

【研究論文】

障害児を保育する保育者の熟達化に関する研究

櫻井 貴大*

要 旨

本研究では保育者が障害児保育において抱える困難をどのように乗り越えたか、また、どのような契機があったのかに着目して、その熟達化プロセスを明らかにすることを目的とし、インタビュー調査を行い、SCAT (Steps for Coding and Theorization) により分析を行った。その結果、得られた知識や技術を実際の子どもに合わせた援助方法を探っていきながら、保育者自身の援助を子ども姿を通して省察することによって、保育者の中で納得感が得られ、困難を乗り越えるという、保育者の熟達化のプロセスが明らかになった。また、知識は研修等の座学によって得るだけでなく、実践の中で失敗を繰り返しながら省察をしていくことで知識と実践が結びつき、実践知化されることによって有効になるという、熟達化における経験の必要性を示唆する結果となった。

キーワード：熟達化、困難、障害児、契機、知識、経験

I. 問題と目的

2007年から特別支援教育が制度化され、小・中・高等学校だけでなく、幼稚園に在籍する発達障害児に対しても支援の対象として考えられるようになった。現在、インクルーシブ保育として、多くの発達障害児が保育の場で生活をしており、発達障害児だけでなく、定型発達児にとっても相互作用があることが明らかになっている¹⁾。

インクルーシブ保育が推奨される一方で、発達障害児を保育する保育者は様々な困難を抱えていることが報告されている。例えば、「どのような保育がその児にとってよいかわからない」「他の園児に目が行き届かない」²⁾ことや「保育士の精神的、肉体的疲労が激しい」「保育士の人手不足」³⁾、「集団適応」「不適切な行動」の問題⁴⁾などが報告されている。

これらの保育者が抱える困難に関しては、さまざまな観点から研究がなされてきた。例えば、発達障害児の行動特徴に着目したもの⁵⁾や保育者の知識やスキル、支援体制の問題⁶⁾の観点から研究がなされてきた。この背景には、TEACCHプログラムの基本的な考え方である「構造化」の概念を実践場面に取り入れ、発達障害児の行動特徴に対して、絵カード

などの支援方法の有効性が示された⁷⁾ことなどが考えられ、発達障害児に関する専門的知識やスキルを身に付けるための研修プログラムの開発が求められてきた⁸⁾⁹⁾。

高濱(2000)は保育者の熟達化プロセスにおいて知識量の差が熟達化に影響を与える事を示唆している。加えて、中堅者になると経験者と比較しても知識量は変わらないが、既有知識を使って十分に推論することができず、それらが構造化されていないと指摘している¹⁰⁾。発達障害児を保育する上で、専門的知識は必要不可欠であるが、知識があっても保育が困難であるという指摘もある¹¹⁾。櫻井(2018)¹²⁾は発達障害児を保育する保育者がどの段階で困難を抱えているのかを明らかにするために発達障害児を現在保育している保育者を対象に質問紙調査を行っている。①知識不足②個別支援の方法が分からない③個別支援を集団の中でどのように活かせば良いか分からない④集団支援もできるがその他の部分に困難を抱えているという4つの選択肢の選択率を比較した結果、発達障害児の行動特徴27項目のすべてにおいて、③「個別支援を集団の中でどのように活かせば良いか分からない」の選択率が最も高かったことを報告している。これは、専門的な知識や個

*岡崎女子短期大学 幼児教育学科

別支援スキルは身につけているにもかかわらず、それだけでは困難を乗り越えることはできないことを示唆するものである。

保育者の熟達化については、知識やスキルだけでなく、経験年数が関連していると考えられる。保育経験年数が長い場合、時間的展望を見通して指導方法を決定している¹³⁾ことや、複数の視点から子どもを捉えたり、子どもの個人差への関心を広げ、その関心の変化が子どもを捉える視点や保育行動の違いを生み出したりしている¹⁴⁾ことから経験が熟達化に影響を与えていることを示唆している。しかし、小川(2000)は、保育配慮の視点差は単に経験年数の量的差に起因しないことを指摘している¹⁵⁾。廣澤

