

プロジェクト活動への保育者の取り組み —葉っぱプロジェクトの実践から—

管田 貴子¹・鳥光美緒子²・林 よし恵³・友川絵美子⁴

How a preschool teacher practiced the project approach — Report of a project on leaves —

Takako Kanda¹, Mioko Torimitsu², Yoshie Hayashi³, Emiko Tomokawa⁴

This article describes the process of a project on leaves for 4-5 years old children and their teacher's struggle to develop the activities. This project was done in fall, 2003 at the preschool attached to Hiroshima University and kept the records by the members of the school of education in Hiroshima University. In this article, the teachers' changes and the roles of the teacher and the recorders in the project are considered.

Key words : project approach, preschool teacher, preschool children

1 はじめに

プロジェクトとは、子どもの考えや疑問、理論や予測や関心が、経験や活動の主な決定要因となり、計画作りや質問作りに子どもたちが参加しない単元とは異なる。(Katz & Chard, 2000)。子どもが持つ疑問や関心に応じて活動を展開するプロジェクトとは、魅力的なものである反面、保育者にとっては明確な方向性が見えないまま始まり、その過程で進むべき方向を見極めていかなければならない挑戦的なものである。このことは、プロジェクトが子どもたちの学びに限らず、保育者自身にとっての学びの過程でもあることを意味する。しかしながら、プロジェクト実践における保育者自身の学びや変化に焦点をあてた報告は少ない。

このことから本研究では、保育者がプロジェクトを通してどのように活動を焦点化し、展開したかを捉えて、保育者にとってのプロジェクトの意義を探る。また、プロジェクトにおいて記録者が果たした役割と保育者との連携から、

プロジェクト実践の課題について考察する。

2 プロジェクト実践の経緯

幼年教育研究施設と附属幼稚園では2001年度以降、共同でプロジェクトの試行を行い、3年目にあたって行われたプロジェクトでは、3週間にわたって行われたプロジェクトでは、3週間(2003年10月21日から11月10日)という期間を限定して、3～5歳児の各クラスで共通に葉っぱを扱う取り組みを行った(鳥光ら, 2003)。記録者は5歳児のプロジェクト活動をビデオ、カメラ、メモによって記録し、その日のうちに活動記録を保育者に返す役割を果たした。また、プロジェクトを進める過程で、保育者と記録者は何度か集まり、活動をどのように展開していくかについて話し合う機会ももった。

葉っぱプロジェクトを開始する前には、保育者と記録者が事前にプロジェクトの準備をする期間(2003年9月30日～10月20日)が設けられた。附属幼稚園からは、「葉っぱについて思いつくこと」と題したプリントが提示され、①五感で感じるもの、②人間にとっての意味(利用)、③その他の生物にとっての意味、④葉っぱそのものについて(葉っぱの意味)の4つが示された。記録者である大学院生も、各自の興味や関心に基づき、「葉が赤くなる仕組みとはどのよ

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期
2 広島大学教育学部附属幼年教育研究施設教授
3 広島大学附属幼稚園教諭
4 名古屋市立千種小学校教諭

うなものか」, 「枯れてしまう葉の形を残しておく方法はないか」, 「葉で布を染めるとどのような色がでるか」について調べた。本やインターネットによる情報収集や, 草木染めや葉の保存方法を探る実験も行い, 保育者には随時メールで報告され, 勉強会における口頭発表も行った。このような時間をもつことで, 保育者と記録者は, 葉っぱプロジェクトの多岐にわたる展開の可能性を知ることとなった。大人がもつ葉っぱへの問いを出し合ったことは, 子どもたちがどのような問いをもつか推測するために役立った。

3 プロジェクトの始まりと展開

プロジェクトの特徴として, 子どもたちは通常小グループになって活動を行う。2~5人の子どもたちの小さなグループは, お互いに注目し, 話し声を聞き, 耳を傾け, 好奇心や興味を育み, 質問をし, 反応する手段を与え, 話し合いや行動的な伝達の機会を与える (Hendrick, 1997) ことが, 重要視されている。

