

インクルーシブ保育に向けた保育者の養成・育成と課題 III

Training and development of a nursery teacher for Inclusive Education and
Childcare and issues III鈴木 晴子¹⁾

Haruko SUZUKI

潮谷 恵美¹⁾

Emi SHIOTANI

権 明愛¹⁾

Ming-ai QUAN

山田 陽子¹⁾

Youko YAMADA

要 旨

我々は幼児教育施設がインクルーシブ保育へ転換していく将来像を見据え、保育者養成課程における障害のある子どもの支援に関する授業内容の充実を図ることを目的として、2012年から研究を行っている。今回も、鈴木ら（2018）に引き続き、現職保育者の成長と課題の整理として障害のある子どもへの理解に対する変化に対する語りを取り上げ、現職保育者3年目の保育者の自己成長への認識と成長内容の語りを整理することを目的とした。

職場での障害のある子どもとの出会いの実態をみると、過去2年間に比べて障害のある子ども、気になる子どもに多く気づき、出会っている。担当クラスの子どものだけでなく、他のクラス・年齢の子どもについての語りもあり、園全体に視野が広がっていた。出会いの実態をみると、①クラス運営を通した語り、②クラス運営以外でのかかわり、③他の保育者の保育行為からの気づき、④外部講師による助言・指導、児童発達支援事業等の並行利用の語りがあった。子ども理解の深化と共に、保育者の両義性の中での語りが多く見られた。さらに、Cは語りの中で、「障害がある」という見つけ方ではなく、「保育において個別のかかわりが必要な子ども」としてみつめているとしていることも注視すべきことと捉え、今後の検討課題とした。

次に、障害のある子どもへの理解に関して、研究対象者6名全員が「変化があった」と自己成長を述べた。保育実践を通して自然発生的に学び習得していくものと、保育体制や職員配置を通して学び習得していくものがあることがわかった。子ども理解の深化においては、①担任保育者として直接かわる、②他の保育者と語らう、③他の保育者の動きを通して保育を俯瞰することから進めていたり、これらを基に保育実践の向上に繋げていることも明らかになった。更に育成期について、検証を続けていきたい。

¹⁾ 十文字学園女子大学人間生活学部幼児教育学科

Department of Early Childhood Care and Education, Faculty of Human Life, Jumonji University
キーワード：保育者養成、現職保育者、自己成長、インクルーシブ保育

1. 研究動機と目的

幼稚園、保育所、認定こども園といった幼児教育施設がインクルーシブ保育（教育）へ転換していく将来像を見据え、保育者養成課程における障害のある子どもの支援に関する授業内容の充実を図ることを目的として、2012年から研究を行っている。

世界は分離教育や特別支援教育から多様性と相違を包含するインクルーシブ教育へと変換してきた。50年以上にわたり世界中の学校に教育プログラムを提供している国際バカロレアも、インクルーシブ教育を人権や社会的正義に関する事項として支持している。万人のための教育は人権の一部であり、日本でも2016年に改正された児童福祉法の第1条総則第1条に「全て児童は、児童の権利に関する条約の精神にのっとり、」と記載され、全ての児童に等しく保育・教育を保障することがより一層強調されている。

今後ますます、幼児教育施設には、文化的・社会的・経済的困難な特別なニーズを持つ子どももそうでない子どもも等しく集うこととなり、保育者はそういった多様な子どもと共にいる専門職として位置付けていくであろう。現に、障害者の権利に関する条約に批准したことを契機に、幼児教育施設はインクルーシブ保育（教育）へと進んでいる。こういった社会の変化に保育者の養成・育成は応じられているのだろうか。

本稿は、インクルーシブ保育（教育）に応じた保育者の養成・育成に向けた研究の一端にある。今回は、鈴木ら（2018）ⁱに引き続き、現職保育者としての成長と課題の整理として、障害のある子どもへの理解に対する変化に対する語りを取り上げて、現職3年目の保育者の自己成長への認識と成長内容の語りを整理したい。

2. 研究の方法

（1） 研究対象者

本研究では、2013年度に実施したアンケート調査の研究対象で、追跡研究に協力の了承を得た保育者養成課程の卒業生8名のうち、本インタビュー調査への研究協力の了承が得られた6名を対象とした。2019年9月現在、保育所や幼稚園で現職保育者として勤務している。研究対象者6名共に、現職保育者として3年目であるがA、B、C、D、Fは2016年度に正規採用で入社し、Eは2017年度に正規入社している。尚、Eは2016年度での研究協力がなかった。

