

[学術論文]

保育士は子どもが「遊びこむ」姿をどのように
捉え援助するのか

Teachers' Perspective and Support on Children' "Asobi-komu"
in Japanese Daycare Center

長野 未来

Miku NAGANO

Studies in Humanities and Cultures

No. 35

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 35号

2021年1月

GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

NAGOYA CITY UNIVERSITY

NAGOYA JAPAN

JANUARY 2021

[学術論文]

保育士は子どもが「遊びこむ」姿をどのように捉え援助するのか

**Teachers' Perspective and Support on Children' "Asobi-komu"
in Japanese Daycare Center**

長野 未来
Miku Nagano

1. 問題と目的
2. 方法
3. 結果と考察
4. 総合考察

引用文献

謝辞

要旨

保育現場においては日常的に遊びを通した保育が展開されるため、「遊ぶ」と「遊びこむ」ことは識別されている。本研究では「遊びこむ」ことに焦点を当て、子どもが「遊びこむ」姿に対する保育士の捉えや、遊びこむことを促すための援助について明らかにすることを目的とした。インタビュー調査の結果、保育経験に基づいた語りが多く得られ、子どもが遊びこむ姿を捉えるためには、遊びのプロセス全体を把握するような姿勢が必要であることや、子どもが遊びこむに至る上で保育士の応答的援助が必要であることなどが明らかとなった。また、「遊びこむ」姿を捉える際には、子どもの行為面の特徴を掴むのみではなく、表情や醸し出される雰囲気など、心理的側面にも着目する必要があることが明らかとなった。

キーワード：遊びこむ、質的研究

1. 問題と目的

1-1 遊びこむことの重要性

乳幼児期は豊かな遊びの体験を通して「主体的・対話的で深い学び」を実現することが目指されており、遊びが重要なものと位置付けられている。特に日常的に遊びを通して活動が展開される保育現場で、子どもの姿の表現において、「遊ぶ」とは識別して「遊びこむ」という言葉を用いる場合がある。「遊びこむ」は、保育現場という特定の社会において通用している言い回しであり、保育現場における慣用語である(久米,2019)。本研究では、この「遊びこむ」に着目する。そして、「遊びこむ」の定義を(久米,2019)に倣い、「たんに「遊ぶ」のではなく、遊びに夢中になる、みっちり遊ぶ、遊びの中に入り込む、つまり、遊びに没頭すること(p.59)」とする。

秋田(2017)は、遊びこむことと知識や技能を習得することの関連性を指摘している。LEGO(2010)をもとに、子どもが主体的に遊びに夢中になって取り組む中で創造性を育てていくプロセスをサイクル図に表し、遊びは「没入,一体化→注意→関心→習得→没頭,専心→更なる挑戦→没入,一体化…」というサイクルを経て深まり、その過程において、より高度な知識や技能の習得が可能となることが示された。つまり、没頭と習熟のサイクルを繰り返して遊びに夢中になっていくこと、遊びこむ経験を通して新しい知識や技能を身につけていくことが明らかとなっている。

このように、乳幼児期に遊びこむ経験は重要であるが、遊びの構造上、子ども自身の自由な活動に任せても、遊びこむ状況は発生しない場合もある。また、遊びは常に盛り上がっているわけではなく、盛り上がる時期と停滞する時期が存在する(河邊,2015)。したがって、子どもが遊びこむことを経験できる保育を行うためには、保育士が必要に応じてかかわることが必要である。例えば、停滞した遊びが盛り上がるように保育士自ら子どもに声をかけて遊びに参加するなど直接的に援助を行ったり、子ども自身が周囲に働きかけて遊びの停滞時期を乗り越えられるように間接的に環境を整えたりするなど、遊びの状況に応じて臨機応変にかかわり方を変容させる必要がある。

また、集団生活となる保育所では、保育士の適切なかかわりによって子ども個人の主体性だけでなく、他者との協働的な主体性を伸ばすことが期待される(秋田,2017)。そのため保育士は、遊びに介入せず一歩引いて見守ったり、停滞している遊びに転換点を与えたりするなど、子どもたちの関係性を深めるねらいも思案しながら、遊びこめるように援助することが求められる。援助する上で、保育実践における複眼的な見方が求められることから、集団保育において子どもが遊びこめるように援助することは保育士の専門性を必要とすると考えられる。

以上のことから、保育士は、遊び場面において、子どもがただ遊ぶだけでなく遊びこむための援助を多角的な視点から考え実践していると考えられる。そして、保育士の援助の背景には、子どもが遊びこんでいるかどうかという判断基準があることが示唆される。本研究は、この判

断基準に着目し、子どもが「遊びこむ」状態を、具体的にどのような姿から判断しているのかを明らかにすることを試みる。また、子どもが遊びこむことを促すために、援助の内容やタイミングをどのように工夫しているのかを示すことを目的とする。

先行研究を概観すると、実践記録をもとに「遊びこむ」子どもの特徴を見出した河邊（2015）や、幼稚園での遊びの観察記録をもとに観察者の視点から遊びこむ現象を捉えた阿部（2017）など、「遊びこむ」姿を研究者の視点から捉えている研究は多く見られる一方で、保育などの専門的職業における実践者が持つ独自の知識である実践知に言及した研究は少なく、現場の保育士にフォーカスした研究は不足しているといえる。

以上のことから本論文では、子どもが「遊びこむ」姿に着目し、それを保育士がどのような姿と捉えているのかを明らかにすることを目的とする。保育士の視点から「遊びこむ」姿を捉えることで、実践知に基づいた、子どもの発達段階や保育の状況を含めた捉え方が見出されると考えられる。

1-2 「遊びこむ」に関する先行研究

子どもが「遊ぶ」よりも夢中になり「遊びこむ」ことに関するこれまでの知見として、充実して遊ぶ子どもの特徴を挙げた河邊（2015）や、遊びこむことと保育士の援助の関連性を明らかにした工藤（2016）、保育室の空間構成の変容と遊びの変容の相関関係を明らかにした山田（2011）、汐見（2012）、長期的に遊びこむ子どもの内的な心の構造を明らかにした阿部（2017）などが散見される。これらの研究は、焦点を当てる子どもの姿を表現する際、「遊びこむ」という言葉で統一されていないが、いずれもただ遊ぶ様態とは異なり、より夢中になり、没頭している遊びに焦点を当てた研究である。以下、先行研究を概観する。

