

子どもの遊び環境に関する研究

— 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

— 遊び場面における子どもの「とどまる」行動に着目して —

増田 まゆみ*・齊藤 多江子**

Children's Play Environments:

Research on the State of Space Design of Childcare Rooms for One-Year-Old Children,
with a Focus on Children Taking Part in One Activity for an Extended Period

Mayumi MASUDA, Taeko SAITO

1. 研究の目的

都市部を中心にした保育所待機児童問題は、国の重点政策の一つとして位置づけられている。毎年、新たに認可される保育所数は増加し続けているが、需要に対して供給が追いついていない。これまでも、保育所の入所定員超過の容認、民営化の促進、短時間保育士の導入、さらには面積基準についても一部の市で規制緩和が行われている。特に、待機児童の多い1・2歳児では定員超過が顕著であり¹⁾、1クラス20人以上の集団で過ごす保育所が、1歳児クラスでは14.3%、2歳児クラスは22.3%であることが明らかとなっている²⁾。しかし、保育士を対象としたクラス適正規模の調査によると、「目が行き届く」、「一人一人の子どもを把握し丁寧に扱われる人数」等の判断理由から、1歳児クラス7～13人程度が適正規模だと考えられている³⁾。

また、阿部（2002・2003）は、0～2歳までの保育室についての保育者の考えは、「家庭的雰囲気」に代表され、その考えを実現する「保育室の環境構成のポイント」として、仕切られた空間と少人数があげられることを指摘している^{4) 5)}。増田ら（2016）も、1歳児クラスでは7～12人のクラス規模が理想とされており、クラス規模が大きくなると、保育室を区切って使用するなど工夫している園が多いことを報告している⁶⁾。さらに、汐見ら（2013）は、乳児の保育室における空間構成が乳児の行動に及ぼす影響に注目した結果、より規模の小さい空間を配置すると、子どもの行動はより落ちついた、集中度の高いものになる傾向があることを指摘している⁷⁾。このようなことから、グループサイズが大きいほど空間構成の工夫を必要とし、小さい空間を配置する空間構成が、子どもが落ちついて過ごすために必要な保育環境の要素の一つであると考えられる。したがって、グループサイズが大きい場合に、保育室の空間構成を工夫することは、3歳未満児の保育の質を担保することにつながるのではないかと考えられる。

*児童学科 家族支援研究室 **こども教育宝仙大学

しかしながら、各保育園における保育室の広さや形は多種多様である。そこで、小さい空間に区分するにしても、どのような視点に立って、区切る等（小さい空間の配置）をすればよいのか、空間構成の在り方の検討が必要になる。

阿部（2004）は、「住む・住まう」という視点で保育室環境を捉えようとする時、「そこに留まる」ということを考えた保育室の在りよう、子どもにとって安心できる空間の大きさの検討が必要であることを指摘している⁸⁾。1日の大半を過ごす保育所では、子どもが落ち着いて、安心して、遊んだり、生活できる環境であるという視点が必要不可欠であると考えられる。

そこで本研究では、1歳児クラスの空間構成（空間の配置等の人的な環境構成⁹⁾）された保育室において、子どもの「とどまる（一つの空間にとどまって遊ぶ）」行動に着目し、その行動がどのような背景でおこるのか、又、その頻度を分析することを通して、空間を区切る（小さい空間の配置）際の方法論となる視点を見いだすことを目的とする。

その際、本研究においては、保育者が在る子どもの遊び空間を「拠点」と捉え、「拠点」と、そうではない空間における子どもの「とどまる」行動の差異に目を向けることにする。それは、保育所保育指針¹⁰⁾にも示されているように、特に1・2歳児では、保育者との関係を基盤にして周囲の人や物に働きかける時期であるため、安心して遊びや生活するうえで、保育者の存在は重要な環境であると考えられるためである。

上述したように、「拠点」は、「保育者が在る子どもの遊び空間」と定義するが、ここで言う空間とは、区切ることで配置された小さい空間のことをさす。したがって、保育室全体を「拠点」とは捉えない。また、保育者一人、子ども一人であっても「拠点」とみなすこととする。

2. 研究方法

1) フィールドおよび観察対象

A市にあるB認可保育園。観察対象クラスは、1歳児クラス。子どもは20名であり、担任保育者は常勤2名（リーダー含む）、非常勤5名がローテーションを組み、保育にあたっている。保育者と子どもの比率は、1対4であり、これはB保育園があるA市の基準に準ずるものである。

