

論文

保育者のリスクマネジメントの実践知 —園庭遊具のリスク累加要因と保育者のリスク対応の多様性—

河合美保^{*1}・柴田知江^{*2}・青山昌子^{*2}・村越真^{*3}

(静岡大学教育学部^{*1})

(静岡大学教育学部附属幼稚園^{*2})

(静岡大学大学院教育学領域^{*3})

Practical intelligence of kindergarten teachers for risk management:

-Diversity of risk accumulation factors of garden playset and risk treatment measures-

Miho Kawai Chie Shibata Masako Aoyama Shin Murakoshi

abstract

The purpose of this study is both to investigate practical intelligence about risk management by a middle leader of a kindergarten and to investigate how it is communicated to other staff members and common understanding among members is created. The Conversations during the safety training for three years were analyzed using the SCAT method. The results indicated that teachers recalled near miss accidents of the previous year, that they updated actual situation of children's play changing year by year, and that teachers imagined children's behavior and risk accumulation which increased the possibility of accidents and the risk treatment measures were adjusted. Child's behavior that enhance risk accumulation were firstly a mixed play, and secondly by-product of devising a way of playing by children. By exchanging information and opinions on risk accumulation factors and risk treatment measures with other staff, each faculty member can become more clearly aware of the practical knowledge of risk treatment, and at the same time, their own framework for grasping the actual situation of children and considering treatment become diverse

キーワード： リスクマネジメント 園庭遊具 保育の専門性 ミドルリーダー

1. 緒言

幼稚園教諭・保育教諭の研修ガイド(保育教諭養成課程研究会, 2015)は、幼稚園教諭・保育教諭に必要な専門性として以下の9つを挙げている。①幼児理解, ②具体的に教育・保育を構想する力, ③得意分野の育成, 教職集団の一員としての協働性, ④特別な教育的配慮を必要とする子どもに対応する力, ⑤小学校との連携及び小学校教育との接続を推進する力, ⑥保護者及び地域社会との関係を構築する力, ⑦現代的課題に対応する力, ⑧園長等の管理職が発揮するリーダーシップの力, ⑨人権に対する理解の力, である。こうした具体的な専門性のリストがある一方で, 神長(2015)は, 保育者の専門性は, 子どもを理解する力, 状況に応じて総合的に指導する力, 保育を構想し実践する力という, 包括的かつ総合的な力量であると提案している。さらに, 保育者の専門性の中核に「ケア」という心理的・倫理的概念を位置付ける研究者もいる(秋田, 2001)。吉田(2018)は, 保育の専門性に関する議論の現状と, その課題についてまとめているが, 保育の専門性論は列挙型の専門性論と, 「ケア」という最上位の特性に還元する還元主義的なアプローチの二極化が起きているという。ここで挙げた幼稚園教諭・保育教諭の研修ガイドは前者に当たり, 秋田の考え方は後者にあたる

であろう。神長の考え方はその中間に位置するものと捉えられる。

こうした専門性を発揮する場面の1つとして, 遊びの中のリスクマネジメントがあり, 本研究はそこに焦点を当てる。その大きな理由として, 自発的な活動としての遊びにおいて「幼児の主體的な力が発揮され, 生きる力の基礎ともいべき生きる喜びを味わうこと(幼稚園教育要領解説, 2018)」が可能であり, 「幼稚園における教育は, 遊びを通しての指導を中心に行うことが重要である(幼稚園教育要領解説, 2018)」とされているからである。遊びは幼児教育の主軸であり, 幼稚園においては, 遊びを通して心を動かされた体験の積み重ねがその子の経験となり, 学びとなる。

遊びの中での学びを特徴とする幼稚園での保育では, 保育者が個々の遊びの場面において, 安全と挑戦の両者のバランスを最適化する関わりが必要だと考えられる。詳しくは次項で述べるが, そこでは, 挑戦を内包する遊びを保障しながら安全も確保するという, 状況に応じた即時対応力を求められる。それは, 神長の指摘する幼稚園教員の専門性の具体的場面における発揮の一つであると考えられる。

遊びにおけるリスクマネジメントに発揮される専門性は, 神長(2015)の示している3つの力を援用すると,

「個々の子どもの特性を理解しながら、子どもたちの自発的活動としての遊びに関わり、安全を確保しつつ子どもの望ましい発達を最大限保障する環境調整を構想し、実施する力」と捉えることができる。これは、他者関係の中で構築的に倫理判断がなされるという点で秋田(2001)が述べている「ケア」にも通じるものだと考えられる。

1.1. 固定遊具に対するリスクマネジメントの現状

屋外の固定遊具での遊びについて見ると、「道具の安全に関する基準JPFA-SP-S:2014」を作成している日本公園施設業協会のホームページでは、「(固定遊具での)遊びには、ある程度の危険が伴うもので、この危険への挑戦が楽しさにつながります。さらにはこれが危険を回避する能力や危険を予知する能力につながります(日本公園施設業協会HP)」と、ある程度の危険があること、挑戦することの楽しさや意義について触れている。挑戦する楽しさがあれば、そこには失敗の可能性もある。失敗は事故やケガにつながる場合もある。このことから都市公園を対象とした固定遊具の安全確保に当たっては、子どもが冒険や挑戦のできる施設としての機能を損なわないよう、遊びの価値を尊重しつつ、リスクを適切に管理するとともにハザードの除去に努めることを基本としている(国交省, 2014)。遊びの価値を尊重しつつも、施設自体にハザードを除去するルールが定められているのは、都市公園の固定遊具が基本的には利用者が単独で利用することを想定しており、通常予見しうる使い方の全てに対するハザードの除去が求められるからである。

