園記』において、「説話」のねらいは「心性中ニ良徳ノ拡充」することに置かれている。そのねらいを具体的に実現するために、「説話」において「教訓」を盛り込んで話す保育者の姿がある。これらのねらいに沿う説話題材の選択や内容の付加などから考えると、明治初期の「説話」の時間は、「徳性を養う」というねらいに基づいた、「大人からの道徳的価値の伝達」が行われる時間であったと言えるだろう。

しかし、それと同時に、同じ豊田により記され、当時の幼稚園の実際の手引きとされた『保育の栞』（文部省1979）には、保育者と子ども達の「会話」の内容について「会話は専ら簡単にして家庭のあり事、幼稚園往復通行途上耳目に触れし事等をすべし」（p55）とする記載がある。保育者の性格や態度についても例えば、「保姆は気長く温和なるべし」等、「気長」「温和」な態度で子ども達と「会話」することや、「会話」の内容も徳性を養うなどの文脈を離れ、家庭生活や園との往復での出来事のような、「簡単」で子ども達にとって身近なものを話しあうこ

とが想定されている。「聞く」活動が、教訓話や博物的内容といった、日常からの「遠さ」を持つものであったのに対して、「話す」活動時における話す内容の「近さ」が対照的に配置されているとも言える。「話す」ことに主眼を置いた活動については、この時期には、まだ活動単元としての項目名が設定されてはいないが、保育活動における「会話」のテーマとして相応しい対象については「簡単にして家庭のあり事」や「幼稚園往復通行途上耳目に触れし事」等と、既に考えられており実際に保育者と子ども達との間で、その様な会話がなされていたであろうことが想像できる。

1899年（明治32年）になると、幼稚園教育を初めて制度として規定する「幼稚園保育及設備規程」が公布される。この中で、保育の活動内容である「保育項目」が以前の細かな細目から、大きく4つの項目に編成し直される。それが「遊嬉」「唱歌」「談話」「手技」であり、以前の「説話」（修身ノ話・庶物ノ話）は「談話」へと編成され直されながら、保育内容として継続されることとなった。この「談話」という活動は、「徳性ノ涵養」「観察注意ノ力ヲ養」うこと、「発音ヲ正しくシ言語ヲ練習セシム」の3つがそのねらいとして設定され、「説話」と同様に、「聞く」活動を通して「徳性」を養うことは引き続き求められつつも、聞いている話を正確に掴んで理解するような「観察力」「注意力」の養成も新たにねらいとして位置付けられている。そして、「発音」を正しくする「言語の練習」としての「話す」行為が、保育の活動として位置付けられ始めたことがわかる。

また、「談話」において、そのねらいである「徳性」を養うに相応しい題材についての保育者の関心の高まりも見られた。1907年（明治40年）にフレーベル会より出版された『幼児教育談話材料』において、43の談話材料が明示されたが、この中で見られる「原作」に対する「改作」や「削除」については是澤（1999）は、「当時の教育観を顕著にあらわしている」とする。そこでは、より良き人間になることをベースに、「改心」することや、「親に尽くす姿」などが原作以上に強調される展開に改作されている他、「暴力」や「汚いもの」など、保育現場でその談話材料をさらに活用するような活動に展開しにくい存在について、場面等の削除が行われたことが推察されている。

このように、「聞く」活動を中心とした明治期の「説話」から「談話」という活動への変遷においては、活動の形態や「聞く」話の題材は徐々に変容していくが、子ども達に何かを「聞かせる」という行為のねらいの大部分は徳育と連動したものであるという点は共通している。また、子ども達が「聞く」話の内容からは、「汚いもの」「残酷なもの」等が排除され、「徳育」のねらいに沿った内容が「聞かされていた」と言えるだろう。「徳育」に特化した「聞く」活動や、子ども達の言語訓練を超えた「話す」活動が構想され始める契機として、以下で大正期以降の倉橋惣三の保育観を取り上げる。

2.2 倉橋惣三の保育観に見る戦前期の「話す・聞く」保育活動

大正期から昭和前期の日本の幼児教育を大きく塗り替えたと言われ、位置付けられる倉橋惣三(1882-1955)は、様々な点でその後の幼児教育の思想及び方法論に今なお影響を与えていると言われるが、「話す・聞く」保育活動においては、どの様なねらいを持ってその活動の意味づけを行ったのか、概観を以下で考察していく。

倉橋は、生涯において多数の著作を残しているが、1934年4月より1935年までの1年間、東京女子高等師範学校保育実習科の学生に対して行った講義録には、「談話」についての倉橋独自の理解が読み取れる⁴。倉橋は、「談話」を「Conversation」と「Storytelling」という2つの側面を持つものとして説明する。「Conversation」は「普通の会話」であり、「話合い、互い話、会話」であるとされる一方で「Storytelling」は「おはなしとして出来ているものを子どもに語り聞かせること」(菊池1990,p193)であるとされる。ここに来て、「談話」の活動に、「普通の会話」や「話合い」が明確に位置づけられ始め、一方では「さながら」=あるがまま、に行われる「話合い」として、他方では保育者の保育活動に紐づくような「保育上の目的」=ねらいを持って行わせる「話合い」へと保育実践における「話す」ことをめぐる意識が大きく変わったと言えるだろう。

倉橋は、さながらに行われる「話合い」のねらいについて、「親しみが味わわれる」こと、「表現の意志を強」めること、「表現方法に慣れ」させること、そして「観念的内容を自らに明瞭」にし「自己訂正の機会を与える」ことなどを想定している⁵。これら様々なねらいの中で最も重視されていると思われるのが、「親しみが味わわれる」という点である。一方で、保育の活動として「目的を持ってきて特に行わしむる話合い」においても、わざとらしくなく、「自然」なものであることが望まれている。これら、「ねらい」のある保育活動での「話合い」においても、それが「自然」に感じられるように行なわれる必要があるとされ、その際の「自然」さは、子どもの話した言葉に保育者が「共鳴」することによって現出されるという構図が見出せる。しかし、この「共鳴」が「話合い」の中では実際にはあまり行われてはいないという当時の現状について、倉橋(1936)は、「多くの人が、原因や理由を尋ねて、子どもの今の心もちを共感してくれない」(p34)としている。子どもが「話す」とき、それを聞く大人の願いが、「正確な読み取りや聞き取り」及び、子どもの生活状況における「事実の確認」等であれば、「原因」や「理由」を問うことが対応の中心的話題になるだろう。そのような状況が既にその当時の子ども達を取り巻く状況としてある、と見なした上で、「話す」子どもに「共鳴」することによる「親しみ」のある関係性の構築が子ども達に対する大人の聞き方として示された。

