

論文

## 初期キャリアにある障害児支援者の専門性の獲得過程

藤田 久美  
FUJITA Kumi  
永瀬 開  
NAGASE Kai

### 1 はじめに

#### 1) 幼児期の障害児支援に携わる支援者の専門性の探求

我が国の障害児福祉施策は子育て支援システムに包含する障害児の早期支援の充実が図られ、幼児期における障害の発見後の受け皿となる児童発達支援センター・児童発達支援事業所等(以下、「児童発達支援」)が役割を担っている。これらの施設には、保育士、社会福祉士、介護福祉士等、様々な資格を有した支援者(以下、「障害児支援者」)が勤務している。障害の発見後の子どもの発達支援や家族支援を行っていくためには高い専門性が求められるため、障害児支援者は、児童発達支援センターの理念や業務内容を理解し、業務を遂行する知識・技術を身につける必要があることが指摘され、専門性の向上とサービスの質向上が求められるようになってきた。そうした背景から、2017年に「児童発達支援ガイドライン」(厚生労働省)が示された。ガイドラインには障害児支援の基本理念として①障害のある子ども本人の最善の利益の保障②地域社会への参加・包容(インクルージョン)の推進と合理的配慮③家族支援の重視④障害のある子どもの地域社会への参加・包容(インクルージョン)の4つの柱が掲げられた。業務内容は、ガイドラインに記述されている児童発達支援の目的と方法を基本に、地域の実情に合わせて創意工夫することが求められている。児童発達支援の目的と方法をふまえた業務については、4つの支援(発達支援、家族支援、地域支援、移行支援)の必要性が明記

されている。このガイドラインをもとに各事業所において、支援内容の充実を図ることや、障害児支援者の専門性の向上のための研修等、様々な取組が進められている。しかし、現状のガイドラインや評価システムは事業所の運営が中心になっており、児童発達支援に従事する職員(児童指導員・保育士等)一人ひとりの支援内容や専門性の向上を評価できる指標について示されているものは未開発である。社会福祉学や保育学研究においても児童発達支援の支援者の専門性の確立が不十分であることが指摘されてきた(平野・納富, 2009; 平野・納富, 2010; 藤田, 2014)。

こうした対人援助職の専門性を明確にするために、コンピテンシーは有効であると捉えられる考え方が広まっている。医療・看護・教育・福祉・教育等の業務を遂行するためのコンピテンシーとして専門職の指標や教育効果の測定、キャリアパスに導入できるツールとして開発されている(池田, 2005; 宗村, 2007; 宗村, 2013; 武村・佐藤, 2014)。保育分野においても開発され、養成教育や専門職養成に活用できる可能性も示されている(汐見・武田, 2007; 高山, 2009)。障害児支援分野においては、コンピテンシー研究は未開発であったため、第一筆者は、障害児通所支援者のコンピテンシーモデルの開発に向けた研究として、児童発達支援への参与観察及び障害児支援者のグループインタビューを通して障害児支援者のコンピテンシーとなる要素を抽出した上で、コンピテンシーモデルとコンピテンシー領域と概念形成、項

目作成を行った(藤田, 2018)。コンピテンシー領域は「Ⅰ関心・意欲・態度」「Ⅱ社会人基礎力」「Ⅲ知識」「Ⅳ技術」「Ⅴ実践と省察」とし、全145項目を作成した。この研究をもとに、児童発達支援に従事する611名を対象とした量的調査で項目の妥当性と信頼性を精査し、項目の再検討及び初期キャリアのコンピテンシーモデル及び3年以上の障害児支援者コンピテンシーモデルを提案した。障害児支援者コンピテンシーモデルは、障害児支援へ関心・意欲・態度や社会人基礎力を基盤とし、日々の実践の積み重ねと実践をふりかえる省察を行うことで「知識」や「技術」を獲得し、障害児支援者としての実践能力を形成するモデルを提案している(藤田, 2019)。保育学研究においては、保育者の「実践と省察」に関する研究が積み重ねられてきた(津守, 1997; 飯野, 2008; 金, 2009; 滝口, 2009; 上山・杉村, 2015)。Schön (1983)が示した「反省的实践家」も、知識や技能の高さが専門性の指標として捉えられてきたことに反して、行為の中に表れる自らの実践を省察する行為自体が専門性の指標となることが示されており、ヒューマンサービスの領域に大きな影響を与えている。これらの研究を概観すると、対人援助職である児童発達支援に従事する障害児支援者においても、実践と省察の積み重ねを通して、専門性を高めていくと解釈してよいだろう。

では、障害児支援者の専門性の獲得にはどのくらいの期間の「実践と省察」を積み重ねることが必要であろうか。筆者が行ったコンピテンシー獲得度と経験年数の関連を分析では、「知識」「技術」「実践と省察」の領域は有意な差があることが認められた。初期キャリア期にある3年未満の障害児支援者は、これらの獲得度が低いことから、この時期に計画的・継続的な教育や介入が必要であることを指摘している(藤田, 2019)。