（2） 調査方法

研究対象者が現職保育者3年目にあたる2019年2月から3月に1名当たり約60分程度の時間でインタビュー調査を実施した。なお、インタビューはインタビューガイドに沿って実施し、その回答をICレコーダーに音声録音し、逐語を起こした。インタビューアーは障害のある子どもや成人について学び、現場経験があり、またインタビューに慣れている者で実施した。

（3） 調査項目

インタビュー項目は以下の4項目とし、半構造化面接で実施した。

項目Ⅰ：大学入学後の障害のある子ども及び大人との出会い、項目Ⅱ：障害のある子どもの保育・教

育に関する意識の変容について、項目Ⅲ：障害観の変容について、項目Ⅳ：障害のある子どもの保育についてである。

本稿では、項目Ⅰの①「前回のインタビューから今日までに会った障害のある子どもや大人はいるか。どのような出会いであったのか。」と項目Ⅲの②「社会人3年目になり、障害のある子どもへの理解に変化はあったか。変化はなかったか。」の2つの質問の回答を使用する。

項目Ⅰの①については2016年度から2018年度の3年間のデータを使用し、職場における障害のある子どもとの出会いに関する語りのみを抜粋する。本質問に際して、「障害のある子ども」とは、診断の有無にかかわらず、障害があると思われる子どもを含めて回答して構わないこととしている。

項目Ⅲの②「社会人3年目になり、障害のある子どもへの理解に変化はあったか。変化はなかったか。」は2018年度のデータのみを使用する。

（４） 分析方法

項目Ⅰの①「前回のインタビューから今日までに会った障害のある子どもや大人はいるか。どのような出会いであったのか。」は職場での障害のある子どもとの出会いの状態のみを抜粋した。職場での出会いについては、2点分析した。2016年度から2018年度の3年間のデータを使用して語られた子どもと研究対象者との関係を整理し、現在の出会った子どもの実態を明らかにするために2018年度のデータのみを使用した。

項目Ⅲの②「社会人3年目になり、障害のある子どもへの理解に変化はあったか。変化はなかったか。」の質問に対する自由回答を質的分析した。

（５） 倫理的配慮

調査のすべての過程において研究対象者の人権およびプライバシーの保護に配慮しており、学内の研究倫理委員会の承認を得た（受付番号2016-027、2017-039、2018-027）。本論文においても調査対象者の名前が特定できないように配慮をした。

3. 現職保育者3年目での職場における障害のある子どもとの出会いの実態

研究対象者6名の障害のある子どもとの出会いのうち、職場での出会いの状況を下表1と下表2にまとめた。

表1は、職場での出会いとして語られた子どもと研究対象者の関係を整理したものである。尚、Eは2016年度での研究協力がなかった。A、B、C、D、Fは2016年度に正規採用で入社し、Eは2017年度に正規入社している。ここでは、正規採用年度を考慮して述べていく。

2016年度と2017年度は、A、B、C、D、FとEの正規採用1年目の職場における障害のある子どもとの出会いの実態をみていく。A、Fは担任保育者として出会っており、他の4名は担任保育者としての出会いはないが園内に障害のある子どもがいるという語りであった。A、B、C、D、Fの2年目の実態をみると、担任保育者として出会う子どもは1年目に比べてより個別のかかわりを要する子どもであることが報告されている（鈴木ら、2018）ⁱⁱ。

2018年度を整理する。3年目となった5名をみると、A、D、Fはクラス担任をもち、Bは未就園児クラスの担当保育者、Cはフリー保育者であった。A、B、D、Fは、担任保育者として出会っている

表 1 語られた子どもと研究対象者との関係

| | 現職保育者 1 年目（2016年度） | 現職保育者 2 年目（2017年度） | 現職保育者 3 年目（2018年度） |
|---|---|-----------------------------------|--|
| A | ★正規採用 1 年目。 担任保育者として出会っている語りであった。 | 担任保育者として出会っている語りであった。 | 担任保育者として出会っている。 他のクラスの子どもの語りもあるが、具体的な語りは担当園児であった。 |
| B | ★正規採用 1 年目。 担当クラスにはおらず、職場にはいた。 | 担任保育者として出会っている語りであった。 | 未就園児の保育者として出会っている。園内に障害のある子どもがいて、行事等で保育補助として入る際にかかわった語りもあった。 |
| C | ★正規採用 1 年目。 担当クラスにはおらず、職場にはいた。 | 担任保育者として出会っている語りであった。 | フリー保育者として、保育補助として入る際の全年齢の子どもの語りであった。 |
| D | ★正規採用 1 年目。 担当クラスにはおらず、職場にはいた。クラス在籍児ではないが、遊びによく来るのでかかわる。 | 担任保育者として出会っている語りであった。 | 担任保育者として出会っている。 園内に障害のある子どもがおり、その子どもとの語りもあった。 |
| E | ★★臨時採用保育者 研究協力なし | ★正規採用 1 年目。 担当クラスにはおらず、職場にはいた。 | 担当クラスにはおらず、職場にはいた。園内に障害のある子どもがいて、園庭や勤務体制によるかわりの語りがあった。 |
| F | ★正規採用 1 年目。担任保育者として出会っている。 | 担任保育者として出会っている。 | 担任保育者として出会っている。 他のクラスの子どもの語りもあるが、具体的な語りは担当園児であった。 |

