

査読有

# 幼児にとっての場の意味生成と機能 —保育室内における滞留行動と回遊行動に着目して—

## The meaning generation and the role of space for children — Focusing on staying and migratory behaviors at nursery school —

中田 範子\*・佐久間路子\*\*

### 問題と目的

保育現場の空間的環境は、保育の質の一部をなす重要な要因である。保育所保育指針解説(2018)においても、「乳幼児期の子どもの成長にふさわしい保育の環境をいかに構成していくか」ということは、子どもの経験の豊かさに影響を及ぼすという意味で、保育の質に深く関わるもの」と記されている。また、同じく保育所保育指針解説には、「(保育士が)子どもと共に保育環境を構成しながら、保育所の生活全体を通して保育の目標が達成されるよう努めなければならない」としている。保育環境は、保育者のみが構成するものではなく、保育者が子どもとともに構成するものであることが記されているのである。このように、子どもも保育環境の構成の主体であると位置づけて、子どもと場との関係性に着目すると、子どもが場から機能を見出す行為や、場を意味づけるという行為がそこには含まれているのではないか。

保育現場の空間的環境と保育の質向上との関連に関する研究を整理したところ、次のような結果をもとに、「保育の質向上のために子どもが滞留する場をどのように設定するか」を見出す、あるいは検証する研究が多いことを指摘している(中田,2020)。

第一に、園環境にある子どもの動線を整理したり(河邊,2006)、空間的環境に仕切りを設けたり

(松延他,2016)して、遊びの拠点となる場を設置する等の方法により、子どもがある場に滞留して主体的に遊ぶようになった。

第二に、子どもが場に滞留することにより、保育者との関わりから環境との関わりが中心となり、それに伴って保育者の意識や援助方法に変化をもたらした(中村他,2016a,2016b、Aslanian,2017)。

以上のように、子どもが場に滞留することが、保育の質向上に関連するのであれば、より詳細に子どもの滞留行動を分析すること、そして、場に滞留する場面を文脈として捉えるために、滞留行動のみではなく回遊行動も含めて分析することが求められるのではないかと考える。

中田(2021)は、分析対象であるS子(分析対象期間は2～3歳児クラス在籍時:2歳4ヶ月から4歳0ヶ月)は場の機能を求めて滞留する場を移行させているのではなく、その場に滞留することを繰り返すことで、特定の場に滞留することを体得し、その結果、その場に新たな機能が生成されていたことを示した。また、他児と一緒に滞留・回遊行動を繰り返すことにより、回遊行動が目的化し、遊びを展開してストーリーを実現する「場」を生成していることが明らかになった。

本研究は、その後を追い、S子の4,5歳児クラス在籍時の様子を対象に、縦断的に分析する。長橋(2013)は、子どもの遊びの内容と意味を共有していく過程をごっこ遊び特有のモノと行動と意味空間という要素から分析した。その結果、遊び

\* 白梅学園大学大学院子ども学研究所博士課程

\*\* 子ども学部 発達臨床学科

の拠点では、子どもがモノや空間構成を作り変えることにより、ごっこ遊びが複雑でストーリー性を伴うものになったことを明らかにした。また、その過程を子どもの「能動的な意味生成」とした。この研究は、4、5歳児クラス在籍児が混在している場面を約2カ月間観察し、特定の遊びの展開の時間的推移を分析したものである。本研究は、保育環境の構成は保育者と子どもが共に作り上げるものであり、子どもは保育環境の構成の主体であるという観点から、特定の子どもを継続的に追ひ、4、5歳児在籍時期の場に滞留する行動や回遊する行動から、幼児の場の意味や求める機能について縦断的な視点で考察することを目的とする。

## 方法

### 1. 観察方法

#### (1) 観察期間

2013年4月～2015年3月

#### (2) 観察時間

8:30から開始する室内での自由遊びの時間  
1回約60分、全20回

#### (3) 観察場所

都内保育所4歳児クラス及び5歳児クラスの保育室内である。保育室の面積は、それぞれ約60㎡であり、4歳児クラス、5歳児クラス共に、定員は19名である。各保育室とも、園舎の1階部分に設置されており、形状は、長方形である。保育室の長辺にあたる側面は廊下に面しており、廊下側に2か所の出入り口がある。また、もう一方の長辺にあたる側面には、ガラスの扉があり、その扉から園庭に移動することができる。室内には、個人用ロッカー、手洗い場、教材等を収納する戸棚が設置されているが、電子ピアノ、テーブル等は可動式になっている。保育者の判断で、適宜ゴザやマットを敷設したり、テーブルを配置したり、遊具やキッチンセットを配置して、コーナー遊びができるようにしている。環境構成は適宜変更され、一定でないことがこの園の特徴である。

