

4歳児における自身の意味空間構築の試みの過程

— TEM を利用して —

奈田哲也^{1,*}・藤田清澄¹

¹ 盛岡大学

The Process of Initiatively Constructing Semantic Space of 4 Year Old Children: Use of TEM

Tetsuya Nada^{1,*}, Sumito Fujita¹

¹ Morioka University

Children's behaviors on their own initiatives that promote their acquisition of various abilities are supported by the space of the nursery room, where nursery activities take place. Enosawa (1998) points out that rather than the nursery space, the semantic space as a "space to be lived" experienced by each child influences the children's activities. Based on this point of view, this study focused on building block play, and used TEM to depict the process of how children construct their own semantic space while building blocks. As a result, we found that children were motivated to construct their own semantic space by the experience of the previous day's enjoyable activity. Furthermore, we found that the relationship between the child to be observed and surrounding children and the activity of the children around the child to be observed acted to increase or decrease the behavior on his own initiatives in the process of constructing the semantic space.

Key words: semantic space (意味空間), TEM (TEM), 4 year old (4歳児), initiative (主体性), block play (積み木遊び)

Received 13 July 2023; Accepted 29 January 2024; Available online 21 February 2024

1. 問題と目的

幼児は、遊びを通して多くのことを学び、獲得している。例えば、より楽しく遊べるように遊び方を工夫したりすることで思考力であったり想像力が養われ、自ら遊び方を工夫しつつ遊ぶことで、主体性や自主性の形成が促される。さらに言えば、主体性を発揮して遊んでいく中で、粘り強く取り組むといった態度の形成なども促される。この点を踏まえ、本研究では、主体性を、新井（1992）と同様に、自分の活動において自分の意欲や判断に基づいて活動を開始したり、方向づけたり、調整したりし

ようとする性質、と定義する。こういった遊びを通して学んでいく上において必要となる個の主体性は、幼稚園の子どもたちの教育の基準を示した幼稚園教育要領においても重視されている。2017年の3月に改訂され、翌年の4月1日から実施された幼稚園教育要領においては幼児期の終わりまでに育って欲しい姿が明示されることとなり、主体的・対話的で深い学びが就学前の幼児の学びとして求められるようになっている。

主体的な学びを生む主体的な活動に関して補足すると、山本（2014）は、主体的な活動を、子どもが環境に関わりながら自分の意思で自分なりのイメージをもって行う活動としている。このことは、保育者が、子どもが主体的に活動していけるように環境を整える必要性を示している。言い換えると、子ど

奈田哲也 ORCID iD : orcid.org/0000-0002-0393-7144

*奈田 哲也

E-mail : nada@morioka-u.ac.jp

もの様々な能力の獲得を促してくれる主体的な活動は、幼稚園における保育室などの場、いわゆる保育空間によって支えられているということであり、この空間のあり方で子どもの活動のあり方が異なってくるということである。例えば、保育空間の広さなどは、子どもの遊び方に影響するように、子どもの活動のあり方を異ならせる。汐見・村上・松永・保坂・志村（2012）は、仕切りのない単一空間から、コーナーを作ったり、部屋中央に仕切りを作るなど、保育室内の空間構成を変更していく中で、おもちゃ等を手にしながら歩き回る傾向にあった子どもたちが、各コーナーでじっくりと遊ぶようになっていった、というように子どもたちの遊び方に変化が見られたことを示している。

保育空間に依拠した子どもたちの活動のあり方に関して、榎沢（1998）は、保育空間というよりは、子どもたち一人一人の主観により体験される「生きられる空間」としての意味空間が子どもたちの活動に影響を与えるとしている。意味空間とは、物理的な空間に対して、個が、自身なりの意味を付与した空間である。つまり、子ども自身の行動や振る舞いのあり方は、現実の保育空間を、それぞれの子どもがどのように意味づけしたのかといった意味づけのあり方の影響を受けるとしているのである。例えば、いつもは遊び回っているホールであっても、劇をする際には劇の空間として意味づけられ、子どもは厳粛的な行動をとることになる。こういったことから、榎沢（1998）は、子どもの行動や振る舞いのあり方を考えるにあたり、子どもたちが意味空間をどのように構築しているのかを明らかにしていく必要があるとしている。同様に、長橋（2013）も、遊びは、子ども自身の活動と仲間との協同によってイメージと意味世界を構築していく活動である、というHolzman（2010）の指摘を踏まえ、子どもたち自身がモノとの身体的関わりを通して意味空間を構築していく活動として幼児期の遊びを見ていく視点が必要であると述べている。

上記を踏まえ、本研究は、子どもが意味空間の構築にどのように取り組んでいるのか、その様相をTEMで描き出すことを目的とする。TEMとは、複線径路等至性モデリング（サトウら, 2023）であり、TEMを用いることで、人間の思考や行動、態度、感情の時間的な変化を、その社会的な状況や文化的な文脈も含めて捉えることが可能になる（中坪、

