

広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 第64号 2015 155-164

保育の社会的環境における 「境の場所」に関する研究

— 子どものテラス利用に対する保育者の意識 —

境 愛一郎
(2015年10月5日受理)Boundary Places in the Social Environment of Early Childhood Care and Education
— An analysis of the teachers' decisions to allow children to use the terrace —

Aiichiro Sakai

Abstract: Concerning the social environment in an ECCE context, there is one point of view that suggests that a teacher's norms and customs affect how he or she teaches students. In such environments, boundary places that connect the main instructional areas to each other function as Asyl in a way that allows children to behave as individuals. The purpose of this study is to clarify the relationships and conditions for such functions; this is established by analyzing ECCE teachers' ideas about children and the time spent in boundary places. As a method, the study began with a group interview of six ECCE teachers at the target nursery. Then, we presented the case of children who use a terrace as a boundary place at this nursery. Then, interview data were analyzed using SCAT to conduct a qualitative data analysis. As a result, the following two conditions about ECCE teachers allowing children to behave as individuals in the boundary place emerged. One condition is that the layout and size of the space must allow for constant observation of all students, even if the teacher is in the classroom and the child is in a boundary place. Another is ECCE teachers' understanding and empathy for children's behaviors and the ECCE institution's policies that promote them. When these conditions are satisfied, boundary places provide a symbiotic relationship between the individual and group or ECCE teachers and children.

Key words : boundary place, social environment in ECCE, ECCE teacher, terrace, symbiosis

キーワード : 「境の場所」, 保育の社会的環境, 保育者, テラス, 共生

1. 問題と目的

(1) 保育の社会的環境と保育者の影響力

保育において環境とは、子どもを取り囲む世界のあらゆる要素にして、子どもの「～をしたい」という活

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：中坪史典（主任指導教員）、河野和清、
七木田敦、山田浩之

動への指向性を成立させる根源である（小川 2000）。したがって、そこに配置される物や空間に配慮し、そのデザインを分析的に構想することは、保育の営みを捉え、発展させる上で欠かせない作業である（無藤 2012）。

他方、そうした物質的な環境とのかかわりの前提ともなる環境の要素として、他児や保育者といった人的環境、さらに、それらの活動によって形成され、同時に活動に影響を与える規範や習慣などが内包された社会的環境があげられる。保育所や幼稚園での生活や活

動とは、子どもが初めて家族から離れ、より大きな規模の社会的環境を経験する機会でもある。そのなかでは、あらゆる物や空間が、数や使用法において制約を有する「みんなのなかの一つ」となり、厳密な意味で私物といえるものはほぼ消失する(中田 2013)。また、子どもは施設生活を続けるなかで、集団としての生活習慣行動を身につけたり(永瀬・倉持 2013)、明確な根拠の有無にかかわらず、施設に暗黙的に存在する規範を共有し、他児に対して提示したりするようになる(辻谷 2014)。このように、保育の社会的環境は、子どもの幅広い生活・活動のなかに潜み、その展開を強力に方向付ける要素であり、保育施設のなかでそれがいかに構成され、どのように作用しているかを検討することの意義は大きいといえる。

そうした保育の社会的環境の構成において、とりわけ大きな影響力を有する存在として保育者があげられる。子どもは2歳前後から、保育者の自分たちに対する態度を意識し、そのしきりに沿って行動するようになり、3歳前後には、保育者が与えた論理を取り込んで活用するようになるという(山本 2000)。また、道具や遊具の使用法に対する保育者の教示的な働きかけが、子どもによる環境の解釈を固着化する可能性も指摘されており(佐伯 2012)、実際に、子どもによる発想よりも保育者の教示が優先されて、活動を方向づける例が報告されている(金子・境・七木田 2013)。保育者のルールや規範に対する姿勢は、一概に強硬というわけではなく(中川・西山・高橋 2010)、むしろ根気強く子どもの意に従ってみようとする傾向すらある(中坪 2014)。しかし、そうした姿勢にかかわらず、保育施設に存在する数少ない大人である保育者は、多少なりとも、子どもが経験する社会的環境における権力者、もしくは、監視者としての側面を持たざるを得ないものとして認識する必要があるといえよう。

また、松永(2013)と松永・大岩・岸本・山田(2013)は、保育施設における子ども集団の規範意識の発生を、入園当初に個々の子どもと保育者の間で培った「身体的同調」が、やがて子ども同士の関係にも伝播していく過程として説明している。つまり、保育者との親密な関係のなかでの行動様式や態度が、子ども同士が集団を形成する際の基礎として共有されていくことで、子ども同士が自発的に秩序ある行動を取るようになるのである。ここでの保育者は、先述したような権力者や監視者としてではなく、個々の子どもにとっての拠り所として存在している。しかし、そうした場合においても、保育の社会的環境の構成に多大な影響力を及ぼし得ることがうかがえる。

以上のように、子どもの生活や活動の前提となる保

育の社会的環境としての規範やルール、習慣の発生や伝播において、保育者の存在は無視できないものである。したがって、保育の社会的環境の様態を検討する上では、そうした保育者が子どもや環境に向ける意識や、それらに対する普段の介入のあり方に着目することが有意義であると考えられる。

(2) 保育の社会的環境における「境の場所」

ところで、子どもは常に規範や規則、習慣などに従い、集団としての秩序を保った「みんなのなかの一人」(中田 2013)であるわけではない。社会的スキルの低さによる集団不適應の場合(大内・櫻井 2008)などに限らず、子どもは時として保育者の意図や集団から離れて過ごす場合がある。たとえば、体力の異なる子ども同士が集団として長時間ともに過ごすことは、多くの子どもにとって苦痛を伴うものであるため、個人としての生活が守られる機会が必要とされる(小川 2004)。また、一時的に集団から離れ、自身の興味や関心と向き合ったり、感情を制御したりする行動も報告される(田窪・堀越 2012)。

