

三歳児の学びの姿を探るプロジェクトの試み —水とのかかわりを通して—

菅田 直江¹・鳥光美緒子²

How a preschool teacher used project approach to facilitate learning experiences of 3-year-olds?
—Report of water project—

Naoe Sugeta and Mioko Torimitsu

The purpose of this study is to depict the use of project approach to facilitate learning experiences of three year-olds by a preschool teacher. The study was conducted as part of a collaborative work of introducing the approach into the classroom between faculty members and preschool teachers of Hiroshima University. Children's activities and experiences with water are divided into five phases and reflected by the teacher. Results indicated that the attempt of bringing the project approach into practice leads the teacher to an elaborated notion of young children's learning and the roll of the teacher in facilitating their learning experiences.

Key Words : project approach, preschool teachers, young children, learning, reflective practice

1 はじめに

本稿の目的は、2002年9月14日から2003年3月7日まで、附属幼稚園三歳児星組において、菅田直江教諭によって行われた、水にかかわるプロジェクトの進行過程を記述することである。このプロジェクトは、広島大学附属幼年研究施設と附属幼稚園との、プロジェクト・アプローチ導入を目的とする共同研究の一環として試みられた(鳥光2003参照)。なお、この共同研究と平行して、プロジェクト学習の実践をめぐる附属小学校と附属幼稚園との合同の研究会も行われており(鳥光ほか2003, 2004)、それに参加することを通して得られた刺激もまた、本実践に影響を与えたものと推測される。

実践を試行するにあたっては、菅田教諭の実践を、湯澤美紀(日本学術振興会特別研究員, 京都大学)がビデオで撮影、撮影集録されたビデオをもとに実践記録を湯澤が作成、それを、菅田にフィードバックした。さらにその間、実

践の反省と企画をめぐって、菅田と湯澤の間で何度か話し合いがもたれ、鳥光も適宜それに参加した。

本プロジェクトについては、すでに観察者である湯澤の報告があるが(湯澤2004)、そこにおいては認知発達観点から、三歳児の学習の姿が、観察者である湯澤によってピックアップされて記述されているのに対して、本稿は、プロジェクトを実施するにあたっての実践者の試行錯誤に焦点をあて、実践者自身の観点からプロジェクトを批判的に評価することを目的としている。

なお、以下、本実践の企画、展開、反省の記述に関しては菅田が原案を作成し、それをもとに何度か鳥光と菅田の間で討議し、両者の合意を確認しつつ修正して最終原稿を作成した。そして最後に、菅田の記述と、原稿作成過程における両者の討議を踏まえて、鳥光の観点からの、本実践に対する評価と反省を記述した。(鳥光)

2 問題設定：なぜプロジェクトなのか

遊びの中に学びをという視点は保育において大切にしていることであるが、捉え方や評価、

1 広島大学附属幼稚園教諭(非常勤)
2 教育学研究科附属幼年教育研究施設教授

見通しそれぞれにどこか曖昧さや難しさを感じていた。

ことに三歳児はその特徴から、瞬時に遊びの質や関心が変わっていくことも多い。個々の育ちやありのままの姿をまず受容して心の安定を図り、保育者との信頼関係を基に、一人ひとりの関心を支えていくことが学びの基盤だと考える。保育は個や集団に応じ、いくつもの課題が同時に絡まりながらすすめられ、そのなかで学びも、様々な要素が流動的に相互に作用することで成り立つ。しかし日々の保育においては煩雑さに追われ、学びの姿を断片的にしか捉えられず、その視点も曖昧になりがちである。多岐にわたる個々の興味や関心に対応しきれないことも多い。だが学びは自己実現のひとつの姿とも言えよう。その意欲をゆさぶり高め、学ぶ楽しさを感じることは子ども達にとって大きな喜びになるだろう。

三歳児はどのように学んでいくのだろうか。ひとつのテーマに沿って学びの姿や質を確かめることはなかなか困難であったが、この度、附属幼年教育研究施設との共同研究である「プロジェクト学習を導入する試み」に参加する機会を得た。

プロジェクト的学習については様々な捉え方があるが、この試行においては「あるトピックについて、深くきわめる活動である」というカットの見解をおおまかな拠り所とした(カットほか2004:3)。そして、保育者が子どもの自発的遊びをもとに活動を展開するといった受身的な役割にとらわれず、子どもにとっての学びの機会や仕掛けを積極的、主体的に投げかけていく姿勢を持ちながら取り組み、観察、解釈された情報のフィードバックを生かしつつ、三歳児なりの学びの姿、可能性を探ることにした。

3 プロジェクトに取り組むにあたって

取り組むにあたっては次のことをまず考えた。1つは三歳児におけるねらい、第2にテーマを何にするか、そして第3に、三歳児にふさわしい活動の展開の仕方について、である。

1) 三歳児における活動のねらい

家庭生活から幼稚園の集団生活へと足を踏み入れるこの時期の子どもたちは、自我が芽生え「自分」を強く意識していく。様々な人間関係を経験し、多様な体験を得ることにより「自分」を見つけていくのだと捉えている。体験するすべてが自我の確立と直結し、これ

