

## 保育者の特性が活きるインクルーシブな環境のあり方（3）

－保育者間の「対話」に着目して－

### The Influence of Nursery School Teachers' Characteristics on the Implementation of Inclusive Education (3)

Focusing on Nursery School Colleagues' Dialogue

谷 昌代\*<sup>1</sup>、齊藤英俊\*<sup>2</sup>、大井佳子\*<sup>3</sup>

#### 要旨

本研究では、発達特性をもつ保育者と同僚保育者の語りから、開かれた対話の実際を検討した。保育場面におけるある出来事の考察を通じて、間接的な対話によって、「異なる他者」として共にあるという同僚性に向かう可能性が見出された。日々の保育にある対話の多声性がインクルーシブな環境の要件であることが示された。

キーワード：対話 (dialogue)／保育者の同僚性 (collegiality of nursery school teacher)／多声性 (polyphony)／インクルーシブな環境 (inclusive settings)

#### I はじめに

乳幼児期における保育・教育の質の重要性が国際的に認識されるようになって久しい。保育は生活として展開する。保育・教育の質の向上は、日本の保育文化、地域の保育の土壌における保育者たちの日々の営みにおいて探られ、目指される必要がある。近年、保育力は「個々の保育者の知識・技能の獲得によるものとしてではなく、『園の保育者集団の総体としての保育力』の向上による」という理解が広まっており、「保育の協働を支える保育者間の対話が保育現場の実践課題（高嶋ら、2021）」となっている。

筆者らは、中部学院大学と北陸学院大学の大学間連携によるインクルーシブ保育の共同研究（別府ら、2020 他）からの展開として、保育現場に

おける大人たちのインクルーシブな関係について検討してきた。日本の保育では、暗黙の了解や察する関係の上に成り立つ同質性が子どもにも保育者にも求められる傾向が伝統的に強い。筆者らは、自ら自身の発達特性について語る就職活動を経て採用された保育者と採用園の研究協力を得ることとなり、保育者それぞれの異質性を保育資源として活かそうとする挑戦の展開に事例研究として関わってきた。「園の保育者集団の総体としての保育力」をインクルーシブな同僚性の構築過程において図るという園としての実践事例である。

谷ら（2020）では、当該保育者と採用者の語りから、谷ら（2021）では、初年次の当該保育者と二人でクラスを担当し終えた同僚保育者の語りから、二者間に閉じた関係において二者それぞれの心に生まれる疑問や違和感については対話に向かうことなく進む協働が、当該保育者が語った自己不全感につながり、同僚保育者が語った「組むことの大変さ」というストレスにつながっていると考察された。

本論文では、保育者にとってのインクルーシブな環境について、谷ら（2021）が提案したオープ

\*<sup>1</sup> TANI, Masayo

北陸学院大学 人間総合学部 子ども教育学科  
保育内容人間関係 特別支援教育論 乳児保育

\*<sup>2</sup> SAITO, Hidetoshi

北陸学院大学 人間総合学部 子ども教育学科  
教育心理学 発達心理学 心理演習

\*<sup>3</sup> OOI, Yoshiko

金沢大学子どものこころの発達センター協力研究員

ンダイアローグの「開かれた対話」という視点で検討する。保育という仕事において保育者がどのような「対話」の中にあるかを明らかにし、インクルーシブな同僚性のための環境について明らかにする。

## Ⅱ 問題

### 1. 本研究における「対話」という行為や言葉の位置づけ

まず本研究における「対話」という行為や言葉の位置づけを試みたい。対話という言葉が意味するものを確認しておく、対話とは「つねに二つの意識、二つの主体のはざままで生じる」ことと捉えられる（バフチン、1988）。対話とは二つの主体の同質性をもとにした関わりではなく、それぞれ異なる主体が関わり合い、そのはざまの中で生じるものといえる。また、対話は人と人との間に起こることではなく、神谷（2020）はバフチンのドストエフスキーの作品の考察をもとに、私たちの自己意識は第1の内なる声と第2の内なる声に分裂・2分化され、第1の声と第2の声から起こる「内的対話」があり、内的対話は人と人とのやりとりの中で起こる外的対話との相互的な関係が続いていることを指摘している。つまり、対話の行為を構成するものとして、人と人との間の「外的対話」と個人の中での「内的対話」があり、それらは相互に関係しあっていると考えられる。さらに、近年精神科医療で注目されている「オープンダイアローグ」（斎藤、2015）などにおいては、対話的な行為は治療者と患者の2者関係だけでなく、患者の家族や専門家同士、治療チームなどいろんな立場や役割の人が複数に関わり合いながら行われている。オープンダイアローグは、精神医学だけでなく社会学や哲学、人類学など様々学問分野から検討がなされており（石原・斎藤編、2022）、このことは現代社会の中で様々な分野や領域において複数の立場の視点からの協働や対話が求められ、必要としていることを表しているように思われる。このように、オープンダイアローグの視点から見ても、対話という行為や言葉は2者の間に閉ざされた関係で行われる行為ではなく、2者間のやりとりを超えた意味合いを含むことが考えられる。

以上のことから、対話という行為や言葉が意味することは、1つに複数の人との間で起こる行為であり、2つにその対話は構成している一人ひとりの内的対話と相互的に関係しあいながら形成されているもの、という2点から捉えられると思われる。本研究でいう「対話」と用いる場合には、この2点を含んだものという位置づけで用いたいと考える。