ただし、こうした集団と行動を共にできない子どもは、空間の中央部に存在することはできない(榎沢 2004)。ともすれば、それは保育の社会的環境において、規範からの逸脱を意味しており、本人ですら、居づらさを感じるものとなり得るのである。

そうした子どもを受け入れる場所として、保育室や園庭といった主要な場所の間に存在する通路のような場所、いわば「境の場所」(境 2012)に着目できる。先述の小川(2004)が、子どもが個人として過ごせる場所は、連続した空間の流れのなかにあることが望ましいと述べるように、そうした場所では、孤立の心配をせずに、周囲から適度な距離をとって過ごすことができるといわれている。また、異なる場所の間に存在する通路や小空間は、曖昧性や多義性、両義性を有することで、対立する二項の間に調和をもたらすといわれるように(黒川 1996)、「境の場所」では、集団への参加と不参加、規範への合致と逸脱などの線引きがなされず、宙に浮いた存在が受け入れられやすいとも考えられる。加えて、境(2012)は、「境の場所」として保育室と園庭の間をつなぐテラスに着目し、その場所が、子どもによってどのように用いられているかを調査した。その結果、実際にテラスが、保育室や園庭での活動からはみ出した子どもの居場所となっているほか、集団のスケジュールや規則からの逸脱ともとれる行動が許容される場所となることを明らかにした。

周囲とつかず離れずの関係を作り出すテラスなどの「境の場所」は、「みんなのなかの一人」を求める

保育の社会的環境において、個としての子どもを受け入れる一種のアジール（統治権力などからの避難所）（網野 1996）として機能しており、環境全体のなかで、個と集団のバランスを調整するシステムを形成していることが示唆される。そこでは、単に規範やルールに順応するか否かに留まらない、子どもと社会的環境の動的な関係性の一端が垣間見られるのである。

（3）先行研究の課題と本研究の目的

では、以上のような役割を担うとされる「境の場所」を、保育者はどのように意識し、どのようにそこで過ごす子どもに介入しているのだろうか。「境の場所」も保育室や園庭のような空間の一つであり、物質的な環境でもある以上、その利用を巡っては、他と同様に保育者を源流としたさまざまな規範やルール、習慣の影響を受けると考えることが妥当である。加えて、「境の場所」は、保育者や集団からの完全な隠れ家ではないため、その場所で規範からの逸脱等が可能になる背景には、保育者による許容や見逃しが不可欠である。たとえば、中世日本社会のアジールと呼ばれた場所は、権力に対する不入権や、各種制約に対する特権が慣習的に認められていたという（網野 1998）。つまり、先行研究で示唆されたような「境の場所」の機能の実態やその成立条件を捉え、より実践的な文脈においても応用可能な知見を得るためには、保育者がその場所やそこで過ごす子どもに向けた意識や、普段の介入の方針などの分析が合わせて必要といえる。

しかし、テラスをはじめとした保育施設の「境の場所」に関する先行研究では、子どもによる利用方法の分析が中心であり（張・仙田・井上・陽 2003; 境 2012）、各種の施設環境に対する保育者の意識調査においても、利便性や安全性の問題が言及されるに留まっている（倉斗・山田・佐藤・古賀 2009）。したがって、子どもが「境の場所」を利用することに対する保育者の認識や介入の方針などが明らかにされておらず、「境の場所」が、アジールのように機能するもしくはしないための条件などは不明である。

本研究では、保育者へのインタビュー調査から、「境の場所」の一つであるテラスを利用する子どもに対する保育者の意識および介入の方針を分析する。それにより、「境の場所」の利用に関する規範や習慣、また、場所を介して形成される保育者と子どもの関係性などを明らかにし、保育の社会的環境における「境の場所」の機能が成立するための条件や、そこから導き出される場所や機能に関する特質を捉えることを目的とする。

2. 研究方法

（1）対象施設の概要

本研究では、N 保育所および同施設における「境の場所」としてのテラスを対象とする。N 保育所は、2 歳児～5 歳児保育室（定員63名）および遊戯室と園庭の境に、奥行き1メートルのテラスを有している（Figure1）。N 保育所を対象とする理由は、次の通りである。

第一に、テラスの奥行きが小さく、先行研究で指摘されたようなアジールとしての機能を有しやすいと考えられたためである。張ら（2003）によれば、半屋外空間の奥行きが3メートル以上になると、留まって遊ぶ場としての側面が強くなることがわかっている。このような場合では、その場所は集団で行動を共にする中央部（榎沢 2004）と同化し、小空間が有するとされる曖昧性や両義性が失われることが考えられる。

第二に、観察などの際に、テラスだけでなく周囲の様子も含めて把握することが容易なためである。N 保育所は、保育者が施設の特徴と語るほど、環境全体が「手狭」である。そのため、観察中に園庭全体の様子を把握することや、一つの写真や映像に周囲の情報を含みことが可能である。こうした条件は、保育の社会的環境を扱い、保育者と協議する上で有益であるといえる。

第三に、インタビューにおいて、活発な議論や意見開示が期待できることである。N 保育所は、日頃より保育中の気になった事例を付箋等へ書き出し、保育者間で共有する取り組みを行っており、事例をもとに率直に意見を表明することに慣れている。また、研究者等を招いた実践検討会を頻繁に実施していることから、研究者の問いや提案に対して、自身の意見を開示することへの抵抗が少ないと考えられる。

