

# 子どもとの関係構築プロセスの可視化による 保育者の意識変容に関する縦断的研究(1)

—乳児・幼児との関係構築の差異に着目して—

上 村 晶

A Longitudinal Study on the Change in Consciousness of Child Care Teachers  
through Visualization of the Process of Building Relationships with Children (1)

—Focusing on the Differences in Relationship Building with Infants and Toddlers—

Aki UEMURA

## I. 問題と目的

保育現場では、保育者と子どもの関係を基盤にしながら保育を展開していくことが重視されている(内閣府ら, 2017)<sup>(1)</sup>。その際、保育者と子どもの関係構築過程は、直線的ではなく多様な局面が循環的に現れながら時間的経過に伴って変化すること(林, 2009)<sup>(2)</sup>や、多様な葛藤を経ながら関係構築に至ること(上村, 2019)<sup>(3)</sup>が見出されており、両者の関係は、相互作用の蓄積の中で流動的に揺らぎながら構築されると言える。よって、関係構築途上の様々な局面において、子どもの姿を敏感に感じ取りながら「子どもとわかり合おうとする意識」を常に持ち続けることが重要であると考えられる(上村, 2022a)<sup>(4)</sup>。

一方、このような人と人との関係性は視覚的に捉えることが難しく、状況に応じて流動的であるため、保育者自身にとっても「現時点の子どもとの関係性」を自覚化する難しさがあると言えよう。その反面、保育者自身が子どもとの関係構築プロセスを可視化することは、①関係性の継続的な視覚的追認、②継続的省察の充実・深化と無自覚的意識の喚起・鮮明化、③未来展望の描出・視覚的明確化、④子ども理解深化と他児関係構築援用、⑤保育者の自己覚知・意識変容など、多様な意義があることが見出されている(上村, 2022b)<sup>(5)</sup>。よって、視覚的に捉え難い保育者と子どもの関係性の過去・現在・未来の軌跡を確かめながら展望を描くことで、子どもとの関係構築だけでなく、省察の深化や保育者の意識変容なども含めた保育者自身の資質向上に資する可能性が期待できると考えられる。

そこで本研究では、保育者と子どもの相互主体的関係(鯨岡, 2006)<sup>(6)</sup>の概念に基づき、安田(2019)による複線径路等至性モデリング(Trajectory Equifinality Modeling: 以下TEM)<sup>(7)</sup>を援用しながら関係構築プロセスを可視化する取組を、初任若手期の保育者(保育経験年数: 1-5年目)へ継続的に2年間実施した。特に若手保育者は、子どもへの対応のわからなさや多

様な子どもを理解する難しさに困り感を抱きやすいこと（加藤ら，2013）<sup>(8)</sup>も報告されているため、流動的な日常の中で二者関係性を可視化することは、子どもとわかり合おうとする意識を涵養する上で意義が見出せると考える。また、3歳以上児（幼児）の保育と3歳未満児（乳児）の保育では、子どもの発達に応じた関わり方、保育者と子どもの人数比率、行事の多さなどに差異があるため、子どもとの関係構築途上において、保育者を取り巻く多様な外的環境から影響を受けることも予想される。したがって、本稿では、幼児・乳児の保育を経験した保育者が縦断的に関係性を可視化する取組を通して、子どもとわかり合おうとする意識にどのような変化が見られたかを明らかにすることを目的とする。

## II. 研究方法

### 1. 調査協力者の概要及び調査方法

私立X法人の幼保連携型認定こども園に勤務する若手保育者2名を、調査協力者とした。A保育者は、四年制大学を卒業後、新卒で就職した時点から調査を開始し、1年目は3・4・5歳児の異年齢クラスを、2年目は1歳児クラスを担当した。また、B保育者は、短期大学を卒業後、他法人の保育園で3年間（0歳、フリー、1歳児の順で担当）勤務した後にX法人へ転職した時点から調査を開始し、1年目は2歳児クラスを、2年目は3・4・5歳児の異年齢クラスを担当した。2名ともX法人における保育は初めての状態であること、本研究における若手保育者として経験年数1-5年目の保育者層を射程としていることから、上記2名へ協力を依頼した。なお、B保育者は、2年目の幼児担当時の途中で担当が変更したため11月に調査終了となったが、B保育者の意識変容に関する詳細な語りが本研究の等至点へ到達に至っていたことから、データとして採用できると判断した。

2年間の縦断的調査の各年度当初に1名の視点児の選定を依頼し、視点児と保育者の二者関係性を可視化するParallel-TEM（上村，2019）<sup>(9)</sup>を活用しながら、①第1段階：協働的可視化（視点児との関係の特徴づける語りとわかり合い曲線の描出に基づき、研究者が描出した関係構築プロセスのParallel-TEM案を見ながら協働的に対話して可視化する）、②第2段階：自律的可視化（視点児との関係構築プロセスを保育者自身が自律的にParallel-TEMで可視化後、二者関係の特徴づける具体的な出来事や背景要因等を研究者へ語る）、という2つの取組と半構造化インタビューを、2ヶ月に1度の頻度で、それぞれ1年ずつ実施した。このParallel-TEMとは、

