

保育援助技術の向上を目指した現職教育のあり方を求めて

—記述的エピソード法を用いた園内研修の試み—

家政教育専修 今村光章

キーワード：保育援助技術 記述的エピソード 保育者としての力量 現職教育

1 問題の所在

近年、保育者（幼稚園教諭と保育所保育士）の力量を高める現職研修の素材として、鯨岡峻らが提案している記述的エピソードが脚光を浴びつつある（鯨岡、2005；鯨岡・鯨岡、2007；鯨岡・鯨岡、2009）。そこで、本稿においては、この記述的エピソード法を用いた保育者の現職教育の試みを報告したい。

保育者の力量を向上させる契機のひとつが現職研修の取り組みであることにはほとんど異論がないだろう。しかも、保育者としての力量を向上させる現職教育のひとつに、記述的エピソード法を持ち込むというアイデア自体はいくつかの先行研究で示されている（奥山、2008；岡花ら、2009）。

筆者も、1998年から2003年にかけて「臨床保育学研究（会）」という名称のもとに、エピソードを語るという方法による現職研修の機会を提供した（今村、2000；今村、2003）。この「臨床保育学研究会」では、福井県内の各地の幼稚園と保育所から集まった保育者が保育現場でのエピソード（事例）を語り、「語られたエピソード」に関して討論を積み重ねた。

この例に限らず、保育現場では、エピソードを語るスタイルの研修は長年積み重ねられてきた。しかし、そのような場合、話し手によってエピソードの採り上げ方も話し方も異なり、統一性がなかった。エピソードも、書き残したりあとから書き直したりする性質のものではなかった。加えて、そうした研究会に園外の部外者（研究者や保護者、他園の関係者など）が参加することは多くはなかった。

これに対して、本稿で報告する現職研修においては、エピソードをなるべく統一した形式において書きとめ、検討会の後に書き直しを行う点で、従来の方法とは異なる。また、部外者の筆者が介入するという点、しかも、書き直されたエピソードを再び取り上げて議論するという点で、従来の試みにはない幼児教育実践研究のひとつである。

紙に文字として書かれた「記述されたエピソード」を仲介にして研究や研修をすすめるという研究の報告はそれほど多くはなく、まだその緒にいたばかりである。その点に鑑みてもこのような報告をする価値がある。

ところで、ここでは力量という用語を用いているが、それは生まれつきの性質や才能で決定され、比較的固定的で変容が緩慢であるような保育者としての「資質」ではなく、幼稚園や保育所などの保育施設で保育という営みを遂行する能力である。それは反省的契機や自発的な研修で形成され、比較的変容しやすいものである。保育者は、さまざまに変化する場面ごとに臨機応変に子どもに対応しなければならない。その際、保育者はそれぞれの子どもに対して、それぞれの願いを持ち、子どもをしっかりと理解し、実際に子どもに援助の手を差し伸べる実践力を持たねばならない。保育の場面では、子どもに対して願う力と子どもを知る力、そして実際に援助を実践する総合的な能力が必要である。本稿ではそれを保育者の力量と記したい。以下でも括弧なしで単に力量と表記することにする。

では、この力量はどのようにして形成されるのであろうか。ドナルド・ショーンやヴァン・マー

ネンの反省的実践家としての保育者像を踏まえて言えば、保育者の力量は技術的な熟練の結果において形成されるのではなく、自らの保育を振り返る反省的な機会をもつ実践者になることによって形成される（ショーン、2001；マーネン、2003）。したがって、高濱や田中らの先行研究の成果も踏まえて言えば、力量は経験年数とともに向上するわけではない（高濱、2001；田中・仲野、2007）。上田の一連の研究の成果からも、ベテランの保育者ほど保育者としての力量が高いとは必ずしも断言できず、経験の浅い保育者ほど相対的にベテランの保育者よりも力量が低いとはいえないことが示されている（上田、2002；上田、2003；上田、2004）。つまり、保育者の力量の向上のためには、反省的実践家になるための機会の提供が必要である。

このような観点から、現職研修の機会にエピソードの記述とその記述されたエピソードの共有、そして書き直しと捉え直しが有効であることを報告したい。

2 研究の方法と課題——「記述的エピソード法」による園内研修の実際

2-1 対象となる幼稚園の概要と研究方法

では、「記述的エピソード」による現職研修とはどのようなかたちでおこなわれたのか。その実際について具体的に報告したい。

現職研修の対象となる園は、東海地方の県都である人口が約42万人（2009年4月現在）の中規模都市であるA市におけるB幼稚園である。そこでの園内研修会に記述的エピソード法を導入するように依頼した。

B幼稚園は、園の案内のパンフレットによれば、「幼児期は人間形成の根っここの部分の大切な時期」と位置づけ、カトリック精神に基づいて、キリストの教えられた愛の実践による心豊かな人格形成を目的とする謳う私立幼稚園である。研修に参加した保育者たちは、「互いに愛し合いなさいと聖書の中で、イエズス・キリストがいわれたように、私たちが子どもたちを愛し、子どももそれを感じ、また人を愛することが大切である」と考えている。また、「幼稚園生活は、子どもたちにとっ