子どもの語り、語りの具体性は異なるが、園内の他のクラス・年齢の子どもの語りがあった。Cは、フリー保育者の立場として保育補助に入った際の語りであった。2年目のEは、1年目と同様に担当保育者であった。担任保育者として障害のある子どもと出会いはないということであったが、日々の保育実践の中でのかかわりがあったと語った。

表2は、現職保育者3年目での職場での障害のある子どもとの出会いに関する語りをまとめた。研究対象者6名は、クラス担任保育者としてだけでなく、未就園児クラスの担当保育者やフリー保育者として過ごすなど、園内での役割に広がり加わっていた。6名共に、園全体の様子を語っていた。日々の保育実践の中でのかかわりとして、クラス運営を通じたかかわり、園庭等の遊び場や主活動を共同して過ごしているときにかかわった他のクラスの子どものかかわりの語りがあった。また、外部講師や児童発達支援事業等の並行利用を手掛かりに、子ども理解を進めている語りもあった。早番・遅番といった勤務体制によってかかわったことや、他の保育者のかかわりをみたことの語りもあった。

子どもとの出会いの実態をみると、鈴木ら（2018）ⁱⁱⁱで報告している1、2年目であった集団生活や子どもと子どもの仲立ちといった個別のかかわりに加え、3年目は、日常生活動作の援助や午睡時間の援助といった日常生活に関する個別のかかわりの語りがあった。

表2 語りにみられた職場における障害のある子どもとの出会いの実態

| 現職保育者3年目（2018年度） | |
|------------------|---|
| A | 2事例、具体的な語りがあった。担任保育者として、他のクラスの子どもの出会いの語りもあった。気になったことをそのままにはしておけなかったり、興味関心で行動していたり、こだわり行動等によって集団生活において個別のかかわりが必要であった。 |
| B | 「たくさんいた」という語りがあった。担当クラスにもいるが、他の年齢の子どもにもおり、行事等を通してかかわることがある事例の語りであった。 言葉の遅れ、認知発達の遅れ、落ち着きがなかったり、子ども同士のかかわりがとれなかったり、集団遊びがとれないなどの個別のかかわりが必要であった。その中には、児童発達支援事業を利用している子どもがいる。 |
| C | 障害のある子どもとして捉えていないと語りつつ、保育において個別のかかわりが必要な子どもとしての語りがあった。しかし、その中には、児童発達支援事業を利用している子どもがおり、子ども理解に繋がっている。 フリー保育者として1年を過ごし、クラス担当でなかった分、各年齢に対して、気になる子ども、保育者が難しさを感じる時や人手を求めるときにかかわることがほとんどだった。日常の子どもの姿が分からない分難しかったが、全年齢とのかかわりがあり、園全体を意識するようになった。日常生活動作の援助が必要だったり、午睡ができなかったり、落ち着きがなかったり、転びやすくして集中が続かないなどの個別のかかわりが必要であった。 |
| D | 医療機関による診断は出ていないが、気になる子どもはいる。担当する子ども以外に、主に、2歳児以降の縦割り保育でかかわる子どもの語りもあった。外部講師による発達評価が、子ども理解に繋がっている。 落ち着きがなかったり、多弁であったり、午睡ができなかったり、気持ちが抑えられなかったり、こだわり行動によって集団生活が難しく個別のかかわりが必要であった。子ども同士のかかわりが幼さから難しく、保育者が仲立ちしている。 |
| E | 医療機関によって診断がでている子どももいれば、気になる子どももいる。担当クラスにはいないが、他の年齢の子どもで、園庭や勤務体制によってかかわることがある事例の語りであった。また、クラス担任がかかわる様子をみて考えさせられることがあったことも語られた。 言葉の遅れ、認知発達の遅れ、運動発達の遅れがある。また、子ども同士のかかわりが幼さから難しく、保育者とのかかわりが多く、個別のかかわりが必要であった。その中には、児童発達支援事業を利用している子どもがおり、子ども理解に繋がっている。 |
| F | 地域の専門機関からの勧めもあるからか、各学年に医療機関によって診断が出ている子どもが複数いる。気になる子どももいる。 言葉の遅れ、認知発達の遅れ、運動発達の遅れがある。落ち着きがなかったり、多弁であったり、気持ちが抑えられなかったり、こだわり行動によって集団生活が難しく個別のかかわりが必要であった。また、異年齢の子どもが、保育室にくることもあり、自分のクラスに戻るよう声かけをすることもある。 |

