

保育者の語りにみる子どもの関係と対話の分析（１） ——支援が必要な子どもの周りにいる子どもに焦点を当てて——

五十嵐 元子¹⁾・三山 岳²⁾

1) 帝京短期大学 こども教育学科 2) 愛知県立大学 教育福祉学部

【抄録】

【問題・目的】本研究は、支援が必要な子ども（以下、支援児）とその周りにいる子どもとのかかわりのなかで、どのようにして対話が生まれてくるのかの成立過程を、特に周りにいる同じグループの子どもに焦点を当て、明らかにすることを目的とした。また、対話が生まれるまで、保育者が支援児と周りの子どもとのかかわりをいかに支えてきたのかについても考察した。

【方法】保育者への半構造化面接を学期末に実施し、支援児と周りの子どもの関係の変化について、具体的なエピソードとともに語ってもらった。それをICレコーダーで録音し、逐語録を作成した。それをSCAT（Steps for Coding And Theorization）により分析を行った。

【結果】支援児の周りにいる同じグループの子ども（以下、周りの子どもと記す）は、自分たちの要求を伝える（以下、要求伝達と記す）ため、試行錯誤しながら効果的な伝達方法を見つけ出し、その方法が支援児の応答を引き出すものなのかどうかを保育者とともに確認し共有していった。それを繰り返していくうちに、周りの子どもたちは、自分たちの要求伝達が支援児の応答を引き出すことができるという効力感（以下、応答への効力感）を持つようになっていった。すると、支援児の応答を引き出すまで、子ども同士で支え合いながら、あらゆる方法を試し続けるようになる。このようなかかわりを通して、過去あった出来事から支援児に対する理解が深まり、支援児の心情を捉えようとする姿勢が周りの子どもたちに芽生えていった。さらに周りの子どもたちは、支援児の心情を受け止めながらも、自分たちの支援児に対して抱く意見を率直に述べることにより、支援児が自らの困っていることをつぶやくようになる。その結果、周りの子どもたちと支援児の間で“一緒に…という風にしたい・になりたい”という願望が共有され、それらが共有されることで対話が生まれてくることが示唆された。

【考察】対話が生まれるためには、支援児の周りの子どもたちが応答への効力感を抱き、支援児へ働きかけ続けながら、支援児への理解を深めていくことと、支援児と周りの子どもたちがかかわるなかで、互いの願望が共有されていくことが鍵になると考えられた。あわせて、子どもたちの他者理解を諦めない姿勢を育くむことをねらいにした日々の保育の設定と保育者の働きかけが、子どもたちが試行錯誤しつつ支援児と向き合い続けることの支えとなっていた。

【キーワード】 対話、応答への効力感、他者理解を諦めない姿勢、支援児への理解、願望の共有

I. 問題・目的

近年、保育所や幼稚園では、障がいや発達障がいがある子ども、それらの疑いがある子ども、家庭に深刻な問題がある子ども、外国にルーツがある子どもなど、支援が必要とされる子どもの背景は多様化の傾向を辿っており、1クラスに何人もの支援を要する子どもが在籍していることが珍しくなくなった。こうした現状から、「どのような子どもも排除されることなく、一人ひとりの意見が尊重され保育に参加することを実現すること」¹⁾を目指すインクルーシブ保育の考え方は徐々に広がりを見せてきている。その実践研究では、支援が必要とされる子ども（以下、支援児と記

す）だけでなく、その周囲にいる子どもたちにも重点を置き、双方の関係性に注目している^{2)・4)}。

同様に、障がいがある子どもと健常児との相互作用に関する研究や実践報告は、統合保育の実践研究においても相当量蓄積されており、その多くが障がい児と健常児が互いにかかわりあい、育ちあう姿を生き生きと描いている^{5)・6)}。特に、太田⁷⁾や古野・豊辻⁸⁾は、日々のかかわりあいの中で、健常児が障がい児への理解を深め、対応を変えていくことを示し、障がい児の周囲にいる健常児たちに焦点を当てた研究の重要性を提起した。それにもかかわらず、健常児が障がい児をどのように捉え、かかわりを持つのかという健常児の視点にたった研究は、現在に至っても数が少ない⁹⁾。

その中で、太田⁷⁾は統合保育を通して障がい児と健常児が互いに理解を深めていくこと、鬼頭²⁾はインクルーシブ保育の理念のひとつとして、支援児を含む一人ひとりが互いの差異・異質な部分を認め合う関係を作っていくことを重視する。その意味で、支援児よりもむしろ周りの子どもたちの関係に目を向けることと、日々の活動や遊びを通して、対話を積み重ね、一人ひとりの子どもが互いを理解し認め合う関係を作り出すことが支援児を含む保育には重要である、とする五十嵐¹⁰⁾の事例検討は意義のあるものであった。しかし、周囲の子どもたちと支援を要する子どもとの間にいかに対話が生まれてくるのかまでは検討に至っていない。

対話の概念は非常に複雑でひとつに定義づけることは難しいが、本研究では対話＝dialogue（ダイアローグ）として位置づける立場から見てみたい。白木¹¹⁾はDavid Bohm¹²⁾を引用して対話（ダイアローグ）を次のように説明している。「ダイアローグ（dialogue）という言葉はギリシャ語の『dialogos』という言葉から生まれ」、「dia」は「～を通して（through）」、「logos」は「言葉、ないし言葉の意味（word, the meaning of the word）」を示し、その「本来のイメージは、"A stream of meaning flowing among and through us between us"（我々のなかで、我々を通し、そして自分たちの間で（に）生じ、進み、続く、意味の（絶え間ない）流れ）」という。白木¹¹⁾ 13)はこれを複数の参加者で行われている対話（ダイアローグ）を想定し、「それぞれの参加者が、他者の語ったことに基づいて、それに続け、重ねる形で自分の言葉を繋いでゆく、という流れ」と意味づけた。ここにある「他者の語ったことに基づいて」とは、他者の言動に耳を傾け、理解しようとする姿勢を意味し、「それに続け、重ねる形で自分の言葉を繋いでいく」は、他者の言動を途中で阻むことなく、聞きとってから、自分の感じたことを自分自身の言葉で応答するということである。相手を論破するようなディスカッションでもなければ、日常の出来事を共有するような会話でもない。目の前にいる相手と向き合いながら自分とも向き合っていく態度として特徴づけられ、相手と自分との思いや考えの違いやズレを認識することへとつながっていく。さらに、この思いや考えのズレが多様に積み重ねられていくなかで、新たな見方や考えが生まれてくることを期待するとも言われている¹⁴⁾。

