

レッジョ・エミリアの視点から読み解く 日本の幼児教育

— 子どもの主体性と保育者のかかわりに着目して —

中 坪 史 典
(2018年10月4日受理)

Deciphering Japanese Early Childhood Education and Care
from the Viewpoint of the Reggio Emilia Approach:
Focusing on Young Children's Subjectivity and Teachers' Involvement

Fuminori Nakatsubo

Abstract: The purpose of this study is to decipher the characteristics of Japanese Early Childhood Education and Care (ECEC) from the viewpoint of Reggio Emilia in terms of young children's subjectivity and teachers' involvement. Specifically, I will discuss the characteristics of Japanese ECEC and the Reggio Emilia Approach relative to the children's subjectivity and teachers' involvement and examine their similarities. In doing this, I aim to decipher the characteristics of Japanese ECEC from the viewpoint of the Reggio Emilia Approach. As the results of this study made clear, the Reggio Emilia Approach and Japanese ECEC have similarities, in terms of how the curricula support children's subjectivity and the suppression of teachers' interventions. In addition, it was clear that Japanese ECEC emphasizes not only positive emotional experiences but also the negative emotional experiences of children.

Key words: Japanese Early Childhood education and Care, Reggio Emilia Approach,
Young Children's Subjectivity, Teachers' Involvement

キーワード：日本の幼児教育，レッジョ・エミリア，子どもの主体性，保育者のかかわり

1. はじめに

(1) 世界が目にする伊国北部の幼児教育

伊国北部小都市の幼児教育に世界の眼差しが注がれている。エミリア・ロマーニャ (Emilia Romagna) 州にある人口17万人の街レッジョ・エミリア (Reggio Emilia) 市である。1991年12月、米国の週刊誌『ニューズウィーク』(Newsweek 1991) は、この街の公立幼児学校の一つであるディアナ幼児学校 (Diana School) を幼児教育部門のベスト・スクールとして取り上げた。これを機にレッジョ・エミリア・アプローチ (Reggio Emilia Approach) (以下、レッジョ・アプローチと表記) と呼ばれる実践が目目され、その

影響を受けたレッジョ・インスパイアード (Reggio Inspired) と呼ばれる幼児教育施設が世界中に広がっている。

レッジョ・アプローチの起源は、第二次世界大戦終結の6日後、親たちの手で開始されたことに由来する。働く母親たちのコミュニオン運動から生まれた幼児学校は、1964年、市当局が運営する公立施設へと発展し、今日まで地域行政、保育者、保護者、地域住民の共同体の中で根付き培われてきた。レッジョ・アプローチの特徴は、子どもが小集団を形成し、活動的で協同的で反省的な学びを展開する点にある (佐藤 2001)。保育者は、指導的に振る舞うよりも子どもを支えるパートナーとして振る舞い、子どもの声に耳を傾けながら

カリキュラムをデザインする。

こうしたレッジョ・アプローチの考え方は、デイーイ (Dewey, J.) やヴィゴツキー (Vygotsky, L.) など多くの理論家に学び、子どもが主体となって教育に参加する権利の保証に注力したローリス・マラグツィ (Loris Malaguzzi) の功績が大きい。彼は「子どもたちの100の言葉 (The Hundred Languages of Children)」というメタファーを用いて民主的幼児教育の構築に尽くした理論的リーダーである (濱田 2011)。「子どもの能力は、小集団の文脈で開花する」「環境は第三の教師である」「保育者は、子どもの活動結果を評価するよりも、活動過程を解釈せよ」「保育者は、カリキュラムを計画するよりも、子どもの活動を偵察せよ」(Malaguzzi in Edwards Gandini & Forman 2012) など、マラグツィを礎とした子どもの主体性と保育者のかかわりに関するレッジョ・エミリアの眼差しは示唆的である。

(2) 世界に誇れる日本の幼児教育

他方、筆者は、日本の幼児教育も世界に誇れる要素を有していると捉えている。例えば、「遊びを通しての総合的な指導」や「環境を通じた教育」など、子どもの主体性とそれを取り巻く環境を重視する考え方は、1989年の『幼稚園教育要領』(文部科学省 1989) 改訂以降、日本の幼児教育の基本とされている。幼児期の子どものとって自発的活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であり (文部科学省 2017)、幼児期に思いきり遊ぶことが小学校以降の学びを豊かにする。例えば、杉原・吉田・森・筒井・鈴木・中本・行動 (2010) が示すような、子どもの運動能力は、保育所、幼稚園、認定こども園において決められた運動を指導されるよりも自由に遊ぶ方が高くなるという調査結果や、ベネッセ総合教育研究所 (2016) が示すような、子どもの「学びに向かう力」は、幼児期に遊び込む経験を多くすることで高くなるという調査結果は、遊びの重要性を裏付ける証左である。日本の幼児教育は、子どもの主体的な遊びを通して学びの芽生えを育む「芽生えの教育」を基本とするのであり、したがって保育所、幼稚園、認定こども園では、子どもの主体性の発揮や遊びにおける彼(女)らの体験の質を問うことが求められる。

