

研究ノート

乳児保育における子ども主体の日課と生活についての一考察

——「育児の担当制」に関する先行研究の整理を中心に——

南 條 恵

〔抄 録〕

0～2歳児の保育所入所率が高まり、保育時間も長時間化しているなか、乳児保育のあり方が問い直されてきている。

保育所は、集団生活の場であるとともに、個人としての生活をも尊重しなければならず、そのためには一人ひとりの子どもの発達や生活リズム、そしてその子の思いに寄り添う必要がある。つまり、一人ひとりの子どもを主体とした日課や生活を作っていかなければならない。

しかし、戦後のわが国の保育所においては、一斉的な日課や生活を中心とした保育がおこなわれていたことが実践記録等の中から読み取ることができる。その背景には、保育者の配置基準や保育環境などの条件面での脆弱さとともに、保育者による「こうあるべき」という「文化枠」や「みんな一緒が良い」という「価値観」、「子どもは言うことを聞かせる存在」としての「保育者と子どもの関係性」の問題がある。

そのようなわが国の伝統的な保育観を乗り越え、子どもが主体となった日課や生活を中心とした保育となり得るものとして「育児の担当制」という実践に注目した。「育児の担当制」は、戦後のハンガリーで始まったものであるが、日本では一部の保育所等で1970年代から保育者と子どもとの信頼関係を築き、生活を整える乳児保育として実践されてきた経緯がある。

子どもの日課や生活のあり方に大きく影響を与えられ、保育者の「文化枠」や「価値観」、「おとなと子どもの関係性」を問い直すために、「育児の担当制」に関する先行研究の整理を行う。

キーワード：日課、生活、文化枠、おとなと子どもの関係性、育児の担当制

1. はじめに

0～2歳児の保育所入所率が高まり、その保育時間も長時間化しているなかで、乳児保育のあり方が問い直されてきている。起きて活動する時間の大部分を保育所で過ごす子どもにとって、保育所での日課や生活のあり方は重要である。その際保育所は、集団生活の場であるとともに、個人としての生活をも尊重しなければならない。そのためには一人ひとりの子どもの発達や生活リズム、そしてその子の思いに寄り添う必要がある。つまり、一人ひとりの子どもが主体となった日課のなかで、一日の生活が形作られなければならない。特に乳児の保育では、そのことが求められる。

しかし、戦後のわが国の保育所においては、一斉的な日課や生活を中心とした乳児保育がおこなわれていたといわれる。それはなぜだろうか。また、一斉的な日課を乗り越え、子どもが主体となった日課や生活を中心とした保育となり得るものとして「育児の担当制」という試みもあった。

「育児の担当制」の系譜、その理念や内容・方法の特徴と問題点について、先行研究や実践記録の検討を行いたい。そのことを通して、乳児保育における子どもを主体とした日課や生活のあり方を検討するために何が必要かについて手がかりを得たい。

2. 問題の所在

1) 子どもと保育をめぐる現状と課題

1960年代以降のわが国の社会変動と家族関係の変容は、子どもを取り巻く環境にも大きく影響を与え続けている。低年齢からの保育所利用率上昇の背景には、女性の就業率の増加とともに、一人親家庭の増加、非正規雇用による低賃金、長時間労働、ダブルワークなどの厳しい労働や生活環境がみえてくる。親の生活の状況はそのまま子どもの保育のあり方に影響し、入所時年齢の低年齢化、保育時間の長時間化をみることができる¹⁾。

そのような中、保育所は子どもが安心して過ごすことのできる場所としての役割が求められ、保育者はアタッチメント対象となり得るおとなとして²⁾、子どもとの間に親密な関係性を築くことが求められている。

また乳児保育³⁾においては、一人ひとりの子どもの大切に丁寧な保育を実践することが重要であり、それぞれの発達や生活リズム、そしてその子どもの思いを尊重した関わりをすることが望ましいとされる⁴⁾。

2) 乳児保育の課題と探求 ～子どもと保育者との関係性に対する二つの視点～

子どもが保育所でどのような生活を送るのかということは、そのまま保育の質にも結びつく

問題である。そこで、子どもの生活のあり方を決める重要な要素であるとする、保育者と子どもとの関係性に対する二つの視点を取り上げてみる。

一つは、保育者と子どもとの間のアタッチメント関係の形成である。乳幼児期に養育者との間で築かれた良好なアタッチメント（愛着）は、その後の人生においても基本的信頼感や自己肯定感、社会における適応性につながるとされている。このアタッチメントの対象となる条件として数井みゆき（2005）は、①身体的・情緒的ケアを十分に与えられること、②子どもの生活において連続的かつ一貫的であること、③子どもに対して情緒的投資を行うことの三つをあげている。そしてこの条件を満たしている保育者は、「子どもにとって十分にアタッチメント対象者になり得る」としている⁵⁾。

もうひとつは、主体的な子どもと保育者との関係性である。言い換えれば、子どもはおとなのなされるがままの存在ではないという子ども観のもと、一人ひとりの子どもの発達や生活リズム、その子の思いを尊重した関わりである。

これら、二つの子どもと保育者との関係性を「担当制」という観点から考察していきたい。一つ目の「アタッチメント関係」を形成することを目的とした「担当制」は、1999年の改正「保育所保育指針」により提言され、その後各地で実践されるようになっていく。そして、もう一つの、一人ひとりの子どもの生活を大切にすることを目的とした「担当制」は、ハンガリーを発祥とした「育児の担当制」に学びながら、1970年代頃からわが国でも一部の保育所等で先駆的に実践されている。

