

乳児期における「望ましい未来を作り出す力の基礎を培う」保育所保育の検討

Study of education in infant-care facilities to cultivate basic abilities for a positive future

阿部 和子

Kazuko Abe

大妻女子大学家政学部

Faculty of Home Economics, Otsuma Women's University

キーワード：乳児期，保育の質，発達経験

Key words : Infancy, Quality of care and education, Developmental experience

1. 研究目的

(1) 本研究をめぐる時代的背景

少子化がいわれて、ほぼ 20 年が経過している。この 20 年間は、少子化に歯止めをかけようとするいは、超少子社会における子育ての在り方に関して、これまでに例を見ないほどめまぐるしく子育て施策が策定された。本研究に関連する保育施策に関しては、「3 歳までは家庭で育てる」といういわゆる「3 歳児神話」には科学的根拠がないとされた^[1]。それは、1998 (H.10) 年には、乳児期からの保育の需要に対応するために、すべての保育所で乳児保育を実施できるような職員配置体制の整備が行われ、一般化されていく。そのような対策がとられたにもかかわらず、少子化の傾向が進み、現在においても待機児の解消が保育施策の中心的な課題となっている。これらの状況の中で保育時間の延長、乳児（3 歳未満児をさす、特に断りがなければ以下同様とする）の生活集団の拡大、さらには、児童福祉施設の設備及び運営に関する基準（旧児童福祉施設最低基準 2014 年）が改められるなど、保育の環境が窮屈さを増してきている。一方、1980 年代から家庭での子育てに不安を抱える、いわゆる「育児不安」の問題が顕在化した^[2]。子どもの育ちの環境は、隣近所などの地域が機能しなくなり、子育ては不安を抱えての子育てを強いられている。保育所に通う子どもについても規制緩和のなか、子どもの育ちを保障する上での物的、条件的な質が検討されることもなく、これまでは量的な拡大を図ってきたところである。

乳児は、具体的な場での生活のなかでその発達方向づけられる。子どもが育つ具体的な場としての保育所での子どもの生活（保育内容）と、そこでの経験内容の質が子どもの発達を大きく方向

づけることは言うまでもないことである。しかし、乳児に関しては、保育所での生活の内実、つまり発達経験としての保育の内容に関してはあまり研究されてきているとは言えない状況である。

昨年度から施行された子ども子育て新制度のもと、待機児のほとんどは 3 歳未満児であることから、その受け皿として小規模保育、家庭的保育、幼稚園における長時間預かり保育や、認可を目指す認可外保育施設への支援などが挙げられる^[3]。これらの保育の場において保育を担う保育者の全員に保育士資格保有することを求めているなどを考えると、子どもの育ちの環境が悪化してきている。この湯小名状況の中で、子どもの発達の保障（子どもの最善の利益の追求）は、特に自らの要求を表現することが難しい乳児において、その保育の質の向上に対する対策は時代の喫緊の課題である。

(2) 研究の目的

子どもの発達において、乳児期の重要性は経験的には誰でもが認めているところである。しかし、先に述べたように、実際の乳児の発達や保育（生活）についての研究は多いとはいえない。保育所保育の内容等が示されている保育指針においても、子ども子育て新制度の下に創設された幼保連携型認定こども園における教育・保育要領においても乳児の保育・教育の内容が不十分であることが保育現場から指摘されているところである^[4]。

本研究の目的の一つは、3 割弱の乳児が家庭外で保育を受けている現状を踏まえて、保育所における乳児の生活の実態を明らかにすることである。二つには、その実態を分析することを通して「望ましい未来を作り出す力の基礎を培う」保育の在

り方を、主に保育者とのかかわりの質の視点から検討することである。

(3) 本研究の立場

秋田等(2007)は、保育の質的研究を展望して課題を整理している。それによると日本における保育の質研究は緒についたばかりであるが、保育の質を求める議論の源泉は2つに大別されるという^[iv]。一つは大宮(1996)^[v]が言う保育をサービスとして捉えその提供される内容を「質」とする立場であり、もう一つは、これまでわが国の保育現場の通念としてある保育を「専門性を有する営み」と捉える立場である。この立場は、専門家である保育者によって行われる保育実践の内容を「質」と捉えるものである。本研究は、これまでの質研究における後者の立場をとるものである。

保育の質を「専門性を有する営み」と捉える理由は、これまでに阿部は保育所に通う乳児の生活(保育内容)を乳児の自発性、主体性の発達を保育者とのかかわりの視点から検討してきている^[vi]。そこで考察されたことは、乳児が積極的に周囲に働きかけ、それを的確に受け止める周囲(保育者)がいることでその生活を成り立たせ、その発達が方向づけられる可能性が大きいことである。また、発達初期の乳児といえども、受身的に与えられたものを受け止めるばかりではなく、生まれながらにして持ち合わせている力を用いて、自発的に外界に向けて働きかけているという主体的な存在であることが実証されたからである。

