

保育者の特性が生きるインクルーシブな環境のあり方

—保育者自身の語りによる事例検討から—

The influence of nursery school teacher characteristics on the implementation of inclusive education

—A case study of nursery school teachers' narratives—

谷 昌代^{*1}、齊藤英俊^{*2}、大井佳子^{*3}

要旨

インクルーシブ保育が目指される中、保育者同士のインクルーシブな関係が求められる。本研究では、保育者の発達特性を保育という仕事において活かそうとした事例を当該保育者と採用者の語りから検討した。特性に配慮しようとする周りの支援により、当該保育者に期待されていた子どもと遊びに向かう優れた特性の発揮を阻害している可能性が見出され、本人の特性を共に探る保育集団の協働こそが必要であると示唆された。

キーワード：特性が生きる仕事 (teacher characteristics) / インクルーシブな環境 (inclusive settings)
保育者 (nursery school teacher) / 語り (narrative)

I はじめに

保育の現場では、「特別な支援を必要とする子ども」と理解し指導計画を立てる時、「ルール」を重視したり「みんなと一緒に」の行動を優先したり「クラスへの参加」を目標に設定することが「当たり前」になっていて、統合保育からインクルーシブ保育への転換を阻んでいること（別府ら、2020）、インクルージョンの理念の実現には、他者に対して異なる者として対等に見ることが保育者に求められること（平野ら、2020）を、筆者らは中部学院大学と北陸学院大学の共同研究で示してきた。インクルーシブ保育を目指す実践は子ども同士の関係、あるいは保育者と子どもの関係において考察されることが多いが、保育の場

は子どもと共にある大人の生活の場でもある。保育者同士や保育者と保護者の関係など保育の場における大人同士の関係もまたインクルーシブ保育の課題であり、保育者がインクルージョン理念の担い手となっていくための学びの場となる。

本研究が対象とする事例は、自身の発達特性について語る就職活動を行い、子どもとの関係性と自己理解の姿が保育現場に必要であると園に判断されて保育者としての採用に至った事例である。インクルージョンの理念に基づいてそれぞれの特性を保育という営みに活かすための課題を事例から検討する。

II 問題

進路選択、就職という人生の大きな課題に臨む青年期に、発達障害をもつ人たちの多くがその特性と職業選択における適性において困難さに直面する。栗木（2017）は「自己の特性に合った現実的な進路選択」について述べ、本人の適性とのミスマッチとして、対人関係を築くことを苦手とする高校生が老人ホームでインターンシップを経験する過程で進学先に福祉関係を希望する例を挙げ

^{*1} TANI, Masayo

北陸学院大学 人間総合学部 子ども教育学科
保育内容人間関係 特別支援教育論 乳児保育

^{*2} SAITO, Hidetoshi

北陸学院大学 人間総合学部 子ども教育学科
教育心理学、発達心理学、心理演習

^{*3} OOI, Yoshiko

北陸学院大学 人間総合学部 子ども教育学科
特任教授

ている。実際の仕事に就いてからは対人関係を築くことに躓くことから早期離職や二次障害が懸念される。本田・日戸(2013)は、アスペルガー症候群の人たちが就職で直面する困難として、「自分の能力のどの部分が優れていて、どの部分が劣っているかを、他者と比較しながらモニターすることが難しい」ために、「自分の適性」をなりたい職業ややってみたい仕事と混同したり、周りの助言を得るとそれが「自分の適性」だと勘違いしたりしやすいことを報告している。具体的な職種を紹介もされており、テンプル・グランディン(2008)は「自閉症スペクトラムの人に最適の仕事」として16の職種を挙げており、梅永(2008)はこの16の職種は「いずれも対人関係を必要とするというよりも、専門的技術が必要な職種といえるでしょう。つまり、自閉症スペクトラムの人たちにとっての適職といえるでしょう」と言う。また梅永(2010)は、「わが国でも成人になってアスペルガー症候群と診断された人たちが障害をオープンにして就職する例が増えてきている」とし、離職経験者が診断を経て障害をカミングアウトし、職場の理解を得てIT関連の仕事で就労が「うまくいった」例を紹介しており、進路選択、就職での本人の特性を活かした職業選択について探られてきている。このように「本人の特性をうまく引き出す」ことを支援するという方向で考えるならば、従来、「合わない」とされてきた職業においても発達障害をもつ人たちが自身の特性を活かす可能性があるのではないだろうか。

インクルーシブ保育・教育を謳ったサラマンカ宣言(1994年)であるが、学校の教職員の任用についても勧告しており、「障害をもつ子ども達にとって役割モデルとして役に立つ、障害をもつ教師を任用することの重要性がしだいに認識されつつある」と述べられている。日本においては文部科学省(2019)が「障害者活躍推進プラン」の一つに「教育委員会における障害者雇用を積極的に意義付けて、取組を推進することが適当である」と明記している。障害のある教師等が身近にいて、障害のある人に対する知識が深まること、障害のある児童生徒等のロールモデルとなることが期待され、さらに、「対話的な学びの実現が求められる中、障害のある教師等との対話は、