こうした日本の幼児教育の考え方は、フレーベル (Froebel, F) の理論に学び、誘導保育の実現に注力した倉橋惣三の功績が大きい。彼は、子どもが有する「自らの内に育つ力」を大切に、自発的活動としての遊びの中で自己充実を図る誘導保育の実践に尽くした理論的リーダーである。「子どもが自由感をもつとき

力を発揮し成長できる」「保育者は援助に徹する。間接的援助としての環境設定と直接的援助としての手助けがある」「保育者と子どもとの間の共感的関係が保育の基盤である」「子ども同士の関係は、2～3人程度の仲よし関係から徐々に集団に広がっていく」(無藤 2003) など、倉橋を礎とした子どもの主体性と保育者のかかわりに関する日本の幼児教育もまた示唆的である。

(3) 先行研究の動向と課題

レッジョ・アプローチについては、日本でも多数の研究が蓄積されており、それらはいずれも学ぶ対象としてレッジョ・アプローチを捉える傾向にある。

例えば、秋田 (2013) は、Moss (2009) が提示した保育改革をめぐる市場モデルと民主的実践モデルを紹介するとともに、後者の立場としてレッジョ・エミリアの取り組みを取り上げることで、実践の中から保育の質を変えていくという保育改革のありようを検討する。杉浦 (2004) は、前衛的プロジェクト「恐竜 (Dinosaur)」(Rankin 1993) に見出される保育者と子どもの関係について、長期に渡るディスカッションや相互交渉を通して、保育者が子どもを理解するだけでなく、保育者の意思を子どもが理解する機会になることを指摘する。宮崎 (2012) は、子どもの学びの生成について多感覚性に焦点を当てて検討する。子どもは、色彩的、触覚的、嗅覚的など、感覚器官を通して主体的に感じる能力を有することから、幼児学校は、感覚的知覚を励まし、育み、洗練し、成熟させる場として機能することが重要であると指摘する。

他方、淀澤・中坪 (2017) は、レッジョ・アプローチを学ぶ対象だけでなく日本の幼児教育を捉え直す対象として位置付ける。具体的には、「環境は第三の教師である」というレッジョ・アプローチの概念を用いて日本の「環境を通じた教育」と捉え直すことで、物的環境、人的環境、自然環境など、日本では形として捉えやすいものを中心に論じられることが多いものの、実際には、匂いや時間など、形として捉えにくいものも子どもの活動に寄与していることを指摘する。こうした日本の隠れた特性は、レッジョ・エミリアというレンズを用いることで再発見されたものであり、レッジョ・エミリアは、日本の幼児教育の自明性を捉える上でも有効である。

(4) 研究目的

本研究においても、淀澤・中坪 (2017) に依拠し、子どもの主体性と保育者のかかわりに着目して、レッジョ・エミリアの視点から日本の幼児教育の特徴を読

み解くことを目的とする。具体的には、子どもの主体性と保育者のかかわりに関する日本の特徴、レジャ・エミリアの特徴をそれぞれ論じるとともに、両者の親和性について検討する。その上で、レジャ・エミリアの視点から日本の特徴を読み解き、問い直しや再発見を試みる。本研究が子どもの主体性と保育者のかかわりに注目することで、日本の幼児教育で自明視される子ども観や保育者の対応に関する特徴を浮き彫りにすることができると思う。

2. 子どもの主体性と保育者のかかわり：日本の特徴

(1) 主体的な遊びで育つ子ども

日本の幼児教育は、自発的活動としての遊びを通して心身の調和のとれた発達の基礎を培うことを目的とすることから（文部科学省 2018）、子どもが主体性をもって遊びを開始し、その遊びが充実するための保育者の環境づくりや援助のあり方が重要課題の一つとなっている。河邊（2005）によれば、遊びの充実とは、その子どもにとって必要な経験を満たすような遊びを展開しているときであり、結果として次のような様態が見られるという。(a) 一つの遊び（テーマ）にある一定期間継続して取り組み、集中している。(b) 子ども一人一人が遊びのイメージをしっかりとっている。(c) 個々の子どもが自分のイメージを遊びの中で発揮し、遊びに必要なモノや場をつくるために身近な環境に主体的に働きかけている。(d) 他見とイメージをモノや空間の見立ておよび言葉を通して共有しながら遊びを展開している。

