

保育者の実践力に関する研究

－遊びと交流活動との関係から－

清水 一巳

A Study of practical ability for early childhood care and education.

Kazumi SHIMIZU

1. はじめに

保育職を目指す人々の多くから、その理由として「子どもが好きだから」という言葉をよく聞く。しかし、現職の保育者からは、「好きだけではだめ」という見方が示される。

「職業選択の自由」という法的根拠を持ち出すまでもなく、その理由として「好き」という個人的嗜好をその論拠とすることは可能である。しかし、専門分業化された近代社会においては、それぞれの職にける専門的知識・技術が重視されることになる。現代日本では「あらためて保育の質が問われている。高品質の保育実践を提供することの責任と義務が保育所や幼稚園にはある(田中ら,2006, i - ii)」とされている。つまり、保育士という役割には今後より高い専門的知識や技術が求められてくることになる。

望月氏ら(2008)の子育て中の父親・母親への調査報告によると、「送り迎えのときなどの保育者の対応」で75%、「保育者の子どもへの接し方」で73%の父親・母親が「今のままでよい」と現状の保育士に肯定的な評価をしているが、「子どもへの接し方」について、母親の3%が、「大幅に改善すべきだ」と回答していることを捉え、「いっそう改善していく努力は必要である」と指摘している。また、「延長夜間保育」など保育環境の多様化に伴い、母親は延長保育にも「質の高い保育内容の提供」を求めていることが明らかとなっている。さらに、現代の保育環境に関して、増田氏(2008,10)は「既存の保育所、幼稚園、認定こども園等多様な保育施設が存在し、保育の内容・方法については、保育指針、幼稚園教育要領に基づいて取り組まれるという、混沌とした時代に突入している」という。このような時代に求められる保育実践とはどのようなものなのか。最低限必要とされる知識・技能を実際に行使するための力について考察していくことで、保育者に求められる専門性を具体的に示すことができると考える。

また、小川氏(2008,7)は「遊び中心の保育」の重要性に関連して、「人生経験的体験が身につく営みとして、遊びを保障し、共感する保育者をどう養成できるのだろうか」と保育者養成の課題を提示している。

そこで、本研究では保育士に求められる専門性の中でも、「遊び」との関わりを取り上げていくことにする。それは「一人一人の子どもを把握」し、「生活や遊びを通して総合的に保育する」ことが求められており、「遊びの実践」は保育士にとって重要な職能といえるからである。

第一に、保育士の「遊び」への認識と交流活動の現状に焦点を当て、保育の場における「遊

び」の意味を明らかにする。第二に、実践力という視点から「遊び」を提供（保障）するために求められている能力を整理する。それにより、人を対象とする保育士に必要なとされる（あるいは、今後変容してくるであろう）能力を精査することを目的とする。

2. 研究の枠組み

(1) 実践力への視点

保育所保育指針(厚生労働省,2008)では、保育士の役割を「倫理観に裏付けられた専門的知識技術および判断をもって、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」としている。そして、子どもの発達過程(第2章)、保育の内容(第3章)により、保育の目標がより具体化されている。ここでの「内容」は「子どもの生活状況やその状況に応じて保育士等が適切に行う事項」と「保育士等が援助して子どもが環境に関わって経験する事項」とに分けて記述してある。さらには、「保育の実施上の留意事項」として①保育全般、②乳児保育、③3歳未満児、④3歳以上児という発達区分により、それぞれの留意点が示されている。これら指針で示されている事項を踏まえ、保育を実践していくことが保育士には求められることになる。

では、同じ幼児期の子どもを対象とする幼稚園教諭はどのように示されているのか。幼稚園教育要領(文部科学省,2008)では幼稚園教育の基本として、「教師は幼児との信頼関係を十分に築き、幼児とともによりよい教育環境を創造するように努めるものとする」とされている。

これらの役割を実践するためには、第一に、「知識-経験」により得られた力量が考えられる。保育者養成校として保育現場から求められていることは、「知識」、「スキル(技力)」、「態度」を総合的に携えていること(尾島,2006,171)だという。さらに、尾島氏は保育者養成校在学時に、習得すべき事項で最重要視されているものは「人間関係やコミュニケーションの技能」であるとしている。人間関係やコミュニケーションにはもちろん、他者の存在が重要になってくる。自己のもつ知識に加え、他者との関係性により形成される、いわゆる経験知というものが重要になるのである。第二に、平成元年の幼稚園教育要領の改訂で「幼稚園教育は、幼児の特性をふまえ環境を通して行うものであることを基本とする」と示されたことにより、全体(環境)への視点が重視されるようになった。つまり「個別-全体」への視点を持ち、子どもに向き合う力量が必要とされている。

松田氏(2007)は実践力を構成する要素として、それぞれ思考-行動、参加-距離化という軸により、科学知、臨床知、体験、技術という要素を提示している。そこから、①授業実施力、②学習集団構成力、③授業構想力、④企画力を導き出している。この考えを「遊び」を中心とする保育活動へと援用すると、次の図1のようになるだろう。

また、尾島氏(2006)は、保育者の専門性について検討し、その特殊性を「子どもとともにある」発達援助であるとしている。そして、現状では短期大学や専門学校での養成が中心となっており、他の専門職と比較するとその期間が短いため、現職教育の必要性を唱えている。養成教育と現職教育を連続体として捉えるためには、保育現場での活動実施能力つまり実践力という捉え方は非常に有用な視点になると考えられる。

