

論文

児童発達支援事業（旧児童デイサービス）の職員の専門性向上に関する研究

—キャリア3年未満の常勤職員の質的調査による課題検討—

有村玲香¹

An Examination of Staff Members' Expertise on the Child Development Support Project (Day Service for Children)

— An analysis based on a quality investigation of full-time staff with less than three years' experience —

Reika ARIMURA¹

ABSTRACT

In this study, we examined the current status of changes in two full-time staff members' awareness of expertise acquired during their introductory period, from pre-employment to post-employment education. The staff members have less than three years' experience working at Day Service for Children. We found that the staff members' awareness of the expertise necessary for early childhood intervention is in an ambiguous state. We considered that this may be related to the separation of issues related to the interaction between subjective learning and experience, an individual's ability to extract/select knowledge regarding early childhood intervention, and the acquisition period necessary to attain knowledge and techniques. During the pre- and post-employment stages, the staff members were aware of their expertise in comparison to their own careers and experience, which had begun as an awareness of a target person and later developed into a role/support methodology. In addition, there turned out to be a timing gap that had arisen between the awareness of the acquisition of expertise immediately after employment, and there were also psychological fluctuations in the process. It came to light that the change in each staff members' awareness of expertise would undergo changes while maintaining the order of "undifferentiation" → "differentiation" → "integration," similar to the developmental principle.

キーワード 児童発達支援事業（旧児童デイサービス）、常勤職員、就業前教育、就業直前・直後

Keywords: Child development support project (Day service for children), full-time staff, pre-employment education, pre-and post-employment

1. 問題と目的

平成24年4月1日「障がい者制度改革推進本部等における検討を踏まえて障害保健福祉施策を見直すまでの間において障害者等の地域生活を支援するための関係法律の整備に関する法律（以下：整備法）」が施行された。この整備法により「児童デイサービスⅠ型」（障害者自立支援法第5条第7項、以下：児童デイ）は、児童発達支援を担う

児童福祉法に基づく「児童発達支援事業」（児童福祉法第6条2第1項）となった。そして、これまで児童福祉法に基づき障害種別ごとに分類をされていた障害児通園施設（第24条2第1項）は「児童発達支援センター」、障害のある学童を主な対象としていた児童デイサービスⅡ型は「放課後等デイサービス」となり、「児童発達支援」へと施設体系が再編された。

¹ 891-0197 鹿児島市坂之上8-34-1 鹿児島国際大学大学院福祉社会学研究科

Graduate School of Welfare Society, The International University of Kagoshima, 8-34-1 Sakanoue, Kagoshima 891-0197, Japan
2012年6月15日受付、2012年9月6日採録

再編による障害児施設の一元化には、2つの大きな目的がある（厚生労働省、2012）。1つ目は、「障がいのある児童が身近な地域で、適切な支援が受けられる」ことである。それにより対象者への支援の体系化が行われ、児童発達支援事業所（旧児童デイ）は、身近な地域の非定型発達支援の場としての役割と、他の児童発達支援に関する施設の中でも、最も直接的・継続的に療育サービスを提供することが明確化された。

2つ目は、「年齢や障害特性に応じた専門的な支援が提供されるよう質の確保を図る」ことである（厚生労働省、2012）。児童発達支援事業所の対象者は、「身体に障害のある児童、知的障害のある児童又は精神に障害のある児童（発達障害児を含む）」であり、「手帳の有無は問わず、児童相談所、医師等により療育の必要性が認められた」未就学児である。未就学児への支援は、生涯発達の初期段階であり、乳幼児期の経験は極めて重要であること、また乳幼児期の発達は、量・質・速度において最も著しいこと、保護者との愛着形成、自我形成、人間関係形成がパーソナリティーの形成に大きく影響を及ぼすことなど発達の原則を踏まえた支援が重要である。そこで、ライフステージと、障害特性に対応できる専門性を充実させることが支援の質を高めると言える（無藤、2010；竹下、2009；森、2010；井上、2010；塘、2010）。

さらに、乳幼児期は可塑性が高いため、子どもの発達において重要なキーパーソンとなる「母親」の対応が強く発達に影響を及ぼす。母親自身も「母親役割の取得過程において役割緊張、役割葛藤、役割不全を起こすこと」（Ainsworth, 1978）や、母親のアイデンティティ発達や危機状態（前盛、2010）への心理・社会的な支援が求められる。つまり、成人期における母親のパーソナリティー形成とアイデンティティ発達、さらにソーシャルサポートとしての機能充実や、親子関係、小集団活動による子ども・保護者同士の関係性への支援の質の確保も、専門的な支援に含まれる。

当然ながらこのような支援は、児童発達支援事業所の職員により提供される。つまり、施設の専門性は職員の持つ専門性と強く関連しており（三浦、2009；斎藤、2004）、直接サービスを提供する指導員及び保育士は専門的な療育の質の担保（藤岡、2009）を担っていて、職員の専門性の向上は非常に重要となる。

