

対話を通じた保育者の視点の多元化プロセス

ドキュメンテーション実践園における「総合的な子ども観」の形成メカニズム

上村 裕樹¹⁾・君島 智子²⁾・宮本美和子²⁾・金野 麻衣²⁾

(¹⁾東北福祉大学教育学部・²⁾聖和学園短期大学保育学科)

I. 問題の所在と研究目的

1.1 保育内容における「総合性」の課題

2017年の保育所保育指針・幼稚園教育要領の改訂では「総合的な指導」が改めて強調された。『保育所保育指針解説』(2018)においても、5領域は相互に関連を持ちながら総合的に展開されることが明記されている。これらの領域は相互に関連し合い、一人の子どもの育ちを多面的に支えるものとして位置づけられている。

しかし、従来の5領域は、ともすれば指導すべき「内容」や「到達目標」として扱われがちであったり、領域を教科のように「どの領域を育てるか」、「どのように領域を身につけていくか」のような指導的な意図が先行し、目の前の子どもの姿そのものを捉える視点が固定化されたり、成果や部分的な行動に焦点が当てられやすい傾向もあった。そこで本研究では、全人的な子どもの育ちを捉え、それを理解し支える役割を担うものとして、5領域を「育むべき内容」ではなく、「子どもの姿を捉え、理解するための視点」として再定義したい。

子どもの姿は本来、外面的な行動だけでなく、内面や背景、履歴を含んだ総合的なものであり、単一の領域だけで説明することは困難である。例えば、砂場で友達と一緒に山を作り遊ぶ子どもの姿には、身体の使い方(健康)、友達との協働(人間関係)、砂の性質への気づき(環境)、言葉でのやりとり(言葉)、

イメージの共有(表現)が複雑に絡み合っている。

5領域とは、健康や人間関係、環境等といった複数の視点をもって、このような子どもの総合的な姿を覗き込む試みであり、子どもの発達の網羅的な理解を目的とする認識的ツールである。単独の視点では子どもの姿の一側面しか捉えられないが、複数の視点を重ね合わせることで、より歪みの少ない全体像の理解に接近できる。本研究では、この視点を比喩的に「窓」としたい。それは、子どもという存在を外から覗き込み捉えるための視座であると考えられる。

しかし、このような複数の視点を重ね合わせる認識の様式は、保育者が自然に身につけていくことは難しい。なぜなら、この認識の様式の獲得には、専門的知識の習得に加え、実践における体験的な学びと省察の往還が不可欠だからである。その一方で、個々の保育者が自身の学びと経験のみ積み重ねていくことで獲得していくことは必ずしも容易ではないと推測される。個人としての捉えだけでは、自身の経験や関心に基づいて特定の視点を優先しがちであり、意識的な努力なしに視点を多元化する力の獲得をしていくことは困難であると考えられる。

では、保育者はどのようにして複数の視点を獲得し、それらを重ね合わせる力を育てていくのだろうか。本研究は、この問いに対して、「対話」と「ドキュメンテーション」と

いう二つの契機に着目した。筆者は、これまでの研究を通して、保育における「相互変容の循環構造」として、記録が変われば振り返りが変わり、振り返りが変われば対話が変わり、対話が変われば保育が変わるという保育の質的向上について研究を重ねてきた（上村，2025、上村ら，2021，2023，2024）

他者との対話は、自分とは異なる視点との出会いを可能にし、対話を通して内省化を果たすことにより、自己の視点の相対化と拡張を促すことになる。また、ドキュメンテーション（振り返りとしての役割を果たす子どもの姿の記録）は、対話の共通基盤となり、抽象的な議論を具体的な子どもの姿に接地させていく機能をもつ。

本研究では、ドキュメンテーションによる子どもの姿を捉える実践を日常的に行い、それを基盤としたカンファレンスや協議、スーパーバイズなどの対話的な文化を日常的に育んでいるA園における園内研修での対話の記録を対象とすることで、視点の多元化がいかんして生じていくのかを明らかにする。

1.2 研究目的

本研究の目的は、ドキュメンテーションを用いた園内研修（対話）を通じて、保育者の「子どもを捉える視点」がいかんに育まれていくのか、そのプロセスを明らかにすることである。

具体的な研究課題は以下の通りである。

- 1) 対話の中で、保育者はどのような視点を生成し、共有するか
- 2) 個別の視点はどのように相互作用し、重ね合わされていくか
- 3) この視点の重ね合わせの過程は、保育者の専門性発達とどのように関係するか

II. 先行研究の検討

ドキュメンテーションは、イタリアのレッジョ・エミリア市の幼児教育実践に端を発する。Rinaldi (2006) は、ドキュメンテーションを単なる記録ではなく、「子どもの学びのプロセスを可視化し、大人と子ども、保育者同士の対話を生み出す装置」として位置づけた。彼女は、ドキュメンテーションが「pedagogy of listening (聴く教育学)」を具現化するものであり、子どもの思考を尊重し、学びの意味を共同で構築する過程そのものが教育であると論じている。Edwards, Gandini, & Forman (2012) もまた、レッジョ・エミリアのドキュメンテーション実践が、子どもの興味や疑問から出発し、探究のプロセスを共に構築していく教育観と結びついていることを指摘する。

