

# 幼児期におけるリゾマティックな学びに関する研究

－ 5歳児の遊びの変容プロセスに着目して－

Research on Rhizomatic Learning in Early Childhood:  
Focusing on transformation process of five-year-old children's play

大野 歩  
OHNO Ayumi

# 幼児期におけるリゾマティックな学びに関する研究

## － 5歳児の遊びの変容プロセスに着目して－

Research on Rhizomatic Learning in Early Childhood:  
Focusing on transformation process of five-year-old children's play

大野 歩  
OHNO Ayumi

**要旨：**本研究の目的は、幼児期におけるリゾマティックな学びを検討することにある。研究方法は、遊びの観察記録をもとにした解釈的アプローチである。分析の結果、子どもたちの遊びはリゾームのように広がっていく様相が示された。その過程において、子どもは《学びの立ち上がり》《体験的な学びの蓄え》《体験知を表出する学びの深化》《学びにおける体験知の汎用》という4つの位相をくぐりながら進み、「子どもの視点」は「富士山」「噴火」「マグマ」「石」「鉱物の種類」へと移行していくことが明らかとなった。また、保育者は、遊びの変容に伴い【共同探究者】【コーディネーター】【ナビゲーター】【創造者】という複数の立場をとりながら、子どもに働きかけていることが分かった。以上を踏まえ、本研究では、幼児期の遊びはリゾームが広がっていくように、プロセス的で発達的で関係論的な絶えざる創発性を表すと結論付けた。

### I. 問題と目的

「環境を通して行う教育」によって特徴づけられるわが国の幼児教育では、子どもの発達は『周囲の環境との相互関係によって行われるものであり、それを切り離して考えることはでき』ず、『環境を通して行う自発的な活動としての遊び』は『幼児の主体性と教師の意図がバランスよく絡み合って成り立つ』とされる<sup>1)</sup>。このように、幼児期の発達は遊びを基盤とする保育環境の関係性の中で育まれるという前提に立って、実践を編成することが望まれている。

こうした中、2018年に保育所保育指針、認定こども園教育保育要領、幼稚園教育要領が揃って改訂され、幼児期の学びが注目され始めた。2021年5月には「幼児教育スタートプラン」が文部科学省から発表され、具体案の一つとして5歳児の幼児教育を共通化する「幼保小の架け橋プログラム」が推進され始めるなど、保育・幼児教育における学び理解が一段と求められつつある<sup>2)</sup>。

これら日本の幼児教育改革の動向に対し、中西<sup>3)</sup>は、幼児期の学びにおいて『その内実がどのようなものであり、保育実践においてどのように具体化されるのかを含めて検討していくことが今後の課題である』と指摘する。果たして、わが国の「環境を通して行う自発的な活動としての遊び」を重視するナショナルカリキュラムの枠組みにおいて、幼児期の学びやそれを支える適切な保育実践とは、いかなるものとして語られ得るのであろうか。

一方、関係論的アプローチの要素に加え、子どもたちは自由で自発的な遊びを通して、自らの可能性を言語的にも物理的にも表出し得る存在であるという子ども観<sup>4)</sup>に立つスウェーデンの保育実践では、子どもの知識が周囲の大人や他児との相互作用によって構築されると捉えてきた。したがって、保育に「子どもの視点 (barns perspektiv)」<sup>(注1)</sup>を反映させて、子どもたちの声を聴き対話しながら、遊びを通じた子どもの発達のみならず、遊びを基盤とする学びをも解釈しようとする保育実践評価手法が発展してきた。目指されるは、大人が子どもの意味の創造を「子どもの視点」で見守り、解釈し、

意味づけていくことにある<sup>5)</sup>。その際、大人が働きかける子どもの学びは、リゾーム (rhizome : 根茎) という概念に依拠する。

ここで示されるリゾームとは、ドゥルーズ - ガタリの哲学<sup>6)</sup> を援用しながらも、認知的スキルの獲得よりも遊びを基盤とする広範な発達や学びを希求してきたスウェーデン独自の解釈による。そこでは、学ぶ人と学んだこと、学びが行われる物理的環境は、すべてが関連し合っているため区別できないとされ、生起する学びは外部世界と絡み合いながら、曲がりくねった根茎のように様々な方向へ広がっていくと捉えられる。したがって、学びは大人によって事前に決定された道筋ではなく、「子どもの視点」に沿って予測不可能な経路をあちこち辿りながら進むことが想定され、決して直線的・段階的ではないとされる<sup>7)</sup>。しかし、現状ではリゾマティックな学びの実態は明示されていない。

そこで、本研究では、スウェーデンにおけるリゾマティックな学びの理論を背景に、日本の幼稚園における5歳児の遊びの変容に着目して、「子どもの視点」と「保育者の思い」から、幼児の学びのプロセスを解釈的に検討する。これにより、幼児期におけるリゾマティックな学びを、学びの当事者である子どもたちとそれを支える保育者の経験そのものから記述的・体系的に描いて明示化することを試み、わが国の「環境を通して行う教育」における幼児期の学びの在り様を再考することを目的とする。

その際、本研究ではDahlberg.et.al<sup>8)</sup> のアプローチに則り、「環境を通して行う自発的な活動としての遊びを通じて変容する幼児の姿そのものに学びがある」と捉えた上で、学びを「生活と遊びから成る教育的活動を通じて、幼児の広範な発達に働きかけるために、子どもと保育者が相互行為を通じて創造する能動的な営み」と定義して研究を行う。