(4) 本研究における「保育の質」の暫定的な範囲

緒についたばかりとはいえ、保育の質研究はこれまでも研究されてきている^[viii]。その中で保育の質はどのように捉えられていたか。

大宮(2006)は、「保育の質は人と人の生きた関係の発展のプロセスとして分析されなければならない。そうした関係論的視点から、質を高めるために保育者・園・条件のそれぞれについていかなる具体的な手立てが必要かを明らかにすることが必要だ」^[ix]として、質研究に取り組んでいる。大宮、アメリカ国立小児保健・人間発達研究所(以下、NICHDと表記)の長期追跡研究^[x]によると「保育の質」の3要素として以下の①～③上げている。①プロセスの質：子どもたちが保育園で経験していることを把握すること。

②条件の質(構造的質)：子どもを取り巻く環境的側面を把握すること。

③大人の労働環境：保育者の行動や経験の積み上げと労働環境は密接に結びついているので、保育園での子どもの行動に間接的に影響する。

阿部(前掲)の乳児の生活の質に関する検討は、大宮、NICDHが整理した上記の①保育のプロセスの質に位置づけられる。本研究においても、3つの保育の質の要素のなかの①を中心に検討する。

2. 研究の方法

(1) 事例の収集

① 保育園の生活に関する実態調査

乳児保育における一日の生活の実態(プロセスの質)を検討するにあたり、保育者に一週間の保育を記録するように依頼する。記録期間と協力者は以下の通りである。

- ・対象者：同一社会福祉法人の3園の0歳から2歳までのクラスの担任各一名ずつ、合計9名の保育者
- ・記録期間：平成27年10月～11月の連続した1週間

その他に各クラスの連絡帳の記録、各クラス2名ずつ18名分、同じく各クラスの保育日誌一週間分、各クラスの月案と週案、保育課程(同一法人であるので3園ともに共通であるので一部収集し補助資料とする。

(2) 乳児クラスの保育内容の分析

乳児の経験している保育内容を分析する視点を検討するために予備調査を行う。

① 予備調査1

保育カリキュラムを検討する検討会の実施－保育者8名を含む10名のメンバーで、5回(5月9日、7月4日、9月12日、11月28日、平成28年2月20日、時間は延べ25時間)の検討会を実施し、その中から内容分析の視点を得る示唆を得ることとした。保育のカリキュラムを検討することは保育の質(特にプロセスの質)の検討することになる。

② 予備調査2

7月4日のカリキュラム検討会にて、2名の乳児保育の担当者に一日の保育の記録を依頼し、その記録を検討することで、分析の視点をみつけることとする(この時点で、本調査の協力園が未定であったために予備調査を実施し、分析の視点をあ

らかじめ準備しておくこととした)。

対象の保育者は、社会福祉法人 T 保育園の 1, 2 歳クラスの担任と同じく社会福祉法人 B 保育園の 0, 1, 2 歳児混合クラスの担任の 2 名である。記録日は、それぞれ、平成 27 年 7 月 14 日と 15 日である。今回の対象は、7 月 15 日の T 保育園の 1, 2 歳児混合クラスの記録である。

3. 研究内容及び成果

本研究の目的は、保育所における乳児の生活の実態を明らかにすることである。二つには、その実態を分析することを通して「望ましい未来を作り出す力の基礎を培う」保育の在り方を、主に保育者とのかかわりの質の視点から検討することである。

「望ましい未来を作り出す力の基礎を培う」保育の内容・方法を検討するにあたり 2 つの予備調査を行った。今回は、その予備調査のもとに報告する。

(1) 乳児 (1, 2 歳児) クラスの一日

本研究の目的の一つである「乳児の生活の実態」を明らかにすることであるので、これに関して予備調査の 2 の保育の一日の記録を用いる。保育の一日の記録は T 保育園、1, 2 歳児 14 名 (2 歳児 3 名+1 歳児 11 名、保育士 3 名) であり、当日の出席者は 10 名 (2 歳児 3 名、1 歳児 7 名) である。天候は晴れである。記録時間は保育者が登園した 8 時 30 分から降園 (19 時 40 分) するまでのおおよそ 11 時間の記録である。

保育者の記録をもとに、表 1 1, 2 歳児混合クラスにおける一日の記録を作成した。表 1 は、記録の主な部分を抜粋したものである。本表の左側の「保育者の動きの記録」の部分进行参照すると、保育園の 1, 2 歳児たちは、保育園でどのような一日を過ごしているのかについて詳細に理解することができる。

この保育者の動きの記録を概観すると、おおよそ言えることは、保育園には、一日の目安の時間 (日課) があってそれに沿って生活しているが、クラスの子どもたち全員 (記録では 10 人) そろって一斉に行動する場面がないことが確認された。T 保育園は、エマージェント・カリキュラム研究

会のメンバーであり、子どもの主体性・自発性の育ちを意識した保育を実践している園であり、研究会では、月の指導案を持ち寄って子どもの主体性の育ちの視点から指導案を検討していることもその保育の内容・方法に影響していることも大きいと思われる。しかし、この時期の子どもたちの「何にでも興味を示し、できる・できないにかかわらず自分でやりたがる (自立への欲求)」「言葉を使うことが十分ではなく言葉を獲得する時期」「自己という感覚があいまいで自己を獲得する時期」^[4]という 1, 2 歳児の特徴からすると、この時期の保育園における生活は、表 1 から理解できるように思われる (本調査でもう一度確認することになる)。この表をもとに T 保育園の 1, 2 歳児の一日のおおよその流れは次のようになる。