まず、実践記録から子どもが遊びこむ際に共通する特徴を見出した研究として、河邊（2015）がある。河邊は、子どもがより楽しんで遊ぶ姿を「遊びの充実」と表現し、「その子どもにとって必要な経験が満たされるような遊び（p.23）」と定義付けた。そして遊びが充実しているかどうかを客観的な指標を持って測ることはできないとしながらも、自身の観察データから子どもが充実した遊びを展開する際に共通の4つの特徴が見られることを示した。4つの特徴とは、「①一つの遊び（テーマ）に、ある一定期間継続して取り組み、集中している、②（遊びに取り組んでいる）子ども一人一人が遊びのイメージをしっかりと持っている、③個々の子どもが自分のイメージを遊びの中で発揮し、遊びに必要なものや場を作るために身近な環境に主体的に働きかけている、④他児とイメージをものや空間の見立て及び言葉を通して共有しながら遊びを展開している（p.24）」というものである。

河邊が示した、より充実した遊びが展開されるために必要な保育者の援助が明らかにされている（工藤,2016）。工藤によると、遊びの充実に必要な要素は3点あり、第一に遊びに没頭できる時間と空間の保障、第二に幼児の一つ一つの遊びが関連づくようにすること、第三に一人

の没頭している遊びが仲間に広がるよう、保育士が援助していることが挙げられている。これらの研究は子どもの遊びが充実する際の特徴を研究者の視点から整理し、保育士に求められる援助の内容を示唆している。

遊びこむために必要な環境要因に着目し、検討した研究もある。山田（2011）は幼稚園の絵本コーナーの変容とともに子どもの動線が変容していくプロセスを明らかにした。アクションリサーチの結果、絵本コーナーの空間的な独立性の保証や、絵本の表紙が見えるように配置することでコーナーの性質を視覚的にアピールしたりする工夫により、子どもの動線の変容が見られ、絵本コーナーが落ち着いて絵本を楽しむ空間として定着していった。同様に汐見（2012）もアクションリサーチを実施しており、0歳児クラスの保育室を仕切り、遊びに応じたコーナーを作るなど空間を変容させた前後で、子どもたちの動線に変化があったことを明らかにした。結果として、空間変容後は子どもたちが場に留まって遊ぶ姿が増加したことが示された。先述の工藤（2016）において、じっくり落ち着いて遊ぶ空間の保証が遊びこむことに関係することが示唆されていることも含め、これらの研究から空間構成の工夫が遊びこむことに影響することが示唆される。

遊びこむ子どもの心理的側面に言及した研究もある。阿部（2017）は、ある幼稚園（以下、A幼稚園）において長期的に遊びこむ実践を観察し、観察記録のエピソード記述を行うことで、なぜA幼稚園において遊びこむ実践が実現したのかを明らかにしている。A幼稚園では、子どものアイデアやイメージが膨らむように保育者が環境構成を工夫したり、遊びを展開するきっかけを作ったりしており、結果として、リアリティとファンタジーの世界を多層に積み重ねて遊びが展開されていた。複数の世界観が融合することで子どもたちオリジナルの世界が深まり、共有されたイメージの中で「遊びこむ」実践が成立したと述べられている。この研究はエピソード記述によって遊びこむ子どもの内的な心の移り変わりのプロセスを詳細に捉えており、行動面からは分からない、遊びこむ子どもの心の変容の様子が明らかとなっている。

これらの先行研究から、遊びこむ子どもの特徴的行為や発現条件が研究者の視点から見出されてきたこと、遊びこめるかどうかと室内の環境構成は相互に関連していること、遊びこむ子どもはリアリティとファンタジーの境界が曖昧であり、多層にイメージを重ねていることが明らかとなっている。

1-3 課題の所在と本研究の目的

先行研究から、保育現場においては子どもがたんに遊ぶのではなく、「遊びこむ」ことに関心がおかれ、遊びこむ子どもの特徴や、遊びこむために必要な環境的条件については研究が蓄積されてきたといえる。しかし、そのほとんどは研究者の視点から捉える「遊びこむ」姿として言及されており、保育経験から培われた現場の保育士の捉えを可視化した研究は未だないことが課題として挙げられる。保育士の捉えにアプローチすることにより、実際の保育現場に根

差した語りが得られ、子どもの発達段階や保育の状況を含めて捉えようとする視点が見出されると考える。

本研究では、保育士が潜在的にもっていると考えられる「遊びこむ」姿の捉え方にアプローチするために、保育士の「語り」を取り上げる。なぜならば、日頃の保育では自覚していないような無意識的な捉えであったとしても、インタビューにおいて「語り」を紡ぐことを通して、記憶されている感覚にしたがって言語化されることが期待できるためである。また、詳細は後述するが、同様な体験をした人同士のグループダイナミクスによって、潜在的な意識の言語化が促進される（大谷,2019）ため、フォーカス・グループでの話し合いを実施する。

以上のことから、本論文では、子どもが遊びこんでいるかどうかの判断に関する保育士の語りを分析することで、保育士の視点から見て「遊びこむ」姿と捉えられる子どもの特徴、遊びこむことを促すための援助の内容やタイミングを明らかにすることを目的とする。「遊びこむ」に関してはいくつか定義が存在するが、「没頭する」「遊びに入り込む」など、抽象的な文言が使用されており、現場経験豊富な保育士には具体的に子どものどのような姿が想定されているのかを改めて問うことで、「遊びこむ」ことを保育現場の臨場感を持って捉えることができる。また、保育士の援助は、保育の場面や子どもの発達段階に応じて臨機応変に展開されている。遊びこむことを促す援助に関しても、状況に応じて内容やタイミングを変容させていると考えられ、援助の内容やタイミングの臨機応変さを可視化することで、保育士の専門性の一部を示すことを試みる。

上記の目的に則して、本研究では、研究協力者として保育経験年数 10 年以上の保育士にフォーカスする。また、本研究では、複数名の保育士による話し合いを実施することで、各保育士の経験に対する相互作用的な議論を生み出し、より多角的な観点から遊びこむことに関する語りを得ることを試みる。

以上のことから、本研究では、保育経験年数 10 年以上のベテラン保育士を対象として、子どもが遊びこむことに関する話し合いを実施し、得られた語りを質的に分析する。そこから、保育士が子どもが遊びこんでいるかどうかを捉える観点、遊びこむことを促すために援助するタイミングや意識を言語化することを通して、子どもが「遊びこむ」ことにおける保育士の捉えを明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2-1 調査協力者と調査手続き

調査協力者は、A県の公立保育園において保育経験が10年以上ある女性保育士3名である。A保育士（経験年数34年）、B保育士（経験年数35年：育休3年を含む）、C保育士（経験年数36年）による、フォーカス・グループ・インタビューを行った。フォーカス・グループ・インタビューは、探索的アプローチ、臨床的アプローチ、現象学的アプローチが可能であり、トピックについての予備知識がある状態でトピックについてより深く理解することや理解の食い違いを明らかにすることが可能である（S・ヴォーン他,2002）。3名の保育経験の豊富な保育士同士で語り合うことで、調査において刺激として視聴した事例の分析にとどまらず、自身の保育経験に基づいた考察も加えながら話し合うことが期待され、トピックについてより深い考察を得ることができると考える。

