

## 2歳児における遊びこむ姿と保育者の環境構成力の一考察

倉 畑 萌

A Study of Two-Year-Old Children's Engagement in Play  
and the Ability of Childcare Workers to Reconfigure the Environment

Moe KURAHATA

研究紀要 第23号 別刷 (2022年3月)  
中部学院大学・中部学院大学短期大学部

*Reprinted from* THE JOURNAL of  
CHUBU GAKUIN UNIVERSITY, CHUBU GAKUIN COLLEGE  
No.23 : 45 - 55 (March 2022)  
SEKI, GIFU, JAPAN

## 2歳児における遊びこむ姿と保育者の環境構成力の一考察

### A Study of Two-Year-Old Children's Engagement in Play and the Ability of Childcare Workers to Reconfigure the Environment

倉 畑 萌

Moe KURAHATA

**抄録**：保育所保育指針では子ども主体の保育が謳われている。3歳未満児保育における子ども主体の保育で、子どもの遊びはどのように変化していくのか。保育者はどのような関わりが必要となるのか。そこで、2歳児クラスにおいて、子ども主体の保育実践を行った。「自然物と遊ぶ」という1つの大きなテーマの下で子ども達が自由に遊んだところ、一定期間継続して遊ぶ中で、自然との関わり方や遊び方に変化が見られ、3つの小グループでの遊びに展開した。保育者は、子どもの様子を見ながらその都度環境を構成し直すことで、子ども達の遊びの発展に大きな役割を担っていた。子どもが選択しながら遊べる環境や遊びが中断されない環境の下、2歳児が自ら環境と関わり、発見し、学ぶ姿が見られた。子どもの活動事例を「環境（自然物）との関わり」の視点から分類した。その結果、関わる・試すなど5つの学びの方法を使っていることが示された。

**キーワード**：保育者、2歳児、子ども主体、環境構成、学び

#### I. 目的

「子どもが自発的・意欲的に関われるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること」これは、平成30年度に改訂された保育所保育指針第1章の保育の方法に述べられている文章である。保育用語辞典（2015）によれば、「主体性は、『主体としての、みずからの活動の認識と意味づけ、そして活動のコントロール』の問題として扱われてきている」とある。そして、全面的に受け入れられる経験を重ねて、「人との間で『この行為の、この感情の、この考えの主人公は私である』という実感」をもち、この私に責任をもてるようになることを、主体性の獲得ということができると記されている。大切な大人から受け入れられる経験の積み重ねが達成感や自信（自己信頼）につながるため、自己の育ちにおいて重要になってくるといえる。河邊（2005）は、「子どもの内からの欲求によって行動が起きる状態、つまり自己課題を持って遊びに取り組む状態のとき、子どもは実に『主体的』に行動する」としている。言い換えれば、ただ子どもを自由に遊ばせることが主体的だとは言えないということである。子どもが主体的に活動していくためには、子どもがみずから「やってみよう」と思い、活動自体を十分に楽しむことが引き出されるような環境が重要であり、そういった環境を整えるのは保育者の役割である（古賀、2016）。

保育者の役割について森川ら（2008）は、遊びの中での子どもの「気づき」は学ぼうとする姿であり、保育者は子どもが学ぼうとする興味や関心を喚起させる役割を担っているとした。また、大宮（2006）はイタリアのレッジョ・エミリアにおける保育実践について「子どもの生活を大事にする保育」とし、保育者は子どもの関心に心を寄せることが重要であると述べている。阿部（2006）は、子どもの主体性の育みにおいて保育者の言葉掛けの重要性を示している。このように子どもが主体的に環境と関わる中で保育者の役割は大きい。3歳未満児において保育を実施するにあたっては、特に保育者の援助が必要不可欠であると考えられる。須永（2017）においても3歳未満児における子どもの主体性を支える保育者の援助の必要性が示されている。

汐見（2018）は、「保育者がどういう願いをもって保育をしているのかということをもつて反省的に自覚し、吟味し、それを意識しながら保育課程・教育課程や全体の計画を見直していきたい」と述べている。保育計画を立てることは、見直しを持ちながら保育を進めていくために必要ではあるが、子どもの声・反応を逃すことなくその都度保育に活かしていくことが「主体的な保育」と言えるのではないだろうか。倉橋（1976）は、断片的ではなく、系統をつけさせることにより、興味が一段と広く大きくなるとした。それが誘導であり、「自分の興味にある系統がついているときに初めて、生活興味（事物個々の興

味でなく)が起こってくる」とし、それが「幼児の生活を生活としてだんだん発展させていく」ことになるとした。保育案について倉橋(1976)は、子どもの側から考えると「あるがままの幼児生活を、どう誘導するかというところに、保育案が立てられる」とし、保育者側から見ると「どういう点を特に心がけていくべきかという心覚え」として保育案を立てる意味があるとした。このように2つの側面を持った保育案が誘導保育案であり、「1つの誘導保育案が立てられると、それを中心として幼児の生活が発展していく」「主題の誘導力によって、生活が次々に生み出される」としている。保育計画通りに実施するというより、活動の見通しを持ちながらも子どもの言動を大切に、子どもの興味関心に合わせながら柔軟に保育を実施していく必要があると言える。

環境から主体的に学ぶことの重要性を研究するために、倉畑(2018)では、2歳児を対象として環境と関わりながら学んでいく過程について探求していった。この研究では1つの大きなテーマの下で皆が“同じ活動をする”という形をとっていた。しかし、そこで見えてきたことは、子どもによっては異なる活動を望む場合もあり、展開していく遊びの方向性が1つとは限らないという課題であった。この課題を踏まえて今回の研究では、1つのテーマの中で子ども達が自ら選択しながら環境と関わることを重視した。

