

# 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(2)

——乳児・幼児の継続的担当者における関係構築の差異に着目して——

上 村 晶

A Longitudinal Study on the Change in Consciousness of Childcare Teachers  
through Visualization of the Process of Building Relationships with Children (2)

——Focusing on Differences in Relationship Building for Infants and Toddlers in Continuing Care——

Aki UEMURA

## I. 問題と目的

保育実践を展開する上で、保育者と子どもの関係構築が重要であることは、幼保連携型認定こども園教育・保育要領にも提言されている（内閣府ら，2017）<sup>(1)</sup>。子どもとの信頼関係の構築は、保育の根幹として重視されていると同時に、保育者の自己充実感や向上的実践態度に肯定的な影響を及ぼすと指摘されている（岡本，2021）<sup>(2)</sup>。よって、保育者と子どもの良好な関係構築は、子ども理解を深めると同時に、保育者の効力感などにも影響を及ぼすと考えられる。

筆者は、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、保育者と子どもの相互主体的関係（鯨岡，2006）<sup>(3)</sup>の概念に基づいて複線径路等至性モデリング（Trajectory Equifinality Modeling：以下 TEM，安田ら，2019）<sup>(4)</sup>を援用しながら、二者間の関係構築プロセスの可視化を通じた保育者自身の葛藤の諸相や意識変容を解明する追跡研究をしてきた（上村，2022）<sup>(5)</sup>。特に、前稿（上村，2023a）<sup>(6)</sup>では、各年度で幼児・乳児の双方の保育を経験した若手保育者が、関係構築プロセスを可視化する継続的な取組を通して、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解明した。その結果、①関係構築プロセスの可視化は視点児以外の他児との関係構築も波及的・発展的に捉え、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、②幼児との関係構築は行事や業務の多忙さから大まかな省察に陥る可能性がある一方、乳児との関係構築は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があるなどの差異が見られること、が明らかになった。しかし、継続して乳児や幼児を担当した保育者にどのような意識変容が見られるかは見出されていないため、年度を超えて継続して担当したことによる意識変容の特徴を明らかにする必要がある。

そこで、本稿は前稿に次ぐ第2報として、年度を超えて継続的に乳児もしくは幼児を担当し

た保育者が縦断的に関係性を可視化する取組を行うことで、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3名を調査協力者とした。なお、前稿（上村, 2023a）<sup>(7)</sup>にて調査協力者2名をA・B保育者と仮称した関係上、本稿ではC・D・E保育者と仮称の上、記載する。

C保育者は短期大学を卒業後に、1年目は1歳児、2年目は2歳児と、2年連続して乳児クラスを担当した。また、D・E保育者は四年制大学を卒業後、D保育者は1-2年目に、E保育者は1-3年目において、2年連続して幼児クラス（3・4・5歳児の異年齢クラス）を担当した。2年間の担当継続状況は、乳児継続担当が1名、幼児継続担当が2名であると同時に、本研究では経験年数1-5年目を若手保育者として設定していたため、上記3名へ調査協力を依頼した。

調査方法は、前稿（上村, 2023a）<sup>(8)</sup>と同様に、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, 2023b）<sup>(9)</sup>を活用しながら、①第1段階：協働的可視化（視点児との関係性を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、二者関係性を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。Parallel-TEMとは、二者の関係構築プロセスを同時並行的に描いたTEM図であり、時間軸に沿って二者関係性の様相を線描と面積でモデル化したものである。二者関係性の広がりや線描は、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>(10)</sup>とTEM（安田, 2019）<sup>(11)</sup>を活用して線描・可視化するよう依頼し、両取組の比較や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 調査開始時経験年数	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
C保育者 (1年目)	1歳女児 (1月生)	161分	2歳男児 (3月生)	159分	31分	24	47
D保育者 (1年目)	3歳男児 (11月生)	149分	3歳男児 (7月生)	194分	32分	20	51
E保育者 (2年目)	3歳男児 (1月生)	133分	3歳男児 (12月生)	118分	33分	21	42

