

厚生労働科学研究
(子ども家庭総合研究事業)

保育所と幼稚園の合同保育に関する調査研究

平成14年度研究報告書

平成15年3月

主任研究者 金子恵美

金子恵美

目 次

保育所と幼稚園の合同保育に関する調査研究

i. 研究の目的と方法	795
ii. 対象園の概要	798
iii. ケーススタディ	800
iv. 合同保育で配慮すべき事項	826
v. 考 察	829
vi. 今後の課題	832

研究報告書

**保育所と幼稚園の合同保育に関する調査研究
－合同保育のマニュアル作成－**

主任研究者 金子恵美（日本社会事業大学）
分担研究者 石井哲夫（社会福祉法人嬉泉，白梅学園短期大学）
森上史朗（子どもと保育総合研究所）
増田まゆみ（小田原女子短期大学）

1. 研究の目的と方法

1. 背景

保育所は児童福祉法に基づく児童福祉施設として、幼稚園は学校教育法に基づく学校として、固有の制度のもとに発展してきた。しかし両施設は、就学前幼児を対象としている点で重なること、地域に密着した比較的小規模の施設であること等から、「教育の機会均等」や「財政負担の平等性」などを論点として、“幼保一元化”の論議は長く繰り返されてきた。

特に1990年代に入ると、保育所入所待機児童の解消や、地域において子育て支援を進めるための対策が急務の課題となったこと、さらに社会福祉基礎構造改革や規制改革の動きを背景として、保育所と幼稚園の関係は加速度的に接近している。

それはまず、“幼稚園の保育所化”、つまり“預かり保育”等の幼稚園における長時間保育に始まった。次いで、地方自治体による多様な運営形態の進展、一例えば、公立保育所の民営化、認可保育所への民間参入¹、地方自治体独自の保育サービス²、公立小学校や幼稚園の空き教室を利用した保育所設置³等の一環として、地方自治体による保育所と幼稚園との一体化が急速に活発化した。すなわち、制度的に異なる「保育園児と幼稚園児とを合同で保育する」園が、増えてきている。

これらの動きに対応するため、1998年に厚生省・文部省の合同通知「幼稚園と保育所の施設の共有化に関する指針」が出されたが、これ以降、厚生労働省と文部科学省は協力し、①施設・設備を相互に共用できるようにするための指針の作成、②保育所保育指針と幼稚園教育要領の整合性の確保、③学校法人による保育所設置や社会福祉法人による幼稚

園設置の容認、④保育所と幼稚園の連携事例集の作成、などを進め、幼保の連携促進を図ってきた。

さらに 2002 年には規制改革の動きにともない、保育所と幼稚園の一元化促進に向けた種々の報告・答申が出される。中でも地方分権改革会議の最終報告（2002 年 12 月）、これを受けた「国と地方に係る経済財政運営と構造改革に関する基本方針」（2002 年 12 月）において、保育所と幼稚園の連携を可能な限り容易にする方向で厚生労働・文部科学両省の協議を進めること、幼稚園教諭・保育士の資格の相互取得の促進、幼稚園と保育所の制度間のあり方等について検討を行うこと、等が、閣議決定された。さらに、特定地域に限って規制緩和を行う構造改革特区の重点 6 項目の一つに「保育所と幼稚園の一元化」が挙げられ、そこでは保育園児と幼稚園児とを合同で保育することが認められた。

このように保育所と幼稚園の合同保育に関して急速な進展がみられるが、しかしその具体的な保育内容・方法をみると園によってまちまちであり、子どもと保護者に必ずしも良い影響を与えるものばかりではない。それは保育園児と幼稚園児とを合同で保育することの理念や保育所と幼稚園の制度のあり方のみが強調され、具体的なその内容や方法に関する検討が遅れていることに拠ろう。すなわち、異なる制度下で独自の文化を展開してきた保育所と幼稚園とが合同で保育を行うにあたっては、いかに相互理解を深めるか、それぞれの子どもが抱える多様なニーズにどのように対応するか、生活スタイルの異なる保護者同士の関係をどのように仲介・支援していくか等、合同保育によって生じる新たな課題への配慮が不可欠であるにもかかわらず、これについての十分な論議や対応がなされていない。

このような現状にあって、様々な合同保育の実態を明らかにし、“子どもの最善の利益を守る”という視点から、その実施に際しての諸条件や配慮すべき事項を抽出することは、合同保育の質の確保・向上に不可欠であり、子どもの健やかな育ちと保護者への支援強化のために急務とされる。

さらに、今日、少子高齢化の加速度的な進展によって生じたひずみが、子どもと家庭を圧迫し、育児の孤立化や虐待、あるいは思春期児童の様々な問題や事件となって顕れ、社会に深刻な問題を投げかけている。このような地域に潜在化・深刻化する子ども家庭福祉ニーズに対応するためには、地域に密着した新たな保育と子育て支援の方法を模索することが必要とされる。保育所と幼稚園の合同保育について、その条件や内容を検討することは、地域の全ての乳幼児とその家庭を網羅して支援していくための具体的方法や内容を探るという観点からも重要であり、地域における子ども家庭福祉の向上に直結する課題といえよう。このようにして少子高齢社会を担う人材の健全育成に寄与することによって、国民全体の福祉向上という成果につながっていくことが期待できる。

2. 本研究の目的

本研究は、保育所と幼稚園の様々な形で実施されている合同保育の内容・方法について、“子どもの最善の利益を守る”という視点から検討し、その質的向上を図ることを目的として、①合同保育のマニュアルの作成、②事例集の作成、③研修方法の提言、を行うものである。