こうした遊びの充実、子どもが主体性をもって遊びを開始し、その遊びに没頭している状態のことであり、次のような発達の基礎を培うことに繋がると考えられる（中坪 2016）。(a) 周囲の環境に能動的にかかわることで試したり、工夫したり、新たな視点に気付いたり、新たな考えが生まれたりする。(b) 友だちと同じ遊びをすることで共通の目的に向かって計画を立てたり、役割を分担したり、工夫したり、衝突したり、折り合いをつけたりしながら、個人では不可能なことに挑戦し、達成感や充実感を得ることができる。(c) 遊具の順番を待ったり、貸し借りをしたりするなど、集団の中での経験を通して、決まりやルール必要性を学ぶことにつながる。(d) 身体を動かすような遊びの充実を図ることで多種多様な身体の動かし方を身につけることができる。(e) 思考力や道徳性の芽生えを培ったり、身体が丈夫になったり、社会性を身に付けたり、言語力や科学的認識が高まったりすると

ともに、保育者や友だちに認められることで、自分の良さに気付いたり、自信につながったりする。

とは言え、決して子どもは、発達の基礎を培うために遊ぶわけではないことも強調しておきたい。子どもにとって遊びは、学びの手段ではなくむしろ目的である。遊びそれ自体にのめり込むことが自ずと発達の基礎を培うことにつながる。

(2) 主体的な遊びを育てる保育者

主体的な遊びの中で子どもの発達の基礎が培われるのであれば、遊びの充実を図るための保育者の役割は重要である。これは本来、項目ごとに列挙することは難しいが、例えば、次のような保育者のかかわりが考えられる（秋田 2000a）。

第一に、親密な存在としてかかわる。例えば、子どもが木登りなどの活動に挑戦するとき、保育者に「先生、そこで見ててね」と言い、傍らで見てくれることを期待・要求する。こうした子どもの期待や要求は、保育者が親密な存在となることで可能となる。但しこの「親密さ」は、親子のような関係ではなく、あたかも一人一人を大切にするかのように集団に対応することである（小川 2010）。

第二に、活動の理解者としてかかわる。保育者が子どもの活動を理解するためには、子ども一人一人がこれまでの生活や遊びの中でどのような経験をしているのか、今取り組んでいる活動はどのように展開してきたのかを捉えることが重要となる。園生活だけでなく家庭と連携しながら子どもの活動の意味を理解することは、保育者にとって子どもの遊びの充実を図る貴重な資源となる。

第三に、共同作業者・共鳴する者としてかかわる。遊びが充実するために保育者は、子どもと一緒に驚いたり、不思議がったり、楽しんだりすることが大切である。子どもの動きに合わせて同じように動いたり、同じ目線でものを見たりすることで、彼（女）らの心の動きが理解できる。子どもの興味・関心が保育者の意図した方向に向くように指導するのではなく、むしろ子どもの声に耳を傾け、ともに活動し、ともに考えることは、遊びの充実を図る大切な要素となる。

第四に、あこがれを形成するモデルとしてかかわる。例えば、保育者がある活動を楽しみ集中して取り組む姿は、子どもを引き付ける。「先生のようにやってみよう」という思いが事物との新たな出会いを生み出したり、工夫して遊びに取り組んだりするような主体性を促す。保育者は、自らがモデルであることを意識するのではなく、子どもと一緒に楽しみを分かち合うこ

とが、結果としてモデルとしての役割を發揮する。

第五に、遊びの援助者としてかかわる。子どもの遊びが深まっていないとき、保育者は援助する必要があるものの、いつ、どのような援助を、どのような判断で、どう行うかは一概に述べることができない。保育者は、何でもやってあげたり、すぐに手を貸して解決したりするのではなく、子どもの育ちに応じて、自立への道を思い描きながら、助言や一部分だけを手伝ったりといった判断を行い、援助することで（秋田 2000b）、子どもの主体性を促すことができる。