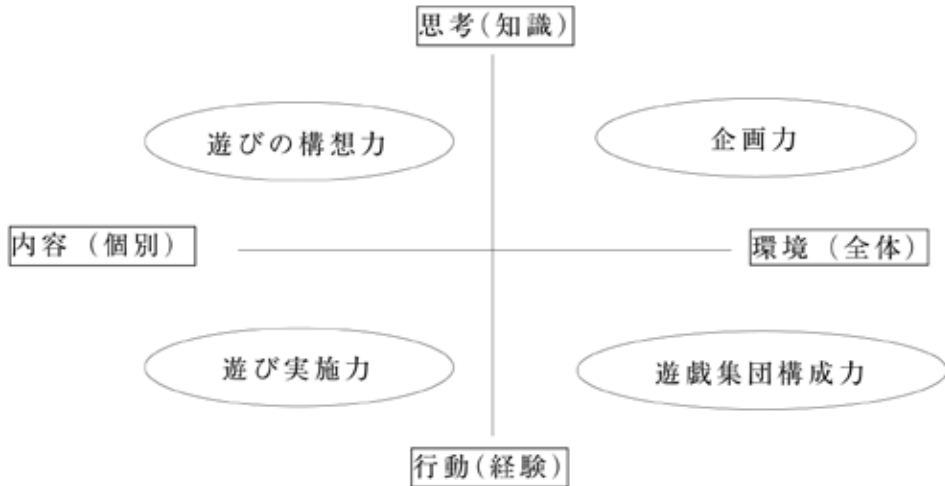


図1. 遊びの支援実践力の構成（松田氏の実践性意識の構造に加筆修正）

(3) 調査の概要

① 調査方法：質問紙の郵送法

F市内の保育所174施設に対して質問紙を5部（切手を貼った返信用封筒同封）ずつ郵送し、主任および担任の役職にある職員に優先的に回答してもらった。

郵送数：870部（174施設）平成20年1月下旬郵送

調査期間：平成20年1月下旬～2月の1ヶ月間

有効回収率：29.08%（有効数253）

② 属性

表1-1. 役職と保育の経歴

役職	保育の経歴						合計
	1～2年	3～4年	5～9年	10～14年	15～19年	20年以上	
園長・副園長	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	6 100.0%	6 100.0%
主任(副主任含む)	0 .0%	0 .0%	2 6.5%	8 25.8%	3 9.7%	18 58.1%	31 100.0%
クラス担任(副担任含む)	20 9.6%	23 11.1%	66 31.7%	51 24.5%	23 11.1%	25 12.0%	208 100.0%
フリー	0 .0%	0 .0%	1 25.0%	1 25.0%	0 .0%	2 50.0%	4 100.0%
全体	20 8.0%	23 9.2%	69 27.7%	60 24.1%	26 10.4%	51 20.5%	249 100.0%

P<.01

表1-2. 男女比

	性別		合計
	女性	男性	
若年層	108 96.4%	4 3.6%	112 100.0%
中堅層	85 98.8%	1 1.2%	86 100.0%
熟練層	52 100.0%	0 .0%	52 100.0%
全体	245 98.0%	5 2.0%	250 100.0%

本調査では、保育現場における遊びの捉え方に焦点を当てたため、子どもと接する機会の最も多い担任（副担任含む）に優先的に回答を依頼した。その為、役職別では84.5%（208）と最も高い値となっている。また、クラス担任のうち5年～9年の経歴が31.7%、10年～14年間の経歴が24.5%となり、約半数が5年以上、15年未満の経験年数となっている。そして、10年を越えるころから主任という役割が増えてきており、保育活動だけではなく、管理や調整などの役割が付加されてきているといえる。

調査対象の多くがクラス担任であるため、クラス担任の集中する前半部分（5～9年）を含めた、1年から10年未満の保育経験年数を若年群、10年から20年未満を中堅群、20年以上を熟練群として設定している。男女比は表1-2のとおりとなっている。

3. 遊び・交流活動の現状

(1) 子どもへの認識

保育の経験年数により、子どもへの認識について有意な差が見られた。大人の子どもへの「しつけ」や「教育」という関与について、全体で99.2%の保育者が支持している。さらに支持者を経験年数別に見ていくと、保育経験が豊富なほど「強く支持」しており、若年層ほど「緩やかな支持」となっていることがわかる。平成元年以前の保育者主導の保育活動が主だった時期を経験しているのは、表2-2で経験年数が15年以上の保育者の区分に入る。

表2-1. 子どもへの認識

		大人が「しつけ」や「教育」をしなければならない				
		非常にそう思う	ある程度そう思う	あまりそう思わない	合計	
熟練度 (3段階)	若年層	度数	54	57	0	111
		熟練度(3段階)の%	48.6%	51.4%	.0%	100.0%
	中堅層	度数	55	30	1	86
		熟練度(3段階)の%	64.0%	34.9%	1.2%	100.0%
	熟練層	度数	36	15	1	52
		熟練度(3段階)の%	69.2%	28.8%	1.9%	100.0%
合計	度数	145	102	2	249	
	熟練度(3段階)の%	58.2%	41.0%	.8%	100.0%	