明治期の終わりから昭和初期の幼児教育を形づくり、大きな影響力を持った倉橋の「談話」にまつわる思想においては、それまで活動として価値づけられてこなかった子どもが「話す」ことに、「共鳴」という態度で保育者が応じることを通して、「親しみ」のある関係性を築くための手立てとしての価値づけが行われていた。一方で、倉橋の主題的な保育理論である「誘導

保育論」における方法論としては「談話」が重視されてはいなかったのではないかという指摘も合わせて確認したい。宍戸(2017)は、「倉橋の誘導保育論には『話し合い(相談)』活動がキーワードとはなっていない」(p66)とする。宍戸は倉橋の保育思想を、近代的な保育カリキュラムの誕生をもたらしたものとして評価する一方、保育において「プロジェクト・メソッドが問題解決の方法であることへの認識が弱く、話しあい(相談)活動の重要性が方法論的に位置付けられ」なかった点を、「歴史的な限界」と捉え、「親しみ」を持つことをねらいとした話し合いでは、「子ども社会の対立・矛盾をはらんだ人間関係とその発展への視点をもつ」(p71)ことはできないとする。そして、保育においてこれらの重要性が把握されるには「戦後の実践を待たなければならなかった」(p66)とする。倉橋の保育実践は、それまでの「話す・聞く」実践を支える「ねらい」を大きく転換した一方で、保育の構造に関わる方法論として「話す・聞く」行為を捉える視点は、倉橋以降の保育実践が用意していくこととなる。

2.3 乾孝「伝えあい保育」に見る戦後の「話す・聞く」保育活動

第二次大戦後の1948年(昭和28年)、連合国軍最高司令部民間情報教育局(CIE)のH.ヘフアンの指導で倉橋惣三ら日本委員により作成され、文部省試案として公刊された『保育要領-幼児教育の手引き』は、1926年(大正15年)の「幼稚園施工規則」制定時には、「遊戯」「唱歌」「観察」「談話」「手技」等、の5項目の形で提示されていた保育内容を、「幼児の保育内容-楽しい幼児の経験」という枠組みで構成し直し、子ども主体の活動を主眼にした12項目の活動へと拡大した⁶。ここにおいて、「話す・聞く」活動に関連する項目は「談話」より、「お話」へと変わる。

坂本ら(1976)によるとこの「保育要領」には作成に携わった倉橋の保育思想が色濃く反映されているとされ、みんなで一齐にやらせる活動ではなく、個々の子ども達の関心に基づいた「楽しい」活動を基盤にした「自由主義」的な保育の手引きであることが指摘されている。一方で、この「保育要領」に対しては、「体系も構造もない」ような活動の「羅列主義」だという梅根(1950)や、「自由主義保育・個性主義保育を強調しすぎている」という小川(1950)らからの批判も向けられた。これら戦後の「保育要領」における「自由主義」「個性主義」「児童中心主義」等への批判は、「社会」や「集団」への価値づけの低さへの批判よりなされている。小川(1949)は、「幼児も幼児なりに今の社会の一員であり、将来は今日より立派な民主的社會を構成すべき任務を持つ一員なのであるから、幼児も社会的な存在として即ち『社会の子』と考えねばならない」(p32)とする立場から、「保育要領」における子ども個人の個性を重視する姿勢に対し、「やや古い考え方」と批判している。

戦後の混乱期において、「手引き」として著された「保育要領」が、子どもの「個人」としての在り方やその「個性」や「能力」への過度の重視、ひいては「社会」や「集団」に対する軽視とする批判を受けることを通して、「社会」や「集団」における子どもの在り方を重点的

に問うていく保育思想及び実践の場が用意されることとなった。特に、子どもが「話す・聞く」ことを、「社会」や「集団」の中で育ち生きる子ども達を支える手立てとして重視する保育思想・実践として、ここでは『伝えあい保育』草創期のリーダー」（吉田 2021, p1）と称される乾孝（1911-1994）を取り上げ、その「伝えあい保育」と称される思想及び実践における「話す・聞く」活動のねらいを読み取る。

法政大学の心理学の教員であった乾孝は、城戸幡太郎（1893-1985）により 1936 年に創設され、戦時期に活動停止に追い込まれた「保育問題研究会（後の東京保育問題研究会）」を、戦後 1953 年に会長として再建する。吉田（2021）によると、乾は主にソビエト心理学・教育学、特にイワン・パブロフ（1849-1936）の知見に影響を受けているとされ、その発達理論は、「子どもは対話的な関係の中で育つということを前提としている」（浅井 2017, p242）点に特徴があり、その育ちをより「良き」方へ「進歩」させる方法論として「伝えあい保育」が構想されている。1961 年よりその名称が使用されている乾の「話す・聞く」保育活動＝「伝えあい保育」は、「命令型」で「一方通行の伝達型」とされたアメリカのコミュニケーション論に対置する形で構想されている。乾の「伝えあい保育」における「伝えあい」とは、情報をただ一方通行で伝達することではなく、語り合う子どもを A と B とすると、その両者の中で、互いが互いを変容させる手段として位置付けられる。乾（1976）は、「A から B をくぐって A へ、B から A をくぐって B へ、という型で A・B の関係が、語り合ったのちに、お互いに一步前進する、これが『伝えあい』というものの意義」（p134）であるとする。「くぐる」という表現で、語り合う子ども達の中に一度沈潜するメッセージが、話し手と聞き手両者の認識を相互に変容し合う姿が想定されている。メッセージを介して話し手・聞き手両者に起こるこの変容は「弁証法的な進歩のプロセス」と表現され、「話す・聞く」活動が、話し手にも聞き手にも「進歩」をもたらす行為として位置付けられていることがわかる。

浅井（2017）は、「伝えあい保育」におけるこれらのコミュニケーションの在り方が「現象として言葉のやりとりがなくとも、言葉を発することそれ自体が宛先となる人への応答を含んでいる」（p248-249）とする理論的前提を持つと指摘する。それは、乾において、「言葉」を発するときには、伝える対象である相手＝「宛先となる人」が話し手の内部に想起され、その相手へのメッセージとして話し手の内部での対話が既に行われており、表出され、見たり聞いたりすることのできる実際の「現象」となって現れた言葉は、話し手内部ですでに先取りされた、聞き手から話し手に対する「応答」への「再応答」を含むものになっているとする、「入れ子」のようなコミュニケーションの構造がここには見出せる。この構造においては、話し手は、自分を対象とする自己内対話を含む「他者」との対話なしに言葉を発することはなく、他者の存在により初めて立ち上がり得るものとして、言葉を「話す」ことの在り様が浮かび上がってくる。この様な、話し手や聞き手の役割が単純には分化し得ない様な「伝えあう」集団において、「伝えあい」を行う中で身についていく「能力」とは、「話し手」個人のものとしては占有し得な

