

保育所等における保育の質の確保 ・向上に関する検討会（第9回）	資料 1 - 2
令和2年5月19日	

保育所等における保育の質に関する基本的な考え方等
(総論的事項)に関する研究会
報告書

保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会
「総論的事項研究チーム」

目次

はじめに	1
第1章 保育の理念を形成する考え方と保育所の役割	6
第1節 児童福祉の理念と保育所の成り立ち	6
第2節 発達過程の考え方と発達研究の動向	10
第3節 日本における幼児教育観の系譜	18
第4節 保育所保育指針の変遷	22
第2章 保育という営み	28
第1節 総合性／一体性	30
第2節 個別性／応答性	35
第3節 連続性	40
第3章 保育の質の中核を担う保育者－語りから見えてきたこと－	45
第1節 保育者として生きる	45
第2節 集団として育つ	49
まとめと今後の課題	53

はじめに

「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会」（以下「検討会」という。）の「中間的な論点の整理」（2018年9月26日）において、総論的事項の具体的な検討事項として、「我が国の文化・社会的背景の下での保育所等における保育の質に関する基本的な考え方や、その具体的な捉え方・示し方等」が示された。これを受け、今後、日本の文脈に即して、総論的事項に関する議論をさらに深めていく必要があることが指摘されている。

そのための資料となりうる知見を整理・検討するため、学識者から構成される「総論的事項研究チーム」（以下「研究チーム」という。）が設置された。研究チームでは、日本の保育所保育の特色や基本的な考え方、それを踏まえた保育実践のあり方の背景や根拠について、時代的な経緯も視野に入れ、様々な角度から捉えることを試みた。本報告書は、学識者及び保育実践者からのヒアリングと、それを踏まえた議論をもとに、研究チームとして一定の考察を取りまとめたものである。

背景・目的

本報告書の目的は、検討会において、日本の保育所保育の特色や基本的な考え方、それを踏まえた保育実践のあり方について議論を深めていくことに資するよう、これらの背景や根拠として考えられる理念・思想や社会状況、子どもとその家庭及び保育者と保育所の実情等について、時代的な経緯も含め、学識者及び保育実践者からヒアリングした内容に基づき、知見を整理・検討することである。

日本の保育所保育の目標や内容・方法等の基本原則は、保育所保育指針やその解説において示されている。しかし、保育所保育指針は、それ自体が前提として存在するのではない。その根底に、子どもをどのような存在として捉え、またその育ちについてどのようなことに価値を置くのかということがある。さらにその背後には、児童福祉法や児童の権利に関する条約（以下、子どもの権利条約とする）の理念、日本の歴史の中で培われてきた子ども観や教育観、発達研究の理論的枠組みや実証研究の成果に基づく知見等、多様な考え方が存在している。保育の実践は、それらが複雑に絡み合うとともに、各々の地域や現場の実情に即して形作られていると考えられる。また、保育所にはその時々々の社会状況によって様々な役割が要請され、時には統一的な考え方や仕組みが成り立つ前に、現場で実践されるようになってきていることもある。したがって、日本の保育所保育の特色や基本的な考え方について、その本質に迫る上では、保育所保育指針に示された内容の特徴を列挙するだけでなく、その背後にある考え方や経緯等についても整理し、それらとの関連で保育実践のあり方を考察していくことが必要だと考えられる。

そのために、本研究チームでは、学識者や保育実践者から、関連分野の研究、指針の経緯や変遷、保育実践のあり方等に関わる知見をヒアリングするという方法をとることとした。この方法の利点としては、関連する膨大な知見を専門性の高い学識者から整理した形で聴き取れること、文書のみからでは読み取りにくい背景や経緯が聴き取れること、これまでに明示化されていない実践者の思いや現場での取り組みを聴き取れることなどが挙げられる。一方、考慮すべき点として、語られた内容を主観的な視点から切り離すことはで

きないという点がある。そこで、研究知見や事実に基づく内容の整理に関しては、大きく視点が偏らないよう、特定の一人ではなく複数の学識者・実践者から聴き取った内容を研究チームの構成員で慎重に検討した。しかし、それでも多様な視点や考え方をすべて網羅したり、視点の偏りを排除したりすることは不可能だということは留意が必要である。この点を踏まえ、本報告書では、日本の保育所保育の特色等を断定的に述べるのではなく、限られた視点からの一考察として、総論的事項に関する議論のための足掛かりとなる資料を提供することを目的とする。

報告書の構成

本報告書は以下の3つの章で構成される。

第1章 保育の理念を形成する考え方と保育所の役割

第2章 保育という営み

第3章 保育の質の中核を担う保育者－語りから見えてきたこと－

第1章では保育所保育の背後にある考え方や社会的要請に基づく保育所の役割について検討し、第2章ではそこから自ずと導かれる保育の営みを整理した上で、第3章では保育の営みを保育実践者の視点から描く。これにより、日本の保育所保育の特色や基本的な考え方、それを踏まえた保育実践のあり方を、多層的・多面的に浮かび上がらせることを目指す。

各章の概要は以下である。

第1章「保育の理念を形成する考え方と保育所の役割」では、日本の保育の背景にある考え方と、社会状況に応じて要請されてきた保育所の役割について検討する。保育所は児童福祉法に基づき、保育を必要とする子どもの保育を行い、その健全な心身の発達を図ることを目的とする児童福祉施設である。そして、子どもの状況や発達過程を踏まえ、養護と教育を一体的に展開することを特性としている。これに基づき、保育の背景にある考え方については、児童福祉、発達研究、幼児教育という3つの系譜から整理する。第1節では、保育所保育を支える中心的な理念である、児童福祉法及び子どもの権利条約の考え方が保育実践の拠り所となっていた経緯を示す。第2節では、保育所保育において重視される発達過程の考え方に対応する発達研究の動向を概観する。第3節では、保育所保育において福祉の理念と共に考え方の基盤となる幼児教育の理念について、そのルーツと歴史的変遷を整理する。第4節では、以上の3つの系譜を踏まえつつ保育所保育指針の変遷をたどり、現代日本の社会状況を背景として重視されるようになってきた保育所の役割について示す。

第2章「保育という営み」では、第1章で検討した保育の考え方と保育所の役割から自ずと重要なものとして導かれる保育所保育の営みの特徴について、研究会でのヒアリング

及び議論の内容と、そこから得られた知見や示唆を取りまとめる。ここでは、子どもの育ちを取り巻く環境をモデル化した、発達心理学者 U.ブロンフェンブレンナーによる生態学的システムモデルを援用し、子どもを中心に置き、保育所とそれを取り巻く家庭、地域、社会全体、さらにそれらの時間的な経過を含めた観点から捉えることとする。その上で、保育の場で生じる子どもと環境との相互作用、保育所と家庭・地域・社会全体との関わりについて、第1節「総合性／一体性」、第2節「個別性／応答性」、第3節「連続性」という3つの視点を切り口に整理・考察することを試みる。

第3章「保育の質の中核を担う保育者－語りから見えてきたこと－」では、保育実践の営みを保育者自身の経験から描くことを試みる。保育者の語りから見えてきたのは、保育の質を考える上で、保育の営みを実際に担う保育者自身の生身の体験を考慮することの必要性である。そこで、第3章では、主に保育実践者の語りから聴き手である研究チームが汲み取った、保育者の思いや実践のありようを記述する。第1節では、保育者各々の原体験や子どもに出会うことによって培われてきた思い、経験してきた葛藤などに焦点を当て「保育者として生きる」とはどういうことなのかを示す。第2節では、保育者として生きることや保育者としての成長を支える、同僚との関わりや職員集団としての育ち、それを支える施設長の役割や研修について述べる。

なお、本報告書では、基本的に保育実践者について「保育者」という語を用いる。これは、第1章でわが国の幼稚園設立を含めた幼児教育のルーツを取り上げること、第3章で保育実践者から幼稚園教諭としての経験や保母時代の経験も含めて語られている場合があること、必ずしも保育士ではない施設長等の経験も語られている場合があることなどを踏まえてのことである。ただし、国家資格としての保育士に限定した内容、あるいは「保育士会」等固有名について述べる場合には「保育士」を用いる。

研究チーム構成員（五十音順・敬称略）

網野 武博 現代福祉マインド研究所所長・元東京家政大学教授

亀崎 美沙子 十文字学園女子大学准教授

田甫 綾野 玉川大学教授

西村 重稀 仁愛大学名誉教授

野澤 祥子 東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター准教授
※検討会構成員

箕輪 潤子 武蔵野大学准教授

山縣 文治 関西大学教授

淀川 裕美 東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター
特任准教授

各回の主なテーマ及び話題提供者（各回五十音順・敬称略）

*…研究チーム構成員

第1回 2019年11月19日	<p>保育所保育指針改定（訂）をめぐる議論とその背景（1）</p> <p>西村重稀氏*（仁愛大学名誉教授） 山縣文治氏*（関西大学教授）</p>
第2回 2019年11月28日	<p>保育所保育指針改定（訂）をめぐる議論とその背景（2）</p> <p>網野武博氏*（現代福祉マインド研究所所長・元東京家政大学教授） 増田まゆみ氏（湘南ケアアンドエデュケーション研究所所長・元東京家政大学教授）</p>
第3回 2019年12月9日	<p>日本における子ども観・幼児教育観の系譜</p> <p>湯川嘉津美氏（上智大学教授）</p>
第4回 2019年12月18日	<p>乳幼児期の発達と保育</p> <p>遠藤利彦氏（東京大学教授） 無藤隆氏（白梅学園大学教授）</p>
第5回 2020年1月14日	<p>保育の実践と保育の質の向上に向けた取組</p> <p>－乳児保育に焦点をあてて</p> <p>阿部和子氏（大妻女子大学名誉教授・大阪総合保育大学特任教授） 宮本里香氏（横浜市こども青少年局保育・教育人材課担当係長） 山本恵理子氏（世田谷区保育担当部保育課教育・保育施設担当（育成支援班）係長）</p>
第6回 2020年1月17日	<p>戦後日本における保育者のライフヒストリー</p> <p>岩崎美智子氏（東京家政大学教授）</p> <p>保育の実践と保育の質の向上に向けた取組</p> <p>上村初美氏（社会福祉法人二葉会砂山こども園副園長） 御園愛子氏（社会福祉法人豊福社会理事長）</p>
第7回 2020年1月30日	<p>保育の実践と保育の質の向上に向けた取組</p> <p>石田雅一氏（社会福祉法人呉竹会三茶こだま保育園園長） 小島伸也氏（社会福祉法人わかば福社会理事長） 坂崎隆浩氏（社会福祉法人清隆厚生会理事長）</p>
第8回 2020年1月31日	<p>全体を通じた議論・まとめ</p>

第1章 保育の理念を形成する考え方と保育所の役割

保育所保育指針第1章1(1)にあるように、保育所は「児童福祉法（昭和22年法律第164号）第39条の規定に基づき、保育を必要とする子どもの保育を行い、その健全な心身の発達を図ることを目的とする児童福祉施設」である。そして、「保育に関する専門性を有する職員が、家庭との緊密な連携の下に、子どもの状況や発達過程を踏まえ、保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行うことを特性としている」。これに基づき、本章では、保育の背景にある考え方について、児童福祉、発達研究、幼児教育という3つの系譜から整理する。第1節では、保育所保育を支える中心的な理念である、児童福祉法及び子どもの権利条約の考え方について整理し、保育実践の拠り所となっていた経緯を示す。第2節では、保育所保育において重視される発達過程の考え方と対応する発達研究の動向を概観する。第3節では、保育所保育において福祉の理念と共に考え方の基盤となる幼児教育の理念について、そのルーツと歴史的変遷を整理する。第4節では、以上の3つの系譜を踏まえつつ保育所保育指針の変遷をたどり、現代日本の社会状況を背景として重視されるようになってきた保育所の役割について述べる。

第1節 児童福祉の理念と保育所の成り立ち

戦後、すべての子どもの健全育成と福祉の増進を目指す児童福祉法のもと、保育所が児童福祉施設として制度的に位置づけられた。さらにその後、子どもの権利条約が批准されたことを受け、その趣旨は保育所保育指針にも反映されてきた。

本節では、こうした経緯を踏まえ、日本における児童福祉の理念と“権利の主体”としての子ども観を、保育所保育との関連から整理する。

1. “権利の主体”としての子ども観の浸透

第二次世界大戦直後の日本において、当初は戦災により増加した浮浪児等の要保護児童対策として児童保護法案が構想されたものの、それにとどまらず、すべての子どもを対象とした児童福祉政策の総合的かつ根本的な基盤として、1947（昭和22）年に児童福祉法が制定された。第1条には、「すべて国民は、児童が心身ともに健やかに生まれ、且つ、育成されるよう努めなければならない」ことが掲げられ、保護・救済を必要とする子どもだけでなく、すべての子どもの健全育成と福祉の増進を目指す児童福祉の理念が示された。この児童福祉法のもと、保育所は児童福祉施設として制度的に位置づけられた。

その後、日本政府は1994（平成6）年に子どもの権利条約を批准した。これにより、子ども観が「保護される存在としての子ども」から「固有の人格主体、権利の主体としての子ども」へと大きく転換した（山縣, 2002）。この条約の趣旨を反映して、保育所保育指針においても1999（平成11）年の改訂に際し、「子どもの最善の利益」という文言が示され、現行の保育所保育指針にも引き継がれている。

2016（平成28）年には、児童福祉法の改正において理念規定の見直しが行われ、第1条及び第2条において、子どもが適切な養育を受け、健やかな成長・発達や自立等を保障される権利を有することや、子どもを中心に位置付け、その上で、国民、保護者、国・地方

公共団体（都道府県・市町村）が支えるという形で、その福祉が保障される旨が明確化された。つまり、現代においては、子どもを権利の主体としてとらえ、その人権や人格を尊重し、社会全体で子どもの最善の利益を保障することが求められているといえる。

以上のように、保育所は、子どもの権利条約の理念・趣旨を踏まえた児童福祉法に基づく児童福祉施設として、「子どもの最善の利益」を考慮し、子どもを独立した人格をもつ権利の主体としてとらえ、その権利を尊重することが求められているのである。

＜児童福祉法＞

第1条 全て児童は、児童の権利に関する条約の精神にのっとり、適切に養育されること、その生活を保障されること、愛され、保護されること、その心身の健やかな成長及び発達並びにその自立が図られることその他の福祉を等しく保障される権利を有する。

第2条 全て国民は、児童が良好な環境において生まれ、かつ、社会のあらゆる分野において、児童の年齢及び発達の程度に応じて、その意見が尊重され、その最善の利益が優先して考慮され、心身ともに健やかに育成されるよう努めなければならない。

2 児童の保護者は、児童を心身ともに健やかに育成することについて第一義的責任を負う。

3 国及び地方公共団体は、児童の保護者とともに、児童を心身ともに健やかに育成する責任を負う。

最後に、日本の保育において子どもを一人の人間として受け止め、その尊厳を尊重することの重要性を説いた倉橋惣三（本章第3節参照）の思想について触れておきたい。倉橋の『幼稚園雑草』（倉橋, 2008）には、以下のように示されている。保育所における子どもの権利に関する考え方の浸透には、上記のような法令等の整備に加えて、今日もなお保育実践のありように影響を及ぼしている倉橋のこうした子ども観も無関係ではないだろう。

倉橋惣三「一人の尊厳」

すべての人間は、その個性を尊重せられる権利をもつと共に、先ずその前に、一人として迎えられべき尊厳をもっている。この意味において、一人を一人として迎えないことは、人間の尊厳をおかすことである。一人の一人たることを忘れるのは、人間に対する最根本的の無礼である。

2. 保育所保育指針における子どもの権利

1999（平成11）年の保育所保育指針の第2次改訂において、1994（平成6）年の子どもの権利条約の批准を受けて、その趣旨、即ち、すべての児童の尊厳を守り、児童の生存、発達及び保護を促進するために必要となる具体的な事項として、人権への配慮、文化の尊重、性差別の禁止、秘密保持等に関する事項が盛り込まれた。また、保育士等の子どもに対する配慮だけでなく、保育において子ども同士が互いを認め合い、尊重する心を育むようにすることなども示している。

続く第3次改定（2008（平成20）年）では、「第6章 保護者に対する支援」にも子どもの権利に関する内容が位置付けられた。即ち、保育所における保護者に対する支援は、子どもの最善の利益を考慮して行われるものであることが示された。さらに、こうした保育の実現のために、「第7章 職員の資質向上」にも、子どもの最善の利益を考慮した保育を行うための資質向上の必要性が明記された。

これらの考え方は、現行の保育所保育指針（2017（平成29）年改定）にも引き継がれている。表1-2-1に、関連する記載のうち主なものを示す。

表 1-2-1 2017（平成 29）年改定「保育所保育指針」における子どもの権利

第 1 章 総則	
1 保育所保育に関する基本原則（1） 保育所の役割	ア 保育所は、児童福祉法（昭和 22 年法律第 164 号）第 39 条の規定に基づき、保育を必要とする子どもの保育を行い、その健全な心身の発達を図ることを目的とする児童福祉施設であり、入所する子どもの最善の利益を考慮し、その福祉を積極的に増進することに最もふさわしい生活の場でなければならない。
1 保育所保育に関する基本原則（2） 保育の目標 ア	（ウ）人との関わりの中で、人に対する愛情と信頼感、そして人権を大切にすることを育るとともに、自主、自立及び協調の態度を養い、道徳性の芽生えを培うこと。
1 保育所保育に関する基本原則（5） 保育所の社会的責任	ア 保育所は、子どもの人権に十分配慮するとともに、子ども一人一人の人格を尊重して保育を行わなければならない。
第 2 章 保育の内容	
4 保育の実施に関して留意すべき事項（1）保育全般に関わる配慮事項	オ 子どもの国籍や文化の違いを認め、互いに尊重する心を育てるよう 力 子どもの性差や個人差にも留意しつつ、性別などによる固定的な意識を植え付けることがないようにすること。
第 5 章 職員の資質向上	
1 職員の資質向上に関する基本的事項（1）保育所職員に求められる専門性	子どもの最善の利益を考慮し、人権に配慮した保育を行うためには、職員一人一人の倫理観、人間性並びに保育所職員としての職務及び責任の理解と自覚が基盤となる。（後略）

3. 保育の質と「子どもの最善の利益」

子どもは、自らの権利を主張したり利益を保障したりすることが難しく、大人がそれを意識的に保障していかなければ不利益を被りやすい存在である。また、保育所保育指針第 1 章 1(2)に示される「保育の目標」について、「子どもが現在を最も良く生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培う」ことが掲げられているように、その最善の利益の考慮に当たっては、「今」と「未来」の両方を念頭に置くことが求められる。

