

白梅学園大学大学院子ども学研究科博士課程

2022年度学位論文

保育環境における
幼児の滞留と「場」の形成

B7H002

中田 範子

主査：本山 方子

副査：佐久間 路子（指導教員）

副査：宮田 まり子

副査：無藤 隆

目次

第 I 部 本論文の枠組み

第 1 章 問題の所在と目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1

第 1 節 保育における環境構成・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1

第 2 節 幼児が滞留するための環境構成への危惧・・・・・・・・・・・・ 4

第 3 節 子どもから見た環境・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 6

第 4 節 本論文の目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 8

第 2 章 本論文の理論的支柱と問い・・・・・・・・・・・・・・・・ 9

第 1 節 保育環境の「空間」と「場」・・・・・・・・・・・・・・・・ 9

1. 「空間」から「場」へのプロセス

2. 幼児が滞留する空間

第 2 節 幼児の滞留・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 14

1. 幼児の滞留と気持ちの安定

2. 幼児の滞留と視線

3. 滞留する空間と移動する空間

4. 幼児は保育環境をどのように捉えているのか

5. 幼児の滞留と場の形成における保育者との関係性

第 3 節 幼児にとっての場の意味や価値・・・・・・・・・・・・・・・・ 20

第 4 節 本論文の考察の視点・・・・・・・・・・・・・・・・ 24

第 3 章 本論文の方法と構成・・・・・・・・・・・・・・・・ 25

第 1 節 本論文の方法・・・・・・・・・・・・・・・・ 25

1. フィールドの選定

2. 調査・分析方法

第 2 節 本論文の構成・・・・・・・・・・・・・・・・ 27

第 II 部 幼児の滞留と「場」の形成

第 4 章 幼児の滞留と「場」の形成に関する縦断的研究（【研究 1】）・・・・ 29

第 1 節 問題提起・・・・・・・・・・・・・・・・ 29

第 2 節 関連する先行研究と本研究の分析の視点と目的・・・・・・・・ 30

第 3 節 方法・・・・・・・・・・・・・・・・ 31

1. 調査方法

2. 分析方法

第4節	結果・考察	35
1.	コーディング	
2.	ストーリーラインと各コードを含む事例	
3.	エピソード分析	
第5節	総合考察	56
1.	幼児は、保育環境のどのような空間に滞留するのか	
2.	幼児の滞留や場の形成には、どのような要素や関係性が関連しているのか	
第5章	幼児の視点で捉えた「場」の意味と滞留（【研究 2-1, 2, 3】）	61
第1節	関連する先行研究と本研究の目的	61
1.	関連する先行研究と本研究の位置づけ	
2.	目的	
第2節	方法	65
1.	調査方法	
2.	分析方法	
第3節	結果・考察	69
1.	「好きな場所」と「よく遊ぶ場所」の特性と【研究 1】の結果との関連性	
2.	幼児が場を「好きな場所」と意味づける要素（【研究 2-1, 2】）	
3.	「秘密の場所」の特性と幼児が場を「秘密の場所」と意味づける要素（【研究 2-3】）	
4.	幼児の場への意味づけと表現方法	
5.	場の滞留と外部との交信について	
6.	幼児が価値づけ、意味づけた遊び場の閉所的要素	
第4節	総合考察	98
1.	幼児は、保育環境のどのような空間に滞留するのか	
2.	幼児の滞留や場の形成には、どのような要素や関係性が関連しているのか	
第6章	保育環境における閉所を拠点とした幼児の滞留と「場」の形成	
	（【研究 3-1】）	101
第1節	保育環境における閉所の特性と本研究の目的	101
第2節	方法	103
1.	調査方法	
2.	分析方法	
第3節	結果・考察	108
1.	各カテゴリーについて	

2. ストーリーライン及び特徴的な事例	
3. 保育環境における閉所の機能	
第4節 総合考察	123
第7章 閉所をめぐる幼児と保育者の存在(【研究3-2】)	125
第1節 閉所をめぐる保育者の関わりと本研究の目的	125
第2節 方法	127
1. 調査方法	
2. 分析方法	
第3節 結果・考察	129
1. 閉所に滞留する幼児と保育者の関わりの様相	
2. 閉所に滞留する幼児から保育者への交信	
3. 保育者が直接関与しない閉所で滞留する幼児の姿	
第4節 総合考察	142
第Ⅲ部 結論	
第8章 本論文の総合的考察	144
第1節 本論文で明らかになったこと	145
1. 幼児の滞留と場の形成に関する縦断的研究(【研究1】)	
2. 幼児の視点で捉えた場の意味と滞留(【研究2-1, 2, 3】)	
3. 保育環境における閉所を拠点とした幼児の滞留と「場」の形成(【研究3-1】)	
4. 閉所をめぐる幼児と保育者の存在【研究3-2】	
第2節 保育環境における幼児の滞留と「場」の形成について	153
1. どのような場所に滞留するのか	
2. 幼児の滞留や場の形成には、どのような要素や関係性が関連するのか	
3. 幼児の滞留に関連する場との関わりの様相	
4. 幼児にとっての滞留	
5. 今後の課題	
引用文献一覧	165
謝辞	170

第 I 部 本論文の枠組み

第 1 章

問題の所在と目的

人は、環境の中で特定の空間に自分の身の置きどころを見出し、そこに一定の時間滞留する。そして、なぜか滞留する空間を見出してそこに身を置くと安心し、気持ちを整えながらすべきことに取り組むことができる。成人であれば、周囲を見渡し、そこで行うことの目的やそこにいる他者との関係性、自分の立場や役割などを瞬時に認識し、適した自分の身の置きどころを見出すことができる。また、学校に通う子どもは、学校生活が始まると、大抵、教室に自分の座席が決められていて、子どもたちは新しい教室という環境の中で自分の座席という空間を身の置きどころとして生活が始まる。

ボルノウ(1978)は、心のよりどころとしての空間を「住まう(wohnen)」(p. 121)という表現を用いながら、「一つの確固たる位置を空間のなかにもつこと、つまり、そこに根づいていること」(p. 124)であり、「人間的生の根本的構えの一つである。」(p. 121)と説明している。

では、幼児はどうだろうか。保育環境における幼児には、座席というものがなく、自由遊びの時間には、自由に好きな空間を選んで滞留することが可能である。そのような状況の中で、幼児は、何を求め、どのような空間に滞留するのであろうか。大人は、子どもが滞留する姿に着目していくことが重要ではないだろうか。そして、どのような要素や関係性が関連して、幼児は、その場に自分の身を置き、滞留するのであろうか。本論文は、このようなことに着眼して、いくつかの問いを立てながら論じていく。第 I 部では、この「関連する要素や関係性」を見出す手がかりとして、先行研究を示しながら、より具体的な分析の視点を見出し、本論文の構成を示す。

第1節 保育における環境構成

我が国の保育は、平成元年改訂の幼稚園教育要領・保育所保育指針の改訂により、「環境を通した保育・教育」の重要性が言われ、それを受けて多くの保育現場では、保育を展開する上で、環境構成が重視されるようになった。保育者は、保育における幼児を取り巻く環境の重要性を認識し、保育のねらいを持って日々の環境を構成するようになり、保育の計画を作成する際にも、「環境構成」という欄が指導案の様式に登場し、子どもが遊びを通して豊かな経験をすることが可能な環境構成を考案し、それを図示し、言語化する動きが見られるようになった。このように、保育者がねらいを持って保育の環境を構成し、子どもがその環境と関わり、環境を通して自発的に生活に必要なことを身につけていく姿に着目するための方法も工夫されるようになり、記録の様式にも多様性が見られるようになった。例えば、保育マップ型記録(河邊・田代, 2016)等環境図を中心とした記録が開発され、保育者は園内の保育環境の中で子どもがどのような環境に関わりながら遊び、生活しているのかに注目しながら記録し、計画を立てる動きが見られるようになった。

ここで、環境を通した保育・教育について、幼稚園教育要領等、わが国のナショナルカリキュラムでどのように記載されているのかを紹介する。「環境を通した保育・教育」は、幼稚園教育要領(文部科学省, 2017)、保育所保育指針(厚生労働省, 2017)、幼保連携型認定こども園教育・保育要領(内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2017)のいずれも第1章総則に記されているように、わが国の保育・幼児教育の基本的な方針の1つである。幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領には、「環境を通して行うものであることを基本とする。」としたうえで、幼児教育の「見方・考え方」として、従来言われていた「環境を通した保育・教育」が以下のように記載されている。なお、下線は筆者によるものである。

教師は、幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、幼児と共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。(「幼稚園教育要領」)

保育教諭等は、園児との信頼関係を十分に築き、園児が自ら安心して身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、その活動が豊かに展開されるよう環境を整え、園児と共によりよい教育及び保育の環境を創造するように努めるものとする。

る。これらを踏まえ、次に示す事項を重視して教育及び保育を行わなければならない。（「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」）

このように、幼児教育の「見方・考え方」として、「自ら安心して身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき・・・」と書かれている。では、ここでいう「幼児の主体的な環境への関わり」を捉えるためには、幼児のどのような姿に着目するとよいのであろうか。また、幼児教育の「見方・考え方」の記述には、幼児が「環境との関わり方や意味に気づく」姿は言及されているが、幼児が自ら意味づける行為については十分に言及されておらず、漠然としている。

この点については、佐々木・佐々木(2022)で、研究会に参加したある園長から寄せられた文章を引用しながら指摘をしている。「教育要領に書いてある言葉が、読んでいる保育者にはそのまま伝わらないで、自分が思っている“環境”のイメージで読んでいる」(p. 15)という、保育現場からの声に記された、分かりづらさの要因を二つ挙げて説明している。一つは、幼稚園教育要領に示す「環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして」の文章が何を指しているのかの具体像の分かりづらさ、そして、もう一つは、環境を「領域」のねらい・内容に沿って保育者が準備し、子どもたちを誘導しようとするところからくる混乱による分かりづらさであることである。そして、佐々木・佐々木(2022)では、「幼児の遊びに必要な環境の中の多様な財と、夢中になって遊び込む子どもの心が育むもの(遊誘)を合わせた」(p. 38)用語である「遊誘材」という用語を用いて環境の意味を可視化できるようにした。

本論文では、環境のうちの空間的な環境に焦点を置く。そして、わが国の保育・教育の基本である「環境を通した保育・教育」において、幼児が保育環境の構成の主体であり、自らの環境を探究する者であると位置づけるのであれば、幼児と空間的環境との関係性に着目し、丁寧に捉えることが求められるのではないかと考える。

第2節 幼児が滞留するための環境構成

「保育環境として何を用意し、保育環境をどのように構成していけば子どもの遊びが変化するのか。」保育の営みの中で、子どもにとって、環境の重要性を理解しているからこそその課題である。しかし、時として、子どもの行動を誘発するための環境構成になっていないだろうか。

ここで、幼児と保育環境の場との関係性に着目した先行研究を紹介する。乳児を対象にした研究として、保育所の乳児保育室に仕切りやカーペットを設置して空間を区切ることによって、子どもの行動が落ち着き、保育者から離れて遊ぶことができるようになり(村上・松永・富山・汐見・志村, 2008)、保育者の援助がより受動的・共感的な援助へと変化した(村上, 2009)という結果が報告されている。

2歳児を対象とした研究として、増田・齋藤(2017)は、保育室内に子どもが滞留できる空間を設定し、その後の行動の変化を観察することを繰り返しながら分析した。その結果、子どもが安心感を持てる空間を定めることができたことを示唆した。また、保育所の2歳児保育室の子どもの動線を整理し、子どもの動線に沿ってコーナーを区切ることにより、保育者の援助を求めて周囲に集まる子どもの人数が有意に減少し、保育者の視線や立ち位置に変化が見られたこと(松延・中村・藤田・本田・石田・松延・香曾我部, 2016; 中村・石田・藤田・本田・松延・松延・香曾我部, 2016a)、そして、保育者の意識が変化したことにより、保育者の子どもを理解しようとする行為や応答的な関わりが増加したことが明らかになったと報告している(中村・石田・藤田・本田・松延・松延・香曾我部, 2016b)。

次に、3歳以上児を対象とした研究として、河邊(2006)は、幼稚園の3,4,5歳児を対象に園内のウッドデッキテラスの活用についてアクションリサーチをした。子どもの行動を観察しながら、ウッドデッキテラスを配置し、形状を変え、子どもの動線を整理して滞留する空間を設けることで、子どもが主体的に遊ぶようになったことと、子どもが自ら屋外でも遊びの拠点を作るような変化があったこと、その変化とともに、保育者側にも意識の変化が見られ、環境の重要性に気づくようになったことを報告している。

これらの研究は、園全体あるいは保育室の空間全体を俯瞰して、子どもや保育者の行動を観察しながら得られた結果から、空間を区切るなどして、子どもが滞留する空間的な条件を整えることが保育者の援助・視線・意識に影響を与えること、そして、保育者が幼児の滞留する空間を構成することの有効性を導く研究である。保育環境に滞留する空間をつくることで、子どもの遊びの取り組み方に変

化があるのであれば、子どもの遊びを促すには滞留する場を作ればよいのであろうか。本論文では、滞留する空間という環境を構成して幼児を追い込もうとするのではなく、保育環境から自分の身の置きどころを見出して滞留する幼児の姿を丁寧に捉えながら、幼児の滞留する空間との関係性を考察していく。幼児が滞留する空間をいかに構成するのかではなく、幼児は空間という環境に滞留し、どのように場との関係を構築していくのか、という視点を持つことにより、幼児の場への関わりに関する能動性に照射した研究が可能となるのではないかと考えた。

本論文では、「保育環境のある空間に滞留する子どもは、その空間がその子どもにとってどのような意味があり、どのように遊ぶのか」を捉える。幼児は環境をどのように捉えて意味づけ、価値や機能を求めたり見出したりしているのかという視点で、幼児と環境の関係性を捉えることにより、子どもの行動を誘発するための環境、すなわち「追い込み型」の環境構成ではなく、幼児教育の「見方・考え方」に示す、幼児の主体的な環境への関わりを捉えることができるのではないか。

第3節 子どもから見た環境

イギリスの研究者、Olwig & Gulløv (2003)は、空間を「子どもの生活を探究するための分析ツールとして使用できる」(p. 3)とし、物理的環境の特性と環境を介した子ども同士の相互関係を注意深く分析することで、子どもの可能性を大人が発見することが可能となることを主張し、子どもを取り巻く環境の特性と環境への関わり方に着目することの重要性を示している。また、人類学の見地から、様々な国と地域をフィールドに子どもが滞留し、居場所(places for children)に関する調査をまとめ、「子どもの居場所とは、子どもの最善の利益に関する常識的な概念をまとめた、大切な過去と望ましい未来に関する大人の道徳的価値観によって定義されるもの。」(p. 3)、「(子どもたちに学校や保育施設に通わないという選択肢のある地域がある中で)一日に何時間も拘束された保育所にいる未就学児は、自分自身で決断し、自分の感情や希望を明確に表現するよう奨励されている。この逆説的な環境(paradoxical setting)では、自己実現と制限、機会と支配が共存し、子どもの社会的地位に対する両義的な認識を示している。」(pp. 10-11)と子どもの居場所は、大人の価値観や大人の作り上げた社会の中に組み込まれた場であるとしながらも、子どもと場の関係性に着目することの意義を主張し、「(子どもが)場所に意味を与えることは、環境を整理し、物理的・社会的環境に対する解釈を再調整するための積極的な努力とみなすことができる。」(p. 11)と幼児と場の意味的な関係性とその意義を表現している。

日本の保育環境も同様に、大人の作り上げた社会の中に組み込まれており、保育者が価値観や意図をもって構成されるものであり、その環境の中で幼児は能動性を発揮しながら環境と関わることが求められている。Olwig & Gulløv (2003)は、大人が作り上げた環境の中で、幼児が場に意味を付与する行為を捉えることで幼児と場の関係性を捉えようとしている。しかし、保育環境というOlwig & Gulløv(2003)のいう「逆説的な環境」の中での幼児の場との関係性を捉えるには、より多様な視点から解釈することが必要ではないだろうか。保育者も子どもにとっては環境の一部であり、場を形成する拠点となりうることから、その場に保育者はどのように関わり存在し、その保育者の存在を子どもはどのように捉えているのか、という視点があると、保育環境における幼児と場の関係性をより多角的に解釈することができるのではないかと考える。

ジェームズ・ギブソン(J. Gibson)は、「アフォーダンス理論」を通して、物理的な環境が人間の知覚に与える影響を言及した。「アフォーダンス」とは彼の造語であるが、「環境が動物に提供する「価値」のことである」(佐々木, 1994, p. 60)。その「価値」を保育実践の文脈においてみると、環境は、実践の中で子

どもや保育者が知覚することで、現実化/実現(realize)する。つまり、子どもが環境を知覚し、様々な体験をすることで、環境が意味ある存在となる。環境が幼児をアフォードする保育環境の中で、幼児はどのように「身近な環境に主体的に関わる」のかを捉えていくことが重要であると考えられる。

また、幼児の知覚した保育環境と保育者が知覚した保育環境は必ずしも一致していない。山本(2019)は、「環境を保育者の操作可能な対象として指定し、観察されたデータの客観性に基づいて研究の公共性を確保しようとするパラダイムは、環境の一側面を捉えたものにすぎない」(p. 77)と主張している。山本(2019)は、保育場面である男児が山の木々の中に陽光が差し込み、緑色の葉が白く光っている様子を「雪みたい」とその場にいる保育者に伝えた事例を示し、男児が発見した山の木々の白い葉の存在は、保育者はそれまで「気づいていなかったが、それまでもそこにあった(p. 3)」環境の实在(reality)であるとしている。そして、このような解釈が成り立ち、白い葉の实在も保育実践にとって意味あるものとして扱っていくなれば、現在のわが国の「環境を通した保育・教育」を支える保育環境理論は、「十分なものであるとは言えないだろう」(p. 4)と主張し、「環境が偶発性を伴い、想定を超えて出えられるものであるという視点」(p. 77)をもって、幼児にとっての環境の有用性を理論化されることが求められることを指摘している。それならば、保育環境のうちの「保育者が気付かなかったが、子どもが知覚した場との関わり」を捉える方法を考えることが求められる。

以上から、本論文では、保育環境という大人と子ども、保育者と幼児が共存する逆説的な環境(Olwig & Gulløv, 2003)における幼児と場の関係性を捉え、分析するにあたっては、以下の二点を考慮する。

第一に、保育環境は、保育者のねらいや意図、価値観をもとに構成された場である。このような場への関わり方を捉えながら、分析・考察する。

第二に、幼児が知覚した保育環境と保育者が知覚した保育環境には相違がある。そのため、保育者は気づかなかったが幼児が知覚した場とその場への価値づけや関係性を捉え、考慮しながら分析・考察する。

第4節 本論文の目的

保育環境は、保育者がなんらかの意図や価値観のもとに構成したものであるが、幼児が保育環境のある空間に滞留することは、何か意味のあることではないかと考える。山田(2007)は、生活者が場に滞留する行為には、何かしらの理由や意味があり、滞留する場所を選択する時、その場所の選択は、「環境が人との関係あるいは人が(さまざまな要素の集合体としての)環境に対してもっている意味づけや意識の表出」(p. 14)としている。保育環境においても同様に、幼児が滞留する行為とその場所の選択には幼児にとっての「意味づけや意識の表出」と言えるのではないだろうか。それならば、幼児が滞留する場に着目して、幼児が場と滞留する姿をフィールドにして、幼児が場とどのように関わっているのかを捉えることが求められる。そして、幼児と場の関係性は、発達に伴い移り変わることも考えられたため、幼児と場の関係性を横断的に、また、縦断的に、そして、幼児の視点に立って捉えて分析・考察することが求められると考えた。

以上の点を踏まえ、本論文は、保育環境における幼児の滞留する姿に着目し、幼児と場の関係性を多角的に捉えることで、幼児の場との関わりを複数の視点から分析しその様相から、幼児にとって滞留とは何かを明らかにすることを目的とする。

なお、本論文では、「空間」と「場」との表記を併用している。「空間」は、主に物理的環境の特性を表現する際に用い、「場」は保育環境の固有の空間や人が関わり何かしらの意味を持っている様相、あるいは意味的な解釈をしながら論じる場合に用いる。先行研究を引用する際には、「空間」や「場」といった表記の他に「環境」や「空間的環境」を使用する場合があるが、引用元で使用される用語を用いることを原則とし、適宜用語の整理を行う。特に、保育現場をフィールドとした実践的な研究や幼稚園教育要領や保育所保育指針と関連させながら言及する場合には、「環境」という表記が見られることを付記する。

第2章

本論文の理論的支柱と問い

本論文では、幼児の滞留する姿に着目するが、その理由をさらに加えるならば、園内には様々な特性や用途のある空間が設置されている中で、子どもたちがどのような空間に滞留するのかを調査・分析することで、子どもの興味や行動特性、幼児が知覚し、価値づけた場に内在する意味を捉えることに近づくことができると考えるからである。

「滞留行動」とは、子どもがその場にしゃがむ、座る、もたれかかる等の体勢でその場に落ち着く行動である。自分のやりたい遊びや居場所を見つけてその場に落ち着く行動として、保育現場ではよく観察される。また、本論文では、「身の置きどころ」という表現も併用している。この「身の置きどころ」は「空間を見つけて落ち着く」を含意するものとして使用している。

第1節 保育環境の「空間」と「場」

保育環境は、幼児を取り巻くあらゆる人やものや場が関連しあって構成されている。そして、物質的な要素のみならず、保育者のねらいや意図、価値観が反映された空間である。保育者は、朝、子どもが登園する前に一日の保育の流れや子どもに経験してほしいことを思いながら、空間を構成する。例えば、遊具の入った箱を収納棚から取り出して、広い空間に移動させる、保育室の一角にゴザを敷くなどの空間づくりをする。そして、幼児は、保育者が構成した空間に近寄り滞留し遊び始める。そこを「おうち」と見立てるかもしれない。面白そうなものを発見するかもしれない。他児と関わりながら楽しい気持ちになるかもしれない。そうして、保育者が設えた空間は、「場」となっていくのである。

園舎を設計する際には、幼児が移動する空間と滞留する空間を想定する。しかし、完成した園舎では、子どもは、大人が設計する際に意図した空間の使い方をせず、遊具の配置などの再調整が必要であった、という事例はよく聞く。例えば、ある幼稚園では、園舎を建て直す際に、廊下の一角に、絵本棚とベンチを設えて絵本を落ち着いて読むためのコーナーを設けた。しかし、実際には、子どもたちはそこで絵本を読むことはなく、遊具の隠し場所として使うようになり、今では、保育者もそれに倣って、絵本コーナーを遊具の収納場所に変更したそうである。

保育者が意図をもって空間としての保育環境を構成しても、幼児はその意図とは異なる機能を見出して遊びに活用して「場」となることもある。

このように、幼児が、保育者が設えた空間に関わり、他者と関わることを通して、「空間」が「場」となる。それならば、幼児は、その保育環境という空間をどのようなものとして知覚し、どのようなものとして関わり、そして、経験したのかに着目して、「場」が形成されるのかということ捉えることが重要だと考える。

ここでは、保育環境にある幼児にとっての空間が、「場」となるプロセスとその関連要素に関する研究について挙げていく。

1. 「空間」から「場」へのプロセス

レルフ(1999)は、人にとっての空間という観点から、空間を分類しながら、説明した。そのうち、本論文に関連する「原初的空間」、「知覚空間」、「実存空間(生きられた空間)」を取りあげ、本論文で言及しようとする位置づけについて述べる。

「原初的空間」とは、「そこで私たちが常日頃さしたる考えもなく行動し、生活している本能的な行動と無意識的活動の空間」(p.43)であり、「幼児期に始まる基礎的な個人経験によって無意識のうちに構造化されており、身体の動きや感覚と関連づけられて」(p.43)おり、「この原初的レベルにおいては、空間と場所とを区別することは難しい。たぶんこの空間は、なんらかの機能を果たし必要を満たす事物は存在しているけれども、心理的な像としては思い描かれることのない、単なる自己中心的な場所の連続体である。」(p.44-45)と説明している。動物や昆虫が保護された安全な場所に愛着を示すことを例にとり、「人間特有というよりは生物的な特徴」(p.45)としている。

次に、「知覚空間」とは、「各個人が知覚し直面する自己中心的な空間」であり、「直接的な欲求や実践を中心とする行動の空間」「内容と意味を持つ空間」(p.46)と説明している。人や事物と直接感情的に出会う空間であり、「自らの利用や楽しみのために手段や目的として役立ちそうな要素をそのなかから選り分ける」(p.47)空間である。人はそこでの「特別な出会いや体験を通じて、知覚空間は場所あるいは特別な個人的意味の中心へと様々に分化する」と説明し、記憶にある子ども時代に見出した、意味をもっている特定の空間は「知覚空間」であるとしている。

次に「実存空間(生きられる空間)」である。「実存空間」とは、「ある文化集団の構成員として私たちが世界を具体的に経験する中で明らかになるような空間の内的な構造」(p.52)である。「人間活動によって常に創造され作りかえられてい

る空間」(p.52)、アボリジニーの人々の実存空間は、神聖で象徴的であるのに対し、技術化し工業化した多くの文化の実存空間を「地理的で主に帰納的・実用的な目的のための意味をもつ」(p.57)と説明している。

この説明によれば、幼児にとっての保育環境は「原初的空間」から「知覚空間」となり、そして、そこでの他者との関わりや保育環境の担い手であり、環境の構成員として存在することにより、「実存空間(生きられる空間)」となりえると推察する。そして、保育環境は、幼児の生活する空間である家庭や町中とは異なる特質をもつ空間でもある。

フィンランドの研究者である Vuorisalo, Raittila, & Rutanen (2018)は、「空間(space)は社会的関係性の中で関係的に生み出されるものである」(p. 45)ことを前提とし、幼稚園の3~5歳児を対象とした、コーナー遊びの時間の幼児の場をめぐる関わりを調査した。その結果から、大人主導の活動の中にも、子どもが自主的な行動を自由に組み合わせる知識(遊具等を自主的に動かしながら自由に組み合わせる方法)を有しており、「大人主導の空間と自主的な空間の境界を広げている」(p. 60)と解釈した。大人主導の保育時間の枠の中で、保育者が用途を意味づけた空間に、幼児が、自由に選択して空間を構成する知識を活用しながら、自主的に空間を作り変えている様相を捉えている。

また、保育室内のレゴコーナーでの幼児同士の関わりに着目した研究(清水・犬童, 2016)もある。この研究は、保育者が子どもたちに、遊具の収納方法や遊ぶときのきまりを伝えたレゴコーナーで、幼児が場の用途を理解し、伝えあい、次第に自律的になっていったことが示されている。この研究は、保育者が空間に用途やきまりを意味づけ、保育者がそこにいない場面でも、幼児がその場に埋め込まれた意味を理解し、自律性や規範意識が育つプロセスを捉えている。

さらに、砂上・無藤(2002)は、幼児が、他者の作った場に入る前に、場の使い方を教えあう場面を抽出し、その具体的な事例の分析と論証を行った。その結果、子どもが作った場の使い方を他児と教えあうことは、遊びの仲間入りの承認や働きかけとして機能し、他児と場を共有することは、場の使い方を共有することであるが、場の使い方は予め固定されておらず、具体的な身体の動きとして共有され、場を共有するという契機により遊びの進行のなかで生成されることを示した。

そして、高櫻(2013)は、3歳児が一人遊びから仲間との遊びへと移行する過程に焦点を当てて、自分の存在する空間(この研究では、空間の一部を切り取ったものを「場」と表し、より広義な検討の対象とする場合には「空間」と表している)と他児が存在する空間の意味するところが6種認められ、空間との親密性を基盤にして幼児自らが主体となって他児との相互作用が交わされ、身体の同時

性と共同化、遊びへの志向性の一致と集約に基づいて空間が共有されることを見出した。

これらの研究は、保育環境の中に幼児が選択したり操作したりする自由さがあり、幼児同士が関わりあい伝え合う関係性があることで、場が形成されるプロセスの中で、場の意味が遊びの進行と共に生成されて可変性があることを示唆している。しかし、これらの研究には、どのように空間に幼児が滞留して場を形成するのか、という点については言及されていない。では、幼児はどのような物理的特性のある空間に滞留するのであろうか。

2. 幼児が滞留する空間

幼児はどのような特性の空間に滞留するのであろうか。この項では、保育環境の中で、幼児が滞留しやすい空間を建築計画の立場から調査した先行研究を挙げる。

仙田(1998)は、2園の保育環境の中で幼児が滞留する空間を調査した。その結果、幼児が滞留する空間として、高所(高さのある遊具の上階部分、机上などの高い場所)、別所(平面的であっても区画され、他の部分から差別化された場所)、閉所(囲われていて閉鎖的な場所)という三つの特性をもつ空間に大別されることを示した。そのうち、高所・別所は、多人数の幼児による同時的な滞留が発生しやすく、閉所は少人数ながら長時間の滞留があったことが報告されている。また、高所・別所は滞留する幼児のメンバーの人数が変動しやすく、閉所では、同一の幼児が占拠するケースが多いことを示した。また、滞留継続時間は、8分以上を長時間の滞留と位置づけた場合、調査園により多様であるが、遊具、床、机上、椅子などに長時間滞留し、逆に2分未満を短時間と位置づけた場合、狭い空間か、または何もないオープンスペースでの滞留時間が短かった。しかし、このような狭い空間は、大人数の長時間の滞留も誘発させており、幼児が「集まりやすく、散りやすい性質をもつ」(p.62)と解釈している。

さらに、幼児が滞留しやすい空間の特性と行動特性を調査した結果、高所の場合、3歳児以下の幼児は机上や舞台に滞留しやすく、高所から飛び降りる行為が多く見られ、別所の面積は6~7㎡、閉所の面積は4㎡程度が適当であり、閉所の壁は、全く閉鎖されるのではなく、隙間や窓付の壁があり、柔らかく視線を遮るような構成が望ましいことを示している。また、滞留する場の幼児の行動特性は、高所での運動的行動、閉所での潜伏的行動、会話の順で多く観察されたことが示された。加えて、張・仙田・大野・仲(2004)は、遊具を拠点として幼児が遊ぶ場合の活動範囲を遊具を中心として1m四方とする仙田(1998)の研究を支持し、園庭の固定遊具の配置と活動時間や子どもの遊びの様子との関連について

調査した。その結果、直線よりもL字型やコの字型に各固定遊具を配置したほうが遊びが活発になったことを明らかにしている。

山田・佐藤・山田(2009)は、3,4,5歳児を対象に、自由遊びの時間に園内の14種のコーナーで遊ぶ子どもの様子から、コーナー遊びの人数規模は6名までが大半であり、畳2畳分の一回り小さいくらいの面積があれば十分であるが、特定の遊びと結びつきやすい(子どもがより長時間滞留して遊びに取り組む)コーナーと、結びつきにくいコーナーがあることを明らかにした。そのうえで、保育環境に遊びのコーナーを設定する場合には、想定する遊びの種類と活動空間型(保育室の中でのコーナーの配置の型であり、この研究では、囲み型や凹型等に類型化して調査していた)、活動の種類のを組み合わせを総合的に吟味して、コーナーの設えを決めていくことが重要であることを示している。

山田(2007)は、滞留する空間を「固有の居場所」と命名し、人がどこかに滞留することは、「そのとき、ある状況・状態での人の周囲の環境との関係の表出である(p.34)」として、生活者の「生活環境のなかでの行動特性(環境に対して、彼ら/彼女らはどのような特徴を持った「人」であるのか、環境との関わりにおける全体像)と彼ら/彼女ら一人ひとりの居場所の選択とその要因」(p.15)に着目した。対象を認知症高齢者、知的障害者の他、保育所に通う幼児(0,3,5歳児)として、固有の居場所の特性や行動特性を調査し、固有の活動場面の成立に影響する要素を分析した。その結果、0歳児は、保育者がいる場所やおもちゃなどの物のある場所での滞留(山田(2007)は「滞在」と表記)が多く、「場所への意識は希薄」(p.227)であり、3歳児が固有の活動場面が展開する場所は、偶然的要素の影響を受けており、5歳児は「園全体の中で自分の好む場所を安定して選択している」(p.227)としている。

山田(2007)の結果からは、幼児がある空間に滞留することが保育環境との関係の表出であることを踏まえると、偶然性や園全体の構造に着目することが求められると考える。境(2015)も、同様に園全体の大きさや機能との関連性を示唆している。境(2015)は、テラスという半屋外の「境の場所」で遊ぶ子どもの観察記録をM-GTAにより分析したところ、4つの特質(「生活・活動のジャンクション」、「つかず離れずの関係性」、「柔軟な生活・活動場所」、「生活・活動の周縁」)と8つの機能が、研究対象とした4園に共通して見られたが、テラスの設計上の特徴を踏まえて比較したところ、テラス自体の奥行きやそこでの遊びのルールよりも、むしろその周囲の場所または施設全体の大きさやルールと関連していることを示唆した。これらの先行研究を踏まえると、その空間が幼児にとって、園全体の園環境の中でどのような機能を有しているのかを踏まえ、幼児と場の関係性を捉えることが求められるのではないかと考える。

第2節 幼児の滞留

1. 幼児の滞留と気持ちの安定

人はある空間に滞留することでどのような気持ちになるのだろうか。このような視点を持ちながら、人と「場」の心理的関係について、ある保育場面の事例から考える。

ある保育園の3歳児は、園内の特定の空間から離れようとしないうちが経たない日が続いた。やがてその空間から離れて室内で他児と遊ぶようになるが、他児といざこざがあったり、葛藤が生じたりすると、その特定の空間に移動する場面があった。なかなかそこから離れることができず、時には、保育者はテーブルとイスを保育室内から移動して、昼食もそこで食べることもあった。その特定の空間とは、廊下の一隅の個人用ロッカーがある空間で、毎日登園後、この空間にある個人用ロッカーに荷物を収納して、母親と別れる空間である。また、窓から保育園の門が見える空間でもあった。なぜこの子どもがこの特定の空間を見つけて滞留するようになったのであろうか。そこに滞留することで、朝別れた母親と繋がろうとしているのであろうか。あるいは、窓から門を眺めて母親の姿を求めているのであろうか。

このようなことを考えると、幼児は滞留する空間を見つけて、自分の気持ちと向き合ったり、気持ちを落ち着かせたり、心のよりどころとなる人との存在を感じたりしているのではないだろうか。このように、幼児は、園生活を送る中で、人や物との関わりではなく、場との関係性をよりどころとしている場合もある。

保育環境は、子どもが長時間生活する空間である。第一に安全が確保され、子どもが安心できる空間であることは自明である。主に保育者を読者として想定した保育環境に関する言説の多くは、子どもが安心して身を置くことができる空間として、広い空間に仕切りを設置したり、棚を壁に対して垂直に設置したりして、コーナーを作ることが紹介されている。例えば、そこで子どもは自分の身を置き、遊びの静・動ができるだけ混じらず、「おのおのが集中でき(大豆生田・おおえだ, 2019, p. 33)」、「子どもが集中し、ゆったりとする、夢中になれる(秋田・社会福祉法人湘北福祉会あゆのこ保育園, 2016)」ことを配慮した環境構成であることが説明されている。

無藤(1991)は、子どもにとっての保育環境の意味を検討し、子どもの心と保育環境のかかわりについて「入る空間においては、空間をさまざまな形で区切り、その中に閉じこもったり、あるいは、かくれたり、また、小さな箱の中にピタリと入ったりする」(p. 44)姿を「子どもの心の安定のためであり、落ち着きのためであることもある。また、その中で、自分たちだけの遊びを展開するとい

うこともある。」(pp. 44-45)、「面白いことに、そのような入り込む空間では、いわゆる遊びとして考えられた道具を使うばかりではなく、部屋の隅の机の下とか、部屋と部屋の合間とか、物置とか、建物の裏とかいった様々な隅っこを子どもは使うのである。」(p. 45)と記し、幼児が保育環境の区切られた空間や隅っこに身を置き滞留する姿と心の安定や遊びの拠点として活用する姿を捉えている。これらの研究から、保育者が意図して用意し、構成した空間ばかりではなく、幼児が心の安定を求めて、生活の中で見出していく場合もあるのではないかと。そして、そのうえで、周囲の視線を感じ取りながら、身の置きどころを見出しているのではないかと考えられる。次項では、人の視線について着目した先行研究を挙げる。

2. 幼児の滞留と視線

保育環境における幼児の滞留と視線について、まず、周囲からの視線という点から言及した研究を挙げる。

佐藤(2020)は、「子どもが落ち着いて遊び込めるのは開けた場所ではない」(p. 10)とし、保育室内を区切っていない場合、子どもは、壁際や壁沿いの柵から60センチ程度以上離れて遊びや生活が展開されていることを示唆した上で、保育室の有効活用という面からも、また子どもの安心感という点からも、空間を区切り、コーナーを作ることを推奨している。そして、室内の暗さや狭さについても言及し、「家庭であれば、怒られたり喧嘩をした後、家族の目の届きにくい場所、暗い場所や狭い場所に自然と足が向く。保育環境にこのような場所がないのであれば、子どもにとってきつい環境かもしれない。」(p. 14)、「「落ち着き」という点では、物理的に独立した空間で、音もさえぎられるような場所のほうが、断然優位です。収納スペースや押し入れなど、小さなスペースを子どもが入って落ち着ける空間に、思い切って転用してみるのもおもしろい」(p. 60)と述べている。狭く区切られた空間、囲まれた空間、あるいは暗い空間は、デッドスペースであると見られがちであるが、むしろ広い空間をそのままにしておくことがデッドスペースを多く作ることになり、保育室をどのように区切り、子どもが遊びやすくするのかを考えることの重要性について述べている。

また、無藤(1991)は、「分節する空間」と称して、「園環境における空間というものは、様々な形で分化され、区切られていなければならない。その区切りとは、固定的なものである必要はない。いやむしろ、その分節は様々な変化可能であることが望ましい」(p. 47)とし、「見通しのきく空間というものではなく、視線が様々な遮られること、まっすぐな廊下ではなく曲がりくねる移動空間、建物

と建物の間にあるちょっとした場所なのである。」(pp. 47-48)と具体的な特性を挙げている。

このように、幼児は、周囲からの視線を遮る空間を身の置きどころとして見出すことを言及した研究がある一方で、視線がもたらす作用について言及した研究もある。幼児が、他児と関わりながら遊ぶ場面を捉えて、空間的環境との関連を分析した研究として、佐藤・西出・高橋(2004)は、子どもが関わりあいながら遊ぶまとまりを「遊び集合」と称し、遊びが移行するプロセスを観察した。幼児の視覚的、聴覚的關係が遊び集合を結び付けて拡張させるが、時に、視覚的關係(子どもが相手を視認できる關係)にかかわらず、關係を持続しながら遊びが移行していることを示した。さらに、遊び集合は、人や空間といった、環境要素を選択することで形成され、やがて遊び集合自体が環境要素となり、さらなる遊び集合が発生していることを示唆した(佐藤・西出・高橋, 2004)。この研究は、子ども同士の關係自体も子どもにとっての環境要素となりえることを示すものである。

また、中川(2015)は、1歳児の保育室の子どもが滞留しやすいとして、仕切られた空間での子どもの行動特性を「単一の広い空間」での行動特性との関連から分析した。その結果、子どもは、仕切られた空間での他児の様子を見てその空間の使い方を知り、遊びを広げており、仕切られた空間は子どもの発達を支える重要な空間ではあるが、「単一の広い空間」が確保されていることで、新たな遊びが広がることを示唆している。

このように、保育者の設えた空間の中で、幼児は他者の視線を意識しながら滞留し、場を形成される一方で、幼児同士の視線が環境要素ともなりえることが言える。

3. 滞留する空間と移動する空間

保育現場には、自分の身の置きどころを見出せず、空間内を回遊する幼児の姿も見られる。無藤(1995b)は、幼児が保育環境の空間をどのように動き回るのかに着目し、「走りながら回ることもあるが、ぶらぶらと回る場合もある。その場合には、周りを見回しながら、何か面白いことがないか探しているようである。

「回遊」とでも呼べるようなこの動きは、ぐるぐる回るのを楽しみつつ、やってみたいことがあれば、それを取り入れたり、加わったりしようとしているであろう。幼稚園の自由遊びの時間では、様々な活動が並行している。子どもはその間を動きながら、随時互いに交渉を持ったり、離合集散を繰り返す。(p. 31)」「コーナーや活動の「島」を次々に渡っていくのである。各々の島の周りの光景もそこにある物・人も変化する。思いがけないものに出会う動きである。(p. 31)」

と説明している。また、無藤(1996a)は、保育環境にある移動空間の物理的特性と場の機能について「廊下も窓から外が見えたり、出入り口の開放部分が大きかったり、いくつもあったりする。外廊下を使っているところも多く、庭や保育室との出入りが容易であるだけでなく、互いに見えるし、声を掛けられる。広めの廊下などだとその場所で留まって遊ぶことが許されている場合も多い。移動のための空間がそれだけの機能で単純化されておらず、回りを見るという機能やそこで遊ぶ機能を兼ね備えているのである。」(p. 45)と説明している。

廊下や縁側・テラスは、一般に移動するための空間として設えられているが、保育環境における縁側は、幼児の外遊びの活性化を促すものとして有効活用の可能性を示唆する研究(高木・朝妻, 2010)や、廊下を回遊する幼児の観察から幼児にとって取り組む遊びの選択をする場所であることを示す研究(松延・石田・本田・杉本・中田・伊藤, 2019)がある。これらの研究は、別の空間へ移動するための空間としての縁側や廊下は、幼児にとっては単に移動だけではない意味や機能があり、滞留と回遊の交錯する空間であることを示すものである。これらの研究で示された結果を踏まえると、滞留行動のみに焦点を当てるのではなく、回遊行動との関連から、幼児にとっての場の意味や機能が生成されるのかを捉えることが求められると考える。

4. 幼児は保育環境をどのように捉えているのか

イー・フー・トゥアン(1993)は、「空間」と「場所」を区別しながら論じており、「空間」は、「場所」よりも抽象性を帯びており、人が「空間」を「もっとよく知り、それに価値を与えていくにつれて次第に場所になっていく」(p. 17)と説明している。それならば、イー・フー・トゥアンのこの説明でいう、幼児が場に自分にとっての価値を与えていく様相を捉えることで、保育環境が「空間」からトゥアンのいう「場所(本論文では「場」と表記する)」になっていく姿を見出すことができるのであろうか。

彼は、保育所に通う幼児が、保育所以外の町中という場所で先生と出会うと驚くことを例として、その時に町中で出会った保育士は、「人を特定の場所と結びつけることを覚える」(p. 59)ようになった幼児に「子どもの分類の体系を混乱させてしまった」(p. 59)としている。幼児は、空間と人とを結びつけながら理解し、空間を意味づけているという。ここでは、先生という人を例にとっているため、このような説明になるのであろうが、おそらく、そこにいる人だけではなく、物の存在がその場と結びついて「〇〇がいる(ある)ところ」として、意味づけるのではないかと考えられる。そして、その後、小学生になると「その場所がどのように機能しているのか」(pp. 60-61)の説明を試みるようになるという。

つまり、幼児は、場を人や物の存在との結び付けながら知覚し、理解し、その後、場とそこでできる機能とを結び付けながら知覚し、理解するようになるという、空間への理解の仕方にも発達的特徴が見出せるのではないかと考える。

また、白石・佐藤・若盛・佐野(2009)は、空間への理解の仕方について、空間への認知能力と経験の蓄積から言及した。コーナー保育を実施する園の子ども(年少～年長クラス)を対象に、園内の各遊びのコーナーを撮影した写真を見せながら、好きな場所とその理由をヒアリングした。その結果、年長児は、他の学年の子どもと比較して、自分自身で自由に遊びの内容を選択できる、製作、ごっこ遊び、外遊びのコーナーを選択する傾向があることが示された。この結果を「年長になる事で、空間への認知能力が発達して、同じ空間で経験を積むに連れて、明確な自分の意思を形成するようになった」(p. 63)と解釈したのである。

5. 幼児の滞留と場の形成における保育者との関係性

次に、幼児の滞留や場の形成を幼児と保育者という関係性から捉えた場合、どのようなことが言えるのであろうか。

榎沢(2004)は、空間の閉鎖性や開放性の幼児の感じ方という点から言及している。榎沢(2004)は、保育者は、「子どもたちの活動の仕方は、空間の物理的形態にある程度影響されると考える」(p. 174)とし、保育者が環境構成として、空間を構成する時に、物理的な条件として、空間の開放性(物理的に開かれている空間)と閉鎖性(物理的に囲まれ閉じられている空間)を考慮するが、「空間が共同性により生成されるという観点に立った場合、空間が閉じられているか開かれているかという問題は、単に物理的条件だけではなく、身体の在り方にも左右されている」(p. 174)とし、空間の物理的特性のみならず、子どもの身体の共同性をどの程度有しているのかにより、子どもが感じる開放性と閉鎖性が異なることを述べている。

保育者は榎沢(2004)のいう子どもが感じる空間の開放性と閉鎖性、幼児の身体の共同性を意識しながら、保育環境の構成を考案していることであろう。例えば、高山(2014)は、空間を区切ることの効用について述べている。高山(2014)は「保育者は、空間にさまざまな機能を持たせるために、空間を区切ったり、雰囲気をつくったりして、環境構成を考えます。(p. 35)」「保育者は、道具や手順などの仕組みを整え、環境を構造化することによって、子どもが主体的に動くことを助け、子どもの自律を促進することができます。(p. 85)」と述べて、空間を区切ることによって機能を持たせ、幼児が遊び、生活するための手がかりをつくって環境を構造化することを推奨している。高山(2014)は、子どもの遊びを誘発する環境構成については、「環境が子どもをあそんでくれる状態になります」

