

ふり遊び・見立て遊びの変容過程と保育者の援助

— 1歳児クラスの素材遊びに着目して —

The Transformation Process of Playing Make-believe/Pretend and Assistance of Caregivers
— Focusing on Play with Materials by a Class of One-year-olds —

永 島 さくら* 織 壁 佐和子** 深 沢 佐恵香***
Sakura NAGASHIMA Sawako ORIKABE Saeka FUKASAWA

要 約 本研究は、1歳児クラスでのふり遊び・見立て遊びの変容と保育者の援助を、物的視点及び人的視点から検討し明らかにすることを目的に調査を実施した。その結果、物的視点では、保育者は安全性に配慮しつつも、その時々の子どもの姿に応じた流動的な環境構成を行っていた。また、人的視点では積極的介入の試みや「イメージの明確化・言語化」や「ふり行為や見立て行為の引き出し」といった介入の関わりを行っていた。そして、1歳児クラスのふり遊び・見立て遊びの変容過程には、①探索的に素材と関わる段階、②自ら素材を見立ててふりをする段階、③イメージを具現化するための手段として素材を使う段階という3つの段階が存在していることが明らかとなった。子どもたちの遊びは段階ごとに変容していたことから、この3つの段階はふり遊び・見立て遊びでの援助を検討する上での指標となり得るといえる。

キーワード：保育者の援助、環境構成、子ども理解、ふり遊び・見立て遊び

Abstract This study was conducted to examine and ascertain the transformation of playing make-believe/pretend in a class of one-year-olds and the caregivers' assistance from both a physical and human perspective. Results indicated that the caregivers created a fluid environment in accordance with the children's state at the time, while taking safety into consideration. In addition, they attempted to actively intervene in play and their interventions involved "specifying and verbalizing what they imagined" and "eliciting make-believe and pretending." Results revealed that the one-year-olds play make-believe/pretend in three stages: (1) exploratory engagement with materials, (2) pretending with the materials for themselves, and (3) using the materials as a means of embodying what they imagined. Children's play transformed with each stage, so these three stages can be used as indicators when considering assistance with playing make-believe/pretend.

Key words : Caregiver assistance, Nursery environment, Understanding children,
Playing make-believe/pretend

1. はじめに [永島]

1-1 ふり遊び・見立て遊びの意義と保育者の援助

ふり遊び・見立て遊びは、表象機能や象徴機能の発達に伴い、1歳頃から見られ始める。表象機能とは「いま・ここ」にはない実物について、それまでの経験からその実物についてのイメージを思い浮かべることであり、象徴機能は思い浮かべたイメージ

* 家政学研究科児童学専攻
Graduate School of Home Economics,
Division of Child Studies
** フェリシアこども短期大学
Felicia College of Childhood Education
*** 山梨学院短期大学
Yamanashi Gakuin Junior College

を実物以外の物に置き換えることである(本郷、2020)¹⁾。1歳半頃になるとブロックを電話に見立てて耳にあてたり、車に見立てて走らせたりする等、見立て遊びをする姿が見られ始めるが、これは「いま・ここ」にはない電話や車を思い浮かべ、それらを実物以外のブロックに置き換えて遊んでいるのである。小山(2012)は、このような遊びは「言語・コミュニケーションの発達やその基盤となるさまざまな認知発達を実現する良い場である」としている²⁾。さらに、心の理論の発達につながることも指摘しており、ふり遊び・見立て遊びは発達の側面において重要な意味をもつといえる。

保育所保育指針解説の「1歳以上3歳未満児の保育」では「実際に目の前にはない場面や事物を頭の中でイメージして、遊具などを別のものに見立てたり、何かのふりをしたりするという象徴機能の発達は、言葉の習得と重要な関わりがある」と記されている³⁾。そして、さまざまなものに見立てられる素材や遊びのイメージを支える小道具を用意したり、保育者も子どもと一緒に遊んだりする等、子どものイメージに応答的に関わり、広げていくことが大切であるとしている。このことから、ふり遊び・見立て遊びを支える保育者の援助も重要であるといえる。また、本郷(2020)が、それぞれがもつイメージを理解し、その結合やズレを修正することでごっこ遊びが発展する⁴⁾と述べていることを踏まえると、ふり遊び・見立て遊びはごっこ遊びへとつながる土台的位置づけであると捉えることができる。

1-2 先行研究

ふり遊び・見立て遊びは自分の中にあるイメージを動作や物を使って表現することで行われており、そのイメージを他者と共有することでごっこ遊びへと発展していく。このように、ふり遊び・見立て遊びとごっこ遊びは深く関連していると考えられることから、ふり遊び・見立て遊びに関する先行研究に加え、1歳児のごっこ遊びに関する先行研究についても概観していく。

石川(2021)は、0～2歳児のふり遊びにおける保育者の関わりについて調査しており、その結果、各年齢における保育者の関わりには特徴があることを明らかにしている⁵⁾。石川は、1歳児クラスでの保育者の関わりを、①「真似」を引き出す、②「ふり」を引き出す、③「見立て」を引き出す、④言葉