## 2) 初期キャリアにある支援者の専門性の獲得過程

初期キャリア期としたおおむね3年以内の障害児支援者のコンピテンシー獲得度が低い要因は分

析していないが、専門性の獲得過程で、多くの危機(困難や葛藤等)に出会うことが推測される。児童発達支援センターに勤務する障害児支援者の保有資格は、保育士、教員免許、社会福祉士、介護福祉士、心理士、言語聴覚士、作業療法士等、多様である。これらの資格は、大学・短期大学、専門学校等の養成校で取得している。新卒で就職した場合、1年目からクラスに配属され、先輩の障害児支援者らとチームで子どもと家族の支援を行うことがほとんどである。チームの一員として、保有する資格の専門性を発揮しながら児童発達支援の支援内容をこなしていくことに期待されるであろう。例えば、保育士の資格を保有している障害児支援者は、保育者養成校にて保育の知識・技術を習得した上で、児童発達支援の業務に保育士として携わり、社会福祉士の資格を保有している障害児支援者は、ソーシャルワーカー養成校で社会福祉の知識・技術を習得した上で、児童発達支援の業務に児童指導員として携わっているからである。しかしながら、児童発達支援の業務は、障害のある子どもとその家族の支援を行っていくという特有の専門性がある。この業務を日々こなしていくための知識や技術は、養成校在籍中に十分に獲得することは難しいと推測する。新卒者は、業務に慣れず、戸惑いや葛藤等、壁にぶつかることが当然あるだろう。とりわけ、対人援助職である初期キャリアにある支援者は、専門性の獲得過程で多くの困難に遭遇することが報告されている。谷川(2015)は、初期キャリアの保育者の危機と専門的成長に関する文献レビューから、初期キャリアの保育者が危機を契機として専門的成長を遂げていくプロセスを解明し、初期キャリアにある支援者の支援のあり方を追求する重要性を指摘している。また、保育者がライフコース過程で、そのキャリアを積み重ね、専門的成長を遂げていく上で、基盤となる初期キャリアが必要であることが明らかになっている。保育学研究においては、保育者の危機は専門性を獲得する過程に必要な不可欠であるととらえる研究が積み重ねられてきている(遠藤・下田, 1998; 秋田, 2000; 金, 2009; 香曾我,

2013; 谷川, 2018)。

これらの研究を概観すると、幼児期の障害のある子どもとその家族への支援が中心となる児童発達支援の業務を遂行していく障害児支援者も同様といえるのではないだろうか。これまでの研究では、障害児支援者の専門性の獲得過程を解明・分析された研究はみられない。

## 2 本研究の目的

上述した点をふまえ、本研究では、児童発達支援センターに勤務する初期キャリアにある障害児支援者の専門性の獲得過程を明らかにすることを目的とする。

なお、本研究では、こうした初期キャリアにある障害児支援者が専門性を獲得するまでの過程を明らかにするための手法として複線径路・等至性モデル(Trajectory Equifinality Model: 以下、TEMとする)を用いる。TEMは、KJ法(川喜田, 1967)やM-GTA(木下, 2007)といった質的データを分析する手法の1つであり、人間の発達や人生径路

の多様性・複線性の時間的変容を捉える分析・思考の枠組みモデルを示すことができる(荒川・安田・サトウ, 2012)。TEMは、個々人がそれぞれ多様な径路を辿っていたとしても、等しく到達するポイントがあるという考え方を基本とし、収束するポイントである等至点(Equifinality Point: EFP)とEFPの逆の事象を示した両極化した等至点(Polarized EFP: P-EFP)、分岐するポイントである分岐点(Bifurcation Point: BFP)、ほとんどの人が論理的、制度的、慣習的、結果的に経験せざるを得ないポイントである必須通過点(Obligatory Passage Point: OPP)がモデルにおいては示される(Figure 1)。このように、人間発達や人生径路の様々なポイントを示すことができるTEMは、非可逆的な時間の流れの中で対象や現象の変容過程を捉えることができるため、初期キャリアにある障害児支援者が専門性を獲得するまでの過程を捉える上で適切な手法であるといえる。

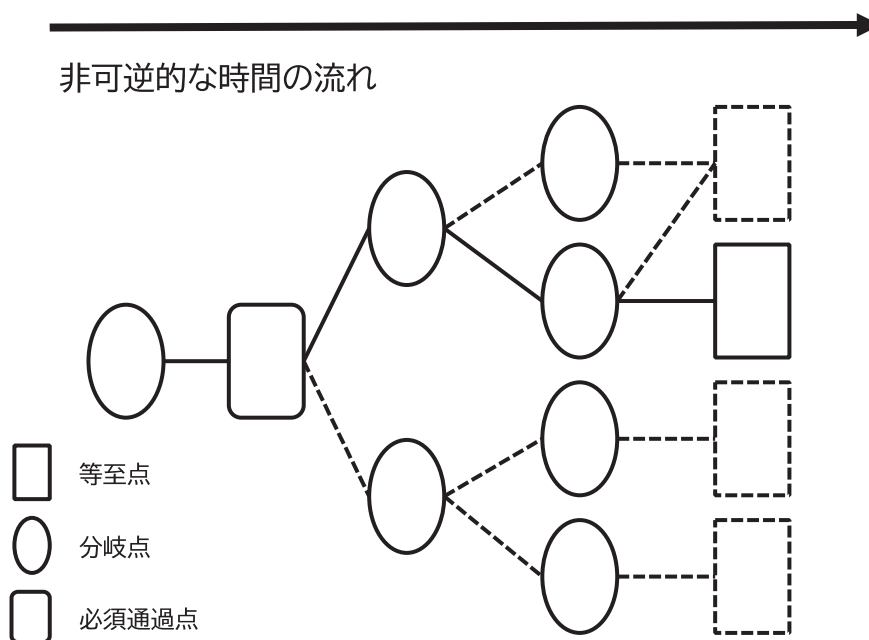


Figure 1 TEM図の概要(荒川・安田・サトウ(2012)を参考に筆者らが作成)

### 3 方法

**対象者：**対象者は児童発達支援センターXで勤務をしている児童指導員1名(以下Aとする)を対象とした。Aの年齢は25歳であり、20XX年4月からXで勤務をはじめ、インタビュー実施時点(20XX+2年8ヶ月)では2年8ヶ月継続して勤務していた。このことから、Aは初期キャリアにある障害児支援者であるといえる。また、Aは社会福祉士の資格を有しており、大学ではソーシャルワークを専攻していた。Aには研究の趣旨を文書と口頭で説明し、研究協力の承諾を文書で得た。

**児童発達支援センターXの概要：**児童発達支援センターXは社会福祉法人が運営する児童福祉施設である。実施事業としては、児童発達支援センター、児童発達支援事業、保育所等訪問支援事業、相談支援事業(障害児・特定)、在宅障害児療育支援事業、日中一時支援事業、巡回支援専門員整備事業等がある。本研究の対象者であるAは、就職してから3年間、児童発達支援センターのクラスに児童指導員として配属され、幼児期に障害の診断を受けた子どもの発達支援を行っている。1クラスは定員10名程度であり、配属している障害児支援者は、保育士、児童指導員(社会福祉士、教員免許保持者)等、Aを含めて4名程度である。Aが配属されているクラスの子どもは、知的障害及び自閉症スペクトラム障害等の発達障害のある3歳～6歳の幼児である。

