

学術論文

プロジェクト活動を通した子どもの  
自律性・協同性が育つ過程の検討  
— レッジョ・エミリア・アプローチによる実践例を用いて —

富貴田 智子

Analysis of developmental process of children's autonomous and cooperativity  
through the Reggio Emilia Approach

FUKITA Tomoko

### はじめに

近年、イタリアで発祥した「レッジョ・エミリア・アプローチ」という保育のあり方が国際的に注目されてきている。そのきっかけは、1991年ニュース・ウィークがレッジョ・エミリアの幼児教育を「世界最高である」と報道したことによる(木下, 2000)。我が国においてもレッジョ・エミリア・アプローチは評価が高く、毎年各地で様々な研修会や研究会が開かれている。もちろん、レッジョ・エミリア・アプローチへの関心は研究者の間に留まらず、幼児期の教育に携わる保育者へも拡がりを見せている。最近では教育(保育)方針にレッジョ・エミリア・アプローチを掲げている幼稚園・保育園も見受けられる。

筆者もレッジョ・エミリア・アプローチに関心を持ち、実践をした一人である。本論では始めにレッジョ・エミリア・アプローチについて紹介し、その後、実践を通して子どもの自律性・協同性が育つ過程について検討することを試みたい。

### 問題

#### レッジョ・エミリア・アプローチとは

イタリア北部に「レッジョ・エミリア (Reggio nell'Emilia)」という都市がある。レッジョ・エミリア・アプローチは、この地で実践された幼児教育を Malaguzzi が体系化したものである(Edwards, 2002)。このアプローチには、環境構成と教育理念の2つの面でそれぞれ大きな特徴がある。

まず環境構成の面での特徴を示す。人的環境では、1つのクラスに2名の保育者を配置し、

園に1名のアトリエリスタ（美術専門家）も配置する。専任ではないが、週に1度ほどペタゴジスタ（教育専門家）が園を巡回する。ペタゴジスタが訪問する日には、保育者・アトリエリスタも同席した上で、保育の成果や子どもの姿について徹底的に議論する機会を設けている。物的環境では、ピアッツァ（子どもが自由に使うことのできる共同の広場）やアトリエといった空間が保障される。そこにはドラムセットやパソコンといった、日本で保育を行う我々には想像がつかないような道具も、子どもの表現を支える素材として置かれている。一方で、園の裏にある公園に落ちているような、葉っぱや小石といった自然物も丁寧に保管され、子どもの表現活動の材料となっている。レッジョ・エミリア・アプローチでは、ありとあらゆるモノが表現の材料となりうる。

次に理念の特徴を3点挙げる。

第1点は、ドキュメンテーションと言われる記録方法を用いる点である。まず、グループでの議論中に子どもや保育者が発した言葉は、保育者による記述や録音機器によって記録され、活動している様子は写真・ビデオレコーダーで記録される。ここまでの記録方法であれば日本でも日常的に行われており、特に取り上げるべき点ではないかもしれない。ところが、日本では記録された内容は、主に保育者自身の省察のために活用することが一般的である一方、ドキュメンテーションは、子ども自身が活動を省察し、活動の深度を増すために行われるのである。そのためドキュメンテーションされた資料はパネルにレイアウトされ、誰もが目にするところの場所に展示される。子どもたちはそれらを見て、議論を含めた活動の過程に立ち戻り（*revisiting*）、今後に反映させる（*reflection*）。ドキュメンテーションを元に再び議論が展開され、テーマがさらに深められるというシステムである。レッジョ・エミリア・アプローチの理念を表す言葉に、「子どもには100の言葉がある」（“The hundred language of children”）がある。「100の言葉」とは子どもには多様な表現方法があることを意味しており、レッジョの子どもたちは一つのテーマについて一つの表現方法ではなく、線画・描画・模倣・言葉・数・身体表現・劇あそび・人形劇といった様々な表現方法を用いて掘り下げていくのである（Malaguzzi, 1993）。

