

## ごっこ遊びの萌芽期を支える保育者の援助

— 2・3 歳児クラスの保育実践事例から —

How Early Childhood Teachers are Involved in Supporting  
the Budding Phase of Pretend Play by Children:  
Based on a Case Study of Childcare Practices in a Class of 2- and 3-year-olds

加 藤 直 子\*

Naoko KATO

大 野 康 子\*\*

Yasuko OHNO

中 里 啓 子\*\*\*

Hiroko NAKAZATO

永 島 さくら\*\*

Sakura NAGASHIMA

深 沢 佐恵香\*\*\*

Saeka FUKASAWA

請 川 滋 大\*\*\*\*

Shigehiro UKEGAWA

**要 約** 本稿では、2・3 歳児のごっこ遊びに焦点を当て、ごっこ遊びの萌芽期において重要な役割を果たす保育者の存在意義とその援助について明らかにすることを目的とする。2・3 歳児クラスのエピソードと保育者の援助について、意図的な関わり、子ども理解の視点から考察した。さらに、幼児の遊びについてピアジェの発達理論「同化」と「調節」によって説明した。幼児教育では、遊びが子どもの自由な発想のもとに行われる自発的なものであるという観点から、保育者の積極的な介入を嫌う傾向にある。しかし、2・3 歳児の遊びでは、保育者の一歩踏み込んだ援助も必要である。保育者は子どもの主体性を阻害することを過剰に恐れず、子どもの発達段階に応じた援助を行う、それによって子どもの遊びがより豊かに展開され、成長発達に繋がること、これこそが遊びを通した総合的な保育であると考ええる。

**キーワード**：ごっこ遊び、子ども理解、発達段階、保育者、保育者の援助

**Abstract** Early childhood (EC) teachers play an important role in the budding phase of pretend play. The purpose of this paper was to ascertain the significance of an EC teacher's presence and their assistance, with a focus on play by 2- and 3-year-olds. Episodes from a class of 2- and 3-year-olds and assistance by an EC teacher are discussed from the perspectives of intentional involvement and understanding children. Moreover, play by young children is explained by Piaget's developmental theories of "assimilation" and "accommodation." In EC education, there is a tendency to dislike active intervention by EC teachers because play is supposed to be spontaneous and based on the child's imagination. However, play by 2- to 3-year-olds requires the intervention by and assistance of EC teachers. The EC teacher should not be overly fearful of interfering with children's spontaneity but should provide assistance according to the child's stage of development, thereby enriching the child's play and leading to growth and development.

**Keywords** : Pretend play, Understanding children,

Developmental stage,

Early childhood (EC) teacher,

Support by an EC teacher

---

\* 立正大学

Rissho University

\*\* 家政学研究科児童学専攻

Graduate School of Home Economics,

Division of Child Studies

\*\*\* 山梨学院短期大学

Yamanashi Gakuin Junior College

\*\*\*\* 児童学科

Child Studies

## 1. 問題と目的 (加藤)

「遊びの始まり」、幼児期の遊びの分類や重要性、それぞれの遊びの定義について検討する前に、まず遊びがいつ、どのように始まるのかを意識したい。

ヒトは生まれ落ちた瞬間から周囲の環境に興味を示す。まずはその場の空気感に慣れ、徐々に自分を見つめる他者の視線、動き、声などを捉えられるようになり、その動きを目で追ったり、音がする方向に視線を向けたりするようになる。幼稚園教育要領には、遊び、環境、興味関心、好奇心という言葉が多く用いられているが、これはヒトの、この自身を取り巻く環境への興味こそが、遊びの原点であるからではないか。

ホイジンガ (J.Huizinga) は「遊びとは何なの

か、なぜ人は遊ぶのか」という問いを立て、そもそも人間とは「ホモ・ルーデンス＝遊ぶ人」であり、遊ぶことに人間の本質がある、遊びの中からあらゆる文化は生まれるという人間観を生み出した。さらに、「遊び」が人間の生活に意味を与えるものであるとし、人間は「楽しいから遊ぶ」というように、本能的に遊びを必要としていること、人生の営みにおける「遊び」の重要性を指摘している<sup>1)</sup>。

「遊び」の説明概念として、ホモ・ルーデンスという人間観が示された後、「遊び」については、表1に示すように発達心理学、社会学など様々な研究分野において検討されてきた。ここでは、ピアジェ (J.Piaget) の段階発達理論<sup>2)</sup>に着目する。

表1 古くからの「遊び」の種類

ピューラーの分類 (心理的機能面)	カイヨフの分類 (遊びの内容)	ピアジェの分類 (知的発達の見点)	バーデンの分類 (遊び方の観点)
①感覚遊び (機能遊び)	①競技遊び	①機能行使の遊び	①専念しない行動 (何もせずにぶらぶらしている)
②運動遊び (走る/投げる)	②偶然遊び (サイコロ遊び)	②シンボル遊び (ごっこ・想像・模倣遊び)	②傍観者遊び (他の遊びを見ているだけ)
③模倣遊び (想像/ごっこ遊び)	③模倣遊び	③ルール遊び	③ひとり遊び
④構成遊び (想像遊び)	④絃量遊び (渦巻き)		④平行遊び (他の子どものそばで、 同じような遊びを展開 するが互いに関わり合 わない)
⑤受容遊び (動植物・絵本)			⑤連合遊び (他の子どもと玩具の やりとりをして遊ぶ)
			⑥協同遊び(組織的遊 び:共通の目標に向け て仲間関係が組織さ れ役割を持って遊ぶ)