児童デイの支援の質を担う職員として、「障害児に対して、適切な指導を行う能力を有する者」の「指導員又は保育士（基準第97条第1項第1号）」と、これまでの「サー

ビス管理責任者（基準第97条第1項第2号）」に相当する者として、今年度から「児童発達支援管理責任者（以下：責任者）（児童福祉施設の設備及び運営に関する基準第49条第1項）」が新設された。この責任者は、「適切な方法により、通所給付決定保護者及び障害児の解決すべき課題を把握した上で、通所支援計画の作成及び提供した指定通所支援の客観的な評価等を行う者」である。しかし、これらの職員は療育の専門職としては養成されておらず、療育に関する専門の免許や資格もなく（星山、2004、2009）、専門性は職員による個人差が大きいのが現状である。

有村（2011a）は、A県内の児童発達支援事業の前身である児童デイの全職員167名（平成20年12月現在）に対して、職員の実態と専門性に関する自己評価について調査を行った。職員全体では、「子どものありのままの受容」や「良好な職員関係」といった、発達支援におけるケアワークのジェネリック（基礎）領域の評価が高く、ケアワークのスペシフィック（特殊）領域、ソーシャルワークの順に低い評価となった。生態学的視点では、ミクロレベルに関する項目の評価は高く、メゾ・マクロレベルへと広域になるに従って、それに関する項目の自己評価が低くなることを明らかにした。さらに有村（2011b）は、職員の「キャリア」と「雇用形態」によりグループ化して各グループの具体像と自己評価の比較を行い、職員の専門性は段階ごとに発達し、それぞれの段階と雇用形態によって課題が異なり、専門性向上のためには各段階に応じた課題設定が必要であることを明らかにした。

従来の日本の研究では、保育者の専門性を検討する際に「短期の時間スケールを持った短期的発達」と「長期の時間スケールをもった長期的発達」の視点より、保育者の経験や質の内容を検討する必要と、人の才能を開花させるためには、「それぞれの段階に応じた指導者につく」ことが最も重要で、指導者の有無や指導手法も専門性向上のためには重要な視点であることが示唆されている（加藤、2009）。さらに保育者の成長・発達の熟達化は、所属する園の教育力に依存しており、所属する園での適切な専門性向上のための教育や支援が重要であることも報告されている（高濱、2001）。アメリカの研究でも、ブルーナーが人の熟達化の意識構造を「【導入期】→【専門期】→【発展期】」に分けて説明をしている。この段階構造と類似した研究では、教師発達の5段階モデルを提案して「教師は、長い時間をかけて成長・発達していく専門職」という捉え方をしている（Berliner, 1988）。

しかし、日本における職員の専門性やキャリア発達・

キャリアパスに関する研究は、保育士（芳賀・西脇、2007）や看護師（吉本・立石、2008；グレッグほか、2005）、介護職員（公益法人全国老人福祉施設協議会）では行われているが、療育に携わる職員の実態や専門性、キャリア発達・キャリアパスに関する研究は十分ではない。

それらを受けて、児童発達支援事業（旧児童デイ）職員の長期的な発達における段階的な変化のプロセスを明らかにするために、キャリアと雇用形態別にグループ構成に基づいて、各グループの中から1名ずつの計7名と、スーパーバイザー2名に対して半構造化インタビューを実施した。本研究は、そのグループの中の児童デイでの「初任者層（キャリア3年未満）」に焦点を当て、就業前教育から就業直前・直後までの「導入期」における職員の専門性に関する課題や内容について分析を行い、その認識の変化と実態について検討することを目的とした。

2. 方法

2.1. 調査対象

キャリアと雇用形態別に職員を8グループに分類した中で、児童デイでのキャリアが3年未満の常勤職員「常A（福祉教育機関の経験なし）」、「常B（福祉教育機関での就労経験あり）」各1名の合計2名を対象とした。

2.1.1. 常A

常Aの年齢は20代前半で、保育士と幼稚園教諭の免許を保有し、児童デイでは保育士として勤務している。最終学歴は児童系の大学で、養成校を卒業後すぐに児童デイの職員として就業した。

2.1.2. 常B

常Bの年齢は20代半ばで、保育士と幼稚園教諭の免許を保有し、児童デイでは保育士として勤務している。最終学歴は幼児教育系の短期大学で、養成校を卒業後に保育園保育士として2年間の福祉教育期間での就労経験がある。

2.2. データ収集

データ収集は、対象者本人に研究の主旨・内容を文章化した資料を提示して直接説明を行い、同意書に署名を得た後に半構造化（semi-structured）インタビューを実施した。またインタビューは、了承を得て、ビデオ及びICレコーダーに記録した。記録は、トランスクリプト（テープ起こし）を行い、発話の意味の吟味と同時に一覧性のデータ作成を行った。

2.3. 調査方法

調査への参加者は、各調査対象者と2名のインタビュ

アー（筆者：メインインタビュアー、指導教授：サブインタビュアー）と、書記1名で行った。実施は平成23年8月27日（日）に行い、調査時間は、一人につき60分～90分とした。実施場所は、「鹿児島国際大学 社会福祉学部付属児童相談センター」で行い、調査対象者のプライバシー保護のための、対象者同志が顔を合わせないように控え室を準備した。質問内容は、「就業前教育」、「児童デイ（児童発達支援事業）で療育に携わる職員としての自己課題」、「専門性向上への取り組み」、「事業所の実態」等である。なお本調査の実施日は、施設体系の再編前であったため、結果並びに考察では旧体系の「児童デイ」として表記する。