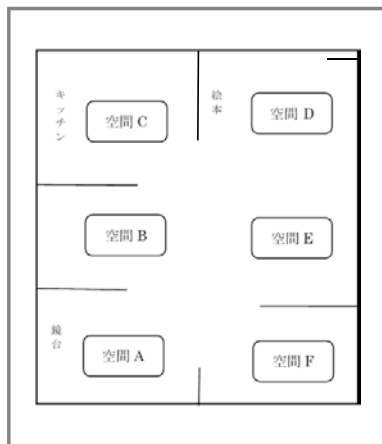


図1 1歳児クラス保育室

B保育園の1歳児クラスの保育室は、子どもの背の高さくらいのおもちゃ棚やクッションを利用して仕切られている。棚やクッションは、遊びや活動内容によって稼働可能であり、空間の広さや置き方を工夫し、柔軟に使用している。

また、活動移行時（園庭遊び後保育室に戻る時や、保育室での遊びから昼食に移行する等）は、子どもの様子等に応じて、4人ほどの小グループで動くようにしている。

2) 観察期間・場面

2013年4月～2014年3月、月1回程度の参加観察を行った。子どもの登園が落ち着いた午前9時30分頃から昼食までの約2時間、ビデオ録画と共に、フィールドメモをとった。1歳児クラスの保育室内でのビデオ録画は、部屋全体が画面に入るように撮影を行った。なお、子どもから働きかけてきた時も、相槌を打つ程度とし、ビデオ撮影に徹するようにした。

3) 分析方法

本研究では、紙面の関係から、年度が始まった4月と、3ヵ月後の7月のVTRを分析対象に選んだ。

分析対象は、VTR記録の中で、園庭での遊びから保育室に戻ってから昼食まで、保育室内で思い思いに遊ぶ場面とした。対象クラスのデイリープログラムの基本は、晴れていれば午前中、園庭で1時間程度遊び、その後、保育室で遊んだあと、昼食になる流れであったためである。なお、その日によっても多少前後するが、昼食前の保育室内での遊び時間は20～30分程度であった。

本研究では、まず、子どもの「とどまる」行動を丁寧に追うために、「とどまる」行動がみられたものを抽出し、その滞在時間を行動記録として表した(表1・表4)。「とどまる」行動は30秒以上一つの空間にとどまって遊んでいる場合をさすこととした。また、時間は5秒単位で計測した。

また、「とどまる」行動がどのような背景でおこるのか分析するために、一人ひとりの子どもがどのように行動しているのかを記述し、「とどまる」行動の背景をカテゴライズすることを試みた(表2・表5)。さらに、その頻度の算出を行った(表3・表6)。

3. 結果

1) 4月の行動分析

(1) 行動記録I (子ども15名・保育者4名)

保育室内で思い思いに遊ぶ約20分間のうち、リーダー保育者(以下、リーダー)が保育室に入室してから、片付けが始まるまでの11分40秒(700秒)間を分析対象時間とした(表1)。表1に記載されている時間は、例えば、①の枠では、子どもが「空間A」にやってきた時間(0:00)、去った時間(0:35)、()内は滞在時間の0:35秒を示している。

以下に、一人ひとりの子どもの様子を記述する。以下の()内の①等の数字は、表1の枠内の①等と一致している。また、人物の表記の仕方は、リーダー保育者(以下:リーダー)、保育者1(以下:保1)、子ども1(以下:子1)等と表す。

(2) 一人ひとりの子どもの様子【4月】

【子1】リーダーが、空間Aに座ると、子1がやってきてリーダーと向き合うように座る。リーダーが、オーガンジーの布を提示し、子1の頭に乘せてみるが、あまり興味がなかったのか、しばらくしてその場を離れる(①)。空間Cに座っている保1の側に近寄り(空間Cではすでに子3・4・8が遊んでいる)、そのまま空間Cに設置されているミニキッチンでおままごとを始める

表1 行動記録 I 【4月】

	場所	空間A	空間B	空間C	空間D	空間E	空間F	
分析開始時間		リーダー(0:00 11:40)		C1	保1(0:00 7:35)	E1	保2(3:10 7:30)	
				C2				保3(9:20 11:40)
0:00	子1	① 0:00 0:35 (0:35)						
				② 0:50 4:10 (3:20)				
		③ 4:15 8:15 (4:00)						
							④ 8:25 9:25 (1:00)	
						⑤ 9:55 11:40 (1:45)		
0:00	子2	⑥ 0:30 11:40 (11:10)						
0:00	子3			⑦ 0:00 0:30 (0:30)				
		⑧ 1:00 6:30 (5:30)						
		⑨ 7:25 11:40 (4:15)						
0:00	子4			⑩ 0:00 1:00 (1:00)				
				⑪ 3:20 4:45 (1:25)				
		⑫ 5:20 7:20 (2:00)						
				⑬ 8:20 9:00 (0:40)				
					⑭ 9:00 10:20 (1:20)			
			⑮ 10:20 11:40 (1:20)					
0:00	子5		⑯ 0:00 1:10 (1:10)					
0:00	子6			⑰ 1:15 7:30 (6:15)				
				⑱ 1:30 6:40 (5:10)				
		⑲ 7:15 11:40 (4:25)						
0:00	子7					⑳ 0:00 6:20 (6:20)		
					㉑ 6:20 7:30 (1:10)			
0:00	子8			㉒ 0:00 7:35 (7:35)	㉓ 9:50 11:40 (1:50)			
1:30	子9			㉔ 2:00 2:50 (0:50)				
						㉕ 3:10 11:40 (8:30)		
1:30	子10	㉖ 8:10 11:40 (3:30)						
2:25	子11	㉗ 2:25 8:50 (6:25)						
				㉘ 9:20 11:40 (2:20)				
3:50	子12	㉙ 3:50 11:40 (7:50)						
7:10	子13	㉚ 7:10 8:40 (1:30)						
				㉛ 9:20 11:40 (2:20)				
7:10	子14					㉜ 7:10 11:40 (4:30)		
9:55	子15				㉝ 9:55 10:50 (0:55)			
				㉞ 11:00 11:40 (0:40)				