## 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 (Steps for Cording and Theorization)<sup>(12)</sup>と、安田（2019）による TEM<sup>(13)</sup>を採用した。協働的可視化・自律的可視化の差異や乳児・幼児の担当継続性による関係構築の様相を踏まえた保育者の意識変容に関する語り（65セグメント）から、SCAT を用いて構成概念（N = 140）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、3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（D 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 言いかえ	3) 説明概念	4) 構成概念
筆者	じゃあ、1年目と2年目を比較して何か違いはありましたか？	1年目と2年目／比較／わかり合い／違い	協働的可視化／自律的可視化／差異	自律性の有無や差異	協働的可視化・自律的可視化比較
D	2年目の方がやりやすかったです。あれもこれもあるものを細かく書き留められたのがよくなった。「どうしてだったんだろう？」って聞いてもらえると、「ああ、そこってどうなっていたんだろう？」とか、次に話すときもその視点が加わったことによって、より小さい場面でも見ようというか視点が変わってきた気がして。	2年目の方がやりやすかった／あれもこれもあるものを書き留められたのがよかった／「どうしてだったんだろう？」って聞いてもらえると、「そこってどうなっていたんだろう？」／次に話す時もその視点が加わった／より小さい場面でも見よう／視点が変わってきた	自律的可視化／やりやすさ／詳細加筆／発問／自己省察／細部焦点化／視点拡充	第2段階の有用性／粗大加筆／問いかけ／内省／粗大的焦点化／対話／新たな視点の獲得	自律的可視化の有用性／詳細加筆性／問いかけ／自己内対話／微細的焦点化／多角的視点の拡充／
D	小さいエピソードをこうやって書いていった2年目の方がよくなった。ここで得られた新しい視点とかは大きかったですね。他の子と何かあった時も「何でこうなったんだろう？」とか「きっかけは何があったかな？」とか、あと、まだ関係が築けていない子に、もうちょっと積極的に関わってみようとかっていうふうにはつながっていったかなって。	小さいエピソード／書いていった／2年目の方がよかった／得られた新しい視点とかは大きかった／他の子と何かあった時／何でこうなったんだろう／きっかけは何があったかな／まだ関係が築けていない子に、もうちょっと積極的に関わってみよう	自律的可視化／やりやすさ／新しい視点／意識変容／他児との関係構築における波及的省察／他児援用可能性	第2段階の有用性／新規発見／省察の発展性／他児関係構築の限界性	自律的可視化の有用性／多角的視点の拡充／意識変容／波及的省察／他児関係構築援用
【ストーリー・ライン】D 保育者は、第1段階と第2段階を比べた協働的可視化・自律的可視化比較において、詳細加筆性・微細的焦点化などのよさを実感できる自律的可視化の有用性を認識している。また、外部他者からの問いかけから自己内対話が促進され、多角的視点の拡充につながると捉えている。加えて、他児関係構築援用による波及的省察をもたらすなどの意識変容を自覚している。					

## 3. 倫理的配慮

日本学術振興会のガイドライン（2015）<sup>(14)</sup>及び日本保育学会倫理綱領（2023）<sup>(15)</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

各保育者の TEM 図を統合・抽象度を高め、3名の意識変容プロセスを TEM 図として描出した結果、「子ども把握志向期」「意思疎通志向期」「探索志向期」「感情共有志向期」「相互理解・他児波及志向期」の全5期に分類された(図1)。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を、乳児・幼児継続担当者の順で解説する。また、保育者の意識変容は、語りから得られた理論記述を踏まえて、両取組の差異や担当継続性の観点から比較・検討した。

#### 1. 乳児クラスを継続的に担当した保育者の関係構築プロセスと意識変容の特徴

##### 1) C保育者の2年間の関係構築プロセスと意識変容

###### (1) C保育者の関係構築プロセスの概要

2年間継続して乳児クラスを担当した初任のC保育者は、第1段階(協働的可視化)の「第1期:子ども把握志向期」で、【外部他者に話を聴いてもらえる環境】や一人遊びを楽しむ視点児(1歳)の世界観を【わかり合おうとする意識】に助勢され、視点児からの近接を受け止めながら関係構築を模索していた。「第2期:意思疎通志向期」では、Covid-19の協力登園明けの混乱による《余裕のなさ》や他児との《同時対応困難感》に抑制され、〔BFP1:視点児理解・対応に困惑する〕という分岐点において突発的拒否が増え、言葉による意思疎通の難しさを痛感した。しかし、【1対1対応意識】に助勢されながら一緒に遊ぶ機会が増えたことで、徐々に視点児発信の関わりが増え、関係構築の手応えを抱いていた。また、〔BFP2:視点児との関係が変化する〕という分岐点では、視点児からの【発話・近接増加】により視点児とのやりとりが増え、言葉による意思疎通ができた実感を抱くと同時に、初めて名前と呼ばれるようになったことで、園内で特別な存在になった実感やわかり合えた手応えを抱いていた。