## II. 研究方法

### 1. 研究協力園

本研究では、幼稚園教育要領に準拠する保育を実践している国立大学教育学部附属のY幼稚園を調査園として選定し、協力を依頼した。Y幼稚園は保育時間の大半を自由遊びとして、子どもの「声」から保育計画を立ち上げる実践を展開している。尚、ここでいう「声」とは『言葉 (音声言語)・表情・しぐさ・絵画・造形・身体表現など、様々な形で子どもが表現し、発しようとしているもの』を指す<sup>9)</sup>。

### 2. 調査方法

対象は、Y幼稚園の5歳児クラス (総数22名) における子どもの遊びである。期間は、20XX年10月から20XX+1年3月の6か月間である。方法は、保育時間内における遊びの参与観察と記録 (筆記・写真・動画) とする。

### 3. 分析手順

分析には、人間の行動を当事者が生きている社会的文化的文脈の中で、事例に即して理解しようと試みる箕輪<sup>10)</sup> の解釈的アプローチを採用した。分析手順は以下のとおりとし、各段階を通じてデータや分析者、方法のトライアングレーションを図った。

①エピソード記録の作成：すべての遊びの観察終了後に、観察記録と保育記録を参照しながら48のエピソード (以下、EP) 記録を作成した。その際、記録内容を補完するために、調査対象期間内の保育について、筆者が園内の個室にて担任へ約3時間の非構造化インタビューを行い、ICレコーダーに記録した。インタビュー記録は逐語録に起こした後、発話毎に切片化し時系列に並べ替え、EPにあわせて集積・整理した上で「保育者の思い」としてまとめ斜体で記して、観察記録、保育記録と併せた一

つのEP記録として収めた。

②**遊びのマッピング**：筆者と研究協力者（担任・他学年担任・副園長の計5名）を交えた分析チームでエピソード記録群を通時的に検討しながら、マインドマッピングツールを使って遊びをマッピングし、調査期間を通じた子どもたちの遊びの変容を可視化した（fig.1 遊びの変容マップ）。マッピングから、【風穴の探索】から拡張する遊びが6、【研究所での噴火実験】から拡張する遊びが32となり、とりわけ、【研究所での噴火実験】による体験が、その後の子どもたちの遊びに多くの変容をもたらしていることが示された。（fig.1）。

③**事例の策定**：分析チームによって、①のEP記録群と②で作成した遊びの変容マップを対照させながら、【研究所での噴火実験】から伸張していく遊びに焦点化して、その中から遊びの転機と捉えたEPを抽出した上で、分析対象とする7事例を選定した。

④**「子どもの視点」と「保育者の思い」にかかわるキーフレーズの抽出**：③で導いた7事例について、担任以外の分析メンバーで（a）保育のねらいや育ちへの願い、（b）折々の子どもの声や姿から考えていたこと、（c）子どもの声や姿の何を捉え保育の展開につなげていったのかの3点を中心に事例の読み合わせを重ねて、当該事例に対する「保育者の思い」を端的に示すキーフレーズを抽出した。同時に、各事例を特徴づける周囲の環境への「子どもの視点」を検討し、事例のタイトルに付した。

⑤**事例に対する学びの解釈**：④で整理した7事例について、（d）子どもたちが環境（人・もの・事象）をどのように捉え、環境との関係を結び直し、周囲の世界を意味づけていくのか、（e）保育者は子どもの声をどのように聴き取っていたのかという2点から検討した。その際、分析チームの全メンバーが各自の解釈を持ち寄り、全体討議による解釈のトライアングレーションを経て、各事例の〈生じた学びへの解釈〉とした。

⑥**リゾマティックな学びの解釈**：⑤を経た事例を分析チームで読み合わせ、遊びの質が転換していると捉えた場面により、7事例を4つの位相（phase）に区分した。その上でphase毎に（f）環境と向き合う「子どもの視点」と、そこで生起する子どもの学びに対する「保育者の思い」がいかに交錯するのか、という観点から全体討議し、各phaseの〈リゾマティックな学び〉とした。

#### 4. 研究の倫理的配慮

本研究は筆者の所属大学内研究倫理委員会における承認後、所属大学研究倫理規程に則って進められた。調査においては研究協力園園長へ依頼し、園児及び教職員の研究協力への同意を得た後に実施した。尚、研究協力園では入園時に全保護者から園児の研究協力にかかわる承諾を得ている。