2.4. 倫理的配慮

倫理的配慮として、文書で調査目的、内容、方法について説明し、インタビュー参加についての同意書に署名を得た。得られたデータは、学術的な目的以外には使用しないことを約束した。施設名や個人名が特定されないように個人情報保護に十分に配慮し、調査中に出てきた名前や施設名等の固有名詞は、イニシャルに変更した。また、本調査は「鹿児島国際大学教育研究倫理委員会」からの承認を得て実施した。

2.5. データの分析と手順

本研究では、データの分析の方法としてSCATを用いた。SCAT（Steps for Coding Theorization, 以下SCAT）は、「観察記録や面接記録などの言語データをセグメント化し、それぞれに（1）データの中の着目すべき語句、（2）それを言いかえるためのデータ外の語句、（3）それを説明するための語句、（4）そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく4ステップコーディングと、（4）のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きからなる分析手法である」。この分析手法は、比較的小規模の質的データの分析に有効であるとされ、多様な領域で用いられている（大谷、2011）。

3. 結果

常Aと常Bのインタビュー記録をもとに、SCATの4ステップコーディングを行った。そのうち本論文では、常Aと常Bの各「ストーリーライン」・「理論的記述」、両者の理論的記述を統合した「統合化した理論的記述」を結果として示した。「ストーリーライン」では、（4）テーマ・構成概念を紡ぎ合わせてデータを説明するため、（4）テーマ・構成概念の語句は「 」内に記述した。

3.1. 就業前教育での認識と就業までの契機についてのストーリーライン

3.1.1. 常Aの就業前教育での認識と就業までの契機についてのストーリーライン

常Aは、「子どもに携わる仕事」に就きたいために大学に進学したが、希望する具体的な職種・就業領域は未定で、「職種・就業領域は学習をしながら焦点化」しようと考え、「職種の決定は卒業前のテーマ」としていた。大学での就業前教育の学習は、「授業内容の拡散」や「療育の独自性を理解できる学習の機会が不足」していたと「養成課程（カリキュラム・環境要因）」について振り返った。また「就職活動は実習後の取り組み」と位置付け、「ストレスやプレッシャーを感じた実習」を体験したことから、求人情報の中から「次の生活の場探しとしての就職先の選択」をする際に、「子どもに携わる仕事」のうち、実習の経験を生かしたくないこと、障害に興味があったことなどの「個人要因」を就業動機として「定型発達支援領域以外からの選択」を望み、その条件が合致した児童デイを就職先に選んだ。就業前教育での常Aは、「職業アイデンティティ養成」を目的としているのにも関わらず「職業・就業領域は学習をしながら焦点化」しようと考えていたため学習が拡散化され、この期間に児童デイ（療育）や対象者との接近・接触が少なく、「【学習】と【体験】が分離」した状態であった。そのため就業前教育の期間では、療育や非定型発達支援を行う児童デイ職員の「専門性の認識は曖昧」であった。

3.1.2. 常Aの理論的記述

ここでは、「ストーリーライン」の重要な部分を記述した。

- ①大学進学の時点では、希望する具体的な職種・就業領域は未定で、就業前教育での学習と体験に基づいて職種・就業領域を選択し、具体的な職業選択は実習を経たから卒業前に行った。
- ②希望する具体的な職種・就業領域は未定であったため、養成課程（カリキュラム・環境要因）での学習では「授業内容の拡散」や「療育の独自性を理解できる学習の機会が不足」と感じ、「個人要因」の体験として、非定型発達支援領域の対象者との接近・接触の機会が少なくなり、児童デイ職員の専門性についての認識は曖昧な状態であった。

3.1.3. 常Bの就業前教育での認識と就業までの契機についてのストーリーライン

常Bは、短大2年間の就業前教育では「養成課程（カ

リキュラム・環境要因）」の中で施設見学があり、「療育の独自性に接近・接触する体験」した結果「療育の意味より施設の場所の認識」をしていた。一方で、「個人要因」で所属していたサークルでの活動の中で、「障害のある子どもとの関わりや接触を経験」していた。常Bは、「授業でのフォーマルな時間での学習」と「サークル活動でのインフォーマルな時間での体験知」による「主体の【学習】と【体験】が共存」しており、短大での就業前教育の学習は、「障害児に関する授業の一環」として「授業で多く取り扱われていた」として療育について学んだ実感はあった。しかし、専門性としての認識は具体性のない「曖昧な療育像」を抱いていたと振り返った。常Bは短大卒業後、保育園保育士として「保育園での担任経験と発達障害児の担当」をしながら、同法人内の児童デイへ職員研修の一環として週1回の兼務で療育に参加をしていた。常Bの児童デイへの就業動機は、同法人内の人事異動による「受動的な選択」であった。