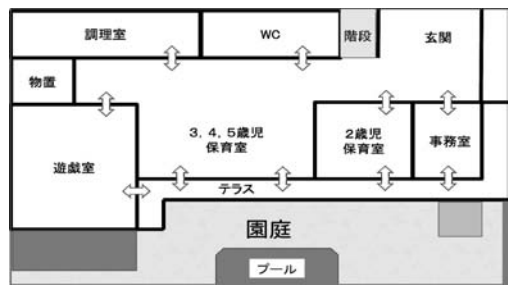


Figure1 N 保育所のテラスおよび周辺の見取り図

（2）事前調査と検討会

インタビューに先んじて、子どもによるテラスの利用状況を事前に明らかにするための観察調査を実施し

た。観察は2013年6月から2014年7月にかけて計16日間、9:00から11:00前後までの午前中の保育時間を中心に実施し、子どもがテラスを通行以外の目的で使用した場面をフィールドノートに記録した。また、後述するインタビューで使用するため、映像や写真による記録も合わせて作成した。

以上の観察記録をKJ法(川喜田1967)により分析したところ、子どもにとってのN保育所のテラスの用途は、20項目からなる6つのカテゴリーに整理することができた(Table1)。うち、「移行の緩衝空間」、「活動の止まり木」、「個室的空間」は、境(2012)で見られた集団から離れて個として過ごすといったアジールとしての機能に類する用い方といえる。

また、事例に対する研究者と保育者の観点や、見解の違いを明らかにし、インタビューの構成に反映させるために、観察調査の成果報告を兼ねて、以上の分析結果を施設内研修の場で発表し、意見交換を行った(2014年7月)。

Table1 子どもによるテラスの利用法の分類

カテゴリー	対応項目数	カテゴリーが表すテラスの機能
マルチジャンクション	3	子どもの必要性に応じて柔軟に動線を接続する
活動の伸びしろ	4	子どもの活動を質的・量的に発展させる
屋外体験空間	5	層ながらして屋外の環境要素と接触できる
移行の緩衝空間	3	活動間・生活間の移行に助手をもたらす
個室的空間	2	個人や少人数で独占できる場所となる
活動の止まり木	3	活動に疲れた場合、問題が起きた場合の居場所となる

(3) インタビューの対象と方法

N保育所での勤務年数が2年以上で(A保育者は、本調査のコーディネーターでもあるため例外的に対象に含む)、テラスに面する1階で保育を担当した経験のある6名を対象に、グループインタビューを実施した(Table2)(2014年11月)。

まず、保育者の語りや実践の想起を促すために、事前の施設内研修を振り返るとともに、先の6カテゴリーに対応した子どもの観察事例のなかから、登場する子どもや保育者の言動や関係性などが、映像や写真の資料を伴って明確に読み取れるものをそれぞれ抜粋し提示した。その際、保育者の意図や集団の規範から逸脱しているともとれる事例については、倫理的な観点から、他施設で収集した映像で代替した。提示した主な事例は、N保育所から「園庭の縄跳び活動に興味を示しテラスから接近を試みる子どもの事例(マルチジャンクション)」、「遠足ごっこの目的地としてテラスが活用される事例(活動の伸びしろ)」、「テラスにしながら園庭のボール遊びに部分的に参加する事例(屋外体験空間)」、「園庭での活動が煮詰まった際にテラスで休息をとる事例(活動の止まり木)」である。

また、他施設からのものとしては、「園庭活動から保育室活動への移行時に、テラスに留まり集団に合流しようとしめない子どもの事例(移行の緩衝空間)」と「テラスの床に水をまいて、掃除ごっこをする子ども集団とそれを咎める保育者の事例(個室的空間)」の2事例である。

その後、各事例に対する印象や解釈の内容、それぞれの理由によりテラスで過ごす子どもに対する介入の方針、施設やクラスにおけるテラスの使用ルールの有無などの半構造化された質問を行った。

なお、インタビューの実施に際しては、事前に対象者に本研究の趣旨を説明した上で、同意書にて内容の録音と研究使用に対する承諾を得た。

Table2 インタビュー対象者の一覧

	A保育者	B保育者	C保育者	D保育者	E保育者	F保育者
保育経験年数	32	35	29	5	10	3
N保育所勤務年数	1	3	6	5	5	3

(4) 分析方法

約70分のインタビューデータを文字に起こし、SCAT(Step for Coding and Theorization)(大谷2007;2011)を用いて分析した。SCATは、意味ごとにセグメント化したテキストデータから重要と思われる語句を抽出し、所定のシート(<http://www.educa.nagoya-u.ac.jp/~otani/scat/scatform1.xls>)に基づいた4ステップの分析によって、より抽象度の高い語句へと言い換えていくことで、データの構成概念を生成するとともに、データ全体のストーリーラインと理論記述を得る質的研究法である。この方法は、従来研究者の頭の中で行われてきたデータのコード化過程をシート上に明示化するものであり、研究者の発想や分析過程の把握を補助するツールとして有効である。

具体的な分析は、388セグメントに分割されたインタビューデータから、前掲のシートを用いて構成概念を抽出し、その構成概念を用いてデータの内容を再構成したストーリーライン(下記例)を記述するといった手順により行った。

例 ストーリーラインの一部

子どもがテラスを使う際のルールとしては、<靴の境界>を定める<緑床ルール>などがあり、以前は<明確な線引き>が存在していた。しかし、<施設方針>として<活動への寄り添い>が重視されるようになってからは、テラスの<遊び場と

