

幼児の土を使った遊びと探究 I

—Arts-Based Researchの視点から実践を描き出す—

吉川 暢子 ・ 手塚 千尋* ・ 森本 謙** ・ 笠原 広一***
(幼児教育) (明治学院大学) (ブリティッシュコロンビア大学大蔵) (東京学芸大学)

760-8522 高松市幸町 1-1 香川大学教育学部

*108-8636 東京都港区白金台 1 丁目 2-37 明治学院大学心理学部

**2125 Main Mall Vancouver, BC Canada V6T 1Z4 ブリティッシュコロンビア大学大学院

***184-8501 東京都小金井市貫井北町 4 丁目 1-1 東京学芸大学教育学部

Children's Play with Dirt and Inquiry I: An Arts-Based Perspective on Research Implementation

Nobuko Yoshikawa, Chihiro Tetsuka, Ken Morimoto and Koichi Kasahara

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

**Faculty of Sociology, Meiji Gakuin University, 1-2-37 Shirokanedai Minato-ku Tokyo, 108-8636*

***The University of British Columbia, Department of Curriculum & Pedagogy, 2125 Main Mall Vancouver, BC Canada V6T 1Z4*

****Faculty of Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501*

要 旨 本研究では、幼児を対象に土を使った遊びの実践について、芸術による多様な表現の手段や様式を活用した探究活動であるABRの理論から見ていくことを目的とする。その結果、子どもたちは土とかかわりながら道具を活用し意味や価値を変容させるといった探究と省察を繰り返していた。また、遊びの観察や解釈も発展的視座の生成として組み入れて検討していくなかでABR実践の理論構築に繋がる示唆を得た。

キーワード Arts-Based Research (ABR) 遊び 探究 土 泥団子

I. はじめに

(1) 問題の背景

本研究は、Arts-Based Research (以下 ABR) に基づきアートが多様な表現方法を活用した幼児の探究活動の実践と理論の構築を目的とした取り組みである。ABRとは「芸術が手段として用いている思考の形式と表現の形式を活用する活動」(Baron & Eisner, 2012; 笠原, 2019)であり、その活動は探究的で省察的であるという特性をもつ。ABRは1980年代の実証主義的研究に対する質的研究による問題提起と新たな方法論の確立を背景に1993年に

Baron & Eisnerによって概念が紹介されて以降、欧米を中心に展開されている。

「芸術制作の特性を物事の探究や調査、意味や価値の創出に用いていこうとする、探究的で省察的な芸術制作の持ち方であり、同時に研究の方法論」(笠原, 2019)という特徴をもつ ABRの教育実践に関する先行研究の多くは、芸術や芸術教育といった専門教育を対象とする場合がほとんどで、学校教育を対象とした研究はほとんどない。本研究は、科研費基盤 (B) 「Arts-Based Researchによる芸術を基盤とした探究型学習理論の構築」(代表: 笠原広一) の

一環として取り組まれるもので、学校教育での実践及び理論への貢献を最終的な目的としている。

幼児教育における遊びの探究は日々の生活や保育において、すでに多く見受けられるものであり、特別なものではない。そこで本研究では、幼児を対象に土を使った遊びの実践を行い、子どもの遊びや表現活動を芸術による多様な表現の手段や様式を活用した探究活動であるABRの理論から見ていくことにする。また、その取り組みや姿を実践者や研究者らはどのようなものとして見とるのか、幼児の遊びとしての（通しての）表現と探究にいかなる可能性を見出していくことができるのかを明らかにしていく。（吉川・笠原・手塚）

（２）ABRが示す探究型学習の特徴

アイスナー（1997）¹は、情報表現の代替形式（alternative forms of data representation）における約束として、共感の育み、場所や個々の特殊性の強調、生産的な不確実性の取り組み、教育における問いの膨らみ、適性や長所にあった探究をABRのような研究方法の特徴として述べている。アイスナーから始まるABRは、この五つの約束を背景にアートを研究の一環として取り組むことで、創造的かつ表現豊かな研究の実践しているのである。また、ABRの価値観を共有する美術教育の中では、表現力や創造性など、アート特有の視点から物事を体験し、感じ、考える探究の過程に焦点を置く実践が多くある。

ABRの概念からアートを探究型学習方法の基盤とするならば、それはアイスナーが示す五つの約束と寄り添うような創造的な過程が必要となる。そのような学習方法は、現場の特性に着目し、生産的な不確実性を追求することを重要とする。これは、芸術家の制作活動において完成作品がつくる工程の結果的なものであるように、アートを通す探究は、「する」、「つくる」想いや行動そのものから循環すると考えられる。

ただ、不確実であるとは、固定の指示や答え

がないことを意味する。特に幼児教育の視点からすれば、不確実性が基盤になることを不必要に危険を招くような行為と認識することも可能である。しかし、不確実性による危険、あるいはリスクとは、教育が人間同士の相互的な関わり合いの間にある限り必ず生じるものなのである（Biesta, 2013）²。そのような教育は、「リスク」を「危険」ではなく「冒険」と理解し、あらゆるリスクを乗り換える力を共同のかつ発見的に見つけることを重要とする。教育者が適度に危険物を取り除くことで、子どもが生産的なリスクと向き合うことから冒険をする環境を造れるかが実にアートのあり、不確実性を含む探究方法の一つの課題なのではないだろうか。（森本）

