

保育者の特性が活きるインクルーシブな環境のあり方（2）

－同僚保育者の語りによる事例検討から－

The Influence of Nursery School Teachers' Characteristics on the Implementation of Inclusive Education (2)

－A Case Study of Nursery School Colleagues' Narratives－

谷 昌代*¹、齊藤英俊*²、大井佳子*³

要旨

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同僚保育者の語りから検討した。同僚保育者が見出した当該保育者の14の発達特性について分析し、インクルーシブな同僚性の構築過程と特性が活きるインクルーシブな環境のあり方について検討した。二者間の閉じた支援関係において起こりやすい問題が明らかとなり、保育の場におけるオープンダイアログの可能性が提案された。

キーワード：特性が活きる仕事 (teacher characteristics) / インクルーシブな環境 (inclusive settings) / 保育者の同僚性 (collegiality of nursery school teacher) / 語り (narrative)

I はじめに

北陸学院大学・同短期大学部と中部学院大学・同短期大学は2017年9月に連携協定を締結し、大学間連携共同研究のテーマの一つにインクルーシブ保育・教育が設定された。共同研究で別府ら(2020)は「統合保育からインクルーシブ保育へ」の転換という実践課題に対して、「生活文脈の場で起こる様々な兆候や問題をインクルージョンの視点から検証する」という方法を提起した。その具体化のために筆者らは本学にインクルーシブ保育・教育の学内共同研究を始動させ、本研究はその一環となる。本論文と先行報告となる谷ら(2020)が研究対象とするのは、就職に際して自身のもつ発達特性について語り、その特性が保育という仕事で活きる可能性が期待されて保育者

採用された希少な事例である。「実践研究を進め、真にインクルージョンの理念に沿った実践を後押ししていくことが保育者養成大学に求められる(別府ら, 2020)」中、筆者らはインクルーシブな保育を子どもたちの関係性として狭く捉えるのではなく、子どもたちと生活を共にし、子どもたちの関係性のモデルとなる大人たちのインクルーシブな関係を本事例によって探りたいと考える。

谷ら(2020)は、当該保育者と採用者へのインタビューから、保育者の特性を共に探る保育者集団の協働が必要であると示しており、本研究では、当該保育者と共にクラス担任を担った保育者へのインタビューから、保育者集団の同僚性について考える。

II 問題

保育における同僚性の問題は、中坪ら(2014)が「保育者の同僚性と保育の質は密接につながっている」と指摘するように、日々の保育実践における保育の質に関係する重要な事柄だと考えられている。大豆生田は「保育者も『自分らしさ』が大切にされる同僚性」として、ある園の実践を支

*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

金沢大学子どものこころの発達センター 協力研究員

える、保育者が語り合う風土と個性が響き合う風土を挙げる。「今後、保育の質向上において、保育者個々がいきいきと子どもにかかわることができる職員集団のありかたがますます重要になる」とし、「保育の質の向上に繋がる、語り合う風土を形成するための研修の質やファシリテーターの役割」が「豊かな同僚性を生み出す」と述べる。同僚性を支えるのは、語り合い、個性が響き合う保育者の関係性であり、21世紀型スキルに対応できる『非認知的能力』を基盤とした保育が目指されていることとつながると捉えられている(大豆生田, 2017)。

教育現場における同僚性について、その機能として次の3点が挙げられる(紅林, 2007)。第1に日々の教育における課題に対して互いの持てる力を持ち寄り協力して取り組むことを支える働きである「教育活動の効果的な遂行を支える機能」、第2に教師が同僚や先輩の教師などの指導から力量や資質を向上させていく働きである「力量形成の機能」、第3に教師の多忙化やストレス、バーンアウトなどの教師の負担を軽減する働きである「癒しの機能」である。これらの同僚性の機能は教育現場だけでなく、保育現場においても当てはまると考えられ、同僚性は保育者の日々の保育活動を支え、保育者の力量の向上につながり、保育者自身の負担の軽減、精神的な健康の維持する可能性を持っている。

一方で、保育者間の人間関係はストレスや離職にもつながることが示されている。例えば、本吉・細野(2014)は、保育者への質問紙調査から、保育者は、同僚や上司との関係形成における葛藤に対しては、保護者や子どもと比較して、状況への改善などのコミットメントや状況へ対処できるなどのコントロールに対する評価が低く、この結果から上司や同僚との対人ストレス場面に対してどのように向き合っていくかが明確でない可能性が考えられると指摘している。また、森本ら(2013)は、保育士の早期離職の遠因として人間関係のウェイトが大きいことを指摘しており、保育者間における人間関係が保育者にとってストレスとなり、保育者という仕事を続けるかどうかにも大きな影響を与えるものであるといえる。

保育の場での同僚性の問題の重要性は広く認識

されており、青山(2021)は、園内研修を通じた同僚性の構築の実践を報告しながら、同僚性の概念の重要性は指摘されているが実際に「どのようにすれば同僚性が高まるのかは明示されておらず、組織の中でどうやって保育者の同僚性を成立していくのかという課題がある」と述べている。このように保育者における同僚性の構築、成立の過程は明らかではない。

Ⅲ 目的

保育という仕事において発達障害の特性を活かそうとする事例を、当該保育者と共にクラスを担当する保育者へのインタビューによって検討する。その語りから、保育者間でインクルーシブな同僚性が構築される過程、保育者の特性が活きるインクルーシブな環境が形成されるために必要な要因を明らかにし、保育者の特性が活きるインクルーシブな環境のあり方について提案する。

Ⅳ 方法

(1) 研究協力者

幼稚園教諭A先生(以下A先生)：谷ら(2020)のインタビュー協力者

幼稚園教諭B先生(以下B先生)：新採保育者であるA先生と共に1年間のクラス担任を経験し、次年度に本研究のインタビューを受けた。

(2) 調査実施時期・時間

20XX年3月にインタビューを第1筆者が行った。

(3) 調査方法

インタビュー調査を実施した。インタビューは、ICレコーダーによる記録を行った。

インタビューの形式は、必要最低限の質問内容は作成して回答を求めたが、基本的には同僚として一緒に組む中で行ったことや共に働く中での思いといった実際に一緒に担任として働いていく中でのことについて、エピソードとして自由に思い浮かんだことを語ってもらうことを大事にした。インタビューイが自身の経験を振り返りながら語ることを阻害しないよう注意した。

