

## 保育者はプロジェクト活動にどのように取り組むのか — 水プロジェクトの実践から —

小坂圭子<sup>1</sup>・鳥光美緒子<sup>2</sup>・友川絵美子<sup>3</sup>・道下真穂<sup>4</sup>・菅田直江<sup>4</sup>

### How Preschool Teachers Put the Project Approach into Practice in Japan?: Report of A Project on Water

Keiko Kosaka<sup>1</sup>, Mioko Torimitsu<sup>2</sup>, Emiko Tomokawa<sup>3</sup>, Maho Michishita<sup>4</sup> and Naoe Sugeta<sup>4</sup>

This article describes the process of a project on water that used in a classroom with 3- and 4-year-olds. We tried to put the project approach into practice in Japan. This project was undertaken in the summer of 2002 in the preschool attached to Hiroshima University, and supported by members of the school of education in Hiroshima University. The activities of this project were categorized into three activities; teacher-oriented activities, children-oriented activities and "flow of water through the gutter". We asked children to draw pictures of water and interpreted their idea about water. Having an interview with a teacher conducted this project, three points to be considered at beginning of the project were given. Below is a brief point of carrying forward a project;

1. selecting one theme based on the children's interests.
2. recording the progress of the project.
3. brainstorming teachers' own experience, knowledge and ideas in a water topic web.

**Key Words:** Reggio Emilia, project approach, preschool teachers, young children

#### 1 はじめに；プロジェクト関与の経緯

現在、何らかの形で保育に携わる立場にいる者であれば、「レッジョ・エミリア・アプローチ」と呼ばれる保育実践について、断片的にでも、1度は耳にしたことがあるのではないかと思う。日本の幼児教育の推進・発展を担う研究・教育機関が、時には保育現場での実践を試みながら、その解釈・紹介・啓蒙に取り組んで、数年がたつ。現時点においては、各種現場において、そのアプローチの理念が十分に理解され、各所での実践が十全に軌道に乗っているとは言い難い現状ではあるが、翻訳書(Hendrick, 1997; Municipality of Reggio Emilia Infant-Toddler Centers and Preschoolers, 1996など)の他、学会報告、研究機関報告等を含めれば、多くの著作が世に出ているといえよう(秋田, 2000; 鳥光, 2001など)。

広島大学教育学部幼年教育研究施設と広島大学附属幼稚園とが共同して、レッジョ・エミリア・アプローチの附属幼稚園での実践を試みて本年平成14年度で2年目になる。昨平成13年度では、レッジョ・エミリア・アプローチを紹介する代表的なビデオ3本の鑑賞と討議(「ライオンの肖像」, 「小鳥の遊園地」, 「ロングジャンプ」), 松本信吾教諭担当5歳児クラスでの、レッジョ・エミリア・アプローチの理念を踏まえたプロジェクト型の保育実践(木の家プロジェクト, 霜柱プロジェクト), プロジェクト活動実践例の収集及び文献購読が展開された。平成13年度の活動の詳細については鳥光(2002)に報告されている。

著者は、本年度から附属幼稚園でのプロジェクト実践に関わっている。大学と附属園とが共同してプロジェクトを進めていることは昨年から知っており、少なからず関心を刺激されていた。附属幼稚園でのプロジェクト実践の補助スタッフとして参入することになった当初は、日本においてある程度無理なく展開してい

1 日本学術振興会特別研究員・広島大学  
2 教育学研究科附属幼年教育研究施設教授  
3 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期  
4 広島大学附属幼稚園教諭

くことが可能なプロジェクトの在り方として、どのようなものがあるのかを探りたいという思いがあった。ここで言及している日本におけるプロジェクトというのは、レッジョ・エミリア・アプローチを生み出し豊かに育ててきたイタリア型でもなく、レッジョ・エミリア・アプローチの理念に賛同し、そのアプローチの有用性に注目して、アレンジを施しながらも積極的に自国に取り入れてきたアメリカ型でもない、日本独自の特徴を持ち得るものとして想定されている（イタリア型とアメリカ型の相違については Hendrick, 1997; 秋田, 2000 を参照）。例えば、保育者の持ち上がり（イタリア；3年間、アメリカ；1年間）やスタッフの構成（イタリア；保育者・芸術専門家・教育専門家、アメリカ；保育者・助手）やスタッフの地位の序列（イタリア；序列なし、アメリカ；園長・保育者・助手）などの施設運営に関しては、現時点でもイタリア型やアメリカ型との比較が可能であるが、プロジェクトの具体的な進め方について比較検討しようとするならば、日本での実践がなされて初めて可能となる。実践の蓄積はこれからの課題である日本では、内容が豊富な欧米各国の実践例を参考にしながら活動を構成することになる。国の違いに付随する文化背景の違いを考慮しても、各国での実践例を日本で施行するだけでも、ある程度の困難が想定される。問題なく実行できる側面と同時に我々自身が解決方法を探っていくべき側面も浮かび上がってくるのではないだろうか。日本において展開可能なプロジェクトの在り方を模索するうえで、プロジェクト実践に関しては情報がほとんどないという日本の現状を考えると、本稿で紹介する実践の試みには大きな意味があると思われる。

