

日本の保育・幼児教育カリキュラムにおけるプロジェクト活動の検討

— 歴史的変遷と「子どもイメージ」を手がかりに —

Examination of Project Activities in Japanese Childcare and Early Childhood Education Curriculum :
Using Historical Transitions and “Images of Children” as Clues

利根川 彰 博

TONEGAWA, Akihiro

Abstract

In recent years, the practice of “project activities”, which has been attracting attention as a childcare curriculum, is largely due to the attention on the childcare practice of Reggio Emilia. However, in the history of childcare in Japan, project activities have been practiced for a long time. One is based on the prewar “induction childcare plan” and the other is based on the “core activities” before and after the war. These practices, called “project activities,” differ in the historical background in which they were undertaken. We examined the materials with the aim of confirming the commonalities and differences of these practices and gaining suggestions for their practice. As a result, it was confirmed that post-war projects aimed at “problem solving” and differed from project activities that focused on “exploration”, which has been attracting attention in recent years. We also discussed the positioning of the two.

キーワード：プロジェクト活動 レッジョ・エミリア 探求 問題解決 子どもイメージ

1. はじめに

近年、日本の保育・幼児教育（これ以降、保育と幼児教育を包括して「保育」と記す）において「プロジェクト活動」の取り組みが注目され、広がってきている。その背景には、『幼稚園教育要領』や『保育所保育指針』等において、「協同的な取り組み」や「協同性」ということが取り上げられるようになったことがある^{注1)}。また、イタリアのレッジョ・エミリアの保育実践の影響が考えられる。レッジョ・エミリアの保育実践は1990年代に世界的な注目を集め、レッジョ・エミリアからの刺激を受けた実践が他国にも広がりを見せている。では、レッジョ・エミリアの保育実践における「プロジェクト活動 (progettazione)」とはどのようなものだろうか。

木下によれば、レッジョ・エミリアの保育実践の中心となるプロジェクト活動は、「小グループによる主題の共同的探求が、アートによる表現と仲間同士の対話に支えられ、しばしば長期にわたって展開するのを特徴とする」¹⁾という。

そのプロジェクト活動を中心とした保育実践全体の背後にあるカリキュラムの考え方は、「発生的カリキュラム」などと呼ばれており、「活動ごとに特定の目標を前もって確定しておく従来の計画立案とは異なり、一般的な目的は設定するが、各プロジェクトあるいは活動のためにあらかじめ特定のゴールを定めない。子どもの自発活動についての予備調査や保育活動のドキュメンテーションを通して、これから起こりうることについて活動の節目でそのつど仮説を立て、子どもの必要と関心に適合する柔軟な目標を定める」というものである²⁾。また、加藤は「プロジェクトは本来、目標のイメージは共有しているが、そこに至る道筋を共有していない、そんなカリキュラムなのである。したがって、活動を開始した段階では、どの道を通して、どこまでいくか明確に計画されているわけではなく、途中でいろんなことを調べているうちに、ひらめき、方向を変更していくことになる。つまり、そうやって試行錯誤を繰り返しながら、道を探していく営みそのものに、プロジェクトの面白さが存在しているのである」³⁾といい、「出口が見えないまま道を歩いていくことを、保育者も子どもと共に面白がりながら進んでいくことが、プロジェクト活動を展開していく

必要条件になるだろう⁴⁾と述べている。

木下は別の論考で、レッジョ・エミリアの保育実践の特徴を「探求・表現・対話」とまとめている⁵⁾が、日本において現在広がりつつある「プロジェクト活動」は、「探求」という部分に注目したり、アートの表現という側面や、「ドキュメンテーション」の手法など、部分的にあるいは表面的に取り入れたりしていることが多いようである。

一方、日本の保育の実践史をさかのぼってみると、その中でも「プロジェクト活動」と呼べる取り組みがあったという⁶⁾。古くは1920～30年代に倉橋惣三が構想し、東京女高師附属幼稚園の保育者たちと取り組んだ「誘導保育案」であり、戦後では久保田浩が『幼児教育の計画』等で示したものを取り入れたり、発展させたりしていった「中心になる活動」の実践である。

宍戸は、1920～30年代に展開された「誘導保育案」も1960年代以降の「中心になる活動」もプロジェクト活動であるとしているが、「プロジェクト活動」を明確に定義することなく議論している。しかし、それぞれの実践が行われた時代背景が違うわけであるから、共通する特徴もあれば、異なる特徴もあるだろう。そこで、本研究では、特にレッジョ・エミリアの「プロジェクト活動 (progettazione)」と久保田の示した「中心になる活動」に注目して、それぞれの特徴を比較検討し、保育実践への示唆を得ることを目的とする。

2. 倉橋の「誘導保育案」としての具体的実践

宍戸による「日本における保育カリキュラムの誕生」⁷⁾を手がかりに、倉橋の「誘導保育案」について概観すると次のようになる。

日本における最初の幼稚園となる東京女高師附属幼稚園のカリキュラムは、当初、フレーベル主義にもとづく「恩物」中心のカリキュラムであった。その後、さまざまな批判もあり、「遊び」中心のカリキュラムへと転換されていく。いわゆる「手技」と称された制作的な活動をみると、断片的に保育の材料として取り入れられていた状態から、1つの遊びの目的を定めておいて、それに必要なものや関連するものを制作するというように、テーマのある目的的な遊び活動の中に位置づけられるようになっていった。

その背景には、1920年代のアメリカで開発された「プロジェクト・メソッド」^{注2)}の影響がある。実際にアメリカに留学し、コロンビア大学附属幼稚園などを視察した倉橋は、直ちにそれを取り入れたのではなく、現場の実践者たちと時間をかけてどのように取り入れていくべきかを探っていった。1930年代になると、その成果が公

に示される。『幼児の教育』誌に、東京女高師附属幼稚園の実践記録が次々に発表されていったのである。こうした実践と理論の往還から創り出されたのが、1935年に刊行された東京女高師附属幼稚園編『系統的保育案の実際』である。