登園 (家庭の事情に合わせて三々五々の登園であるが、9 時ごろにはだいたいの子どもたちが登園している) →登園後は保育室で園庭でと好きなところで遊ぶ (自由に遊ぶ) →おやつ (好きな遊びからおやつへの働きかけは、子どもの状態に合わせて誘う) →室内外での遊び (おやつを食べ終えた子どもから、保育者に誘われてあるいは自ら遊び出す) →給食 (給食への促しは、遊びの区切りをつけた子どもから、あるいは子どもの遊びの様子を見ながら誘う) →睡眠 (眠くなった子どもから) →目覚め (目覚めた子どもから起き出す。または、起きるように促されるが子どもの様子を尊重しながら) →着替え・排泄の終わった子どもからおやつ→遊び→降園という流れになる。

(2) 「望ましい未来を作り出す力の基礎を培う」保育の内容・方法の検討

保育内容・方法の検討には、大人の側からの視点と子どもの側からの視点の 2 つがあり、この 2 つの視点の双方から検討することが通常に考えられることである。本研究においては、望ましい未来を作り出す力を獲得するのは子どもであるということを考えて、子どもの側の視点で保育の内容・方法 (保育園の一日) を検討する。今回は、保育園の一日の生活の中で、子どもはどのように行動し、そこで何を経験しているのかを明らかにしながら、本調査の保育記録の分析に視点を探ることにする。

表 1. 保育の一日とそこで子どもが経験していること（抜粋）

	保育者の動きの記録 (下線部分は注目すべきエピソード)	そのエピソードに注目した理由(子どもの視点から)	エピソードを通して経験していると思われること(発達経験)
... 略 ...			
9:45	・おやつを食べ終えた子どもから畳の敷いてある所で、絵本やブロック、車の玩具などそれぞれ好きな遊びをし始めている。<11>おやつを食べ終えた子どもは F 先生や K 先生が手、口を拭かれたり<12>、後片付けをされていたので、畳のほうで子どもたちといよいよ思い行くと、M ちゃんが「棒がない!」と探している。「先生、棒がない」と泣きそうにしていたので「どういう棒かな?」と声かけし、一緒に探してみることにした。よく M ちゃんが一緒に遊んでいた A ちゃん(2 歳児)も近くにいたので「M ちゃんの棒、知ってる?」と尋ねてみると「ん?」と言って一緒に探してくれた。棒がどういうのなのか分からなかったが、普段 M ちゃんが遊んでいる様子を思い出していると、ねじ回しのブロックを思い出す。そのブロックの中に、ドライバーのブロックがあり、よくそれを使っていたなと思いそれを探してみると発見する。M ちゃんに「M ちゃん、もしかしてこれ?」と尋ねてみると「これー!」と言って受け取っている。「よかったね〜」とみんなで話して、一段落する。<13>	<11> 自分のペースで行動する。自らの興味から遊び出す。 <12>できないところを手伝ってもら(身体を清潔にすることが伝えられる)。 <13> 思いを大人に告げて、大人の手を借りて欲求を充足する(思いを遂げる)。	・子どもの主体性が尊重される経験(自らの生活をコントロールする経験) ・他者に手伝ってもら(経験(他者への信頼感を育てる経験))
	・連日気温が高く、お昼に近づくにつれて日差しも強くなる。普段はおやつ後にリズム遊びをして戸外に遊びだしていたのだが、当日も快晴だった為、F 先生と話し早めに戸外に出ることにした。<14>子どもたちも、保育室から靴箱の方へいっていた子どもたちもいたので、また、「お外行く?」と声掛けし一緒に保育室で使った物を片付けたりする。A を待って一緒に外へ行く。<14>R 君は、まだ室内で遊びたさそうだったので K 先生に伝えそのまま外へ行く。<15>F 先生が外に行く子どもたちに帽子を渡したり、靴を履く手伝いをされていた。	<14>天候に合わせて日課を調整する(たくさん遊べるように配慮される: 間接的な働きかけ) <14>生活の仕方について間接的に働きかけられる(保育者が片づける)。自らの行動の意味を意識化する。 <15>自らのペースで行動することが受け入れられる。	・子どもの興味関心が配慮される経験 ・行動を意識化する経験 ・生活の仕方を学ぶ経験 ・子どものペースが尊重される(主体性の尊重)
	・M ちゃんと A ちゃんは二人で絵本を読んでいる「お外行く?」と声掛けすると「行かない」と言っている。「そっか、じゃあ先にお外に行っておくね」と声掛けし外へいこうとしていると M ちゃんが「M もいく〜」と言い持っていた本を片付けてくる。A ちゃんも「A もいく!」とやってきたが、持っていた本を投げてしまっていた。<16>「絵本お方付けしていかうか」と声掛けする。<17>	<16>気持ちを受け入れられて、自らで行動の切り替えをする。 <17>使っていたものを片付ける。	・気持ちをコントロールする経験(自らで行動を切り替える経験) ・身に付いた生活の仕方を実践する経験
10:00	・靴・帽子を履き外へ行くとブランコの所に何人か子どもたちがいた。M ちゃんは三輪車を押して遊んでいる。1 歳児の子どもたちは走ったり、石を見つけたりしている。<18>M ちゃんが三輪車を持って近くに来る。R 君も外へ出てきており小声で何かを言っていたので良く聞いてみると、「さんりんしゃ・・・」と言っている。「三輪車乗りたい?」と尋ねてみると頷いている。M ちゃんに「三輪車かしてーだっ」と伝えてみると、「だめよー。」と返ってきたので「まだ使いたんだっ」と R 君に伝える。R 君は、少し不満そうにしていたがすぐにどこかへ行っていた。<19> ・M 先生が退勤されるタイミングで、F 先生が 3・4 歳児クラスへ入られる。	<18>好きな遊びを遊ぶ。 <19>自分の思いを保育者に伝える。友だちとの間を仲裁してもらう。思いがかなわないのでそこを離れる。	・自ら行動する経験(遊び) ・保育者の手を借りる経験 ・自らの欲求充足のための経験(問題解決の仕方) ・大人の手を借りても思い通りにならないという経験
	・近くに K 君がいて、砂を触ったり石を集めている。「サラサラだね〜」と声掛けをして手をお碗のように出してみると	<20>遊びに熱中する。保育者と一緒に遊ぶ。遊び	・ことに熱中する経験。物の面白さ・性質

