

乳児期の遊び環境と保育者のかかわり — 2歳児クラスの観察から —

伊藤 美保子^{*}・西 隆太郎^{*}

Providing Play Environments and Creating Caring Relationships
with Two-year-olds in Nursery Schools

Mihoko ITO and Ryutaro NISHI

Providing play environments and caring relationships is vital for children under three in nursery schools. To explore the subtle interaction and the caring environment, we continuously observed and video-recorded play scenes in a class of two-year-old children with video recording. The episodes of children's play showed how the play enriched children's images and their relatedness to each other, supported by the caring attitude of the nursery teachers.

The play environment in this class was constantly changing as the children in the class developed. We found the responsiveness to the children's development and the trusting relationship in school life quite important in providing a caring relationship and a suitable environment.

Keywords : two-year-olds, play environment, caring relationship

1. 問題

本研究は、乳児期の保育における遊びと環境、保育者のかかわりについて、2歳児クラスの観察から論じるものである。

乳児期の保育において、遊びは重要な役割を果たしている。また、遊びの中で子どもたちはさまざまな形で自らの思いを表現するが、保育者がこうした思いをどう受け止め、応答していくかも、子どもが自らの主体性をもって成長していく上では、きわめて重要である。子ども一人ひとりの主体

性が活かされた遊びが展開していくためには、豊かな保育環境が必要となる。

筆者らは、乳児期の遊び環境と保育者のかかわりについて、映像を用いた継続的な観察研究を行ってきた(伊藤・宗高・西, 2015; 伊藤・西・宗高, 2016; 伊藤・西・宗高, 2017; 西・伊藤, 2017; 伊藤・西・宗高, 2018)。本研究は、これまでの0歳児・1歳児クラスでの観察研究を踏まえ、同様の枠組みを用いて、引き続き2歳児クラスでの観察研究を行ったものである。なお、本研究では「乳児期の保育」を、おおむね3

キーワード：2歳児, 遊び環境, 保育者のかかわり

※ 本学人間生活学部児童学科

歳未満児の保育を指すものとする。

映像やエピソードなどの資料を検討する際には、主として倉橋惣三(1965)・津守眞(1979)らによる人間学的保育学の観点を取り入れた。ここでは彼らによる、保育を全人的な観点から捉え、保育者と子どもの関係性と内的体験の意義を重視する立場を「人間学的」と呼んでいる。子どもたちは遊びの中で、特定の能力や機能を発達させるだけでなく、広く全人的な意味での成長を遂げている。したがって、子どもたちの遊びを理解する際には、特定の能力やそれを促進する保育技術よりも、成長を全人的な視野から捉えること、遊びを人間としての成長の過程の中にあるものとして見る必要があるであろう。この点で、人間学的保育学の観点は本研究に適したものと言える。

本研究に関する先行研究の検討や、具体的な研究方法に関する議論については、すでに行ってきた観察研究(伊藤・西・宗高, 2016; 西・伊藤, 2017)や、人間学的保育学の方法論(津守, 1999; 西, 2018)を参照されたい。ここではその概要のみを示すこととする。

乳児期の保育に関する従来の文献は、保育者を対象とする調査研究や(阿部, 2003)、保育のあり方を示した実践書(大阪保育研究所, 2001)などが主である。一方、筆者らは乳児期の保育の実際を、映像記録を用いて捉える事例研究を行ってきた。乳児期の保育においては、月齢や発達状況の違いが大きいことから、一人ひとりの個性に配慮することが必要である。また移動運動や言葉の発達も過程にあることから、非言語的な次元を理解し、身体的な次元でかかわることが、とりわけ重要になってくる。2歳児クラスは、イメージや仲間関係も豊かに広がっていく時期であり、環境や保育者の援助を考える上でも、子どもたちから生まれてくる遊びの実態について