幼児期、子どもたちは、幼稚園や保育所という場で、同年代の多様な他者と出会い、互いに分かり合えていないところから関係が始まる。かかわりを通してそれぞれの思いや考えの違いに気づき葛藤し、その先

の新たな展望を抱くなかで、生活や遊びおよび活動を共に造っていく。この時、目の前にいる相手（他者）を理解しようとすると同時に、自分とも向き合おうとするdialogueとしての対話は子どもたちにとって重要な手段となることが示されている¹⁵⁾。

本研究は、こうしたdialogueとしての対話の立場から、健常児ないし周囲にいる子どもに焦点を当て、障がい児ないし支援を要する子どもとのかかわりの中で、いかに対話が生まれてくるのかの成立過程を明らかにしたい。そこで、保育者のインタビューを通して、周囲にいる子どもたちが支援を要する子どもに対して、1年間、どのようにかかわったのかという特徴を捉え対話が生まれるまでのプロセスを丁寧に描き出すことを目的とする。同時に保育者が子ども同士のかかわりをどのように支えていくのかについても考察する。

Ⅱ. 方法

1. 研究協力者・研究協力園

都内Z幼稚園に勤務する保育歴10年の保育者。Z幼稚園では、長年、障がい児を受け入れてきているとともに、子どもたちが互いのかかわりを通して育ちあっていくこと、障がいがあるなしにかかわらず、生活するなかで出てくる問題を全員で考えあい、自分たちで乗り越えていく方法を編み出していくことを大切にしている。また、生活場面や課題（活動）場面では、2人組・3人組・4人ないし5人組と子どもがグループを組んで参加している。本研究はこのグループでの出来事を中心に上げ、A児（支援を要する子ども：発達がゆっくりで注意転導が見られる）とA児と同じグループに属する子どもたちとのかかわりと保育者の働きかけを分析対象とする。

2. 調査方法と期間及び頻度

半構造化面接を行い、研究協力者が語った内容をICレコーダーで記録し、その後、逐語録化した。調査期間は、2017年6月～翌年の3月。面接は合計3回、各回約1時間で、各学期の終了時期に実施した。

主に、保育者が印象的であったグループを挙げ、その子どもたちの関係の変化について、具体的なエピソードとともに語ってもらった。加えて、保育の中で自身が心がけたことも尋ねた。

3. 分析方法

(1) 分析方法の概要

逐語録化したものをSCAT（Steps for Coding And Theorization）を用いて分析した¹⁶⁻¹⁸⁾。SCATは質的

研究法のひとつであり、得られたインタビュー等のデータについて、段階を踏んでコード化し、そこからストーリー・ラインを作成、理論的記述を導き出す分析方法である。初学者でも使用しやすく、データの規模が小さくても分析が可能であるという利点があり、かつ、保育者が捉えた子ども同士のかかわりの特徴を明らかにするという本研究の目的に適した分析方法と判断し、採用した。

(2) 分析の手順

大谷¹⁶⁻¹⁸⁾が開発したSCATは次のような段階を経る。「マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに、

<1>データの中の注目すべき語句

<2>それを言いかえるためのテキスト外の語句

<3>それを説明するようなテキスト外の概念

<4>そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく4段階のコーディングと、そのテーマ・構成概念を紡いでストーリー・ラインを記述し、そこから理論を記述する…」¹⁷⁾

本研究では、大谷¹⁸⁾が提供するSCATのフォームを使い、面接内容の逐語録をセグメント化したものに番号を付け、それぞれ<1>～<4>のコーディングを行い、そこから各学期のストーリー・ラインと理論的記述を作成した。このフォーム（マトリクス）は紙幅の関係上、その一部を巻末に参考資料として示した。

4. 倫理的配慮

研究協力者に調査目的に関し、口頭と文書によって説明し、調査開始前に協議を行い、了承を得た。特に研究発表に際し、個人情報特定されないための配慮の方法とデータの取り扱い及び発表の任意撤回についても説明を行い、同意書による承諾を得た。

Ⅲ. 結果

各学期におけるA児と同じグループの子どもとのかかわりの特徴について、ストーリー・ラインの特に重要な部分を抜き出し、同じグループの子どもがA児とどのようにかかわっていったのかを解釈し、詳述した。この際、ストーリー・ラインで示されている内容に、該当する具体的なエピソードを載せ、生き生きとした子どものやりとりの様子が分かりやすくなるようにした（表1～3）。また、各学期におけるA児と同じグループの子どもがどのようにかかわっていたのかの特徴を要約し、見出しをつけてある。

ところで、ここで言うストーリー・ラインとは、大谷¹⁸⁾によると「データに記述されているできごとに潜在する意味や意義を、主に<4>に記述したテーマ

を紡ぎ合わせて書き表したもの」と定義されている。つまり<4>で記述したテーマ及び構成概念を出てきた順番につなぎあわせるのではなく、そのテーマ及び構成概念の間にある関係や意味を読み解き、それを文章化したものである。そのため、ストーリー・ラインの一文にエピソードが重複したり、エピソードの時系列が前後する場合がある。なお、表1～3にあるストーリー・ラインに引かれている下線はSCATの分析において、見出された<4>テーマ及び構成概念を示している。

1. 1学期（4月～7月）：要求伝達を通して応答への効力感を得ることから他者（A児）を意識した願望伝達へ

1学期間のストーリー・ライン（表1）は、A児と同じグループの子どもたちが、A児に要求（A児に「…してほしい。…して。」というメッセージ）を伝えるところ（以下、要求伝達と記す）から始まる。A児がそれに応答する姿を見て、同じグループの子どもたちが自分たちの要求伝達の方法をA児に合わせて変容させていく。ここまでのプロセスには、2つの段階があることが示された。