2010）。つまり、TEMを利用することで、これまでの研究では描きされていなかった子どもたちが自ら意味空間を構築していく姿を目に見える形で描き出すことが可能となるのである。

上記の目的に関連して、より具体的に言えば、モノとの身体的関わりを通して意味空間を構築していく子どもの活動を考えた際、長橋（2013）のブロックを利用した病院ごっこ遊びのように、積み木遊びを挙げることができる。積み木遊びは、ブロックなどを利用し、何らかの見立てを行いながら遊ぶといった遊びである。言い換えると、何かに見立てるためにブロックを構成していくという活動は、自身の意味空間をより具体的なものとして場に構築していく活動と言える。積み木遊びは、遊びの中で、モノとの身体的関わりを通して意味空間を構築していく様子が見られやすい活動といえるのである。こういった点を踏まえ、本研究は、ブロックを構成していく姿を通して、子どもが自らの意味空間の構築にいかに取り組んでいるのか、その様相をTEMを利用して可視化していく。

2. 方法

2.1 分析対象の抽出について

本研究は、子どもたち自身がモノとの身体的関わりを通して主体的に意味空間を構築していく、といったように、子どもの主体的な意味空間の構築の取り組みの様相を明らかにしていくことを目的としている。そのため、個々では主体的に遊びを展開させられるものの、集団になるとなかなか展開させられない年中児を対象とすることにした。

詳細に言えば、岩手県M市内の幼稚園の年中児クラスの保育室内において、2020年11月16日～20日の5日間のおよそ8時半から10時までの間の自由時間にビデオで定点撮影を行った。ビデオは日常的には使用されない階段の上部に置くことで、保育室内の子どもたちの様子全体をカバーできるようにするとともに、子どもたちからはその存在があまり意識されないようにした。5日間のほとんどで子どもたちは積み木遊びをしていたが、この5日間のデータの中から、分析には、実習生が少し関わるものがあつたものの担当保育者が直接関わることはなかった、ある1日の男児Sの積み木遊び場面を用いることにした。これは、前述したように、本研究の目的が、子どもたち自身が主体的にモノとの身体

的関わりを通して意味空間を構築していく姿を明らかにしていくというものであり、できるだけ個の遊びに対する取り組みを見なかったためである。

2.2 倫理的配慮

倫理的配慮として、保育室内の定点撮影を行うこと、収集したデータを学術誌等に公表する可能性があること、その際、個人の特定はできないようにすること、などを保育者に口頭と書面で説明した。また、保護者には保育者から説明してもらい、承諾を得た。

2.3 TEM 図の作成

TEM 図の作成にあたり、まず、分析対象となっている男児 S と男児 S に関わっている周りの発話を録画データより書き起こし、その中から、2 名の研究者の話し合いのもと、意味空間の構築に関連すると思われる言動を抜き出した。そして、抜き出した言動を、「友達と意味空間を共有し共に構築できる」を多様な経験の径路がいったん収束する地点（等至点：EFP）とし、そこに至る径路が導き出されるように、時間順序に沿いながら配列していった。この際、男児 S が他者と自身の意味空間の共有を試みていると想定できる男児 S の言動を上部に、意味空間の共有を試みているとは想定できない男児 S の言動を下部に配置した。さらに、等至点の方に男児 S を向かわせることになると想定できる男児 S の周囲の環境を社会的促進（SD）とし、男児 S の言動の下部に配置した。逆に、等至点とは逆の方向に男児 S を向かわせることになると想定できる周囲の環境は社会的方向付け（SG）として男児 S の言動の上部に配置した。また、後に詳しく触れるが、等至点に至るために男児 S が必ず経験することになると考えられる行動を必須通過点（OPP）として設定するとともに、径路が分かれることになると可能性をもった行動を分岐点（BFP）として設定し、その先に、「友達と意味空間の共有が出来ず構築できない」を、等至点とは対極となる両極化した等至点（P-EFP）として配置した。なお、男児 S の言動の枠線が点線のものは、研究者が想定した言動である。

結果、得られた録画データの内の男児 S の遊び始めから遊び終わりまでの 41 分 47 秒の録画データから、男児 S の言動が 54 得られ、その内の 3 つを

必須通過点、2 つを分岐点とした。また、社会的促進は 16、社会的方向付けは 10 得られた。

3. 結果および考察

TEM 図の作成により、Figure 1 から Figure 3 のような積み木遊びを通した男児 S の意味空間構築の取り組み過程が得られた。また、保育室内に構成物として具体的に構築された意味空間を把握しやすいように、Figure 2 内に示した時点の保育室内の様子を Figure 4 に示している。

なお、TEM 図においては、その上部に示されているように、男児 S の意味空間構築の試みの仕方の異なりにより画期を 3 つ設定している。まず、前日の遊びを再現しようとし、男児 S が保育者（実際は実習生）に働きかけながら意味空間を構築しようとしている期間を自身の意味空間再確認期とした。次に、この意味空間と他児の意味空間がぶつかり、他児の意味空間に男児 S の意味空間が浸食されていく期間を自身の意味空間被侵食期とした。最後に、自身の意味空間をこれまでの場所とは別の場所に構築しようとしていく期間を自身の意味空間再構築試行期とした。以下で、画期ごとに、男児 S の意味空間の構築の過程について考察していく。