（３）ABRの視点に立つとは

今回の研究は、幼児の土を使った遊びをいかにすればABRとして実践できるかを問うものでもなければ、幼児の活動や保育実践を「理解」することを目的にABRを解釈の枠組みとして直接的に適用するものでもない。ABRのような芸術の表現形式の固有性を用いた探究や研究について考えるときには、こうした手探りそのものが問いを立ち上げ、見える地平を形づくり、解釈の可能性の網の目自体も耕していくとするならば、こうした不確定な試みを意図的に投げ込んでいくことを肯定的に招き入れていく必要がある。

近年、幼児の遊びや造形活動の中でどのような探究が行われているのか、そこでどんなことに気づき学んでいるのかを明らかにする研究が進んでいる。

例えば、村田（2016）³は、一見すると「素朴に見える形で行われることが多い」、幼児期の「造形遊び」における表現活動の探究の具体的な姿を、松本（2009）⁴の「出来事の生成としての学び」の考え方にに基づき、「文化的世界」「社会的世界」「経験・活動的世界」の間の相互作用によって実践的に生成する活動の展開の姿として考察している。ジョイントクリップを用いた造形遊びを通してその遊びの連続性や発展性の

違いを明らかにしており、こうした過程は絶えず「いま・ここ」において繰り返される気づきや理解の展開によって探究的に進展していくものである。こうした日々の遊びの中で広がる探究が、理解や発見を促し、プロジェクト・アプローチなどでの探究的な活動展開につながっていくことも最近多くの事例でその過程が明らかにされている（磯部・福田；2015⁵，磯部，2020⁶）。

いずれの場合も、子どもたちの日常の園生活で素朴に営まれる、遊びからの、遊びの中にある、気づきや試みによる探索的・探究的な展開の道筋を、村田（2016）であれば実践者・関与観察者の間主観的な感受とエピソード記述による考察として、磯部（2020）においては活動発生のプロセスをTEA（複線径路・等至性アプローチ）によって精緻に分析して構造化するなどし、こうしたアートによる遊びや活動の展開が、何を生み出しているのかを、個人の創造的活動のみならず、共同性の中での文化創造の実践へと、順次あるいは重層的に拡張・展開していく解釈の構造がとられている。

今回の場合、そうした構造を設定するべきか、あるいはそれによって見えてくるものを問うべきなのかといえ、より試行的に「何を問うのか」という「問い」そのものの立ち現れ自体を招き入れるような研究と「なる」必要があると考える。そのためには、差し当たって観察者がこれまで行ってきた実践分析の手法による研究も含めながら、さらにそれとは別の方法を試験的に取り入れていくことで、どんな可能性が開かれるかも同時に試みていく進み方が差し当たって必要と考える。この点については、もし実証主義に基づく研究であれば、研究がたどり着く先や、そこ（予期した結果）に至ったことを研究者は当然その設定した枠組みの原理に基づいて知ることができる。しかし、そこで起こることが「なんなのか」を予め知り得ず、研究を通して徐々に解釈主義的に問いを深めつつ解釈を開きつつ広げていかねばならないとすれば、問題解決のためには差し当たっては、「問いを取り囲むことが最善」（Sullivan, 2006, p.

19）⁷の方法となる。

よって、本研究では土を使った遊びの探究としての姿とは何なのかを、知る・考えていく・問う、ために、構造化された手法だけでなく、つまり実践者であり長期間にわたる関与観察者（吉川）の観察データの分析と考察（Ⅲ 結果と考察）に加え、他の観察者（手塚、森本、笠原）の訪問調査での観察や解釈も発展的視座の生成として組み入れて議論を反響させていく。

それによって、土を使った遊びにおける探究についてABRの視点も交えながら、そこに何が見えてくるのかを重層的な響きの中で考察を試みていくことが可能になる。今後さらに継続していくであろう土を使った遊びの今後の取り組みを考える上で中間的な足場となる知見を得ていきたい。（笠原）

Ⅱ. 研究の方法

1 実践に向けての打ち合わせ

令和元年12月18日の午前中に吉川・手塚・森本が保育を観察し、午後からは研究の趣旨説明（笠原）、香川大学と北海道教育大学で行った「土プロジェクト」の研究報告（手塚・吉川）、ABRの理論や実践についての説明（森本）を行った。

その後、附属幼稚園の保育者と研究グループで実践の方向性について検討を行った。そこでは設定保育は行わないこと、土を使った遊びを見ていくことが決定し、実践を進めることとした。環境については子どもの姿を見ながら、保育者と相談しつつ臨機応変的につくっていくこととなった。記録については、保育者がデジカメを用いて撮影し、エピソードを記録していく。