### 2. 保育者間の「対話」

保育における「対話」の検討の一つに保育者間の「対話」に関する検討がある。同僚性に関わる文脈で言及されることが多く、背景には、学習指導要領の改定の「資質・能力の3つの柱」、そして「主体的・対話的な深い学び」という学びの内容と方法の捉えなおしが急務となっている社会状況がある。乳幼児期からの一貫した学びの内容、学び方を支える幼児教育・保育の質の確保・向上という課題が求める今日的な保育者の同僚性において、保育者の対話的な関係、対話性という「対話」に向かう力や「対話」の場の設定が探られている。また、幼児教育・保育の無償化の効果の検証に込める幼児教育・保育の質の担保としても園という組織としての同僚性が問われるところである。保育の質が保育者個人にではなく、園の保育者集団の総体としての保育力として求められるのである。一方、質だけではなく量においても、待機児童解消に必須の低年齢児保育の拡大やインクルーシブ保育の充実等に応える人材確保は喫緊の課題で、同僚性の「対話」は働きやすい環境の文脈でも言及される。例えば、永井（2020）と高口ら（2021）は以下のように述べる（下線、筆者）。

文献検索によって保育士間の連携・協働に関する研究動向を2000年から2021年6月までの13論文において探った永井（2020）では、複数担任間の連携・協働の現状と課題として「対話的に知恵を出し合うことが必要」、保育士間に求められるコミュニケーションの現状と課題として「同じ職場で保育する者同士が子どもの姿を語り合い、対話しながら繰り返し共通する子ども理解を重ねていく」、乳児保育において必要な情報共有や段取り、流れ等の共通理解のためには、「普段からの対話や語り合いが円滑になされていることが必要な条

件」であり「日常的に相談したり、意見や考えを出し合ったり、悩みや不安を語る、知恵を出し合うような対話や語り合い」によって、スムーズにすすむと「対話」の語が出現する。「対話・語り合い」は一体のもので、円滑であることが求められ、情報共有や段取り、流れ等の共通理解をスムーズに進めるためという目的のある「対話」という捉えとなっている。離職に至る過程の語りを分析した高口ら（2021）は、離職に至る要因に挙がる人間関係の不調について、人間関係の維持に重要なのが同僚性であり、同僚性形成のための手立てとして、立場を超えた職員全体で行う保育観の共有を挙げ、「共有するための対話の中で同僚性が育まれ、離職防止につながる」と述べている。これらの先行研究からは、同僚性には保育観や子ども理解等の「共有」が求められ、「対話」は保育観や子どもの理解等、園として共有すべきことを共有する方法として捉えられる傾向にあることが視われる。

### Ⅲ 目的

保育者間の同僚性における開かれた対話の実際を検討し、保育の場にあるインクルーシブな環境の要件と可能性について明らかにすることを目的とする。

### Ⅳ 方法

#### （1）研究協力者

- ・保育教諭C先生（以下C先生）：保育経験2年目のA先生と共にクラス担任。本研究インタビュー時、保育経験8年目。
- ・保育教諭A先生（以下A先生）：谷ら（2020）の研究協力者であり、本研究インタビュー時、保育経験4年目。

谷ら（2020）では、1年目のA先生にインタビューを実施し、谷ら（2021）では、1年目のA先生と共に担任をしたB先生に同僚保育者のインタビューを実施している。本論文はそれらに続く論文であり、研究協力者の表記は一連の論文と統一したものとして表記しているため、本論文で取り上げる2年目のA先生と共に担任をした同僚保育者をC先生と表記した。また、記載順として、本論文におけるインタビュー時期が先であるC先

生を先に記載している。

#### （2）調査実施時期・時間

- ・C先生には、20XX年、1月下旬、1回（総時間63分間）のインタビューを第1筆者が行った。
- ・A先生には、20XX年+1年、9月中旬、1回（総時間96分間）のインタビューを第1筆者が行った。

尚、C先生へのインタビューとA先生へのインタビューの時期には、1年8カ月の開きがある。

#### （3）調査方法と内容

インタビュー調査を実施し、ICレコーダーによる記録を行った。

C先生へのインタビューは、谷ら（2021）におけるB先生のインタビューに準じ、基本的には同僚としてA先生と担任を組むことについて自由に語ってもらい、適宜確認の質問をした。

A先生へのインタビューは、谷ら（2020）と同様にライフストーリーインタビューを参考にした半構造化インタビューの形式で行った。語られていることを視覚的に整理するものとして、模造紙に1年目から現在（4年目）までを1年毎に区切り、1年単位で振り返りやすいよう枠組みを示した。A先生が言語化した語りを付箋に記録し、枠組み内に貼り、どの時点でのエピソードなのか、またどの時点での気持ちなのか、調査者と共に確認しながらインタビューを進め、保育者となり4年間の振り返りを尋ねた。C先生の語りから、A先生にまつわる特徴的な保育の場面として具体的に語られた「出来事」について取り上げ、A先生のインタビューの際にも2年目にC先生と組んでいた時の「出来事」について質問をし、共通の「出来事」として着目した。