理解を深めることも必要になるだろう。この観点からは従来の文献に加えて、状況の個別性を捉えられる事例研究や、言語を超えた次元を含む映像資料が意義をもつと考えられる。本研究は、こうした事例研究の一環をなすものである。

2. 目的

本研究は、2歳児クラスの遊びと保育環境、保育者のかかわりについて、保育実践の観察を通して、質的な観点からの事例研究を行い、2歳児クラスにおける保育について、実践に即した理解を深めるものである。

3. 方法

筆者らは2017年4月から一年間、A保育園の2歳児クラスを毎週訪れ、午前中の約1時間、自由な遊びの様子を観察し、ビデオ等を用いて記録を取った。映像を含めて記録を研究に用いることについては、園から保護者に了解を得ている。

A保育園の3歳未満児クラスでは、育児担当制による、こまやかなかかわりがなされている。担当制による保育では、一人ひとりの子どもに対して特定の保育士が安定したかかわりを持つことにより、情緒の安定と愛着の形成を図っている。とくに生活場面では、その子の生活リズムや必要に即して担当保育士が丁寧にかかわる一方、遊びの場面では担当保育士だけでなく、他の保育士がかかわる場合もあり、子どもにとっての人間関係を広く豊かなものにしていく。こうした担当制の実際とその詳細については、伊藤・宗高・西(2015)を参照されたい。

観察や記録・撮影は、乳児保育の経験を持つ研究者が行った。筆者らは子どもたちとも自然な形でかかわる関与観察を、保育の流れをできる限り妨げない形で行っている。乳児保育とその環境を理解する上で

は、言語化しがたい側面を捉えることが重要である。その点では、関与観察による観察者の体験が一つの手がかりとなるとともに (Adamo & Rustin, 2014)、映像記録が有用な手段となる。

エピソードや映像を用いた保育の研究においては、場面を機械的に記録するばかりでなく、保育理解に基づいて選択することが必要だと考えられている (津守, 1999; 岸井, 2013)。2歳児クラスの1年から得られた資料は無数にあるが、ここでは (1) 遊びの実際に見られたイメージと関係の広がり、(2) 遊び環境、(3) 保育者のかかわりに関するエピソード・映像を取り上げることとする。これらは、決して2歳児の遊びを完全に網羅し分類するといったことを目指すものではない。どの遊びも、子どもたちの可能性と、保育環境と、保育者のかかわりがあって成り立つものであり、思いがけないところから発展する子どもたちの創造的な遊びとその実際は、単純な形で分類し尽くすことはできない。本研究では、継続的な観察から保育理解の糧となりうる場面をさまざまに示すことによって、全体として2歳児クラスにおける遊びの展開を示すことを目指すものである。

2歳児の発達や生活状況に即した保育を理解する上では、今回実施したように、自由な遊びの時間に子どもたち自身から生まれてくる遊びを観察するのが一つの出発点となりうる。また、本研究の関心は2歳児クラスの保育のあり方にあるため、観察事例は、特定の子どもの個性を記述するという趣旨ではなく、その時期のクラスにとって特徴的なものだったと考えられる遊びの場面を主として取り上げることとする。場面を提示する際は、遊びや環境の様子が分かりやすい写真を用いるが、かかわりを扱う際にはエピソード記録を併用する。

4. 保育の観察とその考察

(1) 2歳児の遊びの実際—イメージと関係の広がり

2歳児の時期には、遊びを通してイメージの世界や、保育者だけでなく仲間との関係も豊かに広がっていく。そうした遊びの実際を表すものとして、ここでは子どもたちから生まれた遊びの中から、特徴的な場面を3つのテーマに分けて挙げる。イメージと関係の展開を示すため、一場面に限らず、数ヶ月を通してのクラスの変化を取り上げた。

① つなぐということ

自由な遊びの時間に生まれる遊びは多岐にわたるが、1歳児クラスのころ以上に指先が器用になってきたこともあり、遊具をつなぐ遊びは年間を通してさまざまな形で現れた。その移り変わりを、写真1～7で示す。



