
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 —

齋 藤 政 子

1. 問題と目的

1-1. 生活の場としての乳児院の保育

3歳未満児の生活の場は、家庭のほかに、保育所や乳児院が考えられる。保育所入所児は、基本的な生活の場を家庭におきながら、日中保育所で過ごす。乳児院入所児にとって基本的な生活の場は乳児院である。したがって乳児院の生活環境も、保育所と同様、入所児童の安心感・安全感を保障する場所であるだけでなく、適切な遊びを提供し発達を促す場所であることが求められる。

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¹。それは、乳児院が、新生児、病虚弱児、障害児、被虐待児を多く預かる関係上、看護学を理解する必要があることと関連している。しかしながら、現実的には、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」（潮谷義子，1996）という声あるように、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（庄司順一：2008，二木武他：1981）。

第二次世界大戦後の欧米でホスピタリズムが問題とされ、Bowlby（1951）が、施設児のさまざまな発達上の問題を、母性的養育の不足によるものと指摘したことは、ある意味で、日本の乳児院の人的環境整備を進めたともいえる。少しずつ、一人ひとりの乳児に丁寧にかかわることの重要性が理解されるようになり、乳児院の職員基準も、1964年には、それまでの直接処遇職員1に対し児童3だったのが、1対2.5に増員され、さらに1976年には1対1.7と徐々にではあるが改善されている（児童福祉施設最低基準）。

乳児院保育は、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：1993，1998）²。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、すでに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」という担当養育制を取り入れる乳児院が76%を越しており、近年は乳児院の養育の基本となっている³。子どもの声を代

弁する身近な人が必ず存在するということは、発達保障の観点からだけでなく、権利擁護の観点から見ても重要である（山屋春恵：2000，かながわの児童福祉事業史編纂委員会：2005）。

1-2. 3歳未満児保育における心理的拠点と本研究の目的

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⁴。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だらう。

筆者ら（1997）は、ある乳児院における縦割り保育の取り組みを対象に、乳児を取り巻く人間関係や心理的拠点形成のあり方について分析した。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に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、乳児室と幼児室にわかれてすごしていたきょうだいを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。取り組む前は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れるわけではなかった。このように特定の愛着対象者とのかかわりの量や質を大事にしながら、場に応じネットワークを作りつつ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いふことが実践的にも確認されてきたといえる⁵。

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、さらに子どもの主体形成を促すためには、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としての保育環境の改善に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。

2. 方法

2-1. 対象と手続き

対象：神奈川県A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。

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、室内の間取りは表1、図1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そうと、2006年度から日中のみの小規模ダイケ