体罰や言葉の暴力はもとより、日常の保育において身体的苦痛や精神的苦痛を与えることは、子どもにとってその成長・発達にもネガティブな影響を及ぼす可能性がある。一方、保育者が子どもを一人の人間として尊重し、子どもの主体としての思いや願いをしっかりと受け止め関わることは、子どもの能動性を引き出し、子どもの学び（教育）の契機となる。子どもにとって魅力的な環境があり、心が動かされる経験を通して、生きる力の基礎としての様々な力が育まれていく。

こうしたことを踏まえて、保育においては、常にその子どもにとっての「最高・最善」を考えることが求められる。

4. 第 1 節のまとめ

本節では、戦後の保育所保育の基盤となる児童福祉の考え方ならびに子どもの権利条約を踏まえた保育所保育指針に示される子どもの権利の考え方を整理した。

すべての子どもの健全育成と福祉の増進を目指す児童福祉法の理念のもと、保育所は児童福祉施設として制度に位置づけられ、さらに、子どもの権利条約の批准を受けて、権利の主体としての子ども、子どもの最善の利益といった概念が、保育所保育指針にも反映されてきた。

こうしたことを踏まえて、保育の質の向上に当たっては、子どもを独立した人格をもつ

権利の主体としてとらえ、その権利を尊重するとともに、常に「現在」と「未来」の視点から子どもにとっての“最善”を考慮する姿勢が求められているといえる。

引用文献

倉橋惣三（2008）『倉橋惣三文庫⑤幼稚園雑草（上）』フレーベル館， p.33

山縣文治（2002）『現代保育論』ミネルヴァ書房， pp.26-27

参考文献

網野武博（2014）「序章 保育における家庭支援/保育相談支援」新保育士養成講座編纂委員会編『新保育士養成講座第10巻 家庭支援論－家庭支援と保育相談支援（改訂1版）』全国社会福祉協議会

實川雅子編著（2019）『子どもの最善の利益から考える 保育実践例』一藝社

柏女靈峰（2019）『子ども家庭福祉学序説－実践論からのアプローチ』誠信書房

喜多明人・森田明美・広沢明・荒牧重人（2009）『[逐条解説]子どもの権利条約』日本評論社

厚生省（1990）『保育所保育指針』フレーベル館

厚生省（1999）『保育所保育指針』フレーベル館

厚生労働省（2008）『保育所保育指針解説書』フレーベル館

厚生労働省（2018）『保育所保育指針解説』フレーベル館

中村強士（2009）『戦後保育政策のあゆみと保育のゆくえ』新読書社

汐見稔幸・松本園子他（2017）『日本の保育の歴史－子ども観と保育の歴史 150年』萌文書林

第2節 発達過程の考え方と発達研究の動向

保育所は、0歳から6歳という生涯において最初の、かつ特に著しい発達のみられる時期の子どもたちが過ごす場である。このことから、保育所保育指針において「発達」は何度も言及される重要な概念である。先述のように、保育所は「保育を必要とする子どもの保育を行い、その健全な心身の発達を図ることを目的とする児童福祉施設」とされ、また、第1章1(3)保育の方法には、保育士等が留意すべき事項として「ウ 子どもの発達について理解し、一人一人の発達過程に応じて保育すること。その際、子どもの個人差に十分配慮すること」が挙げられている。このように、保育所保育指針においては、子どもの発達過程、すなわち発達を子どもが育ちゆく過程として捉えること、また、その個人差を考慮するということが重視されるようになってきている。これは、ある時点において「～ができる」という個体能力を問うのではなく、子どもと子どもを取り巻く環境の多様な要素の相互作用において進んでいく過程として発達を捉える考え方に基づいている。

この考え方は、近年における発達研究の学術的な理論枠組みの発展的変化と対応している。本章では、特に保育所の保育内容と関連が深いと考えられる事項を取り上げ、最近の研究動向について整理する。第一に、そもそも「発達」という現象をどのように捉えるかという点について、発達研究の理論的枠組みに関する最近の動向をまとめる。次に、保育所保育に示唆の大きいと考えられる、乳幼児期のアタッチメントならびに乳幼児期の学びのあり方について、最近の研究知見を整理する。

1. 発達研究の理論的枠組み

近年の発達研究においては、人の発達を、個人の能力の発現や変化としてのみ捉えるのではなく、人の発達が本質的に社会的関係の中に埋め込まれているという考え方が一般的になってきている。最近の脳科学や行動遺伝学等の発展によって、人の発達の生物学的・医学的基盤への関心が高まっているものの、社会的文脈の重要性が消失することはないということも指摘されている（遠藤, 2012）。無藤（2019）は、Overton & Molenaar（2015）による整理を参照しながら、発達研究の理論的枠組みに関する最近の動向をまとめている。それによると、最近の発達研究では、遺伝や生得性と、人を取り巻く環境（物理的・对人的・社会文化的環境）という多様な要因のあり方について、個々別々に検討するのみならず、それらの相互的な影響関係を取り扱うようになってきている。つまり、「人の発達を左右するのは遺伝か環境か」といった議論に代表されるように特定の要因のみに原因を求めるのではなく、多様な要因を総合的に検討するのである。そうした総合的検討の枠組みとして「関係的-発達の-システム理論」が提唱されている。この関係的-発達の-システム理論の核となる特徴については、以下の3点が挙げられている。

1) 発達を、複数の主体の共行為（共に行為すること）の結果として考える。すなわち、複数の主体（例えば親と子ども、保育者と子ども）の相互作用によって実現するものとして発達を捉える。

2) 発達を、それぞれの主体が作り出す過程として捉える。一つの要因に比例して直線的に変化するのではなく非線形的に変化する過程として発達を捉え、また、特定の時点（例えば、乳幼児期）のみで決定されるのではなく後々の発達も重要な役割を果たすと考える。

3) 発達する各々のシステムは、複数の時間尺度において進み、その進度が異なると考
える。

このように、関係的-発達の-システムの枠組みにおいては、発達を単純な直線的変化、
段階的变化として捉えるのではなく、多様な要因の相互的な影響関係を総合的・全体的に
検討する。このことは、先述の保育所保育指針における「発達過程」の見方とも通じる。
保育所保育指針解説における「発達過程」の説明においても、「ある時点で何かが『できる、
できない』といったことで発達を見ようとする画一的な捉え方ではなく、それぞれの子ども
の育ちゆく過程の全体を大切にしようとする考え方である」と述べられている。また、
関係的-発達の-システムの枠組みによると、発達の道筋は、多様な要因が関わっているため
に人それぞれに相当に異なっていることが導かれる。保育所保育指針の中で、子ども一人
一人の発達の個人差を踏まえ、個別に丁寧に対応することの重要性が強調されているが、
その個人差が多様な要因の複雑な影響関係から生じていることを踏まえる必要性が示唆さ
れる。

2. 乳幼児期におけるアタッチメント

発達の初期から家庭以外の場で保育を受けることによる子どもの発達への影響をめぐっ
ては、長年にわたって多くの議論や検証が行われてきた。その議論の一つの主軸となっ
たのが、親や保育者とのアタッチメントについてである。また、そうした中で、保育の質、
中でも特に保育者と子どもの関係性の質が、非常に重要な要因となることが明らかとなっ
てきている。

保育所保育指針においても、保育者と子どもの信頼関係の重要性については何度も言及
されている。また、乳児期の発達の特徴について第2章1(1)では「特定の大人との応答的
な関わりを通じて、情緒的な絆が形成される」ということが挙げられ、保育者が応答的に
関わることで安心感をもって過ごすことができるよう支えることの重要性に言及されてい
る。

アタッチメント理論は、J.ボウルビィ¹が提唱した、特定の他者との親密な関係性に関す
る理論である。ここでは、アタッチメントの原義を確認した上で、保育所保育にとって重
要だと考えられる最近の議論について整理する。

(1) アタッチメントとは

アタッチメントとは、「恐れや不安などのネガティブな情動を、特定の他者との近接性を
確保することを通して制御・調整しようとする行為傾向」のことである。子どもは、恐れ
や不安などネガティブな情動が生じたときに、親や保育者などのもとに近づき、安心感を
得ようとする。アタッチメントの基本的な機能は、「安心感」の回復・維持ということであ
る。ただし、英語のアタッチ(attach)という語が「くっつく」という意味であるというこ
とから、アタッチメントというと特定の他者と物理的に「くっついていること」が想起さ
れやすいが、必ずしもそうではない。「いざとなったら、いつでもくっつける」という感覚
が重要だといわれている。つまり、実際にくっついているということではなく、いざとな

¹ J. ボウルビィは、イギリスの心理学者・精神科医・精神分析家であり、母子関係の理
論としてアタッチメント理論を提唱した。

ったら保護してもらえらることへの確かな見通し（confidence in protection）をもつことが重要である。子どもはそうした「見通し」に支えられて、自発的「探索」を行い、外の世界について学ぶことができる。このように「危急の場合には、必ず2人になれる・2人でいられる」という見通し・確信に支えられて「一人で自律的にいられる」ようになり、この能力が自律性の獲得・拡張を支え、一方では自身を取り巻く世界を学ぶことにつながるのである。

こうしたアタッチメントの機能を Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., & Powell (2002) は「安心感の輪」(circle of security)と呼び、子どもが養育者に「くっつくこと」と「探索すること」を往還する様子をわかりやすいモデル図として示している。このモデル図では、左側に両手の手のひらが特定の大人（親や保育者）の存在を象徴するものとして描かれている。子どもは、そこを「安全の基地」として外の世界へ飛び出していき、探索活動をする。そして、転んで痛い思いをしたり、不安な気持ちになると、同じ大人のもとに、「確実な避難場所」として戻ってくる。その様子が手のひら（特定の大人）を起点として外に広がる輪として描かれている。この輪がきちんと回るということが、安定したアタッチメントを意味する。そして、子どもが安心感の輪を自然にまわり、徐々に広げていくよう支えることが、子育てや保育の基本だといえる。

（2）子どもの発達を支えるアタッチメント

安定したアタッチメントは自発的な探索を支えるとともに、社会情動的発達（基本的信頼、自律性、共感性、思いやりなど、自己と社会性に関わる能力の発達。非認知能力と呼ばれる場合もある）を支え育むということが研究によって示されている。多数の個人を数十年という長期にわたって追跡した研究（縦断研究とよばれる）では、乳幼児期における社会情動的発達が、その後の認知能力や学力の伸びを支え、さらには生涯にわたる幸福や心身の健康に寄与する可能性が示されている。そうした研究の知見から、乳幼児期に社会情動的基盤を形成することの重要性は世界的にも大きく注目されている。

では、アタッチメントはいかに社会情動的発達を支えるのだろうか。このことについては、「情動の制御・立て直し」と「情動の調律・映し出し」という二重の過程が指摘されている（Cassidy & Shaver, 2008/2016）。「情動の制御・立て直し」というのは、ネガティブな情動が生じた際に、子どもは養育者にくっつくこうとするが、そのとき養育者は子どもの崩れた情動をなだめようとするということである。例えば、養育者は子どもを抱き上げて背中をなでるなど、子どもが気持ちを収められるような関わりをするだろう。その際に子どもは、辛いときには助けてもらえることや、ネガティブな情動が生じても収めることができることなどを学ぶ。そして、そのことが、自他への基本的信頼、自律性、レジリエンス（困難な状況でもしなやかに生き抜く力）等の発達につながると考えられる。一方、「情動の調律・映し出し」というのは、子どものネガティブな情動に対して、養育者はそれをなだめるだけでなく、共感的に寄り添い、つい同じ表情や声の調子になる中でそれを映し出すということである。例えば、子どもが泣きそうな顔をしたら、養育者はつい同じような表情になり、「悲しいね」などと気持ちを代弁したりするだろう。子どもはそうした映し出しを目の当たりにすることで、自身の心の状態を理解することができる。そのことが、心の理解・共感性・思いやり・自己意識・自己概念等の発達につながると考えられる。

(3) 情緒的利用可能性の重要性

では、安定したアタッチメントを形成するために、養育者は具体的にどのような役割を果たすことが必要であろうか。従来、アタッチメント研究では、養育者が子どものサインに敏感に応答するという養育者の「感性」が強調されてきた。しかし、感性が重要ではあっても、それを過度に強調することが、養育者の過敏さや先回りを助長し、子どもの自律性の発達を妨げる危険性もあることが認識されつつある。こうした認識の下、近年では、「情緒的利用可能性 (emotional availability)」という概念が提示されている (Biringen, 2009)。これは、子どもを主体として捉える概念である。大人は子どもの思いに先回りして応じるのではなく、子どもが求めてきたときに情緒的に利用可能な存在であることが求められる。これは子どもが求めてきたときには応答できる状態であることであり、逆に言えば、特に必要とされていないときに、子どもの活動に対して踏み込まない (侵害しない) ことも重要である。以上を踏まえ、子どもとの関係性の基本は、以下の5点に整理できる (遠藤, 2017)。

①安全の基地／安全な避難所であること：基本的にどっしりと構え、あちこち不規則に動き回らない。②子どもがシグナルを送ってきたら応える。③子どもが戻ってきたら情緒的に「燃料補給」をする。④大人の方から子どもが一人でやっていることに踏み込むことを極力控える(「黒子」として支える)。⑤心理的に寄り添いつつ、離れたところから「応援団」としてあたたかく見守り、時折、視線、表情、声かけなどをしてエールを送り、子どもの自発的活動を励ます。

(4) アタッチメントと保育

元来、アタッチメント理論では、一人の養育者(主に母親)とのアタッチメント関係が土台となり、その関係性の強い影響の下で他者との関係が形成されるという「階層的組織化」とよばれる考え方が前提となっている(遠藤, 2016)。では、母親と離れ、集団で生活するという保育の場におけるアタッチメントをどのように考えたらよいのだろうか。

近年、アタッチメントの形成プロセスについては、「階層的組織化」よりも「統合的組織化」や「独立並行的組織化」という考え方が注目されている。「統合的組織化」は、複数の他者との関係が統合され、他者という存在についての一般化された表象(イメージ)が形成されるというものであり、「独立並行的組織化」は、複数の他者との関係の表象がそれぞれ独立に形成されるというものである。「階層的組織化」よりも「統合的組織化」や「独立並行的組織化」ということは、子どもにとって、母親のみではなく、父親や祖父母、保育者といった緊密な関わりをする他者との関係性のそれぞれが重要であるということである。

ただし、アタッチメントの機能を考えたときに、集団状況である保育の場において留意すべき点が挙げられる。子どもにとって一番大切なことは、確実に安全性の見通しが立つことである。「今、誰にくっつければいいのか」の見通しが立たない時には、子どもの混乱が大きくなる。保育所では、複数の保育者が交代で世話をするようなことも生じるが、その場合に「この時この場ではあの人なら必ず応じてくれるはず」という明確な見通しをもてるようにすること、つまり「誰かがその都度」対応するよりも、場面や状況に応じて「誰が」対応するのかを徹底することが重要であると考えられる。

また、ケアのあり方について、集団状況で機能するケアは、親子二者間で機能するケアとは異なるものである可能性が指摘されている（Ahnert, Piquart, & Lamb, 2006）。親子関係に代表される子ども一人対大人一人の関係性においては、個の欲求に素早く的確に応答するという意味での「二者関係的敏感性(Dyad-related sensitivity : DS)」が重要だということが知られている。それに対して、集団状況では、集団全体に対する「集団的敏感性(Group-related sensitivity : GS)」の重要性が高まる。集団的敏感性の高い保育者は、個に応答するだけでなく、子ども同士のやりとりに目配りし、子ども集団にとって楽しく、安全で安心な保育環境をつくり出す。保育の場において、集団的敏感性の高い保育者のもとで生活する子どもは、保育者を高度に信頼する傾向が見られることが実証研究において示されている。

3. 乳幼児期における学びのあり方

保育所保育指針第1章1(3)保育の方法において、乳幼児期の保育について「オ 子どもが自発的・意欲的に関われるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること。特に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように、生活や遊びを通して総合的に保育すること。」と述べられている。乳幼児期の子どもたちが、身近な大人の世話を受けながら生活し、遊ぶ中で周囲の世界について学んでいくということは、最近の発達心理学の実証的な知見においても明らかになっていることである。以下、A.ゴプニック²の著書（Gopnik, 2019）を参照し、発達研究の知見に基づく乳幼児の学びのあり方の特徴についてまとめる。

（1）子どもが学ぶ力と人間の進化

そもそも人間の子どもは、他者から学習する高い能力を備えている。人間の子ども時代は、他の動物と比べて非常に長いという特徴を持ち、その長さは、特に脳の大きさ、知性の高さ、柔軟性、学習能力と相関している。人間の大人が子どもの世話を極めて大きな時間とエネルギーをつぎ込む一方、人間の子どもは、学習する能力、特に他者から学ぶ能力を生来的に備えており、大人は世話をしながら教えられるようにできている。こうして子どもが他者から効率的かつ長期にわたって学び、高い能力を身につけられることが、人間が高度な進化を遂げてきた要因であると考えられる。

また、人間の子どもは、多様な人との関わりの中で育つ。このことは、人類が暮らす環境が大きく変化してきたこと、つまり、人間が変化の大きい環境の中でくらしてきたことと関連している。変わりやすさには、変わりやすさで対応するのが効果的だということである。特定の一人ではなく、多くの人から子どもの世話をすれば、子どもはさまざまな情報とお手本に接することができる。加えて、それぞれの子どもの気質、能力、発達過程の違いにより、さらに複雑さと不確定さが増す。これは「よい乱雑さ」であり、そのおかげで人間は常に変化を続ける環境の中で、力強く生きることができると考えられる。

² A.ゴプニックは、アメリカの発達心理学者で、子どもの認知や言語の発達を専門に研究をしている。一方で、一般向けの著書や雑誌のコラムを執筆し、親など子どもに関わる人々がもつ疑問に対して発達心理学の知見をわかりやすく伝えている。

(2) 乳幼児期の学びの特徴

乳幼児期の学びの特徴は、他者との日常的な関わりの中で学ぶことが多いということであり、小学校以上の学校教育のような意識的・計画的な教育から学ぶことはわずかであると考えられる。乳幼児は、世話をしてくれる人の元で安心して過ごし、そこからの情報を敏感に察知している。人々が何をして、なぜするのかを、自分から進んで考え理解しようとし、その情報を自分の経験で得た情報と高度な方法で組み合わせる。それによって、子どもたちは世界の仕組み、周囲の人々の心理や社会的な関係を理解していくのだと考えられる。