(2014)は保育者の熟達化が一定の道筋をたどるのではなく、保育者によってそれらには差異があり、保育経験年数によって影響を受ける領域とそうでない領域が存在することを明らかにしている¹⁶⁾。櫻井(2018)は発達障害児を保育する保育者は困難を抱えている一方で、発達障害児の行動特徴に対して「問題なく支援できている」や「問題だと感じない」と回答している保育者が一定数いることを明らかにしている¹⁷⁾一方で、それらの段階をどのようなプロセスを経て乗り越えていくのかについては言及されていない。木曾(2012)は、一斉保育を行う際に個々の発達段階や特性がそれぞれ異なるために、何に重きをおくべきが悩むという困難を抱えるが、個々のニーズ重視への気づきなどにより困難が軽減される変容プロセスを明らかにしている¹⁸⁾。しかし、個々のニーズ重視への気付きに至るためにどのような経験や契機があったのかは明らかにされていない。足立・柴崎(2009)は、保育者は困難を克服することを通して熟達化すると述べている¹⁹⁾ことから、保育者が困難を乗り越えたり、軽減したりする経験や契機を明らかにすることは、保育者の熟達化を捉える上で欠かせないものである。また、梶田ら(1990)は、保育観の形成は、保育者自身が結婚や出産を経験することで変化することや、子どもの何気ない言葉を聞いたことなどが保育者の新しい目標に結びついたりすると指摘している²⁰⁾ことから、保育者に影響を与える契機となる経験に着目することも、保育者の熟達化を捉える上で欠かせないものである。

そこで、本研究では障害児保育における保育者が抱える困難をどのように乗り越えたか、また、どのような契機があったのかに着目して、その熟達化プロセスを明らかにすることを目的とする。

本研究で扱う「困難」とは、保育者が保育をする上で難しいと感じる指導困難だけでなく、判断に迷ったりする葛藤を含むものとする。

II. 研究方法

1. 研究概要

2017年12月にX県の私立幼稚園に勤務する保育者A先生(保育経験39年)を対象とし、「障害児保育において、大変だったと感じたことは何か」「何があった時にその大変さがやわらいだか」について半構造化インタビューを行った。時間は105分であった。

この幼稚園では、公的に障害児が保育の対象となる1974年以前の開園当初から障害児の受け入れを行っている。A先生はこれまで、毎年障害児を受け持っていることから、障害児を保育する保育者の熟達化を見る上で適切だと判断した。

2. 倫理的配慮

岡崎女子大学・短期大学研究倫理委員会にて審査のうえ承認を受けた。

インタビュー調査を始める前に、改めて本研究の目的を伝え、調査の協力および本研究の論文化と内容公開について同意を得た。

本研究における調査対象者はすべてイニシャルで取り扱い、対象者の人権に配慮した。

3. 分析方法

インタビューから得られた語りを、文字データ化する。得られた文字データをSCAT(Steps for Coding and Theorization)により分析を行い、A先生がこれまで障害児保育をする上でどのような困難を抱え、それをどのように乗り越えたり、軽減したりしたのかを明らかにする。

SCATとは、大谷(2007)^{21) 22)}によって提唱された質的データ分析のための手法である。インタビューなどの言語記録をセグメント化し、それぞれに①データの中の注目すべき語句、②それを言い換えるためのデータ外の語句、③それを説明するための語句、④そこから浮きあがるテーマ・構成概念という4つのステップを用いてデータのコーディングを行い、言語記録から潜在的な意味を見だし、構成概念を構築することでストーリーラインとして記

表1 SCAT分析の一部

テキスト	テキストの注目すべき語句	テキスト1の言い換え	左を説明するようなテキストの概念	テーマ・構成概念	疑問・課題
ここから知識が身についてくると、あの、人間の欲じゃないけど、こういうふうに育ってほしいという思いが強くなってきますよね。こういうふうに大きくなって欲しいという願いが大きくなっていくんですか？で、あのやっぱり気持ち的にも・・・焦る。だから多分、目の前の子どもをじっくり見ることも、結果を求めることにもなりますよね。	知識が身に付いてくると/人間の欲/こういうふうに育ってほしい/思いが強くなる/気持ち的にも焦る/結果を求める	専門的知識の獲得/理想を追求/保育者の願い/願いの増幅/理想とのズレによる焦燥感/結果追及/結果追及	無意識的に到達課題を設定/理想が達成できていないことによる焦り/焦りによる結果追求	専門的知識獲得/発達期待感増強/無意識的到達課題設定保育/到達課題非達成焦燥感/結果優先保育	結果を追求なのか優先なのか。
で、やっぱり、研修に行くと、あ、それもいけなかったんだな、目の前の子どもを見なくっちゃいけないっていうことにまた戻るんですね。その繰り返しを失敗しながら、ごめんねっていう子どもに、ごめんごめんって謝っちゃうことがよくある。そうだよ、無理だよって、もうみんなから、うん。	それもいけなかった/目の前の子どもを見なくっちゃ/その繰り返しを失敗しながら	理想と現実の乖離の認識/目の前に合わせた援助の必要性認識/失敗から得た実践知・現実と理想の擦り合わせ	再認識と省察/結果主義への省察と目の前の子ども重視保育との往還/失敗をくぐることですり合わせる	子どもの姿優先と結果優先の往還/理想と現実のすり合わせ	成功の繰り返しによっても実践知になるのか。
あのCちゃんでもそうでしたけど、言葉で伝えられない部分はよく嘯まれました。顔でもなんでも、そう、だから、最初の子どもでも、あ、ほりゃあ無理だよ、やめとくねっていうような。でも、その知識が入ってくると、それ以上になんとかしたいっていう、うん。	ほりゃあ無理だよ/知識が入ってくると、それ以上になんとかしたい	ズレの認識と修正/強迫的な結果優先	実践を通して気付く/理解している結果を求める	実践的乖離認識/強迫的な結果優先葛藤	