を支えることが三歳児保育の大きなテーマでもある。ありのままの自分を、かかわる対象に向けて表していき、そこで映し出されるものを受け取ることで、自分を再認識し、人や物への理解を深め、成長していくのだと考える。そこで、日頃の保育のねらいとかけ離れたところでプロジェクトを行うのではなく、「様々な体験を通してそこに鏡のように自分の姿を映しだしていける活動を目指す」ことをねらいとし、プロジェクトに組み入れた。具体的には、テーマに沿いながらも個々が自由感を持って対象にかかわり、自らの欲求のもとに体験し、確かめる状況を作り出していくことではないかと考えた。

2) テーマの設定

水への取り組みは7月後半より産休に入った道下教諭により既に試行されていた。その内容は、テーマとして取り上げられることを前提に、子どもたちの水への多様なかかわりや関心の高さ、学びの可能性を探るものだった(詳しくは小坂ほか2003を参照のこと)。本実践は、道下教諭が既に腹案として水をテーマに取り組み始めていたものを、一学期後半より引き継いだものである。引き継いだ時点でテーマを再考したが、一学期後半の子どもたちは水にすでに大きな関心を寄せていた。殆どの時間を一人盥の水に浸かって過ごす子どもや、「樋」に水を流す遊び、砂遊び、魚釣りごっこ、絵の具、色水作り等、多様なかかわりを繰り返していた。水の表情を楽しむその姿から、水は大きな魅力であることが伝わってくるとともに、三歳児にとって「水とは何だろう、どのような概念化が行われているのだろう」という疑問が湧き上がり、クラス全体で取り組む可能性も考えた上で、子どもたちの誰もが身近で関心を高めていける素材の「水」が実態に即し最適であると考え決定した。また、鳥光、湯澤、道下、菅田で水の特性をふまえた活動や、学びの可能性を探る為に、ウェブ作成に向けた話し合いを持った。その後、プロジェクト実施にあたり、湯澤によって「水についてのウエッジング」の図が作成された。(図1参照のこと)これを拠り所として様々な活動を展開させていくこととなった。

3) 三歳児にふさわしい活動の展開の仕方

子どもは水に対しどのようにかかわり学んでいくのだろうか。またテーマに沿った学びを

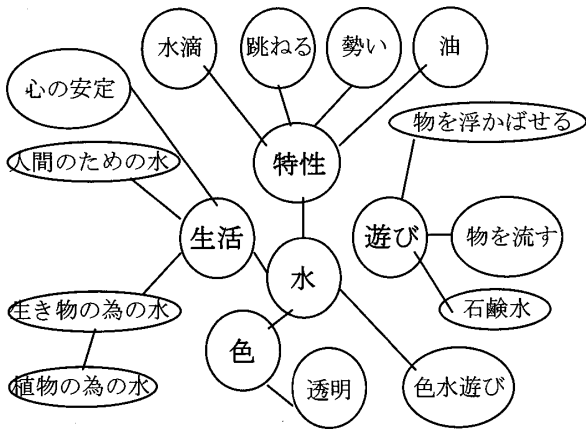


図2 「水」についてのウェビング

生み出していく状況の為にどんな方法があるのだろうか。観察や解釈された情報のフィードバックをもとに保育をすすめることでどんなメリットがあるのだろうか。三歳児期の探究心や知識のあり方を自分なりに捉えなおすきっかけとなればと、これらの問題意識を持ちながら臨んだプロジェクトであったが、実施において、始めにいくつかの点を配慮した。第1に、楽しさの中に学びを組み入れる姿勢を保育者が一貫して持ち続けることである。

第2にはプロジェクトの魅力は子どもと作っていく学びのプロセスにあると捉え、保育者主導に偏らないように、子どもの姿を読み取った状況作りをすることである。そのためにチーム保育のメリットも生かし、パートナーからの情報のフィードバックを大切にすることを心がけた。

第3としては、子ども一人ひとりが対象に思いを深め、安心して自分なりの表現ができるよう支えたいと考えた。安心して自分を表すことは三歳児期の目標の柱でもあるからである。

第4は、関心を高めるきっかけになるよう、子どもの心を揺さぶるような出来事や状況を生み出していくことである。

プロジェクトを開始し進めていく上で問題になったのは活動の展開のさせ方であった。基本的にはプロジェクトは数人で行われるのだが、自由に遊ぶ時間に三歳児20名を保育しつつ、プロジェクトのグループ数名に保育者が長い時間継続してかわる状況をつくることは難しい。そこでクラス全員での集いの時間を使い、集中して行うこととした。

しかし、自我を強く意識していく三歳児期の子どもたちの興味関心は様々で集中時間も

短い。「いやなことはあくまでいや」なのである。このような子どもたちに同一テーマを共有しつつ全ての子どもが興味を高めて関わられる経験や活動の具体的な手立てを模索した結果として、誰もが魔法を見たときのように心躍るひとときになることを意図して「不思議」という設定場面を設けることにし、具体的な状況設定は試行しながら考えることとした。

4 活動の経過

活動の展開を時系列に追うとおおよそ以下のようによまとめることができる。

- 【9/14】砂遊び（水の勢い、濃い泥と薄い泥）
- 【10/16】水の諸側面（滴、水の音、水と葉っぱ）
- 【10/25】水と花（色水遊び）
- 【1/16】氷作り（氷作り、池の氷、氷上の独楽回し）
- 【1/22】氷探検（水溜まり、池、ホースの中の氷）
- 【1/23】しずく探検（しずくを探す）
- 【1/29】大雪（雪すべり、雪を食べてみよう）
- 【2/14】氷から蒸気へ（ホットアイス作り）
- 【3/7】油と水（マーブリング）
- 【3/12】油と水（マーブリング）