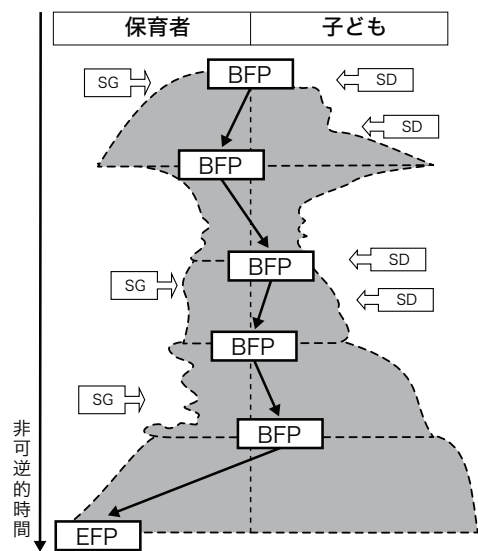


図1 Parallel-TEM

二者の関係構築プロセスを同時並行的に描いた TEM 図を指す (図 1)。保育者と子どもを分断せず両者が紡ぎ出す関係性を 1 つの総体として捉える視座から、Y 軸に非可逆的時間を、X 軸に保育者と子どもを同時並行的に位置づけ、X 軸の両者が左右に広がるにつれて互いにわかり合おうとする度合いが高くなるよう、二者関係性の様相を左右の振り幅で表すと同時に、1 本の関係性に影響を及ぼす社会的方向付け (Social Direction : 以下 SD) と社会的助勢 (Social Guidance : 以下 SG) を両幅に配置した。また、ライフライン・メソッド (Schroots et. al., 1989) <sup>(10)</sup> を援用しながら互いにわかり合えた実感の推移を時間軸に沿って曲線で示し、両者の曲線が織り成す平面上の面積を互いにわかり合おうとする「関係性の広がり」として二者関係性をモデル化した (上村, 2023) <sup>(11)</sup>。保育者と子どもの関係性の広がり線描は、前述の第 1 段階・第 2 段階の両取組において自ら描くよう調査協力者へ依頼した。また、第 2 段階の自律的可視化が取り組みやすくなるための前段階的・試行的な取組として、第 1 段階の協働的可視化を位置付けた。

その後、第 2 段階終了時に、わかり合おうとする意識変容の推移をライフライン・メソッド (Schroots et. al., 1989) <sup>(12)</sup> と TEM (安田, 2019) <sup>(13)</sup> を活用して線描・可視化するよう依頼した。同時に、両取組の比較や子どもとの関係構築に関する意識の変化について、最終インタビューを行った (表 1)。

表 1 調査協力者の概要

調査協力者 保育経験年数	1 年目 視点児	総インタビュー 時間	2 年目 視点児	総インタビュー 時間	インタビュー 時間 (最終)	セグメント	構成概念
A 保育者 (1 年目)	4 歳女児 (1 月生)	162 分	1 歳女児 (12 月生)	144 分	40 分	26	56
B 保育者 (4 年目)	2 歳女児 (2 月生)	272 分	5 歳男児 (11 月生)	117 分	27 分	21	60

## 2. 分析方法

分析は、最終インタビューで得られたデータを逐語化した上で、大谷 (2019) による SCAT (Step for Cording and Theorization) <sup>(14)</sup> と、安田 (2019) による複線径路等至性モデリング (TEM) <sup>(15)</sup> を採用した。まず、協働的可視化・自律的可視化の差異や乳児・幼児担当における関係構築の差異などを踏まえた保育者の意識変容に関する語り (47セグメント) から、SCAT を用いて構成概念 (N=116) を抽出し、ストーリー・ラインと理論記述を構成した (表 2)。その後、重複・類似する構成概念を統合して抽象度を高めた上で、2 名の意識変容プロセスの径路を時系列に沿って配置し、TEM で可視化した。

その際、調査の開始時点を示す「新年度開始」を始点とし、本調査の終着点として位置付く等至点 (EFP : Equifinality Point) に「わかり合おうとすることを継続する」を設定した。また、EFP に至るまでのプロセスにおける〔分岐点 : BFP (Bifurcation Point)〕、【社会的助勢 : SG (Social Guidance)】、《社会的方向付け : SD (Social Direction)》に着目して分析した。

表2 SCAT による分析の一部抜粋 (A 保育者の分析例より一部抜粋)

