保育実践研究としてのエスノグラフィーにおける「フィールド」とは何か (2)
— 遊びに対する保育者の潜在的関係性 —

岩　田　遵　子

What is the 'Field' in the Childcare Study
The Children's Play Latently Infulenced by Their Teacher's Behaivior

Junko Iwata

要約：
保育実践における子どもの遊びをフィールドワークによるエスノグラフィーの対象とする場合、ある特定の遊びのみを観察対象として記録を取り、そこから遊び一般の特性を論じることはできない。なぜなら、保育における子どもの遊びは、自己完結的ではなく、同じ保育室内の他の遊びや保育者の動きと関連しているからである。本稿では、そのことを4歳児のあるクラスの保育室内の各遊びの展開過程を事例として示し、保育実践における子どもの遊びをエスノグラフィーによって記述する場合、フィールドデータには、ある特定の遊びの展開のみでなく、他の遊びと保育者の動きも含める必要があることを論じる。

キーワード：
保育実践研究　エスノグラフィー　フィールド　遊び　ノリ

Ⅰ はじめに

保育実践における子どもの遊びをフィールドワークによるエスノグラフィーとして記述し研究する場合、ある特定の子どもの遊び場面における子ども同士の発話や行為のみをフィールドデータとして、そこから遊びにおける子どもの発話や行為の意味やふるまいのルールを、子どもの遊び一般の特性として論じようとする研究は少なくない[1]。

このような研究に関して、筆者は本紀要前号において、次のように述べた。このような研究は、保育実践におけるある特定の時空間において展開される子どもの遊びを、ストリートプレイのように自己完結的なものとみなしているが、そこには主に次の二つの問題がある。第一に、保育実践中に展開される子どもの遊びは、保育者のふるまいや他の遊び状況と無関係には成立しないにもかかわらず、それを捨象してしまっていることであり、第二に、遊びの展開はその遊びの歴史性に規定されるにもかかわらず、そのことを捨象してしまっていることである。そして前号では、ブロックコーナーから派生したベイブレードごっこ（以下「BBごっこ」）の事例を取り上げ、この遊びが一見保育者からは自立しているように見えても、保育者の動きに依存していることを示した。保育者がBBごっこの隣のブロック遊びに介入すると、ブロック遊びが活性化し、それによってBBごっこも変化

したのである。つまり、BBごっこのノリ[2]は、保育者の動きに間接的に影響を受けていたのである。そうだとすれば、BBごっこをエスノグラフィーの対象とする場合、保育者の動きとは一見自立的であるようにみえても、保育者の動きをフィールドに含めることは欠くことができないことになる。

本稿では、ある遊びの展開が室内で展開する他の遊び状況に依存していること、そしてその状況が保育者の動きと密接に関連していることを論じたい。

山崎正和[3]は、役者の演技がよりそれらしくなるのは、その役に近づこうという役者の意図的行為によるものではなく、役者の外部のどこからか役者を突き動かすように作用する「何ものか」によるのだと言っている。この「何ものか」を、増山真緒子は、役者、相手役、観客の三者による同調（リズム共有）と捉え、日常生活においても同様だと言っている。筆者は、身体のリズム共有を「ノリの共有」と呼んできた[4]が、この言葉を用いるなら、役者の演技と同様に日常における我々のふるまいは、三者（「役者」、「相手役」、「観客」）の間で共有されるノリのありように依存しているのである。

この考えに基づくなら、子どもの遊びも同様に、遊び手同士（遊び手とその相手）とその「観客」がある種のノリを共有したとき、子どもは遊びにおける「役割行動」を最もよく展開するのである。小川博久が、子どもの遊びは保育者や他の遊びと「見る⇄見られる」という関係にあることが必要であり、保育者が各遊びに「視線を送る」ことが必要だと言っている[5]のは、この意味で理解されるべきである。保育における子どもの遊びは、保育者と他の遊びの子どもたちが「観客」として作用し、そのことによって子どもたちは遊び手という「役割行動」をよりよく展開し、遊びのノリの共有を維持することができるのである。本稿では、そのことを4歳児の遊びの事例をもとに示したい。

とりあげる事例は、保育室内でいくつかの遊びが展開していたが、途中でひとつの遊びの秩序が崩壊し、そのメンバーが歩き回るようになると、それまで比較的落ち着いて遊んでいた他の遊びの子どもたちも室内を歩き回り始め、室内の遊び全体が落ち着かなくなり、その状態は保育者が製作コーナーを離れて秩序の崩壊した遊びに援助に入っている間続くが、保育者が再び製作コーナーに戻って壁を背にして座ると、それまで歩き回っていた子どもたちが各遊びコーナーに戻って遊びに集中し始め、室内の遊び全体が落ち着いてくる、という場面である。

この事例の分析を通して、保育者が製作コーナーに座ることが子どもの遊びの「観客」として作用し、各遊びのノリを安定させること、また、そのことは同時に、遊び相互の「観客」と「演じ手」の関係性を成立させ、遊びのノリの安定へとつながることを論じたい。そうだとすれば、保育実践における室内のある遊びを対象とするエスノグラフィーにおいて「フィールド」となるのは、対象となる遊びだけではなく、保育者の存在と室内の他の遊び状況（特に対象となる遊びと「見る⇄見られる」関係に配置されている遊び）も含めなければならないということになる。

Ⅱ 遊び行動を動機づけるものは何か—「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」という共軛関係

(1)日常のふるまいの動機はどのように生成するか—「役者」と「相手役」と「観客」間の「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」関係