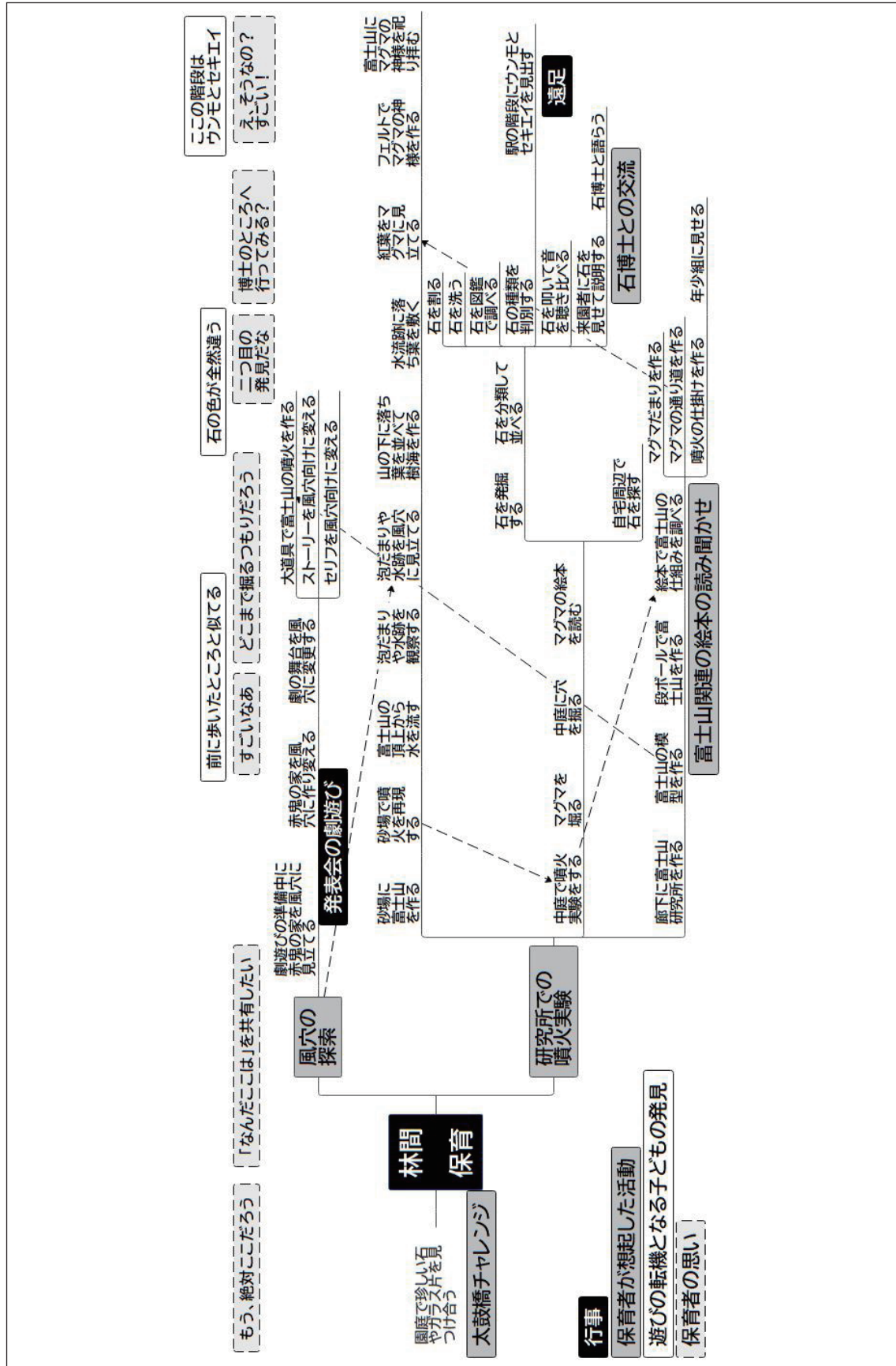


fig.1 遊びのリゾーム

### Ⅲ. 結果と考察

#### 1. 学びのプロセス

前節の結果を踏まえ、【研究所での噴火実験】前後に展開する遊びに焦点化し、その内実を7事例に基づいて解釈した分析結果を示す。解釈については、論拠となる事例中の文章に下線を引き、番号を振って対照させる。

##### (1) phase1：学びの立ち上がり

###### 事例1 【きれいでしょ】(11/6)

対象クラスの子どもたちは年少・年中を通じて砂・泥・水で遊ぶことが好き<sup>①</sup>で、年長になってからは珍しい石やガラス片に関心を寄せ、園庭で探しては「これ、きれいでしょ」と互いに見せ合う<sup>②</sup>姿がある。折しも林間保育を計画中であった担任は、この子どもたちの関心をさらに深められそうな身近な自然と出会わせたいと考え<sup>③</sup>、Z県の豊かな自然を象徴する富士山周辺へ出かけることを決める。

保育者の思い：もう絶対ここだろう

そもそも林間保育って何だろう、この子どもたちはどんな経験をするのがいいのだろう、と考えていた。自分（Z県外出身）が中学時代に富士山や樹海を訪れて「なんだここは」と感じたことを思い出し<sup>④</sup>、子どもたちにもそれを実感してもらえるといいなと思った。職員会では安全面が議論的になったが、下見へ行った時に「もう、絶対ここだろう」と感じたあの場所へ子どもたちと一緒にいきたい<sup>⑤</sup>と思い、周りを説得した。

#### <生起した学びへの解釈>

子どもたちには、年少から続く遊びの傾向や長期的に継続している興味関心があり（①）、それらを友だちと共有しクラスの楽しみとして見出している様子があった（②）。保育者は行事の計画に際し、それら子どもの姿を踏まえて子どもたちに出会わせたい体験を考えようとする（③）。その中では、自分の内に眠っていた心揺さぶられる経験を想起させ（④）、それを子どもたちと一緒に経験してみようという強い意志をもって林間保育の計画を立てている（⑤）。

#### 《phase1におけるリゾマティックな学び》

phase1では、珍しい石やガラス片へ向かう「子どもの視点」を、育ちの履歴を踏まえた子どもの実態把握と、現在の興味関心や育ちの状況という2つの時間軸で理解しながら、さらにこの先で子どもたちに経験してもらいたい未来志向的な子どもの姿を念頭に保育を考える方向へ「保育者の思い」が向かっている。同時に、保育者自身が物事を深く受け止め大きく心を動かされた経験を子どもたちと共有したいという、強い「保育者の思い」を土台に実践を立ち上げている。