3. 本研究の方法

- ①合同保育実施園を継続的に訪問し、観察、検討を行う。
スタイルの異なる合同保育実施園を選択し、保育園児と幼稚園児との合同保育の状況の観察及びビデオ撮影とを継続的に行い、これをもとにして保育者とともに保育内容・方法等について検討する。また、その際、保育者・保護者の意見をアンケート調査等により把握し、合同保育に際して配慮すべき点をマニュアルとしてまとめる。
- ②合同保育実施園の事例を収集する。
- ③合同保育実施園においてビデオを撮影し、合同保育に関する研修のためのビデオとそのテキストとを作成する。

II. 対象園の概要

本研究の対象とした合同保育実施園は下記の3園である。なお、対象園の概要は、表1の通りである。設置・運営者は保育所・幼稚園ともに地方自治体（公立）である。

a. カリキュラム一体型（保育所と幼稚園が隣接）

幼稚園の基本保育時間帯に保育園児と幼稚園児の合同保育を実施。

（幼稚園児の預かり保育を実施しているが、預かり保育の時間帯は別々に保育がなされている）

b. 交流保育型（施設の共用）

施設の共用化にともない交流保育を実施

（幼稚園の空き教室に保育所を開設，意図的な交流活動と自由遊びの時間帯における双方の自由な行き来が行われている。）

c. 運営一体化型（年齢別区分）

年齢により対象児を区分した保育所（0～3歳児）と幼稚園（4～5歳児）との一体化運営

（当保育所の在園児は4歳になると同一施設内の幼稚園に所属するか、あるいは他の保育所に移行する。なお当幼稚園では保育所と同様に午後7時30分まで預かり保育を実施している）

表1. 園の概要

合同保育実施園		A園	B園	C園				
設置・運営者		公立	公立	公立				
保育時間	保育所開所時間	7:15-18:15	7:30-18:30	7:30-19:30				
	幼稚園	基本時間	9:00-14:00	9:00-14:30	9:00-14:00			
		預かり保育	14:00-17:00 (保育園児とは別に保育)	/	7:30-9:00 14:00-19:30			
		利用要件	利用要件無し		保育に欠ける幼児等			
	利用料(月)	無料	(早朝) 11,000 (夜) 13,000					
合同保育の時間帯	9:00-14:00	9:00-10:30, 交流保育	9:00-14:00					
年齢	保育所	0-5歳	0-5歳	0-3歳				
	幼稚園	3-5歳	4-5歳	4-5歳				
児童数	保育所(*1)	59人	64人	43人				
	幼稚園(*1)	48人	88人	124人				
合同保育開始時期		2002年4月	1999年10月	2002年9月				
合同保育のタイプ		<u>カリキュラムの一体化型</u> (時間帯による区分) 保育園の5歳児が幼稚園の基本保育時間帯に担当保育士とともに隣接する幼稚園に登園、幼保の一体化保育を実施。 なお幼稚園児の預かり保育を実施しているが、その時間帯は幼稚園と保育所とに分かれ、別々に保育が行われている。	<u>交流保育型</u> (施設の共用) 幼稚園の空き教室に保育所を開設。毎日の自由遊びの時間帯における双方の自由な行き来と、クラス保育の時間帯に意図的な交流保育(月1回以上)が行われている。	<u>運営の一体化型</u> (年齢別区分) 年齢により対象児を区分した保育所(0~3歳児)と幼稚園(4~5歳児)との一体化運営(保育所の在園児は4歳になると同一施設内の幼稚園に入園するか、あるいは他の保育所に移行する)。 なお保育に欠ける4~5歳児は幼稚園の預かり保育を利用する。				
合同保育の年齢		5歳児のみ(*2)	4-5歳児	4-5歳児				
幼保のクラス編成		別クラス	別クラス	同一クラス				
幼稚園児の給食(昼食)		希望者	無し	預かり保育の幼児のみ、全員が給食の日が週2回				
5歳児*1	クラス数(保/幼)	2(1/1)	3(1/2)	2(0/2)				
	在園児	常勤者	26人	2人	59人	3人	64人	2人
	保育園児	保育士	10人	1人	14人	1人(*3)	0	0人
	幼稚園児	教諭	16人	1人	45人	2人	64人	2人

(*1) 児童数(園全体、5歳児)は、A園:2002年9月1日現在、B園:2002年5月1日現在、C園:2002年度の定員

(*2) 2003年度から4歳児も開始

(*3) 2002年度は障害児担当として、ここにプラス1名の保育士が配置されている

Ⅲ. ケーススタディ

本研究では、合同保育実施園を継続的に訪問して、観察・ビデオ撮影及び職員との討議を繰り返し行い、その実態を把握することによって、合同保育において配慮すべきことがらを明らかにした。ここでは、このようなケーススタディの結果について記す。

1. ケーススタディの手順

ケーススタディの方法は次の通りである。

園を訪問し「観察」及び「ビデオ」撮影を用いて、日常的な保育場面の記録を行った。

トピック的な場面を検討した後、再度、園を訪問し、「ビデオ」を見ながら職員と討議を行なった。この「観察」「ビデオ」「職員との討議」という三つのデータをもとに、場面の解釈や配慮すべき事項について検討を深めた。

なお、a園は4回、b園は7回訪問し、上記の手順を繰り返した。c園は2回訪問し、観察、ビデオ撮影及び園長等からのヒアリングを行った。

この結果について、筆者らが2001年度の研究でまとめた「保育内容において配慮すべきチェックポイント（表2参照）」に沿って整理し、まとめるという手順を進めた。

表2 チェックポイント

領 域		視 点
1 人間 関係	a. 保育者の子どもへの関わり (保育者)	①一人一人への目配り・把握・理解 ②受容的・共感的な対応 ③一人一人の個性や発達の違いへの配慮 ④子ども同士の豊かな関係が育つ配慮 ⑤保育者間のチームワーク（全体の把握）
	b. 子ども同士の人間関係 (子ども)	①自己主張ができる ②親密・共感的な関係 ③思いやりがある（他者への気づき） ④ルールを守る ⑤協働関係
2 保育 内容	c. 自発的・主体的活動 (子ども・環境)	①自己を発揮している ②子どもが選択している（主体性） ③多様な活動の機会（環境）がある ④創造性、継続性、発展性 ⑤柔軟性
	d. 家庭的環境 (環境)	①家庭的な環境（落ち着く・ほっとできる） ②自分の好きな遊び・活動ができる環境 ③生活リズムの違いへの配慮 ④家庭との情報交換・理解 ⑤家庭への支援

