

## 障害児保育における保育者の熟達化過程

—入職5年未満の保育者における対象化体験を通じた保育に対する視点の変化—

廣澤 満之\*

### 【要旨】

保育者の熟達化研究においては、自らの保育に対する揺らぎの経験を乗り越えていく過程が検討されてきた。障害児保育で経験する揺らぎがどのように保育者の熟達に関係しているのかについては不明な点が多い。そこで、本研究では、新人期の保育者における障害児保育を通じた熟達化過程を検討することを目的とした。新人期の保育者11名に対して、半構造化面接が行われた。分析方法は、修正版-グラウンデッド・セオリー・アプローチが採用された。分析の結果、151のヴァリエーションが抽出され、21の概念が生成され、ストーリーラインが記述された。保育者は迷いながらの実践を行い、その積み重ねが、子どもに対する自身の視点の対象化をもたらしていた。この対象化体験は、同僚との関係性を含めた様々な園内と園外の機会と場によって支えられていた。そして、対象化体験は関わりながら考える柔軟性を通して、障害児保育に関する複数の視点の変化をもたらしていた。本研究の課題としては、結果として見出された概念が障害児保育に携わる保育者に特化した概念であるかどうかについて検討する点、保育者による熟達の個別性を検討していくことが示された。

キーワード：障害児保育，熟達化，視点の対象化

### I. 問題と目的

近年の障害児保育をめぐることは、障害児と定型発達児が共に育ちあうインクルーシブ保育の浸透、保育コンサルテーションの実施、支援シートの活用による幼保小連携といった質的な変化が進みつつある。このような変化に伴って、保育者の資質の向上も求めら

\* 子ども学部発達臨床学科

HIROSAWA Mitsuyuki : Expertise process of teachers in early childhood education centers (ECECs) engaged in care of children with special needs: Change of viewpoint to the child care through objectized experiences in ECEC teachers within five years of employment

れている。ショーンの「反省的実践家」という概念が示すように保育者は日々の実践活動を通して自らの保育観を反省的に捉え、再構築する作業を行っている（Schön, 2001）。このような「反省的実践家」としての成長過程については、これまで保育者の熟達化過程として捉えられてきた。

熟達化（expertise）とは、「ある特定の領域で、長期間にわたる経験や練習の結果として、その領域に固有の豊富な知識や熟達した技能を獲得すること」とされている（丸野, 1996）。熟達者の特徴は、作業を誤りなく早く遂行することができるだけでなく、対応のパターンを学習したり、自らの行動や思考をモニタリングしたりすることの成長も含んだ概念である（Chi et al., 1989）。保育や教育の領域で考えるならば、実践レベルの対応、たとえば、子ども同士の葛藤が生じている場面に対して、これまでの経験や知識を基にして即座に適切であると考えられる対応を採ることができるようになることが熟達化の一つの要素である。もう一つは、そのような実践レベルの対応をモニタリングすることによって得られる認識レベルの変化という要素である。これについては、メタ認知との関連について検討されているように（菊野, 2020）、自己の行為や思考の枠組みを意識的に捉えることである。保育者は、多様な領域にわたる専門性をもった実践者である。これらの専門性の各領域について、実践レベルの対応やモニタリングが質的に変化していくことが保育者の熟達化であると考えられる。保育者の熟達化については、これまで複数の研究において検討されている。

高濱（1997）は、保育者が保育に困難を感じる事例の理解について検討した。保育者33名を対象とした面接調査を行った結果、初心者と熟達者には事例の理解に質的な差異があった。初心者の場合、事例を単一の視点から解釈する傾向があったのに対して、熟達者は複数の視点から解釈する傾向があった。熟達者は、断定的に捉えることはせず、様々な可能性があることとして、自らの視点を組み立てていた。加えて、熟達者は、子どもの個人差に関心を示すことも特徴として挙げられていた。このように、保育経験年数の長さは、子どもを捉える視点の多様化と個人化をもたらすことが明らかになっている。

足立・柴崎（2010）は保育者アイデンティティという視点から、24名の保育者を対象とした面接調査によって、就職する前から熟達した保育者になるまでを5つの段階として提示した。それによると、それぞれの段階で保育に関する様々な問題や落ち込み（揺らぎ）を経験することが熟達への契機となっており、特に、新人期の保育者が成長するためには、①メンタリングやカンファレンスなどによる新人養成システムの必要性、②理想の保育者の存在、③以上の2点を参考として自分なりの保育観を作ろうとする意欲の3点の必要性を明らかにした。

このように、保育者の熟達化過程では、自らの保育に対する様々な問題や落ち込み（揺らぎ）を経験するが、それらをどのように乗り越えていくのかということが課題となっ

ている。障害児保育の場合、保育者は定型発達児の保育では経験しない様々な課題に向き合っている。たとえば、障害特性を理解していくこと、医療機関や児童発達支援センター等との連携といったように、障害児保育ならではの経験をしている。これらは、新人保育者にとって課題となりうるが、足立らが述べるように、熟達の契機ともなるであろう。「困難や挫折に積極的に取り組み、自分にとってのプラスや生きがい」（扇子ら,1996）となっていくことが障害児保育を経験することの意義であることが実証的に示されている。