山崎は、役者の演技がその役をよく表現していると思われるような場合、それは役者が役柄の様式化された行動に対して意識的に接近しているの

ではなく、意志に先立つ「何ものか」（何処からか来る力）によって突き動かされているのだと言っている。そして、それは役者の演技に限ったことではなく、日常生活における私たちのふるまい全てに言えることだと言う。私たちはあることをやりたいと思い、あるいはやらねばならない、と自由意志によって考えるが、そのように考えることと、現実に「やる気になる」こととは別次元の問題であり（ずっとあることを「やりたい」と思っていても手をつけず、ある日突然やる気になってやり始める、ということがある）、「やる気になる」という言葉が示すように、ふるまいの動機は自由意志によるものではなく、「何ものか」によって突き動かされるという受動的なものだというのである。そして、この「何ものか」とは、気分であり、リズムだと山崎は言っている。

この山崎の言う「何ものか」のことを、増山真緒子は、身体の同調によって形成される「情動の場」と呼び、それは演技の場合で言えば、役者、相手役の役者、観客、の三極から成ると言っている。つまり、役者がその役柄を表す良い演技をすることが可能なのは、役者とその相手役と観客の三者の同調によってであるというのである。つまり、役者がその役柄を表す良い演技をすることが可能なのは、役者とその相手役と観客の三者の同調によってであるというのである。

増山はさらに、このことは日常生活におけるふるまいの場合も同様だと言っている。我々のふるまいは、「日常生活舞台」における「演技」として捉えられるのであり、その「舞台」における「役者」（ふるまう者）とその「相手役」（ふるまいの相手）、その「観客」（ふるまいを観る者）、という３極からなる「情動の場」に拘束されるのだと言う。つまり「役者」と「相手役」の応答的なふるまいによる同調は、それを潜在的に共有しつつ見守る「観客」を含めた三者の間の「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」という共軛関係に拘束されるのだというのである[6]。

増山の「情動の場」を、筆者の言葉で言い換えるなら、「ノリ（が共有されている状態）」である。「役者」とその「相手役」はふるまいのノリを共同に生み出しつつ、そのノリにノル（拘束される）のだが、「役者」間で共同生成されるノリは「役者」同士で自己完結しているのではなく、それを観ている「観客」もそれに潜在的にノッているのである。「役者」と「観客」はノリを共有しつつ、両者の間に「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」という共軛関係が成立するのであり、「役者」のふるまいは、三者の「ノリ」共有のありように拘束されるのである。つまり、役者同士が共同に生成するノリに観客が潜在的にノリつつ、三者間で「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」という共軛関係が成立しているとき、役者の演技はその役柄をよく表す良い演技となる。しかし、仮にこの三極のうちの一極である「観客」がノリを共有しないとき、「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」という共軛関係は崩壊し、「役者」同士の応答的な「演技」も不安定になることが起こりうる。例えば、幼児同士の遊びを母親が見守っていることを幼児たちが感受しているときは、幼児同士は安定的に遊びを展開しているが、母親がその場を離れ、そのことに幼児たちが気づいたとたんに不安に陥って遊びの展開に支障をきたす場合があるのは、その例である。

以上の増山の論は、注目すべきである。というのは、演技やふるまいが三極からなる「情動の場」、つまり三者によって共有されるノリに被拘束的であるという論は、保育中の子どもの遊び展開における保育者の役割について重要な示唆を与えてくれるからである。ともすれば、子どもの遊びが良く展開するための保育者の援助の在り方として、遊びに直接関与することが重要視されてしま

いがちだが、増山の論は、保育者が子どもの遊びに直接関与せずに遊びを見守るまなざしそのものが、遊びの活性化にとって重要な役割を持つことを意味していることになるからである。

(2)保育における子どもの遊び展開の構造―保育者と子どもたちの間の「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」

このことに関して、小川博久は注目すべき論を展開している。小川は、子どもが遊びを安定的に展開するためには、保育者が子どもとの「見る⇆見られる」関係の中で表現者（子どもにとっての表現のモデル）としてふるまうことが必要だと言う。例えば、保育者が楽しそうに何か作っているふるまいを演じると、それを見ていた子どもたちは、そのふるまいを真似て同じように作り出す。それは、保育者のふるまいのノリに、子どもたちが最初は「観客」として潜在的にノッているが、そのうちにそのノリを顕在化させて自らも作るふるまいを「演じる」ようになるということである。その子どもたちのふるまいを、保育者が「見（守）る」と、そこには子どものノリにノル保育者の「観客」としてのまなざしがあることになり、そのことによって子どものふるまいのノリは、より安定的に展開する。その場合、保育者が、見守りつつ自らも作るノリを生み出し続けるとすれば、ここにおいて、保育者と子どもたちは、ノリを潜在的・顕在的に共有しつつ、両者とも相互のふるまいを「見る」者であると同時に「見られる」者であり、それは同時に「演じる」者であると同時に「演じられる」者となるという「見る⇄見られる」「演じる⇆演じられる」の二重の共軛関係が成立することになる。小川は、保育者と子どものこのような関係性こそ、保育における遊び展開の構造だと言っているのである[7]。