子どもが遊ぶ姿について保育の中では「遊びこむ」という言葉が用いられる場合がある。秋田(2006)が、1つの遊びが広がりや深まりをもって子どもの心の中で展開していく様相を称して「遊びこむ」としている。また、久米(2019)は没我、我を忘れて遊びに夢中になることを「遊びこむ」としている。本研究においては、秋田に倣い遊びが展開される中で子ども達「遊びこむ」と定義し、以下の2点について明らかにすることを目的とする。1つ目は、子ども達が遊びこむ過程について分析し、遊びこむために保育者がどのように環境を構成し、どのように関わっているのかを明らかにすることとした。2つ目は、子ども達が環境と関わる中で、どのような学びの方法をとっていたのかを明らかにすることとした。

なお、保育がその形で進んでいくために、保育の振り返りをする機会としてアドバイザー(著者)との定期的なミーティングを取り入れた。アドバイザーの入った保育実践は2019年6月から2020年3月まで行った。

## II. 研究1

この園では、2019年6月以前は、1週間ごとに4名の担当保育者のうち1人が「リーダー」となり保育を進め、残り3名が補助をするという形で進めていた。リーダーが交代した際、前週の保育からの「つながり」を意識して保育を実践することがほとんどなかった。そして、リーダーそれぞれが実施したいことを考えていたため、

掲示するための製作やその日限りの遊びになりがちであった。そこで本実践では、クラス担任4名とアドバイザー(著者)とで週1回ミーティングの場を設け、1週間の子どもの姿や活動内容、今後どのような保育を展開していくのかを話し合った。1か月あるいは1週間単位で保育計画を立てながらも、子どもの実態に合わせて臨機応変に活動内容を変更しながら進めていった。月のねらいや週のねらいを設定した中でも、子どもの声に耳を傾け、子どもの姿を見守りながら、つながりのある保育を意識しながら進めていくこととした。その実践を考察することによって、子どもの遊びがどのように展開されていくのか、また保育者として子どもの遊びをどのように支えていたのかを明確にしていく。

### 1. 方法

G市内の認定こども園2歳児クラスにおける保育実践を分析する。

#### 1) 対象者

認定こども園2歳児クラス20名中保護者の同意を得られた19名及び担当保育者4名

#### 2) 対象期間: 2019年11月~2020年1月

#### 3) 倫理的配慮

本実践は、中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究倫理審査委員会での審査を経て承認を得た上で実施した。また、保育者及び保護者には研究説明を文書にて実施し、参加同意書が提出された対象者のみ分析対象者とした。

#### 4) 分析方法

子どもの活動録についてはミーティングの中で発せられた保育者の言葉のメモを中心として分析をしていく。また週案やドキュメンテーションも併せて用いながら子どもの言動と保育者の環境構成について考察・分析を行っていく。

## 2. 実践結果と考察

### 1) 遊びの展開から見えてくる子どもの学び

10月は戸外で体を十分に動かして遊ぶことをねらいとしながらも、自然物に触れる機会を設けることを月案の中に組み込んでいた。10月の様子から、11月は自然物に触れる楽しさを味わうことをねらいの一つにした。そして12月も身近な自然に触れ、戸外遊びを楽しむことをねらいの一つにした。この3ヶ月間、「自然物」というキーワードの下で遊びが展開されてきた。遊びのきっかけはドングリを拾うという保育者主導の活動であった。しかしその後は子ども達自ら木の実拾いをし始め、木の実を使って様々な遊びを繰り広げていった。そして、最終的に大きく3つの遊びに展開されていった(図1)。1つ目は、木の実の「中身」に興味広がっていったグループである。このグループの遊びは「中身を取り出す」ことから「色水遊び」へ、そして「ジュース作り」に展開

されたことでごっこ遊びのグループに加わりながらお店屋さんごっこへと広がっていった。2つ目は、ごっこ遊びに展開していったグループである。これは、「ままごと」からさらに「お店屋さんごっこ」へと広がっていった。3つ目は、主にドングリを「転がす」ことに展開していったグループである。このグループでは、「ゲーム作り」へと広がっていった。これら3つの遊びは小グループで実施されていたが、途中でメンバーが入れ替わることや3つのグループ以外の遊びをしては再び戻ってくるなど人数の増減はたびたび見られたが、子ども達が自由に選択しながら遊びが継続された。

以下に、イ) 木の実拾いの中で見られた遊び、ロ) 実の中身への興味から展開された遊び、ハ) ごっこ遊びに展開した遊び、ニ) ドングリ転がしにつながった遊びという4つの遊びに焦点をあて、活動事例を挙げて、その遊びの中でどのような学びがあったのかを考察していく。

#### イ) 木の実拾いの中で見られた遊び

活動1：10月21日のドングリ探しでは、大きいドングリをパパ、小さいドングリを赤ちゃん子どもが名づけ「ドングリの家族」と見立てる姿が見られた。

活動2：11月22日には、深皿の中に土をいれ、その中にドングリを埋めながら「お風呂に入ってる」と見立てている。

活動3：11月20日、園庭でこれまで拾ってきた木の実を使って遊んだところ、松ぼっくりの鱗片が開いているものと閉じているものがあった。「開いてないよ」とその違いに気づく子がいた。

活動1と3の子どもの発言から、木の実を拾う中で、「大きいー小さい」「開いているー開いていない」という比較をする姿があった。今井(2013)の2・3歳の時期の事例の中でも比較する様子や2つの相反する言葉の概念が形成されていく様子が描かれている。2歳児の発達の姿であるものの、9月下旬から始まった木の実拾いの最初の段階では見られなかった姿である。木の実を拾うことが遊びであり、とにかく拾っては袋に入れていくことに夢中であった。自然物との関わりというよりも、「たくさん集める」ことが目的であったと言える。しかし、繰り返し木の実拾いをする中で、木の実一つ一つをじっくりと眺め、他の物との比較する関わりへと変化が見られた。

また、活動1や2では象徴機能の育ちが見られ、保育者もこうした発言から『「ドングリの家族」と見立てる姿が見られる」とあるように、子ども達の「ごっこ遊び」への興味を見取っている。本実践においては、園庭で遊ぶ時間を十分にとれる日を調整し子ども達の遊びが中断しないようにしている。また、継続的な活動が実施できるように週及び月の活動計画を立てている。秋田(2006)

