

幼稚園の教室にプロジェクト学習を導入することをめぐって —附属園との共同試行2年間の中間報告—

鳥光 美緒子¹

Some thoughts on introducing the projected curriculum into kindergarten classrooms A tentative report on two years collaboration work of Hiroshima University's faculty members and attached kindergarten teachers

Mioko Torimitsu¹

It is a tentative report on the project for introducing the projected curriculum into kindergarten classrooms carried by the collaboration team of Hiroshima University's faculty members and attached kindergarten teachers. Concerning to the basic ideas, the members of the collaboration team are originally inspired by Reggio Emilia, but also learned much from 'the project approach' developed by Katz and Chard. In this paper, the past two years records of project activities are reflected and the prospects of the project are re-considered.

Key Words: reggio emilia, project approach, projected curriculum, action research

はじめに

附属幼稚園と共同でプロジェクト学習の試行を開始して2年が経過した。プロジェクトを幼稚園の教室に導入することの意味とは何なのか。これをめぐり揺れ動いた2年間だった。その間の活動経過と考察を振り返り、改めて、幼年期の教室にプロジェクト型カリキュラムを導入することの意味について考えてみたい。

1 助走

共同研究のきっかけとなったのは、レッジョ・エミリア（以下レッジョと略記）の実践のビデオを附属園の教諭たちに紹介したことだった。2001年の夏休みのことである。

すでに数年前からわが国でもレッジョについての紹介はなされていた。2001年4月には、ワタリウム美術館でレッジョの展覧会が開催され、それにあわせて

レッジョに関する主文献の翻訳も出版されていた（エドワーズら編 2001）。

私自身も院生と一緒に、レッジョに関する諸文献の講読を開始していた。多くの人がいうことだが、レッジョは魅力的である。ただ、私自身は、レッジョのすぐれた実践にというよりも、その長年の指導者だったマラグッツィの洞察力と構想力に引かれていた。自分が生きた経験の底を見つめ、そこから教育領域においても指導原理として通用しうる原則を導き出す彼の知の力は、きわめて魅力的なものと写っていた（鳥光 2001a）。

実践者がレッジョに対して感じる魅惑と、私自身にとってのレッジョの持つ魅力とは、必ずしも一致しないかもしれない。だが少なくとも、共有できる関心ではある。レッジョというテーマは、実践者との対話を試みるいいきっかけになるのではないか、と思われた。

すでに数年来、「広島大学教育学部・関係附属学校園共同研究体制」のもとで、附属幼稚園の教諭と共同

1 教育学研究科附属幼年教育研究施設

研究を継続していた。

附属園の教諭はレジジョをどう捉えるだろうか。

2 開始

2001年7月、平成12年度学部附属共同研究体制の研究公募に、「モデル実践情報が保育者の保育観におよぼす影響に関する研究」というテーマで申請した。レジジョに示唆をえて実践を試みることは、もし可能であればとは思っていたが、その時点でそれを計画していたわけではない。

夏休みに、教諭たちにレジジョの代表的なビデオ3本を3日間かけて見てもらい、その後話し合いの機会をもった。見てもらったビデオは、「ライオンの肖像」(Piazza / Chiarenza / Gambetti 1987)、「ロング・ジャンプ」(Forman / Gandini 1991)、そして「小鳥の遊園地」(Forman / Gandini 1994)である。いずれも、レジジョの実践の特徴の一つである「プロジェクト」の展開をおったもので、それぞれのタイトルは、プロジェクトのテーマを表している。

さて、附属園の教諭はこれをどう見たか。その詳細については別項(鳥光ほか2001)を参照してほしいが、ここでは代表して、道下教諭の感想を掲載しよう。

「レジジョ・エミリアの実践を見て、今私たちがしていることは、レジジョの実践とまったくかけ離れてはいない、と思った。私自身の附幼に来てからの数年間を振りかえってみて、年中の3学期、年長の2学期の頃から、この実践の1000分の1、10000分の1かもしれないが、似ていることをしていると思った。数人の仲良しの友達ができ、やりたい、実現したいということが子どもたちの中に出て、それに向かって保育者も子どもも共に考えて実現していくということ、それがいくつもあり、集いなどで、個々のグループの悩みをみんなの前でだし、互いに意見を言い合い、さらにはグループとグループの遊びが大きくなっていき、ひとつの遊びとして、みんな楽しんで遊ぶようになる。

私のやり方は、子どもの実現したいものに添っていくのであるが、レジジョの実践はかなり教師の意図性が最初のテーマを決めるにあたってあるのだと思う。そこが足りないところでもあり違うと思う。さらに幼児にはこれくらいでよいのかと思ってしまうことも、<レジジョでは>奥が深くより本物に近い。(反省)一人一人の問題のつまずきに、ていねいにかかわることができる。(うらやましい)(<>内は鳥光の補足)。

附属園では、子どもたちの自発的な遊びをもとに、活動を発展させることをカリキュラムの中核に据えている。レジジョの実践は、そのような附属園の実践とどこか似ていて、だがそれをもう一步、教師による「仕

掛け」と子どもに対する要求の高さにおいて、踏み出している。

このような印象は道下教諭のみならず、附属園教諭の全員に聞かれた感想だった。

平成11年の幼稚園教育要領の改訂で、幼児の知的探究を重視するという方向へと、文部科学省の方針が転換しつつあったことも、肯定的な受容をうながす背景にあったかもしれない。

やってできないことはない、という楽観的な気分が支配した。これまでの保育の延長上とはいわないが、それとまったく違うことを試みるわけではない。

「1クラス35名の1名担任ではここまではどうていできないと思うが、それこそ、大学の先生、学生さん、保護者、地域をまきこんで一緒にできたら・・・夢の夢のまた夢でしょうけど、やりがいはあるな、と思う」(道下教諭)。