また、4、5歳児クラスの保育室を自由に行き

来が可能な設計になっているが、観察期間中、対象児は、別のクラスの保育室へ行って遊ぶことは観察されなかった。よって、本研究の観察場所は、2013年4月～2014年3月が「4歳児保育室」であり、それ以降は「5歳児保育室」である。

#### (4) 方法

女児S子を対象に、2歳児クラスから5歳児クラス在籍期間を継続的に参与観察し、本研究は、そのうちの4、5歳児クラス在籍時の調査の結果を分析・考察したものである。観察の際には、ビデオカメラで動画を撮影し、得られたデータをもとに逐語記録を作成した。

#### (5) 対象児のプロフィール

2009年3月生まれの女児であり、観察時期は4歳1ヶ月から6歳0ヶ月である。S子は、観察開始時には、保育者のそばにすることが多く、なかなか保育者のそばから離れられなかったが、段々と他児との関わりが生まれ、他児との集団遊びが増えてきた。このようなS子の人との関わりに関する育ちの過程を場との関わり方から追っていく、場への滞留行動と回遊行動を観察することで、幼児は、どのように場を意味づけ、場の機能を見出すのかを考察することが可能であると考えた。

## 2. 分析方法

観察データから作成した逐語記録のうち、S子の①場に滞留する場面、②滞留行動から回遊行動に移行する場面、③回遊行動から場を見つけて滞留する場面の3つの場面を中心に、エピソード法を用いてサンプリングした全56事例を分析の対象とした(表1)。

なお、全観察期間のうち、5歳児クラス在籍前半の時期は、観察不可能な日があり、分析対象の事例が少ないことを付記する。また、本研究に示す「滞留行動」とは、対象児がその場にしゃがむ、座る、もたれかかる等の体勢で場に落ち着く行動である。2、3歳児の場合は、10分以上継続して観察できた場合を分析対象とし、滞留行動の時間についての時間的な条件は定めなかったが、

4, 5 歳児は、5 分以上同じ場に滞留する場面を分析の対象とした。先行研究では、「滞留行動」の他「居場所」と表記するものも含め、分析対象として抽出する時間的な条件を示していない研究もあったものの、山田（2007）は、幼児を対象とした観察データの中から、ある活動を抽出する際の条件として、「継続時間を5分以上」としていた。山田（2007）の示した、時間的な基準に倣ったこと、そして、発達段階による集中力等の相違を考

慮に入れた場合、4, 5 歳児の場合、5 分以上継続した場面を分析対象とすることが妥当であると考えたことが、本研究での滞留行動の抽出条件を「5分以上」とした理由である。

また、「回遊行動」とは、居場所を定めず、立ち歩く、移動するといった行動であるが、本研究では、目的の有無にかかわらず、立ち歩き、移動する行動をすべて分析対象とした。

表1. 観察日及び事例一覧

観察時期	観察日及びサンプリングした事例番号
4 歳児 クラス 在籍	4月25日(事例1)、5月9日(事例2,3,4,5)、5月23日(事例6,7,8)、6月27日(事例9)、 7月4日(事例10)、7月18日(事例11)、9月9日(事例12,13,14)、10月31日(事例15,16)、 11月28日(事例17,18,19,20)、2月6日(事例21,22,23,24)、2月20日(事例25,26)
5 歳児 クラス 在籍	7月10日(事例27,28,29,30,31,32)、11月26日(事例33,34,35,36,37)、 12月10日(事例38,39)、12月24日(事例40,41,42)、1月28日(事例43,44)、2月13日(事例45,46,47) 2月27日(事例48,49)、3月11日(事例50,51,52,53,54)、3月25日(事例55,56)

これらの事例を前後の文脈から、滞留行動と回遊行動のきっかけや目的、様相に着目して、「S子にとっての場の機能」を分析し、一つひとつの事例の文脈から主題を見出し、コーディングをした。その際には、SCAT (Steps for Coding and Theorization) 分析の手法を参考とした。SCATとは、データのそれぞれに、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、という順にコードを付していく4ステップのコーディングである(大谷, 2011)。

本研究では、中田（2021）と同様に、観察データからサンプリングした事例という言語データを用いた。中田（2021）とのデータを比較するために同様の分析方法を用いるが、4, 5 歳児の回遊、滞留行動の特徴を示すため、**分析1**として、4, 5 歳児のデータを分析し、**分析2**として、中田（2021）で示された2, 3 歳児の結果を引用しながら、縦断的に分析する。

