

幼児の表現活動における対話に関する研究

－ グループでおこなう造形表現の活動事例から －

北野 諒 Ryo KITANO

辻 大地 Daichi TSUJI

1. 問題の背景と研究の目的

私たちは、言語によって世界を切り分け、言語によって他者と対話することで社会を構成している。にもかかわらず私たちは、どのようにして自身が母語を獲得したのかを、もはや思い出すことができない。言語についての原理的な考察を、哲学における言語論的転回から繙くにせよ、精緻に検証された幼児の発達段階理論に求めるにせよ、そこでつねに明らかになるのは、その起源を思弁的・学術的に分析することは可能であるが、その感得を自身の空白へ遡って想起することはできない、ということである。言語によって言語以前の様態を思考するという矛盾が、そこには孕まれている¹。

しかし私たちは、その本源的な瞬間に傍で立ち会うことはできる。たとえば、幼児がなぐり描いた線の重なりからイメージを見立て、それを言葉にするときには、混沌のスープである世界の只中から意味や価値を掬いとる、その最初の手触りが示されているのではないだろうか。そこでは、紙や描画材や線や形といったモノ、描画における身体運動とそれに伴う音や感触といったコト、そこから生まれたイメージを表す言葉と、体験を共にする他の幼児や保育者と自分自身といったヒト、これら複数の要素が相互に触発しあうことによって「対話」が織り成されている。

かような根源性・複層性をもって、幼児の表現活動における対話を考察すること、その実態を分析することは、これまでどのぐらいおこなわれてきただろうか。また、その再検討によって保育学・幼児教育学における対話の概念とモデルが体系的に整理されるならば、どのような視座が拓けるであろうか——これが、本研究の出発点となる問題設定である。他方で、いわゆる「主体的・対話的で深い学び」は、目下の教育改革における焦眉の課題ともなっている²。幼児教育の観点から対話の概念を問い直すことで、より広汎な教育諸学との連携と、具体的な指導場面への還元を図ることも、本研究における問題設定の、もう半面の背景として企図されている。

以下に、より具体的な本稿での行論を確認しておく。まずは先行研究の調査をおこない、幼児の表現活動における対話に関する研究について、その来歴と現況を明らかにする。これをふまえ、グループでの造形表現を実施・参与観察して、そこでの対話の実態について分析する。さらに、そこでの結果を理論的に考察することで、幼児の表現活動においてどのような対話が生成されているのかという仮説モデルを構造化して提示する。これらの議論をもって、保育学・幼児教育学の「対話」研究・実践に新たな視座を拓く一助とすることが、本研究の大局的な目的である。

2. 先行研究の調査

2-1. 1920-2010 : 「対話的な土壌」の継承

保育学・幼児教育学において「対話」は、(たとえば「遊び」のように) 鍵語として全面化することさえないものの、連綿とその実践と研究の系譜を見だし得る、古くて新しいテーマである。ここでは網羅的な調査・整理は叶わないが、さしあたって我が国におけるその先駆的な記述を、日本の保育理論の礎を築いた倉橋惣三による、1924年のエッセー『個人対話の教育価値 : 保育の実際』から引いてみよう。

「(……) 先生と子どもとは、いつといふこともなく、何といふこともなく、どちらかといふこともなく、おはなしを交換する。(……) おはなしをして居るか居ないかも、恐らく多くの場合心づかずに居る位であるが、これがなかなか教育上意味の多いことである」³

倉橋はこの小論において、事前に「用意と工夫」をすることで保育者が子どもへと一方的に語って聞かせる「おはなし」と、保育者と子どもとの相互的關係の内に自然発生する「おはなし」の交換 = 「対話」とを区別し、後者の教育的価値に光をあてている。倉橋によれば、かような「対話」は、「人にしたしむ心そのものを幼児に養ひ得る」ものであり、「心のはたらきをすゝめ、促し、導き得る」ものである⁴。

ここでの言及のみならず、倉橋の思想のなかに、より根底的に「対話的」な側面を指摘できるとするのは、2010年の塩崎美穂と菊地知子による論文『日常性から離れない保育学にむけて: 「系統的保育案」から「対話的保育カリキュラム」へ』である。塩崎と菊池は同論文で、国内外における近年の保育研究の動向を概観しつつ、「保育者の思い込みによって立てられた保育計画」ではない、「子と`もと保育者との対話的・応答的な生活のなかで`日々つくられていく保育そのもの」が現代の保育現場を支える「対話的保育カリキュラム」であるとしたうえで、日本におけるその源流として倉橋の提案した「系統的保育案」を挙げている⁵。

あくまでも象徴的な2つの事例を並置したのみではあるが、1920年代の倉橋惣三から、2010年代の保育学研究者へと継承線を引くことで、日本の保育における日常的な営みそのものに、脈々と「対話」が伏流していることが確認できたのではないだろうか。では、この対話的な土壌を前提にしたうえで、さらにいくつかの補助線を重ねてみよう。