(p. 45)とし、子どもが園生活に慣れて安定した状態になったら、遊具や素材を減らすことを推奨している。

また、保育環境における保育者の立ち位置による作用について言及した研究もある。吉田・森・奥(2005)は、保育者が保育内容に応じて保育室内を回遊したり滞留したりすることを通して、子どもの場の構築に寄与しており、単に物理的な空間の設置のみならず、保育者の行動が子どもにとっての意味のある場づくりを援助していることを示した。また、小川(2002)は、保育者が遊びの拠点に存在することは、「人(幼児)と強い結びつきのある存在」(p. 159)としての保育者が場の状況性を潜在的に安定させ、「保育者の身体それ自体“場”に所属させる」(p. 159)と表現している。また、保育者がその場に身を置くと「幼児を安定させる磁場を形成する」と述べている。その場が安定することで、幼児が自らの遊びや幼児同士の関わりが成立し、保育者は他の場で遊ぶ幼児の姿を捉えることが可能になる、と説明している。つまり、子どもにとっては、その場に保育者がいることを通して、人・物・場の結びつきを生成し、安定的な状況を作ることができるということである。

第3節 幼児にとっての場の意味や価値

加藤(1995)は、子どもの空間的世界を「個人的な感情的意味と文化的に彫琢された感受性によって与えられる意味とが織りなす世界」(p. 248)と説明し、「もはや意味を切り捨てた認識の形式としての空間表象や空間操作の適用の局面ではない。もっといきいきとした空間との意味的関わりの局面である」(p. 248)として、それまでの脱意味化、脱価値化した「理解する空間」を中心とした研究から、「生きられる空間(*espace vécu*)」を対象とした研究の重要性を示した。すなわち、人の空間への関わりや空間が人に対して与える「意味」や「価値」に注目することの重要性を示している(加藤, 1995)。また、汐見(2008)は、「子どもにとっての空間の問題は、その広さやそこにどのようなものがあったかというような物理的な視点だけでは実は保育学的な接近はできない。」(p. 34)と指摘している。

では、なぜ、幼児の空間との意味的な関わりを捉えて研究することは、幼児にとって、どのような有用性があるのでしょうか。研究が幼児にとって有用であることに重要性があり、この点の理解したうえで深めていくべきであると考えます。ここでは、ブルーナーの「フォークサイコロジー」を手がかりに、幼児にとっての意味づけの有用性について述べる。

「フォークサイコロジー」とは、「人が自分自身、他者、そして、自分たちの住んでいる世界の見方を組織化していくのによりどころとしている文化的に形成された概念」(p. 194)と説明されている(ブルーナー, 2016)。

ブルーナー(2016)は、幼児の語りから「どのように文化に参加するようになるのか」を明らかにしようとした。対象である Emily が生後18ヶ月から3歳になるまで、語りながら自分の日常生活を意味づけしていたことを報告している。自分のしたこと、感じたことを自分の信じることで包み込むことができるように統合的な構造を模索していると解釈しているのである。この例から解釈できることは、幼児は語りの中で意味づけし、自分たちの生活のし方を理解するよりどころとしている。

ここで、ある保育園の5歳児の事例を紹介する。園庭で複数人の5歳児の子どもが、「鬼決めするよ」と声を掛け合って集まり、ジャンケンをして鬼を決めていた。やがて、鬼ごっこが始まるが、途中で「〇ちゃん、鬼決めした？」と、プレイハウス内で遊んでいた男児に問いかけ、「鬼決めしたのに(なぜここで遊んでいるの?)」とその男児を批判するようになった。筆者は、その場面に遭遇してしばらくして、ようやくこの子どもたちにとっての「鬼決め」の意味がわかるようになった。つまり、この子どもたちにとって「鬼決め」とは、単に鬼ごっこ

をする際の鬼役を決めることではない。鬼ごっこを始める際に「鬼決め」をしたメンバーは全員鬼ごっこのメンバーであり、メンバーが途中で許可なく鬼ごっこをやめることを防止するという意味があるのである。そこには、もしかしたら、鬼ごっこの途中でメンバーがいなくなり困ってしまったという過去の体験があったのかもしれない。あるいは、この子どもたちよりも年上の子どもや保育者が「鬼決め」のルールを伝えたのかもしれない。

その後、その男児に対して、しばらく批判が続き、鬼ごっこが中断されることになった。しかし、メンバーの一人がこのようなことを言って、批判が止まり、鬼ごっこが再開されることになった。

「あ〜、〇くんめんどくさい。早くしないとおあつまりになっちゃう」

つまり、この子どもは、このままずっと鬼ごっこが中断されると、その次のスケジュールである集まりの時間になってしまう、と先を見通しながら考え、男児に対する批判をやめたのである。

このように、幼児は、園生活の中で生成される、「鬼決め」の例に説明されるように、固有の意味を共有しながら遊び、また、「自由遊びの時間の次には集まりの時間が始まる。集まりの時間が始まると鬼ごっこはできない」という、園生活の時間的な流れの中に埋め込まれている意味を理解しながら遊んでいるのである。ブルーナーの言う「フォークサイコロジー」を幼児を主体として、保育の場面に当てはめて解釈すると、「幼児が自分たちの生活する保育環境との関わりを通して、環境の捉え方や意味、そこでの生活の仕方を理解するのによりどころとしている、文化の中で形成された概念」となるであろう。この、「文化の中で形成された」とある「文化」とは、保育環境と人との関わり、そして、過去の体験や、個人が持ち合わせる倫理観や価値観などが絡みながら形成され、意味が生成され、構成されるものであると考える。また、自分たちの生活のし方を理解するよりどころとしている。

保育環境の「空間」から場を形成するプロセスや関連要素を示すものとして、幼児の視点からは、選択したり操作したりする自由、他者との関係性、園全体の構造や機能、偶然性、視線、気持ちの安定、幼児と保育者との関係性が挙げられた。これらの研究は、場の特性と観察される幼児の行動特性を横断的に分析したものであり、幼児の成長を追いながら縦断的な分析した研究ではない。幼児が環境と関わりながら探索し、様々な人や出来事に出会いながら成長する存在であることを考慮すると、幼児と場の関係性を縦断的に、そして、幼児が空間に対してあるいは、空間と関わりながら日々感じ、考え、価値づける姿を考察することが求められると考える。幼児が空間に身を落ち着け、そこでどんなことに出会い、経験し、それが可能な場をどのように価値づけ、幼児にとっての生きられる空間

となるのだろうか。あるいは、幼児にとって、意味や価値のある保育環境となるのであろうか。幼児にとっての環境は、ただそこにあるだけでは、「背景」にしかならず、子どもがそこに生活し、遊び、場を共有する保育者や仲間と関わり、あるいはそこに物を介在させて、意味が生成され、「生きられる空間」（私たちがそこで生きているところの空間）となる。つまり、幼児が環境に関わり、興味を持ち、空間を見立てたり、活用したりすることを通して、子どもにとっての意味のある環境となることに幼児にとっての環境の重要性があり、「環境を通した教育」により、「生きられる空間」となるのである。本論文では、このような点に言及したい。

次に、本論文でいう「機能」や「意味」をどのように定義づけるのかを述べる。『広辞苑』第七版によると、「機能」とは、「物のはたらき。相互に連関し合って全体を構成している各要素や部分が有する固有な役割。」である。幼児や保育を対象とした先行研究で「機能」をどのような意味として使用しているのかを見てみると、上和田(1995)は、公共体育館に付置された幼児体育室の機能を「一時保育機能に対応するもの」や「プレイルーム機能に対応するもの」という表現で説明し、公共体育館に付置された幼児体育室が有効活用されていない現状を「安全性の確保のために幼児を父兄の活動エリアから排除し、かつ監視するという機能が強調された結果である」(p. 97 下線は筆者による)と表現した。この文章の「機能」は「人がその場を使う際の役割」と置き換えることができるのではないだろうか。また、菅井(2018)は保育場面の保育者や幼児の話し言葉から「保育実践ジャーゴン」を抽出し、その意義や機能を分析し、牧・湯澤(2011)は、幼児のからかう行為を抽出してその機能を明らかにした。いずれの研究も幼児の置かれた社会的な文脈の中で解釈し、それぞれ「保育ジャーゴンが話し言葉として重要な機能を果たす」(菅井, 2018, p. 65)、「からかいの機能」(牧・湯澤, 2011, p. 30)と記述している。この二つの研究で使われている「機能」という言葉は、「ある行動や場面での文脈の中で結果として生成された作用」と置き換えて説明できるのではないだろうか。そして、河邊(2004)は、幼児の遊びの拠点の一つとして、「ステージ上になっているこの場の機能(平面確保・段差有り・適度な高さ)に誘発されて活用する(p. 15)」と記述しており、この場合は、「場の特性やその場に関わる中で見いだされる機能」と説明されるのではないかと考える。これらを参考にし、本論文で使用する「機能」は、「場と関わる際に見いだされる役割や幼児の置かれた社会的な文脈の中で生成される何らかの作用」と定義する。

そして、「意味」とは、『広辞苑』第七版によると「物事が他との連関において持つ価値や重要さ。」とある。また、「意味づける」とは、「意味を持たせる。」と

ある。そして、「記号・表現によって表され理解される内容またはメッセージ。」とも説明されている。幼児や保育を対象とした先行研究で「意味」がどのような表現で記されているのかを見てみると、意味は、「生成されるもの」であるという位置づけ(長橋, 2013 ; 高橋, 2014)や、「幼児はこれまでの経験から遊び場に意味を付与する」(宮本・秋田・辻谷・宮田, 2016, p.18)との表記、そして、「保育環境には、未だ潜在する、保育者および子どもの単独の視点から汲みつくすことのできない、「意味」や「価値」が潜在している。(山本, 2019, p.5 他多数)」という表記があり、意味と価値を並列して使用している。

本論文では、幼児と場の意味的な関係性の様相を考察するが、本論文でいう「保育環境における幼児の意味づけ」とは、「幼児が環境との関わり方や環境の有する内容やメッセージに気づき、その空間が自分にとって価値や重要さのある存在にする」と定義し、第5章(【研究 2-1, 2, 3】)に使用して、論じる。他に保育者が意図をもって環境構成をしたと考えられる場合には、「用途を意味づける」といった表現も用いている。

第4節 本論文の考察の視点

本論文は、保育環境の中の「場」に焦点を当てて、幼児と場の関係性を複数の視点から捉えることを課題とし、次のような問いを立てながら分析・考察を行う。

第一に、幼児は、保育環境のどのような空間に滞留するのか、という問いである。この問いに迫るため、先行研究を整理しながら検討することで、次の3つの視点が見出せた。

視点1-① 保育者が用途を意味づけた空間での滞留と場の形成

視点1-② 空間の物理的特性と場の形成の関連性

視点1-③ 幼児が滞留することと、場の形成の関連性

第二に、幼児の滞留や場の形成には、どのような要素や関係性が関連しているのかという問いである。この問いに迫るため、先行研究を整理しながら検討することで、2つの視点が見出せた。

視点2-① 滞留する場の閉鎖性と開放性(場に滞留する幼児はどのように外部との交信し、滞留する場での遊びにどのように影響しているのか。)

視点2-② 幼児の場への意味づけや価値づけ

これらの視点は、本論文全体に関わる問いに迫るための手立てではあるが、本論文を構成する研究から新たに明らかになったことについても言及しながら、論じていく。

また、本論文では、次の3つのアプローチで、保育環境における幼児の滞留と場の形成を捉える。

第一に、特定の幼児を追いながら発達的な特徴を縦断的に分析・考察する(縦断的アプローチ)。

第二に、幼児の視点に立って言葉や画像から分析・考察する(幼児の声を聴くアプローチ)。

第三に、特定の場に滞留する幼児の姿や場を形成する姿を横断的に分析・考察する(横断的アプローチ)。

なお、本論文では、「幼児」、「子ども」との表記を併用する。「幼児」は、主に幼児期の特性を論じる際に用い、「子ども」は対象の個別性や保育現場での固有の様相を捉えて論じる際に使用する。

第3章 本論文の方法と構成

第1節 本論文の方法

本論文は、【研究1】、【研究2-1】、【研究2-2】、【研究2-3】、【研究3-1】、【研究3-2】の6つの研究で構成されている。いずれも保育環境における幼児と場の関係性に着目しながら、保育環境における幼児の滞留と「場」の形成について、分析・考察したものであり、【研究1】は縦断的な調査分析を行い、【研究2-1】、【研究2-2】、【研究2-3】は、子どもに直接問う方法で調査し、【研究3-1】、【研究3-2】は、横断的に分析している。

また、研究を行うに当たり、いくつかの着眼点を見出した。第一に、幼児が育っていくプロセスの中で幼児と場の関係性が変化していくという予想のもとに、「幼児が保育者との関わりが中心という人間関係から、他児との関わりが中心へと移行するプロセスの中では、環境とのかかわりが関係しているのではないかと仮説を立てた。そして、「子どもに直接問うことで、大人がそれまで気づかなかった、幼児の視点での幼児と場の関係性が見出せるのではないかと考え、より幼児に近づいた方法を採用しながら調査を行うことを考慮した。また、「保育者が直接関わる場面が比較的少なく、幼児が好んで滞留する空間で子どもたちはどのように場を形成しているのか」と着目すべき点を見出した。

1. フィールドの選定

本論文は、保育環境における幼児と場との関係性を捉えるものであることから、フィールドは幼稚園、保育所、認定こども園という保育・幼児教育施設に限定した。そして、本論文の目的に迫るにあたり、幼児の滞留と場の形成のどのようなフィールドを選定し、どのような場面や行動に着目すべきなのか、また、園内のどの空間を調査対象とするのかは、大きな課題であり、その後の結論を左右するものである。そこで、本論文では、まずは、低年齢の幼児が園内に自分が安心できる空間として認識しやすい保育室内での行動に着目することにした（【研究1】）。次に、【研究2-1】、【研究2-2】、【研究2-3】は園環境全体をフィールドとして、幼児に回答を求めた。次に、【研究3-1】、【研究3-2】では、【研究1】、【研究2-1】、【研究2-2】から得られた、滞留しやすい場の特性であり幼児がなんらかの価値を付与しやすい場である園庭内の閉所をフィールドにして横断的な分析をした結果から、論じた。

2. 調査・分析方法

本論文を構成する研究は、いずれも日常の園生活の中で、自然な状況の中で調査したものであり、調査者は、フィールドに参加しながら、観察やインタビュー調査を実施した。それは、本論文を構成する研究は、いずれも、次のような点を重視した解釈を目指したものであるからである。

第一に、得られた言語データや観察データを対象の取り巻く社会文化的な文脈から解釈することである。また、研究者は、対象とは会ったことがなく、どういう人だかわからない、というわけではなく、対象との関係性を保ちながら結果を解釈する。そのため、その解釈の仕方には研究者の影響は否めず、「主観を排さない」（大谷，2008，p.342）と評されている。このような記述の重要性と恣意性について、無藤（2013）は、「実際に起きたことの詳細を丁寧に見直し記述することと、実際のものや動きとともに論じることが望ましい」（p.413）とし、解釈の恣意性を減らすために、詳細な記述とできる限りすべての記述を分析することの重要性を述べている。そのため、本論文を構成するすべての研究では、対象となる得られたデータすべてを分析対象とし、対象との関わりの中で得られた解釈も排さず、できる限り詳細に記述する。

第二に、対象の置かれた環境やそこに息づく関係を排することなく、社会文化的文脈から解釈することである。すなわち、できた/できなかったと子どもの育ちを評価するのではなく、子どもが遊びに取り組む過程がどのようなものであり、その過程において、どのように人・環境が構造化され、子どもの育ちにどのように影響し、どのような意味を持つのかを探る。

第2節 本論文の構成

本論文は、図に示すように、二つの問いと五つの視点を立て、それらを特定の幼児を対象とした縦断的アプローチ、幼児を対象とした幼児の声を聴くアプローチ、そして、保育環境の特定の場での幼児を対象とした横断的アプローチで構成されている。

第一に、縦断的アプローチとして、【研究 1-1, 2】では、保育室内における特定の女児の滞留行動と回遊行動に着目して2歳児クラス在籍時から5歳児クラス在籍時までを追跡し、女児が求めたり見出したりする場の機能や意味の生成に関する発達的变化を考察した。先行研究を概観すると保育の質向上と子どもの滞留行動を関連付ける研究が多いことが特徴的であるが、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、滞留行動のみではなく、回遊行動も含めて捉えることが求められるのではないかと考える。そのため、特定の子どもの滞留行動と回遊行動に着目して幼児の滞留と場の形成の過程から、幼児の求める場の機能や場との関係性について縦断的に考察した。

第二に、幼児の声を聴くアプローチとして、【研究 2-1, 2, 3】では、幼児の視点から保育環境を捉え、幼児が場を意味づけることに関連する要素について分析した。幼稚園、保育所、認定こども園に在籍する3～5歳児を対象に、園内の「好きな場所」「よく遊ぶ場所」「秘密の場所」を問い、その場所を案内してもらって該当する場所の写真を撮影してもらい、Clark(2005)を参考にして、子どもの声を聴くアプローチを用い、子どもの視点から空間を捉えることを通して場への意味づけやそれに関連する要素を探る。

第三に、横断的アプローチとして、【研究 3-1, 2】では、保育者が直接関わるものが少なく、幼児が滞留しやすい空間である園庭内に設置された閉所(プレイハウス)を拠点した1～5歳児の姿に着目して、その様相から保育現場における閉所の機能について考察した【研究 3-1】。そして、閉所を拠点として遊ぶ1～5歳児と保育者との関係性や保育者の存在論的機能に着目した【研究 3-2】。

最後に、結論として、以上の6つの研究で明らかになったことを5つの視点から考察し、2つの問いに対する結論を導く。

以上、3つのアプローチで得られた結果をそれぞれ交差されながら論証し、幼児が場に滞留し、場を形成する様相とその関連要素に着目した幼児と場の関係性について、モデルを生成していく。

第 I 部 本論文の枠組み

第 1 章 問題の所在と目的 第 2 章 本論文の理論的支柱と問い
第 3 章 本論文の方法と構成



第 II 部 幼児の滞留と「場」の形成

章のタイトル	問いと視点	対象・着目する点・分析の視点
第 4 章 幼児の滞留と「場」の形成に関する縦断的研究（【研究 1】）	問い 1. 幼児は、保育環境のどのような空間に滞留するのか 視点 1-① 保育者が用途を意味づけた空間での滞留と場の形成 視点 1-② 空間の物理的特性と場の形成の関連性 視点 1-③ 幼児が滞留することと、場の形成の関連性	対象：特定の女児の 2～5 歳時期・保育室内 特定の女児が滞留する姿と回遊する姿を観察し、幼児と場との関係性や求める場の機能を縦断的に分析・考察した。
第 5 章 幼児の視点で捉えた「場」の意味と滞留（【研究 2-1, 2, 3】）		対象：3～5 歳児男女・園内環境 対象児が撮影した画像と言語データから場への意味づけの関連要素を分析した。【研究 2-1】では園内の「好きな場所」、【研究 2-2】では「よく遊ぶ場所」、【研究 2-3】では「秘密の場所」への意味づけの様相と関連要素を分析・考察した。
第 6 章 保育環境における閉所を拠点とした幼児の滞留と「場」の形成（【研究 3-1】）	問い 2. 幼児の滞留や場の形成には、どのような要素や関係性が関連しているのか 視点 2-① 滞留する場の閉鎖性と開放性 視点 2-② 幼児の場への意味づけや価値づけ	対象：1～5 歳児男女・園庭内にある閉所 幼児の閉所に滞留する様相から幼児にとっての閉所の機能を横断的に分析する。【研究 3-1】では、閉所に滞留する幼児の様相に着目して、幼児にとっての閉所の機能を分析した。【研究 3-2】では、閉所に滞留する幼児と保育者の関係に着目して、閉所に滞留する幼児と保育者の関わりについて分析・考察した。
第 7 章 閉所をめぐる幼児と保育者の存在（【研究 3-2】）		



第 III 部 結論

第 8 章 本論文の総合的考察

図 本論文の構成図

第Ⅱ部 幼児の滞留と「場」の形成

第 4 章

幼児の滞留と「場」の形成に関する縦断的研究（【研究 1】）

第 1 節 問題提起

前章に示した幼児の滞留行動に関する先行研究にあるように、幼児が滞留しやすい環境構成に変更することが、幼児の遊びや保育者の意識や援助に変化をもたらすのであれば、より詳細に子どもの滞留行動を分析すること、そして、滞留行動のみではなく回遊行動も含めて、発達的な変化を分析することが求められるのではないかと考える。

【研究 1】では、保育現場における、特定の子どもの 2 歳児クラス在籍時から、5 歳児クラス在籍時までの滞留行動に着目して、継続的に観察した。なぜならば、子どもがどのようなきっかけで、どのような場所にどのように滞留するのかを着目することは、子どもの興味や行動特性とともに、幼児の場との関係性を捉えることに近づくと考えるからである。2 歳から 5 歳の幼児は、保育場面での人との関わりにおいて、保育者との関わり中心から他児との関わり中心へと移行し、やがて、集団遊びをする姿が見られるようになる。この過程において、幼児が場から見出し、求める機能はどのように関連するのであろうか。この問いに迫るため、本研究では、「保育者との関わりを求めて保育者のそばにいる姿」を、「自分と保育者との関わりを求め、保育者のそばに滞留して場を形成する姿」と解釈して分析する。そして、幼児はある空間に滞留し、場を形成しながら、どのような機能を求めるのか。そしてどのような特性のある空間に滞留するのか、また、その過程の中で、保育者や他児との関わりはどのように関連するのか。という問いを立てて考察する。第 4 章（【研究 1】）では、幼児の滞留と「場」の形成について、回遊行動も含めて縦断的に分析し、その様相を探る。

第2節 関連する先行研究と本研究の分析の視点と目的

保育環境における滞留と回遊に関する先行研究を概観する。保育者の意図を踏まえた建築計画の見地から、山田(2011)は、絵本コーナーの設置を巡り、保育環境における幼児の動線を視野に入れて調査し、活動の活性化を促すために、幼児は回遊性を好むことを十分に認識し、回遊性のある遊環構造の中に滞留する場として遊びのコーナーを設定することを提案している。

また、保育場面での幼児と場の関係性の見地からは、佐藤・高橋(2002)が、子どもが遊びを展開するために、回遊や眩暈を求めて環境選択を行う過程で、子ども同士が仲間関係を構築する場そのものが滞留を促すことを示し、幼児と場の関係性と保育者の動きの関連については、(吉田・森・奥 2005)が、保育者の中心性のある回遊行動や可動家具を用いた環境構成(この研究では、「場の構築」と表現している)が幼児の場の理解や場の創造を促し、それによって幼児の遊びと場の関係を定着させて遊びを習得する姿を示している。

これらの先行研究からは、保育環境における幼児の滞留行動や場の形成には、回遊行動と何らかの関連があり、幼児の滞留行動だけを切り離して様相を探るよりも、回遊行動にも着目しながら分析することが求められると考える。しかしながら、特定の子どもの滞留と回遊行動に焦点を当てて、その両面から分析した研究は見当たらない。また、幼児の滞留や場の形成において、何を求め、何を意図しているのかといった、主体としての幼児の姿と場との関係性を捉えた研究は見当たらない。そこで、本研究では、特定の子どもの滞留行動と回遊行動に着目し、幼児の場を巡る行動について、縦断的に分析し、考察する。

【研究1】では、特定の女兒S子の2歳4カ月から6歳0カ月までを継続的に追い、在籍するクラスの保育室内における滞留する姿や場を形成する姿を回遊行動も含めた場をめぐる行動特性を縦断的な視点で考察することを目的とする。

第3節 方法

1. 調査方法

本研究では、フィールドを保育現場とした自然観察法を実施した。

(1) 観察期間

2011年7月～2014年3月

(2) 観察時間

8:30からの室内での自由遊びの時間。週1回程度、1回約60分、全59回。

(3) 観察場所

都内保育所内にある対象児の在籍する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、定員は、2歳児クラスが17名、3～5歳児クラスが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、観察した園は、各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。

(4) 観察方法

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参与観察した。その際には、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。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子の育ちの過程の中で、滞留行動や場の形成について、回遊行動にも着目して観察することで、2～5歳児の幼児はどのような空間に何を求め、どのように滞留して場を形成するのかを発達的に分析し、考察できると考えたため、S子に着目して、継続的に観察することとした。

(5) 対象児のプロフィール

保育所に入所後約1年経った頃が観察開始時期である。2009年3月生まれの女児であり、観察時期は2歳4ヶ月から6歳0ヶ月である。保育者との関わりが中心の時期から他児との関係が広がっていく時期の幼児の場との関わりを縦断的に観察するため、観察の開始時期を2歳児からとし、その後の対象児の他児との関係の育ちと場との関係性がどのように変化していくのかを継続的に観察することで、幼児の人との関わりと場との関係性の関連についてより包括的に捉えることができると考えた。

(6) 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、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。なお、【研究1】は、研究協力園での観察を2011年度から開始したが、当時は、所属機関に研究倫理委員会が確立されていなかったため、研究倫理審査は受けていない。しかし、観察した結果をもとに論文化したものを学会誌に投稿する前に、論文を開示した上で、園長より投稿に関する同意書をいただいている。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。

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空間に滞留する場面、②滞留行動から回遊行動に移行する場面、③回遊行動から場所を見つけて滞留する場面の3つの場面を中心に、サンプリングした全196事例を分析の対象とした(表4-1)。

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が、2～3歳児クラス在籍時は、対象児を10分以上継続して観察できた場面、4～5歳児クラス在籍時は、5分以上同じ場所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 4～5 歳児クラス在籍時の滞留行動の抽出条件を 5 分以上とした理由である。なお、全観察期間のうち、5 歳児クラス在籍時前半の時期は、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、「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。

(1) コーディングとストーリーラインの作成

観察から得られたデータからサンプリングした全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、一つひとつの事例の文脈から主題を見出し、コーディングをして分析した。本研究は、幼児の行動から解釈を加え、幼児と場の関係性を捉えようとするものであることから、この方法を採用した。

次に、このような方法で付したコードをつなぎ合わせてストーリーラインを作成した。また、縦断的に分析するため、S 子の行動特性を表す一定の事例数が抽出でき、かつ S 子の行動特性の漸次的な移行を捉えるために妥当であると考えられる観察期間である、3 カ月ごとに全観察期間を区切って全 15 期に分けた。表 4-1 に期別の観察日とサンプリングした事例番号を示す。

(2) エピソード分析

全事例を S 子の場の滞留行動と回遊行動の様相と滞留行動から回遊行動を開始するきっかけについて、どのような場所に滞留するのか、滞留や場の形成にはどのような要素や関係性が関連するのかについて着目しながら、質的に分析した。

表 4-1. 2～5 歳児クラス在籍時観察日及び事例一覧

期	観察時期	観察日及びサンプリングした事例番号
I	2011年 7月～9月	7月21日(事例1-1,2,3)・28日(事例1-4,5,6,7,8) 8月11日(事例1-9)・26日(事例1-10) 9月2日(事例1-11,12)・6日(事例1-13)・26日(事例1-14,15,16)
II	2歳児 クラス 在籍 2011年 10月～12月	10月31日(事例1-17,18,19)、 11月7日(事例1-20,21,22,23,24,25)・14日(事例1-26,27,28,29,30) ・21日(事例1-31,32,33,34)・30日(事例1-35,36,37) 12月5日(事例1-38,39,40,41,42)・14日(事例1-43,44,45)
III	2012年 1月～3月	1月18日(事例1-46,47,48,49,50,51)・25日(事例1-52,53,54) 2月7日(事例1-55,56,57)・13日(事例1-58,59,60,61,62)
IV	2012年 4月～6月	4月19日(事例1-63,64,65,66,67,68)・26日(事例1-69,70)、 5月10日(事例1-71,72)・17日(事例1-73)・24日(事例1-74,75,76)、 6月21日(事例1-77,78)
V	2012年 7月～9月	7月12日(事例1-79) 8月23日(事例1-80,81,82,83) 9月6日(事例1-84,85,86,87,88,89,90)・13日(事例1-91,92,93)
VI	3歳児 クラス 在籍 2012年 10月～12月	10月16日(事例1-94,95,96,97)・23日(事例1-98,99,100,101,102)、 11月13日(事例1-103,104,105,106,107,108,109,110)・ 20日(事例1-111,112,113,114,115,116)、 12月18日(事例1-117,118,119,120)
VII	2013年 1月～3月	1月8日(事例1-121) 2月1日(事例1-122,123,124,125)・8日(事例1-126,127,128,129) ・15日(事例1-130,131,132,133,134,135) 2月22日(事例1-136,137,138,139)、3月15日(事例1-140)
VIII	2013年 4月～6月	4月25日(事例1-141)、5月9日(事例1-142,143,144,145) 5月23日(事例1-146,147,148)、6月27日(事例1-149)
IX	4歳児 クラス 在籍 2013年 7月～9月	7月4日(事例1-150)、7月18日(事例1-151) 9月9日(事例1-152,153,154)
X	2013年 10月～12月	10月31日(事例1-155,156)、 11月28日(事例1-157,158,159,160)
XI	2014年 1月～3月	2月6日(事例1-161,162,163,164)、2月20日(事例1-165,166)
XII	2014年 4月～6月	
XIII	5歳児 クラス 在籍 2014年 7月～9月	7月10日(事例1-167,168,169,170,171,172)、
XIV	2014年 10月～12月	11月26日(事例1-173,174,175,176,177)、 12月10日(事例1-178,179)、12月24日(事例1-180,181,182)、
XV	2015年 1月～3月	1月28日(事例1-183,184) 2月13日(事例1-185,186,187)、2月27日(事例1-188,189) 3月11日(事例1-190,191,192,193,194)、3月25日(事例1-195,196)

第4節 結果・考察

1. コーディング

S子の置かれた園生活における保育室内という環境の中で、空間に滞留する場面、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」、「どのような場所に」、「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、I期から順に分析を進め、コードを追加していった。その結果、21のコードに集約された。

また、表4-2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。また、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 4-2. 期別コード数

※()内の数値は期別の該当数全体に対する各コードの該当数の割合を示す(単位%)

コード名	2歳児			3歳児				4歳児				5歳児				計
	I期	II期	III期	IV期	V期	VI期	VII期	VIII期	IX期	x期	XI期	XII期	XIII期	XIV期	XV期	
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)	1 (4.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	/	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (3.8)	32
b 滞留して物の授受を求める	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)	9
c 滞留して模倣・同位的行動	4 (15.4)	5 (9.1)	0 (0.0)	2 (0.6)	2 (5.2)	2 (3.2)	1 (2.4)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	/	0 (0.0)	0 (0.0)	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 (0.3)	1 (2.6)	0 (0.0)	2 (4.8)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	/	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	10
e 自分のやりたいことに取り組む場を求めて滞留	1 (3.8)	3 (5.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (3.2)	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て滞留	0 (0.0)	2 (3.6)	3 (8.1)	2 (0.6)	9 (23.7)	7 (11.3)	1 (2.4)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	/	0 (0.0)	0 (0.0)	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)	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)	2 (8.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	/	1 (16.7)	1 (7.7)	3 (11.5)	11
i 遊びの拠点を確保して滞留	0 (0.0)	6 (10.9)	10 (27.0)	10 (30.3)	4 (10.5)	12 (19.4)	12 (28.6)	3 (12.0)	2 (18.1)	0 (0.0)	1 (10.0)	/	1 (16.7)	2 (15.4)	4 (15.4)	67
j 滞留して遊びのストーリーの生成	0 (0.0)	6 (10.9)	6 (16.2)	1 (0.3)	2 (5.2)	1 (1.6)	4 (9.5)	2 (8.0)	1 (9.1)	1 (11.1)	2 (20.0)	/	0 (0.0)	1 (7.7)	2 (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)	3 (12.0)	0 (0.0)	1 (11.1)	1 (10.0)	/	0 (0.0)	1 (7.7)	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 (0.9)	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)	13
m 滞留して場の見立て	0 (0.0)	5 (9.1)	4 (10.8)	3 (0.9)	2 (5.2)	7 (11.3)	4 (9.5)	4 (16.0)	1 (9.1)	2 (22.2)	0 (0.0)	/	0 (0.0)	1 (7.7)	0 (0.0)	33
n 遊び仲間の関係構築	0 (0.0)	2 (3.6)	5 (13.5)	9 (2.7)	6 (15.8)	16 (25.8)	5 (11.9)	4 (16.0)	3 (27.3)	3 (33.3)	2 (20.0)	/	3 (50.0)	2 (15.4)	6 (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 (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)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	/	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	5
q 滞留して活動に取り組む	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (8.0)	2 (18.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	/	0 (0.0)	1 (7.7)	4 (15.4)	9
r 滞留して場の拡大	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (4.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (10.0)	/	0 (0.0)	1 (7.7)	1 (3.8)	4
s 滞留して別所の設定	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (4.0)	1 (9.1)	0 (0.0)	1 (10.0)	/	0 (0.0)	0 (0.0)	3 (3.8)	4
t 滞留して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)	1 (4.0)	0 (0.0)	1 (11.1)	2 (20.0)	/	0 (0.0)	1 (7.7)	0 (0.0)	5
u 滞留して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)	/	1 (16.7)	2 (15.4)	3 (11.5)	6
その他	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (0.6)	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	/	6	13	20	393
事例数	16	29	18	15	15	27	20	9	5	6	6	/	6	10	14	196

2. ストーリーラインと各コードを含む事例

表 4-3 に示す各コードの期別該当数を参考にしながら、各コードと各事例の解釈をつなぎ合わせて、ストーリーラインを作成した。枠内に示す。ここに示すストーリーラインの下線を引いた箇所は、付されたコード名であり、枠に囲って示した部分が、各コードを付した事例である。各コードと事例が対応できるように同一のアルファベットを示した。

【ストーリーライン】

2 歳児クラス在籍時は、**a. 保育者のそばに滞留**して **b. 場を共有して、物の授受を求める**一方で、**c. 滞留して他児をまねて同位的行動をとったり**、**d. 他人の後ろを追って回遊したり**する場面も見られた。やがて、**e. 安心感を持って、自分のやりたいことに取り組むための場所を求めて滞留し**、部屋の角や棚と棚の隙間などの体をすぼめて入り込むスペース等、**f. 特定の空間に居場所を求めて滞留し**、特定の子どもと場を共有し、時には、**g. 特定の子ども以外の立ち入りを拒む姿**が見られた。一方で、場の共有のみならず、滞留した時に他児と関係を構築し、**h. 一緒に回遊や滞留を繰り返すことで関係を保持している場面**も見られた。

3 歳児になると、ドアのある場所、壁掛けフックのある場所等、空間の特性を活用して場を見立て、他児と共有する **i. 遊びの拠点が確保できる**と、**j. 遊びのストーリーが生成されやすく**、**k. 回遊することで、買い物に行くなどの遊びのストーリーを実現する場面**が見られる、また、**l. カバンに物を詰め込んで手に持って回遊することが繰り返し見られる**ようになり、自分ひとりあるいは他児と一緒に遊びの拠点が定まり、一度回遊したら、またもとの場所に戻る姿も見られるようになる。

m. 滞留して場を見立てると同時に回遊するという行為にもストーリーが生成され、**n. 回遊と滞留を繰り返しながら、遊びが進行され、遊び仲間の関係が構築される**一方で、**o. 他児とのトラブル回避**や **p. 関係不成立をきっかけに、その場を立ち去り、回遊を始める場面**もあった。

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 **q. 滞留して活動に取り組む**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. 滞留して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. 滞留して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て滞留する**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。

次に、表 4-3 に、ストーリーラインに示した各事例の代表例を示す。

表 4-3 各コード別事例一覧

コード対応事例名 (事例番号)	時期	事例の内容
事例a (1-4)	I 期	保育者が別の仕事のためS子のそばから離れた後、再び同じ場所に戻り、おもちゃの入っていた長方形の平たいかごをさかさまにして床の上に置き、テーブルのように設定すると、その様子を見ていたS子が再び保育者のそばに近づき、床にしゃがむ。S子は、テーブルを模したかごの上に皿を置く。その後、S子は、テーブルを模したかごの表面を手ひらでたたく。たたくと置いた皿が跳ね上がることに気づき、叩くことを繰り返す楽しむ。(他29例)
事例b (1-7)	I 期	保育室内を回遊していたS子は、保育者が床に座っているそばへ移動してその場にしゃがみ、コップを口にあてて飲むふりをする。保育者と「もう一つください」「おかわりください」などとやりとりをしながら、その場にあるコップを保育者に手渡す。その後、保育者がその場に立ち上がり別場所へ移動すると、S子も立ち上がり、保育室内を回遊し始める。(他8例)
事例c (1-25)	II 期	保育者がオオカミになりきって、窓際に滞留するA子、B子、C子のそばに近寄る。A男とB男がブロックで作った鉄砲で、保育者やA子、B子、C子を撃つふりをする。保育者が「かくれて」と言って、その場にしゃがんで体を小さくすることを促す。その様子を見ていたS子が近寄り、A子、B子、C子や保育者と同様に、体を小さくする。次に保育室内の別の場所にA子、B子、C子、保育者と一緒に移動して、棚の下の隙間に一緒に入り込んで隠れる。(他15例)
事例d (1-20)	II 期	床にしゃがんでA子、B子は、2人で両手に持った皿を回して車を運転するふりをしている。S子はその場に近寄り、「入れて」というと、A子が「いいよ」と仲間入りを許可する。その後「おかいものいこう」と言ってA子、B子がその場に立ち上がり、保育室内を移動しながら車の運転をふりをし始める。S子は二人の後ろについていながら、保育室内を回遊する。(他9例)
事例e (1-29)	II 期	保育者1が新しい木製のプラレールを取り出して保育室内にいた子どもたちに見せ、使っているおもちゃを片付けて、新しいプラレールで遊ぶことを提案した。数人の子どもたちが集まり、新しい列車を手にして並べる。S子も新しい列車を手にするが、他児の居るプラレールが設置されている場にはいかず、保育者2のそばに移動して滞留する。しかし、保育者とはかわからず、その場に座り一人で列車を手を持って、床の上を走らせる。(他5例)
事例f (1-35)	II 期	S子は、保育室内の窓際に寄せて敷いたマットの端にしゃがんで滞留し、1人で絵本を読む。しばらくすると立ち上がり人形を持ち、またもとのマットの場所に戻り、人形をマットの上に寝かせてあやすふりをする。(他23例)
事例g (1-27)	II 期	A子と二人でテーブル横に滞留し、おもちゃのバッグにブロックを入れて「おかいものいこう」と誘い、場を移動することを促す。その後再び、テーブル横に移動すると、そこにA男が座っていた。すると、「だめ」と言って、A男の場の立ち入りに抵抗する。しかし、B男が近づいても抵抗せず、一緒に滞留することを許可する。次に、B子が近づき、中腰になって「入れて、いいでしょ」とおどけて頼むがS子は、受け入れない。(他7例)
事例h (1-23)	II 期	保育者のそばに滞留して様子を眺めるが、その後、「かいもの行こう!」といい、ままごと用の皿を手を持って、その場にいた保育者1とA子を誘う。保育者と手をつないで遊び用のリュックを背負って保育室内を回遊する。その後、保育者は、S子のそばから離れるが、S子は、保育室内のロッカーの下にリュックを入れて、その場に滞留して、ブロックで車をつくる。その後、他児もその場に立ち入り、一緒に食べ物を食べるふりをする。その後、再び立ち上がり回遊しておもちゃ箱付近へ移動する。(他3例)
事例i (1-40)	II 期	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。(他53例)
事例j (1-56)	III 期	A子とB子が手をつないで回遊するとS子は二人の後ろについて回遊する。三人で窓際に移動し、「シャワーよ」といい、窓際の一角をシャワーに見立てて、シャワーを浴びるふりをする。椅子をA子の近くに置き「ここ」と言ってA子にこの場に滞留することを促し、近くにあるままごと用の布団に寝そべり、「だっておなきたいんだもん」と言って、「おながが痛くて寝ている」というストーリーが生まれる。(他19例)
事例k (1-33)	II 期	「A男ちゃん、ただいま」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。(他18例)

コード対応事例名 (事例番号)	時期	事例の内容
事例l (1-103)	Ⅳ期	保育室のゴザを敷いた一角で、おもちゃのご飯を牛乳パックでできたカバンの中に入れて手に持ち、回遊開始。途中、棚にある別のカバンを取り出し、またゴザを敷いた一角にもどり、同様におもちゃのご飯をカバンの中に入れて込むと、再び、同様にカバンと牛乳パックでできたカバンを腕に抱えて、回遊する。(他12例)
事例m (1-80)	Ⅴ期	保育室内のドアと壁掛けフックのある一角をエレベータに見立て、S子は、「エレベータにのる」とその場に滞留するが、他児から「ちがうよ(ここはエレベータじゃないよ)」と言われる。その様子を見ていた保育者が、「5階までいきまーす」と言い、S子の場の見立てを受け入れながら、「エレベータに乗る」という遊びのイメージを誘導した。(他24例)
事例n (1-90)	Ⅴ期	ロッカーと壁の間の隙間の狭い空間にS子、A子、A男が横に並んで体をかがめてしゃがみ、周囲の様子を眺めている。その後、その狭い空間から出てきて、近くで別の遊びをしている他児たちを見て、「やだ・・・」と言って、小走りで逃げるようにもとの狭い空間に隠れるように顔を伏せる。また、三人並んでしゃがむ。その後、再び狭い空間から飛び出しては、「あ、まだ！虎だ」「やだやだ！」といいながら、またもとにもどり、しゃがむことを繰り返す。そのうち、足を伸ばしているA子に(虎にやられてしまわないように)足を引っ込めるように伝える。A男は、「虎がこわかったね」とS子とA子に共感を求めるように言う。(他42例)
事例o (1-107)	Ⅵ期	一人で、おもちゃのご飯をままごと用のテーブルにのせて「いらっしやいませー」と呼びかける。他児数人がお客さんとして近寄り、S子は接客するフリをする。その場にA男が近づくと「これ、A男がつかってんだからー」ととがめられる。S子はそれを取り合わず、「いらっしやいませー」とお客さんとのやりとりを続ける。A男が「だって勝手に使ってるんだもん」と不満を言うと、S子はその場にいたB男に頭をたたかれ、抵抗される。するとS子は、その場から立ち去って、所在なげに回遊を始める。しばらく回遊した後、A男の近くに帰り、立ち尽くして様子を眺める。(他4例)
事例p (1-122)	Ⅶ期	S子と他児2人が一緒にキッチンセット越しに中で遊んでいるA子とB子の様子を見る。その後、キッチンの内側に入ろうとすると、A子に「はいんないでくれない」と拒否される。するとS子は、「いいじゃん」と言って抵抗するが、A子に「仲間に入れてってとかいわないよ(入れないよ)」と言われるが、S子は何も言わない。その場にいたB子が「A子ちゃんと・・・」と言いながら、自分やその場にいる子どもを指さして確認し、人数が多いから、キッチンセットの中に入れていないことを主張する。S子はしばらくその場から離れて近くを回遊するが、一緒にキッチン越しに様子をながめていたC子の腕を引っ張り、一緒にその場を離れることを強要する。(他1例)
事例q (1-144)	Ⅷ期	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。(他8例)
事例r (1-175)	XⅣ期	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。(他3例)
事例s (1-161)	XⅠ期	ままごとコーナーでやりとりをしている他児の様子をみて、「お店屋さんみただね」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。(他3例)
事例t (1-177)	XⅣ期	場を共有して遊ぶ他児に買い物頼み、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「お風呂入ってる」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した。(他4例)
事例u (1-186)	XⅤ期	床に敷いたマットの上でしゃがみ、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。(他5例)

3. エピソード分析

全事例を S 子が滞留することと回遊することを縦断的に分析し、S 子の求める場の機能と関係性について、考察する。なお、本研究に記載する該当事例一覧の「年月日」の欄に示す数値はその事例の西暦と月日を表し、例えば、「20111121」は 2011 年 11 月 21 日を示す。

(1) 滞留行動

①場の形成

どの年齢においても、他児と特定の場所に滞留して場を共有し言葉のやりとりを交えながら、そこが拠点となり、「ここが私たちの場所」という共通の認識のもと、場を形成していた。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すことを通して、場を形成し(事例 1-33, 1-40, 1-75)、回遊行動をとりながら、遊びのストーリーが生成されたり、場を見立てたり(事例 1-49, 1-81)、保育者との直接的な関わり(事例 1-81)を伴うこともある。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、他児と遊びの拠点を確保して、他児とのやりとりで場が見立てられて意味が生成され、固有の場を形成する(事例 1-150)。

事例番号	在籍クラス(歳児)	期	年月日	事例
1-33	2	II	20111121	「A男ちゃん、ただいまー」とA男のいる場所に近づき、そこに滞留する。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。
1-40	2	II	20111205	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。
1-49	2	III	20120118	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。
1-75	3	IV	20120524	ごさを敷く一角で、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「じゃー」と水を頭にかけるフリをする。その後、S子がその場を離れる。「じゃーねー」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、再びごさの場所に戻り「ただいまー」といってごさの上に上がるが、A男も別の他児もその場におらず、ひとりであった。

事例 番号	在籍 クラス (歳児)	期	年月日	事例
1-81	3	V	20120823	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。
1-150	4	IX	20130704	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。

また、4,5 歳児になって、それまでは見られなかった、滞留する空間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。その様相は、何にも見立てられていない、見立てられていない場で、子どもが操作して場を創出するのではなく、滞留する空間での見立てたことを手がかりにし、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。そして、特定の活動に取り組む場面も新たに観察された。表 4-3 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 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もある。

5 歳児になると、場を離れた他児とも、関係が維持できるようになり、役になりきったり(事例 1-177 等)、共通のものを持ち、行動を共にすることで、関係を維持するようになる。場との関係性が弱まってでも関係を維持することが考察される。また、場から離れた他児からその場に一緒に滞留することを要求したり(事例 1-178)、離れた場にいる他児に呼びかけて場を共有しながら、その場で行うことを手伝うことを促したり(事例 1-189)、協同的な姿が見られるようになった。