### 3. 倫理的配慮

本研究を遂行するにあたり、研究協力園園長を通して、調査対象者の保護者に、研究目的や方法を説明した上で観察し、論文の作成及び発表について許可を得ている。また、観察時には子どもの不利益が生じないように配慮し、得られたデータから個人が特定できないように配慮を行っている。また、2020年1月、「博士論文の概要と研究倫理審査の状況」と研究協力園からの研究同意書を提出した後、白梅学園大学研究倫理審査委員会より、「倫理的問題はない」と連絡を受けている。

### 結果・考察

#### 1. **分析1** 4, 5 歳児の回遊・滞留行動の特徴

##### (1) コーディング

保育室内にいるS子を対象に、他児や保育者との関わり等から、前後の文脈を踏まえて解釈しながら、場に滞留する場面、滞留から回遊行動へ移行する場面、回遊行動から滞留行動へ移行する場面を抽出し、S子が「どのようなきっかけで」、「どのような場に」、「何を求めて」滞留するのか

に着目して解釈し、それらの問いに対応する部分にコードを付した。その際には、4歳児4月から順に分析を進め、新たなコードが見出されるごとにコードを追加した。表2に示す年齢別コード表は、見いだされたコードを順に並べて、中田(2021)と同様のアルファベットを付している。

その結果、4,5歳児においては、2,3歳児で見いだされたコードの他に、「活動に取り組む」「場の拡大」「別所の設定」「離れた場にいる他児と関係構築」「場を共有して他児の様子を見る」の5つのコードが見いだされ、全14のコードが抽出された。

また、表2には、事例に付したコード名とその年齢別該当数、該当する代表的な事例を記載している。なお、1つの事例に2つ以上のコードが該

当する場合もあり、総コード数は事例数と一致していないこと、各観察時の事情により、S子を対象とした観察日や観察時間にばらつきがあるため、年齢別に該当数の割合を算出し、小数第2位を四捨五入した数値を記入していることを付記する。表2には、各年齢別の最も該当する数が多いコードと2番目に多いコードをそれぞれ網掛けであらわしている。コード名のうち「拠点」とは、5分以上同じ場に滞留して遊んでいる場面や、滞留したのちに回遊行動に移ったり、別の場に移動したりしながらも再び同じ場に戻り滞留する場面である。また、「他児との関係構築」については、別の場に移動して別の子どもとの関わりを構築した場合には、それぞれカウントしている。

表2. 4, 5歳児年齢別コード表と該当事例一覧

コード名		4歳児	5歳児	計	該当事例
a	保育者のそばに滞留	1 (1.8)	0 (0.0)	1	しばらく保育室内に設置している掲示板に目をやりながら遊びが見つからない様子であったが、その後ままごとコーナーにいる保育者のそばに滞留してドールハウスで遊ぶ。(事例9)
e	自分のやりたいことに取り組む場を求める	1 (1.8)	0 (0.0)	1	保育室内の床に設置されたブロックコーナーに滞留し、ブロックを数個手にとるが、周りに大勢の他児が滞留していたためか、床に手にしたブロックを広げることができない。その後、慣れた場に移動し、設置された椅子の上にブロックを並べて遊び始めた。(事例14)
h	回遊や滞留を繰り返す	2 (3.6)	5 (11.4)	7	保育室内に設置されたカードゲームコーナーで滞留して遊ぶが、しばらくしたら場を離れる。別の場にいる他児の遊びに触れるがそれを受け入れず、保育室内を回遊する。次にトランプコーナーに行き、その場に滞留してトランプをテーブルに並べる。しばらくしたら、また場を離れるが、再びトランプコーナーに戻りその場にいる他児の様子を見る。(事例39)
i	遊びの拠点の確保	6 (10.9)	7 (15.9)	13	おもちゃ箱からままごとの道具を取り出し、ままごとコーナーへ運んで置く。同じくままごとの道具を運んで準備をしている他児が「Sちゃん、ここお寿司屋さんね」と伝えたことに同意し、他児と一緒に冷蔵庫にものを入れ込み、その場にいる数人の他児をお客さんに見立てて、呼びかける。(事例10)
j	遊びのストーリーの生成	6 (10.9)	3 (6.8)	9	場に滞留してカバンに物を詰め込みながら、場を共有する男児に「間に合わないから、おにいちゃん。学校にいったらっしゅい」とお姉さん役になりきって呼びかけ、ストーリーが進行し始める。その後、場を共有する女児に「行ってきますお母さん」と呼びかけてその場を離れる。(事例21)
k	回遊して遊びのストーリーの実現	5 (9.1)	2 (4.5)	7	保育室内の一角にしばらく滞留し、人形に食事を与えるフリをしていたが、その後「あかちゃんがケガしちゃった」「小児科行ってくる」と言い、カバンと人形を手に持ち、他児2名と一緒に保育室内を回遊する。(事例7)