2 実施

本研究の調査期間は2020年1月8日～3月5日である。香川大学附属幼稚園にて実践を行った。

土を使った遊びでの探究活動を調査するために用意した土の種類と量は鹿沼土（大粒）144L、赤玉土（大粒28L，中粒28L，小粒28L），

花崗土30Kg, 黒土32L, 砂(無塩砂)30Kg, 山砂30Kg, 除菌砂30Kgといったホームセンターで購入できる土や砂などである。散布した場所は、鹿沼土や赤玉土はさら砂工場(玄関横のスペース), 黒土などは藤棚の柱の下, 砂は園庭の中央にある砂場に設置した。

1月中旬より丸林製土所の黄土(60Kg), 2月の中旬より丸林製土所の白土(30Kg), 有機顔料DOLCHIを使用した。

3 分析方法

子どもたちが土で遊んでいる様子を保育者や観察者がデジタルカメラ等で記録する。それらの写真から子どもの遊びの場面におけるエピソードを保育者から聞く。あわせて保育者が作成した「しんぶん」に記載された土や砂の遊びの写真や言葉などの記述等から読み取っていく。

「しんぶん」とは附属幼稚園で行われている「子ども向けクラスだより」である。保育者によって、遊びにおける子どもの視点を読み取って作成された「しんぶん」について、松本ら(2018)⁸は遊びに対する保育者のまなざしや子どもの声を可視化するもので保育の質の高まりを支える保育アセスメントモデルとしての役割を担っているものであるとしている。

また、「しんぶん」を参考に、土や砂での子どもの遊びを中心に記載した「土のしんぶん」を吉川が観察を行った日の記録や保育者からのエピソード等も含め作成し、そこからも子どもの遊びや姿を見ていく。(吉川)

Ⅲ. 結果と考察

1 探究の流れ

(表1)は子どもの遊びの流れや環境構成について、「しんぶん」、「土のしんぶん」、保育者が撮影したデジタルカメラの写真から抽出したものである。

子どもたちは、さら砂工場に以前は無かった鹿沼土があることに気が付いた。

鹿沼土を初めて見て、その土を踏んだり、跳ねたりしてその土のふわふわした感触を楽しん

でいた。

柔らかい鹿沼土に触っていると簡単に潰れ、粉状になった。鹿沼土を粉にするためにふるいにかけて、石碑やおろし器で削っていた。

その過程では土を削るために道具を探し、使い方を学び、試行錯誤しながら削って、その粉を集める姿が見られた。その削った土の粉を「誰にも触られたくない」と来客用の靴箱に隠したり、持って帰ったりしていた。

また、鹿沼土を削った土の粉を小麦粉に見立て、粉の中に水を入れてパン屋さんごっこをしたり、泥団子のさら砂として泥団子にふりかけて、泥団子をつくっていた。そのさら砂がきな粉のようであったため、その泥団子を「きな粉ボール」と名づけ、楽しんでいった。しかし、いくら磨いても泥団子は光らなかった。子どもたちは「(泥団子を光らせるためには)これじゃない」と言い、違う土を探したりして再び、泥団子をつくり始めていた。

そこで、子どもたちの鹿沼土に対する反応から、保育者は鹿沼土ではなく、黄土をさら砂工場に出すことにした。

黄土は粘土質に富み、色粉代わりに使用でき、土壁などの施工に使われているものである。

黄土を出した時期と、「泥団子を光らせるためには瓶やペットボトルの蓋で磨くと良い」というテレビ番組から見た情報による発見の時期と重なり、泥団子の仕上げの土として利用する子どもが多くなり、つくった泥団子が光る子どもが出始めていた。

黄土は粒子が細かいため、さら砂に使用するだけではなく、黄土の上にものを置いて、その跡をつけたり、絵を描いたりする遊びも見られた。また、黄土の黄色という土の色から見立て遊びが広がり「カレーつくってるよ!」「いらっしゃいませ!」などといったごっこ遊び(料理遊び)に取り入れられていた。

2 子どもの探究活動の事例

(1) N児の遊びの変容

園庭に鹿沼土を出して、2日目の1月9日の



図1 鹿沼土を浮かして遊ぶ姿

出来事である。子どもたちは鹿沼土をまず足で踏み、そのふわふわした感触を楽しみながら、触り、集めたり、削ったりしていた。

N児はその鹿沼土を砂場に持っていき、たらいの中に入れると「これ浮くな」と言い、樋のコースに水を流し、鹿沼土を浮かし、流して楽しむ姿が見られた。(図1)

次は2月13日の出来事である。この時期の子どもたちにとって、泥団子を光らせるためには、優しく磨いたり、誰かに触られて壊れないように人目の付かない場所に隠したりして大切に、大切に扱う姿があった。そのため、ビビが割れたり、落として壊れてしまうと本気で悔しがったり、泣いてしまったりする姿が多くみられた。

その日のN児は泥団子をつくったり、砂場で型抜きをしたりして遊んでいた。その後、手に持っていた泥団子を坂の上から転がし始めた。

そこで、「誰が一番遠くへ転がるか競争だ」と言い、何度も坂の上から勢いよく転がしていた。(図2)

