

3 歳未満児保育と「もの・空間」の発達の意義

— 保育所及び乳児院における 1, 2 歳児の保育室環境に焦点をあてて —

齋藤政子

目次

| | |
|-------------------------------------|-----------------------|
| 序章 3歳未満児保育とは何か | ・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p5 |
| (1) 「保育」とは何か | |
| (2) 3歳未満児保育とは何か | |
| (3) なぜ1, 2歳児の保育環境を対象とするのか | |
| (4) 「生活」概念と「生活主体形成」としての1, 2歳児保育 | |
| (5) 本研究における「保育環境」「もの」「空間」の定義と本研究の目的 | |
| 第1章 日本における3歳未満児保育の位置づけ | ・・・・・・・・・・・・・・・・ p25 |
| 1-1. 日本における3歳未満児保育の歴史と現在 | |
| (1) 近世・近代における3歳未満児保育の構想と庶民の子育て | |
| (2) 幼児教育制度の始まりと幼稚園・保育所 | |
| (3) 3歳未満児が暮らす場としての保育所・乳児院 | |
| 1-2. 3歳未満児保育に対する保育者の意識 | |
| (1) 3歳児神話と3歳未満児保育 | |
| (2) 保育者の育児意識 | |
| 第2章 3歳未満児保育における「もの・空間」に関する研究の動向 | ・ p52 |
| 2-1. 3歳未満児保育と保育環境に関する研究の蓄積 | |
| 2-2. 3歳未満児の環境と空間に関する海外の研究の動向 | |
| 第3章 保育所の1, 2歳児の保育室環境における「もの・空間」 | ・・・・・・・・ p63 |
| 3-1. 1歳児の「生活活動」における見通し能力と「もの・空間」の役割 | |
| 3-1-1. 目的 | |
| 3-1-2. 方法 | |
| 3-1-3. 結果と考察 | |
| 3-1-4. まとめと課題 | |
| 3-2. 新入園児の慣れ過程における「もの・空間」の役割 | |
| 3-2-1. 問題と目的 | |

- 3-2-2. 方法
- 3-2-3. 結果と考察
- 3-2-4. 全体考察

第4章 乳児院1, 2歳児の保育室環境における「もの・空間」・・・p95

4-1. 乳児院における縦割り保育の導入と「ひと」「もの」「空間」

- 4-1-1. 目的
- 4-1-2. 方法
- 4-1-3. 実践の概要と分析
- 4-1-4. 保育者への意識調査と結果・考察
- 4-1-5. 保育者が担当児とかかわる量（日数）の変化
- 4-1-6. その後の実践経過と取り組みのまとめ
- 4-1-7. 全体考察
- 4-1-8. おわりに

4-2. 乳児院における心理的拠点形成と「もの・空間」

- 4-2-1. 問題と目的
- 4-2-2. 方法
- 4-2-3. 結果と考察
- 4-2-4. 結論と今後の課題

第5章 「もの・空間」に関する保育者の意識・・・p129

5-1. 保育所保育者は保育環境における「もの・空間」についてどう捉えているか

- 5-1-1. 問題と目的
- 5-1-2. 方法
- 5-1-3. 分析と結果
- 5-1-4. 考察
- 5-1-5. まとめと課題

5-2. 乳児院保育者は保育環境における「もの・空間」をどう捉えているか

- 5-2-1. 問題と目的
- 5-2-2. 方法
- 5-2-3. 結果と考察

| | |
|----------------------------|-----------------|
| 第 6 章 総合考察 | ・・・・・・・・・・ p156 |
| （1）本研究から得られた知見 | |
| （2）3歳未満児保育における「もの・空間」に必要な質 | |
| （3）本研究の意義と課題 | |
| 初出一覧 | ・・・・・・・・・・ p170 |
| 引用文献・脚注 | ・・・・・・・・・・ p172 |

序章 3歳未満児保育とは何か

(1) 「保育」とは何か

「保育」とは、「乳幼児の心身の発達を目的として、幼稚園、保育所などで行われる養護を含んだ教育作用のこと」（小川，2006）であり、広義には、「ひと」が「ひと」の子どもを養護しつつ教育する行為である。したがって、家庭における「育児」や学童保育における「指導・援助」も、広義には「保育」には含まれると考えられるが、本論では、乳児から就学前までの子どもたちに対して、発達を促す意図的教育的働きかけと適切なケアを保障していく取り組みを「保育」と呼び、研究対象とする。

そもそも、「保育」は、明治初頭の幼稚園制度移入に際して、制度の中で考案された造語だと言われている（太田，2012，p14）。1874（明治7）年、当時の文部大臣三条実美宛に幼稚園設立についての伺いをたてた田中不二麿（文部省，1979，p36）は、「撫養」「看護扶育」「扶育誘導」と言葉を変えながらも、当時宮内庁などがすでに使用していた「幼稚教育」という言葉は一度も使わなかった（文部省，1979；太田，2012）。これについて、太田（2012）は、「遊びの中で、知らず知らず就学準備が整えられるような保育者による養護と誘導を用意すること」が重要だと田中は考えたのではないかと述べている。つまり、明治5年の学制発布において、一行だけ登場した「幼稚小学」（文部省，1979，p34）の規定¹のような、6歳未満の子どもに「端著ヲ教ル」ということではなく、「保育」というものの特質を、6歳未満の子どもたちだからこそ、「人間形成に働きかけるおとなの営みの特質」として表現したかったのではないかと推察できるのである。

“幼いから端著しか教えられない”のではなく、乳幼児期という発達段階に即した人間形成がそこに存在するだろうと考えた兆しがあることが特筆される。しかし、残念ながら、このあと幼児期独自の教育理念に立脚した幼稚園制度の普及と定着はなかなか進まず、「幼稚園令発布」という独自の法的位置づけを得るまでにほぼ50年を要している（太田，2012，p. 31）。

ここで、幼稚園制度の普及が進まなかったことに対する功罪について述べておく。確かに、湯川（2001）が述べるように、日本の幼稚園は、「欧米の幼稚園が有していた保護と教育の二つの機能のうち、保護の側面を欠いたまま教育の施設として成立した」。しかし、明治期の成立過程では、結局幼稚園は「学校体系外の教育施設」とみなされた（加藤，1987）。幼稚園就園にかかる諸経費が一般市民の感覚からかけ離れ

ていたことや明治初期の小学校の就学率が4割弱²であったことなどを考えると、小学校設置と就学が優先され幼稚園が義務教育である小学校より一段低く位置づけられるを得なかったことは容易に頷ける。しかし、逆に、幼稚園が、実質的に、「学校」と一線を画す形で発展してきたことで、幼稚園における遊びを中心とした総合的活動の展開や、児童中心主義の保育（森上，1994）の発展に寄与したということもいえるのではないだろうか。そこには、関信三（1878）の幼稚園創立にかかる理念や、「一貫して幼児の自己活動を中心に据えた保育の展開を主張する」東基吉（1904）の保育論、恩物一辺倒から脱却しようとした中村五六・和田実らの保育論（岡田正章，1971）、生活に視点をおいた倉橋惣三（1956）の保育論など、保育の発展に寄与する研究の存在も大きいだろう。しかしながら、幼稚園という幼児期の施設が、単なる小学校の準備教育機関ではなく、その時期の子どもに必要な活動が展開されている場として認識されるようになった遠因に、義務教育という国家の政策意図が比較的及ばない位置に幼稚園が存在したことがあったと、結果的にはいえるのではないだろうか。

柿岡（2005）が述べるように「我が国独自の幼稚園保育が成立・展開し始めた」のは東基吉らが論を展開し始める明治後期だが、それとともに、明治前期の人々による幼児期への先見の明も、日本の保育の発展に影響を与え（森上，1994；諏訪，1992；矢戸，1977 他）、のちに「保育」という言葉が、幼稚園の中で当たり前に乳幼児期の教育活動の目標や方法を表現する概念として使用されるようになる要因なのではないかと考えられる。

このように、「保育」とは、「乳幼児期の子どもへのおとなの働きかけが、それ以降の時期の働きかけとは違う」という幼稚園制度設立当時の“気づき”が反映された造語であった。英語に該当する言葉がないのは、このように翻訳語ではなかったという理由による。

一方、「保育」に該当する英語の言葉として、日本保育学会が、早くから使用しているのは、「Early Childhood Care and Education」である。UNESCO・EFA Global Monitoring Report Team（2006/2007）も、報告書『ゆるぎない基盤・乳幼児のケアおよび教育』の中で、ECCEを採用している。OECD（2001，2006，2011，2012）では、ECEC（Early Childhood Education and Care）と、語順を入れ替えた言葉を採用している。直訳すれば、これらは「乳幼児期のケアと教育」または、「乳幼児期の教育とケア」だが、いずれにしても「保育」を表現する場合は、乳幼児期にケアと教育を一体的に提供することが重要であるという理由で、政策、調査、議論の中で、国際各国は

これらのどちらかを使用している。

つまり、日本で使用されてきた「保育」という言葉と近似する英語は、ECCE もしくは ECEC という数語の組み合わせでなければならない、私たちはむしろ、それを以前からひとつの言葉で理解してきたといえる。ゆえに、保育所保育指針でも、「養護と教育が一体的に提供され」るものが「保育」であると説明されてきたのであるし、幼稚園の目的も、「幼児を保育」³（学校教育法第 22 条）することとなっているのである。

それでは、「教育」という言葉は、どのように捉えるべきなのだろうか。日本において「教育」という言葉が人口に膾炙しはじめたのは、近代学校制度の成立の過程であり、education の訳語として造られた（斎藤浩志，1988）。字義でいえば、「教える」と「育てる」の二つの大和言葉の合成であるが、どちらか一方に力点が置かれるというよりは、両者の統合された言葉だと考えられる。もともと、education は、ラテン語に語源をもち、educere（あるものから何かを引き出す）と educare（養う）という二つの側面が含まれていると言われている（ドベス，M.，1977，p24）。子どもがすでに持っているものを、外へ引き出すという側面と、子どもの中に、外から滋養を降り注いでいく側面とが兼ね備えられた概念だというわけである。また、小川（2006）によれば、「教育」には、「社会の側からの統制・維持の機能と、個人の側の人間的な成長・発達を確保する機能の二面性」があるという。前者は古来より行われてきた社会を維持・発展させるための人類の知恵ともいえるが、後者は、「個人の自由の承認と人権思想の流れのなかで獲得し発展させてきた機能」だと説明されている。矢川（1973）もまた、障害児がスプーンの法則を獲得していくプロセスを例に挙げながら、「制限—発達—自由—解放」の事業として「教育」を捉える必要性を強調している。

「教育」を歴史的文脈で見る時、人権思想発展の基盤を作ったルソー（Rousseau, J. J., 1762）の功績は忘れてはならない。子どもが「未成熟なおとな」（阿部，2006）ではなく、人格を持つひとりの人間であると認識されはじめたのが、18 世紀の「子どもの発見」⁴以降のことであることは良く知られている（小川，1966；阿部，2006；小澤，1993）。中世のヨーロッパでは、子どもは、数世紀にわたって、「原罪の化身であると同時に純真無垢の象徴とみなされてきた」（Schorsch, A., 1979/1992, p. 19）。子どもは、その死亡率の高さゆえに、すぐにいなくなる存在として、最初の数年は「人」として数を数えられることがなかった。中世ヨーロッパの上

流家庭では、うっかり情愛を傾けて死別のため別れがたくなることを避けるかのように生まれるとすぐに生みの母親から離されることが多かったと言われている。人権思想が生まれる以前は「とりかえのきく存在」⁵ (Schorsch, A., 1979/1992, p. 8)、あるいは「避けがたい消耗品」(Aries, P., 1966/1980, p. 41)⁶と認識され、受難の歴史を辿ってきたのが子どもであった⁷。欧米だけでなく、日本も間引き・子殺しの歴史を持っている(千葉・大津, 1983; 太田, 2008)。その後、生産力の向上、巻き込まれる争乱の減少、共同体や家族形態の変化などの数々の要因の中で、子どもが子どもとして、社会の中で保護され、時代を生きることができるようになっていく。人類は、産業革命以降急速に発展する文明を継承・発展していくために、「子供の自主性を守りながら文明化するための手段として」(太田, 2012) 子ども期を発見したのかもしれない。言い換えれば、子どもが「教育」を享受できるようになるためには、その前に、文明の発展の中で、「子どもに働きかける価値がある」という子どもに対する認識の変化があったのだといえる。そして、その子どもに対する認識の変化は、19世紀に入ると、幼児期の経験の重要性に対する認識につながり、幼児に対する教育の必要性や遊びの意義が認められるようになるのである(Fröbel, F.W.A., 1964)。

つまり、幼い子どもにとっては、「教育」を受けるということは、「人として認められ尊ばれるということ」と同じ地平に立脚した問題だったということを確認することができる。「教育」とは、人類の文化遺産としての知識や技術を伝達し、能力を引き出すことだけではなく、幼い子どもが「ひとりの人間」として、「個」として認められていく歴史の上に成り立っている機能なのだと考えられる。「保育」を「乳幼児の発達を保障する教育の総体」(金田, 1973)としてみる見方もこの延長線上にある。

現代における「保育」は、この「教育」という機能に、さらに乳幼児期の発達的特質を踏まえ、「ケア」⁸つまり「養護」という側面を統合させたものであると考えられる。

(2) 3歳未満児保育とは何か

「保育」が「養護及び教育を一体化に行う」(厚生労働省, 2003)ものであるとするならば、保育所と同様、幼稚園や認定こども園の3歳以上児に対しておこなわれるものも、「保育」でなければならない。また、保育所や認定こども園の3歳未満の子どもに対して行われる意図的な発達援助のための働きかけは、3歳以上児に対するそれと同様に「教育」であるといえよう。大宮(2014)が述べるように、「3歳以上の

子どもの時間も、3歳未満の子どもの時間も、それが“教育”“保育”いずれの言葉で定義されようと、同じ価値を持つ大切な時間」である⁹。

また、そのように考えるならば、「教育」は午前中のみ行われるものであるとする考え方は、3歳未満児の発達を理解しているとはいえないだろう。たとえば、午睡前後の着脱指導では、1、2歳児は、自分でズボンを履こうとするが、その際、二つの足をひとつの穴に入れてしまわないように注意を払いながら、両方の穴に足を振り分け、ズボンを持ち上げる。それは、前後、左右、上下、裏表という空間認知力や段取りと見通しが必要な行為なのであり（齋藤，1988）、保育者は、子どもの意欲を引き出し、気持ちに寄り添いながら達成感をもって着脱ができるよう指導しているのである。和やかな保育者と子どもとのかかわりは、一見すると単なる「お世話」にみえるが、これも「教育」であり、「発達支援」である。

「教育」は、午前中の設定保育の時間にだけおこなわれるものではない。低年齢であればあるほど、生活活動の中で行われる意図的働きかけを、保育者がどのようなねらいと方法でおこなうかが問われる。「教育」部分と「保育」部分を子どもの保育時間の中に区切っておくのではなく、「教育」と「養護（ケア）」のまさしく一体的な働きかけこそが就学前の子どもたちに必要な「保育」であり、3歳未満児保育は、それをより明確に意識すべきものではないかと考える。

ところで、保育所保育においては、3歳未満児保育とは、3歳に満たない乳児の保育のことであるというよりは、0歳児クラス、1歳児クラス、2歳児クラスの保育を総称していることが多い（諏訪，1997；千羽，1997；菱谷，2006）。2歳児クラスでは、4月の入園・進級時で、すでに3歳になろうとしている子どももおり、2歳児クラスの後半では、大半が、3歳の誕生日を過ぎている場合もあるが、それも理解したうえで、保育所の現場では、3歳未満児保育と呼ばれている。

しかし一方で、保育所では、3歳以上児の保育に対して、3歳未満児の保育を「乳児保育」と呼ぶ場合もある。保育士養成課程必修科目である「乳児保育」では、科目の教育目標として「3歳未満児の発育・発達について学び、健やかな成長を支える3歳未満児の生活と遊びについて理解する」（厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課，2010）ことが掲げられており、保育所のクラス編成でも、0歳児クラスから2歳児クラスまでを乳児クラス、3歳児クラスから5歳児クラスまでを幼児クラスと呼び保育計画が作成されている（大阪総合保育大学総合保育研究所乳児保育プロジェクト，2014）。

ちなみに、平成 26 年 4 月 1 日現在（厚生労働省，2014）の保育所利用児童数は、226 万 6,813 人であり、そのうち、3 歳未満児の児童数は平成 24 年度は 79 万 8,625 人、平成 25 年度は 82 万 7773 人、平成 26 年度は 85 万 8,957 人（0 歳児 11 万 9,264 人、1, 2 歳児 73 万 9,693 人）と増加している（戦後の入所児童数の変化については次章で述べる）。

また、児童福祉法第 4 条では、満 1 歳に満たないものを「乳児」と定義している。そのため、児童福祉施設のひとつである乳児院では、従来は、3 歳未満の入所ではなく、「入所対象児童はおおむね 2 歳まで」とされてきた。しかし、1998（平成 10）年児童福祉法の改正により、乳児だけでなく、「保健上、安定した生活環境の確保その他の理由により特に必要のある場合には、幼児」も入院させることが可能となった。そのため近年は、0、1 歳児だけでなくそれ以上の年齢の子どもも乳児院に在籍している。たとえば、全国乳児福祉協議会の調べによれば、乳児院は平成 22 年 4 月 1 日現在、北海道から沖縄まで、全国に 125 か所あり、暮らしている子どもの数は全国で 2,886 人、男児はそのうち 1,602 人、女児は 1,284 人である。（平成 22 年 4 月 1 日現在）。在籍している子どもの数（平成 22 年 4 月 1 日現在）は、1 歳未満の乳児が 31.3%、1 歳から 2 歳の幼児が 38.9%、2 歳以上の幼児が 29.9%となっている（全国乳児福祉協議会，2012）¹⁰。この中で、1 歳以上児は、在籍数全体の 7 割であり、3 歳未満児は 9 割である（ちなみに、全国乳児福祉協議会に直接問い合わせたところ乳児院数は平成 25 年 4 月現在 131 か所）。

保育所に入所している 3 歳未満児の数と比較すると、乳児院児の在籍数は少ないが、日本の 3 歳未満児が、家庭以外で、養護（ケア）と教育を一体的に受けている場としては、保育所以外では、乳児院を挙げることが妥当だろう。もちろん、乳児院は、養護（ケア）と教育の一体的提供の場というだけでなく、暮らしの場としての機能を強く求められていることは事実である。個々の事例に応じて療育や治療的養育、家族の再統合などの職務が保育者に課せられることも多い。しかしながら、だからといって、日々乳児院で暮らしている子どもたちに対して、養護（ケア）と教育の一体的提供という「保育」としての使命が全うされなくて良いということはない。乳児院における保育では、様々な困難を抱えて入所してくる子どもに対して養護に重心が置かれることは当然であるが、子どもの発達段階に応じて、適切な教育的働きかけが必要であると考ええる。

そこで本論では、3 歳未満児保育を、保育所および乳児院双方を視野に入れ、3 歳

未満児クラスの乳幼児に対して、その発達の状況や持っている個性に応じて意図的計画的に行われる養護（ケア）と教育の一体化した働きかけとし、特にその中でも、1、2歳児の保育環境について研究対象としていきたい。

（３） なぜ 1，2 歳児の保育環境を対象とするのか

本論では、3歳未満児の保育の中でも、1，2歳児クラスの保育環境について研究対象とするが、その理由として3点あげておきたい。保育環境における「ひと」「ものの」「空間」の定義については後述する。

第一に、1，2歳児クラスの子どもたちは、3歳未満児の中でも、0歳児代の子どもたちとは、質的に違う発達段階¹¹にあると考えるからである。彼らは保育現場では、乳児クラスの子どもとして総称されているが、発達の的には幼児期前期・トドラー（toddlers）期（杉村，2013）に区分され、幼児としての特徴を持っている。

乳児は、視覚や聴覚など感覚器官を総動員して外界に働きかけ、外界からの働きかけを受け止める。5カ月頃に目と手の協応により、目で見た「もの」に対して手でつかむ動作がみられるようになると、床を足の親指でけったり腕を伸ばしたりして前に出てハイハイがみられるようになる。こうして移動の自由を獲得した乳児は、6，7カ月頃、乳児期前半から後半へ移行し、1歳頃から半年ほどかけて乳児期後半から幼児期へと移行するとされる（田中；1980）。直立二足歩行や初語の出現、表象や象徴機能の発達により、認知機能・言語機能、自我や社会性の育ちなど、それまでの感覚器官を働かせて外界に働きかけていく段階から、質的に違う段階に移行するのが1歳半ごろだとされている。

また、認知発達の理論構築に大きな功績を残したピアジェ（Piaget, J.、1972/1982）は、人は発達に応じて外界を理解する枠組み（シエマ）を持っており、発達はより高次の枠組み（シエマ）を獲得することだと考えた。彼によると、認知発達の段階は感覚や運動によって外界を理解しようとする感覚運動的段階とイメージや言葉で外界を理解しようとする表象的思考段階の二種類があり、1歳半から2歳くらいに、感覚運動的段階からそれ以降の表象的思考段階に移行するとしている。この表象的思考段階のうち、1歳半から4歳くらいまでは象徴的思考期と呼ばれ、幼児が「もの」とかかわって認識し、その「もの」が見えなくてもイメージしたり、みたてて遊んだりすることができるようになる時期だとしている。つまり、認知発達の面でも、1歳半ごろの表象活動は象徴化過程のひとつのメルクマールであり、1，2歳児は、外界の「もの」との関わりの重要性がそれまでの生活に比べより一層増す時期だ

というわけである（麻生，1992；2002）。

一方、ワロン, H. (1954/1983) も、感覚運動に注目し、むしろ1歳を過ぎると感覚運動的活動の段階に入り、「歩行と言葉という1歳台に始めるふたつの活動によって延長」（浜田，1983）されると述べている。しかし、彼は、「子どもの感覚運動的活動はまもなく多様に」なり、「子どもは探索活動によって自分自身の感受性を訓練し洗練していくと同時にモノの諸特性をも発見」していくと述べており、彼の言う「感覚」や「運動」は、ピアジェのいう外界を認知する手段としての諸感覚や運動ではなく、子どもの意図や目的を含みこんだ活動そのものとして考えたようである（浜田，1983）。ワロンは、人間の全体性に切り込むことを忘れずに人間の発達を捉えようとしており、その意味から1, 2歳児は、能動的な移動運動によって感覚をより洗練され研ぎ澄ます活動を行う時期であると考えられている。

また、ゲゼル, A. (1943/2000) は、「28週の乳児は高椅子に座るのが大好きである」が、「40週の赤ん坊は仰向けになっていることを喜ばない。・・・目を覚ませば転がって起きあがる」「1歳の赤ん坊は、もうすでに食べることや遊びの中での諸活動において、かなり見事な協応ができるようになっている。・・・道具を自由に使ったり、実質のある物という空間の幾何学を自分のものにするという点で前進中である・・・」と書き分けている。1歳を過ぎると、空間の中で、姿勢を変え、活発に動き、物と関わるものが徐々に可能となっていくことが説明されている。

この空間世界の拡大についても1歳を過ぎるころから顕著になる。5ヵ月ごろ、「目と手の協応」により、目の前の「もの」に向かって腕を伸ばした乳児は、足の親指で床面を蹴ると、ぐっと前に出る。腹這い（べたばい）、よつばいと移動したり、物につかまってつかまり立ちや伝い歩きをしたりしながら、活発に探索活動を行う。自らの意思で移動することが可能となることによって「空間は働きかけうるものとして能動的意味を持ってくる」（野村・岡本，1979）のである。臥位・座位が多かった0歳代とは全く違った生活空間を創り出していくのが1, 2歳児だと考えられる。

特に急速に変化するのは「ひと」や「もの」との関係性である。「乳児期初期ではくみる—うたう—という響存的コミュニケーションが中心であったのが、・・・手操作や移動能力を獲得し外界へ“取りに行く”ことができるようになる」と（やまだ，1987）、9ヵ月頃、それまでの特定のおとなとの共鳴・同調的關係だけでなく、「ひと」と「もの」を介してかかわることができるようになる。あるいは、「もの」に向かっている時に、その「もの」を「ひと」と共有（視線の共有など）するようにな

る。これは、乳児と「ひと」と「もの」との「三項関係」(山田, 1978)と呼ばれ、人間の言語機能の基礎(やまだ, 1987)となると認識されている。この三項関係が成立した1歳以降の子どもは、「ひと」と「もの」についての情報を共有し、それを見た感動を共有し、また「もの」とのかかわりを共有するようになり、より、認識機能を高めていくことが可能となると考えられる(齋藤, 1996 d)。つまり、保育環境に対して、特に、「もの」や「空間」に対して3歳未満児がどう認識しかかわっているのかという子どもの主体的活動を問題にしようとする場合、0歳児ではなく、1, 2歳児について検討することが妥当と考えられる。

第二に、0歳児代は免疫機能が未成熟なため保健衛生的な配慮がより必要である(0歳児保育研究会, 1978; 厚生労働省, 2008)。「乳児保育、とりわけ0~1歳児の保育にあたっては、その生理的、発達的特徴を正しく把握するとともに、病的な状態に対する理解と迅速な対応が不可欠」(帆足, 2000)であり、保育者のきめ細かな観察やケアが必要であることが認識されている¹²。そのため、衛生的で明るく静穏な環境づくりについては、乳児保育および3歳未満児保育の中で特に重視されてきた。

しかし、その這い出した赤ちゃんの視線の先に「もの」を用意する配慮や、活発な探索活動だけでなく、見通しをもった生活活動を支えるための「空間」の構成は、乳児保育の中ではまだ十分検討されているとはいいがたい。したがって、移動の自由が獲得されて探索活動が始まったばかりの0歳後半よりは、「もの」を対象により活発に探索活動を行っている1, 2歳児のための保育環境のあり方についてまず検討することが急務だと考えられる。

第三に、そのような0歳児代とは発達的な違いをもつ1, 2歳児のための保育のあり方、保育環境のあり方に関する研究の蓄積が不十分だと考えるからである。人的環境としての保育者については、その重要性について認識されており(垣内, 2002; 2004)、3歳未満児保育においても同様に意識されている。たとえば、古賀(2011)は、1歳児保育の難しさの構造について保育士の視点から明らかにしており、インタビューデータを、「1歳児保育の特質を構成する条件」、「保育のポイントの認識と工夫」、「保育士の1歳児保育に対する思い」という三つの枠組みで整理している。そして、「丁寧なかかわりを必要とする状況があちこちで生起する1歳児保育において、1;6という保育士の配置基準が大きな足かせ」になっていることを指摘している。また、諏訪(1991)は、1~2歳児の保育には、「ひとりひとりの要求をとらえるアンテナ」と「心理的拠点の形成」、「自己選択の機会」、「生活の場の共有」「保育者間の

連携」の四つが必要であるとし、「保育者—子ども」関係、「保育者—保育者」関係のあり方を整理していく必要性について言及している。

このように、1, 2 歳児保育は、保育者が子どもをどう理解し、子どもとどんな関係を作ることができるかに特質が現れるということについて認識が広がり、多くの実証研究が蓄積されているが、1, 2 歳児の保育環境のあり方について、その理論や方法論が十分検討されているとは言い難い。

そこで、本研究では、3 歳未満児保育の中でも、三項関係が成立し、表象や象徴による活動が活発になり、言葉での簡単なやりとりが可能となる 1, 2 歳児の保育を研究対象とし、その中の保育環境のあり方をテーマとしていきたい。

（４）「生活」概念と「生活主体」としての 1, 2 歳児の保育

それでは、ここで、生活主体である 1, 2 歳児にとって、そもそも「生活」はどのようなものであると本研究では位置づけられるのか述べておきたい。

「生活」という言葉ほど、あらゆる分野で使われその中身が曖昧模糊とした言葉はないだろう。しかし、「生活」という言葉ほど、近代以降、教育方法上の問題として注目されてきた言葉もない。コメニウス（Johannes Amos Comenius, 1592 年 - 1670 年）、ルソー（Jean-Jacques Rousseau, 1712 年 - 1778 年）、ペスタロッチ（Johann Heinrich Pestalozzi, 1746 年 - 1827 年）と続く先人たちは、「生活」を教育における目的概念として、あるいは、方法概念として問題にしてきた。

近代の産物と言われる「学校」という制度の中では「生活」概念はほとんど重要視されなかったようである。しかし、19 世紀から 20 世紀にかけての近代市民社会の勃興と封建制から資本主義への移行の中で生じた人間生活の不均衡は、次第に各々の国の歴史的、社会的事情に応じて、働く市民層における「生活教育」の運動を生み出していった（川合，1981）。

日本の「生活教育」は、貧困と因習に閉じ込められた農山村の民衆の「生活」を高める自覚的な運動として生み出され、成立してきた。それは、大正から昭和にかけて普及した、生活綴り方運動に代表される（川合，1981）。生活綴り方の実践は、子どもが「生活」を言葉で表現し、表現しながら「生活」をみつめ、捉え直し、「生活」を自らの力で変革していくことをめざすものである。「生活」に根ざし、「生活」を変革すると言う基本的精神は、20 世紀前半、公教育の教師たちに衝撃を与え、現在でも北方性教育や恵那などでの教育実践の中に息づいている（林，1990a, 1990b）。

川合（1981）は、生活教育における「生活」について以下のように述べている。

「問題は、教育が志向し、あるいは結びつくべき生活を、勤労者を中心とする民衆の生活、とりわけ、生活の拡充、発展、人間の解放を目指す民衆の生活として捉えるかである。・・・現代日本の生活教育論は、日本国憲法、教育基本法の基本理念にそうべきものであり、そうだとすれば、平和と民主主義、生活の拡充・発展をめざす民衆の生活こそ、生活教育の生活にふさわしい」。こうした、民衆の生活、あたりまえのごくふつうの生活を重視する川合（1981）は、子どもにとっての「生活」を、①教育的な働きかけの対象としての子どもの生活と、②人格形成に影響を与える家庭・地域での生活、③人類と民族の歩みという歴史軸に位置づけた生活とに分類し説明している。子どもも歴史の中に生き、地域の中に生きていることを踏まえた上で、教育対象としての子どもの「生活」を捉えることの必要性を強調しているのである。

また、家政教育の分野では、「生活」は、生活主体である生活者の視座に立って捉えられている（小谷，2007；磯崎，2005）。小谷（2007）は、『新社会学事典』（森岡ほか，1993）の「生活は絶えざる生命の維持、更新の過程から、自己実現、生きがいといった高次の人間諸活動を含む無数で多様な活動（行為）の束として成立している」の規定に基づき、「生命・暮らし・人生」の三重構造として捉えている。家庭科教育とは「生活」を研究対象とし、「その充実・向上を図る実践的能力、主体的な生活を営む人間の育成を目指す教育」（滝山，2005, p82）といわれているが、1，2歳児の「生活」も、その発達段階にふさわしい充実・向上が目指されるべきだといえるだろう。

それでは、1，2歳児の「生活」を本研究では、どのように捉えるのか。

第一に、「生活」を発達の源泉、土台として捉える（横山，1974）。人間は、「生活」の中で生まれてくる内発的要求と現実の能力との間に生じた矛盾を自らの力で主体的に克服していくことによって発達する。その際、「生活」は単なる外的条件ではない。人間という主体と外界という客体との、のっぴきならない相互交渉そのものが人間にとっての「生活」である。したがって、「生活」は、人間にとって眼前に迫る対象的事実としての現実であると同時に、人間自身による自己の内外を切り結ぶ相互交渉であるといえる。このことは、重要な問題を含んでいる。それは、「生活」と「生活主体」とが不可分であるという問題である（鯨岡峻，2006；2010）。つまり、1，2歳児の場合も、1，2歳児が「スプーンを持って自分で食べたい」という要求と、うまくいかない現実との間で揺れ動いている時、スプーンが目の前に存在すると

いう事実だけでなく、スプーンを持って食べようとする 1, 2 歳児の意欲を引き出すおとなの存在や、自分で食べることを励まされる雰囲気などによって次の行為が変わってくる。換言すれば「生活」と「人格」との関連の問題である。つまり、「生活主体」としての人格は、「生活」の中でどのような活動を行うかに大きく影響されるのであり、1, 2 歳児保育も例外ではないといえる。

第二に、1, 2 歳児保育の中で、主体と主体、主体と客体の相互作用の全過程を捉えていくためには、1, 2 歳児と保育者との関係だけでなく、1, 2 歳児の仲間関係や集団を問題にする必要がある。なぜなら、人間は歴史的所産としての「文化」の中で、別人格である他者と「意味」を共有しながら生活活動を遂行しているからである。

したがって、本研究では、子どもからの情報や反応を読み取る養育者の感受性を問題にするといった一対一関係を研究対象とするのではなく、集団保育としての 1, 2 歳児保育を対象とし、そこでの「生活」を 1, 2 歳児の「生活」として取り上げていきたい。

第三に、「生活」は、時間的構造と空間的構造を持つものであり、生活活動は「生活行為」の連鎖から成り立っていると捉える。「行為は、動機によって鼓舞され目的に向かって方向づけられる」(ルビンシュテイン, 1946/1982) もので心理学的な最小単位いわば細胞ともいえるものである。人間は、だからこそ外界に対して「反応」するのではなく、その活動の主体として、世界を認識し、「世界を変えつつ、自分自身も変えるのである」。4 ヶ月の M が、午睡室の落ち着いた空間の中で機嫌よく目を覚まし、そのまま誰を呼ぶわけでもなく、ずっと自分の片腕を胸の前まで持っていつて、自分のこぶしを観察し始めたところを目撃したことがある。自分のこぶしをじっと見たあと、左右にひねり、またじっと見てまたひねりと繰り返していた。0 歳児でも、外界に対して自ら働きかけ、世界を変化させているということ、そして、それを子ども自身が感じているだろうということが理解できた瞬間だった。このように、低年齢の子どもたちも時間軸と空間軸をもった「生活」の中で生活主体として生きている。したがって、本研究では、生活主体としての 1, 2 歳児の保育を研究対象としたうえで、生活主体形成としての保育に貢献する保育環境とはどうあるべきかについて考察していきたいと考える。

(5) 本研究における「保育環境」「もの」「空間」の定義と本研究の目的

本研究における「保育環境」と「もの」「空間」

それでは、その「保育環境」や「環境」を本研究ではどう捉えているのか。

岡本（1990）は、「環境」の定義を以下のように四つ紹介しながら、環境が、「個体・生活体と無関係に存在するものではない」ということを明らかにしている（岡本，1990，p13）。

- ① 環境は、個体を取り巻いている外界のうち、個体と何らかのかかわりをもち、個体に何らかの影響を及ぼすものの総体である」
- ② 環境とは、生活体を取り囲む生命活動空間の総体である」
- ③ 環境とは、広く外部から生活体に働きかける物理化学的・生物学的・及び社会的な事象を総括している
- ④ 環境とは、生活体を取り囲み、その行動様式や生存の仕方を規定している外部諸条件をいう

たとえば、②のように生活体を取り囲む生命活動空間の総体とするなら、「宇宙」も、私たちにとって「環境」といえるだろうが、保育の「環境」について考える場合は、乳幼児が何らかの関わりを持ち、乳幼児自身の発達に寄与するものであると捉える必要があり、乳幼児にとって「宇宙」が「環境」であるとは言い難いのではないかというわけである。

ちなみに、「子どもは様々な環境との相互作用を通して発達する」（2008年告示保育所保育指針第2章）と言われているが、3歳未満児も例外ではない。3歳未満児も単に保育者・養育者からの働きかけを受けとめるだけの存在ではなく、それに応答しつつ、自らもまわりの「ひと」や「もの」などに働きかけ、「環境」を変化させていく。そうした3歳未満児の主体的な活動こそが子どもの内的な育ちを促し、発達の源泉となる。

このように、保育の「環境」は、生活主体である乳幼児を取り囲む活動空間や諸条件であるだけでなく、乳幼児自身が関わり、働きかけ、変化させうる、乳幼児自身にも影響を与えうる「もの」、「ひと」、「場」、「空間」、「施設」、「設備」、「状況」、「事象」であるということができ、本研究における「保育環境」もこのように定義したい。

保育環境については、2008年告示幼稚園教育要領でも、「幼児期における教育は、・・・幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものである」と明記されている

が、2008年告示保育所保育指針第1章総則3（3）に、「保育の環境」に関して以下のように説明されている。

保育の環境には、保育士等や子どもなどの人的環境、施設や遊具などの物的環境、さらには自然や社会の事象などがある。保育所は、こうした人、物、場、などの環境が相互に関連し合い、子どもの生活が豊かなものとなるよう、次の事項に留意しつつ、計画的に環境を構成し、工夫して保育しなければならない。

ア 子ども自らが環境に関わり、自発的に活動し、様々な経験を積んでいくことができるよう配慮すること。

イ 子どもの活動が豊かに展開されるよう、保育所の設備や環境を整え、保育所の保健的環境や安全の確保などに努めること。

ウ 保育室は、温かな親しみとくつろぎの場となるとともに、生き生きと活動できる場となるよう配慮すること。

エ 子どもが人と関わる力を育てていくため、子ども自らが周囲の子どもや大人と関わっていくことができる環境を整えること。

このように、保育所保育指針の「保育の環境」には、「人的環境」、「物的環境」、「自然や社会の事象」があるとされている。幼稚園教育要領や保育所保育指針全体を通してしてみると、「人的環境」の例としては「子ども」や「大人」の他に、「友だち」「保育士」「教師」「地域の人々」や「家族」「小学校の児童」や「外国人」など、様々な人々との関わりが想定されている。子どもが育つ生活空間としては、確かに家庭・保育所・幼稚園だけでなく「地域」も想定される必要があるだろう（小伊藤・室崎，2009）。

また、「物的環境」としては、「物」、「場」、「設備」だけでなく、「事物」「玩具」「遊具」「素材」「用具」「動植物」などが挙げられている。

しかし、乳児期初期には視覚や聴覚の発達に伴い、見たり聞いたりして楽しめる具体的な物が「物的環境」として重要だと認識される一方、幼児期に入ると、具体的な「物」だけでなく、「図形」や「文字」なども、幼児が関わる環境として認識されはじめる。つまり、「物的環境」の中には、個別に存在する「物」である場合もあるが、「図形」や「文字」という事象としての「もの」の場合もある。

また、倉橋（1936/2008a）が、「幼稚園というところは、・・・先生が自身直接に幼児に接する前に、設備によって保育するところであります」（傍線筆者）と書いたように、幼児の生活活動に直接作用する環境を「設備」と称しており、単なる教材や

玩具だけではなく、物そのものや、壁や柱、ロッカー、机なども含めて、子どもに対して「行為」の「意図」を指し示しているのではないかと想定される。

したがって、本研究では、「物的空間的環境」としてまとめて取り上げるというよりは、それぞれの特質を明らかにするためにも、「もの」と「空間」または、「もの・空間」として言葉を使用していきたい。またその中でも、「事物」「玩具」「遊具」「素材」「用具」「動植物」「設備」、など、実体として子どもの前に存在し、子どもに影響を与える「物」を、ここでは、ひらがなの「もの」と表記し、総称したい。また、「場」や「場所」、「事象」、「施設」「コーナー」などを総称して「空間」としていきたい。

本研究の目的と構成

1, 2 歳児の集団保育の場である保育所や乳児院では、「もの」は、ただ、そこにおかれている単なる物ではない。広辞苑第六版によれば、物（もの）は、「形のある物体をはじめとして、存在の感知できる対象」とある。「物体、物品」「物事」とも書かれている。つまり、厳密には、「空気」も見えなくても感知できれば「もの」であるということだろう。しかし、本研究では、「もの」は、3 歳未満児と何らかの形で「関係性」を持ち、行為の機会を誘発している（J. J. ギブソン, 1979；佐々木正人, 1994；佐々木正人, 2008）と捉えたい。たとえば、保育室内に広げられているマットも、その上の真ん中に置かれているブロック入れも、保育者の何らかの意図が込められている。マットがたたんで置かれているのではなく部屋の真ん中に広げられていたならば、その上に腰を下ろすことを想定しているのかもしれないし、真ん中におかれたブロック入れは、その周りに集まってブロック遊びをする行為を誘発しようとしているのかもしれない。保育の中では、保育者が意識するか否かに関わらず、保育者の意図が込められているのが「もの」なのである。

また、「空間」は、広辞苑第六版では、「①物体が存在しない、相当に広がりのある部分。あいている所。②space」¹³としている。一つ一つの「もの」が構成し作り上げているのが「空間」なのか、それとも、「空間」とは、「もの」とは独立する存在なのか、あるいは「もの」が全く存在しないところに「空間」があるのかについては、哲学的な検討がさらに必要と思われるが、少なくとも、保育室内で、子どもが何らかの活動をする際に、「ひと」と「もの」だけではない、見渡して感じることであり、その場のイメージや雰囲気がそこには存在するのではないかと考えられる。同じ

ままごと遊びの流し台や食器が置いてあったとしても、“落ち着いた雰囲気”を感じるか、“雑然とした慌しさ”を感じるかは、その「空間」のありようによって違うのではないかと考えられる。岡本（1977）が、「空間」は、「個の尊重の象徴」としての意味を持ち、「空間」のありようは、それを構成する人間のありようによって質を異にすると説明するように、保育者が、あるいは、子どもが、その「空間」の性質に大きく関与しているといえるだろう。

そこで、本研究では、「もの・空間」は、ひとに対して意味を提示するだけでなく、「ひと」、特に子どもと関わりを持ち、「ひと」の意図・思考を内在し、「ひと」の心のありようによってその存在のありようも変わっていくものとして捉え、何らかの保育上の役割を持つものとして捉えていきたい。

国立情報学研究所 学術情報ナビゲータ **CiNii** で「保育」「空間」の二つをキーワードに検索する（2014年9月27日現在）と、595件が表示され、「保育空間」で検索すると、85件であり、この中には、志村他（2014）などにみられる音環境に関する研究や、高野・佐藤（2013）や長瀬・宮本（2013）、山崎・定行（2013）あるいは雑誌『新建築』（たとえば2014年6月号など）のような建築学的研究がみられる。また、「空間構成」「保育」の二つでキーワード検索をおこなった場合には、66件、「環境構成」「保育」の二つでキーワード検索を行うと95件であった。内容面での検討は後述するが、「空間」には、「ひと」の認識や行動に影響を与える機能があることが示唆され、そのため、教育学、心理学のみならず、建築学、音響学、生理学など多方面から研究されているのではないかと考えられる。

そこで、本研究では、二つの問題を考察していきたい。ひとつは、日本の3歳未満児保育をどうとらえるべきかという問題、それから3歳未満児保育における「もの・空間」のあり方の問題である。つまり、1, 2歳児の発達という側面から3歳未満児の物的空間的環境の意味とあり方を考察するために、「もの」「空間」という概念を使用し、1, 2歳児の保育環境における「もの」「空間」の発達の意義とそのあり方について検討していきたい。その際、3歳未満児保育を捉える視点として、「個の視点」と「集団の視点」の両方から1, 2歳児の「もの・空間」をみていきたい。「個の視点」とは、個々の子どもの心理的拠点として環境を捉える視点と、個々の子どもを生活主体として捉える視点であり、「集団の視点」とは、3歳未満児保育を集団保育として捉える視点である。これまで述べたように、3歳未満児保育は、主流としては家庭での個別保育ではなく、子どもと保育者の多対多の保育として日本では発展してき

ている。しかし、その中でも、「集団と個への着目」（諏訪，1997）がみられてから久しく、また1，2歳児を社会的存在として積極的に理解しようとする研究（Engdahl. I, 2011）も進んでいる。そこで、この二つの視点から、3歳未満児の「もの・空間」をみることが、本研究の独自性であると考え、取り入れることとした。また、保育環境は、保育者の意図が潜むもの（倉橋，1936/2008a）であるため、保育者の意識の面から3歳未満児保育における「もの・空間」を明らかにすることを構想した。研究の枠組みについては図0-1の通りである。

本研究ではまず、本研究における「保育」を、どう捉えるのかについて、「教育」の意味を踏まえながら、序章第1節で述べた。そして、その「保育」としての「3歳未満児保育」をどう捉えるのかを第2節において述べたうえで、第3節では、本研究が3歳未満児保育の中でも、1，2歳児保育をなぜ対象とするのか、1，2歳児の保育環境を対象とする理由を述べた。また、生活する主体として1，2歳児を捉える立場から研究するうえで、「生活」と「生活活動」「生活行為」の位置づけについて説明した。そのうえで、本研究の目的と構成について第5節で述べた。

第1章では、あらためて、日本における3歳未満児保育の歴史と現状について、近世・近代における3歳未満児保育の構想と庶民の子育てについて述べたうえで、3歳未満児が暮らす場としての保育所と乳児院の現状、3歳未満児保育に関する制度と両施設の環境基準について述べる。3歳未満児を集団で保育する場というのは、近世・近代ではそもそも存在しなかったのか、明治期に幼稚園制度が成立する過程では3歳未満児の保育はどう扱われたのかについて、ここで述べておきたい。また、庶民が3歳未満児を集団で保育するということについてどう捉えていたのかについても、先行研究としてここで理解しておく必要がある。日本で3歳未満児保育に影響を与えている3歳児神話（齋藤・伊藤，2009）について保育者がどのような育児意識を持っているのかを理解しておくことは、3歳未満児保育において保育者が「ひと」「もの」「空間」のバランスの中で保育をどう行っているかを明らかにするために必要であると考えられる。

第2章では、3歳未満児の保育環境に関する先行研究について、「保育の質」研究における位置づけや、レッジョ・エミリア・アプローチにおける「もの・空間」の位置づけ、アフォーダンス理論との関連について取り上げ述べる。

第3章では、保育所の1，2歳児の保育室環境における「もの・空間」の発達の意義について、観察法によって収集した事例を分析・考察する。その際、1，2歳児の

生活活動における見通し能力の発達において、「もの・空間」がどのような役割を果たしているのかについて分析し、新入園児の慣れ過程における「もの・空間」の役割についても検討していきたい。

第4章では、乳児院の1, 2歳児の保育環境における「もの・空間」の役割について、乳児院の横割り保育から縦割り保育への移行過程での子どもの行動に関する事例分析、小規模グループ保育における子どもの生活活動に関する事例分析から考察する。

さらに、第5章第1節では、全国の3歳未満児保育を担当する保育所保育者に対する意識調査から、保育所保育者は保育環境における「もの・空間」についてどう捉えているかについて考察、第2節では、全国の乳児院保育者への保育環境に関する意識調査から、乳児院保育者は保育環境における「もの・空間」をどう捉えているかについて考察する。

最後に、総合考察として、本研究から得られた知見について述べ、3歳未満児保育、特に1, 2歳児の保育における「もの・空間」に必要な質とは何かについて考察する。その際、本研究の意義についてまとめていく。本研究の構成については、図0-2に示す。

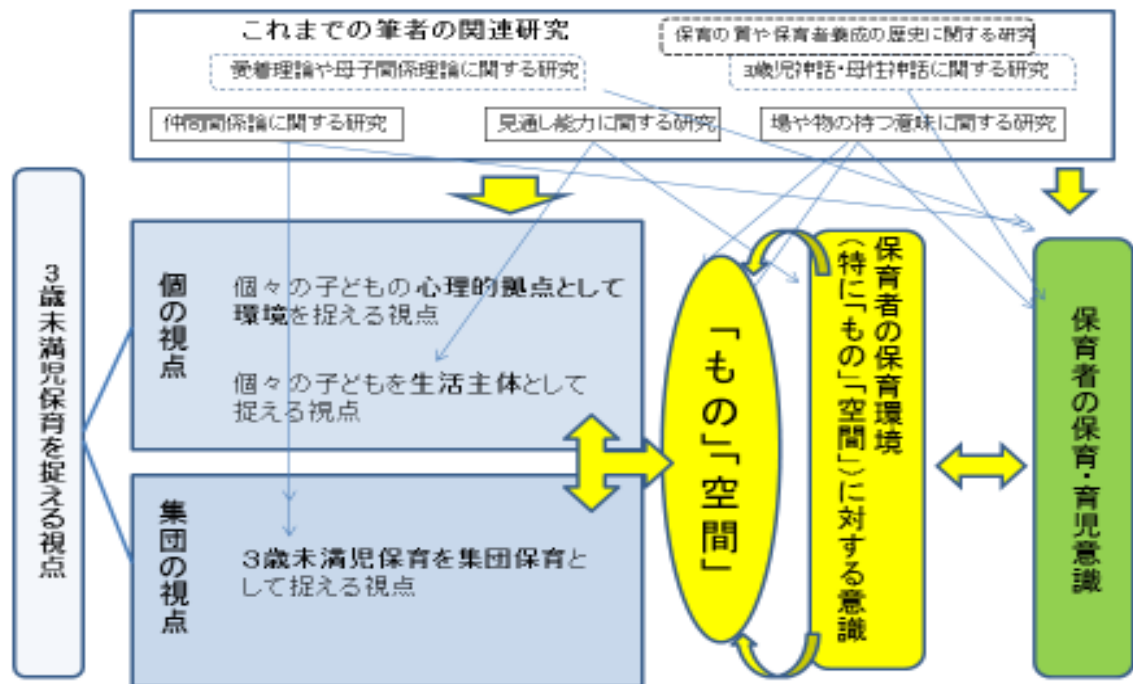


図0-1 研究の枠組み

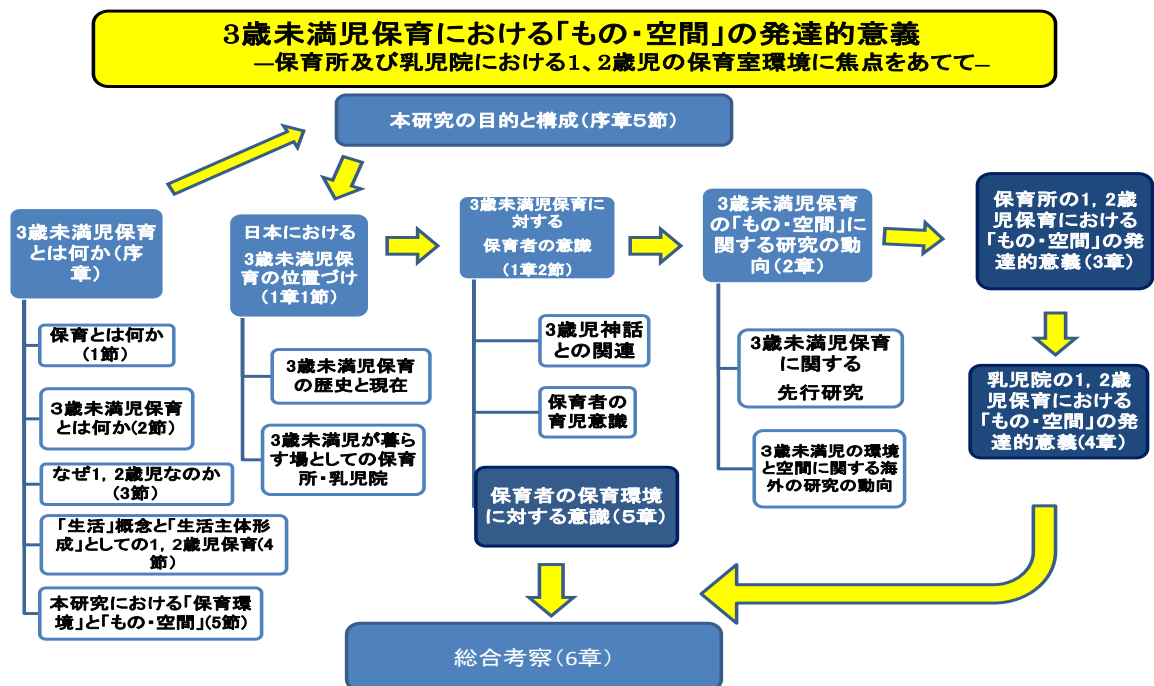


図0-2 本研究の構成

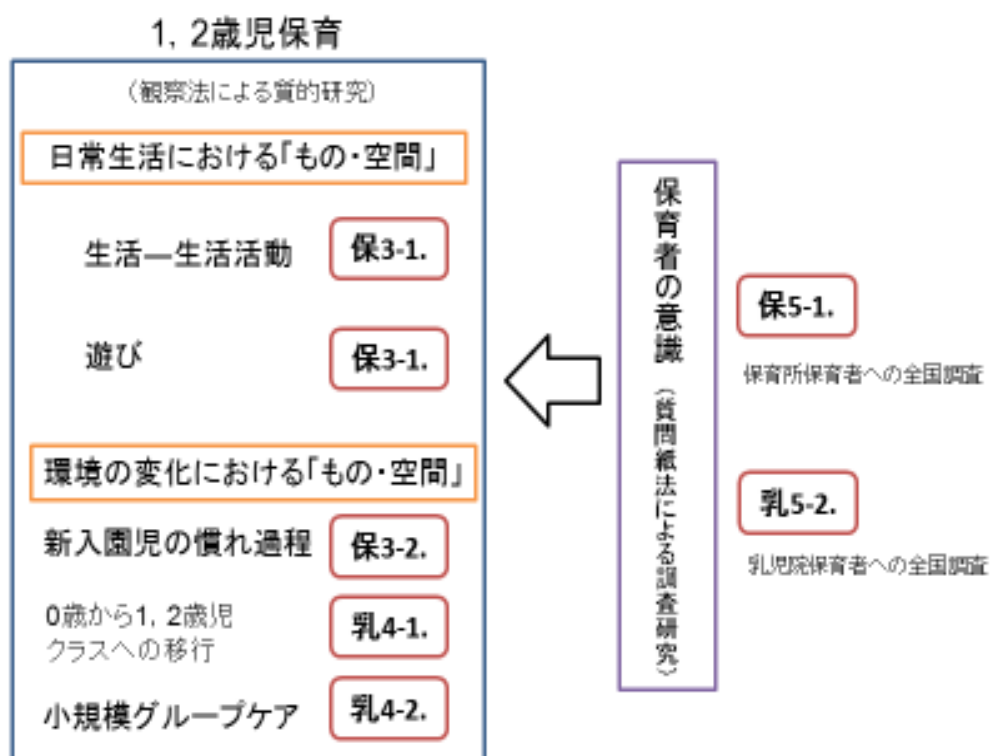


図0-3 研究3-1から研究5-2までの構成

第1章 日本における3歳未満児保育の位置づけ

1-1. 日本における3歳未満児保育の歴史と現在

(1) 近世・近代における3歳未満児保育の構想と庶民の子育て

幼児を対象とした保育施設について、オーエン（R. Owen, 1771-1858）が「性格形成学院」を、フレーベル（Froebel 1782-1852）が「キンダーガルテン」を創り、ようやく幼児教育の源流ができた頃、江戸時代の日本では、乳幼児の養育は、専ら家族・親族内で行われ、保育施設に対する関心はほとんどなきに等しいものであった。特に幼児教育に関する情報は明治時代に入るまでほとんど流入してこなかったといっていだろう。しかしながら、乳幼児に対して関心を持つ者が全くいなかったわけではなく、奈良時代には、和気広虫という女官が8世紀後半、多くの孤児に衣糧を与えて養っていたことが知られている（半井，2001）。

また、江戸時代には、1773年に公刊された『小児養育氣質』の中に、京都に住む幻心げんしんという子ども好きの人が、自宅を改造して保育園のようなものを作っていたという記述も残っている¹⁴。この保育施設では、庭で遊ぶ子どもが危なくないように見張りをおいたり、3、4歳以上の子どもにはまんじゅうを与え、1、2歳児には汁飴をなめさせ、さらに食中毒や病気の場合に備えて小児科の医者を頼んでおくなど細心の注意がはらわれていたようである（村山，1968b）。孤児を引き取って育てるのではなく、親や乳母が連れてきて自宅で遊ぶ形式のものだった。

また、江戸時代の末期、佐藤信淵のぶひろ（1769-1850）という農政学者が81歳の時に子どもの佐藤信昭に筆記させた『垂統秘録』の中に、小学校編（慈育館、遊児廠）に関する記述が残っている（村山，1968c；朝原，1936；湯川，2001）。彼は今でいう乳幼児保育所と幼稚園のようなものを構想した。たとえば「慈育館」は「貧民の赤子を養育する官署なり」と記し、長屋を仕切り、一部屋7、8人から10人くらいの小児を入れ、世話役にその付近の老人や体が弱くて畑仕事ができないものがあたると説明している。また、「小児の衣食は悉く官府より之を給するなり。かつまた、右小児を哺育する乳汁は、牛乳に山慈姑さんじこの細末と水飴を調和して製したるものにして・・・」と、乳児の人工乳や離乳食についても考えられており、4、5歳になったら、「遊児廠」に移行するとしている。「遊児廠」は子どもを楽しく遊ばせるところで、数え年4、5歳から7歳くらいまでの子どもが入り、8歳になったら小学校にあたる「教育所」に移るとしている。このように、まさしく先進的な保育施設構想であったが、彼が考えた「慈育館」や「遊児廠」が、今の「保育所」「幼稚園」と違う点は、国民の労働形態

に配慮してかなりの長時間保育を構想していた点にある。たとえば、「慈育館」については、「凡そ村々の教育所より名札を添えて送り来る赤子を受け取り、即ち一番、二番いずれの部屋にても之を置きて養育させ、その児の居る部屋の表にその名札を掛けておくなり。故にその児の父母を始め親族たる者は、毎日その部屋に行きて菓子或いは遊び物を与ふるも自在ならしめ、後またその児を家に呼び返さんことを欲してその官署に訴ふる時は、これもまた顧ひに任かするものなり」と述べている。また、「遊児廠」についての構想では「・・・此の堂に遊ぶ小児は、慈育館より来るのみならず、その父母にて養わるる小児もまた昼の間は此処に遣わして遊ばしむべし」とあり、つまり、慈育館の子どもたちは、乳児院のようにそこで暮らしている乳児であり、遊児廠では、そうした子どもたちだけではなく、家庭から通ってくる幼児も想定したようである。

このように佐藤^{のぶひろ}信淵は、3歳未満児に対して適切なケアの必要性を理解しつつ、当時の親の過酷な労働形態に配慮し、今でいう幼保一体的というだけでなく乳児院の要素も含むユニークな事業構想を行ったが、その構想はあまりに先進的で独創的であったためか世間から認められず実現には至らなかった。

江戸時代の一般庶民の乳幼児の子育てはどのようなものであったのだろうか。

江戸時代の知識人は「三歳でひとつの段階を認め、それまでの“無心”の状態から“心”が現れてくる」（村山，1968a）と考えた。「1歳のころからころがはじめて一応できあがり、思索がおこってくる」とし、「幼稚ではあるが精神の働きの明確になる」と考えたようである。そこで、数え年3，4歳頃（今でいう2，3歳頃）の幼児前期には、①読書算の知育のための準備教育と②基礎的な習慣の形成と行儀のしつけという二つの教育内容が行われたのではないかと村山（1968a）は述べている。教育の準備段階として効果的な方法が知識人たちによって考えられており、村山

（1968a）はこれを、①遊戯的教法（遊びにとりなして教える方法）、②自然的教法（いつとはなしに自然に教育する方法）、③興味的教法（絵本に興味を持たせたり、筆で書いて遊んでから字を書かせたりする方法）の三つにまとめて説明している。この時期の働きかけの方法として、基本的で理にかなった方法が構想されている。ただ、実際にはこの頃に教育を行おうとする家庭は裕福なひと握りの家庭に絞られた。

それでは、食べていくことに必死だった圧倒的多数の庶民・農民の家庭では、3歳未満児はどのような生活をしていたのだろうか。

農村では、親が働いている間、田んぼの傍らに置かれた「えじこ（嬰兒籠）」と呼

ばれる籠の中に入れられて過ごしたり、年長のきょうだいの背中にくくりつけられて過ごすことが多かった（岡田，1968）。裕福な家庭では、貧しい家庭の子どもを子守として雇い、世話をさせることもあったが、貧しい家庭では傍らに見守るおとながいるということはほとんどなかったようである。重要な働き手であるおとなが一对一で子どもの世話をすることは贅沢であり、ありえないことだった（落合，2004）。むしろ、産所で生まれたばかりの嬰兒を窒息死させる「コガエシ（子返し）」・「マビキ（間引き）」といわれる出生コントロールが行われていた（太田，2008）。当時の戸籍原簿の役割を果たした宗門改張にも、2歳をすぎないと名前は記載されないことが多かったのは、乳児期の子どもの死亡率が病気や事故のために多かったという理由だけではなく、出生コントロールがありえるという状況を想定してのことではなかったかと推測される。

「コガエシ（子返し）」・「マビキ（間引き）」

近世前期の会津郡^{とうのすむら}鶴巣村宗旨改人別家別帳によれば、5歳までに名前が登場した117名のうち、10歳の時点で無事が確認できたのは87名だけだったことが報告されている（太田，2011）。他の30名は夭折または他出ということだが、5歳までに夭折した者の数を数えとかなりの数にのぼるだろう。

たとえば、太田（2011，p 158）は、「コガエシ（子返し）」・「マビキ（間引き）」の習俗について、武士の書いた文書9点、農民指導者の書いた3点を読み解き、その実態や動機や死生観について考察している。それによれば、江戸幕府に近い知識人や都市に住む武士の中では「早くから子どもを殺すことに他ならないという認識が明確」（太田，2011，p 161）であったが、「まびく、をしかえす」（水戸）、「子を殺すこと」（土佐）、「モドス返す杯^{など}と申し候テ」（仙台）などの婉曲表現が、庶民の中では使われていた可能性が高かった。

この「コガエシ」という言葉に込められた日本人の伝統的生命観にいち早く気が付いたのは千葉徳爾ら（1983）であった。太田（2011）は、千葉ら（1983）が指摘した日本人の宗教観や人生観を踏まえながら「マビキには多少とも“少なく産んでよく育てる”というニュアンス」があったのに対して「コガエシ」の方は、「育てられない子どもだから、神様にお返しするという、今さしあたって育てられないというせっぱ詰まった場合」も含めて、「非計画的な時代の出生制限の意識をよく反映した言葉」だったのではないかと説明している。武士の家庭などで行われていた「家の継承に際

して一定の生活水準を維持したい」（太田，2011，p 150）という動機からの嬰兒殺しだけではなく、主に農村では、飢饉や飢餓に際して抜き差しならない状態の中で行われたのではないかというわけである。

総じて、なぜ嬰兒殺しをせざるを得なかったのかという理由について、太田（2011，p 164）は、①子育ての「費え」の負担感、②労働力の賢明な管理や家の分割を避けようとするような家族農耕の経営上の必要性、③多胎児や親の厄年の子どもなど迷信を恐れるたぐいという三つを挙げている。江戸時代の戸籍原簿の役割を果たした宗門改張を整理した速水（2009）の指摘によれば、18世紀の地域別人口の男女比が大きく、東海、山陰はほとんど変わらないのに対し、西奥羽は女子100に対して男子は130を超えており、特に関東・東北で異常に高い。②の理由で、男子の出生コントロールを行うこともあったが、関東・東北では、①の理由で女子を出生コントロールしようとしたのではないかと推察される¹⁵。たしかに、江戸時代の人口統計を見ると、金沢藩、萩藩、岡山藩、若松藩、高知藩、久保田藩、盛岡藩（南部藩）とどの藩の人口調査においても、女子の人口は男子よりもはるかに少ないことがわかる（江戸時代の日本の人口統計）。