乳幼児が周囲の人々から学ぶ代表的な方法としては、「観察学習」と「証言からの学習³⁾」がある。「観察学習」とは、他者の様子を見て真似て学ぶこと、「証言からの学習」とは、他者の話を聞いて学ぶことである。

「観察学習」に関して、人間の子どもが他者の様子を見て模倣をする場合には、機械的に同じことをするのではなく、物体の仕組みを知り、人がなぜその動きをするかという意図・目標・目的を知ろうとするということが実証的に示されている。

「証言からの学習」に関して、子どもは話を聞くときに、誰の話を信じるかを選択していることが示されている。自分がよく知っている身近な人、例えば親や園の先生の言葉を信じやすい。また、自信のある話し方をする人、博識の人から学ぼうとする傾向がある。さらに、子どもは質問をすることから学ぶ。知りたい情報を要求し、「なぜ」という質問によって因果関係を知ろうとする。一方、子どもは親密で自由に生き生きとした会話に参加することでも学ぶ。多くの違う人々が、多くの違うことについて、多くの違う方法で話すのを聞いて、多様な物事を学ぶのである。

一方、遊びは、多くのことを柔軟に違うやり方で行えるようになることを助ける。また、遊びは仮定のこと、あるいは事実とは違うことを考える能力、別の世界の可能性を考えるという人間固有の能力とも深く関わっている。子どもは、遊びの中で、幅広く調べ、ひらめきのままに行動し、大人から見れば理解しにくいことを試し、特別な理由がなくても何かをする。そのためには、結果がどうかによらず、調べることや行うことそのものが楽しくなくてはならないのである。

(3) 乳幼児期の学びの固有性と保育者の役割

子どもは「発見学習」のあとに「完全習得学習」を身につけることが明らかになっている。「発見学習」とは、面白くて有益なものに注意を向け、その結果として自然と学習するという、乳幼児に特徴的にみられる学習のあり方である。一方、「完全習得学習」は、スキルを完全に習得することができるように目標に向かって学習するという、学齢期の子どもに特徴的にみられる学習のあり方である。これら二つの種類の学習の基本的なメカニズムは異なっていて、かかわる脳の部位までも異なっていることが示されている。乳幼児期の子どもは幅広く注意を向けることで柔軟な学習が可能である。一方、学齢期になると、注意をコントロールして集中することで、物事を素早く行い、決められた目標を達成することにおいて有能になる。このように、乳幼児期と学齢期の子どもの学び方は、質が異なる

³⁾ ここでの「証言」とは、他者がその人の経験や知識に基づいて話すことを指す。

ということに注意が必要である。

ただし、乳幼児期までの子どもの自然な学習能力とその後の教育で身につける能力には、連続性も存在する。例えば、幼い子どもにみられる直感的な数字の理解と、計算スキルの間には連続性がある。教育において人間文化の中で人為的につくられたスキルを身につけるために、乳幼児期の子どもの自然な学習能力をどのように高めるかというのは課題である。乳幼児期の学びを支えるためにできることとして、「足場かけ」がある。子どもの興味に沿いながら、子どもの興味を豊かに広げていくというガイド付きの遊びは、保育者が子どもの学びを支える際に効果的な方法の一つであると考えられる。

3. 第2節のまとめ

本節では、保育所保育指針において重視される発達過程の考え方と対応する発達研究の動向を概観した。

近年の発達研究においては、従来の発達観、すなわち発達を単純な直線的变化・段階的变化として捉え、ある時点で「できる、できない」といった個体能力を問い、到達目標を設定した教育を施すことで発達を促すという発達観とは異なる捉え方が生じてきている。それは、発達を多様な要因が相互に影響し合う過程として捉え、個人による多様な発達の道筋を想定する理論的枠組みである。そして、実証的研究においては、養育者との安定したアタッチメントに支えられて自律性が育ち、日常的な遊びや生活の文脈の中で主体的に学ぶという乳幼児期の発達の固有性が明らかになってきている。さらに、人間の子どもが、母親との一対一の関係の中のみではなく、多様な人との関わりの中で育つことこそが、変化の大きい環境で力強く生きる基盤になるということも指摘されている。一方で、保育者の役割としては、子どもの思いに先回りして応じるのではなく、子どもが求めてきたときに情緒的に利用可能な存在であること、必要に応じて子どもの学びの足場かけを行い、子どもの学びを豊かに広げることが提案されている。

上記のように多様な要因の関わる総合的過程として発達を捉える考え方は、保育所保育指針における発達過程の考え方にも通じている。また、発達研究の実証的知見は、乳幼児期の発達の固有性、子どもの育ちにおける保育の意義や保育者の役割を裏付けており、今後の保育においても重視すべき点を示唆するものだといえるだろう。

引用文献

- Ahnert, L., Piquart, M., & Lamb, M. E. (2006) Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child development*, 77(3), 664-679.
- Biringen, Z. (2009) The universal language of love: Assessing relationships through the science of emotional availability(EA).
- Cassidy, J. & Shaver, P. R.(Eds.) (2008) *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*(2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Cassidy, J. & Shaver, P. R. (Eds.) (2016) *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*(3rd ed.). New York: Guilford Press.
- 遠藤利彦 (2012) 「「ヒト」と「人」—生物学的発達論と社会文化的発達論の間」 氏家達夫・遠藤利彦 (編) 『発達科学ハンドブック第5巻 社会・文化に生きる人間』 (pp

25-46) 新曜社

遠藤利彦 (2016) 「子どもの社会性発達と子育て・保育の役割」 秋田喜代美 (監修) 『あらゆる学問は保育につながる:発達保育実践政策学の挑戦』 (pp.225-268) 東京大学出版会

ゴブニック, A. (2019) 『思いどおりになんて育たない 反ペアレンティングの科学』 森北出版

遠藤利彦 (2017) 「アタッチメントが拓く健やかな発達」 汐見稔幸監修 『0・1・2歳児からのていねいな保育 ここまで見えてきた赤ちゃんの心の世界』 (pp.10-23) フレーベル館

Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., & Powell, B. (2002) The circle of security project: Attachment-based intervention with caregiver-pre-school child dyads. *Attachment & Human Development*, 4, 107-124.

無藤隆 2019 「発達科学の未来に向けて」 外山紀子・安藤智子・本山方子 (編) 『生活のなかの発達:現場主義の発達心理学』 (pp.227-243.) 新曜社

Overton, W., & Molenaar, P. C. M. (2015) Introduction. In W. F. Overton, & P. C. M. Molenaar & R. M. Lerner (Eds.) *Handbook of child psychology and developmental science*, Vol.1, Theory and method, 7th ed(pp.1-8), Wiley.

第3節 日本における幼児教育観の系譜

保育所は児童福祉施設として位置付けられる一方で、その保育は養護及び教育を一体的に行うことを特性としており、幼児教育を行う施設でもある。保育所保育の考え方の基盤として、児童福祉の理念と共に日本の幼児教育に通底する幼児教育観があると考えられる。

本節では、日本における幼児教育の成立と歴史的変遷を整理し、幼児教育の理念のルーツを探る。第一に、江戸時代の子育て観の例として「植物栽培モデル」と「先入主」という考え方を示す。第二に、明治期の幼稚園の成立と歴史的変遷をたどる。第三に、日本における保育理論の構築において影響の大きい倉橋惣三の保育理論を紹介する。

1. 江戸時代の子育て観

日本では、近世に入り、家の存続や家産継承の観念が成立する。いわゆる「家」意識が子育てやしつけ、職業訓練への意識を生み出し、子育ての書が登場する。江戸時代の子育ての書には大きく分けて「植物栽培モデル」「先入主」という二つの特徴が見られる。

「植物栽培モデル」とは、盆栽作りや作物をよく育てていくために手入れをするように、相手の性質を見極めながら、子どもを理想の形、即ち「社会にとって役に立つ人材」に作り上げるという考え方である。

また「先入主」とは、先に覚えたことが固定観念となり、それが後の思考を束縛することを指す。このことは、幼少期に見聞きし覚えたことは、その人の「心の主」となって一生動かし難いものになるということであり、幼児期からの教育の必要性が主張されることになる。

このように、江戸時代の子育て観においては、良い人間になるということ、つまり道徳的な部分に力点をおき、早期からの積極的な教育（手入れ）の意義が論じられてきた。

2. 幼稚園の成立と歴史的変遷

(1) 幼稚園の成立と受容（明治初期）

「植物栽培モデル」と「先入主」の考え方は、明治初期の啓蒙思想家にも引き継がれ、幼児教育の必要性を説く際の根拠となった。文部省は、学制において「幼稚小学」を幼児の教育機関として規定し、従来徳性の涵養に加えて新たに知の開発をも目指すという幼児教育の認識を示した。しかしながら「幼稚小学」は設置されることなく、別の施設として幼稚園が導入される。

このように、日本の幼稚園は、明治の早い時期に導入されたものの、その際の基盤となった幼児教育観は先入主的教育観や役に立つ人材を養成するための早期教育といった伝統的な考え方を根底とするものであり、導入に当たってモデルとされたフレーベル主義の幼稚園の考え方、すなわち子どもの自己発達力を信頼し、遊びによる自発的・主体的な活動を通して行う教育のあり方とは、本来的に相容れないものであった。

また、当時の日本では、遊びは勉強や労働の対極にあるものとされ、遊びを教育的に捉える視点は希薄であった。そのような中で、次第に日本における幼稚園は読み書き算を教え、恩物（フレーベル考案の遊具・教材）を使って知育を行う就学準備教育へと傾いていく。

(2) 読み書き算から遊び中心の幼稚園へ (1890年～1910年代)

1890年代に入ると、幼稚園は全国的に普及してくるが、それに伴い、小学校側の幼稚園教育への理解不足や幼小の連絡の不十分さといったことなどもあり、幼稚園における教育の効果や保育方法に対する疑問、さらには幼稚園批判の声が高まった。

このような中で、中村五六⁴は、幼稚園教育を日本に根づかせるべく、フレーベルの思想に学び、幼稚園の保育内容を読み書き算の教授から本来の遊びを中心とするものに転換するなど、幼稚園改革を行った。また中村は、1892(明治25)年に東京女子師範学校の分室を設置し、都市下層の幼児の保育を無償で行い、全ての子どもを対象とした幼児教育の重要性を形にしている。

1899(明治32)年には、中村らの建議をもとに、文部省から幼稚園に関する最初の規程である「幼稚園保育及設備規程」が出され、幼稚園は「遊嬉、唱歌、談話、手技」の4項目を中心とする1日5時間程度の保育の場となる。これにより、日本の幼稚園の基本的性格が形作られるが、一方で労働者層の子どもの保育は幼稚園の対象から外れることとなる。

(3) 社会事業としての託児所の成立から教育的内容の充実へ (1890年～1910年代)

日本では1890年代から産業革命が進行し、農村から都市への人口流入が顕著となり、都市下層社会が膨張する。下層社会は生活に困窮し、劣悪な環境に置かれた子どもの問題が顕在化した。これに対して貧民幼稚園や工場付設託児所などが各地で設置された。

内務省は社会事業の一環として幼児保護事業を開始し、補助金制度が整備された。その結果、託児所は次第に文部省所管の幼稚園とは異なる施設として発展していった。このように、日本では中上流層の幼児の教育は幼稚園、労働者層の幼児の保育は託児所が担うこととなり、階層による幼児保育の二元化が生じた。

1900年代になると、社会事業としても、子どもをただ預かる、保護するというのではなく、教育的な働きかけを行い、子どもたちの健やかな成長を保障していくという動きが出てくる。例えば1925(大正14)年に設置された、倉敷さつき会「若竹の園」では、中産階級以下の保護者のための長時間保育が行われ、教育方針としては、幼稚園と同様の教育が目指された。さらには、家庭生活の改善も図ろうとしていた。

このように、社会や経済の構造が大きく変わる中で生じた子どもの問題への対応から始まった託児所においても、それが広がっていく中で、社会階層にかかわらず、全ての幼い子どもたちに教育を受ける権利を実現しようとする動きが見られるようになった。またその中で、子どもの教育のみならず、親の会の開催や地域の未婚の女性を対象とした教育など、親や地域を支援する様々な教育活動を行い、託児所を中心とした地域の生活改善に取り組む動きも見られた。

(4) 幼稚園令の制定と保姆の努力 (大正期～昭和初期)

大正期から昭和初期にかけて、保育者たちは全国規模の大会を開催し、幼稚園制度の確立と幼保一元化、幼児教育の義務化を求めて運動を展開した。1925(大正14)年開催の「全

⁴ 1890年に女子高等師範学校(のちの東京女子高等師範学校)附属幼稚園主事となり、保育内容改革に取り組み小学校の予備校的性格からの脱却を図った。1890～1900年代の保育界をリードした人物である。

国保育者代表協議会」では、文部省に対し幼稚園令制定の有力な参考案に供すべく、その内容案が審議、作成されている。この全国保育者代表協議会による幼稚園令内容案は、基本的には保育内容の改善と保育者の資格の向上によって幼稚園教育の質的向上を図り、幼稚園を学校教育の系統の中に位置づけようとするものであり、そこには、小学校教育とは異なる幼稚園教育の特色を示した目的規定や、アメリカの新教育理論の影響を受けた遊びを中心とする幼稚園カリキュラムの提示等が示されていた。

こうした動きを経て、1926（大正15）年に公布された幼稚園令は、わが国で初めての幼稚園に関する独立した勅令であり、これにより幼稚園はようやく制度的確立をみたといえる。幼稚園令は、長時間保育や3歳未満児の入園も認めるなど、社会政策的見地から幼稚園に保育所的役割をもあわせ持たせようとするものであったが、幼稚園に対する補助金等の財政的措置がとられなかったこともあり、託児所の機能をもった幼稚園はほとんど見られず、この趣旨は、実際には実現しなかった。保育項目については、同日に規定された幼稚園令施行規則によって、従来の保育四項目に「観察」を加え、さらに「等」という文字を加えたものとして示された。これにより、保育内容に適宜工夫する余地が加わって自由さが増し、小学校とは異なる幼稚園教育の特色が一層発揮されることとなった⁵。

3. 倉橋惣三⁶の誘導保育論

日本における保育理論の構築を語る上で、倉橋惣三の影響は大きい。倉橋はもともとペスタロッチ、フレーベルの研究者であり、一人ひとりの子どもの尊重を主張するが、アメリカに留学し、デューイやヒルなど「新教育」⁷の影響を受け、プロジェクトメソッドのような共同性、社会性を取り入れた誘導保育論を展開するようになる。

1937（昭和12）年頃から、倉橋は、当時流行していた文化教育学⁸的な観点から幼児教育を考えるようになる。戦時下では幼児の活動を保育者が示す目的に集中させていくような「目的保育」の必要性を論じ、それこそが「誘導保育」だと論じた。戦後は「自発保育論」として子どもの自発性に重きをおくようになる。

このように、倉橋の保育論は時期によってその性格を変えているようにも見えるが、もともと誘導保育論には「幼児の自発」と「保育者の教育意図」という2つの中心があり、それは、幼児の生活を尊重しつつ、その中で機会を捉えて保育者の教育意図の実現を企図するというものである。一方に重心を置けば、幼児の自発に重きを置く「自発保育」に、保育者の教育目的に重きを置けば「目的保育」になり得るものともいえる。戦後の倉橋の保育論は、「誘導」から「自発」にもっぱら重心を置く「自発保育」としての性格を色濃くもつものであった。こうした倉橋の保育思想は、今日においても影響を与えている。

⁵文部省（1972）『学制百年史』文部省（1979）『幼稚園教育百年史』

⁶日本の幼児教育を牽引した人物。1882年生まれ。1906年東京帝国大学卒業。1910年、東京女子高等師範学校の教員となり心理学を教えながら、かねてより通っていた附属幼稚園に出入りし、保育実践と理論に関心をもつ。1917（大正6）年より附属幼稚園主事となる。25年に渡る在任中の欧米への留学を通して、欧米の教育理論や実践を学び、それを附属幼稚園の実践や、自身の保育理論として展開した。

⁷旧来の古典語中心の受動的な教育から子どもの個性や自発性を伸ばす子どもの活動中心の教育に転換させる教育改革を指す。

⁸シュプランガーらが提唱した教育を歴史的文化価値と個人との関連において考察しようとする立場。シュプランガーに影響を受けたケルシェンシュタイナーは「労作教育」の意義を論じ、日本の大正期新教育運動にも影響を与えた。

4. 第3節のまとめ

本節では、日本における幼児教育の成立と歴史的変遷を整理した。

日本の子育て観を江戸時代まで遡ると、子どもを良い人間に育てるために幼少期の重要性を説く「植物栽培モデル」と「先入主」という考え方の重視がみられた。これは明治初期の啓蒙思想家にも引き継がれ、幼児教育の重要性の認識につながり、幼児教育受容の思想的基盤となった。これは、一方で、フレーベル主義の考え方（子どもの自己発達力を信頼し、遊びによる自発的・主体的な活動を通して行う教育）とは相容れないものであったが、保護者のニーズに沿ったもので、幼稚園において読み書き算中心の就学準備教育が広がっていった。そうした中で、女子高等師範学校附属幼稚園主事であった中村五六は、幼稚園の保育内容を遊び中心に転換するなどの幼稚園改革を行った。このように、遊びによる自発的・主体的な活動を重視する考え方と就学準備の考え方とのせめぎ合いは、幼児教育成立後の早い段階から存在した。一方、日本の保育理論構築において大きな影響力のあった倉橋惣三の保育理論においても「幼児の自発」と「保育者の教育的意図」の重点の置き方に揺れがみられた。

以上のように、幼児教育の成立後、就学前固有の教育のあり方が模索される中で、「幼児の自発」を重視することと、「保育者の教育的意図」を実現しようとするの間でどこに重心を置くかということの揺らぎは早い段階からみられ、戦後の保育においても引き続き議論されてきている課題であると考えられる。

参考文献

- 文部省（1972）『学制百年史』文部科学省ホームページより（アクセス日 2020年3月26日）https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317655.htm
- 文部省（1979）『幼稚園教育百年史』ひかりのくに
- 乙訓稔（2012）「倉橋惣三の幼稚園教育の理念」実践女子大学生生活科学部紀要第49号
- 汐見稔幸編著（2011）『よくわかる教育原理』ミネルヴァ書房
- 湯川嘉津美（2004）「中村五六の幼稚園観—女子高等師範学校附属幼稚園分室の設立を中心に」上智大学教育学論集 38号

