

乳幼児期に培われる「生きる力」に関する研究

—— 地域社会に根ざす保育所のあり方について ——

源 証香

はじめに

家庭・地域・学校いずれの教育においてもその核となる基本方向として「生きる力」が謳われて久しい。1998年の幼稚園教育要領で「生きる力」の基礎を培う教育が求められ、個々人の将来を生き抜くための力として幼児期に育てておかなければならないことについて、具体的教育方法が積み重ねられてきている。一方で、保育所においては、2008年の保育所保育指針改定によって、ようやく「生きる力」の概念が盛り込まれた。0歳～2歳における「生きる力」を培うための具体策については、まだ明確になっていない。また、乳幼児教育における「生きる力」を考える際には、倉橋のいう、今この瞬間を生きている「幼児のいきいきしさ」¹がどのように捉えられ、保障されていくかといった視点が語られていないという問題もある。そこで本稿では、乳幼児期における「生きる力」の位置づけと、それを実現するための具体策について検討することを目的とする。その際、筆者の保育士としての保育所での実践事例や、地域での活動を積極的に進めている保育所での実践例など、具体的な例を資料としながら論じることで、今後の保育所実践に繋がる具体策を探りたい。ただし、実践例のみで論じることは、個別的な推察に終始してしまう可能性もあるので、家庭教育の現況に関わるアンケート調査の結果や、現在、国で進められている子育て支援対策の体制などについても、合わせて検討する。

I 乳幼児期に培われる「生きる力」を考える

1 「生きる力」の定義と捉え方

(1) 「生きる力」の定義

中央教育審議会（1996）において、「生きる力」をスローガンとした教育の基本的方向が定められた。「生きる力」とは、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力のことであり、自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性とたくましく生きるための健康や

体力と定義付けられている。教育のねらいは、変化の激しいこれからの社会を生き抜く力を育てることにあり、社会の変化に的確かつ迅速に対応する教育が必要であることが述べられている²。幼稚園教育については、この考え方をふまえ、既に1998年の幼稚園教育要領改訂において、生きる力の基礎を培うという基本方針が打ち出された³。

その後、認定こども園制度の創設など、幼稚園教育と保育所保育の一元化を目指す経緯があり、2008年の保育所保育指針改定では、保育所の保育においても「生きる力」について明示されることとなった。具体的には、乳幼児期が生涯にわたる生きる力の基礎が培われる時期であること、身体感覚を伴う多様な経験が積み重なることにより、豊かな感性・好奇心・探究心・思考力が養われることなどが述べられている⁴。保育所保育においても、「生きる力」という視点が盛り込まれたことは、注目に値すべきことである。

(2) 「生きる力」をどのように捉えるか

中央教育審議会（1996）で定義された「生きる力」の事柄を、一人ひとりの子どもが身につけ、変化の激しいこれからの社会を生き抜いていく力を育むことは重要である。しかし、ここでいう「生きる力」は、あくまでも将来のための「生きる力」であり、今を生きている子どもたちの姿が捉えられていない点に問題がある。

2006年改正の教育基本法において新設された第十一条では「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることにかんがみ、国及び地方公共団体は、幼児の健やかな成長に資する良好な環境の整備その他適当な方法によってその振興に努めなければならない」と謳っている⁵。また、2008年の保育所保育指針改定に伴う解説書では、「子どもたちは遊びや生活を通し、今を充実させながら、生涯にわたって主体的に生きていくために必要な力の基礎を養っている」と述べられている⁶。「生きる力」は生涯にわたって必要であり将来の為の力であるが、それは、現在の「生きる」ことが保障されてはじめて身につくものであり、育つものであるといえるだろう。

臨床心理学の立場から勝俣（2000）は、健康な子どものコンピタンスcompetence（能力、資質）は、身体的コンピタンス・社会的コンピタンス・生活コンピタンス・認知的コンピタンスという構成であり、そのいずれに対しても重要な核が、情緒安定の基本的要求である3A（愛情・受容・承認）が充足され、十分に安定されることであるとしている。また、「生きる力」とは、単に「生きる(live, exist)」ことではなく、「生き抜く(survive)」力、「建設的に生きる」力であるとし、意志・意欲、忍耐力、努力、言語的理解力、言語的表現力が必要と提唱している⁷。保育所保育指針解説書では、生きる力を培うための具体策として、①乳児期からスキンシップなど体が触れ合う関わりを通して心地よさを味わうこと、②十分に身体を動かし、諸感覚を働かせた多様な活動を生活や遊びの中で経験すること、③興味や関心を育て、思考力や認識力の基礎を培うことを挙げているが、勝俣の論は、それらと共通する点が大きい⁸。つまり、「生きる力」を捉えるということは、今、この瞬

間を「生きている」子どもを捉えていくことから始まることであり、乳幼児期においては、愛情を受け、受容され、ひとりの人間として認められることが大切なのである。そのような乳幼児期があるからこそ、生涯にわたって自ら生きていく力が培われるのである。

2 乳幼児の「生きる力」とは

では、実際にはどのような形で乳幼児は「生きる力」を培っていくのであろうか。前節で捉えた視点を基軸に、保育所での保育実践から論じていくこととする。なお、以下に示す事例は、筆者が保育士として保育所に勤務し保育をしていた際の、実践記録の一部である。