ここではN児にとって、泥団子が大切なものから遊ぶ道具として変わっていき泥団子の意味や価値が変わっていったといえよう。そこでは、光らせるためにつくるのではなく、遠く転がるために強くするためにはどうしたら良いのか考え、泥団子をつくる姿があった。

このN児の事例からは土の素材を自分なりに試し、発見していく姿が見られた。この土の活動は決して、泥団子をつくるだけのものではな



図2 泥団子を転がして遊ぶ姿

い。

自ら素材と関わり、遊びをつくり出していく姿は、自分で問いを見つけ、楽しいことや面白いことを発見していた。

(2) Y児の泥団子を通した成長

子どもたちが泥団子をつくる姿はこの実践が始まってから見られたものではなく、普段の遊びの一つとして、以前から活動の中で行われていた。

令和元年6月頃、Y児はA児が一生懸命につくっていた大事な泥団子をわざと壊してしまったことがあった。A児が一生懸命に泥団子をつくっていたことを知っていたR児は怒り、Y児に泥を投げるという出来事があった。その出来事を保育者はクラスの子どもたちに語った。普段は元気に自分の思いを口々にする子どもたちであるが、その時は、誰一人も口を開くことなく保育者の語りに、耳を傾けていた。

それから数ヶ月が経った10月頃、Y児が泥団子をつくっていた時の出来事である。Y児は丸くて大きな泥団子をつくり、二週間ほど寝かせ、さら砂工場で磨いていた時のことである。Y児が自分の泥団子を手から落とし壊してしまった。Y児は声も上げずに固まり、みるみると目には涙が溢れていた。

数日後、またY児は泥団子をつくっていた。次こそは壊れない泥団子をつくれるようにと保育者に芯となる部分をつくってもらい、それを持って、さら砂工場へ行き、再びさら砂をかけ

始めたが、大声で泣きだすY児の声が聞こえてきた。Y児の泥団子がまた壊れてしまったようである。

その大声で泣いているY児に対して、抱きしめるM児、変顔をして笑わせようとするA児、「どうしたの?」と声をかけるH児など、次々に「大丈夫だよ」、「大丈夫、大丈夫」と声をかける姿があった。

ここでのM児、A児、H児のY児に対する行為は、今までに自分自身も泥団子が壊れ悔しかったり、悲しかったりした過去の体験で感じた気持ちを思い出し、目の前で泣いているY児の姿を自分に置き換え、Y児への気持ちが自分のことのように感じられて出た言葉であったり、姿なのではないか。

Y児の事例から自分が泥団子を作っていく過程で、他者の泥団子を見る目も変化し、泥団子を通して心や行動が育っていく過程、そしてその周りの子どもたちとのかかわり合う姿がみられた。

3 省察としての「土のしんぶん」の役割

土や砂での遊びを中心に記載した「土のしんぶん」（1月8・9・10・20日、2月1・25日、3月2日の7日分）は吉川が観察を行った日の記録や保育者からのエピソード等も含め作成している。（図3）

「土のしんぶん」はラミネート加工し、さら砂工場の壁面に貼った。（図4）



図3 2月25日「土のしんぶん」

さら砂工場に来た子どもたちは、壁に貼られた「土のしんぶん」を見て、「これ、俺や」などと言いながら、見ている姿があった。（図5）

この「土のしんぶん」を見ることによって、子どもたちは自分がしていた遊びを思い出して振り返り、再び泥団子をつくったりと、土で遊びはじめる姿が見られた。

友だちと語り合う姿からは、この「土のしんぶん」によってそれを見ている子ども（鑑賞者）がお互いに知や経験を共有することで、再び思考を膨らませ、次の新しいものをつくる姿につながっている。この子どもの語り合う姿は省察的であるといえるのではないだろうか。

3 保育者のアンケートより

実践の終了後、保育者（5名）を対象にアンケートを行った。質問項目は土の素材につい



図4 「土のしんぶん」の設置



図5 「土のしんぶん」をみる様子

て、土を使った子どもの遊びや場面で、聴かれた子どもの言葉や出来事などを尋ねた。また、土を使った遊びをすることによる意味や意義(学び)、遊びをする過程で子どもの育ちに合わせた援助や環境構成について配慮したことなどを記述式にて回答してもらった。

(1) 素材について

- ・鹿沼土、最初は「素敵」と思ったけれど、難しかったのも面白かった。(K)
- ・鹿沼土、赤玉土は出した時は面白い姿が見られた。まずつぶしてみようとこすってみたりつぶしてみたり、土の上でジャンプしてみたり。色々出してみた結果、泥団子を光らせるためのさら砂は、黄土・白土が良い(気に入っていた)ように思う。(N)
- ・泥団子を作る人たちは、芯にするのに適した土を探すことにアンテナをはっているので、鹿沼土でも泥団子の芯を作ろうとした。芯を作る際、土を水と混ぜるのだが、水に触れると色が変わること、塊のまま水につけたものは浮かぶこと、水に浮かばせて混ぜているうちに塊が崩れて細くなっていくこと、水の色が黄土色っぽくなることなど、これまで触れてきた土の特性と違うことに気がついていった様子。(F)