コード名		4歳児	5歳児	計	該当事例
m	場の見立て	7 (12.7)	1 (2.3)	8	他児3名と保育室の壁に背を持たれかけてその場にしゃがむ。他児がハンドルを操作して車を運転するフリをして「ブーンブーン」と言っている。途中、オオカミに遭遇する、ライオンが近づいてくるというアクシデントもありながら、しばらくしたら目的地に到着した様子で、その場から立ち上がり、場を離れる。(事例15)
n	遊び仲間の関係構築	12 (21.8)	11 (25.0)	23	朝の支度を終え、テーブルにトランプを並べて遊んでいる場に近づき、「仲間にいれーて」と言い、他児3名と一緒にトランプで遊ぶ。(事例43)
o	他児とのトラブル回避による回遊開始	1 (1.8)	0 (0.0)	1	しばらくままごとコーナーで遊んだ後、場を移動して買い物に出かけてサンドイッチを買うフリをして、その後またままごとコーナーに戻ったところ、その場にいた他児が手に持つ皿を取り上げた。それに怒った他児がS子の背中を叩くとその場を離れた。(事例3)
q	活動に取り組む	4 (7.3)	5 (11.4)	9	保育者の呼びかけに対応して場を移し、保育者の用意したミニトマトの周りに滞留し、他児と一緒にトマトのヘタを取ることに取り組む。(事例4)
r	場の拡大	2 (3.6)	2 (4.5)	4	ままごとコーナーに滞留して、他児とともに遊んでいる。別の場所にいる職場体験中の中学生のそばに行き、仲間入りを勧め、中学生がままごとコーナーに仲間入りしたところ、ままごとコーナーの隣に風呂敷を広げ、そこに座ることを促し、キッチンで食事の準備をするフリをする。(事例35)
s	別所の設定	3 (5.5)	1 (2.3)	4	ままごとコーナーでやりとりをしている他児の様子を見て、「お店屋さんみたいだね」と言い、段ボールを設置してテーブルに見立てて遊ぶ。お皿をのせたテーブルに見立てた段ボールを引きずりながら保育室内の一角に移動させて別所を設置し、他児と一緒にお茶を飲むフリをする。「(お茶の) お湯が少ししかないから家に取り返しに行った」と言い、離れたままごとコーナーに戻ってお茶を入れるフリをして、またテーブルに見立てた段ボールの場に戻る。(事例22)
t	離れた場にいる他児と関係構築	4 (7.3)	1 (2.3)	5	場を共有して遊ぶ他児に買い物を頼み、他児は買い物に出かけるフリをして場を離れた。S子はままごとコーナーに設置されているキッチンのシンクにぬいぐるみを入れて「お風呂入れてる」という。その後おもちゃの携帯電話を耳に当てて、電話をするフリをして離れた場にいる他児と話をした。(事例37)
u	場を共有して他児の様子を窺う	0 (0.0)	6 (13.6)	6	床に敷いたマットの上にしゃがみ、他児と二人であやとりをするが、その後その場を離れてテーブル付近に移動する。そこで滞留して場を共有する他児の遊びの様子をながめるが、すぐにまた場を離れ、あやとりの輪を肩にかけて保育室内を回遊し、次にはすぐろくコーナーに行き、他児の遊びの様子を見る。(事例46)
	その他	1 (1.8)	0 (0.0)	1	
計		55	44	99	

表2に示す、コード名「r.場の拡大」「s.別所の設定」の該当事例に見られるように、4、5歳児になって、それまでは見られなかった、滞留する場を自発的に拡大したり、別所を設定したりし

ている様子が観察された。対象児は、滞留する場の見立てや意味づけを手がかりにし、そこを拠点にして目的に応じて場の拡大や別所を設定していると考えられた。

また、特定の活動に取り組む場面も新たに観察された。表2に示す「q.活動に取り組む」の該当事例に示す場面では、保育者の意図により、保育室内に給食の準備の手伝いをするコーナーを設け、子どもたちに呼びかけている。これは、4、5歳児の発達や興味を踏まえた遊び方の変化に応じて、保育者が子どもが特定の活動に取り組みやすいコーナーを設置するようになったことから観察された可能性があり、保育者の構成する保育室

内の環境の変化や各年齢の保育室に用意されている遊具の相違によるものでもある。

(2) ストーリー・ライン

表2を参考にしながら、各コードと事例を解釈しながらつなぎ合わせて、ストーリー・ラインを作成した。ここに示すストーリー・ラインの枠に囲って示した部分は各コードである。