(②)。手が止まり佇んでいる姿がみられた後、何気なく空間Cを離れ、再び空間Aにやってくる。空間Aでは、リーダーが、4人の子どもと触れ合い遊びを行っており、子1もその中に加わる(③)。その後、再び空間Aを離れると、床に落ちていた小さな木の車を2つ拾い、空間Fで車を動かして遊び始めるが(④)、すぐに空間Eに移動し、落ちていた別の車を手に取り、いじり始める。そこに、保4が座ると、その背中に抱き着き、しばらく抱えられて過ごした後、車で遊び始める(⑤)。

【子2】 空間Bで座っていたが、リーダーと子1がいる空間Aに何気なくやってくる。低い棚はあるものの、空間BとAは隣接しているため、リーダーの子1に遊びを提案している声が聞こえたのかもしれない。空間Aでは、オーガンジーの布での遊び、触れ合い遊び、パペットを使った遊びへと変化していくが、子2は、リーダーや仲間と共に空間Aで過ごす (⑥)。

【子3】 保1と子4・8がいる空間Cに立ち寄り、少し遊ぶが (⑦)、すぐに離れ、床に落ちていた絵本を抱えて、歩きまわる。その後、リーダーと子2が遊んでいる空間Aにやってきて、遊びに加わる (⑧)。触れ合い遊びの途中で、起き上がり、そのまま空間Aを離れる。床に落ちていたシャベルカーを拾い、シャベルカーを持ったまま左右を見渡したり、シャベルカーを動かして遊ぶ。その後、再び、空間Aにやってくる。触れ合い遊びやパペット遊びに積極的に参加しようとはしないが、リーダーのすぐそばで車を動かしたり、仲間が遊んでいる様子を見て過ごす (⑨)。

【子4】 子4は、空間Cでおままごとをして遊んでいる (⑩)。そこに、保1が子8を抱えてやってくる。その後、空間Cを離れ、シャベルカーと小さな電車を持って歩いたり、シャベルカーを走らせて遊ぶ。保1と子1・5・6・8・9がいる空間Cに再びやってきて、車を走らせたり (⑪)、リーダーが子1・2・3・11・12と行っている空間Aでの触れ合い遊びに参加する (⑫)。その後、誰もいなくなっていた空間Cに再び戻ったり (⑬)、空間Dでは一人で絵本を読み始める。そこに保1がやってきて座る (⑭)。その後、保3と子11・13がいる空間Cに再度戻り、おままごとをして遊ぶ (⑮)。

【子5】 空間Bで、うつ伏せで寝そべり、小さな電車を持ちながら周りの様子をキョロキョロ見ながら過ごす (⑯)。その後、電車を持ったまま、子1・8と保1がいる空間Cにやってきて、おままごと遊びを始める (⑰)。そのまま遊んでいたが、保3にトイレに行くように促され、保2と子7と共にトイレに行く。

【子6】 何かイメージがあるのか、声を発しながら部屋中を歩きまわる。しばらくして、保1と子3・5・8がいる空間Cにやってきて、今度は、空間Cに置かれている座卓の周りを歩いた後、机の前に座る。床に落ちているコップや電車をいじって遊ぶ (⑱)。その後、コップと電車を持ったまま、空間Cを離れ、空間Aにやってくる。空間Aでは、リーダーが子1・2・4と触れ合い遊びをしており、子6も自分から寝転がり、参加する (⑲)。

【子7】 保育者がいない空間Fで、クッションに寝転がったり、パペットで遊んだり、一人で遊ぶ (⑳)。保2は、その様子が気になったようで、子7を空間Eに連れきて、ひざの上に乗せて過ごす (㉑)。その後、保2と子5と共にトイレに行く。