写真1 ボタンでつなぐ・4月

写真1は2歳児クラスに入ったばかりの4月のものである。色とりどりのフェルトで作られた魚、車、星などを、ボタンでつないでいる。ボタンをはめるということは、着脱など普段の生活の中でも体験していることであり、子どもたちは大人にしてもらうだけでなく、自分自身でできるようになりたいとチャレンジしていくものである。課題があまりに難しすぎても、容易す

ぎて退屈なもの、楽しみの体験を妨げることが指摘されているが(チクセントミハイ、2000)、この遊びの中では、その子の今の指の力や器用さにとっては、ちょうどいい難しさらしく、一心に取り組んでいる様子が見られた。使われているアイテムの種類はさまざまで、つないだ結果が一つのものとしてイメージされているというよりは、つなぐ行為そのものを楽しむ要素が強いように思われる。

次に示すのは、7月時点での電車遊びの様子である。

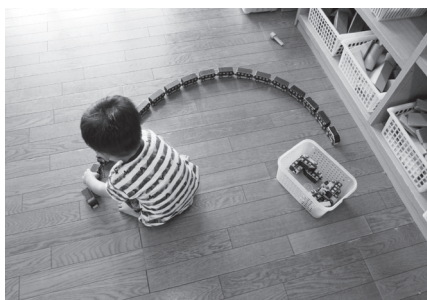


写真2 電車をつなぐ・7月

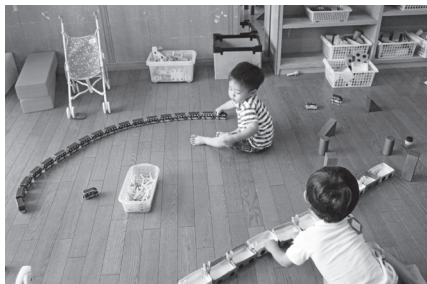


写真3 二人のイメージ・7月



写真4 友達と一緒に・7月

写真2・3・4で使われている電車は、一つひとつの車両の前後にマグネットがついている。マグネットはゆるいものなので、自由につないだり外したり、カーブさせることができる。

写真3で、二人の子どもは協同で遊んだり作業したりというわけではないが、まったく個々別々に遊んでいるというわけでもない。一人の男の子が電車をつないでいるのを見て、もう一人の男の子も、自分自身のイメージを触発されている様子が見てとれる。紙箱でできた車とクリップという、別の遊具を組み合わせではあるが、先の男の子のイメージとも関連をもちつつ、自分なりの形を作り上げている。写真4ではもう一人別の男の子が、最初の男の子の遊びに参加しようとしている様子が見られる。2歳児の時期にも、言葉で決めた遊びのルールのような形ではないが、まったく別々の一人遊びというわけでもなく、イメージや心がつながっていることが示されている。



写真5 砂場にて・8月

写真5は8月の砂場での遊びの場面である。砂場にも、さまざまな車や列車などの遊具が用意されており、列車のように一列につないでいる子もいれば、横に並べている子もいる。汗を流しながら、並べる・つなぐことに懸命に取り組んでいる様子が見られる。



写真6 街が広がる・11月

写真6は、11月の遊びの様子である。電車や車がつながれるだけでなく、ブロックをつないだ道もできていて、車両はその上を走っている。また、一本道ではなく、さまざまな路線があり、車上にも人形が乗っていて、まわりにはトンネルや家々があり、動物たちも集まってきている。単にさまざまなアイテムが集まったというだけでなく、ここには一つの街のイメージが形作られている。二人の男の子は話し合ったり、遊具を手渡したりしながら、イメージを自分自身でも、また互いの間でも、豊かにしているようである。別段複雑で難しい言葉を使っているわけではないが、相手が抱いているイメージを受け止めて共感し、それに触発されて自分自身の考えを相手に提案しながら、互いに楽しみながら共同作業を進める様子は、大人が考える以上に本質的な話し合いの体験であるようにも思われる。