第六に、思わず挑戦したくなるような環境を構成する。遊びの充実のために保育者は、子どもにとってできることとできないこととの間の「できそうなこと」「やってみたくなるようなこと」など、思わず挑戦したくなるような環境を構成することが大切である。「最近接発達領域 (Zone of Proximal Development)」(ヴィゴツキー 2001) が示すように、子どもが挑もうとする可能性の領域に保育者が働きかけることが大切である。

3. 子どもの主体性と保育者のかかわり：レッジョ・エミリアの特徴

(1) 主体的な存在としての子ども観

レッジョ・エミリアの保育者は、何よりも子どものイメージについて語る。「すべての子どもは、潜在的な可能性と無限の能力をもっており」「人やモノとの繋がり、社会的なやりとりにかかわることに興味を示し」「社会的環境との関係性を確立しながら、自らの学びを構成することに関心を寄せている」(Gandini in Edwards Gandini & Forman 2012)。レッジョ・エミリアの保育者にとって子どもは、生まれたときから意味をつくる人であり、恐れを知らない冒険家であり、彼（女）らの周囲の世界について相互作用を通して学んでいく研究者である。

こうした主体的な存在としての子ども観は、「社会的構成主義 (Social Constructivism)」の立場に立っており、保育者は子どもの疑問や驚きを科学的探求心として奨励する (Rinaldi in Edwards Gandini & Forman 1998)。レッジョ・アプローチにおいて子どもは、大人が救済し教授しなければならない存在ではなく、好奇心を有した力強い存在 (Powerful Children) である。保育者の責務とは、「子どもは、大人が考えるよりも遙かに進化する可能性を有する」という信念をもつことである (Gandini in Edwards Gandini & Forman 2012)。

(2) 子どもの主体性を育むプロジェクトとカリキュラムの捉え方

「子どもの潜在能力は、グループ活動の文脈において開花する」(Rinaldi in Edwards Gandini & Forman 1998) ことから、レッジョ・アプローチでは、プロジェクトと呼ばれるテーマ発展型活動が展開される。互いに聞き合い、質問し合い、応答し合う対話を通してテーマに対する興味を発展させるとともに、線画、粘土、立体などの多様な表象メディアを用いて表現活動を行う。テーマをめぐる対話と表現が子どもの活動の核となる (秋田 2000b)。

プロジェクトにおけるカリキュラムの捉え方も特徴的である。子どもの主体性を育むプロジェクトにおいてカリキュラムは、予め設定されるわけではなく事前に構成された道筋や時間区分も存在しない。子どもの興味・関心に即して活動が展開するよう柔軟にカリキュラムがデザインされる。プロジェクトにおいてカリキュラムとは、「子どもが自らの経験を交流し合いながら、常に新しい発見をし続け、試行錯誤しながら建設的に問題に対応していくように計画化する」ものであり、これは「子どもの知識の構築は直線的な過程ではなく、螺旋状の進行である」「子どもの活動の到達点を予め組織するならば、彼（女）らの潜在能力は妨げられてしまう」(Rinaldi in Edwards Gandini & Forman 1998) という理論に基づいている。「計画化されたカリキュラムは、私たちの学校を学習なき教授の方向へと追いやるであろう。定式化された形式やそれを複写したもの、出版社が流布するハンドブックに頼ることは、私たちは学校を、子どもを侮辱することになる」(Malaguzzi in Edwards Gandini & Forman 2012) というマラグッツィの言葉からも分かる通り、レッジョ・エミリアの保育者は、事前の準備・計画としてカリキュラムを捉えるのではなく、創造する学びと経験の総体としてカリキュラムを捉える。

(3) 子どもの眼差しが壁を飛び越えるようにかかわる保育者

プロジェクトにおける子どもの探求と表現を支えるのが周囲の大人たちである。大人たちとは、保育者だけでなく保護者や地域住民も主人公に位置付けられる。「子どもの教育経験において保護者の参加は不可欠である。保護者もまた、教育における重要な構成要因である」(Rinaldi in Edwards Gandini & Forman 1998) と言うように、レッジョ・アプローチでは、子ども、保育者、保護者の相互作用を促し、地域社会との融合を図ることを目的とする (ミラーニ 2017)。また、子どもの表現活動を支えるアトリエリスタ (芸術

専門官)や、教育ディレクターとして組織の人間関係(保育者、保護者、地域住民、行政官など)の結びつきを支えるベタゴジスタ(教育専門官)など、組織基幹としての体制も特徴的である。

