

## 学習論としてのプロジェクト・アプローチ —ドイツにおける教授学的位置づけと幼児教育での展開—

深澤 広明<sup>1</sup>・渡邊眞依子<sup>2</sup>

### Project Approach as Learning Theories : —The German Didactical View of Project Approach and It's Didactical Developments in the Field of Early Childhood Education—

Fukazawa, Hiroaki<sup>1</sup> and Watanabe, Maiko<sup>2</sup>

#### はじめに

既存のルーチンワーク化した仕事や制度の範囲では対応できない問題や課題に直面したとき、ひとは「プロジェクト」を立ち上げる。プロジェクトには、一定の主題（テーマ）があり、それを共有する集団（グループ）が編成され、ある種の成果や作品（プロダクト）による社会的な参加や現実への応答を試みることを通して、オータナティブを提示しつつ既存の枠組みを変えていく一連の過程（プロセス）が含意されている。

だから学校教育において「プロジェクト」が着目されるのは、既存の教育や授業のあり方への批判を含みながら新たなスタイルを模索するさいに使用されることが多い。後述するように「プロジェクト・メソッド」の名をあげるまでもなく、20世紀初頭の新教育運動や改革教育学は、既存の教育批判を含みながら「プロジェクト」型の学習論を様々に展開し教育改革を志向してきた。

近年の教科教育のあり方を見なおそうとする教育課程改革のなかで、わが国でいえば「生活科」の誕生や「総合的な学習の時間」の創設において、これまでの「座学」中心の教科教育のあり方への批判を込めながら、子ども主体の学習過程を展開する上で、新教育運動を源流とする「プロジェクト」型の学習モデルが参考にさ

れる。国際的にも「教科横断的な授業」を志向する教育改革の試みにおいて、テーマ学習やプロジェクト活動等が主張されるさいもそうである。

既存の学校教育への批判の多くが「知識」を「受容」する授業を想定することから、学校への「プロジェクト」の導入においては、子どもの「経験」や「活動」が強調されることになりやすい。それに対して、幼児教育の現場は、そもそも子どもの「経験」や「活動」に即して展開されることが基本型として普及している。だから幼児教育において「プロジェクト」を持ち込むことは、既存の幼児教育が抱える「経験主義」や「活動主義」の問題を見直す契機となるようである。

このことは、ここ数年の「学部・附属学校共同研究」として取り組んできた「幼小連携を志向するプロジェクト学習の開発・試行に関する研究」<sup>(1)</sup>において浮き彫りになってきた一つの側面でもある。つまり小学校の「生活科」の授業構成においては子どもの「経験」の契機が強調されるのに対して、幼稚園でのプロジェクト活動においては、子どもの活動の「意味」が学習論的に問い直されることが多い傾向にあるからである。

本論においては、幼児教育においてプロジェクト活動を取り入れることをプロジェクト・アプローチと想定し、その戦略が学習論的にどのようなものとして意味づけられるかについて、とりわけドイツの幼稚園におけるプロジェクト活動の原理と実践を述べているテキストをもとに検討したい。使用する主要テキストは、マル

1 広島大学教育学研究科教育学講座

2 広島大学教育学研究科博士課程後期

ティーン・R・テクストールの『幼稚園におけるプロジェクト活動』<sup>(2)</sup>である。本書は、幼児教育にプロジェクトを導入するさいの原理と実践事例で構成されたコンパクトな入門書である。テクストールが言うように、「幼児教育施設においてプロジェクトが始まるのは比較的遅い」<sup>(3)</sup>という点を踏まえるなら、学校教育を中心とするドイツの教育において、プロジェクトが歴史的にどのように展開してきており、今現在どのような課題に直面しているかを、戦後教育に即して跡づけることに、まず取り組みたい。

## 1. 戦後ドイツにおけるプロジェクト法の展開

### 1. プロジェクト法の源流

教育学において「プロジェクト」といえば、アメリカの教育学者キルパトリック (Kilpatrick, W. H.) によって提唱されたプロジェクト法が有名である。プロジェクトを「社会的環境の中で展開される全精神を打ち込んだ目的ある活動」と定義するプロジェクト法の構想は、その理論的背景とされるデューイ (Dewey, J.) の思想とともに世界的に普及している。わが国では、大正自由教育期に、当時最新の改革案として注目され始め、今日では、プロジェクトという呼称を用いた総合学習の取り組みのなかにも見ることができる。

ドイツにおいても、プロジェクト法の起源を1900年前後に展開されたアメリカの進歩主義教育に見る研究者が多い。とりわけ、「為すことによって学ぶ」として知られるデューイの思想が、ドイツにおけるプロジェクト法研究の基礎とされてきた<sup>(4)</sup>。このアメリカの進歩主義の思想は、ケルシェンシュタイナー (Kerschensteiner, G.) らの劳作学校構想やハーン (Hahn, K.) の体験教育学、ハーゼ (Haase, O.) らの企画の概念などとも通底するものがあり、ドイツにおけるプロジェクト法の前史を戦前のドイツ改革教育学とする考えもある。

しかし、現在のドイツにおいては、プロジェクトの起源を見直す議論が続けられている。民主主義や教育改革との関連でプロジェクトを解釈するこれまでのプロジェクト理解に対し、クノル (Knoll, M) は、すでに16世紀のイタリア、

あるいは17・18世紀のフランスに、授業方法としてのプロジェクト作業の流れがあったと主張する<sup>(5)</sup>。ここでのプロジェクトは、建築学の王室アカデミーの学生が、城館や園庭の設計図のデザインなどの「projects」という課題に、協働的、独創的、自主的に取り組むことであり、そこではプロジェクトが単なる技術的な作業の方法として解釈されている。