(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）。

（5）分析方法

インタビューを逐語記録として文字に起こし、トランスクリプトを作成した。トランスクリプトをもとに、筆者ら3名が、本研究の目的である、同僚性の構築過程や保育者の特性が活きるインクルーシブな環境の形成について検討するために、それぞれが着目したB先生の語りを抽出した。その後、各自の抽出した箇所的一致する点を検討し、グルーピングを行い、カテゴリーに生成した。評価が一致しなかったものは、協議により内容の検討を行い、カテゴリーを決定した。カテゴリーは、「A先生の特性」、「引き受けること」、「組むことの大変さ」、の3つとなった。

その中で、本研究の目的に沿って「A先生の特性」カテゴリーの語りを分析した。担任と一緒に組む中で、A先生の特性に関してB先生が体験することとなった事柄が分析の対象となった（分析Ⅰ）。

また、インタビューの語り方にも注目した。特に、インタビューの中で沈黙が続いた場面やエピソードが思い出せない場面について着目した。そのような行為は、ナラティブ・アプローチ（野口、2009など）の視点から捉えると、語り（ナラティブ）の中で自身のストーリーに形成されていないことが関係していると考えられる。このことから語られなかった行為にも意味があると捉え、その語らなさの背景にあるものについて分析を行った（分析Ⅱ）。

V 結果と分析

B先生へのインタビューの逐語記録から、B先生がA先生の特性として捉えていると読み取れる語りを抽出し、インタビュー開始から終了までの55分49秒の流れを時系列で表1に示す。14の特性が抽出され、【特性】①から⑭の番号を示した。

また、各特性のキーワードと考えられる言葉に下線を付す。

表中の【特性】番号を付さないものがある。分析Ⅱで検討するもの、「インタビューからの問いかけに」による応答であり分析Ⅱで検討するもの、及び斜体で表記した「A先生の特性」カテゴリー以外の内容で続いた語りである。

表1に示した先生の語りは、A先生の初来園時の印象から始まり、新採保育者であるA先生と共にクラスを担当した1年間の経過を概ね時系列に沿って語るものとなっている。

分析Ⅰ B先生が語りに見出されたA先生の特性

表1で見出した14の特性は、A先生の発達特性として捉えられているものと保育に関わって語られる特性がある。さらに、保育に関わる特性はB先生がプラスに機能すると捉えているものとマイナスに機能すると捉えているものとに分けることができる（図1）。番号は表1の特性の番号である。

1. 発達の特性としての理解

特性①「距離が近い」は、A先生に対する第一印象でもあり、保育に関わる特性でもマイナスに機能するものとして特性④「距離感・声のトーン・大きさ・間」があるように、B先生には違和感のある特性だったと思われる。特性⑧「その場で言わないと分からない」はA先生が自らB先生に申し出た特性であり、B先生は「保育中に気になる場所があったら、できるだけ、こう、そのときにちょっと止めて、『B先生、今、それどう？』みたいな感じで言ったりとかするようにはしてました。」と、自らの対応を語っている。また、特性⑤「自分で仕事が見つけられない」と特性⑬「仕事が決まっていないと居場所がないと感じている」については、B先生はA先生の持つ不安を感じ取っていて、A先生に役割を与えることで対応しようとしている。例えば「A先生チームは基本的に5人以下、多くても3、4人を見るって、個別で入り込むっていうスタイルに」と語っているように、クラスの指導ではA先生が少人数を担当するように配慮している。

このように、B先生はA先生の行動に違和感を

表1 インタビューの流れ

経過	A先生の特性理解と考えられるB先生の語り
1:12	第一印象としては、 <u>距離近い</u> なっている。【特性①】
1:28	あ、 <u>こういうタイプ</u> なんだな—っていうのもありました。【特性②】
1:57	子どもまとめるとかはあれですけど、絵本のときに関しては <u>子どもの心しかりつかんでる</u> なって、そうだったんですよ。で、あ、なかなか面白そうな人やなっているのは印象があって、【特性③】
7:07	一番悩んだのが、うーん、 <u>子どもとの距離感</u> だったり、 <u>声のトーン</u> 、 <u>大きさ</u> だったり、その、何だろう、 <u>人にしか分からない部分</u> ってあるじゃないですか、機械にはできない。何となく、この <u>絶妙な間</u> だったりとか、今ここで、こういうトーンでこの子に、こう、話しかけたほうが、この子はこうなんじゃないかってときってあるじゃないですか。それが恐ろしくできないなって感じたんですね。【特性④】
10:27	僕もA先生ってやっぱ中途半端な、自分で仕事、基本的に見つけるのできないと思うんですよ。なので、こう、 <u>役割を与えないと動けない</u> と思うので、(略)【特性⑤】
11:42	<u>二人の子をぐっと見る力</u> はすごい高いんですよ、(略)【特性⑥】
13:39	まるで本当、 <u>自分のことのように喜べる</u> し上手に伝えるんですよ。保護者に。【特性⑦】
16:25	「後々言われても、僕は分からない」ってよく言われたんです。「そのときに言ってほしい」、「 <u>その場で言わないと分からない</u> 」、で、例えばこのときにこうしてっていう例えの話をしてても具体的に想像が多分、できないっていうふうに彼は言ってて、【特性⑧】
18:14	<u>周りを全然、見ずに自分だけ</u> がいて、で、子どもたちは全くこう、それに理解してないけど、自分だけは知っていて、はあ—みたいになってしまったりとか。【特性⑨】
23:49	この子たちと、こう、もう何か月も一緒に過ごしてきてる中で、やっぱ今、この時期にこういう遊び提案するっているのは、正直、今まで <u>子どもたちのこと理解</u> してるかなってのは僕は思ったんで、(略)【特性⑩】
24:53	<i>B先生が気持ちの波がありながら過ごしてきたことについて (組むことの大変さカテゴリー)</i>
32:07	<u>雑な人</u> …(略)単純な作業で時間をかけて丁寧にすれば、だれでもできる仕事がなかなか、こう、できない 【特性⑪】
34:54	(インタビュアーからの問いかけに) あるんですけど、ちょっと待ってくださいね。具体的になって言われると、絶対あるんですよ。うーん。えーっと、何だ。沈黙 (23秒)
37:54	知ってるだろうってことを知らない、例えば物の使い方でもよくありました。【特性⑫】
41:52	(インタビュアーからの問いかけに) ちょっと思い出せない。沈黙 (23秒) 駄目だ。ちょっと忘れちゃいましたね。
42:53	<i>仕事上のストレスと給与について (組むことの大変さカテゴリー)</i>
47:17	彼には「この子」っていう仕事があったほうが彼は自分の <u>居場所</u> があるのかなって 【特性⑬】
47:42	心の中が幼いところもあるので、あの、すごいと思うのが、一瞬でこの、 <u>子どもになれる</u> んですよ、彼だけが 【特性⑭】
55:49	～ 終了 ～