ひとつめの段階は、ストーリー・ライン（1）（6～9行目の網掛け部分）にあるように、実力行使的な要求伝達によって試行錯誤するなか（エピソード例①点線A），保育者の助力を得て（エピソード例①点線B③C）要求が伝わり、A児の応答を引き出すことができたことがきっかけに（エピソード例①点線C），次のような展開を見せていく。A児の応答を引き出したときと同じ要求伝達の方法をとり、A児の応答を引き出すことを繰り返していくうちに、A児の応答を引き出すことができるという効力感（以下、応答への効力感と記す）が生まれる（エピソード例①点線D）。同時に、グループで応答への効力感を共有していくことが挙げられていた。このときに子どもたちが身につけた要求伝達の方法によって、A児の応答を引き出したという事実を確認し（エピソード例①点線C），それを続けることが、応答への効力感をグループの子どもたちの間で共有する鍵となっている。これを日々、積み重ねていくうちに、今度は保育者の支えがなくても、子どもたちはA児に同じように働きかけてみようという気持ちになっていた（エピソード例①点線E）。従って、子どもたちの間で応答への効力感を共有することが、自発的かつ共同的に要求伝達を行ってみようとする原動力になっていると考えられる。

ふたつめの段階は、ストーリー・ライン（2）（12～13行目の網掛け部分）にあるように、グルー

表1. 1学期のストーリー・ライン

1 学期のストーリー・ライン	該当エピソード
1 保育者は、子どもの特徴を考慮に入れたグループ編成に関して述べた後、Aを含むグループを取り上げ、 2 グループ編成初期の子どもたちのかかわりあいとその変化に注目して語った。ここでは、日常生活の中で 3 見えてくる子どものかかわりあいの違いはあれ、グループの子どもたちが、保育者のAとかかわる姿を見 4 て、働きかけ方の観察学習をし、同じようにかかわることでAに<u>応答があることへの効力感とその共有</u>が 5 なされていく。 6 ⁽¹⁾5月初旬までの要求伝達プロセスでは、例えば集合の時間にふらふらと歩いていってしまうAに対し 7 て、一緒にグループのメンバーは実力行使で連れて来ようとしていた。しかし、子どもたちは日々を積み 8 重ねていくなかで、子どもたちの要求伝達の様子に応じた保育者の<u>助力</u>を支えに、<u>伝達達成未達成の確認</u> 9 を行い続けることで、Aの<u>応答があることへの効力感とその共有</u>がメンバーの中でなされていった。 10 そのことにより、メンバー間で<u>要求伝達実現への期待と要求伝達の動機づけの高まり</u>が生まれ、<u>願望共</u> 11 <u>有を希求する姿勢</u>へとつながっていく。こうしてグループの子どもそれぞれが、<u>願望が共有され達成さ</u> 12 <u>れたことへの喜びを一つひとつ実感しつつ</u>、⁽²⁾過去から積み上げられた他者理解と他者への配慮が子 13 どもたちの中で生まれてくる。その結果、他者を意識した願望伝達とその伝播が生じる。保育者はAの 14 共同したいという願望を日々のやりとりからの<u>理解</u>から捉え、それがAと子どもをつないでいくときの 15 動機となると同時に仲介方法を考える参照枠にもなっている（何を代弁するかモデルとして示すか）。A 16 を含めた子どもたちそれぞれが、<u>保育者を媒介とした他者理解と応答姿勢の育ち</u>を見せ、かつ<u>障害があ</u> 17 るなしと無関係な対等な子ども同士の関係性を示しているのではないかと保育者は考えている。	エピソード例① エピソード例②・③
〈エピソード例①：集合の場面：ストーリーライン(1)6～9行目〉 最初のときは、本当に必死に、Nちゃんも^④必死に手をつかんで行くよって感じが、5月の初めぐらいまではあつたんですけど、^⑤私も一緒に呼びにいきながらで、でも、A君は、一緒にやりたい気持ちはあるのかなと思ったので、先にやるよって言ったから来るかもしれないから、そうやって言ってみようって。で、それは^⑥一緒に言っておいて、「先にやってくるね。バイバイ」とか、「先やってくるよー」って言って、一緒にNちゃんたちと、戻ってみて、「本当に来るかなあ」って言って、ちょっと待ってみると、それからビュッと来たりとかして、「本当に来たねー」って、こっちもちょっと言っておけると、Nちゃんが、最初は顔がまだ、「あー、そうー」ってつかえた感じはあつたんですけど、^⑦だんだん本当にそれが手応えとして、毎日の中で、こっちも入りながら出てくると、先にバイバイって言っとけば来るのかな、そこら辺は分かってくる、その集合のなんかは、^⑧自分たちで探して、来ないときももちろんあるんですけど、まだまだ。でも、そうやって集まって呼んでみようっていうのが、出てきたのかなっていうのがありますね。	
〈エピソード例②：手押し車を協力して行うグループ活動：ストーリーライン(2)12-13行目「過去から(中略)生じる」〉 A君もまだやり方が分かんないと、ヒュッていなくなっちゃうので、こっちも一緒に入りながらちょっと戻して、やってたんです。まだNちゃんとK君は自分がやって必死という感じ。で、A君の番になって、A君がどうやっていいか分からなかったのか、またふらふら行こうとしたんですけど、その時に^⑨Yちゃんが自分でやって見せてあげてたんです。A君ができるように。で、「A君、こうだよ」って言って、こう手をついて、「こうやって、やってごらん」って言って、見本見せてたんです。その様子を見てA君もやる気になったのか、足持ってやったんですね。で、^⑩Yちゃんって、こんなふうになんか、A君ができるように、自分が、見本見せるとかっていうふうに、そうやって変わっていきうってというのが、そのとき初めてかな、私が見てたのは。あ、こんな風につき合える力が出てきてるんだなって思ったのと。それを見た^⑪Nちゃんも、その後まねして、Yちゃん、A君、Nちゃんて挟むようにして、「こうだよ」って言って、やっている姿も出てきたので、そういうふうにして^⑫A君がやってくれたっていう手応えが、YちゃんとかNちゃんにちょっとあると、嬉しそうにしたりっていう、なんか達成感がなんかあるのかなと、そこで感じられたかなと思いました。まだ日頃、本当にすごいなくなっちゃうとかもまだまだあるので、呼びきれないのはもちろんあるんですけど。でも、^⑬そうやって一つの場面でもそうやって思いを向けながらかわっていくっていうのがあつたなと思って。	
〈エピソード例③：昼食場面：ストーリーライン(2)12-13行目「過去から(中略)生じる」〉 最後ミートボールが2個か3個が残ってて。その時、A君お肉ちょっと嫌いだから、寝転がってたんです、床に。「A君、もう食べないの？」って聞いたら「うーん」って。「あとお肉3個だから食べようよ」と伝えると、A君は「食べる」って言いつつも、ちょっと下がる感じ。「じゃ、ちっちゃくしょうか？」って言って、切って口に運んだら「A君食べる」とは言うものの、また下がっちゃって食べないっていう、こういうの多くて。「食べないね」って言うと、Yちゃんもなんか、^⑭「A君はお肉嫌いやん、あんま好きじゃないもんね」って、日頃のA君の食のことも、子どもたち分かってて。^⑮Nちゃんが、「じゃあ、もっとちっちゃくしたらいいか」って言って、で、「やってごらん」って、違うフォーク渡したら、さらに潰してあげて、かなり細かくして刺して、「はい」ってNちゃんやってあげて、1回、ちょっと「んーっ」て下がったんだけど、「はい」ってこうやってあげたら食べたの、パクって。そしたら、「わー、食べたー」って言って、Nちゃんと、Yちゃんと、Sくんが3人とも。^⑯で、A君も食べて。で、次のもあげながら、(A児が)「おっきい、おっきい」って言うと、また「ちっちゃくするね」って言いながら、全部、みんなが切ってあげて、食べたら拍手、「すごい、A君、食べたねー」って言って、そんな食一個とっても、そんなふうに、1学期間、一緒にお弁当食べてるところも、A君の様子分かりながらで、食べないA君に対して、気持ち向けたりとかしていけるってことが、やっぱり日頃過ごしているところから出てくるので、子どもの姿すごいなと思って。	