発話	テキスト	1) 注目すべき語句	2) 語句の 言い換え	3) 説明概念	4) 構成概念
筆者	じゃあ、幼児と乳児では、わかり合いに違っていましたか？	幼児と乳児／違い	差異／幼児・乳児	行事多忙感／差異	幼児・乳児／わかり合い深化の差異
A	何か幼児のほうがやりにくかったなって思いました。○○ちゃん(1年目4歳児)は特になんかと思うんですけど、相手を見て窺うじゃないけど、そういう力が出てくるじゃないですか。それを思っているけど、伝えない、伝えられないとか、恥ずかしいっていう気持ちを読み取りながら、どれが本当なんだろう？っていうのとか……。乳児のほうがわかりやすいか。	幼児のほうがやりにくかった／○○ちゃん(1年目4歳児)は特になんか／相手を見て窺うじゃないけど、そういう力が出てくる／思っているけど伝えない、伝えられないとか、恥ずかしいっていう気持ちを読み取りながら／どれが本当なんだろう？／乳児のほうがわかりやすいかな	幼児(1年目)におけるわかり合いの難しさ／視点児の気質／内向的・周知的視点児／心情読み取り／真意探索／困難感／乳児のわかりやすさ	幼児の内面的複雑さ／わかり合い困難感／個人内気質／真意把握・探索の限界感／乳児心情の鮮明さ	幼児の内面的複雑さ／個人内気質／視点児真意把握・探索困難感／乳児心情の鮮明さ
筆者	それは、子どもの気質の問題ではなくて？ それか、幼児だと異年齢でたくさん関わる人が多いから、やりづらかったのかな？	子どもの気質の問題／それか、幼児だと異年齢でたくさん関わる人が多いから、やりづらかった	個人内気質要因／幼児・乳児の環境的差異	集団間比較／幼児・乳児の差異要因	個人内気質／幼児・乳児の環境的差異
A	何か、幼児の方が慌ただしさがあるなっていう。幼児の方が何かずつとバタバタしてるとか、落ち着いて関わるのが、今もなんですけど。何かバタバタしてるとか、そういう感じがします。あと、大人をそんなに求めないというのがあるのか。自分で自立して遊んでいるからなのか……。	幼児の方が慌ただしさがある／幼児の方が何かずつとバタバタしてるとか、落ち着いて関わる／バタバタしてるとか、そういう感じが／大人をそんなに求めない／自分で自立して遊んでいるからなのか	幼児クラスの慢性的慌ただしさ／安寧的対応の難しさ／保育者希求の少なさ／自立的な遊び	幼児・乳児比較／慢性的多忙感／非安寧的対応／保育者希求の加減／他律的・協同的遊びの展開／発達	幼児担当／慢性的多忙感／安寧的対応困難感／保育者希求の減少／自立的遊び展開／幼児・乳児の発達の差異
【ストーリー・ライン】 A 保育者は、 <u>幼児・乳児比較</u> を通じたわかり合い深化の差異に関して、 <u>乳児心情の鮮明さ・幼児の内面的複雑さ</u> を理由に幼児へのやりにくさを感じている。 <u>視点児真意把握・探索困難感</u> などに由来する <u>個人内気質</u> も一因である一方、 <u>幼児自身が保育者希求の減少が見られ自立的遊び展開をする幼児・乳児の発達の差異</u> や、 <u>幼児クラスは慢性的多忙感により安寧的対応困難感を抱きやすい</u> などの <u>幼児・乳児の環境的差異</u> も要因であると捉えている。					

### 3. 倫理的配慮

日本学術振興会のガイドライン (2015)<sup>(16)</sup>及び日本保育学会倫理綱領 (2010)<sup>(17)</sup>に則り、調査協力園の園長・保育者・視点児の保護者へ、口頭と文書で調査趣旨を説明し、個人情報保護を遵守して実施することを伝えた上で、研究協力の承諾を得た。また、本研究における調査協力者及び園名は全て仮名で取扱い、秘匿化することで人権に配慮した。なお、本学における研究倫理審査を受審し、実施許可を得た。

### III. 研究結果

各調査協力者の TEM 図を統合し、抽象度を高めた上で、2名の保育者の意識変容プロセスを TEM 図として描出した。その結果、「子ども理解志向期」「意思疎通志向期」「探索志向期」「感情共有志向期」「他児波及志向期」の全5期に分類された(図2)。

また、意識変容の特徴については、SCATの理論記述に基づき導出した。以下、TEM図に沿って、各保育者の関係構築プロセスの概要と意識変容の特徴に関する詳細について解説する。