日本では、大豆生田 (2020) による一連の保育ドキュメンテーション研究が、レッジョ・エミリア・アプローチを日本の保育文脈に適用し、「写真つきエピソード記録」が保育者・保護者・子どもの対話を生み出すことを実証してきた。また、秋田ら (2021) は、ドキュメンテーションが保育の質のプロセスを可視化し、「園の物語りの探究」を促すことを明らかにした。

これらの研究に共通するのは、ドキュメンテーションが単なる記録や情報共有の手段ではなく、保育者一人ひとりがもつ子ども理解や学びの捉え方といった認識の枠組みを見直し、深めていく働きをもっているという点である。保育者は日常の実践において、子どもの行為や発言をそれぞれの経験や価値観に基づいて理解しているが、ドキュメンテーションは、それらを写真や言葉によって可視化し、立ち止まって捉え直す機会を生み出す。さらに、その記録が他の保育者や子ども、保護者と共有され、対話を重ねられることで、個々の理解は相互に照らし合わせられ、修正され、更

新されていく。このようにドキュメンテーションは、保育者個人の子ども理解と、園全体での意味の共有や再構成とを結びつける役割を果たしている。では、対話を通じた学びはどのようなメカニズムで生じていくのか、この点についていくつかの理論的枠組みが示唆を与える。

ショーン(2001)は、専門家の知が実践の中での省察を通じて形成されることを示した。保育者もまた、日々の実践を振り返り、他者との対話を通じて自らの実践知を言語化し、更新していく。Wenger(1998)の実践共同体論は、学びを個人の内的過程ではなく、共同体への参加のプロセスとして捉える視点を提供する。園内研修やカンファレンスは、まさにこのような実践共同体の場である。秋田(2009)も、保育者の専門性発達において「語り合うこと」の重要性を指摘している。さらに、Bereiter & Scardamalia(2014)の知識構築理論は、対話を通じて集団が新しい知識を創造するプロセスを理論化した。個人が持つ知識を単に交換するのではなく、対話の中で互いの理解を深化させ、保育者集団としての知識の質的な向上を果たすことが、知識構築の本質である。

しかし、これらの先行研究では、ドキュメンテーションを媒介とした対話が「どのように」保育者の思考変容を生むのかという具体的なプロセスについては十分に分析されてきていないと考える。対話を通して、その中で保育者の視点がどのように生成され、他者の視点とどのように交わり、統合されていくのかという点に関して、本研究では、園内研修の逐語記録において示された対話における発言の連鎖や繋がりを詳細に分析することを通して、保育者の視点がどのように多元化し、統合されるのかというメカニズムを明らかにしていく。

Ⅲ. 研究方法

3.1 対象と収集の方法

研究対象施設は、北海道のA認定こども園(在園児232名、職員73(保育教諭40)名)である。A園はドキュメンテーションやラーニングストーリー(Carr, 2001)を通して、日常的に子どもの姿を写真やエピソード記録として蓄積している。これらの記録は園内に掲示されるとともに、定期的なカンファレンスにおいて保育者間で共有・検討される文化が根づいている。

分析の対象としたデータは、A園で8月末に実施された保育者主導の園内研修における対話の記録を文字起こした逐語記録である。当該研修は、教務担当の複数の保育教諭が協議を重ね、ねらいに沿って一年間の研究計画を立案し、保育理念の共有や内容の振り返りを通して質的向上を図るために企画されたものである(年間4-5回程度実施)。

本研究で対象とした研修のテーマは「子どもの選択性と主体性」であった。

対話の方法としては、ワールドカフェ(Brown et al., 2005)に準じた方式を採用し、ラウンド毎にグループメンバーを交代しながら対話を重ねる形式で行われた(ラウンド1と2のメンバーは重複せず、ラウンド3で元のメンバーに戻る形式)。テーブルクロスとして模造紙を用意し、対話の足跡を記録として残した。

データ収集にあたっては、一つのテーブルにレコーダーを配置し、ラウンド毎にメンバーが入れ替わっても、開始から終了まで固定して録音を行った。記録時間は約100分間である。また、対話の際には、これまでに作成されたドキュメンテーションやラーニングストーリー、子どもの日常の姿などに関する記録資料も参照された。

音声データの文字化(逐語記録の作成)に

あたっては、AIボイスレコーダーを活用し、個人情報となる氏名等の部分に関しては、個人が特定されないように匿名化処理を行った。筆者は研修会に参加したが、対話メンバーとしてではなく、OST (Owen, 1997) における「まるはなばち」のように、各テーブルでの対話が積み重ねられていく様子を俯瞰的に捉える立場をとった。

研究協力者は、園内研修に参加した保育者34名（乳児部12名、幼児部17名、児童発達支援3名、管理職2名）である。本研究の調査は、A園の園長及び保育教諭に研究目的の説明を行い、研究の同意を得た。また、個人が特定されないよう匿名性を保障し、データは研究目的以外に使用しないことを確認した。

3.2 分析方法

分析は以下の通り、4つの段階で行った。まずStep1として逐語記録を作成し、音声データを文字化して発話内容を識別した。次に、Step2として逐語記録に示された発話について、その内容の意味を読み込み7つの視点コードを付与した。保育者の発言に付与した視点のコードは、①子ども主体視点【子主】、②環境構成視点【環構】、③発達看取視点【発