※ ストーリー・ラインの左側にある数字は行数を示す。

プの子どもたちがA児に要求伝達を行うその行為の中に、A児にどうすれば伝わるのだろうかという他者を理解しようという姿勢を介した伝達方法が生まれてくるといったものであった（エピソード例②点線⑥）。この伝達方法はグループの一人が見つけ出すと

他の子どももそれを模倣するという形で伝播し（エピソード例②点線⑨）、A児の応答を得ることがグループの子どもそれぞれの嬉しさや達成感へとつながり、応答への効力感が確かなものになっていく（エピソード例②点線①）。それに伴い、A児と向き合うこと

表2. 2学期のストーリー・ラインと具体的なエピソード

2学期のストーリー・ライン	該当エピソード
1 保育者は、<u>グループのメンバー変更後の要求伝達方法の変容プロセス</u>を語った。このエピソードを選ん 2 だのは、保育者が従来抱いていた他者（子ども）像を超える感情理解の姿勢を見たからだ。 3 まず、久しぶりの登園に抵抗を示すAがどうしてもグループ活動に参加しないという状況から始まる。 4 ⁽¹⁾過去に共有した出来事に基づく他者理解（「前はできていた」から「練習すればうまくなる」）がグル 5 ープのメンバーによる抵抗を示す子どもに対する理解とエンパワーメントへと転化する。それを受け、 6 ⁽²⁾抵抗を示したAは、拒否—受容の葛藤を繰り返すが、グループのメンバーはAが受け入れやすい要求 7 内容への変更を行い、<u>願望の部分的共有</u>を実現する。その場で、保育者による子どもの心情理解（Aが見 8 通しが見えない中での不安を抱えている）がなされるが、ここでは過去に共有した出来事の他者（A）理 9 解を通した子どもの他者（A）に対する信頼のありかたを周りの子どもたちに感じ、対応を任せていた。 10 次にグループでの練習がどうだったかを聞く場面で、子どもたちの間で、⁽³⁾活動の振り返りを通した他 11 者への願望の明確化（「逃げすぎ」）がなされる一方、⁽⁴⁾他者（A）の気持ちを理解しようとする姿勢（「楽 12 しかった？」）も見られた。他者の気持ちを尋ねた子ども（T）はAと距離を置いて見ていると思われた 13 子どもだったから、保育者にとっては予想外の出来事であり、成長を感じた点であった。このTの質問 14 を受けてAは返答し（「楽しかった」）、両者の間に<u>気持ちの確認してもらえた—確認できた安心感</u>が生ま 15 れていた。 16 このエピソードを通して、保育者は子ども同士の対等性の中身について<u>子どもからの学び</u>であったとす 17 る。<u>グループ活動の積み重ねと対等な願望伝達要求は、応答への信頼形成に基づいた言語による要求伝</u> 18 <u>達と他者の感情理解と要求伝達を諦めない姿勢</u>からなると読み取っている。	エピソード例④ エピソード例⑤
＜エピソード例④：運動会の練習：ストーリー・ライン4～9行目＞ 「グループに練習しよ」って幼稚園来て、支度も終わったときに、グループがそれ言ったら、A君は「嫌だ」って、「幼稚園辞めたい」って。その時は、ちょっとパニック状態で、暴れながら、泣いていたんです。 で、「どうしょっか」って、Sちゃんとかは、「練習しないと見せらんなくなっちゃうよ」っていうことを言ったりとか、^⑧「練習したらうまくなる」ってことをU君たちも言っていてあげて。U君が「A君、前はできてたじゃん」って言っていて。だから、ちゃんと、A君が、できるようになるってことも、思ってるし、できたっていう事実が。確かに、でんぐり返し、休む前の練習は、でんぐり返しはすんごくうまくて、あの、コロコロンって自分で転がってって、あれは。^⑨「うまいね、先生」言っていて、私も一緒に。そんなことを言っていてあげて、「でんぐり返しできたじゃん、A君」って言っていて。	
＜エピソード例⑤：活動の振り返り：ストーリー・ライン10～15行目＞ （運動会の練習で）逃げたりしつつ、こっちの裏に行っちゃったりとかしながらで。一応、ひと通りは通して、終わった後に、グループに、「今日の練習はどうだった？」って聞いたんですけど。そしたら、^⑩U君が、「A君が逃げすぎ」って言って、その、「向こうに行きすぎだ」って言って。そしたら、Sちゃんも、「そうそう」って言って。A君、3回かな、そのときは、「3回も行っちゃった」って言って。「あ、じゃあ、それはどうしたい？」って聞いたら、「逃げないでほしい」っていうのは言ってたから、「それは、じゃあ、A君に伝えてごらん」って言ったら、「A君、今度は逃げないでね」って。で、A君も、「それは分かった」って言って。で、「Tちゃんは何も言っていなかったの、Tちゃん、何かある？」って聞いたら、しばらく黙ってから、^⑪「A君さ、楽しかった？」って聞いたんですよ。どういうことかなって、^⑫「どういう意味？」って聞いたら、「だって、最初は泣いてたから」って言って。で、「そうだったよね」って言って、「聞いてごらん」って言ったら、^⑬「そうよ、楽しかったよ」って。まあ、笑顔で言って。で、そういうと、Tちゃんも、「なら、良かったね」って言ってたんですけど。まあ、Tちゃんの、「楽しかった？」って聞いてあげられるっていうところが、私はすごいなと思って。	

