

# 児童養護施設における保育士の力量形成のプロセス

## The Process of Building the Competence of Nursery Teachers in Children's Home

崔 敏奎

MinGyu CHOI

旭川市立大学短期大学部幼児教育学科

### Abstract

The purpose of this study is to "clarify the process of developing the skills of nursery teachers in children's homes". Specifically, we will examine the specific aspects of "What kind of experiences do nursery teachers at children's homes have in their interactions with children, from new positions to mid-career positions up to the present day, and what kind of competencies do they develop from these experiences?". The research target is nursery teachers who have obtained a childcare worker qualification at a childcare training school and have worked as a nursery teacher at a children's homes for eight years or more. As a result of the analysis, finding employment as a nursery teacher at a children's home means participating in a child's life and supporting their independence, and from there, it becomes the start of learning as a practical place begins. However, when a new nursery teacher becomes a new nursery teacher, they become desperate because of their relationship with the child. New nursery teacher become aware of their mid-career status by interacting with graduating children and being recognized by children by continuing to do so, and from there they learn how to be careful and develop relationships with children. The ability of mid-career employees to realize that it takes time to develop trust and trust is developed. One of her current abilities is "creating the image of nursery teacher working in children's homes". In addition, by building informal relationships between nursery teacher, it supported new nursery teacher desperation and mid-career nursery teacher relearning from scratch through transfers.

### 要旨

本研究の目的は、「児童養護施設の保育士の力量形成のプロセスを明らかにする」ことである。具体的に、「児童養護施設の保育士は子どもとの関わりにおいて新任から中堅を経て現在に至るまでどのような経験をし、そこからどのような力量が形成されるのか」の具体的な様相を解明することである。そして、その対象を「保育士養成校で保育士資格を取得し、児童養護施設の保育士として8年以上勤務している保育士」を研究対象としている。分析の結果、「児童養護施設の保育士としての就職」をすることは、＜子どもの「生活」と「自立」の支援の場への参加＞をすることであり、そこから＜実践の場としての学びのスタート＞が始まる。しかし、新任保育士の際には、＜子どもとの関係＞から【必死になる】。新任保育士は【卒園児との関わり】や【続けることにより子どもに認められる】ことによって【中堅という自覚】をし、そこから【注意する方法を身に付ける】ことや【子どもとの関係性・信頼には時間がかかるという自覚】といった中堅の力量が形成される。そして、現在に至る力量として【児童養護施設で働く保育士像を構築する】ことが挙げられる。また、保育士同士での【インフォーマル関係を構築する】ことから新任保育士の【必死になる】ことや中堅保育士の【異動による一から学びなおし】を支えていた。

## 1. はじめに—本研究の背景と目的

児童養護施設における児童の措置理由（養護問題発生理由）として「虐待」の割合が45.2%として最も多く占められており、続いて（父・母の）精神疾患等が15.6%、破産等の経済的理由が4.9%として挙げられている（こども家庭庁、2023）<sup>1</sup>。児童養護施設の子どもたちは、子どもにとってはよろしくない理由から保護者と離れて児童養護施設に入所しており、何らかの心の傷を抱えながら生活をしている。

このような背景をもって児童養護施設で暮らしている子どもの行動の特徴として多くの研究では、子どもに様々な「問題行動」がみられると指摘をしている。例えば、「人前で自分の性器をいじる」などといった性的なもの、「放火する」、「家の外で盗みをする」、「家の中で盗みをする」などといった非行、触法のもの、「人に暴力をふるう」、「家族や他人の持ち物を壊す」、「人をおどす」、「器物破壊」、「動物を虐待する」、「他人に残酷で、いじめたり、いじわるしたりする」といった攻撃性のもの、「酒を飲んだり、病気のためでなく薬を使っている」、「わざと自分を傷つけたり、死のうとしたりする」、「医学的な原因が見つからない身体的な問題」、「家出をする」等の「問題行動」が挙げられている（佐藤、2019）。これらの「問題行動」は、虐待といった子どもの心理的問題からであると言われていたが、「他児の問題行動の増加、質の変化、生活の乱れやケアの効果が上がりにくい」、「既定の勤務時間内で対応することが困難な場合がある」、「職員の疲弊度合いが大きくなる」といった施設の環境にも大きく影響を及ぼす（稲富・赤間、2021）。

児童養護施設の子どもの問題行動における対応は施設側において大きな課題となっている。また最近では、虐待等による子どもたちの「衝動的」、「攻撃的」といった特性に加え、なんら

かの障がいといった配慮を必要とする子どもも増えているのが現状である。子どもの背景や行動の特性、障がいについて理解を踏まえた上で、子ども個々人のニーズや特性に合わせた「オーダーメイドの支援」（谷口、2011）が現場では求められている。しかしながら、児童5.5人につき児童指導員や保育士1人の人員配置（こども家庭庁、2024）<sup>2</sup>となっていることから、子ども一人ひとりの課題に向けた支援には限界があることも現状である。

また、全国児童養護施設協議会の調査によると、3年未満で離職する職員の割合は36.3%、5年未満で離職する職員の割合は53.3%として、児童養護施設の職員の平均勤続年数は7.7年であると指摘をしている（全国児童養護施設協議会、2015）。これは、5割以上が5年以内に児童養護施設での職員を辞めているということになる。

以上のことを踏まえて、本研究の目的は、児童養護施設における子どもたちの様々な課題や問題行動、人員配置、離職率の高さといった現状から、仕事を継続している職員は「どのような経験をしながら今に至ったのか、それによってどのような力量が形成されたのか」を明らかにすることである。

つまり、児童養護施設の職員は、子どもたちの問題行動や課題に対してどのように向き合い、それをどのように乗り越えたのか、人員配置といった現場の状況から、平均勤続年数以上働いている職員は「新任の際から中堅を経て現在に至るまで、子どもとの関わりにおいてどのような経験をしながら現在に至ったのか。その経験のプロセスの中ではどのような力量が形成されたのか」の具体的な経験と力量形成のプロセスの様相を明らかにすることが本研究の目的である。

1 その他の養護発生理由の割合については、こども家庭庁支援局家庭福祉課「社会的養育の推進に向けて（令和5年4月5日）」を参照。

2 児童養護施設の人員配置の基本部分としての詳細は、こども家庭庁支援局家庭福祉課「社会的養育の推進にむけて（令和6年1月）」を参照。

## II. 本研究における分析視角

本研究は、「平均勤続年数である 7.7 年以上働いている児童養護施設の職員は、子どもとの関わりにおいて、どのような経験をし、その経験からどのような力量が形成されたのかを明らかにすることが目的である。つまり「経験を通じた力量の形成プロセス」に着目したものである。では、児童養護施設の職員の力量形成のプロセスをどのような理論的視角から分析をするのか。本研究の目的を明らかにするための分析視角の検討を行う。

本研究では、Lave & Wenger (1991;1993) の「正統的周辺参加論(LPP:Legitimate Peripheral Participation)」の理論的分析視角に着目する<sup>3</sup>。

その理由として、まず、第 1 に、児童養護施設の職員の力量形成を明らかにするためにはどのような部分に着目するのか。つまり、研究する分析単位をどうとらえるのかの問題である。正統的周辺参加論は、実践コミュニティを分析単位としてとらえている。(崔、2018)。児童養護施設の職員は子どもの自立のために支援を行う実践コミュニティとして本研究では捉えている。児童養護施設を実践コミュニティとして捉えるのであれば、その実践は日々の「日常」の「経験」から生じる。児童養護施設では、多くの子どもたちは「過去の被虐待経験や極度の貧困生活、施設にいたり親と暮らしていないことなど、社会の多数派とは異なる状況に負い目や引け目を感じ、「自分は普通ではない」「普通でありたい」という感覚をどこかで抱いている」(植原、2021)。そのため、施設職員は、そうした子どもたちに「毎日の生活を通して所属感、自己肯定感、信頼感といった感覚を育てることが重要」であり、それは実践として、「毎日の日常生活の場面から生じる」(同上、2021)。

そして、第 2 に、では、児童養護施設の職員における実践が日々の「日常」の「経験」から

生じるのであれば、その実践における「力量」はどのように形成されるのか。本研究では、「[日常]の「経験」における相互作用の中から「力量」が形成される」という立場に立つ。実践コミュニティの中での一人前(十全的参加)となることは、「個人の頭の中で起こる認知的プロセス(transformative learning theory、J. Mezirow, 2000)」によるものではなく、実践コミュニティの中での多様な相互作用から一人前(十全的参加)になることの立場をとっている。

かつて Dewey (1938) は「経験はいつもある人とその経験が起こる時、その人に囲まれた環境の間の相互作用から起こる」と述べている。つまり、実践の場への参加から一人前になることは、個人の省察(critical reflection)といったきわめて個体(individual)主義的な立場からではなく、「実践を理解していく、自分の「見方」を変化する(岡本純也、2000)」、ことであり、それは実践コミュニティにおける相互作用(interaction)から発生する。そして、この相互作用から実践コミュニティへの参加を深めていく。

しかし、第 3 に、ここでいう実践が生じる「日常」の「経験」における「相互作用」は「単純な労働の場の中から生じる状況への依存性や単に他者との相互作用として解消してない」(Lave & Wenger, 1991;1993)。つまり、実践コミュニティにおける「文化」、「ルール」、「規則」、「権力関係」、「道具」、「古参者」、「新参者同士」、「他のコミュニティとの関係」など、新参者(新任)に置かれている状況(空間)の中からのあらゆるものとの「相互作用」から参加を深めていき、これらを「周辺性(Peripherality)」や「道具(人工物)(artifact)」、「透明性(Transparency)」といった具体的な概念装置を挙げながら新参者が一人前である「十全的参加(Full Participation)」をしていくプロセスを解明しようとしている。

つまり、本研究では児童養護施設の職員の力

3 Lave, J. & Wenger, E. (1991;1993) の「正統的周辺参加論(LPP:Legitimate Peripheral Participation)」がもつ意義や課題についての理論的検討は、崔敏奎(2018)「成人教育理論の検討」東北大学大学院教育学研究科研究年報 第67集・第1号, pp.19-29, 2018. で行った。ここでは、児童養護施設の職員の力量形成の分析視角として着目する有効性について検討をする。

量が形成されるプロセスを日々の「日常」から生じるあらゆるものとの「相互作用 (interaction)」に着目する。具体的に、新任(「周辺性 (Peripherality)」)として児童養護施設に職員として参加をして、現在にいたるまで(「十全的参加 (Full Participation)」)、その実践における「日常」からどのような「経験」をし、そこからどのような「力量」が形成されたのかを「相互作用 (interaction)」の理論的視角から分析を行う。

以上のことから、本研究の目的を明らかにするための理論的分析視角として、Lave, J. & Wenger, E. (1991; 1993) の「正統的周辺参加論 (LPP)」に着目する。

### Ⅲ. 本研究における研究対象者

本研究における研究対象者は、「8年以上」児童養護施設で勤務をしている「保育士」を研究対象とする。その理由として、まず、8年という基準については、①児童養護施設の職員の勤続年数が7.7年であることや、②全国児童養護施設協議会では、4年目から中堅としてとらえていること、そして③実際に殆どの現場では多少の差はあるが、5年前後でリーダーといった何らかの役職が付くことから総合的に判断し本研究では8年以上を対象とする。

そして、本研究では、「保育士養成校から保育士資格を取得して児童養護施設で勤務をしている「保育士」」を研究対象とする。その理由としては、本研究では分析手法として「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (以下、M-GTA (木下 康仁, 2007))」を採用している。M-GTAでは、分析する対象を焦点化することから、児童指導員や心理療担当職員といった多様な専門職員を取り上げるのではなく、一つの専門職員に着目をして分析を行う。また、児童養護施設では、保育士と児童指導員の業務は殆ど変わりはないが、保育士と児童指導員になるための養成内容、国家資格といった背景が異

なることから分析の焦点化において保育士を取り上げる。さらに、保育士を分析対象として焦点化することにより保育士養成校から保育士資格を取得した後、児童養護施設で働くことについての現状を明らかにすることやそれについての何らかの知見を得ることもできるからである。

以下の図-1は、本研究における研究協力者の概要であり、12名の保育士から研究協力を得ることができた。

	研究協力者	保育士としての勤続年数
1	A	20年
2	B	25年
3	C	11年
4	D	8年
5	E	16年
6	F	16年
7	G	19年
8	H	14年
9	I	20年
10	J	36年
11	K	42年
12	L	13年

<図-1 研究協力者の概要>

研究対象者として8年以上の保育士を対象としているが、8年目は1名のみであり、10年以上が6名、20年以上が3名、30年以上が1名、40年以上が1名という構成となっている<sup>4</sup>。

### Ⅳ. 研究方法と分析手法

本研究は、「保育士養成校で保育士資格を取得し、児童養護施設に8年以上働いている保育士を対象に、子どもとの関係において新任から中堅を経て現在に至るまで「どのような経験をし、そこからどのような力量が形成されたのか」を「正統的周辺参加論 (Legitimate Periph-

4 図-1に記載されている勤続年数は調査を行った2022年度を現在としている。

eral Participation)」の分析視角から保育士の力量形成のプロセスにおける具体的な様相を解明することが目的である。

本研究の目的を遂行するための研究方法としては、インタビュー調査（半構造化面接方式）を取り入れた。インタビュー調査を取り入れた理由としては「保育士の力量形成のプロセスにおける具体的な様相」を解明するのに適切であると判断したためである。インタビュー調査は、2022年6月から11月まで行い、インタビュー時間は研究協力者の勤務時間等を考慮し、60分から100分まで行うことができた。研究協力者には研究の目的や趣旨を十分説明をし、承諾を得た上で収録を行った。

分析方法としては、まず、収録したものをデータとして逐語化し、その後、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）の分析手法に沿って分析を行った。分析手法としてM-GTAを採用した理由としては、M-GTAはインタビューの流れを全体的に把握することができ、ワークシートを用いながら概念を生成し、参加のプロセスにおける「相互関係性」を分析するのに適切であると判断をしたためである。

## V. 倫理的配慮

本研究における倫理的配慮としては、以下の手順を行った。第1に、研究者の所属先における「研究倫理委員会」の「人間を対象とする研究審査」への審査を受け承認を得た。第2に、研究協力者へ研究調査の概要を十分説明し、その上で、第3に、研究調査許諾書への署名を行い、インタビュー調査に入った。研究調査承諾書は研究協力者と研究者の各2部を作成し、1