2-2. 1980-2000 : 対話という表現 / 表現という対話

学術的な観点から「対話」の分析・考察をおこなっている論文は、斯界においては1980年代から散見されるようになる。教育心理学の立場から幼児の発話分析を試みているもの、保育の指導法として「絵本を媒介とした対話指導」を提案するものなど、アプローチは異なるものの、幼児の発話をカテゴリーによって分類して量的検証を行ったり、幼児との対話場面をエピソードとして記述したりするといった、現代とも通ずる研究方法がすでに採られている。とはいえ、そこで分析の対象となる「対話」は「相互に緊密なつながりをもつ適切な発話のやりとり」であり、また「対話指導」は「ことばの表現の指導」とされている。この時点での「対話」とは、おもに言語的なやりとりに限定されるものであるといえる⁶。

辞書的な用法を拡張して「対話」概念を深化させていく萌芽は、たとえば1990年代の石橋由美による2編の論文においてみられる。石橋は「意味を共同的・対話的に生成する過程」において、「その道具を社会・文化は子どもに提供し、大人はそれを媒介する」と述べ、「絵本場面」や「積木構成場面」の保育者と子どもとのやりとりから、「動作から発話が、発話から動作が導かれ、意味が生成される」といった、身体と言語の相関性を析出している⁷。

身体や事物を対話の構成要素としてより積極的に俎上にのせるのは、内山秀樹による1995年の論文『-描画活動における保育者と子どもとの対話のあり方- その1 探求活動の場面で』である。内山は「様々に線をかいたり、色を

つくったり、粘土をあつかったりと物との対話・自分自身との対話を重ねることで、少しずつそこにあらわれてくるものが「表現」であるとして、描画活動における保育者と子どもとの対話のエピソードを分析している。内山の議論は、「対話」の複層性について自覚的な言及があること、あらかじめ自己に内在するイメージが表出するという単線的な表現観を退け、相互作用による意味生成モデルを採用していること、これらの点において示唆的である⁸。

内山の論文においてはまた、対話と表現における「自己」と「他者」についても考察が述べられている。主体と客体の相互作用を分析することは、必然的に自我や他者理解の形成といったテーマ群をも召喚するものである。金谷有子による1999年の論文『乳幼児の「対話する心」：家族やともだちとの楽しい遊びや対立からの分析』においては、「他者とのコミュニケーション」や「複雑系としての家族の関係性」から乳幼児の「心の理解がどう進むのか」が検討されている。さらに礪波朋子・三好史・麻生武らによる2002年の論文『幼児同士の共同意思決定場面における対話の構造』では、幼児の「共同意思決定過程において、個人の意味は個人内で決定されるのではなく、他者との対話的「場」のなかで揺らぎながら生成されていくもの」であることが明らかにされている⁹。

さて、ここまで保育学・幼児教育学における「対話」研究の論脈を巡ることで、なにゆえ本稿において「幼児の表現活動における対話」が主題化されるのか、その含意がおおよそ整理されたのではないだろうか。ここでいう「対話」とは、複層的な関係性から意味や価値が発火するプロセス＝「表現」の場でもあるのだ。そこでは「私やあなたが何かを表現する」のみならず、「私やあなたが何かによって表現される」という主客の生成と変容が渦巻いている。では、ここからはベクトルを反転させ、現代の論況から「対話」研究を遡ってみよう。2000年代以降の、関連領域を巻き込んだ複雑な広がり、むしろ結果としての現状から逆照射した方が明瞭に把握できるだろう。

2-3. 2017 - 2000： 加速する「対話」研究

まずは幼児の表現活動における対話の分析について、直近の重要な参照点として、片岡杏子による研究をみてみよう。2016年の著書『子どもは描きながら世界をつくる』は「表現する子どもとその表現を味わう大人という対人関係の中で、「いま、ここ」での子どもの気持ちの動きが一つの表現になる」という観点において「それまでの所産（結果）としての描画の発達という捉え方と明確に一線を画すもの」と評されている。片岡が子どもの描画活動に関与観察し、そのエピソードを記述することで、表現の繊細な機微を関係性の網目のなかに浮かび上がらせる在り方は、現在の対話分析におけるスタンダードを示すものであるといえる¹⁰。

かような片岡の関与観察の方法に大きな影響を与えているのは、上述の評を記した鯨岡峻である。鯨岡の提唱する「エピソード記述」は、「間主観性」の相のもとで場面の出来事を記録・省察するものであり¹¹、特に2000年代以降の保育学・幼児教育学における重要な研究手法となっている。片岡・鯨岡の両者は、「対話」の語に概念的な重み付けをして用いているわけではないが、その実践・研究は現代における「対話的な土壌」の広がりや深まりを示すものとして捉えることができるだろう。

他方で、直接に「対話」をキーワード化する実践や研究も、2010年前後から集中的にみられるようになる。たとえば、加藤茂美による「対話的保育」では、「共感的知性」・「創造的想像力」・「探求的知性」を引き出す保育実践によって、子どもの内面における「自己内対話能力」を育むことの重要性が唱えられている¹²。あるいはまた、梅崎高行も別の文脈から「対話的保育」を鍵語として掲げ、「環境(ヒト・モノ・コト)をめくって、子どもたちか、子どもと保育者が、いろいろな見方を関わらせ、考えを深めていく保育」について考察を展開している¹³。

その他、ここでは列記するにとどめるが、砂場・音楽・食事・造形・演劇など様々な保育場面における対話の構造を探るもの、指導における対話の方略を分析することで保育者に求められる専門性や能力を明らかにする試み、保育者の同僚間における対話の機能についての検証など、多角的な研究が展開されている¹⁴。斯学における「対話」研究