事例 番号	在籍 クラス (歳児)	期	年月日	事例
1-177	5	xIV	20141126	ぬいぐるみをキッチンのシンクにいれて「お風呂入ってる」といいながら、職場体験中の中学生と二人で話をする。 するとそばにある電話を手にとり、電話をかけるフリをしながら別の場にいる他児に話をする。
1-178	5	xIV	20141210	テーブルでカードゲームをしているが、しばらくして「なんか違うやろー」と言い、そこから離れる。 すると、一緒にカードゲームをしていた他児に「お願い、きょうだけトランプやろう」と呼び止められると、テーブル付近に戻り他児と関わりながら、カードゲームを再開する。
1-189	5	xV	20150227	1人で椅子をテーブルにして、絵を描く。描いた絵をはさみで切り取り、レストランごっこのメニュー表に貼り付け、値段を記入する。 離れた場所にいる「たすけてFちゃん」とF子に作業を手伝うことを頼む。 「S子が店長」と主張して、F子と一緒にレストランごっこの準備をする。 やがて片付けの時間になると、「せーの」と声をかけて、協力して作りかけのメニュー表を持ち上げて移動する。「いち、に」「だれかこれ持っていて」「ここにおいて」などと指示を出しながら協力してメニュー表を移動させて片付ける。

②滞留する場所と求める場の機能

2～3歳児における保育者のそばに滞留する時のS子の求める場の機能と安心して自分のやりたい遊びに取り組む機能を求める空間的特性に着目する。I期には、保育者のそばに滞留して、保育者との関わりを求める場面が多く、保育者がその場を離脱するとS子も同様にその場から立ち上がり、1人で回遊を始める場面(事例1-7、1-9、1-12)が観察された。

事例 番号	在籍 クラス (歳児)	期	年月日	事例
1-7	2	I	20110728	保育者のそばに行きしゃがみ、コップを口に当てて飲むふりをする。保育者は、「もう一つください」「おかわりください」と言いながら、S子と関わる。 その後、保育者が立ち上がりその場から離れて別の場所に行くと、S子も立ち上がり、その場を離れ、時々床に落ちているおもちゃを拾い、しばらく室内を回遊する。
1-9	2	I	20110826	S子は、床に座って場を共有する保育者の手のひらに手をおき、ご飯を渡すフリをすると、保育者は食べるフリをする。また、同じように保育者の手のひらに手を置き、「つぎこれ!」とおもちゃを手渡す。その後、保育者がその場から立ち上がり、離脱すると、S子も立ち上がり、回遊が始まる。
1-12	2	I	20110902	A子と向かい合って遊具収納されている箱付近にしゃがみ、小さな遊具を手にとってリュックにつめる。保育者がそれを手伝う。 その場にいたA子と保育者が立ち上がり、手をつないで場を離れると、S子も立ち上がり室内を回遊する。

その後、保育者がその場から離脱しても回遊を開始しない場面が観察されるようになり、保育者のそばに滞留することを求める場面でも、保育者と直接関わらないことが観察されるようになった。また、保育者と場を共有して関わりを求めたのではなく、遊びたい遊具を持って、保育者のそばに滞留し、安心して自分のやりたい遊びを継続することを求めるようになった(事例 1-13、1-30)。

事例番号	在籍クラス(歳児)	期	年月日	事例
1-13	2	I	20110906	しばらく室内を回遊しながら外を眺めたり他のクラスの様子を眺めたりし、その後、ブロックを持って保育者のそばに滞留して、一人で遊ぶ。次に別の場所から積み木を持って来て保育者のそばに滞留し遊ぶ。遊具を持って保育者そばに持って来ては遊ぶことを繰り返す。
1-30	2	II	20111114	保育者が取り出した、購入したばかりの木製の列車のそばに数人の子どもが近寄り、素早く気に入った列車を手にとってその場で遊び始めた。S子は、新しい列車に手を伸ばして確保することができたが、数人の子どもが集まり、遊ぶ場所ではなく、保育者のそばに行き床に列車を走らせて遊ぶが、保育者とはかかわらず、一人で列車で遊ぶ。

その後、安心して自分のやりたい遊びに取り組むための場を保育室内の特定の場所に求めるようになり、別の空間から遊具を持って、図 4-1 に示す 2 歳児保育室の模式図の A の位置にある、保育室内の角のマット(2 歳児保育室内)やゴザ(3 歳児保育室内)を敷設する一角に滞留して遊んでいた(事例 1-35、1-65、1-91、1-104、1-119)。

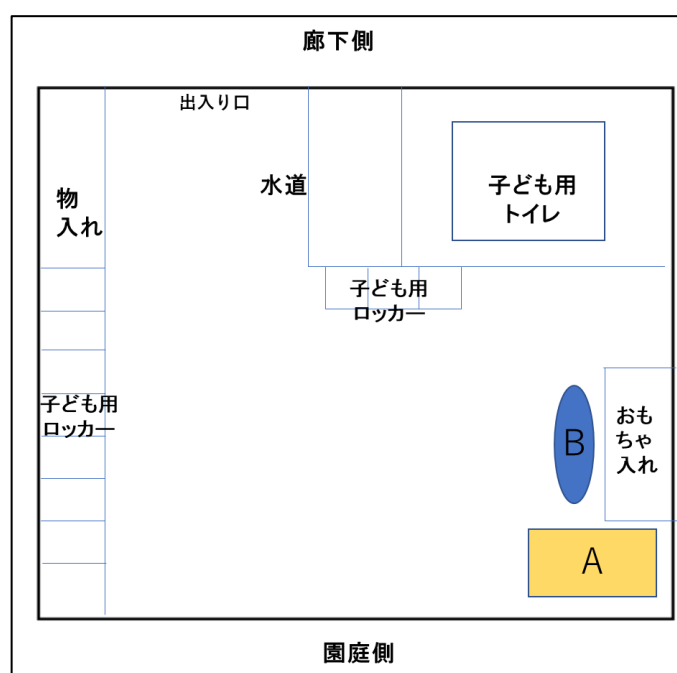


図 4-1. 2 歳児保育室模式図

事例番号	在籍クラス(歳児)	期	年月日	事例
1-35	2	II	20111130	S子は、部屋の角の窓際に敷設した、マットのはしに座り、絵本を読む。人形をそばに寝かせ、ブロックを手に持ち遊ぼうとするが、また絵本を読む。保育者が近づき、人形を持って話しかけるとそれに応じ、ピンクのおさらには遊具を入れて、保育者に差し出す。
1-65	3	IV	20120419	S子は一人でカバンを手に持って室内を回遊していたが、しばらくすると、おもちゃの野菜を両手に抱えてゴザの敷設する保育室の一角に近寄り、その場に滞留する。
1-91	3	V	20120913	S子、ゴザの上にしゃがみ、おもちゃの食べ物を料理用のポールの中に入れる。A男の様子をにこにこしながら眺めている。その後、ポールの中のものカバンの中につめる。しばらくその場に立ちつくして、遠くにいる他児の様子を見る。A男の真似をして、ポールの中にぬいぐるみをいれる。その後、保育者が給食用のミニトマトのへたとりをするをよびかけると、周りの子どもの多くがへたとりに取り組むが、S子は、ゴザの上に残り、子どもたちの様子を眺める。
1-104	3	VI	20121113	おもちゃ箱からカバンを取り出して、肩にかけ、他の子どもが保育者から注意を受けているのを眺める。その後、一人で室内を回遊しながら他の子どもの様子を眺める。しばらくして、部屋の窓際の一角に座り込んで近くで絵本を読みはじめた他児の様子を眺める。
1-119	3	VI	20121218	室内に敷設したゴザの上にテーブルが設置された場所に行き、その場に座る。他の子どもたちがご飯をセットしたり、互いに食べさせる様子をながめる。その後、D子が近づくと一緒に別の場所へ移動し、きれいにセットしたご飯をスプーンを持って食べるフリをする。D子がその場から離れて別の場所へ移動すると後を追って移動する。

このように、保育者のそばに滞留し、場を形成する場面を継続的に観察すると、保育者の存在が、S子の求める「保育者と関わる」場としての機能から、「安心して自分のやりたい遊びに取り組む」場としての機能へと移行した。そして、「安心して自分のやりたい遊びに取り組む」場の機能は、保育者のそばという場所から、保育室の角のマットやござを敷設し区切られた狭い空間(閉所)や別所に求めるようになり、求める機能を維持しながら、空間としての場が移行した。

つまり、S子は、保育者の構成した保育環境に誘発されて滞留するとともに、ある場所に自分の身を置き、滞留するという行動を体得しながら、求める機能を維持して空間を移動した。この様相は、まさに、主体的に身近な環境に関わる姿ではないか。

③滞留する空間の物理的特性

滞留する空間の特性とそこで生成される場の機能について考察する。本研究では、保育室内をフィールドとしたが、その中でも、S子は、狭い空間を見出して体をすぼめて入り込むことで、だれからも邪魔されない居場所を確保していた。

時には、特定の子ども以外の他児の立ち入りを拒む場面(事例 1-27、1-34、1-36)もあったが、他児の立ち入りを許可し、場を共有することで、お互いに遊び仲間であることの意識が生成され、関係が構築される機能があると考察する(事例 1-42、1-53、1-57、1-88、1-90、1-108)。

事例番号	在籍クラス(歳児)	期	年月日	事例
1-27	2	Ⅱ	20111114	A子と手をつないで室内を移動し、その後、二人で部屋の窓際に設置されたテーブルと棚の隙間に移動すると、他児がそこに座っており、「だめ」とそれに抵抗する。しかし、A子とA男に対してはその場にいることを許可する。B子がテーブル横に近づき、中腰になって「いれて、いいでしょ」とおどけて頼むが、受け入れない。
1-34	2	Ⅱ	20111121	滞留していた室内の一角に他児が近寄り、S子の使っていたブロックに手をかざすと、(ブロックを他児にとられてしまうと思ったのか)S子は、使っていたブロックをすべて手に持って立ち上がる。「A男ちゃん」と言ってその場にいたA男に呼びかけ、A男と一緒に他の場所へ移動する。その後、しばらくして、もとの場所に戻るが、他児が近づくと「だめ!」と拒否することを繰り返す。
1-36	2	Ⅱ	20111130	室内を回遊後、もと居たマットの上にもどる。「A男ちゃんによんであげるね」といい、B子と二人で絵本の読み聞かせを始めようとする。C男が絵本を読もうとすると「C男くんはだめー」という。C男はS子に話しかける「だめー」と、関わるのを拒否。
1-42	2	Ⅱ	20111205	C子と隣り合って、ロッカーの間の隙間に腰を下ろしカバンとぬいぐるみ、パペットをそばに寄せて並べる。保育者と他児が近づくと、「あかちゃんと・・・」と状況を説明する。 お皿と食べ物をセットして「あかちゃんの」「これあかちゃんのだから」とC子に伝える。 ブロックを耳に当てて話をするふりをしていたC子にブロックを手渡され、同様に電話で話をするふりをする。 「・・・いきます」「はい、いま、あかちゃんがあります。赤ちゃんのいもうとは・・・」と言いながら電話で話をするフリをする。 その後、C子はその場を離れ、S子一人になるが一人で電話をするフリをしたり、絵本を読む。
1-53	2	Ⅲ	20120125	窓際にA子、B子、A男が並んでしゃがむ。その場所を電車の中と見立てている。後から登園して朝のお支度が完了したS子はその場所の様子を見に行き、A子たちの隣にしゃがむが、絵本を取り出し、読み始める。「電車で出発」と言う、その場にいるA子とは関わらない。並んでしゃがむB子に向けて絵本を読み聞かせする。S子は「B子ちゃんはいいい(自分の読んでいる絵本を聞いていい)よ」と許可をする。A子に対しても「いい」と許可し、読み聞かせをはじめ。S子はその後、「B子ちゃんいくよ」と一緒にその場を立ち去ることを誘う。B子と二人でその場を離れて保育室内を回遊するが、B男も二人の後ろをついて歩く。しかし、S子は「だめ」とB男を拒み、逃げるように歩く。

事例 番号	在籍 クラス (歳児)	期	年月日	事例
1-57	2	III	20120207	D子から「おかあさん」と呼びかけられて、しばらくその場で様子を見るが、やがてD子やE子と一緒に場所を移動して、ロッカーの隙間にしゃがむ。その後、キッチンセットのある場所へ移動する。 絵本とおもちゃの食べ物を用意して、そばにいる保育者に提供する。 その後、保育者がバックを下げて「ピンポン」と言って、キッチンセット付近に近づく。「フルーツをもらってもいいかしら」などとやりとりをしていると、D男も遊びに入り、おかいものごっこようになる。
1-88	3	V	20120906	保育室内の窓際の壁に沿いロッカーと窓の隙間に体を入れてしゃがむ。その後、A男とA子も近寄りその隙間に並んでしゃがむ。 すると、A男とA子に「いくわよ」と声をかけて一緒に回遊を始める。室内を回遊しながら、他児の様子を見る。 しばらく回遊して、元の場所にもどる。 S子は、A子に「ここでまって」と伝え、しばらくして「ついたよ」「海の広いところに行くでしょ」と言い、また二人を引き連れて回遊する。歩きながら「なみのところ。」などと言い、海に行くというストーリーを実現する。
1-90	3	V	20120906	ロッカーと壁の間の隙間の狭い空間にS子、A子、A男が横に並んで体をかがめてしゃがみ、周囲の様子を眺めている。その後、その狭い空間から出てきて、近くで別の遊びをしている他児たちを見て、「やだ・・・」と言って、小走りで逃げるようにもとの狭い空間に隠れるように顔を伏せる。また、三人並んでしゃがむ。その後、再び狭い空間から飛び出せば、「あ、まだ！虎だ」「やだやだ！」といいながら、またもとにもどり、しゃがむことを繰り返す。そのうち、足を伸ばしているA子に(虎にやられてしまわないように)足を引っ込めるように伝える。A男は、「虎がこわかったね」とS子とA子に共感を求めるように言う。
1-108	3	VI	20121113	S子はカバンと牛乳バックを持って「いくよ」とB男と一緒に回遊することを誘う。B男は「買い物するの?」と言って応じ、しばらく回遊をしてまた、二人でもといた部屋の角に戻る。その場にしゃがみ込み、ほかの子どもの様子を眺める。次に別の場所(ロッカーの中の狭い場所)に移動してしゃがみ込み、 「こっちだよー」と部屋の角にいるB男を誘い、その場に体を入れ込み、ご飯を食べるふりをする。

(2)回遊行動

①他児と一緒に回遊することを通じた機能の生成

S子は、2～3歳児クラス在籍時には、保育者のそばを離れて、自分の遊びたいおもちゃのある空間(図4-1. 2歳児保育室模式図のBの位置)に滞留する場面があった。そこで出会った他児と一緒に回遊し、それを繰り返すことで、関係を構築するようになった。このような場面は、I期後半以降、コンスタントに観察された(事例1-15、1-23、1-26、1-33、1-40、1-53、1-55、1-67、1-88、1-99、1-108、1-129、1-137)。滞留する場所の共有が関係構築をもたらすと同様に、回遊行動も関係構築をもたらすことが観察されたことから、幼児にとって、回遊と滞留が相反する意味や機能を持つのではなく、他児と一緒に回遊しながら、場を形成し、

関係を構築する機能を有するようになるを考える。

事例 番号	在籍 クラス (歳児)	期	年月日	事例
1-15	2	I	20110926	おもちゃ箱付近で、一度リュックに詰めたおもちゃをすべて床に落とし、もう一度詰め直す。その後、その場で保育者の読む絵本を見た後、リュックをしょって、立ち上がるとその場にいたA子も立ち上がり、回遊し始める。室内の壁にかかっているカレンダーを二人で一緒に見ながら指で押さえて笑い合う。その後、二人同時にその場を離れて、回遊途中に見つけたエプロンやぬいぐるみを手に持って回遊を続ける。
1-23	2	II	20111107	保育者のそばに行って様子を眺めるが、その後、「かいもの行こう!」といいお皿を手に持ち、その場にいた保育者とA子と一緒に手をつないでリュックを背負って保育室内を回遊する。
1-26	2	II	20111114	赤いバックにおもちゃを詰め込み、「かいものに行こう」と言ってB子を誘う。それに応じて、B子は「うん、おかいもの」と言って、リュックを背負って立ち上がり、一緒に買い物をするふりをしながら、回遊する。 A男も同様に「違うところのお買い物」と行って回遊に加わる。
1-33	2	II	20111121	「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。
1-40	2	II	20111205	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。
1-53	2	III	20120125	窓際にA子、B子、A男が並んでしゃがむ。その場所を電車の中と見立てている。後から登園して朝のお支度が完了したS子がその場所の様子を見に行き、A子たちの隣にしゃがむが、絵本を取り出し、読み始める。「電車で出発」と言う、その場にいたA子とは関わらない。並んでしゃがむB子に向けて絵本を読み聞かせする。S子は「B子ちゃんはいいい(自分の読んでいる絵本を聞いていいよ)」と許可をする。A子に対しても「いい」と許可し、読み聞かせをはじめ。S子はその後、「B子ちゃんいくよ」と一緒にその場を立ち去ることを誘う。B子と二人でその場を離れて保育室内を回遊するが、B男も二人の後ろをついて歩く。しかし、S子は「だめ」とB男を拒み、逃げるように歩く。

事例 番号	在籍 クラス (歳児)	期	年月日	事例
1-55	2	III	20120207	C子から「S子ちゃん」と呼ばれて、C子のいる場に近づき、「S子ちゃん、おかあさん」と遊び仲間入りの相談をする。 S子は、おもちゃ箱から器や食べ物を取り出し、冷蔵庫に入れる。 次に絵本を取り出し、赤ちゃん役になったD子の隣で読む。 「これやだ？」と様子を窺うように世話を焼く。コップを口に近づけて飲ませるふりをする。 お姉さん役のC子が「車でおくってよー」という呼びかけに対して一度は拒むが、その後、S子は背中にD子の腹をつけておんぶをするフリをしながら、一緒に部屋を回遊する。
1-67	3	IV	20120419	一緒にあかちゃん役の他児をあやししながら回遊していたC子と一緒に、さっきまで遊びの拠点にしていた、ゴザのところにもどり、しゃがむ。 C子にカバンを首からかけてもらうと、再び、回遊を開始。 C子の後をついて歩く。途中でE子も加わり、まわりの様子を眺めながらC子の後について一緒に室内を回遊する。
1-88	3	V	20120906	保育室内の窓際の壁に沿いロッカーと窓の隙間に体を入れてしゃがむ。その後、A男とA子も近寄りその隙間に並んでしゃがむ。 すると、A男とA子に「いくよ」と声をかけて一緒に回遊を始める。室内を回遊しながら、他児の様子を見る。 しばらく回遊して、元の場所にもどる。 S子は、A子に「ここでまって」と伝え、しばらくして「ついたよ」「海の広いところに行くでしょ」と言い、また二人を引き連れて回遊する。歩きながら「なみのところ。」などと言い、海に行くというストーリーを実現する。
1-99	3	VI	20121023	回遊し、移動して保育室中央付近の床の上にF子と向い合せに座る。 F子が布を床に広げると、そこにおもちゃを並べようとする。すると「まだね」と制止される。 その後、F子が立ち上がると一緒に立ち上がり、室内を回遊する。 途中、観察者に近づき、「けろけろ」などといいあう。しばらく、F子と一緒に回遊が継続する。 途中、立ち止まってF子が床に布を広げたりするが、その後再び二人で回遊する。
1-108	3	VI	20121113	S子はカバンと牛乳パックを持って「いくよ」とB男も一緒に回遊することを誘う。B男は「買い物するの？」と言って応じ、しばらく回遊をしてまた、二人でもといた部屋の角に戻る。その場にしゃがみ込み、ほかの子どもの様子を眺める。次に、別の場所(ロッカーの中の狭い場所)に移動してしゃがみ込み、 「こっちだよー」と部屋の角にいるB男を誘い、その場に体を入れ込み、ご飯を食べるふりをする。

事例番号	在籍クラス(歳児)	期	年月日	事例
1-129	3	VII	20130208	<p>保育室内のドア付近の場所でG子とH子と三人で滞留している。</p> <p>G子が「(人形が)けがしちゃった」というとS子は「けがしちゃった」と対応。</p> <p>G子が「小児科行ってくる」とその場を離れて移動すると、S子も同様に「小児科行ってくる」と言い、後を追って室内を回遊する。</p> <p>その後、離れたテーブルに座り、人形の世話を焼くふりをするが、H子が「お父さんいない」と言って、その場を離れてお父さん役の男児を見つけると、G子とH子はドア付近に戻る。</p> <p>S子は二人から離れた場所にいたが、G子から「S子ちゃん」と呼ばれ、ドア付近に行く。</p> <p>その後、保育者のいる場所やテーブルのある場所を回遊するが、G子とH子が人形と荷物を投げ出し、遊びを変えてかたを始める。</p> <p>S子は、そのそばで人形の世話をしている。</p>
1-137	3	VII	20130222	<p>バックをしょって他児と室内を回遊。</p> <p>「お熱出てる。病院行ってくる」「あかちゃん、病気だから病院に行っちゃってちょうしゃしてもらおうの」といいながら場を移動する。</p> <p>他児2名が後をついて回遊する。</p> <p>他児が「あかちゃんがないてるよ」と心配するフリをすると、S子は「大丈夫、おうちでおばあちゃんがいるから大丈夫」と応える。</p> <p>その後、部屋のドア付近の角の場所をエレベータに見立て、「がらがら・・・」とドアが閉まるふりをして、三人でエレベータに乗るふりをする。</p> <p>その後、3人手をつないで、別の場所に移動して回遊する。</p>

②回遊行動の目的化と機能の生成

V期以降、1人であるいは他児と一緒に、カバンに物を詰め込み、カバンを持って回遊することを繰り返すことが続いた。この行為は、やがて、空間の物理的特性を生かした拠点を見出して集団遊びが行われたときに再現されるようになった(事例 1-80、1-101、1-107、1-137、1-139)。

事例番号	在籍クラス(歳児)	期	年月日	事例
1-80	3	V	20120823	<p>A子など女児数人が保育室のすみの壁掛けフックのある一角にそれぞれカバンを持って集まる。「電車に乗ってんだよ」と言いあい、その場を電車の中と見立てる。そこに、S子が同じくカバンを肩にさげて隅からその一角に入りこんで場を共有する。その後、その場を共有して「電車」に乗っている子どもがそれぞれカバンを手を持って保育室内を回遊し始める。</p> <p>その後再び、電車の場に戻るが、また出発して回遊する。</p>
1-101	3	VI	20121023	<p>B子に手を引っ張られて、B子の仲間にいるテーブル付近に連れていかれ、その場にいるB子と一緒に遊んでいたC子に「ほら、友達だよ」と紹介し仲間入りする。「みんなのおともだちだよ」とその場にいる他児に紹介される。</p> <p>「うわー」嬉しそうに声を上げ、他児らと手をつないで、しばらく室内を回遊し、部屋の角にみんなで行く。「私たち、ともだちなんだからね」と言い合いながら、みんなカバンを手を持って回遊している。</p>

事例番号	在籍クラス (歳児)	期	年月日	事例
1-107	3	VI	20121113	一人で、おもちゃのご飯をままごと用のテーブルにのせて「いらっしやいませー」と呼びかける。他児数人がお客さんとして近寄り、S子は接客するフリをする。その場にA男が近づくと「これ、A男がつかってたんだからー」ととがめられる。S子はそれを取り合わず、「いらっしやいませー」とお客さんとのやりとりを続ける。A男が「だって勝手に使ってるんだもん」と不満を言うと、S子はその場にいたB男に頭をたたかれ、抵抗される。するとS子は、その場から立ち去って、所在なげに回遊を始める。しばらく回遊した後、A男の近くに戻り、立ち尽くして様子を眺める。
1-137	3	VII	20130222	バックをしょって他児と室内を回遊。 「お熱出てる。病院行ってくる」「あかちゃん、病気だから病院に行っちゃってちゅうしゃしてもらいの」といいながら場を移動する。 他児2名が後をついて回遊する。 他児が「あかちゃんがないてるよ」と心配するフリをすると、S子は「大丈夫、おうちでおばあちゃんがいるから大丈夫」と応える。 その後、部屋のドア付近の角の場所をエレベータに見立て、「がらがら・・・」とドアが閉まるふりをして、三人でエレベータに乗るふりをする。 その後、3人手をつないで、別の場所に移動して回遊する。
1-139	3	VII	20130222	ゴザの場所に男児が3名で、ご飯をセットする。 そこに、保育者が来て、食べるふり。その隣にさえがやってくる。 靴からお皿を取り出し、おかゆをセットして、保育者に食べさせる。 男児たちが用意するご飯を保育者がどンドンたべていく。 その横で、お椀を持って一緒に食べるふり。 保育者にも食べさせる。

遊び仲間の関係が構築され、遊びの拠点が定まることにより、回遊行動が遊びのストーリーを実現するための行動へと変容した(事例 1-88、1-89、1-102、1-105、1-116、1-125、1-129、1-137、1-138)。

事例番号	在籍クラス (歳児)	期	年月日	事例
1-88	3	V	20120906	保育室内の窓際の壁に沿いロッカーと窓の隙間に体を入れてしゃがむ。その後、A男とA子も近寄りその隙間に並んでしゃがむ。 すると、A男とA子に「いくわよ」と声をかけて一緒に回遊を始める。室内を回遊しながら、他児の様子を見る。 しばらく回遊して、元の場所にもどる。 S子は、A子に「ここでまってる」と伝えると、しばらくして「ついたよ」「海の広いところにいくんでしょ」と言い、また二人を引き連れて回遊する。歩きながら「なみのところ。。」などと言い、海に行くというストーリーを実現する。
1-89	3	V	20120906	しばらくして、カバンを持って室内を回遊する。さきほどまで、他児と一緒にいた、部屋の角のところにもどると、しばらくして、場を同じくしている他児2人に「行ってくるね」といい、カバンをおいてその場から立ち去る。ほかの場所からご飯を持ってきてもどり、「はいどうぞ」食べさせる。 次に、二人のために椅子をもってくる。 仲間に入っていない他児がその場に近づくと「やーめた」と言って他児とかわることを拒むが、「のみものジュース買ってこようか?」といい、遊びを保ちつつ、その場から離れることを伝達する。

事例 番号	在籍 クラス (歳児)	期	年月日	事例
1-102	3	VI	20121023	<p>赤ちゃん役のD子を抱っこして世話をするフリをする。その後その場に寝かせて、体をとんととなでながら寝かせるフリをするが、その後、お散歩に行くことになり、二人で回遊を開始する。</p> <p>その後、またもとの場所に戻ると、「粉薬は？飲んだでしょ？」とD子に話しかけるが、また同じように二人で、カバンを持って、お出かけをすることになり、室内を回遊する。</p>
1-105	3	VI	20121113	<p>A男がおもちゃのご飯を牛乳パックにつめてあるそばに、S子が座り、「遠足行くよ」と誘う。</p> <p>A男は、「はいまってー」と応じて二人で室内を回遊する。</p> <p>しばらくして部屋の角のところに二人で座る。A男がそこから離れようとする「だめだよ」とがめる。</p> <p>部屋の角の棚と壁の隙間に体を縮めてしゃがみ、ジュースをコップに注ぐふりをしたり、人形を相手に赤ちゃんをあやすふりをする。</p> <p>その場でご飯を食べながら、周りの様子を見ているが、再びA男がその場から離れようとする、「A男ちゃん、すわって」と要求する。</p> <p>しかし、近くの椅子に他児が座ると「赤ちゃんのいす」と主張し、他児がその場に立ち入り、椅子に座ることを拒む。</p>
1-116	3	VI	20121120	<p>他児と一緒にゴザの上に座る中学生がいるところに移動し、その場で遊びが展開する。</p> <p>「がっこういかなきゃ」「赤ちゃん・・・」などといい、「喉かわいたひと」とその場に呼びかけると、「ジュース買ってくる」と言って、その場を離れて室内を回遊する。その後、また場に戻り、別の場から持ってきたままと用のコップをジュースに見立てて、他児に手渡す。</p>
1-125	3	VII	20130201	<p>室内のテーブルの上に他児2人と一緒にぬいぐるみを並べる。</p> <p>「Sちゃん(自分のこと)、おなかがいなくなっちゃった」といい、場から離れて、床に寝っ転がる。</p> <p>他児2人がS子に近寄り、おなかをさすったり、世話を焼くフリをする。他児が別の場所で電話をかけるふりをすると、救急車が来るという設定になり、2人でさええの体を持ち上げ、引きずると、別の子どもも一緒になって引きずりながら室内を回遊する。</p>
1-129	3	VII	20130208	<p>保育室内のドア付近の場所でG子とH子と三人で滞留している。</p> <p>G子が「(人形が)けがしちゃった」というとS子は「けがしちゃった」と対応。</p> <p>G子が「小児科行ってくる」とその場を離れて移動すると、S子も同様に「小児科行ってくる」と言い、後を追って室内を回遊する。</p> <p>その後、離れたテーブルに座り、人形の世話を焼くふりをするが、H子が「お父さんいない」と言って、その場を離れてお父さん役の男児を見つけると、G子とH子はドア付近に戻る。</p> <p>S子は二人から離れた場所にいたが、G子から「S子ちゃん」と呼ばれ、ドア付近に行く。</p> <p>その後、保育者のいる場所やテーブルのある場所を回遊するが、G子とH子が人形と荷物を投げ出し、遊びを変えてかるたを始める。</p> <p>S子は、そのそばで人形の世話をしている。</p>

事例番号	在籍クラス(歳児)	期	年月日	事例
1-137	3	VII	20130222	バックをしょって他児と室内を回遊。 「お熱出てる。病院行ってくる」「あかちゃん、病気だから病院に行っちゃってちゅうしゃしてもらおうの」といいながら場を移動する。 他児2名が後をついて回遊する。 他児が「あかちゃんがないてるよ」と心配するフリをすると、 S子は「大丈夫、おうちでおばあちゃんがいるから大丈夫」と応える。 その後、部屋のドア付近の角の場所をエレベータに見立て、「がらがら・・・」とドアが閉まるふりをして、三人でエレベータに乗るふりをする。 その後、3人手をつないで、別の場所に移動して回遊する。
1-138	3	VII	20130222	部屋の一角に滞留し、「がらがらがら・・・」といい、ドアが閉まり、「がたんがたん」電車に乗っているふりをする。 場を共有するI子が「あのね。赤ちゃんがね。エレベータの中で血が出ちゃって、病院に行くの」と言うと、S子も「かわいいでしょ」と言って、背中の中の赤ちゃんをみせる。 その後、場を離れ、病院に行くという設定で回遊が始まる。

つまり、人と関わり、空間の物理的特性を活用した遊びの拠点が生成されて滞留することで、回遊行動を通して、ストーリーを実現するようになった。そこに「場」が形成され、他児とともに回遊するという行動に「ストーリーの実現」という機能が生成されるようになった。

4歳児になると、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 1-145)。事例 1-155 では、滞留する場所を「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で意味が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が生成されている。

事例番号	在籍クラス(歳児)	期	年月日	事例
1-145	4	VIII	20130509	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。
1-155	4	X	20131031	他児3名と保育室の壁に背をもたれかけて、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運びながら移動し、保育室の中央付近に行き、次に、再び車に見立てた壁付近に移動し、「山に登って」「よいしょっ」と言いながらブロックを運ぶ。

5 歳児になると、回遊することでストーリーを実現する場面に加えて、回遊する目的が他児の形成する場の様子を見ることになり、仲間入りのタイミングを見計らう場面が観察されるようになった(事例 1-184, 186)。

事例番号	在籍クラス(歳児)	期	年月日	事例
1-184	5	xV	20150128	トランプ遊びの場を離れた後、職場体験中の中学生の始めたブロックのテーブルのそばに行き様子を見る。その後、保育室内をしばらく回遊し、次にはカルタテーブルに行き様子を見る。次にまた回遊し、車いすに乗る他児の様子を見に行く。カルタテーブルでカルタを読む他児が、その場を離れるとおいかけはじめ、おいかけっこを楽しむ。
1-186	5	XV	20150213	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、次にはすごろくコーナーに行き、他児の遊びの様子を見る。

(3) 滞留行動から回遊行動へのきっかけの移行

興味の対象の移り変わりをきっかけに回遊が始まることは全期を通して観察されたが、V期以降他児とのトラブルや関係不成立がきっかけでトラブルを回避するために滞留を止めて回遊を開始する場面が観察された(事例 1-94、1-102、1-106、1-107、1-117、1-122、1-123、1-134、1-135)。このように、場から離れる行為はS子にとってトラブル回避のための方法という意味があることが考察される。しかし、このような行動は、4歳児5月に観察された以降は観察されなかった。

事例 番号	在籍 クラス (歳児)	期	年月日	事例
1-94	3	VI	20121016	<p>床に敷設された道路が描かれている絨毯の上に乗り、男児3人と車を互いに車を走らせながら遊ぶ。途中、黄色の車を走らせるがA男に車を取られてしまう。その場にいたA子はその場から離れたすきに、A子の使っていた赤い車を手に取ると、A子から「やめて」と言われてとがめられ、赤い車の取り合いになる。</p> <p>様子が気が付いたB子が近寄り、A子に加担して赤い車を取り返す。次にC子が持っていたコップをむりやり取ろうとするが抵抗される。C子に「ごめんね」と謝るが、その場を離れて回遊を開始する。</p>
1-102	3	VI	20121023	<p>赤ちゃん役のD子を抱っこして世話をするフリをする。その後その場に寝かせて、体をとんととなでながら寝かせるフリをするが、その後、お散歩に行くことになり、二人で回遊を開始する。</p> <p>その後、またもとの場所に戻ると、「粉薬は？飲んだでしょ？」とD子に話しかけるが、また同じように二人で、カバンを持って、お出かけをすることになり、室内を回遊する。</p>
1-106	3	VI	20121113	<p>B男にご飯を食べさせるふりをする。他児が用意したコップを手にとると「これ、C男(自分)使っていた」と制止される。</p> <p>すると、B男も一緒にその場から離れて別の場へ移動し、近くの絵本を読んでいる子どもの近くにしゃがんで滞留する。</p> <p>B男と一緒に絵本を読み聞かせする。</p>
1-107	3	VI	20121113	<p>一人で、おもちゃのご飯をままごと用のテーブルにのせて「いらっしゃいませー」と呼びかける。他児数人がお客さんとして近寄り、S子は接客するふりをする。その場にA男が近づくと「これ、A男がつかってたんだからー」ととがめられる。S子はそれを取り合わず、「いらっしゃいませー」とお客さんとのやりとりを続ける。A男が「だって勝手に使ってるんだもん」と不満を言うと、S子はその場にいたB男に頭をたたかれ、抵抗される。するとS子は、その場から立ち去って、所在なげに回遊を始める。しばらく回遊した後、A男の近くに戻り、立ち尽くして様子を眺める。</p>
1-117	3	VI	20121218	<p>部屋の一角にゴザが敷かれており、その上にままごとセット、冷蔵庫やレンジなどが設置された。</p> <p>数人の子どもがそこに集まり、遊び始めている。</p> <p>S子が、ゴザ付近に近づき冷蔵庫付近に近寄ると、その場にいた他児から「あっち・・・」とその場は自分の場であることを主張される。</p> <p>しかし、S子は、「S子ちゃん(自分)も・・・」と主張し、その場に滞留する。携帯電話を見つけ、その場で電話をするふりをするが、他児に取られてしまう。</p> <p>その後、冷蔵庫を開けたり、水を茶碗に入れるふりをしながら、お盆に茶碗をセットして、持ち運ぼうとするが、セットしたお盆を持ってその場に立ち尽くす。</p> <p>他児にセットした茶碗を渡そうとしたが、他児がお店屋さんごっこのやり取りをしていて、応じてくれずあきらめる。しかし、その後、近くにいた保育者に近づき、茶碗を手渡す。</p>

事例 番号	在籍 クラス (歳児)	期	年月日	事例
1-122	3	VII	20130201	S子と他児2人が一緒にキッチンセット越しに中で遊んでいるA子とB子の様子を見る。その後、キッチンの内側に入ろうとすると、A子に「はいんないでくれない」と拒否される。するとS子は、「いいじゃん」と言って抵抗するが、A子に「仲間に入れてってとかいわないと(入れないよ)」と言われるが、S子は何も言わない。その場にいたB子が「A子ちゃんと・・・」と言いながら、自分やその場にいる子どもを指さしして確認し、人数が多いから、キッチンセットの中に入れてくれないことを主張する。S子はしばらくその場から離れて近くを回遊するが、一緒にキッチン越しに様子をながめていたC子の腕を引っ張り、一緒にその場を離れることを強要する。
1-123	3	VII	20130201	場に滞留する他児に「レモンくださーい」と呼びかけるが、応じてくれず、「いいや」と言って、場から離れる。
1-134	3	VII	20130222	B子とC子が一緒に遊び始める。 S子が二人の仲間に入りたがったが、B子が「入れてって言わないと・・・(仲間に入れてくれないよ)」というとき、「いいよ、D子ちゃんと遊ぶから」と、仲間入りを諦めてその場を離れる。
1-135	3	VII	20130222	場に滞留しながら周囲の様子を見ている。床においてあった、ブロックの入っているかごを手にしようとするとき、E子に「だめ」と横取りされる。 F子もその場に近寄り、「べー」といい、S子をからかうそぶりを見せると、場から離れ、保育者のそばに行き、様子を見る。

第5節 総合考察

第2章に示す、本論文全体を通した問いに焦点を当てて、幼児の滞留や場の形成について縦断的に分析した本研究を総合的に考察する。

1. 幼児は、保育環境のどのような空間に滞留するのか

(1) 視点1-①保育者が用途を意味づけた空間での滞留と場の形成

2歳児クラス在籍時には、保育者のそばに滞留する時期が続いた(I期)が、その後、自分の遊びたいもののある空間(おもちゃ箱付近)、そして、部屋の角や壁と棚の隙間(閉所)や、マットが敷設されている空間(別所)、またキッチンセットなどの遊びの用途があらかじめ意味づけられた空間での滞留が多く見られた(II期)。閉所や別所、遊びの用途があらかじめ意味づけられた空間の設置は、保育者が行ったものであり、特に用途を特定してあらかじめ意味づけられたものではないが、幼児が滞留しやすい空間を設定している。幼児は、保育者によって意味づけられた空間に滞留することを手がかり、足がかりに、3歳児以降も、閉所、別所、場を見立てやすいもののある場所での滞留は観察されている(IV期以降)。このような結果から、安心して自分の好きな遊びに取り組む機能のある空間、遊びの拠点となる機能のある空間を求めながら場を形成することができると思う。

本研究の観察園では、4,5歳児クラス時には、保育者がランプやカードゲームを予めテーブルの上に設定しておいたり、トマトのヘタをとるなどの遊び以外の活動に取り組む場所を用意するようになり、S子も遊びの途中で、保育者がこのような用途を意味づけた空間に滞留して活動に取り組む姿が多く見られるようになった(VIII期以降)。本研究では、フィールドを保育室内に限定して、特定の女児の2歳児から5歳児の行動を縦断的に分析した結果、年齢が上がると保育者が用途を意味づけた空間では、滞留して活動に取り組むことが多く観察され、場の滞留が目的的になった。(第4節結果・考察3(1)②より)

(2) 視点1-②空間の物理的特性と場の形成の関連性

すべての年齢を通して、保育者のそばに滞留し、関わりを求める場面は観察された。特に拠点となる空間が見つけれなかったり、他児との関係が構築できなかったりする場合には、保育者のそばに滞留する傾向が見られた。幼児の場の滞留と形成を縦断的に見ていくと、2歳児クラス在籍時を除き、滞留する空間の特性が漸次的に移り変わるという明確な傾向は得られなかったものの、場を形成する際の他児との関係性や求める場の機能にはその発達的特徴は見られた。その特徴を以下にまとめる(第4節結果・考察3(1)②、③より)。

場を形成する際の関連要素について、縦断的に見ていくと、2歳児では、S子は、保育者のそばに行き関わりを求めて場を形成し、保育者のそばを「あそこに行けば安心できる場所」「やりたい遊びができる場所」と知覚するようになった。それが、やがて、やりたい遊びができるという機能を閉所や別所に求めるようになり、好きな遊びを安心して取り組むという、求める場の機能を保ちながら、保育者のそばという場所から、室内の閉所や別所に空間的に移行している。ある場所を見つけて落ち着くという、場との関わり方を体得して安心して遊ぶことができたという経験を通して、求める場の機能を保ちつつ、滞留する位置を変えると考察できる(第4節結果・考察3(1)②より)。

3歳児になると、空間の物理的特性を知覚し、その特性を生かしながら「電車」「エレベータ」等に見立てて滞留し、場を形成しながら遊びの拠点としていた(事例1-80, 137)。また、他児の遊ぶ別の場にいる他児に物を差し出す場面(事例1-89等)が観察された。離れた場所からやってきて、そこにいる保育者にもものを差し出して関わり、場を形成するという行為は2歳児クラス在籍時I期で多く見られた行為である。保育者との関わりを通して体得した、物を差し出すことで離れた場にいる他者との関わるという方法が3歳児では、對他児との関わりの中で再現されている。また、他児がおもちゃのご飯を台の上に載せて「いらっしやいませー」と言いながら場の雰囲気盛り上げている様子を模倣し、同じように台の上にもものを載せる行為も観察され(事例1-107等)、このような行為は、4,5歳児で見られる場を操作する行為の一つである、別の場の設定の芽生えとも考察する(第4節結果・考察3(1)③、3(2)②より)。

4歳児では、段ボールなどの動かす、広げることが可能であるというアイテムの特性を利用しながら、別の場を設定したり(事例1-161等)、場を拡大したりして操作する姿が観察されるようになり、離れた場所にいる子どもとの関係を保ちながら操作して別の場を設定する姿が観察された。さらに、5歳児では、風呂敷等を活用して場を拡大する行為(事例1-175等)も見られた。

幼児は、ある空間に滞留し落ち着くことで空間の物理的特性を知覚し、やがて見た目から空間の物理的特性を知覚して、その物理的特性を生かして見立て、遊びの拠点となる。その後、段ボールなどのアイテムを利用しながら別の場の設定や場の拡大等の操作するようになる。このように、身体を滞留させて落ち着くことで空間の物理的特性を知覚し(2歳児II期以降)、見目で知覚した特性の活用(3歳児V期以降)、アイテムの特性を活用した場の操作(4歳児VIII期以降)という発達的な特徴が見られ、その後、4歳児VIII期以降は、その場所から用途やその場でやるべきことを知覚して取り組む姿が見られるようになる(第4節結果・考察3(1)①より)。

(3) 視点 1-③ 幼児が滞留することと、場の形成の関連性について

2 歳児クラス在籍時は、回遊行動を通じた身体の動きの同時性から場が形成される姿が見られた。他児と同じ行動を繰り返すこと(カバンを持って回遊する、テーブルのまわりを飛び跳ねながら回る、歌いながらサルの真似をする等)をして、滞留しなくても場が形成されていた。このように、滞留して、偶然他児と場を共有し、他児との出会い、その後そこで出会った他児と一緒に同じものを持って回遊することで、他児との関係が構築される姿からは、滞留行動は、回遊をするための準備の場所であり、他児と出会う空間としての滞留となっていたとも解釈できる。また、室内を回遊しながら見つけた空間で面白そうな遊びに遭遇し、仲間入りする形で滞留する姿も観察された。回遊行動が新たに滞留する空間を見出すことにもなり、やがて、他児と一緒に遊ぶ拠点ができると、滞留しながらごっこ遊びが展開され、回遊行動が目的化し有意味化するようになった(第 4 節結果・考察 3(2)②より)。

滞留する場で他児との関わりが構築されるようになると、閉所や別所が遊びの拠点となる機能を有する場所となった。他児との関係が構築し、他児と共通の遊びの拠点が生成される過程においては、「ただいま」「おかえり」などの言葉のやりとり(Ⅱ期以降)があり、このような言葉のやりとりがお互いに共通の遊びの拠点であることを確認していると考察された(第 4 節結果・考察 3(1)①より)。

3 歳児クラス在籍時でも引き続き、滞留が出会いの場としての機能を生成し、の後場から離れてぴったり同じ行動をとりながら回遊しながら、そこに場が形成される姿が見られた。別所、閉所といった、特定の場所に滞留して、他児が集まって形成された場に魅力を感じて、別の他児がそこに滞留する姿が見られた。また、遊びのストーリーの中で回遊が見られ、「病院に行く」などのストーリーをカバンを持って回遊することで表現する姿も見られた。そのプロセスには、「ともだちだよ」という言葉のやりとり(Ⅳ期)や「こっちだよ」と他児から場を共有する投げかけ(Ⅳ期)で関係が作られる姿も見られた。他児と滞留する場を共有することで関係構築を実現するという機能が生成され、場を共有することで仲間関係が構築され関係が強化される、あるいは、お互いに仲間であることを確認するという意味が生成されるようになったのではないか。一方で、滞留してメンバーと関わろうとしたが歓迎されていないと気づいたり、その場にいる他児とトラブルが起きたりした時に回遊を開始する場面も見られ、他児との関係に不都合が生じた際の方法として、場から離れるという行為を体得し、S 子にとっては、人との関係の中で起きたトラブルを回避するための手段となった(Ⅴ期以降)(第 4 節結果・考察 3(3)より)。

4 歳児になると、それまでは回遊する行為で空間の移動のふりをしていたが、体は移動せずに滞留したまま、空間の移動のふりようになった。3 歳児から観察されるようになった、滞留する場に他児を呼び寄せる行為が引き続き観察され、場に他児が立ち入ることで、他児との関係を構築していく場としての機能が生成されている。

5 歳児では、場を離れた他児とも、関係が維持できるようになった。役になりきったり (XIV 期事例 1-177 等)、共通のものを持ち、行動を共にすることで、関係を維持するようになる。場との関係性が弱まっても関係を維持することが考察される。

以上から、幼児は特定の場所に滞留することのみで場を形成するわけではなく、滞留することと連動して他児と一緒に回遊行動をとることで場を形成することができる。そして、5 歳児になると、場を共有していない他児とも関係を構築し、関係を維持することができるようになるが、そのプロセスを縦断的に見ていくと、他児との身体的同時性、言葉のやりとりによる場を共有するメンバーであることの確認、遊びの拠点を伴った回遊の有意味化や目的化が関連している。と考える。

2. 幼児の滞留や場の形成には、どのような要素や関係性が関連しているのか

本研究では、視点 2-①滞留する場の閉鎖性と開放性について考察する。

2 歳児では、自分が滞留し、落ち着ける場に立ち入ることを特定の他児にのみ許可する場面が見られた。立ち入りを許可する他児との関係の中で場に滞留しながらごっこ遊びを展開するとその状況を外部にいる保育者に伝達する場面が観察された (事例 1-33 等)。