部を協力者に渡した。

特に、研究調査の説明の際には、調査結果を公開する場合、研究協力者やインタビュー調査中に出た個人等が特定されないように「Aさん」「Bさん」、「子ども」、「児童養護施設」（施設名は表記しない）のように表記を行い、協力者のプライバシーに十分な配慮を行うこと、又、収録した音声そのものが公開することは一切ないことを徹底して協力者へ説明を行った。

## VI. 分析結果—児童養護施設における保育士の力量形成のプロセス

以下の「<図-2 児童養護施設における保育士の力量形成過程の構造化>」は、M-GTAによる分析結果をまとめた図である。

図-2の見方として、< >は概念、[ ]はカテゴリー、【 】は児童養護施設の保育士の力量形成過程における注目すべきコアカテゴリーである。また、□は保育士の力量の形成に影響を及ぼす経験であり、◻は経験から形成された力量である。そして、矢印は概念やカテゴリーの相互関係性を表している。

また、本研究は、M-GTAの分析手法に沿って「児童養護施設の保育士の力量形成のプロセス」の分析をしたが、最終的には理論生成を図るのではなく、「児童養護施設の保育士は初任から中堅を経て現在に至るまで子どもとの関係においてどのような経験をして、そこからどのような力量が形成されたのか、また、そこにはどのような相互作用としての関係性があるのか」といった具体的な様相や現象を丁寧に記述する「現象記述的・説明的分析」として行う<sup>5</sup>。

5 M-GTAの分析手法による対人支援の専門職の研究の中では、理論を図るのではなく現状の説明的分析として位置づける研究はすでに存在している。例えば、高橋満（2011）「看護の力をどのように育むのか：労働の場における学びの方法と構造（東北大学大学院教育学研究科研究年報60（1）、143-168）」では、看護師の力量形成に関する研究でM-GTAの分析手順にそって分析をしたが、最終的には『現象記述的研究ないしは探索的研究』として位置付けている。その理由として、『成人教育の領域における研究状況からみて、この手法の意味で理論化を図るよりも、看護師の労働と学習がどのように関係しているのかを明らかにすること、どのような学びの方法が、いかに構造化されているのかを明らかにすることを、まずは丁寧に記述することが重要だと判断したゆえである』と述べている。本研究においても「Lave, J. & Wenger, E.の「正統的周辺参加論（LPP）」の成人教育理論の視点から分析を試みていることや対人支援の専門職である児童養護施設の保育士の力量形成のプロセスを丁寧に記述することが重要であると判断をしたため「現象記述的・説明的分析」として位置づける。



## 1. 新任保育士の経験と力量

### 1) [児童養護施設の保育士としての就職] - <子どもの「生活」と「自立」の支援の場への参加>、<実践の場としての学びのスタート>

保育士養成校（以下、養成校）で保育士資格を取得し [児童養護施設の保育士としての就職] することはどのような実践の場としての参加をすることになるのか。

児童養護施設は、被虐待や経済的理由といった保護者と一緒に暮らすことができない子どもたちが暮らすところであり、子どもたちにとっては安心・安全な「家」にもなれる。そこには掃除や洗濯、学習支援といった「生活」の支援と「自立」に向けた支援が実践として日々行われる。

E：やはり、ここは生活するところなので(…)掃除とか洗濯とかの家事のところとかですね。基本子どもたちの部屋は、小学生までは一緒にしなければいけないですし、中高生だと自分たちでできるように基本はしてもらわなければいけないし、洗濯物も洗濯して乾燥までして戻ったものを一緒に畳むとき、めんどくさいから畳まないと言っている子どもとか、それを今後の、自立に結び付けて、この子ができるようにならないと意味がない、私が畳んだ方が簡単なんですけど、それも、させなきゃいけない、おかしいですけど、させていかないといけないって感じて (…)

H：(…)洗濯や掃除など、後勉強ですかね。勉強教えるときに、すごい苦労してて、私幼児担当だったから、当時の国語算数とか、結構勉強教えるの大変で、

イン：直接勉強を教えなければならないですね。

H：そうです。中高生担当の職員は中高生に教えたり一緒に勉強したりもするんですね。

[児童養護施設の保育士としての就職]をする

ことは、子どもと生活を一緒にする場であるため、洗濯や掃除、食事を一緒にする、お風呂と一緒に入る、お帰り、お休み、おはようといった挨拶をする等の「日常」の「生活」の支援が日々行われ、その支援は今後の「自立」に結びつかなければならない。しかし、<子どもの「生活」と「自立」の支援の場への参加>をすることは、単に洗濯や掃除といった「生活」と「自立」に向けた支援のみを意味するのではない。児童養護施設の子どもたちは、虐待等の理由による「措置」といった「親子分離」から児童養護施設に入所をしている。そのため、日々行われる「生活」と「自立」の支援において保育士はお母さんやお父さんの代わりに存在として子どもとの近い距離感の中で接することになり、そこから、児童養護施設の保育士は家庭から十分受けることができなかつた子どもの愛着の対象にもなる。ここから [児童養護施設の保育士としての就職] をすることは、保育園などの保育士とは異なる実践として、「普段の支援の中からいかに子どもたちに家庭に代わる場所として保育士はつくっていきけるのか」が求められる。

したがって、[児童養護施設の保育士としての就職] をすることは、子どもの愛着の対象として<子どもの「生活」と「自立」の支援の場への参加>をすることであり、そこから<実践の場としての学びのスタート>が始まることである。

A：保育所の保育士は、設定保育だったり、子どもが保育園にいる間、子どもたちといろいろやり取りするのですが、児童養護施設は生活の場なので、児童養護施設の保育士は、子どもたちとご飯を一緒に食べたり、お風呂と一緒に入ったり、寝かせて、次の日おはよう、いってらっしゃい、お帰り、お休みとか (…)、すごい近い距離感の中でその子の愛着の対象になるというか。

また、児童養護施設は24時間の勤務体制として子どもへの支援が求められるため、早番、遅

番、夜勤といったシフト制としての勤務体制となっている。

D：勤務ケースがものすごくいろんなパターンがあって、早番、遅番、夜勤など、

[児童養護施設の保育士としての就職]をすることは、24時間の勤務体制として<子どもの「生活」と「自立」の支援の場への参加>をし、そこから<実践の場としての学びのスタート>をすることになる。つまり、子どもに対する日々の「生活」の支援というのは子どもの愛着の対象として関わりながら「自立」に結び付く実践として行わなければならない。

しかし、早番、夜勤といったシフト制の勤務体制の中で、「自立」に結び付く日々の「生活」の支援の実践は、新任保育士にとっては初めてのことばかりで今まで経験をしたこともないため、「自分がどのように育ってきたのか」を子どもとの関わりの中から振り替えながら児童養護施設における「生活」の支援を行うことになる。そのため、普段慣れてない掃除や洗濯、学習支援などといった「生活」の支援を行うことは新任保育士にとって一から仕事を覚えていくことであり、そこには「自立」を視野に入れた支援までには結び付いてない。

E：その生活支援っていうか、私も初めてなことばかりだったんですね。(…)どうやって、家で自分がどうやって育て来たかっていうこともすごく考えたかなと思います。(…)なので、まずはやってみることしか考えてなかったんですね。

## 2) 【必死になる】—保育士養成校での学びと「生活」・「自立」の支援の場

本研究の研究対象は「保育士養成校から保育士の資格を取得して児童養護施設の保育士として働いている8年以上の保育士」である。今回の研究の対象者である12名の研究協力者は、新任保育士における児童養護施設の実践の場への参加をすることは日々「必死」とであると語って

いた。その理由として、前述したように初めて<子どもの「生活」と「自立」の支援の場への参加>をすることが挙げられる。そして、本研究では、保育士養成校での学びも【必死になる】要因として分析をしている。本研究のインタビュー調査では、養成校では保育園や認定こども園の保育士、幼稚園の幼稚園教諭としての就職がメインとなっており、それに合わせた実習設定や学びが主となっていると多くの保育士は語っていた。

D：授業の中でもやはり幼稚園とか保育園とかに就職するためのカリキュラムはたくさんあるけれども、施設っていうのが、なんか、ちょっと、そこまでたくさん盛り込まれている印象がなかったと思います。

H：やはり、どうしても保育士養成校では、保育園とか幼稚園に特化してメインとなるので、自分も幼稚園で働きたかったし。やはり、実習が児童養護施設は1回しか、後は、保育園、幼稚園ばかりなので。1年目は必死だったので(…)

つまり、「どのように子どもの生活や自立を支援するのか」といった「生活」と「自立」の支援に関することについては養成校ではあまり教えてもらえなく、保育園などのように、登園して降園するまでに行われる設定保育のような「意図的な学びが求められる保育技術」が中心となっているからである。そして、施設の子どもたちも設定保育といった遊びは保育園等に登園して行ってくる。

E：この生活の指導というのが、保育園と幼稚園では教えてないところだし、やはり、養成校でもこのような生活指導に対することまでは、教えてもらえなかったというか、どうしても保育園と幼稚園での学びがメインっていうか。

H：(…)あまり手遊びとかもしてなかったんですね。幼稚園とか保育園とかでは必ずする



と思いますけど、工作とか、絵本読み聞かせとか、ここは子どもたちの生活の場だからか、折り紙とかピアノとか、工作とかはしてなかったんですね。幼児さんたちも幼稚園とかでもうやってくるので。

子どもの「生活」と「自立」の支援の場において、養成校で学んだ工作やピアノなどは幼児との日々の関わりの中では活用できる場面はあるが、児童養護施設は概ね2歳から原則18歳までの幅広い年齢の児童が生活をしている場であるため、養成校で学んだ保育技術は小中高校生との関わりには限界がある。

A：もちろん養成校でピアノや工作の授業もあったので、最初幼児さんを担当しているときには一緒に歌ったり何か工作したりしたのは役に立ちました。ただ、学生時代には、実習を児童養護施設でしたわけではなかったので、授業でしか聞いたことがなくて、実際に働いてから知ったことの方が多いと思います。ピアノとか工作するとかは幼児さんを担当する時にはよくしたのですが、小学生以上になってからは活用する場がなくなりましたね。

B：大きい子だと、なかなかその保育士も授業というか、やはり、幼い子を対象に、対する授業や学びが多いので。私ははじめ幼児さんの担当だったので、割と、小さい子に対しての遊びだとか、それは思い返しながらいかしつつやっていたかなと思います。その意味で幼児さんクラスでは役に立ったかもしれないですが、中高生になるとそうではないですね。

保育士養成校での学びが児童養護施設の保育士になる上で全く役に立たないのかというところではない。保育士養成校で学ぶ児童養護施設に関する内容は児童養護施設とは何かといった児童養護施設を初めて理解する上では極めて大事である。しかし、保育士の語りからも挙げら

れているように、養成校では保育園や幼稚園に特化した「保育」の学びがメインとなっており、児童養護施設についての学びは座学として児童養護施設とは何かといった概論的な内容にとどまっている場合が多く、実際に児童養護施設に保育士として働き始めてから実践にいかせる学びとしては繋がっていない<sup>6</sup>。

[児童養護施設の保育士としての就職]をすることは<子どもの「生活」と「自立」の支援の場への参加>をすることである。そこには、24時間勤務体制として、洗濯や食事を一緒にする、学習支援等といった子どもの「日常」の「生活」を支える支援が実践として行われる。つまり、「生活」と「自立」を支援する<実践の場としての学びのスタート>が始まることになる。しかし、保育士養成校での学びは、保育園や幼稚園における「保育実践」に繋がる学びが中心であり、子どもの「生活」と「自立」の支援の場といった児童養護施設における<実践の場としての学びのスタート>にはあまり繋がらない。

児童養護施設の新任保育士は、24時間のシフト制の勤務体制の中で「生活」の支援を一から覚えることになるため【必死になる】。

A：シフトというのもあるので、その中でやはり仕事を覚えていくこと。休みの時間はもう疲れ果てて、という感じでしたね。

B：(…) 実際に卒業した後職員として働いてみると、大変なことはたくさんあったので、1年目の時は、何をしたのかあまり覚えてないですが、ただただ必死だったという覚えだけあります。

### 3) 【必死になる】—<子どもとの関係>

児童養護施設の新任保育士における【必死になる】ということは、<子どもとの関係>からさらに【必死になる】。

B：子どもとの関係がやはり一番大変だった

6 この問題については、「Ⅶ. まとめと考察」でさらに議論を行いたい。

(…)しなければいけない、掃除だったり、洗濯だったり、ということをこなしながら子どもと関わるということがやはり大変だったと感じます。

J：初任のとき、悩んだのが、子どもとの関係。そんな最初からうまくいくわけじゃないですか。何年もある先生とは違って。それが分からなかったんですね。必死で、もう無理だと思いましたね。(…)私6人の子どもを担当したんですけど、小学生から高校生まで。なんか、必死でした。すべてを、もう、あなたの担当ですよと言われて、一つの部屋を運営していくわけですから、なんか、とにかく朝から晩まで必死な感じでした。

新任保育士は、「日常」の「生活」の支援の仕事を一から覚えながら子どもとの関わりも持たなければならぬ。そして、新任保育士は<子どもとの関係>から時間がどのように経ったのかも分からないくらい【必死になる】。

E：その1年目が本当、朝に出勤して、まだ1年も経ってない新人で、男子ブロック担当だったので、異性ってということもあるか分かりませんが、(…)子どもたちもあまり、こう、関わってくれなくて、この1年が本当のように経ったのかも分からないくらいで、気づけば2年目に入っていたという感じで。1年目は大変な記憶だったことしかないですね。

C：いや、最初は、話して、遊んで、関係できて、良好な関係が続きますというのが全然なくて、戦いの日々って感じですね。それが気づいたら1年経っていて、まだ同じことをやっているみたい。

### [新任に対する子どもたちの言動]

では、<子どもとの関係>において【必死になる】ことは具体的にどのようなことなのか。インタビューの分析結果、<子どもとの関係>において[新任に対する子どもたちの言動]か