【子8】 子8は、ずっと機嫌が悪いために、パート1に抱えられたり、膝の上に乗って、おままごと等で遊ぶ (㉒・㉓)。

【子9】 部屋に入ると、空間Cにやってくる。座卓の前に座り、保1と子1・5・6・8が遊んでいる様子をじっと見ている (㉔)。その後、空間Cを離れ、床に落ちていた車に興味をもち、車をいじり始める。近くにいた保2に、その車を差し出し、空間Eで一緒に遊び始める。保2が途中で空間Eを離れるが、そのまま車で遊び、その後、保4がやってきて、子1・14と共に車で遊ぶ (㉕)。

【子10】空間Aの触れ合い遊びに興味があるのか、空間AとBを仕切る棚に寄りかかって、その様子をしばらく見ている。その後、ワニのパペットを棚から持ってきて、再び、空間Aの側にやってくる。リーダーに、ワニの口を大きく開けてみせると、それにリーダーが応答する。すると、そのまま触れ合い遊び（子1・2・3・6・11はすでに遊んでいる）にすんなり参加する（26）。

【子11】部屋に入ると、リーダーと子2・3が遊んでいる空間Aに直行し、触れ合い遊びに参加する（27）。その後、パペット遊びに変化するが、その途中でその場を離れ、空間Cに置かれた座卓の上に乗ろうとする。それを止めに入った保3と一緒に、そのまま空間Cで遊ぶ（28）。

【子12】部屋に入ると、リーダーと子2・3・11が遊んでいる空間Aに直行し、触れ合い遊びに参加し（29）、そのまま空間Aで過ごす。

【子13】部屋に入ると、リーダーと子1・2・4が遊んでいる空間Aに直行し、触れ合い遊びに参加する（30）。その後、空間Aを離れ、保3と子11がいる空間Cにやってくる、ミニキッチンでおままごとを始める（31）。

【子14】部屋に入ると、保2と子7・9が遊んでいる空間Eで、落ちていた小さな木の車で遊び始める。途中、保2が離れるが、その後、保4がやってくるまでの間も、車を走らせて一人で遊ぶ。保4は、空間Eにやってくる、子14に話しかけながら、向き合う姿勢で座る（32）。その後、保4、子1・9と一緒に車で遊ぶ。

【子15】空間Dで、保1が子8を抱いて立っていると、子15が小さな電車をもち、やってくる、保1に手渡そうとする。保1はしゃがんで、子8とやりとりをする（33）。その後、保3と子4・11・13が遊んでいる空間Cに移動し、おたまと皿をもって、遊び始める（34）。

(3) 「とどまる」行動の背景 【4月】

「とどまる」行動の背景は、7つのカテゴリー（ア～キ）に分類することができた。また、子どもの「とどまる」行動により、その空間が「拠点」になる場合と、「拠点」にならない場合に分けることができた。また、各空間における子どもの行動（①～③4）を7つのカテゴリーに分けたものが、表2である。

【「拠点」になる】

ア：保育者に近づき「とどまる」

保育者に子どもが近づき、そのままその空間で「とどまる」行動となることで、そこが「拠点」となる場合である。

イ：「拠点」に新たな子どもが「とどまる」

すでに「拠点」となっている空間に、新たに子どもが加わり、その子どもに「とどまる」行動がみられる場合である。

ウ：保育者と共に「とどまる」

保育者を誘う等がきっかけとなり、保育者とほぼ同時に、保育者と共にその場に「とどまる」行為がみられ、そこが「拠点」となる場合である。

子どもの遊び環境に関する研究

表2 子どもの「とどまる」行動 カテゴリーズ【4月】

ア) 保育者に近づき「とどまる」	【子1】①
イ) 「拠点」に新たな子どもが「とどまる」	【子1】②・③、【子2】⑥、【子3】⑦・⑧・⑨、【子4】⑪・⑫・⑬、【子5】⑰、【子6】⑱・⑲ 【子9】⑳、【子10】㉑、【子11】㉒、【子12】㉓、【子13】㉔・㉕、【子15】㉖・㉗
ウ) 保育者と共に「とどまる」	【子11】㉘
エ) 子どもが「とどまる」空間に保育者が加わる	【子1】⑤、【子4】⑩・⑭
オ) 途中「拠点」でなくなるが「とどまる」	【子9】㉙、【子14】㉚
カ) 保育者が子どもを抱えて「とどまる」	【子7】㉛、【子8】㉜・㉝
キ) 子どものみで「とどまる」	【子1】④、【子4】⑬、【子5】⑯、【子7】㉞