橋本創一・枘千晶 (2016) [https://jp.glico.com/boshi/futaba/no80/con01\\_03.html](https://jp.glico.com/boshi/futaba/no80/con01_03.html)

ピアジェが示した発達の4段階において、幼児期は前操作期に当たるが、この前操作期にある子どもは、感覚-運動期に獲得した「物の永続性」から発展し、目の前にないものを思い浮かべ、イメージすることができる「象徴機能」を獲得していく。この「象徴機能」が発達してくると、見立て遊びができるようになり「ごっこ遊び」などを楽しむようになる。この発達段階を踏まえ、ピアジェは遊びを知的発達の視点から「機能行使の遊び」「シンボル遊び」「ルール遊び」の3つに分類した。この分類に

よると、幼児には自身の体の動きを感じるだけで興奮し、その状態を楽しむ時期、物事をイメージする力を身に付け、モノにも意思があるかのようなアニミズム的世界観の中でごっこ遊びや模倣遊びを楽しむ時期といった段階を経て、徐々に他者の考えや他者との関係性を理解し、ルールのある遊び、協同的な活動を楽しむ時期に移行していくとされる。

ピアジェの認知発達理論については、その問題点への指摘や批判も多く、特に1950年代に台頭した情報処理理論では、ピアジェ理論の根幹である段階発達理論をも疑問視された。これらの批判について

中垣（2007）は、ピアジェ理論が認知発達の領域普遍性を唱えたものではなく「行為の一般的供応に由来し、将来的に論理数学的認識（時間・空間操作など下位理論的操作を含む）となるところの一般的知識を基準に発達段階を設定している」<sup>3)</sup>と解説している。

本稿で取り上げる子どものごっこ遊びの発達過程について、松原ら（2022）ではごっこ遊びの中での「模倣」を、目の前にないものを思い浮かべ再現するものであり、認知的な発達なしには行うことはできないと指摘する<sup>4)</sup>。このように、人間の発達過程と遊びの発達過程は切り離して考えることのできないものであり、幼児教育が遊びを通した総合的な指導、環境を通した教育であることを考えると、保育者は子どもの基本的な発達機序を踏まえ、遊びの中での経験が豊かなものになるように直接的、間接的に援助する必要がある。特に、目の前にないものを再現する「象徴機能」が発達する時期、ごっこ遊びが芽生え始める2歳から4歳頃の子どもに対しては、深沢ら（2023）の「遊びのプロセスへの保育者の援助」、「イメージの交通整理」のように保育者の具体的な援助が必要である<sup>5)</sup>。

松原らはごっこ遊び研究をレビューする中で、どの論においてもごっこ遊びの定義は明確ではないとしつつも「虚構世界において、複数の仲間との関わりの中でイメージを共有し、役割分担を行うものという認識はほぼ共通」<sup>6)</sup>と述べている。しかしながら、河崎は（2001）ごっこ遊びにおける子どもの基本的心理状態を「何かになる」こととしつつも、2、3歳前後の子どものごっこ遊びでは、ごっこの枠組みが成立した後であっても「役割」を担うには至らない「立場をとる」段階にあると指摘する<sup>7)</sup>。

こうした知見を踏まえ、本稿では松原らが明らかにしたこれまでのごっこ遊び研究における共通認識や、深沢らのごっこ遊びの定義に当てはまる前段階、河崎のいう役割を担うまでには至らない「立場をとる」段階にあるごっこ遊びに着目した。3つの事例から、ごっこ遊びの芽生えを支える保育者の「意図的な関わり」と「子ども理解と関わり」の2つの視点から考察し、ごっこ遊びの萌芽期において重要な役割を果たす保育者の存在意義とその援助について明らかにすることを目的とした。

## 2. 研究方法（加藤）

本稿では、松原らで明らかになった「ごっこ遊び研究の傾向」<sup>8)</sup>、深沢らによって具体的に示された保育者の援助<sup>9)</sup>に続けて、ごっこ遊びの萌芽期、発達期と考えられる2・3歳児の遊び場面に再度着目した。幼児教育施設において、2・3歳児クラスの保育に携わった経験のある保育者の記録から「エピソード」を書き起こし、それとは別にそれぞれの「保育者の援助の意図」を記述した。この「エピソード」、「保育者の援助の意図」を事例①～③とし、第三者である2名が考察した。なお、エピソードに登場する子どもは仮名、保育者はアルファベット表記とし、個人が特定できないようにした。また、事例に登場する保育者a～cの所属、立場は以下の通りである。

保育者a:私立A保育所 非常勤保育士（フリー）  
保育者b:私立B保育所 非常勤保育士（フリー）  
保育者c:私立C幼稚園 3歳児クラス担任

## 3. 事例（永島、大野、深沢）

本稿では、深沢らに準拠しごっこ遊びを「①自発的に行っている②模倣する③何らかの役割を持つ④虚構・想像の世界⑤イメージの共有、という5つ要素をすべて含んだもの」<sup>10)</sup>と定義する。次の3事例はこの5つの要素すべてを含んではいないため、ごっこ遊びの萌芽期にあると位置づけた。以下、2・3歳児の興味からごっこ遊びが芽生える場面とその際の保育者の援助及び意図について、事例①～事例③として示す。

### 事例①「ジュース屋さんごっこ」（永島）

#### 【エピソード】〈2歳児クラス6月中旬〉

担任保育者が、子ども達が日常的に遊ぶ「井形ブロック」を出して場を設定すると、ユカリはそれを見つけてブロックをさまざまな形に組み合わせて遊び始めた。しばらくすると、ユカリが保育者aに「ジュース作って」と頼んできた。保育者aがブロックを組み合わせて立方体を作り、車軸のパーツをストローに見立てて渡すと、ユカリはストローを咥えて飲む素振りをした。保育者aとの「ユカリちゃん、美味しい?」「美味しいよー、冷たい!」といったやり取りの後、再び

