

保育科学研究

第1卷（2010年度）

社会福祉法人日本保育協会 保育科学研究所

ごあいさつ

研究紀要の意義を考える

日本保育協会が運営する保育研究所から初めての紀要『保育科学研究』を刊行するに当たり私見ではあるが、一つの課題を提起しておく。それは、「発達支援臨床」という課題である。

発達支援臨床とは、子どもを育てる上での必要な事柄に関わる研究課題であり、臨床的なエビデンスに貢献できる知見を求めるものである。

発達支援は、子どもが育つ環境条件の整備であり、そこには私が嘗て関わった保育指針の改定に際して提起した「養育者との相互作用」を中心に置くものである。そして、子どもが生まれ育つ過程における母親及び家族の状況、そして主として母子間の感覚を中心とした感情や認知そして行為の状況などが中心となる。そしてその後の子どものパーソナリティや諸人間的機能の形成との関連条件も含まれてくる。

基本的には、ごく自然に子どもが生まれ育つ家庭の中での家族や親類縁者、地域の人々達の協力が得られる状況で良いわけであるが、現在のように、それが得られ難い状況において育てることになると、社会の補足的な諸機能の整備が必要となってくる。それが乳幼児の保健や保育の課題となる発達支援臨床なのである。本研究所は、小児保健の権威である巷野悟郎先生を所長に迎え、且つ又多くの保育実践研究者を所員と迎えている、いずれもこの発達支援臨床に深く関わっている人達である。昨年図らずも本日本保育協会の理事長となった私もいろいろな形で発達支援臨床に関わって来ている。

私の場合は、心理学及び社会福祉の領域に立場を置くが、長年にわたり自閉症児の療育実践に携わってきた。その経験から主張したいことは以下のことである。まず、具体的には、親子関係すら関係を持ちにくい特性を示している自閉症児に関わって、その支援者としての私は、不動の慈愛の心が必要と求めてきた。そして不動の慈愛とは、確実に生まれ育つ子どもの心身の働きが、より良くなるようにと考え続けることであると思っている。

発達支援臨床を専門とする者は、親からの相談を受けたり、保健師、保育士等の要請による相談に応じるために自分の子育てに関わる哲学や関わりの実践を深く広く追及する必要がある。発達支援臨床は、子どもの発達の基盤となる生命観を尊重し、人間関係によって、子どもの保健衛生、心理的安定、自己の働きの発達を図ることである。そしてそのための環境を整えることである。具体的には、子どもの立場に立ってその安心した姿を確認し、その自発的な活動を支え求め、そこに子ども自らの生きる力を十分に働かせるようにすることである。そしてそこには、人間同士が深く結び合う「愛着」が基本となる。その内容については、私は、本協会の機関誌『保育界』に連載している。

今日のように愛着が不安定な状況に於いて、愛着を補う社会の支援システムを検討していく必要がある。今多くの人たちが注目している政府の「子ども・子育てシステム」に於いても、子育て支援人材としての保育士の資質が、問われて、保育士を組織的に活動する場としての保育施設の運営に関するインフラを巡って論議が行われているが、本研究所の紀要が、基盤となっていくような重要課題を認識していることを感じている。ここに改めてこの研究紀要がわが国の発達支援臨床に一石を投じるものになって欲しい。

平成23年 3月

日本保育協会理事長
石井 哲夫

発刊にあたって

日本保育協会保育科学研究所の平成22年度の研究成果をまとめた『保育科学研究』の記念すべき第1号を刊行いたします。このたびの研究は、平成21年度に発足した保育科学研究所運営委員会の運営委員を代表としたグループから、6件の研究テーマの提案を受け、運営委員会の承認のもとに実施されたものです。

日本保育協会保育科学研究所の誕生は、昭和46年（当時は社団法人）にさかのぼります。当時は、保育用品の改良や子育てに関する調査などを行っていました。昭和48年の社会福祉法人に改組の後は、家庭児童相談所（現在はママさん110番の電話相談を中心に活動）も加え、保育内容・方法の研究、保育用品の選定・開発などを行っています。以後、協会事業部において、国庫補助による各種の調査研究事業が本格化し、今日まで継続されています。

一方において、平成17年から保育士の名称独占にともない、国家資格化による登録が実施されることを契機として、保育士の専門性向上のための「生涯学習プラン」をスタートさせました。あわせて「保育所保育実践研究・報告」による保育現場の研究の活性化を図るところとなり、これらは研究所の業務とされました。

また同年、日本保育協会は日本学術会議協力学術研究団体となりました。これらを一つの契機として、保育の研究充実のため、保育科学研究所の細則、事業の内容、組織等について協議する準備会を経て平成21年に運営委員会を発足させ、研究体制を整備してきました。

さらに、多くの保育関係者からの多方面にわたる寄稿をいただきながら、研究所の活動を印刷物とホームページにご紹介する「研究所だより」を年3回発行しています。

今年度の研究は、「保育所の食育」、「ムーブメント教育を通した保育」、「保育所長の資格」、「保育の質の評価」、「保育所保育の必要性」、「保育所のリスクガバナンス」と多様な課題について実施されました。研究所の事業として本協会組織規程細則に、保育の科学的・実証的研究の成果を、広く保育士等に提供することが規定されています。多くの方々のご理解とご協力をいただき、ここに研究の成果をお示しできることについて厚く御礼申し上げますとともに、今後ともよろしくご支援くださいますようお願い申し上げます。

平成23年3月

日本保育協会保育科学研究所長

巷野 悟郎

目 次

ごあいさつ（石井哲夫）

発刊にあたって（巷野悟郎）

研究論文

『保育の質の評価に関する研究』（庄司順一） ……………1

『保育所長の資格及び資格取得方法と
その後の研修のあり方に関する研究』（西村重稀） ……………22

『乳幼児期の「保育所保育の必要性」に関する研究』（椛澤幸苗） ……………49

『包括的保育に結びつけたムーブメント教育の
実践分析に関する研究』（小林芳文） ……………82

『保育に占める食育・食事（給食）改善に関する研究』（藤澤良知） ……………95

『保育環境の整備とリスク・ガバナンスに関する研究』（小笠原文孝） ……………126

（資 料）

日本保育協会保育科学研究所細則 ……………137

日本保育協会保育科学研究所運営委員会 ……………138

保育の質の評価に関する研究

研究代表者	庄司 順一	(青山学院大学教授)
共同研究者	尾木 まり	(子どもの領域研究所所長)
	齊藤 多江子	(高崎健康福祉大学短期大学部講師)
	須永 美紀	(立教女学院短期大学専任講師)
	水枝谷 奈央	(日本子ども家庭総合研究所嘱託研究員)
	椋澤 早苗	(中居林保育園園長)

I. 研究の目的

平成22年9月4日の厚生労働省の発表によれば、平成21年4月以降、保育所の定員は26,000人増員したにもかかわらず、平成22年4月の待機児童数は26,275人で、3年連続の増加を示している。これは、平成21年同月からの1年間で891人の増加となっている。その内訳をみると、全待機児童数の82.0%を低年齢児が占めており、そのうち、特に1・2歳児の割合が多い。

また、保護者の勤務形態も多様化している。保育所は保護者のニーズに応えるべく、様々な保育サービスを提供することが求められ、保育業務の量的拡大を余儀なくされている。そのサービスは、乳児保育、休日保育、夜間や早朝の保育など多岐にわたり、保育所に求められる社会的役割はますます大きくなっている。

これまで、政府は待機児童の解消を重点課題に据え、保育サービスを拡大し、保育所の運営を効率化する方向に向けて、さまざまな施策を実施してきた。これらは、保育所の定員の変更等の規制緩和によって行われてきたのが現状である。このような保育施策の方向性については「保育の質」の低下を招くとの不安の声も大きい。保育サービスの多様化や規制緩和が進行する中で、「保育の質」をどう担保するかを考えることは重要な課題であるといえよう。

近年、「保育の質」について様々な視点からの議論が行われている¹⁾²⁾。その一つが、保育環境に焦点を当てたものである³⁾。規制緩和によって保育の市場化を進めようとする動きが、保育の環境条件の質的低下につながることを懸念し、保育の環境条件を実証的に明らかにする必要があることが指摘されている(村上、2009)。日本では、昭和23年に児童福祉施設最低基準が定められ、職員の配置や施設設備等の保育環境が規定された。しかし、近年の待機児童対策や保育サービス拡大の流れの中で、最低基準とされてきた保育環境の条件が緩和される方向に進んでいる。平成13年には、待機児童の多い地域においては保育所設置に必要とされている園庭は、近隣の公園等で代用可能となった。また、0・1歳児を受け入れる保育所では、子ども一人あたりの部屋面積の基準

の引き下げも行われている。さらに、保育所定員の超過も認められるようになった。保育士についても、平成10年度からは、一日6時間、月20時間未満で勤務する短時間勤務の保育士の導入が認められるようになった。

このような保育環境の変化は、保育所で長時間生活する子どもたちにどのような影響を与えるのだろうか。子どもが生活し、育つ場である保育所の環境を、「保育の質」という観点から検討することは、今後の保育のあり方を考える上でも重要であると考えられる。そこで、本研究では、「保育の質」のとらえ方を検討するとともに、人的な面からみた保育環境、物理的に見た保育環境を、文献や資料の分析、保育所長や保育者へのヒアリング、保育所における保育の実態調査を行い、保育環境の現状を明らかにし、乳幼児期にふさわしい保育環境のあり方を検討したい。

参考文献

- 1) 秋田喜代美、箕輪潤子、高櫻綾子 2007 保育の質研究の展望と課題 東京大学大学院教育学研究科紀要 第47巻 p289-305
- 2) 菅原ますみ、松本聡子(訳) 日本子ども学会(編) 2009 保育の質と子どもの発達 アメリカ国立小児保健・人間発達研究所の長期追跡研究から 赤ちゃんとママ社
- 3) 全国社会福祉協議会 2009 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

【引用文献】

村上博文 2009 乳児保育の環境条件と子どもの変化－保育室の空間構成に関するアクションリサーチ(自由遊びの時間)－ペーパーサイエンスvol.9 日本赤ちゃん学会

II. 研究の方法

文献調査により関連する文献及び資料を収集し、分析した。その際、「保育所におけるクラス規模」を取り上げ、その適正規模に関する先行研究について検討をすることとした。その視点は以下の通りである。

保育所は、児童福祉施設最低基準に基づき、必要な人員を配置して設備を整えることとされている。児童福祉

施設最低基準に定められている保育士一人当たりの子どもの人数は、昭和23年の制定以来、少しずつ改善されているが、その数は果たして適切なのであろうか。また、一クラスあたりの子どもの人数に関しては、児童福祉施設最低基準には規定されていないという現状にある。働く女性の増加に伴い、待機児童対策のため、最低である基準と考えるべき児童福祉施設最低基準に掲げられている定員以上の子どもたちが入所している現状がある。このような状況の中で、保育の質は確保されているのだろうか。「保育の質」を確保することのできる保育環境を検討することを目的として、文献調査を通じて保育所の一クラス当たりの適正規模に関する検討を行う。

また、適正と思われる保育者と子どもの比率、子どもの集団の大きさについて、保育所での観察を含め、保育所長や保育士にヒアリング調査を行う。この調査については、本格的な調査を実施するための予備調査として実施することとした。

Ⅲ. 結果

1. 保育所における一クラス当たりの適正規模に関する研究

(1) 先行研究におけるクラス適正規模の調査方法

保育所や幼稚園のクラス適正規模に関する調査は、担当保育者や日本保育学会会員を対象にした質問紙による意識調査¹⁾⁻⁹⁾、保育者や乳幼児を対象にした観察調査^{4)、10)-13)}、保育者の疲労に焦点をあてた計測調査^{10)、11)、12)、14)、15)}、保育室等保育所の環境を対象とした計測調査^{16)、17)}、海外文献調査¹⁶⁾があった。

意識調査は、クラス適正規模を検討するにあたって一番多く用いられていた調査方法であった。質問紙を用いて行われ、一クラス当たりの適正人数そのものを問う調査、適正人数だと思ふ理由、回答者のクラスの子どもの様子などを問う調査があった。また、「クラス全員の幼児を掌握し、無理なく動かすことが可能な人数」、「クラス全員の幼児が個々に行うような活動で十分な指導が可能な人数」、「クラスの幼児たちの遊びに活気がでくるために必要な人数」など具体的な保育条件を提示して問う調査、入園当初や5月頃など具体的な時期を挙げながら子どもの活動場面に応じて適正人数を問う調査もみられた。短時間保育児、長時間保育児について適正人数を問う調査もあった。また、経験年数、公立・私立、担任経験・未経験などによってそれらを比較する調査が多かった。

観察調査に関しては、日々の保育を観察する調査と、実験的に一クラス当たりの子どもの人数を複数パターン用意し、観察する調査、温熱・空気・音・光などの保育

環境を観察、測定する調査があった。観察項目については、幼児の活動の姿や集中度、逸脱行動など子ども側からの観察と、保育者の集団に対する働きかけ、個別的な働きかけ、指示的発言、質問に対する応答など、保育者側からの観察の両方を併せた調査が多かった。測定調査は、温熱、空気、音光環境等を測定する調査と、保育士の疲労度を科学的に検証する調査があった。これらの詳細については、表1の調査項目の欄を参照されたい。

(2) 先行研究におけるクラス適正規模の具体的数値

1) 3歳以上児クラス

4、5歳児クラスの適正規模は、他の年齢のクラス規模に比べて早くから調査が開始されていた。1955年、1956年に厚生省児童局^{18)、19)}は、保育所の設置と運営について最低基準に関する研究調査報告を発表し、既に児童の生活環境の面からも、保育者の疲労度の面からも30人が限界であることを指摘している。それ以降も多くの研究者が4、5歳児クラスの適正規模に関する調査を行っており、総じて20人～25人程度が適正人数であると示唆しているものが多かった。全社協（2009）の調査によると、現状の5歳児クラスのクラス規模は「21人～25人」が最も多いという。4歳児クラスは、平均が22名であるという。数値のみをみると、先行研究における理想と実態の差はさほどないように見受けられるが、上限がない為に、一クラス当たりに25人以上の子どもが生活しているという実態も存在する。一クラスに50人以上の子どもが生活する保育所も存在することが明らかになっている。

3歳児クラスについては、1956年の厚生省児童局の調査によると、保育士1人あたり20人程度とあるが、その後の調査では総じて10人～20人程度を適正人数とするものが多かった。新井（2007）が行った調査では、保育者1人当たりの担当最適人数は保育所で16.3人、幼稚園で15.6人であった³⁾。全社協（2009）の調査によると、実際の一クラス当たりの子どもの人数は、「16人～20人」がもっとも多いという。平均値を見ると3歳児クラスに関しても適正規模と現実のクラス規模にさほど差はないが、上限が定められていないために、一クラス当たりに20人以上の子どもが生活する保育所も多く存在し、40名以上の子どもの一クラスに存在する保育所もあるという。3歳児に関しても早急な改善が求められている。適正規模の具体的数値についての詳細は表2の一覧を参照されたい。

2) 3歳未満児クラス

3歳未満児の適正規模の調査は、3歳以上児クラスに関するクラス適正規模の調査に比べて、調査数が少なかった。最低基準が数回にわたって改善され、保育士一人当たりの子どもの人数は徐々に減ってきた。しかしながら、待機児童の増加によって保育士一人当たりの子どもの

の数さえ適正ならば、クラス規模を大きくすることはやむを得ないという考えが生じ、近年、3歳未満児クラスの規模を大きくしてしまった。そのことへの危機感から近年、3歳未満児クラスの適正規模にも焦点が当たることになったと考えられる。逆井（2007）によると、1995年と2005年を比較すると、保育所入所児童全体の伸びは1.21倍であるが、特に0～3歳児は1.54倍と大きく増加しているという²⁰⁾。

2歳児クラスについては、1956年の厚生省労働局の調査報告¹¹⁾では保育士1人あたり12人から13人とあり、現在の最低基準よりもかなり多かった。1980年代になると、竹下・青木（1985）は、幼児の集中度の観察調査並びに保育者の疲れ度測定調査を行い、「20人以下、できれば15人の小保育単位が望ましい」とクラス規模を小さくすることの必要性を指摘していた¹⁰⁾。2000年以降の調査においては、2歳児クラスの適正規模は7人～18人程度と幅は大きいものの、少人数制が望ましいことがそれぞれ指摘されていた。全社協（2009）の調査によると、2歳児クラスのクラス規模の現状は「10人～20人」が多いという。平均値が理想の人数よりもやや子どもの人数が多い。また、2歳児クラスについても、一クラス当たりの子どもの人数が20人以上の保育所も多く、更に40人以上の子どもの数が共に過ごす保育所も存在するという。やはりクラス規模の上限を設定することが求められる。さらに、村上（2009）の調査によると、2歳児クラスは定員超過も多いという。これに関しても、早急な見直しが求められている。

0、1歳児のクラス適正規模に関する研究がクローズアップされたのは、ごく最近であった。1歳児クラスの適正規模は7人～13人とされていた。村上（2009）は、1歳児クラスについても定員超過が顕著であることを指摘しており、新井（2007）の調査においても、保育者1人当たりの担当最適人数は4.0人であるとしている。1歳児クラスのクラス規模の現状は、全社協（2009）の調査では「11～15人」が最も多いという結果が示されている。1歳児クラスに関しては、理想のクラス規模と現実の平均値の差が他の年齢に比べて大きい。1歳児クラスに関しても、15人以上の子どもの数が一つのクラスの中で生活するという保育所も多く、さらに40人以上が一クラスの中で過ごすという保育所もあるという。1歳児クラスに関しては、最低基準を見直すとともに、一クラス当たりの適正人数についても早急に改善されることが求められている。

0歳児クラスは先行研究によるとその適正規模は、ごく少人数から10人程度と更に少人数による保育の重要性が指摘されていた。村上（2009）の調査によると、0歳児クラスの定員数は公立園が「1～6人」、私立園が「7～12人」が最も多いという。全社協（2009）の調査においても0歳児クラスのクラス規模については「7～9人」が最も多かった。しかしながら、上限が規定されて

いないため、現実には0歳児が13人以上の保育所も稀ではなく、一クラス当たり20人以上の0歳児が共に生活する保育所も存在する。0歳児クラスに関してもクラス規模に関して上限を規定することが求められる。3歳未満児に関しても適正規模の具体的な数値の詳細は表2を参照されたい。

（3）海外の状況

全国社会福祉協議会（2009）は、アメリカ、イングランド、フランス、ドイツ、ストックホルム、ニュージーランドと比較し、保育所における子ども一人当たりの面積が日本は極めて小さいことを指摘していた¹⁶⁾。子ども1人当たりの面積について例を挙げると、アメリカのワシントン州は4.64㎡（1～11ヶ月）、3.25㎡（1歳以上）、フランスのイヴィリン県は、総面積が10～12㎡、子ども専用区域が6～8㎡、知育室が3～4㎡、ストックホルム市は7.5㎡であるのに対し、日本は、わずか乳児室が1.65㎡、ほふく室が3.3㎡、保育室又は遊戯室が1.98㎡しかない。また、屋外施設面積は、カリフォルニア州、ワシントン州が6.96㎡、フランスのバリ市は6.67㎡、ドイツのザクセン州は10㎡、であるのに対し、日本はわずか3.3㎡にすぎない。

さらに日本は、基準設定方法が子どもの使用・活動スペース等として諸室に加え廊下を含むことも可能になっているにもかかわらず、子ども一人あたりの面積基準も、児童の年齢総を問わず下位ないし最下位に位置しているという。年齢別にみると、とくに2歳と3歳以上児に関しては、上記国・市と比較すると、最低水準にある。また、アメリカ、イングランド、フランス、ストックホルムでは職員一人あたりの児童数、グループ規模が定められているが、日本では職員一人あたりの児童数のみしか定められておらず、日本は集団規模の基準がないために、クラスが大規模になることに対して制限がないことがわかる。

また、一クラス当たりの適正規模については、ワシントン州では、一グループあたりの最大人数を、生後6週間未満は6名、6週間～18ヶ月未満は8名、18ヶ月～3歳児未満は12名、3歳は18名、4歳は21名、5歳は24名としている。また、スウェーデンでは、就学前学校については、一クラスの児童数は、15～20人程度、一つの施設に三クラス程度が設けられているというのが標準な形態として認知されているという。ストックホルム市が2003年に策定した計画では、1～3歳児クラスの最適人数の目標を12人、上限を14人とし、4～5歳児については、クラスの最適人数の目標を16人、上限を18人としている。ストックホルム市の計画と日本の調査と比較すると、とくに4～5歳児クラスについて、最適と捉える人数が異なり、ストックホルム市の方がより少人数を最適人数としていることがわかる。

上記のように国際比較を行うと、日本の子ども1人当たりの面積がいかに狭く、一クラス当たりの子どもの人数が多いかを把握することができた。しかしながら、この実態については日本の保育者や保護者は知らされることのないまま子どもを保育、育児しているという現状が存在する。

さらには、スウェーデンにおいて保育の質の向上を目指して、保育者の配置基準とクラス規模の適正化に取り組んでいる。白石（2009）²¹⁾によると、1990年代に就学前学校（preschool）を利用する子どもが増加したことから、政府がスタッフを増員する補助金を出すことにより、配置基準とグループサイズ（クラス規模）を小さくすることを実現した。学校庁により出された「就学前学校の質 Quality in Pre-school」（2004）において、政府はグループサイズや子どもとスタッフの割合が保育の質を左右することを調査結果から明らかにしており、「特に、スタッフの配置率が低く、サイズが大きいグループは、子どもの言語発達、子どもと大人の相互作用、子どもの自我の発達や人間関係に好ましくない影響を与える可能性があること。また、グループサイズが大きい方が、よりストレスが高く、騒がしく、衝突が多い」と報告している。適正規模が何人かという研究は行われていないが、グループサイズは配置基準よりも重要とされ、配置基準が同じであれば、グループサイズが小さい方が好ましいとされる。また、2005年に学校庁より発行された「就学前学校の質のための一般的アドバイスとコメント」には、「前提条件」とする章に「職員の就労密度、子どもグループの規模と構成」という項目があり、地方自治体に対して、クラス規模とその構成は子どもの成長と学びの重要な部分を構成することからその実情を調査することを奨励している。また、コメントにおいて具体的な数値を示し、国庫補助金が打ち切られていた時期にクラス規模が13.8人から17.5人となり、職員密度が低下した、そしてその後、国の補助金により、職員が増加されたことにより、15人の子どもに対して、フルタイム職員を3人配置するに相当する数となったことを示している。子どもの年齢については触れられていないが、示されているクラス規模の人数は20人未満であることに注目したい。

（4）先行研究から捉えるクラス適正規模の判断理由及び検討すべき保育条件

クラス適正規模の判断理由については、新井（2007）は「保育者1人で目が行き届く人数」「1人1人の子どもを把握し丁寧にかかわれる人数」という回答が多かったことを説明している。また、「集団遊び・友達とのかかわりが楽しめる人数（少なすぎでは友人関係が築きにくい）」との回答が多かったことを説明する。しかしながら、観察調査の多くでは、子どもの人数が増えれば増えるほど、幼児の逸脱行動が増えること、保育者の疲労

も増加することが説明されていた。「少なすぎでは友人関係が築きにくい」という考え方については、他国に比べ、クラス規模が大きい日本では、保育者にとって当たり前になってしまっている人数であっても、本来の子どもの育ちを考えた時に、なにをもって「少なすぎる」と捉えるかについては、子どもの健やかな育ちを考慮してさらに検討すべきであると考えられる。

保育者が捉えるクラス適正規模については、日本保育学会（1986）によると、幼稚園教諭も保育士も現在担任するクラスの幼児数が多い保育者は多く回答し、少ない保育者は少なく回答しており、現在の担任するクラスの幼児数が、最適と考えられる人数に影響されていることがわかる。経験年数については、ほとんどの調査で、経験年数が多い保育者ほど、適正人数を少ない方が良いと考えていたことがわかる。幼稚園教育内容充実対策委員会（1974）は、幼児1人ひとりの内在する可能性を引き出そうという努力のあることが伺われ、指導の観点の質の高さを求めていると説明している。子ども一人ひとりの健やかな成長のためには、少人数のクラス規模の必要性は明らかである。

また日本保育学会（1986）は、よりよい保育を考えるときにはクラス規模のみならず、①発達観、保育観、②保育方法・形態、③幼児理解の深さ、指導の質、④園の生活空間、⑤園とクラス運営、⑥複数担任の面も合わせて検討する必要があることを説明する。そして、子どもの立場と保育者の立場の両面から、保育の質を検討することが大事であるが、基本は子どもの側から検討すべきことが大切であることを述べていた。

さらに、環境面について全国社会福祉協議会（2008）は、空気環境、音環境を計測し、保育室は浮遊粉じん量が多いこと、二酸化炭素濃度が高く空気環境が悪いこと、一つの部屋を使用する人数を減らす等の対策が考えられること、音環境も一般的な数値を大きく上回り、保育室面積に限界があるクラスは、保育室内が騒がしく、保育士や子どもが大声で会話する場面が多くみられたことを説明している。このことから、子どもや保育者のみならず、環境面からもクラス適正規模を検討する必要があることがわかった。

（5）クラスの規模に関する歴史的経緯

児童福祉施設最低基準は当初、児童福祉法案にはなかった。児童福祉法の中に規定されるようになったのは、当時来日していたフラナガン神父の示唆とその意を受けたGHQ関係者らの働きかけによったものである²¹⁾。GHQは、具体的な参考資料として、アメリカのワシントン州の児童福祉最低基準などを日本側に提供した。また日本社会事業協会は、厚生省児童局の職員や囑託、現場の施設関係者らとともに施設ごとに9つの部会を設けて熱心に研究協議会を行った。日本社会事業協議会の最

低基準案はかなり高い水準であったが、戦後直後の日本の施設の実態とは多分にかけ離れていたため、その規定は実態に近いものに引き下げられてしまったという。それでも基準に達しない施設が多く、いくつかの経過規定を設け、一定期間その適応を猶予するという方法がとられた。また、特記しておきたいのは当時、日本社会福祉事業協会案として、施設規模の上限が提案されていたことである。上限を150人とし、0～1歳児を20人まで、幼児を30～150人と提示されていた。しかしながら、児童福祉法最低基準においては施設規模の上限は定められることはなかった。

1947（昭和22）年に児童福祉法が制定され、同時に上記のような経緯で児童福祉最低基準が定められ、保育士1人に対し受け持つ子どもの人数は、「0～1歳児がおおむね10人、2歳児以上がおおむね30人」と定められた。杉山（1997）は、最低基準の変遷を振り返り、最低基準の内容を検討するにあたって参考にしたと言われる社会事業協会案では、0～1歳児は5人に保育士1人であるが現実には、その一人当たり倍の数が当てられてしまったことを指摘している²²⁾。最低基準は、当時から最低の基準であり問題視されていたものの、理想と現実の間に大きな壁があったことが理解できる。また、学校教育法施行規則によって、幼稚園における「教諭1人の保育する幼児数は、約40人以下とす」と定められた。日本保育学会の「よりよい保育の条件」によると、制定当初から、幼稚園における児童数についても、研究者たちからは危惧されていたことがわかる⁴⁾。倉橋惣三は雑誌「幼児の教育」のなかで、教諭1人の保育する幼児数について、「新規規則で40人と定められてあるのは、随分便宜主義だ。40人以下とはなっているものの、40人までいいなら40人になる。それではどうも、新しい考えの保育形態は容易に現し難い」と述べている。また及川ふみも、「一組の幼児数が30人位という好条件に出来ればこれほど保育上ありがたい編成はないのでありますが、入園希望者の数によってなかなかこんな簡単にはまいりません」と述べている。児童福祉法や学校教育法が制定され、幼稚園のクラス規模に関しては、40人と定められたものの、制定当初からそれではクラス規模が大きすぎることを指摘されていたこと、その一方で、入園希望者数を考慮すると、やむを得ないという見解もあったことが把握できる。

1952（昭和27）年、幼稚園設置基準作成準備委員会から幼稚園設置基準の答申が出され、「幼稚園の一組の幼児人数は30人以下を標準とし、特別の事由があるときは、この数をこえることができる。但し、40人をこえることはできない」と示された。これにより「40人以下」という提示のみから、「30人が標準」ということが示されたが、これ以降もクラス規模についての研究において30人が限界という結果に加え現状の40人では多すぎるという指摘が多くなされており、保育者が適正と考える人数と現実のクラス規模の差は大きかったこと、適正人数と

して30人という数値が上がっていたものの、現実的には一クラスの子どもも30人で保育することは難しかったことが理解される。

1961（昭和36）年、国際公教育会議は各国文部省に対して、「就学前教育の段階における1教師あたりの子どもたちの数は、小学校1学級における児童の数よりも少なくなければならない。そして、子どもたちの年齢が小さければ小さいほどそれに比例して少なくすべきである。現段階では、教師1人あたりの子どもの標準的な数は25人を超えないようにすることが望ましい」という旨の勧告を行った。これ以降、最低基準による保育士一人当たりの子どもの人数を減らしていく経緯があり、この勧告の影響力が伺える。1962（昭和37）年、2歳児クラスの保育士1人に対して受け持つ子どもの人数が10人となる。そして、1964（昭和39）年～1969（昭和44）年には中央児童福祉審議会の改善指摘を受けて、保育士1人に対し受け持つ子どもの人数が、0～2歳児が6人、3歳児は20人、4歳児以上が30人と段階的に改善された。中央児童福祉審議会は、3歳未満児については3対1と意見具申しているが、実際はその通りにはならなかった。1968（昭和43）年、津守真も、「幼児の教育」のなかで、幼児教育を本当に振興しようと思うならば、まず、一クラスの子どもの人数を減らすことをしなければならないことを主張している。同年、岡田正章も意識調査を行い、「3歳児は10人前後、4歳児は15人前後、5歳児は20人前後」が適正人数であり、「いずれにしても、現行の基準は大いに検討を要し、改善に努めねばならない」ことを指摘した。

この頃から、戦後の混乱期から安定期をすぎ経済の高度成長とあいまって、就学前教育が「3歳児ではおそすぎる…」等のキャッチフレーズとともに、幼稚園の急増と入園難の様相を呈するほどになった。行政はできるだけ住民の要望を満たすという発想から、結局、幼稚園のクラス規模に関して40名の上限はそのままにされてしまった。また、保育所についても、働く女性が増え始め、全国的に保育所不足が社会問題となり、「ポストの数ほど保育所を」と保育所づくりの運動が全国的に広がっていった。そして保育所の入所児童数は、1980年までは増加し続けてきたが、1980年をピークに減少した。しかしながら、エンゼルプランが策定された1994年を境に、増加傾向に転じ、現在までどの年齢の入所児童も増え続けている。

1997年、50年ぶりに児童福祉法が大きく改正され、厚生省児童家庭局長は、1998年より0歳児クラスの保育士1人に対し受け持つ子どもの人数が1対6人から1対3人とすることを提示した²³⁾。1998年に厚生省児童局が編集した「最新児童福祉法、母子及び寡婦福祉法、母子保健法、精神薄弱者福祉法の解説」では、「児童を直接預かって保護する施設が、なんらの基準もなく、恣意的に児童の保護にあたるということであれば、児童の福祉を

十分保障するということが、必ずしも実現されないことが多い。したがって、児童の健康を守り、その心身の健康的な育成を図るためには、施設における設備と運営が少なくとも一定の基準以上にあることが不可欠の条件である。こうした意味から児童福祉施設において必要とされる最低基準というものが設けられなければならない」と説明されている²⁴⁾。

改善課題については、全社協保育協議会や全国保育団体連絡会など保育関係者から長年にわたって改善案が提議され、ようやく0歳児クラスの1人の保育士が担当する子どもの人数に関して、改善されたといえる。中央児童福祉審議会保育部会（1997）は「最低基準等に関する検討課題について意見要旨」をまとめ、都市部を中心に低年齢児待機の解消が大きな課題となっていることから、乳児保育を一般化するために、乳児保育については、現行の乳児保育指定保育所制度を廃止するとともに、保育士の配置基準を6：1から3：1に引き上げ、乳児保育を全ての保育所で実施できるように一般化する必要があることを説明した²⁵⁾。同時に、乳児室・ほふく室については、最低基準の改善を引き続き検討する必要があることを示していた。

逆井（2007）によると、1995年と2005年を比較すると、保育所入所児童全体の伸びは1.21倍であるが、特に0～3歳児は1.54倍と大きく数を増やしているという²⁰⁾。平成22年現在は、全体として2,022,173児童が保育所を利用している。待機児童の解消を第一に弾力化の検討ばかりが進んでいるが、本当に子どもの健やかな成長を考えるならば、児童福祉施設最低基準の見直しならびに、クラス適正規模の基準をもうけることが必要なのではないかと考える。さらに、その適正基準は、保育者側からの判断のみならず、複合的な視点が求められると考えられた。

（6）放課後児童クラブ、学校のクラス規模に関する先行研究

保育所のクラス適正規模を検討するにあたり、同じようにクラス規模の多さが指摘されてきた放課後児童クラブ、並びに学校のクラス適正規模に関する先行研究を調査した²⁶⁾⁻³¹⁾。詳細については表3を参照されたい。

放課後児童クラブと学校のクラス規模に関する調査の対象は、指導員、保護者、児童、施設であった。特記すべきは、クラス規模に関するアンケート調査を保護者に対しても行っていることである。放課後児童クラブに関しては、片岡玲子他（2010）は、主任指導員及び、登録児童の保護者に対して「クラブでの子どもの様子」や「クラブの『適正な遊びおよび生活の場』提供の質向上に必要なこと」等を問う調査を行っている²⁶⁾。また、太郎良信他（2004）も、指導員並びに保護者に質問紙調査を行っているが、保護者を対象とした調査については、保護者から子どもへ尋ねて調査表に記入してもらう形

で、子どもの意識調査も行っている³⁰⁾。さらに、国立教育政策研究所（2001）は、大規模に学校規模に関する調査研究を行っているが、小学校・中学校の児童・生徒を対象に、学級規模が学力達成及び価値・態度の形成に及ぼす効果に関する研究を行い、適正な学級規模に関する知見を得ていた。

乳幼児という年齢の制限から、子どもに対する質問紙調査については検討課題があるものの、保護者への調査等、保育所のクラス適正規模を検討する上でもこれらの調査は参考になるものと考えられる。

〈引用文献〉

- 1) 村山博文（2009）「保育所編 園の体制：『第1回 幼児教育・保育についての基本調査報告書（幼稚園編・保育園編）』ベネッセ次世代育成研究所 p.40-45
- 2) 新井美保子（2008）「幼稚園・保育所における乳幼児の適正人数に関する研究（その2）—乳幼児の生活状況の分析をもとに—」愛知教育大学研究報告.教育科学編 p.29-33
- 3) 新井美保子（2007）「幼稚園・保育所における乳幼児の適正人数に関する研究：愛知県内の保育者を対象とした意識調査から」愛知教育大学研究報告.教育科学編 p.33-36
- 4) 日本保育学会編著（1986）「よりよい保育の条件」フレーベル館
- 5) 全国幼稚園教育研究協議会（1984）「幼稚園における1学級の幼児数の現状と問題点について」（「よりよい保育の条件」より）
- 6) 幼稚園教育内容充実対策委員会（1974）「幼稚園教育内容充実対策委員会調査」（「よりよい保育の条件」より）
- 7) 秋山・森安・藤井・森元・平岡（1972）「幼稚園における学級の適正規模についての調査研究」岡山大学（「よりよい保育の条件」より）
- 8) 全国教育研究所連盟（1970）「義務教育改善に関する意見調査報告書」（「よりよい保育の条件」より）
- 9) 岡田正章（1968）「日本の保育制度」p.314～315フレーベル館（今回は「よりよい保育の条件」より）
- 10) 竹下輝和、青木正夫（1985）「2歳児のクラス集団規模が幼児の集中度および保育士の疲れ度に及ぼす影響について：保育所乳児部における保育室の空間構成に関する実験的使われ方研究」日本建築学会計画系論文報告集 p.22-31
- 11) 大須賀哲夫・鈴木光子（1956）「保育所の最低基準の研究—2歳児を中心にした保育の組の大きさの問題—」厚生省児童局 p.20-32
- 12) 大須賀哲夫・吉川英子・大須賀キク（1955）「保育1人当りの受持児数についての心理学的研究」厚生省児童局 p.9-29
- 13) 牛島義友（1955）「保育施設の最低基準の設定に関する研究—児童数が保育に及ぼす影響」厚生省児童局 p.30-48
- 14) 齋藤一・高松誠・植田恭（1956）「年少児担当保育士の疲労調査成績」厚生省児童局 p.33-38
- 15) 高松誠・齋藤一（1955）「保育士の疲労調査成績」厚生省児童局 p.49-60
- 16) 全国社会福祉協議会（2009）「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」
- 17) 三浦豊彦・盛岡三生（1955）「保育室の環境条件に関する研究」厚生省児童局 p.61-72
- 18) 勝木新次（1956）「総括報告 保育所における施設の広さと保育数と児童数との関係が児童及び保育者の心身に及ぼす影響に関する研究」『保育所の設備と運営（續）—最低基準に関する研究調査報告—』厚生省児童局 p.2-7
- 19) 勝木新次（1955）「総括報告 保育所における施設の広さと保

- 母数と児童数との関係が児童及び保育の心身に及ぼす影響に関する研究』『保育所の設備と運営—最低基準に関する研究調査報告—』厚生省児童局 p.2-8
- 20) 逆井直紀 (2007)「保育所の現状・制度の仕組みと課題」『保育白書』p.48
- 21) 白石淑江 (2009)「3章 就学前学校の質を高める取組」『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』かもがわ出版 p.139-154
- 22) 寺脇隆夫 (1980)「児童福祉施設最低基準の制定と保育所」岡田正章他『戦後保育史第1巻』フレーベル館 p.220-234
- 23) 杉山隆一 (1997)「最低基準の変遷と改善の課題—保育所の場合—」『保育白書』、ちいさいなかま社 p.54-65
- 24) 厚生省児童家庭局長 (1998)「保育所における乳児に係る保母の配置基準の見直し等について」
- 25) 厚生省児童家庭局 (1988)「最新児童福祉法、母子及び寡婦福祉法、母子保健法、精神薄弱者福祉法の解説」時事通信社 p.274-275
- 26) 中央児童福祉審議会保育部会 (1997)「最低基準等に関する検討課題についての意見具申」
- 27) 片岡玲子他 (2010)「平成21年度児童関連サービス調査研究等事業『放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）に係る実証的調査研究』子ども未来財団
- 28) 塚田由佳里・伊藤亜希子 (2008)「施設空間と保育方法からみた学童保育所の分割方法とその効果（建築計画）」『学会技術報告集』p.223-228
- 29) 塚田由佳里・伊藤亜希子 (2006)「集団規模からみた学童保育施設の実態と課題」『日本建築学会近畿支部研究』p.217-220
- 30) 谷村真理、今井正次、木下誠一 (2005)「学童保育所における保育室のゆとりと子どもの生活の関係性（建築計画）」東海支部研究報告集 p.537-540
- 31) 太郎良信他 (2004)「平成15年度児童環境づくり等総合調査研究事業報告書「放課後児童クラブの適正規模についての調査研究」（報告書概要）」子ども未来財団 p.1-11
- 32) 高浦勝義他 (2001)「国立教育政策研究所紀要第131集『学校規模に関する調査研究』」p.11-21

2. 保育所における観察調査並びにヒアリング調査

今年度は、先行研究からクラス規模が適正だと考えられる保育所における、保育場面の観察、及び、保育士へのヒアリング調査を行なった。

対象園は、青森県にあるA保育園である。先行研究から、クラス規模が最も問題になっている1歳児クラス、及び、幼児クラスとして4歳児クラスを観察対象とした。対象園では、1歳児クラスが8名、4歳児クラスが16名であった。

1歳児クラスでは、子どもが10名以下であるため、保育室で落ち着いて生活できているように感じた。また、保育者も、子どもの様子がよく見え、様々な変化にすぐに気がつき、一人ひとり丁寧に言葉をかけていることがとても印象的であった。

4歳児クラスでは、観察時は製作活動の場面であったが、子どもの様子を把握できる人数であるため、子どもの一人ひとりのペースに合わせて活動ができるように、工夫をしたり、言葉をかけていた。16名であるので、子どもたちの動線が確保され、落ち着いて活動できる雰囲気

気でもあった。

適正規模について、1歳児クラスと4歳児クラスの担任保育士にヒアリングをしたところ、現在のクラス規模をちょうどよいと感じていた。例えば、園によっては、クラス規模が倍となる、1歳児16名、4歳児32名で保育をしている場合も十分考えられる。しかし、倍になったことを想像して、保育活動を考えてもらったところ、2人とも、「現在のように、一人ひとりに丁寧に対応していく保育はできないように思う」という回答であった。

今年度は、適正であると考えられる保育園のみの調査であったが、今後、大規模クラスをもつ保育園についても調査を重ねていくことで、保育士の動きや子どもへの対応、保育環境等についても比較をすることが可能になると考えられる。

IV. まとめ

本研究では、「保育の質」とはどのようなことなのか、そして「保育の質」はどのように評価されるのかを、文献や資料に基づく調査により検討した。

「保育の質」をとらえる枠組みとして、人的環境（保育者と子どもの比率、クラス集団の大きさ（1クラスの子どもの人数）など）と物理的環境（保育室の広さ（面積）や音環境など）による保育のとらえ方がある。本研究では「保育の質」を考えるうえで重要な保育者と子どもとの比率、および子どもの集団の大きさについて、わが国の関連分野（幼稚園、小学校、放課後児童クラブ等）での検討状況や諸外国の資料など、1955年から2009年までの研究や提言を調査し、以下の結果を得た。

- (1) クラス適正規模に関する調査は、質問紙による意識調査、保育者や乳幼児を対象とした観察調査、保育者の疲労や保育室等の環境を対象とした計測調査、海外文献調査などがあった。
- (2) 先行研究によると、クラス適正規模は4、5歳児クラスで、20～25人程度、3歳児クラスでは10～20人とするものが多かった。
3歳未満児については調査自体が少なく、比較的新しい調査にみられた。2歳児クラスでは7～18人、1歳児は7～13人、0歳児はごく少人数から10人程度などが指摘されていた。いずれも上限がないため、実態としては上記の規模を遙かに超すクラスも存在する。
- (3) 諸外国と比較すると、日本の子ども1人あたりの面積は極めて小さい。また、スウェーデンでは、配置基準とグループサイズの適正化に取り組んでいる。
- (4) クラス適正規模の判断理由として、「目が行き届く」、「1人1人の子どもを把握し丁寧に関われる人数」などが多く上げられるという結果がある一方で、現在担当しているクラス規模を最適と認識する傾向があることが指摘されている。また、空気環境、音環境などの

調査により、人数の多さが浮遊粉じん量や二酸化炭素濃度の高さ、騒音につながる事が指摘されていた。

- (5) 保育所も幼稚園も時代の要請を受け、適正を超える規模の配置基準やクラス規模で保育を行ってきた。保育所において現在の基準になったのは1997年である。
- (6) 小学校または放課後児童クラブ等における適正人数の調査では、保護者や本人の意識を聞いていた。

児童福祉施設最低基準に基づき、子どもの年齢別の配置基準を遵守することが強く求められているが、保育所におけるクラス規模について議論されることは少ない。研究の目的でも述べたように、むしろ、それよりも保育所入所待機児童の解消の方が喫緊の課題と捉えられるがために、さまざまな規制緩和を行い、保育所に最低限必要とされる人的環境並びに物理的環境を損ないかねない懸念がある。

現在、国で検討が進められている子ども・子育て新システムにおける幼保一体化の検討では、幼稚園並びに保

育所の基準の引き上げ（基準の高い方に揃えること）も検討されている。また、小学校の学級編成の基準が平成23年度から、40人から35人に見直されることをうけ、こども園の5歳児のクラス規模を25人または30人にする案などがワーキング委員会の資料にあげられている。しかしながら、クラス規模の問題は職員配置に影響を及ぼし、ひいては経費に跳ね返ることになるため、国も市町村も施設長も積極的にこれを検討する姿勢はみられない。

本研究で行った文献調査の結果からは、クラス規模の検討は環境面への影響が大きいことや、子どもとのかかわりの上でも影響を及ぼすことが示唆されている。そのため、今後の課題としては、予備的に行った保育所における観察調査並びにヒアリング調査の内容を精査し、異なる規模の保育所を対象に調査を行い、子どもとのかかわりや環境面での差を明らかにしていくことが必要であると考える。その際、文献調査で明らかになったように、現場の保育者が現在担当しているクラス規模を肯定する傾向があることに留意する必要がある。

表1 先行研究における一クラス当たりの保育適正規模に関する調査方法・質問項目・結果及び考察
 (1. 質問紙による意識調査)

研究者名	調査対象	質問項目	結果及び考察
1 (1)	村上博文 (2009) 公営保育所保育士 ・ 私営保育所保育士	1) 現在の定員数 2) 定員充足率 3) 一クラス当たりの適正人数 等	1) 0歳児は1～6人、1歳児は7～12人を適正と捉えるものが多い。2歳児は公営保育所保育士は7～12人、私営保育所保育士は13人～18人を適正と捉えるものが多い。3歳未満児の適正人数は少人数であり、私営では3歳未満児の適正人数が公営よりも多めである。 2) 3歳児は13～18人、4歳児、5歳児は19～24人を適正と捉えるものが多い。 3) 私営では定員超過が62.5%であり、定員超過が顕著なのは、1歳児と2歳児であった。
2 (2)	新井美保子 (2008) 保育所保育士 ・ 幼稚園教諭	1) 一クラス当たりの適正人数 2) 最適人数と考えた理由 3) 回答保育者のクラスの子どもの様子 等 ※3歳未満児10項目、3歳以上児13項目を用意。(「情緒面で安定している子が多い」「熱中している子どもが多い」「ケンカやいざこざなど持っている子が多い」「ケンカやいざこざなどのトラブルが多い」等の項目を選択)	1) 幼稚園の方が特に4、5歳児において適正人数を多めに捉えている。福祉施設と教育施設というそれぞれの機能に適したクラス規模があり、それを踏まえた設置基準を策定することが求められる。 2) 特に保育所においてベテラン保育者は人数を少なく回答する傾向がみられた。 3) 最適人数の判断理由は、「保育者一人で目が行き届く人数(充分な対応ができる、関わりがもてる、向き合える等)」という回答が、全ての乳幼児の年齢を通じて最も多く見られた。 4) 乳幼児の年齢が上昇するにつれて「集団遊び・友達との関わりが楽しめる人数(少なすぎでは友人関係が築きにくい)」という回答が多く見られた。 5) 保育室の広さや雰囲気も適正人数の判断に関わっている。 6) 幼稚園と保育所の一体化が親の都合や行政の経済的理由で実施されるのではなく、乳幼児の現状を十分に踏まえて実施されるべき。
3 (3)	新井美保子 (2007) 保育所保育士 ・ 幼稚園教諭	1) 現在担任しているクラスの子どもの乳幼児数の現状 2) 一クラス当たりの最適人数と理由 3) 一人の保育者が担当できる最適人数 等	1) 3歳児の幼稚園・保育所、4歳児の幼稚園において、私立園の現在担任しているクラスの人数の多さが目立った。 2) 日頃の担当人数は保育方法によって、最適人数に対する「感覚」が異なる。 3) 保育所は一クラス当たりの最適人数は0歳児8名、1歳児13.2名、2歳児14.1名、3歳児18.1名、4歳児22.1名、5歳児21.1名である。幼稚園は、一クラス当たりの最適人数は3歳児18.8名、4歳児22.4名、5歳児25.4名である。3歳、4歳はほぼ同じで、5歳は幼稚園が多い。 4) 最適人数の理由は、「保育者一人で目が行き届く人数」「一人一人の子どもを把握し丁寧にかかわれる人数」「少なすぎでは友達関係が築きにくい」という回答が多かった。また、「部屋の広さ」を指摘する意見もみられた。 5) 保育所の保育者1人当たりの担当最適人数は、0歳児2.6名、1歳児4.0名、2歳児5.8名、3歳児16.3名、4歳児20.5名、5歳児22.1名となった。幼稚園の保育者1人当たりの担当最適人数は、3歳児15.6名、4歳児23.1名、5歳児25.1名であった。一人の保育者が保育できる人数は、現在の基準の人数より少ない人数を適切であるとしており、現状が保育者や乳幼児に大きな負担がかかっていることが予想される。特に、1歳児、3歳児は早急な改善が求められる。 6) 最低基準さえ下回るような状況下での保育が、待機児童解消の掛け声の中で広がり一般化してきている。法令によって保育条件を明確に規定していくことが必要である。

4 (4)	日本保育学会 (1986)	公立保育所保育士 ・ 公立幼稚園教諭	<p>1) これまで担当したことのあるクラスの人数</p> <p>2) クラス全員の幼児を掌握し、無理なく動かすことが可能な人数</p> <p>3) クラス全員の幼児が個々に行うような活動で充分な指導が可能な人数</p> <p>4) クラス全員の幼児が一緒に行うような活動で充分な指導が可能な人数</p> <p>5) クラス全員の幼児にある生活習慣を身につけさせる指導が可能な人数</p> <p>6) 幼児全員が自由に遊んでいるとき、充分な指導が可能な人数</p> <p>7) クラスの幼児たちの遊びに活気がでてくるために必要な人数</p>	<p>1) 保育所では、保育者と幼児との個々のつきあいを中心に、日々の保育が行われる必要があるため、集団で扱う活動の指導可能な人数も少なく、幼稚園における保育者の「幼児が個々に行う活動で指導可能な人数」の平均とほぼ同じになった。保育士の方が幼稚園教諭よりも全体的に適正人数が少ない方が良いと考えている。</p> <p>2) 幼稚園教諭も保育士も、現在担任するクラスの幼児数が多い保育者は多く回答し、少ない保育者は少なく回答していた。</p> <p>3) 保育経験年数との関連は、幼稚園教諭については全体的に経験年数が多い方が、それぞれの場面に對する適正人数が多くなっていった。保育士は経験年数によって有意な差は認められなかった。</p> <p>4) 35人以上の担任の方が「遊びのかたまりへの働きかけ」や、「遊べない幼児への指導」が多く、「一人ひとりへの働きかけ」や「遊びを見守る」が少ない。 (人数の詳細は、表1を参照)</p>
5 (5)	全国幼稚園教育 研究協議会 (1984)	幼稚園教諭 (公立・私立)	<p>以下のような42項目以上の項目を用意。 「入園当初の好きな遊びや友達から刺激を受けられる幼児数」、「幼児自身が自分の気の合う友達を求めてグループ遊びが可能な幼児数」、「4月頃個々やグループで好きな遊びをするのに望ましい幼児数」、「5月頃、固定遊具やマット等で挑戦する活動など主に個々の動きが中心になる活動で、教師の指導が徹底する幼児数」等</p>	<p>1) 1 学級における望ましい人数については教師の経験や職名による差異はほとんどみられず、大方は、3 歳児については、15人以下、4 歳児については21～25人、5 歳児については、26人～30人という結果であった。</p> <p>2) 入園当初の指導や生活指導など一人一人の幼児について教師の指導が徹底したり、掌握できる幼児数については、4 歳児では、20人以下が望ましいという回答も多く、特に経験の少ない担任に出ているのが目立つ。</p>
6 (6)	幼稚園教育内容 充実対策委員会 (1974)	都内公立 幼稚園教諭	<p>1) 生活的活動 (A群)</p> <p>2) 遊び的な活動 (B群)</p> <p>3) 仕事の活動 (C群)</p> <p>※例えばA群には「ひとりの教師が幼児のひとりひとりの心的なかわり合いを求めながら、なおかつ安全な管理ができるか」、「災害時の掌握可能な幼児数」などの項目がある。</p>	<p>1) 生活的活動の災害時の項目では、30人が可能な掌握幼児数と答えた教師は、一人もいない。生命に関することとなると20人しかみられないという現実の声がある。</p> <p>2) 遊び的な活動は経験年数のある教師の方が経験年数の少ない教師より適正幼児数が少なかった。幼児一人ひとりの内在する可能性を引き出そうという努力のあることがうかがわれ、指導の観点の質の高さを求めていると思われる。</p> <p>3) 仕事の活動 (C群) は表面的な仕事の指導ではなく、そこに到達するまでの幼児の心理状態や意識を察知する教師の目に、落ちこぼれない適正な人数の把握がなければならぬと考えての回答を期待した。回答の殆どが20～30人であり、40人では必然的に見落としのあることを裏付けている。</p>
7 (7)	秋山・森安・ 藤井・森元・ 平岡 (1972)	幼稚園教諭	<p>1) 保育指導 (11項目)</p> <p>2) 人間関係 (9項目)</p> <p>3) 学級管理 (7項目)</p>	<p>1) 3 歳児は11～15人を適当と考えるものが圧倒的である。保育指導の面に限って言えば、6～10人であることを希望する教師が多い。担任未経験の方が、経験者よりも少人数を適正と考える傾向がみられる。</p> <p>2) 4 歳児は、指導上の観点の違いによって、一学級16～20人がよいか、21人から25人がよいか一律には論じられない。しかしながら、総じて4歳児学級の適正規模は20人前後と考えることができる。</p>

8 (8)	全国教育研究所 連盟 (1970)	幼稚園職員 保育所職員	1) 学級編成は同一年齢集団が良いか、自由に編成した方が良いか 2) 現在の担当学級の子どもの人数とそれに対する意見	3) 5歳児は、担任経験者においてはどの項目も26人から30人が理想的な学級規模としている者が多い。未経験者の場合、特に保育指導の領域においては、16人から20人を望ましいとした者の割合がもっとも高い項目が4項目もあった。 4) 本調査結果からすれば、36人以上の学級は望ましくないと結論できる。
9 (9)	岡田正章(1968)	日本保育学会会員 保育所職員 幼稚園職員	1) 短時間保育児について保育者1人の受持つ望ましい幼児数 2) 長時間保育児について保育者1人の受持つ望ましい幼児数	1) 幼稚園、保育所とも同一年齢集団をよしとする反応が80%以上になっているが、社会性の育成という点からみても、異なる年齢の子ども集団の役割を改めて検討してもよいのではないか。 2) 幼稚園は20~30名が適正と考えられていた。保育所は、16名~25名に「だいたいよい」が集中している。 1) 3歳児は10人前後、4歳児は15人前後、5歳児は20人前後であって、長時間保育児はこれをやや下がり、短時間保育児はこれをやや上回る。いずれにしても、現行の基準は大いに検討を要し、改善に努めなければならない。

〈2. 観察調査・測定調査〉

研究者名	調査対象	調査内容	結果及び考察
1 (16)	全国社会福祉協議会(2008) 保育室、乳児室及びほふく室・保育所保育士及び児童	温熱・空気・音・光環境の環境測定調査 1) 空気環境の調査として、浮遊粉じん量、二酸化炭素を計測 2) 音環境の調査として、等価騒音レベル、最大値、最小値を計測	1) 浮遊粉じん量に影響を与えていると考えられる要素は、布団を敷くという行為とじゅうたんとという床の素材であった。食事と午睡を行う部屋を分ける、もしくはそのスペースをできるだけ離すことが望ましい。じゅうたんの浮遊粉じん量が多くなるので、特に床に顔や手が近い乳幼児の場合、部分的な使用が望ましい。 2) 二酸化炭素濃度は特に建築年の古い保育所において基準を上回る数値が測定された。対策として「こまめに窓を開けて換気する」「24時間換気設備を設置する」「ひとつの部屋を使用する人数を減らす」等が考えられる。 3) 音環境は一般的な数値を大きく上回っていた。特に4歳児クラスは保育室面積に限界があり、常に保育室内が騒がしいことから保育士や子どもが大声で会話する場面も多く見られた。対策としては天井に吸音材を設置することが挙げられる。平常時に子ども同士、または保育士と子どもとの会話等において、大きな声を出さなければならぬような状況を作ることのないよう、また子ども達に落ち着いた状況で保育を提供するという目的に反することからも、音の影響しやすい形状・内装材の保育室は、避けることが望ましい。 4) 子ども達の生活の場として考えた際に、特に二酸化炭素濃度が高く空気環境が悪いということ、また音の大きさが一般的な数値を大きく上回っていることから、これらが子ども達の心身に影響しているか否かについては、今後の課題として継続して取り組むことが望まれる。定期的に環境測定を実施することにより各々の実態を把握し、頻繁に換気をする、床材・壁材・天井材に配慮する等の対策を講じることが望まれる。
2 (4)	日本保育学会(1986) 幼稚園教諭並びに児童・保育所保育士並びに児童	観察調査による事例研究 自由な活動の場面、一斉に集って活動する場面、生活に関わる活動の場面について、記録用紙に以下6項目を記入 1) 時刻 2) 活動の場面 3) 幼児の活動の姿 4) 担任の動き・働きかけ 5) 担任の意図及び反省 6) 担任以外の者の考察	1) よりよい保育を考えるときにはクラス規模のみならず、①発達観、保育観、②保育方法・形態、③幼児理解の深さ、指導の質、④園の生活空間、⑤園とクラス運営、⑥複数担任の面も合わせて検討する必要がある。また、子どもの立場と保育者の立場の両面から、 <u>保育の質を検討し、それがはたしてクラス集団規模の条件に大きく左右されているのか、追求する必要がある。</u> 2) 幼稚園は3歳児下限10名、上限18名、4、5歳児下限20名、上限35名、保育所は3歳児10名前後、4、5歳児20名前後が適正であると考えられる。 3) クラス規模を捉えるとき、公立は行政上の観点から私立では経営上の観点から捉えやすいが、基本は幼児の側から幼児の望ましい育ち合いを可能にする人数、育ち合う指導を容易にする人数ということでは考えなくてはならない。
3 (10)	竹下輝和・青木正夫(1985) 保育所保育士並びに児童	幼児の集中度に関する観察調査 2歳児を12名、15名、20名の3種類のクラス規模に設定し、ビデオ撮影による実験的観察調査を行った。その際に幼児1人当たりの床面積を一定にして、集団規模の大きさに応じて保育室の広さを便宜的に変化させ、以下の項目を調査。	1) クラス集団規模を12人、15人、20人と段階的に変化させて実験的保育を試みたが、 <u>集団規模の増大とともに幼児および保育に大きな影響がみられた。</u> 2) 幼児への影響を課題保育の集中度で分析したが、 <u>集団規模の増大に対応して幼児の課題保育からの逸脱現象が強くなり、クラスの集団規模と幼児の集中度との間に高い相関が確認された。</u> 特に集団規模が20人の段階では、逸脱現象がきわめて顕著となり、一部課題保育自体の崩壊状態が観察された。 3) 保育への影響は疲れ度で分析したが、 <u>2歳児担当の保育の疲れ度は、一般性疲労と精神性</u>

<p>4 (1)</p>	<p>大須賀哲夫・鈴木美津子 (1956)</p>	<p>保育所保育士並びに児童</p>	<p>実験的観察調査 2歳児(単独保育)を7人、10人、13人のグループに分け、また2歳児(二名の保育による共同保育)を10人、15人、20人、25人、30人に分けて調査。 観察時間はお集まりから食事終了まで。児童に関する項目は以下の通りである。 1) 児童の保育場面ないし課題からの逸脱行為(3段階に分けて記録) 2) 児童からの保育に対する呼びかけ・質問 3) 保育士からの保育に対する呼びかけ・質問 1) 児童の集団に対する指導 2) 2個々の働きかけ(積極的指導) 3) 個々の児童からの呼びかけに対してたいして行われる受け身の指導(消極的指導) ※2)と3)についてはさらに実地指導と、言語のみによる指導と、言語を伴った実地指導の3つにわけて記録 質問紙による情動不安調査 質問紙「作業後症候しらべ」を用いて保育士の心的機能の変動を調査</p>	<p>1) 単数の典型児の態度および行動の逐次的変容 2) 幼児全体の逐次的変容 3) 保育者の幼児への応答行動の変容 保母の疲れ度に関する測定調査 1) 日本産業衛生学会産業疲労研究会の自覚症状調査 2) 自己評価気分調査票 3) 心拍測定 4) フリックカーテスト 5) 尿中カテコラミンのアドレナリン、ノルアドレナリンの定量分析 6) 内田クレベリンテスト 7) 万歩計改良型継続歩行量測定記録装置によって歩行量を測定</p>	<p>疲労の複合された疲労特性をもつこと、いずれの疲労特性もクラスの集団規模の増大に対応してその疲れ度が増大することが確認された。 4) 2歳児の保育室の空間構成(部屋割り)に関して、定員構成に関係なく、20人以下、できれば、15人以下の小保育単位のクラス集団規模で計画することが望ましい。</p> <p>1) 2歳児の逸脱行為数は、単独保育では人数と正比例的な急激な増え方をし、共同保育では緩やかな増え方を示す。したがって、共同保育では児童1人当たりでみた逸脱の程度は15人以上でかえって減少し始める。 2) 逸脱を段階別にわけてみると、共同保育の30人組ではそこに質的な変化がみられ、25人組と30人組の間の一つの限界が見られた。 3) 保母の朝から昼へかけての疲労自覚症の訴えは、約1.5倍ないし2倍にふえ、その増大の程度も受も児童数と対応する関係を示した。 について保母1人当たりの受もち数の限界を求めると、12、3人の所ではあるまいかと思われる。ただしこれは確定的なものではないから、今後もっとちがった側面からの調査研究を進める必要がある。</p>
--------------	---------------------------	--------------------	---	---	---

<p>5 (14)</p>	<p>齋藤一 ・ 高松誠 ・ 植田恭 (1956)</p>	<p>保育所保育士 並びに児童</p>	<p>疲労測定調査 1-3歳児を担任する保育士を対象として、以下の項目について勤務前と終了後に検査を実施 1) ちらつき値 (フリッカー・テスト) 2) 硫酸銅法による血液ヘモグロビン値 3) 膝蓋腱反射閾値 4) 疲労自覚部位</p>	<p>1) 保育者の疲労の自覚症状の頻度は、一般の産業労働者にくらべて、身体的なものであっても精神的なものでも、更にまた神経感覚的なものでも、みな相当に高い。 2) 精神的負担が大きくなり、その疲労度は子どもの人数が増えるに従って概ね直線的に増大する傾向を示した。 3) 生理的な負担からいって最適な1～3歳児数の限界は、2名共同保育の場合、15名を超えないところから考えられるべきであろう。</p>
<p>6 (12)</p>	<p>大須賀哲夫 ・ 吉川英子 ・ 大須賀キク (1955)</p>	<p>保育所保育士 並びに児童</p>	<p>実験的観察調査 4、5歳児の児童を20名、30名、40名に分け、観察調査を実施 保育者の指導の観察項目は以下の通り。 1) 児童全体に対する団体的指導 2) 個別の児童に対する個別的指導 ※実地指導と言語指導 (指示的発言・質問に対する応答) 児童集団行動の観察項目は以下の通り。 1) 保育士に対する質疑応答 2) 保育課題ないし集団からの逸脱 ※逸脱行動は11の項目にわたって観察</p>	<p>1) 保育集団の大きさを変化させる際、サイズと児童の集団行動における逸脱量とは略正比例的関係を示した。 2) 保育者の児童集団に対する指導はサイズの増大につれて一定の変化を示した。サイズが増大すると、はじめ個別指導的であったものが、団体指導的形態に変化する。個別指導のしかたもサイズが小さい時には実地指導的であるが、サイズの増大につれて、言語指導的形態に変化する。 3) 言語指導の形態もサイズの増大につれて、指示的指導から応答的指導へと変動化する。 4) 行動観察面からみた保育者の指導効果は、サイズが大きくなるほど低下し、とくに30人から40人にかけて、急激に低下する傾向がある。 5) 保育者の機能検査の結果では、サイズの増大につれて指導形態が適応的に変化することにもかかわらず、保育者の運動的、中枢的精神機能は低下した。 6) サイズの増大は指導形態、指導効果の面からも、また保育者の心的負担の面からも30人を越えることは好ましくない。 7) 現在の保育者の受持人数と情意不安との関係には、正の相関関係があり、受持児童数の増大につれて情意不安も増大する傾向が認められる。とくに30人の受持者と40人の受持者の間には、統計的に有意な差を認める。</p>
<p>7 (13)</p>	<p>牛島義友 (1955)</p>	<p>保育所保育士 並びに児童</p>	<p>実験的観察調査 一クラス20人、30人、40人の3段階において16ミリ撮影機録画を用い、短時間見本法による実験的観察調査を行う。 観察項目は以下の3方面である。 1) 規律 2) 保育内容 3) 社会関係</p>	<p>1) 同一の子どもの数が集団の数が増えることによつていかなる行動上の変化をもたらすかを短時間観察記録によつて調べた。子どもの示す望ましくない行動を3段階にわけると、軽度の行動は20人グループに多いが、30、40人になると減少し、反対に集団をみだすような妨害的行動は人数が増える程著しく増加している。 2) 社会関係をみると、けんかや保育妨害は人数が増すに従って増えるが、告げ口や泣いたりするものは30人が多く、それ以上になると却って減ってくる。 3) 子どもの人数の変化が保育効果に及ぼす影響から考えると、35人か40人の所に限界点があり、これ以上は保育を極度に混乱させるといえる。</p>

<p>8 (15)</p> <p>高松誠 ・ 齋藤一 (1955)</p>	<p>保育所保育士</p>	<p>保育士の疲労調査 1) ちらつき値の測定 (フリッカー・テスト) 2) 硫酸銅法による血液ヘモグロビン値の測定 3) 膝蓋腱反射値の測定 4) 疲労の自覚症状調査 5) 疲労部位調査 6) 睡眠調査 7) 生活時間調査</p>	<p>1) ちらつき値の測定からみて、人間労働にとって好ましい限界は4、5歳児担当の保母において30人のところにあった。 2) 3歳児担当の場合には例数は少ないが同じように19人のところにあった。 3) 保母2名～3名で、一組を担当する場合には、1人当たり保育見数に換算すると、それだけの保育児を1名で担当するよりも大きい精神的負担が加わっていた。 4) 労働の負担が大きく、血液ヘモグロビン7値の週間変動からみても、保母1人当たり30人が好ましい限界である。 5) 保母の勤務のなかで、事務や雑用等の保育以外の負担を軽くすることが疲労度を軽減するのに必要な道である。</p>
<p>9 (17)</p> <p>三浦豊彦 ・ 森岡三生 (1955)</p>	<p>保育所の環境・ 保育士並びに児童</p>	<p>保育所環境測定調査 1) 保育室の広さ、間取り、収容児童数 2) 保育室の温度、湿度、気流 (アウグスト乾湿計、カタ薬温計) 3) 保育室の炭酸ガス濃度(薬学会式簡易炭酸ガス定量器) 4) 保育室の塵埃濃度 (吸着式塵埃計) 5) 保育時の騒音 (指示騒音計)</p>	<p>1) 炭酸ガス濃度が冬季の測定値が秋のそれに比較して高い傾向にあるのは、冬はその開放状態が制限されるためであろう。 2) 児童数が増すほど騒音が大きいの。 3) 一般的に事務室等の騒音は50ホン以下、高々60ホン以下であることが望ましいとされている。保育室の騒音は普通の場合中央値65ホン以上になるのは些か喧騒と考えてよいただろう。そうとすれば1クラスあたりの児童数はやはり40名以下であることが望ましい。</p>