このように、プロジェクトの起源については、その概念解釈とかかわって議論の余地があるが、以下では、教育改革と関わって、プロジェクト法が戦後ドイツでどのように議論されてきたかについて明らかにする。

### 2. 68年運動とプロジェクト法

戦後、アメリカ占領下にあった旧西ドイツでは、デューイの教育構想などによって教育の民主化が試みられてきた。だが、実際に、プロジェクトの議論が盛んになるのは、戦後復興期が終焉した1960年代末以降である。旧西ドイツでは、1960年代を通して発展したナチの過去をめぐる議論を発端として、既存の政治体制に対する左派学生らによる抗議運動が活発に行われた。反権威主義を掲げた学生たちは、デモや座り込み、破壊行為によって、ナチの過去や政治体制を批判し、大学改革や反戦・反核を要求した。この運動は1967年～68年にかけて激化し、「68年運動」と呼ばれている<sup>(6)</sup>。このなかで、学生たちは、大学の講義やゼミナールのような古典的な形態で行われる権威主義的で専門的な授業のあり方を批判し、大学改革や反権威主義教育などについて議論するためのさまざまな作業部会や自分たちの手による講義を設置した。こうした「共同決定、実践・社会志向、応用関連、行為志向、実例を使って研究する学習や学際性」<sup>(7)</sup>を決定的な原理とする新たな形態は、「プロジェクト研究」の構想として、大学内外で注目されることになる。

プロジェクト研究の影響を受け、学校教育の領域でも、凝り固まった学校制度や固定化された学習素材に対抗する「プロジェクト授業」が、進歩的な教育学者たちによって取り込まれるようになった。1968年以降の教育改革で成立したゲザムトシューレ (総合制学校) では、プロジェクト授業の構想が大規模に実験されてきた。学校教育でのプロジェクト授業は、グループ学習や生徒の主体性の強化によって社会的な孤立

や疎遠に対抗するという社会的要素と、学習者と共同決定や共同形成をするという政治的要素を取り込みことのできる学習として期待された<sup>(8)</sup>。つまり、これまでの固定化された学習形態に対抗し、社会や子どもの変化、あるいは民主主義への要求に応じる新たな学習形態として、学習者の教授計画への参加や学習と実践との関連づけなどを要求するプロジェクト授業が構想されたのである。こうして、ドイツでは1960年代末以降、学生運動に見られる教育や社会の改革の要求を背景として、ゲザムトシューレを中心とした学校領域で、プロジェクトの概念が議論されてきたのである。

### 3. プロジェクト週間の普及と課題

1970年代以降、68年運動やそれと連動した教育改革などの社会的な改革運動は衰退していったのだが、学校現場では、プロジェクト週間という新たなプロジェクト授業の形態が広まった。プロジェクト週間は、今日のプロジェクト授業でも取り入れられているが、「1～2週間にわたる継続した時間単位」で「生徒、教師、親たちもがプロジェクト作業を行う」<sup>(9)</sup> 授業形態である。プロジェクト週間の期間中は、従来の学校の授業がとりやめられ、その代わりに、教師と生徒たちが選択したテーマについて、学校内外で調査や体験をしたり、議論や発表をするなどの新たな活動が行われる。

プロジェクト週間は、まず、プロジェクト授業の実験が進められていたゲザムトシューレで取り入れられた。さらに、そこでの人気ぶりから、生徒数の減少の影響を受けた他の学校種においても、広告塔として、プロジェクト授業は次第に着目されるようになった<sup>(10)</sup>。プロジェクト週間という形態によって、それまでプロジェクト授業に距離を置いていた学校種にまで、プロジェクト授業の実践が広まっていったのである。

しかし、プロジェクト週間を優勢的な形態としたプロジェクト授業に対しては、1980年代半ばから、教員間から批判的な声向けられるようになる。そこでは、プロジェクトについての不明瞭な概念化や教科授業と結びつかないプロジェクトの内容、専門会議などの制度的な位置づけの不十分さなどが批判され、「プロジェクト週間という授業形態の危機」に陥ったという<sup>(11)</sup>。この批判の背景には、学校や授業の

変革に貢献するものとして期待されていたプロジェクト週間が、実際には、生徒の趣味的な関心に方向づけられたただの遊びの時間として、「主に学年の終わりなど、学習形態の構造の周辺部に位置づけられ」<sup>(12)</sup> てしまったという実態がある。プロジェクト授業の概念化、組織化、制度化が不十分なまま、プロジェクト授業を行う学校種が拡大したことによって、プロジェクト授業の学校改革的な意味は見失われ、プロジェクト授業の必要性自体が疑問視されるようになったのである。

また、実験を進めてきたゲザムトシューレにおいても、プロジェクトによって従来の授業をやめる、あるいは、オルタナティブな学習形態としてプロジェクト週間を位置づけるといった理論的なラディカルさはなく、生徒の関心や日常の諸問題に特徴づけられた実践が行われていたという<sup>(13)</sup>。すなわち、この時期のプロジェクト授業の取り組みには、硬直した学校構造との対決までめざす理論と、実際に行われた実践との間に、プロジェクト授業に対する意識の温度差があり、実践が困難なラディカルなプロジェクト授業の理論は、教師たちの多くに受け入れられなくなってしまったのである。

### 4. 危機の克服とプロジェクト授業の拡大

プロジェクト週間の危機を受け、大学教員や実践家たちからは、「デューイの徹底的な受容」[練り上げられた教授学的コンセプト、実践援助、事例集]など、理論と結びつけてプロジェクト授業を押し出すものが提示された<sup>(14)</sup>。不明瞭な概念規定、実践とかけ離れた理論といったプロジェクト週間の課題に対し、デューイに依拠してプロジェクト授業の概念を規定したり、実際の事例に即したプロジェクト授業の構想や実践化のための手立てを明確化する試みが進められたのである。