は加速度的にその厚みを増しつつあるようだ。

最後に、誤解を避けるために断っておくならば、ここまで本章で挙げた研究には、さらにその理論的前提として、心理学・教育学・哲学・社会学……等々の「対話」に関する学知が横たわっている¹⁵。本章での調査は、あくまで本研究に直接関連する範囲での一次的な観測にすぎないことに留意されたい。それでは、本研究が現段階で前提とする「対話」の概念規定を、あらためて以下に整理しておこう。

①「対話」とは、ヒト・モノ・コトとの言語的・身体的・感覚的な相互作用による意味生成 = 「表現」の場である。②かような「対話」と「表現」では、あらかじめ確固とした主客の区別や「自分の言いたいこと・表したいこと」が存在するのではなく、やりとりの渦中から、そのつど事後的に「自己」や「他者」や「イメージ」が仮構されていく。これらの条件によって裏支えされた「対話的な土壌」は、日本における保育実践の基礎を成すものであり、あらゆる保育場面においてその発現を見出すことができる。その証左として、現代における「対話」研究の広がり位置付けることができるが、過度の一般化・抽象化、あるいはその裏返しとしての職人芸的な属人化を回避するために、個別具体的な保育実践に即しつつ、各分野の学知を背景にした方略・分析方法を構造化していくことが求められるだろう。

3. 研究の方法

そこで本研究では以上の先行研究をふまえ、対話が発生しやすいグループでの造形表現を実施・参与観察してエピソード記述をおこない、具体的な対話の実態について分析する。つぎにその結果から対話に大きく作用する要素を抽出して、それらの要素間の関係性に着目して理論的に考察し、幼児の造形表現における対話の関係性の仮説モデルを構造化して提示する。以下に研究の方法について詳細を記す。

3-1. 調査方法

①対象場所・実施日時 大阪府のK幼稚園内において開催されている習い事の造形教室にて、2017年12月4日の午後2時から3時35分のあいだで実施した。

②対象児・保育者 造形教室に通う幼児7名で、内訳は5歳児（年長児）5名、4歳児（年中児）が2名であった。対象児の詳細は以下の表1を参照。造形教室は年間をとおして毎月3回、月曜の午後2時～3時30分に開催されていた。保育は造形教室の運営者でもある筆者（辻）がおこなった。幼児の名前は倫理的配慮から仮名で記載している。

③対象の選択理由 20人から30人の集団保育を対象とする場合、個々の対話を抽出して分析するには対象人数が多すぎるため困難が予想される。そこで今回は7名と人数がある程度限定された造形表現の活動現場を選択した。また対象である造形教室は週1回の開催とはいえ、筆者が1～2年にわたって幼児たちと造形表現をとおした積極的かつ継続的な対話をおこなってきており、対話が生まれやすい関係を築いてきた。そのため幼児たちから主体的な発言や対話が生まれやすいことが予想されたため、本研究の対象として選択した。

氏名（仮名）	ふき	みなと	いおり	もあな	りおん	てつや	たいすけ
年齢	5歳3ヶ月	4歳9ヶ月	5歳9ヶ月	6歳6ヶ月	5歳8ヶ月	5歳10ヶ月	5歳7ヶ月
性別	女	男	女	女	女	男	男
造形教室への参加期間	1年2ヶ月	2ヶ月	1年3ヶ月	2年2ヶ月	9ヶ月	1年9ヶ月	1年9ヶ月

表1 造形教室に通う実施対象者の詳細

④**観察・記録の方法** 辻が自ら保育をしながら参与観察した。造形表現の活動中は幼児たちが、行為や発言を主体的・積極的におこなえるように、保育者は聞き手としての応答的な関わりで幼児を援助した。活動中はフィールドノートをとる余裕がないため、活動の始まりから終わりまでの動画を撮影し記録した。また活動終了後すぐに、幼児の会話や表情・動作・姿勢・その場の雰囲気なども含めて、気づいた点をノートにメモを記録し、分析の参考資料とした。

⑤**倫理的な配慮** 観察に際して、対象者の幼児の保護者、対象場所の園の運営者に、研究の目的や調査内容と方法、個人情報保護に関して説明し、研究の許可を得た上でおこなった。

3-2. グループでおこなう造形表現の概要

この造形表現の活動事例は、2015年に辻が運営委員として関わった、幼児造形の研究大会である第58回幼児造形Koyasan（高野山）集会にて、3人の運営委員と共に考えたカリキュラム案である¹⁶。当時は4歳児クラス20数名の幼児を対象としたが、活発な対話のようすがみられたため、今回もこの活動内容を援用して分析することにした。

①**環境構成** 保育室に模造紙（四六判・788×1091mm）を2枚ずつつないだものを3組つくり、それぞれ円形、台形、三角形の形に切り取りとったものを、教室の床に適度な間隔をあけて養生テープで止めて配置した。またそれぞれの形と形の間にはお互いの関係性が生まれるように細長い模造紙を橋渡しした。模造紙の色は、円形はうすいピンク色、台形はクリーム色、三角形はうすい黄緑色、細長形は白色にし、幼児たちが後から貼ったり描いたり追加の表現を行うときに関わりやすいように、彩度が強すぎない中間色を選択した（図1参照）。