ユカリが「先生、牛乳作って」と保育者 a に頼んできた。保育者 a が白いブロックを組み合わせ、先程と同じような形を作ってユカリに渡すと「りんごジュースも」と言う。保育者 a が「りんごジュースは何色が良いですか?」とユカリに尋ねると「んーあのねー赤ー」と答えたので、赤いブロックを組み合わせたりんごジュースを作ってユカリに渡すと「やったー!」と大喜びしていた。

ユカリがそれらを床に並べ始めたので、保育者 a が「ユカリちゃん、先生もりんごジュース飲みたいな」と伝えると「はい、どうぞー」と言いながらりんごジュースを渡してきた。ユカリと保育者 a のやり取りを見ていたケイコが近づいてきて、保育者 a に「ユカリちゃん何してるの?」と尋ねる。保育者 a がユカリに「ユカリちゃん、何してるの?」と声を掛けるがユカリは答えずに遊んでいる。<sup>2</sup>少し間をおき、保育者 a が再び「ユカリちゃん、何して遊んでるんだっけ?」と尋ねる<sup>3</sup>と「んー。うーんとね。んー、ジュースどうぞってしてるの」と答えたので、保育者 a が「ジュース屋さんしてるの?」と尋ねる<sup>4</sup>と「そう、ジュース屋さん。いらっしやいませーってしてる」と言い、ケイコや他の子ども達とジュースのやり取りを楽しみ始めた。

しばらくすると、ユカリがブロックの丸いパーツを並べ始めた。保育者 a が「ユカリちゃん、これ何?」と声を掛けると「これはね、ドーナツ」と答えた。ケイコはユカリの遊びを見ているが、自ら参加しようとする様子はない。そこで保育者 a はケイコと一緒に「すみません、ドーナツと牛乳ください」と注文する<sup>5</sup>と、ユカリは「はい、どうぞ。お家で牛乳と一緒に食べてね」と言いながらドーナツと牛乳に見立てたブロックを渡してくれた。それを機にケイコはお客さんとして遊びに加わり、「ユカリちゃん、ドーナツもう 1 個くださいー」と言い、ユカリとの遊びを楽しんでいた。

#### 【保育者 a の援助の意図】

2 歳児クラスはそれぞれが自分の好きな遊びを楽しむ姿が多く見られるため、遊びが展開せずに終わってしまうことが多い。ユカリもはじめは「井形ブロック」を自分なりに組み立てて遊んでいた。しかし、そこから遊びが展開せず飽き始めている様子が見られていたため、保育者 a はユカリと一緒にブ

ロックを組み立て始めた。ユカリから「先生、ジュースを作って」と頼まれた際、保育者 a はユカリに自分でジュースを作ることを提案することも考えたが、「保育者に作ってもらいたい」というユカリの気持ちを察し、あえて自身でジュースを作って渡した。はじめのジュースと牛乳は保育者 a が作ったが、3 度目のりんごジュースにはユカリのアイディアも取り入れたいと考えユカリがブロックで作ったジュースを床に並べ始めた姿を見た保育者 a は、ジュースを介して遊びが展開するのではないかと考え<sup>6</sup>、「先生もりんごジュース飲みたいな」とジュースのやり取りが始まるきっかけとなるような言葉がけ<sup>7</sup>を行なった。ケイコはユカリの遊びに興味をもったがどのように関わったら良いか分からない様子が見られたため、保育者はケイコと一緒にお客さん役になった<sup>8</sup>。それにより「ジュース屋さんごっこ」に売り手と買い手の構図が生まれ、保育者が介入せずとも子ども達同士でやり取りを楽しんでいた。

#### 事例②「おばけごっこ? M の思い」(大野)

##### 【エピソード】 <2 歳児クラス 1 月>

朝、最後に登園してきたマサは、保育者 b とコウがおばけの本を見ているところへやって来るなり「あー、これみたことあるー」と言い、自分の方へ絵本を引き寄せた。最初に見ていたコウは「いま、わたしがみてるの」と本を奪い返す。マサは「おれだって見たいし」と言い、いざこざが始まった。保育者 b が仲介に入りマサは一旦絵本から離れたが、まだ気持ちが残っているのか、しきりに絵本の方に視線を送っていた。<sup>9</sup>

保育者 b が遊びの広がりをねらい、プラスチックのホースを出してきた。<sup>10</sup>このホースは伸縮すると独特の音が鳴り子どもたちに人気である。マサはすぐさまホースを手に取り伸ばしたり縮めたりしていたが、そのうちホース同士を接続しようと試み始めた。<sup>11</sup>

ホースの片方を持ち、他方に入れ込むことが難しいようで「できない」とイライラしている。近々の制作コーナーでは、他の子ども達がセロテープを使用しており、テープを引っ張る「ピーっ」という音が響いていた。マサがそれに気が付き制作コーナーに来ると「長いやつ(テープ)ほしい」とリクエストしてテープをもらい、ホース同

士をテープで貼りつけた。ホースを何本かつなくと今度は「紙に貼りたい」と話した。「マサくん、ホースをテープで貼ったの？」と保育者bが声をかけると「うん」と返すが、目線を合わせることなく作業に集中している。マサのホースに他児が手を伸ばそうとすると「だーめー、これはおれが！」と身を乗り出して制する。

