

[研究ノート]

「日本の保育現場に生かすレッジョ・エミリアの幼児教育アプローチ
—プロジェクトの実践から—」

鹿戸一範
豊泉尚美
伊藤明芳

Reggio Emilia's Early Childhood Education Approach for Childcare in Japan
— Focusing on the practice of the Project —

Kazunori Shikato
Naomi Toyoizumi
Akiyoshi Ito

キーワード： レッジョ・エミリア、プロジェクト、子どもの主体性、表現活動

KeyWords： Reggio Emilia, Project, Children's autonomy, Self-expression activities

要約：レッジョ・エミリアの幼児教育の特徴である「プロジェクト」は、子どもの興味・関心を基に、子どもの主体性を尊重しつつ、保育者と共に学びを深めていく活動である。本研究では、日本の保育所で「プロジェクト」を導入することの意義と課題を探るため、M市保育所において「プロジェクト」を実践した公立保育士にインタビューを行った。これらの結果から明らかとなったのは、「プロジェクト」の実践により、子どもの主体性の育成、協同的に学びを深める意義を自分たちの従来保育、子ども観から捉え直し、保育に向かうべきだとする保育者の意識の変化が見られたことである。同時に日本の保育所において、地域や保育の文化を踏まえつつ「プロジェクト」を実践していくうえでの課題が示唆された。

I はじめに ー研究の背景と目的

日本の社会の大きな変化の中で、乳幼児期の保育の質の保障は重要な課題となっており、平成 29 年度に改定された「保育所保育指針」では、幼児教育から小学校へと学びがつながっていくための根本になる力が「育みたい資質・能力」というとらえ方で整理された。[第 1 章：総則 4 幼児教育を行う施設として共有すべき事項(1)]

ここで示されている「資質・能力」の育成にとって重要となるのは、子どもが主体的で、互いに対話を重ねながら人間関係が深まり、大きな目標に向けて共に協力し合えるような協同的な学びのありかたではないだろうか。

こうした主体的で協同的な学びの視点は、優れた幼児教育の実践の場として、とくに 1990 年代以降よく知られるイタリアのレッジョ・エミリア (Reggio Emilia) のプロジェクトと、非常に関連性が高いと考えられる。

そこで筆者らは、レッジョ・エミリアの幼児教育の思想及びその実践の中核をなすプロジェクトを参考としつつ、関東の某県にある M 市の 3 か所の公立保育所 (5 歳児クラス) で、担任保育士と共にプロジェクトを実践してきた。

本研究では、一連のプロジェクトを経験した保育士による自身の経験の振り返りを通して、保育者の意識の変化を追い、レッジョ・エミリアのプロジェクトから示唆を受けつつも、日本の保育にふさわしくプロジェクトを採り入れる意義と今後の課題について考察する。

II レッジョ・エミリアの幼児教育とプロジェクトについて

1. レッジョ・エミリアの幼児教育

イタリア北部に位置するレッジョ・エミリア市では、1963 年以降、3～5 歳児対象の幼児学校 (Scuola dell'infanzia) と、1970 年以降、0～2 歳児対象の乳児保育所 (Nido d'infanzia) を開設し始め、市が幼児教育のネットワーク化を図ってきた。

アメリカの発達心理学者ハワード・ガードナー (Howard Gardner) は『子どもたちの 100 の言葉ーレッジョ・エミリアの幼児教育』(2001)の序文で「レッジョのシステムは、子ども一人ひとりの知的、情動的、社会的、道徳的な潜在能力を注意深く啓発し指導する幼児学校の集合体である。主な教育手段は、美しく健康的で愛情に満ちた状況で遂行される長期の魅惑的なプロジェクトに子どもたちを参入させることにある。ー中略ーレッジョのような学校の進歩的な哲学と実践の切れ目のない共生的な関係は、世界のどこにも存在しない。」と述べた¹。

このレッジョ・エミリアの幼児教育において、子どもや保育者の学習経験のバックボーンを成しているのは「プロジェクト (Progetto)」にある、と考えられる。

欧米では、20 世紀初頭より、デューイやキルパトリックなど進歩主義教育学 (progressivism) の立場に立つ人々が提唱した「プロジェクトメソッド」と呼ばれる、身

近な生活の中から主題を選び、それをめぐって様々な方法で子ども自身が計画を作り、実際に作業しつつ問題を解決する、という実践的なテーマ活動が盛んだった。

レッジョ・エミリア市内の幼児学校で行われるプロジェクトも、こうした主題・探求・表現・交流のアプローチを引き継いでいる。そしてピアジェやヴィゴツキーの思想を学び、デューイ、ワロン、フレネ、ブルーナー、ガードナー、フレイレなどに影響を受け、レッジョ・エミリア市の教育主事として幼児教育の改革を推進した教育思想家、ローリス・マラグッツィ(Loris Malaguzzi, 1920～1994)によって、彼独自の実践哲学の中で、従来のプロジェクトにはなかった新しい特徴が備わり、レッジョ・エミリアの幼児教育は高く評価されることとなった。

2. レッジョ・エミリア型プロジェクトの特徴

レッジョ・エミリアでは、子どもを取り巻く環境と指導によって、子どもが高い水準の分析・総合・判断能力を発揮できるという、子どもがもつ潜在能力に対する強い確信に貫かれているが、その子ども観に根ざして、小グループの協同作業において、有る特定のトピックについて掘り下げて研究する「プロジェクト」を行う。「この教育的プロジェクトの目的は、レッジョ・エミリアの教師達が述べているように、表現的、コミュニケーション的、認知的なすべての言葉を総合して、子どもが自分で思考する力を構成できるようになる<再統合された子ども> (reintegrated child) を生み出すことにある。²⁾