※ ストーリー・ラインの左側にある数字は行数を示す。

を通して、子どもたちに「自分たちはどうしていい
うか、どうしていききたいか」という思いや願望が芽生
え始め、それをA児に伝達していると考えられた（エ
ピソード例②点線㉑）。よって、「…してほしい。…
して。」とA児の状況を介さない要求伝達とは質的に
異なっている。そのため、ストーリー・ライン（2）
（13行目の網掛け部分）では、“他者を意識した願
望伝達”とし、その願望伝達がグループの子どもに広
がっていくことを“その伝播”と表現した。さらに、
グループの子どもそれぞれがエピソード例②と類似す
るような体験を毎日の中で積みあげられてくると、A
児の行動から心情を理解しようとする姿勢が生まれ、
それを言葉にして表現するようになっている（エピ
ソード例③点線㉒）。こうしたA児の心情が言葉で表
現されるにより、困っている状況への打開策を編み出
していくことにつながっていった（エピソード例③点
線㉓）。このA児の心情を理解し、A児の視点で考え
ようとする子どもの姿勢に、A児は心を動かされたの
か、それを受け入れていく。するとA児からも要求が
出て、子どもたちはそれに応じていくというように、
双方の間で対話が生まれ始めていると考えられた（エ
ピソード例③点線㉔）。

2. 2学期（9月～12月）：過去の出来事に基づい た他者（A児）理解から他者（A児）を意識した 願望の明確化及び他者（A児）の気持ちを理解し ようとする姿勢へ

2学期はグループのメンバーが変更され、1学期と
同様、グループ編成初期はA児を実力行使で連れて
来ようとしていたが、保育者の働きかけをモデルとし
て要求伝達の方法が変わっていった。そして、ストー
リー・ライン（表2）では、A児と同じグループの子
どものかかわりの特徴として、以下のことが挙げられ
た。

ひとつは、グループ活動（運動会の練習）を拒否す
るA児に、同じグループの子どもが、A児の過去に
まつわる出来事を思い出し、それをもとに励ますと
いったA児をエンパワーメントする発言が出てきた
ことである（ストーリー・ライン（1） 4～5行目
の網掛け部分/エピソード例④点線㉕）。この同じグ
ループの子どもの発言は、過去に共有した活動におい
てA児がどのような行動をとっていたかをもとに、A
児を理解していたために出てきたと考えられた。この
ことをストーリー・ライン（1）（4行目の網掛け部
分の冒頭）では、“過去に共有した出来事に基づく他
者理解”と示した。また、ここでA児の過去の出来事
がグループの子どもたちに共有されたことで、A児に

できそうなことを探し、受け入れやすい要求へと伝達
内容を変えることができたと思われる（ストーリー・
ライン（2） 6行目文末～7行目の冒頭「Aが受け入
れやすい要求内容への変更」）。

ふたつめは、活動（運動会の練習）の振り返りの際
に、A児の行動に対する評価や不満が忌憚なく発せら
れたこと（ストーリー・ライン（3） 10～11行目の
網掛け部分/エピソード例⑤点線㉖）とA児に楽しく
できたかどうかと気持ちを尋ね理解しようとする姿
勢が見られたこと（ストーリー・ライン（4） 11～
12行目の網掛け部分/エピソード例⑤点線㉗）であっ
た。同じグループの子どもがA児に対し評価や不満を
発言できたのは、活動を振り返るという場を通して、
自分たちのグループで「…したい」というイメージ及
び願望を膨らませていたこと、A児がその活動とかか
わって過去に得意そうに行動していたこと（エピソー
ド例④点線㉘）を思い出し、きっとそれができる力
があると信頼していたためと考えられる。活動を振り
返ることにより、グループの子どもがA児のことも踏
まえつつ自分たちの「…したい。」という思いが徐々
に明らかになってくることから、このことをストー
リー・ライン（3）（10～11行目の網掛け部分）で
は“活動の振り返りを通じた他者への願望の明確化”
と表現している。さらにある子どもによるA児に対し
て気持ちを確認する行為は、A児が活動の始まりから
泣いていたこと注目して出てきたことが保育者の質問
で明らかになっている（エピソード例⑤点線㉙）。こ
れはその子どもがA児の気持ちを捉えようとしてその
振る舞いすべてを意識して見ていたことが考えられ
た。このようにA児の気持ちに寄り添い、理解しよ
うとする姿勢にA児は安心感を抱いたのか、応答して
おり（エピソード例⑤点線㉚）、A児と同じグループの
子どもの間で対話が生まれてきていると思われた。

3. 3学期（1月～3月）：グループのメンバーによ る共同の働きかけの効果

3学期もグループの変更後、A児への要求伝達に苦
労するが、1・2学期時のA児がいたグループの子ど
もたちの働きかけを見ており、それをモデルにした要
求伝達を行っている。3学期のストーリーライン（表
3）では、A児と同じグループの子どもとのかかわり
の特徴として以下のことが挙げられた。

ひとつは、ストーリー・ライン（1）（10～11行
目の網掛け部分）にあるように、要求伝達が最初うま
くいかなくても、同じグループの誰かが別のやり方で
要求伝達できるようになると、他のメンバーもそれにな
らっていくといった共同の働きかけが見られるよう