「系統的保育案」は、「生活」と「保育設定案」の2つの欄で構成している。そして、「生活」は、「自由遊戯」と「生活訓練」とで構成され、「保育設定案」は、「誘導保育案」と「課程保育案」とで構成されている。

このうちの「誘導保育案」が、「系統的保育案」の中核を占めるものであり⁸⁾、先に触れた『幼児の教育』誌に発表された実践はその「誘導保育案」の具体的な展開である^{9) 注3)}。

その一つである、徳久孝子による「わたくし達の自動車」を検討していくと「此の製作をはじめてから、子供も私達も非常に自動車に興味が出て参りまして、歩きながらもよく気を付けて見る様になりました。今更らながら、型にも内部の構造にも、非常に沢山の種類があります事に驚かされるので御座います。色々変わったのを見ますと子供達もすぐに報告して参りまして又皆で考へては作るので御座います¹⁰⁾という展開からは、興味・関心を共有し、それを探求する共同体になっていくという感覚を楽しんでいる様子を読み取ることができる。

宍戸は、このような倉橋の提起した「誘導保育案」をプロジェクト活動として評価しつつも、「歴史的な限界があった」として四つの点に触れている¹¹⁾。その中で、「誘導保育案」について述べている点をとり出すと次の二点になる。一つは、「誘導保育案」と「自由遊戯」との関係が密接であることは高く評価されるが、そのことで「誘導保育案」の「主題」が「遊び」に限定されてしまったこと。二つには、プロジェクト・メソッドが問題解決の方法であることへの認識が弱く、話しあい(相談)活動の重要性が方法論的に位置づけられず、実践面でも、それが反映されていたということ。つまり、レッジョ・エミリアの保育実践におけるプロジェクト活動と比較した場合、こうした点が「弱点」であるというわけであるが、それは「歴史的な限界」であるというのであった。

また、加藤も徳久孝子の実践「わたくし達の自動車」の報告を取り上げて検討している¹²⁾。加藤は、「子どもの気付き・発見に基づいて、計画そのものが修正されていくことがたいせつにされている」という点を評価しつつ、「保育者が先導しすぎている感じがぬぐえない」と指摘しており、評価としては宍戸と重なっている。

3. 久保田浩の三層構造と「中心となる活動」

宍戸は、戦後の幼児教育における「プロジェクト活動」

として、久保田浩の「幼児教育の計画（三層構造論）」の中で示されている「中心になる活動」を取り上げていく¹³⁾。そこで、三層構造論とその中核となる「中心になる活動」について検討していきたい。

久保田は、当時の「六領域をバラバラのわくにくみこんでデイリープログラムをつくる」¹⁴⁾というような風潮に対してのアンチテーゼとして、生活を構造的にとらえるカリキュラムを構想した。これは、和光幼稚園とその後の白梅幼稚園での保育者たちとの実践とその検討に基づいてなされていったものである。久保田は、生活を構造的にとらえるということを、「基底となる生活」、「中心になる活動」、「領域別活動（系列を主にする活動）」という三つの層に整理して示している。そして、具体例を挙げて次のように説明している¹⁵⁾。

子どもたちが自由に砂場あそびをしています。数人のなかまで、穴をほったり、池をつくったりしたのしんでいます。（自由あそび）

このままでもねうちのあるあそびですが、あたらしい材料を用意したり、はなしあいによって内容をゆたかにしたり、なかまをふやすことをかんがえていきます。つまり、クラス全体でとりくむ活動に再構成していくのです。

たとえば、へやに台を用意し、ねんど、木片、紙などをつかってパノラマづくりを計画します。子どもたちは、いままでの経験をいかしながら、内容のある活動をはじめましょう。みんなで「パノラマをつくる」というめあてをもち、手わけをしながら、協力してつくりあげていくわけです。（中心になる活動）

ここで「紙ねんど」が、あたらしい材料としてあらわれたとします。子どもたちにとっては、はじめての経験です。いままでつかった油土やねんどの経験をいかして、つくることもできますが、よりよくつかいこなすためには、計画的な指導が必要になってきます。（領域別活動）

こうしたことを経験した子どもたちの砂場あそびは、まえとちがってくるはずです。内容もゆたかになるでしょうし、とりくみかたもたしかなものになるはずです。（基底になる生活）

つまり基底になる生活→中心になる活動⇄領域別活動→基底になる生活というかたちがみられるわけです。こうしたかわりかは、ほかの活動のなかでも、いくつもみつけることができるはずです。

このように久保田は、子どもたちの生活を三つの層に分けて捉えつつ、その三つの層は「バラバラにあるもの

ではなく、相互にかかわりあい、力動的にはたらきかけながら、生活の内容をかたちづくっている」¹⁶⁾ということを強調している。

では、その三つの層の核となる「中心になる活動」について詳しく検討してみたい。

「中心になる活動」について久保田の説明をまとめると、子どもたちの生活が高まり、確かになると、「まとまりのあるあそび」がみられるようになる。こうしたあそびを取り上げ、再構成して単元化したものが「中心になる活動」ということである（他に行事活動やしごとなどを取り上げることも考えられる）¹⁷⁾。

さらに、久保田の示す「中心になる活動」のアウトラインを整理すると次のようになる¹⁸⁾。

- ①原則としてクラス全体でとりくむ活動——あそびである。
- ②すべての子どもが共通の目標をもち、それを実現するためにさまざまなやりかたで取り組む。
- ③あるときには、はなしあい、またあるときは、さまざまな素材をつかってひとつのものをつくりあげたり、劇的表現をしたり、さまざまな活動内容、要素が、ひとつのあそびのなかに総合されている。