そうしたプロジェクトの特徴は、以下の5点と捉えることができるだろう。

①子ども中心のカリキュラムが望ましいとされること。つまり子どもが**主体的にテーマを決め、体験的に活動していくこと**

②**子ども同士、子どもと保育者の対話による協同的探求を行うこと**。更に保育者が「他の教師と協同すること、他の教育者達と筆写した記録や他の記録の意味について検討しあうこと³⁾」も特徴といえよう。また「レッジョ・エミリア市が位置しているエミリア・ロマーニャ地方は、非常に高いレベルの市民共同体—権威と依存の垂直的な関係に対抗して、社会的連帯と互惠性と協力の水平的な関係で共に結びついた市民—を持つことで知られてきた。⁴⁾」ため、レッジョ・エミリアのプロジェクトに関して「協同的であること」には、子どもたちと保育者同士にとどまらず、家族や住民の熱心で活発な運営への参加、地域文化との深い協力関係までも含まれているのである。

③プロジェクトの構成要素として**ドキュメンテーション** (documentazione) が加えられたこと。ドキュメンテーションとは、プロジェクトの過程での子どもたちの活動の様子を撮影した写真、発した言葉、制作品、保育者による解説などによって綴られた実践記録をいう。そうした目に見える記録を作成し、それを子どもたち自身と父母たちに展示公開することが、「子どもの学びや経験に対する教師の学びや親の参加を豊かにする基本的な方法になっている。⁵⁾

④各幼児学校には**アトリエリスタ** (atelierista) と呼ばれる、大学で芸術を専攻した教師が、子どもたちの創造的活動を促す**アトリエ** (⑤で後述) に常駐していること。レッジョ・エミリアでは、絵画や造形が単なる美的表現の手段以上に探求の手段として活用され、子ども同士・保育者と子ども間の対話が、探求を推し進める重要な手段となっており、子どもたちの相談にのったり、保育者と共にプロジェクトを推進したりするアトリエリスタの存在は非常に大きい。

⑤**空間構成**がプロジェクトの活動に大きな影響を与えていること。中心に食堂と各教室に連続するピアッツァ (piazza:「広場」の意) と呼ばれるオープンスペースがあり、人々が交わる公共空間としてのピアッツァと連続して創造的活動を促進する「**アトリエ**」が配置されていること。ここには多様な造形素材や道具が準備されており、子どもたちはいつでも自分のイメージを表現することができる。また、各教室には「**ミニアトリエ**」と呼ばれる小さな空間も設けられている。

以上の①～⑤の特徴を念頭におき、本研究では、プロジェクトの実践とその過程で生じる表現活動に焦点を当てる。

III 研究方法

1. M市保育所でのプロジェクト活動の概要

プロジェクトの実践事例を3例挙げる。3つのプロジェクトを実践した各担任保育士は、レッジョ・エミリアの幼児教育についてある程度の知識を持っている。なお、筆者のひとりには、同市で年度ごとに2箇所保育所で年に2回ずつ行われる「公開保育」の講師としてアトリエリスタ的立場で2004年から継続的にプロジェクトに関わってきた。「公開保育」の際には、市内全域の保育所から1人ずつ保育士が参加し、プロジェクトの経過を観察、討議した。

本研究のインタビュー調査では、全て上記3事例のプロジェクトに関わった保育士を対象としている。それぞれのプロジェクトに共通するのは、公開保育に先立つ研修等において、各保育士が先に挙げたレッジョ・エミリアのプロジェクトの特徴(①～⑤)を理解した上でプロジェクトを実践したことである。

実践事例1:「音色のプロジェクト」～楽器の音色を楽しみ、表現する～

H保育所:5歳児クラス(22名)、担任:A保育者、(筆者の内2名参加)

期間:2018年5月～2019年3月

担任保育士が音楽好きで、日頃子どもたちと歌や楽器を楽しんでいた。ある日担任がバイオリンを弾いてみたところ、子どもたちが非常に関心を示したので、そのまま「音色を楽しむ」プロジェクトに入った。

プロジェクトの過程で、子どもたちが数種類の楽器の音を聴き、聴いた音についてどん

な音だったか話し合っただけでそれぞれの音のイメージを描画したり、曲を聞いて自由に動いてみたりする、といった表現活動が行われた。子どもたちにとって「なぜ楽器から音が出るのか」ということが最大の関心であり、そこから探究心旺盛な活動が始まり、実際に自分たちで楽器製作に向かった。それぞれ工夫しながら一生懸命制作した結果、バイオリン、ギター、ハープ、ピアノのキーボード等が出来上がり、その音色を各自皆の前で発表した。その後全員で合奏を楽しむ機会もあった。

実践事例 2：「海プロジェクト」～海から広がるあそび～

K 保育所：5 歳児クラス（26 名）、担任：B 保育者、（筆者のひとり参加）

期間：2019 年 5 月～2020 年 2 月

4 月当初より、魚釣りや島作りなど海に関わる遊びが自然発生的に積極的に展開されていたため、そのまま「海」についての興味やイメージを深めていくプロジェクトに発展した。その後海中を走る電車・海賊船と海に眠る宝物・深海の危険生物・海上レストランという 4 つのグループに分かれて、それぞれの海のイメージを表現する計画を進めていった。それぞれのグループで海について話し合ったり、調べたりしながら、作りたいものを積極的に根気よく作ろうとする姿が見られ、最終的には自分たちの作りあげたものに満足している様子が観察された。また、グループ同士の意見交換など交流も盛んだった。