**初期キャリアの概念：**本研究における初期キャリアとは、障害児支援者としての職に就いてから3年以内とした。この理由として、保育学研究分野における初期キャリアの保育者を扱った先行研究において、初期キャリアが概ね3年となっていることに加え、障害児支援者コンピテンシーに関する研究から「知識」「技術」「実践と省察」の領域の獲得度が3年未満の支援者と3年以上の支援者と有意な差がみられたことを根拠にしている(藤田2019)。

**データ収集の方法：**上記の対象者に対して、半構造化面接を実施した。面接の場所は、対象者のプライバシーを十分に保てるという理由から大学の

研究室とした。面接の時間は72分であった。質問内容は、「児童発達支援センターで働く上で必要な専門性」について尋ねた後、「児童発達支援センターでの勤務1年目時点での専門性に関する認識」、「児童発達支援センターでの勤務2年目時点での専門性に関する認識」、「児童発達支援センターでの勤務3年目時点での専門性に関する認識」といった3つの質問から、それぞれの時点における児童発達支援センターで勤務する障害児支援者としての専門性の認識の変容を尋ねた。具体的には、それぞれの時点でA自身が感じていた専門性について尋ねながら、その専門性について感じた具体的な支援場面及びその時のAの感情や思いについて聴取した。

**倫理的配慮：**研究への協力は個人の意思に基づくこと、研究への協力を承諾した後でも取りやめることができること、面接調査の際に負担を感じる時ではいつでも面接調査を中止できること、面接調査によって得られた結果を論文として公表すること等を説明し、文書及び口頭で同意を得た。これらの点に加え、個人情報の保護を厳守する旨を同意書に明記し、個人情報は公表せず、ICレコーダーに記録した音声データは研究終了後に破棄することを伝えた。研究結果に関しては、個人が特定されない形で誌上発表及び、学会発表する可能性があることや研究結果を本研究以外には使用しないことを説明し、同意書への署名を得た。

**分析手続き：**面接調査によって得られた音声データは、対象者の許可を得て録音し、それをもとに面接調査の逐語録を作成した。まず、「児童発達支援センターで働く上で必要な専門性」の項目については、逐語録によるデータを意味のあるカテゴリごとにとまとめた上で、KJ法(川喜田, 1967)の手法を援用しながら概念図を作成した。次に、「児童発達支援センターでの勤務1年目時点での専門性に関する認識」、「児童発達支援センターでの勤務2年目時点での専門性に関する認識」、「児童発達支援センターでの勤務3年目時点での専門性に関する認識」の項目で語られた内容については、以下の手順でTEMによる分析を行った。①

逐語録によるデータを意味のあるまとまりごとに抽出して、簡潔に表したラベルを作成した。②①で作成したラベルを時系列に配置し、TEM図を作成した。なお、カテゴリーの分類及び、TEMによる分析については、第1著者と第2著者の2名で行い、その妥当性を担保した。

## 4 結果と考察

### 1) 初期キャリアにある障害児支援者の専門性の概念

まず、「児童発達支援センターで働く上で必要な専門性」の項目について、Aが語った内容を概念図にまとめたものをFigure 2に示す。この概念図では、15の小カテゴリーと、4つの大カテゴリーが見出された。大カテゴリー「自身が関わる子どもの理解と支援」は、Aが勤務する児童発達支援センターXに通う知的障害・発達障害児を理解し、支援することに関する専門性である。この大カテゴリーは「子どもの特徴を理解する」「子どもの特徴を踏まえた支援」「障害特性を踏まえた支援」「地域で生きていくための支援」という4つの小カテゴリーから成る。知的障害・発達障害児を理解し、支援するためには、子どものパーソナリティや嗜好などの「子どもの特徴を理解する」ことや、それらの「子どもの特徴を踏まえた支援」を行うだけでなく、知的障害や発達障害の「障害特性を踏まえた支援」もする必要がある。さらに、児童発達支援センターXに通う子どもの中には地域の幼稚園や保育園に並行通園している者も多くおり、児童発達支援センターX並行通園をしている幼稚園や保育園での適応を目指した「地域で生きていくための支援」も行われている。このような背景から、「子どもの特徴を理解する」「子どもの特徴を踏まえた支援」「障害特性を踏まえた支援」「地域で生きていくための支援」という4つの小カテゴリーが障害児支援者の専門性として見出されたと考えられる。

大カテゴリー「家族に対する支援」は、Aが勤務する児童発達支援センターXに通う知的障害・発達障害児の家族に対する支援に関する専門性で

ある。この大カテゴリーは、「家族の悩みを聞く」と「家族とのコミュニケーション」という2つの小カテゴリーから成る。これらの小カテゴリーについて、知的障害・発達障害児を育てる家族は、子育ての中で様々な悩みを抱えており、そのような「家族の悩みを聞く」ことが専門性として認識されたということだと考えられる。また、知的障害・発達障害児を家庭で育てる際には、児童発達支援センターXでどのように過ごしていたのかという情報が手がかりにもなる。このような、児童発達支援センターでの様子を家族に伝えるために行う「家族とのコミュニケーション」も専門性として認識されていたということが考えられる。

大カテゴリー「幼稚園・保育園・地域との連携」は、Aが勤務する児童発達支援センターXに通う知的障害・発達障害児が並行通園している幼稚園や保育園、さらには将来的に通うことになる小学校との連携に関する専門性である。この大カテゴリーは、「地域と連携することの不十分さ」「幼稚園・保育園や小学校への移行支援の実施」「幼稚園・保育園の先生との連携」から成る。児童発達支援センターXに通う知的障害・発達障害児の中には地域の幼稚園・保育園に並行通園している者が多くおり、児童発達支援センターXでの支援は並行通園している幼稚園・保育園での適応や将来通う小学校での適応を目標に行われる側面もある。そのため、「幼稚園・保育園や小学校への移行支援の実施」「幼稚園・保育園の先生との連携」といったカテゴリーが専門性として見出されたと考えられる。また、障害児支援者の専門性の獲得過程でも後述するが、Aは現在「幼稚園・保育園や小学校への移行支援の実施」「幼稚園・保育園の先生との連携」という専門性に迷いを抱えていることが明らかになった。このことから、「地域と連携することの不十分さ」も見出されたと考えられる。