て社会への第一歩となる。家庭での親との関わり（愛）から、幼稚園に入って先生と出会い、友達へと関係を広げていく」と理解している。

創立以来、約80年の歴史ある幼稚園であるが、2001年に新園舎が完成し、さらによりよい教育環境を整えて意欲的に教育活動を行っている。2009年度当初において、クラス数は6（内訳は、年長2、年中2、年少2）、全園児数約120名である。複数担任制はとっておらず、6人の保育者（教諭）がそれぞれクラス担当を行い、補助の保育者が1名、主任保育者が1名配置されている。A市においては、その規模も地理的状況も非常に平均的であり、とくに規模においては特徴的なところがない。

この園では、2009年度に「3・4・5歳の生活と5歳児の育ち——生きる力の基礎ってなあに？」という統一研究テーマのもとに、幼稚園の5歳児はどのような生きる力を身につけ、それは3・4歳でどのような育ちがあったからなのかという内容を明らかにし、5歳児にとって保育者のかかわりはどのようなものであったらよいかという援助技術を高めることを研究の課題とした。

そこで、筆者が積極的にかかわり、記述的エピソード法を用いて、上記の研究テーマについて研究を進めることにした。その際、エピソードとは、①「いま・ここ」の「あるがまま」を描くことであり、②主観的に保育者自身の願いや思い、実際の保育援助を描くことであり、③他の保育者との共有に向けて、他者に理解してもらうために書くものであると説明した。また、エピソードは、客観的な事実を述べた経過記録や、他児との相違を述べるための実態把握表、一日（一定期間）の動きを観察する活動記録ではないことも強調した。

B幼稚園の保育者には、エピソードの要素としては、まず、状況を知らないひとのために、ある程度まで客観的に＜背景＞を書き、次に、あるがままにそのときの自分の思いを入れて＜エピソード＞を書き、最後に、あとから振り返ってみて、主観的に反省や感想を＜考察＞として書いていただいた。

その後、ひとまとまりのエピソード（背景・エピソード・考察）として、園内で研究会を開催して、個々の保育者が発表し、考察に関して討議を

重ね、コメントをいただき、再度、エピソードを書き直した。その過程に筆者がかかわり、話した内容を後日<コメント>としてまとめ、エピソードに付け加え、さらに再度書き直した。とくに、エピソードは自分や記録のために残す保育記録ではなく、背景や考察を書いて他の保育者の前で発表し、お互いにそのエピソードのもつ意味について考え、再び考察を書くことに意味があるという筆者の指示のもとに研究会を重ねた。そのためB幼稚園の保育者らが最初に書いたエピソードと最後にまとめられたエピソードはかなりの部分が変更された。

従来の保育実践記録の多くは客観的な事実のみが記述されているものであった。だが、鯨岡峻が提唱するエピソード記述法はそれとは異なる。質的研究方法のひとつとして注目されているばかりか、鯨岡のエピソード記述法は研修の機会に絶好の素材を提出することになる。記述的エピソード法については、鯨岡の研究に詳しいのでここではその詳細に触れないが（鯨岡、2005；鯨岡・鯨岡、2007；鯨岡・鯨岡、2009）、本研究においては、この鯨岡の立場を踏襲するものである。つまり、エピソードを共有する研修の場をひらくことをひとつの目標とし、研究会の後にエピソードを書き直し、再度、研究会に提出するとともに、筆者のコメントを加える点に大きな特徴がある。さらに、研修の最後には、あらたな保育実践に向かう前に、これまでの研究会で得られた保育援助技術に関する成果を保育者全員で書き出した。このような一連の過程を経る前に、筆者はその方法を示し、研修の機会となることを示唆した。

こうした研究の方法については、岡花らが、エピソード記述を描いてそれをもとに保育カンファレンスを行い、そこでの協議をもとに再度エピソード記述を書き直すという一連の過程における実践的意義を示している。まずは、エピソードを記述することにより保育者が抱える問題意識が明確となって、子ども理解の枠組みが意識化されるという。また、カンファレンス後にリライトを行った結果、時間の経過に伴って、子どもの変容や保育者自身の子ども理解の枠組みに関する変化が捉えられたという（岡花ら、2009）。

また、村井と阿部・村井の研究においては、幼

稚園教諭と実習生を対象として、保育者の行為の意味の理解や保育者の意図と願いへの理解にどのような影響を与えているかを実習日誌の記述の分析を通じて検証している。そして、こうした記述によって幼稚園教諭や実習生は保育者としての意図と願いに気づくことができるようになったと報告されている（村井、2008；阿部・村井、2009）。

このように、エピソードを用いた保育者としての援助技術の向上には一定の意義が認められている。こうした方向性をさらに進めるために、記述的エピソード法を用いた研修の方法とその成果について報告する。

2-2 研究の実施過程

第一回目の研究会は、2008年11月15日で、研究主題の設定などを行った。エピソードの抽出の期間は、2009年1月から7月までである。すべての保育者が参加した研究会を合計34回開催した。そのうち筆者が出席した研究会は11回である。最後に7月27日にエピソードをまとめた。

研究会においては、3・4・5歳の成長の過程を、日常の保育のエピソードから読み取り、子どもの気持ちに寄り添うことができるよう保育者全員で意見を出し合い、考察を深めていった。その際、①まず、幼稚園生活の3年間で、子どもたちはどのように育ち、生きる力を身につけていくのかについて、「受け入れ」という視点から検討した。②次に、子どもたちが日々の生活の中で他者を受け入れ、また「受け入れ」られている場面について、それがどんな育ちにつながっているのか、事例を通して共に考えた。③さらに、エピソード記述で子どもの行動や言葉を振り返り、客観的に捉え直すことで、子どもの思いや心の動きを感じられるようにした。④最後に、1つの事例から、様々な援助の可能性を考えたり、保育者間の共通理解を深めたりするために、エピソードを検討し意見交換を行なった。