②**幼児が使用する材料** カップ入りフエキ糊。手拭きタオル。12色入り水性カラーペン。色画用紙（四切サイズ382×524mm）を丸、三角、四角や、不定形に切ったものを複数枚用意した（図2参照）。



図1 環境構成のようす

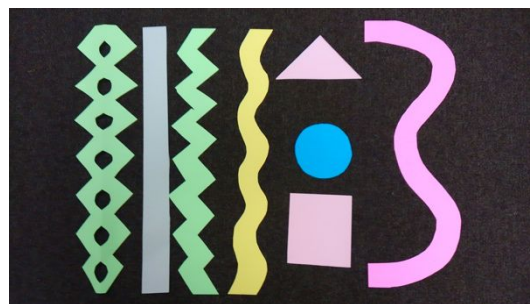


図2 幼児が使用する不定形な色画用紙の例

③活動の流れと幼児のようす

【準備】午後2時00分～2時10分（10分間）

幼児は保育室に入ると、上記の環境構成から期待と関心をふくらませ、スモッグに着替えて用具や糊を準備した。

【導入】午後2時10分～2時15分（5分間）

保育者は、形や色の異なる色画用紙の複数の組み合わせのいくつかを画板の上で幼児たちに例示した。たとえば長い紙同士をつなげてより長くしたり、または異なる形の組み合わせが何かに見える可能性があることを示唆した。幼児たちは例示を見て、不定形な色画用紙を大きな模造紙の上に貼ることに期待や関心を強くもった。また保育者は、糊を点々で部分的につけることを示し、幼児が多数にわたる糊づけで、活動の途中で疲れがでないように配慮した。

【幼児の貼る活動】午後2時15分～3時00分（45分間）

幼児たちは対話を行いながら、保育者が用意したさまざまな色画用紙に糊を使って、模造紙の上に積極的に貼っていく姿がみられた（図3参照）。

【幼児の描く活動】3時00分～3時25分（25分間）

幼児が貼る活動に十分満足したことをみはかり、活動の休憩もかねて一度あつまった。そこで保育者は、幼児たちに2分ほど描く活動について話をし、12色入り水性カラーペンを使うことを提案した。その後、幼児たちは描く活動に移行したり、貼る活動と並行しながら描く活動を行った。また貼る活動ではおこなえなかった細かな表現や、貼ったものの上に目や口などを描きたすなど、さらなる表現の工夫がおこなわれた（図4参照）。

【片付けと帰りの準備】午後3時25分～3時35分（10分間）

終わりの時間をあらかじめ約束しておいて、時間内にやりたいことを十分に遊び込んでおいてから片付けに入った。片付け時には、大きな模造紙に表現できたことに満足している幼児の姿がみられた。なお保育後に、活動を終えた後の造形物は、保育者が床からはがして共有スペースの廊下に展示した。



図3 グループ造形表現・貼る活動のようす



図4 グループ造形表現・描く活動のようす

3-3：分析方法（対話の関係性に着目して）

今回の造形表現を参与観察して、対話に関するエピソード記述をおこない、実態について以下の手順で分析した。まず保育終了後1週間以内に、動画撮影をした記録と保育終了後の同日に作成したメモをくりかえし参照し、対話の関係性が生まれたエピソードについて書き出した。そのエピソードを先行研究の調査で得られた観点から分析し、対話の関係性に大きく作用している要素を抽出した¹⁷。つぎにそれらの要素間関係性に着目してエピソードをくりかえし読み、要素間の対話の関係性が切り替わると判断される箇所ではエピソードを区切った。一つの区切りごとに分析単位として切り出して、一分析単位毎に対話の関係性を構成する図式をノートに作成し、モデル化をおこなっていった（図5以降を参照）。同じ図式あるいは類似・関連した図式を集約しながら、このプロセスを繰り返し、徐々に抽象度を上げ共通項をモデル化した。

4. 結果と考察

上記の分析から、幼児の造形表現における対話の関係性に大きく作用する要素として、「幼児」「保育者」「造形物」「環境」の4点が抽出された。またそれらの要素間の対話における関係性について、エピソードごとに分類してモデル化すると、下記に示す6つの対話の仮説モデルを構造化することができた。以下に各モデルの内容と、それぞれのモデルに関連するエピソードを例示する。エピソード文中の（ ）内には、筆者による対話の文脈の補足を記載している。それぞれの文頭に示した時間 \square 分は、造形教室の開始からの経過時間を示している。

モデル①：一項関係の対話モデル

活動のなかで、思ったことや考えたこと、自身の驚きや感情、「自動車ブザー」や「髪の毛サラサラ」といった擬声語や擬態語などを、ひとり言のように発言するようすが観察された。ヴィゴツキー（Vygotsky, L.S.）は、この

ような幼児の発言の特徴を自己中心的言語（集团的独語）と命名して説明している¹⁸。このように特定の誰かに向かって話さない、言いつばなしの関係を、ここでは一項関係の対話としてモデル化する（図5参照）。