ただしこれは湯澤がプロジェクトとして観察記録しドキュメンテーションした活動であって、これ以外にも水を意識した諸活動は行っていた。その内容は、9/14以前はプロジェクトとしてではなく水に対しての楽しさや充実感を意識した活動であり、プロジェクト開始後は学びを意識したアプローチであったが、湯澤が不在で記録として残らず、報告することが出来なかった。一例として、子どもが雪をクーラーボックスでお土産として持ってきたことをきっかけに、集いや自由な場面で保育者が意図した、子どもに様々な気づきを生み出す試みが挙げられるが、保育者が明確な経過を記録しておらず、載せることが出来なかった。

取り組む方法の視点から、活動の展開としては5つの局面に分けられる。第1局面は自由遊び場面の出来事を、そのまま集いにつなげたアプローチであり、第2局面はあらかじめテーマを設定し、小学校の授業のように、すすめる段階や手順を保育者が明確に意識しながら不思議の時間としてすすめた。第3局面においては集いと自由場面双方向から取り組みを持った。第

4局面では集いや自由遊び場面に限定するのではなく、流動的に学びに焦点化を意識して状況設定やかかわりを持ってみた。また、第5局面は「ホットアイス作り」「マーブリング」で、再び場面や状況設定を限定し、「自ら確かめる」姿を的確に捉えようとした試みである。以下に報告する。

第1局面 ー自由遊び場面の様子を集いとつなげるー

【9/4】水の勢い・濃い泥と薄い泥

その日の自由遊びを取り上げた状況設定をし、違いに気付いたり因果関係に思いをめぐらせるのが学びを深めることではないかと考え、遊んでいた砂場遊びの様子を知らせ、遊びの中で水を流して使っていた大小のホースの水の流れ方を比べさせ、砂ジュースの色の違いを「どうしてちがうのかな」と問いかけてみた。水の流れ方の違いは「うーん」と子どもたちが言葉で思いを表せなかったことから、提示の状況や保育者の発話の意図を読み取れないでいることが伝わってきた。また、砂ジュースの色の違いについては「こっちは砂がいっぱい入っているから」との発話もあったが、その後声が拳がらず、保育者自身その状況をどうすすめてよいかわからなくなり、この日の試みは全てが曖昧なまま終わった。

この後、附属小学校の生活科の授業を参観する機会があり、教師とのやりとりの中で、子どもたちが次々に考えを出し合いながら整然と学んでいき、子どもの発話に「何故そう思うの」と教師が踏み込むことで考えを深めていく子どもたちの姿に強い印象を受けた。参観後は附属小学校の教諭を交え、共同研究プロジェクトのスタッフで話し合う機会を得た。そこでの話題の1つとなった「学びを如何に焦点化していくか」ということは、今後のプロジェクトをすすめるうえでの大きな手がかりとなった。

第2局面 ーテーマを追った集いの試みー

【10/16】水の諸特性に気付く

全員が自ら課題意識を持って体験し考える場を集いで設けてみた。この活動のねらいは①水の性質について関心を持ち不思議という気持ちを持たせる。②自分の思いを表しながら自分なりに確かめたりすることとした。活動内容は①水の入った盥を囲んで高い位置、低い位置から落とされるジョウロの水の音や流れ方の違いを見る。②盥の水に葉を舟に見立て順に葉っぱを浮かべ、手を使わずに動かしてみること

であった。

また実践経過について「保育者の仕掛けと子どもたちの反応」としたメモを湯澤が記述、菅田に提示報告した。その一部を表として以下に挙げる。

上記のメモからは子どもの反応と保育者の働きかけの経過が知らされた。このフィードバック

保育者の仕掛けと子どもたちの反応

活動の展開と保育者の揺さぶり	保育者の働きかけ子どもの様子
「葉っぱのお舟はどうやって動くかな？」	保：「この葉っぱのお舟はどうやって動くかな？みんなにやってみようね。」 1人ひとりに葉っぱをたらいに浮かべ動かしてもらおう。 T-行動⇒「Tくんは葉っぱをひっぱったよ。」 O-行動⇒「Oくんはお水を動かしたよ。」 K-行動⇒「お水をいっぱいかけたら、お舟が沈んだよ。」 L-行動⇒「葉っぱを優しく押してみたい。」 R-行動⇒「Rちゃんのは沈んじゃった、そういうのもあるんだよ。」 M-行動⇒「風がふいているみたいにお水が動いているんだね。」 A-行動⇒「お水を上からかけたら止まったね。」 保：Uちゃんのは穴があいているけど大丈夫かな？」行動⇒「動いたね。」
「葉っぱに触らないで動かして欲しいな」	保：「今度の人は難しくしてみよう。」 H-行動⇒ふーふーと息を吹きかける。 保：「ふーふー、Hちゃんの実似をしてみるね。」 S-行動⇒少し押してからたらいを動かしてみる。 保：「たらいをぐらぐら動かしているよ、うわ、すごい。」
お舟の歌	♪お舟がぎっちらこ、ぎっちらぎっちら。 保：子どもたちが順に動かしている間歌を歌う。こどもたちはついて歌う。
	G-行動⇒手で押したりたらいを傾ける。 保「どうして葉っぱが動くの？」 G：「それは水についていくんだよ。」