3. 1999年改訂「保育所保育指針」と「担当制」⁶⁾

1) 「保育所保育指針」と「担当制」の広がり

わが国では、1990年の改訂「保育所保育指針」以降、特に乳児保育において保育者と子どもとのアタッチメント形成が重視されるようになり、「特定の大人」との「継続的」「応答的」な関わりが強調されるようになった。

その後の1999年改訂「保育所保育指針」では、「2 保育士の姿勢と関わりの視点」において「特定の保育士の愛情深い関わりが、基本的な信頼関係の形成に重要であることを認識して、担当制を取り入れるなど職員の協力体制を工夫して保育する」とされた。

また、「特定の保育者」との「継続的」「応答的」「温かい」関りが重要であるという視点は、2008年改定「保育所保育指針」においても引き継がれ、「一人ひとりの子どもの成育歴の違いに留意しつつ、欲求を適切に満たし、特定の保育士が応答的に関わるように努めること」とされている。

1999年改訂の「保育所保育指針」で「担当制」が提起されたことをきっかけに、「担当制」という言葉や、「担当制」を実施しようとする保育施設が各地に広まっていった。日本保育協会に

よる「保育所における低年齢児の保育に関する調査研究」（2012）によると、全国で「担当制」を実施している保育所は0歳児で47.4%、1、2歳児で46.6%であった。

2) さまざまな形態の「担当制」

しかし、その「担当制」の実施形態は、各保育施設、各保育者によってさまざまであるという。西村真美（2019）によると、自身が2018年度の「日本保育協会 乳児保育者担当研修会」において実施したアンケート調査の結果によると、「担当制」の実践として多く回答されたものは、「記録」「個別の子どもの保育計画」「連絡帳記載」という事務的業務の分担であったという。これは、a, b, c, d, e, fという6人の子どもの担当になったA保育士が、6人の毎日の保育記録や月や週の保育計画、また保護者との連絡帳の記載などを「担当して」行うということである。西村は、「これらは義務に等しい事務的業務であり、この分担を『担当制』と称することには無理がある」としている。

また、「クラスをいくつかのグループに分けて」、それぞれ特定の保育者が担当するといった「グループ保育」形態（グループ担当制）は12.6%、「その日の状態によって保育士または子どもが変わるなど、フレキシブルな対応をとりながら進めている」というフレキシブル型が33.3%あり、保育所保育指針に示された趣旨とは異なる「解釈・曲解」が生じているとしている⁷⁾。

土田珠紀（2018）によると、「グループ担当制」は、「グループの子どもたちのあそびも生活も一人の保育者が担当」し、「担当の子どもを一斉に援助する方法」であるとする⁸⁾。つまりあそびも生活もグループ単位でおこなうものだという。この「グループ担当制」について西村は「集団規模が小さくても、グループ担当制が小さな一斉保育になりやすい」⁹⁾ことを指摘している。また、金田利子（2002）は、グループの中の保育を一人の保育者がすべておこなうことによって「抱え込みの受容」¹⁰⁾になる可能性を示唆している。

また、土田は「場所による担当制」という担当制もあり、それは、「保育者と子どもの組み合わせは非固定で、手洗い場・トイレ・着脱の場など、クラスの保育者が場所を担当し、そこにくる子どもを次々と援助していく方法」であるとしている¹¹⁾。

「場所による担当制」について西村は、「一人の子どもの生活場面で複数の保育者から入れ代わり立ち代わり援助を受けざるを得ない、子どもにとっての混沌である」とし、「定常性も一貫性も連続性も無い」「カオス」であるとしている¹²⁾。

1999年改訂の「保育所保育指針」以降、「担当制」という言葉は広く普及したが、その実践内容をみるかぎり、「担当制」についての多様な解釈があることがわかった。

このことから、「特定の大人」との「継続的」「応答的」な関わりによって情緒的關係を結ぶという「担当制」の本来の趣旨が生かされていないように思われる。それだけでなく、「担当の子どもを一斉に援助する方法」「小さな一斉保育になりやすい」といった実態が広がっているようだ。

なぜ、「担当制」が「一斉に援助する方法」「小さな一斉保育」や「一斉」の日課になりやすいのか。その背景には「担当制」が前提とする「特定の大人」と一人ひとりの子どもとの関係性についての理解についての混乱があるのではないだろうか。

4. 「一斉保育」や一斉の日課の実態と背景

1) 保育の条件と一斉的な日課

日課とは、「毎日繰り返される子どもたちの生活活動を一日の時間的な流れとして構成したもの」であり、具体的には保育所等で、「子どもが安定して快適にすごせるように、子どもの生活リズムを基本に考えながら、登園時の活動、あそび、授乳や給食、おむつ交換や排泄、午睡などの活動を含んで一日の生活の流れを構成したもの」である¹³⁾。

しかし、保育所生活の中では、乳児保育といえども集団としての生活の中で、一斉的な日課や関わりが多い実践が見受けられるのもまた事実である。

その理由の一つとして、歴史的に配置基準の脆弱さやグループサイズなどの環境の厳しさがあったことがあげられる。

保育所は戦後の社会や経済の復興のもと急速に各地に設置されていったが、1950年代頃までは、乳児の在籍はまだ「例外的」であった¹⁴⁾。その後、乳児保育は1960年代の中ごろから、経済成長の発展のもと、働く女性の増大に伴い都市部を中心に広がっていった。