4. 3年間の保育実践を通した、障害のある子どもへの理解に関する語りのまとめ

3年目の保育実践を通した、障害のある子どもへの理解に対する変化の有無とその内容について、下表3にまとめた。

変化の有無としては、研究対象者6名全員が障害のある子どもへの理解に対して変化があったと回答した。その変化の内容について一人ずつ記す。

Aは、担当クラスの子どものうち、特定の気になる子どもとのエピソードから、障害のある子どもとない子どもが一緒にいられる道、過ごせる道を模索したいと強く思うようになったと語った。これまでは、「保育者が子どもに何かをしてあげることで……」という視点から見ていたが、これでは子ども自身の思いや考えを大切にしているとは言えないということに気付いたと語った。もっと子どもの思いや

表3 障害のある子どもへの理解に対する変化の有無とその理由

| | 変化有無 | 回答内容 |
|---|------------|--|
| A | あった。 | 今、3年目を終えて、振り返ると、何かこうしてあげたらよかったのではないか。こうしてあげたらうまくいくのかもしれないと考えていた。みんなと同じようにという園の保育方針もありつつ、クラス運営に必死だったと思う。もっと子どもの思う部分を大事にしたかった。ある気になる子どもとのエピソードが深く心に刻まれていて、その子どものことを思い浮かべながら語っていった。その子どものいいところを、本当の意味でいいところが何かを考えたいと思うようになった。苦手なところを直すのではなく、そこを周りの子どもと一緒にカバーして挙げられるというところのほうが、大事のように思う。その子の本当に思っていること、気持ちをもっと理解したい。一緒にいられる道、過ごせる道を模索したいと思うようになった。 |
| B | 少しはあったと思う。 | 未就園児クラスを担当し、年少児のクラス編成を検討した際、気になる子どもたち一人一人とクラス運営について考えた経験から変化が起きたと思っている。また、これまでは、子どもの動きについて「こうだろう」と勝手に考えていたが、他の先生方と話し合っただけで同じ考えを持っていたことを知ったとき、正解はないと思いつつ、何か理由があるのだろうと感じながらかかわるようになった。 |
| C | あったと思う。 | クラス担任を持っていないからこそ、じっくり向き合えるところもあった。かわりにゆとりがあったことで見えてきたことがあった。子どもにとっても、クラス運営に必死になっていないから、ゆとりをもったかわりになっていたと思う。継続的な子ども理解がないから難しさもあるが、フリー保育者同士で「今日はどうだったよ」とか「こういう風にしたら落ち着いたよ」という子どもの会話ができ共有できる。このやりとりを園長や主任が聞いて、気にかけてくれて、労いのかかわりがあることが支えになっている。昨年度は保育環境上、こういったことがなく大変だった。 |
| D | あった。 | 「気になる」を考えることから、「ただ気になる」ではなくて、専門機関と話をしたり、自分で文字に起こしたりすることで具体的にやり、支援を行っていくことで、その子どもがよりよく過ごせるようにと考えるきっかけになるので、いろいろ考えることが増えたと思う。 |
| E | あったと思う。 | 自分ができることはなんだろうとか、遅番などの短い時間だけでもどうやったら楽しく遊べるだろうかと考えて、実際にかかわることができた。かかわる中で、こういう反応をするのかとか、こういう遊びも今楽しいのだという気づきがあった。その子どもが楽しんでいると、こちらも楽しい。普段かかわれない分、すごく短い時間でも丁寧にかかわりたいと思う。 |
| F | あったと思う。 | 年長児を担当し、この先どういう姿で、どのような大人になっていくのか。今だけでなく、先のことも見据えて考えるようになった。今までは目の前のことでいっぱいだった。3年目になり、見通しをもてるようになったこともあるが、担当園児が昨年度から持ち上がりで、昨年度1年間の子どもや保護者との積み重ねがあることで、より深く、考えるようになってきたように思う。 |