写真7 橋の上と下・3月

写真7は年度末の、3歳以上児クラスへの移行が近づくころの場面である。線路は橋となり、立体的に構築されていて、その橋の下にも車両が密に格納されている。先の場面に見られたような心の中のイメージを広げる力とともに、ものを使って立体的に構築する知性も伸びてきていることが分かる。

2歳児クラスにその時期ごとに展開された特徴的な遊びを通して、遊具をつなぐ遊びが、つなぐことそのものに熱中することから、一つの世界をイメージしながら作り上げることへと、広がっていく過程を見ることができる。

② 見立て・ごっこ遊び

先に挙げた「つなぐ」遊びにも見立ては含まれているのだが、ここではそれ以外にもさまざまに広がった見立て・ごっこ遊びを取りあげる。



写真8 ままごと・4月

写真8は、年度初めの4月に見られた遊びである。敷物があることで、その上にお椀や飲み物を並べて、ピクニックのような遊び方ができている。この敷物は、他の遊びの中でも自然とさまざまな形で使われている布だが、一枚の布であっても、子どもたちのイメージを担い、また触発しながら、遊びを広げていることが分かる。こうした遊びは、二人の子どもの間でしばらく続いたが、1歳児のころ以上に、イメージを相

手と共有しながら、子どもどうして遊ぶことができるようになっていく。



写真9 フルコース・7月

写真9では、友達とかかわってというよりは、自分自身で料理を作り上げることを楽しんでいる。品数も揃え、一品一品もふんだんに食材を使いながら、できあがっていく過程に満足そうにしている。



写真10 レンジで調理中・11月

11月には、先生方が電子レンジのような遊具を新しく部屋に用意していた。子どもたちは一緒になって材料を入れ、できあがりを楽しみに待っている。



写真11 焼き芋・12月

写真11は外遊びの一場で、子どもたちが手にしているのは、丸めた新聞紙である。筆者らが園庭を訪れると、子どもたちがこの新聞紙を焼き芋だといって手渡しに来てくれた。それらしい形に丸めただけで、互いに焼き芋にしか見えないものになる。こうした遊び方も、保育者が園の行事との関連で用意したものだが、部屋の中よりも園庭で見るからこそ、ただの新聞紙が一層焼き芋らしく見えるのだろう。状況、環境、保育の流れといったものが、遊びのイメージをふくらませることを見て取れる。



写真12 おめかし・1月

写真12では、男の子が鏡台に向かっておめかししている。パフをはたきながら念入りに化粧のノリを確認している様子は、実際には粉などなくても、まるで大人の女性のようなのである。鏡台で入念にメイクする家庭が昨今どれだけあるか分からないが、ともかくも大人が使うようなものがリアルに

用意された環境に触発され、子どもたちは大人の世界をイメージによって体験したり、自分自身の姿を見つめたり、家庭の中から外の社会に出て行くということの意味をどこかしら感じ取っているのかもしれない。

③ 友達とのかかわり

これまで挙げてきた場面にも見られるように、友達とのかかわりは1歳児クラスのころ以上に広がり、深まっている。その様子は、7月の観察エピソードに見ることができる。

観察エピソード 子どもを育てる生活の遊び

BちゃんとCくんが一緒に遊んでいる。筆者らは自由遊びが展開する中で、BちゃんとCくんだけを見るのではなく、さまざまな子どもたちの遊ぶ様子を観察しており、二人の様子には断続的に目を向けていたが、その過程で、BちゃんとCくんの遊びが一つのテーマをもってかなり長い間、少なくとも30分以上にわたって続いていることに気づかされた。遊びの概要は次のようなものであった。