エ：子どもが「とどまる」空間に保育者が加わる

子どもが「とどまる」空間に保育者がやってきて、そこで遊び等に参加することで、その空間が「拠点」となる場合である。

オ：途中「拠点」でなくなるが「とどまる」

「拠点」となっている空間を保育者が離れるが、そのまま子どもの「とどまる」行為がみられる場合である。

カ：保育者が子どもを抱えて「とどまる」

機嫌が悪い等の理由で、保育者が子どもを抱えた状態で子どもが「とどまる」行為がみられる場合である。

【「拠点」にならない】

キ：子どものみで「とどまる」

子どもの「とどまる」行動がみられても、「とどまる」空間が「拠点」とはなっていない場合である。

(4) 「拠点」に「とどまる」行動【4月】

上記のカテゴリー（以下、カテ）ごとに、その行動の割合を算出したものが表3である。

表3 子どもの「とどまる」行動 カテゴリーズ 割合【4月】

% (秒)

	保育室内 総滞在時間(秒)	「拠点」に「とどまる」							「拠点」ではない場所 に「とどまる」	その他
		ア) 保育者に近づき	イ) 新たに「とどまる」	ウ) 保育者と共に	エ) 保育者が加わる	オ) 途中拠点でなくなる	カ) 抱えて「とどまる」	キ) 子どものみ		
子1	700	5.0(35)	62.8(440)		15.0(105)			82.8(580)	8.6(60)	8.6(60)
子2	700		95.7(670)					95.7(670)		4.3(30)
子3	700		87.9(615)					87.9(615)		12.1(85)
子4	700		40.7(285)		20.0(140)			60.7(425)	5.7(40)	33.6(235)
子5	450		83.3(375)					83.3(375)	15.5(70)	1.2(5)
子6	700		82.1(575)					82.1(575)		17.9(125)
子7	450						15.6(70)	15.6(70)	84.4(380)	
子8	700						80.7(565)	80.7(565)		19.3(135)
子9	610		8.2(50)			83.6(510)		91.8(560)		8.2(50)
子10	610		34.4(210)					34.4(210)		65.6(400)
子11	555		69.4(385)	25.2(140)				94.6(525)		5.4(30)
子12	490		96.0(470)					96.0(470)		4.0(20)
子13	450		51.1(230)					51.1(230)		48.8(220)
子14	450					60.0(270)		60.0(270)		40.0(180)
子15	120		79.2(95)					79.2(95)		20.8(25)
		0.3	52.7	1.7	2.3	9.6	6.4	73.0	7.6	19.4

「拠点」に「とどまる」行動がみられる割合の平均は73.0%であった。また、「拠点」に「とどまる」行動の中でも、カテ『イ)「拠点」に新たな子どもが「とどまる』』が、52.7%と多くを占めていた。

一方、「拠点」ではない空間に「とどまる」行為がみられたのは、カテ『キ)子どものみで「とどまる』、子1、子4、子5、子7の4名であった。「とどまる」時間は、子1：④(1:00)、子4：⑬(0:40)、子5：⑯(1:10)、子7：⑳(6:20)と、⑳以外は1分強以下であり、その割合の平均は7.6%と低い。

さらに、子どもの「とどまる」行為以外では、子3・4「複数の空間を横断して車を動かす」であり、目的がもてずに「歩きまわる」行為だと考えられたのは、子6のみであった。

「拠点」となっている空間数は、分析開始時は、リーダーを伴う「空間A」と、保育者1を伴う「空間C」(C1)の2つであった。この時、保育者はリーダー、保2の2名であった。その後、子どもと共に保3が入室し、保3を伴う「空間E」(E1)も「拠点」となり、「拠点」が3つに増える。この時の保育者はリーダー・1・2の3名であった。その後、保2と入れ替えて、保3が入室し、保3を伴う「空間C」、保育者1を伴う「空間D」、さらに、保4を伴う「空間E」も拠点となり、「拠点」が4つとなった。この時の保育者は、リーダー、保1・2・4であった。このことから、空間構成された保育室内での保育者の数が増えると、「拠点」となる空間が増えていることが示唆される。

2) 7月の行動分析

(1) 行動記録Ⅱ (子ども18名・保育者5名)

保育室内で思い思いに遊ぶ約20分間のうち、リーダーが保育室に入室してから、片付けが始まるまでの10分(600秒)間を分析対象時間とした(表4)。行動記録Ⅰと同様の手続きをふみ、分析を行った。紙面の関係から、一人ひとりの子どもの様子の記述はせず、行動記録Ⅱ(表4)、カテゴライズの結果(表5)とその割合(表6)を示す。

(2) 「拠点」に「とどまる」行動

「拠点」に「とどまる」行動がみられる割合の平均は、73.9%であった。また、「拠点」に「とどまる」行動の中でも、カテ『イ)「拠点」に新たな子どもが「とどまる』』が37.7%と最も多く、次に多かったのが、カテ『オ)途中「拠点」でなくなるが「とどまる』』14.0%、カテ『エ)子どもが「とどまる」空間に保育者が加わる』13.4%であった。