(1) 乳児期の「生きる力」：1歳児 5月（2歳児0ヶ月）の事例から

母子家庭でしつけを厳しくされてきたAは、入園当初、全くの無表情であった。男性に対しても異様なまでに緊張感を持っており、保育園への来客は勿論、送迎時に出会う他の父親達を見て大泣きするほどであった。登園が一番早く、送迎の祖母からなかなか離れられず、声が枯れるほど大声をあげる。他の子と遊び方も異なり、おもちゃを握り締めたまま動かないことが多く、友だちにも全く興味が無い。保育者が抱きしめようとしても、手の下からすり抜けてしまったり、抱っこされたことが無いのではと思うほど全身に力が入り伸びたままだったりする。午睡もなかなか寝付けず、少しの物音で起きぐずりが激しい。職員全員で声を掛け、頬擦りしたり、抱っこしたりしていこうと共通理解をし、まずは、Aが安心できるようなかわることとした。この日も登園時、祖母の足元にしがみつき大声で泣くAを、保育者が抱きかかえ、「ごめんね、おばあちゃんの方がいいね」と話しながら祖母の車を一緒に見送った。保育者が「今日は、Aくんと一緒にお散歩に行きたくて早く来たの、先生と一緒に散歩行ってくれる？」と聞くと、Aは泣き止み顔く。事前に電車の通過時刻を調べておき、合わせて電車を見に行くことにした。途中、保育者が草笛を吹いて見せると、Aの頬が動く。さらに“高い高い”をすると、やっとAが笑った。電車に見える公園まで“高い高い”を繰り返して続けると、Aの緊張がほぐれたようで、保育者に抱っこされる体勢になってきた。遠くから聞こえる電車の音に、Aは「あーっ」と嬉しそうな声をあげ、保育者と目が合う。保育者が「電車の音だね」と言うと、しっかり音のするほうを見て「しゃ（電車）、しゃ」と声をあげる。電車を見送るたびに、声をあげ喜ぶ。保育所まで抱っこして帰り、保育室で降ろそうとすると、初めてAが降ろされることを嫌がった。そこで保育者はAが降りるといふまで抱かせてもらうことにし、朝のおやつ、昼食、トイレ、午睡、を抱っこして過ごした。この日、入園してきて初めて、午睡で一度も目覚めることがなかった。

Aは、この日からだんだんと心を開いてくれるようになり、9月には、複数の保育士に

抱っこされるようになった。また、久々の登園で母親との別れを嫌がって泣いているBの頭をよしよしとなでたり、隣に座って遊んでいたCへおもちゃを貸したりするなど、友だちへの関心も見られるようになった。このように、乳児期においては、十分に愛され、可愛がられ、今、この瞬間を充実させ、心地よさを感じることによって、初めて他を意識し、他を受け入れることに繋がっていく。保育所保育指針解説でも、「乳児期からスキンシップなど体が触れ合う関わりを通して心地よさを味わうこと」が大切であり、「子どもたちは遊びや生活を通し、今を充実させながら、生涯にわたって主体的に生きていくために必要な力の基礎を養っている」ことが挙げられているように、この瞬間を受け入れられず、充実した生活を送ることが出来なかったならば、「生きていくために必要な力の基礎」が揺らぐこととなる。また、保育所ではAの祖母や母に対しても、保育中の出来事を詳しく伝え、母親の大変さを全職員で理解していくことに努めた。9月には、Aの母から「今まで母子家庭だと絶対思われぬように片意地を張って生きてきたような気がします」「こんなにみんなの先生方からよくして頂いて、Aは幸せです。本当によかった」と泣きながら相談があった。子どもの育ちが保障されることで、子どもだけでなく、保護者の安心へと繋がる。

(2) 幼児期前半の「生きる力」：4歳児7月の事例から

クラス全員で鬼ごっこ遊びをすることの面白さを感じ始め、数時間続くようになった時期である。園庭の先にある田圃の地主より遊んでよいとの許可をもらい、使わせてもらうことになった。子ども達は登園時から期待しており、Dは登園してすぐに、「先生、今日は何だか良い日だから、ピン留め着けて来たの」と指さして見せる。給食はいつも子ども達が苦手としていた煮物であったが、午後から遊ばせてもらう話で盛り上がっていたこともあり、気がつく全員がきれいに食べきっていた。午後、一目散に田圃へ行き、早速鬼ごっこが始まった。園庭と違い広い敷地のため、一番足の速いEが鬼になっても、なかなかつかまらない。それも楽しさの要因となり、みんな嬉しそうに大きな歓声をあげ、走り回る。土が柔らかく、また、草があることで、意図的に転ぶ面白さを感じている子もいる。特にFはいつも静かであるが、転んだときにわざとオーバーアクションをする。2時間ほど継続して遊び、笑顔と笑い声の中、誰からともなく肩を組みあい保育室へ戻る。その後、おやつ準備の最中も、次はいつ田圃で鬼ごっこをしようかという相談が聞かれた。遊びの中でのFの様子を思い出して楽しそうに笑い、会話する姿もあった。そんな中、突然Dがそわそわしだし、表情が硬くなった。最初は、なかなか理由を口にしなかったが、保育者がやつとのことで理由を聞くと、ポケットに入れたピン留めがないとのことだった。周りの子ども達も驚き「カバンに入っていない?」「ポケットをもう一回見てみて」と探し

始める。保育室の隅々まで探すが見つからず、田圃に行ってみようということになった。草をひと株ひと株かき分け、顔を地面に付けるようにして探している。Eが中心となり「みんなで一歩ずつ歩きながら探そう」と、一歩進んでは立ち止まり、「そっちにある?」「ないみたい」とそれぞれが声を掛け合っている。途中Dが「もういいよ、もう無いと思う」と言うが、「みんなで探せば絶対に見つかるから」「そうだよ、目がいっぱいあるからね」「うちのお母さんはお迎え遅いからまだまだ探せるよ」とDに伝える。Dも安心し、また探し始める。迎えの保護者が来ると、それぞれ「今日見つからなかったら、明日も探そうね」「ごめんね、早く帰るけどみんな宜しくね」と声をかけて帰っていく。子ども達の必死さが伝わったのか、一緒になって探してくれる保護者もいた。この日は見つからず、翌日も朝から探すが見つからない。給食の時間、Dが保育者に「みんなに伝えたいことがある」と耳打ちする。Dは皆の前に立ち「みんなどうもありがとう、お父さんに買ってもらった大事な、大事なピン留めだったから、見つからなくて悲しいけど、でもずうっとみんなで探してくれてありがとう」と伝える。聞いていた子ども達も「まだ探せばあるかもしれない」「見つけられなくてごめんね」などと返している。