最終的には、合計21のエピソードを拾い上げ、研究テーマに沿ってそれらを二つに分類する作業を行った。その結果、①「幼稚園生活の中の5歳児の育ち——3・4歳児と比較して」については16事例、②「保育者の援助のあり方——3・4

歳児で培われた育ちを5歳で根付かせるために」については、5つの事例が挙げられた。それらを総合して、研究テーマにアプローチした。

3 エピソード記述の内容

では、以下に3人の保育者による三つのエピソードを示しておきたい。〈背景〉〈エピソード〉〈考察〉の執筆者は、B幼稚園の保育者によるものである。〈コメント〉は筆者によるものである。名前はすべて仮名で、「君」は男児に「ちゃん」は女児につけた。年齢は記録をとった当時のものである。保育者の記述部分の〈 〉内は、それぞれの保育者の心の中でのつぶやきである。

3-1 花子ちゃんのころ——子どもの心をありのまま感じる大切さ——

〈背景〉

花子ちゃん（4歳8ヶ月）は、入園当初より、園では笑顔が絶えず、何をする時も、楽しそうに活動していた。保育者の話は、素直な心で聞き、教えられたことを、生活の中に取り入れることができ、思いも率直に言うことができる。

しかし、明るくにこやかな反面、時折、表情が沈み、何か抱えているような表情を感じることもあり、気にかけていた頃のことである。

〈エピソード〉

12月の始めの頃。お帰りの時間。花子ちゃんは、数日前より、折り紙遊びに夢中になっていた。毎日この時間帯に遊ぶことをとても楽しみにしていた。

この日、花子ちゃんはいつものように「折り紙したい」と言ってきた。私は、早バス当番だったため「帰ってきたらしようね」と約束をしてバスに乗った。帰ってくると、花子ちゃんは、お迎えがまだで、一人残っていた。バスから帰ってきた私を見つけると、嬉しそうに駆け寄ってきた。私は〈折り紙できるな〉と思いながらも、どうしてもしたいことがあり、「〇〇してくるから、それまで待っていてね。」と、用事を済ませに行った。その間、数分であった。

部屋へ戻ると、丁度母親が迎えに来たところで、花子ちゃんは、母親に抱きついていていた。

私は、〈出来なくなってしまったな〉と思いな

がら、「花子ちゃん、おかばん持ってこようか」と声をかけた。しかし、抱きつく花子ちゃんがいつもと違うことに気づき、瞬時に〈折り紙が、出来なくなってしまったからだろうな〉と思い、きちんと話をしなければならぬと感じた。そこで母親に待ってもらい、花子ちゃんとふたりで話を始めた。

この時の花子ちゃんは、時折、気になっていた表情に加え、怒ったような顔をしていた。「折り紙できなくなっちゃったね ごめんね」と言う私を、にらむように見つめ、「はやく！」と叫んだ。

いつもは、思いをきちんと伝える花子ちゃんであるが、この時は、聞こえるように、いや、聞こえないように、口の中に言葉を押し込めながら「はやく！」「かえる！」と単語のみを言い続けた。〈このままでは、帰せない〉と思った私は、「花子ちゃん どうして怒りたくなっちゃった？」と自分の口で、折り紙の事を言わせようと聞いてみた。

しかし、花子ちゃんの口からは、その事はひと言も出てこなかった。私は、花子ちゃんの気持ちがわかっていないと思い、落ち着くのを待って、花子ちゃんが自ら起こす行動を待った。

私は、〈いいのよ、思いをぶつけても〉と、そう思いながら花子ちゃんをそっと見つめた。私自身も花子ちゃんの心を感じるよう努めた。——沈黙の数分間。すると、花子ちゃんは目に涙を浮かべ、いつもの穏やかな表情に変わったので、私は言葉をかけずにうなずきながら手を広げた。

すると花子ちゃんは、私に泣いて抱きついてきた。「花子ちゃん、分かったよ。つらかったね。ごめんね」花子ちゃんはしばらく泣いた後、いつものように素直にうなずき帰っていった。

〈考察〉

私は、花子ちゃんの気持ちを勝手に決めつけていた。私が思っていたことは、全てが間違っていたわけではない。

しかし、〈仕方がないな〉と誤ってしまっていた。だから私がとった行動が、花子ちゃんの心を閉ざしてしまったのだと反省する。折り紙がしたいという思いの訴えであれば、「はやく！」「かえる！」という言葉が、出たのだろうか？いつもの花子ちゃんなら、「折り紙する」と言っていたと思う。

花子ちゃんは「かえる！」と言いながらも、帰り仕度をしなかった。花子ちゃんと私の思いが違っていると、花子ちゃんの表情や行動、言動から気づかされた。

沈黙の後、私を感じたのは、折り紙が出来なくなったからと単純に思い込んでいたものとは、違っていた。花子ちゃんはその状況から帰らなければならぬことはわかっていた。

反面、花子ちゃんは、待っていたこととせっかく出来ると思ったという両面の思いを持っていたのだと思う。その複雑な心の中の葛藤を、わかって欲しかったのだろう。〈私どうしようか迷っているの！〉と思っていた花子ちゃんに、私が、かけた言葉は、「おかばん 持ってこようか」である。なんて冷たい言葉なのだろう。その上、「折り紙、できなくなっちゃったね」と帰る選択を、私が言い放ってしまったのである。こんな風に言われたら、「帰る」「はやく」としか言えなくなってしまうのに。しかも、心の中では「折り紙が、したかった。」とまで、言わせようとしていたのである。全くわかっていなかった。