本年度1学期は3歳児クラスにおいて、水プロジェクトが実施された。本クラスでのプロジェクト実施は初めての試みであった。

## 2 水プロジェクトはどのように展開されたのか

実施クラス：3歳児 担任 M 教諭 副担任 S 教諭

期間：2002年6月～7月

記録方法：デジタルビデオ及びデジタルカメラ

記録補助（大学側スタッフ）：プロジェクトの展開過程は、鳥光美緒子（広島大学教育学部）、小坂圭子（日本学術振興会特別研究員・広島大学教育学部）、友川絵美子（広島大学教育学研究科）、小出実（広島大学教育学部生）によって記録され、その記録は附属幼稚園にも伝達された。

テーマの選択：実施時期が夏であり、この時期の遊びに取り入れやすい素材であったことが挙げられる。また、3歳という発達段階からも、水、砂などの触覚を

刺激する素材が適しているのではないかと考えられた。また、Leekeenann & Nimmo(1993)による水プロジェクト報告を参照することも可能であった。

**方向性**：五感を刺激する素材を用いた活動というのは、従来から積極的に取り入れられている。しかし、その多くは、「体験」や「経験」に重点をおいており、そこから何を学ぶのか、という視点からまとめられた資料はあまりないという現状がある。この年齢段階では、水や、砂や、粘土で楽しむという体験で十分であるという見解をよく見聞するが、感覚を楽しむというだけではなく、例えば、対象物について考えるといった活動は構成できないかという意識があった。クラス担当教諭との事前の討議では、「素材や環境を準備すると、子どもたちは、すごく乗って活動する。しかし、自分の知っている活動を延々と反復する傾向があり、そこから更に新しい関わり方を自分から発見するという事態は少ない」という意見が出された。そこで、まず、子どもたちの日常的な活動を記述し、そうして見出された実態を踏まえたうえで、反復を越えた活動として考えられ得る活動を模索し、その都度実施していくという共通見解が確認された。適宜、活動後に教諭と大学側スタッフとでミーティングが開かれ、反省点や今後の展開の方向性などが討議された。

**活動内容**：まず、活動前半に、教諭と大学側スタッフとで作成した水に関するウェブを紹介する（図1）。ウェブ作成は、プロジェクト・アプローチにおいてよく目にする活動の1つである。数人が共通テーマについて思いつく限りの言葉を挙げていき、そうして集められた多くの言葉を、共通する概念のもとに小さなまとまりにしていき、その小さなまとまり同士を組み合わせることで更に大きなまとまりにしていく、という作業である。いわゆるブレインストーミング法と KJ 法とを統合したような活動内容であり、これから取り上げるテーマがどのような概念から成り立っているのかを把握するうえでも、テーマを掘り下げていく方向性を探るうえでも、有益な手法であるといえる。プロジェクトに参加するメンバー同士の意思疎通の機会としても有効である。このウェブ作成は、成人スタッフだけで作成することもあれば、成人スタッフと子どもたちが共同して作成することもある。今回のプロジェクトでは、図1の“水の力を使うもの”に焦点を当てた活動が展開された。次に、実際に展開された活動内容を紹介する。活動内容は、①保育者がある程度活動を予測して材料を設定した活動、②材料に触れるなかで子ども自身が発展させていった活動、③“といを使って水の流れを感じる”という特定のテーマのもとに展開された活動の3種に分類された（表1）。①及び②の

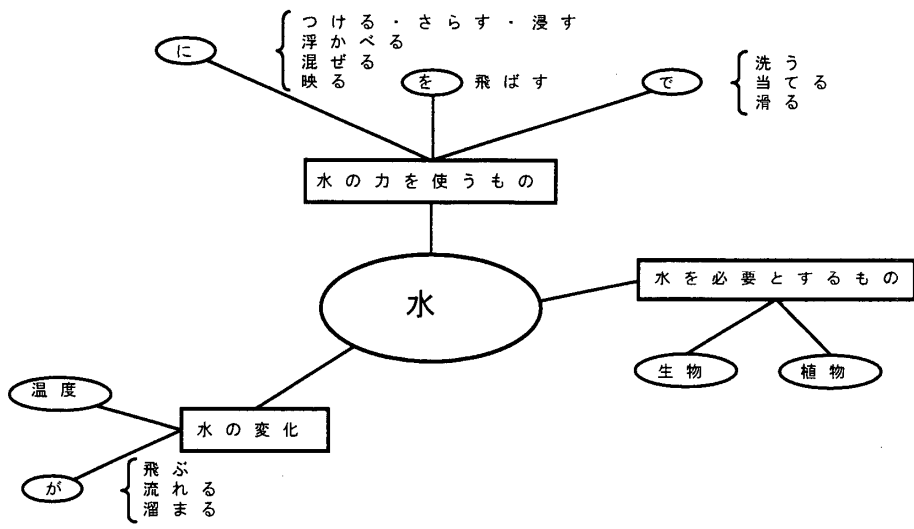


図1 幼稚園教諭と大学側スタッフで作成した水に関するウェブ表

活動は単発的、③の活動は継続的に実施された。以下、それぞれの活動内容について報告する。適宜、子どもたちと担当教諭や大学側スタッフとのやり取りを記述しながら紹介する。これは、それぞれの活動の中で子どもたちがどのようなことをつかもうとしていたのかを把握しやすくするためである。また、1学期末に、様々な水の活動を経た後の水に対する認識を知ることが目的として、子どもたちに水の絵を描くことを求めた。絵についてのコメントは、子どもたちに直接聞きながら、教諭、大学側スタッフが絵の余白に書き記した。この「水の絵を描く」という活動については最後に紹介する。