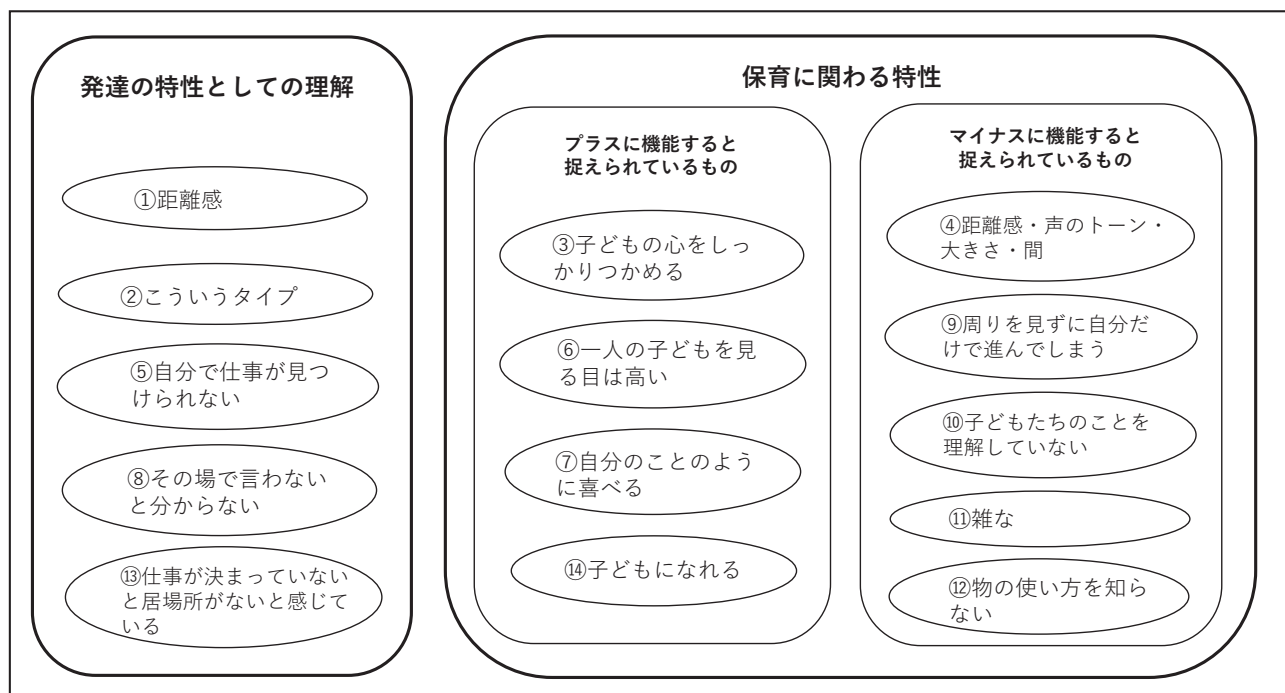


図1 B先生が捉えたA先生の14の特性

感じつつもA先生の特性に応じた自分なりの支援を工夫している。違和感を引き受け、支援することを自分の役割として引き受ける姿であると言えよう。「こういうタイプ」【特性②】と特性をひとくくりにすることによって、特性による違和感や支援の役割を自ら引き受けようとしているのではないかと思われる。

2. 保育に関わる特性：プラスに機能

B先生が、A先生の特性として高く評価しているのが特性⑭「子どもになれる」である。「子どもになれる」こととつながると思われるのが特性③「子どもの心をしっかりつかめる」で、これは「絵本の読み聞かせがすごく上手だったのがすごく印象的で」という状況において語られており、B先生の「近いな、でもうまいな」という言葉から、A先生は子どもとの近さに違和感を感じさせるところはあるけれど、子どもたちが引き込まれるような楽しい読み方をしていたことが想像される。そのうまさはいわゆる保育者の読み聞かせの技術としてではなく、A先生自身が一人の子どもになって絵本の世界を楽しむことによるものなのだろう。特性⑥「一人の子どもを見る目は高い」に関して、B先生は「この子がどうすれば、こう、こうしてくれるのかなっていうのをしっかり