そうした中、保育者の役割は興味深い。保育者間の上下関係を排し、相互批判と自己吟味のための同僚性を築くとともに保育者は、「子どもの活動結果を評価するよりも活動過程を解釈すること」「教授的に振る舞うよりも子どもの生産的な葛藤を育むように援助すること」を心がける(Rinaldi in Edwards Gandini & Forman 1998)。子どもの探求が表層部分にとどまるのではなく、目に見えない内部にまで視線を向けることができるような、言わば子どもの眼差しが壁を飛び越えるような(The Eye, if it Jumps over the Wall)多面的なものの見方を奨励する。子どもの眼差しが壁を飛び越えるための保育者のかかわりの特徴について、中坪(2004)は、次の3点を述べる。

第一に、聴き手としてかかわる。レッジョ・エミリアの保育者は、子どもとかかわるときの自身の役割を語る時、ボールゲームの比喩を好んで用いる。「保育者は、子どもの声に耳を傾け、子どもの行動を注意深く観察しながら、子どもが投げたボールを受け取り、さらには、子どもがもっとボールゲームを続けたいと思うような方法でボールを投げ返すのだ」と。このとき保育者が投げ返すボールは、子どもが受け取ることが困難な速いスピードではなく、継続を望むようなものでなければならない。そのため保育者は、時にはボールの方向を修正したり、ボールの受け方や返し方を子どもにコーチしたり、休憩を取ったりするのである(Filippini 1990)。

第二に、問題解決のための混乱をあえて提供する。子どもの探求心が触発されたとき保育者は、彼(女)らの学びを発展させる促進者として機能する。それは単に進むべき道筋をリードするのではなく、場合によっては、問題解決のために子どもが混乱する機会を与えることも必要となる。そうすることで子どもの認知的理解や比較的視点を促すことができる(Fraser & Gestwicki 2000)。例えば、プロジェクト「小鳥の遊園地(The Amusement Park for Birds)」(Forman & Gandini 1994)の中で男児が紙細工で水車を作る場面がある。男児が作る水車の羽根は位置が間違っており、この位置だと水車の車輪を動かすことはできない。しかし保育者は、あえて口を挟まないことで、男児に混乱の機会を与える。保育者は、男児の中に混乱が生じることを予測した上で、その行方を見守るのである(Forman & Gandini 1994)。

第三に、学びの過程を洞察しながら知識や技術を

貸し出す。既述した保育者のかかわりは、自らの介入を控えたものであるが、それは単に子どもの自由を尊重することを意味しない。保育者は、子どもの活動を見極めながら、重要な局面では積極的に介入する。保育者の役割の一つは、子どもが必要とする情報をどの時点でどの程度提供するのかを判断することであり(Fraser & Gestwicki 2000)、それは子どもの思考の瞬間瞬間を保育者が分析することである。とは言え、どの程度の介入をいつ行うべきかの判断は、決して容易ではない。保育者は、介入しすぎてはいけなく、だからといって貴重な介入の瞬間を見逃すわけにもいかない(Edwards in Edwards Gandini & Forman 1998)。

4. 子どもの主体性と保育者のかかわり：両者の親和性

(1) 子どもの主体性を支えるカリキュラム

両者の親和性を検討するとき、子どもの主体性を支えるカリキュラムに関するマラグッツィと倉橋の捉え方が興味深い。既述したように、マラグッツィは、定式化あるいは複写されたようなカリキュラムを保育者が用いたり、出版社のハンドブックに頼ったりすることについて、「子どもを侮辱することに他ならない」という強い表現で批判する(Malaguzzi in Edwards Gandini & Forman 2012)。荒井(1997)によれば、倉橋もまた、カリキュラム・メイキングの重要性について述べており、それは保育者が自らの力で行うことが重要であり、人のカリキュラムを借用したり、どこかに良いカリキュラムはないかと他人のものを探したりするような風潮を批判するのだという。

それぞれの礎を築いた両者の捉え方は、いずれもパッケージ化されたカリキュラムへの依存を拒絶するものであり、子どもの主体性を支えるためには、保育者が創発的にカリキュラムをメイクし、デザインし、マネジメントすることが大切であるという点で一致する。この点において、レッジョ・アプローチと日本の幼児教育の間に親和性があると言えよう。

(2) 保育者が子どもの主体性を尊重することと介入し教え導くことの関係

両者の親和性を検討するとき、保育者が子どもの主体性を尊重すること、介入し教え導くことの関係も興味深い。レッジョ・アプローチにおいて保育者は、子どもに介入し教え導くよりも、彼(女)らの主体的な経験を尊重するとともに、潜在能力を引き出すために挑戦したり、発明したり、発見したりできるよ