※ 本表は抜粋であるため、必ずしもストーリーラインの構成概念をすべて含むものではない。

表2 【全体のストーリーライン】問い:A先生は障害児保育をする上でどのように熟達化していったのか?

<p>(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</p> <p>A先生は初任の頃、<u>無知識手探り援助</u>で保育必死体験の中一年が終わった。しかし、それらにより<u>無意識的到達課題非設定保育</u>を行っていたことや、<u>園全体受容無孤立感</u>を得ていたことやCちゃんの<u>肯定的受容</u>により<u>大變的無苦労感</u>を得ていた。</p> <p>(2) 保育に慣れてきた時期</p> <p>A先生は一定の保育経験を積むことで<u>経験的余裕</u>が生まれ、<u>自己保育課題認識</u>がなされたり、<u>経験的余裕</u>が生まれることによって、<u>情報受容態勢</u>ができていたため、<u>偶発的学習機会</u>での<u>間接的実践知獲得</u>がなされたりすることで<u>保育視野の広角化</u>が促され、<u>指導重視型保育から援助重視型保育への認識の転換</u>が起こった。</p> <p>(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</p> <p>A先生は専門的知識獲得によって、<u>発達期待感増強</u>が起こり、<u>無意識的到達課題設定保育</u>へと移行するが、<u>実践的乖離認識</u>をする。そして、<u>子どもの姿優先と結果優先の往還</u>をしながら、<u>到達課題非達成焦燥感</u>を抱えていた。それを解消しようと、<u>理想と現実のすり合わせ</u>を行うが、同時に<u>強迫的な結果優先葛藤</u>を抱えることとなった。</p> <p>(4) 強迫的な結果優先葛藤を乗り越えた時期</p> <p>A先生は保育の中で<u>子どもの姿經由省察</u>から<u>自己援助納得感</u>を得て<u>発達信頼感</u>を獲得することによって、<u>強迫的な結果優先葛藤</u>を乗り越えることができた。</p> <p>(5) オーダーメイド型保育が可能となる時期</p> <p>A先生は<u>発達信頼感</u>を下支えとし、<u>挑戦的失敗</u>を繰り返しながら<u>省察的実践知識適合化サイクル</u>により、<u>経験的見通し</u>が持てるようになった。それによって、<u>経験的確信判断</u>が可能となり、<u>危険と発達チャンス</u>の<u>バランス感覚</u>を獲得した。そして、<u>省察的実践知識適合化サイクル</u>の中で、<u>表出個別相違認識</u>をし、<u>オーダーメイド型保育</u>を可能にした。</p>
--

述（可視化）する分析方法である。

本研究では、なぜそのような困難を抱えることに至り、乗り越えたり、軽減したりしたのかという、A先生の語りの背景の文脈に含まれる潜在的な意味を見出す上で適切であると判断し、本手法を採用した。

Ⅲ. 研究結果

インタビューにおける語りから得られた知見を以下に示す。なお、本論において、アンダーラインの引かれている言葉については、SCAT分析を行なう中であらわれた構成概念である。SCAT分析において、構成概念は語りを解釈するために研究者間で独自に作成される用語である。その分析過程の一部を表1に示す。

A先生の語りから導きだされた全体のストーリーラインを表2に示す。また、A先生が保育をしている中で何か変化が起きたと感じる時期を区切りに分類したところ、(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の5期に分類することができた。

(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

得られたストーリーライン

A先生は初任の頃、無知識手探り援助で保育必死体験の中一年が終わった。しかし、それらにより無意識的到達課題非設定保育を行っていたことや、園全体受容無孤立感を得ていたことやCちゃんの肯定的受容により大變的無苦労感を得ていた。

【A先生の語り1】

泣いてずーっとこう動き回って、とにかく一日中よくおんでいた思い出があるもんですから、ずっとおんでた。うん。おんぶでほんとに一年が終わったかもしれないっていうくらい。なんかこうあんまり、何でも口にいれちゃうもんですから、心配だったから、自分で、何とかこう、止めるんじゃないかっておんんだりしながら生活をしてた覚えはあります。