が遊びこむためには、工夫できるだけの時間が保証されていることであると示しているように、十分に環境と関わる時間を設けたことによって、子ども達が主体的に環境と関わることにつながり、遊びの展開が見られたと言える。

#### ロ) 実の中身への興味から展開された遊び

活動4：10月11日、園庭で固い木の実を見つけた子ども達。少し皮がめくれていたことから、さらに皮をめくってみると、中に種があることに気づいた。また、緑の実の中身は「白色と黄色が混じった色」、紫の実の中身は「茶色」と外側との色の違いに気づいた。

10月16日、17日、11月5日も同じ実を拾い、中身を出す遊びをしていた。

活動5：11月13日、ドングリを潰そうとするが、固くて潰すことができず、保育者に助けを求めた。保育者の手伝いもあって殻をめくと中身が白色で殻との色の違いに気づいた。そして、白い部分を潰して土とまぜながら料理を作った。

きっかけは偶然であるが、めくると種が見つかること、異なる色のものがでてくるという発見・不思議さを子どもたちは感じてその後も繰り返し木の実を拾っては「皮をめくる」という遊びを続けている。木の実そのものを使うのではなく、その中身に興味を持ち始めた子ども達自身の発見が、ドングリでも確かめてみたいという試す行動につながったと言える。子ども達にとって、保育者から教わったことではなく、自分自身で発見したという喜びも別の物でも試すという意欲につながったと考えられる。

活動6：12月3日に、赤い実を収集して中身を出していた子どもたちが、お皿の中に実を入れて、石でつぶして遊んでいた。そこにS君が参加し水を注ぎ、「オレンジジュース」とジュースに見立てペットボトルへと移し替えた。

活動7：12月4日、保育者がすり鉢を準備しておいた。この日も、実を採集してはすり鉢で潰してジュースにしていた。そして、出来上がったジュースをままごと用のポットに入れる。そして、コップに注ぎ飲む真似を始めた。さらに、砂場でお店屋さんごっこをしているグループのところへジュースを運ぶ姿も見られた。12月23日にも、紫の実をすり鉢で潰しジュースを作るとままごとのところへ運んでいく子どもの姿があった。

子どもの「もっと木の実を潰してみたい」という思いを感じた保育者が、すり鉢やすりこぎを準備した。保育者の感じた通り、「潰す」ことへの興味が高まっている子どもたちは、すり鉢で実を潰すことを繰り返し行っていた。そして、「潰す」という遊びから「見立て遊び」へとつながっていった。12月4日には、中身を出して潰すという行動は変わらなかったものの、水を加えてジュースにするとままごと用のポットに入れるという行動が見られた。そして、コップに注いで飲む真似をしたり、砂場でままごとをしている子たちのところにジュースを持っていきメニューに加えるといったりと「ごっこ遊び」へと展開されていった。ミーティングの中でアドバイザーは「結果として使用しなくても良いから、道具や材料を子どもが使いたいときに使えるように準備しておく」ということを繰り返し保育者に伝えていた。これは、子ども達が使いたいと思った時にすぐに使うことができるようにするという意図と道具に気づいて使ってみようと思うきっかけづくりのためである。実際、「木の実の中身への興味」から始まった遊びが「ごっこ遊び」へとつながったのは、ペットボトルやポットなど保育者が道具を置いておいたことも大きな要因になっていると言える。

ミーティングの中では、「保育者が答えを先に差し出さないこと」「子どもの様子を観察し見守ること」を保育者間で共有し活動を進めてきた。活動6前後における保育者の対応について実践後に保育者に確認したところ、子ども達の行動に対して見通しを持ちながらも、敢えて言葉を掛けずに遊びを見守っていたという保育者の関わりが見られた。子ども達の「気づき」を大事にした関わりであると言える。

活動8：12月19日、紫の実を潰した後、水を入れてジュースを作っている。片方のコップに水をたくさん入れることで濃淡が異なるジュースが出来上がった。「濃い方はぶどうジュース、薄い色はりんごジュース」と異なるジュースに見立てていた。

活動9：1月10日、園庭に使える紫の木の実がなくなってきた。木の実のみを採集し、花には触ろうとしないため、花も使っても良いことを伝えると、「花でできるの?」と言いながら、花でジュースを作り始める。黄色やオレンジの花を使ったジュースを「みかんジュース」と見立てていた。

紫の実を使っていたA君と黄色・オレンジの花を使っていたBちゃんがいたが、A君が「まぜたらどうなる?」と聞くとCちゃんが「緑になる!」と答える。実際に紫色のジュースとオレンジ色のジュースを混ぜるが色の変化はなかった。さらにオレンジ色のジュースを増やしていくと、緑色になり、「緑色になった!」と喜んでいった。

活動8では、子ども自身が水の量を調節して色の濃さが異なるジュースを作っていた。園庭で遊べる日はほとんどジュース作りをしていた子ども達はジュースの色を濃くするために実をさらに潰すなど試す姿が見られるようになっていった。

活動9では、子ども達同士の会話から混色の実験を実施することに至り、色が変わるまで色水を加える姿が見られている。子ども達は「木の実」に出会い、その「中身」に気づいたことで木の実に対して潰す・混ぜるといった働きかけを行なった。それらの遊びを繰り返す中で、色を濃くするために実をたくさん入れる姿や敢えて水を多く入れることで2つの色水を別の飲み物として見立てる姿が見られた。継続して遊ぶことで、子ども達が遊びこむことにつながったと言える。

木の実の「中身」を探ってみる行為から潰すという遊びへ、そして水を加えて色水作りへと展開していった。色水を「ジュース」に見立てることで、ごっこ遊びともつながっていく様子が見られた。