考えを子どもの視点でとらえたいと強く思うようになっている。

Bは、他の保育者との語りから、子どもの動きにある思いや考えを探ることの大切さに気づいたと振り返っていた。また、未就園児クラスを担当した1年間を踏まえて、次年度の年少児のクラス編成を検討することを通し、子どもにとって、クラス運営にとっての視点をもつことを体験を通して学んだと語った。

Cは、フリー保育者としての1年を振り返り、クラス運営を支える立場になったことによって気付いたことを語った。例えば、保育者が困難さを抱くときに人手を求めて内線が鳴る。このとき、保育補助に入ることは担任保育者を支えることでもあるが、保育補助者のゆとりのある子どもとのかかわりは、

子どもにとっての心地よさにもつながると思ったと語った。保育者と子どもの双方の立場で事象を見つめている姿勢での語りであった。また、子どもに関する語りを保育者同士で交わすことによって、かかわりの困難さを分かち合い、共有したりしながら進められることが、安心して保育に取り組めることにつながったとも振り返っていた。

Dは、子どもの気になることを、「ただ気になる」で済ませるのではなく、「気になる」ことを手掛かりに、子どもについて考えることが大切であると述べた。専門機関からの助言や、自分の気づき等を文字に起こすといった具体的に振り返る営みが大切であると語った。子どもがよりよく過ごせるように考えていくことが増えたと自己成長を述べている。

Eは、「自分ができることはなんだろうか」と考えてかかわるようになったと語った。また、どういったら楽しく遊べるか、その子どもの楽しいと思う遊びは何かに気付きながら、丁寧なかかわりを取りたいと思ってかかわるようになったと自己成長を述べている。

Fは、「年長児を担当したことによって」と切り出しながら、この先どのような大人になっていくのか、将来のことも見据えて考えるようになったと語った。また、昨年度と担当園児が同じであることを通して、子ども理解を積み重ねたうえでの保育実践は、子どものことをより深く考えて保育を行う行為に繋がったと述べている。

以上のように、障害のある子どもへの理解に対する変化については、3年目を迎え、6名全員が変化したと語った。それぞれ今ここで出会っている子どもとの関係は、担当園児だけでなく、他のクラス・年齢の子どもと園全体にわたるものになっていた。子ども理解の大切さを踏まえつつ、保育実践を通した保育者の葛藤も語り、子どもの立場、保育者の立場を行ったり来たりしながら、「子どもにとってよりよい方向へ」ということに踏みとどまろうとしている様子があった。子どもが共に育ちあう場を保障する難しさと、それが叶うであろうことに期待をしつつ、葛藤している様子があった。保育や子どもについて保育者同士で語り合うことで学ぶこと、気付くことがあること、更には、保育者が支えられる環境が大切になることに気付いたという語りもあり、自分自身の保育実践を俯瞰して見始めているようだ。

5. 考察

5-1 職場における障害のある子どもの出会いの実態

職場における障害のある子どもの出会いの実態については2点検証する。1点目は、2016年度から2018年度の語りに見られた子どもと研究対象者の関係を整理すること、2点目は、現職保育者3年目での職場における障害のある子どもの出会いの実態である。

(1) 語りにみられた職場における障害のある子どもと研究対象者の関係を踏まえた考察

ここでは、2016年度から2018年度の3年間における、職場における障害のある子どもとして語られた子どもと研究対象者の関係についてみていく。

表1をみると、正規採用1年目に語られた子どもと研究対象者の関係は、担当クラスに障害のある子どもがいる場合にはその子どもを、そうでない場合には、園内にいる子どもであった。担当クラスに障害のある子どもがいないと語ったEは、園庭や時間外保育において共同して過ごしている際にかかわった子どもについて語っている。正規採用3年目を迎えたA、B、C、D、Fの5名共に、担当クラスの

子どもだけでなく、他のクラス・年齢にいる子どもの語りをしており、保育実践をしながらクラスだけでなく、園全体をみる視野の広さが培われていることが窺える。保育者の保育実践においてかかわる子どもの範囲は、自分の担当する保育室内でのかかわり、園全体の保育環境を通したかかわり、勤務体制によるかかわりと、保育の日常に沿って、幅広く子どもとのかかわりを取り、その都度、子どもの発達を読み取り、子ども理解していることが窺える。継続的なやりとりだけでなく、短くて、その場限りのかかわりからも子ども理解を進めていく力量が形成されてきていると考えられる。