	K 君がその砂を「はいどうぞ」と入れてくれる。「ありがとう」と伝える。そのやり取りが何度か続いていく内に陽が差し始め暑くなってきたので「暑いね、あっちの方に行こうか」と提案し一緒に川辺の影のほうへ移動する。<20>	を發展させる。 快適なところで遊ぶよう働きかけられる（生活の仕方を教えてもらう）。	に気づく経験。 ・保育者と遊ぶことで遊びを広げる経験 ・条件を整えて遊ぶことができるようになることへの経験（身体を労わる経験）
10:15	・砂場へ行く。K 君は、砂場に置いてあった型抜きを見つけて砂を入れている。ひっくり返してみると形が出来ていたのので「できたね」と一緒に喜ぶ。<21>そこへ、M ちゃんと A ちゃん、Ai ちゃんがやってくる。Ai ちゃんは団子を作っており、M ちゃんと A ちゃんは皿をもってきており、どんなことをするのだろうと見守っている。子どもの人数確認をする。 ・暑くなってきたため、水分補給をと思い<22>、給食室へお茶をもらいに行く。K 先生にお茶をもらってくる事を伝える。子どもの分と保育士の分のお茶を頂き保育室から K 先生に「お茶です」と知らせ、子どもたちに配ってもらう。K 先生は「お茶よ」と声掛けをされてきた子どもたちにコップを渡したり、離れたところにいる子どもたちには持って行って渡されている。R ちゃん（1 歳児）が靴を履いたまま保育室へ来たので、「お靴脱ごっか」と声掛けをし、一緒に靴箱へ行き脱ぐのを手伝う。<23>R ちゃんと一緒に保育室へあがりお茶を渡し、「おいしいね」と飲んでいる。A 君（1 歳児）はペットボトルにイオン水を入れたものを持参してきているのでそれも渡す。<24>	<21>自ら遊びをみつけて遊ぶ。 保育者に見守られて遊ぶ。 <22>身体を労わることを教えてもらう（水分を補給する：直接の働きかけ） <23>生活の仕方を教えてもらう <24>個々の家庭の考えも含めて受け止めてもらう。	・自発的な行動を受け入れられる経験（主体性を尊重される経験） ・身体を労わられる経験 ・生活の場での過ごし方を学ぶ経験 ・家庭も含めて個が大切にされる経験
10:45	・お茶も飲み終え少しずつ暑さがつよくなってきたので K 先生が子どもたちに「お部屋あがろうか」と声掛けをされ少しずつ遊びに区切りがついた子どもたちから上がってくる。<25>A 君、R ちゃん、Ko 君（1 歳児）O 君が K 先生に足を洗ってもらったり、汚れた服を脱がせてもらったりし、保育室に帰ってきた。<26>「お着替えしようか」と一人一人に声をかけオムツに排泄があるかみたり、服を着るのを手伝ったりしていると、後で帰ってきていた Y ちゃん（1 歳児）の泣き声が聞こえる。様子を見に行くと腕に噛み後があり、近くに K 君がいた。二人で絵本を読んでいたのは知っていたが、トラブルになっていたことには気づいておらず K 先生に事情を説明しすぐに水道へ冷やしに行く。「痛かったね」といいながら、冷水で冷やし気づくのが遅れてしまったことを反省する。5 分ほど冷やし、Y ちゃんを抱っこし、保育室へ戻る。<27>	<25> 保育者に声を掛けてもらうことで自らの遊びに区切りをつける。 <26>生活の仕方（保育室に入るとこは足を洗う）を教えてもらう（直接的な働きかけ） <27>絵本の取り扱いで自己主張(噛む)する、噛まれた Y ちゃんは噛まれ後の手当てをしてもらう（噛んだ K 君は他の先生に対応をゆだねられる）。	・保育者からの働きかけと自らの遊びの折り合いをつける経験 ・生活の仕方を学ぶ（清潔・衣類の着脱） ・自己主張の経験 ・痛いという気持ちを受けとめてもらいながら噛まれたところの手当てをしてもらう経験 ・噛んだことに対する対応？
... 略 ...			
11:15	・自分もタオルで拭いたりしながら、保育室に戻る。子どもたちは、ブロックや絵本を見ている。給食の準備も整っていたので、子どもたちに「ご飯出来たみたいだよ」と伝え、椅子に座っている子どももいる。A ちゃんは自分で着替えをしている。<30>K 先生が配膳をされていたので、椅子に座っている子どもからおしぼりを配り、「お手手ふきふきね」と伝えながら手を拭いていく。消毒をする。子どもたちに昼食を配り、「いただきます。」と一緒に言う。<31>M ちゃんと A ちゃんが手洗いに行く。Ai ちゃんは先に座り配膳もあるが、食べていなかったのので、「M ちゃんと A ちゃんと一緒に食べる？」と尋ねると頷いていた。手洗いを済ませ、M ちゃんと A ちゃんが席に着く。<32>消毒や配膳をして一緒に「いただきます」の挨拶をして食べ始めていた。その間 K 先生は午睡の準備をしている。	<30> 給食の時間が告げられる（生活の時間を知らせる）と、自分から行動する。 <31>生活の流れを動作を伴って教えてもらう（直接的な働きかけ） <32>自分のペースで食事の席に着く。もう一人送れた子どもを待って食べる。	・時間の見通しを持って自発的に行動する（着席、衣類の着脱）。 ・生活の流れを動作を伴って理解する経験 ・一人ひとりの気持ちが尊重される経験 ・友だちを待って一緒に行動する経験