#### ハ) ごっこ遊びに展開した遊び

活動10：10月17日、保育者は、砂場でケーキに見立てた砂の上に花を乗せてみたものの、子ども達は関心を示さなかった。

活動11：11月7日に保育者はドングリをお皿に乗せて見せた。これまでドングリを拾って収集することに夢中であったり、砂場の中にドングリを隠したりするだけであったが、お皿に入れることを模倣する子が現れた。

活動12：11月11日に砂場で「ドングリケーキ」を作っていた子どもの中には、型にドングリを敷き詰めてから土を入れてひっくり返し、型抜きしたものの上にさらにドングリを並べて「誕生日の歌」を歌うという姿が見られた。

活動12のドングリを敷き詰めるという方法は子ども自らが考えて実践したものであった。活動1のようにドングリ自体を見立てる姿は木の実拾いから1ヶ月程度経ってから見られた。活動6のように子ども自らが自然物を見立て遊びに活用するには1ヶ月半ほどの時間がかかっている。子ども達にとっては自然物と出会い、思う存分親しむという時間が必要であったと考えられる。秋田(2000)では、次の気づきに急がせようと働きかけた大人の言葉を子どもは拒んだ事例が示されている。保育者としては「もっと色々な遊びをしてほしい」「こんな遊びもあるよ」という意図や願いを持って起こした行動であっても、秋田の事例や活動10の姿のように、その時の子どもの心に響かないことがある。今、目の前にいる

子ども達にとって必要な援助であるのかどうかを瞬時に判断する力が求められるのである。

活動13：11月19日、園庭にある砂山は、山型になっている。それを「クリスマスケーキ」にしたいと見立て始め、赤い南天の実で飾りつけをしていた。11月25日、同様に園庭の砂山にて今度は「クリスマスツリーが作りたい」とドングリや松ぼっくり、木の実を砂山に飾って遊ぶ姿があった。すると、クリスマスツリーの周りに子ども達が集まり始め、それぞれが木の実を砂山に飾り始めた。また、「雪がいる」と近くにある白い砂をツリーに掛けたり、「プレゼントが欲しい」とお願いをしたりする子どもの姿もあった。11月26日、Dちゃんが松ぼっくりに実を飾っているのを見たE君は、「かわいい」と言って同じように松ぼっくりに実を飾った。そして、砂山のクリスマスツリーに松ぼっくりを飾っていた。

保育者は、これまで子ども達が拾ったものや別途保育者が集めてきた木の実を容器に入れて園庭に準備しておいた。そして、その日に採集したもの以外にも子ども達が木の実を使って遊びに用いることができるような環境を整えていた。

11月下旬ともなると、町中がクリスマスモードに包まれ家庭やショッピングモール、あるいは保育園内もツリーやクリスマスの飾りつけが施される。「季節感」を感じることは大切であるが、あえて保育者側が「季節感」を感じさせるために製作する場を提供しなくとも、2歳児も子ども達が日常の中で「季節」を感じており、それを表現することができる事が分かる。最初は、一人の子どもから見立てから始まった「クリスマス」にちなんだ遊びであったが、次々と子ども達が参加する様子が見られた。飾り付け方はそれぞれ異なっていることから、「ツリーの飾りつけをする」という大まかな共通のイメージの下でそれぞれが見立てながら遊ぶ姿が見られた。

園庭での遊びと同じ時期に室内では、10月末に行われた遠足の経験から画用紙に書かれたお弁当箱に紙に描かれたおかずを自由に配置する「お弁当作り」が始まった。ままごへの興味があることから子どもの意見を聞きながら子ども達と一緒に少しずつ食べ物を製作し、11月中旬頃からは2歳児クラス内でお店屋さんごっこが行われていた。色々なものを作ったが、最終的にハンバーガー屋さん遊びをすることになり、子ども達が店員役と客役となってやりとりを楽しむ姿があった。園の行事の一つとしてお店屋さんごっこにも参加し、ハンバーガー屋の店員役となって物を売ることやアクセサリや食べ物を

お金で買うという体験もした。以下の活動は、室内でのごっこ遊びが盛んにおこなわれている頃の園庭での遊びの記録である。

活動14：砂場や砂山で料理を作っていた子ども達は、「作る」ことが主流であった。

11月28日頃にもケーキ作りは継続されて行われていた。また、一瞬ではあるものの「いらっしゃいませ」という言葉が発せられることがあった。その翌週の12月3日に保育者が手作りした木製のカウンターとブルーシートを砂場の近くに設置した。すると、店員役になる子どもの姿が見られるようになった。

活動15：12月4日には、1人の子どもが料理を作っているところに、他の子ども達が料理を買いに来てブルーシートの上で食べるという姿が格段に増えた。そして、「〇〇ください」「はい、〇〇です」というやりとりが見られるようになった。

砂場では作ることに夢中であった子ども達も、11月中旬頃からの保育室内での「お店屋さんごっこ」の遊びを体験することでお店でのやりとりの仕方或使用する言葉を覚えてはいた。しかしその経験だけでは、2歳児が砂場での「料理作り」をごっこ遊びに発展させていくことは難しかった。そこに「カウンター」というモノが設置されることで一気に「お店屋さんごっこ」としての遊びが展開した。保育者の環境構成力によって子どもたちが遊びこむことができるということを保育者自身も体感した日であった。実際には、子ども達に友達とのやりとりの機会を設けたい、作った料理を活用して遊び「ごっこ」の楽しさをより体験してもらいたいという保育者の思いから「カウンター」は12月3日以前に仕上がっていた。しかし、保育者の思惑が強出すぎないで、遊びが十分に成熟していくことが大切であると考え、「いつ設置するのがいいのか」と子どもの様子を見ながら考えていたのである。お店屋さんごっこに発展していこうという見通しを持ちながらも、子どもの言動に耳を傾けながら子どもの関心の高まりや興味の変化に合わせた環境を設定していくことで子ども達が遊び込むことにつながったのだと言える。

2歳児クラスから直接屋外に出ることができる場所（以後：第二園庭）は、他のクラスの子どもの来ることがあまりない。そのため、2歳児だけでじっくりと遊びが継続できるように園庭ではなく第二園庭にて遊ぶことにした。それに伴い、砂場や砂山から砂や土を容器に入れて第二園庭に設置し、木の実等も別の容器に入れて設置しておいた。