花子ちゃんは、葛藤している自分をそのまま受けとめて欲しかったのだと思う。それに気づいたのは、言葉を使わなかった時である。それがわかった瞬間、花子ちゃんにも目に見えない壁がなくなったのだろう。自分から抱きついてきた花子ちゃんに何とも言えない心のつながりを感じた。これが、ありのままを受け入れるという感覚なのだった。

私は、心から〈ごめんね〉と思った。子どもと向き合う時、何とか事を丸くおさめようとする心が働きがちであるが、今回花子ちゃんが信号を出してくれたことで、そうせずに済んだ。それが解決への近道になったことは間違いない。

子どもを受け入れる時大切なことは、きれいな言葉で目に見える行為を解決することではない。心を感じることである。そして、感じた心を子どもへ発信することで、初めて子どもの中に安心感が芽生え、〈ここにいても大丈夫！〉という気持ちになるのではないと思う。解決しようと思えば思うほど、一方的になり、多弁になり、聞き出そうとし、自分がのぞむ答えを、引き出そうとすることに目が向き、大切なことを見逃してしまう

ような気がする。

言葉はなくても感じるができる。それを大切にすれば、子ども自身も感じる心を持ってくれるのではないと思う。日常の小さな事ではあるが、ひとつひとつ丁寧に大切にすること。それが、あとになって子ども自身が自分を大切にできる気持ちにつながっていくのではないかと感じる。

いつも神様が至らない私を、…それでもいいんだよ…とここにおいて下さり、子どもを通してたくさんの方の気付きを与えてくださいます。子どもたちが、いろいろな経験を通して、多くのことに気付き、大きくなった時、目には見えなくても何か大きな力につつまれていることを感じ、—それが、神様の力だと認識されなくても—それを、自分の支えとして生きていって欲しいと思う。

これが、神様が私たちにくださる愛、つまり生きる力なのではないかと思う。それを自ら感じる力を持つ子どもを信じ、私は、きっとそこに一緒にいて、そっと寄り添うだけでいいのではないかと思う。

<コメント>

保育者の想いが詰まった次元になると、研究者は何もいえなくなる。胸の詰まる思いで読んだ。保育者の細やかな心の動き。子どもの心のゆれ。どうしようもない時間。解決しようとするあざとい目論見が、かえってあだになるとき…。説明がつかかぬが、その場しのぎでは、どうにでも対処できるような事例にも見える。それを敢えてしなかった保育者としての力量に驚く。ただただ、細やかな心の動きとその場の援助、それをこのように書き留めた再現力に驚く。保育者と信頼関係をしっかりと築いているからこそできる子どもの行動。それが圧倒的である。

3-2 あかちゃん——もって生まれた心の素晴らしさ

<背景>

年少クラスでのことである。4月の入園当初は、一人っ子や第一子が多かった。しかし、一年のうちに、7人に弟や妹が出来た。年少も終わりに近づいた3月の初めの頃、母親の迎えを待つ子どもたち数人が残って遊んでいた。

12月にお姉さんになった明子ちゃん。1月に

お姉さんになった理沙ちゃん。3月にお兄さんになるか君。7月にお兄さんになるたっ君。すでに兄弟のいる子。一人っ子の子。

そういった数人の子どもたちが、それぞれが自分の思いを大きな声で主張し、遊びに夢中になっていた。

<エピソード>

この日、数人は、明子ちゃんの母親が迎えに来たことにも気付かないほど遊びに夢中になっていた。お母さんは、そんな様子を感じてくださり、部屋の隅でそっと待ってくださった。

そのうちに抱いていた赤ちゃんがぐずりだしたので、お母さんは授乳を始めた。すると、子どもたちは、誰からともなく近寄っていった。

誰かが「おっぱい飲むの?」と聞いた。「お腹がすいちゃったみたい」という声も聞こえて、何気ない会話が交わされた。子どもたちは、今まで部屋の中で大きな声を出して遊んでいた。

しかし、授乳が始まるとみんなが自然に静かに行動し、声のトーンを下げたのである。子どもたちは、赤ちゃんをそっと覗き込んだ。お母さんは「理沙ちゃんの赤ちゃんもおっぱい飲んでる?」などと子どもたちに声をかけ始めてくださった。

私はくなんて温かな雰囲気なのかしら>と思い、しばらく、ちょっと離れたところでその温かさを感じながら子どもたちとお母さんのやり取りを見守ることにした。

いくつかの会話が交わされた。お母さんは、そのひとつひとつにとても素敵な答え方をして下さった。それらは、子どもたちの中に、きちんと受け止められているのがわかった。そこにはいつもの幼稚園にはないお母さんと子どもたちというつながりと関わりがあった。授乳を終えた時、子どもたちは本当にやさしい顔をしていた。

「みんなもこうしてお母さんからおっぱいをもらって、大きくなったんだね。お母さんにありがとうだね。」気が付くと私は、そう話していた。

<考察>

私は、この触れ合いの中で見られた子どもの姿を通して、優しさや思いやる心は生れた時から人の心の中にちゃんとあるのだと感じる。

目に見えないことを伝えたり、教えたりすることはとても難しい。それでも、この場面では子

どもたちは、教えられたわけではないのに状況をちゃんと感じ取り、その場に合わせた自らの行動をしていた。授乳という自然な状況の中でも、赤ちゃんという存在やお母さんの素敵な関わり方が子どもの中にある心を引き出したように思う。