本研究ではC先生、A先生による録音されたインタビュー内容は逐語記録として文字に起こした。

「出来事」の内容については後述する。C先生、A先生へのインタビューの逐語記録から、共通の「出来事」について、C先生の「出来事」に関する語りは6分58秒間、A先生の出来事に関する語りは4分57秒間であり記録されたものを抽出し分析した。

#### (4) 倫理的配慮

インタビュー内容は後日に内容を分析するために、事前に研究協力者に対し、①録音内容は研究目的以外には用いないこと、②録音データ並びに逐語記録については個人が特定されることがないように取り扱い、厳重に管理してプライバシーの保護に努めること、③研究が終了した際には録音データ並びに逐語記録は速やかに破棄されることを文書並びに口頭で伝え、録音並びに実施の了承を得た。本研究の実施にあたり、調査者の所属機関の倫理審査委員会の承認を得た(第2020-4号)。

### V 結果と考察

#### 1. 「出来事」を巡る同僚保育者C先生の語り

インタビューは、A先生に対するC先生の印象をインタビュアーが訊ねて始まった。前年度からの印象は「一生懸命さは日々伝わっていた」であり、年度初めのA先生の様子として「ちっちゃい子、しゃべらないからこそ、泣いたらどうしていいかってパニックになって」と語り、「わああってやってみたりしたら喜ぶっていう、多分、引き出しが、彼の中で去年(3歳児クラス担任)の印象があるから、それをそのまま、0歳とか1歳にやる。もう激しくて、どっか飛んでっちゃうんじゃないかっていう、ちょっと怖さがありました。Aさん、半分でもいいよ、みたいな、30パーでやってっていうのは、今でも言い続けています。」という語りについて、印象的な具体例として「出来事」について語られた。「出来事」の語りは、話題の推移から8つの語りに分割された。それぞれにおける語りを斜体で表記する。語りにおいて、内容の繰り返しとなる部分は略して記す。

##### 語りC1

C先生：全力でした。あの一、夏ぐらいに、天気いい時に、かけっこを毎朝やってた時があった。

インタビュアー：未満児さん？

C先生：未満児さんは行ってないんですけど。こっちの子たち(以上児)がやってて。あっち(未満児)で、泣いて、ずーっと泣いてしまう子とかがいて、気分転換にAさん、一人連れて、こっちにかけっこ

見に来たんですけど。1歳児さんで、抱っこして。多分、気分が、もうテンションが、ああいうかけっこか見たら、テンション上がっちゃうので、抱っこしたまま全速力で。

インタビュアー：ああ。

C先生：そう、怖いですね。私も、これ聞いて怖かったですけど。

つまりいて、わあってなって、その先に柱が、鉄の柱があって、でも、何とか踏みとどまって大丈夫だったんですけど、っていうことがあって。でも、そこは他の先生たちが、私はもういなかったの、他の先生たちが、今のはちょっとあれやろ、すごい怖かったよっていうのは、その時に説明してくれたけど、ちょっとぴんときてないところもあったりして。あ、そうか、ぴんとこないんだっていうので、何回もその時はその話を繰り返し話して、うん、そう、「一人でも全速力で走るのダメ」って言って。

A先生が1歳児を抱っこして全速力で走って転びかけたという「出来事」の概要が語られている。「出来事」は、A先生のエピソードとしてではなく、A先生の姿に対して怖いと感じた保育者がA先生に「説明」したけれどA先生にはピンと来ないという事後談までを含むエピソードとして語られ、「走るの禁止」という同僚保育者の「対応」が語られている。

##### 語りC2

C先生：一人でも(全速力で)走って、周りが見えなくなっちゃうので、走ることに多分、集中しちゃうので、走ったら吹き飛ばす可能性もあるし、全速力で走らない、走るの禁止っていうふうに、今はなってる感じで。

インタビュアー：うーん、うんうんうん。

C先生：なんか、それがA先生にとって、いいのかどうなのかは分からないけど、安全性をとって、そういう風な声掛けになってしまってた。(後略)

C先生は「集中すると見えなくなる」というA先生の特性としてA先生の姿を理解し、支援とし

て対応しているが、その支援方法に迷いがあると語る。

語りC3

インタビュアー：抱っこして走ったことに対しての、何がまずかったっていうのは、彼はそれはわかっている？

C先生：その時に、周りで見えた先生が。A先生、今、危ないよ、すごい怖かったよね？って声掛けしたって言って。

インタビュアー：転んだんだもんね。

C先生：怖かったよね、すごい、ひやっとしたよね、とかって言うても、なんか、はてな感じで感じだっみたいで。（中略）

その先生いわく、今ちょっとびっくりし過ぎて、反応が遅かったんかなって思った。

インタビュアーはA先生の「出来事」の受け取りを質問しているが、C先生は周りの保育者が感じた違和感と「びっくりし過ぎて反応できない」という周りの保育者の理由付けを語っている。「出来事」の場でA先生と話して違和感を持った周りの保育者は、自分なりの納得の仕方も含めて「出来事」のことをC先生に伝えている。

語りC4

C先生：で、私、その話、次の日ぐらいに聞いたんです。違う先生から。全く知らなかったっていう、そういうのも、多分、彼（A先生）の中では、言う事例ではなかったのかな、っていう。そういう、言わない、報告しとかなないといけないことっていう基準が彼（A先生）には難しそうな気がしました。（後略）