障害児保育を通じた保育者の熟達化過程を明らかにした研究がある。櫻井（2019）は、保育経験が39年である1名の保育者の熟達化は、①障害児の知識も不十分で保育をすることで精一杯であった時期、②保育に慣れてきた時期、③研修会に参加し、専門性を身に付けることにより葛藤を抱える時期、④強迫的結果優先葛藤を乗り越えた時期、⑤オーダーメイド型保育が可能となる時期といった5つの期に分類されることを示した。櫻井は、これまでの熟達化研究が保育者の経験年数を要因としてきたことを念頭に、保育者によって熟達の「契機となる経験」が異なっていることを指摘している。また、特に新人期については、無知識で手探り状態であるが、障害児を肯定的に捉えたり、当該の子どもの保育を自分だけではなく園全体で行っているという認識といった自己の認知や園内環境が熟達に影響していることを示した。

また、小澤（2017）は、新任保育者の不適応状態について、「保育者の多重役割問題」と定義して、保育現場で多重役割を遂行する力を身につけることを「保育者の適応・熟達化」とした。この多重役割とは、「環境構成者としての役割」、「人的環境としての役割」といった子どもの直接支援に代表されるような役割だけではなく、保護者支援、地域の子育て支援といった役割の多重性を意味している。このような多重役割の遂行は、新任の保育者に多くの負荷をかける。新任保育者が障害児を保育する場合、その役割がさらに積み重なることになると考えられるだろう。その中で、櫻井（2019）が指摘したように、「契機となる経験」によって、新任の時期を通過すると考えられる。この「契機となる経験」をどのように認識していくのかといった熟達化過程は明確になっていない点である。一方で、保育カンファレンスが保育者の専門性向上に寄与する点を指摘した研究などを概観すると、保育者自身の成長につながるカンファレンスは、同僚との談話を通して、自分の保育の見方が変化するといった、同僚性との関連が指摘されている（中坪ら,2014）。これは、障害児を保育する場合にも共通していると考えられ、保育者が障害児を保育する上での困難感をどのようにして、同僚との間で共有して、自己の行為や思考の枠組みを変化させているのかといった点を明らかにする必要がある。「契機となる経験」がこのような同僚との関係の中で起こり得るものとして考えられ、障害児保育を担当する保育者における熟達化の初期過程の一端が明らかになるであろう。

本研究では、このような揺らぎの多いであろう入職してから比較的短い時期の保育者

が、障害児保育の経験を通して、熟達化する過程を明らかにすることを目的とした。ただし、ここで述べるところの熟達化とは、熟達化の一側面であると考えられる。先述の熟達化の定義で述べた通り、保育における熟達化とは、実践レベルの対応の要素と自己のモニタリングという要素から構成される。本研究では面接法を利用したが、ここで得られた結果は、保育者が言語化した結果であることを考えると、自己の行為や思考の枠組みに対するモニタリングの在り様を明らかにすることとなる。

障害児保育は、保育者の保育困難感を喚起する一方で、様々な課題や心理的な葛藤は、保育者の成長にとって必要な要素であるとも考えられる。また、障害児保育を担当する保育者は、そのような葛藤の中で先輩保育者との関係、カンファレンス、園外連携等を通して、自らの保育観を再構築していると考えられる。この再構築の過程を熟達化過程と捉え、その過程を検討することとした。

## II. 方法

### 1. 参加者

参加者は、保育所・幼稚園・認定こども園に所属する保育者11名であった（表1）。性別は全員女性であり、年齢は23歳～26歳であった。全ての参加者が私立の施設に所属していた。所属の内訳は、保育所が5名、幼稚園が5名、認定こども園が1名であった。保育歴は、2年～4年であった。本研究では、入職5年未満の保育者の熟達化過程を検討するため、これらの参加者を対象とした。面接の順番はAから順番に行った。

表1 本研究の参加者

参加者	所属	年齢	保育歴
A	保育所	26	3
B	保育所	25	3
C	幼稚園	24	2
D	保育所	24	2
E	保育所	26	4
F	幼稚園	23	2
G	幼稚園	23	2
H	幼稚園	24	3
I	認定こども園	24	2
J	幼稚園	24	3
K	保育所	24	2

注. Bは2年目まで幼稚園に所属

注. Jは1年目は他の幼稚園に所属

## 2. 調査方法

調査期間は、2015年9月～2017年3月であった。調査方法は、半構造化面接を採用した。面接は筆者が行い、会話内容はICレコーダーに録音され、面接後に逐語録が作成された。面接時間は合計で852分（71～88分）であり、平均77.5分であった。

## 3. 質問項目

質問項目については、（1）基礎情報（年齢、保育歴、施設の状況[クラス数等]、障害児のクラス担任歴）、（2）障害児保育の取り組み状況（カンファレンスの実施状況、コーディネータの役割、外部機関との連携状況）、（3）分析テーマに関する質問項目であった。分析テーマに関する質問項目については、障害児保育に携わる保育者の専門性について検討した山本・山根（2006）を参考として、以下の5つの領域について、自らが課題と考えている点、障害児保育を通して成長した点について尋ねた。5つの領域は、①子どもに対する直接的な支援、②保護者への支援、③外部機関との連携、④園内体制、⑤障害児保育に関する一般の知識についてであった。最後に、障害児保育を行う保育者として、どのように成長したいかについて尋ねた。