3 歳児になると、他児とともに特定の場所に滞留しながら、外部にいる他児と直接関わらないが、トラなどに見立てながら、逃げたり隠れたりすることを楽しんでいった。場を共有して滞留する他児と共通の意味をもつ外部の他者の存在がより遊びを盛り上げていっていた (事例 1-90 等)。

4 歳児になると別の場所で遊ぶ子どもに「いかがですか」と物を渡す、別の場にいる他児と電話をするフリをして話をしながら関わるなど、体は離れた場所にいる他児との関わりが見られ、遊びを展開しながら、滞留する場の外部にいる他児と直接的な関わりが見られるようになった (事例 1-177 等)。

滞留して占有すると、自分たちが滞留している状況を伝えるという外部との交信をすることが多いが、やがて、別の場を形成している他児との物の授受や電話というアイテムを使った外部との交信が見られるようになり、滞留する場が、「私たちだけの場」から、「私たちの遊びの拠点としての場」を保持しながら、他の場

にいる他児の様子に関心を広げて関わる姿が見られるようになった。

以上が、本論文全体を通した問いについて、本研究で特定の幼児の保育室内の滞留行動と回遊行動を観察し、縦断的に分析して明らかになったことである。視点 2-②幼児の滞留する場への価値づけ、に対する結果は、本研究では、明らかにすることができなかつたため、第 5 章を中心に論じていく。

第5章

幼児の視点で捉えた「場」の意味と滞留 (【研究 2-1, 2, 3】)

第1節 関連する先行研究と本研究の目的

1. 関連する先行研究と本研究の位置づけ

(1) なぜ幼児の視点から見なのか

幼児が保育環境を探求し、構成する主体であるならば、幼児が研究に参画し、大人は幼児の声を聴くことが求められるのではないだろうか。幼児が環境に対してどのような思いを持ちながら関わっているのか、環境を自分との関わりの中でどのようなものとして位置づけているのであろうか。環境との関わりの中で幼児はどのような体験を重ね、どのように環境への関わり方や見方を育てているのであろうか。このような幼児と場の関わりについて分析するために、【研究 2-1, 2, 3】では、幼児に直接問いながら、幼児の視点での場の捉え方や、幼児にとっての意味や価値に関する関連要素を導き考察する。なお、本論文は、「空間」を空間的環境の物理的特性に着目し、表現する際に用い、「場」を保育環境の固有の場所や人が関わり何かしらの意味を持っている様相や、意味的な解釈をしながら論じる場合に用いている。しかし、【研究 2-1, 2, 3】においては、幼児への教示として「場所」という表現を用いている。そのため、随所に「場所」という表記を用いるが、ここでいう「場所」は、本論文で使用する「空間」とほぼ同義である。

(2) 幼児にとっての「好きな場所」と「よく遊ぶ場所」、そして「秘密の場所」

幼児は空間と関わり、そこを価値あるものとする過程には、どのような経験があり、どのような心の動きがあり、それらがどのように関連して価値あるものとして認識しているのであろうか。また、幼児が「よく遊ぶ場所」は「好きな場所」なのだろうか。本研究では、その点を明らかにするため、幼児を対象に「好きな場所」「よく遊ぶ場所」「秘密の場所」を問い、分析・考察をすることとした。そして、その場所は「どこ」なのか、と「なぜ」なのかを幼児に問う。ここで得られた回答は、すべてその場所との何らかの関係性について言及したものであると考えられ、幼児と場の関係性について分析し、幼児にとっての意味や価値につい

て考察する。

次に、幼児に直接を問う方法を用いた研究を概観する。幼児が日々過ごす園環境の中には様々な特性をもつ空間が存在する。その中で、ある特定の空間を「ここは好きな場所」と意味づけ、あるいは「ここは秘密の場所」と意味づけるということは、その子どもにとってそこが自分にとって価値のある場所であるという認識があると考えられる。本論文では、対象を保育者が知覚した空間だけではなく、「保育者は気づかなかつたが、それまでもずっとそこにあった、幼児の知覚する」空間も対象としているため、「好きな場所」と価値づけた場所だけではなく「秘密の場所」を問うことで、環境の *reality* を捉えた分析に近づくと考えた。

宮本・秋田・辻谷・宮田(2016)は、4,5歳児を対象に「好きな遊び場の写真を3枚撮って来てください」と依頼し、撮影された写真をもとに、保育施設内の「好きな遊び場」の名称や好きな理由、遊びの内容等を個別にインタビューし、それらを分析した結果、幼児はそこでの経験を通して、独自の意味を場に付与することで「潜在的に持つ場の意味や構造に多様な広がりをもたらし得る」(p. 19)こと、「過去の経験をもとに場と行為を振り返り解釈し直す」(p. 19)ことを示唆し、その場での過去の体験が「好きな場所」を意味づけることを示した。「ここが私の好きな場所」と意味づけた場所は、「私にとって価値のある場所」であろう。その他、同様に幼児に園内の「好きな場所」を問う研究(杉本・秋田・宮本・宮田・辻谷・石田, 2019; 植村・松井, 2017)や、5歳児に小学校の中にある「面白そうな場所」「ドキドキする場所」を問う研究(天願・岡花, 2020)が見られる。

次に、秘密の場所に関する先行研究を概観する。幼児にとって、秘密の場所とはどのようなものであろうか。3歳児でも具体的に聞かれれば秘密を説明でき、就学前の子どもたちは秘密を親密な感覚で捉えており、特定の人(通常は親友)に向けて開示することを控えていることが報告されている(Corson & Colwell, 2013)。また、4歳ごろには秘密の概念を持ち、自分なりに説明できることが報告されている(北田・中澤・星, 2017)。

ランゲフェルドは、著書である「子どもの生活における秘密の場所」で、「秘密の場所」の教育的意義を探ることを試みている(Langeveld, 1983b)。「秘密の場所」の要素として、空虚さ、不確定性、自由さを挙げ、クローゼットの中を例にとり、「この空虚さが不確定性の感覚を強める」(p. 184)と説明している。また、「秘密の場所」は年齢によって変化し、3歳児はまだ「秘密の場所」を持っていないが、4,5歳になると家具の裏等に秘密の場所があることを偶然発見し、そこに聖域を感じながら自分の親しんだ世界とつながっていることを確認する。そこでは、外の世界をのぞきながら、外にいる人の姿を確認しているという。つまり、秘密の場所に身を置きながら、物理的に隔てた空間にいる人との関係を保っていると言

明している。また、子どもにとって秘密の場所は、子どもに自分の時間を与えることを許可し、物理的には、他者は外側に存在しているが、子どもが見たり、観察したりすることで、内側に存在している(Langeveld, 1983a)とも説明している。そして、8歳ごろになると、子どもは秘密の場所に入り込み、自分の世界を作り始める。子どもにとっての秘密の場所とは、「自分自身と一緒にいて自分の夢や感覚を自由にする場」(Langeveld, 1983b, p.191)、「無邪気に自分と自分の世界を再構築する場」(Langeveld, 1983b, p.191)であり、秘密の場所の確定的な意味を持たない世界という側面は、成長するために必要な課題という教育学的な意味を持っている、としている。さらに、Langeveld(1983a)は、8歳以降の秘密の場所に、学校教育とは違う、自己形成という観点での教育的な意義を主張している。

上述のように、Langeveld(1983a)は、「3歳児は秘密の場所を持っていない」としているが、幼稚園の3年保育に通う幼児は、1年程度は園での生活があり、園環境が「生きられる空間」(人間の持つ象徴能力を介在させ、空間を感じとる経験の積み重ねによって成立される知覚空間)となっているのではないかと考える。そのため本研究では、園生活を1年程度かそれ以上の期間、経験している3歳児を対象に含め、子どもが秘密の場所をどのような場として意味づけているのか、また、秘密の場所として意味づける場を園環境から見出せているのかに着目したいと考えた。では、秘密の場所を見つけ始めるという、幼児の「秘密の場所」とは、どのような場所であり、なぜそこを「秘密」としたのであろうか。このような視点で探ることは、Langeveld (1983b)のいう8歳以降の自己形成という教育的意義に繋がるため、意義があると考えられる。しかし、荒井(2016)は、「子どもが「秘密の場所」を体験している時、子どもはその状況に巻き込まれ、その状況に生きている真っ最中である、自分が体験している内容を意識化すらしていない」(p.126)としている。これに倣えば、秘密の場所を問われたときの幼児の回答には、過去にその場で体験したことの想起が伴っており、幼児にとっての「秘密の場所」は、その場にいる時に秘密であると意識するというよりも、改めて問われたときに秘密であるという意味づけが行われるのではないかと考える。

2. 目的

3～5歳児クラスに在籍する幼児に園内の「好きな場所」「よく遊ぶ場所」「秘密の場所」を問い、その場所と自分を結び付けるものとして、その理由等を問う形で子どもの声を聴き、子どもが自発的に発した言語データと撮影された画像から、幼児の場への価値づけについて考察する。【研究2-1】では「好きな場所」の観点で、【研究2-2】では「よく遊ぶ場所」の観点で、そして、【研究2-3】では「秘密の場所」の観点で、幼児の視点での場を捉え方や場と自分をつなぐ場への意味づ

けや価値づけに関する関連要素を導き、考察する。

第 2 節 方法

1. 調査方法

(1) 調査手続き

研究協力者である子どもに一人ずつ自己紹介をした後、「先生(調査者)は、この園のことをよく知らないなので、教えてください。」と伝え、園内の「好きな場所」、「よく遊ぶ場所」「秘密の場所(「秘密」の意味をよく理解できず回答に困っているように思われた 3 歳児 2 名、5 歳児 1 名には、「誰にも知られたくない場所」と説明した)」を案内してもらう。研究協力者が該当する場所を案内し撮影する間、調査者は調査協力者に下記のような質問をしながら、子どもとの関係を構築し、該当する場所に関連した話を言語データとして抽出した。また、本研究では、幼児が言葉で説明しがたい、狭い場所や囲まれた場所、大型の遊具の内部などの空間的な特性を捉えるために、言語による回答の他、該当する場所の写真撮影をすることを加えて調査した。

質問 1. 「なぜこの場所がすきななの？」(「好きな場所」への案内と撮影時)

質問 2. 「ここで何をして遊ぶの？」(「よく遊ぶ場所」への案内と撮影時)

質問 3. 「なぜこの場所が秘密の場所なの？」(「秘密の場所」への案内と撮影時)

以上の 3 つの質問を幼児に直接問うことにより、大人には気付かない幼児の滞留する場や場への意味づけや自分にとっての価値の関連要因が回答に表れると考えたためである。

本研究では、研究協力者である幼児との関係を保ちながらも教示を与えながら調査した研究であり、調査時間中、一時的に友達や保育者との関わりを中断した。

なお、回答する場所の数を限定していないため、調査協力者 1 人当たりの回答数は均一ではない。また、子どもが、質問に対する回答や関連した内容を自由に発言できるように配慮し、その中で得られた言語データも分析をする際に解釈の手がかりとした。また、調査は 1 人ずつ行い、調査者は常に子どもに帯同し、幼児が場所を案内して撮影する様子をビデオカメラで録画と録音をした。そして、後日、希望する保護者と保育者に画像データを開示しながら調査時の様子を説明し、関連した事例について聞き取りを行い、そこで得た言語データも子どもの回答を解釈する手がかりとした。

(2) 調査場所

都内私立幼稚園、保育園、認定こども園、各 1 園、計 3 園

(3)調査日時

2020年2月4日、10日、12日、18日、10月26日、11月9日、16日

2021年3月15日、18日、22日、25日、26日、29日

上記の日にち計13日間のいずれも、午前中の約1時間、調査を実施した。

(4)研究協力者

3歳児32名(男児13名、女児19名)、4歳児24名(男児12名、女児12名)、5歳児25名(男児11名、女児14名)計81名(男児36名、女児45名)

(5)抽出したデータと分析対象

調査時には、幼児に園内の「好きな場所」「よく遊ぶ場所」「秘密の場所」を問い、その場所と自分を結び付けるものとして、その理由等を問う形で子どもの声を聴き、子どもが自発的に発した言語データと撮影された画像データを抽出し、すべてのデータを分析対象とするが、【研究2-1】では「好きな場所」に関するデータを分析し、【研究2-2】では「よく遊ぶ場所」、【研究2-3】では「秘密の場所」に関するデータを分析した。

表5-1に分析対象とした写真数と回答数を年齢別に一覧を示す。なお、研究協力者が、1つの場所を回答しながらも、伝えたい場所がカメラのフレームに入りきらず、体を回転させるなどして角度を変えて複数枚撮影する場面があった。そのため、回答数と写真の枚数を区別して算出した。

表5-1. 分析対象回答数と写真数一覧

年齢	性別	研究協力者人数	好きな場所		よく遊ぶ場所		秘密の場所	
			回答数	写真数	回答数	写真数	回答数	写真数
3	男	13	24 (うち写真無5)	24	21 (うち写真無1)	27	12 (うち写真無1)	16
	女	19	26 (うち写真無3)	24	20	21	21	27
小計		32	50	48	41	48	33	43
4	男	12	16	26 (うち写真無3)	13 (うち写真無3)	10	17 (うち写真無1)	17
	女	12	17 (うち写真無1)	25	14 (うち写真無1)	17	12	18
小計		24	33	51	27	27	29	35
5	男	11	24	23	12	14	20	28
	女	14	26	31 (回答なし3名)	12 (回答なし3名)	13	25	35
小計		25	50	54	24	27	45	63
計		81	133	153	92	102	107	141

(6) 倫理的配慮

本研究を遂行するにあたり、ビデオ撮影を伴う観察及びそれをもとにした論文の作成及び発表について、調査協力園の保育者及び子どもの保護者に対して、研究目的を説明した上で許可を得ており、調査時には子どもの不利益が生じないような配慮をした。また、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。なお、本研究は、白梅学園大学・短期大学「人を対象とする研究」に関する研究倫理審査委員会において承認されている(No. 201923)。

2. 分析方法

前項の表 5-1 に示した、画像データおよび言語データから、次の観点で園内の「好きな場所」と「秘密の場所」の物理的特性とその理由を分析した。

(1) 「好きな場所」と「よく遊ぶ場所」の特性と【研究 1】の結果との関連性

まず、園内の「好きな場所はどこか」と「よく遊ぶ場所はどこか」の回答を性別に分類し、言語データを手がかりにその特徴を考察した。そして、【研究 1】で示された、幼児が保育者のそばで場を形成する姿から他児と共に別の空間で場を形成する姿が見られる過程との関連から考察した。

(2) 幼児が空間を「好きな場所」と意味づける要素

【研究 2-1, 2】で得られた結果から、幼児がよく遊ぶ場所と好きな場所は一致率から、「よく遊ぶからその場が好きになるのか」、「好きだからその場でよく遊ぶのか」について手がかりを得る。

次に、「なぜそこが好きな場所なのか」と好きな場所としたことの原因を「身体的な関わり方」「知覚したこと」「心の動き」に着目して質的に分析した。その際には、得られた画像データと、調査時に録音・録画したビデオデータと照合し、言語データは、全データを切片化して、各切片にラベルを貼り、似たものを集めてコーディングし、その分類から概念を抽出した。

(3) 「秘密の場所」の特性と幼児が場を「秘密の場所」と意味づける要素

上記(2)と同様に、「秘密の場所はどこか」の回答を言語データと画像データを手がかりに性別に分類し、その特徴を考察した。

次に、「なぜそこが秘密の場所なのか」と秘密の場所としたことの原因を分析した。その際には、得られた画像データと、調査時に録画したビデオデータと照合して、園環境全体の構造を把握しながら場所の名前を示すラベルを貼り、言語データは、全データを切片化して、各切片にラベルを貼り、似たものを集めてコー

ディングし、その分類から概念 (concepts) を抽出した。

(4) 幼児の場への意味づけと表現方法

【研究 2-1, 2, 3】で得られた言語データと画像データを手がかりに、幼児の表現方法から場への意味づけと表現方法について考察した。

(5) 場の滞留と外部との交信について

【研究 2-1, 2, 3】で得られた言語データと画像データから、幼児が場に滞留しながら、外部との交信をどのように行っているのかを考察した。

(6) 幼児の価値づけ、意味づけた遊び場の閉所的要素

【研究 2-1, 2, 3】で得られた画像データの結果から、幼児が価値づけた閉所的な要素について考察した。

第3節 結果・考察

1. 「好きな場所」と「よく遊ぶ場所」の特性と【研究1】の結果との関連性

(1) 「好きな場所」の特性(【研究2-1】)

研究協力者である幼児が園内の「好きな場所」として回答した時の言語データと、撮影した画像をその特性に着目して分類したところ、「室内の遊び別コーナー(絵本コーナー、製作コーナーなど)」、「室内の一角(部屋の角の部分など)」、「室内の個人用スペース(個人ロッカーのある場所)」、「屋外の遊具(滑り台など)」、「好きなもののある場所(小鳥の置物のある場所)」、「全体(園庭全体など)」、「園内の遊び場以外の施設設備(階段など)」、「特徴的な自然物のある場所(樹木のある場所など)」、「閉所(斜面と階段の隙間の部分)」に分類できた(表5-2)。なお、小計の欄の()内の数値は、各年齢の回答全体に対する各項目の割合を示すものであり、単位は%である。

表5-2 「好きな場所」の特性別回答数

	3歳児		小計 (%)	4歳児		小計 (%)	5歳児		小計 (%)	計
	男児	女児		男児	女児		男児	女児		
室内の遊び別コーナー	7	15	22 (44.0)	6	5	11 (33.3)	3	7	10 (20.0)	43
室内の一角	1	0	1 (2.0)	0	0	0 (0.0)	1	2	3 (6.0)	4
室内の個人用スペース	1	0	1 (2.0)	0	0	0 (0.0)	1	1	2 (4.0)	3
屋外の遊具	9	6	15 (30.0)	7	8	15 (45.5)	7	7	14 (28.0)	44
好きなもののある場所	1	1	2 (4.0)	0	1	1 (3.0)	2	2	4 (8.0)	7
全体	1	1	2 (4.0)	0	1	1 (3.0)	3	3	6 (12.0)	9
園内の遊び場以外の施設設備	3	3	6 (12.0)	1	2	3 (9.1)	4	3	7 (14.0)	16
特徴的な自然物の特性のある場所	0	0	0 (0.0)	1	0	1 (3.0)	2	1	3 (6.0)	4
閉所	1	0	1 (2.0)	1	0	1 (3.0)	1	0	1 (2.0)	3
	24	26	50	16	17	33	24	26	50	133

(2) 「よく遊ぶ場所」の特性(【研究2-2】)

研究協力者である幼児が園内の「よく遊ぶ場所」として回答した時の言語データと、撮影した画像をその特性に着目し、「好きな場所」の分類に沿って分類した

ところ、「特徴的な自然物の特性のある場所」は該当する回答がなかったが、それ以外の項目には該当する回答があった。

表 5-3 「よく遊ぶ場所」の特性別回答数

	3歳児		小計 (%)	4歳児		小計 (%)	5歳児		小計 (%)	計
	男児	女児		男児	女児		男児	女児		
室内の遊び別コーナー	7	14	21 (51.2)	4	6	10 (37.0)	2	6	8 (33.3)	39
室内の一角	1	1	2 (4.9)	1	0	1 (3.7)	0	0	0 (0.0)	3
室内の個人用スペース	1	0	1 (2.4)	0	0	0 (0.0)	0	0	0 (0.0)	1
屋外の遊具	6	5	11 (26.8)	6	4	10 (37.0)	7	3	10 (41.7)	31
好きなもののある場所	1	0	1 (2.4)	0	0	0 (0.0)	0	0	0 (0.0)	1
全体	1	0	1 (2.4)	2	3	5 (18.5)	1	3	4 (16.7)	10
園内の遊び場所以外の施設設備	3	0	3 (7.3)	0	1	1 (16.7)	2	0	2 (8.3)	6
特徴的な自然物の特性のある場所	0	0	0 (0.0)	0	0	0 (0.0)	0	0	0 (0.0)	0
閉所	1	0	1 (2.4)	0	0	0 (0.0)	0	0	0 (0.0)	1
	21	20	41	13	14	27	12	12	24	92

【研究 1】では、観察場所を保育室内に限定し、2歳児クラス在籍時に、保育者と関わり、保育者のそばに場を形成していたS子がやがて閉所や別所、あらかじめ用途が意味づけられた場に滞留する姿が見られるようになり、その後5歳児まで同様の物理的的特性のある場に滞留して遊びの拠点とする姿が観察されたことから、閉所・別所・用途が意味づけられた場では、滞留しやすいということが考えられる。本研究【研究 2-1】で幼児に直接「好きな場所」を問うと、「室内の遊び別コーナー」「室内の一角」「閉所」という回答があり、調査者の観察による縦断的研究での結果と一致する点が見られた。【研究 2-1】で、幼児が「好きな場所」として価値づけた「室内の遊び別コーナー」との回答は、特性別にみると最も回答数が多く、また、全回答数に対して、3歳児で44.0%、4歳児で33.0%、5歳児で20.0%と年齢が上がると割合が低くなっている。同様に、【研究 2-2】で、「よく遊ぶ場所」とした「室内の遊び別コーナー」の回答数を見ると、3歳児で全回答数の51.2%、4歳児で37.0%、5歳児で33.3%と、同様に年齢が上がると割合が低くなっている。

この「室内の遊び別コーナー」と「屋外の遊具」は保育者が遊びの用途を意味

づけた空間であり、【研究 1】で導きだされた、幼児が滞留しやすい空間の特性と一致している。しかしながら、【研究 1】で、同様に滞留することが多かった「室内の一角」や「閉所」を「好きな場所」や「よく遊ぶ場所」として回答した幼児は少数であった。幼児にとって、閉所や別所は、滞留しやすい場ではあるが「好き」と価値づく空間とはなりにくく、また、幼児がここを「よく遊ぶ場所」として認識することは少ないと考えられる。

2. 幼児が場を「好きな場所」と意味づける要素(【研究 2-1, 2】)

(1) 「好きな場所」と「よく遊ぶ場所」の関連から

幼児がその場を「好き」と価値づける要素は何であろうか。幼児は、よく遊ぶ場所は好きな場所になるのだろうか。あるいは、好きな場所でもよく遊ぶのだろうか。「好きな場所」の回答と「よく遊ぶ場所」の回答の一致率と研究協力者に尋ねた「なぜここが好きなのか」の回答からその回答を導く。

研究対象者に尋ねた「よく遊ぶ場所」の回答と「好きな場所」の回答を照合し、回答した研究協力者の人数の一致率を算出したところ、18.8%(3 歳児)、12.5%(4 歳児)、16.0%(5 歳児)であり、決して高い一致率とは言えない(表 5-4)。この結果からは、好きな場所と価値づける理由や関連要素の 1 つとして、「よく遊ぶから」ということが考えられるが、それ以外にも「好きな場所」を意味づける要素があると考えられる。そこに迫るため、次項では、「なぜここが好きなのか」と問うた時の幼児の回答や撮影した画像から考察する。

表 5-4 よく遊ぶ場所と好きな場所の一致率

	男児 (人)	女児 (人)	計 (人)	研究協力 者人数(人)	回答が一致 した研究協力 者の割合(%)
3 歳児	5	1	6	32	18.8
4 歳児	1	2	3	24	12.5
5 歳児	3	1	4	25	16.0

(2) 幼児が好きな場所となる理由から

表 5-5 に示すように、その他を含めて 11 の概念が抽出された。表中の数値は切片数である。一つの回答につき、複数の切片に分けられてラベルが貼られることもあるため、回答数とは一致しないことを付記する。

次に、各概念とカテゴリーの関連性について示す。概念には、下に点線を引いて表し、カテゴリー名は、枠で囲って示している。

自分にとって好ましい物や人の存在を認知可能であり、その場で好ましい過去の情動体験ができたこと、場の構造や素材、体感できたことが好ましい、という4つの概念をまとめて好ましきというカテゴリーに分類した。また、物の量や種類、体験量の多さという2つの概念をまとめて度合いの高さとし、目的の遊びが可能であることについては、度数の割合が他の概念と比べて高いことから、一つのカテゴリーとした。

各年齢の全切片数に対する各概念の切片数の割合を算出して、表5-5の小計の欄に()内に記載している。ここに着目すると、カテゴリー名度合いの高さについては、高い年齢程切片数が増える傾向が見られる。

表 5-5. カテゴリー表

カテゴリー	概念	3歳		小計	4歳		小計	5歳		小計	計
		男児	女児		男児	女児		男児	女児		
好ましき	存在を認知	7	3	10 (35.7%)	3	4	7 (25.0%)	5	6	11 (39.3%)	28
	過去の情動体験	1	5	6 (28.6%)	3	2	5 (23.8%)	5	5	10 (47.6%)	21
	構造や素材の面白さ	8	2	10 (71.4%)	1	0	1 (7.1%)	2	1	3 (21.4%)	14
	体感可能	1	5	6 (31.6%)	5	4	9 (47.4%)	2	2	4 (21.2%)	19
度合いの高さ	量や種類の多さ	0	0	0 (0.0%)	0	0	0 (0.0%)	1	3	4 (100.0%)	4
	日常的に体験	1	0	1 (25.0%)	1	0	1 (25.0%)	0	2	2 (50.0%)	4
目的の遊びが可能	目的の遊びが可能	6	11	17 (47.2%)	2	5	7 (19.4%)	5	7	12 (33.3%)	36
	友達と共有	0	3	3 (33.3%)	0	1	1 (11.1%)	3	2	5 (55.6%)	9
	全部	0	1	1 (12.5%)	0	1	1 (12.5%)	3	3	6 (75.0%)	8
	理由なし	4	3	7 (46.7%)	2	3	5 (33.3%)	2	1	3 (20.0%)	15
	その他	0	0	0 (0.0%)	0	0	0 (0.0%)	1	1	2 (100.0%)	2

次に、各概念の具体例を示しながら、説明する。

①存在を認知

自分にとって、好ましいものや人の存在を感じとり、そこに行けば好ましいものや人に出会い、関わることを理由として挙げている。また、そこには好ましいものや人が存在することを知っていて、物・人との関わりを介在した形で場を意味づけている。(写真 5-1, 2, 3)

写真番号	5-1	5-2	5-3
研究協力者が撮影した写真			
撮影場所	園庭の斜面と園舎の底面の隙間(3歳男児)	なわちゃん(園内で飼育しているあひる)のいるところ(4歳女児)	踊り場に設置されている小鳥の置物(5歳女児)
撮影時のエピソード・言語データ	「〇〇とか、いるんだけど、危険な生き物かもしれないから、けっこう気をつけてやってる」と言い、カメラを隙間に向けて撮影。	「なわちゃん好きだからすき」と言いながら撮影。	調査者を階段の踊り場に案内し、そこに設置されているおもちゃの小鳥が音が鳴ることを説明しながら撮影。「かわいいから好きなの」「これが気に入ってるんだよ」




②過去の情動体験

「楽しいから」「できるようになったから」などと、その場所で体験したことで楽しさや満足感、「すごいのがあった」などと、自己効力感が得られた過去の好ましい体験と結びついた形で、意味づけられている。また、これからもこの場所ではそのような心が動かされる体験ができることが期待できる場所として、この場所を「好きな場所」と意味づけている。(写真 5-4, 5, 6)

写真番号	5-4	5-5	5-6
研究協力者が撮影した写真			
撮影場所	ブロックゾーン(3歳男児)	ブランコ(4歳男児)	屋上園庭のシーソーのあるところ (5歳女児)
撮影時のエピソード・言語データ	「いつもすごい作っているから」と言いながら撮影していた。	理由を問われ、「だって、年少組さんのときにはできなかったけどできるようになったから(一人でこげるようになったから)」と回答した。	「ここらへん」「シーソーが楽しいから」と言いながら撮影した。

③構造や素材の面白さ

「ここが勝手に動くんだよ」「通り抜けられる」などと自ら手や体を動かした結果、空間の構造やそこに設えられたものの構造の面白さに気づき、それを理由として「好きな場所」と意味づけている。空間の作りそのものが好ましく感じ取れることを通して意味づけている。(写真 5-7, 8, 9)

写真番号	5-7	5-8	5-9
研究協力者が撮影した写真			
撮影場所	屋上園庭の複合遊具の可動部分 (3歳男児)	コマの収納場所 (4歳男児)	屋上園庭のシーソーのある場所 (5歳男児)
撮影時のエピソード・言語データ	「勝手に動くから好き」と言って、複合遊具の可動部分を撮影し、「だって、なにかここに廊下みたいになって、ここにつながっているから好き」「この階段が、こここのところまで行けるんだよ」と複合遊具の全体の構造について説明。	「コマがすき」と説明しながら、コマの収納されている場所を案内し、「まわるのが好き」と説明して撮影。	「だって、(バネがあって)跳ねているから面白いから」と説明しながら撮影。(シーソーに乗ったり手で押したりすることにより動く仕掛けになっている)



④体感可能

その場所に設えられた遊具に関わることを通して、体の揺れや体が上昇・下降することや高さを体感することを理由として挙げている。この場では、自分にとって好ましい体感が得られることで場を意味づけている。(写真 5-10, 11, 12)

写真番号	5-10	5-11	5-12
研究協力者が撮影した写真			
撮影場所	ツリーハウスの橋の部分 (3歳女兒)	園庭の複合遊具(アスレチック) (4歳男児)	ブランコ (5歳女兒)
撮影時のエピソード・言語データ	「ここ！」と指を指して撮影し、「ここがゆらゆらしているところ。」と説明。	「アスレチックとかかな」「アスレチックが大好き」といいながら全景を撮り、その後、対象であるアスレチックに上ってこの写真を撮る。「高いから好きなの」「でもめっちゃ高いところはこわい」と言っていた。	「ぶらぶらして風が入るから」とブランコをこぎながら説明。しばらく、ブランコをこぎながら理由などを説明する。 「いっぱいこぐと顔とか足に風が入って・・・こうやって(足を斜めにしたたり、上体をそらしたり、横を向くなどの体勢をかえながら)ブランコを初めてののったときに、風が通ったの。足からも入った」と実演しながら説明。

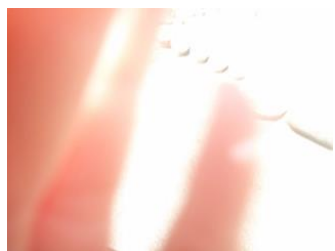
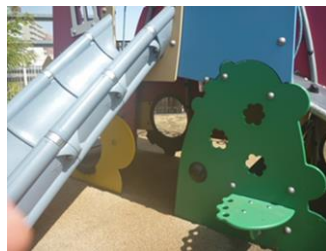
⑤量や種類の多さ

「たくさん」「いっぱい」などの言葉を用い、遊べるものの量や種類の多さを理由にして、量や種類の多さが「好き」と結びついている。(写真 5-13, 14)

写真番号	5-13	5-14
研究協力者が撮影した写真		
撮影場所	絵本コーナー(5歳女兒)	屋上園庭(5歳女兒)
撮影時のエピソード・言語データ	「絵本がたくさんあるから」「先生が(読んでも)いいよっていうときもあるし、ダメっていうときもある」と説明しながら撮影。	「なんか、いっぱい遊具もあるし、三輪車とかできるし、あとは、なんか、(色々できるから)シーソーとか」と言って理由を説明した後に撮影。

⑥日常的に体験

「いつもここで遊んでいる」「よく遊ぶ」など、自分が日常的にその場で遊んでいて居場所のように感じていることで場を「好き」と意味づけている。子どもにとって、「そこが好きな場所だから、そこでよく遊ぶ」という因果関係ではなく、本研究で得られた回答からは、それだけではなく、「自分がいつもその場所で遊ぶから「好き」という理由が生成される」という因果関係が見いだされた。(写真 5-15, 16)

写真番号	5-15	5-16
研究協力者が撮影した写真		
撮影場所	廊下の窓のある場所 (4歳男児)	屋上園庭の固定遊具付近 (5歳女児)
撮影時のエピソード・言語データ	「よく遊ぶから」と廊下を案内し、窓付近を撮影。	「いつも遊ぶから」「おうちごっこ」と説明しながら撮影。

⑦目的の遊びが可能

そこに行けば、やりたい遊びや好きな遊びが可能であることを理由として挙げている。その場所がどのような機能を持っているのかを認知し、場の特性に応じた機能を活用することを介在させた形で、空間を意味づけている。また、目的の遊びができた過去の体験が結びついた形で、意味づけられている。(写真 5-17, 18, 19)

写真番号	5-17	5-18	5-19
研究協力者が撮影した写真			
撮影場所	保育室内の一角(3歳男児)	保育室内に設置された製作コーナー(4歳男児)	階段(5歳男児)
撮影時のエピソード・言語データ	「だって消防隊できるから」と理由を説明。	「製作ができるから」と言って撮影。	「紙飛行機をつくって飛ばすの」 「あそこのあかいもじゃもじゃのところによくやるところあるよ(飛行機をもじゃもじゃのところをめがけて飛ばすことができるよ)」



⑧友達と共有

特定の子どもの名前を挙げたり、「みんなで」という言葉を用いたりして、そこで友達と一緒に滞留して遊びを共有した過去の体験を理由に挙げている。「〇ちゃんと一緒にだと楽しいの」といった言葉で表現されており、概念①存在を認知、②過去の情動体験、④体感可能、⑦目的の遊びが可能と共起する形で語られている。友達と共有した自分にとって好ましい過去の体験が蓄積され、その体験が思い出されて、場所と結びついて「好きな場所」を構成している。(写真 5-20, 21, 22)

写真番号	5-20	5-21	5-22
研究協力者が撮影した写真			
撮影場所	お絵かきコーナー (3歳女兒)	滑り台 (4歳女兒)	保育室のごっこ遊びコーナー (5歳女兒)
撮影時のエピソード・言語データ	「だってね、うさぎちゃんとか作ったことがあるから」「お絵描きで〇(友達の名前)とか、△とかと一緒にするのが大好きで・・・」と言いながら、撮影。	滑り台を案内して、滑って遊んだ後、「〇ちゃんと一緒にだとすごいスピードになったの」「きんにくつくー」と説明して撮影。	「お店開くから」「お店が楽しい」「お友達と一緒に」と説明しながら撮影。

⑨全部

「全部好き」という回答とともに全景を撮影している。(写真 6-23, 24)

写真番号	5-23	5-24
研究協力者が撮影した写真		
撮影場所	園庭全体 (4歳女児)	3階の保育室全体 (5歳男児)
撮影時のエピソード・言語データ	「保育園の中で一番好きなのはお外」「(園庭の)全部好き」「いろんなところ好き」「お外で遊ぶのが好き」「(何の遊びが好きなのかは)わかんない」「一番好きのところ、ない。全部好き」と説明しながら、園庭内に設置されている遊具や飼育小屋、地面などを案内しながら計8枚を撮影。	3階にある保育室を案内し、「ここ全部」と言って部屋全体が映るように調整しながら撮影。理由は語られなかった。

⑩理由なし

なぜこの場所が好きなのかの理由を尋ねても「わからない」などの回答であった。

子どもにとって「場」は、はじめから予定調和的に存在するのではない。子どもがそこを「好きな場所」と意味づけるには、何らかの「好ましさ」と結びついている。それについては、本研究では、好ましい人やものの存在、好ましい過去の体験、場や素材の作りに感じる好ましさ、体感して得られる好ましさという関連要素が見いだせた。また、どの年齢においても、比較的多くの回答が得られた、「②目的の遊びが可能」という概念に着目すると、そこを「好きな場所」と意味づけるのに、場の特性に応じた機能を見出し、活用する行為が介在している。子どもが、そこが自分のやりたいことや好きなことが実現できる機能を有する場所であることを認知しており、目的の遊びが実現できたという過去の体験と結びついた形で場への意味を、蓄積させていると考察する。

3. 「秘密の場所」の特性と幼児が場を「秘密の場所」と意味づける要素（【研究 2-3】）

(1) 秘密の場所の特性

研究協力者である子どもが「秘密の場所」として回答した時の言語データと、撮影した画像をその物理的特性に着目して分類したところ、「閉所」「用途別コーナー・部屋」「仕切り」「移動空間」「個人使用の空間」「その場にある物」の6つの特性が見いだされた。「閉所」が最も多く、次に「用途別コーナー・部屋」が続く、この2つの空間が全体の70.1%を占めた。また、回答が「場所」ではなく「物」と回答した子どもがいたが、これも、その子どもの秘密の場所を意味する要素と解釈し、回答として算出した(表 5-6)。

年齢ごとに、秘密の場所の特性別回答数の回答数に対する割合を算出したところ、「仕切り」と「移動空間」は、3歳児には見られなかったが、4,5歳児では見られた。それぞれ、「仕切り」は、6.9%-6.7%、「移動空間」は、6.9%-8.9%である。また、逆に「用途別コーナー・部屋」は、3,4歳児でも4割弱だったが、5歳児では3割を切った。「その場にある物」は、3,4歳児では2割弱だったが、5歳児は、1割を切った。年齢が上がると、「ここ」ではない他の空間につながる場に「秘密」と意味づけるのに対し、用途が決まっている場やその場にある物に対しては、年齢が低い子どもが「秘密」と意味づける傾向が見られた。

表 5-6 「秘密の場所」の特性別回答数

場所の 特性	3歳	4歳	5歳	計
閉所	12 (36.4%)	6 (20.7%)	20 (44.4%)	38 (35.5%)
用途別コーナー・ 部屋	13 (39.4%)	11 (37.9%)	13 (28.9%)	37 (34.6%)
仕切り	0 (0.0%)	2 (6.9%)	3 (6.7%)	5 (4.7%)
移動空間	0 (0.0%)	2 (6.9%)	4 (8.9%)	6 (5.6%)
個人使用の空間	1 (3.0%)	3 (10.3%)	0 (0.0%)	4 (3.7%)
その場にある物	6 (18.2%)	5 (17.2%)	3 (6.7%)	14 (13.1%)
その他	1 (3.0%)	0 (0.0%)	2 (4.4%)	3 (2.8%)
計	33	29	45	107

次に、子どもが撮影した写真や撮影時の様子を示しながら、表 5-6 に記載の「場所の特性」について結果を示す。




①閉所

囲まれた狭い空間である。外から見通すことが難しい場所であるが、完全に閉鎖されている空間ではないことを認識している回答があった(写真 5-27)。また、ここが秘密の場所であることの理由として自分の身が隠れることを挙げている(写真 5-25, 26, 27)。

写真番号	5-25	5-26	5-27
研究協力者が撮影した写真			
撮影場所	保育室内の隅に設置されたテーブルの下(3歳女兒)	園庭内に設置されたツリーハウスの底面と地面の隙間(4歳女兒)	園庭に設置されたトンネルの中(5歳男児)
撮影時のエピソード・言語データ	調査者を保育室の隅に案内し、「だって隠れるから」「かくれんぼとかできるから」「見つかる」とたいへん」と理由を説明。	「隠れるから」と言って、カメラを持ったままツリーハウスの底面と地面の隙間に体を入れてしゃがみながら説明	「この中」と言って調査者を誘導し、「隠れやすいから」と理由を説明し、「お友達にみつかることもある。あっち(出入口)があいているから」と説明。


②用途別コーナー・部屋

特定の遊びに使う遊具や用具の設置されているコーナーである。子どもが常に立ち入ることができるわけではなく、用途に応じて立ち入り遊ぶことができる場所(写真 5-29)や、大人が立ち入る場所であり、子どもの遊びを用途としていない空間である(写真 5-28, 30)。理由からは、普段、自分が立ち入ることのない特別感があるが、存在や用途を知っていることが挙げられている。

写真番号	5-28	5-29	5-30
研究協力者が撮影した写真			
撮影場所	園舎に設置された茶室 (3歳女兒)	園舎内に設置された 絵本コーナー(4歳女兒)	保育室の奥の物置 (5歳女兒)
撮影時のエピソード・言語データ	「きれいなところだよ」「ここ(茶室)全部」と場所の特性を説明し、「先生とかお母さんが話をしているから」と理由を説明。普段は主に保護者が利用する空間である。	「だって、先生が(ここには)いなくて、面白い絵本があるから」と理由を説明。	保育室の角にあるごっこ遊びコーナーの奥に案内し、「暗くて、昔は遊んでいたの(今は、物置だけど、昔は遊べたの)」と理由を説明。


③仕切り

設置された柵等の仕切りを通して、自分のいる空間から別の空間を覗き見ることができる場所である(写真 5-31, 32)。

写真番号	5-31	5-32
研究協力者が撮影した写真		
撮影場所	柵越しに遊戯室が見える柵 (4歳女兒)	柵の間から屋上が見える場所 (5歳女兒)
撮影時のエピソード・言語データ	園庭の隅に設置している柵から遊戯室が見える場所で撮影。 「遊戯室のね・・・」と言い、調査者が「ここから見えるの？」と問うとうなづきながら撮影。	園庭のツリーハウスを案内した後、滑り台の下や砂場の隅など、次々と色々な場所を案内し、「屋上が見えるところ」と言っこの写真を撮影。

④移動空間

別の空間に移動するとき使用する空間であり、その先に何があるのかを明示している(写真 5-33, 34)。

写真番号	5-33	5-34
研究協力が者が撮影した写真		
撮影場所	園庭から園舎地階に続く階段 (4歳女兒)	4階から下の園庭まで続く階段 (5歳男児)
撮影時のエピソード・言語データ	園庭に設置されている柵越しに、階段を撮影。 「階段で下におりるところ・・・」と説明して撮影。	「ここがぼくの秘密基地」と言って、「階段だもん。階段を下りたら園庭のところに行く。園庭、砂がある」と場所の特性と理由を説明。




⑤個人使用の空間

自分の所有物を収納し、自分だけが使用できる場所である(写真 5-35)。

写真番号	5-35
研究協力が者が撮影した写真	
撮影場所	個人用ロッカー(4歳男児)
撮影時のエピソード・言語データ	室内の一角に設置している、自分の持ち物を収納する個人ロッカーを撮影。理由を尋ねると「わからない」と回答

⑥その場にある物

その場に置かれた特定の物や生き物のいる場所の写真を撮影している。自分の制作した物や、珍しい物がある場所を撮影していた(写真 5-36, 37, 38)。

写真番号	5-36	5-37	5-38
研究協力者が撮影した写真			
撮影場所	ブロックの制作物 (3歳女児)	園庭の複合遊具の英語表記の部位 (4歳男児)	龍の絵 (5歳男児)
撮影時のエピソード・言語データ	「〇(自分)が作ったから」と説明。(自分が制作したものが飾っている場所を指している。)	園庭に設置している大型遊具の上部にある部位を撮影し、理由を問うと、「先生が見ていないから」「英語だから」と回答	子どもが普段立ち入ることのない、4階(園長室や相談室がある)の廊下に掲示されている龍の絵。4階に案内してくれたものの、少しの間、どこを撮影するのかを迷い、この写真を撮影した。「あんまり見たことがないから」「ここ、いつも龍の絵がかいていると思って・・・見たいと思ったらあったから」と理由を説明。

(2) 幼児が場を「秘密の場所」と意味づける要素

対象児が調査者に場所の案内をしながら、写真撮影するプロセスの中で得られた言語データを分析対象とする。また、保育者や保護者から得られた、関連する過去の出来事を手がかりに解釈を加え、言語データを切片化してサンプリングしたものから、子どもとその場を結び付ける、理由や体験に着目して概念を抽出し、類型化した。それらをカテゴリー表としてまとめた(表 5-7)。

表 5-7 に示すように、子どもと秘密の場所を結び付ける要素として、23 の概念が導き出され、「通常との相違」「通常の使用」「過去の体験」「未体験」「自分ひとりだけ」「友達と共有」「別空間とのつながり」「隠れる」「立ち入りに制限」「立ち入ったときの心の動き」「その場にある物」の 11 のサブカテゴリーが見いだされた。そして、これらには、相反する要素があることが明らかになった。

第一に、「通常性」である。研究協力者である幼児が「いつもとは違う」「いつも～する」といった回答をまとめものとして、「通常性」というカテゴリーに集約した。「通常は見えない」場所や「通常とは違う様子を知って」おり、「通常との

相違」を理由としている一方、「通常の用途で体験可能」であることも理由として挙げられていた。

第二に、「過去の体験との関連性」である。年齢が低いほど「その場で心を動かす過去の体験」や「自力で行った体験」「心を動かすものを発見した過去の体験」といった、そこでの「過去の体験」を理由とする傾向が見られる一方、5歳児に「行ったことがないから」と「未体験」であることを理由とした回答が見られた。過去の体験をもとにして意味づけるだけではなく、逆に、存在は知っているが未体験であることがその場所を「秘密の場所」と意味づける要素となっている。

第三に、「秘密の共有性」である。研究協力者は、秘密の場所を「誰も知らない」「他人に教えたくない」と「自分だけの秘密」にしているが、友達と共有する秘密の場所の存在も見いだされた。友達との秘密の共有と親密度との関連性についての示唆は、先行研究でも多く挙げられているが、本研究では、友達と共有するか否かについては、両方の回答が得られた。しかし、明らかな年齢差は見られなかったが、調査者が「秘密の場所」を問うた時に、「わからない」「ない」などと言い、回答しなかった子どもが5歳児に多かった(表5-1参照)ことを考慮すると、本研究では、年齢が高くなると簡単に秘密の場所を他人に教えないという傾向が示された。北田・中澤・星(2017)は、幼児が秘密を話すか否か、また話す相手は誰かを幼児に直接訪ねたところ、幼児期初期(4歳児：本研究の3歳児クラス所属児)は、相手・内容に関わらず秘密を話さず、年長になるにつれ相手との関係性や秘密の内容、規範意識など様々な要因を考慮して判断することを示唆した。本研究では、5歳児には、自分ひとりだけの秘密の場所を調査者に教えてくれる子どももいれば、回答しない子どももいた。このようなことから、「秘密を話すか否かを柔軟に判断する」という北田・中澤・星(2017)の研究に近い結果が得られたのではないかと考える。