(3)擬制される「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」関係

小川は、「観客」としての保育者のあり方について、さらに注目すべき論を展開している。1クラス30人前後の子どもたちが、5～6箇所に分かれて同時に遊んでいる場合、一人の担任保育者が、子どもたち全員を「見（守）る」ことは物理的に不可能である（というのは、第一に、保育者は製作コーナーに座って何か作るふるまいを演じる必要があり、見ることに徹することは困難であり、第二に、もし仮に、保育者が子どもたちを見ることに徹することができたとしても、一人で30人全てを見ることは困難であるからである）ので、担任はそのこと（子どもたち全員を「見守っている」こと）を「擬制する」ことが必要だという意味のことを主張しているのである[8]。そして、そのための方略として、遊び場面では製作コーナーに壁を背にして座ることを上げている。というのは、この位置は、保育者が部屋全体の幼児の遊びを見渡すことができる位置であると同時に、室内の全ての子どもたちから保育者の顔を認識できる位置であるために、保育者と子どもとの信頼関係が築かれていれば[9]、子どもは保育者のまなざしを内面化することができるので、保育者が子どもの遊びを常に見続けていなくても、子どもたちの方に視線をときどき送ることによって「見（守っ）ている」ことが「擬制」され、保育者がいつでも子どもたちの方を見る態勢にあるという印象を子どもに与えることができ、子どもから言えば、自分が見守られているという庇護感を持つことが可能になるからである。このような視線を送ることを、小川は「気を送る」ことであり、そこで子どもと目が合えば「気が合う」のだと言っている[10]。筆者が別稿で論じたように[11]、小川がここで言う「気」とは、「ノリ」の不定形な拡がりに他ならないが、そうだとすれば、「気を送る」ことは、子どもたちが生み

出す遊びのノリに潜在的にノッていることを「擬制する」ことである。これは、子どもの側からすれば、保育者が自分たちの遊びのノリを潜在的に共有していることを感受することであり、それゆえ、子どもとの間に「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」関係が擬制的・潜在的に成立することになる。また、その際に子どもと目が合えば、擬制的・潜在的に進行していた「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」関係が一時的にせよ顕在化することになる。このことを小川が「気が合う」と言っているのは、保育者と子どもの間でノリが共有されている（合っている）ことを相互に確認することを意味していると考えて差し支えないだろう。

このように保育者の側から言えば「擬制」的に、子どもの側から言えば潜在的に、両者の間で「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」という共軛関係のノリの共有が維持されていれば、子どもたちは子ども同士で遊びのノリの共同生成を安定的に展開させることができる。しかし、保育者が誰か一人の子どもだけに関与し続けるなど、室内の各遊びを「見る」ことを擬制することができなくなり、このような共軛関係のノリが崩壊すれば、子どもたち同士でのノリの共有は維持することが困難になる危険性が高くなる。本稿では、このことを、事例をあげて論じたい。

Ⅲ 事例と分析

(1)事例

次に取り上げるのは、ある公立幼稚園4歳児クラスの遊び場面で、遊ぶ子どもたちとそれを見守る保育者の間に擬製されたノリの共有が成立していると思われる時には子どもたちの遊び展開が安定しているが、それが崩壊した時には遊びが不安定になる、と解釈される事例である。

【事例：保育者の動きに潜在的に影響されている室内の遊び】（事例中の「T」は担任保育者、「T1」「T2」は担任補助）

イ：担任Tが製作コーナーに座り、子どもたちは各コーナーに分かれて遊んでいる（図1）：公立幼稚園4歳児クラス、2月下旬のある日。担任Tが、いつものように製作コーナーに壁を背にして座って何か作る動きをしている[1]。登園した子どもたちが保育室に入ってくると「おはようございます」と挨拶し（Tはそれに応じている）、それぞれ自分の好きな遊びのコーナー（製作コーナー、レストランごっこ、ブロック遊び、ベイブレード、基地ごっこ）に分かれて遊び始める[2]。

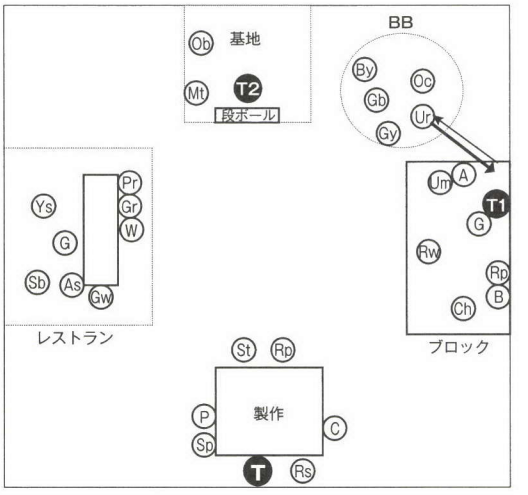

図1　Tは製作コーナーに座っており、子どもたちは各コーナー（製作、ブロック、レストラン、基地）で遊んでいる

製作コーナーでは、担任Tの周囲でRs男、C子、Rp子、St子、P子、Sp子が黙々と手を動かしてそれぞれ何か作っており[3]、レストランコーナーではエプロンをつけたウェイトレス（G子、Ys子、Sb子たち）が何か食べ物を作るふりをしたり、それを客（Pr子、Gr子、W子）に出したりしている[4]。ブロック遊びは、担任補助T1の周りで、