考えて、そのためにプライベートでも、なんか、こう、おもちゃ屋行って」、とその状況を語る。A先生の「子どもを見る」は、保育者が子どもを読み取ろうとする、あるいは寄り添おうとする姿とは異なり、その子と一緒に遊ぶ自分をイメージして自身が楽しくなるような「子どもを見る」であるのだろう。これも、A先生の「子どもになれる」ことが活かされる姿と言えよう。特性⑭「子どもになれる」のエピソードとしてB先生が語ったのは、A先生が園内研修の模擬保育で子どもになって飛行機になる場面のことで、「もう、あの、僕、笑顔忘れないですよ。本当に子どものあの無邪気な笑顔で、本当、飛行機になりきってるんですよ、彼だけが。」と語っている。他の職員は恥ずかしそうに子ども役として参加していたが、A先生は飛行機になりきって参加していて、A先生の姿に驚く同僚保育者たちにB先生は「すごい。でもあれは確かにA先生にしかできんよね」と話している。

もう一つの「子どもになれる」のエピソードとして、B先生は子どもを応援するA先生の姿を語っている。「びっくりしたのが、表現会。初めてボランティアで来た時。他の先生も結構応援するんですよ。頑張れーとか。子どもたちは体操、結構したりするんですけど。でもA先生がもう一

番に応援するんですよね。まるで自分が1年間頑張ったその場にいたかのように」と、A先生の応援ぶりに感心したB先生は翌年、他クラスの担当であるA先生を自身のクラスに招いて応援を依頼している。B先生の担当クラスが「仲間を意識することがすごく弱い学年なんですね。自分さえよければいいやみたいな」であったので、「この人、ちなみに応援のプロフェッショナルだからね」と子どもたちに紹介し、A先生に保育入ってもらっている。「子どもたちにとってはすごくいい影響、A先生、すげーみたいな」声が挙がったと言う。A先生の「子どもになれる」ことは、特性⑦「自分のことのように喜べる」姿となって保護者との関わりにおいても力を発揮する。「保護者の方に話すのがA先生は、僕すごく上手だと思うんですよ」とB先生は語っている。話し方が上手ということではなく、A先生自身がその子になってその場を再現するように話す姿に、「変わってるけど、面白い先生で『子どもがすごくA先生のこと好きっていうんです』という保護者がすごく多い」とB先生は語っている。

このようにB先生は、A先生の特性に保育者として優れたものを見出し、保育に活かせるように工夫している。しかし、谷ら(2020)で見たように、A先生は応援について「自分の得意分野っていうのが、人を応援する力やなと思うって。それは、その一年目の先生(B先生)がすごい伸ばしてくれた部分なんですけど、」と語っており、B先生の思いとはズレて、A先生は自分の応援を技能として捉え、より技能を高めることを期待されていると感じるようなのである。谷ら(2020)で推察したように、A先生が本来持っている「子どもになれる」ことを見失い、一人前の保育者として認められようと過剰適応に向かう姿が見えるのである。

3. 保育に関わる特性：マイナスに機能

特性④「距離感・声のトーン・大きさ・間」について、B先生は「一番悩んだ」と言い、「機械にはできない、何となく、この絶妙な間だったりとか、今ここで、こういうトーンでこの子に、こう話しかけた方が、この子はこうなんじゃないかっていう時ってあるじゃないですか。それが恐

ろしくできない」と語っている。「トーンだったりとか、そのことについてもう少し自分で、すぐに行くんじゃなくて考えてから」とA先生に話したり、実習生をモデルにして「ちょっとこの先生の、この子どもに語りかける様子とか、声のトーンとかその間とか、少し見ても」と見える化して伝えようとも試みている。

特性⑩「雑な」とは、例えば表現会の衣装が「もう結局、二度手間になるので、自分でやるし、やった方が早いってなっちゃうんですよね。なんかお願いって言って、やってきたことが全然」とB先生が語るようなことである。また、特性⑫「物の使い方を知らない」は、食事介助やおむつ交換の際に使用しているビニール手袋の入り口に空気を吹き込んで手が入りやすくするようなことを見てひどく驚くことである。特性⑩と特性⑫に対しては、「単純な作業で時間をかけて丁寧にすれば、誰でもできる仕事になかなか、こう、できない」A先生に対してB先生は、「ゆっくりやったら、おまえも何とかきれいな丸になるから。で一ってやるなよ、とかって言う」「大体いつも、ちょっと一回、切ってみてっていう感じで」と、実際にA先生のやり方を見ようようにし、見ていると「大体、何が違う」ので「こう持つ、で、こうやればいいじゃん」とB先生がやって見せるのだと言う。するとA先生は「真剣な顔で、うーんみたいな感じで、僕のこうやる様子を見て」おり、B先生の丁寧な支援に応じるA先生の姿があることがわかる。

特性⑨「周りを見ずに自分だけで進んでしまう」例として、鍵盤ハーモニカの指導場面で、「周りを全然見ずに自分だけが行って、子どもたちは全く、それを理解していないけど、自分だけで走って行って、はあーみたいになってしまったり」とB先生は語っている。そういう時には、B先生は「ちょっとA先生、一回止めてもらっていい？」と介入し、「今のあれじゃあ、多分、一つも伝わってないし、まず順番ってのがあるんだし、まずは本当に鍵盤ハーモニカの口にくわえる練習をしいてから…とか」「口にくわえる練習をして、そこから親指がどこに置くんだよということも声掛けしていかなくてはならないし、ホワイトボードに大きいもの(鍵盤)を作って…」と、

その都度活動の流れを止めて、手順を一つ一つ提示して伝えていると言う。

特性⑩「子どもたちのことを理解していない」というのは、例えばクラス全員でするゲームの指導をA先生に任せると、「一生懸命、説明するんですけど、一気にそれを説明」するなど、年齢に合わせて子どもの姿に応じて進めることができないことがあるからである。B先生は終わったあとに「ちょっと今日の、そのゲームについてなんだけど、自分でやってみてどう思った？」と振り返りの時間を設けたり、年齢に合わないルールであることを説明している。それでも、「この子たちと、こうもう何か月も一緒に過ごしてきてる中で、やっぱ今、この時期にこういう遊びを提案するっていうのは、正直、今まで子どもたちのこと理解しているのかな」とB先生が自身の支援に対して落胆している様子が語られている。