第2点は、教育は関係性によって成立するという思想である。Malaguzzi (1993) は教育について、教師が子どもを教え導くといった単純な図式と捉えず、「子ども・教師・保護者」の三者間の関わりによって成り立つものでないことを強調した。さらにこの三者関係は階層的なものではなく、同列でなければならないとした。すなわち、三者は相互に影響しあう存在であって、協同して活動に参加することが前提となるのである。これはレッジョ・エミリア・アプローチの最大の特徴である。現在レッジョ・エミリアには、3歳～6歳の子どもの通う19の公立の幼児学校と、4ヶ月～3歳までの子どもが通う13の乳幼児センターがあり（Hendrick, 1997）、その母体は第二次世界大戦後に保護者たちが始めた共同保育である（木下、2000）。この点を考慮すると、三者の連携はこの地に特有の歴史的・文化的な影響を受けているといえよう。

最後に、プロジェクト活動といわれる保育の取り組みである。プロジェクト活動では一つの

テーマが長期（長い場合は数ヶ月から1年）に渡って、子ども・教師・保護者の三者の協同体によって掘り下げられる。日本においてもプロジェクト的な活動自体は「テーマ保育」や「誘導保育」という形ですで行われている。しかし、活動期間の長さや三者の協同で展開されるという点においては日本と異なることから、プロジェクト活動はレジヨ・エミリア・アプローチの特徴であるといえるだろう。

プロジェクト活動の多くは、4～5名の子どもで編成される小グループで行われる。子どもが20名を超えるようなクラス単位でのプロジェクト活動は、テーマに対する子どもの注意や集中が散漫し、十分な議論が不可能と考えられているからである。小グループにはそれぞれ、保育者や活動にふさわしい指導者（アトリエリストや保護者、地域の人々）といった大人が配置される。彼らはグループの中に入って子どもと共に議論したり、グループの外から子どもたちのやりとりを見守りながら活動を豊かに展開していく役割を担う(Edwards, 2002)。小グループでのプロジェクト活動は、大人からの援助も得ながら子どもが相互に影響しあうことが可能な保育の取り組みなのである。

### 自律性・協同性の育ちとプロジェクト活動

子どもは成長するに従い、自己が属する集団そのもののサイズが大きくなる。生まれた時は家族という小さな集団に属しているが、3歳を過ぎる頃には多くの子どもは保育園や幼稚園に入園し、これまで経験したことのない大きな集団に参入することになる。ここで子どもは他者である友だちの存在を知り、友だちには友だちの思いがあることを知る。自己と友だちとの思いの違いからぶつかり合うことを経験し、その中で「自分が思ったことが必ずしもかなえられるとは限らない」ことを学ぶ。幼児期は、自己がおかれた状況を自ら判断し、状況にふさわしい言動をとる力である自律性が発達する時期である (Kochanska, et al, 2000; Kopp, 1982)。従って、保育場面において子どもが自己と友だちとの思いのぶつかり合いを経験し、時には自己の主張を抑える力を身につけることは、非常に重要な課題であるといえる。それは、幼稚園教育要領(2008)の人間関係の領域において「互いに思いを主張し、折り合いをつける体験をし、きまりの必要性などに気付き、自分の気持ちを調整する力が育つようにすること」が、内容の取扱い方の一つとして掲げられていることから示唆される。

自律性の発達が幼児期の大きな課題であると同時に、特に保育場面では、遊びや活動を通して協同の経験ができるよう考慮することが保育者に求められている(小田・中坪, 2009)。協同の経験とは、子どもが仲間同士で遊びや活動の目的を共有し、目的達成のために話し合い、試行錯誤することを経て、最終的に遊び・活動を深めていく過程の経験を指す。そして子どもは協同の経験を重ねることで、協同する力である協同性を発達させる。

では、子どもが自律性・協同性を発達させるためには、どのような活動が保育にふさわしいのか。それには集団活動を計画することが必要なことは明らかである。ここで、本論では集団活動を、友定ら(2002)の定義を採用し、「集団に属する子どもが同じ行動をする集団行動と

は全く異なり、子ども自身が集団として活動していることを認識した上で参加する活動」とする。しかし、集団活動を保育に取り入れさえすれば自律性や協同性は子どもに育つということはないだろう。やはりいくつかの条件を備えた集団活動を採用すべきである。以下に考えられる条件を3点示す。