活動16：お店屋さんごっこでは、料理を作る役と客役とが交代しながら遊ぶ姿が見られた。他の遊びに移動することなく、お店屋さんごっこが長く継続していた。

活動17：これまでは、地面にブルーシートを敷きそこにテーブルを置いておいた。机に料理を置きながら立って食べる姿があったため、地面にテーブルと椅子を設置しておいた。すると、客役の子どもは、カウンターで料理を受け取ると、椅子に座って食べるという流れが明確になった。

子ども達は、1日の遊びの中でも自由に遊びを選択することができるため、途中から違う遊びに行くこともある。お店屋さんごっこでは、遊びが長く継続していたことから子ども達はその遊びに没頭していたことが分かる。

大桑（2014）では、2歳と3歳4ヶ月の子どもが医者役と患者役を交代しながら遊ぶ事例を示している。本実践の中でも店員役と客役という役割を意識しながら交代して遊ぶ姿が見られた。特に本実践では、保育室内でのお店屋さんごっこの中で役割を交代するという経験をしているためスムーズな役割交代が見られたものと考えられる。

さらに、子ども達が立って料理を食べる真似をしていたところからお店屋さんらしくするために、そして食べる真似をより楽しめるようにするため、保育者は「テーブルのみ」という環境から「椅子とテーブル」を設置することにした。その結果、椅子に座って落ち着いて食べることへとつながった。「料理の購入」をした後、「料理の受け取り」をし、「椅子に座って食べる」という流れができたことによって、2歳児が「お店屋さんごっこ」をするための簡単なルールが作られた。ルールによって、誰が参加しても「お店屋さんごっこ」が成立することになり遊びが継続することにつながったと考えられる。

ハ) に示した「ごっこ遊びに展開した遊び」における遊びの展開過程は、自然物を使い食べ物等に見立てる遊びから、ままごと遊び、そしてお店屋さんごっこであった。室内でのお店屋さんごっこ遊びの経験だけでなく、「カウンター」という道具もごっこ遊びの展開において大きな要因となっている。遊びの継続には、遊びの中で生まれたルールや子ども達の中での共通のイメージが影響していると言えるが、保育者の場所選択や材料設置も重要であった。保育者の環境構成が子どもの遊びにいかにより大きな意味をもつのかは明確になる遊びであった。

## 二) ドングリ転がしにつながった遊び

活動18：11月22日に、保育者が松ぼっくりをそっと転がしてみると、ボールに見立てて松ぼっくりを蹴る姿があった。その後、保育室内でも机と机の隙間にドングリを乗せ、転がす遊びを始めていた。

活動18の場面において、「転がしたら面白いよ」と保育者側が遊びを提供することや「転がしてみたら？」と直接促すことも場面によっては必要である。しかし、木の実を「転がす」ことに興味を持つかもしれないという思いから、そっと転がすという行為のみ行うことで、子ども自身がその行為に反応し、「転がす」という気づき生まれ、それを応用すること（蹴る・机の隙間で転がす）へとつながった事例であると言える。子ども自身が、「試す」中で気づくことはもちろん大切であるが、保育者からの働きかけによって気づき、その気づきから「試す」ことへとつながることもある。そのため、保育者はいつ・どうやって働きかけるのかを瞬時に判断していく必要がある。

活動19：11月26日、桶を使ってドングリを転がして遊んでいたが、たくさん転がしたい子どもたちはドングリ以外にも木の枝や砂を拾ってきては転がしていた。これは11月28日まで継続された。

活動20：12月3日、大きい段ボールを準備し、子ども達と一緒にドングリを転がすためのコースを作りながら遊ぼうとした。園庭で遊んでいると、年長の子ども達が興味を持ちコースを作り始めた。2歳児の子ども達は手作りの桶を段ボールに付けたいという思いを持っていたことからお兄さん達が作る姿をじっくり観察するだけでなく、コース作りに一緒に参加する姿もあった。その後は、年長の子ども達が作成したコースで遊んでいた。

この活動では、異年齢の子どもとの関わりが見られた。2歳児だけではなかなか広がっていかなかった製作も年長児が参加したことにより「ドングリ転がし」のコースが完成した。園庭という共同の場で遊んでいたことにより年長児が積極的に参加できた。そして、2歳児も一緒にコースを作る姿が見られたと考える。2歳児にとっては、保育者ではなく年長児の様子を見ることができたことは遊びの広がりや面白さを体験するとともに、モデルとしての対象、つまり年長児への憧れを抱きかけになったのではないだろうか。

活動21:「ドングリ転がし」をして遊んでいるメンバーは固定してきた。その中には少し飽きてきて別の遊びをする子どもの姿も見られるようになってきた。12月10日、ペットボトルの蓋を準備しコースに貼ることができるようにした。ペットボトルの蓋を段ボールに貼ると様々な方向へと転がっていくことに気づいた。そのうち、ドングリではなく石を転がし始めたため、石の重みで蓋が取れてしまう。その「取れる」という事象を面白がり、石転がしが継続された。

新しく段ボールでコースを作り直した後、ドングリが転がった先に牛乳パックを準備して、そこに落ちるようにした。すると、牛乳パックの色に目を付け、「赤に入った!」と何色に転がっていくかを楽しむ姿が見られるようになった。また、「青はずれ」などルールを作り出す声も聴かれ、遊びにゲーム性が生まれた。

ドングリ転がしは、3週間ほどで遊びの展開がなかなか見られなくなっていった。しかしながら、坂を転がるドングリを見て、再び木の実や液体を用いて「転がす」ということを試している。これは、「ドングリ転がしのおもちゃ」で繰り返し遊んできた経験が子どもたちの糧になっており、主体的に環境と関わろうとする姿勢につながったと言える。