このようにB先生は手間のかかることが分かっているながら、A先生に保育に関わる全ての仕事を、任せ、その場で伝える、やってみせる、手順化して示すなどA先生の苦手さに応じて支援を試みている。しかし、落胆することも少なくないことが特性カテゴリーの語りからうかがわれる。これらのB先生のA先生に対する支援は、子どもたちがいる空間で行われることになる。B先生の特性に配慮してその場で伝える必要があるからなのだが、B先生がA先生に伝える姿を見ている「子どもたちの中でお家に帰って、『A先生、今日もB先生に怒られとった』と話していたというふうに、保護者からも聞かれ」とB先生が語っている。「そういったこともあったりしたんで」という言葉に、B先生が自らの姿を振り返り、A先生への支援の進め方に困惑する姿が見られる。

4. B先生にとってのA先生の特性

B先生はA先生の特性が保育に活きる、子どもたちに良い効果を持つことを感じており、そのために仕掛けをするなどの工夫をしている。また、保育者としてはマイナスとなると考えられる特性に対してもA先生が保育者としての全ての仕事を体験する機会を奪うことがないように工夫を重ねている。しかし、B先生がこのような配慮することに疲れることは多いようであり、さらに、B

先生がA先生を支援する姿を子どもたちがどのように捉えているかに対しても懸念される状況である。このような状況を引き受けるためにB先生は「こういうタイプ」というA先生の発達の特性理解を用いていると考えられる。

一方、このような支援を受けるA先生は、B先生の支援に応えようと努めており、そのために「一人前の保育者」になろうと過剰適応に向かう傾向が生じることが窺われた。

分析Ⅱ B先生の語り方に着目して

インタビューは、B先生の語ったことをインタビュアーが反復して確認し、次のB先生の語りを待つという進み方で進行した。例外が、表1の「インタビュアーの問いかけに」の二回で、その応答にB先生の「沈黙」があった。「沈黙」として表れたB先生の語り方の変化に着目し、インタビュアーとB先生のやりとりを分析する。

1. B先生の「沈黙」を巡る経緯

インタビュアーが話題提供することになったのは、B先生の「それがこう積み重なっていくと、何かこう一緒に組む先生がすごくあの、今**先生という先生が組んでるんですけど、僕もちょっとそれなりにやっぱり絶対、波はあると思うんで、うーん、大変だろうなというのは。(下線筆者)」と、「一緒に組む」ことの「大変」さを語ったことに因る。B先生の語りからインタビュアーはA先生とB先生のコミュニケーションにおける日常的なチグハグさを感じており、B先生が「それがこう積み重なって」と言う「それ」をA先生に対する「伝わらなさ」と受け取っていた。谷ら（2020）は、「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る」ことによるA先生の不全感に注目し、「起こっているズレについて検証」することを今後の研究課題としている。インタビュアーは、B先生の言葉を「伝わらなさが積み重なって」と言い換えてB先生に問いかける。

インタビュアー：「じゃあ、何か彼に伝えつつもりで、何か伝えてあったのに、あれ？って、伝わってなかったとか、彼なりに違う意味でこん

なふうを受け取っちゃったんだなというような出来事とか。」

B先生：「あるんですけど、ちょっと待ってくださいな。具体的って言われると。絶対あるんですよ。具体的になんかエピソードとして。えーっと、何だ。(沈黙 23 秒) 何あったかなあ。ちょっと待って、何だっただろう。」

(沈黙)にB先生の困惑を見たインタビュアーは、例示として自身の知るエピソードを話し始める。

インタビュアー：「私の方から言うのもあれなんですけど、一回ちょっとAさんが言われた話で、参観日か何かかなあ。その時に、園庭に、外に連れて、出して、自分と先生が交代するだけだから、子どもはそのままでもいいんだけど、みんなで一斉に引き上げて帰ってこさせ(中断)」

B先生：「あー、はいはいはいはい、はいはいはいはいはいはい。」「……ありました。」

(中断)とあるように、インタビュアーが話し終えないうちにB先生が話し始めている。しかし、出来事について「あった」と言うだけで、説明やコメントが付け加えられることはなかった。インタビュアーは重ねて想起を求める。

インタビュアー：「……そんなようなこと含めて、『えっ、知ってるよね?』みたいなことと『えっ、それする?』みたいな、そんなことだったりとか、やっちゃった(中断)」

B先生：「ちょっと待ってくださいな。すごいいっぱいあるんですよ。でも、結構、小さくて。」

インタビュアー：「いいんです。全然小さくていい。」

B先生：「小さすぎて、多分、僕、忘れちゃってますね。」

(中断)が示すように、ここでもB先生はインタビュアーが言い終えないうちに話し始めている。「知ってるよね」というインタビュアーの言

葉から「物の使い方」についての「知らない」が想起されたようで、B先生は物の使い方についてのエピソードを語り始める。

B先生：「でも本当に、知ってるだろうっていうことを知らない。例えば物の使い方でもよくありました。これって、こうやって使うの、みたいな。何だっただかなあ。最近あったかな。本当、簡単なことでいいですか。」

インタビュアー：「全然」

B先生：「給食の時、デザートか何かで、盛り付けにこういうビニール手袋が来たんですね。……」

給食とオムツ替えの二つの場面を挙げて、B先生がビニール手袋を「ただ膨らました」ことにA先生が「今、どうやったんですか?」「ああ、すごいですねえ、こういうやり方あったんだあ」と感動するエピソードが生き生きと描写される。そこで、インタビュアーは再び「伝わらなさ」についてエピソードの想起を求める。

インタビュアー：「じゃあ、これしといてね、ここお願いみたいなことで、彼の解釈というか、受け取り方が違って、こういうことあった、とかはないですか?子どものことをお願いしたことだったりとか。」