試行してみることが、決まった。

異なるとはいえ、似たようなことを日々の保育では実践している。やってできないことはない。だが実際にやり始めてみて、その異なるところを、実践者も記録担当の大学側メンバーも実感させられることになる。

3 1年目

3-1 プロジェクトを導入するという企画を立ち上げる

1年目の試行のパートナーになったのは、5歳児担当の松本信吾教諭である。レジジョのビデオの子どもたちの高度な活動を念頭に置く時、年齢的には5歳児が適切だろうというのが関わった者の共通認識だった。

2001年10月、院生メンバー、学部関係者が観察を開始。参加したのは、湯澤(広島大学)、寺上(同左)、上田(広島大学大学院)、斉藤(同左)、友川(広島大学研究生)と私、鳥光の6名である。

だが、いったい何を観察するのか、どのように記録するのか。また6名の役割分担はどうするのか。

何を観察するのかという問題は、松本教諭が解決してくれた。観察に入ったちょうどその日から、子どもたちの遊びの拠点として「木の家」を作るという活動が、松本教諭主導で、大学側メンバーからみると「いきなり」のように、開始された。それが「プロジェクト」か否かはともかく、記録担当者にとっては追いかける対象が、これによって自然にきまった。

どのように記録するのか。相互の役割分担と情報の伝達はどうするのか。6名が全員、いつも観察に参加できるわけではない。基本的には週一回ずつ観察。負担にならず、しかもいまどうなっているのかが、全員にわかるようにしたい。

デジカメでとった写真にキャプションをつけ、それ

をプリントアウトしたものをその日のうちにファイルし、それを大学の幼年教育研究施設資料室におくことにした。私は、実質的な記録担当からはずれるかわり、原則として毎日、観察に立ち会った。

松本教諭が次から次へと、活動を展開させたことが、記録担当者の刺激になった。他方、教諭から見れば、毎日、大学関係者が観察記録に来るということは、それ自体、相当のプレッシャーだったろうと思われる。もともと、子どもたちの中で、遊びのリーダー的な役割を演ずることの得意な保育者であったことは確かだが、それにしても、たぶんに、毎日見られているというプレッシャーが彼をして、次から次へと、子どもたちに新しい提案をすることへと強制したところもあったかもしれない。

幼稚園の裏山に、落木その他を使って「家」を作る活動に始まって、その中におくテーブルやイスを作る活動へ、さらに木の家の奥の裏山に、道を開拓していく活動へ。その間、およそ1ヶ月半（詳細については鳥光ほか 2002）。

ちなみに、この活動は必ずしも、レτζョに示唆されたものとは言えるものではない。後に確認したところによれば、松本教諭自身もまた、その活動をこれまでの自分の保育実践の延長上に位置付けられるものと、捉えていた。

だが、行われた実践が、レτζョに示唆されたものか否かにかかわらず、ここまで幼稚園の生活につきあって、毎日、実践の展開過程を追いかけるといえるのは、私にとっては初めての経験である。しらすらす、さまざまな印象が私の中に蓄積していった。

とりわけ、驚嘆させられたのは、自発的な遊びの場における子ども同士の人間関係模様の複合性である。知識や技能といった面はともかく、子どもたちの社会生活とそこで駆使されている社会的能力に関していえば、5歳児と大人との間にはそう大きな違いはないのではないか。

「木の家」を作るというテーマから推測されることだが、この活動に興味を示し参加したのは、もっぱら男児たちだった。そのときどきで出入りはあるものの、結果的に参加者はほぼ固定されていて、自発的な遊びの仲間関係にかなり近い集団構成だった。

そこでの人間関係模様を、権力関係構造といたらいいさだろうか。だが、支配被支配を含め、そこには大人の社会において見られるのと基本的には同じ構造をもつ人間関係が展開されているように思われた。人間関係に翻弄され、傷つき、情動に囚われながら、なんとかその中で自分のプライドを保とうとする、「けなげ」な姿も目撃した。

昭和の保育思想史を扱った書物の中で、宍戸は、戦後直後に行われた民主保育連盟や保育問題研究会の実践者の保育実践に触れ、それらの実践が、ボス支配の横行する子どもたちの生活集団を民主化しようと試みたものであったこと、そしてそのための方法を模索し組織化しようとしたものであったことを明らかにしている（宍戸 1989）。

文脈としての生活の内実の違いがあれ、附属園での男児たちの関係は、これらの実践報告に登場する子どもたちを想起させた。ただ私には、それらのいわば成功した実践記録が示すように、支配・被支配の関係を根絶し、「民主的」な関係へと再編成するということが可能であるとは正直のところ考えられない。教師の力量の問題ではない。端的に言って、権力関係の根絶は不可能だと思う。もちろん、大人が機会を捉えてそれに働きかけることは不可欠だろう。だが、そのような関係を大人側の介入によって全面的に再編成する見通しについては、大人側はいくら謙虚であっても謙虚でありすぎることではない。子どもであれ大人であれ、社会があるかぎり権力関係はつきものである。その中で傷つきながら、なんとか自分なりの道を探していくことは、最終的には子どもたち自身にゆだねるしかない。

附属園の子どもたちの関係を見ながら、レτζョのプロジェクトにおいて、課題に沿って編成されたチームを主体に学習が行われていることの意味を改めて考えさせられた。そのような小集団での学習の意味のひとつは、自発的な遊びにおいて展開されるのとは異なった、別の人間関係を子どもたちに経験する機会を提供することに求めることができるのではないか。自発的な遊び集団とは違う、ひとつの課題を追求するために組まれた、多少とも人工的な集団の中で、好き嫌いや支配・被支配とは距離をおいた、相互作用を経験する機会を提供することに求めることができるのではないか。