現状では、保育者らはとっさに<確固たるルール>を示すこともあるが、<否定の否定>を介入方針として、ルールの<意識的柔軟化>に勤めており、方法としては<提案的介入>や<緩やかな促し>を基本としている。

※<>は構成概念を示す

3. 結果と考察

分析の結果、100の構成概念からなるストーリーラインが記述された。ストーリーラインはそれぞれ、保育者のテラスに対する認識と活用、テラスを介して形成される子どもと保育者の【目の端の関係性】、テラスで過ごす子どもへの介入の方針、テラスの使用ルールと適用基準、ルールの生成と保存、というテーマに大別できる5段階によって構成される。以下では、テーマ別に分析結果について詳述し、考察を行う。なお、SCATにより抽出された構成概念を本文中に引用する際は、<>を付して示す。また、インタビューデータの引用についてはアンダーラインにより示す。

(1) 保育者のテラスに対する認識と活用

「テラスってこういう場にもなってるんだなっていうので、勉強にすごくなりました (D保育者)」というように、N保育者の保育者たちは必ずしも子どもによるテラスの用い方を子細に把握しているわけではない。しかし、その場所で過ごすことで、保育室で過ごすとは異なる<開放感>や、生活を送る上での<日常的刺激>が得られるといった<異質さの実感>を持っていた。その上で、「クールダウンするところとか (略) そういう場所でテラスっていうのは大きくても小さくても長い保育時間の中ではとてもいい場所だというふうには思っています (B保育者)」や、「子どもたちなりにちよっと部屋から出たちよっと刺激的な場所っていう思いで見えていたんじゃないかな (F保育者)」のように、子どもの体験に共感し、必要な場所として認識していた。

また、そうした認識のもとでの、保育者によるテラスの<意図的利用>もなされていた。「(活動を) いつもと同じようにしているだけなんですけど、テラスでやるっていうだけで、集中力だったりそこに向かう、このガッっていう力が全然やっぱり違って (D保育者)」のように、保育者はテラスを<活動のメリハリ>や<手軽な転換>を作り出すことで、<活動の原動力>が得られる場所として活用していた。また、「新入園児なんかは、ちよっと(テラスに)出て、園庭で遊んでる子を見ることで、少し子どもたち、お友達に寄り添っ

て一歩近づけたっていうふうに思ったりする (B保育者)」というように、<友だち関係の萌芽>や<環境への入り口>となる場所として、長期的な保育計画のなかに位置づけるとともに、<過ごし方の選択肢>として承認していた。

N保育所の保育者らは、テラスが保育室や園庭などとは異なる性質を持つ場所であるという子どもの感覚に共感し、それを自らの実践のなかに取り入れている。こうした点においては、場所の利用を巡る主導権は、子どもの手にあると考えることができる。また、アジュールとして機能する際に必要な、社会的な承認を有しているとも考えることができる。

(2) 子どもと保育者の<目の端の関係性>

場所の利用を巡る主導権を決定する上で、重要な意味を持つものが、テラスを介して形成される子どもと保育者の<目の端の関係性>である。

「4月は最初進級したクラスにちよっとすぐには環境に慣れなかったり、そういう子がやっぱりここに来ることが多くって (略) どうしたよよしって言わなくても、私に横目でそこで見てもらってるってことだけでちまちま遊びながら (略) ちよっと心の準備をここでして (A保育者)」や「(子どもを) 意識的に見ていくととき、そうでない時間もあっていいと思うので。まあ目の端には入れて、何かこんなことしてるなとかっては見るけど (C保育者)」というように、保育者は、保育室や園庭に居ながらにして、なおかつ注視することなく、テラスにいる子どもの様子を把握することができる。そのために「あえて援助する必要がないときは放っておくのもいいのかな (C保育者)」のように、子どもによるふるまいを寛容に見守り、その子どもにとって必要な経験として尊重することが可能になる。

こうした<目の端の関係性>は、子どもにとっても同様であり、テラスに居ながらにして保育室や保育者の様子を把握し、臨機応変に行動することが可能である。その結果、「頭のいい子たちは(保育室の様子に)みんな気がついて。大体何かもう、あとは着替えてご飯食べるだけのときとかっていうときに(テラスで過ごす)、こういうことのほうが多い気がします (D保育者)」といわれるように、保育者が逐一監視をしたり、介入をしたりする必要性を感じない程度に、個人としてのふるまい方が収束するのである。

加えて、<目の端の関係性>は、さらに大きな情報を保育者にもたらす場合もある。「今の(映像の)子は(他の子どもと)関係があるようなものを背中に持ってるっていうことですよ。でもそれもわかってるから、あえて外に出て「行ったり来たりするんじゃない

よ」とかいうんじゃないくて、あえて様子を見て、クラスのお友達とかかわっているんだなというふうには、読み取ってあえて言わずに、あそこではしご持ってたC先生(=C保育者)とか見ていましたよね(B保育者)」と語るB保育者は、映像中のC保育者が、テラスで一人過ごしている子どもに介入しなかった理由として、目にしたその子どもの後ろ姿から、その子と園庭にいる他児とのつながりを読み取ったことをあげている。この語りからは、保育者は、目の端で捉えた子どもを介して、その先にある場所の様子を推察できることがわかる。ただし、この<子どもを介した全体把握>に関しては、発言に関係したB保育者とC保育者が、ともにベテランといえる経験年数を有することも考慮する必要があるだろう。