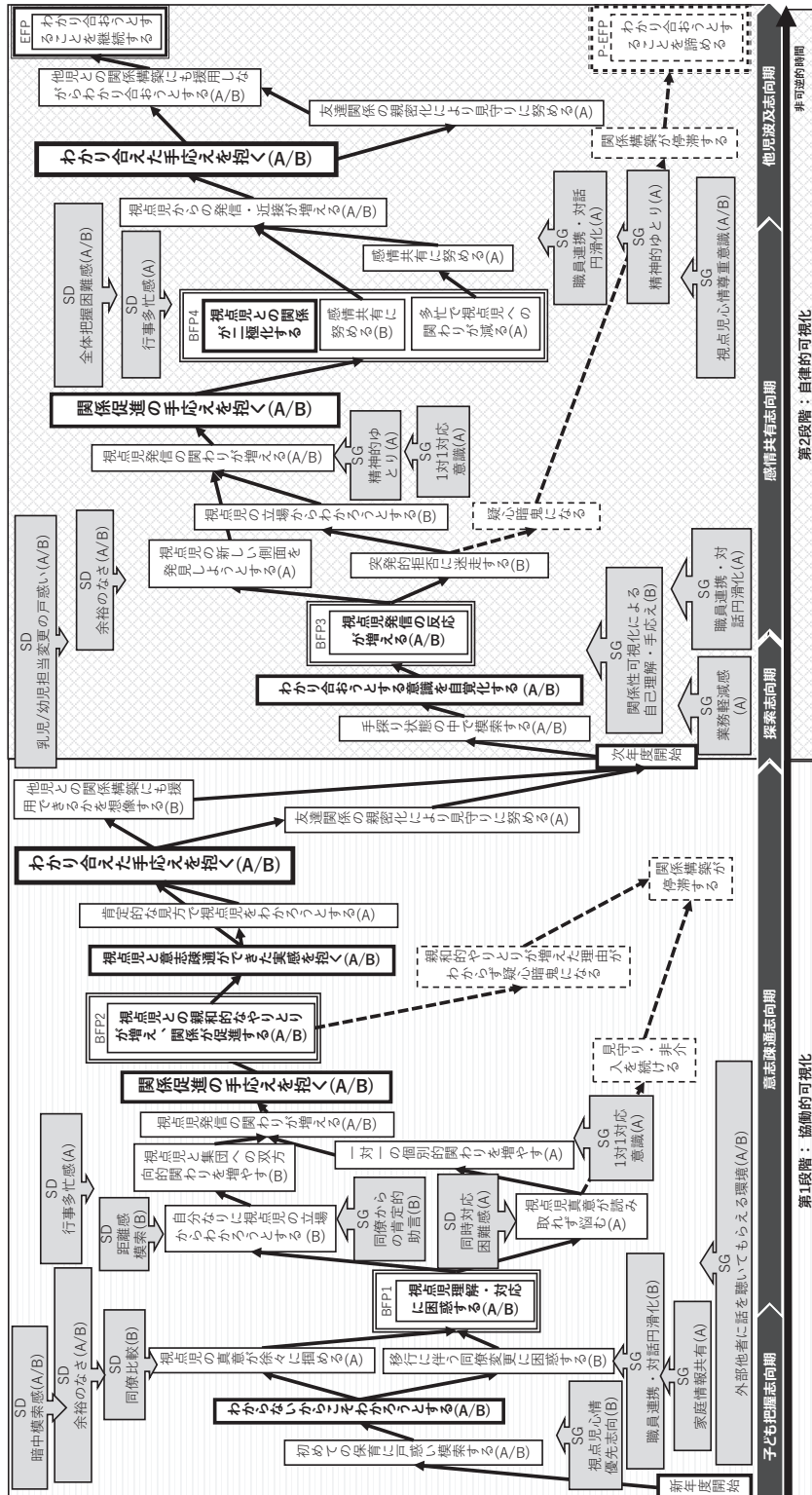


図2 関係構築プロセスの可視化に伴う2名の保育者の意識変容

## 1. A保育者の関係構築プロセスと意識変容の特徴

### 1) 関係構築プロセスの概要

A保育者は、幼児担当（第1段階：協働的可視化）の「第1期：子ども把握志向期」において、就職した直後にCovid-19登園自粛の影響もあり、《暗中模索感》や業務奔走による《余裕のなさ》に抑制されつつ、【外部他者に話を聴いてもらえる環境】【家庭情報共有】に助勢され、初めての保育に戸惑いながら模索していた。視点児（4歳児）をわからないからこそわかろうとしながら、共に遊び受容することで、視点児の真意が徐々に掴めるようになった。

その後、「第2期：意思疎通志向期」では、登園自粛後の混乱場面において、要注視他児への意識過多による《同時対応困難感》や精神的・人間的な《余裕のなさ》から、丁寧な振り返りが難しくなる。特に、家庭内における暴言を保護者から相談され、即時的関わりができないもどかしさを抱えるなどの〔BFP1：視点児理解・対応に困惑する〕という分岐点では、《行事多忙感》にも抑制され、保育者視線を気にする視点児の真意が読み取れず悩んでいた。しかし、環境再構成等を含む【1対1対応意識】に促進され、個別的関わりを増やしたところ、視点児が本音を保育者に伝えるなど視点児発信の関わりが徐々に増え、関係促進の手応えを感じた。その後、〔BFP2：視点児との親和的やりとりが増え、関係が促進する〕という分岐点を経て、視点児とアイコンタクトで意思疎通ができた実感を抱いた後、肯定的な見方で視点児をわかろうとするなどの意識変化が生じていた。また、視点児が保育者へ素を出して自然体でいられる関係になった実感を抱くなど、わかり合えた手応えを抱いていた。その後は、友達関係の親密化により見守りに努めるよう意識していた。

一方、翌年度の乳児担当（第2段階：自律的可視化）における「第3期：探索志向期」では、初めて担当する乳児クラスへの不安による《乳児／幼児担当変更の戸惑い》や《余裕のなさ》を抱きつつ、乳児担当者充足に伴う【職員連携・対話円滑化】【業務軽減感】に助勢され、自律的に関係性を可視化する中でわかり合おうとする意識を自覚しながら、視点児（1歳児）へ関わるよう努めていた。また「第4期：感情共有志向期」では、困惑時に求められることが多くなるなど〔BFP3：視点児発信の反応が増える〕という分岐点に至った際、同僚同士で対話や省察を充実させながら、視点児の新しい側面を発見しようとしていた。また、【精神的ゆとり】【1対1対応意識】に助勢されて個別具体的・応答的な関わりを充実させたところ、視点児発信の関わりが増え、関係促進の手応えやわかり合いの深まりを実感していた。その後、〔BFP4：多忙で視点児への関わりが減る〕では、《行事多忙感》や新入園児の途中入園による《全体把握困難感》に抑制され、視点児との1対1の関わりが希薄になったものの、【職員連携・対話円滑化】や【視点児心情尊重意識】、行事後の【精神的ゆとり】に助勢され、徐々に視点児からの発信・近接が増え、言葉を介した親和的關係が構築できた実感やわかり合えた手応えを抱いていた。また、「第5期：他児波及志向期」には、視点児との可視化の取組で得たノウハウを生かし、他児との関係構築にも発展的に援用しながら、視点児や他児ともわかり合おうとすることを継続していた。

## 2) 関係構築プロセスの可視化に伴う意識変容の特徴

また、関係性の可視化に伴うA保育者の意識変容を、語りから得られた理論記述（下線部：構成概念）を踏まえて、協働的可視化・自律的可視化、乳児・幼児の観点から比較した。

まず、わかり合い深化における協働的可視化・自律的可視化比較に関しては、自律的可視化の有効性を実感していた。特に、自律的可視化（第2段階）は、単に流動的保育における自律的省察の契機になるだけでなく、同僚間対話を含む他者との対話による協働的省察により自律的思考やわかり合おうとする意識の自覚化をより促すという効果を実感していた。同時に、初年次から自分で描出する自律的可視化は難しかったと考えており、協働的可視化（第1段階）の実施は、基本的な関係性可視化モデルの理解深化を促し、第2段階における自律的可視化の有効性につながったと捉えていた。