調査実施時期は2018年7月15日の10時～11時30分であり、インタビュー時間は合計53分39秒である。調査は、調査協力者にフォーカス・グループ・インタビューの概要を説明し、承諾書への同意を得た後に行った。はじめに調査目的と手順の説明を口頭で行い、保育場面の事例映像を、各自メモを取りながら視聴した後、事例に対して日本版SICS（詳細は「2-2 事例について」に記載）の「夢中度」「安心度」の尺度に基づいて評価をつけてもらった。そして特に「夢中度」の評価点に焦点を当てるように声をかけ、評価の理由などを説明しながら「子どもが遊びこんでいたかどうか」「この遊びがさらに深まるように援助する／しないをどのような観点から判断し、援助する際にはどのように行うか」などのトピックに関する15分程度の話し合いを行った。この事例視聴から話し合いまでの流れを3事例分繰り返した。

2-2 事例について

事例の映像は、幼児教育映像製作委員会（2010）の中から選んで使用した。この教材は日本版SICSと呼ばれ、ベルギーのLaevers教授らにより作成された保育の質を評価するための自己評価尺度であるSICSを日本の文脈に即して翻訳・作成したものである。芦田ら（2012）によると、SICSは、子どもたちが生きている「今、ここ」の瞬間に着目し、保育の「文脈」や「方法」ではなく子どもが活動している「過程」に目を向けることで子ども理解を図るという特徴がある。したがって、日本版SICSの教材映像は、子どもが保育の過程の中で「今、ここ」を生きる瞬間を捉えられるように、子どもの表情や細かい動きを見逃さずに観察できるよう作成されている。

そして、保育の過程において子どもたちが「いかに居心地よく感じているか（well-being）」「いかに活動に夢中になっているか（involvement）」に着目し、前者を「安心

度」、後者を「夢中度」として作成した尺度に基づいて自己評価をすることで保育の質の改善を図ることができるように設計されている。「夢中度」の尺度を参照すると、夢中度が特に高い姿として、「子どもは絶えず活動に取り組んでおり、完全に没頭している」ことが挙げられており、本研究が焦点を当てている「遊びこむ」の内容の親和性が高いと考えられる。そのため、本研究の検討対象である子どもが遊びこむ姿が記録されており、話し合う際にも、遊びこんでいるかどうか論点を当てた語りを得ることができると期待できる。

以上のことから、本研究のフォーカス・グループ・インタビューの刺激映像としてふさわしいと判断した。また、研究協力者の3名の保育士の勤務園が異なることから、3名の保育士が関与したことの無い事例場面を刺激映像として選別した。刺激映像をきっかけとして、自身の保育場面を想起した語りが生み出され、相互に共有され、より深い考察が得られると考えられる。

日本版 SICS の教材中に収録されている映像から、外遊びの事例を2つ、室内遊びの事例を1つ選別した。外遊びの事例として、虫取り網で遊ぶ男の子、友達とままごとをして遊ぶ女の子の映像を使用した。室内遊びの事例として、積み木で遊ぶ男の子の映像を選び使用した。多くの映像からこの3場面を採用した理由は、主に2点ある。

第一に、子どもが1人で遊んでいるか友達と遊んでいるかなど、遊びを取り巻く人的環境条件が異なる場合に子どもが遊びこんでいると判断する基準が異なるかどうかを検討するためである。先行研究では、河邊（2015）のように、複数の子どもによる協同的な遊びに着目されているが、本研究では、一人で取り組む遊びにおいても遊びこむ状況が存在すると考え、一人の空間で遊んでいる事例や、複数名で遊んでいる事例、一人で遊んでいるが周囲に多くの子どもがいる事例など多様な遊び形態を検討する。

第二に、遊びに対する夢中度合いにばらつきが生まれるようにするためである。日本版 SICS の映像資料は、事例のあとに参考としてその事例に対する「夢中度」「安心度」の評価点数が表示される。この評価点数を参考にしながら筆者の視点から映像を見て、遊びへの夢中度合いにばらつきが生じるように事例を選択した。したがって、選択された3つの事例に関する語りから子どもが遊びこんでいると判断できる条件と、対照的に遊びこんでいないと判断できる条件が識別され、明らかになると考えられる。3つの事例の内容を以下に述べる。

事例1：〈外遊び〉虫取り網遊び（1分5秒）

観察対象の子どもは3歳くらいである。虫取り網を持ち、柄の部分で地面に模様のようなものを描いている。途中、年上とみられる男児に網を引っかけるが、男児は興味なさそうにその網を振り払う。虫取り網を持ってブラブラと木に近付き、木の茂みに網の部分を引き掛けようとする。周囲の遊びを気にして視線を揺らしながら、虫取り網が落ちてこないように何度も上の方を見上げ木に引っ掛けようと取り組む。

事例2：〈外遊び〉ままごと遊び（1分32秒）

観察対象の子どもは、4歳くらいの女兒である。机の上にままごとの道具を並べて、砂を材料として見立て、他の女兒と合わせて4人程度でままごとをしている。途中、他の女兒も遊びに参加しようと寄ってきたり、観察対象児に頼まれて水を汲みに行くために場を離れたりする子もいるが、観察対象児はその場を離れず遊んでおり、お皿の中の砂をスプーンでかき混ぜたり、調味料を加えるふりをしたりしている。ままごとの最中に周囲の子どもが場を離れたり戻ってきたりする様子を目で追う様子が見られる。その後水を汲んできた女兒と会話をしながら水を加えたり砂を混ぜたりしながら遊びを進める。

事例3：〈室内遊び〉積み木遊び（1分47秒）

観察対象の子どもは、5歳くらいの男児である。机の上に動物などの形をした積み木を並べ、何かを製作している。自分の作った積み木の形を観察して、後ろの棚から新しい積み木を選んで取り、積み木を重ね、上から板を乗せる。一度重ねた積み木や板を取り除き、再び積んで修正する。動物の積み木を倒したり、積み木の配置を変えたりして、自分のイメージを再現しようと試行錯誤する様子が見られる。途中、大きな泣き声が聞こえ、そちらに一瞬顔を向けるが、すぐに積み木に視線を戻し、遊びを進める。