Walsh (2000) によれば、日本の保育者に子どもを厳しく監督しない理由を尋ねた際には、「子どもがどこで何をしているかをわかっているから」という答えが多く返ってきたという。N保育所のテラスで成立する<目の端の関係性>は、まさにそうした「わかっている」という状態ということができ、<理解と余裕>をもって<子どもによる選択>を尊重する保育者の態度を助長するものであると考えられる。

(3) テラスで過ごす子どもへの介入の方針

以上のような関係性を踏まえた上で、テラスで過ごす子どもに対する保育者の介入の方針を検討したい。

テラスで過ごす子どもの経験に共感し、かつ<目の端の関係性>にある保育者は、「本当に入らなきゃいけない緊急事態のときはもう悠長なこと言っていないで行くよ、って言ってやるとは思うんですけど、そんなことでないときは、自分に心に余裕があるときは、(略)見守れたらいいなと思っています(D保育者)」というように<意図的非介入>を基本方針としており、子どもに対する<信頼と尊重>の念が強調されている。

他方で、「いろいろ困ったことがあったり、何かあったりする前後があったり前日があったりするのであれば、あと、その子の性格がそういうのであれば、一緒にやる?とかは声かける(C保育者)」や「朝からのその子とか、この頃のその子の様子を踏まえて決めますね(C保育者)」など、具体的な介入を行う際には、その場所がテラスだからということよりも、より<総合的な子ども理解>や<文脈的妥当性>に照らした判断が行われている。同様に、「Kくんとかだったら、(略)何やってるの?とはならない(F保育者)」のように、保育者は子どもの状況や能力から見積もった<個人別介入タイミング>を持っており、介入の必要性や度合いもそれに応じて決定している。このことから、実

際に、テラスで過ごす子どもに介入を行うような場合には、「テラスだから」といった場所による判断への影響は希薄であることがわかる。

総じて、N保育所の保育者は、「テラスだから」得られる子どもの体験に対して<理解と余裕>が得られる際には、<意図的非介入>によって尊重したいと考える一方で、実際に介入を行うか否か、また、どのような介入を行うかといったことの決定について「テラスだから」という要因が考慮されることは少ない。したがって、テラスを子どもにとってのアジールと考えた場合、その機能は体験への共感と尊重によって成立しているのであり、場所に特権的な特質が付随しているわけではないのである。ただし、保育者との間に<目の端の関係性>を築くN保育所のテラスは、そうした共感と尊重が得やすい場所であるとも考えられる。

(4) テラスの使用ルールと適用基準

次に、N保育所のテラスに存在するルールとその適用基準について検討する。

N保育所には、全力で走らないこと、緑色で舗装された床面(保育室側から約90cmの領域)には外履きであがらないこと(<緑床ルール>)という2つのルールがある。「私がこの園に来た当初は、緑色のところ、テラスは絶対に靴では上ってはいけないっていうのが、もっとガチガチにあった(D保育者)」というように、以前は、テラスの使用ルールが<明確な線引き>のもとで適用されていた。しかし、3年前に園庭遊びが実践研究のテーマとして設定されたことをきっかけとして、テラスの<遊び場としての解放>と子どもの<活動への寄り添い>が重視されるようになり、「鬼ごっこかしてるときに乗っかるときに、そこまで厳しく言わなくてもいいんじゃないかっていう話が、去年か一昨年から出て(D保育者)」という発言に見られるようなルールの<曖昧化>が進行している。さらに、「完全に全面緑じゃなくて、ふちがこれぐらい出てるんです。子どもたちも器用にあそこに乗ったりするんです(F保育者)」に見られるように、ルール違反をぎりぎりのところで回避しようとする<子ども発の工夫>を肯定的に捉え、「うまい」子どもとして一目を置く場合もある。

こうした<遊び場としての開放>が進んだテラスにおいて、保育者が子どもに対してルールの遵守を求めたり、ルールの存在を教示したりする場面は、大きく2つに絞られる。1つは、その子やその周りの他児に安全上の問題が生じる場合である。「裸足の子がいたらとかそういうのはあるかもしれない(E保育者)」や「2歳さんと一緒に出るときはちょっと考えよう

よっていう (D 保育者)」のように、使用ルールの無視が他児との衝突などにつながる可能性が高い場面では、保育者は子どもにも介入する。同様に「走ることに関して言えば、ちっちゃい子たちに、じゃあここをどうぞ、わーってうわけにはいかない (F 保育者)」として、子どもの行動の<制御可能性>が乏しいと判断された場面においても、ルールによって制限を設ける場合があるという。しかし、そうした場面においても「出てるメンバーにもよって、状況にもよりますけど。頭ごなしに走らない、って言うことはない (F 保育者)」と語られるように、子どもの行動に対する<否定の否定>を基本に、ルールの教示などは<提案的介入>や<緩やかな促し>によって行うことが意識されており、<活動への寄り添い>の施設方針が保育者の行動を強く方向付けていることがわかる。

もう1つは、そもそも子どもがルールを認識していない場合である。上述のように、子どもの活動を尊重し、能力や工夫によって自己実現する姿に価値を置くN保育所の保育者は「ちょっと一歩見間違っただけの感じでは (A 保育者)」それを違反としてとがめるようなことはしない。一方で、「でも中には全く無視してる人も、気をつけながらも間違っちゃったっていう人と、全く無視して人では違うから、全く無視の人に教えたりする (A 保育者)」のように、ルールの存在を理解していない子どもに対しては、その存在を教える場合があるという。