<①保育者が材料を設定した活動>

◆魚釣り (6/18・火)

保育者が牛乳パックで多種多様な魚を作り、それぞれに大きめのクリップをつけておく。磁石のついた釣

りざおも作成しておき、魚のクリップ部分と釣りざおの磁石部分をくっつけることで魚を釣る行為が再現される。その他、魚を網ですくう活動も見られた。釣りざおで釣ったあとは、水を入れたペットボトルをびくに見立てて魚をその中に入れたり、網ですくった魚で料理をする活動なども観察された。

◆魚屋さん (7/2・火)

S 教諭が魚屋さんになり、魚釣り用の魚を、小さなテーブルの上に並べて、店を開く。

S 教諭：「どれが欲しい？」

子どもたち：「これ！」(と指さす)

S 教諭：「これは〇〇(魚の名前)だね」

以上のようなやり取りが、多くの子どもと交わされた。全部売れて無くなってしまおうと、「みんな、魚を釣ってこよう」ということで、各自買った魚をプールに戻し、自分たちで魚を釣ってきて、魚屋さんに提供していた。このサイクルが数回続いた。

表1 水プロジェクトにおいて展開された活動

時期	保育者が材料を設定した活動	子どもが発展させていった活動	活動“といの水流し”
6月下旬	◆魚釣り (6/18・火) ◆しゃぼん玉 ◆水鉄砲	◆ホースからの水の放出 (6/21・金) ◆容器に水を入れる・水を移す	◆6/18・火 といの傾斜の操作
7月第1週	◆魚屋さん (7/2・火) ◆色水作り ◆ウォーターライダー	◆ペットボトルの水時計 (7/2・火)	◆7/2・火 水の流れの可視化 ◆7/3・水 活動の バリエーション ◆7/4・木 といの形状の操作
7月第2週	◆スプリンクラー (7/8・月)	◆水たまりとボールの船 (7/8・月)	◆7/8・月 流す水量の操作

### ◆水鉄砲

竹製の水鉄砲や、大きめの絵の具チューブを利用した水鉄砲が用意された。水鉄砲に水を入れて飛ばす、というオーソドックスな活動を発展させたバリエーションとしては、以下のものが挙げられる。

- ①チームで頭の上の的をつけて、水鉄砲で的を打ち合い、的を守ったチームの方が勝ちというゲーム
- ②プールに浮かべたいろいろな物に水鉄砲で水を当てて動かすことを競うレース
- ③水鉄砲でねらう的をいろんな素材で作成すること  
1 壁に立てかけられた板に水彩絵の具で絵を描き、その絵を水鉄砲の水で消していく活動  
2 ビニールひもでつるした新聞紙に水をかける活動

### ◆ウォーターライダー

M 教諭からのアイデアのもとで実施された。園庭にある斜面にビニールシートを置いて、その上から水を流し、子どもたちはその水と一緒に滑り降りるという活動である。子どもたち自身、とても楽しんでいた。

### ◆スプリンクラー (7/8・月)

市販のスプリンクラーも子どもたちを惹きつけていた。スプリンクラーから吹き上げる水が顔や体にかかり、子どもたちははしゃぎながら、各自好きな容器を使ってスプリンクラー本体に水をかけていた。子どもたちのやり取りを聞いていると、自分たちに水をかけてくるスプリンクラーをやっつけようと、自分たちもスプリンクラーに水をかけるというストーリーが設定されていた。

子どもたちが盛り上がっていると、男児 R がスプリンクラーの周りに積み木を置いて囲い始めた。男児 R 曰く、「みんなが困らんように」とのことで、水をかぶっているみんなのことを考えて、スプリンクラーの水がなるべく“飛ばないように”しようとしていたようである。しかし、実際のところは喜んで子どもたちは男児 R の行動を、不思議そうにじっと見ていた。

**S 教諭**；(笑いながら)「みんな、困っとるんかな？」

また、スプリンクラーから放出された水が流れていく跡を追って行った子どもたちは排水溝まで辿り着いた。そこで、子どもたちが、排水溝から聞こえる水音に気づき、耳を澄ませて聞き入るという活動へとつながっていった。

#### <②子ども自身が発展させていった活動>

### ◆ホースから水が出るということ (6/21・金)

男児 R、男児 H、男児 I が、ホースの口から水を入れてもう一方の口から出す活動を繰り返していた。男児 R がホースの一方の口を指して大学側スタッフに「そこ持っとって」と依頼する。大学側スタッフがホースの口を上向きにして持っていると、もう一方の口

から男児 R が水を入れる。ホースの口の位置は男児 R の方が上であった。スタッフ側のホースの口は上向きになっており、最初はホースの口から水が出ることはなかったが、男児 R が水を入れるにつれ、徐々に水位が上がり、最終的にはスタッフ側のホースの口から水が出た。

**スタッフ**；「水が出てきたねー」

**男児 R**；「満たんにしたら水が出る」

スタッフが試しにホースの口を少し持ち上げてみる。すると、男児 R が水を入れても、なかなかスタッフ側の口から水が出ない。「あれー、水が出てこんなあ(スタッフ)」「満たんじゃないから。満たんにしたら水が出る(男児 R)」というやり取りがあった。そのうち、男児 R から、「こうやって持っとって」と、ホースの口の位置を下げ、且つ横向きにして持っておくようにと指示がでる。そうすると、難なくホースの口から水が出た。