356

			る経験
	・少しずつ起きていき、排泄感はあるか確認したりオムツが濡れていたら交換したり、服を着るのを「着れるかな？」など声掛けをしながら手伝ったりする。<43>最後に R 君と A ちゃんを起こした。<44>起きた子どもたちは、絵本を見たり、気持ちよく目覚められるようにとかけていた体操の CD を聞きながら体を動かしている。	<43>自分の様子に合わせて対応してもらうことで生活の仕方を学ぶ。 <44>生活の流れを起こされることで学ぶ	・個別に気遣われる経験、受け入れられる経験 ・言われたことを受け入れる経験
15:00	・着替えが済んだ子どもたちが増えてきたので「おやつたべよっか」と声掛けをする。<45> ・K 先生はおやつを取りに行かれる。椅子に座った子どもにおしぼりを渡していく。子どもの手を拭き、消毒をする。<46>A ちゃんはまだ少しボーっとしていた。「A ちゃんは、おやつどうする？」と尋ねてみると「あとで」と返ってきた。配膳が終わったころ、K 先生が再度 A ちゃんに尋ねられると、食べるということだったので一緒に手洗いへ行かれた。<47>おやつが来た子どもたちと「いただきます」の挨拶をし、食べ始める。「おちゃ」「おかわり」と伝えてくれる子どもたちに、注いだりわけたりしていく。Ai ちゃんはあまり好きではないのか、進んでいない。小さくしたら食べやすいかな？と思いきざしてみると、たべてみている。<48>A ちゃんは、おかわりを求めている。おかわりがもう残っていないことを伝えると、泣き始めている。「これ、好きだった？」「沢山食べたかったよね」と A ちゃんの気持ちを予想して声掛けをしていった。<49>	<45> おやつに誘われる。 <46>おやつを食べる環境を整えてもらう。 <47>どうするのかを聞いてもらう。断ってももう一祖誘ってもらう。 <48>苦手なものは食べやすくしてもらう。 <49>もっと食べたいがおかわりがないので慰めてもらう。	・誘いを受け入れる経験 ・してもらう経験 ・状況に応じて、自ら判断できるように働きかけられる経験、安心して断る経験(ありのままを受け入れられているという経験) ・できるように手伝ってもらう経験 ・欲求が通らないときもあるという経験、その時に慰めてもらう経験
15:30	・食べ終えた子どもたちが席を立ち始めたので一人一人ごちそうさまの挨拶をし、手、口を拭く。<50>食べ終えた子どもたちは其々に、好きな遊びをしたり隣の 3・4 歳児クラスへ行ったりしている。<51>	<50>自らの行動を自らで決める。みんなでごちそうさまをする。 <51>自分から好きな遊びや好き場所へいく。	・自分の行動を自分で決める。
15:40	・便のにおいがした。近くにいた子どもたちのお尻を確認していくと R 君がしていたので「うんちでてるね、かえよっか」と伝えオムツを替える。R ちゃんもその後排便をしており、オムツを替える。<52>手洗いを済ませ、お帳面に記入する。	<52>排便したおむつを「替えよっか」と声をかけてもらい変えてもらう。	・自分ではできないことをしてもらう経験 ・排便の失敗を受け止めてもらい、取り替えてもらう経験(身体の世話を通して信頼感が育つ)
... 略 ...			