いものであるだろう。乾（1969）は、個人に所有されるものとして「能力」を位置付けるのではなく、それは「まわりにささえられてないうる力」（p72）であるとし、浅井（2017）はこれを「協働的な能力」（p255）と表現する。これは戦後の「保育要領」において提起された子どもの「個」的な存在や、ひいては個が所有するものとしての能力観に対するアンチテーゼとしても読み取ることができるだろう。

乾（1981）はこのような「伝えあい保育」におけるねらいを、「心を割った話しあい協力の体験を幼いうちから培い、この原型が子どもの心に移って、とことん人間を信じて考えぬく姿勢をつくること」（p113）とする。話し合うことは、他者との「協力」へと結びつき、そのような経験を重ねることで、話し合う対象である他者＝人間への信頼と、自分はどうしたらよいかと「考え抜く」姿勢を作る、という視点が、「話す・聞く」活動に対するねらいとして導き出される。乾の「伝えあい保育」には、対話において発せられる言葉が常に「他者性」をはらむという前提に立つことや、対話により「話し手」も「聞き手」も変容＝「進歩」し合うこと、能力を個人の所与のものとしてせず対話する他者達との協働のもとに作られていくものとして捉えることなどが、「話す・聞く」活動における特徴的な思想として見出せた。乾の「話す・聞く」ことに関する保育思想からは、他者との対話を協働的な認識の向上の方法論として重視するのみでなく、「対話における他者とは何か」という問い自体を「話す・聞く」保育実践に引き込むものでもあったと言えるだろう。

2.4 1989年の「幼稚園教育要領」改訂以降の実践に見る「話す・聞く」保育活動

1989年（平成元年）には「幼稚園教育要領」の改訂が行われ、1956年（昭和31年）以降1989年まで続いた領域「言語」という名称が、1989年以降には領域「言葉」へと変更された。この改訂は名称の変更だけでなく、保育の方向性自体を大きく変える結節点であったとされる。例えば、1989年の改訂以前の6領域時代を「保育者主導型」保育、改訂以降を「子ども主体型」保育と対照化させる語り方が一般的に用いられるが、それは、保育において「個」としての子どもを、「社会」や「集団」の中に生きる子どもに優先して尊重していくという、戦後の「保育要領」刊行時を彷彿とさせる保育観の揺り戻しのような構図を持つ。浜口（2014）は、この1989年の大幅改訂により「子どもの自発性を尊重しかつ環境による教育を行うために、子ども一人一人の発達を論じる言説の創出」がなされたとしつつ、一方では「保育者の役割や指導性を不明確化」（p448）した点を取り上げその課題を論じている。また、この、「子ども主体」や、「主権者としての子ども」の重視に連なる背景である、1989年という年に象徴的な出来事として、「合計特殊出生率が戦後最低値を記録し、『1.57ショック』を政財界に誘発、その後の子育て支援政策の契機となった」ことや、「国際社会では『児童の権利に関する条約』が締結され（日本の批准は1994年）、子どもの生育・教育環境の問題がグローバルな視野にさらされることになった」（p448）こと等を挙げる。改訂前の6領域時代においては、その保育内容が小学校

の「教科」の様な扱いを受けがちであったことに加え、1960年代・1970年代の「話す・聞く」保育実践においても「集団」において生きるという子どもの姿が問われ続けてきたが、それが、保育者を前景化しない「環境を通した教育」へと、保育のあり方自体を変える点や、減っていく子ども達を「集団」ではなく「個」として眼差していく視点、そして「権利主体」としての子ども像の登場といった大きな転換点を迎えたことにより、「話す・聞く」活動に込められるねらいにおいても方向性の転換が行われたと推察できる。

1989年の「幼稚園教育要領」改訂以降の「話す・聞く」活動について、「話し合い」活動を中心にした実践記録及びその研究がある。例えば、杉山（2011・2013・2015・2016）において、「協同活動」の内容や進め方等に関する「合意形成」をねらいとする「話し合い」の事例等が論じられている。また、塚越ら（2014）の、子どもの発言や思いから始まった活動の中での「話し合い」の事例や、呂（2016）の、「問題解決」のためのクラスの話し合いの事例などが、この期間における「話す・聞く」活動の姿を捉える上で参考になる。これらは、話し合う内容やテーマは異なり、研究者の考察視点もそれぞれ異なるものではあるが、子ども達が行っている「話し合い」の活動のねらいにおいては、子ども達に関わる「遊び」や「活動」などに関連する事項について、「決める」「合意形成を行う」「問題解決をする」等のプロセスに着目する視点が抽出できる。

また、同時期には、有馬（1997）、本間（2005）土屋（2012）、中川（2013）、佐藤（2016）らによる、「哲学対話」に関連する子ども達の「話す・聞く」活動に関する論考がある。これら「こども哲学」に関連する取り組み自体は、世界では50年近くの実践の歴史を持つものであるが、日本において実践が始まったのは2010年頃、主に小中高校を舞台としてであったとされる。2010年には、フランスの幼稚園での哲学対話の取り組みを映像化した、ポツィ・バルジェらによるドキュメンタリー映画『小さな哲学者たち』の制作及び翌年の日本での公開がされるなど、1989年の改訂以降のこれらの時期には、子ども達の個々の意見に対して価値を見出し、互いに話し、聞き合う場の創設に大人達の関心が集められていく様相が窺える。

この時期の、「こども哲学」の諸実践が、小中高生を対象にしたものが多い中で、幼児における実践に関しては、佐藤（2016）からその様相を推察することができる。佐藤（2016）による、保育所5歳児クラスの「子どもと哲学する時間」の事例研究において、日常の保育においては発言数が多く、園側の保育者達からは「自己主張が強く『気になる子』」（p26）として受け止められていた園児Aが、クラス集団における複数回の対話の機会を経験する中で、他の子ども達との関係性を深め、他児達からの評価も変わり、対話を進めるリーダーとも言える役割を経験するまでになる過程が捉えられている。この実践では、毎回15名程度のクラスの半数ずつの園児達のグループにより、20分程度ずつの対話の時間が持たれている。その中で、毎回異なるテーマ（「考えるってどんなこと」「いのち」「冬の朝の白い息」等）についての対話が行われ、保育者の発言数と子どもの総発言数、1人当たりの平均発言数などのデータが収集・分