Bちゃんは、赤ちゃん人形のお世話をしながら、Cくん「薬を飲ませているんだよ」と言う。Cくんは「ちょっとかぎを持ってくるね」、Bちゃんも「ちょっとトイレに行ってくるけど、すぐ帰ってくるから」などと伝え合い、共同生活の中の何気ない会話のようなものが交わされている。トイレに行こうとしたBちゃんは、他の子から別の赤ちゃん人形を渡され、「赤ちゃんが泣いてる」と訴えられたので、トイレに行くのもやめてその赤ちゃんの世話をしあげていた。

やがてBちゃんとCくんはベビーカーを一緒に押して部屋の中を歩き、「うさぎさんもベビーカーで連れて行く」と行って、ベランダに出て行った。ベランダで二人はウレタンブロックを並べてベッドを作り、

うさぎさんを寝かせてあげている。Cくんがカードを手にして「ピッとするんだよね」と行っているのは、旅先のホテルのカードキーでもあるのだろうか。CちゃんとBくんで、「かぎ?」「かぎだよ」と確認し合っている。そのうちにCくんがウレタンブロックを並べ替え始めた。部屋の模様替えのようだが、それを見たBちゃんは、「これ、いい考え! とってもいい考え」と喜んでいる。



写真13 一緒に相談・7月

2歳児クラスの子どもたちが、他の子どものかかわりを排除するのではなく受け入れつつも、一対一で、一つのイメージや物語のようなものを心で共有しながら、保育者からの直接的な援助がなくても、自分たち自身で生み出した遊びをかなりの時間にわたって続けていけることが見てとれる。イメージする力、かかわる力がこれだけ育っており、それが形になるだけの保育環境が用意されているということが分かるが、こうした子どもたちの実態を踏まえることによって、保育のあり方についてもさまざまに考察することができるだろう。

(2) 遊び環境

遊びの場面の中で用いられている環境の様子についてはこれまでも触れてきたが、ここではこの園の環境の特徴的な部分を挙げる。



写真 14 遊具の用意された棚・5月



写真 15 絵本が読めるスペース・5月



写真 16 秋の遊具・11月

保育室の棚は、子どもたちが自由に遊具を手に取ることができるように開放され、適度に整理されている（写真 14）。絵本棚には、このころの子どもたちが関心をもつような物語や、言葉のリズムが楽しめたり、さまざまな果物や食べ物の種類を見つけられたり、動植物・自然を写真で図解したものなどが用意されている。そのそばにはソファがあり、ゆっくりとリラックスして絵本を楽しむ空間となっている（写真

15）。遊具や絵本は、基本的なものもあるが、季節によって、また子どもたちの様子や行事との関連などに応じて、変化し、新しく用意されていくものもある。たとえば秋には紅葉を模したひも通しの遊具が子どもたちに行き渡るよう、手作りで用意されていた（写真 16）。



写真 17 築山と木の上の小屋



写真 18 さまざまな乗り物・4月



写真 19 水遊び・7月



写真20 ログハウスの内と外・11月

園庭にも総合遊具や築山、木の上の小屋などがあり、さまざまに戸外遊び・運動遊びを楽しむことができる環境が整えられている(写真17)。また、三輪車や四輪車などの乗り物が多数用意されており、子どもたちは年度初めの4月から、乗りこなしていくチャレンジを楽しんでいた(写真18)。夏の水遊びでは、外で水に触れたり、こぼしたり注いだりを実際に体感しながら、保育者とともに楽しむ様子が見られた(写真19)。部屋の中でジュースを見立てているのとは違って、それがより実感あるものとして体験できるのも、園庭という環境の特徴だと言えるだろう。ログハウスは少し中が見えるものになっており、子どもたちはかくれんぼをしたり、少し空いた隙間からいないいないばあのようにしたり、手や棒を差し入れて内と外とのやりとりをするのを楽しんでいる(写真20)。