調査当時から39年前、A先生は幼稚園に就職し、4歳児担任となった。重度の知的障害のある子ども（以下「Cちゃん」と表記する）が入所してきた。Cちゃんは言葉も無く、園内を探索したり、泣いたり、何でも口に入れてしまう状況であった。障害児の知識も不十分でどのように援助したら良いか分からないが、誤飲や事故の心配もあったため、それを止めるのではなくおんぶをして（無知識手探り援助）過ごしていた。それで一年間が過ぎてしまったと感じていることから、保育をすることで精一杯であった（保育必死体験）。

【A先生の語り2】

私、今思うと、苦労したっていう思いがないんですよ。不思議なくらい。その子のあれしてる時。ほんとに、なんというの、幼稚園中がその子とどういう出入りしても何も言われなかったから、その子が居心地の良い部屋に行ったら行っただ、なんか過ごしてた覚えはあるんですけど、なんか、こんなことで苦労が本当に思い出されないんですよ。だから、苦労と思っ、なん・・・なんでしょう。今思えば。苦労っていう覚えがないんですよ。うん。

【A先生の語り3】

その子がすごい大変だから、多分、こうやらなくっちゃいけないというのも頭には無かったから、あの、なんちゅうんですか？今みたいに、そう、知識、知識もないから、この子をこういうふうにやって、こう、何とかここまでしようという多分欲・・・、なんて言うんですか？今でいう課題はあんまり持たなかったかもしれない。今思えば。うん。

【A先生の語り4】

こういつどこでも多分、〇ちゃん〇ちゃんといろんな先生が声をかけてくれたり、私にも声をかけてくれた、うん、それが多分、幼稚園中で受け入れられているっていう、だから苦労っていうことはあまり覚えていないのかもしれない。

当時は障害児に関する知識も持っていなかったため、どう保育をして良いのか分かなかった（無知識手探り援助）。しかし、知識が無かったからこそ、こうしなければいけないという到達課題が設定されなかった（無意識的到達課題非設定保育）、ため、現実のCちゃんの姿と到達課題とのズレに悩むといった

葛藤を抱えることは無かった。また、Cちゃんが園内を探索する行動を問題行動として受け止めるのではなく、居心地の良い場所で過ごすことを大切にするなど肯定的に子どもを受容していたり（肯定的受容）、日常的に周りの保育者や職員がCちゃんやA先生に声をかけてくれることにより、自分だけでCちゃんの保育をしているのではないと感じていたことや、園全体でCちゃんを受け入れている（園全体受容無孤立感）と感じたりしていた。それらが心の支えになり、Cちゃんに対して援助が必要であるという意味で大変ではあったが、困難とは感じなかった（大変的無苦労感）のである。つまり、援助が必要であっても困難になるとは限らないと言える。

(2) 保育に慣れてきた時期

得られたストーリーライン

A先生は一定の保育経験を積むことで経験的余裕が生まれ、自己保育課題認識がなされたり、経験的余裕が生まれることによって、情報受容態勢ができていたため、偶発的学習機会での間接的実践知獲得がなされたりすることで保育視野の広角化が促され、指導重視型保育から援助重視型保育への認識転換が起こった。

【A先生の語り 5】

保護者の方がわが子よりも他の子どもを見ながらこう、関わっている様子を見て、何て言うんでしょうね、こう、何かを、こう、無理に何かをさせようというよりも、一緒に生活をするっていうのを、なんか、そこであの学んだような気がしますね。お母さんもわが子よりも、なんか、他の子どもの世話をしてくださるもんだから、あの一、今に至るのはそこが出发点だろうなって。

【A先生の語り 6】

そこから何年経ったか覚えてないんですけど、あの一、また自閉症の子どもの、あの一やっぱり、・・・（中略）・・・やっぱり、他の子どもが落ち着くことで、やっぱり障害ハンディのある子どもも自然と集団の中に入って、こう、あたしたちが、こう無理に何かさせようとかってするよりも、あの一環境を整えることが大事なんだなっていうのが、その保護者の方も来てくれた出发点のそこかもしれないです、今、こうやってあれしていくと。