児童生徒等にとって、共生社会に関する自己の考えを広げ深める重要な教育資源」と示している。現在の教育現場において子ども達が共に過ごし関わりの多い障害の1つは発達障害であろう。そうであるならば、発達障害をもつ教師の任用は教育現場が取り組むべき課題ということになる。実際に発達障害をもつ人が教師や保育者という職業選択を希望することも考えられる。しかし、教師や保育者は、発達障害をもつ人たちの力が発揮される職種とは考えられてこなかった面がある。例えば、日本学生支援機構の「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」によれば、平成17年度から平成28年度の調査結果から学科専攻別の発達障害学生の在籍率が算出されており、大学では理学系と芸術系(0.30%)が最も高く、低いのは保健系(0.05~0.06%)、家政系(0.06%)、教育系(0.07%)であった。短期大学では工業系(0.83%)が高く、芸術系(0.40%)、人文系(0.28%)が続き、教育系(0.02%)、保健系(0.04%)で低い(日本学生支援機構, 2019)。

保育・幼児教育における保育者は「教師」でもある。保育者の専門性は、小学校以降の教師とは異なるものと捉えられてきたが、2018年改訂の幼稚園教育要領ならびに2018・2019年改訂の小学校、中学校、高等学校の学習指導要領に新しく入った「前文」で、幼稚園教育要領と他校種学習指導要領が異なるのは、「幼児の自発的な活動としての遊びを生み出すために必要な環境を整える」ことが幼児や幼稚園に関わる全ての大人の役割だとする点だけである。遊びを生み出す環境の1つであることが保育者という職業の専門性を活かすものであるならば、保育者という仕事には発達障害をもつ人の特性を活かすことのできる職業となることが考えられる。本田・日戸(2013)はアスペルガー症候群の人たちが楽しさを感じる内容と定型発達の人たちの内容とを対照して示し、アスペルガー症候群の人たちが惹かれることとして、一人で取り組むことのできる物を使った活動であること、同じやり方で繰り返し取り組める活動や構造や法則性が決まっていること、興味を狭く深く追求して膨大な知識を得ることを挙げている。対照的に、定型発達の人たちは複雑な対人交渉を含む活動で同じことの繰り返しを嫌うことを

報告している。このように異なる楽しさを知る大人が保育者として身近にいることは、ともすれば同質な遊びになりがちな保育の場において「遊びを生み出す」資源となる可能性がある。

そこで、本研究では、自身が発達の特性をもちながら、子どもとの関係性と自己理解の姿から園に必要な人であると判断されて保育者として採用された事例をもとに、保育現場における保育者自身が特性を活かして仕事をすること、つまり保育者自身にとってのインクルーシブな環境に取り組む上でのあり方を検討してみたい。

Ⅲ 目的

保育者という仕事において、発達障害の特性を活かそうと試みる事例について当該保育者と園へのインタビューによって検討し、保育者自身にとっての、インクルーシブな保育環境のあり方を探る。

Ⅳ 方法

(1) 研究協力者

- ・幼稚園教諭A先生（以下A先生）
- ・A先生が幼稚園教育実習を実施した幼稚園園長（以下、実習園園長）
- ・A先生が大学を卒業後、勤務することとなった幼稚園園長（以下、勤務園園長）

(2) 調査実施時期・時間

- ・A先生には20XX年8月に2回（1回目：1時間、2回目：1時間半）のインタビューを第2著者が行った。A先生と第2著者の関係性はA先生が大学の時、いくつか科目を担当し面識がある程度であった。
- ・実習園園長には20XX年9月に1回（30分間）のインタビューを第1著者が行った。
- ・勤務園園長には20XX年9月に1回（30分間）のインタビューを第1著者が行った。

(3) 調査方法と内容

調査方法としては、A先生にライフストーリーインタビューを参考にした半構造化インタビュー調査を行った。本研究は「自らの苦手な部分を知ることによって保育者となることを迷いながら、

保育者を職業とすることとなった方の体験」を調査目的とし、A先生がこれまで生きてきた中で経験に対する語りに注目するためである。発達障害傾向がある人の自己と語りの関係について、別府（2020）は「ASD児者にとって自分の感じたありのままを共有される他者が存在して初めて、その思いを物語り言語化することが可能になる。そして言語化した語りを他者に共感的に受け止められる経験は、ASD児者に自分は自分でいいんだと感じられる体験をつくりだ」し、そのことによって「ASD児者自身、自分で自分の情動経験を物語るができるようになり、自己感の立ち上げを可能にする」と述べており、A先生においても本研究のための語りがA先生の自己感の立ち上げにつながるように配慮して行った。

1回目のインタビューでは、本研究の目的を提示して、それをもとに時系列的に語ってもらった。他方で、やや内容が断片的なところ、一方向的なところが見受けられた。このことは、発達の特性をもっている人にとって、自分の経験を語るということは、自己理解の度合いなども関係し、負担が大きいものに見受けられた。また、調査者も共感的に聴いていたものの、共有する他者としての存在になりえていないところがあったと思われる。