次に、「別空間のつながり」の年齢別の全切片数に対する割合を比較すると、3歳児 2.0%、4歳児 10.0%、5歳児 24.1%と、年齢が高くなるほど、割合が高いことが明らかになった。また、「隠れる」は、3歳児 10.0%、4歳児 26.7%、5歳児 24.1%と、3歳児に比べて4,5歳児で割合が高くなっている。この二つのサブカテゴリーは、ランゲフェルドのいう「秘密の場所」の教育的意義に通じる要素であり、彼が3歳児には見いだせていない、としている要素である。また、仙田(2009)のいう子どもたちの秘密基地のような空間である「アジトスペース」であり、子どもの自律的な遊びが可能な場所である。空間の物理的特性を生かして、自分の身を隠すことや、外部とつながるといった要素が4,5歳児に多く見いだされるようになることが示された。これらを「空間の物理的特性」としてカテゴリーにまとめた。

一方、「その場にある物の魅力」「その場にある物の希少価値」の全切片数に対する年齢別の割合を見ると、3歳児、4歳児が10.0%であるのに対して、5歳児になると1.9%と割合が低くなっている。北田・中澤・星(2017)の研究では、3,4,5歳児のクラスの10~11月に調査をした際、約8割が「秘密」の意味を理解しており、3歳児クラスでも約7割が回答していることから、「満4歳児頃には秘密の概念を持ち、自分なりに説明できる」ことを示している。本研究でも「秘密の場所を教えてください」という問いを正確に理解できず、関心のある物を教えてくれた可能性は否定できない。しかしながら、自分にとって秘密にしたい物がその場にあるという理由もみられ、物に対する意味づけが場への意味づけへと繋がっているとも考えられる。

その他、自分は「立ち入り可能メンバー外」「普段は立ち入れない」場所であったりして「立ち入りに制限」があるという「外的要因」が見いだされ、全切片数に対する割合を見ると、3歳児8.0%、4歳児10.0%、5歳児13.0%と、年齢が高いほど割合が高い。また、その場に立ち入ることで「気持ちの安定を求める」「立ち入ったときに感じられる場の雰囲気」を理由としたものを「立ち入ったときの心の動き」という「情動」的な要素も理由として見いだされ、全切片数に対する割合は、3歳児8.0%、4歳児6.9%、5歳児3.9%と年齢が高くなると割合は低くなっている。

また、秘密の場所である理由に「秘密だから」「ここが秘密基地だから」という「秘密を明示」する回答も見られた。中には、過去に友達同士や保育者との関わりの中で「ここは秘密の場所だね」などと言って「秘密」というワードを使用して意味づけたケースも見いだされた。「秘密の場所」の理由を説明しようとするときに、ある場所を「秘密」という言葉を使って意味づけた、過去の体験を思い出しながら回答したのではないかと考えられる。

表 5-7. カテゴリー表

※ ()内の数値は、各年齢の回答数に対する割合で単位は%である。




カテゴリー	サブカテゴリー	概念	年齢			計	回答例
			3歳	4歳	5歳		
通常性	通常との相違	通常は見えない	2	0	0	2	4歳女児：掲示されている保育者の書いた卒園式関係の書類を掲示している場所
		通常と違う様子を知っている	3	0	1	4	3歳女児：廊下天井のハッチ「(通常は閉じているが)開くから」
		「通常との相違」小計 (%)	5 (10.0)	0 (0.0)	1 (1.9)	6 (4.5)	
	通常の利用	通常の用途の体験可能 (%)	4 (8.0)	3 (10.0)	2 (3.7)	9 (6.7)	3歳女児：園庭の斜面「つーって滑っちゃうの。楽しいから秘密の場所なの」
過去の体験との関連性	過去の体験	その場で心を動かす過去の体験	1	1	1	3	4歳男児：屋上「ここで風揚げしたんだよ」(普段は立ち入れないけれど)
		自力で行った体験	2	0	0	2	3歳女児：園庭設置のトンネル「自分で見つけた」
		心を動かすものを発見した過去の体験	5	3	1	9	4歳女児：滑り台の下の地面「宝物を見つけた場所」
		「過去の体験」小計 (%)	8 (16.0)	4 (13.3)	2 (3.9)	14 (10.4)	
	未体験	立ち入ること未体験 (%)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (3.9)	2 (1.5)	5歳男児：階段下の奥にある絵本コーナー「行ったことないから」
秘密の共有性	自分ひとりだけ	誰も知らない	1	0	2	3	5歳女児：園庭のトンネルの中「私が行っているのはみんなわからない」
		他人に教えたくない	2	1	2	5	3歳男児：おもちゃのあるコーナー「おもちゃとかミニカーがあるから」(誰にも教えたくない)
		「自分ひとりだけ」小計 (%)	3 (6.0)	1 (3.3)	4 (7.4)	8 (6.0)	
	友達と共有	友達と共有 (%)	2 (4.0)	0 (0.0)	1 (1.9)	3 (2.2)	3歳男児：園庭の隅の地面と園舎の壁面の間にできた隙間「〇くんというお友達と一緒に宝物入ってる」
空間の特性を生かした関わり	別空間とのつながり	外をのぞくこと可能	1	2	9	12	5歳女児：園舎外壁沿いに設置の水槽「下にメダカとかがいて、ここから見ると景色がいいから」
		その場から別空間へ移動可能	0	1	4	5	5歳男児：4階から下に続く階段「階段降りたら園庭のところに行く。」
		「別空間とのつながり」小計 (%)	1 (2.0)	3 (10.0)	13 (24.1)	17 (12.7)	
	隠れる	自分の体を隠すこと可能	2	1	10	13	5歳男児：ツリーハウスの下「座れたりするし(しゃがんで入り込む)、誰かから見つからないようにするから」
		外部から見えない	3	3	3	9	4歳男児：園庭のトンネル「(中に入ると外の人は自分が)何やるかわかんないから」
保育者不在・知らない		0	4	0	4	4歳男児：個人ロッカーのノートのある場所「だって先生が見てないから」	
「隠れる」小計 (%)		5 (10.0)	8 (26.7)	13 (24.1)	26 (19.4)		
外的要因	立ち入りに制限	立ち入り可能なメンバー外	2	0	2	4	3歳女児：茶室「先生とかお母さんが話をしているから」
		普段は立ち入れない	2	3	5	10	3歳女児：うさぎがいるベランダ「触れないけど見るだけならいいんだよ」
		「立ち入りに制限」小計 (%)	4 (8.0)	3 (10.0)	7 (13.0)	14 (10.4)	
情動	立ち上がったときの心の動き	気持ちの安定を求める	4	0	1	5	3歳女児：「嫌なことがあったらここに入るの」
		立ち上がったときに感じる場の雰囲気	0	2	1	3	4歳男児：園庭のトンネルの中「なんかすごい。黒くてすごい」
		「立ち上がったときの心の動き」小計 (%)	4 (8.0)	2 (6.9)	2 (3.9)	8 (6.0)	
物との関連	その場にある物	その場にある物の魅力	4	2	0	6	3歳女児：絵本ゾーン「これ(絵本に登場するキャラクター)がいい」
		その場にある物の希少価値	1	1	1	3	4歳男児：ホールの絵本があるところ「(絵本の種類とかあるから。ここしかない)」
		「物との関連」小計 (%)	5 (10.0)	3 (10.0)	1 (1.9)	9 (6.7)	
		不確定性 (%)	2 (4.0)	1 (3.3)	0 (0.0)	3 (2.2)	4歳男児：階段の上「怪しいから」
		秘密を明示 (%)	3 (6.0)	1 (3.3)	4 (7.4)	8 (6.0)	3歳女児：(子どもが集まって遊べる)テーブル付近「秘密だから」
		その他 (%)	4 (8.0)	1 (3.3)	2 (3.7)	7 (5.2)	
		計	50	30	54	134	

4. 幼児の場への意味づけと表現方法

幼児は、写真撮影と言葉を通して、どのようなことを伝えようとしているのであろうか。事例を写真とともに示しながら、その表現方法から、子どもの場への意味づけについて考察する。

(1) 子ども一人ひとりが有する固有の場と意味

次に示す写真 5-39, 40, 41 は同一園の研究協力者が撮影した写真である。いずれも、調査者が「よく遊ぶ場所はどこですか」と尋ねたところ、「砂場」と回答し、園庭の砂場付近を案内して撮影した写真である。写真 5-39 は砂場で遊ぶ時の道具がある場所を撮影して、「砂場でよく遊ぶ」と説明した。写真 5-40, 41 も同様に「砂場」と回答した時の写真であり、写真 5-40 は「砂がたくさんある場所」を映したもので、写真 5-41 は、「砂場付近にあるテーブル」を映したものである。写真を通して、それぞれ「砂場」と言葉で表現しているが、該当する場所は異なることが分かる。このことから、幼児はそこに滞留し、遊びに活用されることによって、それぞれの子どもが固有の意味を織りなして場を形成しているのではないかと考察する。(写真 5-41 は、個人が特定されることを避けるため、加工を施している。)


写真番号	5-39	5-40	5-41
研究協力者が撮影した写真			
撮影場所	「砂場」：砂場の道具のあるところ(3歳女兒)	「砂場」：砂のあるところ(3歳女兒)	「砂場」：砂場付近のテーブル(4歳女兒)

(2) 経験が埋め込まれた場の意味

自分の好きな場所を説明するために、この場でできることを再現しながら説明する子どもが複数名いた。写真 5-42 は、前述の写真 5-11 を撮影した研究協力者が撮影したものである。「高いから好きなの」「でもめっちゃ高いところは怖い」と言葉で説明し、カメラの向きの角度を変えて撮影し、さらに高さを表現している。ここに写っている写真には、実は彼が回答した「アスレチック」ではなく、アスレチックに登った状態で撮影し、別の遊具が映し出されている。回答したい

場所を撮影して説明するのではなく、その場所で体験できる好きなことを再現しながら撮影して、表現しているのである。また、写真 5-43 は、「けん玉のある場所」が好きだと説明した後、「ちょっとみてて」と調査者に伝え、その場所でできることを再現してから撮影をした。

このように、その場で体験したことを再現しながら撮影し、理由を語るという、子どもの表現方法からは、まさに場に経験の記憶が埋め込まれ、その経験の記憶の想起と「好きな場所はここ」と価値づける行為が結びつき、表現(調査者への回答)に至ったことを物語っていると考察できる。

写真番号	5-42	5-43
研究協力者が撮影した写真		
撮影場所	園庭のアスレチック (4歳男児)	けん玉のある場所 (4歳男児)
撮影時のエピソード・言語データ	「高いから好きなの」「でもめっちゃ高いところはこわい」と言って、写真5-14を撮影し、その後写真5-28を撮影。	「けん玉のところ」「けん玉が楽しいから」と回答し、「ちょっとみてて」けん玉をやるところを「楽しい」といいながら、調査者に見せる。

5. 滞留と外部との交信について

【研究 1】では、2 歳児では、ある空間に滞留して占有することで外部の他者に状況を伝えるという外部との交信、3 歳児以降は、場を共有して滞留する他児との間にのみ通用する意味づけられた外部の他者の存在が雰囲気盛り上げて遊びが展開される場面や、他の場で遊ぶ他児との交信が見られるようになった。本研究【研究 2-1, 2, 3】で調査した 3 歳児以上の回答からも、外部との交信に関する言語データや画像データが得られた。

【研究 2-3】で得られた「秘密の場所」の特性のひとつである「③仕切り」には、別空間への移動が可能な場の特性であることを示しており、また、幼児がその場所を「秘密の場所」と意味づける要素として、見いだされた「隠れる」という要素が見いだされてる。「仕切り」から別空間を視認することで外部との交信を行っていること、また、「隠れる」行為は外部にいる人の存在を意識して、外部の人から見えなように身を隠すということを考慮すると、写真 5-44～55 に示

す回答と同様に、滞留しながら外部と交信していることを示す回答であることから、「外部の人の様子を確認する」(写真 5-44, 45)、「外部の空間を見る・のぞく」(写真 5-46, 47, 52, 53)、「外部にいる人を意識しながら隠れる」(写真 5-54)といった要素が見いだされることが考察される。

その一方で、外部との交信を避けるための場を見出し、自分の気持ちを調整する姿を幼児の回答から見出すことができた。「ここには、保育者がいない」「一人になれる」ということを「秘密の場所」として価値づけている(写真 5-48, 49, 50, 51, 55)。

写真番号	5-44：好きな場所として回答	5-45：好きな場所として回答	5-46：好きな場所として回答
研究協力者が撮影した写真			
撮影場所	玄関 (3歳女兒)	廊下の窓(3歳女兒)	ツリーハウス(4歳女兒)
撮影時のエピソード・言語データ	「先生がここにいるから(ガラス越しに保育者の姿が見える)」	「(ここから見える小さいお友達)がかわいいから」	「ここが好き」と言ってツリーハウスの上階から下に向かって撮影

写真番号	5-47：「秘密の場所」として回答	5-48：「秘密の場所」として回答	5-49：「秘密の場所」として回答
研究協力者が撮影した写真			
撮影場所	プレイハウス内部(3歳女兒)	保育室に設置の衝立と壁の隙間(3歳男児)	絵本コーナー(4歳女兒)
撮影時のエピソード・言語データ	「中から外が見えるんだよ」と説明しながら撮影	「嫌なことがあったらここに入るの」「いろんなやなこと」「一人になりたいとき」と説明しながら撮影	「だって先生がいなくて面白い絵本があるから」と説明しながら撮影。

写真番号	5-50：「秘密の場所」として回答	5-51：「秘密の場所」として回答	5-52：「秘密の場所」として回答
研究協力者が撮影した写真			
撮影場所	砂場(4歳女兒)	複合遊具の内部(4歳男児)	ツリーハウスの2階部分の柵(5歳女兒)
撮影時のエピソード・言語データ	「砂があってさらさらで泥団子が作れるから」と目的の遊びができることを理由として説明し、さらに「先生がいらないから」と理由を加える。	「英語だから」「先生が見ていないから」と理由を説明。	「外がのぞける」と説明しながら撮影

写真番号	5-53：「秘密の場所」として回答	5-54：「秘密の場所」として回答	5-55：「秘密の場所」として回答
研究協力者が撮影した写真			
撮影場所	園庭の柵 (5歳女兒)	ツリーハウスの裏(5歳児)	園庭に設置のトンネル (5歳女兒)
撮影時のエピソード・言語データ	「柵(の外)の下にメダカかかがいて、ここから見ると景色がいいから」と理由を説明	「面白いだもん」「(ここは)見つからないし鬼が来た時、こっちから見えるじゃん」と説明。	「イライラした時に行く場所」「けど、イライラしている時に行っているのはみんなわからない」と説明。


6. 幼児が価値づけ、意味づけた遊び場の閉所的要素

【研究 2-1, 2, 3】の結果からは、複数の幼児が同一園の同一の固定遊具を回答しているが、撮影した写真は多様であり、遊具全体を撮影した写真やある部位を撮影して「好き」と意味づけたもの、そして、固定遊具の中に入り込んで撮影したものもあった。幼児は、自分が価値づけた場所を説明するためにどのような行動が伴って撮影しているのかに着目することで、幼児の伝えたい自分が空間に価値づける要素を見出すことができるのではないだろうか。例えば、幼児が撮影した画像には、園庭内に設置されている固定遊具等の中に入りこんで撮影し、そこを「好きな場所」「秘密の場所」と回答した写真もあるが、該当する固定遊具には、滑り台や築山等も付設されており、滑ることができる滑り台、よじ登ることができる築山ではなく、内部に潜り込んでそこを「好きな場所」として回答する幼児は、遊び場として設置された空間の中に閉所的な要素を知覚し、そこを好きな場所として、価値づけるのではないか。また、そこを「秘密の場所」として価値づける、あるいは意味づける要素が埋め込まれているのではないだろうか。

下に示す写真 5-56, 57, 61 からは、固定遊具の中に入り込み、中から外を見た時の面白さを感じる経験、写真 5-58 からは、空間の特性から「牢屋みたい」と見立てながらごっこ遊びをしている経験、写真 5-59, 60, 62 からは、固定遊具に入りこんだ時に発見したものや雰囲気が回答から表れている。

写真番号	5-56：「好きな場所」として回答	5-57：「好きな場所」として回答	5-58：「よく遊ぶ場所」として回答
研究協力者が撮影した写真			
撮影場所	複合遊具(3歳児)	ツリーハウス(5歳児)	園庭に設置の木製遊具(4歳男児)
撮影時のエピソード・言語データ	複合遊具の内部に入り込み、「クローバーがあるから好き」と言いながら撮影。(クローバー型の穴がある)	「ツリーハウス」と回答し、ツリーハウスに登って撮影。	木製遊具に入って2階部分に上がり、「ここの牢屋みたいところ」「警察ごっこして遊ぶ」と説明して撮影。

写真番号	5-59：「よく遊ぶ場所」として回答	5-60：「秘密の場所」として回答	5-61：「秘密の場所」として回答
研究協力者が撮影した写真			
撮影場所	プレイハウス(5歳女児)	プレイハウス(3歳児)	園庭に設置のトンネル(3歳女児)
撮影時のエピソード・言語データ	プレイハウス内で「お砂をすくって、冷たい砂をつくるの。」地面の陰になる部分の砂を手ですくって調査者に渡し、「これ、触ってみて!」「冷たくなる工場なんだ」「前はあったかかったんだけど、前、やってみたら冷たかった」	「秘密の場所は面白いんだよ」「あそこに光っているところがあるの」(写真にはよく映っていないが、写真中央の木の節の部分に小さな穴があり、そこから太陽の光が漏れ入る様子を回答している。)	「白いの」とトンネルを説明し、「下に何があるかわからないから。自分で見つけた。」と説明し、トンネル内に入り込んで撮影。

写真 番号	5-62：「秘密の場所」として回答
研究協 力者が 撮影し た写真	
撮影 場所	園庭に設置のトンネル (4歳男児)
撮影時 のエピ ソー ド・言 語デー タ	「トンネル」と回答し、トンネル に入り込んで「なんかすごい。黒 くてすごい」と説明しながら、 トンネルに入って穴に向かって撮 影した。

固定遊具の内部に入り込んで外部とは関係を保ちながらも、外部の空間からは独立した空間には、幼児にとって特別な空間として価値づくのではないか。この点については、【研究 3-1, 2】の結果を踏まえて考察する。

第4節 総合考察

本研究では、外部からの観察だけでは捉えにくい、幼児が好んで滞留する空間の特性や空間への意味づけや価値づけに関連する要素を見出し、幼児の視点で場との意味的な関係性を捉えたものである。場をめぐる幼児の行動観察だけでは、説明のできない、幼児の視点やその場で過去に体験した出来事から幼児の場との関係性を考察した。

1. 幼児は、保育環境のどのような空間に滞留するのか

(1) 視点1-①保育者が用途を意味づけた場所での滞留と場の形成

幼児の「好きな場所」「よく遊ぶ場所」の回答には、「室内の遊び別コーナー」や「屋外の遊具」が高い割合で見られた。また、「秘密の場所」の特性として「用途別コーナー・部屋」が高い割合で見られたことから、あらかじめ用途が意味づけられた空間に好んで滞留すると考えられる。しかし、これらの回答を年齢別に見ると、年齢が上がると割合が低くなり、年齢が上がるとあらかじめ用途が意味づけられた場所以外の特性を見出して自分にとって価値のある場所として意味づけられることが考えられる(第3節結果・考察1、3より)。

(2) 視点1-②空間の物理的特性と場の形成の関連性

【研究1】で対象とした女兒は、2歳児クラス在籍時には、保育者との関わり中心から、他児との関わり中心へと移行する際に、壁と棚の隙間の狭い場所(閉所)やマットやゴザの敷設する別所に身を落ち着かせていた。【研究2-3】の結果から、空間の物理的特性を生かして、自分の身を隠すことや、外部とつながるといった要素が4,5歳児に多く見いだされるようになることが示された。また、【研究2-1】からは、好きな場所の理由について「その場にある物の魅力」「その場にある物の希少価値」と回答した年齢別の割合を見ると、3歳児、4歳児が10.0%であるのに対して、5歳児になると1.9%と割合が低くなっていることが明らかになった。自分にとって秘密にしたい物がその場所にあるという理由もみられ、物に対する意味づけが場への意味づけへと繋がっているとも考えられる(第3節結果・考察2、3より)。

(3) 視点1-③幼児が滞留することと場の形成の関連性

【研究2-1,2,3】から、幼児は、そこに滞留して遊びに活用されることによって、それぞれの子どもが固有の意味を織りなして場を形成しているのではないか

と考察する。また、幼児が写真と言葉で自分にとっての場への意味や価値を語るときに、そこで体験したことを再現しながら撮影して、理由を語る姿があり、そのことから、まさに場には幼児の経験の記憶が埋め込まれ、その経験の記憶の想起と「好きな場所はここ」と価値づける行為が結びつき、表現(調査者への回答)に至ったことを物語っていると考察できる(第3節結果・考察4より)。

2. 幼児の滞留や場の形成には、どのような要素や関係性が関連しているのか

(1) 視点 2-① 滞留する場の閉鎖性と開放性

【研究 2-1, 2, 3】で調査した 3 歳児以上の回答にはそこは離れた外部との交信に関する言語データや画像データが得られた。具体的には、「外部の人の様子を確認する」「外部の空間を見る・のぞく」、「外部の人の存在を意識しながら隠れる」といった要素が見いだされていた。その一方で、外部との交信を避けて一人になれる場所を見出し、自分の気持ちを調整する姿を幼児の回答から見出すことができ、また、「ここには、保育者がいない」ということを「秘密の場所」として価値づけている(第3節結果・考察5より)。

(2) 視点 2-② 幼児の滞留する場への価値づけ

【研究 2-1, 2】の結果から、幼児の好きな場所やよく遊ぶ場所の回答に、【研究 1】で導きだされた、幼児が滞留しやすい空間の特性と一致した回答が得られたが、【研究 1】で、滞留することが多かった「室内の一角」や「閉所」を「好きな場所」や「よく遊ぶ場所」として回答した幼児は少数であった。幼児にとって、閉所や別所は、滞留しやすい場所ではあるが「好き」と価値づく場所とはなりにくく、そして、幼児がこの場を「遊ぶ場所」として認識することは少ないと考えられる(第3節結果・考察1より)。

また、【研究 2-1, 2】の結果からは、「好きな場所」と「よく遊ぶ場所」が一致していた幼児は、1~2割程度であった。子どもがそこを「好きな場所」と意味づけるには、よく遊んだ経験の他には、何らかの「好ましき」と結びついているのではないかと考察する(第3節結果・考察1より)。その点について、【研究 2-1】では、「好ましい人やものの存在」、「好ましい過去の体験」、「場や素材の作りに感じる好ましき」、「体感して得られる好ましき」という4つの関連要素が見いだせた。

無藤(1995c)は、幼児期は、体と共に周りの環境に関わることが中心になり、「体の動きから汲み取るものが大きな意味をもつ」(p. 14)と述べ、体を1つのトポスと捉え、体というトポスが身近な環境に関わり、「(幼児が)その動きから絶えず体としてのまとまりを感じ取る」(p. 16)と説明している。ある場での自分の体の動

きを通して、自分のまとまりとしての体を感じ取り、そこで感じた好ましさが場の意味として結びつき、「好きな場所」となっているのではないだろうか。

次に、どの年齢においても、比較的多くの回答が得られた、「目的の遊びが可能」という概念に着目する。幼児が、そこを「好きな場所」と意味づけるのには、空間の特性から機能を見出し、活用する行為が介在している。それは、子どもが、そこが自分のやりたいことや好きなことが実現できる機能を有する場所であることを知覚しており、目的の遊びが実現できたという過去の体験と結びついた形で場への意味を、蓄積させているのである。幼児の体験の蓄積について考察すると、「日常的に体験」「全部」の概念の出現数が、年齢が上がると割合が高くなっている。この結果からは、年齢が上がるにつれて、子どもの体験の蓄積量が増えるため、「好きな場所」と意味づける要素が多様になっていることが推察される。

秘密の場所としての価値づけについては、年齢が上がると、「ここ」ではない他の空間につながる空間を「秘密」と意味づけるのに対し、用途が決まっている場やその場にある物に対して年齢が低い子どもが「秘密」と意味づける傾向が見られた(第3節結果・考察2、3より)。

無藤(1991)は、物の存在と場への関わりについて「子どもたちが場にかかわるというのは、その場の中の物にかかわるということであり、逆に、物にかかわるということはその物を通して場にかかわっていくということになる。」(p.46)と説明し、物との関わりの中で得られた好ましさや秘密が場に対する好ましさや秘密に繋がっていると考える。

最後に、第2章第1節2で述べた、幼児の過去のどのような体験が場と結びつくのか、については、「好きな場所」という点からは、【研究2-1】で分類できた「過去の情動体験」という概念に該当する幼児の回答から答えを導くことができるのではないか。すなわち、「楽しい」「できるようになった」「すごいのがあった」といったそこで体験した楽しさや満足感、自己効力感、そして、これからもこのような体験ができるだろうという期待感が場と結びついている。また、「秘密の場所」という点からは、【研究2-3】で分類できた「その場で心を動かす過去の体験」「自力で行った体験」「心を動かすものを発見した体験」という概念が該当する。逆に、本研究では、そこにあることは知っているが立ち入ることは未体験であることも秘密の場所として幼児に価値づくことが明らかになった。

第 6 章

保育環境における閉所を拠点とした幼児の滞留と「場」の形成（【研究 3-1】）

第 1 節 保育環境における閉所の特性と本研究の目的

保育環境には、保育者が直接関わり合い、様子を見ることができる空間ばかりがあるわけではない。保育者のいる空間から遠く離れた空間や保育者からは死角になりがちな空間の中にも子どもたちは遊ぶ場所を見つけている。閉所とは、一般的には「閉ざされた空間」であろうが、保育環境においては、子どもにとって魅力的な空間であり（福島県子育て支援課・公益社団法人こども環境学会，2013）、子どもたちが滞留しやすく潜伏的行動をしやすい空間（仙田，1997；1998；2001）として、「別所」、「高所」とともに紹介されている。仙田（1998）は、園内環境のうち子どもが滞留する空間を調査した結果、机の上等の「高所」や、畳が敷かれている空間等の他の場から区画され差別化された空間である「別所」とともに、「閉所」は子どもが滞留しやすい空間であることを明らかにした。また、閉所は、仙田（2009）の言う六つの原空間のうち「アジトスペース」であり、子どもたちが保育者や他の子どもの視界から逃れて隠れることのできる空間でもある。閉所の中にいる子どもたちは、比較的他人からの干渉から逃れて気の合う遊び仲間と関わり合えることができるであろう。また、閉所を多くの子どもが好む理由については、自分の体が入った時の心地よさや他人の目が届かないという安定感を保ちながら自分たちだけで人間関係を形成することができること（白・田代・倉持，1991）、自分サイズの空間と秘密っぽさ（松本，2005）という示唆がある。そして、仙田（2001）は、ロジェ・カイヨワの遊びの 카테고리 を引用し、閉所の一つであるプレイハウスでは、「模倣」の遊びが多く見られることを述べている。

本章では、子どもだけで滞留しやすい空間である閉所に着目した。なぜならば、園内には様々な特性や用途のある空間が設置されている中で、なぜ子どもたちがそこに滞留するのかを捉えることは、空間に内在する、幼児にとっての意味や価値を捉えることに近づくことができるのではないかと想定されるからである。

【研究 3-1】では、以上のような前提に立ち、保育環境の遊び場の一つである閉所に焦点を当てて観察し、子どもにとっての閉所の機能について分析することを目的とする。

第 2 節 方法

1. 調査方法

本研究は、フィールドを保育現場とし、保育中に自然観察法を実施した。

(1) 観察場所

観察場所は、2003 年 4 月開園、定員 108 名の園の埼玉県内私立 A 保育園である。本研究では、閉所として、プレイハウスに着目し、そこに滞留する子どもを観察した。プレイハウスは、完全に閉じられた空間ではなく、地面から 60 cm～70 cm 程度の高さに設置されている窓があり、幼児が簡単に入出入りすることのできる大きさのドア越しに保育者と子どもの双方が閉所内外の様子を確認することができるつくりになっている。図 6-1, 2, 3 (後藤・大野, 2009) に調査対象とした閉所を図示し、図 6-4 (後藤・大野, 2009) に鳥観図を示す。この空間は子どもが好んで滞留する空間であり、また、子どもたちが保育者や他の子どもの視界から逃れることのできるアジトスペースとなっていることから、閉所の特性に当てはまると考え、ここを観察対象とした。なお、観察を始める前に、観察園の園長から園庭の物理的特性や、保育者が子どもの園庭での遊びに関してどのような配慮や援助を心掛けているのかについて問い合わせをしたところ、観察園では、本研究の分析対象とした閉所であるプレイハウス内に子どもだけで立ち入ることには肯定的であった。しかし、プレイハウスとそれ以外の閉所に子どもだけで立ち入ることについては、子どもの年齢により保育者の受け止め方に差が見られた。

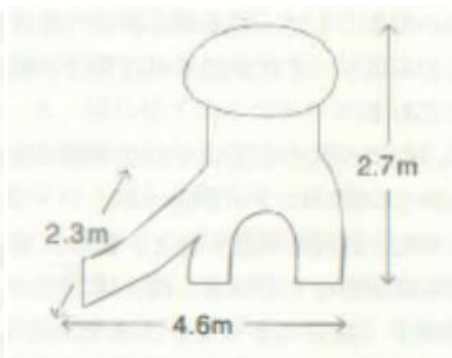
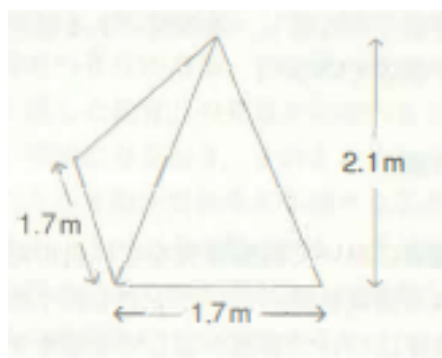


図 6-1. スマイル・サウンド丸太砦

図 6-2. りんごのおうち

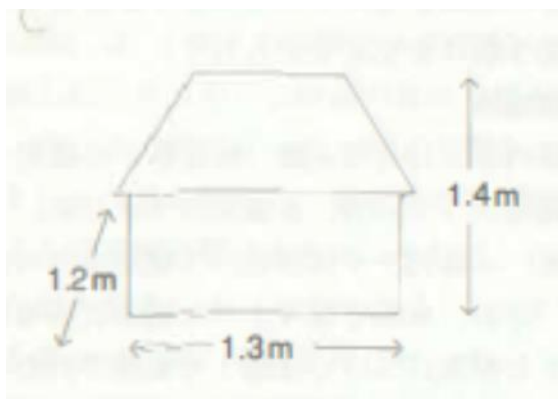


図 6-3. サウンドプレイハウス

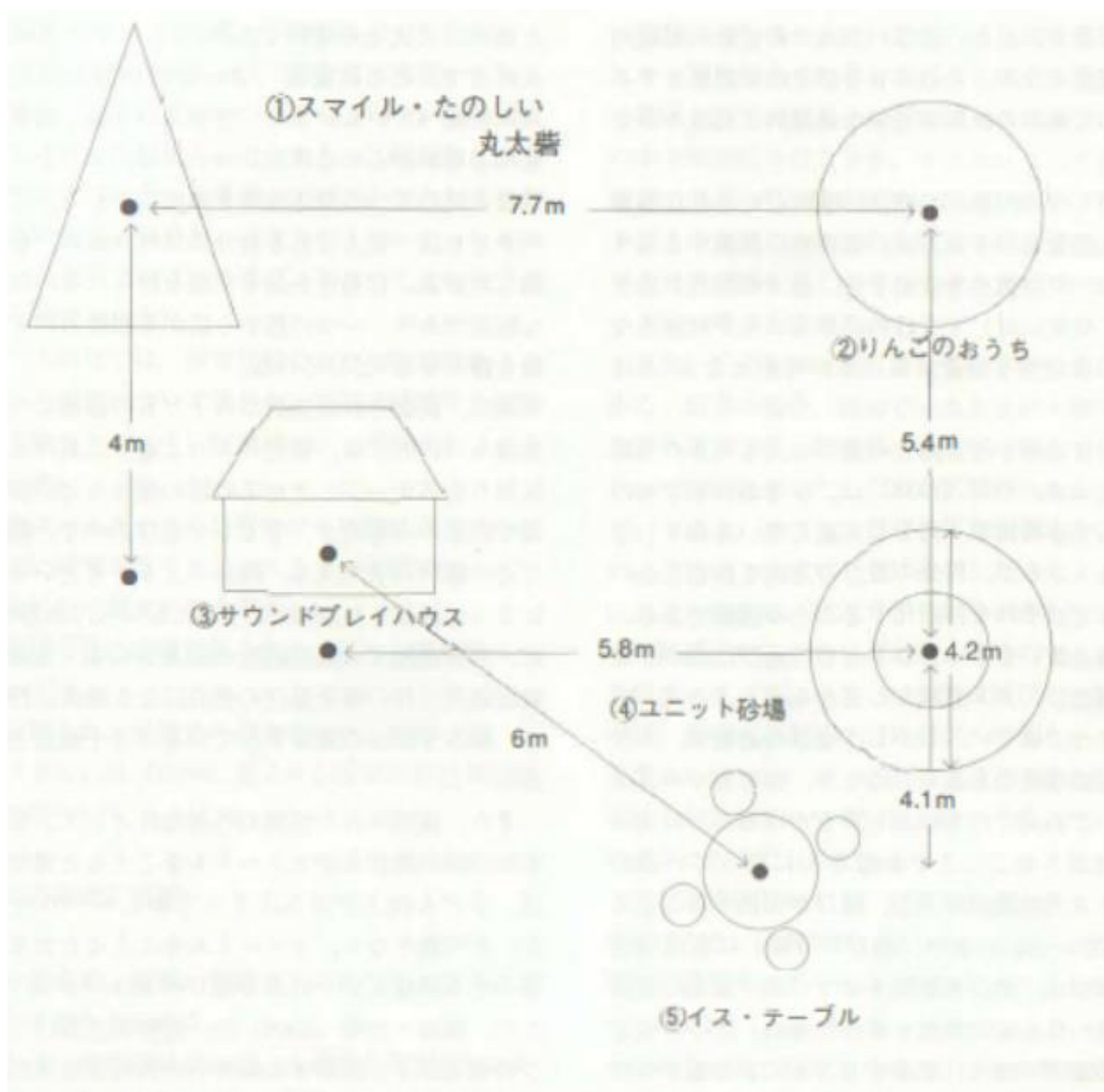


図 6-4. 閉所の鳥観図

- ① 「スマイル・たのしい丸太砦」：形状は四角柱であるが、一面が縄で編まれた状態になっている。内部は1.7m四方の正方形である。
- ② 「りんごのおうち」：りんごの木を模した外観で、内部は直径2.3mの円形である。
- ③ 「サウンドプレイハウス」：形状は屋根のついた家である。一面にドア状がついており、開閉ができる。また、内部は、1.2m×1.3mであり、小さなテーブルとベンチが取り付けられている。

(2) 観察期間及び分析対象時間

2008年3月～2009年11月の約2,760分(予備観察も含む)であり、週1回程度観察を実施した。本観察をした29日間のうち、【研究3-1】で分析対象にした時間は、対象の子どもが、閉所内に立ち入った場面、あるいは、閉所を拠点として子ども同士や子どもと保育者の関わりが観察できた約840分である。

(3) 対象

A 保育園に在籍する1～5歳児及び保育者である。年齢別園児数及び担当保育士数を表6-1に示す。

表6-1. 年齢別担当保育士数

年齢	園児数 (人)	担当保育士数 (人)
1歳児	16	3
2歳児	18	3
3歳児	22	2
4歳児	22	2
5歳児	22	2

(4) 観察方法

筆者は、保育者とは異なる研究者の立場として観察にあたり、ビデオカメラを手に持ち、午前中の自由遊びの時間に自然観察を行った。基本的には、対象に対して直接的な参与はせずに観察をしたが、子どもから援助や関わりを求められた場合には、子どもの不利益とならないことを優先し、子どもの求めに応じた。このようにして、得られた観察データのうち、該当する場面をすべて抽出して逐語化した。また、観察後には、園長や保育者にその日の様子を知らせ、定期的に記録を開示し、保育者の援助や関わりの意図や日常の子どもの姿についてコメントをいただき、分析の参考にした。なお、A 保育園の保育者は、子どもが場所を見

つけて遊ぶことに肯定的であった。

(5) 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、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。なお、【研究 3-1, 2】は、研究協力園での観察を 2008 年度から開始したが、当時は、所属機関に研究倫理委員会が確立されていなかったため、研究倫理審査は受けていない。しかし、観察した結果をもとに論文化したものを学会誌に投稿する前に、論文を開示した上で、園長より投稿に関する同意書をいただいている。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。

2. 分析方法

(1) 分析対象時間

前項で示した方法に基づいて得られた観察データのうち、分析対象とした時間を年齢別にまとめ、表 6-2 に記す。ただし、同一の時間・閉所に異年齢の子どもが入所している場面が観察された場合には、立ち入ったすべての年齢の子どもを分析対象としている。

表 6-2. 各年齢の分析対象時間及び日数

年齢	分析対象時間(分)	日数(日)
1 歳児	199	8
2 歳児	365	15
3 歳児	307	9
4 歳児	114	5
5 歳児	46	2

(2) 観察データの分析方法

ビデオを用いて午前中の自由遊びの時間に自然観察を行い、園庭の閉所を拠点とした幼児の遊び場面をすべて抽出して逐語化して、全 73 事例にまとめた。次に、得られた事例を子どもが閉所に近づき入所する場面を中心に、「何を目的に閉所に入ったのか」、入所してからの子どもたちの場面を中心に、「閉所内で何をしているのか」というテーマのもとに、オープンコーディングし、概念としてま

とめた。その際には、閉所に入出入りする行為や閉所内に滞留する行為は、保育中の子どもの遊びの大きな流れの一部であるとも考えられるため、その際には、可能な限り前後の文脈から子ども一人ひとりの意味や目的を捉えるようにした。なお、概念は「特定の出来事、事件およびその他の現象が割り当てられる概念上の識別子ないし付箋」（ウド・クカーツ，2018，p.31）と定義されており、本研究も「概念」という用語を使用することとした。

次に、各概念同士を比較して、類似している場合には、それらを「サブカテゴリー」としてまとめ、幼児が何を求めて閉所に入所したのかを示すサブカテゴリーを「入所」、閉所内で何をしているのかを示すサブカテゴリーを「閉所内の行為」、入所中の行為のうち、外部とのつながりに関連したサブカテゴリーを「閉所内外のつながり」、閉所内の幼児と保育者との関係に関するサブカテゴリーを「保育者との関わり」として、それぞれ「カテゴリー」としてまとめた。

(3) ストーリーラインの作成

事例ごとに、概念の流れを記述して、類似した流れをストーリーラインとして抽出した。

第3節 結果・考察

分析の結果、表 6-3 に示すように、26 の概念、10 のサブカテゴリーが生成され、4 のカテゴリーに集約された。表 6-3 に示す「切片数」の「乳児」とは、1, 2 歳児の事例に付した各切片数であり、「幼児」とは、3, 4, 5 歳児の事例に付した切片数である。また、表 6-4 に各事例別の概念の流れと該当ストーリーラインを一覧にして記載する。

1. 各カテゴリーについて

分析結果の概要をカテゴリーごとに示すが、その際には、カテゴリー名を枠に囲み、サブカテゴリー名の下には波線を引き、概念には、下に点線を引いて表した。

第一のカテゴリーは、子どもが、閉所に入所する場面である。これを「入所」とした。場の占有を求めて閉所に入所する一方で、何の気なしに閉所に近づいて入所し、場を占有するという場面も見られた。また、遊びの途中で一時的に閉所に入ることもあり、自分の居場所を確保する。その一方で、自分の身を隠す、物を隠す、秘密の話をするといった、他の場所からは視線が届きにくいという閉所の特性を生かして、入所する。

第二のカテゴリーは、「閉所内の行為」である。乳児には、閉所内のベンチによじ登る等の挑戦的活動が見られた。また、閉所内にいるメンバーと一緒に、閉所内を歩き回ったり、並び立って外を眺めたり、同じ言葉を発する等の模倣・同型的行動や音・声の響きの面白さを発見し、また共有することを楽しむ姿があった。また、閉所内を「おうち」「工事現場」等と言葉で表現したり、閉所の中と外の境の箇所である出入口にカギをかける仕草をしたりする等の見立てることを楽しんでいった。その一方で、一人でまたは複数の子どもが並行して、砂や容器を手に取り身近な物を操作する場面も見られた。これらを閉所内でメンバーと共有した。この閉所内でメンバーと共有することは、閉所内から外へ視点の転換、閉所外から中への視点の転換といった自分の立ち位置の違いによる見え方の転換に対する面白さや目新しさ、そして、閉所内外の移動や時にはそれに伴って変身することに共通する、場の特性に関連した転換という要素を絡ませながら生成された。それに加え、遊びの途中で新しいメンバーが立ち入り、新メンバーの入所による仲間関係の転換、メンバーの退所による仲間関係の転換といった仲間関係に関連した転換をも絡ませながら生成された。

表 6-3. カテゴリー表

カテゴリー	サブ カテゴリー	概念	定義	切片数	
				乳児	幼児
1. 入所	自分の居場所を確保	A. 場の占有	保育者が気付かないうちに2歳児2人が閉所に入る(事例3-20等)ように、ひとりまたは他児と一緒に入所して場を占有する。あるいは場を占有することを目的に入所する(事例3-2等)。	42	15
		B. 休憩・一時的利用	4歳児3人が閉所の外で鬼ごっこをしている途中で入所し、閉所外にいる遊び仲間に対して「ここは休憩タイム！」と言い休憩のために一時的に利用する(事例3-1等)。	6	3
	隠す・隠れる	C. 自分の身を隠す	閉所外で保育者と遊ぶ2歳児1人が、「お化けだぞー」と言いながらお化けに変身して閉所に隠れるために入所する(事例3-15等)ように、閉所外からの視界から逃れて自分の身を隠す。	10	2
		D. 物を隠す	4歳児が閉所内にする子どもの姿を外から見つけ「これ守っといて！」と言いながら入所し、物を持ち込み閉所内の子どもに隠しておくように指示する(事例3-31等)ように、物を隠す。	0	3
		E. 秘密の話を する	4歳児2人が閉所内に誰もいないことを確認した後、入所してしゃがみ込み耳元で小さな声で内緒話をする(事例3-11等)ように、閉所外の人に気付かれないように内緒話をする。	0	2
2. 閉所 内の行為	閉所内でメン バーと共有す る	F. 挑戦的活動	保育者が気付かないうちに1歳児が閉所に入り、閉所内のベンチによじ登ろうとすることを繰り返す(事例3-37等)ように、なかなか達成が困難なことに挑戦することを繰り返す。	6	1
		G. 模倣・ 同型的行動	1歳児が閉所の壁の隙間から「おーいみんなーよろしくねー」と外に向かって言うと、その場にいた別の1歳児も壁側に並び立って同様に外に向かって声を発する(事例3-20等)ように、体の動きや他者との関わり方を相互に模倣し、同様の行動をとる。	38	6
		H. 音・声の 響き	2歳児が指で容器を叩いて音が鳴ることに気付き繰り返すとそれを隣で聞いていた別の2歳児が同様に手で容器を叩いて同じ音を再現しようとする(事例3-43等)ように、閉所内の声や音の響きを共有する。または、音声の面白さを共有する。	10	0
		I. 見立て	2歳児が入所し「アイス屋さんでーす」と言いながらその場にある砂を手に取り容器に流し入れながら閉所内をアイス屋さんに見立てて準備を始める(事例3-58)のように、閉所内を見立てたり、閉所の入り口でカギをかけるふりをしたりなどして見立てる。	11	9
		J. 身近な物を 操作	1歳児3人が入所し、それぞれの居場所を見つけて、砂を手にとってこぼしたり、また手に取ったりするなどの操作をする(事例3-44)等のように、身近にあるものを手に取って操作する。	15	3
		場の特性に関 連した転換	K. 閉所内から 外への 視点の転換	3歳児が一人で入所し閉所内の窓から外の様子を眺める(事例3-6)等のように、閉所内から外を眺めることによって視点を転換させる。	9
	L. 閉所外から 中への 視点の転換		2歳児2人が入所するが、しばらくして退所し、外から閉所内を覗き込む(事例3-66)等のように、閉所外からの中をのぞくことによって、視点を転換させる。	9	3
	M. 閉所内外の 移動		2歳児が一人で閉所に入り、外の様子を中から伺いながら、閉所内外の移動を繰り返す(事例3-72)等のように、閉所に入ったり出たりして移動する。	11	8
	N. 変身する		2歳児3人が閉所に入り、外の様子を見ると閉所外の他児が捕まったことに気付き、変身するポーズをとり、「レンジャー」になりきる(事例3-22)等のように、別のものになりきる。	11	5
	仲間関係に関 連した転換	O. 新メン バーの 入所による 仲間関係の 転換	5歳児が一人で入所して遊びの相談が始まる。やがて他児が入所したことに気付いた一人がその場にいる3人に「〇ちゃん仲間に入ったー」と伝えて仲間入りが許可されると中で葉をちぎる子どもと外に必要なものを取りに行く子どもに分かれて役割が分担される(事例3-12)等のように、途中から仲間が加わることにより仲間関係が転換する。	22	16
		P. メン バーの 退所による 仲間関係の 転換	3歳児が4人で入所していたがやがて「ちょっとお買い物行ってきまーす」と言って次々に退所する(事例3-13)等のように、他児が退所することにより仲間関係が転換する。	7	7