このように、近世の3歳未満児は、「食いぶち」があるかないか、家制度の存続に貢献するかどうかによってその運命が左右される厳しい現実の中で生きており、一旦名前がついて育っていたとしても、病気や水難・転落などで命を落とすこともあった。庶民は、目をかけ手をかけて子どもを育てる状況ではなく、1，2歳児は、年長の子どもの背中に負われたり、歩ければ「みそっかす」と呼ばれながら年長児のあとをついて過ごしていたようである。

明治期に入っても、3歳未満児の保育・養育の厳しい現状は続いていたと考えられるが、乳幼児を対象とする集団保育施設については、それまでと違った展開が見られ始めている。まずは、3歳以上児の子どもを対象とした集団保育施設の発展過程について概観しておきたい。

（２）幼児教育制度の始まりと幼稚園・保育所

日本の幼児教育が近代学校制度の形をとって国民の前に姿を現わし始めたのは、明治維新政府が成立してから後のことであるが、維新政府が主力を注いだ文教政策は、政権担当者を養成する大学の設置と必要最小限の学力・技術を習得させうる小学校の設置に関してだった。岡田（1968,p41）によれば、学制実施において最も力を注いだ

小学校においてさえ、教育費用は生徒が負担することとなっていたため、明治6年授業を始めた全国の小学校12558校のうち、新たに建築されたものは約26%で、他は一般の民家や寺院を使用していたと言われている（岡田，1968, p42）。国民はただでさえ苦しい生活の中から建築費を負担するという状況のため、地方によっては小学校があるために生活がより苦しくなるという気持ちを起こさせ、学校焼き討ち事件もおこるほどだった（岡田，1968, p42）。小学校への敬遠が強い中では、明治期初期の幼児教育は、「国民教育制度の一環として位置づけられるものではなかった」といえる。

明治9（1876）年に設立された東京女子師範学校附属幼稚園（現お茶の水女子大学附属幼稚園）は、我が国最初の官立幼稚園というだけでなく、その後に幼児教育界に与えた影響の大きさから考えて特筆すべきものである（津守・村山, p100）。

この東京女子師範学校附属幼稚園の生みの親は中村敬宇だと言われている（上・山崎，1965）。彼が出版した『西国立志論』は、スマイルズの『自助論』を訳したもののだが、その中に、「習慣の形成は第二の天性」（スマイルズ.S., 1958）であるとされ幼少の時からよき習慣をつけることが必要であると主張されており、それが、のちの幼児教育への関心に結びついてのではないかと、上笙一郎・山崎朋子（1965）は述べている。中村敬宇は明治8年、創立したばかりの東京女子師範学校の校長に任命されると、学校に付属する幼稚園の創設を考え、当時文部大輔の地位にあった田中不二麿に相談し、田中は明治8年のうちに「幼稚園開設之儀」という建議を行っている。田中不二麿は、欧米の教育事情を視察した際、「女子の教員としての適性を感じ、女子師範学校の設立を企図するとともに、小学校と幼稚園を付属させる計画をもったらしい」と、津守・村山（1968）は述べている。実際、東京女子師範学校附属幼稚園は明治9年に、付属小学校は2年遅れて明治11年に設立されている¹⁶。

付属幼稚園では、監事として関信三、主席保母に、ドイツでの保育者経験のある松野クララを迎え、保母に豊田英雄と近藤濱が就任した。しかし、フレーベルの養成学校を卒業し保育の理論と実際に学んだ松野以外は幼児教育の知識が皆無であったため、松野が学んできたドイツの実践や関信三の『幼稚園記』を参考にしながら保育をおこなっていた¹⁷。また、幼稚園規則第8条には” 貧困にして保育料を納めることができないものは、申し出れば、事実を諮問して許可することもある” と明記され、社会事業的性格を持たせたが、実際には有産階級、上流階級の子弟が多く入園し、庶民の生活からは程遠い存在であった。

このように黎明期の幼児教育は、官主導で出発したが、その後設立されたキリスト

教系の幼稚園、明治 15 年に大阪に設立された愛殊幼稚園、明治 25 年に開設された簡易幼稚園、のように「明治前期の幼稚園は教育的な意図と児童福祉の意図を幅広く総合的に持っているものが少なくなかった」（村山，1968，p 35）といわれる。たとえば、愛殊幼稚園の志留弁（パンフレットのようなもの）には、「世間の親がいたずらに舐贖の愛に溺れて」なるがままにする過ちを指摘し、一方では仕事や家事に忙しく保育に従事することができない親が少なくないことを認識して家庭教育を補うことを目的としていると書かれている。明治 25 年に東京女子高等師範学校附属幼稚園分室として設置された簡易幼稚園は、費用を低額にして労働者階級の子どもも簡便に入園できるようにした幼稚園で、保育内容も、唱歌、粘土細工、手細工などの一般的な内容だけでなく、行儀、清潔などの項目も取り入れ工夫されている。そのため、津守（1968）は、これを「保育所の濫觴とみてもよいもの」と論じている。

このように、初期の幼稚園は、もともと、教育とケア（養護）の一体的提供が企図されており、富国強兵とつながり国家の隆盛をめざすための教育政策からは一線を画された。そのため、「国家主義からみた場合役に立たないものとされ、国家の教育体系に長い間乗ることができなかった」わけだが、その結果、遊びを中心とした独自の教育課程を組むことが可能となったのではないかと推察される。各地の先覚者たちが、行政に働きかけ公立幼稚園を作るが市長の交代や財政難で廃園となり、熱心な人が引き継いで私立幼稚園として続けるというように、紆余曲折を経て乳幼児教育施設は発展してきた。言いかえれば、日本では、この 140 年足らずの間保育の歴史を積み上げてきたのは、行政努力というよりは保育に情熱をもった篤志家たちの力が大きかったのではないかとはいえる。

この篤志家の存在は 3 歳以上児の保育に対してだけではなく、3 歳未満児保育についても同様に意義があった。たとえば、子どもをおぶって登校する女子児童の多いことに憂慮し「子守学校」創設の動きが見え始めるのは、文部省年報の中では第三年報（明治 8 年）ごろの記述である。実際にどのくらいの尋常小学校において実現したのかについては記述はない。私塾の中に作られた子守学校としては、明治 23 年、赤沢夫妻の創った新潟静修学校が知られているが、最も古いものとしては、明治 16 年の渡辺嘉重の創った茨城県小山村の子守学校であろう。ここでは、教室の隣に、2 歳以上 6 歳未満の子どものための「遊戯室」と 2 歳未満の嬰兒が眠るための「鎮静室」を用意し、「遊戯室」には、玩具や動物や植物の壁面があったとされている（宍戸，1968）。それは、乳幼児の「感覚を開き思想を練る」（渡辺嘉重著『子守教育法』）た

めに必要だと考えられていたようである。

また、保育者は、子守学校の元生徒の中から選ばれ、「遊園」「空気」「光線の温度」などの項目に則って保育への環境的配慮が行われた。保育者は専門の養成教育を受けていないものが多かったため恩物による保育などは行われなかったが、“嬰兒は木の芽のように大切に育てられなければならない”と渡辺が述べているように（渡辺嘉重著『子守教育法』p. 35）、なんらかの信念がうかがえる。

このように、明治前期においても、教育と養護（ケア）の一体的提供について、年齢が低い場合にはなおのこと、子どもや家庭について理解して構想する教育者が存在し、取り組み始めていたといえる。

明治後期に入ると、各地に開設される幼稚園数が急速に増えていく。また、それまで寺子屋に兄弟と連れだって通っていた幼児が、寺子屋が小学校に代わってもその続きとしてそのまま小学校に就学することがあり、これらの幼児に対して文部省の特別の計らいで創られたものが、「保育科」や「幼稚科」として小学校に付設されていた。このように、幼稚園だけではなく、「保育科」、「幼稚科」、「遊戯場」、「保育場」など、様々な名称で創られていた幼児教育の施設が少しずつ整備されるようになっていった。

1899（明治 32）年に「幼稚園保育及設備規定」が文部省令として制定された。この規定は、幼稚園の保育の目的、編成、組織、保育内容、施設設備について国として定めた最初の規定である。ここには、

- ①入園の年齢は満三歳から小学校就学までであること
- ②一日の保育時間は食事時間を含み 5 時間以内であること
- ③保母一人の受け持つ幼児数は 40 人以内であること
- ④幼稚園の規模は 100 人以内を原則とし、特別の事情ある場合に限り 150 人までとすることができること
- ⑤保育の目的を「心身をして健全なる發育を遂げ善良なる習慣を得しめ以て家庭教育を補わんことを要す」と示したこと
- ⑥保育内容を遊戯、唱歌、談話、手技の四項目で示したこと
- ⑦建物は平屋建てとし、保育室、遊戯室、職員室などを備えること
- ⑧保育室の大きさは幼児 4 人について 3.3 平方メートルよりも小さくないこと
- ⑨設備として、恩物、絵画、遊戯道具、楽器、黒板、机、腰掛け、時計、寒暖計、暖房器具などを備えること

⑩敷地、飲料水、採光窓などについては小学校令によることなどが規定された。

このように、幼稚園の入園年齢が満三歳以上と明記されたことによって、逆に数え年3歳で「保育科」に通っていた妹や弟は、兄姉と一緒に通うことはできなくなっていった。また、子守学校や託児所に通う子どもたちへの保育環境整備の支弁については触れられることはなかった。明治後期の幼稚園の整備は、日本でも“健全な心身の育成と習慣形成”を行うことによって家庭教育を補うことが小学校就学前の幼児に必要であると認識されはじめた証左であるともいえるが、一方では、それまで巷間でみられていた「1、2歳児の保育」や「託児所保育」は、蚊帳の外になりつつあった。

そしてその翌年、1890年（明治33年）小学校令が改正され、幼稚園の小学校への付設や幼稚園の職員に関する規定が加えられた。しかし、「保姆は女子で尋常小学校本科正教員または准教員の資格を持っている者、府県知事の許可を得た者」とされ、幼稚園教員としての正式資格はまだなかった。幼児の発達を理解し、幼児期にふさわしい教育方法を会得したものに幼稚園教員を担わせるのではなく、小学校教員の資格を持つことで保育者となることができると考えられていたのではないかと推測される。

日本における3歳未満児を対象とした保育について、公的な法令の中で触れたのは、1926（大正15）年4月22日に制定された「幼稚園令」が初めてである。この法令は「我が国における幼稚園に関する最初の単独の勅令」¹⁸であり、幼児教育制度史上まさに画期的な出来事であった。同年6月には「帝国教育会など全国に所在した六つの保育団体が、東京で幼稚園令発布記念全国幼稚園大会を開き、その制定を祝った」とされている（文部省，1979）。この、幼稚園令は、幼稚園の目的を、「幼稚園ハ幼児ヲ保育シテソノ心身ヲ健全ニ発達セシメ善良ナル性情ヲ涵養シ家庭教育ヲ補ウヲ以テ目的トス」と明記した。国の教育制度の中に幼児教育が位置づけられたこと、幼児教育の中で「人間性の基礎を培うことが望まれる」と明記されたことは重要である。

また、注目すべき点として、幼稚園に入園できる年齢は、従来、3歳以上小学校就学の始期に達するまでの幼児であったが、これを原則とするも、特別の事情がある場合は、「文部大臣ノ定ルトコロニヨリ三歳未満ノ幼児ヲ入園セシムルコトヲ得」¹⁹と3歳未満児の入園に言及した点にある。一日の保育時間を何時間とするかを定めなかったことも踏まえると、この日本の幼児教育制度の黎明期に3歳未満の子どもの保育

の、特に長時間保育について国が公的に法令で触れた意義は大きい²⁰。

しかし、一方で幼稚園令は、幼稚園関係者と「託児所関係者との間に感情的なしこりを残した」と田澤（2011）は述べている。幼稚園令制定の準備が「事実上、内務省との協議なしに行われていたという内幕を暴露した」守屋栄夫内務省社会部長の言葉を引用しながら、田澤は、「幼稚園令は、幼稚園に社会政策的機能をもたせる一方で、幼稚園保姆の資格については託児所保姆を排除する規定」となり、「託児所関係者らの反感を招いた」ことを指摘している²¹。また、幼稚園関係者の中でも実効性に疑問を持つ者も多かったと付け加えている。託児所には別財源で補助金があるのに対し、幼稚園令が財政的な裏付けを持たない改正であったために、当時の文部省普通学務局長にして「今回の改正はたいしたことはありません」と言わしめ、実現可能性の乏しい幼保一元化案であったということが説明されている（関谷，1926）。

この後、日本の幼稚園制度は、創設と基礎確立の第一期・第二期から、「幼稚園令」公布以降の第三期へ、そして、戦後の学校として位置づけられる第四期へと移行していく²²のであるが、「幼稚園令」が、「文部大臣ノ定ルトコロニヨリ三歳未満ノ幼児ヲ入園セシムルコトヲ得」と書き、「幼稚園を保護者の経済的、社会的な状況にかかわらず、ひとしく幼児に解放するものとしたい」という見解は活かされることなく、戦後、保護者が日中働いている3歳未満の子どもは保育所に入所し、保護者による家庭での日中の保育が可能な子どもは幼稚園にという二元化が発足することとなる。

しかし、これまでみてきたように、近代に入った日本の保育関係者は、当初から眼の前のすべての乳幼児に対する保育の必要性、「教育」のみならず「養護」・「ケア」の側面が重要であることを認識していた。そして、それは、3歳以上児だけでなく、1，2歳児の乳幼児へも必要であると認識されていたことがうかがえる。

しかしながら、「日本の幼稚園は欧米の幼稚園が有していた保護（託児）と教育の二つの機能のうち、保護（託児）の側面を欠いたまま教育の施設として成立した」（湯川，2001）。そして、「幼稚園の保育を初等教育と功利的に結びつける発想を温存してきた」（田澤，2011）。一方で、1938年に新設された厚生省は、「時局下」を動機とした保護育成すべき人的資源としての子ども観にたち、親の就労保障のための保育論・労働政策論に傾いていく。乳幼児保育とは、親の就労を保障するという機能ももっているが、まず重要なのは、目の前の乳幼児の発達保障という機能である。倉橋（1936/2008）が「幼児である以上は」「其の子が如何なる階級であるかにかかわら

ず」「幼児が一人でもそこに居る以上」とこだわった理由もそこにある。「乳幼児の生活を支えその子のもつ力を十全に伸ばす心配りのできる保育」（田澤，2011）が保育所保育に必要であり、それは3歳未満児保育にとっても重要だと考えられる。

（３）３歳未満児が暮らす場としての保育所・乳児院

【１】保育所における３歳未満児保育の現状と環境基準

戦後、保育所は乳幼児の保育施設として急速に増加してきた。土方（2005）は、保育所が急増した時期が二つあると述べている。ひとつは、1950年から1954年にかけての伸び²³で、社会や経済の復興とともに必要に迫られ各地に設置されたが、3歳未満児は例外的存在にすぎず、幼児中心に保育所配置が勧められた。二つ目は1965年から1980年に至る高度経済成長期と呼ばれる15年間で、都市で働く女性の増加を背景に各地で保育所開設が続いた。この時期に各地で認可保育所の建設が進み、3歳未満児保育が戦後最も拡大したと言われる（土方，2005；金田，1994）。特に、1970年代は、発達研究の成果に学びながら「発達への着眼が意識化」（金田，1994）され、「1歳半の節」（田中，1980）を豊かに乗り越えるための保育の創造が目指された。

ところが、高度経済成長期に必要なが叫ばれ増加してきた保育所数は、1980年から2002年にかけての20年間は横ばいあるいは減少傾向にあり、1985年に22,899か所あったのが、1990年には22,703か所、1995年には22,488か所、2000年には22,199か所とむしろ減少している。増加に転じたのはそれ以降で、2001年には22,231か所、2005年には22,624か所、2010年には21,681か所、2013年には23,740か所となっている。

保育所数は横ばいである一方で、入所児童数については、0～2歳児クラスの入所児童数の増加率はめざましい。1970年を起点として見ても、2002年には、83,535人から508,309人とおおよそ6倍の増加となり、0歳児は3,047人から45,123人へと14.8倍の増加となっている。

ちなみに、近年の保育所数、利用児童数、利用率、待機児童数の推移は、図1-1、1-2のようにになっている（厚生労働省調べ「平成26年4月1日保育所関連状況取り纏め」）。

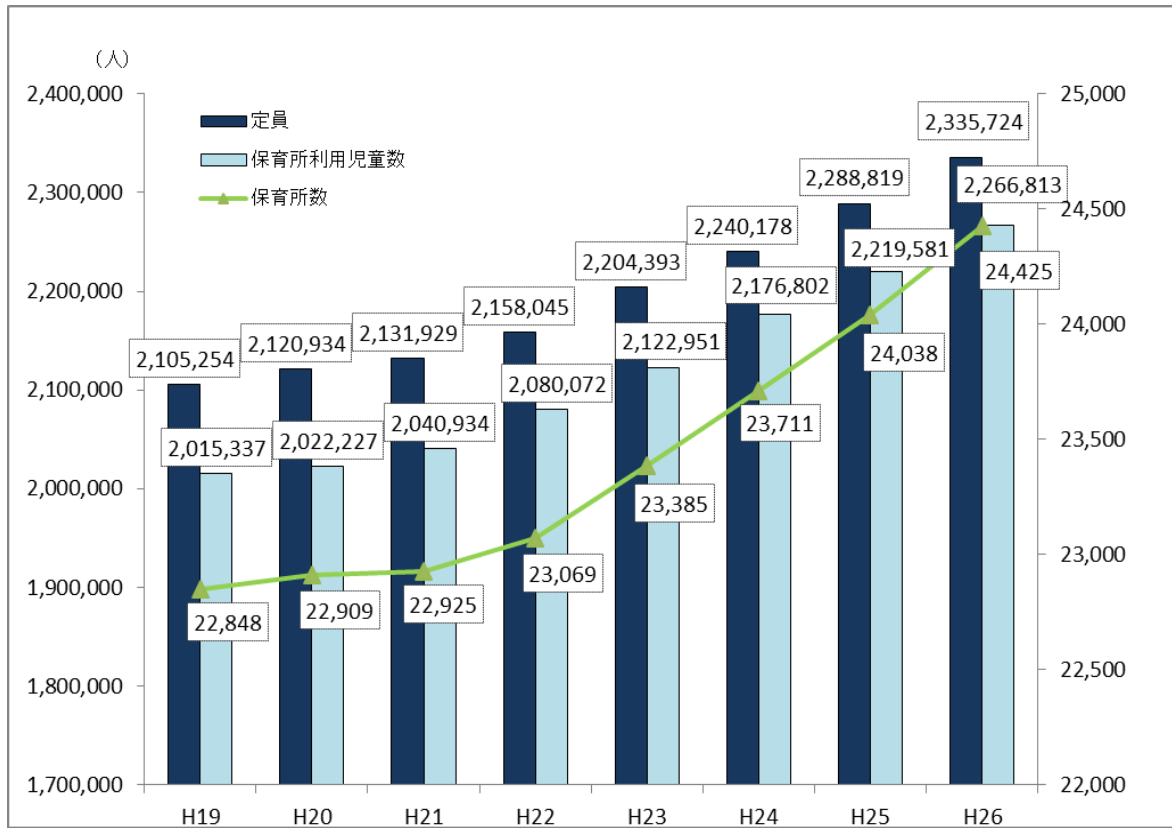


図 1 - 1 保育所の定員と保育利用児童数、保育所数の推移（出典：厚生労働省「平成 26 年 4 月 1 日 保育所関連状況取り纏め」）

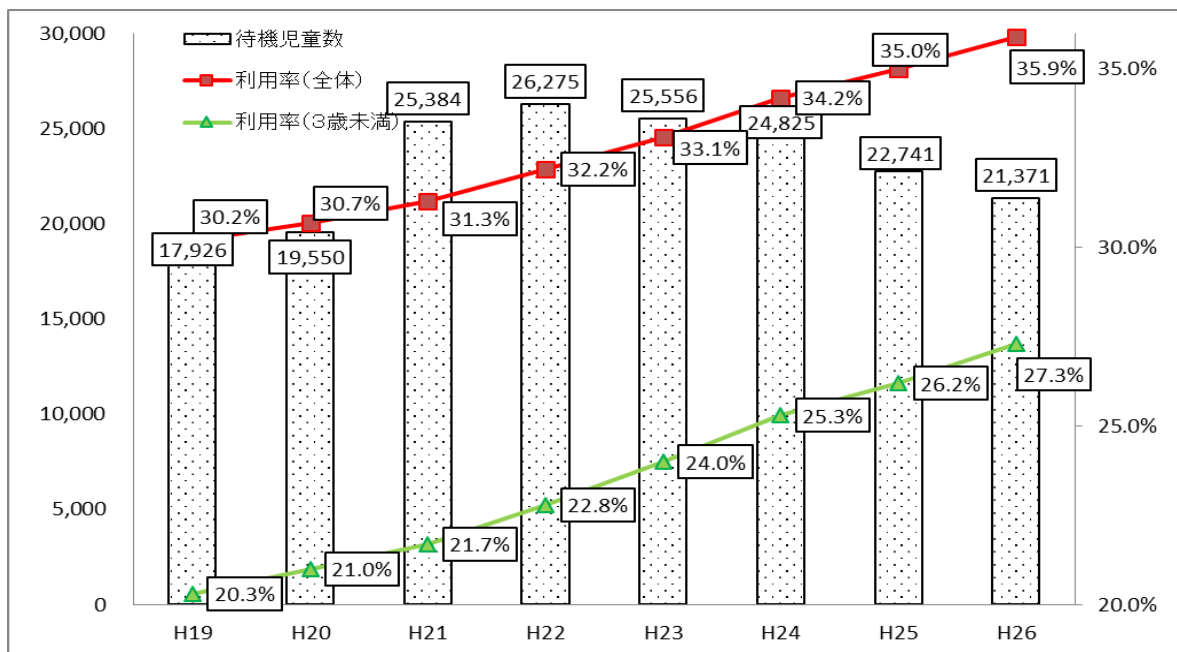


図 1-2 保育所の利用率と待機児童数の推移（出典：厚生労働省「平成 26 年 4 月 1 日 保育

所関連状況取り纏め」)

表 1－1 乳児院に在籍する児童数（平成 20 年 4 月現在）

| | 総数 | 男 | 女 | 0歳 | 1歳 | 2歳 | 3歳 | 4歳 | 5歳 | 6歳 |
|-----|-------|------|------|------|------|------|-----|-----|-----|-----|
| 児童数 | 3299 | 1826 | 1467 | 790 | 1222 | 931 | 276 | 62 | 16 | 1 |
| 割合 | 100.0 | 55.4 | 44.5 | 23.9 | 37.0 | 28.2 | 8.4 | 1.9 | 0.5 | 0.0 |

全国乳児福祉協議会のホームページ上では、平成 22 年 4 月 1 日現在、北海道から沖縄まで、全国に 125 カ所 児童数は全国で 2,886 人(男児 1,602 人、女児 1,284 人)(平成 22 年 4 月 1 日現在)。

1998(平成 10)年の児童福祉法改正によって、保育に欠ける児童を対象とした「入所の措置」は「保育の実施」という文言に置き換えられた。保育所は入所を希望する保護者によって選ぶことのできる施設となったというのが建前だが、特に都市部においては待機児童が多く、入所を断られて認可外保育所（厚生労働省に認可されていない保育所）に預けざるを得ない家庭も多い。図 1-2 のように、平成 21 年以降全国の待機児童数は所轄課が把握しているだけでも毎年 2 万人を超えている。

平成 25 年 4 月 1 日現在の保育所利用児童数（厚生労働省，2013）は、全体で 221 万 9,581 人（1947 年当時は 15 万 8,904 人）と前年度から 4 万 2,779 人さらに増加した。さらに、平成 26 年 4 月 1 日現在（厚生労働省，2014）では、226 万 6,813 人となり、4 万 7,232 人増えている。そのうち、3 歳未満児平成 24 年度 79 万 8,625 人から平成 25 年度は 82 万 7773 人、平成 26 年度は 85 万 8,957 人（0 歳児 11 万 9,264 人、1、2 歳児 73 万 9,693 人）と増加している。このように 3 歳未満児の保育所利用は過去最高となり、平成 26 年度では日本の 3 歳未満児全体における 27.3%が保育所を利用している状況となっている。

戦後の 3 歳未満児保育の歴史の中で最初のターニングポイントは、まず、1963 年に、中央児童審議会保育制度特別部会中間報告「保育問題をこう考える」が発表されたことであろう。このなかでは、「保育はいかにあるべきか」として 7 原則をあげ、家庭保育第一主義を強調されている。当時、地方から大都市圏へ移住し家庭を築く共働き夫婦が、子どもを預けて働けるよう、「ポストの数ほど保育所を」と保育所建設を求める運動が広がっていた。ボウルビーの愛着の絆を強調するアタッチメント理論を援用しつつ行われた「母親よ、家庭へ帰れ、キャンペーン」は保育所の建設抑制の一翼を担う役割を果たしたと言われている。

一方で、貧困層への配慮から、政府は、1964 年「乳児保育特別対策」を開始させ

た。しかし、専門職に従事する母親の増加、女性の高学歴化などの中で、保育事業は貧困層だけにとどめておくことはできず、それまで「所得税非課税世帯に属する乳児3人以上」とされていた特別対策運用要件は、1989年「乳児保育特別対策実施要綱」の改訂により所得制限が撤廃され、「原則として乳児3人以上入所していること」と変更された。また、その翌年の1990年には、保育所保育指針が改訂され、産休明け保育を実施する保育所の増加を背景として、「6カ月未満児の保育内容」の項目が盛り込まれることになったのである。

また、日本の保育者養成の歴史では、保育士資格の法定化も大きなターニングポイントである（齋藤, 2001b； 民秋, 2014）。

2001（平成13）年に改正された児童福祉法により、ようやく保育士資格が法制化され、保育士とは、「第18条18第一項の登録を受け、保育士の名称を用いて、専門的知識及び技術をもって、児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行う」者であると位置づけられた。保育という業務を行う者の専門性を社会が担保し、保育士という資格が、法的根拠をもつ独占資格となったことで、保育士資格を持たない者が名乗って業務を行うことが禁じられ、社会的地位が向上したと言われている。しかし、実際には、2015年4月から施行が予定されている子ども・子育て関連3法（①子ども・子育て支援法、②就学前の子どもに関する教育・保育等の総合的な提供の推進に関する法律の一部改正法、③関係法律の整備に関する法律）の中では、保育士の行う「保育」が正当に評価されているとはいえない現状がある。たとえば、2014年4月30日に厚生労働省令として公布された「家庭的保育事業等の設備及び運営に関する基準」では、小規模保育事業のA型以外は、保育者の要件として保育士資格を必要とせず研修修了者で保育にあたれるとしている点である。厚生労働省（2014年1月31日）が、公表した最新の「保育施設における事故報告集計」をみても、昨年度に引き続き認可外保育所の死亡事故発生率は多く、認可保育所は24,038か所で4件であるのに対し、認可外保育所では、7,739か所で15件という発生率である。特に0, 1, 2歳児の死亡率は、認可保育所4名、認可外保育所15名となっており、すべての死亡事故が3歳未満児クラスで起こっていることを考えると、認可外保育所に配置されている職員の安全管理・危険予知・環境整備に関する専門性の欠如が問題を大きくしているのではないかと危惧される。つまり、3歳未満児のための保育施設にこそ、資格を持った専門職の配置が必要だといえる。

また、保育所や乳児院という児童福祉施設の最低基準が、省令ではなく都道府県が

条例で定める基準となった。具体的な環境基準については後述する。

さらに、就学前の子どもに関する教育・保育等の総合的な提供の推進に関する法律の第3章第9条には、「教育及び保育の目標」について記述されているが、幼保連携型認定こども園においては、「学校としての教育及び児童福祉施設としての保育並びにその実施する保護者に対する子育て支援事業の相互の有機的な連携を図りつつ」となっている。この「学校として」という言葉が「教育」を修飾し、「児童福祉施設として」という言葉が「保育」を修飾するという文言の区別は、これまで厚生労働省や世界の先進諸国が了解してきた「教育と養護の一体化」としての「保育」概念と、矛盾するのではないかという懸念もある。

特に、3歳未満児に対しては、「教育」ではなく、「保育」であるという記述は、矛盾を大きくしている。そもそも、保育所保育指針解説書（2008）の中でも、「子どもの現在のありのままを受け止め、その心の安定を図りながらきめ細かく対応していく養護的側面と、保育士等としての願いや保育意図を伝えながら子どもの成長、発達を促し導いていく教育的側面とがあり、この両義性を一体的に展開しながら子どもと共に生きるのが保育の場」と明記されている。また、「養護と教育が一体的に展開されるという意味は、保育士等が子どもを一個の主体として尊重し、その命を守り、情緒の安定を図りつつ、乳幼児期にふさわしい経験が積み重ねられていくように援助することです。子どもは自分の存在を受け止めてもらえる保育士等や友達との安定した関係の中で、自ら環境に関わり、興味や関心を広げ、様々な活動や遊びを通して新たな能力を獲得していくのです。」とも記述されている。さらに、だから、「養護と教育は切り離せるものではないことを踏まえた上で、自らの保育を的確に把握する必要がある」（傍線筆者）ことを説明している。

この説明は、保育所保育についての説明であるとはいっても、傍線の部分は、幼稚園の保育の中でも必要であり、また実施することが可能な内容であると考えられる。つまり、3歳未満児も含めた乳幼児への「保育」という営みを、あえて、「教育」と「保育」に分けて、3歳未満児へは「保育」のみとすることは意味が通らず、今日まで発展してきた保育研究の理念からも逸脱するのではないかと危惧される。

ところで、保育所の保育環境については、現在、厚生労働省の基準は以下のようになっている。

＜保育所の環境基準について＞

保育所の環境基準は、「児童福祉施設の設備及び運営に関する基準」（厚生労働省, 2014）の第五章第 32 条に明記されている。

- 一 乳児又は満二歳に満たない幼児を入所させる保育所には、乳児室又はほふく室、医務室、調理室及び便所を設けること。
- 二 乳児室の面積は、乳児又は前号の幼児一人につき一・六五平方メートル以上であること。
- 三 ほふく室の面積は、乳児又は第一号の幼児一人につき三・三平方メートル以上であること。
- 四 乳児室又はほふく室には、保育に必要な用具を備えること。
- 五 満二歳以上の幼児を入所させる保育所には、保育室又は遊戯室、屋外遊戯場（保育所の付近にある屋外遊戯場に代わるべき場所を含む。次号及び第九十四条第二項において同じ。）、調理室及び便所を設けること。
- 六 保育室又は遊戯室の面積は、前号の幼児一人につき一・九八平方メートル以上、屋外遊戯場の面積は、前号の幼児一人につき三・三平方メートル以上であること。
- 七 保育室又は遊戯室には、保育に必要な用具を備えること。
- 八 乳児室、ほふく室、保育室又は遊戯室（以下「保育室等」という。）を二階に設ける建物は、次のイ、ロ及びへの要件に、保育室等を三階以上に設ける建物は、次のロからチまでの要件に該当するものであること。
 - ハ ロに掲げる施設及び設備が避難上有効な位置に設けられ、かつ、保育室等の各部分からその一に至る歩行距離が三十メートル以下となるように設けられていること。
 - ニ 保育所の調理室（次に掲げる要件のいずれかに該当するものを除く。ニにおいて同じ。）以外の部分と保育所の調理室の部分が建築基準法第二条第七号 に規定する耐火構造の床若しくは壁又は建築基準法施行令第百十二条第一項 に規定する特定防火設備で区画されていること。この場合において、換気、暖房又は冷房の設備の風道が、当該床若しくは壁を貫通する部分又はこれに近接する部分に防火上有効にダンパーが設けられていること。
 - （１） スプリンクラー設備その他これに類するもので自動式のものが設けられていること。
 - （２） 調理用器具の種類に応じて有効な自動消火装置が設けられ、かつ、当該調理室の外部への延焼を防止するために必要な措置が講じられていること。
 - ホ 保育所の壁及び天井の室内に面する部分の仕上げを不燃材料でしていること。
 - ヘ 保育室等その他乳幼児が出入し、又は通行する場所に、乳幼児の転落事故を防止する設

備が設けられていること。

ト 非常警報器具又は非常警報設備及び消防機関へ火災を通報する設備が設けられていること。

チ 保育所のカーテン、敷物、建具等で可燃性のものについて防災処理が施されていること。

日本の保育所の人的環境・物的環境どちらも先進諸国に比べて改善が進んでいるとは言いがたい。まず人的環境として、保育士の配置基準は1998年からようやく0歳児3対一に改善されたが、1歳児クラスと2歳児クラスでは6対一のままであり、特に1歳児クラスの6対一は、1967年から変更されていない。ちなみに、3歳児は20対一、4歳児・5歳児は30対一であり、OECD各国と比べ、低レベルである（3歳児の場合、イングランドは8対一、ドイツは10対一、スウェーデンは5対一）。

物的空間的環境の国際比較に関しては、全国社会福祉協議会（2009）がまとめた『機能面に着目した保育所の環境・空間に係る研究事業総合報告書』が詳しい。それによれば、乳幼児一人当たりの面積基準は、フランス、アメリカ、ドイル、ニュージーランド、スウェーデン、イングランドの州、県、市に比べて、日本は低い基準である。たとえば、フランスのパリでは子ども一人当たり知育室のみで3.1㎡、知育室と睡眠室兼用では5.5㎡となっており、その中に、トイレや水遊び室、サービスエリア、受付管理エリア、収納エリアは含まれていない。ドイツのザクセン州では、3歳未満児一人当たりの面積は3.0㎡、3歳以上児2.5㎡、バイエルン市では年齢混合施設で、3.5㎡となっている。イングランドでも「子どもが使用できる純空間」として2歳未満児3.5㎡、2歳児2.5㎡、3歳以上児2.3㎡と決められている。また、スウェーデンストックホルム市では、廊下や玄関、児童用トイレ、おむつ替えの部屋を含むが、子ども一人当たり7.5㎡となっている。しかし、その一方、日本では、廊下を面積に参入するかどうかは明示されておらず、実質的には参入して3.3㎡となっているにもかかわらず、面積基準は調査した諸外国と比べ下位に位置している。最低基準の持ち方は、その国の、子どもに対する考え方、「子どもに対して、その人権への配慮や一人の人間としての尊厳を大切にしているかどうかがよくわかる」（藤森，2009）ひとつの指標であり、国内のすべての乳幼児のための保育空間の充実が課題となっている。

【2】乳児院の現状と環境基準

3歳未満児が、特定の保護者の養育の場である家庭から離れて、同年代の乳児と関わり合いながら人生で初めて集団生活を経験する場として、我が国では、保育所と乳児院が存在する。保育所は、「家庭から離れる」期間は乳児院ほど継続して長くはなく「日々保護者の委託を受けて、保育に欠けるその乳児又は幼児を保育することを目的とする施設」（児童福祉法第39条）であり、遅くともその日の夜には保護者とともに家庭へ戻るのが通常である。しかし乳児院は、「乳児を入院させてこれを養育し、あわせて担任した者について相談その他の援助を行うことを目的とする施設」（児童福祉法第37条）であり、ある一定期間、乳児が暮らし育つ場である。

保育所における乳児集団保育は、戦後、質量とともに発展し、保育の専門職である保育者の「適切で個別的な働きかけ」、および子ども同士のかかわりが存在する場として社会的にも認知されつつあるが、乳児院でも、個と集団の視点から保育が組立てられている。個々の子どもの状況に応じた福祉的支援や発達支援の取り組みは、戦後早くから進められてきた。

乳児院では、法律上は直接処遇職員としては看護師が優先され、保育士は看護師に代わる者とされてきた（厚生労働省，2014.「児童福祉施設の設備及び運営に関する基準」第22条）。それは、乳児院が、新生児、病虚弱児、障がい児、被虐待児など多く入所する施設である関係上、看護学を理解する必要があることと関係している。しかしながら、実際には、乳児院の直接処遇職員の大半は保育士である。「今日の乳児院には、養育（生活）の場としての処遇環境が求められており、それを担う職員として保母（現保育士）を位置づけることは当然」（潮谷，1996）との声があるように、保育士には、子どもの命と健康を守る「保育看護」の理念を学びながら、保育の専門家として豊かな生活環境と適切な遊びを提供し乳幼児の発達を促すことが期待されているのである（庄司，1995；庄司，2008；二木他，1981）。

乳児院の保育は、母子分離しながら複数の養育者が断続的な養育を行うという特性を持っている。そのため、この保育形態をいかに家庭養育に近づけるかに力点が置かれ、保育・養育が工夫されてきた（金子，1993；金子，1996）。1968年に東京都立母子保健院が分担制保育を導入し、続いて1969年に都立八王子乳児院が導入、そして1976年には、「一人の子どもの発達保障に関する業務を一人の保育者が担当する」という養育担当制を取り入れる乳児院は76%を越した（佐藤，1991；全国乳児福祉協議会，2009）。2007年度の調査報告（山崎，2008）では、回答した施設の96%が養育担当制をとっており、乳児院養育の基本となっているといっていだろう。この調査

では、養育担当制をとった場合の子どものほうが「規則的で注意の持続が可能であり、幼児の場合においても新しい刺激に対する接近傾向があり、安心感や安全感が育まれていることが示唆された」と報告されている（山崎他，2008，p.70）。乳児期に生活の規則性が保たれていることの有効性は、多くの研究者が指摘している²⁴が、生活の規則性によって体内リズムが安定し注意力や好奇心が高まるということは、集団保育施設としての乳児院という施設養育の長所でもあるだろう。しかし、これは単に集団保育であればいいということではなく、養育するおとなである直接処遇職員の配置が充実しているかどうかにもかかってくる（山崎他，2007;2008）ということも考えられる。「児童福祉施設の設備及び運営に関する基準の一部を改正する省令」が公布され、ようやく平成25年4月から、乳児及び満2歳に満たない幼児と看護師との割合が、1.7対1から1.6対1にようやく引き上げられた。子どもの声を代弁する身近な養育者が十分配置され、しかも養育担当制があるということは、発達保障の観点からだけでなく、権利擁護の観点からも重要であると考えられる（山屋春恵，2000；かながわの児童福祉事業史編纂委員会，2005）。

図1-3のように、保育所保育と乳児院保育は、同じ3歳未満児を対象とした、保育施設における集団保育という形態をとっているが、家庭を生活基盤としている子どもが日中保育所に通う形態をとっている保育所保育は、いうなれば「家庭―施設連携型保育」であり、乳児保育の専門家が24時間の体制を組み、保育をおこなっている乳児院保育は、「乳児専門型養護施設保育」ということができよう。社会的養護の一環として行われている乳児院保育は、要保護児童としての乳児院の子どもたちへの「個別的配慮」が、子どもたちへの育児行為・発達援助だけでなく、家族との相談・面会、家族の再統合などのケーススタディまで多岐に亘った支援が行われている。

このように、乳児院養育の実践研究の中で、一人ひとりの子どもに対して、密度の高い保育・養育を行うことが重要であることや、環境によって「生活」行動が変化すること、子どもの視点に立った環境作りが重要であることなどが、全国乳児福祉協議会の中でも報告されている（齋藤，1997b；齋藤他，1997c；ドルカスベビーホーム，2008など）。

しかしながら、乳児院保育においては、保育室内外の環境全体を視野に入れ、子どもの立場に立っておもちゃや場を用意することも子どもたちへの「個別的配慮」につながるのだということや、保育の場に存在する保育者や仲間という「ひと」やおもち

や家具などの「もの」が、相互作用の中で子どもにどのような影響を与えるかを考えることが重要であることについては、近年ようやく認識されてきたといっていだろう²⁵。

それでは、保育所・乳児院それぞれの3歳未満児保育は戦後どのように発展してきたのだろうか。ここでは、簡単に概略を述べたうえで、特に保育環境についての位置づけの変化について説明する。

<乳児院における保育環境基準>

全国乳児福祉協議会の調べによれば、乳児院は平成25年4月1日現在、北海道から沖縄まで、全国に131カ所存在する。前述のように、1,2歳児は、在籍数全体の6割であり、3歳未満児は9割である。また、2004（平成16）年度以降、「保健上、安定した生活環境の確保その他の理由により特に必要のある場合には」幼児を入所させることが可能となったが、年々幼児が継続して在籍するケースも増え、幼児のための遊びや環境構成の必要性が認められるようになってきている。

乳児院の環境基準は、『児童福祉施設の設備及び運営に関する基準』（厚生労働省）第3章において、以下のように記述されている。

（設備の基準）

第十九条 乳児院（乳児又は幼児（以下「乳幼児」という。）十人未満を入所させる乳児院を除く。）の設備の基準は、次のとおりとする。

一 寝室、観察室、診察室、病室、ほふく室、相談室、調理室、浴室及び便所を設けること。

二 寝室の面積は、乳幼児一人につき二・四七平方メートル以上であること。

三 観察室の面積は、乳児一人につき一・六五平方メートル以上であること。

第二十条 乳幼児十人未満を入所させる乳児院の設備の基準は、次のとおりとする。

一 乳幼児の養育のための専用の室及び相談室を設けること。

二 乳幼児の養育のための専用の室の面積は、一室につき九・九一平方メートル以上とし、乳幼児一人につき二・四七平方メートル以上であること。

また、人的環境としての職員の基準については、以下のようになっている。

（職員）

第二十一条 乳児院（乳幼児十人未満を入所させる乳児院を除く。）には、小児科の診療に相当の経験を有する医師又は嘱託医、看護師、個別対応職員、家庭支援専門相談

員、栄養士及び調理員を置かなければならない。ただし、調理業務の全部を委託する施設にあつては調理員を置かないことができる。

- 2 家庭支援専門相談員は、社会福祉士若しくは精神保健福祉士の資格を有する者、乳児院において乳幼児の養育に五年以上従事した者又は法第十三条第二項 各号のいずれかに該当する者でなければならない。
- 3 心理療法を行う必要があると認められる乳幼児又はその保護者十人以上に心理療法を行う場合には、心理療法担当職員を置かなければならない。
- 4 心理療法担当職員は、学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）の規定による大学の学部で、心理学を専修する学科若しくはこれに相当する課程を修めて卒業した者であつて、個人及び集団心理療法の技術を有するもの又はこれと同等以上の能力を有すると認められる者でなければならない。
- 5 看護師の数は、乳児及び満二歳に満たない幼児おおむね一・六人につき一人以上、満二歳以上満三歳に満たない幼児おおむね二人につき一人以上、満三歳以上の幼児おおむね四人につき一人以上（これらの合計数が七人未満であるときは、七人以上）とする。
- 6 看護師は、保育士又は児童指導員（児童の生活指導を行う者をいう。以下同じ。）をもつてこれに代えることができる。ただし、乳幼児十人の乳児院には二人以上、乳幼児が十人を超える場合は、おおむね十人増すごとに一人以上看護師を置かなければならない。
- 7 前項に規定する保育士のほか、乳幼児二十人以下を入所させる施設には、保育士を一人以上置かなければならない。

第二十二条 乳幼児十人未満を入所させる乳児院には、嘱託医、看護師、家庭支援専門相談員及び調理員又はこれに代わるべき者を置かなければならない。

- 2 看護師の数は、七人以上とする。ただし、その一人を除き、保育士又は児童指導員をもつてこれに代えることができる。

乳児院における養育は、「乳幼児の心身及び社会性の健全な発達を促進し、その人格の形成に資することとなるものでなければならない」と第 23 条に明記され、直接支援職員である保育士・看護師・児童指導員だけでなく、栄養士・調理師・医師（嘱託医）・家庭支援専門相談員や、心理療法担当職員・事務員などによる包括的な養育によってなされている。「乳児にかかわるすべての職員が一体となって子どもたちの養育をサポートしているという認識のもとに、相互に専門性を尊重しつつスタッフ間の協

力体制を大切にしていく」(全国乳児福祉協議会, 2009) ことが、この「包括的養育体制」の中では求められている。

また、乳児院は、家庭環境から離れた乳児を養育する施設であるが、「家族の再統合」など、「家庭環境の調整」のために非常に専門的な役割を果たしている施設である。第23条の3にも明記されている通り、「乳児院における家庭環境の調整は、乳幼児の家庭の状況に応じ、親子関係の再構築等が図られるように行わなければならない」。そのためには、家庭支援専門相談員を中心に、「親子関係の形成への援助」「関係機関との連絡調整」「児童相談所や里親支援機関との連携」などを進めていく必要がある。

環境基準については、保育所の環境基準に比べ、「寝室の面積は、乳幼児一人につき二・四七平方メートル以上であること」という明記はあるが、ほふく室の基準がなく、施設の養育に対する考え方で違いが出やすい。また、保育所の面積基準にも、乳児院の面積基準にも、「事務室」の基準がない。実際の保育所や乳児院に設置されていて、なくてはならない部屋の基準がないことが、児童福祉施設の設備基準として妥当なのかどうか、今後検討する余地があると考えられる。

また、子どもの発達を支援する環境について、乳児院の養育の指針となっている『新版 乳児院養育指針』には、次の五つについて説明されている(全国乳児福祉協議会, 2009)。一つ目は、「安心感のある環境」、二つ目に「応答的な環境」、三つ目に「自己肯定感をもてること」、四つ目に「豊かな環境」、五つ目に、「自然の環境」である。四つ目の「豊かな環境」は、子どもの好奇心が刺激され、充実した遊びが展開されるための遊具の提供にも言及している。このように、まず第一に、子どもが安心感・充実感を持って生き生きとした生活を送れるよう配慮することが重視され、人的環境としての養育者の子どもへのかかわりの中に活かされている。

また、近年は、厚生労働省の通達²⁶を受け、小規模グループケアに取り組み始めているところもあり、山崎他(2008)の調査によれば回答した施設の35%が実施している。平成23年7月にまとめられた「社会的養護の課題と将来像」に基づき、厚生労働省では、施設の小規模化及び家庭的養護推進ワーキンググループが立ち上がり、乳児院等社会的養護施設における小規模グループケアのあり方について検討が進められている。ただ、実践施設の施設長が行った「乳児院における養育を考える—小規模グループケアの実践を通して—」という座談会(全国乳児福祉協議会, 2013)では、「養育者の経験を活かせる」、「子どもが見ている空間が小さくなる」という利点はあるものの、養育者の人数が少なければ少ないほどリスクも高くなり、本来子ども集団

から得られる刺激も少なくなるのではないかと指摘されている。実践の中での検討がさらに必要だと考えられる。

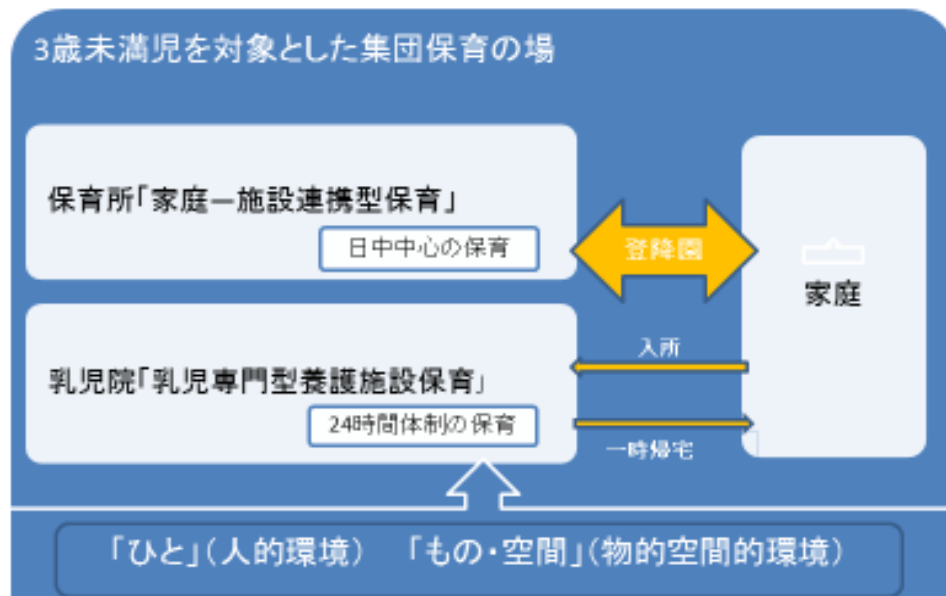


図1-3 3歳未満児保育の場としての保育所・乳児院

1-2. 3歳未満児保育に対する保育者の意識

(1) 3歳児神話と3歳未満児保育

近年、少子化対策の柱として両性の育児・家事の分担とともにワーク・ライフ・バランスが強調されているにもかかわらず（内閣府, 2008）、現実的な課題が解消されていない原因の一つとして、日本社会の中に根強く残存している「3歳児神話」があると考えられる。

「3歳児神話」は、鈴木（2006）によれば、「3歳までは母親が子育てに専念しないと乳幼児の発達に悪影響が出る」というある種の信念であり²⁷、経済的理由や自己実現のために、働く意志がありながら、3歳未満児保育を利用するかどうかためらう母親の意識に、大きく影響を与えている²⁸。3歳未満児保育は、この乳児集団保育に否定的風潮を広げる役割を果たした3歳児神話との関連を抜きには論じられないだろう。

歴史的にみると、前述したように、江戸時代の庶民の生活の中では、「母親が働かずに、一人で家の中で子どもの世話と家事のみを担当すればよい」という考え方は農山村では特にほとんど存在しなかったといっても過言ではない（落合, 2004）。母親が働かずに自宅内で家事・育児という収入に結び付かない労働をしていること自体がもったいないことであり、むしろ家事・育児は労働とはみなされなかったわけである。しかし、10年以上前の調査（1996）において「女性は仕事をもつのは良いが家事・育児はきちんとすべきである」という考え方について、男女とも8割前後が賛成している。また、近年実施された国際比較（日本、アメリカ、スウェーデン、韓国、フランスの5カ国が対象）の調査でも、「3歳児神話」に対する設問では、日本（67.8%）は韓国（85.5%）に次いで賛成率が高く、最も低いのがスウェーデン（31.1%）であった（内閣府, 2006）。家事・育児を最優先とする母親の役割分担論が高度経済成長期以降定着しているのはなぜだろうか。

大日向（2002）は、「3歳児神話」という言説は三つの要素から構成されていると説明する。①子どもの成長にとって幼少期が重要である。②この大切な時期は生みの母親が養育に専念しなければならない。なぜならお腹を痛めたわが子に対する母の愛情は子どもにとって最善だからである。③母親が就労等の理由で育児に専念しないと将来子どもの発達に悪い影響を残す、という三つである。Bowlby, J. (1951; 1976)の母子関係理論が影響を与えただけでなく、この①の幼少期の重要性が、②と③に結びついたところに特徴があり、それが、3歳未満児保育の発展に影響を与えたといっても

過言ではないだろう。

3歳未満児を対象とした保育は、前節で述べたように、日本では、1960年代1970年代と、第一次ベビーブームや進行する核家族化の中、必要に迫られて量的拡大を見せ始めたが、制度拡充に歯止めをかけたい行政からは「母親の責任」や子どもの「母親に保育される権利」が繰り返し強調されてきた（木下，1982；金田，1997；林，1999）²⁹。その根拠のひとつが、この言説であったわけである。

3歳未満児保育は、家庭保育に近づくことが理想とされてきた。家庭保育が完全無欠であり、家庭保育に欠けている子どもに対して、欠けている部分を補うものとして位置づけられてきた。しかし、むしろ、家庭保育と集団保育は異質なものであり、両者が関連しながら子どもにより影響を与えることで、子どもの発達を保障するのではない（近藤，1969）という意見もある³⁰。

もちろん、3歳未満児にとって、遊びを豊かにするための多くの刺激が得られる保育所保育よりも家庭で刺激が少なく穏やかに過ごすほうが有益なのか、長時間集団生活を行う保育所保育からの悪影響はないのか、乳児に仲間関係は存在するのかなど、保育学、心理学関連分野から議論が行われてきた³¹。一方で多くの報告は、仕事を持つ母親とそうでない母親との子どもたちの間には、知的にも社会的にも違いがないことを示している（内田，2004： Andersson, B.E., 1989）。こうした中、優れた乳児集団保育の理論と実践が蓄積され、しかも急速に少子化が進行する中で、「子育てを家庭や母親だけに押しつけていては、出生率低下に歯止めがかからない」³²という認識が行政の中にも広がり、3歳未満児保育の是非論に一定の終止符を打つ形で、近年、「3歳児神話には、少なくとも合理的根拠は認められない」と『厚生白書（1998年度版）』が述べるまでに至っている。

しかしながら、日本では、依然として「3歳児神話」が払拭されているとはいえず、母親が「3歳児神話」に賛同する傾向について、江原（2000）は、「“3歳児神話”は、子育てを選択せざるを得なかった女性達の心理的安定を維持する機能を担う」のではないかと指摘する。

また、保育者の中でも、3歳児神話の影響は根強く、神田（2007）らは、園に子どもを預ける父母よりも、保育者のほうが、「育児子育ては母親」項目と「3歳児神話」項目で賛成が多く、「共同的育児観」を持つ人の割合は保育者のほうが父母より低かったと報告している。保育者の子育て観は、保育者養成課程に潜む現代社会の子育て観を反映しており、親への影響力も大きいと考えられる。国民全体の「親性」の

育成（伊藤，2006；金田他，2007；伊藤他，2010）が問題にされている現在、特に、乳児集団保育の専門家であり、子育ての楽しさを家庭と共有しながら、母親を孤立させることなく、保育に関する援助を行うことが職務として求められている保育者から、上記のような結果が得られたことは、3歳児神話という視点から子育て観を捉えることの重要性を示している。

つまり3歳未満児保育を論じていくためには、保育者の育児意識を探ることが不可欠であり、さらに言えば、我が国の育児を特徴づける「3歳児神話」という視点から検討することで示唆に富む資料が得られると言える。

そこで、次節において、筆者らが行った国際比較調査を基に、保育者の育児意識について論じていく。

（２）保育者の育児意識

保育者の育児や保育に関する意識調査はこれまでも行われてきた（村山，2010；齋藤，2001a；2001b，2003，2007a）が、筆者らが行った日本と中国における育児意識の比較調査では、日本の回答者は3歳児神話を専業の母親によって家庭内で育児を行うことと結びつけて考えているのに対し、中国の回答者は3歳未満の低年齢の子どもの養育が重要であることを3歳児神話の中心的言説として位置づけていることがわかっていく（金田，1997；金田他，2007）。そこで、対象国を増やし、父親の子育て参加や母親の就労状況の違う日本、中国、アメリカ、スウェーデンの四カ国に対し3歳児神話という視角から育児意識の国際比較を行った（齋藤・伊藤，2009）。

それによると、3歳児神話に関する項目は、日本においては、父親役割重視項目、女性のパートタイム奨励項目、血縁重視項目、食べ物提供者へのアタッチメント形成項目、接する時間の量重視項目と正の相関がみられ、女性の就労肯定項目、マルチプル・アタッチメント肯定項目、子どもの集団保育の意義肯定項目と負の相関が示された（なお、アタッチメント項目は Ainsworth, M. D. S.他；1978や遠藤；2005を参考に作成した³³⁾）。これは、日本における3歳児神話が、子どものアタッチメント形成や男女平等を基軸とした子育てと仕事のバランス、母親役割とともに父親役割を重視する考え方、乳児集団保育や、親子のかかわりの質と量の問題と関連していることを示している（図 1-4）。

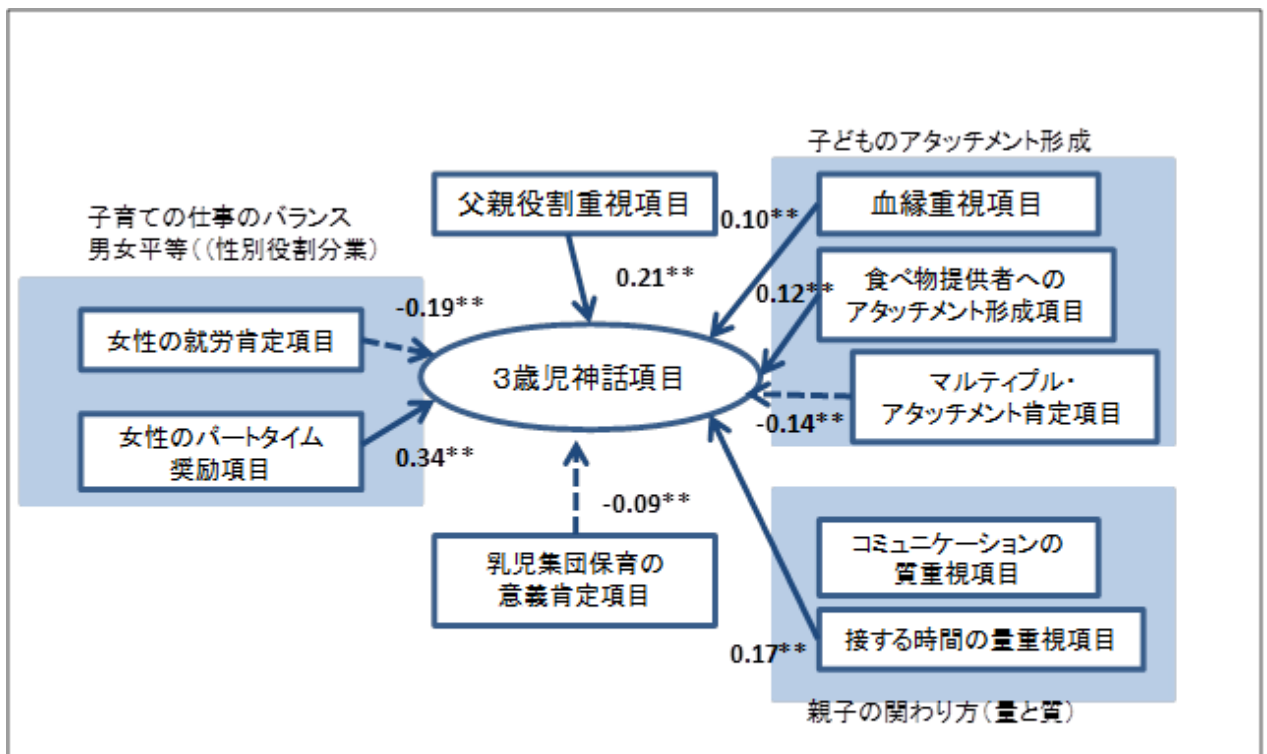


図 1-4 3歳児神話項目と他の項目との相関 (齋藤・伊藤, 2009)

子どものアタッチメント形成に関する項目と正の相関があったのは、3歳児神話が母子関係重視のアタッチメント理論を根拠として成立してきたことを裏付けるものだが、父親役割項目が四カ国中最も賛成割合が少なかったのは、父子関係を重視しないというよりは、そうした時間を確保することが難しい現実があるのではないかと考えられる。特に、日本の回答者は「どちらともいえない」を選択するものが他国に比べて多い（女性の就労項目、3歳児神話項目、血縁重視項目）。育児・介護休業法に基づき2005年以降子どもが1歳になるまで原則として一回育児休暇を取得することができるようになったが、父親の取得率は2007年度で1.56%である（厚生労働省，2008）。また、公立私立の保育園が全国各地に設置される一方で、都市部では入所を待つ待機児童が多く近年社会問題となっている。こうした状況が、女性の就労項目の「どちらともいえない」66.5%や父親役割項目の平均値の低さに反映しているとも考えられる。

このように、四カ国の保育者の3歳児神話項目と子育て関項目との分析・考察により、日本の「3歳児神話」が内包する子育て観について浮き彫りになり、同時にその3歳児神話を中核とした子育て観は、他の国に共通するものではないことが明らかとなった。各国の保育者の回答は、内包する子育て観一つまり、父親役割、女性の就労、アタッチメント形成、集団保育に対して、日本とは違う考え方を示した。保育制度や歴史、社会全体の考え方などが背景として存在することが示唆されたが、これらは子育てに関する国民性の違いを表していると考えられる。しかしながら、総体的に四カ国の保育者は、乳児集団保育の助けを借りながら、母親が性別役割分業意識を乗り越えて自己実現しつつ、父親との共同の子育てを行い、子どもにとって応答的な質の高いかわりをしていくことが重要だと考えている。それこそが、子どもたちの生活・情緒の安定とウェルビーイングにつながると考えるからであろう。世界の保育者と手を携えて子どもの保育について語りあう時、3歳児神話や母性・愛着に対する考え方をお互いに理解しあっておく必要がある。

第2章 3歳未満児保育における「もの・空間」に関する研究の動向

2-1. 3歳未満児保育と保育環境に関する研究の蓄積

NDL-OPAC の図書検索で「3歳未満児保育」とタイトルがついた文献は、小関他（1978）の『3歳未満児保育—理論と実践—』や、福岡県保母会（1972）『3歳未満児の保育とあそび』などが、わずかに散見されるだけであった。しかし、3歳未満児の保育室環境を工夫・改善し保育の質の向上をめざす実践研究は数多く蓄積されており、また、「3歳未満児保育」だけでなく、「乳児保育」「1歳児保育」「2歳児保育」というキーワードでは多くの研究が報告されている（金田，1973；金田・井坂，1984；井坂他，1985；井坂，1986；井坂他，1986；金田，1994；土方，1993；齋藤，1988；1993；1994；1995；1996c；1996d；1997b；1997c；2007b；2009a；

2009b；2009c；2010；2011a；2011b；2011c；2012a；2012b；2012c；2012d；2013；2014）。また、長時間を過ごす子どもの多い保育所で取り組みの成果が出版物として報告されている（加藤，1990；塩・新澤・佐々木，2001；ききょう保育園・諏訪，2006；東京こぐま保育園，2002ほか）。また、佐々木（1997）や山口（2004）が報告するように、通園する3歳未満児の情緒の安定を図るために「お気に入りのおもちゃ」「個人持ちおもちゃ」を用意するという方法も採用されつつある。「保育室」や「環境構成」でみると、辻井（2000）が、ヨーロッパの保育室環境に学びながら保育空間の役割や様々な保育実践について紹介しており、藤森（2008）は、保育環境を工夫すると子どもたちの「自立」の力や「人と関わる力」が育つことを、具体的な保育室環境の写真を示しながら論じている。また、幼児教育における物的環境の重要性については、高杉編著（1983）の『物的環境と保育』にまとめられている。さらに、塩ほか（2001）の『保育環境プランニングブック1』や柴崎編著（2013）の『子どもが育つ保育環境づくり』など、様々な保育所・幼稚園の写真を織り交ぜながら「環境を通して行う保育」のあり方について学べるよう工夫された事例集も出版されている。

このように、保育所・幼稚園の現場では保育室の環境構成や園庭の環境の工夫について保育現場の関心事になっているが、実践が先行し、研究としてまとめたものは数が少ない。

CiNii 論文検索データベースで「3歳未満児」「保育環境」のキーワードを and 検索すると、齋藤・宮脇（2014）と齋藤（2012a）、阿部（2004）の3件がヒットするの