B先生：「うーん、あるんですけどね。絶対あるんですけどね。ちょっと今、具体的に言えって言われたら、ちょっとすみません。ちょっと思い出せない。」

インタビュアー：「いっぱいあり過ぎて?」

B先生：「あり過ぎて。」

インタビュアー：「じゃあ、行事の準備だったりとか、そういう時はどうですか?」

B先生：「えーっと。行事の準備……」

インタビュアー：「あと、遊びとか」

B先生：「とか……どんなでしたっけ。」

(沈黙23秒)「ああ、すみません。駄目だ。」

再びB先生は「沈黙」する。B先生がこのインタビューで「沈黙」したのは、この二回の問いかけにおいてだけである。また、インタビュアーが

言い終わらないうちにB先生が話し始めることもこの場面に特徴的な語り方である。「伝わらなさ」という特性のエピソードが語れない理由をB先生は「小さ過ぎて」と言っているが、「物の使い方を知らない」という特性については「簡単なこと」をエピソードとして語っており、B先生には、「伝わらなさ」という特性が他の特性とは異なる意味をもつことが示唆される。

2. 「伝わらなさ」の出来事からの考察

インタビュアーが例示として用いた出来事から「伝わらなさ」という特性について考察する。

出来事の直後にA先生は突然に第一筆者を訪れ、約1時間話し続けるということがあった。訪問はその時だけで、A先生には誰かに聞いてもらわずにはいられない出来事であったと推察される。第1筆者がインタビューでこの出来事を例示したのはA先生の混乱を知っていたからであった。訪問時のA先生の語りのメモを元にA先生の語りの内容を再現する。

【出来事】

昼食後、クラスは園庭で遊ぶことになり、B先生が「トイレに行く子と分かれて、先に外に行かせて。1時半に交代しよう」と言い、A先生がトイレに行かない子どもたちと一緒に園庭に出たのは1時20分頃だった。トイレを済ませた子どもたちが順次園庭に出てくる中、1時半になり、A先生は先に園庭に出た子どもたちを連れて2階の保育室へと戻る。途中で園庭に出ようと降りてきたB先生と出会う。

A先生の語り：「1時半になって、子どもたちを必死に集めて、中に入ったら、降りてきたB先生に『なんで戻ってきたん？』って言われたんすよ。」

A先生が1時半に部屋に戻るのには、その後に予定されていた懇談会の準備のためであった。

A先生の語り：「1時半って言われて、5分しかみんな遊べないなあって思ったんです

よ。」「園庭でバトンタッチするとは思ってなかったんです。」

（その時B先生から何か言われたかと問われて）『『伝わらんのや・・・』と苦笑いしてました。』

分析Iで見たように、B先生はA先生の特性に配慮してクラス運営を考えている。A先生の指導しやすさを配慮し、少人数をA先生が担当する等の指導形態の工夫がされていた。その日常によって、A先生には担当チームとして子どもを任せられる状況と「交代」の言葉が結びついており、その一方で、懇談のために普段とは違う流れとなることをふまえたB先生の「交代」のイメージが伝わらなかったと想像される。就職1年目の保育者では珍しくないと思われる「伝わらなさ」の出来事で、「園庭に遊びに出て5分で戻るわけがないだろう」「そうですよね」と笑い話にもなるであろう。このような日常のズレを通して保育者間に気付きがもたらされる。先輩保育者は、初任の同僚には想像できないことを前提にして話すように方向づけられていくだろう。初任保育者は、園において保育者間で交わされる話には特有のリテラシーがあることに気付き、自身も使えるように方向づけられていくだろう。

しかし、A先生とB先生においては違うようである。A先生は、暗黙の了解という自分にはわからないことが求められているという不全感（谷ら、2021）に駆られて第一筆者を訪ねている。B先生が見せた「苦笑い」はA先生の不全感を高めたであろう。A先生は「5分しか遊べない」ことにおかしさを感じていながら「5分で戻ってくるんですか？」と確認することが出来ていない。ズレの理由がわからないまま、似たような「伝わらなさ」が積み重ねられることになりそうである。

B先生は、上記の出来事におけるような「伝わらなさ」をどのように受け取っているのだろうか。インタビューにおいてB先生が沈黙しエピソードの想起ができなかった意味をジェンドリンが提唱した「フォーカシング」(Gendlin, 1982)の理論を援用しながら検討してみたい。

インタビュアーから問いかけられて、B先生は一生懸命に思い出そうとし自分を振り返っている様子が見られた。その瞬間、B先生は自身の中でモヤモヤと感じられた何かを感じ取っている、つまりフェルト・センス(感じられた意味)があったと思われる(池見, 1995)。だが、フェルト・センスにぴったりとくる言葉がB先生のこれまでの思考パターンの中になく、自分の言葉で言い表すことが難しかったと思われる。業務の多忙さやA先生に対する支援への配慮などで、日々の感じていることや思いはB先生の中で脇に追いやられ、意識されることなく過ぎていく日常なのだと考えられる。自分を思いやりながら振り返る時間を持っていないと言えるかもしれない。

ナラティブ・アプローチでは、私たちは自分の日々の経験を誰かに語ること(ナラティブ)を通して、自分の経験にまつわる意味を見出したり、経験を自分の中で整理すると考えられている。誰かに語ることで個々の経験の間に一貫した意味の流れができ、諸経験を統合的に理解することが可能となる(榎本, 2009)。B先生においては、沈黙の場面の前までの語りの内容はB先生の中で経験が意味づけられ一貫性を持っていたのが、「伝わらなさ」についてはそうではなかったということだろう。

ナラティブに関連する概念として「ストーリー」がある。ストーリーとはナラティブにプロットを与え複数の出来事の関係を示すもので(野口, 2009)、ナラティブ・アプローチの一つであるナラティブ・セラピー(White & Epston, 1990)では、ある状況において自明の前提とされ疑うことのないストーリーである「ドミナント・ストーリー」と代替のストーリーである「オルタナティブ・ストーリー」の2つに「ストーリー」を分けて捉える。B先生の沈黙の前までの語り、B先生の「ドミナント・ストーリー」であったが、沈黙と想起できないという応答となった「伝わらなさ」に関することというのは、B先生のドミナント・ストーリーにはなく、B先生の中で意味づけられて整理された経験ではなかったために具体的な出来事の想起ができなかったと考えられる。