(2) 土を使った子どもの遊び(探究活動)について

- ・光る団子、つるつるした泥団子を作るだけでなく、土の特徴をとらえてパンを作ってお店にしたり、水を混ぜたり、土の色に喜んだり、ビンやキャップでみがいたりする多様な姿があった。(K)
- ・「先生もおいで。さら粉作れるよ」・・・鹿沼土を自分で削ることで、粒子の細かい土になることに面白さを感じた園児が言った言葉。削ることや、それまでのさら粉づくりとは工程が違うことも面白かったのだろう。削ることに夢中で、無言で空間を共にしていたことが、泥団子づくりに夢中になっている状態の子供たちと似ていると思った (F)
- ・3歳児は、感触の違う土そのものを楽しんで

いた。触って気に入った土は、カップやビニル袋に詰めて、持ち帰ろうとした。(S)

(3) 土を使った遊びに対しての保育者の援助について

- ・事例研究を通して、遊びと子どもの内面を職員間で話し合う機会がもてた。子どもの姿や会話からの育ちについては日々、保育後に伝え合っている。保育後の環境の見直しや、朝の準備の時間などでも職員間で話しながら場を整えている。その日や前日の子どもの姿によって土を出す量や種類や場所を話している。(N)
- ・新しい土を出すと、泥団子が始まるという日もあり、そこに違和感を感じた。なぜかという、以前は泥団子に向かうからこそ、園庭中を歩きながらちょうどよい土を探す姿があり、それを見て、土を足したり、違う場所にこっそり蒔いたり、また共に園庭中の土に触って仲間となったりして支えていた。しかし、袋に入った土が仮置き場に置いてあるのを見つけ、そこから手軽にとって使ったり、目新しい土を見つけて「泥団子しよっかな～」と始まったりする姿に「これで本当に育てたい思考力や学びに向かう心は育つのか・・・」と考えさせられた。(T)

以上の保育者のアンケートから、保育者は子どもたちの遊びや言葉から生活の文脈の中にある体験を通した学びや気づきを丁寧にとらえていた。そのような姿に寄り添いながら保育者自身も悩み、考えながら様々な支援の手立てで環境を設定し、保育を形作っていった。その中での子どもの素材に対する違和感、保育者が関わることでの援助や環境構成についての見極めの難しさなどを感じたようである。その違和感や見極めを今後、どう遊びや環境構成についての検討が必要である。

4 実践の考察

Ⅲ-2の事例では泥団子に関するN児やY児の事例を記載したが、土を使った遊びの姿は泥

団子をつくるだけではない。

この土を使った遊びの実践では、子どもたちは、土と出会い、様々な種類の土や砂とかかわり、手や足で感触をたしかめたりする姿や色に気が付き、それを見立てたり、描いたり、ごっこ遊びが生まれていた。

ここでは土や砂という素材と関わる過程では土や砂、道具を使用して、活用し、自分たちで発見しながら遊んでいく様子や「大切な泥団子」から「遊ぶ泥団子」へと意味や価値が変容していく様子がみられた。つくる過程においてそれぞれが自分や友だち、保育者といった他者、泥団子が相互に向き合い、つくり、つくりかえられていく過程こそ、省察的な表現の姿である。このような姿こそが探究活動であり、子どもたちが遊び込んでいる姿といえるのではないだろうか。

素材や道具などの相互作用を通じてそれら「モノ」との関係性をむすび直してコト（意味や解釈）を見出すことは、新たな知を創出したり、自分自身を見つめたりして自己変容し、それぞれのアイデンティティの構築につながっていったのではないだろうか。（吉川）

5 参加・参観を通した考察

（1）自分と土のつながりについて

私は子どもたちの土や砂で遊ぶ姿を観察しながらも、子どもたちと一緒に、土に触り、感じ、遊んでいた。子どもたちが泥団子をつくっているのを見て、自分自身も泥団子をつくってみたくなった。子どもたちが土を掘っている場所に行き、真似して芯となる黒土を掘り、丸めてみる。私が泥団子を丸めていると、「こうした方がいいよ」と自分のつくっている泥団子を見せながら、色々アドバイスをしてくれた。

泥団子を丸めていると「さら砂をかけてほしいよ」と教えてくれた。さら砂をかけて丸めていると、ヒビが入ってしまった。それを見て「水を掛けるといい」などと教えてくれた。そうして、さら砂をかけると子どもたちと会話することもなく、共に黙々と取り組んだ。

子どもたちはお弁当の時間になった。「お弁

当を早く食べて、戻ってくるね」と私に言い、教室へ行った。私も大学へ戻ろうとさら砂をかけるのをやめて、片付けをしようと立ち上がった瞬間に、手から泥団子が滑り落ちて、割れてしまった。泥団子は1日で完成するものではない。さら砂をかけてから、泥団子を寝かせる時間が必要だ。次の観察に来る日程を考えると、その日はどうしてもその泥団子にさら砂をかけて、落ち着かせる状態までしておきたかったのだ。もう帰ろうと思っていた瞬間の出来事だったので、呆然となった。再び、黒土を取りに行き、泥団子を一からつくり始めた。そうしていると、お弁当を食べ終えた子どもたちがさら砂工場に戻ってきた。私を見つけて「おねーさん先生は、帰ったのにまだいるの?」「お弁当は食べたの?」と聞いてきた。「帰ろうと思ったら、割れちゃったの」と落として割れた泥団子を見せる。「そっか」と言い、また黙々と共に泥団子を丸めた。その日は、子どもたちと降園時間まで一緒に泥団子をつくり帰宅した。