みであった（2014年9月1日現在）。阿部（2004）の「乳児保育再考VI—3歳未満児の保育室の在り方を考えるために—」では、ある都市の公立保育所21園の0.1.2歳児保育担当者を対象に行ったアンケート結果を、「住まう」という視点から検討している。保育所での生活は、1日のある時間そこで生活するということで、それは保育所での「住まい方」と捉えられること、そこでの生活を「食べる・寝る・遊ぶ」と大きく捉えた時、どの活動を重視するかを考えるためには、「仕切る」という視点を導入することが必要であることなどが報告されている。阿部は、1999年以降、日本の乳児保育、3歳未満児保育が持つ問題と課題について様々な角度から検討を重ね、研究紀要にまとめている（阿部，1999;2000;2001;2002;2003;2004;2005）。

また、CiNii論文検索データベースで「3歳未満児保育」というキーワードで検索すると、2014年9月1日時点で24件の論文がヒットした。そのうち、文部科学省科学研究費補助金の助成も受け調査してきた金田・諏訪・土方・柴田の研究は、3歳未満児保育について精力的に研究成果を報告している。また、金田他（1986，1989a）、柴田他（1988，1989）、諏訪他（1988）、金田他（1994）、土方（1994）、土方他

（1998）などの一連の報告は、「3歳未満児の保育の質」に関する議論に発展し（諏訪・金田・土方，1994；金田・齋藤，1996；金田・齋藤他，1998；諏訪他，1994；諏訪他，1997；岩立他，1997；諏訪他，2002）、「3歳未満児における保育の質を捉える指標・構造図」（諏訪・金田・土方，1994）を編み出した。3歳未満児の保育実践を規定する関係性の最も上部の層には、「保育者のあり方」の層があり、そこには保育の中核をなす保育者の質として「あたたかさ、応答性、個別性、集団性、注意深さ、積極的働きかけ、感情の豊かさ、安定性、継続性」が挙げられている（金田他，1990）。

3歳未満児保育において、特に保育室の環境構成を検討した研究としては、金田他（1989b）のものがまず挙げられる。1歳児クラスの遊びと生活を支える「物」の在り方を検討するためアクションリサーチを行い、小型びょうぶ（つい立のような仕切り）を自分たちで作成して1歳児クラスに持ち込み、1，2歳児の様子を観察して報告している。それによれば、小型びょうぶは、「囲む、敷く、運ぶ、たたむ」という方法で使用され、単なる仕切りではなく、乗り物や敷物、布団など、様々なイメージのシンボルとして子どもたちに使用されていたことが報告されている（安田他，1989）。

さらに、近年は、乳児保育室の空間構成と子どもや保育者の変化との関連などにつ

いて、村上他が精力的に研究を積み重ねている（村上他，2008；村上，2009a；村上，2009b；村上他，2010；汐見他，2012）。村上（2009）は、0歳児クラスの空間構成が変化するにつれて子どもの「遊び場所」と「動き」がどう変化していったのかを調べ、死角のない見渡せる部屋よりも乳児の発達段階や興味・関心に合わせて仕切りや壁面遊具などを設置していった方が、乳児が遊びを選んで動いていることが報告している。そして「乳児にとってまるで体育館とを感じるような仕切りのなり広い部屋は、子どもの生活や発達という視点からみて保育の環境条件とはいえない」と警鐘をならしている。汐見他（2012）も、同様のアクションリサーチから得たデータの一部を分析しながら3人の対象児の遊びが、いずれも「落ち着き、集中し、じっくり」としていったことを実証し、「何も変化のない単一空間よりも、いくつか異なったアフォードダンス空間が混じった空間、そしてそこに子どもたち自身の興味・関心のある遊具、教具のある空間がある方が、子どもたちの集中心を導きやすいこと」を説明している。保育室空間の構成に関しては、保育所を対象とした実践者と研究者のコラボレーションは進んでいるともいえそうである（松本・第一そだち保育園，2011；富田，2012；松本他，2012；服部，2013）。

ちなみに、このアフォードダンスという概念は、J. J. ギブソン（Gibson, J. J., 1979）が作りだした言葉であり、「行為の可能性と相補的な対象の性質」のことである。子どもが保育環境とどうかかわるかという問題を理解するうえで、「アフォードダンス」について理解しておくことが必須であると考え、ここで、概念の整理をしておきたい。

ギブソンによれば、「私たちの身のまわりにある対象は非常に多くの行為をアフォードしている」（佐々木・三嶋，2001）という。行為者は手にしたものを「つかむこと、持ち運ぶこと、打つこと、投げること、切ること、あるいは結ぶことなど、対象の備えた性質によって様々な行為をアフォードする」（エドワード・S・リード，2000）。行為者は多くのアフォードダンスを利用して行為を遂行しているのだと考えるのがアフォードダンス理論だといえる。

たしかに、0歳児前半の乳児が持って遊ぶガラガラというおもちゃも、どのガラガラについて見ても、「持つ」という行為を誘発するような形状をしている。木のガラガラは少し温かみがあり、プラスチックのガラガラは軽くて何度も振りたくなり、布のガラガラはギュッと何度も握りたくなるといったような感触の違いがある。見る者の行為を最初から変えるだけでなく、触った後の行為の変化を起こさせる。

また、佐々木編著（2008）の『動くあかちゃん事典』のDVDの中には、オレンジジュースのこぼれた跡を手で広げる動画（1歳2カ月）やシールを何度も貼り直す乳児の動画（1歳7カ月）がみられる。西崎（2008）は、物事の表面に残された行為の跡である「痕跡」について『動くあかちゃん事典』の観察データから分析し、「子どもにとって痕跡は、自分の行為を目で見ることができる学習の機会を提供している」といえるのではないかと指摘している。

このように、考えると、1, 2歳児の保育室環境においては、子どもにどんな行為をアフォードするかを考えたいうえで「もの」「空間」のあり方を検討する必要があるといえそうである。

ところで、CiNii 論文検索データベースで「保育環境」というキーワードで検索すると、2014年9月1日時点で487件の論文がヒットした。日本では、前述のように、保育所保育指針・幼稚園教育要領の中に「保育環境」に関する記述が数多く存在する。「環境」は、単なる“器”ではなく、子ども自身が環境に働きかける過程が重要であり、「環境との相互作用を通して、豊かな心情、意欲、及び態度を身に付け、新たな能力を獲得していく過程」こそが、「発達」なのだというとも、「現行保育所保育指針第2章子どもの発達」の冒頭に明記されている。このように日本の保育内容の中では、子どもの活動が豊かに展開されるよう発達の援助する側面のひとつとしての「環境」が、しっかりと位置づけられているということが、「保育環境」に関する研究が多く存在する所以ともいえるだろう。

ただ、では具体的な園内の物的・空間的環境の条件とは何かという点については、『保育所保育指針』には記述はなく、児童福祉施設最低基準第5章に必要な施設や面積基準などについて書かれているのみで、乳幼児が働きかけて、相互作用を行う対象としての「環境」については具体的な記述はない。

これについて、全国社会福祉協議会（2009）は、詳細な調査資料を基に保育空間と子どもの遊びとの関連について示唆している。報告では、2歳未満も2歳以上も、保育室の面積基準設定が諸外国と比べて低いことに加え、日本では、「対象面積に廊下や可動式の収納設備の置いてある床面積を含まないという記載がない」ために、「これらの床面積を差し引くと、子どもの実際の活動スペースは」必ずしも確保されていないことや、食事室の有無によって、子どもの遊びに影響があったことなどが述べられている。

さらに、食事や睡眠など基本的な生活行為および遊びに使われる「動作空間」につい

て、乳児の生活リズムに対応した乳児室およびほふく室の単位空間を割り出すと、一人当たり 4.11 平方メートル以上だとしている。多くの保育所では食事をとっているすぐそばで午睡のために布団を敷き始め粉塵が舞い衛生的も問題がある。また、布団をぎっしりと敷き詰めるため、食後や午睡後に室内で遊ぶ空間も足りない。一日の生活の場として「あそび」という活動を保障するためには、さらに広い単位空間が望ましいとしており、日本では、研究の成果をどのように現実の保育政策に反映させていくかが課題となっている。

2-2. 3 歳未満児の環境と空間に関する海外の研究の動向

近年、世界の保育・幼児教育の分野では、女性の労働市場への参加を保障するためだけではなく乳幼児期からの発達保障の重要性に対する認識が広がり、「保育」に対する関心が集まっている。特に公共財（public good）としての「保育」の「質」を確保することが、重要課題となっている（OECD, 2006）。「保育の質」の重要な指標のひとつは、「室内外への資金投入の程度と乳幼児期施設の建物及び学習環境の適切性」（OECD, 2011）だとされ、乳幼児にとって「刺激的な環境」を整備することが、「健康と衛生の観点から」だけではなく「教育という観点から」重要であるという認識が広まり、ヨーロッパの国々を中心に、研究が始まっている（Ceppi,G.&Zini,M., 1998 : Capizzano J.et al., 2000 ; Brooks-Gunn.J.,et al. , 2002 ; Campbell,P..H.&Milbourme,S.A., 2005 : Vecchi,V.(2010) ; Rutanen,N., 2011 : Finello,K.M.&Poulusen,M.K., 2012 : Setodji,C.M.;Le,Vi-N;Schaack,D.,2013）。

保育環境の重要性への認識については、「乳幼児期の教育とケアの偉大な創始者のうち少なくとも2人、すなわちフレドリッヒ・フレーベル（Fröbel,F.W.A.）とマリア・モンテッソーリ（Montessori M.）は、空間の組織化と教材に確固たる見解をもっていた」（OECD, 2011）と言われている。例えば、相良（1985, p177）は、モンテッソーリ教育の一番の特徴は「環境によって子どもの真の自由を保証し、心の糧を環境から自由に摂取するようにした点」であると述べ、「子どもの自立を促す環境、機能の完成を助ける環境、真の自由を保証する環境、心の糧を提供する環境」が必要だと述べている。

また、生態学的な見地から、環境と人間との生態学的ネットワークについて理論を構築したBronfenbrenner, U. (1979)は、人間の発達過程を個人と環境との相互作用によるものだとして、マイクロシステムからマクロシステムまでの生態学的システム

論を構想している。このモデルによれば、「個々の保育の場は・・・広範な社会的傾向や価値観から大きく影響を受けている」(デボラ・フィリップス, 1992)と論じられている。

このように、保育環境に関しては、20世紀後半から急速に注目を集め始めたが、3歳未満児保育における環境という点で見渡すと、21世紀に入ってようやく研究としての関心が向けられ始めたといっていだろう。

たとえば、OMEP(世界幼児教育機構)は、2010年42巻2号の学会誌『IJEC』の特集を「3歳未満児保育の研究」と題し、ヨーロッパ7カ国の3歳未満児保育の現状と研究成果について報告している(Haänikaäinen, M., 2010: Rayna, S., 2010: Greve, A. & Solheim, S., 2010: Musatti, T., & Picchio, M., 2010: Johansson, E., & Emilson, A., 2010: Brostrom, S. & Hansen, O. H.: 2010)。その中で編者のJohansson, J. E. (2010)は、先進国の多くで女性のライフスタイルが変化し、女性の高学歴化や生殖活動の変化がおこり、出生率の低下などの影響で「ECEC(保育)プログラム」に参加する3歳未満児の数は過去最高となっていることを論じている。また、ノルウェーでは、2004年から2008年までに幼稚園(kindergartens)に在籍する3歳未満児の割合が47.8%から74.7%に増加したことをあげ、3歳未満児保育を担う保育者の専門的養成が急務であることを示唆している(Greve, A. & Solheim, S., 2010)。

しかし、OECD保育白書(2011)によれば、発展途上国も含めた多くの国では、就学前の子どもについてはともかく、「3歳未満の子どものためのサービスの供給・整備にはあまり注意が向けられていない」。また、「この年齢に対する十分な整備は、政府の政策が女性の機会均等を奨励しているかどうかの試金石」であるともいわれており、公的助成のあるチャイルドケアの施設は増加しているが、その国の文化や、育児休暇など子育て支援システムの違いから、供給が需要に見合っていない現状が存在するとされている。「3歳未満児とその親に対する政策アプローチ」(OECD保育白書, 2011, p.106)は、子育て支援と保育のシステムの整備状況は国によって四つのタイプに分けられ、必ずしも、育児休暇制度が整っているからといって3歳未満児保育の整備が進んでいるとはいえないことが説明されている。

また、乳幼児の社会的活動やそれを支える保育の環境や空間の重要性についても、多くの研究が報告されている(Melhunish, E. & Petrogiannis, K., 2006: Moss, P., 2008: Engdahl, I., 2011: Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., & Duhn, I., 2011:

Dahlberg,G.,Moss,P.,& Pence,A.,2013 : Harrison,L.J.,Sumsion,J. ,2014)。

前述の四つのタイプの中で、育児休暇へのサポートが弱く、3歳未満児施設に対する国のサポートも低中のグループに入っているアメリカでは、国全体の保育の質を確保するために、NAEYC（全米乳幼児教育協会）によって「乳幼児の発達にふさわしい教育実践（Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs:DAP,1997）が開発され、普及されている。このプログラムでは、「乳児期の発達にふさわしい環境、ふさわしくない環境」、「幼児期前期の発達にふさわしい環境、ふさわしくない環境」というテーマで3歳未満児のための保育環境について検討がされている。

このように、各国の中で、3歳未満児の保育環境に関しては、空間構成や設備・備品に至るまで整備がすすめられ、それに対する研究も進みつつある状況であるが、「諸外国の保育環境全体としては、レッジョ・エミリアの Malaguzzi.R.が提案したような『第三の教師』の役割を果たしているとは言い難い」（OECD、2011）といえる。

それでは、空間構成や設備・備品の充実という点だけではなく、3歳未満児の発達の観点から「もの・空間」の重要性に着目したイタリア、エミリア・ロマーニャ州のレッジョ・エミリアでは、どのような保育実践が、展開されているのだろうか。そこで報告されている保育実践と「もの・空間」と3歳未満児との関わりに関する知見をここで取り上げておきたい。

レッジョ・エミリア・アプローチと「もの・空間」

1988年から世界数十カ国で「レッジョ・エミリアの幼児教育 子どもたちの100の言葉展」が開催され、大成功を収めて以来、多くの出版物が発行され、日本でも訳出されている（Ceppi,G.&Zini,M.,1998: Hendrick,J.,2000: 木下, 2000: 大宮, 2007: Edwards,C., Rinaldi,C. with REGGIO CHILDREN., 2009: Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., & Duhn, I. ,2011: ワタリウム美術館,2011: レッジョ・チルドレン,2012: Dahlberg,G.,Moss,P.,& Pence,A.,2013)。北イタリアの小都市であるレッジョ・エミリア市が幼児保育所を数カ所開設したのが1963年から、乳児保育所はそれから数年後の1970年ごろから（レッジョ・チルドレン, 2012）であり、日本の保育所保育の歴史よりもどちらかといえば浅いといえるが、違うのは、この地域の保育は、最初から、子どもを諸権利の主体として位置づけ、共同体の諸機関や住民の参加、一貫した職員の継続的養成と合議制に支えられてきたことであろう。

ローリス・マラグッティ（2012）は、子どもたちの「権利の憲章」の中で、子どもについてこのように述べている。

「子どもたちは、個人的、法的、市民的、社会的な権利の主体であり・・・どの子どもにも、非常に豊かな天性の素質と可能性、精神力、創造性があると考ええるものです。これがないがしろにされたり、裏切られるとき、しばしば取り返しのつかない苦悩と貧弱化をもたらします。」

また彼は、「子どもとは、その可能性において豊かであり、有能で力強く、力にあふれ、大人や他の子どもたちとの結びつきの中で生きる存在である」（大宮，2007）とも語っている。重要なのは、レッジョ・エミリア・アプローチにおいては、子どもは、従属的で知識を伝達する対象としての存在、「ピースの欠けたジグソーのような未熟な存在」ではなく、最初から市民としての権利をもった存在、多くの可能性をもった存在であるということであり、そのような子ども観に立脚した保育である特徴をレッジョ・エミリア・アプローチが持っているということであろう。

さらに、おとなたちは、「子どもたちの社会的能力を生かし、愛情と信頼を受け止め、彼らの学習要求と願望を満たし、彼らの可能性をすべて実現し、発展させる」ことが必要だといわれている。また、この「権利の憲章」の中には、「親の権利」、「教師たちの権利」についても述べられている。親には、自分の子どもたちの保育に積極的に参加する権利があること、語り合ったり考えあったりする中で意味深い経験ができることが述べられている。また、教師には、教育の目的・内容・実践を定義する概念の枠組みを考え、探究することに寄与することができること、そのためには、子どもたちの世界を知りたいという「関係的世界や知識の獲得の要求と願望」に申し分なく応える、（何らかの「もの」や「こと」を）「いきいきと刺激的なものとして子どもたちに提示すること」が必要だとも述べている。

それでは、レッジョ・エミリア・アプローチにおける「もの・空間」に関して保育学的に優れていると考えられる点は何だろうか。それは、「もの」や「空間」に対する認識の豊かさのみならず、「子どもは誰しも空間を発見する力を持っている」（ワタリウム美術館，2011）として、子どもと「場所との対話」、子どもと「ものとの対話」を重視し、その対話の中で常に創造的な挑戦が展開されていることであろう。佐藤学（2012，p12）は、ボストン市公会堂で開かれていた「子どもの 100 の言葉展覧会」を観た時に、「これほどまでに熟慮された方法で、子どもたちの知性と感性と想像力の可能性を開き、子どもたちが相互に学び育ち合う環境と関係を豊かに築いている教

育」を見たことがなかったと述懐している。そして、その挑戦は、レッジョ・エミリア市内の3歳から6歳の幼児学校だけでなく、0歳から3歳の乳児保育所においても、すべての保育施設で展開されている。幼児期の子どもの学びのプロセスを大事にし学びを構成するというよりは、0歳から就学前までの子どもたちを、一人の学びの主体と捉えて、ある時はいくつものユニークな仕掛けをし、ある時は、子どもが興味を持った「もの」や「こと」に、とことん付き合うのである。

たとえば、ベレーリ乳児保育所とパンダ乳児保育所の8カ月から2歳半の子どもたちは、保育室一面に敷きつめられた真っ白の布やナイロンなどの様々な形、触感をもつ「もの」と五感を使って対話し、表情を様々に変化させる(ワタリウム美術館, 2011)。書籍と同時に発売されたVTRの中には、ハイハイでゆっくりと進みながら、触り、座って眺め、拾ってひっかき、握り、なめ、かじろうとする0歳児の様子が映し出されている。また、2歳の子どもは、一枚の紙ナプキンを触り、ふわりと投げ、顔にあて、丸め、巻き、破り、様々に変化させながら、「モノの本質を見とおそうと、真剣な探究」(ワタリウム美術館, 2011)を行っている。その中で、子どもたちは、「モノの文法」、「モノのアイデンティティ」を理解していくのだという。

もちろん、幼児の感受性については、幼児教育の先人が注目し様々な教具・恩物が創造されてきた。しかし、「紙ナプキン」や「ボタン」など、日常的に目にするものに光をあて、白の素材を保育室一面に敷きつめるといったように大胆な発想をもって子どもの知的好奇心に向き合おうとする保育実践を地域全体で行っているという事例はかつてなかったといえるだろう。

しばしば引用される実践に Edwards, C., Rinaldi, C. with REGGIO CHILDREN. (2009) のラウラという0歳児を対象とした保育実践がある。その中でも、特に教師たちが、「私たちの哲学の精髓を物語るパネルのひとつ」として繰り返し紹介してきたひと組の写真は、「時計についての自己の理論を発展させる十カ月児」というタイトルがつけられている。ここでは、ビデオ版(100 Language of Children a videotape by S. Lyon San Francisco, 1995) のナレーションによって写真を説明している木下(2006)をもとに説明しておく。

①子どもはカタログを探索している。先生は子どものに寄り添って座り、こどもはカタログの腕時計を指さし、問いかけるように先生に顔を向ける、先生は子どもの関心に応じて子どもの方に体を傾ける。イニシアティブをとるのは子どもで先生は待機している。

②先生が腕時計のはまった腕を子どもに差し出すと、子どもはそれに指を触れる。

③先生は腕時計を子どもの耳にあてて、関係性を強めながら、チクタクという音を聞かせる。先生はさらに身体を傾け、子どもと一緒に音を聞こうとし、子どもの探究を支える。子どもの頭は先生の方に傾く。

④子どもはカタログに立ち戻ってじっと見つめる。子どもはカタログの腕時計にピタッと耳をあてて音を聞こうとする。子どもは、印刷された時計も先生と同じ腕時計だから、音をさせているはずだと仮説を作りだしていたことがわかる。

という流れの事例なのだが、驚くのは、この時期の子どもも、おとなとの共同的探究の中で、仮説を作りだし、仮説の検証をおこなっていること、時計というものの違う側面を発見し、その違う質を別の時計にあてはまるかどうか確かめるというある種の抽象的思考を行うことができることが実証されていることである。

私たちは、0歳児との関わりの中で驚くほどよく理解していることに驚かせることがある。しかしここで重要なのは、0歳児の発達の有能性というよりも、それを理解しようとするおとなが近くに寄り添っているということ、子どもという「researcher」を無声の対話や自分の時計の提示という方法で子どもの関心を支える、子どもの関心に対する「co-researcher」として、保育者が存在しているということである。「もの」や「空間」は前述のように、保育者の意図と切り離されたところに存在するのではなく、保育者の子ども観・保育観が大きく影響している。カタログや時計が子どもの傍にあることではなく、子どもが何かに注目している時、興味をもって取り組んでいる時、傍らにすることができる保育者の価値観と時間的ゆとりが重要なのだろう。「子どもにとって意味のある活動を発達の意味あるテーマが潜んでいる活動として」(大宮, 2007) 保育者が認識できるかどうかによって、「もの」や「空間」は全く違った意味をもってくるのではないだろうか。環境の意味を理解するだけでなく、環境に意味を与えるのも子どもと保育者なのだと考えられる。

Rinaldi, C. (1998)は、子どもたちのためにどのような空間を構成・組織化されるべきかという問いに、

- to express their potential, abilities and curiosity;
- to explore and research alone and with others, both peers and adults;
- to perceive themselves as constructors of projects and of the overall educational project carried out in the school;
- to reinforce their identities (also in terms of gender), autonomy, and security;

- to work and communicate with other;
- to know that their identities and privacy are respected.

という6項目を挙げている。

言い換えれば

- ①子どもの可能性や能力、好奇心を広げられる空間
- ②ひとりで、または他の友だちやおとなと研究することができるような空間
- ③学校・保育所の中で行われるすべてのプロジェクトの一員であると気づけるような空間
- ④子ども自身のアイデンティティやジェンダー、自主性や安全性を補強する空間
- ⑤他の人と一緒に何かをしたりコミュニケーションをとれる空間
- ⑥自分のアイデンティティやプライバシーが尊重されることがわかる空間

ということであろう。さらに、「楽しみをもたらし、学びを推し進める感性やひらめきをもって探究することのできる環境、そこに住む人々の生活に共感し、人々の生活の意味を理解するだけでなく生活に意味を与えるような環境」が、幼児学校と乳児保育所にも用意されるべきだと述べている。

このように、3歳未満児保育において、どのような「もの」や「空間」が重要なのかだけではなく、3歳未満児との共同的探究の中に、学びの楽しさがあり、3歳未満児の「学び」に「もの」や「空間」が貢献できるということを、レッジョ・エミリア・アプローチから学ぶことができる。

それでは、次章から、日本の3歳未満児保育における「もの」「空間」と3歳未満児の育ちについての関連を検討していく。

第3章 保育所の1、2歳児の保育環境における「もの・空間」

3-1. 1歳児の「生活活動」における見通し能力と「もの・空間」の役割

3-1-1. 目的

3歳未満児保育における保育課題のひとつに「基本的生活」への取り組みがある。基本的生活とは、「子どもの生命や健康を守り、発展させていく活動であり、子どもが基本的生活に能動的に取り組み、それを自分のものにしていく中で、人間独自の生活文化を獲得し、人間的自由さを拡大していく、保育の基本となる活動」（菱谷，1990）と言われているが、ここではこの基本的生活にかかわって毎日繰り返される子ども自身の能動的な活動を生活活動とよぶことにする。

保育における生活活動の指導・援助のなかでも具体的な生活様式の獲得のさせ方となると、実にさまざまな考え方が存在する。従来、一定の順序の行動パターンを繰り返し練習させることによって生活様式を身に付けさせようとする訓練主義的な考え方があったが、特に障害児教育の現場で根強く、たとえば洗面指導を24行程にわけてひとつひとつ教師が確認しながら繰り返させると方法もみられた（田中，1974）。こうした方法の多くは、教師の良心的な配慮から生まれたものではあるが結果として管理的教育になっていたことは否めない。その反省をもとに、今日、保育の現場では、子ども自身の意欲と自主性を引き出す多くの取り組みが工夫され実践されている。3歳未満児クラスでは、たとえば、保育者が手洗い場と食事のテーブルの両方につき、一方で子どもを誘って、もう一方が後押しするというように、起点と着点で子どもの気持ちと行動を支えるという方法もとられている。しかし、この方法に対しても、現場の一部では、子どもはいつのまにか手を洗っていたという結果になって子どもの選択性がないのではないか、ややもするとベルトコンベアー式になるのではないかという批判もある。

基本的生活への取り組みのなかで大事なことは、生活技術や生活様式の獲得にとどまらず、そのなかでどのように子どもの意欲を育て、自主的な能動的な子ども自身の活動を作りだすかである。いいかえれば、子どもが自分で自分の行動を選択し決定する能力の形成にむけて、子どもの見通し能力をどう育てていくかということであろう。ここでは、**見通し能力**を、「主体が、現時点から未来にむけて、状況を予測し、ある目的のために、必要な行為やものをイメージし、行為を組み立て、計画し、遂行する能力」というように定義しておく。また、この能力は、自己選択権、自己決定権をど

う保障していくかという生活主体形成の問題にもつながると考える。

しかし選択性が大事だからといって、ただ単に多様な選択肢を子どもの前に提示すれば子どもの見通し能力が育つかという単純な問題ではないように思われる。不必要な言葉かけが子どもの活動を混乱させることもあり、毎日の不規則な生活が子どもの自主的な活動意欲をそぐ場合もある。やはり、ある程度ルーティン化した毎日の生活のなかで見通しは育つものであり、一定のスク립トが必要であるといえるのではないだろうか。特に3歳未満児にとっては、「ひと」や「もの」が、ていねいに子どもの見通しを支え、自主的な活動を引き出すことが重要ではないだろうか。1990年施行の保育所保育指針の中にも、「発達に応じた適切な刺激と援助が与えられることにより、能動的、意欲的に活動できるような環境が構成されなければならない」（第2章3）とあり、近年、多くの保育現場でも、子どもが見通しをもって能動的に行動できる環境とは何かという課題について模索している。

そこで本研究では、3歳未満児の見通し能力の発達の様相を探るとともに、見通し能力の発達を支え促す保育環境、特に「もの」「空間」とは何かを明らかにしていくことを目的としたい。具体的には以下の2点について検討したい。

- （1）1歳前半から後半にかけて、見通し能力はどのように発達するのか
- （2）3歳未満児の見通し能力の発達を支え育てる「もの」と「空間」とは何か

3-1-2. 方法

（1）対象児と手続き

3歳未満児の中でも、乳児期から幼児期へと移行しつつあり、基本的な生活、特に、食事や排泄の面でできることが増えつつある1歳児クラスを対象に、生活活動場面を取り上げた。

観察1

対象児：K保育園の1歳児クラス13名

観察期間：1985年4月から12月まで週一回

手続き：筆者を含めた2名の観察者が筆記記録とVTR録画を分担し、参与観察によりデータ収集をおこなった。

観察2

対象児：K保育園の0歳児クラス11名

観察期間 1987年4月から1988年2月

手続き：筆者は、この時期 K 保育園に保育者として勤務していたため、保育の中のエピソードを参与観察によって収集した。

観察 3

対象児：K 保育園の 1 歳児クラス 16 名

観察期間：1993 年 1 月から 2 月のうちの数回

手続き：自由記述による筆記記録によって事例を収集した。その際、1 月 22 日、29 日、2 月 5 日、6 日の 4 回については、VTR 機器で録画し、筆記記録を補った。

倫理的配慮：対象児の保護者に口頭で研究の趣旨と目的などについて説明し同意を得るなど倫理的配慮を行った。

（２）分析方法

本研究では、膨大なエピソードの中から研究テーマにこたえうる典型的な保育過程をひとまとまりの小話（ここではこれを事例とする）として取り出し分析した。事例は、食事、着脱、排泄、清潔、睡眠などの生活活動場面において、子どもの見通し能力の遂行過程が最もよくあらわれている部分を抽出し、検証した。

観察は、継続的であるとはいっても、その日その活動の一場面であり、保育者と子どもの保育活動は日々生成流転している。保育の総体を捉えつつ、そこにおける子どもの活動の意味を分析するためには、その場面からの情報把握だけではなく、一日一カ月一年という長いスパンをもった保育活動の中でその場面の保育を位置づけていくことが必要であろう。そこで、担当保育者との話し合いや連絡帳から得られる子どもの生活に関する状況的知識も分析する際の参考資料とした。

ところで、本研究における「生活活動」の定義は以下の通りである。

生活活動は、生活における、主体と現実音の能動的な相互作用であり、動機によって駆り立てられ、ある手段を用いて目的の達成を目指す活動である。すなわち、基本的な生活活動といわれている、生命を維持し健康を増進させ、発達・文化に大きく関与する、日常的に繰り返される活動である。また、本研究では、生活行為は、生活活動のひとつの単位（ルビンシュテイン，1946/1982）とする。

生活活動は、遊び活動に比べ、二つの特徴を持っている。ひとつは、順序性があること。二つ目は虚構ではなく現実の世界であることである。したがって、体験され繰り返されたことが行為となって現れやすく、保育現場でも見通し能力を要求されやすい。

そこで、本研究では、1 歳児クラス前半から後半にかけての生活活動の変化を分析

することを通して、見通し能力の発達に1歳児クラスの「もの」「空間」がどのように影響しているのかを明らかにしていきたい。

3-1-3. 結果と考察

観察1により抽出した事例は事例3-1から3-5、観察2により抽出した事例は事例3-7、3-8、3-9であり、観察3から抽出した事例は事例3-6である。観察2より観察1とほぼ同様の事例がいくつか得られたがここでは省略した。（ちなみに事例中の記号は対象児、Hは保育者、Obは観察者である。）抽出された事例は、設定保育後から食事までの活動、食後から午睡までの活動が多かった。この時間帯は、子ども自身がおこなわなければならない細々とした行為の連鎖が多いためではないかと思われる。

食べるための活動は、たとえば、図3-1のような行為の連鎖がみられる。食事をするという目的にむけ、aからeの操作を含んだ“手を洗う”と言う行為をつなげていけば、外から見ると一連の活動になるわけだが、1歳前半ではイメージのまとまりができにくく、手を洗いに行って列の後ろで待っているうちに、他の子どもにつられて洗わずに帰ってきてしまうこともある。このような場面は、観察2でもみられた。事例3-1をみると、いったん手を洗いに行き手洗い場にむかったMsが、担当保育者であるNHの声につられて戻ってきてしまうが、事例3-2では、そうした見通しの弱さを担当保育者が心理的拠点となって支え、複数の保育者の関係プレーのなか無理なく排泄活動へ誘っている。また、事例3-3は、Mkがおやつを食べに部屋へ帰る途中で、眼にとまったものに興味を奪われ最後は水遊びになってしまい、結局保育者に抱きあげられて園庭から部屋に戻る場面である。このように、1歳前半の子どもは、「ひと」や「もの」に動機づけられる行為が多く、生活行為をつなげていくことは難しいが、「ひと」や「もの」を適切に配置すれば、短い見通しの中ではおとなと目標を共有することも可能であると思われる。

これが、1歳後半になると、事例3-4のように自分なりの見通しをもって活動する姿がみられる。図3-2は事例3-3と事例3-4の活動の比較であるが、両方とも園庭から足を洗って部屋に入るまでの場面である。これをみると事例3-3の時点では、Mkの活動は機能的行為が多く、見たものを触ったりすくったりたたいたりせずにはいられない。歩き出したときには「おやつ」というイメージがあっても、他の「もの」で遊び始めた時点でどこかへ行ってしまいうためその都度保育者が声をかけ見通しを支えている。しかし、事例3-4の時点では、保育者と目的を共有でき、かけられた言葉の

意味を理解しつつ、自ら生活行為を連結させ、食事活動につないでいる。また、自分でたらいに入って洗っている姿から、それまでの毎日の中に同じ生活活動が存在した、保育者から同じ働きかけがなされてきたということが推察できる。ある保育者は抱いて足を洗う、ある保育者雑巾で拭くだけ、ある保育者は洗わない、また日によって違う、ということになると、子どもはどの経験を頼りに生活活動をイメージしているのかわからず戸惑ってしまうだろう。もちろん、園庭から部屋に戻る時いつもは服を着替えるが、今日はほとんど汚れていないからそのままでもいいという柔軟性も必要かとも思われるが、3歳未満児の見通し能力を育てていくためには、ある程度のルーティン化した日課を保育の中に組織することが必要だとも思われる。いいかえれば、生活活動にリズムとアクセントをつけるということではないだろうか。

次に、事例 3-5 は、Mk が、テーブルの上におやつが並べられるのをみてテーブルにつこうとするが、Ru に「マダダヨ、マダダヨ」と言われ、食事の前にいつも手を洗うのだということを思い出し、まっすぐ手洗い場に行き、洗ってふいて戻ってくる場面である。「食べたい」⇔「マダダヨ」という矛盾を行為のつながりに立ち戻って考え、最初から遂行することで乗り越えようとしている。Ru は、自分も食べたいから待っていてという意味で「マダダヨ」を連発していたようにも見えるが Mk にはわからず、VTR を繰り返し見てもかなり困惑した表情をしていた。Mk が再度 Ru にマダと言われて再度手を洗いに行くところは、「手を洗ったから食べていいんだ」という Mk なりのテーゼを行為を遂行して確認しているようにも思える。図 3-3 が K 園でおこなわれている食事の準備活動とこの Mk の行為の連鎖である。目標を捉え、見通すということは、先に目を向けるだけでなく、一旦過去の行為に戻っておそこから再度目標に向けて展望することでもあるということがわかる。

このように、1歳前半から1歳後半にかけて生活活動の発達を見通し能力との関連でまとめたものが図 3-4 である。1歳後半ではほとんど無意識的に行われるような「行為」(act)も、1歳前半ではひとつひとつが、ある緊張を要する「活動」(action) (ルビンシュテイン, 1946/1982) である。いいかえれば、1歳前半では、目的をある程度認識し活動するが、そのスパンは短く、活動を構成するひとつひとつの行為も、たとえば蛇口をひねるのに注意と緊張を要するように意識の中にあっただけのものが、1歳後半を過ぎると、意識の外に出て「操作」となり、活動全体のスパンは、見通し能力が発達するにつれて増大するといえる。ただし、見通し能力の発達は、言語能力を含めた認知機能の発達や、生活技術の獲得との関連なしでは考えられない。

このような観察 1 から導き出された仮説（図 3-4）は、観察 3 の中でも多くの事例によって検証された。たとえば、外に行くために靴をはく活動についてみると、1 歳 5 カ月児は、靴をはくために部屋の中で座ってしまい、いざってみたが、遠すぎるのでまた立ち上がって歩き、テラスの靴箱の前でまた座るという姿を示した。靴をはくという目標にむけて必要な行為を計画し組み立てることができなかったわけである。ところが、1 歳 8 カ月児は、「お散歩行くよ」といわれ、自分で靴を持ってきてテラスに出て座り、靴を足にあててはこうとする姿がみられた。このように 1 歳後半には見通し能力において飛躍的な変化がみられることが明らかとなった。

次に、観察 2 と観察 3 を通して見通し能力を支え育てる「もの」「空間」のあり方について考察していきたい。事例 3-6 をみると、1 歳児クラス後半ですでに 2 歳を過ぎた子どもたちがいつもの流れに沿って行為を遂行している様子がわかる。たとえば Ri（2：5）は保育者に言われなくても靴を脱いで揃えて靴箱にしまっている。しかし、保育者が排泄を終えた子どものためにテーブルの上に絵本を広げたことで、子どもたちが一斉に絵本のところに集まってしまい、逆に、保育者は、「絵本とっていてあげるから」と排泄を何度も促さざるを得ない状況になっている。

この場面で、考えなければならないことは二つある。第一に、選択肢を用意すれば、1 歳児は 1 歳児なりに選択して行動するが、その行動を結局抑制するような働きかけになってしまうことが時としてあり得るということである。絵本は、子どもにとって魅力的な「もの」であり、絵本に惹きつけられて子どもが行動しているが、絵本を読もうと誘うタイミングは状況によって違うという難しさがある。

第二に、絵本がこの場合、場つなぎ的に使われているということである。もちろん、ある意味では、絵本は、排泄後の見通しを支える「小道具」となりえる。しかし、散歩や食事の合間に場つなぎ的に絵本を読むという活動では、じっくりと良い絵本に親しむという文化活動が保障しにくいのではないだろうか。

子ども自身が朝登園した時、あるいは、散歩から帰って昼食の準備を待つ間、自分のクラスで好きなおもちゃや絵本を自分で自由に選んで遊ぶ「空間」が充実していたら、この場合、あえて絵本を棚からおろしてくる必要はなかったのではないかと考えられ、子どもの自主的な遊びを引き出す室内環境の必要性が推察できよう。

この事例のほぼ 40 分後、食事を終わった子どものために保育者のひとりが着脱マット（キルティングで作った 1.8 四方のもの）を広げ、子どもがそこに自分のパジャマを持ってきて着脱を始める姿が見られた。この場合、着脱マットは、次の行動への

見通しを支える「小道具」としての役割を果たし、保育者の働きかけとタイミングも有効に機能しているといえる。

このように、3歳未満児保育において、見通し能力を支え、育てる環境としては、大きく分けて、人的環境と物的環境とがあるが、その内容としては、図 3-5 のようになると考えられる。人的環境としては、「心理的拠点としてのおとな」、「共感、模倣、伝達の対象としてのおとなや子ども」だけでなく、事例 3-5 の Ru のような子どもに内的矛盾を引き起こす契機としての子ども集団も存在する。また、絵本コーナーや着脱マットのような「もの」「空間」も見通しを支えている。子ども同士のかかわりに直ちに保育者が介入するのではなく、むしろ発達の契機として捉えなおすことも必要ではないだろうか。

また、事例 3-7、3-8、3-9 のように、着脱活動の中で子どもとかかわる際にも、「もの」は有効に作用する。T シャツやパンツやズボンはこの場合着る「もの」であって遊ぶ「もの」ではない。しかし、あえてこの「もの」を媒介にして子どもとかかわることが、子どもと保育者との間に「間」を作っているといえまいだろうか。

生活活動は、子ども自身の活動でありながら、人とかかわりの中でより豊かで確かなものになる。保育者が、子どもと一緒においしさを共感する、あるいは排泄した子どもに、すっきりしたね、よかったね、と声をかけてあげることは、子ども自身のあらたな生活意欲を引き出すことにつながるだろう。また、着脱しつづける 1 歳児に「いないいないばあ」遊びでかかわったり、ズボンの穴をトンネルにみたててかかわったりする働きかけも「間」のあるかかわりである（着脱活動の発達の意味については齋藤；1988 を参照）。保育者が一方的に押し付ける働きかけの中では、子どもと活動の対象とのあいだに「間」は存在しない。子どもは自己の欲求、要求と対象との「間」の中で、選択しつつ行為する。「考える」とは、そうした「間」の中に子どもが存在することであって、乳幼児期からこれを保障することは、乳幼児の見通し能力を育てるうえでも大変重要なことであると思われる。

3-1-4. まとめと課題

分析を通して、生活活動における見通し能力は 1 歳前半から 1 歳後半にかけて大きく変化するということがわかった。すなわち、生活活動の時間—空間的増大と自律化、生活活動の生活行為への転化である。さらに、1 歳前半では、目標をイメージすることはできるが目標にむかう行為をつなげていくことは困難であるが、1 歳後半に

なると目標をとらえ、ほかの人とイメージを共有し、日常の生活習慣に則って行為をつなげていくことができるようになるということもわかった。

さらに、見通し能力を支え、育てるために、人的環境だけでなく、「もの」や「空間」を整備・工夫していくことが必要であり、それとともに、リズムとアクセントのある生活活動を組織していくことが、乳幼児の意欲と主体性を引き出すうえで重要であることがわかった。

事例3-1 食事前の活動(1)

| NH | Ms (1:2) | YH | 他 児 |
|---|---|------------------------------|--------------------------------------|
| 「ごはんにしよう、手をあらうといで」 「Yk, おてて洗おう。だれかな一番, Yhもいっといで」 | 他児の後を追ってはいはいで手洗い場へ | 手洗い場で、子どもたちが手を洗うのを助けている | 手洗い場の方へ |
| 「Ayこっちだよ、 こっちこっちこっち」 | →NHの声で振り向く | | →Ay自分のことだと思ってまた手を洗いに行く →NHの方へ振り向く |
| 「Msはおてて洗ってお いで。Msはおててだよ」 | NHの方に這って戻ってくる →とまらず這ってきて、食事の支度をしているNHをみている | →近くに来て「これこれ、おてて洗ってこよう」と抱き上げる | |

事例3-2 食事後の活動

| YH | Ms (1:2) | NH |
|--|--|--|
| Msを抱いてきておろしながら、「ほら、ここからこうNせんせいのところまで、よーい、どん」 「よいしょよいしょ」 | NHを見つけ、NHを目がけて、這ってくる NHのひざまでのぼる NHの顔を見て笑う おまるにすわる | Yk, Keの着脱の世話をしている 「Ms」と呼びかける 「わあきたきた。あらはやいなあ、よいしょよいしょ、ほーらきたきたきたー」 Msを抱き上げ話しかける おまるにすわらせる |

事例 3-3 おやつ前の活動 (1)

| OH | MK (1:3) |
|---|--|
| <p>さきほどから何回も「M」呼んで いたが、近づいてきて「Mちゃん、おやつ にしよう」と呼ぶ ちょうだいと手をさしだす Mkの手を引いて部屋の方へ向かう</p> <p>「また行くー？」とうしろから声をかける</p> <p>近くに来て「おやつにしよう」</p> <p>ちょうだいというしぐさ もう一度ちょうだいというしぐさ シャベルを受け取る Mkの手をとり部屋の方へ すかさずMkの手を握る 自分がひろう</p> <p>たらいの水をちゃぷちゃぷさせながら呼ぶ Mkを抱き上げてたらいの中に入れる</p> <p>抱き上げてたらいの中から出させる パンツとシャツを脱がせる</p> | <p>水遊び場が満員になってきたので、右手 にシャベルを持ちながら歩いてきて、縄 に気づき、左手でひろう 呼ばれて振り向く OHに縄とシャベルを渡す OHに手を引かれて歩く 地面に落ちていたシャベルを見つける ひろってまた水遊び場へ行ってしまう 水遊び</p> <p>渡そうとしてやめる 渡す</p> <p>OHに手を引かれて部屋の方へ シャベルが目にとまる</p> <p>たらいのところまで行く</p> <p>たらいの中に入ろうとする たらいの中にすわりこむ ぴちゃぴちゃと水で遊ぶ</p> <p>這って部屋の中へ</p> |

事例 3-4 食事前の活動 (2)

| HI | Mk (1 : 8) |
|--------------------------|---------------------------------|
| 遠くから呼ぶ | みかん山の散歩から帰ってきて 疲れたのか門の所で砂いじり |
| 門の所へ戻ってきて「そろ そろ食べようか」 | → すわり込んだまま砂いじり |
| 「疲れたでしょうMk」 | |
| 「いやじゃないもーん」と抱 き上げる | ← 「いやもーん」 |
| 「やきそばだよ」 | |
| 「やきそばすき？」 | → 「やきそばすき」 |
| たらいの所まで連れてきて おろす | ↓ |
| ズボンとパンツを脱がせる | たらいの中に自分から入って、 自分で足を洗う |
| 「さあきれいきれいになっ たかな」 | → |
| Mkの足をふく | |
| Mkの着脱を手伝う | → 自分のかごからパンツとズボン をだしてはこうとする |

事例 3-5 おやつ前の活動 (2)

| H | Mk (1:8) | Ru |
|---|---|--|
| おやつ(とうもろこし)をテーブルの上に並べる | おやつを見て早速テーブルにつく Ruの顔を覗きこむ きょと、 | ←「マダダヨ」 Mkのまわりをうろうろする ←「マダ」 「マダダヨ マダ」 「タベナイデ マダ」 Mkのからだをおさえる ←「マダダヨ マダ マダダヨ」 ←「MKチャン オイ」とMK いすをひっぱる Hr, Ayらがもう席について 食べているのに彼らにはなに もいわない |
| 保育者は子どもの着脱やかたづけなどでいそがしそうにはしりまわっている | ↓ いすにつかまっている 食べようとしているわけではない ↓ いすからおりる ↓ 手洗い場へ直行する ↓ 手を洗う ↓ 行こうとして手をふくの思い出し、戻ってタオルで手をふく ↓ 手をパッパッとふりながらテーブルの方へ戻ってくる 自分が聞かれたと思って「ウン」と答えながらYHの方を見る ↓ もうこれでいいだろうという顔をして席につこうとする ↓ いすにかけた手をひっこめる ↓ どうしていいかわからないという表情 ↓ また手を洗いに行く | ひとりで「マダ マダ」といっている ←またMkのそばに来ていすをおさえ「マダダヨ」 →服を着せてもらいながら「マダテッテマダ」といっている ↓ 手を洗いに行く途中でまだ寝ている子をのぞきこむ →YHにいわれてふりむき手を洗いに行く |
| YH「Ykちゃんてってあらった?」と聞く→ 「うん」とMKに返事をする | ↓ テーブルに戻ってくる すっきりした表情 ↓ いすにすわる ↓ YHの顔をみる ↓ →べこんと頭を下げる ↓ →とうもろこしを手にとりYHの顔をみながらたべる Ay, HrがObにとうもろこしをさしだして みせたのでMkもまねをしてみせる | |
| YH「ちょっと → Ruちゃんてって洗った?」といいながらRuの服をとりについてRuに服を着せる。 「Ruちゃんいただきますするよ てって洗ってきて」 Ay, Hrたちに 「じゃいただきますしよう」「いただきますーす」 Mkに 「Mkもいただきますーす」 「はいどーぞ」 | | |

事例 3-6 散歩後の活動

| H | 子どもの行動 |
|---------------------------------------|--|
| 先に部屋に入った子どもたちの排泄の世話 | 散歩から帰ってテラスで靴を脱ぎ部屋に入る Ri (2 : 5) |
| Ta, Tsらに「おしっこしたらごはんたべよう」 | テラスで靴を脱ぎながら 「Riもごはんたべにいく」 |
| 「Riもたべよう」 | 靴を揃えてもって靴箱に いれる |
| 「ほらTsちゃんおしっこいって Aちゃんおしっこいこうか」 | |
| 「じゃノンタンの本だしとこうかな」「ノンタンみようねー」とTsに声をかける | Ts (2 : 8) パンツとズボンを 脱いでトイレへ 排泄をすませパン ツをはく |
| 円形テーブルに絵本をもってすわる | |
| 「Fuちゃんおしっこいってきな Riちゃんおしっこいってこよう」 | まだ排尿してない Tsがズボンをはきお わって円形テーブルへ いく |
| 「何読む? これ?これ? じゃこれもっててあげるからおしっこいってきて」 | Ri。Fu (2 : 0) がよってくる Ri着脱コーナー へいく うなづく 納得してトイレへいく Fuそのままですわって 絵本をみている |
| 「Seくんこれもっててあげるからおしっこいってきて」 | Seテーブルにきて絵本をみようとする きこうとしない 他の本をみようとする |
| 「ばっちしててあげるからおしっこいってきて」 | |
| それでも 読みたそうなので | |
| 「じゃ それみたら おしっこいく?それみたら おしっこいく?」 | だまって本を読んでいる 「うん」とうなづく |
| 「Meちゃん おしっこいってこよう」 | Me靴をしまって円形テーブルの方へくる 着脱コーナーへ |
| 「あ それRiちゃんの」と本をひろう | Ri下においてある本に気付き触ろうとする |
| 「Mrちゃんおしっこいってくるか」 | Mr (2 : 9) 「あノンタン」といいながら円形 テーブルへ、すでに本をとって読み始めている |
| 「じゃこれよんだらおしっこいこう」 | |

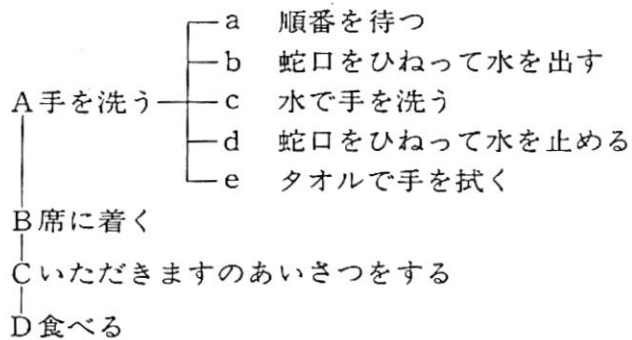


図 3-1-1 食事の準備から食事への活動の中で行われる行為の連鎖

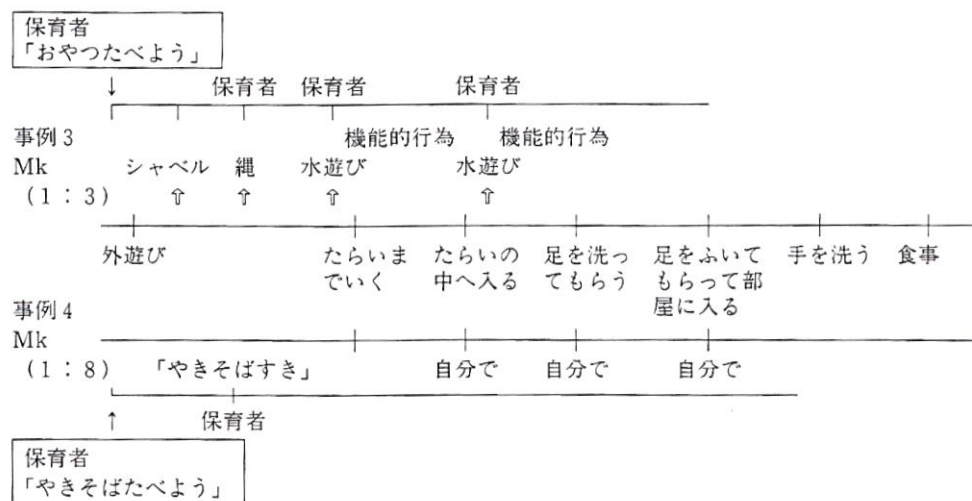


図 3-1-2 事例 3-3 と事例 3-4 の比較

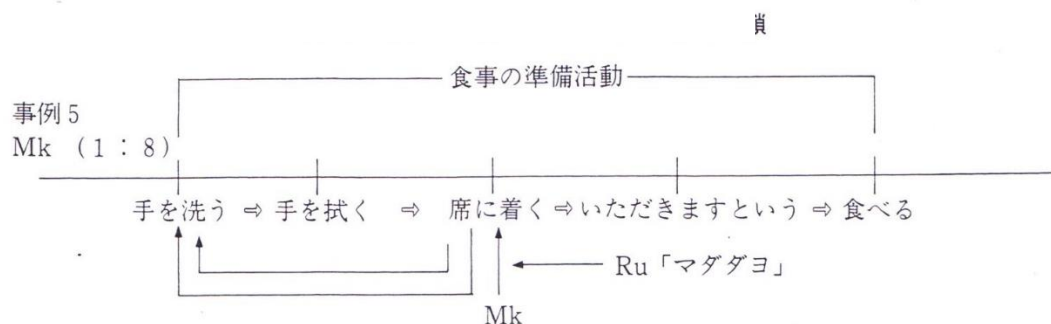


図 3-1-3 事例 3-5 にみられた Mk の行為の連鎖

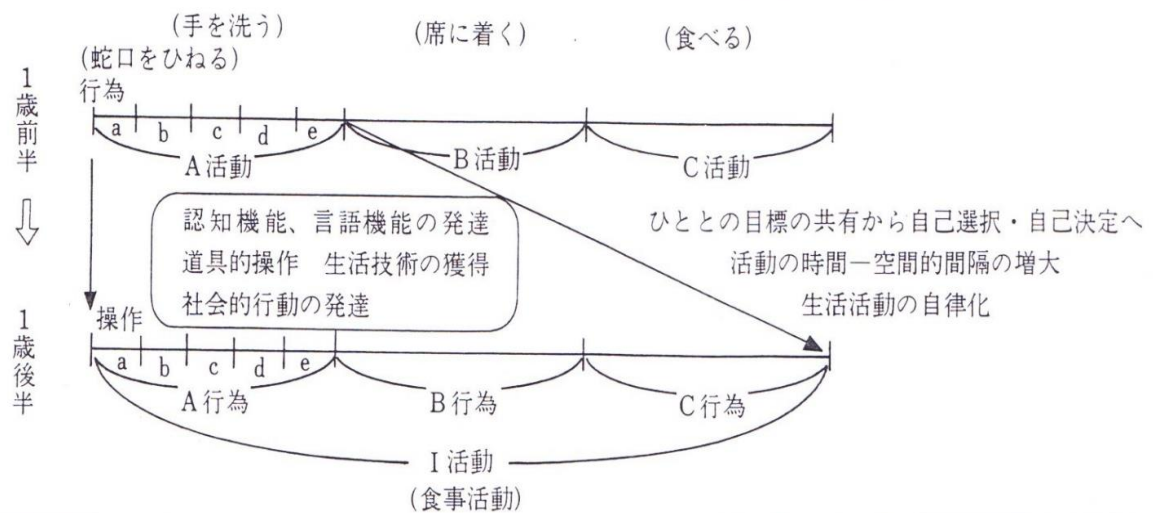


図 3-1-4 1歳前半から1歳後半にかけての見通し能力の変化

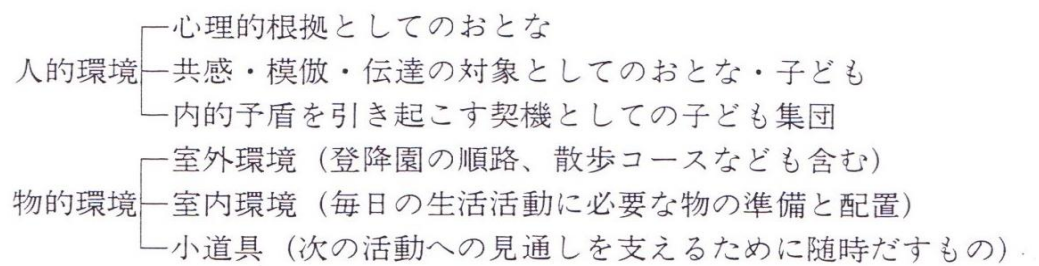


図 3-1-5 3歳未満児の見通し能力に関連する人的・物的環境

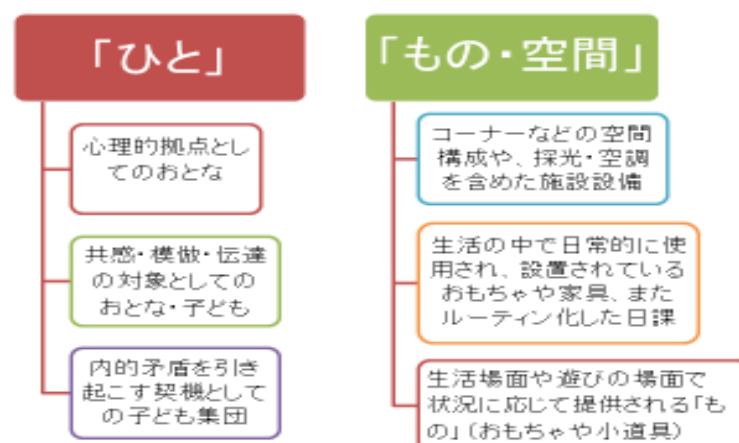


図 3-1-6 3歳未満児の見通しを支える保育室環境

事例3-7 Target K児（1歳4ヶ月）

1988・1・28

| 保育者 H | Target K |
|--|---|
| 「Kちゃん ほら くまさんのパンツはこうか」と新しいパンツをとってきてみせる | 排泄後、すべり台にのぼっていく |
| 「そうだね、Kちゃんのパンツだね」 | →すべり台からおりてきてパンツを受けとり、その場にすわって「パパ」といいながら左手 |
| 「Kちゃんのパンツ、パンツはこうか」と | ←にパンツ右手に足をもってパンツに足を何回もあてる。 |
| パンツにKの足を通そうとする | 「イヤ イヤ ウワーン」と大きい声 |
| 「それじゃ Kちゃん どうするの」 | |
| 「Kちゃん あんよ ナイナイってほら」 | |
| と足をパンツに入れてかくす | →泣きやむ |
| 「でてきたかな イナイイナイ バアー」と | 「アー」と自分の足をみる |
| 穴から足をだす | 「バアー バアー」 |
| 「こっちのあんよもイナイイナイって」 | |
| 「ほら こっちも バアー」 | →「バアー」 |
| 「ほら でてきたよ よかったね」 | |
| 「じゃ 立っちして ヨイショって」 | →前を少しもちあげあげた気分になる |
| パンツのうしろもあげてあげる | |

事例3-8 Target N児（1歳8ヶ月）

1988・2・6

| H | N |
|--|--|
| | （1歳6ヶ月頃からパンツに対して興味をもちはじめ、自分ではこうとする姿がみられはじめる） |
| 「Nちゃん パンツ はこうか」 | →パンツをもってうろうろしている |
| 「それじゃみていてあげるよ」 | ←「ジブン ジブン」 |
| | すわって パンツの穴に足を入れようとする |
| 「Nちゃん それじゃ こっちもってあげようか、あんよ でてくるかな おーい」 | →「イヤイヤ ジブン」といってパンツをもっ |
| 追いかけていって「Nちゃん おしりさむいさむい 早くおしりしまつて パンツはい | ←てにげる |
| て ごはんたべようよ」 | 立ちどまって |
| | →「ごはん？」 |
| 「きょう パンかもしれないね パンかな」 | →「パン？」 |
| 「なにかな おいしいよ」「それじゃあね、 | |
| パンツもって ヨイショって できるか みせて」といいながらパンツの穴に足だけ通す | →立ったまま「ヨイショ」と前をもちあげる |
| | 満足した表情 |
| 「上手 Nちゃん そうヨイショってしたね、ハイおしまい」とうしろもあげる | |

事例3-9 Target Y児（1歳10ヶ月）

1988・2・6

| H | Y |
|--|--|
| Yuの着がえを手伝っている 「Yちゃん パンツもっておいで」 | 排泄後 YuがパンツをはくのをHにみても ←らっているのをみて、「Yちゃんも」 ↓ 自分の衣類カゴからパンツを2枚とりだして |
| 「パンツもってきたね ジャ こっちはいて こっちしまつてこようか」「ナイナイしてね」 | ←くる →黄色い方のパンツをもって しまつてくる Hのところに戻つて ピンクのパンツを正 確に前の上の方をもって足を入れようとする |
| 他児の着がえが終わつて「さあて Yちゃん そう 上手だね パンツもつてあんよ こっちからでてくるかな」 | →足を入れるが2本ともひとつの穴に入つてし ←まう |
| 足がでてこない穴に手を入れて 「あれあれ こっちのトンネルからあんよ ででこないねえ どこいっちゃつたかな」 | →パンツをもう一度脱いでやり直す ←一方の足を穴に入れる |
| 「あ、あんよ でてきたよ シュッポッポー」 | もう一方の足を入れる まちがってひとつの穴に入れそうになる |
| 「あ、こっちのあんよもでできた シュッポ ッポー」と足をつかまえる | |
| 「それじゃ 立ちちして ヨイショつてしよ う」 | 立つて「ヨイショ」と前だけもちあげる |

3-2. 新入園児の慣れ過程における「もの・空間」の役割

3-2-1. 問題と目的

3歳未満児保育の中では、子ども同士の「集団的共感」の機会を保障しながら、一人ひとりの子どもへの「個別的配慮」を大事にすることが重要であること³⁴は、自明の理となってきた。しかしながら、一人ひとりの子どもへの「個別的配慮」が、単に保育者が子どもに対して行う働きかけの多寡の問題ではなく、保育環境全体を視野に入れ、保育の場に存在する「ひと」や「もの」が、相互に作用を及ぼしながら3歳未満児に与える総合的な保育の問題であるということについては、近年ようやく認識が広がってきたといっていだろう。

また、認可外保育所の設置に伴い非正規保育者が増えてきたことと関連して、危機管理対策のみならず保育をマニュアル化して行おうとする保育園がみられるようになってくる³⁵。しかし、危険回避はできるということと、子どもの心の行間を読む保育ができるということとは別である。「AとBがおもちゃの取りあいをして、Aが泣いたら、必ずXの対応を行う」というマニュアルが、常に使用可能だとはいえず、泣きに対して、「子ども、保育者、発達段階、保育環境等、異なる観点からみると、解釈も対応も異なる」（星ほか、2009）はずである。保育者は、乳児を理解し「泣き」を制御できたというある種の錯覚を持つ可能性もあるが、たとえ乳児であっても、何らかの意図を持つ主体であり、お互いの意図のずれが存在する可能性があるのだということをきちんと認識しておくことが必要なのではないだろうか。「乳児保育を保育者と子どもの間、子ども間、保育者間のダイナミックな関係性の場として捉える見方や、子どもを、主体性をもった存在として捉える見方」（星ほか、2009）などを乳児保育の中に導入していくことは確かに重要であると考えられる。

一方、泣くということはどのような意味があるのだろうか。星ほか（2009）の報告によれば、0歳児の泣きは、不快や生理的な要求によると解釈されているだけでなく、「泣くことは言葉の代わりの行為で成長していく証」、「一つの表現の手段なので、不快な気持ちの表現をすることは必要なこと」「一生懸命声を出して、泣いて表現するのはとても大切なこと」という保育者の発言にみられるように、子どもの表現やコミュニケーションの一形態として捉える考え方も報告されていた。また、0歳児の泣きの理由を調べた根ヶ山ら（2005）の調査によると、「生理的理由」「身体的な不快」「物理的状況への不快」という生理的要求に関するものだけでなく、「社会的要求」「抵抗拒否」「甘え」「他児との関係」というカテゴリも挙げられていた。0歳児にとっての泣きは、すでに、要

求や拒否などを他者に伝達する目的で、行われていることがわかる。0歳児に自己表現としての「泣き」があるとするなら、1歳児クラスの子どもにも、何らかの思いを表現するような「泣き」がみられるのではないだろうか。

ところで、3歳未満児が泣く場面として、まず想定されるのが、最初に保育園に入園する場面である。入園当初の数日間から数週間の保育の取り組みを、「慣らし保育」あるいは子どもを主体として捉える考え方から近年は「慣れ保育」と呼ぶ。3歳未満児が慣れ親しんだ場所から離れ、新しい場所で安心感・安定感を持つことを、「慣れる」と呼ぶとするなら、そのためには、子どもにとってのなんらかの心理的拠点を形成することが重要であると言われている（ききょう保育園・諏訪：2008）。3歳未満児が心理的拠点とするのは「人」だけとは限らない。子どもの心理的拠点となって大きな役割を果たすのは保育者であるが、「ひと」が拠点となるだけでなく、「お気に入りのもの」（佐々木，1997）³⁶や「移行対象」（井原，1996；井原，2009）「お気に入りの場所」も、子どもの拠点となり、「生活」や「あそび」を支えるのではないかと考えられる（齋藤：1996）。