自発的な遊びの活動は、小学校段階のカリキュラムでいえば、「放課後」活動にあたるものと思われる。放課後活動をもカリキュラムの内部にとりこみ、その際の子どもの姿に接することができることは、幼稚園カリキュラムの重要な利点だろう。だが、遊びによって、教育的な機会のすべてを覆うことはできない。遊びにおける自発的な関係とは別の、いわば課題遂行へと方向付けられた関係を経験することも重要だろう。そしてその際、モノとの関わりは、子どもたちなりに可能な、能動的な自己統治のひとつの機会を提供することができるだろう。学習することの原型とは、つまりはそういうことなのではないか（鳥光 2001）。

3-2 「プロジェクト・アプローチ」を参照する

附属園での観察記録と並行して、関連する文献を模索した。2つの文献が示唆的だった。

1つは倉橋の「誘導保育」についての文献である(倉橋 1965; 1978)。当初は予期しなかったことだが、読み進めるうちに、自発的遊びをもとに活動を展開するという、今日の日本の幼児教育界で推奨されるタイプの実践の根は、ここにあるのではないかとの仮説を抱くようになった。

前世紀転換期の米国カリキュラム改造史についての佐藤の研究によれば、20世紀初頭の児童中心主義的なカリキュラム改革には、カリキュラム構成の軸を認識と表現に置くものと、社会的能力態度の育成に置くものとの二つがあり、我が国の場合、後者を中心として児童中心主義的なカリキュラムを受容していったという(佐藤 1990)。倉橋の「誘導保育」構想もまた後者の社会的な能力態度の育成を軸に置くキルパトリックのプロジェクト・メソッドに想を得て、それを日本の保育の現実にみあうように再構成したものである。

プロジェクト・メソッドの成立については、デュイらの進歩主義教育の影響と同時に、ソーンダイクを中心とする教育測定運動がその背景をなしていたことが知られているが、倉橋は、この教育測定運動に対しては否定的だった。

結果として、「誘導保育」構想案では、評価測定を不可欠な要素として含む社会的能力や態度を育成するのではなく、子どもたちの活動の持続に、カリキュラム構成の留意点が置かれていったと見ることができるのではないか。どれほど、子どもたちが熱中して活動を続けたか。どれだけ活動が「自発的」に展開していったか。認識と表現でも、また目的達成的な社会的態度でもなく、活動の持続と子どもたちの関心、それが、誘導保育型の実践の、基本的な評価基準になっていく。同様の特徴は、松本教諭の「木の家」実践にも垣間見られたものだった。

もう1つ、示唆的だったのが、カツらの「プロジェクト・アプローチ」である。題して『子どもたちの知性を活動させる』(Katz / Chard 2000)。先に参照した佐藤の知見にそっていえば、カツらのアプローチは、「認識と表現」に定位した児童中心主義の系譜に位置付けることができるだろう。彼女らによれば、「多くの大人たちは、幼児をアカデミックには過大評価し、他方、知的には過小評価している」(p.7)という。

その定義にしたがっていえば、プロジェクトとは、「あるトピックについて、深く極める学習」(p.2)である。活動形態としては、普通はクラス全員が参加し、いくつかの小集団ごとのサブトピックに関して活動す

るが、クラスの中の小集団で行うときも、また1人の子どもで行うときもある。

中核におかれるのは「調べる」活動である。予測し、質問を考え、実際に調査し、記録し、それをもとに説明するなどの、一連の活動を含むかどうか、<プロジェクト>の善し悪しを決める評価基準とされる。

レッジョの「プロジェクト」に比べるとはるかにイメージがしやすい。マニュアルとまではいかないが、ある程度の手順は提示されている。トピックの設定から、ウェブ作りによるブレインストーミング、話し合いによって子どもたちの関心を焦点化する導入局面から実際に調査する局面をへて、公表の機会を含む最終局面へ。また、「買い物」「天気」「建設現場」など、手がかりとなる実践例も豊富だった。

この文献は記録担当メンバーと一緒に読んだ。彼女らは、先に上げたレッジョの3本のビデオは見ていたし、また中には、前年度の演習の時間に一緒にレッジョの基本文献を講読したメンバーもいた。だがどうやら、彼女らの多くにとっては、レッジョよりもむしろ、カツらのアプローチの方がわかりやすく、なじみやすいと受け止められたように、私には思われた。

3-3 「思考」に焦点化したプロジェクトを試みる

2学期の終わりに、附属園教諭と観察記録メンバーとの合同検討会を行った。

その折、自発的な遊びを発展させるというのとは違ったタイプの「プロジェクト」を試みてみないかと、附属園の教諭たちに提案した。活動の展開の持続と子どもの「わくわく感」や「楽しさ」だけではなく、子どもの「思考」に焦点化した、プロジェクトを験すことはできないか。記録担当メンバーと一緒に2学期の間に、カツらの文献を読んだこと、そして簡単にだが、その概要についても言及した。

提案はしごくあっさり承認された。少人数での話し合いという、レッジョのビデオに見られた相互作用の形態を験してみたい、ということが松本教諭からも出された。

2学期の「木の家」の実践のように、松本教諭の後を追いかけるだけではなく、大学側もまたその企画段階から積極的に関わるようになった。

実践に関わるという可能性は、大学側のメンバーの気分を高揚させた。だがどのような知見を私たちが提供できるのか。役に立つという感覚は刺激的だが、しかし、実践に巻き込まれることで、私たちはまた他方、自分たちの関与の仕方をも含めて、私たちの企画の全体を捉えるという広範な視野を次第に失っていった。