さらに、クラフキ (Klafki, W.) がプロジェクト授業を、教科課程、テーマ単元、技能トレーニングと並んで授業の基礎形態の一つとして位置づけたように<sup>(15)</sup>、プロジェクト授業と他の授業形態を補完し合う必要性が指摘され始めた。プロジェクト授業を実践的にもリードしてきたバスティアン (Bastian, J.) らの『プロジェクト本第2巻』では、プロジェクト週間という形態からの脱却が目指され、プロジェクト授業も教科課程も含めた「さまざまな授業形態の

環状的な統合」<sup>(16)</sup>のあり方が提起された。たとえば、ケーラー（Köhler, L.）は、同一学年の生徒たちが、一日もしくは数日にわたり、一つの教科のテーマ領域に取り組むという構想を、これまでのプロジェクト週間やプロジェクト日（Projekttag）とは対照的な「教科日（Fachtag）」という表現で提案している。教科日では、数学の「調査、統計、図解」というテーマのもとで、世論調査に関心を持った生徒たちが、学校や地域で大規模なアンケートを行い、その結果を統計学的に分析するといった、プロジェクトの考えと一つの授業科目とを結合させた実践が行われている<sup>(17)</sup>。

このように、プロジェクト週間の危機の後も、プロジェクト授業の構想が教育学の議論から消し去られることはなく、プロジェクト週間という形態に限定されない、他の授業形態と関連づけられた新たなプロジェクト授業の実践構想や方法が、多様に展開されるようになったのである。ここでは、ラディカルな制度的な改革が目指されるのではなく、授業や、教師—子ども関係を改善するための内的な学校改革としてプロジェクト授業が位置づけられている。こうした内的学校改革としてのプロジェクト授業の構想は、実践からの刺激も受けながら発展した。プロジェクト授業を内的な学校改革への寄与と捉えて実践された、実践のための実践からの出版物も登場したことにより、プロジェクト授業の具体的な実践の姿が明らかにされ、プロジェクト授業への関心が高まったのである。

さらに、このプロジェクト週間の危機の克服を支えたものとして、学校開放の方向で議論されたコミュニティ教育運動、学習の地域化といった教授学的コンセプトも挙げられる。学校開放は、子どもたちの生活世界と学校での学習をいっそう関連づける機会として捉えられており、ノルトライン—ヴェストファーレン州では、「学校生活の形成と学校の開放（Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule : GÖS）」という大綱構想のもとで、学校外の施設や人ともコンタクトをとったプロジェクトが行われている<sup>(18)</sup>。学習の社会的関連性を要求するプロジェクト授業は、こうした学校と学校外の公的機関をつなぎ合わせ、周囲の現実での関与を可能にしようとする学校開放の要求によって、価値が高まったと考えられる。

また、1980年代後半以降、ハンブルクの教員研修研究所にプロジェクトコンサルタントが設

置されたり、地方自治体間で改革学校との連絡や訪問、臨時聴講によって交流が深められるなど、プロジェクト作業を交換したり深めたりする環境も整えられたという<sup>(19)</sup>。このような地方自治体や地方自治体間の協力のなかでプロジェクト実践がネットワーク化されたことも、プロジェクト授業の発展を促すことになったのである。

こうしてプロジェクト週間の危機の後、プロジェクト授業は、内的学校改革を進めるために展開されるようになった。そこでは、かつてのように、オルタナティブとしてこれまでの学校での学習を排除するような改革ではなく、従来の教科授業と結合させ、教科授業を補完、充実させるという意味での授業改革が行われた。また、学校開放といった社会や子どもの変化によって生まれた新たな要求や、教員研修環境の整備など、「下から」の刺激に支えられ、プロジェクト授業への関心は再び高まっているのである。

## 5. プロジェクト授業の制度化と新たな課題

1990年代に入り、ドイツでは、教育課程や学校組織、学校会計などの自由裁量権を拡大させた「学校の自律性」の保障と拡大に伴い、学校固有のプロフィールづくりに向けた学校改革が活発に議論されている。そのなかでは、それをただの制度的な改革として捉えるのではなく、これまでの授業改革レベルでの内的な学校改革から学校組織や教育課程、教育行政などの改革を要求する「学校開発」として捉える必要性が指摘されている<sup>(20)</sup>。この学校開発の議論によって、これまで授業内での改革に貢献してきたプロジェクト授業も、学校全体の改革と関わって要求されるようになる。たとえば、エコロジーを学校全体で取り組む重要事項に挙げた学校では、学校庭園の設置など、さまざまなプロジェクトが授業外の時間に行われると共に、物理の授業でエネルギー生産とエネルギー消費のプロジェクトが行われたり、全てのエコロジープロジェクトと関連した自然科学系の授業が展開される<sup>(21)</sup>。つまり、これまでのプロジェクト授業の活動が、授業外にも広げられ、学校全体の改革、学校開発を支えるものとして機能し始めているのである。