3.1 自身の意味空間再確認期

この日の遊びの始まりにおいて、男児 S は、「昨日の秘密基地作る」と保育者に言っているように、昨日の楽しかったであろう体験を再現しようとしている。昨日の楽しかった体験があり、そこで構成されていた構成物を、保育者に確認しながら再度構成し、遊ぼうとしているのである。別の観点からいうならば、昨日と同じように遊べるようにブロックを使用して昨日と同様の意味空間を具体化していこうとしているということである。また、ここで構成したい構成物は、「ちょっと違うの作る。昨日と同じの忘れた」と言っているものの、その後、「昨日、ここに黄色い四角いやつあったよね」などと言っているように、昨日の再現であり、新たな構成物ではない、ことが分かる。つまり、男児 S が保育室内にブロックを使用して具体的に構築しようとしている意味空間は、秘密基地、正確には昨日作った秘密基地、後に判明するが、男だけの秘密基地となる。そのため、「これをここに置いてみたら？」という、昨日の秘密基地のブロックの構成のされ方を考慮し

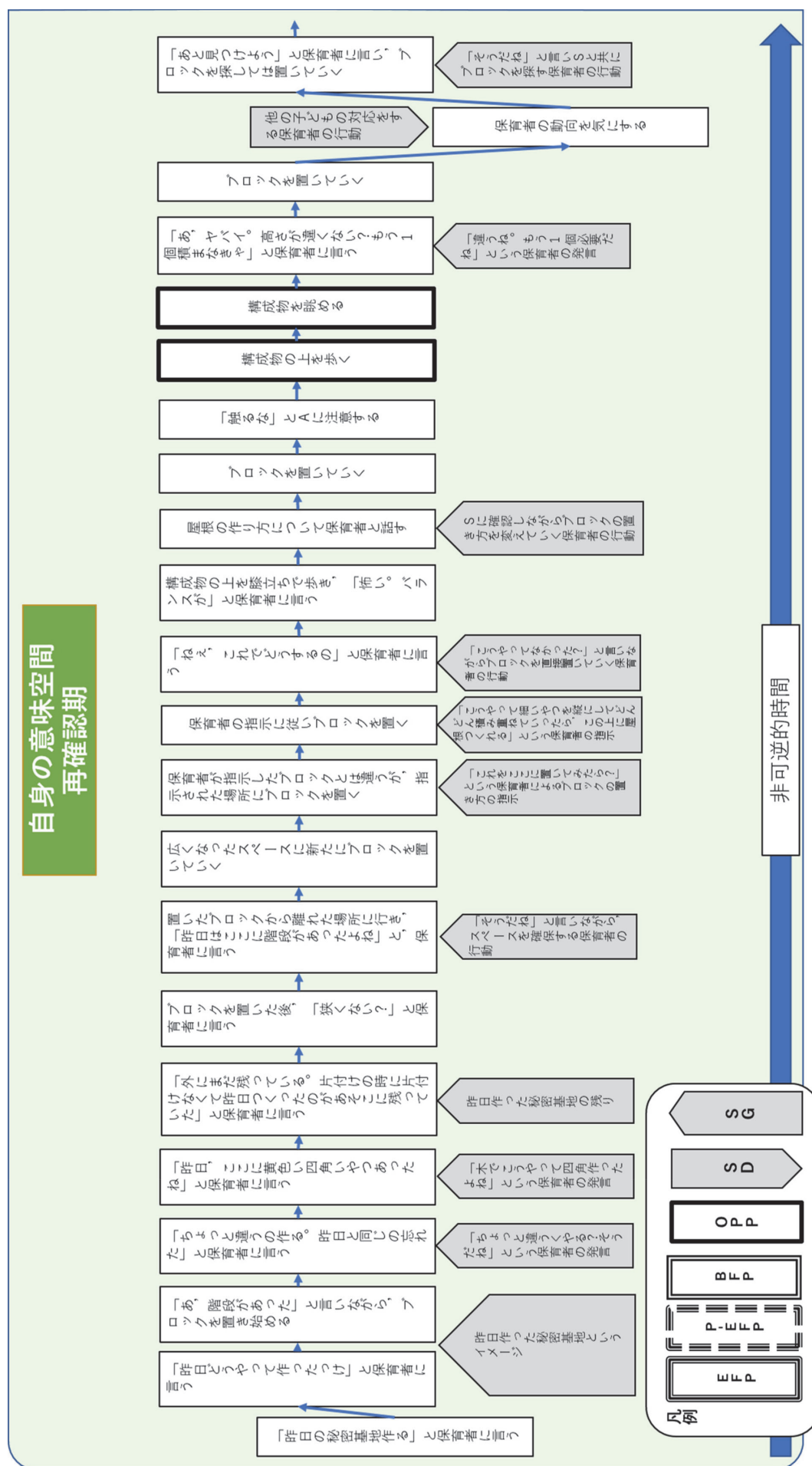


Figure 1 男児 S による意味空間構築の取り組みの過程を示した TEM 図①

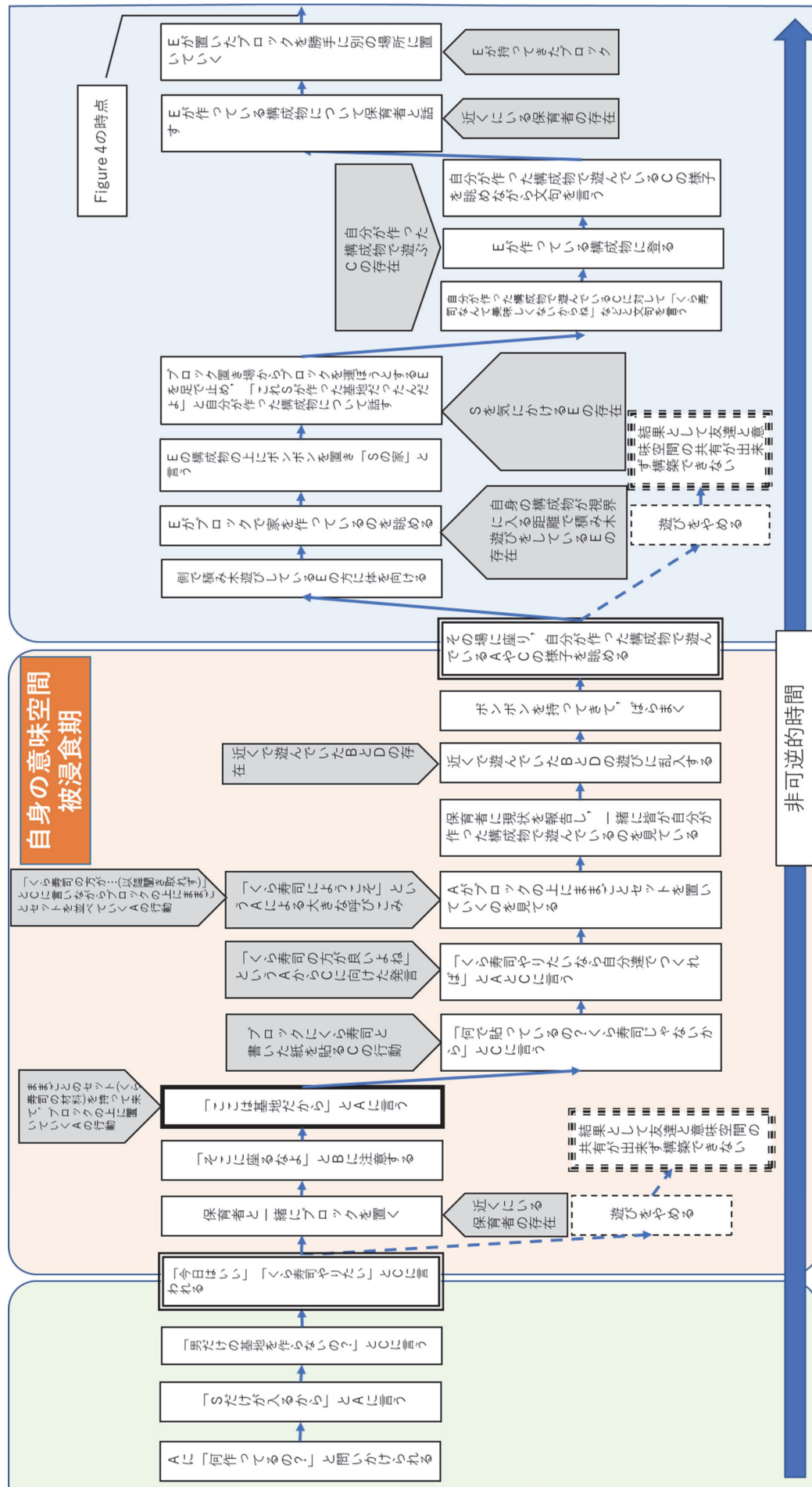


Figure 2 男児 S による意味空間構築の取り組みの過程を示した TEM 図②

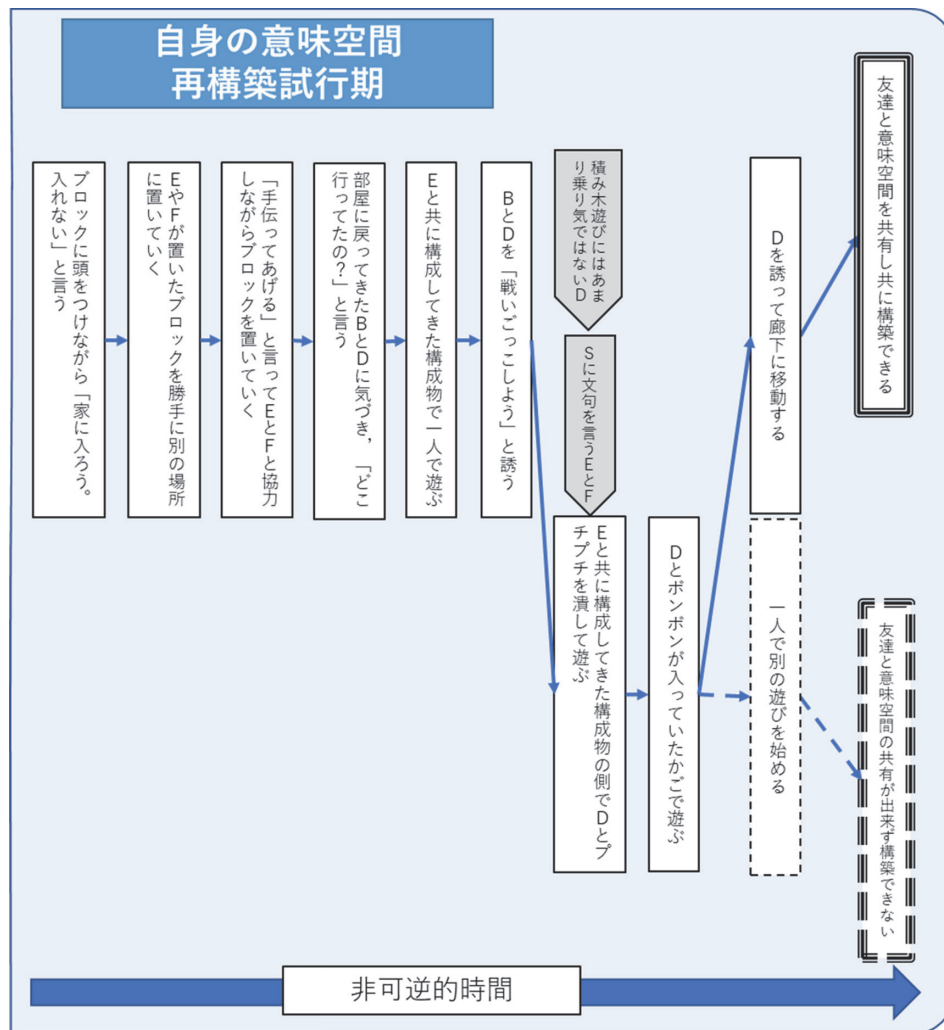


Figure 3 男児 S による意味空間構築の取り組みの過程を示した TEM 図③

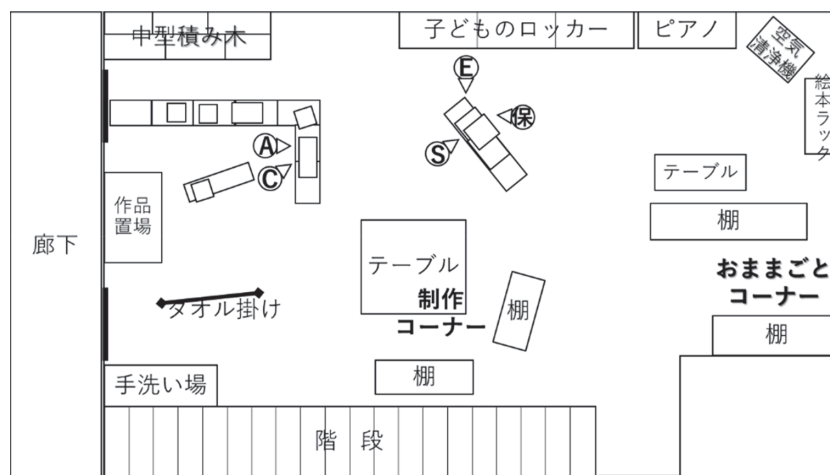


Figure 4 保育室内の物の配置の簡易図

ていないブロックの配置に関する保育者の直接的な指示は、男児 S の意図する意味空間の構築の手助けとはならず、男児 S からの反発を招いてしまう。

その後見られた男児 S 自身がこれまで構成して

きた構成物の上を歩いたり、眺めるといった行動は必須通過点と考えられる。これらの行動は、これまで構成してきた構成物を俯瞰的に眺めることで、自身が想定している意味空間がどの程度具体的なもの

として構築されているのかを確かめる行動となる。もしこれまで構成してきた構成物が自身の想定している意味空間として具体的に構築されていると感じるようであれば、そのまま構成し続けていけば良いし、感じられないようであれば、構成物の構成の仕方を変えていくことが必要となる。こういった構成物を俯瞰的に眺める行動は、自身の考える意味空間に対する、これまで構成してきた構成物の適切さを判断していくために必ず生じる行動となるのである。こういったことは、男児Sのこれまで構成してきた構成物を眺めた行動の後の「あ、やばい。高さが違うくない？もう1個積まなきゃ」といった発言からも判断できる。この発言は、自身が構成した構成物を俯瞰的に眺めた結果、自身が具体化させようとしていた意味空間、ここでは昨日つくった基地、とは異なっていたことが判明したため、構築しようとしていた意味空間と合致するように構成物の構成の仕方を変えようとして発せられた、と考えられるということである。