幼稚園でも冒険や挑戦を許容する場として園庭遊具がある。幼稚園施設整備指針(文部科学省, 2019)で、園庭遊具は「固定遊具、可動遊具ともに定期的に安全点検を行い、破損箇所の補修を行う等日常的な維持管理を行うことが重要である。とりわけ、揺れ、回転、滑降等を伴う遊具の設置については、安全性確保の観点から慎重に対処することが重要である(p. 32)」としており、都市公園同様、施設としての安全性が求められている。一方で、幼稚園の保育では、都市公園と異なり、幼稚園教員という管理者が常にいることから、安全と挑戦のバランスは、園独自、場合によっては教員独自に設定することができる。このため、挑戦の意義とリスクのバランスについては議論が続いている(例えば, Sandseter, 2012; Brussoni, et al., 2012)。遊びの中で学びを特徴とする幼稚園での保育では、保育者が個々の遊びの場面において、両者のバランスを最適化する関わりが必要だと考えられる。本稿が取り上げるのは、このような実践における現場でのリスクマネジメントである。

園庭遊具に対する保育者のリスクマネジメントの観点から、野田・山田(2018)は「園庭遊具は危険性その

ものが遊びの価値として内在し、危険を完全には除去できないという特殊性」があるという認識に基づき、危険を内包する園庭遊具での遊びの場面における保育者の援助の在り方はどうあるべきかという問いに対して、新人とベテランの比較を通して答えることを試みた。それによれば、2年以内の新人は危ない時には声かけが目立つ一方で、ベテランの場合、危険な時は止めさせることがあるものの、対応できる場所で待機する、注視する、子どもとのルールの再確認、など多様な対応が見られると同時に、リスクが変化する状況への敏感さなどを示唆する回答が得られている。河合ら(2020)は写真KYT^(註1)によって園児が園庭遊具で遊ぶ中で起きる危ないこととその対応方法を幼稚園教職員と教育実習生に想定させ、比較を定量的に行った。その結果、実習生に比べ、教職員はより多くリスクを推測し、事故やケガにつながるようなリスク累加要因に気づき、それを未然に防ぐためのリスク対応方法も多様に指摘できた。リスク推測：リスク対応を出現比率で比較した場合、実習生が1つのリスク推測に対して1つのリスク対応しか想定できないのに対し、教職員は1つのリスク推測に対して複数のリスク対応パターンを想定していた。また、有意に多くのリスク累加要因を指摘していた。これは一人一人の子どもの特性を見極め、子どもの主体性に任せた遊びを確保しつつも、リスクが子どもに与えるダメージの大きさやリスク累加要因を正確かつ適切に把握し、より大きな損害を生むリスクに対応する手段をいくつも持ち合わせている現れだと考えられる。園庭遊具での遊びは、リスクを内包することを前提とし、事故へとつながらないリスク対応手段を教職員が用意しつつ遊びが展開されている現状が推測される。

園庭遊びにおいて、子どものリスクテイクをいかに支えるかを理解できるような養成課程および実践での研修が必要であることが指摘されている(秋田ら, 2018)。園庭遊びに限らず、保育者にとって資質・専門性の向上のためには、特に園内研修の重要性があげられている(衛藤, 2018)。中教審においても教員研修の重要性に触れている(文科省, 2017)。しかしながら私立幼稚園では園内研修の実施頻度が低く、公立幼稚園においても年々実施頻度は減少傾向にある(衛藤, 2018)。研修の重要性や必要性和現状の実施状況が乖離している。本研究においては、安全研修を通じて教職員が遊び場面でのリスクマネジメントをどのように行おうとしているかを明確化する。

1.2. 遊びのリスクマネジメントにおける実践知の視点

遊びの中で発生する子どもの想定しない動きに対して、挑戦とのバランスをとりながら安全を確保する高度で専門的な判断が保育者には要求され、それもまた

保育者の専門性の1つだと考えられる。このような遊びの中でのリスクマネジメントは、実践知の概念で説明できる。なぜなら、実践知は、仕事の中で獲得した容易に言語化できない知識であり、仕事のパフォーマンス向上に資する (Sternbergら, 2000; 金井・楠見, 2012)と定義されているが、多様で予測の難しい幼児の行動に対して、活動の意義を維持しながらも、避けるべきリスクを確実に回避ないし低減するためには、子どもたちの理解に基づく行動やそこから派生するリスクの予測が必要になる。さらに、望ましい体験を確保するためには、一律の禁止は望ましくなく、状況や個人差に応じた柔軟な対応とその調整が必要になると考えられる。これらは養成段階や基礎的な研修で獲得できるものではない。状況や個人に応じた対応は、実務経験を通し、経験を積むことにより精緻化されていく実践知(野澤ら, 2017; 秋田ら, 2018)に依る側面が大きいからである。

一般的に保育者の実践知の研究は小学生以上の教員の実践知研究と比較すると、非常に少ないことが指摘されている(秋田ら, 2018)。その理由として、従来の実践知研究で用いられている質問紙法、場面想定法、面接などによるアプローチでは、園でのチーム保育への実践知が見出しにくい、言語化する方法では情動的な側面を含めた専門的知識をとらえにくいことが挙げられている。このことから野澤ら(2017)は、パタン・ランゲージの手法を用いて、「実践知や経験則に『名前』をつけることで、他者と経験を語り合い、ともに新たな方法を生み出すことが可能になる。実践知を記述することのみならず、腑に落ちやすい言葉で共有化する(p42.)」とし、実践知の共有化を促し、保育者の実践知の抽出を行っている。

幼稚園における安全に関する実践知の研究は、前節で紹介したものがある(野田・山田, 2018; 河合ら, 2020)。教育実習生と幼稚園教職員との比較研究(河合ら, 2020)では、教育実習生の場合はリスク対応の方法として「教員からの指示」が多くなる傾向が見られたが、教職員は、教員からの一方的な指示ではなく、子どもに考えさせたり、子ども込みでルールを決めたりと、状況に応じた対応を取ろうとしていた。つまりリスクが様々な要因によって変化することに気づくと同時に、個の実態や状況に応じた対応行動を取っているという結果を得ている。またノルウェーの幼児教育者への質的研究でも、彼らはリスクの生まれる遊びを受け入れ、個々の幼児の実態を考えながらリスク対応をしていることが見いだされている(Sandseter, 2012)。こうした研究が散見されるものの、安全やリスクマネジメントの視点に特化した保育者の実践知の研究は少ないのが現状である。幼稚園教員の専門性の発露としての遊び場面における実践知、すなわち遊びの意義を確保しながらどのようにリスクマネジメントを行っているかを