2001年度「保育所と幼稚園の合同保育に関する研究」より

2. ケース分析

(1) 保育者の子どもへの関わりにおいて配慮すべきことがら

a. 保育者の子どもへの関わり（保育者）

- ①一人一人への目配り・把握・理解
- ②受容的・共感的な対応
- ③一人一人の個性や発達の違いへの配慮
- ④子ども同士の豊かな関係が育つ配慮
- ⑤保育者間のチームワーク（全体の把握）

「表2 チェックポイント」より

保育所保育指針には6歳児の内容の基礎的事項として、「一人一人の子どもの気持ちや考えを理解して受容し、保育士との信頼関係の中で自分の気持ちや考えを安心して表すことができるなど、情緒の安定した生活ができるようにする。」と記されている。6歳になると基本的な生活習慣はほぼ自立するが、このような保育者の受容・共感的理解は不可欠であり、保育者との信頼関係が、情緒安定の基盤となる。

このような「①一人一人への目配り」「②受容的・共感的対応」「③ひとり一人の個性や発達の違いへの配慮」「⑤保育者間のチームワーク（全体の把握）」という点は、保育所保育において特に専門性が培われてきた分野だが、今回、研究対象とした園においては、課題とされる点が多かった。

本研究では、合同保育実施園において保育士・幼稚園教諭とともに継続的な事例検討を行なったが、このような場面で情緒不安定な子どもに向き合って個別的なケアを行う保育士に対して、幼稚園教諭の側から「お母さん代わり」「手をかけすぎて子どもの自立を阻害する」というような指摘がなされた。そのような意見が出された背景として、幼稚園教諭は環境を整えて子どもを見守り、子ども自身の変化を“待つ”という考え方の傾向がみられることによろう。確かに3～5歳児は自立に向かう過程にあり、子どもを見守りながら“待つ”ことが必要な場面が多々ある。しかし一方でその自立過程はおとなとの依存関係や援助に支えられたものであり、個々の子どもへの目配りとケアが不可欠である。特に発達の遅れや、家庭背景、その日の事情、体調不良などから配慮を必要とする子どもに対しては、十分な個別的配慮が必要とされる。合同保育を行っている園の保育士が、幼稚園児と保育園児のそれぞれのニーズについて、次のように語っていることは示唆に富む。

「幼稚園児は園で社会生活を営んでいるが、保育園児は園で長時間生活するため、本来の自分を表さないとやっていられない。そのため、深いところでの関係やふれあいがある。」

このような濃密な人間関係が保育の基盤であり、合同保育により養護の側面が希薄になっている側面はないか、あるいは保育者と子どもの愛着関係が尊重されているか、という

点検が求められるところである。

幼稚園の持っている「保育内容」の特性から、合同保育では教育の向上が期待されている。そのことは後述するように重要だが、ただしそれのみに眼を奪われて、保育所が持つこのような養護の視点が希薄とならないよう留意する必要がある。

これに関しては、合同保育において、保育士と幼稚園教諭がこれまで築いてきた文化の違いを曖昧にしないことが必要である。まずは具体的な場面を取り上げて、それぞれの子どもの見方、援助についての考え方を突き合わせ、検討することによって、互いの持つ専門性の違いを理解し合うことが求められる。さらにどちらか一方からの指摘や見方に偏ることなく、双方の観点や専門性を尊重し、互いに学び合うことによって、多面的に子どもを見ることができ、より高い質の保育を提供していくことが可能となる。

以下、この点について、事例をもとに詳細に検討していくこととする。

事例Ⅰ 交流活動から外れる子どもへの対応

保育所と幼稚園が建物を共有しているこの園では、保育園児と幼稚園児とが交流活動を行っている。4歳児は4月から月に1回ずつ交流活動を行っており、次の場面は、7月の交流活動の様子である。

【場面1：保育園児と幼稚園児の交流活動（4歳児）】

保育所と幼稚園の4歳児が園庭に集まり、幼稚園教諭がリーダーとなって、交流活動がスタートする。まず、音楽に合わせてリズム体操を行う。保育園児と幼稚園児とは分離してそれぞれでかたまっている。保育園児は後ろの方に固まり、保育士から離れない子どもも数人いる。2曲目の体操は保育園児が日頃行っている得意な曲であった。リーダーや保育士が声をかけると、数人を除く保育園児が前に出てきて体操を行う。

次に集団のゲームに移る。幼稚園教諭がルールを説明した後、ゲームがスタートし、子どもたちは鬼に捕まらないよう目標に向かって駆け出す。すると数人の保育園児がその流れから外れて園庭の端に向かって駆け出し、すばやくジャングルジムに上っていく。保育園児が次々とそれに続き、ジャングルジムに向かって走り、上っていく。追いかけてきた保育士に促されて、ゲームに戻る。

この間、a君は担当保育士の足にしがみつき、体操やゲームに参加しない。担当保育士はゲームへの参加を促すが、a君は保育士にしがみついて離れない。

【考察】

この事例の背景として、以下のことが考えられる。第一に、幼稚園は4歳からの入園であり、これは交流活動のごく初期の状況であるということ。第二に、4歳児の中で保育園児は約2割であり、数の上で少数であるということ。第三に、この日のリーダーが幼稚園教諭であり、保育園児にはなじみが薄かったこと。さらに第四として、一学期最後の活動であることやビデオ撮影を行っていたことなどから、「交流活動に参加してほしい」「交流を楽しんでほしい」という保育者の思いが強かったこと。それが子どもにとっては負担となり、逆に活動に入り込みにくい状況を生み出したとも考えられる。