男児 R は、ホースの口から水を出そうとする場合、スタッフとのやり取りを経て、以下の2点に気づいたといえる。

- ①水が出る側のホースの口の位置を、水を入れる側のホースの口の位置より低くすること
- ②水が出る側の口を横向き(か下向き)にすること

### ◆容器に水を入れる・容器から容器へ水を移す

子どもたちが毎日といってよいほど熱心に取り組んでいた活動の1つである。準備してある容器はペットボトル、洗剤の容器、牛乳パック、ビニール袋、ままごと用の食器などであった。

ペットボトルに水を入れるというシンプルな活動であっても、子どもたちは各自で方法を考えていた。観察されたのは、①水槽に突っ込んでから直接入れる、②ペットボトルよりも口の広い容器から入れる、③じょうろから入れる、④じょうごを使って入れるなどであった。

また、ビニールや牛乳パックにいくつも穴を開けて、そこに水を入れて穴から水がいろんな方向に飛び出るのを楽しむ活動も見られた。

他に、各自好きな容器を2つ手にし、どちらかに水を入れたら、それをもう一方の容器に移す、という活動も、延々と繰り返されていた。プロジェクト実施前の討議でも話し合われたように、そうした単純活動の繰り返しから、子どもたち自身が更なる発展へのきっかけを見つけないということは、ほとんど見受けられなかった。やはり特にこの時期の子どもたちにとっては、適宜、保育者の介入が必要であると思われる。

### ◆ペットボトルの水時計 (7/2・火)

女児 S のアイデアを取り入れて、S 教諭が作成する。まず、ペットボトルに水と赤い花びらを入れてからシェイクしてピンクの水を作る。そのペットボトル

と、もう1つの何も入っていないペットボトルの口同士をガムテープでくっつけると完成である。ペットボトルを逆さまにすると、花びら入りの水がもう一方のペットボトルに流れ落ちる、という仕組みである。砂時計の花びら入り水バージョンといえよう。

#### ◇砂場の水たまりに浮かぶボールの船 (7/8・月)

男児Rが砂場にできた水たまりにボール型の小さい容器を浮かべた後、スタッフを呼んでくる。

男児R:「このお船ね、もうじきね、もうじき沈む」

何が起こるのかと見てみると、ボールの中に砂を入れ始めた。砂の分だけ重くなったボールは沈んで見えなくなった。

スタッフ:「なんで沈んだんかね？」

男児R:「重たいから」

沈んだボールを取り出した後、今度は、ボールにペットボトルの中の水を入れた。今度もボールはあっという間に沈んで見えなくなった。

男児R:「もう沈んじゃった」

男児Rは、プラスチックのボールの容器は、何も入れていない状態だと水に浮くのであるが、ボールの中に何かを入れて“重くすると”水に沈んでしまう、ということを実験的に、素材を変えて繰り返し試していたといえよう。この状況下では、プラスチックのボールに対して、砂も水も同じ機能を持つことを探り当てていたといえるかもしれない。

### <③活動“といの水流し”>

#### ◇といの傾斜の操作 (6/18・火)

といを使って流している水と、砂場で流れている水とが1か所でぶつかっているのを見て…

男児R:「けんかしようる」

スタッフ:「どっちが勝つと思う？」

男児R:(といを指して)「こっち」

スタッフ:「なんで？」

男児R:(といについて)「こっちは坂だから」

これは、傾斜がある方が水が勢いよく流れることがわかっていることの現れであろう。そこで、スタッフも、といを持ってきて、男児Rのといから流れる水と、スタッフが持ってきたといから流れる水とがぶつかるようにしてみた。

#### ①といの傾斜を違えた場合

スタッフのといの傾斜を緩くし、男児Rのといの方が傾斜が急になるように設定した。

スタッフ:「どっちが勝つと？」

男児R:(自分の方を指して)「こっち」

#### ②両方のといの傾斜は同じにして一度に流す水の量を違えた場合

スタッフのといと男児Rのといの傾斜は同じにした。男児Rもスタッフも、といに水を流す時には、じょうろを1つ使っていた。そこで今度は、スタッフがペットボトルから一度に多くの水を流してみた。

スタッフ:「どっちが勝つと？」

男児R:(スタッフ側のといを指して)「そっち」

このことから、傾斜が同じであれば、1度に流れる水の量が多い方が水の勢いが強いということを理解している(もしくは理解した)と思われる。

#### ◇水の流れの可視化 (7/2・火)

S教諭と男児TKと女児Yが、砂場の真中に大きな山を作る。男児Hは、砂場の角のあたりを掘って大きな池を作り、次に出来上がった山の真中を割って深い谷を作り自分が作った池とつなげた。

M教諭が加わって、山や池に水が流れるようにといを2箇所設定。傾斜の角度が操作してあり、傾きが急なといと緩いといである。人気があったのは傾きが急なといの方で、男児H、男児TE、男児Rが活発に取り組む。また、教諭と子どもたちとでやり取りをしながら、といを平行に2つくっつけて長くしたり、平行ではなくV字型にくっつけたりと、設定にもバリエーションがみられた。基本的に、子どもたちは、といの上から水を流す活動を繰り返していた。

M教諭のアイディアから、といの上の方に花びらを置いておいて、そこに水を流して、水と一緒に花びらを流す活動へ展開。そうすることによって、水の流れを視覚的に感じることができる。花びらが揺れながら流れていく花びらの様子を楽しむこともできる。特に男児Hが繰り返し試みていた。花びらが使われたことから、女の子も参加して試していた。