次の観察日には、寝かせておいた泥団子を持って、幼稚園へ行った。再び、さら砂をかけて磨き始めた。泥団子を光らせるためには、ビニール袋などを使って磨く。「今日の僕のスポンめっちゃ光るよ」と私の泥団子をスポンで磨かせてくれた。そうすると泥団子はうっすら光り始めた。光り始めた泥団子を見て、「Aさんに見せに行ったらいいよ」と言う。Aさんとは幼稚園の事務員さんである。子どもたちの泥団子がピカピカに光り、Aさんに認めてもらえるとAさん手作りの座布団をもらうことが出来る。光った泥団子でしかもらえない座布団は、子どもたちにとっての憧れであり、最高のステータスである。私もAさんの座布団を目指して、何度も何度もさら砂をかけて磨く。私の泥団子に子どもたちがさら砂をかけてくれようとしたり、磨いてくれようとするのを丁寧に断り、磨き続けた。

そして、ついにピカピカに光った泥団子をAさんのところへ持っていき、私も座布団を獲得することができた（図6）。自分の泥団子を座布団の上に乗せ、子どもたちに「みて!みて!」



図6 私の泥団子

と自慢げに泥団子を見せる。ここでは、子どもと観察者という立場ではなく、さら砂工場と共に泥団子を光らせるというミッションに立ち向かう仲間であり、ライバルであったように思う。(吉川)

(2) 水の中の泥団子

園を最初に訪問した時に、まず私が驚いたのが、土で遊んでいる子どもたちと一緒に、いや、子どもたち以上に、先生たちが土遊びを深く楽しんでいる姿である。保育者が子どもと共に遊ぶ姿は保育では当たり前の姿である。そうすることで子どもたちが行っていること、夢中になっていることを感じ取り、共感したり、一緒に考えたり、必要な支援をしたり、励ましたりしながら保育は営まれる。しかし、この驚きとは、そういった話とは少し異なるもののように感じられた。

もちろん、子どもの様子やつぶやきを拾い、注意深く、そしてさりげなく配慮された環境構成とその持続的変化、個の取り組みを媒介して集団の取り組みや広がりへとつなげる試みなど、保育者の細やかな配慮があちこちに張り巡らされている。そうしたあたたかい援助に囲まれた中で、安心していろいろなことに挑戦する子どもの姿が印象的であった。

そんななか、ある男児が、小さな虫かごに水を浸し、つくった泥団子をその中にそっと落とし、泥団子の様子をじっと見つめていた。私も側に座って一緒に眺めていた。すると、泥団子の表面から小さな気泡が一つ、小さくプルプル



図7 水の中の泥団子

と震えながら、すーっと水面に登っては消えていった。私は「あっ、出たね」というと、彼は小さくうなずき、二人で次の気泡が出るのを待った。しばらくすると、また泥団子のでっぺんあたりに、ぽっと小さな気泡が現れて、すーっと泥団子から離れては水面にたどり着いて消えた。近くの女児も寄ってきて座った。

しばらく水に浸かっていると、次第に泥団子の外側の層が水の中で剥がれ落ち始める。スローモーションのようにゆっくりと変化するその泥団子の変化の光景をしばらく三人で眺めた。こうして三人で透明なケースの中の出来事を眺めていると、まるでここはショーケースの特等席で、私たちは泥団子が見せる変化を見せてもらいに集まっているような気持ちになる。男児が行ったのは、できた泥団子を水の中に入れてみるとどうなるのかという興味からの行動だったかもしれないが、いったん彼の手を離れると泥団子は次第に水との間に起こる変化の姿を、あちら側（水の中）から私たちに時間をかけながら、じっくりと見せてくれるのだ。とても印象深い「時間」だった(図7)。

遊びや探究というと、主体となる子どもの能動的な探索や行為の変化とそれが生み出す意味に目が向くことは自然である。しかし、そこで事象が見せてくれる姿や変容を共に見ていくことはやはり重要であると感じた。おそらく最初に感じた驚きとは、こうした土や泥との出会いを子どもと共に生きる保育者の入り込み方が、おそらく深い（込んでいる）ということなのだろうと思った。

保育やその環境は、子どもの様々な姿や育てたい力、資質・能力との間に生きた実践として構想され、立ち現れる。それは保育の着実な意図的成果であり、同時に予期せぬ影響である場合もある。その点、意図的であれ潜在的であれ、私たちが見たいと考える（願う）ものが見えてくる。そして、同時にそうとは考えなかったものも、それとの対比で見えてくる。何かが起こる生成するとするならば、そのことがどう「なっていくのか」を、今回の水の中の泥団子のように、もう少し共に見たいと思った。それが何らかの意味あるものに「なっていく」、あるいはこちら側がそう思えてくる（気づく）には、こちら（子ども・保育者・観察者）の動きを見るだけでなく、場の中でゆっくりと生成変化するものを（も）見ていく必要がある。ここまで、何を見て、何は見えていなかったかを、自分自身で振り返ってみる必要があるのかもしれない。（笠原）