※上記は、先行研究をもとに、引用、要約する形で作成。通し番号の下の()は引用・参考文献一覧の番号である。

表2 先行研究における一クラス当たりの保育適正人数 (具体的に数値を示していた調査のみ記載)

研究者名	調査方法	調査対象	0歳児 クラス	1歳児 クラス	2歳児 クラス	3歳児 クラス	4歳児 クラス	5歳児 クラス	備考	
1 (1)	質問紙による 意識調査	公営保育所保育士	1~6人	7~12人	7~12人	13~18人	19~24人	19~24人	選択した割合が 一番多い数	
		私営保育所保育士	1~6人	7~12人	13~18人	13~18人	19~24人	19~24人		
2 (2)	質問紙による 意識調査	保育所保育士勤続 1-5年	10.3人	12.5人	18.6人	18.4人	23.1人	23.4人	平均値	
		保育所保育士勤続 6-15年	6.8人	13.4人	11.3人	20.8人	21.8人	22.1人		
		保育所保育士勤続 16年以上	5.0人	—	13.3	15.0人	20.7人	22.0人		
		幼稚園教諭 1-5年	—	—	—	16.5人	23.1人	25.2人		
		幼稚園教諭 6-15年	—	—	—	20.8人	22.7人	26.2人		
		幼稚園教諭 16年以上	—	—	—	15.0人	25.3人	24.8人		
3 (3)	質問紙による 意識調査	保育所保育士 (公立・私立)	8.0人	13.2人	14.1人	18.1人	22.1人	21.1人	平均値	
		公立保育所保育士	4.0人	13.0人	8.8人	15.7人	21.2人	21.3人		
		私立保育所保育士	9.2人	13.2人	16.3人	20.8人	23.2人	22.3人		
		幼稚園教諭 (公立・私立)	—	—	—	18.8人	22.4人	25.4人		
		公立幼稚園教諭	—	—	—	16.9人	22.0人	24.9人		
		私立幼稚園教諭	—	—	—	23.8人	24.0人	26.6人		
4 (4)	観察による 事例研究	幼稚園教諭並びに児童	—	—	—	下限10人 上限18人	下限20人 上限35人	下限20人 上限35人	※3、4、5歳 児クラスに 関して	
		保育所保育士並びに児童	—	—	—	10人前後	20人前後	20人前後		
	質問紙による 意識調査	公立保育所保育士	1) クラス全員の幼児を掌握し、無理なく動かすことが可能な人数	19.5人	15.0人	15.0人	19.5人	19.5人	平均値	
			2) 幼児が個々に行う活動で指導可能な人数	15.0人	19.7人	18.1人	18.6人	20.6人		
			3) クラス全員が一緒に行う活動で指導可能な人数	19.7人	18.1人	18.6人	20.6人	24.2人		
			4) 生活習慣を身につけさせる指導が可能な人数	18.1人	18.6人	20.6人	24.2人	19.7人		
			5) 自由遊びの指導可能な人数	18.6人	20.6人	24.2人	19.7人	25.2人		
			6) 遊びに活気がでてくる人数	20.6人	24.2人	19.7人	25.2人	23.2人		
		公立幼稚園 幼稚園教諭	1) クラス全員の幼児を掌握し、無理なく動かすことが可能な人数	24.2人	19.7人	25.2人	23.2人	22.8人		29.6人
			2) 幼児が個々に行う活動で指導可能な人数	19.7人	25.2人	23.2人	22.8人	29.6人		
			3) クラス全員が一緒に行う活動で指導可能な人数	25.2人	23.2人	22.8人	29.6人			
			4) 生活習慣を身につけさせる指導が可能な人数	23.2人	22.8人	29.6人				
			5) 自由遊びの指導可能な人数	22.8人	29.6人					
			6) 遊びに活気がでてくる人数	29.6人						

	研究者名	調査方法	調査対象	0歳児 クラス	1歳児 クラス	2歳児 クラス	3歳児 クラス	4歳児 クラス	5歳児 クラス	備考
5 (10)	竹下輝和 ・ 青木正夫 (1985)	ビデオ録画による 実験的観察調 査（幼児の集中 度観察調査）・ 保育士の疲れ度 測定調査）	保育所保育士並びに児童	—	—	20人以下、 できれば、 15人以下の 小保育単位 が望ましい	—	—	—	
6 (5)	全国幼稚園教育 研究協議会 (1984)	質問紙による 意識調査	幼稚園教諭	—	—	—	15人以下	21～25人	26人～30人	
7 (6)	幼稚園教育内容 充実対策委員会 (1974)	質問紙による 意識調査	幼稚園教諭	—	—	—	—	20～30人	—	
8 (7)	秋山・森安・藤 井・森元・平岡 (1972)	質問紙による 意識調査	幼稚園教諭	—	—	—	11～15人	20人前後	26人～30人	※数値は指導場 面によって変化 する。
9 (8)	全国教育研究所 (1970)	意識調査	幼稚園職員 保育所職員	—	—	—	1番目に多い回答：21～25名 2番目に多い回答：26～30名 1番目に多い回答：21～25名 2番目に多い回答：15名以下	—	—	
10 (9)	岡田正章 (1968)	意識調査	日本保育学会会員 保育所職員 幼稚園職員	—	—	—	保育者一人 当たり10人 前後	保育者一人 当たり15人 前後	保育者一人 当たり20人 前後	
11 (18)	勝木新次 (1956)	14並びに下記 12、13の総括	保育所保育士並びに児童	—	—	保育の面か らみると保 育士1人当 たり12～13 人見当	保育士の疲 労面では保 育士1人当 たり20人程 度が限度	保育士1人 当たり30人 が限界	保育士1人 当たり30人が 限界	
				1～3歳児を保育士2人で保育する場 合、10～12人が限度						

	研究者名	調査方法	調査対象	0歳児 クラス	1歳児 クラス	2歳児 クラス	3歳児 クラス	4歳児 クラス	5歳児 クラス	備考
12 (11)	大須賀哲夫・ 鈴木光子 (1956)	実験的観察調査、 質問紙による情 動不安調査	保育所保育士並びに児童	—	—	保育士1人 当り12～13 人が限界	—	—	—	
13 (14)	齋藤一・高松 誠・植田恭 (1956)	疲労測定調査	保育所保育士	—	(1、2、3歳児クラス) 保育士2人の時15人が限界		—	—	—	
14 (19)	勝木新次 (1955)	下記15—18の 総括	保育所保育士並びに児童	—	—	—	—	(4、5歳児) 保育士1人当り30人が限界		
15 (12)	大須賀哲夫・ 吉川英子・ 大須賀キク (1955)	実験的観察調査 心的負荷に関す る測定調査、 質問紙による情 意不安調査	保育所保育士並びに児童 保育所保育士	—	—	—	—	保育士1人当り30人が 限度	保育士1人当り30人 (25～30人)が限度	
16 (13)	牛島義友(1955)	短時間見本法に よる実験的観察 調査	保育所保育士並びに児童	—	—	—	—	保育士1人当り35人～ 40人が限度		
17 (15)	高松誠・ 齋藤一 (1955)	測定並びに質問 紙による疲労調 査	保育所保育士	—	—	—	例数は少な いが、19名 が限度	30人が限界		
18 (17)	三浦豊彦・ 森岡三生 (1955)	保育室環境測定 調査	保育所の環境、 保育士並びに児童	—	—	—	—	1クラスの児童数は40名 以下が望ましい		

※上記は、先行研究をもとに、引用、要約する形で作成。通し番号の下の()は引用・参考文献一覧の番号である。

表3 先行研究における放課後児童クラブ、学校のクラス適正規模に関する調査

	研究者名	調査対象 及び調査方法	質問項目	結果及び考察
1 (27)	片岡玲子他 (2010)	調査対象： 主任指導員（現場指導員のリーダーに該当する者）及び、登録児童保護者 調査方法： 質問紙調査	調査票の質問項目 1) クラブ概要（10項目） 「外遊びスペース・室内運動スペースの有無と面積」 「子どもの生活空間の面積」「疲労や怪我、病気等の時の静養スペースの有無」等 2) 指導員（3項目） 「障害児・要支援児専門の指導員の有無、合計勤務時間」等 3) 児童数（4項目） 「クラブの定員」「障害児の定員」等 4) 怪我等（3項目） 「医療機関で受診した子どもの怪我等の件数」等 5) 子ども属性（3項目） 「クラブに通っている自分の子どもの性別・学年」等 6) 子どもの様子・指導状況等（7項目） 「クラブでの子ども達の様子」「指導員の指導状況」「クラブの人数規模の適正如何」「クラブの『適正な遊びおよび生活の場』提供の質向上に必要なこと」等	4) 登録児童数が多いほど、指導員の子どもに対する指導の質は下がるといふ傾向あり。適正な登録児童数は、主任指導員の認識では40人まで（平均登録児童数ベースなら30人まで）、保護者の認識では50人まで（同じく25～30人まで）。 5) クラブ施設における生活面積1㎡あたりの適正な登録児童数は0.4～0.5人まで（平均登録児童数ベースなら0.3～0.4人まで）。 6) 子どもの増加に対して指導員の増員で応じつつ良い指導を行うことは困難。児童数の基準は、指導員数との比率においてではなく絶対数において設定すべき。 7) 登室する子どもの顔ぶれの固定性が高いこと、指導員のうち有資格者が多いこと、障害児補助専門員がいること、静養スペースがあること、いつでも使える屋内運動スペースがあることは、より良い子どもの生活状況・指導状況に繋がる傾向あり。
2 (28)	塚田由佳里・伊藤亜希子 (2008)	調査対象： 学童保育所の指導員 調査方法： ヒアリング調査（訪問及び電話） 調査紙調査	ヒアリング調査の調査項目 1) 分割に至った経緯 2) 分割方法 3) 分割の際問題となったことと解決方法 質問紙調査の調査項目 大規模学童保育の問題点24項目 （大規模学童保育の問題を扱った書籍や雑誌の記事で指摘されている問題点を整理）	1) 施設空間と保育方法の関係から分割方法を3タイプに分類できた。「施設内合同保育型」、「施設内分離保育型」、「分離型」である。 2) 大規模学童保育の問題点を改善するには、子どもも集団、担当の指導員、基本的な生活行為の拠点とする空間・設備を明確に分離することが肝要となる。 3) 分割の障害となっているのは、①場所の確保、②不安定な運営基盤、③保護者の理解不足、④自治体の方針であった。①②④については、国および自治体の制度上の改革や支援により大幅に取り除くことが可能なものである。 4) 子どもの放課後の生活の質を保障するためには、分離保育を可能にするさらなる支援策が求められる。
3 (29)	塚田由佳里・伊藤亜希子 (2006)	調査対象： 京都市の学童保育の指導員 及び児童 調査方法： 訪問ヒアリング調査の質問項目 運営方法と施設管理、及び利用者に関して	アンケート調査の質問項目 施設概要・施設形態・登録児童・職員・遊びや取り組み・地域とのかわりについて 訪問ヒアリング調査の質問項目 運営方法と施設管理、及び利用者に関して	1) 半数の学童クラブでは定員を超えて受け入れており、大規模化、過密化によって、子どもの生活と活動、子ども同士の間、職員指導員の業務・役割、親子の関わりに対してそれぞれ悪影響を及ぼしている。例えば、子どもの生活と活動については、「遊び・活動が制限される」、「子ども達のデモンションがあがる・落ち着かない」、「活動を開始するのに時間がかかる」、「ほとと休む場がない」があげられる。子ども同士の間については「遊び仲間が固

	<p>定化され、希薄になりやすい」、「ささいなことでもトラブルが起こりやすい」が挙げられる。</p> <p>2) 継続的な毎日の生活の場としては40人規模を生活単位とし、育成室を複数個所設置する場合、職員の連携がとりやすい空間配置にすることが望ましい。</p>	<p>観察調査の調査項目</p> <p>7) 15分ごとに子どもと指導員の位置を平面図にプロット</p> <p>8) 特定場面における子どもと指導員の行動やその様子を記録</p>	<p>アンケート調査 訪問ヒアリング調査 観察調査</p>	
<p>4 (30)</p> <p>谷村真理・ 今井正次・ 木下誠一 (2005)</p>	<p>1) 一人当たりの空床面積の大きいほどまとまった空床を取ることが可能となる。まとまった空床では遊びが発生しやすい為、まとまった空床がそれほど大きくない場合、そこでの遊びの行為は窮屈なものとなってしまうことがある。まとまった空床面積が大きいほどそこでの遊び行為間にもゆとりがとることができる。遊びは空床にゆとりがありがあるほど動的遊びの割合が高まり、ゆとりがないと静的遊びの割合が高まる。</p> <p>2) 全員で机を使用した際には子ども同士の間隔が顕著に違い、机を使って行われる行為時にテーブルを共にする子ども同士の高密度感や行きやすさに影響していると考えられる。</p> <p>3) 保育室計画の際には、一人当たり保育室面積だけでなく、一人当たり空床面積や一人当たり机面積についても考慮しなければ、真に子どもが豊かな生活を送ることのできる計画にはならないということが示された。</p>	<p>計測調査の調査項目</p> <p>8) 有効保育室面積、固定家具面積、空床面積、机面積、調査日の子ども人数</p> <p>9) 一人当たり実質保育室面積</p> <p>10) 一人当たり空床面積、一人当たり机面積</p> <p>観察調査の調査項目</p> <p>5) 各施設の室内寸法と家具寸法、及びレイアウトを採取し、子どもの返って来た時間から帰宅する時間まで、5分毎に用紙を変え、子どもの行為場所・行為内容・行為時間を全て平面図に記録。補助記録として写真撮影を行う。</p>	<p>調査対象： 学童保育所の保育室及び、児童、</p> <p>調査方法： 計測調査 観察調査</p>	
<p>5 (31)</p> <p>太郎良信他 (2004)</p>	<p>1) 子どもの集団生活の規模としての視点が求められる。保護者も子どもも、所属している児童クラブの半数程度の規模を適正とみていることがわかる。もっとも回答が多かった人数としては、保護者も子どもも30人であった。</p> <p>2) 小学校においては、近年、「学級崩壊」と称されるような種々の困難な減少が生まれつつあることや、自ら学び自ら考えることのできる「生きる力」の育成を重視する教育施策によって、35人学級や30人学級、あるいは習熟度別の小人数の学習集団がつけられつつあり、とくに低学年においては40人より小規模のものに移行しつつある。学校と児童クラブの目的が異なるものであることは言うまでもないが、とりわけ低学年児童の集団規模を考えると、学級編成が小規模に移行しつつあることを参考にしてもよいと思われる。</p> <p>3) 放課後児童クラブの適正規模のあり方については、実際には、施設面の条件(部屋の広さや部屋数、部屋の用途、同一フロアか複数フロアか。戸外の遊びの有無など)、指導員の体制(人数、勤務形態)、校内の大小、地域的な特性、さらには運営経費の確保など、種々の側面を総合して考慮することが求められることはいままでもない。本研究における結果では、指導員が指導上望ましいとす規模はほぼ30人である。この人数は指導員の経験から割り出されたと、実感をとまなうものである。そして、この数字は保護者や児童の意見と方向性を同じくしているものである。</p>	<p>意識調査の調査項目(指導員)</p> <p>3) 調査対象児童クラブの施設や指導員、登録児童数などの実態</p> <p>4) 毎日の指導に対する意識</p> <p>5) 指導上の適正児童数</p> <p>6) 登録児童数が増加している施設とその理由</p> <p>意識調査の調査項目(保護者)</p> <p>1) 児童クラブでの子どもの様子についての保護者の意識</p> <p>2) 児童クラブに対する保護者の満足度</p> <p>3) 児童クラブに対する子どもの満足度</p> <p>4) 児童クラブにいるときの子どもたちの気持ち</p> <p>5) 保護者と子どもの適正児童数に対する意識</p> <p>ヒアリング調査</p> <p>1) 当該地域の児童クラブ事業</p> <p>2) 児童クラブの運営や施設状況</p> <p>3) 児童クラブにおける子どもの遊びと生活</p> <p>観察調査</p> <p>1) 児童の遊びと生活</p>	<p>調査対象： 児童クラブの指導員、保護者、児童、施設</p> <p>調査方法： 調査表による意識調査(指導員・保護者) ※保護者への調査については保護者から子どもへ尋ねて調査票に記入してもらった形で子どもの意識調査も行っている。</p> <p>ヒアリング調査(指導員) 観察調査(児童)</p>	

<p>6 (32)</p>	<p>国立教育政策 研究所 (2001)</p>	<p>※大規模調査のため、研究内容に分けて調査対象・調査方法・調査項目を記載する。</p> <p>1) 平成11年度の学校基本調査のデータをもとに、教員数、職員数、学年・学級別の児童・生徒数などの学校規模の違いが、休職等教員数、理由別の長期欠席者数などに及ぼす教育上の諸影響等を分析する。</p> <p>2) 全国の公立小・中学校の学級規模別に、校長及び教員を対象に、適正な学校・学級規模に関する意識、学習指導、生徒指導及び勤務状況の実態に関する質問紙調査を実施し、適正な学校・学級規模に関する意見の集約を図る。</p> <p>3) 小学校・中学校の児童・生徒を対象に、学級規模が学力達成及び価値・態度の形成に及ぼす効果に関する研究（質問紙調査及び学力調査）を行い、適正な学級規模に関する知見を得る。</p> <p>4) アメリカ、イギリス、フランス、ドイツの4カ国を視野に入れて、わが国の学級編成及び教職員配置等に関する基礎的資料を整理する。</p>	<p>※ここでは調査項目に注目したい為、左記の調査より調査項目を抜粋。</p> <p>小・中学校長の適切な学校規模に関する意識の実態</p> <p>1) 校長による教職員の把握、適正な教職員の把握</p> <p>2) 適正な教員数</p> <p>3) 校長による児童の把握</p> <p>4) 適正な児童数</p> <p>5) 父母とのコミュニケーションから見た適正な児童数</p> <p>6) 管理・運営から見た適正な学校数と児童数</p>	<p>小中学校教員・児童生徒の意識の実態</p> <p>1) 小・中学校教員の教科ごとの学級規模に関する意識の実態</p> <p>2) 児童・生徒の教科ごとの学級規模に関する意識の実態</p> <p>児童・生徒のクラスでの生活に関する調査（対象：児童・生徒）</p> <p>1) 学級の雰囲気</p> <p>2) 学級内での児童・生徒の意識・態度</p> <p>3) 児童・生徒から見た教師の児童・生徒理解</p> <p>4) 適正な「集団生活」の規模</p> <p>5) 「学習集団」と「生活集団」の分離に対する意見</p>
-------------------	----------------------------------	--	---	---

※上記は、先行研究をもとに、引用、要約する形で作成。通し番号の下の（ ）は引用・参考文献一覧の番号である。

保育所長の資格及び資格取得方法と その後の研修のあり方に関する研究

研究代表者	西村 重稀	（仁愛大学教授）
共同研究者	矢藤 誠慈郎	（愛知東邦大学教授）
	石川 昭義	（仁愛大学教授）
	森 俊之	（仁愛大学准教授）
	青井 夕貴	（仁愛女子大学講師）

第1章 研究の意義と目的

児童福祉法が昭和23年1月に施行され、戦後の貧困対策の一つとして、保育所が創設された。保育所とは、保護者が昼間働いているなどの理由で保育に欠ける乳幼児を通所させる施設である。当時は、乳幼児を保護者に代わって養育することが目的であった。この時代の保育所は、家庭養育の補完という役割が中心であった。

1963（昭和38）年10月に文部省初等中等教育局長と厚生省児童局長の連名において「保育所保育の教育面については幼稚園教育要領に準ずることが望ましいこと」と通知された。このことにより昼間、保護者に代わって養育するだけでなく、保育所の保育は養護と教育を一体的に行うことになり、家庭養育より、保育という専門性が必要になってきた。

その後、1965（昭和40）年4月に厚生省児童局長から通知された保育所保育指針では、保育所の保育は養護と教育が一体となって、豊かな人間性をもった子どもを育成するところに、保育所における保育の基本であると規定された。このことによって、国が保育所の保育の目的、方法などを明確にした。

1998（平成10）年の児童福祉法の改正によって、保育所は措置制度を廃止し、利用者が選ぶ選択方式になった。つまり、保育所は、利用者から選ばれることになり、より保育の質の向上を図るとともに、地域住民に保育所の情報を提供しなければならなくなった。加えて、地域の子育て家庭に対して、保育に関する相談を受け、助言に努める役割も担うこととなった。この児童福祉法の改正や特別保育の実施、幼稚園教育要領の改訂などを受けて、平成12年度に保育所保育指針が改訂され、子どもの保育だけでなく、保護者に対する子育て支援が規定された。

このように、保育所は子どもの保育（ケアワーク）と保護者への助言（ケースワーク）の役割が課せられ、子育てについての助言・指導という役割が課せられた。

しかし、保育士自身は日頃の子どもの保育に専念しなければならないため、地域の子育て家庭の支援は主に保育所長や主任保育士が中心になって対応しなければならないのが保育所の現状である。

その後、児童福祉法が改正されて、2003（平成15）年秋から保育士が名称独占の法定資格となるとともに、子どもの保育に加え、保護者に対して保育に関する相談・助言が業務と規定された。そして、2008（平成20）年には保育所保育指針の改定がなされた。改定された保育所保育指針は局長通知から児童福祉施設最低基準に規定された厚生労働大臣の告示になり、保育の質の向上を図るため自己評価が導入されるとともに、小学校との連携、保護者に対する保育に関する指導・助言などが導入された。また、第5章（健康及び安全）において、保育所長は保育所における健康及び安全の実施体制の整備に努めること、第7章（職員の資質向上）においては、保育所長は自ら専門性等の向上に努めることと、保育の質及び職員の資質向上のための環境整備に努めることなどの責務が記載された。

このような保育の質の向上のためには、保育所職員の資質向上だけでなく、保育所の運営管理や子どもの健全な育ちを保障する環境整備などが重要であるため、保育所長はその役割を担っていることから、保育所長の役割は大変重要である。

簡単に述べれば、保育所の運営・管理の責任者である保育所長は自らのリーダーシップを発揮し、適切な保育環境を整えるとともに職員に対するスーパーバイズを的確に行うなど、保育の本質を理解したマネジメント能力が必要であると言われている。しかし、保育所の運営・管理者として重要であるにも関わらず、保育所長の資質について明確にされ、法的なものとして規定されていないため、誰でも所長として就任できるのが現状である。

保育所を含めた社会福祉施設の長の資格については、1972（昭和47）年「社会福祉法人の経営する社会福祉施設の長について」という局長通知において規定された。その通知における保育所長の規定は「健全な心身を有し、児童福祉事業に熱意のある者であって、できる限り児童福祉事業の理論及び実際について訓練を受けた者」「国公立の施設にあっては、児童福祉事業2年以上従事した者又はこれと同等以上の能力を有すると認められる者であること。」と記載されている。

1978（昭和53）年に出された局長通知「保育所以外の社会福祉施設の長の資格要件について」においては、1972（昭和53）年の局長通知において記載された保育所長以外の社会福祉施設長における抽象的な要件については、具体的判断基準として所定の講習会（全国社会福祉協議会社会福祉研修センターにおいて実施）の課程を終了した者と規定され、保育所以外の施設長の資格は明確になった。しかし、この通知は保育所長には適応されなかった。

その後、保育所の措置費制度の中に所長設置単価が設けられ、この所長単価を加算する場合には保育所長は「児童福祉事業2年以上従事した者またはこれと同等以上の能力を有すると認められる者」と規定された。

このように保育所長の資格について明確な法的規定はないが、先に述べたように保育所保育指針では保育の質の向上を図るためには、保育所運営の責任者である保育所長の責務を明確にする必要があるため記載された。

国としても保育所長の資格化の検討が必要であると考え、2008（平成20）年3月28日付けに厚生労働省から発出された「保育所における質の向上のためのアクションプログラム」において、「国は保育所の役割や社会的責任を遂行する施設長の責務にかんがみ、施設長の資格要件の明確化について検討する」と記載している。

当保育協会においても、2008（平成20）年に保育問題検討委員会で検討して、まとめられた「保育所長資格のあり方について」の報告書を厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長に提出し、保育所長資格の制度化の要望をおこなった。

この保育所を含む社会福祉施設長の資質や役割、研修等についての調査研究は多く発表されている。しかし、保育所における保育の質の確保と向上を図るための、組織的な取組や保育所長の役割について、明確にされていない。そこで本研究では、過去の文献や書籍等から保育所長の資格について調査研究を行い、所長資格、研修のあり方、取得方法等について研究することを目的とした。

1年目は、我が国と諸外国の文献等による保育所長に求められる資質や能力、資格要件等についての調査研究と当保育協会が厚生労働省から委託を受けている保育所長研修の研修内容について調査・分析をすることにした。

2年目は、現在の保育所長の業務分析と所長資格取得後の研修のあり方について明確にし、1年目の調査研究結果と現在の所長の業務との有効性について調査研究する。

（文責 西村 重稀）

第2章 我が国及び諸外国の文献や書籍等から見た、保育所長の資質と役割及び資格等について

1. 保育所長のリーダーとしての要件に関する先行研究

（1）保育所長の資質と役割等に関する先行研究

保育所長の資質と役割等に関する先行研究の展開は、矢藤他（2010）によると、概ね以下のようにまとめられる。

保育所長の資質や役割等に関する研究において、系統だった検討や縦断的、継続的な研究はあまりなされてきていない。制度の変更などの機会に、折に触れて議論が繰り返されている。

保育所長については、社会福祉施設や保育所数が増加し、保育所長の資質が問われるようになった1980年代以前から、「社会福祉施設の運営管理者論」の一部として盛んに論じられている。1990年代後半、特に1997年の児童福祉法改正以降、社会構造の変化や少子高齢化の時代の子育て支援、新たな保育ニーズや地域・保護者への対応など、保育所が新たな機能を備え、地域の児童福祉施設の中心となって子育て支援を行うようになってから、保育所長の責務について、新たな検討・検証がなされるようになった。

2007年の総合施設・認定こども園、幼保一体化の議論に関連して、保育所長のあり方も盛んに論じられ、2008年前後から保育所保育指針の改定に伴ってさらに活発化した。

それらの研究においては、第一に保育所長の保育における専門性の担保をどうするかということに焦点が当てられている。そして第二に、その役割や職務に関する検討と合わせて、その資格要件の検討がなされている。その責務については、保育についての高い専門性に加えて、組織の統括者としてのリーダーシップ、経営者としての能力も問われている。

施設長の責務に関しては、公私立など設置主体において役割が違い、特に民間保育所の場合は施設ごとの状況の違いなどがあり、これまでも一般化したり、一律に規定したりすることが難しかった。同じ施設長であっても、地域やおかれている状況、規模や成り立ちの過程等により、役割に多様性があるからである。

しかし、少なくとも保育集団の長として、保育のかじを取るための役割を担い、働きやすい職場を作ったり、適正な運営を行ったりする責任を負い、統括責任者としての役割を担っていくことは共通している。

（2）保育団体が示す保育所のリーダーとしての要件

一方、保育所のリーダーの要件について、保育団体等では、テキスト等を作成して示してきている。以下の内容について別表にもまとめているので参照されたい。

現在やっと省みられるようになってきた感のある経営学の観点からのリーダーシップ論も、1970年代半ばに既に示されている。上野（1975）は、リーダーを、「マネジメントを行う」者と定義し、マネジメントを、目標を設定し、目標を達成するための指揮指導を行い、その成果を測定評価するものというサイクルで捉えている。これはPlan-Do-Seeサイクルを踏まえた捉え方であるといえる。また、リーダーの業績に対する関心と人間に対する関心をそれぞれ1～9の尺度で示し、それらのバランスから、「1・1型」の失格リーダー、「1・9型」の人間関係に偏りのあるリーダー、「9・1型」のコミュニケーション皆無のリーダー、「5・5型」の妥協型リーダー、「9・9型」の業績と人間とを統合するリーダーに類型化している。これは三隅二不二のPM理論（目標達成機能performance functionと集団維持機能maintenance functionの2つの尺度による4象限からリーダーシップを類型化する理論）を踏まえていると考えられる。リーダーはいずれもこれら5つの型を持っていると考える。また、相互理解に向けたオープンなコミュニケーションを重視している。

一方、同じ文献の中で鈴木（1975）は、保育所長の役割として、保育の本質に対する理解、保育環境の整備、よい保育者を育てるための管理、保育所長に不可欠の要件としてのスーパービジョンの能力、保育内容全体へのチェックと指導を挙げ、男性（女性）保育所長の役割として性差も踏まえた論を展開し、さらに「指揮者」としての保育所長の役割を示している。

重田他（1981）においては、保育所における「職員指導」の実際として、保育所の属性の理解に加えて、保育所の運営の流れとしてとらえること、保育所の運営過程、運営目的・運営方針の設定段階での指導性、保育計画の策定段階における指導性、指導計画の策定・実施の段階における指導性、業務執行の段階における指導性が挙げられている。

全国保育協議会（1978）では、大きく6つの役割が示されている。第一に、保育理念に関連して、保育理念や子ども観、社会変動と保育所の役割への理解が求められる。第二に、保育業務管理として、運営方針、保育計画、条件整備などが挙げられる。第三に、保育活動に対する指導・助言として、指導計画や保育実践への指導・助言が、記録や評価、また職員会議等と関連づけて示されている。第四に、人間関係の調整として、園長と保護者、保育者と保護者、職員間などが挙げられている。第五に、条件整備として、人的条件、物的条件、財務、文書、保健・安全が挙げられる。第六に、社会との調整が挙げられる。

同じく全国保育協議会（1981）では、園長の資質と指導性に大きく分けられ、それぞれ以下のようにその要素が挙げられている。

・園長の資質

- 1 児童憲章、児童福祉法など、関係法規に精通し、

正しく運用できる能力

- 2 保育理念、子どもの発達観など、保育に関する専門的知識
- 3 施設全般に関する管理運営能力
- 4 人事面での指導性、人間関係の調整能力
- 5 事業に対する使命感、責任感、誠実性など
- 6 保護者及び地域社会に対する指導性と対応能力
- 7 保育事業に関する計画性や組織性、結果に関する評価、反省能力
- 8 各種社会資源の開拓ならびに活用能力
- 9 正常な人生観、社会観を身につけていること

・園長に求められる指導性

- 1 各職員が目的を達成するために、もっとも働きやすい職場環境について検討するとともに、その改善向上に努力をすること

(イ)職員各自の役割や職務内容などを明確にし、安定して活動しやすくするように配慮すること

(ロ)職員の仕事に対する意欲や自発性を大切にしながら、気づいたことについての助言や指導を的確にすること

(ハ)個性や能力、特性などをよく把握し、人事に関する組織化をはかること

(ニ)職種間、職場間の対話を密にし、情報交換や意見調整などを十分して、運営機能の円滑化をはかること

(ホ)施設の運営計画を確立し、職員の理解と協力を得ること

- 2 地域社会に対する働きかけについて

地域住民や保護者の理解と協力なしには、地域に根ざしたよい保育はできません。地域社会に対する働きかけや、指導力の発揮も必要でしょう。

さらに2000年代に入り、小室（2000）では、改めて経営学的な観点が見られるようになる。タイトルにもあるように、現代を「大競争時代」ととらえ、「経営マネジメント」の必要性を主張している。その要素として、実践的なマーケティング、ターゲット・セグメンテーション（利用者層の把握）、労務管理、財務管理が挙げられており、実践的なマーケティングについて述べた章において、社会福祉法人立保育所に必要な2つのM—mission、management（使命感、マネジメント）、マーケティングの基本要素としての2つのC—corporate identity、customers satisfaction（コーポレート・アイデンティティ、顧客満足）、マーケティングの基本としての4つのP—products、price、place、promotion（保育サービス内容、価格、場所、宣伝活動等）が示されている。ここでは、組織外に向けた積極的なマネジメントも示されている。

研修のテキストとして作成された、全国保育協議会「保育所長専門講座」編集委員会（2000）では、山崎美

貴子氏が「保育スーパービジョン論」として、保育所長のスーパービジョンの重要性について述べている。石井哲夫氏が「保育所長論」として、保育所長の「見識」について、仕事の有用性に対する見識、研修の内容と必要性に関する見識、チームワークに関する見識、感受性、および人間性に関する見識、文化に関する見識を挙げている。さらに関川芳孝氏が「保育所経営論」として、保育所の「経営改革のポイント」について、保育所の使命は明確にされているか、保育園の事業目標は、具体的に設定されているか、保育園の組織には、こうした使命や目標に対して、問題を発見・解決しながら、接近できる活力があるか、保育園には、保育サービスの質をチェックし保障できる管理体制が存在するか、保育園の職員は、やる気をもって仕事に当たり、それに対する評価に満足しているかの5点を挙げている。

白河（2002）は、ISO9001マネジメントシステムに基づいて、トップマネジメントとしての機能と責任として、第一に、児童福祉法、児童憲章および保育所保育指針等の規制要求事項を満たすことは当然のこと、利用者の要求事項を満たすことの重要性を全職員に周知する、第二に、保育方針を設定する、第三に、利用者に保育サービスが適切に提供されることを確実にするため、定期的にその有効性を評価し、指示を与える、第四に、責任と権限を明確にし、園の活動が効果的に機能する仕組みをつくる、第五に、保育設備が有効に活用できるようにするといった点を挙げている。

（3）近年の研究から

国内の近年の研究では、2件挙げておく。

伊藤（2002）は、保育所長に求められる資質・力量について、インタビュー調査から、次の要素を抽出している。第一に、園の経営である。具体的にはこれまでの「保護者・地域との連携」、「園の施設設備の充実」、「職員の職務分担の明確化とチームワーク」から、「保護者・地域との連携」「園の施設設備の充実」、「保育理念・方針の明確化」へのシフトという方向性が示されている。第二に、園長に求められる知識・資質として、「人格的資質・人間性」、「保育の運営・経営に関する専門的知識」、「幅広い豊かな教養」が挙げられている。第三に、園長として問題関心のある分野に、「保育法制・政策・行財政、保育制度論」、「保育実践、保育内容・方法」、「心理学・カウンセリング論」、「人間関係論・コミュニケーション論」が示され、保育所長のニーズが看取できる。

早川（2009）は、園長の役割として、7点を挙げている。すなわち、保育観、保育方針を示す、人材育成、職場のコミュニケーション・人事管理、保護者対応、地域や他機関との連携、地域育児支援、そして保育者としての園長について述べている。

2. 海外における保育所長の要件

ここでは、矢藤他（2010）でのまとめに基づいて、海外における、保育所長に該当すると考えられる職の資格要件及び研修について確認しておく。

（1）保育所長の資格要件

1) オーストラリア

オーストラリアについてはクイーンズランド州を事例として示す。クイーンズランド州では、「2003年保育規則（Child Care Regulation 2003）」に基づいて、以下のように所長の資格要件が定められている。

- ・保育に関する領域におけるadvanced diploma^{註1}を保有している者
- ・幼児教育ないしは保育に関する資格（最低3年以上のコースで取得）を保有している者
- ・幼児教育ないしは保育に関する大学院資格（最低1年以上のコースで取得）を保有している者

2) ニュージーランド

ニュージーランドでは、「1998年教育（就学前施設）規則（The Education (Early Childhood Centres) Regulations 1998）」に基づいて、「施設運営者は必ず認定資格を保有すること」（第39条）と定められている。ここでいう認定資格とは、同規則 第38条に規定されている、教育省長官が就学前教育施設の教育及び保育に関して認定する資格のことである。

3) アメリカ合衆国

アメリカ合衆国における保育所長の資格要件については、全米保育情報・技術支援センター（National Child Care Information and Technical Assistance Center）と全米規制機構委員会（National Association for Regulatory Administration）が2007年に調査を行っている。その結果をまとめた『保育資格に関する研究（The 2007 Child Care Licensing Study^{註2}）』を参考に、アメリカ合衆国における現状を確認する。調査結果によれば40の州・区^{註3}において、保育所長（Child care director）となるための資格要件として、乳幼児教育に関する資格取得／訓練の受講／実務経験が定められている^{註4}。しかしその要件の内容は州によって大きく異なる。たとえばミシシッピ州においては、CDA資格（Child Development Associate credential）もしくはミシシッピ・チャイルド・ケア所長資格（Mississippi Child Care Director's credential）と2年の実務経験が必要となっている。

CDA資格とは、その人物が、子どものニーズを満たし、子どもがその発達枠組みにおいて身体的、社会的、情緒的ならびに知的成長を育むために親や他の大人と共に働くことができることを示すものである。具体的には、①18歳以上、②高校卒業ないしはGEDを有していること、③過去5年間で480時間、子どもと触れ合った経験があ

ること、④過去5年間に120時間、保育に関する教育を受けていること、の4要件を充たし、専門職認定評議会（Council for Professional Recognition）による審査をパスすれば資格を手にすることができる^{注5}。

なお、資格認定の要件④の120時間の学習には、その内容について規定があり、次に挙げる項目についてそれぞれ10時間以上学習することが認定の条件となっている。すなわち、「健康で安全な環境の計画」「子どもの身体的および知的発達を進めるためのステップ」「子どもの社会的、情緒的発達をサポートする積極的な方法」「家族との関係構築のための戦略」「効果的なプログラムの実施を管理するための戦略」「専門化意識の維持」「子どもの行動の観察と記録」「子どもの発達と学習に関する原理」の8項目である。

ミシシッピ・チャイルド・ケア所長資格とは、ミシシッピ州独自の所長資格であるが、このように独自の資格を設けている州として他に、デラウェア州、オクラホマ州などがある。

また、所長を対象とする行政研修については、19の州において実施されていた。前述のミシシッピ州においては、所長資格の取得にあたって課せられている研修がこれに該当するものとされている。このように所長就任に先立ち、研修・訓練を必要とする州はアラバマ州を初めとする10州と1特別区である。また、所長就任後のOJT

として研修を課している州が全米で12州ある。例えばコロラド州においては保育所長に対して、保育所の運営に関連する事項について5年ごとに3セメスター単位を習得することを義務付けている^{注6}。

4) イギリス

イギリスについては、大マンチェスター州ウィガン区における保育所長（Nursery Manager^{注7}）に関する規定を取り上げる。

それによると、保育所長になる者は、レベル4資格を取得済みないしは取得に向けて努力をしているべきであるとされている^{注8}。これは、児童福祉労働力開発協議会（the Children's Workforce Development Council：CWDC）による勧告に基づくものである。具体的には、以下の資格が挙げられている。

最もレベルが高い資格として挙げられているEarly Years Professional Status（EYPS）について若干の説明を加えると、EYPSとは学位に加えて所定の講習を履修することによって取得可能な資格である。具体的には次の2つの方法があり、学位の種類に応じて、講習の期間が異なる。

- ①学位（同等資格も含む）+講習（学位・経歴に応じて4ヶ月のパートタイム／6ヶ月のパートタイム／12ヶ月のフルタイム）

表2-1 ウィガン区において保育所長に求められる資格の例

種別	資格名	資格授与機関
職業関連資格	Level 3 Diploma in Child Care and Education	CACHE
	Level 3 Certificate in Childminding Practice	CACHE
	Level 3 Certificate of Professional Development in Work with Children and Young People	CACHE
	Level 3 Diploma in Pre-school Practice	CACHE
	Level 3 Diploma in Early Years Care and Education	CACHE
	Level 3 BTEC National Certificate in Early Years	EDEXCEL ^{注9}
	Level 3 BTEC National Diploma in Early Years	EDEXCEL
	Level 4 Children's Care, Learning & Development	CACHE
職業資格	Level 3 NVQ in Children's Care, Learning and Development	C&G, CACHE, EDEXCEL
	Level 4 NVQ in Children's Care, Learning and Development	C&G, CACHE
	Children's Care Learning and Development Level 3	SQA
	Children's Care Learning and Development Level 4	SQA
	Early Years Sector Endorsed Foundation Degree Level 5	CWDC
	Early Years Professional Status Level 6	CWDC

CACHE：Council for Awards in Children's Care and Education^{注10}

C&G：City&Guilds

SQA：Scottish Qualification Authority^{注11}

NVQ：National Vocational Qualification

②基礎学位 (foundation degree) +15ヶ月の講習

また、いずれのケースについても、GSCEの英語・数学に関してC評価以上を取得している必要がある。

さらに、この他の要件として

- ・乳幼児期専門職として働くのに適した心身の持ち主であること
 - ・犯罪歴がないこと
 - ・英語でのコミュニケーションがとれること
 - ・0歳から5歳までにわたり、乳幼児期専門職の基準を満たすことを証明する経験を持っていること
- などが挙げられている。

5) まとめ

以上、4カ国における保育所長の資格要件の現状について確認した結果、次のようなことが言える。それは、保育所長の資格要件については法令等に定めがあり、そこにおいては比較的厳しい内容が課されているということである。

その内容は大きく2つの柱から構成されており、1つは、「保育に関する学位ないしは資格」である。その取得にあたっては保育に関する知識・技能の学習が必修となっている。学習に必要とされる期間は数10時間から最長では4年と事例毎にかなりばらつきがあり、一概に平均値を出すことはできない。しかし保育所長には保育に関する知識・技能について一定のレベルが求められることは、共通した傾向であると言えるであろう。もう1つの柱が、「保育経験」である。必要とされる期間には事例ごとにかんがりのばらつきがあるが、最も長い場合でも3年間となっている。

なお、1つ目の柱である「保育に関する学位ないしは資格」については、近年、より上位の学位・資格の取得を目指すことを奨励する動きが各国で見られる。これは、昨今の世界的潮流である保育の質保証の一環としての保育者の質向上を図る動きとも関連しているものと考えられよう。

(2) 所長を対象とする研修等の内容

所長としての資質・能力の向上を図るための研修も各国において取り組まれている。以下、いくつかの具体的な事例を取り上げ、その特徴をまとめる。

1) ミシシッピ子ども家族フォーラム (Mississippi Forum on Children & Families.) による“The Child Care Director Credential Training Program”

この研修は、保育所長ないしは将来保育所長になることを希望する者を対象に、実践に関わる技能と知識を向上させることを目的とした職業訓練プログラムである。実用的であり、関連性が高く、広範な情報を含み、それまでの専門的準備や学歴に関わりなく適切なものである、とされている。

研修は、8つのモジュールに関する計120時間の講義とまとめの1モジュールの計9モジュールから成る。それぞれのモジュールのテーマは以下のとおりである。

- | | |
|--------|------------------|
| モジュール1 | 保育所長の役割 |
| モジュール2 | 児童の発育、乳児および幼児 |
| モジュール3 | 児童の発育、未就学児および学齢児 |
| モジュール4 | スタッフ配置に関する問題 |
| モジュール5 | プログラム開発 |
| モジュール6 | 財務管理に関する問題 |
| モジュール7 | プログラムの管理運営 |
| モジュール8 | カリキュラムに関する問題 |
| モジュール9 | 知識と実践の統合 |

2) ニュージーランド保育協会 (NZ Childcare Association) による“Employment relations seminars”

この研修は、所長／園長、雇用主、管理委員会のメンバーを対象として、幼児教育・保育サービスの領域における優れた雇用慣行に関する最新情報を供給することを目的としたものである。費用は無料で、期間は1日である。その具体的内容は以下のようになっている。

- ・雇用関係法 (2000年制定) について一協定、交渉、誠実さ、職務記述書、評価、専門能力開発、および教員登録を含む。
- ・幼児に関わる領域におけるリーダーシップとマネジメントは、雇用者にとってどのような意味を含むのか。施設におけるリーダーシップとマネジメントの難しい局面に関する議論。
- ・組合と共に働くこと

3) CACHE centreにおける“CACHE Level 4 NVQ in Children's Care, Learning and Development”

先述のとおり、イギリスにおいては保育に関する様々なレベルの資格が存在しており、保育所長となる者はレベル4以上の資格を保有していることが望ましいとされている。ここでは、“CACHE Level 4 NVQ in Children's Care, Learning and Development”を具体例として取り上げ、レベル4以上の資格保有にあたって必要とされる学修の内容について確認する。

まず、この資格の対象者として挙げられているのが、所長／園長 (manager)、リーダー格／年長の幼児教育・保育従事者 (lead/senior practitioners)、巡回アドバイザー (peripatetic advisors) などである。

この資格を得るための基礎資格は、ア) 18歳以上であること、イ) 乳幼児教育・保育の現場において十分な経験を有している、もしくは関連のあるレベル3資格を保有していること、となっている。

内容は、必修科目と選択科目の2区分から成る。必修科目に挙げられているのは「職場における関係の構築と発展」「子どもを保護し、彼らのインクルージョンとウェルビーイングを保証するための支援方針、手続き及び

実践」「子どもの発達促進のための支援プログラム」「自らの実践に関する省察、検討および発展」の4ユニットである。

選択科目は29あるユニットのうちから、5ユニットを選択することとなっている。紙幅の都合上、ここでは全てを記すことはできないが、いくつかを挙げると「子どものコミュニケーションの評価、判断、支援」「同僚の採用、選抜、維持」「運営計画の開発と実行」「子どもと家族に関するサービスについての情報提供」などがある。選択科目のユニットの中には、「子どもの発達とウェルビーイング」(乳幼児教育・保育の領域)とは異なる領域に位置するユニットもある。たとえば、先にあげた「運営計画の開発と実行」というユニットは「ビジネスマネジメント」の領域に位置するユニットである。これらのユニットの評価は、保育現場における観察とポートフォリオ(課題、専門的議論、関係者からの証言など)評価の2つの方法を組み合わせて行われる。資格取得に必要とされるこれら資料・証拠の収集、獲得に関する学習者の能力によって、資格の取得に要する時間は異なってくるため、取得のために必要な時間数等についての定めはない。

4) まとめ

以上、保育所長を対象とする研修の内容について、いくつかの事例から次のようなことが言える。

共通して見られた項目は、リーダーシップやマネジメントに関するものである。これらの項目は、保育所長が保育所において担うべき職務に対応する能力と密接に関わっていることから、必須の事項と考えられているものと思われる。その一方で、子どもの発達などについての項目も見られることから、保育所長には保育内容に関する一定の理解が求められていると考えられる。

また、保育所長に対する研修にはかなりの時間数を確保しており、上述の諸項目が短期間の学習では習得が難しいことを示唆している。

(文責 矢藤誠慈郎)

注1) advanced diplomaとは、オーストラリア資格枠組み(Australian Qualifications Framework)に定められた資格で、専門学校において高度な専門業務知識、技術、業務遂行能力の習得をすることで取得できる。取得のために必要な期間は2~3年とされている。

注2) National Child Care Information and Technical Assistance Center and The National Association for Regulatory Administration "The 2007 Child Care Licensing Study" <<http://www.naralicensing.org/displaycommon.cfm?an=1&subarticlenbr=160>>2009年5月20日アクセス。

注3) この調査においては、50の州、1の特別区(コロンビア特別区)の計51自治体が対象となっている。

注4) 高校卒業や年齢、そのほか乳幼児教育には特化していないが代替すると考えられる訓練(救急救命等)などの経験に関する要件を課している場合については、数には含まれない。

注5) 現在アメリカ合衆国内外で総計20万以上の資格保有者がお

り、保育スタッフの質に対する要求の高まりを受け、毎年15000人ほどから資格取得の申請があるという。CDA評議会ホームページ(<http://www.cdacouncil.org/cda_what.htm>)2010年2月3日アクセス。

注6) この基準は16名以上の子どもを預かる施設の長に対するものであり、5~15名の子どもを預かる場合は条件がより緩和されることとなっている。

注7) nursery managerの職務内容は、当該保育所における日々の保育編成に対する責任を負うこと、職員を監督し支援すること、管理運営の責任を負うことであるとされている。さらに、当該保育所が監察基準局(Ofsted)による登録と監察におけるすべての法的要求事項を満たすことについても責任を負っている。これらのことから、nursery managerが日本における保育所長に相当するものと考えられるため、ここでは保育所長(nursery manager)と表記している。

注8) ウィガン区ホームページ(<<http://www.wigan.gov.uk/Services/JobCareers/Careers/EarlyYears/NurseryManager.htm>>)2009年12月3日アクセス。

注9) EDEXCELとは、従来BTECの名称で呼ばれていたものであって、主に経営、マーケティング、工学、観光、レジャーの分野で資格を提供する機関である。

注10) Council for Awards in Children's Care and Educationとは、子どもに関連するサービスに従事する者のための資格認証機関である。あくまで、資格認証のための機関であることから、資格取得には、CACHE Centreと呼ばれる提携施設(学校・大学・その他の訓練施設)においてコースを受講することとなっている。難易度に応じ、複数のレベルの資格を認証している。

注11) Scottish Qualification Authorityとはスコットランドの資格認証機関であり、SVQ(スコットランド職業関連資格)等の認証を行っている。

引用文献

矢藤誠慈郎(主任研究者)他(2010)『保育所長の資格要件及び責務に関する調査研究』財団法人こども未来財団平成21年度児童関連サービス調査研究等事業報告書

上野一郎(1975)「管理者のパターンと人間関係」上野一郎・鈴木政次郎・重田信一・樋口愛子・中園康夫『保育所の運営管理—職場の人間関係を中心として—』日本保育協会、7-43頁

鈴木政次郎(1975)「保育所長の役割」上野一郎・鈴木政次郎・重田信一・樋口愛子・中園康夫『保育所の運営管理—職場の人間関係を中心として—』日本保育協会、45-66頁

重田信一・野坂勉・手塚やえ・谷田勝彦・塩川正人(1981)『保育所管理者の職能と指導性』日本保育協会

重田信一監修、全国保育協議会編(1978)『園長ハンドブック』全国社会福祉協議会

全国保育協議会編(1981)『園の運営管理実務一問一答集』全国社会福祉協議会

小室豊允著、全国保育協議会編(2000)『競争の時代を勝ち抜く実践的保育所経営論』全国社会福祉協議会

小室豊允著、全国保育協議会編(2000)『競争の時代を勝ち抜く実践的保育所経営論』全国社会福祉協議会

白河健一(2002)「理論と実践とのインターフェイス—ISO9001マネジメントシステムに基づいた保育の関係性—」全国私立保育園連盟『経営強化は保育の質から—共異体という新しい関係性—(経営強化委員会提言)』(保育通信第571号付録)全国私立保育園連盟、56-62頁

伊藤良高(2002)『保育所経営の基本問題』北樹出版

早川悦子(2009)「組織の中の園長の役割」小林育子・民秋言編著『園長の責務と専門性の研究—保育所保育指針の求めるもの—』萌文書林、109-130頁

第3章 保育所長研修からみた園長資格— 保育所初任保育所長研修会のテーマの変遷 から

1. 保育所長研修会の経緯

日本保育協会では、厚生省（当時）と共同主催により、保育所長研修会を昭和50年度より実施している。（厚生労働省の共同主催は平成21年度まで。平成22年度からは後援となり、日本保育協会が単独で主催）昭和50年度から平成57年度までは地区別保育所長研修会として実施、昭和50年度は全国5地区、昭和51年度は3地区、昭和52年度～57年度までは4地区でそれぞれ実施した。

昭和58年度からは、受講者のレベルに合わせた研修会を段階的に設定することで、研修効果を高めるために、地区別所長研修会に代えて、初任保育所長研修会（現在の保育所初任保育所長研修会）、中堅所長研修会（現在の保育所中堅所長研修会）、保育所長ゼミナールの3つの研修会を実施することとした。

各研修会の受講対象者は、初任保育所長研修会が所長経験年数5年未満、中堅保育所長研修会が所長経験年数5年以上10年未満、保育ゼミナールは所長経験年数10年以上、または地区別保育所長研修会受講者となっている。参考に平成22年度の受講対象者は、保育所初任保育所長研修会が経験年数5年未満、保育所中堅保育所長研修会が経験年数5年以上となっている。昭和58年度から平成22年度までの所長研修会の実施状況は以下の表3-1の通り。

2. 保育所初任保育所長研修会の概要

保育所初任保育所長研修会は3泊4日の合宿制で実施している。研修の内容については、厚生労働省、学識者、保育所長からなる企画委員会においてテーマを検討し、決定している。

受講対象者は、原則、所長経験年数5年未満の保育所

長を対象としているが、近年は所長経験年数0年の受講者も多くなっている。本研修会を受講することで、保育単価における保育所長設置単価の条件としている都道府県があることが推察される。本来であれば未経験の保育所長と現場経験のある保育所長の研修内容には違いがあつて当然であるが、実施上の課題として現在も残っている。

そのため、研修内容については、保育所長として最低限知っておくべき知識等について、企画委員会において検討し、決定している。

3. 保育所初任保育所長研修会のテーマの移り変わり

保育所初任保育所長研修会のテーマを比較してみると、昭和58年度は、「保育行政の現状と展望」「乳幼児の発達と保育の原理」「保育の内容と方法」「保育所保育と家庭保育の連携」「保育所長の職務と保育所の運営管理」、直近の平成22年度は「保育制度の動向とこれからの保育所」「保育所保育指針と施設長の責務」「保育所の役割と社会的責任」「保育所における事故予防」「保育の計画の作成と展開」「保育所の運営管理」「保育所における保護者支援」となっている。

全テーマについて、主なカテゴリーにわけてみると、

- ・ 保育制度
- ・ 保育所保育指針
- ・ 関係法令
- ・ 乳幼児の発達
- ・ 保育内容
- ・ 保育計画
- ・ 運営管理
- ・ 安全管理
- ・ 保護者の支援
- ・ 時事問題

となっている。以下に各カテゴリー別にテーマを表3-2にまとめる。

表3-1 保育所長研修会実施状況一覧

年度	初任保育所長研修会	中堅保育所長研修会	保育所長ゼミナール
昭和58年度～60年度	2	1	1
昭和61年度～63年度	1	1	1
平成元年度～4年度	1	1	
平成5年度	1		1
平成6年度～9年度	1	1	
平成10年度～19年度	1		1
平成20年度～22年度	1	1	

表3-2 保育所初任保育所長研修会テーマ一覧（カテゴリー別）

カテゴリー	テーマ	年度
保育制度	保育行政の現状と展望 保育行政の動向 保育制度の動向とこれからの保育所	昭和58年度～63年度 平成3年度～20年度 平成21年度～22年度
保育所保育指針	保育所保育指針改訂の基本的考え方 新しい保育所保育指針 保育所保育指針と施設長の責務 保育所における保育士の自己評価	平成元年度 平成2年度 平成21年度～22年度 平成21年度
関係法令	児童福祉と法律 児童の権利 児童福祉と法律及び子どもの権利 児童の福祉と法律及び子どもの権利 社会保障と児童福祉についての法律 児童福祉関係法令	平成4年度～9年度、13年度 平成12年度～13年度 平成14年度 平成15年度 平成16年度 平成17年度
乳幼児の発達	乳幼児の発達と保育原理 乳幼児の発達と保育所	昭和58年度 昭和59年度～61年度
保育内容	保育の内容と方法 保育目標と保育内容 保育所保育概論 保育目標と保育内容及び保育の計画作成	昭和58年度 昭和59年度～平成15年度 平成10年度～12年度 平成16年度～19年度
保育計画	保育計画の作成 保育目標と保育内容及び保育の計画作成 保育所における保育課程の作成 保育の計画の作成と展開	昭和59年度～15年度 平成16年度～19年度 平成20年度 平成21年度～22年度
運営管理	保育所長の職務と保育所の運営管理 保育所長の職務とアドミニストレーション 保育所運営と所長の職務 保育所長の職務 保育所の役割 これからの保育所運営の課題 保育サービスの質の向上 組織運営管理論の理論と実際 保育所における情報提供 保育所の役割と保育所長の責務 保育所の社会的責任 保育士の資質向上と保育所長の責務 保育所における人事・労務・財務の管理 保育所の役割と社会的責任 保育所の運営管理	昭和58年度 昭和59年度～61年度 昭和62年～平成3年度 平成4年度～13年度 平成4年度～13年度 平成7年度～8年度 平成14年度～19年度 平成16年度～19年度 平成14年度 平成14年度～19年度 平成20年度 平成20年度 平成20年度 平成22年度 平成21年度～22年度
安全管理	保育所の保健と安全管理 保育所の危機管理 事故予防のリスクマネジメント 事故予防とセイフティマネジメント 保育所における小児保健と事故予防 保育所におけるリスクマネジメント 保育所における事故予防	平成5年度～6年度 平成15年度 平成16年度～18年度 平成19年度 平成20年度 平成21年度 平成22年度
保護者の支援	保育所保育と家庭保育の連携 保護者との連携 家庭・地域社会との連携 子育て支援 家族援助の意義と実際 保育所における地域子育て支援と保護者支援 保育所における保護者支援	昭和58年度 昭和59年度～61年度 昭和62年度～平成6年度 平成9年度～14年度 平成15年度～19年度 平成20年度 平成21年度～22年度
保育相談	保育所の育児相談 育児相談の基本原則	昭和59年度～61年度 昭和62年度～平成3年度
時事問題	特別講演 i-子育てネットの説明	昭和62年度～平成4年度 平成13年度

4. 考察

講義テーマを概観してみると、保育制度、運営管理、保育の計画、保護者支援などは、ほぼ、各年度を通してとりあげている。

保育制度のテーマについては、厚生労働省担当者が、国の動向を中心に最新の保育情勢について講義をしている。一つにはこの研修会が厚生労働省の委託を受けて実施しているという性格にもよる。

運営管理のテーマは多岐にわたっているが、1) 保育所の役割や責務、2) 保育所の運営管理、3) 保育所長の責務などを主なテーマとしてとりあげている。

保育計画の作成については、昭和59年度からとりあげ、現在に至っている。

保護者支援については、平成7年度、平成8年度以外でとりあげている。家庭との連携→子育て支援→保護者支援など年度によって視点が違ってきている点が特徴的

である。また、昭和59年度から平成3年度まで育児相談がとりあげられていることも、興味深い。

その他、保育内容は平成15年までとりあげられているが、その後は保育所の安全管理の講義にシフトしていることが見てとれる。

限られた時間の中での研修であるため、各年度を通して共通した講義が多いが、乳幼児の発達などよりも、近年は保育所の運営管理の講義が多くなっている。

また、保育所保育指針が改訂された際には、保育所保育指針をテーマに（平成2年、平成21年度）、保育所の規制改革が検討された際には保育サービスをテーマに（平成14年～平成19年）するなど、その時代における保育のトピック的なテーマについてもとりあげている。

参考資料として、各年度の研修テーマの推移の一覧を次に示す。

参考資料 保育所初任保育所長研修会年度別テーマの推移				
昭和58年度	昭和59年度	昭和60年度	昭和61年度	昭和62年度
<p>保育行政の現状と展望 乳幼児の発達と保育の原理 保育の内容と方法 保育所保育と家庭保育の連携 保育所長の職務と保育所の運営管理</p>	<p>保育行政の現状と展望 乳幼児の発達と保育所 保育目標と保育内容 保育計画の作成 保護者との連携 保育所の育児相談 保育所長の職務とアドミニストレーション</p>	<p>保育行政の現状と展望 乳幼児の発達と保育所 保育目標と保育内容 保育計画の作成 保護者との連携 保育所の育児相談 保育所長の職務とアドミニストレーション</p>	<p>保育行政の現状と展望 乳幼児の発達と保育所 保育目標と保育内容 保育計画の作成 保護者との連携 保育所の育児相談 保育所長の職務とアドミニストレーション</p>	<p>保育行政の現状と展望 保育所運営と所長の職務 保育目標と保育内容 保育計画の作成 育児相談の基本原理 家庭・地域社会との連携 特別講演・児童福祉と法律 子育て支援(第1分科会) 保育所長の職務 保育目標と保育内容 保育計画の作成</p>
<p>昭和63年度</p> <p>保育行政の現状と展望 保育所運営と所長の職務 保育目標と保育内容 保育計画の作成 育児相談の基本原理 家庭・地域社会との連携 特別講演・児童福祉の原点と子ども の幸せ</p>	<p>平成元年度</p> <p>保育所保育指針改訂の基本的考え方 保育所運営と所長の職務 保育目標と保育内容 保育計画の作成 育児相談の基本原理 家庭・地域社会との連携 特別講演・いのちあるもの、よいもの、美しいもの</p>	<p>平成2年度</p> <p>新しい保育所保育指針 保育所運営と所長の職務 保育目標と保育内容 保育計画の作成 育児相談の基本原理 家庭・地域社会との連携 特別講演・福祉の原点と子ども の幸せ</p>	<p>平成3年度</p> <p>保育行政の動向 保育所運営と所長の職務 保育目標と保育内容 保育計画の作成 育児相談の基本原理 家庭・地域社会との連携 特別講演・子どもの発育とは</p>	<p>平成4年度</p> <p>保育行政の動向 保育所の役割 保育所長の職務 児童福祉と法律 家庭・地域社会との連携 保育目標と保育内容 保育計画の作成 特別講演・子どもの発育とは</p>
<p>平成5年度</p> <p>保育行政の動向 保育所の役割 保育所長の職務 児童福祉と法律 家庭・地域社会との連携 保育目標と保育内容 保育計画の作成 保育所の保健と安全管理</p>	<p>平成6年度</p> <p>保育行政の動向 保育所の役割 保育所長の職務 児童福祉と法律 家庭・地域社会との連携 保育目標と保育内容 保育計画の作成 保育所の保健と安全管理</p>	<p>平成7年度</p> <p>保育行政の動向 児童福祉と法律 保育所の役割(第1分科会) これからの保育所運営の課題(第2分科会) 保育所長の職務 保育目標と保育内容 保育計画の作成</p>	<p>平成8年度</p> <p>保育行政の動向 児童福祉と法律 保育所の役割(第1分科会) これからの保育所運営の課題(第2分科会) 保育所長の職務 保育目標と保育内容 保育計画の作成</p>	<p>平成9年度</p> <p>保育行政の動向 児童福祉と法律 保育所の役割(第1分科会) 子育て支援(第2分科会) 保育所長の職務 保育目標と保育内容 保育計画の作成</p>

平成10年度	平成11年度	平成12年度	平成13年度	平成14年度
<p>保育の動向と課題 保育所保育概論 保育所の役割 (第1分科会) 子育て支援 (第2分科会) 保育所長の職務 保育目標と保育内容 保育計画の作成</p>	<p>保育の動向と課題 保育所保育概論 保育所の役割 (第1分科会) 子育て支援 (第2分科会) 保育所長の職務 保育目標と保育内容 保育計画の作成</p>	<p>保育の動向と課題 保育所保育概論 保育所の役割 (第1分科会) 子育て支援 (第2分科会) 保育所長の職務 保育目標と保育内容 保育計画の作成 児童の権利</p>	<p>保育の動向と課題 i-子育てネットの説明 児童の権利 保育所の役割 (第1分科会) 子育て支援 (第2分科会) 保育所長の職務 保育目標と保育内容 保育計画の作成 子育て支援</p>	<p>保育の動向と課題 保育所における情報提供 児童福祉と法律及び子どもの権利 保育サービスの質の向上 保育所の役割と保育所長の職務 保育目標と保育内容 保育計画の作成 子育て支援</p>
<p>保育の動向と課題 児童の福祉と法律及び子どもの権利 保育所の危機管理 保育サービスの質の向上 (対談) 保育所の役割と保育所長の職務 保育目標と保育内容 保育計画の作成 家族援助の意義と実際</p>	<p>保育の動向と課題 保育所の役割と保育所長の職務 社会保障と児童福祉についての法律 保育目標と保育内容及び保育の計画作成 (第1分科会) 組織運営管理論の理論と実際 (第2分科会) 保育サービスの質の向上 事故予防のリスクマネジメント 家族援助の意義と実際</p>	<p>保育の動向と課題 児童福祉関係法令 保育所長の役割と保育所長の職務 保育目標と保育内容及び保育の計画作成 (第1分科会) 組織運営管理論の理論と実際 (第2分科会) 保育サービスの質の向上 事故予防のリスクマネジメント 家族援助の意義と実際</p>	<p>問題提起 保育の動向と課題 保育所長の役割と保育所長の職務 保育目標と保育内容及び保育の計画作成 (第1分科会) 組織運営管理論の理論と実際 (第2分科会) 保育サービスの質の向上 事故予防のリスクマネジメント 家族援助の意義と実際</p>	<p>保育の動向と課題 保育所長の役割と保育所長の職務 保育目標と保育内容及び保育の計画作成 (第1分科会) 組織運営管理論の理論と実際 (第2分科会) 保育サービスの質の向上 事故予防とセーフティマネジメント 家族援助の意義と実際</p>
<p>保育の動向と課題 保育所の社会的責任 保育所における人事・労務・財務の管理 保育所における保育課程の作成 保育士の資質向上と保育所長の職務 保育所における小児保健と事故予防 保育所における地域子育て支援と保護者支援</p>	<p>保育制度の動向とこれからの保育所 保育所保育指針と施設長の職務 保育の計画の作成と展開 (A 経験年数0年) 保育の計画の作成と展開 (B 経験年数1年以上) 保育所の運営管理 (A 経験年数0年) 保育所の運営管理 (B 経験年数1年以上) 保育所におけるリスクマネジメント 保育所における保育士の自己評価 保育所における保護者支援</p>	<p>保育制度の動向とこれからの保育所 保育所保育指針と施設長の職務 保育の計画の作成と展開 (A 経験年数0年) 保育の計画の作成と展開 (B 経験年数1年以上) 保育所の運営管理 (A 経験年数0年) 保育所の運営管理 (B 経験年数1年以上) 保育所におけるリスクマネジメント 保育所における保育士の自己評価 保育所における保護者支援</p>	<p>保育制度の動向とこれからの保育所 保育所保育指針と施設長の職務 保育所の役割と社会的責任 保育所における事故予防 保育の計画の作成と展開 (A 経験年数0年) 保育の計画の作成と展開 (B 経験年数1年以上) 保育所の運営管理 (A 経験年数0年) 保育所の運営管理 (B 経験年数1年以上)</p>	<p>平成22年度 保育制度の動向とこれからの保育所 保育所保育指針と施設長の職務 保育所の役割と社会的責任 保育所における事故予防 保育の計画の作成と展開 (A 経験年数0年) 保育の計画の作成と展開 (B 経験年数1年以上) 保育所の運営管理 (A 経験年数0年) 保育所の運営管理 (B 経験年数1年以上)</p>