【ストーリー・ライン】

4、5歳児になると、**i.遊びの拠点を確保**して、**m.場を見立て**たりしながら、滞留して、**r.遊ぶ場を拡大**したり、滞留する場から離れた**s.別所に場を設定**するといった、場を操作する行動が見られるようになった。**n.遊び仲間との関係構築**をしながら場に滞留し、**j.遊びのストーリーを生成**し、時には、**k.回遊しながら遊びのストーリーを実現**する姿も見られた。

一方で、保育室内に設定された活動別のコーナーに滞留して**q.活動に取り組む**場面も見られるようになった。さらに、S子だけではなく他児も、複数名で保育室内にそれぞれ滞留して遊びの拠点を確保するようになったことから、**t.離れた場にいる他児と関係を構築**して、遊びを繋げたり、遊びの途中で場を離れて移動し、**u.他児とその場を共有しながら様子を見たりする**姿が観察されるようになった。また、そのように、**h.滞留と回遊を繰り返す**場面もあった。

なお、2、3歳児に比較的多く見られた、**a.保育者のそばに滞留する**場面や、**e.自分のやりたいことに取り組む場を求める**場面も少ないながらも観察されたが、3歳児後半に出現した、**o.他児とのトラブル回避による回遊開始**は4歳児5月に観察された以降は観察されなかった。

2. **分析2** 2～5歳児の回遊・滞留行動の縦断的分析

4、5歳児の分析結果を中田(2021)と同様に、3ヶ月ごとに期別に集計し、2～5歳児の結果を統合したコード表を作成し、縦断的に分析する。

2～5歳児クラス在籍時に出現した全20のコードのうち、次の行動は4、5歳児には見られなくなった。まず、回遊・滞留行動のきっかけや目的として、「物の授受を求める」「特定の居場所を求める」行動、そして、回遊・滞留行動の様相として、「模倣・同位的行動」「他人の後を追って回遊」「特定の滞留・回遊方法を繰り返す」をする行動、「特定の子ども以外の滞留する場の立ち入りを拒否する」行動である。

そして、「遊びの拠点的確保」「回遊してストーリーの実現」「遊び仲間との関係構築」については、

2～5歳児に継続的に観察された。この点については、該当事例を示しながら、考察する。

まず、滞留行動から考察できることを述べる。どの年齢においても、他児と特定の場に滞留して場を共有し、言葉のやりとりを交えながら、遊びの拠点となり、「ここが私たちの遊びの拠点」という意味空間が生成される。2、3歳児では、「ただいま」「おかえり」「じゃーねー」といった、場を離れたり、場に戻るときに言葉を交わし(事例①②④)、意味づけられた回遊行動をとりながら(事例①)、遊びのストーリーが生成されたり、場を見立てたり(事例③⑤)、保育者との直接的な関わり(事例⑤)を伴うことが見られた。年齢が上がると共に遊び場の確保が目的化され、4歳児になると、2、3歳児と同様に、意味づけられた回遊行動が見られる(事例⑥)が、他児と遊びの