しかしながら, このプロジェクトでは, 数名の子どもを対象とするのではなく, クラス全員の子どもたちにプロジェクト活動を経験させたいという幼稚園側の思いから全員を対象とした。そのため, 子どもたちが集まる集いの時間が主なプロジェクト活動の時間となった。5歳児クラスには35名の子どもがおり, 数グループに分けて活動を進めるという案も出た。しかし, 1名の教諭と2名の記録者という人数の制約のなかで, グループに分けてプロジェクトを進めることは困難が予想された。個々のグループがそれぞれに活動の広がりを見せた場合, 保育者は十分に援助することができるのか, 記録者は全てのグループの記録をつけることができるのかという問題である。グループに分かれてプロジェクトを展開することで, 1つのプロジェクトとして收拾がつかなくなることを保育者と記録者は怖れた。また, 子ども同士で考えを伝え合い, 1つのテーマについてじっくりと考えることに慣れていない子どももおり, 全体でより多くの考えを出し合う方がプロジェクトは展開していくのではないかという意見もあり, 全体での活動を中心に進めることとなった。

このプロジェクトは, 活動の展開から以下のような4つの局面に分けられる。

第1局面:好きな葉を園庭で取り, 発表し, 分類する (10/21, 23, 24)

第2局面:取ってきた葉が丸まったことに気づき, なぜか, また元に戻す方法はないか話し合う (10/23)

第3局面:丸まった葉を水につけると, 葉は伸び, 水が色水に変わったことについて話し合い, 絵に描き, 実験する (10/24, 27, 28, 11/6)

第4局面:葉でできた色水の利用方法を考える
<染紙 (10/30), お茶作り (10/31, 11/7, 10) >

それぞれの局面がどのように展開されたか, 観察記録や保育者・記録者の振り返りから記す。また保育者がどのようにしてプロジェクトの活動を焦点化していったかを探る。

第1局面 葉を1枚取り, 発表して, 分類する (10/21, 23, 24)

子どもたちは, 円になって保育室に座り, 一人1枚ずつ葉を手にもって, なぜその葉を外で取ってきたのか順に発表した。葉の色・形・触覚・匂い・模様や, ~みたいだというイメージをもったこと, 葉の名前を知っていたことなどが理由として挙げられた。保育者はこの活動のねらいとして, 「子どもたちが葉に関心を持ち, 色々な葉があることを知って不思議だと感じてほしい」という思いをもっていた。

保育者は, 家の周辺や登園途中, また幼稚園行事で行く動物園でも葉っぱを拾ってくるように呼びかけた (10/21)。これは保育者が, 葉っぱプロジェクトを幼稚園内で完結するものではなく, 子どもたちの生活と連続性のあるものとして位置づけていることを意味する。この保育者の呼びかけは, 子どもたちが幼稚園外にある葉っぱへも視野を広げ, 葉っぱへ関心を持ち続けるための働きかけとも言える。この働きかけにより, 家の周辺で拾った葉を保育室に持ってくる子どもも数名見られた (10/23)。子どもだけでなく保育者や記録者も, 芋の葉やコスモスの葉など, 大きさや形が特徴的な葉を保育室へ持ち込み, 子どもたちの興味をひくよう意図的に提示した。これらの葉は保育者の誘導で子どもたちが, 色, 形, 匂い, 触角などで分類し, 紙に貼って保育室に掲示した。