や意味を教えるといった4つに分類している。①「真似」を引き出す関わりでは子どもは保育者の動作や言葉を真似しており、②「ふり」を引き出す関わりでは、保育者は動作の意味を伝える言葉や真似、ふりを引き出す言葉がけを行い、その場の文脈に応じたふりを引き出していた。③「見立て」を引き出す関わりでは、子どもに対してイメージを引き起こすような言葉がけをしたり、子どもと一緒に車に見立てたブロックを走らせながら「ブーブー」と言葉を伝えたりしていた。④言葉や意味を教える関わりでは、保育者は言葉の使い方や言葉・行為の意味も伝えており、保育者があまり馴染みない行為を示した際も子どもはその文脈の中でその意味を理解していた。

松島(2023)は1歳児のごっこ遊びを支える保育者の関わりを、子どもの行為や遊びを受け止めることを中心とした〈受動的関わり〉と、遊びを変化させるための〈介入的関わり〉に分類している⁶⁾。さらに、この2つをより細分化し、前者では「見守り・承認」「受け止めの応答」、後者では「イメージの明確化」「他児との仲介」「遊びの発展」「モノの扱いなどの指導」に分類している。また、保育者は子どもの発達や遊びの様子に応じて受動的関わりと介入的関わりを切り替えており、そのタイミングを図る感覚が保育者には問われると述べている。

前田(2020)は、保育士と子どもの関係や模倣に着目し、保育実践をもとに1歳児のごっこ遊びについて考察している⁷⁾。前田は、子どもが同じような仕草をしているように見えても子どもによって意味が違うことを理解し、一人ひとりに適した対応をしていくことが保育者には求められるとした上で、「1歳児においては子どもの仕草の中にあるその子どもの思いに気付いたり、意味付けたりしていくことが重要な関わりや支援である」と述べている。そして、1歳児だからと保育者が遊びを援助するのではなく、一人ひとりの小さな模倣やごっこ遊びの元となる、つもりやふりに気付き、必要な援助を行う等、保育者の丁寧な関わりが重要であるとしている。

1-3 用語の定義

ふり遊び・見立て遊びという用語について、明確に定義付けされている研究は多いとはいえず、そのほとんどは研究者によって用いられ方が異なっており、なかには混在しているものもある。大塚

(2015)は乳幼児期のふり遊びに関する理論的・実証的研究を整理しており、ふり遊びには象徴遊び、見立て遊び、ごっこ遊び、つもり遊び等、類似・関連する用語があるとし、これらの用いられ方は研究者間で一致していないとしている⁸⁾。堀(2017)は「ふり」と「見立て」には実際とは異なるものや人を代用するという心理作用が共通していること、「ふり」「見立て」が遊びの中で共存していること、「ごっこ」遊びの低位概念として整理されていることを挙げている⁹⁾。

ふり遊びや見立て遊びと関連があるごっこ遊びについても、研究者間で用語の定義が異なっている。前田(2020)はごっこ遊びについて、「現実の世界と仮想の世界を子どもが自由にイメージしながら、まねっこや自分ではない誰かや、何かになることを楽しむ遊び」としているが¹⁰⁾、深沢ら(2023)は、①自発的に行なっている、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つの要素を挙げ、これらを全て含んだ遊びをごっこ遊びとして定義しており¹¹⁾、両者のごっこ遊びの定義は共有する要素はあるものの完全には一致していない。

このことから、本研究ではふり遊び及び見立て遊び、ごっこ遊びについて明確に定義付けた上で論じていく。本研究において「ふり遊び」とは、行為を通して(心的な)イメージを表現する遊びと定義し、「見立て遊び」は目の前にない物を目の前にある実物に類似したものや代用物を用いて、象徴的に表現する遊びと定義する。「ごっこ遊び」については、本研究においても深沢らの定義を用いることとする。これらに加え、本研究では空箱や空き容器等の廃品を用いた遊びを「素材遊び」と定義する。なお、調査で「素材遊び」を行なった理由については後述する。

1-4 ふり遊び・見立て遊びと素材

子どもが自分の中にあるイメージを表現して遊ぶためには、使用目的が限られたものではなく、イメージに合わせて形を変化させることができる可変性に富んだ素材が求められる。

石橋(1995)は、構造が単純で可変性があり、使用目的が曖昧なおもちゃを「ファジー性が高いおもちゃ」とし、その例として水や砂といった自然物や積み木、古新聞や牛乳パック、空き容器等を挙げ

ている¹²⁾。これらで遊ぶ子どもは、質・量ともに豊かなイメージを表出する傾向があることが明らかとなっている。また、ファジー性のあるおもちゃは象徴機能を発達させる一助となり、遊びの発展を促すとしている。このことから、素材遊びはふり遊びや見立て遊びの発展を促すと考えられ、その変容を捉えるのに適しているといえることから、本調査に用いることとした。