図5 一項関係の対話モデル図（筆者作成）

一項関係の対話モデルのエピソード

- 1分：幼児たちが造形教室に入ってきて、大きな丸や三角の模造紙が設置されているのを見た時に。 てつや「うわっ！すごい！やばい！まじやばい！なにこれ！」
- 17分：糊付けがうまくできた時に。 みなと「よっしゃー！タッタラーン！」
- 19分：貼る活動で、細長い紙をつないで道をつくっている時に。 てつや「あっ！いいこと考えた」
- 29分：細長い紙を手にとって頭にまいた時に。 みなと「がーはっ！はっ！はっ！めっちゃ、ひらめいた。かんむりでーす」
- 52分：がんばって四角の紙を貼り合わせて、つくったロボットを持ち歩いている時に。 みなと「ういーん、ういーん、ロボット。タカタカタカタカ、ジャンプ！」
- 54分：貼り絵で雪だるまを作っている時に、軽く踊りながら。 りおん「めっちゃ、たのしい。あっ帽子ぼうし、ぼうしを忘れておりましたわ。きゃー」

モデル②：人と物との二項関係の対話モデル

幼児が製作中に紙や糊など材料を取り扱うときには、造形物との関係が生じる。これらは言語を介した対話ではないが、物と手を使った身体的・感覚的な対話である。このように人と物との対話の関係性を、ここでは人と物との二項関係の対話としてモデル化する（図6参照）。このモデルにおいては、下記のエピソードに示すように、発話を伴わない活動や出来事が中心となるが、物から触発された感覚や思考を、のちに言語として表現している場合も想定できる。その場合、先に示したモデル①における「自己中心的言語」や、これから挙げる他のモデルの下地に、モデル②による「物との二項関係」が重ね合わされているといえるだろう。

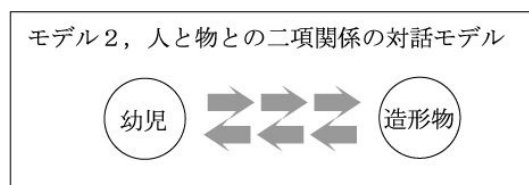


図6 人と物との二項関係の対話モデル図（筆者作成）

人と物との二項関係の対話モデルのエピソード

物との二項関係は、発話でないため幼児の発話を記述することはできないが、出来事をエピソードで記述する。

- 25～45分：貼る活動においては、てつやが駐車場を作る際に、どのように貼ると立体的に貼ることができるのか、紙を折ったり、組み合わせたりと工夫をして、造形物と深い対話をおこなっている様子を観察することができた（図7参照）。

60～85分：描く活動においては、みなとが25分のあいだ集中して、四角の小さい紙にカラーペンで色を塗り分けている姿が見られた（図8参照）。



図7 立体的な構造を工夫した造形物の写真



図8 みなとがカラーペンで塗り分けた描画物

モデル③：人と人の二項関係の対話モデル

幼児Aと幼児Bの対話や、幼児Aと保育者の対話など、二者間による対話が観察された。このように誰かと誰かの二項の対話の関係性を、ここでは人と人の二項関係の対話としてモデル化する（図9参照）。

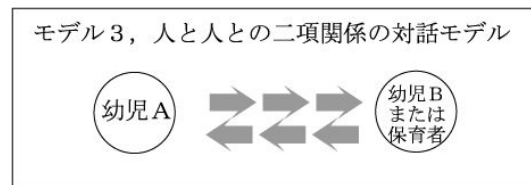


図9 人と人の二項関係の対話モデル図（筆者作成）

人と人の二項関係の対話モデルのエピソード

19分：製作中に。 てつや「まんなか（の道）がとおれなくなるから、（みなとくんが）ちがうところでやってほしい」

20分：材料の使用について保育者へ確認する時に ふき「先生、（色紙を）2個つかってもいい？」 保育者「いいですよ」

22分：隣で作業をしている時に。 いおり「ちょっと、みなとくん、どいて」 みなと（場所をゆずる） 保育者（笑顔で相槌）

41分：ふきが、材料コーナーの前にすわって、お店屋さんのごっこあそびを展開している時に。 ふき「てつやちゃん！はい、どうぞ」（細長い色画用紙の材料を差し出して） てつや「（受け取りながら）ありがとう」

モデル④：三項関係の対話モデル

ある造形物を指して幼児Aと幼児Bが、または幼児Aと保育者が、同じものに共同で注意をむけるようすが観察された。二者が同じ対象を見るだけでなく、その対象を介して心内状態を伝え合う共同注意が成立していると言える。このように幼児と保育者などがあいだに対象物をはさみ、その対象物に注視を向け互いに気持ちを伝え合う関係を心理学の用語で三項関係と呼ぶ¹⁹。ここでは三項関係の対話としてモデル化する（図10参照）。

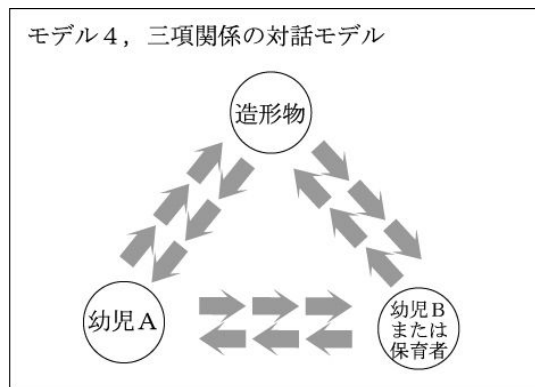


図10 三項関係の対話モデル図 (筆者作成)