C3で語られた他の保育者の違和感に続けてC先生が語っているのは、A先生からC先生への報告がなかったことに対する違和感である。C先生は、報告の必要性の基準が自分たちとは異なるという読み取りによって自身の違和感に対して納得を図っていると推察される。

語りC5

C先生：だから、私、印象的には、自己防衛が強い子なんかなって印象があります。とっさに、うーん、なんて言っているかなあ。難しいんですけど、大人のこと

を、すごい気にして生きてる感じがするんです。保育してて、この子が、A先生がここにおって、転んでここにぶつけたとして、全然、違うところ見て「大丈夫です」って言っちゃう感じなんですよ。（中略）

C先生：自分、大丈夫、ちゃんと見れてました、って。

インタビュアー：見れてますからねっていうのを先に言っちゃう。

C先生：いう感じなのかなっていう印象は、ずっと、ずっとあります。

C先生のA先生理解の語りである。「自己防衛が強い子」と「子」という語の選択や「大人のことを気にして生きている」という表現に、A先生に対するC先生の心の寄せ方が覗かれる。

語りC6

C先生：でも、でも、やっぱり、そういうところだけじゃなくて、すごい楽しんで、子どもと遊ぶ時は、子ども、おっきい子どもなのかなって思うくらい。子どもたちも「遊ぶのはA先生」って言うぐらいの楽しい遊び方もしてくれるし。私では、あのクラスの子どもたちの元気さ、そこまで引き伸ばせんかったなって思うくらい楽しく遊んでくれるので、そこは私には真似できない。そんな風に遊べないって思っちゃったりするところあるし、それはすごい長所だなとは思いますが。ちゃんとせんなん、先生せんなん、ってなると難しい。

語りC1からC5までのA先生の姿をマイナスに語ったことを取り戻すように、C先生はA先生の長所について語る。「あのクラスの子どもたちの」と二人担任として協働する上での長所として語られている。しかし、続けて「長所だなとは思いますが」と「ちゃんと先生する」ことは出来ないことに言及する。ただし、「出来ない」ではなく「難しい」というA先生に寄り添う表現である。

語りC7

インタビュアー：彼、未満児さんのクラスの子どもたちと、どんなふうに、どんなことし

て遊んでるんですか？

C先生：その時その時なんですけど。積木とかブロックとかやると、もう率先して面白いことをしようと。こう、高く積んでみようとかって。それは、もう、園長先生からずっと言われてるみたいで、あなたが楽しくないと子どもは楽しくないから、あなたが楽しいと思えば遊びを率先してやりなさい、っていうのは園長先生からずっと言われてるみたいなので、それは、やってくれています。こう長くしようって、本当に子どもみたいに。ちょっと壊さんといっただけで言いながら。ハハハッ。(中略)

C先生：1歳児なんで、つぶしに来るんですけど。  
インタビュー：うん。

C先生：こうやって守りながら。

A先生の遊びの姿とともに園長の言葉について語られている。語りC7から、園長とA先生の間での話の内容が広く同僚保育者に知られていることがわかる。

#### 語りC8

C先生：私もおかしくて笑っちゃうんですけど。

インタビュー：やっぱり、大きな子どもよね。

C先生：そうなんです。おっきい子どもなんですけど、子どもたち、やっぱり楽しい。そこに引きつけられてく、周りが。こうなって遊ぶぐらいの感じには、うん、なってます。でも、楽しくって、見えなくなっちゃう時もあるので、ちょっと表裏一体、難しい。なんか、あれやなと思うんですけど。

A先生が見せる遊びの姿が子どもたちにとって貴重な保育資源となることをC先生は認めている。同時に、それはA先生の「見えなくなっちゃう」という特性と「表裏一体」のものであり、だからC先生は「出来事」を「楽しくって、見えなくなっちゃう」A先生の特性によるものだと考えているというC2の内容を改めて語っている。「楽しくなって見えなくなる」が理由なのであれば、安全のために「走るの禁止」という声掛けは、「表裏一体」のものであるA先生の「子どものように楽しく遊ぶ」という長所の発揮を止めることになる。

C先生にとっての「出来事」はそれ以降のA先生への「対応」に対する迷いとして現在(インタビュー時)にまでつながっているのである。

## 2. 「出来事」を巡る当該保育者A先生の語り

就職して4年目、未満児クラス担任3年目でのインタビューにおいて、A先生は「今、正直言うと難しい」と自ら語り始め、「週案を書くようになって。・・・(略)週案にとらわれ過ぎたせいで、日常の保育がおろそかになってるよっていうふうの上の先生から言われる」、「0、1(歳児)は何よりも怖い。もう、ちょっとの動きでも、当たっただけでも泣いたりけがするし」と26分40秒に渡って現在(インタビュー時)の辛さを語った。そこで、インタビューが初めて未満児クラスを担当した時の振り返りに話を進めると、A先生はインタビューの言葉を遮るように、「楽しい時期や」と言う。インタビューは意外に思いながら「出来事」に言及し、インタビューの質問に応える形で「出来事」についての語りが進行した。話題の推移から8つの語りに分割された。それぞれにおける語りを斜体で示す。語りにおいて、内容の繰り返しとなる部分は略して記す。