また「中心になる活動」は、「単元活動」とも呼ばれているが、「単元活動の性格」としては、次のような条件をそなえているという¹⁹⁾。

- ・子どもたちが、かれらなりにめあてを意識して、主体的にとりくむ活動である。
- ・子どもたちのとりくみにより、発展し、展開しながらつくりあげられていくような質をもつ活動である。
- ・一定の期間継続しておこなわれるものである。
- ・またこれらの活動は、一部のかぎられた子どもたちのものでなく、クラス全体（ときにはグループのこともある）がじぶんたちのものとしてとりくむ方向にすすんでいく。

以上のような性格をもった「まとまりのあるあそび」を単元と呼び、「中心になる活動」として、「保育計画の中核に位置づく」ものとしている。このように久保田の示す「中心になる活動」と、先に取り上げたレヅジョ・エミリアの保育実践における「プロジェクト活動（progettazione）」とのあいだには、幾つもの共通点を見いだすことができる。その意味では、宍戸の指摘した通りといえる。

この両者の異同を、具体的な実践レベルで検討するた

めに、次に「中心になる活動」の代表的な実践とされている、和光幼稚園における小松福三の「電車ごっこ」を取り上げる。

4. 和光幼稚園における電車ごっこ実践の概要

まず、小松の著書『体当たり幼児教育』²⁰⁾に即して「電車ごっこ」の実践の概要を示す。

和光幼稚園における小松の実践が行われたのは1964年のことである。和光幼稚園では、それ以前から9月の保育計画に「電車ごっこ」が位置づけられていた。小松もはじめは、その計画に沿って実践をはじめたのであるが、計画にあった「なわ電車」で遊びはじめると、予想された姿と違って、子どもたちが転んだりぶつかったりするという問題が起き、子どもたちは「なわ」を使った電車ごっこはすぐに飽きてしまったという。保育者が子どもたちに「どうしてつまらなくなったの？」と尋ねると、「本当に乗れる電車じゃないもん」ということだった。そこで、「どうやったら、自分たちが乗れる電車が作れるだろうか」と問いかけて、どうしたら乗れる電車が作れるかを、A、B、C、Dの4つのグループに分かれて「考えさせる」ことにした。そして子どもたちから出された「ダンボールに〴〵組み木、の車をつける」「リング箱に〴〵戸車、をつける」という意見をもとに、2グループずつ、木製のリング箱、ダンボールで電車を作った。試運転してみるとダンボールで作った電車はすぐ壊れてしまう。戸車を付けたリング箱は、室内では快調に走ったが、園庭では戸車が地面にめりこんでしまって走らなかった。「どんな車をつければよいか」と「みんなで知恵を出し合い」、最終的には、長い箱電車1台とリング箱で作った電車3台が完成した。そして、他のクラスの子も交えて電車ごっこを行った。このような実践であった。

そして、この実践の展開が、次の保育計画に組み入れられて定着していったという。このように60年代にはすでに始まっていた「電車ごっこ」の実践であるが、その後、幼稚園の代表的な活動となり、2000年代に入るまで続いていったということである。このあたりの事情は和光鶴川幼稚園の保志史子（当時主任教諭）の報告²¹⁾からうかがい知ることができる。

2004年頃からは「子どもから出発する保育」「子どもとつくる保育」ということを考え始めました。それまではずっと活動のつながっているカリキュラムがあって、それをどう子どもに分かりやすく伝え、積み上げていくかということがテーマでした。しかし、カリキュラムをこなしていくのではなく、「子

どもとつくなっていく」ということを保育の実践の中で意識する、そこを大事にしていきたいという思いが強くなりました。職場での話し合いを重ね、保育の見直しを行いました。それまで「動物」「乗り物」というテーマを私たちの方で決めて取り組んできた総合活動をやめて、その年の子どもの興味・関心にそったテーマを探りながら活動を進めていくプロジェクト活動に取り組むことにしました。同じ年齢の子どもといっても、子どもたちは毎年違います。子どもたちが何に興味を持つかということも、その年その年で違うわけです。そこで子どもと教師の思いを、その年その年に膨らませていって、子どもと活動を大胆に作っていこう、と。そういう決意をしたのです。

小松の実践から半世紀ほど続いてきた総合活動（中心になる活動）を、「子どもから出発する保育」「子どもとつくる保育」という視点から見直した結果、やめることになったということである。こうした経緯も含めて検討していきたい。

5. 小松実践および和光幼稚園のカリキュラムと時代背景

宍戸は「和光幼稚園の保育：その歴史的な意義について」という論考²²⁾の中で、小松の実践を取り上げて評価し、「和光幼稚園のカリキュラムと実践の意義」として、その意義を4点挙げている。1つ目に「構造化された保育カリキュラムを創造した」という点を挙げている。2つ目に「連続的な発展というかたちで、各階層や各領域の運動的な発展を実践的に明らかにしたこと」。3つ目に、小松の実践にあるように「子どもたちの試行錯誤の主体的な活動を重視した」こと。4つ目は、「自由遊びを土台にしたところ」としている。

しかし3つ目に挙げられた点には、注意する必要がある。実は「試行錯誤」していた例としては小松の1964年の実践が挙げられているのみだからである。実際はその実践の成果を翌年からのカリキュラムに組み込んでいき、プログラム化していったのである。保志が、カリキュラムにあることを「どう子どもに分かりやすく伝え、積み上げていくかということがテーマ」となっていたというように、プログラム化は子どもたちの試行錯誤を省いていくことにつながる。しかし、宍戸のこの文脈では、「和光幼稚園のカリキュラムと実践」には、1960年代からずっと「子どもの試行錯誤」を重視して位置づけてきた、そこに意義があると書いてあるように読める。だが、ここを丁寧に読み解いていく必要があるだろう。

1945年の終戦後、日本は次第に復興していくとともに、出生率の増加や教育への関心の高まり等から、幼稚園、保育所の施設数、入園児数は急増した²³⁾ (註4)。幼児教育への関心の高まりにともない、小学校を中心としたカリキュラム運動の影響もあり、幼児教育の保育内容や方法についての議論やカリキュラム編成も盛んにおこなわれるようになった²⁴⁾。