また、わかり合い深化を促す具体的要因として、視点児心情尊重意識や1対1対応意識など視点児に直接的に関わる際の個人内意識に留まらず、業務軽減感や精神的ゆとりなどの仕事量・精神面の余裕や、職員連携・対話円滑化などの協働的な同僚性が大きな影響を及ぼしていた。一方で、わかり合い希薄化を促す具体的要因として、行事多忙感・余裕のなさを挙げており、新年度や新入園・行事の繁忙期など多忙な状況下において1対1対応意識・視点児真意探索・次なる手立て検討などに関する余裕のなさが生じたことから、行事の多忙さや新しい局面における余裕のなさはわかり合おうとする意識を低下させる一因として捉えていた。

以上のような関係性の可視化によるわかり合おうとする意識の推移は、Parallel-TEM 図における関係性面積の拡張・縮小と連動する関係構築との呼応性・連動性を有していると同時に、課題発掘や未来展望の描出に関する意識が高まるだけでなく、日常的流去への探求意識や視点児理解意識の深化・自己理解深化などの意識変化が現れていた。加えて、第2段階の自律的可視化においては、視点児とある程度関係構築実感を抱いた際、波及的な他児関係構築採用を考えることができ、他児との関係構築にも発展的に採用していた。

続いて、幼児・乳児比較を通じたわかり合い深化の差異に関しては、乳児心情の鮮明さ・幼児の内面的複雑さから、幼児担当時における関係性可視化困難感やわかり合おうとする意識持続困難感を抱いていた。視点児真意把握・探索困難感などに由来する個人内気質も一因である一方、幼児自身による保育者希求の減少があり自立的遊び展開をする幼児・乳児の発達の差異も要因として挙げていた。また、幼児担当の場合は、慢性的多忙感・行事多忙感により安寧の対応困難感を抱きやすいなど、幼児・乳児の環境的差異も要因であると捉えていた。これらの慢性的多忙感・行事多忙感により、幼児担当時には業務切迫型粗大省察や単調な発達に伴う気づき減少に留まることが多かった。一方、乳児担当の場合は、担当者充足による職員連携・対話円滑化・精神的ゆとり・業務軽減感・1対1対応意識などが促進され、微細な部分まで落ち着いて省察できる安定的微細省察や、発達の变化の激しい乳児に特化した多様な発達に伴う気づき過多など、省察が深まり気づきが拡充していた。

## 2. B保育者の関係構築プロセスと意識変容

### 1) 関係構築プロセスの概要

B保育者は、乳児担当（第1段階：協働的可視化）の「第1期：子ども把握志向期」において、転職後の《暗中模索感》《余裕のなさ》に抑制されつつ、【外部他者に話を聴いてもらえる環境】【職員連携・対話円滑化】に助勢され、視点児（2歳児）の心情を模索していた。Covid-19の緊急事態宣言により視点児の登園自粛が続いたが、自粛解除後に初めてB保育者の名前を呼ぶ姿が見られ、関わり合いが乏しかったからこそわかろうとしながら共に遊びを深めていた。法人の保育方針を踏まえて保育を模索し、【視点児心情優先志向】に助勢されながら視点児の心情を受容・尊重したところ、互いの感情が通い合う瞬間が増えてきた実感を抱いていた。

その後、「第2期：意思疎通志向期」では、移行に伴い担当者が変わり、新たな同僚保育者とクラスを担当することになった。自分とは異なる見守り・言葉がけなどの間接的援助を目の当たりにした《同僚比較》に抑制され、〔BFP1：視点児理解・対応に困惑する〕という分岐点で、今まで関与しすぎたのではないかと逡巡していた。その後、《距離感模索》に抑制されながら、視点児心情の受容的関わりと自立へ向けた足場かけの関わりとの狭間で再び悩むが、【同僚からの肯定的助言】に促進され、視点を変えて自分なりに視点児の立場からわかろうとするよう試みた。視点児と集団への双方向的な関わりを増やし、視点児の可能性を信じて見守りに努めたところ、少しずつ視点児発信の関わりが増え、徐々にわかり合えてきたような関係促進の手応えを感じていた。その後、〔BFP2：視点児との親和的やりとりが増え、関係が促進する〕という分岐点を経て、保育者心情を視点児自身がわかっているような視点児と意思疎通ができた実感を抱き、わかり合えた手応えを抱いていた。また、他児との関係構築にも援用できるか想像し、本取組で得た気づきを他児にも応用しようとする意識変化が見られた。

一方、翌年度の幼児担当（第2段階：自律的可視化）における「第3期：探索志向期」では、初めての幼児担当であったため《乳児／幼児担当変更の戸惑い》や《余裕のなさ》を抱きつつ、緊張や不安を抱えながら試行錯誤を重ねていた。前年度の関係性の可視化により、難しい局面でもいつかはわかり合えるという手応えや強み弱みの自己覚知などの【関係性可視化による自己理解・手応え】に助勢され、わかり合おうとする意識を自覚しながら、視点児（5歳児）へ関わるよう努めていた。また、他保育者ではなくB保育者だけに思いを伝えられる視点児の真意に気づき、園内で特別な存在として認知されてきた実感を抱き、「第4期：感情共有志向期」では、視線合致や視点児からの発話が増えるなど〔BFP3：視点児発信の反応が増える〕という分岐点を経て、アイコンタクトで通じ合える関係になりつつある実感を抱いた。その後、保育者が誘ったゲームを断る突発的拒否に迷走したが、視点児の立場からわかろうと努めたところ、B保育者を求める視点児発信の関わりが増え、関係促進の手応えを抱いていた。また、ある程度わかり合えた実感が持ったことにより、《全体把握困難感》を抱きつつも【視点児心情尊重意識】に助勢されながら〔BFP4：感情共有に努める〕に至り、視点児からの発信・近接がさらに増えると同時に保育者が伝えたことを他児に知らせようとする姿が見られ、わかり合