① 園生活における生活(遊び以外の生活)を通して経験していることから考えられる視点

一日に経験していることは、表 1 の右側にまとめているが、ここではその中のいくつかを取り上げて、そこから導き出される保育内容の分析の視点を挙げる。

<22>は、保育者が子どもの身体を思い、状況を判断し水分を補給するという保育所保育指針でいうところの「養護的側面」(身体を労わられる経験)である。子どもは、このような働きかけを受けることで、「自らで自らの身体を労わること」を学ぶ機会となる(第 1 の視点)。

<エピソード 1 : 10:15>

暑くなってきたため、水分補給をと思い<22>、給食室へお茶をもらいに行く。K 先生にお茶をもらってくる事を伝える。子どもの分と保育士の分のお茶を頂き保育室から K 先生に「お茶です」と知らせ、子どもたちに配ってもらう。K 先生は「お茶よ」と声掛けをされてきた子どもたちにコップを渡したり、離れたところにいる子どもたちには持って行って渡されている。R ちゃん(1 歳児)が靴を履いたまま保育室へ来たので、「お靴脱ごっか」と声掛けをし、一緒に靴箱へ行き脱ぐのを手伝う。<23>R ちゃんと一緒に保育室へあがりお茶を渡し、「おいしいね」と飲んでいる。A 君(1 歳児)はペットボトルにイオン水を入れたものを持参してきているのでそれも渡す。<24>

身体は自らの生きるステージであることから、子どもが身体を状況に応じて自らでケアするという育ちの方向は重要な視点であると考えられる。<23>は、保育者が生活の仕方を伝えている場面である。まさに、子どもが行動しているその時に「...しようか」と働きかけるそのことを日々積み重ねることで、日常の行動様式（日本文化の伝承）を獲得していくのである。文化の獲得は、子どもの必要感から生じる日常の行動を通して獲得される。2つに「子どもの必要感」の視点が紡ぎ出される。<24>は、水分補強は通常、保育園で用意した麦茶などでなされる。しかし、A 君の家庭ではそれにプラスしてイオン水も持参しているのしれにも対応する。各家庭の保育園への要求がある場合、できる範囲で受け入れている。家庭の要求を保育園が受け入れるということは、自らの育つもう一つの間である家庭が肯定されることである。親子ともに安心を得る対応であると考えられる。3つ目の視点は「子どもと家庭」という視点である。

<エピソード 2 : 14:30~>

・ R ちゃん、Y ちゃんが起床する。様子を見ながら、お帳面の整理をしていると Y ちゃんが側にあったブルーカードを「はいどうぞ」とくれたので、「ありがとう」と伝える。<41>

・ 少しずつ起きていき、排泄感はあるか確認したりオムツが濡れていたら交換したり、服を着るのを「着れるかな？」など声掛けをしながら手伝ったりする。<43>最後に R 君と A ちゃんを起こした。<44>起きた子どもたちは、絵本を見たり、気持ちよく目覚められるようにとかけていた体操の CD を聞きながら体を動かしている。

<41>は、午睡から自分で目覚める。そして、保育者のしていることが理解でき、それをもとにして保育者とやり取りを自ら作り出していると言える。自らの行動を自らでコントロールし、更に状況を判断して、判断したことの中に積極的に他者（保育者）を巻き込むという、自発的な行動と考えられる。子どもの自発性は、子どもの世界を広げる役割をしていると言える。発達するということは世界について広く深く理解することであると考えると、子どもの日常において、その自発性がどのように発揮されているかが重要と考える。よって子どもの「自発性」が第 4 の視点になる。<44>午睡からの目覚めも一斉に号令をかけるように起

こすのではなく、先にみたように自ら目覚めることを大切にしながらも、子どもたちの様子に合わせて、起きるように声をかける順番を考えたりする。5つ目の視点と「一人ひとりの欲求」が挙げられる。

<エピソード 3 : 15:40~>

・ 便のにおいがした。近くにいた子どもたちのお尻を確認していくと R 君がしていたので「うんちでてるね、かえよっか」と伝えオムツを替える。その後、R ちゃんも排便をしており、オムツを替える。<52>手洗いを済ませ、お帳面に記入する。

<52>は、子ども自らではどうしようもないこと（おむつの排便を取り除くこと）に当たりまえのように丁寧に対応してもらう経験である。この人の根源的な行為の一つである身体の手話を他者にゆだねるという経験は、「他者を受け入れる=自らを受け入れる」経験となると考える。6つ目に「受け入れられる=受け入れる」の視点が挙げられる。