再びお舟と葉っぱの歌	♪お舟がぎっちらこ。 ♪葉っぱになってゆーらゆら。
葉に水をのせる 「じゃあ水のお話してくれる？」	保：「最後の不思議をしてあげる。」「これ（葉）をよく拭いてお水をのせてあげるよ。」 一人ひとりに葉っぱを手渡し、そこに水を注ぎ入れる。 保：「水の形はどうかしら？」 一人ひとりにインタビューする。 J：「お水さんがいっちゃったよ。」 子どもたち次々に「こぼれたー。」 保：「いっちゃったらどんな気持ち？」 M：「うれしくなーい。」
お水の色は何色？	以下省略
	C：「みどりいろー。」 K：「みどりいろー。」
	以下省略

クは、考察を深め、方向性をみいだす大きな力となった。太字で表した部分は菅田が活動をすすめながら強く印象を受けた箇所である。「それは水についていくんだよ」という発話から、その子なりに因果関係を把握し、納得しようとする姿が捉えられたのは収穫だったし、「水の色はみどりいろ」という発話は下に映る色をそのまま認識している様子が見てとれ、透明という概念は出てきていないことを記録からも再確認できた。このことは透明な水が変化していく様子を驚きを持って共有体験させるという、次回の「混色」のテーマにつながった。また三歳児に一つのテーマで集いを持つにあたって、保育者が集中を維持する為、歌の場面を作るなど子どもの様子に即応しようと苦心した様子や、発見、気づき、因果関係について1人ひとりの思いを引き出そうと働きかけ、それに子どもがどのように反応したか再現されていた。実際に保育にあたっていると、流れていく時間の中では子どもの様子や反応を全てこのように明確に把握することは出来ないことから、貴重な反省材料となり、次への取り組みを模索する手がかりとして大いに役立った。

しかし活動の流れに気をとられ、子ども一人ひとりの発話を子どもの立場から聞き取ることが出来にくく、即応しにくくただけでなく、20名全員に体験させると共有体験とはなるが時間がかかるとい矛盾も感じた。

この時点で観察者から受け取ったドキュメンテーションとウェブを拠り所に湯沢、鳥光と活動の今後の展開を話し合った。

まず、不思議だと思ふ気持ちを引き出すとともに、保育者も共に楽しみながら試し、確かめられる状況設定をしていき、保育室や戸外の環境設定においても常に水を身近に意識できるような「仕掛け」をすることを配慮した。また、一つの活動を持続しにくい三歳児の年齢的特性に対応し、水の一つの特性や局面にこだわらず、多様な水の表情をとらえてタイムリーに焦点化していくことにした。また新たな配慮として、日頃の遊びから把握し、そのとき最も関心の高い水の側面や要素を取り上げ展開させるとともに、気候や温度を敏感に感じ取る子どもの様子に合わせ柔軟に活動内容や方法を考えていくことにした。このことを踏まえ、「不思議」を意識した集いを行ってみた。

第3局面 一集いでの体験を自由場面で再現する一

第2局面では、以前参観した附属小学校の生活科の授業の印象に強く影響され、限られた集いでの時間に集約して学びのプロセスをたどり、区切りを付け焦点化したことの確かめまで得ようとしていた。そのことから、子どもと十分楽しめず、不思議の時間のすすめかたに苦しさを感じていたので、もう少しおらかなアプローチを試みることにした。集いと自由遊び場面を呼応させ体験できる場の設定を行い、学びの焦点化を意識して状況設定やかかわりを持ってみた。

【10/25】水に色を移す体験をする

花の色ジュース作りや、絵の具遊びが盛んなことを受けて、「水と色」をテーマに、集いで個々のコップの水に色クレープ紙の色を移し色水を作る活動を行った。円形に椅子に座り、互いの様子が見えるように場を設定した。保育者がやって見せると驚きの声があがった。その後、各自で好きな色の紙を選び、水の入ったコップに紙片を入れ確かめさせた。水に色が移る様子に驚き歓声をあげ、周りの子と互いに来た色水を見比べる子どもたちの姿が捉えられた。その後、それぞれの出来上がった色水を中央の盥の水に一人ひとり順に流し込んでいき、その様子を、全員で見た。水の色が次々に変化していく様子に、次々に驚きの声や歓声があがった。「夕焼けの色みたい」「ぶどう色」「けむり」など様々にイメージを表す発話が見られた。保育者は「こんどは何みたいになるかなー」と、期

待感を持たせたり、気付きを表す子どもの発話を丁寧を受け止め、認めることでこの活動を支えた。この時出来た色水の盥を残しておいたところ、何度も見に行く子どもたちの姿が捉えられた。

後日、追体験できるように自由な遊び場面に水を張った盥を置き、傍らに色水コーナーを設定した。そこでは子どもたちが作った色水を次々に流し入れ、変化に驚き、楽しみながら確かめていく姿が見られた。

第4局面 一場面を流動的にとらえて一

第3局面で試みた、自由な時間と集いを呼応させた方法を更に柔軟にし、その日のみに限定せず期間の幅をとりながら、継続した視点で学びの姿を追いつつ、場面に応じた焦点化を試みた。