析されている。この「哲学対話」の形式における「話す・聞く」活動においては、園児Aのような個別の子どもの変容が把握されていた他、対話に関わった保育者の子ども観や保育観の変容も指摘されている。佐藤(2016)は「答えの決まっていないテーマをもとに探求する面白さが園児Aと他児の関係性、また園の職員との関係性の変容を促した」(p35)と考察し、「哲学対話」という「話す・聞く」活動が、子どもにとっての他者理解や自己理解へ、保育者にとっても子ども理解へと接続される行為として位置付けられている。

1989年の「幼稚園教育要領」の改訂により、「保育者主導」から「子ども主体」へ、「環境を通した教育」へと舵を切った保育実践において、「話し合い」という活動や、2010年以降に注目され始めた「こども哲学」等の活動は、子ども達が身近な環境との関わりの中で考えること等について、話し、聞くことを通して、個々の子ども達を生活や保育活動の中に積極的に組み込んでいく、「参画」を促す仕組みでもあった。1989年以降に実践された様々な「話し合い」活動は、子ども個人が自分の意見を言えるようになること、また意見を言う個人に対して保育者や他の子ども達からの理解が深められること、そして、保育者の主導で活動を動かしていくのではなく、適宜子ども達に「話し合い」の場を設けることにより、個々の子ども達の意見の合意形成を図りながら子どもが主体となって決めていくことなどが、その活動の特徴として挙げられる。

保育者と子どもそれぞれの主体性についての詳細な議論がいったん度外視され、「子ども主体」をメッセージとしてまず流通させることとなった1989年の「幼稚園教育要領」の影響下で、保育実践における保育者のねらいを持った活動と、子どもから始まる活動との間には、保育者と子どもとの「主体」をめぐるバランスゲームのような状況が生まれる。その中で、保育者の主導性が見えるような活動においても、子ども達の「話し合い」活動を取り入れることにより、そこに子どもの「個」の姿や、「主体性」を担保できるという点で、1989年以降の「話し合い」活動は、「子ども主体」を実現するための方法論としての機能が担わされているとも言えるのではないだろうか。

「子ども主体」の保育へと大きく舵を切った1989年の「幼稚園教育要領」の改訂以降、子どもの意見に価値を見出し、友達や保育者の前で「話せる」ことや、他者の意見を聞いてみんな合意形成を行うこと、他者を理解しようとする事等が、「話す・聞く」活動として価値づけられてきたが、2017年(平成29年)の第5次「幼稚園教育要領」改訂において、「主体的・対話的で深い学び」が提示されて以降は、さらに幼児期の「話し合い」活動や「対話」の在り方そのものについても関心の高まりが見られる⁷。

「対話」がこれからの教育の方向性を示すキーワードとして登場した2017年の「幼稚園教育要領」改訂以降の時期は、「子ども主体」だけでなく、保育者と子どもの「共主体」というキーワードが保育実践の場における保育者と子どもとの間の関係の力学として語られ始める時期とも重なる。それは、「対話」が子ども1人で行われるものでなく、必ず他の子ども達や保育者など、

他者と「共に在る」行為であることとも無関係ではないだろう。「共主体」という語は OECD（経済開発機構）において 2019 年に発表された OECD Learning Compass 2030 における、これからの学びの枠組みとして提示された概念である「co-agency」⁸の訳語として使用されており、「他者と協働的に発揮される主体性」として、近年、保育における子どもと保育者との関係性を捉える際に使用されている。例えば無藤（2020）、大豆生田（2023）等を中心に、この「共主体」という概念モデルが、これからの保育実践における保育者と子ども達との間に樹立すべき関係性として用いられている。

子どもと保育者が共主体的に在る、という観点より「話す・聞く」という活動を見てみると、そこに保育者の姿＝指導性・主導性・主体性を完全に排除することによってではなく、しかし同時に、子どもの意見の表出が保育者の権力関係等から影響を受けずに、「同じ地平で対話すること」という状態が求められる。これらの概念が共有されて以降の時期における「対話」に関わる保育実践として、長野ら（2023）は、最終的に子ども達が何かを「決める」という様な結論を求めない、「哲学的対話」の活動についてその意義を考察している。何かを「決める」話し合いにおいては、自分が「少数派」の意見を持つ場合に、他の子どもや保育者の意見に反対するような発言がしにくい場の雰囲気や力関係などが生じることがあり、これを「暴力的関係性」と呼び、それを乗り越えることがこれからの「対話」の実践において必要であることを示している。長野らは、子ども達が何かを「決める」ために行われてきた様な「話す・聞く」活動に内包されがちな「暴力的関係性」を乗り越え得る対話の形式として、「哲学的対話」を挙げる。これは、2010 年以降に日本でも小中高校生を対象に導入が始まっていた、答えの出ないような問いを含む様々なテーマについて、クラスやグループ等の集団で共に考え、自身の意見を伝えること、また他者の意見を批判せずに聞き、さらに自身の考えを深めていくようなことを目的とした「哲学対話」と、大まかな目的を共有した対話活動であると位置付けることができる。しかし「哲学対話」のように、対話の際の話し手と聞き手との間で、互いの役割を分担し、交互に発話を行っていくなどの対話ルールの厳密な遵守は年齢的に困難であることなどから、より緩やかな対話形式として、名称を区別して「哲学的対話」と呼んでいる（p54）。長野らは、保育所の年長児クラス 24 名＋保育者 2 名のクラスにおける、1 回 20～40 分程度の話し合いの活動＝「哲学的対話」（テーマは「大きくなるってどういうこと？」「友達ってなんだろう？」など）の半年間分のデータより、「決める」ことを目的とした「話し合い」と比較した際の、「哲学的対話」の特徴を以下の様な点に見出している（p60）。

- ② 何か結論に到達しなければならない活動ではないため、「テーマの拡散」が見られること。
- ② 決めるための筋道を保育者が積極的に誘導していない分、「声が重なりざわざわする場面」が多く見られること。

この2点をみると、「テーマの拡散」や「ざわざわする」など、一般的に想定される理想的な「話し合い」の状態とは異なる。しかし、「決めない」話し合いというスタンスが生み出す、これらの点は以下の様な点での大きな利点が見出されている (p58-63)。

- ① テーマの引き戻しを保育者が中心になって行わないために、テーマが拡散しズレていきやすいが、その分子ども達が「想定外の視点から自らの問いと向き合う機会を得ている」点。
- ② ざわざわする＝近くの友達と考えを述べ合う、ということが認められている状態であるため、「リズムカルに進んでいく」対話においてはその流れの中で発言することが難しい子どもでも、隣の子とざわざわと話をした後は、他者に「語りたい」意欲が高まり、みんなの前での発言にもつながっている点や、「対話の流れを一旦留め、幼児が自分自身で考えを整理する時間」を担保している点。