一方、第2段階(自律的可視化)では、海外にルーツのある視点児(2歳児)に着目したところ、「第3期:探索志向期」では、昨年度に引き続いて乳児担当になった【担当継続による展望性】や国籍言語が違うからこそ【わかり合おうとする意識】に助勢されつつも、言語の違いに基づく《意思疎通困難感》に抑制され、関わり方に戸惑う日々が続いた。自律的可視化に伴いわかり合おうとする意識を自覚化しつつ、「第4期:感情共有志向期」の〔BFP3:視点児との関係が変化する〕という分岐点では、発達に見合った【環境再構成】を試みたが、突発的拒否が増えて迷走していた。また、次の〔BFP4:視点児との関係が変化する〕という分岐点でも、感情共有を意識しながら発達に見合った【環境再構成】に努めるものの《意思疎通困難感》に抑制され、拒否理由がわからず五里霧中状態に陥っていた。わからないからこそ【わかり合おうとする意識】を抱きつつ国籍言語以外の【発達の課題への疑念】に助勢され、【家庭

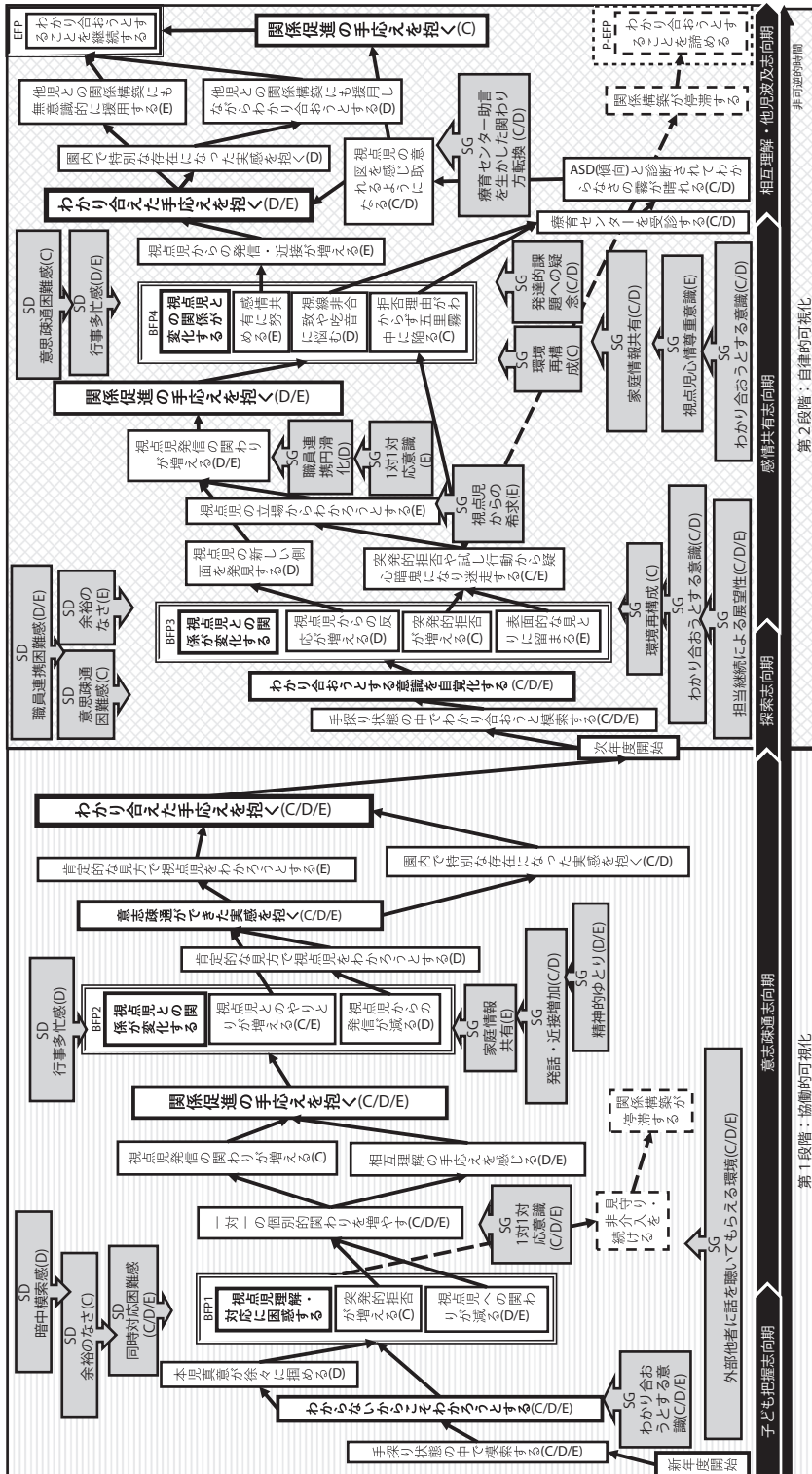


図1 関係構築プロセスの可視化に伴う3名の保育者の意識変容

情報共有】を踏まえて主任や保護者と相談後に療育センターを受診した結果、自閉症スペクトラムと診断されたことでわからなさの霧が晴れた実感を抱いていた。その後の「第5期：相互理解・他児波及志向期」では、視点児と共に行動するなど【療育センター助言を生かした関わり方転換】に助勢され、徐々に視点児の意図を感じ取れるようになったことで関係促進の手応えを感じ、わかり合おうとする意識もさらに高まった。なお、第5期では、視点児との関係構築に専心していたため、他児との関係構築への波及には至らず、視点児との相互理解志向に徹していた。

## (2) C保育者の関係構築プロセスの可視化に伴う意識変容の特徴（下線部：構成概念）

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（第2段階）の方が、子どもとわかり合おうとする意識の自覚化をより促すと認識していた。また、初年次から自分で描くことは難しく、協働的可視化（第1段階）が基本的な可視化モデルの理解を促し、第2段階の自律的可視化の有用性が生じると捉えていた。

また、わかり合い深化を促す具体的要因として、初めて出会う子や海外にルーツのある子どもなど、わからないからこそわかり合おうとする意識が葛藤を誘発する分岐点で大きく作用していた。また、発話・近接増加などの視点児変化や、乳児保育特有のスキップ・個別具体的な関わりなどの1対1対応意識、視点児の発達に合った環境を整える環境再構成、発達の課題へ新たな疑問を感じた発達の課題への疑念などの視点児に焦点化した個人内意識・行為に留まらず、家庭情報共有・療育センター助言を生かした関わり方転換などの他者情報を手掛かりに、わかり合おうとする意識を補強していた。一方、わかり合い希薄化を促す具体的要因として、多忙時の余裕のなさ・言葉でのやりとりが難しい乳児特有の意思疎通困難感・集団保育における同時対応困難感は、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。