1968年当時の0歳児の子ども数に対する保育士（当時は保母）の配置基準は6:1であり、戦後、徐々に改善されてきていたとはいえ、かなり厳しい保育環境であったことがわかる。1969年からは、乳児指定保育所の場合のみ3:1の配置となり、1998年、乳児保育が「一般化」され、配置基準が3:1に改められた。

0歳児の配置基準が6:1であった頃の0歳児保育の実態として、山口佳子（1967）は、「三十人の乳児に、多くて五名の保母。それはそれは、本当に息つく暇もない」「絶え間ないおむつの交換。授乳。抱っこしてベッドにあげる。あげれば、ギャーギャーと泣き続ける。一人が寝入る。一人が泣く。一人がはい出す」「一歩保育室へ入れば、何とも身の置きどころがない。どちらに動こうにも、子どもたちをふんづけてしまいそう」「あっちをどければこっちがくっつき、こっちをあやせば、向こうが泣き出す」としている。そして、「生後二年もたって、おシッコがいえる子が、一人も居ない」「子どもが多過ぎて、根よく、用便のしつけができない」とし、「文句があるなら厚生省へいえばいい」「三人に一人の保母を付けてください」と記している¹⁵⁾。

山口の記録からは、保育者のどうしようもできないいらだちやあせり、疲れを読み取ることができる。

また、松の実保育園の保母だった和地由枝は1968年当時の自分の園の乳児保育の様子として、(0～2歳児クラスが)「一つの部屋に子どもも大人も一緒にいて、子どもを抱いた保育者の

回りに何人かの子どもが集まり、また、その回りを何人かの子どもたちがウロウロとしている。同じ部屋の床でオムツを替えている保育者がいる。歌を歌ったり、お遊戯するのも、絵本を読むのも、トイレに行くのも一斉にする。食事と同じ時間に食べさせようと、トッターに並んだ子どもたちの口に保育者が順番に食べ物を運んでいく。食べることができる子どもは自分で食べるので、口に入れるより床にこぼれる方が多い。不機嫌な子どもたちをおんぶしたり抱っこしたりしてなだめることに追われている保育者が、部屋の中を歩き回る騒然とした合間の中で、子どもたちは一日を過ごしている……というのが、そのころ私たちが多く目にした乳児保育室の光景でした」としている¹⁶⁾。

一斉的な日課は、厳しい保育条件や保育環境に制約されるなか、子どもたちが「集団」として行動・生活する機能を果たしてきた。保育所という集団生活において、一斉に「食事」や「睡眠」をおこない、同じタイミングで排泄に誘ったり、おむつを替えたりするというような日課は、限られた保育者数で一定の時間内に子どもたちの「食事」の世話やその後の片づけ、「睡眠」のための寝かせつけなどを終わらせるためには効率的、合理的なのである。そして一人ひとりの子どもの動きを制限して見守ることができ、より安全に保育できる方法であったといえる。

2) 条件整備が進んでも変わらない一斉の日課と生活

しかし、不十分であるが、配置基準や保育環境が改善されてきた今日の乳児保育においても、「一斉的」な日課や生活は実践の中で数多く見受けられるのである。

たとえば、1, 2歳児の食事の様子として、「午前中のあそびの片づけをし、手を洗って、席に着いて、エプロンをして、食事を配膳して。全員の昼食準備が終わると、ようやく『おててぱっちん、いただきます!』と、やっと一斉に食べ始める。そして、「限られた時間の中」で、子どもたちに「手際よく食べさせる」ことができる保育者が「スキルの高い保育者」と捉えられているようなところがあるという¹⁷⁾。

また、0歳児クラスでは、「朝登園したら一眠りして、目覚めて散歩」や、「手を洗い、着替えて、おむつを替えて、一斉に食事をするという流れ」という日課であることも多く、「食事の時に眠くて泣く子」などもいるという¹⁸⁾。

保育者たちはなぜ、みんな一緒に食べさせ、みんな一緒に寝かせつけようとするのか。一斉に生活を送ることを子どもたちに求めてしまう背景には、どのような保育観や価値観があるのだろうか。

5. 一斉の日課と保育者の保育観・子ども観について

1) 集団生活と「みんなと一緒に」することがいいことだという「文化枠」

子どもの集団生活をどのように形作っていくかは、このようにしなければという保育者らの

「文化枠」の影響があるという。

金澤妙子 (1993)¹⁹⁾ は、この点について、以下のように述べている。やや長くなるが、大要を紹介したい。

ある保育所で、食事の時間になっても部屋に入って来ない子どもたちに対して保育者らは、集団保育の価値観である「みんなと一緒に食べて欲しい」という「願い」を持っているが、その背景には、みんなと一緒に食べることは良いことであるとする「食事の文化枠」の影響を受けているという。と同時に子どもの主体性を尊重したいという思いも持ち、「食事の文化枠」との間で揺れていたという。

そこで、職員たちは議論の上、この揺れを子どもの主体性を尊重するという方向で解決するべく、「食べたい時に食べたい」という、これまでの食事の仕方とは逆の提案をしたところ、子どもたちは混乱し、「まだ食べない」「やっぱり食べる」「怒られるから食べる」といった姿を示したという。また、「これまでマイナスの価値だったことがプラスに転じたことをことさらに強調」するように、友達につられたり、保育者に反発したり、保育者を試したり、保育者の許容量を探るような仕方で「食事を拒否する」姿がみられたという。また、「徒党を組んで食べないようにしようとすることにワクワクする気分」を味わってみたり、「保育者がうろたえるのを見るのがおもしろい」といった風の子どもや、「まだ食べなくてもいいぞっこ」をする子どもまでもが現れる始末であったという。