## 4. 分析方法

本研究では、分析方法として修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を採用した。M-GTAは、他者との相互作用の変化を説明でき、類似した社会状況における変化を関連づけて理解できる理論の生成が可能となる（木下, 2003; 木下, 2020）。特に、ヒューマン・サービス領域での実践的な課題に対して説明を行うことに有効性があるとされている。本研究では、障害児保育に携わる保育者が、子どもや保護者、同僚、外部機関等との相互作用を通して自己の課題を認識して、自己の保育観を再構築していくのかについて明らかにすることが目的である。このような目的に鑑み、M-GTAを採用することは適切であると判断した。分析テーマは『保育者がもつ発達支援が必要な子どもに対する課題意識は、保育者としての自己の成長とどのように関連しているか』とした。分析は筆者が行った。筆者は、特別支援教育学を専門としており、特に発達障害児・者の発達支援を専門としている。障害児保育に関しては、これまで行政の専門委員や巡回を行うといった立場で関わってきている。保育現場における実践者という立場ではなく、現場での実践に対して心理学や教育学の立場から保育者とは異なった視点を提供する役割を担うという“研究する人間”であった。

分析方法は以下の通りであった。面接データからヴァリエーションが特定され、ワークシートへの転記、概念の命名と定義の作成が行われた。ヴァリエーションが追加されるにしたがって、生成中の概念とヴァリエーションの関係、ヴァリエーション同士の関係を検討し、概念と概念の関係を検討することを繰り返した。この作業の中で、類似例



と対極例についても確認した。これらの過程で検討された内容、概念や定義の変更、概念の削除や統合、考察については、ワークシートの理論的メモに記述した。カテゴリーの検討も併せて行っていき、理論的飽和化の判断が行われたところで結果図とストーリーラインの作成が行われた。

## 5. 倫理的配慮

参加者には、事前に倫理的配慮・面接内容を伝え、面接開始前に研究内容についての詳細な説明を行った。データは匿名化されること、発表の公表範囲、データの保存方法と廃棄、会話が録音されることについて説明を行い、同意書に署名をもらった。なお、本研究は目白大学研究倫理審査委員会の承諾を得て行われた。

## Ⅲ. 結果

### 1. 分析過程

分析過程で156のヴァリエーションが抽出され、42概念が生成された。概念と定義の一覧は、表2に示した。分析を経て、最終的には21概念となった。参加者H（8番目の面接）の段階で3概念が生成され、合計41の概念となったものの、検討の結果、これらは他の概念へと統合された。この段階で理論的飽和化の可能性を視野に入れてデータの収集を続けた。IとJの2名で新たな概念は生成されず、Kで新たな概念が生成されたものの新たなヴァリエーションが追加されなかったため削除された。この段階で最終的な理論的飽和化であると判断した。なお、4つの概念（5つのヴァリエーションが含まれる）が削除された結果、ヴァリエーションの合計は151となった。

### 2. 結果図とストーリーライン

結果図は、図1に示した。ストーリーラインは以下の通りである。なお、以降では、コア・カテゴリーを【 】, カテゴリーを《 》, 概念を[ ]で示した。

障害児保育に関わる入職5年未満の保育者は、【**迷いながらの実践**】を行っていた。保育者は、[曖昧な知識]で子どもや保護者に対応する戸惑いを感じていた。子どもには[個別的な対応の困難さ][発達課題の見えにくさ]、保護者には会話のきっかけと伝えるべき内容への迷いといった、発達支援が必要な子どもの保育に特有の課題を抱えていた。

このような中で、【**保育者の支え**】となっていたのは、何気ない会話や他機関との話し合い等といった《**支えられる機会と場**》があることであった。この支えには、先輩保育者との安定的な関係といった人間関係の余裕が含まれていた。また、時には一般的な知識に立ち戻って実践を見つめることが支えとなっていた。

保育者は、【**迷いながらの実践**】を続ける中で、自らの保育実践を振り返る機会である

表2 概念と定義の一覧

番号	概念	定義	
5	曖昧な知識	曖昧な知識で子どもと保護者に対応する戸惑い	(6)
6	関わりながら考える柔軟性	目の前の子どもに合わせて試しながら関わる中で、適切な関わりを考えていく	(9)
8	先輩保育者との関係がもたらす余裕	先輩たちとの関係によって保育者の余裕が変化すること	(7)
9	先輩の視点を受け止めて生まれる自らの関わり視点	先輩の姿や先輩との会話から新たな関わり視点に気づきを得ること	(14)
10	自らの視点を対象化する	他の保育者の視点を聞くことで、自分の視点が対象化されること	(17)
12	知識に立ち戻る	子どもや保護者に対応していくためには知識に立ち戻る必要がある	(5)
14	発達課題の見えにくさ	子どもの発達課題が見えにくいため、自らの対応の是非の判断が難しいこと	(7)
15	長期的な視点からの支援の必要性	年単位での長期的（前方視・後方視）な視点から子どもの成長を捉えていること	(5)
16	子どもとの関わりによって変化する保育への姿勢	子どもとの関わりを深めていくと、子ども理解の深まりや視点の広がりを感じることができる	(14)
21	何気ない会話によって整理される視点	自由な時間に行われる保育者同士の何気ない会話によって自分の視点が整理されていく	(8)
22	他機関との話し合いによって見通しが生まれる	他機関との話し合いを継続的に行うことによって保育の見通しが立つ	(11)
23	余裕がもたらす個別的な視点	余裕が生まれたことによって、集団の中で見えていなかった子どもを個別に理解しようとする	(6)
24	園の保育者としての意識の変化	クラス担任という枠組みで子どもたちを見る視点から、園の保育者としての意識になること	(3)
25	担任になることによる判断の幅の広がり	担任になったことで、子どもや保護者に対して責任をもち、経験が積み重なっていく	(4)
26	保護者に伝える内容への迷い	保育者が保護者に伝えるべき内容について迷いを持っていること	(9)
27	保護者との会話のきっかけをつかむことの難しさ	保護者の考えの見えなさや、保護者と会話をする場の制限によってきっかけをつかむことが難しくなっている	(4)
28	外部研修に求める知識の広がり	外部研修で子どもへの対応方法などの知識を手に入れたいと考えていること	(4)
29	見守られたからこそその相談	保育経験の長い職員に見守られることによって自発的な相談が可能になる	(4)
31	カンファレンス等で振り返る	カンファレンス等を通して、自分の課題が明確になっていくこと	(4)
33	個別的な対応の困難さ	保育活動全体を動かすことへ力点を置くことによって個別的な対応が困難になること	(5)
36	子ども・保護者の多面的な理解への転換	子ども・保護者を多面的に理解しようとする考え方の変化	(5)