まだ3・4歳の子どもでも、ちゃんと赤ちゃんへの愛おしさを持っている。お母さんの無条件の愛を感じている。それを無意識のうちに受け入れている。母親の愛に勝るものはない。

愛というものは、一般に、環境があれば大きく深くなる。色々な環境があるが、命を感じる環境に出会うことの大切さを感じる。そのように感じることは人間にとって一番大切な感じ方ではないだろうか。

子どもたちは、言葉ではない、しかも、理屈でもないその愛、心をちゃんと感じていた。この心は、お母さんから子どもへ。そして今回、人として本来持っている愛情が私に繋がったように、枝が広がるように色々な人へと伝わっていくのだろう。子どもにはその力がちゃんとある。

日頃、私たちは命を意識して生活することはあまりない。しかし、神様は私たちにその大切な命を与えてくださり、世の中でたった一人の人として愛し慈しんでくださいます。これから長い人生を歩んでいく子どもたちが、自分の命も人の命も生きるものすべての命をきちんと感じ、受け止め、大切にできる人になって欲しいと願う。命の中にある素敵な心と共に。

私は、何という表現が当てはまるのかわからない、あのやさしい表情の子どもたちを見ることができ、やさしさとあたたかさをもたらした。——私にもあるのだろうか?——ふと不安になることもある。それでも、そのような関わり方の場面に立ち会えたことがとても嬉しかった。そして、そのような環境にいられることに感謝の気持ちでいっぱいである。

最後に付け加えておきたい。このエピソードから私がいま感じている気持ちを言葉で表現し伝えることの難しさを痛感している。このエピソードから感じたことを皆様も心の宝物にさせていただければと願う。

<コメント>

子どもは教えられなくても育っている。私たち

は子どもを育てるという。意図的計画的にあるべき方向に向けて子どもを育てようとする。しかるべき時期に、しかるべきふさわしい教育を与えて、それなりの立派な人間にしようとする。しかし、子どもは偶発的な出来事のなかで、勝手に育っている。子どもがひとりで、一人ぼっちで育ったのではない。エピソードに「4月当初から」とあるように、子どもの集団が一年間の間に育ち、あかちゃんを取り巻いて静かに見守れるようになったのだ。

なぜこのような偶発的な機会がもたらされたのか。記述者はそれを「環境」という用語で示し、それへの感謝を述べる。しかし、その環境を作り上げたのは、記述者、つまり、その保育者なのだ。そしてその背景には、幼稚園全体の環境がある。

しかるべきふさわしい環境があったからこそ、子どもたちは赤ちゃんに配慮できた。赤ちゃんに対する愛を示すことができた。それはほかならぬ保育者の力の賜物である。子どもたちが赤ちゃんに気づかぬほど落ち着きがなかったり、自己主張が強すぎて周りを見ることができなかったり、保育者やそのお母さんに心の余裕がなかったら、この場面は生じなかった。逆説的だが、この偶然を生み出した必然の力があるのだ。暖かな視線に囲まれた赤ちゃん。その背後には、赤ちゃんを見守る子どもたちを見守る保育者がいて、その保育者の後ろには超越者が存在する。

3-3 一緒に絵本——子どもの心が動くとき

<背景>

幸子ちゃん（4歳4ヶ月）は、自分独自の世界を持ち、思いのままに行動することが多い子どもである。興味ある事には集中できるが、静かな雰囲気は苦手である。徐々に、少しずつ友達にも関心が向くようになった。

元気君（3歳11ヶ月）は、自分の事に関してはマイペースである。それでも、色々な事によく気が付く。友達に対しては、分け隔てなく優しくすることができる。その優しさがクラスの中に広がりつつある。子どもたちが、幸子ちゃんの行動に目を向け働きかけようとし始めた頃のことである。

<エピソード>

幸子ちゃんは、絵本が好きである。自分の席では落ち着いて絵本を見ている。だが、みんなで集まって絵本を見るときは落ち着かない。じっと座って聞くことが苦手であった。その原因のひとつは、自分の場所が定まらない不安さを感じたことにあった。そこで、なんとか落ち着ける場所を見つけようと、私は、毎日のように試行錯誤していた。

2月のある日、私は、「絵本はじまるよ～」と、いつものように声をかけた。その頃、子どもたちは、この呼びかけで自然に集まるようになっていた。私は、<幸子ちゃん、今日はどうかな？>と気にしながら、子どもたちが集まるのを待った。

すると、元気君がそっと幸子ちゃんの手を引き、「元気の隣が幸子ちゃんの場所やよ」と声をかけた。私は、<お～！元気君が幸子ちゃんに声をかけてくれた。元気君、よく見ているな、いつもの私の声かけと同じだ>と、少し照れくさいような感覚と驚きを感じた。

私は、心の中では正直なところ、<元気君は座れるかな、難しいかもな>と思っていた。すると幸子ちゃんは、目をきらきらさせて一緒に座ったのである。<すご～い>。私は心の中で叫んだ。今までにない展開に、驚きと嬉しさを感じた。