第一に、一人ひとりの子どもが、その活動の意味や活動を進める上での自分の役割を理解している必要がある。つまり集団活動には、集団内の子ども同士が活動目的を共有し、その目的に向かっていることが認識できる環境（空間・時間）を設定することが非常に重要であると考えられる。

第二に、その目的は子ども自身が探索できなければならない。集団活動を計画したとしても、保育者が目的を提示しそれに沿うように保育を進めた時点で、子どもの参加の様相は受動的なものになる。子どもが主体的に目的を見つけられなければ、子ども自らが目的について考える機会が乏しく、協同の経験がなされないままになる。

最後に、共通の目的に向かって子ども同士がやりとりを交わす時間が確保されなければならない。子どもたちが目的を探しだすまでの時間や、目的を達成するまでの時間を十分取ることによって、お互いが試行錯誤し活動を練り上げていくことができると考えられる。

これらの条件をふまえると、子どもの自律性・協同性の発達を保障するには、長期に渡る集団活動が必要であることが分かる。それには、レッジョ・エミリア・アプローチにおけるプロジェクト活動が適切ではないだろうか。そこで本論では、筆者が実践したプロジェクト活動を、子どもの自律性と協同性の育ちの視点から整理し、検討することを目的とする。

## 方法

### 幼稚園の概要

愛知県内の私立幼稚園で、実践当時のクラス数は9クラス、園児数はおよそ200名の中規模園であった。職員は園長1名・副園長1名・担任9名・フリー2名・事務2名の15名であった。教育方針は、集団生活を通して心身ともに健やかで豊かな人間性と社会性を育むことであり、友だちとの関わりや遊びを通して子ども自身が主体的に生活する力を育てることに重点が置かれる。保育者は、この方針にクラスの子どもたちの姿を照らし合わせた上で保育計画を立てる。従って、目指す子ども像は保育者間で共通しているものの、日々の保育活動はクラスによって異なり、多様な保育が展開されている。

### クラスの子どもと保護者の概要

筆者が担任していた年長きりん組は、男児16名・女児15名の計31名で、活発な子どもが多い元気なクラスであった。保護者は父親・母親共に学歴が高く、教育に熱心で、園の教育方針をよく理解し、行事や活動に対して協力的であった。

### 実践期間

2003年10月末～同年11月末までの、およそ1ヶ月間に渡った活動を実践期間とした。

## 実践例の選択理由

1ヶ月の間に「虫プロジェクト」「つばめプロジェクト」「たてものプロジェクト」の3つのプロジェクトが同時に展開されたが、この中から「たてものプロジェクト」を対象とした。選択にあたっては、特に子ども同士が密に関わりを持ち、グループリーダーのKを中心に日常の議論が主体的に活発に行われていたことを考慮した。たてものプロジェクトの実践には、男児6名・女児3名と、担任1名、1級建築士1名、副園長1名、園長1名の計13名が参加した。

## 分析の方法

取り上げた事例は、実践当時発行したクラス便り・保育記録・写真を元に、3つのエピソードにまとめたものを用いた。

ドキュメンテーションは、子どもが話し合いをしていた時の会話や担任の助言・意見の記述、活動の様子のカメラ撮影によって行った。それらの資料は随時クラスだよりとして保護者に公開し、理解と協力を得るようにした。なお、本論ではドキュメンテーションについては議論の対象としない。

## 結果および考察

### (1) プロジェクト前：作品展に向けての話し合い

第1回目の話し合いを2003年10月30日に行った。この日は子どもたちに、約1ヶ月後に作品展があることを伝え、作品展の意義についての議論をすることを目的とした話し合いをしていくことを投げかけた。作品展に向けて年長組は毎年、個人で取り組んだ絵画制作の他に、クラスで一つの共同制作を行っていたことから、この子どもたちからも恐らく共同制作についての提案が予測された。