発表の場としては、夏・秋祭りなどに、完成した船や、海の中を描いた絵を展示したり、公開保育の際、すべてのグループが自分たちの遊びの場を設け、年少の子どもたちと交流したりした。また春祭りでは、子どもたちがシナリオを組み立て、今まで制作してきたものを活用した劇『海のおはなし～26 人の海の生きものたち～』を全園児と保護者の前で堂々と発表することができた。

実践事例 3：「ことばプロジェクト」～ことばで気持ちを伝えること～

D 保育所：5 歳児クラス（18 名）、担任：D 保育者、（筆者のひとり参加）

期間：2015 年 4 月～2016 年 3 月

年度当初より、子どもたちの間でぞんざいな言葉が飛び交ったり、言葉で表現することが苦手で、怒りの感情に駆られてすぐに手を出してしまったりすることが多かったため、担任保育士が非常に気にしていた。ある日、友だちに「うざい」と言った子がいた。その言葉を捉えて、担任は「うざい」と言う側、言われる側の気持ちについて皆で話し合ったことから、「ことば」のプロジェクトが始まった。担任は子どもたちと共に「ことば」について考えていくプロジェクトとなっていた。

活動の過程では、皆で歌ったり、「オノマトペ」あそびや「おはなし（素話）会」を催したり、「きもち」を造形的に表現したりして発表する機会があった。また、子どもたちの中から劇あそびも生まれ、楽しい村・怒りんぼの村・悲しい村・嬉しい村の 4 つの村が登場

する『いろんな気持ちの村人のおはなし』という劇にまとまり、家族にも見せたいという子どもたちの強い思いから発表を行い、保護者に向けてのびのびと楽しそうに演じる姿が見られた。

2. プロジェクト経験後のインタビュー調査研究

(1) 目的

レッジョ・エミリアの幼児教育の知識を有し、実際に III-1 のプロジェクトを実践したことのある保育士を対象に、プロジェクトを経験することによって、その後、子どもの姿がどのように変化したと感じるか、保育者としてどのような意識の変化があったか、またプロジェクトを導入する際の課題等の知見を見い出すことを目的とする。

(2) 方法

① 手続き

調査方法は、質問内容は決定しているが、状況に応じて臨機応変に質問を深めたり、追加したりできるように半構造化面接法 (semi-structured interview) で実施した。調査対象者は、III-1 で述べたプロジェクトに参加した保育士の6名である。調査時期は、2021年8月から9月。調査場所は各保育士が所属する保育所内で、当該保育者と筆者(内2名のどちらか)の1対1でおこなった。事前に許可を取り、ICレコーダーを使用し面接内容を録音した。録音した面接内容は逐語録から研究目的に沿って要約したものを分析対象とした。なお、倫理的配慮については、筆者らが所属する秋草学園短期大学研究倫理審査委員会の承認を得ている(受付番号 2021-5)。

② 調査対象者の内訳

対象者	保育歴	備 考	
A 保育士	10 年	現在 1 歳児担任	プロジェクト活動時 = 5 歳児クラス担任
B 保育士	20 年	現在 4 歳児担任	プロジェクト活動時 = 5 歳児クラス担任
C 保育士	26 年	現在 保育リーダー	プロジェクト活動時 = 5 歳児クラス担任
D 保育士	29 年	現在 保育リーダー	プロジェクト活動時 = 5 歳児クラス担任
E 保育士	31 年	現在 保育リーダー	プロジェクト活動時 = 保育リーダー
F 保育士	31 年	現在 所長	プロジェクト活動時 = 保育リーダー

*A, B, C, D 保育士は、5 歳児クラス担任として、子どもと関わり、実際にプロジェクトを行い、E, F 保育士は、保育リーダーとして、担任保育士と協同してプロジェクトに参加した。

③ 質問項目の内容

レッジョ・エミリアでのプロジェクトが主体的で協同的な学びを前提としていることを前述（プロジェクトの特徴①②）したが、日本の保育所でプロジェクトを導入するにあたって、以下の点を聞き取るために質問項目を設定した。

プロジェクトを行う過程で、担任するクラスの子ども一人一人が、主体的に活動に向かい、協同的な関わりが生まれていったかどうかを確認するために、子どもにどのような変化が表われたか[質問 1. (1)・2. (1)]、そしてプロジェクトを導入する際の課題を尋ねた[質問 1. (2)]。更に保育士が子どもの主体性をどのように捉えているかを知るために、具体的な状況を尋ねた [質問 2. (1)]。また、主体的で協同的な学び合いを促すために行っている環境構成への配慮は何か、を問う [質問 2(2)]。最後にプロジェクト後の保育士の意識の変化を知るために、子どもの表現活動の意義を尋ねた [質問 3]。

1.保育所での「プロジェクト」についてお尋ねします。

(1)プロジェクトを実践してみて、担任した子どもたちやクラス全体がどのように変化したかをお聞かせください。

(2)その後、プロジェクト的な活動をしましたか。行った場合は、その内容をお聞かせください。行わなかった場合は、プロジェクトを行うことが困難である理由をお聞かせください。

2.様々な表現活動を行う際の「子どもの主体性」についてお尋ねします。

(1)様々な表現活動を行う際、子どもの主体性はどんな表れ方をしますか。

(どんな場面で、どのように表れたのでしょうか、その例をお聞かせください。)