表3. 3学期のストーリー・ラインと具体的なエピソード

3学期のストーリー・ライン	該当エピソード
1 ある子ども (R) に自分とは合わない相手とのかかわりを持てるようにしたいという近い未来を見越し 2 た今の課題として、他者と関係することへの自信に結び付けていけるようにした保育者のグループ編成時 3 の思いが3学期になって実現してきた。年中の子どもたちの中では年長が見せるグループリーダーという 4 大きな存在があり、自身たちも2学期に経験する。リーダーの仕事と役割による憧れは、Rにとって、あ 5 る子ども (A) とかかわりたいと思った背景となり、子どもの中に生まれている新たなことへの挑戦へと 6 変貌を遂げる。同時に他の子どもの要求伝達と応答の観察による他者理解の深まりが見え、かかわりがな 7 かった子どもとのかかわりを望むようになり、そのRの思いを汲んで、保育者は子どもの要望によるグル 8 ープの編成を試みた。関係を持つ相手の広がりを見せる子どもは、様々なこどもとかかわりたいと思え 9 るようになった成長を見せ、新たなグループでの生活を迎えた。それは彼女の要望で一緒になった子ども 10 もいる。⁽¹⁾中には働きかけ(要求伝達)への諦めを示す子どももいるが、グループのメンバー共同の働き 11 きかけ(要求伝達)により、相手に配慮した要求伝達の姿勢へと変わっていく。ここにグループ編成の 12 意義(効果)があると保育者は見ている。同時に3歳からのグループ活動の経験がこうしたメンバーで 13 の共同を実現していく基盤になっている。このようなグループ編成のもとで、⁽²⁾活動(描画)を行った 14 とき、ある子ども(A)が外れてしまいそうになるのを保育者が傍に付き添いながら続けていると、そのA 15 の様子を見て、新しい側面を子どもたちが発見するようになる。描画活動を通した他者理解は広がり、 16 次第に保育者は子どもの他者理解の方法に関心を寄せる。できなくて分からないという事実よりも、描 17 画内容からその子どもの内的側面を捉えようとしていることに気づきが生まれた。こうしたグループを 18 通して、知らない子どもとはかかわろうとしなかった子ども(R)が、自らの働きかけに対する応答への 19 自信を持てるようになる。リーダーへの憧れとあわせ、自分の働きかけた結果が自信へと変わる嬉しい 20 経験となり、色々な人に声をかけることができる存在になりたいという自分自身に対する展望を抱けた 21 と保育者は成長を感じている。 22 ⁽³⁾グループメンバー同士による共同の働きかけは他の場面でも展開する。Aが活動で求められている 23 行為を行うことがなかなかできなかった(キャベツを包丁で切る)。すると、Aは自分の困っていること 24 を言語化するが、それはやりたいけどできないという葛藤を内包したものだった。だが、下を向いてい 25 て伝わらなかったため、保育者の質問による葛藤の言語化を通して、彼のつぶやきの共有がグループ内 26 でなされた。そのことにより、子ども同士の教授の関係が成立を見る。ただし、A自身が自分の発信に 27 対し応答への信頼獲得—未獲得—の行方は分からない。	エピソード例⑥ エピソード例⑦
＜エピソード例⑥：描画活動：ストーリーライン(2)13～17行「活動(描画)を(中略)気づきが生まれた。」＞ 私がA君のそばについて、でも彼も描いている最中止まらなくなっちゃって、違うことを描いちゃう時はあるんですけど、描き始めたら「何描くんだったけ？」って言うのと、「にわとりだー！」って言って、「これは？」って言うのと「顔」って言って、「あとは何がにわとりはあるか見てごらん」って言ったら「羽」って言うてみたり。「羽描ければできるよ」とか言うのと描いて、「できた！できた！」って言って。「足ないね」って言ったら足描いたりとかして。言えばそうやって描いてくるのはあったので、そんな感じで、まあ苦手さもあるから考慮して付き合ってた、^①「どんどんスラスラ描いてくA君を見てると、Rちゃんとかグループの子も、「A君って、絵めっちゃ早く描けるんだね」って言うて。 だから、^②“できない子”っていうよりは、片やRちゃんたちは、わりと周りが見えて来てる時期だから、たぶん失敗するのを怖がって描けない子もいる中で、A君はそういう恐れはないから、良くも悪くも。だから、どんどん描いてるのを見て^③「A君すごい、どんどん描いてて早いね」とか「もう終わっちゃったの？」とか言うて。それでできたにわたりの絵を見ると、「うまいね、A君の！」って言うて…。	
＜エピソード例⑦：鶏のエサづくり：ストーリーライン(3)22～26行「グループメンバー同士(中略)成立を見る。」＞ A君も、(包丁をキャベツに)一応当ててはいたんです。でも、当てるだけだから切れなかったんですけど、キャベツが。^④Rちゃんとかも「A君、切れてないよ」とかって言うてたんで、「Jちゃんも、「切って、切って」とは言うんだけど、I君も「切って」とは言うてて。どうやってやればいいかっていうことまでは、4歳では言えないんですけど、誰かやるかなと思って、ちょっと何て言うかなと思った時に、「切って切って」って言うて、RちゃんとJちゃんが、「そうじゃないよ」って言った時にA君が^⑤「じゃあ、どうやってやるのさ～…。(少し力なく)」って言うて、聞いたんです。(中略)でもまだその時はその3人も、そこを受け取るまではなかったから、そこは^⑥「何か言ってるね」って言うたら、もう1回「どうやって切るのか～」って言うてて、^⑦“わかんないな”っていうことがみんなもわかって、どうやって切るのかっていうことを考えて、「包丁引けばいいんだよ」とか、「もっと強く包丁押して」とか、教え方を考えて言うてたんですね。	

※ ストーリー・ラインの左側にある数字は行数を示す。

になっていた。このことから、保育者がグループのメンバー同士の相乗効果を実感している。

ふたつめには、活動を通してA児の肯定的な理解がさらに深まっていったこと（ストーリー・ライン（2）13～17行目の網掛け部分/エピソード例⑥点線㉑㉒）であった。これについては保育者が考察を行っているように（エピソード例⑥点線㉓），子どもたちが周囲と比べて自分はどうかと考えられるようになる年齢で、かつ失敗を恐れ積極的に行動できないところを、A児がかえってすすんで行動しているのを見て、肯定的に捉えたと考えることができる。