#### 語りA1

インタビュー：C先生との時で、1歳児を抱えてすごい勢いで走ったって聞いたので。

A先生：あー。ヒヤリハット\*や。

インタビュー：それ、ヒヤリハットになったんですか？

A先生：ヒヤリハットになりました。はいはい。

インタビューが言い終わらないうちにA先生は「ヒヤリハット」と言う。A先生にとって「出来事」は「ヒヤリハットの出来事」という捉えであった。

#### 語りA2

インタビュー：それはどういう状況だったんでしょうねえ。覚えてます？

A先生：覚えてます。もう、一番の思い出なんで、その子、よく知ってるんで。(中略)

A先生：その子がすごい動く子で、部屋にいても、すごい座らなかつたりするから、リレーの練習を、運動会、本園がしていて、その子連れてちょっと遊ばせてきてって言

われて。

インタビュアー：あー、頼まれたわけだ。

A先生：そうです。その子一人と自分で、一対一で行ったんですけど、その子全然走ろうともしないので、全然どっか行っちゃうんで、それやったら、と思って抱えて走ったら、履いてる靴がスリッパで、こけそうになるっていう話です。

A先生が語る「出来事」の状況の概要である。A先生には、「その子」の「出来事」なのである。

**語りA3**

インタビュアー：ふーん、なるほど。その時、結構速いスピードだったんですか？

A先生：自分はそんなことなかったんですけど、周りから見たらすごいひやひやしたらしいです。

インタビュアー：じゃあ、自分としては、そんな全速力のつもりはなかった。

A先生：なかったですね。

インタビュアーはC先生へのインタビューによって、周りの保育者が「怖い」と感じる状況であったことを知り得ており、A先生にスピードについて質問している。「スピード」という語に対して、A先生は「自分は……、周りから見たら……」と、自分の捉えと周りの感覚が違うことを語っている。

**語りA4**

インタビュアー：じゃあ、その周囲の反応は？何か言われましたか？

A先生：周囲の反応は、すごい驚かれて、とりあえず何もけがなくてよかったねっていうのは、ぼそぼそと言われただけで、その日の夕方に、「ヒヤリハットA先生」って出てきて、そういう抱っこしたまま(倒れて)行ったっていうのを誰かが出してくれて、そういうことになったんですけど。「A先生に話してないんですけど出しました」みたいな。あれヒヤリハットやったんやと思って、憂鬱な土日をごし。

インタビュアー：なるほど。じゃあ、その時は、すぐに自分はヒヤリハットだとは思ってはいなかった。

A先生：けがしてないんで。(後略)

インタビュアーは、A先生と同僚保育者の感覚の違いがその後の保育者間に何をもたらしただかについて聞こうとしている。A先生は「ヒヤリハットになった」経緯を語り、ヒヤリハットに対する自身と同僚保育者の認識にも違いがあったことを語っている。ただ、「出してくれて」という表現をしており、自身の感覚とは異なる同僚保育者の「出来事」の捉え方に対して感情的になることはなく、同僚保育者の捉えを受け止めているようである。それでも、「憂鬱」と語っており、ヒヤリハットになったことで、A先生には想像もしない同僚保育者の捉えに直面することとなり、戸惑いや混乱があったと推察される。

**語りA5**

インタビュアー：抱っこして走ってる時って、その子、どんな表情？泣いたりも別にせず。

A先生：なんか……。

インタビュアー：その子、びっくりしちゃった感じもなく、どうでした？走ってる時。

A先生：なんか……。

インタビュアー：表情。

A先生：こうやって抱っこ、抱っこしてるなみたいな感じ。

インタビュアー：抱っこ？

A先生：ちょっと睨んでる感じ。

インタビュアー：その子。

A先生：はい。

インタビュアー：ああ、そう。

A先生：俺が楽しませようと思って、楽しいやろうって。

インタビュアー：やってたら、その子は喜んでた？

A先生：喜ぶというよりか、無表情でした。(後略)

インタビュアーは、A2の語りでも、「その子は……」と子どもへの思い入れを感じさせていたA先生が「出来事」の過程の子どもの様子をどのように捉えていたのかを確かめるように質問を重ねている。A先生は短い言葉で一問一答しており、インタビュアーの質問内容に戸惑っているようである。

**語りA6**

A先生：きゃっきゃ、きゃっきゃされるつもりも

ないと思ってやったんです。なんか取り敢えず、取り敢えず、これ楽しいかな、と思ってたんですけど。

インタビュアー：泣くわけでもなく。ちょっと速さにびびって泣いちゃったとかでもなく。

A先生：こける寸前になった時に、ちょっとびくっ、うわあってなっただけで、終わった後はふつうに下りて、そのままどっか行っちゃいました。

インタビュアー：そうなんだ。

A先生：危ないって思って、よし、下ろそうと思って下ろしたら、どっか行っちゃいました。  
(後略)

A1からA5までの語りインタビュアーの質問で始まっているのに対して、A6はA先生からの開始で、子どもを楽しませようという行動であったことが語られている。転びかけた時、A先生は子どもを落とさないことに注意が向いていて「怖い」という感覚はなかつたろうし、なにより子どもの様子に怖さを感じさせるものがなかつたとA先生は語っている。

#### 語りA7

A先生：その後、学年主任会議で、他の人に、A先生の名前入ってるよって言われて、見たら、園長先生から、「A先生を見て勉強してください」って、一言書いてて。

インタビュアー：えっ？ A先生に勉強しなさい？

A先生：A先生を見て。

インタビュアー：を、見て？

A先生：他の先生が勉強してくださいっていうのが入ってたんです。(中略)

