

# 記述的エピソード法を用いた園内研究会の システム構築を目指して —保育援助技術の向上のために—

家政教育講座 今村 光章  
いづみ中央幼稚園 浅野 教史  
むつみ幼稚園 高橋 聡

キーワード：記述的エピソード、幼稚園、園内研修、保育者としての力量、現職教育

## 1. 問題の所在

筆者のひとり（今村）は、保育者（幼稚園教諭と保育所保育士）の力量を高める園内（園とは、幼稚園と保育所を指す）の現職研修・研究の素材として、記述的エピソード法（鯨岡、2005；鯨岡・鯨岡、2007；鯨岡・鯨岡、2009）を用いることを提唱してきた（今村、2000；今村、2003）。

すでに、記述的エピソード法を用いた園内研修・研究の意義やその概要については、前報の2編の論文（今村、2010；今村ら、2011）で明らかにした。そのため用語法や先行研究の検討については、繰り返しになるため本稿では立ち入らない。

本稿では、これまでの研究成果を踏まえ、さらに発展させることを目的として園内研究会のひとつの定型的な方法論を提示したい。筆者らが、いづみ中央幼稚園とむつみ幼稚園（いずれも所在地は岐阜市）において、従来の記述的エピソード法を用いた園内研修会・研究会をどのように行ったかを明らかにすることで、こうした園内研究会のシステムを一つの典型的な形式として構築できないものかどうか模索したい。

さて、こうした研究に取り組む背景には、自主的な園内研修会・研究会がさほどうまく機能しないという園の実態がある。実際、園の膨大な通常業務や保育の準備作業、行事の開催とその準備、長時間化する子どもの保育時間、勤務時間体制や雇用形態の差異などが、直接的かつ間接的な原因で、園内研究会はやや困難である。実際、なんとといっても研修・研究に時間を割くことが非常に困難な状況にあるといっても差し支えない。

加えて、研修会・研究会を開催しても、意見が出にくいという雰囲気があって低迷したり、意見が出ても、ごく平凡な意見で研究がなかなか深まらなかったりする場合もある。なにより、研修と研究がなかなか明日の保育の保育援助技術の向上につながらないという悩みも深い。新たな業務が増えただけつらいと感じる保育者も存在する。

また、管理運営側の園長や場合によっては主任にとっても、園内の研修・研究会の開催は厄介な課題である。保育そのものや保護者とのコミュニケーション、業者などとの対外的な交渉、そして、膨大な事務作業に追われ、研修・研究のシステムを落ちついて構想する時間的余裕がない。

加えて言えば、他園での園内研修や研究会を参考にしようとしても、公開・公表されていなかったり、先行研究などがさほど刊行されていなかったりで、手がかりに乏しいという現状もある。園外の研究会や発表会に比べて、園内の研修・研究会についてはまだまだ先行研究が少なく、今後の研究の進展も未知数の段階である。

以上のような背景を踏まえ、前報の2編の論文でも明らかにしたように、エピソードを用いた園内の研修・

研究のシステム構築について、その方策を提案したい。

なお、本題に入る前に、ここで本稿における用語法について一つだけ整理しておきたい。研修と研究である。

最初に、研修とは、比較的若手の保育者が、保育現場でその職を遂行するのに必要不可欠な知識や技術を身につける学びを指すものとする。保育者として標準的な働きができるように保育援助技術を磨き修得することであるとも言えよう。

他方、研究とは、数年の研修を積み重ね、標準的・平均的な知識と技能を身につけた保育者が、さらにより保育を遂行できるように、個別のかつやや特殊な力を身につけることであると定義しておきたい。子どもとの基本的な信頼関係を結び、保護者らからの一定の信頼を得て、数年の経験も積んだ保育者が、さらに自分の特性を生かして、特徴のある力を発揮できるようにするための学びを研究としておきたい。

なお、本稿で提案する記述的エピソード法を用いた研究会では、若手保育者の研修を含むことが多々ある。そのため下記では、園内研究会という用語を用いるが、そのなかには研修も含むものとする。

## 2. 園内研究会の実際

以下では、園内研究会のシステム化にむけて、留意点を含めつつ、2園で行われた園の研究会の実際の様子を示す。次にエピソードを提示し、研究会で保育者が何を学んだのか述べてみたい。

保育現場では、エピソードを語るスタイルの研究が長年積み重ねられてきている。しかしながら、ひとつのスタイルとして定着するまでには至っていない。エピソードの記述方法も、書き直す方法も、園外の助言者が入る点もまちまちである。管見の限り、先行研究でこうした方法論まで詳細に示されたことはない。