P<.05

表2-2. 子どもへの認識

		大人が「しつけ」や「教育」をしなければならない				
		非常にそう思う	ある程度そう思う	あまりそう思わない	合計	
保育の経歴 (5段階)	5年未満	度数	18	25	0	43
		保育の経歴(5段階)の%	41.9%	58.1%	.0%	100.0%
5～9年	度数	36	32	0	68	
	保育の経歴(5段階)の%	52.9%	47.1%	.0%	100.0%	
10～14年	度数	36	23	1	60	
	保育の経歴(5段階)の%	60.0%	38.3%	1.7%	100.0%	
15～19年	度数	19	7	0	26	
	保育の経歴(5段階)の%	73.1%	26.9%	.0%	100.0%	
20年以上	度数	36	15	1	52	
	保育の経歴(5段階)の%	69.2%	28.8%	1.9%	100.0%	
合計	度数	145	102	2	249	
	保育の経歴(5段階)の%	58.2%	41.0%	.8%	100.0%	

(2) 「遊び」の認識

表3. 遊びの認識

	ぜんぜんそう思わない	あまりそう思わない	ある程度そう思う	非常にそう思う	計
①子どもの遊びは、少しくらい危な くてもよい	度数 4.1%	61 25.2%	163 67.4%	8 3.3%	242 100.0%
②子どもは危ない遊びをしてはい けない	度数 5.3%	122 49.6%	100 40.7%	11 4.5%	246 100.0%
③子どもにとって遊ぶことは、何ら かのよい効果をもたらす	度数 0.0%	0 0.0%	14 5.6%	234 94.4%	248 100.0%
④大人と子どもが同じことをして遊 ぶことはできない	度数 50.6%	125 43.3%	107 4.5%	11 1.6%	247 100.0%
⑤遊びのなかでは大人と子どもと いう区切りはない	度数 4.1%	10 20.3%	50 55.7%	137 19.9%	49 100.0%
⑥子どもにとって、異年齢者とのあ そびの場は重要である	度数 0.0%	0 0.8%	2 20.1%	50 79.1%	197 100.0%
⑦子どもは子ども同士で遊ぶのが よい	度数 3.2%	8 18.5%	46 63.7%	158 14.5%	36 100.0%
⑧大人が子どもに遊び方を教える べきだ	度数 1.6%	4 39.6%	97 55.1%	135 3.7%	9 100.0%
⑨遊びの延長がスポーツである	度数 5.3%	13 41.6%	101 44.4%	108 8.6%	21 100.0%
⑩子どもの遊びにも決まったルー ルがある	度数 7.8%	19 52.7%	129 39.2%	96 0.4%	1 100.0%
⑪ひとつの「遊び」のなかでは楽し み方もひとつだけだ	度数 69.8%	173 29.0%	72 0.4%	1 0.8%	2 100.0%
⑫1人で遊ぶより、大勢で遊ぶほう がよい	度数 4.1%	10 33.2%	81 50.8%	124 11.9%	29 100.0%
⑬室内で遊ぶより、屋外で遊ぶほう がよい	度数 2.5%	6 17.3%	42 66.3%	161 14.0%	34 100.0%
⑭遊びの楽しみは、大人が教える ことはできない	度数 21.2%	52 57.6%	141 16.3%	40 4.9%	12 100.0%
⑮大人と子どもでも、遊びを通して 感情を共有することができる	度数 0.8%	2 0.8%	2 21.0%	52 77.4%	192 100.0%

① 教育観と遊び

遊びに対する保育士の認識は、表3のとおりである。なかでも、「③子どもにとって遊び何らかのよい効果をもたらす」との質問には、100%の肯定がなされており、保育士は子どもの遊びに対して強い肯定感をもっていることがうかがえる。

この遊びの認識を「教育観（しつけ・教育）」との関連でみたのが次の表である。大人のしつけや教育を強く支持している（強肯定）群が緩やかに支持する（弱肯定）群より、子ども同士で遊ぶのがよいと考える傾向にある（表3-1-1）。しかし、同時に大人が子どもに遊びを教えるべきだと考える保育者も、しつけ・教育の強肯定群で多くなっている。つまり、保育という場における遊びはしつけ・教育と関連をもっていると見ることができる。また、遊びの規範性（ルール）についても、9割以上が「遊びにもルールがある」との認識を示しており、中でも強肯定群でその認識がより強くなっている。

西村氏（2005,10）は（フレーベルの設置した）幼稚園について、「幼児期という一定の時期、一定の空間に、社会の制度としてあてがわれた特権的な遊びの庭」と表現している。ここに、この保育者の教育観と遊びを結びつける祖型を見ることができるのではないか。

表3-1-1. 子どもは子ども同士で遊ぶのがよい

			ぜんぜんそ う思わない	あまりそう思 わない	ある程度そう 思う	非常にそう 思う	合計
しつけ と教育	強肯定	度数	6	19	98	23	146
		しつけと教育の%	4.1%	13.0%	67.1%	15.8%	100.0%
	弱肯定	度数	2	28	60	12	102
		しつけと教育の%	2.0%	27.5%	58.8%	11.8%	100.0%
合計		度数	8	47	158	35	248
		しつけと教育の%	3.2%	19.0%	63.7%	14.1%	100.0%

P<.05

表3-1-2. 大人が子どもに遊び方を教えるべきだ

			ぜんぜんそ う思わない	あまりそう思 わない	ある程度そう 思う	非常にそう 思う	合計
しつけ と教育	強肯定	度数	2	49	85	8	144
		しつけと教育の%	1.4%	34.0%	59.0%	5.6%	100.0%
	弱肯定	度数	2	49	49	1	101
		しつけと教育の%	2.0%	48.5%	48.5%	1.0%	100.0%
合計		度数	4	98	134	9	245
		しつけと教育の%	1.6%	40.0%	54.7%	3.7%	100.0%