注. “番号”は分析過程で概念の生成された順番を示しており、削除・統合された概念は示していない。  
注. 定義の後の( )はヴァリエーションの数を示す。

【対象化体験】を行っていた。【対象化体験】とは、[自らの視点を対象化する]ことによって、子どもへの新たな理解を深めたり、自分の実践に対して異なった考えを手に入れることであった。特に、[カンファレンス等で振り返る]といった【対象化体験】の場が園内にあることやその場で発達に課題がある子どもの保育がテーマとなる機会があることが重要であった。また、[先輩の視点を受け止めて生まれる自らの関わり視点]に代表

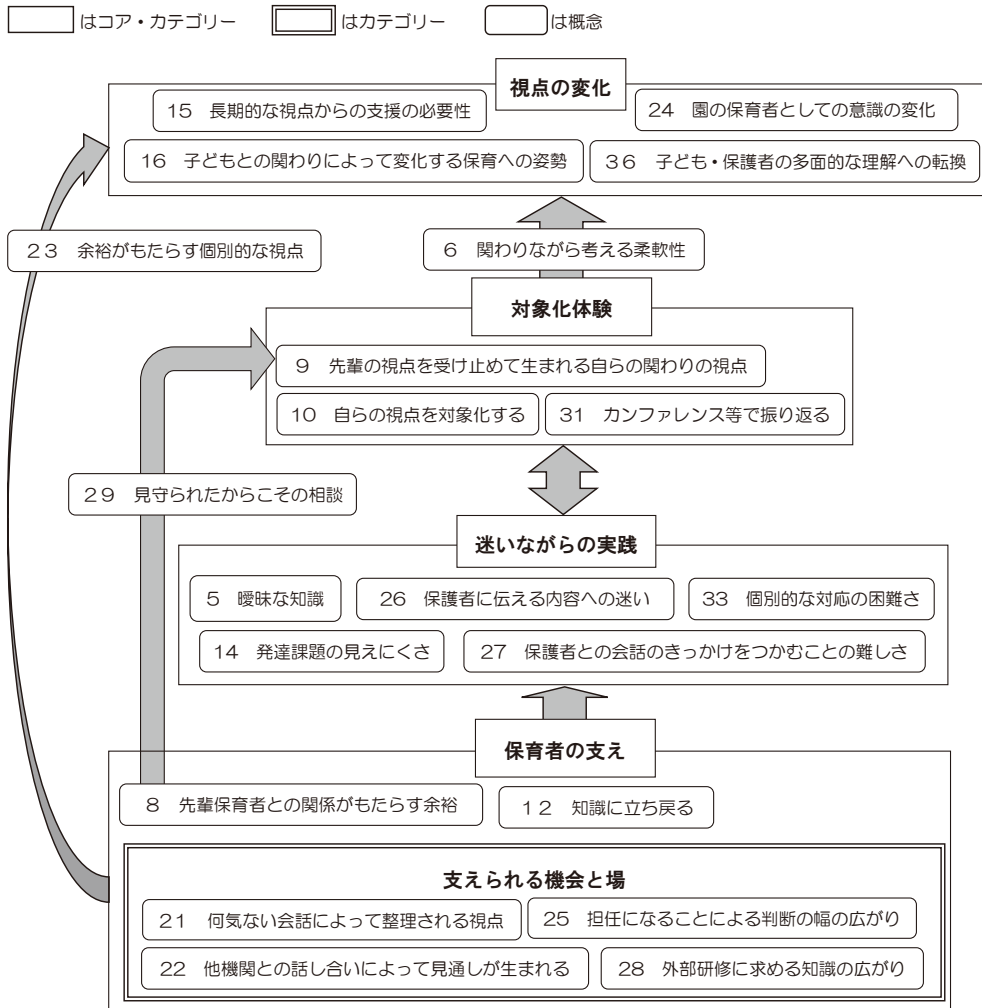


図1 本研究の結果図

されるように、【対象化体験】には、先輩の存在が大きく関わっていた。ただし、先輩保育者が指導的に関わるだけでなく、[見守られたからこそその相談]といったように、いつでも相談ができる信頼関係があることで新たな視点に気づく機会が多くなっていった。

保育者は、【対象化体験】を通して、これまでの自分の保育観が相対化される体験をしていた。そして、実践の場において、様々な可能性を念頭に置いて[関わりながら考える柔軟性]を得ていた。この柔軟性とは、知識に偏らず子どもの姿に合わせて試行錯誤していくことであった。そして、この結果として【視点の変化】がもたらされていた。保育者は、子どもの将来を見据えて現在何が必要なのかを考える[長期的な視点からの支援の必要性]を重視するようになったり、発達に課題がある子どもに寄り添えたという体験に