2-3 分析方法

本研究の調査で得られた保育士3名の語り（53分39秒）を質的データとして扱い、SCAT（Steps for Coding and Theorization）にて分析した。SCATとは、大谷（2019）により提案された質的データの分析手法であり、セグメント化したデータに対して4段階のコーディングを行ってデータを脱文脈化しながら構成概念を創出し、それらを紡いで再分脈化したストーリー・ラインを記述し、そこから理論を記述するといったプロセスを要する。

SCATはスプレッドシートにフォームを作成し、各セルにデータを入力して進める。コーディングの前にデータを読み込み、まず「〈1〉テキスト中の注目すべき語句」にそれぞれのセグメントで分析によって明らかにしたいこと（Research Question）に答えるような重要な語句を抜き出す。次に「〈2〉テキスト中の語句の言い換え」に〈1〉に書き出した語句を言い換えるような語句を記入する。次に「〈3〉左を説明するようなテキスト外の内容」に〈2〉で記入した語の背景、条件、原因、結果、影響、比較等を検討して記入する。そして

「〈4〉テーマ・構成概念」に〈1〉から〈3〉までに基づいてそれらを表すような新しい概念を創出し記入する。そして4段階のコーディングを終えると〈4〉に記入した構成概念を用いて「ストーリー・ライン」を記述する。ストーリー・ラインとは「データに記述されているできごとに潜在する意味や意義を、主に〈4〉に記述したテーマを紡ぎ合わせて書き表したものの（p.308）」と定義され、できごとを関係性を含めて記述することでデータの再分脈化を行う。なお、ストーリー・ラインは初見者には理解しがたい場合もあるため、本研究では補足的に説明を加え、理解しやすくしている。最後に、これまでの分析で言えることを「理論記述」をして書き出す。

これらの分析過程を経て、語りの中の潜在的な意味が理論記述として言語化される。SCATは「明示的で段階的な分析手続きを有する」「比較的小規模のデータに適用可能である」

「初学者にも極めて着手しやすい」という3つの大きな特長がある。本研究の目的は保育場面に潜在する、子どもが「遊びこむ」ことへの捉えを明らかにすることであり、本分析方法が適切であると判断した。

調査の結果として、語りを意味のまとまりごとにセグメント化したものが116個得られた。その中から「保育士は、どのような観点から子どもが遊びこんでいるかどうかを判断しているのか」と「保育士は、どのように子どもが遊びこむことを援助しているのか」というResearch Question（以下、RQ）に関連する語り61個を抽出して分析対象とした。分析は、上記のRQを明らかにするために焦点を細分化して設定した下位RQを3つ挙げ、それぞれの下位RQに対してSCATシートを作成し分析を行った。下位のRQは「1.保育士が持っている遊び観はどのようなものか」、「2. どのような観点から「遊ぶ／遊びこむ」の識別をしているのか」、「3.子どもが遊びこむために必要な条件は何か」の3つである。

SCATシートごとにストーリー・ラインと理論記述を作成し、初見者には理解しづらいとされるストーリー・ラインに対して、追加で説明と考察を述べる。

3. 結果と考察

事例についての語りをSCATで分析し、以下の3つのRQに対するストーリー・ラインと理論記述を作成した。なお、ストーリー・ラインは初見者には理解しづらい性質を持ったため、各RQについて追加の説明と考察を加えて提示した。また、分析過程の一部を抜粋して結果の表に記した。ストーリー・ライン中と追加の説明文中の下線部は、SCATの分析により得られた構成概念であり、ストーリー・ラインの中核を担うものである。

3-1 保育士の持つ遊び観について

1つ目のRQである「保育士が持っている遊び観はどのようなものか」に対する語りの分析過程の一部を以下表1に示す。

表1：RQ1のSCATシートの分析過程（一部抜粋）

テキスト	(1) 注目語句	(2) 言い換え	(3) 説明概念	(4) 構成概念
やっぱりなんか一面的にみるんじゃないなくて、その子の背景から全部見ながらやっていきたいなっていうふうに思うので、そうすると、相手にとってはすごく夢中度低く見えることでも、その子によってはすごく高くなったじゃないっていうこともあるので、個別のところとかそういうところもあるので、難しいです。	背景／全部／ なった／	蓄積情報／生成的情報／歴史的情報／ 「今、ここ」の姿／変化／プロセス含意願望	個別相対評価の必要性／歴史的背景考慮／「今まで」と「今、ここ」／「今、ここ」のみの捉えの危険性／連続的变化という捉え／	歴史的背景／「今まで」と「今、ここ」
最初に飛びついた子が飽きたころに、見てた子がちょっとやってみようかなってすぐ夢中になったり、そういう姿だっってね、たくさん集団の中では。	飽きたころ／ やってみようかな／集団の中では	遊びこみ終了／興味関心による遊びはじめ／集団保育の遊び／周囲に他児がいる遊び環境	遊びこみ準備期・遊びこみ期・遊びこみ終了期／モデルイメージ保持状態／未体験かつ既知の遊び／イメージトレーニング済／他児の遊び方吸収	未体験かつ既知の遊び／遊びこみイメージ保持状態

分析の結果であるストーリー・ラインと理論記述を以下に示し、追加の説明と考察を述べる。

表2：RQ1のストーリー・ライン

<p>保育士によると、子どもが<u>モノへの興味</u>を発端として<u>目標探索的遊び</u>を少しずつ紡ぐことで<u>遊び目標を焦点化</u>していく過程において「遊びこむ」様態が見られる。保育士は、「遊びこむ」ことは、遊ぶ経験の蓄積によって<u>子どもの遊び実践知</u>が培われることで実現すると考えている。また、遊びは<u>飛石的变化</u>するのではなく、<u>段階的深化</u>をするものであり、<u>段階的遊び変容プロセス</u>に着目して、<u>未来の遊びへの期待</u>も含めた<u>遊びの長期的段階的変容プロセス</u>における<u>現在位置</u>を理解しようという視点を持つ。遊びを見る際には各子どもの<u>歴史的背景</u>に着目し、「今まで」と「今、ここ」の両方の情報に着目している。</p> <p>また、遊びこむことにおいて<u>保育士の応答性必要感</u>を持っており、そのような性質から集団保育における<u>全園児同時遊びこみ困難推測</u>をする。しかし、集団保育ならではの<u>先発的遊びこみ群</u>、<u>次発的遊びこみ群</u>の存在や<u>遊ぶ場の共有</u>による<u>遊びこみイメージ保持状態</u>が生まれるという特徴も挙げられた。<u>未体験かつ既知の遊び</u>という<u>遊びこみ準備期</u>が存在することで、集団保育の場では<u>子ども同士の相互作用</u>により<u>伝播的に遊びこむ</u>可能性があるかと考察できる。</p>