記録者は子どもたちが発した言葉を文字におこした記録とともに, 記録者自身の気づきを保育者へ報告した。第1局面では, 個々に1枚ず

つ選んだ葉を他児へ紹介する活動のくり返しについて、「子どもの言葉の中に形・色・匂い・触覚のほかに、『1つの葉の中で色や匂いが違う』、『プロペラみたい』、『クモの巣みたい』などといった新たな表現が出てきた」(10/23)と、同じ活動のくり返しに意味があったことを報告した。これは保育者自身の「(自分の見つけた葉を手で発表しあうことは) 回を重ねる毎に、葉っぱへの関心が深まり、新しい発見や表現も増えた。」という評価とも一致する。記録者が毎日の活動に関する記録や気づきを報告することで、保育者は活動を通した子どもたちの変化や学びを確認し、プロジェクト活動に自信をもって取り組むことができる。また記録者は子どもたちの発言から、子どもたちがすでに持っている葉っぱについての知識を報告した。例えば10月23日の話し合いから、「木についている葉は枯れないが、木から離れた葉は枯れるという考えが、多数の子どもの中にあるようだ。」と報告した。子どもたちが持つ葉っぱの知識を捉えることで、保育者と記録者は子どもの発言を予測し、活動の展開を考えていくことができる。すなわち、記録者が提示した記録や気づきは、①子どもの変化や学びを捉え、②子どもがすでに持っている知識について知り、③保育者が実践した活動を評価し、④次の活動の展開を考える資料となる。

幼稚園内外の葉っぱを拾い、分類する活動を通して、第1局面における「色々な葉があることを知ってほしい」という保育者のねらいは達成された。この時期は、子どもたちの興味・関心がどこへ向いていくのかを見守りながら、子どもたち全員をプロジェクトに取り込む方法や、活動の展開について模索していた時期である。

第2局面 丸まった葉の不思議 (10/23)

第1局面で個々に葉っぱを拾い、保育室に持ちかえたことで、「自分の葉っぱ」という思いを持ち、その葉っぱへの関心を持ち続けた子どももいた。このことは、登園するとまず自分が拾ってきた葉っぱを観察し、「僕の葉は黒くなっている」や「私のは変わってない」と発言する子どもの姿から言うことができる。

拾った葉っぱを掲示し、置いておくためのスペースを保育者が保育室に設けたことで、子どもたちはプロジェクトの時間に限らず、自由に葉っぱに触れて観察した。葉っぱのコーナーの

設置により、子どもの葉への関心や活動が持続されただけでなく、保育者が子どもの気づきや関心を知り、活動を展開していく上でも役立った。保育者はこの日の話し合いを、登園時の子どもたちの発言を引用する形で始めている。その保育者の発問とは、「朝来たとき、みんなの中で(葉が丸まったのは) 乾いたからだ、水がないからだと言っていたけど、どうしてだと思う? どうして丸くなったのかな?」である。上野(1999)は、集団の前で一人の子どもに関わった事実を賞賛するということは、その言動の価値を保育者が喜んでいてということであり、瞬時にそのことを集団に広げることができることを述べる。保育者は葉っぱについて話し合っていた子どもの姿を見逃すことなく、そのことを子どもたち全員の前で紹介することで評価し、子どもたちに葉っぱとの関わりを促している。あるテーマに関して一定の期間活動を継続するプロジェクトにおいて、子どもたちの興味・関心を保ち、探求を続けさせることは保育者にとって挑戦的なことである。第2局面を振り返って保育者は、「葉をそのまま置いておくことで起こる変化を、子どもたちに気づいてほしいという思いをもっていました。また、自分たちが取ってきた葉を、追跡して欲しいという期待もありました。」と述べている。保育者はこのような思いをもって子どもたちを見守っていたことで葉っぱの変化に気がついた子どもの姿を見逃さず、その日の活動の中で紹介したと考えられる。

また話し合いの中で、保育者は「どうして?」という発問を多くすることで、子どもたちがすでに持っている知識の問い直しを行い、深く考える機会を子どもたちに与えている。例えば、「緑の葉が赤くなるのは秋だから。」と言う女兒に、「秋ってどういうこと?」と保育者は尋ね、秋の概念を明確にさせる。続けて女兒が、「(秋とは) 葉っぱがいっぱい落ちてきていること。」と表現すると、「どうして秋だったら葉が落ちるの?」と尋ねて説明を求める。女兒が「風が吹くから。」と答えると、「どうして秋だったら葉が落ちるのかな? 春でも風は吹くけど、(葉の) 色は変わる? どうして秋だと色が変わると思う? 考えてみて。」と揺さぶった。この揺さぶりに対して別の女兒は、「色が赤とか黄色とかそういう色に変わったときはね、温かいお洋服を着たんだよ。春とかは緑でね、秋になったら赤とか黄色に変わるように葉っぱがなっている