これらの状況を担保するために保育者に必要な関わりとしては、あるテーマに関する発言に対して、「そうではない場合もある」という「反例」をあげる子どもの発言を取り上げ、みんながそれを聞ける様にする、と、「ざわざわ」して、話し方がスムーズではない場合でもそれをそのまま受け止め、『話す・聞く』という姿勢ではなく『考える』という内面の様相に着目して幼児に関わる」(p63) ことなどが挙げられている。決めるためではなく「考える」、「考え合う」ための「話し合い」は、「探求の共同体」に近づくためのものと捉えられており、ここでは保育者自身も含めて「正解」を知っている者や、「決めなければならないこと」を誘導する者もない空間であるため、子ども達同士や保育者との間で「暴力的関係性」を作り出しにくい対話が担保される。

以上のような長野らの考察からは、「決めようとしなない」、「話題が拡がることを容認する」、「私語を小さな対話と捉えて認める」といった、それまでの対話マナーとは異なる次元から、「話す・聞く」活動が意義づけられていることがわかる。この「話す・聞く」ことに関わる保育実践のねらいの重点は、「話し手」である子どもを独立した「個」＝「主体」として見出すことや、マナーを守って対話していくこと等に置かれるのではなく、子ども同士や子ども達と保育者との間で、曖昧に複数の対話が併存し、緩やかにひとつの対話が紡ぎ出されていく過程の経験に置かれている。これは、幼児の「対話的保育活動」のねらいの変容を示す、ひとつの事例であると言えるのではないだろうか。

3. 「対話」の多重性

3.1 「対話」における「コミュニケーション」と能力

「話す・聞く」活動における明治期から現在までのねらいの変遷を追う中で、現在の様々な「対話的保育活動」の内に、結論を導き出すことや、対話マナーを守って論理的に伝え合うことな

どとは異なる、緩やかに対話が紡ぎ出されることに意義を見出す実践等、「対話」をめぐる新たな状況があることを示した。このような実践が提起する「対話」においては、そこで育つもの＝「能力」とは、どのようなものだろうか。

渡辺 (2019)⁹は、現在の「対話的な教育」がその向上を併せて期待されているような「問題解決能力」「論理的思考力」「プログラミング的思考」といった言葉で語られる近年の能力観をめぐる種々の議論には、「人間の読む・書く（話す）双方における『論理的思考』の欠落を補わなければならないと考えている」（p 7）点で根本的な共通性があることを指摘している。子どもに育成したいと考える資質や能力が、「論理的思考力」の欠落を補うことを追求していくならば、その獲得手段としての「対話」とは、意味の正確な伝達を目指して論理的にやりとりをするための行為として立ち上げられることとなるだろう。しかし、対話の「論理的」で、スムーズに「分かりあう」ための力をコミュニケーション能力として認識する思潮に対して、渡邊は「コミュニケーションのないところに言葉を起ち上げていく過程」（p10）こそ必要な能力ではないかと提起する。

「コミュニケーション」における能力を、「分かりあう」ための論理的なスピーキングスキルとは異なる文脈で捉える視点については他に、内田（2017）やチェン（2022）における言及が挙げられる。内田（2017）は、コミュニケーション能力とは、「自分の言いたいことをはっきりと述べて、相手に伝えることだと思いがち」であるが、そうではなく、「コミュニケーションが成立しなくなった局面を打開する力ではないか」（p192）とし、チェン（2022）においては、「コミュニケーションとは、わかりあうためのものではなく、わかりあえなさを互いに受け止め、それでもなお共に在ることを受け容れるための技法」（p220）であるとされる。ここで渡邊や内田、チェンらが捉える「コミュニケーション」における「能力」は、「対話」という行為において、伝え合い分かりあえることや、話が盛り上がって共感し合えること、お互いの納得解にスムーズに到達できることとして現れるものではなく、むしろ話が途切れたり、拡散したり、どこから対話の糸口を掴めるのかと逡巡したりするような、理解や納得がし合えない状況においてこそ立ち現れるものであり、そこからその先に何とか進めていく、あるいは共にそこに滞留するための力として位置付けられているように思われる。

では、ここで述べられているようなコミュニケーションの「不成立」「逡巡」「わかりあえなさ」といった事態に関連する、一見「能力」としては捉えにくい対話における力の在り方とは一体どの様なものであり、またそれらは「対話的保育活動」においてどのように位置付け得るものであるだろうか。

3.2 「対話的保育活動」における「ネガティブ・ケイパビリティ」

対話における様々な「スムーズ」さに対置される在り様として、谷川ら（2023）や枝廣（2023）の「ネガティブ・ケイパビリティ」に関する議論がある。そこでは、他者や自分自身によって

何かを決める、決断するという状況における「逡巡」「決めずにいること」「答えを出さないこと」「立ち止まること」等の視点が、対話における在り様として提起される。谷川らは、「ネガティブ・ケイパビリティ」を、「お膳立て抜きに立ち止まってじっくり言葉を育てていく」(p68)ことや、「性急に結論づけずにモヤモヤを抱えておき、こうではないかと考えを彫琢していく」(p72)ことを可能にする態度や力として捉えている。ここで言われる「お膳立て」とは、教員等による明示的な対話の調整＝ファシリテーションを指しており、そのような誘導的な対話の交通整理に頼らずに、混沌とした議論を混沌としたままに受け取り、対峙する事が意味されている。

このような態度や力は、「主体的・対話的で深い学び」の方法論とされる、「アクティブ・ラーニング」においては能力として想定されていない在り様でもある。「アクティブ・ラーニング」においては、「なめらかに発話すること」が評価され、立ち止まり、答えを先送りするようなコミュニケーションへの曖昧な潜在を「ケイパビリティ」＝「能力」として評価する軸は持ち合わせていない。