その他、外部他者との対話の必須性を挙げており、特に外部他者との対話は問いかけにより課題発掘や自己分析が促進されると捉えていた。一方、園内の保育者同士の対話は視点児見とり共有や視点児見とり拡充のよさがあること、上司との対話はアドバイス獲得のよさがあると認識しており、状況に依拠した両義性を実感していた。

こ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、文字記録を超越する図解による簡易的理解・関係性推移の視覚的わかりやすさがあり、視覚的追認・継続的省察・多角的視点の拡充などのよさを実感していた。また、言葉を介した意思疎通の可否に依拠しやすいという自己課題の明確化や、困惑時にはわからないからこそわかり合おうとする意識に助勢されて丁寧に向き合える保育者自身の特性把握など、2年間のTEM図を大局的に概観する中で自己覚知や自身の客観視を誘発していたことが見出された。

同時に、乳児の担当継続による展望性に関しては、1年目は見通しが持てなかったが2年目は昨年度の担当経験を生かして見通しを持ちながら子どもと関係を築くよう意識できたなど、ただ単に第2段階の自律的可視化の有用性だけでなく、第1段階の協働的可視化の経験と昨

年度担当経験を踏まえた上でわかり合い深化につながっていたと実感していた。一方で、同じ乳児であっても視点児の特性が違うことでわかり合おうとする意識の推移が変わると捉えており、視点児特性差異が意識変容に大きく影響すると認識していた。

## 2. 幼児クラスを継続的に担当した保育者の関係構築プロセスと意識変容の特徴

### 1) D保育者の2年間の関係構築プロセスと意識変容

#### (1) D保育者の関係構築プロセスの概要

2年間継続して幼児クラスを担当した初任のD保育者は、第1段階（協働的可視化）の「第1期：子ども把握志向期」で、【外部他者に話を聴いてもらえる環境】や就職後に初めて出会った視点児（3歳児）と【わかり合おうとする意識】に助勢されながら、スキンシップなどを通して徐々に視点児の真意が掴めるようになった実感を抱いていた。しかし、「第2期：意思疎通志向期」では、同僚不在による《暗中摸索感》や視点児と他児の双方へ対応する《同時対応困難感》に抑制され、視点児と思うように関われないもどかしさを感じていた。視点児との関わりが減って〔BFP1：視点児理解・対応に困惑する〕という分岐点に至った際、関係停滞の反省を踏まえて【1対1対応意識】に助勢された個別具体的な関わりを行ったところ、視点児からの発話等が増え、相互理解の手応えや関係促進の手応えを感じた。その後、行事の準備が忙しくなり見通しが持てず奔走するなど《行事多忙感》に抑制され、〔BFP2：視点児との関係が変化する〕という分岐点に至った際には、視点児からの発信が減ったことで関係の希薄化やわかり合おうとする意識の低下を感じていた。しかし、行事終了後には、寛容的な心もちで見守れる【精神的ゆとり】の生起や視点児からの【発話・近接増加】に助勢され、肯定的な見方で視点児をわかろうとしたことで、意思疎通ができた実感や園内で特別な存在になった実感を抱き、わかり合えた手応えを感じていた。