こうしたルールに関する一連の議論のまとめとして、B保育者は「約束って、強制されるものでありそうだけど、最終的には自分で判断していくこともあるじゃないですか。(略)常々言ってることを思い出して、ああ、こうしないようにしようって思ってくれるようにつながっていけるといいなあっていうふうには思ってるんですけどね。だから、あまり強制力が高いものっていうのもどうかなって思いつつ、みんな出したり引っ込めたりしてるのが保育者の本当の毎日だと思っています(B保育者)」と述べた。現在のN保育所では、<内面的な働きかけ>を通した<自然な統制>が理想とされており、ルールの適用<基準の流動性>も高いといえることができる。

(5) ルールの生成と保存

テラス利用に関して、保育者によって<確固たるルール>が提示される機会の少ないN保育所ではあるが、それは無秩序さを意味するものではない。「塗りのとこにあえて土足で入るっていう子はあまり見かけない (A 保育者)」や「(ルールが) ゆるくなっていったっていうのとはちょっと違うのかな (E 保育者)」という語りからもうかがえるように、子どもた

ちへの<ルール浸透>の水準は高く、逸脱は<ルール認識>がない場合や、ふざけとしてわざと保育者の目の前で行われる<挑戦的逸脱>の場合などに限られるという。

こうした秩序の維持に関しては、子ども集団の力によるところが大きい。新入園児などには、保育者から積極的なルール提示を行うのかという問いに対する「そんなにお約束として伝えてはないですけど、生活していくうえで子どもたちが(略)自分たちで見ながら。あと周りの子どもが教えてたりとか。世話好きの子が「これはね」とか言ってるぐらいですかね (D 保育者)」という返答からわかる通り、テラスのルールはそこで他児とともに過ごす間に習得されたり(<生活による生成>)、<子ども間伝達>により伝承されたりする。こうした行動は、永瀬・倉持(2013)に示された生活習慣行動の習得過程や辻谷(2014)で見られた規範の提示行動と共通するものといえる。

他方で、金子ら(2013)や松永(2013)においては、そうした子どもによる規範の習得や伝播には、保育者の影響が大きいことが示唆されていた。しかし、N保育所のテラスの利用に関しては、現時点で、日常的に保育者がルールを提示したり、望ましいあり方に方向付けるような態度を示したりしているとは言い難い。そのため、新たにルールなどを伝達される側の新入園児などは、保育者が介在しない子ども発のものとして、ルールを体験し、そのまま習得していくということも起こりえる。この点において、N保育所のテラスの利用ルールの<生成運用主体>は、段階的に子どもへと移行しつつあるといえる。

こうしたなかで「(在園の子どもは) ちっちゃいきからの積み重ねもあるし、そこに新園児が何人か入ってくるっていうところでは、一斉に「ここはね」っていう (E 保育者)」というように、子どもがルールの伝達を積極的にに行っている。本研究において行った事前観察においても、一日保育士体験のために訪れた保護者が、テラスに土足で上がった際に、付近の女兒グループがすぐさま「そこ座ることだよ!」と注意する事例が観察された。これらからは、N保育所においては<ベテラン生活者>としての一部の子どもたちが、<ニューカマー>や<ゲスト>に対して優位に立ち、自らが共有する規範やルールに当てはめるといった図式が浮かび上がる。

実践研究をきっかけとした方針の転換により、保育者はテラスのルール適用を意識的に柔軟化させた。しかし、以前の方針のもとで生活してきた子どもや、その子どもたちと直に接してきた次の代の子どもたちは、保育者と同様に方針を転換するわけではない。そ

うした子どもたちがルールの運用主体となり、さらに次の代の子どもにルールを提示していくサイクルによって、〈ベテラン生活者〉としての子どもを頂点とした、場所の用い方をめぐる階層構造が形成される。このことが、方針転換後のテラスの秩序維持の一助となっていると考えられる。

4. 総合考察

本研究では、N 保育所の保育者らの語りから、同施設のテラスを利用する子どもに対する保育者の意識や介入の方針、また、テラスを介して形成される子どもと保育者の関係性を明らかにすることで、保育の社会的環境において「境の場所」が各種の機能を発揮する条件や、そこから導出される特質を捉えることを目指した。これまでの分析により、「境の場所」が規範やルールなどからのアジュールとして機能する条件として、「目の端の関係」を成立させるような物理的特徴と、子どもの経験を尊重しようとする保育者や施設の方針の二つが浮かび上がった。また、保育者による子どもの尊重や逸脱の許容は、何らかの強制力や妥協によるのではなく、自然な調和として成立していること、保育者が介入を控えた場合においても、一部の子どもを頂点とした階層構造の働きにより、規範などが生成・維持される可能性があること、という場所の機能に付随する二つの特質の存在が示唆された。

以下では、以上の条件と特質について、先行研究との対比を交えながら考察する。

(1) 保育者による子どもの尊重を促す条件

先行研究（小川 2004; 境2012）では、保育者を核とした「みんなのなかの一人」（中田 2013）としてのあり方が求められやすい保育の社会的環境において、「境の場所」は個としての子どもを許容し、規範や習慣の縛りから逃れられるアジュールとなり得ることが示唆されていた。実際に、本研究においても「境の場所」としてのN 保育所のテラスが、「個室的空間」や「活動の止まり木」として、「みんなのなかの一人」から外れた子どもを受け入れるとともに、保育者も、そうした姿を尊重しようとしていることが確認された。

「境の場所」が以上のように機能する理由について、先行研究では、隣接する場所とのつながりがあるために、子どもは孤立の心配をせずに一人で過ごせるといったように（小川 2004）、子ども側の視点から説明していた。それ対して、本研究では、そうした子どもの過ごし方に対する保育者の尊重を促す条件として、次の2点が浮上した。