石崎・高柳・岩渕ら(2004)では、4歳児が、偶然の出来事から発想を広げて試行錯誤している様子を示している。2歳児においても、4歳児ほどのイメージを広げて探求しているわけではないものの、「傾斜」を感覚的に理解して、試行錯誤することができる事が分かる。その子どもの不思議に思う心、試してみる姿を逃すことなく子どもの学びとして位置付ける保育者側の姿勢が重要であると言える。

ドングリ転がしに展開した遊びでは、単に転がすものからゲーム性のあるものへと変化が見られた。転がすという行為自体に変化は見られなかったが、単に転がすことから「何」を転がすのか、あるいは転がすことで「何」が起きるのかという思考の変化が見られた。

以上のように、同じように「自然物」を使っている遊び方は1つではなく、様々な遊びへと展開されていった。そして、それぞれの遊びの中でも遊びが継続するにつれて、子ども達の自然物との関わり方には変化が見られ、遊びこんでいった。秋田(2000)は「楽しめている時には遊びが自然に継続していく」としている。本実践では、3ヶ月半近く自然物(木の実)を使った遊びが継続されていたことから、子ども達がいかにこの遊びを楽しんでいたのかが分かる。さらに、保育者が子どもの様子を見ながら環境を構成し直したことが、遊びの継続を支えたと言える。

### Ⅲ. 研究2

研究1では、2歳児における自然物との出会いから遊びへ展開していった活動を取り上げ、展開過程とその過程での子どもの学びについて事例から分析を行った。研究Ⅱでは、観察時点における子どもの姿から「学び」という視点で分類し、2歳児がどのような学びの方法を使っているのかを分析した。

ミーティングの中で出てきた保育者の発言から子ども達の「環境(特に自然物)との関わり」が分かる部分を抜き出した結果、3ヶ月半の実践の中で71事例見られた。これら71事例について秋田(2000)の知のいとなみの過程における項目を参考にしながらKJ法を用いて分類したところ「①自然物からの直接的な学び」と「②自然物を通じた学び」という大きく2つに分類することができた。

①自然物との直接的な学びに分類した事例についてさ

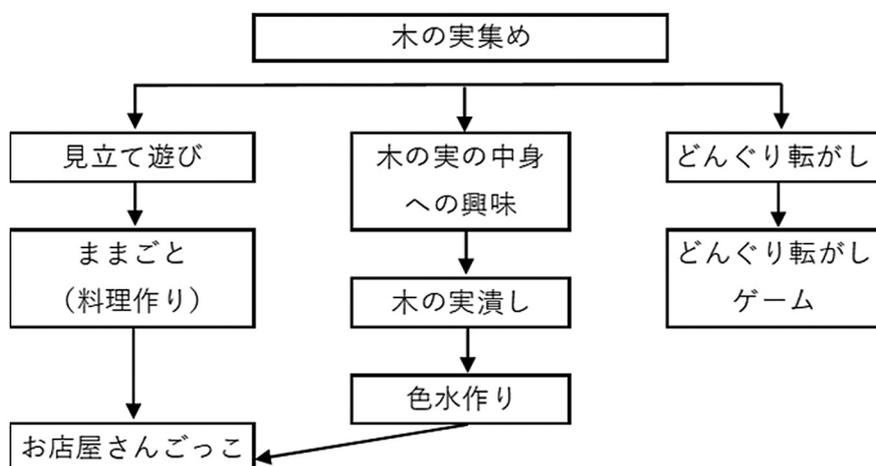


図1 自然物を用いた遊びの展開

らに、どのような方法を用いることで学びにつながっているのか分類したところ、「関わる」「考える」「気づく」「試す」という4つに分類することができた。「関わる」には自然物を見立てることや選択するといった関わり方が含まれる。「考える」には自然物の様相について推測したり比喻したりする関わり方が含まれる。「気づく」には自然物自体の変化や違いに気づくこと、道具や直接手を用いることで変化したこと気づくといった関わり方が含まれる。「試す」には見聞きしたことを再現することや推測した上で実際に試すことが含まれる。②自然物を通した学びについては、本実践においては全て「関わる」という学びの方法をとっていた。

71事例のうち、①が61事例（「関わる」は39事例、「考える」は2事例、「気づく」は7事例、「試す」は13事例）②が10事例であった（表1）。

まず、①自然物からの直接的な学びの4つの分類について見ていく。

「関わる」事例については、活動1・2のように、ドングリの大小によって家族に見立てることやドングリと土を組み合わせながらドングリのお風呂に見立てるなど「見立てる」ことが多く見られた。自然物と関わり、見立てながら遊ぶ中で子ども達は自然物自体への理解を深め、またイメージをしながら表現していくのである。実践の前半では仲間と共に遊び合うというよりは、それぞれで見立てながら遊ぶ姿が多く見られた。2歳児という年齢を考えると平行遊びが多い時期であり、同じ自然物を用いながらもそれぞれ自分なりのイメージを持ちながら自然物と関わっていたと言える。

「考える」事例については、ベンチの下に落ちていたドングリがどこから来たのかを子ども達なりに推測する姿が見られた。正解かどうかではなく、自分なりに考え言葉で表現していることに意味がある。こうした姿を保育者が受け止めていくことで、子ども達が自由に考えること、そしてその考えを確かめてみようとする意欲へとつながっていくものと考えられる。

「気づく」事例については、活動3・4・5のように自然物の見た目の変化に気づく姿が見られた。大宮(2010)が、「関心から熱中へ、そしてチャレンジが生まれる」とし、タケノコへの関心がタケノコの芯の発見と驚きを経て造形表現へとつながっていく子どもの事例を示している。関心と熱中の間には「発見」つまり子どもの気づきがあった。自分で気づくことやその気づきを他者に共感してもらうことは子ども達の環境と主体的に関わるための意欲へとつながっていくと言える。

「試す」事例には、活動8で水の量によって色が変化することに気づき、敢えて水を多く入れてみるという姿や活動18のように経験したことを別の場所で再現するという姿が見られた。子ども達が自然物自体への気づきや性質に気づきを経て試す行動へとつながっている。試す中で、さらに自然物への理解を深めたり、遊びの幅を広