【1/22】氷作りの場をつくったことから氷探しへ

厳寒の時期を迎え、子どもたちの日常の関心は水や雪に変化した。氷が張っているのをみつけ、登園時に持って来る子どもも出てきた。そこで水が変化したこの側面に焦点を当て、一連の活動を持った。身近となった氷の側面を焦点化する試みとして、個人名を記したシートを机に貼り付け「自分の氷」を作る場を設定した。思い思いの容器に水を張り、翌日登園すると氷が出来ているのを確かめ、その喜びを友だちと言葉ではなく「きー！あー！うあー、きゃー！」などの音声で共感した。またこれをきっかけとして登園後の氷探しが始まり、子どもたちは様々な形態の氷に驚き、その時々伝え合った。氷の出来方を確かめる活動はしばらく続き、色、容器、水の量、厚さにも関心を高めていった。盥に張った水や小川の氷の上でこまの回り方を確かめる姿も見られた。保育者はこれらの活動を支えるための、環境設定と伝え合いの機会や場を特に意識した。「自ら見つけ伝えたいくなる」ように。共に氷探しに行き、思いや気づきに共感することで意欲を支え、氷のできそうな場を予測する子どもの様子を捉えたり、偶然出会う意外な驚き（ホースの水が凍ってる）に大きく反応することで意識化を図った。また、これらのことは、集いの場面で遊びのエピソードとして取り上げ、気付きを伝え合った。子どもが偶然見つけた、氷同士の張り付いた様子をクラス全員に紹介し、「なぜだろう」と保育者が集いで問いかけ思いを出し合う場面を作るなど、意図的に「なぜ」と、どの子ども考えるひとときが

持てるよう工夫した。「風が水を凍らせる」という認識を示す子どももいた。

【1/23】「写真絵本しずく」³をきっかけにしずく探しへ

水の側面のひとつであり、表面張力で出来る「しずく」は「不思議」の題材としてぜひ取り上げたいものだった。美しい写真絵本を見せ視覚的に魅了することで「しずく」に着目し関心が高まることを願い、1月23日雨上がりの集いの時間に活動を実施した。絵本を読み終えた後、保育者の提案で「しずく探検」に出かけた。事前に見つけておいたのだが、ちょうど大きな木の枝先全てに「しずく」がついていた。みんな驚いた後、子どもたちは思い思いの場に走りしずくを見つけ喜びをもって伝え合った。掌にのせると丸い形がなくなってしまうのに気付く子どももいた。葉の先、屋根の下、枝の先など山の中まで入り込み見つけると声を出して呼び合う姿から関心の高まりを感じた。この活動後、よほど強く印象に残ったのであろう、折に触れて「あっしずくだ！」と見つけて伝え合う子どもの姿が見られた。自由画帳に「しずく」を描く子どももいた。これは3月の進級の頃まで続いた。写真絵本が強い動機付けとなり、どの子ども驚きと喜びを持って「自分のみつけたしずく」を発見できたからではないだろうか。保育者は美しさに共感したり、しずくは丸いこと、転がることを意識しながら子どもと会話したが、あくまで子どもの気づきに呼応する形をとった。驚く感性と見つける喜びは学びの原点だと思ったからである。しかしこの一連の子どもの姿から、ある事柄に対して自ら着目し、発見し、確かめることが学びのプロセスとして重要なのだと実感させられた。

第5局面 一場面を限定し焦点化する一

第4局面ではこどもの身近にある事象の中から題材をとりあげ焦点を絞り着目させることで自由感に満ちた子どもの学んでいく姿を捉えることができた。学びの姿と捉えられたのは、観察者からのドキュメントによるところも大きい。保育者の側からすると、水の側面をとりあげ経験できることを提示してはみたものの喜びや発見を子どもと共有することはあっても、どのように概念化されているのだろうかという不安や疑問はぬぐえなかった。「確かめる」子どもの姿は大勢を保育するなかでの確に捉えにくいからである。ひとつのテーマに関する認識についても発達軸の軸のようなものがあるのではない

かと感じていたためかもしれない。焦点化するための手法として、①発話に踏み込むこと、②焦点化を意識して環境設定を行い、子どもに気づきの場を用意する、などを心がけてはいたものの、保育の忙しさから散漫で受身な活動になりがちであった。そんな折、湯沢より、より積極的なアプローチの勧めがあった。難しさから、集いで不思議の時間の仕掛けに消極的になっていたところだったが、より学びを意識した活動を目指し、再び試みることにした。

【2/14】ホットアイスを作る

場面を限定し学びのプロセスを集約して焦点化する試みとして、ホットケーキ作りを楽しんだ経験を生かし、「目の前で氷が溶けてなくなる体験」を行ってみた。プレートを丸く囲んだ子どもたちの前で保育者がまず、氷を熱い鉄板にのせ、溶けていく様子に驚きの声があがった。一人ずつ順に氷をホットプレートにのせ、人数分全ての氷が溶ける様子をみんなで見た。子どもたちは、氷が動く、「歩いているみたい」、沸きあがる泡を「ぶどうみたい」、湯気を「けむりがのぼっていく」と、次々にその様子を歓声と共に言葉に表現した。保育者は子どもの発話に合わせて焦点化を試みた。蒸発を見て「なくなっちゃった」と発する子どもに「どうしてかな？ 水はどこにいったのかな？」と問いかけると、子どもたちは例えばこのように答えた。「消えた」「煙になって空にいった」鉄板に残った白い粉を見て（おそらくカルシウム）「白い粉に吸い込まれた」などである。心を揺さぶりわくわくする体験となり、どの子どもも生き生きとした様子が見られた。このような場面では3歳児なりに自ら推察し、過去の経験を想起し「〇〇みたい」と比喩表現をした。これは既に持っている自分の知識や感覚と結び付けようとする学びの姿であると思う。このように場面や活動の焦点化により、学びの場を生み出していくことは可能だと思われる。発話から子どもたちはこのように学んでいるのだと保育者も知ることが出来た事例だった。