一方、第2段階（自律的可視化）の「第3期：探索志向期」では、昨年度に引き続いて幼児を担当する【担当継続による展望性】や、新しい視点児（3歳児）と【わかり合おうとする意識】に助勢されつつも、新しい保育者間における《職員連携困難感》に抑制され、自律的可視化に伴いわかり合おうとする意識を自覚化しながら手探り状態の日々が続いた。その後、「第4期：感情共有志向期」の〔BFP3：視点児との関係が変化する〕という分岐点では、近接・スキンシップ・会話など視点児からの反応が増えて徐々に意思疎通ができるようになると同時に、視点児のよさや新しい側面を発見していた。また、【職員連携円滑化】に助勢されて穏やかに視点児と向き合う機会が増えたことから、視点児発信の関わりが増えたり初めて名前と呼ばれたりするなど、親和的關係が構築しつつある関係促進の手応えを感じた。その一方で、〔BFP4：視点児との関係が変化する〕という分岐点では、【わかり合おうとする意識】に助勢されつつも《行事多忙感》に抑制されたことから、徐々に関係の希薄化を感じた。視線非合致や吃音に悩んだことから【発達の課題への疑念】が浮上し、保護者と園生活・家庭の様子を共有する【家庭情報共有】を受けて療育センターと一緒に出向いた結果、自閉症スペクトラム傾向の診断を受けたことで、残存していたわからなさの霧が晴れた実感を抱いた。その後、「第

5期：相互理解・他児波及志向期」では、ルーティンの支援など【療育センター助言を生かした関わり方転換】を踏まえて関わり続けたところ、視点児の意図を感じ取れるようになり、視点児にとって園内で特別な存在になった実感を抱いた。また、本取組で得られた気づきを他児との関係構築にも波及的に援用しながら、幅広くわかり合おうとし続けていた。

## (2) D保育者の関係構築プロセスの可視化に伴う意識変容の特徴（下線部：構成概念）

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、自律的可視化（第2段階）の方が子どもとわかり合おうとする意識の自覚化をより促すと認識していた。また、初年次から自分で描くことは難しく、協働的可視化（第1段階）が基本的な可視化モデルの理解を促し、第2段階の自律的可視化の有用性につながると認識していた。

また、わかり合い深化を促す具体的要因としては、わかり合おうとする意識や1対1対応意識・発達の課題の疑念など視点児へ焦点化した意識だけでなく、家庭情報共有や療育センター助言を生かした関わり転換など視点児を取り巻く他者情報によって補強していた。また、このような視点児へ焦点化した個人内意識に留まらず、精神的ゆとりなどの個人内意識や職員関係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は、同時対応困難感・暗中模索感・行事多忙感など、保育に見通しがもてない非展望困難感や業務多忙感などに由来する若手保育者特有の困難感が見られた。同時に、職員連携困難感などの非協働的同僚関係を挙げており、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。

その他、外部他者との対話の必須性を挙げており、園内の保育者間の対話の場合は、見とりの共有より見とりの優劣・適格性に焦点を当てた議論になることを懸念する一方で、外部他者との対話の場合は、問いかけによる自己内対話や些細な場面を捉える徹視的焦点化ができることを実感していた。これらのよさが、子どもとの関係を捉える際の多角的視点の拡充に影響し、わかり合おうとする意識の向上に作用していた。

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・連動性を有していたと同時に、細かい事実を書き留められる詳細加筆性や子どもを取り巻く文脈的理解の深化などのよさを認識していた。また、関係抑制要因への気づき・保育者自身の特性把握による客観的自己理解深化などの意識変容が現れていた。加えて、視点児とある程度関係構築実感を抱いた第2段階の終了期には、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おける波及的省察をもたらしていた。