P<.05

表3-1-3. 子どもの遊びにも決まったルールがある

			あまりそう思 わない	ある程度そう 思う	非常にそう 思う	合計
しつけ と教育	強肯定	度数	8	65	73	146
		しつけと教育の%	5.5%	44.5%	50.0%	100.0%
	弱肯定	度数	11	65	22	98
		しつけと教育の%	11.2%	66.3%	22.4%	100.0%
合計		度数	19	130	95	244
		しつけと教育の%	7.8%	53.3%	38.9%	100.0%

P<.05

② 保育経験と遊び

保育の経験年数が長いほど、大人と子どもが同じことをして遊ぶことができるとの認識が低くなっている(表3-2-1)。ここから、前述の子ども同士の遊びの肯定にも見られるように、保育経験が長くなるにつれ大人と子どもの区別が明瞭になってきているとみることができる。また、若年層ほど異年齢との遊びの場を重要であると考えている(表3-2-2)。これは「自由保育」にもつながる、子ども同士、あるいは子どもと大人のつながりを重視する視点へとつながるのではないだろうか。若年層の保育者には、この遊びを中心とした関わりへの視点が出てきていると推察することができる。

表3-2-1. 大人と子どもの遊びの共有

		大人と子どもが同じことをして遊ぶことはできない					
		ぜんぜんそ う思わない	あまりそう思 わない	ある程度そう 思う	非常にそう 思う	合計	
熟練度 (3段階)	若年層	度数	58	52	1	1	112
		熟練度(3段階)の%	51.8%	46.4%	.9%	.9%	100.0%
	中堅層	度数	47	31	7	0	85
		熟練度(3段階)の%	55.3%	36.5%	8.2%	.0%	100.0%
	熟練層	度数	20	24	3	3	50
		熟練度(3段階)の%	40.0%	48.0%	6.0%	6.0%	100.0%
合計	度数	125	107	11	4	247	
	熟練度(3段階)の%	50.6%	43.3%	4.5%	1.6%	100.0%	

P<.05

表3-2-2. 異年齢との遊び

		子どもにとって、異年齢者との遊びの場は重要である				
		あまりそう思 わない	ある程度そう 思う	非常にそう 思う	合計	
熟練度 (3段階)	若年層	度数	0	17	95	112
		熟練度(3段階)の%	.0%	15.2%	84.8%	100.0%
	中堅層	度数	0	20	65	85
		熟練度(3段階)の%	.0%	23.5%	76.5%	100.0%
	熟練層	度数	2	13	37	52
		熟練度(3段階)の%	3.8%	25.0%	71.2%	100.0%
合計	度数	2	50	197	249	
	熟練度(3段階)の%	.8%	20.1%	79.1%	100.0%	

P<.05

(3) 交流活動について

上記のような「つながり」に主眼をおいて、近年積極的に取り入れられている交流活動の状況についてみていく。

① 活動の種類

対外的要素の強い行事として運動会をあげることができるが、その開催形態については、単独での開催が9割以上と運動会自体を交流活動として扱うところは少ないようである。また、その他の交流活動については、活動がなされている保育所のうち、年に3回以上の交流活動が実施されているところが約半数(52.6%)にもものぼり、子どもが保育所外の社会と接する機会が確保されていることがうかがえる。また、その活動内容となると、最も交流期間の長いもの(表4-1-3)のなかで、体験学習の形態での交流活動が55.6%と最も多く、ついで、交流を主な活動とする交流会の形態(31.0%)、誕生会やお茶会といった定期的な集会の形態(13.5%)となっている。交流期間の長さの2位(表4-1-4)、3位(表4-1-5)では、交流会、発表会、イベント参加といった活動形態が上位となっている。体験学習は、自然(田植えや芋ほりなど)や伝統(餅つきや伝承遊びなど)と関わる体験や、社会規範(交通安全や防火活動など)を意識した活動となっている。ここには、子どもの社会的発達という「大人の期待」を強くみることができる。

表4-1-1. 運動会の形態

		度数	有効パーセント
形態	施設単独で実施	238	94.4
	関連施設(同法人)と合同で実施	7	2.8
	近隣の保育施設(他法人)と合同で実施	6	2.4
	近隣の小・中学校と合同で実施	1	.4
	合計	252	100.0

表4-1-2. 交流活動(回数)

		度数	有効パーセント
有効	1回	42	24.6
	2回	39	22.8
	3回以上	90	52.6
	合計	171	100.0

表4-1-3. 活動名(1位)

		度数	有効パーセント
有効	体験学習	95	55.6
	交流会	53	31.0
	定期的行事	23	13.5
	合計	171	100.0

表4-1-4. 活動名(2位)

		度数	有効パーセント
有効	交流会	65	50.8
	発表会	20	15.6
	イベント参加	16	12.5
	育児支援活動	14	10.9
	体験学習	12	9.4
	定期的行事	1	.8
	合計	128	100.0

表4-1-5. 活動名(3位)

		度数	有効パーセント
有効	交流会	48	52.7
	イベント参加	17	18.7
	発表会	12	13.2
	体験学習	7	7.7
	育児支援活動	6	6.6
	定期的行事	1	1.1
	合計	91	100.0