そこで、本稿では、定型パターンの園内研究会のシステムを構築するために、順を追って、どのような点に留意することが必要であるかということも含め、経時的に園内研究会を実施した内容を計画する際の留意点について述べてみたい。

今村は、いづみ中央幼稚園とむつみ幼稚園と協議し、2012年度の全国私立幼稚園連合会の東海北陸地区での研究発表大会に向け、領域「言葉」に関する研究を行うことになった。この機会をとらえて、記述的エピソードを用いた園内の研修会・研究会のシステムの典型例が構築できないか模索することにした。

以下、6段階で園内研究会の計画とその内容について示す。

まず、第一段階では、園外の講師・研究者・共同研究者として、今村が、領域「言葉」に関する研究を、記述的エピソード法を用いて、全教諭参加のもとで進める旨の説明を行った。園長や主任らも同意し、2011年11月から研究を開始した。

ここでのポイントは、5領域ごとといった大枠の研究テーマを決定すること、できれば全教諭参加で実施するというを決めることである。雇用形態が異なる職員が参加できない場合もあるだろうが、なるべく正職員全員が参加することが肝要である。園内の研究会や研修会は、特定の教諭だけ、もしくは一人の教諭にだけ負わすべきものではない。

第二段階では、園の課題としてどのような「言葉」に関するエピソードをとりあげるのかについて、全教諭と今村が話し合いをもった。ある程度の大枠が外的に強制的に決められないとなかなか研究がすすまないため、「言葉」という領域が決まっていたが、それをそれぞれの園でどのように受け止めるのかは異なる。そのため、園内研究会において、各園の実態を把握し課題を模索しながら、保育者間での様々な思いを出し合い、どのようなテーマで研究を深めるか絞り込んだ。この過程は非常に重要で、3回程度の話し合いの機会をもった。

第三段階では、今村が、記述的エピソード法を用いた研究方法について説明を行った。この点はすでに決定していたため、今村からの講義という形式になった。形がきめられていたほうが、研究はスムーズに進むように思われる。

なお、ここでいうエピソードとは、

- ①背景：出来事の状態を知るために、それまでの状況が客観的に書かれたもの
  - ②エピソード：「あるがまま」にその時の書き手（保育者）の思いを込めて書かれたもの
  - ③省察：そのエピソードを省みて、感じたことなどが主観的に書いたもの
- の3つの要素から構成されるものである。

今村が、記述的エピソード法の方法論を示すとともに、その意義についても説明を加えた。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主観的に自分の願いや思い、自分の保育援助を描くことであり、③他の教諭との共有に向けて、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。

なお、エピソード記述の様式をそろえるため、書き方をきめた。たとえば、保育者が心の中でおもったことは、<>書きで示すことや、「くん」は男児に、「さん」は女児につけることなどである。この研究会は1回開かれた。

第四段階では、絞り込まれたテーマに沿ったエピソードを持ち寄り、自分たちで決めたテーマに沿うものであるかどうか、書き方がふさわしいかどうか検討した。この検討会も数回開き、どのような事例をエピソードとしてとらえるのかについて再確認を行った。試行錯誤の段階である。これは今村は出席せず、園内で、公式・非公式に、3回から5回程度開かれた。

第五段階では、実際にエピソードを読みあい、意見をだして議論を重ねた。この第五段階が非常に重要な中核となる研究会である。なお、このエピソードを用いた研究会においては、1回の研究会を90分に限定し、時間を決めて実施した。終了時刻を明確にして、エピソードの読み取りによって研究を進めた。15分程度でエピソードを語り、30分程度話あうという形式を2セットで1回の研究会とした。

全職員がエピソードを持ち寄り、お互いに読み合った。その中で、一つひとつのエピソードを丁寧に読みとり、そこに至るまでの背景や生活環境等も踏まえて、一人ひとりの保育者が、エピソードにまつわる子どもたちや保育者から発せられた言葉の意味や思いを、どのように受け止めて、その子どもの育ちを感じ取っていくかを、園内の研究会を通して学んだ。その中で、時間をかけて、全職員で読みとりを深めていった。10回～20回程度、研究会を開催した。

最後の第六段階では、このようにエピソードをなるべく統一した形式において書きとめ、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過程を積み重ねた。その際、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り、子ども理解の枠組みが意識化される。

また、カンファレンス後に書き直しを行った結果、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。さらに、園内研究とはいえ、園外の部外者の今村が介入して、書き直されたエピソードを取り上げて議論し、エピソードからの学びを深め、保育援助技術の具体的な案を提出するようにつとめた。その後、出された提案について共有した。