これらの状況から、交流活動において配慮すべき点を、もう少し詳細に検討していくこととしたい。

①交流活動の継続性・計画性

このような意図的な活動については、継続性や計画性という観点から、点検が必要とされよう。つまり合同保育が開始してから3ヶ月余り、という初期の時期には、形の上での交流活動にとらわれず、日常の生活の中で、子ども同士が自然に無理なく交流できる機会を作ったり、それを援助していくことが望ましい。これ以前の交流活動では“コーナー活動”を行い、そのときには保育園児も幼稚園児も自由に行き交って、保育士、幼稚園教諭がそれぞれの担当場所で両者を受け入れて一緒に遊び、楽しい交流体験をしたという。今回の交流活動の目的は、「意図的に交流の場を作ることによって“顔見知り”になり、日常の子ども同士の自発的な交流が拡大する契機とする」という点にあったという。だとすれば、個々の子ども同士のふれあいが広がるような活動の展開や保育者の援助が望まれる。

②少数の子どもへの配慮

少数となる子どもへの十分な配慮が求められる。この場面では少数の子どもは保育園児であるが、幼稚園児は体験しているが自分たちは日常的に体験したことがないという活動には加わらず、逆に自分たちがよく知っている体操になると保育者の言葉かけによって前に出ていきいきとした表情で、自己を発揮する姿がみられた。さらに保育園児が体操で自己を発揮できた背景には、リーダーの幼稚園教諭が、事前に担当の幼稚園児と一緒に保育園児の体操している場面に参加したり、このときも先に小声で保育園児に「教えてくれる？」ときき、「教えてあげる」という約束を交わしていたことによろう。

合同保育では、「お弁当か給食か」「短時間で降園するか長時間保育を受けるか」「帰宅後の家庭での生活体験」など、子ども間の“違い”や“差異”が明白になる場面が多い。このような合同保育で生じる“差異”については、「子ども自身は、特に感じていないようだ」と説明されることがある。しかし子どもの立場となったとき、自己の心を守るために「なんでもない様子」を示すのは当然のことである。しかし内面ではその違いに気づき、様々な思いを抱くことは、4～6歳の子どもの発達を考えれば容易に推測できよう。例えば、保育所保育指針にはそれぞれ以下のような記述がみられる。

「自我がしっかりと立ち立てられ、自分と他人との区別もはっきりしてくる。自分以外の人やものをじっくりと見るようになると、逆に見られる自分に気づき、自意識が芽生えてくる。したがって、今までのように無邪気に振る舞うことができない場面も生じる。」

(保育所保育指針, 第8章 4歳児の保育の内容, 1 発達の主な特徴)

その批判力は大人にも向けられることもある。しかし、人前で泣くことは子どもっぽいこととして恥ずかしく思って、我慢をしたりするようにもなるが、時々保育士に甘えてきて、次ががんばるためのエネルギーを補給していることもある。

(保育所保育指針, 第10章 6歳児の保育の内容, 1 発達の主な特徴)

このような発達過程を考えると、子ども間の“差異”を、特に少数の立場にある子どもが受け入れ、成長していくためには、“自分と他者の差異への葛藤”や“泣きたい思い”など、表面に表れにくい子どもの心に寄り添い、細やかな配慮をすることが不可欠である。保育園児に限らず、全体の中で少数となる子どもに対しては、その子どもたちが疎外感や居心地の悪さを感じずに、自己を発揮できるよう、意図的な配慮をすることが求められる。

③子どものニーズの違いへの配慮

討議において、「幼稚園児はゲームに参加し、保育園児はジャングルジムへ逃げていった」場面が取り上げられ、この相違の背景として、次のような保育園児と幼稚園児のニーズの違いが浮き彫りとなってきた。

保育園児は、低年齢から集団生活を営んでいることや、園で生活時間の大半を過ごしていることから、保育士を母親に代わる“拠り所”“安全基地”とし、家庭と同様に自由な自己表現をしている。特に初めにジャングルジムに向かって駆けだした子どもたちは、保育園児の中でも早朝から登園してエネルギーに活動し、日頃の幼稚園との交流に対しても最も関心と意欲を示していることがわかった。しかしこの日の交流活動は、保育園児にとって初めてのゲームであり、見通してのもてない活動に多人数で取り組んだことや、カセットデッキのトラブル等で“待ち時間”が多かったことなどから、「活動に飽きて、逃げだした」という解釈がなされた。幼稚園児との交流活動にしりごみしたり、集団活動に参加できない幼さというよりも、もっと積極的な子どもの側の“自己主張”“自己表現”という側面が浮かんでくる。

一方で幼稚園児は入園して3ヶ月あまりであり、友達や集団活動が目新しかったり、楽しかったり、あるいは「ここで頑張らなきゃいけない。お母さんがお迎えに来るまで、泣きたいけど頑張ろう。」という思いで、幼稚園の集団活動に懸命に取り組んでいるという。

本報告書の最後に参考資料として付記した保護者へのアンケート調査結果でも、このような違いが明白となっている。「交流保育で子どもは自己主張ができていると感じますか。(Q 15)」という質問に対して、「自己主張をしている、どちらかといえばしている」と回答した割合をみると、保育園児の保護者は76.9%、幼稚園の保護者は45.3%と差異がみられる。