第4章 保育所長の業務分析に関する試行的調査について

本研究の目的を達成するための有効な研究方法の一つとして考えられることが保育所長の業務分析である。保育所を含む社会福祉施設長の資質や役割についての調査研究は多く発表されているが、業務の内容やそれに費やす時間について分析する方法論としては必ずしも定式化されているとはいえない。

そこで、今回は、試行的調査として2つの様式による「保育所長（園長）の業務に関するタイム・スタディ試行的調査」を行った。本節では、その結果に関して概要を報告するとともに、最後に調査の実施に係る2、3の課題を押さえておきたい。

1. 調査の概要

(1) 調査の目的

保育所という一つの組織の中で、所長は管理職として実際にどのような仕事を行っているのか、そして、その仕事にどれくらいの時間を費やしているかを明らかにする。また、保育の現場において、所長が行う、あるいは関与するであろう仕事をあらかじめ予想し、それらが実際には誰（職種）が行う（担う）ものとして現場では受け止められているのかについて調べ、仕事の位置付けや分担の現状について、その傾向を明らかにする。

(2) 調査の対象

調査の対象（回答者）は、保育所の所長（園長）とした。

(3) 調査の内容（別紙参照）

調査の内容は次の2つであり、それぞれの様式に直接記入する方式を採った。

【様式A】

あらかじめ区分した43の業務について、それぞれ誰（職種）がそれを主に担当しているかについてチェックする調査*。チェック欄は、「主として所長・園長がしている」、「主として主任保育士がしている」、「所長と主任保育士が適宜分担している」、「他の職員がしている」、「その他」の5つとし、業務ごとに1つチェックすることを依頼した。

*業務の内容及び業務ごとにチェックする方式は、社会福祉法人全国社会福祉協議会・全国保母会『主任保母』についての実態調査報告書（平成11年3月）において使われた調査質問紙を参考とし、それらに新たな業務を付加して今回の様式を作成した。

【様式B】

保育所長の出勤から退勤までの1日の仕事の内容や時間帯を記入するタイム・スタディ調査。記載見本を同封して、任意の2日間について記載を依頼した。

(4) 質問紙の配布方法と回収

質問紙は、愛知県内10市町及び福井市の保育所所管担当課に3～6通ずつ計46通を送付し、所管内の保育所長に配布を依頼した。配布については、公営・私営への割り振りを指定することはしなかった*。

回収については、所長から直接仁愛大学（石川）に郵送してもらい、次のような回収結果となった。

様式A 41通（公営28 私営11 公設民営2）（回収率89.1%）

様式B 76日分（公営51日 私営21日 公設民営4日）

※問い合わせがあったところについては、公営・私営に適宜割り振っていただくようお願いした。また、私営配布分を追加で再送付した市町もある。

(5) 調査の時期

平成22年9月～10月。

2. 調査結果の概要

(1) 所長の業務の内容と分担について（様式Aによる結果の概要）

1) 回答者の属性について

今回の調査した保育所の設置運営形態は、公営の保育所は28施設（68.3%）、民営の保育所は11施設（26.8%）、公設民営の保育所は2施設（4.9%）であった。また、保育所長としての雇用形態は、専任というものが38人（92.7%）、兼任というものが3人（7.3%）で、多くは専任という形態であった。

保育所長としての経験年数は、1年未満という人は4人（9.8%）、1年～3年未満という人は11人（26.8%）、3年～5年未満という人は13人（31.7%）、5年～10年未満という人は8人（19.5%）、10年以上という人は5人（12.2%）であった。

保育士としての経験年数がどれだけあるかを尋ねたところ、経験なしという人は3人（7.3%）、5年未満という人は0人（0%）、5年～10年未満という人は0人（0%）、10年～15年未満という人は4人（9.8%）、15～20年未満という人は2人（4.9%）、20～25年未満という人は11人（12.2%）、25年～30年未満という人は9人（22.0%）、30年以上という人は17人（41.5%）であった。

当該保育所の主任保育士の配置状況について尋ねたところ、「フリーの立場」として主任保育士が設置されている保育所は34施設（82.9%）、「クラス担任を持つ」形で主任保育士が設置されている保育所が4施設（9.8%）、「その他」が3施設（7.3%）であった。

2) 管理職的業務の実際の担当者（全データによる分析）

管理職的な業務と思われる43の業務について、実際に誰が担当しているかを尋ねた回答を表4-1にまとめた。表中の数値は実数ではなく、全41施設中の割合（%）

として示しており、割合が高かったところほど濃く色づけをしてある。なお、「その他」には無回答者の数も含めてある。

幾つかの業務は、ほとんどの保育所で所長が担当していた。たとえば、「運営管理（施設経営など）」、「関係機関（児相、嘱託医など）との連絡・調整」、「入所に関する相談業務」、「保育所児童保育要録の記載内容の最終的な確認」などの業務は、8割を超える保育所で所長が担当していた。

一方、主任保育士が担当するという回答のほうが多かった業務もみられた。たとえば、「勤務シフトの調整（勤務表の作成など）」や「園だよりの作成」は、半数以上の保育所で主として主任保育士が担当すると回答があった。

そのほか多くの業務は、所長が担当するか主任保育士が担当するかは明確ではなかった。多くの業務において所長と主任保育士が適宜分担して担当するという回答が多く、特定の回答に集中せず所長が担当するという回答や主任保育士が担当するという回答に分散するものも多かった。

3) 運営主体による業務担当者の違い

管理職的な業務と思われる43の業務について、運営主体によって業務担当者に違いがあるかどうかを検討するため、公営と民営にわけて集計したものを表4-2に示した。公設民営の保育所は数が少なかったため、民営にまとめて分析した。表中の数値は実数ではなく、全41施設中の割合(%)として示しており、割合が高かったところほど濃く色づけをしてある。「その他」には無回答者の数も含めてある。

業務毎にカイ二乗検定を行い、公営と民営で有意な違いがみられる業務について、業務の項目のところに色づけをした（濃い色の項目は1%水準、薄い色の項目は5%水準）。幾つかの業務において、公営の保育所と民営の保育所では違いが見られた。以下、統計的に有意な違いが見られた業務について記述する。

公営の保育所では所長が担当することが多いのに対して、民営の保育所では所長と主任保育士が分担することが多いという業務が幾つかみられた。たとえば、「保育課程の最終的な編成」、「職員の健康管理」、「保護者会との関係調整」、「入所に関する相談業務」、「保護者の苦情に対する対応」などである。「給食業務の指導」も、公営の保育所は所長が担当することが多いのに対して、民営の保育所では主任保育士が担当するか所長と主任保育士が分担するという回答が多かった。

「関係機関との連絡・調整」は、公営・民営ともに最も多かったのは所長が担当するという回答であったが、公営の保育所が所長の担当という回答ばかりであったのに対して、民営の保育所では主任保育士が担当するという回答もみられ、回答が分散していた。

「一般事務」、「職員の研修計画の立案」については、公営の保育所では所長が多いとともにその他という回答も多く見られたのに対して、民営の保育所では所長と主任保育士が分担することが多い。また、「人事・労務管理」については、公営の保育所はその他という回答が多かったのに対して、民営の保育所では所長という回答が多かった。

「園だよりの作成」については、公営・民営ともに最も多かったのは主任保育士が担当するという回答であったが、公営の保育所が主任保育士の担当という回答ばかりであったのに対して、民営の保育所では他の職員などの回答も比較的にみられた。

4) 所長経験の長さによる業務担当者の違い

管理職的な業務と思われる43の業務について、所長経験の長さによって業務担当者に違いがあるかどうかを検討するため、所長経験が5年以上のものと5年未満のものにわけて集計したものを表4-3に示した。表中の数値は実数ではなく、全41施設中の割合(%)として示しており、割合が高かったところほど濃く色づけをしてある。「その他」には無回答者の数も含めてある。

業務毎にカイ二乗検定を行い、所長経験の長さによる有意な違いがみられる業務について、業務の項目のところに色づけをした（濃い色の項目は1%水準、薄い色の項目は5%水準）。幾つかの業務において、所長経験の長さが5年以上か5年未満かによって違いが見られた。以下、統計的に有意な違いが見られた業務について記述する。

「一般事務」については、経験が5年未満の所長の場合、所長が担当したり所長と主任保育士が分担したりすることが多いのに対して、5年以上の経験をもつ所長の場合、所長と主任保育士が分担することが多いものの他の職員に担当させることも多いという結果であった。

「職員会議の企画・開催」については、経験が5年未満の所長の場合、所長が担当することは少なく主任保育士や他の職員に担当させることが多くみられたのに対して、5年以上の経験をもつ所長の場合、所長が担当することが多かった。

「病休・有休・研修・出張等の保育士の代替」については、経験が5年未満の所長の場合、他の職員に担当させることが多いのに対して、5年以上の経験をもつ所長の場合、主任保育士に担当させる場合が多くみられた。

「地域との交流事業の実施・運営」については、経験が5年未満の所長の場合、所長または主任保育士が担当することが多いのに対して、5年以上の経験をもつ所長の場合、所長自らが担当することが多く、主任保育士に担当させることが少ない一方で、他の職員に担当させることもみられた。

5) 所長の保育士としての経験の有無による業務担当者の違い

管理職的な業務と思われる43の業務について、所長の保育士経験の有無によって業務担当者に違いがあるかどうかを検討するため、所長の保育士経験の有無にわけて集計したものを表4-4に示した。表中の数値は実数ではなく、全41施設中の割合（％）として示しており、割合が高かったところほど濃く色づけをしてある。「その他」には無回答者の数も含めてある。

業務毎にカイ二乗検定を行い、所長の保育士経験の有無によって有意な違いがみられる業務について、業務の項目のところに色づけをした（濃い色の項目は1％水準、薄い色の項目は5％水準）。ただ、今回の調査では

保育士経験のないと回答した所長は3名と少なく、ほとんどの所長が少なくとも10年以上の保育士経験をもっていたため、統計的にはあまり意味がないかもしれない。

統計的に有意な違いが見られたのは、「関係機関との連絡・調整」、「子どもの安全管理に関する助言・指導」、「給食業務の指導」、「園だよりの作成」、「入所に関する相談業務」、「児童保育要録の記載内容の最終的な確認」、「職員の自己研鑽に対する援助や助言」などである。これらの項目の多くは、保育士経験のある所長の場合は所長が担当することが多いのに対して、保育士経験のない所長の場合は主任保育士に任せることが多いという結果であった。

表4-1 管理職的業務の実際の担当者（全データによる分析）

		主として 所長	所長と 主任保育士 が分担	主として 主任保育士	他の職員	その他
1	運営管理（施設経営など）	92.7	2.4	0.0	0.0	4.8
2	人事・労務管理（職員採用・配置など）	46.3	4.9	0.0	2.4	46.4
3	施設整備（防災管理、環境整備、備品管理など）	65.9	31.7	0.0	0.0	2.4
4	経理事務	34.1	24.4	4.9	7.3	29.3
5	一般事務	34.1	41.5	2.4	9.8	12.1
6	保育材料等の物品の選択・購入	12.2	41.5	36.6	9.8	0.0
7	年間計画（園内行事等）の企画・立案	17.1	31.7	29.3	9.8	12.1
8	情報提供に関する資料（園概要・パンフレット）の作成	56.1	24.4	7.3	2.4	9.8
9	勤務シフトの調整（勤務表の作成など）	26.8	12.2	51.2	9.8	0.0
10	職員の仕事（保育実践を除く）に関する助言・指導	17.1	61.0	17.1	0.0	4.8
11	保育課程の最終的な編成	58.5	22.0	14.6	0.0	4.8
12	指導計画（月案、週案等）の点検・指導	2.4	51.2	43.9	0.0	2.4
13	諸記録（保育要録を除く）の点検・指導	4.9	51.2	41.5	0.0	2.4
14	保育実践に関する助言・指導 （環境構成や関わり方など）	7.3	46.3	43.9	0.0	2.4
15	職員の健康管理	70.7	19.5	0.0	4.9	4.8
16	病休、有休、研修、出張等の保育士の代替	14.6	4.9	9.8	53.7	17.0
17	職員会議の企画・開催	9.8	29.3	36.6	19.5	4.8
18	園内研修（事例検討会を含む）の企画・実施	14.6	34.1	31.7	17.1	2.4
19	研究活動の企画・実施	9.8	34.1	39.0	9.8	7.3
20	関係機関（児相、嘱託医など）との連絡・調整	82.9	7.3	9.8	0.0	0.0
21	実習生の指導	24.4	24.4	41.5	7.3	2.4
22	子どもの生活指導に関する助言・指導	12.2	41.5	36.6	7.3	2.4
23	子どもの健康管理（保健衛生指導を含む）に関する助言・指導	7.3	51.2	22.0	14.6	4.9
24	子どもの安全管理に関する助言・指導	29.3	56.1	4.9	4.9	4.8
25	給食業務の指導	36.6	14.6	26.8	4.9	17.1
26	園だよりの作成	19.5	7.3	65.9	7.3	0.0
27	保護者への助言・指導	39.0	53.7	2.4	2.4	2.4
28	保護者会との関係調整	56.1	24.4	14.6	0.0	4.8
29	育児に関する相談業務	26.8	51.2	14.6	2.4	5.0

表4-1（つづき）

		主として 所長	所長と 主任保育士 が分担	主として 主任保育士	他の職員	その他
30	入所に関する相談業務	82.9	14.6	0.0	0.0	2.4
31	地域との交流事業の企画	63.4	22.0	4.9	4.9	4.8
32	地域との交流事業の実施・運営	51.2	22.0	7.3	12.2	7.3
33	保護者の苦情に対する対応	48.8	41.5	7.3	0.0	2.4
34	保育所児童保育要録の記載内容の最終的な確認	85.4	9.8	2.4	0.0	2.4
35	保育所敷地内の施設・設備の安全点検	31.7	22.0	2.4	34.1	9.8
36	園庭開放や未就園親子への対応・補助・相談	12.2	39.0	31.7	12.2	4.9
37	一時保育の対応・補助	14.6	9.8	9.8	22.0	43.8
38	中高生（職場体験、ボランティア含む）への対応・指導	29.3	36.6	26.8	4.9	2.4
39	各保育士等の自己評価の取りまとめ	56.1	9.8	31.7	0.0	2.4
40	No39を踏まえた保育所全体の自己評価の整理・まとめ	82.9	12.2	4.9	0.0	0.0
41	職員の研修計画の立案	29.3	26.8	26.8	0.0	17.1
42	職員の自己研鑽に対する援助や助言	56.1	41.5	2.4	0.0	0.0
43	福利厚生制度の運用	48.8	7.3	2.4	7.3	34.2

※数値の単位は%。割合の大きなところほど、濃く色づけをしている。

※項目名の色づけは、統計的に有意な項目。

表4-2 運営主体による業務担当の違い

			主として 所長	所長と 主任保育士 が分担	主として 主任保育士	他の職員	その他
1	運営管理	公営	89.3	3.6	0.0	0.0	7.1
		民営	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0
2	人事・労務管理	公営	28.6	3.6	0.0	3.6	64.2
		民営	84.6	7.7	0.0	0.0	7.7
3	施設整備	公営	71.4	0.0	25.0	0.0	3.6
		民営	53.8	0.0	46.2	0.0	0.0
4	経理事務	公営	32.1	25.0	3.6	0.0	39.3
		民営	38.5	23.1	7.7	23.1	7.7
5	一般事務	公営	46.4	28.6	3.6	3.6	17.9
		民営	7.7	69.2	0.0	23.1	0.0
6	保育材料等の物品の選択・購入	公営	17.9	28.6	42.9	10.7	0.0
		民営	0.0	69.2	23.1	7.7	0.0
7	年間計画の企画・立案	公営	21.4	21.4	28.6	10.7	17.8
		民営	7.7	53.8	30.8	7.7	0.0
8	情報提供に関する資料の作成	公営	57.1	25.0	7.1	3.6	7.1
		民営	53.8	23.1	7.7	0.0	15.4
9	勤務シフトの調整	公営	32.1	14.3	42.9	10.7	0.0
		民営	15.4	7.7	69.2	7.7	0.0
10	職員の仕事（保育実践を除く）に関する 助言・指導	公営	21.4	57.1	14.3	0.0	7.1
		民営	7.7	69.2	23.1	0.0	0.0
11	保育課程の最終的な編成	公営	71.4	10.7	10.7	0.0	7.1
		民営	30.8	46.2	23.1	0.0	0.0
12	指導計画の点検・指導	公営	3.6	53.6	39.3	0.0	3.6
		民営	0.0	46.2	53.8	0.0	0.0
13	諸記録（保育要録を除く）の点検・指導	公営	7.1	53.6	35.7	0.0	3.6
		民営	0.0	46.2	53.8	0.0	0.0
14	保育実践に関する助言・指導	公営	10.7	39.3	46.4	0.0	3.6
		民営	0.0	61.5	38.5	0.0	0.0
15	職員の健康管理	公営	89.3	3.6	0.0	0.0	7.1
		民営	30.8	53.8	0.0	15.4	0.0
16	病休・有休・研修・出張等の保育士の代 替	公営	17.9	0.0	7.1	50.0	25.0
		民営	7.7	15.4	15.4	61.5	0.0
17	職員会議の企画・開催	公営	3.6	32.1	35.7	21.4	7.2
		民営	23.1	23.1	38.5	15.4	0.0
18	園内研修の企画・実施	公営	10.7	28.6	35.7	21.4	3.6
		民営	23.1	46.2	23.1	7.7	0.0
19	研究活動の企画・実施	公営	7.1	21.4	50.0	10.7	10.7
		民営	15.4	61.5	15.4	7.7	0.0
20	関係機関との連絡・調整	公営	92.9	3.6	3.6	0.0	0.0
		民営	61.5	15.4	23.1	0.0	0.0
21	実習生の指導	公営	32.1	25.0	32.1	10.7	0.0
		民営	7.7	23.1	61.5	0.0	7.7
22	子どもの生活指導に関する助言・指導	公営	14.3	46.4	32.1	7.1	0.0
		民営	7.7	30.8	46.2	7.7	7.7

表4-2（つづき）

			主として所長	所長と主任保育士が分担	主として主任保育士	他の職員	その他
23	子どもの健康管理に関する助言・指導	公営	10.7	53.6	17.9	14.3	3.6
		民営	0.0	46.2	30.8	15.4	7.7
24	子どもの安全管理に関する助言・指導	公営	39.3	50.0	3.6	7.1	0.0
		民営	7.7	69.2	7.7	0.0	15.4
25	給食業務の指導	公営	50.0	7.1	21.4	3.6	17.9
		民営	7.7	30.8	38.5	7.7	15.4
26	園だよりの作成	公営	25.0	0.0	75.0	0.0	0.0
		民営	7.7	23.1	46.2	23.1	0.0
27	保護者への助言・指導	公営	42.9	46.4	3.6	3.6	3.6
		民営	30.8	69.2	0.0	0.0	0.0
28	保護者会との関係調整	公営	75.0	10.7	7.1	0.0	7.1
		民営	15.4	53.8	30.8	0.0	0.0
29	育児に関する相談業務	公営	32.1	50.0	7.1	3.6	7.1
		民営	15.4	53.8	30.8	0.0	0.0
30	入所に関する相談業務	公営	92.9	3.6	0.0	0.0	3.6
		民営	61.5	38.5	0.0	0.0	0.0
31	地域との交流事業の企画	公営	71.4	14.3	3.6	3.6	7.2
		民営	46.2	38.5	7.7	7.7	0.0
32	地域との交流事業の実施・運営	公営	60.7	17.9	7.1	7.1	7.2
		民営	30.8	30.8	7.7	23.1	7.7
33	保護者の苦情に対する対応	公営	59.3	29.6	11.1	0.0	0.0
		民営	30.8	69.2	0.0	0.0	0.0
34	児童保育要録の記載内容の最終的な確認	公営	89.3	7.1	0.0	0.0	3.6
		民営	76.9	15.4	7.7	0.0	0.0
35	保育所敷地内の施設・設備の安全点検	公営	32.1	17.9	0.0	35.7	14.3
		民営	30.8	30.8	7.7	30.8	0.0
36	園庭開放や未就園親子への対応・補助・相談	公営	14.3	35.7	35.7	10.7	3.6
		民営	7.7	46.2	23.1	15.4	7.7
37	一時保育の対応・補助	公営	17.9	10.7	7.1	21.4	42.9
		民営	7.7	7.7	15.4	23.1	46.2
38	中高生への対応・指導	公営	39.3	32.1	21.4	7.1	0.0
		民営	7.7	46.2	38.5	0.0	7.7
39	各保育士等の自己評価の取りまとめ	公営	64.3	10.7	21.4	0.0	3.6
		民営	38.5	7.7	53.8	0.0	0.0
40	保育所全体の自己評価の整理・まとめ	公営	89.3	7.1	3.6	0.0	0.0
		民営	69.2	23.1	7.7	0.0	0.0
41	職員の研修計画の立案	公営	35.7	17.9	21.4	0.0	25.0
		民営	15.4	46.2	38.5	0.0	0.0
42	職員の自己研鑽に対する援助や助言	公営	64.3	35.7	0.0	0.0	0.0
		民営	38.5	53.8	7.7	0.0	0.0
43	福利厚生制度の運用	公営	46.4	0.0	3.6	7.1	42.9
		民営	53.8	23.1	0.0	7.7	15.4

※数値の単位は%。割合の大きいところほど、濃く色づけをしている。

※項目名の色づけは、統計的に有意な項目。

表4-3 所長の経験年数による業務担当の違い

			主として 所長	所長と 主任保育士 が分担	主として 主任保育士	他の職員	その他
1	運営管理	5年未満	92.9	0.0	0.0	0.0	7.1
		5年以上	92.3	7.7	0.0	0.0	0.0
2	人事・労務管理	5年未満	50.0	3.6	0.0	3.6	42.8
		5年以上	38.5	7.7	0.0	0.0	53.8
3	施設整備	5年未満	67.9	28.6	0.0	0.0	3.6
		5年以上	61.5	38.5	0.0	0.0	0.0
4	経理事務	5年未満	39.3	28.6	7.1	0.0	25.0
		5年以上	23.1	15.4	0.0	23.1	38.5
5	一般事務	5年未満	42.9	42.9	3.6	0.0	10.7
		5年以上	15.4	38.5	0.0	30.8	15.4
6	保育材料等の物品の選択・購入	5年未満	14.3	46.4	28.6	10.7	0.0
		5年以上	7.7	30.8	53.8	7.7	0.0
7	年間計画の企画・立案	5年未満	14.3	35.7	21.4	10.7	17.8
		5年以上	23.1	23.1	46.2	7.7	0.0
8	情報提供に関する資料の作成	5年未満	57.1	25.0	0.0	3.6	14.2
		5年以上	53.8	23.1	23.1	0.0	0.0
9	勤務シフトの調整	5年未満	25.0	10.7	53.6	10.7	0.0
		5年以上	30.8	15.4	46.2	7.7	0.0
10	職員の仕事（保育実践を除く）に関する 助言・指導	5年未満	17.9	67.9	10.7	0.0	3.6
		5年以上	15.4	46.2	30.8	0.0	7.7
11	保育課程の最終的な編成	5年未満	53.6	21.4	17.9	0.0	7.1
		5年以上	69.2	23.1	7.7	0.0	0.0
12	指導計画の点検・指導	5年未満	0.0	50.0	50.0	0.0	0.0
		5年以上	7.7	53.8	30.8	0.0	7.7
13	諸記録（保育要録を除く）の点検・指導	5年未満	3.6	50.0	46.4	0.0	0.0
		5年以上	7.7	53.8	30.8	0.0	7.7
14	保育実践に関する助言・指導	5年未満	7.1	50.0	42.9	0.0	0.0
		5年以上	7.7	38.5	46.2	0.0	7.7
15	職員の健康管理	5年未満	78.6	14.3	0.0	0.0	7.1
		5年以上	53.8	30.8	0.0	15.4	0.0
16	病休・有休・研修・出張等の保育士の代 替	5年未満	14.3	0.0	3.6	64.3	17.9
		5年以上	15.4	15.4	23.1	30.8	15.4
17	職員会議の企画・開催	5年未満	0.0	35.7	32.1	28.6	3.6
		5年以上	30.8	15.4	46.2	0.0	7.7
18	園内研修の企画・実施	5年未満	10.7	28.6	35.7	25.0	0.0
		5年以上	23.1	46.2	23.1	0.0	7.7
19	研究活動の企画・実施	5年未満	10.7	32.1	35.7	14.3	7.1
		5年以上	7.7	38.5	46.2	0.0	7.7
20	関係機関との連絡・調整	5年未満	82.1	7.1	10.7	0.0	0.0
		5年以上	84.6	7.7	7.7	0.0	0.0
21	実習生の指導	5年未満	25.0	21.4	42.9	7.1	3.6
		5年以上	23.1	30.8	38.5	7.7	0.0
22	子どもの生活指導に関する助言・指導	5年未満	7.1	46.4	39.3	7.1	0.0
		5年以上	23.1	30.8	30.8	7.7	7.7

表4-3（つづき）

			主として 所長	所長と 主任保育士 が分担	主として 主任保育士	他の職員	その他
23	子どもの健康管理に関する助言・指導	5年未満	10.7	53.6	21.4	14.3	0.0
		5年以上	0.0	46.2	23.1	15.4	15.4
24	子どもの安全管理に関する助言・指導	5年未満	28.6	57.1	3.6	7.1	3.6
		5年以上	30.8	53.8	7.7	0.0	7.7
25	給食業務の指導	5年未満	35.7	10.7	32.1	7.1	14.3
		5年以上	38.5	23.1	15.4	0.0	23.1
26	園だよりの作成	5年未満	21.4	7.1	67.9	3.6	0.0
		5年以上	15.4	7.7	61.5	15.4	0.0
27	保護者への助言・指導	5年未満	32.1	60.7	3.6	0.0	3.6
		5年以上	53.8	38.5	0.0	7.7	0.0
28	保護者会との関係調整	5年未満	53.6	28.6	14.3	0.0	3.6
		5年以上	61.5	15.4	15.4	0.0	7.7
29	育児に関する相談業務	5年未満	21.4	53.6	17.9	3.6	3.6
		5年以上	38.5	46.2	7.7	0.0	7.7
30	入所に関する相談業務	5年未満	78.6	17.9	0.0	0.0	3.6
		5年以上	92.3	7.7	0.0	0.0	0.0
31	地域との交流事業の企画	5年未満	67.9	21.4	3.6	3.6	3.6
		5年以上	53.8	23.1	7.7	7.7	7.7
32	地域との交流事業の実施・運営	5年未満	46.4	32.1	10.7	7.1	3.6
		5年以上	61.5	0.0	0.0	23.1	15.4
33	保護者の苦情に対する対応	5年未満	40.7	48.1	11.1	0.0	0.0
		5年以上	69.2	30.8	0.0	0.0	0.0
34	児童保育要録の記載内容の最終的な確認	5年未満	85.7	10.7	0.0	0.0	3.6
		5年以上	84.6	7.7	7.7	0.0	0.0
35	保育所敷地内の施設・設備の安全点検	5年未満	35.7	17.9	0.0	35.7	10.7
		5年以上	23.1	30.8	7.7	30.8	7.7
36	園庭開放や未就園親子への対応・補助・相談	5年未満	10.7	42.9	32.1	10.7	3.6
		5年以上	15.4	30.8	30.8	15.4	7.7
37	一時保育の対応・補助	5年未満	10.7	14.3	10.7	21.4	42.9
		5年以上	23.1	0.0	7.7	23.1	46.2
38	中高生への対応・指導	5年未満	32.1	39.3	25.0	3.6	0.0
		5年以上	23.1	30.8	30.8	7.7	7.7
39	各保育士等の自己評価の取りまとめ	5年未満	57.1	7.1	32.1	0.0	3.6
		5年以上	53.8	15.4	30.8	0.0	0.0
40	保育所全体の自己評価の整理・まとめ	5年未満	78.6	14.3	7.1	0.0	0.0
		5年以上	92.3	7.7	0.0	0.0	0.0
41	職員の研修計画の立案	5年未満	28.6	32.1	21.4	0.0	17.9
		5年以上	30.8	15.4	38.5	0.0	15.4
42	職員の自己研鑽に対する援助や助言	5年未満	50.0	50.0	0.0	0.0	0.0
		5年以上	69.2	23.1	7.7	0.0	0.0
43	福利厚生制度の運用	5年未満	53.6	3.6	3.6	3.6	35.7
		5年以上	38.5	15.4	0.0	15.4	30.8

※数値の単位は%。割合の大きいところほど、濃く色づけをしている。

※項目名の色づけは、統計的に有意な項目。

表4-4 所長の保育士経験の有無による業務担当の違い

			主として 所長	所長と 主任保育士 が分担	主として 主任保育士	他の職員	その他
1	運営管理	無し	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		有り	91.9	2.7	0.0	0.0	5.4
2	人事・労務管理	無し	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		有り	40.5	5.4	0.0	2.7	51.3
3	施設整備	無し	66.7	33.3	0.0	0.0	0.0
		有り	64.9	32.4	0.0	0.0	2.7
4	経理事務	無し	66.7	33.3	0.0	0.0	0.0
		有り	32.4	24.3	5.4	5.4	32.4
5	一般事務	無し	33.3	66.7	0.0	0.0	0.0
		有り	35.1	40.5	2.7	8.1	13.5
6	保育材料等の物品の選択・購入	無し	0.0	66.7	33.3	0.0	0.0
		有り	13.5	40.5	37.8	8.1	0.0
7	年間計画の企画・立案	無し	0.0	66.7	0.0	33.3	0.0
		有り	18.9	29.7	29.7	8.1	13.5
8	情報提供に関する資料の作成	無し	66.7	33.3	0.0	0.0	0.0
		有り	56.8	21.6	8.1	2.7	10.8
9	勤務シフトの調整	無し	33.3	0.0	66.7	0.0	0.0
		有り	27.0	13.5	48.6	10.8	0.0
10	職員の仕事（保育実践を除く）に関する 助言・指導	無し	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0
		有り	18.9	59.5	16.2	0.0	5.4
11	保育課程の最終的な編成	無し	0.0	33.3	66.7	0.0	0.0
		有り	64.9	18.9	10.8	0.0	5.4
12	指導計画の点検・指導	無し	0.0	33.3	66.7	0.0	0.0
		有り	2.7	54.1	40.5	0.0	2.7
13	諸記録（保育要録を除く）の点検・指導	無し	0.0	33.3	66.7	0.0	0.0
		有り	5.4	54.1	37.8	0.0	2.7
14	保育実践に関する助言・指導	無し	0.0	33.3	66.7	0.0	0.0
		有り	8.1	48.6	40.5	0.0	2.7
15	職員の健康管理	無し	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		有り	70.3	18.9	0.0	5.4	5.4
16	病休・有休・研修・出張等の保育士の代 替	無し	33.3	0.0	0.0	66.7	0.0
		有り	13.5	5.4	10.8	51.4	18.9
17	職員会議の企画・開催	無し	0.0	33.3	33.3	33.3	0.0
		有り	8.1	29.7	37.8	18.9	5.4
18	園内研修の企画・実施	無し	66.7	33.3	0.0	0.0	0.0
		有り	8.1	35.1	35.1	18.9	2.7
19	研究活動の企画・実施	無し	33.3	66.7	0.0	0.0	0.0
		有り	5.4	32.4	43.2	10.8	8.1
20	関係機関との連絡・調整	無し	33.3	33.3	33.3	0.0	0.0
		有り	89.2	2.7	8.1	0.0	0.0
21	実習生の指導	無し	0.0	33.3	66.7	0.0	0.0
		有り	27.0	24.3	37.8	8.1	2.7
22	子どもの生活指導に関する助言・指導	無し	0.0	33.3	66.7	0.0	0.0
		有り	13.5	43.2	32.4	8.1	2.7

表4-4（つづき）

			主として 所長	所長と 主任保育士 が分担	主として 主任保育士	他の職員	その他
23	子どもの健康管理に関する助言・指導	無し	0.0	66.7	33.3	0.0	0.0
		有り	8.1	51.4	18.9	16.2	5.4
24	子どもの安全管理に関する助言・指導	無し	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0
		有り	32.4	54.1	2.7	5.4	5.4
25	給食業務の指導	無し	0.0	0.0	33.3	33.3	33.3
		有り	40.5	13.5	27.0	2.7	16.2
26	園だよりの作成	無し	0.0	33.3	66.7	0.0	0.0
		有り	21.6	5.4	67.6	5.4	0.0
27	保護者への助言・指導	無し	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0
		有り	43.2	48.6	2.7	2.7	2.7
28	保護者会との関係調整	無し	0.0	33.3	66.7	0.0	0.0
		有り	62.2	21.6	10.8	0.0	5.4
29	育児に関する相談業務	無し	0.0	33.3	66.7	0.0	0.0
		有り	29.7	54.1	8.1	2.7	5.4
30	入所に関する相談業務	無し	33.3	66.7	0.0	0.0	0.0
		有り	89.2	8.1	0.0	0.0	2.7
31	地域との交流事業の企画	無し	66.7	33.3	0.0	0.0	0.0
		有り	62.2	21.6	5.4	5.4	5.4
32	地域との交流事業の実施・運営	無し	33.3	33.3	33.3	0.0	0.0
		有り	54.1	21.6	5.4	10.8	5.4
33	保護者の苦情に対する対応	無し	33.3	66.7	0.0	0.0	0.0
		有り	52.8	38.9	8.3	0.0	0.0
34	児童保育要録の記載内容の最終的な確認	無し	66.7	33.3	0.0	0.0	0.0
		有り	89.2	8.1	0.0	0.0	2.7
35	保育所敷地内の施設・設備の安全点検	無し	66.7	33.3	0.0	0.0	0.0
		有り	29.7	18.9	2.7	37.8	10.8
36	園庭開放や未就園親子への対応・補助・相談	無し	0.0	66.7	33.3	0.0	0.0
		有り	13.5	37.8	29.7	13.5	5.4
37	一時保育の対応・補助	無し	0.0	0.0	33.3	33.3	33.3
		有り	16.2	10.8	5.4	21.6	45.9
38	中高生への対応・指導	無し	0.0	33.3	66.7	0.0	0.0
		有り	32.4	37.8	21.6	5.4	2.7
39	各保育士等の自己評価の取りまとめ	無し	66.7	0.0	33.3	0.0	0.0
		有り	56.8	10.8	29.7	0.0	2.7
40	保育所全体の自己評価の整理・まとめ	無し	66.7	0.0	33.3	0.0	0.0
		有り	83.8	13.5	2.7	0.0	0.0
41	職員の研修計画の立案	無し	33.3	33.3	33.3	0.0	0.0
		有り	29.7	27.0	24.3	0.0	18.9
42	職員の自己研鑽に対する援助や助言	無し	66.7	33.3	0.0	0.0	0.0
		有り	56.8	43.2	0.0	0.0	0.0
43	福利厚生制度の運用	無し	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0
		有り	45.9	5.4	2.7	8.1	37.8

※数値の単位は%。割合の大きなところほど、濃く色づけをしている。

※項目名の色づけは、統計的に有意な項目。

(2) 【様式A】の自由記述について

様式Aでは最後の質問として、「上記の業務のほかに、あなたが「保育所長」の独自の仕事と考えている役割や業務はありますか。」として、自由記述を求めた。以下のとおり、13件（私営5 公営8）の記載があった。なお、本論での紹介にあたって、固有名詞の箇所は「○○」と表記した。

- 保育界の全国的動きと流れの説明、地域の中の使命感の発揚。(私営保)
- 職場の雰囲気作り（明るく前向きな職場環境を作っていく。職員の人間関係のトラブルの調整役をするなど）。(私営保)
- 法人全体の長期計画と保育園の長期計画を見通して予算管理をする。事務的には、初めての書類作成に責任は持つが、定例的なものについては職務分担した上で、最終チェックを必ずするようにしている。園の顔として、対外的に折衝し、最終責任を持つために、子ども、家庭等の情報をできるだけ把握するようにしている。(私営保)
- 運営費、補助金の申請等の手続き。予算・決算の作成。給与支払い業務。退職者の労務関係業務。○○福祉会理事会・評議会の運営。(私営保)
- 法人本部業務、保育協会関連会議への出席。(私営保)
- 保育料等の徴収・納入（未納者のみ）。出勤明細書の記入（臨職用）。出勤管理のパソコン打ち込み（正規）。環境整備（草取り、修理等）。役所への書類提出・受取。(公営保)
- 地域コミュニティ行事への参加。(公営保)
- 地域（学校、コミュニティ等）との連携・協力。地域（外部）への依頼・お礼。(公営保)
- 職員のメンタルケアについて。(公営保)
- 地域コミュニティ団体への参加、例としては、休日の地域清掃への参加、時間外（午後7時～）での会議への出席など。交通監視、あいさつ運動などへの参加。市役所へ書類の提出・受け取りに行く。(公営保)
- 保育士の後ろ盾となり、保育士が責任を持って保育の力を伸ばしていけるようにすること。又、保育の様子や頑張りや困難など、自園のみならず他園園長、又保育長に話し、理解を得たり、自園の保育整備の参考にする。(公営保)
- 現金取り扱いに伴う、集金等の銀行預け入れ及び引き出し。(公営保)
- シフトの一覧（早出、長時間保育担当）。○○保育士会委員としての活動。(公営保)

あくまでも限られた自由記述の中での傾向であるが、私営においては法人の運営や会計に関する記述が多かったのに対し、公営においては、地域コミュニティなど

の対外的なことが目立った。公私共通して、職員組織に関する記述（勤務シフト、給与、人間関係、メンタルケア等）が見られた。

2. 保育所長の出勤から退勤までの1日の仕事について
（様式Bによる結果の概要）

(1) 調査原票からのまとめ方

回収された76日分のうち、判読が困難であった9日分を除き、公営45日分、私営（公設民営を含む）22日分、計67日分を集計した。記載された日は、9月13日～10月21日の期間であった。

各日とも、出勤時間と退勤時間を確定し、1日の仕事時間（分）を確定した。次に様式に記載された内容から、業務を13のカテゴリーに分類し、それぞれの時間（分）を確定した。それらの時間の合計及び空白の箇所（時間の合計が、1日の仕事時間（分）と合致するようにした。13のカテゴリーは次のとおりである。

- a) 迎え入れ
- b) 書類・事務
- c) 保育・行事（検食を含む）
- d) 昼食・休憩（おやつ時間を含む）
- e) 職員会議（保育士との打合せや職員からの相談対応を含む）
- f) 外の会議（役所、他の園、施設等に出かけること、あるいはそこで打合せ等を行うことを含む）
- g) 保護者対応（入所する子どもの保護者、入園予定の子どもの相談や来訪、未就園の親子対応を含む）*
- h) 来客（業者の来訪。保護者の来訪は上記の「保護者対応」に含める）
- i) 見送り・延長保育
- j) 環境整備（遊具の安全点検、花壇の整備、草取り等を含む）
- k) 研修（園内研修、教材研究、園外研修）
- l) 実習生対応
- m) その他（買い物、銀行に出かける、駐車場整備等及び空白の時間帯）

※調査の行われた時期の特徴と思われるが、記載内容から、入園予定者（親子）の来訪があったことがうかがえる。それらの対応はここに含めた。

一つの「←→」の中に、2つ以上の項目が書かれていた場合には、時間を案分して加算した。(ex. 30分の「←→」に「迎え入れ」と「保護者への対応」の記載があった場合には、それぞれ15分ずつとしてカテゴリー化した。)

(2) 考察

表4-5は、1日の仕事の中での業務の時間及びその割合について、「総数67日分」、「公営45日分」、「私営22

日分」に分けて、平均の数値を示したものである。図4-1は、表4-5にもとづき、それぞれの業務の割合をグラフにしたものである。以下に、特徴をまとめておきたい。

- 67日間の勤務時間（職場での滞在）の平均は約10.5時間である。そのうち、昼食・休憩が約40分であることから、実働は約10時間弱と推量される。勤務時間は公営が639分、私営が615分で、公営が約24分長いという結果となった。
- 「様式B」の記載内容から見て、所長の仕事の内容あるいは範囲というものは非常に多様である。特定の業務に特化しているというのではなく、“何でもこなせる人”という印象を持たせるものである。保護者への対応で、クラスを離れなければならない担任の代わりに、短時間ではあるが所長自らが入るケースも見受けられた。また、延長保育に自ら補助として入っているケースも見受けられた。
- こうした多様な仕事が展開される1日のうちで、最も割合が大きいのは「書類・事務」で約27%である。時間にして約3時間に相当する。「書類・事務」については、67日間のすべてに記載があり、最長で345分、最短で60分であった。公営45日分、私営（公設民営を含む）22日分の平均で見ると、わずかだが、公営の方が時間の割合が大きい。
- 次に割合が大きいのは「保育・行事」で約14%である。時間にして約1.5時間に相当する。すなわち、事務的な仕事の割合は、“保育”の約2倍である。「保育・行事」については、67日間のうち62日に記載があり、最長で330分、最短で15分であった。
- 「職員会議」は11%である。「職員会議」については、67日間のうち55日に記載があり、最長で300分、最短で5分であった。こうした会議（保育士との打ち合わせも含めて）は、必ずしも毎日行われているわけではないことをうかがわせる結果である。公営45

日分、私営（公設民営を含む）22日分の平均で見ると、わずかだが、私営の方が時間の割合が大きい。

- 「外の会議」について記載が認められたのは67日のうち26日であった。公営は19日（45日の42%）、私営は7日（22日の32%）ある。外での会議の機会はやや公営の方が多く、記載の状況から役所へ出かける機会が多いのではないかと推量される。総時間数は3,005分であり、1日平均115.5分（公営113.1分/日、私営122.1分/日）である。67日間をトータルで見ると、「外の会議」の時間割合は約7%で、約45分に相当する。
- 「保護者対応」について記載が認められたのは67日のうち52日（公営38日、私営14日）で、総時間数は3,775分であり、1日平均72.5分（公営71.3分/日、私営76.0分/日）である。67日間をトータルで見ると、「保護者対応」の時間割合は約9%で、約1時間に相当する。
- 園内外の「研修」について、記載が認められたのは67日のうち10日で、内訳は、公営において園外研修が6日、園内研修が4日、私営において園外研修が0日、園内研修が1日であった（公営で両方行われていた日が1日あり）。総時間数は1,320分であった。園外研修が6日で計825分（137.5分/日）、園内研修・教材研究が5日で計495分（99.0分/日）であった。公営45日分、私営（公設民営を含む）22日分の平均で見ると、「研修」の時間の割合は、わずかだが、公営の方が大きい。
- 「見送り・延長保育」について記載が認められたのは67日のうち48日（公営35日、私営13日）で、総時間数は2,335分であり、1日平均48.6分（公営48.7分/日、私営48.4分/日）である。67日間をトータルで見ると、「見送り・延長保育」の時間割合は約5.5%で、約35分に相当する。

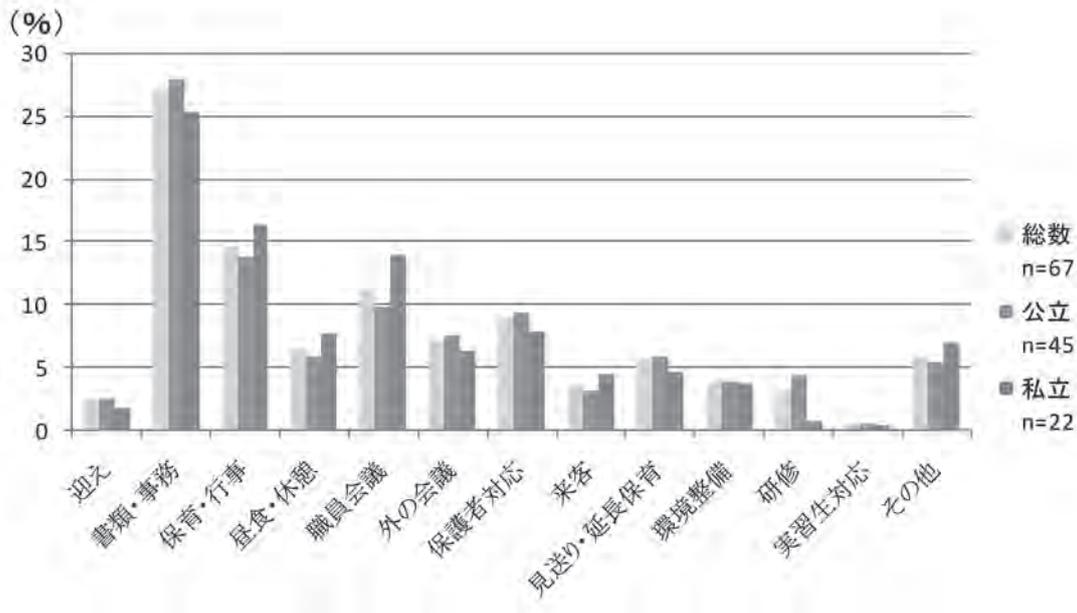
表4-5 所長の1日の仕事の中での業務の時間及びその割合

	勤務時間	迎え	書類事務	保育行事	昼食休憩	職員会議	外の会議	保護者対応	来客	見送り・延長保育	環境整備	研修	実習生対応	その他
総数 n = 67	100	2.28	27.06	14.66	6.42	11.15	7.09	8.91	3.56	5.51	3.80	3.11	0.49	5.89
	631.71	14.44	170.97	92.61	40.59	70.44	44.85	56.34	22.50	34.85	24.02	19.70	3.13	37.23
公立 n = 45	100	2.56	27.86	13.82	5.80	9.81	7.46	9.41	3.15	5.92	3.87	4.26	0.57	5.43
	639.55	16.38	178.22	88.44	37.11	62.77	47.77	60.22	20.17	37.88	24.71	27.30	3.66	34.77
私立 n = 22	100	1.69	25.35	16.42	7.74	13.98	6.31	7.85	4.42	4.64	3.65	0.66	0.33	6.86
	615.81	10.45	156.13	101.13	47.72	86.13	38.86	48.40	27.27	28.63	22.50	4.09	2.04	42.27

〔上段（%）：下段（分）〕

（注）小数点の処理の都合上、カテゴリーごとの%の総計が100にならない。同じくカテゴリーごとの時間の足し算が勤務時間と一致しない。

図4-1 所長の1日の仕事の中での各業務の割合



(3) 方法論上の課題

1) 業務の複合的性格

どちらの業務のカテゴリーに入れるかについて判断が難しいケースがある。たとえば、昼食の時間で「(保育室に入り) 子どもといっしょに食べる」という記載があった。今回は、これを「昼食・休憩」に入れたが、子どもとの交流、担任の保育の様子の見学と考えれば、「保育」のカテゴリーに入れることもできるであろう。

また、「迎え入れ」については、「保護者対応」と並行して書いていた人と単に「迎え入れ」としか書かれていない人があった。後者の場合であっても、そこで保護者と話をしていることは十分予想される。「駐車場の整理」は、「その他」に入れたが、同様にここでも保護者との会話が行われている可能性もある。こうした、複合的な行為をどのように分類するかについては、基準を明確にするとともに、回答者にもわかりやすい指示を示す必要があると考えられる。

2) 職員会議と研修

上記の1の複合性と関連することであるが、「職員会議」と「研修」も区別が難しい。今回は「様式B」に「研修」と記載のあったものをカテゴリーとした。しかし、特に「園内研修」は「職員会議」と連続して行われることも想定され、明確な区分のないまま会議が行われることも考えられる。したがって、「職員会議」、「園内研修」、「園外研修」についての分類も明確にする必要がある。

3) 自宅での業務の実態

「様式B」には、1人だけだが、欄外に「帰宅後に仕事を持ち帰っている」との記述があった。こうした実情は十分想定されることから、当該の日の自宅での業務量も同時にたずねることも、所長の仕事の実態を明らかに

するための一案と考えられる。

4) 「様式B」の見本には、「書類の作成や確認の内容について、差し支えない範囲で具体的に記入してください。」とお願いしたこともあり、多様な記載があった。

たとえば、「月案・週案の点検」「出勤管理情況打ち込み」「書類点検 (23年度入園申込書・面接用紙)」「書類点検 (予算に関する決裁確認)」「書類点検 (保育日誌の確認)」「書類作成 (園内研修計画)」「書類作成 (補助金関係)」「事務整理 (時間外勤務・振替勤務について)」等の記載があり、実に多様であることをうかがわせる。

こうした書類作成・確認が、一体何種類あるのだろうかと考えさせられるが、1日に占める時間が約3時間と、一番大きく占める仕事の中身について、さらに具体的に明らかにしていくことも考えられる。

(文責 石川昭義 森俊之)

第5章 まとめと考察

保育所は1948 (昭和23) 年1月から施行された児童福祉法に規定された児童福祉施設として創設された。この保育所は保護者が昼間働いているなどの理由で保育に欠ける乳幼児を通所する施設である。当時の保育所は保護者に代わって乳幼児を養育すること施設であり、この時代の保育所の役割は家庭養育の補完が中心であった。

しかし、1965 (昭和40) 年の保育所保育指針策定後、保育所保育は養護と教育 (幼児教育) を一体に行うという保育の専門性を明確にし、保育所は家庭養育の補完だけでなく家庭養育の補完というよりは、専門的な保育の実施が求められた。

1995 (平成7) 年度からはエンゼルプランの施行により、

保育のニーズは多様化して、職員の勤務も知識・技術においても、多様化するとともに質の向上が求められた。

1998（平成10）年度からは保育所に地域の子育て支援の役割が課せられ、2003（平成15）年秋からは保育士の名称独占と同時に子どもの保育及び保護者に対して保育の相談・助言が業務として児童福祉法に規定された。

保育所保育は専門性の向上が必要とされる中で、時代の変化とともに保育ニーズも代わり、保育士だけでなく保育所長も更なる専門性が求められ、保育所運営管理責任者としての役割も重要になってきた。このことは、第2章の我が国及び諸外国の文献や書籍等から見た、保育所長の資質と役割及び資格等についての調査研究においても記載した。

我が国の保育所長についての資格はないが、オーストラリア、ニュージーランド、アメリカ合衆国、イギリスでは保育所長の資格が法令等に定められている。

その内容は大きく2つに分けられ、保育に関する学位か知識・技術の学習による資格取得か、また保育経験の有無で、必要経験はばらついている。しかし、どの国においても保育所長資格の内容には保育に関するものが含まれていた。この保育経験は日本においても必要と思われた。すなわち、保育所長の資格には、保育士資格を所持するか、また保育所で職員として経験を課すことが必要であると考えられる。（期間については今後検討）

そして、保育士資格所持か保育所での経験があって初めて保育所長資格のための研修が受講できることとした。

そして、①保育所の経営、管理運営に関すること②保育所に関する制度、使命に関すること、③保育所保育に関すること、④保護者支援・地域連携に関すること、⑤職員の育成と協働に関すること、⑥人間的資質に関すること、の6つの項目が保育所長として身に付ける必要性があると思われるため、これに関する研修を受講することが必要である。

ただし、③、④、⑥については保育士資格によって代えることができる。

平成19年9月に全国保育士養成協議会第46回研究大会で西村らが発表した「保育所長の資格による職場内研修のとりえ方の違い」によると保育所長が保育資格を持っている場合と持っていない場合で園内研修のテーマが異なり、保育士資格のある所長の園内研修のテーマは、「保育内容や障害児保育など」が中心であったが、保育士資格のない所長の園内研修では「食育、リトミックなど」とその時代に保育関係者の中で話題になっているテーマが多かった。このことから、保育所長によって園内研修のテーマが左右されることも多いことから保育所長は保育資格か又は保育経験を持っている必要があるのではないかと考えられた。

しかし、保育士資格を持っていることを条件としない場合には、保育所保育指針の熟知と保育所職員としての経験期間がある程度必要でないかと考えられた。

特に、職員の育成と職員の協働や保育所の保育の質の向上等を進めるには、保育の知識や技術、経験がないとスーパーバイザーやリーダーシップができないと考えられる。

次に、第3章に記述されている厚生労働省から日本保育協会が委託を受けて所長研修を開催している所長研修内容について検討した。この所長研修は、昭和50年度から3から5カ所の地域別に開催していたが、昭和58年度からは受講者のレベルに合わせて「初任保育所長研修会」、「保育所中堅所長研修会」、「保育所長ゼミナール」の3つに区分して研修会が開催されていた。特に、その中の初任所長研修会の研修内容について分析し、大きく分類すると、①保育所の運営管理。②保育所に関する制度、使命。③保育内容に関すること。④保護者の支援に関すること。⑤時事問題などの研修であった。

第2章で示されたものと比較すると余り研修内容になかったのは、職員の育成、スーパーバイザー、リーダーシップの育成、保育の実習等であった。

第4章では保育所長の業務が昭和20年代から現在まで、固定されている業務から、時代とともに変化する業務があることが分かった。そのため、現在の保育所長の業務を分析することによって、所長資格取得のための研修内に含める必要がある研修内容や第2章で今までの文献等から導き出した所長として必要な研修内容とマッチしているかについて検証することとした。

保育所長が行っている主な業務は「保育所の運営管理」、「施設設備の管理」、「情報提供等に関する資料作成」、「保育課程の編成」、「職員の健康管理」、「関係機関との連絡調整」、「保護者会との関係調整」、「地域との交流の企画・実施運営」、「入所に関する相談」、「児童保育要録の記載の最終確認」、「保育士の自己評価のまとめ」、「保育所全体の自己評価の整理とまとめ」、「職員の自己研鑽に対する援助や助言」そして「保護者の苦情に対する対応」がある。

所長と主任保育士が適宜分担している主な業務は「指導計画の点検・指導」、「保育記録の点検・指導」、「職員の業務に関する助言・指導」、「子どもの健康管理に関する助言・指導」、「子どもの安全管理に関する助言・指導」、「保護者への保育に関する助言・指導」、「育児に関する相談業務」などがあった。この結果は、第2章の文献等の調査結果を検証することになった。

また、公立保育所と私立保育所との所長の業務に相違があるのでないかと考えたが調査対象の保育所数が少なく、公私での所長の業務に著明な相違は認められなかった。今後、調査する保育所数を増やし調査研究する必要があると考えられる。

最後に所長資格についての研修内容は示したが研修期間及び既に保育所長と新しく保育所長として就任する場合の研修内容と研修期間のあり方について今後検討する必要があると思われた。

（文責 西村重希）

乳幼児期の「保育所保育の必要性」に関する研究

研究代表者 梶澤 幸苗（中居林保育園園長）
 共同研究者 坂崎 隆浩（野木保育園園長）
 東口 房正（いずみっこ保育園園長）
 川崎 真（こひつじ保育園園長）

保育所保育の必要性

保育所は戦後の混乱の中、自らの生活を支えるために多くの保護者が我が子の保育ができない状況において「保育に欠ける」子どもたちを保育することに尽力してきた。また現在でも社会の変化とともに働き方や働くことへの意識の違いやその他の事情はあるにせよ家庭において我が子を保育できない子どもたちを受け入れ保護者に代わり必要な時間保育を提供してきている。

社会福祉の精神に則った機能的ニーズへの対応と同時に、現在は告示化された保育指針のもと、保育内容もより充実し養護と教育が一体に行われる施設としてその役割を果たし期待に応えている。またもう一つの役割として保護者への子育て文化の伝承を挙げることができる。乳幼児を抱える家庭の多くが核家族という時代において、子育てのノウハウを傍にいて教えてもらえる状況のある保護者はそう多くはない。子育て情報は周りに溢れているが、その情報は現在の我が子に的確なものであるかを判断する経験値がなければ、子育てに対する不安は常に付きまとい、情報の取り方によっては間違った判断や対応を迫られる。

保育所は0歳からの保育に対応し養護と教育の専門的知識を有し、又多くの子どもを保育することで得られる「個々の育ちの違いの情報」や長年積み上げてきた「保育の経験や記録から得られる実践の情報」は、乳幼児を抱える子育て家庭へ有効に還元できるものである。

0歳からの子育てに必要な情報と関わり方を保護者に提供することで、親子の適切な関わりが確立し、子どもの健やかな成長を促し、本来の子育ての最終目標である「社会に貢献できる人間」を育み育てることができる。

このことから保育所保育は機能面からも内容の面からも、今後益々必要とされる機関としてその存在が求められることになる。

今回、必要とされる「より良い保育所保育」を確かなものにするを目的に「保育内容の質の確保について」「保育環境が及ぼす育ちへの影響について」「保育時間と保育内容による発達について～幼保一元化についての考察から～」の3点をテーマに挙げその検証に取り組んだ。

まず、はじめに「保育内容の質の確保について」であるが、人間形成の重要な時期である0歳から就学前までの乳幼児期を扱う上で現在の保育環境が十分かといえば必ずしもそうとは言えない。例えば3歳児について見ても長時間の保育に対応し、積極的に活動し自ら学びとろうとする意欲が旺盛になり始め、尚且つ生活習慣の確立により多くの援助を必要とする3歳児クラスの職員配置が20:1というの、現在の子どもの成長度合いからしても保育現場から見て決して十分な配置基準とは言えない。

そこで今回、必要とされる保育所の「保育内容の質の確保について」3歳児クラスを対象に3つの生活の場面と5つの遊びの場面を通し、一人担任と二人担任を配置した時の子どもの育ちの違いを検証した。その結果当然ではあるが、一人担任に対し二人担任は、保育士がゆとりを持って関わるができることは勿論であるが、子どもの情緒的安定の確保と遊びの発展への援助が豊かであることで、経験から得られる学びを増やすと共に確かなものにしていくことができた。今後の課題としてより多くの実践を検証し実践資料を基に保育士の配置基準がより適切なものになるよう国に働きかける力としていきたい。

この件については野木保育園園長坂崎隆浩氏のグループにより検証した結果を下記に報告する。

2点目の「保育環境が及ぼす育ちへの影響について」では、長期間の保育をマイナスイメージで捉える傾向にある子どもの育ちが事実なのか、5歳児を対象に遊び道具を使い保育歴3年未満のグループと保育歴5年以上のグループに分け同じ条件で京都、茨城、青森、東京の4都県の園に協力を求め子どもの関わり方を検証した。

単純なブロックというおもちゃへの関わりで検証したことで、最初はその遊び方に両グループとも大差のないことを予想していたが、明らかな育ちの違いを見せつけられた。3年未満の保育歴の子どもはそれぞれ個々で自由におもちゃに関わり、自分の作品作りに集中し出来具合を楽しんでいたが、一緒に遊んでいる友達との関わりは薄いものがあった。

これに対し同じ5歳児でありながら、保育歴5年以上の子どもたちは新しく見るブロックの形の面白さを認識

しながらも、他者との関わりを求め、何を作るか相談し、それに必要なブロックの形や量をおおよそ判断し、役割分担を決め共同で作品作りに取り組むといったより高度で複雑な遊び方を求めていた。両グループとも3歳からは同じ保育環境にあることと、両者に対し保育士は一切口出し手出しをしてないことを見ると、5年以上の保育歴の子どもは1、2歳の時点において、一人遊びの時期を適切な保育環境と保育士との関わりの中で十分に経験したことで、次の成長段階の協同性を求める遊び方へと移行する力を既に身に付けていたのではないかと想像できる。この研究に対しても今後も多くの実践事例を検証し積み上げられた資料を分析することで、長期間の保育が子どもの発達に良い影響を与えないという偏った意見を払拭することが実証できるものと考えられる。この件については、こひつじ保育園園長川崎真氏のグループにより検証した結果を下記に報告する。

最後に「保育時間と保育内容による発達について～幼保一元化についての考察から～」の検証である。現在幼保一体化を推進するべく国はワーキンググループの中で検討を重ねている。しかし現状の把握を十分にされないまま、一体化ありきで議論が進んでいる。多くの場面で繰り返し言われているこれまでの幼保それぞれの歴史の中で果たしてきた役割が、日本の社会の中に広く浸透していることを認識し十分な議論の下に改革すべきである。今回は幼保の仕組みや最低基準、保育時間や保育内容、保護者の利用の仕方や選択に至る心情等を踏まえ、両者の比較の下に必要とされる保育所のあり方を検証した。

多様な生活形態のなか多様な保育形態が求められる。その中において単純に

「こども園」として単一化することが果たして利用者や子どもにとって良い結果をもたらすかは甚だ疑問である。今回の比較資料が良質な保育の確保に繋がることを期待する。この研究については、いずみっこ保育園園長東口房正氏が下記に報告する。

現場の保育士は経験から十分に理解していることではあるが、実践を言語化しデータとして検証し有効なものにしていくことが、今後の研究として必要とされる。保育所をより充実し保護者や社会の期待に応え尚且つ子供の成長をより良い方向へ導く保育所の責任を果たすうえでも、保育所保育の必要性を現場の実践から検証していくことが必要である。

（梶澤幸苗）

1. 保育内容の質の確保について

～3歳児複数担任制導入の必要性から検証する～

3歳児への適切な教育的援助については将来を大きく左右すると考えられる。この時期は依存から自立の時期へと移行し活動が活発化してくる。四肢の発達も整い始め、基本的な生活習慣の自立ができるのもこの頃の特徴である。排泄の自立は自己コントロール能力を育てる基本である。

自立の時期には探索意欲も増し、それぞれが同じ場所で同じ遊具を用いて心ゆくまで遊びを堪能する平行遊びの第一歩を過ぎながら、徐々に友だちと共感を持つ場面も増えてくる。様々な遊びの場面において言葉の理解と応用ができ道徳性の芽生えさえ感じられるようになる。しかしながら、機能が発展途上の3歳児はまだまだ保育士の教育的援助が必要なのは確実である。この場合の保育士の援助には大きく2つの要因がある。1つには安全面の確保（危険の察知と予防）であり、2つ目にはより適切な教育的効果を得られる支援を与えられているかということである。

今回は3歳児において生活（給食前からおやつまでの）と5つの遊び（ブランコ・リトミック・散歩・砂場遊び・製作）を全国7園で全く同じ条件で1人担任と2人担任で実施検証（子ども数は約20人／時期は7月―8月）をした。（別紙に検証の詳細と大まかな状況を説明。）

これら3歳児による生活と5つの遊びの複数担任の有効性は、検証の結果明らかに優れていることがわかった。本来人間は体験からしか学ばないといわれている。保育所保育の教育の領域が物的環境として良好に存在しても現在の最低基準としての保育士定数による人的環境が与えられない現状では発達援助に対して大きな問題をはらんでいる。将来の生活を支えるための技術を伝える仕組みをたくさんで経験させることが生きる力の育みへと繋がるが、現在の保育士定数では十分な教育を施せない現状にあることを重要な課題として認識しなければならない。

更に養護面を考えてみる。保育士定数は2歳児クラス子ども6名に1人の保育士、年度の変更と同時に3歳児では20名に1人になる。未満児保育利用者は2割であり、3歳になりオムツを外せないまま入園する児童も珍しくない状況が見られるようになった状況の中で3歳児はまだまだ保育士の援助が必要なのである。また生活援助や遊びの教育的効果ばかりでなく、個人差はあるものの、在園児は園生活のリズムや保育者に慣れ遊びに入り込む余裕がある。それに比べ新入園児は何もかもが初めての経験となる。親から離れて生活すること、大勢の同年齢の友達と一緒にいること、決まりの中で生活することなど、それら全てが一度に押し寄せ、不安の中にある。

また自己主張が強く集団の中でも自分が中心でなければ納得がいけない子ども、誰かが保育者の膝元にいると泣いて喚いてその膝を狙ってくる子ども、集団の中で自分の思いを伝えられない子ども…そんな子ども達が増えているように感じる。2歳児まで複数の保育者がいたため、そんな子ども達の思いをサブに当たっている保育者が汲み取って対処することが出来た。しかし一人担任となると保育全体を進めていく必要があるため、個々への関わりが十分とは言えなくなる。情緒の安定といった養護的な側面が発達援助を支える重要な部分であることを強く認識すべきである。

教育と養護に挙げたが、子ども同士の遊びの中で発生するトラブルは、保育者の対応によっては否定的な要因だけではない。自我を受け止め主体性を育成できる場面ともなり、子どもが安心して遊びを継続し、学びを深めていくためには3歳児保育においては、保育士の複数の人的配置は必須要件である。全体を進める保育者とそれをサポートする保育者が必要ではないか。個人差を解決

するために1つのクラスをグループ分けして個々の生活レベルに合った保育をする、集団についていけない子どもをフォローする、保育者自身の苦手分野を補い合う、といったことでより一層スムーズで幅広い保育が可能となる。

3歳児における保育活動は保育課程の下、複数の保育士の適切な関わりこそが養護と教育効果を倍増させるものと考えるので複数保育士配置を提言をする。

[検証結果]