えた手応えを抱いていた。その後、「第5期：他児波及志向期」では、友達関係の親密化により見守りに努める一方、前年度末と同様に、本取組で得た気づきや意識の持ち方・関わり方のポイントを生かし、他児との関係構築にも発展的に援用しながら、幅広くわかり合おうとすることを継続していた。

## 2) 関係構築プロセスの可視化に伴う意識変容の特徴

また、関係性の可視化に伴うB保育者の意識変容を、A保育者と同様に語りから得られた理論記述を踏まえて、協働的可視化・自律的可視化、乳児・幼児の観点から比較した。

まず、わかり合い深化に着目した協働的可視化・自律的可視化比較に関しては、わかり合えた実感の程度比較をした上で自律的可視化の有効性を実感していた。自律的可視化(第2段階)は、自律的描写による関係性理解の深化だけでなく、瞬時的素描・加筆や行為・記憶の連関的想起ができるよさがあり、可視化の面白さを感じると同時に自己有用性の高さを認識していた。また、葛藤時に自らの揺らぎの幅を実感できるなどの関係性可視化に伴う自己理解深化や、前段階の協働的可視化(第1段階)における関係構築の手応えを手掛かりとした先見性・自信の発展的想像ができ、保育者自身のわかり合おうとする意識の自覚化をより促すと捉えていた。同時に、初年次からの自律的可視化は難しく、協働的可視化(第1段階)の実施が基本的な関係性可視化モデルの理解深化を促し、第2段階の自律的可視化の有効性につながっていた。

また、わかり合い深化を促す具体的要因としては、視点児心情優先志向や視点児心情尊重意識など視点児を尊重する個人内意識に留まらず、同僚からの肯定的助言や職員連携・対話円滑化などの協働的な同僚性が影響を及ぼしていた。一方、わかり合い希薄化を促す要因として余裕のなさと同僚比較・非協働的同僚関係を挙げており、特に、同僚との関わり方の差異や職員間の意思疎通困難感により、自信喪失感を抱いていた。

以上のような関係性の可視化によるわかり合おうとする意識の推移は、Parallel-TEM 図における関係性面積の拡張・縮小と連動する関係構築との呼応性・連動性を有していると同時に、課題発掘・未来展望の描出の意識の高まりや、関係抑制要因への気付き・保育者自身の特性気づきによる客観的自己理解深化などの意識変化が現れていた。加えて、第1段階・第2段階の双方で、視点児とある程度関係構築実感を抱いた後、波及的に他児関係構築援用を考えることができ、他児との関係構築にも発展的に援用していた。

また、幼児・乳児比較を通じたわかり合い深化の差異に関しては、双方向的困難感を抱いていた。まず、幼児担当に関しては、異年齢クラス特性による全体把握困難感や心的多忙感・余裕のなさなど幼児・乳児の環境的差異により困難感を抱く一方で、幼児自身による言語発達や友達関係の親密化など幼児・乳児の発達の差異による視点児心情把握が容易であると捉えていた。一方、乳児担当の場合は、著しく発達する乳児特有の多様な発達に伴う気づき過多による自律的省察の深化が繋がると同時に、複数担当制による職員連携・対話円滑化・同僚からの肯定的助言に助勢されてわかり合おうとする意識向上が見られた。その反面、複数担当制による同僚比較・非協働的同僚関係などの幼児・乳児の環境的差異も、わかり合おうとする意

識の推移に影響を及ぼしていた。

#### IV. 総合考察と今後の課題

##### 1. 総合考察

以上の結果を踏まえ、視点児との関係構築プロセスの可視化による保育者の意識変容について、2名の若手保育者の共通点・相違点に着目しながら、以下の3点を主軸に考察する。

##### 1) 関係構築プロセスの可視化に伴う保育者の意識変容

第1に、協働的可視化(第1段階)の経験が自律的可視化(第2段階)を補完しており、自律的可視化の方が「よりアクチュアルに描けること」、また、「わかり合おうとする意識の自覚化につながること」が共通点として見出された。第1段階で描出イメージを掴むことで、現時点の関係性や揺らぎをより鮮明に自覚でき、第2段階当初には「わかり合おうとする意識を自覚化する」という通過点が見られた。また、各保育者の実感に注目すると、自律的可視化は、瞬時的素描・加筆、行為・記憶の連関的想起、課題発掘、未来展望の描出、先見性・自信の発展的想像など様々な利点があること、自律的描写による関係性理解の深化や視点児理解意識の深化など関係性そのものや視点児の理解の深まりにつながることで、可視化の面白さ・自己有用性の高さから保育者自身が己を深く知るという自己理解深化に還元されること、自律的省察や他者との対話による協働的省察など振り返りの契機になることなどが見出され、自律的思考をより促す効果を実感できることが見出された。

第2に、上記の子どもとわかり合おうとする意識は、Parallel-TEM図で関係構築プロセスを描くことにより、関係性面積の拡張・縮小と連動する「呼应性・連動性を有していること」も共通点として明らかになった。わかり合いの広がりをも面積と線描で描く経験を2ヶ月に1度繰り返す中で、保育者の子どもとわかり合おうとする意識の推移も同期するように上昇・低下していたと推測される。すなわち、保育者が子どもとわかり合えたと実感するとわかり合おうとする意識がより高まり、わかり合えずゆきづまりを感じるとわかり合おうとする意識も低下するという関連が示唆された。その一方で、視点児と新たに出会った際には、わからないからこそ手探り状態の中で子ども把握志向が高まることも見出された。