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義	切片数	
				乳児	幼児
3. 閉所内外のつながり	閉所外に出たメンバーとのつながり	Q. 閉所外に出たメンバーとのつながり	3歳児3名が入所しているが、やがて宇宙人と戦うために2人が退所する。しかし、閉所内に残った一人が「あっちあっち」と言って退所した2人に場所を示す(事例3-27)ように、メンバーが退所した後も関係を保持する。	1	11
	閉所外の不特定多数の人とのつながり	R. 閉所外への言葉でのアピール	3歳児3名が「いらっしやいっしやーい」と外に向かって大きな声でポップコーン屋さんらしい雰囲気伝えてアピールする。	4	3
		S. 外とつながろうとする行為	1歳児が入所し、中から外へ手を出して閉所外のそばで見守る保育者に手にした砂を渡そうとする仕草をしたり、「ばあ」と言うことを繰り返す(事例3-59)のように、体を外側に向けて乗り出したり、手を出すなどの行為で外のいる人とつながろうとする。	5	0
		T. 閉所外の状況を意識する	3歳児が閉所にいながら、時々外の様子を見て外で保育者が他児と一緒に遊ぶ様子を見ながら、遊ぶ(事例3-28)等のように、外の状況を意識しながら自分の遊びを進める。	6	4
4. 保育者との関わり	保育者から子どもへ	U. 閉所のそばで見守る	1歳児2人が入所して持ってきたスコップと砂でそれぞれ一人遊びをする様子を保育者がそばで見守る(事例3-34)等、保育者がそばで見守る中で閉所内の遊びが進行する。	7	0
		V. 直接的な言葉かけ	3歳児3人が閉所内で並行遊びをしている。一人子どもがつくったチョコレートを他児が足でつぶしてしまったことからトラブルが発生したが、そばにいた保育者が介入して問題を解決する(事例3-10)等のように、保育者が積極的に介入したり、子どもに対して積極的な関わりを要求する。	4	4
	保育者と一緒に遊ぶ	W. 保育者が入所	2歳児6人と保育者が一緒に閉所外でかくれんぼをして遊び、隠れるために入所する(事例3-17)等のように、保育者が子どもの遊び仲間の一員になり入所する。	10	0
		X. 保育者は入所せず	3歳児と保育者が一緒にかくれんぼをして遊び、子どもが隠れるために入所するが、保育者は入所しない(事例3-29等)。	8	2
	子どもから保育者への発信	Y. 自分の行為の説明	2歳児が閉所内で作ったものを「プリンでーす」などとそばにいる保育者に伝える(事例3-47等)。	15	16
		Z. 保育者の行動を促す働きかけ	2歳児が外にいる保育者に「せんせいみてて」と大きな声を呼びかけるが保育者は気付かなかったため、近づくように要求する(事例3-41)等、保育者に自分の居場所や成果を伝えてアピールし、保育者に行動を促す。	5	2

表 6-4. 観察日別概念の流

観察年月日		対象年齢 ・人数	概念の流れ		該当ストーリーライン
年	月 日		事例 番号		
2008 年	3月26日	4歳児3 人、 3歳児4人	3-1	B-R (4歳児)	占有・操作
			3-2	A-J (3歳児)	内外移動
			3-3	A- <i>IMM</i> (3歳児)	
	4月30日	3歳児8人	3-4	A-XYPYQKQYG	占有・保育者関与
	5月7日	3歳児5人	3-5	D-YO	
			3-6	A-K	占有・視点転換
	5月23日	4歳児5人	3-7	A-QO <u>L</u> GGGYZIPQ	つながり・仲間転換
	5月28日	3歳児1人 4歳児3人 5歳児7人	3-8	A-OO (5歳児)	
			3-9	A- IQTQPTTQ (3, 4歳児)	つながり・仲間転換
	6月4日	3歳児9人	3-10	A-YVYY YYQBQVYYYY	占有・保育者関与
	6月18日	4歳児3人	3-11	BC-EP	
	6月25日	5歳児4人	3-12	A-EQMQ	
	7月9日	3歳児7人	3-13	A-ZMQQOKNLQKMPQQNP	つながり・仲間転換
10月22日	1歳児2人 2歳児6人 3歳児3人	3-14	A-XX (1歳児)	占有・保育者関与	
		3-15	C-NW (2歳児)	隠す・保育者関与	
		3-16	A-RXGGNYSIMP (2歳児)	占有・外	
		3-17	C-NW (2歳児)	隠す・保育者関与	
		3-18	A-IRG (3歳児)	占有・外	
2009 年	3月12日	2歳児3人	3-19	A-JGNGMMV	内外移動、占有・操作
	3月26日	1歳児7人	3-20	A-YQYGMHGGKGOKGWPK	響き・同型、占有・同型
	3月30日	2歳児9人	3-21	A-K	占有・視点転換
			3-22	A-SBNQLWGINPGNMP	変身・移動
			3-23	A-S	占有・外
	4月10日	2歳児2人 3歳児2人	3-24	C-W (2歳児)	隠す・保育者関与
			3-25	A-JQX (2歳児)	占有・操作
			3-26	A-ZGINQNMGLG (2歳児)	変身・移動
			3-27	A-JOLKINMQQKINMF (3歳児)	占有・操作、変身・移動、 つながり・仲間転換
	5月1日	3歳児5人	3-28	A-T	占有・外
			3-29	C-XAMTYGIN	隠す・保育者関与
	5月22日	4歳児4人	3-30	A-JQ	占有・操作
3-31			D-QIQ		
6月5日	1歳児6人 2歳児2人	3-32	A-K	占有・視点転換	
		3-33	A-VQ	占有・保育者関与	
		3-34	A-UYK	占有・保育者関与	
		3-35	A-GGYGG	占有・同型	

観察年月日		対象年齢 ・人数	概念の流れ		該当ストーリーライン
年	月 日		事例 番号		
2009 年	6月19日	1歳児3人 2歳児4人	3-36	A-Z(2歳児)	占有・保育者関与
			3-37	A-F(1歳児)	
			3-38	A-F(1歳児)	
			3-39	AB-T(2歳児)	占有・外
			3-40	BC-W(2歳児)	隠す・保育者関与
			3-41	A-Z(2歳児)	占有・保育者関与
			3-42	A-KGQ(1,2歳児)	占有・視点転換
			3-43	A-UYHGL(2歳児)	響き・同型
			3-44	A-J(1歳児)	占有・操作
			3-45	A-IG(2歳児)	
			3-46	A-QGK(1歳児)	
	6月26日	2歳児6人	3-47	A-UY	
			3-48	A-HGIGYVQ	響き・同型
	7月3日	1,2歳児5人 3歳児4人	3-49	A-JYUVQHG(2歳児)	響き・同型、占有・操作
			3-50	AD-RVY(3歳児)	占有・外
	7月31日	1歳児4人 2歳児2人	3-51	A-UJKNM(1,2歳児)	変身・移動
			3-52	A-J(1歳児)	占有・操作
			3-53	A-J(2歳児)	占有・操作
			3-54	A-G(1歳児)	占有・同型
	8月11日	2歳児6人	3-55	A-GYSWRJMM	占有・同型、内外移動
	8月18日	1歳児1人 2歳児3人	3-56	A-JQW(2歳児)	占有・操作
			3-57	A-RL(1,2歳児)	占有・外
			3-58	A-IJQHGHGHGHG(2歳児)	響き・同型
	8月26日	1歳児3人	3-59	A-JUFS	占有・操作
			3-60	A-JYT	占有・操作
			3-61	A-FFQI QGZGQNXHGHG	響き・同型
9月8日	1,2歳児3人	3-62	A-JUZP	占有・操作	
		3-63	C-XQIWIPQI	隠す・保育者関与	
10月13日	1歳児1人	3-64	A-JRL	占有・操作	
10月27日	2歳児8人	3-65	A-FGPQQL	つながり・仲間転換	
		3-66	B-L		
		3-67	A-FQ		
		3-68	BC-T		
		3-69	BC-XL	隠す・保育者関与	
		3-70	C-YXTGYQYQGQ		
11月10日	2歳児5人	3-71	C-YT		
		3-72	A-TMM	内外移動	
12月15日	2歳児5人	3-73	C-W	隠す・保育者関与	

第三のカテゴリーは、閉所内外のつながりである。幼児には、閉所でともに遊んだメンバーが何らかの目的を持って一時的に退所しても閉所外に出たメンバーとのつながりを保っている場面が見られた。一方で、閉所外への言葉でのアピール、閉所内から外に手を伸ばす等の外とつながろうとする行為や、閉所外の状況を意識するといった閉所外の不特定多数の人とのつながりを求める、あるいは意識する行為が見られた。

第四のカテゴリーは、保育者とのかかわりである。保育者が閉所のそばで見守ることや閉所内の子どもに直接的な言葉かけをするといった保育者から子どもへ働きかける場面が見られた。逆に子どもが保育者へ自分の行為の説明や保育者の行動を促す働きかけをする場面も見られた。その一方で、保育者が入所あるいは保育者は入所せずに子どもが保育者と一緒に遊ぶ場面が観察された。

2. ストーリーライン及び特徴的な事例

表 6-3 に示す概念を付した事例を分析したところ、以下のようなストーリーラインが抽出された。各ストーリーラインの該当する事例と観察日は、表 6-4 を参照されたい。なお、事例の文章にある C1C2 等の表記は子どもを示す。

(1) ストーリーライン「変身・移動型」

他児と閉所を見立てることを共有しキャラクター等になりきって変身することと同時に、閉所内外を移動して場の特性に関連した転換を楽しみ、自分自身が別のものになりきる楽しさをメンバーと共有する。(《事例 3-22》他、全 4 例)

《事例 3-22》2009 年 3 月 30 日 2 歳児

C1, 2 がそれぞれままごと道具をもって「おまたせー」と言って入所する。
その様子を C3 が閉所の外から中を覗き込んでいる。
保育者が C3 の隣に近づき、閉所の中をのぞき「先生も入れて」と尋ねると C1 は「いいよ」と許可する。
保育者は「C3 くんもいいですか」と C3 の仲間入りを援助する。
その後、保育者も閉所内に入り、入所しているメンバーが向かい合わせに座ると、保育者は「うわーおうちみたいだねー」と言い、子どもたちと一緒に場の雰囲気共有する。
C2 が「ア！」と天井部分を指さすと、C2 は「うわっおぼけがいる」と言う。
その後、C1, C2, C3 が外にいる子どもたちの様子を見て「〇ちゃんが捕まった！」と言うと、「レンジャー」になりきって、変身しながら外に飛び出す。

《事例 3-27》2009 年 4 月 10 日 3 歳児

C1 が「C2 ちゃん、たいへんなの。これを見て見て、あっちを見て」と言い、閉所の中から外を容器越しに見ることを勧める。C1 が「違うの違うの、ただの宇宙人が・・・してるんだよ」と伝えると、容器越しにのぞいた C2 は、「へえそ

う？」と応じる。そのやりとりを見聞きしていた、C3は「変身してやるわよ！」と言ってC2を誘い、手を横に伸ばして腰を据え、戦うような体勢をとり、閉所外へ出る。C2も同様に手を横に伸ばし「はぁー」と声をあげて外に出る。

《事例3-51》2009年7月31日 1,2歳児

1歳児C1, C2、2歳児C3が入所している。
保育者は外から様子を見ている。
C3は、手のひらで砂をいじったり、スコップをつかんで砂をすくったりすることを繰り返す。
C1, 2は隙間越しに外の様子を見ている。
C1は外に出て「まてまてまて～」と外で遊ぶ他児を追いかける。
C2は、「ピーポーピーポー」といいながら、救急車になりきり、外に出る。

ここに挙げる3つの事例は、閉所内にいる幼児が中から外の様子を眺めた後、外にいる子どもを助けるため(《事例3-22》)や宇宙人と戦うために(《事例3-27》)変身して、外に出ていった。閉所内は、他と視覚的に隔てられた場所であるが、時に外の様子を眺めてそれに呼応する形で変身して、別のものになりきり、外に出ていく。区切られ、隔てられた空間に身を置く自分が仕切りを越えて別の外の空間に身を置くことで変身している。

(2)ストーリーライン「響き・同型型」

音・声の響きの面白さを共有し、模倣・同型的行為を繰り返し楽しむ。音・声の響きの面白さの共有は和やかな雰囲気や協同的な関係を作り上げている。(《事例3-20》他、全6例)

《事例3-20》2009年3月26日 3歳児

C1, 2が閉所に近づき、閉所内に誰もいないことを確認して中に入る。C1, C2が閉所外のそばにいる保育者にC1は、「ほらー」と言って持っているものを見せ、「おすなばしてるの」と伝え、閉所内を移動し壁付近に立つ。C1が「おーいみんなーよろしくねー」と壁の隙間から外へ向かって大きな声で言うと、隣に並び立っていたC2, C3も「よろしくねー」と閉所外に向かって言うことを数回繰り返す。

《事例3-48》2009年6月26日 2歳児

閉所にC1, C2が入り、「ハッピーバースデートゥーユー」と歌うと「おめでとー」と声を掛け合う。
C3が「ただいまー、ただいまー」と言って入所するとC1, 2は「おかえりー」と迎える。もう一度、C3が「ただいまー」というと、またC1, 2は「おかえりなふー」と迎える。
「おかえりー」「ハッピーバースデー〇ちゃん、ハッピーバースデートゥーユー」と3人で繰り返す。

《事例 3-49》2009 年 7 月 3 日 2 歳児

C1 が「お水いる？これね、C2 くん、水は？」と問いかけると、C2 は「カレーライス・・・水いる」と応える。C1 が、C2 の容器に水を注ぐと、次に C3 が自分の持っている容器を持ち上げ、C1 に向ける。C1 は、「一人ずつだよ」と言い、水を C3 が持つ容器に注ぐ。C1 に水を分けてもらった C3 は「ありがとうございますまっちゃん」とお礼を言う。すると、そのお礼の言葉の面白さに C1, 2, 3 が「あははー」と言って笑うと、C3 は、さらに「ありがとうございますまちゃ、チューチュー」とおどけて言い、それを C2 がまねすることを繰り返す。

《事例 3-58》2009 年 8 月 18 日 2 歳児

C1, C2, C3, が閉所内にいる。C1 は「C1 が作ったものだから壊さないでね。じゃあ、もう一回引っ越してくるよ」と言って、自分の作ったものをそのままにしておくことを伝え、閉所から出ていく。
C2 は「C1、いってらっしゃーい。」と言って応じると、C3 も「C1、いってらっしゃーい」と応じる。
C2 は、閉所外のそばにいる保育者に「先生、きて、これね、チョコレート・・・キャラメル・・・おっ！ラリルレラ！」と言って呼びかける。
C2 は「カメラにゃワン」と言うとおどける。
C3 も真似をして、「ハリトレサ！」ということを繰り返しておどける。
その後、しばらく「ラリルレラ！」「こーりゃさん！」といいながら、二人でおどけながら繰り返し同じ言葉を言い合う。

閉所は、離れた場の外にいる人の様子を俯瞰的に眺めることができる場である。《事例 3-20》では、閉所外の不特定多数の人に呼びかけをしてそれを繰り返し楽しんでる。また、閉所内に入って声を出すと他の空間とは違う声の響き方がする。《事例 3-48》はそのような声の響き方を感じ取っている様子であった。

(3) ストーリーライン「占有・同型型」

閉所の中に入り、友達と場を占有し、模倣・同型的行動を繰り返し楽しむ。このストーリーラインに該当する幼児の閉所内の行動は、他の空間でも見られる行動であると考えられる。(《事例 3-20》他、全 3 例)

《事例 3-20》2009 年 3 月 26 日 1 歳児

C1, 2 が閉所に近づき、閉所内に誰もいないことを確認すると、C1, C2 が閉所内にいることに気付いた保育者に C1 は、「ほらー」と言って持っているものを見せ、「おすなばしてるの」と伝えると、閉所内を移動し壁付近に立つ。C1 が「おーいみんなーよろしくねー」と壁の隙間から外へ向かって大きな声で言うと、隣に並び立っていた C2, C3 も「よろしくねー」と閉所外に向かって言うことを数回繰り返す。

《事例 3-54》2009 年 7 月 31 日 1 歳児

C2、閉所の中に入り、スコップで砂をすくう。隣の 2 歳児の様子を見て、頭に両手をのせる仕草を真似る。

(4) ストーリーライン「隠す・保育者関与型」

自分の身を隠すために閉所に入り、保育者と一緒に遊びながら、時には、閉所外の状況を意識したり、閉所外への言葉でのアピールをしながら楽しむ。(《事例 3-29》他、全 8 例)

《事例 3-29》2009 年 5 月 1 日 3 歳児

C1 が「ここかくれようか」と言って、C2 と一緒に閉所の中に入る。
C2 は外にいる保育者に「〇先生、数数えてー」と呼びかける。
保育者が数を数え始めると、C2 が「ピンポーンしてね」と保育者に要求する。
C1 はドア付近で「ガチャガチャ」と言って、閉所のドアに鍵をかけたふりをして、「鍵かけちゃったもんね」と保育者に伝える。
しばらくして、保育者が他児と一緒に閉所に近づく。C2 が保育者が閉所に近づくのを見つけると C2 は「カーテンしめちゃった」と保育者に伝える。
C1 はもう一度「ガチャガチャガチャ」と言って鍵をしめたふりをして保育者が中に入ることを拒否する。

《事例 3-40》2009 年 6 月 19 日 2 歳児

閉所の外で保育者と 2 歳児クラスの子どもたちが鬼ごっこをしている。鬼ごっこに参加している C1, 2 が閉所の中に入り、二人が横に並んで腰をかがめて身を隠しながらも、中から外にいる鬼役の保育者の様子を窺う。

《事例 3-29》では、子どもが鍵をかけたり、カーテンを閉めたりするフリをして、自ら閉ざされた空間を作り上げているが、しばらくして、外にいる保育者が閉所に近づくとき「カーテン閉めちゃった」と伝え、保育者の入所を拒否しながらも、外にいる保育者との関係を持とうとしている。

(5) ストーリーライン「内外移動型」

閉所外へ出たり入ったりして閉所内外の移動という場の転換を繰り返し楽しむ。(《事例 3-19》他、全 4 例)

《事例 3-19》2009 年 3 月 12 日 2 歳児

2 歳児 C1, C2 が容器の中にある砂に手を交互に押し当ててお餅つきのふりをするが、やがて C1 がそれをやめて閉所外に出ていく。すると C2 もその後を追って小走りで閉所外に出て C1 を追いかける。また、C2 が閉所内に入ろうとすると C1 が追いかけて閉所に入る。それを笑いながら繰り返す。

《事例 3-72》2009 年 11 月 10 日 2 歳児

C1 が閉所に一人で入り、中から外の様子を伺いながら、閉所の外に出たり入ったりする。

ここに挙げる事例は、閉所の中に入りこんで中の空間に身を置くこと外へ出ていくことを楽しんでいる。閉所の中と外を分ける部分を活用しながら、その行き来を楽しんでいるのである。ここでは、閉所内という閉ざされた空間のみならず、閉所外の広い空間との境の場の機能を活用しながら楽しんでいる。

(6) ストーリーライン「占有・操作型」

閉所に入って場を占有し、砂や容器など、身近にあるものを手で操作することを継続的に行う。(《事例 3-30》他、全 14 例)

《事例 3-30》2009 年 5 月 22 日 4 歳児

C1 は「だめだよー(ここは)C2 ちゃんの(場所)だよ」と入所した C3 に伝え、C2 に「きてね。ここは C2 ちゃんの(場所)」と言って自分が確保した閉所内の場所に来ることを要求する。

《事例 3-44》2009 年 6 月 19 日 1 歳児

閉所に入った 1 歳児 C1, C2, C3 は、閉所内のそれぞれの場所を見つけて砂を手に取り、容器に入れたりこぼしたりすることを繰り返す。

ここに挙げる事例は、数人で閉所内を共有しているが、閉所内の特定の場所を各メンバーの場所を見出しており、そこでそれぞれの子どもが砂や物を操作している。《事例 3-30》は、他児と閉所という場を共有しながらも特定の居場所があることにこだわる様子が観察された。

(7) ストーリーライン「つながり・仲間転換型」

閉所内で一緒に遊ぶ仲間が閉所外に移動しても、閉所外に出たメンバーとのつながりを保ち、言葉をかけあう。時には、自分以外のメンバーが外へ出ていき、メンバーの退所による仲間関係の転換があり、取り残された形になるが、メンバーが外に出たことをきっかけに新たなメンバーが閉所内に入り、遊びの仲間入りをするなどして新メンバーの入所による仲間関係の転換がある。(《事例 3-7》他、全 5 例)

《事例 3-7》2008 年 5 月 23 日 4 歳児

C1 が閉所に入り、閉所から外に出た他児に向かって「C2 ちゃん呼んできてー」と頼み、「C2 ちゃん！」と閉所越しに呼び掛ける。
その後、C2, C3, C4 が中に入る。
C5 は「ねえ、入れて」と言っ、外から閉所内に顔をのぞかせて C1 に仲間に入れてもらうことを要求し、入所する。
C1, C2, C3, C5 が料理用のボールを囲み、みんなで砂を掘って入れる。
C4 は一人でお料理のフリをしているがやがて C1, C2, C3, C5 と同じ行為をはじめ。
C3 「次は何をやるかっていうとお砂をぎゅーっとしないと・・・」「ケーキが・・・」などと言いながらケーキ作りを続ける。
その後、ピクニックに行くことになり、作ったお料理を持ってピクニックに出発するフリをして退所する。

《事例 3-9》2008 年 5 月 28 日 4 歳児

4 歳児 C1, C2, C3 が閉所内でお料理をするフリをする。
「パトロールする？」「しない？」と言ひ合ひ、C1 が「パトロール行ってくる」と言っ、外に出る。
C2 は、出ていった C1 に向かって「ジャガイモかってこーい！」と指示する。
C2 は中の様子を見て、C1 が戻ってくると、C2 は「ジャガイモ買ってきたか？」と尋ねる。
C1 は、ジャガイモに見立てた砂場用の遊具を手に抱えて、窓から閉所内に投げ入れて入所する。
C2, C3 は外の様子をそれぞれの場から外を眺める。
C2 は窓から外の様子を見ながら「おれ、外見てるからな」
C2 は、C1 が再び外に出ると「なんか買ってきて」と要求する。
C3 も「俺もジャガイモ買ってくる」と言ひ、外に出る。
C2 は「わかったー」と言っ、それに応じる。
その後、C3 が閉所内に戻ってきて、容器に砂場用の遊具(ジャガイモに見立てたもの)を入れてセットする。

《事例 3-13》2008 年 7 月 9 日 3 歳児

C1 と C2 は閉所にいるが、C1 が何か思いついたように「あそぼ！何かおもちゃ取ってくるから」と言っ、外に出ていく。C2 は、C1 の姿を中から目で追いながら、「C1 ちゃん、C1 ちゃん」と呼びかける。やがて C1 は C3 を連れて閉所の中に戻ってくる。C1 は C2 に「C3 ちゃん、入っていい？」と尋ねると C2 は「いいよ」と応じるが、同じく閉所の中にいる C4 は「だめだよーこっちはー」と拒む。やがて C4 のやりたい遊びが「おまわりさん」だったことを知った C1 は C3 に「C3 もおまわりさんになるよね？」と気遣ひ、C3 も C4 の意向に沿っておまわりさんになることで仲間入りが許可された。

《事例 3-7》、《事例 3-13》からは、閉所内に立ち入ることが仲間入りを意味することが考察できる。また、閉所内の遊びを展開しながら、遊びに必要なものを用意するために、退所する場面もあり、外にでたメンバーの様子を閉所内から視認する場面が見られた。《事例 3-13》は、すでに入所している子どもが「お

まわりさん」をする場としているが、それに沿うことで仲間入りが許可された。

(8) ストーリーライン「占有・保育者関与型」

保育者と関わる状況で閉所内を占有する。(《事例 3-4》他、全 7 例)

《事例 3-4》2008 年 4 月 30 日 3 歳児

砂場で遊んでいた C1, 2, 3, 4 が、多くの子どもで混雑した砂場から逃れるように、それぞれ砂場用の遊具を手にとりたくさん持って閉所に向かって歩き、同時に入所した。その後、それぞれが持ってきた遊具を地面に置いたため、足の踏み場がなくなってしまった。遊具に足を取られた C1 が C2 に倒れ掛かったことから押し合いのけんかが始まり、そばにいた保育者が介入して遊具の整理を援助した。

《事例 3-14》2008 年 10 月 22 日 1 歳児

保育者が閉所外のそばに位置し、C1, C2 は閉所 2 人で隣り合っただしゃがみ、地面の土をいじる。スコップで地面の土を掘り、容器に入れることを繰り返す、スコップで掘った砂を保育者に差し出す。

《事例 3-33》2009 年 6 月 5 日 1, 2 歳児

2 歳児の C1 と C2 が砂場用の容器をもって入所すると、「あーとられた」と声をあげる。
C1 が、自分がない間に 1 歳の他児が自分の持ってきたスコップを手にとって使っているのを見ると、「だあー」と言って抵抗する。
そして、C1 は 1 歳児の持っているスコップを黙って取り返すと、閉所の外でその様子を見ていた保育者が「そんな取り方ないよ」と注意する。

《事例 3-41》2009 年 6 月 19 日 2 歳児

2 歳児 C1 は、一人で閉所に入る。中から外にいる保育者を見つけ、「先生みて」と大きな声で呼びかける。保育者はそれには気づかなかつたため、外に出て、保育者に近づき、「みててー」ともう一度言う。

《事例 3-4》, 《事例 3-14》, 《事例 3-33》は、保育者が閉所内の様子を見ることのできる場所に位置していた。しかし、《事例 3-41》では、遠くにいる保育者の存在を確認し、大きな声で呼びかけている。

(9) ストーリーライン「占有・視点転換型」

閉所内を占有して壁の隙間や壁に面した窓から閉所外の様子を見て、閉所内から外への視点を転換する。(《事例 3-6》他、全 3 例)

《事例 3-6》2008 年 5 月 7 日 3 歳児

C1、砂場近くのだんご虫のいる場所にしゃがみ込むが、その後一人で閉所に入所する。

窓から外の様子を眺めるが、その後もだれも入所せず、所在なげにたたずむ。

《事例 3-21》2009 年 3 月 30 日 2 歳児

保育者や友達と関わらず、園庭を歩いていた C1 が誰もいない閉所に入所し、その場にしゃがんでいたが、時々立ち上がり閉所内の窓から外の様子を眺める。

《事例 3-32》2009 年 6 月 5 日 1 歳児

C1 は、一人で閉所に入り、窓から体を乗り出して、外の様子をしばらく眺め、その後、外に出る。

《事例 3-42》2009 年 6 月 19 日 1, 2 歳児

1 歳児 C1, C2, C3 が閉所の中に入り、閉所内にそれぞれの場所を見つけ、そこから同じように外を眺める。

2 歳児 C4 が、鬼ごっこをしている途中で閉所に近寄り、外から中の様子をのぞく。

C5 が入所すると、C1 は「あーまたお化けきたー」という。

その後、C5 が外に出ようとする、C4 は「C5 ちゃんまってー」と言って、追いかける。

(10) ストーリーライン「占有・外型」

閉所内を占有し、呼びかけたり、体の一部を出して閉所外の不特定多数の子どもとつながったり、閉所外の状況を窺ったりして閉所外と関わろうとする。

(《事例 3-23》他、全 7 例)

《事例 3-23》2009 年 3 月 30 日 2 歳児

閉所の中にいる C1 が、閉所外に鳥の羽を持っている他児を見つけると、壁の隙間から手を出してそれを取ろうとするが届かず、地面を悔しそうに蹴る。

《事例 3-39》2009 年 6 月 19 日 2 歳児

2 歳児の C1, C2 が二人に入所する。閉所内に身を隠しながらも、二人隣り合っ

て中から外にいる鬼役の保育者の様子を窺う。

その後、外に出る。

3. 保育環境における閉所の機能

本研究の目的に近づくために着目すべき点として、場の共有と関連する事象と閉所とそれ以外の場との関連の二点を挙げて考察する。この二点と結果に示す概念や事例、ストーリーラインを踏まえ、保育現場における、幼児にとっての閉所

の機能は以下の三点にまとめられる。

(1) 共有と転換

子どもたちが閉所に身を置いて、場を同じくするメンバーとの楽しさを共有することのみならず、関係性や視点の転換の面白さ、目新しさを見出していることが特徴的である。5つの概念からなる「共有」のカテゴリーと6つの概念からなる「転換」のカテゴリーが生成された。また、全73事例のうち、25事例に共有と転換が同時に、あるいは共有と転換のうち一方がもう一方を引き出す場面が認められた。表6-4に示す「各事例の概念の流れ」のうち、斜体で記載する場面がそれに該当する。さらに、前項に示したストーリーラインのうち、「変身・移動型」は全4事例、「響き・同型型」は全6事例のうち5事例、「内外移動型」は全4事例のうち3事例が該当した。例えば、ストーリーライン「変身・移動型」の《事例3-27》では、容器越しに閉所内から外への視点を転換して、「外に宇宙人がいる」と見立て、メンバーで共有することをきっかけに変身して閉所外へ移動するという転換を引き出している。また、ストーリーライン「響き・同型型」の《事例3-49》では、C5がそれまでの文脈と逸脱して、水の入った容器を持って閉所に入ると、それまでのメンバーの関係性や雰囲気が転換し、おどけて発した言葉の面白さをメンバーと共有するようになった。

(2) 閉所の中と外の空間とのつながり

子どもにとっての閉所の機能は、閉所の中という空間があり、そして閉所の外という空間があって創出される。子どもが閉所に入る目的の一つの要素である隠す・隠れる場面でもそれが言える(ストーリーライン「隠す・保育者関与型」《事例3-40》他)。なぜならば、閉所外からの視線があって初めて閉所内に「隠れる」ことが成立するからである。また、閉所内外の移動そのものを楽しむ姿(ストーリーライン「内外移動型」《事例3-19》他)も見られた。このように、子どもたちは、閉所の外からの視線を気にしつつも、視線から逃れられるという閉所の特性を生かして遊び、閉ざされた空間である閉所内と解放された空間である閉所外を繰り返し移動して内と外に自分の身を置くことを楽しむ。

そして、中にいながら外の人と関わろうともする。中と外を行き来する魅力と中にいながら外にいる人とつながることのできる機能が、閉所にはあるのではないか(ストーリーライン「つながり・仲間変換型」《事例3-13》他)。

(3) 偶然性

閉所をめぐる共有と転換のうち、音・声の響きは、全10切片、閉所内から外

への視点の転換は全 15 切片、閉所外から中への視点の転換は全 12 切片、新メンバーの入所による仲間関係の転換は全 38 切片のうち 35 切片に偶然性が伴っている。表 6-4 の各事例の各概念を記したアルファベットに下線を引いた箇所が、当事者にとっては予想することができずに偶然起こっており、全 73 事例のうち、36 事例にそれが認められた。

例えば、特に目的もなく閉所に近づくが、閉所内に誰もいないことを確認して入所し、場を占有する場面があった(《事例 3-20》他)。あるいは、偶然、新メンバーが閉所の中に入って、それまでの閉所内の文脈からは逸脱した関係性に転換させる場面もあった(《事例 3-13, 49》他)。前述した共有と転換が見られた全 25 事例のうち、18 事例にそれぞれの文脈から逸脱した事象やあるいは当事者にとっては予想せずに起こった事象、あるいは目的を明確に持たずに起こした行動であることに該当した。該当した 16 事例は表 6-4 の概念の流れに示す斜体で下線を記した事例である。

以上のように、保育現場における閉所は、共有と転換、中と外の場の活用とつながり、そして偶然性を含めて機能が生成される。このような機能が子どもを引き寄せ、遊びたくなる場所として存在すると考えられる。

本研究は、閉所の持つ機能について述べたが、閉所にいる子どもの観察を通して、閉所内にはいない保育者を意識した行動や、保育者の姿は見えないにもかかわらず、保育者の存在を感じながら遊ぶ子どもの姿を見出すことができた。この点については、保育環境に閉所を設置する意図を踏まえながら、【研究 3-2】として、次章で論じる。

第 4 節 総合考察

本研究は、幼児が滞留しやすい空間の特性である閉所に焦点を当て、閉所内や閉所を拠点とした幼児の行動を捉えることにより、閉所(閉じられた空間)という物理的特性のどのような機能を見出しながら遊んでいるのかを分析・考察したものである。

本研究では、「幼児は、保育環境のどのような空間に滞留するのか」という問いについて考察するにあたり、「視点 1-②空間の物理的特性と場の形成の関連性」を中心に考察する。本研究のフィールドとした場所は、保育者が園庭に用意したものではあるが、用途を意味づけた空間ではなく、閉所に滞留する、1～5 歳児の姿を横断的に分析した。その結果、閉所内では、10 のストーリーラインが見いだされ、それぞれ、「変身・移動型」「響き・同型型」「占有・同型型」「隠す・保育者関与型」「内外移動型」「占有・操作型」「つながり仲間転換型」「占有・保育者関与型」「占有・視点転換型」「占有・外型」と命名した。これらの結果を踏まえ、幼児が他児と場を共有しながら滞留している様相、そして、閉所内に滞留しながら外部と交信している様相に関連する要素を導出し、偶然性を孕む、滞留する場の共有と転換、滞留する場と外部の場とのつながりという幼児にとっての閉所の場の機能が見出された。

このような場の機能が幼児を引き寄せ、滞留したくなる空間となると考える。閉所という、閉ざされて他の空間から独立した空間を占有しながら滞留し、他児と場を共有しながら、隠れたり、音や言葉の響きを感じ合う、そして、偶然入所したメンバーによりそれまでの関係性が転換されたり、滞留している閉所から出たり入ったりすることで自分自身を転換させることができる機能がある。

また、閉所の内では、他の空間での関わり方とは、異なる方法で外部の人と関わり、つながることができる。閉所には、幼児が閉所内にいながら、外部の人とは距離をとり視界を遮りながらも、完全には外部から遮断されておらず、通常とは異なる方法で、つながることのできるという機能がある。これらの機能が、幼児にとっての魅力を創出していると考察する。

以上の考察は、「視点 2-①滞留する場の閉鎖性と開放性」にも重なって該当する点もあるが、更に言及するならば、「隠す・隠れる」という概念が導出されたことを取りあげたい。【研究 2-3】では、幼児に秘密の場所としての価値のある場所として回答することが比較的多かった、空間に物を隠す行為や、その空間に隠れる行為は、外部にいる他者との関係性やつながりがあって成立する行為である。「秘密」と言いながらも、閉所を巡って、外部とのつながりを意識しているからこそ隠れることができるのである。幼児が調査者に対して回答した「秘密

の場所」は、単なる「秘密の場所」というよりも「秘密なんだけど、他の人と他の場所ではできない面白いつながりができる場所」と解釈できるのではないだろうか。この考察が、【研究 2-3】で幼児に問う研究では見いだせず、特定の場所をフィールドとして観察した結果と交差させて解釈できたことである。

第7章

閉所をめぐる幼児と保育者の存在 (【研究3-2】)

第1節 閉所をめぐる保育者の関わりと本研究の目的

【研究3-2】では、【研究3-1】で示す、保育環境における幼児にとっての閉所の機能を踏まえて、閉所に滞留する子どもと保育者と関係性に着眼して考察する。

保育環境における閉所は、保育者にとっては、継続的に中に入り込むことが少ない場所である。その理由として考えられることは、中に入り込むと園全体の様子を見通すことが難しくなるという意識がはたらくからであろう。しかし、保育者が子どもに直接関わっていないにしても、子どもの視界に入る場所に常に存在し、すぐに助けを求める状況にあるといった保育者の関与の在り様が、子どもにとっての場の機能に関連しているのではないかと考える。子どもは保育者が自分たちと直接関わっていなくても、そこに保育者の経験に裏打ちされた予想とねらいが込められた受容的な雰囲気があれば、安心感をもって遊びに没頭することができるとも考えるからである。

次に、関連する先行研究を引用しながら、保育環境にある閉所に着目する意義と併せて【研究3-2】の着眼点を示す。

仙田(2009)は、アジトスペースで遊ぶことは、子ども同士の関係の構築という意味での重要性を主張しているが、そこに保育者はどう関わり、子どもは保育者の存在をどう感じ取っているのであろうか。保育環境にある閉所、あるいはアジトスペースに着目した場合にはこの点は見逃せない。しかしながら、その一方で、保育者が閉所に入り込むと、子どもたちの姿を俯瞰的に捉えづらくなるという意識がはたらき、保育者は長時間閉所内に立ち入ることを避けようとする傾向があると考えられる。

そして、そこで遊ぶ子どもにとっての保育者の存在について、小川(2000)は、保育者が遊びの拠点に存在することは、「人(幼児)と強い結びつきのある存在」としての保育者が場の状況性を潜在的に安定させ、「保育者の身体それ自体“場”に所属させる」と表現している。つまり、子どもにとっては、そこに保育者がいることを通して、人・物・場の結びつきを生成し、安定的な状況を作ることができるということであり、Lewin(2017)の「場の理論」に参照されるように、人

の行為は、人の特性(パーソナリティ)と環境の特性の相互作用によって、生み出されると考える。保育者が存在する保育環境のうち、比較的、保育者が長時間立ち入りづらい閉所では、どのように保育者の存在を見出すことができるのだろうか。

この点を明らかにするために、「保育者の存在を子どもはどのように捉えているのか」、に着目すると同時に、逆に「その場に保育者が直接関与しない場面での子どもの姿」に注目する。なぜならば、フィールドが保育現場である以上、保育者が何らかの形で存在している。保育現場での子どもの姿を捉えるには、子どもの保育者の存在の捉え方や保育者への発信を抜きに論じることは、不十分であるからと考えるからである。

以上のような点を前提として、【研究 3-2】では、以下の三つの点から考察することを目的とする。

1. 保育者は閉所に滞留する子どもとどう関わっているのか。
2. 閉所に滞留する子どもは保育者の存在をどのように捉えているのか。
3. 保育者が閉所に直接関与しない場面では、閉所に滞留しながらどのように場を形成しているのか。

第2節 方法

1. 調査方法

第6章に示す調査方法で得られた観察データのうち、保育者の関与が認められた場面を前後の文脈から区切り、「場面」とした。表7-1に、子どもが閉所に滞留した時間と保育者が関与した時間(一時的な関与も含む)とその割合、および場面数を記す。全観察期間のうち、保育者の関与があったのは、75場面であった。なお、A保育園は、担任するクラスのみではなく、園児全員を全員の保育者が関わる傾向がよく見られるが、表2-1に示すように、園児数と保育士数には各年齢にばらつきがあることを含みおき、そのうえでの分析・考察であることを踏まえておく。なお、観察時には、異年齢の子どもが同時に同じ閉所内に立ち入る場面があり、同一の場面としてまとめた。表7-1は、年齢ごとに時間数及び場面数を算出したため、場面数が77となっており、数値が異なる。また、【研究3-1】で分析対象としたデータの総時間数と【研究3-2】で分析対象としたデータの総時間数が異なるのは、分析に際し、着目した点が異なっていたためである。

表7-1. 年齢別場面数

対象年齢	園児数	担当保育士数	閉所滞留時間(分) <*A>	<*A>のうち保育者関与時間(分)・ 【保育者関与率】	場面数
1歳児	16	3	186	142【76.3%】	19
2歳児	18	3	377	342【90.7%】	34
3歳児	22	2	253	180【71.1%】	20
4歳児	22	2	112	53【47.3%】	4
5歳児	22	2	43	0【0.0%】	0

2. 分析方法

本研究は、特定の子どもではなく、特定の間を拠点として観察し、考察するものである。まず、得られた観察データを「保育者の位置」、「子どもと保育者の関わり」というテーマのもとに、オープンコーディングし、概念としてまとめた。その際には、保育者の動作や表情から、関わりの方略と関わりの意図や目的、意識に着目した。次に、各概念同士を比較して、類似している場合には、それらを「サブカテゴリー」としてまとめ、関連した各サブカテゴリーを「カテゴリー」としてまとめた。さらに、場面ごとにオープンコーディングした各概念の流れを記述し、類似した流れを「ストーリーライン」として抽出した。

次に、前述の考察の視点第 2, 3 点目である、「閉所に滞留する子どもは、保育者の存在をどのように捉えているのか。」と「保育者が閉所に直接関与しない場面で子どもの姿」については、子どもが保育者に関与を求める事例を年齢別、保育者の位置別にまとめて考察した。また、保育者が関与しない事例を年齢別にまとめて考察した。本研究では、視点 1 の分析と比べて、視点 2, 3 の分析をするための、十分な量のデータを収集することが不可能であったため、視点 1 と同様の方法で分析することを避け、抽出された該当する全事例の一つひとつに解釈を加えて分類しながら考察する方法を採用した。

第3節 結果・考察

1. 閉所に滞留する幼児と保育者の関わりの様相

表7-1に示すように、5歳児が滞留する閉所には保育者が直接関与せず、閉所内からは保育者の姿が見られない場所に位置していた。本項では、保育者が直接関与している場面を分析した。その結果、表7-1のように、22の概念、5つのサブカテゴリーと3つのカテゴリーに集約された。分析結果の概要をカテゴリーごとに示す。その際には、カテゴリー名を枠に囲み、サブカテゴリー名の下には波線を引き、概念には、下に点線を引いて表した。

第一のカテゴリーは、保育者の位置である。閉所から離れた位置、閉所のそば、入所の3つの概念が抽出された。保育者は、1～4歳児のすべての年齢において、閉所のそばにいたることが多かった。ただし、一時的に閉所に近寄る場面も含まれている。また、4歳児には、閉所内に入ることは見られなかった。

第二のカテゴリーは、保育者の子どもへの援助の意図である。7の概念が抽出され、子ども同士の関係構築、判断・確認の2つのサブカテゴリーに集約された。

第三のカテゴリーは、保育者の子どもへの関わりの方略である。12の概念が抽出され、対等、方向づけ、受容の3つのサブカテゴリーに集約された。

次に、概念の生起数から年齢別の特徴を見ると、表7-6の網掛け部分に示すように、1～4歳児に対する関わりは言葉のやりとりが最も多い。しかし、2番目に多く生起した概念を見ると、各年齢に特徴が見られた。1歳児に対しては、行動の見守りといった、子どもを取り巻く状態を受容する関わり、2歳児に対しては一緒に遊ぶという対等な関わり、3,4歳児に対しては状況・意図の確認・把握といった子どもを取り巻く状況を判断・確認を意図する関わりが多く見られた。

次に、表7-3に、分析の対象とした全データの観察日別対象年齢、場面番号、概念の流れを示し、各場面に付与した概念同士の関係を保育者の位置と関わり方の組み合わせ方に着目して、ストーリーラインを抽出した。その結果、表7-4に示すように、8つのストーリーラインが抽出され、各ストーリーラインの年齢別の場面数から、各年齢の特徴が次のように見いだされた。各ストーリーラインの名称を《 》内に記した。

表 7-2. カテゴリー表

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	概念の定義	概念の生起数				
				1歳	2歳	3歳	4歳	5歳
保育者の位置		A:閉所から離れた位置	閉所内の子どもからは姿が見えない場所に位置する。(場面6等)	2	4	6	1	0
		B:閉所のそば	閉所の近くに位置し、視線は閉所内に向かっている。(場面7等)	32	69	22	29	0
		C:入所 (一時的な入所も含む)	子どもと一緒に閉所内に入る。(場面27等)	4	13	7	0	0
保育者 の子ども への関わり	断つ	d:善悪の判断	子どもの行為に対して、良いか悪いかの判断をする。(場面29等)	0	7	4	0	0
		e:行動を制止	「～したらだめ」などと言い、子どもの行為を制止する。(場面1等)	1	6	5	2	0
	対等	f:同位的行動	子どもと同じ体の動きをす。(場面70等)	1	3	0	0	0
		g:一緒に遊ぶ	お店屋さんごっこなどをして子どもと一緒に遊ぶ。(場面74等)	4	56	5	9	0
		h:物の授受	子どもから砂の入った容器を受け取るなど、物を受け取ったり渡したりする。(場面44等)	2	12	0	0	0
		i:言葉のやりとり	お互いに言葉を発し、やりとりをする。(場面47等)	22	74	20	26	0
		j:関わることを要求	閉所内の子どもと一緒に遊ぶことを要求する。(場面23等)	4	3	0	1	0
		k:共感・承認	「すごいね」などと言い、認めたり、共感したりする。(場面8等)	0	4	1	3	0
	方向づけ	l:言葉かけ・呼びかけ	子どもへの呼びかけや言葉かけをするが子どもは受容のみでそれに対して発信しない。(場面29等)	6	12	6	2	0
		m:トラブル解決の援助	閉所内で物の取り合いなどのトラブルが発生しその解決を援助する。(場面38等)	1	11	7	1	0
		n:促し、提案	遊びの提案をするなど遊びの展開を援助をする。(場面13等)	5	15	7	3	0
		o:実現への援助	高い場所にあるものを取るなど、子どもの実現したいことを理解して援助する。(場面54等)	1	1	3	3	0
	つなぐ	p:閉所内外の子どもとの関係を同時に保持	閉所の外で遊ぶ子どもと一緒に遊ぶなどの関係を保持しながら閉所内の子どもとも関わる。(場面32等)	0	3	1	0	0
		q:閉所内の子ども同士の関係をつなげる	子どもの発した言葉を他児に伝えるなど、子ども同士の関係の生成を援助する。(場面65等)	2	1	0	2	0
		r:閉所内外情報伝達	閉所外の状況を中の子どものに伝えたり、外の子どもの意図を汲みながら、中の子どものに伝えるなど、閉所内外の情報の伝達を援助する。(場面27等)	2	0	2	0	0
	保持	s:受容(発信なし)	子どもからの発信に対してうなづくなど、受容するが発信はしない。(場面6等)	6	5	8	0	0
t:遊びの進行の見守り		閉所内の子ども遊びを見守るなどやりたい遊びの進行を見守る。(場面59等)	10	1	1	2	0	
u:養護的な関わり		鼻をかむ、洋服の乱れを整えるなどの養護的な関わりをする。(場面35等)	1	1	1	2	0	
v:状況・意図の確認・把握		閉所内の子どもの状況や意図を確認し把握しようとする。(場面10等)	6	16	11	10	0	