金澤はこのような子どもの姿は、いかにこれまで保育者が「みんな一緒に」という無自覚のアプローチをしていたかをあぶり出しているという。つまり、これらの姿はいわば「これまでの管理への反抗」の証であり、「裏を返せば、いかにこれまで“食べ(たく)ない”という主張が陽の目を見てこなかったか」を示している、また、「子どもに良いように言っておきながら、実は違っていたということが、保育所生活の中に一杯あるのだということ」であることを浮き彫りにしたと指摘している。

この実践から金澤は、「望ましい食事の姿(食事の文化枠)は容易に取り払うことのできないもの」であり、「遊びが見つかる時も盛り上がる(下がる)時も、各々の子ども・グループによってまちまちなだから、食べたいと思う・食べようとする時も少しずつずれているというのは、ごく当たり前のことであるはず(なのに-引用者注)、この子どもの自然な遊びの保障という理念は、集団生活のルールの獲得という理念の前にあって、ほとんど力なく折れてしまうのが多くの保育現場」であるという。

金澤によれば、こういう保育現場の問題に自覚的に目を向け、クラスのみならず「一緒に食べようとしないう子どもに対しては、その理由に目を向けつつ」「子どもの姿の中でその妥当性を検討」しながら、「クラスのみんなと一緒に楽しく食べて欲しいと考えている自分たちの思いをどのように伝えていくかを保育の課題」とする取り組みの中から、子どもが主体的に食事に取り組むとはどういうことかを自覚的に問い直していったところに、この実践の重要な意味があ

るという。この問い直しのポイントのひとつは、「各々の子ども・グループの間で、食べなくなる時・食べようとする時にずれがあることを認め」、その「決定権は子どもにある」としたことであった。

そして、この観点からの実践を続けていく中で、「遊びを切り上げるときを自分で決める」という、「その時の決定を子どもに任せてみると、子どもは自分（達）の遊びに自分（達）で区切りをつけて、食事（次の活動）に入って来た」という。また、「強制されていない代わりに自分に委ねられている」状況のなかで、子どもたちの中に「集団の生活の流れと個々の遊びの流れをどこかでうまく折り合わせていく姿」が生まれてきたという。

このような子どもの姿を通して、この園の保育者たちは「食べ（たく）ない」という表現の中に、子どもなりの色々な思いがある」ことを知り、「その思いを伝えられる生活は大切であると思うし、そういう思いを汲んでくれる・汲もうとしてくれる保育者がいることは何にも代え難い」ことに気づき、保育者と子どもとの関係性のあり方を発見していったのである。

集団保育の食事の場面において、「みんなで一緒に食べるって楽しいな、おいしいな」と子ども自身が思いながら食事をするを願うのであれば、子ども自身が思案して選んでいく過程を充分保障しなくてはいけない。とはいえ、集団生活というものは、規制や「文化枠」のなかにおかれがちであり、「気付かないうちに、自分達はこんなにも食事の文化枠や望ましい子どもの姿といった願い枠（課題枠）に縛られている」のである。

また、「残念ながら、幼児期の子ども達は、これから先もっと選択の自由がない生活を強いられていくことになる。それだけに、この時期にできるだけ幅のある中で選ぶという体験が、『主体性』の育ちの根幹に関わっている」という。したがって、「その規制の部分・困いというものを、どう子どものもものとして渡していけるかが、子どもの管理感の克服の鍵であり、本物の主体性を確立できるかどうかの分かれ目」であるというのが、金沢がこの実践に学んだ最大のポイントであった。

2) 子どもはおとなが「言うことを聞かせる存在」だという子ども観

この子どもはおとなが「言うことを聞かせる存在」になりがちだという、おとなと子どもの関係性に目を向けた保育者の一人が嶋さなえであった。

嶋さなえ（2013）²⁰⁾は、保育所の生活面においては「その時々の子どもの気持ちや発想を“わかったよ”と受け止めにくい、みんなと同じやり方を実行することを求めてしまいがちで、一度決めたやり方を変えづらいということがあるようだ」が、そこには子どもはおとなが「言うことを聞かせる存在」になりがちだという暗黙の事情も反映しているという。

このような保育者の「やり方」や関わり方は、無自覚なアプローチとして集積され、保育者と子どもの関係性が形作られていくと考えられる。それだけに、「おとなと子どもの豊かな関わり合いの姿」が、人間関係を豊かに築き、子ども主体の生活や日課をつくっていく基盤になる

のだとして、「おとなと子どもの関係性のあり方」を実践の中で問い続けていった嶋の実践的探求は貴重である。

このような子ども観、おとなと子どもの関係性については同様の指摘がいくつかある。塩崎美穂(2015)らは、「文化的にも生理学的にも未熟な人を育てることが保育の営みのなかには含まれているので、保育者が見通しをもって子どもを育てていく」過程が見られ、保育の日常の中には、「まずは大人の言う通りにできるようにになりなさい」というような保育者と子どもの関係がみられるという²¹⁾。