第4節 保育所保育指針の変遷

第1節から第3節においては、保育所保育の背景にある考え方について、児童福祉、発達研究、幼児教育という3つの系譜から整理してきた。保育所保育指針の成立およびその改定（訂）においては、上記の系譜に関わる学問的動向やその時々々の社会状況との兼ね合いで重要だと認識されたことが検討委員会で議論され、指針の中に盛り込まれている。

本節では、保育所保育指針の変遷をたどることにより、保育所における実践のあり方や保育所の役割として、何が重視されるようになってきたのかを検討する。

1. 1965（昭和40）年版「保育所保育指針」

（1）子どもの「育ち」に関する実践と科学的知見を踏まえた検討

1965（昭和40）年に、最初の保育所保育指針が局長通知として策定された。作成にあたっては、検討委員として、幼児教育・保育に関する実践経験者や、教育心理学、発達心理学、大脳生理学を専門とする学識者に加え、研究者が参加し、議論がなされた。

（2）「能力の獲得」に重点を置いた年齢区分ごとの保育内容

保育内容については、7つの年齢区分⁹ごとに、発達上の主な特徴と保育のねらいを踏まえた上で、領域別の「望ましいおもな活動」が、年長になるに従って分化していく形で示された。4歳以上の領域に関しては、幼稚園教育要領の6領域とおおむね合致するものとされた（表1-4-1）。背景には、1963（昭和38）年に、文部省初等中等教育・厚生省児童局長連名通達「幼稚園と保育所との関係について」が発出され、「保育所のもつ機能のうち、教育に関するものは幼稚園教育要領に準ずることが望ましい」とされたことがある。

また、当時は発達課題（各発達段階で達成、習得すべき課題）という考え方が重視されていたことを背景に、各年齢区分における能力の獲得に力点を置いた記述となった。

表 1-4-1 昭和40年版「保育所保育指針」における保育内容

年齢区分	領域
1歳3か月未満	生活・遊び
1歳3か月から2歳まで	
2歳	健康・社会・遊び
3歳	健康・社会・言語・遊び
4歳	健康・社会・言語・自然・音楽・造形
5歳	
6歳	

2. 1990（平成2）年版「保育所保育指針」

（1）改訂の概要

1990（平成2）年に、第1次改訂が行われた。保育所保育の特性である養護と教育の一体性を基調としつつ、養護的機能を明確化するため、全年齢を通じて入所児童の生命の保持、情緒の安定に関わる事項が記載された。背景には、当時の保育所では、幼稚園との関係から教育への関心は高まっていたものの、幼児に関する養護の視点が不十分であったという指摘もある。

保育内容については、前年に第2次改訂が行われた幼稚園教育要領との整合性を図るた

⁹ 「年齢区分」は、1999（平成11）年の保育所保育指針の改訂により「発達過程区分」へと変更された。

め、従来の6領域から5領域に改正された。以後、領域は現行の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領においても共通している。

また、この改訂において、子どもの発達に関する考え方が「第2章 子どもの発達」において下記のように明記された。従来の標準的な年齢別の発達の捉え方から、周囲の環境内の対象との相互作用を通じて発達が進むという捉え方が示された。こうした子どもの育ちを、社会生活とつなぎ合わせながら提示することが重視された。

発達とは、子どもが心身の自然な成長に伴い、それぞれの子どもに応じた自発的、能動的な興味、好奇心やそれまでに身につけてきた知識、能力を基にして、生活環境内の対象へ働きかけ、その対象との相互作用の結果として、新たな態度や知識、能力を身につけていく過程である。(第2章 子どもの発達 2 子ども自身の発達)

さらに、乳児保育の普及に対応するため保育内容の年齢区分が細分化されるとともに、障害児保育に関する記述が明記された。

これらの審議に際して、検討委員には保健・医療関係の専門家が参画した。

(2) 幼稚園教育要領改訂と連動した保育の内容の記載における大転換

1989(平成元)年に行われた幼稚園教育要領の25年ぶりの改訂では、当時早期教育の風潮が過熱し、一部幼稚園において知識・技能中心の教育が見られることに対する批判があったことなどを背景に、「環境を通した保育」を基本とし、「教師主導の保育」から「子どもを中心とした保育」への転換が図られた。従来の保育内容は、それぞれの名称が小学校の教科目名と対応していたこともあり、各領域が個別の教科的に取り扱われる傾向があったことから、子どもの発達の側面から「健康・環境・人間関係・言葉・表現」の5領域に整理された。保育所保育指針も、整合性を図る観点から3歳以上児については幼稚園教育要領と同様の5領域とし、それぞれの領域毎に(3歳未満児は発達の特性を踏まえ、包括的に)、保育の「ねらい」と「内容」を示すこととなった。

また、従来の保育所保育指針では「指導」という用語が多く使われ、「促す」「させる」といった保育者主導の考え方が示されていた。幼稚園教育要領において教師主導の保育からの子どもを中心とした保育への転換が図られたことに連動して、保育所保育指針においても、指導計画に関する内容を除き、「指導」という用語のほとんどが「芽生え」や「培う」などの言葉へと変更された。その背景には、「指導」という表現を用いることで、保育者の主導性が強まり、子どもに対して要求する関わりが多くなっていくことへの懸念があったとされる。しかし、その結果、「指導」に対する誤解も生じ、一部で「子どもは見守っていればよい」という自由放任の保育も現れ、保育の現場においても「指導」か「援助」か、子どもの主体性を尊重するとはどのようなことかが、問われることとなった。

(3) 乳児保育の普及と保育内容の充実化

産休明け保育など、低月齢の乳児保育の急速な普及を受けて、保育内容の年齢区分として、新たに「6か月未満」という年齢区分が設けられ(表 1-4-2)、保育内容に関する記述が詳細化された。保育内容を年齢区分ごとに示すという記載方法については、これらが“到達目標”として受け止められる懸念もあった。しかし、乳児保育の基本をわかりやすく示すために、子どもの個人差を重視することを明記した上で、発達の順序性が理解できるようにすることが目指された。

低月齢児の保育においては、より一層健康や保健に関する配慮を要することから、医学的な観点も含めて検討がなされた。また、記載内容に関しては早くから医師や看護師との連携のもと産休明け保育を行っていた園の取り組みが参考とされた。

表 1-4-2 平成 2 年版
「保育所保育指針」に
おける年齢区分

年齢区分
6か月未満
6か月～1歳3か月未満児
1歳3か月～2歳未満児
2歳児
3歳児
4歳児
5歳児
6歳児

(4) 障害児保育に関する事項の新設

保育所における障害児保育の普及を受けて、「第 12 章 健康・安全に関する留意事項」において「5 障害児に対する保育」に関する記載が新設された。当時は、障害児保育の実施体制が十分に整ってはいない状況であったが、心理学者や小児科医の立場で障害児・者の療育や支援に携わっていた検討委員を中心に、障害に対する理解を促進する必要性が示された。

3. 1999 (平成 11) 年版「保育所保育指針」

(1) 改訂の概要

1999 (平成 11) 年に行われた第 2 次改訂は、多様化する保育ニーズに対する保育施策の実施(エンゼルプラン等)や、保育所における子育て相談・指導の実施、子どもの権利条約批准(本章第 1 節参照)、前年の幼稚園教育要領第 3 次改訂などを受けて行われた。検討に際しては、幼稚園教育要領との整合性を図るため、文部省の幼児教育担当者や幼稚園団体の役員が委員として参加した。

保育内容に関しては、従来の年齢区分から「発達過程区分」に変更されるとともに、子どもの発達を「組やグループ全員の均一的な発達の基準としてみるのではなく、一人一人の乳幼児の発達過程として理解することが大切である(第 1 章 2 (1) ねらい及び内容)」ことが明記され、保育所保育指針の示す保育内容が各年齢の到達目標であるかのごとく受け止められることのないよう、一人一人の発達の個人差が強調された。

また、体罰の禁止や乳幼児のプライバシーの確保等、保育士の姿勢に関する事項が明記されたほか、保育内容についても「保育士の姿勢と関わりの視点」が新たに示された。その他、SIDS や児童虐待等への対応に関する記述や職員の研修に関する記述も新たに明記されている。

(2) 保育ニーズの多様化と子育て支援

保育ニーズの多様化、家庭の養育機能の低下や育児不安の拡がり、さらには、子ども虐

待の増加等の社会情勢の変化により、保育所はその量的拡充、機能の拡大が求められるようになった。さらに、少子化対策、子育て支援施策において、保育所が中心的役割を果たすこととなり、その重要性が高まっていった。1994（平成6）年に策定されたエンゼルプランおよびその具体化のための緊急保育対策等5か年事業により、保育所において、延長保育、一時保育、乳児保育、地域子育て支援センター等の多様な事業が展開されるようになった。さらに、1997（平成9）年の児童福祉法改正により、第48条の3として、地域における子育て支援が保育所の努力義務規定となった。

こうした社会的背景のもとに、第1章総則の前文には、保育所の社会的役割として地域における子育て支援が明記された。また、家庭、地域社会、専門機関との連携や協力関係の必要性が明確化された。さらに、「第13章 保育所における子育て支援及び職員の研修など」が新設され、子育て支援に関する内容が新たに盛り込まれた。

4. 2008（平成20）年版「保育所保育指針」

（1）保育所保育指針の告示化と大綱化

2008（平成20）年の第3次改定では、保育の質向上の観点から、保育所保育指針は従来の局長通知から厚生労働大臣告示となった。規範性を有する基準としての性格が明確化される一方、保育所の創意工夫や取組を促す観点から、それまでの13章構成から7章構成に整理され、大綱化が図られた。あわせて、保育所保育指針を有効に活用できるよう解説書が作成された。保育所保育指針第3次改定と幼稚園教育要領第4次改訂は、初めての同時改定（訂）となった。

第3次改定では、保育所の役割、保育士の業務、保育所の社会的責任が明確化されるとともに、保育の質の向上に関する議論がなされ、保育実践の組織性・計画性を高めるための「保育課程」の編成や自己評価及びその結果の公表が示された。また、「第7章 職員の資質向上」が新設され、研修や自己研鑽を通じた職員の資質向上や職員全体の専門性の向上、施設長の責務が明記された。さらに、同章では「(1) 子どもの最善の利益を考慮し、人権に配慮した保育を行うためには、職員一人一人の倫理観、人間性並びに保育所職員としての職務及び責任の理解と自覚が基盤となること」（第7章1 職員の資質向上に関する基本的事項）と記載され、子どもの最善の利益を考慮した保育の展開が明確化された。

（2）養護と教育の一体性及び発達過程を軸とした保育内容の再編

保育内容に関する記載は、従来の発達過程区分ごとに示す構成から、養護と教育を軸とした構成となった。これは、一人一人の子どもの発達過程を見通しながら、養護と教育を一体的に展開することがより一層重視されたことによる。「第3章 保育の内容」において、保育所保育の特性である養護と教育の一体性がより一層明確にされ、養護および教育が初めて定義された。その上で、養護と教育の両側面から乳幼児期の全体に通じたねらい及び内容が示される構成となった。

<p>養護：子どもの生命の保持及び情緒の安定を図るために保育士等が行う援助や関わり 教育：子どもが健やかに成長し、その活動がより豊かに展開されるための発達の援助 （第3章 保育の内容 前文）</p>

同時に、従来、保育内容と一体的に記載されてきた発達過程に関する内容は、乳幼児期の発達の特性とともに、「第 2 章 子どもの発達」として別に章が設けられた。ここでは、8 区分により子どもの発達過程が示され、それぞれの区分には「おおむね 6 か月未満」など、「おおむね」という表現が用いられた。これらの内容は、同年齢の子どもの均一的な発達の基準ではなく、発達の個人差を前提として、子どもに共通する発達の順序性、方向性を示すものであることが強調された。あわせて、発達や生活の連続性に配慮し、一人一人の発達過程に応じて保育を展開する必要性が明記された。

さらに、保育所における育ちを円滑に小学校へとつなげるために、小学校との積極的な連携が求められ、子どもの育ちを支えるための資料（保育所児童保育要録）を就学に際して保育所から小学校へ送付することが示された。

（3）「保護者に対する支援」に関する記載の充実化

2001（平成 13）年の児童福祉法改正により保育士資格が法定化され、保育士には「児童の保護者に対する保育に関する指導」がその業務として規定された。これを受けて、検討に際しては保護者の立場からの議論も踏まえ、「第 6 章 保護者に対する支援」として、保護者支援に関する独立章が設けられた。同章では保育所における保護者支援の基本を明記するとともに、保育所に通所する子どもの保護者と地域における子育て支援について、その内容が詳細に記載された。また、保育と一体となった保護者支援の重要性が強調された。

5. 2017（平成 29）年版「保育所保育指針」（現行版）

2017（平成 29）年の第 4 次改定は、2015（平成 27）年より施行された子ども・子育て支援新制度のもとでの初めての改定であり、幼稚園教育要領とともに、2014（平成 26）年に告示された幼保連携型認定こども園教育・保育要領との同時改訂となった。保育所、幼稚園、認定こども園のいずれの子どもも、共通して小学校以降の発達の連続性が保障されるよう、3 歳以上児の保育内容について、より一層の整合性が図られた。

改定に当たっては、保育所保育が幼児教育の一翼を担っていることを踏まえ、総則に「幼児教育を行う施設として共有すべき事項」（幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領と同内容）が明記された。また、3 歳未満児を中心とした保育所利用児童数の増加を受けて、乳児及び 1 歳以上 3 歳未満児の保育について、それぞれねらい及び内容が記載された。さらに、子育て世帯における子育ての負担や孤立感の高まり、児童虐待件数の増加といった社会的背景を踏まえ、保育所が行う子育て支援の役割等を示すとともに、職員の資質向上については、職員のキャリアパスを見据えた研修機会の確保や研修の充実など、より組織としての取組の充実を目指し、研修の実施体制等についても明記された。

6. 第 4 節のまとめ

本節では、保育所保育指針の記載内容の変遷をたどることにより、保育所における実践のあり方や保育所の役割として、何が重視されるようになってきたのかを検討した。

保育所保育指針の構成や記載事項とその示し方は、第 1～3 節で述べてきた児童福祉や子どもの権利についての考え方、発達研究の理論的枠組みや研究知見、幼児教育観と、それらを踏まえた子ども観や発達観が、様々な形で反映されたものであり、かつ、それらは

各時代の社会情勢や幼稚園との関係等に応じて変化してきたことが、改めて示された。

言い換えれば、保育所保育における養護と教育のあり方、子どもの主体性や自発性と保育士等の意図の関係、保育の実践における子どもの人格や権利の尊重に関する具体的な配慮や関わりのあるあり方といった、保育という営みの根幹に関わるテーマは、時代を通じて常に問われ続け、議論や試みが重ねられてきたものであることが、保育所保育指針の記載の変遷を通して浮かび上がってくることも捉えられる。同時に、指針の記載内容が変遷してきた経緯からは、低年齢児の保育や保護者に対する支援など、時代とともに社会や人々の生活のありようが大きく変化する中で生じる様々な社会的要請に応じて、保育所の役割や機能が拡大・変容してきたことも、読み取ることができる。

保育の普遍的な価値と理念を一貫して受け継ぎつつも、保育所保育指針に示されていることは必ずしも「自明」なものではなく、むしろ保育所保育が本来的に内包する様々な揺らぎや時代との対話を映し出すものであり、そうした認識のもと、保育所保育指針と現場、家庭、社会との関係や指針が変遷してきた経緯とその背景・根拠、さらには指針をめぐる様々な議論といったことの全体を俯瞰することによって、改めて保育所保育の根幹が見えてくるのではないかと考える。

参考文献

- 網野武博・増田まゆみ・天野珠路（2009）『新保育所保育指針の展開 保育の真髓を伝える』明治図書
- 石井哲夫・岡田正章・平井信義（1990）『＜平成11年改訂＞対応 保育所保育指針解説』フレーベル館
- 大場幸夫・網野武博・増田まゆみ（2008）『〔平成20年改定〕保育所保育指針解説 保育を創る8つのキーワード』フレーベル館
- 亀崎美沙子（2014）「保育所における保護者支援の歴史的展開－保育所保育指針の分析を手がかりに－」『保育士養成研究』31, pp.11-20.
- 厚生省（1990）『保育所保育指針』
- 厚生省（1999）『保育所保育指針』
- 厚生労働省（2008）『保育所保育指針解説書』フレーベル館
- 厚生労働省（2018）『保育所保育指針解説』フレーベル館
- 汐見稔幸・松本園子他（2017）『日本の保育の歴史－子ども観と保育の歴史150年』萌文書林
- 鶴宏史（2009）『保育ソーシャルワーク論－社会福祉専門職としてのアイデンティティ』あいり出版
- 無藤隆（2017）『平成29年告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 ここが変わった！3 法令改定（訂）の要点とこれからの保育』チャイルド社

第2章 保育という営み

第1章で見たように、日本において、保育所のルーツともいえる戦前の託児所は、社会の構造的な変化に伴う家庭における子どもの生活や育ちの問題に応えるものとして成り立ち、その普及・発展の中で、社会階層にかかわらずすべての子どもに平等な教育の権利を実現するとともに、家庭や地域の生活の改善をも図ることを目指す動きが見られるものであった。戦後、保育所は、すべての子どもの健全育成と福祉の増進を理念とする新たな児童福祉制度のもとでその歩みを始め、時代の変遷に伴う社会や人々のくらしの変化と密接に関係しながら、保護者に対する子育て支援を含め、その機能や役割が拡大・多様化してきた。そうした状況の中で、1990年代に入って子どもの権利条約が批准され、その精神に則り、保育所は「子どもの最善の利益を考慮し、福祉を積極的に増進することに最もふさわしい生活の場」(保育所保育指針第1章1(1))とされ、その保育に当たっては子どもを権利の主体として捉え、一人ひとりの人格と人権を尊重することが根幹となっている。

保育所保育において、乳幼児期の子どもの健康・安全を保障し、一人ひとりが安心・安定して過ごせる日々の生活の中で、心身の健全で豊かな発達を支え促していくためには、生涯発達におけるこの時期の発達の意味とその特性及び過程を、保育者が理解した上で関わる必要がある。発達を理解については、かつての子どもを「白紙」の存在として見たり、個体の能力の直線的・段階的な変化として捉えたりする見方から、研究の進展とともに、個人の遺伝や生得的要因とそれを取り巻く物理的・対人的・社会文化的環境が相互的・複層的に影響しあい変容していく過程の全体を捉えようとする見方へと変貌を遂げてきた。また、それにより、個々の育ちがたどる道筋は、一定の方向性を共有しながらも、それぞれ実に多様であるという認識が共有されるようになってきている。