以上のように、

- ①研究の大枠の決定と全員参加への呼びかけ、
- ②研究テーマの決定と絞り込み、
- ③研究方法の提示、
- ④試行錯誤、
- ⑤記述的エピソードを用いた研究会、
- ⑥書き直しと保育援助技術の提案

という6つの構造化がすすめられた。

こうした研究成果について、2012年7月末までにとりまとめた。研究期間は約6か月である。

### 3. エピソード記述の内容と実際の研究の深まり

では、実際に、書かれたエピソードを検討し、そのなかでの保育者の学びを記述してみよう。以下のエピソードは、名前はすべて仮名である。また、園児がその当人であることを特定されないように十分に配慮して、事実関係には全く関係のないところで、内容を改変している場合がある。しかし、エピソードとしての本質は失っていない。

3-1はいづみ中央幼稚園のエピソード、3-2および3は、むつみ幼稚園のエピソードである。1は、幼児二人のエピソードであるが一つにまとめた。2と3は同じ幼児対象であるため総合的考察は一つにまとめている。

1は、担任教諭が書いたものを筆者のひとり浅野教史が若干の加筆修正を加えたものである。同様に、2と3は、筆者のひとりである高橋聡が若干の加筆修正を加えたものである。なお、諸事情から、エピソードの執筆者である保育者の氏名は公表しない。

#### 3-1 くやしい涙——「だってわかったもん」

##### <背景>

##### ゆうさん

ゆうさんは、恥ずかしがり屋な性格で、自分の思いを持っているものの、それを言葉で表現する事を苦手としていた。ゆうさんは、年長児になり、一つ一つの活動に対して、意欲的に取り組み、頑張ろうとする気持ちが強く感じられている。

年中児の時から、かった友だちと同じクラスになり、のびのびと生活する姿は見られたが、まだまだ自分の思いを、うまく表現することができず、友だちに頼ってしまうことが多かった。そんな中、私と母親は、いろいろな場面を通して、一步踏み込む勇気を持ってほしいと願っていた。

ゆうさんには、2つ歳の離れた姉がいる。普段から姉に対し、憧れをもつ姿が見られた。ゆうさんが年少の時、姉は発表会でマリンドの楽器奏者に選ばれ、姉がマリンドを一生懸命演奏する姿を、間近でキラキラとした表情で見つめていた。その時から、ゆうさんは、マリンドに憧れ、自分もいつかやってみたいという気持ちがあったと思われる。友だちとの会話の中にも「マリンドやってみたい!!」と話す姿から、その楽器に対する思いの強さが感じられた。

##### あいさん

あいさんは、本来、活発な性格であるが、何かをする時、どこことなく自信なさげであったり、人前に立つと、自分の思いを言えなくなる場面が多くみられた。あいさんが何事にも一生懸命取り組む姿や、挑戦しようとする姿を、私は、出来るだけ温かく見守っていった。頑張る、ありのままのあいさんの姿を認める言葉を掛けたり、その頑張りをクラスの友だちにも伝えたりして、時には自らが発表できる場も作ってきたが、クラスの友だちの前に立つと、なかなか言葉が出ない時もあった。その時は、あいさんと一緒に言葉を出し、安心できる環境を作っていた。

年中の発表会の表現遊びでは、鬼の役になりきる、あいさんの姿をクラスの友だちが、「あいちゃんすごい!!ほんとうのオニみたい!」「あいちゃん頑張っているよね!」

と、温かく受け止め認めてくれる姿が見られた。

あいさんは、私や友だちからの認め言葉、応援言葉、そして何より皆に温かく受け止めてもらった事で、クラスが安心できる居場所になり、徐々に自分に自信を持つ事ができたと共に、自分の思いをのびのびと表現する事ができるようになったと感じた。

##### <エピソード>

学年で楽器遊びを行った時に、年長児になって初めて使う楽器の名前を、ゆうさんに聞いてみた。



なぜ、ゆうさんに聞いたかということ、背景でも述べたように、ゆうさんはマリimbaに憧れ、やってみたいという気持ちがあった事を知っていたからである。そして、恥ずかしがりやな性格で、なかなか自分の気持ちを表現する事ができずにいるゆうさんに少しでも自信につながるような経験をさせてあげたいという願いがあったからである。しかし、学年という多人数の前である事から、上手く話せないのではという予測もしていた。