のかなと思った。」と自分なりの説明を試みている。保育者はこのようなやりとりを通して、子どもたちの葉っぱの認識を深め、子どもたちもつ葉っぱの知識を明確にしていきながらプロジェクト活動を展開していった。

丸まった葉をこれ以上丸まらなくするための方法として、子どもの中から水につけてみることに提案され、実験してみるようになった。「一応つけてみよう。」という男児の言葉に表されるように、水につけることで葉が丸まらなくなるという確信を子どもたちは持っていなかったと言えよう。保育者自身も水につけるといふ発想はなかったが、子どもたちが立てた仮説に基づいて試してみることを認めて見守った。プロジェクト・アプローチをとるレズジョ・エミリアの保育者は、子どもの興味自体とその興味について子どもが知っている度合いに基づいた活動内容を考え、相互の「つぼ」に向かって努力する (Hendrick, 1997)。プロジェクトは、子どもが興味・関心に沿って自ら課題を見つけて探求していくという点で魅力的であり、その過程においてはHendrickがキャッチボールに喩えるような保育者と子どものアイデアのやりとりがあって活動は進められる。この局面において、保育者は子どもの興味や考えに基づき、丸まった葉っぱについての探求を進めることにした。

第3局面 丸まった葉が伸びた不思議 (10/24)

丸まった葉を水につけた翌朝、登園した数名の子どもたちは、葉のほとんどが伸びていることに注目する。保育者はこの子どもたちの気づきを見逃さず、集いの時間で取り上げた。この日保育者は「昨日水につけたでしょ、あの葉がどうなったか見た人？気がついたことがある人？」と前日の活動とのつながりから、この日に話し合う内容を焦点化した。子どもたちが前日の話し合いや葉っぱを水につけた活動を思い出し、目の前の葉っぱと向き合うことで、プロジェクトとしての連続性が保たれる。子どもたちは丸まった葉を水につけることを通して、葉は伸び、透明であった水は色水に変化し、葉の色は薄くなったという事実を確認した。そこで子どもたちの中には、トレイの水が葉の水分と葉の色素を吸い取ったため、トレイの水の色が変化したという仮説をたてた子どももいた。

プロジェクトはこの仮説を基に、葉の中の水の出入りを描く活動 (10/28)、セロリを色水

につける給水実験 (11/6) へと保育者が導き、展開した。水の出入りを描く活動では、5、6人ごとのグループになって1つの机を囲み、一人に1枚ずつ、葉っぱと白い画用紙、クレヨンが手渡された。また各グループに虫眼鏡とはさみが1つずつ渡された。全員の子どもが順に、描いた絵を見せながら皆の前で水の出入りについて説明をした。はさみで葉脈を縦に切った女児は、「(葉脈の) 真ん中の色が濃いから、真ん中の線 (葉脈) から (トレイの) 水が入った」と発表し、虫眼鏡を使って葉を観察した男児は、「ここ (茎の先) に穴が開いていた」と報告して、茎の先から水が出入りするといふ仮説を示した。ほとんどの子どもが、葉っぱの絵に矢印をつけて水が出入りする場所を表していた。この活動は個々の子どもにとって、絵に表現するために葉を注意深く観察し、自分の考えを他者に伝える機会になったと言えよう。

第4局面 葉をつけてできた色水の利用法

葉でできた色水を捨てずに観察し続けたことで、数名の子どもたちが色水の色は段々と濃くなってきたことに気がついた (10/27)。その色水が幼稚園で飲むお茶の色に似ていたことから、「お茶みたい」、「お茶に使える」といふ発言が出た。「本当に飲めるかもしれない」といふ子どもも現れ、葉っぱでお茶を作り (11/7)、保護者を招いたお茶会 (11/10) へと活動は展開した。

水の色の変化についての話し合いでは、保育者は子どもの発言に対して揺さぶり (①)、葉をつけたときの透明な水の写真を提示して水の色の変化を捉えやすくする (②) といった工夫をした。保育者の揺さぶりを受けて、子どもが他児の発言に対して揺さぶり、葉っぱの認識を深める様子も見られた (③)。以下は10月27日の話し合いの記録であり、Tは保育者を意味する。

<茶色に色が変わった葉入りの水を囲んで話す場面>

T: どうしてこんな色が出たの?