この時期においてA先生は、保護者の関わりを見て援助のヒントを得ている（間接的実践知獲得）と同時に、これまで自らの保育を振り返り、指導重視保育であったことに気付き、援助重視保育の必要性を見出している（指導重視型保育から援助重視型保育への認識転換）。それまでは、保育することで精一杯だったが、「障害のある子どもも自然と集団の中に入って」と語っていることから、冷静に保育を見ることができるようになっている。これは、「何年経ったか覚えていない」と語っていることから、一定の経験をすることが読み取れ、A先生自身に余裕が出てきた（経験的余裕）と考えられる。そして、余裕が出てくることによって、自分の保育の課題が見えてくる（自己保育課題認識）ことにつながり、周りに目や注意を向け、環境構成の大切さに気付いている（保育視野の広角化）。これが保育者の熟達化における経験することの一つの意味であることを示唆するものである。これらは、研修に参加したり、先輩の保育者の保育を学ぼうとしたりする、積極的な学びの場面ではなく、偶発的な場面（偶発的学習機会）である。しかし、この場面を見て、自分の保育について省察する保育者とそうでない保育者がいる。この幼稚園では、入園時には保護者も一緒に保育に入ってもらう形をとっている。これまでもそのような保護者を多く見てきているにも関わらず、この時期に気付いたことはなぜだろうか。それは経験的余裕が出てきたことに加え、「他の子どもが落ち着くことで、やっぱり障害ハンディのある子どもも自然と集団の中に入って」という語りからも、実感を伴う知識や技術を得ることによって、今まで見逃していた情報も得られるようになっていた（情報受容態勢）と考えられる。

(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

得られたストーリーライン

A先生は専門的知識獲得によって、発達期待感増強が起り、無意識的到達課題設定保育へと移行するが、実践的乖離認識をする。そして、子どもの姿優先と結果優先の往還をしながら、到達課題非達成焦燥感を抱えていた。それを解消しようと、理想と現実のすり合わせを行うが、同時に強迫的結果優先葛藤を抱えることとなった。

【A先生の語り7】

ここから知識が身についてくると、あの、人間の欲じゃないけど、こういうふうに育ててほしいという思いが強くなってきますよね。こういうふうに大きくなって欲しいという願いが大きいっていうんですか？で、あのやっぱり気持ち的にも・・・焦る。だから多分、目の前の子どもをじっくり見ることよりも、結果を求めることになりそうですよね。

【A先生の語り8】

で、やっぱり、研修に行くと、あ、それもいけなかったんだな、目の前の子どもを見なくっちゃいけないっていうことにまた戻りますよね。その繰り返しを失敗しながら、ごめんねっていうも子どもに、ごめんごめんって謝っちゃうことがよくある。そうだよな、無理だよなって、もうみんなから、うん。

【A先生の語り9】

あのCちゃんでもそうでしたけど、言葉で伝えられない部分はよく嘯まれました。顔でもなんでも、そう、だから、最初の子どもでも、あ、ほりゃあ無理だよな、やめとくねっていうような。でも、その知識が入ってくると、それ以上になんとかしたいっていう、うん。

【A先生の語り10】

こうすればいいんだっていう事例とかが入ってきますよね。だから、こういう子どもたちも、なんかさっきもあの、カードじゃないですけど、あれ見たらこういうふうに見えるっていうような。

その後、私立幼稚園を対象に研修会が開かれるようになり、障害児に関する知識が身についてくる（専門的知識獲得）。すると、研修で学んだ事例のようになって欲しい（発達期待感増強）という思いから、その事例が無意識的に到達目標となってしまう（無意識的到達課題設定保育）。そのため、どうにかその到達目標に近づけようとするが、目の前の子どもは事例のように発達しないことにより葛藤を抱える（到達課題未達成焦燥感）。そして、目の前の子どもの姿から理想とのずれを認識（実践的乖離認識）したり、研修に参加し目の前の子どもに合わせた援助の必要性を改めて感じ、目の前の子どもの姿に目を向けたりする（子どもの姿優先と結果主義優先の往還）。子どもが拒否反応を示す現状を突き付けられ

ることによって、改めて設定された目標を達成することは難しいことを悟り、その子に合わせた援助方法を探る（理想と現実のすり合わせ）が、子どもの姿に合わせる援助が重要であることを理解していても知識が入ってくると、それ以上に結果を求めしまふ葛藤（強迫的結果優先葛藤）を抱えていた。

(4) 強迫的結果優先葛藤を乗り越えた時期

得られたストーリーライン

A先生は保育の中で子どもの姿經由省察から自己援助納得感を得て発達信頼感を獲得することによって、強迫的結果優先葛藤を乗り越えることができた。

【A先生の語り11】

あの、多分、記憶はないんですけど、今の現実を見てみると、私が、障害のある子に関わっている姿を、子どもが同じようにやるのが、あるん、ですね。健常児の子どもが、それを見てなんかはっとさせられたり、あ、なるほどなって思うよね。健常児にすごく助けられてる部分がありましたね。