3歳未満児の慣れ過程における心理的拠点形成については、金田他（1989a, 1989b）などの研究があり、「一人ひとりの子どもの状況や要求を汲み入れる個別的な方法」（諏訪ほか：1989）が追求されていることが報告されている。1989年当時で、すでに53%あまりの保育園で4日から10日程度かけて保育時間を短縮しながら受け入れを進めており、63%が「いろいろなおもちゃを目につきやすいように置いておく」と回答している。保育者との一対一の遊びを通して、新入園児の不安を和らげ信頼関係を作ろうとしている様子が伺える。しかしながら、「家からお気に入りのものを持ってきたら受け入れる」というのは25%と少なく、齋藤（2012）が報告した調査結果でも、「家からお気に入りのものを持ってきたら受け入れる」と回答した保育者の割合は、約3割であった。

前述のように「泣き」についての研究は散見されるが、そもそも、入園時の子どもの「泣き」が、保育環境との関わりの中で、どのようにその質を変化させているのか、子どもが保育環境からどのような意味を受け取って行動を変化させているのかについての研究は、Gibson, J.J. (1986)・佐々木（2008）・佐々木・三島（2001）のようなアフォーダンスの視点³⁷で解明しようとする試みは見えるものの、進んでいるとはいえない状況である。

そこで、本研究では、保育園1歳児クラスの4月の慣れ過程を分析し、新入園児がどの

ように園生活に慣れていきながら、心理的拠点を形成していくのか、どのような配慮が保育の中に必要なのかを明らかにしておくこととした。入園後 1 カ月間の観察記録から事例を抽出し、子どもの「泣き」の出現に伴って「何を見（視線）」「何に触り（接触）」「何をしているか（行動）」を分析し、心理的拠点の形成過程について考察する。なお、ここでは、「心理的拠点」とは、「乳幼児が安心感・安定感・信頼感を持つことができる心の拠り所であり、外界に向けた視野の広がりや行動などを促す場合や行動の変化を引き起こす要因などを指し、ひと、もの、空間、場、あそびなどを含むもの」と定義しておく。さらに、ここで「ひと」と括られる項目には、保育者の働きかけだけではなく、保育者同士の連携、保護者との意思疎通なども含み、「もの」には、玩具・遊具だけではなく、家具も含める。また、「空間・場」には、室内、室外のコーナーや部屋全体の空間構成なども含めることとする。

本研究では心理的拠点としての「ひと」「もの」「空間・場」が、新入園児の慣れ過程の中ではどのように機能しているのかについて、観察データの中から抽出した事例を分析する。保育環境の中の何に支えられて慣れていくのかについて分析し、保育の場に存在する「ひと」や「もの」「空間・場」がどのような相互作用の中で 3 歳未満児に影響を与えていくのかについて考察する。

3-2-2. 方法

（１）対象と観察方法

東京都内 K 保育園 1 歳児クラスの新入園児 Ta の午前中の様子を観察し、データを収集した。筆者は、日によっては朝 7 時から記録用カメラを用意し、登園する親子を待って登園場面から観察を行った。参与観察の方法をとり、他児と適宜言葉を交わしながら、対象児の様子を VTR 録画した。また、対象児と保育者の行動・発話について随時メモを取り、観察後メモからフィールドノートを作成し分析の資料としたと自由記述により記録した。Ta は、第一子の女兒であり、近くに母方父方双方の祖父母もあり、入園前はおとなの中で育っていた。4 月 1 日時点で 1 歳 5 ヶ月であった。また、東京都 K 保育園 1 歳児クラスは 16 名（男児 8 名女児 8 名）で、そのうち新入園児は 5 名である。

保育者は正規保育者 3 名 OT（女性）、TT（男性）、NT（女性）であり、担任のほか朝パート 1 名—GT（女性）、午後パート 1 名であった。観察データを収集した日時は以下の通りである。2010 年① 4 月 2 日 8:00～9:30／② 5 日 7:30～9:00／③ 6 日 7:24

～9：50／④7日 7：15～11：00／⑤8日 7：30～11：15、⑥12日 7：30～10：10／⑦19日 7：30～9：40

（２）分析方法

4月の慣れ保育の観察データの中から、本研究では、急速に園やクラス、担当保育者に慣れていく最初の7日分の観察データを対象とした。この7日分の記録からTaの「泣き」がみられた場面を、朝の保護者との別れから1時間以内の時間に絞り、入園当初から順に拾い出した。さらにこれらの中で、対象児が「もの・空間」とのかかわりを通して行動を変化させていると考えられるエピソードを5事例抽出した。これについて以下の手順で分析した。

①対象児Taが、エピソードの中で、何を見て、何を触っているのか、その視線の先にあるものと接触物とを表にまとめた。

②対象児Taが、エピソードの中で、どのように泣き、何をきっかけに泣きやんでいるのかを表にまとめた。また、それらの「泣き」が、どのような質を持った泣きなのかを分析した。

これらを基に分析し、「泣き」の変化を促したものは何か、新入園児の慣れを支えるものについて考察した。

（３）倫理的配慮

「日本保育学会倫理要項」に則り、対象者の保護者に書面で研究の概要について説明し、同意・了解を得るなど、必要な配慮を行った。

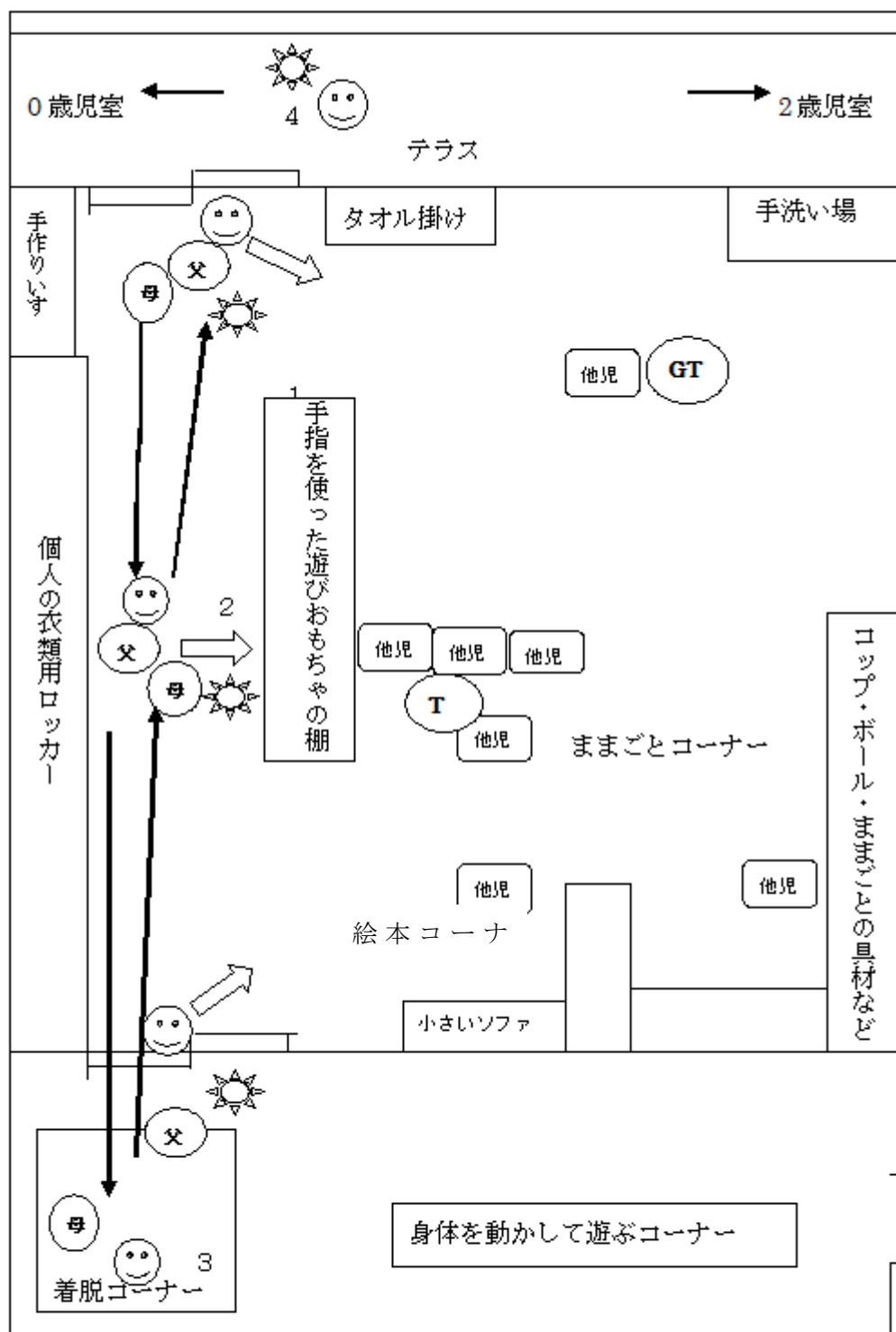


図 3-2-1 K保育園 1歳児室 (☀️ は保育者 OT の動き、😊 は対象児 Ta、➡ は Ta の視線)

3-2-3. 結果と考察

エピソード 3-1 から 3-5 まで、考察をしたあと、Ta の登園場面の視線や行動の変化を表にまとめ、別れ際の「泣き」と慣れを支えるものについて分析をしていく。なお、事例の中で、泣きに関しての記述は下線を引き、泣きやむきっかけとなったできごとについては、斜体で記す。

K 保育園では、4 月 1 日（木）に入園式を行い、2 日から午前中の慣れ保育が始まっていた。エピソード 3-1 は、入園二日目の登園場面であり、図 3-7 は、この日両親が本児と一緒に入室してから退室するまでの動きを記したものである。（ ）内の f は女兒、m は男児の略である。

エピソード 3-1 (4/2 8:05~8:22) 前日の入園式に続いてこの日は登園 2 日目。母と父は、「朝の支度」の手順を聞くために部屋の入り口のタオルかけのところ（1）で。OT の話を聞き始める。その父のズボンに触りながら Ta が部屋に入ってきて、落ちていたお皿を拾って持つ。OT がままごとコーナーからお皿とごはんの材料にみたてたチェーンを持ってくる。「ごはんどうぞ」と寄ってきた Ri(f)に渡すのを、Ri の肩越しにのぞきこむ。OT が「Ta ちゃんもどうぞ」と声をかける。手を伸ばしてお皿の上の“ごはん”を触る。衣類ロッカーの前からタオルかけに移動して支度をする父母の後についてあわてて移動する。視線は、部屋の中の他の子どもたちに（2）向かっている。本児はロッカーの向こう側で TT が A(f)や I(m)や Hr(f)と絵本を読んでいるところを見ている。着脱（おむつ替え）のコーナー（3）でおむつを替えた後、部屋の入り口のところへ、両親と一緒にいき、母に抱っこしてもらい。OT が「ママがいいよねえ」と話しかける。「じゃあ、いってらっしゃいしようか」と抱きとると突然「ぎゃー」と大きな金切り声で泣く。「そうだね」「ママとパパがいいよね」と受けとめ共感しながら「いってらっしゃーい」と声をかけるが、ギゃーッと大声で泣き続ける。両親を追視して泣くので他の保育者に声をかけ Ta を抱き Ri を連れてテラスに出る。ベランダで母親たちが行った方に向かって「ママがいいよー」「パパがいいよー」と Ta の気持ちを代弁するように泣き声に合わせて OT が叫ぶ。次々と登園してくる親たちに挨拶をしながら本児を紹介。「ママがいいよーって、そうだねー」と Ta の泣き声に合わせて声をかける。OT に抱っこされながら、登園してきた少し大きな子どもの姿に次第に視線が移る。「おはようございまーす」と OT に向かって挨拶し、OT も、おはよう〇〇ちゃんと返している。“チューリップ”の歌を歌って抱きながら揺らしてもらっているうちに泣きやむ。（番号は図 1 の Ta の動きの番号と同じ）

前日の入園式では、父母と一緒に登園し式に出席し、そのまま降園したため、この日が初めての一人での登園であった。そのため、本人は、前日に入ったことのある 1 歳児クラスの室内に躊躇なく足を踏み入れ、入ってすぐ、傍らに落ちていたおもちゃのお皿を拾い、他の子どもたちや保育者たちの様子をじっと見ていた。しかし室内に入る時にも、中で移

動する時にも、必ず父のズボンを触り、拾ったお皿を握りながら移動していた。図 3-6 をみると、両親と保育者が移動するのにあわせて、Ta も移動するが、移動しながら、室内で遊んでいる子どもたちの様子を見ていることがわかる。着替えを入れるロッカーの所からは、棚の向こうに TT やままごとコーナーが見え、着脱コーナーからは、窓越しにままごと遊びをする他児の姿を見ることができ、常に他者が視界に入っている。しかも、低い棚（図 3-6 の左中央）や窓などで区切られているため、安全基地にしながら他者の遊ぶ姿を見ることができている。

また、父母と離れる時に、大きな声で長く泣くが、OT が、「“ママがいいよー、パパがいいよー” って」と本児の心の叫びを代弁したり、チューリップの歌を歌って、抱きながら揺らされたりしているうちに泣きが次第におさまっていく。子ども自身の思いを外に出すことをまず重視し、思いを収めるのではなく、保育者が代弁して発散できるように手助けしている、また、なじみやすい歌を歌って気持ちを落ち着かせようとする働きかけも行っている。もうひとつここで重要なのは、Ta が、泣きながらも登園してくる他の子どもたちの姿を視線で追っていることである。「おはようございまーす」とにこにこして、何事もなく通りすぎていく子どもたちを視線で追っているうちに、好奇心のほうが悲しみよりも強まっていくのかもしれない。

エピソード 3-2 (4/5 月曜日 7:18~7:28) 父と母と一緒に登園、すでに朝の支度を済ませたが、フウェーンと泣きだしたため、父は置いていくことができず、OT の手があくのを待つ。Mi(f)ちゃんがお母さんの腕から OT にだっこされ、Mi が「バイバイ」と手をふって、OT の胸からままごとコーナーに降りたので、Ta の父は OT のところへ行った。OT「こんど Ta ちゃんバイバイしようね」というと、Ta は OT に向かってバイバイする。抱いている父とそばにいた母が笑う。「そうだよね。だけど Ta ちゃん、パパとバイバイするんだよー」と、父親から Ta を抱きとると大きな声で泣く。「そうだよね、パパがいいよね」と言いながら、「ちょっといい？」と GT に部屋の中の子どもたちを頼み、テラスに出る。OT「パパ、ママ、バイバーイ」「おむかえきてねー」と言いながら何回も手を振る。Ta も車のほうを見ながら泣く。部屋の中で「あ、ちょっとちょっと」と GT が声をあげたのに気がついて OT があわてて入ってくる。タオル掛けの中に入った A と I がけんかして手がでそうになっていた。「ああ、まった、まった」と二人に声をかけて「どうしたのー」と言う。抱かれていた Ta も泣き止んで二人を見る。少し動いたらタオルかけが倒れそうになる。「ああ、あぶないね、ちょっと出ようか」「あそびたくなっちゃったよね」と二人に言って「何して遊ぼうかな」と誘う。ままごとコーナーに行つて Ta をおろしてお皿をとる。Ta もいつのまにか泣きやんでスプーンを持ってボールにチェーンを入れてかき回す。TT が勤務に入り、

他児とお弁当遊びを始めたのを視線で追う

この日は、土日を挟んだため、クラスに入るのは、三日目であり、OTの顔は覚えているが、まだ、「バイバイする」ということの意味がわかっていない。そのため、Taは、「こんどTaちゃんバイバイしようね」と言われて、父親に抱かれたままOTに向かって手を振っており、周囲に苦笑されている。OTの腕に抱かれた途端に大きな声で泣き出したため、他の子どもに動揺が広がらないよう、OTは、テラスに出て両親との朝の別れを行う。Taに代わって何度も、「パパママ、バイバーイ」と手を振り、ここでも、本児の思いをきちんと表現する手助けをしている。その時、「あ、ちょっとちょっと」というパート保育者の制止の声にあわてて、室内に入り、「どうしたのー」と声をかけているが、この時OTと一緒に、OTがのぞき込むのと同じように二人の子どもの顔をのぞき込んでいる。そのため、しゃくりあげてはいるが、もう、この時にはほとんど泣いてはいない。また、OTが二人を誘ってままごとコーナーに行き、「何して遊ぼうかな」と言いながら、Taをおろすと、Taは、すでに、ボールにチェーンを入れて、スプーンでかき回している。前の週で一度、触っているおもちゃではあるが、ボールの中にあるものをスプーンでかき回す行為は、食事行為として日常的に関わりがある行為であり、子どもでなくてもやってみたくなるのではないだろうか。また、他の二人の子どもが、我先にとチェーンをたくさんボールの中に入れていっているのを見えるということも、模倣活動が活発な1歳児の子どもにとって意味があったと考えられる。

エピソード 3-3 (4/6 火曜日 7:52~7:55) Hm(m)と Re(m)が5歳児クラスのほうへ行ってしまったので、「Hrくーん」「Reくーん」と廊下の向こうの方に声をかけるがなかなか戻って来ないため「まってね、Taちゃん」と言って迎えに行く。はいはいで2,3歩追いかけるが、OTが見えなくなったのでその場で「ふうえーん」と泣く。早番の保育者に「OT、今くるよ」「OTがいいよね」と声をかけられる。Chi(f)がはいはいの姿勢のTaの口元に手を持って行くので早番の保育者が何か食べ物をあげようとしているのだなと推測して「あむあむだって」と声をかける。Hrが代わりに「アムアム」と言う。Taは、泣き止んで意味がわからないという顔をして
Chiの手をはらいのける・部屋にOTが戻ってきて「ただいま」とTaを抱き上げる。OTの顔を見てから泣きだす。「ふうえーん」と泣き「アッチー、アッチー」とゆびさす。

1歳児クラスの子どもたちのうち、二人が廊下の反対側の5歳児クラスのほうへ行ったため、OTは「まってね、Taちゃん」と、Taに少しこの場を離れることを伝えている。クラスの保育者は、たとえ、別の保育者が、部屋の中にいたとしても、かかわっていた子どもに一声かけてから、移動している。第一愛着対象者である担当が、何も言わないで急

に目の前からいなくなるというのは、子どもにとってかなり不安である。担当保育者は、突然、視界から消えたり現れたりする見通しの立たない存在ではなく、“いなくなってもちゃんと戻ってくる人”として存在することが、子どもにとって重要だと保育者間で認識されており、対象園では、このことを踏まえ実践している。また、「ふうえーん」と泣きながら、たまたま歩かずにハイハイで追い始めた Ta を見て、ワンワン遊びを思いついたのか、2歳近い Chi が、Ta の口元に手を持って行って、開いたり閉じたりして、食べ物をあげるふりを始めた。それを見て、早番で側にいた保育者が、「あむあむだって」と声をかけると、横にいた、Ta と同じ1歳5ヶ月の Hr が、すかさず「アムアム」と言いながら口を動かしている。この様子から、このクラスの子どもたちの中では、誰かが誰かにごはんをあげて食べる真似をするというみたて・つもり遊びが、すでに行われていることが見て取れる。入園したばかりの Ta には、自分以外の三者が共有している遊びのイメージが持てず、意味がわからない顔で、Chi の手を払いのけているが、自分に対して、何らかの関わりを持とうとする他者の存在に関心を持ち、泣くことを忘れていたようであった。

エピソード 3-4 (4/6 火曜日 7:56~8:14) 8時番の TT が早めに部屋に入る。早番の保育者と打ち合わせをしていると、0歳児クラスから進級してきた子どもたちが TT のところに集まってくる。Mi(f)が自分のバッチを見ながら、自分のがないという仕草をするので「Miちゃん、これ今日なかったの？」OT「わすれちゃったんだって」TT「あーそうかあ」とバッチの話をしていると、Ta が「ふうえーん」と自分のバッチを持ってきて服にあてる。「あ、じゃあ、つけようか、Ta ちゃんも」「さっきつけないって言ってたけど、つけたくなっちゃったんだよね」と Ta の服にバッジをつける。TT の背中に A(f)がしがみつき、膝に Mi(f)や I(m)が乗る。突然、外を指差しながら「ワーン」「アッチー」と泣きだし、部屋の入り口のところに行って泣きながら開けようとするが、引き戸が重くて開かず OT を振り向く。「わかった、わかった、ちょっと待って」と立ち上がってテラスに行く支度をし始めたのを見てピタッと泣きやむ。OT が早番の先生の膝の上にいた Chi を抱き上げたのを見てまた泣きだす。戸を開けてもらい、レールをまたぐ時に一度泣きやみ、降りてテラスに出てまた泣きだすが、OT が他の保護者とあいさつを始めたのを見て泣きやむ。保護者が行ってしまってから「アッチー」と泣きだす。「パパとママ、いるかなって行ってみよう」とベランダを端のほうまで歩くが、Chi がベランダから園庭に降りようとするので、OT が「Chi ちゃん」と声をかけ止まる。そのたびに泣きやんで振り向く。「いいよ、Ta ちゃん、アッチまでみておいで」と言う。端まで門の外が見えるところで「アッチー」「パパー」と泣く。「パパがいいねえ」と後を追いなから登園してきた保護者や年長の子どもたちに Ta を紹介する。Re(m)が早番の記入ノートに鉛筆で絵を

描き始める。「あーあー、おしごとしてくれてー」とあわてて寄っていくと、Ta も泣きやんで見に行く。

エピソード 3-4 は、前エピソードのあと、TT が勤務に入ってから場面だが、TT は、0 歳児クラスからの持ち上がりのため、進級児は、一斉に TT のところに集まっている。年度初めは付けてくることになっているバッチだが、Mi は、その日は忘れたようで、バッチがないという仕草をすると、Ta も思い出して、自分のバッチを持ってきて胸のところを指さしている。バッチという言葉は身の回りで使われ始めた新しい言葉のひとつだが、本児の朝の支度のひとつになりつつあり、イメージと言葉がつながりやすかったと考えられる。TT に抱かれる友だちを見て、突然泣き出して、部屋の入り口のところで引き戸を開けようとするのを見て、「わかった、わかった」という OT。これは、毎朝、OT と Ta が、一緒にテラスに出て、保護者と泣きの別れをすることが経験として蓄積され、お互いの共通イメージにすでになっていることを示している。テラスに行ってひとしきり泣くという時間が、実は、OT と Ta との情動的交流の時間になっており、Ta が OT に信頼を寄せるきっかけとなっていることをうかがわせる。そのため、OT が、早番の先生（0 歳児担任で昨年度のも担任だった）から Chi を引き取ろうと抱き上げた途端、泣き出し、引き戸をようやく開けてもらったら泣きやみ、テラスに出てからまた泣くという複雑な泣き方をするのも、両親との別れの悲しみのために泣いているというよりは、OT との関係の中で、泣くことを関係づくりの手段とする段階に入ってきているようにも見受けられる。また、Ta 自身に見られる、他者への関心、遊びへの関心が、泣きの変化に影響を与えている可能性も指摘できる。いつものようにテラスで泣きながら歩いていても、Chi や Re が、何かをして OT の関心を引きつけると、そのたびに泣きやんで振り返ったり見に行ったりしており、関心を持てる環境が存在するということが、慣れ過程に重要であることもうかがうことができる。

エピソード 3-5 (4/7 水曜日 7:15~7:35) 早番の保育者に受け入れてもらうが激しく泣く。 OT が来ても視線が移らない。OT に抱かれながら「パパー」と泣く。「パパ？ パパアッチいちゃったの？」「じゃあ、ちょっと見てこようか」と受けとめる。しばらくテラスで「アッチー」と泣く。 OT が通り過ぎる早番の保育者に「Ta ちゃんのパパ、あっちにいた？」と聞くと「あっちにもういない」と応える。「あっちにもういないんだって」「パパまた帰ってくるよって」と声をかける。毎日午前中 1 歳児クラスに入っている GT が勤務に入ったので、パトンタッチして GT が Ta を抱く。「アッチー、アッチー」と GT にもせがんで、テラスの一番端の門に近いところまで Ri と

一緒に歩いて行く。5 歳児クラスの前まで行くとピアノの音が聞こえてくる。リズム遊びをしていて Ri(f)の兄が見える。Ri がうれしそうに部屋をのぞき、中に 2, 3 歩入るので、Ta も泣きやみ、一緒に部屋の中をのぞいている。5 歳児クラスの子どもたちがリズム遊びをしている姿をきょろきょろと珍しそうに見ている。

いつもの早番の保育者に受け入れてもらうが、前日、前々日より朝早いこともあり、なかなか泣きやまない。OT が勤務に入ってもなかなか視線が移らないほど泣きさげんでいる。しかし、OT に抱かれながら、テラスに出て、「アッチー」と泣き叫んでいるうちに次第にトーンが低くなっていく。OT が、通りすがりの保育者に、「Ta ちゃんのパパ、あっちにいた？」と声をかけたりしているのを横で聞いているようである。GT が勤務に入り、GT に抱き留めてもらおうと、またいつものようにテラスの一番門に近いところまで歩いていく。GT は、OT の次に朝 Ta をよく受け止めてくれる保育者であり、Ta にとってはこの時期の第二愛着対象者である。前日の午前中も Ta は GT に抱かれながら、テラスでおおいに泣き、悲しい気持ちを受け止めてもらっている。したがって、GT と一緒にテラスを歩くことによって、受け止められている感覚をもてるのかもしれないと考えられる。テラスの端まで来ると、5 歳児クラスからピアノの音が聞こえ、Ri の兄が友だちとリズムあそびをしているのを見て、Ri もうれしそうな様子をしており、愉しそうな雰囲気の中でびたりと泣きやんでいる。愉しそうな場面を見ること、その雰囲気の中に存在すること自体が、新入園児にとって重要なのではないだろうか。

3-2-4. 全体考察

このように、エピソード 3-1 から 3-5 までを見ていくと、すべての事例で、Ta が、最初から、室内空間全体に視線を送り、他児や保育者、彼らが行っている遊びをよく見ていることがわかった。入園二日目の登園時から Ta は、すでに、エピソード 3-1 の時点で、差し出す「お皿」の中の「ごはん」(チェーン)に興味を示しており、図 3-2-1 の見取り図の中で移動する Ta の動線のプロセスでも、低い棚の向こう側に見える他の子どもたちの動きや保育者とのやりとりなどをじっと見ている。安定感を求めて父のズボンを触りながら、登園してきた本児を保育者が受けとめるという行為の前に、実は、本児は、「触る」、「握る」、「見る、観る」という行為を積極的に行っている。何かを「触る」「握る」という行為が、困難の中で自分を保つ心の支えとなり、「見る、観る」という行為が、好奇心をかきたて、泣きやむきっかけにつながっていると

いけないだろうか。

一方、他児の行動が、本児に理解できず図らずも本児の拒否反応を引き出すという場面もみられた。エピソード 3-3 のように、OT を追いかけてと這っていた Ta に、Chi が、「ワンワンごっこ」をイメージしたのか、“ごはん”を食べさせようとしたが、意味がわからないという顔をして Chi の手を振り払っている。目の前の行動から想起されるイメージは、過去の遊び体験と照らし合わされてあふれ出るものであるため、進級児と新入園児とで、意味の共有の仕方に違いがみられるのも当然であろう。しかし、エピソード 3-4 のように、バッチをつけたいという他児の関心が、本児の関心となって、保育者に要求する姿や、エピソード 3-5 のように、Ri の兄のクラスのリズム遊びをのぞきこみ、観て楽しむ探索活動も行われている。このように、新入園児は、何らかの「場」で何らかの「もの」に触り、その感触を感じ、安心したり、刺激を受けたりしながら、何かを観て、聞いて、感じ取っているのではないかということがわかった。そのため、新入園児を受けとめる保育者は、「泣く子どもを抱いて受けとめるという行為」だけではなく、その子どもの視線がどこに向かっているのか 接触しているものは何かに注目することも、園環境への慣れ過程を理解するために重要ではないかと考えられる。

表 3-2-1 は、事例の中で泣きに関する記述を抽出し、泣きの変化と泣き止んだきっかけを導き出したうえで、Ta が触っていたもの、観ていたものを列挙し、さらに、事例を読み込んだうえで泣きのカテゴリを抽出したものである。

これをみると、最初の一週間は泣きながらも、おもちゃをしっかりと触っており、翌日には、前日触っていたものを自分からままごとコーナーに近寄って探して握る姿も見られている。また、ままごと具材のような「もの」だけでなく、自分の身体は隠すけれども向こう側が見える「低い棚」のような家具が果たす役割も大きい。保育者と同年代の子どものやりとりを観たい気持ちと自分は見られたくない気持ちが交錯する時、このような低い棚があることで、のぞきながら、「場」に参加することができる。絵本コーナーのソファも、ひとりで座りたい子どもの安全地帯となっている。

また、「泣き」は、最初は、「親と引き離される不安・悲しみの表出としての泣き」であったが、しだいに、「悲しいという思いの表現としての泣き」に変化し、「私から離れないでという思いの表現としての泣き」「悲しい・寂しいという思いの表現としての泣き」になり、さらに「泣きたい気持ちにつきあってほしいという泣き」「泣きたい気持ちを受け止めてほしいという泣き」に変わっている。「表出」と「表現」との違い

は、表現したい他者の存在を意識しているということである。「泣き」をしっかりと受け止めてくれる人がいるということがわかり、その存在を意識しているからこそ、その人に向けて「泣き」を表現できるのである。そのため、入園後 3, 4 日経つと、「泣きたい気持ちに付き合ってほしい」「受け止めてほしい」という相手を明確に意識した「表現としての泣き」に変化している。そして、この「表現としての泣き」は、単なる「表現」ととどまらず、さらに「泣き」を手段として相手との双方向のかかわりを意識した「コミュニケーションとしての泣き」に変化してくる。したがって、「表現としての泣き」は「コミュニケーションの泣き」の一種ではあるが、双方向のかかわりを意図し目指している可能性があると考え、ここでは区別しておきたい。

3 歳未満児は、ただ単に、親と離れるのが悲しいから寂しいから泣くのではない。端から見ると“可哀想な子ども”に見え、3 歳未満児保育を否定する要因のひとつとなりかねない新入園児の慣れ過程だが、子どもは、実は、環境の中で、積極的に、他者の遊びや生活を観察し、知的好奇心を働かせ、自ら環境に働きかけようとしている。「泣き」についても、悲しい、寂しいという気持ちの「表出」から、担当保育者に対する「表現としての泣き」や、「コミュニケーションとしての泣き」に変化させているのである（図 3-2-2）。

そのためには、まずは、ここにいて大丈夫だという「安心感」、そこに行けば受け止めてくれる保育者とおもしろそうな遊びが待っているという「見通し」と「安定感」が必要である。そして、そのおもしろそうな遊びは、泣きながらも視野に入ってくるような適切な配置の空間構成や、心を動かすおもちゃや、そのおもちゃで楽しそうに遊ぶ他児の存在があつてこそ、よりおもしろさが高まる。

「泣き」の合間に見られる子どもの行動と環境との関係を分析することによって、「もの」「空間・場」の意味が明らかになったと考えられる。

さらに、新しい空間や場に子どもが慣れていく過程では、保育者という「ひと」が支えるだけでなく、「もの」や「空間・場」も、子どもに「意味」を与える重要な役割を果たしているということがわかった。

保育実践の過程で、保育者が、子どもの気持ちを読み取り、どう考え、それを子どもにどう働きかけるかが重要であることは自明の理である。新しい場所や見知らぬ人の中に入った時、一刻も早く「見知らぬ人」が、「信頼できる人」になり、園内に「安心できる居場所」ができることが必要だろう。しかし、「見知らぬ人」が、「信頼できる人」になるためには、その人と“楽しいあそび”を共有することが重要であるし、見知らぬ場所で、まず、新入園児が、楽しい雰囲気を感じ取り、場の意

味を共有していけるようにすることが必要ではないだろうか。さらに、保育者と進級児が「もの」を媒介にあそびを楽しむ様子を観ることや子ども同士のかかわりの場面に遭遇することなども、自分の今いる空間に対する信頼感を育てることになるのではないだろうか。

物的空間的環境には、確かに「価値」や「意味」がそこに内在していて、それを見つけ出すのは動物や人間の側であるが、環境に「意味」を与えて別の環境に変えていくのも人間である。図 3-2-3 にみるように、子どもは、「もの」から意味や情報、価値などを受け取り、それをある「空間・場」で他者と共有する、子どもは受け取ったそのような意味や情報から、安心感を持ったり、相手の気持ちを感じとったり、何か別のものを想起したり、成り行きを推測したりする。また、何かを表象し、実際に行為するのである。また子どもの中に想起された意味を「もの」とかかわることによって、意味を与え、環境を変化させていき、さらに環境から「意味」を見出して利用していくという関係が、子どもと物的空間的環境との間には存在するのではないかと考えられる。「ひと」は、「もの」からだけでなく、「空間・場」に存在することによっても「意味」を見出す。したがって、「ひと」と「もの」だけでなく、「空間・場」との関係性についてもさらに検討を進めていかなければならないだろう。新入園児だけでなく、在園する 3 歳未満児のあそびを支える環境のあり方などについては今後の検討課題である。

表 3-2-1 Taの別れ際の泣きと視線・行動の変化との関連 (Taは対象児、OT、TT、AT、GTは保育者)

| 事例 | 日時 | 「泣き」に関する記述 | 事例から導き出される「泣き」のカテゴリ | Taが接触しているもの | Taの視線 | 泣きやむきっかけとなったこと |
|--------|------|---|---|--------------------------------------|---|--|
| 事例3-7 | 4/2金 | <ul style="list-style-type: none"> 抱きとると突然「ぎゃー」と大きな金切り声で泣く ギャーッと大声で泣き続ける 両親を監視して泣く Taの泣き声に合わせて声をかける “チューリップ”の歌を歌って抱きながら揺らしてもらっているうちに泣きやむ。 | 突然親と引き離される泣き・・・「不安・悲しみ・恐怖の表出としての泣き」 | 父親のズボン 入れ物のふた、おもちゃのチェーン 母親 OT | <ul style="list-style-type: none"> OTが持ってきたお皿とおもちゃのチェーン TTが他の子どもにも絵本を読んでいた。 母親に抱かれOTの顔を見る。テラスで登園してくる少し大きな子どもの姿がみえたこと | 抱いてももらいながら歌を歌ってもらったこと。登園してくる少し大きな子どもの姿がみえたこと |
| 事例3-8 | 4/5月 | <ul style="list-style-type: none"> 朝の支度を済ませたが、フウェーンと泣きだした 父親からTaを抱きとると大きな声で泣く Taも車のぼりを夏ながら泣く 抱かれていたTaも泣き止んで二人を見る Taもいつのまにか泣きやんでスプーンを持ってボールにチェーンを入れてかき回す。 | 土日をはさんだのでまだ不安が大きい「不安・悲しみの表出としての泣き」 | 父親、OT、ボール、ペットボトルのおもちゃ、スプーン、チェーン | OTと一緒にベランダから門の外を見る。車の通る道路を見る。部屋の中で声がして部屋の中のものを見る。 | 他の子どもの行動への関心 ままごとコーナーでの遊び |
| 事例3-9 | 4/6火 | <ul style="list-style-type: none"> OTが見えなくなつたのでその場で「ふえーん」と泣く Taは、泣き止んで意味がわからないという顔をしてChiの手をはらひのける OTの顔を見てから泣きだす 「ふえーん」と泣き「アッチー、アッチー」とゆびさす | 「私から離れないでほしい」という思いの表現としての泣き | ペットボトル 異材質 スプーン 皿 | ままごとコーナーのおもちゃに視線が移る。OTの動き、早番のSTとひざに乗っているHr Chi | ChiやHrが、自分に対して何か関わろうとした |
| 事例3-10 | 4/6火 | <ul style="list-style-type: none"> Taが「ふえーん」と自分のパッチを持ってきて服にあてる 突然、外を指差しながら「ワーン」「アッチー」と泣きだし、部屋の入り口のところに泣きながら開けようとする 「わかった、わかった、ちよと待って」と立ち上がりながらテラスに行く支度を始めたのを見てはタタと泣きやむ。 レールをまたぐ時に一度泣きやみ、降りてテラスに出てまた泣きだす OTが他の保護者とあいさつを始めたのを見て泣きやむ 保護者が行ってしまうから「アッチー」と泣きだす OTが「Chiちゃん」と声をかけ止まる。そのたびに泣きやんで振り向く 門の外が見えるところで「アッチー」「ババァー」と泣く。 「あーあー、おしどしてくれてー」とあわてて着ていくと、Taも泣きやんで見に行く | 「悲しい寂しい」という思いの表現としての泣き「泣きたい、泣くことにつきあつてほしい」という思いの表現としての泣き | 入口の引き戸 OT | TTとTTに駆け寄り他の子どもたちを見ている。部屋の入り口 園庭、門の外、登園する少し大きい子どもたちと保護者、早番記入ノートと次々に視線が移る | OTと一緒に「アッチー」につきあってくれなうだと感じたこと、テラスと部屋との段差に気をつけて出る時、OTが保護者と楽しそうに挨拶を始めたこと、Reが早番記入ノードに鉛筆でじを書いていたこと |
| 事例3-11 | 4/6火 | <ul style="list-style-type: none"> 早番の保育者に受け入れられてもらいが激しく泣く。 OTに抱かれながら「ババァー」と泣く しばらくテラスで「アッチー」と泣く Riがうれしそうに部屋をのぞき、中に2、3歩入るので、Taも泣きやみ、一緒に部屋の中をのぞいている | 朝だけ会う保育者のためまだ慣れず激しく泣く。「悲しい寂しい思いの表現としての泣き」 「泣きたい気持ちにつきあつてほしい」という泣き | 早番の保育者 OT、ままごと のチェーン、スプーン、プラスチックのボール | 父親の歩いて行つた門の外を見ながら「アッチー」とゆびさす。 | 5歳児クラスのリズム遊びのピアノの音と大きい子どもたちの声が聞こえてきたこと、一緒にいたRiのうれしそうな顔 |

| 4/2 入園翌日 | 4/5 | 4/6 | 4/7 | 4/8 | 4/12 |
|--------------------------|-----|-----|-----|-----|------|
| 「不安・悲しみの表出としての泣き」 | | | | | |
| 「悲しいという思いの表現としての泣き」 | | | | | |
| 「私から離れないでという思いの表現としての泣き」 | | | | | |
| 「悲しい寂しいという思いの表現としての泣き」 | | | | | |
| 「泣きたい気持ちにつきあってほしいという泣き」 | | | | | |
| 「泣きたい気持ちを受け止めてほしいという泣き」 | | | | | |

表出としての泣き → 表現・コミュニケーションとしての泣き

図 3-2-2 慣れ過程における泣きの変化

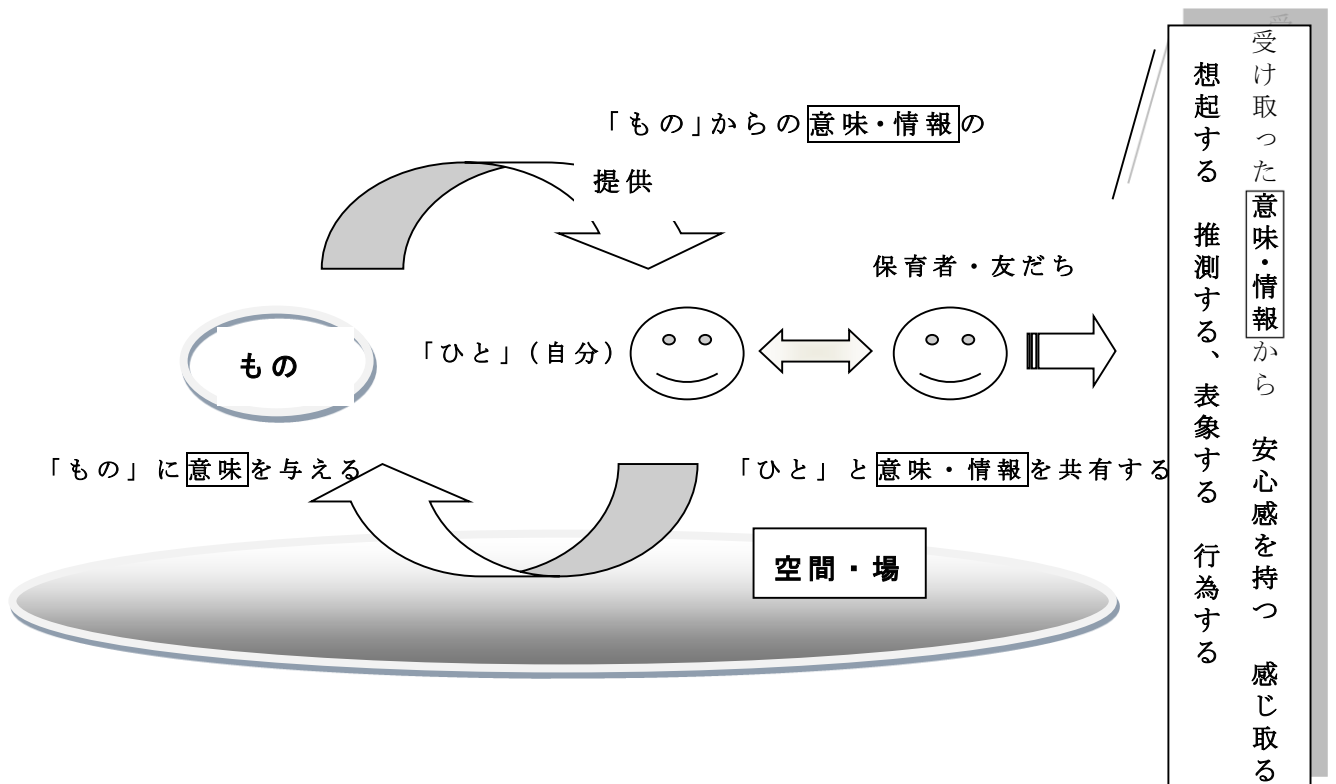


図 3-2-3 「ひと」「もの」「空間・場」の関

第4章 乳児院の1, 2歳児の保育室環境における「もの・空間」

4-1. 乳児院における縦割り保育の導入と「ひと」「もの」「空間」

4-1-1. 目的

乳児院は、乳児に人間らしい生活を保障し、豊かな発達を促すために必要な働きかけ（ケアと教育）をおこなう場である。言い換えれば、「生活」と「発達」と「教育」が結合した概念としての「保育」が、乳児院にも存在するということである、ところが、児童福祉施設最低基準の職員配置では、直接処遇職員としてまず位置づけられているのは看護師であって保育士ではない。これに対しては、現場からも「今日の乳児院には、養育（生活）の場としての処遇環境が求められており、それを担う職員として保母職（現保育士）を位置づけることは当然」（潮谷，1996）などという声もある。庄司（1995）は乳児院を取り巻く状況の変化のひとつに、処遇困難事例の増加をあげているが、特に、病虚弱児、障害児、被虐待児の増加が目立ち、「子どもの心身の発達と親への指導に多大な専門的援助を要する」と述べている。このように、家庭機能の脆弱さや少子高齢化が問題となっている今日、「保育」の専門家として地域の子育てに貢献する役割が乳児院職員にも期待されている。

前述のように、乳児院に在籍する3歳未満児に対する保育も、子どもの健やかな成長を願い、日々より良い保育を目指して努力している保育者たちの実践の成果の上に成り立っており、個々の事例検討にとどまらず、集団保育としての検討が必要でありそうした保育環境における実践が議論の俎上にのることが重要である。そこで、本研究では、ある乳児院における縦割り保育実践を事例として取り上げ分析する。

欧米においてホスピタリズムが大きく問題とされるようになって以降、日本でも乳児院児を対象とした実証的研究が進んだ。Bowlby, J. (1951)が、施設児の様々な発達上の問題が maternal・care(母性的養育)の不足によるものだと指摘したことは、ある意味で日本の乳児院における対保育者数の改善を促した。1964年には、子どもと職員の比率はそれまでの3対1から2.5対1へと増員し、1976年には1.7対1、2004年には2歳未満については1.6対1と徐々に改善されてきている。

また、このような人的環境の改善に伴って、乳児の行動と発達に関する研究も進み、1996年には実践的成果を踏まえて「乳児院養育指針」がまとめられ、2009年には新版が作成されている。金子（1996）は、乳児院関係者らの努力は、「施設保育だからといっ

て、いかなる家庭養育より劣ることはありえないという信念の下に、現場の立場から乳児院の改善をはかり、ホスピタリズム解消をめざした実践という点で貴重である」と述べている。

ところで、これまでの乳児院保育研究は、乳児院保育の特徴である「複数の養育者による断続的保育」という保育形態を、いかにして「家庭」的条件に近づけていくかを課題としてきたとっていいだろう。養育担当制を採用する乳児院が 1976 年ですでに 73%を超えているという事実もその成果をものがたっている（金子，1994）。

本研究でいう、縦割り保育体制とは、入所児すべてをいくつかのグループにわけ、入所から退所まで同じ部屋で保育をしようとする方法である。一方、横割り保育体制とは、従来の乳児院が一般的にとっている保育体制で、ほぼ 1 歳未満と 1 歳以上とに部屋を分けて、保育をする方法である、この方法は、月齢にあわせ授乳、睡眠などの世話や衛生面の管理がしやすいが、一方常に一緒に行動する集団が大きくなりがちで臨機応変な保育がしにくい。また、1 歳未満で入所し、やっと部屋に慣れた乳児が、1 歳を過ぎたために部屋を移り新しい空間に再度慣れなければならない問題もある。

そもそも、入所した乳児は、場や人に慣れていく中で「大好きなおとな」を作り、お気に入り「場所」でお気に入りの「もの」を手にして精神的に安定していく。「大好きなおとな」や「特定のお気に入りのおとな」は、部屋を移行する際に、一緒に移行することができるが、お気に入りの「場所」や「もの」は、他の子どももお気に入りであることもあり、一緒にというわけにはいかない。つまり、子どもにとって心理的拠点のひとつが失われる可能性があるということである。

そこで、本研究では、ある乳児院が横割り体制でおこなっていた年度と、次年度に縦割り保育が試みられた年度の実践を比較検討し、実践者と研究者が事例分析をおこないながら、縦割り保育体制への移行の中で変化したものを明らかにし、さらに、乳児院児にとっての「ひと」「もの」「空間」の意味について考察していきたい。

4-1-2. 方法

対象：神奈川県 A 市 D 乳児院の 1996 年 2 月から 12 月までの縦割り保育体制に移行した当初の保育実践を研究対象とする。ただし、横割り保育体制の時期の保育と比較するため、1995 年 11 月から 12 月の資料も活用する。乳児院の定員は 20 名。職員構成は院長 1 名、栄養士 2 名、直接処遇職員 16 名、うち、看護師 2 名、保育士（当時は保母）14 名、事務

員 1 名、調理員等 2 名である。なお、直接処遇職員数は国基準では 13 名であるが乳児院独自の持ち出し分、県加算を含め、1996 年 12 月現在で 16 名である。

資料の収集方法：本研究は、実践者と研究者との毎月一回の話し合いの積み重ねから生み出されたものである。話し合いは、実践者によってかかれた保育日誌および職員会議録と保育者によって収集された膨大なエピソードをもとにおこなわれた。また、縦割り保育体制を実施して 4 ヶ月後と 10 ヶ月後、2 回に分けて直接処遇職員（以下、保育者とする）全員に質問紙法による意識調査をおこない、その結果をもとに、取り組み全体への考察を加えた。いわば、現場で起きている問題を発見し「協働探究」によって得られた知見を現場に還元し問題解決を行っていくという「アクションリサーチ」のひとつともいえる。

4-1-3. 実践の概要と分析

（１）縦割り保育導入の経過と目的

本院では、歩行前の乳児（おおむね 1 歳 3 か月未満）を乳児室、それ以上の 1, 2, 3 歳児を幼児室で保育する横割り保育体制をとっていた。1995 年度、1996 年度時点での院内の間取りと勤務時間は、図 4-1-1、図 4-1-2、図 4-1-3、の通りである。

乳児室では保育者以外の職員のサポートが得られたため、朝食時是一对一での食事支援が可能である日も多かった。ただ、3 回食になっている 1 歳前後の子どもについては日課に追われがちな保育となっていた。早朝と夕方はグループ内で一人勤務となってしまう、授乳が重なったり乳児が一斉に眠くなって対応に苦慮することもあった。

一方、幼児室は 24 時間 10 名が同じ生活リズムで過ごしていた。寝ても覚めても 10 名の集団のため、同年齢同士で共感しあえる場面もあったが、子どものストレスが高まり発散する方法を考えあぐねる毎日だった。

1995 年に入り、乳児室に在籍している子どもの中で、1 歳半を過ぎようとしている子どもが 2 名いたが、幼児室が満員のため、移行を果たせずにいた。どうすべきかについての話し合いを職員同士でおこなったところ、「縦割り保育にしてみたらどうか」という意見があがり、検討し試みていくこととなった。

かねてから、縦割り保育体制への興味は若干名の保育者の中にはありつつも、横割り体制から縦割り体制への移行は多くの困難が伴うため、会議の議題にのぼることはなかった。しかし、数年後に乳児院の建物の建て替えを控え、縦割り保育体制の可能性を模索するため試行を決意したのである。

始めるにあたって、縦割り保育体制に何を求めるかを職員全体で話し合ったところ、次の意見が出た。

- ① 乳児から幼児への移行がなくなり、その時期の子どもたちにとっては過ごしやすくなるのではないか。
- ② 建て替えにむけての予行演習になるのではないか。保育者のグループも固定すれば、当然、現在より、保育者同士の摩擦は増すだろうから、今から保育者同士のコミュニケーションや、対人関係調整能力を高めておく必要がある。
- ③ 横割り保育体制では一斉に活動する形態が多いが縦割り保育体制にすれば、大人も年齢に応じた配慮をしつつ子どもの要求を受け止めることができるようになるのではないか。
- ④ 2部屋20名を16名の保育者でローテーションを組むより、10名の子どもを8名の保育者が担当するほうが、保育者と子どもの関係がより親密になるのではないか。
- ⑤ 新入所児童がおとなの入れ替わりが頻繁なため混乱することがあるが、縦割り保育に伴う勤務体制の変化によって緩和できるのではないか。
- ⑥ 担当児とかかわる時間を増やすことはできないか。
- ⑦ 建物内部の配置や構造上の問題を解決することがまず必要ではないか。（建て替えの際にこの意見が活かす方向で検討することになった）

このような意見を踏まえて、第一に保育者—子ども関係の改善、第二に柔軟な保育内容づくり、第三に保育者同士の関係作り、第四に新入所児の混乱の緩和を目的に実践を取り組むこととした。

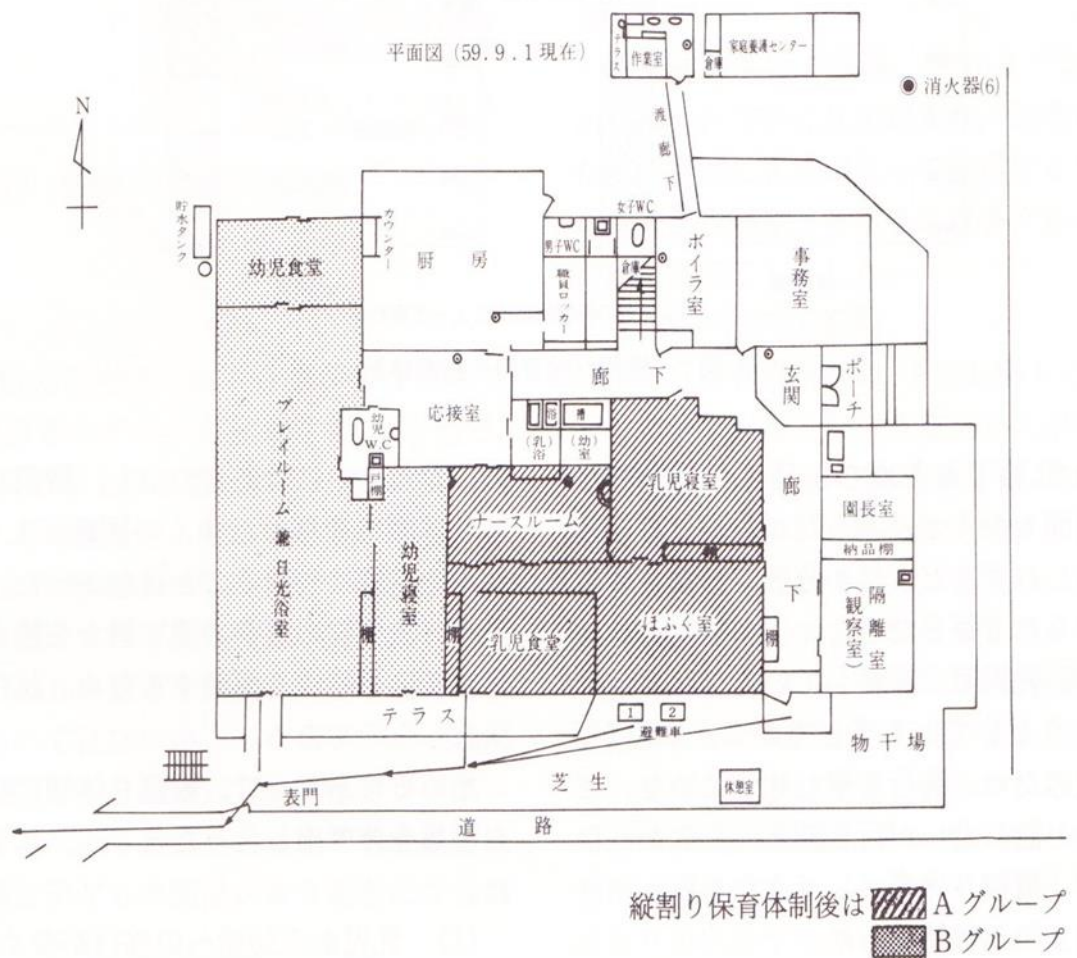


図 4-1-1 D 乳児院平面図

(2) 実践の方法と経過

1996 年 2 月から縦割り保育を開始した。

- ① 保育者と子どもをそれぞれ二つのグループに分け、旧乳児室を A グループ、旧幼児室を B グループとした。また、保育者は担当児のグループに入ることとした（図 4-1-1 参照）。
- ② 職員の勤務時間についての話し合いは難航したが、結果的には、食事、午前の活動、朝夕の時間を手厚くするため、「断続勤務」午後子どもが午睡に入るあたりから 2 時間半休憩をとってまた勤務につく方法）を導入することになり、1996 年 7 月から実施した。（図 4-1-2、図 4-1-3）
- ③ 物的条件の改善—それまで乳児しかいなかった生活空間に幼児が入り、幼児しかいなかった生活空間に乳児が入って生活するため、様々な不都合が生じるが、各グループ

で話しあい環境整備を行うことにした。

< A グループの経過 >

乳児室であったため、独立した食堂がない、子ども用トイレがないなど幼児が生活するための物的条件は不足している。トイレやおまるは B グループのものを使用した。箆笥は購入し、食堂は隔離室を使用した。開始した当初は、幼児たちは A グループへの所属意識はなく、院内を気の向くままに動き回っていた。それまで鍵のかかる旧幼児室で生活をしてきたため、鍵のかからない旧乳児室に移った幼児は自由に部屋を出はいりし、汚物用水槽におもちゃを落としたり、引き出しを片っ端から開けたりして遊んでいた。そのため保育者は振り回され、自分の居場所も定まらず精神的に参ってしまう日々が続いた。

加えて、入退所の多さも混乱の大きな要因となっていた（筆者が観察した 9 か月間のうち入所 17 名退所 16 名）。そこで、食事場所を隔離室から慣れ親しんだほふく室に移し、おもちゃ棚を子どもから見えるよう工夫して居室で落ち着けるよう心掛けた。

< B グループ >

B グループの室内に乳児のための生活空間をどうつくるかがまず検討課題となった。それまでナースシューズを履いたまま入っていた部屋であったが、畳三畳を室内に設置し、乳児の仰向けやうつ伏せでの遊びを保障して保育者が傍らで関われるようにした。はじめはおもちゃ棚の前においたが、1, 2 歳児がおもちゃを出してそこで遊ぶようになり、当初の目的である 0 歳児のためのスペースになっていないということで、プレールームの中央においた。それでも、三輪車で乗ってしまう幼児もいたが、その都度保育者の言葉かけで理解が進み、乳児の場所として定着してきた。

開始当初、1, 2 歳児の乳児への接し方に不安があり、おとなは神経を使っていたが、生活を共にすることで、乳児をかわいく思う気持ちが幼児の中にも芽生えはじめ、また、おとなの乳児への接し方を学ぶことで、動きが穏やかになり、安心してみていられるようになってきた。

おとなの変化としては、幼児室に入ってきた時には動き回ることが多く、子どもへの働きかけも立ったままで行うことが多かったが、乳児が入ってきたことにより、座って子どもとかかわる場面が圧倒的に多くなり、幼児に対しても子どもと同じ目の高さで語りかけるようになってきた。言葉かけも、「みんな〇〇しよう」というよりも、「△△ちゃん、〇〇しよう」と一人ひとりへの呼びかけが増えた。

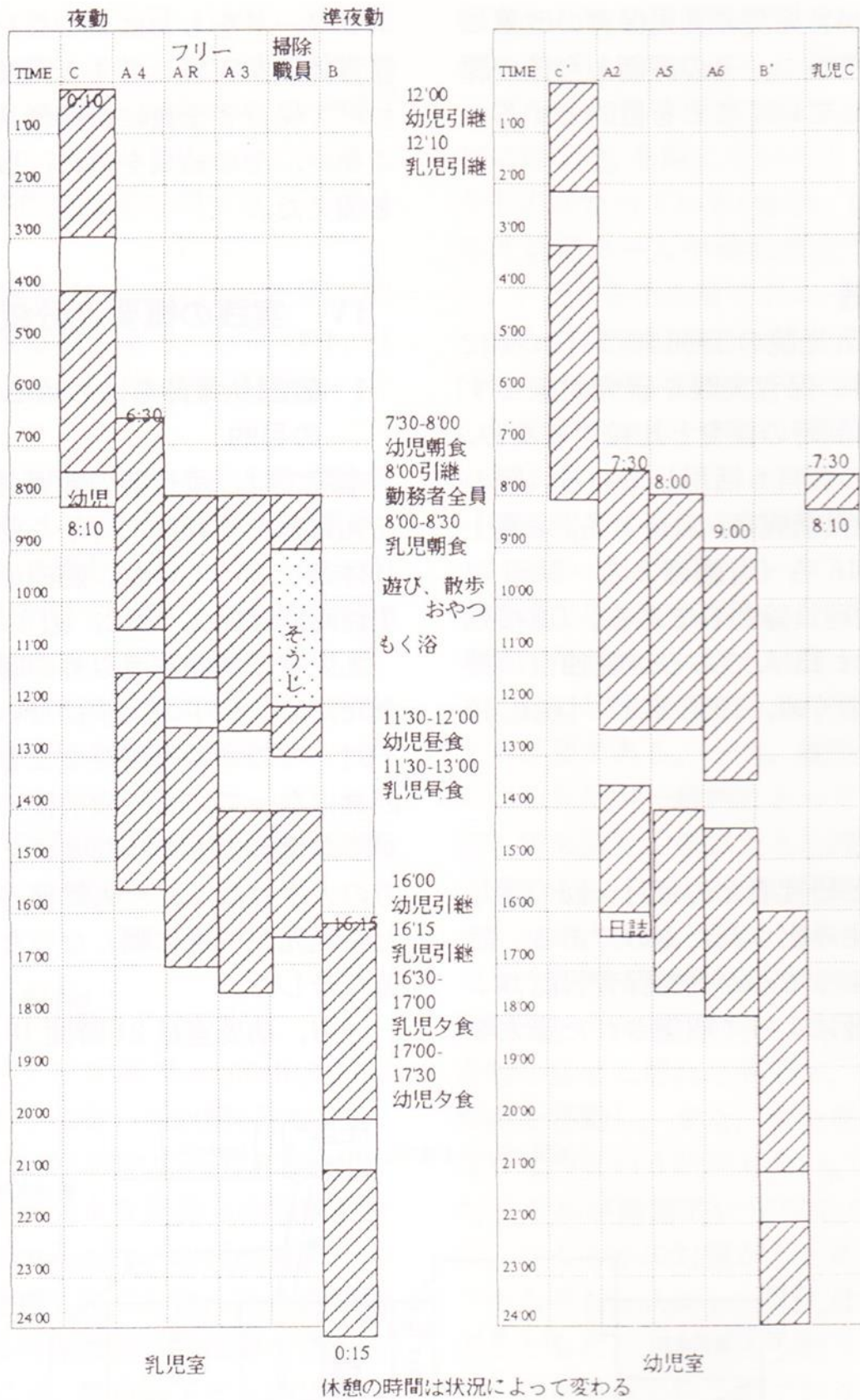


図 4-1-2 横割り保育時の勤務体制

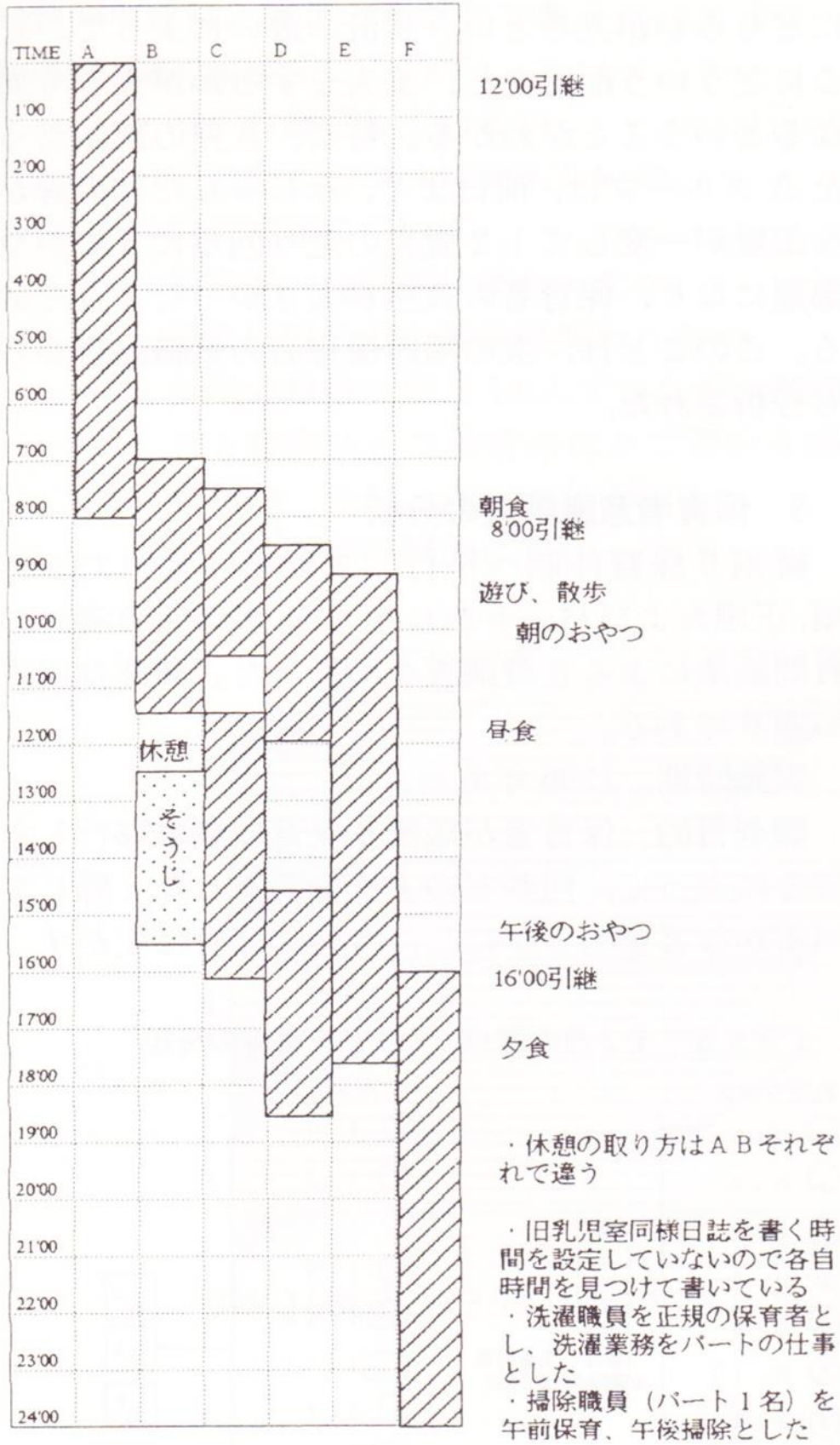


図 4-1-3 縦割り保育時の勤務体制

1995・12月の時点での午前の保育の分担



1996・12月時点での午前の保育の分担

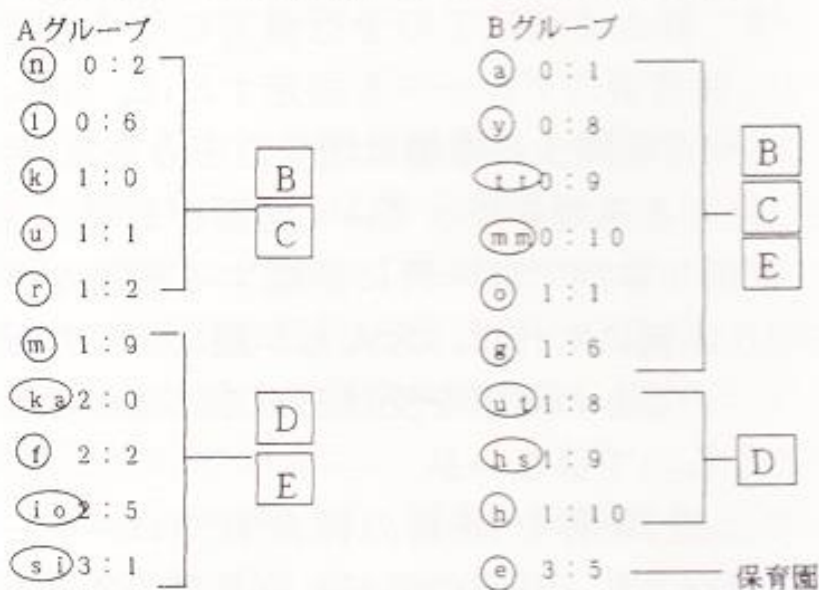


図 4-1-4 横割り保育と縦割り保育の午前保育の分担の比較

このように、AB どちらのグループとも、「ひと」「もの」「空間」に関して検討され、工夫がされているが、特に A グループは、0 歳児中心の静かな環境が一変して 1, 2 歳児が走り回る部屋となり、保育者の当初の負担はかなり大きかったようである。このことは、次節の保育者への意識調査の結果からも浮き彫りとなった。

| | | | | |
|-------------------------------------|----------|----------|-----------|-----|
| 表4-1-1 担当児との関係について(n=18) | | | | |
| | 近くなったと思う | 遠くなったと思う | 変わらない | 無記名 |
| 割合 | 59% | 0% | 27% | 14% |
| 表4-1-2 担当児以外との関係について(n=18) | | | | |
| | 近くなったと思う | 遠くなったと思う | 変わらない | 無記名 |
| 割合 | 75% | 6% | 6% | 13% |
| 表4-1-3 縦割り保育は月齢の高い子どもにとってどうか(n=18) | | | | |
| | メリットが多い | デメリットが多い | どちらともいえない | 無記名 |
| 割合 | 50% | 6% | 38% | 6% |
| 表4-1-4 縦割り保育は月齢の中間の子どもにとってどうか(n=18) | | | | |
| | メリットが多い | デメリットが多い | どちらともいえない | 無記名 |
| 割合 | 34% | 3% | 48% | 15% |
| 表4-1-5 縦割り保育は月齢の低い子どもにとってどうか(n=18) | | | | |
| | メリットが多い | デメリットが多い | どちらともいえない | 無記名 |
| 割合 | 6% | 31% | 50% | 13% |

| | | | |
|--------------------------|-----------------|--------------|---------|
| 表4-1-6 子ども同士の関係の変化(n=18) | | | |
| | 異年齢集団で変わってきた | 同年齢集団で変わってきた | 変わっていない |
| 割合 | 83% | 11% | 6% |
| 表4-1-7 おとな同士の関係の変化(n=18) | | | |
| | お互いに意見が言いやすくなった | 22% | |
| | チームワークがとりやすくなった | 11% | |
| | お互いに意見がいいにくくなった | 0% | |
| | 人柄や保育観が見えやすくなった | 44% | |
| | おとな同士の関係が近くなった | 6% | |
| | その他 | 17% | |
| | | 100% | |