よって、「保育」そのものへの考えを再定義したりしていた（[子どもとの関わりによって変化する保育への姿勢]）。また、カンファレンス等では、他のクラスの子どもであっても主体的にどうすべきか考えるといった参与観の変化があり、[園の保育者としての意識の変化]がもたらされていた。これら3つの概念はこれまで持っていた視点を基盤として新たな視点が追加されることを示しているが、[子ども・保護者の多面的な理解への転換]は新たな視点への転換を意味していた。この概念は、子どもを障害のある子どもという視点から捉えるのではなく、個別的文脈で行動を理解していくといった視点へと転換することの必要性に気付くといった、子どもや保護者の多面性に関心が広がっていった。また、このような【視点の変化】は【対象化体験】によってのみもたらされるものではなく、[余裕がもたらす個別視点]による影響を受けていた。保育者が、一人の発達に課題がある子どもをじっくりと理解するためには、心理的な余裕があることが重要であり、その余裕が子どもの多面性への関心を醸成していた。

#### IV. 考察

##### 1. 迷いながらの実践がもたらす意義

【迷いながらの実践】は、保育に関する迷いからなる概念（[発達課題の見えにくさ][個別対応の困難さ]）と保護者への対応に関する迷いからなる概念（[保護者との会話のきっかけをつかむことの難しさ][保護者に伝える内容への迷い]）、さらに両者に共通する概念（[曖昧な知識]）で構成されていた。

【曖昧な知識】は、子どもの発達や障害に関する知識への曖昧さがあり、実際の子どもの行動と知識を結び付けた際に、その判断の確信を得られない体験について語られていた。また、保護者との会話で必要となる知識についての曖昧さにも言及されており、児童発達支援センター等や相談機関（保健センター等）の機能や役割についての知識が不明確であるというヴァリエーションが多かった。専門機関の役割を知らないことは保護者との信頼関係にも影響するであろうことを考えると、専門機関との情報交換だけではなく、この熟達の段階に実際に足を運ぶといった研修が求められるであろう。

子どもの保育実践に関する迷いとしては、[発達課題の見えにくさ][個別対応の困難さ]が挙げられた。「課題を見つけた上で、その課題の次のステップって何だろう」（D：カッコ内は表1の対象者を示す。以下同様）とあるように、長期的にアセスメントすることの困難があると考えられた。これは、高濱（1997）の指摘するところの、より初期の保育者の課題と一致しているであろう。一方で、「配慮が必要な子がどれくらい通常と差があるのかっていうのもいまいち分からないから」（D）といったように、そもそも定型発達児の発達の見通しについても曖昧さを持っており、必ずしも障害児保育における課題であると言うこともできなかった。

[個別的な対応の困難さ]とは、クラス全体を動かすことに力点が置かれることによって、発達に課題がある子どもに対して個別な対応ができないことの葛藤であった。「35人の中にちゃんとその子どもに入れて見なきゃいけないって。どこかで思い、葛藤しながら。なので、保育しながらその子のこと気に掛けるんですけど、丁寧にやってあげられてないです。」(I) といった葛藤が存在していた。このような葛藤によって生じる負担感については、これまでの研究でも指摘されてきたが(河内ら, 2006)、この概念に対して[余裕がもたらす個別な視点]は対照的であった。この概念は、経験が積み重なったことによる余裕、複数担任になったことによる余裕、主担任ではなくなったことによる余裕、外部研修によって生まれた考える余裕といった異なる質の「余裕」が含まれており、この余裕によって発達に課題をもつ子どもの発達の変化や細かいコミュニケーション行動への気づきといった子ども理解の深まりにつながっていた。これらから考えられることは、【迷いながらの実践】の中で葛藤している保育者が「余裕」を持つことは、障害児保育に携わる保育者としての熟達の契機になるのではないかということである。

保護者に関する迷いとして、[保護者との会話のきっかけをつかむことの難しさ][保護者に伝える内容への迷い]が示された。保育者は、発達に課題がある子どもを理解したいと考えているものの、保護者と話し合う時間的制約と場所的制約があることを述べていた。たとえば、送迎の際に、周りの保護者が居るような環境下で子どもの発達、障害、支援内容を話し合うことは困難である。このような構造的な課題が、保護者支援をめぐる葛藤につながっていることが明らかとなった。さらに、保護者に伝える内容に対して、「(子どもの) 良い部分はすごい私たちも嬉しいからすごい言えるんですけど、(中略) 課題となるような部分は、私は伝えられていないです。」(I) といったように、発達課題に直結することを保護者との間で共有していくことに躊躇するヴァリエーションが多かった。このような躊躇が生まれる背景としては、保護者が発達の課題に対して、どのような理解・評価をしているのかということ自体が保育者には分からないため、ポジティブなことを保護者と共有する関係が生まれると考えられた。これは、先述のような保護者との会話の機会に時間的制約と場所的制約がある構造も影響していると考えられる。

## 2. 対象化体験

【対象化体験】には3つの概念が含まれており、[自らの視点を対象化する]ことがその中心であった。対象化とは、「自分がこれでいいと思ってやることが、子どもたちにとっては全然違ったりとか、(中略) 全然違う視点からも切り込んでいただけたりする。」(H) というヴァリエーションが示すように、自己の思考を一旦保留して、第三者からの視点で保育実践を振り返る行為である。この行為は、第三者的立場から自らの保育実践を意味づける「省察」と捉えられており(金, 2009)、新人保育者も含めた一般的な保育者の専門性である。このヴァリエーションが示したように、特定の考え方に依拠せず、