本研究は1歳児を調査対象としているため、素材の選定にあたっては3つの基準を設けた。1つ目は【安全性】である。1歳児は素材を口に入れてしまう可能性があるため、万が一、口に入れても誤飲の危険性が低い大きさの素材を選定した。2つ目は【操作性】である。子どもたちの発達を踏まえ、1歳児でも操作できる固さや大きさの素材を選定した。3つ目は【汎用性】である。素材は自由度が高く、幅広い使い方ができるものを選定した(Image 1)。



Image 1: Materials used in the observation survey (1)

2. 目的と方法

2-1 目的

ふり遊び・見立て遊びは発達の意義があるとともに、ごっこ遊びや製作遊び等につながることを踏まえると、ふり遊び・見立て遊びでの環境構成や遊びを通して他者との関わりを支える保育者の援助も重要である。保育所保育指針解説の「保育の環境」では保育所における保育は環境を通して行うことが基本されており、設備や遊具等の物的環境に加え、保育者や子ども等の人的環境の重要性についても記されている¹³⁾。先行研究では、保育者が行っている関わりや援助の特徴、そのあり方等に関する調査は

散見されるが、保育者の援助を物的環境や人的環境の視点からは検討していない。また、1歳児クラスでのふり遊び・見立て遊びの変容についても調査は及んでいない。

よって、本研究では保育所の1歳児クラスでのふり遊び・見立て遊びの変容と保育者の援助を、物的視点及び人的視点から検討し明らかにすることを目的とする。

なお、保育所保育指針解説の「保育の環境」では自然や社会事象も挙げられているが、本研究の調査対象が1歳児クラスの園児であること、また保育室内での素材遊びに着目していることから、前出の2つの視点を用いて検討することとした。

2-2 研究方法

(1) 調査対象

埼玉県P市小規模保育施設X園に在籍する1歳児クラス8名のうち、調査への同意が得られた7名及び保育士1名。調査開始時点での各児の月齢はA児・B児2歳0ヶ月、D児1歳10ヶ月、E児・F児1歳7ヶ月、G児1歳4ヶ月、H児1歳1ヶ月で、クラスの平均月齢は1歳7ヶ月であった。また、当該保育士は筆者自身で、保育士歴は11年である。

(2) 調査期間

2024年4月～2024年6月

隔週で月2回合計6回の参与観察を実施した。

(3) 調査方法

調査対象施設で保育士として勤務する筆者が1歳児クラスで素材遊びの実践を行ない、その様子をフィールドノートに記録した。フィールドノートには子どもの様子に加え、実践の省察も記した。また、調査ではデジタルカメラでの記録も行なった。

(4) 分析方法

フィールドノートの記録を事例化し、筆者以外の共同研究者2名が物的視点及び人的視点から分析・考察した。

(5) 倫理的配慮

本研究は、山梨学院短期大学研究倫理審査委員会の承認を得て行なった(承認番号:20230306)。調査は調査対象者の保護者に対して文書または口頭で説明を行い、同意を得た上で実施した。

3. 事例[永島]

紙幅の都合上、全6回の調査のうち調査前半(1

回目・2回目)、調査中盤(3回目・4回目)、調査後半(5回目・6回目)から1つずつ事例を選出して記載する。なお、各観察調査は「観察①」「観察②」のように表記する。

【観察② 2024年4月24日】

G児は、太さの異なるストローを手に持ち、太いストローに細いストローを入れて遊んでいた。細いストローを太いストローに入れることがなかなかできなかったが、入口を見ながら何度も試んでいた。保育者はあえて言葉をかけず、そのまま見守った。H児やG児は、ストローを噛み、歯がためのようにして遊んでいた。2人とも、太さの異なるストローを順番に口に入れて噛んでいた。保育者が「かみかみ良いね」と言葉をかけると、H児は笑顔で応えていた。

子どもたちは不織布の梱包材にはあまり興味を示さず、また、どのように遊んだら良いかわからず、手持ちぶさたな姿が見られた。そのため、保育者は子どもたちが興味を示せるよう細長く切り、お皿に乗せたり紙コップに入れたりした。すると、C児は細長く切った不織布を、E児の足に巻こうとしていた。しかし、E児が動いてしまい、思うように巻けない様子が見受けられたため、保育者が自分の手を差し出すと巻こうとしていた。

保育者は紙コップにハサミで切り込みを入れ、タコを作った。すると、C児は嬉しそうな表情で手に持ち、タコを動かしていた。そして、タコの口元にストローを近づけ、飲み物を飲ませてお世話をしたり、何かを食べさせるような素振りもしていた(Image 2)。

【保育者の省察】

7名中3名(F児、G児、H児)は新入園児であるが早くも園の環境に慣れてきたのか、観察①のように保育室内を探索する姿は少なかった。新入園児の中には素材に興味を示す子どもも見られ、観察①とは異なる姿が見られた。子どもたちがさまざまな素材に興味をもち、遊びのきっかけになることを目的として不織布の包装材を加えた。