ら新任保育士は【必死になる】。

以下、[新任に対する子どもたちの言動]の具体的な様相について分析を行う。

### <言うこと聞かない>、<無視、なめてくる>

まず、[新任に対する子どもたちの言動]は<言うこと聞かない>、<無視、なめてくる>ことが挙げられる。新任保育士に対して子どもたちは何を言っても聞かない。無視をしたり、なめてきたりする。子どもたちの「生活」の支援や問題行動、トラブルなどに対する指導場面において、新任保育士が何か話をしても「なぜその話を聞かなければならないのか」のような反発や無視され問題行動を繰り返す起す。

F：当時大変でしたし、本当に、もう、私の言うことなんて一切聞かないし(…)、私はずっと幼児担当だったんですよ。年長さん。今でも忘れないですけど、もう、本当にお話を聞いてくれないし、遊んで、お片付けの時間になったので、お片付けだよと言ったら、「なんで片づけなきゃいけないんだよ」「なんでお前にそんなこと言われなきゃいけないんだよ」とか、本当に、そのようなことばかり言われて、(…)

G：万引きしたりとか、お金を隠して持っていたりとか、何かやらかしたときに、その子と話さなきゃいけないですよ。それが、どうしていいか分からないし、大変でした。なんとか私はその子の話を聞いてあげたり、話をしたり、なんとか自分は頑張っているんだけど、それが本当に伝わっているかも分からないし、でも、その子たちは繰り返すから、どうすればいいかも分からないし、何が正解かも分からないし、そうでした。

C：子どもたち、すごいなめてくるんですよ。お前なんか知らねえよ。新人みたいな。なぜお前の話聞かなければならないんだ、みたいな感じで。(…)やはり、子ども同士でのトラブルがあって中に入っても「なぜお前に言われなき

ゃいけないんだよ」的な感じで言われたんですね。最初。

新任保育士に対する子どもたちの〈言うこと聞かない〉、〈無視、なめてくる〉といった言動の中には、新任保育士を職員としてみてくれなかったり、下に見られたりもする。新任保育士はこのような〔新任に対する子どもたちの言動〕によって心が折れて泣いたりプライドが傷ついたりする。

F：(…) もう、だいぶ心を折れて、本当に、トイレ行って、トイレの壁殴って泣いたりとか、ありました。

L：新人だからなめてくることも多くて、大変だった記憶しかないです。(…) 職員として見てくれなかったり、きつかったんですね。

C：子どもたちはいうこと聞かない中高生とかには本当下に見られて、あの当時は戦ってなんぼ。気持ちで負けたらなめられるし、本当にプライドもボロボロでした。

〈言うこと聞かない〉、〈無視、なめてくる〉という言動はだれにでもみせる行動ではない。子どもたちは年数が高い職員や自分が認めた大人(職員)に対しては、いわゆる狭い行動や試し行動はしてなく、言うことも聞くという行動をみせる。その意味で〔新任保育士に対する言動〕であり、新任保育士は〈子どもとの関係〉からさらに【必死になる】ことである。

L：やはりベテラン先生と新人の先生と子どもたち見ているんですね。ズルいですよね。

E：やはり、私より歳が上の先生だと、指導も入りますし、やはり、みても無視されている感じだったし、後、小学校1年生の子がいたんですけど、本当、言うこと聞かないっていうか、朝起きない、ご飯食べない、学校にも行かないって結構続いた時があって、その時、上の

先生が言うのと聞くということもありましたね。

C：その子は誰にでもそうすることでもなく、ちゃんとその人が認めた大人っていうか、関係ができた時には全然そんなことなかったんですね。

F：やはり、子どもってすごい職員をみているので、この職員の前ではしないようなことを新人の私の方ではするとか、この職員にはちゃんと言うのに、私には嘘をついている子とか。絶対あるのですね。

I：子どもたち職員を見ているのか、私が言うのは全然聞かなかったんですね。私が言うのは聞いてないのに、他の先生が言うのは聞く。本当全然言うこと聞かなかったんですね。

#### 〈暴言を受ける、物を投げられる、叩かれる〉

〔新任に対する子どもたちの言動〕は〈言うこと聞かない〉、〈無視、なめてくる〉ことのみではない。新任保育士は子どもたちから〈暴言を受ける、物を投げられる、叩かれる〉こともある。

H：結構物を投げることもあるんですけど、暴力する子もいましたね。

D：子どもの言動。やはり保育所、幼稚園でみせる行動とは違う、なまなましくて、結構、汚い言葉も言ったりとか、怖い言葉言ったりとか、叩く、物を投げることとかそのような生々しいことが多々あるので、子どもの言動、結構しんどいと感じましたね。

#### 〈カルチャーショック〉

新任保育士に対する〈言うこと聞かない〉、〈無視、なめてくる〉、〈暴言を受ける、物を投げられる、叩かれる〉といった〔新任保育士に対する子どもたちの言動〕は、当然ながら新任保育士は初めて経験することである。このような〔新任に対する子どもたちの言動〕に対し

て、新任保育士はどのように接すれば良いか分からなくなり、最初はできるだけ優しく接したり積極的に接したりするが、そこからさらに子どもたちはわがままの言動が生じる。新任保育士は、子どもたちとどのように接すれば良いか、どのように子どもたちの言動を受け止めれば良いかといった困難が生じる。

H：いや、もう始めてっていうこともあって、凄くどういふふうにすればいいか分からなくて、えーと、何っていうんだろう、暴れちゃったりとか、急に怒ったりとか、そのような子たちをどのように関わればいいのか当時は何も分からなかったの(…)。やはり優しいことで、わがままになっちゃうんですよ。子どもが。で、わがままを言ってきても私どうすることもできなくて、で、泣いて、さらに悪化するみたいな感じになってしまっただけ。それを自分がどうしようもできなくて、本当に泣いているみたいな。どうしようとなった時には結構あって。

D：その子どもの言動っていうのが、初めてそのような子どもと接することだったので、正直にいうと、衝撃でしたね。物を投げたり叩いたり、暴言を言う子どもにどのように接すればいいか、もう何も分からなくなりましたね。

このような子どもたちの言動は<カルチャーショック>として新任保育士に受け止められる。

H：(…) 暴れている姿が今でも印象に残るくらい、最初施設で働いた時にはカルチャーショックでしたね。(…) 凄くカルチャーショックだったんですよ。最初の3か月くらいで、もうしんどいなというのが正直ありましたね。

### [子どもの背景が目に入らなくなる]

保育士養成校から保育士資格を取得し、児童養護施設に入った保育士の中では、児童養護施設に暮らしている子どもたちの様々な家庭環境や子どもにとってはよろしくない背景から児童

養護施設に入所していることを知っているため、子どもの「日常」の「生活」や「自立」を支援し、傷ついた心を支えたいという気持ちから児童養護施設に入った保育士も多い。しかし、実際に新任保育士として働きながら経験する[新任に対する子どもたちの言動]による<子どもとの関係>から【必死になり】、それによって新任保育士は[子どもの背景が目に入らなくなる]。

H：心理的なことかというと、実習を通して、子どもの、何っていうんだろう、自分が耐えられないじゃないかって思うくらい、何だろう、いろんな家庭環境や背景を知った時に、凄く、衝撃だったんですけど、この子、どのような気持ちだろうと思ったらもう涙が出て、結構、学生時代に実習するときそうだったので、児童養護施設で働くのは自分には難しいと思ってたんですけど、それを踏まえて、入ったら、1年目はもう本当に何も分からないくらい、ただただ必死でした。

L：最初は本当に子どもの背景っていうか精いっぱいだったので、実際にそれを考える余裕がなかったこともあるし、子どもたちのなめてくる行動とかでメンタルやれたりしたので。

さらに、子どもが好きで保育士養成校へ進学をし、保育士資格を取得して、心の何らかの傷を抱えている子どもを支えたく児童養護施設での保育士になったが、[新任に対する子どもたちの言動]によって[子どもの背景が目に入らなくなり]、そこから自分が持っていたかわいさといった子どもに対するイメージが崩れてしまったり、子どもが怖くなったりする。そして、新任保育士は「仕事を辞めたい」という気持ちがここから生じる。

F：子どものイメージ、かわいい子どもっていうイメージだったんですけど、それがもう、全部崩れた感じでした。最初の1年目、2年目、3年目あたりは、本当に、なんか、子ども

の背景っていうのを考える余裕もなくて、なので、本当日々辞めたい。もう嫌だ、子どもなんて嫌い。っていう感じだったんです（…）

L：子どもたちが怖くなって辞めたいと思いましたね。どのように接したらいいかよく分からなくて、私は職員だし、向こうはすごくなめてくるし、新人だから。子どもとの関係を作るのがすごく難しくて。子どもが暴れたり、物を投げられたり、私虫が怖くて逃げてたら、虫の方に向かって蹴り飛ばされて、それでびっくりして泣いちゃったり。その時は本当に子どもが怖くなって辞めたいと思いましたね。

以上で分析を行ったように、[子どもの背景が目に入らなくなる]ことは、児童養護施設の保育士として仕事を始めようと思ったきっかけ、つまり、保育士養成校で学んだ児童養護施設の子どもの背景や実習を通してから作られた子どもたちのイメージが、[児童養護施設の保育士としての就職]をしてから[新任に対する子どもたちの言動]といった<子どもとの関係>によって【必死になる】ことから形成されるカテゴリーである。そして、[子どもの背景が目に入らなくなる]プロセスには子どもに対するイメージが崩れてしまったり、怖くなったりして、そこから児童養護施設の保育士の仕事を辞めたいという気持ちが生じる。

では、<子どもとの関係>における【必死になる】経験から新任保育士は、新任保育士としてどのような力量が形成されるのか。

#### 4) 新任保育士の力量－[注意する方法を学ぶ]

新任保育士は<子どもとの関係>から【必死になる】ことを[注意する方法を学ぶ]という力量を形成しながら対応していく。

A：（…）注意しなければいけないことはしっかり注意するっていう（…）やはり、楽しく遊ぶだけじゃなくて、悪いことをした時は注意をするっていうのは、その1年目でだいぶ学んできましたね。

#### <先輩からのアドバイス>

子どもに注意することは新任保育士において最初からできることではない。そのため、先輩から「表情やトーンを下げる」、「ゆっくり言う」等といった具体的なアドバイスを受けながら[注意する方法を学ぶ]という力量を形成していく。

E：いや、本当にその時はどうしたらいいか分からなかったんですね。一番最初悩んだのは子どもに怒ることができなかったんですね。これは先輩の先生にも言われて、その、表情をちゃんと、怒っているというふうにしないと子どもには伝わらないよっていうことをすごく言われたのと声のトーンを下げるとか、ゆっくり言うとか、っていうところを意識しないとすごく言われて（…）

#### <真似する>

しかし、新任の際に<子どもとの関係>から形成される[注意する方法を学ぶ]という力量は、単に先輩たちを[真似する]程度にとどまっておらず、子どもに対しての注意する本位には達していない。

イン：子どもに注意しなければならない場面では上手くできましたか？

G：いや、できなかったんですね。なんか、先輩たちがやっていることをみて、ただ真似しているだけの感じだったんですね。とりあえずやってみる的な。なので、それが子どもたちに伝わっているのかと言ったらそうでもなかったんですね。

#### <戸惑いや抵抗感>

新任保育士は<先輩からのアドバイス>を受けながら[注意する方法を学ぶ]力量を形成していくが、そこには単に先輩たちを<真似する>ことにとどまっておらず、それが最終には解決に繋がらなく、子どもたちは新任保育士に注意されても辞めない。そのため、新任保育士は子どもに対する自分の注意する方法に<戸惑いや抵抗感>

抗感>を感じる。

E: 注意しても、最終解決にいけないっていうか、また同じことが起きてしまって、自分の注意に戸惑ったりということが結構ありましたね。

H: 最初は、ただ、辞めなさいってことしか言わなかったんですね。辞めてって。本当に最初分からなくて。戸惑って。辞めないじゃないですか子どもたち、辞めなさいって言ったところで。なんか、抵抗感がありましたね。

### <小括>

保育士養成校から保育士資格を取得し、[児童養護施設の保育士としての就職] をすることは、<子どもの「生活」と「自立」の支援の場への参加>をし、<実践の場としての学びのスタート>が始まることである。そして、ここでの「生活」支援と「自立」支援の中には、虐待等の背景から児童養護施設に入所した子どもに対して保育士は子どもの愛着の対象にもなる。しかし、新任保育士は「生活」や「自立」の支援というのは初めて経験することであり、保育士養成校での学びも「生活支援」に対する学びはあまり行われてなかったことから、新任保育士は【必死】で仕事を覚えていく。

新任保育士において【必死になる】ことは、<子どもとの関係>からさらに【必死になる】。具体的に、<言うこと聞かない>、<無視、なめてくる>、子どもから<暴言を受ける、物を投げられる、叩かれる>といった[新任に対する子どもたちの言動]から新任保育士は【必死になる】。この[新任に対する子どもたちの言動]は、誰にでもみせる行動ではない。年数が高い職員には見せる行動ではなく、新任に対してのみ見せる行動である。そこから新任保育士は<カルチャーショック>として[新任に対する子どもたちの言動]が受け止められ、[子どもの背景が目に入らなくなる]。そして、この【必死になる】一連のプロセスから新任保育士は仕事を辞めたいといった気持ちが生じる。

仕事を辞めたいという気持ちが生じるほど【必死になる】新任保育士は、<子どもとの関係>においてどのような力量から対応していくのか。本研究のインタビュー調査の分析の結果、新任保育士は<先輩からのアドバイス>を受けながら[注意する方法を学ぶ]。しかし、この[注意する方法を学ぶ]という力量は、単に先輩たちの注意を<真似する>程度にとどまっており、子どもに対しての注意する本位には達していない。そして、そこから新任保育士は自分の注意する方法に<戸惑いや抵抗感>を感じる。

以上、新任保育士の経験と力量として、子どもとの関係の側面から新任保育士はどのような経験をし、そこからどのような力量が形成されるのかの分析を行った。

では、どのような経験が新任保育士から中堅保育士につながるのか。どのような経験や力量が中堅保育士を構成しているのか。以下では、中堅保育士における経験と力量について分析を行う。