【交流活動】記述があった活動の詳細

- ① 体験学習-田植え、伝承遊び、交通安全、ファイヤースクール、職場体験など
* 職場体験には、小・中学生等が保育職の体験として交流活動を行なっているものも含む
- ② 交流会-小学一年生との交流、卒園児交流、小学校見学、障害児施設訪問など
- ③ 発表会-太鼓披露、地域の文化祭、ちびっこ音楽会、地域運動会など
- ④ イベント参加-バザー、夏祭り、もちつき大会など
- ⑤ 育児支援活動-地域の子育て支援活動、公民館育児セミナーなど
- ⑥ 定期的行事-誕生会、お茶会など

② 交流対象

交流の対象者は、交流期間の長さに関わらず、最も多く交流が行われているのが、高齢者(1位42.3%、2位40.0%、3位30.2%)である。日下氏(2006,158-223)は、高齢者の「生きがいとレジャー」調査において、彼らの最もうれしかったことが「子供や孫の誕生と成長」であり、同時に「社会貢献」への意欲も持ち合わせていることを報告している。つまり、高齢者にとって保育所の子どもたちとの交流は「子どものため」という大人の視点ではなく、自身の「生きがい」と結び付けられるものといえるのではないだろうか。さらに、高齢者の登山やハイキングなどを楽しむ自然遊には、「『生きがい感』が少なからず存在していた」というのだ。このような「生きがい感」を有する高齢者と子どもとの交流が可能であるなら、通常の大人の側をエージェントとした社会化では捉えきれない関係性を形成することができるのではないだろうか。

高齢者の次に交流対象とされているのが、小学生(1位17.3%、2位25.2%)である。これは、保育所が「養護及び教育を一体的に行なうことを特徴としている」ことから、初等教育の前段階として特徴的な保育活動が求められていることと関わってくるだろう。つまり、保育の場においても初等教育段階との連続性が意識されてきているということである。

表4-2-1. 交流対象（1位）

	度数	有効パーセント
有効		
高齢者	66	42.3
小学生	27	17.3
地域の人たち	19	12.2
中学生	15	9.6
保育園児	8	5.1
障害児	7	4.5
保護者	6	3.8
労働従事者（役所、消防、郵便局員）	6	3.8
子ども（不特定）	2	1.3
合計	156	100.0

表4-2-2. 交流対象（2位）

	度数	有効パーセント
有効		
高齢者	46	40.0
小学生	29	25.2
地域の人たち	18	15.7
乳幼児を持つ親子	6	5.2
保育園児	4	3.5
中学生	4	3.5
労働従事者（役所、消防、郵便局員）	4	3.5
子ども（不特定）	3	2.6
障害児	1	.9
合計	115	100.0

表4-2-3. 交流対象（3位）

	度数	有効パーセント
有効		
高齢者	26	30.2
地域の人たち	23	26.7
小学生	19	22.1
保育園児	6	7.0
中学生	4	4.7
労働従事者（役所、消防、郵便局員）	4	4.7
乳幼児を持つ親子	3	3.5
障害児	1	1.2
合計	86	100.0

4. 遊びの支援実践力

① 遊びへの関わり

「子どもと生活や遊びを共にする中」での子どもの発達の援助というものが保育士に求められていることから、自由遊びの時間においては、どの経験層においても、まず「一緒に自由に遊ぶ」ことを前提にしていることがみてとれる（全体67.1%：表5-1-1）。体験学習に求めているような、「大人の期待」を遊びの場面で前面に押し出してしまうと、子どもと「一緒に」遊ぶことができなくなってしまうと考えられる。松田氏（2003,37）は、おもちゃで遊ぶということについて、「『親』として向き合っていたのでは子どもとは遊べない。もちろん『親』という『個』を超えていくこともそこでは起こりえない」と指摘する。そして、遊ぶとは主体と客体の入れ代わりが容易にでき、その他者との間で「ズレ（できるとできないの間）」を行きつ戻りつ、同調することだという。「大人の期待」を持ち続けていたのでは、入れ替わることができずに、「ズレ」を生むことがなく、同調の機会を奪うことにつながる。つまり、一緒に遊ぶことが出来ないということになる。

表5-1-1. 「自由遊びの時間」の関わり方

	一緒に自由に遊ぶ	リーダー的に遊びを指導	子どもに頼まれたときのみに参加	周囲に問題があるときに介入	その他	合計
若年層	77	5	5	20	3	110
	70.0%	4.5%	4.5%	18.2%	2.7%	100.0%
中堅層	54	2	2	21	6	85
	63.5%	2.4%	2.4%	24.7%	7.1%	100.0%
熟練層	34	4	0	10	3	51
	66.7%	7.8%	.0%	19.6%	5.9%	100.0%
全体	165	11	7	51	12	246
	67.1%	4.5%	2.8%	20.7%	4.9%	100.0%

このような、遊びへの関わり方の決定は、若年層では「自身の信念や判断」（48.3%）と最も多くなっているが、中堅層になると「（他者との）話し合い」による決定（71.4%）へと移行している（表5-1-2）。

中堅層では、クラス担任という子どもへ直接的な影響を及ぼす役割を中心的に担うようになる。また、主任として他の保育士へも影響を及ぼすようになる時期がこの中堅の時期である。そのため、他の保育士とも連携し、自身の子どもへの関わり方を確認しながら、実際の行為へと移す作業が行われていると考えられる。つまり、クラス担任および主任という社会的役割を