幼児期には、集団で遊ぶ中で生まれる連帯感があり、友だちと共通した目的を持ち、一人ひとりが満足するまで遊び、共に楽しさを共有していく中で育っていくものがある。Dは初め、鬼ごっこ遊びの余韻の中で、ピン留めを無くしたことを言いづらかったのだろう。しかし、ピン留めの無くなったことを知った幼児は、おやつを食べるのを止めて探し、Dがもう探さなくてもいいと言っても、Dの気持ちを察して数日に渡って探してくれた。友だちの気持ちをまたDは感じ、感謝を言葉にした。Dは、卒園式の際、「私が保育園で一番嬉しかったのは、みんなが私の無くした黄色いピン留めを探してくれたことです。みんながおやつも食わずに探してくれて、私がもう探さなくていいよと言ったけど、それでもみんなで探せば見つかると言って探してくれました。本当に嬉しかったです。だから、私は一番大切にしている物は、遊ぶときには必ずカバンにしまっておくようにしています。みんな、あの時はどうもありがとう、私も困った人がいた時は、助けてあげられる人になりたいです」とみんなの前で話した。さらに、Dが小学6年生となり、保育所の夏祭りに参加してくれた際には、田圃を眺めながら「まだ、この田圃の中にピン留めがあるのかな。私、ここの保育園でよかった」と話してくれ、今なお、大切な思い出として残っていることがわかった。事例のように「十分に身体を動かし、諸感覚を働かせた多様な活動を生活や遊びの中で経験すること」⁹で生きる力は培われていく。共有の目的を持ち、楽しさを共有するからこそ、問題が起きたときにみんなで解決していこうとする力が育つ。そのような力は、集団生活の醍醐味のひとつであり、幼児期の集団生活の中でこそ培われる力である。

(3) 幼児期後半の「生きる力」：5歳児9月の事例から

Hは、幼い頃より何でも出来ることの方が多く、友だちが出来ないことについての理解が難しい一面があった。また、4月当初、臭いのは嫌だからと飼育活動をしないと張り切る姿もあった。他に対する優しさを育てたいとかかわることで、保育者と一緒に動物の世話をしたり、友だちの欠席について関心を持つたりするようになってきた。一方のGは知的な面で心配があったが、Hに憧れ、文字に対して興味を持ち始めたところであった。このような実態を踏まえ保育者は、2人と一緒にノートと鉛筆を買いに行くことにした。2人ともそれぞれに好きなノートと鉛筆を買い、早速、何を書くかについて話している。この時Gは何か言いたそうにするが、Hが嬉しそうに話し始めるので、なかなか言い出せない。Gの家まで来ると、やっと「私ね、字、書けない、どう書いていいかわからない」と絞り出すような声で呟く。驚いた様子のHだったが「ひらがながわからない？私わかるから教えてあげる」と、Gのノートに『いるか からす すずめ』と書き、いるか、からす、すずめの簡単な絵も横に描く。「少し難しいかな？でもね、ゆっくり、ゆっくり見て書いたらいいからね」と笑顔でノートを差し出した。Gは嬉しそうに頷き、何度もふり返りながら帰って行った。翌日もノートを胸にしっかり抱いて登園する。Hの姿を見つけると、走って行ってノートを見せている。1枚ぎっしり書いてあり、初めの半分は読みづらいが、最後の方ははっきり読み取ることが出来る。Hは「頑張ったね、今日は何の字がいいかな」と『めだか かに にんぎょう』と書いて渡す。この日以降、Gの楽しい宿題が始まった。

町立体育館を貸しきって行う運動会に向け、ラインを子ども達で測る事になる。園庭よりはるかに広い場所であり、何度も失敗しながら、目測ではなくきちんと巻尺で測らないとだめだと案が出た。体育館の中心から1メートルずつ読み上げていく子、それを見て確認し領く子、印をつけていく子がおり、Gも保育者とHの近くについて、読み上げを真似ている。IやJが驚いたように「Gちゃんわかるの」と尋ねるとGは「ちょっと難しいからわからないけど、でも、ここにいたい」とHに微笑みかける。Hも微笑み返し「もっとゆっくり読もうか」と提案する。GやHのやり取りに、他の子どもも微笑む。体育館の中心から同じ長さのところへ印を付け、チョークで書いていくが、いびつになる。みんなが考え込んでいると、Gが「お兄ちゃんの運動会に行ったら三角のこんなのがいっぱい並んでた」と話す。Hは、Gの言う“こんなの”が分かったようで、「Gちゃんすごい、それ、それいいよ」と走ってカラーコーンを持ってくる。数人でトラックの円形に並べていくのを見て、他の子ども達も一緒に並べ出す。3人が2階へ上がり「Kくんのはもっと右、右」と合図を出し始め、やっと形になる。それからラインテープで縁取りをして完成すると、全員が2階へ上がり、確認する。歓声と共に出来上がったばかりのトラックに、全員が大の字になって寝そべった。

保育所保育指針解説書では、生きる力を培う具体策の一つとして「興味や関心を育て、思考力や認識力の基礎を培うこと」を挙げている¹⁰。5歳児は、様々な事に興味や関心を持つが、一方で、保育者が意識して興味や関心を育てようと働きかけることも多い。いろいろな失敗を含む多くの体験から、思考力や認識力の基礎を培うことに他ならない。中央教育審議会答申では、「子供たちの感動を覚え、疑問を感じ、推論するなどの過程を大切にされた指導の重視」が謳われているが¹¹、遊びの中で子どもたちの「発見する喜び」や「創る喜び」を捉え、生活の中における必要感を刺激していくかが重要な鍵であり、集団生活の中でいろいろな案が飛び交う中で、「科学に関する興味・関心を高め、子供たちに科学的なものの見方や考え方などの豊かな科学的素養を育成」¹²することができると考えられる。