表 3：RQ1 の理論記述

- ・子どもはモノへの興味を発端として目標探索的遊びを少しずつ紡いで遊び目標を焦点化している。
- ・遊びは、飛び石的变化をするのではなく、連続的に段階的深化をしている。
- ・保育士は、子どもの遊び実践知によって導かれる段階的遊び変容プロセスを視野に入れて、遊びこんでいるかどうかを判断している。
- ・子どもが遊びこんでいるかどうかは、歴史的背景を参考に判断されるため、子どもの「今まで」と「今、ここ」の両方の姿の把握が必要である。
- ・子どもが遊びこむ上で保育士の応答性が必要であるため、集団保育において全園児同時遊びみは困難であるが、先発的遊びこみ群や次発的遊びこみ群が存在していることで順番に遊びこみが伝播していく。
- ・集団保育では、遊びの場を共有していることで、他児の遊びを見て遊びこむイメージ保持状態になる可能性がある。また、遊びこみ準備期には未体験かつ既知という状態の遊びが存在する。

プロセスで捉える遊び観と集団保育の遊びの伝播可能性

保育士は、子どもが様々なモノとかかわることや人との関係を蓄積していくことで「遊びこむ」に至ると捉えている。遊びこむためには子どもが多様に遊ぶ経験を通して、遊びに関する知識（遊び実践知）を蓄積し、遊びの熟達者的存在になるプロセスを経験すること、またはそのプロセスの最中にあることが必要である。「実践知」とは楠見（2012）によると、熟達者が持つ実践に関する知性のことであり、子どもの遊びに関連するものとしては道具を使用するスキルや、遊びが停滞したときに乗り越える発想力など、遊び経験を通して培われる知識を「遊び実践知」とした。

子どもの遊びの捉え方に関しては、遊びの連続性に着目した語りが多く得られた。遊び始めの時間帯においては、自発的に興味を持ったモノ（モノへの興味）をとりあえず触ってみる、使ってみるといった遊び（探索的遊び）を重ねる中で遊びの道筋を定めていく（遊び目標焦点化）ことが見出された。このように遊び始めの時間帯の目標が曖昧な遊びと道筋を見出した後の遊びは一見すると違う遊びのように見えることもあるため、前者を「遊べていない」姿と捉えてしまう可能性がある。しかし、遊びは瞬時に「遊んでいる／遊びこんでいる／遊べていない」と状況を変える（飛び石的变化）のではなく、連続的に変容していく（段階的深化）のであり、保育士はこのようなプロセス（段階的遊び変容プロセス）を考慮した視点からその子が遊びこんでいるかどうかを捉えている。

また、インタビューの際の刺激映像として使用した日本版 SICS の映像は子どもの（「今、ここ」）に着目しやすい構造となっていることから目の前の子どもの夢中具合に関する語りが得られた一方で、その瞬間に至るまでのプロセス（「今まで」）（歴史的背景）や、これからどのように遊びが展開されていくのか（未来の遊びへの期待）にも言及しようとする姿勢が見られた。つまり保育士によると、一見すると遊びが継続せず転々としている姿であっても、長い

時間をかけて遊びが変容しているという観点から今の状況(長期的段階的変容プロセスにおける現在位置)を考察する姿勢で子どもによって多様に異なる遊びこむ姿を捉えているのである。

また、遊びこむためには各子どもの要求に応答的に対応していくことが必要(保育士の応答性必要感)であることから、多様な子どもが同時に空間を共有している集団保育において全員が同時に遊びこむことは困難(全園児同時遊びこみ困難推測)であると考えられる。しかし一方で集団保育の特長も存在する。例えば、同一空間内で遊ぶ(場の共有)ことで一部の子どもたち(先発的遊びこみ群)が遊びこむ姿を観察することから興味関心が触発され、次に遊ぼうという期待を持った気持ち(遊びこみ準備期)を持つ。乳幼児期には自己と他者の境界線が曖昧であり、他児が遊ぶ姿に見入ったり入り込んだりすることで、まだ取り組んではない遊び(未体験かつ既知の遊び)に対しても(遊びこむイメージ保持状態)となる。そして時期をずらして二次的な遊びこみ(次発的遊びこみ群)が発生する。このように、遊びこみが子どもたちの間で時期をずらしながら伝わっていく(子ども同士の相互観察と遊びこみ伝播)という性質がある可能性があることが明らかになった。

以上の結果から、保育士は遊びを捉える際、その発生理由や遊びの目的がわかるような比較的長期的なプロセスを把握することを意識しており、プロセスで捉えることで子どもが「遊びこむ」姿が見えてくることが示された。また、遊びこむ姿は他児に伝播しうるものであり、集団保育において遊びこむ子どもがいることの特長が明らかとなった。

3-2 「遊ぶ／遊びこむ」の識別における観点について

RQ2 である「どのような観点から『遊ぶ／遊びこむ』の識別をしているのか」に対する語りの分析過程の一部を以下表4に示す。

表4：RQ2のSCATシートの分析過程(一部抜粋)

テキスト	(1) 注目語句	(2) 言い換え	(3) 説明概念	(4) 構成概念
なんかすごく高揚してる感じじゃなくて、日常的な、惰性的な遊びでもあるかなって。自分がやりたいって興味関心をもっているよりは、まあいつもやって楽しくて、好きな遊びだけど、自分の中でそんなに盛り上がっている感じでもないかな。集中してるは集中してるんだけど。	高揚／日常的／惰性的／自分がやりたい／いつも／好きな遊び／盛り上がる／感じる感じでもない／集中	わくわく感／興奮／手慣れた／有意思遊び／展開可能性のある遊び／見通せる遊び／見通せない遊び／高まる遊びと維持する遊び	展開が見通せない遊び／手持無沙汰回避的役割／見通し可能な遊び／「遊び実践知」のある遊び／好きな遊び≠遊びこみ	安心目的の「維持する」遊び／わくわく目的の「高まる」遊び
っていうかまずまだこの程度で、彼女にとってはたぶん日常的なルーチンに近い、ご飯食べたりなんかなんかかっていうものな感じかなって。きつと、もっと夢中になる活動っていうのはもっと別にきつとあるのかな。やっぱこれはもう、私	日常的なルーチン／ご飯食べたりなんかな／夢中になる／別にある／盛り上げよう／思わない	決まりきった遊び／安心材料的な遊び／無意識にできること／没頭する／遊びこむ遊びとそうでない遊びが1日の中に両存／発展可能性を望まない／盛り上げ願望無し／安定／	無意識にできる安心材料役割的遊び／遊びの質／「〇〇な」遊びという捉え枠の必要性／保育の流れと遊びの質の移り変わり／保育士が発展をねらわない遊び	子どもの遊び目的／全遊びの遊びこみ化不必要感