そのため、2回目のインタビューの前に、言語化した語りを他者と共有することをより体験してもらいやすいように、1回目のインタビュー内容をもとにライフストーリーを図式化することを試みた。具体的には、1回目のインタビューをもとに「エピソード」と「保育者としての自分」を縦軸に、「大学入学前から保育者として働いている現在まで」を横軸として模造紙を用いて図式化した用紙を作成した。その上で、2回目のインタビューでは、付箋を用いて、調査者が語られた内容を付箋に書き込み、模造紙に貼っていき、調査協力者と内容を確認しながら進めることとした。そのことにより、調査協力者にとって自らの語りを視覚的にイメージしやすくなること、文字化することによって自らの語りを自分の中で整理しやすくなることや振り返りを促進することにつながることで、語りが一方向的なものではなく、他者と共有したものとして語られるようになることといっ

た変化が窺えた。

尚、1回目のインタビューはICレコーダーとビデオカメラ（定点）による記録を行い、2回目のインタビューはICレコーダーによる記録のみ実施した。本稿では1回目のビデオカメラで記録された映像による分析は行っていない。ICレコーダーによる記録終了後、内容を忠実に文字に起こし記録していった。（1回目逐語記録：26,149文字・2回目逐語記録：30,161文字）

また、実習園園長には、A先生の実習時の様子やA先生が保育者として就職活動を始めるきっかけとなるような出来事についてインタビューし、ICレコーダーによる記録を行った。記録終了後文字を起こし記録していった。勤務園園長には、A先生のことをなぜ採用しようとしたのか、採用後どのような様子なのかについてインタビューし、ICレコーダーによる記録を行った。記録終了後文字を起こし記録していった。

（4）倫理的配慮

インタビュー内容は後日に内容を分析するために、事前に参加者全員に対し、①録音内容は研究目的以外には用いないこと、②録音データ並びに逐語記録については個人が特定されることのないように取り扱い、厳重に管理してプライバシーの保護に努めること、③研究が終了した際には録音データ並びに逐語記録は速やかに破棄されることを文書並びに口頭で伝え、録音並びに実施の了解を得た。本研究の実施にあたり、調査者の所属機関の倫理審査委員会の承認を得た（第2020-4号）。

V 結果と考察

逐語記録からA先生が保育者を職業とすることになった経過に関する語り、子どもとの関わりに関してインタビューの中で繰り返し発せられた「応援」についての語り、語りの中で頻出した言葉である『社会人』と『二年目』についての語りに着目した。

逐語記録から抜粋した内容を枠内で示す。

（1）就職の経緯

語り①

「ほぼ発達障害です」って言いました。（中略）
「なので、普通の先生やと思わないで接してほしいんですけど、それはできますか？」って言いました。

そういう特性、持つとることって、言わなくて後から言ったら、そんなん知らなかったけどって、就職先に言われて、自分がまた働きづらくなるという環境が嫌やったんで。先に名乗っていったほうがいいかなと思って。

A先生は大学において、教員、学生たちとの学びの場面や教育実習等を通して、自身の特性に気付かされる機会が多くあった。就職活動で保育という職種を選択しようとする際、幼稚園の先生に自分の特性を理解してもらった上での採用でなければ自分には勤まらないのではないかと不安な気持ちであったことが読み取れる。複数の幼稚園を訪問し、自身の特性を伝え、対応した先生方の反応や自分がどのように働くことが可能であるか伺うことは、A先生にとって、保育者として勤務する可能性に期待していることと、自身を守るための手段であったのかもしれない。

A先生が就職活動として現在の勤務園を見学し、表現会に再度来園した際についての語りである。

語り②

あ、で、僕は見に行くって言ったんですけど、だから、手伝いに行くっていうふう解釈されて、行って、そこでなんか、①すっごい子どもが一生懸命、跳んだり、とか頑張ってやっているのを見て、自分もそのときに、学生やったんで、まあ、一応、裏方の裏方じゃないですか。でも、こうやって、ぐわって声出して、「いけ、飛んで」って言ったんですよ。なんも知らないのに。

そうそう。その表現会、ここの表現会のときに。『行け、頑張れ』って言って。行け、跳べる、絶対みたいな感じで、声出したりとかし

とって。でも、それを終わった後に、ちょっと、部外者やし、あんま良くないよじゃなく、『ありがとう』って。『そんだけ応援してくれたので、そのおかげで跳べたわ』っていう。何ていうんですかね、そういう部分をこっつて持つとるんやなと思って。ここやったら、多少こう、大学でいろいろあって、いろいろまあ、幼稚園の実習先とかも変わったりしたりとか、まあ、いろいろあったんですけど、それでも、この人たちやったら、なんかなんやろ、自分、頑張れるんかな、思って。