明らかにすることは、子どもたちの豊かな遊びを保証することにつながると考えられる。ゆえに遊びのリスクマネジメントを詳細に把握することは重要なことだと思われる。

1.3. ミドルリーダーによる実践知の形成と精緻化

保育者の実践知の形成と精緻化を考える際、ミドルリーダーの存在が重要となっている。保育教諭養成課程研究会では、ミドルリーダーは、おおそ教職在職5年～12年程度の中堅教員を指し、教職在職5年から8年を「ミドル前期」、9年～12年を「ミドル後期」と区分している(保育教諭養成課程研究会, 2017)。この理由は、在職8年から9年辺りにミドルリーダーとしての意識の変化、資質・能力に対しての段階的变化が見られるためである。また、平成28年度に行われた幼稚園及び幼保連携型認定こども園の中堅教員の実態及びミドルリーダーとして資質・能力の調査(保育教諭養成課程研究会, 2016)では、ミドルリーダーの資質・能力は、以下の6つを挙げている。①教員間の調整役、②園外(地域)との連携役、③子どもの援助、④幼児教育の専門知識と多角的視点による実践知、⑤園長の補助、園全体の動向に配慮し、円滑に幼児教育を推進、⑥後進の育成、である。この点からも、実践知を蓄積するとともに、それを後進に伝えるべき役割を果たすのが、ミドルリーダーと言える。リスクと遊びの意義のバランスについても、子どもたちの遊びの状況に基づき、その特徴を過不足なく集約し、それについて現場でのリスクマネジメントの指針となる方針を抽出するとともに、適切に共有する上で、ミドルリーダーの果たすべき役割は大きいと言える。

現在の保育は高い質が求められ、またリスク対応も複雑化(幼児教育の質の向上について、文科省2020)している。このような観点から、園全体での組織としての質の高いマネジメントが求められている(「個々の教職員が子供と直接関わりながら、幼児教育に関わる全ての者と連携・協力し、質の向上に一層取り組む必要」(幼児教育の質の向上について、文科省2020))。一方で、個々の子どもたちのリスクへの瞬時の対応は個々の教職員の判断が求められる。そのため教職員間のリスク対応の共通認識は重要である。本研究では、ミドルリーダーが自分の実践知をどのように言語化し、他の職員に伝達し、職員間のリスクマネジメントの共通認識を作り出しているのかの過程を明瞭化する。

2. 目的

本研究は幼稚園教職員が園庭遊具で想定される遊びのリスクやリスク累加要因をどのように捉え、それに対してどのような対応をレポートリーとして保持し、展開しているのか、それによって遊び場面でのリスクマネジメントをどのように行おうとしているかを安全

研修の場面において明らかにする。特にミドルリーダー(研修主任)の視点を中心に幼稚園教諭の遊びのリスクマネジメントにおける実践知とその共有過程の検討を行う。

3. 方法

対象としたのは、2019年から2021年にS大学教育学部附属幼稚園で行われた年度当初の職員安全研修(3年)である。全教職員が子ども理解や教職員の対応を共有し、研修することで職員の質の向上につながると考え、毎年実施されるこの研修では、園庭にある様々な遊具の状況や使われ方を確認すると同時に、個々の職員によって判断が分かれる場、判断に迷う場における考え方、判断に迷うような状況で互いの考えを出し合い、原理原則を確認している。経験の少ない教職員にとっては他の教職員がもつ専門的知識(形式知・実践知)を得る場になり、経験のある教職員にとっては自分の考え方の言語化を行い、それを他者と比較検討する機会にもなっている。研修の中では各遊具の具体的なヒヤリハットが、それを経験した教職員によって例示される。これは、年々変わっていく子どもの実態をアップデートする意味合いを持っている。研修は概ね30～60分間で実施された。2019年は新規教職員が数名いたため、研修主任の主導で研修が行われた。2020年、2021年は教職員の入れ替わりがなかったために、園内の3つの園庭を主に使っている学年の担任が状況報告等を行い、留意すべき点等のアドバイスを研修主任が適宜加えていくという形式を取っていた。

この研修の様子をビデオカメラで録画し、文字起こししたものを逐語録としてデータとし、SCAT(大谷

2008, 2011)の手法によって、質的分析を行った。今回SCATを用いたのは以下の2つの理由からである。1つ目は、比較的小規模データであっても分析に耐えうる手法であること。2つ目は、後述の説明にもあるように抽出の手続きの過程が明確なため、客観的手法により発話データの分析ができるためである。

3.1. SCATについて

SCAT(Step Coding and Theorization)は大谷(2008)が開発したテキスト解析の質的研究法である。抽出の手続きが明確であることが特徴である。SCATによる分析は<1>データの中の着目すべき語句、<2>それを言いかえるためのデータ外の語句、<3>それを説明するための語句、<4>そこから浮き上がるテーマ・構成概念の生成という4段階の手続き(ステップ・コーディング)を経て、ストーリーラインと理論記述を作成するものである。構成概念とはデータから浮上する「テーマ」を捉えて、概念化したものである。ストーリーラインとは「データに記述されている出来事に潜在する意味や意義を、主に<4>に記述したテーマを紡ぎ合わせて書き表したものである」(大谷, 2008, P32)。理論記述は「ストーリーラインから重要な部分を書き出すことで、「命題や定義のような端的な表現で記述されるものである」(大谷, 2008, P32)。

4. 結果

本研究では「ポンプ小屋」と呼ばれる園庭遊具に対する発話について、大谷(2008, 2011)の手順に従い、SCATの手法による分析を行った。「ポンプ小屋」の詳細は図1に示す通りである。そのちにポンプ小屋には