表 4-1-8 縦割り保育体制実施後に何が変わったか－回答者の自由記述

| | 否 定 的 意 見 | 肯 定 的 意 見 |
|---|--|---|
| A | <ul style="list-style-type: none"> ・ 中間の子どもの午睡の時間がバラバラなため遠出の散歩に行きづらい ・ 個性の強い子の対応 毎日のことなので大変 ・ 日中動きの違う 10 人に目が行き届かずけがも増えたのでは ・ 寝かしつけがたいへんになった ・ 一斉行動ではないので自然に分散になる 一人勤務の時対応しきれない ・ 食事の時は大きい子中心の行動になり赤ちゃんに対して少し疎遠になってしまう | <ul style="list-style-type: none"> ・ 新入所児を早く把握しやすい ・ ひとりひとりの特性がより理解できるようになった ・ ひとりひとりへの働きかけがほとんどになった ・ 対応する子が 20 人から 10 人になり子どもに目を向けることが多くなった ・ 10 人の子どもと仲良くなれる ・ 一斉行動ではないので対応しやすい時もある ・ 年長児への語りかけが丁寧になった（すわって話しかけるなど） ・ 子どもたちが担当以外も以前より慕うようになった |
| B | <ul style="list-style-type: none"> ・ 深夜勤務、準夜勤の時など月齢の高い子に制限してしまう場面が増えた ・ 「～ちゃんは小さいでしょ」「～ちゃんは大きいんだから」と注意する機会が増えた | <ul style="list-style-type: none"> ・ 月齢の高い子の人数が減ったことでまとめやすい ・ 所属意識が強くなり、子どもたちへの接し方も深くなった ・ 上の子に下の子の面倒をみてもらったりお手伝いをしてもらうことが多くなった ・ 今いる赤ちゃんも 2 歳までみられると思うと大きくなっていく姿が楽しみのようになった ・ 束縛が少なくなった 個々の気持ちを大切にできるようになってきた ・ 日中落ちついて過ごす時間をつくれる ・ 年齢に応じて少しずつだが子どもも所属意識をもっていると思う ・ 小さい子も大きい子の刺激を受けている ・ 月齢の差のある子どもたちとの生活＝家庭的 |

4-1-4. 保育者への意識調査と結果・考察

縦割り保育体制へ移行してから 4 ヶ月たった 6 月に、正規職員、パート職員合わせて 18 名への保育者への質問紙法により意識調査を実施した。概要は以下の通りである。

調査目的：保育者が縦割り保育体制に移行したことによって、何がどのように変わったと感じているのかを明らかにし、環境変化と子どもの発達との関連について考察する。また、乳児院としては、今後の保育に活かしていくことも目的とする。

実施時期：1996 年 6 月

倫理的配慮：筆者自身が職員会議に参加して説明を行いつつ、倫理的に必要な配慮をおこないながら、乳児院職員がお互いに知りたいことを中心に質問項目の内容を作成していた。院長・主任・研究グループと連携を十分とるようにした。

質問項目

① 物的環境面での変化について

② 人的環境面での変化について

特に、人的環境面の変化については、子どもにとってどう変わったかだけでなく、子ど

も同士の関係の変化や、保育者と子どもとの変化、おとな同士の変化についても項目として採用した。結果を表 4-1-1 から表 4-1-8 に示す。

これらを見ると、56%の保育者が、担当児との関係が「近くなった」と回答し、さらに担当児以外の子どもとの関係は 75%が「近くなった」と回答している。また「縦割り保育体制は子どもにとってどうか」という質問に、「月齢の高い子どもにとってメリットが多い」と回答した保育者は 50%となった。しかし、月齢の低い子どもにとっては「デメリットが多い」が 31%、「どちらともいえない」が 50%となった。さらに、子ども同士の関係については、同年齢集団よりも、異年齢集団で変化がみられたとする保育者が 83%みられた。また、おとな同士の関係は、「人柄や保育観が見えやすくなった」「お互いに意見がいいやすくなった」が 44%、22%と多く、新たな関係性によって良い方向の変化がみられたことが示唆された。

まず、担当児との関係よりも担当児以外の子どもとの関係が近くなったと感じている保育者が多いのは、そもそも乳児院が養育担当制をとっていることと関連するだろう。養育担当者はケースマザーとも呼ばれるように、乳児院の中では、授乳・食事の介助、排泄・入浴の世話など担当児への育児行為を全般的に担当する保育者であり、子どもとの関係が最も近いおとなであることは間違いない。しかし、保育者によってはローテーションで交互に乳児室と幼児室に入る場合もあり、同じ部屋で生活している子どもであっても散歩の時以外はあまりかかわっていないという場合もあった。しかし、グループの所属がおとなも子どもも決定したことにより、グループに入る日数も後述するように増加し、毎日顔を合わせて遊んでいるうちに担当児以外の子どもとも仲良くなることが増えたといえるだろう。

また、1, 2 歳児にとってはメリットが多いが 0 歳児にとってはデメリットが多いと感じる保育者の割合が高いのは、開始当初の落ち着きのなさも影響しているが、0 歳児のための遊びのスペースが確保されていないのに比べ、1, 2 歳児は集団規模が小さくなり、以前より小グループで園庭で遊んだり散歩に出かけたりすることが可能となったことが影響していると考えられる。

縦割り保育と横割り保育との違いについての自由記述（表 4-1-8）をみても、A グループの記述に「日中動きの違う 10 人に目がよく行き届かない」「食事の時は大きい子中心の行動になり、赤ちゃんに対し、少し疎遠になってしまう」など月齢の低い子どもに視点を置いた記述が見受けられる一方、B グループの方には、「月齢の高いこの人数が減ったこ

とでまとめやすい」「束縛が少なくなった、個々の気持ちを大切にできるようになった」など、月齢の高い子どもに視点をおいた意見がみられるのは、乳児室幼児室として使用していたそれまでの部屋の雰囲気と比較するからという理由もあるだろう。しかし、いずれにしても「ひとりひとり」「個々の」と子どもへの気持ちの理解や働きかけを問題にしていることは AB 共通しており、注目される。

おとな同士の関係については約 8 割が肯定的に評価しているが、「嫌な部分もみえる」「話し合う時間がない」という声もあり保育としての検討課題もある。

4-1-5. 保育者が担当児とかかわる量（日数）の変化

職員が実際に勤務し、しかもそのクラスに入って担当児とかかわることができた日数の変化を、横割り保育体制時と縦割り保育体制時とで比較したものが図 4-1-5 と図 4-1-6（日勤・夜勤の両方を含む）である。

これによると、横割り保育体制時の 1995 年 11 月では、全保育者の平均で 12.2 日であったのが、縦割り保育体制時 1996 年 11 月になると、19.8 日と大きく増加している。また、横割り保育体制時では、保育者が担当児と 1 週間会わないケースも見受けられるが、縦割り保育体制時では 4, 5 日会わないということはほとんどない。つまり、前述のように、子どももその担当者もグループが固定化されたことでグループ中心に勤務する体制が整えられ、子ども一保育者関係の密度が高まる素地が得られたといえるだろう。

| 1995/11 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 担当と関わった日数 | |
|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|------|-----------|----|
| u (0:1) | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 18 | |
| s (0:7) | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 0 | 病院へ入院 | | | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | | |
| n (0:6) | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 13 | |
| g (0:6) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 8 | |
| m (0:9) | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 13 | |
| h (0:10) | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 12 | |
| f (1:2) | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 14 | |
| c (1:5) | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 16 | |
| k (1:5) | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 14 | |
| si (2:1) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 7 | |
| i (1:7) | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 11 |
| j (1:8) | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 15 | |
| p (1:8) | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 11 | |
| ko (1:8) | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 12 | |
| mi (1:10) | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | |
| tu (1:11) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 9 | |
| a (2:1) | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 10 | |
| hi (2:1) | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 18 | |
| to (2:4) | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 10 |
| e (2:5) | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 13 | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 平均日数 | 12.2 | |

図 4-1-5 措置児がその担当者と関わることでできた日数 (1995 年 11 月)

| 1996/11 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 担当と関わった日数 | |
|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----------|------|
| n (0:2) | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 21 | |
| l (0:6) | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 16 | |
| k (1:0) | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 22 | |
| u (1:1) | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 18 | |
| r (1:2) | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 16 | |
| m (1:9) | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 22 | |
| ka (2:0) | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 22 | |
| f (2:2) | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 19 | |
| io (2:5) | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 20 | |
| si (3:1) | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 15 | |
| a (0:1) | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 22 | |
| y (0:8) | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 20 | |
| tt (0:9) | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 21 | |
| mm (0:10) | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 19 | |
| o (1:1) | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 22 | |
| g (1:6) | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 21 |
| ut (1:8) | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 18 |
| hs (1:9) | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 19 |
| h (1:10) | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 22 | |
| e (3:5) | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 21 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 平均日数 | 19.8 |

図 4-1-6 措置児がその担当者と関わることでできた日数 (1996 年 11 月)

4-1-6. その後の実践経過と取り組みのまとめ

第一回の意識調査から更に 5 ヶ月後、縦割り保育体制に移行してから 9 ヶ月後に、第二回目の意識調査を実施した。

実施時期：1996 年 11 月

調査内容：保育者とのかかわり、子ども同士のかかわり、物的環境、子どもの発達、保

育者同士のかかわりについて、横割り保育体制時と比較しながら自由記述による意識調査をおこなった。

縦割り保育体制に保育者も子どももかなり慣れてきたためか、グループによる違いはほとんどなく共通する意見が多かったが、集約すると、以下の5点となった。

- ① 「保育者と子どもの関係はさらに近くなった」と感じる回答が多かった。保育者側から一人ひとりの子どもの姿がよくみえるようになり、「保育者の喜びとなっている」との回答もあった。
- ② 「担当制のありよう」が変わってきた。これまで、担当児へのこだわり、担当児の保育担当者へのこだわりは強いものがあり、外部者だけでなくグループ外の保育者にも人見知りをすることは、愛着形成が成功している証拠と考える傾向があった。しかし、逆にいえば、担当児以外は見えにくく、「一人ひとりの子どもの問題が保育者全体の課題となりにくい」という弱点があり気になる子どもの問題や個人目標が会議で深められずにいた。ところが担当者以外のおとながその子どもとの距離を近づけたためグループ内の子どもの問題がグループ全体で把握できるようになり、「担当者が一人で抱え込まずにグループ内で相談しあいながら子どもとかかわることができる」ようになってきた。
- ③ 保育者の保育観の違いがお互いにわかるようになってきた。以前はそこまで理解しあう時間がとれなかった。
- ④ 乳児にとってより良い環境とはなにか、前回の意識調査で課題とした出たテーマについて十分検討しきれていない。「落ち着き」や「静けさ」だけでいいのか、乳児の物的環境について検討が必要である。

4-1-7. 全体考察

乳児院の乳児保育を質的に高めていくうえで、保育者が要となることは疑う余地もないが、保育者自身の意識や行動のレベルの議論だけでなく、保育体制、勤務体制を含めた保育全体的方法的検討も必要である。その意味で今回の実践研究が、乳児院の横割り保育に対する当時の乳児福祉界の固定的な考え方に一石を投じた意義は大きい。実践全体を通して明らかになった点について述べておきたい。

- (1) 「子ども－おとな関係」「子ども－子ども関係」「おとな－おとな関係」の質的变化
縦割り保育体制への移行によって、乳児院内の人間関係に質的变化をもたらしたといえ

る。担当児以外の子どもとおとなとの関係の変化だけでなく、担当児との関係も変化した。その子どもにとって第二第三の愛着対象者が形成され始めたことで、第一愛着対象者との硬直化した関係が変化した場合もある。また、一人ひとりの姿がみえるようになったことでその子の個性や状況にあった対応ができるようになった。安全基地としての「特定のおとな」が、「ひと」という環境の重要性であるばかりでなく、「ほかのおとな」や「子ども」とのかかわりも、乳児院の生活を共感性の高いものに変化させる可能性をもっているといえる。

ただし、おとな同士の関係の密度も濃くなり今まで見えなかったものが見えてきたということも自由記述で指摘されている。保育者—保育者関係の質的向上は、お互いの人間観、子ども観、保育観をぶつけ合い磨きあっていく必要があるだろう。

ところで、縦割り保育が意味をもつのは集団の規模とも関連している。保育所の異年齢保育においても、あまり大きな集団ではかえって同年齢集団が複数クラス存在するような状態になり効果が少ないと言われているように、適正規模の少人数グループケアが必要だと考えられる。つまり、養育担当者との一対一の関係では、かえって行き詰ることもあり、ある程度の「おとな」と「子ども」の存在が必要だと認識されていると考えられる。

（２）心理的拠点形成とマルチプル・アタッチメント

１歳前後の子どもの「移行」に伴う不必要な混乱や動揺は、縦割り保育体制を導入することで解消した。乳児が新しい場面に直面するとき、主に「ひと」「もの」「空間・場所」という３種類の心理的拠点をつくる必要がある。「移行」はせっかく作った心理的拠点のひとつである「空間・場所」を崩してしまう。ともすると、激しい後追いをすればするほどアタッチメント形成は良好だと思われがちだが、見慣れた「場所」や「空間」、お気に入りの「もの」が突然なくなってしまうと、不安定になるのは当然といえる。また、養育担当制をとっていても、16人の保育者が頻繁に交代勤務を行い、会える日数が少なければアタッチメント対象を作ることには容易ではない。そもそも複数の対象にアタッチメンを形成することは「マルチプル・アタッチメント」（斎藤，1992）と呼ばれている。乳児にとって「特定のおとな」を作することは重要だが、と同時に乳児にとって第二第三の愛着対象者を作ることにも必要ではないかと思われる。それは、家庭で、母親がいなければ、父親や祖母に甘える子どもの姿をみれば理解できることであろう。

（３）施設集団保育としての課題

「複数の保育者による断続保育」が施設保育の宿命であると言われることが多いが、ヨ

ヨーロッパでは、一人の保育者（一生独身を貫く決意を持った女性）による長期の継続保育の取り組みがみられるという（金子，1996）、しかし、現在の日本で現行の体制にとってかわるのは難しいだろう。だとしたら、いまある人的物的資源を有効に活用することをもっと追求すべきだと考える。つまり、複数の保育者と複数の子どもがいる良さを保育に活かすということである。複数の子どもがいるからこそ、共感の渦ができ、複数の保育者がいるからこそ、お互いに刺激しあい、人格を磨きあうことができるのである。おとなと子どものそれぞれの人格陶冶はより良い集団の中でこそ行われるのではないだろうか。

4-1-8. おわりに

本研究では、乳児院という3歳未満児の施設において、保育体制の変化の中で、「ひと」「もの」「空間」がどのような意味をもち、その関係性がどう変化するかについて考察した。次章では、さらに、乳児院の生活活動との関連で、「もの・空間」について考察していきたい。

4-2 乳児院における心理的拠点形成と「もの・空間」

4-2-1. 目的

保育所における3歳未満児保育においても、子ども同士の「集団的共感」の場を創っていくだけでなく、一人ひとりの子どもたちへの「個別的配慮」が必要であることは、近年の保育研究の蓄積の中で認識されつつある³⁸。保育園入園時に子どもが園に慣れていく過程を「担当制」との関連で分析した金田他の調査（金田・柴田・諏訪：1989）でも、3歳未満児が自分の担当者（または担任）を心理的拠点にして、居場所を確保し、探索活動を行っていくことが報告されており、心理的拠点としての「ひと」の意味が確認されている。しかしながら、乳児集団保育における心理的拠点形成が、保育環境全体の中でどのようにすすめられているのか、「ひと」だけでなく「もの」や「場所」が心理的拠点になりうるためには、どのようなシステムと条件が必要なのかについて十分解明されているとは言い難い。また、乳児院における集団保育では、個別的に配慮しつつ、保育者と子どもが複数存在するという特性を生かした共感関係をどう作り出しているのか、その際、乳児院児の心理的拠点形成と保育環境とはどのように関連しているのかについての視点を持った研究は、ほとんど見あたらないといっていいたいだろう。

前章では、入所してやっと慣れた0歳児が、1歳になってすぐに、乳児室から幼児室へ移行していたために不安になるという事実疑問を感じた職員たちとともに、縦割りグループ保育を検討し導入、保育・養育内容の検討を行った。導入前後での保育者—子ども関係、子ども—子ども関係、保育者—保育者関係の変化を分析しながら、子どもの遊びのエピソードを拾い出していったところ、1歳前後の移行に伴う不必要な混乱・不安がなくなること、縦割りになることで、乳児と幼児ときょうだいを別々の部屋に分離された状態で、一人で担当していた職員が、両方の子どもに同じ部屋で関われるようになり、接触日数が増加したことなどが報告された。担当養育制がとられていても、勤務の都合上、担当者が毎日担当児に関わるわけではない。特定の愛着対象者を形成することは重要だが、場に応じネットワークを作りながら複数の愛着対象者が存在するよう、保育を工夫することも大事だと実践的にも確認されてきたといえる³⁹。

また、近年は、小規模グループケアを実施することによって、個別対応の機会をより多く作り、養育者が、子どもとより密接に関われるように支援する取り組みが進められている（平成17年3月30日雇児発第0330008号通知「児童養護施設等のケア形態の小規模化の推進について」）。そこで、本研究は、3歳未満児の心理的拠点を形成していくために保育における人的物的環境がどのように関連しているのかを明らかにすることを目指しながら、特に、以下の点について考察していくことを本研究の目的としたい。

- ①乳児院という居住型保育養育施設における小規模グループケアによる生活は、それまでの大きな施設の中での生活と比較し、どのような違い・変化があったのか
- ②上記の違い・変化は、3歳未満児の心理的拠点形成とどのように関連するのか
- ③複数の3歳未満児を複数の保育者が保育・養育するという形態の利点を生かしながら、子どもの安心感・安定感を確保していくためには、どのような保育環境が必要かについて考察し、小規模グループケアが3歳未満児の心理的拠点形成とどう関連するのかについて明らかにしていきたい。

なお、本研究では、**心理的拠点**とは、「乳幼児が安心感・安定感・信頼感を持つことができる心の拠り所であり、外界に向けた視野の広がりや行動などを促す場や、行動の変化を引き起こす要因などを指し、ひと、もの、場所、遊びなどを含むもの」と定義しておく。

4-2-2. 方法

（１）対象と手続き

対象：神奈川県 D 乳児院 25 名（0 歳前半から 3 歳前半まで）と保育者 20 名の保育を調査対象とする。D 乳児院は、研究 4-1 の対象乳児院と同様である。

A 乳児院は、全国に先駆けて縦割り保育を 1996 年から導入し、乳児院における保育内容・方法の深化発展に大きな関心を常に持って取り組んでいる乳児院である。グループ毎の職員体制や保育形態の推移は表 4-2-1、室内の間取りは図 4-2-1、4-2-2、4-2-3 の通りである。2000 年までは 20 人定員でワンフロアの室内に、仕切りをつけ、2 グループ（「るる」と「ぼぼ」）に分けて生活していたが、2001 年に 25 人定員になり、職員が子どもの要求に十分応えられない時間が増えたため、ゆとりある養育を生み出すため 2006 年度から日中のみの小規模デイケア室（「らら」）を作り、2007 年度から夜間も含めた小規模グループケアを開始した。（ただし 2009 年度 2010 年度は都合によりデイケアのみ）2006 年度までの勤務体制、2007 年度からの勤務体制は図 4-2-4 の通りである。

表 4-2-1 D 乳児院の保育形態の変遷

| 期間（年度） | 定員 | 形態 | グループ名 | 子どもの人数 | 保育者数 |
|-----------|----|-----|--------|--------|------|
| ～1995 | 20 | 横割り | 乳児室 | 10 | 16名 |
| | | | 幼児室 | 10 | |
| 1996～2000 | 20 | 縦割り | A グループ | 10 | 8名 |
| | | | B グループ | 10 | 8名 |
| 2001～2006 | 25 | 縦割り | るるグループ | 12 | 10名 |
| | | | ぼぼグループ | 13 | 10名 |
| 2007～現在 | 25 | 縦割り | るるグループ | 10 | 8名+α |
| | | | ぼぼグループ | 11 | 8名+α |
| | | | ららグループ | 4 | 4名+α |

α…小規模ケアでの増員1名（3グループに入る）

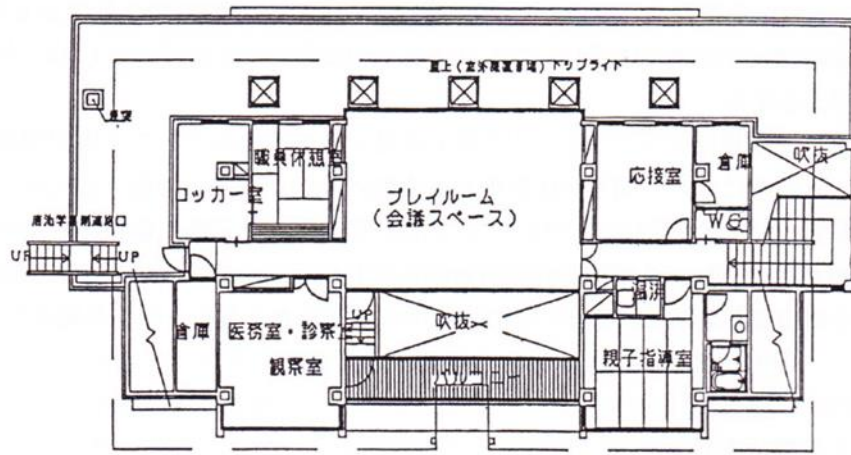


図 4-2-1 乳児院本体の二階平面図

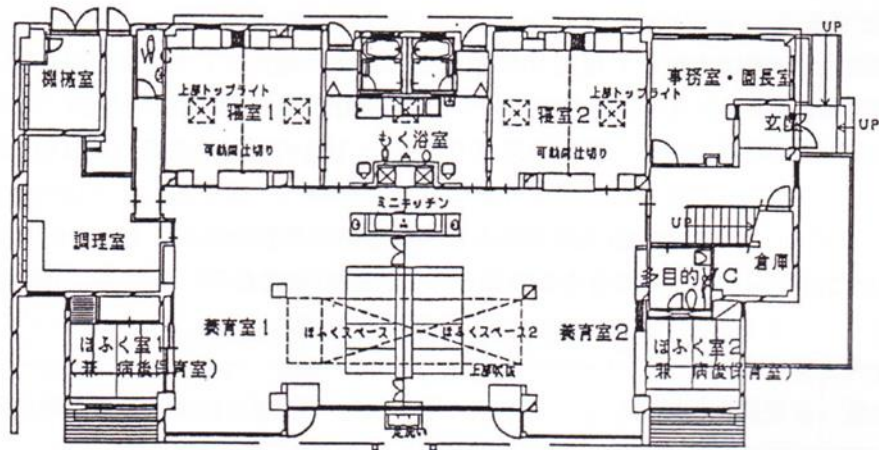


図 4-2-2 乳児院本体の 1 階平面図

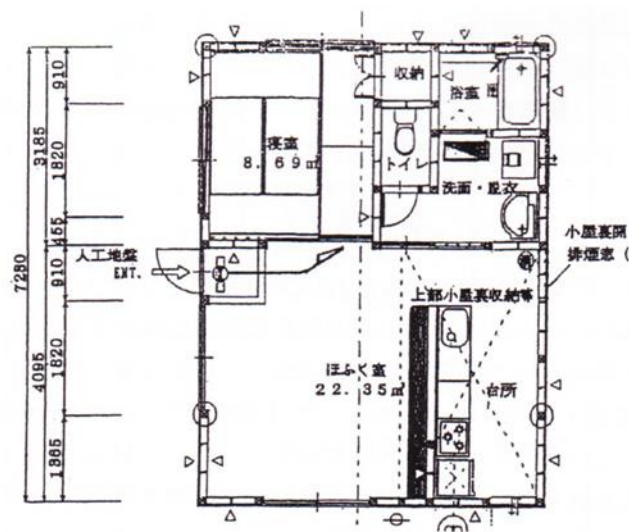


図 4-2-3 乳児院併設の小規模グループケア施設（らら）の平面図



図 4-2-4 2006 年度までと 2007 年度以降の勤務体制

調査期間：2008 年 2 月から 2010 年 4 月まで

データの収集方法

① 参与観察によるデータ収集：上記の調査期間に月に一回から二回参与観察を行ったが、場面録画を行った二回分を観察データとして、調査対象とした。一回目は 2008 年 2 月 20 日乳児院本体（子ども 21 人昼間おとな 8 人）の夕方の保育を観察した。午後 16 時から 19 時までを VTR 録画した。二回目は 2008 年 2 月 29 日に小規模グループ（子ども 4 人昼

間おとな 2 人) の夕方の保育を観察した。。午後の 16 時 20 分から 18 時 35 分まで VTR 録画を行った。

②職員からの聞き取り調査：2008 年 2 月 20 日、2 月 29 日、4 月 27 日に別室にて 1 時間程度実施した。

(3) 分析方法

- ① 乳児院本体と小規模グループとでは、子どもとおとなの生活の仕方はどう違うのかを比較し表にまとめる。
- ② 両者の観察記録から、保育環境や生活の違いが、子どもの心理的拠点形成や認識に影響を与えていると思われるエピソードを抽出する。
- ③ エピソードを比較し、子どもの意図、心理的拠点、保育者の意図と働きかけを読み取りながら、カテゴリを抽出する。これらを通して小規模グループケアが、乳児院に暮らす子どもたちにとってどういう意味があるのか、そのことが乳児院本体の保育にどう生かせるのか、3 歳未満児の心理的拠点を踏まえた保育環境のあり方はどうあるべきかなどについて考察する。

なお、その際、子どもの名前はアルファベットで記し（イニシャルと合致しない），保育者は、大文字の H にそれぞれ番号をつけて区別した。

4-2-3. 結果と考察

(1) 乳児院本体の保育と小規模グループケアとの比較

乳児院本体と小規模グループの施設とでは、生活の仕方にどのような違いがみられるのかについて、表 4-2-2 にまとめた。

乳児院本体は、「るる」と「ぼぼ」という名前でグループが二つに分かれ、それぞれの勤務体制ができています。小規模の「らら」は、別棟にある 2 DK の部屋で寝起きし日中は本体と生活・遊びを共有する。勤務体制も別だが事務室職員が適宜支援に入るため、たいていは常時 2 名の保育者がつくことになる。大きな特徴は、昼間、子ども 21 人とおとな 8 人の大所帯の生活をしている乳児院本体に対し、小規模グループケアの「らら」は、子ども 4 人とおとな 2 人のため、おとなが密接にかかわることができること、部屋の中に台所、お風呂、トイレなどが備わっていて、食事の準備だけでなく、着替え、洗顔、歯磨きなど、おとなが生活を整えている姿が見えやすいことである。

表 4-2-2 本体と小規模グループケアとの生活の仕方の違い

| 活動 | 本体：るる・ぽぽのグループ | 小規模グループケア：ららのグループ |
|-------|---|--|
| 子ども | 21 人（生後まもなくから 3 歳前後） | 4 人（1 歳後半から 3 歳前後） |
| 保育者 | 16+アルファ（夜勤・宿直と 6 種類の日勤のローテーション） | 4+アルファ（宿直と 3 種類の日勤をローテーション） |
| 間取り | 大きなおうちをコンセプトに約 10 年前に新築、寝室・風呂・和室など対称に間取りを配置したルル・ポポの二つの縦割りグループで生活。室内での遊びの時間は両方のスペースを行き来して遊ぶこともあるが、食事や散歩、入浴などは別々に行う。 | 2006 年度から試験的に昼間の小規模ケアを行い、小規模グループケア事業推進の厚生労働省通達を受け、2007 年度に敷地内で開始。6 畳和室・洋間・キッチン・バス・トイレがついている。 |
| 食事 | 朝食 7 時半頃、昼食 11 時半頃、おやつ 15 時頃、夕食 17 時頃に、ルル・ポポそれぞれの食事のスペースでとる。離乳食の子どもはそれより早めにとり授乳を行う。食事をとる子どもの月齢によって食事の介助をする職員の数は変わるが、1 歳後半以降の子どもが多数であれば 4 人に一人。栄養士が調理室で作りできあがったらワゴンで取りに行く。 | 食事の準備は保育者やフリーで補助に入った栄養士がキッチンに立って作る。洋間で遊んでいると冷蔵庫からいろいろな食材を出したり包丁で切ったり焼いたりする音が聞こえ、実際に見ることもできる。にんじん、たまねぎなど食材に触れたり醤油をかける場面もある。五感を通して調理や食事から刺激を受ける姿がある。 |
| 洗濯・掃除 | パートの職員がたまった洗濯物を洗濯にかけ干す。洗濯機は沐浴槽のコーナーの中にあるので動いているのを見ることはできるが、実際に洗濯物を干したり取り込んだりしているところを見るのは希である。掃除機は大好きでハイハイの子どもが近寄って行く。テーブルや床を拭く場面も子どもはよく見ている。 | 日勤の一人が洗濯機に洗濯物を入れるところから取り込むところまですべての経過を子どもが見ることができる。洗濯物入れもすぐわかるところにあるために、食事のあとなど汚れたら自分で出しに行く。洗濯物をたたむことにも興味を持つ。 |

| | | |
|------|--|--|
| 入浴 | <p>0歳児は沐浴だが、1歳を過ぎるとたまに宿直の保育者とともに入浴することもある。お風呂が好きな子どもが多く、お風呂場にはおもちゃが用意されて一緒に楽しみながら入っている。ほかの職員がバスロープをかぶってあがってきた子どもを受け止め着替えを手伝う。その後、一緒に入っていた保育者がお風呂から上がることができる。</p> | <p>宿直の保育者が、ひとりで4人の子どもと入浴する。一緒に裸になって一緒に出てくるので出てくる時には慌ただしいが、お風呂の中で、保育者が化粧を落としたりシャンプーをしたりする姿も見ることができる。</p> |
| 遊び | <p>天気のよい日の午前中には園庭で遊んだり散歩に行く。室内では、それぞれの遊びのコーナーであやし遊びをしたり、ボールをやりとりしたり、お買い物遊びなどのみたて・つもり遊びを楽しむ。ハイハイで両方のスペースを探索活動をする子どももいる。</p> | <p>1歳後半以降の子どもが4人と少人数で言語的やりとりが可能なため、はさみを使って紙を切って一回切りや連続切りに挑戦することもある。食事や洗濯のまねがリアルで、つもり遊びから役割をもったごっこ遊びに発展することもある。</p> |
| お手伝い | <p>1歳後半の子どもはゴミを捨ててくるとか、洗濯機のところに自分の服を入れてくるなどの姿もみられる。</p> | <p>洗濯機に汚れ物を入れるだけでなく、自分の食器を流しに置きに行く、知っている食材をみつけて台所から持ってくるなどの姿がある。</p> |

また、職員からの聞き取り調査から、小規模グループケアについて以下の点が指摘された。

1. 担当者との愛着関係の形成のみならず、身近なおとなやお気に入りのものなどを支えにする姿をより多く観察できた。
2. 勤務交代が少ない勤務体制なので、おとなの動きに敏感になる必要がなく、安心した生活になった。
3. おとなの経験の幅が広く、子ども同士で経験を共有できるため、お風呂ごっこやお化粧ごっこや電車ごっこなどのごっこ遊びや見立て遊びが充実した。
4. おとなの生活が見えることにより、おとなの世界への憧れを抱くことができた。
5. これまで乳児院本体の中での生活では、2歳後半の子どもにはさみを使わせることは、精神的ゆとりがなく、なかなかできなかったが、小規模グループケアの中では、ゆったりとはさみやのりを使った遊びが展開できた。(散歩中に笹の葉を手にとると二つに裂いて

“ハサミ”と言いつける真似をしていた-Cくん 2歳2ヶ月)

また、グループの規模が小さく、担当者同士でどのような連携をとりあうかが、そのグループの生活の仕方や雰囲気に影響を与えるため、おとな同士の気持ちの一体感も重要だという指摘があった。

したがって、表 4-2-2 および観察・聞き取りを通して得られた小規模グループと本体との生活の違いをまとめてみると、以下ようになった。

- ① 小規模グループでは子どもとおとなの数が本体に比べ 5 分の 1 である。密接に関わるおとなを、3 歳未満児が把握しやすい。日常的にもおとなの動きも目で追いやすく、行動の意図も理解しやすい（生活活動の理解）。
- ② 小規模グループケアでは、生活の流れが子どもからよく見える。例えば、洗濯物は、洗う→干す→たたむ→しまう→着る→汚れる→洗うという行為の連鎖だということだが、体験的に理解できる。そのためその流れの中に身を置いて、生活活動そのものに乳児なりに関与することが可能である（生活の再生産活動としての理解）。
- ③ 小規模グループケアでは、夜勤明けなどの時間に、洗顔、歯磨き、化粧などおとなの生活を見せることができ、成長後の生活に対する見通しを育てることができる。そのため、自宅への一時帰宅や里親委託の場面で、大きな生活のギャップを感じることを極力減らすことができる（一般的なおとなの生活の理解と見通し）。
- ④ 本体では、子どももおとなも人数が多く、動線が交差することも多い。しかし小規模グループでは食事への誘導など一度に大勢を動かす必要がないのでおとなの無駄な動きが少ない（動線の交差の少なさ）。
- ⑤ そのため保育内容にも違いがみられ、2 歳児に必要な手指の巧緻性を高める遊具やはさみ・のりなどの道具は、小グループ保育では使用されるが、本体の中に空間構成されることはほとんどない（乳児院における幼児期前半児の保育内容）。

このように、小規模グループケアの取り組みをこれまで行われてきた本体の保育と比較すると、生活活動を理解し、自ら主体的に活動するために必要な保育環境の質が取り出せることがわかった。

（2）データから得られたエピソードの分析

観察データと聞き取り調査の中から抽出したエピソード 1 から 9 は以下の通りである。

エピソード 1 （るる） 上着の片付け

16時5分頃、園庭から帰ってきて脱いであった1歳後半から2歳後半の子どもたちの上着を保育者が片付け始める。先に部屋にあがった子どもは、宿直の保育者と一緒にお風呂に入っている。H1が園庭に面した上着かけのコーナーのところにすわってひとつひとつハンガーにかけていると、2歳後半のChiがとことこと寄ってきて自分の上着を拾う。「それChiのね」と声をかける。ハンガーに手をのばしたので「Chiの上着、これにかけようか？」と聞きながらハンガーを渡す。上着をハンガーにかけようとする。手伝ってハンガーにかける。「よし、Chiちゃんありがとね。」とハンガーを受け取って、片付ける。「Chiちゃん、手、あらおうか」と声をかけて流しのほうに誘う。

エピソード2 （ぼぼ） 食後着替えた服の片付け

17時半ごろ、D（2歳後半）が食事を終える。担当のH2のところに来て、「やってー」という。「じゃ、ばんざーい」とトレーナーを脱ぐのを手伝う。ズボンは少しずらすと自分で座って脱ぎ始める。「はい、これDちゃんせんたくのところ、おいてきて」と自分の脱いだ服を持たせる。Dは、反対方向のソファのほうへ向かって歩く。「そっちじゃなくて、Dちゃん、せんたくのところ」「あの、お風呂のところの洗濯機のところ」というと、あーという顔をして戻ってきて、洗濯機のある部屋に入ろうとドアをあけようとするが、開かない。H2は食後のテーブルの上をふいていたが、なかなか開けられないのを見て「あかないねえ」と助けに行く。洗濯機の中にDが入れるのを見て「はい、ありがと」という。Dが戻ってきてからドアをまた閉める。

エピソード3 （ぼぼ） おふねごっこ

夕食のあとテーブルの下に敷いていたビニールクロスをふいて片付けようすると、2歳後半の男の子たちが丸めて片付けようとする。D、H、Mたちがいろいろな場所から丸めようとするので三角形の白っぽいビニールの敷物になってしまう。N（女の子；1歳後半）が寄ってきてその上に座る。「N、すわっちゃった」、M、H、Dも次々と座るが、Mを先頭にして順番に座る。H3が「あ、いいなあ」「なにこれー」と声をかける。「ふね」「ふね」とMがいう。「あ、おふねだ」、「そうか、ここはうみかあ」とH3が言う。「わあ、いいなあ」「いってらっしゃーい」と声をかけるとNも後ろに座り直し、4人で笑いながら保育者のほうを向く。別の保育者も集まってくる。H4が、「いいおかおだね」「いってらっしゃーい」と声をかけながら近くに来てしゃがむ。

エピソード4 （小規模；らら） フルーチェのいちご

この日の夕食は栄養士のH6が当番になっていて、4時前からすでに台所で準備を始めていた。いいに

おいがたちこめ始めると、子どももそわそわし始め、テーブルに食事の準備ができると、いすに自分から座り、手をふいてもらうのを待っている。本体では、食事の用意ができてテーブルにつかない子どもを後ろから追いかける場面もみられるが、小規模保育では、子ども 4 人に保育者 2 人 H7・H8 がつき、ていねいにかかわりながら食事の介助をし始める。宿直の保育者は少ないが一緒に食べ、「おいしいね」と声をかける。保育者 H8 が「今日のデザートはフルーチェとイチゴだよ」「どうする？イチゴのせる？」と声をかける。「どうしようか？」と H7 が子どもに聞く。「のせるー」と U が言う。小さいどんぶりにフルーチェを分けて保育者が運ぶ。B（3 歳近いが知的障害あり）が手を伸ばす。「じゃ、B くん、わけて、みんなの分」と頼むとイチゴを器に入れていく。数が偏ったところを保育者が修正して同じくらいにする。「ありがとね」「じゃあ、どうぞ」と 4 人に分けてすすめる。

エピソード 5 （小規模；らら） 食事の後片付けを手伝う

食事が終わった後、保育者が食器を流しに片付け始める。「U もー」といって、U も持って行こうとする。「ありがとねー」「じゃあ、こっちのおわんお願いしようかな」とお皿の上に乗っていたちゃわんとおわんを交換する。「“ごちそうさまでした” って H8 さんのところまでおねがいね」と言う。U が数歩の距離の流しまで持って行き、保育者に渡す。「はい、ごちそうさま」と保育者が U と一緒に声をあわせて言う。B も箸とおちゃわんを握って歩こうとする。「B くんも？」「ありがとね」「じゃあ、これお願い」と箸とスプーンを素早く交換する。

エピソード 6 （小規模；らら） お風呂の用意

ある程度片付くと保育者 H8 が帰宅。「またねー」と手を振って見送る。H7 が、「そろそろおふろの準備する？」と U に声をかける。「うん、U ちゃん」といって、風呂場に行く。「わかるかなあ」と見に行く。U がお風呂場のスイッチを押す。ごぼごぼとお水が出てくるのを他の子どもたちとみんなで待ち、見守っている。「あ、でてきた」「はい、ありがとね」「もうちょっとしたらおふろわくね」と洋間に戻るよう促す。

職員からの聞き取り調査から得た事例

エピソード 7 （小規模；らら） 笹の葉ではさみ

本体では 0 歳児後半から 1 歳前半の子どもから目が離せず、2 歳から 3 歳の子どものためのはさみ、クレヨンなどを使った遊びをなかなか保障できていないが、小規模グループケアでは、4 人でさまざまな文房具に触れる機会を持つことができる。そのため、はさみのイメージもしっかりと持つことができ

る。C（2歳2ヶ月）が、子ども4人と保育者2人で散歩している時、笹のはっぱを見つけ、ふたつに割いて、「はさみ」といって動かしていた。「ほんとだ。はさみだ」というと、「うん」と満足そうな顔をしていた。

エピソード8（小規模；らら） 「Uちゃんおとなになったらコーヒーのむんだ」

本体よりも小規模グループのほうがおとなが自分の生活活動を見せている結果となっているため、子どもはおとなも自分たちと同じように顔を洗ったり歯を磨いたりトイレに行ったりすることもあるのだと理解している。Uは、「Uちゃん、おとなになったらお化粧、マニキュアするんだ、コーヒーも飲むんだ。」（3歳4ヶ月）と突然言い始め、まわりの保育者をびっくりさせた。「そうなんだ、コーヒーおいしそうに見えた？」と聞くと「うん」と応えていた。

エピソード9（小規模；らら） 夜中の目覚め

本体では、夜中に目覚めて前の夜にかかわってくれた保育者が見あたらないと、少し不安定になることもあったが、小規模グループでは、朝まで隣の布団で一緒に寝るため、目を覚ましても保育者の顔を見てまた、すっと目をつぶって眠ってしまうため、夜泣きで長く不安定になることがほとんどない。D（1歳9ヶ月）のように夜中に保育者のふとんの中にごそごそと入ってきてそのまま寝ている子どももいる。

エピソード1では、担当保育者ではないが、少し前まで一緒に外遊びをした保育者のそばにいて、その仕草に注目したCh iが、自分の上着が置いてあるのをみて拾い、保育者に渡しに行く。外から帰ってきて、コーナー遊びに行ってしまうずに、まず保育者の傍に寄り添い何をしようか様子をうかがいながら気持ちを落ち着かせていたという姿から、保育者が心理的拠点となっていることがうかがえる。また、自分の上着を見つけてすぐに拾いに行くという素早い動作にも「自分のもの」に対する認識がはっきりしていることがわかる。友だちのものであったとしても拾って渡しに行くことはあるが、ここで注目したいのは、保育者が「それ、Ch iのね」と確認し、Ch iの「自分のものを発見したうれしい気持ち」に共感する言葉をかけている点である。集団生活の中で「自分のもの」があるということは、子どもに安心感・安定感を与える点で重要だが、保育の中では、保育者が、丁寧に意味づけることが常に必要だと思われる。

エピソード2は、担当保育者と一緒に夕御飯を食べた後、保育者の言葉に支えられながら、自分の来ていた服を洗濯機に入れに行く場面である。自分の服を自分で入れに行く

いう行動は、友だちの服を入れてあげることよりも、より多くの満足感が得られるように、別の場面で、本児に友だちの服を入れてくるように頼んでも積極的な行動はみられなかった。「自分のもの」という意識が重要だというだけではなく、今脱いだばかりの服を洗濯機に入れるという一連の動作は、繋がっているからこそ、次の行動への意欲を引き出すのではないかと考えられる。

エピソード3では、ビニールシートを「ふね」に見立てて遊びだした子どもたちに、保育者が、言葉を添えて“みたて”や“つもり”を引き出している。ビニールシートは、食べるためにテーブルを乗せるところを意味しており、食事の前に敷かれていてもテーブルといすが用意されなければ、そこに座りに来ることはない。しかし、この場面では、食べた後に片付けようとして丸めた状態のビニールシートが、まるでボートのように見えたのか、惹きつけられるように相次いで座っている。まったく知らない場所ではなくいつもの親しみのある場所が、そのまま「ふね」のように目の前に現れ、子どもたちの関心やふり遊びを引き出していると考えられる。また、仲間と同じ行動をした結果できた共感関係や、目の前の遊びそのものも、子どもの意欲をさらに引き出す心理的拠点となったのではないかと考えられる。保育の中では、このように仲間と楽しさや共感の渦を創り出すことも子ども自身の遊びへの主体性を育てるために重要であると考えられる。

エピソード4では、いちごを食べたくて手を伸ばしたBが、保育者の言葉を支えに、いちごを友だちの分まで器に分けている。「自分も食べたい」けれど、「友だちも食べたいだろう」という自分と友だちの意図の共通性を認識して、その認識や保育者の言葉・まなざしを心理的拠点として行動を変化させているといえる。

エピソード5では、担当保育者のまなざしの中で、UとBが「おちゃわんの片づけ」に挑戦している。日常的に流しに持って行って洗っているところを見ている子どもたちが、保育者の存在と食後の満足感や安定感のある雰囲気の中で、主体的な行動を見せており、保育者が拠点となっていると考えられる。

エピソード6とエピソード7では、保育者との共通の体験や自分が理解できて行動できるという認識を支えにして、行動を遂行することを要求している。保育者は、傍にいて情緒的に支えるだけではなく、共同作業者でもあり行動モデルでもあるということが理解できる。したがって、保育者が心理的拠点となっているというよりも、保育者と共通の体験を持っているという記憶や、自分が「わかる」という意識が、心理的拠点として行動の変化の場を作っているといえる。

エピソード8では、保育者に受けとめてもらいながら、自分のやりたい気持ちを言語表現している。保育者が拠点となっているだけでなく、おとなの生活行為をそばで見えて、自分が「わかる」という意識が、その表現を引き出しているともいえる。

エピソード9は、まさしく愛着対象としての保育者の存在によって、夜中に目覚めても安心感を得て眠ることができる子どもの姿である。本体では、夜中、定期的に寝室の中のひとつひとつのベッドの中の子どもの状態を点検しているが、自分の隣に必ず保育者が寝ているという状態は存在しない。しかし、小規模グループケアでは、4畳半の寝室にふとんを敷いて子ども4人と保育者が一緒に寝ている（保育者は仮眠）。夜中に起きても必ず室内に保育者がいるということがわかっているので、ぐずって呼ぶということがなく、目を覚ましても気配を感じて安心して眠ることができる。その意味で、「眠る」という生活活動をおとなと共有することが、子どもの行動の変化（泣き出す・ぐずるという行為）をむしろ押しとどめ、子どもの安定感を支えているといえる。

これらのエピソードから、子どもが心理的拠点をどこにおき、どのような意図を持って行動し、それに対して保育者は、どのような意図を持って関わったのか、また、複数の3歳未満児を複数の保育者が保育・養育するという形態の利点を生かしながら、子どもの安心感・安定感を確保していくために必要な生活環境に関するカテゴリを抽出したものをまとめたものが、表4-2-3である。

エピソードの分析から、抽出されたカテゴリは、大きく四つに分類すると、「生活活動の理解と見通し」と「生活を再生産する活動の理解」「様々な道具の理解と使用」「仲間意識の広がりと共に感の渦」となった。「生活活動の理解と見通し」は、おとなが行っていることが明確に理解できる時間や機会を得ることにより、意味を理解して「自分もやってみたい」という意欲が引き出され模倣をする状況を指している。「生活の再生産活動」とは新たに何かを作り出すのではなく洗濯や入浴のような自己の生活をリフレッシュさせる活動を指す。自分が汚した洗濯物が魔法のように次の日に現れるのではなく、どのように経路をたどって再び自分の手元までやってくるのかについては、2歳以降には少しずつ理解できるようになっていく。その理解を基礎として幼児期後半の生活習慣の確立や児童期の生活管理能力の育ちが促されると推測される「様々な道具の理解と使用」は、少人数での保育により、その年齢にあった道具を提供し使用方法を伝えながら文化として伝承する状況を指している。

幼児期前半児の保育内容に配慮した取り組みが乳児院保育の中にも必要であることが意識され、小グループ保育の中で可能となっている。「仲間意識の広がり」と共感の渦」は、本体から抽出されたエピソードにもみられたが、月齢の離れた子どもへの憧れや他の子どもの遊びへの関心から仲間としての意識の共有、楽しい気持ちが周りの子どもを巻き込み渦のようになって広がっていく様子をまとめて指している。前者の三つは、小規模グループの事例から抽出されており、生活集団があまり大きくないほうが、乳児の認識能力の育ちに応じた丁寧な関わりができ、乳児自身も担当保育者の存在を支えにしつつ生活活動を行うことができるのではないかと考えられる。ただ、「仲間意識の広がり」と共感の渦」は、本体の観察データから抽出されており、ある程度の子どもが存在することが、他の子どもの遊びや発達に刺激を与える可能性があることがわかった。

また、これらの事例の中では、「お気に入りの服やもの」「仲間とイメージを共有すること」や「保育者との共通体験の記憶」「遊びそのもの」が、心理的拠点として機能している場面もみられた。子どもが活動していくうえで支えとなるのは、担当保育者やグループの保育者、前の晩から関わってくれていた保育者という「ひと」だけでなく、「もの」や「場所」「わかること」「遊びそのもの」という場合もみられることがわかった。

（３）主体の育ちを支える保育環境

小規模グループケアは、洗濯やお風呂の準備、食事のしたくという生活活動をおこなう様子や段取り、おとなも顔を洗ったり歯をみがいて生活活動を行っていることなどが子どもからよく見えていた。そのため、子どもが「生活」というものに主体的に関わる機会を作りやすい。すなわち、生活環境の改善によって子どもの主体形成が進む可能性があることを示唆するものである。また、グループの保育者４人で勤務のローテーションを組んでいるため、認識する必要のあるおとなが少なく、養育担当者だけでなく他のおとなとの距離が縮まる可能性も示唆された。

生活をみえやすく、わかりやすくして、子どもの生活活動への意欲を引き出すことは、**生活主体を育てること**と密接に結びついている。したがって、本体でも、どこに何があるのかわかりやすく整備して、生活の流れを見通せるように環境改善を行うことができるだろう。また、絵本コーナーや人形のおうちなどを作り、色と形に分けて一対一対応のおもちゃ収納を工夫し、行動を選択して遊べるようにすることは、**遊びの主体を育てること**と繋がっている。ただし、月齢によって子どもの手に取れるようにしたいものと避けたいも

のがあるのは当然であり、1歳半を超えた子どもたちのためのダイケアールの整備などが必要になってくるのではないだろうか。

もちろん、環境改善だけで主体を育てることができるわけではなく、物的環境と共に保育者の意図や連携も含めた人的環境など、多角的に保育全体を捉えていく必要があることはいうまでもない。しかし、まずは、子どももおとなも落ち着ける空間づくりを行い、子どもが心理的拠点を形成することのできる「ひと」「もの」「場所」「遊び」を用意することが、子どもという主体の育ちを促がすことと関連している可能性は否定できないと考える。

4-2-4. 結論と今後の課題

本研究では、エピソード分析から、子どもの安心感・安定感を確保しながら子どもの主体形成を促す保育の質につながるカテゴリとして、「生活活動の理解と見通し」と「生活を再生産する活動の理解」「様々な道具の理解と使用」「仲間意識の広がりと共に共感の渦」の四つが抽出された。24時間乳児院で生活している子どもたちにとって、おとなの生活活動を理解することは、その施設の養育方針・保育方法など様々な条件に左右される。乳児院は基本的には子どもが生活する場所であって、おとなが生活する場所ではないからである。しかし、「生活活動」を子どもが子どもなりに理解し、生活が当たり前で繰り返されていることを認識しながら実際に見通し行動できるということは、生活主体と遊び主体とを統一させて形成していくためにも重要である。3歳未満児の保育環境としては、複数養育のメリットを活かしつつ、時間帯や保育体制などを考慮しながら小規模グループ保育を取り入れていくことが乳児院にも保育所にも必要ではないかということが考えられる。

また、主体形成への取り組みは、保育者の単なる心がけや言葉かけだけでなく、「意図」を「もの」に潜ませて創意工夫をこらすことが必要である。本研究では、子どもの主体性を育てる保育環境として、意味を見出しやすく、行動を見通しやすいということの他に、子どもにとって心理的拠点となるかどうかことが重要であることが示唆された。「愛着対象」として最も重要と考えられてきた担当保育者という「ひと」は、「愛着対象」という概念を超えて、子どもの「心理的拠点」として、子どもの行動の変化を引き出したり、変化を押しとどめたりしていた。また、「お気に入りの服」や「遊びそのもの」が、子どもが自分の活動を推し進める際の心理的拠点となることも推測された。子どもの主体性を育てる際には、子どもの心理的拠点を保育環境の中に形成するという視点も必要ではないか

ということが本研究を通して示唆されたといえよう。

しかし、これらの心理的拠点が、生活活動の理解や仲間との遊びへの参加に関連しているとしても、どのようなメカニズムでどの程度関連しているのかについては、検討の余地がある。今後は、この点について保育所保育の環境構成からも学びつつ、乳児院の保育・養育の特徴を踏まえた人的物的環境のあり方を考えていきたい。

表 4-2-3 子どもと保育者の意図と行動および抽出されたカテゴリ

| エピソード | 子どもの意図 | 心理的拠点 | 保育者の意図と働きかけ | 抽出した保育の質 |
|-----------|--|------------------------------------|---|----------------------------------|
| 1 (るる) | 上着の片付けをしたい。保育者のまねをしたい | 一緒に外遊びをした保育者、自分のお気に入りの上着 | 同じ事をやってみたい気持ちを受け止め、機会を提供する | 生活活動の模倣と見通し 生活の再生産活動の理解 |
| 2 (ほぼ) | 汚れた服を脱ぎたい、服をおいてくるように言われて自分の着ていた服を置きに行こうとする | 担当保育者、自分の着ていた服 | 最初は脱がせることをだけを意図していたが、自分の服を洗濯物として認識して洗濯機に持って行くことを提案する。途中で言葉かけを修正しながら洗濯機へと促している | 生活の再生産活動の理解 |
| 3 (ほぼ) | ビニールクロスをつたみたい、「ふね」というイメージを持ち友だちと楽しみたい | 自分たちの食べていた場所、仲間との共通の体験 | 最初は、ビニールクロスをつたもうとしていたが、「ふね」というイメージを持って子どもたちが遊び始めるとイメージを支えて遊びを継続させようとする | 仲間関係の意識 楽しさと共感の渦 |
| 4 (らら) | いちごを食べたい、いちごを器に入れ分けたい | 一緒に食べている保育者、友だちとの関係（友だちの意図を意識すること） | 自分を取り分けようと思ったが、Bが手を伸ばしてきたので、友だちを意識してほかの子どもの器に入れ分けることを提案する | 仲間の意図を意識 おとなの活動の模倣 |
| 5 (らら) | おちゃわんを片付けたい | 担当保育者 | 2歳を過ぎているUとBがやりたいという意思表示をしたため提案を受け止めている | おとなの活動の模倣、 生活の再生産活動、 仲間を意識 |
| 6 (らら) | お風呂のスイッチを入れたい | 保育者との共通の体験、自分が理解して行動できるということ | スイッチを押したい気持ちを理解して、受け止め促している | おとなの活動の模倣 |
| 7 (らら) | はさみと同じ形状を見つけ保育者と感動を共有したい | 保育者との共通の体験、自分が理解して行動できるということ | 子どもの発見や感動を理解し、共有しようとしている | 様々な道具の理解と使用 |
| 8 (らら) | 大人になったらやりたいことを言語表現したい | グループの保育者、自分がわかる生活活動 | やりたい気持ちを受け止める | 生活活動の理解 |
| 9 (らら) | 不安な気持ちを受け止めてほしい | 前の晩から関わってくれている保育者 | そばにいるよというメッセージを送りながら、実際に夜中もそばで支える | 保育者への愛着行動、おとなと共に眠るという体験 |

第5章 「もの・空間」に関する保育者の意識

5-1. 保育所保育者は保育環境における「もの・空間」についてどう捉えているか

5-1-1. 問題と目的

近年、「環境の持つ意味の重要性が自覚されるようになってきた」（汐見，2002）とはいっても、保育環境のどのような質が子どもの遊びや生活をどう支えているのか、あるいは「ひと」「もの」「空間」を、保育者は保育の中でどう位置づけているのかなどについて調査した研究も進んでいるとはいえない。また、保育者としての経験年数と保育の質との関連についても、ベテランと若手では20年後の効果に差が出るという調査結果が報告されている（秋田，2013）ものの、どのような保育者のどのような意識の違いが子どもの発達に影響を与えたのかなどについてはいまだ解明されているとはいえない状況である。

そこで、本研究では、3歳未満児の保育環境としての「もの」「空間」が、3歳未満児の生活と遊びを支えている重要な要因であるということを立証する研究の一環として、「もの」「空間」について、日本の保育者がどのように捉えているのかを質問紙法により明らかにすることとする。その際、1. 保育者は3歳未満児の保育環境における「もの」「空間」についてどう捉えているのかについて、実態として行っていることと、重要だと考えていることの2点について調査する。また、2. 「もの」「空間」項目の中で、実態として行っている項目について因子分析を行い、保育者の意識構造について明らかにする。さらに、3. 保育者の意識が、保育者としての経験年数（以下、保育者歴と略す）や保育者の年代によってどのような違いがあるのかについて検討する。

これらの分析を通して、保育者が3歳未満児の保育環境、特に「もの」「空間」についてどのような意識構造をもっているのかについて、特に保育者の保育者歴および年代との関連性に焦点をあてて考察する。

5-1-2. 方法

（1）調査の対象と手続き

子育てネット全国保育所一覧（2009）をダウンロードし、二段階層化抽出法により保育所（以下、保育園と表記する）を選び郵送によって質問票を配布した。まず東京都、神奈川県、埼玉県、千葉県以外の都道府県から1カ所ずつの市町村を選び、そこから名簿順5カ所おきに対象園を選んだ。また、4都県については、首都圏における結果の分析を今後行

う理由から、選ぶ割合を他の道府県よりも多くし、市区町村を 10 から 20 ずつ選びそこから名簿順 5 ヶ所おきに対象園を抽出した。3 歳未満児保育担当者への記入を依頼した書面と 4 部ずつの質問票、返信用封筒を同封、必要に応じてコピーして回答していただくよう依頼し、郵送により回収した。また、神奈川県 K 市は、企業等が運営する認可外保育園を含む全市調査をおこなったため、K 市社会福祉協議会及び K 市保育協議会に協力を要請しその旨を記載した調査依頼状と共に市内全園に送付した。そのため東京都 294 園、神奈川県 362 園（うち 162 園は K 市）、埼玉県 180 園、千葉県 147 園、上記以外の全国 224 園、全体で 1207 園の保育園に郵送。32 都道府県、公私立合わせて 293 園（公立 53 園、私立 100 園、不明 140 園）から回収があった。園の回収率は 24. 3%。有効回答数は、回答の返送が 4 部以上だった園もあったため 1338 となった。調査時期は 2009 年 9 月から 2010 年 2 月までである。