三つめには、グループの子どもたちがA児の困り感を受けとめ、A児の立場に立ち色々なやり方を模索し、共同して教えていることが挙げられた（ストーリー・ライン（3）22～26行目の網掛け部分/エピソード例⑦点線㉔）。子どもたちがA児の困り感を受け止め共有できたのは、A児がつぶやいている言葉を見逃さず、保育者が拾い上げたこと（エピソード例⑦点線㉕）がきっかけになっている。一方、A児が困っていることを言葉にできたのは、グループの子どもたちによる要求（エピソード例⑦点線㉖）に対して困難を感じたため、A児がグループの子どもたちに応答しようとしていたことが分かる。この困り感を言葉にできた背景には、グループの子どもたちが諦めず要求を伝えようとしていたこと以外にも、A自身の発達、A児の心情を理解しようとし続ける保育者と子どもたちに対して抱くA児の安心感など、いくつかの要因が考えられた。ストーリー・ライン（3）（22～26行目の網掛け部分）の文末（25～26行）に「彼（A）のつぶやきの共有がなされた。そのことにより子ども同士の教授的關係の成立を見る。」と書いてあるが、ここでいう教授的關係は、誰かが一方的にA児に教授するといったものではない。子どもたちのA児への要求伝達から始まり、A児がそれに対して困り感をつぶやき、保育者を介してそれが共有されることで、子どもたちが共同してA児に伝わるよう色々な方法を考え教えているという流れが示された。従って、子どもたちとA児のやりとりは、一見、教授的な関係にも見えるが、互いの存在に思いを向けている点で対話の特徴を持っていると考えられる。

IV. 考察

1. 子どもたちの応答への効力感を支え、対話的な関係を培う保育（1学期の結果より）

対話が生まれてくるまでには、その場にいる誰かが発言し、それに対する応答が必要になる。逆を言え

ば、発言への応答がなければ成立しえない。A児の場合、集まる途中で何か異なるものが目に入ったり、行こうことが分からないとその場を離れてしまう傾向にあったので、その様子からメンバーは自分たちの発信（要求）が伝わっているかどうか最初は分からなかったと思われる。これが延々と続けばメンバーは発信すること自体に消耗し、かかわりは生まれてこなかっただろう。保育者はメンバーが諦めず、そうかといってA児が応答するかどうか分からない状況にあるとき、ちょうどいいタイミングでモデルを示していた。

このモデル提示は、例えばA児がその場を離れていったからといってすぐに示すものではなく、A児と同じグループの子どもがA児とのかかわりに困ったり、どうしたらいいのか分からなくなるといった姿を見極めてから行っている。子どもたちはある一人のこどもと向き合い、困惑し、戸惑うことがあるからこそ、自分たちの働きかけに応答があったとき、確かな実感をもつことができる。このことが次の働きかけへの原動力となり、試行錯誤することの勇気を与える。保育者のモデル提示は、子どもたちがより適切にその子どもにかかわるやり方を教授するというよりもむしろ、子どもたちがより試行錯誤し、自分たちで働きかけを編み出していくきっかけになっているのだと考えられる。

次いで、グループの子どもたちがA児の応答を引き出した同じ方法でA児に働きかけ、A児の応答があれば、保育者は必ず「本当に来たね」と子どもとともに確認し、子どもたちが応答への効力感を持てるように支えてる。そして、応答への効力感は、その先もA児に向けて発信し続けることにつながっていく。つまり、対話は、発信する側の応答への効力感及び信頼があってこそ成立するということになる。日常生活を共に過ごすグループが一定期間存在し、日々の生活行為（例：集合・食事の用意と食事場面など）を共に繰り返し行っていくからこそ、目の前にいる相手を意識しやすく、試行錯誤できる機会にもなりやすい。そうした機会と時間を子どもたちに十分に保障する保育と子ども同士の対話的な関係を作ろうとする保育者の働きかけが、子どもたちの間に対話が生まれてくることを支えている。

2. 不断の他者理解を支えるもの：グループであることの効果（2学期の結果より）

対話は発言と応答の連鎖とも捉えられる。この応答が得られる（正確には応答を得たと感じられる）までに、A児の場合、グループのメンバーが発信を繰り返し、保育者に支えられながら発信（伝達）の方法を自

分たちなりに編み出していくことが必要であった。時にはあるメンバーがA児への伝達を諦めかけても、他のメンバーが別の伝達方法を試し、A児の応答が得られたことが共有されると、諦めかけていたメンバーも他のメンバーが行っていた方法で試そうとする。ここに複数のメンバーでグループを組む効果があり、いわばグループのメンバー同士がA児の応答を得ようと共同する関係となっていく。こうしてA児とかかわるうちに、過去あった出来事が積み重なり、A児への心情の理解へと近づいていく。グループのメンバーがそれぞれA児とかかわりあうことで、A児と向き合った結果、A児理解が共有され、理解することを諦めない姿勢が出てきていた。

対話は、常に他者を理解しようとする姿勢と態度を要する。理解することを諦めない姿勢や態度は、その場にいる者同士の相互作用によっても支えられることが、A児とかかわる同じグループの子どもたちのかかわりの分析によって示されたと考える。

3. 不満や困っていることを安心して言い合える関係と対話（3学期の結果より）

A児に対してグループのメンバーによる不満や意見は、その先の「一緒にやりたい」という願望につながっており、それが共有されることで、対話する契機となっていた。例えば、メンバーの願望につながる不満や意見に対して、A児が“自分はやりたくない”という願望を抱き応答したとしよう。グループのメンバーとA児の願望は双方で共有されると同時に、違いを認識することになる。他者の語ったことに基づいて、自分はどう感じ考えるかを言葉にしていけることが対話であると本研究では定義づけた。これにならば、他者との違いを見出せたほうが、次の発言が生まれやすく対話は進展していくと考えられる。保育者は、対話の契機を作り、その先に生まれるであろう対話を支えるために少なくとも2つの工夫をしている。ひとつは、活動の振り返りという場面を設定することで、不満や意見を発言しやすくし、それをもとに自分はどうありたいか、あるいは目の前にいる相手やグループのメンバーと自分はどうありたいかという内面的思考を促す効果があると思われる。この背景には、保育者が、子どもたちによる不満や意見を「こうやりたい・あんな風にやってみたい」という自分たちの展望につなげていってほしいという保育のねらいがある。ふたつめは、子どもたちが自分の言葉に出すときの手助けで、例えば「…君はどう思うの?」「なんて言いたかったの?」と質問することで発言の機会を作ったり、子どものつぶやきを拾い上げて「それ

を言えいいんだよ」と背中を押したりなどが挙げられる。子どもの言葉にならない思いを代弁するというのもここに入る。こうした2つの工夫によって、子どもが安心して不満や意見を口にできるのだと考えられた。