自らの保育実践を常に対象化しようとすることによって、[関わりながら考える柔軟性]を持つことができていたと考えられた。障害児保育においては、特に“関わり方”が問題となることが多いが、「関わり方っていうのもいろいろ。言い方悪いですけど、試してみてもその子に合うものをしていくために（知識が）必要。」(G) といったように、“実践”と“その実践の対象化＝視点の対象化”を柔軟に往還できることが熟達化の根幹であると考えられた。

[カンファレンス等で振り返る]は、[自らの視点を対象化する]と近接した概念であった。カンファレンス等では、資料をまとめるといった作業を通して「そこで書き出して振り返って考えられる。」(D)、「別の他のクラスの（発達に課題がある）子の姿を聞いて」(K) 自らの視点に変化する体験もしていることから、カンファレンスという環境もたらす対象化があると考えられた。

一方で、[先輩の視点を受け止めて生まれる自らの関わりの視点]は、先輩との対話関係という点で特徴的であった。この概念に含まれるヴァリエーションは、保育実践上のことで先輩から受ける指摘に意義が見出されていた。この概念には、「もうちょっと（先輩に）教えていただけると自分もこうしてみようか」(C) といったように受動的な面と、「結局関わるのは私だし、私が考えて行動しなくちゃ」(G)「(先輩から) 全部を教えてくれるわけじゃないけれど、考え方の一つを教えてくれたりする」(J) といったように、能動性も保持されている点の特徴的であった。すなわち、先輩から与えられる指摘に対しても一旦保留して対象化することが重要であると考えられた。

### 3. 保育者の支え

保育者が【迷いながらの実践】を行うことができる土台として【保育者の支え】があった。このカテゴリーには、《支えられる機会と場》があることや先輩保育者との関係、[知識に立ち戻る]といったことが含まれていた。

[先輩保育者との関係がもたらす余裕]は、対人的な関係の在り様によって保育者に余裕が生まれるといった概念であった。「自分のいけないところとか（先輩保育者に）教えていただいてあったので、(中略) 私自身も余裕を持った保育ができているなどは思っています。」(H) といったように、先輩保育者の語りが実践を振り返る際の視点となり、かつ自身の余裕へとつながっていた。ただし、先輩保育者との良好な関係が保たれ、常に相談することができるという心理的な余裕があること（[見守られたからこそその相談]）により【対象化体験】へとつながっていた点が重要である。足立らは、新人保育者が成長していくためには、①自分の気持ちに共感してくれる人の存在、②実際に解決してくれる人の存在を挙げている（足立・柴崎、2010）。先輩保育者は、これら2点を併せ持つであろうが、障害児保育の場合、ケースによって異なる対応が必要であることが多いことから、必ずしも先輩保育者が有効な解決方法を提案するわけではない。そのためにも、

園全体で実際の問題解決を行っていくことがより重要であると考えられる。本研究では十分に検討できなかったが、上述の先輩保育者と新人保育者との関係は同僚性と捉えることができ、同僚性と保育者の熟達化の関係を検討する必要がある。

[知識に立ち戻る]は、養成校在学時に得た知識の有効性の一方で、養成校での知識が活用できないというヴァリエーションを含んでいた。ただし、発達支援において一般的な知識に立ち返ることが重要であることは両者に共通していた。また、「(自閉症児への対応について) 本当にそれが当たってたので、知識がある分、(中略) じゃあ次これやってみようっていうのを、切り替えられてはいる。」(H) といったように、一般的な知識が対応の幅の広がりにつながっていることが明らかとなった。これは、熟達者の対応の特性であると考えられ(高濱, 1997)、障害児保育においても熟達過程に一般的な知識を持つことが影響していることが示唆された。

《支えられる機会と場》に含まれる[他機関との話し合いによって見通しが生まれる][外部研修に求める知識の広がり]は、いずれも自己の視点が対象化される契機となる場の必要性に関する概念であった。「専門的な人の意見を聞くことでそれを生かしたいですし、自分だけで悩んでるのはちょっと不安」(I)、「(自分の子どもへの関わりが認められると) これでいいんだって、ちょっと自分の自信にもなります」(H) といったように、迷っている保育者を支える役割を担っていた。

一方で、[担任になることによる判断の幅の広がり]は、副担任を経験した保育者が主担任になることで子どもや保護者に対する責任、判断を求められる機会が増えることであった。この概念は、全ての保育者が経験するわけではなく、本研究では副担任を経験していたCとIのみであった。いずれも副担任であった時に経験し得なかったことが、担任になったことによって経験することが可能となり、さらには、先輩や同僚に相談する機会となっていたことが述べられている。このように複数の立場を経験することで責任も求められるようになるが、一方で新たな視点や支えられる体験をする機会にもつながっていると考えられた。

本研究で特筆すべきは、[何気ない会話によって整理される視点]の概念である。「フリーな時間があるので、そのときに『そういえば先生』みたいな感じで話したりとか、(中略) 他の先生との情報を共有したり、教えてもらったり、教えてあげたりっていうのは必要」(I) といったように、自由な時間が情報共有や学びの時間になっていること、加えて、後輩に対しては教える時間となっていることが述べられていた。自由な時間とカンファレンスの違いは、まさに自由な発言が許されているところであろう。新人保育者にとっては、自分の知りたいことを直接知ることができる貴重な機会であると考えられる。櫻井(2019)は、保育者の熟達化の要因として、先輩の保育者の保育を学ぼうとすること、積極的な学びの場面(研修などと考えられる)といった意図的な学習だけではなく、保育実践の中にある子どもの行動や保護者の様子といった「偶発的学習機会」の