文部省（現文部科学省）は、1948（昭和23）年に、幼児教育の指針として『保育要領（試案）』を刊行した。保育要領は、明治以降、日本の幼児教育関係者が研鑽を重ねてきた結果が形にされており、明治以来の実践や研究の集大成であり、自由主義保育の思想が色濃く反映された内容であったという²⁵⁾。一方で、保育内容として示されたものは、無系統・無秩序で系統性に欠ける羅列主義だという批判を受けたり、「組織性や系統性がほしいという要求」が出されたりした²⁶⁾。小山によれば、「小・中学校等の学校教育では、1950年前後に起こった生活経験主義批判を受け、戦後数年間に実践された生活経験主義・生活単元学習から教科内容と教育課程の系統的編成への転換が図られた」という²⁷⁾。幼児教育においても、その影響を受け、1956（昭和31）年に「保育要領」を改訂する形で「幼稚園教育要領」が示された。「保育要領」では12項目で示されていた保育内容が、「6領域（健康、社会、自然、言語、絵画製作、音楽リズム）」としてまとめられた。また、「指導計画の作成とその運営」について触れており、初めて公的なものとしてカリキュラムの作成を打ち出している。しかし、指導計画の作成において小学校の教育課程を考慮すべきとしたものであり、指導計画の作成については記されているが、指導そのものにはほとんど記述がなかったために、カリキュラムの構成や組み立てばかりが先行するような状況に陥ることとなった²⁸⁾。また、急激な幼稚園の増加に対応するため、学校教育経験者が幼稚園教育の分野に入り込んできたこと等の理由から、幼稚園教育がきわめて学校の授業のようになっていったという²⁹⁾。平井はその状況を指して「あのころに幼稚園がたくさんできたんです。園長になるためには、教育に五年間かかわった経験がある人でなければいけません。それで小学校長を辞めた方を引っ張ってきた園が相当たくさんあったんですね。小学校では年間計画を決めてやるので、それがダツと受け入れられてしまったんです」と述べている³⁰⁾。

このような背景のもと、1950年代になると、各地で保育案が盛んに発表されたり、モデルとなる保育カリキュラムを掲載した保育雑誌が相次いで創刊されたりしていった³¹⁾。そしてその後も刊行されていったことから、これらのモデルカリキュラムがそれぞれの保育現場で支持されていったことを示すと考えられる。

また、1964（昭和39）年、改訂された「幼稚園教育要領」は文部省告示として公示された。この要領は「幼稚園教育に系統性、計画性をもたらししたもの」として評価された一方で、幼稚園現場におけるカリキュラム（教育課程）編成の状況は、「各領域別に示してある事項から、教育の内容を導き出して、それを集めれば教育課程が出来上がる、といった風潮が次第に強くなってきた。ときには、戦前の保育項目のように、時間割で各領域を配当する、といった考えさえ現れるようになった」ということがみられていた³²⁾。こうした流れの中で、幼児教育研究者は「子どもの認識や技術の発達を順次的かつ系統的に導く中で、文化・科学的要素が体系化され、幼児期の教育課程となるという見解を示した」という³³⁾。

和光幼稚園における小松の「電車ごっこ」の実践が行われ、カリキュラムが考えられていった時代背景には、このようなことがあったわけである。つまり、宍戸や保志は、プロジェクト活動として始まった「中心になる活動」がプログラム化してしまいマンネリ化していったことを問題点として挙げているが³⁴⁾、当時は、実践の中で「これが子どもたちにとって良い経験だ」ということが確かめられたのなら、積極的に計画に位置付けていくことが求められた時代であった。

6. 小松実践および和光幼稚園の「中心になる活動」の方向転換

和光幼稚園の「のりものごっこ（電車ごっこ）」の実践を詳しくみていくと、小松の1964年度の実践の前に、「9月にはのりものごっこ（電車ごっこ）に取り組む」という計画が予定されていたわけである。小松は新学期が始まる前に、他の先生方に前年度までの実践を話してもらってイメージをつくり、当初はそれに従って実践していった。ところが、計画段階の予想と違って、子どもたちが「なわ電車」でのごっこ遊びが「つまらない」と言い出したのである。ここで小松は、計画のほうに子どもを動かすのではなく、子どものほうに自分が動き、子どもたちの意見を聞き、計画を「ご破算」にして、子どもたちの望む方向へ向かうことにしたのだ。比喩的にいえば「まだ、だれも行ったことのない場所」をめざして子どもたちと進むことにしたのだ。ここに「子どもたちとの対話性」を認めることができる。加藤はこの実践を「未知な世界を探索的に創造していく、典型的なプロジェクト活動」³⁵⁾であるとして評価する。

しかし、当事者たちは、そのプロジェクトを、保育計画の中に組み込んでいった。翌年の実践は、この「木工の電車づくり」を含む「のりものごっこ（電車ごっこ）」を予定した活動としていったのである。当時の保育者た

ちは、「対話しながらつくっていく活動」ということに対する価値を積極的に認めていたわけではなかったのである。浅井が「教育内容を高度化し遊びよりも学習を強調する方向をとった」³⁶⁾というように、対話性よりも、「カリキュラムをより完成度の高いものにしていこう」ということに価値を認めていたのだと考えられる。

宍戸や保志は、2000年代になって「のりものごっこ」のプロジェクトが少しマンネリ化してきて、かつてのような感動、興奮に満ちた電車作りができなくなっている³⁷⁾ということを問題にしていたが、64年度の実践をカリキュラムに組み入れた時点から、取り組みの展開計画を、より緻密な内容へと積み重ねてきているわけである。小学校以降の学校教育の「計画」のスタンダードが「プログラム」であり、それに歩調を合わせるという方向に向かっていったといえるかもしれない。プログラムは誰が教えても同じように、対象となる子どもたちが関心を示したり理解を深めていったりすること、つまり同じ結果が得られることが目指されている。同じねらいにもとづいて、同じ内容を同じ手順で示すのであるから、同じ結果が得られることが当然とする発想である。同じ学年にクラスが3つ場合は、なるべくクラス間の差が出ないように配慮する。そのためには、より「計画」における内容や手順の精緻化をはかる方向に進んでいくことになる。