この時点において、私たちは、いや私は、もっとも

レッジョから遠かったのかもしれない。私たちの実践を模倣しないでほしいと、レッジョの関係者はことごとくに繰り返す。実際レッジョの提供するのは、子どもたちの作品や、素材についてのエッセイであり、実践のときにてがかりとなるようなマニュアルについてはあえて提供しようとしなない。

だが、私たちにとっては初めての試みである。附属園の教諭にも、また私も含めた大学側のメンバーも、正直のところ不安だった。形から入ってもいいのではないか。形式を模倣することに終わってしまっはいけないだろうが、ともかく最初の手がかりとして何らかマニュアルに近いものがほしい。

まずはカツらのアプローチを参照するしかない。

3-4 「霜柱」プロジェクトの試み

テーマは「霜柱」と決まった。

プロジェクトを導入する目的としては、2つのことが意識されていた。

1つめは、子どもたちに「調査すること」を経験する機会を提供すること、2つめは、子どもたちに相互で話し合いながら物事を決めていくことを経験する機会を提供すること、である。

プロジェクト自体の目的については、レッジョの「マーガレット」プロジェクトを参考にして、霜柱との関係をより深めること、とした。ちなみに「マーガレット」プロジェクトでは、子どもたちはマーガレットと関わり、その生きている文脈を知り、変化を知ること、ステレオタイプのマーガレットについての理解を越えて、マーガレットとの間に、深い配慮的な関係を築いていく*。

記録媒体としてはビデオカメラとレコーダーを用いた。週一回の分担はこれまで通りである。

メンバーが多岐にわたることから、情報の共有のためにメーリングリストを作成した。ビデオから起こした子どもたちの会話は、メールをとおして関与するメンバーに伝えられた。

記録担当メンバーの負担は予想されたが、会話おこしにはこだわった。このプロジェクトの場合、子どもたちの会話から、カリキュラムを組み立てていくことを基本としたからである。

集いの場で、冬の天候について子どもたちの注意を促すことから開始。隠れた氷を発見しよう、という松本教諭の提案に、子どもたちははじけた。「隠れた氷」の探検が組織された。そして霜柱の発見体験をうけて、どうやって霜柱ができるのかという問いが、子どもたちに投げかけられた。

集いの場では、子どもたちは積極的に反応。その手

応えを確認して、男女とりまぜて7人のチームを募集し、「霜柱チーム」と名づけた。チームの子どもたちを中心にした話し合いによって、集いで出された疑問や子どもたちの仮説を深めようとしたのだが、実際には、なかなか深まるどころまでいかない。

話し合う、ということに慣れていなかったこともあっただろう。また何のために話し合うのか、子どもたちにとっては必然性がなかった、ということもある。集いで発言することは、集団の中での自己顕示の機能をもつが、少人数での話し合いの持続には、参加している子どもたちの、その問題に対する自覚的な関与の高さが決定的な要因となる。

子どもたちの会話をもとに、子どもたちの思考を探り、そこからさらに別の発問や環境設定を試みて、子どもたちの反応を待つ、あるいは、休む。そういう緩急が必要だったのだと、振りかえってみると思うが、その時点ではその余裕が私たち大人の側になかった。せつかく苦労して起こした子どもたちの会話記録も、十分に生かせなかった。

なんとか活動をつなぐため、霜柱を作る実験場面を子どもたちに見せることを計画。それによって子どもたちの興味を改めて喚起できないか、と考えた。なんとか予備実験を繰り返した結果、霜柱を実験的に作ることがいかに困難かを、大人たちが「学習」した。土という環境のもつ重要さを私たち大人が改めて学んだ。

最終的に、園生活も最後の日に、霜柱を作るという実験を子どもたちに見せることで、なんとか強引に格好をつけた。

あらためて振りかえってみて、この附属園との共同研究の意味をどう位置付けるのかが、この時点では、私自身の中で明確ではなかったと思う。

カツらにならい、プロジェクトを導入することで子どもたちの知的探究と思考力を高めることが目的であると考えれば、研究計画の発展の方向性は2つある。

1つは、プロジェクトの試行のプロセスにとまらう、子どもたちの思考と学習のプロセスを観察をとおして明らかにすること。その場合、例えば「霜柱」に関する子どもたちの素朴概念を明らかにすること、そしてプロジェクトの進行過程において、その概念がどのように変化したのか、あるいは変化しなかったのかを明らかにすること。

1つめの計画が子どもの概念と思考についての発達心理学的な関心に基づくものであるとすれば、他方それとは別に、より教育方法的な関心にもとづく研究計画も考えられる。つまり、どのようにしてプロジェクトを日本の保育現場で行うのか、その実施に向けた方法的な手順の確立と留意点を明らかにすること。

「霜柱」プロジェクトの進行が停滞の局面を迎えた段階で、大学側の記録担当メンバーが、実践の実施プロセスに、それ以前にもまして、関与していくようになった。私自身も当初は思いもかけなかった形で、実践プロセスに巻き込まれていった。その経験を通じて私は、実践者である保育者の感じ方に対する理解を深めることができた、と思う。そしてこの展開の中で、しらすしらす、私の視野は第2の方向に、より具体的には実践をどうすれば「成功」させることができるかへという観点へと導かれていった。何をもち「成功」というのかは、不明なままに。

4 2年目

4-1 企画の意味を再考する

「プロジェクト」を幼稚園の教室に導入するという私たちの企画の意義は何だろう。

公式的な答えは簡単に見つかる。幼児の知的探究の重要性が、政策サイドから推進されだしている時期である。2002年度の日本保育学会の自主シンポにおいて松本教諭が、「霜柱」プロジェクトについての報告をしたとき、フロアから、それはレジヨを念頭においているのか、それともアメリカの「プロジェクト・アプローチ」を推進しようとしているのか、という質問が出された。レジヨのプロジェクトは、その社会的文化的背景をなす共同体運動の文脈においてのみ可能な実践だという認識にもとづいての指摘だった。さらにいえば、その質問の背後にはおそらく、もし「プロジェクト」を日本で普及浸透させようとするのなら、レジヨ方式ではなく、カツらの方式にもとづくべきだとの見解があったものと思われる。