また、汐見稔幸(2018)は、「今の日本で、特に0, 1, 2歳児の保育を公平にみると、子どもが主体として扱われているというよりは、ちゃんと言って聞かせないとわがままになるという感じで扱われている」と言い、そのような園では「子どもは小さく委縮しながら、先生の顔色を窺って生活しているのがすぐわかる」という。またそういう保育の背後には「したいことをさせたら、わがままになるだけじゃないの」という、「人間観」や子ども観があるのではないかという²²⁾。

以上のような「みんなと一緒に」することがいいことだという「文化枠」や、子どもはおとなが「言うことを聞かせる存在」であるという子ども観(「おとなと子どもの関係性」の捉え方)による限り、一人ひとりにふさわしい生活や日課のあり方の実現は望めず、一斉の日課になりやすい。つまり「担当制」の混乱の背景には、「担当制」における「子どもの主体性」や「おとなと子どもの関係性」の理解に混乱があったからではないだろうか。この点にかかわって、「担当制」のもう一つのルーツ、つまり「個々に一人ひとりを尊重して扱う」ことを目指した「育児の担当制」に焦点を当ててみたい。

6. 「育児の担当制」とハンガリーの保育

1) 「育児の担当制」に注目する理由

わが国の保育は、一斉的な日課や生活で構成される傾向があったが、その要因として、歴史的に保育者の配置基準などの条件面や保育環境の脆弱さがあったことと共に、保育者の「このようにあるべき」という「文化枠」や、「おとなと子どもの関係性」の認識に基づく「子ども観」の問題などが考えられた。

それだけに、集団生活において、子どもたちの主体性を前提とした生活や日課のあり方を考えようとするれば、一人ひとりの子どもの生活リズムや発達要求に、保育者はどのように応えていけばよいのかということがきわめて重要な課題となってくる。

条件面や環境の制約のなかで、子どもが主体となれる日課や生活をいかに作っていくか。このような現場での課題に挑戦した多様な実践的な試みの一つが、以下に述べる「育児の担当制」である。

2) わが国における「育児の担当制」の始まり

わが国の保育所において、一斉的な日課や生活を主とした保育が行われてきた一方で、1970年代、おもに0～2歳児の保育において、特定の保育者が特定の子どもの生活援助を担い、丁寧な関わりをすることによって保育者との信頼関係を築き、子どもの生活を整えることを目的とした「育児の担当制」という保育を導入した保育者がいた。

「育児の担当制」という保育を始めた保育者たちは、当時のどのような保育に疑問を呈し、この新しい保育に何を求めたのだろうか。

「育児の担当制」は「流れる日課」という生活のあり方と結び付けて追及され、一人ひとりの子どもの発達と生活リズムを尊重する保育として実践されてきた。そのきっかけは、保育の中に「わらべうた」をとりいれようとした保育者らが、「わらべうた」という教育的活動を行うためには、それ以前に乗り越えなければならない重大な問題があることに気付いたからであった。

前出の松の実保育園の和地は、1968年当時、保育に「わらべうた」を取り入れようとしたが、このままでは「わらべうた」を歌える状態ではないとし、「私たちは保育内容、特に乳児の保育内容の改善を必要とするようになりました」と書いている²³⁾。

不機嫌な子どもをなだめるためにおんぶする保育者とそのまわりで騒然と生活する子どもたちの姿。保育者らが「わらべうた」という教育的行為を行おうにも、その声は子どもたちには届かなかったのであろう。

つまり、「わらべうた」という教育活動を行う前に、その教育活動が成り立つような子どもたちの日常の生活の改善が求められていたのである。

3) 羽仁協子と「ハンガリーの音楽教育」

和地らが、保育にわらべうたを取り入れようとした経緯には、当時、ヨーロッパへの音楽留学から帰国し、日本の音楽教育に「ハンガリーの音楽教育」を取り入れようとした羽仁協子の影響があった²⁴⁾。

羽仁は、ハンガリーの音楽家コダーイやバルトークが提唱した、母語による「うた」、伝統的な「旋律」や「リズム」による音楽教育である「ハンガリーの音楽教育システム」に大きく影響を受け、1967年の帰国後、コダーイの著書やハンガリーの音楽教育についての翻訳をしながら、「幼少時からの西洋音楽の押し付けがいかにかに子ども本来の言語に即したリズム性、詞性、形象力を奪うか²⁵⁾」という観点から、幼稚園や保育所、音楽大学や音楽教室等と関わりながらわらべうたのサークルや勉強会を精力的に立ち上げていった。

その活動の目的は、コダーイの音楽教育システムを中心とした実践として、わらべうたを保育のなかに取り入れようとするのであった。

そして、わらべうたの勉強会をかさねるなかで、乳児保育や方法論などにも関心が向いてきたようである。というのも、当時の日本の保育でわらべうたを取り入れる環境が整えられてい

ない状況があり、先に引用した和地由枝のように、保育者たちのあせりや戸惑い、問題意識の芽生えがあったからである。

そのような中、羽仁は、留学で大きな影響を受けた音楽家コダーイの母国である、ハンガリーの保育に目を向けたのである。

4) ハンガリーの保育と「育児の担当制」

①日本の保育とケレスツリー・マリアの出会い

1973年の夏、羽仁はハンガリーの保育者であり、国立研究所の乳児保育方法論の研究者であるケレスツリー・マリアを日本に招き、全国の保育所の見学や講演会を実施している。その中で、羽仁をはじめ各地の保育者たちは、ハンガリーの保育実践である「育児の担当制」や「流れる日課」について知ることとなった²⁶⁾。