G児は素材と関わる中で自分なりの遊びを見つけ、じっくりと遊ぶ姿が見られた。太いストローに細いストローが入れられず苦戦していたが、G児は試行

錯誤しながら遊んでいたのでそっと見守った。G児やH児はストローを噛んでいたが、素材に興味を抱いている気持ちを大切にしたいと思ったので、誤嚥に気をつけながら見守った。低年齢児保育では、誤嚥や怪我を恐れるあまり、遊びや行動を制限する保育者がいるが、それが本当に子どものためなのかと考えると疑問に思う。H児が保育者の言葉がけに対して嬉しそうな表情で応えている姿を見ると、安全に配慮しつつも、この時期にしか出来ないさまざまな遊びを経験させてあげたいと思った。



Image 2: Child C taking care of an octopus

【観察③ 2024年5月13日】

保育者が素材を出し始めると、E児はすぐに近づき、興味深そうに素材が入った箱を覗いていた。D児は、ジュースの上から空容器を振り、何かを振りかけていた。その様子を見た保育者は、ストローを3~5cm幅に切り、振りかけられるようにした。保育者が「D児ちゃん、これでトッピングできるよ」と言葉をかけ、ジュースの上に切ったストローを振りかけて見せると、D児も同じように振りかけていた。

保育者は、細長く切った不織布を麺に見立てて皿に乗せたが、子どもたちの反応はいまいちだった。そこで、保育者は毛糸を追加した。すると、子どもたちは興味を示して皿に乗せて遊び始めた。保育者は、丸めた毛糸を楊枝に見立てたストローで挿し、「Eちゃん、見てみて。ちゅくんとすると食べられるよ」とE児に言葉をかけると、すぐに真似していた。しかし、ストローが短く、上手く挿すことができなかった。保育者は、E児

に長いストローを渡すと、E児は箸やフォークに見立てたのか、毛糸をすくいながら「つつつつ」と言い、麺をすする素ぶりをしていた (Image 3)。

【保育者の省察】

E児は素材に興味津々で、素材が入っている箱から手当たり次第に出していた。E児は素材そのものの関わりよりも、飲む素振りや食べる素振りをして遊んでいた。E児は0歳児の頃から食べることが好きなので、もしかしたら自分の好きなことを遊びに取り入れているのかも知れないと思った。麺の持ち上げ方や麺をすする口元が様になっていて、普段から大人が食べる姿をよく見ていることが伝わってきた。

素材遊びは子どもたちの様子や遊びに合わせて、素材を切ったり、破いたり、丸めたりして形を自在に変えられるので遊びが広がりやすいように感じられた。また、いつでも形が変えられることで何通りでも遊ぶことができるせいか、既製品のおもちゃよりも飽きずにじっくり遊んでいるように感じられた。だが、これまでの観察調査の様子から紙コップや紙皿、ストローなどは本来の用途で使う姿が見られているが、それ以上はなかなか展開していかない。今回の観察調査でも同様のことが予測されたため、ストローを切り毛糸を追加した。



Image 3: Child E using yarn as noodles

【觀察⑥ 2024 年 6 月 24 日】

素材を出すと、B 児らは紙皿に毛糸を入れておもまごのような遊びを始めた。すると、B 児は保育者に「先生、スプーン」と言いに来た。保育者が「スプーン使いたいの？」と尋ねると「うん」と頷いていた。B 児がもつ遊びのイメージを具現化するため、保育者がプラスチックスプーンを追加すると、B 児らは紙皿の毛糸を食べる素振りをしたり、スプーンですくったりして遊んだ。F 児は紙皿とスプーンを持ち、保育室の端で遊び始めた。F 児は使いたい素材があると、素材が広がってある場所まで取りに来ていた。様子を見ると、F 児は手当たり次第に素材を持っていくのではなく、自分がどれを使いたいのか吟味しながら持って行っているようだった。保育者が「F くん、何作ってるの？美味しそうだね」と言って食べる素振りを見ると、F 児も保育者につられて口をパクパクしていた。

【保育者の省察】

B児をはじめとした高月齢の女の子たちは、おまごのような遊びをしていた。時々、物の取り合いが起きていたがお互いの存在を意識しながら遊んでいるように見られた。これまで同様、保育者との関わりを楽しむ姿が多く見られるが、そのなかでも少しずつ友だちと遊ぶ姿も見られ始めている。

F 児は保育室の端で遊んでいたが、なぜそのような行動をとったのか、はじめはわからなかった。その後の行動を見ていると、F 児は使う素材をよく見て選んでいた。もしかしたら自分の中で「こういう物を使いたい」「こうやって遊びたい」というイメージがあり、それを他児に邪魔されたくないと思ったのかも知れない。F 児はこれまで素材そのものの関わりやふり遊びをする姿は見られていたが、見立て遊びをしている姿を見たのは初めてだった。保育者が言葉をかけると少し照れくさそうに笑っていて、その表情が愛らしかった。

4. 考察

4-1 物的視点[深沢]

保育所保育指針解説では「物的環境は保育所内外の空間や様々な設備、遊具、素材等」であり、保育の環境は、こうした人、物、場が相互に関連し合っ
てつくり出されていくものであると示されている¹⁴⁾。