～3歳児複数担任制導入の必要性から検証する～

生活 給食～ おやつまで	一日の保育の中でもっとも忙しい食事からおやつまでを検証している。保育士が準備や片付けに追われて子どもと関わる時間の制限の中、どのようにして子どもらが生活していくのかということが焦点になる。前述した通りどこの保育園でもある程度の生活の流れが出来るまでは大変な時間を要する。そこに排泄後の確認や給食指導また手洗い等の清潔指導や歯磨き指導など援助と指導が一体となった目まぐるしい展開が行われる。また日本の粗悪な最低基準は衣食住を同一空間としたものであり、3歳児という月齢による成長の幅のあることへの個々への指導助言の違いなども含め大きな課題があるのは当然である。同じ時間であっても2人になれば直接的な作業が半分になるばかりではなく、子どもへの配慮や言葉かけ（指示から）は格段に増えると考え。安全面はさることながら、ゆったりとした雰囲気の中での生活を豊かにすることが情緒の安定に繋がり、その基により3歳児にとって大きな教育効果があることは間違いない。
遊び ブランコ・散歩	遊びの中で1人担任だと大変危険だと結論が出たのは散歩とブランコである。これらは20人という集団と個を同時に1人で把握することは大変難しい作業である。危険性との隣り合わせであるこれらは安全性を確保されないので保育者一人で行うことは実際の保育には存在しない。必ず主任さん等が補助したり、他のクラスとの合同でなければ安全性を確保できない。しかしこれらは3歳児にとって重要なアイテムである。散歩は単なる歩行の強化ばかりでなく、四季の移ろい等自然を堪能できるものであるし、ブランコも単なる運動面だけの楽しさだけではなく数や待つというルールを知るまた風を感じる等絶好の機会である。これが1人担任ということだけで阻害されるとすれば残念であるし、少ないとすれば是非保障させてあげたいと考えるのである。
遊び 製作・砂場遊び	これらは決して一人担任では出来ないということでは無い。但し製作は今回はさみを使用したことにより大変難儀な形での取り組みであったことは確かである。製作や砂場遊びはその前後の準備や後かたづけが時間を要す。製作でいえば工程を説明することから課題を達成できるように指導する。製作過程で言葉による作業の進み確認や一部の手直し等の援助により完成するが、複数の指導の方が作品の完成度や子どもの理解度も高い。はさみの使用介助も手厚い保護もできる。一方、3歳児の大好きな砂場遊びは、どちらかという個人的な遊びを展開していく。年中年長のような協同的な遊びではないことにより、一人一人に焦点を当てた指導になっているのである。また砂が目に入った処理や手洗い更には砂の消毒などの安全確保も含み大変な作業だ。しかしこの楽しい遊びを展開させずにはおけない。遊びこむことは幼児期の特性であり、その体験が学習の基礎を培うものである。複数の保育士がかかわることで安全的で知的好奇心に満ちたものにならない。
遊び リトミック	保育士の力量や理解度（ピアノ等）によっては、3歳児であっても十分に行えると考えられる。しかし身体的に急激な発展する3歳児にとって全ての語彙や音感だけで精度良く進むとも言えない。保育者の得意分野に偏りがある場合、子ども達の保育にも偏りが生じる可能性がある。（これは3歳児に限ったことではないが）ピアノが全く弾けないが運動神経はいい、という保育者が一人でクラスを持ったとする。ピアノを使った活動は避けてとおり、無意識のうちに得意の運動を取り入れた活動が主となることは言うまでもない。その結果、子ども達が経験できる分野も狭まってしまう。たとえ意識的に行っても語彙だけで十分つたわらず、手足の伸ばし方などをきちんと指導できないことを考えれば複数担任の良さはすぐに解ることであろう。

(坂崎隆浩)

2. 乳幼児期からのより良い環境の確保

～物的環境から見た育ちの保障から検証する～

子どもの保育所生活における環境は、大きく物的環境と人的環境に分けられる。我々は日々保育を行う上で保育中の事故に対しての知識を持ち「安全性側面における受動的環境構成（無意識にでも影響を受ける環境構成）」（資料1参照）に十分配慮すると同時に教育的影響を与える「能動的環境構成（意識的にかかわらせる環境構成）」（資料2参照）にも十分配慮しなければならない。

今回は保育園において「教育的側面における能動的環境構成」がいかに重要で必要性が高いかの検証を子ども同士の関わりにおける協働的視点に絞って考察する。

例えとして適切かどうかは疑問であるが、私が小学校に通っていた昭和40年代後半の給食用食器を思い出してみるとアルマイトを使った金属製の物で、先割スプーンを使用していた。アルマイト製の食器のメリットは丈夫で軽く、洗いやすい、重ねての管理が楽であるなどといったものだと思うが、その性質上の問題点として熱伝導率が高く、熱いものが食べられないというデメリットもありそれを改善するために用いられたのが先割スプーンだったと記憶している。しかし、先割れスプーンを使用することによって、いわゆる「犬食い」と呼ばれる問題点が発生し社会問題になった。つまり子ども本人は何気なく使用している物体にも何らかの影響を受け成長するのである。この周りから受ける刺激を意識し有意義なものを日々の保育に取り入れていくことが大変重要である。

今回われわれは、実際に今まで関わったことのない新たな玩具（ブロック）を用い5歳児クラスの子どもの対象に、保育期間3年以上と保育期間3年未満の2グループに使用させることでどのような差異が出るかを検証してみた。

結果は、保育期間3年以上の子どもは①皆で遊ぼうとする ②作るものの目標決めて遊ぶ ③片付の時困っている時に協力する、ということが見られたが、保育期間3年未満の子どもは、①個人で遊ぼうとする ②とりあえず何か作ってみる ③協力せずに自分のことだけをする、という様子が見られた。

上記のものが代表的な差異であったが、顕著に出た差異として、保育期間3年以上の子ども（以下Aグループ）は最初から何を作るかのゴール（目標）を設定（想像）してから取り組んでいるのに対し保育期間3年未満（以下Bグループ）は途中「○○ちゃんが私の真似をする。」といった発言もあったように、あくまでも個人が楽しむ設定をしている。個人で楽しむ傾向として、女兒は6面体の中に小物を入れて音が出るようにするなど、自分の手の中に納められるカラフルなものを好んで作る傾向があるのに対し、男児は「迷路」など大きなものを作る傾向があるようだ。Bグループの中で友達と協力して何かを作るという意見が出たのは終了5分前であったが、これも個人で遊ぶことに限界が来たため新たな対案として

出たようである。しかもこの時、話し合いによる明確な答えは出ていない。このまま大人が長い時間方向性を啓示しないまましていると飽きて遊ぶのを止めてしまったと想定できる。

Aグループは次々と発想が生まれたようで終了を告げると大変残念な表情を見せた。又、後片付け方法においても、まずブロックを中央に集めるなど最も効率の良い片付け方を見つけ出し、さらに指示がないのに少し離れた場所に置いていたブロックが梱包されていた段ボール箱にも皆で協力して片付けることができた。これは最初に何をやるかの目標をブロックのケースに貼られていた写真を参考にし、その中でも遠目にぼんやり写っていた「ワニ」に設定したことと同じであるが、全体を見渡し何をすればよいかの判断能力が長けていたものを見ることができる。

またブロックで6面体を作ったのは両グループに共通する項目であるが、上記のようにBグループは音が出るようにしてそれを友達に見せ、自慢するのが目的であるが、Aグループは目標の製作過程でできたものである。それが目標に不必要だと分かると分解を始めるが、大人でも手で分解することが困難であるぐらいしっかりと組まれている。この時Bグループは分解できない旨を友達に伝えるが誰も具体的に協力しようとはしなかったが、Aグループは皆で話し合い、試行錯誤の末、他のパーツでテコの原理を使って分解することができることに一人気付けばそれを皆で実行に移していた。

Bグループは当然3歳児以降に入所した児童での構成であるがAグループは全て0、1歳児から入所した児童である。これらのことから乳幼児期からの長い保育所生活の経験が発達に大きく作用していることが確認できた。特に、コミュニケーション能力と協同性の差、さらに掘り下げて言う『情報共有能力』の差と『大局を見る能力の差』が顕著に浮かび上がったものと結論付けることができる。又、「教育的側面における能動的環境構成」は保育士が子どもの発達の確認ができるといった重要な側面があることも付け加えたい。

今回ブロックという玩具を通し子どもの発達を検証してきたが、個人や男女の成長差の要素を含んだとしても、子どもの「生活環境」の大きな要素である「遊びの体験」の豊かさが子どもの持つ様々な能力を引き出し生きる力の基礎を培っていることが確認できた。また子どもの周りにある大小様々な玩具や遊具は、子どもの持つ能力を引き出す媒体となると同時に保育士にとっては子どもの成長の度合いを確認する道具として必要不可欠なものであることを確認した。

適切な遊び環境を与えられることは子どもの権利であり、その環境を保障するのが保育所（保育士）の義務である。この両者が備わってこそ子どもの育ちが保障されたことになる。またこれらを達成するために有意義な環境を設定する保育士の力量が求められ、それを付ける環

境（研修等）の確保により質の向上も図られる。しかし残念ながら現在は十分な研修の機会が得られていないのと、環境設定のために保育単価には独立した遊具の予算は計上されていない。国は自分の国の子どもの為に、またこの国の将来の為に豊かな子育て環境を構築する義務があることをしっかりと認識し、必要な財源を確保すべきである。

（川崎 真）

3. 保育時間と保育内容(養護と教育)による発達の検証～「幼保一体化についての考察」から検証する～

幼稚園と保育園の双方の利用の仕方を整理してみると、それぞれの子育ての考え方や事情によって下記のような選択をされている。

- ① 学校としての原則4時間の幼稚園
- ② 学校としての原則4時間の教育に夕方までの預かり保育をプラスした幼稚園
- ③ 認可保育所として原則8時間保育の保育園
- ④ 兄弟姉妹通園で3歳以上児は幼稚園の長時間クラス、3歳未満児は保育園
- ⑤ 兄弟姉妹通園で3歳以上児は幼稚園、3歳未満児は幼稚園の満3歳児（2歳児）教室か親子未就園児教室

多くの場合、保護者が就労していれば保育園、専業主婦であれば幼稚園という単純な区分ではなく、教職や看護職のようにフルタイムでも幼稚園希望の方もとても多くいることに注目すべきである。保育園と幼稚園の違いは設置基準、時間、利用者の枠だけで捉えられない部分が多く存在することによって、このような利用状態を生み出していることを理解する必要がある。

このことは、保護者にとって幼稚園と保育園という施設が二つあることは就学前教育の選択肢が多いという機能が現在の姿といえ、保育園においても幼稚園に遜色のない教育が行なわれている現状を証明するものであり、小学校入学時に差のない子どもたちに育てていることを把握すべきであるし、なおかつ利用する子ども、保護者にとっての視点に注目しなければならない。

保育園幼稚園を一体化するというこども園構想は、幼保一体化の具体策が示されていない中であえて推察すると、就学前の幼児教育は補助金受給要件に沿った全国一律の「こども園」だけということになり、利用する子どもや保護者のことを踏まえずに、財務的観点および経済産業的観点から就労支援の面だけが考えられ、付随した効果として子育て支援策として一部の限られた都市部において発生している待機児童解消を声高に掲げているように見受けられる。

多様な保育が求められ、それぞれに子育てについて対応してきた保育園と幼稚園が、一体化により機能を「こども園」として単一化することが、利用する子どもと保護者にとって価値の高いものの姿とはいえないだろう。

たくさんの選択肢の中から、自分の子育ての考え方や家庭事情に沿った園を選べるのが原点にあって、保育園幼稚園もそれぞれ特色を打ち出し、健全な競争原理が働いていると思うのである。

子どもに負担なく学びの場を与えることこそ求められる姿なのではないのだろうか。

選択肢の少ない一体化単一化を「子育て、子育ての視点の欠如した意見交換」だけ、さらには「営利企業も参入しやすいゆがんだ政策」を推進していいものか国民に問うべきではなかろうか。

1. 保育園がこども園に移行する場合

開所時間帯からかんがみて比較的容易であると思われるが、現状より相当なコストがかかることを念頭に置かなければならない。

- 保育園はこども園の要件とされている、給食（おやつ含む）の調理及び提供・夕方までの長時間保育・長期間休暇なしという要件は満たしているため、午後2時までの短時間保育児のニーズをどう取り込むかにある。
- 短時間利用保育児が幼稚園利用者のようにバス送迎を希望した場合にかかるバス運行については、公共交通機関の不便な地域にある保育園の一部がすでに運行しているが、運行時間の増加及び一回あたりの子どもの少なさでコスト増は避けられず、ましてや保護者送迎しかしていない保育園では、多大なコスト増になる。
- 短時間利用児＝幼稚園児と考えると保護者負担として従来通り制服代・教材費を徴収し、通園時及び園内で同一の服などを着ることが標準的であるが、同じ園に通園している長時間利用児＝保育園児にも新たに保護者負担として制服代・教材費を課すことがふさわしいとは思えないし、保護者の同意を得られるとも思えない。
- 短時間の幼稚園児に希望者の多い課外活動（体操・絵画・器楽など）を生活時間帯がカリキュラム化されている保育園児にどう提供するのかの問題。希望があった場合に実施することはむずかしい。
- 保育参観・保護者同伴の行事など、専業主婦の多い短時間利用児と就業者の多い長時間利用児と一緒に実施できない。
- 短時間利用児＝幼稚園児が夏休みなど長期休暇中の時、保育のない担当職員も長期休暇を取らざるを得ないが、同一事業所内での格差が生まれる。
- 短時間利用児＝幼稚園児の利用人数が少ない場合に、効率を考えると合同クラスの保育が適切であるが、単独でクラスを編成しなければならない場合が生じる可能性がある。
- 保育園運営者には、こども園に移行はできなくはないという意識があるが、現状と同じ長時間児の園児

数がいた場合でも、運営費が減らされるのではないかと危惧する声が多い。それは短時間利用によって長時間児枠が減らされる不安と、それに伴い運営費が減額される恐れを抱いている。少なくとも現状維持の収入保証がされないと、支出の80%を占めると言われている人件費を削らざるを得ない。

2. 幼稚園がこども園に移行する場合

専業主婦家庭のニーズに応じなければ、存在意義は失せてしまう。つまり4時間の保育時間を望む家庭を対象からはずすことはできず、長時間児との生活リズムの違いをどういった形で融合させるかが問題になってくる。

「現に夕刻まで預かり保育をしている」幼稚園としては、預かり部分は「託児」であって、明確なカリキュラムの上で保育をしているわけではない。

一体化を推進されている方々は、保育と託児を同一視しているに違いない。

一方で幼稚園は園児確保のために、未就園児（2歳児）対象の親子保育を行なっているところも少なくない。

仮に幼稚園がこども園に移行するには、運営委託費の交付により用途制限がかかること、2歳児以下の保育では調理室の必置・保育士の人数確保、長時間児と短時間児のカリキュラムの整合性、現に運行している通園バス運行時刻、制服、保護者参加の行事、現に通っている幼稚園児の保護者の同意を得ること、預かり保育を「託児」から「保育」へ移行などの問題点が挙げられる。

- 保育園なみの運営委託費が幼稚園に入ると仮定すると、従来の私学助成法による経常費補助金とは違い、土地の取得や余剰運営費の報告など用途制限が当然かかるものと考えられる。
- 0、1、2歳児用の施設と調理を伴う給食（おやつ含む）の提供・夕方までの長時間保育提供・長期間休暇なしのコストが施設整備および人件費が多大なものになる。
- 0、1、2歳児の人数が少ない場合でも0、1、2歳児混合クラスではなく、年齢別単独クラスを保護者が希望した場合はさらにコストがかかる。
- 長時間利用児＝保育園児担当職員と短時間利用児＝幼稚園児担当職員との勤務時間の整合性をとることがむずかしい。保育園職員は午睡や休憩時に連絡帳記載や保育材料の準備に取り組むが、幼稚園職員は放課後にそれらの作業をする違いがある。
- 3、4、5歳児で長時間利用児＝保育園児と短時間利用児＝幼稚園を混合クラスにしない場合を想定すると、明確な区別はできるものの、よほど大きな定員を持つとコストアップは避けられない。

3. 育ちの保障

保育園と幼稚園を両方管理運営している立場の方もある程度存在するが、それらの意見によると、保育園のほうが小規模の定員にもかかわらず人員配置が多く必要で、当然園児一人当たりの人件費も多くかかる。

午前9時頃に園児登園が終了し、なおかつ保育時間が長いので幼稚園と同じ教育内容も時間をかけて指導できる。いいかえれば時間的余裕がある。

幼稚園では降園時に顕著であるが、通園方法の違いや一斉に帰る準備を行なうなど、かなりあわただしい時間帯がある。

保育園では朝夕必ず保護者と会うので、変わったことがあれば、細かい連絡や子どもの様子を顔を見て伝えられることがあげられるが、幼稚園では表情の伝わらない電話連絡に頼らざるを得ない。

時間と人員のゆとりがあるのが保育園といえるが、ゆとりの無い幼稚園の子どもが、小学校に上がる段階で遜色があるかという点、これがまったく無い。むしろ午後2時までの短い時間に体操・絵画・作法・器楽エトセトラと立派にこなして卒園している。

昼寝をしなくても延長保育児は午後6時過ぎまでびんびんして十分に遊びこんで逆に満足している状態である。もしかすると満足しているから午前中のドタバタがやりこなせているのか。

満3歳児クラス以外はすべて3、4、5歳縦割りクラスで編成している幼稚園もあり、例をあげると9人の縦割り担任がお互いに切磋琢磨（良い意味でライバル）している。

一方隣接した保育園では16名の保育士中13名が0、1、2歳担当であり、そのためあっても1日をゆったりとした時間が流れている。

数名の両方管理運営している方々の意見としては、幼稚園と保育園にあるのは育ちの差ではなく、システムと運営費補助金、さらには利用する保護者の意向の差であるとしている。

多様な保育が求められ、それぞれに子育てについて対応してきた保育園と幼稚園が、一体化により機能を「こども園」として単一化することが、利用する子どもと保護者にとって価値の高いものの姿とはいえないだろう。たくさんの選択肢の中から、自分の子育ての考え方や家庭事情に沿った園を選べるのが原点にあって、保育園幼稚園もそれぞれ特色を打ち出し、健全な競争原理が働いていると思うのである。

子どもに負担なく学びの場を与えることこそ求められている姿なのではないのだろうか。

選択肢の少ない一体化単一化を「子育て、子育ての視点の欠如した意見交換」だけ、さらには「営利企業も参入しやすいゆがんだ政策」を推進していいものか国民に問うべきではなからうか。

（東口 房正）

保育内容の質の確保について ～3歳児複数担任制導入の必要性から検証する～

○検証方法

平成22年7月～8月 全国7ヶ園にて下記の条件により検証する。

・対象児3歳

3歳児クラス、及び満3歳となった児童20人

・担任

1人担任

2人担任の場合は、ひとは1人担任と同一

・検証の区分け

[生活] 開始時間、終了時間を定め、各項目の時間のかかり様と記録。

給食献立、おやつは2回共、同じ献立か類似した内容。

・給食準備	11:30～12:00
・給食	12:00～13:00
・入眠からおやつ迄	13:00～15:00

[ブランコ] 1つのブランコを使い「10」往復数える。19人は一列に並ぶ。

[散歩] 危険だと感じたら中止する。

[製作あそび] 与えられた課題を時間内で何人仕上げられたか。

[砂場あそび] 遊べない子と遊びを発展している子の場面記録。

[リトミック] ねらいとする動きが達成できた人数。

・実施園

全国7ヶ園

青森県2ヶ園、茨城県1ヶ園、福島県1ヶ園、静岡県1ヶ園、熊本県2ヶ園

・時期

平成22年7月～8月

●生活1

項目	給食準備 11:30~12:00		
ねらい	食事、排泄、睡眠、衣類の着脱など基本的な生活習慣が身に付く。		
	排泄	一人担当	二人担当
	①トイレの使用方法を伝えられたか	①伝えられない。声かけのみ。	①1人がトイレに付き添い伝えられた。
	②排泄後のペーパーの使い方を教えられたか	②教えられない。声かけのみ。	②一人ひとりに細かい使い方を教えられた。
	③使用後のサンダルの片付けを促せたか	③促すのみ。	③全員に促すことができた。
	④衣類の着脱・身じまいに声かけできたか	④声かけができていない。	④下着を入れるなど細かな声かけができた。
	⑤トイレを譲り合い使用するように伝えられたか	⑤並んで使うよう伝えた。保育士が居なかったので、トラブルに対応ができていない。	⑤トラブルもなく、並んで使用ができた。
	手洗い	一人担当	二人担当
	①石けんを使用し、手を洗うことを教えられたか	①数人には教えたが、全員にはできない。	①全員に石鹸の使い方を細かく指導できた。
	②手洗い後の水切り、ふきとりなどを教えられたか	②声かけのみで、確認もできていない。	②一人ひとりに教えていくことができた。
	③順番を守って手洗いを行えるよう声掛けできたか	③順番を守れない子に何度も離れたところから声かけをした。	③側に居て、何度も声かけをすることにより順番を守れた。
	準備	一人担当	二人担当
	①机、椅子を準備する	①子どもの遊んでいる様子も見ながらなので、準備まで時間を要した。	①机、椅子の準備、テーブル拭きまで時間内にできた。
	②給食を運搬する	②運搬する時に子どものみとなり、ざわついていた。	②1人が運搬し、もう一人が子どもを見れるので部屋は落ち着いていた。
	③給食の盛り付けを行う	③職員が盛り付けを行なう間落ち着かない。	③盛り付けをしたら、もう一人の保育士が配膳をする。
	④子どもの準備を確認する	④受け取りに来ない子どもに声をかけた。	④一人ひとりに確認ができた。
	⑤配膳時にこぼした食事の始末をする	⑤雑巾を取りに行く間、配膳を中止し子どもを待たせる。	⑤配膳をする人、始末をする人に分かれて対応できた。
	⑥配膳が適切か子どもに声をかける	⑥個々の量は対応できないので、子どもから量を申告するように声をかけた。	⑥量も子どもの意見を聞いて配膳することができた。
	⑦排泄の指導を行う	⑦子どものみ行かせて、指導はできていない。	⑦一人の保育士が排泄の指導をした。
	⑧手洗いの指導を行う	⑧子どものみ行き、手を洗うよう声かけた。	⑧一人の保育士が丁寧に洗い方を指導した。
考察	<p>○子どもの状況 排泄～手洗い～給食準備まで、1人担任の場合は所要時間が40分かかり、二人担任の場合は20分であった。</p> <p>○保育士の様子 一人の場合すべてにおいて、子ども達を「待たせる」状態の中、保育士だけが余裕がなく、トラブル等の対応にも追われていた。 特に基本的な排泄や手洗いは丁寧に教えなければならない年齢でもあるので、1人担任の場合はそれだけで保育時間を要する。 二人担任の場合役割分担をすることにより、一人ひとりの子どもに対応ができた。</p>		

●生活2

項目	給食 12:00~13:00	
	一人担当	二人担当
<p>①友だちと一緒に食事を楽しめるような仲立ちできたか</p> <p>②子どもの喫食の状況を確認できたか</p> <p>③箸やスプーンの持ち方について確認し、助言できたか</p> <p>④子どもが苦手な野菜など、量を調整する働きかけができたか</p> <p>⑤食事のマナーを伝えられたか（食事前後の挨拶・食事中の会話等含）</p> <p>⑥食品や献立名に興味を持てるような関わりができたか</p> <p>⑦食べることが健康な体を作ることを伝えられたか</p> <p>⑧食器の片付けを適宜終わらせるよう声をかけたか</p> <p>⑨食後の身の回りの始末ができたか確認したか</p>	<p>①楽しく食事はできていたが、丁寧な仲立ちまでは、できなかった。</p> <p>②時間内に食べれない子は最後に集めて声かけた。</p> <p>③助言できなかった。</p> <p>④量の調整は子どもから言ってもらうように伝えた。</p> <p>⑤前を向いて食べること。椅子にきちんと座ることを繰り返し声かけていった。保育士が側にいないとお喋りに夢中になってしまっていた。</p> <p>⑥献立名のみ伝えて、興味を持てるような関わりまではできなかった。</p> <p>⑦おかわりや、食べこぼしなどで、保育士に余裕が無く伝えられていない。</p> <p>⑧保育士が何かをしながら、その都度声をかけた。</p> <p>⑨食べこぼした子には、その都度声かけた。</p>	<p>①丁寧な仲立ちができ、楽しい雰囲気の中で食事をした。</p> <p>②一人ひとりの喫食の確認をし、全員時間内に食べた。</p> <p>③スプーン、箸の持ち方を助言した。</p> <p>④保育士が個人に合わせて調整できた。</p> <p>⑤挨拶、会話等のマナーを伝えることができた。</p> <p>⑥献立名を復唱し、「美味しそうな牛蒡さん」など食物に興味をわく関わりができた。</p> <p>⑦身体の栄養について興味をもつような話を伝えることができた。</p> <p>⑧個々にできていない子に声かけることができた。</p> <p>⑨身の回りの始末もきちんとできているか一人ひとりの確認ができた。</p>
<p>考察</p>	<p>○子どもの状況 喫食は1人担任は20分で6割、2人担任が15分で6割。また、全員が食べ終わる時間が1人担任が40分、2人担任が23分であった。</p> <p>○保育士の様子 子ども一人ひとりが食べる時間に差異があり、保育士自身も一緒に食事をする中で、トラブル等に対応するのが困難である。箸の持ち方、食事のマナーなど「躰」ということを考えれば毎日の積み重ねによるものであり、また3歳児という年齢では口頭のみでは伝わらないので、1人の保育士に対する人数が多いと対応ができない。</p>	

●生活3

項目	入眠からおやつ迄 13:00~15:00	
歯磨き・排泄	一人担当	二人担当
①落ち着いた安全な場所で歯磨きを実施できたか ②全員に目を配り歯磨き指導ができたか ③食後の歯磨きの必要性が伝えられたか ④磨けない子どもへ仕上げ磨き等対応できたか ⑤歯を守ることの大切さを伝えられたか ⑥排泄	①子どものみ歯磨きをした。 ②全員にはできなかった。 ③必要性は伝えられていない。 ④仕上げ磨きは対応できていない。 ⑤慌しくて、大切さは伝えていない。 ⑥排泄を全員に促すのに時間を要した。	①食事の片付けから歯磨きまでの流れができた。 ②全員に声かけができた。 ③必要性を絵本等で伝えた。 ④歯を磨いている間見る人、仕上げをする人に分担して対応することができた。 ⑤磨いていない子には、歯磨きをしないとどうなるか伝えた。 ⑥2グループ分けをして、トイレに連れていった。
布団準備～午睡	一人担当	二人担当
①部屋の清掃を行う ②布団を敷く場所を設定する ③布団を敷く ④入眠前に絵本の読み聞かせをする ⑤部屋の明るさを調整する ⑥眠れない子どもには心身を安定させる関わりをとる	①椅子や机を食べ終わったところから片づけをしほうきで食べこぼしたものを集め、モップでふき掃除をする ②遊びコーナーを用意して布団を敷く。 ③掃除に時間を要し、押入れとフロアを何回も往復して入眠が遅くなった。 ④絵本読みはできたが、見ない子の対応はできなかった。 ⑤カーテンを閉め明かりを消した。 ⑥眠れない子全員には対応できなかった。	①1人が清掃を担当し、1人が子どもを見た。 ②1人が食べ終わらない子、遊ぶ子を見る。 ③掃除と布団敷きを同時に行なうことができた。 ④絵本読みをし、後ろで遊んでいる子がいたらもう1人が抱っこして一緒に絵本を見た。 ⑤カーテンを閉め明かりを消した。 ⑥担当が分かれて対応した。早く眠くなった子に対応できた。
おやつ準備	一人担当	二人担当
①目覚めを促す ②トイレに誘導する ③布団を片付ける ④部屋の清掃を行う ⑤トイレ使用後の確認をする ⑥おやつを取りに行く ⑦おやつを配る ⑧おやつを食べる ⑨喫食状況を見る ⑩清掃をする	①起こす前におやつと歯ブラシの準備をする。 ②排泄の声かけのみ。 ③子どもを起こしながら布団を片付ける。 ④おやつのみで後で清掃。 ⑤誰がトイレに行ったか確認できていない。 ⑥おやつを取りいく間、子ども達だけで待たせる。 ⑦子ども達に取りにきてもらう。 ⑧牛乳をこぼしても、担当がすぐに対応できなかった。 ⑨繰り返し、言葉だけで促していった。 ⑩全員が食べ終えるのに時間を要し、残っている子を集めて、清掃をした。	①おねしょをしても1人が対応し、1人が目覚めを促す。 ②着替え、トイレの対応が付いてきた。 ③全員の子に優しく声かけができ、ゆったりと対応できた。 ④1人が清掃し、1人が目覚めない子に対応できた。 ⑤排泄が済んでいない子に手を繋いで促す。トイレ清掃もできた。 ⑥1人がおやつをとりに行っている間、歌ったりして待つことができた。 ⑦担当が分担して配った。 ⑧牛乳の蓋を開けれない子にも対応できた。 ⑨量の確認、コップの持ち方等まで全員確認できた。 ⑩食べるのが遅い子がいても1人が清掃することができた。
考察	<p>○子どもの状況 1人と2人の時間は布団準備から午睡まで15分~20分の差があった。</p> <p>○保育士の様子 給食の片付け、掃除、布団敷きなど次々にこなさなければならない中、子ども同士のトラブルにも対応しなければならない状況があり、じっくりと子どもと向き合うことができない上に、時間ばかりかかってしまう。 歯磨きから布団、おやつ準備まで煩雑であり、保育士にとっても重労働である。この時間をいかにスムーズに行うかにより、子どもの午睡時間も確保される。 2歳児の時に十分なケアができていたことが、1人になると保育士にとっても負担が重く生活の躰もできない可能性がある。また、通常午睡中に書類整理、休憩をとるが1人だとトイレにも行けない。</p>	

	1人担当	2人担当
給食準備		
給食		
手洗い		
午睡		

●あそび1

項目	ブランコ	
ねらい	①遊具の特性を理解し、安全な乗り方を知る ②数に親しみを持つ ③遊具使用時のルールを知る ④手足を連動させ、運動能力を高める ⑤体を揺らすことで風の心地よさを感じる ⑥友だちの様子を互いに認め合う ⑦ブランコ遊びの楽しさを知る	
	一人担当	二人担当
①遊具の特性を理解し、安全な乗り方を知る。 ②数に親しみを持つ ③遊具使用時のルールを知る ④手足を連動させ運動能力を高める ⑤体を揺らすことで風の心地よさを感じる ⑥友だちの様子を互いに認め合う ⑦ブランコ遊びの楽しさを知る	<ul style="list-style-type: none"> ・遊具の使い方や安全な乗り方を伝えた。ルールなどは理解していたが、待っている時間が長いのか、列が乱れたため中止した。 ・普段乗り慣れている遊具なので、使い方の説明は充分ではなかった。 ・興味を持ってブランコを見ており、乗り方の説明は聞くことができた。 ・数の数え方についての話はしていたが、親しみを持てるような働きかけについて、もう少し工夫があっても良い。 ・危険のないよう見守るだけで、数に親しみが持てるような働きかけ、運動能力を高める介助などいろいろな指導が不十分だった。 ・自分の順番を楽しみに、並んで10数えるが、ブランコを見たがって、列が乱れた。 ・5人くらいまでは並んで待っていたが、他の子はあっちこっちに行ってしまった。 ・1人目が終わった時点で順番を守れず、乗りたがる子がいた。「交替」という保育士の言葉で、3名が列から乱れた。 ・始めは列の後ろに並んでいた子どもたちが小動物に気を取られても並びなおしていたが、10分経過すると、列を乱して他の遊具で遊び始めた。 ・乗り方を保育士と一緒に確認しながらブランコに乗るが、列の後ろでは砂遊びが始まってしまった。列が乱れると、ブランコの真後ろに来たり、前に立ったりして、危険を感じた。なかなかスムーズにブランコの順番を回すことができない。 ・充分、子どもの支援ができない。 <p>保育士が並んでいる子どもの安全確保に気をとられ、風の心地よさを感じるゆとりがない。</p> <p>列が乱れたり、トラブルが起きたりして、友達の広がりが見られない。</p> <p>遊びの時間が持続せず、楽しめない。</p> <p style="text-align: center;">遊びの平均時間… 8分13秒</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・2人担当では、使い方や乗り方などを理解し、ルールを守って遊ぶことが出来た。 ・興味を持ってブランコの乗り方の説明を聞いた。 <p>みんなで10まで数え、自分の番が来るまで楽しみながら待っていた。</p> <p>数を数え、10になると交代し、順番が回ってくることを説明し、みんなで数える。</p> <p>ブランコの前や後ろに立つと危険だということを知らせ、そこに子供が来ないように保育士が1人見守ることができた。</p> <p>保育士が手本を見せながら、こぎ方、安全な乗り方について充分指導できた。</p> <p>手を添えて一緒にこいだり、揺らしたりした。</p> <p>みんなで数を数えるなど、互いの様子を認め合う姿があった。</p> <p>友だちの乗り方や使い方にも注意したり、褒め合ったりするなど、お互いに会話を楽しむ姿が見られた。</p> <p>1人の保育士がブランコにつき安全面を確保。もう1人は並んで待つ子どもたちに声をかけ、待ってる間も楽しく過ごせた。</p> <p>少し列は乱れるが、全員出来た。</p> <p>上手にこげる子とそうでない子の個人差が大きかったが、一人ひとりに合った言葉かけが出来ていた。</p> <p>危険を防止する保育士と子どもの順番と声がけをする保育士と分担することができたので全員がスムーズにブランコに乗ることができた。</p> <p style="text-align: center;">遊びの平均時間…29分</p>
考察	<ul style="list-style-type: none"> ・ブランコは、製作遊び以上に1人担当と2人担当の差が著しい。 ・1人担当の場合は保育士がブランコに乗っている子どもに付くため、列から離れた子には対応できない。また、遊びの時間も短く、準備をしてブランコまでいっても遊びが持続できない。さらにブランコに乗っている子どもの安全確保に追われ、待っている子どもへの対応がおろそかになってしまう。保育士は、子どもと一緒にブランコを揺らして一緒に遊んだり、子どもとの会話を楽しむゆとりがない。 ・2人担当の場合は、1人はブランコに乗っている子を揺らし、もう1人は待っている子どもと一緒に数を数えたり、子どもとの会話を楽しんだりして全員が参加でき、子どもも楽しく過ごすことが出来ていた。また、2人担当では長い時間、遊びを楽しむことが出来た。さらに、2人担当になると、子どもの安全確保に十分目が行き届くほか、手足を連動させ、運動機能を高められるような介助が出来ていた。④⑤⑥⑦の記述が充実している事からもこのことが伺える。 	

●あそび2

項目	散歩	
ねらい	①出掛ける前に路上の危険について知る ②戸外に出掛ける身支度を知る ③体力を増進する ④交通ルールを知る ⑤道端の動植物に興味関心を持つ ⑥四季の変化を五感で感じる ⑦命について考える（人・動物・植物） ⑧手をつないだ相手との歩調を合わせ、譲り合う気持ちを持つ ⑨ゆったりとした時間構成で満足感を味わう ⑩保育園の周りの地域に興味を持つ	
	一人担当	二人担当
①出掛ける前に路上の危険について知る ②戸外に出掛ける身支度を知る ③体力を増進する ④交通ルールを知る ⑤道端の動植物に興味関心を持つ ⑥四季の変化を五感で感じる ⑦命について考える（人・動物・植物） ⑧手をつないだ相手との歩調を合わせ、譲り合う気持ちを持つ ⑨ゆったりとした時間構成で満足感を味わう ⑩保育園の周りの地域に興味を持つ	<ul style="list-style-type: none"> 道路での約束事やルールを知らせると、理解はしていたが、実際に散歩をするとふざける子もいた。 車の危険、散歩の約束について指導したが、集中できない子が2人いた。 帽子を被ることを伝え、各自準備し散歩の身支度をする。 帽子を被り、一人一人靴が正しく履けているかを確認し、外へ出る。 極力、車の通りの少ない散歩コースを選んだ。担任は常に大きな声で声をかけ、注意を促していた。担任は子どもたちの先頭を歩きながら、常に後ろ向きになりながら歩くことが多かった。 散歩中、列から外れたり手を離す子もいて、担任がその都度立ち止まり対応している。 門まで行くものの、危険を感じ実施できなかった。5分で切り上げた。 手をつないで外へ出るが、すぐに列が乱れ始め列の後ろの子供にはとても手が回らなくなり、散歩に行くのは危険だと判断し、中止する。 後方の子どもが気付いたことを口に出しても、保育士まで距離があり、耳に届かない。 安全面を優先するため、子どもの感性を育む言葉かけが出来ない。 2人ずつ手をつないだが、歩く速度に微妙に差があり、言い合いをする子も何人か見られた。 <p>準備時間 平均19分 散歩の時間 平均12分</p>	<ul style="list-style-type: none"> 交通ルールを理解し、四季を感じながら周囲に興味を示すことが出来ていた。 散歩に行くのを楽しみに、保育士の話聞く。 帽子を被ることを伝え各自準備し、身支度を2人で確認する。 帽子を被っていない子に気付き、補助の保育士がすぐに対応する。 帽子を被る作業と、靴を正しく履けているかの確認をそれぞれ分担して行ったため、スムーズにできた。 子どもの前後に保育士がいるので、歩き方、車が来たとき、間隔が空いた時など声掛けが出来る。車が通る際は安全が確認できている。 後ろにいる保育士が道路に出てしまう子や川を覗く子などに声をかけ、安全に配慮しながら歩く。 先頭と後方の保育士が、車が来たときや列の間隔が空いた時、臨機応変に声掛けが出来た。 前と後ろに保育士が1人ずつついた。その結果後ろから車の注意を促したり、横断歩道を渡る時にも、車に黄色の横断中の旗を示すのも、臨機応変に対応できた。 子どもがみかんがなっていることに気付き保育士に知らせる。みんなで止まって見る。「大きくなったら食べられるね」「せみの鳴き声が聞こえる」など子どもの言葉が聞かれた。 虫や花の色や形、保育士が言葉掛けすることによっていろいろな発見をする子も見られた。 「蜘蛛がいる」「青い柿がなっているね。そのうちオレンジ色になるかな。」「とんぼが死んでいるね。暑かったからかな」と会話を楽しんでいた。 2人であることで、列の前にも後ろにも声が行き届いた。途中の畑の作物について話しかけたり蝉の鳴き声に注意を促すことができた。 手をつないで歩くことで、優しく接しあい譲り合ったりすることの大切さを知らせると、子どもたちなりに言葉を掛け合ったりする姿が見られた。 まわりに気をとられ、道路に出そうになる子もいたが、後ろに保育士がいることで、未然に対応することができた。 <p>準備時間 平均11分 散歩の時間 平均33分</p>
考察	<ul style="list-style-type: none"> 1人担任では、保育士は先頭を歩きながら最後尾の子にまで気を遣わなければならない、後ろ向きに歩くことになるため、保育士自身の安全確保が十分に出来ない。また、1人の場合は、怪我、事故などのハプニングなどに対応できない。対応していると、残された子どもが危険にさらされる。 また、1人の場合は保育士が自分の近くにいる子どもの会話しか聞き取れないため、子どもが道端の動植物に興味関心を持って、保育士との会話につながらない。そのため、子どもの言葉を引き出したり、興味関心を深めることが出来ない。 2人担当になると、保育士がすぐそばにいるので、子どもの気付きにもすぐ共感でき、自然の移ろいを感じながら、子どもの興味・関心を動植物に向けることが出来る。 	

●あそび3

項目	製作あそび	
ねらい	一人担当	二人担当
①作る楽しさを知る	・導入にあたって、準備・配布物など保育士が行いながらで時間的な余裕が無く、内容の説明では子ども達がイメージを膨らませるには時間が掛かる。	・導入にあたって、準備・配布物など二人の保育士が行うことで時間的な効率性が良く、さらに子ども達のイメージを膨らませる声掛けや、工夫した取り組みが出来楽しさを伝えられた。
②完成の喜びを知る	・子どもたちに目が届かず、作業工程の理解を十分に伝えられず時間内に全ての子ども達が完成するのは難しく、全員が同様に完成の喜びを味わうのは困難である。	・子ども達に十分に目を配ることが出来また必要な援助も可能となり、時間内に全ての子ども達が完成できた。全員が同様に完成の喜びを味わえた。
③達成感を味わう	・取り組みそのものについては、それぞれの月齢の中で出来るだけのチャレンジをしている姿が見られる。ハサミのりを使い製作の達成感はそれぞれあるようだ。	・取り組みについては、子ども達が十分に、ハサミのりを使い製作の達成感を味わえ、完成品を使っての次の遊びへの展開や作品紹介等、更に膨らませることもできた。
④表現する意欲、想像性を養う	・一人一人に意欲を高めたり、創造性を膨らませる声掛けは適宜行うことは難しい様子であった。十分とは見受けられない。	・一人一人に十分に目が行き届き、更に子ども達の言葉も十分に受けとめられるため、意欲を高めたり想像性を膨らませる声掛けや援助は適宜行うことができた。
⑤ハサミの使い方の危険性を知る	・危険性を認知させるため、保育士も語彙が強くなったり繰り返し注意を促す場面も多々見られる。月齢による発達差が大きいこともあり一度の説明では、全員が集中して聞き理解させることは難しい。	・危険性を認知させるため、保育士が一つひとつ説明し一人一人に援助することができ理解を促すことが出来た。また説明も集中して聞くことができ、理解が深まっている。
⑥ハサミを使う時の力の入れ方を知る	・一人一人の使い方に個人差が大きく、保育士は使えない子に集中しがちになってしまい、全体の様子に目を配るまで時間が必要で一人一人の対応が難しい。	・一人一人の使い方に個人差が大きいが、保育士が二人となると使えない子の援助も十分な対応が出来、全体の様子に目を配ることもできた。個人への対応が十分に出来る。
⑦のりを付ける際ののりの量や指先の使い方を工夫をする	・のり付けそのものが雑になってしまう子どもでくる。見回りながらの対応でも、作業時間の遅い子への援助に時間を取られ全員の確認は時間が掛かる。	・のり付けでも、予め適量を知らせたり説明が十分に行き届き、一人一人に目を配ることができた。作業時間の遅い子への援助も含め全員の確認もスムーズに行われた。
⑧与えられた課題を理解する	・3歳児なりにほとんどの子ども達が課題を理解して取り組んでいるが、保育士の援助も必要な子もあり、決められた時間内の製作においては全員に十分伝えることは難しい。	・3歳児なりにほとんどの子ども達が課題を十分に理解して取り組んでいる。保育士の援助も必要な子にも援助でき、決められた時間内の製作において、伝えることができた。
	時間 時間の取り組みは様々であったがねらいに合った完成率は概ね8割	時間 時間の取り組みは様々であったがねらいに合った完成率は概ね10割
考察	製作遊びについては、保育士一人の時と二人の時では、作品の完成度や子ども達の楽しさ・喜び・達成感・意欲等に大きく違いが見えてくる。例えば、製作のねらいに沿った作品の完成度。また個々の取り組む意欲も一人一人に十分に関わり援助することにより、より一層高まりが見えてくる。3歳児はハサミやノリを使うことに対する安全面の配慮や道具を使用しながらの製作について理解させるために繰り返しの声掛けが必要となり、一人の保育士での対応は、このことに時間をかなり要する事になってしまう。そのために時間的な縛りの中では、子ども達ひとりひとりに十分な援助が出来ずに、完成の人数にも必然的に開きが見えてくる。また二人の保育士では、ひとりひとりに十分に目が配れ、更に適宜保育士が援助が可能な状況があり完成品から更に、新たな遊びの展開や作品紹介等の広がりまで見る事が出来ている。	

●あそび4

項目	砂場あそび（砂場セット、バケツに水を用意する）	
ねらい	1人担任	2人担任
①砂の感触を味わう	子ども自らの感性で体験できた	子ども自らの感性と保育者の感性豊かなことばがけにより、砂の感触を体で感じ更にことばによる砂の感触のイメージが広がり（知性）を体験できた
②砂の造形を楽しむ	子どもたち同士で砂場セットを使い遊んでいた	子どもたち同士の中に保育者が入り語りかけることにより、砂の造形の新たな発見があったりしながら楽しんだ
③表現をする喜びを知る	子どもたち同士でのおしゃべりで遊んでいた	保育者の模倣することで表現する喜びが味わえた
④想像力を育む	子ども自らの発見や体験で遊んでいた	保育者の豊かな語りかけにより、想像力を育てていた
⑤様々な容器や用具の特性を知る	目が届かず、知らせることができなかった	保育者と一緒に遊ぶことで一人一人の子どもに違いはあるが、知らせることができた
⑥友だちと関わりながら遊びを展開する	仲立ちを必要とする子どもたちだけに配慮していた	保育者が側で時には見守り時には一緒に遊ぶことで友だちと関わりながら遊びを展開していた
⑦達成度の喜びを言葉で伝えられる	全体に配慮していたため伝えられなかった	喜びを言葉で十分に伝えられた。
⑧戸外遊びの開放感を知る	子ども同士だけの開放感だった	保護者の言葉がけとリアクションで子どもたちも戸外遊びの開放感を味わうことができた
⑨砂が顔にかからないように遊ぶ	全体に促し、その都度声かけをした	一人一人に優しく声かけをして、顔にかからないようにできた
⑩使用後の片付けを考える	声をかけただけで最後までできなかったそのままにして中へ入った	保育者と一緒に片付けができた
⑪汚れた衣類を始末する	声をかけて始末をさせるものの点検までいかなかった	できる部分は子どもたちが、できない部分は援助しながら始末ができた 点検まで少し時間がかかったができた
備考	<p>・室内において砂場遊びの話をしイメージを膨らませ、帽子を被り裸足で外に出る。砂場の前で遊具（砂場セット、バケツ、シャベル、ジョーロ等）の使い方を知らせる。砂山ができれば始めるとどんどん高くなる。ジョーロに水をくんで砂の川にさせたり、保育士の援助で川からダムに発展していく、又型抜きでケーキをつくったりそれからお店さんごっこ、おかず屋さんごっこに発展していく。</p>	
考察	<p>・1人担当では、安全確認と配慮の必要な子どもが主で全ての項目において教育的配慮にかけていた。遊んだ後の片付けと衣類の始末の点検は午睡時に行った</p> <p>・2人担当では、一人一人の子どもたちに語りかけをし、各項目においても、丁寧なかかわり方ができていた。従って教育的配慮がなされた上に更に遊びもダイナミックな展開がなされていた。</p> <p>平常保育時間の給食に少しずつれこんだが、片づけや衣服の始末もできた。</p>	

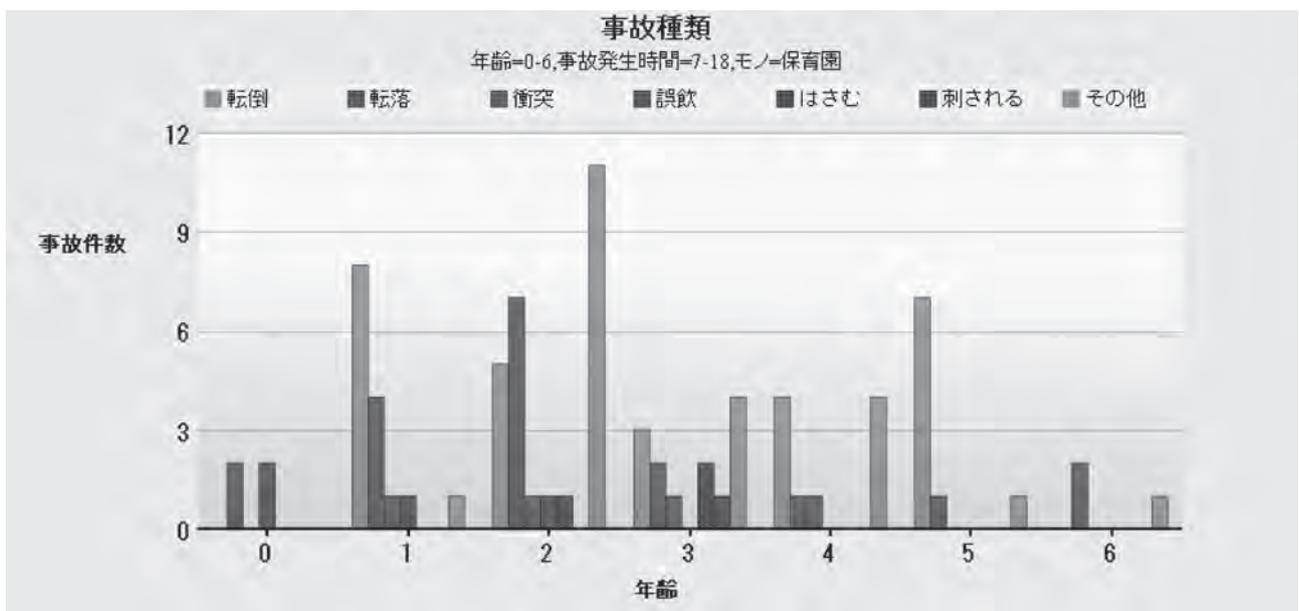
●あそび5

項目	リトミック	
ねらい	①音に親しむ ②空間を十分に使い遊ぶ ③体を十分に動かす ④友だちと関わりながら遊ぶ ⑤音の強弱・速さ・音域を体で感じる ⑥遊具の扱い方を知る ⑦集中力・直感力・記憶を高める ⑧ぶつからない程度に友達との距離感が取れるようになる ⑨参加者全員が一体となり表現を楽しむ	
	一人担任 ・導入としてまず、歌とタンバリンでボールを隣へ回していった。 ・1つの大きな円になって立つが、理解できずに座り込む子どもや、空間を保つのが難しい子が多かった。 ・トンボのめがねに合わせて、フープを手に上下に動かした ・友達の手をつないで円になると、一緒につられて動いていた。 ・やり方を覚えた後、ピアノを弾いた。かえるの歌をピアノで弾き、速度を変えて、ボールを渡した。 ・早くなると疲れて座り込む子がいた。 ・走り回って片足でトンボのポーズ。ピアノを弾くとモデルがないので言葉の説明だけではうまく進まない。 ・ぞうさんの動作を思い浮かべて、のっしのっし、耳ぱた、鼻ブラリをしながら動き回る。ポーズを忘れてただ動いている子が多かった。 ・子どもたちの活動場所がホールの中心に寄ってしまい、何度か中断した。 ・のびのびと身体を動かしていたが、個々の手足の様子まで観察することはできなかった。	二人担任 ・導入も模範があるので分かりやすい。 ・一人がピアノ、もう一人が見本を見せながら、一緒に動くことができた。 ・細かい指導も一緒になってできた。 ・まず、自分の手を、隣の子の手へパチンと当てて渡していき、次にボールを渡していくとリズムがあうようになった。 ・まず、歌とタンバリンでかえるの歌に合わせて、手をたたく。しない子に担任の1人が援助するが、1人しないままですねている。 ・かえるの歌に合わせて手をたたき、強弱、速さ、音域でかえた。ついてこない子どもには、担任1人が誘ってみることで表現できた。 ・ぞうさんを速さを変えて表現した。 ・トンボのめがねに合わせて、まず手拍子で慣れてからフープを持つと慣れていった。1人がモデルになることで分かりやすかった。 ・途中休憩を入れて、水分補給をした後は、曲を変えて最初の曲、かえるの歌に合わせて手でリズム打ちを思い出して、集中できた。 ・保育士が先頭になり、声かけしながら行なったので、走る場面も転んだり、ぶつかったりすることがなかった。 ・模範を示し、細かい表現も伝えられたので、全員楽しく身体の動き、表現ができた。
考察	担任1人では、導入の説明がうまく伝わらない場合が多い。また、参加しない子に対し、ピアノを弾いているために誘えなかった。 担任2人では、突発的なことに対して対応することができた。(お漏らしした子に一人対応しても、中断しないですんだ) 保育士も一人ひとりの動きを把握し、言葉かけができ、見本を示す事ができるため、3歳児なりの表現ができていた。しかし、保育士のピアノへの力量や理解度も大きい。	

第2章 1節 資料

事故データの検索

患者に関する情報			事故の種類	傷害の部位	傷害の種類	場所	事故の詳細
性別	年齢	発達段階					
女	6ヶ月	寝返りができる	転落	頭部	打撲傷	保育園・幼稚園	8:20頃保育園にてオムツ台(70cm)にて母オムツ交換後目を離した際フローリングに後頭部うつ 母見たときには仰向け涕泣 嘔吐なし すぐに冷罨法
女	1歳5ヶ月	ころばずに歩行ができる	転倒	顔面	打撲傷	保育園・幼稚園	保育園で砂場から出ようとして、砂場を囲んでいる石に顔をぶつけた。迎えに行ったのが両親ではない為詳細不明。様子を見ていたが腫れがひどくなってきたため受診。
男	1歳8ヶ月	走ることができる	転倒	眼	裂傷	保育園・幼稚園	17:30ごろ保育園の室内で転んでレゴ(プラスチック)左目の上をぶつけた1.5cmの切創あり。じわりと出血あり。ガーゼで固定している。
男	2歳10ヶ月	走ることができる	転落	顔面	打撲傷	保育園・幼稚園	保育園にてテーブルの上に布団積んでありその上に乗るバランスを崩して転落。前額部打つ。母付き添いにて(詳細不明)
女	3歳3ヶ月	走ることができる	はさむ	手指	打撲傷	保育園・幼稚園	17:00ころ保育園の正門の扉を母が閉めた時に、児の指が蝶つがい側にあり挟んでしまった。



保育施設における死亡事例について

保育施設における死亡事例について、各自治体からの報告を取りまとめたところ、結果は以下のとおり。また、専門家のコメント、保育施設における事故防止のポイントをまとめた。

1 取りまとめ方法

平成16年4月から平成21年11月までの間に発生した保育施設（認可保育所、認可外保育施設）における死亡事例（認可保育所19件、認可外保育施設30件）について、各自治体から提供を受けた事例を報告書を基に下記のとおり分類した。

- (1) 年齢
- (2) 発生場所（園内、園庭又は園外）

2 結果

- ・過去6年間（平成16年4月～平成21年11月）の死亡事例は、
認可保育所 19件（園内13件、園庭2件、園外4件）
- ・年齢は、認可保育所は0歳児、1歳児、2歳児が一番多く共に21.1%

(1) 年齢

	0歳児	1歳児	2歳児	3歳児	4歳児	5歳児	6歳児	合計
認可保育所	4名 (21.1%)	4名 (21.1%)	4名 (21.1%)	2名 (10.5%)	2名 (10.5%)	1名 (5.3%)	2名 (10.5%)	19名

(参 考)

認可保育所

施設数 22,925か所 利用児童数 2,040,974人（平成21年4月1日現在）

(2) 発生場所

	園内	園庭	園外	合計
認可保育所	13件 (68.4%)	2件 (10.5%)	4件 (21.1%)	19件

[具体的な死亡事例]

(認可保育所)

- ・廊下に置いてあった本棚の中で熱中症で死亡
- ・園庭で育てていたプチトマトを食べ窒息死
- ・園舎屋根からの落雪により園外活動中死亡
- ・午睡中等の死亡（SIDS、SIDSの疑い、病死、原因不明）

厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課 平成21年12月7日発表より抜粋

保育中における障害の事例

保1歳・女

室内で遊んでいるとき、本児は他児が遊んでいる積み木を取ろうとして、他児に額部、左頬部を引っかかれ、傷が残る。

保1歳・女

園庭で遊んでいて、他児が門付近の木の実集めをしているところへ近づいていこうとしたところ、バランスを崩し転倒する。鉄製門扉下部に前頭部位があたり、裂傷する。

保2歳・女

夕食後、手すりを持って階段の1～2段を昇り降りして遊んでいるとき、バランスを崩して台所入口の柱の角で額を打ち裂傷した。

保3歳・男

他の遊具から駆けてきて、二脚型スケータースタンドの上部を両手で握ったまま共に倒れた。その際、U字フックが左眼付近にあたり裂傷した。

保3歳・女

保育室で布団3枚を丸めて並べた上にマットをかけ、山を作り順番に上り下りをしていた。本児がその山を下りた際、マットにつまずき転倒し、右額部をロッカーの棚にぶつけた。

保4歳・女

時間外保育中の自由遊び後の片付けが始まった時間に、本園児が乳児たちを覗き込むため、間仕切り柵に寄りかかったところ柵とともに前方へ倒れた。その際に間仕切りを留めるためのプラスチック部分に顎を打ちつけて裂傷する。

独立行政法人日本スポーツ振興センター

学校の管理下の死亡・障害事例と事故防止の留意点〈平成21年版〉より抜粋

事故を防ぐ工夫

○子どもの目線でチェックする

大人と比べて子どもの視野は1/2程度だといわれる。(3歳児で90度)部屋の中を子ども目線の高さでチェックして事故を防止する。

○小さいものは1m以上の所に置く

誤飲防止に限らず細かいものや小さいもの等は床から1m以上の所に片付ける。

○口に入るものを置かない

直系3.9cm以下のものは赤ちゃんが寝ているそばや部屋に出しておかず片付ける。

○30cm以上の高さに子どもを一人で乗せない

赤ちゃんや小さな子どもは30cm以上の高さのある椅子等に乗せないようにし、乗せたときは絶対目を離さない。「一人で静かに遊んでいるから大丈夫」と思わず必ず大人がそばに付く。

○手の届かない場所へ

蒸気の出る加湿器は柵で囲うなどし、ポットは子どもの手の届かない場所に置くようにする。

○電化製品は要注意

電化製品は普段から電気が流れているので大変危険なものであることを普段から教えておく。

京都市子ども保健医療相談・事故防止センター 京あんしんこども館 澤田淳センター長による

第2章2節資料

「クリックスわくわくボックス750」における検証

1. 検証目的

保育期間の長短により子どもの発想能力や工夫する能力に差が出るかの検証をまだ誰も見たことの無いブロックを用い大人が一切の情報を与えず遊ばせ、その結果を検証する。

2. 検証方法

①グループの条件を以下のようにする。

5歳児

平成22年10月1日現在で保育期間3年以上未満の2グループを作る。この場合人数を同数とする。

1グループ5人以下が好ましい。

②手順

「クリックスわくわくボックス750」で自由に遊ばせる。

遊んでいる最中と最後に写真を撮る。

実感と統計をもとに考察する。

③注意点

子どもが見ている前で開封する。

この時お互いのグループが見えないようにする。時間をずらして行っても良い。

保育士は一切の手出し、口出しを行わない。

子どもの集中力などを考慮し検証時間は30分とする。

児童の人数が多く複数のグループが作れる場合でも2グループのみの検証とする。

※尚、以下検証結果はそれぞれの保育園の保育状況などが異なるため書式を統一せずそれぞれの責任者が重要視するポイントを元に作成したものをそのまま掲載するものとする。

3. 検証結果

①A保育園のケース

◎基礎データ

日時：平成22年10月26日

3年未満：PM1:35～PM2:05

3年以上：PM2:20～PM2:45

児童構成：3年未満：男児3名、女児2名

3年以上：男児4名、女児1名

場所：保育園遊戯室

◎検証

○3年未満

- ・ブロックを取るとそれぞれが違う方向を向き個人で何かを作ろうとする。
- ・友達が何を作っているのか気にしているが協力して作ろうとはしない。
- ・ボックスに載っている見本に気付かず自分で何を作るか考えた。
- ・女児はカラフルなブロックを選んだり音がなるように工夫する。

- ・男児は黒など同色を集めて遊ぶ。
- ・後片付けに時間がかかる。自分で使用していた物のみ片付けようとする。

○3年以上

- ・ダンボールを開封する前から興味を持ちブロックを出すとすぐに取りに行く。
- ・最初から全員内側を向き円になり皆で何かを作ろうとする。
- ・ボックスに載っている写真に気付き作ってみようと挑戦する。
- ・友達が作っているものを気にしたり必要としているものを渡す。
- ・ブロックが硬くてはずせない時全員で相談しあい棒を使えば簡単にはずすことができると気付く。できるまであきらめない。
- ・後片付けもスムーズで全員でダンボールに入れ運ぶ。

◎検証写真



3年未満



3年以上

◎考 察

3年未満は一人で遊び、全員で協力しようとしな。硬くてはずせないパーツがあるとあきらめ、友達も協力しない。
3年以上は全員で一つのものを作ろうと協力する。何事もあきらめずやり抜こうとする。

②B保育園のケース

◎基礎データ

日時：平成22年10月28日

児童構成：3年未満：男児3名、女児1名

3年以上：男児2名、女児2名

◎検 証

○3年未満

- 女子A
- ・目を探してあげる
 - ・作り方が分ると友達に教える
 - ・箱を作りタイヤを中に入れる
- 男子A
- ・面白い
 - ・ねえ、見てと保育者に言う
 - ・工夫しながら車を作る
- 男子B
- ・目、ちょうだいと言って、黙々と作る
 - ・何作るのと言いながら、自分の作品を仕上げる
- 男子C
- ・ブロックの入っていた段ボールの写真を見て作り方を考える
 - ・どうやってやるんだろう

- ・何やら作り始める

○3年以上

- 女子B ・タイヤを集め、男子Aにあげる
・箱のようなものを作る
- 男子D ・女子Aに何作っているの？
・車を工夫して作る
- 男子E ・早速、車を作り15分過ぎに完成
・作った車で遊び始め、又、続きを作る
・20分過ぎ崩し、新しいものを作り始める
- 女子C ・タイヤを集めて男子Eに渡す
・女子Bを見ながら同じようなものを作り、一緒に遊ぶ

◎検証写真



3年未満



3年以上

◎考 察

- ・ダンボールの開封時、「うあ、すごい」と初めての遊具に全員が喜ぶ。どうやってやるんだろうね、という声があがる。
- ・ブロックは男子が興味深く、積極的に各自遊び始める。女子は少し様子を見て、遊び始めた。
- ・女子は少し様子を見て、一緒に作り始める。
- ・保育年数の3年以上・未満に関わらず子どもたちは協力して、ブロックの貸し借りをして遊んだ。ブロックが2セットと量的に十分足りていたので取り合いにならなかった。
- ・ブロック遊びは男子は興味があり、女子の関心は低かったようであるが、30分間飽きずに集中できた。
- ・男子は独自に遊び、女子は協力しあって作品を作り、ブロックの数も十分あったせいか貸し借りを行っていた。十分な遊具で貸し借りなどの協調性ができ、自分なりの作品を仕上げようと集中もできた。
- ・遊具の関心度で、関心のある子どもの方が次への遊びの発展があるようである。
- ・5分前に終わりを告げると仕上げようと急ぐ。
- ・30分間、集中して続いた

③C 保育園のケース

◎基礎データ

日時：平成22年10月27日 AM10：00～AM10：30

児童構成：3年未満：男児1名、女児4名

3年以上：男児1名、女児4名

場所：保育室

◎検 証

- 3年未満

- ・ ケースを取り囲んで座っている。
- ・ 全員、作り方見本を手に取り、じっと見て座っている。
- ・ 見本の一部はまだケースの中にある。
- ・ ブロックを取るために残りの見本を取り出し静かに上の方からブロックを取り出し作り始める
- ・ 各自がほとんど移動することがなく、最初と同じ位置で床やひざに見本を置き、見本を見ながらブロックを作ること
に集中している
- ・ Y以外の女児3人がそれぞれ眩きながらでケースの上の方のブロックを混ぜながら目的のブロックをさがす
- ・ 作り始めると会話をすることが少なくほとんど一人ずつでブロックを組み立てることに懸命である。
- ・ お互いの顔が向き合うことがなく背を向けてたり、一方方向を向いて一人遊びをしている。
- ・ 2分過ぎに男児Sと女児T一言言葉を交わす。
- ・ 3分経つとKとTが話す。
- ・ 4分経過するとTと男児Sと話し始めるがお互いの顔を見ないで、ブロックを見つめながら話している。
- ・ 5分過ぎるとKが下の方から混ぜて取ろうとした。続いてT、Mが上の方を混ぜて、ブロックを取り出した。
- ・ 6分後、女児K、T、Mの3人で話しながら上の方をかき混ぜ始めた。
- ・ Yは一人、無言で作品に取り組んでいる。
- ・ 作り始めると会話をすることが少なく、ほとんど一人ずつでブロックを組み立てることに懸命である。お互いの顔が
向き合うことがなく、互いが背を向けたり、一方方向を向いて一人で考えながら作っている。
- ・ 15分経過すると、男児Sが下の方から欲しいブロックを見つけては組み立てている。位置は最初のままでケースを取
り囲んだままである。会話が少しずつ見られるようになる。
- ・ 15分すぎると会話をするようになる。
- ・ 女児TはKと話している。
- ・ Tは男児Sを覗き込んで会話する。しかしすぐに背を向けてしまう。
- ・ 開始28分後、男児Sの発言により、ブロックケースから全てのブロックをザッと床に出し遊びに至る。Sは少し動
いたがケースを取り囲んで円になった状態である。

○制作物

男児S

- ・ 何を作ろうとしたわけではないが、つなげていったら音の鳴るものができた

女児Y

- ・ 作る時、堅かった。家を作った（立体的）

女児M

- ・ 作り方見本のプリントを見て輪を作った。

女児T

- ・ 家を作った（やや小さめ）

女児K

- ・ 宝箱を作った（黒い棒状のもので鍵を表現し遊びを展開していた。

○特徴的行動

- ・ 全員が作り方見本を手放さずに、見本を見ながら作っている。
- ・ 消極的で行動力にかけらる。
- ・ 対象物にしか目がいかず、体を移動して友だちと関わるのが少なく個々が定位置から動かない。
- ・ 個々で遊ぶことが多く、お互いが背を向けて遊んでいる。

○3年以上

- ・ 開始時、全員立ったままケースを取り囲み興味深そうに上からケースを見つめている。
- ・ 男児Tが「新しいんだ」とつぶやく。
- ・ ケースのふたを開けると、すぐに男児Tが作り方見本に気付き、箱から出して見本を見る。しかし見本はすぐに床に
置き、見本と同じようにつくろうとはせず自分一人で作り始めた。
- ・ みんなが一緒になって下の方からガチャガチャと音を立ててかき回し始めた。
- ・ 自分の欲しいブロックを探すときは、混ぜて下の方から取り出す。
- ・ 5人がケースを取り囲み、向かい合ってお互いが会話をできる距離で輪になり、のぞき込みながらブロックケースに
手を入れてブロックを選んでいる。