（３）投げつけられた泥団子

その男児は、今まで丸めていた泥団子を突然投げた。その子どもの掌と同じくらい大きさの泥団子は、何層にも化粧土が重ねられた泥団子で、しっとり滑らかな見た目になっていて磨きの段階を迎えようとしていた。その日私は、初めて泥団子づくりにチャレンジしていて、土の状態を見極めながら丸めていく作業に苦戦していた。「順調に」丸められた泥団子が園庭で砕け散る様子に、その男児は「爆弾だ」と小さく叫んだ。その瞬間、彼の手の内にあった「泥団子」は「爆弾」に変わった。

小さなひび割れに一喜一憂しながら根気強く丸めていると、自らの体温でほのかに泥団子に温かさを感じてくる。私自身は、抱卵する母鳥が自らの体温で生命を誕生させるように、わずかな時間ながらも温もりを分かち合うパートナーのように感じていたため、彼のアクションに衝撃を受けた。その一方で、「土」で「団子をつくる」という行為が持つ意味は主体者によって異なることにも気がついた。

泥団子を園庭に投げつける行為は衝動的にも

見えたが、実は彼の中でははじめからそうするつもりだったのかもしれない。「コツコツと積み上げてきた何か」の先に見る景色は人それぞれで、彼の場合は「投げつけたらどうなるか」という好奇心や、丸める過程で紡がれたイメージの可視化なのかもしれない。

一瞬にして場の空気を変えた彼の行為は、さながら一回性の強いパフォーマンスアートのようで、「意図的なハプニング」のようでもあった。探究の形もまた、主体者によって様々であることを改めて理解する機会となった。（手塚）

（４）土と子どもと研究

従来の研究方法は、事前に立てた仮説を外側から確かめることで情動的な知識の獲得を可能とする。しかし、客観的な観察を通して知る行為は、その知識の原点となる世界の中に立ち会うこと（being）を不可能にするのである（インゴルド、2017）⁹。アートに基づく方法でその場所や、いまここにいる個々の特殊性と共感を強調するならば、実践上の目的やねらいを持ち込み、分析考察結論を書くという通常の形式そのものを再考しなくてはならない。そして、思考を進める際も理論的に考えるだけではなく、実際に実践現場に参加する必要がある。だからこそ、子どもたちが泥遊びをすることで土やお互いの関係について学ぶように、研究者も子どもや園の先生たちと混じり、自ら泥を手にするのである。研究者が泥遊びをすることは、それは研究対象のニーズ分析だけではない。独自のねらいをひとまず考慮から除き、そこでいま起こっていることを前提として加わることでより深い、実体的知覚の展開につながるのである。

土はどこにでもある日常的なものでありながら、原始的であるとも言える。子どもと土で遊ぶ行為は、目の前にいる子どもの世界と関わることであり、土と子どもと共に新しい可能性について探究することなのである。（森本）

Ⅳ. 総合考察

本研究は、幼児を対象に土を使った遊びの実践を行い、子どもの遊びで見られた探究的で省

表1 土での遊びの様子（一覧）

日 時	環境構成	「しんぶん」・保育者の記録より	「土のしんぶん」より
1/8	鹿沼土・赤玉土・黒土・砂を散布	さら砂づくり（4歳）	さら砂づくり（4・3歳）
1/9	鹿沼土（16L）	パン屋さんごっこ（4歳）	さら砂づくり（5・4歳） 水に浮かす（4歳）
1/10	鹿沼土（112L） ふるい		さら砂づくり（5・4歳） 泥団子づくり（5歳）
1/14	ガラス瓶	さら砂づくり・泥団子づくり（4歳）	
1/15	トレイ		泥団子づくり（3歳）
1/17		泥団子づくり（4歳） スूपカレーづくり（3歳）	
1/20	黄土（30Kg） DOLCHI	泥団子づくり（4歳・3歳）	黄土集め（5歳） 鹿沼土でお絵かき（3歳）
1/21		泥団子づくり（4歳）	
1/22		砂場遊び（3歳）	
1/27		泥団子づくり（4歳） 土と花・葉での遊び（3歳）	
1/28		げっぶ温泉（3歳）	
1/29		土遊び・砂場遊び（3歳）	
1/30		土遊び（3歳）	
1/31		畑で土掘り（3歳）	
2/3		砂場遊び（3歳）	
2/6		砂場で温泉ごっこ（3歳）	
2/10		ミッキーづくり（4歳）	
2/13		化石掘り（3歳）	泥でお絵描き（3歳）・泥団子転がし（4歳）
2/14		化石掘り，砂場遊び（3歳）	
2/25	黄土（30Kg），白土（3Kg）	砂場のビー玉コース（4歳）	黄土・白土でお絵描き（4歳） ケーキづくり（3歳）
2/26	ペットボトルのキャップ	泥団子づくり（3歳）	
2/28		5歳児と土掘り（3歳）	
3/2	白土（30Kg）	ミイラおとこ探し（4歳）	土探し（5歳・4歳） さら砂集め，泥団子づくり（4歳）
3/3	「土のしんぶん」， DOLCHI説明，黒の泥団子	泥団子（4歳）	
3/4		泥団子づくり（4歳）	
3/5		泥遊び（3歳）	