げたりしていることが分かる。実践が進むにつれて、他児の行動を再現する姿が見られるようになっていく。自然物との関わり方の積み重ねによって「試す」という学びの方法をとるようになったと考えられる。しかし、それだけでなく他児の姿に興味を持ち、イメージを共有しながら遊ぶようになったことが、「試す」行動が徐々に見られるようになった要因であると考えられる。

②自然物を通した学びについては、活動15・16のように自然物で料理を作っており、自然物自体とは「関わる」という学びの方法をとっている。そして、お店屋さんごっこをする中で仲間との自然物（料理）を介した言葉や動作のやりとりを楽しむ姿があった。また、活動20のように、自然物で遊ぶための製作の中で年長児と関わっていた。自然物自体とは「関わる」という学びの方法をとっているが、自然物を介し年長児から遊び方を教わる姿があった。①の中にも、模倣するなど人との関わりはあるが人との直接的なやりとりではなく、本人が直接自然物と関わることによって学びにつながっている。②では、自然物と「関わり」、自然物を介することによって人とのやりとりが見られる。自然物を料理に見立て、「料理」という同じイメージを他者と共有することでやりとりが成立している。あるいは、「ゲーム作り」という同じ目的を持つことで他者と共に作り上げることができている。学びの方法としては「関わる」であるものの、自然物を介して人との関わりが生まれ、それが学びに繋がっていく点は①の「関わる」とは異なっている。

2歳児は言葉として表出することがそれほど多くないことから、言葉以外の部分から子ども達の思考を理解していく必要がある。しかしながら、子ども達の行動や言葉を捉えていく中で、子ども達の「学びの方法」を抽出することができた。また、「試す」という行動は全体の事例の約5分の1程度に留まっており、環境との「関わる」行動が多くを占めている。子ども達が自然物とじっくりと関わる経験を繰り返していくことが考えることや気づきという行動、そして試すという行動につながっていくと言える。さらに、自然物自体からの学びではなくとも、自然物を媒介にして人とつながり、人との関わりの中で言葉を交わすことや役割を意識するという学びも示された。経験の積み重ねによる長期的な学びもあるが、観察時点における行動の中からも子ども達の学びは見られた。

#### IV. まとめ

本研究では、「自然物との関わり」を中心に遊びを展開してきた実践について分析を行った。子ども達が自然物と関わる中で、興味・関心が大きく3つに固定されてきたことから、3つの小グループでの遊びコーナーを充実させていった。それぞれの遊びの中でも遊び方に変化が見られた。これは、子ども自身が自然物と関わる中で

表1 活動事例から抽出した学びの方法についての分類

	自然物からの直接的な学び				自然物を通じた学び
	関わる	考える	気づく	試す	関わる
事例数	39	2	7	13	10
例	大小のドングリを家族に見立てる	ベンチの下にあるドングリがどこから来たのかを考える	ドングリの中身が白色であることに気づく	ドングリを机と机の隙間に転がしてみる	年長児がコースを作る所々に参加する
	砂山をクリスマスケーキに見立てて木の実を飾る	ドングリがどこに落ちているのかを考える	松ぼっくりの鱗片の開きに気づく	木の実を潰したところに水を加える	作った料理を保育者に届ける
	ドングリ帽子をサクランボに見立てる		ドングリの転がり方に気づく	坂道でドングリを転がす	店員役になって、料理を提供したりテーブルを拭いたりする
	ドングリ帽子を他のドングリに着せ替える		木の実の皮と中身の色の違いに気づく	水の量を調節して濃淡の異なる色水を作る	作ったジュースをお店屋さんごっこ場所まで届けてあげる(ジュースがメニューの1つになる)
	実を潰してできた色水をジュースに見立てる		緑色のドングリがあることに気づく	色が異なる色水を混ぜる	店員役と客役とに交代しながら遊ぶ

「気づき」があり、保育者の環境設定が遊びの展開を支えたという両側面があると考えられる。

岩倉(2018)は子どもたち中心の保育の展開について、3つの段階で捉えている。保育者の役割やねらいとして第一段階では、保育者が子どもの興味関心を引く遊びの展開を目指し、クラス等に遊びの種をまいておく。第二段階では、自発的に小集団を作って遊ぶようになったら、遊びの発展展開を先読みしながら遊びの促進を支援する。そして、第三段階では、自発的な遊び集団が自律的に活動できるようになったら、個や集団の成長を促していくように関わるとしている。本実践は、岩倉のいう第二段階相当の活動を実施していたと考える。2歳児という年齢もあってなかなか子どもの方から「〇〇が欲しい」と新たな道具や材料を要求することはなかったが、その分保育者が遊びの広がりや予測しながら環境を整えていく姿が多く見られた。

澤田(2017)は、子ども達の興味や関心に応じて、園内外の特徴を生かした環境を構成していくことが大切であり、そのためには保育者が「気づく眼」を持つ必要があるとしている。子ども達の様子を観察する中で、環境を常に見直していく必要がある。以前の実践園における保育者の関わりは、保育者の中で予定されていた結果にするための環境設定であった。しかし、ミーティングの中で子ども達の様子を共有することで保育者自身も子どもの遊びに見通しを持ちながら子どもが遊ぶ姿をじっくり観察していく意識が培われた。その結果、どのタイミングで何を準備しておくのが良いのかという環境構成についての意識も高まっていった。さらに、じっくり観察することで、保育者が答えを与えたり関わりを促したりするのではなく、見守りながら子ども達の行動の意味を考えるという関わり方へと変化が見られた。