このような「自身が関わる子どもの理解と支援」「家族に対する支援」「幼稚園・保育園・地域との連携」といった実際の業務内容について、Aは「自身が行なった支援の振り返り」を行い、そこから「自身の専門性に対して不安・プレッシャー」を

感じていた。この大カテゴリー「自身の専門性に対して不安・プレッシャー」は、「家族支援の質に対する不安」「幼稚園教諭・保育園の保育士と情報共有することの困難」「家族や幼稚園教諭と連携する際のプレッシャー」から成る。これについても、障害児支援者の専門性の獲得過程でも後述するが、「家族に対する支援」「幼稚園・保育園・地域との連携」は児童発達支援センター X に勤務して3年目のAにとって最も直面している課題であり、意識されやすい専門性である。そのため、「家族支援の質に対する不安」「幼稚園教諭・保育園の保育士と情報共有することの困難」「家族や幼稚園教諭と連携する際のプレッシャー」といった不安やプレッシャーを感じ、それゆえに「自身の専門性に対する疑問」も感じていると考えられる。その一方で、これらの不安やプレッシャーを喚起させる「自身が行なった支援の振り返り」は、「より良い支援を行いたいという欲求」も喚起し

ており、一概にネガティブなものということができないう点について留意しておく必要がある。

ここまで、Aが考える障害児支援者としての専門性についてインタビューデータをもとに作成した概念図を説明してきた。それでは、このようなAにおける障害児支援者としての専門性の概念が形成されるまでの2年8ヶ月の間にどのような過程があったのだろうか。その点について以下で述べていく。

## 2) 初期キャリアにある障害児支援者の専門性の獲得過程

次に、Aが障害児支援者としての専門性を獲得するまでにどのような過程を経たのかを明らかにするために作成したTEM図をFigure 3に示す。以下では、Figure 3において描かれた障害児支援者としての専門性を獲得するまでのプロセスについて詳述する。まず、Aは児童発達支援センター X

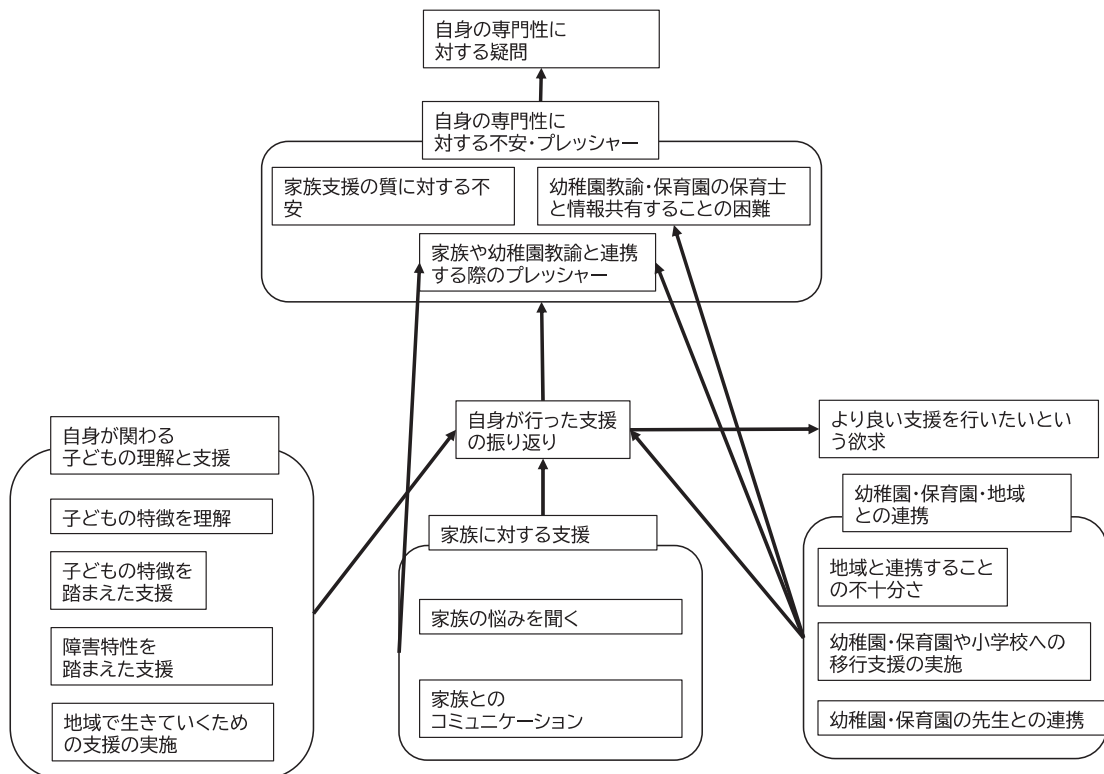


Figure 2 Aさんにおける障害児支援者としての専門性に関する概念図

で働き始めてから、大きく分けて「子どもとの関わり」「家族との関わり」「並行通園している保育機関との連携」という3種類の業務の経験を蓄積していった。「子どもとの関わり」とは、児童発達支援センターXに通園している知的障害児や発達障害児に対してコミュニケーションや日常生活行動に関する支援を行うことであった。「家族との関わり」とは、児童発達支援センターXに通園している知的障害児や発達障害児の家族に対して子どものXでの様子を報告することや、家族の抱えるニーズを傾聴することであった。「並行通園している保育機関との連携」とは、児童発達支援センターXに通園している知的障害児や発達障害児がXとは別に通園している幼稚園や保育園に対して、子どもの障害特性やXでの様子について報告することなどであった。これらの業務を経験する中でAは「障害児支援者としての自身の専門性に対する省察(OPP)」を行っていた。