一方、「拠点」ではない空間に「とどまる」行為がみられたのは、カテ『キ)子どものみで「とどまる』の子6の1名であった。「とどまる」時間は、子6：㉑(1:50)であり、その割合の平均は1.8%であった。

さらに、子どもの「とどまる」行動以外では、子1「複数の空間を横断して車を動かす」(70%)、子4「複数の空間を横断してぞうきんをかける」注1(50.0%)、子11「自分が使いたい物が使えずに気持ちの切り替えに時間がかかる」(69.2%)、子10(38.3%)・子15(58.3%)「複数の空間を移

子どもの遊び環境に関する研究

表4 行動記録Ⅱ【7月】

分析開始時間	場所	空間A	空間B	空間C	空間D			空間E	空間F
		保1(0:00 4:30)	B1 保2(0:00 1:30)				D2 保3(3:00 3:45)	E1 保3(0:00 3:00)	
			B2 保4(7:40 10:00)	保3(1:30 8:30)	D1 リーダー(2:50 10:00)		D3 保5(8:30 10:00)	E2 保4(3:15 7:40)	保1(4:30 10:00)
0:00	子1	① 0:00 3:00 (3:00)							
		② 0:00 2:40 (2:40)							
0:00	子2				③ 2:50 3:50 (1:00)			④ 4:40 7:40 (3:00)	⑤ 7:50 9:10 (1:20)
			⑥ 9:20 10:00 (0:40)						
0:00	子3	⑦ 1:05 3:30 (2:25)						⑧ 3:40 7:35 (3:55)	
			⑨ 7:40 8:45 (1:05)						
					⑩ 8:50 10:00 (1:10)				
0:00	子4		⑪ 0:00 1:30 (1:30)						
				⑫ 1:30 2:10 (0:40)					
				⑬ 7:10 8:50 (1:40)					
								⑭ 8:50 10:00 (1:10)	
0:00	子5		⑮ 0:00 2:30 (2:30)						
								⑯ 2:50 6:00 (3:10)	
			⑰ 7:40 8:30 (0:50)						
0:00	子6		⑱ 1:00 3:40 (2:40)		⑲ 0:00 0:50 (0:50)				
		⑳ 6:45 8:00 (1:15)							
					㉑ 4:40 6:30 (1:50)				
				㉒ 8:30 9:40 (1:10)					
0:00	子7			㉓ 0:00 4:20 (4:20)					
								㉔ 5:10 9:10 (4:00)	
0:00	子8								
0:00	子9								
								㉕ 0:50 3:45 (2:55)	
0:00	子10					㉖ 3:00 5:00 (2:00)			
						㉗ 5:50 9:30 (3:40)			
			㉘ 9:30 10:00 (0:30)						
0:00	子11			㉙ 5:25 8:30 (3:05)					
			㉚ 0:00 2:15 (2:15)						
0:00	子12			㉛ 2:15 7:00 (4:45)					
2:00	子13	㉜ 2:00 3:30 (1:30)							
			㉝ 5:00 8:15 (3:15)						
									㉞ 8:20 10:00 (1:40)
2:00	子14							㉟ 3:15 4:10 (0:55)	
								㊱ 5:00 7:50 (2:50)	
		㊲ 7:50 10:00 (2:10)							
2:00	子15					㊳ 6:20 7:30 (0:50)			
									㊴ 7:30 10:00 (2:30)
3:15	子16								㊵ 3:30 10:00 (6:30)
3:15	子17							㊶ 3:15 5:55 (2:40)	
						㊷ 6:00 10:00 (4:00)			
6:30	子18	㊸ 6:30 8:30 (2:30)							
								㊹ 8:30 10:00 (1:30)	

表5 子どもの「とどまる」行動 カテゴリーズ【7月】

ア)保育者に近づき「とどまる」	
イ)「拠点」に新たな子どもが「とどまる」	【子2】④・⑤・⑥、【子3】⑦・⑧・⑩、【子4】⑪・⑭、【子5】⑮・⑰、【子6】⑱、【子7】⑳、【子10】㉑・㉒・㉓ 【子11】㉔、【子12】㉕、【子13】㉖・㉗、【子14】㉘・㉙・㉚、【子15】㉛・㉜、【子17】㉝・㉞
ウ)保育者と共に「とどまる」	【子3】⑨、【子4】⑫、【子5】⑯、【子18】㉟
エ)子どもが「とどまる」空間に保育者が加わる	【子1】①、【子2】②・③、【子7】㉠、【子8】㉡、【子12】㉦、【子13】㉧ 【子16】㉨、【子17】㉩
オ)途中「拠点」でなくなるが「とどまる」	【子4】⑬、【子5】⑰、【子6】㉑、【子7】㉕、【子8】㉗、【子9】㉙、【子12】㉝
カ)保育者が子どもを抱えて「とどまる」	【子9】㉙、【子18】㉟
キ)子どものみで「とどまる」	【子6】⑲・㉒・㉓