また、事例(2)、(3)のように、「生きる力」とは、ただ単に個人の能力だけを指すものではないことがわかる。共に生活し、共に遊ぶ中で、他者への思いやりや、他者と共存する心地よさを感じ、他者を受け入れ、認めていくという力が「生きる力」ではないだろうか。

II 乳幼児の「生きる力」を培う地域生活の現状

1 乳幼児の「生きる力」を培う家庭教育

(1) 乳幼児の「生きる力」を培う家庭・地域社会とは

「生きる力」が定義付けされた1996年の中央教育審議会答申では、「生きる力」をはぐくむ視点の一つとして、学校・家庭・地域社会の連携やバランスを挙げている。特に、子どもの教育や人格形成に対し、最終的な責任を負うのは家庭であり、家族との触れ合いを通じ、「生きる力」の基礎的な資質・能力を育成する全ての教育の出発点は、家庭教育にあるとしている。さらに、家庭教育の充実のためには、父親が家庭教育に対する責任をもてるよう企業へ協力を呼びかけるなど、社会全体の条件整備を要請している¹³。つまり、家庭を「生きる力」を培う教育の原点とし、その家庭教育が成立するためには、地域社会の役割も大きいというわけである。尚、教育基本法においても、第十三条で、「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、(中略)相互の連携及び協力に努めるものとする」¹⁴と規定されている。

(2) 家庭教育の現状：母親の孤立化

乳幼児の「生きる力」を培う上において、家庭はその核となる場であるが、その実態はどうなっているかを調べてみると、地域社会において各家庭の連携が年々困難になってきている状況がみえてきた。母親の「子育てについての話し相手の有無」を1980年と2003年とに比較した調査報告がある(図1)。生後4ヶ月、10ヶ月、1歳半、3歳半と子どもの成育

にあわせて「話し相手が数名，1～2名，いない」を見たものである。大阪府と兵庫県と府県は違っているが20年あまりの間に子育てについて相談する人がいない割合が三分の一前後と急激に“親の孤立化”が進んでいるのに驚かされる。親の孤立化は，直接的要因として，乳幼児の他者への関わりに大きな影響を及ぼしていると言える。

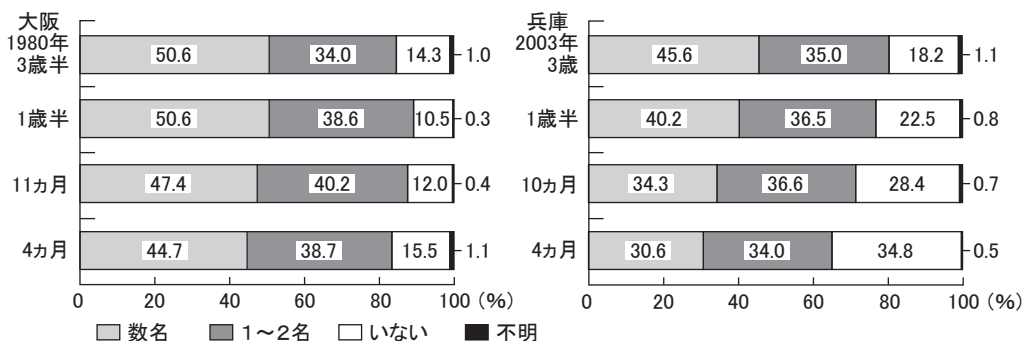


図1 子育てについての話し相手の有無 (1980・2003)

出典：恩賜財団母子愛育会・日本子ども家庭総合研究所編「日本子ども資料年鑑」中央出版 p.20 2007

(原著：原田他「児童虐待を未然に防ぐためには，何をすべきか」日本子どもの虐待防止研究会『子どもの虐待とネグレクト』2004)

2007年に東京都K市周辺地域の0歳～5歳の母親を対象として実施した「育児・子育て調査」では、「家庭や近所でふだん遊ぶ友だちの数は何人くらいか」(表1)という問いに「1～3人」，「ほとんどいない」という回答が，0歳から5歳を通して66.9%であった。3歳未満児(0～2歳児)69名で眺めてもほぼ同じ66.7%(46名：内訳「1～3人」20名，「ほとんどいない」26名)であった。

表1 家庭や近所でふだん遊んでいる友だちの数

	0～5歳児合計		3歳未満児合計		0歳児		1歳児		2歳児	
	256名		69名		12名		24名		33名	
	実数	%	実数	%	実数	%	実数	%	実数	%
ほとんどいない	53	20.7	26	37.7	8	66.7	8	33.3	10	30.3
1～3人	118	46.1	20	29.0	3	25.0	8	33.3	9	27.3
4～6人	67	26.2	20	29.0	1	8.3	6	25.0	13	39.4
7～9人	7	2.7	2	2.9	0	0.0	1	4.2	1	3.0
10人以上	11	4.3	1	1.4	0	0.0	1	4.2	0	0.0

出典：白梅学園大学佐野ゼミナール「育児・子育て調査」2007年7月実施

調査対象は白梅学園大学周辺地域在住0歳から5歳の子をもつ母親256名の回答

また「母親が子どもを連れて遊びに行く家は近所にあるか」(表2)という問では、「1～2軒」(44.1%),「まったくない」(25.4%)の双方をあわせると実に69.5%であった。0歳から5歳児を持つ母親の近隣での交友関係の乏しさが浮かび上がってきた。さらに、3歳未満児を持つ母親に限定すると、78.3%に達しており、実に狭い近隣関係であることが分かる。