「育児の担当制」や「流れる日課」とは、第二次世界大戦後のハンガリーの貧しい保育環境の中で、保育の専門学校を卒業したばかりの保育者ケレスツリー・マリアが目の子どもたちの生活を整えるために、自ら実践し研究していった保育方法である。

1973年の来日の際には全国の保育所の見学、講演会等をおこない、そこでハンガリーの保育について多くを語っているが、そのなかでも強調されたのが「育児（子どもの生活面の世話）と教育の統一」と「子どもの日課の問題」についてであった。

マリアは講演の中で、「育児をすると共に教育をする。育児をきちんとしなければ教育もきちんとしたものにならないし、教育をきちんとしなければ育児もきちんとできない」と語り、この具体的な実践方法が「育児の担当制」と「流れる日課」であるとした。

②マリアの問題意識とその背景

マリアは、どのような経緯で「育児の担当制」や「流れる日課」という乳児保育の方法論を編み出していったのだろうか。

マリアの略歴によると、彼女が保母として働き始めた1951年頃は、特に乳児保育の施設も内容も決まったものが無く、すべて自分たちで学びながら環境を整えていったという。1957年に、「ブタペストからの要請」で指導主事になった後は、保育者養成校での指導とともに、乳児の保育方法についての研究をおこなっていった。

その中で直面したのが、子どもたちの生活の実態であり、一斉的な日課で生活することを余儀なくされる子どもたちの姿であった。そして、その一斉的な日課を良しとする保育者たちの保育観であった。

当時の日課についてマリアは、「一日の生活の時間の問題を解決しない限り、子どもにどのような遊びも、いかなるよい行為の条件も提供できない」とし、それまでの一斉的な日課がいかに子どもの主体的な生活を乱しているのかについて次のように語っている²⁷⁾。

「すべて、クラスごとに、常に時間ごとに、行動をとらなければならない。その間のことは構わずに、ほら何時になった、何の時間、これをしなければと、全員が揃って行動する。お手洗いやにも組中、同時に揃って行く。押し合いへし合いして洗った手はよごれてしまう。みんなが机に坐っても、まだ食事は出てこない。全員が坐り、はじめて食事が出され、並んだ食事を合図に一斉に食べ始め、一斉に食べ始めたことは一斉に終わらなければならないから、早く終わった子どもも、いつまでもそこに坐っていなければならない」。

マリアは、このような一斉の日課で生活することについて、「子どもたちは常時抵抗していた。それは全ての利口な人間がするはずの抵抗である」とみていた。

③マリアの実践的探究とその成果

しかし、長い伝統である一斉的な日課を誇ってきた保育者らの根強い習慣を変えるのには、「ずいぶん長い年月を要した」という。この根強い習慣とは、「こうする方が安全で誰もけがをしなくてすむ、子どもを見ることが容易だ、みんなが同じことをした方がクラスがまとめやすい」といった保育方法観のことであった。

このような一斉的な日課による保育を改善するために、子ども一人ひとりを尊重した生活と日課のあり方を探求していき、その中で行き着いたのが「流れる日課」であったという。つまり「流れる日課」は、「寝ること、食べること、そして子どもが行為をすること、その全体をとらえて、その中で一日の進行を考えるやり方」であるとし、「このやり方では、クラスをいちどに動かそうとしない。年齢によって、子どもは個々にひとりひとりを尊重して扱う」という。また、その結果として「流れる日課」のなかでは「子どもたちが待たなくてすむ」としている。

④国家の期待とマリアの希望

1945年以後のハンガリーでは女性の就労率が上がり、保育所の定員はかなり多かったという。開園時間は12時間、保母の労働時間は8時間、ひとつの乳児保育所の定員は0～3歳児28名であり、その28名が二つの単位に分けられ、一つの単位は子ども14名と2名の保母によって構成されていた。

この「育児の担当制」と「流れる日課」がより良い成果を生むために、この保育条件の現状を改善する必要を感じていたマリアは、「将来の計画では20年くらいの間に、一人の保母に4人の子どもが当たるようになることを望んで」いたという。

当時のハンガリー国家は、「保育」は将来の科学や経済に大きな影響を与えるものと認識しており、社会主義の枠組みの中で保育も「組織の教育的効果」を国から要求されていたという。保育所という「組織」が、一定の保育環境と条件のなかで、国家からの課題に応え、成果をあげなければならないという使命感がマリアのなかにあったのではないだろうか。

5) わが国における「育児の担当制」の広まり

①「コダーイ芸術研究所」を拠点にした諸事業の展開

マリアは、1973年の夏の1か月の間日本に滞在し、講演会、勉強会、各地の保育所の見学や現場のなかでの話し合いなどを行っている。これが、わが国における「ハンガリーの保育」のなかの「育児の担当制」と「流れる日課」との出会いである。

そしてその後は、羽仁協子が設立した「コダーイ芸術教育研究所」を拠点に、羽仁自身による各地での講演、勉強会、ハンガリーの保育所視察等によって、「育児の担当制」と「流れる日課」は広まっていった。と同時に羽仁の本来の目的であった母語による伝統的、伝承的なリズムや旋律である「わらべうた」を課業として保育に取り入れようとした保育所等は、「育児の担当制」や「流れる日課」という保育方法とともに導入していった。