いつものように機関銃や車を作っている子どもたちと、BBを作る子どもたちがおり[5]、BBが出来上がると隣のBBコーナーに移動して、かけ声をかけて間を合わせながらBBを回す遊びが始まっている[6]。基地ごっこのコーナーでは、Ob男が中心となって段ボールで基地の入り口を作っているが、Ob男が段ボールを思うように切ることができず、担任補助T2が入っている[7]。Tは手を動かしながら、ときどき基地やブロック、BB、レストランの方に目をやっている[8]。このような状況が、20分ほど続く

ロ：基地コーナーでアクシデントが起こり、場が騒然となる（図2）

しかし、そのうち基地ごっこで遊びが思うように展開しないせいか機嫌を損ねたOb男が、持っていた紙コップを部屋の隅に投げる。それをT2が注意すると、Ob男はT2を叩いて、段ボールを力任せに倒して部屋の中央に転がしてしまう[9]。その緊迫した雰囲気に、基地ごっこをしていたMt男とCs男も手を止める[10]。ブロックコーナーで機関銃を作っていたRw男やR3男がその様子を見て、基地ごっこコーナーの側に来て「あ～あ～！」と言い[11]、レストランごっこをしていたSb子たちも「あ～あ～」と両手で口を覆いながら悲鳴のような声をあげ、ウェイトレスと客の動きが止まってしまう[12]。そして、それまでレストランコーナーにいたAs子とGr子は、レストランコーナーを離れて絵本コーナーに行き、そこで座って絵本を見始める[13]。（Tは、製作コーナーから基地ごっこの様子をちらちらと見ており、基地ごっこで起こったアクシデントとその後の部屋の様子に気づいている）。

製作コーナーの　C子、Sp子たちや[14]、ブロックコーナーのG男、B男、Um男、Gy男たち（T1の側でブロックを作っている子どもたち）[15]、BBコーナーのBy男、Ur男、Oc男たちは、アクシデントに関係なく遊びを続けている[16]。

ハ：Tが席を立って基地コーナーに行くと、子どもたちが動き回り始める（図3）：基地コーナーにいるOb男が、さらに段ボールを転がすので、Rw男たちは「あ～あ～」とはやし立て続けている。製作コーナーにいたTは、その様子を見て席を立ち、Ob男の側に行く[17]。すると、保育室が騒がしくなり、子どもたちが落ち着かなくなる。レストランコーナーにいたSb子とW子はその場を離れてしまい（部屋の中を少しうろうろして絵本コー

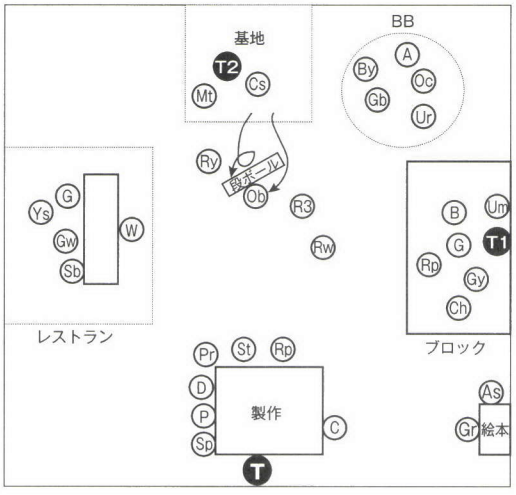

図2　基地ごっこでアクシデントが起こる

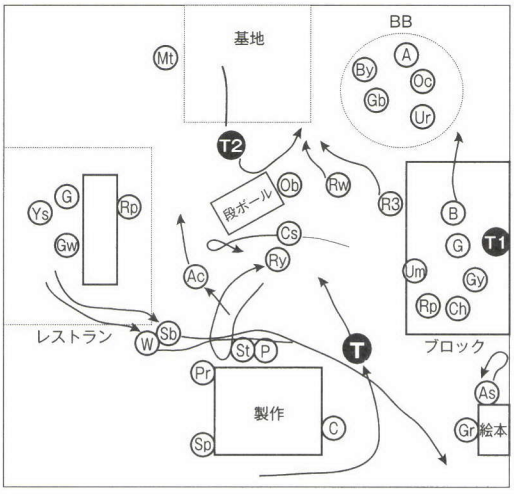

図3　Tが動くと室内の子どもたちも動き始める

ナーに立ち寄った後一旦廊下に出てしまう)、G子、Gw子、Rp子たちは何もせずにボーッとしている[18]。絵本コーナーで絵本を読んでいたGr子は立ち上がって絵本棚に行き、As子は立ち上がって他の遊びをボーッと見たりしている[19]。ブロックコーナーでは、T1の周囲で車や機関銃を作っているG男やGy男、Ch男は相変わらずもくもくと作っている[20]が、機関銃を作っていたUm男とRp男は手を止め、段ボールの方を向いてOb男の方に向かって「あ〜あー」と言って囃し立て、Rw男は囃し立てながら歩き回る[21]。B男は立ち上がってBBコーナーの方に行き、戻ってくる[22]。製作コーナーは、Tがいなくなってしばらくすると、D子、Rp子が席を離れていなくなる[23]。

T2が何かを探しているのかふらふらと歩いていると、Rw男とR3がT2のところに寄ってきて話しかける[24]。

ニ:Tが基地に行き、段ボールを元に戻す(図4):