(2)子どもの主体的な表現活動を促すために、どんな環境構成を心がけていますか。

①人的な環境の面で ②物的な環境の面で

3.主体的に表現活動に向かうことは、子どもにとって何故大切だと思いますか。

(3)結果と考察

ここでは、面接対象者に質問項目ごとに、それぞれの回答を逐語訳から要約し表にまとめ、研究主旨に沿って考察のコメントを記した。

質問項目 1(1)：保育所での「プロジェクト」についてお尋ねします。プロジェクトを実践してみて、担任した子どもたちやクラス全体がどのように変化したかお聞かせください。(子どもの「主体性」を感じることでできる箇所を実線で、「協同性」の感じられる箇所は点線で下線を引いた。)

A	プロジェクトを通じて、それまで自分の気持ちを出すというのが苦手だった子も、自信がついて、 <u>自分で表現できる姿が出てきた</u> 印象がある。言葉ではなくても造形的に制作して表現したことを「こんなの作ったよ」、
---	---

	と <u>保育士や他の子に見せに来る子も出てきた。</u>
B	<u>意見の食い違いによる言い争いが減り、相手の話を聞き、話し合いながら活動を進めることができるようになった。</u> 今まで「子どもの主体性」が大切だと理解はしていたが、「行事ありき」で保育者が子どもたちを指導していた部分があった。子どもたちの遊びが主体的に広がっていくと、逆に子どもたちの遊びから行事のテーマが決まるようになっていった。 <u>子どもたちの興味・関心、やりたいことから活動に入り、子どもたちで話を重ねてきたことを造形・音楽・身体表現が全てつながった形で集大成できた。</u>
C	育ちの環境の違いや障がいがある、など様々で、当初はまとまりにくい集団だったが、「こんな子がいる」、「自分と違っていてもそれはいいんだ」と、 <u>互いに相手を認め受け入れ、意見を言い合える雰囲気</u> に変わった。プロジェクトは、 <u>一人ひとりでも、グループでも興味を持続しつつ長期にわたって展開できた。</u>
D	問題を抱えている家庭の多いクラスだったが、プロジェクトが始まり 5 か月ほどすると、子どもたちの気もちが落ち着き、友達の話をよく聞くようになり、 <u>話し合いを通して自分の意見を伝えようとするようになった。</u> (乱暴なところがあった M くんが、相手の意見を聞き、時には譲ることができるように変わったのは印象的) <u>自分自身で考えて行動する時間が増えた。</u> 2月に入ると、 <u>保育士が声をかけなくても生活が主体的に進んでいくようになっていったが、小学校入学前にこれほど子どもたちが主体になったことは、今までの保育で一度もなかった。</u>
E	それまで「保育士対子ども」、つまり保育士が発信した話を子どもたちが聞いて活動する体制だったが、プロジェクトを通して、 <u>子どもたちが丸く集まって色々な意見を言い、そこに保育士もいる、</u> という感じになった。
F	始めのうちは、子どもたちの中で発信力に強い・弱い差があったが、 <u>話し合う回数を重ねることで、「したいこと」の共通イメージが明確になり、互いにぶつかりあったり、譲ったりしながら人の話を聞いて、自分の意見を言うようになった。</u> 意欲が高まり集中して遊ぶ時間が長くなったが、これは保育者が子どもの興味に寄り添うから持続したと考えられる。自分がやっていることに自信をもち、人のやっていることを尊重するような空気を強く感じた。 <u>消極的だった子も居場所と役割ができて、主体的に参加する姿へと変わっていった。</u>

自分の気もちを表出するのが苦手だった子が、意見を言えるようになるなど、子どもた

ち一人ひとりが「主体的」に活動に向かい、逆に自己主張が強すぎる子は、友達の意見を聞くことができるようになったことを確認した。その結果互いに相手を認めたり、受け入れたりして意見が言い合える「対話」が可能となり、コミュニケーション能力の発達に伴う展開を通して、協同的に活動が進んだ様子が見えてくる。

質問項目 1(2)：その後、プロジェクト的な活動（プロジェクトにつながるような、子どもたちと行う新しい試み）をしましたか。行った場合は、その内容をお聞かせください。行わなかった場合は、プロジェクトを行うことが困難である理由をお聞かせください。（質問に対する回答で特に重要と思われる箇所に下線を引いた。）

A	<p>プロジェクト後は、<u>0、1歳児の担任となり、大々的にプロジェクトはできなかつたが、将来プロジェクトに繋がるよう子どもの興味・関心に合わせ、0歳児から五感を大切に保育している。</u>0歳の子は、自分で色水の入ったペットボトルを光にあてて、壁や床に反射させてきれいになったことを発見、そこから「きらきら」という言葉を覚えたりした。「匂いを嗅ぐ」体験では、コーヒー豆やシナモンの匂いを嗅いだり、外に出て花を見つけると近くに寄って花の香りを嗅いだりする姿が見られた。</p>
B	<p>5歳児でプロジェクトを行った際に、道具のスキルが必要と痛感。それぞれ作りたいものを作ることができるよう<u>「手を使う」</u>ことを3歳から始めている。造形では、活動内容を担任が決めず、<u>子どもたちの主体的な意思を尊重している</u>と、以前と比べて意欲的に取り組んでおり、その積み重ねがどのようなようになるか楽しみだ。</p>
C	<p>子どもたちの卒園と自身の職場の異動が重なり、<u>その後プロジェクトが継続されているかどうかは不明。</u>新職場ではプロジェクトについて共通理解がないため、現在のところプロジェクトをおこなっていない。</p>
D	<p><u>その後保育所が異動になっても、プロジェクトのことは常に心の中にあり、子どもたちの興味があるもの・ことを探りながら、対話や子どもの気持ち、思いを大切に</u>して保育を進めていった。「ことば」をテーマとしたプロジェクトの時には、<u>所長を筆頭に園全体で共有していたのでとてもやりやすかつたが、その後赴任した保育所では、プロジェクトについて理解し合える職員がいなかつたため、「あのクラスだけ好きでやっている」と</u>思われていたのではないかと残念だった。<u>今は所長と共に子どもの主体性を大切に</u>した保育、<u>について考えており、他の同僚の保育にどうすれば共通理解や伝え合いができるか探っている。</u></p>