表2 母親が子どもを連れて遊びに行く家は近所にあるか

	0～5歳児合計		3歳未満児合計		0歳児		1歳児		2歳児	
	実数	%	実数	%	実数	%	実数	%	実数	%
ない	65	25.4	22	31.9	5	41.7	6	25.0	11	33.3
1～2軒ある	113	44.1	32	46.4	7	58.3	11	45.8	14	42.4
3軒以上ある	77	30.1	15	21.7	0	0.0	7	29.2	8	24.2
NA	1	0.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0

出典：表1に同じ

二つの調査結果のうち、3歳未満児にしぼってクロス集計してみると、子どもが遊ぶ友だちが「ほとんどいない」「1～3人」という家庭の母親の大半が、子どもを連れて遊びに行く家が「ない」「1～2軒」という実情があり、特に、友だちが「ほとんどいない」家庭の母親は近所で遊びに行く家が「ない」場合が多い(表3)。

表3 3歳未満児をもつ母親の近隣関係(実数)

		子を連れて遊びに行く家の数(表2参照)		
		ない	1～2軒	3軒以上
近所で遊ぶ友だちの数 (表1参照)	ほとんどいない (26名)	15名	9名	2名
	1～3人(20名)	6名	12名	2名

3歳未満児は特に親に伴って他と接することが中心である。母親の近隣関係の成り立ちの度合いと、子どもの他との関係の成り立ちの度合いとは、特に年齢が低い段階において相関関係にあることを如実に表している。

さらに、3歳未満児をもつ母親のうち子どもを連れて遊びに行く家が「ない」と答えた22名(表2参照)の近隣の方々との付き合いの深度をみると、「会えば挨拶をする程度」「立ち話をする程度」「ほとんど付き合いがない」にすべて集約されていた。

以上の結果から、家庭教育の主たる担い手である母親が、孤立化している現状を捉えることができる。乳幼児における他者との関係の育成は、親と行動をとるなかから培

われていくとするならば、親の近隣関係や仲間づくり、友だちづくりをどう支えるかという課題は重要なことであるといえる。

同じくK市周辺地域での調査では、「子どもをうまく育てていると思うことがどの程度あるか」の問いに対し、「あまりない」との答えが3歳未満児の母親全体で27.6%であるのに対し、「子どもを連れて遊びに行く家がまったくない」と答えた22名では40.9%と、その割合が高くなっていった。母親の孤立化は、育児上の不安をもたらすが、先に1980年と2003年の調査比較でも見られたように、乳幼児を抱えた母親と子どもたちの問題は決して今に始まったことではない。母親の孤立化は、ひいては乳幼児の孤立化に繋がる問題である。このような現状をふまえ、「生きる力」を培う教育の出発点である家庭教育をいかに支えていくかを、早急に検討していかなければならない。

2 家庭教育を支える保育制度の現状と課題

(1) 子育て支援の体制

2007年度の就学前児童(0～5歳児)全体で状況を見ると、保育所入所児の割合は30.4%、幼稚園在園児の割合は25.7%であり、これ以外の43.9%の乳幼児が家庭等で過ごしていることになる。また、0歳児に至っては保育所入所児が7.8%、家庭等で過ごす乳児が92.2%である。1・2歳児においては、保育所での保育を受ける割合がやや増加するものの(保育所:26.8%、家庭等:73.2%)、0から2歳児までの子どもたちの多くが家庭等で過ごしていることがわかる¹⁵。

先のK市周辺の調査では、「子育てをしていて手助けが欲しい事柄(複数回答)」を聞いたところ、「自分(母親自身)が病気の時」と答えた母親が、3歳未満児をもつ母親の78.3%、0～5歳までの母親全体でも76.6%に達していた。また、2005年に東京都三鷹市の私立保育所で行われた地域子育てニーズ調査でも、自由記述として最も多かったのが「病児・病後児保育の施設を増やしてほしい」といった声であった¹⁶。家庭教育を支える施策として、多くの自治体では、子どもが病気の際の「病児・病後児保育」、「長時間の預かりや一時保育」、親の急病や出産時の「緊急一時保育」といった保育事業が一般的である。加えて「子育て・育児相談」や「園庭開放事業」といったものも行われている^{補1}。こうした施策が、家庭のニーズに応じた方向性であることは確かであるが、実際には十分な実施には至っていない現状が窺える。

(2) 保育所に求められている子育て支援の体制

厚生労働省は、地域社会や子育て環境の変化により、保育所に期待される役割が拡大しているとして、一つに、2006年制定の教育基本法に幼児期の教育の振興を盛り込んだこと、二つに、保育所に入所している子どもや保護者への適切な支援と地域の子どもやその保護者に対する子育て支援を担う役割の高まりから、今回の保育所保育指針改定に至ったこと

を説明している。

保育所においては、保護者への支援も業務の一つであり、保育士の専門性を生かした子育て支援の役割は特に重要とされている。保育所保育指針の「保護者への支援」では、「1 保育所における保護者に対する支援の基本」「2 保育所に入所している子どもの保護者に対する支援」「3 地域における子育て支援」と掲げられている。地域における子育て支援としては、子育て家庭への保育所機能の開放、相談や援助の実施、交流の場の提供及び交流の促進、情報の提供といった具体策が挙げられている。しかしながら、これらすべての解決策が、何の保障もないまま、保育現場の努力のみに託されているところに問題がある。保護者を取り巻く社会環境は勿論のこと、保育の担い手である保育者の現状も保護者同様、厳しい状況にある。よって、それ相応の支援体制が取られなければならない。