図1：園庭遊具「ポンプ小屋」の概要

表1：ポンプ小屋のSCATの分析プロセスの一部（2019年研修）

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>子・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）	<5>疑問・課題
2019 1	A	(ポンプ小屋の棚)をおしてくれているなら、これ、そのまま使うで、大丈夫ですか？ほんだ。去年これをやったときよりもすぐきれいになっている。上はじやあのほつていいで、いいですか？共通で理解しておく。	なおしてくれているなら、これ、そのまま使うで、大丈夫ですか？去年これをやったときよりもすぐきれいになっている。	遊具としての使用の継続の是非	棚の修理という安全が確保された状態	修理により遊具としての安全が確保された状態	園児とは共有しない部分(管理サイドの話)遊具としてこれがいいのか。
2019 2	D/A	D:リルチバナもふつてくるときがある。それはちよとこわいよ。 A:この上に物をのせる、は、わたしもこわいなと思つていて。物を持ってはしこを上るはむずかしいし、持つて降りるのはむずかしいので。	リルチバナもふつてくるときがある。それはちよとこわいよ。この上に物をのせる、は、わたしもこわいな、物を持ってはしこを上るはむずかしい、持つて降りるのはむずかしい	上に登つて遊ぶのは許可という共通認識 上に物を載せることについて	遊具の遊び方のルールの共通認識	遊び方によるリスク累加を抑制するための規制の程度 の模索	遊び方によるリスク累加による規制欲求 ルールに対する厳密さ
2019 3	A	見晴らしがいいとか、隠れ家にするにはいいけど、ここの上でこつこ遊びとか持ち込むのはご遠慮いただきたいいなというのが本音ですけれど、どうですか？	見晴らしがいいとか、隠れ家にするにはいいけど、ここの上でこつこ遊びとか持ち込むのはご遠慮いただきたいいなというのが本音ですけれど、どうですか？	ミドルリーダーの個人的見解は「否」であるが他の教職員の意見を伺っている	危険を伴う遊びについてのミドルリーダーの判断と他の教職員の見解	ミドルリーダーから教職員へ投げかけ	上からは高圧的には禁止したくない
2019 4	D/E/F/A	E:去年の子たち、結構ここを拠点にして。で、今度の青組さんも一緒に来たんで、ここに物を置いてこつこ遊びをするっていうのはやっぱりあると思うので。男の子たちは、片付けのときなんかが大変でした。バケツにもう思いっきり土が入つたのをおろそうとして、ここにリルチバナをつけて、段差を少なくして、とりやすいようにするみたいよ。 一同:あー。あつたねえ。 A:小さい家をここにたてて、2段階で。 F:そうそう。知恵なんだろねえ。 E:なかなか片付けのときは、危なくなつて思ったので。A:頭の上から砂の入つたバケツが落ちてくるのはちよとこわいよねえ。リルチバナも結構痛いよね。	E:去年の子たち、結構ここを拠点にして。で、今度の青組さんも一緒に来たんで、ここに物を置いてこつこ遊びをするっていうのはやっぱりあると思うので。男の子たちは、片付けのときなんかが大変でした。バケツにもう思いっきり土が入つたのをおろそうとして、ここにリルチバナをつけて、段差を少なくして、とりやすいようにするみたいよ。 一同:あー。あつたねえ。 A:小さい家をここにたてて、2段階で。 F:そうそう。知恵なんだろねえ。 E:なかなか片付けのときは、危なくなつて思ったので。A:頭の上から砂の入つたバケツが落ちてくるのはちよとこわいよねえ。リルチバナも結構痛いよね。	去年も今年も拠点にして遊んでいく。それを否定したくない派。 リスク累加要因の軽減をする案を提案(子どもたちが実際にやっていった方法) ミドルリーダーは予測される事故をあげて被害を述べている	子どもたちのどつていっている方策を「知恵」といい、肯定する 教職員、遊びの拠点であるのでそれを奪いたくないという思いのある教職員、しかし危険性についても認識はしている。	遊びの大変さを軽減する子どもたちの工夫と罰反応としてのリスク累加	遊びの大変さを軽減する子どもたちが、大変さを軽減する工夫(知恵)を子どもたちがしている(けれども、危険は更に増している)
2019 5	A/F	A:目を離せない場所ではありませんよね。その、やらせてあげたい経験と、安全のリスクをやつぱり天押にかけてるのは先生の仕事かなと思うので、ここでどうやって遊んでるかとか、何をもち込むかかかっているのは、やっぱり先生が確認をして、その片付けのところまで見守つていくほうが、あるいは安全に片付ける方法で指導するっていうのはひとつ大事なことになるかなと思います。じゃ、持ち込まないでつて言わないようにするには子ども、やっぱり見守ると、その子の実力に応じた物の数にしていただけるみたいな、と思います。F:……こつここつこつて、置いてやつてはいるので、だんだんわかかってはきたね。A:そうですね。ちよとこ注意していきましよう。	目を離せない場所/やらせてあげたい経験と、安全のリスクをやつぱり天押にかけてるのは先生の仕事/ここでどうやって遊んでるかとか、何をもち込むかかかっているのは、やっぱり先生が確認をして、その片付けのところまで見守つていく/あるいは安全に片付ける方法を指導するっていうのはひとつ大事なことで持ち込まないでつて言わないようにするには子ども、やっぱり見守ると、その子の実力に応じた物の数にしていただけるみたいな、ちよとこ注意していきましよう	ミドルリーダーによる意見の総括。 やらせてあげたいと安全のリスクを考え、子どもの行動を確認、見守りをする 片付け方の指導	教職員によるリスクのコントロール(確認、見守り)場面によっては指導を行う。	葛藤を踏まえ、個人差の考慮に基づくリスクコントロール	リスクはあるが、現場でコントロール可能な範囲のもの(見守りをしなくではいけない程度にリスクが高くなる可能性を認識している)

見られず、他の園庭遊具で見られた構成概念を補足材料とし、遊びの中のリスクマネジメントの実践知について捉えていくこととした。

分析プロセスの一部(2019年研修)は表1に示す通りである。

ポンプ小屋のストーリーラインは以下に記載する。用いられている構成概念は15である。(< >内が構成概念, < >内の数字は最初4桁が研修年度, 括弧内が整理番号)