男児S: 茶色の葉の色が出た。

T: でも緑の葉っぱもあったよ。①

男児S: 茶色 (の葉) が多かったよ。

T: (葉を入れ始めの透明な水の写真を見せながら) どうしてお水がこんな色になったのかな?②

女児S：茶色（の葉）が多かったから、水がね、お茶みたいな色になった。

<中略>

（葉の色素が葉のどの部分からトレイの水へ出たか意見を出し合う）

男児A：（葉の周辺の）ギザギザのところから出るんじゃない？

男児S：ギザギザのないの（葉）もあるじゃん。③

葉の色素が葉のどの部分からトレイの水へ出たかについて、子どもたちからは葉脈、（葉の表面の）穴、葉の周り（ギザギザ）、茎という仮説が出された。また水が腐ったために色が変化したという仮説を立てた子どももいた。仮説の検証方法として、子どもたちから（1）水を取り替えてもう1度丸まった葉を入れ、観察する方法と（2）葉をつけてできた色水を観察し続ける方法が提案された。（2）の方法については、「色水が濁ると葉の変化が見えなくなる」と反論する子どももいたが、保育者の誘導でしばらくそのまま観察を続けることになった。同時に、水の色が茶色になった理由を「茶色の葉の量が多かったから」と述べた子どもがいたため、保育者は数名の子どもと共に、赤、黄、緑、茶の4色の葉に分けてそれぞれを水につけた。保育者は個々の子どもが出した仮説に応じて検証するよう、子どもたちを促した。

4 保育者による評価

葉っぱプロジェクトに対する保育者自身の評価について約1時間のインタビューを、記録者（管田）が保育者に行なった（2005年1月21日）。このインタビューで述べられた保育者の振り返りは次のようなものであった。

保育者はこのプロジェクトについて、5歳児なりに不思議だと思うことや課題を見つけ、自分なりに考え、発言してみるというきっかけになったと評価する。話し合いでは、発言できない子どももいたが、他児の見方や考え方を聞くことで、1つの物（葉）に対する違った視点を得ることになったと捉える。4歳児を対象とした以前のプロジェクトでは、話し合いにはならなかったが、5歳児では話し合うことができ、物（葉）に対して考え、興味・関心を深める姿勢の基礎作りになったであろう。子どもたちは1つのことを追究する楽しさ、充実感、達成感も経験しただろう。子どもの心に残り、後に保

護者と共感したり、その時はよく分からなくとも、後に違った見方で見られるようになるための種を蒔くことができたと考える。

反省点は、①子どもの葉についての理解が、どのように深まったのかを掴み、評価することはできないこと、②子どもの関心に基づいた活動の展開が予測できなかったことである。②に関しては、専門家（芸術家や音楽家など）を入れたチームでプロジェクトを行い、活動の展開が予測できたら良いと考える。またクラス全員を対象にすると、子ども一人一人の認識や発達、知的レベルに差がありすぎて、どこに焦点をあててよいか分からず、活動の展開が曖昧になった。活動を焦点化するという意味でも、プロジェクトは数人のグループで取り組むべきである。子どもたち自身が活動を展開していくためには、自信がなくても意見を伝えられるという訓練も必要であるし、人数が多ければ発言しにくい子どもも出てくるため、クラス全体でのプロジェクトは難しかった。提案として、子どもが不思議だと感じるところを保育者が予想できるようにするため、毎年同じトピックでプロジェクトを行ってみても良いのではないだろうか。

記録者との連携については、記録者が毎日変化を記録し、保育者と記録者とで日々話し合いが持てるのが理想である。反省点は、記録者が大学院生であるため、授業との兼ね合いなどから、保育者自身が記録をとらなければいけない日があったことや、保育者と記録者は共に子どもの援助者となり、記録者からも主体的に活動の展開について考えてほしかったということである。