同時に、幼児の担当継続による展望性に関しては、1年目は仕事に追われていて難しかったことも、2年目は保育外業務と保育を区別して携わることができるようになったなど、実際に描くことで自己分析ができ、改善点の明確化や自己成長の一助になっていた。一方で、同じ幼児であっても視点児の特性が違ふことでわかり合おうとする意識の推移が変わることも指摘しており、視点児特性差異が意識変容に大きく影響することが見出された。



## 2) E保育者の2年間の関係構築プロセスと意識変容

### (1) E保育者の関係構築プロセスの概要

2年間継続して幼児クラスを担当した保育経験2年目のE保育者は、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、【外部他者に話を聴いてもらえる環境】や新しい環境に戸惑う視点児（3歳児）と【わかり合おうとする意識】に助勢され、適切な距離感を意識しながら模索したところ、徐々に親和的關係を築けてきたと感じていた。しかし、「第2期：意思疎通志向期」では、Covid-19の協力登園後に視点児と他児の双方へ対応する《同時対応困難感》に抑制され、視点児への関わりが減ったことを実感し、〔BFP1：視点児理解・対応に困惑する〕という分岐点に至っていた。【1対1対応意識】に助勢され、心にゆとりをもって個別具体的な関わりを行ったところ、徐々に相互理解の手応えや関係促進の手応えを感じ、友達関係の拡がりにより後方支援に徹しつつ挑戦的な活動を意識して支え続けた。その後、〔BFP2：視点児との関係が変化する〕という分岐点では、【精神的ゆとり】を意識しつつ、家庭と園で同じような安心感を抱いている情報を得るなどの【家庭情報共有】に助勢されたことで、スキンシップや意思表示など視点児とのやりとりが増え、意思疎通ができた実感を抱いた。また、苦手な活動も挑戦しようとする視点児の姿を肯定的な見方でわかろうとすることで、わかり合えた手応えを感じていた。

一方、第2段階（自律的可視化）の「第3期：探索志向期」では、昨年度に引き続いて幼児を担当する【担当継続による展望性】に助勢されつつも、新しい保育者間で連携する際の《職員連携困難感》や新年度の《余裕のなさ》に抑制され、集いの参加を拒む視点児（3歳児）への伝え方に苦慮する日々が続いていた。自律的可視化に伴いわかり合おうとする意識を自覚化しつつ、〔BFP3：視点児との関係が変化する〕という分岐点では、慌ただしさから表面的な見とりに留まってしまうことを自覚すると同時に、視点児の試し行動に迷走していた。その後、体調不良による一時休職を経て復帰した「第4期：感情共有期」では、伝えたいことが視点児に届いた実感を抱きつつ、関係が築けていないもどかしさを感じていたが、久々の再会を喜ぶ【視点児からの希求】に助勢されながら視点児の立場からわかろうと努めた。また、【1対1対応意識】を心掛けたところ、徐々に視点児発信の関わりが増え、関係促進の手応えを感じた。加えて、〔BFP4：視点児との関係が変化する〕という分岐点では、《行事多忙感》に抑制されつつも昨年度までの反省を生かした【視点児心情尊重意識】に助勢されて感情共有に努めたところ、視点児からの発信・近接が増えたことでわかり合えた手応えを抱いていた。また、行事終了後の「第5期：相互理解・他児波及志向期」には、意識的に他児との関係構築へ援用するのではなく、無意識的な波及として他児との関係構築への援用を認識していた。

### (2) E保育者の関係構築プロセスの可視化に伴う意識変容の特徴（下線部：構成概念）

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（第2段階）の方が、子どもとわかり合おうとする意識の自覚化をより促すと認識していた。また、初年次から自分で描くことは難しく、協働的可視化（第1段階）が基本的な可視化モデ

ルの理解を促し、第2段階の自律的可視化の有用性が生起したと捉えていた。

また、わかり合い深化を促す具体的要因として、幼児集団の中でも個別具体的な関わりや心情理解を意識する1対1対応意識やわかり合おうとする意識・視点児心情尊重意識などの視点児へ焦点化した意識以外にも、家庭情報共有など視点児を取り巻く他者情報によって補強していた。また、精神的ゆとりなど保育者自身の業務多忙感を踏まえてゆとりを持つとする個人内意識も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は、同時対応困難感・余裕のなさなどの業務多忙感と同時に、職員連携困難感などの非協働的同僚関係を挙げており、職員間の意思疎通困難感が子どもとのわかり合い深化を抑制する誘因として作用していた。

その他、外部他者との対話の必須性を挙げており、特に外部他者との対話は問いかけにより内省を踏まえた課題発掘や自己内対話が促進され、多角的視点の拡充につながると捉えていた。一方、園内の保育者同士の対話は、関わり方で悩んでいる時に話しやすいなど視点児見とり共有のよさがあることも認識しており、状況に依拠した両義性を実感していた。