3.1.4. 常Bの理論的記述

ここでは、「ストーリーライン」の重要な部分を記述した。

- ①療育の専門性については、療育の「意味」などの可視できないことよりも、施設の「場所」などの可視できることを先に認識していた。
- ②サークルやボランティア活動のような活動の中で、障害のある子どもとの関わりや接触を経験することにより、養成課程（カリキュラム）の中で障害児に関する学習があったと実感していた。

3.1.5. 統合化した理論的記述

ここでは、「就業前教育での認識と就業までの契機」についての常Aと常Bの理論的記述を統合した理論的記述を示す。

- ①就業前教育では、児童デイの職員の専門性についての認識は曖昧な状態であった。
- ②就業前教育の養成課程（カリキュラム・環境要因）の中から児童デイの専門性に関する学習の内容は、個人の体験によって振り返りに違いがあった。

3.2. 就業前の体験・兼務時期と就業後の専門性認識の変化についてのストーリーライン

3.2.1. 常Aの就業前の体験・兼務時期と就業後の専門性認識の変化についてのストーリーライン

常Aの就業前の児童デイ職員の専門性の認識は、対象者を障害というキーワードのみで分化する「健常児と障害児に2分化した認識」であった。専門性には、対象

者理解のための「障害に対する知識が必要」と捉え、保育と療育の違いは曖昧な状態であった。そして、児童デイを「他の児童関係施設と手法や役割について同一視」しており、「手法や役割の認識は未分化な状態」であった。

しかし、就業目の施設見学の「体験知」によって、遊びに入れない子の発見を契機に施設の「対象者の絞り込み」と「対象者の具現化」ができた。さらに、実習施設のスケジュールに合わせた集団活動参加への統一的な対応であったと捉えた認識との比較により、他の児童福祉施設との「内容や展開の違い」を発見した。それを契機に、児童デイの専門性を「子どもに合わせた」「個別的な対応」による「丁寧な関わり」として認識した。実際にボランティアで実践活動に参加すると、快体験が得られたことから、自身の「児童デイ職員への適性を高く評価」し、「リアリティショック」のハネムーン期を体験していた。

しかし、ボランティア期間が終了して「常勤職員になると担当の子どもが割り当て」られた。そのため、これまでの子どもに「「接する」だけの関係から「対する」・「導く」関係」へと突然に関係性の変更が求められ、常A自身は漠然としたプレッシャーを感じ「意識や行動を変える必要性」を感じた。同時に、自分自身の能力への不安、未体験領域への不安、中長期的に渡って直面する出来事の認識、新しい生活の場の関係性の未構築等による「不安回避の身構え」が強くなった。

「対する」・「導く」関係の実践を通して、職員としての「主体性」、「障害への親和性」、「集団から外れる子どもとの関係」が「芽生え」た。さらに、子どもの「理解できない【遊び】の発見」が契機となり「子どもの行動へと注意が向けられ」、行動の意味理解の欲求や探索行動が生まれ、そのフラストレーションの解決のための欲求が強まった。そのフラストレーション解決に挑戦していったことを自己の「成長実感理由」として挙げた。

3.2.2. 常Aの理論的記述

ここでは、「ストーリーライン」の重要な部分を記述した。

- ①対象者を認識していく段階は、最初の対象者の絞り込みは未分化の状態「子ども」という大きな単位で同一視しているが、体験知を契機に「障害」というキーワードを基準にして、健常児と障害児に2分化させていた。
- ②療育における支援方法は、新しい体験知と自分自身の

これまでの経験を比較しながら、その違いは実感するが、その認識は不明瞭で曖昧な状態にあり、整理・説明できない段階であった。

- ③急激な関係性や求められる役割の変更は、心理的揺らぎや不安回避の身構えを生み出していた。
- ④認識の視点は、「対象者」から「対象者の行動」へと認識の対象は変化していた。
- ⑤子どもと「対する」・「導く」関係の経験により主体性、障害への親和性、集団から外れる子どもとの関係が芽生えていた。

3.2.3. 常Bの就業前の体験・兼務時期と就業後の専門性認識の変化についてのストーリーライン

常Bは、就業直後からの「保育園での担任経験と発達障害児の担当」のキャリア経験に基づき、保育園での「集団活動参加を目的として統制的な関わり」から、「プログラム作成による発達段階の意識化」するようになり、「個人の発達状況に合わせた活動と課題設定」を心がけた。児童デイ職員の専門性として、保育園と児童デイの比較と発達段階の意識化を契機に「保育園保育士とは異なる役割」と「定型発達の専門性をベースにした非定型発達の専門性」を認識していた。さらに、母子通園を契機に「母親が支援の対象に含まれる」ことも認識していた。このように、認識は分化していくが、専門職として「対する」・「導く」関係を構築する必要性を実感するが、「把握できない対象者」に対して「確立しない技術」を自覚し、その差異により「不安回避への身構え」や「経験のない新しい世界に対する萎縮と不安」が生まれていた。兼務期間は、1年をかけてサブとリーダーを経験し「長時間をかけて段階的に役割変容」をしていた。そのため、児童デイの常勤への移行時には「兼務経験の蓄積効果」もあり、心理的揺らぎは感じていなかった。常Bは、「成長実感理由」を実践中に子どもの状態に応じた介入ポイントが分かる「自律した支援の増加」を挙げた。