担うことにより、それまで個人の中で構成されてきた理論的知識と経験知との結びつきが、他者に提示され実践的な知識・技術として再構成（承認）される。そして、一般化され、実際の保育行為へと移されてくるのが、この中堅層の世代といえるのではないだろうか。有意な差はみられなかったものの、若年層の経験年数別での決定方法（表5-1-3）をみると、決定方法が自身の判断から話し合いへと向かう傾向をみてとることができるだろう。

表5-1-2. 関わり方の決定

	保育士、教諭など担当者 による話し合い	自身の信念 や判断	所属施設の 方針	合計
若年層	39 44.8%	42 48.3%	6 6.9%	87 100.0%
中堅層	45 71.4%	14 22.2%	4 6.3%	63 100.0%
熟練層	18 46.2%	18 46.2%	3 7.7%	39 100.0%
全体	102 54.0%	74 39.2%	13 6.9%	189 100.0%

P<.05

表5-1-3. 保育の経歴と関わり方の決定方法（経験年数別）

		保育士、教諭など担当者 による話し合い	自身の信念 や判断	所属施設の 方針	合計
保育の 経歴	1～2年	度数 7	9	0	16
		保育の経歴の % 43.8%	56.3%	.0%	100.0%
3～4年	度数 8	8	2	18	
		保育の経歴の % 44.4%	44.4%	11.1%	100.0%
5～9年	度数 24	25	4	53	
		保育の経歴の % 45.3%	47.2%	7.5%	100.0%
10～14年	度数 32	8	4	44	
		保育の経歴の % 72.7%	18.2%	9.1%	100.0%
15～19年	度数 13	6	0	19	
		保育の経歴の % 68.4%	31.6%	.0%	100.0%
20年以上	度数 18	18	3	39	
		保育の経歴の % 46.2%	46.2%	7.7%	100.0%
合計	度数 102	74	13	189	
		保育の経歴の % 54.0%	39.2%	6.9%	100.0%

② 遊びの支援実践力への認識

このような「遊び」に関する、思考、行動レベルでの経験により、どのような資質、能力を身に付ける必要があるのだろうか。「保育指針」の示すとおり、保育士は幼児期の「遊び」と密接な関係を持っている。そこで、「遊び」を提供する場合に必要とされる資質、能力について精査していくことにする。

実践力を構成する4つの要素それぞれに、5つの設問を設定し、4段階の重要度を設定した。それぞれの要素の平均値を図2および表5-2に示している。いずれも有意差はみられなかったが、遊びの構想力、遊び実施力の2つの要素が高い値を示した。遊びの構想力は、遊びの環境を構成する力であり、思考と参加により得られる力であるといえる。また、遊び実施力は、子どもと遊びの場を共有する力であり、参加と行動により得られる力であるといえる。

保育士が「遊び」を提供する場合、子どもの発達段階を考慮に入れた「遊びの構想力」と個別の遊びで直接的支援を実施することのできる「遊び実施力」が重視されているといえる。

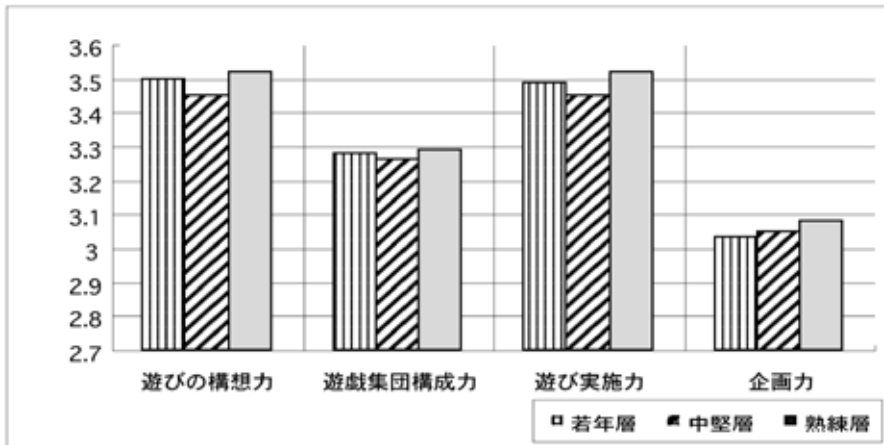


図2. 実践力

表5-2. 遊びの実践力

熟練度 (3段階)		遊びの構想力	遊戯集団構成力	遊び実践力	企画力
若年層	平均値	3.5028	3.2887	3.4962	3.0385
	度数	107	106	106	109
	標準偏差	.39656	.45194	.37567	.47099
	平均の標準誤差	.03834	.04390	.03649	.04511
中堅層	平均値	3.4541	3.2651	3.4548	3.0575
	度数	85	83	84	80
	標準偏差	.36173	.44074	.39191	.44117
	平均の標準誤差	.03923	.04838	.04276	.04932
熟練層	平均値	3.5255	3.2962	3.5294	3.0885
	度数	51	52	51	52
	標準偏差	.34632	.44368	.39360	.52754
	平均の標準誤差	.04849	.06153	.05511	.07316
合計	平均値	3.4905	3.2822	3.4888	3.0556
	度数	243	241	241	241
	標準偏差	.37399	.44466	.38460	.47265
	平均の標準誤差	.02399	.02864	.02477	.03045