この「障害児支援者としての自身の専門性に対する省察(OPP)」をする中で、Aは「仕事をする上での喜び」を感じながらも、「仕事をする上での不安・迷い」も同時に感じていた。具体的には、「仕事をする上での喜び」として、「子どもの成長を実感する」「子どもの成長を他の職員と共有する」「保護者から感謝の言葉を伝えられる」が挙げられた。また、「仕事をする上での不安・迷い」として、「子どもを理解することの難しさ」「家族に十分な情報提供をできない」「保育機関に十分な情報提供ができない」そして、「仕事をする上での不安・迷い」が児童発達支援センターXでの勤務1年目時点での専門性に関する認識につながっていることが見出された。そのため、児童発達支援センターXでの勤務1年目時点での専門性に関する認識としては「自分の専門性に関する迷い(1年目)」が多く語られていた。具体的には、「障害に関する知識のなさへの気づき」や「他の職員と自身の関わりを比較しての戸惑い」が、自身の専門性に関する迷いとして語られていた。Aが児童発達支援センターXにおいて配属されたクラスは、知的障害を伴う自閉症スペクトラム障害

の幼児が中心となるクラスであり、Aは、そこに在籍する子どもたちを理解することは容易ではなく、日々、戸惑いながら、実践を行っていたということを語っていた。このような経験の蓄積や省察が「障害に関する知識のなさへの気づき」につながったと考えられる。また、同クラスに配属されていた先輩職員や保育士の同僚といった他の職員と自身とを比較する中で、Aは保育技術の不足に悩んでいたことを語っていた。Aは、幼児期の障害児の小集団の生活や遊びの場面において度々求められる「手遊び歌」や「ふれあい遊び」の技術を習得できていないことや、一人ひとりに子どもの興味・関心にあった遊びを展開することの難しさを語っていたが、それらは、保育士の資格を有した同僚や先輩が容易に行っているように見える技術であり、このような「他の職員と自身の関わりを比較しての戸惑い」が「自身の専門性に関する迷い(1年目)」となっていると考えられた。ここまで概観すると、Aの1年目において認識していた自身の障害児支援者としての専門性とは、主に障害児の理解や障害児との関わりに関するものが中心となっていることがわかる。児童発達支援センターにおいて業務を行う障害児支援者にとって、障害児の理解や障害児との関わりは、業務の中心となるものである一方、ソーシャルワークを専門に学び、保育技術に関する知識が他職員と比べて十分でないAにとっては、最も困難さに直面する業務であったとも考えられる。これらのことから、Aは自身の専門性として障害児の理解や障害児との関わりに注目し、その専門性を十分に獲得できていないことについて迷いを抱えていたと考えられる。Aは、児童発達支援センターの児童指導員として日々の実践を積み重ねる過程で、多くの不安や迷いを抱えながら、子どもや家族との具体的なかかわりという「実践」を通して、自身のかかわりを省みることを行っていた。すなわち、Aにおいては、日々の業務を通して、子どもと家族とのかかわりを省みる行為が、障害児支援者としても自身の専門性に対する問いかけを生み出したという過程が考えられる。

上述した「自身の専門性に関する迷い」を解消するために、Aは「障害児支援者としての子どもとの関わりの蓄積・省察しながら、先輩支援者が子どもと関わる際の言動を見て学ぶ(OPP)」ことを行なっていた。これを通して、児童発達支援センターでの勤務2年目時点での専門性に関する認識は、1年目の実践を基盤にした「自身の専門性の深まり(2年目)」が語られた。具体的には、自身の専門性の深まりとして「子ども理解の深まり」と「支援方法の引き出しが増えた」という実感があったということであった。これらは、まさに1年目に障害児支援者としての子どもとの関わりの蓄積と、日々の実践をもとにした省察があったことが関与していると思われる。また、1年目に足りないと感じていた保育技術や一人ひとりの障害の特性や発達の状況にあわせた発達支援の知識・技術を先輩支援者の子どもと関わる言動から学んだ経験もこのような専門性の深まりにつながったと考えられる。その一方で、未だ「自身の専門性に関する迷い(2年目)」も語られていた。具体的には、「家族に子どもとの関わりの助言ができない」「家族の思いを十分に引き出せない」「地域の保育機関等に関する情報の不足」といったものであった。「家族に子どもとの関わりの助言ができない」について、Aは、家族のニーズが個々に異なり、そのニーズを把握した上で、支援を組み立てる必要性を感じていながらも、家族の話を聴くことはできても具体的な支援や、家族が望む支援を提案できていないと感じているといった悩みを持っていることを語っていた。配属クラスの担当する子どもの理解をもとにした支援の目標や内容を、家族と共有する作業として個別支援計画作成やモニタリングを行う際に、支援者の思いと家族の思いのずれを感じることもあり、家族と連携しながら支援をすすめていくことに難しさに直面することもあったということもAは語っていた。また、「家族の思いを十分に引き出せない」について、Aは、大学でソーシャルワークを学び、家族支援の重要性を理解し、家族支援の技術として相談援助技術などの知識・技術を発揮していき

いという思いがある一方で、実際には、相談援助技術を発揮することは簡単にはいかず、家族に十分な支援ができていないと反省しているということも語っていた。このような大学時代に学んだ内容が、「家族の思いを十分に引き出せない」という専門性に関する迷いにつながったと考えられる。そして、「地域の保育機関等に関する情報の不足」について、Aは、児童発達支援センターXと並行通園する幼稚園や保育園に関する情報を子どもの家族から求められた際に、十分に答えられないという経験を重ねたことから、「地域の保育機関等に関する情報の不足」を感じているということも語っていた。これらの2年目の時点での「自身の専門性に関する迷い」は、2年目時点での「自身の専門性の深まり」と深く関わっていると考えられる。すなわち、「子ども理解の深まり」や「支援方法の引き出しが増えた」といった障害児の理解や障害児との関わりに関する専門性の深まりに伴い、Aが1年目に抱いていた専門性に関する迷いが解消されたものと思われる。それに伴い、今までAの中で注目されてこなかった家族支援が新たな専門性に関する迷いとして見出されたものと考えられる。家族支援はAが大学時代に学んだソーシャルワークと関連するものであるため、特にAに意識されたと考えられる。この2年目の時期は、Aにとって、葛藤も多くあったと考えられる。子どもにとってどんな支援が適しているかということをも母親と密な連携をすることを通して、自身の専門性への問いにつながった。こういった経験が、児童発達支援センターの支援者の専門性として、「家族との連携」や「家族支援」が極めて重要であるという気づきにつながり、専門性の一つとして捉えるようになったという過程が考えられた。