下線①のようにA先生は子ども達の頑張る姿を見て自分が学生ボランティアで裏方であるという立場も忘れ思わず力を込めて声を出して応援してしまったことを生き生きと語っている。「なんも知らないのに」と園の子ども達のことを知らないのに一生懸命頑張る姿に心が動かされ応援している。応援後、幼稚園の先生から「ありがとう」「そんだけ応援してくれたので、おかげで跳べたわ」と言われ、「ちょっと部外者やしあんま良くない」と自分が応援することに不安を感じながらも思わず大きな声を出した後の周囲の先生の予想外の言葉であった。自分を受け入れてもらえる場所かもしれないという期待が膨らんだ様子がA先生の語りから伝わってくる。

A先生が「この人たちやったら自分頑張れるんかな」と思った背景を、中学生時代のエピソードの語りと実習園でのエピソードの語りに見ることが出来る。

語り③

ちっちゃいときから、自分が小学生のときから、下の子と遊ぶのがすごく好きで、それが、すごく、中学生になったら小学生と遊ぶみたいな感じで。すごく、でも、周りから、すごく、偉そうにするお兄ちゃんがいるみたいな、すごい言われて。自分自身は、あんまりそれが、なんですかね、②なんか、遊んでるだけやのに、お互い、子どもと自分は、子どもっていうかちっちゃい子と自分は、遊んでるだけの関係なのに、周りから見ると、親がそういう判断して、公園行かないでくださいとか言われたり

か、すごいしって。なんか、自分はすごい、なんか、なんで善意というか、遊んでるだけやのに、そんな言われなあかんのかなとか思ってて、それって、③資格とか、なんか持てばいけるんかなとは、ちょっとずつは思ってて。

子どもの頃A先生は年下児と遊んでいたこと、楽しく夢中になって遊んでおり年下児から慕われていたことが語られている。そのような中、下線②の小学生の保護者からクレームが寄せられる。そこでA先生は下線③のように保育士資格のことを考えたと言う。保育者になれば小さい子どもと堂々と遊ぶことができると考えた。

語り④

まあ、実習とか行ったら、④やっぱ最初のほうは、なんかすごい楽しいなっていうか、やっとなんでですけど、やり過ぎたら、例えば、親の前では呼び捨てで呼ばないとか、暗黙のルールぐらい分かるでしょみたいに言われたりとかして、言われても、どこにもルールブックも書いてないし、そんな話知らんがなとか思いながら、関わったりとかしてて。実習とか行っても、うーんってなりつつ、行っとなんで。結局もう、落とされるか、落とされないかぐらいの感じで、おびおびおびおびしながら実習してたんで、その本実習までは。

⑤本当の最後の実習には、すごいいい幼稚園に出会えて、実習もすごいやらしてくれて、すごいやらしてくれる幼稚園やっとなんで、本当はそこ入りたかったんですけど、でもまあ、そこそこで、ちょっとトラブルを起こしてしまい。そこにいる先生と、ちょっとパチパチになってしまい。今も、その先生とはちょっと、なんであんなふうにされたんか分からないなとか思いながら。子どもと関わるとしたら、うん、なんか、1人の子と関わり過ぎてしまうことがあって。

実習では、下線④のように、子ども達とは楽しく関わっているのだが、“暗黙の了解”が理解しにくいことで関わり方を注意され、下線⑤においても、A先生の特性を理解された園であっても子

どもとの距離感が近すぎると言われている。

語り③④のいずれもA先生が子ども達と楽しく関わっていると周囲の大人からその関わり方を否定されたと感じた体験である。このような体験が重なり、A先生は自身が子どもに夢中になった時、周りから何か言われるのではないかと不安になるようになっていた。だからこそ、現在の勤務園での体験が嬉しく「この人たちやったら」と強く園に魅かれたことが理解される。

語り⑤では勤務園園長が、A先生が見学に来た際にA先生と会話をしたことを以下のように語っている。

語り⑤

ちょっとグレーゾーンとか、ちょっとかたよりがある、なについてわけではないけど、その、こだわりの強い子とか、結構いるし、そういう子は生き辛いだろうから、そういう子に対してどう？って言ったら、多少、自分「きつと今のことはわからなかっただろうな」とか、「今の指示、どう動いていいかわからなかったな、あの子」っていうのは、見てて分かります、っていう話だったので、それが君の生きる道だよ、って、

勤務園園長は、A先生自身がいわゆる通常の指示のみでは理解しにくいことや場を読めず動きが取れないこと等を自分の特性として理解をしていると捉えており、自身の特性を理解した上で、A先生と同じような場面で困っている子どもたちの気持ちや見え方をより近いところで共感できる人になれることに期待している。

語り⑥では実習園園長が、A先生の実習期間にA先生に対して感じたことを以下のように語っている。

語り⑥

おもしろい。なんかおもしろいから。なんやろ、いろんな先生おっいていいと思うし、まあおらんタイプやから。うん、まあ純粋におもしろいなって思った。すごいやる気があるし、意欲があるし。うん。