さらに、プロジェクト授業自体の制度化（Institutionalisierung）の過程も見られる。1990

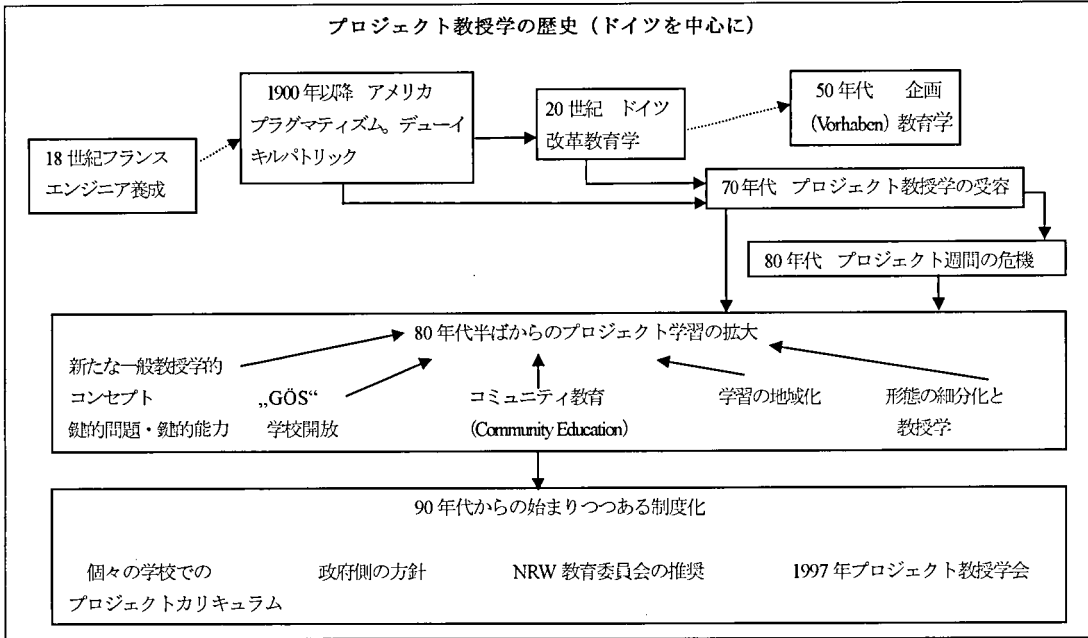


図1 ドイツにおけるプロジェクト教授学の歴史 (Vgl., Emer, Lenzen, 2005, S. 207.)

年代には、文部官僚機構によるプロジェクト授業の立法化が進められ、およそすべての大綱方針 (Rahmenrichtlinie) や各教科レールプランに、プロジェクト授業の必要性が明記されているという<sup>(22)</sup>。行政レベルでのプロジェクト授業に対する理解が高まったことにより、学校開発と結びつけてプロジェクト授業を拡充させる可能性がさらに高まっているのである。

また、1997年には「学校や学校外での教育・社会領域でのプロジェクト作業の促進と継続教育」を目的とした「プロジェクト教授学会」が設立されるなど<sup>(23)</sup>、1980年代に設置された学校内や州での研修のネットワークだけでなく、学校外での専門的な組織が、新たに設立されている。プロジェクト週間の危機の時代に、専門的会議がないと批判されてきたプロジェクト授業の制度的な不十分さは、今日ようやく克服されたのである。

以上のような展開過程を図示すると、図1のようになる。このように、今日のプロジェクト授業は制度的にも保障され、ますます必要性が高まっている。しかし、その背景には、社会からの新たな要求があることも指摘されている<sup>(24)</sup>。1990年代以降、環境・平和・南北問題・人権問題などの鍵的問題 (Schlüsselproblem) に取り組むことや、協力、結合的な思考、創造性、葛藤に対する能力、チーム精神といった鍵的能力 (Schlüsselqualifikation) を子どもたちにつけさ

せることが社会や企業から要求されている。企業でのプロジェクトの方法が教員研修に取り入れられるなど、企業などのプロジェクト作業や社会からの新たな学習の要求のもとで、プロジェクトが展開され始めているのである。

しかし、こうした時代の流れに順応するだけの学校の目標は、プロジェクト授業の議論で要求されてきた民主的で社会的な学校の目標と相容れないものである。そのため、新たな社会からの要求はプロジェクト授業の展開にとって新たな課題となっている。プロジェクト授業による授業改革、学校改革を目指してきた教育学者からは、「プロジェクト授業の基礎となるのは、学校での『教養』を職業に関連した『資質』に限定しないという教養概念である」<sup>(25)</sup>という批判の声が挙がっている。確かに、プロジェクト授業は、具体的な社会的必要性との結合を要求するものであるが、それは企業や社会の利益のためではなく、子どもの発達のために要求されるものであることは、プロジェクト授業の発展史からも明らかであろう。

ドイツにおけるプロジェクト授業は、社会的背景のなかで、学校や授業の改革を要求する「下からの」刺激によって成立、発展したものであり、今日では、その必要性が学校内外で自明なものとなっているのである。

## II. 幼児教育におけるプロジェクトの原理と方法

### 1. プロジェクトへの期待と原理

戦後ドイツの学校改革におけるプロジェクト法がその歴史的社会的背景のなかで普及し危機を迎え、その克服を通して制度化へ移行していくことで、プロジェクト授業の学校教育における可能性と意義を展開してきたように、幼年教育におけるプロジェクト活動もまた、その論議の出発点には、社会の変容と子どもの変化への対応が強く意識されたものになっている。プロジェクト活動をも視野にいれた学校の授業改革のためのテキストとして一定の評価を得ているグードヨンスの『行為する授業』という著書が「行為する授業の実践的必要性」から始められ、今日の子どもの状況の問題点を指摘しつつ「行為する授業」への転換の必要性が語られていくように<sup>(26)</sup>、幼稚園におけるプロジェクト活動のテキストもまた現代の子どもの期の変容からプロジェクト活動の必要性を説き起こしている。