存在を指摘している。本研究では、自由な時間の中で保育者同士の「偶発的学習機会」によって【視点の変化】がもたらされることが示されており、熟達化の要因として「偶発的学習機会」を位置づけることの意義を明らかにしたと考えられた。ただし、このような場合は、必ずしもすべての保育者に保障されているわけではない。「(雑談の場で)些細なことでも、そうやって話し合えるっていうのは、まず保育者同士がちゃんと信頼関係というか、学ぼうとする意識があるというか」(B)と述べているように、保育者同士の同僚性が影響していた。発達に課題がある子どもの保育では、先述の通り、独特の課題が生じることを考慮すると、障害児保育に携わる保育者の支えとして、自由に語れる場や時間といった環境要因が整えられること、また、保育者同士の同僚性という人的要因が備わっていることが重要であると考えられる。そして、これらがひいては障害児への適切な支援に結び付くと考えられた。

#### 4. 視点の変化

保育者は、【対象化体験】を通して、【視点の変化】を獲得するに至っていた。このカテゴリーは4つの概念から構成されていた。

第一に、[長期的な視点からの支援の必要性]への気づきである。この場合の“長期的な視点”は、前方視的視点と後方視的視点から構成されていた。前方視的視点は、就学移行時期や就学後を見据えた上で、現在のニーズを理解しようとする視点であった。一方で、後方視的視点は、これまでの育ちの過程を踏まえた上で、現在の子どもの姿を理解しようとする視点であった。これらの視点は、これまでの熟達化研究でも指摘されている。杉山ら(2016)は、保育経験年数が38年の保育者を対象として、いわゆる「気になる子」に対する認識について面接調査で明らかにした。それによると、熟達した保育者の一つの特徴として「現在」の子どもの姿を理解する際に、「過去」や「未来」という長期的な時間軸の中で解釈をして、保育の明確な目的を意識していた。本研究の結果には、「先を見て、今はこういう関わり方をするとかいうのをちょっとずつやっていきたいなっていうのはあります。(中略)最初は(入職当初は)全く思っていなくて、最近思うように。やっぱりその子の就学に向けて、保育園にいる間にその子に身につけてほしいことっていうのが。」(A)といったヴァリエーションがあり、長期的な視点への重要性に“気づき始めた”段階であると言えるであろう。

第二に、[園の保育者としての意識の変化]である。これは、自らが担当していない子どものことをどのように自分の課題として認識していくのかということであった。この概念に含まれるヴァリエーションからは、「(障害をもっている子どもが)私のクラスじゃないからいいやって感じが最初(入職当時)はあってしまったかなって。(中略)でも日常生活は一緒に生活してるわけだから、一担任として考えていいのかなって私も思っ」(B)といったように、自らが担当していない子どものことを積極的に考えるよう



になったという変化が語られていた。さらに、「他のグループだからその子の特徴を見ていたけど、別に私としては困っていませんでしたよ。(中略)他の先生はこういうふうに関わっていたから、ちょっと私こういうふうにしてみようって別の関わり方をしてみて、その結果をそのグループの人に言ったりとか。」(D) といったように、担当外の子どもにも関わりの中で試行錯誤するにとどまらず、担当の保育者にその結果を還元しようとしていることから、園全体で子どもを支えようという意識へと変化していたと考えられた。【対象化体験】や【迷いながらの実践】は、自らの保育に対する対象化や迷いであったが、【視点の変化】に至って、他の保育者の担当している子どもへの当事者性やそこから自らの保育を振り返る意識といったように、園全体を意識できる保育者へと熟達していくと考えられた。

第三に、[子ども・保護者の多面的な理解への転換]である。この概念の特徴は、子どもを障害がある子どもと捉えるのではなく、それぞれが異なった特性をもった子どもであると捉えることであった。初期の段階では、「障害名とかはいっぱいあるけれども、それにどれに当てはまるんだろうとかって、まず思ったし。でも、その考え方がやっぱり良くなかったのかなっていうふうにも今では思うし。」(G) とあるように、診断名から子どもの特性を捉えていた。この概念は、この段階の後に子どもの個別性に着目する段階へ変化していたことが共通点であった。熟達の初期段階では、子どもの特性の個別性に着目しづらく、[発達課題の見えにくさ] (【迷いながらの実践】) をもっているが、【対象化体験】を通して、子ども理解が転換したと考えられる。高濱(1997)は、熟達した保育者の特徴は、子どもへの対応を行う際に様々な可能性を考えられることであると述べている。本研究の参加者も、障害特性からの単一化した捉え方から、多面的な理解や[長期的な視点からの支援の必要性]のような発達の視点を含んだ子ども理解へと熟達していたと考えられた。

第四に、[子どもとの関わりによって変化する保育への姿勢]である。この概念は、発達に課題をもつ子どもへの対応の試行錯誤を通して、子どもの意図を理解できるようになったり、より良い対応をすることができるようになってきたという実感をもつことであった。この実感を得ることができた背景として、発達に課題をもつ子どもへの個別対応が多く語られていた。「やっぱりその子と個別に関わって、その子のしたいことを一緒にやれる時間が欲しいなって。」(I)、「(自分が) すぐかっとなるじゃないですか。今はちょっと待って『自分』っていうことができるようになりました。(中略)それも障害、課題がある子だけに限らず、他の子にもそれが使えるようになりました。」(K) といったように、障害児への個別対応を通して保育者として成長がもたらされていた。このような実感は、「保育士にとって一番大事なこと」(A)、「成功体験」(H)、「自信」(I) と語られていた。障害児への個別対応を通して、保育者は自己効力感や保育者アイデンティティを確立していった可能性が示唆された。このような個別対応の経験は先の櫻井