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、継続的省察・視覚的追認・客観的整理・多角的視点の拡充などのよさを実感していた。また、保育者自身の特性把握による客観的自己理解深化などの意識変容が現れていた。加えて、受容・共感・言語化など、自律的可視化から得られた気づきは、意識的な他児構築援用とまでは言えないものの、無意識的に他児へ援用する無意識的波及につながっていると捉えていた。

同時に、幼児の担当継続による展望性に関しては、3年間幼児担当に携わる中で徐々に見通しが持ててゆとりが生まれたことでわかり合おうとする意識も高まったと捉えていた一方で、経験年数が増えるにつれて業務負担感が増えていく現状も認識しつつ、見通しを持つまでに時間がかかるという改善点の明確化や自己分析の一助になっていた。

## 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、3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）を補完した上で、自律的可視化の方がより有用性が高く、わかり合おうとする意識の自覚化につながることで、共通して見出された。この点は、前稿（上村，2023a）<sup>(16)</sup>の結果を支持する結果となり、第1段階の描出イメージが、第2段階当初の「わかり合おうとする意識を自覚化する」を誘発していたと考えられる。また、自律的可視化の有用性として、図解による簡易的理解・関係性推移の視覚的わかりやすさ・視覚的追認・継続的省察・多角的視点の拡充・詳細加筆性・微視的焦点

化・子どもを取り巻く文脈的理解の深化などのよさがあり、これらがわかり合おうとする意識を自覚・向上する一助になり得ると認識していた。加えて、自己課題の明確化・保育者自身の特性把握など、客観的な自己理解深化や自己覚知などの意識変容が見出された。つまり、自律的可視化を通して、関係性をただ可視化するだけでなく、そこから保育者自身が自身の特性に気づき、自己理解を深めるツールとして位置付いていると言えよう。

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・縮小と連動する呼応性・連動性を有していることが見出され、この点も前稿（上村，2023a）<sup>(17)</sup>の知見を支持する結果となった。わかり合いの広がりを面積と線描で描く中で、「次月以降はこのような関係を目指したい」という展望が鮮明になると同時に、子どもとわかり合おうとする意識も共鳴し合いながら推移していたと推測される。

第3に、関係性の可視化は、視点児との関係性だけに注視せず、他児との関係性にも波及的に捉えて援用できる可能性が見出された。これは、幼児を継続的に担当したD・E保育者において、他児との関係構築における波及的省察をもたらしたり、無意識的に他児へ援用する無意識的波及につながったりしていた。一方、乳児を継続的に担当したC保育者からはそのような語りが得られなかったことから、これは個人差が大きい乳児と集団の中で友達との遊びや生活を営む幼児という視点児の年齢の違いに基づくものなのか、保育者自身の内省的志向に基づくものなのかは、本研究結果から判断するのは難しい。しかし、前稿（上村，2023a）<sup>(18)</sup>においても同様の知見が見出されていたことを踏まえると、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波及的に援用しながら幅広くわかり合おうとする意識を涵養するツールとして、本取組が位置付いている可能性があると考えられる。

## 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・環境再構成・発達の課題への疑念・わかり合おうとする意識・視点児心情尊重意識）、②保育者の精神的側面に関する個人内要因（精神的ゆとり）、③園内の業務量に関する環境的要因（業務多忙感）、④園内の職員関係に関する環境的要因（職員関係円滑化・協働的な同僚性）、⑤外部他者情報など環境的要因（家庭情報共有・療育センター助言を生かした関わり方転換）が見出された。また、わかり合いの希薄化の方も、①視点児との関わり合いにおける個人内要因（意思疎通困難感・同時対応困難感）、②保育者の精神的側面に関する個人内要因（余裕のなさ・暗中模索感・自信喪失感）、③園内の業務量に関する環境的要因（行事多忙感・業務多忙感・非展望困難感）、④園内の職員関係に由来する環境的要因（職員連携困難感・非協働的同僚関係・職員間の意思疎通困難感）に類別された。

詳細な要因名は若干異なるものの、この点についても前稿（上村，2023a）<sup>(19)</sup>の知見を支持する結果となり、子どもとわかり合おうとする意識は、保育者と子どもの二者関係性を超えて、