男児TEが、といに、水と混ぜた砂を詰め始めた。男児Rがといに水を流すと砂は水の流れですぐに流れる。しばらくはそれが繰り返される。そのうち、男児TEはといの上から下まで砂を詰めたくなり、といに水を流したい男児Rと、小さな衝突があったが、話し合いの末、和解が成立し、男児Rも協力してといの上まで砂を詰めた。

活動の最後に、M教諭が2つのといを指して、「こっちとこっち、どっちが楽しかった？」と聞くと、男児Rは急な方を指した。「どうして？」の質問に対しては、「水が流れるから」と返答していた。

#### ◇活動のバリエーション (7/3・水)

男児R、男児TO、男児TEが砂場で水を流す活動を続けている。M教諭が、砂場にといを3本並べる。水の流れを早くするために、子どもたち自身が傾斜を変えていくことを意図して、3本とも傾斜のゆるい状態にしてある。流れる水に勢いがない場合は、流す水の量を増やしたり、といの途中から流すと、といの端か

ら流すよりは、早く下まで流れることに気づいたりということはあったが、なかなか自分たちから傾斜を変えるところまでは至らなかった。そのうち、以下のような多様な活動へと移り変わっていった。

①水が隙間を通り越すこと

といとといの間が少し開いているのに、水はその隙間を通り越して流れていく。子どもたちが驚いて、なぜだろうと話をする。

男児 R ; 「これが、不思議なん」

男児 TE ; 「スピードがあるから」

②赤い水と青い水と白い水

といに流すために、バケツで水をくんでいる時、バケツの色によって水の色が変わって見えるということをも男児 R がしきりに言っていた。青いバケツが一番変化があった。また、といに泥水を流すと、水と砂が少し分離して、色が変わることを男児 TE が発見していた。

③壁を作ろう

砂場の木の囲いが一部壊れていて、そこから砂場にたまった水がこぼれていくのを見た子どもたちは、「なんとかしよう」と砂でかべを作り補強した。水が流れても壊れず、「強い」「ちっともつぶれない」と喜んでた。

④いろんなものを流そう

男児 TO が、ペットボトルや船を流しました。花や草よりも、流れる早さを捉えやすかった。

◆といの形状の操作 (7/4・木)

男児 TK と男児 TE がずっと砂場で活動していた。M 教諭が木のブロックを使ってといを V 字に組み、そこを中心に活動が展開された。

男児 TE はといに泥水や船を流していた。その後、砂場の外に L 字型のといを立てようとしたが、なかなかうまくいかない。といの根元に泥の土台を作るが、それでもうまくいかないと、泥に水を含ませていた。

結局思い通りにはならず、次にそのといに泥を詰める活動へ。といに水を流し、たまった泥が一気に流れ出て行く様子を楽しんでいた。

◆流す水量の操作 (7/8・月)

男児 R の「といを長くくっつけて」という要望で、M 教諭がといを組み立てる。男児 R が、といの途中あたりに砂場の砂を入れる。そこに男児 TE が水を流す。その活動を繰り返しつつ、男児 R がといに置く砂の量を徐々に多くしていった。すると、砂が全部流れなくなる状況が発生した。そこで、男児 R は、それまで使っていた小さなボールではなく、もっと大きなバケツを使うことにした。水を入れる容器の交換は、男児 R の自発的な行動であり、何らの促しもなかった。バケツから一度に多くの水が流れると、砂が一気に流れる量も多くなる。それを見ていた男児 TE も、容器をバケツに変えて水を流し始めた。

M 教諭 ; (小さ目のボールとバケツを指して)  
「こっちとこっち、どっちがよく水が流れた？」

男児 R ; (バケツの方を見て)「こっち」

M 教諭 ; 「なんでバケツじゃったら流れるんかね？」

男児 R ; 「やっぱり俺のカじゃね」

M 教諭 ; 「(砂を流すのに) 成功した？」

男児 R ; 「(砂が流れきらずに残っているから) まだ成功じゃない」

今度は、水を流し始める位置を変えて、といの先の方からではなく、バケツから流す水が砂に直接あたるように砂がたまっている場所から水を流した。すると、砂は全部流れていった。

男児 R ; 「大成功じゃん！」

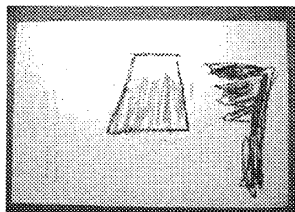
＜水を描いてみよう 7/9・火＞

子どもたちの水に対する認識を知ることを目的として、3 歳児クラスの子どもたち全員に水の絵を描くことを求めた。M 教諭からは、幼稚園で体験した水を使った遊びについても考えながら描いてみようという教示がなされた。絵についての子どもたちのコメント