【A先生の語り12】

で、子どもたち、健常児の方が、なんちゅうの？私に比べて根気が良いんですよね、無駄がない、何て言う、無駄だらけなのに、私ならもっとはやくやってって、靴を履くのにも、もう我慢ができないから履かせちゃおうかなって思っちゃうんですけど、周りの子どもは履くまでじっと待ってあげたりとか、なんか、こう、同じような言葉をかけてたりとか、子どもがかかわって、障害児に対してできたことは本当にうれしそうに喜ぶから、なんかそういうところを学んできたんだろうなって、今、あの、思うと、うん。

A先生は強迫的結果優先葛藤を乗り越えたのは定型発達児が障害児に関わる姿を見たことが影響していると振り返っている。しかし、それは、A先生の援助を真似て、同じように障害児に援助をする定型発達児の姿である。つまり、A先生自身の援助を子どもの姿を通して省察すること（子どもの姿經由省察）で、「はっとさせられたり、あ、なるほどなって思うよね。」と語られていることから、研修では得ることのできなかつた、自分の援助は間違っていなかつたのだという納得感（自己援助納得感）を得る

ことができるようになったのである。

そして、子どもが障害児に根気よく関わる姿を見て、その子の力を信じて待つ（発達信頼感）ことの重要性を認識している。これは、障害児保育を担当する保育者の熟達化は、障害児との相互関係だけでなく、周りの子どもを含めた集団や組織の発達や行動によっても促されることを示唆するものと考えられる。

(5) オーダーメイド型保育が可能となる時期

得られたストーリーライン

A 先生は発達信頼感を下支えとし、挑戦的失敗を繰り返しながら省察的実践知識適合化サイクルにより、経験的見通しが持てるようになった。それによって、経験的確信判断が可能となり、危険と発達チャンスのバランス感覚を獲得した。そして、省察的実践知識適合化サイクルの中で、表出個別相違認識をし、オーダーメイド型保育を可能にした。

【A 先生の語り 13】

そうですね、経験して、今感じていることは、若い先生と一緒に組んでいて、なんていうか、私は経験から見通しが持てる、こういう時期が来るとこういうふうにあの一、育っていくんじゃないかなっていう見通しが持てるようになるから

【A 先生の語り 14】

でも、若い先生だったら、もう絶対そんな障害児の子どもと友だちだけを（手を）つないで絶対やれなかったってような感じだから、その時のやっぱりチャンス、っていうのが、ああ、若い先生と、経験してきたことは、こういったところの違いなのかっていう、今ここで子どもをちょっと見守りましようっていうことが、あ、できるのかなっていう、うん。よく、見守るって言って、ただ見てるだけっていうか、それじゃあいけないってものを経験してる。だけど、ここは見守った方がいいんだろうなっていう、危険が無いように見守るっていうことが、経験上できるのかって思いましたね。

【A 先生の語り 15】

でも、それってよく裏切られたっていう、またやっちゃったっていうのを、あー、もうちょっと、こう、なんて言うんですか？ああ、こうすれば良かったっ

ていうことは、やっぱり、何回か失敗してきているとか、ああ、ちょっと見守りすぎちゃったっていうか。

【A 先生の語り 16】

やっぱり、その子どもがいろんな自分を持っている力を出しますよね、出しているものを受け止める。どんな言葉で出そうが、例えば、噛むにしても、あ、今はいやって言ってるんだろうな、そういうすべてを受け止めてあげたいと思いますよね。それぞれに違うわけですから、出し方も違いますんで、で、出してからどうしようかなっていう。

A 先生は、これまでの保育経験を振り返って、保育経験の短い先生と比べて感じるごととして、見通しを持って保育をすることができるようになったと語っている。その見通しを持つことができるようになったのは、子どもの発達を信じて（発達信頼感）みようと思えたからこそ、見守ってみようとして挑戦することができたのである。しかし、見守った方が良かった状況でも、見守り過ぎてしまいもう少し援助をすれば良かったのではないかと省察しており、何度も子どもに裏切られることも多くあった（挑戦的失敗）。そして、それを繰り返しながら省察をしていくことで知識と実践が結びつくようになり（省察的実践知識適合化サイクル）、これまでのパターンと照らし合わせることで、発達の予測ができるようになっていく（経験的見通し）。

発達を促す機会が訪れるという見通し（経験的見通し）を持つことができるようになることで、その機会を焦らずに待つことができるようになる。そして、その機会が訪れた際に援助すべきか見守るべきかという判断（経験的確信判断）ができるようになっていく。障害児が定型発達児と手をつないだ場面では、若い先生は危険であると捉えたと思われる場面であるが、A 先生は発達する良い機会であると捉えている。これは、子どもの発達を信じ（発達信頼感）、発達を促す機会を見極めることができる（経験的確信判断）ことによって、危険ではあるかもしれないが、危険が無いように見守れば、障害児の発達を促す機会になる（危険と発達チャンスのバランス感覚）と捉えている。