予測通り、子どもたちからは「みんなで作る！」との声が多数上がった。最初に「カブトとかクワガタとか作って、それを飾ってみんなに見てもらいたい！」と男児数名から声があがった。この年は保育者も顔負けの、昆虫に非常に詳しい男児が1名いたことから、この案が提示されたことは自然なことであった。次に「わたしたちは虫に詳しくないもん。それよりもみんなが大好きな『つばめ』を作った方が、みんなで作るって感じがする」と非常に理にかなった意見が出された。この年、子どもたちが進級した時から、自分たちが生活する保育室（クラスの部屋）の前にはつばめが巣を作っていた。進級したての4月から毎日つばめの姿を観察し、全てのヒナが巣立つ7月まで見届けた子どもたちにとって、つばめは特別な存在であっただろう。虫を作りたいと主張している子どもたちは、つばめのことももちろん好きであると考えられ、その感情からつばめを作ることに反対はしないまでも、虫を作りたい思いを取り下げることとはできず、それぞれが葛藤していることが推測された。

つばめについての共同制作に決まりかけた時、また別の提案がなされた。この話し合いが行われた少し前に出かけた遠足で見た「外国のたてもの」が作りたい、との意見であった。「かつこいい家があったから、それをみんなで作りたい。作った後は小さい組さん（年少児）も呼ん

できてみんなで家に入って遊べるよ！」との意見であった。

このように子どもから複数の意見が出された場合、それらを一つの意見にまとめ上げることが実践では多い。しかしこの場合、子どもたちの意見を一つに収束させることは不適切であると考えられる。「虫」「つばめ」「たてももの」それぞれを主張する子どもの意見はどれも論理的で、単に自分の好みを表明しているだけではないと考えられるからである。

子どもたちと保育者との間であらためて話し合われた結果、3つの提案全てが実行されることとなった。「虫」「つばめ」「たてももの」それぞれをクラス内で並行して行われるプロジェクト活動と位置付け、それぞれのプロジェクトの構想が確認された。その後子どもたちは、自分が参加したいと思うプロジェクトへ分かれていったのだが、いつも一緒に遊ぶ仲良しメンバーでグループが編成されたのではなく、子ども個人が各々自分自身の意思に基づいてグループが編成された。

このようにして「虫プロジェクト」「つばめプロジェクト」「たてもものプロジェクト」の3つのプロジェクト活動が始動した。この中で、子ども個人の自律性と協同性の育ちが顕著であった「たてもものプロジェクト」を取り上げ、3つのエピソードを通してそれらの育ちの過程について検討したい。

## (2) プロジェクト活動の実際：「たてもものプロジェクト」スタート

### エピソード1「意味ないじゃん！」(11月11日)

#### 背景

最初の話し合い以降、運動会や就学児健康診断などの行事があったため、具体的な作業には取り掛かることができなかったが、たてもものプロジェクトのメンバーはクラスに設置してあった「きりんポスト」(手紙のやり取りをするためのもの)を通じて、お互いのもつたてもののイメージや、作りたいたてももの設計図を交換し、アイデアを膨らませていた。<sup>1</sup>



写真1 相談しながら設計図を描く子どもたち

行事がひと段落した11月初旬、いよいよ本格的にプロジェクト活動が始まった。彼らは早速設計図作りに取り掛かった(写真1)。これまでのイメージの交換をもとに「昔の家」(子どものイメージで藁ぶきの家のこと)を作るようになったことが分かった。頭を突き合わせて相談しながら設計図を仕上げたことで、子どもたちは意気揚々とし、「早く作りたい!」「材料集めなきゃ!」と活動への意欲をさらに高めていた。

子どもたちの動きとほぼ並行して私は、専門家である1級建築士のTさんにも保育に参加

1 このような交換がなされていることを当初私は把握しておらず、後日子どもに聞いて初めて知った。

してもらって準備を進めた。Tさんは園長先生の知り合いで、私の要望を快く引き受けて下さった。専門家と話をすることができる。子どもたちはどんなに喜ぶだろう。私は子どもたちの歓声が聞こえるような気がした。

### エピソード

いよいよ明日Tさんが来てくれる。私はわくわく感が抑えられず、帰りの会の時に「たてものグループさんにお知らせです。なんと明日、きりん組にたてもの博士が来てくれるんだって！」と興奮しながら伝えた。活動に非常に意欲的だったNを始めとして多くの子どもは「やったー！」と喜んだが、グループリーダーのKは「はー?!意味ないし。」とむっとしていた。私は全く理解できず、Kに「なんで?いろいろお話聞けるよ。博士だもん。いいお家の作り方教えてくれるかもしれないよ?」と声をかけた。するとKは、「おれたち、毎日毎日設計図の相談してやっと決まったのにさ、博士が来たら自分たちで考えた意味がないじゃん!おれは話なんか聞かない。」とそっぽを向いた。