このように考察を進めてくると、和光幼稚園の「木工による電車づくり」を含む「のりものごっこ（電車ごっこ）」は、プロジェクトとして始まった活動が、「不本意ながらプログラム化してしまった」というわけではなく、むしろより確かなものとして「プログラム化しよう」と意識されて引き継がれていったものであると理解できる。

小松は、1969年4月に東京・町田市の和光鶴川幼稚園に主事として移動する。そして、和光幼稚園における「のりものごっこ（電車ごっこ）」の実践は、和光鶴川幼稚園にも引き継がれ、両幼稚園での秋の「中心になる活動」としてカリキュラムに定着していく³⁸⁾。その後1972年に和光鶴川幼稚園研究部によってまとめられた研究紀要『幼児教育における「ごっこ」の問題』では、「でんしゃごっこを典型教材にする」ということについて「全教師の共同研究・討議をふまえて」話し合われた内容の骨子が記録されている³⁹⁾。そこでは、「子どもの生活実態に即して考えた場合」は、電車よりバスという選択肢もあるが、「電車はバスと違い、人間だけでなく物も運べる」、「地域の特性から、バスのみでなく電車も利用せざるを得ない状況である」、「ごっこを展開する場合、人と物との関係、人と人との関係が大事な要素である」といった点から、バスより電車にすべきということが共通に認識

されていったという⁴⁰⁾。ここからは、保育教材を精選し、より系統的で高度な計画を作り上げ、子どもたちに正しい社会認識を育てることを重視するという志向を読み取ることができる。こうした方向性がその当時は価値をもっていたわけであり、それが宍戸の言葉でいえば「歴史的な限界」ということになるだろう。

こうして教材となる対象を絞り込み、展開案を精緻化していく方向へ進んでいくことは、すじ道やゴールが明確に示されることでもあり、それは同時にマンネリ化や対話性の欠如を呼び込んでいくことにつながっていったといえよう。

ところが、1989年に改訂された「幼稚園教育要領」に象徴されるように、「子どもから出発する保育」「子どもとつくる保育」ということが新しい保育観として価値づけられていく時代となった。すると、和光鶴川幼稚園においても、2000年代に入り、保育者がテーマを決めて取り組んできた「総合活動をやめて、その年の子どもの興味・関心にそったテーマを探りながら活動を進めていくプロジェクト活動に取り組む」⁴¹⁾という方向転換が図られたのであった。

7. 「問題解決型のプロジェクト活動」と「探求型のプロジェクト活動」

宍戸はレッジョ・エミリアの保育実践における「プロジェクト活動」も、倉橋の時代の「誘導保育案」としての実践も、久保田の示した「中心になる活動」としての実践も、まとめて「プロジェクト活動」と呼ぶが、その違いを明確に捉え整理しておくことが、今後の保育実践への示唆となると思われる。

レッジョ・エミリアのプロジェクト活動は、子どもが身の周りの環境との出会いなどから、「ふしぎ」「どうして?」といった自らの心の動きを動機とし、その謎を解明しようと、表現と対話とによって探求していくことに重心をもった協同的な取り組みである。であるから、はじめから「クラスみんなで取り組む」といった枠を想定しておらず、興味・関心を共有する共同体から出発する。3～4人の取り組みで終わる場合もあれば、クラス全体に広がる場合もある。筆者は、こうした「探求」に重心をもつ活動を「探求型のプロジェクト活動」と呼びたい。

一方、幼稚園教育要領等において、「幼児期に育ってほしい姿」の中に「協同性」として示されているように、プロジェクト活動は「互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げ」⁴²⁾ようとするものである。すると、その過程では、子どもたちの間で互

いのイメージや考えのズレや、思いのぶつかり合いなどが起きてくるだろう。それを調整し折り合いをつけていくことが必要になってくる。そのためには、互いに思いや考えやイメージを表現し合い、対話していくことが求められてくる。保育者がこの過程を急いで進めようとしたりコントロールしようとしたりすると、子どもたちにとっては、その肝心な体験から学ぶことが少なくなってしまう。久保田の示した「中心になる活動」は、その過程から子どもたちが学ぶことを重視して提起されているものである。ただ、「原則としてクラス全体でとりくむ活動（あそび）であり、すべての子どもが共通の目標をもち、それを実現するためにさまざまなやりかたで取り組む」⁴³⁾ものとして構想されているため、はじめから「クラス全体」、「すべての子どもが」ということを重視して枠組みをつくってしまうと、多人数では一人ひとりの発想や思考を捉え合いつつ活動を進めることが難しくなるため、試行錯誤のない「こなす」活動になってしまう危険性を孕んでいる。いずれにせよ、「中心になる活動」は、子どもたちが「仲間と一緒にこんなことをしてみたい」と取り組みたくなるような動機づけとなるものを、保育者が提案することから始まる。では、どんなテーマを提案するのか。それは子どもたちの中にみられるようになる「まとまりのあるあそび」を取り上げて再構成したもの、と構想されていた。

小松による「のりものごっこ（電車ごっこ）」の実践も、発端は保育者が提案したものであった。子どもたちが「なわ電車じゃつまらない」「乗れる電車がいい」といい、それを実現するために試行錯誤が始まったという文脈で捉えられがちであるが、何もないところから子どもたちが「こんなふうにしたかった」と言い出したわけではないのである。保育者からの電車ごっこの提案があって、実際に取り組んでいく過程で「もっとこうしたい」ということが発想されてきたのであった。