これまでの保育場面では何度も子どもに裏切られること（挑戦的失敗）によって、知識と実践が結びつく（省察的実践知識適合化サイクル）中で、子ど

もの表現方法にはそれぞれ違いがあることに気付く（表出個別相違認識）ことできるようになった。その相違を見てから、どのような援助が適切なのかを考えながら、個々に合わせた援助を行っていくこと（オーダーメイド型保育）が可能となったのである。

IV. 考察

本研究では、A 先生が障害児保育を行なう中で、子どもの姿に合わせる援助が重要であることを理解していても知識が入ってくると、それ以上に結果を求めしめる葛藤（強迫的結果優先葛藤）という困難を抱えていた。それを乗り越える転機となったのは、知識や技術を得たことによるものではなく、A 先生自身の援助を子どもの姿を通して省察すること（子どもの姿経由省察）で、研修では得ることのできなかった、自分の援助は間違っていなかったのだという納得感（自己援助納得感）を得たことだったことを明らかにした。これは、保育者の抱えている困難は、知識や技術を得るだけではそれを乗り越えることが難しいことを示唆するものである。得られた知識や技術を実際の子どもの姿に合わせた援助方法を探っていく（理想と現実のすり合わせ）ながら、保育者自身の援助を子どもの姿を通して省察すること（子どもの姿経由省察）などの契機によって、保育者の中で納得感（自己援助納得感）が得られるという、保育者の熟達化の一つのプロセスであると言える。

これまで、保育者の熟達化において、経験が一つの要因と言われてきたが、経験の長さだけでは測れない部分もあると指摘されてきた²⁴⁾。本研究では、「どのような経験が熟達化に影響を与えるのか」という「契機となる経験」が熟達化に影響を与えていることを明らかにした。その「契機となる経験」とは保護者がわが子よりも他の子どもにも関わっている様子を見たこと、子どもが A 先生の援助を真似て障害児に関わっている姿を見たことであった。これらの経験は、先輩の保育者の保育を学ぼうとしたりする、積極的な学びの場面ではなく、偶発的な場面（偶発的学習機会）であり、A 先生はその偶発的学習機会からの間接的実践知獲得が熟達化の要因となっていることから、保育の日常の中にある偶発的学習機会から間接的実践知獲得につなげるように、どのように情報受容態勢を作っていくかが重要であると言える。さらに、間接的実践知獲得に関しては、梶田ら（1990）は、子どもの発言が保育者の目標設

定に影響を与えると報告している²⁵⁾ ことから、子どもの姿や発言が熟達化に影響を与えられると考えられ、それが一定の傾向があるのか、個人差が大きくあるものなのかについては今後調査していく必要がある。

知識に関しては、研修等で知識や事例を学ぶ（専門的知識獲得）ことによって、研修で学んだ事例のようになって欲しい気持ちが強くなる（発達期待感増強）が、目の前の子どもは事例のように発達しないことに葛藤を抱える（到達課題未達成焦燥感）ことが明らかになった。つまり、これまで、保育者の困難を乗り越えるために、研修によって知識やスキルを身に付けることが行なわれてきたが、実際には知識を身につけることが困難を抱える要因になりうることが明らかになった。

知識は研修等の座学によって得るだけでなく、実践の中で失敗（挑戦的失敗）を繰り返しながら省察をしていくことで知識と実践が結びつくようになり（省察的実践知識適合化サイクル）、発達の予測ができるようになっていく（経験的見通し）ことや援助すべきか見守るべきかという判断（経験的確信判断）などの実践知化されることにより有効になると考えられ、熟達化における経験の必要性を示唆するものである。そして、知識と実践が結びつく（省察的実践知識適合化サイクル）中で、どのような援助が適切なのかを考えながら、個々に合わせた援助を行っていくこと（オーダーメイド型保育）が可能となる熟達化プロセスが明らかになった。

V. 今後の課題

本研究では、一人の保育者の語りに焦点を当てたため、他の保育者も同様に困難を抱えるかを明らかにすることはできなかった。そのため、今後の課題を2つ示す。

第一に、A 先生は保育者養成校で障害児保育に関する科目は履修しておらず、障害児の知識を持たないまま保育にあたっていた。保育士資格を取得する上で 2001 年厚生労働省告示第 198 号によって、障害児保育が必修科目となっている²³⁾。障害児保育が必修科目になった後に、障害児保育に関する知識やスキルを保育者養成校で身に付けて保育現場に出た保育者が、どのように熟達化していくのかを明らかにすることは今後の課題である。

第二に、本研究では、39 年間の保育経験を語って

もらったため、正確に何年目にどのような困難があったかについては明らかにすることができなかった。今後は、時期によって抱える困難に違いがあるかを明らかにしていく必要がある。