私はすこし気にしながら読み聞かせを始めた。幸子ちゃんは、そわそわしていたが、最後まで絵本に注目していた。私は、<幸子ちゃん、できたね、元気君、ありがとう>と思ったが、あえて声をかけなかった。その方が良いと感じたのである。だからいつもと同じように読み聞かせを終わった。

次の日、幸子ちゃんは「幸子ちゃんここ」と自分から座る場所を決め、座ったのである。

<考察>

私は、元気君の姿を目の当たりにして、幸子ちゃんに働きかけていた自分自身の姿を思い浮かべることが出来た。子どもたちは、保育者の行動と保育者がいつもかけている言葉をよく見て、よく聞いている。日常生活の中で、子どもが保育者の真似をすることはよくあることである。そのたびにドキッとしたり、照れくさく感じたり、自分を写されているようで反省材料になることは誰でも体

験しているだろう。

しかし、元気君は私の真似をしたのではなかった。たしかに、言葉こそいつも私が使っていたものであった。それでも、元気君自身が心から幸子ちゃんに対して「一緒に見よう。絵本楽しいよ」と思ったことがちゃんと伝わったからすわれたのだと感じた。幸子ちゃんもそれが嬉しかったのであろう。

私は、幸子ちゃんへの働きかけ繰り返しているうちに、心に寄り添うという一番大切なことよりも、座らせるという結果に意識が集中してしまっていたのだ。

幸子ちゃんにとっては、ただの音声にすぎなかったのだろう。一番大切にしなければならないことを、元気君から気付かされたのである。

私は、その場で声をかけたかった。しかし、声をかけることが出来なかった。それは幸子ちゃんと元気君との間に何ともいえない素敵な空気が流れていたからである。元気君は、幸子ちゃんをあたりまえのように受け入れ、幸子ちゃんもそれを感じて、きちんと受け止めていた。それは特別なことではなかった。とても嬉しかった。——私がしてきたことは、何だったのだろう？ 結局、子どもに教えられている——

子どもが子どもを受け入れるのに理屈はない。だから大人の余計な言葉はいらない。子どもに任せ、直接的に関わらず見守ることも大切であり、そこにできた温かな空気を感じ、その子どもたちをそっと心に留めてあげることで充分なのだと思う。

子どもには、人の心を動かすあたたかたで純粋な心や力がある。その心や力は神様がひとりひとりにくださった大切な宝物。目には見えない神様がくださる愛。その愛は、人との関わりを大切にすることで目に見える人を通してきちんと人の心に届くものなのかもしれない。人と関わることで、多くの心が育っていくのだろう。

この日を境に、幸子ちゃんに対して他の子どもたちが関わるが多くなった。幸子ちゃん目はきらきらと輝いている。この輝きのもとには元気君！あなたのさりげない優しさです。ありがとう。

<コメント>

「あなたの居場所はここ！」——何という強い

言葉だろう。なんというありがたい言葉だろう。それに対して「私の居場所はここ！」そうはきりいえる子どもはなんて幸せなのだろう。

家族で食事ととるとき、座る席は決まっている。教室でもそうだ。幼稚園で給食を食べるとき、自分の席は決まっている。決まっていると安心する。自分のコップがあり、自分の私物があると人間は誰しも安心する。それが他者に自分を認めてもらったということにつながる。

大人の世界では、何かの役に立つか、何かしらの社会的な役割を果たしていたら、その人が認められ、その人のポジションが決まる。そして、そうした有用性——自分が何かに役立っていること——を感じたとき、人は自分に対する尊敬の念を感じる。自分はここにもいいのだ、と。いわゆる社会的自己肯定感があって、人間はアイデンティティを持つ。

いや、しかし、有用性がなくても、「あなたはあなたでいいのよ、それだけで価値があるのよ」という関係性も発見できる。あなたが私にとってほかならぬ関係性——コミュニケーションの対象としてのつながりを有している——から、あなたを認めますというときがある。その際には、共感的な自己肯定感が生まれる。そして、私がいて、あなたがここにいて、それだけでうれしいというときもある。共に在ること（共在）が、自分の心を満たすことがある。その例がこの例なのである。

子どもたちは、子ども集団のなかで、だれが有用でだれが無用かなどと考えてはいない。私がいて、あなたがいて、その関係があって、「あなたはここ。わたしはここ」そうきっぱり断言できて関係が芽生えるからこそ、生きる力の根っこが芽生える。

保育者がモデルを示していたことも素晴らしい。なによりも、「心に寄り添うという一番大切なことよりも、座らせるという結果」にこだわっていたという反省が、保育者の教育的な思慮深さを感じさせる。そうした保育者がいたからこそ、「幸子ちゃんここ」と発する子どもが現れた。

記述者である保育者。その保育者にも、実は、「センセイ！センセイはここ！」と子どもたちに呼びかけられているのだ。私たちは、実は、先生という職でなくても、一人の人間として、生きる位置

を与えられているのかもしれない。

4 保育援助技術の学び

以上のようなエピソードを踏まえて、3・4歳児で培われた育ちを5歳で根付かせ、生きる力を身につけていくためには保育者のどんな援助が必要であるかについて、21事例を振り返り検討した。その結果、次のようなことが必要であると結論づけた。