Ⅲ 「生きる力」を培うために保育所に期待されている役割

1 保育所に求められている「子育て支援」の視点

現在の「子育て支援」策の問題点は、支援対象が「親」であり、親を支援することで子どもを支援していくという一方向性での捉え方になっている点である。確かに、Ⅱで見てきたように、親の交友関係の濃淡が子どもへも顕著に影響しているなど、子どもの生活は親が担っており、子どもの生活を保障するためには、親への支援が前提となりうる。しかしながら、子育て支援とは、親を支援することで子どもの生活を支援していくという一方向性から捉えていけばよいというわけではないだろう。

熊本県H町での事例から、保育所に求められる「子育て支援」の視点を検討してみたい。H町は、ここ数年で新しい住宅地が急に増え、保育所では、子育て支援事業について、いかに地域と連携していくかについての話し合いを設けるようになった自治体である。家庭の中に乳児（1歳10ヶ月）とこもりがちになっていた母親が、母子相談員に紹介されて、初めて、公立保育所の行う子育て支援事業に参加した。母親は育児について、なかでも特に、友だちができないといったことで悩み、ストレスを感じていた。親戚に同じくらいの年齢の子がいて、一緒に遊ばせようと思っても、なかなか自分（母親）の元を離れず、他の子への関心も薄いように感じていたとのことだった。子育て支援事業に参加し、同じ年齢の子や、親子関係を見ることによって、「この時期の子どもは、まだ、積極的に他の子と一緒に遊ぶわけではないのですね。また、参加させていただいてもいいですか」と、母親の表情も明るくなり、この日をきっかけに、保育所の園庭開放にも参加するようになった。母親はこれまで、一人で子どもを育てていかなければならないと思っており、相談できる人がこんなに近くにいたことに初めて気がついたとのことであった。これは、他の子どもや親子の姿を、客観的に眺めることができたことで、母親の気づきに至り、家庭にこもりがちだった母親が度々子育て支援事業に参加するようになった事例である。子育て支

援事業における母子相談員という社会資源の活用によるもので、保育所が地域とのネットワーク機能を活かし、保育所が常に社会資源への情報発信をしていたことで、母親の孤立を防ぐきっかけとなった。保育所が地域の中にどのような情報を発信し、連携をとっていくのが重要であるかということがわかる。

保育所に求められる「子育て支援」の視点は、親を支援することで子どもを支援していくという一方方向性からの捉え方だけでなく、親から子どもへ、子どもから親へと、それぞれ繋がるような双方向からの支援ではないだろうか。親への支援が子どもへの支援として具体化されているかを見極めること、また、子どもへ働きかけることで親の子育てに対する不安感等が解消されることなど、総合的に、家庭を支援していく視点が求められるだろう。

2 乳幼児の「生きる力」を培うための保育所の役割

次に、家庭との比較から、保育所保育の問題点及び利点を整理し、保育所が担うべき家庭支援について考えたい。

保育所生活の中で、子どもが一冊の本を取り合う場面がある。保育者が慌てて「一緒に見ましょうね」と言っても「一緒に嫌」「一緒嫌」と、首を横にふり二人とも本を離そうとしない。そこで、保育者が「順番ね」と言うが、「順番は嫌」と、納得しない。保育者であれば耳にしたことがあるこのようなやりとりは、年齢が低くなればなるほど顕著に見られる。これは、家庭で生活している乳幼児は経験する必要のない場面であり、そうした点においては「未発達の子どもの大勢で生活することは不自然である」¹⁷と言えよう。また、保育観や子ども観の統一したなかで行われる保育ではあっても、「親子という血のつながりの中にある、限らない親の子どもを受け入れる寛容さのようなもの、子どもの為ならどんなことでも、というようなものは、他人である保育者と子どもの間には生じにくい」¹⁸との指摘があるように、子どもにとって保育所は、家庭と同じような居心地のよい環境にはなりにくい。Ⅱで見たように、現在、子育て支援策の一つとして、長時間の預かりや一時保育など保育所機能の開放が展開しているが、保育所が母親の代わりを行っていくことは、「親たちがかえって自信をなくし、他を頼りにする傾向を生じる」¹⁹といった指摘にもあるように、乳幼児にとっても、親にとっても望ましい支援策とはなりにえない。

保育所では、保育所故の利点を活かし、乳幼児の「生きる力」を培うという視点で家庭支援をすすめていくことが期待されていると考える。保育の中において、子どもへの関わりを積み重ねることのできた情報や理論の中には、子育てをするうえにおいて共通することも多く、子どもを育児する際のヒントや、適切な方法についての情報の伝達、実際にやってみせることが出来るといった点では大いに活用されてよいのではないだろうか。保育所では保育士、栄養士、調理師、看護師がそれぞれの専門性を活かし、一人ひとりの乳幼児について、遊びの充実具合や健康面の把握、保護者への対応や支援、給食の献立の検討な

どを行っている。例えば、筆者が保育士として勤務していた園では、保育士は、その乳幼児の興味や関心に合わせ、その都度、素材を吟味しながら手作りおもちゃを提供している。看護師、栄養士は、健康面や衛生面、栄養面について話し合う。栄養士は、カロリー計算と毎日手作りの昼食・おやつ献立決定をするが、看護師より体調面でお腹の調子が悪いとの連絡を受けると、その子に合わせた調理方法で調理師と共に一食分を作っている。また、夏の汗をかく時期は沐浴をするが、一日の回数が決まっているわけではなく、あせもの多い乳児などはその状態にあわせておこなっている。このような、保育所のもつ多様な専門性は、家庭で生活している乳幼児に対しても大いに活用されるべきである。

また、集団の中で、子どもがどのように他者を感じ、受け入れ、共に育っていくのか、「生きる力」を培っていく過程を具体的に示していくことも、保育所に期待されている一つではないだろうか。保育所では、各年齢、各クラス、その中の個々の育ちを大切に、積み重ねることにより育っていくといった視点で子どもを捉えている。5歳児になれば、年長児として期待されることができるようになるかということ、そうではない。0歳からの保育の積み重ねの中で、各年齢や個々において十分な育ちがあるからこそ、年長児として期待される姿が現れてくるのである。乳幼児が周囲とのかかわりの中でどのように「生きる力」を培っていくのか、その過程を保育所内で共通理解していくことはもちろんのこと、さらに、地域の中で暮らす子どもの育ちについても合わせて捉え、家庭を支援していくことが求められている。