##### (2) phase2：体験的な学びによる蓄え

###### 事例2 【怖いけどやってみる】(11/14)

林間保育当日、専門家の付き添いのもと、大人でも怖気づきそうな深い風穴の中へ梯子を使って入る。この日のためにと、多くの子どもが園内で木登りや橋渡りに挑戦してきた。穴へ降りるのは希望者のみと決めてきたものの、やはり「入りたくない」と怯む<sup>⑥</sup>子どもたち。1人、また1人と梯子を下りる中、「怖いけどやってみる」と意を決し<sup>⑦</sup>、最終的に全員が風穴へ身を投じる。日中でも全く光の射さない穴の壁面を手で探りつつ、「なんだかゴツゴツしてるね」<sup>⑧</sup>と奥へ進む。冷えて固まった溶岩の上を恐る恐る歩く<sup>⑨</sup>子どもたちからは、「まっくらだー」「つるつるすべるー」「近くの人全然見えない」<sup>⑩</sup>などの声が聞こえてくる。

続く科学研究所では、コーラを使った噴火実験やミニチュア模型を使った火山灰の飛散実験に立ち会い、「おー、噴き出した！」と見入る<sup>⑩</sup>。

翌日の登園時。「興奮して<sup>⑪</sup>林間保育のことを父親と話していたら止まらなくて、夜の10時半まで眠らなかった<sup>⑫</sup>んです」と家庭での様子が保護者によって嬉しそうに語られる。

保育者の思い：「なんだこは」を共有したい

あの時は自分も一緒に夢中になって過ごしていた<sup>⑬</sup>が、振り返ると、子どもたちはよくやったと思う。穴へ降りてからもゴツゴツして凍っている岩の上を奥まで入り、ゆっくり歩いたから予定よりも時間もかかった。風穴にしる研究所にしる、子どもたちは非日常的な体験にはしゃぐというよりも、興味を持って一つ一つをじっくり味わっているようだった。自分の感じた「なんだ、こは」を子どもたちと共有できた<sup>⑭</sup>のがよかった。

### <生起した学びへの解釈>

行事を通じて、日常で遠景に望む富士山の一端に直接触れた子どもたちは、それら自然環境に驚き、怯み、挑む対象として捉えつつ（⑥⑦⑧）、同時に不思議や面白さ（⑨⑩）も感じている。非日常的な体験は、続く「噴火の実験」への子どもたちの興味を一層高め、石や灰が遠くまで「飛ぶ」という事象への強い関心につながる（⑪）。これら富士山での心揺さぶられる体験は、子どもにとって家庭で語り直されるほどに強い感情を伴いながら、家庭生活の空間と時間にまで及ぶ（⑫⑬）。一方で、保育者は、子どもたちとともにする体験を楽しみながら（⑭）、かつて自分の感じたものを子どもたちと共有したいという計画立案時の思いと、活動のねらいとの整合性を図ろうと努めている（⑮）。

### 事例3 【前、風穴行った時に歩いた場所と似てる】(11/21)

林間保育の翌週、近頃ほとんど砂場に姿を見せることのなかった年長児たちが数名集まっている。普段と違う子どもたちの様子が気になった担任は、砂場付近から見守る<sup>⑯</sup>。「もっと高くしよう」「富士山みたいにしようよ」。砂山を盛り始めた子どもたちは、じょうろに水を汲んでくると、山のてっぺんから一気に水を流す<sup>⑰</sup>。水の勢いで山の斜面が削られ水流ができると、山の下方で水流による泡だまりを見ていた子どもたちが「泡に線がついてる」<sup>⑱</sup>とざわつき始める<sup>⑲</sup>。

担任が近寄ると「あれ、これ、この前歩いた道と似てない？」<sup>⑳</sup>とつぶやくAの声がする。担任ものぞいてみると、一連の跡に筋目の文様が残っている。確かに先週、風穴へ向かう森の中で見かけた溶岩跡の模様こそっくりだ。「すごいなあ」。担任の口から言葉が洩れる<sup>㉑</sup>。子どもたちと担任は、しばし泡や水跡に見入る<sup>㉒</sup>。

やがて、子どもたちは山の下に落ち葉を並べ「樹海」と呼び始める<sup>㉓</sup>。山の頂上から流された水で「樹海」が押し流されていく様に、Aは少しばかり遠くを見つめ「こうやって森が消えて、また木が生えてってなってくんだね」<sup>㉔</sup>とつぶやく。

保育者の思い：すごいなあ

林間保育の経験をすぐさま園での遊びにつなげようという意図はなかった。自分はAに言われるまで全く泡の跡に気づかなかったのに、子どもたちはこういう気づき方をするんだな<sup>㉕</sup>と驚いた。特にAは目の前で起きている状況と森がどのようにできていくかを、頭の中で比べて考えているようだった。林間保育で触ったり歩いたりした経験が、遊んでいる中でこんな風につながるんだな、すごいな<sup>㉖</sup>と圧倒された。こんな面白い経験がほかの子どもにも広がるといいな<sup>㉗</sup>と思い、帰りの会などでこの発見をクラスで共有できるようにしていった。