## 2. 新任保育士から中堅保育士へ

### 1) 【中堅という自覚】

新任保育士から中堅保育士になることはどのような概念から構成されるのか。また、どのような経験が【中堅という自覚】につながるのか。

まず以下では、【中堅という自覚】を構成する概念について分析を行う。

### <中堅として自覚する時期3～5年>

今回の調査協力者である12名とも、「3～5年」の間に、「仕事が安定する」、「定着する」といった新任とは異なる変化を感じたと語っていた。

H: やはり、定着するのに、3年くらいかかったかなと思います。1年目はもう本当に何も分からないけど必死で、

C: 安定するまでに3年くらいかかったんですね。

D：多分3～4年くらい経ってからだと思います。結構時間かかりましたね。

E：4、5年目の時ですかね。やってることは実は一緒なんですけど、その時点で多分、あ、もう違う、と自分の中で感じたんですね。

本研究では「自分はもう新任ではない、中堅である」といった【中堅という自覚】をする時期を<3～5年>として分析をしている。

では、具体的に<3～5年目>に感じる【中堅という自覚】はどのような様相として新任の際の【必死になる】様相と異なるのか。

### <余裕ができる>

一つ目は<余裕ができる>ことである。

新任保育士の際には<子どもの「生活」と「自立」の支援の場への参加>をすることは<子どもとの関係>から余裕もなく単に【必死になる】。しかし、【中堅という自覚】をすることを通して新任の際の【必死になる】こととは異なる<余裕ができる>ことを感じる。具体的に、「することは同じだが、新任の際と異なり自分が主体になって行う」ようになることや「新任の際には感じられなかった気持ち的に余裕ができる」といった変化である。

F：3年目に割と応用というか、主体になってできたかなと自分の中では思っています。(…) そのくらいに余裕も少しできたかなという感じですかね。

G：約5年目前後くらいですかね。5年くらいまでにはちょっとやはり、上手いかなかったり、(…)気持ち的な余裕みたいのは全くなかったんですね。

新任の際には単に【必死になり】、休む時にも仕事のことが気になって落ち着かなかったりしたが、【中堅という自覚】をすることによって気持ち的に余裕が生まれ、自分の趣味を持つこともできるようになる。つまり、<中堅として自

覚する時期3～5年>にできた<余裕ができる>ことは、保育士として働きながらも自分のプライベートの時間も充実できる「ワーク・ライフ・バランス (Work-life balance)」の調整ができるようになることを意味する。

J：3年経ったらちょっと気持ちに余裕ができたのかな、自分の趣味の時間を持つようになったり、そうすることによって、仕事もちょっと余裕が生まれ、生活にもちょっと余裕が生まれ、なんか、良い生活になったと思います。(…) 3年まではそのようなことがなくて、ひたすら仕事ばかりでいろんなことが気になっちゃって、今だから言えるんですけど、休めるときにも仕事のことが気になって仕方なかったです。

では、どのような経験が新任の際とは異なる<余裕ができる>といった【中堅という自覚】につながるのか。単に3～5年経ったら【中堅という自覚】が形成されることではない。

今回のインタビュー調査の分析の結果、【卒園児との関わり】の経験や【続けることにより子どもに認められる】ことが【中堅という自覚】につながる経験として挙げられる。

## 2) 【卒園児との関わり】

まず、新任保育士の際に【必死になる】ことを乗り越えて【中堅という自覚】に繋がった大きなきっかけとなることは【卒園児との関わり】である。

児童養護施設は、被虐待や保護者の精神疾患、経済的などといった子どもにとってはよろしくない理由から施設に入所して生活をすることである。そのため、施設は家庭に代わる「生活空間」として位置づけられる。また、施設に入所する前には特定の大人（保護者）から十分な愛着を受けないまま子どもは施設に入所をしているため、子どもの背景や特性を踏まえて「自立」に向けた「愛着」が形成できるように特定の大人（保育士）が支援を行っている。しかし、今まで確認したように、新任保育士は<子

どもとの関係>において積極的に関わろうとするが、それに対する子どもたちの言動は、新任保育士には<カルチャーショック>として受け止められ、そこから仕事を辞めたい気持ちが生じてしまい単に【必死になる】。

このような新任の際の<子どもとの関係>から【必死になる】様相を乗り越えて<余裕ができる>といった【中堅という自覚】につながる経験が【卒園児との関わり】である。

L：他の先生も以外と子どもたちほっとさせる先生が多かったんですね。私はその当時、それじゃ何も変わらないし、と思って積極的に向かおうとしたんですね。多分子どもは嫌だったかもしれないですが、それでメンタルやれたりもしましたんですが、ある日、卒園生が遊びに来て、私のこと覚えてくれて、「うちひどかったよね」、「大変だったよね」と過去の話をしてくれたりとかするので、「でも、ここまで大きくなったよ」って聞いたら、私とこのこと覚えていたんだとその時思いました。(…)退所した子たちと過去の話をしたり、いろいろ話を聞いたりしたりする中で、今いる子どもたちとの関わりに余裕が少しできたと思います。

保育士は<言うこと聞かない>、<無視、なめてくる>子どもが卒園することによって自分の中での「変化」が生じることを感じる。具体的に、卒園する子どもから「大変だったんでしょ？ごめん。そして、ありがとう」という言葉をもらうことによって保育士は初めてやりがいを感じ、単に【必死】であった自分の中での「変化」を感じるようになる。

E：私は、卒園児の経験でした。本当に言うこと聞かなかった子だったんですけど、卒園するときに「大変だったんでしょ？ごめん。そして、ありがとう」と言われたんですよ。なんか、凄くうれいってというか、涙が出て。初めてやりがいを感じたってというか。あの子で私結構苦労したんですけどね。今考えても。その時のその言葉。必死だったんですけど、担当

した子の、卒園を経験してから、なんか、私の中で少し変化が生じたと思います。

そして、卒園した後も保育士に普段の自分の日常について連絡をしたり、結婚や妊娠、子どもが大きくなったといった自分の生活の中でできた大きなイベントに関して連絡をしたりする。そこから保育士は「自分は子どもに頼りになれる存在」ということを【卒園児との関わり】から感じられる。つまり、【卒園児との関わり】を通して、今まで子どもとの関わりが単なる【必死になる】ことではなく、自分は子どもの「愛着」の対象であり、子どもを支える「存在」になるためのプロセスであったことを実感する。

I：大きい子たちとの関係性が楽しいと思えるまではちょっと時間かかったんですね。卒園した後に、今でも連絡してくれたりとか、結婚したりとか、妊娠したりとか、中学生になったという報告をくれたりとか、自分頼ってくれるようなこともありますね。卒園した後も、頼りにして連絡をしてくれたりするので、それがすごくうれしいし、その時辛かったけど、良かったなど、あの時があって、少しでもその子にとっての、支えになれたかなというふうに、卒園した後に連絡をもらうことによって実感していて、やりがいを感じるってというか、ことができたのかなと思っています。(…)手がかかった子ほど連絡がかかってきます。

卒園児は卒園する際や卒園してから今まで保育士に物を投げたり無視したりした自分の言動を長い間受け止めてくれた保育士に心からの感謝の言葉を表現する。そして、「家」の代わりにもなる施設への愛着も感じて卒園しても施設に遊びに来たり、帰省したり、施設に対する感謝の言葉を言ったりもする。このような【卒園児との関わり】から新任保育士は【必死になる】ことから<余裕ができる>といった【中堅という自覚】につながっていく。

K：乗り越えるきっかけはね、卒園生ですね。



いろんなことはあったけど、やはり卒園した子どもたちは、施設にも、建物という施設にも愛着もあるし、そこにいた職員にやはり感謝をする。それこそ、物を投げたり言うこと聞かなかった職員にも感謝をする。そのような話を聞くことによって乗り越えていける。

また、卒園児との連絡をもらうことによって、今の自分の子どもとの関わりを考えるようになる。そしてそこから、自分の新たな力量としていかせなければならぬという意識が芽生えていく。

E：退所してから子ども自身がこのようなことで困ったとあって連絡くる時があったんですね。その時、「あーそこまで教えていかないといけない」とすごく感じましたね。

### 3)【続けることにより子どもに認められる】— ＜子どもとの関わりの変化＞

今まで確認したように、＜無視、なめてくる＞といった「新任に対する子どもたちの言動」というのは、誰にでもそうすることではなく、ある程度年数が高い職員や子ども自身が認めた職員にはそのような行動はあまりしない。子どもたちも大人をみていることだが、新任保育士は【続けられることにより子どもに認められ】、そこから＜子どもとの関わりの変化＞を感じ、【中堅という自覚】をする。

H：やはり実習と施設職員として働くことは全く違うんじゃないですか。やはり、実習の時って向こうも、子どもの方も気を使ったりとかして、分かっているっていうか、実習生の扱いが分かっているっていうか、このような言い方したらあれなんですけど、分かっているんで、なんか、こうしたら実習生はスムーズにするというのを子どもたちがよくわかっているの。確かに2週間だけだったので。

G：やはり子どもたちも私たちのことみているし、子どもとの関係もまだできてないという

か、全く安心感がなかったので。私が新任の時はやめる先生も多かったし（…）

つまり、子どもも大人をみている。子どもからすると、大人は急に「いなくなる存在」ということを少なからず経験をしてきている。実習生や新任保育士においても「どうせなくなる存在」といった意識から接する傾向がある。そのため、仕事を辞めないで【続けることにより子どもに認められる】ことは、＜子どもとの関わり＞においても＜変化＞が生じることである。

C：だんだん変わってくるんですね。やはり続けることと、いるという存在し続けることだけでも全然違うと思うんですね。やはり子どもたちもこいつはなんだかんだ2-3年やってるんだなって

G：5年くらいいたらある程度、関係性ができるといって安定してたと思います。

## 3. 中堅保育士の力量

以上で分析したように、＜子どもとの関係＞において新任の際には【必死になる】が、【続けることにより子どもに認められる】ことを通して＜子どもとの関わりの変化＞が生じ、保育士は【中堅という自覚】をする。

では、＜子どもとの関わりの変化＞を感じるによって中堅保育士にはどのような力量が形成されるのか。

以下、＜子どもとの関わりの変化＞によって形成される「中堅保育士の力量」について分析を行う。

### 1)【注意する方法を身に付ける】

まず、【注意する方法を身に付ける】力量が挙げられる。

新任保育士の際には＜子どもとの関係＞から【注意する方法を学ぶ】力量が形成されるが、それは単に＜先輩からのアドバイス＞や＜真似す

る>程度にとどまっておられ、子どもに対しての注意する本位には達していない。そのため、新任保育士は自分の注意に対して<戸惑いや抵抗感>を感じる。しかし、中堅になることは新任の際の「注意する方法を学ぶ」力量とは対照的な様相としての【注意する方法を身に付ける】力量が形成される。

では、子どもとの関わりにおける【注意する方法を身に付ける】ことは具体的にどのような力量から構成されているのか。

### <時間を置く>

まず、子どもの反応を待つという<時間を置く>ことが挙げられる。

E：子どもの反応を待ってみる、時間を置くことですかね。その辺を考えるようになってきたのかなと思います。

新任の際にはなんでも積極的に関わろうとしている。それは子どもとの関係においてもそうである。例えば、子どもが向き合おうとしてくれない時や子どもが話をしたくない時にも新任の際には頑張って話を続けるために関わろうとしていた。しかし、【中堅という自覚】をすることによって、子どもが向き合ってくれないのであれば自身も向き合わない、つまり、そこは見極めて<時間を置く>ようになる。

L：最初はなんでも頑張ろうとしていたっていうか、子どもとどう接すればいいか悩んだんですけど、ある程度経ったら、子どもたち向き合ってくれないじゃないですか。だったら私も向き合わないみたいな。最初は向き合おうと頑張ってたんですけど、向いてくれなかったらほっとこうみたいな。

E：今は、見極めができるようになった気がします。例えば、中学生だと、その、話したくない時期ってあるじゃないですか。そこを多分、1年目の時は分かってないんで、相手が結構壁を作っている、入り込んでたと思いますね。

でも、そこは多分見極めてきて、今は多分触れない方がいいなとか、っていうのが、感じ取ることができるようになったと思いますね。

また、子どもの中には単に職員に対してイライラしている子どももいるが、薬を服用して落ち着かない子どももいる。新任の際には、そのような子どもの特性や状態を考慮せず何とか解決するために話を続けたが、【中堅という自覚】をすることにより、それが結局伝わらないことに気づき、落ち着くまで<時間を置いて>から接するようになる。

A：小学生の高学年になってくると、いろいろな子とか、薬を服用していて、なかなか落ち着かない子とかの対応は忍耐があることもあるんですけど、やはり、その場で話を永遠にしてもそのイライラした状態の時にはその子には伝わらないので、時間を少しおいて、落ち着いてから接することとか。(…)

「子どもが落ち着くまでの時間を置いてから接する」といった<時間を置く>という力量は、子どもの特性を理解するようになったことにもつながる。つまり、薬を服用している子どもや発達などに配慮が必要な子どもに「注意」をする際には、永遠に話をしても伝わらないことに気づき、時間を置いてからその子どもの特性を考慮した言葉遣いや分かりやすく伝えることを意識して接する。

A：(…)中には能力的に低い子もいるので、このくらいの年だからこういえば伝わるという基本的なことがないので、その子にあった話の内容だったり、言葉を選んだりとか、分かるように伝えていくことですかね。

<時間を置く>という力量は、子どもが落ち着くまでの子どものためにのみ<時間を置く>ことを意味しているのではない。<時間を置く>ということは、保育士自身のためにもなる。<時間を置く>力量は、子どもが「落ち着いて

から」接することであると同時に「保育士自身の気持ちも落ち着くために」も必要な力量として捉えられる。

B：いちいち私も反応してしまうっていうことは多かったですけど、やはり、それだとうまくいかないことがその過程で学んできて、自分の気持ちを落ち着けたりとか、一旦距離を置いて改めてチャレンジするんだとか、やはり、引くことも覚えてきて。

つまり、〈時間を置く〉という力量は、「いかに子ども本人が受け入れる体制を保育士が整えながら注意することができるのか」といった姿勢や意識ができるようになったことを意味する。

A：いらいらしている子に対して、大人が一方的に注意してもその子に届いてないので時間を置くとか（…）まず、本人が受け入れるような体制を整えてから注意はその次という感じでやるとか。