Tがしゃがんで Ob男に段ボール箱をもとに戻すように話をしている間、T2はその様子を見に来るが、その後手持ち無沙汰のようにうろうろと歩いて製作コーナーの方に行く[25]。すると、絵本コーナーにいたAs子とGr子がT2のところに来て話しかけながらT2の手をつないで一緒に歩き回る[26]。レストランにいたYs子は廊下から椅子を持ってきて、Ob男と話をしているTの所に行き、「ねえねえ」と話しかける[27]。レストランコーナーでは、G子やYs子もいなくなり、残っているGw子とRp子は手持ち無沙汰でボーッとしている[28]。Ry男は、少しの間製作コーナーの所でPr子たちが作っているのを見ていたが、すぐにふらふらと当ても無く動き回る[29]。R3男とAc男は倒れた段ボールの周りを歩き回る。

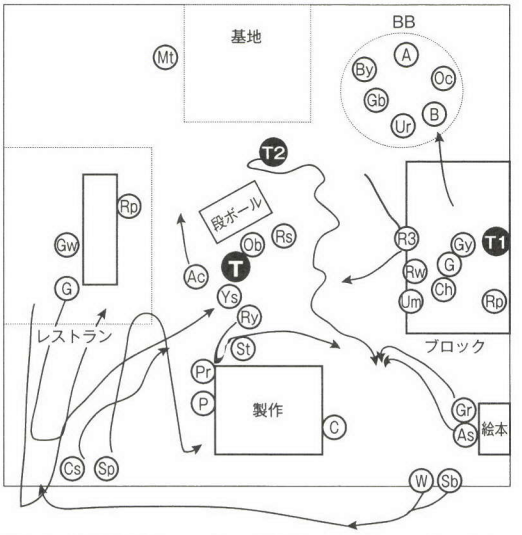

図4　Tが製作コーナーを離れて基地コーナーにいるときの室内の様子(子どもたちが動き回っている)

BBごっこコーナーでは、A男たちが室内の騒ぎには目もくれず、じゃんけんをしたりかけ声をしたりしてBBごっこ遊びを続けている。ブロックコーナーのGy男やG男はT1の側に坐ったまま、相変わらずもくもくと車を作り続けており[30]、Um男やRw男たちは、ブロックで作った機関銃を見せ合いながらしゃべっている[31]。製作コーナーではC子、Sp子がたちが相変わらず何かを作っているが、Sp子が席を立って廊下に出たり戻って来たりする[32]。

このように一部の子どもたちはそれまでと同様に遊びに集中しているが、多くの子どもたちが、それまで居たコーナーから離れて歩き回るようになり、部屋全体が落ち着かなくなる。

ホ:Tが製作コーナーに戻り、次第に動き回る子どもたちが少なくなる(図5)

Tが基地コーナーの段ボールを元に戻し、製作コーナーに戻ってきて座り、保育室全体を見渡して、再び何かを作る動きを始める[33]と、すぐにYs子はTの近くに椅子を置いて坐り、その後Tの向かい側に移動して座り、紙を折ったり切ったりし始める[34]。保育室から出たり入ったりしていたSb子とW子も製作コーナーに座って何か作り始

める[35]。As 子と Gr 子は絵本コーナーに戻り、再び絵本を読み始める[36]。

それまで倒れた段ボールの周りを歩き回っていた R3 男は、ブロックコーナーに座って Um 男たちと作った機関銃を見せ合ったりして、ブロックで自分の機関銃を補強し始める[37]。レストランコーナーには G 子が戻ってきてレジの準備を始め、Gw 子が厨房で客に出す食事を作り始め、レストランごっこらしい動きが復活してくる[38]。この間、T は製作コーナーで手を動かしながら、ときおり、レストランコーナーを見たり、BB コーナーやブロックコーナーを見たり、基地コーナーを見たりしている[39]。

Ry 男と Ob 男は相変わらずふらふらと動き回っており、BB ごっこを覗いたり、ブロックコーナーの様子を覗いたりしており、また、St 子は基地の前にカルタを並べた後、一緒に遊ぶ仲間がいないので歩き回ったりしているが、全体的には動き回る子どもが少なくなる。

へ：それまで動き回っていた子どもたちが居場所を見つけ、動き回る子どもがほぼいなくなる（図6）

それまでふらふらと歩き回っていた Ry 男は椅子を持って製作コーナーの T の横に座り、製作を始める[40]。St 子のところに、絵本コーナーにいた As 子が来て、一緒に座ってカルタ遊びが始まる[41]。Ob 男はブロックコーナーに座って、ブロックを組み立て始める[42]。こうして、全ての子どもたちがいずれかのコーナーに座り、遊びを展開するようになる[43]。

(2)分析

この事例は、保育者 T が製作コーナーに座り（T 1、T 2も一定の場所に座って動かず）、部屋全体に時々視線をなげかけているときには、子どもたちも一定の場所で一定の仲間と遊びを安定して展開させているが、保育者が製作コーナーを離れて移動すると、室内の子どもたちの遊び行動が不安定になっている場面である。BB ごっことブロックコーナーの T1 の周囲で遊んでいる子どもたちは、保育者 T、T 1の動きに関わらず一貫して遊び続けている（下線5、15、16、20、30、31）が、それ以外の遊び（製作、基地、レストラン）について見てみると、最初のうち（場面イ）、保育者 T