写真21 室内での運動遊び環境



写真22 テラスにウレタンブロックを積んで



写真23 園外散歩・3月

室内遊びと戸外遊びを別のものとするのではなく、より自由感のある環境も用意されていた。写真21では、室内でも運動遊びができるように、園庭の総合遊具とも少し似た遊具が用意されていた。また、写真22のように風の通るテラスも活用されており、園庭ではなくても開放感をもって遊ぶことができている。写真23は保育室や園庭を越えて、年度末の園外散歩で近所の公園に行った際のものである。園外散歩には、着替えたり、靴を履いたり、少し長い距離を気をつけて歩いたり、いつもと違う環境で運動遊びを楽しんだり、そしてみんなと一緒に弁当を広げて食べたりと、さまざまなことが含まれている。その時期までの成長や、できるようになってきたことのすべてが、楽しみの中で生かされている様子を見ることができた。

(3) 保育者のかかわり

遊びを取りあげた節にも示されているように、2歳児クラスでは、子どもたちどうし、保育者の直接的な援助がなくても遊びを広げていく力も育っている。一方で、子どもたちが安心して自分たち自身の遊びを広げていける背景には、保育者の日々のかかわりや担当制によって培われた愛着ある信頼関係がある。子どもたちは自分たちで一心に遊びこみながらも、折に触れて先生の名を呼び、自分が楽しんでしていることを見てもらおうとする姿がよく見られた。保育者は、直接的にも、間接的にも、子どもたちの遊びを支える援助を行っていた。



写真 24 電車に乗って・4月

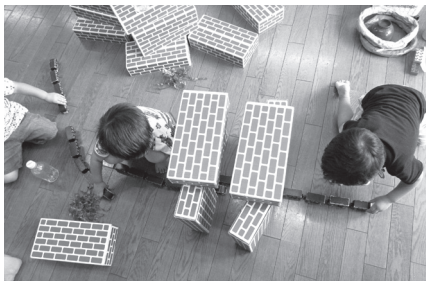


写真 25 トンネルをくぐる列車・7月



写真 26 食卓を囲むパーティ

写真 24 は、運転に興味をもっている子どもたちに応じて、保育者がウレタンブロックを少し並べることで、まわりの何人かの子どもたちでの電車ごっこが始まったところである。これは環境を通しての保育者の援助と言えるだろう。写真 25 では列車をつないで遊ぶ子どもたちに応じて、保育者が軽い段ボール箱でできたトンネルを提示することにより、子どもたちは新しい遊び方を見出している。写真 26 では、赤ちゃん人形を抱っこしながら椅子に座っている女の子がパーティをしたいと言うのに応じて、傍らの保育者が一緒に用意をしたりしているうち、遊びが他の子どもたちにも広がっていった。

子どもたちが遊びのイメージを実現しきれないときや、遊びが散漫になりそうなときなど、言葉や表情で直接にかかわることも必要だが、こんなふうに環境によって応えていくことで事態が展開し、新しい遊びの楽しさが広がっていくこともある。保育環境とは固定したもののばかりでなく、子どもたちの思いに応じて、子どもたちとともに生きて動くものだと考えられる(西, 2017)。

もちろん保育者は、直接的な援助を日常的に行っている。たとえば、子どもがジュースを持ってくれば、「私もそのジュースが一番好きなんだ。あら、他にもあるの？」など、その子が言った言葉を大事に受け止めて共感しながら、子どもも自分自身で考えることができるような言葉がかけられていた。こうした応答は、言葉のレパートリーの問題というよりは、保育者が子どもの遊びの世界がどんなものか、体験的によく知っていて、その世界を心から尊重し、ともに楽しみ、そこから生まれてくる子どもたちの成長を願う思いから、生み出されているように思われる。

5. 考察

それぞれの観察場面から、保育について読み取れること、考えさせられることについては、各場面に関連してある程度述べてきた。ここでは、個々の場面を超えて共通する点について論じる。