さらに言えば、「何作っているの？」という女児Aからの問いかけに対する「Sだけが入るから」という返答から、俯瞰的に構成物を眺めたことで、男児Sの構築したい意味空間が微妙に変化してきていることが推察される。構成物として具体化されていく意味空間は、基地ではあるが、昨日作った秘密基地ではなく、新しい今日作った秘密基地、というように変化してきているということである。「Sだけ」という発言は、他の男児と一緒に作りあげた昨日の秘密基地ではなく、自分自身だけで作り上げた自分の秘密基地というように、構成物として具体化される意味空間が変化したことで発せられたと考えられるということである。

この時、昨日の体験もあり、男児Cに「男だけの基地は作らないの？」と確認はしている。ただ、提案は拒否される。ここで、男児Sが、昨日の男だけの秘密基地という意味空間の構築に固執していたならば、両極化した等至点として示したように、秘密基地を作ること自体やめてしまう、意味空間が構築されずに遊びが終わってしまうことも考えられる。こういったことを踏まえ、『「今日はいい」「くら寿司をやりたい」とCに言われる』を分岐点とした。

3.2 自身の意味空間被侵食期

この期に入る少し前のあたりから、男児Sによる構成物は、徐々にまとまりを持ってきている。その結果、他児が構成物に興味を持ち、やってくるようになる。ただ、男児Sは、他児と、自身の意味空間を適切に共有できない。「ここは基地だから」という他児に対する発言は、自身の意味空間を他児と共有するために発せられたと考えることができるように、また、意味空間という個人個人で異なるものをお互いの共通認識として持たせていくことが必要となるように、必須通過点としての発言ではあるものの、発言内容としては他児を巻き込むようなものではなかった。その結果、他児と意味空間を共有できないばかりか、最終的には、他児の意味空間に侵食されてしまうことになってしまう。前の画期の終わりに、男児Sは、「男だけの基地つくらないの？」と男児Cに問いかけている。こういった問いかけのように、男児Sの遊びに興味を示している女児Aも含め、S自身が構築したい意味空間を共有できるような働きかけを男児Sから示すことができていたのならば、男児Sの希望に沿った、また、さらに豊かな意味空間が、この場に構築されることになっていたかもしれない。

そういう意味では、この画期は、女児Aと男児Cの意味空間の構築過程とも見て取れる。この画期の最初の「くら寿司をやりたい」という男児Cの発言に呼応して、女児Aが、ままごとセットを持ってきて、男児Sが作っていた構成物の上に置いていっている。つまり、同じ構成物に対して、男児Sは基地という意味空間を付与しているが、女児Aや男児Cは、くら寿司を付与しているのである。さらに、女児Aがままごとセットを構成物の上に置くように目に見える形で構築し始めたくら寿司という意味空間を補強するかのようになり、男児Cはブロックにくら寿司と書いた紙を貼っている。また、女児Aも「くら寿司によろこそ」と大きな声で他児に言っている。このような他児を巻き込むような発言により、男児Sがこれまで構成してきた構成物は、男児Sにとっても、基地ではなく、くら寿司のカウンターとなってしまふ。意味空間が変化してしまうことになるのである。その結果、あくまでブロックで基地を構成し、その意味空間の中で遊びたい男児Sは、その場から離れ、保育室の奥、Figure 4でいうピアノの辺りの方に行ってしまう。

上記したように、男児 S は、女児 A と男児 C により、構成物の上に様々な物が置かれていく、自身が意図するものとは異なった意味空間が構築されていく様子を、その場から離れ、遠くで保育者に関わりながら見ている。同様に、男児 B や男児 D の遊びに乱入するなど自身が構成してきた構成物から離れるような行動をとるものの、最終的には、自身の構成物で遊んでいる女児 A や男児 C の様子を眺めている。こういった行動は、自身がこれまで構成してきた構成物から身体的に離れていたとしても、心の中では、その構成物で、かつ、今遊ばれている遊び方とは異なった遊び方で遊びたいという願望や意欲の現れだと考えられる。しかしながら、男児 B や男児 D の遊びに乱入していたように、今後、構成物を構成し、意味空間を具体的なものとして構築していくことをあきらめてしまうことも想定できるため、この行為を分岐点とした。