- ・1分たつと男児Tが一人の女児Yに声をかけ、話をしながら何かをつくると、女児も同じようなものを話しながら2人で向き合いつつっている。
- ・ほかの3人はそれぞれ一人で黙って、考えながら作っている。見本は一切見ようとしなない。
- ・5分たつと、T・Y2人で作っているところへ、さらに1人の女児Mが「それどうやって作るの」と言いながら加わり3人で会話をしながら同じようなものを作り始める。
- ・7分経過すると最初の女児Yと男児Tがそれぞれの作ったサイコロを使って2人で遊び始めた。
- ・10分経過したところから最初に作ったものを壊してから、次の新しいものを作っていく姿が見られる。
- ・H・A2人のうち、Hは一人で同じ場所でじっと作り続けている。もう一人のAは、3人で遊んでいたが、T・Yが2人で遊び始めたため1人になっていた女児Mのところに歩いて行きA・M2人で遊び始める。
- ・次にAはT・Yのところへ行き3人で会話をしながら遊ぶ。
- ・15分経つと男児Tが「はずし方がわからないので、黒い棒もう一つない？これ借りていい」と女児Yに語りかけた。そして「Yちゃんここを持っていて」とお願いをして、Yに押さえてもらいブロックを壊していく。「初めてだからわからない」とか、「堅い」などと独り言を言いながら遊んでいる。
- ・開始23分後、男児Yの要望により、ブロックケースを横にして3分の1だけブロックを一気に床に出した。
- ・Hはほとんど友達とかかわらず、作品を2個つくる。

○制作物

男児T

- ・いつもと違うので楽しい。まだ作り途中だが、車のようなものを作っている。

女児A

- ・四角い長方形の箱の中に丸をたくさん入れて、音が鳴るものをつくった。

女児Y

- ・マラカスを作った。作る時堅かった。

女児H

- ・バスといすを作った。ほとんど一人遊びでつくる。

女児M

- ・まると棒のようなものを表現。最初つけ方がなかなかわからなかった。

○特徴的行動

- ・好奇心が強くすぐに遊具を囲んで輪になった。
- ・みんなで一緒にブロックを下の方まで音を立ててよくかき回していた。
- ・見本に頼ることなく、自力で工夫しながら、ブロックを組み合わせで作っている。
- ・友だちとの会話がすぐに成立し遊び始める。
- ・一人を除いて皆がほかの人の作品に興味を持ち、あそびたい友だちのところへと場所を移動して会話を楽しみながら遊んでいた。
- ・友だちにわからないことを質問し、また手助けが必要な時に応援を求めている。
- ・ブロックを全部広げないで3分の1だけ出した。

◎検証写真



3年未満



3年以上

◎考 察

○両グループの共通点

A・Bグループ各1人が他の友だちと関わることなく、黙々とブロックの作成に集中し続けた。この2人は日常生活遊びでは、少しおとなしいが心やさしくコミュニケーションは良い方である。まじめで物事にきちんと取り組む性格である。したがってこの二人からは、人間関係の良否は言えず、むしろ知的レベルが高いため、作ることに集中すべきと判断したと思われる。新しい玩具であることへの不安から説明書に目を向け、安心のために確認していた。空間を走り回ることや、目的なしにフラフラする者はいなかった。今はブロックという制作をするための玩具で遊んでいることを認識していると思われる。

○両グループの相違点

作り方の見本の活用方法に差があり、Aグループは全員が自分で考えて作らず、終始、見本を見て作っていたがBグループは、ほとんど見ないで作っていた。このことから保育年数の長いほうが、いろいろな教具、玩具に触れた経験があり、創造力や発想力が養われており見なくてもできる自信が培われている。人間関係に着目すると、Aグループはほとんど場所を移動することがなく、お互いが顔を見合わせて会話することが少ない。お互いが背を向けて見本に執着して作る姿は、会話をしながら動きまわるBグループとの顕著な相違点である。社会で求められる人になるには、コミュニケーションが最も大切なことである。保育年数が長いと経験豊富で人間関係が円満である。ブロックをケースから出すシーンも、Bグループは、ブロックの大きさと空間を比較考量し、ブロックを床に出す必要性がないことを知っており、「いつ・何のために・どのようにしたらよいか」を考えて行動している。終わりの頃になってケースから全部出してしまうAグループは、後始末に時間がかかり、全部出した効果が表れない。長い保育年数の経験から、集団の中では周りの状況をよく見て的確に行動することが大事であるということを学んでいる。

○結 論

上記の事より、保育年数の違いは、人間関係におけるコミュニケーション能力・状況判断能力・創意工夫をする力・創造力の高さに表れているといえよう。でき上がった制作物だけを見ると特別の差はないように思われるが、見本と同じように作ったものと独自で工夫して作ったものは比べがたい。しかし音が出るもの、ころがせるものができ、見本にないものであり、その作品によって創造性と人との関わりに広がりを見せた。

④D保育園のケース

◎基礎データ

児童構成：3年未満：男児1名、女児2名
3年以上：男児2名、女児1名

◎検 証

○3年未満

1. ブロックの段ボールを開ける
 - ・保育士がブロックの入った段ボールの箱を目の前に持ってくるが、静かに座って見ている。ブロックケースを取りだし蓋を開けると「わー！」と歓声を上げるが手を出さずに見ている。
2. ブロックを畳の上に出す
 - ・保育士がブロックを畳の上にケースから半分出した途端に再度「わー！」と言ってすぐにブロックを手に取り、個々に何かを作ろうとし始める。

男子D「これはなんだ？」と独り言のように言いブロックをいじっている。

女子E「ほら、こう繋げるとチョウチョ見たいに動くよ」と誰にとはなしに言い、また箱の中身をかき混ぜ、変わった形のものを探している。

女子F暫く2人の様子を見ていたが「箱の脇に何か書いてるよ」とブロックには手を付けず男子Dに呼び掛ける。

男子D「あ、ほんとだ」と言っただけで、また自分で作りたいものに手を付ける
3. ブロック遊びが始まる
 - ・ブロックを見た途端にそれぞれが車を作ると決めたようだ。
 - ・男子Dと女子Eはブロックケースの中からタイヤを見つけ、組み立てて走ることを発見する。
 - ・女子Fは何となく目の前のブロックをいじっているが、車を形作ろうとはしない。
4. 遊びの中の関わり
 - ・3人は時折ブロックの箱をかき混ぜ面白い形のブロックを探し作品作りに使っている。

- ・3人はブロックの入った箱を中心にして座っているが、それぞれが背中合わせで遊んでいる。この傾向は最後まで続く。
 - ・遊び始めて10分ほど経過した時点で、女子Eが男子Dの持っている珍しい形のブロックを欲しがり断られる。
 - ・女子Eは棒のようなブロックを沢山集め、交換するように持ちかけ交換してもらう。
- 女子F「これどうやって作るのかなー」と独り言のように言う。
女子E「自分で考えるんだよ」と独り言のように答えている。
- ・自分で考えると言うのは、保育士が始める前に「自分で好きなように考えて遊んでね」ということを記憶していて忠実に守っているとも言える。
 - ・この時点で女子Fは一旦遊びを止め2、3分置の上をごろごろする。
 - ・この後暫く個々に鼻歌を歌って、「それってエバンゲリオンじゃない」「なんでフンフン…なの」などと世間話的なあまり意味のない会話を続けながら、それぞれ作品作りに取り組む。
 - ・この間も背中合わせである。またこの背中合わせの世間話は途切れることなくずっと最後まで続いていた。
 - ・20分経過した辺りには小さな作品ではあるが3人全員が個々に違った車を作り上げ、初めてお互い関わって畳の上を走らせて遊ぶ。
5. 終了5分前
- ・既に目的の作品ができたことで、満足しているのか、新たに関わるには時間が無いと思ったのか「あと5分だね、あと1分だね」と時計を見ながら話している。
 - ・女子Eは一人で面白い形のブロックを集め、形ごとにまとめ並べて遊んでいる。
6. 30分経過観察時間終了
- ・「あ、30分だ」と言って、でき上がった作品は壊さずに、他のブロックをケースの中に片付けていく。

○3年以上

1. ブロックの段ボールを開ける

- ・保育士が箱を開ける前から「何が入っているんだろう」「レゴブロックかな」と何も言っていないのにブロックという言葉が出る。
- ・「重い?」と保育士に聞く。「重いよ」と答えると「じゃあいっぱい入ってるんだ」と重さと量を比例させる想像している。
- ・箱を置いたときの音を聞いて「やっぱりブロックだ」と興味津々である。ブロックケースの蓋を開けると「わー！やっぱり」と声を上げる。

2. ブロックを畳の上に出す

- ・すぐには手を付けず、ブロックケースの絵を見ながら

男子A「ねえ、これ見て！何作る」

男子B「これにタイヤ付けて作るんだよ」

女子C「ほら、見てごらん。こうやって作るんだよ」

3. ブロック遊びが始まる

- ・3人で汽車を作るという意味統一ができ、おおよそ使うブロックの量を想定してケースから取り出し、それを使って細かい打ち合わせはしていないが、何となくお互いの了解の下に、ブロックを中心に向かい合いそれぞれのパーツを黙々と作り始める。この傾向は最後まで続く。

4. 遊びの中の関わり

- ・15分程経過した時点で

男子A 箱のパーツを大分作りあげている

男子B 思ったようにできず落ち着かなくなる

女子C 10個程繋げたところで手が止まっている

- ・3人で時々見本を見ながら相談し作っているが、いつの間にか男子Aがリーダー的存在になり、見本通りに作ることに拘り、他の2人は自分の作っている作品を「これでいいか」と男子Aに確認している。
 - ・またこの時点で男子Bが自分の作品作りが思うようにいかないことから、別の見本を見て船を作ろうと提案するが、男子Aのリーダーに無視され諦めしばらく汽車作りに取り組んでいた。しかしそのうちリーダーの助手に回り、必要なパーツを箱の中から探しては男子Aに渡している。
- 女子Cは、ブロック遊びに興味は薄く、作品作りはやめてしまったが、ブロックケースの見本を見ながらどのように作って行けばいいか男子Aと男子Bにアドバイスをしている。

- ・遊びから18分たった時点で、3人の役割分担が確立していた。
5. 終了5分前
- ・汽車の車両はできているが連結の方法が分からず3人で悩んでいる。男子Aは他の2人から解決策を期待されるが、出来ずに保育士にアドバイスを求める。保育士はもう少し考えて見るように言う。
6. 30分経過観察時間終了
- ・連結の方法が分からないまま時間が来たことに納得がいかないのか、終了の合図を無視し3人とも汽車作りに取り組んでいた。
 - ・観察終了後15分ほどたち片付けの時間となるが、片付けの少し前にBグループの女子Bから連結のヒントをもらう。未完成ではあるができた作品を飾り満足していた。

◎検証写真



3年未満



3年以上

◎考 察

- ・個人差はあるにせよ全般的に5歳児になると遊びへの興味の方向が男女で違って来る。特にブロック遊びに関しては男子は積極的であり、女子は消極的である。その傾向は今回の観察でも見受けられた。これは保育期間の長短や環境の違いは余り影響するものではなく、性差による違いが大きいように思われる。
 - ・今回のブロック遊びを通し、Aグループ（保育期間3年以上）とBグループ（保育期間3年未満）の遊び方に大きな特徴が見られた。まずブロックの箱を見た時点の違いである
 - ・Aグループは、箱の中身に興味を示し、開ける前からあれこれ保育士に質問し、自分たちで想像し中身を当てようとしていた。その際今までに自分たちの経験から得た知識を当てはめ見えない物を確認しようとしていた。
 - ・Bグループは、中身に興味はあったと思うが特に質問することなく、ブロックが出るまで行儀よく静かに待っていた。既にブロックと確信していたので騒ぐことが無かったのかもしれない。どちらにも静かに待つようにという指示は出していない。
 - ・このことから新しい環境に積極的に関わろうとするAグループと様子を見るBグループの消極的な関わりの違いは見られた。しかしこの差が今まで関わってきた様々な環境の種類や量、及び保育期間の長短の違いから来るものなのか、これだけでは今の所確認できない。
- ②次にブロックを目の前にし、遊び始めた時点の違いである3人で何を作るか相談を始める。
- ・Aグループは、既にブロックであることを確信していたことから、次の段階の作品作りへ意識がいていたと思われる。新しいブロックを見て歓声は上げたものの、すぐにブロックに触ることなく、当然のように3人で何か一つのものを作る相談に入る。仲間一つのものを作り上げようとする意識が強く、参考になるブロックケースの絵を見ながら作る作品を決める。作品が決まるとそれに必要と思われるブロックの量をケースの絵を見ながらおおよそ予想し、必要な分を3人の中心に置き互いに向かい合い顔が見える状態で座り、それぞれのパーツを作り始める。
 - ・Bグループはブロックを目にした途端、すぐブロックに触り、ブロックの中から車や面白い形を見つけ3人とも車を作り始める。互いに何を作るか相談すること無く色々な形のブロックを組み合わせそれぞれに遊び出す。個々に組み合わせのアイデアを次々と出して遊んでいる。その際ブロックケースとブロックを中心に置き、それぞれがブロックに背中を向け三方に分かれてお互いの顔が見えない状態で座り作っている。
 - ・このことから遊びの経験（遊び環境・保育期間が長い）が多いAグループは、同じブロック遊びでもより高度な遊び

方を求める。一人で好きなように遊ぶことより、他児と関わる楽しさを求めることが分かる。つまり集団の環境から学んだ社会性の基礎の育ちが見える。またBグループは個々のアイデアを大いに発揮し楽しんでいるが、集団遊びの経験が少ない分遊びには個人プレーが強調されAグループに比較し幼さが見えた。

③遊びの途中経過から見えること

- ・ Aグループは途中でうまく進まないことから、方向性を変える意見も出たが、一貫して最初に決めたテーマに添って完成を目指して遊びを進めていた。また途中から目的を達成するための役割分担ができていた。
- ・ Bグループは、個々に楽しんでいたが、お互いの関わりは薄く、関わり方にも幼さが見えた。ただ会話の少ないAグループに対し、Bグループは会話というよりは自分の感じたことをずっと言葉に出して目的のないおしゃべりをしながら自分自身のアイデアで作品作りを楽しんでいる状態である。
- ・ このことからAグループの3人は、遊びと目的地に対しての共通意識を持つことができていると同時に、周りの状況判断ができ一つの目的に対し自分の力の発揮場所を認識し、いわゆる協力して一つの目的を達成するという構図を作り上げ、それをある一定時間持続する力も備えていた。これらの状態が強制されたり誘導された物ではなく至極当然のように自然に遊びの流れの中でできていた所に、様々な遊び環境を通して身に着いた能力であることを感じた。そこから見るとBグループは活動が幼く見えるが、この行動が充分になされてこそAグループの発達が或るものと思われる。

第2章3節資料

平成22年度保育単価内訳（5月現在）

※定員90名、地域区分はその他とする。

保育単価	費目	内 訳	金 額	備 考
0歳 149,150	人件費	1. 本俸	1,400,796	
1～2歳 88,120		・施設長（福2-13）	253,400	
3歳 42,310		・主任（福2-17）	230,112	
4～5歳 36,210		・保育士（福1-29）	585,684	195,228円×3名
		・調理員（行二1-37）	331,600	165,800円×2名
		2. 特殊業務手当	32,600	
		・主任	9,200	
		・保育士	23,400	7,800円×3名
		3. 扶養手当	9,590	1,370円×7名
		4. 地域手当	0	
		5. 期末勤勉手当	499,033	4.15ヶ月（但し0.2月減）
		6. 管理職手当	20,605	
		7. 超過勤務手当	68,064	1,418円×8h×6名
		8. 社会保険負担金	273,311	
		9. 通勤手当	16,751	2,393円×7名
	10. 住居手当	9,779	1,397円×7名	
	11. 嘱託医・歯科医手当	14,701		
	12. 非常勤保育士賃金	0	(91名から加算)	
	13. 非常勤調理員賃金	0	(151名から加算)	
	14. 事務職員雇上費	69,160		
	15. 年休保育士代替要員	39,467	9,867円×4名	
	調理員代替要員	17,733	8,867円×2名	
		人 件 費 計	2,471,590	
	管理費	16. 旅 費	3,255	465円×7名
		17. 庁 費	31,733	4,533円×7名
		18. 補修費	11,041	1㎡361円 367㎡分
		19. 保健衛生費	3,000	33円×90名
		20. 職員研修費	1,520	1,520×2回÷12
		21. 被服手当	50	
		22. 特別管理費	12,833	
		23. 職員健康管理費	3,187	455円×7名
		24. 苦情解決対策費	2,010	
		25. 業務省力化 保育士	95,233	23,808円×4名
	調理員	46,107	23,053円×2名	
		管 理 費 計	209,969	
		26. 事務費児童1人当たり	29,790	
		27. 事業費（一般生活費）	581,940	6,466円×90名
		月 額 合 計	3,293,289	
		保育単価月額	36,210	

社会福祉法人日本保育協会試算表より

保育所		幼稚園		考察
園舎	2階以上に保育室または遊戯室(園児の使用する部分)を設ける施設は、すべて耐火建築物としなければならない。	園舎	園舎は2階建て以下を原則とする。 園舎を2階建てとする場合及び、特別の事情があるため、園舎を3階建て以上とする場合には、保育室・遊戯室・便所の施設は1階に置かなければならない。(ただし、園舎が耐火建築物で、幼児の避難上必要な施設を備えるものにあつては、これらの施設を2階に置くことができる。)	1階建てを基本とした古い規程に例外措置がついている点でほぼ同じ
保育室または遊戯室(認可基準)	0歳児人員×4.95㎡(有効面積) 1歳児人員×3.30㎡(有効面積) ※自治体により相違がある。 2歳児以上人員×1.98㎡(有効面積) 3階以上に保育室または遊戯室を設けた場合、保育室、遊戯室の壁及び天井の仕上げは不燃となる。	園舎の面積	面積 1学級 180㎡ 2学級以上 320+100×(学級数-2)㎡ (3学級から2学級ごと100㎡増)	園児一人当たりの面積 vs 1室面積 建物面積が簡単に変えられない以上、幼稚園基準のほうが合理的
乳児室兼ほふく室(運用基準)	乳児室… 満2歳に満たない幼児1人につき、1.65㎡以上必要 ほふく室… 満2歳に満たない幼児1人につき、3.30㎡以上必要 例えば、0・1歳児 3.30㎡・4.95㎡(1.65+3.30)必要 ※自治体により解釈の相違がある。	一学級の幼児数	35人以下を原則とする。 保育室面積53㎡を基準とする。 (ほぼ全国的に指導される。法的規制はない。) ただし古い基準で認可を受けた園では、1室あたりの面積を増やすことは不可能なので、少し狭い保育室となっている。	保育室は保育室面積が一人当たりの広さであるゆえに、基準以上の受け入れができない。 ほふく室は満2歳に満たない幼児にとつての屋外遊戯場の代わりという意味がある。
園庭 屋外遊戯場 面積	屋上を使用できるか、屋外遊戯場に代われば公園、広場、社境内等が近隣にあれば、必ずしも保育所と隣接する必要はない。 2歳以上児数×3.30㎡以上	運動場面積	園舎および運動場は、同一の敷地内にあることを原則とする。 面積 2学級以下 330+30×(学級数-1)㎡ 3学級以上 400+80×(学級数-3)㎡ (4学級から1学級ごと80㎡増)	概ね幼稚園のほうが広く、面積を増やす事が事実上困難で、増やせないのが通常と考ええると、保育園の一人当たりの換算は、基準によって入園可能数が限られる。

<p>調理室</p>	<p>乳児または満2歳に満たない乳児、満2歳以上の幼児を入所させる場合どちらも必要となる。(まわりくどいが必置) 火気使用室として、その他の部分として防火区画が必要。</p>	<p>施設及び設備等</p>	<p>幼稚園に保育園なみの防火区画基準を満たした調理室を設けるのは不可能に近い。</p>
<p>調乳室</p>	<p>0 歳児収容の場合必要。</p>	<p>下記の施設・設備を備えなければならぬ。(ただし、特別な事情があるときは、保育室と遊戯室及び、職員室と保育室とは、それぞれ兼用することができる。)</p>	<p>1. 職員室 2. 保育室 3. 遊戯室 4. 保育室 5. 便所 6. 飲料水用設備、手洗用設備、足洗用設備</p>
<p>医務室</p>	<p>満2歳に満たない乳児を入所させる場合に必要。</p>	<p>保育室の数は、学級数を下つてはならない。</p>	<p>でも水質検査を義務付けているところがある。保育園の場合、間接的に貯水槽が設置されている場合のみ水質検査が必要。</p>
<p>沐浴室</p>	<p>0 歳児収容の場合必要</p>	<p>飲料水用設備は、手洗用設備または足洗用設備と区別すること。</p>	<p>飲料水の品質は、衛生上無害であることが証明されたものであること。</p>
<p>一時保育室</p>	<p>一時保育事業のための保育などを整備する場合の特別保育事業として、55.8㎡まで補助対象面積の割り増しがある。(民間児童福祉施設等整備補助要綱)</p>	<p>小学校の基準ではあるが片側居室≧1.8m、両側居室≧2.3mが望ましい。(指導されることもある。)</p>	<p>幼稚園では一部の自治体で解釈を違え、上水道直結でも水質検査を義務付けているところがある。保育園の場合、間接的に貯水槽が設置されている場合のみ水質検査が必要。</p>
<p>地域交流スペース</p>	<p>地域における子育て支援事業としてのスペースを設ける場合、特別補助事業として、80.3㎡まで補助対象面積の割り増しがある。</p>	<p>小学校の基準ではあるが片側居室≧1.8m、両側居室≧2.3mが望ましい。(指導されることもある。)</p>	<p>でも水質検査を義務付けているところがある。保育園の場合、間接的に貯水槽が設置されている場合のみ水質検査が必要。</p>
<p>廊下</p>	<p>居室の床面積の合計が200㎡を越える階の必要有効巾。(建築基準法施行令119条) 片側居室≧1.2m 両側居室≧1.6m</p>	<p>小学校の基準ではあるが、蹴上げ16cm以下、踏面26cm以上、踊場巾140cm以上が望ましい。</p>	<p>小学校の基準ではあるが、蹴上げ16cm以下、踏面26cm以上、踊場巾140cm以上が望ましい。</p>
<p>階段</p>	<p>上階の主たる用途の居室≧100㎡(耐火建築物)の場合→2以上の直通階段が必要。</p>	<p>階段は高さ3m以内ごとに設けること。直接階段の踊場巾は1.2m以上とする。</p>	<p>階段は高さ3m以内ごとに設けること。直接階段の踊場巾は1.2m以上とする。</p>
<p>避難階段</p>	<p>屋内階段のほか、避難に適した耐火構造の傾斜路もしくはこれに準ずる設備または屋外階段が必要。(保育室または遊戯室を2階以上に設ける場合)</p>	<p>幼稚園には、学級数および幼児数に応じ、教育上、保健衛生上必要な種類及び数の園具、教具を備えらるるとともに、常に改善し、補充しなければならない。</p>	<p>幼稚園には、学級数および幼児数に応じ、教育上、保健衛生上必要な種類及び数の園具、教具を備えらるるとともに、常に改善し、補充しなければならない。</p>
<p>転落防止設備</p>	<p>屋内階段のほか、または通行する場合に幼児の転落事故を防止する設備。 高さ…足がかりから120cm以上、形状…縦格子柵(上部を湾曲させる)、格子巾…内法8cm以内(東京都の指導内容)</p>	<p>次の施設および設備を備えるように努めなければならない。 1. 放送聴取設備 2. 映写設備 3. 水遊び場 4. 幼児洗浄用設備 5. 給食施設 6. 図書室 7. 会議室</p>	<p>次の施設および設備を備えるように努めなければならない。 1. 放送聴取設備 2. 映写設備 3. 水遊び場 4. 幼児洗浄用設備 5. 給食施設 6. 図書室 7. 会議室</p>

その他	各部の面取り、各種コンセント、窓枠、ダムウェーター等の安全に配慮する。(東京都の指導内容)	他の施設及び設備等の使用	幼稚園の施設および設備等(保育室を除く。)の一部は、特別の事情があるときは、教育上の支障のない限り、他の学校等の施設または設備等を使用することができる。	
人員配置	0歳児 3人につき保育士1人 1・2歳児 6人につき保育士1人 3歳児 20人につき保育士1人 4・5歳児 30人につき保育士1人	人員配置	1学級につき担任1名 1学級は35人以下 自治体により3歳児20名以下、4・5歳児30名以下という定員変更時の指導あり	保育園の1・2歳児が同基準というのが不合理。ただし人数配置と運営費は比例するので、見直し時には基準単価を引き上げる必要がある。 幼稚園の3歳児は実態として20名前後。 3・4・5歳限定で比較しても、概ね保育園のほうが人員の貼りつけは多い。
保育時間	基本9:00~17:00の8時間	保育時間	基本10:00~14:00まで4時間 朝8:00前後~9:00 14:00~夕17:00前後まで預かり保育(別料金)	保育園では入園要件によって「保育に欠ける」時間が違うため、集団保育の時間帯をはずれないよう、各園で「〇時〇分までに登園」と時刻を設定 幼稚園では概ね10:00までに登園
開園時間	運営費上は11時間開園 朝7:30開所ならば夕18:30まで 朝7:00開所ならば夕18:00まで その前後時間は別料金で対応	開園時間	規定なし	
通園方法	基本的に保護者が送迎 一部交通不便な地域ではバス送迎有り	通園方法	徒歩園内では保護者が送迎 通園バス保育園が大多数	短時間児と長時間児の送迎をどうするか
3歳以上児 時間割例	登園 7:30~9:00 (時間外保育) 自由遊び 9:00~10:00 設定保育 10:00~11:30 給食 11:30~12:30 自由遊び 12:30~13:00 午睡 13:00~15:00 おやつ 15:00~15:30 自由遊び 15:30~17:00 降園 17:00~18:30 (時間外保育) 延長保育 18:30~19:30 (別料金有料)	時間割例	登園 8:00~10:00 自由遊び 設定保育 10:00~11:30 昼食 11:30~13:00 自由遊び 設定保育 13:00~14:00 降園 14:00~ 預り保育 14:00~17:00前後(別料金有料)	
入所申込	役所・福祉事務所等	入所申込	園へ直接	保育園では就労証明や保育料決定のための源泉徴収票などの提出が必要。 幼稚園では入園検定があるが、提出書類は願書のみ

利用保護者	両親とも就労など（保育に欠ける要件）	利用保護者	専業主婦家庭が多数
保育料	応能負担（前年の市民税額により決定） 市町村内公私同一	保育料	応益負担（全園児同一金額） 園ごとにより違い有り 入園金必要
保護者宛補助金	応能負担のため無し	保護者宛補助金	収入に応じた就園奨励費補助金 市町村による就園補助金など
期間単位	基本的に月ごと	期間単位	基本的に学期制
休園日	基本的に役所に準拠 日祝日・（土曜開園）・年末年始	休園日	基本的に小学校に準拠 日祝日・土曜日・夏冬春休み
制服等	概ね体操服など	制服等	制服・制帽・体操服など有り
行事等	園児のみで保護者参加は少ない	行事等	基本的に保護者参加

少子高齢化により、人口減少、日本経済の縮小が進行中であることは間違いない。
 都市部を除いて地方では、保育園・幼稚園という形の存続を考えるのではなく、地域の保育、幼児教育を振興する施設として地域貢献出来る姿勢が、今後の課題となる。
 そのため、①共働き家庭の受け入れ ②地域の全ての子供の受け入れ等、こども園への期待が高まると考えられる。
 保育園や幼稚園は、現在まで培ったノウハウを充分に發揮して、将来を担う子供達のために運営を行かなければならない。
 保育園のほうに職員1人当たり園児数は15人弱と少ない。その理由は保育園のほうに職員配置が最低基準といえども多く配置されていることにある。
 基本的な委託運営費の額も多い上に、いわゆる主任専任加算・90人以下1名加算・延長保育実施加算等で多く運営費が交付されているからである。
 もし、保育園運営費が幼稚園と同程度となれば人件費が払えなくなるのは明確である。その対策として多くの園児を集め、
 スケールメリットを享受しようにも保育園は未満児に割くスペースのほうが広く必要なら、もともとの園舎や運動場の面積が狭い場合が多いため、収容人員を増やして
 数で稼ぐことが難しいということになる。ということは保育士減少による保育の質の低下を招くことは必然である。
 幼保一体化の場合、短時間保育児と長時間保育児の保育時間の差は、双方の運営に携わっている者として大きな問題はない、と考える。
 そのことよりも問題は幼稚園と保育園の徴収保育料の格差にある。幼稚園は入園料・月額保育料・延長保育料・土曜日保育料・給食費が必要であるが、保育園（3歳以上）
 は前述料金すべてを包括した金額が0円から高く32,100円程度。最多価格帯は10,000円台。
 もし、保育園がこども園になったとき公費の補助率が幼稚園程度であれば、不足する額を徴収する必要が生じてくる。
 しかしながら、スケールメリットを享受しにくい保育園の状況から考えると収入減になり、保育の質の低下をまねく可能性が高くなる。

包括的保育に結びつけたムーブメント教育の 実践分析に関する研究

研究代表者 小林 芳文（和光大学教授）
共同研究者 飯村 敦子（鎌倉女子大学教授）
竹内 麗子（清水台保育園園長）
吉村 喜久子（鹿苑第二保育園園長）

はじめに

人間の健康や発達の最も大事な土台作りの時期が乳幼児期である。それを支える保育園の役割は大きい。そこでの細やかな手厚い保育はどの子にも必要であるが、とりわけ障害を持った子どもへの保育は、療育機関、施設や障害児センターなど専門機関では十分出来ない子どもの環境に適応する大きな力を支えるものである。近年、障害児の支援には、訓練とは異なる遊び、とりわけ身体を使った運動的遊びが大事であることに、関係者が気づき始めそれに結びつけた支援法の開発が求められている。本研究は、楽しい運動遊びの要素を持った遊びに付加価値を与えている活動としてのムーブメント教育に目を向けて、その環境力としての遊具活用の分析、ムーブメント教育での保育内容の実践を通して発達教育としての意義を考え、それが包括的保育の展開にどのように結びつくか、子どもの発達を巡る保育の在り方を考察することを目的としたものである。

研究方法は、研究1として障害児に寄り添える動的遊びを促す保育環境としての遊具について、研究フィールド園における活用の実際を分析すること、研究2として研究フィールド園で実施している年齢別保育内容を整理・分析して包括的保育の生かし方を探ること、併せてムーブメント教育アセスメントに基づくプログラムの立案と実施に触れること、研究3として保育士の専門性を生かした療育支援、保護者（家族）参加型の子育て支援の在り方について過去30年に渡って取り組んできた「ムーブメント教室」の取り組みを分析しその意義を考えることである。本研究のフィールド園は、福井県内の民間保育園、そして障害児支援の保育ネットワークを組んでいる「たけのこムーブメント教室」である。

1. 障害のある子どもみんなが共に育める保育の捉え方

全ての子どもの教育や発達が保障されるためには、「からだ、あたま、こころ」の全体発達に結びつく保育、とりわけ遊びが大きな役割を持っている。どの子どもも楽しく一緒に共に育つこと（共生）の時代に入り、保育環境での生活を共有することが求められている。そこに包括的保育の理念が浮上している。このような保育に向け

て環境をどうすればよいか、それにはどのような保育を進めたら良いか、障害乳幼児の保育士の専門性をどうすれば生かせるかなどが課題である。

2006年12月「障害のある人たちの権利に関する条約」が国連総会で採択され、インクルージョンの理念が唱えられた。この考え方は我が国の特別支援教育分野にすぐに定着し、障害児の教育や支援に世の中の多くが目を向ける流れが生まれた。そして近年保育分野においても浸透しつつある理念である。障害児の保育を巡っては、従来から統合保育（インテグレーション）というシステムがとられている。この理念で言えば、建物、施設、設備、遊具の環境は、必ずしも子どもの個性に寄り添ったもので無い場合もあり、同じ建物の中で、障害児と他の子どもが別々な保育に入ったり、一部だけが一緒だったりとその隔たり保育の問題が指摘されていた。それに変わってインクルージョンの保育は、どの子どもも一緒に保育を受け、その環境や関わりも全ての子どもを分け隔てなく包み込む（include）状態での保育ということになる。これが障害児のニーズに寄り添ったシステムで包括的保育（インクルーシブ保育）と呼ばれる保育である。

この包括的保育にふさわしい支援法と言われている「ムーブメント教育」の保育実践は、環境としての遊具が子どもの発達や成長に基づいて進められ、身体全体を使った活動のため感覚運動が豊かに楽しくできることに特徴がある。遊びの要素を持っている活動であるが、ただ遊ばせてほったらかしの活動でなく、また一方的なやらせでもない子どものアセスメントを生かして進める教育であるため、子どもは生き生きとする活動ができ、みんなが参加できるのである。

2. 動的遊びを促す保育とその遊具活用の実際

包括的保育を進めるには、どの子どもも楽しく参加できる魅力ある環境が無ければならない。著者は、平成19年度から21年度にわたって日本保育協会が厚生労働省の委託研究「障害児保育の現状と課題、調査研究報告書（研究協力者小林芳文ら、全国2,220保育所対象）」に関わる機会を持った。これによると障害児を受け入れている保育所は、57.6%と約6割に達しており（1人以上4

人未満の保育所割合が最も多い)、その障害タイプの約半数の49.5%は自閉症と軽度の発達に遅れを持つ子どもであった。受け入れている対象園の53.9%は、特に障害児のための特別な遊具、設備・備品は無いと回答している。

「無い」としている保育園では独自の工夫をしているのだろうか。どのように障害児が楽しめる遊びの環境を整えているのか明らかでなかったが、ムーブメント教育での理論と方法による環境作りを考えれば、市販の遊具が無くても部屋にあるような身近な物を加工して子どもの楽しめる遊具などが作れ、それを使った沢山のムーブメントプログラムが展開でき、子どもの発達やニーズに添った支援ができる。身近にある物とは、例えば布類、紙類、紐類、風船、タオル、シーツ、ペットボトル類、ビニール等である。

研究対象フィールド園では、これらの物も使って子どもが自然に「触りたくなる」「動きたくなる」手作り遊具を沢山提供していた。これについての保育士たちの意見は、障害児保育には「子どもの弱いところ」に目を向けている限り、障害児の環境は作りにくい。ムーブメント教育のような「子どもの楽しい活動を膨らます」「子どもの発達を見極め、感覚、知覚、高次認知を支える」という視点があれば、そのための遊びツールは、どんどん作れ、そして使えるとする保育士のことは、環境作りの上で説得力がある。

ところで障害乳幼児の健康支援、発達支援に寄り添える保育を進めるには、WHO（世界保健機構）によるICF（生活機能・障害・健康の国際分類）を取り込んだ「環境―人間相互作用」の考えを活用した場作りや保育が要求される。

子どもの発達や活動性は環境に大きく支配されること、特に障害児の発達支援にこの「環境力」が強調されたことになる。また、障害児にはこれまで障害を持つ本人に寄り添っているとは思えない「いわゆる訓練型の支援」の関わりが目立ち、「子どもが喜び勇んで参加する活動」の方法が少ないことを嘆いてきた。ここにムーブメント教育による活動があり、子どもの好きな遊具、用具、遊び場、音楽、設備などの環境を子どもの立場（発達）から活用することに目を向けること、それは保育士から療育支援力を発信することを、我々は言い続けて来た。ようやくこのメッセージに追い風の時代が来たように思う。

前述の日本保育協会の調査で、楽しい動的遊びに役立つトランポリンの遊具について保育園での有無を見たところ、それを持っている園は障害児を受け入れている全対象園でわずか6.0%にすぎなかった。障害児の受け入れが4人以上7人未満の多く措置している園では15.4%と平均より高かった。我々はこのような動的な遊びが出来るトランポリン遊具は、多動児、自閉症児、重度の運動障害児、肢体不自由児などに極めて効果的であることを今



写真1：乳児の動きを引き出す優しい環境カバーで覆われた傾斜（スロープ）マット



写真2：保育室に設置された小型トランポリンと傾斜（スロープ）マット

回の研究でも確認できた。楽しい身体の揺れ刺激、感覚運動、脳幹の活性化に役立つトランポリンのような揺れ遊具があれば、子どもの笑顔も増え、健康も作れ、行動や自己コントロールも出来る。この環境が包括的保育に必要なのである。

研究フィールド園（清水台保育園、鹿苑第二保育園、杉の木台保育園）では、全ての保育室（乳児から年長児室）に柔らかなキルティングのカバーで覆われた小型のトランポリンが傾斜（スロープ）マットと組み合わせで設置され、感覚運動のムーブメントに添った「動きたいという心を育む場（遊具環境）」の風景が子ども達に細やかな配慮で提供されていた（写真1・2）。その他、障害のある子もない子も一緒に楽しむ包括的保育に使っている以下のような身近な素材、遊具があった。

①障害乳幼児（未満児の例）に寄り添える遊具などの環境

未満児での概ねの発達課題は、感覚運動機能の助長、豊かな触覚刺激、筋感覚刺激、自然な動きの助長などであるが、ムーブメント教育での発達課題を押さえてお

くことで、子どもの個性に即した包括的保育での遊具の活用が可能となること示された。

- ・パフ、筆、軍手、風船でのマッサージやタッピング
- ・お米、大豆（ペットボトルに組み合わせて）を使っての動かす面白さ、音の違い、手足、全身への感覚刺激、感触を味わう。
- ・つり遊具（部屋につるして）…触ったり、動かしたり、目で追ったりする。
- ・手作り遊具（紙、紐、紙筒など）…手や足を動かして遊ぶ（握る、つかむ、触る等）
- ・バルーン…乗せて揺する、座らせての揺れ運動
- ・トランポリン…寝かせての上下動、ロールマットを組み合わせての運動（一部介助）
- ・スロープマット…這い上る・下りる、転がる
- ・トンネル…ハイハイでの通り抜け
- ・タオルケット…身体の転がり、ハンモック用の揺れ
- ・パラシュート…ファンタジー、かぶったり潜ったり動き、みんなで楽しむ喜び
- ・キャスターボード…腹ばいでの移動、箱との組み合わせでの揺れ運動

②軽度障害児幼児（3歳以上児）に寄り添える遊具環境

軽度障害児や3歳以上児は動くことが大好きな元気な力を持っている。そのためにも色々な遊具（動的活動ムーブメントの展開のために）が必要となる。研究フィールド園では、以下のような子どもの発達課題のもとにほぼ毎日ムーブメント教育での保育を進めているとのことであった。その課題とは、身体意識能力（身体像、身体図式、身体概念）の形成、時間意識・空間意識を育てる、視知覚・聴知覚を育てる、認知機能を育てる、社会性を育てる等である。

- ・ロープ…またぐ、跳び越える（色々な高さ）、上を歩く、持って動かす、引っ張る
- ・フープ…両足ケンケン、ころがし、くぐり抜け、沢山のフープに入って渡る
- ・形板…提示された形に乗る、同じ色（形）を集める、並べる
- ・ビーンズバック…投げっこ、身体に乗せて歩く、同じいろ（形）を拾う
- ・クッション…間隔を置いて上を歩く、踏まないように跨いで歩く、高く積んでいく
- ・ラダー…ラダーの棧に触れないで歩く、跨ぐ、横にしてくぐり抜ける
- ・新聞紙…身体部位を隠す、身体に乗せて移動する、ちぎって遊ぶ、色々な音を出す
- ・パラシュート…上に風船、ボールなどをのせてみんなで動かす、波・ドームを作る

3. ムーブメント教育を取り入れた保育内容の考え方

研究フィールド園では、保育内容を作るためにどの園

でも25年ほど前から、ムーブメント教育を進めるためのアセスメントを使っている。このアセスメントは「からだ、あたま、こころ」という人間の行動全体と0歳から6歳という発達の流れを日常のムーブメント活動と抱き合わせて評定（チェック）することができるものである。とりわけ障害児の教育現場（特別支援学校など）では、IEP（個別教育計画）作成のために良く使われており、子どもはどのような活動が出来るのか、如何に発達を視座にした楽しい活動ができるプログラムを作ったら良いかを調べるツールになっている。これは単なる検査でなく支援に向けての手がかりを得ることを目的にしているため、全てのアセスメント項目と連携しているプログラムが提供されている。フィールド園で実践している年齢別ムーブメントの保育内容を通して、発達教育としての意義を検討した。

（1）MEPA-Rを使った子どもの実態把握、その支援

子どもの発達支援でムーブメント教育を進めるために、MEPA-R（Movement Education and Therapy Program Assessment -Revised；MEPA-R；ムーブメント教育プログラムアセスメント-改訂版）を活用した。このMEPA-Rは、子どもの全面的な発達を捉えるためのアセスメントであり、運動スキルや身体意識、心理的諸機能、情緒・社会性機能の発達を把握することができる。さらに、発達支援ステップガイド（小林、2005）と連携することで、支援プログラムの具体的な方法を得ることができる。

研究フィールド園は、MEPA-Rを活用して子どもの実態把握を行っている。図1は、平成20年9月生まれ女兒の入園時（平成21年7月）と一年後のアセスメント結果を示した発達プロフィールである。また、図2は、平成17年9月生まれの男児の3歳9ヶ月時と4歳1ヶ月時のアセスメント結果を示した発達プロフィールである。研究フィールド園では全園児を対象にMEPA-Rを実施し、その結果を保育内容（プログラム作成）の根拠として、年齢別のムーブメント教育プログラムを作成している。

①乳児期のプログラムのポイント

人間の一生の中で最初の一年間は、比較的穏やかな時期に見えるが、実は最も成長発達の著しい時期であり、人間の諸機能の土台作りの時期である。この時期は、前庭感覚への働きかけを中心に、動く力、見る力、聞く力など多様な感覚と運動を結びつけるムーブメントを展開する（プログラム例1）。

②3歳児期までのプログラムのポイント

この時期は、人間の特徴である二足歩行や言葉を獲得することにより、生活・行動空間が広がり、歩行の確立にとどまらず、走ったり、階段の上り下りや低い台から飛び降りたりするなど、からだ全体を使った粗大運動が

可能になる。手の運動(微細運動)は、粗大運動の発達に引き継いで3歳近くなるにつれて、未熟ながら指先のつまみ操作もできるようになる。この時期は、からだ全体を使った運動をできるだけ経験し、これにより、心身の正常な発達に不可欠な土台を獲得するムーブメントを展開する(プログラム例2)。

③6歳児期までのプログラムのポイント

この時期には、これまでの粗大運動中心の動きを一步抜けだし、手先や足先の運動やバランスなど、細かな筋肉や神経が関わる機能を発揮することができるようになる。手の操作や足指の機能も飛躍的に発達し、加えて知的な発達も目覚ましいことから、これらを促進するための課題を取り入れる。中でも、様々な感覚を同時に使う連合能力は上手に生きていくために必要な能力である。そこで、視覚—運動、聴覚—運動のように連合過程を発達させるムーブメントを展開する(プログラム例3)。

(2) 障害幼児が輝く包括的保育の実際を通して

研究フィールド園では、現在、発達障害児を中心に障害認定のある子ども5人が保育を受けていた。この中の杉の木台保育園で、我々は2人の障害児を含めて5歳児クラスの子ども達とムーブメント教育での保育をした。どの子どももムーブメント教育に積極的に入り、最後まで笑顔が見られムーブメント教育での活動の楽しさが確認できた。同時に障害を持っていることが全く解らないくらいムーブメントは包括支援には活用できることが解った。

研究フィールド園(3園)にいる5人は、全員が親子共に参加できる「たけのこムーブメント教育教室」のメンバーであった。この教室は29年間続いている障害乳幼児が保護者共に一緒に楽しめるムーブメント教育を使って発達を支援する教室である。この教室は研究フィールド園地区の保育園ネットワークで支えている保育園を延長した環境である(現在の協力保育園は17園である)。

子ども達は、自分の保育園とは異なった地域センターで、月一回(約3時間)開催されるムーブメント教室に集まって来る。他の保育園から参加する大勢の子どもと一緒に遊べるムーブメント教育での活動は、訓練優先のような古い形式にとらわれている(根付いている)障害児保育・療育に新しい風を吹かす力を持っていることを保育者の面談やアンケートで確認された。このような活動で子ども達を虜にできるのはなぜであろうか。その理由はまず普段の保育と連携しているムーブメントプログラムが親しみ易いこと、障害児の発達や保育について専門に勉強している保育士(認定ムーブメント教育指導者という)達が大量にいること、子どもの発達アセスメントの情報を活かして個々人の大好きなムーブメントを満足するまでできること、そしてなによりも養育者も気楽に楽しめるプログラムであり、家庭にまで遊具などのアイ

デアを持ち帰り、子どもとの遊びを家族で共有できる点にあることが解った。

ところで、障害児を取り巻く現状とその養育者の支援ニーズ調査を実施した村田らの研究(2010)によれば、養育者の中では、乳幼児の早い時期の1歳代に障害の疑いを持つ子どもの支援があれば良かったと回答したものが約40%を占め、「1歳頃にそのための子育て教室が欲しかった」「発達を促す遊びについて具体的な指導が欲しかった」などの意見があること、また、養育者の行政当局への希望で最も多かったことは「障害児支援の日常における充実」であったことを考えれば、研究フィールド園がネットワークを組んでいる方式によるムーブメント教室の在り方は包括的支援に大きなヒントになると思われた。

今回の研究を機会に、フィールド園では、包括的保育に活かすムーブメント教育の研修を専門の講師を招聘して実技研修、保育実施研修を行った。このような形での保育は、保育士の保育技術と子どもの発達理解と推進の研鑽に大変有意義であることも確認できた。保育士の学びが保護者の保育理解に反映し、障害を持った子どもを気軽に受け入れて保育ができ、たけのこ教室のような場所への参加も生まれ長く継続していることも解った。

本研究で、包括的保育の実際を杉の木台保育園の5歳児クラスを対象に(障害児2人、健常児25人)ムーブメント教育を取り入れた保育を行った。次のような保育士の感想や意見があった。

- ・2人の障害児は、いつもの保育場面以上に輝いていた。ムーブメント教育のすばらしさを実感できた。
- ・他の子どもたちが、約一時間近く集中している姿をみて、子どもに面白いことをすることは大事であることが解った。
- ・子どもを引きつけるテクニックは、遊具の使い方にもあることに気がついた。
- ・ロープを渡っていく場面で、数を数えたり、ことをうまく使って行くことで認知の学習ができること、なるほどと思った。
- ・子ども達のパフォーマンスで、先生が良く拍手をしていました。子どもは笑顔を出しました。「保育はこれだ」と思った。
- ・成功で活動を終わらせることの大切さが解った。
- ・楽しいムーブメントをすることで、保育士自身もハッピーになれた。
- ・誰にでも出来るムーブメント活動は、優しい目線で子どもの環境が作れることを実感した。

4. フィールド園で取り組んでいるムーブメント教育による育児講座の実践

本研究では、フィールド園で取り組んでいるムーブメント教育による育児講座の実践を分析した。具体的には、0～1歳児と2～3歳児のそれぞれのグループにおける

実践とそこに参加する母親の感想等により、その意義を検討した。

フィールド園では、15年程前から保育士の専門性を生かす保育の立場から、若い母親の子育て支援に取り組み、地域での子育て支援を定期的実施している。その目的は、保育園に入園を希望する若い保護者に保育を理解してもらうことや親子・家族参加型の教室を展開することで、育児の喜び、楽しさを実感してもらうことである。保育所での保育の内容を伝えることは、育児に経験の浅い母親へは大きなこころの支えにもなり、育児のすばらしさ、子どもと関わることのヒントを与える。このような子育ての楽しさを発信できるところが保育所であり、保護者参加型の育児支援を楽しく進めることが、子どもを育てる喜びとして膨らませ家族力を高めることにつながる。

（1）育児講座でのムーブメントプログラムの実際

育児講座では、家庭でも子育てに使えるものを提供することを重視し、育児のヒントにつながる活動を中心にプログラムを構成した。資料1・資料2は、育児講座のプログラムを保護者にわかりやすく伝えるために作成された記録である。この用紙には、今日の遊び、環境設定、親子の様子、評価反省、その他として相談などについて記入できるようになっている。ここでの育児講座が単なる遊び教室でなく、子どもの発達や健康をねらいにした子育てのヒントになることを明確にする上でも、このような整理を行うことが大切である。

資料1は、7月の育児講座プログラムとその記録である。ムーブメントの環境は、巧技台、ウオータークッション、小麦粉粘土、ビニール袋でのカーテンなどであった。そのねらいは、動きの基本、目と手、足の協応性、身体意識の向上である。親子の様子、相談などの記録も含めて、この記録が次のプログラムに参考となる情報や進め方に結びつくのである。

資料2は、9月の育児講座プログラムと記録である。ムーブメントの環境は、トランポリン、巧技台、ミニトンネル、感触遊びであった。そのねらいは、身体意識の向上、動きの基本、触覚刺激などである。親子の様子は、記録欄にあるようにお母さんも子どもと一緒に楽しんでいる様子や子どもが元気よく遊んでいる様子が示されている。

さらに、育児講座で実施したいいくつかのムーブメントプログラムは以下の通りである。

①「揺れ」のムーブメント

…母親の身体を遊具にするプログラム。座った状態で母親の膝に子どもを乗せる。子どもの体とお母さんの体のぬくもりで暖かい雰囲気がみられる。そこで歌を歌いながら軽く膝を動かしたり、左右に揺れたりする。

…「たかい、たかい」や「横揺れ」のプログラム。か

らだを上手に揺さぶることで、豊かな前提感覚刺激が与えられ健康の力が増す事になる。

…トランポリンでの揺れのプログラム。母子と一緒にトランポリンに乗って、ゆっくりふわふわの布団やキャンパスの静かな揺れを上手に使う。子どもが大好きな、ゆっくり上下動するトランポリンの動きが大好きである。

…ハンモックのような揺れのプログラム。家庭のもの、たとえば大きな布、シーツなどを活用した手作りのムーブメント遊具を活用する。心地よい肌触りと楽しい身体のバランス感覚を経験できる。

…カラーボールとボードを組み合わせたローリング遊具での揺れ。ボールの上をころころ転がる横揺れは、子どもも親も楽しいものである。親の膝に乗せてもらって一緒に身体の揺れを体験することができる。

②季節を感じるムーブメント

…秋のシーズンにふさわしい落ち葉を使ったムーブメントプログラム。落ち葉を触ってその感触を味わい、木の葉のにおいにこころが癒され、美しい自然の葉の色に引き込まれ、何度も何度も触って動かす。多様な感覚に働きかけることができる。

…水遊びのムーブメント。水の中には色の付いた水、小さなカラーボールなどの遊具が入っている。それをどのように使ってもよい。子どもの自由な活動を見ながら母親は、生き生きとする子どもの遊ばせ方は、如何にあるかを学んでいく。

（2）育児講座に参加した母親の感想

以下は、育児講座に参加した母親の感想である。

- ・家ではできない遊びや季節の歌にふれられて、とても楽しんでいる。同年代の友だちとも遊べるのでうれしい。（いつもは大人ばかりの生活が多い）
- ・毎回いろいろな遊びや歌を教えてもらえるのですごく楽しかった。
- ・参加した当初は1歳になって間もなく、ママに手をひかれて参加しているという感じだったが、自分でしたいことの所へ行ったり、自分でジュースやパンをもらいに行ったりと子どもの成長がわかってよかった。
- ・たくさんのお友達と一緒に活動するという機会が得られてよかった。いろいろな遊びがある中で、小さいながらも好きな遊びに熱中したり、他のお友達と一緒に、又は、順番に遊ぶことができたりして楽しかった。季節を取り入れた遊びや工作もよかった。
- ・子育ての面で不安なことなど、先生方に相談できる場所としても利用できてよかった。
- ・とても楽しかった。はじめは、ママから離れていかなかった子どもも今ではママから離れて一人で走りまわって遊べるようになった。
- ・楽しかった。妊娠中、出産後など、家ではあまり十分

に遊んであげられなかったりしたので助かった。家庭では、あまりできないこと（工作、スライム遊び、トランポリンなど）ができる場なので非常にありがたい。

- ・トランポリン遊びなど家では出来ない遊びに触れることが出来て、本人も楽しそうにしていたので、良かったと思う。毎回、季節に添った遊び（ムーブメント）があり、家での遊びのお手本にさせてもらった。
- ・いつも楽しく参加させてもらっている。毎回、いろいろな遊びが道具を用意してもらって、家ではできない遊びができて、子どもも夢中になっている。私は県外から嫁いできたので、お母さんたちとも交流できて、話したりすることで、私の息ぬきの場にもなる。いつもいろいろな遊びを考えてくださる先生方に感謝している。
- ・家ではしない遊びがたくさんあり、先生方もいろいろアドバイスしてくれて良かった。
- ・とても楽しく、母として、勉強することもたくさんあった。
- ・他県から越して来たので、子どもだけでなく、自分も色々な人と知り合うことができ、とても楽しく参加できた。
- ・日中、一対一でいるのに、なかなかゆっくり相手をしてあげる事ができず、一人で遊んでいる事が多い毎日だが、参加させてもらっている間は、いつもより、ゆっくりと相手をしてあげられたので、いい時間が過ぎてよかった。家ではなかなかできない遊びが色々あって楽しめた。

多くの母親の感想に「楽しい」というキーワードが含まれ、また、子どもの行動の変化を具体的に捉えて、我が子の発達を実感することで育児の喜び、楽しさを感じていることがわかる。また、母親にとって、家庭ではできない遊びが体験できること、自分の知らなかった遊びの方法を提示してもらえることが日々の育児につながることも記されている。これにより、保育所に求められる「保育の専門性を生かした子育て支援」のあり方が示されたと考える。

おわりに

障害を有する子どもが大勢の子どもと交わる中で（またその逆も）、全ての発達の力が限りなく広がっていく。包括的保育はこれからの保育の新しい流れを作るために、関係者全員で取り組んでいかなければならない障害児支援の保育である。今回、我々はその一つの方法として楽しく動きながら発達や幸福を支えるムーブメント教育の役割について考察した。この支援教育の特徴は、遊具など環境を上手に使いながら、感覚機能や動きを刺激し、心理的諸機能を子どもの目線で育むことにある。訓練でない遊びの要素を持った動きは、子どもの自発性を

引き出し、楽しいという情緒を駆り立て笑顔を生み幸福感を満たすことにつながる。研究フィールド園では、現在もこれまでも多くの障害児（自閉症、ダウン症、脳性まひなど肢体不自由児、視覚障害児など）を受け入れてきた。本研究を通してムーブメント教育に基づいて保育をすることの意義と価値が考察できた。どの子どもでも参加できる包括的保育学の構築に向けてさらに研究を進めたい。

参考文献

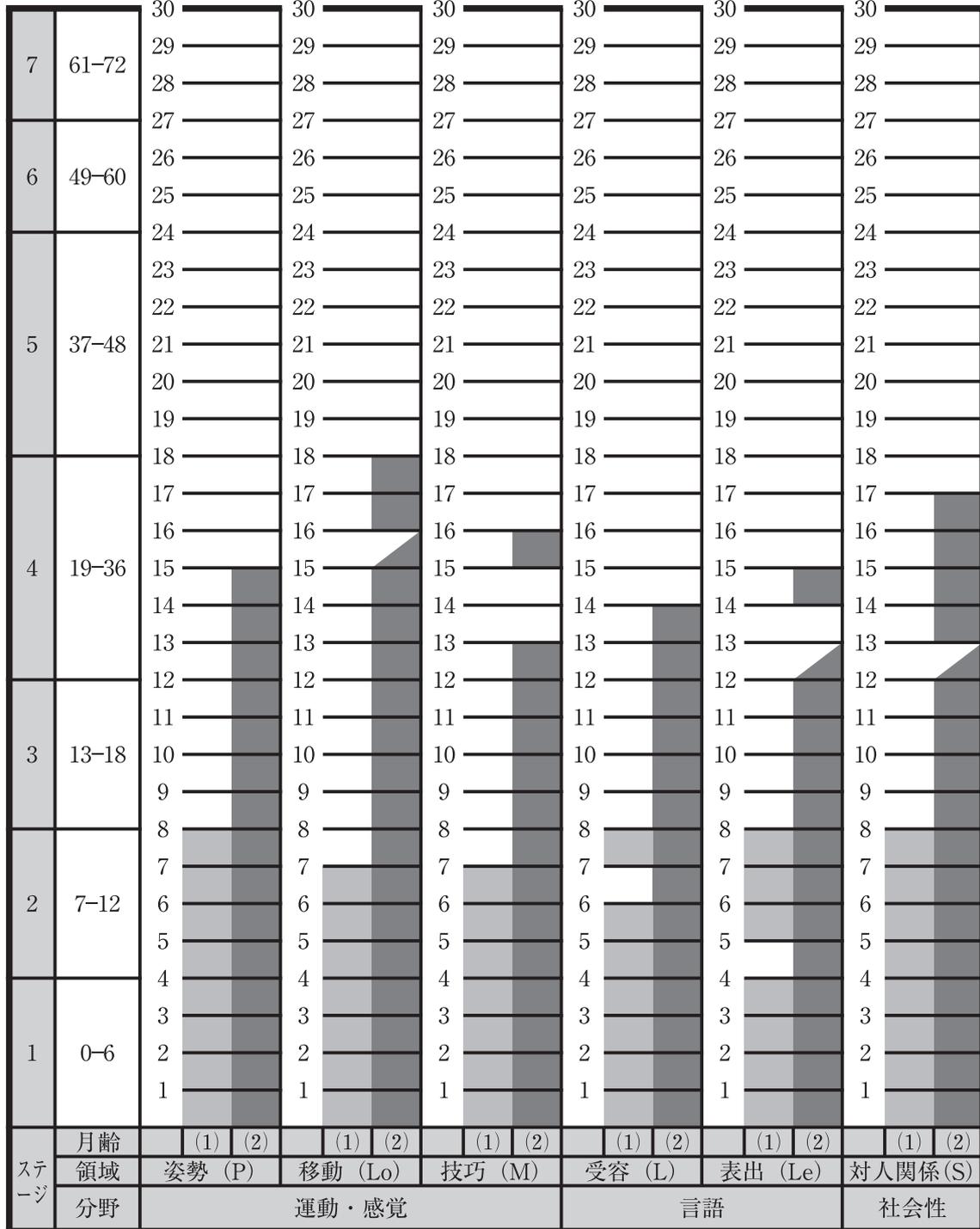
- 日本保育協会；障害児保育の現状と課題、調査研究報告書、平成19年3月
 村田恵美他；発達障害児の養育者が求める支援～堺市質問調査より～、小児保健研究、2010、69(3)、402-414
 小林芳文；MEPA-R、ムーブメント教育・療法プログラムアセスメント、日本文化科学社、2005
 小林芳文；ムーブメント教育・療法による発達支援ステップガイド MEPA-R実践プログラム、日本文化科学社、2006

図1：MEPA-Rによるアセスメント結果（プロフィール表）

MEPA-Rプロフィール表

No.

— Profile for Movement Education and Therapy Program Assessment-Revised —



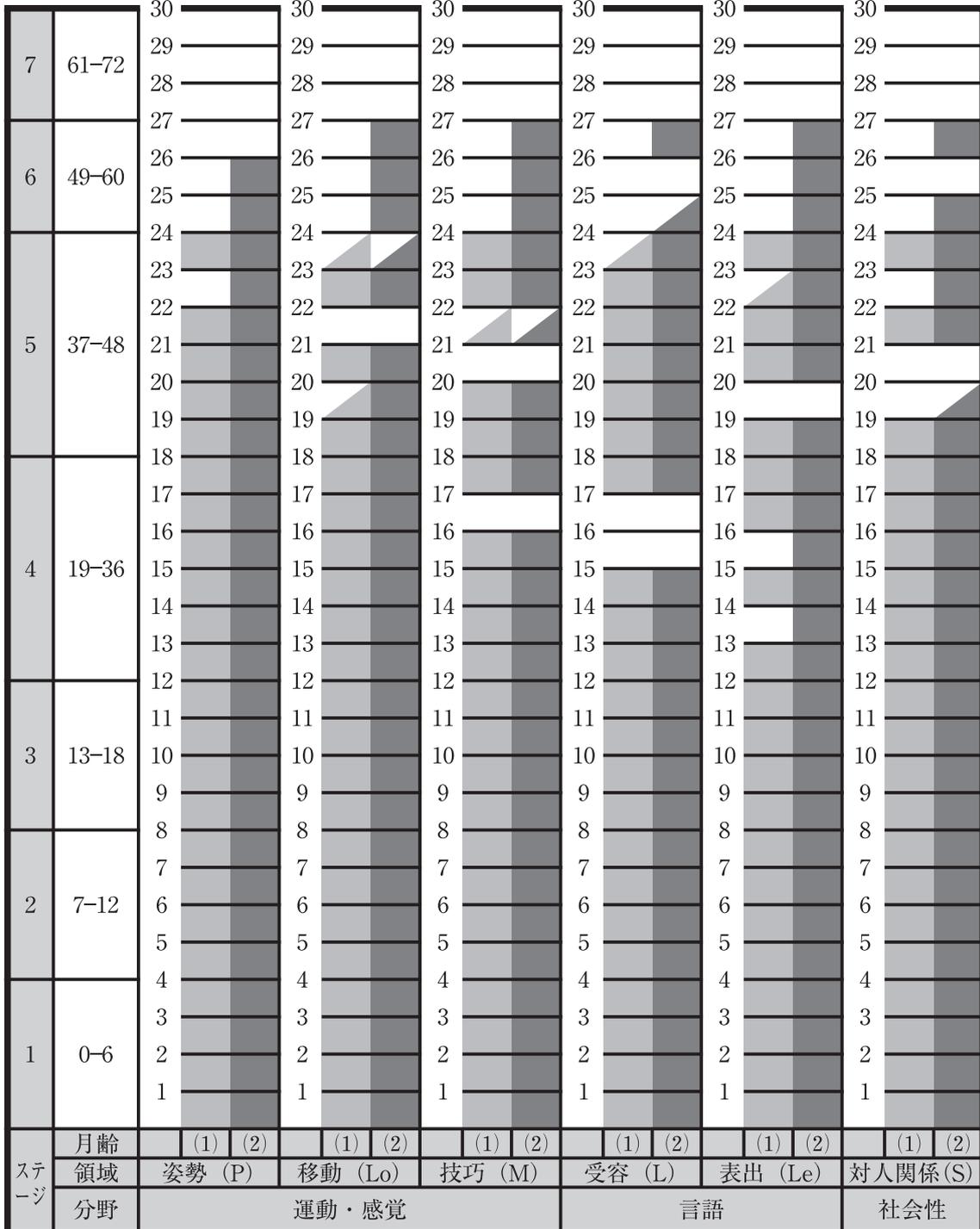
氏名	A 児		男・女	男・女	平成 20 年 9 月 3 日生		
第1回評定	(1)	平成 21 年 7 月 日	年齢	満	歳	10	ヵ月
第2回評定	(2)	平成 22 年 6 月 日	年齢	満	1	歳	9 ヵ月

図2：MEPA-Rによるアセスメント結果（プロフィール表）

MEPA-Rプロフィール表

No.