② 遊びを通して

③ 経験していることから考えられる視点

ここでも表 1 から、エピソードをいくつかを取り上げて、そこから導き出される保育内容の分析の視点を挙げる。

<エピソード 4 : 9:45~>

M ちゃんが「棒がない！」といって探している。「先生、棒がない」と泣きそうにしていたので「どういう棒かな？」と声かけし、一緒に探してみることにした。よく M ちゃんが一緒に遊んでいた A ちゃん（2 歳児）も近くにいたので「M ちゃんの棒知ってる？」と尋ねてみると「ん？」と言って一緒に探してくれた。棒がどのようなのか分からなかったが、普段 M ちゃんが遊んでいる様子を思い出していると、ねじ回しのブロックを思い出す。そのブロックの中に、ドライバーのブロックがあり、よくそれを使っていたなと思いそれを探してみると発見する。M ちゃんに「M ちゃん、もしかしてこれ？」と尋ねてみると「これー！」と言って受け取っている。「よかったね～」とみんなで話して、一段落する。<13>

<13>は、子どもが自らの思いがあってそれが実現できない状況を打破しようと、保育者に訴えて一緒に探してもらう。しかし、保育者には子どもの方のイメージがわからなく、一緒に探している

うちに、その子が遊んでいる玩具で今探している棒に似たものを思い出し、子どもの思いがかなうというものである。子どもは思いを実現しようと一人で行動するが難しい時、保育者に手伝ってもらい、思いがかなう経験は、あの棒で遊びたいという思いを持続させる。さらに、実現しようして他者の力を借りる経験は、問題解決の方法を経験していると考えられる。ここに「他者の力を借りる」という 7 つ目の視点が導き出される。

<18>は、保育者のよって構成された環境の中で、あるいは園庭の自然の中で、子ども自らが思い思いにかかわって、好きな遊びを遊んでいる。この姿は最も子どもの自発性が発揮されている姿と考え、ここから「好きな遊びを遊ぶ」という 8 つ目の視点が出てくる。<19>は他の子どもの遊び（三輪車）に触発されたか、三輪車にのりたいがもう三輪車がない。先に乗っている他の子に三輪車を貸してほしいと訴えるが声が届かずに、保育者に仲裁してもらいが、願いがかなわない。願いを持って努力し、それでもかなわず「他者（保育者）の手を借りる」がそれでも願いがかなわないというものである。この経験をどのように子どもの発達経験にしていくのかという視点から「思い通りにならないこと」という 8 つ目の視点が出てくる。<19>は、自らの見つけた遊びに熱中しているときに、保育者にその行為の意味（づけ「さらさらだね」）をしてもらう。そして、保育者はお腕を出して遊びを方向づける。その保育者の働きかけを受けて子どもは遊びを発展させて、やり取り保育者とやり取り遊びをする。子どもが遊びに熱中しているとき、ちょうど良いタイミングで保育者に働きかけられると遊びが発展していくとい

うようにこのエピソードを読み取ると「熱中する」という視点が出てくる。

<20>は、遊んでいる場所が日差しを受けて気温が上がり遊ぶ場所としては適していないと考えた保育者に促されて日陰に移るというものである。ここからは、生活のところですでに挙げた視点「身体を労わる」「生活の仕方を教わる」という視点が遊びにおいても導き出される。

以上に、具体的に事例を挙げて、そこから考えられる視点をいくつか整理した。このようにして、表 1 に整理した子どもが一日の生活の流れの中で経験していることから整理された保育内容を分析する視点である。

〈エピソード 5:10:00〜〉

・M ちゃんは三輪車を押して遊んでいる。1 歳児の子どもたちは走ったり、石を見つけたりしている。<18>M ちゃんが三輪車を持って近くに来る。R 君も外へ出てきており小声で何かを言っていたので良く聞いてみると、「さんりんしゃ・・・」と言っている。「三輪車乗りたい？」と尋ねてみると頷いている。M ちゃんに「三輪車かして一だつて」と伝えてみると、「だめよー。」と返ってきたので「まだ使いたいんだつて」と R 君に伝える。R 君は、少し不満そうにしていたがすぐにどこかへ行っていた。<19>

・近くに K 君がいて、砂を触ったり石を集めている。「サラサラだね〜」と声掛けをして手をお腕のように出してみると K 君がその砂を「はいどうぞ」と入れてくれる。「ありがとう」と伝える。そのやり取りが何度か続いていく内に陽が差し始め暑くなってきたので「暑いね、あっちの方に行こうか」と提案し一緒に川辺の影のほうへ移動する。<20>