また堀（2009）は保育の「みたて」における「物の存在は、目の前のそこに存在するということが行為を喚起する」とし、「みたて」を可能とする2つの重要な要素の1つとして物の存在を挙げている¹⁵⁾。本研究は室内での素材を用いたふり遊び・見立て遊びを分析対象としているため、「物」の中でも特に使用する“素材”に着目し、保育者による素材の選定、子どもの素材への関わりの変容と保育者の援助に焦点を当てて分析をする。

保育者は素材の選定基準として「安全性」「操作性」「汎用性」を挙げており、表現したいものによって変化しうる素材、保育の中でも製作でよく使用される身近な素材を選定している。中でも「安全性」は1歳児を対象とする場合、特に重要視すべきだろう。事例の中で保育者は子どもが物を噛むことで感覚を知る・感じることを大切にしながらも、誤嚥等が起こらないよう注意深く見守っている。保育現場では子どもの育ちに必要なリスクを保障する一方で、子どもの命に関わる深刻な事態が起こらないようにすることが求められる。特に低年齢児の場合には命に関わる危なさを子ども自身で判断することが難しく、保育者が十分配慮する必要がある¹⁶⁾。また、状況に応じた素材の変更も行なっている。観察①では月齢の低い新入園児が、ちぎった薄紙を口に入れる姿が見られたことから安全性に欠けると判断し、観察②では薄紙は使用せず紙コップや紙皿など簡単にはちぎれないものに変更している (Image 4)。さらに観察③では子どもの反応が薄いと感じた時点で毛糸を追加し、観察⑥では子どもからの要求に応える形でスプーンを追加している。このことから、保育者は子どもの実態や保育室全体の状況を見なが



Image 4: Materials used in the observation survey (2)

ら安全に配慮しつつ、様々な素材に触れる機会も保障していく事が重要であることがわかる。

次に、子どもの素材への関わりと遊びの変容についてC児、E児、B児に着目して述べる。まずC児について、観察①では素材コーナーに興味を示すものの保育者が薄紙をクシャクシャして見せることに對して、あまり反応を示していない。観察②では、ストローを見つけると自ら空き容器にさして飲む素振りをしている。また保育者が紙コップに切り込みを入れたタコを作ると、タコの口元にストローを近づけ飲ませたり食べさせたりする素振りをしている。観察④では、毛糸を麺に見立てたものを保育者が提案したが物足りなさそうな様子で、保育者がさらに梱包材を魚の形に切って渡すと、目を書いてほしいと要求し、魚を麺の入ったお皿に入れている。最初は保育者のアプローチに対して薄い反応だったC児だが、観察②ではストローを見て飲み物を連想し、空き容器とストローを挿して飲み物に見立て、それを自身で吸う素振りをしている。さらに興味深いのは、観察②ではタコに飲み物を与えて人形のように世話する対象として見立てている一方で、観察④では魚を麺に入れる食べ物に見立てている点である。このような姿からC児は保育者の作成したタコや魚をその場の状況に応じて異なる用途で見立てていることが分かる。次にE児について、観察①では保育者の真似をして薄紙をクシャクシャにすることを楽しみ、後半では薄紙を詰めたトイレットペーパーを保育者に差し出しており、保育者がいなくなった後は一人で食べる素振りをしている。観察②では、保育者がジュースに見立てたものを飲む素振りをし、観察③では自ら近づいて素材に興味を示している。また保育者が不織布を麺に見立てて皿に乗せたことへの反応はいまひとつであったが、毛糸に変更したことで麺をすすする素振りをしており、観察④は自ら空カプセルに毛糸を入れ、麺を食べる素振りをしている。以上のように、E児は初回から保育者の真似をしながら素材の感触を楽しみ、見立てて食べるふりをしていることがわかる。保育者はE児について、0歳児の頃から食べることが好きであるため自身の好きなことを遊びに取り入れているのではないかと省察に記述している。1歳半頃から延滞模倣が可能となる¹⁷⁾が、E児自身が好きで、且つ頻繁に経験している“食べる”という行動はE児にとっては遊びの中で想起しやすく、延滞模倣が比較的安易で

あったと考える。一方、観察③で登場する不織布は日常で食べている麺の形状と異なりイメージができなかったために反応が薄かったと推察する。E児に限らず1歳児クラスのような低年齢児の場合は、保育者の手によって想起のもととなる本物に素材を近づけることによって、イメージしやすくなり表象行動が促されると考える。最後にB児について、観察③では廃材に興味を持ち、次々に箱から出していく様子が見られるが、観察⑥では紙皿と毛糸でおまごのように遊び始め、食べるために必要な道具としてスプーンを保育者に要求している。B児が事例に登場するのはこの2か所のみであるが、素材に触れ探索する段階からイメージを具現化するための手段として素材を使用する段階に変化していることがわかる。今回取り上げた3人に限らず、他児も共通して、最初は探索的に素材と関わり、保育者の真似をして遊び出す姿が見られるが、回を重ねるごとに子ども自身で動きだすようになり、後半では自身のイメージを具現化するために保育者への要求をする姿も見られている。素材への興味や関わり方に個人差はあるものの、1歳児のふり・見立て遊びでは、探索的に素材に関わる段階から自ら素材を見立ててふりをする段階、イメージを具現化するための手段として素材を使う段階に移行していくのではないかと考える。