<環境による安全対策の脆弱性²⁰²¹⁽²⁾>の指摘はあるものの、<修理により遊具としての安全が確保された状態²⁰¹⁹⁽¹⁾>を前提とし、<ミドルリーダーから教職員へ投げかけ²⁰¹⁹⁽³⁾>の形で、<遊び方によるリスク累加を抑制するための規制の程度の模索²⁰¹⁹⁽²⁾>を中心に研修は進行する。その結果<遊びに対する子どもたちの工夫と副反応としてのリスク累加²⁰¹⁹⁽⁴⁾>を認識し、これに対して教職員は、<葛藤を踏まえて、個人差の考慮に基づくリスクコントロール²⁰¹⁹⁽⁵⁾>、<リスク累加の教職員によるコントロール²⁰²⁰⁽⁴⁾>の必要性を認識し、<能力以上の行動をしている子どもの確認の必要性²⁰²⁰⁽¹⁾>と<禁止行為と教職員同伴での遊びの許可²⁰²⁰⁽²⁾>、禁止行為以外は、<画一的ルールではなく一定ラインによる教職員対応²⁰²⁰⁽⁵⁾>、という対応方針を共有するとともに、具体的な対応としては、<ルール違反な遊びに対する教職員の対処報告²⁰²¹⁽¹⁾>や<具体的ルール違反への確認と警告²⁰²¹⁽³⁾>を行っていた。また、<子どもたちが認識しているルールの適用範囲の確認²⁰²¹⁽⁴⁾>も行っており、<新たに生じたリスク累加要因に対応するための子どもたちのルール²⁰²¹⁽⁵⁾>があることを確認している。

ポンプ小屋以外の園庭遊具で見られた構成概念

ポンプ小屋以外の園庭遊具で見られた構成概念としては、<異年齢がいるときのリスク累加要因を排除した遊び方>がある。3歳児が遊ぶ園庭に配置されている園庭遊具(すべり台、ブランコ)で見られ、3歳児が真似をするとリスク累加が懸念されるようなイレギュラーな遊び方を3歳児がいる時間帯は行わないように年中・年長へお願いをすることを教職員間の共通認識として行っている。

<子ども独自のルールによるリスク累加要因><子どもたちの動線上からリスク累加要因を除外>が見られる。例をあげると、「一本丸太を通らないと降園できない」等である。リスク累加要因となる可動遊具を除去する等でリスク対応を行っている。

また<環境面のリスクコントロール>も行っている。前述のリスク累加要因となる可動遊具の除去や、雨上がりで固定遊具が濡れている場合、滑る等のリスク累加要因の原因となる水滴の除去等をし、遊具の環境を

整えるというリスクコントロールを行っている。

<遊び行動の複合化によるリスク累加>については、三角おやま、土管等の比較的すべりやすい材質でできた固定遊具で見られる。ごっこ遊びの際に靴を脱ぎ、靴下で遊具に乗ることで滑りやすくなり、転倒のリスクが生じることがある。

次にストーリーラインから理論記述を作成した。

園庭遊具は遊具としての安全が確保された状態(安全点検済)であることがすべての大前提にある。

遊びに対する子どもたちの工夫と副反応としてのリスク累加があることが教職員間で共通認識される。

教職員は、遊び方によるリスク累加を抑制するための規制の程度の模索をし、葛藤を踏まえて、個人差の考慮に基づくリスクコントロールを行っている。

リスク累加の教職員によるコントロールについては、能力以上の行動をしている子どもの確認の必要性、禁止行為と教職員同伴での遊びの許可の2つについて情報共有を行っている。