このように、「中心になる活動」は、仲間と目的を共有して取り組む過程で起きてくる問題を、自分たちの問題として捉え、それを解決していくという体験を重視した「問題解決型のプロジェクト活動」であるといえるだろう。

筆者は、レヅジョ・エミリアの保育実践に代表されるようなプロジェクト活動を「探求型のプロジェクト活動」とし、久保田の示した「中心になる活動」を「問題解決型のプロジェクト活動」とした。このように検討してきた結果、ともに「プロジェクト活動」とされながらも、両者には発想の違いがあることが明らかとなったといえよう。

和光幼稚園、和光鶴川幼稚園では、小松の実践から半世紀ほど続いてきた総合活動（中心になる活動）を、2000

年代になり「子どもから出発する保育」「子どもとつくる保育」という視点から見直した結果、「問題解決型のプロジェクト活動」から「探求型のプロジェクト活動」へとシフトしたのであるが、それは決して「問題解決型のプロジェクト活動」が「子どもから出発する保育」「子どもとつくる保育」と矛盾するものだったからではない。「こなすもの」となり「マンネリ化」してしまったことに問題があったわけである。

「問題解決型のプロジェクト活動」と「探求型のプロジェクト活動」のどちらがよいかという単純な問題でないことは明らかである。また、両者は「違った性質の活動であるから両立しえず、どちらかを選択しなければならない」というものでもない。一つのプロジェクト活動を進めながら、ある局面では「探求」として展開する場合もあるだろうし、次の局面では「問題解決」に重心が移る場合もある。本論では、概念としてプロジェクト活動を「探求型」と「問題解決型」とに区別したのだが、どちらも子どもたちの育ちや学びにとって価値をもつことには変わりはないのである。

「探求型」と「問題解決型」のいずれにしても重要な点となるのは、「対話性」ということであろう。和光幼稚園、和光鶴川幼稚園で続けられてきた「のりものごっこ（電車ごっこ）」は、「中心になる活動」としての取り組みであった。宍戸⁴⁴⁾は戦前の誘導保育案としての「わたくし達の自動車」などの実践と比較して、「子どもたちの話し合い」を通して、問題解決への試行錯誤の過程をていねいにおさえている」という点を評価している。つまり「のりものごっこ（電車ごっこ）」の実践には、戦前にはなかった「子ども一人ひとりの主権者としての人間形成を理念としていることと関わっている」というわけである。

しかし、保育者と子どもとの「対話性」は評価されているとして、小松の実践記録からは子ども同士が対話している場面は見当たらないのである。「子ども同士の対話」によって展開されていったり、創造されていったりするという「協同性」の側面について重視されていれば、当然その場面も記録されているであろう。そうした記録がないことから考えれば、「子ども同士の対話」にはあまり目が向けられていなかったといえよう。現在、保育実践においては、保育者と子どもとの対話とともに、子ども同士の対話から創造されていく活動が重視されるようになってきているのである。そしてそれは、「子どもをどのような存在としてみているか」という、保育者や保育者集団のもつ「子どもイメージ」の在り方と深く関わっているといえるだろう。

8. 「プロジェクト活動」と「子どもイメージ」

ここで再び、1960～70年代の「のりものごっこ（電車ごっこ）」の実践に戻って検討したい。当事者である小松が「のりものごっこ（電車ごっこ）」について述べているところから、その当時の実践の背後にある「子どもイメージ」を確認してみたい。

小松は、「私たちの『ごっこ観』について」という論考のなかで、「ごっこの教育的意味」として五つの点を挙げている。一つ目に「社会認識の素地をつくることができる」という点を挙げている。その説明として小松は、人間は社会とのかかわりの中で存在しており、「子どもを一人前に育てるということは、子どもを社会とのかかわりの中で、いわば“社会人、として育てるということである。そのためには、子どもの能力を考え、漸次、社会の仕組や様子を理解・認識させていく必要がある」と述べる。しかし、幼児の段階では「家族」や「家族制度」についてわからせようとするのではなく、「お母さんごっこ」や「おうちごっこ」をとおして、「家族の成因とその役割分担をわからせようというのである」と説明している⁴⁵⁾。さらに小松は、子どもたちに対して「ごっこ、の中で“事実を見せ、考えさせ、話し合わせ、そしてさらに“知識を与え、その知識をごっこの広がりと深まりに動員させていくべきだ」と主張する⁴⁶⁾。つまり、子どもは社会の仕組や様子を理解・認識し育っていく存在と捉えられている。そしてそのためには保育者が、教育的に意味を持つ教材を選定し、それに取り組みせる中で、「事実をみせ、考えさせ、話し合わせ」ることが必要であり、「させられる存在」、受動的な存在として子どもがイメージされていると読み取ることができよう。こうした「子どもイメージ」は、当時は一般的であったと思われる。そして、こうした子どもイメージを背景に、「プロジェクト」も、より系統的で高度な計画によって子どもたちに正しい社会認識を育てることを目指すカリキュラムがつけられていったと解釈することができるのである。すると、そこからは「子ども同士の対話」によって活動が創造されていく、という発想をもつことは難しいものだったといえる。

では、レッジョ・エミリアの保育実践の背後にある子どもイメージはどのようなものだろうか。そこには、「させられる存在」としての子どもイメージではなく、自ら育とうとする「能動的な存在」としての子どもイメージをもっていることが確認できる。

レッジョ・エミリアの保育実践の中核にいたカルラ・リナルディは、レッジョ・エミリアの「子どもイメージ」について、次のように語っている⁴⁷⁾。

私たちは、子どもは「なかなかの力を具備した有能な存在」であると考えているのです。生に対して、他者たちに対して、自己と生の関わりに対して、子どもは貪欲な好奇心を燃やしています。ひ弱で、無力で、役立たずの子どもではないのです。もっと違った眼で自分たちを見てほしい、自分たちの知る権利を保障してほしい、人生の意味を独力で、あるいは他の人たちと一緒に見つけ出していく、その手助けをしてほしいと、彼らは求めているのです。私たちは、子どもが無力であるなどとは思いません。子どもはとてもアクティブだと思っています。われわれと一緒に——いや、大人などと一緒になくても、ですが——彼らは日々、何かしら理解しよう、経験から意味を、生のかげらを引き出そうと努力しているのです。