不満や意見と同様に困っていることを言葉にすることも同じ原理で対話の契機となる。困っているということは、この先の展望がつかめない、あるいはこうしたいけどできないといったことが主な理由となり、どうにか現状を打破したいという願望となる。さらに願望の共有は対話へと向かわせる促進剤のような役割を担う。保育者は常日頃からA児が困っていることを言葉にできるよう意識してかかわっていたため、最初のつぶやきを見逃さず、グループのメンバーにA児の発言に耳を傾けるよう促すことができた。A児の心情を常に理解しようとする保育者と、A児の応答を喜ぶグループのメンバーがいることにより、A児にとって安心して自分を表現できるようになったのではないと思われる。

4. 今後の課題

本研究は対話の概念を鍵に、それが生まれるまでのプロセスについて、SCATによるストーリー・ラインとそれとかかわるエピソードをあわせ、丁寧に描き出した。従来、発達の困難がある子どもと周囲の子どもたちの認め合いを記すとき、発達の困難がある子どもに対する周りの受容であったり、その子どもの持ち味が遊びや活動で活けるといったことを軸に描かれていたことが多かった。本研究はもうひとつ別の側面として、子どもたちが試行錯誤していくと同時に、他者理解を諦めない姿勢を育み、不満や意見の先にある願望が共有されることで、対話が生まれてくることを提案したことに意義があると思われる。ただし、SCATによる理論的記述を用いて、対話が生まれるまでに重要となる概念とその関係を可視化するまでに至っていない。この点については、今回、単独ケースであったことも鑑みて、他のケースもあわせて検証していくことが必要である。それを今後の課題としたい。

【謝辞】

本調査のご協力いただくと共に、本論文を読んでご意見いただいたZ幼稚園の神田先生に、心より感謝申し上げます。

【文献】

- 1) 浜谷直人（2014）インクルーシブ保育と子どもの参加を支援する巡回相談 障害者問題研究

- 42 (3),pp.18-25
- 2) 鬼頭弥生 (2017) インクルーシブ保育の理念と方法—保育実践の分析より— 豊岡短期大学論集14,pp.433-442
 - 3) 徳留由貴 (2018) 複数の支援児が在籍するクラスにおけるインクルーシブ保育の事例的検討 教育科学研究32,pp.23-30
 - 4) 園川緑 (2018) インクルーシブ保育における子どもどうしのつながりの場面に関する研究 帝京平成大学紀要30,pp.151-156
 - 5) 全国保育問題研究会編 (2001) 障害乳幼児の発達と仲間づくり 新読書社
 - 6) 湯澤美紀・湯澤正通 (2010) 仲間とともに育つ—アスペルガー症候群の子どもの体験と成長— 保育学研究48 (1),pp.36-46
 - 7) 太田光世 (1986) 統合保育における健常児と障害児の関係行動の変容過程 情緒障害教育研究紀要5,pp.29-32
 - 8) 古野誠生・豊辻春晴 (2015) 統合保育の遊び場面における、障害児と健常児の社会的相互作用についての考察 純真紀要55,pp.81-93
 - 9) 青井倫子・曾川理恵 (2018) 特別な配慮を必要とする幼児に対する健常児の理解や態度の形成—社会教育的視点からの統合保育実践の検討— 愛媛大学教育学部紀要65「幼児教育特集号」 pp.1-12
 - 10) 五十嵐元子 (2018) 第3章 日々の活動を通して一人ひとりを対話でつなぐ 浜谷直人・芦澤清音・五十嵐元子・三山岳 多様性がいきるインクルーシブ保育-対話と活動が生み出す豊かな実践に学ぶ ミネルヴァ書房 pp.83-118
 - 11) 白木浩二 (2019) オープンダイアログを心理支援に活かすには? 臨床心理学113,19 (5),pp.512-517
 - 12) David Bohm著・金井真弓訳 (2007) ダイアログ—対立から共生へ, 議論から対話へ— 英治出版
 - 13) 白木孝二 (2017) オープンダイアログという会話のつば N:ナラティヴとケア,8,pp.20-26
 - 14) 中島義道 (1997) <対話>のない社会—思いやりとやさしさが圧殺するもの— PHP新書032
 - 15) 高嶋景子 (2007) 第5章「対話」が支える子ども・保護者・保育者の育ちあい—多様な他者が共に育ち合う多声的な場 佐伯胖編 共感—育ちあう保育のなかで— ミネルヴァ書房 pp.155-208
 - 16) 大谷尚 (2008) 4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案—着しやす
 - く小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 54 (2),pp.27-44
 - 17) 大谷尚 (2011) SCAT : Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法— 感性工学10 (3),pp.155-160
 - 18) 大谷尚 (2019) 質的研究の考え方—研究方法論からSCATによる分析まで 名古屋大学出版会

Analyzing relationships and dialogue among children with and without special needs (1) —— Focus on children who act in the same group as a child with special needs ——

Motoko IGARASHI¹⁾ • Gaku MIYAMA²⁾

1) Teikyo Junior college

2) Aich Prefectural University

【Abstract】

【Purpose】 The purpose of this study was to present a process in which children with and without special needs were able to engage in dialogue focusing on approaches of children who acted in the same group as a child with special needs. In addition, we considered how kindergarten teachers supported in the interaction among children with and without special needs.

【Methods】 This is a qualitative study, adopting semi-structured interviews with a kindergarten teacher. The data was analyzed by using SCAT (Steps for Coding And Theorization) .

【Results】 The children who acted in the same group as a child with special needs tried to tell their request to the child with special needs through trial and error. As a result, the children found an effective way to communicate to the child with special needs and checked whether the method was appropriate or not with the kindergarten teacher. While the children repeatedly confirmed the response of the child with special needs, they became more effective at eliciting that child's response. After that, the children helped each other until the child with special needs responded. By continuing those approaches of the children, they became to understand the child's with special needs preference, attitude and feeling, and they began to speak out frankly accepting the feelings of the child with special needs. Then, the child with special needs told his difficulties of the classroom activities to the children under encouragement from the teacher. They had a view of the classroom activities, wished to do them together, and engaged in dialogue.

【Discussion/Conclusion】 We considered that it was important for the kindergarten teacher to set up the daily classroom activities and to encourage interactions between the children with and without special needs until the children kept trying to understand the child with special needs.

【Key words】 dialogue, an efficacy of eliciting a child's with special needs, understanding of others, sharing wishes