図11 造形物の共同注意による三項関係のようす

三項関係の対話モデルのエピソード

16分: 向かいあわせで、製作中に (図11参照) てつや「ななめの道にしようよ (細長い紙を指して)」 たいすけ「うん、いいよ (細長い紙をみながら)」 てつや「それで (ここは) 駐車場にしようよ」 たいすけ「うん」

18分: いおり「みなとくん、ここに四角つけて。お願い!」 みなと「ここ? (四角の画用紙を差し出して)」 いおり「ううん (ちがう)。そこは、いおりちゃん (が) つける」

27分: 頭に作った髪飾りをつけながら。 りおん「先生、みて、カチュウシャ」 保育者「あらっ! かわいい!」 (笑顔で)

23分: 隣どうしで製作中に。 もあな「りおんちゃん、こっちに貼って」 (右手で紙を貼る場所を示しながら)

23分: 貼り絵でアニメのキャラクターの顔が完成した時に。 いおり「できた!」 みなと「(顔の横線が) ひげみたい。がーはっはっ(笑顔で)」 いむ「きゃははは」 みなと「ぎゅわー、はっはっはっ!」 いおり「(わらいかたへんだよ) (つつこみ)

24分: 立体的に製作した半円上の物を指して。 てつや「先生、みちにやばいもんあるで」 保育者 (指し示した方をみる) てつや「凱旋門や! 凱旋門!」 (自慢げに) 保育者「おっ! すごい!」

55分: つくった雪だるまを指して。 りおん「先生みて! かわいい? 雪だるま?」 保育者「うん、かわいい。ステキだね」

66分: 隣りどうしで製作中に。 りおん「(ゆきだるまを) かわいくしてるねん」 もあな「みて、もあなもかわいくしてるねん」 りおん「すごい。わたし (の雪だるま) も手をつくらないと」

モデル⑤: 再帰的な対話モデル

幼児が自分のおこなった行為に対して、自分に問い直しながら、再帰的に振り返るようすが観察された。ヴィゴツキーは、音声言語をともない他者とのコミュニケーションの道具となっている言語を外言、音声言語をとみなわず思考のための自分自身とのコミュニケーションの道具となっている言語を内言と呼んで説明している²⁰。このように幼児が自身の行為を振り返る関係性を、ここでは再帰的な対話としてモデル化する (図12参照)。

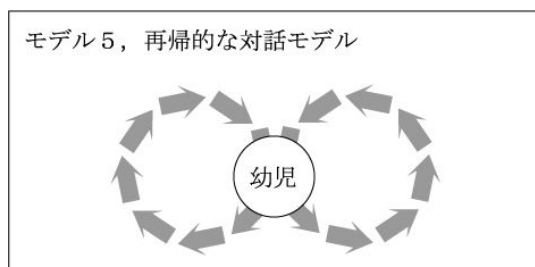


図12 再帰的な対話モデル図 (筆者作成)



図13 黙々と製作する、たいすけのようす

再帰的な対話モデルのエピソード

34分：思ったことを口に出しながら発言しているが、言いつばなしではなくて、言ったことを振りかえりながら、次に何をこなうか考えながら製作している場面。 てつや「なかなか、くつつかない場所がある。なかなか、くつつかない。」

てつや（しばらく一人で貼り方を工夫してから） てつや「いち、に一、さん、しー……」（糊で接着後、手で押さえながら数を数える） てつや「（接着がうまくいって）正解や！」

5～70分：たいすけは活動中ほとんど話すことがなかった。また大きな三角形の模造紙の前から動くことも、ほとんどなく、もくもくと道や立体の駐車場を工夫してつくっている姿が見られた。これは筆者の推察の域を出ないが、たいすけは心の中で自分自身と様々な対話をしながら、製作をしているように見えた（図13参照）。

モデル⑥：環境全体に対する対話モデル

幼児が特定の誰かではなく、同じ環境内にいるすべての対象者に呼びかけるようすが観察された。このような環境全体に対して呼びかける対話を、環境全体に対する対話としてモデル化する（図14参照）。



図14 環境全体に対する対話モデル図（筆者作成）

環境全体に対する対話モデルのエピソード

19分：丸い大きな模造紙の前に一人だけで座っている時に。 いおり「私しかいませんけど、だれか来てくれませんか？」

26分：貼る活動の製作中に。 りおん「（歌うように）どらえもん、どらえもん」 いおり「ど・ら・え・もん はじまるよ」（歌いだす。 年長児多数で「ど・ら・え・もん はじまるよ」（合唱） てつや「発表会と、ちがうねんから」（つつこみ） いおり「どらえもん！おわるよ！また、みてね！」（合唱が終わる）

27分：興味深い幼児のつくった造形物を指で差して。 保育者「みんな、これみて。すごいよ！」

39分：材料コーナーの前にすわって、材料をくばるふりをしながら。 ふき「いらっしやいませ、いらっしやいませ、いかがですか？なにがいいですか？」

5. 総合考察

5-1. 対話概念の再検討

前章までの理路を経て、先行研究の調査にて規定された対話概念をもとに、幼児の表現活動における対話を実態解明的なアプローチで分析することで、6つの対話モデルを抽出した。これにより、広大な「対話」研究を涉猟し、実践へと接続する際の、暫定的な見取り図を提案することができたのではないだろうか。すでにおおよそ本稿の企図は達せられたが、前章のモデルにいくつかの論点を補いながら、最後に対話概念を再検討してみたい。