E	<p>プロジェクトの途中、担任が「結局自分が考えて誘導しているのではないか」と行き詰まった時期があった。所長や保育リーダーもその状況を把握しており、担任保育士をサポートしながらプロジェクトに保育所全体で取り組む、という姿勢があった。若い保育士たちにとっては、「<u>子どもの主体性</u>」をどう捉えるかが難しかったようだが、<u>プロジェクトを実践しながら各自気づいていったのだと思う。昨年は園内研修として、園全体で音楽・運動・造形の「表現」について3グループに分かれて、従来のように「発表会のために」ではなく、<u>子どもの主体性を大切にしながらプロジェクトを行った。</u></u></p>
F	<p>昨年度もコロナ禍で行事が中止続きだったので、かえて日常の保育の中でプロジェクトに取り組むチャンスだと思い、自粛中にも保育士にレジョ・エミリアの幼児教育や子どもの主体性について調べ、考えるよう課題を出した。しかし残念ながらその知識を共有したり、共通理解をしたりすることが叶わなかった。<u>実態は相変わらず保育自体が保育士の指導的なものが多い。</u>(例えば、保育士が用意したものを子どもたちが制作し、結果同じような作品ばかりできてくるような造形活動から抜け出すことができていない。) <u>保育士同士の共通理解が困難な理由</u>としては、<u>主体性を育む保育への関心の低さ、自身の保育で精一杯でチームワークに欠ける、子ども理解の学びが不足しているなどが考えられる。</u> <u>今所長や保育リーダーのような管理職員が、もっと保育士一人一人から、保育について何を考えていて、何に困っていて、何が楽しいか、また子どもをどう見ているか、を聞き取り、対話を重ねるべきだと考え、保育リーダーと共に努力しているところである。</u></p>

プロジェクトの経験を通して、保育士それぞれが課題を見つけ、その経験を活かそうと努めていることがうかがえる。一方、保育所全体で共通理解を得てプロジェクトに取り組んでいる時はとても活動しやすいが、プロジェクトを行おうとする場合、保育士同士での共通理解が得られにくいという問題点が浮き彫りになった。プロジェクトの課題として、子どもの主体性とは何か、それをどのように育んだらよいのか、保育士同士で更に学び、共通理解を深める必要ある事が提示された。

質問項目 2(1) : 様々な表現活動を行う際の「子どもの主体性」についてお尋ねします。様々な表現活動を行う際、子どもの主体性はどんな表れ方をしますか。(どんな場面で、どのように表れたでしょうか、その例をお聞かせください。)(子どもの「主体性」を感じることのできる箇所に実線で、「協同性」の感じられる箇所は点線で下線を引いた。)

A	<p>5歳児のプロジェクトは、バイオリンをきっかけに始めたが、空き箱で作ったバイオリンを制作し見せにきてくれた子がいた。何かを表現したい気持ちが生まれたのであろう。</p>
B	<p>いつも友達の後ろに隠れているようなおとなしい女兒が、プロジェクトを行ううちに「海あそび」の中で自ら船長にまでなる姿が見られ、自分から動き発信することができるようになった。また、常に一人で自分の興味のあることしかしない男児は、他の子たちのごっこ遊びに入っていく、自分の意見を言い始め、グループの中心になって遊んでいた。</p>
C	<p>これまで合奏というと、保育士主導であったが、「春祭り」の頃のクラス合奏では、だれが何の楽器を担当するかを自分たちで決めたり、リズムを考えて作ったりなど、自分たちでやりたいという姿勢が強く表れていた。保育者側も色々なことを子どもたちに任せてみたところ、子どもたちのなかで文句が出ることもなく納得して自分たちで解決できるようになっていた。子どもたちに前向きな発言が見られ表情や行動が変化した。</p>
D	<p>春祭りの「劇あそび」発表の過程で、子どもの主体性が顕著に表われた。グループ毎にどんな風に表現するとわかりやすいか、伝わりやすいのかを考える過程で、積極的な意見交換ができていた。プロジェクト後、歌の好きな年長クラスでコンサートを行ったこともある。選曲・司会・プログラムやチケットの作成などを子どもたちが行った。子どもがどんどん進めてゆき、担任保育士の自分は子どもに合わせてピアノを弾くだけ、みたいな感じだった。</p>
E	<p>自分では、表現活動に限らず保育における子どもの「主体性は大切」と頭ではよくわかっているつもりでも、保育者が子どもをただ見ているだけだったり、子どものいうことを鵜呑みにしたりするのは、主体性を大切にしていることにはならないという疑問がいつもあった。プロジェクトを経て、やはり子どもが考えた疑問や調査に保育者の協力や適切なはたらきかけは必要だと考え、子どもの主体性と保育者の協同について担任と何度もやりとりした。</p>
F	<p>子どもたちが自分で考えた疑問について、自分で調べてくる、わかったことを作ったり描いたりして表現する、やりたいことをしたいようにする。また、手先が不器用で造形が苦手な子が、プロジェクトの過程で積極的に造形に取り組みようになった。子ども同士で豊かなやりとりが行われていて、問題解決ができるようになったという場面を何度も見た。2月の劇発表の際には、子どもたちが劇を演じている舞台の袖で、担任保育士はBGMの</p>