(2019)における「偶発的学習機会」に位置づけることができるであろう。ただし、重要なのは、障害児と個別に関わる機会を持つということにとどまらず、その行為をモニタリングすることである。熟達化は、実践レベルの対応という要素と自己の行為や思考の枠組みに対するモニタリングであると先に述べた。結果図が示しているように、【対象化体験】というモニタリングの基盤があり、その上に個別対応を経験したことによって熟達化がもたらされたと考えられることができる。ただし、参加者1が「(幼稚園が)4時間保育なので、今は技術ってよりも、その子とゆっくり関わる時間が欲しい。」と述べているように、個別的な対応が可能になるためには、園全体としての「余裕」が必要であろう。

## 5. 本研究の限界と課題

本研究の課題として、見出された概念が障害児保育に特化した概念であるのかという点がある。たとえば、【対象化体験】の各概念は、定型発達児の保育においても体験する内容である。一方で、【迷いながらの実践】の中にある概念は、定型発達児との保育の中では経験されない、もしくは、経験したとしても障害児保育であるがゆえに質的に異なる体験と考えられる。同じく[先輩保育者との関係がもたらす余裕]などは、これまで同僚性という文脈で検討されてきた概念である。一方で、[他機関との話し合いによって見通しが生まれる]は障害児保育に特化した熟達の契機と考えられた。

以上のように、本研究の結果は、保育者の一般的な熟達化過程を示している一方で、障害児保育に特化した概念やカテゴリーも含まれていると考えることができる。今後は、定型発達児の保育をする中で、障害児保育の経験がどのように保育者としての熟達をもたらすのかという視点で検討する余地があると考えられた。

もう一点は、保育者の個別性を検討することである。櫻井(2019)は、保育者の熟達化過程に「偶発的学習機会」の存在を指摘している。保育者の経験の個別性を重視した研究モデル、分析方法を検討する必要性が考えられた。

## 【引用文献】

- 足立里美・柴崎正行(2010)保育者アイデンティティの形成過程における「揺らぎ」と再構築の構造についての検討:担任保育者に焦点をあてて. *保育学研究*, 48, 213-224.
- Chi, M. T., Hutchinson, J. E., & Robin, A. F. (1989) How inferences about novel domain-related concepts can be constrained by structured knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35 (1), 27-62.
- 河内しのぶ・福澤雪子・濱田裕子(2006)統合保育が保育士に与える影響:K市で統合保育を経験した保育士へのアンケート調査より. *産業医大誌*, 28 (3), 337-348.
- 菊野雄一郎(2020)教師・保育者の熟達過程とメタ認知:メタ認知の育成は教師・保育者の熟達化を促進するのか. *島根県立大学・島根県立大学短期大学部教職センター年報*, 1, 42-51.

- 金政志 (2009) 新人保育者による省察の意味とその変容を支える支援のあり方:保育実践後の「保育者間の話し合い (対話)」の中から. *保育学研究*, 47 (1), 66-78.
- 木下康仁 (2003) グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践:質的研究への誘い. 弘文堂.
- 木下康仁 (2020) 定本 M-GTA - 実践の理論化をめざす質的研究方法論. 医学書院.
- 丸野俊一 (1996) プロとしての教師への道のり-1-熟達化研究からの提言. *児童心理*, 50 (2), 264-275.
- 中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・安見克夫・砂上史子・箕輪潤子 (2014) 保育者はどうのような保育カンファレンスが自己の専門的成長に繋がると捉えているのか. *乳幼児教育学研究*, 23, 1-11.
- 小澤拓大・大坪祥子・三宅貴之・玉城美千子・藤田博・溝口充子 (2017) 新任保育者の適応・熟達化を促進する保育現場の研究. *宮崎学園短期大学紀要*, 10, 34-55.
- 櫻井貴大 (2019) 障害児を保育する保育者の熟達化に関する研究. *岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要*, 52, 67-76.
- Schön, D. A. (2001) 専門家の知恵:反省的实践家は行為しながら考える (佐藤学・秋田喜代美訳) ゆみ出版. (Schön, D. A. (1983) . *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.)
- 扇子幸一・武藤有紀子・飯浜浩幸・伊藤則博 (1996) 障害児保育を通じた保育者の成長. *札幌大谷短期大学紀要*, 28, 79-108.
- 杉山成史・松尾剛・杉村智子 (2016) 熟達保育者による「気になる子ども」の認識と支援プロセス. *福岡教育大学紀要 第四分冊 教職科編*, 65, 51-59.
- 高濱裕子 (1997) 保育者の保育経験のいかし方-指導の難しい幼児への対応-, *保育学研究*, 35 (2), 304-313.
- 山本佳代子・山根正夫 (2006) インクルーシブ保育実践における保育者の専門性に関する一考察:専門的知識と技術の観点から. *山口県立大学社会福祉学部紀要*, 12, 53-60.

### 【謝辞】

本研究にご協力をいただきました保育者の皆様に深く感謝を申し上げます。

### 【付記】

本研究は、科学研究費助成事業（研究代表者：廣澤満之、課題番号25780487）の助成を受けて行われた。また、日本保育学会第69回大会の発表内容にデータの追加・再分析が行われたものである。

ひろさわ みつゆき（発達障害学）