表 7-3. 概念の流れ

観察年月日		対象年齢 ・人数	観察 時間(分)	場面番号	概念の流れ	該当ストー リーライン
年	月 日					
2008 年	3月26日	4歳児3人、 3歳児4人	62	保育者関与なし		
	4月30日	3歳児8人	32	1, 2, 3, 4, 5	C-ndsijq,C-n,C-nds,C-ndsh,A-n,A-n,B-rdi, B-r,C-h	複合型, B-r型
	5月7日	3歳児5人	25	6	A-t	A-t型
	5月23日	4歳児5人	37	7, 8	B-j,B-nj,B-nj,B-nf,B-n,B-Indo,B-In, B-Ind,B-Ind,B-n,B-Inj,B-Inj,B-Inj,B-Inf,B-Inh B-rujp,B-uh,B-nvq,B-n,B-n,B-nvq,B-nj,B-n,B-n,B-n,B- nj,B-nhj,B-np,B-np	B-n型,B-In型, B-u型
	5月28日	3歳児1人、 4歳児3人、 5歳児7人	31	9(4歳児)	A-r	
	6月4日	3歳児9人	25	10, 11, 12, 13,	B-tj,B-nj,B-nj,B-nd,B-np,B-nj, B-rdijq,B-uj,B-ndsijq	B-n型,複合型, B-u型
	6月18日	4歳児3人	24	保育者関与なし		
	6月25日	5歳児4人	28	保育者関与なし		
	7月9日	3歳児7人	21	14, 15	A-nht,A-t	A-t型
	10月22日	1歳児2人、 2歳児6人、 3歳児3人	28	16(1歳児)、 17, 18, 19, 20, 21(2歳児)	B-rj,B-rq,B-nr,B-n,B-v B-lmn,B-ln,B-lmn,B-lmn B-jnd,B-Int,B-Int C-ln,C-lnd,C-klrt,C-klr B-n,B-lnr,B-Inf,B-ln,B-ln,B-ln,B-lnv,B-ln,B-lnj,B-ln,B- ln,B-ln,B-ln,B-lnd,B-lnr,B-ln,B-lmn,B-ln,B-lnm,B-ln,B- ln,B-lr,B-ln,B-lnd,C-ln,C-ln,C-ln,A-n B-ln,B-ln	B-r型,B-n型, B-mn型,B-ln 型, C-ln型
2009 年	3月12日	2歳児3人	19	22	A-t	A-t型
	3月26日	1歳児7人	52	23, 24, 25, 26	A-td,B-o,B-n,B-nj,B-nj,B-no,B-tu,B-nu,B-nu, B-nju,B-nju,B-n,B-t	B-n型,A-t型,
	3月30日	2歳児9人	57	27, 28	C-nfo,C-n,C-lno,C-Ing,A-td,B-no,B-no,B-nj, C-np,C-np	B-n型,B-ln型, 複合型,C-ln型

観察年月日		対象年齢 ・人数	観察 時間(分)	場面番号	概念の流れ	該当ストー リーライン
年	月 日					
2009 年	4月10日	2歳児2人、 3歳児2人	32	29(2歳児)、 30, 31(3歳児)	B-rdsijq,B-ndp,B-nq	複合型,B-n型
	5月1日	3歳児5人	25	32, 33, 34, 35	C-lne,C-ln,B-v,A-t	C-ln型
	5月22日	4歳児4人	30	保育者関与なし		
	6月5日	1歳児6人、 2歳児2人	10	36(2歳児)、 37(1歳児)、 38(2歳児)	B-ln,B-ln,B-ln,B-rdsijq	複合型、 B-n型
	6月19日	1歳児3人、 2歳児4人	38	39(2歳児)、 40(1歳児)、 41, 42, 43, 44(2歳児)	B-n,B-n,B-n,B-n,B-ln,B-lmj,B-lmj,B-lmj	B-n型,B-ln型、 B-mn型、複合 型、
	6月26日	2歳児6人	12	46, 47	B-r,B-lmn,B-lmn	B-mn型,B-n型、
	7月3日	1, 2 歳 児 5 人、 3歳児4人	25	48, 49, (2歳 児)、 50(1, 2歳児) 51, 52(3歳児)	B-j,B-ndsijq,B-ndsij,B-ndsijq,B-ndsijq,B-nds, B-rdsij,B-uj,B-r,B-ndr,B-ndj,B-ndjq,B-nj,B-r	B-n型、複合型、 B-r型,B-u型
	7月31日	1歳児4人、 2歳児2人	33	保育者関与なし		
	8月11日	2歳児6人	20	54, 55	B-h,B-rd	B-r型,B-mn型
	8月18日	1歳児1人、 2歳児3人	22	56(1歳児)、 57, 58(2歳児)	B-lmn,B-lmn,B-ln,B-ln	B-ln型
	8月26日	1歳児3人	35	59, 60, 61, 62, 63, 64, 65	B-u,B-mnt,B-lmn,B-u,B-nd,B-rk,B-ds,B-ndfh	B-u型,B-mn型、 B-n型、
	9月8日	1, 2歳児3人	36	66, 67(1歳 児)、 68, 69(2歳児)	B-n,B-rd,B-tu,A-n,C-lne,C-lno,C-ln	B-n型,C-ln型 B-r型
	10月13日	1歳児1人	9	保育者関与なし		
	10月27日	2歳児8人	26	70, 71, 72, 73	A-klm,A-ln,B-i,C-lne,B-nr	B-n型,B-ln型 B-r型
11月10日	2歳児5人	15	74	B-lne	B-ln型	
12月15日	2歳児5人	22	75	B-ln,B-ln	B-ln型	

表 7-4. ストーリーライン一覧

ストーリーラインの名称	具体例と場面数				
	1歳児	2歳児	3歳児	4歳児	場面数計
A-t型 《遠くで受容》	数人の子どもが料理をもって保育者に近づく。保育者は食べるふりをする。<場面16>	C1、器が重なり、取れないため、C2に渡す。C2はとろうとするが、「とれない！」とC1に渡す。C1はもう一度とろうとするが、とれないため、外に出て、保育者に持って行き、引っ張り取る。 <場面28他1例>	C、外にいる保育者に「M先生、数数えてー」と呼びかける。<場面35他1例>		5
B-n型 《近くで言葉のやりとり》	保育者がが閉所の中にいるC1,2を見つけて隙間から見て、手を中に入れる。保育者は「びっくりしたー？」と問いかけ、「がぶがぶって食べちゃうよー」という。<場面23他6例>	C1、C2の頭をたたくとそばにいた保育者が介入し、窓越しに「あぶない、あぶない」「いたかったね」と言葉をかける。 <場面29他8例>	保育者が閉所内を窓越しにのぞき「ここは何屋さんなの？」と問いかける Cは「チョコレート」と応じ、保育者は「チョコレートやさん？」と言う。 <場面11他3例>	保育者は閉所内を覗き、子どもに「あいてますかー？」と問いかける。C「ちょっと待ってください！」と応じ、「もうできた！」と言う。<場面7>	21
B-ln型 《近くで一緒に遊び言葉のやりとり》	保育者は「助けてー」とおぼけになったCの応答をする。<場面16>	「おかあちゃん」と言うC1に、そばで見守っていた保育者が「はーい」と応答すると、他児も真似をし繰り返す。<場面38他7例>		C、近くで閉所内の他児と話をする保育者に「ピクニックでたべるんだよ！」と伝えると、保育者「ピクニックなんだー」と言い、閉所内に入って椅子に座る。「ピクニックに行く？」「しゅっぱーつ！」と出発する仕草をする。 <場面7>	10
B-mn型 《近くで言葉と物のやりとり》	C「カレーできたよー」と近くにいる保育者に伝える。保育者が「カレーある？」と応じると「おかわりです」と言って砂の入った容器を保育者に見せると、保育者は「おかわりください」と応じる。<場面16>	保育者「はい、オレンジジュースとウーロン茶をお願いします」と閉所内で遊ぶ子どもにリクエストする。「C1ちゃんは何飲む？」と近よった子どもに尋ね、C1は「ビール」と返答する。C2は「ビールだめですー」と応じると保育者は「じゃ何がいいかな？ビールとコーラをお願いします。」とC1と自分の飲みたいものを注文する。 <場面19他4例>			6

ストーリーラインの名称	具体例と場面数				
	1歳児	2歳児	3歳児	4歳児	場面数計
B-r型 《近くで呼びかけ》	中の子どもがベンチの上に立つが、降りれなくなり、泣き出す。近くで見守る保育者が気付く「座って」と促し、援助する。<場面64他3例>	C1が閉所内で足を踏み外して尻もちをつく。C2はその様子を見て「大丈夫?」と問いかける。C1が泣き始めると、近くにいた保育者が「どうしたの?」と尋ね、C2が「落ちちゃったの」と保育者に伝える。<場面71他3例>	保育者は「Cも片付けなんだよー」とCも片付けることを伝える Cはお皿を種類ごとに分けて重ねて片付ける。<場面52他4例>	Cは「3人で持とうか?」と言って砂の入った大きな器を3人で持ち上げて「わっしょい、わっしょい!」と掛け声をかける。近くにいた保育者、その様子を見て「大丈夫?先生、手伝おうか?あそこに運ばばいいの?」と声をかける。<場面8>	14
B-u型 《近くで見守り》	C「ただいまー」と言って中に入る。その場で様子を見ていた保育者が「おかえりー」と応答する。<場面25他4例>	保育者がそばから「頑張って作ってねー」と問いかけながら見守る。 「おかいもの行ってくるよー」と言って閉所外に出たCの様子を見守る<場面69>	C1「ふんだらだめー!」「ふんだらだめー!」と何度もC2に訴えるが、C2がそれに応じない。次第に半泣きになることに気づき、窓越しに様子を見る。<場面13>	保育者が閉所内の様子を窓越しにのぞき、「おー」という。<場面8>	8
B-rdijq型等 《複合型》		保育者は閉所内の様子を見て「おもちゃ・・・」と、閉所内に使っていないおもちゃがたくさんあることを咎める。<場面30他4例>	子どもたちが帽子を脱いで椅子に置いているのを見て「ここに帽子をおいているのはだれでしょうか?」とおうちの中をのぞきながら子どもたちに声をかける。<場面12他2例>		8
C-ln型 《入所して一緒に遊び言葉のやりとり》		C1が保育者と一緒に鬼ごっここの隠れ場所として閉所内に入る。<場面68他2例>	C1,2,3が保育者と一緒にかくれんぼをしており、閉所内に入る。保育者が中から数を数えた後、窓越しに中の子どもたちを見つけ、「〇みーつけた」と名前を呼ぶ。<場面33>		4

《B-n 型：近くで言葉のやりとり》は、すべての年齢に見られた。その変形として、《B-ln：近くで一緒に遊び言葉のやりとり》《B-mn 型：近くで言葉と物のやりとり》が見いだされた。それらは、1, 2 歳児に多く抽出された。また、2 歳児には、《B-ln 型：近くで一緒に遊び言葉のやりとり》が多いが、《B-mn 型：近くで言葉と物のやりとり》、《C-ln 型：入所して一緒に遊び言葉のやりとり》も見いだされ、閉所の近くや閉所内で、言葉のやりとりをすることが多く見られた。また、2, 3 歳児に対して、近くに行き、呼びかけながら状況・意図の確認・把握をし、善悪の判断をし、促し・提案をすること等を同時に行う場面《複合型》が抽出された。

2. 閉所に滞留する幼児から保育者への交信

各場面のうち子どもが保育者の関与を求める事例全 26 事例を保育者の位置や幼児からの交信の後の状況にも着目して保育者への交信について考察する。その結果、1～4 歳のどの年齢においても、子どもから保育者に関与を求める姿が見られ、そのうち、最も多く見られたのが、保育者に仲間入りや援助などの関わりを求める姿である。次いで、閉所内の状況の伝達、閉所内にいる自分をアピール、発見したことの伝達、といった交信の仕方をしていった。次に挙げる各事例の「年月日」に記載する数値は、観察された年月日を表し、例えば、「20081022」という表記は 2008 年 10 月 22 日を示す。

(1) 保育者に関わりを求める姿

1 歳児は、保育者は閉所外のそばで閉所内の様子を見守る場面が多く、幼児は、窓越しに保育者に物を差し出す行為を行っていた。外とは隔たれた空間にいなながらも保育者の存在を感じ、他とは異なる閉所の特性に応じ、窓越しに他者と関わっている(場面 16, 59, 60, 61, 66)。

該当場面番号	年齢	年月日	事例
16	1	20081022	C「お化けできましたー」と言って、閉所のそばに位置する保育者に砂を入れた容器を手渡す。その後、Cの遊びは継続していた。
59	1	20090826	保育者がそばで見守る中で、閉所内で一人ひとりが遊びを見つけて並び立ち、並行遊びをしている。砂を容器に詰めたり、出したり、振り返りながら、外から見守る保育者に「ばっ」と言って差し出すことを繰り返す。保育者はCに視線を合わせ受け取る。その後、閉所内での遊びが継続していた。
60	1	20090826	Cは「はいどぞ」と閉所内から窓越しに閉所外のそばにいる保育者に作ったものを渡す。保育者は近くにいる閉所外の子どもと一緒に食べるフリをする。その後もCの遊びは継続していた。
61	1	20090826	閉所内で一人で砂を詰めて遊ぶCの様子を保育者が外から見守る。その後、別の子どもが中に入り、隣に並ぶ。Cは「せんせいも」と砂のついた手を窓越しに保育者に差し出すが、保育者は「おすな・・・」と手が汚れていることを咎める。
66	1	20090908	Cがおもちゃの電話を持ち、閉所のそばで外から見守る保育者に視線を合わせて電話をするフリをする。その後、電話を外に向けて保育者に見せる。

2, 3 歳児になると閉所から離れたところにいる保育者を見つけて遊びの仲間入りを要求したり、困ったことの解決を求めたりする場面が見られた(場面 19, 22, 46, 14, 35)。

該当場面 番号	年齢	年月日	事例
19	2	20081022	閉所内から、閉所から離れた場所にいる保育者に、Cは「こっちにきてください」と誘うが、その場で応答するのみであった。
22	2	20090312	閉所内でレストランの準備をしていたCは、「できましたー」と言って、閉所から離れた位置で歩く保育者を追って伝える。保育者は、「できました？」と応答すると、Cは、「こっちにきてください」と保育者に閉所内に入るように誘うが保育者は中に入らなかった。
46	2	20090626	Cは、閉所の外にいる保育者に「おせんべいあげる」と言って、砂をスコップに入れて差し出す。保育者は「いただきまーす」と応じる。
14	3	20080709	C1はコップ状の容器を遊びに使っていたが、使っているうちに、2つの容器が上下に重なってしまい、外れなくなってしまったため、C2に容器を手渡す。C2は両手に力を入れて、外そうとするがやはり外れない。そして、「とれない！」とC1に返す。C1は、もう一度外そうとするが外れないため、閉所外に出て、離れた位置にいる保育者に外してもらうことを要求し、保育者がそれに応じる。その後、遊びが継続していた。
35	3	20090501	Cは、閉所から離れた位置にいる保育者に「数、数えてー」と呼びかける。保育者がそれに応じてかくれんぼに参加する。

(2) 閉所内の状況を伝達する姿

1～4 歳児にそれぞれの方法で幼児は、閉所内の状況を保育者に伝える姿が観察された。保育者が幼児の姿や声に気づかない場面もあったが、保育者の姿を見つけて状況を伝達している(場面 38, 65, 39, 43, 1, 2, 3, 6, 7)。

該当場面 番号	年齢	年月日	事例
38	1	20090605	閉所内のCが「ジュース」「ジュース」と言って作った物を外の保育者に伝える。保育者はそれに気づき、Cに目線をあわせて微笑みながら作ったジュースに目をやる。その後、閉所内の遊びは継続していた。
65	1	20090826	Cは、閉所内で「つるつるつる」と言いながら、手から砂をこぼすことを繰り返す。離れたところにいた保育者がそばに近寄り、窓越しに様子をのぞくと「つるつるしてるの」と自分たちの遊びを伝達する。保育者は「つるつるが終わったらかたづけようね」と応じる。
39	2	20090619	C「先生見てー」と言って、窓から閉所を出入りする様子を保育者に知らせる。
43	2	20090619	Cは、閉所内から離れた場所にいる保育者に向かって「先生みてー」と大きな声で呼ぶ。保育者はそれに気付かなかったため、次には、外に出て別の保育者に近づき、「みてー」ともう一度言う。その保育者はCに気づきその場から子どもの様子を見る。その後、閉所内の遊びは継続していた。
1	3	20080326	C「がんばって作ってるんだよ」保育者に話しかける。保育者は他児と関わりながら目線を合わせうなづく。その後閉所内の遊びは継続していた。
2	3	20080430	Cは閉所内から離れたところにいる保育者に向かって「A先生！外で食べるんだよ！」と声をかけて、他児と一緒に地面に座り込んで食べるフリをする。遠くに位置する保育者が気づき、視線を送る。その後、閉所内の遊びは継続していた。
3	3	20080430	閉所内でC1とC2が容器のとりあいをするのをC3が間に入って止めようとする。「けんかしないで！」と仲裁しておさまるが、その後、C3は外に出て「せんせーい」と言って近くの保育者のそばに行こうとする。しかし、その保育者が他の子どもと関わっている様子に気づき、別の離れた所にいる保育者のそばまで走り、様子を伝える。保育者はその場でC3の話を聞く。
6	3	20080507	Cが閉所内で見つけた団子虫の入った容器を両手で抱えて庭を歩きまわり、閉所外にいる保育者に見せる。その後、園庭でクラスごとの集まりの時間になり、集まる場所に移動する。
7	4	20080523	Cは閉所内でボールの中の砂を押し固めながら「ここ、ケーキ屋さん、まだできてないんだよ」「まだできてない・・・」と閉所のそばにいる保育者に言う。保育者はそれにうなづきながら応じる。その後、遊びは継続していた。

(3) 自分の位置をアピールする姿

離れた場所にいる保育者や自分の姿を見ていない保育者に対して、閉所内にいる自分をアピールする姿が1, 2歳児に見られた(場面 62, 67, 37, 70, 72)。

該当場面 番号	年齢	年月日	事例
62	1	20090826	保育者が閉所のそばから離れて遠くに移動すると、閉所内で一人で遊びをしながら顔をあげて「ばあ」と言い、閉所内から窓越しに遠くに位置する保育者に呼びかけるが、保育者はそれに気づくことがなかった。
67	1	20090908	Cは、閉所内から、閉所から遠く離れた位置にいる保育者に「せんせーい」と呼びかける。保育者がそれに気づき、「せんせーいって呼んでくれたの?」と応答する。その後、遊びは継続していた。
37	1	20090605	閉所内にいるCは「アンパンマン!」と言って、閉所外のそばに位置するが他の方向に体を向けていた保育者に話しかけると保育者はCに目線を合わせてうなづく。
70	2	20091027	Cは、閉所内から離れた場所にいる保育者に向かって「おにはこっちだよ」と言う。その声気づいた保育者は視線を送りうなづく。その後、遊びは継続していた。
72	2	20091027	Cは、閉所内から「ここですよー」「先生、ここですよー」と外にいる保育者に声をかけると、保育者は視線を送りうなづく。その後遊びは継続していた。

(4) 発見したことの伝達

次に挙げる事例は、特に閉所以外の空間でも観察される場面であると考えられるが、2事例(場面 25, 37)が抽出された。

該当場面 番号	年齢	年月日	事例
25	1	20090326	閉所内にいるCが、飛行機の音が鳴っていることに気づき、「ひこうき」と指を頭上に向けながら保育者に伝え、保育者は指さす方向を見上げ「ひこうきだね」と応じると、その後遊びに戻る。
37	1	20090625	Cは、保育所の外でトラックが発車するのを窓越しに注視する。保育者はそばで他児と砂遊びをしている。Cが「うぁー」と保育者に話しかけるが、保育者が気付かなかったため、外に出て保育者に近寄り、保育者はそれに応じる。

閉所という場は、他の場とは隔離され、独立を保つことができる場所であるが、時に、幼児は外部にいる保育者の姿を探して存在を認識しており、これらの事例に見られるように、幼児の時に保育者の関与を求め、自分のいる場やそこでの状況を保育者に伝えてアピールしながら、外部の保育者との関わりを保っていることが示された。

それには、【研究 3-1】で明らかになった、偶然性を孕む共有と転換という閉所にある場の機能や特性から創出される魅力、他の場では得られない外部の人との距離感や見え方、そして閉所に滞留しているという特別感を感じ、離れた場にいる外部の保育者に伝えたいような保育者との関係性が構築されていること

が関連すると考えられる。

3. 保育者が直接関与しない閉所で滞留する幼児の姿

前述の 75 場面に該当せず、保育者との直接の関与が認められなかった事例が 14 事例抽出された。物を隠したり内緒話をしたりする場面、空間を占有して 1 人遊びをしたり、休憩のために入所する場面といった、閉所の空間的特性を活用した行為が観察された。一方で、砂、容器など物にかかわり、その性質の面白さに気づいて手をすり合わせる等を繰り返す場面や遊びを展開するための準備をしている場面といった閉所内で遊びに夢中に取り組んでいる場面があり、閉所でない空間でもよく観察されるような姿も見られた。

(1) 物を隠す・内緒話をする

4.5 歳児でのみ観察された場面である。閉所の特性を活用して自分の身を隠すという姿は様々な年齢で見られるが、特性を活用して物を隠す、内緒話をするという行為は年齢が上がってから見られる行為である。

事例番号	年齢	年月日	事例
3-74	4	20080618	外で遊ぶ他児が、閉所外から「C1くんこれ守っておいて」と言い、ものを持ってきてC1に閉所内に隠すように依頼する。C1はそれを受け取り、閉所内に置く。
3-75	4	20080618	C1,C2がだれもない閉所の中に入り、しゃがみこみ、耳元で小さな声で話をする。
3-76	5	20080615	閉所外にいる他児が、外から閉所内をのぞき「何やっているの?」と尋ねるが、C1「ないしょ」と応じ、「え?わかってる・・・それは・・・」とC2,3,4と一緒に声を潜めて内緒話をする。

(2) 一人遊び

幼児は、他児と一緒に「ここで遊びたい」という意図をもって閉所に入所し、滞留する場合もあるが、事例 3-78 に示すように、園庭内を回遊して遊びを見つけ、1 人で入所して遊ぶ場面も観察された。閉所という隔離された空間で一人になるが、事例 3-77 では、1 人になりながらも電話というものを使って外部と交信している様子が窺える。

事例番号	年齢	年月日	事例
3-77	2	20091013	C1は、1人でおもちゃの電話を手に持ち、耳に当てて電話で話をするフリをしながら、「うぁ・・・」と外に向かって言い、外を眺める。
3-78	4	20080618	C2は一緒にいた子どもと離れ、園庭をぐるぐる回りながら遊びを見つける。その後、だれもない閉所に入り、中においてある遊具を使って一人遊びをする。

(3) 休憩のための入所

4, 5 歳児で観察された。どの事例も一時休憩を意図して閉所内に入るが、事例 3-80 は、外からは見えない、閉所内で他児が泣いている様子に気づき、気持ちに寄り添っていた。保育者が関与しない場面であるが、保育者の援助を求めず、子ども同士で気持ちに寄り添っていた。

事例番号	年齢	年月日	事例
3-79	4	20080326	C1,C2,C3が鬼ごっこの途中で閉所の中に入り、外にいる子どもに向かって「ここは休憩タイム！ここは休憩タイム運動教室！」と言い、しばらく休憩する。
3-80	5	20080528	閉所外が展開されている鬼ごっこの仲間にC1が入っているのか否かでもめ事が起きる。 「鬼になってくれない人と遊びたくない！」「そうだよ！」と責められたC1は、一言も言い返さずに閉所内で砂でアイスを作っている。しばらくして、閉所外で鬼ごっこをしているC2が、鬼から逃れることを目的に「ちょっとここ、貸してもらおうよ」と閉所の中に入る。C2は、C1が一人で涙を浮かべながらもくもくと砂でアイスを作っている様子に気づき、「これ、C1君、つくったの？」とC1に話しかけて一緒に作り始める。その後、C3は「タッチして！」とC1に言い、C1がC3にタッチするとC2は外に出ていき、鬼ごっこに戻った。

(4) 閉所内で遊びに夢中に取り組む

それぞれの子どもが閉所内で夢中になって取り組んでいる場面である。このような場面は、閉所以外の空間で観察されることがよくあるが、物を用意したり、事例 3-84 では、閉所内の場の使い方を幼児同士で教えあい、伝え合いながら問題を解決していた。

事例番号	年齢	年月日	事例
3-81	1	20090619	C1は閉所の中に入り、スコップで砂をすくい、隣でC2の様子を見る。C3は土の入った容器をさかさまにして上から土を落とす。次にC4がスコップと容器を手にもって入所しスコップで砂をすくう。
3-82	1	20090703	C1が閉所に入所する。手で砂をつかみ、左右に動かしてテーブルの上の砂をならす。砂を容器に入れ、こすりつける。手についた泥を見てたたくことを繰り返す。同じく閉所内にいるC2は、筒状の容器を上下にゆらし、音をならすことを繰り返す。
3-83	2	20090703	C1が入所すると地面の砂をすくう。C2はC1の隣に並び立ち、C1の様子を見ながら両手をこすり合わせる。その後、両手を頭にもってきてさすることを繰り返す。
3-84	4	20090522	C1,2は「ばけつちょうだい、ふたもちょうだい」などと言い合いながら、レストランをするのに必要なものを準備する。途中で入所したC3がC1の持ち場に自分の持ってきた容器を置くとC2がそれに気づき、「いーけないんだいけーないんだ」と咎める。C3は、「入れて」と言葉で仲間に入る希望を伝えると、C1がC3の持ち場を誘導する。
3-85	5	20080625	C1,2,3,4が閉所内に入り、お料理を始める。「だから、もっと熱くなるまで！」お料理を作りながら「じゃあ、C5ちゃんがお客さんになる？・・・C5ちゃん・・・」とメンバー以外の子ども仲間入りを相談する。しばらく四人でしゃがんで白砂を集め、ボールに入れてお料理をつくる。その後、C1が「C5ちゃんになったー」と他児が仲間に入ることを伝える。その後、「あ！C6ちゃん、入る？」と外にいる他児に声をかけるが断られる。

(4) 子どもの言動から捉えられる保育者の存在

次に示す、3歳児にのみ、保育者が直接関わらない場面での子どもの言動から保育者の存在が窺えた。

事例番号	年齢	年月日	事例
3-86	3	20090410	閉所内に虫が入ってきたことに気づいたC1が、「やだーにげろー、むしー」と大きな声を挙げた。それに気づいた、その場にいた子どもたちも「キャー」と言い、「とれ！とれ！」と言いながら虫に砂をかける子どももいた。やがて、虫が出ていき、場が落ち着いた時に、C1は、「先生にいっとこ」とつぶやく。
3-87	3	20080709	閉所内で一緒に遊んでいた子どもが遊びに必要な物を取りに行くため、外に出ていき、C1は一人になった。C1は、一人で砂を持った容器にちぎった葉をのせて、「これ、先生のおみやげ！」と満足そうに言う。

第4節 総合考察

本研究で得られた結果から、総合的に考察する。

第一に、前節に示す、1. 閉所に滞留する幼児と保育者の関わりの様相、2. 閉所に滞留する幼児から保育者への交信の結果から、閉所に滞留する子どもへの保育者の関わりや子どもが保育者の存在を認識できる保育者との位置関係とその方略については年齢ごとに特徴が見られたものの、5歳児をのぞいて、1歳児から4歳児のどの年齢にも保育者から子どもへの関わり、子どもから保育者への発信は見られた。また、子どもが発信後、保育者が受容し応答した後は、そのまま遊びが安定して継続していた。

小川(2000)は、遊びの拠点に保育者が存在することで状況を安定させるという保育者の「存在論的機能」について述べているが、閉所に滞留し、遊びの拠点としている子どもにとっては、保育者は常に拠点に存在しているわけではない。しかし、閉所内にいる子どもは、時に閉所外の状況に目をやり、閉所内から、外にいる保育者に発信し存在を確認する行為を挟みながら滞留していた。閉所を拠点とする遊びでは、小川(2000)の主張する「場に存在する」という存在論的機能のほかに、「子どもが保育者の存在を確認する」ことによる存在論的機能が見いだせた。

第二に、仙田(1998)は、閉所は子どもたちだけで自律的な遊びが展開される場であることを示した。しかし、前節に示すように、閉所を拠点とした子どもの遊びに着目し、どのような場面で保育者を必要とせずに自律的な遊びが展開されるのかについては、年齢別の特徴が見出せた。1,2歳児で見られた閉所内で物の性質の面白さに気づき、繰り返す場面、4,5歳児で見られた、物を隠したり内緒話をしたりする場面、遊びの途中で休憩をする場面、遊びの準備をする場面である。これらの場面では、保育者が関与せず、子どもからの発信も見られないことが示された。

また、3歳児にのみ、事例3-86,87に見るように、保育者が直接関わらない場面での子どもの言動に保育者の存在があった。この2事例からは、保育者が直接関わる場面の有無や保育者がその場にいるか否かだけではなく、子どもの言動から、子どもに内在する保育者の存在をも捉えることの重要性を示すものとして、今後も着目する必要があると考える。閉所を拠点とした観察から、保育者の姿は見えないが、また、直接かかわることはないが、子どもの中に、保育者が感じられる関係性は確かにあり、保育者の存在を感じられるこのような関係性が、本研究で見出せた、保育者の関与なく、幼児の閉所で自律的な遊びを展開する姿や、幼児の離れた場にいる保育者に伝えたい気持ちに繋がるのではないかと考え

る。

以上が、幼児の滞留する閉所と保育者との関わりという点から論じた、視点2-①滞留する場の閉鎖性と開放性にも該当する考察である。本研究では、閉所に滞留する1～4歳児には保育者との直接の関わりが見られた。また、閉所から離れた場にいる保育者と交信する姿も見られ、それに応じるという保育者との関わりや、3歳児に見られた、幼児の心の中に保育者が存在しているような関係性が構築されることが土台となって、実現できるのが、仙田(1998)のいう、自律的な遊びが展開する場としての閉所となると考察する。

第Ⅲ部 結論

第 8 章

本論文の総合的考察

本論文は、幼児が保育環境のある空間に滞留する姿に着目し、幼児と場の関係性を多角的に捉えることで、幼児の場との関わりを複数の視点から分析し、その様相から幼児にとって滞留とは何かを明らかにすることを目的として、様々な視点から研究を行った。

研究を行うに当たり、以下のような着眼点を見出し、各研究のフィールドや分析方法を設定した。

1. 保育者との関わりが中心という人間関係から、他児との関わりが中心の人間関係へと移行するプロセスの中では、環境とのかかわりが関係しているのではないか。
2. 研究者として、子どもの視点で環境との関わりを観察するには限界があり、子どもに直接問うことで、大人がそれまで気づかなかった、幼児の視点での環境の捉え方や価値づけが見出せるのではないか。
3. 保育者が直接関わる場面が比較的少なく、幼児が好んで滞留する空間では、どのように場を形成し、どのような場の機能が幼児を惹きつけるのか。

上述の 1. については、【研究 1】として、特定の女児の 2 歳から 5 歳に至るまでの保育室内の滞留行動に着目した。同 2. については、【研究 2-1, 2, 3】として、幼稚園、保育所、認定こども園の 3 歳から 5 歳児に直接問う方法を用いて分析を行った。同 3. については、【研究 3-1, 2】として、保育環境内の閉所に着目して、閉所として特徴的のある特定の場を中心に横断的な分析を行った。

第1節 本論文で明らかになったこと

先述のような各研究の位置づけを踏まえ、幼児の滞留や場の形成の様相を捉えて知り得たこと、確かめられたことについて、各研究の結果を踏まえて、記述する。

1. 幼児の滞留と場の形成に関する縦断的研究(【研究1】)

幼児は、保育場面での人との関わりにおいて、保育者との関わり中心から他児との関わり中心へと移行し、やがて、集団遊びをする姿が見られるようになる。この過程において、幼児の場との何らかの関わりがあるのではないだろうか。【研究1】では、「保育者との関わりを求めて保育者のそばにいる姿」を、「保育者との関わりを求めて、保育者のそばに滞留して場を形成する姿」と解釈して分析した。

また、この過程において、幼児が場から見出し、求める機能はどのように関連するのだろうか、という問いを立てて、特定の女児S子の2歳4か月から6歳0か月までを継続的に追い、在籍するクラスの保育室内で滞留する姿や場を形成する姿を回遊行動も含めた場をめぐる行動(滞留する、滞留行動から回遊行動に移行する、回遊行動から場を見つけて滞留する)の特性から、縦断的な視点で考察することを目的とした。

(1)2歳児から5歳児クラス在籍時の滞留行動と回遊行動の様相

2歳児では、保育者のそばに滞留して場を共有し、物の授受を求める一方で、他児をまねて同位的行動をとったり、後を追って回遊したりする場面も見られた。やがて、安心感を持って、自分のやりたいことに取り組むための空間を求め、部屋の角や棚と棚の隙間などの体をすぼめて入り込むスペース等、特定の空間に居場所を求めて、特定の子どもと場を共有し、時には、特定の子ども以外の立ち入りを拒む姿が見られた。一方で、場の共有のみならず、滞留した時に他児と関係を構築し、一緒に回遊や滞留を繰り返すことで関係を保持している場面も見られた。

3歳児になると、やがて、ドア付近、壁掛けフックのある空間等、場の特性を活用して見立て、他児と共有する遊びの拠点が確保できると、遊びのストーリーが生成されやすく、回遊することで、買い物に行くなどの遊びのストーリーを実現する場面が見られ、また、カバンに物を詰め込んで手に持って回遊することが繰り返し見られるようになり、自分ひとりあるいは他児と一緒に遊びの拠点が定まり、一度回遊したら、またもとの空間に戻る姿も見られるようになった。滞留

して見立てると同時に回遊するという行為にもストーリーが生成され、回遊と滞留を繰り返しながら、遊びが進行され、遊び仲間との関係が構築される一方で、他児とのトラブル回避や関係不成立をきっかけに、そこから立ち去り、回遊を始める場面もあった。

4,5 歳児になると、遊びの拠点を確保して場を見立てたりしながら、滞留して遊ぶ場を拡大したり、滞留する場から離れた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。遊び仲間との関係構築をしながら場に滞留し、遊びのストーリーを生成し、時には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。さらに、対象児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、離れた空間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。

(2) 滞留と場の形成

どの年齢においても、他児と特定の空間に滞留して場を共有し言葉のやりとりを交えながら、その場が遊びの拠点となり、「私たちの遊びの拠点」を形成していた。

2,3 歳児では、幼児同士、場を離れたり、場に戻るときに言葉を交わすことを通して場を形成したり、回遊行動をとりながら、遊びのストーリーが生成されたり、見立てながら、場が形成されていた。保育者のそばに滞留し、場を形成する場面を継続的に観察すると、保育者の存在が、対象児の求める「保育者と関わる」場としての機能から、「安心して自分のやりたい遊びに取り組む」場としての機能へと移行した。そして、「安心して自分のやりたい遊びに取り組む」場の機能は、保育者のそばという空間から、保育室の角のマットやござを敷設し区切られた狭い空間(閉所)や別所に求めるようになり、求める機能を維持しながら、滞留する空間が移行した。このプロセスを滞留する空間の特性とそこで生成される場の機能について着目して考察すると、対象児は、研究のフィールドである保育室内の閉所や別所を見出して体をすぼめて入り込むことで、だれからも邪魔されない居場所を確保していた。時には、特定の子ども以外の他児の立ち入りを拒む場面もあったが、他児の立ち入りを許可して空間を共有することで、お互いに遊び仲間であることの意識が生成され、関係が構築される機能があると考察する。

また、対象児は、2~3 歳児クラス在籍時には、他児と一緒に回遊行動を繰り返すことで、関係を構築するようになった。このような場面は、I 期後半(2 歳児クラス在籍時 9 月)以降、コンスタントに観察され、滞留する場の共有が関係構築をもたらすと同時に、回遊行動も関係構築をもたらすことが観察された。このこと

から、幼児にとって、回遊と滞留が相反する意味や機能を持つのではなく、他児と一緒に回遊しながら、場を形成し、関係を構築する機能を有するようになることを考える。

IV期(3歳児4～6月)以降、1人あるいは他児と一緒に、カバンに物を詰め込み、カバンを持って回遊することを繰り返すことが続いたが、この行為は、やがて、ある空間を拠点として集団遊びをするときに再現されるようになった。他児と関わり、空間の物理的特性を活用した遊びの拠点が生成されて滞留することで、回遊行動を通して、ストーリーを実現するようになった。そこに「場」が生成され、他児とともに回遊して「ストーリーの実現」という機能が生成されるようになった。

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、他児と遊びの拠点を確保して、他児とのやりとりで空間が見立てられて固有の場を形成するようになり、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。その様相は、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操作するという様相であった。

次に、滞留行動から回遊行動へのきっかけについては、興味の対象の移り変わりをきっかけに回遊が始まることは全期を通して観察されたが、V期(3歳児7～9月)以降、他児とのトラブルや関係不成立がきっかけでトラブルを回避するために場の滞留を止めて回遊を開始する場面が観察された。このように、その場から離れる行為は対象児にとってトラブル回避のための方法という意味があることが考察される。しかし、このような行動は、4歳児5月に観察された以降は観察されなくなった。

2. 幼児の視点で捉えた場の意味と滞留(【研究 2-1, 2, 3】)

3～5歳児に園内の「好きな場所」「よく遊ぶ場所」「秘密の場所」を問い、その場所と自分を結び付けるものとして、その理由等を問う形で子どもの声を聴き、子どもが自発的に発した言語データと撮影された画像から、幼児の視点での空間を捉え方やその場所と自分をつなぐ意味づけや価値づけに関する関連要素を導き、考察することを目的とした。

(1) 「好きな場所」と「よく遊ぶ場所」の関連性

研究協力者である幼児が園内の「好きな場所」として回答した時のデータをその特性に着目して分類したところ、「室内の遊び別コーナー(絵本コーナー、製作コーナーなど)」、「室内の一角(部屋の角の部分など)」、「室内の個人用スペース(個

人ロッカーのある場所」「屋外の遊具(滑り台など)」「好きなもののある場所(小鳥の置物のある場所)」「全体(園庭全体など)」「園内の遊び場以外の施設設備(階段など)」「特徴的な自然物のある場所(樹木のある場所など)」「閉所(斜面と階段の隙間の部分)」に分類できた。そして、「よく遊ぶ場所」として回答した時のデータを「好きな場所」の分類に沿って分類し、照合して回答の一致率を算出したところ、18.8%(3歳児)、12.5%(4歳児)、16.0%(5歳児)であり、決して高い一致率とは言えなかった。この結果からは、好きな場所と価値づける理由や関連要素の1つとして、「よく遊ぶ」という要素があるが、それ以外にも「好きな場所」を意味づける要素があると考えられる。そこで、幼児が「好きな場所」と意味づける要素をその理由から考察した。

その結果、「その他」を含めて11の概念が抽出され、『好ましさ』『度合いの高さ』『目的の遊びが可能』に分類できた。

(2) 幼児が「秘密の場所」と意味づける場の特性

研究協力者が「秘密の場所」として回答した時の言語データと、撮影した画像をその物理的特性に着目して分類したところ、「閉所」「用途別コーナー・部屋」「仕切り」「移動空間」「個人使用の空間」「その場にある物」の6つの特性が見いだされた。次に、年齢別に、秘密の場所の特性別回答数の回答数に対する割合を算出したところ、年齢が上がると、「ここ」ではない他の空間につながる空間を「秘密」と意味づけるのに対し、年齢の低い子どもは、用途が決まっている場所やその場所にある物に対して「秘密」と意味づける傾向が見られた。

(3) 幼児が空間を「秘密の場所」と意味づける要素

子どもと秘密の場所を結び付ける要素として、23の概念が導き出され、「通常との相違」「通常の使用」「過去の体験」「未体験」「自分ひとりだけ」「友達と共有」「別空間とのつながり」「隠れる」「立ち入りに制限」「立ち入ったときの心の動き」「その場にある物」の11のサブカテゴリーに分類され、それらを7つのカテゴリーに集約された。そのうち、「通常性」、「過去の体験との関連」「秘密の共有性」には、相反する要素があり、「空間の物理的特性」「外的要因」「情動」「物との関連」に集約された。また、秘密の場所である理由に「秘密だから」「ここが秘密基地だから」という「秘密を明示」する回答も見られ、中には、過去に友達同士や保育者との関わりの中で「ここは秘密の場所だね」などと言って「秘密」というワードを使用して意味づけたケースも見いだされた。「秘密の場所」の理由を説明しようとするときに、ある場所を「秘密」という言葉を使って意味づけた、過去の体験を思い出しながら回答したのではないかと考えられた。

(4) 幼児の場への意味づけと表現方法

幼児の場に関する表現方法から、子どもの場への意味づけについて考察する。

① 子ども一人ひとりが有する固有の場と意味

同一園の複数の研究協力者が「砂場」と言葉で回答しているが、撮影した場所は、一般にイメージする「砂のたくさんある場所」とは異なる場所を撮影している子どもが複数いた。つまり、幼児が言葉で表す「砂場」の意味するところは、それぞれの子どもがそこでの経験をもとに「自分がよく遊ぶ場所」と意味づけている。このことから、幼児は、そこに滞留しながら遊びに活用されることによって、それぞれが固有の意味を織りなして意味づけているのではないかと考えた。また、調査中には、自分の好きな場所を説明するために、この場でできることを再現しながら説明する子どもが複数名いた。このようにその場で体験したことを再現しながら撮影して理由を語るという表現方法からは、まさに場に、子ども一人ひとり固有の経験の記憶が埋め込まれ、その経験の記憶の想起と「好きな場所はここ」と価値づける行為が結びつき、表現(調査者への回答)に至ったことを物語っていると考察できた。

② 場の滞留と外部との交信について

【研究 2-3】で得られた「秘密の場所」の特性のひとつである「③仕切り」には、別空間への移動が可能な特性であることを示しており、また、幼児がそこを「秘密の場所」と意味づける要素として、「隠れる」という要素が見いだされている。これは、「仕切り」から別空間を視認することで外部との交信を行っていること、また、「隠れる」行為は外部にいる人の存在を意識して、外部の人から見えないように身を隠すということを考慮し、隠れる行為は、ある空間に滞留しながら外部と交信していることを示す回答であることから、「外部の人の様子を確認する」、「外部の空間を見る・のぞく」、「外部にいる人を意識しながら隠れる」といった要素が見いだされた。その一方で、外部との交信を避けるための空間を見出し、自分の気持ちを調整する姿を幼児の回答から見出すことができた。「ここには、保育者がいない」ということを「秘密の場所」として価値づけていた。

(5) 幼児が価値づけ、意味づけた空間の閉所的要素

幼児が撮影した画像には、園庭内に設置されている固定遊具等の中に入りこんで撮影し、そこを「好きな場所」「秘密の場所」と回答した写真もあるが、該当する固定遊具には、滑り台や築山等も付設されており、滑ることができる滑り台、よじ登ることができる築山ではなく、内部に潜り込んでそこを「好きな場所」と

して回答する幼児がいた。その幼児は、保育者が遊び場として設置された場の中に閉所的な要素を知覚し、そこを好きな場所として、価値づけている。幼児が、固定遊具の中に入り込み中から外を見た時の面白さを感じる経験、そして、場の特性から「牢屋みたい」と見立てながらごっこ遊びをしている経験や、固定遊具に入りこんだ時に発見したものや雰囲気から回答から表れている。

3. 保育環境における閉所を拠点とした幼児の滞留と「場」の形成（【研究 3-1】）

保育環境にある閉所の機能を考察することを目的とし、1歳児から5歳児クラスに在籍の幼児を対象に、幼児が閉所内に滞留する姿に着目して、観察研究を行った。

その結果、子どもたちが閉所に身を置いて滞留し、場を同じくするメンバーとの楽しさを共有することのみならず、関係性や視点の転換の面白さや目新しさを見出していた。また、幼児にとっての閉所の機能は、閉所の中という空間があり、そして閉所の外という空間があって生成される。幼児は、閉所の外からの視線を気にしつつも、視線から逃れられるという閉所の特性を生かして遊び、閉ざされた空間である閉所内と解放された空間である閉所外を繰り返し移動して内と外に自分の身を置くことを楽しむ。そして、中にいながら外の人と関わろうとする。中と外を行き来する魅力と中にいながら外にいる人とつながることのできる機能が、閉所にはあると考察した。

また、閉所に滞留する当事者にとっては、「偶然性」も経験する。例えば、特に目的もなく閉所に近づき、空間を占有して滞留する場面、あるいは、偶然、新メンバーが閉所の中に入って、それまでの閉所内の文脈からは逸脱した関係性に転換させる場面である。保育現場における閉所は、共有と転換、中と外の空間の活用とつながり、そして偶然性を含めて機能が生成され、このような機能が子どもを引き寄せ、遊びたくなる場所として存在すると考えられた。

4. 閉所をめぐる幼児と保育者の存在【研究 3-2】

閉所に滞留する幼児と保育者の関わりに着目し、次の3点が考察された。

(1) 閉所に滞留する幼児と保育者の関わりの様相

閉所内に滞留する幼児と保育者との関わりに着目し、分析・考察した結果、保育者は、一時的に閉所に近寄る場面も含め、1～4歳児のすべての年齢において、閉所のそばにいることが多かった。しかし、観察中には、4歳児が滞留している場面に保育者が閉所内に入ることは見られず、5歳児が滞留する場面には保育者が直接関与せず、閉所内からは保育者の姿が見られない空間に位置していた。

保育者の子どもへの援助の意図について分析したところ、「子ども同士の関係構築」、「判断・確認」の2つのサブカテゴリーに分類され、保育者の子どもへの関わりの方略については、「対等」、「方向づけ」、「受容」の3つのサブカテゴリーに分類された。

次に、年齢別の特徴を見ると、1～4歳児に対する関わりは言葉のやりとりが最も多い。しかし、2番目に多く生じた概念を見ると、各年齢に特徴が見られた。1歳児に対しては、行動の見守りといった、子どもを取り巻く状態を受容する関わり、2歳児に対しては一緒に遊ぶという対等な関わりが多く見られた。