【3/7】マーブリングを体験する

水と油が混ざらない不思議やおもしろさを体験させた。円形に集った子どもたちの前で保育者がマーブリングの材料を提示し、油が入っている絵の具を数色、水を張ったバットにしたたらせ、棒でかき混ぜると模様が出来た。その様子を子どもたちは覗き込むようにして見ていた。次に画用紙で水の表面を覆いそっと取り上

げて模様を写し取り、子どもたちに見せると「うあー」と驚く。「やりたいやりたい」と声があがった。そこで一人ひとり順に行った。このときは楽しむというより、やり方を体験するといった感じだった。緊張した面持ちでどの子ども取り組んだ。一人ひとりに時間がかかるので、済んだ子どもは描画などの活動に順次移らせた。そのため、「経験を振り返る時間」は持てなかった。

【3/12】自由な遊び場面での再現

前回は方法を知ることには終始し、十分楽しみ試すことが出来なかったことを踏まえ、自由な時間にマーブリングコーナーを設置し、思い思いにかかわれるようにした。数人の女兒が繰り返し楽しむ様子が見られた。「こんどはこうしよう」と自分なりに試し予想し、結果を期待する姿や喜ぶ表情は見てとれ、保育者は時折かわり様子をつかんだが、観察者がこの様子をビデオカメラでとらえ、後に学びの型のドキュメントを受けることができた。そこには、繰り返し試す姿や友だちと出来上がりの様子を喜び、驚きあう姿が報告された。ことに言葉にならない音での表現で気持ちを表しているのは印象的だった。後に気づいたのだがこの時の言葉の表現「もじゃもじゃみねり…」は子どもたちが繰り返し楽しんでいる不思議な言葉が出てくる絵本『よるのようちえん』（谷川俊太郎作、福音館書店1998）に使われている表現であった。この絵本の内容は不思議さに満ちており、そのときに感じた楽しさをそのままマーブリングの感覚とつなげたのだと思われた。

5 プロジェクトを終えて

3歳児なりに学びを紡ぐ姿を捉え支える為に活動の方法を様々に模索したプロジェクトであった。テーマとして設定した「水」は可塑性に富み、身近で心理的に安定をもたらすことから3歳児に適していたと思われる。ねらいとして目指した「鏡のように自分の姿を映し出している活動」については、自由場面と集いを呼応させるなど、活動方法や場面に柔軟性を持たせ「不思議体験」を保育者が常にイメージすることで、対象や事象に対しての気付きを生き生きと表現する3歳児の姿を捉えられたと考えている。また追体験する状況を作ることで、驚きや不思議さを再確認し、3歳児の特性でもある繰り返しの楽しさや発見を求める気持ちを満たすことができた。氷作りから氷みつけ、ホットア

イスの一連の活動は日々遊びの中で氷とかかかわっていた体験を諸側面からアプローチしたものである。終えてみて、やはりタイムリーに子どもの生活とつなげて仕掛けていくことで関心を高め取り組めるのだと痛感した。また受けたドキュメントからは大きな力を得た。しかし場面をつなげ解釈し方向性を見出していく保育者の視点のありようで、学びの紡がれ方は変わっていくのだと感じた。

このプロジェクトの実践から保育者が学んだこと、また、保育者の視点から見て子どもが学んだこと、および保育者の反省点は、以下のとおりである。

プロジェクトを通して学べたこと；

- ①子どもが学ぼうとしているありのままの姿を捉え受け入れる姿勢を持つ経験ができた。
- ②子どもが観察したり考えたりする気付きの場を意識するようになった。
- ③活動の焦点化として、何をどのように提示し、そのことによる子どもたちの反応をどのように受け止め、学びの質を高めていくプロセスを作っていくかを考えることを意識するようになった。

また、子どもの学びの経験としては；

- ①水の不思議を喜びとともに体感できた。
- ②いろいろなことを発見できる自分を感じ、有能感を持てた。
- ③保育者や友だちと感じたこと、考えたことを伝え合い、それによって共感、共鳴しあう体験ができた。

さらに、保育者の反省点は以下の3点であった。

- ①保育者なりの見通しにこだわり、曖昧な見通しから、集いでの子どもの発話を即座に次の活動に十分生かせず、個々の思いを生かしながら焦点化することの難しさを感じさせられた。
- ②リーダーシップをとることと子どもの側に寄り添ったかかわりや見方を折り合わせる難しさを感じた。
- ③子どもの水に対する概念の質的変容を求めていたがつかむことが出来なかった。

* * *

「子どもの学びと保育者のかかわり」については以前から関心があっただけに気持ちを高め取り組むことが出来たと思う。プロジェクト・アプローチを試みることで、日頃の保育に

異なる視点を持ち関わる事が出来た。「子どもが見たり考えたりするためのベースとなる気づきの場」を生み出そうと苦心したが、この時間に行われたことは子どもたちの印象に強く残ったようで、そのことは自由に遊ぶ場面でも生かされていた。例えば、しずく探検の後にあやとりでしずくを形作って見立てて遊ぶ子どもたちの姿が挙げられる。それらは子どもの学びを支える機会となっていたと同時に、保育者自身も遊びの楽しさのなかで学びを焦点化していく重要さを意識し学ぶ経験となった。また、ドキュメンテーションを受け話し合うことで、的確な視点とその都度持て、柔軟な方向性を見出せた。