保育体制をみると、2016年度と2017年度の2年間、A、B、C、D、Fの5名はクラス担任保育者であり、3年目はA、D、Fはクラス担当保育者、Bは未就園児クラスの担当保育者、Cはフリー保育者である。B、Cは特定の子どもの保育実践をしているのではない。Bは曜日替りで展開する複数の未就園児クラスを担当し、それ以外は園行事等の補助に入るなどして保育に幅広く携わっている。Cは、フリー保育者として書類作成・管理といった園運営に加えて、その日の保育の様子に応じて柔軟に動き、各年齢の保育実践の補助の動きをとっている。BやCの場合、保育体制が日常的に園全体の動きを想定しながらの動きを取る立場にある。こういった保育体制と職員配置も、各クラスの保育実践と園全体でのチーム保育のつながりに気付き、保育の見つけ方を養うきっかけとなっていると考える。

(2) 現職保育者3年目の職場における障害のある子どもの出会いの実態を踏まえた考察

鈴木ら(2018)^{iv}によると、現職保育者1年目は、個別のかかわりを必要とするものの、集団生活の困難さが低いようであったり、担当クラスには障害のある子どもはいないという語りであった。それに対して、2年目は、担任クラスの在籍児童のうちの障害のある子どもの人数が増え、個別の配慮の必要性の質と量が変化していることが明らかになった。

現職保育者3年目の職場における障害のある子どもとの出会いはどうだろうか。職場における障害のある子どもと研究対象者の関係は前述したとおりである。よって、ここでは、語った内容を見ていく。出会いの実態をみると、①クラス運営を通した語り、②クラス運営以外でのかかわり、③他の保育者の保育行為からの気づき、④外部講師による助言・指導、子どもが児童発達支援事業や医療機関受診をしている実態の語りがあった。

クラス運営を通した語りをみると、集団生活や子どもと子どもの仲立ちといった個別のかかわりに加え、遊びの保障に対する語り、日常生活動作の援助や午睡時間の援助といった日常生活に関する個別のかかわりに関する語りがあり、子ども一人一人に対して細かく丁寧に読み解き、保育実践を通した子どもの発達保障について考えるようになっていることが窺える。また、クラス運営以外でのかかわりとして、園庭等の遊び場や主活動を共同して過ごしているときにかかわった他のクラスの子どもの語りが出現しているおり、保育実践における視野の広がりや習得されていると考えられる。

次に、自分自身の保育を見つめる語りに注目したい。Eは自分のクラスには障害のある子どもはいないが、他の年齢の子どもの語りをしていた。その子どもに対するクラス担任のかかわりをみることを通して、「自分であればどうかかわるのか」「何を大切にしようとするのか」を考えるようになったと述べた。Eは、少しでもその子どもの楽しむことを分かち合いたい、見つけたい、気付きたいとその保育者のかかわりをみてから、思うようになったと語っている。保育の場の特徴として、自分自身が保育実践をしているときに、他の保育者も並行して保育実践をしている状態にあることが挙げられる。Eの語りから、平行した保育実践の中でも、園庭で共同して過ごすような保育環境では、保育をしながら他の保育者の姿も視野に入り、それを通して、保育を俯瞰してみる機会を得、保育者が子どもの能動的な動き

出しに気付く機会につながることが考えられる。保育者が保育の場において、子どもから子どもを学ぶと共に、保育者同士の直接的、間接的な交流を通して育つ環境にあることが、保育実践における保育者育成の特性の一つとして位置づけられると考えられる。こういったことは、現職保育者3年目にして出てきた語りであり、3年目の成長段階としてみつめられることなのか、今後の検証課題としたい。

B、C、D、E、Fは、外部講師による助言・指導、子どもが児童発達支援事業や医療機関受診をしている実態を語った。これらの情報を子ども理解につなげている語りもあった。幼児教育施設と他機関、保育者と専門職とが、子どもを中心にいて連携・協働していくための動きを取っていけるよう努められるようになっていることも窺える。

全体的に、職場での障害のある子どもとの出会いの実態として、障害のある子どもや気になる子どもへの気づきやその子どもに応じたかかわりとクラス運営の両立の中で葛藤する保育実践の語りが増えている。榎沢（2009）^vや鯨岡（2002）^{vi}の述べている、保育者（大人、育てる者）の両義性の中での語りが現職保育者3年目に多く見られるようになっていいると考えられる。