カツらの主張は明快である。現在世界各国で実施されている保育実践の大多数は子どもたちの知性を十全に活動させようとはしていない。その状況を打破すべく彼女らはプロジェクト・アプローチを推奨し、出版物、ウェブサイト、さらにはワークショップ等を通してそれを啓蒙普及させる運動を組織的に展開する。

カツのアプローチについては、前掲のカツの本だけではなく、記録担当メンバーと一緒に、その代表的な実践記録、「カー」プロジェクトの実践例(Beneke 1998)を読んだが、たしかにそれは魅力的だった。子どもたちの個々の心理的特性や家庭的事情に配慮しながら、活動を計画し、いろいろな子どもたちを次々に巻き込みながら、活動を展開していく。記述からは、関わった子どもたち、巻き込まれた周囲の大人たちの関与の高さが伝わってくる。

だが、私にとって、カツらのアプローチにおいて前提とされている、心理学的な発達観や学習観は馴染

みにくいものだった。そこでは、思考のプロセスは、自然科学的な実験的研究方法にもとづいて、モデル化されている。しかし、「知性」とはそのように概括することができるものなのか。解釈学的な知性というものを、カツらはどのように考えるのか。

また、思考と情動とをあらかじめ切り離してしか捉えることのできない心理学的なカテゴリーに対しては違和感を抱いていた。両者が切り離されることによって、心理学においてはいったいに認知の領域において直線的で加算的な発達のプロセスが想定されることになる(ブルーナー1998)。だが、内省法というごく古い手法を用いて考えれば、そのようなことは実際にはありえない。思考することの実相は、情動による囚われと、それを断ち切ろうとする思考との、切り離しえない葛藤においてこそ見えてくるものではないか。

4-2 「水」「ウサギ」「外食」

年度が変わって記録担当メンバーも交代した。昨年から引き続いて関わったのが、湯澤と友川である。それに小坂(日本学術振興会特別研究員)と小出(広島大学教育学部学生)が新しく加わった。

昨年度は5歳児クラスのみプロジェクトを試みたのに対して、2年目には附属園の3つのクラス全部(3歳児、4歳児、5歳児それぞれ1クラス)で試みるよう誘いかけ、そしてそのように決定した。また、附属小学校「生活科」担当教諭を巻き込む、幼小の相互観察、相互実践乗り入れという三年計画の企画も、同時並行的に行われることとなった。

大学側担当の役割分担も変更した。それぞれのクラスのプロジェクトについては、記録担当の大学側メンバー、湯澤、小坂、友川の3人に直接の責任者になってもらった。湯澤が3歳児クラス(菅田教諭)、友川が4歳児クラス(林教諭)、小坂が5歳児クラス(松本教諭)を担当した。

どのようにプロジェクトに関わるのか、つまり、附属園教諭との関係の取り方、観察の媒体、記録の方法などについての決定は、基本的に彼女たちに任せた。

私自身の役割としては、保育者が、プロジェクトという彼女らにとっては新しい保育の形態に対してどのように取り組むのかを観察し、考察することと考えていた。「霜柱」のときのように、実践に直接に巻き込まれることは刺激的な経験だが、もう一度それを試みることは時間的にも無理だった。実践の主体はあくまで保育者である。私が投げかけたプロジェクトというボールを彼女らが、どう受け止め、どう発展させるのか、それを確かめたい、と考えた。そしてまた、記録担当メンバーである湯澤、小坂、友川らは、自分たちの役

割と課題を、どのように見出していだろうか、そのことにも興味があった。

本格的実施は、2 学期以降である。新しく園に入ってきた子どもたちが園生活になじむのを待って、開始することが決まった。ただし、3 歳児クラスに関しては、担当の道下教諭が出産のため、夏前で休暇に入ることがあらかじめわかっていたため、1 学期に道下教諭の活動を小坂、友川、小出の3名で、観察記録した。道下教諭の決定したテーマは「水」。

その後、2 学期に入る前、「プロジェクト」の開始に向けて話し合いをもった。3 歳児クラス、菅田教諭は、道下教諭から「水」のテーマを引きつぐ、という。ただし、3 歳児の場合、カツらの「プロジェクト・アプローチ」のような、段階をふんだ組織化された活動を子どもたちが行うということは、考えにくい。固定的な小集団の、組織化された活動という形式にこだわらず、「水」をテーマに子どもたちにさまざまな「不思議」の経験をさせたい、という。

5 歳児クラスの松本教諭が決定したテーマは、「外食」である。広島大学大学院の修士で、現在、南イリノイ大学に在学中の藤原彩から、彼女がアルバイトで入っている幼児教育センターの主任教諭が、「プロジェクト・アプローチ」を試みていて、その最近のテーマが「マクドナルド」であるという情報が入ったことが、「外食」というテーマ選択のひきがねになった。日本で子どもたちになじみの外食産業をとりあげるとしたら、どこになるだろう。日米の比較考察も可能かもしれない、と考えられた。

4 歳児クラス（林教諭）については、話し合いの時点ではテーマは決まらなかった。その後、秋の遠足で阿佐動物園に行ったことがきっかけで、子どもたちの間で「動物」熱が高まったことを受けて林教諭は、「動物園」をテーマとして企画。だがその後の話し合いで、子どもたちに身近で実際に何度もそれについて確かめることができるテーマがいいのではないかとの意見もあって、「ウサギ」をテーマとして選択した。