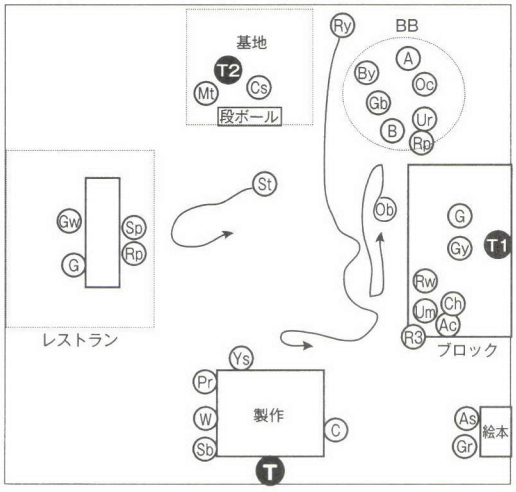

図 5　Tが製作コーナーに戻って座ると、子どもたちがコーナーに入って遊び始める

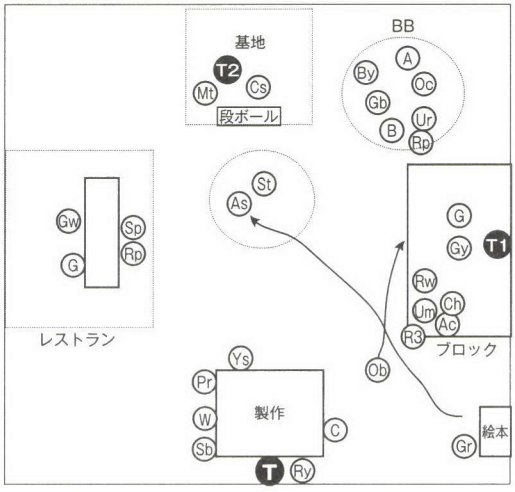

図 6　子どもたちが各コーナーで遊び、歩き回る子どもたちがほぼいなくなる

が、製作コーナーで何かを作りながら基地ごっこやレストラン、BBコーナーに視線を送り、部屋全体の遊びをときどき見ている（下線8）間は、子どもたちはそれぞれのコーナーで遊びを展開している（下線2）。しかし、場面ロにおいて、基地ごっこでアクシデントが発生した（Ob男が段ボールを倒す：下線9）のを契機に、ままごと遊びとブロック遊びの一部の子どもたちがアクシデントに気を取られ、それまで行っていた遊び行動を中断して騒ぎ出し、数人の子どもたちは遊び場を離れてアクシデントの起きた場所にやってくる（下線11、12）。その様子を見て保育者Tが製作コーナーからアクシデントの起きた場所へ移動し（下線17）、T2も動き回り始めると（下線26）、子どもたちの遊び行動が中断され、落ち着かなくなる（場面ハ）。それまでの遊びの場を離れて室内を動き回ったり（下線18、19、21、22、23、24、26、27、29、32）、レストランの遊びは、子どもがコーナーに残っていても遊びの動きを止めてしまっている（ボーッとする：下線28）（場面ニ）。しかし、Tが製作コーナーに戻り、元の位置に座って基地やレストランの方をちらりと見ながら何かを作り始めると（下線33、39）、動き回っていた子どもたちが次第に遊びコーナーに入り（必ずしも前と同じではない）、遊び行動を再開し始め（場面ホ：下線34、35、36、37、38）、間もなく動き回る子どもは一人もいなくなり、全ての子どもが遊びコーナーに落ち着いて遊ぶようになる（場面ヘ：下線43）。

このように、レストランごっこや製作コーナー、絵本コーナーの子どもたちの遊び行動が、保育者の直接的な関与を伴わないにも関わらず、保育者の動きによって変化するのは、見守る保育者と遊ぶ子どもたちの間で擬制的・潜在的に共有される「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」という共軛関係のノリが変化しているからである。この共軛関係のノリが成立しているときには、遊びが安定的に展開するが、そのノリが崩壊したときには、遊び展開が不安定になり、衰退・崩壊しているのである。

その変化の過程は、3つの段階に分けられる。保育者が製作コーナーに座って作る動きをしながら子どもたちにときどき視線を送っているときは、保育者と子どもたちとの間の「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」共軛関係のノリが安定しており、それによって子どもたちは安定して遊びのノリの共同生成を展開することができる（場面イ）。この段階をAとしよう。しかし、保育者Tが席を立ってOb男の所に移動すると、保育者は全ての遊びを見ることを擬制することが困難になり、表現のモデルとしてのふるまいも中断することになるので、子どもたちとの間に成立していた擬制的なノリの共有が崩壊し、子どもたちも見守られているという認識を持つことができなくなる。こうして「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」という共軛関係も崩壊し、それによって子どもたちは仲間とのノリの共同生成を展開していくことに困難をきたす（場面ロ～ニ）。この段階をBとする。そして、保育者が再び製作コーナーに戻り、擬制的・潜在的なノリの共有が復活し、「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」共軛関係が復活すると、子どもたちはふたたび自分たちで遊びのノリの共同生成を再開することが可能になる（場面ホ～ヘ）。この段階をCとすると、A～Cの3つの段階は次のように記すことができる。

A段階：子どもたちと保育者の間の「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」共軛関係のノリが安定―遊びのノリの共同生成の維持（場面イ）

B段階：子どもたちと保育者の間の「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」共軛関係のノリが崩壊―遊びのノリの共同生成の衰退（場面ロ～ニ）

C段階：子どもたちと保育者の間の「見る⇄見ら

れる」「演じる⇄演じられる」共軛関係のノリが復活―遊びのノリの共同生成の復活（場面ホ～ヘ）

以下、3つの各段階について詳述する。

A段階：子どもたちと保育者の間の「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」共軛関係のノリが安定―遊びのノリの共同生成の維持（場面イ）