ほんと毎回空回りで、なんかそれで人目も気に

するし、で、あのう、保護者の目もちろん、ものすごく気にするし、なんかやけど、常に前向きっていうか、なんかあっても必ず相談してくる。それをため込んだまま家に帰るってことがないから、必ずその日であって、その日に嫌やったこととか、どうすればいいかわからなかったこととかを必ず話して帰る。そんなところですごくまあ理解もしやすかったし。やっぱり表面取り繕って、過ごしていく子が多い中、すごいなんかさらけ出してきたから、なんかいいなって思って。

実習園園長は、無難に実習期間を過ごしていく実習生たちの姿や現場の保育者たちもまた日常の保育を通常通りに営んでいく中で、A先生のような空回りしながらも常に前向きに取り組む姿に新鮮さを感じ、大変ではあるが面白いと捉えている。自分をさらけ出すことができるA先生に対して、保育の現場にA先生のような存在があると何か面白いことが起こりそうだと期待しているのではないだろうか。

(2) 応援のエピソードに見る当該保育者の自己理解と園とのズレ

A先生が幼稚園教諭として勤務するようになってからの子どもとの関わりについて語りの中に度々登場した話題が「応援」である。

「A先生にとって保育者ってどういう存在ですか？」と問われて答える中に「応援」がある。

語り⑦

子どもにも慕われたいし。その中で、自分の得意分野っていうのが、人を応援する力やなと思っと思って。それは、その一年目の先生がすごい伸ばしてくれた部分なんですけど、

A先生は自分の得意分野を「人を応援する力」と理解している。それは「伸ばしてくれた部分」と言っており、一年目に複数担任で組んだ先生がA先生の応援を褒めたことが読み取れる。この先生と応援については次のようにも語られている。

語り⑧

例えば、リレーのときに、年長さん担当の先生なんですけど、リレーをしてるんですよ。そのリレーを応援する係を、子ども達に鼓舞してほしいし、ちょっと来れなくなっちゃって、応援担当で行ったりとか。そういう力すごいあるし、それをちょっと子どもに伝えてあげてやとか。

A先生が二年目の運動会のリレーの練習で、A先生は担当ではないクラスに「応援担当」で出向いている。呼んでくれるのは一年目に複数で担当したクラスのペアの先生で、A先生は自分が認められている、必要とされていると感じているが、それは「応援」だからで、A先生は「応援」は自分が園から委ねられた役割とを感じるようになっていようである。

A先生はインタビューで「周りの先生から良い所と言われたこと」を訊かれてその一つに「応援できる」を挙げている。

語り⑨

元気。応援できる。子ども達とそういう中のめり込める。子どもが気になるなって、この人、面白いなと思って、子どもがすごく関わりたいくなる特性。

A先生が語る「応援」は、就職前に見せた子どもの姿に心が動き思わず声が出た「応援」とは異なる。周囲の先生から「応援」できる良さを認められ、「応援」という場面で必要とされればされるほど、「応援」の「役割」や「担当」として園周りの保育者の役に立とうとしていることが窺われる。子どもに向かう応援ではなくなっているようである。

一方、A先生の勤務園の園長もまた、A先生を話題にすると「応援」に言及されている。ただし、この話題が出たのは、A先生の不安が強く、全てに確認を求めるといった話の流れにおいてであった。

語り⑩

他の人よりずっといい声で通るんで。あんな運動場みたいなどころではとてもいい、効果音に

なると。みんなもワーってなるし。子ども達にもしっかり聞こえるし。

まわりもみんなもね。そういうポジションにはとってありがたい人だし、あの人も純粋に応援したい思いがしっかり出るんで、周りを巻き込めるんですよ。うん、不純なのは無いんで。

A先生の子どもたちの頑張る姿を見て純粋に心が動かされ思いっきり大きな声で応援している姿から、周囲の人たちにも「心から応援する」ことが伝わっていくことに期待している様子が窺える。

語り⑪

君はあんなまだちょっとね、その場とかまだちょっと分からんかもしれんけど、君の応援は決して悪いわけじゃない。そこじゃないから。応援が悪いわけじゃない。その場所とかポイントっていうのが最初は分からんから。だって新人の先生なんて全然声出さないし。どうしていいんですかっていう先生方多いのに、それに比べたら、子ども達にしてみたら勇気もらえるじゃないですか。どれだけいいかっていう。

場が読みにくい、A先生にとって、純粋に自分が応援したいと心が動いて思いっきり大きな声で応援することで、周囲にいた人は、うるさく感じる場面も多々あるのだろう。そのような状況の際、A先生は声の大きさや応援する場所について助言されることで、語り③④であったように、自分が夢中だった時に否定されてしまうという状況と繋がり、応援するという行為自体を否定して「応援がいけなかった」という気持ちに陥るようになっていったのではないだろうか。