表3. 2～5歳児クラス在籍時のコード表

コード名	2歳児			3歳児			4歳児			5歳児			計			
	7～9月	10～12月	1～3月	4～6月	7～9月	10～12月	1～3月	4～6月	7～9月	10～12月	1～3月	4～6月		7～9月	10～12月	1～3月
a 保育者のそばに滞留	12 (46.2)	6 (10.9)	4 (10.8)	0 (0.0)	3 (7.9)	1 (1.6)	4 (9.5)	4 (9.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (3.8)	32
b 物の授受を求める	5 (19.2)	1 (1.8)	2 (5.4)	0 (0.0)	1 (2.6)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	9
c 模倣・同位的行動	4 (15.4)	5 (9.1)	0 (0.0)	2 (6.6)	2 (5.2)	2 (3.2)	1 (2.4)	0 (0.0)	16							
d 他人の後を追って回遊	4 (15.4)	1 (1.8)	1 (2.7)	1 (3.3)	1 (2.6)	0 (0.0)	2 (4.8)	2 (4.8)	0 (0.0)	10						
e 自分のやりやりに取り組む場を求める	1 (3.8)	3 (5.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (3.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (9.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	7
f 特定の居場所を求める	0 (0.0)	2 (3.6)	3 (8.1)	2 (6.6)	9 (23.7)	7 (11.3)	1 (2.4)	0 (0.0)	24							
g 特定の子ども以外の滞留する場の立ち入りを拒否	0 (0.0)	7 (12.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (1.6)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	8
h 回遊や滞留を繰り返す	0 (0.0)	4 (7.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (8.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (16.7)	1 (7.7)	3 (11.5)	11
i 遊びの拠点の確保	0 (0.0)	6 (10.9)	10 (27.0)	10 (30.3)	4 (10.5)	12 (19.4)	12 (28.6)	1 (2.4)	3 (12.0)	2 (18.1)	0 (0.0)	1 (10.0)	1 (16.7)	2 (15.4)	4 (15.4)	67
j 遊びのストーリーの生成	0 (0.0)	6 (10.9)	6 (16.2)	1 (3.3)	2 (5.2)	1 (1.6)	4 (9.5)	1 (2.4)	2 (8.0)	1 (9.1)	1 (11.1)	2 (20.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (7.7)	29
k 回遊して遊びのストーリーの実現	0 (0.0)	6 (10.9)	2 (5.4)	0 (0.0)	2 (5.2)	4 (6.5)	5 (11.9)	5 (11.9)	3 (12.0)	0 (0.0)	1 (11.1)	1 (10.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (3.8)	26
l 特定の滞留・回遊方法の繰り返し	0 (0.0)	1 (1.8)	0 (0.0)	3 (9.9)	5 (13.2)	4 (6.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	13
m 場の見立て	0 (0.0)	5 (9.1)	4 (10.8)	3 (9.9)	2 (5.2)	7 (11.3)	4 (9.5)	4 (9.5)	4 (16.0)	1 (9.1)	2 (22.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (7.7)	33
n 遊び仲間の関係構築	0 (0.0)	2 (3.6)	5 (13.5)	9 (27.7)	6 (15.8)	16 (25.8)	5 (11.9)	5 (11.9)	4 (16.0)	3 (27.3)	3 (33.3)	2 (20.0)	2 (50.0)	3 (15.4)	2 (23.1)	66
o 他児とのトラブル回避による回遊開始	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (2.6)	3 (4.8)	1 (2.4)	1 (2.4)	1 (4.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	6
p 関係不成立による回遊開始	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (3.2)	3 (7.1)	3 (7.1)	0 (0.0)	5						
q 活動に取り組む	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (8.0)	2 (18.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (15.4)	9
r 場の拡大	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (4.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (10.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (3.8)	4
s 別所の設定	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (4.0)	1 (9.1)	0 (0.0)	1 (10.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	4
t 離れた場にいる他児と関係構築	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (4.0)	0 (0.0)	1 (11.1)	2 (20.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (7.7)	5
u 場を共有して他児の様子を窺う	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (16.7)	2 (15.4)	3 (11.5)	6
その他	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (6.6)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (11.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	3
計	26	55	37	33	38	62	42	25	11	9	10	9	10	6	13	393
事例数	16	29	18	15	15	27	20	9	5	6	6	6	6	10	14	196

拠点を確保して、他児とのやりとりで場が意味づけられ、固有の意味空間が生成される（事例⑦）。5歳児になると、保育室内の数カ所のテーブルを配置し、S子だけではなく、5歳児クラス在籍の子どもが特定の活動に取り組みやすくなるような環境構成になっている場面が多く、また、室内では、子どもがすごろくやカルタ、折り紙、あやとりなど、目的やルールがあり、途中から仲間入りしにくい遊びに取り組みやすくなるようになった。S子が始めた遊びが終わり、その後、他児が別の遊びを展開している場へ移動して、その場の様子を見ながら場を共有する場面が観察されるようになった（事例⑨）。

第二に、回遊行動から考察できることである。遊びの拠点が確保でき、その場から離れて回遊し、その後再び拠点に戻る中で、回遊行動に「お出かけする」等のストーリーが生成されるようになる（事例①）。やがて、回遊行動をとることに、自分のイメージするストーリーを実現するという機能を見出して目的化するようになる（事例⑥）。事例⑧では、滞留する場を「車」と見立て、車に乗って移動して山に到着する、というストーリーが展開されていた。そして、山に到着したというストー

リーを展開した後、回遊を始めた。それまでに体得した、他児と一緒に回遊して移動することによる意味生成された事象とは違う「山に登る」という新たな事象の意味づけがなされている。

5歳児になると、それまでと比べて保育者の環境構成の意図と子どもが求める遊びに変化が見られた。自由に遊びを選択できる環境も構成しているが、保育者が、子どもが特定の遊びに取り組みやすい場を構成するためにテーブルと椅子を配置する場面が多くなった。また、子どもは、好んでテーブルに集まり、椅子に腰掛けて特定の遊びに集中して取り組むことがよく観察されるようになった。表3に示すように、「j遊びのストーリーの生成」「k回遊して遊びのストーリーの実現」「m場の見立て」の生起数が減っている。このように、遊びの中で滞留する場を求めて場を見立て、意味づけることを繰り返す場面や、その場から離れて回遊行動することで遊びのストーリーを実現し、意味が生成されるようになる場面は減少し、いくつかある目的化された場の中から選択して滞留し、他児とともに特定の遊びに取り組む場面が増えた。