### ＜感情的にならない、受け止める＞

新任の際に、子どもに注意をする際には〈時間を置く〉ことを意識せず、その場で解決をするために積極的に子どもに向き合おうとしていた。そのため、落ち着かなくて暴れている子どもの感情を保育士はダイレクトに受けてしまい、「子どもと対等になる」くらい「感情的になる」場合が多かったと保育士は語る。

I：新人の場合はやはり、感情に感情で向かっちゃうみたい。やはり新人の時にはなんでも全力っていうか、その気持ちが先になったかもしれないですね。

D：子どもの影響をダイレクトで受けてしまって、言葉も結構、今思えば、乱暴になってたと思うんです。自分自身も。「いい加減にしろなさい」とか「もうやめて」とか、結構子どもの感情に振り回されていうか、それをもらって、自分も感情的になってたりとかということ

も結構あったんです。

F：いや、怒りましたね。なんだろう、それこそ、1、2、3年目あたりは、本当に感情的に怒ったんじゃないかな。やはり、感情的になって、子ども相手なんですけど。その当時、子どもと対等のくらい言い合ったんですけど、私だとケンカしているのみたいな。誰に怒っているんだろうという感じでしたね。

「感情的になる」ということは【中堅という自覚】をすることによって変化が生じる。具体的に、子どもの気持ちも考えるようになったり、時間を置いてその場から離れてクールダウンさせてから話を聞いたりといった「受け止める」姿勢への変化である。

F：だいぶ違うと思います。今はっていうか、ううん、5年目くらいかな、ただ、怒るのではなくて、子どもの気持ちとかも考えるようになったと思います。

D：（…）やはり、クールダウンさせるために話すというのが基本だかなと思うんですけど、後、時間を置いたり、その場から離れる、それぞれを話して。まず、一回受け止める。受け入れるというよりは、受け止める。やはりクールダウンさせてから話を聞くようにしています。

＜感情的にならない、受け止める＞という力量は、できるだけ感情的にならないように意識しながら、注意する方法を工夫しながら自分なりに【注意する方法を身に付ける】。例えば、「怒られた感覚が子どもに残らないようにする」ことを意識したり、「感情的に怒るのではなく演じる」ことだったりするなどである。

D：後、怒られたっていうことが残るのが嫌なので、そこだけはすごく意識して、怒られた感覚が子どもに残らないような指導の仕方、注意の仕方というところを心かけています。（…）感情的に怒るのではなくて、演じるというか、

「怒っているよ今、これは」、というようなやり方、途中からその辺の指導の仕方、注意の仕方は、自分の中でも変化してたかなと思うんですよ。

そして、＜感情的にならない、受け止める＞ことは、「子どもの問題行動には理由がある」ことを考えるようになったことを意味する。そのため、新任の際の「その場で解決する」といった姿勢から「受け止める」姿勢への転換が生じたのである。

G：やはり、いわゆる子どもの問題行動に対して注意するというのは、その子の課題であったり、その行動をする理由があるっていうのが、分かってきたので、後、今のその子を受け止める。

#### ＜行動や理由に焦点を置く＞

子どもの問題行動に対して新任の際には単に感情的になって注意をしていた。それは、「なぜ注意が必要なのか」といった本位までは達してなく先輩からの注意する姿を単に＜真似する＞程度にとどまっていたからである。しかし、「中堅になる」ということは、その行動に対して単に注意をするのではなく、「その子どもがなぜそのような行動をするのか」といった＜行動や理由に焦点を置く＞ようになる。

F：子どもの言動にはきっと理由があると思うようになったので、（…）

つまり、＜行動や理由に焦点を置く＞という力量は、子どもが「なぜそのような言動をしたのか」を考慮した上で、「子どものことを否定するのではなく」、又、「子ども自身に対して怒るのではなく」、その「問題行動」に対してや何故そのような行動がダメなのかといったその「行動」や「理由」に焦点を置いて注意することを意識することである。

L：その子を否定するのではなく、その行動や

理由について話すように意識をしながら叱っているという感じですかね。やはり万引きをするとか、ケンカをしたことについては、はっきりと注意をしなければならないので、ただ、単に叱るのではなく、なぜそれがダメなのかを分かるように意識しています。

【注意する方法を身に付ける】という力量は、新任の際に子どもに注意する場面において＜先輩からのアドバイス＞を受けながら【注意する方法を学ぶ】が、それは単に＜真似する＞程度にとどまっており、それによって注意することによって＜戸惑いや抵抗感＞を感じていた。しかし中堅では、子どもに注意する場面において、新任の際のようにその場で解決しようとせず＜時間を置く＞という変化が生じる。これは、【中堅という自覚】をすることによって「子どもの言動には理由がある」という意識が芽生えたことである。それによって＜感情的にならない、受け止める＞、そして、「子ども本人を否定するのではなく」その「問題行動」といった＜行動や理由に焦点を置く＞という【注意する方法を身に付ける】力量として形成していく。

そして、【注意する方法を身に付ける】力量が形成されることにより、新人の際には子どもに通らなかった自分の注意が通るようになる。

C：だんだん変わってくるんですよ。中学生に注意しなければならない場面で、注意したときに通るようになってくるんですよ。自分の声が。（…）その時点で多分、あもう違う、と自分の中で感じたんですよ。

#### 2) [子どもと一緒にすることを見つける]

【子どもと一緒にすることを見つける】ことも【中堅という自覚】をすることによって形成される中堅の力量として挙げられる。

この力量は、子どもとの関係を縮むために何か子どもと一緒にできることを保育士自身も「一からスタートする感覚」で見つけることである。そこには、子どもを「指導をする」というよりは一緒にできる「仲間」のような感覚で関

わる。

A：自分はやったことないスポーツをやることで、子どもと一緒に一からスタートする感覚で、指導というよりは一緒に練習仲間みたいな感覚でやり始めたので、小学生を受け持ったときには、すぐくスポーツを通して一緒に過ごしてよかったです。

B：自分は割と、なんでも、とにかく一緒にできることは一緒にする。一緒にできることを探すようにしましたね。

【子どもと一緒にすることをみつける】という力量は、今まで分析したように、新任の際には単に積極的に子どもに関わろうとする姿勢であったが、中堅になることによって、「子どもと一からできることをする」、「一緒にできることを探す」などといった子どもと共通する部分を見つけて関わるという姿勢に変わることである。

この力量はなぜ中堅の力量として捉えられるのか。本研究では、【子どもと一緒にすることをみつける】ことにより、特定の大人（保育士）との「愛着」が深まれるプロセスとして捉えている。その理由として、「子どもと一緒にできることを探す」そして「子どもと一から一緒にする」といった保育士の語りからも挙げられているように【子どもと一緒にすることをみつける】力量には「子どもが主体」となっている。子どもはこのような経験を通して「特定の大人（保育士）から支えられている」といった経験をする。そこには大人（保育士）が主体になっているのではなく、「子どもが主体」となり、大人（保育士）は子どもと一緒にしたいことを「仲間」という感覚から子どもを支えている。新任の際の単に子どもと積極的に関わろうとしたこととは対照的な関わりとして捉えられる。

### 3) 【子どもとの関係性・信頼には時間がかかるという自覚】

中堅の力量として最後に挙げられるのは【子どもとの関係性・信頼には時間がかかるという

自覚】である。

今まで検討したように、【注意する方法を身に付ける】力量や【子どもと一緒にすることをみつける】力量が子どもとの関わりにおけるスキルを構成する「行動としての力量」であったら、【子どもとの関係性・信頼には時間がかかるという自覚】の力量は子どもとの関わりにおける保育士の「気づき」といった「意識としての力量」である。

具体的に、新任の際には子どもとの関係において早く関係性を築くために単に優しく接するが、むしろそれは【新任に対する子どもたちの言動】によって【必死になる】。しかし、【中堅という自覚】をすることを通してつながった【子どもとの関係性・信頼には時間がかかるという自覚】の「意識としての力量」によって、保育士が子どもとの関係性において積極的に関わろうという行動を取らなくなる。これは、子どもとの関係性を築くことに消極的となることを意味するのではない。【子どもとの関係性・信頼には時間がかかるという自覚】の「意識」からその状況に合う行動ができるようになることを意味する。例えば、保育士と子どもとの関係がまだできていないことや浅いと思ったら、新任の際には「何とかして積極的に」関わろうと思うが、【子どもとの関係性・信頼には時間がかかるという自覚】の力量が形成されることによって積極的に自分が関わろうと思わず、「信頼関係を築いている職員へ伝える」等の行動をするようになる。

F：子どもとの関係性はやはり時間がかかるものですね。最初入った時は、ただただ早く仲良くなりたいってというか、優しくしたり、なんだろう、とにかく早く仲良くなりたかったけどそれができなくて、むしろ、無視されるとか、言うこと聞かないで、なんでだろうと思ったこともあります。やはり、それって時間かかるんだなと思いましたね。例えば、今でも、学童さんとかも、なかなか伝わらない、聞いてもらえないときは、まず、この子と関係性確かできてない、まだ浅いもんな、と、ま、その子と信頼

関係がある職員に伝えて、その方に注意してもらおうとか。私がどうにかしなきゃと新人の時は思ったんですが、今はそれはなくなりました。

そして、【子どもとの関係性・信頼には時間がかかるという自覚】の力量は、子どもが小学校に入学したり、卒業したりといった子どもの成長過程と一緒に送るプロセスから形成される。

H: 私最初に見てた子が、私が4年目の時に小学生に上がって、なんだろう、成長を見てられるのがすごく楽しいなとその時に思いました。子どもを長く見ていられるというところで、凄く楽しみがあったし、子どもと関係を作れるのがすごく、何っていうんだろう、自分の中で「あ、できた!」っていう達成感とか、それがすごく、仕事してよかったなと思いました。(…) そこから子どもとの関わりが楽しいとも思ったし、子どもの背景とか余裕もできたと思います。

つまり、【子どもとの関係性・信頼には時間がかかるという自覚】の力量は、単に【中堅という自覚】をすることから形成されるものではない。その中には「子どもが成長していく時間をいかに一緒に共有していくことができたのか」が【子どもとの関係性・信頼には時間がかかるという自覚】の力量を形成する上で大事となる。

H: めっちゃくちゃかかりましたね。それこそ、先話をした、自分が最初担当した子が無事小学生になったとか、無事卒園させてあげれたとかで、子どもとの関係性ができたという感じがありましたね。1年目でできたっていうのは全くなくて、1年でできる子っていなくて、やはり、3、4年かけて、何だろう、信頼関係を築いて、定着して、という感じですかね。

### 【子どもの背景が目に入る】

新任の際には<子どもとの関係>において【新任に対する子どもたちの言動】によって【必

死】になり、そこから【子どもの背景が目に入らなくなり】、子どもに対するイメージが崩れたり「仕事を辞めたい」といった気持ちが生じたりしていた。しかし、【中堅という自覚】をすることによって保育士は【子どもの背景が目に入る】ようになる。

F: 最初の1年目、2年目、3年目あたりは、本当に、なんか、子どもの背景っていうのを考える余裕もなくて、なので、本当日々辞めたい。もう嫌だ、子どもなんて嫌い。っていう感じだったんですけど、やはり、3年目、4年目になってから、ちょっと子どもの背景っていうのも考えられるようになってきたかなという感じですね。

【中堅という自覚】をすることによって、仕事に<余裕ができる>ことや【自分なりの注意する方法を身に付ける】、【子どもとの関係性・信頼には時間がかかるという自覚】をすることにより、新任には目に入らなかった【子どもの背景が目に入る】ことになる。

つまり、新任の際には子どもとの関係を早く築きたくてなんでも【必死になる】が、【中堅という自覚】をすることにより【子どもとの関係性・信頼には時間がかかるという自覚】の「意識としての力量」から【子どもの背景が目に入る】ようになる。そして、【子どもの背景が目に入る】プロセスは、<子どもとの関わりの変化>から形成された【注意する方法を身に付ける】の「行動としての力量」からつながっており、そこからまた【中堅としての自覚】につながる循環のプロセスが見られる。

F: やはり、関係性っていうのも、日々過ごす中でできていたり、相当ぶつかったりとかもしたので、そのような中で、ちょっとずっと関係性ができたかな、私も子どもの背景とかも考えるようになったり、少し余裕ができたりのも、3、4年目の当たりだと思いますね。

#### 4. [異動による一から学びなおし]

児童養護施設は施設によって運営体制が異なる部分がある。特に、多くの施設がユニット制での運営が中心であるが、その中でも年齢や性別といったその施設の基準によって子どもの生活空間が分かれている。今回の調査では、調査協力者12名ともユニット制での保育士の経験をしていた。そのことを踏まえてインタビュー調査を進める中で【中堅という自覚】をしていても担当しているユニットが変わることや担当する子どもの性別、年齢が変わることによって<子どもとの関係>と<仕事の内容>に「一から学びなおし」が生じ、そこから<戸惑い>を感じたと語っていた。

##### <子どもとの関係>

【異動による一から学びなおし】は<子どもとの関係>も一から築かなければならないことになる。しかし、年齢や性別によっては関わり方が全く異なる。例えば、年齢や性別が異なることでコミュニケーションの取り方や支援の着目点も異なってくる。

G：大きい子は大きい子で、大変なんだけど、小さい子と違ったコミュニケーションだったとか。

B：(…)結構話を聞いてあげるとか、ということがメインになって聞いたりするんですけど、向こうは話をしたくないという感じだとそこからなかなか広げていくのが難しく、幼児クラスから大きい子を担当した時には、ある程度自信はあったのですが、全く違って苦戦しましたね。やはり子ども自身も得にならないと振り向いてくれないもするので、まずその段階を、距離を縮めていくというところを、まずハードルがあるところで、

つまり、そこではどのような「生活」の支援に着目しながら、どのようなコミュニケーションを取ればいいのかということが異なってくるた

め、年齢や性別が異なるユニットを担当することは<子どもとの関係>において「どのように関わればいいのか」といった「異動による一から学びなおし」が生じる。

また、今までようやく子どもとの関係ができて<余裕もできた>が、年齢や性別も異なるユニットへの異動となることは、保育士にとって「自信を無くす」ことや「精神的に苦勞する」といった影響もみられる。その理由として、年齢や性別によって生じる子どもの特性や課題というのが異なってくるのが挙げられる。つまり、子どもたちが持っている問題行動や課題といった特性はある程度年齢や性別によって異なる部分が多く、そこからどのように接すればいいのかといった「異動による一から学びなおし」をすることとなる。