1つは、Walsh（2000）において「わかっている」

と説明された感覚や、本研究における〈目の端の関係性〉を成立させるような空間の配置やサイズなどの物理的な条件である。本研究が対象としたN 保育所では、「冷静に見ている。そう場所が狭いからいいっていうわけではないんですけど、見れる。（B 保育者）」という語りからもわかるように、保育者が保育室にいても園庭にいても、テラスにいる子どもの様子を把握し、同時に自分の存在を子どもの目の端に置き続けることが可能である。また、奥行きが1メートル程度であるために、保育者は、そこで子どもが展開し得る活動の限界をある程度予測することができる。こうした予測とそれに基づく子どもの尊重は、「広いとやっばりいろんなことが起こるかなとか思うし、危険もはらむかな（C 保育者）」とあるように、奥行きの増加とともに困難になることが予想される。

子どもの生活の充実と安全を保証するという責務を有する保育者にとって、完全な死角や際限のない場所は看過し難いものであり、かえって子どもが尊重される場とはなりにくとも考えられる。「境の場所」が、途切れているようでつながっているような距離感、自由なようで制限のある状態を作り出す物理的条件にあるとき、その場所は子どもの場所として保育者に承認されると考えられる。

もう1つの条件は、保育者に子どもの経験を尊重しようとする理解と余裕があることに加えて、それを助長するような施設の方針が伴うことである。前章の検討で明らかとなったように、N 保育所のテラスにおける子どもの尊重は、保育者の意識的な非介入や、遊びを重視しようとする施設の方針によっても成り立っている。ともすれば、子どもにとっての「境の場所」の機能とは、保育者の態度や施設の保育方針の転換によって容易に制限され得る脆弱な側面を有するといえる。

以上の物理的な条件と実践上の条件がそろったとき、「境の場所」は、個としての子どもを受け入れる場所になると考えられる。

(2) 共生の場所としての「境の場所」

既述の通り、「境の場所」における子どもの尊重は、保育者による共感や理解によって成り立っており、その場所が保育者の介入を制限するような力を有しているわけではない。このことは、大勢を占める規範や習慣から逃れられる場所としての「境の場所」の機能の脆弱さと同時に、対立する要素を無理なく共生させるという、保育の社会的環境全体に対する機能の存在を示すものであるといえる。

特権によって権力者の介入を廃したアジュールにおいては、もとの対立的な構図が解消されているわけでは

ないために、その特権の廃止と維持をめぐる争いが生じる場合があるという（網野 1998）。つまり、なんらかの強制力によって一方の介入を排除したり、周囲から離脱したりした場合は、その後の関係性には緊張や不自然さが残り、両者の共生関係とは言い難くなるのである。黒川（1996）は、共生的な関係を「対立する二項を妥協させたり強引に調和させるのではなく、流動的に、生き生きと」している様と説明する。N 保育所において、テラスを含んで形成される子どもと保育者の関係性とは、そうした共生的なあり方により近い性質にあると考えられる。

つながりと分離が両義的に成立する「境の場所」は、子どもが「みんなのなかの一人」というあり方から一時的に離脱する上で適する。そうした子どもを、保育者が素朴な共感と理解をもって尊重しようとするとき、個と集団、子どもと保育者の自然な調和が生まれる。このような場合において、保育の社会的環境における「境の場所」とは、子どもと保育者、個と集団を共生させる場所として位置づけることができるだろう。ただし、このことは、意図的にそうした場所を作り出すことの困難さを含意している。たとえば、共生を成立させために、今年度からテラスへの介入を控えるといったような方法では、保育者の側が葛藤を抱える可能性もある。今後、より実用的な知見を得るためには、実践的な文脈のなかで、そうした関係性がいかに醸成されるかを丁寧に検討していく必要があるだろう。

（3）「境の場所」における社会的環境

本研究では、保育者が介入を控えるようになったとき、<ベテラン生活者>としての子どもの頂点とした階層構造ができること、いわば、一部の子どもを核とする「境の場所」の社会的環境が形成されることが示唆された。子どもの遊び集団において、遊びの巧者である年長者を頂点とした階層構造ができることがすでに知られているように（小川 2010）、このような例は、「境の場所」に限って見られるものではない。他方で、そうした階層の発生は、子どもによって構成された遊び集団や秘匿性を有するアジトスペースなど（仙田 2009）について指摘されていたのに対し、「境の場所」という大人の目の端に常に置かれ、保育施設の通行の要衝となる場所で類似の例が見られたことは興味深い。また、保育者が軟化させた規範を子どもが継承し、積極的に適用していることは、保育の社会的環境の性質を探る上で示唆に富む例と考える。

本研究では、保育者のインタビューデータを主な対象とし、事前観察もテラスの用い方を分類するに留まるものであったため、「境の場所」で形成される子どもの階層構造について具体的に迫ることができなかつ

た。しかしながら、保育の社会的環境の実態を捉える上では、今後より焦点的な検討が求められる問いの1つであるといえよう。

5. 課題と限界

最後に、本研究の課題と限界について述べる。

本研究では、グループインタビューによって得られた語りを総合的に分析することで、N 保育所の保育者のテラスで過ごす子どもに対する認識や介入の方針について検討した。それにより、「（インタビューに参加した）みんな（から）この子にとってというか、子どもを中心に考えるっていうところの発言があったことが、うれしいですね。やっぱりそれが何よりだと思うので（B 保育者）」という感想にも表れるような、施設のなかで共有されている価値観を引き出し、分析することができた。他方で、経験年数などが異なる複数名の保育者を対象としながらも、それらに伴って生じる差異や変容の過程を捉えることができなかった。前章で考察したように、保育の社会的環境における「境の場所」の機能とは、保育者による共感や理解によって繊細に成立している。したがって、その機能をより実際に近い形で捉えるためには、個々の保育者の経験年数や、その時々状況なども踏まえた検討が今後必要であると考ええる。