予想外の展開に私は驚き、あれこれと話をしたがKは全く聞き入れようとしなかった。降園時間が迫っていたので、最後に「とにかくお話聞いてみてよ。ね。」と言って子どもたちと部屋を出た。Kは無然とした表情のまま園庭に出て行った。この時、子どもたちにKの発言が耳に入っているのか入っていないのか私は分からなかったが、リーダーのKが周りの子どもに与える影響力は大きい。私の中でとても楽しみだったはずのTさんの来園が、一気に不安へと変わった。

### 考察

Kこそが一番喜ぶかと思っていたが、実際は全く逆であった。しかしKの視点でこのエピソードをながめると、家づくりへの気持ちが誰よりも強かったからこそ「意味ないし。」につながったのだと考えられる。Kは、仲間と共に自分たちの力で調べて議論してまた調べる、その過程を楽しんでいたことと併せて、設計図の完成に対する誇りも抱いていたに違いない。何日もかけて完成した設計図への思い入れは強く、Tさんの話を聞く事がその設計図を崩してしまうのではないかと恐れたことからの「意味ないし。」だったとも考えられる。

子どもに生じる活動への動機は、楽しみとか期待といったポジティブな感情が基盤であると一般的に考えられている。だからこそ、「明日への見通しをもつ」ことや「期待作り」が保育計画でも重視される。しかしこのエピソードからは、必ずしもポジティブな感情だけが活動参加への動機ではない、ということが示唆されるのではないかと。Kから表れた感情はネガティブなものであったが、その感情の源は彼の中にすでにあった家づくりへの強い意欲であると考えられる。

### エピソード2「作りながら考えることにするわ」(11月12日)

#### 背景

前日に「おれは話なんか聞かない。」と言って帰っていったK。この日はTさんが来る日で

あり、登園してきたKに対して私はどう言葉をかければよいのか分からず、とにかく聞いてほしいと心の中で願うに留まった。Tさんが来るのは午後1時。私は落ち着いた気持ちでその時間を迎えることができなかった。

### エピソード

午後の自由遊びを早めに切り上げてクラスの子どもに入室を促した。Tさんには「家」についての歴史を話してもらうことになっていたので、私が必ず聞いてほしいと思う子どもはたてものグループの子どもであるが、貴重な機会なので後のグループの子どもも一緒に話を聞くことにした。

部屋に集まった子どもたちは少し興奮気味で、多くの子どもがTさんを心待ちにしている様子だった。Kはどうだろう・・・と見ると列の先頭の椅子に座って何も話さずにいる。先頭か・・・お願いだから昨日みたいに「意味ないじゃん」なんて言わないでね・・・と私は祈った。仲良しの友だちとおしゃべりする事もなく、ただじっと座っている姿はさらに私を緊張させた。

Kは手に何かを持っており、目をこらして見てみると例の設計図だった（写真2）。話を聞く中で何かあれば聞いてやろう、そんな思いだったのだろう。私はますます緊張したのだが、Kは特に質問をすることなく、時間中ずっと静かに聞いていた。時間が経つにつれ彼の身体は前のめりに傾き、夢中になって聞き入るようになっていったように思われた。

Tさんのお話が終わった後で私はこっそりKに「で、どうする？設計図のお家と博士のお話のお家、ちょっと違ってたけど・・・」とどきどきしながら聞いてみた。するとKはにこっと笑って、「作りながら考えることにするわ」と言った。私は一気に緊張が解けていった。

### 考察

Kは自分がグループリーダーであることをしっかりと自覚し、活動に対しての強い意欲を誰よりも持っていたのだろう。それは、担任の全く知らないところで、Kが中心となって仲間と設計図のやりとりを重ねていたことから推察することができる。またこの日、Kが夢中になって話が聞けた背景には、自分（あるいはグループ）の考えを明確に持っていたことも影響していると考えられる。Kの「作りながら考えることにするわ」の発言は、仲間と議論しながら作った設計図とTさんの話を比較・検討しながら意欲的に聞く事ができた結果であり、Tさんの話の内容と自分たちの設計図との両方を尊重した結果であると解釈することができよう。