(1) 遊びにおける自由感と環境

本研究では主として子どもたちから生まれる自由な遊びを観察した。もちろんこの2歳児クラスでは、何人かの子どもたちで、あるいはクラス全体で、まとまった活動も行えるようになってきており、そうした保育もなされているのだが、その場合でも、一斉に同じ活動をさせるということではなくて、子どもたちの自由感を大切にしながら、一人ひとりが楽しめるような保育が展開されている。

遊びと環境、保育者のかかわりを観察する中で、子どもたちの自由感を保証するためにさまざまな配慮がなされているのを見ることができた。たとえば柵一つをとってみても、観察では子どもたちが自由に遊具を手にとれるようになっていた。仮に、柵が引き出しになっていたり、常時ふたが閉じられていたり、子どもの手の届かない段があったり、細かに整理されていて戻すのに労力が要ったりすれば、それだけ子どもが自分の意思で使う上ではハードルが高くなることになる。遊具について言えば、子どもたちの人数に比して明らかに少ない数しか用意されていなかったり、その時期の子どもの発達にそぐわないものや、子どもたちがもう使わなくなってしまったものが多かったりすれば、それだけ子どもの自由感には妨げられることになる。保育環境の作り方、あるいはそのときどきの子どもの遊びの流れに合わせてどう環境を変化させ、保育者自身が応答していくかが、子どもたちの遊びのありようや、その自由感に大き

く影響していると言える。

環境や応答は、保育者の保育観・人間観の表現とも見ることができよう。その影響は、子どもたちの遊びの様子や、クラスに漂う雰囲気にも表れる。子どもたちが遊具を手にとりやすい環境に配慮しているクラスでは、自由な遊びの中で子どもたち自身が伸びていくことを願っているのであり、柵を閉ざして遊具を整頓しているクラスでは、保育者は子どもたちが片付けの生活習慣を学ぶことの方を重んじているのである。「本園では何を大事にしているのか」などと言葉化された理念や保育観も重要だが、実際の保育環境やクラスの雰囲気、保育者の応答、子どもたちの遊びの内実こそ、保育者の「実際に使われている理論」(theory-in-use; Schön, 1983)を見ることができよう。

自由感を大切にする保育は、保育者がつ理論だけでなく、保育者の心の動きに根ざしたものでもある。浜口(2001)は、自由感のある保育について、保育者が葛藤をもちこたえる力を要するものであることを指摘している。あらかじめ決められた方法や環境だけでなく、観察で見られたように、そのときどきの子どもたちの訴えや、新しい遊びの可能性をもちこたえながら応答していく保育者のあり方からも、そうした自由感を支える保育者の心のありようを学ぶことができる。

(2) 子どもの遊びをよく見るとのこと

子どもの遊びは、大人の目から見れば他愛もないものに見えるかもしれない。遊びの「教育的」意義を認めることとされている保育者であっても、設定保育はともかく、自由遊びについては、「よく遊んでいるな」といった大雑把な把握や、「ちゃんと片付けられるか」といった管理者的なものの見方をしている場合もあるかもしれない。

けれども、その遊びの中で、一人ひとり

の子どもが成長し、自分自身の世界を表現し、自分自身のアイデンティティを築こうとしており、ささやかに見える遊びの中に、その過程が現れている。「つなぐ」遊びの中にも示されているように、すぐに言葉化できる目立った形ではなくても、イメージを介して心がつながっていく過程を、遊びの様子から窺うことができる。そこでは、人が人と出会う原点となる力が培われている。「子どもを育てる生活の遊び」のエピソードが示すように、保育者が直接にかかわらなくても、あるいは保育者が気づかないようなところでも、そうした遊びは展開されている。