音源を流す担当だったが、「今日僕がやることは、このスイッチを押すことだけです。」と言っていた姿が印象的だった。

プロジェクトの過程で、子どもたちが主体的に活動に取り組む様子が、具体的事例を通じて示された。中には保育士の出番がないほどに、子どもが自分たちで問題解決できるようになっていったケースも見受けられたが、これらの事象の背景には「子どもが主体的な行動をするには、子どもと養育者や保育者との間に、安心と信頼できる関係があることが前提となる」（関水, 2007）が推測された⁶。E 保育士の発言に見られるように、プロジェクトを行う際に必要な子どもと保育者の、あるいは保育者同士の安心と信頼関係を構築するためには、子どもの主体性と保育者の協同が不可欠であることの気づきがあった。尚、この質問から子ども自身の主体性についてだけでなく、保育者がどのように子どもの主体性を大切にしたらよいか、そのために保育者同士の協同が必要であるとの意識も誘発された。

質問項目 2(2)の①: 様々な表現活動を行う際の「子どもの主体性」についてお尋ねします。子どもの主体的な表現活動を促すために、どんな環境構成を心がけていますか。(以下質問項目 2(2)①②に対する回答でとくに重要と思われる箇所を下線を引いた。)

① 人的な環境の面で。

A	<p>答えがわかっているとつい「こうした方が」と言いたくなり、<u>子どもに任せきれない葛藤や、一步引くということが難しかった。</u>子どもたちは素直なので<u>大人の意見を丸ごと受け入れてしまわないよう一步引いて言葉かけするよう配慮</u>した。</p>
B	<p>今までも「<u>子どもの声をできるだけ聞いて</u>」と思っているつもりだったが、<u>プロジェクトを始めてみて、実際にはそうできていなかったことを痛感</u>した。プロジェクトにあたっては、<u>担任の自分が予めイメージをもつことをやめて、子どもの興味関心から始めることを心がけた。</u>「指導」というのではなく、「<u>保育者の適切な援助</u>」が必要だと思う。</p>
C	<p>保育者自身も子どもたちと楽しみながら目線を合わせて活動をしていくことや、<u>保育者側から一方的にこうしようとは言わず、子どもたちの話を聞く側に回ることを心がけた。</u>子どもたちに<u>任せて待つこと、少しのことでもほめてあげることを心がけた。</u></p>
D	<p>「<u>保育士は子どもの仲間</u>」という気持ちで、<u>いつも話し合いに参加した。</u>子どもが考えた案に対して、<u>共感を強く示し、いつも発言しない子がいたら、その子の話をゆっくりと聞き、思いを引き出すよう心がけた。</u></p>

E	<p>今まで子どもの話を聞いているつもりでも、自分（保育士）のイメージと違う場合、つい軌道修正してしまう、<u>アドバイスのつもりが結局誘導になっている、という「保育士主導」であったことを反省。意見を言い合える保育士が、クラスにもう一人必要だと感じる。実際には未だ「子どもの主体性」の考え方について、保育所内でもバラバラで、わかり合うのが難しい状況だ。</u>しかも公立は数年ごとに異動があるため、共通意識を持ち続けることが困難である。けれども所長会やリーダー会で、異動しても同じ保育の思いでいて、<u>市内保育所全体がネットワークできるとよい、と話している。</u><u>プロジェクトを行うということが、子どもの主体性を育むのにとっても有効であると実感した。</u>保育所保育指針でクローズアップされているこの「<u>子どもの主体性</u>」について議論したいが、コロナの問題もあり、できないというもどかしさがある。</p>
F	<p><u>子どもが自分で考え、やりたがることに挑戦する権利を与え、うまくいかないことも経験させる。</u>その経験から考察し、自分なりに<u>仮説を立てて再挑戦し、達成するというプロセスを見守る。</u>プロジェクトを始めた担任保育士にとっては、手を出しすぎないようにするのがしばらくは難しいようだが、子ども中心に活動を進めていくうちに、徐々に子どもへの自然な関わりかたができてくるのが見てとれた。</p>

子どもの声をよく聞いているつもりだったが、実際にはそうできていなかったことを痛感した、という保育士が多い。保育者が子どものより良い発達のために「最近接領域」（ヴィゴツキー）をどのように理解して働きかけたら有効であるか、そのバランス感覚の持ち方に葛藤する様子が見えてくる。「主体性を大切にすること」は、全て子どもに任せるわけではなく、主体性を育む保育士の役割があるのだが、その理解のしかた、保育のありかたに保育所内でも温度差があり、更に議論の必要がありそうである。

質問項目 2. (2)の②：様々な表現活動を行う際の「子どもの主体性」についてお尋ねします。子どもの主体的な表現活動を促すために、どんな環境構成を心がけていますか。

②物的な環境の面で。

A	<p>絵本コーナー、制作コーナーのような遊びに応じた必要な空間を作った。また、<u>0歳でも楽器にふれてもいいのでは？</u>と考え、タンバリンや鈴などの楽器も子どもの近くにおいている。<u>アコーディオンやウクレレの音を聞かせてみたら、音に対する反応がとても良かった。</u>ベンチをピアノに見立て弾きまねをしたり、図鑑で楽器のページが出てくると「これ知ってる」というように指さしたりするようになった。</p>
---	--