最後に、Cの専門機関を利用している子どもに対しても「障害がある」という見つめ方ではなく、「保育において個別のかかわりが必要な子ども」としてみつめているという語りについて述べたい。こういった語りは、鈴木ら（2014）^{vii}において保育者養成期において見られていた表現であるが、保育者として就職してからの育成期は言葉通り、同じことを意味しているのか、または別の意味となっているのか、検討を要すると考えられた。今後、この点がインクルーシブ保育（教育）における共生とどのように関連していくのか、現職保育者4年目の語りを確認しながら検証していきたい。

5-2 3年間の保育実践を通した、障害のある子どもへの理解に関する語りからみる自己成長と自己課題

障害のある子どもへの理解に関して、研究対象者6名全員が、「変化があった」と述べている。

語りの内容をみると、クラス運営に向けた準備として、Bのように、未就園児クラスを通した子ども理解をしたうえでのクラス編成の検討に携わったことにより、障害のある子どもへの理解に変化が起きたという語りがあった。榎沢（2016）^{viii}の述べる「保育者の専門性の要素として、①保育の計画を立てること、②保育実践、③実践の省察がある」に基づく、①保育の計画と②保育実践に入るために、未就園児クラスの実践を振り返る（③）ことが生かされることを体験したことが変化を起こさせ、それを認識されるに至ったと考えられる。

また、日々の保育実践については、保育計画とその時その場での子どもの思いと考えに沿った保育実践との葛藤、生活習慣や午睡の時間といった日常の保育における細々した保育者の困難さや葛藤の語りが多くあった。こういった葛藤に対して、Cは、フリー保育者として保育補助に入らる中で、他のフリー保育者と保育補助に入った際のエピソードを語りあうことと他の保育者のかかわりの語りを聞くことを通して、自らの保育を振り返ることにつながったと語り、また、そういった保育者の語りを園長や主任が聞いて保育者に寄り添う言葉を掛けられたことでの保育実践に対する安心感について述べており、保育者が園全体によって支え合い、支えられる環境があることが子どもに応じた保育によりつなげていく職場環境となりうることを述べていると考えられる。前述するように、榎沢（2009）^{ix}や鯨岡（2002）^xは、保育者（大人、育てる者）の両義性を指摘しており、Cの語りは、この部分を指すものとする。榎沢（2009）^{xi}によると、「保育者は両義性のうちに生きているからこそ、己の両義性に悩み、己自身の在り方を見つめ、保育者として成長していく。」とあり、研究対象者は保育者としての成長の流れにお

いて抱く葛藤を保育実践の中で支えられながら、振り返りながら専門性を向上させていると考えられる。現職保育者3年目を迎え、保育の見通しが立ってきたからこそその語りをしていると考えられる。

また、子ども理解の深化についての語りもあった。担任保育者として直接かかわることからの深化に加えて、他の保育者と語らうこと、他の保育者の動きを通して保育を俯瞰することからの子ども理解の深化につながったり、保育実践の向上につながったりする語りがあった。俯瞰するためには、保育の振り返る姿勢は欠かせない。榎沢（2016）^{xii}の言う保育者の専門性の3つの要素をみると、現職保育者3年目を迎え、保育実践を通して自然発生的に学び習得していくものもあるが、BやCのように保育体制を通して学び習得していくことも育成期での人材育成に繋がっていると考えられる。

6. まとめ

本研究は、現職保育者としての成長と課題を整理として、職場での障害のある子どもとの出会いの実態を基に研究対象者の置かれている環境を整理したうえで、障害のある子どもへの理解に対する変化に対する語りを取り上げて、現職3年目の保育者がどのような自己成長への認識と成長内容の語りをしているのか。その整理を試みた。

研究対象者の置かれている環境として、正規採用3年目は、これまでの2年間に比べると、障害のある子ども、気になる子どもが担当クラスに複数在籍し、研究対象者6名のうち2名は、未就園児クラスの担当保育者、フリー保育者と新たな役割に挑戦した1年であった。2名共に、保育体制が日常的に園全体の動きを想定しながらの動きを取る立場にある。こういった保育体制と職員配置も、各クラスの保育実践と園全体でのチーム保育のつながりに気付き、保育の見つめ方を養うきっかけとなっていることがわかった。