社会の変容をどのように捉えるかについては、さまざまな言説が想定されうるが、プロジェクト関連の文献において共通していると思われる認識は、都市化や市場化あるいは情報化といった波が子どもの生活現実にも浸透し、その結果として、子どもたちは、大人の世界から隔離された「子ども向けに準備された」空間を「島から島へと移動」しながら、現実世界を「第2の手（教師）あるいは第3の手（テレビ）から伝えられる」ことで、本来の直接体験や自然体験に満ちた「子どもらしい生活の脱感性化（Entsinnlichung kindlichen Lebens）」に陥っているという状況把握から出発するのである<sup>(27)</sup>。

たしかに都市化の波によって、子どもたちは交通安全のため「路地」から追い出され、「ママさんタクシー」で保育園からスポーツクラブやピアノ教室へと「子ども向けに準備された」空間を「島から島へ」移動するだけの生活になってきたし、市場化や情報化のなかで「子ども向け」の商品がテレビやアニメーションのスターを中心に大量に開発され「閉ざされた個室」で消費されることで、遊びもまた「スイッチとキーボードを操作することに還元されて」しまっている<sup>(28)</sup>。こうした社会の変化と子どもの変容は、何もドイツだけの話ではないだろう。

そして、こうした子ども状況の把握から教育学はどのような対応をしていかななくてはいけないのか、テキストは次の5点に整理して提起している<sup>(29)</sup>。

- 大人世界からの分離、孤島化、特別な環境での生活、自然経験の欠如に対しては、生活近接、つまり、幼児教育施設の地域への開放や地域化の原理でもって対応する。
- 教育学的な囲い込み、経験の喪失、メディア消費による脱感性化と刻印に対しては、行為志向、経験学習、自己活動および発見学習の原理でもって対応する。
- 現実の複雑さや不可視性に対しては、範例学習の原理でもって対応する。
- 他人に決めてもらうことや社会的接触の欠如に対しては、子ども志向と共同決定の原理でもって対応する。
- 想像力や創造性の喪失および表現力や運動能力の不十分な促進に対しては、全体的な能力促進と開かれた方法の原理でもって対応する。

上述の対応に現れてくる文中のキーワードを並べてみると、プロジェクト活動を構成する原理が浮かび上がってくる。それらは、以下の12の原理としてリスト化される<sup>(30)</sup>。

- 生活近接（Lebensnähe）
- 開放性（Öffnung）
- 地域化（Regionalisierung）
- 発見学習（Entdeckendes Lernen）
- 自己活動（Selbsttätigkeit）
- 行為志向（Handlungsorientierung）
- 経験学習（Erfahrungslernen）
- 範例学習（Exemplarisches Lernen）
- 子ども志向（Kindorientierung）
- 共同決定（Mitbestimmung）
- 全体的学習（Ganzheitliches Lernen）
- 開かれた方法（Methodische Offenheit）

こうしたリストを概観して分かるように、プロジェクト活動の構成原理は、近現代の教育方法思想あるいは教授原理に源流をもっている。12の構成原理は、プロジェクト導入において、そのプロジェクトのタイプ等によって濃淡を見せることになろうが、幼稚園を地域へ開放し、地域とつながることと、子どもの活動を学習論

的な視点で見ていこうとする点が基本になる。そのことが、幼児教育へのプロジェクト活動の導入によって、「教育的」に囲込まれた特別な空間を「大人世界」や直接的に経験できる「自然環境」に近づけていく「真正性」の方向と、そこでの子どもの活動を「発見学習」や「範例学習」、「全体的学習」といった学習論的な意味や教授学的な意義で探ろうとする「学習論」の方向との2方向を、子ども自身がその活動に対してどのように主体的にかかわっていくのかを「子ども志向」や「共同決定」等が支える構造になっている。

「地域」に出向き直接、自然環境や大人世界にふれる経験や活動をすること、そこでの経験や活動が子どもの成長にとってどのような意味を持つのかを「学習」論的に捉えなおすこと、あるいは子どもの成長に意味のあるように教授学的に構成する視点を押さえること、さらにそうした活動を構成する際に子ども自身が主体的に「決定」しうよう「共同」を追究すること、こうした原理を確認することによって、たとえば、「プロジェクト」という名称は使わないまでも、多くの幼児教育施設で実施されている「園外保育」のあり方を再検討することにもなるだろうし、生活科の実践が直面している「現実」経験の充実と「知的」な気づきとのつながりにも示唆を与えるものとなろう。

## 2. プロジェクト活動の展開と方法

プロジェクト活動あるいはプロジェクト型の学習のプロセスは、おおむね「計画→実行→評価」のサイクルをとることになる。活動や学習をある種の「行為理論」によって「行為の目標→行為の計画→行為の遂行→行為の評価→行為の内面化」<sup>(31)</sup>と根拠づけることから、そうした流れがモデル化される傾向にある。テキストールは、幼児教育におけるプロジェクトの流れを以下のようにモデル化して図2のように示している<sup>(32)</sup>。

プロジェクトの流れの各段階について詳しく述べる余裕はないが、プロジェクト活動の全体を方向づける「プロジェクト・イニシアティブ」について若干言及しておきたい。というのも、プロジェクト活動を幼児教育に導入することは、何か特別なものを持ち込むというより、モデル図に示されているように、その手がかりは、日常の保育のなかに潜んでいる、次の3つの契