観察記録を物的視点から考察してきたが、いずれの場面も子どもだけではふり・見立て行為は成り立っておらず、保育者がモデルを示したり素材を本物に近づけるよう素材に手を加えたりすることで遊びが成り立っている。さらに観察内では目の前にないものに見立てて遊ぶ姿がある一方で、素材の感触を繰り返し楽しむ姿も随所に見られた。堀は、「みたて」の発達過程についてLowe、ガーヴェイ、Belsky.Jらの研究を引用した上で『いずれも1歳から1歳半、また2歳頃にかけて、「みたて」や「ふり」がはじまる』点が共通していることを明らかにしている¹⁸⁾が、今回観察対象とした子どもたちは観察時の月齢や観察内の姿から考えると、ふりや見立てが可能か否か、はぎまの段階にあると言えよう。はぎまの段階にいる子どもたちが素材と向き合い、ふり遊び・見立て遊びを継続していくには、保育者が素材と継続的に関われる環境を提供し、イメージ想起できるような働きかけを積極的に行うことが必要だと考える。

4-2 人的視点[織壁]

保育における子どもの遊びは、子どもを取り囲む環境の影響を受けて展開される。保育環境の1つである人的環境は、日常生活の中で関わりが深い保育者や同世代の子どもを指し、これらとの関わりや様々な出来事をきっかけにして遊びが獲得される。保育者の専門性について、保育所保育指針解説では、子どもの発達に関する知識と技術を有しながら子どもの経験や興味関心に応じて遊びを豊かに展開することと記される¹⁹⁾。子どもの遊びに対する保育者の役割と援助について、松原ら(2022)は、保育実践のごっこ遊びに関する文献研究を行った結果、遊びには生活を共にする保育者が構成され、保育者の介入によって子どもの遊びの方向性が変化することを指摘し、子どもの実態に合わせた保育者の関わりが必要であることを述べている²⁰⁾。深沢ら(2023)は、2、3歳児クラスの遊びに対する保育者の援助について、遊びの中に入って直接遊びに関わる援助と環境の再構成を行う間接的な援助、子どもに新たな視点を提案する直接的または間接的な援助があるとし、アプローチする方法の違いや援助の強弱があることを指摘する²¹⁾。加藤ら(2024)は、2、3歳児クラスのごっこ遊びを萌芽期と捉えた上で、この時期の保育者の援助の在り方について、子どもの求めに対応しながら遊びを可視化する援助と求められてはいないが次の遊びへとつながることを考えた援助があることを指摘し、保育者の一歩踏み込んだ援助も必要であることを述べている²²⁾。

以上の研究結果から、いずれも低年齢児の遊びに対する保育者の援助には意図的な関わりが介在することが考えられる。これらを踏まえ、前述の先行研究に挙げた1歳児クラスの保育者の関わりをカテゴリー化して分析した松島(2023)の分析結果²³⁾に依拠し、本研究観察記録の保育者の関わり方を分析

考察し、それらの傾向から1歳児のふり遊び・見立て遊びに対する保育者の役割と援助を明らかにする。

観察②では、保育者は遊びの設定をした後に、G児が太さの異なるストローの操作をする場面であえて声をかけずそのまま見守っていたり、不織布の梱包材に興味を示すよう細長く切って可変させてみた。しかし、C児が手足に巻く遊びを始めたので、保育者は自分の手を差し出して受け止める対応を行っている。松島によれば、見守りや子どもからの要求に応答する行為は受動的な関わりに分類される。素材と関わる遊びを始めた子どもたちが思い思いに遊ぶ様子を保育者は見守りつつ、「子どもたちは不織布の梱包材にはあまり興味を示さず、また、どのように遊んだら良いか分からず、手持ちぶさたな姿が見られた」と保育者は子どもの姿を読み取っている。この日の省察では、「廃材と関わる中で自分なりの遊びを見つけ(中略)試行錯誤しながら遊んでいたものでそっと見守った」とある。保育者は子どもたちのふり遊び・見立て遊びへのねらいや期待を持ちつつも、感覚操作期の発達段階にある目の前の子どもたちの姿からどこかもどかしさを感じている。

観察③になると、保育者の子どもに対するふり・見立て行為を引き出すかわりが増えている。D児の振りかけるような行為に対してストローを細かく切って「(中略)トッピングができるよ」と声をかけたり、保育者が細く切った不織布や毛糸を皿に乗せて麺に見立てることで子どもたちが興味を示して遊び始めた。保育者はさらにストローで挿して見せたり、子どもの動きに合わせて長さの違うストローを挿し替えるなど、ふり行為や見立て行為を引き出す関わりが増えたと見られる。松島によれば、これらは「介入的関わり」にあたり、観察①、②を経て子どもの興味が停滞していることを感じていた保育者は、あえて実践を省察することで積極的介入の必要性を感じ、「介入的関わり」を試みたと読み取れる。