遊びの上での禁止行為以外は、画一的ルールではなく一定ラインによる教職員対応を基本とする。

教職員の対応としては、ルール違反な遊びに対する教職員が行った対処報告、具体的ルール違反への確認と警告の二つを行っている。

また、子どもたちが認識しているルールの適用範囲の確認も行い、共通認識としている。

5. 考察

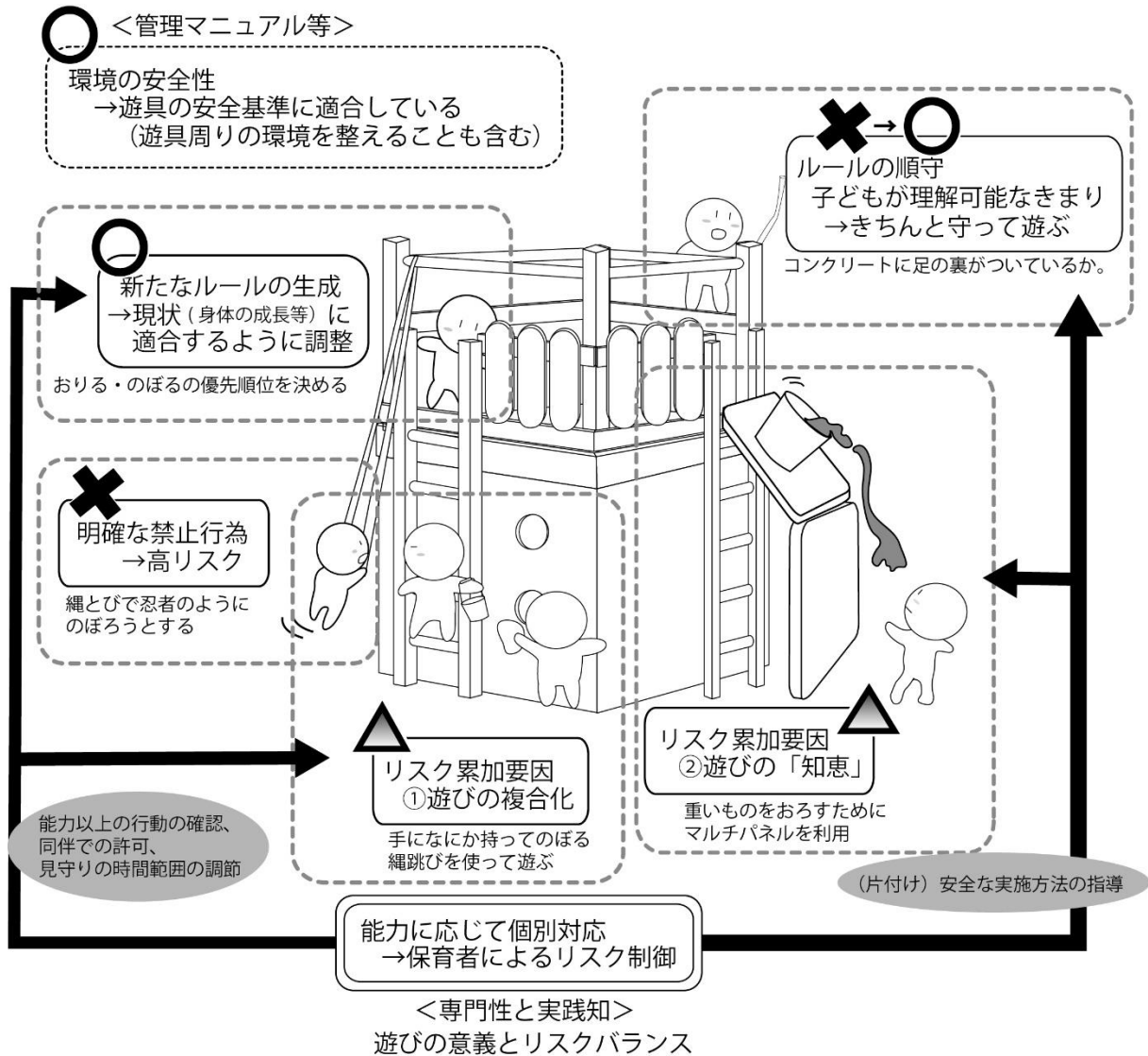
5.1 リスク(累加)の認識

本研究は年度当初の安全研修の際に、園庭遊具で想定される遊びのリスクやリスク累加要因を教職員がどのように捉え、それに対してどのような対応をレポートリーとして考えているか、遊び場面でのリスクマネジメントの実践知をどのように言語化し、また教職員間で共有しようとしているのかについて検討した。

教職員らは、子どもたちの行動をイメージすることによりリスク累加を予測し、対応を調整している。リスク累加が予測できる子どもの行動パターンとしては、第一に遊びの複合化があり、第二に子どもの遊び方の工夫によるリスク累加がある(図2)。

遊びが複合化すると(例:物を持ちながらはしごを登る)、リスク累加し危ない事態になる場合がある。ポンプ小屋では、「はしごを登る」「上に乗って遊ぶ」「ごっこ遊びをする」など1つ1つの行動には大きなリスクはなく、子ども自身でリスクを制御可能である場合が多い。しかし子どもたちは、しばしば遊びの中で本来の使い方に加え複合的な行動を行うことがある。それによって(例:物を持ちながらはしごを登る等)転落等の高いリスクが生じることがある。教職員は、これまでの子どもの遊びの様子を参照しながら、リスク累加を特定することで、リスクレベルが高くなる可能性を

図2：園庭遊具「ポンプ小屋」で見られた保育者のリスクマネジメント



把握し、教職員による対応を調整していた。

また、子どもが独自に効率化しようと工夫することを、教職員は「(子どもの)知恵」という言葉で呼んでいる。知恵を発揮することは遊びを通しての成長にもつながる望ましいものである反面、子どものリスク予測の限界から、却ってリスク累加要因につながることもある。例えば図2中の絵でも示したが、砂の入ったバケツを上から下ろそうとして、マルチパネルを斜めにして傾斜をつくり、滑り台のように滑らせて下ろそうとする「(子どもの)知恵」は、計算された傾斜ではないために、バケツが転がり落ちたり、中身の砂が飛び出してしまう可能性もある。もし、下に子どもがいれば、砂をかぶって目に入ってしまったら、バケツが当たってケガをするリスク累加も考えられる。この場合もこれまでの遊びの様子を参照しながらリスク累加を特定することで、(構成概念<遊びに対する子どもた

ちの工夫と副反応としてのリスク累加²⁰¹⁹⁽⁴⁾>)、子どもの「知恵」を尊重しつつ、教職員の対応の調整を図っていた。

5.2 リスク累加程度によるリスク対応の実践知

リスク累加の程度に基づき、多様なリスク対応が提案され、禁止から見守りまで、多くのレポートリーの中で対応が調整されていた。違反が禁止につながる厳格なルールの適用については子どもたちでも理解できるルール提示方法とルールを守れる子がこの遊びができるという警告を明示し、「『コンクリートのところに足をつけていない人はそこは遊べないよ』っていう言い方をする。『柵の上とか、段差のところ、そういうところには乗らないで』って。足の裏がちゃんとついている?っていう確認をする(テキスト)」<具体的ルール違反への確認と警告²⁰²¹⁽³⁾>を行っている。

厳格なルール適用以外では一様なルールを適用するわけではなく、＜画一的ルールではなく一定ラインによる教職員対応²⁰²⁰⁽⁵⁾>としている。これは子どもの個人(能力)差に応じて、許可をしたり、リスク累加の結果、高リスクになる遊びについては教職員が同伴している条件付きで許可をする等、教職員の裁量によるリスク対応の調整が採られている。対象児が自分の能力の限界付近(ボーダーライン)の「冒険や挑戦」をしようとしているときに保育者が判断に迷う場面では、目の前の「その子の実態(興味関心や体力、体格、運動能力など)」を踏まえたうえで、個々の教職員が「その子にあった」援助になるよう工夫している。以上から、安全に関する保育者の専門性は、遊びや活動に内包される明確な顕在的リスクやハザードに加え、潜在的リスクを把握する力とともに、子どもの実態を踏まえて状況を判断する力(潜在的リスクを踏まえた上で、子どもがなそうとしている挑戦や冒険をその子の能力的に許容できるか)など、によって発揮される。これは、保育者の専門性として第一の力に挙げられている幼児理解(保育教諭養成課程研究会, 2015)によるものといえる。つまり、「その子にあった」安全上の援助は、通常の保育行為と同一の観点で行われていると考えられる。それはまた、遊びの場面におけるエキスパートの実践知の現れだと推察される。