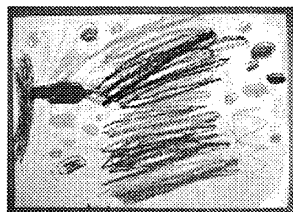
表 2 子どもたちが水の絵に描いた題材

生活	自然	遊び	イメージ	その他
1 コップの水 はみがき	1 海 (2名)	1 砂場のお水	1 ピンク	1 おにぎりの仲間
2 コップの水	2 海で魚が泳いでいる	2 ワニの水(黄緑) (男児 2/女児 0)	2 青で丸を描く どくがある	2 朝と夜
3 お風呂 レモンのお水	3 海に船が沈む		3 青とピンクと茶色	3 飛行機
4 お風呂	4 海・はっぱ チューリップ・太陽		4 いろいろな色を重ねる	4 ビー玉 (男児 3/女児 1)
5 シャワーのお水	5 雨・太陽		5 いろいろな色の水 (男児 2/女児 3)	
6 家の火事の消火 (男児 4/女児 2)	6 山の水			
	7 おたまじゃくし			
	8 蛇が水を食べる (男児 3/女児 6)			

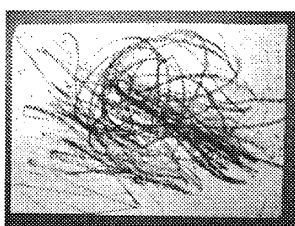
は、教諭、スタッフが個別に聞きながら、画用紙の余白に書き込んだ。収集された絵について、子どもたちのコメントを参考にしながら描かれた題材に基づいて分類したのが表2である。以下に、子どもたちの絵をいくつか紹介する。



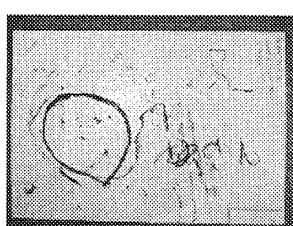
生活（コップの水）/女児



自然（雨・太陽）/女児



遊び（砂場のお水）/男児



イメージ（青い丸）/男児

#### ◆M教諭の感想

幼稚園でいろいろな水の経験をしているが、それらの経験が子どもたちにとっての“水”の認識に反映されるということはあまりないようである。子どもたちにとっての“水”とは、海の水であったり、飲むための水であったり、お風呂やシャワーの水であったりと、自分たちの身の回りに散見する“生活の水”であるようだ。

#### ◆大学側スタッフの感想

例えば、山の水は茶色で描かれていたように、水が水色で描かれるわけではないという点が新鮮で印象的であった。

子どもたちが水を表現するのにどの色を使用したのかについて、具体的な人数を紹介すると、“青色・水色のみを使用した”のは25名中6名，“青色・水色と他の色を使った”のは25名中10名，“青色・水色を使わなかった”のは25名中9名となっており、青色・水色以外の色を使った子どもは、25名中19名とほとんどであった。

また、その他によく見受けられた特徴として、以下の点が挙げられる。

- ・水の流れる様子を流線型で表現する。
- ・コメントの際に、“ばしゃばしゃ”“気持ちいい”という言葉が発する。

子どもたちの絵から、本プロジェクト活動が、子どもたちの“水”に対する認識にどのようなインパクトを与えたのかを把握しようとしたのであるが、幼稚園での水の活動が絵に反映されることはなかった（男児1名が“砂場のお水”を描いていた）。子どもたちが絵にする時に思い浮かべる“水”は、客観的な観察の対象となる物質としての水ではなく、自分たちの生活と密着した、何らかの機能を持った水であるようだ。今後も水プロジェクトを継続し、3学期の終わりに、もう1度水の絵を描くことを求め、そこで描かれた内容との比較をすることで、子どもたちの水に対する認識の変化を捉えることが可能かもしれない。

### 3 保育者はプロジェクトに際してどのようなことを考えていたのか

2003年1月19日（土）にM教諭にインタビューを行った。インタビューの目的は、本稿で紹介している水プロジェクトについて、担当保育者としてどのような意識を持っていたのかを把握することであった。以下、3者間で話し合われた内容の概略を紹介する。

#### ◆プロジェクトをどう意識していたか

魚釣り、水鉄砲、スプリンクラー等々の試み。これらは、プロジェクトということ意識して施行されたのか、という質問に対しては、これまでもなんらかの形で試みていた活動ではあった、との回答を得た。異なる点があるとすれば、ひとつは、ウェブ表をつかって、水に関する多様な活動の展開の可能性を可視化したこと、大学側スタッフに“水”に関する活動を軸にした記録を取ってもらったことが挙げられた。これまでも、活動内容の記録に“水”の活動について書くことはあったが、単発的ではなく継続的に記述していくことは多くはない。今回、“水”に焦点を当てた記録が継続的に残されたことは、日々の活動につながりをもたせるうえで、有効であった。また、3歳児の場合、プロジェクトという形にこだわるよりは、子どもたちがどのように考え、感じ、学んでいくか、それを保育者側がよく捉えることができるような設定をすることが、重要ではないかという意見も大学側スタッフから出された。

#### ◆発問・環境設定にはどのような意図があったのか

M教諭は、「子どもたちが、どういうことに興味を持つか、どういうふうを考えるか、ということを考えながら準備してきた。“ねらい”を定めて、その“ねらい”に向けて誘導していくための準備や環境設定ではなく、子どもたちがどんなふう学んでいくのか、考

えていくのか、それを多様に引き出すために、設定し、発問した」ということであった。その意見に対して、「ある学習活動を組織するためにプロジェクトを行うのか、それとも、子どもたちがどう学ぶかを知るためにプロジェクトを行うのか。実際の活動ではその両方が不可分に組み入れられているのであろうが、アメリカ型とイタリア型のプロジェクトの基本的な違いの1つはこの点に関わっているのではないだろうか（大学側スタッフ）」という意見が出された。