松島が分析したカテゴリー (Table 1) を照会した結果、本研究の保育者の関わりの中で最も頻出したのが「ふり行為や見立て行為の引き出し」で、次に「イメージの明確化・言語化」が多く出現した。「イメージの明確化・言語化」は観察③をピークに観察①～観察④に出現し、「ふり行為や見立て行為の引き出し」は観察②～⑤にかけて徐々に増えていた。これらのことから、保育者は1歳児クラスの遊

Table 1: Classification of Caregiver Involvement²⁴⁾

受動的関わり	①見守り・承認
	②受け止めの応答
介入的関わり	③イメージの言語化・明確化
	④ふり行為や見立て行為の引き出し
	⑤他児との介入
	⑥遊びのルールやモノの扱いなどの指導

びでは初期にふり行為や見立て行為の引き出しを試みながら徐々に子どもに代わってイメージを言語化したり、具現化したりして明確化することによって子どものふり行為や見立て行為の安定化・定着化、あるいは子どもと遊びの共通化・共有化を図ろうとすると考えられる。

一方で、本研究結果では松島の「他者との仲介」「遊びのルールやモノの扱いなどの指導」の項目においては、出現が一切見られなかった。次いで「見守り・承認」「受け止めの応答」も出現が少なかった。これらは本研究の観察時期が4月上旬～6月下旬（Ⅰ期）であり、観察開始時期は新入園の時期にあたり保育環境が安定してないことや入園して間もない子どもも数名いることから、子どもと保育者が信頼関係を築いている最中であることが指摘できる。ひとり遊び²⁵⁾やなんとなく一緒に遊んでいるという関わりが見えてくる時期²⁶⁾でもあることから、他者とのやり取りを仲介したり、逸脱行為等による遊びのルールやモノの扱いを指導する場面は未だ発生していないことが予想される。また、子どもの行為を受け止めたり、見守り認める保育者の関わりが必ずしも子どもから表出した行為をつなげる手立てとは言えず、1歳児クラスⅠ期であれば子どもの実態を把握するためであったり、これから始まる園生活で展開される遊びの計画を立てるための観察行為である可能性も考えられる。

1歳児クラスⅠ期の子どもは新しい環境に慣れる行為と周囲への探索を試みる時期であることを鑑み、この時期の保育者の遊びへの援助は、子どもが遊びや生活に慣れてきた時期を見計らって、イメージを引き出したり、新しい提案をするなどの積極的介入を試みるのが最適であると言える。徐々に保育者や同年代の子どもとのやり取りに慣れて遊びが活発になってくる頃には、子どもから表出される行為や遊びを受け止めたり、他者とのやり取りを助長させたり規範意識に対する指導をすることが予測されることから、縦断的に観察した上で考察することが今後の課題となる。

5. 総合考察[永島]

本研究は、1歳児クラスでのふり遊び・見立て遊びの変容と保育者の援助を物的視点及び人的視点から検討し明らかにすることを目的とした。事例を分析、考察した結果、次の3点が明らかとなった。

1 点目は、流動的な環境構成を行っていたことである。観察調査では、薄紙を口に入れてしまう姿や自らのイメージを具現化するために「先生、スプーン」と言い、保育者にスプーンを使いたいと要求する姿等が見られており、保育者は眼前の子どもの姿に応じて安全性の高い素材へ変更したり、新たな素材を追加したりする等、柔軟な援助を行っていた。保育所保育指針解説では保育の環境について、子どもからの働きかけに応じて変化したり、周囲の状況によってさまざまに変化したりする「豊かで応答性のある環境」を構成することが示されている²⁷⁾。保育における環境構成は計画に沿って構成されるものだけでなく、子どもの姿や遊びの展開に応じて適宜見直され、再構成していくものである。そのような環境構成を行うことで、一人ひとりの成長・発達に応じた物との関わりや遊びが保障され、ひいては「遊び込む」ことにつながると考える。

2 点目は、1歳児のふり遊び・見立て遊びの変容過程には「探索的に素材と関わる段階」「自ら素材を見立ててふりをする段階」「イメージを具現化するための手段として素材を使う段階」という3つの段階が存在し、段階の移行とともに子どもの遊びが変容していたことである。子どもたちは、はじめは探索的に素材との関わりを楽しんでいたが、保育者が食べる素振りや飲む素振りといった動作を提示したり、素材を加工したりする等の援助によって、徐々に素材との関わりに変化が生じ、ふり遊び・見立て遊びをする姿が見られていた。石川（2021）は、ふり遊びでの保育者の関わりと子どもの遊びの変化について調査しているが、エピソードが断片的であるため、どのような過程を経て変容しているのかについては不明であった²⁸⁾。また、発達の側面からふり遊びを検討した調査は散見されるが、保育の側面において1歳児のふり遊び・見立て遊びの変容に関する調査が及んでいるとは言い難い。そのため、本研究によって新たな知見が得られたことは、ふり遊び・見立て遊びの援助を検討する上で一つの指標となり得るだろう。

3 点目は、保育者は介入的関わりが多く、なかでも「イメージの明確化・言語化」及び「ふり行為や見立て行為の引き出し」が頻出していたことである。素材遊びを行うなかで、保育者は子どもの興味や遊びが停滞していると感じると「イメージの明確化・言語化」や「ふり行為や見立て行為の引き出し」