枝廣(2023)によると、「ネガティブ・ケイパビリティ」という語は、元々はイギリスのロマン主義詩人ジョン・キーツによるものであるとされ、1817年の書簡にその初出が認められる。そこではシェイクスピアに対する、その能力の賞賛として「人が不確実さとか不可解さとか疑惑の中にあっても、事実や理由を求めていらいらすることが少しもなくていられる状態」(枝廣 p47)＝「ネガティブ・ケイパビリティ」を所有している、という表現で使用されている。「不確実さ」や「不可解さ」、「疑惑」等に対峙する際に湧き上がるような、「事実」や「理由」を求めてイライラとする心情は、「論理的整合性」や「合理性」を求めることによるものであるだろう。しかし、不可解さや疑惑などのモヤモヤとしたものを前にして、その「解決」ではなく、そこに「滞留できること」に、「ケイパビリティ」＝「能力」が見出されているのである。対話において、他者の発言の意図がわからなかったり、賛同し得ない時に、対立的な立ち位置を明示したり、性急な議論を重ねてすぐに結論に到達しようと働きかけたりすることではなく、対話の糸口をじっくりと探したり、脱線したり戻ったりしながら、対話を繋いでいくことは、「ネガティブ・ケイパビリティ」という観点から見れば、ひとつの「能力」として捉えることができるだろう。誰かの発言に対して、即座に反応してその正誤や、賛成か反対か等に注意を収斂していくのではなく、一見「脱線」や「拡散」に見える各自の発言を経ながら、緩やかに共通のテーマの元で言葉を交わし合うことは、子ども達の対話活動においてはよく見られるものである。これは、一方では、話者である子どもの語彙力や表現力の稚拙さによって、そもそも聞き手である他者に意図が伝わりにくいことや、他者の意見を聞くよりも自身の意見を話したい気持ちが勝る心情、あるいは共通のテーマに沿って話していくというルール自体の理解が曖昧であることなども、その背景には考えられるだろう。しかし、それらの状況において、保育者が率先して話者である子どもの発言を正しく言い換えたり、テーマの拡散を回収したりするこ

とによって論理的な合意形成にのみファシリテーションの方向を向けていくのではなく、一見まとまりのない個々の子どもの発言に対してそれぞれに受容的に対応しながら、テーマが再度見えてくるまで待ちつつ対話を続けていく、というファシリテーションを行うことは、保育者における「ネガティブ・ケイパビリティ」の現出でもあるだろう。また、その対話において、一見テーマから離れた様に見える自身の経験談などを話したり、他者の発言を聞いたりしながら、再びテーマに立ち戻りうる糸口を掴みとる子ども達にもまた、「ネガティブ・ケイパビリティ」の芽生えを見出せるのではないだろうか。

3.3 「対話的保育活動」と「共話」

「対話的保育活動」において子ども達が見せる、上記のような、テーマが拡散しながら行きつ戻りつする状況は、「話し方」「聞き方」を育てる視点においては、幼児的な「未熟」な状況として捉えることもできる。これらの姿に対して、一方では、現在、幼小の接続期における幼小連携を目的とした「アプローチ・カリキュラム」などにおいては、「人の話をしっかり聞くこと」や、第三者に対して話す内容が伝わりやすい「二次的ことば」に触れることなどがねらいのひとつになるなど、話者と聞き手の役割分担をしっかりと理解し、話し手として相応しい言葉遣いをするなどなどの経験を重視する状況がある。前述した、何かをクラスで「決める」話し合いの活動などにおいても、これらの力を育てることを念頭に置く場合は、聞き手と話し手の違いをしっかりと意識し、人が話していたら話し終わるまで黙って聞く、などの「聞き手のルール」や、多くの人に伝わるような話し方を心がけるなどの「話し手のルール」を理解し実践することに保育者の活動のねらいや、話し合いのファシリテーションの方向性が定められて実践されるだろう。これは、話し手と聞き手の役割を異なるものとして位置づけ、話し手には主体性と責任が発生し、聞き手には話者の情報を正確に聞き取り理解することが求められる構図のもとに対話を捉えるものである。また、このような役割分担を理解することは、学習者として教師の話す授業内容を聞き取り、適切な方法で発言を行っていくという、従来の学校文化にスムーズに参入する上では必要とされる重要な能力でもあるだろう。

他方で、長野ら（2023）の実践に見られたような、横道に逸れたり、「私語」のようなざわつきが行われたりしながら緩やかに行われる対話においては、話し手と聞き手の明確な役割の違いが見えにくい。話し手が結論まで言わないうちに、聞き手であった誰かがその言葉を引き取って続けたり、またそれをそれぞれの例え話に引き継いだりしながら、言葉が続いていく。このような種類の対話においては、話し手と聞き手の間に、厳密な役割の分担の意識は持ち込まれず、話し手の話す言葉を共有しながら、聞き手が話し手の視点を借り受けて、緩やかな場の共有の中で言葉を発していく。ここでは話し手が、ただ1人の情報発信者としての主体性や発言の責任を引き受けるのではなく、話し手と聞き手が交互に文章を組み立てていくように、対話者同士で共に組み立てていく主体の在り方が現出する。

この様に、複数人によって発話者の立ち位置を共有しながら話を続ける対話の様態は「共話」とも呼ばれる。例えばそれは、能楽における「シテ方」と「ワキ方」、「地謡」の3者が互いに主語を明示しない台詞を謡い重ねながら物語を語り進めていく際の語りの様相にも見出される(チェン2022, p176)。この「共話」という様態は、主語を明確にせずに、適宜「あいづち」を挟みながら、緩やかに対話を続けていくという、日本語における日常的な会話の特性にも見出され、水谷(1993)は、この様な日常会話における「共話」に、対話者に「くつろぎ」を感じさせ、精神生活を安定させる様なコミュニケーションの姿を見出す。幼児同士の、あるいは幼児と保育者との間の言葉のやりとりが、主体を明確にしないまま引き継がれていく「共話」の姿を取ることは珍しいことではない。例えば、保育者によって子どもとの対話が記録された保育記録の記述には、子どもと保育者との間の「共話」的な、どちらが明確な話し手なのかがわからなくなるような言葉の掛け合いの様子は、しばしば見られる。

「共話」の持つ機能についての視点を持って、これら保育の日常の対話風景や、「対話的保育活動」における子ども達の「脱線」や「ざわつき」が許容される場面等を見ていくと、それはこれから対話のルールや手法を学んでいくべき、発達途上なコミュニケーションの姿としても位置づけられる一方で、対話集団の間で「くつろぎ」や「安定」「心地よさ」を感じさせるコミュニケーションのスキル獲得過程としても見出せる。チェン(2022)は、「何かを決めるための対話」と「共話」とは対立項ではなく、「それぞれ別の目的に適している話法である」(p183)とする。何かを決める必要がある場合には、話し手と聞き手が立ち位置を明確に区分し、発話の順番を守った対話により、両者の「差異」を明確にする方法が有効であり、一方で他者と自己とが共にある心地よさを実感するには、「互いの発話プロセスを重ね合う話法」(p183)である「共話」という方法が有効であるとする。この、対話にまつわる目的の「違い」に配慮する視点を導き入れることにより、幼児の「対話的保育活動」は今後どの様な可能性を持ち得るだろうか。