5 記録者による評価

クラス全員がプロジェクト対象者という人数の制約や、3週間でプロジェクトを終結するという時間的な制約から、全員での話し合いが活動の中心となり、保育者が話し合いをリードして必要な準備を行った。保育者が指摘するようにクラス全員を対象とすることは、全員を惹きつけ、活動を焦点化する上で難しかった。また、時間の制約から終盤のお茶作りの活動では、準備や探求の時間を子どもたちに十分与えられなかったことが反省点である。

記録者としては、保育者と活動の展開について話し合う機会をもちながらも、子どもの言葉をどのように具体的な活動に活かしていくか、

提案することができなかった。記録者のプロジェクトの知識・経験不足もあり、記録を基に次の日の活動を提案し、子どもの反応を予測するという事は難しかった。プロジェクトのねらいをたてる段階から保育者と記録者が話し合い、共に活動を練るべきであった。記録者は記録を残すだけでなく、保育者と共に適切な質問を考え、活動の展開の予測をたてるといった同僚の役割も果たす必要がある。保育者が課題として挙げた「記録者の主体的な参加」がこれにあたるだろう。しかしながら本プロジェクトは、幼年教育研究施設と附属幼稚園との共同実践であり、保育者と記録者である大学院生とがプロジェクト以外の時間を共にすることは少なく、保育者同士のような連携や対等な関係作りがなされないまま実践された。保育者と記録者の蜜な連携や、記録者が主体的に関わるような関係作りの構築が今後の課題である。

このプロジェクトで評価すべき点は、保育者が保護者をプロジェクトに取り込むように努めたことである。保育者は子どもたちに、「家でも聞いてきてね」と度々投げかけたり、保護者を招いてお茶会を開いたりした。子どもたちは話し合いの中で、家で保護者から聞いた話を紹介したり、母親からのハーブの提供もあった。保護者をプロジェクトに取り込んで実践するためには、ドキュメンテーションを含めた情報を保護者へ提供し、保護者を活動に招くことによって、随時保護者へ返していくという積み重ねが必要である。葉っぱについての子どもの学びが幼稚園の中だけで終わるのではなく、幼稚園の外においてさらに発展していくためにも、保護者がプロジェクトに参加し、保護者も子どもの学びの共同者となることが重要である。このプロジェクトは、保護者が共同者となるきっかけを作った取り組みであった。

6 おわりに

プロジェクトは、子どもの関心に基づいた活動に、保育者の関心を加えて展開していくことや、子どもと保育者が学びの共同者となって活動を行うことが鍵となる。保育者は子どもとの会話を促進するために、子どもの興味に適した質問をあらかじめ考え、事前に同僚と話し合いを試みること (Hendrick, 1997) も重要である。今回のプロジェクトでは、保育者と記録者がこのような事前の話し合いをもち、子どもの関心が向く方向について予測をたてることはなかつ

た。

しかしながら、1つのテーマについて探求するプロジェクトの時間が設定されたことで、保育者は子どもたちを観察して興味・関心を探ろうとし、子どもの関心に基づいた活動を実践するよう試みた。保育者によって、子どもの探求が継続されるような環境が設定され、子どもの思考が進むような発問の工夫もなされた。プロジェクト実践の中には、子どもの学びにとどまらない保育者の学びの姿があった。

引用文献

- 上野ひろ美 1999 発達の「場」をつくる—まなざしで向かい合う保育— 高文堂出版社
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・烏仁高娃・中西さやか 2003 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(2) 学部・附属学校共同研究紀要 第32号, 371-379.
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—保育者はいま、何を求められているか— 北大路書房 (Hendrick, J. 1997 *First Steps Toward Teaching The Reggio Way*. New Jersey: Prentice-Hall.)
リリアン・カツツ&シルビア・チャード 小田豊・奥野正義 (監訳) 2004 子どもの心といきいきとかわりあう—プロジェクト・アプローチ— 光生館 (Katz, G. L., & Chard, C. S. 2000 *Engaging Children's Minds The Project Approach*. Westport : Ablex Publishing)