保育者を取り巻く環境からも影響を受けていることが明らかになった。特に、D・E保育者から導出された協働的な同僚性や職員連携困難感、子どもとわかり合おうとする意識の推移に大きく作用していた。よって、若手保育者が子どもと関係を構築していく上で、周囲の人間関係や業務等の多様な環境から影響を受けやすいことを踏まえた上で、業務量の精選や同僚性の構築を支える工夫が必要であると言えよう。

### 3) わかり合おうとする意識に関する乳児・幼児の担当継続性と視point児特性の個別性・新規性

最後に、乳児・幼児の担当継続性に関しては、2年目の年度当初に「担当継続による展望性」というSGが作用していたことから、2年連続して乳児もしくは幼児の保育に携わることによって、昨年度の経験を生かしながらか見通しをもって関係構築を試みていたことが明らかになった。この点は、乳児・幼児と担当が切り替わった前稿(上村, 2023a)<sup>(20)</sup>では見られなかった知見である。乳児・幼児の担当継続性によって、前年度の保育を振り返って関係促進の手応えやわかり合えた手応えを実感したため、課題点の明確化や自己分析ができ、次年度ではゆとりで見通しをもって子どもと関わり合えるような土壌が潜在していたと推測される。

その一方、第1段階と第2段階で視point児の特性が違うことにより、わかり合おうとする意識の推移も変動することが明らかになった。特にC・D保育者の第2段階では、結果的には発達の課題に疑念を抱いた視point児に着目していたことから、必ずしもわかり合おうとする意識は第2段階において向上するとは限らず、視point児特性の差異の方が大きく影響することが見出された。この点に関して、若年層の保育者は、発達障害児や気になる子に対してどうしたらいいかわからず理解・対応不可の状態に陥りやすいという報告(廣瀬ら, 2018)<sup>(21)</sup>もあることから、視point児として着目した子どもの特性によってわかり合おうとする意識が停滞した可能性もある。よって、自律的可視化(第2段階)の方が若手保育者自身にとっては有用性が高いと捉えている一方で、担当継続による展望性よりもその年度で注目する視point児との関係構築の個別性・新規性の方が、影響が大きいことが推測される。つまり、各年度における子どもとの新たな出会いによって、わかり合おうとする意識は自覚化しつつも個別具体的に更新されていると言える。

## 2. 総括と今後の課題

以上から、若手保育者による関係構築プロセスの自律的可視化は、子どもとわかり合おうとする意識を涵養するツールとして有用であること、他児との関係構築にも波及的に捉えて援用できる可能性があることが見出された。また、この意識の推移には、保育者の個人内要因・保育者を取り巻く環境的要因などが重層的に絡まり合うことや、幼児・幼児の担当継続性は、自己分析に基づき見通しとゆとりをもって安定的な関わりを促進する土壌となる一方、視point児特性の個別性・新規性によってわかり合おうとする意識は更新されることも明らかになった。

その一方で、本研究は乳児継続担当1名・幼児継続担当2名のみから得られた知見であること、視point児特性の差異が本結果に大きく作用していることなど、課題も残存している。よって

今後は、縦断的研究への調査協力者をさらに拡充しつつ、多様な要因が作用し合う分岐点を徹底的に分析することで、若手保育者の意識変容の転換点における内実の詳細について深掘りしていきたいと考えている。

## 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) 岡本かおり（2021）信頼関係構築による保育の質の変化—保育者が捉える子ども・保育者・保護者の姿—。応用教育心理学研究。38(1)。3-18.
- (3) 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.
- (4) 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.
- (5) 上村晶（2022）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.
- (6) 上村晶（2023a）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—。桜花学園大学保育学部研究紀要。28。11-24.
- (7) 前掲(6)
- (8) 前掲(6)
- (9) 上村晶（2023b）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.
- (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) 前掲(4)
- (12) 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.
- (13) 前掲(4)
- (14) 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）
- (15) 一般社団法人日本保育学会倫理ガイドブック改訂委員会編（2023）保育学研究倫理ガイドブック2023—子どもの幸せを願うすべての保育者と研究者のために—。一般社団法人日本保育学会。
- (16) 前掲(6)
- (17) 前掲(6)
- (18) 前掲(6)
- (19) 前掲(6)
- (20) 前掲(6)
- (21) 廣瀬春次・国広勝代・山口季音・梅木幹司（2018）発達障害児や「気になる子」に関わる新任の幼稚園教諭および保育士の体験。至誠館大学研究紀要。5。37-50.

## 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、日本乳幼児教育学会第32回大会（2022年12月）、PECERA（Pacific Early Childhood Education Research Association）23th Annual Conference（2023年7月）、及び、日本質的心理学会第20回大会（2023年11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 2024年1月5日）