看】、④関係構築視点【関係】、⑤時間軸視点【時間】、⑥困難・葛藤の表現【困・葛】、⑦ドキュメンテーション機能【ドキ】に分類した。そして、Step3として対話の構造を分析し、個の発言がどのように他者に引き継がれ、展開したり、深められたり、結びついて統合されていくかまでを分析した。その後Step4として視点の多元化プロセスを記述し、時系列に沿って視点の生成と重ね合わせを追跡した。

分析にあたっては、分析の妥当性を確保するため、2名の研究者による検討を行った。

IV. 分析結果

4.1 対話全体の構造と分析の枠組み

園内研修での対話は、ワールドカフェに準じた形式で進められ、保育者たちは複数のグループで「子どもの選択性と主体性」をテーマに議論を重ねた。本研究では、逐語記録を視点コードで分類し、グループにおける視点の出現パターンと相互作用を分析した。

分析の結果、対話は大きく4つのフェーズに区分でき、ラウンド1を中心として対話のフェーズが大きく変化していった。(図1)。

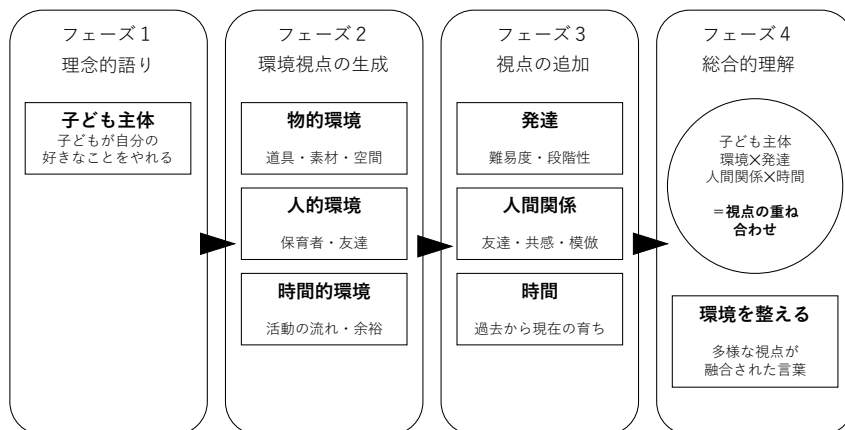


図1 対話における視点の生成と重ね合わせのプロセス

フェーズ1:「子どもの選択」という理念的語り

フェーズ2:環境に関する視点の生成と多層化

フェーズ3:発達や関係性に関する視点の追加と重ね合わせ

フェーズ4:視点の統合と新たな気づき

4.2 視点の生成と多層化のプロセス

1) フェーズ1:子ども主体視点の生成

対話の冒頭、テーブルグループの保育者Aは「保育者が『これをやれ』って制限されなくて、子どもが自分の好きなことをやれる」と発言した。この段階では、子どもの選択の重要性は目標としてであったり、理念的なものとして語られたりしているが、その具体的な根拠や実践的な姿を含んだ意味は具体化されず、明確化されていない。「なんで大事なのか」という問いに対して、保育者たちは言葉を探している状態であった。

2) フェーズ2:環境に関する視点の生成と多層化

対話の重要な転換点となったのは、保育者Bの「環境がないと選択することすらできない」という発言であった。この発言により、「選択」という子どもの行為を理解するための最初の視点として、「環境」が提示された。

この発言から「それを作るのは子ども自身でもあるし、大人が用意するものでもある」と展開し、環境という視点が「物的環境」と「人的環境」という二つの側面を同時に持つことが4名のテーブルメンバーで展開された。加えて保育者Cの「時間とかもそういうの」という発言により、時間という事象や現象といった環境も追加された。この一連の対話は、保育者たちが「子どもの選択」という現象を理解するために、複数の視点を協働的

に対話を通して、重ね合わせていくプロセスを示していた。

その後、対話は具体的な環境要素へと展開する。ままごとコーナーでの選択を詳細に語る場面では、保育者Bの「ままごとだって、ままごとの中の麺で料理をする方を選ぶのか、それとも冷蔵庫の中からそういう違う食材を出してきてとか、そんな選ぶものだってフライパンを使って料理をするものなのか、包丁をできるものなのかっていう、それだって選択はしてるよね」という発言があった。この発言は、一つの遊びの中にも無数の選択が存在することへの気づきを示している。ここで保育者たちは、「環境」という視点を通して子どもの姿を覗き込み、その視点から見える詳細を共有していた。

3) フェーズ3:発達・関係性に関する視点の追加と重ね合わせ

対話が進むにつれ、遊びの内容や遊び方に対して保育者Dの「遊びを選択していく際の遊びの道具にも難易度がある」という発言から、子どもの変化や成長、年齢だけでは単純に区切ることの出来ない「発達」という視点が加えられていく。さらに「ぼーっとしてることも選択」という洞察が示され、子どもの思考や感情など、内的状態への視点が深化した。

保育者達は過去のドキュメンテーションを参照しながら語っていく。保育者Cが「昔の記録とか見てたら、例えばあのAくんが彷徨って遊びを見つけて...今この子が入ったら、もうお部屋遊びだったらこれをやる、これをやるって自分の中で決めて安心して遊べるものがあって」と話をした。この発言は、環境という視点に発達と時間という視点を重ね合わせることで、特定の子どもの育ちのプロセスを時間軸の中で捉えている。この重ね