こうした「子どもの育ちをどのように捉え、理解するか」ということと併せて、乳幼児期の子どもの発達の援助のあり方を考える上では、「この時期固有の特性に即して、何を・どのように育むか」が大きな問いとなる。このことは、わが国の幼児教育の文脈において長きにわたって議論されてきたことでもある。幼稚園の教育は学校教育の体系に位置づけられるものであるが、それは小学校就学への「準備」のためのものとしてではなく、またそこでの「学び」のあり方も、乳幼児期と学齢期の学習の基本的なメカニズムの違いを反映して、異なる特色が見られる。就学前の子どもの学びを生み出す生活の中での他者との日常の関わりや遊びをより豊かなものにしていく観点からこの時期の教育のあり方を考える際に、特に中核となるのが、「幼児の自発」と「保育者の教育的意図」の関係である。こうしたことが、現場の中でも、家庭や社会、そして小学校に対しても、明治期以来、折に触れて論じられ続けてきた。一方で、幼児期までの子どもの自然な学習能力と、その後の管理された目標に基づく系統的な教育で身につける能力との間には連続性が存在する。これを踏まえて、幼児教育と小学校教育の円滑な接続を図っていくことも、課題とされてきたことである。

こうした幼児教育をめぐる問いは、同じ就学前の時期の子どもを対象とする施設として、教育に関する内容の面で幼稚園との整合性が図られたことから、保育所保育においても共有されてきた。保育所保育の場合は、さらに加えて、より早い乳児期からの連続性についても様々に議論や検討が重ねられてきた経緯がある。

以上のように、保育所保育は、その背景・根拠に福祉・教育の理念・思想や発達研究等の理論・知見などが相互に関連を持ちながら存在していると同時に、家庭や社会との関係の中で、常に、かつ時代的な変化とともに、そのありようが求め問われてきたといえる。そしてそうしたことは、策定までの経緯から4回の改定（訂）と告示化を経て現行に至る保育所保育指針、指針に関連する制度や政策に反映されてきた。

本章では、これらのことを踏まえた上で、保育所保育の営みそのものに関する、研究会でのヒアリング及び議論の内容と、そこから得られた知見や示唆を取りまとめる。ここでは、U.ブロンフェンブレンナーの生態学的システムモデル¹⁰を援用し、子どもを中心に置き、保育所とそれを取り巻く家庭、地域、社会全体、さらにそれらの時間的な経過を含めた観点から捉えることとした（図1）。その上で、保育の場で生じる子どもと環境との相互作用、保育所と家庭・地域・社会全体との関わりについて、「総合性／一体性」「個別性／応答性」「連続性」の3つの視点を切り口に整理・考察することを試みる。

なお、各視点に関連するヒアリングの具体的な内容の例を、「コラム」として示すこととした。

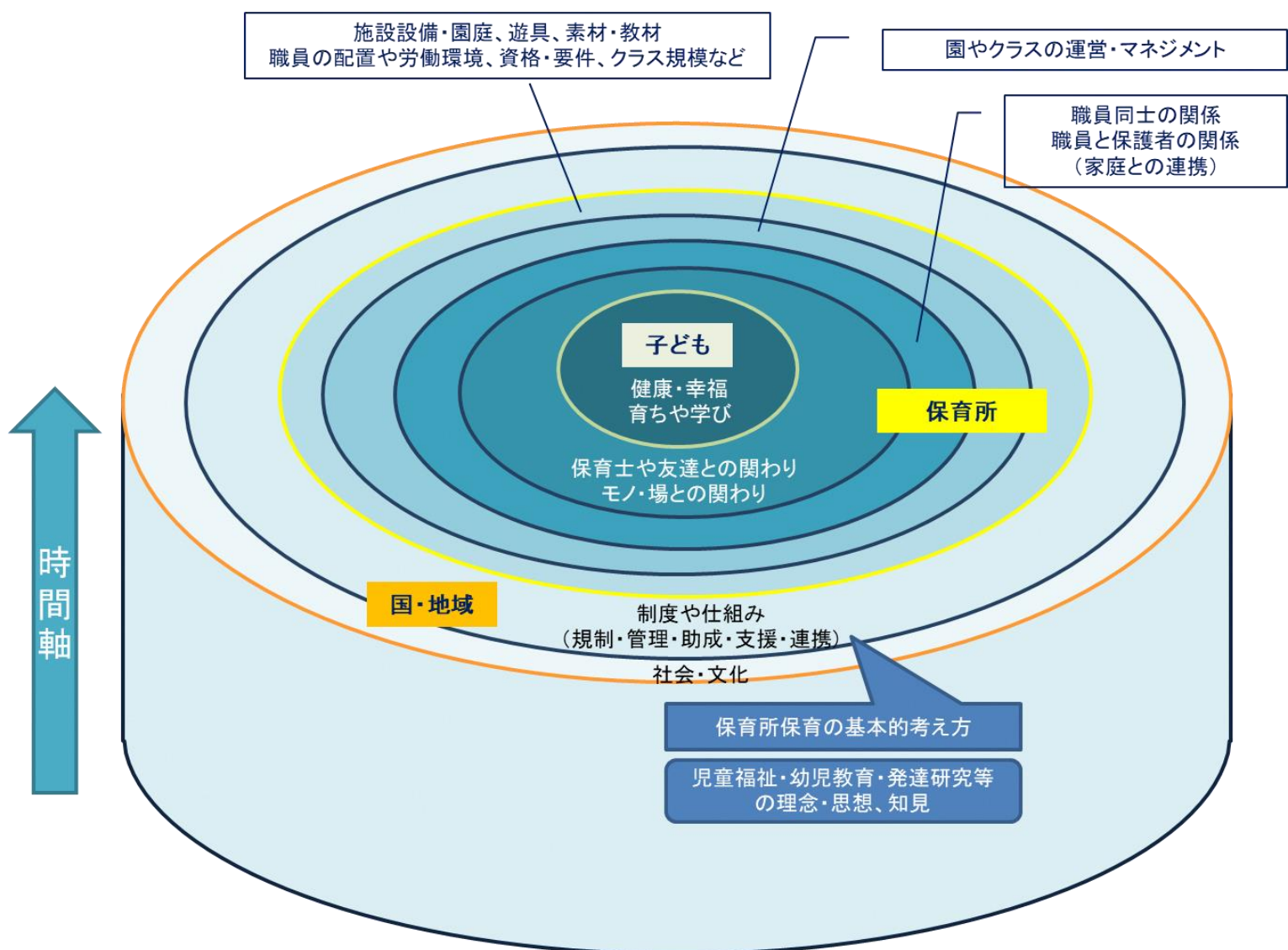


図1 ブロンフェンブレンナーの生態学的システムモデルを参照した保育に関わるモデル

¹⁰ このモデルでは、子どもを中心に家庭や園といった身近な文脈で直接的に経験する活動や対人関係のパターンをマイクロシステム、マイクロシステム間の関係（例えば、家庭と園の関係）をメゾシステム、子どもが直接は接しないがマイクロシステムに影響を与える文脈（例えば、両親の職場や地域）をエクソシステム、文化や社会の信念・価値・習慣等をマクロ・システムと呼ぶ（Bronfenbrenner, 1979 磯貝・福富訳, 1996）。

第1節 総合性／一体性

保育所保育指針では、「養護と教育の一体的な展開」「生活や遊びを通じた総合的な保育」「資質・能力を一体的に育む」「第2章に示すねらい及び内容に基づく保育活動全体によって（資質・能力を）育む」等、保育の営みのありようとその目指すところの両方について、乳幼児期の子どもとその発達の特性にに基づき、全体を構成する要素を分けて提示しつつ、実態として、各要素は個別に行われたり習得されたりするようなものではなく、分かちがたく結びつき全体として成り立っていることが示されている。

こうしたことを踏まえ、本節では、「総合性／一体性」の視点から、保育所保育がどのように捉えられ、論じられてきたのか整理する。

1. 養護と教育の一体的展開

(1) 養護と教育の一体的展開と保育実践

乳幼児期の子どもの健康・安全と安心や心理的な安定は、大人（保育所の場合には保育者）によって守られる必要がある。このことは子どもの自発的な探索を支えるものであり、子どもが周囲の多様な環境と出会い、経験を積み重ねていくこと、すなわち子どもにとっての「学び」の土台ともいえる。また、子どもに情緒的な安定をもたらす保育者による温かい関わりは、それ自体が子どもの社会情動的発達の基盤を形成するものであると同時に、観察やコミュニケーションを通じた子どもの「学び」の機会でもある。

こうしたことから、養護と教育の一体的な展開は保育所保育の特性とされており、このことは、現場においても「保育をしている（子どもと関わっている）最中において意識されにくい」ほどに、「両方がなくては保育が成り立たない」「当たり前の」ものとして受け止められている。

一方で、実践においては養護と教育は分かちがたく一体的なものであるが、保育所保育にこの両方の側面があることについては、それを明確に認識するということや教育の捉え方をめぐって、現場にも様々な混乱や課題が存在することも指摘されている。

コラム：養護と教育の一体的展開についての一解釈

- ・養護と教育はルビンの壺の地と図の関係のように分けられるものではありません。養護に視点を置くと教育が背景で地となって見えにくくなり、逆に、教育に視点をあてると養護が背景で地となって見えにくくなります。両方がなければ保育が成り立ちません。
- ・養護と教育は一体的に展開されるものですが、まずは子どもの存在をしっかりと受け止めること（「存在のケア」）が重要です。保育者が子どもに深く気を配り、温かな関心を持ち続けることが底辺に流れるなかで、子どもはおもしろい環境に出会い、心が動かされる経験をするにより、さまざまな能力（育みたい資質・能力といったもの）を獲得していきます。

コラム：乳児期からの養護と教育の一体的展開についての語り

・乳児が授乳で抱っこしてもらった時、もって生まれてきた五感、外界認知の機能をすべて開いて、いい気持ちになっていく場面を自分の中に開いてゆきます。いい気持ちになっていくとき、人がやさしく声をかけ、においややさしい肌触りがあり、顔をのぞきこんでもらったりすることが一緒に経験されます。その経験を重ねていくことで、人と一緒にいることはよいものだという、基本的信頼感のもとになる経験をします。それが、生まれた時から始まっているのです。授乳だけでなく、すべての関わりにおいて、いい気持ちをやりとりすることが、この時期にとっても重要になります。また、2歳児同士が物を取り合う場面を考えてみると、物の取り合いの中で子どもは思うようにいかないことで自と他の区別が経験され、他の子どもの気持ちに気づくことになります。思うようにいかない、これが欲しいという気持ちに、保育者が「ほしかったんだね」といった言葉をつけていくことで、自分と他者の区別が経験され、自分の気持ちと他者の気持ちに気づいていくのです。その点で、「人の物を取ってはだめ」と教える（教育的側面）前に、今、そこで揺れ動いている気持ちに意味付与をする働きかけをする（養護的側面）ことで、お互いの気持ちのそれぞれに気付くことが、自己の獲得のために大切な経験となっていきます。つまり、養護的関わりがあり、それから教育的関わりになってゆくのです。

・主体性の育ちという点においても、養護的側面、すなわち安心感とか自己肯定感がないと、興味や関心というものが外に向かっていきません。興味や関心はとても移ろいやすいものであるため、一緒に遊ぶことで興味を育て、そして持続できるように「これは面白いな」という気持ちを育てることが好奇心、探究心になります。興味が持続すると、さらに粘り強さにつながっていきます。自発性と粘り強さが行ったり来たりします。最初は大人に支えられたりしていたのが、遊びが面白い、わくわくする経験をしていくことで、自分で自分を支えるということに繋がっていきます。例えば、自分でやりたいという気持ちが芽生えた1、2歳児には、やりたい気持ちを中心に保育をします。好きにさせておけばよいのではなく、その気持ちを受け止めながら（養護的側面）、どうするとうまくいくかな、どうしたらもっと楽しくなるかなという働きかけ（教育的側面）が必要になってくるのです。それから、養護的側面があり、安心してはじめて自分自身が表現できて、思いの伝え合いやイメージの共有ができるようになっていきます。言葉を介さなくても気持ちのやりとりをします。2歳頃になると友だち同士の葛藤を経験し、自分自身で葛藤できたりして、そこから自分の気持ちをコントロールして、そこに居続けてみたりする。「一緒に遊ぶって楽しいね」「一人で遊ぶより楽しいね」となって、目的をもって一緒に何かを作り上げていくというところにつながっていきます。さらに、0歳児の頃は、ものに関わり、感性が育つということがある。感触、感動、感覚といった感性の育ちとつながっています。0歳児は0歳児なりに、自分のもっている力を使って、よりよく生きようとして、深い学びが起きています。

コラム：養護と教育の一体的な展開の実現と保育環境

・環境を通して保育をすることについて、例えばゴブニックは、幼少期の子どもに関わる大人をガーデナー（庭師）のイメージでとらえ、庭のイメージは、多様性のある庭であるとしています。多様な環境があれば、遊びの中で様々なことが出てきます。また、イタリアのレッジョ・エミリア市の幼児教育実践の思想を牽引したローリス・マラグッツィは、“right to be messy”（べちゃべちゃ・ぐちゃぐちゃ・ごちゃごちゃの権利）と言っています。子どもが色々なことに興味を持ち、様々なことを多様な方法で試し、探索するようなイメージです。

コラム：養護と教育の一体的な展開と保育者の専門性についての語り

・保育者は、人として子どもと出会っていて、子どもが何を言っているのだろうか、子どもの気持ちとか、心の動きとか、表面化されない思いを受けとめ、その場の状況と対話しながら、直感的に、その場の最善を選ぶという努力をしています。

・保育をしている・子どもと関わっているその場を離れて、保育の営みを振り返る時にはじめて「養護と教育の一体性」は意識され、問題となります。自分の関わりを記録し、「あの時、自分はちゃんと子どもを受け止めたのだろうか」とか、「あの関わりで良かったのだろうか」とか、「それによって、子どもにどんなことが育ったのだろうか」とかを考える時に、養護的側面・教育的側面という意識が出てきます。保育を振り返ること、振り返る中で養護と教育の一体性が意識されることを繰り返していくことが、実際の場における直観力を高め、保育所保育指針で保育者の専門性について述べるどころの「専門的知識、技能及び判断」における「判断」が磨かれていきます。

（２）「養護と教育の一体性」をめぐる議論とその背景

終戦から間もない 1947（昭和 22）年に教育基本法、学校教育法、児童福祉法が成立したが、その制定過程から既に、養護と教育の一体性に関連する様々な議論が存在した。それは、保育所の運営内容が次第に整備されていく中でも常に存在していた幼稚園と保育所の制度のあり方をめぐる議論とも、密接に関係するものであった。

そうした中で、1963 年（昭和 38 年）の文部省・厚生省両局長連名通達により、3 歳以上の保育には教育の機能が完全に含まれ、教育に関する内容は幼稚園教育要領に準ずることが望ましいことが示された。そして翌年、厚生省に保育指導専門官が配置され、更にその翌年の 1965（昭和 40）年に、児童福祉の立場で養護と教育を一体として行う保育所保育の基本的性格を明確にした「保育所保育指針」が児童家庭局長通知によって示された。その際、3 歳以上の保育の内容については、上述の両局長連名通達の内容を踏まえ、幼稚園教育要領との整合性が図られた。なお、初代の保育指導専門官である岡田正章、次の高城義太郎は、共に教育学が専攻であった。

この頃、3 歳未満の子どもの保育に関しては、母性神話や 3 歳児神話を背景に保育是非論争が交わされるなど、「3 歳までは母親の手で育てるべき」という考えが関係者の間にも強く見受けられ、行政的にも保育所で低年齢児を受け入れることに積極的な姿勢ではなかった。また当時、発達については「各段階において直面し、達成・獲得すべき課題がある」

とし、特に歩行・食べる・話す・排泄などの学習や社会の事物についての単純な概念の形成・善悪の判断などが乳幼児期の課題となると提示したハヴィガーストの理論などに基づく考え方が指針にも色濃く反映されており、その考え方のもとで、保育実践を幼稚園教育要領に準ずる内容でと取り組む保育所がかなりみられたという。

このように、「養護と教育の一体性」という言葉は、当初3歳以上の保育について保育所と幼稚園の関係が議論される中で登場し、用いられていたといえる。しかしその後、3歳未満児の保育の実施が広がっていったこともあり、第1次改訂（1990（平成2）年）以降の議論では、乳児期を含め、保育所保育の対象となるすべての年齢の子どもを視野に入れての「養護と教育の一体性」として検討されるようになった。

これまでの4回の保育所保育指針改定（訂）では、第1章に示したように、教育に関する内容については毎回、幼稚園教育要領における記載との整合性が図られるとともに、養護については、その意味や重要性をどのように示すのか、全体の中での位置づけ・章構成と文言・表現の検討や工夫が様々に重ねられてきている。2000年代に入り、認定こども園の創設、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の告示、子ども・子育て支援新制度の施行、そして現行の保育所・幼稚園・幼保連携型認定こども園の指針・要領同時改定（訂）という流れの中でも、乳幼児期の子どもの養護、教育、そしてその一体性ということは、改めて制度面の議論と連動するような形で議論されてきた。

現行の保育所保育指針（2017（平成29）年）では、従来と同様に「養護と教育の一体性」を掲げた上で、養護を保育所保育全体の基盤として総則に位置づけるとともに、幼児教育を行う施設として、幼稚園教育要領との一層の整合性が図られている。また、乳児保育、1歳以上3歳未満児の保育についても、3歳以上児の保育と連続性をもった視点・領域のねらい及び内容が示された。保育実践に携わる立場からの語りによれば、こうした今回の改定に際しても、保育所関係者の中には、教育の捉え方について悩みを抱いたり誤解をしたりする場合も見られたという。現状では、養護と教育の一体性や、遊びを通して総合的に保育、指導を行うといった乳幼児期の教育の基本的な考え方について、現場によっては十分に理解されていない様子がかがわれるなど、全ての現場に未だ行き渡っているとはいえないことが、課題として指摘された。

「養護と教育の一体性」は、乳幼児期の心身の機能やその発達の特徴を踏まえ、子どもの実態に即して保育を行う上では、自明のことであり、保育所保育の特性として受け止められながらも、今なお常に問われ続けているテーマといえる。