保育者は、閉所に滞留する子どもに近くで一緒に遊び言葉のやりとりする行動、近くで言葉と物のやりとりが、1,2歳児に対して多く見られた。また、2歳児に対しては、近くで一緒に遊び言葉のやりとりの他、近くで言葉と物のやりとり、入所して一緒に遊び言葉のやりとりをする姿も見いだされた。また、2,3歳児に対して、保育者は、近くに行って、呼びかけながら状況・意図の確認・把握をし、善悪の判断をし、促し・提案をすること等を同時に行う場面が見られ、3,4歳児に対しては状況・意図の確認・把握といった子どもを取り巻く状況を判断・確認を意図する関わりが多く見られた。

(2)閉所に滞留する幼児から保育者への交信

1～4歳のどの年齢においても、閉所に滞留する子どもから保育者に関与を求める姿が見られた。閉所内の状況を伝達する姿は、1,2歳児は保育者が近くに位置する場面のみで、3歳児になると離れた空間にいる保育者を見つけて状況を報告する姿が見られるようになった。1歳児は、保育者が近くにいる時に発信することが増え、2歳児は離れた空間に保育者が位置していても、一緒に遊ぶことを求める姿、自分の位置をアピールする姿が見られた。3歳児は、離れた位置にいても状況を伝達したり、援助を求めたりする姿が見られた。閉所という空間は、他の空間とは隔離され、独立を保つことができる空間であるが、時に、幼児は外部にいる保育者の姿を探して存在を認識しており、幼児の時に保育者の関与を求め、自分のいる位置やそこでの状況を保育者に伝え、アピールしながら、外部の保育者との関わりを保つことが示された。それには、【研究 3-1】で明らかになった、偶然性を孕む共有と転換という閉所にある場の機能や特性から創出される魅力、他の場では得られない外部の人との距離感や見え方、そして、閉所に滞留するという特別感を感じ、離れた場にいる外部の保育者に伝えたいような保育者との関係性が構築されていることが関連すると考察した。

(3)保育者が直接関与しない閉所で滞留する幼児の姿

閉所内には滞留する1,2歳児は、砂、容器など物にかかわり、その性質の面白さに気づいて手をすり合わせる等を繰り返す場面、4,5歳児は、物を隠す、内緒話をする場面や、遊びを展開するための準備をしている場面には、保育者の関与は見られなかった。物を用意したり、仲間に入れたい友達を相談して誘ったりする等の遊びの準備の段階で意見の相違があり、いざこざが起こることもあったが、子ども同士で解決できていた。

また、3歳児にのみ、保育者が直接関わらない場面での子どもの言動に保育者の存在があった。保育者が直接関わる場面の有無や保育者がその場にいるか否かだけではなく、子どもの言動から、子どもに内在する保育者をも捉えることの重要性を示すものとして、今後も着目する必要があると考える。【研究3-2】の閉所を拠点とした観察から、保育者の姿は見えないが、また、直接かかわることはないが、子どもの中に、保育者の存在が感じられる関係性は確かにあり、保育者の存在を感じられるこのような関係性が、本研究で見出せた、保育者の関与なく幼児の閉所で自律的な遊びを展開する姿や、幼児の離れた場にいる保育者に伝えなくなる気持ちに繋がるのではないかと考察した。

第2節 保育環境における幼児の滞留と「場」の形成について

本論文では、特に、閉所や空間の閉鎖的要素について着目している。これは、保育現場では、棚や仕切りなどを活用して空間を区切り、狭く区切られた空間を作ることがよく行われており、また、空間を区切ることで幼児が滞留して、遊びに取り組みやすくなることが先行研究においても明らかになっているからである。しかしながら、本論文では、保育環境にある物や空間の変更で、幼児の遊びの取り組み方を育てようとするのではなく、幼児と空間の関わりに着目すべきではないか、と考えた。幼児が場とどのように関わっているのか、そして、そこには、どのような場の意味や価値、機能があるのか、あるいは幼児が見出し、知覚しているのか、という視点で捉え、解釈することが本論文の目指すところである。本論文を構成する各研究が、このような疑問点から出発したものであるため、本論文では、保育環境の様々な特性のある空間のうち、閉所や閉鎖的要素に重心が置かれていることは否めない。そのうえで、保育環境のある空間に滞留する幼児の姿に着目して、幼児と場の関係性について二つの問いを立てた。すなわち、「幼児はどのような空間に滞留するのか」という問いと「幼児の滞留や場の形成には、どのような要素や関係性が関連するのか」という問いである。

本節では、本論文を構成する各研究で明らかになったことを二つの問いから考察し、結論とする。

1. 幼児はどのような空間に滞留するのか

本論文では、「幼児が保育者との関わりが中心という人間関係から、他児との関わりが中心へと移行するプロセスの中では、環境とのかかわりが関連しているのではないか」という仮説を立て、幼児の滞留する姿や場を形成する姿に着目した。

【研究1】では、2歳児クラス在籍時には、保育者のそばに滞留する時期が続いたが、その後、自分の遊びたいもののある空間、そして、部屋の角や壁と棚の隙間(閉所)や、マットが敷設されている空間(別所)、そして、キッチンセットなどの遊びの用途があらかじめ意味づけられている空間や、壁掛けフックが並ぶ空間等の見立てやすい特徴のある空間での滞留が多く見られた。

そのプロセスを観察していくと、2歳児では、対象児は保育者のそばに行って関わりを求めて場を形成し、保育者のそばを「保育者と関わる」機能、「安心してやりたい遊びに取り組む」機能である空間と知覚するようになった。それが、やがて、「安心してやりたい遊びに取り組める」という機能を閉所や別所に求めるようになり、「安心してやりたい遊びに取り組む」という、求める場の機能を保ちながら、保育者のそばという空間から、室内の閉所や別所へと空間が移行した。「空

間を見つけて身を置く」という場との関わり方を体得して、そこで安心して遊ぶことができたという経験を通して、求める場の機能を保ちつつ、滞留する位置を変えている。3歳児以降も、引きつづき、閉所、別所、遊びの用途があらかじめ意味づけられている空間での滞留は観察されており、保育環境の中で、幼児が滞留しやすい空間として、「自分の遊びたいもののある空間」「閉所」「別所」「遊びの用途があらかじめ意味づけられている空間」が見出された。そして、このような特性のある空間で、「安心してやりたい遊びに取り組む」機能から「私たちだけの空間」としての機能、そして、見立てやすい空間や遊びの用途が意味づけられた空間へと滞留する空間を移行させながら、「私たちの遊びの拠点」としての機能を求め、あるいは見出しながら場を形成していた。

4歳児では、別の場を自ら設定したり、場を拡大したり、離れた場にいる子どもとの関係を保ちながら場を操作して別の場を設定する姿が観察され、「私たちの遊びの拠点」としての機能を保ちながら、別の空間で場を形成している他児との関わるようになった。

5歳児では、拠点を持たなくても、役になりきったり、他児と共通のものを持って行動を共にしたりすることで、他児との関係を維持するようになり、場との関係性が弱まっても関係を維持することが考察された。

以上が【研究 1】で明らかになったことである。このような幼児と場の関係性を本研究で見出し、実証することができた。これらを踏まえて、図 8-1 に幼児期の滞留と場の形成モデル図を示す。この図は、上から下へ対象児が保育者との関わり中心から他児との関わり中心へと移行する、2歳から5歳までの時間的な経過を示したものである。勿論、5歳児であっても、他児とうまく関係が結べなかった時には保育者のそばに滞留する場面もあるが、幼児期の滞留と場の形成について、発達的な推移が見出せた。

この図の中央の青く太い矢印で示した箇所が、問い 1. 幼児は保育環境のどのような空間に滞留するのかの結果に該当する。その右隣と左端に位置するオレンジ色の点線で表した流れは、幼児が場から見出し、求める機能である。左端に描く場の機能は、偶然性を伴いながら回遊行動と連動して生成される場の機能である。また、灰色の枠で示した箇所が、幼児の場への関わり方である。また、図中に示す数字は、後述する項と目の番号に対応している。

次に、【研究 1】で明らかになったことをベースにして、【研究 2-1, 2, 3】、【研究 3-1, 2】で得られた結果や先行研究で示されたことを照らしながら考察する。

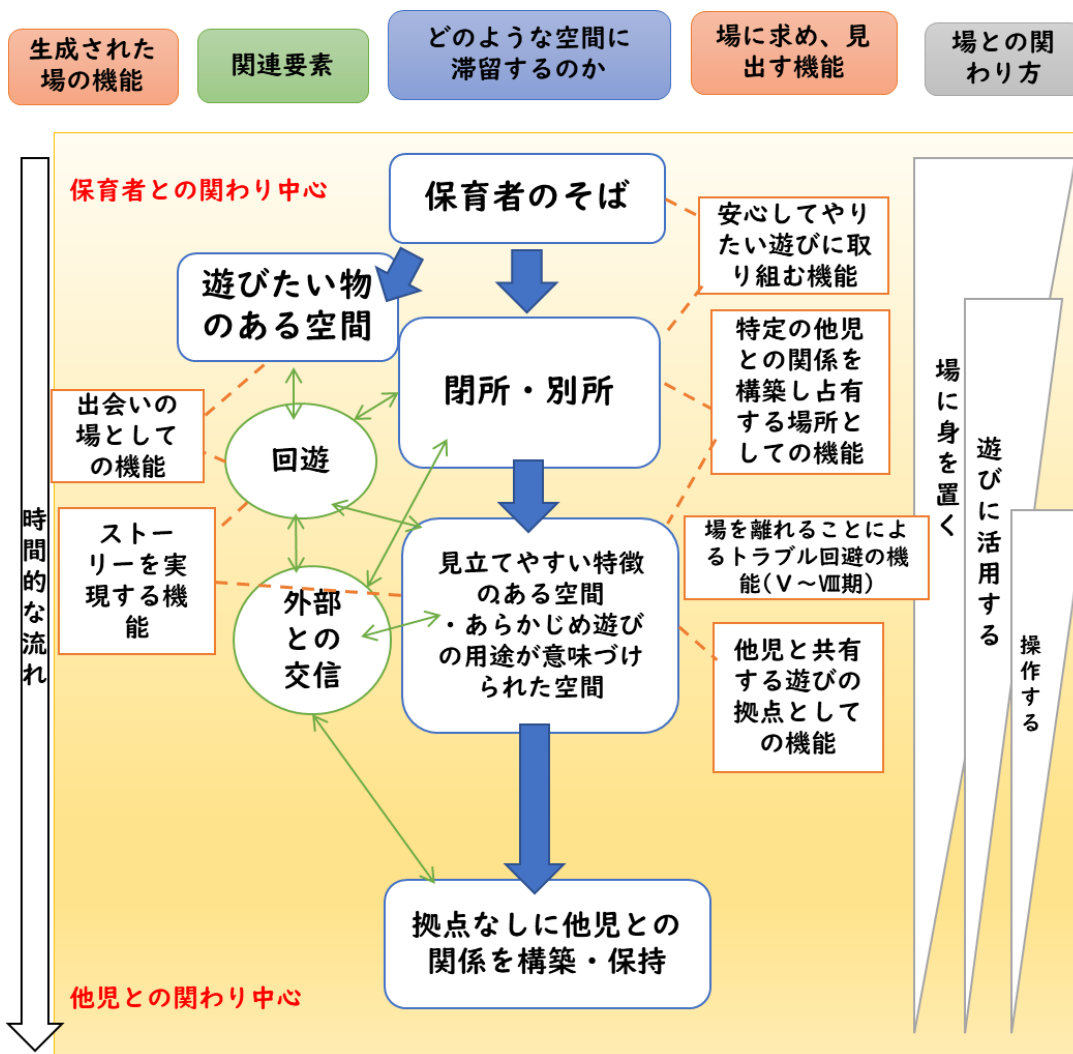


図 8-1 幼児期の滞留と場の形成モデル図

(1) 保育者のそばから閉所・別所への移行

まず、図 8-1 の中央に位置する「どのような空間に滞留するのか」の流れに沿って上から順に説明する。

2 歳児で、保育者のそばに滞留して場を形成していた対象児が保育室内の閉所や別所に自分の身を置く空間を見出すようになった姿が観察されたが、閉所という特性の持つ機能について【研究 3-1, 2】で横断的に分析している。【研究 3-1, 2】のフィールドとした空間は、幼児にとって見立てやすい空間であるが、保育者が遊びの用途を意味づけた空間ではなく、閉所という物理的特性のある空間である。そこに滞留する、1~5 歳児の姿から、偶然性を孕む、滞留する場の共有と転換、滞留する場と外部の場とのつながりという場の機能が見出された。また、閉所では、別の場とは異なる方法で外部の人と関わり、つながることができる。閉所には、幼児が閉所内にいながら、外部の人とは距離をとり視界を遮りながらも、完

全には外部から遮断されておらず、通常とは異なる方法で、つながることのできる場の機能がある。これが、幼児にとっての魅力を創出していると考察した。

(2) 閉所・別所からあらかじめ遊びの用途が意味づけられた空間・見立てやすい特徴のある空間へ

【研究 1】では、保育者のそばから離れて閉所や別所に身を置くことを体得し、あらかじめ遊びの用途を意味づけられた空間に滞留するようにもなった。【研究 2-1, 2】の結果では、幼児の「好きな場所」「よく遊ぶ場所」の回答は、「室内の遊び別コーナー」や「屋外の遊具」が高い割合で見られた。また、「秘密の場所」の特性として「用途別コーナー・部屋」が高い割合で見られたことから、幼児は、あらかじめ遊びの用途が意味づけられた場に好んで滞留し、よく遊ぶことが【研究 2-1, 2】の結果からも確かめられた。しかし、これらの回答を年齢別に見ると、好きな場所については、年齢が上がると割合が低くなり、年齢が上がるとあらかじめ遊びの用途が意味づけられた場以外の場の特性を見出して自分にとって価値のある場として意味づけられることが考えられた。また、【研究 2-1】の調査では保育環境すべてを対象としたのに対し、白石・佐藤・若盛・佐野(2009)の調査は、遊び別コーナーであったため、安易に比較しながら考察することには、無理があると考えるが、年齢が高くなるにしたがって、幼児は、保育者が遊びの用途を意味づけた場以外の場にも自分にとっての価値を見出している、という結果は一致していると考えられる。

さらに、【研究 2-1, 2】の結果から、幼児の好きな場所やよく遊ぶ場所の回答に、【研究 1】で導きだされた、幼児が滞留しやすい場の特性と一致した回答が得られたが、【研究 1】で、滞留することが多かった「室内の一角」や「閉所」を「好きな場所」や「よく遊ぶ場所」として回答した幼児は少数であった。幼児にとって、閉所や別所は、滞留しやすい場ではあるが「好き」と価値づく場とはなりにくく、そして、幼児がこの場を「遊ぶ場所」として認識することは少ないと考えられる。

(3) 拠点なく他児との関係を構築・保持

【研究 1】では、5歳児 7~9月になると空間に滞留せず、遊びの拠点を持たなくても他児との関係を維持する姿が見られたが、そのプロセスを縦断的に見ると、他児との身体的同時性や、言葉のやりとりによる場を共有するメンバーであることの確認、遊びの拠点を伴った回遊の有意味化や目的化が関連していると考えられる。第 2 章第 2 節 2 に示した先行研究では、比較的年齢の低い幼児の方が、物理的環境から影響を受けやすいことを示しているが、このような【研究 1】の

結果からは、確かに5歳児では、遊びの拠点を持たなくとも他児との関係を維持することができることが示され、この点に於いては、共通した結果が得られた。しかし、それまでのプロセスを縦断的に見ていくと、幼児が場所を見つけて身を置き、滞留することを体得し、空間の物理的特性を見出して遊びの拠点とする等の場をめぐる様々な関わりを経た先に表れた行動特性であることが明らかになった。

2. 幼児の滞留や場の形成には、どのような要素や関係性が関連するのか

次に、本論文の二つ目の問いである「幼児の滞留や場の形成には、どのような要素や関係性が関連するのか」について述べる。

(1) 遊びたいもののある空間の滞留と回遊行動

次に、図 8-1 の緑色の矢印で示す部分を中心に幼児の滞留や場の形成と関連する要素や関係性について考察する。

【研究 1】では、2歳児 7～9月には、保育者のそばに滞留して、保育者との関わりを求める場面が多く、保育者がその場を離脱すると対象児も同様にその場から立ち上がり、1人で回遊を始める場面が観察されたが、その後、保育者がその場から離脱しても回遊を開始しない場面が観察されるようになり、保育者のそばに滞留することを求める場面でも、保育者と直接関わらないことが観察されるようになった。また、保育者と場を共有して関わりを求めるのではなく、遊びたい遊具のある空間(おもちゃ箱付近)に行き、遊具を持って、保育者のそばに滞留し、安心して自分のやりたい遊びを継続することを求めるようになり、その後、安心して自分のやりたい遊びに取り組むための空間を保育室内の特定の空間に求めるようになり、別の空間から遊具を持って保育室内の閉所や別所に滞留して遊んでいた。このような様相からは、幼児の滞留する場の移行の発達的な特徴には、遊びたいものの存在が関連すると考えられる。また、自分の遊びたいもののある場に滞留して偶然他児と場を共有し、その後その場で出会った他児と一緒に同じものを持って場を回遊することで、他児との関係が構築される姿が見られたことから、この時期に滞留する「自分の遊びたいもののある場」は、回遊をするための準備の場であり、他児との出会いの場としての滞留となっていたとも解釈できる。

【研究 2-1】からは、好きな場所の理由について「その場にある物の魅力」「その場にある物の希少価値」と回答した年齢別の割合を見ると、3歳児、4歳児が10.0%であるのに対して、5歳児になると1.9%と割合が低くなっている。自分にと

って秘密にしたい物がその場にあるという理由もみられ、物に対する意味づけが場への意味づけへと繋がっているとも考えられる。

(2) 滞留と回遊と場の形成の関連性

【研究 1】では、対象児は、2 歳児クラス在籍時に、回遊行動を通じた身体の動きの同時性から場が形成される姿が見られた。他児と同じ行動を繰り返すことをして、空間に滞留しなくても場が形成されていた。また、室内を回遊しながら見つけた空間での面白そうな遊びに仲間入りする形で滞留する姿もあり、回遊行動が新たに滞留する場を見出し、やがて、他児と一緒に遊ぶ拠点ができると、滞留しながらごっこ遊びが展開され、回遊行動が目的化し有意味化するようになった。このように、幼児は特定の空間に滞留することのみで場を形成するわけではなく、空間に滞留することと連動して他児と一緒に回遊行動をとることで場を形成することができると思う。

(3) 外部との交信

保育環境には、区切られたり視界が遮られたり、狭い空間、広い空間、遊具が設置されている空間など様々な特性のある空間があるが、保育中に幼児が保育環境で遊ぶ時には、同時に別の空間に他児が滞留し、場を形成している。また、保育者は、常に保育環境のどこかに存在している。このような保育環境の特性を考慮すると、幼児が滞留する空間の閉鎖性と開放性、すなわち、場に滞留する幼児は、どのように外部と交信し、それが滞留する幼児の遊びにどのように影響しているのか、について着目して考察する必要がある。

【研究 1】では、滞留しながら外部と交信する様相には変化が見られた。対象児は、2 歳児クラス在籍時には、空間に滞留して占有すると、自分たちが滞留している状況を伝えるという外部との交信をすることが中心であったが、やがて、4 歳児になると、別の場を形成している他児との物の授受や、電話というアイテムを使った外部との交信が見られるようになり、滞留する空間が、「私たちだけの場」から、「私たちの遊びの拠点としての場」を保持しながら、他の場にいる他児の様子に関心を広げて関わる姿が見られるようになった。

また、【研究 2-1, 2, 3】の回答にはその場とは違う外部との交信に関する言語データや画像データが得られ、「外部の人の様子を確認する」「外部の空間を見る・のぞく」、「外部の人の存在を意識しながら隠れる」といった関連要素が見いだされた。その一方で、外部との交信を避けて一人になれる場を見出し、自分の気持ちを調整する姿を幼児の回答から見出すことができ、また、「ここには、保育者がいない」ということを「秘密の場所」として価値づけた回答が見出された。

そして、【研究 3-1, 2】では、閉所を拠点として保育者との関わりの様相が明らかになった。閉所に滞留する子どもへの保育者の関わりや子どもが保育者の存在を認識できる保育者との位置関係とその方略については、年齢ごとに特徴が見られ、5歳児をのぞいて、1歳児から4歳児のどの年齢にも保育者から子どもへの関わり、子どもから保育者への発信は見られた。また、子どもが発信後、保育者が受容し応答した後は、そのまま遊びが安定して継続していた。閉所に滞留し、遊びの拠点としている子どもにとっては、保育者は常に拠点に存在しているわけではない。しかし、閉所内にいる子どもは、時に閉所外の状況に目をやり、閉所内から、外にいる保育者に発信し存在を確認する行為を挟みながら滞留していた。閉所を拠点とした観察から、保育者の姿は見えないが、また、直接かかわることはないが、子どもの中に、保育者が感じられる関係性は確かにあり、保育者の存在を感じられる関係性が、本研究で見出せた、保育者の関与なく、幼児が閉所で自律的な遊びを展開する姿や、幼児の離れた場にいる保育者に伝えたい気持ちに繋がるのではないかと考える。

【研究 3-1】では、幼児の閉所内の様相について「隠す・隠れる」という概念が導き出され、【研究 2-3】で幼児に秘密の場所としての価値のある場所という回答が比較的多かった。幼児が空間にものを隠す行為やそこに隠れる行為は、外部にいる他者との関係性やつながりがあることで成立する行為である。「秘密」と言いながらも、閉所を巡って、外部とのつながりを意識しているからこそ可能な行為ができる場所であり、調査者に対して回答した「秘密の場所」は、「秘密なんだけど、他の人と他の場所ではできない面白いつながりができる場所」と解釈できるのではないだろうか。

(4) 幼児が場を価値づける要素

【研究 2-1, 2】の結果からは、「好きな場所」と「よく遊ぶ場所」が一致していた幼児は、1～2割程度であった。よく遊んだ経験というよりも、子どもがそこを「好きな場所」と価値づけるには、何らかの「好ましさ」と結びついており、【研究 2-1】の結果からは、好ましい人やものの存在、好ましい過去の体験、場や素材の作りに感じる好ましさ、体感して得られる好ましさという関連要素が見いだされた。また、どの年齢においても、比較的多くの回答が得られた、「好きな場所」の回答から得られた、「目的の遊びが可能」という要素について考察すると、自分の目的の遊びができる場所を「好きな場所」と価値づけるには、場の特性から機能を見出し、活用する行為が介在している。子どもが、その場が自分のやりたいことや好きなことが実現できる機能を有する場所であることを知覚しており、目的の遊びが実現できたという過去の体験と結びついた形で場への意味を、蓄積さ

せているのである。また、秘密の場所としての価値づけについては、年齢が上がると、「ここ」ではない他の空間につながる場所に「秘密」と意味づけるのに対し、年齢が低い子どもは、用途が決まっている場や、そこにある物に「秘密」と意味づける傾向が見られた。また、幼児は、そこに滞留しながら場と関わり、遊びに活用されることによって、それぞれの子どもが固有の意味を織りなして場を形成しているのではないかと考察する。また、幼児が写真と言葉で自分にとっての場への価値や意味を語る際には、そこで体験したことを再現しながら撮影し、理由を語る姿から、まさに場に経験の記憶が埋め込まれ、その経験の記憶の想起と「好きな場所はここ」と価値づける行為が結びつき、表現(調査者への回答)に至ったことを物語っていると考察できる。

3. 幼児の滞留に関連する場との関わりの様相

幼児の場との関わりについて、滞留に関連する点を3点挙げる。

(1) 幼児の滞留行動の体得と場の機能について

【研究 1】からは、対象児は、保育者のそばから離れるようになった後、2～3歳児期に、好きなおもちゃのある空間や閉所・別所に滞留する姿が見られるようになった。その後、遊び別コーナーやキッチンセット付近など、あらかじめ遊びの用途が意味づけられた空間に滞留するようになった。幼児は、保育者が遊びの用途を意味づけた空間に滞留することである特定の空間に自分の身の置きどころを見出し、滞留するという行動を体得し、機能を求めて空間を見つけ出すという様相が見出せた。

(2) 好きな場所とよく滞留する場所

【研究 2-1, 2】からは、園内の好きな場所とよく遊ぶ場所の回答が一致していた幼児は1～2割程度であった。幼児が滞留し、よく遊ぶと認識している場所を「好きな場所」と価値づけている子どもばかりではないことが明らかになった。また、幼児が滞留しやすい場所である閉所を「好きな場所」「よく遊ぶ場所」と価値づけている回答もすべての年齢において、0.0～3.0%であり、幼児にとって、閉所は滞留しやすい場所であるが、「好き」「よく遊ぶ」とは価値づけにくい場所であると考察する。

(3) 滞留し、特性を活用しながら生成される場の機能

【研究 3-1, 2】からは、比較的保育者が入り込むことが少なく、幼児同士で共有することの多い閉所では、幼児は、空間の特性を活用して、場の共有と人間関

係や自分自身を転換させる機能が生成され、また、他の空間とは異なる保育環境の見え方を知覚し、他の空間とは異なる保育者との関わりを経験する機能が生成される。このように生成された場の機能が、幼児にとって魅力を創出し、滞留しやすい場となるのではないかと考える。

4. 幼児にとっての滞留

本論文の目的は、「保育環境における幼児の滞留する姿に着目し、幼児と場の関係性を多角的に捉えることで、幼児の場との関わりを複数の視点から分析してその様相から、幼児にとって滞留とは何かを明らかにする」である。

各研究で明らかになったことを踏まえ、以下を結論とする。

幼児にとって滞留とは、偶然性を孕みながらも、ある空間に身の置きどころを見出し、その物理的特性を知覚しながら活用し、場を形成し、場から自分にとっての価値を見出して、その空間が幼児にとって「生きられる空間」となるプロセスの第一歩である。また、この第一歩こそが保育環境と幼児の関係性の中で見いだされた、幼児教育の見方・考え方に示す「幼児が身近な環境に主体的に関わる」姿ではないかと考える。

ボルノウ(1999)は、「教育的な雰囲気」と表現して、「教育の行われている背景である感情と気分の状態と共感と反感との関係のすべてを意味している」(p. 56)ものの影響力の体系的な研究がなされていないことを述べている。このキョウ行く的な雰囲気の「幼児の庇護」である、幼児期のはじめの頃の「家や家族の保護の囲いのなかで庇護されているという感情」「良く知っていて信頼できる世界のなかで安全に行動できることの本能的な意識」(p. 57)は【研究 1】では、対象児は保育者のそばにいて感じ取る庇護されている意識ではないだろうか。そして、ボルノウ(1999)は「あらがいがたい力で人の心を引きつける未知の領域の、遠い諸国の広い世界であり、極めて魅惑的な遠い所」(p. 109)である空間が開けてくる、と説明している。保育者のそばが「幼児の庇護」だとすれば、一步飛び出して自分の身の置きどころを閉所や別所、そして、遊びたい遊具のある空間もまた、「具体的な人間の空間の構成要素」(p. 109)であり、「この要求を満たすことも人間は必要なのである」(p. 109)であると考察する。

そして、この結論に関して、次の三点を説明として加える。

(1)身の置きどころを見出し滞留することの安心感

【研究 1】の結果から、安心してやりたい遊びに取り組む機能を保育者のそばから閉所・別所へと空間を移しながら求めていた。滞留する空間は変更しながらもある空間に身を置いて滞留してやりたい遊びに取り組むという行動を体得して

いた。また、【研究 2-1】で好きな場所として、「安心できる」といった回答はなかったが、【研究 2-3】の結果から「秘密の場所」と意味づける要素として、「気持ちの安定を求める」要素が見出された。「嫌なことがあったらここに入る」「お友達がここで泣いていた」といった幼児の回答から、ある空間に身を置き、気持ちが安定することを経験し、また、安心感を求めてある空間に入り込む行動を体得しているが、本研究の幼児の回答からは、その行為は「秘密」や「誰も知らない」といった要素を孕んでいることが示された。

(2)そこで行うことの目的に対する認識

【研究 2-1】の結果から、「好きな場所」として目的の遊びが可能であるという要素が見いだされ、その場所で目的の遊びができることを知覚しており、それが「好きな場所」として価値づいていることが示された。また、保育者が用途を意味づけた遊びのコーナーは、どの年齢においても幼児にとって滞留しやすく、【研究 2-1, 2】の結果からも、【研究 1】の結果からも幼児が遊びに取り組みやすい空間であることが明らかになった。幼児は、滞留しながら「ここでどんな遊びができるのか」を知覚してそれに取り組む。そして、その経験を積み重ねることを通して、そこで行うことの目的を認識しながら自分の身の置きどころを見出して滞留するようになるのではないか。

(3)そこにいる他者との関係性に対する認識

【研究 1】の結果から、滞留しながら他児と場を占有し、言葉を交わしながら同じ場にいるメンバーであることを確認し合い、関係を構築し、やがて遊びの拠点として場を共有するようになる、場を形成するプロセスが見出された。また、【研究 3-1, 2】からは、閉所の特性を活用して、他の空間とは異なる形、すなわち共有と転換という機能を生成しながら他者と関わり、外部との交信を経験していた。滞留する空間により異なった他者との関わり方を身につける経験していた。

(4)自分の立場や役割の認識

自分の立場や役割への認識は、幼児にとっては、今後身につけていくことではあるが、多様な人との関わりと場の形成、そして自分の住む社会にある生活文化のありようを交差させながら「自分の立場や役割に応じた身の置きどころはどこなのか」を認識するようになるのではないかと考える。この点を深めていくことを今後の課題としたい。

5. 今後の課題

本論文の【研究 1】の調査で出会った保育者のそばからなかなか離れられなかった 2 歳児の S 子に注目して成長を追っていった。そのプロセスの中で、S 子の場との関わりに着目することで、幼児が場との関わりの中で見出すことができる場の意味や機能について考察することができた。そして、保育環境をどのように構成するかではなく、幼児は保育環境とどのように関わっているのか、という視点をもつことで明らかになることがあるのではないかと仮説のもと研究を行ってきた。

しかしながら、本論文は研究の対象やフィールドが限定的であった。今後、異なる対象や方法で研究した場合にどのような結果が得られるのかを確かめたい。

第一に、【研究 1】では、幼児と場の関係性に着眼した場合、対象とした S 子は、特定の空間に身を置き滞留すること、そして回遊することで他児との関わりが広がり、場を形成していた。しかし、対象を他の幼児にした場合も同様な場の形成の仕方をしているのだろうか。今後はこの点について確かめる必要がある。

第二に、【研究 2-1, 2, 3】では、幼児に「好きな場所」「よく遊ぶ場所」「秘密の場所」の三点を問うことにより、保育者は知覚していないかもしれない、保育環境に迫ることができると考えた。しかし、他の問い方をした場合、どのような結果になっていただろうか。今後は、本研究で得られた場への価値づけの関連要素を手がかりに、「楽しい場所」「好きな遊びができる場所」などといった、異なる問い方をすることにより、幼児が保育環境でどのような経験をして記憶として蓄積され、どのように価値づけているのかを捉えることができるのではないか。また、本研究で採用した子どもの声を聴く方法は、幼児の能動性を育て、教育課程を変えていくことになった、という報告もある。(Clark, McQuail, & Moss, 2003) 今後は、子どもの声を聴く研究で得られた結果を保育現場にどのように還元していくのかを課題としたい。

第三に、【研究 3-1, 2】を行うにあたり、「保育者が直接関わる場面が比較的少なく、幼児が好んで滞留する空間はどこで、どのような場面か」に着眼点を見出し、本論文では、「閉所」を選択した。他に後藤(2003)では、挑戦的活動に取り組んでいる場面や自然物と関わっている場面で、比較的保育者が直接関与せず、幼児だけで遊ぶことが多いことが観察された。では、このような場面での幼児の姿に注目した場合、どのような結果が得られるのか。好んで滞留し、取り組みたくなる魅力があるのかもしれない。この点は、今後も研究を進めていく中で確かめていく必要があり、今後の課題としたい。

幼児が保育環境に自分の身の置きどころを見出して滞留するという姿は、保育現場では大して重要とされないかもしれない。しかし、【研究 1】の結果からは、

他児との関わりが構築される第一歩は、閉所や別所に自分の身の置きどころを見出し、身を置いて滞留するという行動を体得する姿であった。幼児にとって体を空間に近づけて入れ込むという行為、幼児が他児と身を寄せ合うという行為は、どのような意味があるのだろうか。幼児が狭い空間に滞留する姿は、環境を通した教育を幼児の身体性という観点から解釈する手掛かりになるかもしれない。これらの点は、本研究では、十分に深めることができなかった限界であり、今後の課題としたい。

引用文献一覧

- 秋田喜代美・社会福祉法人湘北福祉会あゆのこ保育園(2016)秋田喜代美の写真で語る保育の環境づくり. ひかりのくに. 26-30.
- 荒井聡史 (2016) 子どもの生活における秘密の場所」の意味：幼児・子ども理解の視野の拡張と現象学的テキストの特徴. 長野県短期大学紀要, 70, 121-131.
- Bollnow, O. F. (1978) 人間と空間(大塚恵一・池川健司・中村浩平, 訳). せりか書房. 17-23. (Bollnow, O.F. (1963). *Mensch und Raum*. W,Kohlhammer GmbH.).
- Bollnow, O. F. (1999) 人間学的に見た教育学(浜田正秀, 訳). 玉川大学出版部. 56-59, 98-113. (Bollnow, O.F. (1971). *Pädagogik in anthropologischer Sich.*).
- Bruner, J. (2016) 意味の復権(岡本夏木他, 訳). ミネルヴァ書房. 123-134. (Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning*. Harvard University Press.).
- Clark. A (2005). Beyond listening Way of Children's perspectives on early childhood services, *Policy Press*, 29-49.
- Clark. A., McQuail. S.& Moss P. (2003). “Exploring the field of listening to and consulting with young children” Research Report 445. *Department for Education and Skills*, 27-29.
- Corson, & Colwell. M. J. (2013). Whispers in the ear: preschool children's conceptualization of secrets and confidants. *Early Child Development and Care*, 183, 1215-1228.
- 榎沢良彦 (2004) 生きられる空間. 学文社. 170-179.
- 福島県子育て支援課・公益社団法人こども環境学会 (2013) 子どもを元気にする保育環境づくりアドバイス集. 福島県子育て支援課. 8-9.
- 後藤範子 (2003) 保育現場に見られる子どもの遊びと環境. 平成 15 年度国際学院埼玉短期大学シンポジウム「人づくりを科学する～現代を生きる子どもたち 03」
- 後藤範子・大野智子 (2009) 子どもの協同する経験に関する保育実践研究～園環境における区切られた空間に着目して. 国際学院埼玉短期大学研究紀要, 30, 5-25.
- 上和田茂 (1995) 公共体育館における幼児体育室の機能と計画に関する研究. 日本建築学会計画系論文集, 467, 97-104.

- 加藤義信 (1995) 空間認知研究の歴史と理論. 空間認知の発達研究会(編). 空間を生きる. 北大路書房. 220-249.
- 河邊貴子 (2004) 環境の改善は、幼児の遊びの展開にどのように変化をもたらすか～遊びの充実を目指したアクションリサーチ第2報～. 立教女学院短期大学紀要, 36, 9-24.
- 河邊貴子 (2006) 園庭環境の再構築による幼児の遊びの新しい展開ーウッドデッキの新設をめぐるー. 保育学研究, 44(2), 139-149.
- 北田沙也加、中澤潤、星満梨奈(2017)幼児が秘密を話すのはどんなときかー秘密概念と規範意識の関連ー. 千葉大学教育学部研究紀要, 65, 173-178.
- 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針. フレーベル館.
- Kuckartz, U. (2018) 質的テキスト分析法. (佐藤郁哉, 訳). 新曜社. 30-31.(Kuckartz,U. (2002). *Qualitative Text Analysis*. SAGE.).
- Langeveld, M.J. (1983). The Stillness of the Secret Place. *Phenomenology + Pedagogy*, 1(2), 11-17.
- Langeveld, M.J. (1983). The Secret Place in Life of the Child. *Phenomenology + Pedagogy*, 1(2), 181-191.
- Lewin. K. (2017) 社会科学における場の理論. (猪股佐登留, 訳). 誠信書房. (Kurt Lewin (1976). *Field theory in social science: selected theoretical papers*.).
- 牧亮太・湯澤正通 (2011) 幼児の遊びにおけるからかいの機能. 保育学研究, 49(2), 30-40.
- 増田まゆみ・齊藤多江子 (2017) 子どもの遊び環境に関する研究ー1歳児クラスにおける保育室の空間構成のあり方に関する研究ー遊び場面における子どもの「とどまる」行動に着目してー. 東京家政大学博物館紀要, 22, 63-75.
- 松本亮子 (2005) 箱から生まれる私の子どもたちー段ボールをみつけると入りたがる子どもたちーどうして?. 日本子ども学会子ども学ライブラリー, <https://kodomogakkai.jp/2005-1.html>(情報取得 2022/8/30).
- 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 (2016) 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, 23, 3-8.
- 松延毅・石田淳也・本田由衣・杉本翔平・中田範子・伊藤恵里子(2019)遊びの世界における廊下の意味ーモザイクアプローチで解釈する“手を繋いでさまよう女兒たち”の物語ー. 日本保育学会第72回大会論文集. 1295 - 1296.
- 宮本雄太・秋田喜代美・辻谷真知子・宮田まり子 (2016) 幼児の遊び場の認識: 幼児による写真投影法を用いて. 乳幼児教育学研究, 25, 9-21.
- 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領. フレーベル館.

- 村上博文・松永静子・保坂佳一・富山大士・汐見稔幸・志村洋子 (2008) 乳児保育室の環境変成と子どもの行動の変化—対象児における遊びの質的变化に着目して—. こども環境学研究, 4(1), 110.
- 村上博文 (2009) 乳児保育室の空間変成と“子ども及び保育者”の変化. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 49, 21-31.
- 無藤隆 (1991) 園は子どもの宇宙である. 発達, 47(12), 4-50.
- 無藤隆 (1995) トポスにおける発達第 1 回. 幼児の教育, 94(4), 24-31.
- 無藤隆 (1995) トポスにおける発達第 2 回. 幼児の教育, 94(6), 29-36.
- 無藤隆 (1995) トポスにおける発達第 3 回—身体から意味へ—. 幼児の教育, 94(8), 14-20.
- 無藤隆 (1996) トポスにおける発達第 9 回—環境の探索としての移動—. 幼児の教育, 95(8), 41-49.
- 無藤隆 (2013) 実践現場における発達研究の役割：実践的研究者と研究的実践者を目指して. 発達心理学研究, 24(4), 407-416.
- 長橋聡 (2013) 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, 24(1), 88-98.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2017) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領. フレーベル館.
- 中川愛 (2015) 1 歳児低月齢クラスの室内遊びに関する研究—仕切られた空間での遊びに着目して—. 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, 1, 227-234.
- 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 (2016) 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, 23, 9-14.
- 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 (2016) 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, 23, 15-20
- 小川博久 (2002) 保育援助論. 生活ジャーナル. 156-161.
- Olwig, K. F. & Gulløv, E. (2003). Towards an anthropology of children and place. In Olwig, K. F. & Gulløv, E. (Eds.), *Children's places. Cross-cultural perspectives*. Taylor & Francis. 1-19.
- 大豆生田啓友・おおえだけいこ (2019) 日本が誇る！ていねいな保育. 小学館. 30-37.
- 大谷尚 (2008) 質的研究と何か—教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざ

- して一. 教育システム情報学会誌, 25(3), 340-354.
- 白銀珠・田代和美・倉持清美 (1991) 子どものこころのかかわり. 発達. 47(12), 7-23.
- Relph. E. (1999). 場所の現象学.(高野岳彦、阿部隆、石山美也子, 訳). ちくま学芸文庫. 45-57. (Relph. E. (1976). *PLACE AND PLACELESSNESS.*)
- 境愛一郎 (2015) 保育環境における『境の場所』の機能と特質. 中国四国教育学会教育学研究ジャーナル, 17, 11-20.
- 佐藤将之・西出和彦・高橋鷹志 (2004) 遊び集合の移行からみた園児と環境についての考察～園児の社会性獲得と空間の相互関係に関する研究その 2～. 日本建築学会計画系論文集, 575, 29-35.
- 佐藤将之・高橋鷹志 (2002) 園児の関係構築と共存する遊び集合についての考察～園児の社会性獲得と空間との相互関係に関する研究その 1～. 日本建築学会計画系論文集, 562, 151-156.
- 佐藤将之 (2020) 心を育てる保育環境. 小学館.
- 佐々木浩子・佐々木晃 (2022) 遊誘材・子ども・保育者. 郁洋舎. 12-17, 36-46.
- 佐々木正人 (1994) アフォーダンス—新しい認知の理論. 岩波書店. 60-64.
- 仙田満 (1997) 幼児施設における滞留行動とあそび空間. スクールアメニティ. 12(1). 60-64.
- 仙田満 (1998) 環境デザインの方法. 彰国社. 61-65.
- 仙田満 (2001) 幼児のための環境デザイン. 世界文化社. 88-89.
- 仙田満 (2009) こどものあそび環境. 鹿島出版会. 3-19.
- 清水陽子・犬童れい子 (2016) 5 歳児の規範意識を育てる保育環境の考察—レゴコーナーにおけるきまりの習得過程を中心に—. 九州女子大学紀要, 52(20), 145-155.
- 汐見稔幸 (2008) 子どもの生活時間・空間の諸相. 保育学研究, 46(1), 32-42.
- 白石雄貴・佐藤将之・若盛正城・佐野友紀 (2009) 保育者と幼児からみたコーナー—保育環境の評価に関する研究. こども環境学研究, 5(1), 63.
- 菅井洋子 (2018) 保育現場における幼児期の話し言葉の意義と機能—保育文脈内言語である「保育実践ジャーゴン」の分析から. 川村学園女子大学研究紀要, 29(2), 65-81.
- 杉本貴代・秋田喜代美・宮本雄太・宮田まり子・辻谷真知子・石田佳織 (2019) 遊び場に対する幼児と保育者の認識の諸相—選好の多様性と視点の多重性—. チャイルドサイエンス, 17, 31-36.
- 砂上史子・無藤隆 (2002) 幼児の遊びにおける場の共有と身体の動き. 保育学研究, 40(1), 64-74.

- 高木真人・朝妻秀雄 (2010) 子どもの外遊びを活性化させる空間としての縁側の可能性. こども環境学研究, 6(1), 106.
- 高橋勝 (2014) 子どもが生きられる空間. 東信堂.
- 高山静子 (2014) 環境構成の理論と実践—保育の専門性に基づいて. エイデル研究所.
- 高櫻綾子 (2013) 遊びの中で生起する空間と親密性との関連についての検討—一人遊びから仲間との遊びへの移行過程に着目して. 乳幼児教育学研究, 22, 111-121
- 天願順優・岡花祈一郎 (2020) 5歳児は「小学生になる」ことをどう捉えているのか—モザイクアプローチを手がかりにして—. 子ども学, 萌文書林, 8, 243-258.
- 植村結花・松井剛太 (2017) 子どもの声を聴くことで支える遊びの展開—写真投影法の実践から—. 香川大学教育実践総合研究, 35, 15-26.
- Vuorisalo, M., Raittila, R. & Rutanen, N. (2018). Kindergarten space and autonomy in construction – Explorations during team ethnography in a Finnish kindergarten. *Journal of Pedagogy*, 9 (1),45-64.
- 山田あすか (2007) 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.
- 山田恵美・佐藤将之・山田あすか (2009) 自由遊びにおける園児の活動規模と遊びの種類およびコーナーの型に関する研究. 日本建築学会計画系論文集, 637, 549-557.
- 山田恵美 (2011) 保育における空間構成と活動の発展的相互対応—アクションリサーチによる絵本コーナーの検討—. 保育学研究, 49(3), 260-268.
- 山本一成 (2019) 保育実践へのエコロジカル・アプローチ—フォーダンス理論で世界と出会う—. 九州大学出版会.
- Yi-Fu-Tuan (1993) 空間の経験(山本浩, 訳). ちくま学芸文庫. 11-20. (Yi-Fu-Tuan. (1977). *Space and Place*). The University of Minesota.
- 吉田祥子・森傑・奥俊信 (2005) 先生—園児関係から見た遊びと場の創造に関する研究—札幌市の市立幼稚園をケース・スタディーとして—. こども環境学研究, 1(2), 106-111.

謝 辞

本論文を作成するにあたり、多くの先生方のご指導や励ましを賜りました。

各研究の論文作成から博士論文全体の構成に至るまで、お忙しい中、最後まで丁寧なご指導を賜りました、白梅学園大学教授佐久間路子先生に、深く感謝申し上げます。先生の多くのご助言と励ましのお陰で、博士論文完成に向けて一歩ずつ前に進めていくことができました。

また、本論文は、各園の園長先生をはじめ諸先生方と、園児の皆さまのご協力なくして成立が不可能でした。保育者が実感する幼児の成長を研究者としてのまなざしで見つめていくことで、改めて、幼児が園生活で環境や人と関わりながら経験し、身につけていく一つひとつが次の成長に繋がっていくことを実感しております。【研究 2-1, 2, 3】では、3 園の先生方と園児の皆さまにご協力をいただきました。博士論文を作成し始めた当初には想像もしていなかった、新型コロナウイルス感染症感染拡大という中で、外部の研究者を園内に受け入れることは、通常以上の配慮が必要で、容易ではなかったと考えます。そのような中でも、研究の意義を理解し、研究のフィールドを快く提供してくださったばかりでなく、時には、園内研修にて本論文で得られた知見を開示し、意見交換をする機会をいただけましたことは、私にとりまして、大変有意義な学びとなりました。改めて感謝申し上げます。

そして、博士論文の審査においては、白梅学園大学教授、白梅学院大学大学院研究科長本山方子先生、白梅学園大学名誉教授無藤隆先生、白梅学園大学准教授宮田まり子先生に、多くの貴重なコメントとご示唆をいただきました。お忙しい中、丁寧に査読をしてくださり、ご指導を賜りましたことに感謝申し上げます。先生方から頂いたご助言をもとに何度も組み立て直しながら作成する過程では、苦しさだけでなく、面白さを感じることもできました。

最後に、常に博士論文作成に注力できるように配慮し、励まし、支えてくれた家族と同僚、友人に、心から感謝いたします。

2023 年 2 月
中田 範子