調査内容：3 歳未満児の生活と遊びを支える保育環境に関する調査用紙は、岩立他（1997）の「保育者の評価に基づく保育の質尺度」や T.Harms 他著；埋橋玲子訳（2004）の保育環境評価スケール乳児版、全国社会福祉協議会（2009）の「機能別にみる環境・空間の設え：ガイドライン」などを参考に項目を作成した。質問項目は、保育の最低基準ではなく、保育者自身が必要と感じて実施し始めているものや、T.Harms 他のスケールのように日本以外の国の文化を素地に作成されているものもあったが、すでに尺度として何らかの形で使用されている項目を中心に設定した。作成の観点として、おもちゃや絵本など保育環境内の「もの」に関する項目やコーナーや活動の場所などの「空間」に関する項目を 44 項目設定した。この項目について、実態として行っているという度合い（実施度）と、理想としては行いたいという度合い（重要度）を 5 段階評定で選択する調査を行い、分析した。統計処理は、SPSS Statistics 20 で行った。

また、倫理的配慮については、質問票郵送の際に情報提供者となる園長及び保育者に対し書面で研究に対する説明を行い同意・了解を得るなど、必要な配慮を行った。

5-1-3. 分析と結果

調査対象の内訳は、1338 名中、女性 1263 名（94. 4%）男性 63 名（4. 7%）無回答 12 名（0. 9%）であった。性別、年代、保育経験年数、運営主体、勤務形態別に集計した実数と割合は、表 5-1-1 の通りである。

表 5-1-1 回答者の属性 (n = 1338)

| | | 実数 | 割合 |
|--------------------|-------------|------|--------|
| 性別 | 女性 | 1263 | 94.39% |
| | 男性 | 63 | 4.71% |
| | 無回答 | 12 | 0.90% |
| 年代 | ①20歳未満 | 6 | 0.40% |
| | ②20代 | 458 | 34.20% |
| | ③30代 | 385 | 28.80% |
| | ④40代 | 250 | 18.70% |
| | ⑤50代 | 218 | 16.30% |
| | 無回答 | 21 | 1.60% |
| 保育者歴 | ①5年未満 | 349 | 26.10% |
| | ②5年以上10年未満 | 312 | 23.30% |
| | ③10年以上15年未満 | 213 | 15.90% |
| | ④15年以上20年未満 | 167 | 12.50% |
| | ⑤20年以上25年未満 | 90 | 6.70% |
| | ⑥25年以上 | 181 | 13.50% |
| | 無回答 | 26 | 1.90% |
| 勤務形態 | ①常勤職員(担任) | 1106 | 82.70% |
| | ②非常勤職員(担任) | 117 | 8.70% |
| | ③パートタイム | 36 | 2.70% |
| | ④その他 | 19 | 1.40% |
| | 無回答 | 60 | 4.50% |
| 子どもの クラスの 年齢 | ①0歳児クラス | 304 | 22.72% |
| | ②0.1歳児クラス | 86 | 6.43% |
| | ③1歳児クラス | 377 | 28.18% |
| | ④1.2歳児クラス | 78 | 5.83% |
| | ⑤2歳児クラス | 408 | 30.49% |
| | ⑥0・1・2歳児クラス | 18 | 1.35% |
| | ⑦その他 | 40 | 2.99% |
| | 無回答 | 27 | 2.02% |
| 勤務 運営する 主体園の | ①地方自治体 | 549 | 41.03% |
| | ②社会福祉法人 | 698 | 52.17% |
| | ③財団法人 | 22 | 1.64% |
| | ④学校法人 | 9 | 0.67% |
| | ⑤株式会社 | 21 | 1.57% |
| | ⑥特定非営利法人 | 5 | 0.37% |
| | ⑦その他 | 8 | 0.60% |
| | 無回答 | 26 | 1.94% |

(1) 保育環境における「もの」「空間」項目の平均値の比較

44項目について、「あてはまる」を5点、「どちらかといえばあてはまる」を4点、「どちらともいえない」を3点、「どちらかといえばあてはまらない」を2点、「あてはまらない」を1点として平均値を算出した。平均値と標準偏差は表2の通りである。

保育者が保育における「もの」「空間」項目について最も実態として行っていると回答し

た項目（実施度の高い項目）は、「子どもが安全に遊ぶよう配慮したり、ルールの説明をしたりしている」（平均値 4.72）（以下、カッコ内は平均値）であり、「子ども専用の布団または布団カバーまたはベツトまたは枕が用意されていて子ども自身にわかるようになっている」（4.70）がそれに続いた。また、最も実施度の低い項目は、「マイ人形やマイバッグなど、何らかの個人用おもちゃを用意している」（1.86）であり、「授乳用のソファなど、おとなと子どもが快適に接するための家具が置かれている」（2.25）がそれに続いた。

また、理想としては重要であると回答した項目（重要度の高い項目）は、「室内または室外に、子どもたちのために動的な遊びをするスペースがある」（4.65）「部屋の自然光や換気の調節ができる」（4.58）と続き、最も重要度の低い項目は、「マイ人形やマイバッグなど、何らかの個人用おもちゃを用意している」（2.61）となっていた。「子どもがお気に入りのものを家庭から持ってきたときには受け入れている」（2.84）は、その次に低かった。

表 5-1-2 をみると、全体の項目の平均値は、実態（実施度）が 3.96、重要度 4.2 と高く、あてはまると回答する割合も高かったが、その中でも、「マイ人形やマイバッグなど、何らかの個人用おもちゃを用意している」と「子どもがお気に入りのものを家庭から持ってきたときには受け入れている」は、実態（実施度）・重要度とも平均値 3 以下であり、個々の子どもが専用に持って遊ぶおもちゃは、家庭から持ってくるものも含め、保育の中では位置づけられていないことが推察された。

表 5-1-2 3歳未満児保育における「もの」「空間」項目に関する要約統計量

| 番号 | 質問項目 | 実態(実施度) | | 理想(重要度) | | 作成の 観点 |
|----|---|---------|------|---------|------|-----------|
| | | 平均 | SD | 平均 | SD | |
| 1 | クラスの室内は子どもがハイハイしたり歩き回るだけの十分な広さがある | 3.96 | 1.22 | 4.53 | 1.2 | 空間 |
| 2 | 室内または室外に、子どもたちのために動的なあそびをするスペースがある | 4.33 | 1 | 4.61 | 1.15 | 空間 |
| 3 | 部屋の自然光や換気の調節ができる | 4.33 | 0.97 | 4.58 | 1.14 | 空間 |
| 4 | 床や壁、家具は適度に清潔で手入れが行き届いている | 4.11 | 0.9 | 4.56 | 1.14 | もの |
| 5 | 子どもの生活に必要な持ち物が個別に収納できるようになっている | 4.66 | 0.68 | 4.52 | 1.16 | 空間 |
| 6 | おむつ交換や着脱、食事など日常の決まったケアをするための十分な家具が用意されている | 4.11 | 0.97 | 4.45 | 1.17 | もの |
| 7 | 歩き始めの子どもには食事に子どもサイズのテーブルといすが用意されている | 4.41 | 1.13 | 4.48 | 1.33 | もの |
| 8 | 室内外に大きなけがをしそうな危険がない | 3.67 | 1.05 | 4.41 | 1.26 | 空間 |
| 9 | 授乳用のソファなど、おとなと子どもが快適に接するための家具が置かれている | 2.25 | 1.44 | 3.42 | 1.44 | もの |
| 10 | 一日のうちのどこかで、くつろげるような場所とおもちゃが用意されている | 3.82 | 1.04 | 4.26 | 1.23 | 空間 |
| 11 | やわらかいクッションや布で作った人形など、いつでも触ってくつろげる場所がある | 3.65 | 1.21 | 4.04 | 1.23 | もの |
| 12 | 室内構成に問題があるためにおとなの目の届かない場所がない | 3.3 | 1.6 | 3.86 | 1.77 | 空間 |
| 13 | クラスにいる発達的に気になる子どもが、クラスの中のどこでも自由に遊べるようになっている | 3.89 | 1.33 | 4.15 | 1.4 | 空間 |
| 14 | 子どももおとなも、部屋の中のどこに何があるのか見渡せるようになっている | 4.07 | 1.06 | 4.15 | 1.32 | 空間 |
| 15 | 遊ぶ場所を十分確保するために使わない家具はなるべくクラス内に置かないようにしている | 4.27 | 0.98 | 4.28 | 1.28 | もの |
| 16 | 保護者が登園時に支度を行う場所がわかりやすく用意されている | 4.34 | 1.03 | 4.31 | 1.33 | 空間 |
| 17 | 着脱コーナー、おむつ替えコーナー、絵本を読むコーナーなど室内が保護者にもわかるように整理されている | 3.61 | 1.19 | 4.07 | 1.31 | 空間 |
| 18 | 子どもサイズの便器が用意され、毎日清潔にされている | 4.58 | 0.96 | 4.54 | 1.28 | もの |
| 19 | トイレに行った後や食事の前に子どもが手を洗えるように、子どもサイズの流し台が用意されている | 4.44 | 1.19 | 4.55 | 1.23 | もの |
| 20 | 子どもたちの午睡の場所はだいたい決められている | 4.64 | 0.84 | 4.34 | 1.29 | 空間 |
| 21 | 子ども専用の布団または布団カバーまたはベッドまたは枕が用意されていて子ども自身にわかるようになっている | 4.7 | 0.86 | 4.44 | 1.27 | もの |
| 22 | 子どものわかるところにゴミ箱があり、1歳児以降の子どもは自分で捨てることができるようになっている | 4.31 | 1.18 | 4.13 | 1.36 | もの |
| 23 | 子ども自身が着替えを入れるための自分用の棚やかごがある | 4.34 | 1.27 | 4.24 | 1.42 | もの |
| 24 | 子どもが思いきり走り回ったり追いかけて遊びができるような園庭がある | 4.17 | 1.27 | 4.56 | 1.21 | 空間 |
| 25 | 新入園の子どもが興味を持ちそうなおもちゃを用意して毎日楽しめるようにしている | 4.21 | 0.93 | 4.36 | 1.28 | もの |
| 26 | 口に入れるおもちゃは毎日洗うか拭いている | 3.87 | 1.28 | 4.4 | 1.29 | もの |
| 27 | ブロックや積み木、手先を使ったあそびのためのおもちゃなど似たような使い方を するおもちゃは、隣同士で配置している | 3.56 | 1.24 | 3.76 | 1.37 | 空間 |
| 28 | 動きの激しいあそびのコーナーと動きの少ない落ち着いたあそびのコーナーは少し 離して配置している | 3.62 | 1.27 | 4.13 | 1.31 | 空間 |
| 29 | 自分で選んで絵本を読むことができるコーナーがある | 4.11 | 1.24 | 4.25 | 1.34 | 空間 |
| 30 | いろいろな経験をするのにふさわしい空間が用意されている | 3.63 | 1.08 | 4.2 | 1.29 | 空間 |
| 31 | 発達段階や年間指導計画の時期に配慮して配置するおもちゃを変えている | 3.9 | 1.08 | 4.32 | 1.31 | もの |
| 32 | 季節にふさわしいおもちゃが用意されたり、季節行事に参加することがある | 4.19 | 0.99 | 4.32 | 1.32 | もの |
| 33 | 保育者は毎日個別的にまたは興味を持った子どもに絵本を読む | 4.34 | 1.03 | 4.3 | 1.34 | もの |
| 34 | 部屋の中のおとなの動線が子どものあそびを妨げないように配慮されている | 3.94 | 1.06 | 4.28 | 1.34 | 空間 |
| 35 | 子どもがお気に入りのおもちゃを家庭から持ってきたときには受け入れている | 2.74 | 1.38 | 2.84 | 1.42 | もの |
| 36 | マイ人形やマイバッグなど、何らかの個人用おもちゃを用意している | 1.86 | 1.23 | 2.61 | 1.37 | もの |
| 37 | 子どもの絵は破れないような配慮をして見えるところに展示してある | 3.98 | 1.34 | 4.04 | 1.43 | もの |
| 38 | ものや動作の名前だけでなく、感情や子どものしようとした行為などについて言葉 で代弁するようにしている | 4.68 | 0.75 | 4.55 | 1.26 | もの |
| 39 | 戸外あそびの場所は、3歳未満児用に確保され安全性が保たれている | 3.25 | 1.39 | 4 | 1.41 | 空間 |
| 40 | 人形はままとコーナーに一体ずつ配置され、子どもがすぐとれるようになっている | 3.4 | 1.48 | 3.81 | 1.43 | もの |
| 41 | 制止や禁止の指示を極力少なくするために、部屋の中に子どもが登りたくなるよう な机や台を置かないようにしている | 3.5 | 1.3 | 3.8 | 1.43 | もの |
| 42 | おもちゃの取り扱いなどのトラブルには、お互いの主張を聞きあい認めあえるよう 援助している | 4.64 | 0.76 | 4.55 | 1.26 | もの |
| 43 | 子どもが安全に遊ぶよう配慮したり、ルールの説明をしたりしている | 4.72 | 0.74 | 4.55 | 1.27 | 空間 |
| 44 | 保育者が、クラスの子どものまたは担当の子どものお気に入りのあそびやおもちゃを 一人ひとり把握している | 4.31 | 0.84 | 4.39 | 1.26 | もの |

(2) 「もの」「空間」項目の因子分析

実態（実施度）についての「もの」「空間」44項目について因子分析を行った（重み付けのない最小二乗法、プロマックス回転）。リスト毎の欠損値を除外して $N=970$ で計算し、固有値の大きさの変化をスクリープロット、因子の単純構造、因子の解釈可能性の観点から四つの因子を抽出した。因子負荷量が0.3以上とすると、番号10の項目が、因子1と因子2で重複したため、因子負荷量0.35以上として下位尺度項目を構成した。そのため、因子負荷量0.35未満の10個の項目が削除され、項目数は合計34項目となった。下位尺度の内的整合性を検討するために信頼性係数（Cronbach のアルファ）を求めると、因子4は0.658とやや低いが、因子1, 2, 3とも0.7以上であり、下位尺度の信頼性は満足する水準にあると考えられた。また、因子が相関する場合、回転後の負荷量平方和については、負荷量平方和を加算しても総分散を得ることはできないので、抽出後の負荷量平方和を示すと、因子1、因子2、因子3、因子4は、それぞれ分散20.5%、4.8%、3.0%、1.9%となり、累積寄与率は、30.1%となった。説明された分散の合計として出力される初期の固有値の部分を見ると分散の累積は因子10までで52.1%になるが、因子5以降の固有値を見ると1.295、1.229、1.203、1.126、1.096、1.016となっておりその減衰率は非常に小さいものである。したがって因子5以降は文字通りスクリー（瓦礫）であると判断された。また、Kaiser-Meyer-Olkin の標本妥当性の測度は、.926と非常に高い数値であり、データに対して因子分析が役立つ可能性のあることを示している。ついでBartlett の球面性検定でも有意確率は.000であり、変数の間に有意な関係があると考えられる。さらに再生相関と観測相関との残差の出力をみると絶対値が.05よりも大きい冗長でない残差は10.0%であった。このことから因子分析の解がほぼ適切なものであるといえよう。結果を表5-1-3に示す。

表 5-1-3 3歳未満児保育における「もの」「空間」に関する保育者の意識(実態)項目の因子分析

| 番号 | 因子とその項目 | 因子1 | 因子2 | 因子3 | 因子4 | h^2 |
|--|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| 因子1 保育者の視野の広さが反映された環境 ($\alpha=0.813$) | | | | | | |
| 44 | 保育者が、クラスの子どもまたは担当の子どものお気に入りのあそびやおもちゃを一人一人把握している | .703 | -.113 | .083 | -.047 | .433 |
| 42 | おもちゃの取り扱いなどのトラブルには、お互いの主張を聞きあい認めあえるよう援助している | .612 | -.047 | -.096 | .132 | .391 |
| 38 | ものや動作の名前だけでなく、感情や子どものしようとした行為などについて言葉で代弁するようにしている | .592 | -.007 | -.164 | .123 | .361 |
| 31 | 発達段階や年間指導計画の時期に配慮して配置するおもちゃを変えている | .566 | -.095 | .322 | -.118 | .455 |
| 43 | 子どもが安全に遊ぶよう配慮したり、ルールの説明をしたりしている | .547 | -.028 | -.272 | .246 | .381 |
| 15 | 遊ぶ場所を十分確保するために使わない家具はなるべくクラス内に置かないようにしている | .515 | .173 | -.153 | -.021 | .316 |
| 34 | 部屋の中のおとなの動線が子どものあそびを妨げないように配慮されている | .496 | .052 | .140 | -.011 | .369 |
| 26 | 口に入れるおもちゃは毎日洗うか拭いている | .418 | .022 | .202 | -.237 | .228 |
| 32 | 季節にふさわしいおもちゃが用意されたり、季節行事に参加することがある | .415 | .006 | .093 | .143 | .322 |
| 41 | 制止や禁止の指示を極力少なくするために、部屋の中に子どもが登りたくなるような机や台を置かないようにしている | .413 | .124 | -.083 | -.109 | .167 |
| 12 | 室内構成に問題があるためにおとなの目の届かない場所がない | .393 | .230 | -.048 | -.083 | .251 |
| 因子2 日常のケアのための十分な環境 ($\alpha=0.774$) | | | | | | |
| 1 | クラスの室内は子どもがハイハイしたり歩き回るだけの十分な広さがある | -.011 | .599 | -.145 | -.088 | .278 |
| 6 | おむつ交換や着脱、食事など日常の決まったケアをするための十分な家具が用意されている | -.149 | .593 | .171 | .112 | .406 |
| 2 | 室内または室外に、子どもたちのために動的なあそびをするスペースがある | .063 | .537 | -.073 | -.003 | .303 |
| 10 | 一日のうちのどこかで、くつろげるような場所とおもちゃが用意されている | -.005 | .530 | .310 | -.052 | .471 |
| 4 | 床や壁、家具は適度に清潔で手入れが行き届いている | .240 | .516 | -.048 | -.115 | .384 |
| 3 | 部屋の自然光や換気の調節ができる | .086 | .484 | -.086 | .004 | .263 |
| 5 | 子どもの生活に必要な持ち物が個別に収納できるようになっている | .015 | .480 | -.116 | .174 | .300 |
| 7 | 歩き始めの子どもには食事に子どもサイズのテーブルといすが用意されている | -.021 | .388 | -.032 | .230 | .251 |
| 因子3 安心感のある快適な環境 ($\alpha=0.766$) | | | | | | |
| 40 | 人形はままごとコーナーに一体ずつ配置され、子どもがすぐとれるようになっている | -.104 | -.135 | .615 | .133 | .327 |
| 36 | マイ人形やマイバッグなど、何らかの個人用おもちゃを用意している | -.160 | -.232 | .605 | -.017 | .284 |
| 11 | やわらかいクッションや布で作った人形などをいつでも触ってくつろげる場所がある | -.019 | .281 | .555 | -.089 | .452 |
| 28 | 動きの激しいあそびのコーナーと動きの少ない落ち着いたあそびのコーナーは少し離して配置している | .221 | -.103 | .528 | .049 | .413 |
| 27 | ブロックや積み木、手先を使ったあそびのためのおもちゃなど似たような使い方をするおもちゃは、隣同士で配置している | .276 | -.159 | .498 | -.010 | .370 |
| 17 | 着脱コーナー、おむつ替えコーナー、絵本を読むコーナーなど室内が保護者にもわかるように整理されている | .049 | .135 | .492 | .088 | .394 |
| 9 | 授乳用のソファなど、おとなと子どもが快適に接するための家具が置かれている | -.237 | .165 | .450 | -.034 | .183 |
| 30 | いろいろな経験をするのにふさわしい空間が用意されている | .190 | .110 | .441 | .020 | .405 |
| 35 | 子どもがお気に入りのものを家庭から持ってきたときには受け入れている | -.042 | -.232 | .356 | .012 | .115 |
| 39 | 戸外あそびの場所は、3歳未満児用に確保され安全性が保たれている | .053 | .040 | .350 | .032 | .170 |
| 因子4 子どもの主体性が配慮された環境 ($\alpha=0.658$) | | | | | | |
| 23 | 子ども自身が着替えを入れるための自分用の棚やかごがある | -.103 | -.036 | .109 | .612 | .334 |
| 19 | トイレに行った後や食事の前に子どもが手を洗えるように、子どもサイズの流し台が用意されている | -.095 | .047 | .024 | .536 | .262 |
| 22 | 子どものわかるところにゴミ箱があり、1歳児以降の子どもは自分で捨てることができるようになっている | .065 | -.084 | .028 | .505 | .270 |
| 18 | 子どもサイズの便器が用意され、毎日清潔にされている | .063 | .121 | -.047 | .482 | .327 |
| 21 | 子ども専用の布団または布団カバーまたはベッドまたは枕が用意されていて子ども自身にわかるようになっている | .094 | .089 | -.042 | .378 | .226 |
| 因子抽出法: 重みなし最小二乗法 回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法 | | | | | | |
| 因子間相関 | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 1 | 1 | | | | |
| | 2 | .625 | 1 | | | |
| | 3 | .515 | .390 | 1 | | |
| | 4 | .579 | .422 | .281 | 1 | |

因子1は、因子負荷量の高い項目として「保育者がクラスの子ども又は担当の子どものお気に入りの遊びやおもちゃを把握している」「おもちゃの取り扱いなどのトラブルにはお互いの主張を聞き合い認め合えるよう援助している」という、保育者がどのようなおもちゃを使った遊びに配慮をしているかに関する項目が並ぶが、「子どもが安全に遊ぶよう配慮する」「口に入れるおもちゃは毎日洗うか拭いている」など、安全・清潔に配慮する項目もある。たとえば、「制止や禁止の指示を極力少なくするために、部屋の中に子どもが登

りたくなるような机や台を置かないようにしている」という項目は、使わない台があれば1, 2歳児は必ずそれに登ろうとするであろうし、安全性の面から登ろうとする子どもを制止する必要性が出てくるだろう、したがって制止や禁止の言葉を保育者が発する回数が増える可能性があるという見通しを項目からイメージできるものだが、そうした面からみれば、個々の子どもの遊びを把握する項目と同様、「室内全体を広く見渡す」ことができるかどうかという側面も内包されている項目であるといえる。また一方で、「もの」や子どもの行為について言葉で代弁したり、「発達段階や年間指導計画に配慮して配置するおもちゃを変える」「部屋の中のおとなの動線が子どもの遊びを妨げないように」に配慮する、「季節にふさわしいおもちゃを用意」するという様々な角度から環境を見るという保育者自身の視野の広さを感じる項目も多い。そこで、この因子は、保育者は単に室内が安全かどうかという点だけではなく、子どもの発達や活動、おもちゃの適時性など視野を広くもって環境を整えていると捉える因子と考え、「**保育者の視野の広さが反映された環境**」と命名した。

因子2は、「ハイハイしたり歩き回ることでできる動的なスペース」「清潔な家具」「自然光や換気の調節のできる設備」「持ち物の個別収納」「日常のケアのための家具」「子どもとおとながくつろぐための家具」「歩き始めの子どものサイズに合わせたテーブルといす」など、日常の生活活動のための設備や家具に関する項目が多いため、「**日常のケアのための十分な環境**」とした。

因子3は、「ままごとコーナーに人形が一体ずつ配置されている」ことや、「個人用おもちゃの用意」「いつでも触ってくつろげる場所」など安心感のある環境についての項目や、動的な遊びと静的な遊びはコーナーを離して配置すること、逆に同じような遊びのコーナーを隣り同士で配置するなど、コーナーについての配慮がうかがえた。また、「おとなと子どもが快適に接するための家具」の用意や「いろいろな経験をするのにふさわしい空間の用意」など、3歳未満児が快適に過ごすことのできる環境を作っているという意識が潜在的にあると考えられた。そこでこれらを総合して「**安心感のある快適な環境**」と命名した。

因子4は、「子ども自身が着替えを入れるための自分用の棚やかご」「トイレの後に子どもが手を洗う流し台」「子どもサイズの便器」「子どもが自分で捨てられるゴミ箱」など、子ども自身が自発的主体的に動いて生活するための環境整備についての項目が並び、子ども自身が主体的に行動するための環境整備を行っているという意識が反映されていると考えられたため、「**子どもの主体性が配慮された環境**」とした。

以上から、保育者は、3歳未満児の保育環境について、快適で十分整った清潔な保育空間づくりを意識し、発達と活動の違いに応じてコーナーやおもちゃを用意しつつ、子どもたちの主体性についても配慮しており、そこには、保育者の意図が反映されていると捉えているのではないかと推察された。

（３）保育環境における「もの」「空間」実態（実施度）因子と保育者としての経験年数、年代との関連

「もの」「空間」保育環境の実態（実施度）に関する 44 項目の因子分析の結果、4 因子解が採用されたので、これら 4 つの因子と回答者の属性との関連性を検討した。回答者の属性と因子下位尺度得点との関連は、表 5-4 の通りとなり、因子 1 とクラスの子どもの年齢（以下、クラスの年齢と表記）以外のすべての属性、因子 2 と勤務する園の運営主体、因子 3 と保育者歴・勤務形態、因子 4 とクラスの年齢・運営主体との間に関連性がみられた。しかし、本稿では、研究目的にそって、保育者歴・年代と各因子の関連に注目し検討することとする。

| 表 5-1-4 回答者の属性と因子下位尺度得点との関連 | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 回答者の属性 | 因子下位尺度得点(4カテゴリ) | | | |
| | 因子1 | 因子2 | 因子3 | 因子4 |
| 性別 | $\chi^2(3)=10.619^*$ | $\chi^2(3)=4.263^{n.s.}$ | $\chi^2(3)=1.197^{n.s.}$ | $\chi^2(3)=.657^{n.s.}$ |
| 年代 | $\chi^2(9)=32.987^{***}$ | $\chi^2(9)=6.866^{n.s.}$ | $\chi^2(9)=8.396^{n.s.}$ | $\chi^2(9)=5.285^{n.s.}$ |
| 保育者歴 | $\chi^2(9)=30.404^{***}$ | $\chi^2(9)=14.973^{n.s.}$ | $\chi^2(9)=19.235^*$ | $\chi^2(9)=5.530^{n.s.}$ |
| 勤務形態 | $\chi^2(6)=14.697^*$ | $\chi^2(6)=8.728^{n.s.}$ | $\chi^2(6)=14.645^*$ | $\chi^2(6)=11.600^{n.s.}$ |
| クラスの年齢 | $\chi^2(12)=19.773^{n.s.}$ | $\chi^2(12)=17.419^{n.s.}$ | $\chi^2(12)=19.811^{n.s.}$ | $\chi^2(12)=116.785^{***}$ |
| 勤務する園の運営主体 | $\chi^2(3)=9.525^*$ | $\chi^2(3)=12.849^{**}$ | $\chi^2(3)=6.131^{n.s.}$ | $\chi^2(3)=8.230^*$ |
| *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, n.s. $p > .05$ | | | | |

まず、各因子の下位尺度得点を SPSS を用いて算出した。計算にはさきに SPSS Categories にある CATPCA（カテゴリ主成分分析）により出力・保存しておいた「変換された変数」を使用した。

次に SPSS の「連測変数のカテゴリ化」を用いて尺度得点を 25% の幅で 4 分割した。尺度得点の値が小さいほうからラベルを F1_1、F1_2、F1_3、F1_4（因子 1 下位尺度得点の場合）とした。つまり尺度得点の下位 25% が F1_1、尺度得点の上位 25% が F1_4 となっている。

以下、因子2以降についても同様の処理をおこないラベリングした。

保育者歴については、10年以上20年未満を1つにまとめ、20年以上を1つのカテゴリとし、4つのカテゴリとした。年齢については20歳未満の度数が極端に少なかったため20歳未満と20代を1つのカテゴリとし、全部で4つのカテゴリにした。この後カテゴリ化した4つの因子下位得点と保育者歴とのクロス集計・カイ2乗検定をおこなった。

分析の結果、保育者歴と因子1下位尺度得点との関連性が0.1%水準で、また保育者歴と因子3下位尺度得点との関連性が5%水準で統計的に有意であった(表5-1-5、表5-1-6)。

| 表 5-1-5 保育者歴と因子1下位尺度得点とのクロス集計表 | | | | | | |
|--------------------------------|--------|---------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| 保育者歴 | | 因子1下位尺度得点 | | | | 合計 |
| | | F1_1 | F1_2 | F1_3 | F1_4 | |
| 5年未満 | 度数 | 85 | 76 | 54 | 53 | 268 |
| | % | 35.4 | 31.8 | 22.3 | 22.4 | 28.0 |
| | 調整済み残差 | 3.0 | 1.5 | -2.3 | -2.2 | |
| 5～10年未満 | 度数 | 61 | 59 | 69 | 46 | 235 |
| | % | 25.4 | 24.7 | 28.5 | 19.4 | 24.5 |
| | 調整済み残差 | 0.4 | 0.1 | 1.7 | -2.1 | |
| 10～20年未満 | 度数 | 60 | 65 | 78 | 75 | 278 |
| | % | 25.0 | 27.2 | 32.2 | 31.6 | 29.0 |
| | 調整済み残差 | -1.6 | -0.7 | 1.3 | 1.0 | |
| 20年以上 | 度数 | 34 | 39 | 41 | 63 | 177 |
| | % | 14.2 | 16.3 | 16.9 | 26.6 | 18.5 |
| | 調整済み残差 | -2.0 | -1.0 | -0.7 | 3.7 | |
| 合計 | 度数 | 240 | 239 | 242 | 237 | 958 |
| | % | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| | | $\chi^2(9)=30.404$ ($p<.001$) | | | | |

表 5-1-6 保育者歴と因子3下位尺度得点とのクロス集計表

| 保育者歴 | | 因子3下位尺度得点 | | | | 合計 |
|----------|--------|----------------------------|-------|-------|-------|-------|
| | | F3_1 | F3_2 | F3_3 | F3_4 | |
| 5年未満 | 度数 | 77 | 64 | 61 | 66 | 268 |
| | % | 32.2 | 26.9 | 25.3 | 27.5 | 28.0 |
| | 調整済み残差 | 1.7 | -0.4 | -1.1 | -0.2 | |
| 5～10年未満 | 度数 | 73 | 58 | 50 | 54 | 235 |
| | % | 30.5 | 24.4 | 20.7 | 22.5 | 24.5 |
| | 調整済み残差 | 2.5 | -0.1 | -1.6 | -0.8 | |
| 10～20年未満 | 度数 | 55 | 78 | 83 | 62 | 278 |
| | % | 23.0 | 32.8 | 34.4 | 25.8 | 29.0 |
| | 調整済み残差 | -2.4 | 1.5 | 2.1 | -1.3 | |
| 20年以上 | 度数 | 34 | 38 | 47 | 58 | 177 |
| | % | 14.2 | 16.0 | 19.5 | 24.2 | 18.5 |
| | 調整済み残差 | -2.0 | -1.2 | 0.5 | 2.6 | |
| 合計 | 度数 | 239 | 238 | 241 | 240 | 958 |
| | % | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| | | $\chi^2(9)=19.235$ (p<.05) | | | | |

保育者歴 5 年未満と因子 1 下位尺度得点 F1_1 のセルをみると、調整済み残差が 3.0 となっており、保育者歴 20 年以上と因子 1 下位尺度得点 F1_4 とのセルにおける調整済み残差は 3.7 となっていた。

保育者歴と因子 3 下位尺度得点とのクロス表では、保育者歴 5 年から 10 年未満と因子 3 下位尺度得点 F3_1 のセルで調整済み残差が 2.5 となっており、保育者歴 10 年～20 年未満と因子 3 下位尺度得点 F3_3 のセルで調整済み残差が 2.1、保育者歴 20 年以上と因子 3 下位尺度得点 F3_4 のセルでの調整済み残差が 2.6 となっていた。これらのセルではいずれも観測度数が理論度数を統計的に有意に上回っている。

年代と 4 つの因子下位尺度得点とのクロス表・カイ 2 乗検定の結果は、年代と因子 1 下位尺度得点との関連性のみが 0.1%水準で統計的に有意であった。

20 歳未満・20 代のカテゴリと因子 1 下位尺度得点 F1_1 および F1_2 のセルの調整済み残差は、それぞれ 2.8 および 2.4 となっていた。40 代および 50 代と因子 1 下位尺度得点 F1_4 とのセルでは、調整済み残差がそれぞれ 2.7 および 2.3 となっていた。

これらの項目群（保育者歴、年代、因子 1 下位尺度得点、因子 3 下位尺度得点）のカテゴリ間の関係を一覧するために、SPSS Categories にある OVERALS（非線形正準相関分析）を用いて各カテゴリの重心を 2 次元散布図にあらわした（図 5-1-1）。

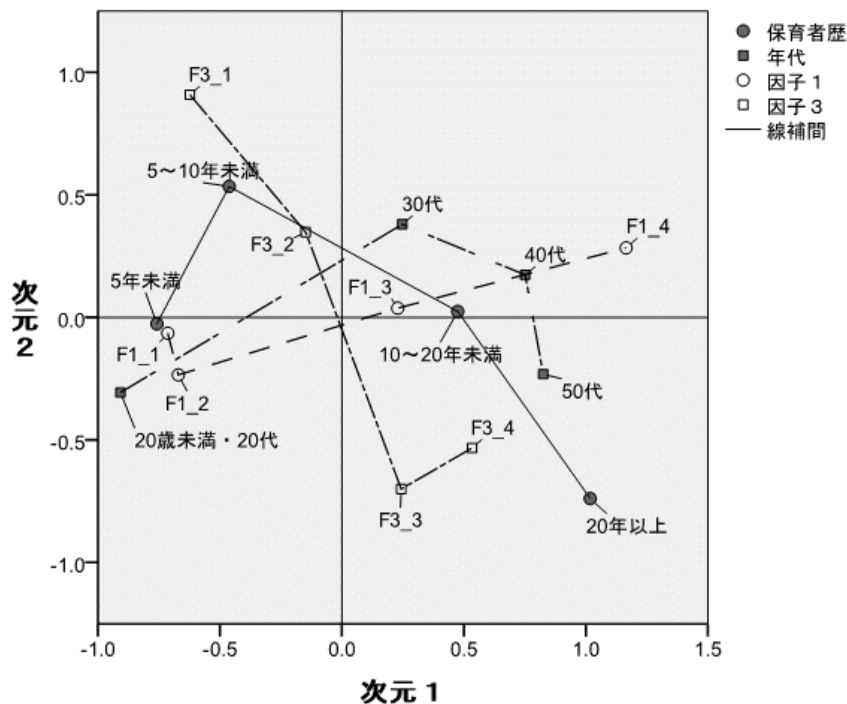


図 5-1-1 保育者歴・年代と因子 1・3 下位尺度得点の重心

図 5-1-1 をみると、保育者歴 5 年未満と因子 1 下位尺度得点 F1_1 とが図の左手にあり、20 年以上と F1_4 とが右手にあつて、これらは次元 1 で左右にうまく分離されている。保育者歴 5～10 年未満と因子 3 下位尺度得点 F3_1 とは、図の左上の方に表示され、保育者歴 10～20 年未満と因子 3 下位尺度得点 F3_3 および保育者歴 20 年以上と因子 3 下位尺度得点 F3_4 とは右下の方にあらわされていて、左上対右下という構図になって分離されている。

20 歳未満・20 代（つまり 30 歳未満）と因子 1 下位尺度得点 F1_1 および F1_2 は、図の左手の横軸やや下方にあり、40 代および 50 代と因子 1 下位尺度得点 F1_4 は図の右手と横軸上付近からやや上方にかけて表示されている。つまり、左手に若手が、右手に年配者が布置されている。

5-1-4. 考察

分析により、因子 1「保育者の視野の広さが反映された環境」に関しては、保育者歴 20 年以上と下位尺度得点 F1_4 つまり回答者上位 25%のグループとの関連性、保育者歴 5 年未満と下位尺度得点 F1_1 つまり回答者下位 25%のグループとの関連性が示された。また、

年代については、20歳未満・20代と因子1下位尺度得点 F1_1 および F1_2 のグループとの関連性、年代40代および50代と因子1下位尺度得点 F1_4 のグループとの関連性があることがわかった。これは、因子1は、保育者歴が長ければ長いほど、年代が高いほど、因子1の得点が高いことを示している。つまり、「保育者の視野の広さが反映された環境」を実態として作っていると考える保育者は、保育者としての経験年数が長く、年齢も高いということを示しているといえる。

また、因子3「安心感のある快適な環境」では、保育者歴5年から10年未満と因子3下位尺度得点 F3_1 のグループ、保育者歴10～20年未満と因子3下位尺度得点 F3_3 のグループおよび保育者歴20年以上と因子3下位尺度得点 F3_4 のグループに関連性があり、「安心感のある快適な環境」を作っていると考える保育者は、保育者としての経験年数が長い人に多いということも示された。

因子1の項目は、前述のように、安全性に関する項目が多いが、この中で保育者歴と最も関連が高い項目は、「発達段階や年間指導計画の時期に配慮して配置するおもちゃを変えている」であった。項目に対する肯定的回答（「あてはまる」と「ややあてはまる」を合計した割合）は5年未満では68%であったのが、15年以上20年未満と20年以上25年未満では77%、25年以上では83.3%と増加している。また、因子1の中で最も因子負荷量の高い項目は、「保育者が、クラスの子どもまたは担当の子どものお気に入りの遊びやおもちゃを一人一人把握している」という項目であった。個々の子どものお気に入りの遊びを把握することの中には、その遊びを日常的に提供できるようにしようとする意図やおもちゃをわかりやすく配置しようとする意図が、項目の中に内包されているのではないかと考えられる。子どもの遊びを把握するためには、子どもの側の要求や意図を把握することが必要であり、「子どもが興味を持ちそうなおもちゃを用意して」かかわることも必要だろう。

因子1下位尺度得点と項目との相関を計算すると、相関の高いものは、「新入園の子どもが興味を持ちそうなおもちゃを用意して毎日楽しめるようにしている」(相関係数.546)「子どももおとなも部屋の中のどこに何があるのか見渡せるようになっている」(相関係数.452)「保護者が登降園時に支度を行う場所がわかりやすく用意されている」(.435)でいずれも1%水準で有意であった。つまり、この因子は全体として、クラス全体への目配りと個々の子どもの遊びへの細かな配慮という、“保育環境全体への視野の広さ”が推察される因子であると考えられる。

高濱(2001)は、経験年数の違う幼稚園保育者に面接調査を行い、保育者としての変化を

どう認識しているかについて考察している。それによれば、＜視点が多面的になる＞＜枠組みが広がる＞＜内面的な理解ができるようになる＞のほかに、幼児への対応への変化として、＜問題への対処に見通しが持てるようになる＞＜幼児の意図も考慮して対応できるようになる＞という側面を変化の内容として挙げている。

また、保育者の発達について、秋田（2001）は、Vander Ven(1998)の保育者の発達段階モデルを加筆修正しながら、「素人（新任）」、「初任」、「中堅」、「熟達」、「熟練」と五つの段階に分けて説明し、保育者は、「中堅」に進むにつれ、直線的な思考からより柔軟な思考になり、「熟達」の段階では、「厳格にルールを適用することから相手のニーズに合わせた対応ができるようになる」と記述している。

保育者の発達に関する先行研究からみると、経験年数を重ねるにつれて＜視点が多面的になる＞＜枠組みが広がる＞＜見通しをもってかかわる＞＜子どもの意図を考慮する＞という側面が変化していると推察されるが、そうであれば、因子1の「視野の広さが反映された環境」や因子3の「安心感のある快適な環境」が保育者歴の長さに関連性が示された本研究の結果は、これらの先行研究結果を支持しているといえる。

因子3は、内容としてみると、子どもの側からみて、快適であるか、わかりやすいかという視点がはっきりと見られる因子であるといえる。人形がままごとコーナーに一体ずつ取りやすいように置かれていることや、マイ人形やマイバッグという子どもが個別に遊ぶおもちゃは、保育者の側からみれば、管理しにくく、今回の調査でも平均値が低い項目だが、子どもの側からすれば、自分のお気に入りのおもちゃを手にすることができれば安心して快適に遊ぶことができる。保育者歴との関連性が有意であった因子3は、まさしく、保育者としての経験年数が長いほど、“子どもの意図を考慮し安心感や快適性を重視した環境”として、自分の職場がみえている因子であるといえる。つまり、子どもの視点に立った環境整備という実践の可能性も保育者として経験を積むことで開かれていくのではないかと推察できる。

もちろん、高濱、秋田が指摘するように、保育経験を積むことによって技術の「拡大」や「熟達」だけでなく、「ある面での衰退」をもたらす可能性もある。また、経験年数が同じでも経験した「内容が同じであるという保証はない」し、経験した内容を通して何を学ぶかは保育者の資質や個性によるところも大きい。しかしながら、本研究で、保育室内の「もの」「空間」の実態に対する意識と保育者歴および年代とに相関がみられたことは、保育経験という保育者の熟達化にかかわる属性が、従来報告されている、「対応の難しい子ども」

(秋田, 2001) へのかかわりという面で検討されるだけでなく、保育室環境の実態に対する意識の面でも相関がみられたことを示している。つまり、保育者が子どもの内面を理解し直接的なかかわりをするだけでなく「保育環境を通して子どもとかかわる」という間接的なかかわりが重要であることについて、3歳未満児保育についても、日本の保育者が理解していることを示唆しているといえよう。

5-1-5. まとめと課題

本研究では、3歳未満児保育における「もの」「空間」について、保育者がどのように捉えているのかを明らかにするために、質問項目ごとに実態（実施度）と重要度を問う意識調査を行った。実態として行っていると回答した項目について因子分析をしたところ、「保育者の視野の広さが反映された環境」「日常のケアのための十分な環境」「安心感のある快適な環境」「子どもの主体性が配慮された環境」の四つの因子が抽出された。また、これらの因子と、保育者歴、年代との関連性を検討したところ、保育者歴と因子1下位尺度得点との関連性が0.1%水準で、保育者歴と因子3下位尺度得点との関連性が1%水準で、年代と因子1下位尺度得点との関連が0.1%水準で、それぞれ統計的に有意であることが確認された。つまり、3歳未満児保育における「もの」「空間」に関する調査において、「保育者の視野の広さが反映された環境」と「安心感のある快適な環境」は、保育者歴が長いほど、年代が高いほど実施していると回答する保育者が多かったことを示している。

保育者が、保育環境における「もの」と「空間」に保育者の意図を潜ませ教育活動を行うことの重要性は、前述のように日本(倉橋惣三, 1936/2008a; 土方, 2006)でも、そして諸外国でも認識されている⁴⁰。つまり、「もの」と「空間」は、子どもが「環境との相互作用」を行う上で重要であるが、園内に存在さえすればいいのではなく、保育者の視野の広さや実践の意図が反映されているかどうか重要であることを意味している。それでは、この保育者の実践の意図は、どのような構造になっているのか、日本の保育者は、「もの」と「空間」について、どのような実践を重要だと考えているのかについて明らかにしていくことが必要であろう。今後は、人的環境を含めた保育環境全体における「もの」と「空間」の位置づけやその重要度に関して検討していきたい。

5-2. 乳児院保育者は保育環境における「もの・空間」をどう捉えているか

5-2-1. 問題と目的

乳児院は全国乳児福祉協議会の調べによれば平成 25 年 4 月 1 日現在全国に 131 か所存在する。3 歳未満児は在籍数の 9 割である。2004（平成 16）年度以降、「保健上、安定した生活環境の確保その他の理由により特に必要のある場合には」幼児を入所させることが可能となったため、年々 2.3 歳児が継続して在籍するケースも増え、1、2、3 歳児のための遊びや環境構成の必要性が議論されるようになってきている。齋藤（2011）の報告では日本の保育所保育者は人的環境に関する項目のほうが物的空間的項目よりも実態も重要度も肯定割合が高く、特に「お気に入りのものを家庭から持ってきた時に受け入れるか」「マイ人形など個人用おもちゃを用意しているか」「人形を一体ずつ配置しているか」という項目は実態も重要度も低かったことがわかった。また前章の保育所保育者を対象とした意識調査では、自分たちがどのような保育環境を実態として作っているかについて、保育者の潜在意識として①保育者の視野の広さが反映された環境②日常のケアのための十分な環境③安心感のある快適な環境④子どもの主体性に配慮された環境という四つの因子があったことがわかっている。このうちの①と③は保育者の経験年数および年代、②は運営主体、④はクラスの子どもの年齢によって有意差が認められたことが報告されている（齋藤・宮脇, 2014）。そこで本研究では、3 歳未満児の集団保育の場でもある乳児院において保育者はどのように人的・物的環境を捉えているのか明らかにしていきたい。

5-2-2. 方法

全国乳児福祉協議会にご協力いただき全乳児院 131 か所に施設長宛依頼状とともに調査票を郵送した。必要に応じて調査票をコピーして回答していただくよう依頼し返送された施設順に番号を割り振り個人が特定されないよう調査票も番号で管理した。回答があった乳児院は 103 施設（回収率 79%）1459 人である。調査内容は、齋藤（2011）を参考に 3 歳未満児の生活を遊びを支える保育環境に関する項目を乳児院の現状に合わせて 54 項目作成した。実態としては行っているという度合い、理想としては行いたいという度合い（重要度）を 5 段階評定で選択する調査である。分析は SPSS Statistics 20 で行った。なお、育児観に関する調査もおこなっているが、本研究では育児観と保育環境観との関連についての分析はおこなわない。

5-2-3. 結果と考察

回答者の属性は、表 5-2-1 の通りである。女性と男性の割合は、保育所保育者への調査の回答者とほぼ同様の割合となった（男性の割合は、両方とも 4.7%）。また、保育者歴が 15 年以上の層は、保育所保育者よりも乳児院保育者の回答者のほうが、少し高めで 32% だった。勤務形態は、約 90% という圧倒的に常勤職員の割合が高かった。保育所保育者への調査でも、この割合は 82.7% と高いが、保育所調査では、職員の中の常勤者が回答を行っている場合が多く、実際の保育所内の常勤非常勤の割合は違うと予想される。また、本研究では、保育環境についての意識が、乳児院内の意思疎通や保育に関する話し合いの多さに関連しているのではないかと考え、「先輩や同僚と話をする機会」を項目に加えたが、これについては、「かなりある」が 65.7% となった。

保育環境についての質問項目は、項目ごとに欠損値を除外し、実態と重要度それぞれ分析すると、実態の平均は 3.78、重要度の平均は 4.56 となった。また、「ウィルコクソンの符号付き順位検定」をすべての項目の実態と重要度のペアで行ったところ、5% 水準で有意差がみられ、それぞれのペアで分布の違いがあることがわかった。

表 5-2-1 乳児院調査 回答者の属性 (n=1459)

| | | 実数 | 割合 (%) |
|---|------------------|-------|--------|
| 性別 | 女性 | 1,385 | 94.93 |
| | 男性 | 69 | 4.73 |
| | 無回答 | 5 | 0.34 |
| 年代 | ①20歳未満 | 2 | 0.14 |
| | ②20代 | 510 | 34.96 |
| | ③30代 | 396 | 27.14 |
| | ④40代 | 282 | 19.33 |
| | ⑤50代 | 261 | 17.89 |
| | 無回答 | 8 | 0.55 |
| 保育者歴 | ①5年未満 | 460 | 31.53 |
| | ②5年以上10年未満 | 384 | 26.32 |
| | ③10年以上15年未満 | 226 | 15.49 |
| | ④15年以上20年未満 | 141 | 9.66 |
| | ⑤20年以上25年未満 | 108 | 7.40 |
| | ⑥25年以上 | 133 | 9.12 |
| | 無回答 | 7 | 0.48 |
| 勤務形態 | ①常勤職員(担任) | 1,307 | 89.58 |
| | ②非常勤職員(担任) | 71 | 4.87 |
| | ③パートタイム | 22 | 1.51 |
| | ④その他 | 40 | 2.74 |
| | 無回答 | 19 | 1.30 |
| 話を する 機会 と 先輩 や 同僚 と | かなりある (ほぼ毎日) | 958 | 65.66 |
| | 少しはある (年に数回から毎月) | 435 | 29.81 |
| | ほとんどない (年に1、2度) | 31 | 2.12 |
| | 全くない | 4 | 0.27 |
| | 無回答 | 31 | 2.12 |

表 5-2-2 乳児院保育者への保育環境に関する意識調査結果

| 作成の 観点 | 質問項目 | 実態 | | | 重要度 | | |
|-----------|---|-------|------|------|-------|------|------|
| | | 有効回答数 | 平均値 | SD | 有効回答数 | 平均値 | SD |
| もの | 1 保育者は毎日子どもに絵本を読むようにしている | 1448 | 3.93 | 1.08 | 1426 | 4.58 | 66 |
| 空間 | 2 養育室には、子どもたちのための動的なあそびをするスペースがある | 1443 | 4.28 | .95 | 1418 | 4.74 | 58 |
| 空間 | 3 部屋の自然光や換気の調節ができるようになっている | 1452 | 4.41 | .90 | 1423 | 4.87 | 40 |
| 空間 | 4 床や壁、家具は、手入れが行き届き清潔である | 1454 | 3.96 | .86 | 1425 | 4.82 | .45 |
| もの | 5 子どもの生活に必要な持ち物が個別に収納されている | 1454 | 3.89 | 1.16 | 1422 | 4.50 | .70 |
| 空間 | 6 おむつ交換や着脱、食事など日常の決まったケアをするための十分な家具が用意されている | 1453 | 4.27 | .85 | 1422 | 4.72 | 54 |
| もの | 7 子どもサイズの便器が用意され、毎日清潔にされている | 1455 | 4.38 | 1.00 | 1427 | 4.71 | 64 |
| 空間 | 8 一日のうちのどこかで、くつろげるような場所が用意されている | 1447 | 3.52 | 1.07 | 1417 | 4.60 | .65 |
| もの | 9 授乳用のソファなど、おとなと子どもが快適に接するための家具が置かれている | 1453 | 2.85 | 1.41 | 1425 | 4.16 | .86 |
| もの | 10 手指の巧緻性を高めるようなおもちゃを用意して遊んでいる | 1453 | 3.99 | .89 | 1422 | 4.64 | .57 |
| もの | 11 やわらかいクッションや布で作った人形などのおもちゃを触ってくつろげるようになっている | 1455 | 3.84 | 1.01 | 1421 | 4.33 | .77 |
| ひと | 12 2歳を過ぎた子どもは、別棟の養護施設や保育所などにいる少し上の年齢の子どもの交流も行うようにしている | 1449 | 2.53 | 1.44 | 1423 | 4.31 | .75 |
| 空間 | 13 室内に子ども同士でかかわりあって遊べる場所がある | 1456 | 4.50 | .79 | 1420 | 4.74 | .52 |
| ひと | 14 担当の子どもが不安にならないよう部屋を出る時には理由や帰ってくることを子どもに伝えている | 1448 | 4.08 | .89 | 1419 | 4.63 | .67 |
| 空間 | 15 画会者が子どもと個別に関われるコーナーや部屋がある | 1451 | 4.50 | .88 | 1425 | 4.85 | 42 |
| ひと | 16 子どもが楽しかったと思えるような充実感のある遊びを毎日用意している | 1449 | 3.45 | .80 | 1421 | 4.69 | .57 |
| 空間 | 17 着脱コーナー、おむつ替えコーナー、絵本を読むコーナーなど子どもにわかるように作られている | 1448 | 2.71 | 1.14 | 1415 | 4.18 | .84 |
| ひと | 18 保育者は、子どものその日の体調や起床時間などに配慮して食事の時間や量などを決めている | 1454 | 3.67 | 1.16 | 1418 | 4.56 | .66 |
| 空間 | 19 トイレに行った後や食事の前に子どもが手を洗えるように、子どもサイズの流し台が用意されている | 1454 | 4.21 | 1.23 | 1420 | 4.66 | .67 |
| 空間 | 20 食事の時に少し汚しても怒られることがなく、楽しい雰囲気が創られている | 1454 | 4.13 | .83 | 1422 | 4.76 | .51 |
| ひと | 21 多くの子どもがそろりまで待たされることがなく、状況に応じながらグループ又は個別で食べている | 1451 | 3.94 | 1.10 | 1419 | 4.41 | .77 |
| ひと | 22 子どもが食べ始めたら保育者のひとは必ず子どもたちの近くに座って援助や指導をおこなう | 1455 | 4.73 | .57 | 1421 | 4.86 | .39 |
| 空間 | 23 子どもが眠るベット（布団）の位置はだいたい決められている | 1453 | 4.10 | 1.17 | 1422 | 4.26 | .92 |
| 空間 | 24 子ども専用の布団またはベットまたは枕が用意されていて子ども自身にわかるようになっている | 1451 | 4.11 | 1.23 | 1420 | 4.51 | .77 |
| ひと | 25 子どもが落ち着いて眠りにつくことができるように援助している | 1453 | 4.45 | .69 | 1424 | 4.90 | .34 |
| ひと | 26 睡眠中は保育者による責任ある見守りがある | 1452 | 4.74 | .53 | 1424 | 4.92 | .33 |
| もの | 27 子どものわかるところにゴミ箱があり、1歳児以降の子どもは自分で捨てることができるようになっている | 1449 | 2.66 | 1.37 | 1425 | 3.89 | .95 |
| もの | 28 子ども自身が着替えを入れるための自分用の棚やかごがある | 1444 | 3.10 | 1.61 | 1417 | 4.16 | .90 |
| 空間 | 29 子どもが思いきり走り回ったり追いかけかくれ遊びができるような園庭がある | 1449 | 4.00 | 1.26 | 1419 | 4.74 | .56 |
| もの | 30 子どもが興味を持ちそうなおもちゃを子どもが手の届く場所にいくつか用意している | 1450 | 3.21 | 1.44 | 1425 | 4.38 | .81 |
| もの | 31 口に入れるおもちゃは毎日洗うか拭いている | 1453 | 3.62 | 1.37 | 1424 | 4.67 | .62 |
| 空間 | 32 指先を使って集中して遊ぶコーナーを用意している | 1448 | 2.38 | 1.20 | 1423 | 4.12 | .87 |
| 空間 | 33 動きの激しいあそびのコーナーと動きの少ない落ち着いたあそびのコーナーは少し離して配置している | 1452 | 2.51 | 1.24 | 1421 | 4.19 | .86 |
| 空間 | 34 自分で選んで絵本（絵カード）を読むことができるコーナーがある | 1452 | 2.74 | 1.49 | 1424 | 4.33 | .80 |
| 空間 | 35 いろいろな経験をするのにふさわしい空間が用意されている | 1449 | 2.84 | 1.12 | 1420 | 4.38 | .75 |
| もの | 36 発達段階に配慮して配置するおもちゃを変えている | 1453 | 3.49 | 1.08 | 1422 | 4.59 | .63 |
| もの | 37 季節にふさわしいおもちゃが用意されたり、季節行事に参加することがある | 1452 | 4.08 | .87 | 1423 | 4.65 | .57 |
| ひと | 38 赤ちゃんを移動させる際、ていねいに言葉をかけてから抱きあげている | 1451 | 4.34 | .73 | 1423 | 4.88 | .37 |
| 空間 | 39 あかちゃん体操など個別にゆったりスキンシップをする時間と場所がある | 1447 | 3.59 | 1.08 | 1423 | 4.77 | .51 |
| 空間 | 40 部屋の中のおとなの動線が子どものあそびを妨げないように配慮している | 1444 | 3.56 | 1.01 | 1416 | 4.50 | .69 |
| もの | 41 子どもが入所前から持っていたお気に入りのものを、受け入れ使用している | 1451 | 3.63 | 1.30 | 1422 | 4.38 | .85 |
| もの | 42 マイ人形やマイバッグなど、何らかの個人用おもちゃを入所後に用意している | 1448 | 3.62 | 1.37 | 1421 | 4.37 | .82 |
| もの | 43 子どもの絵は破れないような配慮をして見えるところに展示してある | 1449 | 3.71 | 1.26 | 1420 | 4.35 | .79 |
| ひと | 44 子どもの言葉に耳を傾けて言葉を繰り返したり新しい言葉を付け加えて子どもと遊んでいる | 1450 | 4.47 | .63 | 1426 | 4.85 | .41 |
| ひと | 45 おもちゃの取り合いなどのトラブルにはお互いの主張を聞き合えるよう子どもの思いを代弁している | 1451 | 4.31 | .70 | 1425 | 4.83 | .43 |
| 空間 | 46 戸外あそびの場所は、砂場にシートをかけたり危険のないよう点検するなどして安全性を保っている | 1452 | 4.03 | 1.08 | 1423 | 4.77 | .54 |
| もの | 47 外あそび用のシャベルやプリンカップ、バケツなど、毎日使えるおもちゃが用意されている | 1454 | 4.40 | .99 | 1424 | 4.70 | .61 |
| ひと | 48 保育者は毎日囃え歌や歌あそびを子どもと楽しんでいる | 1452 | 4.30 | .77 | 1425 | 4.72 | .54 |
| もの | 49 人形はままごとコーナーに一体ずつ配置され、子どもがすぐとれるようになっている | 1447 | 2.50 | 1.34 | 1417 | 3.98 | .91 |
| ひと | 50 洗濯をしたり歯を磨いたりするおとなの行動も、子どもに、ある程度見えるようになっている | 1451 | 2.92 | 1.37 | 1423 | 4.38 | .76 |
| もの | 51 部屋の中に子どもが登りたくなるような机や台を置かないようにしている | 1452 | 3.59 | 1.34 | 1421 | 4.04 | 1.07 |
| ひと | 52 保育者同士で子どもの状態や気持ちについて情報交換し合っている | 1455 | 4.49 | .72 | 1423 | 4.90 | .36 |
| ひと | 53 保育者が担当の子どものお気に入りのおもちゃを把握している | 1455 | 4.39 | .71 | 1423 | 4.76 | .51 |
| ひと | 54 保育について話し合いがあり、課題が共有されている | 1453 | 4.30 | .89 | 1423 | 4.87 | .41 |
| | 有効なケースの数（リストごと） | 1292 | | | 1259 | | |
| | 平均値 | | 3.78 | | | 4.56 | |

実態として行っている項目と、重要だと思う項目についてそれぞれ平均値の上位 10 項目、下位 10 項目をまとめたものが、表 5-2-2、表 5-2-4、表 5-2-5、表 5-2-6 である。表 5-

2-3 をみると、実態として行っている割合の最も高い項目は「26 睡眠中は保育者による責任ある見守りがある」（平均値 4.74）次が「22 子どもが食べ始めたら保育者のひとは必ず子どもたちの近くに座って援助や指導をおこなう」（4.73）「15 面会者が子どもと個別に関われるコーナーや部屋がある」（4.50）「13 室内に子ども同士でかかわりあって遊べる場所がある」（4.50）であり、重要度の最も高い項目も「26 睡眠中は保育者による責任ある見守りがある」（平均値 4.92）、次いで「52 保育者同士で子どもの状態や気持ちについて情報交換し合っている」（4.90）「25 子どもが落ち着いて眠りにつくことができるように援助している」（4.90）であり、人的環境に関する項目が多い（表 5-2-6）。実態でもっとも低い項目は、「32 手先を使って集中して遊ぶコーナーを用意している」（2.38）「49 人形はままごとコーナーに一体ずつ配置され子どもがすぐとれるようになっている」（2.50）「33 動きの激しいあそびのコーナーと動きの少ない落ち着いたあそびのコーナーは少し離して配置している」（2.51）だった（表 5-2-4）。重要度はほとんどの項目が平均 4 以上であり、4 以下の項目は、「27 子どものわかるところにゴミ箱があり 1 歳児以降の子どもは自分で捨てられるようになっている」（3.89）と「49 人形はままごとコーナーに一体ずつ配置され子どもがすぐとれるようになっている」（3.98）の二つのみだった（表 5-2-6）。特に、実態項目で 3 以下の低い項目は、「もの」や「空間・場」にかかわる項目が多く、その中でも、「自分で絵本（絵カード）を読むことのできる空間・場」や「手先を使って集中して遊ぶことのできる空間・場」など、1, 2, 3 歳児の発達を促すための保育環境の設置について、重要だと思っているが実態としては行っていないという回答が多かった。

また、図 5-2-1 から図 5-2-4 にみるように子ども自身がわかりやすい生活面での配慮や、指先を使って遊ぶコーナーの設置、集中して遊ぶ、落ち着いて遊ぶ空間の工夫などについては、重要度と実態とでは分布に明らかな違いがあることがわかった。乳児院においても、0 歳児のための安心・安全な環境だけではない幼児ならではの発達の刺激のある環境の工夫が期待されているといえるだろう。また、図 5-2-5 にみるように、子どもが人形に手を伸ばしやすいうように配置されていることについては、重要だと思っている人の割合は 7 割に比べ、実際に行っている人は 2 割強にとどまり、保育所保育者への調査と同様、「子どもの主体性に配慮した環境」に関する理解が低い結果となった。一方、子どもの食事支援や睡眠時の見守りなどについては、乳児の SIDS や月齢の低さからも従来から必要性の認識は強く、重要度、実態とも、高い割合であてはまる回答が多かった（図 5-2-7、5-2-8）。

さらに、実態に関する 54 項目について、重み付けのない最小二乗法、プロマックス回転によって因子分析を行った。リストごとの欠損値を除外して固有値の大きさの変化をスクリー・プロットや因子の解釈可能性などの関連から検討し、因子負荷量を 0.4 以上として五つの因子を抽出した。抽出後の負荷量平方和は、因子 1、因子 2、因子 3、因子 4、因子 5 それぞれで、21.9%、4.38%、2.31%、2.0%1.6% となり累積寄与率は 32.2% であった。しかし、下位尺度の内的整合性を検討するため信頼性係数を求めると、0.605 から 0.857 まであり、下位尺度の信頼性は満足する水準にあると考えられた。結果を表 5-2-7 に示す。

因子 1 は、因子負荷の高い項目に「おもちゃを子どもが手の届く場所に用意している」「自分で選んで絵本を読むことができるコーナー」「人形を子どもがすぐとれるように」「おとなの行動も子どもに見えるように」「ゴミ箱があり・・・子どもは自分で捨てる」など、子ども自身が**主体性**をもって行動し、遊んだり生活行為を行ったりするための環境について配慮されている項目が並んでいる。また、「マイ人形やマイバッグ」「必要な持ち物の個別収納」「状況に応じながら個別で食べる」など、**個別性**に配慮する項目も並ぶが、ここでは、同じ因子にまとまっている背景には、単に一人ひとりの生活や遊びに配慮するというだけでなく、個々の子どもがそれらの個別の「もの」や「空間」を認識して、主体的に活動することを意識しているのではないかと推測し、因子名を「**主体的な遊びと生活**」とした。

因子 2 は、「保育者同士の情報交換」「子どもの言葉に耳を傾けて」「ていねいに言葉をかけてから抱き上げる」「子どもの思いを代弁」「担当の子どものお気に入りのおもちゃを把握」「落ち着いて眠りにつけるよう援助」など保育者—子ども関係、保育者—保育者関係の**応答的**なコミュニケーションについての記述が並ぶ。さらに、「楽しい雰囲気」「歌あそびを子どもと楽しむ」という**楽しさ**や「落ち着いて」「不安にならないよう」などの「**安心感**」に関連する記述もある。また「楽しい雰囲気」は「食事の時に汚しても怒られることがなく」という修飾語がかけられていることや、睡眠中に「責任ある見守り」をする記述もあり保育者の**責任感**や**敏感性**についても感じられる。そこで、この因子は、温かさや優しさを伴った保育者としての責任あるかかわりについて意識されている因子と捉え、「**応答的で温かいコミュニケーション**」とした。