ゆうさんは、質問に対して、皆に話そうとして立ち上がったが、やはりなかなか言葉は出てこなかった。そして、私はゆうさんの気持ちに間近で寄り添いたかったのと、学年のみんなにも、ゆうさんの姿（気持ち）を受け止めてほしいと思ったので、「ゆうちゃん、おいで」と手招きをして前に呼んだ。すると、ゆうさんは、私の呼びかけに応じ、スムーズに歩いては来たのだが、その後、涙を流して何も言えなくなってしまった。

ゆうさんの肩に手を置くと、心臓の音が手に伝わり大粒の涙がこぼれ落ちた。その時私には、ゆうさんの緊張してどうにもならない思いが伝わってきた。

私は、ゆうさんの話したい思いが言葉にならない気持ちと、ゆうさんが涙で自分の思いを一生懸命に表現しようとしている姿を、学年の仲間に、どうしても受け止めてほしいと思い、「ゆうさんの涙ってどんな涙だと思う？」と、子どもたちに問いかけてみた。

「悲しい涙」「嬉しい涙」・・・

と、様々な言葉が飛び交った。そして、少し静まり一瞬間があいた時、一人の女の子が「くやしい涙」と答えた。それが、あいさんであった。

私は、あいさんの「くやしい涙」という言葉を聞いて、正直とても驚いた。年中から年長にかけて、自分の思いをのびのびと表現できるようになったあいさんの姿は感じていたが、まさか、学年の前、そしてこのような場の中で、友だちの気持ちに寄り添い、自分の考えを発言するという事を考えてもいなかったからである。しかし、あいさんの真剣な眼差し、緊張しながらも自分の思いを精一杯伝えるその姿に、私は心が熱くなった。そして、私はあいさんに、なぜ「くやしい涙」と思ったのか、問いかけてみた。すると、ほんの少し考えた後に「本当はお話したいけどドキドキしてしまってお話できなくなっちゃうからくやしいと思う」と、真顔で伝えてくれた。

その時、その言葉を聞いた、ゆうさんの目からは、さらに大粒の涙があふれていた。しかし、私には、ゆうさんのその涙が、少し気が楽になった安心感の涙のように感じられた。

その日の帰りのバスの中で、私は、あいさんに、「ゆうさんの気持ちをわかってくれてありがとうね。ゆうさん嬉しかったと思うよ。」とお話をすると、「だってわかったもん。あいも一緒だったから」と、返事が返ってきた。

## <省察>

今回、ゆうさんとあいさんという二人の子の思いと言葉を通したかわりから、二人の経験による心の育ちの違いを強く感じると共に、そこで紡ぎあう思いや言葉の大切さを深く考えることが出来た。

あいさんから出た「くやしい涙」という言葉に、これまで、あいさん自身が「人前に立つと緊張してお話ができなくなってしまう」という、同じ経験、同じ思いをしてきたからこそ、ゆうさんの悔しさに共感することができ、自分の言葉で伝えてくれる事ができたのではないかと感じた。あの時、子どもたちに向けて問いかけた「どんな涙だと思う？」という言葉に対して、素直に自分の経験を振り返り、ゆうさんの思いを理解し、寄り添う事ができた、あいさんの育ちに、私はとても感動した。

また、ゆうさんにとって、あいさんの言葉は、どれほどのものであっただろうか。きっと、何のものにも代え難い、「安心感」のようなものを感じたのではないかと思う。これまで私は、ゆうさんの持っている力を引き出してあげたい、きっとゆうさんならできるはず・・・という願いを持ちながら、日々成長を見守り、関わりを深めようとしてきた。ゆうさんが安心して自己表現できるよう、決して、言葉ばかりを求めず気持ちを受け止められるように心がけてきた。

しかし、これまでの関わりを振り返ってみると、時に、私の思いが先走り「自分のお口で言ってみて。言葉で伝えて」と願いが先走ってしまう言葉掛けが、ゆうさんにとって、プレッシャーに感じることもあったのではないかと、私は今感じている。

私たちは日々の保育の中で、子どもたちに、たくさんの言葉を掛けている。そこには、先生としての、願い・思いを込めた意図的な言葉掛けがある。しかし、今回のエピソードを通して、願いを持った言葉にも、必ず子どもたち一人一人の育ちや姿を照らし合わせ、心に寄り添った言葉掛けが大切なのだと感じた。

子どもたちは、決して私たち保育者の言葉掛けだけで育つわけではないと思う。子どもたちの言葉は、その子のこれまでの経験の上に立ち、出来事を素直に受け止め、心に感じたそのままを表現しているように感じる。だから、今回の同じ「思い」でも、あいさんのように、ただ素直に相手を思う気持ちを表現した言葉だからこそ、きっと心に響くのではないだろうか。