羽仁は、1998年に長崎県で保育者向けに行った講演会で、「子どもは言葉で言うことができない。悪い意味で大人のされるがままになってしまう」とし、「わらべうた」を行う意味を「子どもが主人公の、子どもが歌い、子どもが遊ぶ」ことであるとしている。そして、子どもに背を向けたままの保育者が弾くオルガンの伴奏で歌わせるような、「子どもが大人に合わせているような」ものではなく、「子どもたちが作り出し伝えてきた」ことの大切さを語っている²⁸⁾。

「ハンガリーの保育」のなかで、「わらべうた」と「育児の担当制」「流れる日課」は子どもを主体とした生活という意味で、つながり合っているのである。

②「育児の担当制」の各地への広まり

羽仁の思想に影響を受けた各地の音楽教育関係者が、「わらべうた」による音楽教育を行おうとするなか、保育所等においては「わらべうた」とともに「ハンガリーの保育」である「育児の担当制」や「流れる日課」という保育方法も同時に実践されていった。それは当時においては、一部の保育所等での試みであった。

地方の小さな町の保育所に当時勤務していたある保母は、「ハンガリーの保育」と出会った経緯を次のように語っている。つまり、「1976年、20歳で就職した時は、この保育所もできて2年目だった。当時の所長が、羽仁先生が日本に紹介した『ハンガリーの保育』を取り入れようとしていた。あそびとか環境はまだまで、自分たちも『育児の担当制』や『流れる日課』や『わらべうた』というものを一から勉強していった」。この保育者によると、この保育所における「育児の担当制」の導入時期は1970年代であり、羽仁がわが国に最初に「ハンガリーの保育」を紹介していた時期である。そして、この実践は今でも同町の保育所保育に脈々と続いており、1999年改訂の保育所保育指針に「担当制」という言葉が出てきたときには、この保育者は、「自分たちがやってきたことは間違っていないんだと嬉しかった」と語っている。

わが国における「育児の担当制」の黎明期に、この新しい保育方法を取り入れた保育所における実践の過程と展開については、今後の研究の課題としていきたい。

7. おわりに

1) 二つの「担当制」

現在、わが国で実践されている「担当制」の保育には二つの流れがあった。

一つは1999年改訂「保育所保育指針」が打ち出した「担当制」であり、これ以降「担当制」は広く普及した。しかし、その実践内容は多様であり、特定の保育者が特定の子どもと「継続的」「応答的」に関わることによって情緒的関係を結ぶという「担当制」の本来の趣旨が活かされていないことも多く見受けられることがわかった。また、かえって「小さな一斉の日課」を子どもたちに強いることにもなった。その理由として、保育者の「子どもの主体性」や「おとなと子どもの関係性のあり方」の理解の混乱があった。

それに対してハンガリーの保育は、一斉の日課で生活する子どもたちの姿に目を向け、「個々に一人ひとりを尊重して扱う」ことを目指して「育児の担当制」と「流れる日課」を生み出し、わが国の乳児保育のあり方、特に、「子どもの主体性」を大切にしたい「おとなと子どもの関係性」と生活や遊びのあり方に影響を及ぼしていった。

2) 今後の課題

多くの保育所では現在においても一斉的な日課や生活が見受けられ、子どもが主体の日課や生活について、保育者の意識の中での重要性の認識はありつつも、なかなか実践までには行き届いていないという²⁹⁾。

集団保育の中で、保育者は、子どもの「食べたい」「食べたくない」「眠い」「寝たくない」という要求に丁寧に応え、「わかったよ」と寄り添うことを願っていても、実際にそうすることは難しいことも多い。

この点に関連して、井桁容子（2015）³⁰⁾は、乳児は「何もわからない存在ではなく、有能で能動的で個性的な存在」であるとし、乳児の「能力を知らず、大人が考えた生活リズムに乗せて、食べ、飲ませ、ケガなく」帰るのが保育なのではないとしている。また、「子どもの最善の利益」とは、「相手（子ども－引用者注）が求めているものに的確に応えること」であって、「どんな時も子どもに表現することを保障し、それに応えようとするのが保育」であると、乳児の「表現の保障」の重要性を述べている。

平松知子（2017）³¹⁾は、保育とは「子どもの発達と権利を守ることでできる場なのだけど、同時にまだ意見表明することは未熟なちいさい人の権利をあっという間に奪ってしまうあやうさをもつところでもあります。だから、高い専門性を保障する学びの姿勢と、実現できる処遇、そして大人のあたたかさが不可欠」であるとしている。

これらをふまえて、子どもの「表現の保障」、「意見表明」権の保障という観点からも、「担当制」「流れる日課」の意義を検討していきたい。

さらに、「担当制」の系譜の整理をさらに進め、ハンガリーの保育における「育児の担当制」の実践史的検討をおこなっていきたい。

「子どもが主体となった日課や生活をつくる」という課題について、「育児の担当制」の実践は、子どもはおとなの言うことを聞かせる存在としての「子ども観」の問題を乗り越える視点と保育の具体的な展開について貴重な示唆を与えてくれるのではないだろうか。