第3に、視点児との関係だけに注視する閉塞的志向ではなく、「他児にとの関係性にも波及的に捉える拡散的志向に発展すること」も共通点として見出された。これは、A保育者は第2段階の終期、B保育者は第1段階・第2段階それぞれの年度終期に顕在化していたが、視点児とある程度関係構築の手応えを実感した後に、他児関係構築援用へ波及的に考え、実践していた。視点児との可視化の取組で得た気づきを生かし、他児との関係構築にも発展的に援用しながら幅広くわかり合おうとする意識をもてる点も、意識変容プロセスにおける重要な通過点として捉えることができよう。

## 2) わかり合いの深化を促進・抑制する要因

続いて、わかり合いを深化させる促進と希薄化をもたらす抑制に作用する具体的要因を類別した結果、「保育者の個人内要因」と「保育者を取り巻く環境的要因」の2つが導出された。

まず、わかり合いの深化に着目すると、①視点児との直接的な関わり合いにおける保育者の個人内要因（1対1対応意識、視点児心情優先志向、視点児心情尊重意識）、②慌ただしさなど保育者の個人内要因（精神的ゆとり）、③園内の業務量に関する環境的要因（業務軽減感）、④園内の職員関係に関する環境的要因（職員連携・対話円滑化、同僚からの肯定的助言、同僚との円滑的・協働的な同僚性）が見出された。また、わかり合いの希薄化の方も、①保育者の慌ただしさ・心的軽快感に関する保育者の個人内要因（余裕のなさ・自信喪失感）、②行事等園のカリキュラムに由来する環境的要因（行事多忙感）、③園内の職員関係に由来する環境的要因（同僚比較・非協働的同僚関係・職員間の意志疎通困難感）に類別された。すなわち、子どもとわかり合おうとする意識は、保育者が子どもと対峙した二者関係の中だけで生じるのではなく、園の業務量や行事など保育者を取り巻く環境の影響を受けやすいことが明らかになった。また、職員との協働的關係など保育者を取り巻く周囲の人的環境も重層的に影響していると言える。

このような保育者の個人内要因と保育者を取り巻く環境的要因は、互いに誘因関係にあり、促進・抑制の双方に作用すると考えられる。例えば、職員間の協働関係が良好で意思疎通や情報共有ができていた場合は、同僚との対話や省察を通して共に子どもと深くわかり合おうとする意識が高まる一方、意思疎通が難しい環境の場合は、一人で抱え込んで悩んだり同僚と比較して自身を追い詰めたりなど困惑・逡巡してしまい、わかり合おうとする意識も低下していた。よって、実践経験の少ない若手保育者が子どもとわかり合おうとする意識を高めるためには、保育者個人が努力して視点や意識の転換を図ろうとするだけでなく、その個人の意識を重層的に支えるように保育者を取り巻く多様な環境を整えていく必要があると言えよう。

## 3) 乳児・幼児との関係構築の差異

最後に、幼児・乳児担当を比較した関係構築の差異に関しては、2年目の年度当初に担当が幼児・乳児で替わる際、「乳児／幼児担当変更の戸惑い」というSDの顕在化が共通して見出された。年度替わりに乳児・幼児間で担当が変わることは、経験年数の少ない若手保育者にとっては大きな環境的変化となり、戸惑いや不安を誘発する要因になると言える。

一方、乳児・幼児との関係構築やわかり合おうとする意識に関しては、保育者によって相違が見られた。A保育者は、幼児担当の方が、関係性可視化の難しさやわかり合おうとする意識を持ち続ける難しさを感じる一方、乳児担当の方が子どもと安定的にゆとりを持って関わることができ、わかり合おうとすることが比較的容易であったと感じていたが、B保育者は乳児担当・幼児担当のそれぞれに困難さがあると実感していた。

その上で、幼児担当の共通点としては、①集団規模や園行事等園のカリキュラムなど保育者を取り巻く環境的要因（行事多忙感、慢性的多忙感、全体的把握困難感）と保育者の個人内要

因（心的多忙感、余裕のなさ）の双方が、乳児担当時よりも大きいこと、②発達の要因（言葉を介した意思疎通による視点児心情把握がしやすい一方、保育者を求める機会の減少や言語発達・友達関係の広がりなど幼児特有の発達の特徴があること）により、幼児担当の方が保育者と子どもの関係構築に焦点が当てづらいこと、が見出された。これらの要因に抑制され、業務に追われると振り返りが粗くなってしまふ、乳児に比べて著しい発達が見受けられないため気づきが乏しいなど、省察の希薄さに関する語りが得られたことから、幼児担当時の方が乳児担当時より多忙感を実感しやすく、省察の深化まで至る難しさを抱えていることも推測される。