IV 「生きる力」を培う地域の拠点となり得る保育所づくりの課題

1 地域連帯の拠点としての保育所

保育所が乳幼児の「生きる力」を培うという役割を果たそうとするとき、母親が孤立化しているという家庭の現状を踏まえ、地域の連帯をつくりあげていくことが必要である。保育所が地域との繋がりをつくることは、母親の孤立化への対応となるだけでなく、保育所と地域との関係の中で、乳幼児の育ちを保障することにもなるだろう。孤立化した家庭の中ではなく、地域のさまざまな関係のもとで生活していくことこそが、乳幼児の「生きる力」を培うことに繋がるのではないだろうか。

そうした視点をもった先駆的取り組みとして、2例を挙げる。まず、自治体単位での取り組みである。群馬県T市子育て支援センターでは、経験豊かな保育士の考案から、乳幼児を抱えた母親の組織化に力を注ぐことで、子育てサークルづくりを手がけてきた。母親の友だちづくりを促進し、地域から孤立した母親をなくすことで、乳幼児の友だちづくりへと展開された事業である。現在、30名近い母親たちが交流を行い、外出時には互いに我が子を預けあう関係にまで発展し、母親たちの「孤立」からの解放をめざす取り組みへと繋がっている。一方は、神奈川県Y市での乳幼児と母親の遊びの会づくりである。これは、

地域福祉施設の保育士や職員が、地域を単位としてすすめた取り組みである。そこでの保育士等の留意点として、①親と乳幼児の遊びの会を親たちが主体的につくっていくよう、あくまでも援助者として自らの位置づけを明確にすること、②1ヶ所に親子を集めようとせず、住民の日常生活圏のなかに、できるだけ育児・子育て活動の場をつくり、地域に定着したものにしていくよう援助していくこと、③地域の会館や広場など、地域住民の生活に密着した場で育児・子育て活動を展開し、住民の理解と関心を呼び起こすことにつながるよう援助することの3点を挙げている。具体的には、担当保育士がリードし、親子の遊びの集いを繰り広げることから始め、みんなと遊ぶことの楽しさを体験しあうことで、またやろうという母親の力を引き出すことに力が注がれた。保育士等が請け負いにならないよう留意し、活動を共有しながら遊び方のこつなどを母親に伝授していくことで、参加親子の居住地に近い公園や集会場などで遊びの会が開かれるようになった。担当保育士は、それらを巡回し、様子を見たり助言をしたりして、親が主体の会を定着させていった²⁰。

このような実践は、まだごく少数の取り組みである。優れた人材がいたから可能となった実践としてとどめておくのではなく、そこから学び、普遍化される必要があるだろう。国や自治体、そしてそれを受けた保育所や子育て支援センター等においては、乳幼児を抱えた母親が地域で孤立している状況を意識し、実効ある支援策と実践をしていかなければならない。その際、Y市の事例で見られたように、居住している日常生活圏域において、母親が孤立から脱却できるように支援することが大切である。母親が主体となって遊びを中心とした会をつくる過程において、その会のときだけでなく、日常的な生活地域の連帯がつくられることが重要であろう。

2 地域での連帯を産みだす土壌づくり

乳幼児の「生きる力」を培うためには、地域の連帯が必要であり、保育所が有効に機能することの大切さに触れてきた。しかしながら、保育所だけが奮闘し、乳幼児と母親たちが常に働きかけの対象に位置づけられることは決して好ましいとはいえない。子育て支援における相互発達において、金田は、「各世代が互いに学び合い、相乗効果を生むには、そこに『協働』が不可欠²¹であり、さらに、「子育てという活動における『協働』の質の探求が課題になる²²と指摘している。上に挙げたT市やY市の事例からも、地域に育児・子育てについての関心の広がり、さらに、地域住民それぞれ共に協働し合っていくことこそが大切であろう。

近年、中学生や高校生が、職業体験という授業の一環として、保育参加場面を目にする。例えば、この授業の位置づけをさらに一步進めてみてはどうだろうか。

- ① 中学・高校の家庭科教育との連携を図り、保育者が学校に出向き、子どもについて語る授業を設ける。
- ② 授業の一環として終わらせることなく、中学、高校生がいつでも遊びに来ることの出

来る体制づくりを行う。

- ③ 学童保育を兼ねている保育所では、学習面でのボランティアを高校生にお願いする。等々、地域に根ざした保育所のあり方を考えることは、具体的に近隣地域住民との連携の幅をつくり出し、中学、高校生の年代から幼い子どもの集団遊びの楽しさと連帯の意義を身にしていくことになるのではないだろうか。

また、乳幼児と高齢者、障害者とが共生するという視点での取り組みは、より一層、地域レベルでの結びつきの層を厚くするに違いない^{補2}。こうした「土壌づくり」の基礎の上に「生きる力」を培う地域の拠点となり得る保育所づくりが成り立つのではないだろうか。

3 地域での子育て支援を担当する保育士の配置

乳幼児の「生きる力」を培うために保育所が果たすべき役割は大きく、その具体策として、地域の連帯の拠点として機能すること、また、中高生に対する教育を含む、地域の連帯を生み出す土壌づくりを行うことを挙げた。最後に、この二つの具体策を実現するための課題について述べたい。