「できたー」保育者bがその声を聞き「何ができたの？」と尋ねるとマサは「ろくろくくびー！」と応え、誇らしげに掲げた。保育者bが「ろくろく首？」と聞き返すとマサは「おばけの本のなかにあるでしょ、首がびょーんとながいんだよ」と身振りを加えて表現した。<sup>12</sup>「壁のところに貼って」というマサの要望に沿って掲示すると他児も気付き「これ、なあに？おばけ？わたしもつくりたい」と広がりを見せ始めた。そばにいたリコがその気配に気付き「おばけこわいー、いやー」と泣き出しそうな表情で保育者bに訴え始めた。<sup>13</sup>リコは「おばけ」という言葉に敏感で抵抗感があり、おばけの絵本も自ら手に取ることはなく、読み聞かせの際も見ないようにしている。そんなリコに他児がふざけて「おばけー」と大きな声を上げるとリコはどうとう泣き出してしまった。担任保育者がなだめても気持ちの切り替えが出来ずに泣き続け、クラス全体がそれぞれの遊びに入り込めない状況となった。広がり始めたように見えた「おばけ遊び」は収縮し、マサは再び一人でおばけの絵本を手に取り見始めた。<sup>14</sup>

#### 【保育者bの援助の意図】

マサは感受性豊かで、遊びを作り出すことが多く、クラスの子どもからも一目置かれる存在である。

朝、マサがおばけの絵本を見た後に始めた、ホース、セロテープを使用し、ろくろ首をイメージした作品を作るという個人の遊びは、保育者bがその作品を壁に貼ったことによって他児の目に留まり、子ども達の「自分も作ってみたい」という意欲へとつながった。これまで個々の遊びで完結することが多かった為、保育者bは遊びの広がりを期待した。<sup>15</sup>しかし、マサの作り上げた作品から「ともだちと一緒におばけを作る」というイメージを持った遊びが一旦は広がりがけたものの、リコの拒否行動によりクラス全体でのおばけ遊びへの発展には至らなかった。

#### 事例③「お寿司屋さんごっこ」(深沢)

##### 【エピソード】 <3歳児クラス1月上旬>

年が明けた3学期初日、家から寿司用のプラスチック大皿を持ってきたレオが「お寿司屋さんしよう」と他児に声をかけたことがきっかけでお寿司屋さんごっこが始まった。「いろんなお寿司を作りたい」という子どもの声から、担任保育者cはティッシュと折り紙を何色か用意し、テーブル2台と椅子を並べた。丸めたティッシュと色画用紙をテープで貼り付けお寿司を作り始める子や、お寿司を食べにくるお客さん役の子も出てきた。中でもお寿司屋さんとして上手に役になりきるハルは、他児から「店長さん」と認識されており「ハルくん注文きてますよー」と言われると、「へい、いらっしやい！何にします？」と注文を取り、お店を切り盛りしている。<sup>16</sup>お寿司はままとコーナーにも配達され、この日は最終的に12人ほどがお寿司屋さんに関わっていた。

翌日、朝からお寿司屋さんの続きが始まり、引き続きお寿司を作る子や、「茶碗蒸し作りたい」「おにぎりも！」と別のものを作り出す子、別のクラスにお客さんを呼びに行く子が出てくる。そんな中、前日に遊びの中心だったハルが「回転寿司にしたい」と保育者cに言いに来た。「回転寿司いいね！どんな感じだろう…」と保育者cがいうと、ハルは「くら寿司みたいにさ、寿司が回ってくるんだよ！」と答える。保育者cは「どうやって作ったらいかな…」と言いながら大きな段ボールを持ってきて、楕円に切りぬく。「こんな感じ？」聞くと「違うよ！もっと（レールの部分が）細い！」<sup>17</sup>とハルが言うので、今度は楕円の中をくり抜き、ドーナツ型にしたものを見せる。「どう？こうやって回すと回転寿司みたいじゃない？」と床にダンボールを置き、寿司を1つ乗せて回してみせる。ハル「えー違うよ、そうじゃない。くら寿司みたいなのがいい」<sup>18</sup>というので、別の素材を持ってくるも、ハルのイメージには合わない様子である。こうしたやり取りがしばらく続いたが、ハルは「もういいや！」と言って外に遊びに出てしまった。その後もお寿司屋さん自体は数人の子ども達で続いていたが、回転寿司を実現することはできなかった。

### 【保育者cの意図】

お寿司屋さんごっこは、新学期のきっかけの遊びとしてクラスの中に広がっていった。遊びの中心となっていたハルは、消防隊やお店屋さんなどの真似をして役になりきることが非常に上手で、この時もお寿司屋さんらしい雰囲気を作ってくれていた。遊びがより面白くなる良いアイディアを出すことも多いため、保育者はハルの言葉を出来るだけ拾って、実現していきたいと考えていた。「回転寿司にしたい」というハルの言葉を聞き、保育者cも“回転寿司が出来たらさらに面白くなり、広がっていきそう”という思いから積極的に関わったが、保育者c自身も具体的にイメージがないまま作り始めてしまった。また段ボールという3歳の子どもの手では切りづらい素材を使った<sup>19</sup>ことから、実際の作業はほとんど保育者cがやることになった。ハルの「違うよ、そうじゃない」という発言にもあるように、保育者cの作ったものが、ハルのイメージに合うかどうか判断するようなやりとりとなり、ハル本人もこうすればできるという具体的な考えはなかったように思う。実現の目途が立たず、段ボールを切る作業に時間がかかったこともあり、最終的にはハルの思いも途切れ、別の遊びに気持ちが移ってしまった。