保育士は子どもが「遊びこむ」姿をどのように捉え援助するのか（長野 未来）

<p>だったらもう介入もしないし、これを盛り上げようっていう風にはこの活動については思わないのかなって。</p>				
--	--	--	--	--

分析の結果であるストーリー・ラインと理論記述を以下に示し、追加の説明と考察を述べる。

表 5：RQ2 のストーリー・ライン

<p>保育士は、「遊ぶ／遊びこむ」を識別する観点の一つとして<u>子どもの遊び目的</u>を挙げ、<u>わくわく目的の「高まる」遊び</u>の場合に夢中になり遊びこむ様態に繋がりがやすい一方で、保育時間の中では<u>安心目的の「維持する」遊び</u>である<u>ルーティンの遊び</u>も行われており、遊びもその目的によって捉え分けられている。そして保育時間の中の<u>活動的な盛り上がる時間と安心する時間のバランス</u>を意識しており、<u>全遊びの遊びこむ化不必要感</u>を感じている。</p> <p>遊びこむときの特徴的行為も挙げられた。例えば、<u>主観的時間継続状態</u>や<u>環境に掻き立てられる強い欲求</u>による<u>待ちきれない遊び始め</u>などが見られる。また、<u>遊び環境の熟知</u>や<u>イメージの盛り上がり</u>から<u>一手間加える応用的行為</u>が観察されると、遊びこんでいると識別される。さらに、遊びこむ子どもにおいては<u>突発的集中阻害要因の影響力の少なさ</u>が感じられる。つまり、<u>視界遮断物への無関心状態</u>であり、<u>興味対象物への専心状態</u>と言える。また、<u>子どもの内的感情が可視化される表情</u>も判断要素となる。</p> <p>以上のように保育士は、<u>子どもの姿ベース</u>としながら周囲の<u>多様な要素</u>を考慮して「遊ぶ／遊びこむ」を識別している。</p>
--

表 6：RQ2 の理論記述

<ul style="list-style-type: none"> ・保育士は子どもが「遊ぶ／遊びこむ」を識別する一つの要素として<u>遊び目的</u>の内容を重視している。 ・遊びには、<u>安心目的の「維持する」遊び</u>と<u>わくわく目的の「高まる」遊び</u>があり、継続的な遊びであってもその目的との内容と達成度によって「遊ぶ／遊びこむ」が識別される。 ・保育士は保育時間内の<u>盛り上がる活動的な時間と安心するくつろいだ時間のバランス</u>をとることを意識しているため、<u>全遊びの遊びこむ化不必要感</u>を感じている。 ・遊びこみの特徴的行為は、<u>主観的時間継続時間</u>が長いこと、<u>環境に掻き立てられる強い遊び欲求</u>による<u>待ちきれない遊び始め</u>が見られること、<u>試行錯誤の繰り返しの過程</u>で見出した<u>一手間加える行為</u>が見られること、などの状態として現れる。 ・保育士によると、子どもが遊びこんでいるときは、<u>突発的集中阻害要因の影響力の少なさ</u>が感じられ、<u>視界遮断物に対して無関心</u>であるなど<u>興味対象物への専心状態</u>である様子が見られる。
--

遊びの目的への着目と遊びこむ子どもの特徴的行為

保育士は、「遊ぶ」と「遊びこむ」の識別の着眼点の一つとして、子どもが遊びに対して持っている目的意識（子どもの遊び目的）を挙げる。例えば新規性があったり自分のスキル以上

のレベルの遊びなど好奇心や興味関心が強く刺激されたりする遊び(わくわく目的の「高まる」遊び)は、先が見通せない緊張感や期待感を楽しむことを目的としており、夢中で遊びこむ状態に繋がりやすい。一方で毎日のルーティンのような遊び(ルーティンの遊び)は、新規性はないものの、子どもにとって安心し落ち着きをもたらす遊び(安心目的の「維持する」遊び)であり、子ども自身、必ずしも盛り上がることを期待していない。遊びを盛り上げて夢中になりたいという子どもの遊びへの期待感の有無に応じて保育士のかかわり方も臨機応変に選択する必要があるため、子どもの遊びへの目的意識に注意を払うことが必要である。

そして保育士は、保育内容のバランス(盛り上がる時間と安心する時間のバランス)を意識しており、ルーティンの遊びも壊さないようにするなど、全ての遊びに対して遊びこめるように援助することは不必要であると感じている(全遊びの遊びこみ化不必要感)。

また、遊びこむ子どもの特徴として、個人に内在化され、行為者自身の感覚で時間の進みが早く感じられたり遅く感じられたりすること(主観的な時間)がある。例えば、「色塗りに夢中になっていて、テラスでやってこっちは半分日焼けしちゃった子が(いた)。」という語りのように、時間を忘れて遊びに取り組む様子が見られる。他にも、「(部屋に入ってきたときに)突っ立ってるんじゃないくて、なんか蜘蛛の巣散らすようにふぁーって遊び始めるのかどうか」が一つの特徴的姿として挙げられた。このように、興味を持ったものに対して間髪入れずに取り掛かる(環境に掻き立てられる強い遊び欲求)(待ちきれない遊び始め)という特徴がある。

また、試行錯誤の過程を通して遊びを取り巻く環境を把握(遊び環境の熟知)し、自分のイメージを表現したいという意欲(イメージの盛り上がり)が生まれると、それまでの遊びのパターンとは異なる展開(一手間加える応用)を生み出す。そして、遊びこんでいるときは「人が通っても知らん顔だったし、気に留めなかった」ように雑音や一時的な視界妨害にも揺らがない(突発的集中阻害要因の影響力の少なさ)(視界遮断物への無関心)ほどの集中力を持っている(興味対象物への専心)。行為に表れる特徴に加え、目の輝きや顔の雰囲気(子どもの内的感情が可視化)なども重要な特徴となる。

このように、保育士は目の前の子どもの行為や表情(子どもの姿ベース)を注意深く観察しながら、その時の保育時間の雰囲気、周囲の音環境の状況(多様な要素)なども考慮して「遊ぶ/遊びこむ」を識別している。

以上の結果により、保育士は子どもが遊んでいるのか遊びこんでいるのかについて、心理的側面を読み取ることで判断しようとしていることが明らかとなった。対象への注視や視界遮断物への無関心など、行為面に現れる特徴も語られた一方で、特徴として挙げられる要素の多くは、顔の雰囲気や待ちきれない様子など、子どもの遊びへの期待感や集中力を読み取ることで判断し得る特徴であった。これらの特徴から、子どもは遊びこむ際、時計の針を基準とする客観的な時間ではなく、個人に内在化され、行為者自身の感覚で時間の進みが早く感じられたり