察的な表現活動を芸術による多様な表現の手段や様式を活用した探究活動であるABRの理論から見てきた。

ABRに基づく探究活動では、何がつくられていくのかではなく、その場で何が起きているのかを捉えていくという意味や価値の創出が重要であった。このことから幼児の探究活動においては、保育者が目標を示すことはなく、子どもたちも目標に向かうことが目的ではないといえる。また、不確実性の取り組みとして、探究することは決められたことをただ実行するのではなく、違和感やわからないことを見つけ、自分なりに世界とのつながりをつくり、つくりかえながらも、自分だけの「正解」を見つけ出すことである。このことが学校教育における教科での探究との違いではないだろうか。

幼児の探究についてはレッジョ・エミリア・アプローチでの思想とつながっていくものでもある。レッジョ・エミリア・アプローチは教え主義への批判から構成主義 (J. Piaget)・社会構成主義 (V. S. Vygotsky) の学習観を基礎としている。そこでは、子どもたちの中から生じてくるテーマを取り上げて、カリキュラム化していく、エマージェント・カリキュラムとしてプロジェクトが行われている。そのカリキュラムについて、レーラ・カンディーニ (2003) は、あらかじめ設定されたものでないとし、保育者たちは大まかな目標を示し、活動や企画がどちらの方向へ進むのかを推測し、適切な準備をするとしている。子どもたちの探究と学びにおいて、彼らに何を与え、どのように支えていくのか、子どもたちと共有することを選択するとしている。¹⁰

以上のことから今後、ABRにおける探究とレッジョ・エミリア・アプローチの探究の相違なども明らかにし、探究そのものの意味や考えを明示することが必要となってくる。

こうした探究的な実践の考え方を、幼児教育の取り組みから、体系的に構築していく必要がある、ここでの実践が、幼稚園、保育園、こども園から始まる小学校、中等教育、高等教育、生涯学習を含む縦断的实践の基盤となる。

今後は、引き続き幼児の探究活動をについて検証を行い、ABRによる主体的・対話的で深い学びの実現に向けた探究的な教育理論と基本的実践モデルに繋がる教科・領域を横断する実践の質的深化につなげていく。併せて、ビジュアル・エッセイなど芸術 (アート) の手法を用いて本実践の可視化を通して研究方法そのものを創造しながら、ABR実践の理論構築をめざしていく。(吉川)

謝辞

本研究の実施に際して、香川大学附属幼稚園の先生方には、多くの協力をいただきました。また、香川大学幼児教育コースの松本博雄先生、松井剛太先生、片岡元子先生、NPO法人わははネットの常田美穂先生、まゆみ幼稚園園長金倉吏志先生、香川大学教育学部大学院生の片岡恭子さんにはECEC Seminar にて実践のアドバイスをたくさん頂きました。ここに感謝の意を表します。

付記

この研究は科研費 基盤研究 (B) 「Arts-Based Researchによる芸術を基盤とした探究型学習理論の構築」(18H01010)、SSHRC (890-2017-0006) “Mapping A/r/tography: Transnational storytelling across historical and cultural route of significance”, の助成を受けたものです。

注

- ¹ Eisner, Elliot W. (1997). The promises and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher* 26 (6), 4-10.
- ² Biesta, Gert J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. NY: Routledge.
- ³ 村田透 (2016) 「「造形遊び」の題材における幼児の造形表現課程に関する研究」美術教育学, 美術科教育学会誌, 第37号, pp.415-428.
- ⁴ 松本健義 (2009) 「子どもの造形的表現活動における学びの活動単位」大学美術教育学会誌, No.41, p.317.

- ⁵ 磯部錦司・福田泰雅（2015）『保育のなかのアート：プロジェクトアプローチの実践から』小学館.
- ⁶ 磯部錦司（2020）『「芸術の6層」による教育：〈自然／生命〉を軸とした知の構造』ななみ書房.
- ⁷ Sullivan, Graeme. (2006). "Research Acts in Art Practice", *Studies in Art Education*, 48: 1, 2006, pp.19-35.
- ⁸ 松本博雄, 西宇宏美, 谷口美奈, 片岡元子, 松井剛太（2017）『遊びの質を高める保育アセスメントモデルの検討：―「子ども向けクラスだより」の取り組みから―』, 保育学研究56（1）, 2018
- ⁹ T・インゴルド（2017）『メイキング 人類学・考古学・芸術・建築』左右社.
- ¹⁰ レーラ・カンディーニ（2003）「レッジョ・エミリア・アプローチの基礎」J・ヘンドリック（編）『レッジョ・エミリア保育実践入門―保育者はいま、何を求めているのか―』北大路書房, p.15.