3.2.4. 常Bの理論的記述

ここでは、「ストーリーライン」の重要な部分を抜き出し記述した。

- ①母子通園を契機にして、支援対象者の中に母親が含まれた。
- ②非定型発達支援は、定型発達をベースにした2階建て部分の専門性であり、独自の役割や行動原理、知識や体系技術が存在するため、職員はそれを獲得するためにチャレンジ的体験を通して、自己の持つ専門性の修

正や統合を繰り返す段階であった。

- ③福祉教育機関でのキャリア経験に基づき、集団への支援方法から、個人への支援方法と、子どもと母親の2つの対象者への支援方法の必要性を認識する段階であった。
- ④対象者認識の広がり、必要な支援方法の獲得と自律した支援ができるまでは、時間差があり、心理的な揺らぎがあった。
- ⑤長時間かけて段階的に役割変容を行うと、役割変更への心理的揺らぎを軽減することができた。

3.2.5. 統合化した理論的記述

ここでは、「就業前教育での認識と就業までの契機」についての常Aと常Bの理論的記述を統合した理論的記述を示す。

- ①対象者の認識の広がり、子ども（未分化）→障害のある子ども（分化）→障害のある子どもの集団（結合）→障害のある個人（再分化）、という方向で認識をし、その後療育の場で接触する母親を支援の対象に加える。
- ②児童デイの専門性の認識は、対象者の認識から始まり、役割や支援方法へと広がる。また対象者認識の視点は、対象者の絞り込み→対象者の具現化→対象者全体の理解→対象者の行動理解へと認識が進む。
- ③認識の広がりや進みにより、課題解決への欲求や行動が生まれるが、支援方法の獲得までには時間差があり、そのプロセスの間には心理的な揺らぎがある。
- ④现阶段の専門性の認識は、職員⇄子ども、または、職員⇄母親の二者間の範囲である。

4. 考察

本研究では、キャリアと雇用形態別にグループ構成した職員のうち、児童デイでの「初任者層（キャリア3年未満）」の常勤職員の半構造化インタビューの質的分析を行い、就業前教育から就業直前・直後までの「導入期」における職員の専門性に関する課題や内容について明らかにするために、その認識の変化と実態についてSCATを用いて分析を行った。そこで、児童デイ職員がどのように専門性を認識しているのかとその実態と課題、認識が変化していくプロセスについて考察する。

4.1. 就業前教育での専門性の認識と課題

就業前教育では、常Aも常Bも共通して児童デイの職員の専門性の認識は、非常に曖昧な状態であったことが明らかになったが、療育に関する就業前教育の振り返

りにおいては、常Aと常Bは、養成課程（カリキュラム・環境要因）内容への評価に違いが示された。

常Aの場合は、各種機関で実習を体験していたが、就職を決める段階になり非定型発達支援領域への関心が向き始め、就職が決まった段階から児童デイについての認識が始まった。そのため、学習と体験が分離しており、常Aは「実際教材とか見ても、（療育に関連する）ページ数は少ない」「詳しく多分、授業でも取り上げられてなかった」と就業前教育について語っていた。一方、常Bは「主に授業の中では（障害特性の理解について）していたような記憶があります」「授業の中+サークルだったりとかで、接する機会があったりしたので、そういう印象なのかもしれない」と、就業前教育の「学習」と「障害のある子ども達との接触・接近の体験」が共存することにより、養成課程の中に、「障害児」に関連する内容があったと実感・意識されていた。以上より、就業前教育では養成課程での知識獲得を目的とした「学習」が多くても、技術や実践の「体験や参加」が欠ければ、養成課程の学習を高めることは困難になると考えられる。J.Lave & E.Wenger (1991) は、正統的周辺参加論の中で「学習を個体による知識、技能の獲得過程としてではなく、実践共同体への参加過程として理解、叙述すること」と捉え、直接参加することに大きな意義をおいている。また、浦上 (2005) は、体験的学習の意義は「抽象的で観念的な指導内容を、具現性・現実性を持ったものとして理解することに役立つ」と示唆している。

一方で、実習経験やサークル活動、実践現場の訪問など「体験や参加」の学習条件がそろっているにも関わらず、「授業内容の拡散」や「療育の独自性を理解できる学習の機会不足」を挙げる場合もある。そこで有村 (2011a) の調査でA県内の65.2%の児童デイ職員と、常Aと常Bの両者が持つ「保育士」資格の特徴と就業前教育課程に注目した。保育士資格は、「乳幼児の保育のみならず、思春期までの児童全般を対象とし、そこには障害・虐待・非行など専門的な援助を必要とする児童も含んだ総合的な基礎資格」（金子ほか、2006）や、子ども関連の事業所では「保育士資格は、パスポートのような存在」（高橋、2010）としている。また保育士は、「相談援助系」「養護系」「障害系」「保育サービス系」「病弱系」等の専門領域で就業できる多様性・多面性に富んだ資格のため、就業前教育では、「広く児童福祉施設全般に必要な規定の知識を獲得させる」課程となっている（高山、2010）。矢藤ほか (2005) は、保育士は「知識は養成課程