保育士は子どもが「遊びこむ」姿をどのように捉え援助するのか（長野 未来）

遅く感じられたりする主観的な時間（野村ら,2015）を経験していると考えられる。つまり、子どもが遊びこむことを援助する保育士には、物理的時間で区切られたデイリープログラムの流れと、遊びこむ子ども個人内の主観的時間の流れが異なることに留意する必要がある。

3-3 遊びこむことを支える条件

RQ3である「子どもが遊びこむために必要な条件は何か」に対する語りの分析過程の一部を以下表7に示す。

表7：RQ3のSCATシートの分析過程（一部抜粋）

テキスト	(1) 注目語句	(2) 言い換え	(3) 説明概念	(4) 構成概念
今回持っているものが、タモだったっていうので、例えばスコープだと、その子たちは今までの経験の中で、年齢が小さくても、いろいろ先生のかかわりとかで、やっぱり本当に使い方がね、上手になってこれば、さっきね、A先生がおっしゃったようにスキルとかツールを知っていればその道具のね、そうすると、やっぱり夢中になって遊べたりとか、その時に安心した雰囲気の中で遊べるとは思うんだけど。	持って／経験／知って／安心／雰囲気	所有物／身近なモノ／遊び経験／既知感／安堵感／空気が有識感／	モノのかかわり経験の蓄積→安心感（ベース）→夢中／年齢の増加≠遊び経験／遊びの量か質か／安心の拠点の位置／慣れによる創造性の広がり／基本問題と応用問題／	馴染みのモノ／安心拠点の拡大／遊び「実践知」の蓄積

分析結果であるストーリー・ラインと理論記述を以下に示し追加の説明と考察を述べる。

表8：RQ3のストーリー・ライン

子どもが遊びこむための条件の一つとして、保育士の応答的援助が挙げられる。応答するとは、子どもの非言語的応答欲求を感じる保育士援助有意味場面のみにおいて子どもの困り感への限定的・即応的かかわりを行うということである。そして保育士は過剰に援助しすぎることを防ぐために、複眼的な議論を通して、保育士主観性の緩和を行い、その上でかかわることが必要である。このように保育士自己省察の姿勢を欠かさず応答的かかわりを蓄積することで、可視化された情報の限界を越えて関係性に埋め込まれた情報である「見えづらい」子どもの真意を汲み取ることができる。

また、条件として安心の土壌が整備されていることがある。保育士側の援助としては、少人数保育によって環境に対する人口密度のゆとりを確保し、遊び妨害危険性のない空間を保証するといった空間的条件に対する援助と、枠組みのない時間観を持つことや遊び終わり自己決定を妨害されない時間的ゆとりを保証することといえる。また、子ども自身でも安心感を整備しており、遊ぶ過程において馴染みのモノや空間を増やしていくことで安心拠点の拡大をしている。

表9：RQ3の理論記述

<ul style="list-style-type: none"> ・遊びこむための条件の一つとして応答的援助がある。 ・保育士は、応答的かかわりを、子どもの非言語的欲求を感じる場合にのみ困り感への限定的・即応的かかわりを行うことであると捉えている。その際、過剰にかかわりすぎないために、保育士主観性を緩和することが重要である。保育士が自己省察を欠かさないことで、可視化された情報の限界を越えて関係性に埋め込まれた情報である「見えづらい」子どもの真意を読み取る子ども理解が可能になる。 ・遊びこむための条件として、安心感の土壌が整備されていることが挙げられる。例えば、空間的条件整備と時間的環境整備がある。前者は、少人数保育などにより環境に対する人口密度のゆとりを確保することで遊び妨害危険性のない空間を保証することである。後者は、保育士自身が枠組みのない時間観を持つことや、子どもにとって遊び終わり自己決定を阻害されない時間的ゆとりを確保することである。 ・子ども自身も、遊び経験を蓄積して、馴染みのものや空間を増やしていくことで安心拠点の拡大を行うなど、自ら安心感の土壌整備を行っている。

遊びこむ条件としての応答的かかわり経験の蓄積と安心の土壌形成

保育士は、子どもが遊びこむための条件として保育士と子どもの間の応答的かかわり経験の蓄積と安心の土壌形成のための空間的、時間的環境整備を挙げている。

子どもが遊びこむためには保育士の援助（応答的援助）が必要であり、そのためには子どもとの関係性を深める中で彼らの遊びに対する目的意識などを掴んでいくことが必要である。特に、応答するタイミングとして挙げられた場面として、子どもたちの表情や視線の動きなどから自分を見て欲しいという願い（非言語的応答欲求）を受け取った場面（保育士援助有意味場面）が挙げられる（子どもの困り感への限定的・即応的かかわり）。

また、遊びを援助する際には多様な状況を想定して自己省察（保育士自己省察）を重ねながらその手立てを考えており（複眼的な議論）、保育士の主観的な見立てのみで判断しないように（保育士主観性の緩和）している。このような姿勢を持って保育士と子どもが応答的にかかわる経験を蓄積していくことで、遊びを継続している時間などの目に見えて分かる情報（可視化された情報の限界）だけでなく、子どもの遊びに対する目的や遊んでいるときの気分など（関係性に埋め込まれた情報／「見えづらい」子どもの**真意**）も捉えることができるようになり、適切な援助が可能となる。

また、もう一つの条件として**安心感**があること（安心の土壌）がある。安心感は保育士の援助だけでなく、子ども自身によっても作り出されている。保育士は、保育室内を区切り活動場所を複数に展開するなど工夫をし、スペースあたりの子どもの人数にゆとりがある空間構成（少人数保育／環境に対する人口密度）をすることで、遊びこむことが妨害されないように（遊び妨害危険性のない空間）している。また、時間的な側面からは、起床、朝食、活動、昼食、と枠組み化された大人の時間とは異なり、枠に囚われない子どもの時間があるという認識に立ち（枠組みのない時間観）、遊び終わりを保育士に促されるのではなく、自分で満足するまで

遊べるような時間的環境（遊び終わり自己決定）を子どもに保障するという姿勢が必要である。以上のように、多様な遊びを経験しモノや空間にかかわることで子ども自身で安心拠点（馴染みのモノや空間）を増やしている（安心拠点の拡大）のである。

4. 総合考察

4-1 得られた知見

本研究は、先行研究では焦点化されてこなかった保育士の視点に着目し、保育士は子どもが「遊びこむ」ことをどのように捉えているのかを明らかにするために、調査・分析を行った。結果として得られた知見と考察を、以下述べる。