Tが製作コーナーに座り、作るふるまいを演じることによって「作る」（「演じる」）ノリを生み出すと（下線1）、C子やSp子たちは製作コーナーでTの生み出す作るノリにノリ、他の子どもたちは、製作以外の各コーナーに分かれてそれぞれの遊びのノリを共同に生成し始める（下線2）。

Tは作るノリを生み出しながら、各遊びコーナーにときどき視線を送り（下線1、8）、子どもたちとの間に「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」共軛関係のノリの共有を擬制している。子どもたちは、そのノリを内面化し、そのことによって子どもたちはそれぞれのコーナーにおいて遊びのノリを、すなわち、製作コーナーでは作るノリを（下線3）、レストランコーナーではウェイトレスと客のノリを（下線4）、ブロックコーナーでは組み立てるノリを（下線5）、BBコーナーでは回すノリを（下線6）、子どもたち同士で共同に生成することを維持している。基地コーナーでは作るノリがあまりスムーズには展開しないので、T2がノリの生成を支え、何とかノリの共同生成が維持されている（下線7）。

このように場面イでは、見守るTと遊ぶノリを展開する子どもたちとの間に「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」共軛関係のノリが擬制的・潜在的に成立し、それによって各遊びのノリの共同生成が安定的に展開している。

B段階：子どもたちと保育者の間の「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」共軛関係のノリ崩壊―遊びのノリの共同生成の衰退（場面ロ～ニ）

場面ロでは、基地ごっこのノリの共同生成が、Ob男の起こしたアクシデント（紙コップを投げ、段ボールを倒して転がす：下線9）によって突然中断され、衰退する（下線10）と、それまでの室内の雰囲気（これもノリと呼ぶことができる）が崩れ、レストランごっこや機関銃作り（ブロック）のノリが揺らぎ始める。Rw男たちは、機関銃作りのノリから外れ（下線11）、レストランごっこのノリは中断し（Sb子たちが悲鳴のような声をあげ、他の子どもたちも客とウェイトレスの動きが止まる：下線12）、ノリから外れて移動する子ども（As子、Gr子が絵本コーナーに行き、絵本を読み始める）もいる（下線13）。その一方で、製作コーナーは依然としてTとC子、Sp子たちが作るノリを生成し続けており（下線14）、ブロックコーナーもT1の周囲の子どもたちはT1と作るノリを共有しており（下線15）、また、ブロックのノリから派生しているBBのノリも遊びのノリを共同に生成し続けており（下線16）、これらの3つの遊びのノリはT及びT1と周囲の子どもたちの間に「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」共軛関係のノリが維持されているがゆえに、基地ごっこやレストランごっこのノリからほとんど影響を受けていない。

しかし、アクシデントを契機として、Tが座っていた位置から基地コーナーのOb男の所に移動する（下線17）と、場面イ（A段階）では共有されていたTと子どもたちとの間に擬制的・潜在的に成立していた「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」共軛関係のノリの共有が崩壊してしまう。Tの視線はOb男（のみ）に向けられ、レストランごっこやブロック遊び製作コーナーはTの視界から外れてしまうので、室内の遊びを「見る」こ

とを擬制することができなくなり、また、作るふるまいを演じることもできなくなってしまうからである。こうして共軛関係のノリが崩壊してしまうことによって、（アクシデントによって中断していた）レストランごっこのノリは崩壊し（G子とYs子がいなくなり、G子、Gw子たちは何もせずにボーッとしている：下線18、27、28）、機関銃作りのノリは衰退し（Rw男は動き回り、Um男とRo男は倒れた段ボールに関心がいき、作るのを止めてしまう：下線21）、絵本コーナーのノリは衰退（下線19）後、崩壊し（下線26）、製作コーナーのノリは衰退する（Rp子、D子がいなくなり、Sp子は入ったり出たりする：下線23、32）。こうして、基地ごっこ、レストラン、機関銃、絵本コーナー、製作コーナーのノリが、衰退あるいは崩壊するが、T1が子どものたちのノリの共同生成を支えているブロックコーナーとそこから派生したBBごっこのノリは、比較的安定している（下線30、31）。それは、T1との周囲の子どもたちとの間に「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」ノリの共有が維持されているためである。

C段階：子どもたちと保育者の間の「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」共軛関係のノリの復活―遊びのノリの共同生成の復活（場面ホ～ヘ）

Tが製作コーナーの元の場所に戻ると（下線33）、保育者が子どもたちの間に「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」共軛関係のノリを擬制するようになる。それによって、それまで崩壊していた各遊びのノリ共同生成が復活し始める。場面イではレストランのノリ生成のメンバーだったYs子、W子とSb子が製作コーナーに来てTの作るノリにノリ（下線34、35）、同じく場面イでは製作コーナーにおいて7作るノリ生成のメンバーであり、その後室内を動き回っていたYs男がTの隣に戻り、再びTの作るノリにノリ始め（下線40）、こうして衰退していた製作コーナーの作るノリが再び活性化する。レストランごっこはメンバーが最初（場面イ）よりは少なくなったもののノリが復活している（下線38）。絵本コーナーのノリも再生され始め（下線36）、歩き回っていたOb男はブロック遊びのノリにノリ始め（下線42）、基地ごっこの前ではカルタ遊びのノリがSt子とAs子によって共同に生成されるようになる（下線41）。こうして、場面イ（A段階）と同様にTと子どもたちとの間で「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」という共軛関係のノリが擬制的・潜在的に生成され始める（下線39）と、場面イとは遊びのノリやメンバーが多少異なるものの、子どもたちは自分たちで遊びのノリを共同に再生し始めるのである（下線43）。