A先生：これ何って聞いたら、だから、そういうところもあると。でも、そういう人は大人だけじゃなくて子どももいますよねって。大人だから、また、A先生じゃなくて、そういう子どもがいるんだから、それ教材にしなさいっていう意味やと思うって言ってました。

インタビュアー：ああ。

A先生：僕を見て、そういう子どももいるんだなっていうのを通して勉強しなさいっていう。(後略)

A7の語りもA先生の開始である。会議にヒヤリハットとして出された「出来事」に対する園長のコメントについて語られている。おそらく同僚保育者は、A先生を巡る「出来事」として園で共有しておく必要があると判断し、会議への上申となったのであろう。ヒヤリハットになったことで、A先生は間接的に「出来事」に対する同僚保育者の捉え方を知ることとなり、さらに、コメントという形で園長の考えが示されるという展開が生まれている。その結果、A先生は、園長が考えるA先生の存在の位置づけを間接的に聞いたことになっている。

#### 語りA8

A先生：みんなが、普通じゃないっていう感じなのかな、と言っていました。園長先生は独特やなと思って、だから入れてくれたんやろうなと思って。

インタビュアー：周りの先生、それについて何か話がありました？

A先生：いや、学年主任会議ではしたらしいですけど、僕は全然知らないです。一切、聞いてないです。ただ、そういう話があったんだよっていうのを聞きました。えーっと思った。

園長のコメントによって、園長と保育者の間で、また保育者間で、A先生に関して意見の陳述と交換があったことが想像される。これらの意見の交換にA先生は直接参加していない。しかし、「・・・という話があった」と同僚保育者がA先生に伝えていることがわかる。

### 3. 二人の語りからの考察

同僚保育者C先生と当該保育者A先生の語りから、「出来事」はC先生にもA先生にも印象深いエピソードであったことが示された。C先生には「違和感」の出来事として記憶に残るものであり、A先生には「ヒヤリハット」の出来事として記憶に残るものとなっていた。二人の語りから、二人の間で「出来事」が直接に話題になることはなかつたか、あっても少なかつたと思われる。「出来事」はC先生のいない場所で起こっており、C先生は間接的に「他の保育者」から「出来事」のことを聞いている。「間接的」であったことによって、C

先生は「出来事」の経過を情報として知っただけでなく、他の保育者が「出来事」に対してどのような見方をしたかについても併せて伝えられることとなっていた。保育者間での「出来事」の報告は、情報共有に止まらず、それぞれの保育者が抱くA先生の姿に対する違和感が語られる場ともなり、さらに、それぞれの違和感と同僚保育者に向けて語られることによって自分自身に向けての問いかけとなり、違和感の語りには自分なりに見出した納得できる理由も語られることとなっていた。「出来事」を巡り、C先生を含む同僚保育者は、保育者間で「出来事」を伝えることによってA先生の姿に対して自分の感じたことを言葉化し、自分には不思議に思われるA先生の姿に対して自分なりにその理由を考え保育者間で語ることで自身に生まれる違和感の解消を図っているようであった。同僚保育者間で「出来事」を伝えることが、A先生についての事例検討となっている。読み取りについても対応の方針についても合意を求めることのない事例検討が生まれていたようである。

一方、「出来事」の当事者であるA先生であるが、「ヒヤリハットの出来事」としては、「他の保育者」を介して間接的に知ることとなっていた。自身と同僚保育者間の「出来事」の捉えのギャップ、特にスピードの感覚や怖いという感覚のギャップについて、「出来事」の場で同僚保育者に掛けられた言葉や説明ではピンときていない。「ヒヤリハットになる」ことによって自身と同僚保育者の間で感覚や認識が違うことに直面している。「ヒヤリハットになる」について、A先生は同僚保育者から直接に言われてはいない。A先生の参加していない会議のこととして「他の保育者」から聞き、間接的に知ることとなる。直接にA先生に向けての言葉によってではなく、「間接的」であったことで、A先生は自身に関わる問題を「外在化」すること、つまりナラティブ・セラピーの外在化（野口，2018）で用いるような自分の問題に名前をつけ、自分の問題を自分から分離させることがA先生の中で起こり、そのことで自分の問題を対象物のように少し客観的に捉えることが可能となった。それによって自身と同僚保育者の間の感覚や捉え方の違いについて認識することがしやすかったのではないかと思われる。A先生に

とって自己理解につながる体験となったと推察される。

#### 4. 語りの背景の考察

「出来事」の「全速力で走る」については、スピードの感覚がA先生と同僚保育者の間で異なっていたが、その速さの理由を、A先生は「俺が（その子を）楽しませようと思って、楽しいやろうって」という思いからの行動であったと語っている（語りA5）のに対して、C先生は「A先生が楽しくなって」の姿だと理解している（語りC8）。A先生の行動が誤解されやすいことを示す例となっている。このように周りに違和感を与えたり誤解されたりすることの少なくないA先生に対して、同僚保育者は、日々の出来事についての読み取りを保育者間で重ね、対応を試みては悩む様子が、「出来事」を巡る二人の語りに見ることができた。A先生に対するこのような向かい方を同僚保育者が引き受け、A先生との協働を支えることになっているのが、C先生とA先生の語りの両方にある「A先生に期待すること」の園長の明示であると推察される。A先生の保育者としての役割を、夢中で遊ぶことと人の多様性を同僚保育者と子どもに見せることであると明示されることは、保育者が暗黙の了解として共有しがちな保育者像や子どもの姿の捉え方を揺さぶる「異なる視点」となる。「出来事」を巡る園長のコメント（語りA7）のように、「異なるもの」との協働を引き受けることを同僚保育者は園内で共有された事項として求められることによって、同僚保育者は自身の抱く違和感を保育者間で語り、語ることによって自ら違和感に向かうことになっているようである。