このような子どもの自己主張を受け入れ、共感的に理解することは、保育の基本であり、改めていうまでもないことであろう。しかし合同保育では、家庭養育を前提とし、これとは異なる社会生活の場として園の集団活動に取り組む幼稚園児を目のあたりにすることから、保育園児にも同様の態度が求められがちとなる。例えば、幼稚園教諭から見たときには、このような保育園児の自己主張の強さが自我調整の未成熟とうつり、「保育士がお母さん代わりとなって世話を焼きすぎることが、子どもたちの自立の阻害要因となっていないか」という指摘も討議の中ではなされた。しかし長時間を園で過ごす子どもたちにとって、このような家庭と同様に自由な自己主張ができること、それぞれの子どものありのままを受け入れ理解してくれる保育士の存在は、不可欠である。園で長時間を過ごす保育園児には、このような養護の側面が重要であり、またそれは早朝や夕方にのみ行われればよいというものではない。養護と教育とを一体化した“保育”が一日を通して行われ、子どもにとって自己主張ができ、家庭と同様に自分を出せる場であることが必要である。このような受容的な態度や共感的理解はいずれも保育の基本であり、改めていうまでもないことであろう。だが、合同保育では、家庭養育を前提とし、家庭とは異なる社会生活の場として園の集団活動に取り組む幼稚園児を目のあたりにすることから、その態度を規範として保育園児にも同様の態度を求められがちとなる。だが長時間を園で過ごす保育園児には養護の側面が重要である。

④個別性への配慮

第三に個別性への配慮が求められる。担当保育士にしがみついていた a 君は、家庭の事情から情緒的に不安定であり、日常的な活動では自分を発揮できるようになってきたが、集団活動ではまだ不安が強く、保育士を求める状況だという。さらにこの日の交流活動の前には、靴をはく場面でこだわり、保育士に「自分を見てほしい」というサインを出していた。この気持ちのつまづきが解消しないまま園庭に出てきたことから、交流活動に参加するよりも保育士に「自分を見てほしい」という欲求が強く、離れられなかったようだ。一方で保育士の側は、今日は幼稚園との交流活動であるということから、これに参加させたいという思いが強く、「まずはじっくり子どもと向き合おう」というような、保育士自身の気持ちの切り替えができなかった。活動に参加できたかどうかではなく、「子どもと保育士との気持ちがかみあわないまま、それぞれのストレスを抱えて交流活動の時間を過ごしていた」という点を課題とすべきであろう。保育者が子どもの気持ちをくみ取り、両者の気持ちが通い合うことが保育の基本であるということは、いうまでもない。合同保育であることから保育園児と幼稚園児の“交流活動”が強調され、これに「参加させたい」「交流を楽しんでほしい」という保育者の意気込みが強くなりがちだが、しかしまずは子どもの視点から子どもの状況を理解し、その内面により添うことが、重要である。いずれの保育にあっても基本となるべきこのような個別的配慮が、合同保育において改めて取り上げられる必要がある。

事例 ii 不安定な子どもへの対応

個別的な配慮を行うことは、合同保育にかかわらず、保育の基本である。特に事例 i で記したように、合同保育における午前中の活動では、集団規模が大きくなり、また“教育”の側面が強調されがちなことから、ともすると個別的な配慮が弱まる傾向がみられる。合同保育においても、養護の側面がもっと強調され、個別的な配慮がされる中で、子どもの自発的な活動を尊重することが必要であろう。

このような個別的な配慮は、特に情緒不安定な子どもや発達が緩やかな子どもにとって重要である。ここでは、ある日のクラス活動から夕方までの観察でみられた、次のような 4 場面を取り上げる。

[場面 2 : 5 歳児のクラス活動]

5 歳児の午前中のクラス活動で、園外保育に出かけ、広い広場で活動する。子ども達は思い思いのグループで、リレー、鬼ごっこ、落ち葉集め等の活動をしている。

b 君は一人だけ他児から離れ、所在なげにあちこちを動き回っている。これに対して、保育者は特に言葉かけをすることはしない。

室内に戻ってから、クラス全体で集まり、発表会について、すわって保育者の話を聴く。b 君はみんなと一緒に座っているが、指しゃぶりをしている。そのうち、立ち上がって指しゃぶりをしたまま動き回り始める。保育者から b 君への声かけなど、個別的な対応は見られない。クラスを担当する保育者は 2 名おり、1 名はリーダーとして子ども達に話をしている。もう一名の保育者もその隣に立っている。

話し合い終了後、b 君と他の子どもとの間で取り合いのトラブルが起きる。b 君が泣き出すと、幼稚園教諭がそれに気づき、b 君に近づき、抱きしめながら話を聴いている。

②保育者間の連携

さらにこのような援助を行うためには、「保育者間のチームワーク（全体の把握）」が重要であり、サブリーダーを活用して、個別の援助を行うことが望まれるところである。このためには、保育士と幼稚園教諭との日常的な話し合いが不可欠である。

この園では両者ともにその必要性を認識し打ち合わせの時間を確保しているが、保育園児と幼稚園児の基本的な保育時間の差異があることから様々な困難をはらんでいる。すなわち幼稚園教諭は預かり保育には直接的に係わらないことから、毎日、午後の時間帯には保育の打ち合わせや検討、準備、研修等を行っている。保育士は毎日1時間程度、この打ち合わせに参加しているが、細かい打ち合わせの時間を確保することは難しい。一方で、担当している子どもたちはこの時間帯も保育を受けており、午後の保育にあたり一日を通した子どもの状況を把握したいという、担当保育士としての当然の思いとの間でも葛藤がある。

[場面3：昼食]

b君は、好きな主食のパンのみを一気に食べている。保育者はそれに対して、特に言葉かけをすることはしない。

b君がおかわりにいく。食べきれないほどの量を入れようとする様子を見て、保育士が「あんまりたくさんとりすぎないようにね。」と声をかける。これを聞いてb君は、「じゃあ、一つにしておこうかな。」と考える。保育士は「あと二つぐらいは大丈夫かもね。」と応じる。こうしたやりとりの結果、b君は自分自身で判断して、ほど良い量のおかわりをする。

[考察：生活面への目配り]