4-1 保育者らの保育援助技術の学び

第一に、信頼関係を築くことが重要であると結論づけた。子どもが集団の中で自分の居場所を見つけたり、他者を受け入れたりするためには、まず人との信頼関係を築いていくことが必要である。子どもにとって保育者は、幼稚園という社会に出て初めて出会う他者である。B幼稚園では登降園時に、保育者が一人ひとりの子どもを抱きしめて、挨拶をする。そこにはお互いに心を通わせる瞬間がある。私たちは子どもの声をきき、心を感じ、ありのままの姿を受けとめようとする。その心を感じた子どもに安心感が芽生える。そして、子ども自身が、ありのままの自分が愛され、受け入れられていると感じたとき、保育者との信頼関係が築かれていく。子どもは保育者をモデルとして他児との関わりを学びとる。そして友達に興味をもったり、新しい信頼関係を結ぶことへとつながっていくのであると考えるようになった。

第二に、子どもを理解した上で言葉掛けをこころがけることが必要であると結論づけた。日常生活の中で、保育者が子どもに投げかける様々な言葉は、子どもの心に大きな影響を与えていると考えられる。そのため、保育者は子どもの姿をよく捉え、理解した上で、願いや見通しをもって子どもと関わり、心のこもった言葉掛けをしていく必要がある。

第三に、目に見えない援助も必要であると結論づけた。保育者がそばにいて積極的に言葉掛けをし、子どもと関わりを持つことばかりが援助ではない。子どもは時に、保育者をモデルとして友達との関わりを学ぶ。それは言葉や形だけでなく、心が伝わることも多い。そして、子どもは生まれながらにして持っている力を発揮し、周囲に発信

をする。子どもが自分自身で育っていく力や、友達同士で問題を解決していく力を信じ、それを見守ることも必要である。いつも、大人の考えで子どもを導こうとするのではなく、時には言葉を飲み込んで見守ったり、間をとったりしながら、子どもと距離を置いて関わるが必要なこともある。

そのほかに、待つことや結論を急がないことが重要であり、保育者の援助がすぐに子どもたちの心に届き、育ちにつながるとは限らないことを共通の認識とした。保育者は子どもが自ら育つ力を信じ、じっくりと待つことも大切であると考えたのである。同時に、子どもの姿から学び、保育者も共に育つことの大切さも感じ取るようになった。

保育者の関わりや言葉掛けが、いつも子どもにとってよい結果につながっていくとは限らない。そのため、保育者の援助が子どものどんな行動につながったかを振り返り、時には子どもの姿から、反省することも必要である。そうすることで、他にどんな援助の可能性があったか、今後どんな関わりができるかなど、保育の技術や視野を広げることができ、更なる子ども理解へとつながっていくのである。また、子どもとの関わりは、一方的なものではない。保育者自身も、子どもから多くのことを学び、人として成長していくのである。保育者自身の成長が、再び良い関わりへとつながっていくと信じている。

最後に、まとめとして、「人は、生まれながらにして神様から愛されている、かけがえのない存在である。これは子どもも私たち保育者も同じであり、そして、私たちも、子どもたちも、神様の愛の中で生かされ、成長していることに感謝し、キリスト教保育の精神を礎に子どもと共に歩んでいきたい」と保育への決意を新たにした。

4-2 記述的エピソードを用いた現職研修の意義

では、こうした研修の意義はどこにあるのだろうか。それについて、三つの観点から述べておきたい。

まず、第一に記述者である保育者の保育者としての願いを全員で共有することができた。日々の

保育の実践においては、保育者は常にどうすることが子どもにとっての「善い」ことであるかを考えている。研究会や研修会では、「願いをもって子どもを見よ」といわれる。保育者として子どもの前にあるとき、保育者の行為にはつねにすでに教育的な願いと意図が包摂されている。こうした願いは、保育実践において染み出ているとはいえ、なかなかそれを言葉にして表現したり、それを耳にしたりする機会は少ない。保育者たちは、とくにそうした願いに触れるところが新鮮であった。とりわけ、「花子ちゃんのこころ」のエピソードではそうした感想がもれた。

第二に、子どもの成長をお互いに確かめることができた。「あかちゃん」「一緒に絵本」のエピソードでは、子ども達の成長の様子について、さまざまな意見交換がなされ、育てるということと、育つということについての学びが深められた。

第三に、具体的な援助技術を学ぶことができた。上記の三つの事例ではそれほど明かではないが、子どもに対する保育者としての援助の方法について、意見交換が行われた。たとえば、子どものけんかの仲裁の方法や葛藤場面での心への寄り添い方などが論じられた。

ドナルド・ショーンらの反省的実践家モデルで、保育者の成長の機会を提供しようとする研究はすすんでいる。本稿においては、保育者が意図的かつ計画的に相互に学びあう共同体を創造するために、エピソードを共有するという研究会をおこなった。こうした試みのなかでは、お互いに遠慮なく刺激しあえる仲間集団であるという同僚性、計画的かつ意図的な研修に継続性があること、他の集団へ開かれているという開放性が必要である。B 幼稚園は、そのどの要素も欠けることがなく、熱心に研究会を行うことができた。その結果、有意義な研修が行われた。とりわけ、書き直されたエピソードを何度も読み直すことにより、各々の保育者の保育観が更新され、保育者としての願いも変化し、子どもを理解する力も向上し、なによりも保育援助技術が向上したように看取できる。

量的研究法でもなく、実証的な研究方法を用いていないだけに、こうした結論は印象論であると斥けられることがあるかもしれない。たしかに、

そのような批判は正面から受け止めなければならないとしても、本稿に掲げた三つのエピソードは、それぞれの保育者の学びがあったことを如実に示すものである。そうした意味で、記述的エピソード法による現職研修には一定の意義があったと認められる。