また、本研究では、「境の場所」としてN 保育所のテラスを対象とした。検討でも明らかのように、この対象には、1メートルというテラスの奥行きや施設全体の手狭さ、園庭遊びを実践研究のテーマとして保育方針を転換したという独自性がある。本研究では、そうした独自性が、「境の場所」での子どもの過ごし方に対する保育者の尊重を促す条件の一部であることが明らかになったものの、それによって条件の全てが解明できたわけではない。たとえば、境（2012）でアジュールに類する機能をもつとされた幼稚園のテラスは、屋外遊びを重視するといったN 保育所と同様の保育方針をもつ一方で、「境の場所」であるテラスの奥行きは部分的に4メートルを超え、園舎を取り囲む広大な園庭面積を有するといった対照的な特徴も有している。本研究による知見のみでは、こうした施設の「境の場所」が、N 保育所と同様にアジュールとして機能する理由を説明することが不可能である。この点については、今後、施設横断的な検討により明らかにされる必要がある。

【引用文献】

- 網野善彦 (1996) 無縁・公界・楽：日本中世の自由と平和。平凡社。
- 張嬉卿・仙田満・井上寿・陽熹微 (2003) 幼稚園における半屋外空間に関する研究。ランドスケープ研究：日本造園学会誌。66(5)。437-440
- 榎沢良彦 (2004) 生きられる保育空間：子どもと保育者の空間体験の解明。学文社。
- 金子嘉秀・境愛一郎・七木田敦 (2013) 幼児の固定遊具遊びにおけるルールの形成と変容に関する研究。保育学研究。51(2)。28-38
- 川喜田二郎 (1967) 発想法：創造性開発のために。中央公論社。
- 倉斗綾子・山田あすか・佐藤将之・古賀誉章 (2009) 就学前保育施設の施設状況とその評価：全国保育施設アンケート調査より。日本建築学会技術報告集。15(31)。865-870
- 黒川紀章 (1996) 新・共生の思想－世界の新秩序－。徳間書店。
- 松永愛子 (2013) 3歳児の規範意識生成過程における保育者の「言葉」の役割。目白大学総合科学研究。9。17-29
- 松永愛子・大岩みちの・岸本美紀・山田悠莉 (2013) 3歳児の子ども集団の「規範意識の芽生え」における保育者の役割：非言語的応答関係による「居場所」生成。保育学研究。51(2)。223-234
- 無藤隆 (2012) 保育実践と保育環境(総説)。保育学研究。50(3)。4-7
- 永瀬祐美子・倉持清美 (2013) 集団保育の片付け場面における保育者の対応。保育学研究。51(2)。235-244
- 中田基昭 (2013) 子どもから学ぶ教育学：乳幼児の豊かな感受性をめぐって。東京大学出版会。
- 中川智之・西山修・高橋敏之 (2010) 学級規範に関する子どもの捉え方の保育者と小学校教諭との相違学校教育研究。(25)。121-135
- 中坪史典 (2014) 保育者・教師の感情の表出と抑制から考える保育学と教育学の間。教育学研究。81(4)。436-447
- 小川博久 (2000) 保育援助論。萌文書林。
- 小川博久 (2010) 遊び保育論。萌文書林。
- 小川信子 (2004) 子どもの生活と保育施設。彰国社。
- 大谷尚 (2007) 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案：着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き。名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要教育科学。54(2)。27-44
- 大谷尚 (2011) SCAT：Steps for Coding and Theorization：明示の手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法。感性工学。10(3) 155-160
- 大内晶子・櫻井茂男 (2008) 幼児の非社会的遊びと社会的スキル・問題行動に関する縦断的検討。教育心理学研究。56(3)。376-388
- 佐伯胖 (2012) 「まなびほぐし (アンラーン)」のすすめ。荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎 (編) ワークショップと学び 第1巻 まなびを学ぶ。東京大学出版会。27-68
- 境愛一郎 (2012) 「境」としてのテラスは幼児にとってどのような場所であるのか。保育学研究。50(3)。75-78
- 仙田満 (2009) こどものあそび環境。鹿島出版会。
- 田窪みゆり・掘越紀香 (2012) 幼稚園児におけるひとり行動の変容と意味：3歳児と5歳児との比較。大分大学教育福祉科学部研究紀要。34(2)。223-236
- 辻谷真知子 (2014) 4歳児クラスにおける幼児間の規範提示：根拠の明示と関係性に着目して。保育学研究。52(2)。197-209
- Walsh, D. J. (2000) Space and early schooling: from culture to pedagogy. 兵庫教育大学学校教育学究。12。123-137
- 山本登志哉 (2000) 2歳と3歳群れ始める子どもたち：自立的集団と三極構造。岡本夏木・麻生武 (編) 年齢の心理学－0歳から6歳まで－。ミネルヴァ書房。103-142

【謝辞】

研究へのご協力を賜りましたN保育所の保育者のみなさま、子どもたちに心よりお礼申し上げます。また、本研究費の一部は、日本学術振興会特別研究員奨励費によるものであり、ここに付記し謝意を表します。