不安定な状況のまま給食となり、b君は好きなパンのみを一気に食べている。これに対して保育者からの声かけはみられなかった。午前中のb君の不安定な状況を考えると、ここでもなんらかの保育者の配慮が必要とされよう。もちろんそれは、b君の行動を否定するというのではなく、例えば「スープもおいしそうね。」などの声かけが求められる。この後のおかわりの場面では、保育士とb君のやりとりによって、b君が自身で調整をする場面がみられた。合同保育では、生活の観点が弱い傾向があり、このような食事への介入が少ない園もみられる。しかし、生活時間の大半を園で過ごしている子どもがいることや、今日の家庭の養育力の低下、食育の大切さなどを考えると、このように食事の場面での保育者とのやりとりを通して、子ども自身が自己調整を図ったり、望ましいあり方を身につけていくことは重要である。

[場面4：昼食後の自由遊び]

昼食を終えた子どもから、それぞれ好きな遊びをしている。比較的早く昼食を終えたb君は大好きな絵本を見ている。年下の子どもがその隣に座る。b君は絵本を一緒に見ながら、説明をしている。午前中の活動の時とは異なり、柔らかく、自信が感じられる表情である。

[考察：異年齢が関わる機会とその効果]

昼食後のほっとした場面では、b君は低年齢児との関わりを通して、自信をもって活動し、また思いやりを示す様子がみられた。このような異年齢の関わりが自然な形でなされるところが、保育所保育の大きな特色でありメリットである。年齢別のクラス編成、あるいは意図的な異年齢交流保育では育ちにくい、思いやり、自信、あるいはくつろいで安心した時間の重要性が、もっと強調されねばならないであろう。これについては、次項で改めて取り上げることとしたい。

[場面5：夕方の自由遊び]

自由遊びの傍ら、一つのテーブルに保育者一人が担当し、行事に向けた造形活動を行っている。交代で4～5人の子どもが、貼り絵をしている。子どもの発達に応じた教材の準備がなされている。

b君は保育者に誘われて、そのテーブルに着く。b君は自信がない様子で、一回ごとに「これでいい？」と保育者に確認する。保育者はその都度、「それでいいのよ」と、応じている。しばらく確認が続いた後、次第に活動に集中し始める。その後は、活動に意欲的に取り組み、最後までやり通している。

[考察：課題に取り組む際の配慮]

場面5では、自由遊びの傍ら、順に課題に取り組んでいる。午前中の時間に集中して、一斉に課題に取り組むのではなく、このように柔軟に課題に取り組む機会を持つことが重要である。また何をするのか子ども自身が見通しが持てる活動であり、子どもの発達過程に適した課題となっている。さらに保育者が身近に存在し、子どもの活動を認めたり見守ることにより、保育者を拠り所として子どもは主体的な活動を展開している。

このような大人との相互関係が子どもの発達に影響することは、保育所保育指針に記述されているとおりである。5歳児であれば子ども自身の育ちを待つ場面も重要だが、しかしまだおとなの直接的な援助も必要としており、個々の子どもの個性や発達、状況に応じて、保育者が見守るか、直接的に援助していくか、等の見極めが必要とされる。

(2) 子ども同士の間関係において配慮すべきことがら

b. 子ども同士の間関係 (子ども)

- ①自己主張ができる
- ②親密・共感的な関係
- ③思いやりがある (他者への気づき)
- ④ルールを守る
- ⑤協働関係

「表2 チェックポイント」より

「子ども同士の間関係」に関しては、「保育園児と幼稚園児を分断化しない配慮」が最も求められるところである。

先にも述べたように、合同保育では、子ども間の“違い”や“差異”が明白になる場面が多くある。このため、日常のプログラムが習慣化して見直しがなされなかったり、保育者の細やかな配慮が不足していると、保育園児と幼稚園児の間関係が分断されることにつながるおそれがある。これまでの研究でも、保育園児と幼稚園児をそれぞれ「長時間さん」「短時間さん」と呼んでいたたり、帰りの会で幼稚園児のみが園服とカバンをかけて帰りの支度をし、保育園児と幼稚園児とが別々に二列に並び向き合ってさよならをするなど、両者の違いを際立たせる保育がみられた園もあった。そのような園では、保護者のアンケート調査結果からも、「保育園児同士、幼稚園児同士が固まって仲良くなる」という傾向が強く見られた。

ここで強調しておきたいことは、“違い”があること自体が問題なのではなく、その“違い”を保育者が意識して、子ども達の関係を分断しないような配慮をすることが必要という点だ。特に少数の立場にある子どもが“違い”を納得して受け入れるためには、保育者が常に子どもの内面に思いを馳せ、敏感であることが求められる。“つまり、長年にわたる保育を当然のこととして繰り返すのではなく、常に子どもの視点から見直すことが求められる。

例えば、先に述べた「長時間さん」「短時間さん」という呼び方の他にも、今回の保護者へのアンケート調査結果からは、「保育園児さん」「幼稚園児さん」という呼び方が、気になるという意見がみられた。この点に関して、本研究対象のある園では、「1組」「2組」と呼ぶような配慮をしていた。あるいは幼稚園児の降園時に保育園児もいったん園服を着て、カバンを持って一緒に「さようなら」をしてから、預かり保育の部屋に行き、そこでカバンと園服を脱ぐというような配慮がみられる園もあった。

合同保育に関しては、運営の一体化の方法やスタイルが着目されたり、あるいは理念として両者の共通性や地域の全ての子どもを「差別なく保育する」という点が強調されがちだが、差別なく保育をするためには、保育園児と幼稚園児の“違い”を丁寧に点検し、子どもの気持ちを敏感に受けとめて対応することが不可欠であろう。

以下、この点について、事例をもとに詳細に検討していくこととする。

事例 iii 同年齢の子ども同士の活動

合同保育実施当初は、保育園児と幼稚園児とがそれぞれでかたまって仲良くなる傾向が見られる。一緒に過ごす時間が長い者同士、生活体験が類似した者同士で仲良くなりがちなのは、当然であろう。この両者が自然に交わるためには、保育者のきっかけづくりやきめ細やかな配慮が望まれる。これによって、子ども同士の関係は、次第に豊かに発展していく。