## 4. 考察（中里，請川）

ここからは、2・3歳児の事例からごっこ遊びが芽生え、ごっこ遊びの5つ要素をすべて含む遊びへと発展していくプロセスについて、「保育者の意図的な関わり」、「子ども理解と保育者の関わり」の2つの視点から考察する。

### 4-1 保育者の意図的な関わり（中里）

事例①では、2歳児ユカリの「ジュース作って」という言葉から、ユカリと保育者との1対1の見立て遊びでのやり取りが始まる。明神（2005）は、1～2歳頃は延滞模倣によって、ふり遊びや見立て遊びが可能となり、3歳前後ではテーマとストーリーのある遊びに発達するとしている。また、それを基盤としてごっこ遊びの全盛期である3歳以降で言葉とイメージを他者と共有できるようになり、ごっこ遊びは、想像力に支えられた創造性を帯びてくると述べている<sup>11)</sup>。つまり、見立て遊びやふり遊びは、イメージを共有するごっこ遊びの芽生えである。こ

のことから事例①は、下線部1より延滞模倣の段階で保育者とやりとりを楽しんでいる状態と考えられる。後半では、ケイコの参加と保育者aの言語的援助がきっかけとなり、売り手買い手の構図が生まれていく。下線部2・3のようにケイコと保育者から「何してるの?」と聞かれたところから、ユカリは自分の言葉で応答し始める。この場面での保育者aの関わりは、ケイコの戸惑いを察した上で、ケイコと同じ立場で、ユカリの遊びに交わることを試みているようだ。保育者の援助は、ケイコの思いを汲んでのことだが、ユカリの世界へ入ろうとすることが、ユカリにとっては受け入れられない可能性もあると考えられる。しかし、保育者aが、ユカリの応答に言葉を補い、下線部4のような言語的援助をしたことがきっかけとなり、ユカリがイメージしていることと目の前で起きている状態、そして「ジュース屋さん」という言葉が結びつき、他児とのやり取りにも発展し始めたのではないかと考えられる。

さらに、他児とのイメージの共有の段階では、深沢らが「イメージの交通整理」<sup>12)</sup>が必要であるとしているように保育者aも、子どもそれぞれの思いを察知し、言葉を引き出しながら「イメージの交通整理」をしているようだ。言葉を引き出す際には、下線部2から3、そして4にかけて、問いかけ方をオープン・クエスチョンからクローズド・クエスチョンへと変容させていることがわかる。また、保育者aが下線部6の予測から、下線部5・8の関わりを通して、下線部7のようなイメージの言語化を促す言葉選びをしたことで遊びの広がりにつながったのではないかと考えられる。以上より、ごっこ遊びの芽生えの段階においては、保育者は子どもの遊びが広がることを期待し、他者とのやりとりやイメージを言葉で表現することを通して遊びを楽しめるよう、子どもの言葉を引き出す問いかけ方を工夫するという言語的援助が重要である。

事例②では、2歳児クラスにおけるマサの遊びのプロセスとリコの反応との葛藤、保育者の援助について考察していく。まず、下線部9のマサの視線を保育者bが見逃さないことが、マサの気持ちの繋がりが、遊びの方向性を予測することを可能にしていると考えられる。その後、下線部10で設定されたホースをマサは駆使して、ろくろ首を再現する（下線部11・12）。ここから、マサのおばけの本への興味が続いているように捉えられると同時に、マサの

見立て遊びの広がりが見られる。今井（1992）が、「見立てる」ということは、象徴機能という自己の精神作用を働かせながら活動を広げ、自分の要求を実現していく手立てとして、自己世界を広げていくこと<sup>13)</sup>だと述べていることから、マサは、ホースを見たかった絵本の中のろくろ首に見立てることで、自分の要求を実現しているのだろう。さらに、ここまでのマサの遊びの過程を保育者bが追い、出来上がったろくろ首を掲示することで他児にも遊びが広がっていく入り口となっているようだ。しかし、下線部 13 のようなニコの心の揺れが、クラスに広がりかけたマサの遊びを1人で絵本を読む方へと向かわせることとなる（下線部 14）。1つの部屋の中で限られた人数の保育者が、どれだけ一人ひとりの気持ちに寄り添い遊びを広げていけるかという課題が見えてくる。

松延ら（2017）は、2 歳児の保育室の環境構成の変化と保育者の役割の変容について検討し、保育室の環境構成の変化が保育者の援助を変化させることに繋がっていると示している<sup>14)</sup>。事例②では、保育者間で連携を図り、興味が一致する者同士で過ごせるよう場所を区切ったり、気持ちが切り替えられるよう心が落ち着く場所を作ったり、それぞれの遊びが保障されるよう場所を変化させたりするということが、環境の再構成の方法として考えられる。そして、環境が変わることで保育者の援助も変化し、子どもの姿が変わり、下線部 15 で保育者bが期待するような遊びの広がりが見られたかもしれない。以上より、2 歳児における遊びの広がり期待される場面において、保育者による遊びの方向性を予測した上での援助と、保育者間の連携のもと、環境を再構成していくことが重要であると考えられる。

事例③では、3 歳児の「お寿司屋さん」としてのごっこ遊びが深まっていく段階での保育者の援助について考察する。レオの声かけから始まったお寿司屋さんごっこは、下線部 16 のように他児へと広がりを見せている。ハルと保育者cとのやり取りでは、回転寿司というイメージをハルと保育者cの2名で共有し合おうとする中で実現を目指し、下線部 17・18 のように見立て行為を深め具現化させるために試行錯誤していく。八木（1992）は、このような探究していく姿を、その物や本質に迫る行為であることに違いないとし、子どもにとっては混沌としていることの多い現実生活の中では実現できないこ