合わせを行うことで、子どもを捉える視点は「静的な環境配置」から「動的な発達プロセス」へと変化し深まっている。

さらに、保育者B・C・D達の「人の真似をしてみたい」「友達がいるからこそ」「共感」といった発言により、「人間関係」という視点が追加され始めていく。「乳児の子とかもやっぱ多いですよ...一緒にいる子ども、周りに他の子どもがいるからこそこの今の環境だから」という発言は、発達の段階をふまえながらも個の選択が関係性の中で生じていることへの理解を示す。

4) フェーズ4：統合的理解への到達

対話の中盤で、「やってみよう」という子どもの意欲に関する議論が展開される。カプラの事例では、本来の使い方ではない遊び方を子どもが発見し、それがクラスで広がっていく様子を語られる保育者Bが、「カプラで、たまたまピュッと押したらピュッと飛んでったんですよ...なんかちゃんと杵作って、その両端にカプラを差し込んで、そこからの当てゲーム始まったんですよ」。また、保育者Dが「子どもたちが箱の中に入って遊ぶのも、かくれんぼにして使うのも、重ねてのぼっちゃうのも本当はやってほしくない部分だったりするけれども、それを考えて選択しているのも子どもだよ。...ちょっと想像がつかずわからないけれど、そういう使い方をするっていうのも、その子が考えて自ら選択して遊びたいと思ってるから続けられる」。

この事例をもとに、「挑戦」と「成功・失敗」、「継続」や「諦め」といった視点が生成されていく。保育者は、子どもが「知らないから遊びが広がる」という洞察を行っていた。保育者Aは「大人になったらこれできないみたい。知ってるから怖いとかちょっと大変だからやらないとか無意識に決めちゃうじゃな

いですか。だから知らないって言うてる...知らないことがすごい。だから広がる」と発言していた。この発言は、子どもの探究心の性質を捉えたものであり、保育者たちの間で共有された。ここでは、「表現」に関する視点として創造的活動や探究心が加えられ、対話を進めていく中で、複数の視点が統合的に重ね合わされ始めていた。

その後、保育者たちは個別の視点を重ね、これまでの話を振り返りながら実践を語り、統合し始めた。「自ら選択していくために、私たちにできること」という問いに対して、「環境を整える」という言葉が繰り返し語られる。保育者Eは「その言葉だけの中ですごくいいいっぱいいろんなこと入ってるけど。だって人的も物的もその他のこといっぱい入ってくる」。この発言は、「環境」という一つの言葉の中に、具体的な子どもの姿や遊びに関わる多様な視点が改めて示されて、それらが、共通の知として統合されていったことを示す。

最終的に、保育者たちは「子ども自身によって選択できる環境づくり」という統合的な共有された理解に到達し、その後の対話では、私たちに出来ることを思考しながら話を広げていった。

この理解は、子ども主体（選択の主体性）、環境構成（物的・人的・時間的環境の多層性）、発達の見取りや理解（段階性・継続性・個別性）、人間関係（友達との繋がり、共感、異年齢関係）、表現（探究心、創造的活動、模倣）といった対話の中で積み重ねられてきたメンバーの考えによるものであり、複数の視点の重ね合わせを包含している。これらの視点は、5領域に対応していく。重要なことは、保育者たちはあえて意図した上で「領域」を意識的に語っているのではなく、「子どもの選択」という一つの現象を多角的に理解するため

に、自然に複数の視点を重ね合わせた結果、5領域として表わされ、それらが子どもの姿を説明するための言葉として、統合されている点であった。

4.3 視点形成パターンの差異

ワールドカフェ形式により、ラウンドによるメンバーの移動（ワールドカフェにおけるラウンドでの移動は、テーブルホストのみが残り他のメンバーは旅人として別のテーブルへ移動するため、新しいメンバーが持ち寄った前ラウンドの対話を通した学びの共有から始まる）から3つのラウンドにおいて、対話を行った。その対話について分析を行った結果、対話の内容が総合的な理解に至るまでの間に、内容において以下のように3つの型が形成され、それぞれ異なる視点の形成パターンを示した。この差異は、対話による視点の重ね合わせプロセスの多様性と繋がりを示している（図2）。

1) グループ1：環境視点優位型－マネジメント的理解

グループ1では、【環構】が4回、【子主】

が2回、【困・葛】が2回出現し、【発看】【関係】【時間】は出現しなかった。このグループは、主に「環境」の視点のみを使用し、他の視点を重ね合わせることが行われていない。議論は「環境をどう作るか」というマネジメント的な視点が優位であり、「構造的」で「マクロ的」なレベルに留まっている。

2) グループ2：並行視点型－構成学的理解

グループ2では、【発看】が7回と最多で、【環構】5回、【子主】6回と、2つの主要な視点が並行して使用された。具体的な年齢ステージが言語化され、「発達に応じた環境構成」という、発達の視点と環境の視点を関連づける理解が登場する。発達の変化に伴う困難の質の変化についても語られ、「発達段階に応じた環境設定の認知的困難」へとシフトしている。