このように、リナルディはレッジョ・エミリアの人たちの共有する子どもイメージについて明快に述べているわけだが、「小グループによる主題の共同的探求が、アートによる表現と仲間同士の対話に支えられ、しばしば長期にわたって展開するのを特徴とする」というレッジョ・エミリアのプロジェクト活動 (progettazione) は、このような子どもイメージと一体となって創造されてきたものなのである。もちろん、初めからレッジョ・エミリアの保育実践や運営に関わる人々の間にそうしたイメージの共有がなされていたというわけではないだろう。レッジョ・エミリアを何度も視察している佐藤は「レッジョ・エミリアの幼児教育の基本方針は、数か月に一回、親と市民が一同に集まって話し合う学習会において議論され決定されています⁴⁸⁾」といい、参加した学習会では「市内34の幼児学校と乳児保育所から2名ずつの親が代表として参加し、「共同体と責任」という哲学的テーマをめぐって、やはり夜9時から12時過ぎまで真剣な話し合いが展開されていた⁴⁹⁾」という。また、レッジョ・エミリアの教育指針と言える冊子の冒頭には「教育は、すべての人、すべての子どもの権利であり、同様にコミュニティの責任である」という一文が示されているという⁵⁰⁾。リナルディが「私たちは」と述べていることは、こうした議論の過程でつくられてきているわけであり、決して一人の保育者としての言葉ではないのである。

日本において、レッジョ・エミリアから刺激を受けてプロジェクト活動を取り入れようとするのなら、このような子どもイメージも受容したり検討したりする必要があるだろう。この子どもイメージと切り離されてしまったとき、プロジェクト活動は容易にプログラムと化してしまう危険性を孕んでいると考えられるからである。

9. まとめ

近年、保育カリキュラムとして注目されている「プロジェクト活動」の実践は、日本の保育の歴史においては古くから存在していたことが確認された。戦前の倉橋らによる「誘導保育案」として具体化された実践は、コマ切りの保育内容を改め、テーマ（主題）を置き、総合的な活動として組織した「プロジェクト活動」であったといえる。ただ、指摘されているように、保育者が方向づける側面が強く、子どもたちが試行錯誤するという側面は弱かったといえよう。次いで、戦後の「中心になる活動」は、子どもたちが目標を共有しながら、取り組みを進めていくものであった。思った通りに進まなかったり、失敗したりすることに向き合い「自分たちの問題として解決していく」ということから、「問題解決型のプロジェクト活動」といえる。しかし、当時はクラス単位での活動が想定されており、しかも1クラス40人という時代でもあり、「子ども同士の対話性」という面では限界があった。ただ、1クラスの人数も少なくなっている現在では、はじめから「クラス全体」という枠をもつのではなく、グループでの取り組みから出発するなどの工夫をすることによって「子ども同士の対話性」を高めていく可能性も考えられた^{注5) 51)}。

また近年では、より子どもの興味・関心を重視し、子ども同士の対話も重視していく「探求型のプロジェクト活動」の展開が模索されている。「問題解決型」と「探求型」のどちらが優れているのか、あるいはどちらを選択すべきか、ということではなく、展開によっては両者が重なる場合もあり得るというものであった。「問題解決」に重心をおくにしても、「探求」に重心をおくにしても、子どもたちにとって、いま必要となっている体験は何か、子どもたちが知りたがっていることは何かということに沿って柔軟に展開していくことが求められる。重要なことは、プロジェクト活動はどんな方法で取り組むのかということだけでなく、その背景にどんな子どもイメージをもっているのか、ということと一体となって具現化されていくということであった。

こうした検討から得られた知見は、今後の保育実践に示唆を与えるものであるといえるだろう。

注

- (注1) 平成20(2008)年改訂の幼稚園教育要領には、領域「人間関係」に「友達と楽しく活動する中で、共有の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする」という項目が入った。また、平成30(2018)年改訂時には「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」

として「協同性」(友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる)が示された。これは、「保育所保育指針」、「幼保連携型認定こども園保育・教育要領」にも同様に示されている。

- (注2) 20世紀初頭にアメリカにおいて展開した、旧来の受動的な教育から子どもの活動中心の教育に転換させる教育改革運動は新教育運動と呼ばれている。その運動をリードしたデューイは、学校教育は子どもの生活や経験を中心に組織されるべきだと主張し、学校教育を通じた社会の民主主義的改革を目指した。デューイに師事し、ともに新教育運動を推進したキルパトリックは教育方法として「プロジェクト・メソッド」を定式化した。プロジェクト・メソッドでは、所定の目的に向けて子どもが計画を立て、その実現に専心従事することをプロジェクトと称した。しかしそれは、反知性主義的なプロジェクトであるとの批判もある。⁵²⁾
- (注3) 榊原きく「『大売出し』あそび」、菊池ふじの「人形のお家を中心として」、徳久孝子「わたくし達の自動車—具体的生活指導による保育—」、村上露子「わたくし達の特急列車『うさぎ号』—具体的生活指導による保育—」、新庄よしこ「『旅へ』—誘導保育の一案」など。
- (注4) 幼稚園の数、在園児数は、1948(昭和23)年には1,529園、198,946人であったが、1953(昭和28)年に3,490園、519,750人となり、5年で就園人数が倍増した。また、1964(昭和39)年には、8,022園、1,060,968人となり、100万人を突破する。その後も増え続け、1990(平成2)年に15,076園、2,007,964人となり、数的ピークを迎える。その後は、減少に転じている。
- (注5) 実際、久保田の影響を受けて実践している、あんず幼稚園などでは、1クラスの中で3つのチーム(8人前後)を基礎単位として「中心になる活動」に取り組んでいる。