とだけに、人間となる過程においても重要な意味を持つ<sup>15)</sup>と述べている。つまり、ハルの回転寿司の見立て行為は実現されなかったものの、ハルが保育者cと共に試行錯誤し、探究することに意味があると言えるのではないだろうか。

事例③では、ハルのごっこ遊びは回転寿司が具現化されることで深まりを見せると思われたが、保育者cとのイメージの不一致により継続は叶わなかった。八木（1992）が「ごっこ遊びの中では、作るのは個々のイメージとしてではなく、集団で思考されていく中で、なしとげられていく」と指摘するように、ハルと保育者cだけでなく、他児の参加も促してみることで発想の転換がなされたかもしれない。また、保育者c、ハル、他児との間でのイメージを共有するために、イメージの可視化を提案することも保育者の援助の1つとして考えられる。また、素材の面では、下線部 19 で語られるように、子どもの発達に合わせた物を用意し、ハル自身が作ってみることで、納得する回転寿司が具現化されたかもしれない。そのためには、日々の生活の中で作って遊ぶという積み重ねが必要不可欠となりそうだ。さらに、深沢らが子どもが遊びの主導権を握り続けることを可能にする保育者の関わりが重要である<sup>16)</sup>としていたことから、作ることそのものを子どもの方へ手渡していくことも手立ての1つと言えるのではないか。以上より、ごっこ遊びが深まっていく段階において、子どもと保育者のイメージの不一致が生じた場合でも、保育者の援助として重要なことは、子どもとのやりとりを通して共に試行錯誤し、常に子ども自身が主体的に探究できるようにすることであると考えられる。

#### 4-2 子ども理解と保育者の関わり（請川）

事例①では、ユカリが保育者aに井形ブロックでジュースを作ってもらい、飲む素ぶりを楽しむ姿が冒頭に出てくるがこれは何を楽しんでいる遊びだろうか。八木（1992）はごっこ遊びには5つの「オモシロサ」（「役」、「物」、「行為」、「空間」、「人・かわり・組織」）があると述べる。先ほどの行為はジュースに見立てた「物」をつかうオモシロサと、飲むしぐさを真似る「行為」のオモシロサがそこにあると見て取れる。このジュース自体、井形ブロックを立方体に組み立て、そこへストローに見立てた車輪パーツを刺したものだ。きっとこれまでも同

じような使い方がなされていたため、ユカリや後に登場するケイコもその立方体を「ジュース」として認識しやすかったのだろう。

佐藤（2008）は、ヴィゴツキーの遊び論を活用した発達論をまとめているが、その第一として挙げたのは「モノへの行為的かわりから意味が生成されてくる」<sup>17)</sup> というものであった。モノを使って遊びの世界を広げていく中、当該児のみならず周りにいる子たちまでもがその行為の意味を見出していく。ユカリの例で言えば井形ブロックの立方体を持ち「美味しいよー」と発言することで、「私はいまジュースを飲んでいる」という意味をそこに生成している。ただこれだけであれば、ひとりの2歳児と保育者とのやり取りによる見立て遊びだが、保育者aは「先生もりんごジュース飲みたいな」とユカリに話しかけ、ジュースを床に並べているユカリを店員、ジュースを求める保育者自身を客という新たな構図をそこに持ち込んでいる。これは八木の言う「役」や「人・かわり・組織」のオモシロサの要素を持ち込んだことになる<sup>18)</sup>。この時、2人のやり取りに興味を持ったケイコが「何してるの？」とユカリに尋ねたがユカリは答えない。ユカリが「答えなかった」のは、うまく言葉で説明できなかったのか、それともユカリと保育者2人だけの遊びにケイコが関わろうとしていることを受け入れられなかったのか。のちに保育者aが「ジュース屋さん」という言葉（ラベル）を使って改めて尋ねたところ、ユカリが「ジュース屋さん」と答えているところを見ると、ジュースを売り買いしているというイメージはあったようだ。そう考えると、保育者aとユカリの遊びに他児が入ってくることを嫌ったのではないか。その後、他の子たちも一緒に遊ぶようになったということなので、保育者が「ジュース屋さん」というラベルを提示したことがユカリや周りの子にも共有され、遊びが広がっていったと考えることができる。子ども達は何らかの行為を楽しんでいるところに、誰かがその遊びにラベルを貼ることで遊びが可視化され、そこからごっこ遊びが広がっていくというケースは良く見られる。ただその遊びのラベルやイメージが周囲の子たちと違っていたら、それはすんなりと受け入れられず遊びがうまく展開していないということもある<sup>19)</sup>。

事例②も2歳児クラスのものである。おばけの本を見ていたコウの所へマサがやってきて、本の取り

合いになるのではないかと思われるやり取りが起こる。しかし、そこへ保育者bが入ることでいざごごにはならず、さらに保育者が提示したプラスチックホースがマサの興味を引き出し、おばけのろくろっ首を作る遊びへと展開していく。見立てでもごっこ遊びでもないやりとりから、保育者が素材を提示したことで作って見立てる遊びが生まれ、さらにはおばけづくりやおばけやしきごっこへと広がるような遊びの萌芽がそこに見られた。