求めていた発達の軸のようなものの存在については経過を振り返ってみれば拠り所を求めた保育者の不安の現れとも考えられる。三歳児の学び方は階段昇りのように段階を踏むものではなく、ちりばめられた気づきのある瞬間その子なりの理解の元に認識として取り込むのだと捉えるようになり、また焦点化とは、子どもの立場からは、気づきが生み出される働きかけであり、保育者の側からは、学びの道筋を子どもと共に見出していくことではないかと考えるようになった。

プロジェクト・アプローチは三歳児にとって、学び方を楽しむアプローチと言えるかもしれない。また「学び方を学ぶ」という発想は保育者にも子どもにも魅力である。子どもの発達差・個性を踏まえ、柔軟な発想で臨むことにより、保育の中で生かし、子どもに効果的に学びの機会を提供できるのではないだろうか。(菅田)

6 どう評価するか—研究者の視点

一般にプロジェクトというと、問題解決型にしろ思考表現型にしろ、開始から終結へと向かう、いくつかの局面のある活動形態であると考えられている。

このような活動形態を、プロジェクトに固有のものであると考えれば、本実践を典型的な意味でのプロジェクトと呼ぶのには無理がある。

本実践では、水のある性質や側面についての概念の深化ではなく、むしろ多様な側面に子どもたちの関心を向けることが第一の課題とされる。期間も長期にわたり、集中的というよりは散発的である。保育者には「水」という中心テーマは明確に意識されているが、子ども自身に、

それがどの程度意識されたのかには疑問が残る。

だが、それにもかかわらず、本実践は、プロジェクト学習の幼稚園教室への導入をはかる私どもの共同研究にとっては、次の二つの点でエポック・メイキングなものであると考えた。

第一に、遊び活動を、その活動内容、活動にかかわる人数の両面に関して支え、発展させることをもって保育の第一義とする従来の保育観から一歩踏み出して、保育者の側からの「仕掛け」を前面に押し出している点、そして第二に、活動を構想し仕掛けるにあたって、子どもたちがどうしたらいきいきとするだろうか、また楽しむだろうかという観点ではなく、そのような活動を行ったら子どもはどのようなことに気づき学ぶだろうかという、学習の観点が明確に打ち出されたことである。

とりわけ第二の点に注意を促しておきたい。プロジェクトとは、基本的に子どもに学習することの原体験をする機会を提供することである、と私は考えている。保育者がプロジェクトを試みることは、否応なく、子どもが学習するとはどういうことなのかという問いへと保育者自身を導く。本実践の最大の評価ポイントは、菅田教諭が遊び主体の自由保育という、現状の園の保育体制のもとで、可能な限り学習という視点から活動を企画し、また企画された仕掛けの帰結としての子どもの活動を、子どもが何に気づき、何を学んだのかという視点から捉えるという試みをしたことである。

そのような菅田教諭の試みを支え、また可能にした要因として、次の二点を指摘することができると思われる。

一つは、「不思議の時間」と命名された、個々の「仕掛け」の構想力である。

子どもが考えるベースとなる「気づき」をどう生み出すか。この、それ自体はきわめて抽象的な意図は、水のどのような側面を、どのような場面で提示するのかという、きわめて具体的な活動の企画と場面設定とによってはじめて生きてくる。菅田教諭の目指したところを、私なりに言い換えれば、「水」というモノに向き合い、それに耳を傾けることであるが、だがそのように何かに向き合い、その語ることに耳を傾けることというのは、大人である私自身の経験から考えてもそうたやすいことではない。だからこそ、子どもたちの、そのモノへのアプローチを支えるために、楽しさという要素も必要になるし、子ども自身の日常の経験との連続性

といった、動機付けを考慮することも必要になる。では、そのような構想力には何が必要なのか。既存の諸教材、諸方法についての知識、子どもの状況についての認識、水という素材についての諸知識など、そのどれもが必要だろうが、それ以上に、それら個々バラバラな諸知識をどうつなげ、どう統合して一つの場面設定の企画へとつなげていくことができるのかが、問われるだろう。

今ひとつは、観察・記録者の役割である。

観察者の存在とその記録が、本実践の重要な支えになったことは間違いない。何よりもまず、保育者が統一的なテーマを意識した活動を長期間続けていく際の、同伴者としての役割を観察者が果たしたことが考えられる。保育者の実践を待ち受け、それについて対話することのできる相手がいる。これは保育者にとってまれな幸運な状況というしかない。

第二に重要なのは、フィードバックされた観察記録の効果である。もちろん、保育者個人もまた、日案、週案を作り、日々の保育についての記録をとる。だが、その記録は往々にして、個人的な印象の域にとどまりがちであるのに対して、今回は、実践場面がビデオ撮影され、そして撮影されたビデオが、観察者の視点によって切り取られて、記録として即時的に提示された。菅田は、本稿の「4 活動の経過」において、観察者である湯澤から手渡されたメモを、記録がもっとも有効に機能した例として提示している。「水についていく」「みどりいろ」といった子どもの発話は、保育者自身の印象にも残っていたという。だが、湯澤の記録の中では、その子どもの発話が、子どもの言葉単体としてではなく、保育者の働きかけを含めて前後の文脈の中に位置づけられて提示されている。つまりここでは、保育者自身が登場人物である出来事が切り取られて示されている。それを見ることによって保育者は、自らの実践の効果を確認し反省し、またそこから次の「仕掛け」の構想へとつなげることもできる。