— Profile for Movement Education and Therapy Program Assessment-Revised —



氏名	B 児			♂・女	平成 17 年 9 月 5 日生		
第1回評定	(1)	平成 21 年 6 月 日	年齢	満 3 歳 9 ヵ月			
第2回評定	(2)	平成 22 年 9 月 日	年齢	満 4 歳 11 ヵ月			

プログラム例1；

年齢	0歳児	達成課題	感覚運動機能を育てる ◎豊かな触感覚・筋感覚の刺激 ◎移動のための動きづくり ◎基礎的な身体意識を養う		
遊具及び教材			ムーブメントプログラムの活動例	支援のポイント	
* スクーターボード			・前後、左右にゆらす ・前後、左右、上下にゆらす	・前庭感覚を刺激する ↓	・バランス感覚を養う
* ユランコ			・上向きで寝たり、座ったりしてゆらす、また回転する ・腹ばいにし、左右・前後・ジグザグに動かす ・浮き輪と併用し座らせて左右・前後・ジグザグに動かす ・身体のころがりを経験	・バランス感覚を養う ↓	・筋力を高める ・身体意識を高める
* トランポリン			・横抱き、縦抱き、あぐら座で抱っこして上下にゆらす ・寝かせて上下にゆらす ・浮き輪やロールマットを併用して	・筋力を高める ↓	・身体意識を養う ・身体意識を高める
* バルーン			・上下にゆする ・座らせてゆする	↓	・筋力を高める
* パラシュート			・パラシュートの上や下に寝て波立たせる（風の感触） ・かぶったり、からだに巻き付け感触を味わう	・触感覚を刺激する ↓	・身体意識を養う ・ファンタジックな雰囲気 を味わう
* ロールマット			・腹ばいにし、胸の下にロールマットを入れる ・大きなロールマットに、腹ばいに寝かせ前後にゆする ・腹の下に入れ、四つ這い姿勢にする	↓	・筋力を高める ・バランス感覚を養う ・動きの基本能力を養う
* スロープマット			・ころがる ・ハイハイでの上り下り、よじ登り	↓	・前庭感覚を刺激する ・動きの基本能力を養う
* トンネル			・ハイハイで通り抜ける	↓	・動きの基本能力を養う
* 身近な素材を使って			・パフ、筆、羽根、軍手、水風船等でのマッサージやタッピング ・お米、大豆を使って音の違いを楽しんだり、手や足、全身で感触を味わう	↓	・触覚を刺激する ・身体意識を養う ・聴覚を刺激する
* 吊り玩具 * 手作り遊具			・触ったり、放したり、目で追ったりする ・手や指を動かして遊ぶ（握る、つかむ、穴に入れる等）	↓	・視覚を育てる ・手の操作性を養う
配慮点	◎全身の皮膚からの刺激を通して、身体全体の感覚と豊かな情緒を育てる ◎色々な動きを楽しく経験しながら感覚運動機能を育てる				

プログラム例2；

年齢	2歳児	達成課題	身体意識を育てる ◎動きの基本能力を養う ◎視知覚能力を養う ◎操作性を養う		
遊具及び教材			ムーブメントプログラムの活動例	支援のポイント	
* トランポリン			<ul style="list-style-type: none"> ・一室のリズムでジャンプ ・2、3人で手をつなぎ、リズムにあわせて跳ぶ 		<ul style="list-style-type: none"> ・リズム感を育てる ・バランス感覚を育てる ・社会性を育てる
* パラシュート			<ul style="list-style-type: none"> ・手で持って振る ・上に乗ったり下に入ったりする ・パラシュートで作った空間をくぐる 		<ul style="list-style-type: none"> ・手の操作性を高める ・身体意識を育てる ・空間意識を育てる ・他者意識を育てる
* トンネル			<ul style="list-style-type: none"> ・色々な高さのトンネルをくぐり抜ける 		<ul style="list-style-type: none"> ・空間意識を育てる ・目と手の協応性を育てる
* フープ			<ul style="list-style-type: none"> ・フープでつくった道を歩く ・またぐ、跳ぶ、くぐる ・汽車ごっこ 		<ul style="list-style-type: none"> ・目と手の協応性を育てる ・空間意識を育てる ・他者意識を育てる
* ビーンズバッグ			<ul style="list-style-type: none"> ・投げたり受けたりする 		<ul style="list-style-type: none"> ・手の操作性を高める
* ボール			<ul style="list-style-type: none"> ・転がしたり受け取ったりする ・玉入れ ・ボーリング遊び（空き缶やペットボトルを使って） 		<ul style="list-style-type: none"> ・空間意識を育てる ・他者意識を育てる ・視知覚能力を養う
* 形板			<ul style="list-style-type: none"> ・身体部位を乗せる（頭・手・足など） ・形板の上をゆっくり歩く ・色、形のマッチング 		<ul style="list-style-type: none"> ・身体意識を育てる ・バランス感覚を育てる ・視知覚能力を育てる
* ロープ			<ul style="list-style-type: none"> ・ロープの上を色々な歩き方をする ・ロープで川をつくりその上を跳ぶ 		<ul style="list-style-type: none"> ・移動の基本能力を育てる ・跳躍力を育てる ・目と足の協応性を育てる ・空間意識を育てる
* ラダー			<ul style="list-style-type: none"> ・傾斜のラダーを登る ・ラダーの間を歩いたりくぐったりする 		<ul style="list-style-type: none"> ・目と手、目と足の協応性を育てる ・バランス感覚を養う
* スナップ、ボタンはめ、マジックテープやあけ移し（水・米・豆等）			<ul style="list-style-type: none"> ・日常生活に必要なあらゆる経験を遊びの中に取り入れる ・手先、指先を使い、また、容器やスプーン等の用具を操作して物を移したり、入れたりする 		<ul style="list-style-type: none"> ・目と手の協応性を育てる ・集中力を養う ・手の操作性を高める
配慮点	<ul style="list-style-type: none"> ◎基本的な動き（歩く・走る・跳ぶ・投げる等）を中心に行い、身体意識（自分の身体の意識）を育てていく ◎一人一人の発達を把握し、それにあつた身体活動を提供するようにする 				

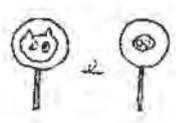
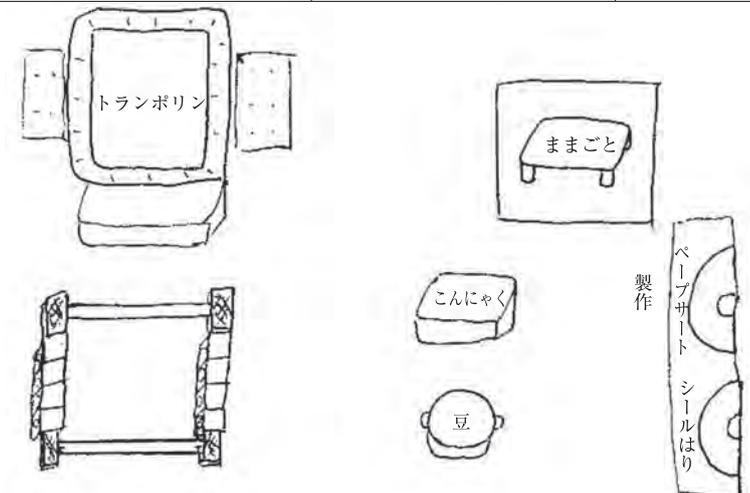
プログラム例3；

年齢	4歳児	達成課題	時間・空間・因果関係 ◎時間意識を育てる ◎空間意識を育てる ◎視知覚能力を育てる		
遊具及び教材			ムーブメントプログラムの活動例		支援のポイント
	*ロープ	<ul style="list-style-type: none"> ・直線のロープの上を前・後・横歩きで渡る ・ジグザクのロープの上を歩く ・何色かのカラーロープを交差させ、指示された色のロープの上を歩いていく ・ロープで蜘蛛の巣を作り、またいだり、くぐったりする 			<ul style="list-style-type: none"> ・目と足の協応性を育てる ・身体意識を高める ・空間意識を育てる
	*フープ	<ul style="list-style-type: none"> ・くぐり抜け ・ケンケンとび、ケンパーとび ・指示された色の中に入る（一色、二色） 			<ul style="list-style-type: none"> ・空間意識を育てる ・バランス感覚を養う
	*形板	<ul style="list-style-type: none"> ・指示された色・形の形板にすばやくのる ・仲間集め ・三角2つで四角を作る ・数字の順序並べ 			<ul style="list-style-type: none"> ・敏捷性を養う ・視知覚 ・図形構成
	*ビーンズバッグ	<ul style="list-style-type: none"> ・並べたビーンズバッグを飛び越える（前・後に跳んだり、色や数をいいながら跳んだりする） ・沢山並んでいるフープの中に決められた位置からビーンズバッグを投げ入れる 			<ul style="list-style-type: none"> ・時間・空間意識を養う ・目と手の協応、手の操作性を養う
	*新聞紙	<ul style="list-style-type: none"> ・身体部位を隠す ・身体部位に乗せて運ぶ ・ちぎって遊ぶ ・色々な音を出して楽しむ ・新聞紙を切り抜き、出来た空間をくぐる ・新聞紙で道をつくり渡る 			<ul style="list-style-type: none"> ・身体意識を育てる ・バランス感覚を養う ・創造性を養う ・空間意識を育てる ・目と足の協応性を育てる
	*パラシュート	<ul style="list-style-type: none"> ・3色の色を使用しているパラシュートを使い、合図で持っていた色から異なった色へ移る ・パラシュートの上に風船やボールをのせ、それらを落とさないように操作する 			<ul style="list-style-type: none"> ・視知覚適合能力を育てる ・手の操作性を育てる ・社会性を育てる
配慮点	<ul style="list-style-type: none"> ◎空間意識能力を高めることにより、視知覚能力を促進する ◎集団でのプログラムを通して、協調性・社会性を育てる ◎形・色・大きさの弁別能力を高め、文字や数の基礎となる能力を育てていくようにする 				

資料1：育児講座のプログラムと実施記録①

すくすくキッズ記録用紙		清水台子育て支援センター							
月日	7月13日(火)		参加	18組		担当	中野 小林 山下	記録	山下
今日のあそび	今日のムーブメント		製作		お集まり				
	<ul style="list-style-type: none"> ・巧技台(戸板、ラダー) ・ウォータークッション ・小麦粉ねんどで遊ぶ ・ビニール袋のカーテン(かさ袋)・くぐる・たたくetc ・おもちゃコーナー ・お絵描きコーナー 	<ul style="list-style-type: none"> ・動きの基本を育てる ・目と手と足の協応動作を育てる ・感覚を育てる ・触感覚を育てる ・身体意識を育てる 		<ul style="list-style-type: none"> うた「水てっぽう」「ぞうさん」「アイアイ」 ふれあいあそび コチョコチョマン おたのしみ すいかのいないいない パー 					
環境設定	<p>お絵描きコーナー</p> <p>赤ちゃんのおもちゃ</p> <p>ビニール袋のカーテン</p> <p>ビニール袋のプール</p> <p>手先を使ったあそび</p> <p>小麦粉粘土</p> <p>ウォータークッション</p>								
親子のようす	<ul style="list-style-type: none"> ・お母さん方同士での関わりも持てるようで、子どもを抱っこしあったりする姿も見られる。 ・小麦粉粘土のところでは、親子で、おままごとのようにしたりして上手に遊んでいる姿も見られた。 ・お絵描きコーナーでは、子どものリクエストする絵をお母さんが描いたり、子どもの描いている様子をお母さん方が嬉しそうに見ている姿が見られた。 		相談等の記録	<p>「他の子は、じっと座っているのにうちの子だけ…」と言っていたお母さんがいらっしまったので、「お母さんの思いどおりにしようとするから逃げようとするのだと思うので、しばらく手を出さずに見守ってみてはどうですか?」とお答えしたところ、そのようにして下さりそのお母さんのお子さんも、少し離れたところに座って、リズムをとりながらうたを集中して聞いている姿を見せてくれた。</p>					
評価・反省	<p>小麦粉粘土の場面では、子どもだけでなく、お母さん方の喜ぶ顔も見られ、人気があったように思う。中には、作り方を聞かれていたお母さんもいらっしまった。作り方では、油を入れるということでのびがよく、子ども達にとっても遊びやすく楽しめたようだ。傘袋に水を入れたものは、転がしたり、手や顔で冷たい感触を感じたりしながら楽しんでいたが、ビーズを入れておいた方は、つるしてあったということあまり子ども達の目には入らなかったようだった。今回の設定では、戸板とラダーの設定の仕方が、入り口と他のあそびの場とをしゃだんするような感じがした。また、ラダーはまだ難しいようなので、階段と戸板だけに見た方がいいのでは…という意見があった。</p>		次回への課題	<ul style="list-style-type: none"> ・動きの設定 					

資料2：育児講座のプログラムと実施記録②

すくすくキッズ記録用紙		清水台子育て支援センター					
月日	9月28日(水)	参加	18+(1)組	担当	小林	記録	中野
今日のあそび	今日のムーブメント		製作		お集まり		
	<ul style="list-style-type: none"> ・トランポリン ・巧技台（平均台とゲームBOX） ・ままごとコーナー ・感触あそび コンニャク 金時豆 ・園庭で遊ぶ（フーセンカーテン等） 	<ul style="list-style-type: none"> ・身体意識を育てる ・リズム感を養う ・動きの基本を育てる ・社会性を育てる ・手の操作性（つまむ、スプーンですくうなど）を育てる ・聴覚を刺激する ・時間・空間意識を育てる 	ペープサートづくり (だれのはな?) 	うた “とんぼのねがね” “おつかいありさん” ふれあいあそび “バンバンパンやさん” 体操 “くるくるくる” おたのしみ “まあるいたまご”			
環境設定							
親子のようす	トランポリンを中心に動きを楽しむ子どもの姿がみられた。ただとび方については自由になっている部分があるので少しずつ親への投げかけもしていくといいのかと思う。バランス的には個人差がみられる。ペープサートは前回話をしていたので、来てすぐに「これ作ろう」と親のほうがかかっていく感じで、できあがりまで遊べるのが子どももうれしく、大事にもっている子が多かった。このような提供の仕方はよかった。シールはりも小さい子から集中できていたように思う。感触あそびでは何気ないものでも、子どもが集中して遊ぶように親が「家でもできますね」「こんなものでも遊べるんですね」と感想が聞かれ、発見もあったようだ。		相談等の記録	・親せきの子どものことで保育園に慣れず退園するが、出かけようとする、ひどい泣き方するので心配（2歳児）。何か障害があるのかどうか…。親せきは、やさしい子にしかみえないが、家ではひどいとのこと。 ↓ お子さんのように、細かくわからないので、適切なアドバイスはできないが、下の子もいるので、母親への気持ちのぶつけ方がでてるのかもしれないと話をし、必要なら3歳児検診等、何かあれば専門機関を受診してもらう方法もあると伝えてある。			
評価・反省	製作は前回おたのしみで使ったペープサートを用意したので、前回からの継続となり目的をもって登園できるようで、よかったように思う。ただ1枚だけでなく2種類とも作りたい子もいて、もう少し用意をしていくべきだった。今日はスタッフが少なかったため、保護者へのかかわりがあまりとれなかった。園庭もうまく環境を提供できなかったのが反省である。もう少しスタッフ間で確認をしていきたい点も多い。お集まりでは十分に遊んだあとかなり集中してみたり、聞いたりしているようすなので、年齢的にあったものをもう少し用意してあげなければと思った。		次回への課題	巧技台の設定をもう少し挑戦ができるものにした。10月となるので、園庭で運動などを充実させるとともに、秋の自然（どんぐり、柿）に触れる機会を作っていく。			

保育に占める食育・食事（給食）改善に関する研究

研究代表者	藤澤 良知	（実践女子大学名誉教授）
共同研究者	酒井 治子	（東京家政学院大学准教授）
	太田 百合子	（こどもの城小児保健部技術主任）
	矢島 麻由美	（淑徳短期大学准教授）
	倉上 洋行	（順天堂大学非常勤講師）
	山口 蒼生子	（NPO法人日本管理栄養士・栄養士の夢）

第1部 日本保育協会が行った過去の食育研究成果の分析検討・評価

実践女子大学 藤澤良知

I. 日本保育協会が行った平成17年度以降の厚生労働省委託研究の成果の分析・検討

日本保育協会では、保育所の食育研究、実践活動の推進を図るため、平成17年度以降、食育研究を行い、委員会として、提出された保育所の食育研究について検討評価を行っている。ここでは、各園のテーマ、研究目的及び研究内容を1園10個のキーワードに整理し、その全体像を明らかにし、今後保育園が食育研究をすすめる際の参考に供することとした。なお、このまとめは、研究員の判断で整理したもので、誤認等があればお許しいただきたい。

A. 保育所食育実践集 I（平成17年度）

1. みどりが丘保育園（岩手県種市町）

テーマ：保育園の調理室から地域へ発信する食の提案と食育交流

研究目的：食べものを大切に作る心・食べ物に感謝する心を養う

キーワード(10個)：①食事に関するアンケート ②地域団体との交流・協力依頼 ③地域団体との食育交流事業 ④調理室から地域への発信 ⑤食育クラブの設置 ⑥婦人会との交流事業 ⑦体験学習 ⑧町内敬老会との連携 ⑨講演と試食会 ⑩食の伝承交流会

2. なでしこ保育園（埼玉県熊谷市）

テーマ：人の育ちに重要な意味をもつ食事を皆で考える

研究目的：食育についての職員の意識改革

キーワード(10個)：①食育マニュアルの作成 ②食育に対する職員の意識調査 ③保護者へのアンケート調査 ④地粉でうどん作り（5歳児） ⑤夏野菜でカレー作り（4

歳児） ⑥残食調査 ⑦保護者の料理教室 ⑧いも掘り体験とお芋クッキング ⑨食育についてのアンケート（保護者） ⑩職員の協力体制と評価

3. みつばさ愛児園（埼玉県狭山市）

テーマ：食べ物の体内での働きを知る

研究目的：食に関する情報を園児・家庭に伝達

キーワード(10個)：①食に関する絵本づくり ②お泊り保育と食体験 ③食育紙芝居 ④食育パネルシアター ⑤アレルギー食対応 ⑥クラス別食育対応 ⑦年間の行事食の工夫 ⑧食育アンケート（保護者） ⑨給食便り ⑩毎週の献立の家庭配布

4. 村山中藤保育園（東京都東村山市）

テーマ：子どもの成長発達と食事との関係の解析

研究目的：食を通じての教育・保育を見直す

キーワード(10個)：①食を通じての教育・保育 ②日々の保育と子ども・保護者との関わり ③0歳児の離乳に対する状況の連絡帳 ④2歳児の家庭で困っていることの園との連携 ⑤保護者アンケートによる意識調査 ⑥食育に対する当園の考え方 ⑦当園の食事の目標 ⑧食育保育6つの視点 ⑨年齢ごとの食育の視点 ⑩食事の問題のケーススタディ

5. きらら保育園（神奈川県横浜市）

テーマ：食を選択する判断力を養う

研究目的：働く親の積極的支援

キーワード(10個)：①食育委員会 ②保護者アンケート ③食育に関する育児講座 ④年齢に応じた歯磨き指導 ⑤ランチルームでの給食当番活動 ⑥栽培保育とクッキング保育 ⑦地域の方々への食育・育児講座 ⑧年齢別の食育指導 ⑨家庭での起床時間、就寝時間 ⑩職員の協力体制

6. 芳香稚草園（新潟県栃尾市）

テーマ：生命尊重の保育を保護者・地域とともに

研究目的：平成16年の水害地震を踏まえた災害時の給

食対応

キーワード（10個）：①子ども達とともに緊急時の食
体検 ②子ども共に非常食づくり ③保護
者とともに緊急食体験 ④職員の協力体制
⑤アンケート調査 ⑥災害時の心構え ⑦
災害時の給食の心構え ⑧保護者への本研
究への啓発・サポート ⑨レトルト食品の
活用 ⑩災害地10園の施設長の意見

7. 正美保育園（石川県金沢市）

テーマ：食を営む力を培う

研究目的：食に関するアンケートの分析と考察

キーワード（10個）：①食育事業検討会 ②食のアン
ケート ③食物に対する認識を深める ②
野菜ジュースづくり ③人参入りホットケ
ーキづくり ④野菜、果物入りのクッキー
づくり ⑤親子で楽しむ和菓子づくり ⑥
給食試食会 ⑦魚のさばき方をみよう ⑧
保育所における食育の指針 ⑨年齢別調理
体験 ⑩栽培体験

8. 小百合キッズホーム（静岡県静岡市）

テーマ：食を営む力を養う

研究目的：保育の流れの一環としての食育

キーワード（10個）：①旬の食材の給食への活用 ②
クッキング保育 ③バイキング給食 ④流
しそうめんを老人・卒園児と一緒に ⑤園
庭での野菜づくり ⑥親子食育講座 ⑦子
育て支援センターでの食育講座 ⑧研究会
議 ⑨地場産物の活用 ⑩年齢別の食育対
応

9. 常盤保育園（奈良県橿原市）

テーマ：心の発達には味覚の発達が欠かせない

研究目的：食生活の乱れと家庭の味の喪失を考える

キーワード（10個）：①保護者の食に関する意識調査
②栽培給食 ③旬の食材の活用 ④保護者
と給食試食会・調理実習 ⑤研究会議 ⑥
魚の調理見学 ⑦食育セミナー ⑧保護
者、地域との連携 ⑨給食の食材を知る
⑩食育を考える場づくり

10. 石田保育園（香川県さぬき市）

テーマ：豊かな人間性を育む食育

研究目的：食卓からのコミュニケーション

キーワード（10個）：①朝食の大切さ ②ランチルー
ムでの給食 ③箸の持ち方 ④獲る漁業か
らつくる漁業へ ⑤料理をつくる人に感謝
⑥食卓マナー ⑦母乳のねうち ⑧調理
するところを見せる保育（調理室の役割）
⑨選択給食 ⑩うどん・パンづくり

11. 雲仙保育園（長崎県雲仙市）

テーマ：保育を通して食を伝える

研究目的：体験を伴った本物の味覚を知る（味噌づく

り・温泉卵づくり）

キーワード（10個）：①味噌づくり ②温泉卵づくり
③研究会議 ④味のベースとなるだし ⑤
買い物体験 ⑥生き物の命を戴く ⑦味覚
の共有の喜び ⑧親子クッキング ⑨食に
よる人づくり ⑩家庭との連携

12. つばみ保育園（熊本県）

テーマ：食における栄養士、調理師、保育士の役割
研究目的：食体験を通して食への関心を育む

キーワード（10個）：①野菜・ところてんクッキング
②市場見学 ③稲の生育観察 ④保護者に
対する講話会・調理実習 ⑤保護者に対す
る食育アンケート ⑥時間になったらお腹
がすく生活のリズム ⑦仲間と一緒に楽し
く食べる ⑧食事の準備・後片づけ参加
⑨食事のマナー ⑩食べ物のこと・体のこ
となど話し合う

B. 保育所食育実践集Ⅱ（平成18年度）

1. 若葉保育園（岩手県花巻市）

テーマ：子ども・保護者の食育、給食担当者の給食
内容の充実

研究目的：望ましい食生活の習慣化

キーワード（10個）：①野菜の栽培 ②栄養士による
食べ物の働き ③食事のマナー ④お箸の
正しい持ち方 ⑤クッキング保育 ⑥保護
者に対する食育 ⑦食事づくり講習会 ⑧
新メニューの開発 ⑨家庭の食事調査と指
導 ⑩献立会議

2. 東田保育園（福島県いわき市）

テーマ：食の環境・問題点の見直し

研究目的：食べることは生きること（食環境を考える）

キーワード（10個）：①食育に関するアンケート ②
夏野菜の栽培と調理体験 ③野菜を使った
おやつづくり ④体の仕組みと食べ物の関
係（食育レンジャー登場） ⑤祖父母達と
すいとんづくり ⑥竹を使って自分の器と
箸づくり ⑦バイキング給食 ⑧保護者・
地域社会との連携 ⑩職員の協力体制

3. 行田保育園（埼玉県行田市）

テーマ：五感からの体験を通じた食育活動

研究目的：子どもが自らの食について考え、食を自ら
選択する能力を培う

キーワード（10個）：①食材カード・料理カード、食
の紙芝居を使った食育 ②自ら食材に触れ
調理する活動 ③お楽しみビュッフェ給食
④食事の姿勢・マナー ⑤お店屋さんごっ
こ ⑥3群食品バランス ⑦保護者・地域
社会との連携 ⑧食に関するアンケート調
査 ⑨職員の協力体制 ⑩保育者の食に対

する研鑽

4. 村山中藤保育園（東京都武蔵村山市）

テーマ：食と子どもの情緒、生活、遊びとの関連性

研究目的：朝食に関する調査と栽培保育から始まったもったいない料理

キーワード（10個）：①遊戯遊び（朝ご飯マーチ）②朝食に関する保護者アンケート ③栽培保育 ④もったいない調理保育 ⑤朝ご飯で食べたもの調べ ⑥朝食で食べた食材 ⑦保護者との連携による食事 ⑧職員の連携体制 ⑨園便り、給食便り ⑩箸のもち方

5. きらら保育園（神奈川県横浜市の）

テーマ：子どもの自立・自律

研究目的：食育は命の大切さを伝えていくこと

キーワード（10個）：①食を通した命の大切さ ②食から保育を考える ③食育委員会 ④0歳児の手づかみ食べと食器の選び方 ⑤茶道を通して学ぶ ⑥芋ほりとクッキング保育 ⑦保護者アンケート調査 ⑧手洗いの衛生チェック ⑨朝食 ⑩食事を楽しむ家庭の工夫

6. 正美保育園（石川県金沢市の）

テーマ：食を営む力を培う

研究目的：子どもが食に興味・関心を持たせるためにはどうしたらよいか

キーワード（10個）：①食育調査委員会 ②乳幼児に適した食器を考える（0歳児） ③トマトジュースづくり（1歳児） ④野菜スタンプを楽しむ（2歳児） ⑤人参入りホットケーキづくり（2・3歳児） ⑥野菜入りクッキーづくり（4・5歳児） ⑦親子で楽しむ和菓子づくり ⑧魚のさばき方を見よう（さつま揚げづくり） ⑨年代別調理・栽培活動 ⑩食育アンケート

7. 小百合キンダーホーム（静岡県静岡市の）

テーマ：家庭の養育機能の低下への対応

研究目的：五感（視覚・聴覚・味覚・触覚・臭覚）を育てる食育活動

キーワード（10個）：①職員の食育研修 ②食育の年間計画 ③夏野菜づくり ④うなぎのつかみ取り ⑤和食バイキング ⑥バームクーヘンづくり ⑦食育アンケート ⑧研究会議 ⑨いただきます・ごちそうさまの挨拶 ⑩野外でのおやつづくり

8. 常磐保育園（奈良県橿原市の）

テーマ：家庭の味・旬の味を見直す

研究目的：子どもの食を保護者、地域とともに考える

キーワード（10個）：①食事のアンケート ②栽培給食 ③保護者の給食試食会・調理実習・講演会 ④研究会議 ⑤魚の調理見学 ⑥食

育セミナー ⑦食べものを大切にすること ⑧食に感謝する心 ⑨早起きで体のリズム・食のリズムを育てる ⑩ミニトマト・サツマイモの栽培

9. 石田保育園（香川県さぬき市の）

テーマ：いのちの気付き

研究目的：豊かな人間性を育てる食育とは

キーワード（10個）：①いのちの食材 ②育児講座 ③農薬 ④いのちを食する ⑤飯ごう炊飯 ⑥キャンプ生活での竹飯 ⑦食育アンケート ⑧食品添加物と食の安全 ⑨離乳食・授乳 ⑩食育に関する行事

10. 橘保育園（宮崎県宮崎市の）

テーマ：食わせる給食からの脱却

研究目的：統一献立から園独自の献立へ 食育の視点からの命の教育

キーワード（10個）：①アルミ食器の一掃 ②園独自の献立づくり ③保護者会での試食会 ④栽培活動 ⑤信楽焼き食器の導入 ⑥ショーケース型冷蔵庫の設置 ⑦ホームページの開設（今日の給食） ⑧給食・食育年間計画 ⑨食べ物の命 ⑩研究会議 ⑩愛情弁当の日

C. 保育所食育実践集Ⅲ（平成19年度）

1. 東田保育園（福島県いわき市の）

テーマ：食べることは生きること

研究目的：子ども達が自ら食について考え、食を選び、判断する力を培う

キーワード（10個）：①食に関するアンケート ②夏野菜の栽培と収穫、試食 ③歯科衛生士と食と歯と健康について学ぶ ④栄養士とともに食品の栄養について学ぶ ⑤高校生との交流 ⑥人形劇を通じて食の大切さを学ぶ・祖父母との調理体験 ⑦箸の正しい使い方 ⑧食事のマナー ⑨バイキング給食 ⑩月別食育計画・実践活動

2. 亀井野保育園（神奈川県藤沢市の）

テーマ：自然とともに強く生きる

研究目的：食育のすすめ方を探る。特別ではない「食育」を進めるために

キーワード（10個）：①食べてみる ②触れてみる ③絵本を見る ④食事の仕方 ⑤離乳食の実際 ⑥年齢別の食育年間計画 ⑦クッキング保育 ⑧おにぎりパーティ ⑨お泊り保育の食育 ⑩家庭養育との連携

3. すみれ保育園（富山県高岡市の）

テーマ：芽生える力を育む（保育理念）

研究目的：考える力・愛する力・生きる力・感じる力を育てる（保育目標）

キーワード（10個）：①栽培クッキング保育 ②食に関するアンケート ③保護者・園児に対する食育指導 ④三色食品クイズ ⑤園の畑の収穫祭 ⑥からだ探検 ⑦夏野菜の栽培 ⑧コロッセづくり ⑨コロッセ材料の買い物 ⑩保護者・地域社会との連携

4. 津田保育園（大阪府枚方市）

テーマ：食育を通して仲間づくり

研究目的：食べることは生きること（食育と心育て）

キーワード（10個）：①食物アレルギー児の配膳・下膳 ②食物アレルギー児に対する考え方・対処方法 ③親子クッキングと食育活動 ④おやつづくり ⑤朝食もりもり ⑥野菜バリバリ元気っ子 ⑦食に対するアンケート ⑧食を通じた仲間づくり ⑨保育活動と食育の取り組み ⑩感じる心・共感する気持ち

5. 飯岡保育園（愛媛県西条市）

テーマ：食の大切さ・楽しさ・安全安心・日本食の伝統文化の実践

研究目的：園と家庭・地域の連携

キーワード（10個）：①園全体の食育への取り組み ②菜園活動 ③クッキング活動 ④保護者・地域との連携 ⑤レインボーベジタブルの歌の合唱 ⑥三色食品群 ⑦みんなで食の勉強タイム ⑧年齢別食育活動 ⑨親子で楽しいクッキング ⑩参観日の食育保育

6. 合志中部保育園（熊本県合志市）

テーマ：人を愛し、自然を愛し、優しい心をもった人間の基礎を養う（保育目標要約）

研究目的：心と体を育む食育力の強化

キーワード（10個）：①食育アンケート ②保育活動としての食育体験 ③職員の食育意識の強化・実践力の向上 ④食育活動の評価、反省 ⑤離乳食のなやみ ⑥目指す食育の子ども像 ⑦親子稲づくり ⑧マイプランター（年長児） ⑨途の駅の見学 ⑩体験活動による食育

D. 保育所食育実践集Ⅳ（平成21年度）

1. みどりが丘保育園（岩手県洋野町）

テーマ：家庭の食卓を見直す

研究目的：家庭の食卓と、食の大切さの理解を深める。

キーワード（10個）：①食育会議 ②ちびっ子農園 ③親子でエコクッキング ④食の探検隊 ⑤稲刈り ⑥案山子づくり ⑦収穫祭 ⑧親子で給食試食会 ⑨食育に関するアンケート ⑩食の大切さ

2. 清心保育園（茨城県ひたちなか市）

テーマ：「命をいただく ～天地一切の恵みに感謝して～」

研究目的：知育・徳育・体育・食育の実践

キーワード（10個）：①命を有難う ②お泊り保育クッキング ③食育祭りで親子楽しく ④生ごみのリサイクル ⑤地引網便り ⑥魚市場見学 ⑦水族館への遠足 ⑧三色食品群 ⑨バーベキュー ⑩食育まつり

3. 白鳩保育園（愛知県岡崎市）

テーマ：食べることはいのちをいただくこと

研究目的：日本の食を子ども達と感謝

キーワード（10個）：①地元の名産、農産物を知る ②食育の年間計画 ③親子の調理体験 ④敬老会 ⑤給食バイキング ⑥いただきます・ごちそうさま ⑦食への感謝 ⑧クッキーづくり ⑨餅つき ⑩食育だより

4. 千草保育所（兵庫県洲本市）

テーマ：おいしく食べる・楽しく食べる

研究目的：「食卓の文化を子ども達へ」

キーワード（10個）：①ランチをおいしく楽しく ②アットホームな雰囲気 ③おしゃべりもご馳走 ④異年齢の子どもと一緒に ⑤地元の畑からの贈り物 ⑥野菜の栽培を通して ⑦初めてのクッキング ⑧お泊り保育のカレーづくり ⑨魚つかみ体験 ⑩地産地消

5. 飯岡保育園（愛媛県西条市）

テーマ：「地域の特産物を生かして」

研究目的：菜園活動やクッキングで楽しく学ぶ

キーワード（10個）：①菜園活動 ②食べ物への感謝 ③早寝早起き朝ご飯 ④手づくりおやつ ⑤地産地消 ⑥イングリッシュソングの作詞・作曲、合唱 ⑦三色食品群 ⑧食育目標（4つの柱） ⑨地域の特産物 ⑩収穫祭（さつまいも、だいこんを使って）

6. 清華保育園（長崎県島原市）

テーマ：「人と人との関わりを重視した食育の推進」

研究目的：食を営む力を培う

キーワード（10個）：①食育プランの園の職員の共有 ②お泊り保育での異年齢の交流・食育体験 ③小中学生との交流 ④忍者修行 ⑤七輪を使ってのさんま焼き ⑥人との関わり重視の食育体験 ⑦高齢者との交流 ⑧食材のお買い物体験 ⑨地域の野菜マップづくり ⑩食べたさんまのお絵かき

E. 食育研究成果のまとめ・総合評価

（日本保育協会が行った平成17年度以降の食育研究の成果の分析・検討）

日本保育協会が平成17年度以降に行った34保育園（但し1園は、災害時の食事、給食という特殊のテーマのため集計から除外）の1園10個のキーワードにより、出現頻度をみると表1のとおりである。

このように、保育園の食育研究で最も多く取り上げら

れているのは、栽培給食、食育アンケート、食育セミナー・育児講座、保護者と地域団体との交流が主なものであった。

また、実施に当たっては、職員の協力体制のもと、委員会の設置による食育の推進、クッキング保育、朝食の大切さ、食を通じて命の大切さを知る、食べ方学習、食物を大切に作る心・感謝の心を養うなどの配慮が見られる。

表1 出現頻度別食育キーワード

①栽培保育 25個 ②食育アンケート（意識調査、食事調査を含む）24個 ③食育セミナー・育児講座等 18個 ④保護者・地域団体との交流（小中高生、婦人会との交流）15個 ⑤職員の協力体制・研修（食育会議を含む）12個 ⑥食育委員会（研究会議を含む）11個 ⑦手づくりのおやつ10個 ⑧クッキング保育（もったいないの心を含む）9個、食事マナー（挨拶、感謝の気持を含む）9個、 ⑨食育の年間計画7個、離乳食・幼児食の食器選び7個、魚のさばき方の見学（魚やうなぎのつかみ取りを含む）7個、お泊り保育と食体験7個 ⑩朝食の大切さ（食べた食品の調査を含む）6個 ⑪食を通じて命の大切さを知る5個、楽しく食べる（おしゃべりもご馳走のうちを含む）5個、親子料理教室・保護者の料理教室5個、食物を大切に作る心・感謝の心5個、箸の持ち方・使い方5個 ⑫地場産物の活用4個、老人福祉施設・高齢者との交流4個、見学（魚市場、水族館、道の駅等） ○その他出現した特色あるキーワード 給食だより、食物のバランス、生活リズム・食事リズム、茶道を通じて学ぶ、愛情弁当の日、ホームページの開設（毎日の献立の紹介）、残食調査、手洗い、災害時の給食、竹を使った箸づくり、だしの研究、アレルギー食、イングリッシュソングの作詞・作曲・合唱、レインボーベジタブルの歌の合唱、お店屋さんごっこ、お絵かき、人形劇、紙芝居、食育パネルシアター、遊戯、絵本、食の探検隊、3色食品クイズ、菌と食物のお話等……

II. 日本保育協会の過去4回の保育実践研究報告の中の食育関連報告の分析検討・評価「保育所保育実践研究・報告（食育関係のみ）」

日本保育協会では平成18年度以降、保育事業のより専門性向上のため、保育実践研究を進め、全国から応募された課題について、企画・審査委員会で評価し優秀なものを奨励賞として顕彰している。ここでは、食育、食事研究の中で、研究奨励賞を受けた5つの課題と内容についてその概要を取り上げた。食育推進の参考にして頂きたい。

いずれの課題も保育園の食育活動として、それぞれ特色ある研究がなされている。各研究のこれからの方向性については、評価と課題を参考にして独自の発想での食育実践活動を推進して戴きたい。まとめは研究員の判断で行ったもので、意を尽くしていない面についてはご了解いただきたい。

第1回研究報告集 平成19年5月

課題研究部門研究奨励賞
 「子どもと食をつないで」
 —楽しさと大切さを伝える—
 埼玉県優々の森保育園 管理栄養士 富澤 綾

ねらい：食生活の欧米化、核家族化などにより、食の乱れが目立つ。幼児期から食の伝統・文化・食事の大切さを如何に伝承するかを考える。

研究目的：①食べ物への興味・関心を育てる。②自分の体・排泄物に関心を持つ。③食べ物は生命であり、その命を戴いていることに感謝の気持を持つ

研究方法：食育絵本によるお話（主な内容）

- ①元気はどこから来るのか、体の仕組み ②朝ご飯はなぜ食べるのか ③お米について、三角おにぎりに挑戦など ④いただきます、ごちそうさまの意味など ⑤「だし」について知り、おいしさを味わう。⑥箸の持ち方、食べ方についてなど。

評価と課題：今回の取り組みの結果、子どもの吸収力にはびっくりした。子ども達の興味は投げ掛け次第で広がることを実感。家庭養育機能の低下している今日、保育園の役割は大きいものがあることをしっかり自覚して取り組みたいとして、前向きな態度が見られる。

第2回研究報告集 平成20年6月

課題研究部門研究奨励賞

食育に関する取り組み「食の探検隊」

東京都・上水保育園 広瀬 紫

ねらい：5歳児クラスを対象に、保育における食育を楽しく、心身ともに成長することをねらいに、畑や園庭での菜園活動、調理等を通じて、食物の生育や食材に対する知識を身につけ、食への感謝の気持ちを育むことをねらいとしている。

研究目的：子どものもつ好奇心を大切にしながら、仲間と共通の目的をもって、楽しく活動する。

1年間の活動予定：（主だったものを挙げると…）

- ① 保育園の畑、園庭でのプランターで旬の野菜を育てる。
- ② 野菜を観察して生育する姿を絵や制作に残す。
- ③ 図鑑を用いて興味、関心を育てる。
- ④ 八百屋、魚屋、肉屋に行き食材を知る。
- ⑤ とうもろこし、そらまめ、落などの皮をむき、小松菜、ほうれん草などの葉物を洗い、茹で、食材の色、形、匂いの変化を見る。
- ⑥ 魚屋さんで、魚を下ろす様子を見せてもらう。
- ⑦ 包丁、コンロなど安全な使い方をみる。
- ⑧ 自分達で作ったクッキーなど他のクラスの子とも達と楽しく食べる。

月別活動内容：

- ① 4月 夏野菜の成長観察
- ② 5月 落ご飯づくり
- ③ 6月 りんごゼリーづくり
- ④ 7月 ほうれん草のおかか和えづくり
- ⑤ 8月 夏野菜の収穫
- ⑥ 9月 手打ちうどんづくり
- ⑦ 10月 魚の下処理の見学
- ⑧ 11月 りんごジャムづくり
- ⑨ 12月 かわりシュウマイづくり
- ⑩ 2月 クッキーづくり
- ⑪ 3月 おにぎりづくり

評価と課題：食育は幼児期からの多くの食体験が大切である。園長はじめ全職員が共通意識をもって目標達成に向けて努力したいとしている。年間の活動計画や月別の活動目標を定めて着実に実践活動を前向きに推進している。

課題研究部門研究奨励賞

「食」への取り組みについて

新潟県・北陽保育園 平沢恵美子

ねらい：食を保育の柱として位置づけ、園の保育の三本柱として「体力づくり」、「仲間づくり」、「根気づくり」を基に保育としての食育を展開している。

年間食事指導目標：

- ① なんでも好き嫌いなく食べ、丈夫な体をつくる。
- ② 食事のマナーを身に付ける。
- ③ 苗を植え、世話をし、収穫する喜びを味わう。

を掲げ、卒園までに目標達成を目指している。給食会議を毎月園長を中心に開催し、ねらいの達成に向けて努力している。

年間目標（4期に分け次のように対応）：

1期には、新入生は園の味に慣れさせる、進級児は残さず食べる、保育士が個人別に食べられる量や好み considering 考慮して少しずつ無理なく食べさせるよう配慮している。

2期には、暑さに負けず何でも食べる、衛生に気をつける、水分補給は冷たい麦茶、はしを正しく持つ、環境を整えることを目指している。

3期は、意欲的に食べる、体と食べ物の働きを知ることが目標とし、嫌いなものも積極的に食べて欲しいとして、食事調査表を配布し1週間、園と家庭で食べた食品に色塗りすることで関心を持たせている。

4期には、好き嫌いなく、マナーを守って食べられたら「楽しく食べる」「マナーを守る」とし、食事に関する総仕上げの時期としている。

実践活動の目標：「生活リズムを整え、よく食べ、よく遊ぶ、元気な体づくり」

食欲は、生活時間帯との関わりが多いと考え、朝食、夕食時間、おやつ時間、内容と、起床、朝食時間、夕食時間、就寝時間との関わりについて調査した。そして、保護者が自ら子どもの生活リズムを設定できるよう、「生活リズムを整え、よく食べ、よく遊ぶ、元気な体づくりをしましょう」として、子どもの起床、就寝時間の目標を設定してもらい、年3回3日間調べ改善に努めている。

評価と課題：本研究の特色一つは、子どもの起床、就寝、食事時間など、生活リズム、生活時間帯と食欲、食事の摂り方などの関連に着目して、早寝早起きの生活リズムの重要性を取り上げたことで、生活リズム、食事リズムの規律化に向けた、今後の発展が期待される。

第3回研究報告集 平成21年6月

課題研究部門研究奨励賞
「心と体を育てる楽しい保育～食育グループの活動と
クラス実践を通して」
沖縄県 第2愛心保育園 玉城久美子

ねらい：食を営む力の基礎を培い、楽しく食べる子ども
に成長するために

研究目標：食事の時間が待ち遠しい、楽しいと思えるよ
うな子ども像を目指して取り組んでいる。

食育指導計画：「心とからだを育てる楽しい食育」のテ
ーマの基、「食を営む力の基礎を培い、楽しく食べる
子どもに成長するために」の配慮のもと、組織的、計
画的に実践活動に取り組んでいる。

食育グループ活動：毎月1回全体会議を持ち、実践活動
計画表に基づき、行事食との関連を含めて、年齢発達
段階に応じた実践活動をしている。菜園計画による野
菜づくり、園庭でのゴーヤの栽培、収穫、調理、クッ
キーづくりなどで郷土食に関心を持たせる。各クラス
の食育実践活動、食育アンケート、食育活動報告会を
実施している。

また、園内での食事サンプル展示、食事前の食材紹
介・説明、おいしい会便りの掲示。

お便り帳への食事状況の記載など保護者との交流を
図っている。

評価と課題：自己評価として、保護者参加型の食育、
食に対する意識改革、栽培に対する知識の昂揚、調理
員と子どもの関わりの持ち方、など問題意識をもった
取り組みを図るとして、前向きな姿勢が見られる。

第4回研究報告集 平成22年6月

課題研究部門研究奨励賞
食育を通じて育む思いやりの心
～地域ぐるみで進める食育活動～
沖縄県愛心保育園 大宣見正代

ねらい：食べることは生きること

研究目標：「食べる意欲を育て食事の大切さを知る」

具体的な実践活動：楽しく食べるなど4つの目標設定
「①楽しい食事、②正しい食生活 ③会話 ④果物・
野菜を育て収穫など」のもと、調理員と保育士連携で
食育に取り組む。

クラス別テーマの設定では、果物、野菜など育てる
ことにより地域との交流を深める。年齢別に食育のテ
ーマを設定して、具体的な実践活動をしている。

食育班を中心に紙芝居による食事の大切さ、ふれあ
い農園での野菜づくり、栽培活動を通じた土とのふれ
あいに努めている。今後の課題として、クッキング活
動の充実、食への興味・関心を高める、地域との交流
を深める、無関心な保護者への対応などの充実に努め
ることとしている。食べることの楽しさは、心のゆと
りと人を思いやる優しさを同時に育むことを念願して
いる。

評価と課題：本研究は、楽しい食事、正しい食生活、
会話、果物・野菜の育ちなど、しっかりした目標設定
の下、年齢発達段階に応じたテーマを決めて取り組ん
でいる。今後とも新しい視点と評価活動も取り入れて
発展させたい。

第2部 食を通じた保護者家庭・地域との連携のあり方等についての検討

東京家政学院大学 酒井治子

子どもの食を考える時、保育所だけではなく、子ども
の家庭と連携・協力して食育を進めていくことが不可欠
である。食に関する子育ての不安・心配をかかえる保護
者は決して少なくなく、同時に、保育所が「家庭での食」
に目を向けることは、不適切な養育の兆候を発見・予防
にもつながる可能性が大きい。しかしながら、子ども達
の家庭での食事を支援するとはいえ、家庭の食事になか
なか踏み込みにくいのも現実である。

「食育」が一つの柱になった保育所保育指針が施行さ
れ、二年が過ぎようとしている。本稿では、保育所現場
において食育の実践を進めれば進めるほど気にかかって
くる保護者家庭・地域との連携について、生活の中で最
も身近な「食」を通じた子育て支援の視点から、どのよ

うに進めていくことができるかを検討する。

1. 改定「保育所保育指針」における「食育」の捉え方 ～家庭・地域との連携～

改定「保育所保育指針」は今回初めて、幼稚園教育要
領と同じく、大臣が定める告示として、保育所における
保育の内容に関する最低基準としての規範性を有するも
のとなった。つまり、簡単にいえば、各保育所は指針全
体を踏まえて保育を実施しなければならないことになっ
た。特に、指針が遵守や努力義務として規定している事
項については、自治体監査の対象となってきている。そ
のために、指針は現場を縛りすぎないように配慮がされ、
各保育所の創意工夫や取組を促す観点から、その内容を
大綱化しており、全体が現行の指針の13章立てから7章
立てになるなど、大綱化がはかられた。

その中で、新指針に、「保護者に対する支援」に関する
内容が新たに位置づいたことの証として、保育の目標が、
子どもの保育に関する目標（子どもを健やかに育てるこ

と、すなわち、子育ての援助」と、保護者に対する支援（子育て支援）の二つの観点からまとめたことがあげられる。

第1章の総則では、保育所保育の全体像が示され、保育所の役割や社会的責任、保育の原理、保育の構成、保育士に求められる専門性などがしっかりと記述された。表1に示すとおり、第1章の2—（2）には、これまでの「家庭養育の補完」との表現を改め、「家庭との緊密な連携」のもとに行うことを明確にしたことも大きな特徴である。当然のことながら、子どもの養育に関する第一義的責任を負っているのは保護者であり、保育所は保護者が日中子どもの養育をすることができない場合にその子どもを保育する施設であるという点は変わらないが、今回の改正では、保護者と共に子どもを育てるという保育所の役割を強調した形で、「家庭養育の補完」という文言が削除されたのである。同時に、2—（3）にも子育て支援の観点から、家庭や地域の様々な社会資源との連携を通じた、入所する子どもの保護者だけでなく、入所していない地域の子育て家庭に対する支援も同等に

協調されている。

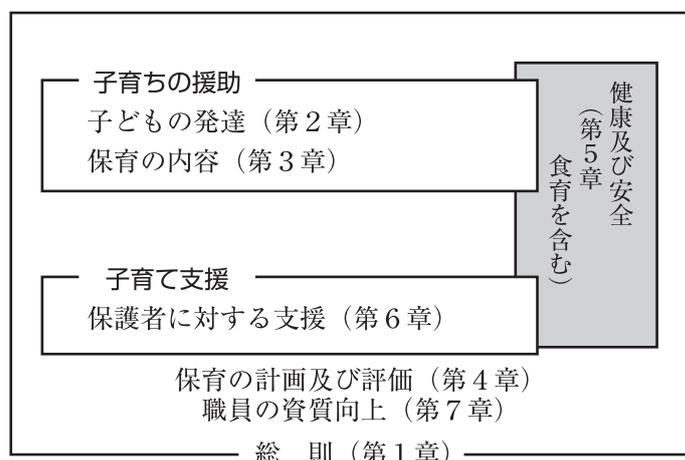
こうした流れにもなると、食育も、図1のように、子どもの発達への理解（第2章）、保育の内容（第3章）等の子育て支援の観点と、保護者に対する子育て支援（第6章）をまたいだ内容であり、そのための保育の計画及び評価（第4章）やそのための職員の資質向上（第7章）の中に、食育の実践のための仕組みをどのように作っていくことができるかが大きなポイントとなってくる。「家庭・地域との連携」についても、本来、家庭で子どもの食事を作って与えることが当然であり、保育所はそれを補完する栄養補給、親に対する栄養指導というだけの役割ではなく、保護者と共に、子どもを育てるパートナーとして、保育所が家庭や地域と連携して子どもの食育を支援する役割をより重視しなくてはならない。今まで保育所で蓄積してきた乳幼児期の子どもの「食」に関する知識、経験、技術を「子育て支援」の一環として提供し、保護者と子どもの育ちを共有し、健やかな食文化の担い手を育てていくことが求められているのである。

表1 保育所の役割

<p>(1) 保育所は、児童福祉法（昭和22年法律第164号）第39条の規定に基づき、保育に欠ける子どもの保育を行い、その健全な心身の発達を図ることを目的とする児童福祉施設であり、入所する子どもの最善の利益を考慮し、その福祉を積極的に増進することに最もふさわしい生活の場でなければならない。</p> <p>(2) 保育所は、その目的を達成するために、保育に関する専門性を有する職員が、家庭との緊密な連携の下に、子どもの状況や発達過程を踏まえ、保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行うことを特性としている。</p> <p>(3) 保育所は、入所する子どもを保育するとともに、家庭や地域の様々な社会資源との連携を図りながら、入所する子どもの保護者に対する支援及び地域の子育て家庭に対する支援等を行う役割を担うものである。</p> <p>(4) 保育所における保育士は、児童福祉法第18条の4の規定を踏まえ、保育所の役割及び機能が適切に発揮されるように、倫理観に裏付けられた専門的知識、技術及び判断をもって、子どもを保育するとともに、子どもの保護者に対する保育に関する指導を行うものである。</p>

（「新保育所保育指針」第1章—2 抜粋）

図1 改定保育所保育指針の構成



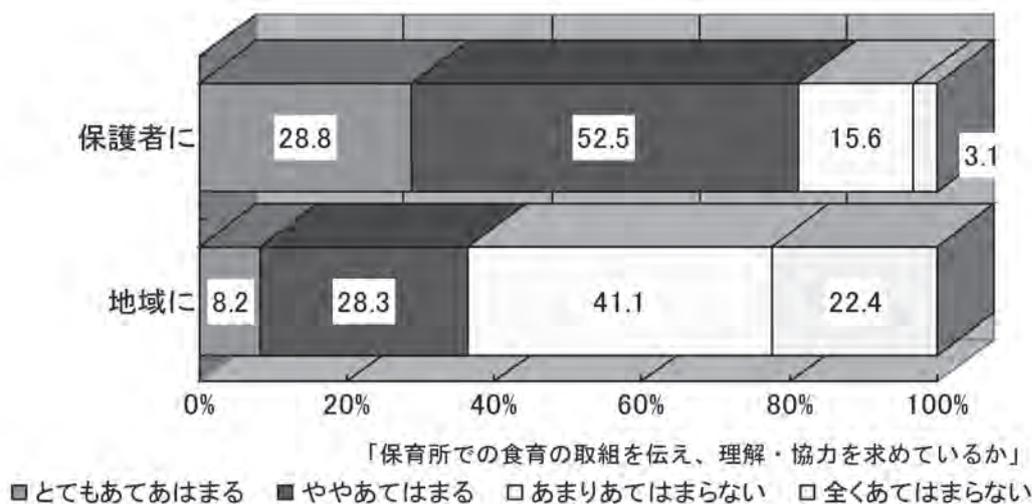
2. 保育所での食育実践における家庭・地域との連携の現状

全国の保育所において、食育の計画・実践・評価が行われる中、それらが家庭や地域にどのように伝えられ、連携が図られているかをみてみた。

平成18年11月に、厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課が調査を実施し、企画・集計及び分析を担当した「食育政策の推進を目的とした保育所における食育計画に関する研究報告書」によれば、食育の取組に関して、「保護者に、保育所での食育の取組を伝え、理解・協力を求める」ことに対して、「とてもあてはまる」と回答した園は28.8%、「ややあてはまる」と回答した園は52.5%と高い状況になっている。一方、「地域に対して、保育所での食育の取組を伝え、理解・協力を求める」ことに対して、「とてもあてはまる」と回答した園は8.2%、「ややあてはまる」と回答した園は28.3%と、十分とはいえない状況が明らかになっている。保護者に向けては、

園だよりを配布したり、掲示版に写真を張ったり、連絡帳に記入するなど、身近なツールを用いて報告したり、協力を求めたりすることが比較的容易である。しかし、地域に向けて実践の報告や理解・協力を求めるには、その取組のねらいの設定や実践の記録と評価をすることが不可欠であり、それらを文章化や図にしてまとめるプロセスも必要となってくる。つまり、家庭との連携以上に、計画・実践・評価、再計画という循環のマネジメントシステムが必要とされるのである。言い換えれば、食育の取組を広報やイベントなど、様々な機会を通して地域に向けて伝えていくことで、地域社会への説明責任を果たすと共に、園の保育の計画・評価のマネジメント能力が向上する可能性がある。保育所で食育の取組を家庭や地域に伝え、さらに、次の実践に向けて、家庭や地域を巻き込んでいくことで、保育所の保育全体の質が高まっていくことが期待できる。

図3 食育の取組に関する保護者及び地域との連携



3. 食を通した保護者に対する支援のあり方

では、食を通した保護者に対する支援のあり方についての基本を考えてみたい。

「新保育所保育指針」では、第1章の総則の保育の方法において、保育の目標を達成するために、次の点に留意することがあげられている。子どもに関しては、「一人一人の子どもの状況や家庭及び地域社会での生活の実態を把握するとともに、子どもが安心感と信頼感を持って活動できるよう、子どもの主体としての思いや願いを受け止めること（第1章 保育の原理（2）保育の方法一ア）」である。保護者に関しては、「一人一人の保護者の状況やその意向を理解、受容し、それぞれの親子関係や家庭生活等に配慮しながら、様々な機会をとらえ、適切に援助すること（第1章 保育の原理（2）保育の方

法一カ）」があげられている。今回初めて「保護者の意向の受容」が明記された。その大前提として、「子どもの思い」を受け止めることが重要であり、子どもの最善の利益を考慮した福祉の視点からの対応でなくてはならないことが明示されたともいえる。

さらに、第6章には、保育所における保護者への支援が保育士等の業務であり、その専門性や保育所の特性を生かした支援の重要性が示されている。保育所は、以下のような子育て支援の機能、特性を持っている。つまり、①日々、子どもが通い、継続的に子どもの発達援助を行うことができること、②送迎時を中心として、日々保護者と接触があること、③保育所保育の専門職である保育士をはじめとして、栄養士、調理員、看護師、保健師と、各種専門職が配置されていること、④災害時など

も含め、子どもの生命・生活を守り、保護者の就労と自己実現を支える社会的使命を有していること、⑤公的施設として、様々な社会資源との連携や協力が可能であることである。こうした保育所の特性や保育環境を生かして進めていくことが必要とされている。これらの保育所の特徴が、保育所における保護者に対する支援の基本原則を図4の7点に提示されている。

具体的な食を通じた支援の事例と照らし合わせてみる。たとえば、毎月、身長や体重を計測する場合においても単なる健康状態のアセスメントというだけではなく、その結果を基に、家庭と保育所での養育の評価反省の機会とするとともに、保護者と同じ目線で、子どもの成長を喜びあう、まさに共有する姿勢が重要であろう。また、離乳食などの指導においても、離乳食の作り方にとどまらず、子どもが集団で常に存在する長所を活かし、複数の子どもの食行動を保護者と一緒に観察し、発達過程の観察のポイントと、それに対応した食事提供の方法を、ある程度の順序性と共に多様性を踏まえて提案できるであろう。保護者への食事の指導というと、どうしても一つの望ましい食事パターンを提示しがちであるが、一人一人の保護者のライフスタイルや気持ちを傾聴・受容、共感し、いくつかの選択肢を提示する中で、保護者

一人ひとりが自己決定し、養育力を向上していくことができるような支援姿勢が重要である。

1) 入所する子どもの保護者に対する支援

今回の指針の改定の一つの特徴として言えることは、「保育所に入所している子どもの保護者に対する支援」と「地域における子育て支援」とを書き分けて、それぞれの留意事項について示している点である。あえて、「保育所入所児童の保護者支援」を明確に打ち出した点が画期的である。児童福祉法第21条の9で定められている子育て支援事業の中にも、第1項第2号の「保育所その他の施設において保護者の児童の養育を支援する事業」がかかげられており、保育所の特性を生かした取組が求められている。

図5に示すように、単なる一般論ではなく、日常の保育と密着し、子どもの発達援助を介した支援が重要である。(2)のとおり、現在の子どもの発達状況を確認しあい、それを基にした保育の意図を提示するならば、保護者も、家庭でどのように対応することができるか、子どものために適した環境を一緒に探求することができるであろう。

図4 保育所における保護者に対する支援の基本

- (1) 子どもの最善の利益を考慮し、子どもの福祉を重視すること。
- (2) 保護者とともに、子どもの成長の喜びを共有すること。
- (3) 保育に関する知識や技術などの保育士の専門性や、子どもの集団が常に存在する環境など、保育所の特性を生かすこと。
- (4) 一人ひとりの保護者の状況を踏まえ、子どもと保護者の安定した関係に配慮して、保護者の養育力の向上に資するよう、適切に支援すること。
- (5) 子育て等に関する相談や助言に当たっては、保護者の気持ちを受け止め、相互の信頼関係を基本に、保護者一人ひとりの自己決定を尊重すること。
- (6) 子どもの利益に反しない限りにおいて、保護者や子どものプライバシーの保護、知り得た事柄の秘密保持に留意すること。
- (7) 地域の子育て支援に関する資源を積極的に活用するとともに、子育て支援に関する地域の関係機関、団体等との連携及び協力を図ること。

〔新保育所保育指針〕第6章—2 抜粋)

図5 保育所に入所している子どもの保護者に対する支援

- (1) 保育所に入所している子どもの保護者に対する支援は、子どもの保育との密接な関連の中で、子どもの送迎時の対応、相談や助言、連絡や通信、会合や行事など様々な機会を活用して行うこと。
- (2) 保護者に対し、保育所における子どもの様子や日々の保育の意図などを説明し、保護者との相互理解を図るよう努めること。

〔新保育所保育指針〕第6章—2 抜粋)

具体的な内容のみてみる。毎日の保育の中で実践しやすい内容としては、連絡帳、送迎時の対話、園だよりや園内の掲示、などを通して、保育所での食育の内容や食事中の子どもの様子や食事量などを知らせることであり、保護者への支援の最も基盤となるものである。毎日の食事での子どもの食べる行動や言動に関する小さな報告を積み重ねることが、家庭での様子を伝えてもらいやすくなる。引いては、保護者の子育ての自信や意欲を高めることにつながるよう、伝え方を工夫することが望まれる。

多くの保育所は園内に調理室があり、食事を提供できる特徴を十分に活かした展開をしていくことができる。写真1のような保育参観・試食会、また、保護者の参加による調理実践も可能である。保育所では食事を作る人と与える人が分担をしている。しかし、家庭での食事は、保護者が両方の役割を担っていることを考えると、保育士による食を通した子どもの育ち（発達）の側面からの支援だけでなく、調理員や栄養士等の立場から、食事という「モノ」の環境構成をどのように整えたらいいのかという観点からの支援がとても重要である。毎日の食事実物を提示するとともに、発達の観点から調理形態や食事量、作り方等のポイント等を印刷物として配布するのも有効であろう。

食卓や食器といった食事環境についても、どのような保育の意図で、行っているのかは、保護者は説明されなければ把握することはできない。特に、長年、園で継承してきた環境、たとえば、こだわって選択した食卓や食器が特別なものではなくなくなっているため、保育者自身も子どものどのような育ちをねらった環境設定なのか、再確認が必要な場合もある。子どもの発達過程に応じて、わが園の食事を通してどのような学び、育ちを期待しているのか、そのために、どのような環境構成をしている

のか、保育者自らが認識を新たにしたいものである。新入園児の保護者に対して、また、新しい職員に説明する機会を通して、新たな意見も取り入れながら、園全体での保育の意図を確認していくことが必要である。

保育課程・保育方針や保育内容をたよりや掲示によって開示するということは、保育所が食育に関してどのように取り組んでいるのかを伝えることができ、それが家庭での食育の関心を高めていける可能性が大きい。食育も、計画だけでなく、実践・評価のプロセスを伝え、保護者の子どもの食を通した発達への理解を助けていきたいものである。

2) 地域の子育て家庭への支援

保育所に入所している子どもの保護者に対する支援に加えて重視されているのが、保育所を利用していない子育て家庭に対する子育て支援である。児童福祉法の第48条の3に「保育所は、当該保育所が主として利用される地域の住民に対してその行う保育に関し情報の提供を行い、並びにその行う保育に支障がない限りにおいて、乳児、幼児等の保育に関する相談に応じ、及び助言を行うよう努めなければならない。」とあるとおり、本来業務に支障のない範囲において、その社会的役割を十分自覚し、他の関係機関、サービスと連携しながら、保育所の機能や特性を生かして進めることが大切である。

実際に、地域子育て支援活動は、保育所の保育士等以外にも、様々な専門職、ボランティア、保護者自身などによって担われている。こうした中で、日々子どもを保育し、子どもや保育に関する知識、技術、経験を豊かに持っている保育所が、保護者や子どもとの交流、保護者同士の交流、地域の様々な人々との交流を通じて、その特性を生かした活動や事業を求められている。

具体的な地域の子育て支援活動として、図6に示すよ

写真1 父親の保育所のランチ体験



図6 地域における子育て支援

<p>(1) ア 地域の子育ての拠点としての機能</p> <ul style="list-style-type: none"> (ア) 子育て家庭への保育所機能の開放（施設及び設備の開放、体験保育等） (イ) 子育て等に関する相談や援助の実施 (ウ) 子育て家庭の交流の場の提供及び交流の促進 (エ) 地域の子育て支援に関する情報の提供 <p>イ 一時保育</p> <p>(2) 市町村の支援を得て、地域の関係機関、団体等との積極的な連携及び協力を図るとともに、子育て支援に関わる地域の人材の積極的な活用を図るよう努めること。</p> <p style="text-align: right;">（「新保育所保育指針」第6章—3 抜粋）</p>
--

うな内容が示されている。こうした視点は「平成20年度児童関連サービス調査研究等事業報告書 子育て支援のための地域における食育の取組の分析・評価に関する研究」（表1）において、具体的な食を通した活動とすり合わせて整理している。

- ① 子どもの保育と密接に関連した活動（保育参観・体験、調理室を活用した試食会等）
- ② 食に関する相談や援助の実施（食に関する講習の実施や情報の提供）
- ③ 食を通した子育て家庭の交流の場の提供及び交流の促進
- ④ 地域の子どもの食育活動に関する情報の提供

子どもの保育と密接に関連した活動

入所している児童の保護者と同様に、保育所に常時子どもが生活し、子ども同士が学びあい、それを支える保育者と保護者が存在すること、そのための様々な保育環境、たとえば、調理室が配置され、食事の提供がされている、そうした特徴を活かした活動である。表1にある

ように、実施率の高い内容となっている。写真2では、地域の子育て家庭に対して、保育所の食事を提供し、実際の食事を教材として提供している。

保育所は、単に、食に関する情報を発信するだけでなく、様々な発達過程にある子どもの食行動が観察できること、そして、就学前までの長期的に発達のプロセスを見通せ、乳幼児が描く多くの発達コースを直接実感できることが大きな資源であり、保育所以外の子育て支援の場では実現しにくい活動であろう。

(2) 食に関する相談や援助の実施

子どもの健康や咀嚼・嚥下の発達にあわせた食事の与え方、離乳食の与え方等、乳幼児期は子どもの心身の発達が著しいからこそ、保護者もそうした情報へのニーズも高い。一生の中で、最も食事に関心を向けることができるのが乳幼児期であり、言い換えれば、それだけ不安が多いということにもなる。インターネット等を含めて情報が溢れる時代だからこそ、専門性を持った対応をしていく必要がある。

表1にもあるとおり、保育所では子どもの食に関する

表1 子育て支援の観点からみた食育の取組の枠組み

分類	具体例	保育所 「実施している」
子どもの保育と密接に関連した支援	●保育所での食育の内容の情報を提供する 例) 行動見本（食べさせ方）や環境構成（食事）の提示、試食会	61.1%
子どもの食に関する相談・援助（講習等の実施や情報の提供）	●子どもの食に関する講座を実施している ●子どもの食に関する情報を提供している ●子どもの食に関する相談・援助を実施している	25.4% 68.4% 32.6%
食を通した親子の交流の場の提供及び交流の促進	●紙芝居などで、親子に食に関する話をする機会がある ●持参したお弁当・おやつを食べる場を提供している ●お茶やカフェなどのサービスの提供 ●親子で調理体験をする場を提供している ●親子で食べものを育てたり、収穫する場を提供している ●親どうしが、子どもの食について話しあう機会を提供している	33.2% 31.1% 24.4% 21.2% 17.6% 31.1%
地域における子どもの食育活動に関する情報の提供	●地域での、子どもの食育活動（食べる・作る・育てるなど）に関する情報を、掲示板・チラシ・インターネットなどを使って提供している	34.7%



写真2 地域の子育て家庭にむけた保育所の食事の提供

情報を多く提供している。保護者からも、育児全般の相談や講座において毎日の食に関する内容が多く寄せられる。調理員や栄養士等とも連携しながら、それぞれの専門性を活かし、「〇〇すべき」という姿勢ではなく、保護者一人一人のライフスタイルにあわせた、目の前の親子にとって望ましい方向を一緒に探っていくことが必要である。

(3) 食を通した子育て家庭の交流の場の提供及び交流の促進

食育というと、健康上望ましい食に関する情報の提供が強調されがちである。保護者同士の関わりが少なくなっていることを考慮すると、「食」の場を通して保護者同士の交流の場の提供や促進を図っていくこともとても重要である。「できたらいいけど、我が家には無理！」と判断されるような支援ではなく、「そのぐらいなら、我が家でもできそう！ いつもやっていることよね」といった自己効力感が高まる支援によって、食に対する意識が高まり、保護者の育児不安も軽減するなどの成果につながっていく可能性が高い。

保護者の交流の場としては、保護者の参加による料理教室、子どもも交えた親子調理体験、懇談会があげられる。懇談会もちょっとしたお茶やお菓子の提供をすることで、保護者同士がリラックスした形で進めることができ、食事を共有するメリットを活かした展開も有効であろう。

(4) 地域の子どもの食育活動に関する情報の提供

食育も子育て支援も、保育所単独で行うもののほか、地域の様々な関係機関でも、また、それらと連携しても実施していくことが望まれる。保護者にとっては、地域での食育の活動も、広報等の一般的な情報より、保育所から得られた情報の方が身近なものになり、「参考に見ようか」「参加してみようか」と積極的な態度を持つようである。こうした情報の提供のためには、保育所以外でもどのような機関や団体が地域で活動しているのか、いつもアンテナをはり、活動内容や連絡先等の情報収集をしていくことが大切であろう。

4. 食を学びあい、わかちあい、支えあい、育てあいの観点の保護者、地域の子育て力・食を営む力を高める

子どもの食を考えれば考えるほど、保護者への食育、食生活指導という視点からどうしても上から目線で「〇〇すべき」という指導がされがちである。保育者と保護者が、また、保護者どうしが、食を通して学び合い、分かち合い、支え合い、育てあふ観点からの支援を重視していくことが大切である。と同時に、保護者同士の学びのようなピア・エデュケーションだけでは方向性が見いだせないとき、保育所に様々な専門職がいる特徴を最大限役立たせていきたいものである。保護者が保育所の食育活動の受け手ではなく、食育活動（食べる・作る・育てるなど）の企画・運営の担い手になるような活動を進めていきたい。

また、地域の子育て力、食を営む力の向上のために、保育所単独だけでなく、子どもの家庭・地域住民との連携・協力に加えて、地域の関係機関である保健センター・保健所・医療機関、小学校などの教育機関、地域の商店や食事に関する産業、さらに地域の栄養・食生活に関する人材や職種の連携・協力を得ていくことで、より豊かなものになっていく。

子どもは生まれたときから、生きるための食べ方を親から学んでいく中で、育っていく。一方、大人は子どもの食べる姿を向き合い、「食」の本質、多くのいのちによって自分が生かされていることや、人々が継承してきた文化を思い起こし、育っていく。いわゆる「親育ち」をしていくことになる。さらには、こうした親子の育ちによって、一人一人の食に対する価値観が歩み寄り、保育所の様々な保育経験の保育者によって、保育所自体も「組織育ち」を実現していきたいものである。「食」の場は、子どもの好奇心や探究心がふきだす場、言葉を豊かにしていく場であり、こうした子どもの感性に保護者や保育者が目を向けられる保育所でありたい。