表1 保護機能を安定的に保障するための保育実践

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）

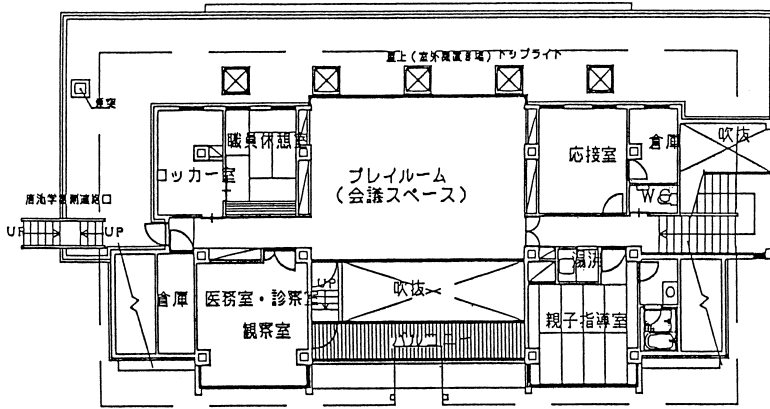


図1 本体2階 平面図

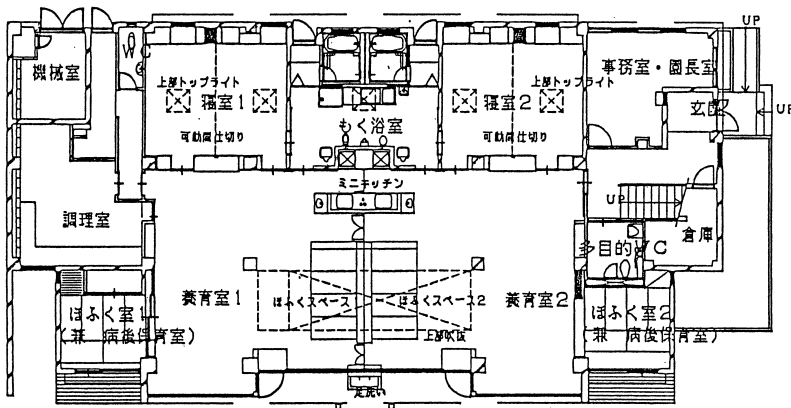


図2 本体1階 平面図

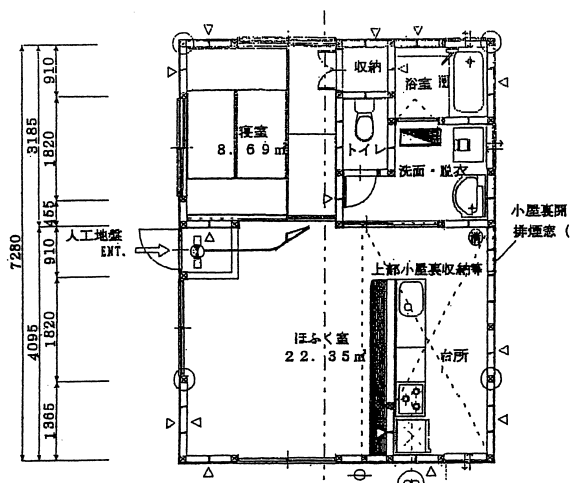


図3 小規模グループケア室 平面図

2007年度からの勤務体制(一日8時間)

らら		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
宿直	前日17:00-8:45															
b	8:00-17:00															
c	9:00-13:00															
d	14:00-18:00															

るる(夜勤)		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A	0:05-8:15															
B	6:30-15:30															
C	7:20-17:00															
D	8:30-17:40															
E	9:00-18:30															

ぼぼ(宿直)		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
宿直	前日17:00-8:15															
B	6:30-15:30															
C	7:20-16:20															
D	8:30-17:40															
E	9:00-19:30															
F	16:00-0:10															

るるぼぼは一日おきに交替して上記勤務体制をとる。

2006年度までの勤務体制(一日7時間50分)

るる/ぼぼ(3交替)		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A	0:10-8:30															
B	6:30-15:20															
C	7:30-16:20															
D	8:30-17:40															
E	9:00-18:00(18:30)															
F	15:50-0:10															

図4 2006年度までと2007年度以降の勤務体制

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2010年10月現在は都合によりデイケアのみ)2006年度までの勤務体制、2007年度以降の勤務体制は図4の通りである。

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。

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。

3. 結果と考察

3-1. 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2にまとめた。

乳児院本体は、「るる」と「ほほ」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2DK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。

また、小規模グループケアに対する職員からの聞き取りによって得られた指摘は以下の通りである。

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、安心感のある生活になった。
3. 子ども同士で様々な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増加した。
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、ゆとりとはさみやのりを使った遊びが展開できた。（後述のエピソード7）

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

表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あるが、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場所にあるために、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	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ブをかぶってあがってきた子どもを受け止めて着替えを手伝う。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。	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。
遊び	天気の良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だて・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。	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のため、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。
お手伝い	1歳後半の“子どもはゴミを捨てる”、“洗濯機のところに自分の服を入れる”などの姿もみられる。	洗濯機に汚れ物を入れるだけでなく、自分のおわんを流しに置きに行く、知っている食材をみつけて持ってくるなどの姿がある。

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2および観察・聞き取りを通してわかっ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、以下のようになった。

- 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が、体験的に理解できる（「生活を再生産する活動の理解」）。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。
- 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（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（生活動線の整理と減少）。
- ⑤保育内容では、1、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（1、2歳児の道具の理解と使用）。

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。

3-2. データから得られたエピソードとその考察

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な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。ハンガーに手をのぼしたので「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ます。「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。ズボンは少しずらずと自分で座って

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げようとするが、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、ありがとう」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ツとイチゴだよ」「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ツ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も持って行くこうとする。「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。「ほんとか。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」

小規模グループの子どもは、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て、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Chi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前に、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、Chiのね」と確認し、Chi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、観察中の保育でも、保育者が、丁寧に意味づけしている場面がよく見られた。