で獲得し、技術や態度は保育現場で獲得している」と、知識と技術の獲得の時期が区別されていると報告されている。さらに浦上（2005）は、学習の効果として「どこに注目すればよいか分からない場合は、学習効果は低下する」と示唆している。これらの先行研究から保育士養成課程の中で、児童デイ職員の専門性の認識が曖昧な状態に滞っている要因を検討すると、保育士の養成課程には、児童デイの対象となる「障害系」に関する知識の学習は、確かに存在する。しかし、「広く児童福祉施設全般に必要な規定の知識を獲得」する学習環境のため、学生は障害に関する学習が、「どこにあるか発見できない」「どこに注目すればよいか分からない」状態にあり、児童デイや療育等の認識が曖昧になっているのではないかと考えられる。また、「学習による知識の獲得」と「体験による技術の獲得」が分離してしまい、児童デイの専門性に関する理論的認識と体験的行動が結びつきにくいことも要因と考えられる。そのため、養成環境の下では、障害児や児童デイ、療育等に関する学習を抽出・選択できる能力や、学習や体験に対しても主体性や障害に対しての親和性が生まれず、児童デイの専門性の認識は曖昧で未分化な状態にあるのだと考えられる。Holland（1985）は、学習理論の強化の考え方の中で「活動→興味→能力→傾性」の発達方向性を仮定しており、活動することで興味を引き出し、興味を持つことで、学習への主体性や障害に対しての親和性を育む。その主体性や障害への親和性を育む活動に対して、肯定的な意味づけや解釈をすることで、就業前教育での学習が強化され、理論的認識と体験的行動が結びつき、未分化で曖昧な専門性の認識から分化された専門性の認識へと移行するのではないかと考える。

そこで、今後児童デイ職員の専門性を高める就業前教育の課題としてさらに追求すべきと考える4項目を以下に挙げた。①療育や児童デイに関する学習に主体性や親和性が生まれた時期や契機と、対象者の認識の違いについて検討する、②就業前教育での養成課程のようなフォーマルな時間とサークルやボランティアのようなインフォーマル時間の効果的な相互交流・相補性の体験や学習の量や質について検討する、③異なる時期や異なる資格の養成校を卒業した場合の就業前教育の認識の違いについて検討する、④児童デイの関連領域に興味関心が芽生えるような、他者（養成校の教員、実習施設の職員、児童デイ職員、学生同士）との相互交流について検討する。以上のリサーチクエッションから、他のキャリアや雇用

形態の職員のインタビューを用いてさらに「就業前教育」での専門性の認識と変化について分析・再考していく必要があると考える。

4.2. 就業直前・直後の専門性の認識と課題

常Aは養成校を卒業後、常Bは保育園保育士の兼務経験後に児童デイの常勤職員となり常Aと常Bは児童デイ職員になるプロセスは異なっていた。就業直後の専門性の認識と課題を、これまで自己の持つキャリアや経験・価値と、実際に児童デイで観察・体験・発見した体験知との比較によって意味づけて認識していたことは共通していた。

しかし常Aの場合は、非定型発達支援に関するキャリアや経験は少なく、最初の段階では「障害」というキーワードが契機となり、児童デイの「対象者」の認識が行われていた。この時点では、対象者は「健常児」「障害児」と認識したのみであり、それからさらに、2分化された対象者の認識は、対象者像が具現化され、その対象者の全体像を理解しようと進んでいた。また、「支援方法」の分化の認識は就業直後では示されなかったことから、専門性の認識は「対象者」から分化が始まっていくのではないかと考えられた。一方で常Bの場合は、保育園での担任と発達障害の子どもの担当をしたキャリアがあり、就業直後の時点で、「対象者」の認識はできており、児童デイ職員としての「役割」や「支援方法」について認識していた。高濱（2001）は、保育士の熟達化のプロセスの中で「保育者の問題の認識の仕方には、経験による関心の違いが反映されること」と、「保育者としての経験によって関心を向ける問題がそれぞれ異なること」を報告している。つまり、この認識の違いは両者のキャリア経験が影響していると考えられ、認識段階や速度に関しては「キャリア経験の蓄積効果」があることが考えた。そして専門性の認識の最初の段階では、「これまでの経験で認識していた対象者、役割、支援方法とは異なる」という視点で、2分化した認識が生まれたことは共通していた。教育実習における学生の変化の中で「2つの異なる施設で実習を経験することで、その違いに意識が向かう」ことは報告されおり（栗原・野尻、2007）、職員自身が児童デイに就業した直後には、これまでの経験の質と量を基に「〇〇と児童デイは異なる」という2分化した認識をしたのではないかと考えられる。

次に「支援方法」の場合を挙げると、実際にプログラム作成を契機に定型発達支援方法からの分化ばかりか、定型発達支援の専門性に非定型発達支援の専門性を積み

重ねる統合のような認識も進んでいた。このように専門性の認識の変化は、発達原則による変化と同様に、「未分化→分化→統合」という順序性や方向性があるのではないかと考える。