まずは、対話モデルの複層性について。前章でも触れていたように、各モデルは厳密に分かたれるべきものではなく、「人と物との二項関係の対話モデル」が「一項関係の対話モデル」などに潜在していたり、それらが循環的にフ

ードバックを起こすことで「再帰的な対話モデル」が誘発されたりと、それぞれのモデルが複層的に織り合わされているとみるべきであろう。

また、そういったモデル間の層構造を生成していく方法論を構造化することも考えられる。たとえば、「一項関係の対話モデル」19分のエピソードにおける「あっ、いいこと考えた！」という発話について、もし誰かが「え、なになに？」と応答したならば、モデルは直ちに「人と人の二項関係の対話モデル」へと変性し、そこから生まれたアイデアを造形物を介してやりとりすれば、さらに「三項関係の対話モデル」へと展開することになる。このような対話のモデル・チェンジを活性させ、そこから教育的価値を生み出す対話の方略については、本稿の任を超えてものであり、稿をあらためて検証する必要がある。

とはいえしかし、主体的な発話や働きかけだけではなく、応答や反応による「働きかけられ」があってこそモデルの様態が移行するという論点は、本稿の帰結として示すことができる。この構図をさらに敷衍するならば、議論を一巡して、先行研究の調査にて整理した「対話の概念規定」に、より徹底的な仕方で逢着することになる。対話とはすなわち、言語的・身体的・感覚的な相互作用による意味生成 = 表現の場であり、そのつど事後的に主客のまとまりやイメージが仮構され続けていく、絶えざる変容のプロセスである——これはつまり、本稿のモデル図になぞらえるならば、最初にあらゆる方向へ炸裂する数多の矢印（作用）があり、そのトラフィックに応答・反応して矢印を交通整理することで6つの対話モデルへ移行し、事後的に主客が定位されるなかで「私の表現」「私という表現」が立ち上がってくるという機序を意味することになる。この、主客が曖昧な状態において矢印が錯綜する対話以前の原-対話を、仮に「原初の対話モデル」としておこう（図15参照）。

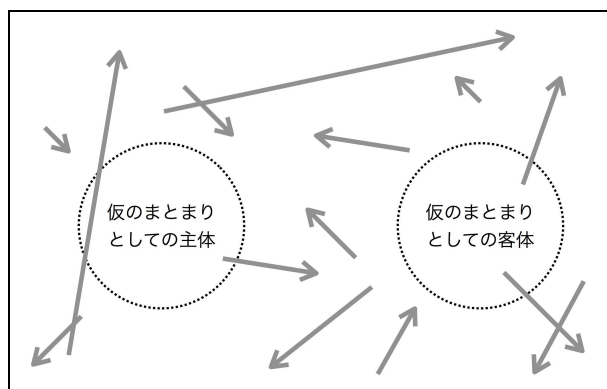


図15 原初の対話モデル図（筆者作成）

このように、本稿にて提示した対話モデルを徹底することは、同時に「表現」の研究や実践にも更新を促すことになる。対話的な「表現」の場においては、たとえ物理的に誰かと作業を共にしておらずとも、つねにすでに何かとの「共同製作」であるといえるからだ。また他方で、1章で付記した「主体的・対話的で深い学び」における、「主体的」の語についても、本研究は再考を迫ることになるだろう。主体は、受動的に働きかけられることで、はじめて逆説的に主体の位置を獲得していくのだから。そうであれば、裏返された「主体性」とはむしろ、応答的に関わることで他者の存在を定位していく力能であり、その力能こそが「表現力」と考えるべきなのかもしれない。

いずれにせよ私たちは、発達や表現を個人に帰すること全てを無化せよと唱えているわけではない。しかし、特に保育学・幼児教育学という領野においては、乳児が主客未分の状態から世界の把握をはじめ、幼児が原初的な対話を試みていく歩みに際して、そのもっとも根源的な様相を省みることが、欠かされざる要石となるはずである。

5-2. 今後の課題

本研究における先行研究の調査と保育実践・分析は、あくまで限られた範囲・サンプル数のなかで展開されたものである。理論的・実践的および質的・量的、全ての局面においてさらなる検証が必要であることは言うまでもない。理論的側面における具体例をひとつ挙げれば、「本研究が眼目とする根源性は歴史的にどのように規定されてきたのか」という課題が考えられるだろう。児童画が同時代の芸術動向のなかで「発見」されたことを鑑みれば、幼児の表現活動（たとえばスクリブル）の似姿を、近現代の芸術表現（たとえばサイ・トゥオンブリ）のなかにも求めることもできるだろう。以上は美術教育学的視点からの検討であるが、普遍性や根源性についての考察は、つねにそれを歴史的に相対化する諸学の知見と併せて扱われなければ、教条的な硬直化を招くことになる。本研究もまた、これから生成変化の矢に曝されねばならない。