うな機会を数多く保証する。とは言え、保育者は、子どもに介入し教え導くことを拒絶するわけでは決してない。「子どもたちが望んでいることの現れと望まないことの抑制との間の危険な瀬戸際に、保育者は常に立たされている」と言われる通り (Edwards in Edwards Gandini & Forman 1998)、保育者が子どもの主体性を尊重すること、介入し教え導くことの間隔は難しい。だからこそ保育者は、「しばらく側に立ち、子どもがすることを観察する。そうしてよく理解したならば、保育者が子どもに教え導く行為は、以前とは違うものになる」のであり (Malaguzzi in Edwards Gandini & Forman 2012)、そうした保育者の行為は、子どもの主体性を支える資源となる。レッジョ・アプローチにおける子どもの主体性と保育者のかかわりの関係とは、「対立する両岸に立って川の流れをみるような二分法の構図ではなく、共に船に乗り込んで川下りの旅をするような互恵的な関係」である (Gandini in Edwards Gandini & Forman 2012)。

こうした保育者のかかわりは、日本の幼児教育にも該当する。例えば、上田・中坪・吉田・土谷 (2017) は、日本の幼児教育の中心的概念の一つである「見守る」という保育者の行為について、確かに保育者が子どもに介入し教え導くわけではないけれども、他方で、子どもに関与しないわけでもないことを指摘する。それは、子どもの主体性を尊重するために、保育者が彼(女)らを信頼しつつも、適切に状況を読み取り、判断し、どこに自らの立ち位置をとるのか、どのタイミングでどのように声をかけるのかなど、即興性が求められる極めて動的で繊細な行為である。だからこそ保育者は、子どもの主体性を促すために、自分が介入し教え導いてしまえば簡単に済むにもかかわらずそれを抑制したり、たとえ介入せざるを得ない状況であったとしても、最小限で一時的なものに留めたりする (中坪 2014)。日本の幼児教育における子どもの主体性と保育者のかかわりの関係とは、子どもが自分で考えて行動したり問題解決したりするために、あえて介入しない行為のことであり、子どもが保育者に言われて行動するのではなく、言われなくても行動するための教育的行為である。

5. レッジョ・エミリアの視点から見る 子どもの主体性と保育者のかかわり

(1) 子どもの主体性の捉え方

日本の幼児教育が子どもの主体性を重視する傾向は、『保育所保育指針解説』(厚生労働省 2018)『幼稚園教育要領解説』(文部科学省 2018)『幼保連携型認

定子ども園教育・保育要領解説』(内閣府・文部科学省・厚生労働省 2018)でも示されており、特に保育者には、子どもの発達に即した主体的で対話的で深い学びの実現が求められるようになった。こうした傾向を踏まえるとき、日本の幼児教育における子どもの主体性は、どちらかという保育者が支え、引き出すものとして捉えられたり、保育者の意図性や主導性との対比で論じられたりすることが多いように思われる。子どもを主人公として中心に据えるために、保育者はいかなる立ち位置でどのようにかかわるのかという点に主眼が置かれがちである。

他方、レッジョ・エミリアの保育者は、元来子どもは主体的で有能な存在であると捉えており、保育者が支え、引き出すものとして捉える日本の幼児教育とは趣が異なる。したがって保育者のかかわりについても、ボールゲームや川下りの旅などの比喩からも分かる通り、子どもを主人公としながら中心に据えるというよりも、両者がともに主人公として位置付けられたパートナーシップのような互恵の関係である点が特徴的である。

このようにレッジョ・エミリアの視点から日本の幼児教育を読み解くとき、日本の幼児教育における子どもの主体性は、決して保育者のかかわりによって発揮されるものとして捉えるだけではないこと、既に池田 (2018) が指摘するように、保育者の主体性との共存関係によって発揮される側面を多分に有することを私たちは、再発見することができる。

(2) ネガティブな感情体験を重視する日本

子どもが主体的に問題解決するために保育者があえて混乱の機会を与えたり、介入を控えたりするようなかかわりは、レッジョ・アプローチであれ、日本の幼児教育であれ、共通して見られることは既述した通りである。但し、レッジョ・エミリアの視点から日本の幼児教育を読み解いてみると、日本の場合、子どものネガティブな感情体験をも重要な機会として捉える傾向があるように思われる。