表6 子どもの「とどまる」行動 カテゴリーズ 割合【7月】

% (秒)

	保育室内 総滞在時間(秒)	「拠点」に「とどまる」						「拠点」ではない場所 に「とどまる」	その他
		ア)保育者に近づき	イ)新たに「とどまる」	ウ)保育者と共に	エ)保育者が加わる	オ)途中拠点でなくなる	カ)抱えて「とどまる」	キ)子どものみ	
子1	600				30.0(180)			30.0(180)	70.0(420)
子2	600		50.0(300)		36.7(220)			86.7(520)	13.3(80)
子3	600		75.0(450)	10.8(65)				85.8(515)	14.2(85)
子4	600		26.7(160)	6.7(40)		16.6(100)		50.0(300)	50.0(300)
子5	600		34.2(205)	8.3(50)		31.7(190)		74.2(445)	25.8(155)
子6	600		18.3(110)			26.7(160)		45.0(270)	32.5(195)
子7	600		8.3(50)		43.4(260)	40.0(240)		91.7(550)	8.3(50)
子8	600		50.0(300)			46.7(280)		96.7(580)	3.3(20)
子9	265					66.0(175)	34.0(90)	100(265)	
子10	600		61.7(370)					61.7(370)	38.3(230)
子11	600		30.8(185)					30.8(185)	69.2(415)
子12	600		75.8(455)			24.2(145)		100(600)	
子13	480		39.6(190)		40.6(195)			80.2(385)	19.8(95)
子14	480		74.0(355)					74.0(355)	26.0(125)
子15	480		41.7(200)					41.7(200)	58.3(280)
子16	435				89.7(390)			89.7(390)	10.3(45)
子17	435		92.0(400)					92.0(400)	8.0(35)
子18	210			42.9(90)			57.1(120)	100(210)	
			37.7	3.8	13.4	14.0	5.0	73.9	1.8
									24.3

動し、仲間が遊んでいる様子を立ったまま見ている」であった。

上記の子1・4の行動は比率が高い。しかしながら、これは本研究において「とどまる」行動を一つの空間にとどまって遊ぶ行動と定義していることが関連している。車を走らせる、ぞうきんをかけながら複数の空間を横断する行動は、じっくり遊んでいると捉えることもできる。これは、上述した4月の子3・4「複数の空間を横断して車を動かす」も同様に考えることができる。

また、子10・15は遊びを探しているように思える「複数の空間を移動し、仲間が遊んでいる様子を立ったまま見ている」、子11は「自分が使いたい物が使えずに気持ちの切り替えに時間がかかる」行動がみられた後、「拠点」で「とどまる」行動がみられる。

さらに、目的がもてずに「歩きまわる」行為だと考えられたのは、子2 (13.3%)、子7 (8.3%)であったが、割合が多くなく、その後2人とも「拠点」に「とどまる」行動がみられている。

「拠点」となっている空間数は、分析開始時は、保育者1を伴う「空間A」と、保育者2を伴う「空間B」(B1) → 「空間C」、保育者3を伴う「空間E」(E1) → 「空間D」(D2)の3つであった。

この時、保育者は1・2・3・リーダーの4名、子ども1～12の12名であった。リーダーは、最初記録を確認してから「空間D」(D1)に座った。そのため、リーダーが伴う「空間D」(D1)が追加され、4つの「拠点」となる。その後、保4が入室し、保育者4を伴う「空間E」(E2)が追加される。しかし、その後すぐに保3は子11をトイレにつれて行ったため、保育室を離れる。その後、保1は「空間F」、保4は「空間B」(B2)に移動、保5・6が入室し、保2は退室する。そのため、「拠点」は、保4を伴う「空間B」(B2)、リーダーを伴う「空間D」(D1)、保5を伴う「空間D」(D3)、保6を伴う「空間E」(E3)、保育者1を伴う「空間F」も拠点となり、「拠点」が5つとなった。4月同様、空間構成された保育室内での保育者の数が増えると、「拠点」となる空間が増えることが示唆された。

4. 考察

本研究の結果から、1歳児クラスの子どもたちは、空間構成された保育室内において、「拠点」に「とどまる」行動が多くみられることが明らかになった(4月73.4%、7月73.8%)。その中でも、すでに「拠点」になっている空間に加わり、それが「とどまる」行動につながる場合が最も多いことも示された(4月53.7%、7月37.8%)。また、遊びを探しているように思える行動(7月：子10・15)や気持ちの切り替えに時間を要した(7月：子11)後に、「拠点」に「とどまる」行動もみられた。

このようなことから、1歳児クラスの子どもにとって、保育者が在る遊び空間である「拠点」が、子どもの一つの空間にとどまって遊ぶ「とどまる」行動にとって、重要な役割を果たしていると考えられることができると思われる。したがって、『「拠点」を作る』という視点から、どのように区切るのかを考えることが、子どもの「とどまる」行動を生み出すうえで重要になるのではないかと考えられる。