保育現場の現実を見ると、乳幼児と親の生活ニーズの多様化、高度化、複雑化に加え、保育制度改革によっても、その運営は追いつめられている。保育士が、地域の中でその専門性を発揮しようとしても、現況のままでは到底行えるものではない。数少ない打開策としては、地域での子育て支援を担当する保育士の配置が考えられる。保育所内のクラス担当から外れ、地域の乳幼児の育児・子育てに力を注ぎ、地域の連帯に繋がるような土壌づくりを行う保育士が必要である。各自治体が制度として、「地域担当保育士」あるいは「子育て支援担当保育士」を各園に最低1名加配することである^{補3}。それもただ漫然とした加配ではなく、地域社会で、担当保育士に何を期待するのかなど具体的に示唆することが大切である。特に、深刻化している母親・家庭の孤立を解消するための役割が大きく、家庭と地域をつなぐ「かけ橋」役として、担当保育士が民生委員・児童委員、母子相談員や保健師などとも連携を具体的に進めていくことが必須となるだろう。また、クラス担任から離れることにより、活動の拠点をより広げることができる。地域に出向き、じかに親の生活を感じ、声を聞き、関係を築くなかではじめて「かけ橋」役になりうるのではないだろうか。

新たな担当保育士の配置には当然、財源の確保が必要になってくる。2004年度以降、国は保育所運営費を一般財源化し、各自治体の判断に委ねられてきている。しかし、国も自治体任せにせず、責務を果たすべきことはいうまでもない。

おわりに

Iでは、「生きる力」が将来のための力として捉えられている問題点を指摘した上で、今を生きている乳幼児をしっかりと捉えなければならないことについて述べた。IIでは、母親が孤立化している家庭の現状と、保育所で展開している支援体制の現状及び課題について整理した。IIIでは、保育所が担うべき子育て支援の方向性として、保育所の専門性を活かし、乳幼児の「生きる力」を培う観点からの支援のあり方を提示した。保育所では、各年齢や個々において、十分な育ちがその都度保障されることで「生きる力」が培われるという乳幼児の捉え方が蓄積されている。地域の中で暮らす子どもの育ちについても同様の視点で捉え、家庭を支援していくことの重要性を論じた。保育所が乳幼児の「生きる力」を培う役割を果たすためには、地域の連帯をつくりあげていくことが必要なのである。IVでは、保育所が地域の連帯をつくるための具体策と、その実現にむけて解決すべき課題について述べた。

今日、家族間の関係性や生活が複雑化するなかで、乳幼児の生活も影響を受け、保育現場では、多様な対応が迫られている。筆者が実習巡回で訪問した保育所などでは、病気の乳幼児や、精神的不安を抱えた乳幼児の個別対応によって、職員室が保育室のようになり、逼迫した保育現場と化している。保育所が子育て支援の視点をさらに深め、地域に根ざしていくことで、地域の子育て意識を高めていくことに繋がるのではないだろうか。地域全体で乳幼児の育ちを保障していくことが、保育所保育に本来期待される「生きる力」を培うための保育を充実させることになると思う。この小論を今後の乳幼児保育のあり方を考える出発点としたい。

【注】

- ¹ 倉橋惣三「倉橋惣三選集第1巻」フレーベル館 p.9 1965
- ² 中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」1996
- ³ 文部省「幼稚園教育要領」1998
- ⁴ 厚生労働省「保育所保育指針」2008
- ⁵ 教育基本法 1948 / 2006改正
- ⁶ 厚生労働省「保育所保育指針解説書」p.30 2008
- ⁷ 勝俣暎史「『生きる力』の概念と構成成分：コンピテンス心理学の視点から」熊本大学教育実践研究 17 pp.15-21 2000
- ⁸ 前掲書6 p.30
- ⁹ 前掲書6 p.30
- ¹⁰ 前掲書6 p.30

- ¹¹ 前掲書2
- ¹² 前掲書2
- ¹³ 前掲書2
- ¹⁴ 前掲書5
- ¹⁵ 全国保育団体連絡会・保育研究所編『2008保育白書』ひとなる書房 p.20 2008
- ¹⁶ みたか小鳥の森保育園「地域子育てニーズ調査報告書」2005
- ¹⁷ 巷野悟郎・本吉圓子編『乳幼児期の園生活』中央法規 pp.16-17 1992
- ¹⁸ 前掲書17 pp.18-19
- ¹⁹ 佐藤眞子編『乳幼児期の人間関係』培風館 p.203 1996
- ²⁰ 佐野英司『保育者をめざす学生の社会福祉援助技術Ⅰ』白梅学園短期大学教育・福祉研究センター教育実践叢書1 pp.19-30 2004
- ²¹ 金田利子「社会とヒューマニズム 子育て支援と次世代育成における異世代交流の相互発達の意義と効果に関する研究」白梅学園大学 研究年報 No.11 pp.100-102 2006
- ²² 前掲書21 p.102

【補注】

- 補1 東京都A市の場合、「子育ての知恵袋事業」として35名の相談員の名前が市民便利帳に公開されている。知恵袋事業は、保育園等の園庭開放時など、月に2回程度相談を受けたり、話し相手になったりすることで、乳幼児をもつ母親たちの子育ての手助けになることを期待されている。
- 補2 例えば富山県を中心に展開されている、「このゆびと一まれ」等では、『乳幼児と高齢者や障害者との共生ケア』の活動を進めている。
- 補3 2002年の同和対策事業特別措置法廃止によって保育所への加配保育士制度等は終了したが、その後保育関係者の強い運動の成果により、「地域担当保育士」制度として各園1名の加配を継続できた自治体もある。一般対策として創設された「家庭支援推進保育事業」への移行である。滋賀県大津市の民間保育所や大阪市等の場合、保育所によって「地域担当」や「子育て支援担当」といった位置づけが異なりはするものの、市への補助金申請を経て、1名の増配置により、クラス担当を離れ、地域の乳幼児を抱えた母親の状況に合わせて活動できる要員の配置がみられる。

みなもと さとか（保育学）