レッジョ・アプローチにおいて保育者が介入を控えて子どもに混乱や葛藤の機会を与えるようなかかわりは、主にプロジェクトの文脈で指摘されることが多いけれども、日本の幼児教育の場合、例えば、子ども同士の喧嘩 (Tobin, Hsueh & Karasawa 2009) や、偶発的に生じた「事件」(中坪 2014) など、日々の園生活においても保育者は、子どもの主体性の発揮を期待して自らの介入を控えることがある。日本の幼児教育は、成功体験だけでなく「失敗」「敗北」「悔しさ」「悲しさ」「辛さ」などネガティブな感情体験も子どもの

発達を促す重要な機会として捉えられており、また、保育者に言われてできる（わかる）のではなく、言われなくても、子どもが自分で考えて行動することが重視される（唐澤2006）。

6. おわりに

(1) 本研究の総括

以上のように、本研究では、子どもの主体性と保育者のかかわりに着目してレッジョ・エミリアの視点から日本の幼児教育の特徴を読み解くことを試みた。その結果、両者の親和性に関して、子どもの主体性を支えるカリキュラムの捉え方がマラグッツィと倉橋で類似する点があること、いずれの保育者も、子どもの主体的な経験を重視するために、あえて気付かない振りをして彼（女）らに混乱の機会を与えたり、たとえ介入せざるを得ないも最小限で一時的なものに留めたりするなどしていることが明示された。

また、レッジョ・エミリアというレンズで日本の幼児教育を眺めるとき、日本の場合、子どもの主体性は保育者が支え引き出すものと捉えられる傾向があるものの、実際には、保育者の主体性との共存関係によって発揮されることもあり、この点については、レッジョ・エミリアの保育者の子ども観を通して改めて確認できること、他方、日本の保育者は、日常の生活場面を通して自らの介入を控える特徴があり、その背後には、ネガティブな感情体験についても提供する機会を企図していることが明示された。

周知の通り、日本の幼児教育は、幼稚園の場合、保育者一人あたりの子どもの数は35人以下が原則と定められており（学校教育法第3条 幼稚園設置基準）、保育所においても、4～5歳児の場合であれば、30人の子どもに一人の保育者という基準になっている（児童福祉施設最低基準）。こうした保育者一人あたりの子どもの数の多さは、諸外国と比べても特異な状況にあり、海外の保育関係者が驚くことも少なくない。それにも関わらず、日本の幼児教育は、世界に誇れる要素を有していると筆者は捉えているが、その理由の一つとして、既述したような保育者のかかわりの特徴が挙げられよう。日本の幼児教育は、集団における人間関係の育ちを基盤とする保育形態を重視しており、それぞれの園において子どもは、他の子どもと遊ぶことや互いに注意を向けて関わりあうことが奨励される（お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター 2004）。保育者は、決して子どもにきめ細やかに援助するのではなく、例えば、少しの怪我などの場合、子ども同士で助け合うことや困ったときは友だちに助けを求める

こと、困った友だちを助けることなどが求められる。こうして日本の子どもは、幼児期から共感し合い協力することを学んでおり、自明視されるこうした特徴は、レッジョ・エミリアとの対比を通して自覚することができる。

(2) 本研究の限界

本研究は、子どもの主体性と保育者のかかわりに着目し、日本の幼児教育とレッジョ・アプローチに関する文献レビューを試みた。しかしながら、本稿で引用した既述の多くは、それぞれの教育理念を中心としており、個別・具体的な事例をもとにした詳細な検討までには至っていない。また、レッジョ・アプローチにおける保育者のかかわりについて、本稿の引用は、いずれもプロジェクトの文脈に規定されており、それ以外の活動場面については十分に検討できていない。以上が本研究の限界である。

【引用文献】

- 秋田喜代美編 2000a『教師のさまざまな役割 ともに学び合う教師と子ども』チャイルド本社
- 秋田喜代美 2000b『知を育てる保育 遊びでそだつ子どものかしこさ』ひかりのくに
- 秋田喜代美 2013「レッジョ・エミリアに学ぶ保育の質」『子ども学』第1巻 8-28頁
- 荒井洌 1997『倉橋惣三 保育へのロマン』フレーベル館
- ベネッセ総合教育研究所 2016『幼児期から小学生の家庭教育調査・縦断調査』株式会社ベネッセホールディングス
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach*. (2nd ed.). Ablex Publishing Corporation. 佐藤学・森眞理・塚田美紀訳 2001『子どもたちの100の言葉：レッジョ・エミリアの幼児教育』世織書房
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). 2012 *The Hundred Languages of Children* (3rd ed.). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Filippini, T. 1990 *The Reggio Emilia Approach*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.
- Forman, G., & Gandini, L. 1994 *The Amusement Park for Birds*. (video) Performanetics Press.
- Fraser, F. & Gestwicki, C. 2000 *Authentic Childhood*:

- Exploring Reggio Emilia in the Classroom*. Delmer Thomson Learning.
- 濱田真一 2011 「Loris Malaguzzi の幼児教育思想に関する研究－「子どもたちの100の言葉」というメタファーに焦点を当てて－」『教育実践研究』第16号 51-57頁
- 池田純子 2018 「主体的な活動を育むための保育者の関わり－5歳児の事例から－」『立教女学院短期大学紀要』第49号 89-100頁
- 唐澤真弓 2006 就学前保育にみる文化：日米中の三つの文化比較研究から 保育の友 59(6) 22-25.
- 河邊貴子 2005 『遊びを中心とした保育 保育記録から読み解く「援助」と「展開」』萌文書林
- 厚生労働省 2018 『保育所保育指針解説』フレーベル館
- 宮崎薫 2012 「解体と構築のあいだ：レッジョ・エミリアの幼児学校における学びの生成」『あいだ／生成』第2号 29-46頁
- 文部省 1989 『幼稚園教育要領解説』フレーベル館
- 文部科学省 2018 『幼稚園教育要領解説』フレーベル館
- Moss, P. 2009 *There Are Alternatives! Markets and Democratic Experimentalism in Early Childhood Education and Care*. Working Papers in Early Childhood Development. No. 53 Bernard van Leer foundation.
- ミラーニ・アレクサンドラ (水沢透 訳) 2017 『レッジョ・アプローチ：世界で最も注目される幼児教育』文藝春秋
- 無藤隆 2003 「保育学研究の現状と展望」『教育学研究』第70巻 第3号 103-110頁
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 2018 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』フレーベル館
- 中坪史典 2004 「レッジョ・エミリア・アプローチにおける保育者の役割」『国際幼児教育研究』第10巻 11-17頁
- 中坪史典 2014 「保育者・教師の感情の表出と抑制から考える保育学と教育学の間」『教育学研究』第81巻 第4号 436-447頁
- 中坪史典 2016 「主体的に遊ぶ子ども－遊びを支える保育者：かえて幼稚園の実践から私たちが学ぶもの」大豆生田啓友・中坪史典編『映像で見る主体的な遊びで育つ子ども：あそんでぼくらは人間になる』エイデル研究所 124-133頁
- Newsweek 1991 “A School Must Rest on the Idea That All Children Are Different.” *The Ten Best Schools in the World and What We Can Learn from Them*. December. 2, 1991. pp.41-42
- お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター 2004 『幼児教育ハンドブック』
- 小川博久 2010 『遊び保育論』萌文書林
- Rankin, B. M. 1993 “Curriculum Development in Reggio Emilia: A long-term curriculum project about dinosaurs.” In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex. pp.113-126.
- Rinaldi, C. 1998 “Projected Curriculum Constructed through Documentation Progettazione: An Interview with Lella Gandini.” In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex. pp.189-211.
- 佐藤学 2001 「レッジョ・エミリアの幼児学校を訪れて」『総合教育技術6月号』小学館 82-85頁
- 杉原隆・吉田伊津美・森司朗・筒井清次郎・鈴木康弘・中本浩揮・行動充夫 2010 「幼児の運動能力と運動指導ならびに性格との関係」『体育の科学』第60巻 第5号 341-347頁
- 杉浦英樹 2004 「プロジェクト・アプローチにおけるプロジェクトモデルの妥当性－レッジョ・エミリアの理論と実践による検討－」『上越教育大学紀要』第23巻 第2号 393-427頁
- Tobin, J., Hsueh, Y. & Karasawa, M. (2009) *Preschool in Three Cultures Revisited*. The University of Chicago Press.
- 上田敏丈・中坪史典・吉田貴子・土谷香菜子 2017 「実践知としての保育者の「見守る」行為を解説する試み－当事者の語りに着目して－」『子ども学』第5号 223-239頁
- ヴィゴツキー著・柴田義松訳 2001 『思考と言語 新訳版』新読書社
- 淀澤真帆・中坪史典 2017 「レッジョ・エミリアの幼児教育から読み解く日本の「環境を通じた教育」」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 (教育人間科学関連領域)』第66号 117-124頁