機に着目し、そこから始めることができるからである。テキストールは、事例を引用しながら「プロジェクト・イニシアティブ」の3つのタイプを述べている。

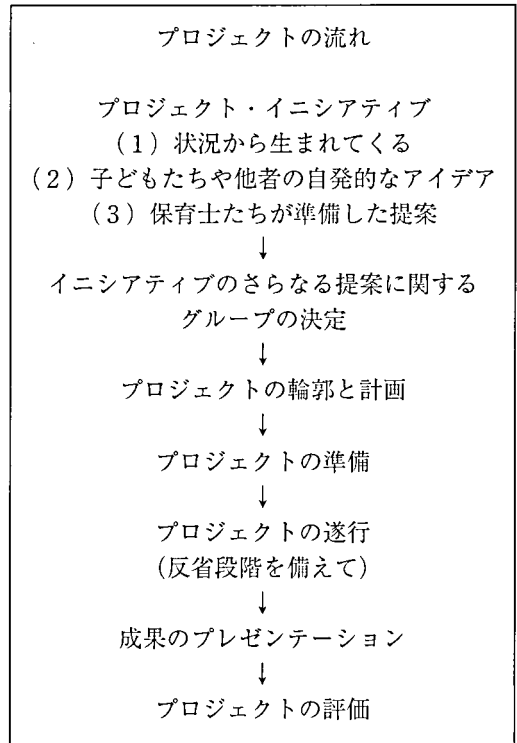


図2 テキストールによるプロジェクトの流れ

### (1) 状況のなかから生まれてくる

多くのプロジェクトは、一定の状況から自然に生まれてきて、それ自体がさらに発展していくのであって、事前の詳細なプロジェクト計画に従うものではない。たとえば、保育者と子どもたちが公園を散歩にでかけ、そこで2人の老婦人に会い、会話をし、後に彼女たちを幼稚園に招待することになった。招待されたお返しに、今度は老婦人が住んでいる老人ホームに子どもたちを招待することになる。そこに両親や牧師、さらには老人ホームの庭師も参加するようになり、遊びや手仕事の日を一緒に催すようになっていく。そうしたなか庭師とのつながりが、幼稚園の庭にグリルコーナーをつくるプロジェクトに発展し、それが地域の人々にも利用されるようになっていくのである<sup>(33)</sup>。

この事例でも明らかのように、はじめから幼稚園の庭にグリルコーナーを設けて、近所の人々も巻き込んでのバーベキューパーティーが事前に計画されていたわけではない。保育の日

常的シーンである散歩での人との出会いを契機に幼稚園が地域に開かれていくなかで、老人との遊びや手仕事、グリルコーナーづくりといったプロジェクトが展開していくのである。プロジェクトをどのように方向づけていくのかのイニシアティブ（主導性）は、状況のなかから生まれるのであり、状況の展開のなかで発展していくのである。プロジェクトが事前に計画されたプログラムと異なる点がここにあるとも言えよう。

### （2）子どもたちのアイデアから生まれてくる

また別のプロジェクトは、子どもたちのアイデア、やりたいことから生まれてくる。しかし、それは、あいまいなものであり、考え抜かれてのものというよりは、感じられているものである。だからそうしたアイデアを絵やコラージュといった作品にして、たとえばグループ教室に掲示して、次の日にそのアイデアのままで実施するのか、あるいはさらに発展させて行うのか、子どもたちの要求や関心に即して検討していくのが「プロジェクト・イニシアティブ」となるのである。とりわけ子どもたちがまだプロジェクト活動になれていない場合、こうした子どものモチベーションを呼び覚まし支えていくことが保育士たちに求められるのである<sup>(34)</sup>。

プロジェクトの源流に、新教育運動や「子どもから」の教育思想があり、またプロジェクトの構成原理のひとつに「子ども主体」があることから、子どもたちのアイデアは大切にされる。だから子どもたちの「思いつき」や「つぶやき」が実践的にも大切にされることになる。しかし、重要なことは、「思いつき」や「つぶやき」といったアイデアがそのまま採用されるというより、いったん絵やコラージュ等の「見える」形に加工され、それをもとに話し合いや検討がなされるプロセスが「プロジェクト・イニシアティブ」となるのである。だから、そうしたプロセスを支える保育士の役割がここでは重視されることになる。

### （3）保育士たちの提案から生まれる

最後に、保育士たちが意図的にイニシアティブをとるプロジェクトのタイプがある。この場合、保育士たちの関心や才能、趣味、やりたいことを組み込むことができる。もちろんテーマの選択においては、子どもの関心や地域の特性が考慮されることが重視されるが、何よりプロ

ジェクトの枠内で子どもたちが、環境を探検し、経験を収集し、能力を拡大することができるような状況とできるだけ多く向き合うようにすることが求められる。そしてテキストールは、この第3の道を新しく保育施設でプロジェクト活動を立ち上げるさいに勧めている<sup>(35)</sup>。

そもそもプロジェクトは、社会や子どもの変容に対応して保育園や幼稚園に持ち込まれようとするものである。そこには、子どものおかれている現状や子どもに与えられている経験の質を変えたいという思いが基底にある。保育者や教師のそうした思いが、プロジェクトそのものを展開させていく原動力になるのである。もちろんこのことは、保育者が独占先行するという意味ではない。というのも、「すべての子どもたちは、その意見や希望、要求やアイデアを述べるチャンスをもつべきである。必要な情報を持ち、提案されたプロジェクトを続けるかどうかについての賛成か反対かを自覚的に決定する機会を持っているのである。共同決定と民主化という教育原理的な意味において、保育者たちは子どもの決定を受け入れなければならない」<sup>(36)</sup>からである。