共有によってズレや誤解がない同僚性を目指すのではなく、「異なる」という理解の上に、ズレや誤解があることを前提とする対話的な同僚関係によって協働を探ることが積み重ねられていると言えよう。今後の保育者の対話性の高まりと同僚性としてのA先生理解の深まり、そして同時にA先生の自己理解の深まりが期待される。

## VI 総合考察

### 1. 本結果が示す対話の多声性

本研究の結果から、対話という行為には二者関係の中での関わりといった直接的な対話だけでなく、間接的な対話というものがあることが示された。それは間接的であるために、自分と他者との感覚の違いや捉え方の違いへの認識のしやすさがあることが検討された。

この間接的な対話を考える上で参考になるものとして、バフチンの言う対話の多声性（ポリフォニズム）の概念がある。バフチンの対話の多声性について、河野（2022）は「さまざまな他人の声の残響が異物のままに留まり、もともとの指示対象を保持したままに、自分の中にある様々な声と衝突する状態」と表現し、この内的な対話は自己内で充足せず、他者との外的対話を求めていくことを指摘している。

本研究で明らかになったことを踏まえると、保育者は日々の生活の中で他者といろいろな言葉を交わしながら生活をしているわけだが、他者の言葉や声に間接的に接することも多くあり、そこでは間接的な対話が生まれている。その他者の言葉が自分の中に残響として異物のまま残り、その言葉や声は自分自身の認識や捉え方を振り返ったときに衝突するように現れて、そこから自分の認識との違いが把握されるといった内的な対話が生まれてくることを示していると考えられる。

私たちが自分と他者との出来事に対する認識や捉え方の違いを把握するときには、この対話の多声性があり、他者の声を通して自分の認識を把握することができると思われる。また、このプロセスは、ただ自分と他者の認識の違いの把握で留まるものではなく、この認識の違いがあるからこそ他者の視点を自分と異なる視点として捉えることを可能にし、その他者とのさらなる外的な対話へとつながっていくように思われる。

また、対話の多声性の中における様々な他者の声という点も重要と思われる。オープンダイアログにおいて専門家と患者という役割での関わりを取らず、患者の家族や複数の専門家同士といった様々な立場の人が関わるなかでの「対話主義」や結論を急がずに「不確実性への耐性」を大切にしている点とも共通すると思われるが、二者

関係のように特定の他者の言葉や声ではなく、複数の他者の言葉や声は自分の中に残響としてあり、それと自分の中の様々な声とが対話することを通して、外的な対話もより広がっていくように思われる。反対に自分の様々な声や認識だけでは、内的な対話も自分と他者との外的な対話も起こりにくいと考えられる。

### 2. 保育における多声性

五十嵐（2021）は、巡回相談の実践事例においてオープンダイアログの対話の視点を取り入れることについて、「話し合いに参加した者たちの異なる発言を響き渡らせ、最後に新たな子ども理解が生まれてきたのかもしれませんが、つまり、保育と心理が共に子ども理解を築いていくためには、対話のプロセスそのものを作り、答えのない不確実な状況と一緒に楽しむことも大切ではないか。」と異なる専門性をもつ者の間の多声性に言及している。また、高嶋（2007）は、子育て支援についての論述において、園が「多様な他者が共に育ち合う多声的な『場』」となることについて「他者性を意識せずに済んでしまう他者との間に生成される『対話』は単声的なものとなり、閉鎖的な『場』を生み出しかねません。」と述べ、「その『場』で生まれるかかわりが、ダイアログとしての『対話』となり、新しい視点や活動の生成につながっていくためには、自分とは異なる他者性を担った『他者』とのかかわりが必要とされる」と言う。いずれも保育の場での多声性の重要性への言及であるが、保育者とそれ以外の人との間の「異なる」への着目となっている。一方、本論文は同僚保育者間の他者性に注目する。保育者間の「他者性」とは園内研修等の「集まる場」における「異なる意見」という水準のことではなく、A先生の同僚保育者にとっては違和感のある姿や園長の呈示する思いもよらない視点によって保育者が保育の仕事の日常において意識することとなる他者性である。「出来事」を巡る当該保育者と同僚保育者の語りは、他者性を意識することになる生活によって、保育者は対話に向かうことを受け入れていき、多声性に開かれていくことを示している。