これらの援助には事例①と異なるところがある。事例①では最初から子どもが物を作ることを求めており、それを見立てて遊ぶことからスタートしている。八木でいう「物」をつかうオモシロサ<sup>20)</sup>を求める姿が、子どもの方にすでに見られたという事例である。一方事例②は、最初はおばけの本を見ているという姿があっただけで、その様子から物を作る遊びへの発展は想像しにくい。しかし、マサとコウの間で本の取り合いが起こりそうだと考えた保育者bが、別な遊びへと目を向けてもらいたいとの願いからプラスチックホースを出してきたところから遊びの流れが変わる。保育者は「これでおばけ作ろうか」と声をかけたわけではないが、マサはすぐそのホースに飛びつき、ろくろ首からイメージされたおばけ作りに取り掛かっている。つまり、子どもの求めに対応しつつ遊びを可視化している事例①の援助と、求められてはいないが次の遊びへとつながると考えて行った事例②の援助の違いがそこにはある。子ども達の遊びを生み出すきっかけづくりと考えれば、事例②のような援助も必要になってくるだろう。ごっこ遊びを自発的なものであると定義したのが深沢ら<sup>21)</sup>であったが、どこまでを子ども達の自発的な遊びとするかは実はそう簡単なことではない。ごっこ遊びの今後の発展を期待して環境を用意したり、言葉をかけたりすることはとても重要な援助である。保育所保育指針解説（2017）では、保育士が「期待をもって見守る」という表現に留めているが、これは保育士の期待を過剰に押し付けてはいけないという意味を込めてそのような表記になっているのだろう<sup>22)</sup>。しかし、見守るだけでは子ども達のごっこ遊びはなかなか発展しない。保育の場では、子どもの思いと保育者の期待が重なってごっこ遊びなどの遊びがより発展していくものである。指針や指針解説書の記載はより戦略的なものになってよいのではないか。

デュイーは子どもの「興味」を4つの点から述べている(上野, 2022)。その4つの興味を上野は、①対話的なコミュニケーション、②制作、③探求、④芸術的な表現とまとめている<sup>23)</sup>。子ども達の中にあるこれら4つの興味が十分に満たされていくことの表れとして、保育中に見られる「自分たちが作ったもので遊ぶ」という姿がある。その遊びの充実が子ども達の興味を満たしていく。

事例③を見ると、普段の遊びの中で作る活動を多く行い、「自分たちが作ったもので遊ぶ」という経験を多く積み重ねている雰囲気伝わってくる。作る経験が豊かになると作る技能もあがるのだが、それ以上に自分たちが欲しいものは自分たちで作ろうという気持ちになることがより重要だ。例えば事例③の回転寿司にしても、寿司を回す機械がないからあきらめるのではなく、自分たちで作って遊ぼうという気持ちになっている。ただ、まだ3歳ということもあり、回転寿司のレーンを自分たちで作るのは難しいと感じたようだ。担任保育者cにその思いを伝え、レーンを作ってもらおうとしたことが事例の中に見られる。保育者cはハルがどういうイメージなのかを探るため「どうやって作ったらいいいかな…」と尋ねながら彼のイメージに近いものを作ろうとする。しかしハルが想像しているようなものにはならず、回転寿司の遊びが終わってしまったという事例であった。もしこれが5歳児であったら、保育者は子どもに問いかけながらイメージを引き出し、援助はしつつも子ども達自身が作る方向に導いていっただろう。しかし今回は3歳児なので、ある程度のところまで保育者が作ろうと考えたに違いない。もしかしたらその援助が、先ほど佐藤(2008)の引用で示した「モノへの行為的かわりから意味が生成されてくる」ことまでをも奪ってしまったのかもしれない。デュイーが示した子どもの4つの興味の1つが「制作」であることを考えても、子どもが作ることを援助するところまでに留めた方が、その完成度は低くても、もうしばらく遊びが続いたのではないかと想像した。

## 5. 総合考察(加藤)

ここまで、3つのエピソードについて、子どもとのやり取りを通した保育者の援助、子どもの遊びをより豊かなものへと発展させたいと考える保育者の存在意義について、「保育者の意図的な関わり」と

「子ども理解と保育者の関わり」の2つの視点から考察してきた。

幼児期のごっこ遊びは、2・3歳児の見立て遊びやふり遊びから始まり、延滞模倣、他児とのイメージの共有というように変化し、4・5歳児のストーリーが共有されるごっこへと発展していく。ごっこ遊びの萌芽期には、事例①のように保育者がモノのやり取りや言葉でのやり取りを通して子どもと向き合い、子どもの興味関心を広げていくことが重要になってくる。また、事例②のように、子どもが絵本にこだわる姿から子どもの興味の方向性を理解し、保育者がモノや道具を準備するといった環境構成をしたことで見立て遊びが始まることもある。このように、保育者が子どもの思いを受け止め、想像し、環境を用意することにより、子どもの遊びを下支えることも幼児教育においては必要な援助である。こうした保育者の援助により、子どものごっこ遊びは、明確な枠組みやプラン、そしてストーリーのあるごっこ遊びへと発展していくと考えられる。

子どものごっこ遊びの発達について、ピアジェ理論「同化と調節」での説明が興味深い。中垣は、ピアジェの「調節が同化を上まわるとき模倣になる」、「同化が調節を上まわるとき遊びになる」の后者について、「箸でつまむ」ことができるようになった子どもが、食べ物以外のものを次々につまんだり、それを自慢するために他者の前でやってみせたりする行為を「遊びとしてのシェムの行使である」<sup>24)</sup>として解説している。