勤務園園長はA先生が応援する場面を支援していることを次のように語っている。

語り⑫

この線より出んようになって線引かれて、「はい、ここ」って「大きい声出して応援しよう」って一緒に応援して。

すぐ前に出ていくので。興奮すると出ていっちゃう。そこは、でも分かってるんで、でも二

人で一生懸命応援してましたけど。とか、自分の回りにいたときも、「今、そこじゃない。出てきて」「この位置で。大きく声かけて」って言って声かけて、

語り⑫のように、「応援する」度にA先生の特徴を比較的良好に理解している職員が傍について、場に合った音量や適切な場所になるよう、わかりやすく支援を続けている。しかし、その支援が続くことで、調度良い応援ができていたのかもしれないが、A先生自身からは「応援する」ということを「正しく応援しなくてはならない」と受け取り、ますます周囲の傍にいてくれる先生からの許可（Goサイン）をもらわないと「応援する」ことができなくなっている状況に陥っているのではないだろうか。そしてそれは、本来語り②でA先生が語っているような、子どもたちが頑張っている姿に心が動いて思わず大きな声で応援してしまった、というA先生の持っていた素直な部分、そして勤務園園長の語り⑩のA先生の「純粹に応援したい思い」を良さとしていたことから遠ざかってきているのである。上記のことから勤務園園長の思いや同僚の先生の思いとズレが生じていると読み取れる。

勤務園園長はA先生の子どもの姿に素直に心を動かせることを高く評価しているのだが、A先生にとってそれは理解しにくいことであるので、声の大きさや応援の場所を指示してもらうわかりやすい支援に応えようとする中で、正解を求めようとしているような姿になっていると推察する。

(3) 保育者としての自分に関する語りから

保育者としての自分に関して語る時、A先生が多く発したのが「社会人」と「二年目」という言葉であった。それぞれの言葉の語りを検討する。

1. 社会人という役割

A先生は、大学卒業後の進路として保育者の道を選択した。保育者になるということは、保育を専門とする仕事に就くことになるわけだが、一社会人として園の中で働くことになる。社会人として求められるものもあり、A先生は社会人として

働いていく中での葛藤を語る。

語り⑬

社会人っていうの分からなかったんで。暗黙の了解とか、全くわけ分からない。社会人としての暗黙の了解とか、(中略)理解もできないんで。

日々の保育の現場で働いていくことは、「保育者」として働くということとともに「社会人」としての意識が芽生えてくると考えられる。そのことはA先生にとっても、社会人としての役割が求められているという認識をもつようになっていくが、何を求められているかが掴みにくく、「社会人としての暗黙の了解」というものがあると感じながらも、自分には把握できない、わからないものという感覚につながり、社会人としての不全感をもつことにつながっていくと考えられる。

また、保育者という立場としての責任ということで、社会人を意識するような語りが見られた。

語り⑭

社会人じゃないですか？ 保育士って、実習生って、別に何も無いじゃないですか。事故とか起きて、負うのは先生じゃないですか。

保育者として働いていく中で、学生時代の実習と違い、子どもを預かり、関わっていく上で「責任」が社会人である保育者にはあると意識していくようになる。

このように、A先生は、保育者として働いていく中で、学生時代までと違い、日々の子どものとの関わりに責任が伴うことを感じている。

また、発達の特性から社会人として求められるものを捉えにくいことを感じながらも、責任を感じるのは、社会人になったからより意識されたのではなく、自分の元々の性格傾向からきていることが大きいとも語る。

語り⑮

もともとの性格やと思います。僕はもともと、そんな、ぶらぶらしてるあれじゃないんで。

特に、保育者は、子どもを相手にする仕事であり、日々の業務は定式化や言語化がしにくいところがあると思われる。そのような言語化にしにく

い仕事を行う上で、社会人であるものとしての規範やルールを把握しづらい状況で行うのは、本人の中で葛藤や戸惑いを感じ、社会人としての不全感につながっていくことが考えられる。その不全感が、社会人としての役割を把握することや理解することへの意識がより高まっていく可能性があり、結果的に把握できていない自分や求められたものをできていない自分といった自分への捉え方をより意識してしまうことになっていることが考えられる。さらに、元々責任感を抱きやすいというA先生にとっては、社会人として求められる役割や責任を行っていきたい気持ちが強くなる傾向にあると考えられ、結果的に不全感がより意識されやすくなっている可能性も考えられる。

2. 二年目としての自分

A先生にとって、保育者、社会人になって一年目と二年目では違いがあるという。

語り⑬

社会人の、どの、あるあるであるかもしれないですけど、多分。一年目と二年目って。一年目のときはそうやったけど、二年目になったらちょっと分かったりとかするとかって、あるじゃないですか。

A先生は、仕事の面で一年目では分からないことも、二年目になると分かってくることもあると捉えている。こう考えるようになったのは、A先生自身の実際の体験も関係している。