事例① 2歳児 11月21日

「A男ちゃん、ただいまー」とA男のいる場に近づき、その場に滞留する。その後、A男がその場から離れてS子が一人になると、その場にあったブロックを耳にあて、「はーい」といいながら、電話で話をするふりをする。その後、その場から離れて回遊が始まり、「電車でちょっと千葉まで行ってくるね」と保育者に伝え、回遊しながら「電車に乗る」というストーリーを実現する。

事例② 2歳児 12月5日

A子と二人で列になって回遊をしていた途中、テーブル付近で立ち止まった後、A子はS子のそばを離れた。S子は、1人で保育室内を一周し、A子の滞留する場に行き、「ただいま」と言うと、A子は「おかえり」と迎える。（Ⅱ期）

事例③ 2歳児 1月18日

B子がお母さん役で、C子があかちゃん役で遊びが続いている。その場にS子が近づき、板状のブロックを用意して滞留。板状のブロックを赤ちゃん用の布団に見立て、赤ちゃん役のC子がその場で寝るフリをする。

S子は、「あかちゃん、ミルクよ」と赤ちゃんにミルクを飲ませるフリをする。その後、その場を離れて移動し、保育者の様子を見ながら回遊するが、C子に「おうちかえろう」と言い、ぬいぐるみを手に持って、元の場所に戻る。

## 事例④ 3歳児 5月24日

ごごを敷く一角で、S子は、場を共有して滞留するA男の頭にコップを近づけ、にこにこしながら「ジャー」と水を頭にかけるフリをする。その後、S子はその場を離れる。「ジャーねー」とA男に言葉をかけてその場を離れ、鞆をもって保育室内を回遊する。しばらくして、再びごごの場所に戻り「ただいまー」というごごの上にかかるが、A男も別の他児もその場におらず、ひとりであった。

## 事例⑤ 3歳児 8月23日

他児が保育室内の床に寝っ転がっている様子を見て、S子もその場に近づき、同様に寝っ転がると、D子がS子のおなかをさすったり、ポンポンと軽くたたいたり飲み物を飲ませるフリをする。E子が電話で話すフリをして、「お休みしますので・・・」と言う。S子が熱を出しているというストーリーが生成される。

その場にいる他児と一緒に鞆を持ってその場を離れて移動し、保育室の一角の荷物かけ用のフックのあるところに来る。S子は「エレベータにのる」と言い、荷物かけの一角を「エレベータ」に見立てるが、他児から「ちがうよ」と言われ、「電車」に見立てられる。しかし、保育者の「5階までいきます」という言葉により、その場がエレベータになり、保育者が遊びのイメージを誘導しながら、保育者と一緒にエレベータにのるフリをする。その後、「先生は御用があるからいきまーす。いってらっしゃーい」とその場を離れる。

## 事例⑥ 4歳児 5月23日

保育室内の一角にしばらく滞留し、人形に食事を与えるフリをしていたが、その後「あかちゃんがケガしちゃった」「小児科行ってくる」と言い、カバンと人形を手に持ち、他児2名と一緒に保育室内を回遊する。

## 事例⑦ 4歳児 7月4日

おもちゃ箱からままごとの道具を取り出し、ままごとコーナーへ運んで置く。同じくままごとの道具を運んで準備をしている他児が「Sちゃん、ここお寿司屋さんね」と伝えたことに同意し、他児と一緒に冷蔵庫にもものを入れ込み、その場にいる数人の他児をお客さんに見立てて、呼びかける。

## 事例⑧ 4歳児 10月31日

他児3名と保育室の壁に背を持たれかけて、車に見立てたその場にしゃがんでいる。おとうさん役のF子が、ハンドルを握って運転をしているフリをするが、やがて、ハンドルを握る両手を手前に引き、ブレーキをかけたフリをして、「山についた」と言う。S子は、他児に「あっちにいこう」と呼びかけ、場を共有した他児と一緒に、ブロックで作ったものを選びながら移動し、保育室の中央付近に行くが、再び車に見立てた壁付近に移動しながら、「山に登って」「よいしょっ」と言ってブロックを運ぶ。

## 事例⑨ 5歳児 2月13日

床に敷いたシートの上に他児と向かい合ってしゃがみ、あやとりをしている。やがて、その場に立ち上がり、あやとりの糸を手を持ったり、肩にかけたりしながら、離れた場ですごろくをしている他児のいるテーブルのそばに行き、遊びの仲間には入らず、その場に立って様子を眺める。