<生起した学びへの解釈>

1週間という間を空け、園庭の砂場では、子どもたちによって研究所で見た噴火実験が再現された(17)。自分たちで作った「富士山」に、林間保育で遭遇した自然現象の痕跡を見出した(18⑳)子どもたちは、思わぬ出来事へ心を揺らし始める(19)。この発見をきっかけに、子どもたちは落ち葉を「樹海」と呼ぶなど「富士山」の世界を拡大させる(23)。さらに、子どもたちは科学研究所で得た事前知識を遊びの中で体験する事象に基づき再構成していく(24)。一方、保育者は普段と異なる子どもの姿に違和を覚えながら遊びを遠目に見守っていたものの(16)、子どもの発見に強く心を動かし(25)、子どもたちの「富士山」へ足を踏み入れる(21)。そこでは、子どもたちとその場で生起する現象の不思議さを共有すると同時に(22)、子どもの気づきへ素直に尊敬の念を抱き(26)、一人の知をクラス全体へ広げようとしている(27)。

事例4 【「1000mの穴」を掘りたい】(11/25～12/3)

休み明けの月曜日。登園早々「噴火実験の続きがしたい!」と砂場へ向かう<sup>28</sup>子どもたち。遊びを見ていた副園長が保育室に富士山の絵本を持ってくる。この日から降園時に富士山にまつわる絵本を読み始めた担任<sup>29</sup>。絵本の中で富士山の1000m下にマグマがあることを知る<sup>30</sup>と、子どもたちから「へえー」という感嘆の声が上がる<sup>31</sup>。明朝、「恐竜の化石を見つけよう」と外へ出た数名がいつしか「本に富士山の1000m下にマグマがあるって書いてあったよね」「マグマ見たいね」「1000m掘ったら、マグマ出てくるかな」<sup>32</sup>と中庭に穴を掘り始める<sup>33</sup>。

保育者の思い：どこまで掘るつもりだろう

この時期、「噴火」「マグマ」「流れる」という言葉がよく聴こえ、子どもたちがすっかり「マグマ」のとりこになっているように感じていた。読み聞かせを始めてからは、絵本に登場する「1000m」という数字に魅了されているようだったが、実際に子どもたちは「1000m」をどの程度にイメージしているのかなという疑問もあった。「どのくらいか知ってる?」と尋ねてみたら言葉が返ってこなかった。子どもたちの言う「1000m」は「とにかく深く掘りたい」という意味だろうと受け止めつつ、「どこまで掘るつもりだろう」と穴掘りに付き合っ<sup>34</sup>ていった。

<生起した学びへの解釈>

先週の砂場における発見を強く心に宿した(28)まま、絵本を通じて新たな知識を得た(30)子どもたちは、そこで示された「1000m」という数字と「マグマ」の存在に惹かれ(31⑳)、自分たちの「富士山」で確かめようと行動を起こす(33)。保育者は、子どもの様子を観察しながら、絵本という新たな素材の提供を試みたり(29)、「1000m」に対する子どもの理解を確かめながら、科学的な正答を示すのではなく子どもの理解の仕方を受け止め、遊びの展開に伴走する(34)。

《phase2におけるリゾマティックな学び》

phase2では、保育者から子どもたちへ働きかけた活動で出会った出来事と、子どもたちがこれまでの遊びの中で育んできた興味関心が互いに作用し合い、「子どもの視点」が新たな対象へ向かって多方面に広がっていく。この時期、子どもたちは衝撃を受けた体験を遊びの中でなぞらえながらも、折々に対面する多様なものに触れ、感じ、得られる情報を自分の中へ吸収していく。

その際、「保育者の思い」は、子どもが創り出す世界観を共有する方向に向けられており、子どもの変化を一つ一つ確認しながら、遊びの中で起こる小さな気づきに価値を見出して掬い上げることで、子どもの関心に寄り添っている。



## (3) phase3：体験知を表出する学びの深化

## 事例5 【石の色が全然違う】(12/4～7)

メンバーが入替わりながらも継続的に中庭の「マグマ」掘りが進行する<sup>③⑤</sup>。次第に土が粘土層に達したり、多様な形状・色味の石が出てきたりと、穴の様相が変化していく。その度に子どもたちは「土の色が変わった」「固くて全然掘れなくなってきた」「(スコップで)ギョッとすると、固まるね」と発見を重ねていく<sup>③⑥</sup>。中でもCは「石がキラキラしている」と掘り出した石に関心を示し始め<sup>③⑦</sup>、「割ってみてもいい？」と木工製作用のトンカチを持ち出してくる<sup>③⑧</sup>。

Cを中心にトンカチで石を割る遊びが始まる<sup>③⑨</sup>。「線が入っている」「キラッと光る」「石の色が全然違う」と、「石」への楽しみを見出した<sup>④⑩</sup>子どもたち。Cは「ウンモだ」「白いのはセキエイだ」と掘り出した石を割って確かめては、鉱物の種類を口にし始める<sup>④⑪</sup>。

保育者の思い：二つ目の発見だな

子どもたちの関心が、土を掘ることから掘り出した石にまで広がってきたと感じた。「石の色が違う」という声を聞いた時は「二つ目の発見だな」と思った。子どもたちはわずかな色の違いで丁寧に石を分ける。自分からすると微かに線が入っているだけなのに、違いを見つけては大喜びし「きれい！」と感動する子どもたちに感動していた<sup>④⑫</sup>。この発見を子どもたちが自分の手応えとして確かめられるといいな<sup>④⑬</sup>と思い、石を並べる机や石の分類用ケースを出したり、ドキュメンテーションを保育室に掲示したり<sup>④⑭</sup>して援助していった。