この2年目の時点で抱いた家族支援に関する「自身の専門性に関する迷い」を解消するために、Aは「障害児支援者としての家族との関わりを蓄積・省察しながら、先輩支援者が家族と関わる際の言動を見て学ぶ(OPP)」ことを繰り返した。これを通して得られた、児童発達支援センターでの



勤務3年目時点での専門性に関する認識では、2年間の実践と省察の積み重ねが基盤となっている語りを中心となっていた。Aの実践に向かう姿勢として、自身の専門性に対する問いは継続していた。児童発達支援センターXの同僚や先輩支援者の言動から学ぶ姿勢も継続して保持され、自身の子どもと家族との具体的ななかかわりの中で、自らの省みる行為もあったことがうかがわれた。そして、その姿勢は、「子ども理解」という専門性をさらに深めたということが語られた。具体的な「子ども理解」の内容として、障害理解、発達理解に加え、子どもを取り巻く環境としての家族の理解を深めるために、保護者の思いや願いを聴きだしたり、家族の状況を把握するまなごしを持ったりできるようになったということが語られた。また、「家族のニーズを引き出せるようになる」という専門性についても深まったということがAから語られた。この語りは、2年目時点で抱いた家族支援に関する「自身の専門性に関する迷い」をきっかけに深まりを見せたものであると考えられ、2年目時点での「障害児支援者としての家族との関わりを蓄積・省察しながら、先輩支援者が家族と関わる際の言動を見て学ぶ(OPP)」が家族支援に関する専門性の深まりを導いたと考えられる。その一方で、自身の専門性への迷いは継続してAから語られた。3年目時点での専門性の迷いとして、「保育機関への助言の難しさ」「社会制度や福祉サービスに関する情報の不足」「子どもの理解を含めたアセスメントの難しさ」が挙げられた。これらは「並行通園している保育機関との連携」に関わる専門性であると考えられる。3年目になって、担当の子どもが並行通園している保育園への訪問や保育士との連携を取らなければならない機会があり、その経験を通して、障害児支援者としての「並行通園している保育機関との連携」に関する専門性を発揮することの重要性への気づきがあったこと、「子どもとの関わり」や「家族との関わり」に関連する専門性の深まりがあったことによって「並行通園している保育機関との連携」に関連する専門性への意識が高まったことが背景

にあると考えられた。加えて、A自身が、大学で学んだソーシャルワークの知識・技術を兼ね備えた児童指導員になる必要があるという意識を持っていたことも「並行通園している保育機関との連携」に関連する専門性についての迷いの背景にあることが考えられる。

そして、初期キャリアの終盤である3年目後半の現在、Aは「障害児支援者としての子どもを取り巻く環境(家族や保育機関)との関わりを蓄積・省察しながら、自身の専門性についての問いを深める(BEP)」という段階にあると考えられる。Aは、これからどんなふうに成長していきたいかと尋ねられた際に「ソーシャルワークを学んだ者として、子どもの支援だけではなく、子どもを取り巻く環境へのアプローチができる支援者になりたい」ということを語っていた。また同時にAは、「児童発達支援センターを利用する子どもと家族が安心して生活できるように、地域支援もしていきたい」ということも語っていた。こうした発言からも、3年目後半時点でAは「並行通園している保育機関との連携」に関する経験を蓄積・省察しながら、自身の専門性を深めていることがうかがわれる。それは、まだ十分に「並行通園している保育機関との連携」に関する専門性を確立できていないという思いが未だにあり、ここまで述べてきた障害児支援者としての専門性を十分に発揮しながら、子どもの支援、家族の支援、地域支援、移行支援に携わっていきたいという願いであるとも解釈できる。こうしたことから、3年目後半時点のAには、自身の専門性を問い続け、その答えを模索しながら、キャリアを積んでいくのではないかと推測できる。そして、その先の過程には、EFPとしての「ソーシャルワークを基盤とした専門性の確立」があるということが想定でき、この問いに関する迷いを十分に解消できない場合にP-EFPとしての「自身の専門性への迷い」があると考えられる。