子どもたちに保育者が応答し、そのときどきに応じて環境を用意していく上では、子どもの遊びをよく見ていること、理解していることが必要になる。その際には、保育の過程や、一人ひとりの内的な世界、ふとした瞬間に生まれる遊びなど、遊びをより深く見ていく目が求められる。保育者が遊びを見る目は実践知的な性質をもっている。したがって、たとえば保育を離れた者が「この観点から見れば解き明かせる」というようなものではない。子どもたちの遊びの世界は、そうした大人の既成概念を超えるものを含んでいる。また遊びを見る目は実践知的な性質をもつものとして、一通りの正解があるとは限らない。その点では、具体的な事例研究を重ねていくことは、それぞれの保育者・保育研究者がもっている「遊びを見る目」を具体的に示すことにつながるだろう。本研究はそうした試みの一環である。

引用文献

- 阿部和子：乳児保育再考Ⅴ—1, 2歳児の保育室の環境について. 聖徳大学短期大学部研究紀要, 36, pp. 57-64 (2003).
- Adamo, S. M. G. & Rustin, M. (Eds.): *Young Child Observation: A Development in the Theory and Method of Infant Observation*. Karnac Books, London, 2014.
- チクセントミハイ, M. (今村浩明 訳): 楽しみの社会学 (改題新装版), 新思索社, 2000.
- 浜口順子: 自由な保育と不自由な保育. 立川多恵子・上垣内伸子・浜口順子 (著) 自由保育とは何か—「形」にとらわれない「心」の保育, フレーベル館, 2001, pp. 9-52.
- 伊藤美保子・宗高弘子・西 隆太郎: 一人ひとりを大切にする保育—0歳児クラスの担当制による乳児保育の観点から. ノートルダム清心女子大学紀要 人間生活学・児童学・食品栄養学編, 39(1), pp. 124-132 (2015).
- 伊藤美保子・西 隆太郎・宗高弘子: 一人ひとりを大切にする保育 (2) —0歳児の入園期に着目して. ノートルダム清心女子大学紀要 人間生活学・児童学・食品栄養学編, 40(1), pp. 76-85 (2016).
- 伊藤美保子・西 隆太郎・宗高弘子: 乳児期の遊び環境と保育者のかかわり—0歳児クラスの観察から. ノートルダム清心女子大学紀要 人間生活学・児童学・食品栄養学編, 41(1), pp. 68-77 (2017).
- 伊藤美保子・西 隆太郎・宗高弘子: 乳児期の遊び環境と保育者のかかわり—1歳児クラスの観察から. ノートルダム清心女子大学紀要 人間生活学・児童学・食品栄養学編, 42(1), pp. 9-19 (2018).
- 岸井慶子: 見えてくる子どもの世界—ビデオ記録を通じて保育の魅力を探る, ミネルヴァ書房, 2013.
- 倉橋惣三: 育ての心. 倉橋惣三選集第三巻, フレーベル館, 1965.
- 西 隆太郎: 遊びの中で出会うことを知ろう—保育・子育て支援におけるかかわりを考える. 入江礼子・小原敏郎・白川佳子 (編) 子ども・保護者・学生が共に育つ 保

育・子育て支援演習—保育者養成校で地域の保育・子育て支援を始めよう, 萌文書林, 2017, pp. 93-98.

西 隆太郎: 子どもと出会う保育学—思想と実践の融合をめざして, ミネルヴァ書房, 2018.

西 隆太郎・伊藤美保子: 乳児保育の実際と保育者のかかわりを考えるために—映像記録を用いた授業を通して. 保育者養成教育研究, 1, pp.85-95 (2017).

大阪保育研究所 編: シリーズ子どもと保育 1 歳児, かもがわ出版, 2001.

Schön, D. A.: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic

Books, New York, 1983.

津守真: 子ども学のはじまり, フレーベル館, 1979.

津守 真: 保育研究転回の過程. 津守真・本田和子・松井とし・浜口順子(著)人間現象としての保育研究 1 人間現象としての保育研究(増補版), 光生館, 1999, pp. 1-28.

付記

本研究は、日本保育学会第 71 回大会での発表を敷衍したものである。

いつも温かく和やかな保育を見せていただいた、A 保育園の先生方と子どもたちに感謝いたします。