表 2 発達経験（生活と遊びの中で

遊び以外の生活（活動から活動家の切り替え含む）	遊び
・個別に気遣われる経験、受け入れられる経験 ・身体を労わられる経験 ・痛いという気持ちを受けとめてもらいながら噛まれたところを手当てしてもらった経験 ・自己主張の経験 ・してもらう経験 ・自分ではできないことをしてもらう経験 ・できるように手伝ってもらった経験 ・欲求が通らないときもあるという経験とその時に慰めてもらう経験 ・生活の流れを保育者の動作が伴われて理解する経験 ・生活の仕方を学ぶ経験・生活の場での過ごし方を学ぶ経験、基本的生活習慣（清潔・衣類の着脱、）を身に付ける経験 ・排便の失敗を受け止めてもらい、取り替えてもらう経験 ・食事文化の経験（保育者と一緒に食べる、楽しく食べる、食べた後の挨拶をする） ・快適な生活をする経験（片付け、清潔の習慣の獲得への経験） ・時間の見通しを持って自発的に行動する（着席、衣類の着脱）経験 ・行動を意識化する経験 ・身に付いた生活の仕方を実践する経験 ・生活の手順は様ではなく、時に変更されることもあるという経験（柔軟な思考へ） ・保育者からの働きかけと自らの遊びへの欲求と折り合いをつける経験 ・自分のことを自らで決める経験 ・保育者も子どもも手続きを守る経験 ・友だちを待って一緒に行動する経験 ・言われたことを受け入れる経験・誘いを受け入れる経験	・子どもの興味関心が配慮される経験（環境構成を通して） ・自発的な行動が受け入れられる経験・一人ひとりの欲求に応じてもらう経験 ・自ら行動する経験（遊び） ・ことに熱中する経験・物の面白さ・性質に気づく経験 ・保育者と遊ぶことで遊びを広げる経験 ・条件を整えて遊ぶことができるようになることへの経験（身体を労わる経験） ・興味のある絵本を読んでもらい物語の中に入り込む経験（想像の世界を楽しむ経験） ・友だちと一緒に保育者に絵本を読んでもらう経験（絵本の世界を共有する経験） ・保育者の手を借りる経験と大人の手を借りても思い通りにならないという経験 ・気持ちをコントロールする経験（自らで行動を切り替える経験） ・自らの欲求充足のための問題解決の経験

4. まとめと今後の課題

子どもの一日の生活の中で経験していることを整理して、まとめられた保育内容を分析する視点がいかに多くあることか、つまり、子どもは何気ない日常生活の中で、いかに多くのことを経験しているかを具体的に明らかにすることができた。

さらに本調査（すでに資料は収集済み）においては、予備調査で得られた視点に添って 0 歳から 2 歳クラスの子どもの生活を分析することを通して、より重要な視点を明らかにしたい。

その作業を通して乳児の「望ましい未来を作り出す力の基礎を培う」保育の内容を明らかにすることになる。

引用文献

[i] 平成 10 年度厚生白書、第 1 編 第 1 部 少子社会を考える—子どもを産み育てることに「夢」を持てる社会を— 第 2 章 自立した個人の生き方を尊重し、お互いを支え合える家族 第 4 節 親

子 1 母親と子）参照 1998

[ii] 櫻谷末利子 今日・子育て支援を考える—乳幼児を養育中の母親への意識調査を通じて— 立命館人間科学研究第 7 号、2004、p.75～86 井田歩美 我が国における「母親の育児困難感」の概念分析—Rodgers の概念分析を用いて—ヒューマンケア 建久学会誌第 4 巻第 2 号、2011、p.23～30

[iii] 平成 26 年度少子化社会対策白書 p.51

[iv] 現場の声を受けて保育指針の改定作業が平成 27 年 9 月から開始されている

[v] 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子 保育の質研究の展望と課題 東京大学大学院教育研究科紀要第 47 巻、2007、p.289～305、

[vi] 大宮勇雄 保育カリキュラムの「構造化」と子どもの生活経験の質—欧米における「保育の質」研究の到達点（1）福島大学教育学部論集 第 60 号 1996、p.91～110

[vii] 阿部和子 子どもの心の育ち—0 歳から 3 歳 萌文書林 1999、続子どもの心の育ち—3 歳から 5

歳

阿部生活の質の研究を挙げる (1999, 2001, 2007, 2008, 萌文書林, 2001, 乳児期における関係が持続することについての考察 (1) 日本保育学会第 65 回大会発表要旨集, 2012 乳児期における関係が持続することについての考察 (2) 日本保育学会第 66 回大会発表要旨集, 2013 など)

[viii] たとえば, 高辻千恵 乳幼児期の発達と保育の「質」 東京大学大学院教育学研究科紀要第 43 巻 2003, p.147~154, 林ゆう子 アメリカにおける保育の「質」の量的評価方法発展の文脈 社会問題研究 58 巻, 009, p.135~154, 秋田喜代美・佐川早季子 保育の質に関する縦断的研究の展望 東京大学大学院教育学研究紀要第 51 巻, 2011, p.217~p.234

[ix] 大宮勇雄 保育の質を高める ひとなる書房 2006, p.5~6

[x] アメリカ国立小児保健・人間発達研究所 保育の質と子どもの発達 アメリカ国立小児保健・人

間発達研究所の長期追跡研究から 2009, こども学会誌, 2009

[xi] 前掲書 vii p.198~199

5. この助成による発表論文等

①雑誌論文

[1]なし

②学会発表

[1]内村真奈美・前原寛・阿部和子・井上裕美子・宇佐美純代・松島広美・北村裕子 エマージェンツカリキュラムの探求 (4) -主体的な行動の現れ- 日本保育学会第 69 回大会発表予定 (H.28.5) に一部本研究の資料を使用

③図書

[1]阿部和子 VI章保育課程・指導計画のビジュアルガイド 網野武博・阿部和子編著「2 歳児のすべてがわかる」明治図書 2016.2 に一部資料を使用

(2016 年 3 月 31 日現在)