といった介入的関わりを増やしており、子どもが遊ぶ姿に応じて援助のアプローチを切り替えていた。

松島(2023)は、保育者が遊びのイメージを明確化することでイメージを共有しやすくなり、ごっこ遊びへとつながると述べていることから²⁹⁾、このような介入的関わりは、自らのもつイメージを他者と共有するための手立てを提示していると捉えることができる。子どもの遊びは成長・発達と共に変化し発展していくため、このような援助は今後の遊びの展開を支える土台となるといえるだろう。また、松島は、今後の課題として受動的関わりと介入的関わりを切り替えるタイミングを探ることの必要性を挙げているが²⁸⁾、本研究では子どもの興味が停滞している状況が関わりを切り替える際の契機であることが示唆された。

本研究は素材遊びに着目して調査を実施したが、1歳児は発達の個人差が著しいことに加えて素材を誤飲する等の危険性も含んでいるため、この年齢での素材遊びは難しいと考える保育者もいると推察される。しかし、安全性に配慮した素材やイメージしやすい素材を用いること、また一人ひとりの子どもの姿に応じた援助を行うことで、1歳児であっても素材遊びが可能であるといえる。そして、1歳児クラスでのふり遊び・見立て遊びにおいて、保育者は子どもを見守るだけでなく必要に応じて遊びに介入し、時には遊びを一步リードすることでより遊びが深まっていくと考える。

6. 今後の課題

本研究では1歳児クラスの事例を取り扱ったが、2歳児クラスの素材遊びについても同様の方法で調査を実施している。そのため、今後は2歳児クラスの事例を分析し、本研究同様、ふり遊び・見立て遊びの変容と保育者の援助について明らかにしていく。

謝辞

本研究にご協力いただきましたX園1歳児クラスの子どもたち並びに保護者の皆さま、そして先生方に心から感謝を申し上げます。

付記

本研究は日本乳幼児教育学会第34回大会で発表したものを元に、加筆、再構成した。

文献

- 1) 本郷一夫編 野島一彦・繁榊算男監修：公認心理師の基礎と実践 12 発達心理学、遠見書房、106-118 (2020)
- 2) 小山正：初期象徴遊びの発達の展望、特殊教育研究、50 (4)、363-372 (2012)
- 3) 厚生労働省：保育所保育指針解説、フレーベル館、162 (2018)
- 4) 前掲 1)
- 5) 石川洋子：保育者のふり遊びへの関わり ―0～2歳児に焦点をあてて―、文教大学教育学部紀要、第55巻、111-121 (2021)
- 6) 松島英恵：『ごっこ遊び』の系統的支援 ―1歳児クラスの事例を中心に―、日本保育学会第76回大会発表論文集、815-816 (2023)
- 7) 前田綾子：1歳児のごっこ遊びに関する一考察、奈良学園大学人間教育学部、人間教育 3 (7)、131-135 (2020)
- 8) 大塚穂波：乳幼児期のふり遊び研究の動向と展望、神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要、第9巻第1号、45-55 (2015)
- 9) 堀科：「みたて」の発達論的諸相 ―保育研究を俯瞰して―、川口短期大学紀要、23、169-180(2009)
- 10) 前掲 7)
- 11) 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 家政学研究科・人間生活学研究科、29、87-98 (2023)
- 12) 石橋尚子：おもちゃのファジー性と幼児の象徴能力との関係、子ども社会研究創刊号、5-13 (1995)
- 13) 前掲 7)、24-26
- 14) 前掲 7)、25
- 15) 前掲 2)
- 16) 掛札逸美：『子どもの「命」の守り方 ―変える！事故予防と保護者・園内コミュニケーション―、エイデル研究所 (2015)
- 17) ピアジェ,J著、谷村覚、浜田寿美男訳：知能の誕生、ミネルヴァ書房 (1978)
- 18) 前掲 2)、173-175
- 19) 厚生労働省編：保育所保育指針、フレーベル館、

- 17 (2018)
- 20) 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—、日本女子大学紀要家政学部、69、1-12 (2022)
- 21) 前掲 4)
- 22) 加藤直子・大野康子・中里啓子・永島さくら・深沢佐恵香・請川滋大：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—、日本女子大学大学院紀要家政学研究科・人間生活学研究科、30、75-85 (2024)
- 23) 松島英恵：1 歳児クラスの『ごっこ遊び』への
保育者の関わり —受動的関わりと介入的関わり、新見公立大学紀要、第 4 巻、69-80 (2023)
- 24) 前掲 23)
- 25) 白佐俊憲・工藤いずみ：発達心理学基礎テキスト、川島書店、168 (1999)
- 26) 須田治・別府哲編 柏木恵子・藤永保監修：シリーズ／臨床発達心理学③社会・情動発達とその支援、ミネルヴァ書房、109 (2002)
- 27) 前掲 7)
- 28) 前掲 9)
- 29) 前掲 10)
- 30) 前掲 10)
- (指導教員：請川滋大教授)