B	子どもたちが作りたいものを制作している間、昨日のつづきができるよう、 <u>ミニアトリエのような「制作コーナー」を用意している。</u>
C	<u>楽器コーナーでは身近に楽器を置き、造形コーナーでは、切れ端や廃材などをワゴンにまとめ、いつでも自由に使えるようにしている。</u> コーナー設置後は、作ることが大好きでいつも何かしら作っている子の影響を受けて「わたしもやりたい」と制作をする子も増え、作る活動が身近になった。
D	室内環境については、常にワクワクするような保育室を意識した。 <u>子どもが少し難しいと感じるような玩具や絵本、図鑑等も置き、子どもが家から持ってきたきれいなもの、面白いものなども飾るようにした。</u> 子どもが制作に使いたい道具や材料を直ぐに使えるように置き、子どもの制作意欲を引き出せることを大切に環境設定を行った。
E	<u>子どもたちが考え、やりたいと思ったことをいつでもすぐ形にできるように、年長の保育室に「廃材コーナー」を設置した。</u> そのため子どもたちは常に材料を使って絶えず何か作るようになった。但し素材がたっぷりあるのはよいが、その場の整理整頓は大変。
F	<u>子どもたちにとって、興味がより深まりそうなものをさりげなく子どもたちの視界に置いておく。素材を選べるよう、造形活動の選択肢を増やして用意した。</u> 保育室内に「制作コーナー」を常設した。結果、部屋は子どもたちが作ったものでいっぱいになったが、レτζョのようにアーティスティックではなく、雑多な飾り方だったので、反省している。ドキュメンテーションの掲示や卒園制作のディスプレイなど、もっと見やすくして、子どもの作品を引き立たせてあげたい、という気持ちがあるので、各保育士に改善が必要だと思う。

子どもたちの主体的な遊びに応じた空間が必要であると感じ、各保育士が保育所内で工夫して常設の制作コーナーや楽器コーナー、絵本コーナーをレτζョのミニアトリエのように設置するようになった。この空間を利用し、子どもたちの主体的で協同的な活動の姿が見られたことも述べられている。

質問項目 3: 主体的に表現活動に向かうことは、子どもにとって何故大切だと思いますか。
(とくに重要と思われる箇所に下線を引いた。)

A	<p>プロジェクトで一番印象的なのは、<u>みんなでどんどん自由な意見を出し合い、他人の意見を受け入れられるようになり、クラスで意見を共有できたこと。制作活動やみんなで作りをやり遂げる一体感が、表現活動の集大成となった。子ども同士で協力しあい、子ども同士楽しく主体的にやっていた。きっとその力は小学校でも役立つだろう。</u></p>
B	<p>喜びとか楽しいとか、やりたい、<u>もっとこうしたい、こうしようよといったことが表現に繋がると思う。子どもたちにそういう気持ちを育てることが大切である。</u></p>
C	<p>自分たちで考える力や<u>相談して解決する力が育ち、相手の意見も聞けるようになる。また、自分たちでやったという経験が自信にもつながる。</u></p>
D	<p>子どもたちが今、気づき、感じたことを考えて他者と対話したり、主体的に表現したりしたことを<u>互いが認め合うことで充実感や自己肯定感につながると思う。やらされているのではなく、自ら行動することで、向上心や知恵といった人間の力が発揮されると思う。</u></p>
E	<p><u>主体的表現</u>というのは、<u>自分の思い、考えていることを具現化</u>していくことだと思ふ。それを回りから「うん、それいいね」「どうやって作るの?」と言ってもらったり、アドバイスしてもらったりすると、自信の無かった子どもみんなに<u>自分の意見が言える雰囲気になり、自己肯定感が高まると感じた。</u><u>造形表現において「作る、描く」といったことは、今まで子どもの内面を表すために大切という感じだったが、プロジェクトの中では、自分が考えたこと、わかったことを描く、他の人にも伝えたい、理解してほしい、という感じ</u>だった。そうして出てくる色々な考えを子ども同士でまとめて具現化する、<u>そうして初めてその一連の過程を自分自身も理解した、というところが主体的</u>ということなのかと思つた。</p>
F	<p>表現活動を通して、自分で見つけ、自分で考え、自分で選び、<u>自分で成し遂げる経験を重ねることにつながるから大切。</u>また作品や制作の過程を他者に見てもらい、他者にほめられたり、<u>共感して理解されたりすることで自己肯定感に結びつく</u>ので大切だと思ふ。</p>

プロジェクトを通して、様々な子どもたちの表現が生成した結果、プロジェクトにおける表現は、内面的感情の表出のみならず、子どもたちが自分のアイデアを表現し、他の人にも説明できる方法としても有効なものであることを意識した保育士もいた。また保育士にとって、子どもたちが意見を出し合い、自分たちで相談し問題を解決できることを見い出していった表現活動の経験が、子ども一人ひとりの自信にもつながるといった実感があったようである。

IV おわりに

1. プロジェクトの意義

プロジェクトを行った振り返りの中で、子どもにめざましい変化があった、という実感は各保育士に共通している。具体的には、子どもが自分で表現、意見を出せるようになり、対話による認め合いができるようになったこと、そしてその結果クラス全体で協同的に活動を行う子どもの姿も多く見られたという。

子どもたち同士、保育者と対話しながら進行した様々な遊びや表現活動の過程で、子どもの興味・関心や集中力が持続し、その中で自主的に自分の居場所や役割を見だし、積極的に参画する姿が見られた。プロジェクトを経て、明らかに子どもの主体性が促された、と各保育士が実感していた。