今回、あいさんが、ゆうさんの姿、保育者の言葉を受けて、自分の経験と友だちの経験を重ね合わせて、ここまで共感していった事は、本当に素晴らしい事だと改めて感じる。

子どもの言葉によって、友だちの心が動き、子ども同士で心を紡ぎ合う、そんな姿を今後も大切にしていきたいと感じる。そして、子どもたちが、思いを言葉で表現できるようになるためには、生活の中に「安心感」があることだと感じた。

ゆうさんの、今後を見つめていくことが必要ではあるが、少なくとも、あいさんにとっては、年中児の時の、「安心感」が、今回の言葉を生み出したと感じている。そして、きっと、今回のあいさんの発言は、ゆうさんにとって、大きな安心感を与えたはずであり、自分の気持ちを代弁して、みんなに伝えてくれた、あいさんの存在はとても大きかったように感じる。今後の、ゆうさんの成長が楽しみである。

### <総合的考察>

これまで園内研究会において、各年齢毎に子どもたちの生活を振り返り、エピソードを出し合って話し合いをしてきた。その結果、子どもの成長過程や各学年の話題に合わせて、①3歳児は、受け止めること（被包感を重視すること）、②4歳児は認めること（自尊感情を大切にすること）、③5歳児は寄り添うこと（共感力を持つこと）が重要であると気づいた。これらの被包感・自尊感情・共感力という3つのキーワードが、3年間を通して、育ちの連続性を感じる上での柱となっていることがわかった。それは一つひとつが、単独で湧き起こるものではなく、それまでの生活の中で育まれてきたことが、気持ちの変容として揺れ動き、言葉となって表出していることを感じていった。

教師たちは、「つむぐ心・つむぎあう心～わかってもらえる安心感～」というテーマを設定し、子どもたちの心に秘められた思いや、気持ちの揺れ動きを大切に受け止め、言葉や態度として表現するに至るまでの気持ちを丁寧に感じていった。

子どもたちとの生活は、寄り合わされた糸のように、心を通わせ合い、心を紡ぎながら日々営まれている。子どもたちの豊かな感性に微笑ましい光景が日々見られる中、自分の思いを上手く表現できなくて、嬉しい・楽しい・悲しい・悔しい・・・等々、様々な感情の中で思いが交錯し、子どもたちは、心を紡ぎ、紡ぎあっている。何かの方向へ思いを誘導するのではなく、その狭間で揺れ動く気持ちに寄り添い、そして保育者もまた一緒に心を揺らしながら生活を紡いでいきたいと結論付けた。そしてさらに、その先に生まれ抱かれる気持ちに着目しながら、さらに研究を深めたい。

## 3-2 心の言葉——「わからん……」

### <背景>

父(32)母(26)そらくん(4歳10ヶ月)弟(2)の4人家族。身の回りのことは自立していて、基本的な生活習慣も身につけている。自分の考えや意思をしっかりともち、理解力に優れている。言葉の修得は進んでいて、日常の会話を通してコミュニケーションを図ることができる。しかし、自己中心的であり、思いを

素直に出せず、乱暴な行為や突発的な言動が目立つ。

特徴として、①物に当たり、他児に手が出る、②保育中に離席をし、危険な行為をする、③否定されたくない気持ちゆえに嘘をつくという点がある。

自由遊びに、私（担当教諭：エピソードの執筆者）と一緒にいたそらくん。私がりかちゃん（年少でクラスメイトだった女の子。優しい性格で理解力がある）と話をしていると、りかちゃんを急に両手で突き飛ばした。大泣きをするのをじっと見つめ、私と目が合うと微笑んで逃げて行った。りかちゃんと一緒にそらくんの側に行くと…

りく：「そらくん、なんもやってない」

教師：「りかちゃん、今どんな気持ちなのかお話をあげて？」

そら：「悲しい…そら何にもしてないのに…そらくんこわい…」

そらくんは真剣な表情になった。

教師：「そらくんはどんな気持ち？お話をできる？」

りく：「…わからん」

その時の思いがよくわからない様子。自分の気持ちを振り返られるよう、じっくり時間をかけた。一緒に考えていくと、自分のしたことの大変さがわかったかのように

りく：「やってまった…」（岐阜弁で「やってしまった」という意味）

と、つぶやいた。

教師：「よく思い出せたね。そらくんはきちんと考えられる賢い子だね。じゃあつぎは、りかちゃんの悲しい気持ちを治す方法を、見つけられるといいね」

そらくんに考える時間をつくり、私はその場を離れ、影からこっそり見ていた。しばらくして、りかちゃんが嬉しそうに

そら：「せんせい！そらくんがお話しに来てくれた！」

と、報告に来た。そらくんはドアに隠れながら、その様子を伺っていた。1人で本当に考えられるのか、内心ドキドキしていたが、りかちゃんの言葉を聞いた瞬間、思わず「よかった…」と笑みがこぼれた。すぐにそらくんの所へ行き、抱きしめた。