B：大変でした。幼児さんは幼児さんで、やはり、大変さもあるんですけど、中高生を担当した際にはもう全く違う。年齢が近いということもあるので、なかなか思い通りにならないという、ところがあって、結構ぶつかるという、こともあったり、本来の行動が改善しなくて困ったり、どうすればいいかとかかなり苦勞した記憶があります。もうその時は精神的にも。

I：もう、全然違います。中高生の女子を担当になると聞いた時には、もう、本当いやで、いやだったんです。不登校だったりとか、結構、もう、大変な子どもだちだったんですね。そこかと思って、なんでだろうと思って。私自身がそこが受け入れなくて、泣くしかなかったんですけど、自信なくて。

##### <仕事の内容>

【異動による一からの学びなおし】は<仕事の内容>も大きく変わる。

当然ながら、幼児さんや小学生、中高生には年齢や性別によって日常の「生活」支援や「自立」に向けた支援の内容は異なってくる。例えば、幼児さんにおける「生活」支援というのは、

着替えや食事などの支援が中心となる。しかし、中高生になると着替えや食事などはある程度一人でできることが増えている。そして、幼児にはスキンシップや一緒に遊びながら特定の大人（保育士）への愛着が形成されるような関わりが行われるが、中高生になるとスキンシップや一緒に遊ぶというよりは保護者に代わって進学や就職といった進路の相談などの「自立」に向けた関わりが行われる。また、施設によっては、小学校以上は食事を食堂で行うのが、幼児は部屋で済ませるといった生活スタイルも異なる。つまり、今まで担当していたユニットにおける年齢や性別が異なることによって〈仕事内容〉を「一から学ぶ」こととなる。

B：小さい子だと、スキンシップとか、一緒に何かして遊ぶとか、やはり関わりやすいかなと思うんですけど、大きい子は大体自分のできるの、どのようなことで、部分でサポートしていくのかな、ということにはちょっと難しさがある。

A：高校進学のことや、高校生になると進学するか、就職するかも一緒に考えなければならなくて、(…)進学か就職かを話をする際には、この仕事は親と同じような仕事だと改めて実感しました。

E：それこそ、高3の子がいて、面接練習を一緒にしましたね。

A：例えば、幼児さんの人数が多くて、幼児さんの中でも2つに分かれたんですね。それで、幼児さんは食事とかもお部屋の中で全部済ませるような形だったんです。それが、小学生以上になると、ご飯は食堂で集まって食べることになって、私、食堂の様子をみたこともあまりなかったの、食堂での仕事、食事の配膳からスタートするような感じの仕事内容としてガラッと変わった感じでした。

### <戸惑い>

児童養護施設は概ね2歳から原則18歳まで幅広い年齢の子どもたちが暮らしている。そして、施設によって運営方式に異なる部分は多少あるが、主に年齢や性別ごとに分かれて運営されている。上記で確認したように、男児と女児の支援、幼児や小学生、中高生に向けた「生活」の支援と「自立」の支援はその年齢や性別によって異なってくる。このような児童養護施設の特長上、保育士は担当していたユニットから別のユニットに「異動となることによって一から学びなおし」をすることになる。そして、そこから〈戸惑い〉も感じる。

A：やっとならぬ幼児さんのユニットの仕事を覚えたんですけど、次の年から小学校男子に変わったので、また一から覚えなおすこともあって、また戸惑いながら試行錯誤しながらスタートした感じになりますね。

G：4年目に女子に入った時に一から学んだんですけど、よく分からなくて。ていうのは、全然違います。全く関わり方が違う。男の子は単純でその場で解決できる、女の子は人間関係とかグループとかあって、複雑で難しかったですね。

では、保育士は「異動による一から学びなおし」をどのように乗り越えていくのか。

本研究でいう「異動による一から学びなおし」は、新任の際の「一から学ぶ」ことと【中堅という自覚】をしてから異動による「一から学ぶ」の様相は異なる。つまり、新任の際の「一から学ぶ」ことは単に一人で積極的に関わろうとしながら「一から学ぶ」ことになり、そこから【必死になる】。しかし、【中堅という自覚】をしてから異動による「一から学ぶ」ということは、「子どもを主体として接する」といった「子どもと一緒にすることをみつける」力量から乗り越えていく。

イン：異動になってどのように子どもと関わろう



としましたか。

B：とにかく一緒にできることは一緒にする。一緒にできることを探す。ようにしましたね。

また、一人で解決しようとしなくて年齢が近い先輩などに助けながら「異動による一から学びなおし」を乗り越えていく。

G：4年目に女子に入った時にも一から学んだんですけど、そこにいた年数が近い先輩からいろいろ優しく教えてもらって助けられたっていう感じですね。やはり、課長とか主任とかは別の世界っていうか、厳しいこと言うし、やはり距離感近くなかったんですね。

中堅の際の「異動による一から学びなおし」は、＜子どもとの関係＞と＜仕事の内容＞を一から学ぶことになり、そこには＜戸惑い＞も感じるが、【中堅という自覚】をしてから「異動による一から学びなおし」のプロセスでは、[子どもと一緒にすることをみつける] 力量や【インフォーマル関係を構築する】ことから支えられ、乗り越えていく。

## 5. 新任と中堅保育士の経験と力量を支える【インフォーマル関係を構築する】

「中堅」になるということとは＜余裕ができる＞ことや＜子どもとの関わりの変化＞、[子どもの背景が目に入る] 等によって児童養護施設での保育士という職業に対する使命感や、やりがいを感じられるようになる。

また、「中堅」のプロセスの中では、担当していたユニットから別のユニットに「異動」となり、そこから「異動による一から学びなおし」の経験が生じる。[異動による一から学びなおし]は＜子どもとの関係＞や＜仕事の内容＞から＜戸惑い＞を感じるが、それは【インフォーマル関係を構築する】ことから支えられ、[子どもと一緒にすることをみつける] 力量から乗り越えられた。

では、新任保育士の際には【必死になる】こ

とをどのように乗り越えられたのか。本研究での保育士の語りの分析の結果、新任の際に「辞めたい」ほど【必死になる】際、職場内での他職員とお互いに悩みなどを共有し支え合う「存在」ができる【インフォーマル関係を構築する】ことから支えられ乗り越えられたことが挙げられる。例えば、「どのように子どもと接しているのか」ということを「お互いに話しながら、見ながら自分の関わりを振り返って」みて子どもとの関わりの自分なりの気づきがそこから生じたり、子どもとの関わりから心が折れるほど落ち込む際に話を聞いてくれたりする「存在」ができることである。

H：正直にいうと、3か月で辞めたいと思いました。(…) 2年目になって、後輩ができて、ちょっとだけ面白くなってきたんですね。

イン：後輩。

H：そうです。子どもとの関わりとか、凄いいろんな時に、1年下の後輩が、なんか、それを見てくれて、その後輩の姿をみて、なんか私の行動っていうか、比べるのはよくないと思いますが、後輩の姿をみて、自分の姿を振り返って、凄いいろんな感じがあったんですね。後、1つ上の先輩とかも見てくれて、このようなやり方もあるよとか話をしてくれたり聞いてくれましたね。

イン：Hさんにとっては、その後輩と先輩の存在というのは、仕事を継続する上で大きかったですね。

H：大きいです。大きいです。

A：小学生と中高生の対応で、なかなかうまくいかない時があつて苦戦しました。あたりが、中高生になるとつよいので結構心を折れたりして辛くて落ち込んだ時期もありましたね。その辛いときに話を聞いてもらえる先輩が身近にいるというのが大きかったです。(…) やはり仕事を辞めたいとか辛いときに話せる先輩がいるのは私には大きかったですね。

**＜共有・支え合う・頼りになる同期や年数が近い先輩、後輩の「存在」ができる＞**

新任の際に仕事の悩みを共有し支え合う、頼りになる「存在」ができることは仕事を継続する上で大事な要因となる。しかし、この「存在」というのは経験が裕福な年数の差があるベテラン先輩や管理職ではない。同じ新任同士の同期や年数が近い先輩、後輩の中から共有・支え合う・頼りになる「存在」ができることから新任の際の【必死になる】ことが支えられ、乗り越えられる。

G：2、3年目の男子ユニットでは、同期が同じユニットだったので、それこそ、同期にかなり助けてもらいましたね。その時の主任は、正直厳しくて怖かったですけど、同期がいたから何とかやってきたと思いますね。同期がいなかったら、多分辞めたかもしれないですね。続けられなかったじゃないかな。

E：私が入った時は、同期がすごく多かったですよ。一緒に入ってた職員が。なので、悩みの共有ができる仲間が多かったんですよ。最初は、本当に自分に余裕がなさすぎて、その他の先生までは最初、やはりあまり把握っていうか、できてなかったんですよ。なので、余裕がないこともあります。気持ち的にも同期以外にはあまり悩みとかも言わなかったと思いますね。

C：世代の近い仲間だけが支える、なんとかやってきたという感覚がありましたね。仲間がいたから何とかという感じでした。

新任保育士は「新任に対する子どもたちの言動」を初めて経験をするため、＜子どもとの関係＞において日々「辞めたい」と思うくらい【必死になる】。また、児童養護施設の子どもたちとの関わりが初めてであることから、どのように子どもと関わればいいのかといったアドバイスも新任同士では具体的にはできない。しかし、「同じ気持ちである」、「同じ悩みを持ってい

る」といった「共感」ができる＜共有・支え合う・頼りになる同期や年数が近い先輩、後輩の「存在」ができる＞ことで新任の際の【必死になる】ことが支えられ、児童養護施設の保育士としての仕事を続けられる。

L：同期によく言っていましたね。新人同士だから、そんな経験もないので、どうすればよいかといったアドバイスはなかったかもしれないですが、みんな同じ悩みを持っているんだということがありましたね。そして、同期と同じユニットを担当することになった時は、話しやすいし、このようにしたいよねーとか言いながらその時はものすごく楽しかったです。

A：私、就職したときは同期がいなかったです。一人採用だったのですね。かなり不安でしたが、職場に1、2年上の先輩が数人いて、年齢が近い先輩からよく話をかけてもらって徐々に親しくなりましたね。

A：自分もそうですけど、何かあったら上の先生や管理職にやはり言えないことがあります。

イン：年齢が近い先生同士で話しを聞く、聞けることは仕事を継続するうえで大事ですね。

A：そうですね。上の先生に言いつらいこともやはりあるので、その関係性を築くことが大事だと思います。

I：帰るときにぐちって帰るとか、して、そのような、なんか、仕事であまり溜めないようにはしましたね。(…) そのぐちが継続して勤務に表れるわけではないけど、自分の気持ちをお互いに理解しながら一緒に働く状態だったので、理解し合いだったかもしれないです。

**＜職場外での交流＞**

新任の際に「職場内」での＜悩みを共有し、支え合う、頼りになる「存在」＞は「職場外」でのプライベートの場を通してさらに【インフォーマル関係を構築する】ことを深める。例えば、仕事以外のプライベートとして出かけたり、誕生日をお互いにお祝いしたりといった＜職場

外での交流>を通して仕事を継続的に取り組める。

A：年が近い仲良くなった先輩とは、仕事以外のプライベートにも出かけたりもしましたね。それで職員との関係性もできて、仕事以外でもそのような時間は大切だなと思いました。

E：誕生日とかもお互いにお祝いをしたりとか、本当に学生みたいに公園で花火をしたりとか、結構集まっていたんですね。

G：休みが合う日は、一緒に海に行ったり日の出見るとか、スノーボードに行ったりとか、食事をしたりとかしましたね。それがあったから仕事頑張れたと思います。

つまり、新任育士として<共有・支え合う・頼りになる同期や年数が近い先輩、後輩の「存在」ができる>ことは【必死になる】ことから新任保育士を支える仕組みである。そして、この関係は、職場内での交流のみではなく、プライベートとして<職場外での交流>を通してさらに【インフォーマル関係を構築する】ことを深める。

C：夜お酒飲んだりとかカラオケ行ったりとか、ラーメン食べに行ったりとか、とりあえず喋って騒いで発散して、次の日迎えて。毎日じゃないですけどね。グッチこぼして、なんでだとか、子どもたちとうまくいかないねという感じで。そのようなだけが寄りところだったのかなっていう感じで。

このような【インフォーマル関係を構築する】プロセスから新任保育士は「日々辞めたい」という気持ちや精神的にきつといった【必死になる】ことが支えられる。

C：私入ったのが遅かったので同期はみんな年下だったんです。だけど、歳が近い仲間っていうか、先輩たちが、年下の先輩もいるんですけ

ど、やはりすごくいい関わりしてくれましたね。仕事の話は正直に悪口しかあまりしないんですけど、仕事終わりに軽く今日飲んで帰るかな感じで、飲みに行ったんですね。

イン：その存在がいなかったら辞めたのですかね。

C：辞めたというか、辞める前に壊れたかと思っていますね。

F：1年目の時は本当、何だろう、親からも3年は頑張りなさいって言われて、3年経ったら絶対辞めようと思ってたし、求人の方とかいろいろ見たりとか、してたんですけど、3年目の時かな、後輩ができて、その後輩とすごくいい関係が作れて、そこは大きくなっていうのもありますね。一緒に頑張りようという。(…)気軽に話ができる存在ができたというか、その前は本当精神的にもきつくて日々辞めたと思ってたんですが、その後輩ができて、それこそ一緒にご飯食べに出かけたりとかもしたんですが、この子、こんな時にこんなこと言っていたんだけどか、本当に、ちょっとした空き時間とかでも、同じ勤務時間でも、ちょっと話して、今日この子こうだったよ、とか、そのようなあるよね、とか、なんか、そのことを話せる人がいるだけでだいぶ違うっていうか、その子とは、本当に何だろう、ちょっとしたことでも言える、相談し合える、人だったんですね。