3.3 自身の意味空間再構築期

自身の意味空間被侵食期の中ほどから、男児 S がブロックで基地を構成している側で、女児 E も、同様にブロックで家を構成しようとしている。このことがきっかけとなり、男児 S は、再度、意味空間の具体化、ここでは、基地ではなく家の構成に取り組むようになる。そのため、男児 S と同じ遊びをしていた女児 E の存在や女児 E の男児 S への気かけは社会的促進となる。このことは、もともと主体性を発揮して参加していた活動において主体性が減じることになったとしても、似たような活動が別の場所で継続して行われていることで、子どもはその活動に容易に参加することができ、主体性も容易に取り戻すことができることを意味する。そもそも、幼稚園などでは、誰かが面白い遊びを始めるとその遊びを別の子が真似て遊ぶ、といったように、他児の遊びの影響を受け、同じような遊びが同時多発的に行われることがある。事実、女児 E の言動に注目して映像を再確認してみると、女児 E が、男児 S の構成物の近くでブロックを構成し始めたきっかけは、男児 S の積み木遊びを見て自分も作ろうと思ったことによるものであることが見てとれる。このように、同じ場で同じような遊びが行われていることで、子どもは、遊びに対する主体性が一旦失われたとしても、それを容易に取り戻すことができるのである。

ただ、ここで女児 E によって半ば構築されていた意味空間は、先述したように、家である。こういったことから、構成物の形自体、男児 S が先に構成してきた平たい長細い構成物とは異なり、上の方に高くなっている。男児 S も、この女児 E の意味空間の具体化を目指した構成物の構成のされ方にのっとり、ブロックを構成しようとしている。しかしながら、他者と共に遊びを展開することがまだうまくできない 4 歳児ということもあってか、男児 S は、女児 E や女児 F とともに意味空間を共有してブロックを構成していくことはできず、勝手にブロックを置いていくことも多くなってしまう。

また、部屋に戻ってきた男児 B や男児 D に気づくことで、構成物に対して付与していた意味空間は、家から基地となり、戦いごっこをしようと誘うように、基地を前提とした遊びに遊び方も変化している。この男児 S の行動に関して補足すると、男児 S は、この期の途中においても、最初に男児 S 自身が構成してきた構成物に対し、他児が、自身が想定した意味空間とは違う意味空間を付与して遊んでいるのを眺めたり、それらの他児に文句を言う、といった行動を取っている。これらの行動も、先の説明と同様、男児 S の気持ちの奥底にある、秘密基地で遊びたいという願望や意欲の現れだと考えられる。こういったこともあってか、最終的に、男児 S は、ブロックで家を構成していくことを放棄し、女児 E や F から文句を言われ、この場から離れることになる。男児 C との関わりと同様、ここでも、男児 S が、女児 E や女児 F と共に意味空間を共有して構築していけているようであれば、より豊かな意味空間がこの場に構築されることになっていたであろう。

なお、この期の途中で、そこでどのような活動が行われていたかは映像には映っておらず定かではないが、男児数人がブロックをもって廊下に出ている。また、男児 S は、最終的に、男児 D を誘って廊下に移動している。これらの点を考慮すると、廊下で、これらの男児と、昨日構成したように、男だけの秘密基地という意味空間を共有しながら、ブロックを構成していこうとしていることが推測される。

4. 総合考察

男児 S の遊び始めは、前日の遊びの様相の再現

であったように、子どもが主体性に遊びに取り組み、自身の意味空間を構築していこうとするか否かには、前日を含め、これまでの日々の体験のあり方の影響があると考えられる。これまでの体験を自分が楽しいものと感じられていたならば、その体験を別の日も再現しようと試みようとするということである。つまり、幼児は、前日までの体験が楽しいものであったならば、まずは、その体験が再現されるように、同様の意味空間を構築していこうとするのである。そして、前日までの体験を再現しようと試みる過程で、意味空間は、徐々に、新たなものとして再構築されていく。このことは、長橋（2013）の研究においても、病院ごっここといったごっこ遊びが数日繰り返される中で、幼児が主体的に診察室などの病院の構成や役割をより精緻なものとしていく過程として示されている。同様に、年中児・年長児に対するインタビューからは、幼児が、自身のこれまでの体験を通して、独自の意味を遊び場に付与することで、遊び場が潜在的に持つ意味や構造に多様な広がりを与えている可能性が示唆されている（宮本・秋田・辻谷・宮田，2016）。子どもは、前日までの遊びに新たな意味を付与しながら、遊びを展開しているように、意味空間を日々豊かなものにしていくのである。そもそも、保育室内の環境は1日の終わりにかたづけられ、リセットされることが多い。その結果、子どもの活動は、昨日と同じ活動のようであっても全く同じ活動とはならない。その中で、自身の意味空間が適切に反映されたものとなっているのかを確認するような行為が行われ、その行為を通して気づいた微妙なずれにより、意味空間が新たなものとして再構築されることになっていくのであろう。

また、意味空間の構築は、子ども一人だけで行われることもあるが、長橋（2013）の研究で、複数の子どもの病院ごっこにより意味空間が補強されていたように、幼稚園等においては主に友達同士で行われることの方が多い。本研究においても、男児Sは、女児Aや男児C、女児Eと、構成物を使用しながら遊ぼうとしていたように、他児と意味空間を共有して遊ぼうとはしている。ただ、どちらの場合も意味空間を上手く共有することができなかったことから、遊びを継続していけず、男児Sは、その場から離れてしまっている。逆に、女児Aと男児Cは、意味空間を共有できており、意味空間をお互