このエピソードは「話を聞く」というほんの小さなひとこまの活動が描かれたものではある



写真2 列の先頭で夢中で話を聞くK。  
手には設計図がある



が、子どもが活動に意欲的に参加するためには、その前段階の活動（この場合は設計図を作っておくこと）を子ども自身が消化し、「わたし（わたしたち）がこんなことをやったよ」という結果が確実に子どもにイメージされていることが重要ではないかと考える。

### エピソード3 「リーダー代わらないかんわ！」(11月14日)

#### 背景

心配していたKだったが、Tさんのお話を聞いて以降、活動を放棄する事もなく、グループの友だちとも息を合わせながら家づくりを楽しんでいるように思われた。家づくりが具体的に展開されるにつれ、たてものグループではリーダーのあり方について、子ども一人ひとりが自分の意見を持つようになっており、子ども同士で議論することがさらに増えていた。

家づくりを重ねる中で、作りたい気持ちが強く出すぎるがあまり、KとNが道具の取り合いをするということがあった。私はその場に居合わせなかったが、偶然通りかかった園長先生が、「みんなで作るんだよな」とだけ言ったそうだ。それを聞いていたCが、「そうだよ、みんなのリーダーだもん、リーダーの言う事を聞いてやっていくんだよ。」と言うと、KもNもさっと取り合いを止めた、ということの後で聞いた。私はグループリーダーであるKの成長を期待する一方で、Kが自分に向けられ始めた批判を受け止めることができるのか、不安もぬぐいきれなかった。

#### エピソード

作業が遅れていたたてものプロジェクトの子どもたちは、この日お弁当の時間に集まり、午後の自由遊びの時間も作業をしよう、と相談していた。子どもたちの自主的な取り組みに頼もしさを感じた私は、「先生も後で行くね」と言った。

多くの子どもがお弁当を食べ終わって片付け始める頃、たてものプロジェクトの午後の活動が始まりだした。ところがリーダーであるKがいない。あれ？と思っていると、メンバーの子どもが「Kくんお外で遊んでるよ」と園庭を指差した。メンバーのMは、「あーあー、うちのリーダーはだめだなあ！もうリーダー代わらないかんわ！」と言った。わたしがリーダーになる、と言わんばかりのアピールの仕方だった。するとHが「なんでそんなこと言うの？自分たちで決めたリーダーじゃん。そんなにこころ代えたらリーダーの意味がないと思う！」と言いつつ放った。Mはその言葉の真意が理解できたのか、バツの悪そうな顔をして作業を続け始めた。一緒に作業をしていた別の子どもは園庭にKを呼びに行き、しばらくするとKは気まずそうに部屋に戻り作業に合流した(写真3)。



写真3 行動を調整して作業に合流する

## 考察

具体的な制作活動が始まって約2週間、たてものプロジェクトの子どもは毎日何らかの作業を続けていた。エピソードからはプロジェクトを通して「家作り」だけではなく、子どもたちがリーダー像を共有させ、それを表現し始めるようになった点と、Kがそのリーダー像に沿って自らの行動を調整し始めた点の2つの育ちが見えるのではないだろうか。彼らが描いたリーダーとは、家づくりの活動計画を提案したり、仲間へアドバイスをしたり、意見をまとめる役割を担うことが出来る人を指すのであろう。その規準と照らし合わせて、グループの子どもたちはリーダーにふさわしいと考えたKを選び、Kも自分自身をリーダーに値すると感じていたのだと思う。だからこそ率先して家づくりを牽引し、結果としてたてものプロジェクトは主体的に活動が行われたと考える。