参考文献

- 1) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課（2004）：楽しく食べる子どもに～保育所における食育に関する指針～、平成16年3月29日、平成15年度児童環境づくり等総合調査研究事業「保育所における食育のあり方に関する研究報告書（主任研究者 酒井治子）」こども未来財団
- 2) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課（2007）：保育所における食育の計画づくりガイド、平成19年11月29日、平成18年度児童関連サービス調査研究等事業「食育政策の推進を目的とした保育所における食育計画に関する研究報告書（主任研究者 酒井治子）」こども未来財団
- 3) 厚生労働省（2008） 保育所保育指針
- 4) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課（2008）：保育所保育指針解説書
- 5) こども未来財団（2009）：平成20年度 児童関連サービス調査研究等事業報告書「子育て支援のための地域における食育の取組の分析・評価に関する研究報告書（主任研究者 酒井治子）」

第3部 保育所の「年齢別食育指導計画」事例の検討と今後の課題について

こどもの城小児保健部 太田百合子

「食育基本法」では、2006（平成18）年3月に「食育推進基本計画」が示された。保育所については、2004（平成16）年3月に「楽しく食べる子どもに～保育所における食育に関する指針～」が作成・公表されている。ここには、所長、保育士、栄養士等の協力のもと、保育過程に連動した組織的・発展的な「食育の計画」の策定等が推進されるとともに、その実践の過程を評価し改善に努めることも求められている。2004（平成16）年の調査では、「食育の計画」は、約6割弱の保育所でしか策定されていない状況であった。2004（平成16）年12月に少子化社会対策会議で決定された「子ども・子育て応援プラン」には、2009（平成21）年度までに「給食その他保育活動を通して食育を推進する保育所の割合100%」を目指して、「食育の計画」をすべての保育所において策定することを目標とし、国としてもその支援策を講じてきた。「食育推進基本計画」において定められた目標値と2010（平成22）年3月現在の現状値は、平成22年度版食育白書をご覧ください。

それらを目指すために「保育所保育指針」に示された保育所における全体的な計画である「保育計画」と、保育計画に基づいて保育を展開するために具体的な計画として立案される「指導計画」の中にしっかり位置づくかたちで作成される必要がある。

本目的は、それらの施策を受けて保育所では年齢ごとにどのような食育指導計画がなされているのかを知り、今後の食育指導計画のあり方について検討した。

1. 実施状況と問題点

(1) 「食育計画」の状況

「給食その他保育活動を通して食育を推進する保育所の割合100%」を目指して行われてきた取り組みに対して、2006（平成18）年11月に全国調査を厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課が行った。2004（平成16）年度の実態調査結果では食育の計画づくりを行っている保育

所は58.7%だったが、2006（平成18）年には80.0%と増加していた。

食育の計画は、横浜市の報告書によると2004（平成16）年度56%⇒2007（平成19）年度95%と年々増加していた（図1）。食育の計画は、全国的にみてもそれなりに行われていると思われる。

(2) 栄養士の配置

保育所における栄養士（管理栄養士）の配置は、全体で常勤約38%である。公立は、16.1%、公設民営55.6%、私立61.0%と配置にはばらつきがあった。栄養士（管理栄養士）の配置の有無と食育の計画づくり実施には、体制づくり・計画・評価・家庭や地域との連携の全てにおいて栄養士（管理栄養士）が配置されているほうは実施度が高いという結果であった。

(3) 食育の実施内容と方法

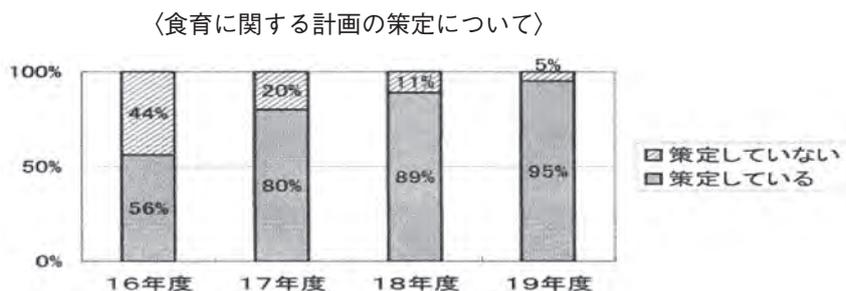
大阪府の2007（平成19）年度「幼稚園・保育所における食育実施状況結果」を参考にすると実施内容は（無回答の施設を除く）、幼稚園では「野菜の働き」68.7%、「食事マナー」67.4%、「偏食」60.7%の順に多く、保育所では、「野菜の働き」72.3%、「食事マナー」70.7%、「3色栄養バランス」61.1%の順に多かった。「地域の伝統的な食事」については幼稚園12.9%、保育所25.2%といずれも低かった。

実施方法は、幼稚園では、「お話」78.9%、「飼育・栽培体験」69.4%、「一緒に食事」65.8%の順に多く、保育所では、「飼育・栽培体験」85.8%、「調理体験」85.3%、「お話」77.8%の順に多かった。年度ごとの推移を見てみると全体的に実施割合が延びており、食育実施率の伸びに伴い内容・方法ともに充実しつつある。

(4) 保育所における年齢別食育の実施状況の問題点

2003（平成15）年度児童環境づくり等総合調査研究事業「保育所における食育のあり方に関する研究報告書」によると、ほぼ年齢ごとの食育のねらいに沿って実行されていたが、検討される問題点もいくつか見受けられた。以下にその問題点について強化が望まれる部分を整理した。

図1 第4回保育所における食育に関する調査書の調査結果より（横浜市）



1) 「食」に関して意識的に取り組む保育所は「食」に関する計画の立案、見直し、評価は全職員が連携する中ですすめられることが多かった。しかし、調理担当職員のみが立案・評価するといった傾向も見られた。

2) 0歳児クラスでは、個人差に応じて授乳時間や睡眠時間に柔軟に対応できていないことや冷凍母乳の持参を認めていないという課題も明らかになった。

3) 1歳児クラスは、保育士は食べさせることに終始しがちで、子どもと一緒に食べていなかった。

4) 2歳児クラスは、嗜好や食べる速さの個人差への対応、食事の準備・片づけの参加、栽培・収穫体験の機会、地域の伝統的な食を大切にすることが不足していた。

5) 3歳児クラスは、子どもと同じ食事を食べることについては調理室の設備との関連もあるが、約2割が実現できていない。身近な小動物との飼育や栽培活動は、もっと関わりをもたせることができると思われる。

6) 4歳児クラスは、食事量を自分で調整することができていたが、子どもによる配ぜんについてはあまり実施されていなかった。

7) 5歳児クラスは、食事量の調整、配ぜん、準備への関わりが多い一方で、調理室で全て盛り付ける保育所は約3割みられた。子どもの調理への関わりも約3割実施している一方で、4割は実施していなかったというように二極化していた。

8) 給食を通じた実践では、地域の特産物や伝統的な料理はあまり取り入れていなかった。また、献立に子どもの要望や栽培・収穫した食材を取り入れること、子どもの目の前ででき上がりが見えるような工夫の実施は低かった。食物アレルギー児への対応、延長・夜間保育など多様なニーズを持った子どもへの配慮については格差が大きかった。

9) 家庭の連携については、給食の実物展示は約6割だった。給食・おやつ試食会は私立・公設民営での実践が高かった。悩みごとや相談については個別相談よりも送迎時に話すことで解消していた。

10) 地域との連携については、食の相談は私立・公設民営での実践が高かった。地域の高齢者や外国人、幼稚園や学校との連携もほとんどみられなかった。

地域の保健所、保健センター、嘱託医師との連携も充実しているとはいえなかった。地域の生産者との連携はかなり低く、ただ購入するだけの関係で保育所からの積極的な連携はなかった。

(5) 事例から見る食育計画と評価

(専門の連携 (一事例より))

月初めに栄養士（管理栄養士）、調理師、調理補助の全員で会議を持っていた。話をすることで各スタッフがどのような動きをしたらいいのか明確になり、統合的に発揮できるようになり、日頃の仕事にスムーズに取り組むことができるようになっていった。

連携がされなかった時期は、担任保育士から子どもとといった一方向で働きかけていた。つまり担任保育士が保育の中で取り組むだけだった食育が、専門性を必要とするところに栄養士（管理栄養士）、看護師がかかわるようにしたことで、全職員が子どもと共に「生きる力を育み、元気な子ども」を目指す共通のテーマで活動を広げ実践していくことができた。

しかし、地域に向けてはこれからで、今後は園庭開放を利用して食に関する知識を広げることや地域の専門的知識を持つ人から野菜栽培についてなど、職員が学ぶ機会を増やすような取り組みを増やすことで連携が深まると感じた。

2. よりよい食育計画のために一今後の課題

食育計画の基本をまとめると内容については、「ねらい」及び「内容」から構成される。子どもたちの生活全体を通して保育活動の中に自然と反映されていくものである。保育士、栄養士（管理栄養士）、調理員などの役割・連携が共通理解なく不明確では、食育そのものを効果的に達成することができないだろう。

子どもの発達に合わせて子ども自身が身につけることが望まれる心情、意欲、態度等を考え、支援者の自己満足に終わらせないことが重要である。

(1) 食育会議での発言と連携

会議は、各自が自由に発言できる場と雰囲気作りが大切である。ほとんどの場合は、司会者が進行することが多いが、ファシリテーターがコーディネートし、チームワークをより高めていくことが最近では受け入れられている。ファシリテーターは、「促進させる役割の人」というような意味の言葉であるが、参加者全員が意見を出し合いそれをうまく調整することやコミュニケーションを促進させる役割である。自分の行動や心理状態に気づきそれを言葉で表現しながら振り返ることで自己の人間性を高め、他の人がどんな心理状態なのかを知ることを通して他人の意見も認め、より深く関係を築くことができチームの成長にもつながるという技法である。時には、職種の特徴を理解し合うことや全ての職員が発言しあうことである。

また、研修システムを構築することも大切である。食育の評価や改善には、食育実践を持ち寄りお互いの活動を客観的に評価し合う実践研究も効果的である。いろいろなやり方を知ることによって新たに取り入れること、改善することなどが整理され、それが食育会議を高めることができる。保育所内、行政、各種団体での食育実践発表は、食育計画を高めるうえで欠かせないだろう。

(2) 食中毒や事故への配慮

乳幼児は細菌に対する抵抗力が弱く、短時間で重症になるおそれがあるため調理室での衛生管理は厳重に行う

必要がある。食中毒や事故を心配するあまり子どもの活動や経験の機会を狭めるのではなく、安全性の高い食事を提供するために厚生労働省から通知されている「大量調理施設衛生管理マニュアル」に基づき、食材・調理食品の衛生管理、保管時や調理後の温度管理、施設設備の衛生面への留意と保守点検、検食、保存食を行い、衛生管理体制を確立することが大事である。食物アレルギーのアナフィラキシーや誤嚥事故等は特に万全の態勢づくりが望まれる。保育園に多い誤食事故や発達に合わない食事形態での誤嚥事故に関しては、情報を共有しながら保育所、家庭で定期的な事故予防に努める必要がある。同時に子どもの食事に関わる支援者は自らが食中毒の汚染源にならないように健康管理に十分気をつける必要がある。

（3）給食の運営と食育

給食の運営にあたり、厚生労働省からの通知には、子どもの発育・発達状況、栄養状態、生活状況などについて把握・評価し、提供する食事の量と質についての計画（食事計画）を立てることが求められている。個人の状況に応じた食事計画は、身体活動レベル、定期的な身長・体重の計測・観察・評価などから栄養管理を行うことである。しかし、現状では、食事を提供するところまでを給食管理と捉えている傾向がみられている。

本来は、「計画」「実行」「評価」「改善」を繰り返し行う。その評価は、1回だけの食事を取り上げて「良い」「悪い」と評価するのではなく、家庭での食事、運動、睡眠等も含めた1日の生活全体の流れのなかで望ましい食事であったかということの評価する。家庭との連携が欠かせず情報を共有することも大切である。そのためには現実の生活を報告しやすい関係を築き、保護者と本音で語り合える人間関係を作ることである。

特に肥満、やせ、偏食、体調不良、食物アレルギー、障がいのある子ども等への対応は、栄養士（管理栄養士）と保育士が直接子どもに関わるか、こまめな情報交換が必要である。また、定期的に食育会議で報告し計画を立てることも大切だろう。

献立作成には、「子どもの要望を取り入れる」「献立に子どもたちが収穫・栽培した食材を取り入れる」項目について実践度は低い。給食を身近に感じられるには、子どもの要望を聞く、絵本に出てくる料理、地域の特産物や伝統料理、食に関連する各種の行事について献立に反映される取り組みも必要であろう。

（4）年齢に合わせた食育（3歳未満児への配慮）

乳幼児の食生活は、直接発育・発達に影響するだけでなく、生涯にわたる食習慣、食嗜好の基礎を形成するために重要な意義を持つ。3歳未満児については、発達の個人差が大きいことから個別的な配慮や計画を必要とする。保育所の中での協力体制や保護者との連携を第

一に配慮されることが望ましい。

栄養管理には、盛り付け量の共通の尺度を持つことが望ましい。その尺度とは栄養士（管理栄養士）の想定する一人分の分量であり、これを基準として盛り付け量を何割増、何割減と表現することで、共通尺度を持つことができるし、食事摂取量の把握が可能となる。これにより、栄養士（管理栄養士）が乳幼児にふさわしい食生活を展開し、適切な援助がおこなわれるような食育計画を作成することができるだろう。今後は、栄養士（管理栄養士）が子どもの食事介助に関わる機会を増やし、保育士らと連携を強めることが課題である。

また、乳幼児を持つ母親は、授乳や食事についての不安な時期の一つに生後4～6か月の離乳食開始時期にあることが2005（平成17）年度乳幼児栄養調査報告により明らかにされている。家庭への食支援が重要で、より具体的なアドバイスができるように栄養士（管理栄養士）が中心となって保育士との学習会をしていく必要もあるだろう。

（5）地域との連携

保育所で行う食育には、開かれた保育所づくりが望まれる。他の保育所などの保育関連施設、学校等の教育機関、保健所や保健センターなどの医療保健関係機関、食料生産・流通関係機関などと密接な連携をとりながら食育の目標を共有し地域における食育のニーズを把握・展開する。保護者に対して、地域の食育活動に積極的に参加することをすすめ、地域と連携した食育活動の推進が望まれる。

保育所における相談や対応には限界があることも考慮して、医療機関、保健所、保健センター、地域の子育て支援センター等の機関と連携を持ち必要に応じて紹介・斡旋を行うが、保護者により受け入れにくい場合等は親身になって共に考える姿勢も大切である。日頃より言葉の聴き方や話し方には配慮できるようにしたい。

3. まとめ

2004（平成16）年3月に「楽しく食べる子どもに～保育所における食育に関する指針～」が作成・公表されてから5年が経過した。保育所の食育の計画については、ほぼ80%以上が行われるようになり、食育を通して保育の質が高まっていると言える。しかし、「年齢別食育指導計画」からは、年齢ごとに検討される問題点があるのでその事柄を示した。今後この問題点を解消できるように年齢ごとのきめ細やかな計画・実行が必要である。そのためにも食事指導計画は100%を目指して全保育所の全職員の連携のもと、おいしく楽しい食事として示されることが望まれる。

参考文献

1) 保育所における食育研究会：「乳幼児の食育実践へのアプロー

- チ」（財）児童育成協会児童給食事業部、東京、2004。
- 2）保育所における食育計画研究会：「保育所における食育の計画づくりガイド」（財）児童育成協会児童給食事業部、東京、2008。
- 3）堤ちはる：「児童福祉施設の食事計画等の栄養管理の実態に關

- する調査研究報告書」（財）こども未来財団、2009。
- 4）厚生労働省雇用均等・児童家庭局母子保健課：「児童福祉施設における食事の提供ガイド」2010。
- 5）日本食育学会：日本食育学会誌第4巻4号、2010.10

第4部 「保育所の食育実践例：保育所の菜園計画と親子クッキングの進め方」

淑徳短期大学 矢島麻由美

1. はじめに

2005（平成17）年の食育基本法の施行、さらに2009（平成21）年4月から施行された新しい保育所保育指針においては、その内容や活動状況に大きな関心が寄せられている。2006（平成18）年度に実施された「保育所における食育による調査」（横浜市こども青少年局保育運営課、保育所における食育推進）では、食育計画の作成に取り組んでいる園は横浜市では80.8%にのぼっていた。ただし、自分の園で何ができて、何が欠けているかの把握が定かでないままに、画一的に走り出している施設が多いという指摘もされていた。そして2009（平成21）年度の調査では、横浜市の園のほぼ100%が食育計画の作成に取り組んでいる結果となっている。（この結果は都道府県、市町村によって異なっている。）

そのような中で2009（平成21）年度までの調査をもとに、それまでの「菜園計画」と「親子クッキング」の進め方の実践例について紹介する。

2. 実施状況—2009（平成21）年度までの調査結果から

1）日本保育協会の食育研究の概況から

日本保育協会では、保育所の食育研究、実践活動の推進を図るため、2005（平成17）年度以降、2009（平成21）年度までに食育研究を行い、提出された保育所の食育研究について検討評価を行っている。各園のテーマ、研究目的及び研究内容を1園10個のキーワードに整理し、その全体像を明らかにした。ここでは34保育園について行った。（99頁表1参照）

その結果を出現頻度でみると栽培保育が25個で1番出現頻度が多かった。また、保護者・地域団体との交流が15個で4位、手作りおやつ10個で7位、クッキング保育、食事マナーが共に9個で8位であった。

このように、保育園の食育研究で最も多く取り上げられているのは、栽培給食であり、次に食育アンケート、食育セミナーなどの保護者と地域団体との交流が主なものであった。実施にあたっては、職員の協力体制のもと、クッキング保育、朝食の大切さ、食を通じて命の大切さを知る、感謝の心を養うなどの内容がみられた。

2）保育所における食育に関する調査書から

（横浜市こども青少年局保育運営課、保育所における食育推進第6回調査）

市立保育所100カ所（回収率100%）と民間保育所331カ所（回収率77%）についての調査の結果がある。

これによると、食育の状況について栽培体験を行っている施設は市立保育所ではほぼ100%であり民間保育園でも96%となっていた。また調理体験（クッキング）については市立保育所では3～5歳児で98%、1～2歳児で12%が行っていた。民間保育所では3～5歳児で94%、1～2歳児では37%が行っていた。

3）保育所（園）における体験活動の推進例（千葉市の食育施策の展開から）

（1）農業体験や食品の調理などの体験活動

食に関する考え方が形成される子どもの時期に、農業や調理などの体験を通じて、食への関心と理解を深め、食への楽しさや、自然の恵み、食材や調理する人への感謝の気持ちを育てることが大切となる。

対象と所管

対象：入所（園） 所管：児童福祉局・保育課

①栽培・収穫体験

乳幼児が栽培・収穫活動を体験し、野菜を見たりそでたりする喜びを実感することで「食」への興味を育てる。

②クッキング保育（調理体験）

食材に目を向け、自分でかかわった料理を食べる楽しさやうれしさを体験し、調理することに関心を持つようにする。

③保護者への普及啓発・地域との連携

子どもたちが日常の食生活を見直し、食に関する興味や関心を高め、修得した知識を日常生活に生かす能力を育成する必要がある。そのためには、保護者の理解を深め、地域や家庭で食育を実践することが大切である。

④給食の展示

給食について親子で会話し、食に関心を持ってもらうことや、子どもが食べる食事量の目安になるよう、保育所（園）で給食を展示し、作り方等を紹介する。

3. 現状に求められていることと問題点

1）体験的食育のすすめ

（1）生産体験の必要性

都市化が進み農業に接する機会が減ったことや食の外部化が進んだ結果、大人も子どもも作物や農業に対する関心や認識が低下し、食と農の距離が隔たってきてい

るという現象がおきている。

生産を体験することは、耕す、蒔く・植える、手入れする、収穫するなどの一連の作業を通して、手間暇をかけて「いのち」を見守ることである。それは自分がつくったものという意識を増大させ、食べ物への愛着から大切にすることや感謝の気持ちを育てることにつながる。

①生産体験のポイント

物を作る、育てるという行為は子どもを一番成長させる行為である。できれば作物を作る一連の作業を体験させ、作物が日々育っていくのを見る喜び、収穫時の自分が作った作物という喜び、そしてそれを給食に活かされたという喜び、味わう楽しさなどを体験できるようにする。その為にも、園庭や畑の工夫や確保が必要となる。その為にも地域の人々との連携や家族の協力が必須となる。いのちの大切さや食と健康の大切さ、地域の環境を見直すと言う視点からも生産体験は重要である。

(2) 調理体験の大切さ

①調理体験学習のポイント

加工食品が増えていることから、食品の原材料を見たり手にしたりする機会が少なく、食べているものの素材食品がわからない子どもがふえている。また日本の子どもは国際比較でも、自分で食事をつくったり、ゴミをだしたり、買い物に行ったりする手伝いの割合が低いという結果が出ている。これらは外食化の進展と合わせて家庭内の共同作業の場が減少してきていることの現れである。

これらを補う意味でも、小児からの調理体験を通じて食品素材に触れたり名前を覚えたり、味見したりして料理づくりへの関心を育てることは極めて重要なことである。なぜなら、料理することや食べることの楽しさを知ることが、健全な食習慣の育成と健康、食べ物を大切にすることを育てるだけでなく、生きる喜びを知る上でも重要なことだからである。

日頃から調理の手伝い、はしや食器の並べ、料理を運ぶ、下げる、食卓を拭くなどの手伝いをして子ども意識を育てることが大切である。

②家族でクッキング

親子でいっしょに調理することで、心の触れ合いが高まり、親子の絆を強めることができる。母親だけではなく、時には父親も、そして時には孫と祖父母の組み合わせも新鮮であり、それぞれの絆を強めることができる。三世代がそれぞれに行えるような内容を考え、分担することは、社会性を育てるということから健全な家族関係を保つということからも大切なことである。

③行事食の活用

食文化は、その国固有の、またはその地域固有のものであり、気候、風土、風習、自然環境、社会環境、文化環境が長い歴史をかけて育み作りあげてきたものである。ときには郷土料理として伝わってきたものもある。時代と共に簡略化したりなくなったりするものもあるが、固

有の文化や行事を大切にすることは、祖先や地域の文化や心を大切にすることであり、ひいては日本の文化や日本人の心を大切にすることや、誇りを持つことに通じる重要なことである。

4. 今後の課題と展開

1) 特定のテーマに絞った活動であるため、3歳児未満が見落とされやすい

生産体験も調理体験も現状では、何とか自分で動ける年齢からが中心になっているが、本来全ての年齢に合わせた内容があるべきである。それも無理がなく生理的、反射的な要素も考えていくのであれば、育ちを通して進めていける内容であるべきである。

2) イベント的な活動が多く、長期的な活動が少ない

単発的、イベント的な活動では効果や発展性が望めない。

実践活動の課題を把握し、「どのような力を身につけさせたい」のか、「どんな子どもに育てたい」のかなど、生産体験も調理体験も他の活動と共に、ねらいや内容の基本方針をたて、年間計画にそって進めていくと、子どもの育ちの様々なことに気づくことが多くなる。気づきの中から、子どもの行動への習慣化を繰り返しサポートしていく。

3) 食育を食べる場面の活動のみと思いつくと活動の幅が狭くなる

子どもが、いつ、どこで、何を、どの位、どうすればいいのかを教えるには、良識を持った大人が絶えずサポートしていく必要がある。また食べるだけでなく、生活全体を視野にいった活動内容が必要になってくる。

5. まとめ

- ・これからの保育園で進める「食育」では、とくに生産体験と調理体験が非常に重要なものとなってくる。
- ・また、地域や家族へのサポート、あるいは地域や家族からのサポート的なあり方が、双方向で必要となってくる。
- ・そのためには、地域や保護者への食や農に対する関心を高め、また期待に応えられるように、常日頃からコミュニケーションをとる努力をして、地域・家庭・園との連携をはかることが重要となる。
- ・部分的・単発的な活動から、保育全体を見通した園全体の長期的で計画的な取組に、活動内容を深める必要がある。その為にも長期の見通しと、地域や家庭、職員との間の連携は欠かせない。

6. 保育所の食育実践活動 事例

[2008（平成20）年度京都健康長寿推進丹後地域府民会議・京都府丹後保健所]

1) 保育所の菜園計画の進め方

(1) 京都府の保育園の例

A. 京都府：網野保育所の実践例

【食育計画】 2009（平成20）年度

菜園計画は4月～9月まで毎月異なる物を植えている。そしてその収穫をクッキングに利用するように計画をたてている。親子クッキングを通して子どもたちへの食育と同時に、保護者への啓発活動も行っている。クッキングの計画は一年を通じてなされている。また保護者へは「いただきます」という食育啓発の為の配布物がほぼ毎月配られている。

【テーマ】：食べることを喜ぶ子ども達

【目的】：

- ①保育所の中で子ども達と一緒に菜園作りやクッキングを楽しんで体験する。
- ②子ども達の姿を通して保護者の食事への関心を引き出す。（啓発）

【対象者・参加人数・実施時期】：園児98名 保護者80名
20年度1年間

【活動内容】：

- ①毎月の初めに「いただきます」の食育啓蒙たよりを配布する。
- ②食育年間計画を立て季節の野菜を育てたりクッキング活動につなげたりして体験→感動→意欲を育てる。
- ③じゃが芋、玉ねぎの収穫後3、4、5歳児を中心に分担してカレー作りを経験し、親子で一緒に食べる。
- ④ピーマン・ミニトマトは給食の食材に使う。
- ⑤さつま芋・ポップコーンは子ども達の目の前で調理し、においを感じて、焼けていく様子、はじける様子を体験する。
- ⑥大根はおでんクッキングの予定。

【子どもや保護者の反響・活動を通して子どもが変わった点】：

- ①「保育園のカレーは、どうしてこんなにおいしいの？」ととても好評であった。
- ②菜園づくりも収穫の喜びを知ると自主的に水やり等をして世話をするようになる。
- ③自分たちが作った野菜が食事に出ると嫌いなものでも食べるようになる。

【工夫したこと・良かったこと・今後の課題】：

- ①ポップコーンは種まきをして苗を育てることから始めたので感動と収穫の喜びは大きかった。
- ②さつま芋やポップコーンは子ども達の目の前で料理することで臭いも味わえて良かった。

【活用した媒体】：

- ・食べ物ニュース（小学館）参照
- ・食べ物ニュース ポスター活用
- ・絵本「とっちくんのカレーようび」他
- ・ビデオ「ごはんおいしいね」「げんきのもとごはん」

B. 京都府：長岡保育所の実践例

【テーマ】：お米大好き！

【目的】：田植えや稲刈りを親子で経験することにより、親子、地域の人との触れ合いや、食べ物への関心や感謝の気持ちを育む。

【対象者・参加人数・実施時期】：

田植え・5/17 子ども42名とその保護者・兄・姉

稲刈り・10/4 同上

収穫祭・11/22 子ども42名とその保護者・兄・姉・祖父母

【活動内容】

- ①毎年保護者会との共催行事には「思い出に残るもの…」と、取り組んでいる。今年はE氏の全面協力により保育所のすぐ近くに田んぼを借りて、田植え、稲刈り以外、全て世話をさせていただき、大変貴重な経験をすることができた。
- ②田植えでは経験した人が少なかったこと、泥の感触を親子共に嫌がり表情も固い人がいたが、稲刈りでは自分の鎌を持参し子どもにも仕事を分担させたり、稲を刈り取らせる経験をさせたりしながらみんなの顔が生き生きとしていた。苗から稲穂に成長するのをみんながそれぞれに見守っていたのだろう。コンバインに入らなかった稲穂やモミを「拾おう…」と声を発し親子で拾う姿が見られたときには、本当に感動した。
- ③一年の取組として保育所の行事に関連づけているため、保護者の役員さん扮するお米レンジャーが登場したり、カカシを作ったり、運動会の競技で、田んぼからカカシを抜いてくるなど、いろいろな場面に展開させた。又運動会のお土産は茶碗とお米にした。
- ④収穫祭では、祖父母参観と一緒にの日にしたため多くの人で賑わった。

【子どもや保護者の反響・活動を通して子どもが変わった点】

何よりもよかったことは、親が体験したことにより、子どもへ「食べ物を大切にしよう…」という事が教えられるのではと感じたことである。保育所の子どもに対しては、「まだ早いのでは…？」とも思っていたが、実践してみて大変良いことだと肌で感じた。

【工夫したこと・良かったこと・今後の課題】

保育の中でさまざまな展開をした事。「お米づくり」の体験を通して感じたことを、ずっと大切にして食べ物への感謝を持たせたい。

7. 日本保育協会から研究奨励賞を受けた課題と内容の例

1) 保育所の親子クッキングの進め方

(1) 佐世保市の保育園の例

卒園の前に、食を通して何か楽しい思い出を残してほしいとの思いから、平成8年より親子クッキングを行っている。

クッキングの内容は、「お母さん（お父さん）の料理で子どもの好きな料理」「お母さん（お父さん）と一緒に

に作りたい料理」「我が家の自慢料理」などから、親子で一品を決めてもらい、10人分ほどを作り、皆で楽しく会食をしてもらっている。毎年、40～50名の参加があり、毎回心温まる感動的な場面がある。親子で作った料理とその思い出を宝物とし、親子の絆が益々深まって行くことを願い、これからも続けてゆくつもりである。（農林水産省提唱：地域に根ざした食育コンクール審査委員会奨励賞受賞）

（2）京都府の保育園の例

A. 京都府：岩滝子育て支援センター、岩滝保育所の実践例

【テーマ】：旬の野菜を美味しく食べる（手作りおやつ講習会）

【目的】：①旬の野菜をおいしく味わうおやつレシピの提供と試食、②調理に参加したり講師と会話したりすることで家庭の中で作るきっかけに繋げる。

【対象者・参加人数・実施時期】：1、2歳児の親子

10月9日 9組の親子 20名の参加

11月4日 7組の親子 15名の参加

【活動内容】講師のH先生からアドバイスや応用編も教えていただきとてもいい雰囲気であった。野菜100%なのに子どもが喜んで食べていることにお母さん方は大変驚かされていたことが印象的だった。ちょっとした工夫でさつまいもは色の変化も楽しむことができ、また年齢に合わせた大きさ（ニギニギ キュッキュッ）にしたりして大好評だった。

【子どもや保護者の反響・活動を通して子どもが変わった点】お母さん方の様子を見て職員が気づいたのは、支援センターを利用した時、手軽に手作りおやつ、食に関する本に触れてもらうこともよいのでは…との発想から本の購入を決めた。

B. 京都府：みねやま福祉会の実践例

【テーマ】：体にやさしい簡単手作りおやつ

【目的】：市販の物に頼らず季節の食材を取り入れ、牛乳を使わなくてもおいしく簡単に作れる手作りおやつを紹介することを通して、お母さん達が子どもに良い物を食べさせようとする意識を高めていく。

【対象者・参加人数・実施時期】：0～3歳の親子

年齢別に月1回（計3回）開催（1回につき約10～2組、月に約50組の参加）

【活動内容】：

- ①みねやま福祉会では「おひさまひろば」を開催している。毎月地域の親子（0～3歳）を対象にして、歌や手遊び、ふれあいあそび、オペレッタパネルシアター等を盛り込んで年齢別にプログラムを作り、親子でふれあい、楽しむことを通して子育てを楽しめるように支援をしている。
- ②プログラムの合間に主体施設である峰山乳児院の栄養士が作った手作りおやつを紹介し、食べていただいている。その際に食に関する質問など、栄養士と話して

もらえる時間を設けている。

- ③参加者からは「これだと子どもが食べやすい」「卵や牛乳を使わなくてもおいしい！」等とても好評であった。子ども達も毎回おやつの時間を楽しみにしてくれている。

【子どもや保護者の反響・活動を通して子どもが変わった点】

- ①見た目、味、食感が良いと保護者にも好評で「家で作ってみます」と数名のお母さんが言ってくれました。
- ②「あざやかで綺麗！おいしそう」と話す保護者の横で子どもたちも「おいしい」と言いながらニコリ笑顔であった。
- ③「とても食べやすい固さでおいしいです」と言ってくださるお母さんもいました。
- ④家でも実際に作ってみられる保護者もいらっしやるので、家庭でのおやつ作りのきっかけになってよかった。
- ⑤おやつに混ぜることで、よりおいしく野菜が食べられるようになった。

【工夫したこと・良かったこと・今後の課題】

- ①子どもたちが食べやすい大きさや形・質感にしている。
- ②家でも手軽につくってもらえるようにレシピを渡している。

【活用した媒体】手作りしたおやつ、レシピ

参考文献

- 1) 藤沢良知：「食育の時代—楽しく食べる子どもに」、第一出版、2005
- 2) 鈴木善治ほか：「食能で教育再生」、農文協、2007
- 3) 高橋美保：「保育における食育活動道しるべ」、トロール出版部、2008
- 4) 農文協編：「学校園 おもしろ栽培ハンドブック」、農文協、2010
- 5) 大澤力偏：「地球がよるこぶ食の保育」、フレーベル館、2008
- 6) 藤沢良知：「図解食育」、全国学校給食協会、2007
- 7) 内閣府編：「食育白書」、2010

第5部 幼児の生活指導（早寝早起き、朝ご飯の習慣、食事リズム）

順天堂大学 倉上洋行

1. 朝ごはんは健康な生活リズムの王道である

近年、朝食を食べない子どもが増加傾向にある。朝は、前日の夕食時に生体内に蓄えたブドウ糖が少なくなっており、脳へのブドウ糖によるエネルギー供給が不足している。したがって、朝食の欠食によるエネルギー不足は、脳機能を大きく低下させ、学習に支障を来したり、日中の身体活動量が少なくなったりする等、子どもの活動に悪い影響を及ぼしている可能性が考えられる。

また、朝の起床時は、脳のブドウ糖不足と同時に、自律神経の切り換え、すなわち、睡眠時に優位であった副交感神経から、覚醒時に働くべき交感神経への切り替えがスムーズにいかず、すぐに交感神経が活発に働かないため、低血圧、及び、低体温の状態にある。

このとき、低血圧、及び、低体温に加えて、ブドウ糖不足によって脳の働きが不活発な状態では、活発に活動することができないので、子どもの食欲を十分に引き出して朝食をとらせることが重要である。

このような状況で、朝食をとることは、代謝を高めることで、体温の上昇を起こすとともに、低めであった血圧が活動に相応しいレベルまで上昇し、ブドウ糖の供給も相まって脳の働きを活発にする効果が期待できる。また、朝食には、全身の代謝活性をも高める働きがあるため、1日の活動を始めるにあたって、欠かせないものである。

子どもが朝食をとらないことは、起床後も代謝が低い状態が長く続いて、午前中に、なかなか体温が上昇しない、気力が起こらない、集中力が散漫になって、学習効率が低下する、いらいらしやすくなる、体を活発に動かすような取り組みがうまくできないなど、学校行事や体操の時間など、1日の活動全般に対して悪い影響を及ぼすことが考えられる。

また、朝食をとらない子どもは、エネルギーが不足しがちなため、間食の機会が増えることで、食事の内容や規則性に悪い影響を及ぼしたり、口腔内のpHが低い時間帯が長くなることによって、う歯の誘発や、就寝時間に近い時間帯の食事摂取を増やしたり、まとめ食いやドカ食いといったアンバランスな食事の要因となり、結果的に、肥満などの生活習慣病の発症要因になる可能性が考えられる。

朝食をとる子どもを増やすには、まず、規則正しい生活習慣づくりが重要である。その第一歩として、まずは早寝・早起きを習慣にすることである。

まず、早寝をするためには、就寝時間を早める必要があるし、そのためには、夕食の時間をも早くする必要もある。また、寝るべき時間に十分な眠気を引き出すため

には、朝、規則正しく起きることが夜間に十分な眠気を催すことで、好ましい健康習慣の連鎖をつくる上でも重要である。

子どもの起床時間を早くするばかりでなく、子ども自身による自律的な起床を促すことが重要である。そのためには、睡眠の質を確保することも欠かせない。

つまり、日中の活動時間帯に、十分な量の運動をすることで、適度な心地よい疲れを引き出すことが重要である。このことは、消灯時間から十分に離れた時間帯に食欲を引き出し、食事を早い時間に終えることにもつながると考えられる。

また、朝、起床後、すぐに朝食といった余裕のないスケジュールでは、十分な食欲が引き出せない状態で朝食に望む結果になる。朝は、時間的に十分な余裕を持って起床し、できれば適度に体を動かす時間をとることが望ましい。気持ちよく頭も体も目覚めて、食欲を十分に引き出して、朝食をおいしく楽しめるようにしたい。

2. 規則正しい食事で活性化する子どもの脳

子どもの消費エネルギーは、運動によって消費されるものより臓器における代謝によって消費される量の方がはるかに多い。

しかし、脳は体重のおよそ2%程度の重さであるにもかかわらず、エネルギーの消費量は体全体におけるそれのおよそ18%程度にも達する。すなわち、脳は、体全体の中で、その大きさの割にはエネルギーの消費量が極端に多い器官であるといえる。

子どもが就寝中に、脳内にあるブドウ糖は、そのほとんどが消費されて、朝、子どもが起床した時には、脳機能を維持するには不十分なレベルまで減少して、極端に不足している。

子どもが朝食をとらないことは、血糖値を日中活動に必要なレベルまで十分に上げることができず、脳が十分に働かないことを意味している。脳の機能を十分に引き出すためには、毎日、規則正しく、きちんと3食とるようにすることが欠かせない。

3. 朝ごはんは、夜間の食行動と肥満を抑制する

近年の子どもの食行動を観察すると、1955年にstunkard, AJらによって提唱された夜食症候群が散見される。

夜食症候群の特徴として「夕食後に大量の食事をとる」、「朝食をはじめ午前中は食欲がない」、「夜は眠れず、何か食べ始めるとやめられない」などが挙げられる。

また、夜間に、1日の摂取エネルギーの大部分が集中するなど、エネルギー摂取のバランスが極端に崩れているのも特徴である。

他方で、高血糖の患者、つまり、ヘモグロビンA1c値が異常に高い人で、1年後に正常値まで回復した患者を対象とした調査では、「朝食を増やしたことで、夕食の摂取エネルギーをおよそ20%程度削減できた」結果が得

られており、朝ごはんによって健康状態を取り戻した好例が示されたと推察できる。

これらのことから、子どもが朝食をしっかりとることが栄養教育の一環としても1日のエネルギー摂取の偏りを防止する観点からも重要といえる。

4. 朝型生活の利点

朝は早く起き、夜は早く寝る子どもは、朝型の子どもといえる。このタイプの子どもは陽気な性格の者が多く、病気になる者が少ない傾向があると考えられている。

これに対して、夜中まで起きていても平気であるが、朝起きるのが苦手な子どもでは、睡眠、及び、覚醒のリズムが遅い時間帯に大幅にずれている者であり、これらの者は夜型の子どもといえる。

子どもらしくない夜更かし型の朝寝坊といった夜型の子どもは、不登校や学業成績の不振、反社会的な行動が多いなど、多くの問題行動が観察されやすいので、幼児期からの予防が望ましい。

また、夜型の生活が長期間に渡ると、睡眠時間が不規則になった結果として、睡眠不足や朝食を抜くなど、基本的な生活習慣全般にわたって、そのリズムを悪化させる要因になり得る。

人間の体内環境は、神経系、及び、内分泌系、免疫系など、様々なシステムが相互に影響しあって複雑な機能を微妙に調節しあっている。そのため、夜型生活を長期間続けるような子どもでは、生体リズムが大幅に乱れて、様々な形で、心身全般にわたる不調を引き起こす可能性が考えられる。

5. 夜型生活からの脱却

夜型の生活を送っている子どもが健康的な生体リズムを取り戻すためには、最初は大変でも、朝早く起きる訓練をすることが欠かせない。しかしながら、毎朝、規則正しく、早い時間に起床する習慣を身につけさせることは、習慣化されるまでは子どもにとっては、最初は苦痛かもしれない。

子どもは、起床時間を早めることで、開始当初は、睡眠不足になることによって、日中、眠気を催す可能性が考えられる。しかしながら、夜間になると、十分な眠気が引き出されることによって、早い時間帯に眠気が引き出される。

このことは、結果として、早寝・早起きの健康的な生活習慣を長続きさせることに寄与するものと考えられる。

夜型の子どもが、朝、早く起きることができれば、次の目標は、起床時から、朝食開始時までの間隔を十分にとることである。できれば、起床から朝食開始までに30分以上の時間的な余裕をとりたい。それによって、十分な食欲を引き出した上で、朝食をしっかりと食べることになり、昼食時までに必要な活動エネルギーをより十分に摂取することにつながるといえよう。

6. 規則正しい食習慣と生体リズムの健全化

子どもが、毎日3回食事をとれるようになると、次の目標は、毎日、できるだけ同じ時間帯に食事をとることである。

毎日、同じ時間帯に食事をとっていると、やがて、それが習慣化して、生体のリズムとして定着するようになる。すなわち、食事の時間帯になると、消化管からの消化液分泌や、腸の蠕動などの食事を支援する機構が働くようになる。

それによって、食物の消化吸収や栄養素の利用効率が高くなったり、さらに食物の吸収後のインスリン分泌がスムーズに機能するようになることで、血糖値の変動が緩やかになるなど、より健康的な生活習慣につながるようになる。

7. 子どもの夕食時刻

近年、子どもの夕食時刻が遅くなる傾向がある。これは社会的な現象であるが、習い事や保護者の勤務体系などが影響しているものと推察される。

こういった状況は、子どもの夕食が遅い時間帯にずれこむことによって、就寝時間や起床時間、そして朝食の欠食といった悪循環を引き起こす危険因子である。

子どもの夕食時間が大幅に遅くなる場合は、夕食の内容を吟味して、安眠の妨害にならないような胃腸にやさしい控えめなものにして、朝ごはんを食べるのに十分な空腹感を引き出すような配慮が必要である。

8. 子どもの睡眠

子どもの睡眠は、就寝後すぐの早い時間帯に深くなり、続いて中程度の睡眠が続き、さらに深夜の午前2～3時頃再び深くなるといわれている。

しかしながら、近年の子どもは、寝る時間帯が遅くなっているため、睡眠が深い時間帯が明け方にずれ込み、十分に深い睡眠をとらないうちに起床せざるを得ない状況になることが多く、結果として、睡眠不足を誘発する機会が多い。

寝る子は育つということわざがあるが、子どもは睡眠中に十分な量の成長ホルモンを分泌して、すくすくと成長しているといわれている。

ところが、睡眠不足は、成長ホルモンの分泌に対しても、さらに、食生活全般に対しても、悪い影響を及ぼし、子どもの発育を考える上での危険因子である。

また、保育園では、子どもの体調管理や夜の睡眠を補う目的で、昼寝が長年実施されてきたが、「昼寝によって夜なかなか眠れず、その結果、朝も早く起きられない」という悪循環に陥る」こともあり、注意が必要である。

9. 朝の光と心地よい目覚め

子どもが、朝、起床したら、すぐに、カーテンを開けて光を入れることが重要である。朝の光を30分程度浴び

ることで、生体リズムの歪みがリセットされると考えられている。

また、起床時刻を一定にすることは、朝食を決まった時刻に食べることに伴い、消化液や消化酵素の定時分泌にも寄与できる。

さらに、日中と夜間の活動環境に、メリハリをつけることも重要である。すなわち、日中、十分に活動的に体を動かすことで、適度な疲労感を促し、夜間の睡眠の質を高めることが期待できる。

10. 快適な睡眠

快適な睡眠をとるためには「睡眠時間」だけでなく、「睡眠の質」を高めるための正しい知識が必要である。

眠りに入るとき、体温が1℃くらい急激に下がることが重要である。体温は高いところから低いところに急激に落ちることで、人間は眠くなるようになっていく。特に、体温の落差が大きいほど、効果的に眠ることができる。

夕食は就寝直前とならないように十分な余裕をもって終わらせ、適度な運動は就寝2時間前までに終わらせ、入浴は就寝1時間前に終わらせるようにすると、一旦、上昇した体温が、就寝する頃に、スムーズな体温低下を誘起し、快適な睡眠環境がもたらされることになる。

11. 睡眠と成長ホルモン

成長ホルモンの特徴は、就寝直後から3時間の間に大量に分泌されて、睡眠の後半ではほとんど出なくなることである。就寝直後の最初の3時間をいかに熟睡するかが、快適な睡眠につながり、十分な量の成長ホルモンを分泌させるのに重要である。

また、夕方に適度な運動をすることは、就寝2時間程度前までであれば、睡眠への過激な影響を抑えつつ、成長ホルモンの分泌を亢進させるものと思われる。このことは発育にとって好ましいばかりでなく、適度な疲労感から熟睡を促す効果も期待できよう。

また、成長ホルモンは成長期を過ぎた養育者にとっても、体の組織を修復させるのに重要であり、養育者自身の健康に対する意識向上が自身の就寝を早め、結果的に子どもの夜更かし防止にも効果的といえよう。

12. 睡眠とコルチゾール

コルチゾールが大量に分泌されるのは、およそ深夜の3時前後からである。コルチゾールは、体内に蓄えられた脂肪やグリコーゲンをエネルギーに変えることによって、心臓や肝臓を動かし、生命を維持することができる。

就寝の直前に食事をすることは、肥満につながると考えられているが、その一因は食事をすることによって、コルチゾールが脂肪を分解してエネルギーに変えるという、本来は就寝中に行われる機能がうまく働かないためと考えられる。

また、朝寝坊することは、コルチゾールが分解した血中ブドウ糖が、再度、グリコーゲンに再合成されてしまい、結果として、体内に蓄積されてしまう。不規則になりがちな休日は、遅くとも、午前8時30分以前に起床することを習慣にしたい。

さらに、この状態は体内にブドウ糖が不足している状態でもあるため、子どもは、エネルギーが不足した状態で起床することになってしまう。子どもが、この状態で起床することは、必然的に、心身の活動性の低下を招くことになる。

このように、朝寝坊は、本来、脳が朝に利用すべきブドウ糖を再合成して、体内にエネルギーとして蓄積してしまう。さらに、朝、体を動かすのに必要なエネルギーを十分に引き出すことができないという問題を引き起こすことになる。

この問題に対する対策としては、子どもが朝寝坊をせずに、午前8時30分以前に自律的に起床できるように習慣づけをし、コルチゾールの機能を最大限に引き出して、脳へのブドウ糖の供給を潤沢にすることが重要である。

13. 自然のリズムと栄養摂取

これまで、栄養学の歴史の中では、「なに」を食べるかが重視されて、研究が行われてきた。

近年、栄養学は、人間の生体リズムに視点を当てて、分子レベルで「食の5W1H（誰が、何を、何時、何処で、どの程度の量）食べるべきか」という多面的な視点でとらえる方向に軸足が向かいつつあるといえる。

特に「時計遺伝子など時間生物学の考えを栄養学に取り入れ、概日リズムと栄養が心身活動リズムとどのように関連しているのかを解き明かそうとする研究が各方面から注力されている。

14. エネルギーは減少したが肥満が増加した原因は？

国民健康・栄養調査によると、日本人の熱量摂取は1975年をピークに減り続けている。現在、日本人男性の熱量摂取は終戦後の1950年代よりも少ないにもかかわらず、肥満率推移が上昇傾向にある。これには、現代人の活動量の低下ばかりでなく、自然のリズムとかけ離れた生活リズムが大きく関係していると考えられる。

このことは、日本人の生活リズムが全体として遅いほうへずれていることが関係しており、生活リズムと生体リズムを同調させる上で、特に考慮しなくてはならない課題である。

近年、朝食の欠食が問題になっているが、養育者が夕食をとる時間が遅いと、幼児の夕食時間も遅くなってしまいがちなことに注意したい。

15. 生活リズムのリセットの鍵は光とたんぱく質

生活リズムのリセットには、朝の光や朝食に含まれているたんぱく質が関与していることが知られている。

朝の光は、脳の視交叉上核にある中枢時計遺伝子に働きかける。その時計は、約25時間の概日リズムを刻んでいるため、朝の光によってリセットする必要がある。

一方、朝食に含まれているたんぱく質は、肝臓や小腸にある末梢時計遺伝子に働きかける。朝食摂取は、中枢と末梢の両時計遺伝子が同調したリズムで活動して健全な生活を営むために、重要なきっかけづくりをしている。

16. 細胞内に脂肪を取り込むたんぱく質BMAL1

近年、食事リズムを考える上で、重要な因子として注目されているたんぱく質に「BMAL1（ビー・マル・ワン）」がある。BMAL1は、細胞内に脂肪を取り込む機能を持ったたんぱく質であり、食事の時間帯によっては、肥満などの生活習慣病の危険因子となりうる。

17. 朝食とたんぱく質摂取

朝食で、十分な量のたんぱく質を含む食品を摂取することが細胞レベルでの末梢時計遺伝子をリセットするのに重要である。一方で、肥満防止の観点から、光による脳内の中枢時計遺伝子のリセットをも考慮すると、朝食は起床から2時間以内にとることが理想である。

朝食をとらない場合、あるいはたんぱく質が少ない朝食の場合、生体はエネルギーの摂取が不足していると認識し、この状態で昼食をとることは、脂肪が燃焼しにく

くなり、生体内に脂肪が蓄積されやすくなったり、コレステロール値が上昇したりする原因になるので注意したい。

18. BMAL1と夕食の時間

細胞内に脂肪を取り込む機能を持ったたんぱく質である「BMAL1（ビー・マル・ワン）」は、昼食の時間帯と比較して夜間は最大で約20倍程度も高濃度に達する。つまり、BMAL1が高濃度である夜間の食事は肥満の危険因子である。

子どもの頃から、朝ごはんをしっかりととり、BMAL1が低濃度である昼間に、ある程度の分量の食事をする習慣をつくることは、結果として、夜間の食事を相対的に減少させることにつながり、生活習慣病の予防にも重要であるといえよう。

参考文献

1. FOOD STYLE21：食品化学新聞社、2008年6月
2. 香川靖雄：科学が証明する新・朝食のすすめ、女子栄養大学出版社、2007年7月
3. 遠藤拓郎：4時間半熟睡法、フォレスト出版、2009年9月
4. 藤澤良知：子どもの欠食・孤食と生活リズム 子どもの食事を検証する、第一出版、2010年3月
5. 保育園、お昼寝「卒業」も…生活リズム重視、読売新聞、2010年11月11日

第6部 現地調査からみた保育所給食の現状と課題

NPO法人日本管理栄養士・栄養士の夢 山口蒼生子

児童福祉施設給食の目標は、成長期にある児が心身ともに健やかに成長発育する食事を提供し、その食事とおして望ましい食習慣、しつけを身につけるなどの教育効果を上げることにある。特に、保育所（児童福祉法第39条）は保護者の委託を受けて、乳児または幼児を保育している。乳幼児期は心身の発育が旺盛な時期にあることから、児童福祉施設給食は身体発育および健康の維持・増進を目的とするだけでなく、情緒面からも教育的機能としての役割を大きく担っていることはいままでもない。児童福祉施設給食は良好な人間関係を育てるためのコミュニケーションの育成とともに「食べる」という行動をとおした食卓における礼儀作法などの教育の場となり、給食の実践を通じた豊かな人間性、社会性を育成するという意義は大きい。

社会環境が大きく変貌した時代の幼児の順調な発育と肥満を予防し、健康の基礎と食習慣育成をはかるためには、東京都幼児向け食事バランスガイド指導マニュアル¹⁾は保護者が子どもの適切な食事について理解していると

は言い難い現状に鑑み、保育所が保護者に適切な食情報を提供して、支援することの必要性を指摘している。そのことが子どもの基礎的食習慣や食の基本的知識、食行動を身につけ、将来の生活習慣病の予防と健康の基礎づくりになると期待している。

本報告は筆者が平成12年に実施した千葉県匝瑳郡にあるH保育所、C中央保育所に在園する3歳以上の健康な幼児75名の報告書²⁾に基づき、保育所給食の現状と課題について検討した。

1. 身体発育状況

対象園児の発育は幼児身体発育曲線³⁾と比較した結果、順調に発育していた。BMIも標準の範囲にあり、ローレル指数は加齢により低減していた。

2. 保育所給食と家庭の食事の実態

保育所給食と家庭の食事のかかわりを検討するため、食事計画にあたって考慮すべき栄養素の優先順位⁴⁾を参考に、1日のエネルギーと栄養素摂取量を食事別に表2に示した。ただし、カリウムは計算していない。表3は食事別PFC比である。なお、1日当たりエネルギー摂取量の食事別構成は朝食23.5±5.9%、給食38.2±8.6%、夕食26.5±9.6%、間食11.6±8.3%になり、家庭の食事は61.8±8.6%であった。給食は38.2%のエネルギーと栄養

素を提供し、保育所給食は1/3を、家庭の食事は2/3であった。

保育所給食と家庭の食事をPFCバランスから検討した(表3)。いずれも適正の範囲内であるが家庭の食事の脂

質比が上限値に近く、炭水化物比がやや低値であった。

しかし、食事計画の基本である主食・汁・主菜・副菜がそろった食事は朝食が約20%、保育所給食が78%、夕食は47.5%になり、保育所給食が高かった。

表1 対象園児の体位および体格指数（平均値±標準偏差）

性別	年齢	人	身長 (cm)	体重 (kg)	BMI	ローレル指数
男児	3歳	18	99.8±3.46	15.6±1.84	15.7±1.28	156.9±12.64
	4歳	11	102.2±5.97	15.7±2.57	15.0±1.03	146.6±9.06
	5歳	11	111.8±4.72	18.4±1.93	14.7±0.87	135.1±9.37
女児	3歳	15	94.4±4.62	14.6±2.23	16.3±1.27	172.6±11.68
	4歳	10	100.8±5.05	15.8±2.29	15.5±1.17	153.8±11.86
	5歳	10	109.9±3.29	18.9±2.40	15.6±1.46	142.2±12.43

表2 食事別エネルギーと栄養素摂取状況

	1日計	給食	家庭の食事	給食 (%)*	家庭の食事 (%)*
エネルギー(kcal)	1501	573.4	927.6	38.2	61.8±8.6
蛋白質 (g)	58.1	23.2	34.9	39.9	60.1
脂質 (g)	50.6	15.4	35.2	30.4	69.6
糖質 (g)	192.2	73.2	119.0	38.1	61.9
ビタミンA (μgRE)	170	79.7	90.3	46.9	53.1
ビタミンB ₁ (mg)	0.8	0.3	0.5	37.5	62.5
ビタミンC (mg)	94	28.1	65.9	29.9	70.1
カルシウム (mg)	627	323.7	303.3	51.6	48.4
鉄 (mg)	7.8	2.6	5.2	33.3	66.7
飽和脂肪酸 (g)	10.8	3.8	7.0	35.2	64.8
食物繊維 (g)	10.3	3.4	6.9	33.0	67.0
食塩 (g)	8.9	2.7	6.2	30.3	69.7
カリウム					

*：1日計に対する割合を示す。給食はおやつを含む。

表3 保育所給食と家庭の食事のPFC比 (% E：平均値±標準偏差)

	朝食	昼食 (給食)	夕食	間食	1日計	家庭の食事
P比	16.5±4.4 1	17.6±3.60	18.6±4.71	6.6±5.01	16.2±2.80	15.2±4.91
F比	32.4±11.13	26.1±6.61	31.5±10.44	21.1±18.02	29.9±5.30	29.6±10.01
C比	49.5±12.90	54.6±4.84	47.3±12.90	78.5±42.81	52.3±5.9 1	53.8±12.10

注：P比は1日のエネルギーに占めるたんぱく質の割合、F比は脂質、C比は炭水化物の割合を示す。

3. 生活行動調査と生活活動強度

対象園児のエネルギー消費量の資料として、生活行動を調査した（表4）。

在宅総時間は929.1 ± 67.62分、1日の64.5%を占めた。在宅時間の40.3%は睡眠時間で、遊び時間は275.1 ± 90.65分、室内遊びが殆どで外遊びが少なかった。

4. エネルギー摂取量とエネルギー消費量の実態

食事調査結果から得られたエネルギー摂取量と生活行

動調査結果から得られたエネルギー消費量を表5に示した。エネルギー摂取量がエネルギー消費量より高かった。

5. アンケート調査結果からみた保護者の意識

保護者の32.3%が何らかの育児不安を抱えているが女兒が20.7%に対し、男児が41.7%と高かった。育児不安の内容を発育発達、食事、健康、その他に分類し、図1に示した。育児不安の多くは健康や食事に関する事項が多く、食事で困っていることは①好き嫌いをする（24.8%）、

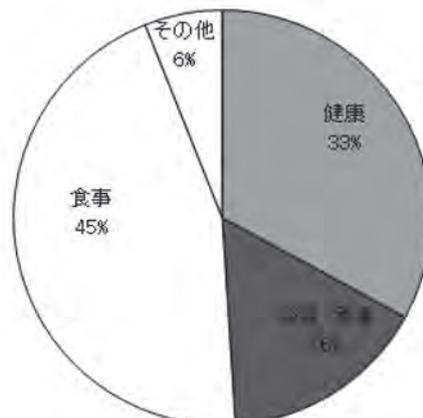
表4 対象園児の生活時間構成（分：平均値±標準偏差）

在宅総時間	929.1 ± 67.62	64.50%
生理的時間	817.8 ± 105.11	
睡眠時間	580.2 ± 52.46	40.30%
休息時間	26.0 ± 32.41	0.20%
身の回り	113.3 ± 31.41	7.90%
食事時間	98.2 ± 40.84	6.80%
総遊び時間	275.1 ± 90.65	
室内遊び	253.6 ± 93.87	17.60%
室外遊び	21.5 ± 29.04	1.50%
その他・不明	33.9 ± 32.90	
在園総時間	510.9 ± 67.62	35.50%
在園時間	486.2 ± 67.20	
通園時間	24.7 ± 9.30	

表5 対象園児のエネルギー消費量とエネルギー摂取量

項目	n	エネルギー消費量 (kcal/day)	エネルギー摂取量 (kcal/day)	(エネルギー摂取量) - (エネルギー消費量) (kcal/day)	
男児	3歳	18	979.5 ± 129.41	1551.0 ± 225.60	572 (58.4%)
	4歳	11	1010.2 ± 251.08	1382.0 ± 240.20	372 (36.8%)
	5歳	11	1201.8 ± 167.31	1590.0 ± 232.40	388 (32.3%)
女児	3歳	15	844.9 ± 120.36	1403.2 ± 300.68	558 (66.0%)
	4歳	10	982.0 ± 127.49	1412.0 ± 177.80	430 (43.8%)
	5歳	10	1086.4 ± 113.66	1600.0 ± 112.70	514 (47.3%)
全園児	75	1039.0 ± 187.20	1501.0 ± 237.60	462	

図1 保護者の育児不安の実態



②遊び食べ（24.5%）、③ムラ食い（15.3%）と時間がかかる（15.3%）であった。

健康面では①かぜをよくひく、②腹痛、③虫歯、④便秘などであった。発育発達ではどもり、指しゃぶり、がまんができない、泣き虫、兄弟げんかなどであった。どもり、指しゃぶりなどの生理的な内容は医師や家族が支援をしていたが未解決という回答が多かった。その他は祖父母の過保護であった。

6. 保育所給食の現状と課題

(1) 保育所給食の現状

2010（平成22）年3月、厚生労働省は「児童福祉施設における食事提供ガイド」を公表している⁵⁾。

考え方の基本は個々の子どもの発育・発達状況、栄養状態、生活状況に応じた栄養・食事計画を立てることにある。

①エネルギー摂取量は身長、体重を定期的に計測し、成長曲線に照らし、観察・評価を行う。

②エネルギーに占めるたんぱく質（P）比は10%以上20%未満、脂質（F）比は20%以上30%未満、炭水化物（C）比は50%以上70%未満を目安にする。

③昼食の場合、1日の給与栄養量の1/3、おやつは10～20%を目安にすること

対象園児の基礎代謝量は 733.5 ± 90.5 kcal / 日であった。エネルギー必要量はエネルギー消費量に見合うとされている。対象園児のエネルギー消費量を基礎代謝量で除して求めた身体活動レベルは 1.4 ± 0.27 であった。したがって、エネルギー必要量は $733.5 \times 1.4 = 1026.9$ kcal / 日になる。数値を丸めて1030 kcalとして1日のエネルギー必要量とした。表6に示したように1日のエネルギー

並びに栄養素摂取量は日本人の食事摂取基準2010年版や対象園児の実測した基礎代謝量から算出したエネルギー必要量よりも高い値であった。

本報告は1日のみの調査である。得られた結果の妥当性や生活習慣病予防にたいする取り組みを検証するにはもう少し多くの調査日が必要と思われる。

(2) 幼児の身体活動量をふやす試み

本報告は1日の調査結果であるが対象園児のエネルギー消費量は非常に低値で、身体活動レベルも 9.7 ± 0.67 と低値であった。このような状態が持続すれば肥満発生が危惧されるのみでなく、少ない食事量ですむ身体になる。身体活動量低下に対する対策は運動を奨励することである。身体活動の効果 Maus を使って調べた実験⁶⁾がある。まったく運動をしない群と運動を負荷した群では運動負荷群の血糖値は正常で、肝中グリコーゲン量が著明に増加し、身体活動に必要とされるエネルギーを十分に補給し、かつ、筋活動が最大になるよう適応していた。幼児にとっての運動は即ち遊びである。しかし、人口の都市集中、遊園地などの緑地の減少、住宅の高層化などによる社会環境の変化は幼児が安心して遊べる場所をも減少させ、幼児が安心して遊べる場所は保育所など限られている。

本調査の対象H園の保育カリキュラムを検討してみると身体活動が認められる時間は僅か 48.0 ± 23.55 分、H園に在園する時間（保育時間を午前8時から午後4時と仮定した）に占める割合は $10.0 \pm 4.91\%$ であった。幼児の成長を維持し、筋活動量を増やし、将来の健康づくりのためには、幼児の周辺の大人が積極的に幼児を戸外に連れ出し、幼児の身体活動量を増加させる必要がある。こ

表6 対象園児の栄養給与基準と現状

	食事基準値* ¹⁾	必要量	現状	給食基準* ²⁾	現状
エネルギー (kcal)	1300 (男)、1250 (女)	1030	1478	345	533.4
たんぱく質 (g)	25	39	58.1	13	23.2
脂質 (% E)	20 ~ 30% 未満 / E	29	50.6	9.7	15.4
炭水化物 (% E)	50 ~ 70% 未満 / E	155	192.2	52	73.2
ビタミンA (μgRE)	450		170	133	79.7
ビタミンB ₁ (mg)	0.7		0.8	0.23	0.3
ビタミンC (mg)	45		94	15	28.1
カルシウム (mg)	600 (男)、550 (女)		627	192	323.7
鉄 (mg)	5.5		7.8	1.8	2.6
飽和脂肪酸 (g)	—		10.8		3.8
食物繊維 (g / 日)	—		10.3		3.4
食塩 (g) : 目標量	5.0 未満		8.9	1.6	2.7

* 1 : 使用した基準値は日本人の食事摂取基準2010年版である。たんぱく質、脂質、炭水化物は1日あたりエネルギーに占める比率の中間値とした。

* 2 : 基礎代謝量×Af値でもとめたエネルギー必要量の1/3を基準にした。

※Af (Activity factor) は、動作強度を表し、ある動作によるエネルギー消費量が、基礎代謝量の何倍になるかを示した値のこと。

の問題解決の糸口として、北山⁷⁾はオーストラリアにおける生活習慣病の第一次予防を目的とした健康教育の例を報告している。それは児童の通学手段を徒歩のみとした。通学の安全確保は保護者や地域のボランティアの援助を求めた。その結果、児童の肥満解消に有効であったのみでなく、家族の肥満や家族のコミュニケーションへの影響も大であったと述べている（表1 平成22年度の食育計画）。本調査対象園児の通園手段は全員自動車通園であった。働く保護者を支援するという制約が存在すると思われるが毎日でなくても曜日や日にちを決めて自動車通園から徒歩通園にするなどの取り組みやしっかり戸外で遊ばせることが必要であろう。

（3）栄養士と保育士の連携不足

保育所では毎月、身長と体重を計測し、記録している。これらの情報は園児手帳（連絡帳）などに記載され、保護者にも伝えられるようになった。しかし、栄養士は身体計測結果を知らされていないし、園児の喫食量の調査もしていないし、活用していないことが現実である。生活習慣病予防が生活習慣確立期の乳幼児期からの取り組みが重要になってきた現在、身体計測の意味を家庭に知らせると同時に数値を成長曲線にのせて、評価することは生活習慣病予防の視点から食事計画では大事なことである。また、食事は生きた食育の教材である。主食、汁、

主菜、副菜が揃った食事は保育所給食が78%で最多であり、保育所給食が食事バランスを図るうえでも、食育の場でも重要な役割を荷っていた。

しかし、食事計画の基本である主食・汁・主菜・副菜をそろえる意味や主食の重要性を家庭に十分伝えられているとは言い難い。保育所栄養士は必置義務ではない。1人の栄養士にきめ細かい指導を期待することには時間的にも無理がある。適切な生活習慣を身に付けさせるためには栄養士の複数配置のみでなく、保育士との連携が欠かせない。可能な限り、保育室に栄養士自身が出かけることも必要である。

参考文献

- 1) 東京都社会福祉保健局監修：東京都幼児向けの食事バランスガイド、東京都福祉保険局保健政策部健康増進課、2006
- 2) 幼児のエネルギー必要量に関する研究報告（平成13年度）：山口蒼生子（文部省科学研究費）
- 3) 乳幼児身体発育曲線：厚生労働省、平成12年乳幼児身体発育調査結果
- 4) 日本人の食事摂取基準2010年版：厚生労働省「日本人の食事摂取基準」検討会報告書
- 5) 児童福祉施設における食事提供ガイド：厚生労働省、2010（平成22）年3月
- 6) 勝田茂他：運動強度の違いがラットの骨成長に及ぼす影響、体育学研究Vol.36, 39-51（1991）
- 7) 北山敏和：オーストラリアの健康教育、学校保健研究、Vol.32, No.9, 451（1990）