引用文献

- (1) 木下龍太郎(2006) レッジョ・エミリアの保育. 保育小辞典編集委員会編. 保育小辞典. 大月書店. 353-354
- (2) 木下龍太郎(2006) 発生的カリキュラム. 保育小辞典編集委員会編. 保育小辞典. 大月書店. 261
- (3) 加藤繁美(2007) 対話的保育カリキュラム: 上 理論と構造. ひとなる書房. 68
- (4) 同上. 69
- (5) 木下龍太郎(2008) レッジョ・エミリアの保育: 探求・表現・対話. 角尾和子編著. プロジェクト型保育の実践研究. 北大路書房. 72-82
- (6) 宍戸健夫(2017) 日本における保育カリキュラム 歴

- 史と課題. 新読書社. 271
- (7) 同上. 22-72
- (8) 同上. 58
- (9) 同上. 36
- (10) 徳久孝子(1932) わたくし達の自動車. 幼児の教育. 32巻7号. 37-45
- (11) 前掲(6). 71
- (12) 前掲(3). 185-193
- (13) 穴戸健夫(2008) 戦後保育カリキュラムの展開—和光幼稚園を中心に. 同朋福祉. 第14号. 51-105
- (14) 久保田浩(1970) 幼児教育の計画. 誠文堂新光社. 21
- (15) 同上. 21
- (16) 同上. 20
- (17) 同上. 18
- (18) 同上. 19
- (19) 同上. 23
- (20) 小松福三(1975) 体当たり幼児教育—和光鶴川幼稚園主事の実践—. あすなろ書房. 73-85
- (21) 保志史子(2010) 和光鶴川幼稚園の保育が大切にしてきたこと. 和光大学現代人間学部紀要. 第3号. 241-249
- (22) 穴戸健夫(2010) 和光幼稚園の保育 その歴史的な意義について. 和光大学現代人間学部紀要. 第3号. 250-256
- (23) 政府統計の総合窓口 e-Stat. 学校基本調査. 年次統計. 幼稚園の園数、在園者数、教職員数(昭和23年～)
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm
2022年9月25日データ取得
- (24) 永野泉(1985) 保育雑誌におけるカリキュラムの変遷. 柴田正行編. 戦後保育50年史. 第2巻. 保育内容と方法の研究. 日本図書センター. 65-76
- (25) 小山優子(2002) 幼児教育カリキュラムの史的展開: 戦後わが国の「保育構造」論を中心に. 島根女子短期大学紀要40号. 41-51
- (26) 森上史朗(1989) 幼稚園令(大正十五年)から、新・教育要領(平成元年)まで. 柴田正行編. 戦後保育50年史. 第2巻. 保育内容と方法の研究. 日本図書センター. 349-363
- (27) 前掲(25). 49
- (28) 大岡トヨ(2012) 主要な保育雑誌に見る幼児教育モデルカリキュラムと「幼稚園教育要領」(1956年)との関係に関する一考察. 早稲田大学大学院教育学科研究紀要. 別冊19号-2. 233-244
- (29) 前掲(26). 355
- (30) 前掲(28). 234
- (31) 河野重男・平井信義(1990) 《対談》新しい幼稚園教育要領・保育所保育指針にみるこれからの幼児教育・保育のあり方. 柴田正行編. 戦後保育50年史. 第2巻. 保育内容と方法の研究. 日本図書センター. 341
- (32) 文部省(1979) 幼稚園教育百年史. ひかりのくに. 415
- (33) 前掲(25). 49
- (34) 前掲(22). 256
- (35) 加藤繁美(2008) 対話的保育カリキュラム: 下 実践の展開. ひとなる書房. 165
- (36) 浅井幸子(2015) 解説2 構造化されたカリキュラム. 太田素子監修. 戦後幼児教育・保育実践記録集. 第Ⅲ期 22巻. 保育のデザイン〜環境構成からカリキュラムまで〜. 11
- (37) 前掲(22). 256
- (38) 前掲(6). 142
- (39) 本間英美子(1972) 〴〵のりものごっこ. についてかく考える. 和光鶴川幼稚園研究部編. 幼児教育に終える〴〵ごっこ. の問題—〴〵のりものごっこ. の実践報告—. 12-18
- (40) 同上. 13
- (41) 前掲(21). 241
- (42) 文部科学省(2018) 幼稚園教育要領解説. 58
- (43) 前掲(14). 20
- (44) 前掲(13). 104
- (45) 小松福三(1972) 私たちの「ごっこ観」について. 和光鶴川幼稚園研究部編. 幼児教育における〴〵ごっこ. の問題—〴〵のりものごっこ. の実践報告—. 6
- (46) 同上. 10
- (47) Rinaldi. C. (2019) レッジョ・エミリアと対話しながら(里美実, 訳). ミネルヴァ書房. 172
Carlina Rinaldi (2006) *In Dialogue with Reggio Emilia—Listening, researching and learning*. Routledge(英語版).
Carla Rinaldi (2009) *In dialogo con Reggio Emilia—asoltare, ricercare e apprendere*. Reggio Children (イタリア語版)
- (48) 佐藤学(2012) 子どもに学ぶ創造性の教育. レッジョ・チルドレン. 子どもたちの100の言葉 レッジョ・エミリアの幼児教育実践記録. 日東書院. 16
- (49) 佐藤学(2011) レッジョ・エミリアの教育—その背景と特徴—. ワタリウム美術館編. 驚くべき学びの世界. ACCESS. 355
- (50) 森真理(2013) レッジョ・エミリアからのおくりもの—子どもが真ん中にある乳幼児教育—. フレーベル館. 2
- (51) あんず幼稚園編(2012) きのうのつづき. 新評論. 171-219
- (52) 木下龍太郎(2006) 発生的カリキュラム. 保育小辞典 編集委員会編. 保育小辞典. 大月書店. 287