2. 生活と遊びを通した総合的な保育

第1章第2節で述べたように、乳幼児期の子どもは、他者から学ぶ能力が高く、日々の生活における周囲の人々との関わりの中で学ぶことが多い。そして、遊びには、子どもが目的や理由、結果によらず調べたり行動したり試したりすること自体を楽しむ中で、柔軟に対応したり想像したり考えたりする力を身につけていくことを助けるという意味がある。直接的で具体的な経験を通して、身体の発育、運動、認知、言語やコミュニケーション、情動、社会性といった様々な側面の発達が、相互に関連しあいながら進んでいく。

こうしたことを踏まえて、乳幼児期の教育では、個別的・抽象的な概念や知識、技能を分野ごとに体系的に習得させていくことよりも、子どもが周囲の人・物・場（これらも相

互に関連し合い、全体として一つの状況をつくり出すものとされる)といった環境に自発的に関わり、体験を豊かに広げたり深めたりしていくことが重視されている。すなわち、体験の中に発達全般に関わる様々な育ちや学びが包含されており、それは乳児期の頃から、遊びをはじめ保育所における生活のあらゆる場面に存在しているという考え方である。このことは、保育所保育指針の「生活や遊びを通して総合的に保育する」といった記述にも反映されている。幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領においても、「遊びを通しての総合的な指導」を大切にする考え方が示されている。

コラム：「生活と遊びを通じた総合的な保育」を踏まえた実践についての語り

・遊びを通して子どもが考えたり、失敗したり、話し合ったり、そういう力をつけることが教育につながっていくと思っています。何かを発見した時に「次はこうで、どうなっているのだろう」とか、冬のとても寒い日に「こんなに寒かったら水を張ってみようか」ということから、実際に水を入れて一晩おいてみて「氷ができるんだね」と翌日話してみるなど、そのようなことをいろいろ試し失敗しながら学んでいったり、お互いに切磋琢磨しながら、遊びを通してやっていくことが遊びを通して総合的に保育するということだと思います。

養護と教育の一体的な展開のもとでの子どもの経験の中に、より具体的にはどのような側面が含まれているのかを、現在、保育所保育指針では「領域」として示している。

第1章第4節で述べたように、1965（昭和40）年に作成された保育所保育指針では、各年齢区分で6つの領域ごとに「望ましい主な活動」が提示された。領域は、子どもの年齢が上がるにつれて増えていく構成となっており、指針策定に先立って示された文部・厚生両局長連名通達を踏まえて、4歳以上については幼稚園教育要領と概ね合致していた。

領域に関して大きな転換が見られたのは、1989（平成元）年の幼稚園教育要領の第2次改訂時である。従来の6つの領域が現場などでは小学校教育における教科と対応するものとして受け取られるといった声を背景に、保育のねらい及び内容が、幼児の発達の側面から「健康・人間関係・環境・言葉・表現」という5つの領域として新たに編成された。

翌年の第1次保育所保育指針改訂においても、これを踏まえ、同様に5つの領域が示された。この際、3歳未満児については発達の特性を考え、「各領域を明確に区分することが困難な面が多い」として統括的に示されるとともに、「保育は、具体的には子どもの活動を通して展開されるものであるので、その活動は一つの領域だけに限られるものではなく、領域の間で相互に関連を持ちながら総合的に展開していくものである」とことが示された。各領域には相互関連性があり、時間や科目として区切られるのではなく、保育所の生活全体を通じて総合的に展開していくという捉え方は、以降の指針でも踏襲されてきている。

現行の保育所保育指針（2017（平成29）年改定）においても、こうした考え方を受け継ぎつつ、保育のねらい及び内容に基づいて、子どもが乳幼児期にふさわしい経験を積み重ねることを通じて資質・能力が一体的に育まれていく中で、幼児期の終わり頃に現れてくる姿が描かれている。この「姿」についても、10の項目に分けて示しつつ、個別に取り出されて指導されるものではないことに留意が必要とされている。

第2節 個別性／応答性

人生の中でも特に発達が著しく、またその個人差も大きい時期の子どもたちが、日々の生活を集団で過ごす状況の中で、一人一人の最善の利益を考慮することを前提に保育を行うには、保育者が見通しを持ちながら個々の子どもの状況・状態や体験の意味などをいかに読み取り、それらに応じた関わりや配慮をするかということが非常に重要となる。

そこで本節では、「個別性／応答性」を軸に、保育実践に関する考え方等を整理する。

1. 保育の実践における一人一人の子どもの意思、人間としての尊厳の尊重

保育において個別性や応答性を重視する考え方の根底には、一人一人の子どもの最善の利益を考慮するという、保育所保育の根幹となる理念がある。この理念が、保育者の中では、目の前の子どもの関わり合いを通じて「赤ちゃん一人一人にも意思があるのだ」という体感的な気付きと結びつき、「個として、一人の人間としての尊厳や愛おしさ」を尊ぶことや、「子どもの今に寄り添う」、「子どもに学ぶということを常に一番大事にする」といった思いへとつながっている。その上で、現場では個を尊重した保育のありようが模索され、実践が重ねられてきた。

コラム：0歳児の育ちを目の当たりにして—ある保育者の語り—

・赤ちゃんって何てすてきなのだろう。0歳は意思がないなんてとんでもない。0歳もちゃんと一人一人が個性を持ち、自分で何かを訴えようとしているのです。これを見たときにも「にたーっ」となるくらい、こちらが癒やされてはいけないのでしょうかけれども、癒やされてしまうくらいに、この子たちに本当にいい方向に育ってほしいなと思うこと、随分経験を重ねて学ぶことができました。

赤ちゃん一人一人も意思があるのだと。個として、一人の人間としての尊厳ということを経験することができ、(自身の保育者としてのスタートが)幼稚園の集団から入ったものですから、保育所に勤めることで、愛おしさということを逆から学ぶことができ、私は大切にしなければいけないと思いました。

心も体もこの時期が人としての基盤であるということ。そして、初めて親となる保護者もこの時期こそ親として大切に成長してほしい。初めての子どもというのは、親も初めて親となるわけですから、この時期に成長してほしいと思いました。

個の集まり、一人一人の集まりが集団となっていくことの真意として捉えることができるようになりました。

2. 「個に応じる保育」の実践

前節で触れたように、乳幼児期の保育では、子どもが自身の好奇心や探究心に触発され、支えられて、自ら周囲の環境と関わり合い、体験を広げていたり深めていたりすることが、あらゆる面での育ちとの関連において重視される。子どもの体験が豊かなものとなるには、その体験が自発的・主体的なものであることが必要であり、そのためには、保育者が、一人一人の個性や発達、その時々の子どもの思いや状態、集団全体の状況、保育者

や周囲との関係性や前後の文脈、一日の生活のリズムや流れといった様々なことを踏まえて、それらに応じた働きかけをすることが求められる。

ここでいう「働きかけ」には、その時・その場面で、その子どもの思いや力が十分に発揮できるよう、受容的・応答的に関わるということだけでなく、「子どもが自発的・意欲的に」関わりたくなるような保育の環境を構成することや、「待つ」「見守る」「必要や求めに応じて援助する」といった行為をとることも含まれる。さらにこれらは、実際の子どもの様子に即して、柔軟に展開されていくものでもある。

これらのことを前提とする保育所保育においては、必然的に、保育者の子どもに対する関わりや配慮とともに、子どもの体験がその子どもにとってどのような意味を持ち、どのような育ちにつながるのかといったことも、個別性の高いものになる。集団の中で同じことをしている場面での個々の子ども、同じ子どもにとってのその時々、毎年同じ時期におけるその年の保育所全体や各クラスの状況などについても、それぞれに捉え、応じることが求められる。

こうした個々の子どもに対する保育者の応答性は、乳児（3歳未満の低年齢児）の保育や特別な配慮を要する子どもの保育においては、特に強く求められるものでもある。

乳児保育については、この時期の発達を支え促す上で重視される基本的信頼感の獲得、アタッチメントの形成を実現するために、現場での実践においてゆるやかな担当制や家庭との連続性の中での個々の生活リズムを考慮した日課といった配慮や工夫が講じられるとともに、それらを構造的に支える要因として、集団の規模や職員の配置といったことが、長年にわたり議論されてきている。

コラム：乳児保育における個を尊重した保育の実践

・「子どもを一人の人間として尊重する」ということは、子どもの視点から言えば、それは自分の存在を受け止めてもらえること、そのままでいいということをしつかりと受け止めてもらうことです。それによって、子どもは自ら動き出すのであり、そこに子どもの学びの契機があります。この過程において、基本的信頼感の獲得は欠かすことのできない経験です。例えば、乳児が保育者に抱っこされ、授乳されている場面があります。その子どもは、抱っこされ、自らの五感すべてを使って、心地よさを感じ、おなかが満たされ、心身ともに快を経験します。保育者との応答的なやりとりの中で、その人のやさしい声を聴き、においを感じ、やさしい肌触りがあり、目と目を合わせて、満たされていきます。そうした個別的な心地よい経験を重ねる中で、人と一緒にいることはよいものだという基本的信頼感のもとになる経験をします。それが、生まれた時から始まっているのです。

逆に、子どもにとって混乱が大きいのは、「今、誰にくっつけばよいか」という見通しが立たない状況になった時です。自分が不快・不安・恐怖の経験をした時に、「この時、この場では、あの人が必ず応じてくれるはず」という明確な見通しを持てることがアタッチメントの形成に不可欠です。当然、同じ人が四六時中、同じ子どもに関わり続けるのは不可能であるため、ある程度のゆるさも持たせつつ、例えば乳児保育の食事や排泄などの生活場面で、なるべく決まった保育士が同じ子どもの保育をするというように、ゆ

るやかな担当制を実践している園もあります。

コラム：乳児保育における個を尊重した保育のための配慮や工夫

・個を尊重した保育を実現するためには、一人一人の生体リズム、生活リズムに応じた日課を考える必要があります。一人一人の生理的リズムを尊重し、じっくりとそこに付き合っていくことが、生活リズム・日課の安定に繋がっていきます。先に日課や生活リズムがあって、そこに子どもを強制的に合わせていくのではなく、あくまでも子どもの生理的なリズムから生活リズムを整え、日課を安定していくのです。その時期、その状態をじっくりと生きること、急がないで、ちゃんとその時期の生活をするのが、乳児保育において大切なことです。それは「子どもの主体性」を尊重した生活を作っていくことになります。

乳児保育において、このような一人一人の生活リズムへの配慮は、クラス全体で一斉に生活しては実現できません。一人一人、ないし小グループでの日課を支えるためには、場当たりの対応では難しいため、保育室の中を空間的に区切り、子どもの人数を区切り、時間をずらすといった工夫も必要となります。

また、特別な配慮を必要とする子どもへの保育として、例えば、障害のある子どもへの保育がある。保育所保育指針に、障害のある子どもへの保育に関する記述が加わったのは、1990年（平成2年）改訂時であった。障害児の保育については1974（昭和49）年に「障害児保育事業実施要綱」が示されていたが、当時は社会的にも理解が十分ではなく、また現場においても体制が非常に弱かったことから、この改訂は大きな意味を持つものであった。この背景には、当時改訂の検討に加わった委員の強い思いがあったとも言われている。その後、2001（平成13）年の保育士養成課程改正の際に、障害児保育が必修科目として新設されている。

他にも、社会文化的に多様な背景をもつ子どもなど、保育所は様々な子どもたちが日々生活を共にし、育ち合う場である。一人一人がその子らしく、思いや願いを尊重されながら、主体的に・意欲的に暮らせる保育のあり方が模索され、実践されている。

一人一人に応じた保育を行うために、保育者には専門性とその向上が求められており、それを支える養成課程や現職研修のあり方が問われている。

3. 子どもの主体性・自発性の尊重と保育者の意図

保育における、保育者から子どもへの「働きかけ」には、発達の見通しや保育の目標・ねらいに照らした保育者自身の意図も込められることになる。保育者が子どもの姿からその感情や思考、育ちを読み取り、それを踏まえて次の保育を構想し、計画を作成して環境の構成や関わりにつなげていく。子どもの内側に秘められた可能性を引き出し、「現在を最もよく生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培う」保育の目標のもと、子どもの体験の豊かさや個別応答性の高い保育を保障するには、保育者の子どもの理解と、それに基づく見通しや意図が重要となる。一方で、保育の実践は、子どもの自由な発想や発見、偶発的な出来事などにより豊かな展開を見せたからこそ保育者の予期していたようにいかな

いということも多い。保育を振り返り評価する際には、「計画通りだったか」「目標を達成できたか」という観点ではなく、子どもにとっての体験の意味を読み取り、次へとつなげるということが重要となる。

こうした「子どもの主体性」と「保育者の意図」の関係は、第1章第3節で触れた倉橋の保育思想にも見られたように、乳幼児期の教育のあり方を考える上で常に浮上してくる大きな問いである。1989（平成元）年の幼稚園教育要領改訂及び翌年の保育所保育指針改訂において、「指導」という言葉が「援助」に置き換えられた背景には、子どもの主体性の尊重をより強調するという意図があったことが指摘されている。一方で、主体性を大切にすあまり、「子どもに教えてはいけない」とか、「誘導してはいけない」という感覚をもつ人もいるのではないかといった声も聞かれる。こうした議論が繰り返される中で、現場においても、実践の模索が見られてきた。

保育においては子どもと保育者の間での応答的なやりとりによって始めて、子どもの主体的なくらしが実現されるということ、保育所の生活やその中での遊びは保育者と子どもがともにつくっていくものであるという理解の共有が重要と考えられる。

コラム：子どもの主体性の尊重—ある保育者の語り—

・主体性は、その子の姿そのものではないでしょうか。主体性を引き出していくのではなく、そこに、私は「見つけたよ」と着眼するような、あなたのそれは、そうだったんだねと、逆に教えていただくような。（子どもの主体性を尊重する上で）子どもに対しては、環境を整えた上で働きかけていると思います。でも、環境を整えるというのは、（中略）意図があって。こんなものを用意しようとか、こんな言葉をかけてみようとか、言葉をかけたり用意をしたりします。そこにヒットしてくるかヒットしてこないかは、やはり子どもの姿であるような気がします。もし、そこに、自分が整えた何かにヒットしなかったとしたら、それは教育的に、今一步、マッチしていない何かがあって、もう一回、子どもの姿を見ることで、教えていただくような、そういうことになってくるのではないかと思います。

コラム：子どもの主体性の尊重—ある研究者の語り—

・何か分からないけれど、そこにある物をいじっていたら、「電車みたい」などと言って遊びになっていくことがあります。何も無いところから何かを生み出す経験が、遊びと成っていくのです。子どもの遊ぶ様子をつぶさに見ていくと、その中で「自分で問いを立てる」ということを、子どもたちはすでにしています。その経験をいかに保障できるかが重要です。そして、そのような経験を積み重ねていく中で、「こんな風にして遊ぼう」という思いを持って登園してくるようになるのです。

遊びの終わりに関しても、子どもの主体性という観点から考えることが必要です。「楽しかった」「またやりたい」という思いを持って遊びを終えること、そして「明日もこういうことができる」という明日への希望をもって終えることです。そのために、どのようなやりとりの中で遊びを終えるのか、片づけるのかを保育者は考えます。ある研究者は、

「子どもが自分の気持ちに自分で区切りをつけるためには、逡巡する時間を保障することが必要」と述べています。先生やお友だちから片づけの時間だと告げられた際に、「いや、もう少しやりたいんだけど...」と逡巡する時間があり、子どもが自分で区切りをつけて、次の行動に移れるような時間の保障あるいは関わりが大切です。これは、日課の問題とも関連します。

第3節 連続性

保育所保育は、保育所に在籍している期間の中だけで、あるいは保育所という場の内だけで成り立ち、完結するものではない。子どもの1日の流れや日々の経験の連続性、保育所における育ちと生涯にわたる発達との連続性、家庭や地域、社会のありようやその変化とのつながりなど、一人ひとりの人生あるいは時代といった時間的な軸や、子どもの暮らし全体の面の中に保育所保育を位置づけて捉えることは、保育所における保育の営みの特徴を理解する上で重要な視点の一つと考えられる。

本節では、様々な観点からの保育所保育に関わる「連続性」を切り口に、保育所保育の意味やありようについての本研究会の示唆や知見をまとめる。

1. 子どもの日々の暮らしと育ちの連続性

保育所における子どもの暮らしは、食事・睡眠・休息・遊びなどが、連続性を持ちながら展開されている。低年齢児の保育では、保育者が応答的に関わりながら、食欲や睡眠などの生理的欲求を満たしていくことが、一人ひとりの子どもの健やかな成長の支えとなる。また、子どもの一日全体を考慮した毎日の保育の流れを通して、生活のリズムが作られ、安定していく。こうした中で、子ども自身が次第に自分の生活に見通しを持ち、主体として自分の生活を営む力を培っていく。3歳以上児においては、日々の自分の生活に見通しをもつことに加え、年齢が上がるに従い、仲間と一緒に生活することを意識し、一緒に生活する上で必要なことを考えるということもでてくる。このように、生活や遊びが育ちへとつながっていく。

また、保育所という子どもがくらす場所では、登園（家庭から保育所へ）や降園（保育所から家庭へ）、遊びから次の活動・活動から遊びへ（室内から戸外へ、戸外から室内へ）、遊びの始まりや終わり（玩具等を選び、出して使う、片付ける）など、1日の中には場所を移動したり、気持ちを切り替えたりといった移行場面が何度かある。日々の生活における活動と活動、場と場のつながり・連続性が子どもの生活の流れを作っている。

さらに、「子どもの生活は多様な活動が関連をもちながら展開していくものであり、その中で偶発的に生じる様々な出来事が子どもの心を動かし、興味や関心をより広げたり、環境に関わろうとする意欲を高めたりする」と指針解説にあるように、遊びにおける経験が次の遊びにつながるとか、今日の遊びが明日につながるなど、遊びの連続性という考え方があり、生活もまた同様である。そして、子どもの遊びや生活を支えている保育者は、子どもの姿を踏まえながら、さらに豊かな体験ができるように環境を構成したり援助をしたりすることで、子どもの遊びや生活の連続性を保障している。

コラム：乳児・1歳以上3歳未満児における「育ちと生活の連続性」

・乳児・1歳以上3歳未満児の保育においては、子どもの生理的リズムを尊重し、じっくりとそこに付き合っていくことが、生活リズム・日課の安定に繋がっていきます。先に日課・生活リズムを作って強制するのではなく、あくまでも子どもの生理的リズムから生活リズムを整え、日課が安定していくということを大切にします。つまり、子どもがその時

期、その状態をじっくりと生きるということなのです。急がないで、ちゃんとその時期の生活をするというのが、乳児、1歳以上3歳未満児という時期の大切なことであり、子どもの主体性を尊重した生活ということです。