## &lt;生起した学びへの解釈&gt;

中庭の「富士山」や「マグマ」は、クラスの一部に留まらず林間保育を体験した多くの子どもたちが共有する世界になっている(③⑤)。一方で、子どもたちは林間保育の体験を中庭の「富士山」で再現するうちに、土壌の特質に不思議さを見出す(③⑥)。Cの気づきを契機に子どもたちは「マグマ」から石へと関心を移し(③⑦)、穴掘りから石割りへと遊びを変化させながら(③⑧③⑨)石への関心を強めていく(④⑩)。遊びの中では、割った石の粒子を観察し、違いをもとに石を「鉱物」と捉え直して細かく分類し始める(④⑪)。これら子どもの様子に保育者は深く感じ入り(④⑫)、価値を見出し(④⑬)、それを子どもに還元しよう(④⑭)とする。

## 事例6 【噴火で飛んだ石かもしれない】(12/10～19)

子どもたちによる石の発掘が続く<sup>④⑮</sup>中、Cは「これ、この前採ってきた石なんだよね」と、週末に自宅周辺で集めてきた石を園へ持ってくる<sup>④⑯</sup>ようになる。並行して、子どもたちは見つけた石を洗ったり小さく砕いたりするようになる<sup>④⑰</sup>。とりわけ「つるつるの石」を探している<sup>④⑱</sup>らしきCは、光る石を掘り当て「これがあるってことは、水晶があるかもしれない！」<sup>④⑲</sup>と興奮する。

園行事に参加するために隣接する小学校の校長が園を訪れる。偶然にも地学に詳しくあった校長は、保育室前のテラスにある机上に分類している石の前で立ち止まる<sup>④⑳</sup>。すかさずCは、校長へ自分たちが掘り出した石について語り始める<sup>④㉑</sup>。Cの話に耳を傾けているうちに校長も饒舌になり<sup>④㉒</sup>、2人が石について語らう時間が流れる<sup>④㉓</sup>。

その後も石を掘り出しては「石博士(校長)に聞きたいことがあるんだけど…」<sup>④㉔</sup>と思いを示すC。その様子を眺めていた副園長が、「コレクションを見せに行ってみる？」と提案し、代表者2名が石博士を訪問する<sup>④㉕</sup>。自分たちが中庭から掘った石の数々を見せながら、熱く語り合うCとDと石博士<sup>④㉖</sup>。「これは昔の噴火で飛んできた石かもしれないよ」<sup>④㉗</sup>石博士の言葉に誇らしげな顔を見せるCとD<sup>④㉘</sup>。園へ戻るやいなや、Cは「これ、噴火の石かもしれない！」と、クラスのみんなへ大きな声で報告する<sup>④㉙</sup>。

保育者の思い：博士のところへ行ってみる？

校長の訪問後、Cは変わった石を見つけるたびに「石博士に聞こう」とつぶやくようになったため、「(博士のところへ) 行ってみる？」と持ちかけてみた<sup>⑤</sup>。Cは専門家の話を聴くことでより石への知識が深まり探究心が刺激される感覚があったように思う。ただ、それにもまして、Cと校長が年齢を超えて「好きなもの」でつながり、響き合った同士のように見えた。互いの物語の中にあるものを交換しているような。校長は、持ってきた石という「もの」だけではなく、石と共に過ごしたCの「体験」も含めて「すごいね」と受け止め認めてくれたように思う。Cは、そういう相手と話げできた喜びに溢れていたように感じた<sup>⑥</sup>。

### <生起した学びへの解釈>

中庭の「富士山」での遊びが継続する(④)一方で、Cを中心に園外にも石を探究する場が広がり、そこで見つけたものを園へ持ち込む(④)姿がある。石への探究では、子どもたちは方法を多様化させたり(④)、ねらいを定めたり(④)、新たな可能性を見出そうとしたり(④)する。これら探究活動へ関心を示す外部の専門家が登場した(④)ことにより、子どもたちは自分たちが蓄えてきた体験知を言葉に乗せて伝え始める(④)。子どもの語りは専門家の心を高ぶらせ(④)、石を媒介とした対話を生み出す(④)。この対話に満足したCは、探究過程で芽生えるさらなる問いを専門家にぶつける機会を欲し(④)、保育者の力を借りて再会を果たす(④)。Cは専門家との対話(④)を通じて、遊びを通じた探究の成果を専門家から意味づけてもらおう。この経験により(④)、自分たちの探究に対する確かな手応えを感じた(④)Cは、その喜びをクラスで共有しようとする(④)。保育者は、子どもの行動やつぶやきの変化から子どもの内面的な声に耳を傾け、子どもの関心を深めてくれそうな外部者との縁を意図的につなごうとする(④)。また、子どもに芽生えた新たな感情を見守りながら、育まれたつづあるものを教育的に意味づけている(④)。

### 《phase3におけるリゾマティックな学び》

phase3では「子どもの視点」が多様性に富みながらも、個々の関心に向かってより集中していくような変化が起きる。その過程では保育者発信の活動で得た体験をなぞらえる遊びを離れ、日常生活で触れられるものへ対象を移しながら関心を掘り下げていく。また、この時期、子どもたちの姿には自分の体験を他者へ語り、語りながら考え、考えることで遊びを深め、深まった経験知を再び語っていくような循環が現れる。これに伴い、「子どもの視点」は、対象への知覚が鋭く明確になり、専門家との対話を成立させるほどの熱量を帯びてくる。