さらに、<共有・支え合う・頼りになる「存在」>と<外での交流>であるインフォーマルでの交流をすることにより、保育士としての自分を振り返りすることができ、そこから、自分の課題が明確になったり、悩んでいることが納得できるようになったり、実践の場がすすむようになる。これは、<職場外での交流>を通して【インフォーマル関係を構築する】ことを深めるプロセスにおいて<共有・支え合う・頼りになる「存在」>との相互作用から生じる。

G：仕事の話ばかりですね。注意されたときのことや、教えてもらったこと、今日このような

ことがあったけど、みたいな。(…)思っていたこともそこで気軽に話せることで整理できるし、自分の今の課題は何かというのも分かる時もあるし。後、このように考えているのは、これで悩んでいるのは、例えば子どもとの関わりとか、私だけではないんだという、同じ感覚なんだということとかが共有できたりしますね。そこで納得できるっていうか。

### 新任と中堅保育士の経験と力量を支える【インフォーマル関係を構築する】ことの意味

新任の際の【必死になる】ことを支えたのは、課長や主任、施設長といった年数が離れているベテラン先輩や管理職ではなく、むしろ新任同士の同期や年数が近い先輩、後輩の「存在」であった。また、その「存在」との関係は、職場内のみではなく、プライベートとして職場外での交流を通して【インフォーマル関係を構築する】ことを深め、「日々辞めたい」という気持ちや「壊れたかもしれない」といった新任保育士の精神的な部分を支えていた。つまり、新任における【必死になる】ことは【インフォーマル関係を構築する】ことから支えられ、乗り越えられたといえる。

では、新任の際に仕事を辞める理由はなにか。本研究は、「8年以上児童養護施設に勤務している保育士」を対象に子どもとの関わりにおいてどのような経験や力量が形成されながら今に至ったのかの具体的なプロセスを明らかにすることが目的であるため、新任の際に児童養護施設での保育士の仕事を辞める要因については具体的に解明することはできない。しかし、保育士の語りから【インフォーマル関係を構築する】ことを分析する過程に「一人で抱え込んでしまう。悩みなどを共有できる「存在」がない」ことがその要因の一つであることが想定される。

K:一人で抱え込んでしまうとか、が原因の一つにあるのではないかなとも思いますね。職員とのコミュニケーションがうまくいかないこともありますね。上の先輩には聞きづらい

こともあるし、子どもの課題が山積みで、特に初任職員に反抗心があるのに、同期や年数が近い先輩とのユニットが違って、精いっぱいにするんだけど、結局周りに言える人もいなくて一人で抱えてしまう。これが原因だと思いますね。

以上の語りを換言すると、新任の際の【必死になる】ことや中堅の際に【異動による一から学びなおし】のプロセスの中で、いかに【インフォーマル関係を構築する】ことができるのかが「辞めたい」という気持ちを支え、仕事を継続する上で重要な要因であるといえる。そして、【インフォーマル関係を構築する】「存在」というのは、ベテラン先輩や施設長といった管理職ではなく、同期や年数が近い先輩、後輩から新任の際や中堅の際に支えながら仕事を継続していくことが挙げられる。

### 6. 【児童養護施設で働く保育士像を構築する】

では、初任保育士から中堅を経て、現在に至るといことはどのような力量から捉えることができるのか。インタビュー調査の分析結果、【児童養護施設で働く保育士像を構築する】ことが現在に至る力量として挙げられる。

【児童養護施設で働く保育士像を構築する】という力量の特徴は、子どもとの関わりにおいて児童養護施設で働く保育士は「こうであるべきだ」といった児童養護施設における保育士のあり方や保育士像を自分なりに構築していくことである。

本研究では【児童養護施設で働く保育士像を構築する】力量を構成する概念として<子どものモデルや見本>、<自立することを考えて接する>、<ルールや規則と子どもの特性を考慮した支援の調整>、<勉強しつづける・現場にいかせる>ことが挙げられる。

#### <子どものモデルや見本>

児童養護施設で暮らす子どもは被虐待や保護者の精神疾患、経済的理由等といった子どもに

とってはよろしくない理由から保護者と一緒に暮らすことができなく、「措置」といった「親子分離」から児童養護施設に入所をしている。そして、子どもは親の代わりに日々の「日常」を一緒に暮らす特定の大人（保育士）を「親の代わり」として様々なことを「真似する」。そのため、保育士は子どもの普段の「日常」における支援において「保育士は＜子どものモデルや見本＞になる」ことを意識しながら、普段の礼儀を正しく、言葉遣いに気を付けながら子どもと接する。つまり、児童養護施設の保育士は＜子どものモデルや見本＞になる存在であるという【児童養護施設で働く保育士像を構築】していく。

A：児童養護施設に入所している子どもたちは、親から虐待をうけたり、親から愛されてこれなかった子が来る施設なので、前提としてそのような子を相手にすることっていうのを実感しておいて、礼儀正しく、乱暴な言葉使いをしないことが大事だと思います。なぜなら、子どもたちにしたら、親の代わりに職員がモデルとして真似するので、全部子どもが吸収してしまっ、見本となる姿っていうのは意識すべきであると思います。

＜子どものモデルや見本＞になる存在であることを意識するようになったことは、新任の際の【必死になる】ことにおける[子どもの背景が目に入らなくなる]ことから【中堅という自覚】における【子どもの背景が目に入る】ことを通して形成される「現在に至る力量」として捉えられる。

#### ＜自立することを考えて接する＞

児童養護施設は、制度的・意図的につくられたフォーマルな施設であり、そこでは、「集団生活」の中から保育士は子どもの「日常」の「生活」支援を行っている。そして、子どもたちは原則 18 歳に施設を退所しなければならない。子どもたちは、退所した後は「集団生活」からいきなり「一人の生活」が始まる。そのため、

保育士に求められる日々の「支援」というのは、「日常」の「生活」支援において「一つでも一人でできるように「自立」を考えて指導していく」ことが求められる。つまり、フォーマルな枠組みの中から個々人のためのインフォーマルなアプローチを考えて子どもと接することである。

イン：初任や中堅を経て今に至るまで、子どもとの関わりで、自分の中で変わったことはありますか？

E：自立することを考えて接しなければいけないと思っていますね。自分で、一人でできるようになることを一つでも本当に多くないと子ども自身が困ってしまうことになるので、そこをちゃんと考えて日々指導をしていく。この施設から出た後のことを考えて指導ができる力ですかね。(…)。例えば、今はこっちがやっ、それで数秒で終わるかもしれないですけど、それが将来にこの子のためになっているのかっていうとなっていないと思ったら、指導の方法を変えなければならぬと思いますし、そこが変わってきたかなと思いますね。

つまり、＜自立することを考えて接する＞力量は、「今の支援が将来に子どものためになっているのか」といったことを考えて接することや子どもの特性や状況によって「指導の方法を変える」といった「施設から出た後のことを考えて指導できる力」を構築することである。そして、この力量は[卒園児との関わり]や【中堅という自覚】の経験を経て形成される「現在に至る力量」として捉えられる。

#### ＜ルールや規則と子どもの特性を考慮した支援の調整＞

児童養護施設は集団生活であるため、そこには施設ごとの「ルールや規則」が存在している。そして、保育士もその「ルールや規則」の範囲内で「いかに決められた日課に子どもたちをのせられるのか」といった考え方から支援を行い、新任の際には「ルールや規則」を守ることが絶対的であった。しかし、「現在に至る力量」とし

てくルールや規則と子どもの特性を考慮した支援の調整」というのは、何らかの障がいといった配慮が必要な児童が増えているなど、様々な課題を抱えている子どもに決められた施設のルールを全員に適応することには限界があることから、ルールや規則を守ることは大事ではあるが状況によっては個々人の特性に合わせた支援を「優先」するなどの「調整」も必要であることを意識するようになることを意味する。つまり、ルールや規則という枠組みから子どもの「自立」に向けた「日常」を支えることも大事だが、「子どもの特性を考慮した支援」も場合によっては必要であることを意識し調整するようになる。

G：規則やルールというのも大事だけど、その子に合うことを考えるのも大事なんだなと思いましたね。最初は、どう上手く子どもたちを決められた日課にのせるのかみたいな感じで、それが必要だとその時は思ったんですけど、そうじゃなかったんですよ。

イン：決められた日課にのせることは、そうではないということは何？

G：子どもによってはそれぞれの特性というのを持っているの、自閉やADHDの子どもも増えているし、ある程度子どものそのような傾向っていうか特性に合わせて支援していくことも大事だなと思いますね。

イン：それはいつからそのような考えを持ちましたか。

G：4、5年前くらいかな。それこそ、その前は子どもたちをどう上手く日課にのせるのかを考えたと思います。

### ＜勉強し続ける・現場にいかせる＞

最後に【児童養護施設で働く保育士像を構築する】力量を構成する概念として＜勉強し続ける・現場にいかせる＞ことが挙げられる。この力量は、「子どもとの関わりにおいて、子どもに対する様々な理論などを勉強し、それを実際に現場に照らし合わせながらいかせて自分のものとする」姿勢が大事であることを意識すること

である。そして、そこには「勉強し続けないと子どもの世話ができない」という気持ちが内包されている。

K：理論勉強っていうか、例えば、愛着理論とか、安全管理委員会とか、ソーシャルワークといったそのような理論をやはり勉強をして、勉強したものをそれなりに現場で自分なりにどうやっていかしていくのかも考えるようになったんですね。やはりお勉強しないと、子どもたちの世話ができないんだなって。

＜勉強し続ける・現場にいかせる＞力量は、新任や中堅を経て現在に至る力量でもあるが、＜勉強し続ける・現場にいかせる＞ことを意識していることは、「実践者」として「これから」も児童養護施設の保育士としての自分なりの「新たな力量」が形成されていくことも意味する。

K：私は実践者なので、自分の実践を理論に照らし合わせることによって、自分で学習をして、これで良かったんだなど、これで進んでいいんだな、自分自身の中で整理ができるから、理論を基に現場に合わせるって自分なりに学習をしていく、いかしていく、それで、理論凄く大事だなと思います。その理論と実際の現場に照らし合わせていかに実践に反映できるか、実際に現場と理論とうまく絡み合っているはずごくよかったですなと実感しましたね。

## VII. まとめと考察

本研究の目的は、「児童養護施設の保育士の力量形成のプロセスを明らかにする」ことである。具体的に、「児童養護施設の保育士は子どもとの関わりにおいて新任から中堅を経て現在に至るまでどのような経験をし、そこからどのような力量が形成されるのか」の具体的なプロセスの様相を解明することである。そして、その対象を「保育士養成校で保育士資格を取得し、児童養護施設の保育士として8年以上勤務して

いる保育士」を研究対象としている。

以下、本研究におけるまとめと考察を行う。

第1に、児童養護施設の保育士における保育士養成校での学びについてである。児童養護施設の保育士として就職をすることは、子どもの日々の「日常」における「生活」と「自立」の支援を行うことが子どもとの関わりにおいての主な仕事内容となる。このような「実践」現場において「保育士養成校での学びはあまりいかされなかった」ことが保育士の語りからの分析結果として本研究では挙げている。

インタビュー調査では、児童養護施設は子どもの「生活」と「自立」の支援の場であるが、「養成校では、保育園や幼稚園がメインであり、生活指導に対する指導までは受けてない」、「養成校では、施設よりは保育園や幼稚園に就職する学生が多く、そちらがメインになっている」といった語りが多く出た。つまり、児童養護施設は「子どもたちの生活の場」であるため、保育所や幼稚園に行われている「設定保育」といった「意図的な保育技術」というのは行われなく、折り紙や手遊び、ピアノ、工作も普通の「生活」の支援の場ではあまり行われていない。また、幼児たちも施設から園に登園してから工作等をして施設に帰ってくる。そして、児童養護施設は概ね2歳から原則18歳までの幅広い年齢の児童が生活をする『生活』と「自立」の支援の場であるため、幼稚園や保育園のための学びがメインになっている保育士養成校での学びは、児童養護施設に就職してからいかすことがあまりできなく、「自分が家でどうやって育ててきたか」を振り替えながら、子どもの姿、職員との話し合い、先輩から教えてもらうなどの実践現場における相互作用を通して児童養護施設での保育士の仕事を学んでいく。

E：やはり、養成校ではこのような生活指導に対することまでは、教えてもらえなかったというか、どうしても保育園と幼稚園での学びがメインっていうか、どうやって、家で自分がどうやって育てて来たかっていうこともすごく考えたかなと思います。

H：正直にいうと、あまり役には立ってない。やはり、どうしても保育士養成校では、保育園とか幼稚園に特化してメインとなるので。実習も児童養護施設は1回しか、後は、保育園、幼稚園ばかりなので。1年目は必死だったので、あまり手遊びとかもしてなかったんですね。幼稚園とか保育園とかでは必ずすると思いますけど、工作とか、絵本読み聞かせとか、ここは子どもたちの生活の場だからか、折り紙とかピアノとか、工作とかはしてなかったんですね。幼児さんたちも幼稚園とかでもうやってくるので。

保育士養成校での学びが全く役に立たないのかということそうではない。養成校での児童養護施設に関する概論の授業や児童養護施設での実習は児童養護施設を理解する上で極めて大事であり、それが持つ意義は大きい。しかし、今回のインタビュー調査で多くの保育士から「あまり役に立たなかった」という現実的な語りやその要因が「保育士養成校の学びは保育所といった意図的な保育がメイン」ということが分析として挙げられていることから、多様な児童福祉の現場で活躍する保育士を養成する側としては問題意識としての議論は不可欠である。実際に、指定保育士養成施設を卒業して社会福祉施設（児童養護施設等）に就職をする学生の割合は8.2%として、これは保育所に就職する学生が39.1%、認定こども園が13.2%、幼稚園が12.3%（全国保育士養成協議会、2020）に比べてその割合は低い。さらに、この8.2%という数値の中には障がい児や障がい者、母子生活支援施設などの保育所を除いた社会福祉施設全体を合わせた数値であり、ここから児童養護施設に就職する学生の割合は少ないことがわかる。つまり、児童養護施設に就職する学生の割合は低い、児童養護施設で働く保育士の離職率は高いということから、現場では職員が不足しているといった課題と関連して現実的な問題意識として本研究における保育士の語りを深刻にとらえなければならないことは事実である。