次に、職場での障害のある子どもとの出会いの実態をみると、担当クラスの子どものみだけでなく、他のクラス・年齢の子どもについての語りもあった。出会いの実態をみると、①クラス運営を通した語り、②クラス運営以外でのかかわり、③他の保育者の保育行為からの気づき、④外部講師による助言・指導、子どもが児童発達支援事業や医療機関受診をしている実態の語りがあった。語りを振り返ると、子ども理解の深化、子どもに応じたかかわりとクラス運営の両立の中で葛藤する保育実践の語りが増えており、榎沢（2009）^{xiii}や鯨岡（2002）^{xiv}の述べる、保育者（大人、育てる者）の両義性の中での語りが現職保育者3年目に多く見られるようになっていることが明らかになった。

さらに、Cは語りの中で、「障害がある」という見つめ方ではなく、「保育において個別のかかわりが必要な子ども」としてみつめているとしていることも注視すべきことと捉えられた。保育者として育っていくこの時期における捉え方としては、経験されてきた保育の影響が何等かあったのか、インクルーシブ保育の方向にむかっていく変化の途上となっているのか、その意味についてさらに検討する材料を必要とするという課題として確認できた。

次に、障害のある子どもへの理解に関して、研究対象者6名全員が「変化があった」と自己成長を述べた。榎沢（2016）^{xv}の言う保育者の専門性の3つの要素をみると、現職保育者3年目を迎え、保育実践を通して自然発生的に学び習得していくものもあるが、BやCのように保育体制を通して学び習得していくことも育成期での人材育成に繋がっていることが明らかになった。また、前述した、榎沢（2009）^{xvi}や鯨岡（2002）^{xvii}は、保育者（大人、育てる者）の両義性を指摘しており、現職保育者3年目の語りの多くは、保育者の両義性の中で葛藤する語りであったと言える。担任保育者として直接かかわ

ることからの深化に加えて、他の保育者と語らうこと、他の保育者の動きを通して保育を俯瞰することからの子ども理解の深化につながったり、保育実践の向上につながったりする語りがあった。こういった自己成長と自己課題の語りの中に、安心して保育に向き合い、日々の保育実践と保育者の成長を支え認める職場環境に関する語りがあったことを大切に取り上げる必要があるだろう。今回整理されたことを踏まえて、引き続き育成期の実態を明らかにするとともに、課題検証を行っていききたい。

謝辞

本研究に協力してくださった研究対象者の皆様に厚く御礼申し上げます。

付記

本研究は、十文字学園女子大学プロジェクト研究費補助金平成30年度助成（研究代表者 鈴木晴子）を受けた。

参考文献

- i 鈴木晴子・潮谷恵美・権明愛・山田陽子 2018 インクルーシブ保育に向けた保育者の養成・育成と課題 Ⅱ, 十文字学園女子大学紀要, 49, 49-56.
- ii 鈴木晴子・潮谷恵美・権明愛・山田陽子 2018 前掲
- iii 鈴木晴子・潮谷恵美・権明愛・山田陽子 2018 前掲
- iv 鈴木晴子・潮谷恵美・権明愛・山田陽子 2018 前掲
- v 榎沢良彦 2009 子どもの活動を支える保育者の両義的在り方, 淑徳大学総合福祉学部研究紀要, 43, 1-16.
- vi 鯨岡峻 2002 〈育てられる者〉から〈育てる者〉へ—関係発達の視点から, 日本放送出版協会, 200-201.
- vii 鈴木晴子・権明愛・潮谷恵美・山田陽子 2014 保育者を目指す学生の障害観に関する研究(2)—障害のある子どもとの出会い経験の実態把握—, 十文字学園女子大学人間生活学部紀要, 12, 217-226.
- viii 榎沢良彦 2016 第1章 保育者の専門性, 保育学講座4 保育者を生きる: 専門性と養成, 日本保育学会, 東京大学出版会, 7-25.
- ix 榎沢良彦 2009 子どもの活動を支える保育者の両義的在り方, 淑徳大学総合福祉学部研究紀要, 43, 1-16.
- x 鯨岡峻 2002 前掲
- xi 榎沢良彦 2009 前掲
- xii 榎沢良彦 2016 前掲
- xiii 榎沢良彦 2009 前掲
- xiv 鯨岡峻 2002 前掲
- xv 榎沢良彦 2016 前掲
- xvi 榎沢良彦 2009 前掲
- xvii 鯨岡峻 2002 前掲

参考文献

- ・ 鈴木晴子・潮谷恵美・山田陽子・権明愛 2017 インクルーシブ保育に向けた保育者の養成・育成の課題, 十文字学園女子大学紀要, 48, 1, 1-13.
- ・ 幼稚園教育要領 2018 フレーベル館
- ・ 保育所保育指針 2018 フレーベル館
- ・ 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 2018 フレーベル館