3) グループ3：統合型（葛藤經由）－メタ認知的統合

グループ3は、段階的な視点の重ね合わせを示した。第1段階（基礎的理解）では【子主】7回、【発看】5回、【環構】3回が出現し、

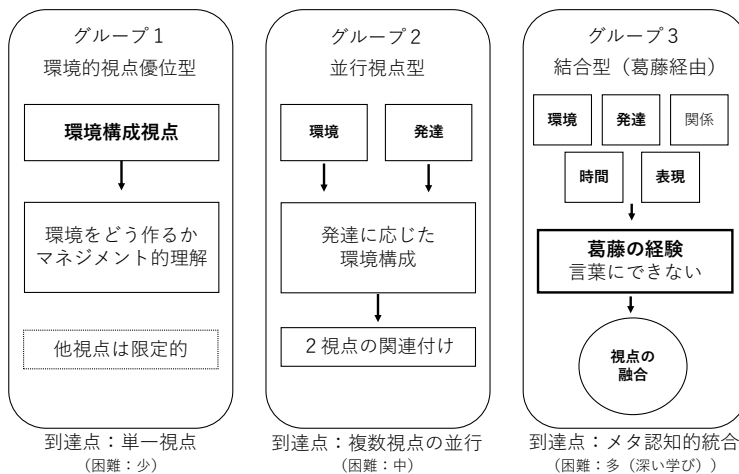


図2 グループ間の視点形成パターンの比較

「選択と環境」の関係が語られた。第2段階（見取りの深化）では【発看】8回、【時間】3回、【関係】3回が出現し、「発達の段階性」の理解が深まった。第3段階（困難への直面）では【困・葛】が15回と急激に増加し、「言葉にできない」「他園と違う」「伝わらない」といった発言が集中した。第4段階（統合的理解）では、困・葛の中で【総合】1回が出現し、「私たちにできること」という統合的な理解に到達していった。

特筆すべきは第3段階での【困・葛】の集中である。これは、複数の視点を重ね合わせた結果得られた新しい理解を、既存の語彙では表現できないという葛藤を示している。グループ3は最もメタ認知的であり、「困・葛」を抱えながら統合的理解に到達する。

4.4 「言葉にできない」葛藤一視点の境界の認識

対話の中で、【困・葛】のコードが付された発言は全体で約40回以上出現し、特にグループ3の第3段階で集中的に現れた。保育者たちは繰り返し「難しい」「伝わらない」「言葉にできない」と発言した。

「なんで選択することが大事なかって考えた時に…なんで大事なんだろう言葉にするとしたら」「言葉にできない」など、これらは単なる困難の表明ではないと考えられる。「言葉にできない」や「伝わらない」という葛藤は、保育者が持つ既存の語彙や従来の保育観が、対話によって得られた統合的な理解を包括しきれない、言語化しきれないことによる認知的な緊張であろう。

これらの結果により、葛藤の質が3段階で変化することが明らかになった。第1段階の実践的困難は、「環境が整っていない」「手立てが必要」という、具体的な環境設定の技術的問題に関わる。第2段階の認識的困難は、

「子どもの育ちが分かってないと…」「年齢では区切れない」という、複数の視点をどう関係づけるかという問題に関わる。第3段階の理論化の困難は、「他園と違う」「保護者に伝わらない」「放任と誤解される」という、新しい理解をどう言語化するかという問題に関わる。

特に第3段階では、保育者たちは自園の実践を他園と比較し、「当たり前になってること」への気づきを示す。「いい意味でこれが当たり前になってきてるけど、それがさっきA保育者とも話したけど、他の園とか行ったら全然当たり前じゃない」。さらに、保護者への伝達の困難さも議論される。「放任ってことって何やってもいいのって言うほどではない」「(ルールはあるけれど)ルールがないからこそ一緒に考えていける」という発言は、対話を通じて初めて言語化された実践的な知識である。

重要なのは、葛藤が「解消される」のではなく、葛藤を抱えながら統合的な理解に到達することであると考えられる。常に言語化できない葛藤を抱えながらも実践レベルでの質を高めるための方法や在り方について気づいていくこと、これは、実践知が完全に言語化できない暗黙的な理解を常に含んでいることを示している。

4.5 ドキュメンテーションの媒介機能

対話の中で、【ドキ】のコードが付された発言は適度に出現し、保育者たちは過去のドキュメンテーションを振り返り、参照しながら語っていた。Aくんの事例のように、記録された具体的な子どもの姿が、対話の媒介として機能し、抽象的な議論を具体的な実践に接地させた。

ドキュメンテーションは、過去の記録を現在の対話に接続し、子どもの成長を時間軸で

捉える視点を可能にしている。また、「手先が急になって指の力もついてきた」という発言は、日々の子どもの姿を捉え、子どもの変化に関する記録の蓄積が、発達の変化を具体的に捉え語る根拠となっていることを示している。

対話の終盤では、「ドキュメンテーションとか写真みたいところで分かりやすく見える形になっていくのも、これも次にやってる

んじゃないか」という発言が現れる。これは、ドキュメンテーションが単なる記録ではなく、「次の実践を生む循環構造」を持つことへの気づきを示している。このプロセスは、記録→対話（視点の重ね合わせ）・振り返り→新しい視座→新しい記録という循環的な構造として保育の中に存在させており、保育者の専門性を継続的かつ段階的に発達させている（図3）。