因子 3 は、「自然光や換気」「日常の決まったケアのための家具」「清潔な家具」といった**ケア**のための設備・備品について記述が並ぶほか、「子どもたちの動的な遊び」「子ども同士でかかわりあって遊ぶ」という子どもたちの**動的あそび**や**関係性**に関する記述もある。また、一方、「くつろげる場所」「人形などを触ってくつろぐ」というように**静的**な空間に

についても意識する記述が並んでいる。そこで、この因子は「**十分なケアと動と静のある空間**」とした。

因子4は、「外遊びのためのおもちゃ」「戸外遊びの安全性」「子どもが追いかけて遊べるような園庭」というように**戸外遊びや安全性**に関する意識が高いが、「子どもサイズの便器の用意」というように室内の設備についての項目も並ぶ。そこで、因子4は「**室内外の安全性と設備の充実**」とした。

因子5は、「指先を使った遊ぶコーナー」「動きの激しい遊びと少ない落ち着いた遊び」「充実感のある遊び」という記述のある項目が並び、**動と静のある遊び**に関する意識もあるが、「発達段階に配慮」「口に入れるおもちゃは毎日洗う」というように、低年齢の子どもの**発達段階**に配慮する記述もみられる。そこで、この因子は、動と静のある遊びに関する意識だけでなく発達段階にあった遊びについて意識している因子と捉え、「**発達段階にあったおもちゃの充実**」とした。

このように、乳児院保育者は、乳児院の保育環境に関しては、子どもの「主体的な遊びと生活」に配慮し、「応答的で温かいコミュニケーション」や「十分なケアと動と静のある空間」があり、「室内外の安全性と設備の充実」「発達段階にあったおもちゃの充実」を重視した環境を実態として作っていると考えていることがわかった。

これらの因子が、どのような属性と関連するのか、項目ごとの関連性はあるのかなど詳細な分析については、今後の検討課題としていきたい。

表 5-2-3 乳児院の保育環境に関する結果(実態項目)平均値上位10項目

| 作成の観点 | 質問項目 | 実態 | | |
|-------|--|-------|------|-----|
| | | 有効回答数 | 平均値 | S D |
| ひと | 26 睡眠中は保育者による責任ある見守りがある | 1452 | 4.74 | .53 |
| ひと | 22 子どもが食べ始めたら保育者のひとは必ず子どもたちの近くに座って援助や指導をおこなう | 1455 | 4.73 | .57 |
| 空間・場 | 15 面会者が子どもと個別に関われるコーナーや部屋がある | 1451 | 4.50 | .88 |
| 空間・場 | 13 室内に子ども同士でかかわりあって遊べる場所がある | 1456 | 4.50 | .79 |
| ひと | 52 保育者同士で子どもの状態や気持ちについて情報交換し合っている | 1455 | 4.49 | .72 |
| ひと | 44 子どもの言葉に耳を傾けて言葉を繰り返したり新しい言葉を付け加えて子どもと遊んでいる | 1450 | 4.47 | .63 |
| ひと | 25 子どもが落ち着いて眠りにつくことができるように援助している | 1453 | 4.45 | .69 |
| 空間・場 | 3 部屋の自然光や換気の調節ができるようになっている | 1452 | 4.41 | .90 |
| もの | 47 外あそび用のシャベルやブリンカップ、バケツなど、毎日使えるおもちゃが用意されている | 1454 | 4.40 | .99 |
| ひと | 53 保育者が担当の子どものお気に入りのおもちゃを把握している | 1455 | 4.39 | .71 |
| | | | | |

表 5-2-4 乳児院の保育環境に関する結果(実態項目)平均値下位10項目

| 作成の観点 | 質問項目 | 実態 | | |
|-------|--|-------|------|------|
| | | 有効回答数 | 平均値 | S D |
| ひと | 50 洗濯をしたり歯を磨いたりするおとなの行動も、子どもに、ある程度見えるようになっている | 1451 | 2.92 | 1.37 |
| もの | 9 授乳用のソファなど、おとなと子どもが快適に接するための家具が置かれている | 1453 | 2.85 | 1.41 |
| 空間・場 | 35 いろいろな経験をするのにふさわしい空間が用意されている | 1449 | 2.84 | 1.12 |
| 空間・場 | 34 自分で選んで絵本(絵カード)を読むことができるコーナーがある | 1452 | 2.74 | 1.49 |
| 空間・場 | 17 着脱コーナー、おむつ替えコーナー、絵本を読むコーナーなど子どもにわかるように作られている | 1448 | 2.71 | 1.14 |
| もの | 27 子どものわかるところにゴミ箱があり、1歳児以降の子どもは自分で捨てることができるようになっている | 1449 | 2.66 | 1.37 |
| ひと | 12 2歳を過ぎた子どもは、別棟の養護施設や保育所などにいる少し上の年齢の子どもとの交流も行うようにしている | 1449 | 2.53 | 1.44 |
| 空間・場 | 33 動きの激しいあそびのコーナーと動きの少ない落ち着いたあそびのコーナーは少し離して配置している | 1452 | 2.51 | 1.24 |
| もの | 49 人形はままごとコーナーに一体ずつ配置され、子どもがすぐとれるようになっている | 1447 | 2.50 | 1.34 |
| 空間・場 | 32 指先を使って集中して遊ぶコーナーを用意している | 1448 | 2.38 | 1.20 |

表 5-2-5 乳児院の保育環境に関する結果(重要度項目)平均値上位10項目

| 作成の観点 | 質問項目 | 重要度 | | |
|-------|--|-------|------|-----|
| | | 有効回答数 | 平均値 | SD |
| ひと | 26 睡眠中は保育者による責任ある見守りがある | 1424 | 4.92 | .33 |
| ひと | 52 保育者同士で子どもの状態や気持ちについて情報交換し合っている | 1423 | 4.90 | .36 |
| ひと | 25 子どもが落ち着いて眠りにつくことができるように援助している | 1424 | 4.90 | .34 |
| ひと | 38 赤ちゃんを移動させる際、ていねいに言葉をかけてから抱きあげている | 1423 | 4.88 | .37 |
| 空間・場 | 3 部屋の自然光や換気の調節ができるようになっている | 1423 | 4.87 | .40 |
| ひと | 54 保育について話し合いがあり、課題が共有されている | 1423 | 4.87 | .41 |
| ひと | 22 子どもが食べ始めたら保育者のひとは必ず子どもたちの近くに座って援助や指導をおこなう | 1421 | 4.86 | .39 |
| 空間・場 | 15 面会者が子どもと個別に関われるコーナーや部屋がある | 1425 | 4.85 | .42 |
| ひと | 44 子どもの言葉に耳を傾けて言葉を繰り返したり新しい言葉を付け加えて子どもと遊んでいる | 1426 | 4.85 | .41 |
| ひと | 45 おもちゃの取り扱いなどのトラブルにはお互いの主張を聞き合えるよう子どもの思いを代弁している | 1425 | 4.83 | .43 |

表 5-2-6 乳児院の保育環境に関する結果(重要度項目)平均値下位10項目

| 作成の観点 | 質問項目 | 重要度 | | |
|-------|--|-------|------|------|
| | | 有効回答数 | 平均値 | SD |
| ひと | 12 2歳を過ぎた子どもは、別棟の養護施設や保育所などにいる少し上の年齢の子どもとの交流も行うようにしている | 1423 | 4.31 | .75 |
| 空間・場 | 23 子どもが眠るベット(布団)の位置はだいたい決められている | 1422 | 4.26 | .92 |
| 空間・場 | 33 動きの激しいあそびのコーナーと動きの少ない落ち着いたあそびのコーナーは少し離して配置している | 1421 | 4.19 | .86 |
| 空間・場 | 17 着脱コーナー、おむつ替えコーナー、絵本を読むコーナーなど子どもにわかるように作られている | 1415 | 4.18 | .84 |
| もの | 9 授乳用のソファなど、おとなと子どもが快適に接するための家具が置かれている | 1425 | 4.16 | .86 |
| もの | 28 子ども自身が着替えを入れるための自分用の棚やかごがある | 1417 | 4.16 | .90 |
| 空間・場 | 32 手先を使って集中して遊ぶコーナーを用意している | 1423 | 4.12 | .87 |
| もの | 51 部屋の中に子どもが登りたくなるような机や台を置かないようにしている | 1421 | 4.04 | 1.07 |
| もの | 49 人形はままごとコーナーに一体ずつ配置され、子どもがすぐとれるようになっている | 1417 | 3.98 | .91 |
| もの | 27 子どものわかるところにゴミ箱があり、1歳児以降の子どもは自分で捨てるができるようになっている | 1425 | 3.89 | .95 |

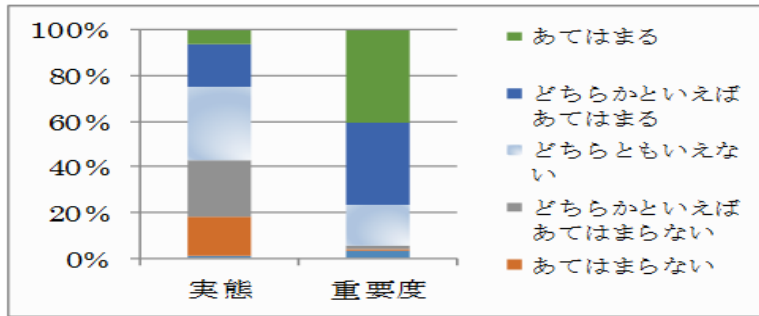


図 5-2-1 着脱コーナー、おむつ替えコーナー、絵本を読むコーナーの設置

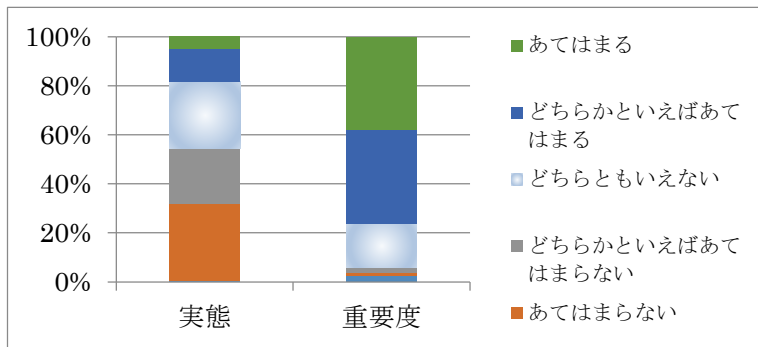


図 5-2-2 指先を使って遊ぶコーナーの設置

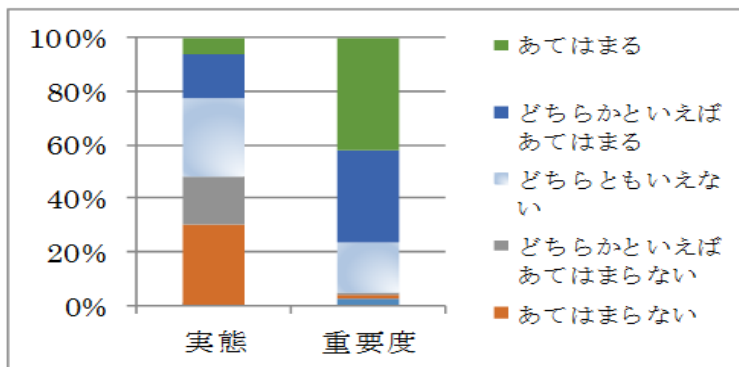


図 5-2-3 動きの激しい遊びのコーナーと動きの少ない落ち着いた遊びのコーナーは離して配置する

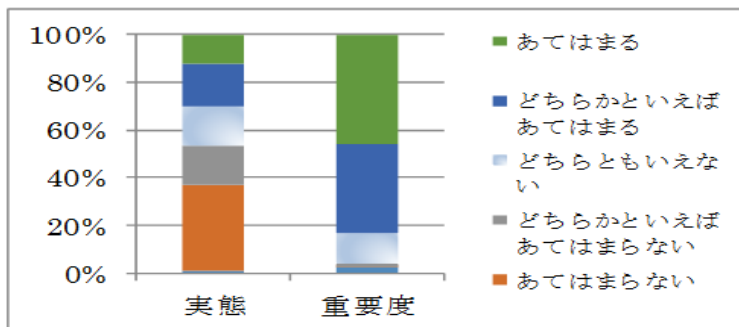


図 5-2-4 2歳過ぎた幼児と少し上の年齢の子どもとの交流

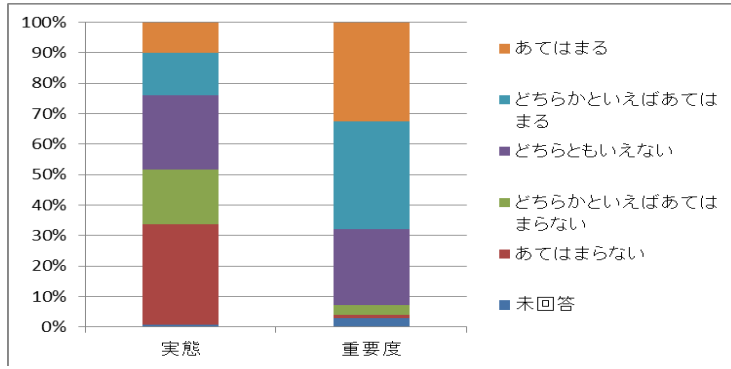


図 5-2-5 人形はままごとコーナーに一体ずつ配置され、子どもがすぐとれるようになっている

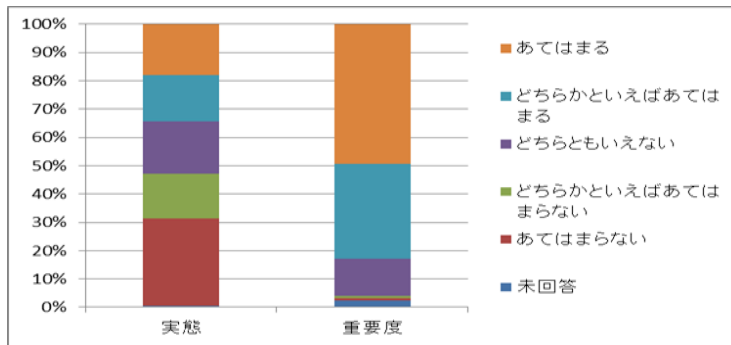


図 5-2-6 自分で選んで絵本（絵カード）をとって遊ぶコーナーの設置

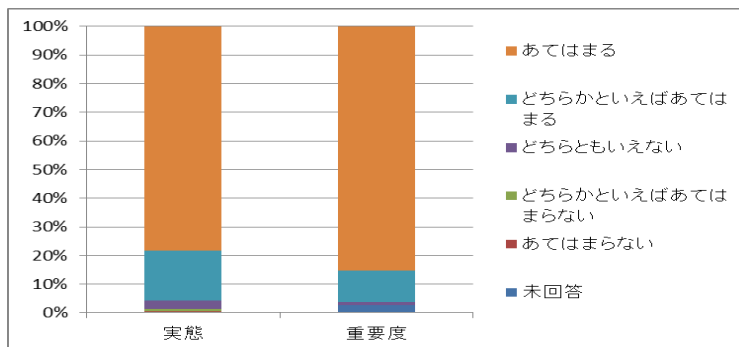


図 5-2-5 子どもが食べ始めたら保育者のひとは必ず子どもたちの近くに座って援助や指導をおこなう

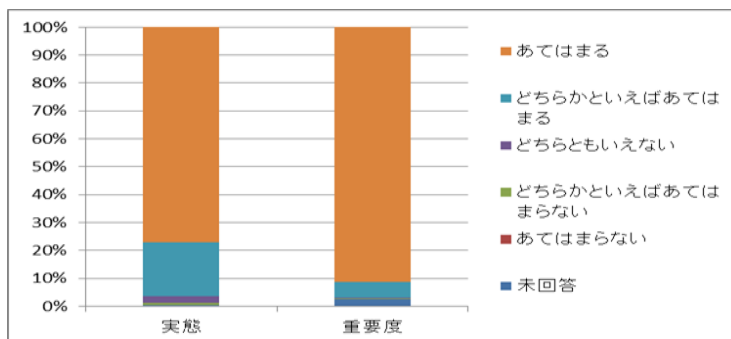


図 5-2-8 睡眠中は保育者による責任ある見守りがある

表 5-2-7

乳児院の3歳未満児保育における保育者の意識(実態項目の因子分析結果)

| | 因子 | | | | |
|--|------|------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 因子1 主体的な遊びと生活 ($\alpha = 0.857$) | | | | | |
| 30 子どもが興味を持ちそうなおもちゃを子どもが手の届く場所にいくつか用意している | .710 | .292 | .345 | .242 | .352 |
| 34 自分で選んで絵本(絵カード)を読むことができるコーナーがある | .704 | .292 | .278 | .227 | .528 |
| 49 人形はままごとコーナーに一体ずつ配置され、子どもがすぐとれるようになっている | .652 | .239 | .297 | .187 | .437 |
| 35 いろいろな経験をするのにふさわしい空間が用意されている | .626 | .423 | .564 | .207 | .601 |
| 50 洗濯をしたり歯を磨いたりするおとなの行動も、子どもに、ある程度見えるようになっている | .549 | .293 | .331 | .160 | .218 |
| 17 着脱コーナー、おむつ替えコーナー、絵本を読むコーナーなど子どもにわかるように作られている | .543 | .309 | .506 | .151 | .509 |
| 27 子どもがわかるところにゴミ箱があり、1歳児以降の子どもは自分で捨てることができるようになっている | .532 | .291 | .300 | .107 | .288 |
| 12 2歳を過ぎた子どもは、別棟の養護施設や保育所などにいる少し上の年齢の子どもとの交流も行うようにしている | .521 | .265 | .356 | .160 | .265 |
| 9 授乳用のソファなど、おとなと子どもが快適に接するための家具が置かれている | .505 | .312 | .453 | .229 | .275 |
| 42 マイ人形やマイバッグなど、何らかの個人用おもちゃを入所後に用意している | .501 | .350 | .291 | .339 | .319 |
| 28 子ども自身が着替えを入れるための自分用の棚やかごがある | .483 | .259 | .224 | .245 | .333 |
| 41 子どもが入所前から持っていたお気に入りのものを、受け入れ使用している | .475 | .313 | .189 | .279 | .227 |
| 5 子どもの生活に必要な持ち物が個別に収納されている | .437 | .324 | .385 | .401 | .283 |
| 21 多くの子どもがそろそろまで待たされることがなく、状況に応じながらグループ又は個別で食べている | .416 | .380 | .366 | .239 | .220 |
| 因子2 応答的で温かいコミュニケーション ($\alpha = .855$) | | | | | |
| 52 保育者同士で子どもの状態や気持ちについて情報交換し合っている | .300 | .684 | .398 | .183 | .275 |
| 54 保育について話し合いがあり、課題が共有されている | .371 | .638 | .479 | .166 | .347 |
| 44 子どもの言葉に耳を傾けて言葉を繰り返したり新しい言葉を付け加えて子どもと遊んでいる | .239 | .636 | .284 | .403 | .326 |
| 38 赤ちゃんを移動させる際、ていねいに言葉をかけてから抱きあげている | .322 | .629 | .319 | .303 | .375 |
| 45 おもちゃの取り扱いなどのトラブルにはお互いの主張を聞き合えるよう子どもの思いを代弁している | .275 | .625 | .248 | .438 | .373 |
| 53 保育者が担当の子どものお気に入りのおもちゃを把握している | .322 | .603 | .265 | .327 | .312 |
| 25 子どもが落ち着いて眠りにつくことができるように援助している | .303 | .597 | .365 | .296 | .309 |
| 26 睡眠中は保育者による責任ある見守りがある | .168 | .540 | .327 | .180 | .213 |
| 20 食事の時に少し汚しても怒られることがなく、楽しい雰囲気創られている | .317 | .537 | .375 | .272 | .290 |
| 37 季節にふさわしいおもちゃが用意されたり、季節行事に参加することがある | .366 | .508 | .465 | .277 | .452 |
| 39 あかちゃん体操など個別にゆったりスキンシップをする時間と場所がある | .396 | .488 | .461 | .210 | .462 |
| 14 担当の子どもが不安にならないよう部屋を出る時には理由や帰ってくることを子どもに伝えている | .349 | .454 | .254 | .345 | .349 |
| 48 保育者は毎日唱歌や歌遊びを子どもと楽しんでいる | .163 | .447 | .334 | .284 | .325 |
| 40 部屋の中のおとなの動線が子どもの遊びを妨げないように配慮している | .381 | .439 | .435 | .188 | .379 |
| 22 子どもが食べ始めたら保育者のひとは必ず子どもたちの近くに座って援助や指導をおこなう | .165 | .408 | .311 | .158 | .123 |
| 因子3 十分なケアと動と静のある空間 ($\alpha = .783$) | | | | | |
| 3 部屋の自然光や換気の調節ができるようになっている | .295 | .343 | .585 | .231 | .268 |
| 6 おむつ交換や着脱、食事など日常の決まったケアをするための十分な家具が用意されている | .302 | .376 | .583 | .331 | .291 |
| 8 一日のうちどこかで、くつろげるような場所が用意されている | .436 | .356 | .579 | .126 | .386 |
| 10 手指の巧緻性を高めるようなおもちゃを用意して遊んでいる | .334 | .472 | .534 | .328 | .465 |
| 2 養育室には、子どもたちのための動的な遊びをするスペースがある | .199 | .252 | .524 | .178 | .291 |
| 11 やわらかいクッションや布で作った人形などのおもちゃを触ってくつろげるようになっている | .381 | .402 | .523 | .207 | .356 |
| 13 室内に子ども同士でかかわりあって遊べる場所がある | .294 | .424 | .513 | .263 | .250 |
| 4 床や壁、家具は、手入れが行き届き清潔である | .235 | .380 | .488 | .269 | .399 |
| 18 保育者は、子どものその日の体調や起床時間などに配慮して食事の時間や量などを決めている | .404 | .403 | .426 | .160 | .316 |
| 因子4 室内外の安全性と設備の充実 ($\alpha = .605$) | | | | | |
| 47 外遊び用のシャベルやプリンカップ、バケツなど、毎日使えるおもちゃが用意されている | .235 | .256 | .236 | .515 | .152 |
| 46 戸外遊びの場所は、砂場にシートをかけたり危険のないよう点検するなどして安全性を保っている | .295 | .434 | .322 | .498 | .305 |
| 7 子どもサイズの便器が用意され、毎日清潔にされている | .246 | .273 | .280 | .468 | .240 |
| 29 子どもが思いきり走り回ったり追いかけてくれ遊びができるような園庭がある | .398 | .254 | .403 | .404 | .251 |
| 因子5 発達段階にあったおもちゃの充実 ($\alpha = .696$) | | | | | |
| 32 指先を使って集中して遊ぶコーナーを用意している | .579 | .283 | .415 | .044 | .707 |
| 33 動きの激しい遊びのコーナーと動きの少ない落ち着いた遊びのコーナーは少し離して配置している | .606 | .345 | .417 | .064 | .640 |
| 16 子どもが楽しかったと思えるような充実感のある遊びを毎日用意している | .352 | .507 | .467 | .315 | .544 |
| 36 発達段階に配慮して配置するおもちゃを変えている | .420 | .465 | .457 | .230 | .539 |
| 31 口に入れるおもちゃは毎日洗うか拭いている | .153 | .212 | .192 | .214 | .605) |

因子抽出法: 重みなし最小二乗法

回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

第6章 総合考察

(1) 本研究から得られた知見

本研究は、日本の3歳未満児保育について歴史的な考察を行いながら、保育所と乳児院をフィールドとして、そこでの保育の実際に依拠し観察をおこない、さらにそこで働く保育者への質問紙法による意識調査を実施し検討しながら、1, 2歳児の発達と保育環境との関連について検討した。その際、1, 2歳児の発達という側面から物的空間的環境の意味とあり方を考察するために、「もの」「空間」を切り口として、1, 2歳児の保育環境における「もの」「空間」の発達の意義とそのあり方について検討した。

以下、本研究から得られた知見をまとめておく。

< 1 > 3-1. 1歳児の「生活活動」における「もの・空間」の役割

本研究で得られた知見は以下の2点にまとめられる。

第一に、1歳前半の子どもが1歳後半に向かっていく際に、見通し能力を育てていくうえで「もの」「空間」が大きな役割を果たしていることが明らかとなった。「生活活動」はそもそも、ひとつひとつの「行為」が連結されて実行されている。しかし、低年齢児、特に1歳半の節を越える前の乳児では、一連の着脱活動の中のひとつひとつの行為（たとえばパンツをはくというような行為）は、彼らにとって目的的活動であり「操作」のレベルではない。そのため、熱心に取り組むものになりがちでその先の「ズボンをはく」という「行為」や、もっと先の散歩や食事といった「活動」に向けて見通しを持ちにくい。そこで、従来は保育者が言葉かけをして着脱活動を支えていくのだが、実は、その「見通し能力」の育ちを支えるのは、保育者だけでなく、着脱マットや着脱コーナーなど「もの」や「空間」の「機能性」も、1, 2歳児の「見通し能力」を支え育てているのである。ひとつの「生活行為」が明確な目的と手段を持った「生活活動」になっていく際に、その目的へのプロセスとしての見通しを支える役割が「もの・空間」にはあるのではないだろうか。

第二に、見通し能力を育てていくためには「もの」や「空間」を整備・工夫していくことが必要だが、それとともに、リズムとアクセントのある生活活動を組織し、乳幼児の意欲と主体性を引き出していくことが重要であることがわかった。着脱しつづける1, 2歳児に無理に着せようとするのではなく「いないいないばあ」遊びでかかわったり、ズボンの穴をトンネルにみたてたり、二つのパンツを用意して選択させたりするような「間」

のあるかかわりも重要である。それこそが、1, 2 歳児の**主体性**や**安心感**を保障する保育につながるのではないかと示唆された。

＜2＞3-2. 新入園児の慣れ過程における「もの・空間」の役割

第一に、入園したばかりの1歳児は、「もの」から意味や情報、価値などを受け取り、それをある「空間・場」で他者と共有する、子どもは受け取った意味や情報から、安心感を持ったり、相手の気持ちを感じとったり、何か別のものを想起したり、成り行きを推測したりする。そして何かを表象し、実際に行為するのである。また子どもは自分の中に想起された意味を「もの」とかかわることによって、「もの」に意味を与え、まわりの環境を自分にとってさらに意味のある環境に変えていく。むしろ、子どもは、園への慣れ過程で、主体的に「もの」や「空間」を手掛かりに、環境を変えていくのではないかと考えられた。

第二に、上記と関連して、子どもは、慣れ過程という特殊な環境下でも、「もの」や「空間」と積極的に対話し、環境から「意味」を見出して利用していくのではないかとということが示唆された。子どもと「ひと」との間だけではなく、子どもは物的空間的環境との間にも相互交渉を行っているのではないかと考えられる。

＜3＞4-1. 乳児院における縦割り保育の導入と「ひと」「もの」「空間」

乳児院での養育を3歳未満児保育として位置付け、さらに、そこでの保育環境としての「もの」「空間」のあり方について検討している研究はほとんどない。本研究では、1歳前後の子ども環境の変化において、「ひと」「もの」「空間」という3種類の心理的拠点の存在が重要であることが明らかとなった。養育室の急激な変更は、せっかくその子どもが築いた「ひと」との信頼関係も、お気に入りの「もの」や「空間」といった心理的拠点も失ってしまう。養育担当者とともに別のクラスに移行する場合では、「特定のおとな」との関係性は保たれるが、慣れ親しんだ「もの」「空間」との関係性は薄くなる。日中だけでなく、24時間そこで暮らしている3歳未満児にとって「落ち着き」や「親しみ」、「くつろぎ」が「もの」「空間」に存在することがいかに重要かが、このアクションリサーチの中で得られた知見である。

＜4＞4-2. 乳児院における心理的拠点形成と「もの・空間」

第一に、乳児院における小規模グループケアの生活活動と本体の生活活動を比較しつつ、観察や聞き取りから得られたエピソードを分析し、「生活活動の理解と見通し」「生活を再生産する活動の理解」「様々な道具の理解と使用」「仲間意識の広がりと共に感の渦」を

導き出した。前者三つのカテゴリは小規模グループケアの取り組みから得られており、4人の子どもと2人の保育者という少人数の生活の中では、生活活動がより見えやすく、1, 2歳児の主体的な活動が活発になったことが指摘された。しかし、「仲間意識の広がり」と共感の渦」は、本体の生活の中で抽出されたものであり、意味を共有できる1, 2歳児がある程度存在する子どもの集団生活の中だからこそ、「おふねごっこ」のような共感的な遊びが生み出されたのではないかと推測できた。日本の保育行政は、現在「家庭的保育」のように、3歳未満児の保育の場として少人数の個別保育を公的保育施設として認めようという方向に向かっている。「家庭的保育」がこれまで果たしてきた役割は重要であり有用性を否定するものではないが、巷にある「3歳未満児保育には子ども集団は不必要である」という議論は本研究において否定されたといえるのではないだろうか。3歳未満児であっても、子ども同士の意味の共有や共感的なかわりは存在するし、必要ではないかと考える。

1, 2歳児の**共感的関係性**を保育の場に保障していくためには（たとえば、コップから飲むまねをして楽しむといった「みたて・つもり遊び」だけでなく、船やバスに乗ってどこかに行く遊びのような「ごっこ遊び」を展開していくためには）、保育者との一対一の関係性だけでなく、同じような年齢の子どもの存在が必要なのではないか。「安全性」「個別性」だけでなく「**関係性**」という視点も1, 2歳児保育の場には必要だと考えられる。

第二に、事例分析の中で、「お気に入りの服やもの」「仲間とイメージを共有すること」や「保育者との共通体験の記憶」「遊びそのもの」が、心理的拠点として機能していることがわかった。子どもが活動していくうえで支えとなるのは、担当保育者やグループの保育者、前の晩から関わってくれていた保育者という「ひと」だけでなく、「もの」や「場所」や「遊びそのもの」という場合もみられる。心理的拠点としての「もの」「空間」の役割の重要性が更に認識されたといえる。

第三に、小規模グループケアの取り組みにみられたように、「生活」を子どもに見えやすいものにし、わかりやすくして、子どもの生活活動への意欲を引き出すことは、生活の主体を形成することと密接に結びついているということがわかった。また、絵本コーナーや人形のおうちなどを作り、色と形に分けて一対一対応のおもちゃ収納を工夫し、選択して遊べるようにすることは、遊びの主体を形成することと関連しているということもわかった。「ひと」だけでなく、「もの」「空間」がどのような形で保育の中に存在するかが、

主体形成に大きくかかわっていることが示唆された。

< 5 > 5-1. 保育所保育者は保育環境における「もの・空間」についてどう捉えているか

第一に、3歳未満児保育における「もの」「空間」について、保育者がどのように捉えているのかを明らかにするために、実態として行っていると回答した項目について因子分析をしたところ、「保育者の視野の広さが反映された環境」「日常のケアのための十分な環境」「安心感のある快適な環境」「子どもの主体性が配慮された環境」の四つの因子が抽出された。その中でも、「保育者の視野の広さが反映された環境」と「安心感のある快適な環境」は、保育者歴が長いほど、年代が高いほど、実施していると回答する保育者が多かったことがわかった。

第二に、「日常のケアのための十分な環境」と「勤務する園の運営主体」との間で有意差（1%水準）があり、「子どもの主体性が配慮された環境」と「クラスの子どもの年齢」との間で有意差（0.1%水準）があった。これは、公立私立という違いだけでなく、社会福祉法人立、学校法人立、企業立という運営主体によって、日常のケアのための環境が十分ではない場合がある可能性が示唆されたといえる。また、「クラスの子どもの年齢」については、0歳児クラスなのか、2，3歳児の混合クラスなのかで、自分で絵本を選んだり、トイレの後自分で手を洗ったりすることができるような環境を作っているかどうかといった「主体性」に関連する項目に対し保育者の意識に変化がみられた。つまり、子どもの主体的行動を引き出すための「もの・空間」のあり方は子どもの発達段階によって違っていると保育者は捉えていることが明らかとなったといえる。今後は、1，2歳児クラスに限定してデータを分析した結果についても検討する必要があるだろう。

< 6 > 5-2. 乳児院保育者は保育環境における「もの・空間」をどう捉えているか

第一に、乳児院保育者への保育環境に関する調査では、「もの・空間」だけではなく、「ひと」環境についても質問項目に加えて調査を行った。その結果、実態（実施度）も重要度も、上位10項目の中では「ひと」項目の割合が多く、下位10項目の中では「もの・空間」項目の割合が高いことがわかった。これは、齋藤（2011）の保育所調査でも同様の結果が得られており、3歳未満児保育において子どもの遊びと生活を支える保育環境を見直す際には、保育者はまず「ひと」環境を重視するのではないかと示唆された。

第二に、実態と重要度との比較についても、重要度と実態との差が極端に大きい項目に「もの・空間」項目が目立ち、保育者は、重要性について意識はしているが実施するまで

には至っていない状況がうかがえた。

第三に、実態に関する 54 項目について因子分析を行った結果、「主体的な遊びと生活」「応答的で温かいコミュニケーション」「十分なケアと動と静のある空間」「室内外の安全性と設備の充実」「発達段階にあったおもちゃの充実」の五つの因子が抽出された。

これらの知見から、3 歳未満児保育における「もの・空間」に何が必要だといえるのか考察していきたい。

（２）３歳未満児保育における「もの・空間」に必要な質

第 1 章から第 5 章までの本研究で得られた知見を踏まえ、全体を考察すると、3 歳未満児保育における「もの・空間」に必要な質として以下の質が考えられる。

第一に、「主体性」である。そもそも、保育は、子どもの主体的な行動を引き出すための様々な働きかけを行うものである。一般的なガイドラインにも、「主体性」に関する文言は登場する。「幼児の主体的な活動が確保されるよう」（2008 年告示幼稚園教育要領）、「子どもの主体としての思いや願いを受け止めること」（2008 年告示保育所保育指針）、「子どもを一個の主体として尊重する」（保育所保育指針解説書 2008）などの文言のなかには、子どもの「主体性」を尊重しようとする保育の基本的態度が明確に存在する。しかし、「子ども」に求める「主体性」を「もの・空間」について考えるというのはどういうことなのか、あるいは、「主体性」の存在する「もの・空間」とは何かといった問題については、本研究で初めて議論の俎上にのせたといってもいいのではないかと考えられる。

もちろん、幼児の主体的・自主的行動を引き出す物的空間的環境といったテーマでは、しばしば議論が行われ実践も積み上げられてきた（第 2 章）。たとえば、高杉（1983, p266）では、幼児が大型積木の板を柵に斜めに差し掛け、「山だ」と言って登りはじめたら折れてしまい、保育者に叱られる話が話題となっている。子どもは、「大人が考えもつかないところで試そうとする」（高杉, 1983, p267）のだが、それを、保育者が面白いと考えるか、こんな危ないことは二度としてほしくないと考えるかによって、その後の子どもの遊びは変わってくるだろう。

確かに、安全性が確保されることは重要なことだが、「斜め」を理解し始めた幼児が「もの」と格闘し、挑戦しようとする姿は、成長しつつある子どもが自ら考え、「もの」とかかわっている姿なのである。

齋藤（1996b）は 3 歳児から 5 歳児までの幼児の積木の階段づくりの調査で、「斜め」を

意識してひとつの積木を別の積木の上に半分だけ乗せようと格闘する4歳児の事例について報告している。1, 2歳児代に「並べる」「積む」遊びを行ってきた子どもが、「斜め」を意識して積むことができるためには、「縦」と「横」を理解して順に積木を増やすということを理解することが必要なのだが、「積む」という具体的操作の中で、子どもは「もの」とのかかわり、思考し、「もの」を理解していくのだろう。

この幼児も、山の稜線が「斜め」であることを気がついたからこそ、「板」を「斜め」にしてみても実際に登ろうとした。そう考えると、子どもはその発達段階で、「もの」を比較し、理解して、持てる能力で「もの」と向き合い真剣にかかわっていると考えられる。つまり、子どもの「主体性」を育むことを考えるのであれば、こうした「もの」との格闘を認めることがおとなには必要なのではないだろうか。

見方を変えれば、「遊び」という乳幼児の発達を主導的に推し進めていく活動の中では、子どもが、目の前にある「もの」に対して子どもなりの発想をもって主体的に取り組むことの重要性についてすでに30年前から議論が積み重ねされてきた。仙田（2013）は、人間が「あそび環境の中で開発される能力」として、「身体性、社会性、感性、創造性、挑戦性」の五つを挙げているが、このような子どもの中に育てていきたい能力は、実は、子ども自身が、主体的に環境とかかわることでこそ身につくものであるはずである。その意味では、子どもの「主体性」を引き出す「ひと」の直接的なかわりだけではなく、保育者の意図が埋め込まれた「もの・空間」の質として、「主体性」というものをあえて挙げておきたいと考えるのである。

たとえば、レッジョ・エミリア・アプローチに学ぶ保育所では、アトリエにいろいろな色や形の紙や粘土だけでなく、石やひもやテープ、光や音の素材も用意され、建設性や物語性のある創造的環境（木下，2013）を用意している。いろいろな経験をするのにふさわしい空間が多様に用意されているのである。つまり、子どもの「主体性」を引き出すことが工夫されている。

それでは、ここで二つの問題を確認しておきたい。第一に3歳未満児の遊びや生活の場面でも「主体性」は重視されているのだろうか、第二に、生活活動場面においては多様性や選択性は必要なのだろうか。

第一の問題については、本研究（第5章）で行った3歳未満児の保育環境に関する保育者を対象とした意識調査を基に説明しておく。たとえば、「子ども自身が着替えを入れるための自分用の棚やかごがある」は保育所調査回答者の平均値は4.34（SD1.27）であ

り、「トイレに行った後や食事の前に子どもが手を洗えるように、子どもサイズの流し台が用意されている」も平均値 4.44 (SD1.19) と高かった。乳児院調査については、前者の「着替えのかご」項目は 3.10 (1.61)、後者の「トイレ」項目は 4.21 (1.23) と若干低くなっていた。

しかしながら、「人形はままごとコーナーに一体ずつ配置され子どもがすぐとれるようになっている」は平均値 3.4 (SD1.48)、「自分で選んで絵本を読むことのできるコーナーがある」は平均値 4.11 (SD1.24) であり、着脱や清潔など基本的な生活活動の自立に関する空間構成よりも、遊びに関する空間構成のほうが、実施度は低かった。乳児院調査では更に低く、前者の「人形の配置」項目は 2.50 (SD1.34)、後者の「絵本のコーナー」項目は、2.74 (SD1.49) となっていた。「絵本のコーナー」項目は、乳児院調査の 54 項目の中で 4 番目に平均値が低い項目でもあった。3 歳未満児用のトイレや着替えのかごといった設備面の問題は、比較的实施度が高い項目であるとはいえ、3 歳未満児が遊びという活動を豊かに行うための「もの・空間」は、日本では「自分で選んで取ることができる」ようになっているとは完全にはいえない状態であるということがわかる。

実際、多くの乳児院・保育所では、まだまだガラシとした殺風景で何もない空間の中で、保育者がその日に出してきたおもちゃで遊ぶという場合もある。しかし、3 歳未満児であっても、目の前の対象物をよく観察し、そのものがどういうものであるのか理解しようとする力を持っており、目の前の「もの」から取捨選択する能力も育っている。特に 1, 2 歳児は、自我の育ちの中で、自ら選びとる行為をすることによっておとなとは違う自分を確立し始めている時期である。

したがって、1, 2 歳児が主体的に遊ぶという場合に重要なのは、「もの・空間」が**発達的に配慮されている**というだけでなく、**選択肢があり**、しかもそれが**わかりやすく用意**されている（傍らに存在している）ということではないだろうか。佐伯（2014）は、保育における環境構成は、保育者があらかじめ何らかの意図をもってデザインしておくというよりは「子どもが活動の中で様々なデザイン可能なような資源を提供しておく」ことが必要で、子どもとともに「見立て直し」、「寄せ集め」、「組み立てる」ことができるようにしておくこと、様々なイマジネーションをかきたてるようにすることが大事だと述べている。多様な素材が子どものイメージを支えることを助け、遊びを活発にするのは、幼児にとってだけでなく、1, 2 歳児にとっても同様である。むしろ、1, 2 歳児では、ままごとの具材も、卵やハンバーグなどすでに形になっているものよりも、何にでもみたてら

れるチェーンやフェルトが適しているという実践もある。

また、近藤（2009）は、発達とは「本人が意味を感じたことに向けて、主体的に取り組むことで作り上げるこころの世界」だと述べている。そうであるならば、子どもが何に興味を持っているのか、何に意味を感じているのか、傍らのおとなが、寄り添って気持ちをくみ取ることが大切なのだが、目の前に「もの」がほとんどなければ、意味を感じる機会も少なくなってしまう。子どもは、確かに、お気に入りの「もの」で安心し、安定する。したがって、わずかであってもその「もの」が、その子どもの「お気に入り」であればいいのではないかという反論も成り立つが、すべての子どもの「お気に入り」が同じ「もの」とは限らない。何が必要で何が不必要なのかは子どもによって違うためわずかではいえないのではないか。室内の「もの・空間」だけでなく自然環境も含め、多様性に富んだ環境が必要なのではないか。たとえば、ある子どもは、毎日登園するとすぐに園庭のウサギ小屋に行ってタンポポの葉をうさぎにあげるのを楽しみにしているかもしれない。また、ある子どもは、金魚鉢の水を反射して天井に揺れる光を見つけ指差してしばらく見つめているかもしれない。意識的に保育者が用意している「もの」、自然環境の中で発見した「もの」など、多様性のある「もの」とのかかわりの中で、子どもは、違いや広がりを楽しむのではないだろうか。そうした子どもの姿を、保育者が気づき認めることができるかどうか、そこにその時期ならではの学びがあると理解することができるかどうか、重要なのではないかと考える。

Vygotsky, L.S. (1930/2002,p8) は、人間の行動には、「再現的・再生的な活動」と「複合化ないしは創造する活動」の二種類の行動があると述べている。前者は、「以前に生みだされたり、作成された行動の方法を再現するかあるいはくりかえす、または先行する心的体験の痕跡を復活させる」活動であり、過去の「反復」である。後者は、過去に体験したことの再現ではなく、新しい状況や行動を複合化し、創造的に作り替える活動であり、この活動の中で産出された新しいものは、すべて想像力を基礎にして創造されたものだという。この説明によると、3歳未満児の遊びでは、過去に体験したことは、児童やおとなに比べ少なく想像力も未発達のため、新しいイメージや「もの」を創造していくことは乏しいともいえる。しかし、前者の「再現的・再生的な活動」は活発に行われており、むしろ、この活動を活発に行えるための「もの・空間」が3歳未満児保育の遊びに必要なのではないだろうか。コップを持って飲む真似や、バッグを持ちママのつもりになって“おかけを”する真似など、「みたて・つもり遊び」ができるような「もの・空間」が特に、

この1, 2歳児の子どもには必要であるといえるだろう。

また、子どもは、集中して何かに取り組む時、その「もの」に目を向けるだけでなく、気持ちを向けている。したがって、逆にいえば気持ちをしっかり向けられるよう「おとなの動線が子どもの遊びを妨げないようにする」ことや、「静と動の遊びのコーナーを離して配置する」こと、「着脱コーナー、おむつ替えコーナー、絵本を読むコーナーなどわかりやすく整理されている」ことなど、「機能性」に配慮することも必要なのではないかと考えられる。

30年前の保育所にみられたような人形も自動車のおもちゃも一緒に大きな箱にしまってしまうような収納の仕方をする、大きなおもちゃ箱の一番下にあるものは、1, 2歳児にはなかなか取り出せない。3歳未満児は、見えないものでは遊ばないのである。だからこそ、わかりやすい「もの」の見え方が重要なのである。「子どもにとって、わかりやすい部屋にするということは、子どもが何かをしようと思った時に自分で準備したり活動したり出来ること」（岩城, 1996）である。したがって、活動の豊かさを保障するためにも、その活動が子どもの主体的な活動であるためにも、「もの・空間」には「機能性」が必要なのではないかと考える。

ところで、第二の問題であった、生活活動において多様性や選択性が必要なのかという議論については、子どもが自分で次の活動への見通しをもって活動するために、「もの・空間」の支えはもちろん必要である。その際、「どっちのパンツをはくか」などの選択性も「保育者一子ども関係」に存在するだろう。しかし、毎日繰り返す生活の中で、着替えの場所やかごの位置、自分の食事の場所など、「もの」やその置き場所が変わり、雰囲気が変わっているというのは子どもにとって不安そのものである。「変化させない安定した保育空間だからこそ、子どもは新鮮でおもしろいものを発見するチャンスを手にする」

（辻井, 2000）ともいえる。したがって、探索活動を活発に行うエネルギーを損なわないためには、日常生活に落ち着きのある「安定性」が必要なのではないだろうか。もちろん、発見や感動の全くない単調な生活がいいというわけではない。たとえば、第5章の保育所調査の中の項目20「子どもたちの午睡の場所はだいたい決められている」や項目14「子どももおとなも部屋の中のどこに何があるか見渡せるようになっている」というのは、子どもにとっては毎日の生活活動に変更を生じさせることなく落ち着いた生活を送ることのできる安心感を連想されるものである。生活活動に「安定性」があるからこそ、遊びの場面では発見や感動が生まれやすいともいえるのではないだろうか。毎日劇的に変化

する保育空間よりも慣れ親しんだ保育空間のほうが、毎日の生活の中のちょっとした変化を、一層魅力的に見せる可能性もあるのではないかと考えられる。

さらに、集団保育を行う施設では、ともすると食事の準備や洗濯風景などがバックヤードの仕事になりがちで「生活感」のない環境になりうる。毎日家庭と施設を行き来している保育所の1, 2歳児については家庭でおとなの生活活動を見る機会はあるのだが、乳児院では、「おとなも歯を磨いたりお風呂に入る」ということさえ知らずに育つ場合があるのである。したがって、本研究の中でも乳児院調査で指摘された通り、1, 2歳児にも

「生活」がみえるように「もの・空間」を工夫していくことは必要ではないかと考えられる。こうした生活がみえる空間は、雑然とした「慌ただしさ」を感じさせる空間になりがちだが、ここにも、「**安定性**」のある落ち着いた空間になるような工夫が必要であろう。

また、「もの・空間」における「**関係性**」の問題を考えることも重要である。「保育者—子ども関係」においては、保育者が丁寧に子どもの意図を読み取り、理解して適切にかかわることは重要だと認識されており「応答性」や「敏感性」という言葉で理解されている。ここでは、こうした「保育者—子ども関係」だけではなく、集団保育施設だからこそこの「子ども—子ども関係」が存在するメリットも活かしていくべきだと考える。たとえば、第5章の調査の中の、「子どもたちが思いきり走りまわったり、追いかけかくれ遊びができるような園庭がある」という項目や「室内外に子どもたちのための動的なスペースがある」という項目、「室内に子ども同士でかかわりあって遊べるスペースがある」という項目は「**関係性**」に関する項目といえる。

また、柴崎（2013）が紹介している練馬区立関町保育園の実践では、2歳児クラスのブロックコーナーを広げ、電車や車を置いてみたて・つもり遊びをダイナミックに展開できるようにしたことで、大勢の男児がかかわる遊びに発展したことが報告されている。2歳児クラスでは当初、一人で電車を動かしている姿が時折見られるだけだったのが、子どもの遊びを観察し「もの・空間」を工夫することで、遊びを発展させ友だちとかかわれる環境に発展しているのである。そして、やはりその工夫として、必要な「もの」を子どもの目の高さにわかりやすく配置し、取り出しやすくしましやすい容器や素材を用意している。

さらに、他の園の実践をみると、パズルなど手先を使ったもののコーナーや絵本のコーナーは動的な遊びのコーナーと離して配置したり、遊びのコーナーを発達障がいの子どものために個別に選挙の投票所のように仕切ったりと工夫する場合もあるが、それとは別

に、子ども同士のかかわりを引き出すためにあえて大きなテーブルを用意し、向かい側や隣りの子どもの様子を見ながら遊べるようなコーナーを設定するというような工夫も行われている。

筆者が使用している授業用視聴覚保育教材には、「2歳児の並行あそび」と題した1, 2分の場面が挿入されており、パズルを同じテーブルで並んで行う二人の2歳児が登場する⁴¹。彼らは一見ひとつの「空間」で同じ種類の「もの」を使って同じ遊びをしているように見え、ビデオを見る学生たちも「同じ遊びをしている」と思っているのだが、観ているうちにすぐにけんかが始まり男児の片方が大泣きをする。学生たちは2歳児のけんかの激しさに驚きながら、その理由を「ひとりがもうひとりの遊びを邪魔したからだ」と言うのだが、この場面はけんかの原因解明や遊びのあり方を検討する材料を提示しているだけではなく、同じ「空間」で遊んでいても同じ遊びをしているとは限らないということを示してくれているように思われる。つまり、同じテーブルで、ひとり達成感を求めて「構成遊び」を行っている横で、もうひとは、パズルの自動車で「みたて・つもり遊び」を行い、友だちとイメージを共有して楽しもうとしているということであり、一見同じ遊びをしているようにみえて実は遊びの目的も方法も違っている。ひとつの大きなテーブルを置き、「もの」を介在させれば友好的な関係性を作りだせるわけではなく、むしろ、トラブルのきっかけになる可能性も持っているのである。このように、「もの・空間」の「機能性」も、何らかの「関係性」を作っていくことに大きく影響を与えているといえる。子ども同士のかかわりが多様に生まれる場としての「もの・空間」のあり方を更に検討していく必要があるだろう。

第三に、「もの・空間」には「個別性」というものも必要であると考えられる。3歳未満児にとって、「特定のおとな」が必要であり、「特定のおとな」との間の情緒的絆が重要であることは自明の理となっているが、「もの・空間」についても、一人で落ち着いて遊ぶ空間や、個別の生活用品の収納場所や個人用おもちゃの用意が必要であると考えられる。「個別性」という質をどれだけ保育者が意識しているかによって、そうした個別の「もの」「空間」への配慮がされているかが違ってくるのではないだろうか。

第5章の調査では、「マイ人形やマイバッグなど、何らかの個人用おもちゃを用意している」という項目は、保育所調査では、実施度（実態）1.86（SD1.23）、重要度 2.61

（SD1.37）であり、乳児院調査では実施度（実態）3.62（SD1.37）重要度 4.37

（SD0.82）と乳児院のほうが高くなっている。乳児院では、養育担当制を採用する乳児院

が多く、担当者が誕生日のプレゼントに個人用おもちゃを用意することも多いのだが、保育所では、「その子のためのその子のおもちゃ」をわざわざ用意する余裕はないというのが実情のようである。しかし、「子どもがお気に入りのものを家庭から持ってきた時は受け入れている」という項目も、実施度（実態）2.74（SD1.38）重要度 2.84（SD1.42）であり、経済的余裕の問題ではなく、むしろ、「個人のおもちゃ」に対する認識の違いが出ているといえよう。個々別々のおもちゃを持っていると、3歳未満児ではたしかに取り合いになることもあり保育の妨げになると考えられるのかもしれない。しかし、乳児院では子ども同士で「その子の大事なもの」と理解しあって取り合う姿はほとんどないという話や入所時や体調の優れない時にそのおもちゃが活躍するという話を聞くと、「個人のおもちゃ」をどう位置付けるかという問題として検討する必要があるのではないかとはいえる。

「もの・空間」の個別性を大事にするということは、その子どもの「**安心感**」につながるのではないかと考えられる。「個人用おもちゃ」を「心理的拠点」として子どもが安心して外界に向き合うことができるかもしれない。子どもが安心して暮らせる環境を整えることは第一義的に考えられなければならないものであり、3歳未満児の保育環境においては中核に位置する質であるとも考えられる。また、この「**個別性**」を保障することは、たとえば、一人遊び用のコーナーのような個別の遊び空間のように、「**関係性**」を生み出すことは難しい可能性もある。場合によってはどちらか一方を優先することがあると考えることができるだろう。しかし、いずれにしても、その子ども自身の遊びの「**充実感**」を支えたいという保育者の意図によって環境が構成されているのではないだろうか。倉橋

（1934/2008）が、「自己充実力を十分発揮しえる設備」と述べたように、子どもの中に湧き起こる達成感や愉しさを保障する環境構成を保育者は工夫していく必要があると考えられる。また、そうした「**充実感**」は、遊びの中だけではなく、生活活動の中の子どもの「**充実感**」も含まれる。自分のパンツを自分で選ぶという子どもの「**充実感**」を支えるために、保育者は、子どもが選択しやすいよう衣類入れをわかりやすいくし着脱コーナーを用意しているのではないだろうか。

そのほか、**安全性**は第一義的に重要な「もの・空間」の質である。食事・排泄・睡眠など基本的生活習慣における配慮のみならず遊びの面でも綿密な安全対策が施されなければならない。視診や睡眠時の見守りなど、「ひと」が配慮すべきことが多い質ではあるが、3歳未満児保育における「もの」「空間」についても、最初に保育の場で確認されなければ

ならない質ともいえる。また、**発達に配慮**されていることや日常のケアのために十分な設備・家具が用意され**快適性**も保障されていることも重要である。しかし、「もの・空間」にかかわる質としては、これらの質は基本的な大前提であるため、ここでは取り上げず、以上述べた、「主体性」「関係性」「個別性」「機能性」「安定性」「安心感」「充実感」の七つを質として挙げておきたい。

そして、このように、1, 2 歳児の保育環境における「もの・空間」は、これらの質を含みながら、以下の役割を持っていると考えることができる。

1. 1, 2 歳児の発達に応じた「主体性」を支え、育てる役割
2. 「個別性」を重視し、その子の心理的拠点として、「安心感」を保障する役割
3. 他者との「関係性」を支え育てる役割
4. 「機能性」と「安定感」をもった環境構成で「見通し能力」を支える役割
5. 「充実感」のある活動を引き出す役割

今後は、役割が「もの・空間」に妥当なものかどうか、多角的に検証していく必要があるだろう。

（３）本研究の意義と課題

本研究の今日的意義は以下の点である。

第一に、日本の3歳未満児保育の歴史を押さえながら、3歳未満児、特に1, 2歳児の育ちを物的空間的環境との関連で検討したものは、まとまった研究としては過去に例がない。もちろん、保育所保育指針も幼稚園教育要領も環境を重視しており「乳幼児は環境を通して育つ」と言われている。しかし、実践現場では、3歳未満児保育においては保育者という「ひと」環境が重要であることが強調され、保育における「もの」「空間」が3歳未満児保育においてどのような役割を果たすのかといった研究は進んでいなかったといえてよい。その意味で、本研究は大きな一石を投じたといえるだろう。

第二に、1, 2歳児を生活主体として位置づけ、主体形成が3歳未満児保育の実践の中で行われている事実を観察研究の中で確かめたことである。個の視点と集団の視点の両方で1, 2歳児保育のあり方を検討し、1, 2歳児の主体性を支える「もの・空間」のあり方について明らかにした。その際「見通し」や「心理的拠点」など独創的な保育概念を使用しつつ「もの・空間」が生活主体形成に大きく貢献している事実を確かめた。

第三に、観察研究で得られた知見を、現場の保育者と実践の中で検証しつつ、3歳未満

児保育における「もの・空間」に必要な質とは何かについて検討し、質を導き出したことである。この理論と実践を切り結ぶ研究の中で、「主体性」「関係性」「個別性」「機能性」「安定性」「安心感」「充実感」の七つの質と「もの・空間」の五つの役割が導き出された。今後、保育者への面接調査やこれまでに行った質問紙法による調査の再分析などを通してこれらをさらに検証していく必要があるが、保育所および乳児院における日本の3歳未満児保育全体を視野に入れて、物的空間的保育環境に必要な質として保育の改善に寄与することが期待できると考える。

しかしながら、本研究ではまだまだ3歳未満児保育と「もの・空間」について解明されたとはいえない。次に本研究を踏まえて今後どのような研究課題をたてるべきかを考えておこう。

第一に、3歳未満児の保育環境に関する保育所保育者、乳児院保育者への意識調査によって得られた知見、および、本研究で得られた「もの・空間」の質に関する知見が妥当だといえるのかどうか、別の視角から議論する必要がある。たとえば、保育所保育者や乳児院保育者を対象とした面接調査を行い、語りのデータから質的分析を行い、意味を生成していくことができるのではないかと考えている。質的研究などの手法を取り入れながら検討を進めていきたい。

第二に、3歳未満児保育の遊びと生活を支え豊かなものにしていく「もの・空間」と「ひと」との関係性についてである。保育者という「ひと」がその中軸として位置づいていることは間違いないが、そのあり方はどうあるべきなのか、「ひと」、「もの」、「空間」の関係性について総合的に議論を進めていくことが必要であろう。

第三に、3歳未満児保育の質に関する議論を進めていくことである。世界的に見ても、1歳未満のbabyについては国によって制度・内容・方法の違いはあるが、1, 2歳児(toddler)に関しては、ケアと教育の一体的な提供をどのように行うべきかの議論がされ始めている。教育の対象としての1, 2歳児について注目され始めているといっていだろう。したがって、日本の3歳未満児保育のこれまでの深化・発展の中で蓄積されてきた質を吟味しつつ、さらなる発展のあり方を検討していくことが重要であると考えられる。日本の1, 2歳児は、「世話をされるもの」としてだけではなく、もっと「生活主体」として位置付けられていく必要がある。1, 2歳児の保育環境全体を視野に入れ保育環境の中の「もの」「空間」の役割を明確にしてきた本研究が、「発達」と「集団」と「生活」を切り結ぶ保育理論の構築にさらに貢献していくよう、今後も検討していきたい。

初出一覧

第 1 章 1-2.

齋藤政子・伊藤葉子 (2009). 3 歳児神話との関連で捉えた保育者の子育て観に関する
国際比較—日本・中国・アメリカ・スウェーデンの保育者を対象に一. 乳幼児
教育学研究, 18, 75-87.

第 3 章 3-1.

齋藤政子 (1988). 乳幼児の生活活動の発達の意味について - 1, 2 歳児の着脱活動の分
析から -. 日本保育学会第 41 回大会発表論文集

齋藤政子 (1996d). 3 歳未満児の生活活動における見通し能力の発達と保育 - 1 歳児クラ
スの生活活動の観察を通して. 保育学研究, 34 (1), 53-62.

齋藤政子 (1993). 乳幼児の見通し能力の形成に関する研究 - 1 歳児クラスの生活活動
の分析から -. 日本保育学会第 46 回大会論文集

齋藤政子 (1994). 乳幼児の見通し能力の形成に関する研究 - 2, 3 歳児クラスの生活活
動場面の分析から -. 日本保育学会第 47 回大会発表論文集

第 3 章 3-2.

齋藤政子 (2013). 新入園児の慣れ過程にみる泣きの変化と心理的拠点形成. 明星大学
研究紀要—教育学部, 3, 55-70.

齋藤政子 (2011a). 3 歳未満児の心理的拠点形成と保育環境; 保育園 1 歳児クラスにお
ける心理的拠点としての「人」「物」「場所」の役割. 日本発達心理学会第 22 回
大会発表論文集, 発表番号 059.

齋藤政子 (2011b). 心理的拠点形成と保育環境—1 歳児の園生活への慣れ過程の分析か
ら一、日本保育学会第 64 回大会発表論文集, 発表番号 114

第 4 章 4-1.

齋藤政子・摩尼昌子・窪田道子・小幡律子・蓮本陽子 (1997c). 乳児院における縦割り
保育実践の検討. 湘北紀要, 18, 87-100.

齋藤政子 (1997b). ある乳児院における縦割り保育実践の検討と課題 - 子どもとおとな
の関係、子ども同士の関係への影響を中心に -. 日本保育学会第 50 回大会発表
論文集

第4章 4-2.

齋藤政子 (2011c). 「乳幼児期の生活主体形成と心理的拠点としての保育環境—乳児院における小規模グループケアの取り組みから—」 明星大学研究紀要—教育学部, 1, 85-100.

齋藤政子 (2010). 3歳未満児の心理的拠点形成と保育環境; 乳児院における小規模グループケアの取り組みから、日本保育学会第63回大会発表論文集. 326 発表番号 246

第5章 5-1.

齋藤政子・宮脇龍介 (2014). 3歳未満児保育における「もの」「空間」に対する保育者の意識—保育者歴・年代との関連に着目して—. 日本家政学会誌, 65 (6), 283-295

齋藤政子 (2012a). 3歳未満児の保育環境に関する保育者の意識の実態. 明星大学研究紀要—教育学部, 2, 91-105.

引用文献（アルファベット順）

- 阿部真美子（2006）. ルソー. 宍戸健夫・金田利子・茂木俊彦（監修）. 保育小辞典. 東京：大月書店，352.
- 阿部和子（1999）. 乳児保育再考Ⅰ－乳児保育に対する保育者の意識から－. 聖徳大学研究紀要 短期大学部，**32**，55-61.
- 阿部和子（2000）. 乳児保育再考Ⅱ－1対1ということ－. 聖徳大学 研究紀要 短期大学部，**33**，63-70.
- 阿部和子（2001）. 乳児保育再考Ⅲ－保護者との連携について－. 聖徳大学 研究紀要短期大学部，**34**，29-36.
- 阿部和子（2002）. 乳児保育再考Ⅳ－0歳児の保育室の環境について. 聖徳大学 研究紀要 短期大学部，**35**，15-21.
- 阿部和子（2003）. 乳児保育再考Ⅴ－1，2歳児の保育室の環境について－. 聖徳大学 研究紀要 短期大学部，**36**，57-64.
- 阿部和子（2004）. 乳児保育再考Ⅵ－3歳未満児の保育室の在り方を考える－. 聖徳大学 研究紀要 短期大学部，**37**，39-46.
- 阿部和子（2005）. 乳児保育再考Ⅶ－「担任」とはなにか－. 聖徳大学 研究紀要 短期大学部，**38**，49-55.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., and Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment ; A psychological study of strange situation* , Hilldale, NJ : Lawrence Erlbaum
- 秋田喜代美（2001）. 保育者とアイデンティティ. 保育者論の探求. 森上史朗；岸井慶子編. 東京：ミネルヴァ書房，pp.114-115
- 秋田喜代美（2013）. 子どもの育ちと保育の質. 発達. Vol.34. 東京：ミネルヴァ書房. 4-5
- Andersson, B.E., (1989). Effects of Public Day-Care;A Longitudinal Study. *Child Development*, Vol.60, No.4. 857-866
- Aries,P. (アリエス). (杉山光信・杉山恵美子訳). (1966/1980). <子供>の誕生. 東京：みすず書房.
- 朝原梅一（1936）. 幼稚園・託児所保育の実際. 東京；三友社，岡田正章（監修）.（1978）. 大正・昭和保育文献集. 第12巻，日本ライブラリ.
- 麻生武（1992）. 身振りからことばへー赤ちゃんにみる私たちの起源－. 東京：新曜社.
- 麻生武（2002）. 乳幼児の心理ーコミュニケーションと自我の発達. サイエンス社，90
- Bowlby,J. (1951). 黒田実郎他(訳). (1962). 乳幼児の精神衛生. 東京：岩崎書店出版社. [Bowlby,J.