ミドルリーダーは研修の中で遊びの支援の中で確実に押さえなくてはならない部分を明示している(図2: 「明確な禁止行為」, 「子どもが理解可能なきまり」, 構成概念<禁止行為と教職員同伴での遊びの許可²⁰²⁰⁽²⁾><具体的ルール違反への確認と警告²⁰²¹⁽³⁾>)。また、教職員間で共通理解が必要な部分(一定ラインによる教職員対応等)を投げかける形で教職員に問いかけ、出てきた意見を集約し、明確で理解しやすい形でアウトプットを行っている。その際、判断基準はデジタル的にYES/NOではなく、アナログ的に「その子の実態(興味関心や体力、体格、運動能力など)を踏まえたうえで、個々の教職員が「その子にあった援助になるよう工夫」していた。ここは構成概念<葛藤を踏まえて、個人差の考慮に基づくリスクコントロール²⁰¹⁹⁽⁵⁾>, <リスク累加の教職員によるコントロール²⁰²⁰⁽⁴⁾>に現れている。この部分こそがエキスパートの実践知といえよう。

遊び活動の意義を踏まえつつ、ルールによる禁止というデジタル的な対応ではなく、リスクを伴う場面で、全体的な見守り、子どもの能力に応じた対応解決方法の模索・提案等によって、緻密でアナログ的なリスクコントロールを行いながらの指導は、まさに緒言で述べた、「個々の子どもの特性を理解しながら、子どもたちの自発的活動としての遊びに関わり、安全を確保しつつ、子どもの望ましい発達を最大限保障する環境調整を構想し、実施する力」に該当していると思われる。

る。

松浦ら(2018)は保育者の専門性に関する文献を整理し、専門性の捉え方に「技術的合理性と実践の中で保育者が省察し、問題発見と解決に臨む行為の中の省察(reflection in action)(Schön, 1983)との対立構造」があることを指摘している。例えば今回のポンプ小屋でいえば、登るだけではリスクが少ないが、遊びが複合化するとリスク(階段での転落とか)が高くなる。また片付け時に子どもの工夫でリスクが高まる場合がある。複合的な遊びを禁止すれば確実な安全確保へとつながり、その点では技術的合理性を持つと言える。しかし、そのような対応は多様性を持つ現場では、しばしば問題の最適な解決に寄与しない。緒言でも触れたように、遊びは幼児教育の軸であり、遊びを通して心を動かされた体験の積み重ねがその子の経験となるからである。なによりも「幼児の主體的な力が発揮され、生きる力の基礎ともいえるべき生きる喜びを味わうことが大切(幼稚園教育要領解説, 2018)」という大原則を損なう。学びとなる遊びを否定することは、最適解とは到底言えないであろう。このような場合に、現場と相互作用的に関わりながら、その状況の中での最適な解決策を探る方法、すなわち行為の中での省察(reflection in action)は有効だと考えられる。

子どもの実態をとらえる目(枠組)を多様化し、省察を通して自分自身の持つ「枠組に気づく」ことができるかが、保育者の専門性の向上には必要不可欠であろう。研修を実施することは、自らの枠組を言語化し他の職員に伝えることであり、ミドルリーダー自身も自分自身の保持する枠組を客観的に意識する機会となる(構成概念<²⁰¹⁹⁽²⁾遊び方によるリスク累加を抑制するための規制の程度の模索>)。また他の教職員の枠組の捉え方を見聞きすることで、自身の持つ枠組以外を勉強する機会にもなり、自分自身の枠組を多様化していく絶好の機会となる。

まとめると、保育者の安全に関する専門性は、大きく分けて2つあると考えられる。1つめは幼児理解であり、相対する子どもの実態(興味関心や体力、体格、運動能力など)を踏まえ、その子が可能である挑戦や冒険におけるリスクの閾値を見極めることである。2つ目は、保育者自身が持つ子どもの実態をとらえる目(枠組)の柔軟性・多様性を増やし、その上で「その子にあった」援助になるようなリスクコントロールの方法をその場で工夫することである。現場での対応はこの2つが複雑に絡み合い、瞬時の状況判断が行われていると推察される。

5.3 今後への示唆と課題

本研究では、年度当初の安全研修での発話をSCATの手法を用いて分析を行った。その結果、以下のことが明らかになった。安全研修の中で教職員らは、前年度

に実際に発生したヒヤリハットを想起，言語化することで，年々変化していく子どもの実態をアップデートしていくと同時に，子どもたちの行動をイメージすることにより事故につながる可能性を高めるリスク累加を予測し，対応を調整している．各教職員は，他の教職員の持つリスク累加予想やリスク対応方法を聞いたり，自分自身の持つ実践知を言語化することにより，自分の持つリスクマネジメントの実践知について，実態を捉える目(枠組)としてよりはっきり意識することができる．また他の職員から意見をもらうことにより，自身の持つ枠組に更に多様性を持たせる機会を得ている．

SCAT では分析によって得られる構成概念，ストーリーラインは階層構造を示すことはできないとされている(大谷，2019)．今回得られた構成概念は，スキーマ(Cohen, Eysenck, & LeVdi, 1986 長町監修, 1989) やスクリプト(Shank & Abelson, 1977) と呼ばれるような個々の場面・遊具を越えて適用可能なある程度の一般性を有しているものの，その一般性はSCATという抽象化によって得られたものである．発話者がそのような抽象的な知識を有していることは，SCATの枠組みでは保証されているわけではない．一方で，表1番号2019-5のテキスト「やらせてあげたい経験と，安全のリスクをやっぱり天秤にかけるのは先生の仕事」といった抽象的な方略についての発話が元のテキストに含まれていることも事実である．このようなことから，教職員の遊びにおけるリスクマネジメントに関する知識は，個別具体的なものから抽象的なものに至る階層構造を持っていると推測される．もしそうだとすれば，子どもたちの遊びの実態についての情報がなく全く新しい状況においても，教職員は獲得した抽象的な知識を元に，何らかの予測を行い，先行的に対応すると考えられる．新たな遊び場面の観察を通して，リスクマネジメントに関する知識の階層性を明らかにしていくことが今後の課題である．