註

- 1) 意味以前の身体で直接に生きる世界から、言葉による表象の世界への以降についての原理的な考察として、浜田寿美男『身体から表象へ』（ミネルヴァ書房、2002）を挙げることができる。
- 2) 平成29年3月に公示された新学習指導要領を参照のこと。
- 3) 倉橋惣三「個人対話の教育価値：保育の実際」（日本幼稚園協会『幼児の教育』所収、1924、pp11-12）。
- 4) 前掲書（倉橋）、pp13-14。
- 5) 塩崎美穂・菊地知子「日常性から離れない保育学にむけて：「系統的保育案」から「対話的保育カリキュラム」へ」（お茶の水女子大学『人文科学研究6巻』所収、2010、pp81-83）。
- 6) 久慈洋子・大沢啓子・斉藤こずゑ・冷水来生・田中淳・無藤隆「幼児の発話における「対話」の成立過程」（日本教育心理学会『第22回 総会発表論文集』所収、1980、p404）。金森純子・矢幡知美・増田とし美「幼児の言語形成とその指導 ～絵本を媒介とした対話指導～」児童文化研究所『所報 第9号』所収、1987、p57）。
- 7) 石橋由美「幼児の対話の世界 -絵本場面-」（日本教育心理学会『第35回 総会発表論文集』所収、1993、p291）、「幼児と大人の対話世界 -積み構成場面での発話や動作のやりとり-」（日本教育心理学会『第36回 総会発表論文集』所収、1994、p156）。
- 8) 内山秀樹「-描画活動における保育者と子どもとの対話のあり方- その1 探求活動の場面で」（九州大谷短期大学『九州大谷研究紀要22号』所収、1995、pp182-192、p47）。
- 9) 金谷有子「乳幼児の「対話する心」：家族やともだちとの楽しい遊びや対立からの分析」（國學院短期大学『國學院短期大学紀要17巻』所収、1999、p4）。礪波朋子・三好史・麻生武「幼児同士の共同意思決定場面における対話の構造」（日本発達心理学会『発達心理学研究 第13巻 第2号』所収、2002、p165）。
- 10) 片岡杏子『子どもは描きながら世界をつくる -エピソードで読む描画のはじまり-』（ミネルヴァ書房、2016）鯨岡による評は同書のまえがき「本書を読んで -推薦のことば-」より引用。
- 11) 鯨岡峻『エピソード記述入門——実践と質的研究のために』（東京大学出版、2005）。「間主観性」とは、片岡の言を借りれば「人と人のあいだの相互的な関係において（……）両者が互いの思いを受け止め、それによって生まれた感情を相手に映し返していくやりとりの中で起こる心の働き」である（前掲書（片岡）、p39）。
- 12) 加藤茂美『対話的保育カリキュラム（上・下）』（ひとなる書房、2007・2008）。本稿での引用は講演録「いまなせ `対話的保育か`」（和光大学『和光大学現代人間学部紀要 第2号』所収、2009、pp185-186）より。
- 13) 梅崎高行「対話的保育（試論）」（甲南女子大学『甲南女子大学研究紀要 52号 人間科学編』所収、2016、p26）。梅崎はまた本研究の方針と重なる見解も述べている。「（……）たとえば `表現活動を通して、保育者と子と `もの `対話` か `生し `る可能性か `ある。保育を対象とした議論で `は、言語活動よりむしろ、身体を伴う保育活動をめく `って、子と `もと保育者の生き活きとした三項関係か `結は `れるのことが `多いのて `はないか」（原文ママ、p31）。
- 14) 柏まり・田中亨胤「幼児の創造的遊び `を支える教師の役割 -砂場における教師と幼児の対話の分析を通して-」（日本保育学会『日本保育学会大会発表論文集 57回』所収、2004）。小山朝子「乳幼児期におけるコミュニケーションとしての音楽表現」（日本保育学会『保育学研究 42巻2号』所収、2004）。淀川裕美「2-3歳児の保育集団での食事場面における対話のあり方の変化」（日本保育学会『保育学研究 49巻2号』所収、2011）。若山育代「幼児の造形的なイメージ `の広か `りを導く保育者の発話媒介行為の分析 -既有知識と具体的対象の統合力に着目して-」（美術科教育学会『美術教育学 28巻』所収、2007）。利根川彰博「協同的な活動としての「劇つ `くり」における対話 -幼稚園5歳児クラスの劇「エルマーのほ `うけん」の事例的検討-」（日本保育学会『保育学研究 54巻2号』所収、2016）。渡辺桜「集団保育において保育課題解決に有効な園内研究のあり方 -従来の保育記録と保育者の「葛藤」概念の検討をとおして-」（日本教育方法学会『教育方法学研究 39巻』所収、2014）。
- 15) 学びに関わる対話理論の総論的ガイドとして、佐藤公治『対話の中の学びと成長』（金子書房、1999）。
- 16) 幼児造形 Koyasan 集会は日本美術教育連盟が母体の幼児造形の研究大会で、毎年1回関西で開催されてきた。
- 17) 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学『教育研究のメソドロジー』（東京大学出版会、2005、pp115-137）。
- 18) ヴィゴツキー・レフ・セミョノヴィチ（著）、柴田義松（訳）『新訳版 思考と言語』（新読書社、2001）。
- 19) 藤村宣之（編著）『発達心理学』（ミネルヴァ書房、2009、pp38-45）。
- 20) 前掲書（ヴィゴツキー）、pp25-30。