語り⑭

一年目終わった後は、(中略)自分おったら絶対、荷物になるやろなって思って、一年目終わりました。

語り⑮

一年目っていうのは、やらなあかん、やらなあかんっていう気疲れなんですよ。

一年目は、社会人として職場や仕事に慣れるということで精一杯で、仕事をする中で怒られることもあり、やらなければいけないという気持ちが強く、「気疲れ」をしていたという。仕事に対しても自信がもてないまま一年目が終わった様子が

窺える。

それが、二年目になって心境に変化が起きてきたという。変化の要因として、仕事や職場に慣れてきたことが関係している。また、自分にも余裕が出てきて、自分を出せるようになってくるとい変化が生まれてきている。

語り⑯

去年は、やってしまって、「なんでこうなるの？」って言われて、固まってしまったんですけど、今年は、ああ、こうなって、こう流れがあるんやなとか、聞き方はこんなふうにするばいいんやなっていう、自分の中の分からないこととかを、どういうふうの人に聞くかっていう、やり方とかをすごく細かくできる二年目やなと思いました。

このように、同僚のサポートなども受けながら、職場に慣れてきて、自分を出す余裕も出てくるようになってきている。後輩をもつようになったことも、心境の変化に関係していると考えられる。

語り⑰

一年目の先生とかは、結局なんも知らないじゃないですか、僕のこと。でも、これ出たら、ああ、なんか持っとるんやなって思うやろなとか思いつつ。

このように、同僚の先生に自分のことを少しずつ理解してもらいながら、職場に慣れてきて、自分を出す余裕も出てくるようになってきている。

二年目になり、環境の変化や環境に対して慣れてきたことなどから精神的に余裕が出てきていることが窺える。また、職場の同僚の先生も二年目になり、自分のことを理解してくれていると感じている。

語り⑱

自分って存在を、余計1年間で分かってもらえたと思ってるんで。だから、向こうの接し方も変わってると思うんで。

職場の同僚も、1年一緒に働くことを通して、自分のことをより理解してくれて、そのことから自分への接し方も変わってきていると捉えてい

る。

同僚の先生の接し方として、A先生に対する職場の中での配慮的なことも行われていると、A先生自身は感じている。

語り⑬

今年に関しては、それをすごい分かってくれて、すごい理解してくれて、全てにおいて配慮してくれてるんですよ。例えば、用事とかで相方の先生、帰るじゃないですか。そしたら、黒板に全部やることリストみたいな。これをやってったら、これを消してねとか、なんか、そういう見えない配慮とかしてくれて、やっぱり自分としては、そのやり方、自分も使えるしとか。なんすかね、自分が分からないと、話したときとかに、すごい、今の相方の先生がすごいすてきな先生なんですけど、話をすごく聞いてくれて、私はこう思うんだけど、先生どう思う？とか。

二年目の環境は、一年目の先生の日々の業務をみて、A先生に合わせて配慮された環境ともなっており、A先生にとっても、日々の業務に取り組みやすい環境になってきていると考えられる。このように、二年目になり、1つにA先生自身が仕事や環境に慣れてきたこと、2つに職場もA先生が働きやすいように配慮した先生方の接し方といった職場の環境ということから、A先生自身は、一年目より精神的に余裕をもって仕事に取り組めるようになってきたと思われる。しかし、前述した「社会人の役割」(3-1)で見たように、保育者や社会人としての不全感を内面に抱えていることは変わらない。そのため、現在の環境が変化することにより、心境や思いが変わっていく可能性があり、本人の中でより不全感が募っていくことが考えられる。

(4) 総合考察

本研究の目的は、保育者という仕事において発達の特性を活かそうとした事例の検討から、保育現場における保育者自身がそれぞれにとってのインクルーシブな環境に向かって取り組む上でのあり方を探ることであった。

当該保育者のインタビュー結果には、就職まで

の経緯などにより現在の職場では、自分の居場所を見出していると感じ、園に信頼される一人前の保育者としてありたいという思いをより強く抱く姿が見られた。また、就職活動での来園時には自分の心の動くままに自発的に行っていた応援の行為が、周囲の人から認められる体験や周囲から期待されていると感じたことにより、周囲の人から認められたいという思いを叶える手段となる傾向が現れることとなった。その結果、本人が就職時に持ち合わせていた周りを気にせず子どもの姿に対して素直に心が動くという優れた特性が置き去りにされ、発揮されなくなっている様子が見受けられた。それは、勤務先で得た、期待されている自分という居場所感の安心を失うことへの不安から、期待に応えるよい応援をしようと周りの目が気になる姿となり、高く評価されると思わず応援してしまう姿とは乖離していくこととなっていると考察される。さらに、保育者という一社会人として働くことには、今まで度々周りに呆れられてきた暗黙の了解という自分にはわからないと自覚しているものが求められていると感じながら日々の業務を行わざるを得ず、自分の行っている行為に対して不全感を抱えている状況も見受けられた。