一方で認識の広がりや認識の進むプロセスは、対象者認識のように個人の中の視点に変化していくものと、自身と相手との相互交流によって支援方法や対象者との関係性が変化していくものがあることが示された。しかし、就業直後の時点では、支援方法や2者間（職員⇄子ども、職員⇄母親）の関係性しか注目していなかった。また、相互交流の経験や獲得している支援方法は少なく、未熟な状態であった。そのため、子どもとの相互交流の必要性を認識した段階から獲得までには時間差が生じるため、そのプロセスの間には心理的な揺らぎが認められた。

常Aの場合の心理的な揺らぎは、求められる役割や関係の変化が短期間に急激に行われたことが契機となっていた。一方で常Bの場合は、兼務から長時間かけて段階的に役割変容により心理的な負担が少なかった。そのため就業直後の役割変化による課題の発見や、対象者との関係性の変化、自信のない自分自身の専門職性と与えられた役割に必要な能力との間にギャップがある場合に、一種のショック状態となり心理的な揺らぎを生むのではないかと考える。これまでの研究でも、初期経験には非常に大きなプレッシャーが伴う（栗原・野尻, 2007）ことや、障害児・者施設職員は、同種類の施設での継続的ボランティア経験があると、能力や技術についてのショック経験が軽減する（高木, 2012）ことなどが報告されていることから、就業直後は急激な役割変化や関係性の変化を避けることが非常に重要であり、ショックの程度を軽減させられることができると考える。

常Bの場合でも、これまで対象者として主に子どもにばかり注目していた段階から、母子通園による母親との接触により新たな支援対象者が加わることなど、対象者との関係性の変化や新たな対象者の発見が心理的揺らぎの契機になっていた。この心理的揺らぎの中では、これまで持つキャリアや経験、定型発達に関する専門性による認識との比較、崩壊、修正、混乱、停滞、分化、などが影響しているのではないかと考えられる。

そこで、今後就業直後の課題としてさらに追求すべきと考える4項目を以下に挙げた。①就業前教育の内容と質によって、就業直後の専門性の認識の違いについて検討する、②専門性の認識の広がりや進みは、他の雇用形

態や福祉教育機関のキャリアを持つ者も同じ順序であるかを検討する、③専門性を認識した段階から獲得までに生じる時間差に対して、同僚や上司などの他の職員との相互交流の実態や有効な支援方法について検討する、④心理的揺らぎの契機や具体的な要因について検討する。以上のリサーチクエッションから、他のキャリアや雇用形態の職員のインタビューを用いてさらに「就業直前・直後」での専門性の認識と変化について分析・再考していく必要があると考える。

4.3. 終わりに

本研究では、児童デイ職員の長期的な発達における段階的な変化のうち、「初任者層（キャリア3年未満）」の常勤職員の「就業前教育」と「就業直前・直後」の専門性の認識とその実態や課題、変化していくプロセスについてSCATを用いて分析・検討を行った。SCATでは、データを細かくセグメント化して、テーマ・構成概念を導き出すまでに細かいステップがある。ステップの手続きをふむことで、データが関連した語句に変化する過程が一覧性で示され、データの繋がりや関係が可視化できるため、本データから言えることを整理して示すことができた。

最後に、今後のキャリア発達研究においては、専門職個人の「時間的次元」と職場・組織等の「空間的次元」による状態の把握が一般的である（中石, 1996）であることから、今後はさらに、「現在の専門性の認識」、「事業所内での関係性についての認識」等について、他のキャリアや雇用形態の職員のインタビューを用いて分析・検討を進め、児童デイ職員における専門性向上の課題について、「時間的次元」の変化と事業所や地域などの空間的次元」から整理・構成していくことが必要となる。

謝辞

本調査の実施にあたっては、ご協力を頂いたA県内の児童発達支援事業所（旧児童デイ）の職員と、本研究においてご指導を頂いた袁毛良助先生（鹿児島国際大学大学院教授）に心より感謝を申し上げます。

文献

Ainsworth, M.D.S, Blehar, M.C., Water, E. & Wall, S. (1978) Patterns of Attachment. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.

有村玲香 (2011a). 「児童デイサービス（療育）における職員の専門性に関する一考察—職員の自己評価を中心として—」『福祉心理学研究』, 8(1): 54-63.