特別寄稿 保育所の給食・食事・食育について困っていること

社会福祉法人豊島福祉会光町保育園理事長・園長
椎名英夫

1. 家庭のおかれている状況

時代の流れで核家族が当然の社会となり、祖父母・父母からの食べ物に対する伝承伝達がなされていない。(1) 家族団欒がない。(2) 仕事で食事時間が定まっていない。(3) 偏った食事。(4) 親が買い物等で外出しても、おやつは自由に食べられる。(5) 平日は保育所にいるので制約があるが、休日は兄弟姉妹・友達とゲームをしながらおやつを食べる。一般社会・労働環境の大きな影響を受けている。

これらの多くは、保育所の抱える問題点と共通している。国では待機児童を解消すべく、多くの施策や対策がなされているが、待機児童は減っていない。これも共通の課題である。

『同居から核家族の時代』、『夫婦共稼ぎ』『親子の接する時間が少ない』『離婚の増加』『気になる親と気になる子どもの増加』など保育の課題は多い。家庭の食事も大きな問題を抱えており、食育として取り組まなければならない。

家庭での食事

料理にかかる時間が十分に取れないから致し方ないが、半製品や出来上がった物が食卓に並ぶ。栄養バランスを考えた上の事なら、まだ良いが、多忙を理由にまとめ買いした冷蔵庫の中から、チンして食卓に並ぶ。「果たして、それで良いのか」と保育所の現場では戸惑いを感じている。

手作りで栄養のバランスをとった献立を用意しているが、保育園の用意する食事だけでは必要な摂取量を与えられるか不安になる事がある。特に、鉄分の摂取をどうするか、おやつ等も含めて栄養士は工夫して与えている。同時に、家庭で過剰なカロリー摂取になっていないかと不安にかられる。

子どもの成人病（生活習慣病）が言われ、保育園でも太りすぎの子が見られる。それを理由に量を加減して食事を与えることはできない。昼と3時のおやつは園で、朝と夕方は家庭で食事を摂るが、家庭が特に考えた上で夕食を用意していればと願うが、かなり難しい問題である。保育所として年間の食育を計画・実行しているが、食育の重要性を認識してもらえよう取り組みに努力している。

2. 取り組んでいる食育計画

- ① 食材にふれる。
- ② 野菜等を育てる。
- ③ 雑草をとる。

④箸の使い方を学ぶ。⑤歯磨き、うがいの仕方を学ぶ。食育だけに特化して保育の計画を立てることはせず、少しでも子どもに食事の楽しさを経験させたいと願い計画している。楽しい食事といっても、保育所では、①保育する場所。②食事の場所。③昼寝をする場所が同じであり、狭い敷地と限られた保育室、これが最大の問題点である。問題点を工夫しながら食事を与えるため、保育士はさらに時間を取られている。平成22年度の食育計画は表1のとおり。

3. 具体的な活動

さつま芋苗植え、②ミニトマト苗植え、③二十日大根の種まき等簡単に取り組める活動、草取り等一回だけの活動はできる。肥料をまく等出来ない活動もある。特に農家の場合、軽い除草剤や殺虫剤を使用しているが、保育所では農薬剤の散布は使用していない。無農薬は良いが雑草と虫には閉口する。農業分野は素人であり、ボランティアの存在は大きい。

房総食料センターの青年部の10名が指導に来てくれて

おり、肥料は必要量実費で1回だけ施してくれている。保育計画の中に違和感なくスムーズに実施していくにはどうすべきか課題である。保育に活かしていく工夫が必要になってくる。

(1) さつま芋の収穫

10月にはさつま芋の収穫をし、収穫祭として焼き芋大会を実施する。収穫の際1人何本も掘るので、全て持ち帰れると子ども達は思ってしまうが、説明し大きめの芋を一本持ち帰ってくる。後日収穫祭でやや細めの芋を濡らした新聞紙で包み、更にホイルで包み焼くと芋は程よい焼き加減、待つ時間90分程度ですくもの灰から取り出して食べると、焼芋の味は最高である。

(2) 野外で枝を拾い集めてカレー作り

あらかじめ前日に、年長児にカレーづくりの説明をし、保護者役員に協力頂き子ども自身が、人参・ジャガイモを小さく切って次の日の準備をしておく。翌日、理事長の畑の周囲から枝を集め、保護者と共にカレーを作り食

表1 平成22年度の食育計画

月	予定
4月	食材にふれてみよう（三月豆のすじとり）
5月	食材にふれてみよう（グリーンピースの皮むき） 芋苗植え・ミニトマト苗植え・はつか大根の種まき 食育授業「朝ごはん食べたかな？」
6月	食材にふれてみよう（とうもろこしの皮むき） はつか大根の収穫・試食 食育授業「よくかんで食べよう：歯の話し」
7月	食育授業「食材に親しもう（夏野菜）」 ミニトマトの収穫・試食 芋畑の草取り
9月	食育授業「食材に親しもう（お米編）～お弁当箱のご飯はピカピカに～」いろいろなご飯バイキング
10月	クッキング保育 食育授業「おはしを上手に使ってみよう」 さつま芋堀、焼き芋
11月	食育授業「食材に親しもう（リンゴの皮むき：実演）」
12月	食育授業「食材に親しもう（乾物編）」
1月	食育授業「食べ物の旅」
2月	クッキング保育 食育授業「食材に親しもう（大豆編）」
3月	食育授業「セレクトメニュー」

※バイキング給食の実施

べると、美味しさは格別である（表2）。

準備するもの（経費）

①さつまいも苗 700本（100本 1,000円）	7,000円
②肥料 さつまいも専用ペレット 1袋	1,500円
粒状脱脂米ぬか 1袋	1,000円
③マルチ 黒100cm×200m 1本	2,000円
④農薬 DD92（土壌消毒剤）	5,000円
レンザー（除草剤）	1,700円
⑤人件費 5,000円×5回	25,000円
	計43,200円程度

4. 保育所の給食・食事・食育について、今困っていること

① 栄養士のいない保育所の場合

保育所の給食を作る場合のスタッフは、調理師等2名で献立・発注・給食の作業・残食その他の記録まで、実

施する仕組みであり、市町村の補助金がない限り、少ない予算の中臨時職員の採用で対応している。栄養士が配置出来ない1法人1保育所の給食・食育の対応は、スムーズではない。

② 給食室が狭い

現在、待機児童が各所で見られるため、定員を20%超過して入所させている。

認可設立当初の設備で定員増後もそのまま作業している。スタッフを増やしても給食作業のスペースが狭く、適していない状態である。

③ 食事する場所

保育室・遊戯室で食事をし昼寝もする。この現状は改善すべき問題点である。

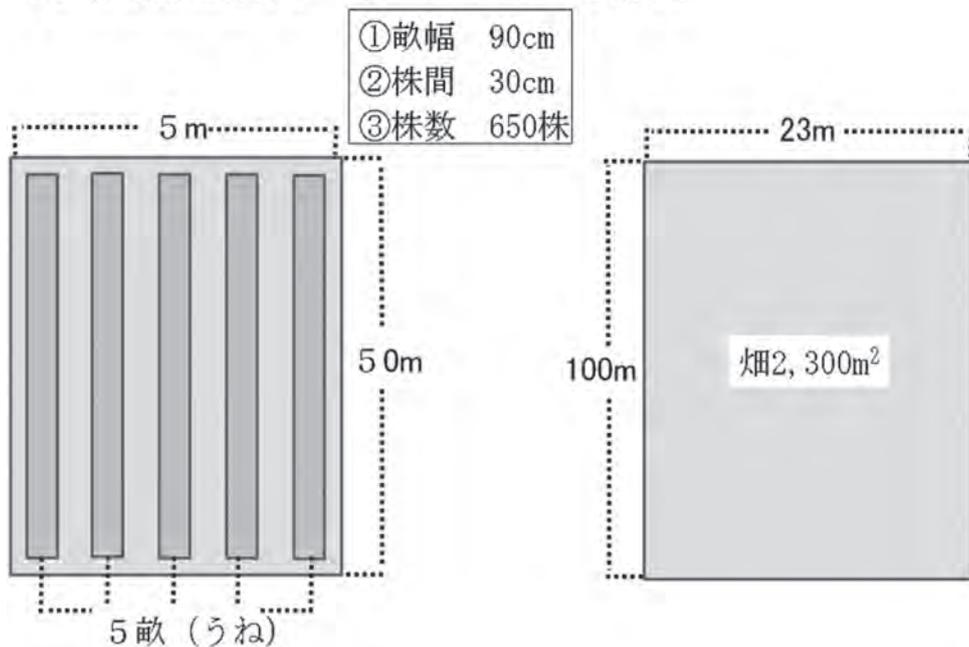
④ 年間計画に取り入れた食育

食育として取り入れる場合、食べるだけが食育ではない。例えばプランターであっても種を蒔き、苗を植え、育

表2 さつまいもの作業計画詳細

作業予定

1. 作業前に毎月1～2回トラクターで耕す。



月	日	作業内容
5	6	トラクターで耕す。
	13	肥料まき・土壌消毒
	15	マルチ張り・うねたて DD92土壌に混ぜる
6	3	4園5うねに、さつまいも苗を植える。房総センターより13名参加
		草が生えない薬散布 房総センター
7	中旬	除草作業 房総センター・保護者
10	下旬	さつまいも掘り 房総センター・園児他
11		収穫祭・焼き芋大会

て、少しでも収穫する喜びを体験させたい。本来、畑で収穫させ体験させたいが、都市部では不可能に近い。農村は小規模でもあり、職員も少なく時間に追われて形だけの食育となってしまう。幸い当法人の3保育所1幼稚園は理事長の畑2600㎡が保育園に隣接しており、ボランティアの指導を得て実施している。

豚・牛・鶏の卵等の生きものも食べているので、その説明を理解できるようにしておきたい。屠場に運ばれる豚がぶうぶう悲鳴を上げている光景もあり、食べてしまう説明は難しい。

5. 栄養士からの意見

① 保育園全体の共通理解が必要不可欠

栄養士だけの考えで空回りしている部分がないか、今後の反省と課題にして取り組む。

② 日々の生活の中にも沢山の「食」のメッセージを伝えることが出来るが、計画をもって進めることが一つの方法である。

③ 子どもが主体となって進めるという説もあり、具体的に学んでいきたい。

④ 一緒に給食を食べると、本来家庭で教えることが疎かになっていると感じる時がある。園での食育の重要性を認識するが、言葉かけは程々にしないと「美味しくない食事」になってしまい難しい一面もある。

⑤ 「食育」の中で多くの取組をしたが、自分の伝え方（話し方）がどれだけ伝わっているか、毎回不安(疑問)を感じている。その成果を直ぐ期待する訳ではないが、子ども達に「わくわく、どきどき」「今日はどんな話をしてくれるか」という期待や気持ちで、聞いてくれるよう課題として取り組みたい。

6. 終わりに

多くの課題を示したが、最近「地産地消」が取り上げられ、食の安全も大きな課題の一つで、他県や外国からの食材もあり、場合によっては使用量の少ない食材は地産地消と言っても業者は扱えない等の問題もある。

せめて食育として食材を育てる楽しさを体験させて、農業に関わる人々に感謝しながら食べる喜びを知り、偏りのない食事を家庭とともにして行けたらと思う。法人側の立場としても施設に余裕を持った環境を整え、「保育室・食事・昼寝の部屋」を別々にできるように将来配慮していきたい。

保育環境の整備とリスク・ガバナンスに関する研究

研究代表者	小笠原 文孝（よいこのもり第2保育園園長）
共同研究者	根上 優（宮崎大学教授）
	崎村 英樹（南さくら保育園園長）
	玉村 敏郎（真幸保育園園長）
	安留 隆（さかえ保育園園長）

I 問題の設定

本研究の目的は、より良い「保育の質」を求めて、保育環境を「リスク」(risk) — 「危険」 — の観点から理論的に考察を試みることである。

周知のように、近年、口蹄疫、鳥インフルエンザ、新型インフルエンザ、等々をきっかけに「リスク・マネジメント」(risk management) や「リスク・ガバナンス」(risk governance) といった言葉を頻繁に耳にするようになってきている。これらの言葉は本来、学術用語として限定された意味で使われていたものであるが、今や日常用語となり、まさに時代を診断する重要な道具の一つにさえなっている（長谷川公一「リスク社会という時代認識」2004）。その結果、保健衛生から政治、経済、教育、スポーツ、家庭、職業選択、個人の人生、等々に至るまで社会生活のあらゆる分野で、この目に見えない「不可視のリスク」(畑村洋太郎『危険不可視社会』2010) への意識が高まり、「リスク回避」「リスク軽減」のための学問的研究が飛躍的に進められるようになってきている。その意味では、わが国は今まさに「リスク社会」(ウルリッヒ・ベック『危険社会』1988) の真っ只中に置かれているといえる。

このことは、われわれ保育の仕事に従事する者にとっても無縁ではあり得ない。むしろわれわれは、日常的にさまざまなリスクと向き合っている。にもかかわらず、これまで保育学の長い研究の歴史において「保育のリスク」が問われてきたことはほとんどない。関連する研究成果を挙げるならば、1997年に保育学の学術雑誌『保育学研究』に掲載された特集論文「園生活と安全教育」が最初であり、当時としては画期的な企画であった。この特集論文では、「保育環境の安全性」に関する2編の原著論文（浦添綾子他「幼児の活動空間における安全性」；宮原和子他「保育環境の安全性に関する研究」）と「安全教育」に関する1編の資料論文（高田敏江「災害報告書の分析からみた安全教育への一考察」）が掲載されている。近藤充夫は総説「園生活と安全」の中で、この問題への関心が保育学の分野では希薄であったことを指摘しつつ、上記の3編の論文を、保育園で起きている事

故の実態を統計的に把握し、保育現場の「安全性」に懐疑の目を向け、安全教育へと繋げる基礎資料となるものと評価している。その意味では、この企画は、基本的に『(旧) 保育所保育指針』に沿って「子どもが事故に遭遇しないために、いかにして安全な保育環境を整備し、また安全教育を実施するか」を問題意識にしながら、もっぱら「事故防止と安全」という観点から保育環境を捉えているに過ぎないともいえる。そこには「リスク」という言葉は見られないが、この企画が組まれた90年代は未だ、社会全体が比較的安定していて、人びとは不可視のリスクへの不安を感じることもなく、当然のこととして保育界のみならず保育学の研究においても、われわれが「リスク社会」の真っ只中にいるという認識は存在していなかったのである。

とはいえ、上記の3編の論文と、その後の桑原淳司らの調査研究（桑原淳司他「幼児の園庭遊具における事故とその安全性について」1997）において明らかにされた事故発生率のデータから浮かび上がってくるのは、「保育園がいかにリスクの溢れた世界であるか」ということだ。これは単なる統計上の示唆ではなく、実際に保育の仕事に従事している当事者が身を以って実感していることでもある。それは時折、厚生労働省の発表する「死亡事故」の資料よりはむしろ、嘔みつきや小さなけが、些細なけんかなどが、その後の園の対応の仕方いかんでクレームや苦情にまで至ってしまう、その現実の厳しさの方が実感として強いのである。リスク社会では、当初「小さな事故」であったはずのものが「大きな事件」として社会的に拡大し、その結果、人びとは必要以上にリスクに敏感になり、われわれは今や「リスクに過敏な社会」に住んでいるとまで指摘する研究者もいる（小松文晃「リスク社会と信頼」2007）。

今日、このような実感こそ、保育の仕事に従事する当事者にとっての「ありふれた日常の情景」なのであり、これまでの「絶対に事故は起こしてはならない」という「事故防止と安全」の考え方から「事故はあり得る」という「リスク」のそれへと、今、われわれの認識の前提を転換することが求められている。その意味で、保育環境の整備を量的にも質的にも制約している『保育所保

育指針』が時代に適っているかどうかを、「現場の視線」から見つめ直し、より現実味のある「安全教育」すなわち「リスク教育」へと結びつけていく発想の転換が必要ではないだろうか。「保育環境の整備とリスク・ガバナンスに関する研究」という論題は、このような問題意識の下に設定されている。

本研究の目的は、これまでの「安全性」の考え方に懐疑の目を向け、「事故は起こりうる」との前提に立って「リスク回避」や「リスク軽減」はもとより、日々起きている「小さな事故」や「トラブル」がクレームや風評被害を通じて社会的に大きな「事件」（リスク）として拡大することを防ぐためのリスク・ガバナンス—一般に「リスクを統治すること」という意味で使われている—の枠組モデルを構築し、「システム」としてのリスク・ガバナンスと、そのシステムを動かす人間の「行為」の両面から考察することを通じて、今後の保育環境の整備のための基礎とすることにある。この試みはまさに、保育の現場で日々リスクと向き合っている保育士と保育園の経営者にとって「転ばぬ先の杖」となるものである。

そのために本研究では、具体的には次の4つの論点について考察し、問題提起とする。

- ① 保育に従事している者の認識を制約している「安全」というフレームに潜む問題性を浮き彫りにし、それを「リスク」へと転換することの必要性について論理的に考察する。
- ② 「システム」としてのリスク・ガバナンスの枠組モデルを構築し、その構成原理である「時間」（リスク状況への迅速な対応）と「リスク・コミュニケーション」（リスク情報の伝達と交換）の重要性を指摘するとともに、「リスク回避」と「リスク軽減」のための一連の対応行動について「リスク事象に関する経験と知識」「リスク状況の認識と正確な把握」「リスクの社会的拡大の阻止」の3次元から時系列的に説明する。
- ③ リスク・ガバナンスのシステム維持におけるリスク—「コスト負担」と「システムの複雑性」—の問題を取り上げ、システムを維持するために必要な「エージェンシー」（agency）すなわち「人間力」の開発と強化について「リスクを回避する行為を持続的に行い得ない人間の脆弱性」と「不確かな情報の中でも意思決定を行わなければならないジレンマのリスク」、そして「ジレンマのリスクを克服することによる人間の成長」と「新たに再構築される経営の戦略性」について述べる。
- ④ 保育園で日常的に起きている幼児の遊びの事故は、「リスクの自己反省的性格」—リスクの「両義性」と「逆説性」—を最もよく表しており、安全と事故防止の視点だけでは説明できない。幼児の遊びのリスクを理解するには、「自己成長」を議論の中心に据えつつ「リスク回避」（養護）と「自らリスクを

冒すこと」（教育）という背反する「二重の視点」で臨む態度が必要であることを指摘する。

本研究では、われわれが保育の現場を生きる当事者であることを鑑みて、「保育のリスクをモノとして扱い、それを科学的に分析する」というよりは、「リスクという不可視のものを通じて保育の現場を視る」という姿勢を心掛けた。なぜなら、そのような態度をとることにより、子どもたちとその保護者、さらにはわれわれ保育の現場を生きている当事者からなる生活世界の現実をよりよく理解することができると考えたからである。その上で、われわれの保育の現場で培ってきた経験に基づく「臨床の知」（中村雄二郎『臨床の知とは何か』1992）としての「専門的知識」（expertise）を、主として心理学や社会学などの社会科学における「リスク学」の〈知〉と対話させることを通じて保育環境を整備するための知見を得る手がかりとした。本論文は、この2年間にわたって筆者らの間で積み重ねてきた研究会の報告である。

Ⅱ 保育環境の整備とリスク・ガバナンスの枠組モデル

1. 「ゼロ・リスク」の思想—「安全」から「リスク」へ

保育環境をリスクの観点から整備しようとするとき、そこには乗り越えなければならない大きな壁がある。それは、私たちが「安全」と「危険」を二項対立的に捉え、安全を自明のこととして絶対化し、「安全とは危険がないこと」「安全とは危険でないということ」という「ゼロ・リスク」の思考の罫から抜け出せないことである。「安全とは何ですか、定義してください」と尋ねたとき、多くの人々が「安全とは危険がないこと」と答え、「ゼロ・リスク」の罫に嵌っている様子が浮き彫りになってくる。そこには、安全は「善」であり危険は「悪」である、という道徳的価値観の存在すら窺える。

このような考え方は、「(旧) 保育所保育指針」と同じく「(新) 保育所保育指針」（以下「保育指針」）にも表われている。「保育指針」には「事故防止と安全管理」に関する項目が挙げられているが、下記に示したように、「保育指針」の背景にある「コード」（文法）を読み解くと、そこには「安全」と「危険」を対立するものとして両極に据え、もっぱら安全管理を「危険を排除し事故を防止すること」として捉え、そして事故防止のための安全対策と安全指導を徹底することにより「リスクをなくすることができる」という「ゼロ・リスク」の思想が貫かれていることが解かる。そうした態度からは「どこまで安全を追求していても危険は残る」という「不可視のリスク」への気づきは生まれてこない。

(2) 事故防止及び安全対策

ア 保育中の事故防止のために、子どもの心身の状態等を踏まえつつ、保育所内外の安全点検に努め、安全対

策のために職員の共通理解や体制づくりを図るとともに、家庭や地域の諸機関の協力の下に安全指導を行うこと。

- イ 災害や事故の発生に備え、危険箇所の点検や避難訓練を実施するとともに、外部からの不審者等の侵入防止のための措置や訓練など不測の事態に備えて必要な対応を図ること。また、子どもの精神保健面における対応に留意すること（下線部筆者）。

「保育指針」に準拠することを義務付けられている、われわれ保育の仕事に従事している者は、今日まで「園内に危険なものは絶対にあってはならない」「事故を絶対に起こしてはならない」という「安全＝ゼロ・リスク」の言説を自明のごとく受け入れてきた。そのような態度からは「本当に危険を完全に除去することができるのか」「もし危険をゼロにすることができなくなったら、一体どこまで危険が除去されれば安全なのか」という自己反省的な問い掛けは生まれてこなかった。たとえ「どこまで安全を追求していても危険は残る」という「不可視のリスク」に気づいたとしても、その瞬間に、すでに自分自身が解決不能の迷路に迷い込んでいることを知り、やがて思考を停止させてしまうことになってきたものと考えられる。そのこと自体、保育士および保育園の経営者の意思決定と価値判断の回避、遅延、そして停止を引き起こすという「別のリスク」を招くことに気づくまでには、「一定の時間」—「リスク社会の到来」—を必要としたのである。

とはいえ、今日まで保育園は「危険」に対して鈍感だったのかといえば決してそうではない。「児童福祉法最低基準」「消防法」「食品衛生法」「建築基準法」「個人情報保護法」等々を遵守しつつ、経済的にも精神的にも可能な限り安全管理に気を配ってきたのである。その結果、自主点検のみならず、行政指導監査による指導と検証の評価もあり、安全意識は格段と向上してきたことは間違いない。

【表1】は「認可保育所」と「認可外保育所」の間で事故発生の件数が大きく異なることを示している。このデータから、認可保育所の方が認可外保育所よりも安全への条件を整備していることは認めることができるが、認可保育所が園内からリスクを完全に除去し、事故防止に成功しているとまでいえない。依然として「不可視の

リスク」が残っていることを忘れてはならない。

海、山、川における遭難事故などの「自然の危険の大きさ」(hazard) や、人間の生み出す交通事故などの「社会的危険の大きさ」(danger) は、経験からある程度まで予測し、発生状況を認識することはできるが、安全を事前に予測することは決してできない。すなわち、安全は「事故がなかった状態」「事故は発生しなかった」という「事後の結果」でしかないからである。それに対してリスクは、どこまで安全を追及していても「予期しない出来事」(事故)は発生する、という前提に立って導き出された「生起確率」を表わす概念—科学的には「事故の大きさ」と「生起確率」の積として表わされる—である。

一保育士として、また一保育園の経営者として「事故は絶対に起こしてはならない」という覚悟で仕事に従事していることは改めて述べるまでもないが、このことは、経営的、心情的、理念的に理解することはできても、現実にはあり得ない事態である。むしろ上述したように、そのこと自体が「価値判断の回避や遅延、停止」といった新たなリスクを抱え込むという「逆説的事態」(パラドックス)を招きかねないことを覚えておかねばならない。むしろ今、われわれに求められているのは、今日のリスク社会においては「事故は起こり得るものだ」という前提に立って「安全」から「リスク」へと保育環境を視る眼差しを転換し、これまでわれわれの蓄積してきた専門的知識に基づいて、保育の「リスク事象」と事故防止のための「安全対策」および「安全教育」の在り方について自己反省することだ。すなわち、予期しない出来事が発生したときに、「一次的な被害」(リスク)を最小限に止め、それ以上に「二次的な被害」(リスク)へと拡大させないためには、いかなる方策を立てなければならないか、また、そのためには普段から「リスク回避」と「リスク軽減」に向けてどのような手を打っておくべきかということだ。問題解決のシステムとしてのリスク・ガバナンスの構築と、そのシステムを効率的、効果的に機能させるための「エージェンシー」すなわち行為主体の「人間力」—「能力」(ability)や「才能」(capacity)、「リテラシー」(literacy)などから構成されるトータルな人間の力量を意味する—の開発と強化こそが、今われわれに求められている課題なのである。

【表1】認可保育所と認可外保育所の死亡事故件数

認可保育所 平成21年4月1日現在	施設数 22,925か所	利用児童数 2,040,974人	園内 13件	園庭 2件	園外 4件	合計 19件
認可外保育施設 平成20年3月31日現在	施設数 10,965か所	入所児童数 228,439人	園内 28件	園庭 0件	園外 2件	合計 30件

出典：厚生労働省「保育施設における死亡事例について」（2009年12月7日）

2. 安全と危険の「境界」—リスクを受け入れる

「保育指針」は「(2) 事故防止及び安全対策」に限らず、記述されている内容はすべて保育に関わる用語の定義と保育内容を示したものにすぎず、それ以上ではない。何 (what) をするのか、は記されているが、どのように (How) なすべきか、すなわち、事故発生の現場に立ち会った当事者はどのような行動をとるべきか、までは規定していない。その理由は、保育の理念や理想を「テキスト」(text) として記号的に表現することが目的であるという「保育指針」の性格にもよるが、むしろ保育の「方法」と「条件」、さらには「リスク管理」が保育園ごとに異なるという「保育環境の個別性」にあると考える方が妥当である。このことを理解するには、われわれ保育士や保育園の経営者のみならず、幼児とその保護者を含むすべての人びとが「保育指針」の目指す理想を具現化した世界を生きているわけではなく、当事者の間で交わされた「約束」や「取り決め」からなる生活世界の現実を生きているという共通認識が必要となってくる。

リスクは多面的であり、逆説的であり、そして両義的である。リスクは、人間の社会生活のあらゆるところで、さまざまな現象として立ち現われる。それゆえに、リスクを一義的に定義することも、リスクの一般理論を構築することもできない。各々のリスク事象に応じた方法論を考えるしか術はないのである。

しかし、先述したように、われわれは「安全」と「危険」の境界を明確にして「危険のない安全な空間」を求めたがる傾向がある。その境界が曖昧なままであることは、依然として「危険が残っていること」を認めることになり、当事者の間に「不安」を惹起するからである。「安全であるべき保育園において、けがを惹き起こすとはどういうことだ」という声をとかく耳にするが、人は「事故は発生しうる」という認識をもっているときには「よくあることだ」「お互いさまだ」と寛大になる一方で、「事故は絶対にあってはならない」と思い込んだときには「小さな出来事」でも許せず、しばしば感情的になってしまう。一旦「安全な社会」を絶対視してしまった以上、こうした事態は避けられないのである。

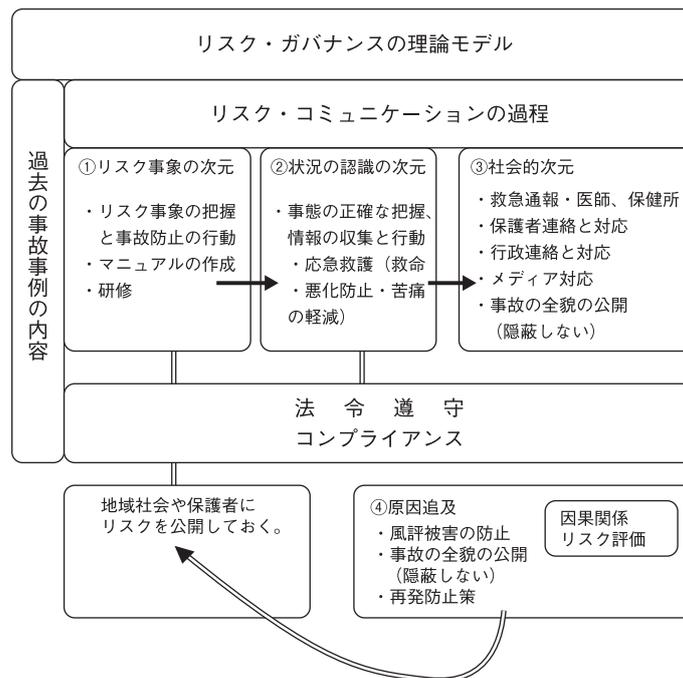
保育園は、情緒的にも精神的にも未熟で、不安定な行動を突発的に顕在化させる幼児が共同生活を営む場である。このように特異な生活世界においては「安全」と「危険」の境界を「線」(line) で切るとは不可能である(根上優「エッジワークの社会学～人はなぜリスクを冒すのか～」2009)。むしろ、保育園における生活そのものが「安全」と「危険」の混在する「混沌とした世界」であると捉えることの方が、より適格的である。このような認識を受け入れるならば、保育士と保育園の経営者と保護者らの間にある「不安」も少しは軽減されることが考えられる。と同時に、これまで排除してきたリスクを受け入れ、それと積極的に向き合うならば、保育園に

おけるリスク体験が「幼児の成長」の契機にさえなる、という理解も可能になる。酒井泰弘が「リスクはクスリ、クスリはリスク」と、リスクの「両義性」(＝「両面価値的性格」)について「マイナス面」と「プラス面」を指摘したのも、こうした理解に基づくものである(酒井泰弘『リスク社会を見る目』2006)。

このことは、リスクの観点から保育環境の整備を考えるとき、きわめて重要な視点となる。保育園の建築構造が原因の事故や園庭内の遊具の事故、さらには園内で日常的に発生している幼児同士の噛みつきやけんかはまさに、われわれの「世界を視る眼差し」に自己反省を迫る格好の事例である。保育園においては、階段や床などの建築物、椅子や机などの物体、園庭の遊具はもちろんのこと、「園児」同士でさえリスク要因ともなるのである。だからといって、それらの建築物や物体、さらには遊具を園内から完全に撤去することなど到底できない。まして「危険な園児」を排除したり隔離したりすることは、保育園の存在自体を否定する暴挙であって、そのようなことは決してあってはならない。園内から「危険な要素」を完全に除去すること—「ゼロ・リスク」—は、自ら園児の成長の芽を摘み取ってしまうことにも等しい行為である。けがや死亡事故の発生の結果としてもたらされた「苦情」や「クレーム」を理由に、園庭から「危険な遊具」を撤去してしまったという報道をとかく耳にするが、われわれ保育士や保育園の経営者は、このような「悲劇的事態」を目の当たりにしたとき、改めて「自己反省的」たらざるを得ない(山口節郎『現代社会のゆらぎとリスク』2002)。

3. 「システム」としてのリスク・ガバナンスの枠組—規範的モデルの構築

リスクは、死亡事故のように、その生起確率が低くても大きな事故として社会的に大きな反響を呼び、それに支払う代償も限りなく大きくなることがある一方で、噛みつきのような生起確率が高くても小さな事故として、社会的関心事にもならず、社会の片隅で処理されてしまうこともある。しかし、いずれのリスク事象においても、事故への対応が的確になされたときには重大な犠牲を払わなくて済むものが、一步でも対応の仕方を誤れば、次々と解決困難な問題が「雪だるま式」に発生し、当該組織・事業体の存続すら脅かすことがある。このような「リスクの生起確率とその結果が必ずしも一致しない」という「逆説」こそ、人間とリスクの関わり方の複雑さを物語っている。まさに人間の在るところリスクありである。その意味で、リスクとは「人間性の本質」そのものである。このことを理解した上で構築したのが【図1】に示した「システム」としてのリスク・ガバナンスの規範的な枠組モデルである。



【図1】 リスク・ガバナンスの規範的枠組モデル

先述したように、「システム」としてのリスク・ガバナンスの枠組モデルの特徴は「リスクを回避することはもちろんのこと、予期しない出来事が発生したときに、その被害（リスク）を最小限に止め、それ以上の被害の拡大（リスク）を発生させないためには、いかなる方策を立て、柔軟に行動に移すか」（目的）を「発生から収束まで」の一連の時間的な経過—「リスク事象に関する経験と知識」「リスク状況の認識と正確な把握」「リスクの社会的拡大の阻止」の3次元—として構造化し、「行動マニュアル」をその目的に対する機能的役割の一部（手段）として位置付けていることである。

このガバナンスの枠組モデルにおいて決定的に重要なことは、予期しない出来事が発生したときに、その場の状況を正確かつ瞬時に把握し、もっぱら情報の収集に努めることによって「1分1秒」でも速く意思決定を行い、迅速に行動に移すことを「規範」としていることである。状況の認識から意思決定行動に至るまでの「時間短縮」は、被害を「一次的リスク」に止めるための生命線である。このことを典型的に表わすのが、現下の救命救急の体制に関する事例である。

たとえば、現在、東京消防庁では救急車が到着するまで平均6、7分かかるといわれている—因みに筆者らの住む宮崎市では平均9分かかるといわれている—が、心停止から3分間、呼吸停止から10分間放置しただけで、救命率が50%になり、その後、急速に救命の可能性が低下するため、今日では「バイスタンダー」（そこに居合わせた人）の果たすべき役割の重要性が改めて見直されるようになっている。その結果、ここ数年で保育園はもちろんのこと、あらゆる事業所において「AED」の設置が義務付けられ、

消防庁による「講習」が実施されてきた。

しかしながら、その場で直ぐに使えるように操作手順が簡潔にマニュアル化されたAEDの普及拡大により確かに救命率は向上したものの、一方で、その「簡潔さ」と「急速な普及拡大」ゆえに、多くの人が「受講することが望ましい」といわれる年1回の講習を継続していないという現実と、また講習を実施する「指導員」—消防庁からの派遣—や「普及員」—救命救急講習の資格1級の取得者—の確保が十分に達成できていないことによる「もう一つのリスク」すなわち「救命技術が事故の現場に立ち会ったときに本当に使える技能となっているかどうか」という「身体の技法化」の問題も顕在化するようになっている。これは、保育園に対する保護者や行政の「信頼の低下」に繋がりがかねない事態である。

ところで、生命に直接かかわる事故であっても、軽微な事故であっても「1分1秒」でも迅速に行動し、その場の状況に適切に対応できる応急措置の技能を身につけることや、保護者やメディアに対して適切な対応を行うことの重要性は変わらない。そのために、ほとんどの保育園では、これまで安全管理と事故防止、さらにはメディアへの対応のための「行動マニュアル」を作成し、定期的に訓練を実施して、シミュレーションを行ってきたものと思われる。しかし、ここで忘れてはならないのは、保育の現場において「マニュアル」と「システム」は根本的に異なるということだ。言い換えれば、マニュアルはシステムの一部にすぎないということだ。たとえば「安全管理マニュアル」は、事故防止のための「チェック項目の確認」と「事故発生時の対応規則」を「リスク事象」ごとに取り決め、一次的かつ初動的に完結させる

ことを基本的に目的としたものである。それに対してリスク・ガバナンスのシステムは、けがをした幼児をその場で治療したり、病院へ連れて行ったりするなどの一次的な対応はもちろんのこと、初動措置を超えたときに取るべき二次的な対応—保護者や警察、行政当局へ連絡と説明など—と、さらに「別のリスク」—苦情やクレーム、風評被害など—が社会的に拡大しないように、そしてまた拡大したときの対応行動—保護者やメディアへの情報開示と応答の仕方など—も含めて職員の間で一定の「ルール」—事故の内容と経過記録、現在の状況、原因、今後の対策と方針などを記した「ポジションペーパー」の作成など—を取り決め、出来事の発生から収束までの一連の行動過程を機動的なものに編成している点で、その適用範囲はマニュアルと大きく異なる。もちろん、マニュアルがシステムの一部であるからといって、その重要性に変わりはない。むしろリスク管理において問題なのは、「マニュアルがあるから大丈夫だ」という「安心感」の生み出す思考および価値判断の停止である。ガバナンスにおいては、行動マニュアルが有効に機能し、その被害のリスクが最小限に止まり、その結果として一次的段階で収束することが決定的に重要であり、社会的次元における二次的対応はあくまでセーフティ・ネットの一部でしかないことは論を俟たない。

しかし近年、鳥インフルエンザや口蹄疫、さらには相撲界の一連の不祥事に対する当事者の対応に見られるように、出来事が発生してから収束するまで徒に時間だけが経過し、いつまで経っても問題解決のための意思決定ができず、その結果、リスクを統治するガバナンスのシステム構築の不備や不在をマスコミから厳しく指弾されるケースが顕著になっている。これまでリスクと積極的に向き合うことなく、どちらかといえば「安全・安心を求めてリスクに背を向けてきた」（山岸俊男『安心社会から信頼社会へ—日本型システムの行方』1999）；『リスクに背を向ける日本人』2010）日本社会では、一事業体が安全管理のマニュアルを定めることはあっても、事故発生から収束までの一連の過程について先を見越して、ガバナンスのシステムを自らの手で構築し、行政や関連機関と連携しつつトータルにリスクを管理するという考え方は未だ定着していない。その不備や不在をメディアから指弾されて初めて、行政や事業体において事後の「リスク評価」と「意思決定」の機関および組織—「危機管理委員会」など—を設置するのが現状であるといつてよい。

4. リスク・ガバナンスのシステム維持と「人間力」の強化—安全から信頼へ

近年、このようなリスク・ガバナンスの不備や不在を埋めるとともに、システムを支える最も重要な機能として急速に注目されるようになってきているのが「リスク・コミュニケーション」である。日本におけるリスク・コミ

ュニケーションの先駆的な研究者である吉川肇子は「ナショナル・リサーチ・カウンスル」（National Research Council [1989]）の定義—リスク・コミュニケーションとは「個人、機関、集団間で情報や意見のやりとりの相互作用過程」である—をメディア理論の観点から拡張し、その「やりとり」をリスク情報の「送り手」と「受け手」のそれとして捉えている。それによれば、リスク情報には、言語的・非言語的コミュニケーションを含めてリスクに関するさまざまなメッセージ（リスク・メッセージ）と、「リスク管理のための法律や制度の整備に対する、関心、意見、および反応を表現するメッセージ」がある。また、これらの情報の送り手は、一般に膨大な情報を有している科学者や行政当局、事業体の専門家などに限られる傾向があるが、必ずしもそうではない。ネットワーク社会においては、リスク情報の素人であっても、誰もが送り手になり得るし、また受け手にもなる。その意味で、リスク・コミュニケーションは双方向的な情報の伝達と交換の過程である（吉川肇子『リスクとつきあう—危険な時代のコミュニケーション』2000）。

先述したように、リスクは「不可視のもの」であるがゆえに、情報の不足や過剰は「リスクに過敏な社会」において人々を異常なまでの「不安」に陥れている。保育園において、この不可視のリスクの不安を軽減するためには、過去に直接身を以って体験したことであれ、科学者や行政、他人、メディアから間接的に提供された言語情報であれ、仮にその情報の確かさに一定の限界—「情報の不確実性のリスク」—があったとしても、その「リスク経験」で獲得した「知識」と「保育日誌」や「自己記録」などに記載された子どもの個別的な「リスク情報」を基に、保育士と保育園の経営者、さらには保護者らの間で日常的にコミュニケーションを図り、園内および園外における不可視のリスクに有効に対処し得る「リテラシー能力」を高めていくことが重要な決め手となる。

吉川もその著『リスクとつきあう』で述べているように、リスク・コミュニケーションは現代における「一つの社会運動」であり、リスク情報が科学的であるか否かは、それほど大きな問題ではない。むしろ保育園と保護者、さらには近隣の地域社会と行政の間でさまざまなリスク情報—保育園や家庭における子どもの心身の状態、食や排せつの躰けなどに関する育児上の悩み、食中毒や季節性インフルエンザなどの感染症に関する情報、不審者に関する情報、洪水や自然災害時における避難誘導と避難経路に関する情報、等々—をやりとりすることを通じて、そこにお互いの「信頼」を確立することの方がより重要なのである。そのことが結果として、保育園と保護者、さらには地域社会の間に「親密圏」（共同性）を形成し、たとえ園内で事故が発生しても、それが社会的な次元にまで大きく拡大すること—苦情やクレーム、風評被害など保育園を存続の危機に陥れること—を未然に防ぐ「セーフティ・ネット」として機能するかもしれない。

いのである。今後、リスク・ガバナンスのシステム維持におけるリスク・コミュニケーションの役割は、ますます重要になるものと考えられる。

5. リスク・ガバナンスとコスト負担のリスク—「人間力」の強化

ところで今日、「安全・安心＝ゼロ・リスク」を求める保護者から、このような「ソフト面」の充実以上に大きな期待を寄せられているのが「ハード面」の充実である。こうした傾向は、2001年6月に大阪教育大学付属池田小学校において発生した、外部からの侵入者による大量殺傷事件—児童8名が死亡、13名の児童と2名の教員の重軽傷—以来、止まることなく続いてきた。今や、外部の不審者の園内への侵入とその暴力から園児を守るために高度のセキュリティ・システムを導入することや、実際に園内に不審者が侵入したときに使用する「さすまた（刺股）」の設置などは決して珍しいことではなく、きわめて日常的な情景となっている。

しかしながら、門扉の出入りにモニターや監視のための録画機能を設置したり、セキュリティ・ロックを高度化したりするには、最低でも百万円を超える大きな「コスト負担」を強いられる。その上、システムを維持するには当然、それに見合うだけの大きな経費も必要になり、保育園の経営を圧迫しかねないほどの「経済的リスク」となっている。にもかかわらず、皮肉なことに「安全・安心＝ゼロ・リスク」を求める社会においては、より高度のセキュリティ・システムを備えているか否かは、子どもを入园させる保育園を決めるに当たっての保護者の判断基準ともなっている。さらにまた、「安全・安心」を求めて保護者の静脈認証による高度なセキュリティ・システムの導入は、インフルエンザなどの感染症が流行したときには、多数の人間が同じ場所に触れたことが引き金となり、さらに一層の感染の拡大という逆説的な事態を惹き起こすかもしれない。そして、そのような感染を防ぐためには、さらなる薬剤の購入や人件費の増大という「悪循環のリスク」が待っているのである。

結局、このような現代の複雑で、急激に変化する環境に適応するためには、保育園は、絶えず新しいシステムを探索し、自己を更新しつづけることによって成長するしかない。しかし一方で、より高度のシステムを導入し、自己の複雑性を強化して「ゼロ・リスク」を求めればもとめるほど、そのこと自体、「自己の存続の危機」という最大のリスクを招くことになるのである（山口節郎『現代社会のゆらぎとリスク』2002,170-171）。どこかで、この悪循環を断ち切らなければならないが、現在のところ有効な手立てはない。

このように、保育園のリスク・ガバナンスの強化は必然的にシステムの複雑性を伴うが、そのシステムの複雑さを維持するためには、保育士および保育園の経営者自身の「リテラシー能力」すなわち「人間力」—英語では

「ヒューマン・エージェンシー」(human agency)と訳される—の開発と強化が求められる。しかし、人間はリスクを回避するために自己を強化する行為を不断に続けていくには、きわめて脆弱な存在である。外部からの侵入者に備えて常備してある「さすまた（刺股）」を実際にその場で使えるには、武術の修練と同様、相当長い訓練の過程が必要であるにもかかわらず、この道具を使いこなすための訓練を十分に行っている保育園があまりないことは、まさにこのことを示している。

人間はリスク回避のために自己を強化する行為を持続的に継続することができない「行為持続の脆弱性」という難題を抱えている一方で、その場の状況の把握が十分でなく、しかも不確かな情報しかなくても決然と意思決定する精神的な強さを求められるという「ジレンマのリスク」に直面する。しかし、この「行為選択のジレンマ」は必ずしも人間を後退させるものではなく、むしろ成長させるものでもある。「ジレンマのあるところ、戦略がある」ということを教えてくれたのは、ジェームズ・ジャスパーである。彼の著書『ジレンマを切る抜ける～日常世界の戦略行動』（2009）は、われわれ保育士や保育園の経営者に自らジレンマを避けることなく向き合い、そこに自己成長のための戦略を見出していくことの大切さを教えてくれた、まさに啓示的な書物である。

III 遊びのリスクと自己成長—二重の視点

保育学の研究の歴史を『保育学研究』から概観したとき、そこに一つの注目すべき傾向を発見することができる。それは質量ともに遊びの研究が充実していることである。今日、子どもの遊びの研究は保育学だけでなく教育学、哲学、社会学、児童心理学、幼児教育学、発育発達学、体育学、文化人類学、生物学、動物行動学、等々、およそ考え得るあらゆる学問分野にまたがっているが、これほど一つの学問分野に集中している例は、保育学を除いては他に類を見ない。それほど大きく保育園における子どもの生活が遊びで占められてことを、保育学の研究者が認めているからであろう。本稿では、紙数の関係もあり、それらの充実した研究の中から論点を一つに絞って、それをリスクの観点から再考してみることにする。それは「遊びの理想化」とそれに関わる方法論的な問題である。

今さら述べるまでもなく、子どもは遊びを通して体力や運動能力を高めるだけでなく、集団生活を通じて人と交わるときのルールや約束事を身につけ、その後の長い人生を生きるために必要な社会性を発達させる。ここでピアジェの発達心理学を繙くまでもなく、子どもの遊びは、知能の発達とともに、単なる戯れから複雑なルールのあるものへと複雑化していく。子どもの遊びの発達科学的研究は、総じてこのピアジェの構造主義心理学の前提から発展してきたと理解しても大きな間違いではなか

ろう。また、このことは、保育園において子どもと一緒に遊んだり、ケガをしないよう彼らの遊び方に注意を払ったり、さらには新しい魅力的な遊びを教えたりしながら、常時、子どもの「ありのままの姿」に接している保育士の方々にとっても、まさに自明の事実として受け入れられるだろう。

ところが、子どもの遊びを「リスク」という観点から眺めてみたとき、そこには保育の科学者と実践者の間に容易に消し去ることのできない「違和感」とでもいべきものが存在する。このことにいち早く気づいたのは、今日までさまざまな学問的研究の視野から広範囲にわたって子どもの遊びを研究し、この問題の研究の世界的先駆者となってきたサットン・スミス (Sutton-Smith, B & Kelly-Byrne, D.K : The idealization of play, 1984) であり、日本では清水美智子 (「遊びの発達と教育的意義」1983) や中野茂 (「遊びの研究の潮流」1996) らの研究者であった。この違和感とは、子どもの遊びの世界を「理想化」して、もっぱら遊びのポジティブな側面だけに目を向け、ネガティブな側面として軽視してきたもののもつ豊かな可能性を「矮小化」している、その研究の視野の狭さへの懸念であった。したがって、彼らに共通する研究の目的と方法は、それがたとえ「自らの教育観とは相容れないもの」であっても、まずは子どもの遊びの現象を「ありのまま」に事実として受け入れ、その上に立って遊びの研究史において排除されてきた「無鉄砲な遊び」(rough-and-tumble play) —日本語では「わんぱく遊び」として訳されている—のもつ可能性を引き出すべきだと訴えることであった。

清水は、この違和感を「子どもは遊びたいから遊ぶのであり、その教育的機能は潜在的であるのに、現代の遊びの教育的機能を強調するあまり短絡的に遊びをとらえる矮小化の被害が出ている」と表現した。また中野は、子どもは本来「無鉄砲な行為」を好むものであり、そこには当然「乱暴な行為、危険なこと、汚い言葉、駄じゃれ、昆虫・小動物のいじめ、悪ふざけ、いたずら、からかい、スカートめくり・お医者さんごっこなどの性的行為など、大人が目にしたら禁止したくなるようなものが多々含まれている」ため、「常に科学的研究の対象であるよりも“理想化”というイデオロギーの対象とされ、歪曲されてきた」(傍点筆者)と強調した。その上で、中野は子どもの遊びを矮小化し、理想化してきた研究に対して「“大人がじっと監視している場面”でのイデオロギーに染まった現象だけを遊びとして取り上げ、データとし、理論構築してきた」のであり、「このような文脈からは、子ども遊びについての非常に限られた視点しか得られない」と痛烈に批判している。両者の批判的言説はまさに、保育園で日常的に子どもと接しているわれわれ保育の従事者にとって非常に大きなインパクトを与えた。

ところで、筆者らは、子どもの研究に「理想化」のイ

デオロギーを持ち込むことに批判的である点では同じだが、そのことが直ちに「科学的研究の対象」にはならない。なぜなら、冒頭でも述べたように、筆者らはあくまで保育の現場を生きる当事者であり、遊びそれ自体の研究者ではないからである。科学者は、子どもの遊びを「モノ」として扱うのに対して、筆者らは常に、子どもたちのいる場所において、「いま、ここ」—「いま」という時間と「ここ」という場所—で遊んでいる子どもたちの全体と向き合い、彼らの遊んでいる姿を「現象」として眺めている。その際、そこでの現象をみる眼差しは、可能な限り対象である子どもと遠く距離をとろうとする科学者のそれではない。むしろ反対に、子どもとの間に一切距離を設けず、その息遣いまで感じ取りながら、彼らのすべてを読み取ろうとする。冒頭で「リスクという不可視のものを通じて保育の現場を視る」と述べたのは、このような意味においてである。

そのような現場の視線で子どもを見つめたとき、しばしば感ずるのが、遊びの科学的な研究からデータとして提示される子どもたちの遊びと、われわれが遊びの現場で現象として見ている子どもたちの遊びのイメージとの間に「大きな落差」があることだ。それは、われわれが子どもの「遊び方」に注目しているのに対して、科学者が見ているのは「遊んでいること」それ自体でしかないからだ。そのような科学的態度からは、筆者らの容易に理解できる「子どもは怖いもの知らず」「大人は安全を求め、子どもは危険を求める」「子どもは無鉄砲で、残酷で、そして矛盾に満ちた捉え難い存在だ」といった「子どもの遊び方」に関わる言説の意味は、もはや説明の範疇を超えるものでしかない。

冒頭で「保育園がいかにリスクの溢れた世界であるか」と述べたように、保育園では毎日、子どもたちが「無鉄砲な行為」をして、転落したり、ぶつかったり、転んだりして、生傷が絶えない。しかし逆説的ではあるが、そのような瞬間こそ、子どもは真に遊んでいるのである。また「腕白でもいい、遅く育ってほしい」と願っている世の親たちは、「危ない、止めなさい、死んじゃうよ」と声を張り上げながらも、心の中では反対に、このような我が子の姿に「遅しさ」を感じながら微笑んでいる。これらは、子どもの遊びの「両義的性格」と「逆説的性格」を鮮明にしているが、科学は対象を「モノ」として見ている限り、このような「両義性」と「逆説性」を説明できない。

近藤充夫は「園生活と安全」の中で、「子どもの視点」を重視して「安全」を考えることを説いたが、氏のいう「子どもの視点」を「子どもは安全圏から外に出て危険を求める」という言説として理解した瞬間に、それは「危険をその一部として含まない安全」とは根本的に相容れないことに気づく。この矛盾から脱するためには、先に詳しく述べたように「安全」から「リスク」へと、子どもの遊びを視る眼差しを転換し、子どもの遊びにお

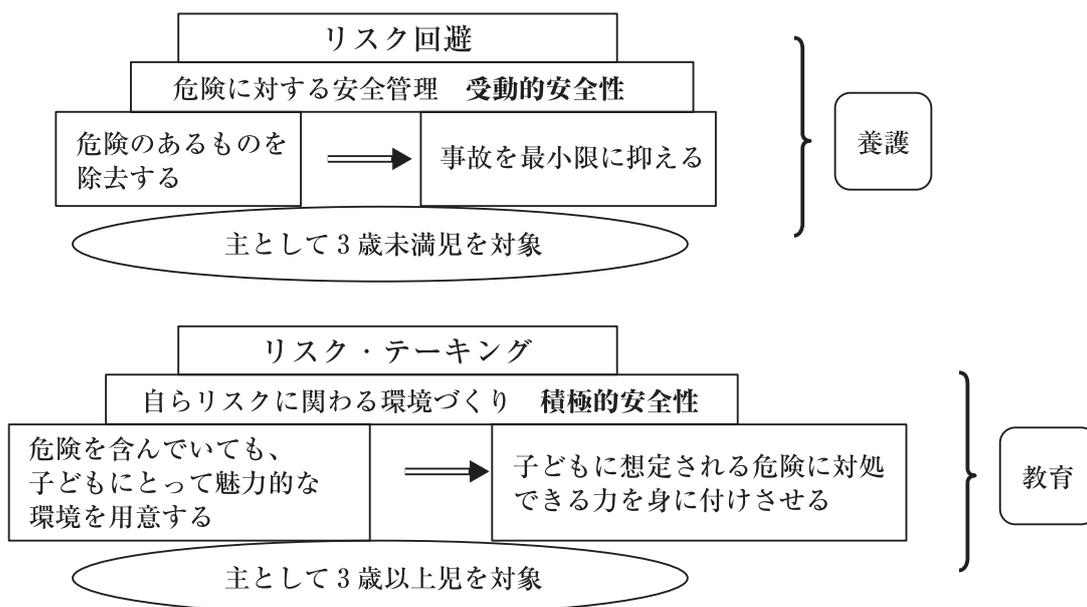
ける「モノ」のもつ魅力—呪術性—を考慮に入れながら、「自己成長」を議論の中心に据えつつ、「リスク回避」と「自らリスクを冒す」(voluntary risk taking) という背反する「二重の視点」から理解することが必要である。

さて、遊具の中でも園児の間で一般的に人気のある遊具は、滑り台とブランコ、そして雲梯である。これらの遊具は確かに園児にとって魅力的なものであるが、一方で、これらの遊具で遊んでいて「けが」をする機会も非常に多い。科学者にとっては、これらの遊具でどのような遊び方をしているか、事故に至ったのかは、それ自体、基本的に研究の対象としない。多くの事故の中の一件として量的に処理するだけである。なぜなら、それは各々のケースであまりにも状況が異なり、出来事を単純化して原因を解明するには、あまりにも複雑であることを知っているからだ。

しかし、その場に立ち会っている保育士目から見れば、この事実のもつ複雑な意味はむしろ子どもの「創造性」や「創造力」を窺わせるものであり、非常に含蓄のある出来事として読み取ることができる。すなわち、6歳以下の一般に「ルールのある遊び」を理解するには、十分に知能が発達していない園児にとっては、遊具は単に「モノ」でしかなく、それゆえにまた「モノ以上のもの」として「無鉄砲な遊び」としてしまふのである。遊具を単なる「モノ」としてしか見ていないがゆえに、それを「モノ以上のもの」として遊び、まったく違う「遊具」にしてしまうというのは論理矛盾も甚だしいが、実際、確かに園児は、このようにして遊んでいる。このこ

とが最も象徴的に表れるのは、たとえば、滑り台で無鉄砲にも下から上り、上から滑ってくる園児と衝突するときだ。このようなことは、転落して大きなけがに至りがちな雲梯においても同じであり、雲梯には雲梯の遊び方(ルール)があるにもかかわらず、そのことを理解できないために、まったく異質な無鉄砲な遊び方をし、その結果、大けがを惹き起こしてしまう。これを「幼児の豊かな創造力と想像力の賜物」と呼ぶには、いささか早計に過ぎるが、いずれにせよ「モノをモノ以上のもの」とするところに「新しい遊び」が生まれることには間違いなく、その意味では、子どもは無鉄砲な遊びを創造する天才なのだ。たとえば、子どもたちが園内に備え付けてある下足棚や本棚の上に乗って遊んでいて転落し、大けがを惹き起こしてしまうのも、そうした無鉄砲な行動の一つとして理解できる。また、このような遊具でないものを遊具にしてしまうことの方が却って、子どもたちにとっては魅力的であり、決められた遊具の遊び方以上に楽しい遊び方があることを発見する。結果として仮に転落しても、そこで身を以て体験した「痛み」は、彼らの後々の人生に大きな意義をもたらすものとなるかもしれないのである。

民俗学者小松和彦は、子どもの遊びにおける遊び手にとっての「モノ」のもつ魅力の重要性を強調して、そうした「モノ」が子どもを遊びへと引き込む力を「呪術的な力」と呼んでいる(小松和彦「遊び」1987)。この遊具や棚などの「モノ」が子どもを引き込むところに発生する「遊びのリスク」から「養護」と「教育」の役割を構造化したのが【図2】である。



【図2】 リスクからみた養護と教育—リスク回避とリスク・テーキング

これまで、子どもの遊びは「モノ」のもつ呪術的に引き込まれて無鉄砲な遊びに没入するところに成り立つのものとして捉えてきた。しかし、こうした無鉄砲な行為は「危険」が多く「けがのリスク」が大きいにもかかわらず、却ってそれが子どもたちの間で魅力的なものとなるため、「自らリスクを冒す原動力」として3歳児以上の子どもの遊びとその自己成長を促す基となっている。それゆえに「自らリスクを冒す無鉄砲な遊び」は、危ないからといって止めさせるよりはむしろ、「教育的に有効な手段」として助長することの方が有益なのである。それに対して心身が未分化な状態にある3歳未満児には、そのような無鉄砲な遊びはあまりにも危険すぎ、したがって「リスク回避」の観点から「養護」の範疇に止めておくべきである。

【図2】の構造図は、このような「自らリスクを冒すこと」の観点から「養護」と「教育」の違いを表わし、子どもの「人間力」を高めるものとして一定の意義を示すことができたものと考えられる。

IV 残された課題

本研究では、現代のリスク社会において「安全＝ゼロ・リスク」の思考のもつ限界と危険性（リスク）に警鐘を鳴らし、一貫して「安全」から「リスク」へ、そして「安全・安心」から「信頼」へと、われわれ保育士と保育の経営に携わる者の認識のあり方を転換することの必要を説いてきた。しかし、「それでは一体、どこまでリスクを軽減すれば安心なのですか」と読者から予想される問いかけには、最後まで答えを出すことができなかった。「安全」から「リスク」へ、「安全・安心」から「信頼」へ、と説いたことが却って、読者に無用の「不安」を惹き起こすのではないかと心配している。この試みが一体どこまで成功したかは、まったく自信はないが、リスクについて考え、「より良い保育環境の整備」に向けて何がしかのヒントとなるものを読み取っていただければ、望外の幸せである。

なお、本稿では当初、現代のリスク社会において多方面から大きな関心を寄せられている、インフルエンザなどの「不可視のリスク」「責任を問えないリスク」「補償のできないリスク」、さらには温暖化などの地球環境の異変に伴う「災害のリスク」についても「責任帰属」との関連で考察する予定でいたが、あまりにも紙数を越えてしまったので、再度、執筆の機会を与えていただければ期待に応えたいと考えている。

【参考文献】

Sutton-Smith, B. and Kelly-Bryne, D.K. (1984) The Idealization of Play. In Smith, P.K. (ed.) Play in Animals and Humans, Basil Blackwell. 305-322
 Humphreys, A.P. and Smith, P.K. (1984) Rough-and-tumble in Preschool and Playgroup. In Peter, K. Smith, P.K. (ed.) Play in

Animals and Humans, Basil Blackwell, 241-265
 Pellegrini, A. (ed.) (1995) The Future of Play, State University of New York Press
 近藤充夫 (1997) 「園生活と安全教育 (総説)」 保育学研究第35巻第2号、8-11
 浦添綾子、仙田満、矢田努 (1997) 「幼児の活動空間における安全性」 保育学研究第35巻第2号、12-19
 宮原和子、小方信二、鹹味千鶴子、宮原英種 (1997) 「保育環境の安全性に関する研究」 保育学研究第35巻第2号、20-27
 高田敏江 (1997) 「災害報告書の分析からみた安全教育への一考察」 保育学研究第35巻第2号、28-35
 桑原淳司、仙田満、矢田努 「幼児の園庭遊具における事故とその安全性について」 ランドスケープ研究60(5)、639-642
 境歩美、根上優 (2010) 「子どもの遊びと遊びの理想化に関する一考察」 宮崎大学教育文化学部紀要第23号、9-32
 ウルリッヒ・ベック (1988) 『危険社会』 (東廉監訳) 二期出版
 ウルリッヒ・ベック (1998) 『危険社会—新しい近代への道』 (東廉・伊藤美登里訳) 法政大学出版局
 ウルリッヒ・ベック (2010) 『世界リスク社会論 テロ、戦争、自然破壊』 (島村賢一訳) ちくま学芸文庫
 ウルリッヒ・ベック、アンソニー・ギデンス、スコット・ラッシュ (1997) 『再帰的近代化—近現代における政治、伝統、美的原理』 (松尾精文・小幡正敏・叶堂隆三訳) 而立書房
 アンソニー・ギデンス (1993) 『近代とはいかなる時代か?—モダニティの帰結』 (松尾精文・小幡正敏) 而立書房
 吉川肇子 (1999) 『リスク・コミュニケーション—相互理解とよりよい意思決定をめざして』 福村出版
 吉川肇子 (2000) 『リスクとつきあう—危険な時代のコミュニケーション』 有斐閣選書
 小松和彦 (1987) 「遊び」 祖父江孝雄・米山俊直・野口武徳 (編) 『文化人類学辞典』 きょうせい、287
 小松丈晃 (2007) 「リスク社会と信頼」 今田高俊編 『リスク学入門Ⅳ 社会生活からみたリスク』 岩波書店、109-126
 小松丈晃 (2002) 『リスク論のルーメン』 勁草書房
 酒井泰弘 (2006) 『リスク社会を見る目』 岩波書店、ix、25-61頁
 ジェイムズ・ジャスパー (2009) 『ジレンマを切る抜ける—日常世界の戦略行動』 新曜社
 清水美智子 (1983) 「遊びの発達と教育的意義」 三宅和夫・村井潤一・高橋恵子 (編) 『児童心理学ハンドブック』 金子書房、334-365
 橋本俊詔編 (2004) 『リスク社会を生きる』 岩波書店
 橋本俊詔、長谷部恭男、今田高俊、益永茂樹編 (2007) 『リスク学入門Ⅰ リスク学とは何か』 岩波書店
 橋本俊詔編 (2007) 『リスク学入門Ⅱ 経済からみたリスク』 岩波書店
 長谷部恭男編 (2007) 『リスク学入門Ⅲ 法律からみたリスク』 岩波書店
 益永茂樹編 (2007) 『リスク学入門Ⅴ 科学技術からみたリスク』 岩波書店
 中西準子 (2004) 『環境リスク学 不安の海の羅針盤』 日本評論社
 中西準子 (2010) 『食のリスク学 氾濫する「安全・安心」をよみとく視点』 日本評論社
 中村雄二郎 (1992) 『臨床の知とは何か』 岩波書店
 中野茂 (1996) 「遊びの研究の潮流」 高橋たまき・中沢和子・森上史朗 (編) 『遊びの発達学 基礎編』 培風館、47
 根上優 (2009) 「エッジワークの社会学—人はなぜリスクを冒すのか」 『生き延びること—生命の教養学Ⅴ』 (高桑和巳編) 慶応義塾大学出版会、195-232
 長谷川公一 (2004) 「リスク社会という時代認識」 思想、NO.963、6-15
 土方透、アルミン・ナセヒ編 (2002) 『リスク—制御のパラドクス』 神泉社、11-51

- 畑村洋太郎（2010）『危険不可視社会』講談社、151-159
- 藤村正之（2008）「リスクと癒しの社会学」『〈生〉の社会学』東京
大学出版会、72-73
- 宮台真司（2009）『日本の難点』幻冬舎新書
- 山岸俊男、メアリー・プリントン（2010）『リスクに背を向ける日
本人』講談社現代新書
- 山岸俊男（1999）『安心社会から信頼社会へ 日本型システムの行
方』中公新書
- 山口節郎（2002）『現代社会のゆらぎとリスク』新曜社、170-171

日本保育協会保育科学研究所細則

(総 則)

第1条 この細則は、日本保育協会組織規程に基づき、保育科学研究所（以下「研究所」という。）の組織等について必要な事項を定める。

(研究所の事業)

第2条 研究所は、保育所と連携して保育の科学的・実証的研究を行うとともに、その成果を広く保育士等に提供し、保育内容及び保育環境の充実に貢献する事業を行うものとする。

(組織)

第3条 研究所に所長を置く。

所長は、日本保育協会の学術担当理事の中から、理事長が委嘱する。

2 研究所に運営委員会を置く。

- ① 運営委員会は、理事長が委嘱した運営委員若干名により構成する。
- ② 運営委員会の委員長は、所長が兼ねる。
- ③ 研究所の事業は、運営委員会において審議・決定する。
- ④ 運営委員の任期は、2年とする。ただし、再任することができる。
- ⑤ 研究所に、研究部門、事業部門及び事務局を置く。

(研究員)

第4条 研究所に研究員を置く。研究員は非常勤とする。

(細則の変更)

第5条 この細則は、運営委員会の議決を経て変更することができる。ただし、変更した場合には、遅滞なく日本保育協会理事会に報告しなければならない。

(付則)

この細則は、平成21年4月1日から施行する。

日本保育協会保育科学研究所運営委員会

- 小笠原 文 孝 …宮崎県・よいこのもり第2保育園園長
椛 澤 幸 苗 …青森県・中居林保育園園長
巷 野 悟 郎 …社団法人母子保健推進会議会長
小 林 芳 文 …和光大学現代人間学部教授
庄 司 順 一 …青山学院大学教育人間科学部教授
高 橋 紘 …東京都・至誠第二保育園園長
田 中 哲 郎 …長野保健所所長
西 村 重 稀 …仁愛大学人間生活学部教授
福 田 武比古 …秋草学園短期大学講師
藤 澤 良 知 …実践女子大学名誉教授

(五十音順・平成22年4月現在)

社会福祉法人日本保育協会 保育科学研究所
保育科学研究 第1巻 (2010年度)

2011年 (平成23年) 3月31日発行

発行 社会福祉法人 日本保育協会

編集 社会福祉法人 日本保育協会 企画情報部

〒150-0001 東京都渋谷区神宮前5丁目53番1号

電話 03-3486-4412番(代表) FAX 03-3486-4415

<http://www.nippo.or.jp>

無断転載を禁じます