コラム：3歳以上児における「育ちと生活の連続性」

・低年齢児の保育だけでなく、幼児についても子どもの思いが受け止められ、やりとりがなされることが、育ちにつながっていきます。例えば、何かをやりたくないということがあったとき、その子のしていることが否定されるのではなく、受け止められて、どうしようかと考える。自らの意見が受け入れられ、そのように行動し、自らの経験を通して、実感を伴って、自らの意見を修正していく生活の中で、子どもは園生活を自らのものにしていきます。また、その過程において、個人の問題が集団の問題・課題になっていく。また、やりとりそのものが保育内容になり、保育所保育指針の示す「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の色々なものにつながっていきます。保育は、現象が整うことを目指すのではなく、子どもの気持ちの満足（実感を通して理解する）という点に配慮される経験の積み重ねの上に、子どもの主体的な生活が成立します。

コラム：遊び・保育内容の連続性

・遊びの終わりについては、「ああ楽しかった」ということが明日への希望であり、明日もこういうことができるという未来の希望になります。片づけ、活動から活動への移行については、「みんなが使うものだから、終わったらちゃんと片づけましょう」というのも当然だと思いますが、いつでも遊んでいる途中ですごく楽しく遊んでいて、「もう少しやりたい」とか「もう少しここまで行ったら終わるのに」とか色々感じながら遊んでいる。ただだと遊ぶのではなく、そこでどうやりとりをして明日への希望につなげていくか、「遊びは楽しい」ということを考えて終わることが大切になります。子どもが自分で区切りをつけて、次の活動に行けるようにします。このことは日課の話ともつながってきます。

発達が続いていて、保育内容が連続しているということを、保育者がしっかりと理解し、取り組んでいくことが、保育の質の向上につながる。毎日の取り組み、毎日子どもたちのためにと考えてやっていくことが保育の質の向上です。

コラム：様々な人とのつながりとしての担当性

・完全に担当制という形ではなく、緩やかな担当制ということで、2人、時には3人でクラスに入ります。どのクラスでも、どの担任でも、何となく子どもに「この人おもしろい」と思ってもらえるように、保育者は当番で全部回るようにしています。そういう風にするので、子どもがいろいろな人とかかわる機会をもてるようにしています。

2. 発達連続性と保育

子どもの発達と保育内容の関係をどのように示していくのか、前述したように、保育所保育指針においても改定（訂）の度に様々な検討が行われてきた。現行では、3つの時期ごとに、発達の特徴を踏まえたねらいと内容を示す形となっている。重要なのは、ある時点の子どもの暦年齢を保育所保育指針の同じ時期に関する記載に照らして、「〇歳なのに達していない」といった到達目標的、基準的な見方をするのではなく、各時期のねらい及び内容を積み重ねていく連続性をもったものとして捉え、その上で実際の子どもの育ちや保育内容の「今」を見ていくということである。

コラム：経験のプロセスと育みたい資質・能力

・指針・要領の「育みたい資質・能力」に関する記載では、「感じ、気づく」や「考え、試し、工夫する、表現する」といった表現を用いています。この表現は生活や遊びにおける子どもの経験や学びのプロセスとして示しており、「子どもの『学ぶ』プロセスを中心に保育を考えましょう」というメッセージとなっているといえます。

また、家庭から保育所、低年齢児のクラスから3歳以上児のクラス、就学など、子どもたちは保育所在籍期間のみならず、その前後を含め、発達の面での量的・質的な変化とともに、様々な環境の移行を経験する。こうした変化が、「壁」や「段差」となることなく、発達の連続性が保障されるためには、家庭や小学校と、あるいは保育者間で、育ちの理解の共有と移行を支える連携が必要となる。

さらに、乳幼児期は、「生涯にわたる人間形成にとって極めて重要な時期」として、より長期的な発達のプロセスの中に位置づけられる。子どもたちが生きていく「これから」の時代の中で、今、どのようなことを育んでいく必要があるのかという視点から、保育における子どもの経験を捉え考えることも求められる。

3. 子どもの視点から捉えた保育所・家庭・地域における生活の連続性

(1) 家庭での生活との連続性

保育所に通う子どものくらしは、家庭での生活と保育所での生活との連続性が意識されて展開されるものである。家庭によって過ごし方や生活のリズムが異なるが、保育者は、保育所での生活との連続性に配慮したり、家庭と保育所での生活における実体験が相互に結びつくことができるように意識したりしながら、保育を行っている。

実践の現場においては、子どもの園生活と家庭での生活がつながりをもって展開されるために、保育所において子ども一人ひとりを大切にしていることや、保育内容や子どもの姿の意味と子どもの育ちのつながりなどについて「保育の言語化を行う」ことの重要性が意識されている。保育所保育指針においても、家庭と連携して子どもの育ちを支援していくこと、そのために子どもの育ちの姿とその意味を保護者に丁寧に伝えることが示されている。

特に近年では、低年齢の子どもの保育や長時間の保育が要請される中で、子どもにとって家庭での生活と園での生活とがより連続性をもったものとして展開されることが求められている。

(2) 地域での生活との連続性

子どもは地域のつながりの中でも育つ。例えば、地域の公園等に散歩に出かける際に、地域の生活や行事に触れたり、地域の人や地域にあるものに出会ったりする。それにより、地域の様々な世代や立場の人の存在を知ったり、地域に親しみを感じたりする。自分の知りたい情報を地域の人に尋ねたり公共施設に探しに行ったりする機会をもつ場合もある。また、保育所の中でも、季節や文化を取り入れた遊びや行事食などを通して、伝統的な文化に触れるきっかけを得ることができる。さらに、栽培や食事、料理をする機会などを通して、様々な人が食に関わっていることを知ったり、地域の食文化に触れたりすることもある。

こういった経験を通して、子どもは自分の生活が地域や地域の人と関わりをもつことに気づいたり、自分の生活が園内外の人やその人たちの生活との関わりをもっていることに気づいていく。

4. 地域に生きる子ども

子どもは様々な関係の網の目の中で生きており、保育所で生活する者であると共に、地域の中で育つ存在でもある。また将来的に地域の一員として地域を支えていく存在となるものでもある。

地域の中で育つなかで、子どもが自らと地域の人や生活に関わりがあることを知ることは、将来的に子どもが自らも地域の一員であるということに気づくことや、社会に参加する主体となることにつながる。乳幼児期には文化や地域社会との関わりが次第に大きくなり、そこから様々なことへの好奇心と学びが生まれる。周りの物事と共に大人や年長児の振る舞い・言葉・対話から学ぶ。こういったことは、保育所での生活において仲間と共に暮らすということが土台となる。集団生活の中で、周囲の人々に温かく見守られ、ありのままの姿を認められる中で、子ども同士は自己を発揮し、相互に影響しながら育ち合う。自分のよさが認められ、他者のよさや個性に気づき認めることで、集団の関係性ができていく。子ども一人ひとりが保育者との信頼関係を築き、それを土台としながら、子ども同士がお互いのよさ気持ちに気づいたり、共に考えたりしていくのである。

保育所での生活の中では、子どもが主体的に園内外の環境や様々な人に関わり、様々なことを取り込みながら遊びや生活を作り出している。また、そのことが他者と共に生きる、社会の一員として生きるということの育ちへとつながっている。

コラム：「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」における地域の一員としての子ども・現行の指針・要領に示される「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の一つ、「社会生活との関わり」は、将来的には、市民性といったテーマにもつながっていくものとして捉えられます。その背景には、地域の一員としての協働性、子どもの主体性、社会生活性、地域性といったことが含まれています。

5. 保育所と社会のつながり

保育所保育は、常に時代の社会的要請とともに歩んできた。

昭和 20 年代の頃から既に乳児保育を必要とする人々のために始めていた民間の保育所があったように、様々な事情を抱えた子どもとその家庭に対する「やむにやまれぬ」思いから、制度や理論に先行して実践があり、基礎が培われてきたという側面がある。保育の内容についても、先に蓄積のあった乳児院における保育を踏まえて、健康・安全の確保や情緒的な関係の形成といったことが実践として模索される中で、乳児保育の土台は作られていった。乳児保育だけでなく、低年齢児の保育、延長保育、夜間保育や休日保育、特別な支援が必要な子どもや家庭への支援、病児保育なども、保育者や保育所が目の子どもや保護者の思いに応えようとする努力があったからこそ、今日の状況に至っているといえる。

今日、保育所を利用する子どもの数は大きく増加しており、保育所の果たす役割への社会的な期待は子どもの福祉と教育の両面でより一層大きなものとなってきている。また、保育所に通う子どもとその保護者だけではなく、地域の中での子どもの育ちを支える場としての役割にまで広がっており、社会における保育所の役割は非常に重要なものとなっている。地域子育て支援において子どもとその家庭を支えるために、地域の関連機関との連携や協働、地域の情報の把握といったことも必要とされている。この点で、先述したBronfenbrennerの生態学システムモデルでいうところの、子どもを直接的に取り巻くマイクロシステムや、保育所と家庭との関係を含むメゾシステムに加え、地域の子育て支援施設としてエクソシステムにおける保育所の位置づけやエクソシステムと保育所の関わりは一層の広がりや深まりを見せているといえる。

このように、変化が早く、また大きい現在の社会の中で、常に保育所保育の基本理念に立ち戻りつつも、社会の実態や実情に即して保育所保育の実践のありようを考えていくことが求められる。

引用文献

網野武博 (2016) 子どもの最善の利益を考慮する保育, 保育学研究, 54(3), pp.4-8.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. (U. ブロンフェンブレナー. 磯貝芳郎・福富護 (訳)) (1996) 『人間発達の生態学—発達心理学への挑戦』川島書店)

第3章 保育の質の中核を担う保育者－語りから見えてきたこと－

本章では、保育実践に携わってきた保育者、施設長へのヒアリングや、保育者のライフヒストリー調査（岩崎, 2012; 2014; 松本, 2010）において保育者により語られた内容をもとに、聴き手である研究チームが汲み取った保育者の思いや実践のありようを記述する。

第1節では、保育者それぞれの原体験や子どもに出会うことによって培われてきた思い、経験してきた葛藤などに焦点を当て「保育者として生きる」とはどのようなことなのかを示す。第2節では、保育者として生きることや保育者としての成長を支える同僚との関わり・職員集団としての育ちと、それを支える施設長の役割や研修の意義について整理する。

なお、本章の内容は、主に、本研究チームでヒアリングさせていただいた方々に固有の経験に基づくものであり、保育実践者の一般的な経験として述べるものではない。しかし、多くの経験を重ねてきた保育者実践者による語りを通して改めて見えてきたのは、保育の質を考える上で、保育の営みを実際に担う保育者自身の生身の体験の意味を考慮することが重要だということである。保育者が目の前の子どもたちや保護者と出会い、同僚や施設長に支えられながら、保育を良くしていこう、専門性を高めていこうとする思いや行為が、保育の質を高めていくことにつながるのではないかと考える。本章では、固有の経験を描くことで、そのことを示したい。

第1節 保育者として生きる

1. 保育者としてのアイデンティティ／社会的な認識／葛藤と成長／信念・思い

(1) 保育者としてのアイデンティティ

保育者として生きる上で、保育者たちはどのように保育者としてのアイデンティティを確立しているのだろうか。まず、保育者たちが「生きがい」として語ることは、「子どもの成長や発達を実感できる」ということである。子どもたちとの生活の中での喜びは、保育者として生きる意味でもあるだろう。また、園の中での人間関係の安定が保育者として生きる上での重要な要素として語られた。このように、子どもたちを保育する上での「やりがい」は、同僚や上司との信頼関係の上に成り立っており、職業集団としての安定が職業としての充実に大きな影響を与えていることが分かる。

例えば、ある男性保育者は、昭和50年代に勤め始めた当初は、「保母」は母親の代替であり「母性がない」男性には乳児の保育は務まらないと言われたという。しかしながら、働いていく中で、男性も女性も関係なく子どもとの信頼関係を築くことができることを実感し、保育という職業にやりがいを感じるようになったと語っている。また、男性保育者が、特別な存在ではないと認められるようになってくると、同時に自分の不足している部分に気づかされることになったと言い、職員集団の中で、自分のできること、自らの役割を意識するようになったと語っている。このように、子どもたちを育てること、職員集団の中での自分の役割という両者が、保育者としてのアイデンティティを支えていると考えられる。

(2) 社会的な認識

しかしながら、社会的には保育所の役割が十分に認識されていなかったり、保育者とい

う職業が十分に理解されていなかったりという現実直面する（例えば保育者はただ子どもの「子守り」をしているのだろう、一緒に「遊んで」いるだけだろうというような認識）。このことは保育者としてのアイデンティティを揺るがすことにつながるとも考えられるが、今回の聴き取りにおいては、むしろ、保育所の役割を発信することや、保育者の地位を向上させるために努力することにつながっていく姿が見られた。これは明治、大正期の「保姆」たちにも、また戦後の保育者たちにも共通して見ることができ、日本の保育者たちが常に置かれている状況であるともいえるだろう。保育者たちは、常に社会的な認識を意識しながら、保育の質向上や保育者の地位向上のために努力しており、そのためには、保育者自らが専門性を高める努力をしていくことが重要であると述べている。

（３）葛藤と成長

では、保育者たちは、自らの成長をどのように捉えているのだろうか。保育者が、「転機」として語った出来事は、①職場での異質な他者（同僚）の存在、②人事異動など職場での特別な出来事、③ライフステージの変化などである。これらは、自分自身の保育に疑問をもったり、保育者としての自分を振り返ったりすることにつながっている。

例えば、自分の保育に自信がなく退職を考えた際に、先輩が自分の良さを気付かせてくれ、保育の楽しさ、やりがいを感じるようになったというような語りが見られた。自分自身を振り返る転機となる出来事が、保育者としての成長を促していると思われる。このような省察的視点は保育者の成長に欠かせないものであるといえるだろう。

（４）信念・思い

保育の信念として語られたことは、保育において常に子どもの最善の利益を考慮すること（子どもを主体として認めること、子どもを大切に思うことなど）と、子どもの成長発達を促すこと（子どもの理解や教材の選択など）であった。加えて保護者との協同や保護者支援についても語られていた。保育者たちは、日々の保育の中で子どもや保護者たちと関わりながら、自分自身の保育を振り返り、子どもたちのために生きていく中で、保育者としてのアイデンティティを確立しているといえるだろう。

２．保育者自身のエンパワメント

保育者は、保育者として生きるだけでなく一人の人間としても生きている。保育者として生きる中では、保育者としての困難もあれば、家庭生活などを含めた一人の人間としての困難もある。本項では、困難はどのようなことによって起き、そして保育者はどのように自信をもち、自ら環境や生活をコントロールしてきたのかを、歴史的な観点から整理する。

（１）保育者が出会う困難

戦後、保育職に就き、長きに渡って保育を行ってきた（園を立ち上げることを含む）保育者にとっての困難としては、①人間関係、②パイオニアとして、③能力・専門性不足、④社会的評価の低さと低待遇、⑤家庭生活との両立の難しさ、⑥社会変動（戦争）が語られた。①の人間関係については、生きがいとかアイデンティティにも深くかかわっている。

仲間に対して、非常に同一性や親密性というものを感じているからこそ、裏切られたと感じる出来事があった際に、非常にショックを受けたと考えられるとのことであった。③の能力・専門性の不足については、「自分」の能力・専門性の不足と「他者（同僚）」の能力・専門性の不足がある。「自分」の能力不足については、自分が非常に未熟だったときのことを後悔していると語られており、「他者」については、一例を挙げれば、他の園の保育者と比較した時に（後輩が）もっと力をつけなくてはいけないと思ったと語られていた。ただし、能力や専門性不足というのは、時代によっても求められる専門性というのは異なるので、いつの話かということは非常に大切になる。⑤については、保育と家庭生活の両立の難しさから、母親になることを断念したことが語られていた。⑥については、自分の貢献や人間的な影響が死後も生き続けるという感覚で、意義のある仕事を追求することで、自分自身の生を意味あるものにすることができる。保育の仕事に打ち込むことによって、それまでの自分の非常に厳しいつらい思いから立ち直ることができたということが語られていた。

なお、⑤に関連する内容としては、子どもを産んで育休を取る保育者が何人もいることはいるが、勤務状況の多忙さや煩雑さがあり、職員個人のワークライフバランスの確保の難しさを指摘した保育者もいた。

（２）保育者のエンパワメント

どのように困難を超えてきたのかについて、長きに渡って保育を行ってきた保育者が語っていた内容を整理すると「①職業選択、きっかけは消極的だったり、セカンドチョイスというようなことであっても、その後は仕事をしていくうちに変わってくる。②仕事上、影響を受けた人というのは、上司や同僚の存在が大きい。保育者は人とかかわる仕事であり、他者とともに職業人として成長していく。③保育者は他者とのつながりを非常に大事にする、そこに価値を見いだす人たちである。困難に直面したときに乗り越えるために「ワークス（意義のある仕事を追求することで自分自身の「生」を意味あるものにしようとする感覚）」が機能する。④異質なものつまり、自分とは異なる考え方をもち他者に出会うことが転機となる。⑤大切にしてきたことには、周囲の人とともに、教育から学んだことが反映されている。」であった。

子どもや同僚と出会い、仕事をしていく中で保育職としての使命や価値にあらためて気づきがあったり、周囲の人から/周囲の人と共に学ぶことでエンパワメントされたりしていく。そのように働き続けていくためには、家庭とのワークライフバランスが取れていること、そこに同僚の理解があることなどが大切になっている。

３．保育者に求められる専門性

ある保育者は、保育において「子どもに学ぶということを常に一番大事にしている」と述べ、その上で、保育者に求められる専門性とは、①自分なりの保育の道筋と根拠をしっかりとつこと、②それを専門的な理論にもとづいて言語化すること、③子どもの保育の仕事にプライドと責任をもつこと、④子どもの今に寄り添うということ、⑤子どもたちの生活の砦としての存在に保育園が責任をもつこと、の５点を挙げている。さらに、子どもにとっての“すぐれた保育者”の資質として、①子どもの育ちの大事な場面で適切に対応して

くれる人、②子どもの心に生きる喜びや夢をもたらしてくれる人、③このような先生と出会ってよかったと思ってもらえるような人の3点を挙げている。

保育者の専門性の向上のためには、保育所保育指針にも示されているように、日々の保育を振り返りながら、相互に専門性を高めていくための研修の場が不可欠である。

ある保育者は、新たな保育所を立ち上げた経験から、保育の質の向上において最も重要なことは、園内研修の充実であり、理念の共有のもとに、個々の保育者の実践力の向上があると述べている。保育技術は経験とともに高めることはできるが、それ以上に熱意が重要なのであり、そのためには、園の理念や保育観の共有が大切であると指摘している。そのための取り組みの例として、お互いの保育を観察し合ったり、継続的に保育を撮影して外部講師と共にカンファレンスを実施したりする等、継続的に実践を振り返り、改善するための工夫がなされていた。

一方で、保育時間の長時間化に伴う業務負担や記録作成により、園内研修の時間の確保が課題となっているという。さらに、保育者には幅広い専門性が求められている現状を踏まえれば、こうした取り組みにも限界があることから、養成や資格のあり方を検討することの必要性に関する指摘もあった。

4. 保育者の専門性を支える倫理観とその具現化

保育者の専門性は、専門職としての倫理観にもとづき、子どもの最善の利益の実現に向けて発揮されなければならない。このような実践の方向性を示す羅針盤の役割を果たすものとして、全国保育士会では、2001（平成13）年の児童福祉法改正により保育士資格が法定化されたことを受けて、倫理綱領を作成した。当時の会長によれば、この倫理綱領の特徴は、①中心を子どもにおいたこと、②保育士の福祉職としての立場を明確にした点にあるという。さらに、全国の現場への周知のために、ガイドブックの作成や全国での解説研修の実施なども行われた。こうした機会は、作成や周知に関わった委員自身にとっても、保育を見直す機会、保育士という職業を考える大きな機会になったという。

参考文献

岩崎美智子（2012）「保母にとっての困難 他者とのつながり、歴史とジェンダー」『日本オーラル・ヒストリー研究』第8号，pp.145-161.