児童養護施設は、「措置」や「親子分離」とい

ったことから制度化され、意図的につくられたフォーマルな施設として位置づけられる。しかし、児童養護施設の保育士は子どもたちと一緒にご飯を食べたり、勉強をしたりするなどの「生活」支援がメインとなっている。そして、その「日常」の「生活」の中では、子ども同士でのトラブルや子どもと職員とのトラブルなども生じるなど、非意図的なインフォーマル世界として理解できる。つまり、[児童養護施設の保育士としての就職] をするということは、意図的につくられ制度化されたフォーマルな世界に参加をすると同時に、トラブルなどといった「日常」の「生活」支援から生じる非意図的なインフォーマル世界にも参加をしている。

A: いくら何を言っても受け入れが悪くて、反発して、結構その子と言い合いすることが多くて、結局その言い合いすることも会話もしなくなった時期がありましたね。私も話しづらいし、向こうも反応しないのでこれはまずいなと思って、その子を前に担当した先生に相談したら間に入って来て、結構泣きながら和解した時がありました。

今回の分析からすると①「養成校での学びが幼稚園や保育園といった意図的に行われるフォーマルな保育技術の学びがメインになっている」、②「児童養護施設とは何か、といった概論的な話や実習を通して子どもの背景は理解できていても、実際に職員として入ったら問題行動を起こす子どもや中高生等の子どもとの関わりの困難さといった非意図的なインフォーマルの「生活」支援に対する学びはあまり行われてなかった」ことを課題として集約することができる。

これらの課題に対して、保育士養成校におけるカリキュラムといったマクロレベルでの対応は現実的に限界がある。そうすると、ミクロレベルとして以上の問題意識を持って各保育士養成校からできることをしていくことが現実的な対応ではないか。例えば、施設長や管理職よりは子どもと実際に関わっている職員を外部講師として、問題行動を起こす子どもに対する関わり

り方や中高生との関わり方等、実践の場のリアルな話を講義で行うことや、施設就職を希望する学生については施設側と連携を取って実習とは別途に施設見学を行ったり、見学時に保育士との話し合いをする場を設けたり、ゼミナール制度がある養成校では施設へゼミナールの学生とボランティア活動を行うなど、ミクロ的な部分から養成校の事情によって行っていくことが現実的にできることではないか。そして、以上の保育士養成校における児童養護施設の保育士の養成に対するミクロ的な対応は、現状と課題を養成校側ではいかに問題意識としてとらえているのかが根本的に問われる。

また、保育士養成校も、児童養護施設で就職を希望する学生も、施設側も本研究でいう「養成校での学び」と「実践の場での学び」にはどうしても現実的なギャップが生じることを事前に意識することも新任保育士としてスタートするのに少しは役に立つのではないか。つまり、いかに養成校で問題意識をもって施設就職を希望する学生への多様なサポートを行っても、実際に保育士として働くことには少なからずギャップは生じることである。だからこそ実践の場としての学びのスタートが始まるという認識を前提として持つことが大事となる。つまり、児童養護施設の保育士として就職した後の実践の場での学びは、養成校では完全に伝えることができない現実的な問題がある。それは、学生の時には実際に施設の子どもたちと関わることや「生活」に入ることには限界があり、学生身分と保育士の身分における感じることに当然ながら違いがあるからである。そのため、養成校ではそのギャップを「完全に」ではなく「いかに縮めるのか」といったことをサポートすることに注目する必要がある。

第2に、新任保育士における子どもとの関係と職場内における保育士同士でのインフォーマル関係についてである。児童養護施設の子どもたちは被虐待や保護者の精神疾患等といった子どもにとってはよろしくない事情から児童養護施設に入所して生活をしている。児童養護施設に入所している子どもたちの背景を知ってい



て、子どもたちを支えたい気持ちで児童養護施設の保育士として就職する保育士も多い。そして、児童養護施設の保育士には「措置」といった「親子分離」として児童養護施設で生活をしている子どもに家庭では十分受けることができなかった「愛着」の対象となって「自立」に向けた「生活」の支援をすることが求められる。つまり、児童養護施設の保育士は、虐待といった深い心の傷を抱えている子どもを支え、「自立」に向けた「生活」支援を行う対人支援の専門職である。しかし、実際に児童養護施設の新任保育士として就職をすることはやりがいや使命感を感じるというよりは単に子どもとの関係から【必死になる】。子どもたちは自分が認めた大人以外には＜言うこと聞かない＞、＜無視、なめてくる＞といった行動をし、新任保育士は子どもから＜暴言を受ける、物を投げられる、叩かれる＞ことも経験する。そこから、[子どもの背景が目に入らなくなる]。新任保育士は＜先輩からのアドバイス＞を受けながら子どもたちに[注意する方法を学ぶ]という力量を形成していくが、その注意には単に＜真似する＞程度にとどまっており、子どもに対するの注意する本位には達していない。そのため、新任保育士は子どもに対する自分の注意する方法に＜戸惑いや抵抗感＞を感じる。また、子どもたちの問題行動は、被虐待児の行動の特徴としても挙げられてはいるが、新任保育士には、頭からは理解していても実際に接してからは[子どもの背景が目に入らなくなる]ほど＜カルチャーショック＞として受け止められる。

では、子どもとの関係における新任保育士の【必死になる】ことはどのように乗り越えられるのか。本研究では、＜共有・支え合う・頼りになる同期や年数が近い先輩、後輩の「存在」＞との関係をいかに構築することができるのかに注目している。本研究の分析からも挙げられているように、中堅と新任保育士を支えたのは、ベテラン先輩や管理職ではなく「同期や年数が近い先輩・後輩」であった。特に、新任保育士においては、子どもとの関わりについての具体的なアドバイスは新任同士ではあまりできない

が、「同じ悩みを共有・共感することができる存在」ができることから子どもとの関係において【必死になる】ことが支えられる。そして、その「存在」とはプライベートとしてのインフォーマル場である＜職場外での交流＞を通してさらに関係を深め、新任保育士の【必死になる】ことを支えていく。つまり、新任保育士を支えたのは＜共有・支え合う・頼りになる同期や年数が近い先輩、後輩の「存在」ができる＞といった【インフォーマル関係を構築する】ことである。そして、これは中堅になった際の「異動による一から学びなおし」においても同様に支えられる。

したがって、いかに「インフォーマル関係を構築することができるのか」が仕事を継続する上で極めて大事である。

第3に、新任から中堅に繋がる経験と中堅の際に形成される力量、そして中堅を経て現在に至る力量についてである。

新任の際に子どもとの関係において【必死になる】ことは、【インフォーマル関係を構築する】ことから支えられた。しかし、【インフォーマル関係を構築する】ことが中堅に繋がる要因ではない。新任から中堅に繋がるのは【卒園児との関わり】と【続けることにより子どもに認められる】の経験から＜余裕ができる＞、＜子どもとの関わりの変化＞といった【中堅という自覚】に繋がる。

【中堅という自覚】をすることにより形成される中堅の力量として本研究では3つ挙げている。1つ目は【注意する方法を身に付ける】力量であり、2つ目は[子どもと一緒にすることをみつける]力量である。そして、3つ目は【子どもとの関係性・信頼には時間がかかるという自覚】の力量である。1つ目と2つ目の【注意する方法を身に付ける】力量と[子どもと一緒にすることをみつける]力量は中堅の際に形成される「行動としての力量」であるが、3つ目の【子どもとの関係性・信頼には時間がかかるという自覚】の力量は「意識としての力量」として捉えられる。

「行動としての力量」である【注意する方法を

身に付ける】力量は、新任の際に形成される〔注意する方法を学ぶ〕力量とは対照的に捉えられる。具体的に、新任の際には子どもに注意する場面において積極的に向き合おうとしたが、中堅になることによって〈時間を置く〉ことや、〈感情的にならない。受け止める〉、子ども自身のことを否定するのではなく、子どもの〈行動や理由に焦点を置いて〉注意することを身に付ける。

そして、〔子どもと一緒にすることをみつける〕力量は、子どもとの関係において「子どもが主体となる」ことを考えて接することを意味する。

「意識としての力量」である【子どもとの関係性・信頼には時間がかかるという自覚】の力量は、新任の際には子どもとの関係において積極的に関係性を築こうとしていたら、中堅になることによってとは異なる考え方を持つことを意味する。つまり、【子どもとの関係性・信頼には時間がかかるという自覚】の力量が形成されることによって、子どもと関係性がまだ築いてなかったら関係性ができている職員に伝えて対応してもらうなど、児童養護施設は長い目で子どもを支援していく場であることを意識するようになる。

中堅を経て現在に至る力量として本研究では【児童養護施設で働く保育士像を構築する】ことを挙げている。

【児童養護施設で働く保育士像を構築する】という力量は、子どもとの関わりにおいて児童養護施設で働く保育士は「こうであるべきだ」といった児童養護施設における保育士のあり方や保育士像を自分なりに構築していく力量として捉えられ、〈子どものモデルや見本〉、〈自立することを考えて接する〉、〈ルールや規則と子どもの特性を考慮した支援の調整〉、〈勉強し続ける・現場にいかせる〉力量から構成されている。

具体的に、まず、〈子どものモデルや見本〉の力量は、児童養護施設の保育士は「親の代わり」としての「特定の大人（保育士）」になることを意識した上で子どもと接することである。

つまり、「児童養護施設の保育士としての言動」を構築していくことを意味する。

また、〈自立することを考えて接する〉力量は、児童養護施設の子どもたちは原則18歳に施設から退所し、いきなり〈一人の生活〉となる。そのため、日々の「日常」の「生活」支援において「一つでも一人できるように「自立」を考えて」接することを意識する。つまり、フォーマルな枠組みの中から個人のためのインフォーマルなアプローチを意識して子どもと接することを意味する。

そして、〈ルールや規則と子どもの特性を考慮した支援の調整〉の力量は、新任の際には、団体生活において「いかに子どもを日課にのせられるのか」を考えて接したが、現在に至ることにより、〈ルールや規則〉を守ることも大事だが、〈子どもの特性を考慮した支援〉をすることも大事であることを意識して接することを意味する。つまり、「ルールや規則と子どもの特性を考慮した支援」において「調整」が大事であることを意識して子どもの特性や状況を判断し、それに合う言動が保育士には求められることを意識するようになる。

最後に、〈勉強し続ける・現場にいかせる〉力量である。この力量は、「勉強し続けないと子どもの世話ができない」という意識から形成される。つまり、年数が高くなっても〈勉強し続ける・現場にいかせる〉ことが児童養護施設の保育士に求められる力量として捉えられる。また、〈勉強し続ける・現場にいかせる〉ことを意識していることは「実践者」として「これから」も児童養護施設の保育士としての力量が新たに形成されていくことも意味する。

## VIII. おわりに—今後の課題

以上、「児童養護施設で働く8年以上の保育士」を対象に、主に「子どもとの関わり」において「どのような経験をし、その経験からどのような力量が形成されるのか」の「児童養護施設における保育士の力量形成のプロセス」について分析を行った。本研究の対象が「保育士」

に焦点化され、主に「子どもとの関わり」における経験と力量形成のプロセスに着目した研究であるため、「保育士の力量形成のプロセスにおける多職種や他機関との「連携」の様相」についての分析までには至らなかった。今後、保育士の力量形成における「多職種や他機関との関わり」についての具体的な様相を分析し、今回の研究との比較をすることを今後の課題として挙げたい。

### <謝辞>

ご多忙の中、研究調査へご協力くださった12名の児童養護施設の保育士の皆様へ感謝申し上げます。

本研究はJSPS科研費21K13472の助成を受けたものです。

### 【参考文献】

稲富 憲朗・赤間 健一 (2021)「児童養護施設における被虐待児、発達障害児の入所が施設環境に及ぼす影響」, 福岡女学院大学紀要 人間関係学部編 (22), pp.31-37.

岡本純也 (2000)「実践教育における正統的周辺参加」研究年報 2000 巻 82-87 頁 一橋大学紀要.

木下康仁 (2007) ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて, 弘文堂.

佐藤 ちひろ (2019)「児童養護施設における「問題行動」への対応に関する研究:児童養護施設職員が対応困難であると感じる入所児童の行動について」, 東洋大学人間科学総合研究所紀要 (21), pp.153-165.

全国児童養護施設協議会 (2015)「施設における人材確保等に関する調査 報告書」.

全国保育士養成協議会 (2020)「指定保育士養成施設卒業者の内定先等に関する調査研究 研究報告書」.

高橋満 (2011)「看護の力をどのように育むのか:労働の場における学びの方法と構造 (東北大学大学院教育学研究科研究年報 60 (1), 143-168)

谷口 純世 (2011)「児童養護施設における子どもへの自立支援」, 愛知淑徳大学論集, 福祉貢献学部篇 (1), pp.107-116.

崔敏奎 (2018)「成人教育理論の検討」東北大学大学院教育学研究科研究年報 第 67 集・第 1 号, pp.19-29,2018.

榎原 真也 (2021)『児童養護施設で暮らすということ 子どもたちと紡ぐ物語』, 日本評論社.

Dewey(1938)EXPERIENCE AND EDUCATION. New York : Macmillan. Lave, J., Wenger. E. (1991) Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation, Cambridge University Press (レイヴ. J & ウェンガー. E, 佐伯 胖 訳 (1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書).

Mezirow, J. & Associates(2000) Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress, San Francisco: Jossey-Bass.

こども家庭庁支援局家庭福祉課 (2023)「社会的養育の推進に向けて (令和 5 年 4 月 5 日)」. ([https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic\\_page/field\\_ref\\_reresourc/8aba23f3-abb8-4f95-8202-f0fd484fbe16/e979bd1e/20230401\\_policies\\_s-hakshakai-yougo\\_67.pdf](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_reresourc/8aba23f3-abb8-4f95-8202-f0fd484fbe16/e979bd1e/20230401_policies_s-hakshakai-yougo_67.pdf))

こども家庭庁支援局家庭福祉課 (2024)「社会的養育の推進に向けて (令和 6 年 1 月)」. ([https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic\\_page/field\\_ref\\_resources/8aba23f3-abb8-4f95-8202-f0fd487fbe16/db9c4e59/20231227\\_policies\\_s-hakaiteki-yougo\\_81.pdf](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/8aba23f3-abb8-4f95-8202-f0fd487fbe16/db9c4e59/20231227_policies_s-hakaiteki-yougo_81.pdf))

崔 敏奎