③ これから求められる遊びの支援実践力

保育指針において「保育の環境」として、「人、物、場などの環境が相互に関連し合い、子どもの生活が豊かなものとなるよう…略…計画的に環境を構成し、工夫して保育しなければならない」という視点が明示されている。さらに、保育士等は「子どもと生活や遊びを共にする中で、一人一人の子どもの心身の状態を把握しながら、その発達の援助を行うことが必要である」としている。

幼稚園教育要領では、幼児の主体的な活動を確保し、計画的に環境を構成する場合、教師は「幼児や人やものとのかわりが重要であることを踏まえ、物的・空間的環境を構成しなけれ

ばならない」としている。そして内容については「幼児が環境にかかわって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるものであることに留意しなければならない」としている。いずれにおいても重視されているのが「環境」を通して保育活動を行うということであろう。ここでは「(サッカーでも、リレーでも、鬼ごっこでも)子どもが遊びの形で取り組み、必要なルールに気づいたり、技術を習得したり、トラブルを解決したりという過程を大事にする(友定,2003,12)」のだという。保育者はルールや技術を教えるのではなく、子どもが興味を示す環境を構成する力が求められることになる。また、その延長には、「自己と他者の共存」による人間関係の深まりを想定することができる。そこまで見据えた、環境の構成を行うためには、まず、その環境におかれるであろう、子ども一人一人を捉える力が必要となってくる。

これらを、上記の実践力の要素に当てはめると、個別の遊びと子ども一人一人を捉える力は「遊びの構想力」、人間関係の深まりを想定した環境を構成する力は「遊戯集団構成力」と置き換えることができるだろう。

5. まとめ

本論では、保育者の持つ「遊び」への認識を明らかにすることで、保育の場における「遊び」のもつ意味を明らかにしようとした。それを踏まえ、保育活動において「遊び」を提供(保障)する場合の保育者に求められる能力を調査および保育指針、教育要領から比較検討してきた。

そこでは、まず①保育という場においては、教育的視点(「しつけ、教育」との関わりにより「遊び」が認識されていた。また、②若年層の保育者ほど「遊び」を中心(媒介)にした人間関係への意識が強くもたれていた。遊びに対する認識のひとつとして、遊びは子どもに何らかのよい効果をもたらすものであると考えられている。言い方を換えると、よい影響をもたらさないもの(あるいは悪い影響をもたらすもの)は、遊びではないと認識されるということになる。「子どもが一生のこころ怪我をしたり、命に関わると吹き飛んでしまいます。安全の確保が行われない遊びはありえないと思います(調査、自由記述より)」というように、そこには「安全」という基準が設定され、それぞれの保育士の「安全」の基準により、遊びが変更、または中止されたりすることになる¹⁾。保育士とは「何が遊びであり、何が遊びでないかのカテゴリー化(柴野,1989,57)」する存在でもあるということがいえる。しつけ・教育との関連で遊びが認識されているように、ここでの保育士と子どもの関係は「主導=受動²⁾」の関係にあるといえる。しかし、遊びを媒介にした関わりへの視点が重視され、若年層に強く見られたことは、この「主導=受動」関係とは異なる関係を作り出す可能性を考えることができる。

つぎに、③さまざまな交流活動が行われているが、その構成において「大人の視点」を見て取ることができた。さらに、④交流対象者に高齢者が多く、高齢者のもつ「生きがい感」に新たな関係性形成の可能性をみてとれた。交流活動では、体験学習的な内容構成(小学校見学、職場訪問、社会活動など)がなされており、社会生活における価値規範の内面化を狙いとする社会化が想定されている。それに対して、すべての高齢者に当てはまるわけではないが、「生きがい感」を有する高齢者は、子どもの遊びを共援³⁾する存在として位置づけることが出来るのではないだろうか。

遊びの支援実践力は、⑤現在の保育者の認識によると「遊びの構想力」、「遊び実施力」が保育者の実践力の中心となっている。しかし、⑥これから求められている、子ども一人一人の

把握や環境を通した保育のためには「遊びの構想力」と「遊戯集団構成力」が重要になってくる。つまり、現状の保育者の認識と求められている実践力では「遊びの構想力」は一致するが、一方では「遊び実施力」と「遊戯集団構成力」というズレも生じている。

また、遊戯集団構成力に対する認識の低さは、「子どもに集団行動をとらせる」、「話をよく聞かせる」、「よりよい人間関係を作らせる」というような、「…させる」という言葉に対する拒否反応とも考えられる。しかし、この拒否反応をひき起こすというところに、現代の幼児教育の「児童中心主義⁴⁾」をみてとることが出来るだろう。

このような幼児教育の場でこそ、「遊戯集団構成力」は実践力の重要な要素として位置づけることができる。そこでは、「子どもの遊戯集団」という枠組みに加え、前述の生きがい感を有する交流対象者（高齢者）の存在も含めた「集団構成力」という捉え方へと拡張される。そのことで、「…させる」ことが、同時に子どもの有能感をもたらす場、関係の形成へとつながるのである。

しかし、今回の調査では、遊びの支援実践力において「遊びの構想力」、「遊び実施力」が熟練度に関係なく重視されていた。保育経験に関係なく「構想力」「実施力」を重視している、あるいは、せざるを得ないその要因について、社会的、制度的な要因も視野に入れ詳細に検討していくことが今後の課題とされる。