3. 日々の出来事におけるズレへの向かい方

沈黙と想起できないというB先生の「語られなさ」はB先生が日々の「受け入れにくい出来事」に対する対応の仕方であると考えられる。B先生にとって、心理的安定を維持し日々の仕事を円滑に行う上で必要な、そして有効なやり方なのであろう。しかし、「語らない」という対応は、日々の保育での出来事を通じて生まれるA先生とB先生の間での経験の意味づけや捉え方の違いを積み重ねることとなり、知らず知らずのうちに二人の間に溝をつくり、それぞれのストレスとなって心身に負荷を与えることが懸念される。A先生においては、自身への期待を読み取り違い、過剰適応に向かうことにもつながっていると考えられる。

宇田川(2021)によれば、このような人間関係の中で起こる溝は、お互いのナラティブ(語りを生み出す「解釈の枠組み」)から起こり、その溝に橋をかけていくために、まずは自分のナラティブに気づき、それを脇におくことが重要だと言う。B先生においては、「伝わらなさ」の出来事として生じるA先生とのズレを通じて、自身の「保育者の役割」というナラティブに気づき、自らのナラティブを脇に置く経験につなげていくことが出来れば、それは「オルタナティブ・ストーリー」を形成することにつながる。それはB先生の心身にかかる負荷を軽減するとどまらず、A先生との二者間の関係を超えてA先生、B先生を含む園全体の同僚性を高めることにつながると期待される。まずは、B先生が自身の思いを振り返り、自身の思いに気づく作業をする時間が必要である。その作業によって、B先生は自分自身の中に体験しているものをよりじっくりと体験することができ、体験していることの意味が明確になるはずである。

Ⅶ 総合考察

発達に特性をもつ保育者がその特性を保育実践で活かすことが探られている中での保育者の同僚性について、インタビューにおける同僚保育者の語りから考察してきた。分析Ⅰと分析Ⅱが示したことを本研究の目的、即ち、インクルーシブな同僚性の構築過程と発達の特性が生きるインクルーシブな環境の二点について整理し、最後にインク

ループな環境についての提案としてまとめる。

1. インクルーシブな同僚性の構築過程

本事例の特色は、発達に特性をもつ保育者を「対等」な者として保育者集団を形成するというインクルーシブに向かうという方向が確認されている点にある。同一職種の対等な関係で働くことが当該者にとってだけでなく、事業主や共に働く人たちにとってもよい結果をもたらす、かつ、安心して働ける職場の実現につながるというのが求められるインクルーシブな働き方であるが、それを目指すスタートが既に、意図的にきられている。

初年度の当該保育者A先生と共にクラスを担当した先輩保育者B先生は、A先生のもつ特性を「こういうタイプ」と捉え、自分なりの捉えをもつことによって、雑な製作物や段取りの悪さに表れる不器用さのような保育者としてはマイナスに思われる特性に丁寧に工夫された支援を行っていく。支援の方法には幼児教育の指導の技法や特別支援の知識が活用されている点に保育という仕事の特徴がある。B先生のこのような工夫や努力を支えているのは、園における自身の役割に対する認識と使命感であると思われる。役割を使命として「引き受ける」ことを支えているのは、園の保育観と保育者観に対するB先生の理解である。もう一点が、A先生がこのような自身の特性について自己理解しており、B先生の支援に対して誠実に応えようと努力していることである。分析Ⅰに、B先生の工夫ある支援とそれに応えるA先生の姿が見られた。難しいのは、「支援する者としてのB先生」と「支援を受ける者としてのA先生」という関係は「対等」な関係とはなりにくいことである。それは、クラスの子どもたちが親に「A先生がB先生に叱られていた」と告げている点に見える。B先生自身、子どもに見える二人の関係について保護者から聞き、修正が必要と感じている。「支援」の関係と「対等」な関係が矛盾なく展開することが、インクルーシブな同僚性の構築のための一つの課題となるだろう。

B先生がA先生の特性に保育者としてプラスと考えられることを見出していることも本事例の特色である（分析Ⅰ）。ただ、この「保育にプラス

な特性」についてA先生自身が理解することが難しいことが桎梏となる。B先生や周り保育者はA先生の「子どものように」心が動くことを保育者として優れたことと見ているのだが、A先生自身は「応援が上手い」という行動において自己認識している。自己理解しやすい特性と自己理解が難しい特性があり、自己理解が難しい特性についての理解をどのように築くのか、インクルーシブな同僚性の構築のためのもう一つの課題となるだろう。

さらに、A先生とB先生の双方に自己理解が難しいのがコミュニケーションに関わることであることを分析は示した。コミュニケーションに関わるものとしてB先生が挙げる特性は「距離が近い」という人間関係一般に関わることと、「距離・声の大きさ・トーン・間」という子どもとの関わりにおけることである（分析Ⅰ）。分析Ⅱは、「伝わらなさ」という特性に関わる出来事がA先生には自己不全感を、B先生には「語らなさ」という対応を引き起こしていることを示した。二人は互いに自分に起っていることを相手には見せないままに過ごし、自分自身が自分に起っていることを認識しないことが積み重なっている可能性が懸念された。保育者それぞれに起っていることが周囲に見える環境の形成が、インクルーシブな同僚性の構築のためのさらなる課題と考える。

2. 特性が活きるインクルーシブな環境

B先生の見出したA先生の特性には、「保育に関わる」という視点でB先生がプラスに捉えているものとマイナスに捉えているものがあつた。「特性を活かす」ことは、近年、特別支援教育や就労支援において重要なテーマとなっている。しかし、ともすれば「プラスとなる特性」を誉めたり、特性を発揮できる役割を与えることが「支援」とされているのではないだろうか。本事例では「応援」の役割がこれに該当すると思われる。応援をA先生の役割に設定したことで、A先生は自身の保育者としての自己発揮を狭い行動に限定し、そのことに過剰適応する傾向が見られた。誉めたり、特性を発揮できる役割を与える「支援」は当該者の自己認識を狭いものにし、自己理解へ