教師：「そらくん…！」

嬉しさでその一言しか言えなかった。そらくんは今までに見せたことがないような温かい表情をしていた。互いの心が繋がったように感じた。

### <省察>

心の奥を見つめると、言葉や行動の裏側にある秘められた思いに気づくことができた。また、目を見つめ一対一で落ち着いて話をすると、その表情から想いが伝わっていくのを感じた。

とても時間を要する関わりだが、心に響く言葉の形だと実感した。そして、彼自身が素直に自分と向き合い、相手の気持ちに気づけるようになった。一方通行だった言葉が通じ合った時、そらくんはそこに安心感を見いだすようになった。

## 3-3 通い合った気持ちと言葉——「せんせいとお話なんかしいへん！」

### <背景>

そらくんはクラスの雰囲気にも慣れ、年少でもクラスメイトだった活発な男の子であるゆうくんと関わりをもつようになった。お互い気が合い、仲良く遊ぶ姿が見られる。

遊びがエスカレートし、いたずらをすることも多い。黒板消しの粉をはたいて遊んでいたところを、私に見つかった時のことである。

教師：「何があったの？」

ゆう：「だって、そらくんがやれって言ったんやもん」

りく：「言っていないよ。そらくんはやってないし」すました顔で答えた。

<そらくんに促されてやったようだな…>

ゆうくんは目を潤ませ、反省した面持ちだった。

教師：「これを、やってもいいと思ったの？」

2人：「んんん」（首を横にふる）

教師：「どうして？」

りく：「粉がみんなにかかってもうで～毒やで～」

<真剣に聞いてないな…。何を言っても無駄だろうな…>

ゆうくん1人に話をし、そらくんを残すことにした。

教師：「そらくん、せんせいの話どんな気持ちで聞いてた？」

そらくんは物を触り、他ごとをしていて、聞いているのかいないのかわからない。

教師：「わかった。そらくんがそんな気持ちならせんせいが話しても無駄だね」

その場を立ち去ろうとすると…

りく：「じゃあこれ壊すでね」

私を引き止めるために言っているのだとわかっていたが、戸惑いもあり返答に困った。

教師：「どうぞ、そらくんが考えて」

<壊すのかな…どうするのかな…>

私の思いと、自分がしたことを振り返ってほしくて、その場を立ち去ることにした。私の気持ちを探ろうと、こっそりついて来ているのはわかったが、あえて声をかけなかった。そしてやっとの思いで側にきて、私のよく読む絵本を差し出してきた。

りく：「せんせい、これおもしろいね～」

<素直に言い出せないのかな。自分の言葉で話をしてほしいな…>

思いと言葉が裏腹なのはわかっていたが、少し厳しく言った。

教師：「せんせいにお話したいことって、そういうこと？」

再び立ち去ろうとした。

りく：「もう A せんせい（年少時の担任）とこ行くでね！せんせいとお話なんかしいへん！」

迷いと苦しさの中、それでもそらくんから、次の言葉を待つことにした。すると、今までになく沈んだように着席し、活動が始まるのを待っていた。自分のしたことの重大さに気づけた様子。でもどう表現すればよいのか、わからないようだった。それで私から声をかけた。

教師：「そらくん、おいで」

別の場所に移動した。そらくんは、力ない表情でいる。穏やかな気持ちを取り戻し、話を切り出そうとした時…

りく：「ごめんなさい…」

教師：「せんせいが、どうしてあんなこと言ったかわかる？」

りく：「お話聞いてなかったで」

教師：「そう！よく気づけたね。せんせいは、そらくんの心と、しっかりお話したかった」

りく：「うん…」

そらくんは、わたしの目を見ていた。気持ちと気持ちが通い合い、言葉を交わせることができたと感じた。

### <省察>

気持ちが安定していると思えば急に荒々しくなり、輪を乱す彼の姿に腹立たしさを感じることもあった。誉めることを探すが、それを裏切る行動が目立ち脱力感に苛まれた。



先輩の先生にアドバイスを貰いながら、彼を取り巻く環境を客観的に見つめ直してみた。すると、問題行動の以前に、心の訴えがあることに気づいた。思いと裏腹の発言や行動でしか、自身の気持ちを表現できなかったのだ。そんな彼の気持ちを深く理解することから逃れ、感情に流されていたことを反省した。