また、当然の結果とも考えられるが、本研究結果から、空間構成された保育室内での保育者の数が増えると、「拠点」となる空間が増えることが示唆された。したがって、保育室における空間構成を考えるうえで、どのように区切る・仕切るのかは、保育者の人数と関連させて考えることができるのではないかと考えられる。

さらに、「拠点」は保育者が在る空間であり、そのあり様が「拠点」を作るうえで重要であることが推察される。子どもたちの主体的な行動にあわせて、区切られた空間のどの場所に保育者が自分の位置をとるかにより、子どもたちの自発的な遊びが誘発・継続するのではないかと考えられる。

土方(1997)は、1歳児クラスの遊びの継続的な研究を通して、自発的なあそびの多くは個別的な活動であり、かかわる友だちも少数でイメージも不確かであったりまちまちであったりすることが多いことを指摘している¹¹⁾。

したがって、保育者は、思い思いに遊ぶ場面においても、子ども一人ひとりの主体的な行為を受容し、その時その時の思いやイメージを適切に読み取ることが求められている。そして、一人ひとりの子どもと丁寧にかかわっていく保育の積み重ねが、保育の質を問うときに重要である¹²⁾。

思い思いに遊ぶ場面において、一人ひとりの子どもの思いやイメージを丁寧に読み取るためには、同時にかかわる子どもの数は少人数である必要がある。『「拠点」を作る』という視点を持ち、空間を区切る等空間構成を行なったり、空間における保育者の存在のあり様を考えることが、結果的に一人ひとりの子どもが、個々の遊びに取り組み、保育者は少人数の子どもとかかわることを可能にするのではないかと考えられる。そして、このことが、1歳児クラスにおける保育の質の担保にもつながるのではないかと思われる。

5. 今後の課題

本研究では、保育室内での思い思いに遊ぶ場面の限定された時間の分析にとどまった。今後は、長時間におよぶ保育所の生活全体を視野に入れ、遊びや生活の連続性に配慮して、区切る等の空間構成のあり方を考えていくことが必要である。また、遊びや活動内容による保育室内外における空間構成や、子どもの変化に合わせた空間構成のあり方について検討することも課題である。

さらに、児童福祉施設低基準「従うべき基準」に示される「1歳～3歳未満の幼児おおむね6人につき1人」を、まずは、1歳児については5人につき1人へ、そして、4人につき1人へと基準の改正が求められる。今後の研究において、その根拠を明示できるようにする必要がある。

なお、本研究は、「平成25年～27年東京家政大学大学間連携等による共同研究『保育形態の多様性と質に関する研究』」での助成を受けて行われたものである。

注

- (1) ぞうきんは、子どもが遊びやすい大きさのもので、子どもが自由に遊べるように、おもちゃ棚に複数置いてある。

引用文献

- 1) 村山博文（2009）保育所編・園の体制：『第1回 幼児教育・保育についての基本調査報告書（幼稚園編・保育園編）』ベネッセ次世代育成研究所。
- 2) 全国社会福祉協議会（2009）機能面に着目した保育所の環境・空間に係る研究事業総合報告書。
- 3) 庄司順一他（2011）保育の質の評価に関する研究. 保育科学研究. 1. pp.1-21.
- 4) 阿部和子（2002）乳児保育再考Ⅳ－0歳児の保育室の環境について－. 聖徳大学研究紀要短期大学部. 35. pp.15-21.
- 5) 阿部和子（2003）乳児保育再考Ⅴ－1, 2歳児の保育室の環境について－. 聖徳大学研究紀要短期大学部. 36. pp.57-64.
- 6) 増田まゆみ・網野武博・岩田力ほか（2016）保育形態の多様性と質に関する研究 東京家政大学大学間連携等による共同研究報告書. pp.7-24.
- 7) 汐見稔幸・村上博文・松永静子・保坂佳一・志村洋子（2012）乳児保育室の空間構成と“子どもの行為及び保育者の意識”の変容. 保育学研究. 50(3). pp.64-74.
- 8) 阿部和子（2004）乳児保育再考Ⅵ－3歳未満児の保育室の在り方を考える－. 聖徳大学研究紀要短期大学部. 37. pp.39-46.
- 9) 7) 前掲.

子どもの遊び環境に関する研究

- 10) 厚生労働省（2008）保育所保育指針解説書. フレーベル館. 26.
- 11) 土方弘子（1997）三歳未満児の『保育の質』にかんする一考察. 大垣女子短期大学研究紀要. 38. pp.27-35.
- 12) 11) 前掲.

謝辞

ご協力いただきましたB保育園の保育士の皆さま、子どもたちに心より感謝申し上げます。