と開かれていきにくくなることがあることを知っておく必要がある。

「特性を活かす」ことを、保育という営みや子どものモデルとなる保育者という仕事において捉えるならば、より広く「プラスになる特性」を見ることが出来る。例えば、保育では、保育者が自身の「下手」や「出来ない」ことに向かう姿が、子どもたちにとってモデルとなり、教育的資源となる。実際にそうになっていることが、子どもたちが保護者に「また先生が叱られてた」と話しているエピソードや、保護者が当該保育者に寄せる好意から伺われる。当該保育者の「見せる姿」に特性の発揮を求めるのではなく、「見える姿の内面の心の動き」が優れた特性であることを、同僚保育者と当該保育者が共に理解することが「特性が活きるインクルーシブな環境」と言えよう。

3. インクルーシブな環境のあり方への提案

インクルーシブな環境は、異なる他者との対等な対話を求める。これまでの検討を踏まえて、保育の場におけるインクルーシブな環境の実現に向けて、その方向性を提案したい。

保育におけるインクルーシブな環境を構築することを考える上で、「オープンダイアログ」(斎藤, 2015など)が重要な視座を与えてくれる。近年の精神疾患への治療的アプローチの1つとして主に精神科領域において注目されるオープンダイアログは、治療者と患者やその家族など関わる人たちが「対等性」において対話を続けることや「言葉が与えられていない経験に言葉を与えること」を重視し(野口, 2018)、「結論を急がず不確実性に耐える」(野口, 2016)といったことを大切にしている。

本研究で見えてきたこととして、支援関係が二者間に閉ざされることで生じる2者間のズレが示された。そのことから、開かれた対話の必要が考えられた。

このオープンダイアログが内包するものは、保育において有効に働くと考えられる。なぜなら、第1に保育という場が、自分以外の保育者たちや保護者、子どもたちといった様々な他者たちに関わることによって、日々の保育の営みが支えられているからである。第2に日々の保育の中で

起こってくることに様々な人が関わりながら対話する必要があり、保育という場には対話を積み重ねてきた土壌があるからである。

オープンダイアログを援用することによって、日々の保育に関わっている人の中で保育の質の向上につながる語り合いの風土、個性が響きあう風土が形成されることが期待される。

保育者一人ひとりにおいては、オープンダイアログの援用によって、日々の保育において自分の経験に開かれる、より自らの実感に伴った体験が起こることにつながるということが考えられる。同時に、「保育者としての役割」といった日々の自らを規定しているドミナント・ストーリーに気づくことになるだろう。そして、オルタナティブ・ストーリーを生成することもあるだろう。ドミナント・ストーリーの気づきは、保育者一人ひとりにそれぞれ異なる「他者」であることを気づかせる。このような変容のプロセスを通じて、保育の場がよりインクルーシブな環境へと構築されていくと考えられる。

一方で、オープンダイアログは、精神疾患の治療を目的としているものであり、そのままの適用は、適切でないのは言うまでもない。医療と保育とは、目的や参加する人など異なる点は多くあることは留意する必要がある。違いを踏まえたうえで、保育という文脈において、オープンダイアログがどのように援用できるのかを、保育の事例において検討することが必要であると考えられる。

VIII おわりに

谷ら(2020)に続く本研究は、発達の特性を持つ保育者と同僚保育者の間で起こることを語りに表れる両者の視点を対照させながら検討するという貴重な事例研究である。

今後の課題として、本事例に関わる調査対象を広げ、保育の質の向上に繋がる語り合いと個性の響き合う同僚性のあり方を検討することを通してインクルーシブのあり方を考察していく。

謝辞

本研究にご協力頂いたA先生、B先生ならびに園の皆様へ深く感謝申し上げます。

〈引用文献〉

- 青山昌子 (2021). 同僚性の構築を目指した園内研修の試み 静岡大学教育実践総合センター紀要 (31), 274-282.
- 紅林伸幸 (2007). 協働の同僚性としての《チーム》 教育学研究 74(2), 174-188.
- 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 中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要 (21), 1-12.
- 榎本博明 (2009). パーソナリティの物語論的把握.
- 榎本博明・安藤寿康・堀毛一也, パーソナリティ心理学 59-84. 有斐閣
- Gendlin, E. T. (1981). *Focusing*. New York: Bantam. 村山正治・都留春夫・村瀬孝雄 (訳) (1982). *フォーカシング*. 福村出版
- 池見陽 (1995). *心のメッセージを聴く* 講談社.
- 大豆生田啓友 (2017). 倉橋惣三を旅する21世紀型保育の探求 フレーベル館 112, 146-147.
- 森本美佐・林悠子・東村知子 (2013). 新人保育者の早期離職に関する実態調査 奈良文化女子短期大学紀要 (44), 101-109.
- 本吉大介・網野弘美 (2014) 保育者の対人ストレスの認知的評価とソーシャルスキルの関連 健康心理学研究 27(1), 45-52.
- 斎藤環 (2015). *オープンダイアログとは何か* 医学書院
- 谷昌代・齊藤英俊・大井佳子 (2020). 保育者の特性が活きるインクルーシブな環境のあり方 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要 (13), 23-33.
- 中坪史典・片山貴章・中丸元良 (2014). 先生同士の「同僚性」を高める これからの幼児教育度夏号 ベネッセ教育総合研究所, 20-24.
- 野口裕二 (2009). ナラティブ・アプローチの展開. 野口裕二 (編), *ナラティブ・アプローチ* 1-25. 勁草書房
- 野口裕二 (2016). 医療コミュニケーションの変容 保健医療社会学論集 27(1), 3-11.
- 野口裕二 (2018). *ナラティブと共同性* 青土社
- 宇田川元一 (2019). 他者と働く News Picks *パブリッシング*
- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. Norton. 小森康永訳 (1992). *物語とし*