どちらのプロジェクト型を採用するのかは、プロジェクトで取り上げるテーマによっても、プロジェクトの対象年齢によっても異なってくるものと思われる。幼児を対象とした場合には、基本的には、到達すべき“ねらい”への収束というよりは、子どもの思考の解放を目指すべきであろう。しかし、その場限りの発問を繰り返して、思考を拡散させたままでは、活動を深めることは難しい。やはり、保育者は活動テーマを念頭に置きつつ、そしてある程度の“あそび”を持って、“発問”や“環境設定”をしていくことが求められるのではないだろうか。

#### ◆活動を共有することについて

数人の子どもたちが取り組み、新たな発見に辿り着いた活動を、集いの場で取り上げて他の子どもたちと共有することは、とても大切であると考えていたが、装置の室内設定の限界などもあり、なかなか困難であった。しかし、“音”、“色”、“形状”など、水の素材そのものを楽しむ活動であれば、準備等のことを考えても、集いの場でみんなで取り組むことも可能であると思われる。ただ、一度にいくつもの活動を取り上げると、保育者の方が展開に追われ、余裕がなくなり、子どもに目を向けることが不十分になってしまう。子どもの方も敏感にそれを察知する。よって、活動を精選して、1つのテーマについてじっくり取り組むのであれば、集いの場で実施することは可能であるし、とても意味があると思われる、というのがM教諭の感想であった。

#### 4 水プロジェクトはどのように評価されるのか

全国保育問題研究会が、戦後1962年より発刊している「季刊保育問題研究」(1987-2002)には、全国保育問題研究集会で提案されている議題が紹介されているが、80年代以前から、分科会の1つに「認識と表現；科学」が設けられており、毎回の実践報告を目にすることができる。子どもの認識を科学的な視点から考える姿勢は、日本においても従来より維持されていたのである。では、従来より保育に組み入れられてきたそれらの実

践と、今回の水プロジェクトとの違いとして、どういった点が挙げられるのであろうか。

#### ◆中長期的継続性；ミクロな視点

「季刊保育問題研究」における「認識と表現；科学」分科会提案で紹介された事例の中で、継続的に展開されたものとしては、稲作り(1992, 2000, 2001)、おたまじゃくしの成長(1994)、1年間の四季を感じながらの散歩(1995, 2001, 2002)などが挙げられる。これらの活動のスパンは約1年間という長期に渡っている。また、長期に渡ってはいるが(いるからこそ)、例えば稲作りでは、発芽(5月)、田植え(6月)、稲刈り(10月)、脱穀(11月)など、活動期間中のいくつかのポイントでイベントが設定されており、子どもたちの認識が深まるポイントや方向性がある程度決定されている。つまり、子どもたちが、ある活動をほぼ毎日繰り返して続けていく中で、少しずつ深まっていく認識を扱っているわけではないのである。毎日の積み重ねの中で実現する認識の変化を引き起こすイベントは、とてもささやかなものであるかもしれないし、ある子どもにしき起こり得ない個人的なものであるかもしれない。今回の水プロジェクトにおいては、中長期的なスパンを設定し、毎日の活動の中で子ども自身が出会った発見を抽出していった点で、評価されるのではないだろうか。ただ、今回活動の対象とした3歳児は、日ごとにまたは1日のうちでも、興味・関心が容易に移り変わるという特性も持ち合わせている。彼らは、保育者の意図を軽々と越えていく。従って、保育者には、子どもたちの思いを優先しつつも、活動テーマから大きく逸脱することのないように、適切なタイミングで子どもたちを誘導していくという柔軟さや発想の豊かさが求められるといえよう。

さて、第2節で紹介した①保育者が材料を設定した活動や②子ども自身が発展させていった活動は、毎日がりセットされる3歳児にとっては必要不可欠な場面設定であった。しかし、これらの活動間にある程度のつながりや展開が想定されていたかといえば、それは明確には意識化されていなかったといえる。そこには、“いろいろな活動を通して水を楽しむ”というより一般的なねらいが設定されており、プロジェクトとしてのねらいは曖昧なままであった。対して、③活動“といの水流し”は、約3週間に渡って継続され、“水の流れるを感じる・水の流れについて考える”ことを目指して、活動が展開された。基本的に、“水”、“とい”、“砂”という限られた材料を使いながら、子どもたちの興味や関心に沿いつつ、ある程度の整合性をもって活動が展開された点は評価されるのではないだろうか。



#### ◆活動の詳細な記録

子どもたちの活動を継続的に記録することも、プロジェクト・アプローチの基本である。「季刊保育問題研究」で紹介された事例においても、活動の展開や保育者と子どもとのやり取りが紹介されているが、実際に付けられた記録の詳細の程度までは把握できないので、ここでの言及は避ける。さて、前節のインタビューにおいても紹介したように、子どもの活動の流れを把握し、その文脈に沿って活動を設定していくためにはある程度詳細な記録が不可欠である。各子どもについての記録は毎日付けられていても、活動テーマに従って記録を付けることはあまりなされていないという保育現場での現状がある。その時に展開されている活動に焦点を当てた記録が継続的に残されることは、保育者が、場当たりのでなく、その先を見据えて活動を設定していく際の、強力な拠り所となり得るのである。ただ、詳細に記録を取ろうと思えば、今回のように、保育者の他に記録のための補助スタッフの参入が必要となる。この点は、日本の保育現場におけるプロジェクト実践を考えていくうえで、なかなか克服が難しい問題点であるといえよう。