このように、ミーティングが保育者は子どもの姿だけでなく、自分自身の言動についても振り返る機会となっていた。子どもへの関わり方を考えたとき、保育者はその時に必要な援助についてあるいは介入のタイミングについて瞬時に判断していく力が必要であるとした。自己あるいはミーティングの中で子どもの姿と照らし合わせながら自分自身の関わり方を見つめ直すことを繰り返していくことが、保育者としての援助の在り方を培うことにつながると考える。また、保育者の援助がずれるときの多くは、「保育者の思いの方が先行するときである」としている(河邊, 2015)。つまり、保育者が「どうしたいか」ではなく、子どもが「何をしたいと思っているのか」「何が必要であるのか」という視点で子どもを観察する必要がある。この視点を意識することを繰り返していくことで、子どもの思いに寄り添った援助をする力が培われていくだろう。

子ども達は、遊びの中で自然物と「関わる」だけでなく、「気づく」ことや「試す」という学びの方法を使っていた。また、自然物との直接的な学びだけでなく、自然物を通して人と関わり会話が生まれるなど自然物を媒介にしながらいとつながるという学びをする姿も見られた。

1つのテーマの下で子ども達が選択をしていくことで、子ども達が主体的に遊びを展開していく様子が見られた。こういった経験の積み重ねが、学ぶ意欲につながっていくのではないだろうか。

秋田(2000)は、知のいとなみの過程を示し、「時系列的に順序良く進むのではなく、行きつ戻りつ、何度も繰り返したり、何日もかかりながら進む往還過程であったり、瞬時に起きる過程でもある」としている。今回、「試す」に分類された事例は、変化や違いに気づいた上で「試す」という関わりがすぐに起きているものがほ

とんどであった。しかしながら、実際には木の実の外側と中身の色が異なることへの気づいた後、何日にもわたって繰り返し皮をめくるという子どもの姿もあった。その繰り返しの中で、実を潰してみるという関わり方や水を加えてみるという「試す」行動へと至った子ども達もいるだろう。今回はその日の子どもの姿を捉えて分類していたが、一連の過程を含めて一つの学びとしてみることもできる。今後は、長期的な学びにも着目しながら検討を進めていくことが課題と言える。いずれにおいても、子ども達は遊ぶこむ中で、環境と主体的に関わり、様々な学びをしているのである。

## 謝 辞

本論文の執筆にあたり、ご助言いただいたダーリンブル規子教授に深く御礼申し上げます。また、本実践を進めるにあたり、ご協力いただきました認定こども園の皆様感謝申し上げます。

## V. 引用文献

阿部 直美 保育者の言葉がけにみる子どもの主体性の育みについての考察－「遊び」を通して子どもがのびのびと行動できる保育をめざして－, 人間科学研究紀要, 5, 89-94, 2006  
秋田 喜代美 知をそだてる保育, ひかりのくに, 2000  
秋田 喜代美 遊びこむ力, 幼稚園じほう, 34(2), 5-11, 2006  
今井 和子 遊びこそ豊かな学び, ひとなる書房, 2013  
石崎 忠利・高柳 恭子・岩淵 千鶴子・五十嵐 市郎・前原 由紀・船橋 さやか・三甘 恭江・上松 麻子 幼児の科学する心の育ちを大切にしたい保育, 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 27, 353-363, 2004  
岩倉 政城 さあ、子どもたちを真ん中に－自由・設定保育の枠を越えて, 芽ばえ社, 2018

河邊 貴子 遊びを中心とした保育, 萌文書林, 2005  
古賀 松香 乳幼児期の育ちと領域「人間関係」, 無藤隆・古賀 松香(編)実践事例から学ぶ保育内容社会情動的スキルを育む「保育内容 人間関係」－乳幼児期から小学校へつなぐ非認知能力とは－, 北大路書房, 2016  
厚生労働省 保育所保育指針, フレーベル館, 2017  
久米 裕紀子 幼児教育における慣用語の研究－「遊びこむ」「言葉がけ」を中心に－, 教育学研究論集, 14, 54-62, 2019  
倉畑 萌 学びにつながる保育環境に関する一考察－2歳児における保育実践を通して－, 中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究, 4, 89-96, 2018  
倉橋 惣三 幼稚園真諦, フレーベル館, 1976  
森川 紅・後藤 和佳子・北野 和子・荒井 まこよ 子どもの「気づき」を生かす保育の一考察Ⅲ－光の不思議を感じた遊びから－ 研究紀要, 32, 27-57, 2008  
森上 史朗・柏女 霊峰(編) 保育用語辞典, ミネルヴァ書房, 2015  
大桑 萌 0～2歳児の仲間関係における模倣の役割, 保育学研究, 52(2), 172-182, 2014  
大宮 勇雄 保育の質を高める, ひとなる書房, 2006  
大宮 勇雄 学びの物語の保育実践, ひとなる書房, 2010  
澤田 愛子 「学びに向かう力」を育む遊び環境についての一考察, 神戸親和女子大学児童教育学研究, 37, 83-97, 2017  
汐見 稔幸 こども・保育・人間－子どもにかかわるすべての人に, 学研プラス, 2018  
須永 美紀 子どもの主体性を育てる保育者の援助, 子ども教育宝仙大学紀要, 8, 65-73, 2017

# A Study of Two-Year-Old Children's Engagement in Play and the Ability of Childcare Workers to Reconfigure the Environment

Moe KURAHATA

**Abstract** : Baby and Childcare Guidelines in Nursery Schools state the importance of encouraging children's independence. When childcare workers encouraged children's independence at less than three years old, how does children's play change? How do childcare workers get involved? This study focuses on one class of two-year-old children. When the children played freely under a big theme "play with natural objects", their way to relate to natural objects and their way to play evolved over time into three different kinds of play. Childcare workers played an important role in the development of children's play when, while observing the children, they continually reconfigured the environment. This project created the environment in which children could choose how they wanted to play, and in which their play was uninterrupted. This study suggests that children, even when they are two years old, are willing to get involved in creating the play environment, and in discovering something new for themselves, and in learning from this process. Children's play episodes were classified from the point of view of "involvement with the environment (natural objects)". In the results, it suggests children use five methods of learning, such as "getting involved" and "trying".

**Keyword** : childcare workers, two-year-old children, children's independence, environment reconfiguration, learning