4-3 それぞれの「プロジェクト」のその後の経過**

3 歳児クラスでは、「水」をめぐるさまざまな子どもたちの体験が繰り広げられた。菅田教諭が、子どもたちの活動を予想し、自分の中の保育実践の引きだしを探りながら、仕掛けを準備する。どの子どもがそれに反応するかはそのときどきである。関わっている子どもの姿を捉え、その活動を承認しながら、言葉をそえ、新しい活動形態をモデルとして示しながら、子どもたちの活動を方向づける。さまざまなモノを、子どもなりに捉え概念化しようとする姿を、彼女は捉え、

しばしばそれを「おもしろい」という言葉で表現するのが印象に残った。

記録担当の湯澤は、子どもたちの活動と会話を、そしてそれを支えようとする菅田教諭の活動と会話を丹念にたどった。ビデオを使って記録し、そこから中心となる活動場面のスナップを切りとる。会話のおこしと文脈の説明をそれに加えて、記録を作成。それをさらに菅田教諭にフィードバックする。

彼女の記録からは、子どもたちがモノを、触覚、聴覚、嗅覚などの諸感覚を使ってどう捉えているのか、感じたことをどのような「言葉」で表現しているか、そしてまた、モノの性質を子どもたちなりにどう推理し、確かめようとしているのかが浮かび上がってくる。

5 歳児クラスでは、松本教諭のリーダーシップのもとで、子どもたちの組織化された活動が展開された。松本教諭から子どもたちに投げかけられたメッセージは、いつものお店やさんごっことは違う、本物のお店をつくらう、というものだった。

記録担当の小坂は活動の展開を四つの局面に分けている。

第1局面：子どもたちにとっての外食のイメージを確定する（10/15～10/23）。

第2局面：子どもたちに人気の、マクドナルドと回転寿司に絞って男女2人ずつの4人からなる2チームを結成（マック・チームと回転寿司チーム）。チームで外食店を再現するのに必要なものを出し合い、分類する（10/24～11/29）。

第3局面：実際に店に行く（11/8）。

第4局面：「店を再現する」（11/15～3/12）。

回転寿司チームの活動は、第3局面で頓挫した。マック・チームは、実際に「本物のハンバーグ」を作るという活動にこぎつけたが、「霜柱」のときに看取されたことと同様の課題は残った。子どもの興味関心を引きだし、モノとの遭遇へと導く段階までは順調にいく。大人側の期待は、そこからさらに、子ども自身が自分なりの課題をみつけ、子どもたちで追求しだすことであるが、この展開がなかなかうまくいかない。

先日、日本発達心理学会中国四国地区懇話会と広島大学大学院教育学研究科附属幼児教育研究施設の共催で行われたプロジェクト学習についてのワークショップでのこと、「外食」プロジェクトの実践についての小坂の発表に対して、実際に調査に行く第3局面までの活動とその後の展開との間にギャップがあるのではないかとの質問が出された。また報告から、なかなか、子どもたちの言葉、概念化のプロセスが浮かび上がってこないとの指摘も出された。子どもたちの声を、聞き取り、それを記録すること。そして聞き取られ記録

された子どもたちの言葉の背後に推測される思考をもとにして、活動の展開にどのようなキューをだしていくのか。それは、またドキュメンテーションをどう実践に生かすかということでもあるだろう。

最後になったが、林教諭担当の4歳児クラスでは、「ウサギ」というテーマ選択が遅れたこともあって、3月いっぱい試行錯誤を続けた。3歳児、5歳児の記録担当の湯澤と小坂がプロジェクトに関わる活動があるときに、ピンポイント的に観察参加したのとは異なって、友川は、保育者補助に近い形で常時クラスの活動に参加し、プロジェクトに関連した活動のときのみ、観察者の役割に転じた。

プロジェクトの目的として意識されたのは、まずはウサギと知り合うことである。抱き上げることができるようになり、個体差を知り、ウサギ相互の関係について理解を深める。

ウサギ・チームとして、活動の中心になる子どもたち7名（女児6名・男児1名）が決まったが、その後の林教諭の実践をみると、必ずしもこの7名によるチーム中心の活動にこだわることなく、集いで話し合いや粘土を用いた制作活動など、全体で行う活動の方にむしろ重きを置いている。附属園のウサギ小屋には全部で7匹、ウサギが飼われているのだが、その内、同時に誕生した小ウサギ2匹の檻が、クラスの室内にもちこまれ、子どもたちは日常的にウサギと接触している。林教諭はウサギの状態や変化に彼女自身、いっそう注意深くになっていて、変化に気づくと、それを子どもたちに紹介し、子どもたちの注意を促している。

これらの活動経過についての、詳細をふまえた概括、評価については、記録担当の友川と、林教諭自身の報告を待ちたい。

5 中間的考察：来年度に向けて

レッジョと「プロジェクト・アプローチ」と、2つのプロジェクトのモデルについては、その特徴を次のように特徴づけることができると思う。

まず、カツらの「プロジェクト・アプローチ」の特徴とは、

- 1) 活動の展開プロセスが、ある程度、モデル化されている。
- 2) カリキュラム構成の際の第1の留意点は、子どもの興味関心だが、同時に、個々の子どもの社会的情緒的発達の把握とそれにもとづく発達課題も、重要な留意点となる。
- 3) プロジェクトの評価のポイントは、そこに「調査する」という子どもの活動が含まれているか否かである。

他方、レッジョ型のプロジェクトの特徴とは、

1) プログラム型カリキュラムと対照化された理解されるところのプロジェクト型カリキュラムである。

2) カリキュラム構成上の第1の留意点は子どもの興味関心であるが、しかしそれと同等に、あるいはそれ以上に、子どもの思考や概念化への保育者自身の関心が、カリキュラム構成の重要なポイントとなる。つまり、子どもの思考や学習の姿を捉えられるような活動や設定とはどのようなものか、ということがカリキュラム構成の留意点として意識されること。