一方、乳児担当の共通点としては、①保育者の個人内要因（1対1対応意識、精神的ゆとり）、②園内の職員関係に関する環境的要因（担当者充足、業務軽減感、職員連携・対話円滑化、協働的同僚関係）、③乳児の発達の要因（著しく発達する乳児特有の発達の特徴）の3つが複層的に作用し合っていたと考えられる。特に、乳児担当の特徴を幼児担当と比較した際、複数担当で保育にあたることが多く保育者対子どもの人数比率も少ないため職員間連携が重視されやすい、行事等よりも日々の生活における養護的な関わりや個別具体的な関わりが多いなど、乳児クラス特有の背景が潜在しており、幼児担当と比べて個々の子どもと応答的に向き合う地盤が作られやすいと言えよう。複数の担当者間で日頃より連携が図れている場合や保育者が充足していて比較的ゆとりがある場合は、子どもと応答的に関わる中でわかり合おうとする意識も高まりやすく、微細な部分までじっくり振り返ることができる省察の深化や、著しい発達の変化が見られる乳児に対する気づきの拡充など、ポジティブな意識変化をもたらすと言える。その反面、職員間連携や同僚性の構築が上手くいかない場合は、同僚保育者と自身の関わり方を比較して自信を失う、同僚との意思疎通や方針共有が難しいなどのネガティブな意識変化をもたらし、子どもとわかり合おうとする前に悩みが膨れ上がって逡巡しやすく、意識低下にも影響することが推測される。

## 2. 総括と今後の課題

以上から、若手保育者にとって関係構築プロセスを可視化することは、日常的に流れ去る子どもとの関係性に注視し、子どもとわかり合おうとする意識を涵養する一助になることが示唆された。また、視点児との関係性の自覚化に留まらず、他児との関係構築にも波及的・発展的に捉えて援用できる可能性があることが明らかになった。加えて、幼児との関係構築は、行事や業務の多忙さから慌ただしく大まかな省察に陥る可能性がある一方で、乳児との関係構築は、ゆとりのある応答的な関わり合いの中で細部まで省察ができる可能性も見出された。この背景には、保育者の個人内要因・保育者を取り巻く環境的要因・子どもの発達の要因が、保育者の意識変容に複層的に影響し合うことも明らかになった。

その反面、本研究では若手保育者2名の関係性可視化に伴う意識変容の特徴に注視したが、仮に乳児担当が複数担当制であっても保育者が充実せずゆとりがない場合や職員間意思疎通が図れない場合は、上述とは異なる困難感が顕在化する可能性もある。加えて、今回調査した幼児クラスは3・4・5歳の異年齢保育による複数担当制だったが、仮に一人担任制の場合であ

ればまた違った難しさが現れることが推測され、この点が本研究の限界であると言える。

今後は、多様な幼児・乳児担当を経験した保育者の意識変容にも注視したり、幼児・乳児担当を継続して担当した若手保育者の意識変容を説明・比較したりすることを通して、総合的な検討を積み重ねていく。また、若手保育者の意識という個人内要因は、保育者を取り巻く多様な環境的要因と相互誘因関係にあったことから、様々な外部環境の影響を受けやすい若手保育者を組織的・重層的にどう支えていくかについても検討を深めていきたい。

## 引用文献

- (1) 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2017）幼保連携型認定こども園教育・保育要領。フレーベル館。4-5.
- (2) 林悠子（2009）実践における「保育者—子ども関係の質—」をとらえる保育者の視点—保育記録の省察から—。保育学研究。47(1)。42-54.
- (3) 上村晶（2019）「年度途中のクラス担当者変更」は保育者と子どもの関係構築プロセスにどのような影響をもたらすのか—保育者の葛藤の諸相に着目して—。保育学研究。57(3)。32-43.
- (4) 上村晶（2022a）保育者は子どもとどのようにわかり合おうとするのか。風間書房。205-228.
- (5) 上村晶（2022b）保育者が子どもとの関係性を可視的に描く意義。桜花学園大学保育学部研究紀要。26。9-23.
- (6) 鯨岡峻（2006）ひとがひとをわかるということ—間主観性と相互主体性—。ミネルヴァ書房。115-126.
- (7) 安田裕子（2019）TEA（複線径路等至アプローチ）（サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実編。質的研究法マッピング—特徴をつかみ、活用するために—）。新曜社。16-22.
- (8) 加藤由美・安藤美華代（2013）新任保育者の抱える困難—語りの質的検討—。兵庫教育大学教育実践学論集。14。27-38.
- (9) 前掲(3)
- (10) Schroots, J. J. F. & ten Kate C. A. (1989) Metaphors, Aging and the Life-Line Interview Method. *Current Perspectives on Aging and the Life Cycle*. Vol. 3. 281-298.
- (11) 上村晶（2023）同時並行的な TEM 図—二者の関係性を左右の振り幅で表現—。（サトウタツヤ・安田裕子監修。カタログ TEA）。新曜社。68-69.
- (12) 前掲(10)
- (13) 前掲(7)
- (14) 大谷尚（2019）質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで—。名古屋大学出版会。270-368.
- (15) 前掲(7)
- (16) 日本学術振興会（2015）科学の健全な発達のために—誠実な科学者の心得—。 <https://www.jsps.go.jp/j-kousei/data/rinri.pdf>（2017年10月31日取得）
- (17) 一般社団法人日本保育学会倫理綱領ガイドブック編集委員会編（2010）保育学研究倫理ガイドブック—子どもの幸せを願うすべての保育者と研究者のために—。フレーベル館。

## 謝辞・付記

本研究の実施に際し、ご協力いただいた保育者のみなさまや視点児及び保護者の方々、園長先生

を始め園職員のみなさまへ深く御礼申し上げます。また、本研究は、PECERA (Pacific Early Childhood Education Research Association) 22th Annual Conference (2022年7月)、及び、日本保育学会第75回大会 (2023年5月) における発表内容を再分析して、加筆・修正したものである。加えて、日本学術振興会科学研究費補助金による研究助成 (20K02713) を受けて実施した一部である。

(受理日 2023年9月13日)