最後に、こうした保育者の現職研修と学校の教師教育の研修との違いに触れておきたい。

力量向上の研究といえば、学校教育現場の教師（以下では、小・中学校および高等学校の教員を教師と記す）の力量形成の研究が想起されるが、そのような教師の力量形成と保育者の力量形成とはやや異なる。

ごく一般的に言えば、力量と経験とか正の相関を有していないことに疑問を抱いたことに端を発する研究は、保育の領域にだけ存在するのではない。教師に関しても同様の疑問と研究がある。一例を挙げるとすれば、藤澤の研究には同様の疑問が背後に潜んでいるといえよう（藤澤、2004）。

たしかに、こうした保育者の力量形成を促進する現職教育プログラムの開発に着手する際、参考になるのは教師の力量に関する議論と力量形成に関する研究である。やや古いが総合的な研究としては浅田らの研究があるが（浅田ら、1998）、浅田らの研究での力量は、もっぱら学校の一斉授業に関する研究であり、遊びと生活の場面で切れ目なく事件が起こり、その対応に追われるような保育者としての力量研究とは性質が異なるものである。

つまり、教師の「力量」とは、もっぱら授業展開の能力であり、保育者の保育の場面での援助技術の力量とはかけ離れているといえる。そのため、教師の力量向上のための研究や研修計画をそのまま保育者としての研修に応用しても首尾よくいくようには考えられない。さらに、管見の限りでは、保育者の力量形成、とりわけ、近年の保育者の成長のプロセスについては、教師の成長プロセスと比較して、調査・分析を試み、試行錯誤を重ねなければならない分野が多く残されている。そこで、こうした研修方法の開発に取り組む必要性が認められる。

以上のように、学校教師とは異なるとはいえ、保育者の現職研修の機会にエピソード記述が有効

であるという観点から本稿ではエピソードを取り上げた。だが、逆に、こうしたエピソード法を教師の力量の向上の機会にすることも可能かもしれない。本稿においては、ひとまず、保育者の力量の向上の契機としてエピソードが有効に利用できるという点、および、それが教師の力量形成にも役立つ可能性があることが示唆された。

本稿で試みたように、記述的エピソードを用いた保育者の保育援助技術を向上させる現職研修の試みをさらに充実させ、保育者の力量形成がはかれる契機の提供を試みていきたい。ひいては、教師の研修の機会にも提供できるような方策を模索していきたい。

<謝辞>

研究者としての私を快く受け入れてくださり、熱心に研修と討議をすすめていただきましたA市B幼稚園の保育者の皆様に心より感謝申し上げます。

<註>

- ・阿部直美・村井尚子、2009、「保育者の意図・願いを見据えた実習日誌の記録の試み」、大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要（8）、143-155頁。
- ・浅田匡ほか、1998、『成長する教師——教師学への誘い』、金子書房。
- ・藤澤伸介、2004、『「反省的実践家」としての教師の学習指導力の形成過程』、風間書房。
- ・今村光章、2000、「臨床保育学の方法論的基礎づけを求めて」、(社団法人)全国保育士養成協議会、保育士養成研究（17）、2000、41-53頁。
- ・今村光章、2003、「臨床保育学の基礎づけのために」、(荒井聡史・今村光章・渡辺嵯恵子共編、『共に育ちあう保育を求めて』、(株)みらい社。所収)、66-81頁。
- ・鯨岡峻、2005、『エピソード記述入門——実践と質的研究のために』、東京大学出版会。
- ・鯨岡峻・鯨岡和子、2007、『保育のためのエピソード記述入門』、ミネルヴァ書房。
- ・鯨岡峻・鯨岡和子、2009、『エピソード記述で保育を描く』、ミネルヴァ書房。
- ・村井尚子、2008、「実習における教育的契機へ

の反省的記述——反省的な幼稚園教員養成のための一方策』、日本教師教育学会年報（17）、138-147頁。

- ・岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子・松本信吾・林よし恵、上松由美子・落合さゆり・山元隆春、2009、『「エピソード記述」による保育実践の省察——：保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討』、広島大学学部・附属学校共同研究機構学部・附属学校共同研究紀要（37）、229-237頁。
- ・奥山順子、2008、「保育者の資質としての『遊び』理解——保育者の『語り』にみる保育観形成過程』、秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学（63）、13-24頁。
- ・高濱裕子、2001、『保育者としての成長プロセス：幼児との関係を視点とした長期的・短期的発達』、風間書房。
- ・田中まさ子・仲野悦子、2007、『保育者を支援するよりよい研修をめざして』、(株)みらい
- ・上田淑子、2002、「保育者の力量形成過程——初任時と4年目の追跡調査から」、安田女子大学大学院文学研究科紀要（教育学専攻）、（8）、43—55頁。
- ・ドナルド・ショーン、2001、(佐藤学・秋田喜代美訳)、『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。
- ・上田淑子、2003、「保育者の力量観の研究——幼稚園と保育所の保育者の比較検討から」、保育学研究（41）（2）、184-191頁。
- ・上田淑子、2004、「保育者の力量向上の契機——一年目保育者へのインタビュー調査から」、児童教育研究（13）、1-7頁。
- ・ヴァン・マーネン、2003、(岡崎美智子・大池美也子・中野和光訳)、『教育のトーン』、ゆみる出版。