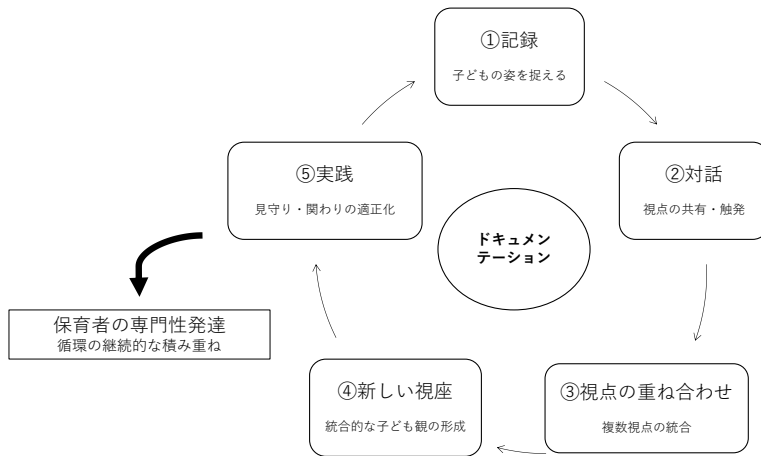


図3 ドキュメンテーションを媒介とした学びの循環モデル

V. 考察

5.1 対話による視点の重ね合わせメカニズム

本研究の分析から、保育者同士の対話の積み重ねにより、保育の視点を生成したり、保育を深く理解したりすることが促されたことが明らかになった。

個人としての発言は他の保育者によって展開し変容され、繋がりある深まりと変容のパターンが確認された。

逐語記録に見られた発言の連鎖は、保育者が子どもの姿に対し複数の視点を意図的に重ねて適用し、相互に情報を付加したり、それぞれが捉えた子どもの姿を基に修正し合った

りするプロセスを示している。この共同的な視点の重ね合わせが、一つの視点のみでは不可能な子どもの発達の網羅的な理解へと導く軌跡であった。

視点の多元化は自然発生的ではなく、対話やドキュメンテーションという共有基盤、そして園に根づく省察的な文化が、この構造を支えている。そして、これらは、保育者の視点や視座が重なり合う複層的な子どもの姿の捉えにより構築されている。また、視点形成には次のように複数の経路が考えられる。1つ目は環境視点のみでマネジメント的理解に留まるグループ1の型、2つ目は環境視点と発達視点を並行させ構造的な理解に至るグルー

ブ2の型、複数の視点を統合し、困・葛を経てメタ認知的理解に到達するグループ3の型が示された。これらの経路の違いは、対話への参加の方法やメンバーの構成、ファシリテーションの質などに影響される可能性があるが、重要なのは、いずれの経路も最終的には「子どもの選択を支える環境」という統合的理解に収束していることである。このことから、総合性の実質は「一人の子どもの姿を、複数の視点を重ね合わせて多角的に理解する認識様式」であることが示された。

保育者が対話を通じて獲得するのは、「領域を統合する技術」ではなく、「一つの現象を複数の視点を通して多角的に見る目」である。「窓」としての視点を重ね合わせることで、保育者自身の『目』が養われる。この目が形成されると、自然に5領域が統合される。

グループ3の型が示した経路は、この認識様式の形成プロセスを明示している。

「基礎的理解（個別の視点の獲得）」⇒「深化（視点の追加）」⇒「困・葛（従来視点の限界認識）」⇒「統合（複数視点の統合的保持）」という段階を経ることで、保育者は単なる知識の集積ではなく、質的に異なる認識の様式を獲得していく。この認識の様式は、複数の視点を統合的に保持し、状況に応じて適切な視点を選択し、総合的な子ども観を構築していくことを可能とする。

5.2 葛藤と専門性発達

分析により、葛藤の質は3段階で変化することが明らかになった。実践的な困難は、具体的な環境設定の技術的問題に関わる。そして、認識的困難は、子ども理解と環境構成の関係性という認識論的問題に関わる。更に、理論化の困難は、実践知の言語化や共有の困難さに関わる。

これら3段階の葛藤は、保育者の専門性発

達の段階を示唆している。グループ3が最も多くの葛藤を表出したことは、最も深い学びが生じたことを意味するであろう。重要なのは、葛藤が「解消される」のではなく、葛藤を抱えながら統合的理解に到達することである。これは、実践知が完全に言語化できない暗黙的な次元を常に含んでいることを示唆している。この言語化のプロセスは、保育者の専門性発達において極めて重要である。暗黙知を言語化することで、個人的な実践知が、集団で共有可能な知識となり、園全体の保育の質の向上へとつながる。

5.3 「見守り育む行為の最適化」への転換

対話と振り返りを通して、複数の視点を重ねて得られた「総合的な子ども観」は、保育者の評価にも影響を与えるであろう。対話以前の暗黙的な姿勢では、活動中心の計画や領域別の達成目標の二項評価が前提とされていた。これは、単一の視点から子どもを見ることに対応しているものである。

しかし、対話を通じて複数の視点を重ね合わせていくことで評価は「できた／できない」という成果的な評価から脱却し、子どもの内面や背景、履歴を網羅的に理解するものへと変化していく。例えば、「ぼーっとしていることも選択」という洞察は、心身の安定（健康）、段階性（発達）、積み重ね（時間）という視点を重ね合わせることで初めて得られる理解であると考えられる。この理解により、保育者は「ぼーっとしている子ども」を「遊びを見つけれない子ども」として評価するのではなく、「観察・思考の時間を過ごしている子」として理解する。