本実践に限らず、附属園と共同で行ったプロジェクト学習の試行では、すべての実践例において、研究者が、観察者・記録者として実践を支え補助する体制を組んだ。だが、そのすべてがうまく機能したわけではない。丹念にテープ起こしされた記録を保育者が必ずしも、有効に活用できなかった例もあるし、記録者がもっぱら、補助者としてしか機能しなかったという例

もある。

今回、菅田・湯澤の両者の連携がうまく機能したとすれば、それは、一つには保育者である菅田自身の側に、記録を自分なりの視点から読み取る準備と構えがあったからであろうし、また他方では、観察・記録者である湯澤もまた、独自の観点から事実を切り取り、それに対して考察を提示することができたからだろう。

なお、このように、私たちの共同研究において、研究者や大学院生がたえず観察者・記録者として実践者である保育者を支援したことについては、プロジェクトという、新しい活動を取り入れるための重要な刺激剤になったという面もある反面、記録者がいなければプロジェクトはできないといった、固定的な観念を生むことにも繋がったように思われる。保育者自身によるドキュメンテーションをどう、プロジェクト実践において位置づけ支えるのか、今後考えていかなければならないテーマだろう。

おわりに

附属園と共同で、プロジェクトの実施を試みるようになってすでに4年が過ぎようとしている。なぜ、プロジェクトなのかという問いが何度か、保育者の側から発せられた。そのような問いの背後には、遊び中心の現在の保育ではなぜいけないのか、という問いが隠されているとみていい。

プロジェクトとは、学習という視点へと保育者を導くための一つのきっかけにすぎないと考えるのか、それとも、現在の自由遊びを主体とする保育活動の体制を、プロジェクト活動を含めた別の体制へと変化させるべきだと考えるのか。これをどう考えるのかに対応して、なぜプロジェクトなのかという問いに対する答えも違ってくる。ちなみに本実践は、遊び中心の自由保育の延長上でも、学習という切り口をいかした活動が可能であることを端的に示したものと見ることができる。

遊び中心の自由保育とは、いってみれば、生活集団と学習集団が重複し、その集団を基盤にしてすべての保育活動を企画することを前提とする保育体制である。生活集団とは別の形で、学習の集団を多様に（小集団も含めて）考える保育体制の可能性も考慮に入れることも必要ではないかとも思う。別稿にて改めて検討したい。（鳥光）

注

- 1 これについて詳しくは、鳥光ほか2003の菅田執筆部分を参照のこと。
- 2 表の左の項目は、この表の左の項目内容は菅田が子どもの学びを生み出す姿を意識した仕掛けとして、補足し表記した。また、右、保「」は子どもへの保育者の発話であり、例えば、T-行動⇒「」はT児が保育者の発話を受け動作を行ったのを受け、保育者がT児に掛けた言葉の内容である。これに対して、T:「」は、「」内がT児の言葉であることを示している。「お舟の歌」は活動の集中が途切れないよう盛り込んだ保育者の即興である。
- 3 「しずく」『サンチャイルド・ビッグサイエンス2000年6月号』チャイルド本社
- 4 この点については、本稿の原稿を練り上げていく際、菅田と交わした協議の中で確認した。

引用文献

- カツツ, L.・チャード, S. 2002 『子どもの心といきいきとかかわりあうプロジェクト・アプローチ』（小田豊監修・奥野正義訳）光生館
- 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とりくむのかー水プロジェクトの実践から」『幼年教育研究年報』第25巻
- 鳥光美緒子 2003 「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ー附属園との共同試行2年間の記録」『幼年教育研究年報』第25巻
- 鳥光美緒子・深澤広明・菅田直江・林よし恵・松本信吾・岡本朱花・木下伸生・米神博子・神津弘之 2003 「幼小連携を志向するプロジェクト学習の開発・施行に関する研究（1）」広島大学学部・附属学校共同研究機構 『学部・附属共同研究紀要』第31号
- 鳥光美緒子・深澤広明・道下真穂・松本信吾・林よし恵・米神博子・内藤博愛・天満弘美・菅田直江・菅田貴子・斉藤なお・友川絵美子・鳥仁高娃・中西さやか 2004 「幼小連携を志向するプロジェクト学習の開発・施行に関する研究（2）」広島大学

学部・附属学校共同研究機構 『学部・附属共同研究紀要』 第32号

湯澤美紀・鳥光美緒子 2004 「三歳児の学びの姿を探るー水プロジェクトを中心に」
『保育学研究』 第42巻第1号

【付記】

八月より産休に入る道下真穂教諭より引き継いだクラス運営だったが、補助として参加し、事前のおおまかな取り組みの様子をつかめていたのは道下教諭の支援によるものだった。その間、湯浅教諭には保育を常に援助していただいた。また観察情報提供者でもある湯沢美紀氏（により、ともすれば拡散流動的になりがちな情報や方向性を的確な視点で支えていただき成り立ったプロジェクトだった。他に多くの方々に支援をいただいた。記して感謝と敬意を表したい。(菅田)