Ⅳ 保育における遊びは、自己完結的に捉えうるか

以上の分析に基づくなら、保育中に展開される遊びは、ストリートプレイのような子どもたちのみによる遊びのように自己完結的なものとしては捉えることができない。保育室内のある特定の遊びのノリは、室内に展開する他の遊びのノリの影響を受け、また、各遊びのノリは見守る保育者と遊びを展開する子どもたちとの間で擬制的・潜在的に共有される「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」共軛関係のノリに拘束されているからである。事例の場面ロでレストランごっこや機関銃作りのノリが中断するのは、基地ごっこのノリが中断・崩壊したことによってであるし、また、場面ハでレストランごっこや機関銃作り、製作コーナーのノリが崩壊あるいは衰退しているのは、担任保育者Tが「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」ノリを擬制する態勢から外れ、子どもたちとの間の

共軛関係が崩壊するからである。つまり、保育室内の各遊びのノリは相互に影響し合い、それらのノリのありようは、担任保育者との間の「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」という擬制的・潜在的な共軛関係のノリに依存しているのである。

このように考えるなら、保育中に展開される遊びをフィールドとする場合、その遊び展開だけでなく、室内の他の遊び状況や保育者の動きもフィールドデータとして記録することが必要となる。例えば、事例のレストランごっこのフィールド記録を取る場合、レストランごっこだけでなく、Tの動きや基地ごっこ、ブロック遊び絵本コーナーのメンバーの動きを記録に撮る必要がある。なぜなら、レストランごっこのウェイトレスと客の応答的な動きが中断するのは、基地ごっこのOb男の動きと関係があり、レストランごっこのメンバーが場を離れて動き回り始めるのは、Tが製作コーナーを離れて動き、それに伴って他の子どもたちも動き回り始めることと関連しているからである。

V おわりに

本稿では、保育中に展開される遊びはストリートプレイのようにそれ自体で完結した遊びとは異なり、他の遊びや保育者の動きと直接的に関係していないように見えても、潜在的には依存していることを、事例を通して示した。そうだとすれば、保育における子どもの遊びのエスノグラフィー研究において、ある特定の遊びのみをあたかも自己完結的に展開するものととらえ、そこから子どもの遊び一般の法則を導き出すこことはできない。そのような研究は、保育実践というフィールドが構成されたものであることを捨象しているという点で、保育実践というフィールドの本質を捉え損なっているからである。

さらに言えば、このように保育室内の各遊びが、保育者の動きと潜在的に連動しているということが示唆するのは、室内遊びに対して保育者が援助する場合、個別の遊び集団の動きや個々の幼児の動きに直接的に即応することが、かえって室内の遊び状況全体を混乱に導くことになりかねないということである。それゆえ、保育者の援助の前提として、こうした遊び状況全体の関係性を、自身のふるまいとの関係においても把握することが必要になる。

なお、保育の中の遊び展開において保育者と子どもたちとの間に成立し、また遊び展開に拘束的に作用する「見る⇄見られる」「演じる⇄演じられる」という二重の共軛関係については、より詳細な論を展開する必要があるので、別の機会に論じたい。

☆注

1 たとえば、無藤・倉持（2009）など
2 「ノリ」については、岩田遵子（2005）を参照のこと。なお、筆者は「ノリ」という概念を用いて、保育実践における子どもの遊びについての分析・考察を行ってきている。岩田（2007）、小川・岩田（2009）など。
3 山崎、前掲書
4 注1に同じ
5 小川博久（2010）
6 増山真緒子（1986）
7 小川、前掲書
8 同上書
9 小川は、子ども一人ひとりと保育者の1対1の信頼関係が基礎にあることが集団における遊びの援助を可能にすると言っている。1対1の信頼関係を築くための戦略としては、子ども全員の名前を覚えて、朝、1対1でアイコンタクトを取りながら挨拶をする、などがあげられている。同上書
10 同上書
11 岩田遵子（2001）

☆引用文献

岩田遵子「第８章　共同想起としての歌―『一緒に歌いたい』という動機形成に保育者はいかにかかわりうるか」小川博久編著『「遊び」の探求―大人は子どもの遊びにどうかかわりうるか』生活ジャーナル、2001、211 頁～ 240 頁

岩田遵子『現代社会における「子ども文化」生成の可能性―ノリを媒介とするコミュニケーションを通して』風間書房、2005

岩田遵子「『幼児理解』の観念性を問い直す―保育者は子どもの生み出すノリによる『子ども文化』とどう向き合うか―」関東教育学会紀要第 34 号、2007、13 頁～ 25 頁

岩田遵子「遊びが規範形成に及ぼす意義―伝承遊びの構造と事例の分析を通して―」、小川博久・岩田遵子『子どもの「居場所」を求めて―子ども集団の連帯性と規範形成』ななみ書房、2009、229 頁～ 260 頁

小川博久『遊び保育論』崩文書林、2010

無藤隆・倉持清美『保育実践のフィールド心理学』北大路書房、2009

増山真緒子「第３章　情動の場と記号の発生」廣松渉・増山真緒子『共同主観性の現象学』世界書院、1986、227 頁～ 289 頁

山崎正和『演技する精神』中央公論社、1983