【場面 6：制作活動（クラス活動）】

幼稚園児と保育園児とが卒業制作として、大きな紙に自分自身の等身大の絵を描いている。広いホールの中で保育園児と幼稚園児とは、それぞれでかたまって描いている。

そこに幼稚園教諭が大きなシートを持ってきて敷く。シートの上に保育園児と幼稚園児とが集まり、一緒になって、絵を描き始めた。

【考察：環境を通じた援助】

幼稚園児と保育園児とは同じ活動をしているが、スタートの時間も違うことから、初めはそれぞれで固まっていた。保育園児、幼稚園児が場を共有するだけでは、両者の交流や人間関係はなかなか育っていかない。そこに両者の交わるような環境を設定したことにより、人間関係が交わっていく過程が浮き彫りとなった場面である。すなわち、活動の途中で、幼稚園教諭がシートを一枚置いたことによって、子ども同士の係わりが変化してくる。子ども同士の関係に直接的に介入するのではなく、環境を通して子どもたちの活動する場に変化が生じてくるのである。

【場面 7：自由遊び（いかだ乗り）】

5歳児の幼稚園児が、手作りのいかだに乗り、順に引っ張ったり、押したりして、ホール中を駆け回っている。保育園児のcちゃんもこれに入りたそうに、見ている。やがて、cちゃんもここに加わり、幼稚園児と協力して押したり、いかだに乗ったりしている。

【場面 8：自由遊び（遊園地ごっこ）】

5歳児（保育園児・幼稚園児）が協力して太鼓橋・跳び箱・マットなどの巧技台を組み合わせ、『遊園地』を作り始める。保育者は子どものイメージに耳を傾け、これをサポートしている。これに触発されて『お化け屋敷』を作るグループ、自分たちでペープサートを作って『劇場』を行うグループが、自発的にできる。

突然、dちゃんが泣き出す。子ども達が数人でdちゃんをとり囲んで理由を聞くと、「遊園地のチケットを作ろうと言ったのに、自分一人だけで作っていて、あとのみんなは楽しんでいる」と言う。e君が「おれと一緒に買ってあげる」と慰める。「ごめんね」「知らなかった」というように他の子ども達も集まってきて、チケットづくりを手伝うこととなる。数人で、画用紙に数字を書いて切り抜き、遊園地のチケットを作る。

『お化け屋敷』グループの子ども達は、幼稚園教諭に「怖いお化けのテープを出してほしい」と言う。カセットテープを探すうちに、自分たちで曲をかけてみるのが面白くなって、全部の曲をかけている。そこに『劇場』グループも参加して、「お化けの音楽ならこれがいいんじゃない」などと、一緒に考えている。そのうち、『劇場』グループは自分たちにも音楽が欲しいと思い始める。ひよこをつかったのでアヒルの音楽がほしい、ガーガーっていうような音楽がないか、等と、イメージをふくらませながら曲を聴いている。

『劇場』グループは、さらに背景も自分たちで描く。だが、いざオープンしてみると、描いた背景だけでは狭いことに気づく。そこで絵本を持ってきて、背景に組み合わせる。お客さんと一体となって、演じている。

このようにして、活動が次第に発展し、5歳児が協力して大がかりな『遊園地』ができあがる。

5歳児の子ども同士で『遊園地ごっこ』を十分に楽しむと、子ども達は自発的に3歳、4歳児クラスの子も誘いに行く。『遊園地』は大盛況となる。5歳児にとってはそれほど怖いと感じないお化け屋敷だが、3歳児はとても恐がり、大いに盛り上がる。

太鼓橋・跳び箱・マットなどを組み合わせたコーナーでは、平均台に5歳児が集まって、高さをどうしようかと悩んでいる。5歳児が挑戦するには丁度良い高さなのだが、3歳児には高い。下げようという意見が出るが、下げると自分たちがやるたびに毎回上げなければならない。子ども達同士で話し合った結果、高さはそのまま、3歳児が渡る時は5歳児が手をつないであげることにする。

5歳児が年下の子ども達のこと考え、優しくサポートして『遊園地ごっこ』が続く。

このようにして、3歳児が5歳児の保育室に遊びに来るようになっていく。

[考察：主体的な活動を通じた子ども同士の関係の育ち]

5～6歳になると、子ども同士の活動が活発になり、組織だった遊びを好むようになってくる。子ども同士で言葉を交わしてイメージを共有し、協力して共同活動を進めていく。このような遊びが活発に展開されることによって、子ども同士の関係が深まっていく様子がみられた。

それは、保育所保育指針において、次のように記載されている内容と重なる。

「心身ともに力に満ちあふれ、あれもしたい、これもしたいという自分の欲求がどんどん膨らんでくる。これは、今までの自分たちの体験を通じて、自分あるいは自分たちはこんなことができるという自信と、今度はこうやればもっとおもしろいにちがいないという予想や見通しをたてる能力が育っているからである。

この頃になると、大人のいいつけに従うよりも自分や仲間の意思を大切に、それを通そうとするようになる。仲間同士で秘密の探検ごっこなどを嬉々としてする。このような活動の中でも、皆が同じような行動をするのではなく、それぞれの役割の分担が生じて、自分の好みや個性に応じた立場で行動していることがしばしば見られる。このように集団遊びとして組織だった共同遊びが多くなり、長く続くようになってくる。特に、ごっこ遊びなどには、手の込んだ一連の流れがあり様々な異なる役割が分化しているものを好み、少々難しくても自分たちの満足のいくまでやろうとする。したがって、各々の発案や実際の過程の観察、様々なところからの知識を生かして、創意工夫を重ねて、遊びが発展していくこともある。」

(保育所保育指針、第10章 6歳児の保育の内容、1 発達の特徴)