一方、「保育者の思い」は、子どもたちを見守りながらも遊びの質的転換を「第二の発見」と価値づけて、子どもの探究を増幅させるような方向へと実践を向かわせる。その過程では、保育者が子どもの探究を深化させようと捉えた外部者と子どもをつなぐことにより、探究を陰から後押ししていることがわかる。

#### (4) phase4：学びにおける体験知の汎用

##### 事例7 【駅の階段って…】(2/20)

年長最後の遠足は、ジュエリーミュージアムまで出かける。バスの降車場にある城址公園では大きな石垣が立ち並んでいる。子どもたちは、バスから降りるやいなや真っ先に石垣へ駆け寄り、触ったり抱きついたりする<sup>⑦</sup>。

城址公園から徒歩でミュージアムへ向かう道中にJRの駅を通る。構内の階段を歩きながら、ふとEが

つぶやく<sup>60</sup>。「この階段は、ウンモとセキエイで、できてるんだね」<sup>61</sup>。

保育者の思い：：え、そうなの？すごい！

子どもたちがここまで関心を持ち続けてきた石について、もっと知ることができる場所がないかと考え、ジュエリーミュージアムへ遠足に行くことを提案した。ところが途中の駅の階段で石を見つけて考え始め、鉱物を特定し始める姿に思わず、「え、そうなの？すごい！」と声が漏れた。子どもたちはどこにいても石のことが頭にあるんだな<sup>62</sup>と驚いた。同時に卒園へ向けて、こんなに膨らんだ子どもたちの探究をどういう形で区切りをつければいいのか<sup>63</sup>、悩んでいた。

#### <生起した学びへの解釈>

遠足へ出かけた子どもたちは、出先でも石に目が留まり駆け寄るほど、石に親しみを感じており<sup>62</sup>、子どもたちと石との関係性は、園という場を超えてあらゆる生活の場で結ばれるほど強くなっている<sup>63</sup>。そのような「子どもの視点」では駅の階段すら、「ウンモ」や「セキエイ」という鉱物の一種類として映っていることがわかる<sup>64</sup>。保育者は、それら子どもの姿に感嘆する<sup>65</sup>一方で、どこまでも広がる子どもの探究と時間的制約との間で葛藤を生じさせている<sup>66</sup>。

#### 《phase4におけるリゾマティックな学び》

phase4では、phase1～3の体験をくぐってきた「子どもの視点」が、駅の階段すら遊びの中で密に触れてきた石として見つめており、その中に含まれる鉱物の種類を識別するほど細やかに向けられていることがわかる。他方で、「保育者の思い」は、「子どもの視点」を支えながら進んできた探究活動が、周囲の環境に対する子どもたちの認識を大きく変えた事実には驚きつつも、教育者として活動に区切りをつけねばならないことへ悩みを浮かばせている。

## IV. 総合考察

### 1. 幼児の学びのプロセス

検討の結果、子どもたちの遊びはリゾームのように広がり、《学びの立ち上がり》《体験的な学びの蓄え》《体験知を表出する学びの深化》《学びにおける体験知の汎用》という4つの位相をくぐりながら、質的に変容することが明らかとなった。その過程では、「子どもの視点」が「富士山」「噴火」「マグマ」「石」「鉱物の種類」へと徐々に移行し連なっていく糸筋が示された。

また、遊びのリゾームが拡張する過程では、子どもが各々に「もの」やそれらをめぐる「人」との間で固有の体験を重ねていく姿が示され、それらが互いに入り組みながら編み上がっていくうちに、学びが生成されていく様相が明らかとなった。さらに、子どもたちが何がしか対象への新たな意味づけを見出し、それらをつぶやきや語りなどで表出していく度に、遊びの質的な転換がもたらされる様子も示唆された。同時に、遊びの進展につれ、遊びの「場」が園内の特定箇所から園内外の各方面へと拡張していく状況も示された。

ここから、幼児期の学びは単独の個人に埋め込まれた行為ではなく、周囲の環境との関係性の中で成立している営みであることが考えられる。また、幼児期の学びは多様な「もの」「人」「事象」から多角的に影響を受けており、子どもを取り巻く環境と、環境に呼応する子どもの行為は、子どもの志向性に沿いつつ結び直されることがわかる。その道行きとともに、個々の子どもが各々の経験をもとに創り上げる体系が、開かれた学びとして広がっていくと考えられる。

## 2. 学びのプロセスを支える保育者の役割

「保育者の思い」からは、次のように、遊びの変容に伴って子どもの学びのプロセスを支えていく保育者の多彩な役割が見受けられた。(a)【共同探究者】的立場：子どもと同じ視点から、遊びの中で生起してくる現象へ共に心を動かす(事例2/3/4)。(b)【コーディネーター】的立場：子どもの学びに向かう内的な要求を聴き取りながら、子どもと新たな「もの」「人」「事象」をつなぎ、子どもと環境を結び直す(事例1/2/3/5/6)。(c)【ナビゲーター】的立場：遊びの変容を見守りながら、短期的な子どもの志向性に応答しつつ、子どもの中長期的な育ちを見据えて支えようと、意図的・計画的に働きかける(事例1/4/5/6)。(d)【創造者】的立場：自分の中にこれまでの経験によって既に形成されている保育実践道を通りたくなる気持ちを抑えつつ、敢えて「子どもの視点」で展開する活動に身を委ね、子どもが辿る道と一緒に通り抜けていくことで、自分自身も新たな経験を重ねようとする(事例3/5/7)。