また、保育者側から、子どもの主体性を大切にしながら保育を行う際の保育者の役割とは何か、子どもへのサポートはどうあるべきか、をよく考えるようになったという。

担任だけでプロジェクトを行うことの難しさが浮き彫りになったが、それでも勤務先の保育所でそれぞれ工夫し努力しつつ様々なプロジェクト的活動を実践している様子が伺えた。

L. カッツ『子どもの心といきいきとかかわりあう』のあとがきで、訳者である奥野正義(2004)は、従来の日本の幼児教育では、小学校教育の準備につながる知的教育とフレーベル以来の遊びという2つの方法しかなかったと指摘し、日本の幼児教育に欠けている点の一つとして、「知的な能力の育成」を挙げ、次のように述べている⁷。「プロジェクトアプローチはそのどちらでもない第三の道を目指している。身近にある環境について、様々な調査を行う中で知的な能力も育成しようというのがプロジェクトアプローチの目的。このように子どもがプロジェクトの中の直接的経験にもとづいて“知的能力”をはぐくむという試みをする時期にきているのではないだろうか。」

本論のインタビューにおいても、子どもたちが疑問から出発して、皆で話し合っ協力しながら、造形や劇などの創作といった表現活動をやり遂げるプロジェクトの過程で、子どもたちの中から次々に生成する多様な表現活動が、従来考えられていたような感性や美的表現の手段以上に、子どもが自ら探求したり伝達したりする知的な手段として活用されるのではないかと意識している保育士もいた(質問項目3・E保育士)。また、主体的な表現活動で「向上心や知恵といった人間の力が発揮される」(質問項目3・D保育士)、子ども同士で協力し合い、楽しく主体的に行ってきた表現活動が「きっとその力は小学校でも役立つだろう」といった実感をもつ保育士(質問事項3・A保育士)など、プロジェクトの表現活動の意義を幼児期にふさわしい主体的で協同的な学びを通して、総合的な知的能力を育むものであるという手応えを得たようである。

2. 今後の課題

今回の一連のプロジェクトにおいて、保育士はレッジョ・エミリアの幼児教育に示唆を受け、子ども一人ひとりの主体性を大切に、協同的に学ぶというあり方を実感しながら実践することができたようである。しかし実際にプロジェクトを担当したクラス担任保育士以外の保育士に、プロジェクトの意義や方法について理解が得られない場合もあり、保育所全体で協同してプロジェクトに取り組むことができるよう働きかけていくことが今後の重要な課題であろう、と自覚した保育士も少なくなかった。

レッジョ・エミリアのプロジェクトでは、その進行中、保育者は予め具体的なねらいを立てておく代わりに、それぞれの子どもや子どもたちの経験に関する知識を元にして、今後起こりそうな仮説を組み立て、この仮説に沿って、子どもの興味やニーズに柔軟に対応できるねらいを定めていく。このようなプロジェクト進行のあり方は、エマージェントカリキュラム (emergent curriculum) と呼ばれる。このカリキュラムでは一般的な教育目標は立てておくものの、事前に個別の活動に対して特定のねらいを定式化しない方法をとるため、指導計画を予め設定することに慣れている保育士にとってはその進行や子どものサポートのしかたに困難を感じることも多かったようである。その点に日本で保育の場にプロジェクトを導入する際の課題があると考えられる。

こうしたカリキュラムのあり方に保育士同士の共通理解を得るのは、現時点では難しいかもしれないが、今後子どもの主体性や協同的な学びについて、実践したプロジェクトを元に保育所全体で話し合うことなどを通じて共通理解を深めていく手立てはあるのではないかと保育士が模索している姿も見られた。

最後にプロジェクトの進行上、改めて保育環境の改善が求められた。例えば、どの保育士も子どもたちが自由に制作・表現に向かえる「アトリエ」空間の必要性を感じている。現状では予算的にその実現は難しいため、保育士がそれぞれの保育所で「ミニアトリエ」のような制作コーナーを仮設したり、整理整頓に配慮して空間を確保したりする工夫をしている努力が見られた。

今回のインタビューで得た知見を基に、今後もレッジョ・エミリアの幼児教育に示唆を受けつつ、日本の保育における子どもの表現活動の分析等の他、プロジェクトをより良く行うための保育所でのサポートのありかた等を課題として研究を継続していきたい。

謝辞

保育所で子どもたちと共にプロジェクトを実践され、本研究のためにお忙しい中、快くインタビューに応じて下さった、熱意ある保育士の方々に心より感謝申し上げます。

【引用・参考文献】

厚生労働省(2018).『保育所保育指針解説』 フレーベル館

佐藤学(監修)ワタリウム美術館編(2011).『驚くべき学びの世界 レッジョ・エミリアの幼児教育』 ACCESS

阿部和子(2010).「主体性」、森上史郎・柏女霊峰(編)『保育用語辞典 第6版』 ミネルヴァ書房

関水しのぶ(2007).「主体性」、谷田貝公昭(監修)『保育用語辞典 第2版』 一藝社

L. ヴィゴツキー(著)土井捷三・神谷栄司(訳)(2003).『「発達」の最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達』 三学出版

-
- ¹ C. エドワーズ・L. ガンディーニ・G. フォアマン(著) 佐藤学・森真理・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 pp.40-41, p.170
- ² 同上 p.449
- ³ 同上 p.464
- ⁴ 同上 p.12
- ⁵ 同上 p.65
- ⁶ 関水しのぶ(2007)「主体性」、谷田貝公昭(監修)『保育用語辞典 第2版』 一藝社 pp.204-205
- ⁷ L. カッツ・S. チャード(著)小田豊監修・奥野正義(訳)(2004).『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— 第2版』 光生館 p.256