さらに場面8では、活動への充足感や自信から、異年齢児にまで子ども自身が積極的に関わりを広げている。そこでの5歳児は、年下の子どもモデルとなったり、思いやる様子がうかがえた。遊びを通して人間関係が育っていく過程が、浮き彫りとなった場面である。

このような子ども同士の関係が展開するためには、自発的活動を触発する環境設定の工夫も重要な要素となる。それは、保育所保育指針において、下記のように記されておりであろう。

- (1) 表現しようと思うもののイメージが豊かに湧くような雰囲気をつくり、様々な材料や用具を適切に使えるようにしながら、表現する喜びを味わえるように配慮する。
- (2) 子ども同士と一緒に活動する場合は、お互いに相手の立場を認め合いながら、協力し合って表現することの喜びを感じることができるよう配慮する。
- (3) 表現しようとする気持ちを大切に、生活や経験、能力と遊離した特定の技能の修得に偏らないように配慮する。

(保育所保育指針、第10章 6歳児の保育の内容、4 内容「表現」)

事例 iv 異年齢交流

同年齢の子ども同士の関係は重要であり、そこで子どもは自己を発揮し、思いきり活動することができる。だが同時に、異年齢の子ども同士の関係にも注目すべきであろう。保育所保育指針第11章「5. 異年齢の編成による保育」では、「異年齢の子どもの係わりは子ども同士の人間関係において、重要な要素である」として、「異年齢で編成される組やグループで保育を行う場合の指導計画作成に当たっては、一人一人の子どもの生活や経験などを把握し、適切な環境構成や援助などができるよう十分に配慮すること」と記されている。本来、異年齢の子ども同士の関わり合いを通して、遊びや文化は伝承され、子どもの社会性が育成されるからである。特に今日、少子化が進み、兄弟関係や地域社会での異年齢の係わりが少なくなっていることを考えると、このような異年齢児の関係はますます重要となっており、園においてこのような関係を豊かにする必要性が増している。保育所との合同保育を通して幼稚園側が得られるメリットとして、このような異年齢交流、特に3歳未満の低年齢児との交流に着目すべきであろう。

だが一方で、幼稚園は学校教育の枠組みの中にあることから、同学年の子ども同士の活動に重点が置かれる傾向があり、合同保育実施園の中にも「同学年の子ども同士の関係」をねらいとして強調しているところもみられた。

事例では、自由遊びの中で年長児の活動に誘われたり触発されて、年少児が活動に参加したり、逆に年少児の遊びに5歳児が加わったりする場面が見られた。あるいは、このような低年齢児との異年齢交流を意図的に取り入れている園もあった。

[場面 9 : 自由遊び (3 歳児のおままごとへの 5 歳児の参加)]

3 歳児がままごとコーナーでお料理を創っている。そこに 5 歳児がお客様として遊びに来る。3 歳児はごはんを作ることに夢中であり、5 歳児と直接関わることはできない。しかし保育士がお客様をもてなす。3 歳児が保育士の背中ごしに「あそこがお風呂場」というと、保育士は「お風呂になさいますか、ご飯になさいますか。」と 5 歳児に尋ねる。5 歳児は「ごはん」を選び、3 歳児が作ったごちそうを食べている。

[考察 : 遊びの仲介]

ここでの 3 歳児は並行遊びであり、それぞれが「ごはんを作る」という自分自身の活動に夢中で、5 歳児とのやりとりにまで発展しない。このため、訪ねてはきたけれども自分の役割が見つからず居心地の悪い 5 歳児に対して、保育士が直接、お客様としてもてなし、居場所を作っている。さらに 3 歳児の「あそこがお風呂場」という言葉を聞き逃さず、お客様にお風呂のことを伝えている。

このようにして保育士が両者の仲介役を果たすことによって、3 歳児と 5 歳児とが場を共有し、一緒にごっこ遊びを作り上げている。このように自然な形で、子ども同士の交流を積み重ねていくことが、望まれよう。

[場面 10 : 子ども同士のトラブル]

自由遊びの最中に、5 歳児の女の子 5 人の中でトラブルが生じる。周辺に保育者の姿はみえない。子ども同士の間に激しい言葉のやりとりが起きるが、これを保育者に伝えにいく子どももない。

次第に 4 人对 1 人の対決となり、d ちゃんが一方的にやりこめられる状況になっていった。d ちゃんは悔しさをこらえ、保育室からふらりと出て行く。そのまま階段を降りて、3 歳未満児の保育室の入り口に立つと、しばらくの間一人で赤ちゃんをながめていた。

[考察 : あかちゃんの持つ“癒し”の力]

ここでは、悔しさや寂しさを保育者に訴えずに、自分一人でこらえる 5 歳児の姿がみられた。この場面の背景には、集団規模が大きい園では幼稚園教諭 1 人で全ての子どもに目配りをするのが難しいことや、あるいは「子ども同士で解決する」ことが尊重されているということがあろう。ただし幼児期の場合はトラブルの解決を全て子ども任せにするのではなく、保育者がいかにトラブルの状況を把握し、どのように援助するか、検討が必要とされる場所である。

この場面では、5 歳児はあかちゃんを眺めることによって、泣きたい自分の気持ちを宥めている。赤ちゃんは年上の子どもから世話をしてもらったりあやしてもらおう等といった受け身の立場ばかりではなく、人の心を癒す能動的な力を持っていることが、よくわかる場面である。このように同一年齢の子ども同士の葛藤、競争意識、自己主張などから逃れてほっとできることも、異年齢交流の大きなメリットである。このような時、年長児の寂しそうな姿に乳児担当の保育者が気づき、声をかけたり、保育室に招き入れるなどの暖かい対応も望まれよう。つまり保育者は担当クラスの子どもばかりではなく、園全体の子どもの態度や気持ちに目配りをし、受け止めることが求められる。