ここからは、保育者は実践の中で認知的権威を示す教授的役割から子どもとの関係性を固定化するのではなく、上述のような複数の立場を瞬時に併用させつつ巧みに操りながら、場面によって認知的権威を大人が子どもに明け渡す「教示的無関心」<sup>11)</sup>とも見受けられる独特の関係性を図ることによって、学びの主体である子どもに向き合い働きかけていると理解できる。このように保育者は、遊びを通じて子どもとの即時的で複層的な相互作用を生み出しながら、自らも学びを創り出す主体として保育の場に「在る」と考えられる。

## 3. 幼児期の学び再考

本研究では、子どもが探究のプロセスを経るにつれ、「もの」「人」「事象」を周囲に示されている記号から、自分が生きる世界に存在するものとして編み直していく、社会文化的営みとしての学びの側面が明らかとなった。このように解釈され得る幼児期の学びにおいては、子どもの関心がどのように生まれ、対象に向かってどのように心身を動かすのかによって、遊びのリゾームが伸張していくと考えられる。つまり、幼児期の学びは、プロセス的で発達的で関係論的な絶えざる創発性を表している。それら学びの道程にある子どもの姿は、数多の可能性を拓いており、共通のものさしで一律に評価し難く、それゆえ、子どもの実態をまなざす大人の視座の問題へ還元されていく。

果たして、子どもが体験を重ね「子どもの視点」を推移させながら糸筋を紡いでいく最中に、大人は如何なる有り様を問われるのだろうか。その糸口は、大人が「子どもの視点」に一旦立ち、子どもの声を聞き置いて、子どもの学びを学ぼうとする構えにある。そして、子どもが即時の環境で生起させる学びの手がかりへ鋭敏にかかわろうとするからこそ、子ども一人ひとりの学びは異なる事実を理解しようと努めることが重要となる。

これまで、子どもは大人に教え導かれる存在であるという前景により、子どもが備えている多くの可能性をどれほど見過ごしてきたことだろうか。本研究で示された、互いに学びを織り出していく子どもと保育者の姿、そして「子どもの視点」で園生活や遊びを見つめ直す保育者の行為は、大人のまなざしで保育や環境、そして子どもを見慣れた私たちに新しい視角をもたらすと考える。

## 4. 今後の課題

本研究は、1園を対象に行った局所的な調査に基づいており、結果の一般性に課題がある。また、5歳児の遊びに限定して分析したため、乳幼児期全般にわたる学びの在り様として、0～4歳児も対象とした調査研究を行う必要がある。さらに、本研究で明らかとなった幼児期における非線形型の学びを小学校の教育課程における線形システムへつなげるような、保幼小接続期カリキュラムの編成とその検証を行うことも課題として残されていると考える。

**注**

(注1) Pramling, I. S. & Pramling, N. S.<sup>12)</sup>によれば、大人と同じように、子どもが活動や周囲の環境へ積極的にかかわり、子どもたちの願いやアイデア、視点と見解が実際に活動や環境をデザインしていくことへ寄与することを指す。尚、いわゆる子ども中心主義的立場からの「子ども目線 (barnperspektiv)」とは、明確に区別されるべきであるとされる。

**引用文献**

- 1) 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説. 文部科学省.
- 2) 文部科学省 (2021) 萩生田光一文部科学大臣記者会見録 (令和3年5月25日).  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/daijin/detail/mext\\_00163.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00163.html), (情報取得2022/10/31)
- 3) 中西さやか (2016) ドイツにおける幼児期の学びのプロセスの質をめぐる議論. 保育学研究, 54 (2), 28-36.
- 4) Pramling, I. S. & Pramling, N. S. (2010) Vad betyder barns perspektiv för utvärdering och utveckling? Forskning om undervisning och lärande 3, 31-43.
- 5) Wallerstedt, C & Pramling, N. S. (2012) Conceptualising early childhood arts education: The cultivation of synesthetic transduction skills. International Journal of Early Childhood, 44 (2), 127-139.
- 6) Deleuze, G. & Guattari, F. (1987) A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia (B. Massumi, Trans.). New York: Bloomsbury Publishing, 3-26.
- 7) Skolverket. (2012) Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: Pedagogisk dokumentation. Stockholm: Fritzes. 26-28.
- 8) Dahlberg, G., Moss, P., and Pence, A. (2002) Från kvalitet till meningsskapande-postmoderna perspektiv-exemplet förskolan. Stockholm: HLS Förlag. 76-77.
- 9) 山梨大学教育学部附属幼稚園 (2021) 『令和2年度 山梨大学教育学部附属幼稚園 研究紀要 子どもの声から保育を問い直す 一年次』. 山梨大学教育学部附属幼稚園.
- 10) 箕浦康子 (2001) 仮説生成法としての事例研究—フィールドワークを中心に—. 日本家政学会誌, 52 (3), 293-297.
- 11) 園田浩司 (2021) 教示の不在—カメルーン狩猟採集社会における「教えない教育」. 明石書店.
- 12) 前掲 (4).

**謝辞**

本研究の執筆にあたり、観察をさせていただいた山梨大学教育学部附属幼稚園の子どもたちと先生方へ心より感謝いたします。尚、本研究はJSPS科研費JP19K02612の助成を受けたものです。また、研究の一部を日本保育学会第74回大会にて発表しています。