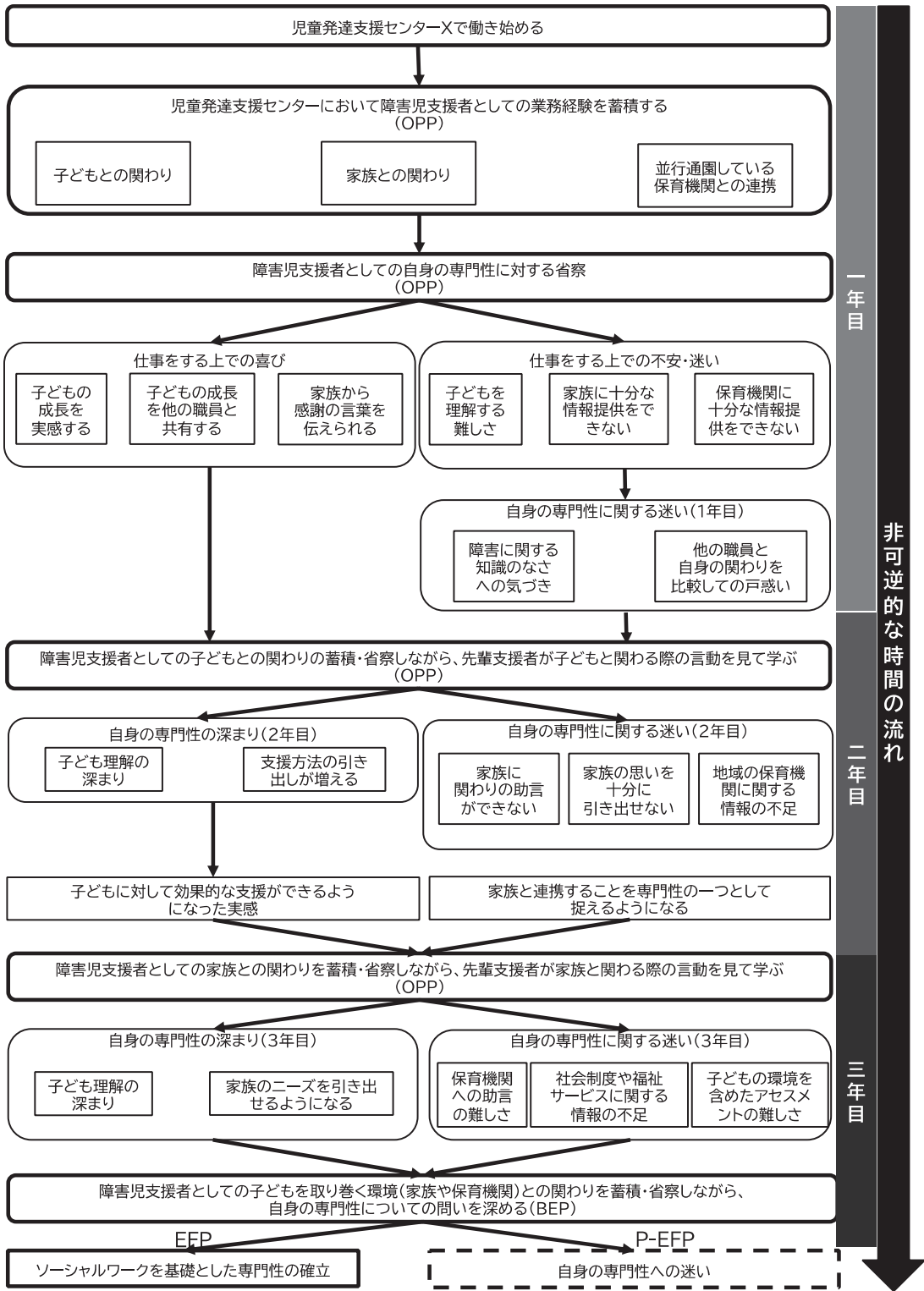


Figure 3 障害児支援者として働く対象者Aにおける専門性に関する気づきの変容過程

## 5 まとめと今後の課題

本研究では、児童発達支援センターに勤務する初期キャリアにある障害児支援者の専門性の獲得過程を明らかにするために、児童発達支援センターに3年間勤務している障害児支援者1名にインタビューを行い、インタビューから得られた語りをTEMによって分析した。その結果、約3年間の「子どもとの関わり」「家族との関わり」「子どもが並行通園している保育機関との関わり」という具体的な業務の経験を積み重ね、他の職員の業務の様子から学ぶ中で、自身の専門性を深めていることが明らかになった。しかしながら、「子どもとの関わり」に関する専門性の深まりを実感するようになると、「家族との関わり」に関する専門性についての迷いが生じるというように、障害児支援者としての専門性におけるある側面が深まると、異なる側面が意識されるという専門性が確立されるプロセスが際限のないものであるということも同時に明らかになった。

本研究で明らかにしたTEMにおいて、1年目の必須通過点(OPP)として、「障害児支援者としての自身の専門性に対する省察」、2年目の必須通過点(OPP)として、「障害児支援者としての子どもとの関わりの蓄積・省察しながら、先輩支援者の言動をみて学ぶ」、3年目の必須通過点(OPP)として、「障害児支援者として家族の関りを蓄積・省察しながら、先輩支援者が家族と関わる様子を見て学ぶ」が見出された。すなわち、専門性を意識した省察を基盤とした上で、日々の業務を通して先輩支援者の言動を見て学ぶという行為を重ねながら自身の専門性を模索していた。初期キャリア終盤の現在では、分岐点(BEP)として、「障害児支援者として子どもを取り巻く環境(家族や保育機関)との関わりを蓄積・省察しながら、自身の専門性についての問いを深めている」という段階に至っているということが示唆された。そして、EFPとしての「ソーシャルワークを基盤とした専門性の確立」という自身の保有する資格と専門性を中核とした障害児支援者の専門性を確立を行なっていくと思われる。

最後に今後の課題について2点述べる。1つめとして、初期キャリアにある障害児支援者の専門性を深めるための研修のあり方について検討する必要があるということが挙げられる。本研究の結果から、初期キャリアにある障害児支援者は業務経験(実践)を省察することと先輩支援者の業務を見ることから専門性を深めるというプロセスが明らかになった。このことは、自身の実践について省察できる、または先輩指導者から障害児支援に関する考えを聞くことができるような研修の場が、初期キャリアにある障害児支援者の専門性を深めるということを示唆している。しかしながら、初期キャリアにある障害児支援者を対象とした研修のあり方や研修の効果については本研究において十分に検討しておらず、先行研究も十分に蓄積されているとは言い難い。そのため、自身の業務について省察できる、または先輩指導者から障害児支援に関する考えを聞くことができるような研修が、初期キャリアにある障害児支援者の専門性をいかにして深めるかという点について実証的に検討することが今後の課題である。

2つめとして、社会福祉士以外のバックグラウンドを持つ障害児支援者における専門性の獲得を明らかにする必要があるということが挙げられる。本研究でインタビューを行った対象者Aは社会福祉士の資格を有していたが、障害児支援者の中には保育士資格を有している等、異なるバックグラウンドを有した者も多くいる。これらの社会福祉士とは異なるバックグラウンドを有した障害児支援者における専門性の獲得過程は、本研究で明らかにしたプロセスとはまた異なるものになると予想される。そのため、保育士資格を有している等、社会福祉士とは異なるバックグラウンドを有した障害児支援者における専門性の獲得過程についてさらに検討することも今後の課題である。