それは家庭でも同じであり、両親も頭を悩ませていた。そこで、彼にとって何が一番必要なのか、援助の方法を考えた。

①子どもが自分の気持ちと向き合い、素直に表現できるようにする。いけないことをした時、怒鳴ったり、頭ごなしに叱らない。結果を指摘せず、思いを言葉で表現できるよう、じっくりと関わりをもつ。

②その子に対する特別な言葉がけを意識する。約束を守れた時や、頑張った瞬間を見逃さずに誉める。「大好きだよ」「大丈夫」「ちゃんと見ているからね」とわかりやすい言葉で伝え、見守られている安心感を与える。

③親の愛情を十分に感じられるよう家庭に促す。家庭と懇談をもち、休日は親子で体を動かして遊びながら気持ちを発散させ、親子の絆を形成していく。

このような保育援助に心がけたことで、そらくんに大きな変化が現れた。ありのままの彼を受容することで、自分かけられた言葉の意味がわかり、優しい気持ちが芽生えた。

懇談後、家庭で気持ちが満たされるようになったことで、「○○くん、上手にできたね～」「ぼくが○○してあげようか？」など温かい言葉が生まれた。赤ちゃん言葉が出るようになり、今までに見せなかった嬉しさや、甘えを素直に表せるようになってきた。

友だちも彼の変化に気づきはじめ、そらくんが遊びに誘うと、快く受け入れてくれた。そらくんもそれが嬉しかった。家に帰ると、母親と一緒にたくさんの手裏剣を作り、友だちにプレゼントするなど、園生活が充実してきた。

すると、今まで彼にかけていた同じ言葉が、思わぬほどすんなり浸透していった。戸惑いや苦しさで、私自身が折れそうな時もあった。しかし、互いの思いが伝わった瞬間は、思い悩んだ日々が報われるような手ごたえを感じた。

「言葉」は時として温かく浸透したり、冷たく残ったり…。だからこそ、心の内にある思いを様々な視点で探り、汲み取ることが重要である。それゆえ一人一人に合った言葉の大切さを学んだ。

愛情をもって子どもと向き合うことで心を通わせ、言葉に込められた意味を、ともにわかり合いながら、豊かな成長を支えていきたい。

### <総合的省察>

次のことが保育援助のポイントであると考えられる。

- ①子どもが、自分の気持ちと向き合い、素直に表現できるようにする。
- ②その子にあった特別な言葉がけを意識する。
- ③親の愛情を十分に感じられるよう、家庭に促す。

とくに、そらくんは、環境の変化や家庭状況から、自我や独占欲が強く、心と言葉のバランスが不安定になり、表現を見失うことが多く見られた。その不満は攻撃的な言動や嘘をつくなど、周りの人間関係に影響を及ぼしていた。自己の抑制を図る姿勢もあるが、素直に表現できないことから誤解されることが多く、その矛先や振る舞いはエスカレートしていった。

教師は日頃の保育を振り返り、言動や心理状況を細かく観察し、彼の心に寄り添いながら、気持ちを素直に言えるよう配慮した。言葉の表現、伝わり方を考え、そらくんにあった特別な言葉がけをし、心と言葉が一致するよう指導を繰り返した。

教師からの促しで、愛されている自分を実感し、心が満たされる生活を送れるよう、家庭に協力をもとめた。

幼稚園と家庭が連携し、ありのままの姿を受容することで、彼の大きな変化は訪れた。自分かけられた

言葉の意味がわかり、驚くほど素直に聞き入れるようになった。優しい気持ちが芽生え、徐々に自己の心と取り巻く環境が同調していった。単調な表現の繰り返しもあるが、周りの子どもや、担任以外の教師との関わりにも、気持ちが表れるようになった。また彼自身も、相手のささいな言葉にどんな意味が込められているのか、心の意味を感じはじめた。

教師は、彼の心をつかむ言葉を見つけ出し、それを生きる力に変え、心が満たされる生活を送れるようにすること。日常にある単純な会話に耳を傾け、言動や心の動きを言葉に表し、理解されている安心感へと、繋げていくことが大切である。

言葉の大切さがわかり、思いを通わせてこそ、心の気持ちを感じることの一步である。

非常に時間を要する関わりとなるが、一つ一つ大切に育んでいきたい。

エピソードを通して、教師と子どもの日常で、何気ない言葉が、受け手の心情により全く違う響き方をし、いい方向に繋がることもあれば、逆に作用することもあることがわかった。言葉は単純かつ複雑なため、表現や使い方に困ること。言葉にしなくても、気持ちが体を通して伝わることもあり、非常に扱いに苦しんだ。