これにより、保育実践は指導内容や成果という視点から捉え評価するのではなく、子どもの主体的な選択を尊重し、見守り、寄り添い、必要な時に適切に支援的に関わるという

「見守り育む行為の最適化」へと変化していく。この最適化は視点の重ね合わせによる網羅的理解があって初めて可能となっていくものである。

5.4 ドキュメンテーションの視座形成機能

本研究から、ドキュメンテーションの新たな機能が明らかになった。従来指摘されてきた①可視化の機能、②対話促進の機能、③思考深化の機能に加え、④視座形成機能（視点の重ね合わせを促進する機能）が、対話により確認された。

Aくんの事例のように、ドキュメンテーションは過去の記録を現在の対話に接続し、子どもの成長を時間軸で捉える視点を可能とする。また、具体的な子どもの姿が記録されることで、抽象的な議論が具体的な実践に接地され、複数の視点を適用しやすくなる。ドキュメンテーションは、多元的視点から統合的視座への転換を促すメディアとして機能している。つまり、ドキュメンテーションは単なる保育を記録するツールとしての働きだけではなく、保育者が複数の視点を重ね合わせていく力を向上させていくための学びを促進するものとして位置づけられる。

VI. 結論と今後の課題

6.1 本研究の成果

本研究では、保育者同士の対話が単なる意見交換を超え、子どもの姿を多層的に捉え直す「視点の重ね合わせプロセス」として機能することが明らかとなった。

まず、子ども理解の基盤となる「5領域」では、子どもの発達を切り分けるための静的なカテゴリとしてではなく、複雑な子どもの姿や遊びを捉えるための多様な「視点」であり、複数の保育者がそれぞれの視点を持ち寄り、重ね合わせる行為そのものが、5領域の

総合的な理解を形成していくことが示された。つまり、保育者の思考は個人の内部で完結するものではなく、他者との対話を通じて共同的に編み上げられる認識の様式であり、この視点の統合は直線的に進むのではなく、対話の質やグループの力動によって多様な経路を辿ることとなる。特に「総合的な子ども観」が形成されるメカニズムにおいては、葛藤が媒介としての役割を果たしながら、繋がりが深まり合っていくパターンが見出された。

保育者が抱く「言葉にできない」という葛藤を、既存の保育観や言語枠組みでは目の前の子どもの姿を記述しきれないときに生じる「認知的な緊張」として位置づけた。こうした葛藤は、実践的な困難から認識的な困難へ、さらには理論化への困難へと質的に変化していく。このプロセスを辿ることこそが、安易な決めつけや納得に留まらない、より深い統合的な理解へと保育者を導くものであり、葛藤の質的な変化は保育者の専門性が発達していく段階そのものを示していると言える。

このようにして、複数の視点を重ね、葛藤を乗り越えて獲得された「総合的な子ども観」は、単なる認識の変化に留まらず、「見守り育む行為の最適化」という実践的な帰結をもたらすであろう。ここでいう最適化とは、保育者が一方的な指導の意図で関わるのではなく、捉え直された子どもの内面や文脈に即して、「必要な時に、必要な援助を行う」という関わり方の妥当性が高まることを指す。つまり、深い理解が根拠となることで、過剰な介入が抑制され、子どもの主体的な育ちを支えるための専門的な判断（見守り）が精査されていくのである。保育の実践は、保育者の意図が前面に示されるものではなく、子どもの主体的な選択を尊重しつつ、知識や理解に基づいた根拠のある子どもの学びの姿に基づいた必要な瞬間に適切に関わるという高度な

専門的判断である。

このような一連の循環を生み出す鍵としての役割を果たすのは「ドキュメンテーション」である。ドキュメンテーションは単なる記録媒体ではない。それは保育の可視化としての役割を果たすとともに共有と対話を生み出し、保育者に複数の視点を重ね合わせる能力を発達させる視座形成の機能を有している。記録を介して対話が生まれ、対話が新たな視座をもたらし、それが再び実践へと還流する。本研究は、ドキュメンテーションがこのダイナミックな実践の循環を創出するメディアとして機能することを実証的に明らかにした。

6.2 今後の課題

本研究の今後の課題と展望として、ドキュメンテーションを介した日々の振り返りと対話の蓄積が、保育実践の質的向上に結びついていく、その実践的かつ理論的な循環構造をより強固なものとして確立していくことが重要であると考えている。

保育の質の向上は、保育者自身の「子どもの捉え」の深まりにある。しかし、それは漫然とした経験の蓄積のみで達成されるものではない。重要なのは、子どもの姿を「5領域」という視点を通して再構成し、断片的な理解から「総合的な捉え」へと昇華させる認知プロセスの常態化である。5領域を単なる発達の区分けとしてではなく、子どもの全体像に焦点をあててより全人的に捉えようとする役割として機能させること、そして、対話を通じてその視点を重ね合わせ、より解像度の高い「総合的な子ども観」を共同的に創出するというプロセスが、子どもの最善の利益に資する保育実践の土台となると考える。

そのため、今後の研究においては、ドキュメンテーションを活用した対話がいかにして保育者の視座に「5領域を通した総合性」を

もたらし、それが具体的な関わりや環境構成といった実践の変容にどう接続していくのか、その詳細なメカニズムを検証したい。日々の実践の中にこの循環を埋め込み、保育者が自律的に「子どもの捉え」を更新し続けられるような支援のあり方を構築していきたい。