これらのことから、保育者のインクルーシブな環境に取り組むにあたっては、本人が自分のよさを見出していけるような周囲の関わりが大切になってくる。特に集団や社会の暗黙の了解がわかりにくい特性をもつ人は、目に見える周囲の声かけや周囲のサポートを頼りに行動せざるを得ないところがある。周りも支援として、見える化と呼ばれることや構造化と呼ばれることを用いて環境を整える努力をする。ところが、そのわかりやすさゆえに、見える化で示されることに一生懸命になり過剰適応にもなる傾向が考えられる。結果的に、周りの人の支援としての提示が、当事者の周囲の環境への過剰適応を生み出し、自分自身を見失ってしまうことにつながる可能性がある。同様に、「得意なこと」を褒めることは、本人が自分のよさを見失わせることも起こりやすいのである。周囲の人は、本人が自分のよさをどのように捉えているかを理解し、把握しながら関わるのが重要になってくる。同時に、本人自身も自らの

よさに気づき、そのことを大事にできるよう、周りの人と本人がそのよさを一緒に探す過程、つまり本人の特性を共に探る協働こそが必要と考えられる。また、本研究から示されたことは、適当な職種へのマッチングという従来の就職支援とは別に、仕事の場において当事者が周りと共に特性の理解を図ることが可能な支援という課題である。

共に働く人たちそれぞれの特性が活きるインクルーシブな環境に向けて、どのような取り組みが必要であるかを明らかにすることが求められる。

VI おわりに

本研究で示されたことは、発達の特性をもつ人が、職業に就いた時、特に保育のような仕事内容が目に見えて定式化しにくい仕事において起こりがちなことであると考えられる。今回の事例のように、本人が自身の特性を理解した上で保育という仕事にチャレンジしようとするならば、その特性を保育において活かすことができるのではないかという判断と採用もまた現場のチャレンジのスタートである。実際に起こることは予想していたことも想定外のこともあったと思われる。インクルーシブの理念の具体化が教育の場に求められる中、暗黙の了解で進む保育ではなく、保育者・教師が多様であることによって子どもたちにとってインクルーシブな環境を用意するというチャレンジは今後、多くの現場で求められることとなるだろう。本研究のために協力者から提供いただいた語りの資料のうち本稿で検討したものは一部に過ぎず引き続きの分析を予定している。本研究は当事者と当事者の採用を考えた園長へのインタビューを通しての考察であるが、さらに同僚の保育者にインタビューすることによって共に働くことについて周囲の人はどのような思いを持っているのかを把握する必要があるだろう。本人の語りと周囲の人の語りを対照させることで、起こっているズレについて検証し、現場のチャレンジの応援となる提案をしていきたいと考える。

謝辞

本研究にご協力いただいたA先生、勤務園園長先生、実習園園長先生に深く感謝申し上げます。また、本研究は中部学院大学と北陸学院大学のイ

ンクルーシブ保育・教育に関わる共同研究とつながり北陸学院大学共同研究費の助成を受けております。関係者の皆様に感謝申し上げます。

〈引用文献〉

- 別府悦子・大井佳子・水野友有・谷昌代・ダーリンブル規子・平野華織・山田丈美・齊藤英俊・西垣吉之、2020 統合保育からインクルーシブ保育への展開のための実践的視点－大学間連携共同研究(1)－。中部学院大学・中部学院大学短期大学部 研究紀要 第21号, 1-12.
- 別府哲 2020 自閉スペクトラム症と9歳の節 障害者問題研究, 48 (2), 98-105.
- 平野華織・谷昌代・大井佳子・別府悦子・水野友有・ダーリンブル規子・西垣吉之、2020 インクルーシブ保育・教育を担う加配保育者のあり方－大学間連携共同研究(2)－。中部学院大学・中部学院大学短期大学部 研究紀要 第21号, 13-21
- 榎木裕貴, 荻田知則 2017 発達障害のある高校生・大学生の自己理解, 進路選択の支援に関する文献調査, *Journal of Inclusive Education* 3(0), 38-49
- 本田秀夫・日戸由刈 2013 アスペルガー症候群のある子どものための 新キャリア教育 ー小・中学生のいま、家庭と学校でできること, 金子書房
- テンプル・グランディン, ケイト・ダフィー, 2008 アスペルガー症候群・高機能自閉症の人のハローワークー能力を伸ばし最良の仕事を見つけるためのガイダンスー, 明石書店
- 梅永雄二 2008 あとがき テンプル・グランディン, ケイト・ダフィー, 2008 アスペルガー症候群・高機能自閉症の人のハローワークー能力を伸ばし最良の仕事を見つけるためのガイダンスー, 明石書店
- 梅永雄二 2010 あとがき サラ・ヘンドリックス, アスペルガー症候群の人の仕事観ー障害特性を生かした就労支援, 明石書店
- 文部科学省 2019 障害者活躍推進プラン⑥「障害のある人が教師等として活躍することを推進する～教育委員会における障害者雇用推進プラン～」(2019年4月26日発表)
- 日本学生支援機構, 2019 『大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査分析報告(対象年度:平成17年度(2005年度)～平成28年度(2016年度))改訂版』