私たち教師自身、言葉の意味を見失い、言葉の大切さや怖さをあらためて実感することになった。しかし、子どもの世界には、私たちの知らない、それを解決する言葉であふれ、言葉と心のコミュニケーションの成り立ちがあった。幼いながらも人と人の関わりをし、心に吸収をした。小さな心の、飾りのない素直な言葉で、私たちの心も救われ、温かく優しい気持ちにさせてくれた。

自己に芽生えた温かく優しい言葉は、心をあらわし、人の心へと伝わっていく。まほうの言葉は、心をあらわす温度計であると感じた。こうして、「言葉は心をあらわす温度計である」という結論にいたりついた。

#### 4. 保育援助技術の学び

以上のようにエピソードを踏まえて、具体的な保育援助技術に関する意見交換が積極的に行われた。

いづみ中央幼稚園では、①子どもたちの心に秘められた思いや、気持ちの揺れ動きを大切に受け止めたいと願うようになった。②言葉や態度として表現するに至るまでの気持ちを丁寧に感じていきたいとも意見を表明した。また、③子どもたちとの生活は寄り合わされた糸のようなものであることに気づき、④子どもと心を通わせ合うことが重要であり、⑤自分の思いを上手く表現できなくて、嬉しい、楽しい、悲しい、悔しいなどの感情の中で思いが交錯し、子どもたちは、心を紡ぎ、紡ぎあっていることにも気づいた。そして、⑥何かの方向へ思いを誘導するのではなく、その狭間で揺れ動く気持ちに寄り添い、保育者も一緒に心を揺らしながら生活を紡いでいかなければ、という思いを新たにした。

他方、むつみ幼稚園では、①子どもが自分の気持ちと向き合い、素直に表現できるようにする、②その子にあった特別な言葉がけを意識する、③親の愛情を十分に感じられるよう家庭に促す、④子どもの言葉で子どもの言葉をつむぐ、⑤子どもの主体性を大切にする、⑥保育観の見直しをすることが重要であると結論付けた。

今村は、こうした第六段階の研究会の際に、最終的に、子どもの成長発達に関する気づきを3項目、さらに、子どもへの願いを含め、教師自身の保育援助技術の気づきを3項目として、合計6項目で結論を述べるように提案した。

研究が終わっても何が明らかになったのか、次の保育からどのような点に注意しなくいけないのかが分からないことが多い。やや牽強付会の感は払拭できないとしても、言語化して結論を共有できる形式にしておくことは重要である。

もちろん、言葉にはできない保育援助技術のポイントも学ぶ。言語化できない学びもある。しかし、とりあえずは、言語化した結論を表明することが重要である。

一般に、保育者は子どもに対する願いを持ち、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。つまり、保育の場面では、子どもに対してどのような願いをもち、子どもを理解し、保育援助を実践する総合的能力の総合体が必要である。もちろん、願いや子ども理解も大切

であるが、この園内研究会スタイルでは、最後の保育援助技術の向上に向けて、結論をだし、それを実際の保育に生かすことを狙いとしている。

最後に、こうした園内研修会の意義を次の三つにまとめておこう。

第一に、記述者である保育者の願いと保育援助の実際を園内の全教諭で共有することができた。保育の実践では、常に子どもにとっての「善い」ことは何かを考えなければならない。換言すれば、保育者のひとつひとつの行為には教育的な願いと表裏一体である。だが、こうした願いは、なかなか言語化されない。したがって、エピソードを通じてそうした願いに触れ、ときに願いを共有できたことが有意義であった。

第二に、子ども理解を深めることができた。エピソードの検討会は、ときおり、ケース会議やカンファレンスともなった。前の担任や他の教諭からのその子どもに対する理解が示され、多角的に子どもの行動に関する分析が示された。こうした子ども理解が深められた点も有意義である。

第三に、全教員が、具体的な援助技術を学ぶことができた。若手の保育者にとっては研修の機会ともなった。この点も評価できるであろう。

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園内研究会のシステムを創りあげる試みを提示した。こうした試みのなかで、お互いに遠慮なく刺激しあえる仲間集団となり、計画的かつ意図的に研究が継続できることが重要である。今後さらに、こうした取り組みをすすめていきたい。

#### <註>

- ・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：第17号，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。
- ・今村光章，2010，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，岐阜大学教育学部：教師教育研究，第6号，99－109頁。
- ・今村光章・中京幼稚園・東海第二幼稚園，2011，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くいのちを学ぶ保育に関する園内研修の試み，岐阜大学教育学部：教師教育研究，第7号，55－64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。