筆者らは、谷ら（2020）・谷ら（2021）におい

て、「支援」という関係性によって当該保育者と同僚保育者が「閉じた関係」となり違和感が抑制されることの危険性を見出し、本論文において「二人間に閉じない対話」の展開を見出した。改めて谷ら（2020）のA先生の語りと谷ら（2021）のB先生の語りを多声性という視点で見ると、二人の関係は決して「閉じる」に終始しているわけではないことに気づかされる。B先生は、他の保育者のA先生の捉えに触れ、子どもたちや保護者からのA先生の姿の捉えも聞くことがあり、自身とA先生との関係を振り返りながら過ごしている。B先生が同僚保育者に見せていた初任A先生との対話の模索を引き継いで、本論文で見た保育歴2年目のA先生と同僚保育者たちの関係が展開している。従来より、保育は、保育者の姿や保育者間の関係性が、園児、保護者、他の保育者に見えるという特徴をもち、保育文化となってきた。この保育の環境は、保育者の対話性を引き出し、保育者の対話を支える資源である。

### 3. インクルーシブな環境

芦澤（2011）は、インクルーシブ保育では、「今までの保育を見直し、障害のある子もない子も、共に自分らしく生き生きと生活できるように新たな保育環境を作っていく」と述べている。

筆者らはインクルーシブな保育環境を「保育者の特性が活きる」環境として、そのあり方を探ってきた。柴垣・千葉（2021）は、幼稚園におけるインクルーシブ教育が成立するための要件として、集団の中の多様性を尊重するという発想と、保育者の多様性が尊重され、子どもの姿や保育内容について保育者間の自由な対話が保障されることを挙げている。インクルーシブの発想を子どもの関係において追求するのではなく、保育者、保護者といった子どもたちに見える大人の関係も含めて問われる必要がある。インクルーシブの発想をどのように実践に向けて具体化していくかを考える時、自分たちの今ある「場」を「対話」を視点として見直し、その上で「対話」し続けることによってインクルーシブな環境が作り出されていくと考えられる。結論を求めることを目的とせず、不確実性に耐える「対話」は多声的な環境を生み出すことになるだろう。対話の多声性が生まれ続け

る環境がインクルーシブな環境の要件になると考えられる。

## VII おわりに

個人の特性が活かされる居場所づくりは、様々な場で求められている。本論文は、対話しつづけることで生まれる多声性が多くの人に居場所を用意する可能性を見出してきた。

今後の課題は、対話を視点とする様々な場での居場所づくりの検討である。

## 謝辞

本研究にご協力いただいたC先生、A先生、勤務園園長先生ならびに先生方皆様に深く感謝申し上げます。また、本研究は北陸学院大学共同研究費の助成を受けております。関係者の皆様に感謝申し上げます。

## 〈引用文献〉

- 芦澤清音，発達障がい児の保育とインクルージョン—個別支援から共に育つ保育へ— 大月書店，2011.
- 別府悦子・大井佳子・水野友有・谷昌代・ダーリンブル規子・平野華織・山田丈美・斎藤英俊・西垣吉之，統合保育からインクルーシブ保育への展開のための実践的視点—大学間連携共同研究（1）— 中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要21，1-12，2020.
- バフチン，M. 1988a ことばのジャンル（佐々木寛訳）ことば 対話 テキスト（バフチン著作集8）新時代社.
- 五十嵐元子，子ども理解における保育と心理の共同構築—オープンダイアログからの学び— 発達42（168），69-74，ミネルヴァ書房，2021.
- 石原孝二・斎藤環編，オープンダイアログ 思想と哲学，東京大学出版会，2022
- 神谷栄司，対話的關係と発達の問題—子どもの発達・権利研究所報2，45-70，2020.
- 河野哲也，バフチンの対話の哲学 思想と哲学 東京大学出版会，57-70，2022.
- 永井久美子，保育士間の連携・協働に関する研究動向—乳児保育における保育士間のコミュニケーションに焦点をあてて— 大阪総合保育大学紀要16，69-78，2022.
- 野口裕二，ナラティブと共同性，青土社，2018
- 斎藤環，オープンダイアログとは何か，医学書院，2015

柴垣登・千葉紅子, 幼稚園におけるインクルーシブと教育についての考察－国立大学附属幼稚園の保育実践に着目して－ 岩手大学大学院教育学研究科研究年報 5, 221-233, 2021.

高口知浩・伊勢慎・古橋啓介, 公立保育所における同僚性の形成に関する質的研究－離職保育者の語りから－, 福岡県立大学人間社会学部紀要30(1), 1-20, 2021.

高嶋景子, 「対話」が支える子ども・保護者・保育者の育ち合い－多様な他者が共に育ち合う多声的な「場」－, 佐伯胖編著 共感－育ち合う保育のなかで－, ミネルヴァ書房, 155-211, 2007.

高嶋景子・岩田恵子・松山洋平・三谷大紀・大豆生田啓友, 保育の質向上と保育者の成長を支える往還型研修－実践と研修の往還がもたらす新たな意味と価値の創造過程－ 保育学研究59(3), 23-34, 2021.

谷昌代・齊藤英俊・大井佳子, 保育者の特性が活きるインクルーシブな環境のあり方－保育者自身の語りによる事例検討から－ 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要13, 23-33, 2020.

谷昌代・齊藤英俊・大井佳子, 保育者の特性が活きるインクルーシブな環境のあり方(2)－同僚保育者の語りによる事例検討から－ 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要14, 33-46, 2021.

※ヒヤリハット：重大な事故の背景に潜む数多くの「ヒヤリ」とした出来事、「ハッ」とした出来事を指す。ヒヤリハット事例の蓄積などを通してヒヤリハットそのものを認知し、減らすための対策を講じることが、重大な事故の予防につながる。(現代保育用語辞典 1997 フレーベル館)