3) プロジェクトの評価のポイントは、テーマとして選ばれたモノ、と子どもとの関係との深まりに置かれる。

「プロジェクト型カリキュラム」については補足的な説明が必要であろう。

一般に指導計画を立案するにあたっては、一般的な目的を考え、そこから具体的な目標、さらにそれを達成するための内容の選択配列、指導方法を考える。そのようなトップダウン型の直線的な目的-方法関係に対してレッジョのカリキュラムでは一般的な理念的目的は計画のときの前提とされるが、そこからただちに、具体的な目標や方法が決定されるわけではない。カリキュラムはレッジョにおいては、行く先を定めない旅という比喩で語られるが、一般的な目的はその際、旅の行程をその時点、その場で予想し選択していく際の羅針盤のようなものとして機能していると考えられる。

菅田教諭の「水」プロジェクトについての湯澤の報告を参照していえば、教諭は目的として「さまざまな体験を鏡として、そこに自分の姿を映しだしていく活動をめざす」と語っている、という。この目的からただちに、具体的な目標や環境設定が導き出されるわけではない。だが「水」プロジェクトの全体を通じて、この理念は教諭の選択と決断の基礎として機能していたものと考えられる。おそらく、レッジョでいう「一般的目的」も、そのような形で、実践者の選択と決断を支配しているとは見ていいのではない。

なお、「旅」としてのカリキュラムという比喩は、レッジョに対してだけではなくカツらのアプローチにも当てはまる。カツらのアプローチにおいても、プロジェクトの行程はあらかじめ定まっているわけではない。ただレッジョとの相違に着目して言えば、カツらの場合、「調査する」活動を組み込むということが、カリキュラム構成のときの具体的な指針であり、プロジェクトの成否をきめる評価基準とされている。

「調査する」という活動はその際、「知性」を活動させるという、第1の目的のための手段として位置付けられているとみていいだろう。カツらにおいては、基本にあるのは「思考力」の育成という課題意識であり、そのための手段としてプロジェクトが位置付けられて

いる、とみていい。

他方、レッジョのプロジェクトの具体的な目的としては、先に上げた「マーガレット」プロジェクトの場合に典型的に見られるように、モノ、あるいは素材との関係の深まり、ということが意識される***。

翻って、カツらのアプローチとレッジョという、2つのタイプのプロジェクトの区別に即して、附属園での実践を振りかえってみれば、「外食」プロジェクトはカツらのそれに近いし、他方「水」プロジェクトはレッジョのそれに近い。

だがそれはあくまで結果としてみれば、そのようにいえるかもしれない、というだけのことである。レッジョとカツらのアプローチと、2つのタイプのプロジェクトのそれぞれの特徴としてあげた諸点も、ワンセットでしか取り扱えないものではない。保育者に応じて、子どもたちに応じて、また保育者と子どもをとりまく園生活の文脈に応じて、多様なプロジェクトの可能性がある。

* * *

オーストラリアでレッジョのアプローチを推進する運動を展開しているアンドルーによれば、レッジョのアプローチの受容の仕方には2つのタイプがあるという****。1つはアメリカ型。これは、多くの人を啓蒙すること前提にした伝承の仕方であり、そのためできるだけわかりやすくすることを心がける。マニュアル化することもいとわない。

これに対してアンドルー自身は、ホリスティック・アプローチともいうべき受容形式を区別している。彼女によれば、レッジョの優れた点は活動を細切れにしないで、全体としてのプロセスを大事にする点であるという。基本は学習する文化を創ること。子どもたちの間に、教師たちの間に、そしてまた親たちにも。そして子どもたちの声に耳を澄ませること。そこにプロジェクトの開始のきっかけがある。そしていったん開始されれば、あとは流れに身を任せる。そうすると知らないうちに、どこかにたどり着く。

アンドルーはこの2つを称して、アメリカ型とオーストラリア型(ないしヨーロッパ型)と呼んでいるが、おそらくアメリカの幼児教育界の内部にも、財政的に余裕のある私立幼稚園を中心にしたレッジョの受容方式と、幼児教育界全体の質の向上を念頭においたレッジョ受容とが区別されると推測した方が妥当だろう。前者の場合、アトリエリスタといった、レッジョ独特のシステムも含めて導入するかが念頭に置かれている。

これらの2つの受容形式は、いずれも、思考力の育成と学習文化の助長に焦点をあてて、レッジョの可能性を捉えている。だがレッジョの可能性はそれにつき

るものなのだろうか。むしろそのような受容の仕方はレッジョの捉え方の矮小化ではないのか。

レッジョでは「学習」と並んで「相互性」がプロジェクトの基本となる原理とされるが、マラグツィのインタビューからは、彼がこの2つの原理を、教室内実践に限定せず、運営、行政における諸関係の構造の原理としても捉えていたことが伺える。飛躍に聞こえるかもしれないが、マラグツィの生涯の活動の指針として念頭におかれていたのは、公共性の創出というテーマだったのではないか。「学習」と「相互性」という原理は、そのための経験と考察から導きだされ、さらに教室内での実践においてもその原理が験されていったのではないかと考えられる(鳥光 2002)。

2年目を終えて振りかえってみるとき、プロジェクトのみに着目することの危険性もまた、感じている。結局のところ、プロジェクトは子どもたちの園生活の一コマにすぎない。1年目の「木の家」実践を追いかけているときに視野に入っていた子どもたちの社会的な生活が、2年目、プロジェクトのみに着目して子どもたちと付き合いしていくうち、いつのまにか視野から抜け落ちていた。帰結は、プロジェクトがもたらす効果に対する一面的ともいえる注目である。だが、学習の帰結が加算的連続的に蓄積していくことは常識的に考えてありえないことである。プロジェクト活動を、子どもたちの生活という社会的文脈の中でとらえることの重要性をあらためて感じさせられた。