Ⅶ. 謝辞

本研究の遂行にあたり、調査をご快諾いただき、ご協力を賜りました学校法人清明学園理事長司馬政一先生ならびに幼保連携型認定こども園おかだまのもりの谷島直樹園長先生、そして諸先生方に心より感謝申し上げます。なお、本研究は、公益財団法人電気通信普及財団2024年度研究調査助成「保育の質向上のための安全管理と業務効率化に向けたAIの活用」の助成を受けて実施したものである。

Ⅷ. 参考文献

- 秋田喜代美 (2009) 『保育の心もち』, ひかりのくに
秋田喜代美・松本理寿輝 (監修)、東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター・まちの保育園・こども園 (編著) (2021) 『保育の質を高めるドキュメンテーション：園の物語りの探究』, 中央法規出版
- 上村裕樹 (2012) 対話による集合的知識の形成 - ワールド・カフェの output におけるキーワードの分析 - . 八戸短期大学研究紀要, 34, 1-10.
- 上村裕樹 (2025) 「保育実践の質的転換と AI の理論的触媒機能：相互変容の循環構造に着目して」東北福祉大学研究紀要 (印刷中).
- 上村裕樹・井上孝之 (2024) 「ICT による伴走型コンサルティング (6) 課題解決に向けた支援」日本保育学会第 77 回大会発表論文集, P-D-10-06.
- 上村裕樹, 井上孝之, 和田明人, 音山若穂, 河合規仁, 三浦主博 (2011) 保育者を目指す学生の意識向上に向けた取り組み - “ワールド・カフェ” を取り入れた研修より -, 八戸短期大学紀要, 33, 55-63.
- 上村裕樹・音山若穂・井上孝之 (2023) 「ICT による

- 伴走型コンサルティング (3) 継続的な研修による保育者の意識変化」日本保育学会第76回大会発表論文集, P-C-11-08.
- 上村裕樹・音山若穂・井上孝之・佐々木淳 (2021) 「保育の質の向上にむけたICTを活用した保育者の学び」聖和学園短期大学紀要, 58, 95-105.
- 上村裕樹, 音山若穂, 利根川智子, 工藤ゆかり, 滝澤真毅, 三浦主博, 織田栄子, 坂本大輔 (2017) グループワーク指向性が課題解決型学習に及ぼす影響; 保育実習見ご指導における取り組みについて、地域福祉サイエンス4、105-115
- 大豆生田啓友・おおえだけいこ (2020) 『日本版保育ドキュメンテーションのすすめ: 『子どもはかわいいだけじゃない!』をシェアする写真つき記録』、小学館
- 音山若穂・井上孝之・利根川智子・上村裕樹・河合規仁・和田明人 (2013) 対話型アプローチによる保育研修に関する基礎研究. 群馬大学教育実践研究, 30, 211-220.
- シヨーン, D. 佐藤学・秋田喜代美 (訳) (2001) 『専門家の知恵-反省的実践家は行為しながら考える』、ゆみる出版.
- 無藤隆・汐見稔幸 (監修) (2018) 『平成30年施行) 保育所保育指針 幼稚園教育要領 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 解説とポイント』、ミネルヴァ書房
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2014). Knowledge building and knowledge creation: Theory, pedagogy, and technology. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 397-417). Cambridge University Press.
- Bohm, D. (2004) *On Dialogue* (2nd ed.), Routledge, (デヴィッド・ボーム (著)・金井真弓 (翻訳), ダイアログ 対立から共生へ, 議論から対話へ, 英治出版, 2007)
- Brown, J., Isaacs, D.f & World Café Community, (2005) *The World Café: Shaping our futures through conversations that matter*. Berrett-Koehler Publ. (香取一昭・川口大輔 (訳), World café - カフェ的会話が未来を創る. ヒューマンバリエー, 2007)
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. London: Sage.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Praeger.
- Lewis, S. (2010) *Positive Psychology at Work: How Positive Leadership and Appreciative Inquiry Create Inspiring Organizations*. Wiley-Blackwell.
- Owen, H. (1997) *Open Space Technology: A User's Guide*. Berrett-Koehler Publ. (ヒューマンバリエー (訳), オープン・スペース・テクノロジー ~ 5人から1000人が輪になって考えるファシリテーション~, ヒューマンバリエー, 2007)
- Rinaldi, C. (2006). In *dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Uemura, H., Otoyama, W., Miura, K., Inoue, T., Ando, S., Wada, A., Kawai, N. & Tonegawa, T. (2011) Suort of learning in combination training of nursery teacher and teacher of nursery teacher training school: Content analysis of harvesting in the World Café. *The 12th PECERA's Annual Conferences*. (In: 八戸短期大学研究紀要, 34, 65-74, 2012)
- Weisbord, M.R., & Janoff, S. (2000) *Future Search: An Action Guide to Finding Common Ground in Organizations and Communities*, Berrett-Koehler Publ., (香取一昭・ヒューマンバリエー (訳), フューチャーサーチ ~ 利害を越えた対話から, みんなが望む未来を創り出すファシリテーション手法~, ヒューマンバリエー, 2009)
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Whitney, D. & Trosten-Bloom, A. (2002) *The Power of Appreciative Inquiry: A practical Guide to Positive Change*. Berrett-Koehler Publ, 2002. (ヒューマンバリエー (訳), ポジティブ・チェンジ~主体性と組織力を高めるAI~, ヒューマンバリエー, 2006)