ところがこの日は、約束していた午後の家づくりをリーダーであるKがすっぽかしたことで、グループの不満が表に出ることとなった。メンバーの子どもたちは約束を守らなかったKを責める子もいれば、Kを責める行為を批判する子もいた。そのやりとりがあったからこそ、Kを始めとしたグループ一人ひとりの子どもたちが変化したのではないだろうか。批判（あるいは非難）は、その現象のみを取り出すとどれもネガティブで、保育者としては行為を抑えるよう働きかけてしまいそうになる。しかし、子どもたちが共通の目的に向かって自身の考えを明確に持ち、適切な方法で表明することは、グループの目的を達成するために必要な行動であると考えられる。その後、そのグループに所属する子ども個々人がグループの目的を参照しながら表明された意見を解釈し、再び意見することで目的達成に近づく。このやりとりは単に「やりたくない」「いやだ」といった感情的な批判とは全く質が異なるものである。目的に向かうための相互批判であり、自律的な集団になる上での大切な条件であると考えられる。

## 総合考察：プロジェクト活動を通した子どもの育ち

本論ではレッジョ・エミリア・アプローチの理念を「自律的・協同的な子どもを育てる保育アプローチ」と解釈した上でプロジェクト活動を実践し、3つのエピソードを通してそれら2点が育っていく過程について検討し、結果を図1に示した。

自律性は、個人がおかれた状況を自らが判断し、その場に合うよう言動を調整する力である。エピソード1の、保育者が介入することなく子ども同士で設計図のやりとりをしていた点や、エピソード3の、午後の自由遊びの時間を自分たちのグループ活動の時間に充てた点がそれに該当する。これらはグループの子どもたち全員に「みんなで作りたい」気持ちがあることから生じたと考えられる。年長児に対し、子どもたちが集団意識（グループ意識・クラス意識）を持ち様々な活動に参加するよう保育することは、保育の大きな目標である。これは子ども自身が「わたし」を認識でき、友だちの存在に気付き、友だちと自分の違いがはっきり理解できるようになることが基盤となって可能になると考えられる。その上で集団活動を取り入れることにより、友だちができて自分ができないことをすり合わせ、できる子もできない子もい

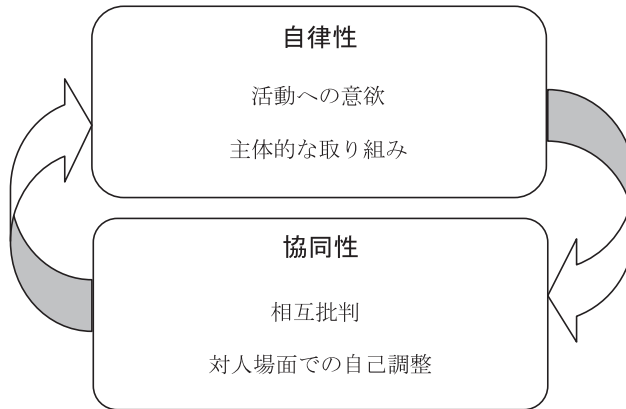


図1 プロジェクト活動を通して育つ自律性と協同性の関連

るけど、みんなと一緒にいたら目的を達成する事ができるという心が育つと推測される。結果として意欲的に活動に参加し活動に向かう気持ちを持つことにつながるのではないだろうか。この積極的に活動に向かう気持ちはまた子どもに「自分たちでやりたい！」といった主体的に活動に取り組もうとする気持ちを生む。すなわち、プロジェクト活動を通して育つ自律性には、子ども自身が意欲的に活動に参加することと、主体的に活動に取り組むといった2つの姿勢の育ちがあるといえる。

一方協同性は、子どもが集団の共通目的を達成させようとする力である。共通目的を達成させる過程には、個々が描く目的を意見として集団内で表明することと、もしそれらが一致していない場合は、ぶつかり合ったお互いの意見を折り合わせることの2つがあると考えられる。折り合わせるには、それぞれの意見に対し子ども同士が相互に批判的に考え、再び意見を表明することが必要である。つまり意見を折り合わせるという作業には、出された意見を各自が十分吟味した上でさらに主張したり、場合によっては抑えるといった対人場面での自己調整の力が求められる。これは子どもが意見の相違が認識された上で行われることであるので、相互の批判と連続して生じるものであると考えられる。エピソード1ではKの「博士の話なんて聞いても意味ないし。」という思いと保育者の「専門家の話を参考にして活動に取り組んでほしい」という思いのぶつかり合いが示されている。しかし翌日のエピソード2では、K自身がTさんの話を聞く過程で「博士の話なんか意味がない」と主張した自己の思いを「作りながら考えることにする」と修正している。またエピソード3のKをめぐるリーダーについての議論の場面では、Mが自分たちで納得して選んだKというリーダーを、簡単にその立場から降ろそうとしたことを仲間から批判されたものの、そのことを受け止め、はっとする場面が示されている。さらに、K自らが午後の自主活動を提案したにも関わらず活動に参加しなかったことを仲間から咎められ、保育室に戻って活動に参加した場面にも同様の場面が描かれている。これらのことから、プロジェクト活動を通して育つ協同性には、相互批判と対人場面における自己調整の2つの育ちがあると考えられる。