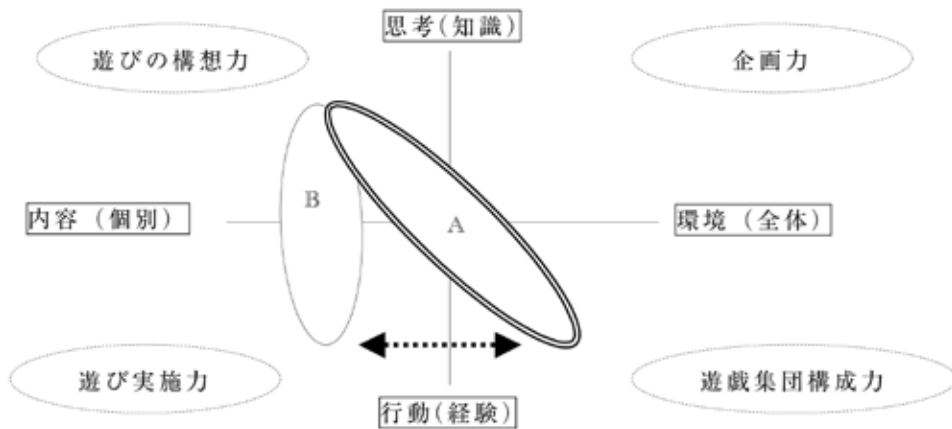


図3. 遊びの実践力 (A: 求められている実践力)
(B: 保育者の実践力の認識)

付記：本研究成果の一部は、日本レクリエーション協会平成19年度研究助成（保育所におけるレクリエーション指導に関する研究）によるものである。

注

1) 「教室の後方で、棚の上ののって三～四人の男子が遊んでいる。壁にひよこの絵が貼ってある。T『こんなところがあったら、ひよこさん見えないやろ、おりよう』（子どもを抱いておろす)」、このような幼稚園の学習活動とは無関係な遊びは、危険で秩序をみだす行為であるから許されないという。また、子どもは、「遊びについての教師の定義を共有し、教師の定義にしたがって遊ぶことを学ぶ」ことになる。（柴野,1989,57-58)

- 2) 柴野氏 (1989,33-66) は幼稚園での共時的社会化 (特に相互行為における文脈の読み取り) に焦点を当て、「子どもは解釈による対人的交渉能力を教師との1対1の関係よりもむしろ1対多数の関係の中で習得する」とし、その基盤として「教師と子どもが主導=受動の関係において相互作用の共同行為に参加し、教師のパワーがこれをさらに正当化する」ことを指摘している。
- 3) 日下氏 (2001,38-40) は、「遊戯スポーツ」の世界において、大人は「子どもの遊戯世界を成立させるための条件を整備すればよい」とし、大人の関わり方の一つとして「共援」をあげている。共援とは①遊戯集団が成立しなくなったときの助言、②遊戯集団のよき仲間、子どものそれぞれの個性的存在を最も重要なものとしてともに遊ぶこと、③スポーツを好きで、そのさまざまな醍醐味を十分に知っており、その醍醐味を体得できる、最も単純な方法を知っていることとしている。
- 4) 児童中心主義のもとで、「親や教師は、子どもの自由を尊重し、『自分自身で考えて行動しなさい』という決まり文句をつかう。だが、子どもは、どのようにして行動したらよいかかわからない。この子どものジレンマは、親、教師のジレンマでもある」(柴野,1989,47) このジレンマは、今回の調査の自由記述での「集団遊びを意図的に職員がはじめて、子どもたちがルールを守り、仲良く遊んでいるなど思い、職員が遊びを抜け、子どもだけになると問題が生じ、問題解決を子ども同士で出来ないことが多い」という意見からもみてとれる。

文献

- 小川博久, 2008, 「幼児教育において『遊び保育』は本当に可能か」, 日本幼稚園協会編, 『幼児の教育』第107巻第2号, 4-7
- 尾島重明, 2006, 「第11章 専門職としての保育者養成, 1節保育者の専門性, 2節期待される職務と責務」, 田中亨胤, 尾島重明, 佐藤和順編, 2006, 『保育者の職能論』, 161-171
- 日下裕弘, 丸山富雄, 加納弘二, 2001, 『生涯スポーツの理論と実際』, 大修館書店
- 厚生労働省, 2008, 『保育所保育指針〈平成20年告示〉』, フレーベル館
- 柴野昌山, 1989, 『しつけの社会学 社会化と社会統制』, 世界思想社
- 田中亨胤, 尾島重明, 佐藤和順編, 2006, 『保育者の職能論』, ミネルヴァ書房
- 友定啓子, 村田陽子, 2003, 『子どもの心を支える 保育力とは何か』, 勁草書房
- 増田まゆみ, 2008, 「保育所保育指針改定を目指す方向性と保育実践」, 『発達』113-Vol.29, 10-17, ミネルヴァ書房
- 松田恵示, 2007, 「体育教師の成長モデルに関する意識調査」, (第58回日本体育学会体育社会学専門分科会一般発表資料)
- 松田恵示, 2003, 『おもちゃと遊びのリアルー「おもちゃ王国」の現象学ー』, 世界思想社
- 望月彰, 諏訪きぬ, 山本理恵, 2008 「子育ての中の父親・母親が保育園に望んでいること」, 『発達』114-Vol.29, 26-33, ミネルヴァ書房
- 文部科学省, 2008, 『幼稚園教育要領』
- 西村清和, 2005, 『遊びの現象学』, 勁草書房