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という行動は、友だちの服を入れてあげることもより、より多くの満足感が得られるようで、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。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だろうか。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、共同作者や行動モデルとしての役割を果たしている。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のではないかと考えられる。

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きて、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、特定の子ども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す、ぐずって呼ぶということがなく、目を覚ましても心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3である。なお、担当保育者への愛着の質や保育者—子ども関係・子ども—子ども関係の質については、前提として重要であることを踏まえながら今回は分析対象としなかった。

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、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、本体施設の観察データから抽出されており、ある程度の子どもの存在することが、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。

表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	同じ事をやってみようという気持ちを受け止め、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 (ぼぼ)	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 (ぼぼ)	ビニールクロスをとたみたい、「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、ビニールクロスをと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)	自分が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

3-3. 主体形成を支える保育環境

小規模グループケアでは、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などが子どもからよく見える。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養育方法であるといえる。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、**生活の主体を形成すること**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、本研究では事例として取り上げられなかったが、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、**遊びの主体を形成すること**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ルームの整備などが必要になってくるだろう。

もちろん、環境改善だけで主体形成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、子どもの主体形成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. 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生活環境のカテゴリとして、「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、生活が当たり前に戻されていることを認識しながら実際に見通しつつ、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くことの他に、子どもにとって心理的拠点となるかどうか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「自分がわかるということ」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、これからの検討課題である。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。

注

- ¹ 児童福祉施設最低基準第三章第21条に以下の文言がある。「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。）をもってこれに代えることができる。」
- ² この点で、金子（1996）の述べるように、「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」実践が、乳児院関係者自らの手によって行われてきた実績は大きい。（金子龍太郎，1996）。
- ³ 1971年には仙台乳児院（現丘の上乳幼児ホーム）で実施されている。担当養育制の内容は、①一人の養育者が2,3人の乳児を担当して、その乳児の入所から退所までの間、一貫して養育を行い、観察や記録の責任を行うこと、②担当児へのかかわりを意識的・無意識的に増やすこと、③勤務時間外に担当児と外出・外泊をして、1対1の接触と社会経験の機会を与えることなどがある。参照：全国社会福祉協議会・全国乳児福祉協議会(2009) 乳児院養育指針、(佐藤よしみ, 1991)。
- ⁴ 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)
- ⁵ 複数の対象にアタッチメントを形成することはマルチプル・アタッチメントと呼ばれている。（斎藤晃, 1991）

付記

本研究は、平成21年度から文部科学省科学研究費（課題番号21500714）の研究助成を受け行っている「乳幼児の心理的拠点形成と保育環境に関する研究」の一部である。本研究にご助言・ご協力いただきましたA乳児院のみなさまに、記して感謝申し上げます。

文献

- Bowlby, J.(1951). Maternal care and mental health, WHO.Monographs 2, 黒田実郎(訳)(1962). 乳幼児の精神衛生. 岩崎書店.
- 二木武他(1981). 乳児の行動発達と保育看護. 川島書店.
- Jeanne Brooks-Gunn, Wen-Jui Han, & Jane Waldfogel.(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.
- 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-かながわ・児童福祉事業の軌跡-. 社会福祉法人神奈川県社会福祉協議会
- 金子保(1994). ホスピタリズムの研究. (P132). 川島書店
- 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), pp.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-. (p13). 金子書房
- 金田利子・諏訪きぬ・柴田幸一(編著). 母子関係と集団保育. 明治図書.
- 厚生労働省 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
- 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.
- 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. 福村出版
- 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
- 斎藤政子(1993). 乳幼児の見通し能力の形成に関する研究(1) -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
- 斎藤政子(1994). 乳幼児の見通し能力の発達に関する研究-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回大会論文集
- 斎藤政子(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回大会論文集
- 斎藤政子他(1997). 乳児院における縦割り保育実践の検討. 湘北紀要第18号 pp.87-100
- 潮谷義子(1996). 21世紀の子どもを育む家庭福祉支援システム. 社会福祉研究. 67, (pp.54-55). 財団法人鉄道弘済会.
- 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, (pp.14-15). 資生堂社会福祉事業財団.
- 庄司順一(2008). 保育の周辺-子どもの発達と心理と環境をめぐる30章. 明石書店.
- 全国社会福祉協議会・全国乳児福祉協議会(2009). 新版乳児院養育指針.
- 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-神奈川県の新しい取り組み-. 中央法規