- (1951). Maternal care and mental health, WHO.Monographs 2]
- Bowlby, J. (1976). 母子関係の理論 I (黒田実郎訳). 東京: 岩崎書店出版社. [Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, volume 1. ; Attachment.* London ; Hogarth.]
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development* .Cambridge, MA: Harvard University Press. (磯貝芳郎、福富護 訳、人間発達の生態学 : 発達心理学への挑戦、川島書店、1996 年)
- Brooks-Gunn . J., Han Wen-Jui, & Waldfogel Jane . (2002, July/August) . Maternal Employment and Child Cognitive Outcomes in the First Three Years of Life ; The NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, **73** (4), 1052-1072.
- Brostrom,S&Hansen,O.H.(2010).Care and Education in the Danish Creche. *International Journal of Early Childhood*, **42(2)**, 87-100.DOI:10.1007/s13158-010-0010-x
- Campbell,P..H.&Milbourme,S.A.(2005).Improving the Quality of Infant? Toddler Care Through Professional Development. *Topics in Early Childhood Special Education*, **25(1)**. 3-14
- Capizzano J., Adamus, G., Sonenstein,F.L. (2000). Child Care Arrangements for Children Under Five. *Urban Institute-Research of Record* [http ;
//www.urban.org/publications/309438.html](http://www.urban.org/publications/309438.html)
- Carey,W.B.(1972).Clinical applications of infant temperament measurements .J.Pediatrics, **81**. 823-828.
- Ceppi,G.&Zini,M.(Ed.)(1998).*Children,Spaces,Relations:metaproject for an environment for young children.* Reggio Emilia(Italy):Reggio Children Domus Academy Research Center,158.
- 千羽喜代子 (1997) . 乳児の発達を保障する保育内容. 日本保育学会 (編). わが国における保育の課題と展望ー日本保育学会 50 周年出版記念ー. 世界文化社.
- 千葉徳爾・大塚忠男 (1983). 間引きと水子ー子育てのフォークロア. 農村漁村文化協会.
- Dahlberg,G.,Moss,P.,& Pence,A.(2013). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care :Language of Evaluation. London:Routledge Tayler & Francis Group
- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., & Duhn, I. (2011). *Quality early childhood education for under two-year-olds: What should it look like?* Wellington: Ministry of Education.
- ドベス, M. (1982). 教育の段階ー誕生から青年期まで. 東京: 岩波書店.
- ドベス, M. (1977). 「現代教育科学」を読むにあたっての道しるべ. Debesse, M・Miralet, G. (著) 波多野完治・手塚武彦・滝沢武久 (監修) (1977) 現代教育科学 1 教育科学序説. 24
- デボラ・フィリップス (1992). アメリカの乳幼児保育. E. メルフィッシュ&P. モス (編). 河原佐

- 公・水谷孝子・西尾祐吾・杉本敏夫・田辺毅彦(訳). 保育の新しい潮流—乳児保育の国際比較—. チャイルド本社. 156. Melhuish,E.C.& Moss,P.(Ed.) (1991).*Day care for young children:International perspectives.*
- 江原由美子 (2000). 母親たちのダブルバインド. 目黒依子・矢澤澄子 (編). 少子化時代のジェンダーと母親意識. 新曜社 39-45
- 江戸時代の日本の人口統計. <http://ja.wikipedia.org/wiki/%E6%B1%9F%E6%88%B8%E6%99%82%E4%BB%A3%E3%81%AE%E6%97%A5%E6%9C%AC%E3%81%AE%E4%BA%BA%E5%8F%A3%E7%B5%B1%E8%A8%88#.E4.B8.BB.E3.81.AA.E8.97.A9.E3.81.AE.E4.BA.BA.E5.8F.A3.E8.AA.BF.E6.9F.BB> (情報取得 2014/0405)
- Edwards,C., Rinaldi,C. with REGGIO CHILDREN.(2009). *The Diary of Laura ; Perspectives on a Reggio Emilia Diary*. St.Paul (MN): Readleaf Press
- エドワード・S・リード(著). 細田直哉 (訳). 佐々木正人(監修). (2000). アフォーダンスの心理学—生態心理学への道—. 新曜社
- 遠藤利彦 (2005). アタッチメント理論の基本的枠組み. 数井みゆき・遠藤利彦 (編著). アタッチメント - 生涯にわたる絆. 東京 ; ミネルヴァ書房, 1.
- Engdahl, I. (2011). *Toddlers as Social Actors in the Swedish Preschool*. (Doctoral Dissertation). Child and Youth Studies at Stockholm University, Sweden ISBN:978-91-7447193-9
- Finello,K.M.&Poulusen,M.K.(2012).Unique Sytem od Issues and Challenges in Serving Children Under Age 3 and their Families.*American Journal of Community Psychology*,49,417-429.DOI:10-1007/s10464-011-9458-6
- Fröbel,F.W.A.(1964). 荒井武(訳).人間の教育. 東京 : 岩波書店
- 二木武他 (1981). 乳児の行動発達と保育看護. 東京 ; 川島書店.
- Gesell,A. (ゲゼル, A.) , L.llg.F,Ames,L.B.,Rodell,J.L.(1943/2000). Infant and Child in the Culture of Today. 岡宏子・大野澄子 (訳). 乳幼児の発達と指導 (改訂版). 東京 ; 家政教育社, 114-139.
- Gibson,J.J., (1979). The ecological approach to visual perception. *Hillsdale:Houghton Mifflin*, (J.J. ギブソン(著). 古崎敬他(訳). 生態学的視覚論—人の近く世界を探る—. サイエンス社.
- Greve,A.& Solheim ,S. (2010). Research on Children in ECEC under Three in Norway: Increased Volume, Yet Invisible.*International Journal of Early Childhood*, **42(2)**,155–163. DOI: 10.1007/s13158-010-0013-7
- Haˆnnikaˆinen,M. (2010).1 to 3-Year-Old Children in Day Care Centres in Finland: An Overview of

- Eight Doctoral Dissertations. *International Journal of Early Childhood*, **42(2)**, 101–115. DOI: 10.1007/s13158-010-0015-5
- Harrison, L.J., Sumsion, J. (Ed.) (2014). *Lived Spaces of Infant- Toddler Education and Care Exploring Diverse Perspectives on Theory, Research and Practice*, doi : 10.1007/978-94-017-8838-0, New York London: Springer Dordrecht Heidelberg
- Harms, T. Cryer, D. and Clifford, R. (2003) . *Infant / Toddler Environment Rating Scale* (Revised edition). Teachers College Press. 堀橋玲子 (2004) (訳) 保育環境スケール②乳児版. 法律文化社.
- 服部敬子 (2013). *子どもとつくる 1 歳児保育—イッショがたのしい—*. ひとなる書房.
- 速水融 (2003). *歴史人口学と家族史*. 藤原書店, 145.
- 速水融 (2009). *歴史人口学研究—新しい近世日本像*. 藤原書店 林道義 (1999). *母性の復権*. 中央公論社.
- 林竹二 (1990a). *教えるということ*. 国土社.
- 林竹二 (1990b). *教師たちとの出会い*. 国土社.
- Hendrick, J. (著) 石垣恵美子・玉置哲惇 (監訳) (2000). *レッジョ・エミリア保育実践入門—保育者はいま、何を求めているか—*. 京都: 北大路書房.
- 東基吉 (1904) . *幼稚園保育法*. 『明治保育文献集第 7 巻』所収 日本ライブラリ, 1977 年
- Hijikata, H. (1993). *Day Nursery Services for Children Under Three In Japan*. 大垣女子短期大学研究紀要, **34**, 63-74.
- 土方弘子 (1994). *新保育所保育指針と 3 歳未満児における保育計画*. 保育研究所 (編). *保育の研究*, **13**, 63-72.
- 土方弘子・岩立志津夫・諏訪きぬ. 金田利子・木下孝司・齋藤政子 (1998). *3 歳未満児の「保育の質」に関する研究 (Ⅷ) - 「3 歳未満児保育の質尺度 1997 (自己評価用)」に基づく調査①項目別集計 -*. 日本保育学会第 51 回大会発表論文集
- 土方弘子 (2001). *子ども中心の生活をつくる保育*. 諏訪きぬ (編著). *現在保育学入門*. 東京; フレーベル館.
- 土方弘子 (2005). *乳幼児のこれまでとこれから*. 乳児保育研究会. *新版資料でわかる乳児の保育新時代*. ひとなる書房, 132-172
- 土方弘子 (2006). *子ども中心の生活をつくる保育*. *NEW 現代保育学入門*. 諏訪きぬ編. 改訂版初版. (東京). フレーベル館, p.192

- 菱谷信子（1990）. 保育内容の構造と方法. 全国保育問題研究会協議会編. 乳児保育－ひとりひとりが保育の創り手となるために－. 新読書社, p78
- 菱谷信子（2006）. 3歳未満児保育. 宋戸健夫・金田利子・茂木俊彦（監修）. 保育小辞典. 352. 東京；大月書店, 118.
- 帆足英一（2000）. 保育看護の専門性. 帆足英一・庄司順一（監修）. 保育のための乳幼児養育指針. 株式会社企画室, 16.
- 星三和子・塩崎美穂・勝間田万喜・大川理香（2009）. 保育士はゼロ歳児の＜泣き＞をどうみているか－インタビュー調査から乳児保育理論の検討へ－. 保育学研究, **47** (2), 16
- 藤森平司（2009）. 保育指針を実現する保育所の条件とは－全社協・最低基準に関する調査研究が示したもの. 保育白書 2009. 東京：ちいさいなかま社, 149-155
- 福岡県保母会(編)（1972）. 3歳未満児の保育とあそび. 東京：ミネルヴァ書房.
- 船橋恵子（2003）. スウェーデン－世界の福祉をリードする国－. 汐見稔幸（編著）. 世界に学ぼう！子育て支援. フレーベル館, 64
- 一見真理子（2008）. アジアの保育・幼児教育改革－中国；全人民の資質を高める基礎「早期の教育」－. 泉千勢・一見真理子・汐見稔幸（編著）. 世界の幼児教育・保育改革と学力. 東京：明石書店, 214－241.
- 井原成男（1996）. むいぐるみの心理学－子どもの発達と臨床心理学への招待. 日本小児医事出版社.
- 井原成男（2009）ウィニコットと移行対象の発達心理学. 福村出版.
- 井坂政子・金田利子・田丸尚美・諏訪きぬ・荻野美佐子・三隅輝美子・中山昌樹（1985）. 保育園における保育者と子どもの関係－1歳児の生活（食事）を通して－. 日本保育学会第38回大会発表論文集
- 井坂政子（1986a）. 「Ⅲ章 食事場面における保育者と子どもの関係」. 金田利子・中山昌樹・井坂政子. （1986）. 保育としての食事指導－1歳児保育の分析を通して－. 静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学編） **36**, 37-60.
- 井坂政子・中山昌樹・山内恵子・西谷博子・増田多鶴子. （1986b）. 乳幼児の遊びと生活の関連について－保育園 1歳児の発達的变化と保育者の働きかけのかかわりの観点から－その1. 日本保育学会第39回大会発表論文集
- 磯崎尚子（2005）. 生活を自立的に営む. 荒井紀子（編著）. 生活主体を育む. ドメス出版,
- 伊藤葉子（2006）. 中・高校生の親性準備性の発達と保育体験学習. 東京；風間書房.
- 伊藤葉子・倉持清美・岡野雅子・金田利子（2010）. 中高大学生の幼児への共感的応答性の発達とその影

響要因. 日本家政学会誌. **61(3)**, 129-136.

岩城敏之 (1996). 子どもが落ち着ける 7つのポイントー保育の環境づくりー. 法政出版株式会社.

岩立志津夫・諏訪きぬ・土方弘子・金田利子・木下孝司・齋藤政子 (1997). 保育者の評価に基づく保育の質尺度. 保育学研究. **35 (2)**, 272-279

IZUMI-TAYLOR. Satomi, ITO Yoko, SAITO Masako, KANEDA Toshiko. (2009). Who Should Be Minding Our Children? A Cross-Cultural Study of American and Japanese Pre-Service Teachers' Perceptions of Childcare for Children under Age Three *RESEARCH IN COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION* **4(4)**. U.K. SYMPOSIUM JOURNALS Ltd.

Johansson,E.,&Emilson,A. (2010). Toddlers' Life in Swedish Preschool. *International Journal of Early Childhood*, **42(2)**, 165-179. DOI:10.1007/s13158-010-0017-3

Johansson,J.E.(2010).Letter from the Editor. *International Journal of Early Childhood*, **42(2)**. 77-80. DOI:10.1007/s13158-010-0014-6

柿岡玲子 (2005). 明治後期幼稚園保育の展開過程. 風間書房.

垣内国光 (2002). 市場化路線のもとでの福祉労働者の現実ー21 誠意の福祉労働はどこへ向かっているかー(pp220-245). 植田章・垣内国光・加藤菌子(編著). 社会福祉労働の専門性と現実. かもがわ出版.

垣内国光 (2004). 社会的児童養護・保育の現在ー保育の制度と課題ー. 竹中哲夫・垣内国光・増山均(編著). 新・子どもの世界と福祉(pp.89-95). ミネルヴァ書房.

上笠一郎・山崎朋子. (1965). 日本の幼稚園. 東京; 理論社. p13.

かながわの児童福祉事業史編纂委員会(2005). 子どもたちと歩んだ日々ーかながわ・児童福祉事業の軌跡ー. 社会福祉法人神奈川県社会福祉協議会.

金田利子 (1973). 乳幼児保育論. 東京; 有斐閣.

金田利子・井坂政子・荻野美佐子・諏訪きぬ・三隅輝美子・田丸尚美・中山昌樹 (1986). 集団内行動の発達と保育 - その3 1歳児保育の方法 (保育者・子ども・子ども関係の分析を通して). 日本保育学会第39回大会発表論文集

金田利子・柴田幸一・諏訪きぬ (1989). 3歳未満児保育における心理的拠点の形成ー子どもの“なれ”の過程と保育体制とのかかわりー. 日本教育学会大会研究発表要項. **48**, p68

金田利子・本間直美・安田摩子 (1989). 1、2歳児のあそび、生活を支える「物」の検討: その2 1歳児クラスの保育室における「あらたな保育物(小型びょうぶ)」の配置から. 日本保育学会大会研究

論文集 (42), 590-591

金田利子・諏訪きぬ・柴田幸一 (編著) (1990). 母子関係と集団保育. 明治図書.

金田利子 (1994). 乳児保育実践の到達点と課題—保育研究・運動の発展をたどるなかで—. 保育研究所 (編). 保育の研究. **13**, 30-46.

金田利子・齋藤政子 (1996). 3歳未満児の「保育の質」に関する研究 (V) 関わる力の発達に見る保育の質

金田利子 (1997). 日本における母性神話の動向. 日本保育学会 (編). 我が国における保育の課題と展望—日本保育学会 50 周年記念出版—. 世界文化社. 104.

金田利子・齋藤政子・木下孝司・岩立志津夫・諏訪きぬ・土方弘子. (1998). 3歳未満児の保育場面における保育方法の選択にみる「保育の質」. 日本保育学会第 51 回大会発表論文集

金田利子・伊藤葉子・齋藤政子・水野恵子・劉蓮蘭・一見真理子・劉郷英・宍戸健夫. (2007) 日本・中国の比較における母性意識の国際比較. 家庭教育研究所紀要. **29**, 5-15.

金子保 (1994). ホスピタリズムの研究. 川島書店. 132.

金子龍太郎 (1993). 乳児院・養護施設の養育環境改善に伴う発達指標の推移; ホスピタリズム解消をめざした実践研究. 発達心理学研究. **4 (2)**. 145-153.

金子龍太郎 (1996). 実践発達心理学. 乳幼児施設をフィールドとして. 金子書房. p13

神田直子・戸田有一・神谷哲司・諏訪きぬ (2007). 保育園ではぐくまれる共同的育児観—同じ園の保育者と父母の育児観の相関から—. 保育学研究. **45 (2)**. 58-68.

加藤道子 (1990) 1歳児の生活と遊びと保育環境—環境づくりと子どもたちの自主的活動の発展—. 全国保育問題研究会夏季セミナー (乳児保育) 発表報告集

加藤繁美 (1987). 学校教育法幼稚園目的規定の形成過程に関する研究. 日本保育学会大会研究論文集, **40**, 58-59

川合章 (1981). 生活教育の理論. 民衆社. p11.

ききょう保育園・諏訪きぬ (2008). ききょう保育園の保育計画 (保育課程)—0歳から6歳まで見通しのもてる保育—. 新読書社.

木下比呂美 (1982). 明治後期における育児天職論の形成過程. 江南女子短期大学紀要. **11**. 江南女子短期大学.

木下比呂美 (1997). 男性保育者の増大は世界的課題となっています. 全国男性保育者連絡会 (編). 保父と呼ばないで—これからの豊かな保育を目指して—. かもがわ出版.

木下勇 (2013). 子ども環境デザイン. 白梅学園大学子ども学研究所「子ども学」編集委員会 (編). 子

ども学．萌文書林，p110

木下龍太郎（2000）．子どもの声と権利に根ざす保育実践—レッジョ・エミリア・アプローチの意義と特徴．現代と保育，ひとなる書房，p50

木下龍太郎（2006）．保育活動における共同の意味—レッジョ・エミリア実践の分析から—．金田利子・齋藤政子（編著）．保育内容・人間関係．同文書院． 115-129

古賀松香（2011）．1歳児保育の難しさとは何か．保育学研究，**49**（3），8-19

小伊藤亜希子・室崎生子（編）（2009）．子どもが育つ生活空間をつくる．かもがわ出版

近藤薫樹（1969）．集団保育とこころの発達．新日本新書．

近藤直子（2009）．子どもは発達の主体．現代と保育．75，ひとなる書房，p11

小関康之・待井和江・藤岡佐規子（編著）（1978）．3歳未満児保育—理論と実践—．ミネルヴァ書房．

小谷良子（2007）．主体形成と生活経営．ナカニシヤ出版，p4, p17

厚生労働省（2008）．保育所保育指針解説書．p17．

厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課（2010）第5回保育士養成課程等検討委員会配布資料2「教科目の教授内容の改正案」．<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/02/dl/s0226-5b.pdf>（2014年3月12日閲覧）

厚生労働省（2010）．児童福祉施設最低基準 第三章乳児院 最終改正（平成二二年六月一日）厚生労働省令第七五号 <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S23/S23F03601000063.html> 2010/1105（2011年12月閲覧）

厚生労働省（2012）．「児童福祉法施行令の一部を改正する政令」の施行について（平成24年3月14日雇児発0314第1号）児童福祉法の一部を改正する法律；新旧対照表 <http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/dv-fukushi-sinkyu.html>（2014年6月2日閲覧）

厚生労働省（2013）．保育所関連状況取りまとめ（平成25年4月1日）<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000022684.html>（2014年3月1日閲覧）

厚生労働省（2013）．保育所数等の推移．厚生労働省大臣官房統計情報部「社会福祉行政業務報告（福祉行政報告例）」<http://www.mhlw.go.jp/za/0825/c05/pdf/21010706.pdf>．（2014年5月1日閲覧）

厚生労働省（2013）．社会福祉施設等の調査（結果の概要）．<http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/23-22c.html>．（2014年5月1日閲覧）

厚生労働省．（2014）．保育施設における事故報告集計（全体版）<http://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11907000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Hoikuka/0000036226.pdf>．（2014年5月

1 日閲覧)

厚生労働省 (2014). 児童福祉施設の設備及び運営に関する基準 (昭和二十三年十二月二十九日厚生省令第六十三号) 最終改正; 平成二六年二月一四日厚生労働省令第一〇号

<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S23/S23F03601000063.html#1>

(2014 年 6 月 7 日閲覧)

久保田まり (1995). アタッチメントの研究ー内的ワーキングモデルの形成と発達ー. 川島書店, 201-216

久保田正人 (1993). 二歳半という年齢ー認知・社会性・ことばの発達ー. 新曜社.

鯨岡峻 (2006). ひとがひとをわかるということー間主観性と相互主体性ー. 東京; ミネルヴァ書房.

鯨岡峻. (2010). 保育・主体として育てる営み. 東京; ミネルヴァ書房.

倉橋惣三 (1936/2008a). 津守真・森上史郎 (編). 幼稚園真諦. フレーベル館. 32.

倉橋惣三 (1936/2008b). 津守真・森上史郎 (編). 育ての心 (上・下). フレーベル館.

倉橋惣三・新庄よしこ (1956). 日本幼稚園史. 東京; フレーベル館.

Langmuir, E. (2006/2008). *Imagining Childhood*. (高橋裕子訳). 「子供の」の図像学. 東京; 東洋書林.

牧野カツコ (1981). 育児における<不安>について. 家庭教育研究所紀要, **2**, 44-48.

松本博雄・第一そだち保育園 (2011). 子どもとつくる 0 歳児保育. ひとなる書房.

松本博雄・松井剛太・西宇宏美 (2012). 幼児期の協同的経験を支える保育環境に関する研究ーモノの役割に焦点をあててー. 保育学研究, **50(3)**, 287-297.

ローリス・マラグッティ (2012). 権利の憲章. レッジョ・チルドレン (著). ワタリウム美術館 (編).

田辺敬子・木下竜太郎・辻昌宏・志茂こづえ (訳). (2012). 子どもたちの 100 の言葉ーレッジョ・エミリアの幼児教育実践記録ー. 東京: 日東書院. (REGGIO CHILDREN and Municipality of Reggio Emilia Infant-toddler Centers and Preschools. (1996). Catalogue of the Exhibition "The Hundred Languages of Children".)

Melhuish, E. & Petrogiannis, K. (Eds) (2006). *Early Childhood Care and Education: International perspectives*. London & N.Y.: Routledge

宮脇龍介・諏訪きぬ・東田幸子・齋藤政子・岡本富郎・樋田明・石田健太郎・垣内国光・小野寺文子・岩木晃範・石原由美子. (2009). 教師の「教師生活」に対する不安と悩みー教職経験年数別と年次別との比較分析を基軸としてー. 明星大学教育学研究紀要. **24**

Moss, P. (2008). *Markets and democratic experimentalism: Two models for early childhood*

education and care . Retrieved from http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_24015__2.pdf

村上博文・汐見稔幸・志村洋子（2008）．乳児保育室の空間構成と保育及び子どもの行動の変化―「活動空間」に着目して―．こども環境学研究，**3（3）**，28-33．

村上博文（2009）．乳児保育室の空間構成と「子ども及び保育者」の変化―K 保育所 0 歳児クラス：自由遊び時間におけるアクションリサーチ．東京大学大学院教育学研究紀要，**49**，21－32．

村上博文（2009）．乳児保育の環境条件と子どもの変化―保育室の空間構成（自由遊びの時間）に関するアクションリサーチ．ベビーサイエンス，**9**．46-63．

村上博文・汐見稔幸・志村洋子（2010）．乳児保育室の空間構成と子どもの遊びにおける変化―ブースの設置による活動空間の変化．こども環境学研究，**6（2）**．51-57．

村山貞雄（1968a）．江戸時代の幼児保育の概観．日本保育学会．日本幼児保育史．第 1 巻．フレーベル館．11-20.日本図書センター（2010）による復刻版を使用

村山貞雄（1968b）．江戸時代にあったと思われる保育施設．日本保育学会．日本幼児保育史．第 1 巻．フレーベル館．21-24．日本図書センター（2010）による復刻版を使用

村山貞雄（1968c）．江戸時代における保育施設の提唱．日本保育学会．日本幼児保育史．第 1 巻．フレーベル館．25-30．日本図書センター（2010）による復刻版を使用

村山貞雄（1968d）．明治前期の幼児保育の概観．日本保育学会．日本幼児保育史．第 1 巻．フレーベル館．31-36．日本図書センター（2010）による復刻版を使用

Musatti,T.,&Picchio,M. (2010). Early Education in Italy: Research and Practice. *International Journal of Early Childhood*, **42(2)**, 141-153.DOI: 10.1007/s13158-010-0011-9

文部省（1979）．幼稚園教育百年史．東京；ひかりのくに．204-207．

森上史朗（1994）．児童中心主義の保育．教育出版．

NAEYC(1997). *A Position Statement of the NAEYC. Developmentally of Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Washington,DC 全米乳幼児教育会&ブレデキャンプ,S&コップル,C（編）．DAP 研究会（訳）．乳幼児の発達にふさわしい教育実践．東洋館出版社．

長瀬有紀子・宮本文人（2013）．幼保連携施設のコアタイム保育と平面構成．日本建築学会学術講演梗概集（建築計画）．281-282

内閣府（2006）．少子化社会に関する国際意識調査．

内閣府（2008）．第 2 章少子化対策の取組．平成 2 0 年版少子化社会白書．22-32．

中江克己（2007）. 江戸の躰と子育て. 祥伝社. 144.

半井英江（2001）. 和気広虫について. 日本医史学雑誌, **47**(3), 516-517.

成田錠一（1970）. 長時間保育に関する研究Ⅰ. 名古屋市立保育短期大学幼児教育研究所報, 7号

成田錠一（1971）. 長時間保育に関する研究Ⅱ. 名古屋市立保育短期大学幼児教育研究所報, 8号

根ヶ山光一・星三和子・土谷みち子・松永静子・汐見稔幸（2005）保育園0歳児クラスにおける乳児の泣き：保育士による観察記録を手がかりに. 保育学研究. 43（2）, 179-186

NICHD Early Child Care Research Network. (2000, July/August). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, **71**(4), 960-980.

西崎実穂（2008）. 乳幼児の行為が残す「痕跡」—表現以前の表現—. 佐々木正人(編著). アフォーダンスの視点から乳幼児の育ちを考察—DVD 動くあかちゃん事典—. 小学館, 72-83.

野村庄吾・岡本夏木（1979）. ゼロ・1歳児の発達の特徴と保育. 太田堯他（編）. 岩波講座子どもの発達と教育4—幼年期 発達段階と教育1. 岩波書店. 68

落合恵美子（2004）. 21世紀家族へ—家族の戦後体制の見かた・超えかた. 有斐閣.

小田ひとみ・林純一・木下比呂美・仲山佳秀・吉田祐子・齋藤政子（1996）. 男性保育者に関する調査研究（1）—男性保育者養成の現状—. 湘北紀要, **17**. 93-98.

OECD（2001）. Starting Strong.OECD

OECD（2006）. Starting Strong II：Early Childhood Education and Care . OECD

OECD（2011）. Starting Strong II：Early Childhood Education and Care . 星美和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子（訳）OECD 保育白書：人生の始まりこそ力強く—乳幼児期の教育とケア（ECEC）の国際比較. OECD

OECD(2012). Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care.OECD

小川富士枝（2006）. 「保育」. 宍戸健夫・金田利子・茂木俊彦（監修）. 保育小辞典. 東京；大月書店. 292

小川正通（1966）. 世界の幼児教育. 東京；明治図書, 320.

岡田正章（1968）. 維新政府の幼児教育政策. 日本保育学会（編）. 日本幼児保育史. 第1巻. フレーベル館. 31-36. 日本図書センター（2010）による復刻版を使用

岡田正章（1971）. 和田実—恩物—辺倒にこうした新しい保育理論の確立—. 岡田正章・宍戸健夫・水野浩志（編）. 保育に生きた人々. 風媒社.

岡本富郎（1977）. 空間への自由の尊重として. 特集—なぜ看護者に個人の机はないのか. 看護学雑誌.

41 (6). 555-559.

岡本富郎 (1990). 環境—社会環境・人的環境・物的環境・環境構成. 日本幼年教育研究会(編). 幼児教育キーワード集. 明治図書出版. 12-21.

小野寺敦子・青木紀久代・小山真弓 (1998). 父親になる意識の形成過程. 発達心理学研究, 9 (2), 121-130.

大日向雅美 (1988). 母性の研究. 東京; 川島書店.

大日向雅美 (2000). 母性愛神話の罨. 日本評論社.

大日向雅美 (2002). 母性愛神話・3歳児神話をどう見るか. 広田照幸(編). “理想の家族”はどこにあるのか. 教育開発研究所. この論文は、広田照幸 (編). (2006). リーディングス日本の教育と社会—子育て・しつけ—. 日本図書センター. に所収

大宮勇雄(2007). レッジョ・エミリアやニュージーランドの保育者には「子ども」がどのように見えているのだろうか—二つの保育をつなぐ 21世紀の子ども観=社会文化的アプローチ. 現代と保育, ひとなる書房, 69, 6-37

大宮勇雄 (2014). 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の深刻な問題点—危険な方向に踏み出した政府の乳幼児政策—. 保育研究所 (編). 保育情報. ちいさいなかま社. 451. 7-11.

大宮勇雄 (2014). 保育とは養護と教育を含むもの—新制度の保育観を問う—. 保育研究所 (編). これでわかる! 子ども. 子育て支援新制度—制度理解と対応のポイント—. ちいさいなかま社 (発行). ひとなる書房 (発売). 62-65.

大阪総合保育大学総合保育研究所乳児保育プロジェクト (代表 大方美香) 編著. (2014). 乳児保育計画論—2つのタイプの事例を比較して—. ふくろう出版,

太田素子 (2008). 子宝と子返し—近世農村の家族生活と子育て—. 藤原書店.

太田素子 (2011) 近世の「家」と家族—子育てをめぐる社会史. 角川学芸出版.

太田素子 (2012). 「家」の子育てから社会の子育てへ—幼稚園・保育所の登場と日本の近代社会—. 太田素子・浅井幸子 (編). 保育・家庭教育の誕生. 藤原書店.

大戸美也子 (1997). 第1章 アメリカ. 日本保育学会 (編). 日本保育学会 50周年出版記念 諸外国における保育の現状と課題. 世界文化社.

小澤滋子 (1993). 自然と教育—3子どもの発見者. 小澤周三・影山昇・小澤滋子・今井重孝 (編). 教育思想史. 東京; 有斐閣.

Piaget, Jean (1972/1982). Où Va L'Éducation. 秋枝茂夫 (訳). 教育の未来. 法政大学出版部

Rayna, S. (2010). Research and ECEC for Children Under Three in France: A Brief Review.

International Journal of Early Childhood, **42(2)**, 117–130. DOI: 10.1007/s13158-010-0012-8

レッジョ・チルドレン（著）．ワタリウム美術館（編）．田辺敬子・木下竜太郎・辻昌宏・志茂こづえ（訳）．（2012）．子どもたちの100の言葉ーレッジョ・エミリアの幼児教育実践記録ー．東京：日東書院．(REGGIO CHILDREN and Municipality of Reggio Emilia Infant-toddler Centers and Preschools. (1996). Catalogue of the Exhibition “The Hundred Languages of Children”.)
Rinaldi, C. (1998). The space of childhood. Ceppi, G. & Zini, M. (Ed.) (1998).

Children, Spaces, Relations: metaproject for an environment for young children. Reggio

Emilia (Italy): Reggio Children Domus Academy Research Center, 158

Rousseau, J.J. (1762/1966). 今野一雄（訳）．エミール．東京；岩波書店．

ルビンシュテイン，エス、エリ（Рубинштейн）（1946/1982）．秋元春朝・秋山道彦・足立自朗・天野清・佐藤芳男・松野豊・吉田章宏（訳）．一般心理学の基礎．2．

Rutanen, N. (2011). Space for Toddlers in the Guidelines and Curricula for Early Childhood Education and Care in Finland. *A Global Journal of Research*, **18(4)**, 526-539

佐伯胖（2014）．幼児教育へのいざない増補改訂版．東京大学出版会

相良敦子（1985）．ママ、ひとりですのを手伝ってねーモンテッソリーの幼児教育．講談社． p 177

斎藤晃（1991）．第2章 アタッチメント．繁多進・青柳肇・田島信元・矢澤圭介（編），社会性の発達心理学．福村出版．

斎藤浩志（1988）．教育とは何か．青木一・大槻健・小川利夫・柿沼肇・斎藤浩志・鈴木秀一・山住正巳（編）．現代教育学事典．東京；労働旬報社，181

齋藤政子（1988）．乳幼児の生活活動の発達の意味について - 1, 2歳児の着脱活動の分析から - ．日本保育学会第41回大会発表論文集

齋藤政子（1992）．きょうだい関係の発生と形成に関する研究 - その1, 0歳児と2歳児のふたり姉妹の場合 - ．日本保育学会第45回大会発表論文集

齋藤政子（1993）．乳幼児の見通し能力の形成に関する研究 - 1歳児クラスの生活活動の分析から - ．日本保育学会第46回大会論文集

齋藤政子（1994）．乳幼児の見通し能力の形成に関する研究 - 2, 3歳児クラスの生活活動場面の分析から - ．日本保育学会第47回大会発表論文集

齋藤政子（1995）．乳幼児の見通し能力の発達に関する研究 - 1～5歳児の積木構成場面の観察から - ．日本保育学会第48回大会発表論文集

齋藤政子（1996b）．幼児における行為調整能力の発達の検討 - 3～5歳児の積木構成場面の観察を通し

て．湘北紀要，**17**，67-75.

齋藤政子(1996c)．3歳未満児の散歩・実践とポイント－．女子体育，**40**（10），3-16.

齋藤政子(1996d)．3歳未満児の生活活動における見通し能力の発達と保育－1歳児クラスの生活活動の観察を通して．保育学研究，**34**（1），53-62.

齋藤政子（1997b）．ある乳児院における縦割り保育実践の検討と課題－子どもとおとなの関係、子ども同士の関係への影響を中心に－．日本保育学会第50回大会発表論文集

齋藤政子・摩尼昌子・窪田道子・小幡律子・蓮本陽子（1997c）．乳児院における縦割り保育実践の検討．湘北紀要，**18**，87-100.

齋藤政子（2001a）．保育者は男性保育者の存在意識をどのように捉えているか－女性保育者・男性保育者に対する男性保育者に関する意識調査の検討－．日本保育学会第54回大会発表論文集

齋藤政子（2001b）．男性保育についての意義と役割-子ども・女性保育者にとって男性保育者はどういう存在か．家庭科教育，**76**（1），家政教育社，42-47.

齋藤政子（2003）．保育園に子どもを預ける親への男性保育者に関する意識調査の検討．日本保育学会第56回大会発表論文集

齋藤政子（2007a）．教師の悩みの実態とその要因-「教師の生活と意識」調査の分析から-．明星大学人文学部研究紀要，**43**，41-61.

齋藤政子・岩渕ひとみ（2007b）．3歳未満児のあそびにおける擬音語・擬態語の役割．明星大学教育学研究紀要，**22**，44－61.

齋藤政子・伊藤葉子（2009）．3歳児神話との関連で捉えた保育者の子育て観に関する国際比較－日本・中国・アメリカ・スウェーデンの保育者を対象に－．乳幼児教育学研究，**18**，75-87.

齋藤政子（2010）．3歳未満児の心理的拠点形成と保育環境；乳児院における小規模グループケアの取り組みから、日本保育学会第63回大会発表論文集．326 発表番号 246

齋藤政子（2011a）．3歳未満児の心理的拠点形成と保育環境；保育園1歳児クラスにおける心理的拠点としての「人」「物」「場所」の役割．日本発達心理学会第22回大会発表論文集，発表番号 059.

齋藤政子（2011b）．心理的拠点形成と保育環境－1歳児の園生活への慣れ過程の分析から－、日本保育学会第64回大会発表論文集，発表番号 114

齋藤政子（2011c）．「乳幼児期の生活主体形成と心理的拠点としての保育環境－乳児院における小規模グループケアの取り組みから－」明星大学研究紀要－教育学部，**1**，85-100.

齋藤政子（2012a）．3歳未満児の保育環境に関する保育者の意識の実態．明星大学研究紀要－教育学部，**2**，91-105.

- 齋藤政子 (2012b). 3 歳未満児の遊びと生活を支える保育環境の実態—保育者を対象とした保育環境の「重要度」調査の分析から. 日本保育学会第 65 回大会発表論文集.
- 齋藤政子 (2012c). 乳幼児の心理的拠点形成と保育環境に関する研究. 科学研究費補助金基盤研究 (c) 研究成果報告書.
- 齋藤政子 (2012d). 乳児期と環境. 浅見均 (編著). 子どもの育ちを支える子どもと環境. 大学出版. 28-33.
- 齋藤政子 (2013). 新入園児の慣れ過程にみる泣きの変化と心理的拠点形成. 明星大学研究紀要—教育学部, **3**, 55-70.
- 齋藤政子・宮脇龍介 (2014). 3 歳未満児保育における「もの」「空間」に対する保育者の意識—保育者歴・年代との関連に着目して—. 日本家政学会誌, **65 (6)**, 283-295.
- 坂上裕子 (2003). 親の発達と主体性. 家庭教育研究所紀要, **25**, 187-204.
- 佐々木正人 (1994). アフォーダンス—新しい認知の理論. 岩波書店
- 佐々木正人・三島博之 (編) (2001). アフォーダンスと行為. 金子書房
- 佐々木正人 (編著). (2008). アフォーダンスの視点から乳幼児の育ちを考察—DVD 動くあかちゃん事典—. 小学館.
- 佐々木美緒子 (1997) 報告 1 : M ちゃんとパープルの布. 諏訪きぬ (企画・司会) 自主シンポジウム 家庭と園との保育の接続を考える(Ⅱ)—子どものお気に入りのものをめぐって—. 日本保育学会大会研究論文集 **50**. 98-99
- 佐藤学 (2012). 驚くべき学びの世界へ. 佐藤学 (監修) ワタリウム美術館 (編). (2011). 驚くべき学びの世界—レッジョ・エミリアの幼児教育. 東京 : TOKYO CALENDER
- 佐藤将之 (2014). 少子化に応える保育建築への期待. 新建築. 6 月号, **89 (7)**, 72-73
- 佐藤よしみ (1991). 第 6 章 乳児院児の社会性の発達. 繁多進・青柳肇・田島信元・矢澤圭介 (編著), 社会性の発達心理学. 東京 ; 福村出版.
- 沢山美香子 (2008). 江戸の捨て子たち—その肖像—. 吉田弘文館.
- Schorsch, A. (1979). *Images of Childhood an Illustrated Social History*. New Jersey ; The Main Street Press (北本正章訳). 1992. 絵でよむ子どもの社会史. 東京 ; 新曜社.
- 関信三 (1878). 幼稚園創立法. 岡田正章 (監修). 『明治保育文献集 第二巻』所収. 東京 ; 日本図書センター (2011) による復刻版を使用
- 関屋龍吉 (1926). 幼稚園令並に同施行規則について (講演). 幼児の教育, **26 (7/8)**, 日本幼稚園協會. 57-62

- 仙田満 (2013). 子どもの成育環境・建築環境. 白梅学園大学子ども学研究所「子ども学」編集委員会 (編). 子ども学. 萌文書林, p77
- Setodji,C.M.;LeVi-Nhuan;Schaack,D.(2013). Using Generalized Additive Modeling to Empirically Identify Thresholds within the ITERS in Relation to Toddlers’Cognitive Development.Developmental Psychology. **49(4)**, 632-645
- 社会福祉法人全国社会福祉協議会「機能面に着目した保育所の環境・空間にかかる調査研究事業」調査・研究委員会 (委員長: 定行まり子) (2012). 機能面に着目した保育所の環境・空間に係る研究事業報告書. 全 398 頁
- 柴崎正行 (編) (2013). 子どもが育つ保育環境づくりー園内研修で保育を見直そうー. 学研教育みらい
- 柴田幸一・諏訪きぬ・金田利子 (1988). 集団保育における心理的拠点の形成 [II] : 保育者の意識の分析から. 日本教育心理学会発表論文集, **30**, 194-195.
- 柴田幸一・諏訪きぬ・金田利子 (1989). 3 歳未満児保育における心理的拠点の形成ー保育体制と保育者の意識の分析ー. 日本教育学会大会論文集, **48**, 69.
- 下出智子 (1964). 集団育児. 紀伊国屋書店. p23
- 志村洋子 (2014). 保育室内の音環境を考える (2)ー音環境が聴力に及ぼす影響ー. 埼玉大学紀要ー教育学部, **63 (1)**. 59-74
- 塩美佐江・新澤誠治・佐々木美緒子(編)(2001). 保育環境プランニングブックー0, 1, 2 歳児の保育環境ー1.東京: チャイルド社.
- 汐見稔幸 (2002) 環境構成=再構成への実践的アプローチー環境づくりへの構想力と現場実践 自主シンポジウム企画趣旨. 日本保育学会大会発表論文集 (55). S 48-49
- 汐見稔幸・村上博文・松永静子・保坂佳一・志村洋子 (2012). 保育学研究. **50(3)**, 298-308.
- 宍戸健夫 (1968). 渡辺嘉重が創った「子守学校」. 日本保育学会. 日本幼児保育史. フレーベル館. pp.200-205. 日本図書センター (2010) による復刻版を使用
- 宍戸健夫 (1977). 幼稚園保育法概説. 岡田正章 (監修). 明治保育文献集 別巻. 日本図書センター (2011) による復刻版を使用
- 白石淑江 (2009). スウェーデン - 保育から幼児教育へ - 就学前学校の実践と新しい保育制度. (京都). かもがわ出版, pp.45-65
- 庄司順一 (1995). 乳児院の近未来像を読む. 世界の児童と母性. **39**, 資生堂社会福祉事業団. pp.14-15.
- 庄司順一 (2008). 保育の周辺ー子どもの発達と心理と環境をめぐる 30 章. 明石書店.
- Smiles,S. (1858). Selp-Help,with Illustrations of Character and Conduct. 竹内均 (訳). 自助論.

三笠書房

菅原ますみ・北村俊則・戸田まり・島悟・佐藤達哉・向井隆代（1999）. 子どもの問題行動の発達；

Externalizing な問題行動に関する 11 年間の縦断研究から. 発達心理学研究, **10**, 32-45

杉村伸一郎（2013）. 幼児期. 日本発達心理学会（編）. 発達心理学事典. 丸善出版. 414-415

諏訪きぬ（1991）. 集団で育つ子どもたち—1～2歳児の発達と保育—. 東京：明治図書出版, pp.130-133

諏訪きぬ・金田利子・土方弘子（1994）. 3歳未満児の「保育の質」をとらえる指標. 鳥取大学教育学部研究報告—教育科学. 36(1), 123-146

諏訪きぬ（1997）3歳未満児保育の工夫. 日本保育学会（編）. わが国における保育の課題と展望—日本保育学会 50 周年出版記念—. 世界文化社. 131-142

諏訪きぬ・岩立志津夫・土方弘子・金田利子・木下孝司・齋藤政子（1997）. 3歳未満児の「保育の質」に関する研究（Ⅳ） - 「3歳未満児の保育の質の測定と評価」に関する調査・実際の保育評価、単純集計. 日本保育学会第 50 回大会発表論文集

諏訪きぬ・土方弘子・岩立志津夫・金田利子・齋藤政子（2002）. 3歳未満児の「保育の質」に関する研究（11）. 日本発達心理学会第 13 回大会発表論文集

諏訪義英（1992）. 日本の幼児教育思想と倉橋惣三. 新読書社.

鈴木佐喜子（2006）. 「三歳児神話」. 宋戸健夫・金田利子・茂木俊彦（監修）保育小辞典. 大月書店, p117

高垣忠一郎（1979）. 心科研における人格研究の到達点と課題. 心理科学研究会（編）. 心理科学. **3(1)**

高濱裕子（2001）. 保育者としての成長プロセス—幼児との関係を視点とした長期的・短期的発達. 234. 風間書房.

高橋敏（2007）. 江戸の教育力. 東京；筑摩書房. p35

高野絵里子・佐藤将之（2013）. 保育施設における空間構成と子どもの行動様態との関係. 日本建築学会大会学術講演梗概集（建築計画）, 287-288

高野陽・森真里（2003）. 2歳児の並行あそび（視聴覚教材）. 保育ゼミナール—語り合い学びあう保育の世界第 2 巻子どもの遊びを探る. 新宿スタジオ

高杉自子（編著）（1983）. 物的環境と保育. 現代幼児教育全集, **6**, ぎょうせい

滝山桂子（2005）. 生活に主体的にかかわるとは. 荒井紀子（編著）. 生活主体を育む. ドメス出版, p 82

民秋言（編）（2014）. 幼稚園教育要領・保育所保育指針の変遷と幼保連携型認定こども園教育・保育要

領の成立．萌文書林

田中昌人（1974）．発達をめぐる二つの道．『発達保障への道』第3巻，全国障害者問題研究会出版部
発行，pp.82-108

田中昌人（1980）．人間発達の科学．青木書店．

田澤薫（2011）．幼児一元化の可能性に関する史的検討．保育学研究．**49**（1），18-28

Thomas,A., Chese,S.,&Birch.H.G.(1968). *Temparament and Behavior Disorders in Children*.New
York University Press.

東京こぐま保育園（2002）．きょうだい保育の園舎づくり．草土文化

富田昌平（2012）．加藤繁美・神田英雄（監修）．子どもとつくる2歳児保育．ひとなる書房．

辻井正（2000）．こんな保育室をつくりたいー「環境保育」のすすめー．同朋舎発行，角川書店発売，
p72-85

津守真・村山貞雄（1968）．「東京女子師範学校附属幼稚園」の創立と保育課程．日本保育学会．日本幼
児保育史．フレーベル館．88-100.日本図書センター（2010）による復刻版を使用

内田伸子(2004)．「3歳児神話」は本当か？ー働く親の仕組みを見直し、社会の育児機能を取り戻すー．
学校教育研究所年報，**48**, 35-43

UNESCO（2006）．*Strong foundations - Early childhood care and education*. /EFA Global Monitoring
Report Team．浜野隆（翻訳監修）．（2007）．ゆるぎない基盤－乳幼児期のケアと教育．東京；
JICA.

埋橋玲子．イギリスにおける「保育の質」の保証ー保育環境評価スケール（ECERS－R）の位置づけに注
目して．保育学研究．2004，**42**(1)，196－204．

矢川徳光（1973）．教育とは何か．新日本新書．51．

山田洋子（1978）．言語発生を準備する一条件としての三項関係の成立（1）．日本心理学会第42回発
表論文集．

やまだようこ（1987）．ことばの前のことば－ことばが生まれるすじみち1．pp.75-80．新曜社．

山口陽子（2004）．一人ひとりを支え、みんなをつなげる個人持ちおもちゃ．保育計画研究会（編）．保
育計画のつくり方・いかし方（pp.72-86）．ひとなる書房

山屋春恵（2000）．システムアドボカシーの構築へ．高橋重宏（編著）．子どもの権利擁護ー神奈川県
新しい取り組み．中央法規．

山崎陽菜・定行まり子（2013）．子どもの行為からみた学童保育所の空間のつかわれ方．日本建築学会技
術報告集，**18**（39），657-662

- 山崎知克他（2007）．乳児院における関わりの難しい保護者への対応マニュアル作成に関する調査研究—平成 18 年度児童関連サービス調査研究等事業報告書．財団法人こども未来財団．
- 山崎知克他（2008）．愛着形成において個別対応の必要な乳幼児に関する調査研究—平成 19 年度児童関連サービス調査研究等事業報告書．財団法人こども未来財団．
- 安田摩子・金田利子・本間直美（1989）．1、2 歳児のあそび、生活を支える「物」の検討：その 1 その特性分析と「あらたな保育物」の提案．日本保育学会大会研究論文集（42），588-589
- 横山明（1974）．現代の子どもの生活．心理科学研究会（編）．児童心理学試論—新しい発達理解のために一．三和書房．
- 湯川嘉津美（2001）．日本幼稚園成立史の研究．風間書房．375-378
- Vander Ven,K.（1998）．Pathways to professional effectiveness for early childhood educator．Professionalism and the early childhood practitioner. New York, Teachers College Press, In Spodek,B.; N.Saracho.; D.Peters(Eds.), 137-159
- Vecchi,V.(2010)．Environments．Art and Creativith in Reggio Emilia．N.Y.:Routledge,81-107
- Vygotsky, L.S.（1956/1962）．柴田義松（訳）．思考と言語（上・下）．明治図書．
- Vygotsky, L.S.（1930/2002）．広瀬信雄（訳）．福井研介（注）．子どもの想像力と創造．新読書社．
- ワタリウム美術館（編）．（2011）．驚くべき学びの世界—レッジョ・エミリアの幼児教育．東京：TOKYO CALENDER
- ワロン, H.（1983）．身体・自我・社会．浜田寿美男（翻訳）．ミネルヴァ書房．
- 全米乳幼児教育協会・S.ブレデキャップ・C.コップル（編）DAP 研究会(訳)（2000）．乳幼児の発達にふさわしい教育実践—21 世紀の乳幼児教育プログラムへの挑戦—．東洋出版社
- 全国乳児福祉協議会・社会福祉法人全国社会福祉協議会（2009）．新版乳児院養育指針．
- 全国乳児福祉協議会（2013）．座談会 乳児院における養育を考える—小規模グループケアの実践をとおして—．乳児保育．176, 2-13
- 0 歳児保育研究会（1978）．0 歳児保育の諸問題．新読書社

脚注

序章

¹ 明治 5 年の学制発布は、日本の近代学校制度の嚆矢となったが、その第 21 条には、「小学校ハ教育ノ初級ニシテ人民一般必ス学ハスンハアルヘカラサルモノトス之ヲ区分スレハ左ノ数種ニ別ッヘシ然トモ均ク之ヲ小学ト称ス即チ尋常小学女児小学村落小学貧人小学小学私塾幼稚小学ナリ」と書かれ、第 22 条には、「幼稚小学ハ男女ノ子弟六歳迄ノモノ小学ニ入ル前ノ端緒ヲ教ルナリ」と書かれている。

² 文部科学省が、文部省年報により明治前期の学齢児童の就学率を調べたところによれば、明治6年の男児の就学率は、39.9%、女児15.1%、平均28.1%、平成10年には、男児56%、女児22.5%、平均39.9%と増え、明治12年には、男児58.2%、女児22.6%、平均41.2%となっている。文部科学省「学制百年史－小学校の普及と就学状況」http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317590.htm（情報取得2014/06/17）

³ 学校教育法（昭和22年3月制定、最終改正平成23年6月）では、第22条に「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。」と明記されている。

⁴ 「子どもの発見者」として知られているルソーは、子どもには固有の時期があることを主張し、「子どもを子どもとして成熟させよ」と主張した。Rousseau, J. J. 1762. 今野一雄（訳）. エミール. 東京；岩波書店

⁵ 女性たちも、子どもと同じように取るに足らない存在とみなされ、いつでも「死んだ赤ん坊が生まれた所からより多くの赤ん坊が生まれ得た」と言われている。Schorsch, A., 1979/1992, p. 8

⁶ 『<子供>の誕生』の口絵には、居酒屋で8歳の子どもがおとなの女性と髪型からスカートまでミニチュア版とっていいほど全く同じ格好をして給仕を行う絵図が掲載されている。まさしく「小さいおとな」としてみなされていた子どもの典型的な図像としてみることができる。

⁷ Langmuir, E. は、中世から近代までのヨーロッパの子どもの受難の歴史を多くの図像から解き明かしている。

⁸ 「ケア」と「養護」は同義ではなく、「ケア」は、高齢者福祉・障害児・者福祉の分野や医療・看護の分野など、幅広く使われている概念であるが、ここでは、乳幼児との応答的な関わりを通して生理的欲求を満たしたり情緒の安定を図りながら安定した信頼関係を育てていく行為をさしており、「保育所保育指針」で使用されている「養護」と同義として扱う。

⁹ 大宮（2014）は、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」において、「教育」は、「ねらいと内容」が明確に示されているのに対し、「保育」は園側で「柔軟に」、つまり自己流に考えてもらっていいという扱いになっており、「保育」のねらいと内容が、政府にとってそれほど重要でない理由について説明している。それによると、従来厚生労働省は「養護と教育の一体的に行う場」として保育所の機能を説明してきたにもかかわらず、それをいとも簡単に投げ捨てたのは、「学校教育への準備」として幼児教育を位置づける際に企業保育所に教育を任せるわけにはいかないとする文部科学省との折り合いをつけ、規制緩和を進めるため、「教育」と「保育」を切り離したのではないかと説明している。

¹⁰ 全国乳児福祉協議会の調べによれば、この内訳は生後3カ月未満が146人、3カ月～6カ月未満が226人、6カ月～1歳未満が530人、1歳～1歳6カ月未満の赤ちゃんは551人、1歳6カ月～2歳未満の赤ちゃんは571人、2歳～3歳未満の子どもが615人、3歳～4歳未満が187人、4歳以上が60人となっている。

¹¹ 近年、発達段階論については不連続的な発達の側面よりも「発達の連続性を重視する英米の研究が量と質で世界を圧倒するようになった」（麻生，2013）結果、発達段階論研究はすたれてきたという見方もある。しかし、表象の発生過程など、領域固有性を仮定することによって発達をとらえようとするワロン（1965, 1983）やヴィゴツキー（Vygotsky, 1934/1962）の理論も再評価する研究も近年みられるようになっている。

ワロン, H. (1983). 身体・自我・社会. 浜田寿美男（翻訳）. ミネルヴァ書房.

Vygotsky, L. S. (1956/1962). 柴田義松（訳）. 思考と言語（上・下）. 明治図書.

¹² 帆足（2000）は、保育士は保育の専門性だけではなく乳幼児の生理・病気・養護の専門

性を身につけ、看護師は看護師としての専門性に加えて発達理解や保育の専門性を身につけて、相互の専門性を補いつつ、「保育看護」という専門領域を現場に確立することが必要ではないかと提唱している。帆足英一（2000）．保育看護の専門性．帆足英一・庄司順一（監修）．保育のための乳幼児養育指針．株式会社企画室．p. 16

¹³ 広辞苑第六版では、②（space）の説明としての以下のように述べている。空間とは、「時間とともに物質界を成立させる基本形式。アリストテレスなどの古代的概念としては、個々の物が占有する場所（トポス）。ニュートンは空間を物体とは独立に存在する実態とみなしたが、ライプニッツは物体間の関係にすぎないとした。カントはニュートン流の概念を採用したが、空間と時間は認識の主観的形式であるとした。」

第 1 章

¹⁴ 1773 年（安政 2 年）に永井堂亀友という人が公刊した『小児養育気質』には、自分の家屋敷や庭を改造して子どもが楽しく遊べるように工夫した話が掲載されている・

¹⁵ 江戸時代の人口統計を見ると、金沢藩、萩藩、岡山藩、若松藩、高知藩、久保田藩、盛岡藩（南部藩）とどの藩の人口調査においても、女子の人口は男子よりもはるかに少ないことがわかる（江戸時代の日本の人口統計）。

¹⁶ 1878 年、同校に保姆練習科がおかれ、保育者養成がはじめられた。練習科卒業生たちは先駆者として、大阪、仙台、鹿児島などの地方に赴任し、幼稚園普及に尽力している。明治 20 年代に入ると、幼稚園の数も増え始め、保姆練習科卒業生だけでは保姆が足りなくなってきたため、東京府教育会では 1888 年（明治 21 年）同会付属保姆練習科を開設した。これはすでに幼稚園に奉職している者を対象とした 6 ヶ月間の講習会形式のものであった。大阪では、大阪市立高等女学校に付属保姆養成所を開設している。キリスト教関係で本格的な幼稚園教員養成をおこなった最初は、1889 年（明治 22 年）10 月、神戸に創設された頌栄保姆伝習所であった。初代所長に A. L. ハウが就任し、11 月には頌栄幼稚園が開設されている。ここの学科課程は、保育法や音楽のほかに、教育学や心理学、理科などを設け、他のキリスト教関係の保姆養成所の模範となった。

¹⁷ 文部省．（1979）．幼稚園教育百年史．ひかりのくに．

¹⁸ 上笙一郎・山崎朋子．（1965）．日本の幼稚園．理論社．p. 13

¹⁹ 文部省．（1979）．幼稚園教育百年史．ひかりのくに．p. 205

²⁰ そもそも、江戸時代の日本では、子どもは、「数えて 7 歳から 14 歳」（高橋，2007）、親に連れられ寺子屋に入門し、「読み、書き、そろばん」を習ったと言われている（中江，2007）。束脩（入門料）の赤飯とお酒を持って師匠宅を訪れ晴れて筆子（弟子のこと）となった（高橋，2007）。19 世紀に入ると教育熱が高まり日本全国に寺子屋が普及したが、私塾で許認可を要しないことがかえって全体像把握を困難にしているといわれ、客観的な

総数は不明である。

高橋敏（2007）．江戸の教育力．東京；筑摩書房．

中江克己（2007）江戸のしつけと子育て．東京；祥伝社．

²¹ 留岡清男（1939）岡弘毅先生と託児所令．保育問題研究 vol. 3. no. 9. 3

岡はの中で「今日迄幾年幾十年の間苦しい経済の元に種々の困難を排して、顧みられない幼児保護のために骨折って来た民間の社会事業施設に同一又は其れ以上の資格を有して働いて居た多くの保姆はどうでもよいといふ方針」と発言し憂いている。

²² 小川（1966）は小川正道．（1966）．世界の幼児教育．320．東京；明治図書

²³ 実際には、1947年の時点で、1500か所（土方，2005）となっていた施設数が、1950年には2971か所と二倍近くに増えていることを考えると、戦後すぐの1947年から1955年までを第一の伸び率の高い時期とすべきではないかと考える。

²⁴ Thomas 他（1981）や菅原他（1999）によれば、乳児期の体内リズムの規則性や生物学的機能と、幼児期以降の注意集中性や機嫌の悪さとの関連が指摘されており、山崎他

（2008）も直接処遇職員の配置が多い施設ほど「反応の強さ」が弱くなると指摘している。

²⁵ 齋藤政子（2011）以外では、乳児院関係者による保育環境改善の実践報告などが全国乳児福祉協議会の機関紙『乳児保育』等で行われている。

²⁶ 平成17年3月30日雇児発第0330008号厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知「児童養護施設等のケア形態の小規模化の推進について」は、平成25年6月に一部改正され、乳児院の特性に合わせて夜間の就寝についての配慮が施されている。http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/dl/syaiteki_yougo_tuuchi2_021.pdf

（情報取得2014年5月11日）

²⁷ 鈴木（2006）は、「三歳児神話」は、乳幼児を持つ母親が働くこと、保育所に子どもを預けることに対する罪悪感や不安を産み、女性の生き方を制約してきたと説明している。

²⁸ 内閣府（2006）「少子化社会に関する国際意識調査報告書」では、「子どもが3歳くらいまでの間は保育所等を利用せずに母親が家庭で子どもの世話をすべきである」という意見について賛成のものが67.8%である。

²⁹ 厚生労働省中央児童福祉審議会保育制度特別部会（1963）「保育問題をこう考える（中間答申）」では、保育7原則をあげ、全体として「母親の保育責任」を強調している。

³⁰ 近藤薫樹（1969）『集団保育とこころの発達』新日本新書

³¹ 成田錠一（1970）長時間保育に関する研究Ⅰ 名古屋市立保育短期大学幼児教育研究所報7号と成田錠一（1971）長時間保育に関する研究Ⅱ 名古屋市立保育短期大学幼児教育研究所報8号では、「自主的・自立的行動の欠如」「集団内での未熟な行動」「大人への過度の依存」があるのではないかと仮説を立てている。それについて、金田利子（1974）は以下の論文の中で反論している。金田利子（1974）「“産休明け保育に子どもの発達からみて反対する理論”について」名古屋保育問題研究会編『名古屋保育問題研究』創刊号 pp. 44-47

³² 神田直子（2010）「乳児保育と子どもの発達・親としての発達」乳児保育研究会編『資料でわかる乳児の保育新時代』ひとなる書房 p. 100-101

第3章

³³ 項目はAinsworth, M. D. S. 他（1978）や遠藤（2005）、菅原他（1999）、久保田（1995）を参考に作成した。

³⁴ 最新保育所保育指針にも、「乳児保育に関わる配慮事項」や「三歳未満児保育に関わる配慮事項」の中に、「一人一人の子どもの生育歴に配慮しつつ」や「一人一人の状態の違いに応じ」などの文言が記述されており、「保育の方法」にも、「一人一人」へ配慮する

ことが明記されている。

³⁵Google 検索で「保育士マニュアル」を検索すると、716000 件がヒットし、そのうちのあるページでは、自分の子どもが通う保育園のマニュアルに「乳児は泣いても抱き上げず、目を見てだいじょうぶだよという」いうものがあつたという疑問が寄せられていた。http://detail.chiebukuro.yahoo.co.jp/qa/question_detail/q1060061745 (情報取得 2012/11/11)

³⁶登園時に家庭からお気に入りのものを子どもと一緒に受け入れる取り組みは 1990 年代に入り徐々に見られ始め、例えば、佐々木美緒子 (1997) は、紫色の母親の T シャツの切れ端を心の拠り所にして少しずつ園に慣れていく M くんの様子を報告し、子どもの安心感を生み出す環境づくりについて述べている。このように家庭から持ってきたお気に入りのものは、「移行対象」(井原, 2009) と呼ばれ近年注目されている。

³⁷佐分利敏晴・佐々木正人 (2004) は、E. J. ギブソンのアフォーダンス理論を引用しながら、アフォーダンスを「動物が行動する時に利用可能な環境中にある資源、価値や意味」と述べている。子どもは、環境からある意味を受け取り、その意味を理解し利用することを通して、自分の行動を変化させているとも考えられる。

第 4 章

³⁸世界的にも、発達にふさわしい質の高い保育が子どもの発達を促すことは一般的に認識され、近年多くの報告がある。NICHD Early Child Care Research Network. (2000, July/August), Jeanne Brooks-Gunn, Wen-Jui Han, & Jane Waldfogel. (2002, July/August)

³⁹複数の対象にアタッチメントを形成することはマルティプル・アタッチメントと呼ばれている。(斎藤晃, 1991)

第 5 章

⁴⁰倉橋惣三は、「幼稚園というところは、・・・先生が自身直接に幼児に接する前に、設備によって保育するところ」とのべており、それについて土方弘子は、『保育所保育指針』及び『幼稚園教育要領』における物的・空間的環境は、「倉橋惣三が保育者の思いを“物に潜ませる”とした“施設・設備”に近い」と述べている。また、白石淑江は、スウェーデンの保育所では、「環境は第三の教育士」と呼ばれており、保育者が「子どもと環境をつなぐ多様な役割を果たすことが期待されている」と紹介している。

⁴¹次の視聴覚教材を引用した。高野陽・森眞里 (2003) . 2 歳児の並行あそび (視聴覚教材) . 保育ゼミナールー語り合い学びあう保育の世界第 2 巻子どもの遊びを探る. 新宿スタジオ

付記

本研究は、修士課程から続けてきた 30 年にわたる 3 歳未満児保育に関する理論研究と実践研究をまとめたものですが、学位請求論文としてここに提出することができましたのは、主査の岡本富郎先生、副査の垣内国光先生、千葉大学の伊藤葉子先生、東京学芸大学の倉持清美先生のご指導ご鞭撻のおかげです。衷心より感謝申し上げます。また、調査にご協力くださった保育園、乳児院の先生方、修士論文のご指導をいただいた金田利子先生に心より御礼申し上げます。