引用文献

- 1) 小山望 (2011) 「インクルーシブ保育における自閉的な幼児と健常児の社会的相互作用についての一考察」『人間関係学研究』17 (2)、pp.13-28.
- 2) 南前恵子・細田紀子・竹内祐子・北川かほる (2000) 「障害児保育の経験をもつ保育士・幼稚園教諭の障害児保育に対する意識に関する研究」『鳥取大学医療技術短期大学部紀要』32、pp.51-58.
- 3) 河内しのぶ・福沢雪子・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」『産業医科大学雑誌』28 (3)、pp.337-348.
- 4) 井上和博・河内山奈央子 (2012) 「発達障害児に関わる保育士・幼稚園教諭の『不安や困りごと』～作業療法士の視点から～」『鹿児島大学医学部保健学科紀要』22 (1)、pp.31-38.
- 5) 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子 (2003) 「保育所における『気になる』子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査研究」『発達障害学研究』25 (1)、pp.50-61.
- 6) 平澤紀子・藤原義博・山根正夫 (2005) 「保育所・園における『気になる・困っている行動』を示す子どもに関する調査研究—障害群からみた該当児の実態と保育者の対応および受けている支援から—」『発達障害研究』26 (4)、pp.256-267.
- 7) 荻原はるみ (2003) 「高機能自閉症児の幼稚園における援助と適応」『名古屋柳城短期大学研究紀要』25、pp.129-140.
- 8) 重成久美・井上雅彦・山口洋史 (2003) 「障害児保育担当者のための自閉症児とのかかわりに関する自主研修プログラムの試み」『今治明德短期大学研究紀要』27、pp.55-63.
- 9) 齊藤勇紀・菱田博之 (2014) 「幼児の行動問題に関する機能的アセスメントに基づく研修プログラムの検討—保育者の実態把握スキルと援助スキルに及ぼす効果—」『人間発達研究所紀要』27、pp.30-43.
- 10) 高濱裕子 (2000) 「保育者の熟達化プロセス：経験年数と事例に対する対応」『発達心理学研究』11 (3)、pp.200-211.
- 11) 吉兼伸子・林隆 (2010) 「特別支援教育時代における保育士の業務上の保育困難感について」『山口県立大学学術情報大学院論集』3、pp.81-87.
- 12) 櫻井貴大 (2018) 「保育者が発達障害児を保育する上で抱える保育者困難の段階に関する研究」『国際幼児教育研究』25、pp.141-152.
- 13) 堀淳世 (1997) 「幼稚園教諭が語る指導方法—経験年数による違い—」『保育学研究』35 (2)、pp.60-67.
- 14) 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)、pp.84-93.
- 15) 小川巖 (2000) 「臨床像の解釈に及ぼす障害児保育経験の効果—コミュニケーション困難をもつ—幼児の文章事例を用いて—」『島根大学教育学部紀要 (教育科学)』34、pp.19-23.
- 16) 廣澤満之 (2014) 「障害児保育における保育者の熟達化に関する研究の動向」『目白大学総合科学研究』(10)、pp.1-8.
- 17) 前掲 12)
- 18) 木曾陽子 (2012) 「特別な支援が必要な子どもの保育における保育士の困り感の変容プロセス」『保育学研究』50 (2)、pp.26-38.
- 19) 足立里美・柴崎正行 (2009) 「保育者アイデンティティの形成と危機体験の関連性の検討」『乳幼児教育学研究』18、pp.89-100.
- 20) 梶田正巳・杉村信一郎・後藤宗理・吉田直子・桐山雅子 (1990) 「保育観の形成過程に関する事例研究」『名古屋大学教育学部紀要 教育心理学』37、pp.141-162.
- 21) 大谷尚 (2007) 「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」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』52 (2)、pp.27-44.
- 22) 大谷尚 (2011) 「SCAT : Steps for Coding and Theorization」『感性工学会誌』10 (3)、pp.155-160.
- 23) 松尾寛子 (2011) 「保育士資格取得者に関する障がい児保育の専門性についての研究 (1) A市の公立保育所における障がい児の受け入れ状況について」『関西福祉大学社会福祉学部研究紀要』14 (2)、pp.41-46.
- 24) 前掲 15)
- 25) 前掲 20)

謝辞

本研究を行なうにあたって、インタビューに快く応じて下さった A 先生に厚くお礼申し上げます。また、本論文執筆にあたり、貴重なご指導を賜りました名古屋市立大学の上田敏丈先生に心より感謝申し上げます。

付記

本研究は、日本保育学会第 71 回大会における口頭発表に加筆・修正したものである。