プロジェクトの学習効果へと着眼点が制約されるプロセスにおいて私が見失った観点は、「相互性」という原理とかかわっているように思える*****。来年度に向けて、課題としたい。

注

* マーガレット・プロジェクトについての記述は、2001年5月28日 ワタリウム美術館において行われたフィリッピーニ(Filippini, T.)の講演にもとづく。

** 「水」プロジェクトと「外食」プロジェクトの記述については、2003年3月17日に行われた日本発達心理学会中国四国地区懇話会と広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設共催のワークショップ「プロジェクト型学習の可能性を探る」において提出された湯澤と小坂のレジユメにもとづく。

*** レッジョにおいて、モノとの関係の深まりと捉えられている学習プロセスを、レッジョの研究者・啓蒙者であるアメリカの心理学者フォアマンは、心理学的な概念とカテゴリーによって置き換えることを模索し、マルチシンボリック・アプローチを発展させた(Forman / Langley / Wrisley 1997)。このアプローチ

の特徴は、目に見えない認識を、図像言語による表現を通して把握する点にある。それは、表現媒体をさまざまに変えることで子どもの認識の精緻化を試みるものであり、その際、学習の成果は子どもによる図像表現によって評価されることになる。

**** アンドルー (Andrew, P.) はレッジョの普及啓蒙を目的とする団体、Reggio Emilia Information Exchangeの創設者の1人で、機関誌“The Challenge”の編集者。レッジョの2つの受容形式についての記述は、2002年7月3日に広島大学教育学部において行われた彼女の講演にもとづく。

***** 部分的にだが、「相互性」とのかかわりで興味深い現象が「木の家」パート2の実践において見られた。これについては鳥光ほか(2002)を参照のこと。

引用文献

- S. Beneke 1998: *Rearview Mirror: Reflections on a Preschool Car Project*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education and the National Parent Information Network.
- G. S. ブルーナー 1998: 「思考と情動」『可能世界の心理』(田中一彦訳) みすず書房 171-191頁。
- C. エドワーズ / L. ガンディーニ / G. フォアマン (編) 2001: 『子どもたちの100の言葉—レッジョ・エミリアの幼児教育』(佐藤学・森真理・塚田美紀訳) 世織書房。
- G. Forman / L. Gandini (ed.) 1991: *The Long Jump*. Amherst.
- G. Forman / L. Gandini (ed.) 1994: *An Amusement Park for Birds*. Amherst.
- G. Forman / J. Langley / M.I. / L. Wisley 1997: *The City in the Snow: Applying the Multisymbolic Approach in Massachusetts*. In: C. Edwards / L. Gandini / G. Forman (ed.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach: Advanced Reflections*. Greenwich. Pp.359-374.
- L. G. Katz / S. C. Chard 2000: *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Stanford.
- 小坂圭子・鳥光美緒子・友川絵美子・道下真穂・菅田直江 2003: 「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報告」『幼年教育研究年報』第25巻(印刷中)。
- 倉橋惣三 1965: 「幼稚園真諦」『倉橋惣三全集第一巻』フレーベル館。
- 倉橋惣三 1978: 「系統的保育案の実際」『大正・昭和

保育文献集第6巻』日本らいぶらり。

G. Piazza / I. Chiarenza / I. Gambetti (ed.) 1987: *To Make a Portrait of Lion*. Reggio Emilia.

佐藤学 1990: 『米国カリキュラム改造史研究』東京大学出版会。

宍戸健夫 1989: 『日本の幼児保育—昭和保育思想史(下)』青木書店。

鳥光美緒子 2001: 「大人であること／大人になること(12)」『月刊家族』(2001年3月1日号)家族社。

鳥光美緒子 2001a: 「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」『幼児期教育カリキュラム開発に関する基礎的研究(1)』(平成12年度広島大学教育学部リサーチ・オフィス研究経費研究成果報告書) 2-9頁。

鳥光美緒子 2002: 「思想としてのレッジョ・エミリア」『ポスト・モダン的問題設定のもとでの教育科学の課題に関する日独協力研究: 環境、美学、身体と教育科学』(平成11~13年度科学研究費補助金研究成果報告書) 109-134頁。

鳥光美緒子・湯澤美紀・寺上並歩・米神博子・林よし恵・道下真穂・松本信吾・山崎晃・七木田敦・縫部義憲・上田敏丈・斉藤なお・友川絵美子 2002.3: 「レッジョ・エミリア・アプローチに触発された幼年期カリキュラムの開発に関する研究—広島大学附属幼稚園5歳児クラスにおける『木の家』プロジェクトを中心に—」『広島大学教育学部・関係附属学校学園共同研究体制紀要』第30号, 271-279頁。

謝辞

多くの方々が貴重な時間と膨大な労力を提供して下さった。その方たちの助力なしにはこの企画の遂行は不可能だった。その中から以下に、附属園の教諭と記録担当に参加して下さった方々の名前を記し、感謝を表す(所属は2003年3月現在)。これらの方々以外にもメーリングリストに参加し、この共同研究に関心と情報を寄せて下さった方たちの数はさらに多数にのぼる。ほんとうにありがとうございました。

松本信吾、林よし恵、道下真穂、菅田直江、岡本朱花、米神博子(以上広島大学附属幼稚園)、湯澤美紀(国立呉工業高等専門学校)、寺上並歩(広島大学教育学部)、上田敏丈(高知女子短期大学)、斉藤なお・友川絵美子(広島大学大学院)、小坂圭子(日本学術振興会特別研究員)、小出実(広島大学教育学部学生)

以上順不同、敬称略