終章. 総合考察

本稿では、明治期の幼稚園教育の黎明期より現在に至るまでの特徴ある実践や思想における、「保育活動」として「話す・聞く」ことを展開する際に立ち上がる、保育者や保育研究者ら「大人」の意図＝願い＝ねらいの変遷を概括した。明治期においては、「教訓」のある「徳育」を行うことをねらいとした「説話」や「談話」が行われ、同時に保育者と身近なことを「会話」するための保育者の心がけなどの配慮も見られた。その後、倉橋による実践においては、それまで活動として価値づけられてこなかった、子どもが「話す」ことにも、表現の「意志」「方法」「反省的思考」等の向上など、さまざまな意義が見出された他、「共鳴」による保育者の受け止めに、「親しみ」のある関係性を築くための手立てが見出されるなど、「話す」「聞く」活動両者のねらいが大きく変容した。戦後の実践として取り上げた乾の「伝えあい保育」においては、「話す・聞く」行為を「伝えあう」という「協働的」な行為として位置付け直す視点が見出せた。

「子どもの主体性」を前景化した1989年の「幼稚園教育要領」改訂以降の「話し合い」活動においては、子ども達が自身によって「決めること」「合意形成をすること」に、子どもの主体性を発揮するための場としての機能が見出せることを指摘した。「対話」というキーワードへの着目と、「子ども主体」から、子どもと保育者の「共主体」という見方が広まる2017年の「幼稚園教育要領」第5次改訂以降の実践や思想においては、保育者の主体性を消失させる形ではなく、子どもと共に在る関係性＝「共主体」の関係性の構築と、「話す・聞く」活動が紐づいている様子が見てとれた。「決める」ことを目的とした対話においては、話し手と聞き手の差異を認識することにまつわる「話す力」「聞く力」などの個人が内包する能力観が前提とされ、「共に考える」ことを目的とした対話においては、話し手と聞き手が結論を急がずに対話を続ける力＝「ネガティブ・ケイパビリティ」や、主語を互いに融合させていくような発話により、他者と共存していく技法＝「共話」など、共同的に在る「能力」観を引き入れ得る可能性を提示した。

その他多くの、取り上げることの叶わなかった保育実践や保育思想の検証が残されるが、保育の史的な流れにおける「話す・聞く」活動のねらいの変遷をたどり、「話す・聞く」活動には、その時々異なる大人の「思い」が内包され実践されてきたことがわかった。近年の「対話的保育活動」に関わるさらに多くの実践を詳細に分析することを通して、「対話的で深い学び」における「対話」をめぐる保育者と子ども達の共主体的な在り様が、小学校以降の学校空間における子ども達の姿とはどのように接続し得るか等についても、今後引き続き考察を続けていきたい。

引用・参考文献

- 浅井幸子 (2016) 乾孝の保育の心理学：保育者との共同研究に着目して．日本教育学会第75回大会．
- 浅井幸子 (2017) 東京保育問題研究会における「伝えあい保育」の成立と展開．東京大学大学院教育学研究科紀要, 57 : 241-259
- 新井紀子 (2018) AI vs. 教科書が読めない子どもたち．東洋経済新報社．
- 有馬知江美 (1997) 哲学教育に関する考察 (II): 幼児の哲学の可能性．作新学院女子短期大学紀要, 21: p187-207.
- 石井光太 (2022) ルボ誰が国語力を殺すのか．文藝春秋．
- 乾孝編著 (1969) 才能をのばす教育．太平出版社．
- 乾孝 (1972) 伝えあい保育論集．新読書社．
- 乾孝 (1975) 表現・発達・伝えあい．いかだ社．
- 乾孝 (1976) 児童心理学入門 (増補新装版)．新評論．
- 井上義和・牧野智和・中野民夫・中原淳・中村和彦・田村哲樹・小針誠・元濱奈穂子 (2021) ファシリテーションとは何か：コミュニケーション幻想を超えて．ナカニシヤ出版．
- 内田樹 (2017) 日本の覚醒のために：内田樹講演集 (犀の教室)．晶文社．

- 梅根悟著・東京教育大学教育学研究室編(1950) 幼稚園のカリキュラム：教育大学講座9 幼稚園教育。金子書房。
- 枝廣淳子(2023) 答えを急がない勇気：ネガティブ・ケイパビリティのススメ。イースト・プレス。
- 大豆生田啓友(2020) 「語り合い」で保育が変わる：子ども主体の保育をデザインする研修事例集。学研みらい。
- 大豆生田啓友(2022) 子どもが対話する保育：「サークルタイム」のすすめ。小学館。
- 大豆生田啓友監修・おおえだけいこ(2023) 日本の保育アップデート：子どもが中心の「共主体」の保育へ。小学館。
- 小川正通(1949) 「保育要領」批判。日本幼稚園協会「幼児の教育」, 48(2-3)
- 小川正通著・東京教育大学教育学研究室編(1950) 幼稚園のカリキュラム：教育大学講座9 幼稚園教育。金子書房：89-108。
- 河野哲也(2014) 「こども哲学」で対話力と思考力を育てる。河出書房新社。
- 菊池ふじの監修・土屋とく編(1990) 倉橋惣三「保育法」講義録：保育の原点を探る。フレーベル館。
- 倉橋惣三(1919) 保育手段としてのお話(一)。幼児教育, 19(10)。
- 倉橋惣三(1934) 保育項目の実際：夏期講習會講義速記。幼児の教育, 34(8-9)：53-145。
- 倉橋惣三(1936) 育ての心(上)。フレーベル館。
- 小山祥子(2011) 幼児教育史における「おはなし」の受容と変容。駒沢女子短期大学研究紀要, 44:1-11
- 是澤優子(1999) 幼稚園教育における〈お話〉の位置づけに関する研究(その1)：明治期の「談話」にみる日本昔話を中心に。東京家政大学研究紀要, 39:79-88。
- 佐藤嘉代子(2016) 「子どもと哲学する時間」における子どもの変容：保育所5歳児クラス園児Aの事例から。子育て研究, 7:24-36。
- 坂元彦太郎著・津守真・森上史朗編(1976) 倉橋惣三：その人と思想。フレーベル館。
- 宍戸健夫(2017) 日本における保育カリキュラム。新読書社。
- 杉山弘子(2011) 幼稚園の4歳児クラスにおける話し合いの展開：合意形成過程における保育者の関わり。尚綱学院大学紀要, 61・62:1-10。
- 杉山弘子・本郷一夫(2022) 協同活動に関する幼児の話し合いについての保育者の認識：4歳児クラスと5歳児クラスの比較。発達支援学研究, 2(2)：70-87。
- 田中まさ子(1998) 幼児教育方法史研究：保育者と子どもの共生的生活に基づく方法論の探求。風間書房。
- 田中まさ子(2000) 保育における「話し合い」と保育内容：戦後初期の実践記録を中心に。岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要, 32：37-52。
- 谷川嘉浩・朱喜哲・杉谷和哉(2023) ネガティブ・ケイパビリティで生きる：答えを急がず立ち止まる力。さくら舎。
- 塚越奈美・萩原ひろみ・山名裕子(2014) 5歳児クラスの話し合いにおける論理的思考と直感的思考のゆらぎ：担任による実践記録からの分析。教育実践学研究, 19:9-24。

土屋陽介 (2012) 子どもの哲学における対話の「哲学的前進」について. 立教大学教育学科研究年報, 56:77-90.