- 有村玲香（2011b）。「児童デイサービス職員の専門性に関する研究—キャリアと雇用形態でグループ構成した職員の専門性向上のための課題検討—」『鹿児島国際大学大学院学術論集』, (3): 37-46.
- Berliner, D.C. (1998). *The development of expertise in pedagogy*. Washington: AACTE Publications.
- 藤岡孝志（2009）。「障害児通園施設における障害種別を超えたアセスメントと多様な支援のあり方に関する研究」『平成20年度研究報告書』, pp.1-8. 東京：厚生労働省社会・援護局.
- グレッグ美鈴・林由美子・池西悦子・両羽美穂子ほか（2005）。「看護職者のキャリアマネジメントのあり方」『岐阜県立看護大学紀要』, 5(1): 3-9.
- 星山麻木（2004）。「特別支援教育時代における療育の課題—特別支援を必要とする乳幼児のための個別支援計画と支援者の専門性—」『保健の科学』, 46(2): 137-142.
- 星山麻木（2009）。「母親と家族を支えるという視点—さまざまな挑戦—」『保健の科学』, 51(6): 364-367.
- 芳賀明子・西脇二葉（2007）。「保育者のキャリア発達に関する基礎的研究」『武蔵野短期大学研究紀要』, 21: 121-126.
- Holland, J.L. (1985) *Making vocational choice (2nd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 井上まり子（2010）。「遊びの発達と友達関係」繁多進（監修）『新乳幼児発達心理学—もっと子どもがわかる好きになる』, pp.105-118. 東京：福村出版.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- 北村勝郎（2009）。「『熟達化過程』から見た日本の科学者育成の課題—才能を伸ばすための指導者の役割—」『BERD』, 15: 20-24.
- 公益社団法人全国老人福祉施設協議会「キャリアパスガイドライン（素案）」
<http://www.mhlw.go.jp/topics/2009/10/dl/tp1023-1g.pdf>. (2012/5/29アクセス).
- 金子恵美（2006）。「児童福祉施設等職員の資質向上に関する研究—就学前の児童の保育・子育て支援の専門性と資質向上—」『2004-2005年度厚生労働科学研究総合研究報告書』東京：厚生労働省.
- 厚生労働省地域・援護局障害保健福祉部障害福祉課/地域移行・障害児支援室（2013）。「障害保健福祉関係主管課長会議資料」
http://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/shougaisahukushi/kaigi_shiryou/dl/20120220_01_04.pdf. (2013/5/13アクセス).
- 栗原泰子・野尻裕子（2007）。「幼稚園教育実習の教授内容に関する一考察—学生が把握した幼稚園と保育所の違いからその課題を探る—」『川村学園女子大学研究紀要』, 18(2): 95-107.
- 前盛ひとみ（2010）。「障害をもった子どもを育てることと『関係性』の成熟」岡本裕子（編）『成人発達臨床心理学ハンドブック—個と関係性からライフサイクルを見る—』ナカニシヤ出版, 267-278.
- 三浦剛（2009）。「子ども家庭福祉施策の現状と課題—障害児福祉サービス—」高橋重宏・山縣文治・才村純（編）『子ども家庭福祉ソーシャルワーク』, pp.298-302. 東京：有斐閣.
- 森和代（2010）。「自分を取り巻く人々とのかかわり」繁多進（監修）『新乳幼児発達心理学—もっと子どもがわかる好きになる』, pp.43-60. 東京：福村出版.
- 無藤隆（2010）。「発達心理学のとらえ方」改訂・保育士養成講座編纂委員会（編）『改訂4版・保育士養成講座第3巻発達心理学』pp.3-9. 東京：全国社会福祉協議会.
- 中石誠子（1996）。「キャリア発達理論の生成とその展開—キャリア開発との関連で—」『生涯学習・社会教育学研究』東京大学, 20: 61-70.
- 斎藤史彦（2004）「児童福祉におけるケアワークの現状と課題」大和田猛（編）『ソーシャルワークとケアワーク』, pp.199-209. 東京：中央法規出版株式会社.
- 大谷尚（2011）。「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」『感性工学』, 10(3): 155-160.
- 高木邦子（2012）。「福祉職におけるリアリティ・ショックに関する研究」『2008年度～2009年度科学研究費補助金研究成果報告書』
<http://kaken.nii.ac.jp/pdf/2010/seika/mext/33804/20730383seika.pdf> (2013/5/1アクセス).
- 高濱裕子（2001）。「保育者としての成長プロセス—幼児との関係を視点とした長期的・短期的発達」風間書房.
- 高橋利一（2010）。「子ども家庭領域における人材育成」藤岡孝志（編）『日本社会福祉事業大学児童ソーシャルワーク課程編, これからの子ども家庭ソーシャルワーカー—スペシャリストの養成の実践—』, pp.9-19. 東京：ミネルヴァ書房.
- 高山静子（2010）。「保育士養成課程の課題—保育所の保育士を養成する課程としての検討—」『浜松学院大学研究論集』, 6: 97-107.
- 竹下研三（2009）。「人間発達学—ヒトはどう育つのか」東京：中央法規出版.
- 塘利枝子（2010）。「自分自身を知る」繁多進（監修）『新乳幼児発達心理学—もっと子どもがわかる好きになる』, pp.61-72. 東京：福村出版.
- 浦上昌則（2005）。「キャリアに関する体験的学習についての考察—学習論的観点から—」『人間関係研究』, 4: 66-72.
- 矢藤誠慈郎・諏訪英広・山中文ほか（2005）。「保育士の資質・力量形成における養成校へ役割期待」『保育士養成研究』, pp.67-74. 東京：社団法人全国保育士養成協議会.
- 吉本圭一・立石和子（2008）。「大卒看護職の初期キャリアとコンピテンシー形成—看護師・関係者インタビューの分析—」『広島大学高等教育研究開発センター大学論集』, 39: 223-240.

（ありむられいか：大学院福祉社会学研究科博士後期課程）