いに補強し、より豊かなものにさせていた。既に行われている遊びに参加し、一緒に遊んでいくためには、新参者が、遊びの内容を理解し、その世界を共有し、ともに意味空間を構築していこうとすることが必要となる。子どもが作った場には、それを作った子どものイメージが込められていることが多い。そのため、自身が作った場の使い方を他児に教えることが、遊びの仲間入りの承認や働きかけとして機能する（砂上・無藤，2002）。意味空間は個人の意識している空間であり、他者には感じられにくい空間であるため、他者とその空間で遊んでいくためには、共に空間を共有していこうとする態度が必要となるのである。

上記を別の視点から述べれば、必須通過点の1つとした、構成物に対する、男児Sの「基地」といった発言や男児Cらの「くら寿司」といった発言は、メタ発話となる。メタ発話とは、ある行為を遊びの中の行為として他者に知らせ、ごっこ遊びを維持・統制することになる発話である。さらに、この種の発話は、遊びに枠組みを与える（Bretherton, 1984）。つまり、女児Aと男児Cとが構成物をくら寿司として共有でき、遊びを継続できたのは、「くら寿司したい」などの発話を通して、まずは2者の中で、構成物をくら寿司として遊ぶ枠組みが共有できていたことを意味する。

最後に、保育者の援助という観点から本研究の結果について述べておく。本研究は、子どもの主体的な意味空間の構築の取り組みの様相を明らかにしていくというように、個の遊びに対する取り組みに関心があり、担当保育者が直接関わることはなかった男児Sの積み木遊びを分析に用いることにした。しかしながら、こういった子ども自らが意味空間を構築していく活動は、実際は、保育者によって支えられている。例えば、3歳児の積み木遊びにおけるブロックの構成し始めに、保育者が、構成のイメージを言語化したり、構成終了時に、構成物への言語的意味づけを行うことにより、保育者がその場から離れ、子どもたちだけになったとしても、積み木遊びは展開したり、継続していく（宮田，2016）。自身の意味空間再確認期の初期において、担当保育者ではないものの、実習生が男児Sに関わっている。実習生が男児Sの問いかけに反応することで、男児Sの主体性は維持される。ただ、結果および考察のところで少し触れたように、男児Sに先んじ

て実習生が男児 S に指示したりすると、男児 S から反発を招いてしまう。これは、実習生であるがゆえに、男児 S の具体的な構成物として構築していききたい意味空間を上手く読み取れなかったためと考えられる。先に述べた子ども同士による意味空間の構築と重ねて述べると、保育者は、子どもが構築しようとしている意味空間を理解した上で、その意味空間の構築が促進されるように、その日の遊びの展開を支えていくが必要になるということである。加えて、それぞれの子どもの思い描く意味空間が構築されやすいように、また、他の子どもの意味空間に参入しやすいように、子どもたちが同時多発的に遊べるように広い空間を確保することであったり、既に行われている遊びへの参入の仕方を教えたりすることも必要になってくるであろう。さらには、今日の意味空間の構築に、これまでの体験のあり方が影響していることが考えられるように、今の遊びを明日に繋げていく、明日も同様の遊びを楽しみたいという気持ちを持たせるように遊びを終わらせることも必要になってくるであろう。

謝 辞

本研究にご協力頂いた園の先生方、子どもたちに深く感謝申し上げます。

引用文献

- 新井邦二郎 (1992) 幼児の主体性の教師評定尺度の作成
(1) 筑波大学心理学研究, 14, 61-74.
Bretherton, I. (1984) Representing the social world in symbolic

- play; Reality and fantasy. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play, The development of social understanding* (pp. 3-41). New York: Academic press.
- 榎沢良彦 (1998) 子どもの行動空間と身体性：生きられる空間の視座からの子どもの行動の解釈, 保育学研究, 36 (2), 45-52.
- Holzman, L. (2010) Without creating ZPDs there is no creativity. In M. C. Connery, V. John-Steiner, & A. Marjanovic (Eds.), *Vygotsky and creativity: A cultural-historical approach to play, meaning making and arts* (pp. 22-39). New York: Peter Long.
- 宮本雄太・秋田喜代美・辻谷真知子・宮田まり子 (2016) 幼児の遊びの場の認識：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.
- 宮田まり子 (2016) 3 歳児積み木場面における保育者の関わり：保育者の発話と行為に着目して, 国際幼児教育研究, 23, 57-68.
- 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.
- 中坪史典 (2010) 高学歴・高出産の母親支援における保育士の感情労働のプロセス, 乳幼児教育研究, 19, 155-166.
- サトウタツヤ・安田裕子 (監修) 上川多恵子・宮下太陽・伊東美智子・小澤伊久美 (編) (20223) カタログ TEA 一図で響きあう一, 新曜社
- 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), 298-308.
- 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.
- 山本淳子 (2014) 現行の幼稚園教育要領における「主体性」の概念の検討, 大阪キリスト教短期大学紀要, 54, 153-165.