〔注〕

- 1) 厚生労働省. 保育所関連状況取りまとめ. 平成11年. 平成28年.
- 2) 遠藤利彦 (2017) 赤ちゃんの発達とアタッチメント 乳児保育で大切にしたいこと. ひとなる書房. 101.
- 3) 従来, 保育所保育の中では一般的に3歳未満児までの保育を「乳児保育」と呼んでおり, これに伴って乳児の定義も0~2歳児までの広義にとらえられていた。しかし, 2017年改定の「保育所保育指針」では, 乳児を1歳未満児, 乳児保育を1歳未満児の保育と定義している。(今井和子(編)(2019) 乳児保育. ミネルヴァ書房.)
本稿においては, 「乳児保育」を0~2歳児の保育とした。
- 4) 厚生労働省 (2017) 改定「保育所保育指針」第1章総則 1 保育所保育に関する基本原則 (3) 保育の方法.
- 5) 数井みゆき (2005) 第5章 保育者と教師に対するアタッチメント. 数井みゆき・遠藤利彦編. アタッチメント 生涯にわたる絆. ミネルヴァ書房. 117.
- 6) 西村真美 (2019) 育児担当制による乳児保育 子どもの育ちを支える保育実践. 中央法規出版. 10. 「育児の担当制」と1999年の「保育所保育指針」にある「担当制」との表記の違いについて。「育児の担当制」は, 1970年代に「ハンガリーの保育」をモデルに日本の保育所でも実践されるようになっていった。家庭養育を示す「育児」という文言を保育実践用語として用いることについて西村は, 1999年の「保育所保育指針」以前より積み重ねられてきた実践を尊重し, 「特定の保育者」が「特定の子ども」の「生活援助」をおこなう方法の呼称とするとしている。特に「流れる日課」や「ハンガリーの保育」の特色である「わらべうた」を保育に取り入れている保育所において「育児の担当制」という使われ方をしているようだ。
- 7) 西村真美 (2019) 3歳未満児の保育における担当制の運営実態についての考察. 帝塚山大学現代生活学部子育て支援センター紀要 第4号. 87-95.
- 8) 土田珠紀 (2018) 場所による担当制の実践方法に関する一考察—保育所1・2歳児の食事場面に着目して—. 西南学院大学大学院研究論集7.1.
- 9) 前掲7)
- 10) 金田利子 (2002) 子どもの受容にみる「保育の質」. 金田利子・諏訪きぬ・土方弘子(編)「保育の質」の探求「保育者—子ども関係」を基軸として. ミネルヴァ書房. 184-186. 金田は「かかえこみの受容」「開かれた受容」という言葉で集団保育における保育者と子どもの関係を整理し, 集団保育にあっては, 保育士と子どもとの1対1のみの狭い関係(かかえこみの受容)よりも, 他の子どもや保育者を巻き込んだ関係(開かれた関係)のほうが, その子どもの主体的な活動意欲を引き出し, 社会性などの発達を促す可能性が高いことを示唆している。
- 11) 前掲8) 1.
- 12) 前掲7) 94.
- 13) 穴戸健夫ほか監修 (2006) 保育小辞典. 大月書店. 224.

- 14) 乳児保育研究会（編）（2010）改定新版 資料でわかる乳児の保育新時代. 第7章乳児保育のこれまでとこれから. ひとなる書房. 132.
- 15) 山口佳子（1967）ワタシは保母. オリオン出版. 23.
- 16) 和地由枝（2006）乳児保育について. 乳児保育はどこまでできたか. 乳児保育の実際～子どもの人格と向き合って～. コダーイ芸術研究所. 明治図書出版. 10.
- 17) 伊瀬玲奈（編）（2018）あたりまえを見直したら保育はもっとよくなる. 学研. 17-18.
- 18) 橋田美代子, 佐藤有美子（2006）子どもも保育士も心地よく一日を過ごす. 現代と保育 65. ひとなる書房. 19.
- 19) 金澤妙子（1993）食事の取り組みに見る子どもの主体性. 金城学院大学論集. 人間科学編 18. 151.
- 20) 嶋さなえ（2013）異年齢保育と保育計画. 改訂版7実践に学ぶ保育計画のつくり方・いかし方. ひとなる書房. 216.
- 21) 近藤幹生・塩崎美穂（2015）保育の哲学 1. ななみ書房. 51.
- 22) 無藤隆・汐見稔幸・大豆生田啓友（編）（2018）3法令から読み解く乳幼児の教育・保育の未来. 133.
- 23) 前掲 16) 10.
- 24) コダーイ芸術研究所（1979）わらべうたの歩み. コダーイ芸術研究所 1968-1978.
- 25) シェンドル・フリジェン（編）羽仁協子編訳（1968）ハンガリーの音楽教育. 音楽之友社.
- 26) コダーイ芸術研究所編（1974）ハンガリーの保育と遊び. 明治図書.
- 27) 上掲
- 28) 羽仁協子講演録（1999）長崎あそびの研究会. 4.
- 29) 酒井裕美, 他（2019）低年齢児の食事場面での保育者の援助と環境構成に関する研究. 保育科学研究 10. 47. 酒井らによると, 0歳児の人的配置基準（最低基準）は0歳児保育が一般化した1998年以降, 変更されておらず, そのため, 新たな保育制度（2015年施行子ども・子育て支援新制度・2018年改訂保育所保育指針）は導入されたものの, 基準や条件抜きに, 保育の質の向上を求めるといふ, 意識レベルでの質の向上が議論の中心であるという。
- 30) 井桁容子（2015）大切にしたい乳児保育. 保育の友 63 (1). 全国社会福祉協議会. 13.
- 31) 平松知子（2017）あたたかい保育は温かい職員集団づくりから. 大宮勇雄他（編）. どう変わる? 何が課題? 現場の視点で新要領・指針を考えあう. ひとなる書房. 86.

（なんじょう めぐみ 社会福祉学研究科社会福祉学専攻博士後期課程）
（指導教員：渡邊 保博 教授）

2020年9月29日受理