## 付 記

本研究をまとめるにあたり、ご協力いただきました皆様に深く感謝いたします。

なお本研究は、「障害児支援者の初期キャリア

とコンピテンシーに着目した専門職養成プログラムの開発」(2019年度～2022年度、基盤研究C、研究代表者：藤田久美)の一部であり、JSPS科研費JP19K02216から助成を受けました。

## 引用文献

- 秋田喜代美. (2000). 保育者のライフステージと危機. 発達, **83**, 48-52.
- 荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ. (2012). 複線径路・等至性モデルのTEM図の描き方の一例. 立命館人間科学研究, **25**, 95-107.
- 遠藤雅子・下田好行. (1998). 保育者の自己成長と実践的指導力の形成：新任保育者のリフレクションを通して. 信州大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要, **6**, 31-40.
- 藤田久美. (2011). 発達初期の障害児を育てる家族支援サービスモデルの開発. 山口県立大学学術情報, **4**, 23-36.
- 藤田久美. (2018). 幼児期の障害児支援に携わる支援者のコンピテンシーモデルの開発(1). 日本保育学会第70回大会論文集.
- 藤田久美. (2019). 幼児期の障害児通所支援に携わる支援者の専門性向上のためのコンピテンシーモデルの検討. 山口県立大学社会福祉学部紀要, **25**, 25-37.
- 藤田久美. (2020). 障害児支援に携わる支援者の専門性の探求：コンピテンシーに着目した検討を通して. 第72回日本保育学会大会論文集.
- 平野愛・納富恵子. (2009). 日本における障害のある乳幼児を育てる家族への支援システム構築に向けた課題の検討：米国の家族支援システムと家族アセスメント研究の概観から. 福岡教育大学紀要. 第四分冊, 教職科編, **58**, 191-197.
- 平野愛・納富恵子. (2010). 障害の乳幼児を育てる家族のニーズに関する研究：家族ニーズ調査の社会的妥当性. 福岡教育大学特別支援教育センター研究紀要, **2**, 27-40.
- 飯野祐樹. (2008). 新任保育者の「省察」に関する研究：熟練保育者との比較を通して－. 中国四国教育学会 教育学研究紀要, **54**, 342-347.
- 池田雅子. (2005). 社会福祉実習教育における学生の自己コンピテンシ・アセスメントの活用について：コンピテンシ評価結果の分析を通して. 北星学園大学社会福祉学部北星論集, **42**, 49-65.
- 川喜田二郎. (1967). 発想法-創造性開発のために-. 東京：中央公論社
- 金 玫志. (2009). 新人保育者による省察の意味とその変容を支える支援のあり方：保育実践後の保育者間の話し合い(対話)から. 保育学研究, **47**, 66-78.
- 木下康仁. (2007). 修正版グランテッド・セオリーアプローチ(M-GTA)の分析技法. 富山大学看護学会誌, **6**, 1-10.
- 香曾我部琢. (2013). 保育者の転機の語りにおける自己形成プロセス：展望の形成とその共有化に着目して－. 保育学研究, **51**, 117-130.
- 溝口綾子. (2009). 新任保育者の保育実践における課題意識と省察に関する研究. 教材学研究, **20**, 235-244.
- 宗村美江子. (2007). チーフナースのコンピテンシー：虎の門病院におけるコンピテンシーモデルの開発とその活用. 看護管理, **17**, 843-850.
- 宗村美江子・笠松由佳. (2013). コンピテンシーの概要. 虎の門病院看護部(編), 看護管理者のコンピテンシー・モデル：開発から応用まで. 東京：医学書院. 2-14.
- 仲野悦子・田中まさ子. (2009). 語りから捉えた新任保育者の成長の契機. 岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要, **41**, 61-73.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New, York:, Basic Books.
- 汐見和江・武田信子. (2007). 保育者に求められるコンピテンシー：地域子育て支援における支援者のコンピテンシー研究からの考察. 東京文化短期大学紀要, **24**, 62.
- 高山静子. (2009). コンピテンシー理論に基づく

保育士養成課程の考察. 全国保育士養成研究,  
**26**, 23-32.

武村雪絵・佐藤博子. (2014) . コンピテンシーを  
活用した看護管理者の能力開発と実践支援.  
武村雪絵(編) , 看護管理に活かすコンピテ  
ンシー—成果につながる〈看護管理力〉の  
開発. 東京: メヂカルフレンド社, 105-113.

谷川夏実. (2015) . 初期キャリアの保育者の危機  
と専門的成長に関する研究動向. 教師学研究,  
**16**, 13-22.

谷川夏実. (2018) . 保育者の危機と専門的成長:  
幼稚園教員の初期キャリアに関する質的研  
究. 岡山: 学文社

津守 真. (1997) . 保育者の地平: 私的体験から  
普遍に向けて. 京都: ミネルヴァ書房

上山瑠津子・杉村伸一郎. (2015) . 保育者による  
実践力の認知と保育経験および省察との関  
連. 教育心理学研究, **63**,401-41

吉村 香・吉岡晶子・岩上節子・田代和美. (1997) .  
保育者の成長における実践と省察. 保育学研  
究, **35**, 68-75 .

## The Processes of Professionalization for Early Career Supporters of Children with Disabilities

FUJITA Kumi

NAGASE Kai

The aim of this study is to examine the process by which supporters of children with disabilities acquire expertise in the early stage of their careers in child development support centers. Interviews were conducted with a supporter of children with disabilities who had worked in a child development support center for three years. The results indicated that the supporter developed expertise by accumulating experience in, and reflecting on, specific duties such as “interacting with children,” “interacting with family members,” and “interacting with other childcare institutions,” and by learning from the ways in which other personnel perform their duties. It was also found that supporters experience endless and repeated cycles alternating between establishing their professionalism and doubt in the process of deepening their professionalism. For example, they may experience doubts about their expertise in “interacting with family members” once they come to realize that their expertise in “interacting with children” has developed.