#### ◆活動の反復

先に言及したように、「季刊保育問題研究」において提案されている活動は、往々にして活動の区切りが明確であり、また、活動内容に豊かなバリエーションが盛り込まれている場合が多い。一方、プロジェクト・アプローチの1つのスタイルとして、同じ活動を何度も繰り返す、ということが挙げられる。この反復は、全く同じ活動を繰り返す状況もあり得るし、保育者によって何らかのバリエーションが加えられる状況もあり得る。例えば、「水と何かを混ぜる」という活動において、保育者が多種多様な素材を準備することなどが考えられる。ただ、ここで、考えたいのは、子どもたちが、反復を通して、反復の先に、何らかの発見を見出し得るのかどうか、という点である。3歳児は、自分の興味のある活動を延々と続けることはあっても、それは続けることに意味があるのであって、その先に向けて自らが推進力となるのは、なかなか困難である。そこで、保育者による“ちょっとしたきっかけ”が必要となる。

この“反復”については、プロジェクト活動後の教諭・スタッフミーティングにおいて、鳥光教官から数度に渡って提案された点であった。その提案を受けて、M教諭、S教諭ともに、子どもの活動が停滞していたり、発展性に欠けると思われる場面において、子どもの興味の再喚起を即時的にねらって、新奇な活動に移

行させるのではなく、現時点で行われている活動に、新しい物や行為を付加したり提案するなどし、そのちょっとしたアレンジに子どもたちが乗ってくれば、その後の発展は子ども自身に任せるというスタイルを取っていた。活動開始当初、考えられていた、「この年齢段階の子どもたちは、自分の知っている活動を延々と反復する傾向があり、そこから更に新しい関わり方を自分から発見するという事態は少ない」という点を踏まえた関わりであると評価されよう。

最後に一言付け加えるならば、今回の水プロジェクトは、M教諭、S教諭にとっては、プロジェクトへの“最初の”取り組みであり、暗中模索、試行錯誤の日々であったと推測する。大学側スタッフとの討議においても日々の活動を観察するなかでも、それは十分に察せられるところであった。両教諭の弛まぬ努力と豊かな発想力に感嘆する毎日であったことをここで述べておきたい。

#### 5 おわりに：記録スタッフの立場から

レッジョ幼児学校のスタッフは、自分たちの学校が他の保育者の模倣の手本となるのではなく、創造的な刺激となることを願っている(Hendrick, 1997)とあるように、既に存在しているプロジェクト報告を単に模倣することに意味があるのではない。前例を参考にしながらも、更なる可能性を求めて、保育者自身がプロジェクト・アプローチに取り組みつづけることが重要であり有用なのである。プロジェクト・アプローチを成功に導く唯一絶対のマニュアル、王道が存在するわけではない。鳥光(2002)においても、予測し、計画し、試してみる、そしてそのこと自体を楽しむというレッジョの学びの哲学を、プロジェクトを実施する立場にある1人1人が、自覚的にモットーとして抱いておくことが提言されている。レッジョ・エミリア・アプローチそのものが、常に自問し、変化し、新しい解釈を生み出し、子どもたちの質の高い学び、保育者たちの進歩、親たちの参加を支援し続けるダイナミックな教育アプローチ(Hendrick, 1997)であるのだから。

#### 引用文献

- 秋田喜代美 2000 知をそだてる保育；遊びでそだつ子どものかしこさ ひかりのくに  
ヘンドリック, J. 石垣恵美子・玉置哲淳(監訳) 2000 レッジョ・エミリア；保育実践入門 北大路書房  
(Hendrick, J. 1997 *First steps toward teaching the Reggio way*. New Jersey: Prentice-Hall.)  
Leekeenann, D., & Nimmo, J. 1993 *Connections; Using*

the project approach with 2- and 3-year-olds in a university laboratory school. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children; The Reggio Emilia approach to early childhood education*.

レッジョ・エミリア市乳児保育所と幼児学校 田辺敬子・辻昌宏・木下龍太郎(訳) 2001 子どもたちの100の言葉; イタリア/レッジョ・エミリア市の幼児教育実践記録 学習研究社

(Municipality of Reggio Emilia Infant-Toddler Centers and Preschoolers 1996 *Catalogue of the exhibit; The hundred languages of children*. Reggio Emilia: Reggio Children.)

鳥光美緒子 2001 レッジョ・エミリア・アプローチにおける「カリキュラム」の概念 広島大学教育学部リサーチオフィス平成12年度経費報告書: 幼児期教育カリキュラム開発に関する基礎的研究(1) Pp.2-9.

鳥光美緒子 2002 レッジョ・エミリア・アプローチの日本の幼稚園クラスへの拡張に関する研究(1)・(2) 広島大学教育学部リサーチオフィス平成13年度経費報告書: 幼児期教育カリキュラム開発に関する基礎的研究(2) Pp.2-18.

全国保育問題研究協議会編集委員会(編) 1987-2002 季刊保育問題研究 新読書社

#### 付 記

本研究は、広島大学教育学部リサーチオフィス平成14年度経費『プロジェクト学習の導入に伴う保育実践の改善に関する研究』の一環として行われ、その報告書に加筆・修正を行ったものである。

#### 謝 辞

本プロジェクトの実施にご協力いただきました広島大学附属幼稚園の皆様、保護者の皆様、そして真夏のひとときを共に過ごした子どもたちに、心より感謝申し上げます。