保育士の視点を捉えた意義

保育士は子どもが長期的に遊びを展開していくプロセスに着目しており、子どもが遊びこむ姿を捉える際、目の前の子どもの「今、ここ」の姿のみではなく、「今まで」の歴史的背景や未来の姿への予測も含めて捉えようとする姿勢が見られた。保育士は子ども理解に対して常に省察が必要であるとの意識を持っており、子どもとの応答関係の蓄積を経た後にしか読み取れない子どもの本心があると語る。子どもの姿の捉え方に対して慎重さを意識した読み取りをする姿勢は、現場に身を置き、子ども理解の難しさを実感する保育士だからこそ語られるものであると考えられる。

また、遊びこむためには各子どもの遊びへの要求に対して応答的に対応する必要があると考えており、集団保育を想定して全ての子どもが全員同時に遊びこむことの限界を示した上で、集団で遊ぶ特長として、遊びこんでいる子どもの姿を他の子どもが観察することで「遊びこむ」が伝播していく可能性があることが示された。

そして保育士は、「遊ぶ／遊びこむ」を識別する際に、子どもが遊びに対して持つ目的意識の内容を読み取ろうとしている。保育現場において観察される遊びは、行為面のみに着目すると、安心感を求める習慣的な遊びも、挑戦意欲に基づく遊びも、同じ「ままと遊び」や「積み木遊び」と捉えられるが、保育士は子どもの心理的側面にも着目して援助の方向性を決めている。例えば、子どもにとって緊張感をも楽しもうとしている挑戦的な遊びの場合、保育士は、遊びが盛り上がるように援助したり、失敗したときに応答的に支えたりすることで子どもが遊びこむことを促そうとする。一方で、毎日のルーティン的な遊びに関しては、子ども自身も盛り上がりではなく安心感を得るために取り組んでいると判断し、保育士はあえて盛り上げようとはしない。このように、保育士は子どもの遊びへの目的意識に応じて援助の内容を変化させている。

これらの特徴は、豊富な経験により培われた専門性を生かした詳細な読み取りに基づいて語られ、先行研究には見られなかった特徴であることから、現場の保育士の語りにフォーカスした意義が示された。また、このようにかかわる対象の心理的側面を積極的に読み取ろうという

姿勢でかかわることは、「二人称的かかわり（佐伯,2017）」と言われる。つまり、保育士は子どもが「遊びこむ」姿を、二人称的かかわりによって読み取ろうとしており、二人称的かかわりの姿勢で「遊びこむ」を理解することの必要性が示唆された。

遊び形態の違いと「遊びこむ」姿の捉え方

本研究では、先行研究にて「遊びこむ」と「協同性」の結びつきが示され、複数の子どもたちが協同的に「遊びこむ」ことに着目した知見が蓄積されてきたことを踏まえて、あえて「協同性」とは異なった遊びこむ姿の特徴を捉えることを試みた。その結果、一人遊びに関して、モノに多角的にかかわる姿や、興味関心を持って目を輝かせること、視界を遮断するものや雑音を気につけないこと、遊びの展開に考えを巡らせて試行錯誤する様子など、視線や表情、醸し出す雰囲気に着目した語りが多く得られた。したがって、興味関心をもって手先に集中し、やる気に満ちた雰囲気を醸し出していると遊びこんでいると捉えられることが明らかとなった。また、安心感のある表情、安心した雰囲気が感じられることが前提として挙げられ、「遊びこむ」上で安心感の土壌は必要不可欠であることが改めて示された。集団での遊びに関しては、自分の役割のイメージを持って他者とかわろうとする姿があることなど、先行研究の結果と同様に「協同性」に着目した語りが得られた。

以上のように、一人で遊ぶ場合には子どもの表情や遊びに向かう雰囲気、視線の動きなどから遊びこんでいるかどうか判断されることが明らかとなった。「遊びこむ」姿を捉える際には、子どもの行為面の特徴を掴むのみではなく、表情や醸し出される雰囲気など、心理的側面にも着目する必要があることが示唆される。

4-2 本研究の限界

本研究における限界は、今回明らかにした事項が保育士3名のみの語りを分析したものであるという点にある。保育士は一人一人異なる実践知をもつため、今回の調査対象者とは異なる保育士を調査協力者とした場合に、新たな「遊ぶ／遊びこむ」識別における着眼点が見出される可能性はある。

また、用いた事例映像は、遊びのプロセスのうち1～2分程度をトリミングして作成されていたため、視聴した場面の前後を知りたいとの語りが多く出された。保育士が切り取られた場面のみで判断しないという、子ども理解における慎重さを知る手がかりとはなったが、今後の研究では遊び始めてから遊び終わるまでなど、一連の遊びのプロセスが見えるような事例を取り上げることが必要であると考えられる。

今後の研究では今回使用した事例とは異なる遊び場면을対象としたり、保育経験年数や勤務園の保育方針などの異なる保育士の語りを分析したりすることで新たな知見が得られると推測される。

引用文献

- 阿部学（2017）『子どもの「遊びこむ」姿を求めて：保育実践を支えるリアリティとファンタジーの多層構造』東京白桃書房
- 芦田宏・門田理世・野口隆子・箕輪潤子・秋田喜代美・鈴木正敏・小田豊・淀川裕美（2012）「日本版 SICS を用いた園内研修の現状と課題—幼稚園と保育所への質問調査を通して—」『兵庫県立大学環境人間学 研究報告第 14 号』 pp.31-40
- 秋田喜代美（2017）「主体的な遊びを育てることの価値とアポリア」『発達』 38 巻 第 150 号 pp.18-22
- 河邊貴子（2015）『遊びを中心とした保育—保育記録から読み解く「援助」と「展開」—』 萌文書店
- 工藤ゆかり（2016）「幼児の遊びの充実と保育士の援助」『帯広大谷短期大学紀要』 第 53 巻 pp.19-25
- 楠見孝（2012）『実践知—エキスパートの知性』 有斐閣
- 久米裕紀子（2019）「幼児教育における慣用語の研究—『遊びこむ』『言葉がけ』を中心に—」『教育学研究 論集』（14）， pp.54-62
- 野村直樹・橋本淳一郎・明石真（2015）「E 系列の時間とはなにか —「同期」と「物語」から考える時間系—」『時間学研究』 第 8 巻, pp. 37-50
- 大谷尚（2019）『質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版会
- S・ヴォーン,J・S・シェーム,J・シナグブ（2002）『グループ・インタビューの技法』 慶應義塾大学出版会
- 汐見稔幸・村上博文・松永静子・保坂佳一・志村洋子（2012）「乳児保育質の空間構成と“子どもの行為及び保育士の意識”の変容」『保育学研究』 第 50 巻第 3 号 pp.298-308
- 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』 第 49 巻第 3 号 pp.260-268
- 幼児教育映像製作委員会（2010）『子どもの経験から振り返る保育プロセス—明日のより良い保育のために—』