レッジョ・エミリアのプロジェクト・アプローチをモデルとして学びつつ、ここ数年間にわたり附属幼稚園で展開されてきたプロジェクト活動もまた、このタイプに属するものといってよからう。「家づくり」や「水」「葉」等々のテーマのもと、教師集団のなかでアイデアを時に交流させながらも、各教師は子どもたちの願いや思いに即しながらプロジェクト活動を展開していったのである。そのさい、たとえば葉をテーマにした「はっぱプロジェクト」では、各年齢段階のすべてのクラスで行うことになったがために、教師集団が共通のテーマのもとでさまざまなアイデアや情報を持ち寄り、意見を交流させることになった。そのことが、各年齢段階のプロジェクトが多様に展開することを支えたと考えられる。教師や保育者側がプロジェクトに対する思いやアイデアをどの程度掘り下げているかがプロジェクト成否のかぎとなる点は、授業において教師の教材解釈の深さが子どもの多様な発言を聞き取る幅を支えているという教授学原則と共通しているように思われる。その意味で、「プロジェクト・イニシアティブ」においては、そのアイデアが誰に由来するか、子どもからなのか、それとも教師や保育者からなのかの問題なのではなくて、出されたアイデア



を交流させ、共同して発展させていくプロセスにおける教師・保育者の役割が重要なのである。

### 3. 森林や野原での自然体験プロジェクト

プロジェクト活動の原理と方法が、実際のプロジェクトのなかでどのように生かされているかを事例の中から見てみよう。ここではテキストのテキストの最初に掲載されている「自然体験」プロジェクトに即して<sup>(37)</sup>、その概要を述べつつ特徴を検討したい。ここでとりあげる事例は、近くに森や林がある幼稚園において行われた記録を、子どもの体験活動の展開に即して叙述されている。

さて、実践事例の記録は、しばらくのあいだ木に抱きついて木を触っていたジーモンという子どもが、「これは僕の木だ！僕は、またわかったよ。」という声をあげるところから始められている。こうした声が出るのは、それ以前に木と触れ合っているからである。その際に特徴的なのは、子どもたちは、目隠しをして、木にじっくり抱きつき、手で触りまわり、また匂いをかいだり、木に耳を当てて音を聞いたりする活動を通して木と触れ合っているのである。多面的な感覚を通した活動体験を経ているのである。その点を強調するかのように、「この木をまた見つけることになるのかしら？」というコメント付きで目隠しをした子どもが木に触れている写真がテキストには添付されている<sup>(38)</sup>。

森での体験活動は、木に触れるということにとどまらず、ぬれた土に触れたり、動物の足跡を見つけたり、マツボックリなどを拾ったりと多様に展開している。さらに幼稚園に帰って、教師と本や図鑑でそれらの名前を探したり、森には針葉樹や広葉樹があること、森にどんな動物が生きているかななどの会話を交わしている。体験活動と言語による「振り返り」活動とを結びつけて展開している。

また別の日に森を散歩していると、ガチョウやヤギの音が聞こえてきたので、子どもたちはそれとあわせて「動物＝子ども合唱団」ごっこをしながら、その声の方へ歩いて行くと農場が見つかり、そこから農場での活動や農場の老人との出会い、その老人が子どもたちをきのこ狩りに招待しての体験活動へと広がっていくのである。

このようにして子どもたちの自然体験が広が

るなかで、教師たちは、環境自然保護連盟(Bund Umwelt- und Naturschutz)の人との接触を考えるようになり、期日を調整して、保護者も参加する「森遊びの日」(Wald-Spiel-Tag)の企画へと自然体験は発展していく。エコロジーの専門家である連盟の人によって、これまでとは違った森との接触の仕方を味わうことになる。たとえば、鏡をあごに当てて鏡に映った像を見ながら歩いてみる活動が写真入で紹介されているが<sup>(39)</sup>、そこでは日常とは異なる見方で森を体験したり、子どもたちが隊列をつくってそれを蛇に見立てて先頭と最後の人以外は目隠しをして歩いてみる活動を通して子どもたち相互の一体感を味わったりするのである。

さらに保護者の参加によっては、たとえば、趣味で集めている化石や鉱石のコレクションに子どもが触れることで、恐竜時代に思いをよせてはるか昔の時間を想像したり、あるいは幼稚園での夜の観察をふくむ「星空」プロジェクトのなかで星座の物語や月面着陸のためのロケット作りの創造的活動をしたりすることも可能になっていくのである。

こうした一連のプロジェクト活動の流れをみていくと、近くの森を散歩するという日常的な保育実践が、その空間的な広がりにおいて、人とのつながりにおいて、さらに時間の長さにおいて、豊かで充実した「自然体験」プロジェクトとして展開していることがよくわかるのである。

実践記録の細かな叙述に、逐一ここでは言及する余裕はないが、こうしたプロジェクトの流れにおいて特徴的なことは、「自然体験」といっても、ただ子どもを自然に近づければよいといったものではなく、「体験」のさせ方に工夫あるということである。たとえば、「目隠し」をしたり「鏡」を使ったりして森を体験している点である。「目隠し」をすることでかえって他の感覚が研ぎ澄まされるのであり、「鏡」を使用することで別の見方を体験できる。そうした体験のさせ方によって、日常経験とは異なる「視点」を子どもたちが獲得していくことが可能になり、そのことで子どもたちの「ものの見方」も豊かになってくることが期待されるのである。

そうした意味において、プロジェクト活動は、ワークショップ的な体験活動として展開されるが、そこには学習論的な意義が仕組まれているのである。体験不足のこの時代にあって、さま

さまざまな体験活動を子どもたちにさせたいと思う大人は多い。しかし、どのような体験のさせ方をするかによって、子どもにとっての感動や認識の質は異なってくる。そうした活動の「質」を吟味するさいに、プロジェクトを構成している教授原理や学習論的視点が有効になることを、こうした実践事例が示唆しているのである。