森口はピアジェ理論のもっとも重要な点を「適応」と「体制化」であるとし、主体の適応過程は「同化」と「調節」、この二つの過程で構成されると述べている<sup>25)</sup>。さらに、認知発達における「同化」について「有機体(子ども)が新しい情報を自分が既に持っている認識の枠組み(シェム)に合うように変化させ、取り入れること」<sup>26)</sup>、「調節」について「有機体が、自分の既存の認識の構造を、新しい経験に合わせて変化させていくこと」<sup>27)</sup>と解説している。事例②では保育者の環境構成により、子どもがモノを自身のシェムに合うように変化させ、遊びを創り出している。また、事例①では、保育者が子どもとのジュースのやり取りの中で、「ジュース屋さんしてるの?」と子どもに問いかけたことから、子どもの中で「ジュースをもらって飲む」という行為から「ジュース屋さん」という新たな認識を獲得

している。子どもの認知発達は、現実世界での実体験の中で「同化」と「調節」を繰り返し、次の段階へと進んでいくが、虚構世界でのごっこ遊びを通した経験においても、子どもの中の認識の枠組みを広げることができる。

一方で、事例③のように子どもの中でごっこ遊びのイメージが既にあり、それを実現させるために保育者に援助を求めるといった場面では、子どものやりたいことがはっきりしているだけに関わりが難しくなる。保育者は子どものイメージをつかむことができたとしても、どこまで準備するべきなのか、子どもに任せる部分をどう保障するのかという点で、自身の中に葛藤が生まれる。しかし、前述したように遊びの中で子どもの認識の枠組みを広げることができるとすれば、2・3歳児の遊びでは、保育者が子どもと情報をすり合わせ、子どものイメージを具現化する、といった一歩踏み込んだ援助も重要であろう。こうした保育者の援助により、子どものごっこ遊びが縦横へと広がりを見せるのではないか。

ごっこ遊びは、子どもの想像力や創造性を高めるだけでなく、社会性や言語能力をも高めると考えられている。幼児教育では、遊びが子どもの自由な発想のもとに行われる自発的なものであるという観点から、保育者の積極的な介入を嫌う傾向にある。しかし、2・3歳児の遊びでは「場」を制御する保育者<sup>28)</sup>がいなければ、子どものイメージの交通整理から街づくりのような縦横へと広がる遊びは生まれない。保育者は、保育の主体は子どもであるという思いにとらわれ過ぎず、子どもが主体的に環境に関わり、主体的に遊ぶために、遊びの環境、つまり「場」を制御することも必要であろう。

ごっこ遊びの萌芽期は、子ども同士で問題を解決する力を養う下準備の時期と重なる。こうした力を養うためには、子どもの興味に合わせた環境を用意し、見守ることが重要である。しかし保育者は、時には子どもの主体性を阻害することを過剰に恐れず、子どもの発達段階に応じて自身が信じる教育的挑戦を試みることも必要だ。それによって子どもの遊びがより豊かに展開され、成長発達に繋がること、これこそが遊びを通した総合的な保育であると考えられる。

## 【引用】

- 1) ホイジンガ／高橋英夫訳：『ホモ・ルーデンス』、中央公論新社（1973）
- 2) J.ピアジェ 著、中垣啓訳：『ピアジェに学ぶ 認知発達の科学』、北大路書房（2007）
- 3) 同上 53
- 4) 松原乃理子・大滝茜・織壁佐和子・富田貴代・深沢佐恵香・森末一代・請川滋大：「ごっこ遊び」研究の傾向 ―保育実践を対象とした調査に着目して、日本女子大学紀要、69、1-12（2022）、2
- 5) 深沢佐恵香・大滝茜・織壁佐和子・加藤直子・中里啓子・請川滋大：ごっこ遊びの深まりを支える保育者の援助 ―2・3歳児クラスの事例から―、日本女子大学大学院紀要、29、163-172（2023）
- 6) 前掲 4) 6
- 7) 河崎道夫：2歳児のごっこ遊びにおける行為の変動と「立場」、心理科学第22巻第1号、18-29（2001）
- 8) 前掲 4)
- 9) 前掲 5)
- 10) 同上 165
- 11) 明神もと子：幼児のごっこ遊びの想像力について、北海道教育大学釧路校研究紀要、37、143-150（2005）
- 12) 前掲 5)
- 13) 今井和子：『なぜごっこ遊び？―子どもの自己世界のめばえとイメージの育ち―』、フレーベル館、53（1992）
- 14) 松延毅・中村知嗣・藤田清澄・本田由衣・石田淳也・松延摩也子・香曾我部琢：2歳児保育室の環境構成の変化と保育者の役割の変容(1)、宮城教育大学情報処理センター研究紀要、23、3-8（2017）
- 15) 八木絃一郎：『ごっこ遊びの探究 ―生活保育の想像を目指して―』、新読書社（1992）
- 16) 前掲 5)
- 17) 佐藤公治：『幼児教育 知の探究5 保育の中の発達の姿』、萌文書林（2008）49
- 18) 前掲 15)
- 19) 請川滋大：『子ども理解』、萌文書林（2020）62-63
- 20) 前掲 15)
- 21) 前掲 5)
- 22) 厚生労働省（編）：『保育所保育指針解説』、フ

- |                            |           |
|----------------------------|-----------|
| レーベル館 (2018) 146           | (2014) 29 |
| 23) 上野正道:『ジョン・デューイ』, 岩波書店  | 26) 同上    |
| (2022) 44-45               | 27) 同上 30 |
| 24) 前掲 2) 41               | 28) 前掲 7) |
| 25) 森口佑介『おさなごころを科学する』, 新曜社 |           |