## 総合考察

2, 3歳児の姿を縦断的に分析したところ、保育者のそばに滞留する行動を体得しながら、その場に求める機能に変化したことが見出された(中田, 2021)。本研究では、4, 5歳児の回遊行動では、先述した事例⑧で見られた「山登り」という新たな事象を表現したように、他児とともに場に滞留

したり、回遊したりするという行動を体得しながら、表現しようとする事象が変化していることが見い出された。それまでは、「移動する」行動を回遊する行動で表現する場面が観察されていたが、この事例では、他児とともに滞留行動をとりながらも、想像の中では場を移動していて、山に到着した後に回遊を始めた。仲間同士の言葉のや

りとりと「車」「山」といった場への意味づけ、そして、他児とともに滞留行動と回遊行動をとることで、「山に行く」と空間的な隔たりを共有しているのではないか。なお、本研究では、行動を共にした他児の人数は、1名から5名と幅が見られ、年齢差による遊び仲間の人数の変化の傾向を見出すことはできなかったことを付記する。

また、意味が生成された回遊行動を繰り返しながら、回遊行動をしてストーリーを実現することを体得し、回遊行動をとることを継続させながら表現しようとする事象が変化していく。保育の現場で大切にされている、子どもが環境に主体的に関わることについて、保育環境のうちの空間的環境（場）に着目した場合、幼児は、自ら滞留行動、回遊行動という場をめぐる行動を繰り返しながら、他児との言葉のやりとりや場の物理的特性と体の動きから、場の意味が生成され、場が意味づけられ、表現したいストーリーを展開するという機能が見いだされるのではないかと考える。場や回遊・滞留行動が意味づけられ、意味が生成され、やがて行動が目的化されるというプロセスの中で、幼児は、場への関わりがより主体的になり、場の「機能を見出す」ようになるのではないかと考える。2、3歳児では、場に滞留した後の回遊行動に「お出かけ」という意味が生成され、それを繰り返す中で、回遊行動が目的化されることが見いだされた(中田,2021)。その後、本研究で、4、5歳児を分析すると、他児との言葉のやり取りを通して、回遊行動・滞留行動といった行動をとりながら、空間的な隔たりをイメージし、ストーリーを展開するという機能が見いだされるのではないかと考える。

そして、4、5歳児による場の意味づけや場の機能を見出す姿を大切にするのであれば、目的化された場を構成しながらも、離れた場をつないだり、拡大したりできるような工夫、そして、S子が5歳児で見せたような、特徴的な回遊行動にも着目して、目的化された離れた場にいる他児との関係構築を援助することが望まれると考える。

## 文献

- (1) 河邊貴子「園庭環境の再構築による幼児の遊びの新しい展開—ウッドデッキの新設をめぐって—」保育学研究第44巻 第2号 pp.139-149. 2006.
- (2) 松延毅, 中村知嗣, 藤田清澄, 本田由衣, 石田淳也, 松延摩也子, 香曾我部琢「2歳児保育室の環境構成の変化と保育者の役割の変容Ⅰ」宮城教育大学情報処理センター研究紀要第23号 pp.3-8. 2016.
- (3) 長橋聡「子どものごっこ遊びにおける意味の生成と遊び空間の構成」発達心理学研究第24巻 第1号 pp.88-98. 2013.
- (4) 中村知嗣, 石田淳也, 藤田清澄, 本田由衣, 松延毅, 松延摩也子, 香曾我部琢「2歳児保育室の環境構成の変化と保育者の役割の変容Ⅱ相互行為分析による保育者の援助の変容についての一考察」宮城教育大学情報処理センター研究紀要第23号 pp.9-14.2016.
- (5) 中村知嗣, 石田敦也, 藤田清隆, 本田由衣, 松延毅, 松延摩也子, 香曾我部琢「2歳児保育室の環境構成の変化と保育者の役割の変容Ⅲ: SCATを用いた混合研究法による一考察」宮城教育大学情報処理センター研究紀要第23号 pp.15-20.2016.
- (6) 中田範子「保育現場における幼児の空間的環境との関与に関する研究の整理と検討」東京家政学院大学紀要第60号 pp.123-135. 2020.
- (7) 中田範子「2～3歳児にとっての場の機能—保育室内における滞留行動と回遊行動に着目して—」保育学研究59巻 第2号 pp63-74. 2021.
- (8) 大谷尚「SCAT: Steps for Coding and Theorization—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—」日本感性工学学会論文誌, 第10巻 第3号 pp155-160.2011.
- (9) Teresa K Aslanian “Ready or not, here they come! Care as a material and organizational practice in ECEC for children under

two” Global Studies of Childhood, vol. 7, 4: pp. 323-334.2017.

(10) 山田あすか「ひとは、なぜ、そこにいるのか「固有の居場所」の環境行動学」青弓社 pp.149-150. 2007.