## おわりに

幼児教育において施設を外に開いてのプロジェクト活動は魅力的だが、危険も多い。たとえば先の実践事例において、子どもに湿原を素足で歩かせたい場合、ケガをするものが落ちていないかどうかの事前調査が必要なことはドイツも日本も同じである。テクストールも、子どもの監督義務に関する法律問題に1節を割いて叙述している<sup>(40)</sup>。本論は、ドイツにおけるプロジェクト法の展開を手がかりに幼児教育への可能性について概観してきたが、学校教育であれ、幼児教育であれ、およそプロジェクトを志向するところでは、まずは保護者や地域の関与の度合いが大きいことがドイツの特徴だろう。

わが国においても、「生活科」や「総合的な学習の時間」によって、学校と地域の垣根は低くなってきている。しかし、さまざまな事件を契機として子どもの「安全」「安心」が問われるなか、幼児教育の現場においては、食中毒を懸念して地域の人々を招待してきた「もちつき」大会をとりやめたり、虫や蚊にさされることを懸念して「たけのこ狩り」のイベントが中止になったりすることも聞きおよぶ。あらためて、プロジェクト活動を支える「安心」の人的ネットワークや「安全」な地域マップづくりが求められている。

そうしたことを前提としながらも、あらためて今日の子どもたちのおかれた「育ちの状況」に対応するプロジェクト活動が構想される必要がある。そのさい、その活動が単なる「活動主義」や「体験主義」に陥らないためにも、幼児教育へのプロジェクトアプローチを学習論的視点から再構成することが重要である。本論がその一助になれば幸いであるし、さらに、さまざまなプロジェクト活動の事例を検討することを通して、学習論的な視点そのものを深めていくことも、今後の課題として必要である。

## 註

- (1) 鳥光美緒子ほか「幼小連携を志向するプロジェクト学習の開発・試行に関する研究(1)～(3)」, 広島大学学部・附属学校共同研究機構『学部・附属学校共同研究紀要』第31号～第33号, 2003～2005年, 参照。
- (2) Textor, Martin R.: *Projektarbeit im Kindergarten-Planung, Durchführung, Nachbearbeitung*, Verlag Herder Freiburg im Breisgau, 1995, 4. Auflage, 1998.
- (3) Ebenda, S. 28.
- (4) Vgl., Knoll, M.: Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 30. Jg., Nr. 5, 1984, S. 663.
- (5) Vgl., Knoll, M.: 300 Jahre lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes. In: *Pädagogik*. 45. Jg., H. 7-8, 1993, Ss. 58-59.
- (6) 井関正久『ドイツを変えた68年運動』白水社, 2005年参照。
- (7) Emer, W./ Lenzen, K.-D.: *Projektunterricht gestalten. Schule verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung*. Frech / Stuttgart, 2. Auflage, 2005, S. 16.
- (8) Vgl., ebenda, S. 17.
- (9) Schaub, H./ Zenke, K. G.: Projektwoche. In: Dies.: *Wörterbuch Pädagogik*. München, 5. Auflage, 2002, S. 443.
- (10) Vgl., Emer, Lenzen, a. a. O., S. 23.
- (11) Vgl., ebenda.
- (12) Ebenda.
- (13) Vgl., ebenda.
- (14) Vgl., ebenda, S. 18.
- (15) Klafki, W.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, 5. Auflage, 1996, S. 311.
- (16) Bastian, J./ Gudjons, H.: Projektunterricht: Geschichte und Konzept als Perspektiven inner Schulreform. In: Dies.(Hrsg.): *Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus. Projektlernen im Fachunterricht*. Hamburg, 1990, S. 40.
- (17) Vgl., Köhler, L.: Projektzeiten als Fachtage. Über Projektwoche und Fachunterricht hinaus. In: ebenda, Ss. 266-269.
- (18) Vgl., Landesinstitut für Schule (Hrsg.): *GÖS-*

- Arbeitsstelle. Gemeinwesen und soziale Verantwortung.* H. 8, 2002, S. 4.
- (19) Vgl., Emer, Lenzen, a. a. O., Ss. 24-25.
- (20) Bastian, J./ Schnack, J.: Projektunterricht und Schulentwicklung. Zur schultheoretische Begründung eines Verhältnisses von Unterrichtsreform und Schulentwicklung. In : Bastian, J./ Gudjons, H./ Schnack, J./ Speth, M.(Hrsg.): *Theorie des Projektunterrichts.* Hamburg, 2. Auflage, 2004, Ss. 165-183.
- (21) 遠藤孝夫『管理から自律へー戦後ドイツの学校改革』勁草書房, 2004年, 182-184頁参照。
- (22) Vgl., Emer, Lenzen, a. a. O., S. 30.
- (23) プロジェクト教授学会ホームページ <http://sites.knup.de/vfpd/> (2006 / 02 / 28) 参照。
- (24) Vgl., Emer, Lenzen, a. a. O., S. 21.
- (25) H. グードヨンス著, 久田敏彦監訳『行為する授業ー授業のプロジェクト化をめざしてー』ミネルヴァ書房, 2005年, 136頁。
- (26) 同上書, 第1章第1節, 参照。
- (27) Textor, a. a. O., S. 7.
- (28) Ebenda, S. 14.
- (29) Ebenda, S. 15.
- (30) Vgl., ebenda, Ss. 16-23.
- (31) グードヨンス, 前掲書, 54頁, 参照。
- (32) Textor, a. a. O., S. 31.
- (33) Vgl., ebenda, Ss. 31-32.
- (34) Vgl., ebenda, S. 32.
- (35) Vgl., ebenda.
- (36) Ebenda, S. 33.
- (37) Vgl., ebenda, Ss. 42-52.
- (38) Ebenda, S. 44.
- (39) Ebenda, S. 48.
- (40) Vgl., ebenda, Ss. 38-41.

【付記】本論文の執筆にあたっては, 第I部を渡邊が, その他を深澤が分担した。