土屋陽介 (2020) 子どもの哲学と理性的思考者の教育: 知的徳の教育の観点から. 立教大学教育学科研究年報, 63:179-186.

ドミニク・チェン (2022) 未来をつくる言葉: わかりあえなさをつなぐために. 新潮社.

中川雅道 (2013) 学校、セーフな場で、共に考える: p4c ハワイの実践から. メタフュシカ, 44:55-65.

永井均・内田かずひろ (2009) 子どものための哲学対話. 講談社.

長野未来・市川沙也加・岩間直美・瀬古杏南・上田敏丈 (2023) 年長児の哲学的対話に見られる「ともに考える」関係性の特徴. 国際幼児教育研究, 30:51-66.

南陽慶子 (2017) 保育内容「言葉」に関する研究の動向と特質. こども教育宝仙大学紀要, 9(9):13-23

南陽慶子 (2018) 倉橋惣三の保育思想における「談話」論: 「保育法」講義録を中心に. こども教育宝仙大学紀要, 9:59-68.

野尻美枝 (2018) 昭和初期における「お話」をめぐる保育観. 立教女学院短期大学紀要, 50:87-96

浜口順子 (2014) 平成期幼稚園教育要領と保育者の専門性. 教育学研究, 81(4):448-459.

本間直樹 (2005). 対話を演ずる: 「子どものための哲学」二つの実践から. 臨床哲学, 6:41-54.

前村晃・高橋清賀子・野里房代・清水陽子 (2010) 日本人保姆第一号: 豊田英雄と草創期の幼稚園教育. 建帛社.

水谷信子 (1993) 「共話」から「対話」へ. 日本語学, 12(4):4-10.

無藤隆・大豆生田啓友 (2020) 子どもと大人が学び合う「共主体」の保育へ. 新・幼児と保育. 小学館.

文部省 (1979) 幼稚園教育百年史. ひかりのくに株式会社.

吉田直哉 (2021) 「伝えあい保育」の人間学: 戦後日本における集団主義保育理論の形成と展開. ふくろう出版.

呂小転 (2016) 問題解決のためのクラス話し合いにおける当事者と非当事者としての役割: 2名の5歳児に着目して. 国際幼児教育研究, 23:11-28.

渡邊哲男・勢力尚雅・山名淳・柴山英樹 (2019) 言葉とアートをつなぐ教育思想. 晃洋書房.

¹ 文部科学省『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申素案)』https://www.mext.go.jp/content/20201225-mxt_soseisk01-1415607_00003-1.pdf (2023年10月22日)

² 1925年の及川ふみの「八百屋遊び」の実践(「八百屋遊び」『幼児の教育』第25巻第5号、1925年7月)の記録からは、保育者の呼びかけに応える、子ども達と保育者との「対話的な」やり取りによって、遊びが進展していく様が伺われる。

³ 新井(2018) 石井(2022)等において、子ども達の「読解力」「基礎学力」「論理力」等が不足してい

る状況と、それによって引き起こされる様々な懸念について、調査に基づくデータや、インタビュー調査等に基づいて論じられている。これらの書籍が、現在の子ども達や現在の教育の抱える課題として、「言葉の力が弱い」等の共通認識の生成に貢献していると思われる。

⁴ 南陽 (2018) は、この『倉橋惣三「保育法」講義録』は、「保育者養成に携わっていた倉橋の思想を知る貴重な資料であり、保育項目『談話』に関する見解と、倉橋の求める保育者のあるべき姿が色濃く反映されたものである」(p60) とする。本稿においても、「話す・聞く」保育活動における倉橋の、ひいては倉橋の思想に影響を受けた当時の保育者達の心性を探る上で、倉橋の「談話」観を、この『倉橋惣三「保育法」講義録』から探っている。

⁵ 菊池ふじの監修・土屋とく編 (1990) 倉橋惣三「保育法」講義録：保育の原点を探る。フレーベル館。pp. 195-196

⁶ この際設定された 12 の項目は、「見学」「リズム」「休息」「自由遊び」「音楽」「お話」「絵画」「制作」「自然観察」「ごっこ遊び・劇遊び人形芝居」「健康保育」「年中行事」の 12 項目である。

⁷ 「対話」というものに対する期待や関心の高まりは、例えば、「主体的・対話的で深い学び」の文言が使用された 2017 年の「幼稚園教育要領」改訂の周辺時期の、雑誌記事数 (雑誌記事索引集成データベース「ざっさくプラス」https://zassaku-plus.com/service/login?return_url=https%3A%2F%2Fzassaku-plus.com%2Fにて「対話」をキーワード検索時の結果 [2023 年 11 月 8 日]) の増加にも見出すことができる。2017 年から 2023 年 11 月までの 7 年間では 6308 件の「対話」関連記事が見られ、これはその前の 7 年間 (2010 年～2016 年) の 4440 件と比較して、増加傾向を示すものとなっている。また、CiNii ([<https://cir.nii.ac.jp>]にて「対話」「対話 教育」「対話 保育」をキーワード検索時の結果 [2023 年 11 月 8 日]) における「対話」をキーワードとして検索した 2017 年以降の 7 年間の論文件数としては 14128 件、2010 年から 2016 年までの 7 年間の論文件数が 9574 件であり、これも増加傾向にあると言える。同様に「対話 教育」での検索結果については 2017 年から 2023 年において 5147 件であるのに対し、2010 年から 2016 年においては 2230 件であり、「対話 保育」での検索結果は 2017 年から 2023 年が 284 件であるのに対し、2010 年から 2016 年で 103 件となっている。以上より、2017 年前後を境にして、「対話」に関わる雑誌記事や論文数の増加を認めることができる。これらの状況からは、「対話」が幼稚園教育要領や学習指導要領における重要なキーワードとして位置づけられる時期に、多くの分野で連動して「対話」への関心や期待の高まりが生じている事が読み取れる

⁸ OECD:OECD Future of education and skills 2030 conceptual learning framework:Concept note,2019 https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf (2023 年 12 月 20 日)

⁹ 渡邊 (2019) において、渡邊は、近年の論理的思考・プログラミング的思考に対して「詩的な言葉」の共存から、これからのコミュニケーションのあり方を論じている。