注1) K Y Tとは危険予知トレーニング(Kiken Yochi Training)の略称で，写真K Y Tは写真の中に潜む危険を見つけ，その危険を回避できるような対策を考えることにより，リスクに対する感性を高めるものである．

6. 参考文献・引用文献

秋田喜代美(2001) 保育者とアイデンティティ 森上史朗ほか編『保育者論の探求』(新保育講座 2) ミネルヴァ書房
秋田喜代美・辻谷真知子・石田佳織・宮田まり子・宮本雄太(2018) 園庭環境に関する研究の展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 58 495-533
秋田喜代美 天野美和子 野澤祥子 淀川裕美 高橋翠 無藤隆 楠見孝(2018) 保育における実践知へのアプ

ローチ 日本教育心理学会第60回総会

Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E.B.H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., & Tremblay, M. S.. (2015) What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review., *International Journal of environmental Research and Public health*, 12(6), 6423-6454
Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012) Risky Play and Children's Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development., *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9, 3134-3148
Cohen, G., Eysenck, M. W., & LeVoi, M. E. (1986) *Memory: A cognitive approach*. Milton Keynes, England: Open University Press. (コーエンG.・アイゼンクM.W.・ルボワM.E. 長町三生(監修)(1989)「認知心理学講座1 記憶」海文堂)
衛藤真規(2018) 保護者との関係に関する保育者の専門性の研究動向 東京大学大学院教育学研究科紀要, 58 79-89
一般社団法人保育教諭養成課程研究会(2017) 平成28年度文部科学省委託「幼児期の教育内容等深化・充実調査研究」幼稚園等におけるミドルリーダーの人材育成に係る研修の在り方に関する調査研究報告書「幼稚園等におけるミドルリーダーの実態調査」
一般社団法人保育教諭養成課程研究会(2018) 平成29年度文部科学省委託「幼児期の教育内容等深化・充実調査研究」幼児教育に係る教職員の養成，採用，研修等の在り方に関する調査研究報告書「幼稚園等におけるミドルリーダー後期の実態と課題～中堅教員と園長の比較調査を通して～」
金井壽宏・楠見孝(2012)『実践知』東京：有斐閣
神長美津子(2015) 専門職としての保育者 保育学研究, 53, 94-103.
河合美保・柴田知江・青山昌子・村越 真(2020) 遊具遊びのリスクへの気づき：幼稚園教員の実践知の視点からの検討，静岡大学教育実践総合センター紀要, 30, 39-48
国土交通省都市局公園緑地・景観課(2014) 都市公園における遊具の安全確保に関する指針(改訂第2版) 国土交通省
松浦淳・熊井正之(2018) 乳幼児にかかわる保育者の専門性に関する2007年から2017年までの研究動向 青森中央短期大学研究紀要 31 85-109
文部科学省(2018a) 幼稚園指導要領 文部科学省
文部科学省(2018b) 幼稚園指導要領解説 文部科学省

- 文部科学省(2019) 幼稚園施設整備指針 文部科学省
- 文部科学省中央教育審議会(2013) これからの学校教育を担う教育の資料 資質能力の向上について
- 野田舞・山田真紀(2018) 園庭遊具の遊びの価値と安全性を高める方法についての実証的研究ーハザードとリスクの概念を中心にー 保育学研究, 56 175-186
- 野澤祥子・井庭崇・天野美和子・若林陽子・宮田まり子・秋田喜代美(2018) 保育者の実践知を可視化・共有化する方法としての「パターン・ランゲージ」の可能性 東京大学大学院教育学研究科紀要, 57 419-449
- Sandseter, E. B. H. (2012) Restrictive Safety or Unsafe Freedom? Norwegian ECEC Practitioners' Perceptions and Practices Concerning Children's Risky Play., *Child Care in Practice*, 18, 83-101
- Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M., Snook, S. A., & Grigorenko, E. L. (2000) *Practical intelligence in everyday life.*, New York: Cambridge University Press.
- 社団法人日本公園施設業協会(2006) 仲良く遊ぼう安全に～学校の先生と保護者のために～児童編：<https://www.city.ashikaga.tochigi.jp/uploaded/attachment/3935.pdf>(閲覧日2021年12月30日)
- 社団法人日本公園施設業協会(2008) 仲良く遊ぼう安全に～幼児と保育者と保護者のために～幼児編：<https://www.city.ashikaga.tochigi.jp/uploaded/attachment/3936.pdf>(閲覧日2021年12月30日)
- 社団法人日本公園施設業協会(2014) 道具の安全に関する基準JPFA-SP-S:2014 日本公園施設業協会
日本公園施設業協会 遊びで育つ大切さ
<https://www.jpfa.or.jp/edu/asobi/> (閲覧日2021年12月30日)
- Schank, R & Abelson, R (1977) *Scripts, Plans, Goals and Understanding.*, L. Erlbaum, Hillsdale, NJ
- 大谷尚(2008) 4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学), 54(2) 27-44
- 大谷尚(2011) SCAT: Steps for Coding and Theorizationー明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法ー. 感性工学, 10 (3) 155-160
- 大谷尚(2019) 質的研究の考え方 : 研究方法論からSCATによる分析まで 名古屋大学出版会
- Schön D. (1983) *The Reflective Practitioner - How Professionals Think in Action*, Basic Books. (柳沢昌一・三輪建二訳(2007)『省察的实践とは何かープロフェッショナルの行為と思考ー』鳳書房)
- 吉田直哉・鈴木康弘・安部高太郎(2018) 保育者の「専門性」の構造的把握をめぐる諸問題 敬心・研究ジャーナル, 2 (2) 81-89