岩崎美智子（2014）「施設保育士たちはどのように子どもとかかわってきたのか 本土復帰以降の沖縄における養護問題と養護実践」『東京家政大学人間文化研究所紀要』第8集，pp.28-38.

松本なるみ（2010）「保育者の生きがい 戦後を生きた元保育者のインタビューの考察から」『文京学院大学人間学部研究紀要』第12号，pp.177-187.

第2節 集団として育つ

1. 職員集団

(1) 同僚との関わり

保育者は職員集団の中で、同僚と関わり合いながら保育に向き合う。乳児期からの子どもを長時間保育する保育所においては、他の職員と連携しながら保育にあたるということは不可欠である。一方、仕事上の連携というだけでなく、共に保育に向かう中で、ときにはぶつかり合いながらも喜びや苦しさを分かち合い、高め合うことのできる同僚や先輩の存在はかけがえのないものである。同僚や先輩との関わりが、保育者として直面する葛藤を乗り越え、職業人として成長する上で重要な転機ともなりうる。

例えば、あるベテラン保育者は、保育者としての人生を振り返る中で、新人保育者時代に思いを馳せてこう語った。「保育技術に自信がなく退職を考えた時、先輩が話をよく聞いてくれて『あなたは何が得意で何ができるの？あなたにできることは何？』と聞いてくれました。そして『私にできることは遊ぶことしかない』と伝えたところ、『それが一番よ』と背中を押してくれたのです。そこから毎日外遊びを中心に、子どもたちといっぱい遊びました。その後、何をすることも『クラスのみんなで考える・みんなで決める・みんなで実行する』こと、『失敗したらやり直せばいい』ことを意識して1年間を過ごし、子どもの思いを受け止めながら環境構成や保育の仕掛けをすることが自分の役目となっていきました。子どもたちに会いたくて夏休みが嫌だと思うくらい、毎日の保育が楽しく、子どもたちとも一体感があって、保育のやりがい・喜び・保育の魅力を感じるようになったことが、保育の基本・原点となりました。今に至っては、遊びを通した保育の大切さを、新人の保育者たちにも伝えていきます。」新人保育者として自信が持てず、挫折しかけたときに先輩が話を聞いてくれて、さりげなく背中を押してくれた。そのことが保育者としてあらためて歩み出す原点になったという。他の保育者との関係性の中で支えられ、自分の強みに気づいたことが、保育者としての成長の大きな契機となったと考えられる。

(2) 職員集団として育つ

以上のように、保育者個人が育つ上で他の保育者との関わりが重要であるとともに、園として保育を高めていく上では、互いに支え合い高め合う職員集団として育つということも大事な視点である。例えば、他園を見学するということが刺激となって、自園の課題を自覚し、保育を見直していこうとする気運が現れてくることもある。ある園では、それまでも保育所保育指針の勉強会をしていたが、他園を見学に行くと指針の内容が現場で形となっているのを目の当たりにした。帰りのバスでは、「どうしたらいいかな、ああいうことをやりたいよね」と保育の話で持ち切りとなり、保育を見直すきっかけとなった。

また、子どもについて職員同士で話し合い、多様なアイデアを出し合うことが、保育を高め合う風土の醸成につながることもある。保育者は、ともすると担当クラスの保育で精いっぱいになりがちだが、ある園では「保育は個人で行うものではなくチーム保育」との認識のもとにチームで保育するというを導入した。すると、職員室で子どもたちの様子を職員同士が話すようになり、他のクラスの子どもに対しても興味をもつ職員集団ができてきた。さらに、職員同士もお互いのことをフォローし合うということが出てくるよ

うになってきたという。例えば、楽器が得意な職員がいると、「楽器や音楽のことはあの先生にお願いしようよ」ということが現れてきたのである。こうした変化について、施設長は、「チーム保育が進むとともに、職員同士でもお互いを認め合うという調整力が徐々に養われてきたように感じています。」と語っている。

一人ひとりの職員は、保育者としての専門性を持ちながらも、それぞれに個性をもつ人間である。その個性を認め合い、協力し合うことで、多様性が生かされる職員集団が育っていく。そのことが、保育の中で、子ども一人ひとりの多様な個性を認めるということにつながるのではないだろうか。一方、保育者にとっては、自分の個性が生かされることにより、働きがいがある職場と感じられるようになると考えられる。

2. 施設長の役割と専門性の向上

施設長にとっての重要なテーマとして、一人ひとりの保育者が自身の専門性を高めるとともに、互いの個性を認め合いながら保育実践の向上を目指す職員集団を育てること、また、保育者が誇りと生きがいをもって働き続けられる労働環境をつくるということが挙げられていた。

例えば、施設長が保育者の目的意識や意欲をくみ取って指導していくことによって、保育者にとってやりがいのある職場になる。また、園外での研修を保育につなげるための工夫も重要である。園外の研修を受けても、実際に保育を見直したり、園内研修を実施したりすることは、現場の保育者だけでは難しい。施設長がリーダーシップを発揮しながら組織として進めていくことが不可欠である。

一方、保育者が個性を認め合い、支え合う職員集団が育つために、施設長が果たす役割も大きいだろう。まずは施設長が保育者一人ひとりの個性を認め、職員同士が協力し合うことを支え促すことをしなければ、互いに認め合う風土の醸成は不可能だと思われる。ただし、ある施設長は、それぞれに異なる思いをもつ保育者たちに、施設長の思いを伝えることの難しさも語っていた。ある程度の時間をかけて、丁寧にコミュニケーションをとりながらわかりあっていくことが重要なのもかもしれない。

保育者がその園で働き続けるモチベーションとなることとしては、職場内の安定した人間関係が大切であり、それを基盤にして仕事ができるということがあるだろう。一方で、安心できる職場環境の風土を醸成したり、職員を精神的に支えたりするというだけでなく、働き方のマネジメントをすることも大事である。ある施設長は、職員がノンコンタクトタイム（1日の勤務時間の中で子どもと関わらない時間）をとったり、休暇をとったりできるということが必要であり、そのためには、保育者集団の人数を確保することや、ミドルリーダーの層を厚くするなど、構造的な面から保育者を支えることが重要であることを指摘していた。

以上のような職員集団や職場環境の課題について、施設長が自園なりの方向性をもちながら取り組み、課題を乗り越えていくということが重要である。しかし、それは決して容易なことではない。施設長としての課題に取り組むための力を育む施設長研修のあり方も今後の検討課題であろう。

3. 質の確保・向上を支える仕組み

保育実践の質は、保育者の質によって決まると言っても過言ではない。保育という営みはきわめて専門性の高い仕事である。保育者が専門職であるとは、換言すると、日々の実践の積み重ねの中で、それを整理し、自分なりの保育の道筋と根拠を持つこと、それを専門的な理論に基づき言語化できるようになっていくことである。

あるベテラン保育者は、保育の言語化の必要性を感じるきっかけとなった衝撃的な体験についてこう語った。「『保育園は日中、何をしているかわからない』というお言葉を保護者の方からいただいたことがありました。保護者の方々は、朝、子どもを預けて、帰りに迎えに来て、その間、日中は何をしているかわからないんだということに、私は大きなショックを受けました。これは大変だということで、(中略)保育について説明しなければ、言語化をしなければと思いました。信頼関係はあったとしても、保育所の生活の中で何をしているかわからないということを保護者の方々がおっしゃるということではいけないと。保育を保護者の皆さんにもわかるようにしなければいけないということで、保育の言語化に職員全体で取り組むことにしました」。

情緒性・身体性の高い保育の専門知をすべて言語化することはできない。しかし、自らの実践を省察し、言語化し、同僚と共有し考えることで、自らの実践をより豊かにしたり、同僚と高め合う関係を築いたりすることができる。そこで、職員集団として高め合う関係を築くために、園の保育方針や保育理念などの方向性を共有したり、日々の保育について観察しあったり、語り合ったりするという取り組みが重要となる。

(1) 園内研修の充実

園の保育方針や保育理念を職員間で共有することや、同僚同士で互いの保育をお互いに観察しあったり、語り合ったりすることを支える方法の一つが、園内研修の充実である。ある園では、一年間のテーマを決めた上で、実践の中で、各自が自分の保育を振り返り、改善していく研修を行っていた。また、ある園では、園内研修のために保育場面をビデオで撮影し、外部講師とともにカンファレンスをすることもあり、そこでは、保育実践と理論の融合が重視されていたという。園内研修で保育技術の充実が図られることもあるが、保育技術は、たとえばはじめはつたないものであったとしても、経験を重ねることで向上する。

園内研修の充実を支えるのは、指針にも書かれているように「職員同士が、日常的に、主体的に学び合う姿勢と環境」である。全国保育士会が作成した「全国保育士会倫理綱領」第8項においても、より良い保育の実現を願って、「私たちは、研修や自己研鑽を通して、常に自らの人間性と専門性の向上に努め、専門職としての責務を果たします」と記載されている。ただし、園内研修については、時間の確保が難しいことがしばしば指摘される。例えば、書き物が多い、保育の準備に時間が必要、保育の長時間化などが、その原因として挙げられる。いかにして園内研修の時間を確保して実施するか、保育所等の研修の法定化についても課題が残されている。

(2) 園外での学びの機会

園内研修の充実を支える契機の一つとなるのが、園外での学びの機会である。園外の学

びの機会としては、他園に見学に行き、その保育実践や組織のあり方を学び、自園の保育に活かすという方法もあれば、保育団体や自治体等が実施する外部研修に参加し、学びを自園に持ち帰り、同僚と共有するという方法もある。

例えば、本節第1項、職員集団（(2)職員集団として育つ）で示したエピソードを語ってくれた人は、次のようなことを語っていた。それは、「副園長が他園の見学に行く機会があったのだが、そこでは自園と違って、忙しいながらも環境をよく作っていることに驚くという経験をした」というものである。その後、自園の職員と一緒にその園に見学に行くと、保育所保育指針の内容が現場で具現化している様子に職員らが大いに刺激を受け、それを機に職員間で新たにやりたいことが生まれたという。園長らの理解も得て取り組むとともに、何度も同園に職員らが通い、自らも実践することを通して、やがて環境に込められた意図が理解されるようになっていったそうである。同僚とともに他園の保育を見学し、同じようなイメージや理想を持って、ともに保育を改革、変容させていったというエピソードである。

また、より幅広く多くの園とともに学びあう機会として、保育団体や自治体等が実施する外部研修への参加が挙げられる。ある保育団体の役職経験者からは、保育者が定期的に集まって、様々に研究を行うための研究部会を地方で作ったというエピソードが語られた。そこでは、実践と理論の融合という視点を大事にしていて、今でもその姿勢が引き継がれている。研究の成果は、冊子にしたり、全国大会で発表したりしており、学識者とも協働しているという。一方、公的な研修制度として中堅保育士等を対象とするキャリアアップ研修制度が開始された。しかし、都道府県ごとに内実が異なり、格差が生じているという課題も指摘されている。他にも、保育団体の中には、施設長対象の研修を実施しているところがある。施設長の役割として、今日的な課題を踏まえながら、園として一定の方向性を持って取り組むことが重視されている。その中には、経営的な要素も実践的な要素も含まれており、両者のバランスが大切であると考えられる。

このように、園外研修の重要性も認識されているものの、地域によって異なる困難を抱えていることが指摘された。例えば、近隣での外部研修はなく、遠方の研修に通わなければならない場合、時間がかかるだけでなく、参加費や交通費だけで高額になり、有意義な研修だとわかっているにもかかわらず、多くの職員を派遣できないという事情もある。園外研修への参加が厳しいため、外部講師を招いて園で研修をしてもらうという努力もなされているものの、そのような地域にある園にとっても、園外研修への参加がしやすくなる仕組みづくりが必要である。

まとめと今後の課題

本報告書の目的は、日本の保育所保育の特色や基本的な考え方、それを踏まえた保育実践のあり方の背景や根拠として考えられる理念・思想や社会状況、子どもとその家庭及び保育者と保育所の実情等について、時代的な経緯も含め、学識者及び保育実践者からヒアリングした内容に基づき、知見を整理・検討することであった。以下に、各章の内容を簡潔に要約するとともに、本報告書の意義と今後の課題について述べる。

第1章「保育の理念を形成する考え方と保育所の役割」では、保育所保育の背景にある考え方について、児童福祉、発達研究、幼児教育という3つの系譜から整理した上で、保育所保育指針の変遷をたどり保育所の役割を検討した。その中で示されたのは、保育所保育の背景には、すべての子どもの健全育成と福祉の増進を図り、子どもを権利の主体として捉える児童福祉の理念、多様な要因が複雑に影響し合い変容する過程を総合的に捉えようとする発達研究の考え方や乳幼児期の発達の固有性を実証する発達研究の知見、「幼児の自発」と「保育者の教育的意図」の関係を問いながら展開されてきた幼児教育の理念・思想があるということである。一方で、保育所保育は、常に、家庭や社会との関係の中でそのありようが問われてきており、そのことが、策定から4回の改定（訂）と告示化を経て現行に至る保育所保育指針、関連する制度・政策に反映されてきたことが確認された。

第2章「保育という営み」では、保育の営みの特徴についてまとめた。保育の場で生じる子どもと環境との相互作用、保育所と家庭・地域・社会全体との関わりに着目し、「総合性／一体性」「個別性／応答性」「連続性」の3つの視点からの整理・考察を試みた。まず、保育所保育は、乳幼児期の発達の特性に基づき、個別の内容が取り出されて実施されるのではなく、分かちがたく結びつき、全体として成り立っている。こうした「総合性／一体性」の観点に関連して、養護と教育の一体的展開、生活と遊びを通じた総合的な保育といった考え方が挙げられた。また、保育所保育では、発達の個人差が大きい時期であることを踏まえつつ、一人ひとりの最善の利益を考慮することが前提としてあり、「個別性／応答性」が重視される。これに関連した内容として、保育の実践における一人ひとりの子どもの意思・人間としての尊厳の尊重、「個に応じる保育」の実践、「子どもの主体性・自発性の尊重」と「保育者の意図」といった観点が挙げられた。さらに、保育所保育について検討する際には、子ども一人ひとりの人生あるいは時代といった時間軸や、子どものくらし全体の面における「連続性」の中に位置づけて捉えることが重要である。この切り口に関連する内容として、子どもの日々のくらしと育ちの連続性、発達の連続性、子どもの視点から捉えた保育所・家庭・地域における生活の連続性、地域に生きる子ども、保育所と社会のつながりという観点が示された。

第3章「保育の質の中核を担う保育者—語りから見えてきたこと—」では、主に保育実践者の語りから聴き手である研究チームが汲み取った保育者の思いや実践のありようを記述し、保育実践の営みを保育者自身の経験から描くことを試みた。それにより、保育者は、目の前の子どもとの出会いや関わり、それを取り巻く同僚や保護者との関わりを通じて、自身の生きがいや役割を保育の仕事の中に見いだしていくとともに、専門性を高める努力をしながら保育者として成長していくことが示された。一方で、このように保育者として

生きることを支えるのは、互いに支え合い高め合う職員集団と其中での同僚や先輩との関わりであること、また、そうした職員集団を育て、働きがいのある職場環境を整えるのに施設長が大きな役割を果たすことが確認された。

以上のように、本報告書では、学識者及び保育実践者からヒアリングした内容に基づき、日本の保育所保育の背景や根拠として考えられる理念・思想や社会状況について整理するとともに、それらとの関係で保育実践の営みの特徴をまとめた。保育所保育の背景には、理念・思想やその時々々の社会状況が複雑に絡み合いながら存在しており、それを整理することは非常に困難な課題であったが、本報告書では、保育所保育のあり方について検討する際に参照しうるいくつかの俯瞰的視点を示すことができたのではないかと考える。

一方で、本報告書では、こうした理論的検討にとどまらず、実践者の生身の体験や実感についても、膨大なヒアリング内容の中から、その一端とはいえ紹介させていただいたことは特筆に値するであろう。保育の営みを実際に担うのは保育者であり、保育実践は、保育者が目の前の子どもたちと出会い、かかわる中で紡ぎ出されていく。保育所保育のあり方を検討する上で決して蔑ろにしてはならないのは、子どもと共に生きる保育者のありようと、それを確かに支える同僚や施設長との関係性や職場環境のあり方である。このことが、実践者の語りから改めて示されたことの意義は大きい。今後、保育に関わる理念や研究から理論的に導かれる知見と実践における保育者の体験や実感の両面を照らし合わせつつ検討することが極めて重要である。さらに、こうした考察や議論を実践につなげていくこと、そのための方策を検討することも必要である。

ただし、「はじめに」でも指摘したように、本報告書は、保育所保育について断定的に述べるものではなく、限られた視点からの一考察であることには留意が必要である。本報告書を足掛かりとして、我が国の文化・社会的背景の下での保育所等における保育の質に関する基本的な考え方や、その具体的な捉え方・示し方について、さらに議論を深めていくことが期待される。