しかしそれらは独立して育つのではなく、毎日の活動の中で循環することによって個々の子どもを発達させるのではないだろうか。集団活動への意欲が高まれば、友だちと共に自分たちの力で取り組みたいという要求につながる。その過程で意見がぶつかることを経験し、対人場面で自己を調整することができるようになる。プロジェクト活動は集団で取り組む連続した活動であるので、これらは毎日、個々の子どもによってそれぞれのタイミングで行われていると考えられる。従って、プロジェクト活動は集団に属する一人ひとりの子どもの力がネットワーク状に絡み合う活動であり、最終的に集団としての力となる活動であるといえるのではないだろうか。

### 今後の課題

レッジョ・エミリア・アプローチにおけるプロジェクト活動は、個々の子どものみならず、集団としての成長に貢献する保育のあり方であることの一例を示した。しかしながら、本論では実際に子どもたちが動き出した1ヶ月間を切り取って報告したに留まる。プロジェクト活動の効果を明確に示すためには、たてもプロジェクトの子どもたちが動き出すことができるに至った経緯や、たてものが完成し目的が達成された後の子どもたちの姿を示すことが必要であろう。

また、本論では成長・変化の顕著だったたてもプロジェクトのみを取り上げ、クラス内で同時に展開されていた2つのプロジェクト活動については触れていない。日本では様々な個性をもつ子どもたちが1つのクラスとして編成され、1年間同じメンバーで生活する。クラス集団作りの視点から見ると、たてもプロジェクト以外のプロジェクトについての様相も示すことが必要であると考えられる。

### 引用文献

- Carolyn P. Edwards. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies. Paper 2.*
- George Forman. (1989). Helping children ask good questions. In B. Neugenbauer (Ed.) *The wonder of it: Exploring how the world works.* : Redmond, Washington: Exchange Press. 21-25.
- Hendrick, J. (Ed.). (1997). *First steps toward teaching the Reggio way.* Upper Saddle River, NJ : Merrill. (J.ヘンドリック編著, 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.)
- 木下龍太郎. (2000). 子どもの声と権利を根ざす保育実践—レッジョ・エミリア・アプローチの意義と特徴—. *現代と保育 (50)*, 166-194.
- 鯨岡峻. (2005). エピソード記述入門：実践と質的研究のために. 東京大学出版会.
- 鯨岡峻. (2013). 子どもの心の育ちをエピソードで描く：自己肯定観を育てる保育のために. ミネルヴァ書房.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change,

- antecedents, and implication for social development. *Developmental Psychology*, 36, (2), 220-232.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationship. *Young Children*, November.
- 永岡都・石井正子. (2013). イタリア幼児教育視察レポート：レッジョ・エミリアとピストイアの保育システムから得られる示唆. *昭和女子大学学苑・初等教育学科紀要* (872), 67-83.
- 太田素子. (2013). 保育実践研究の課題と方法—プロジェクト・メソッド研究を手がかりに. *和光大学総合文化研究所年報*, 82-97.
- 小田豊・中坪史典編集・著. (2009). 幼児理解からはじまる保育・幼児教育方法. 建帛社.
- 民秋言 編. (2008). 幼稚園教育要領・保育所保育指針の成立と変遷. 萌文書林.
- 利根川彰博. (2013). 幼稚園4歳児クラスにおける自己調整能力の発達過程:担任としての1年間のエピソード記録からの検討. *保育学研究*, 51 (1), 61-72.
- 友定啓子・丸田愛子・高木勲・武宮道子. (2002). 幼児期における集団活動の成立:個の充実から集団意識へ. *山口大学研究論叢* (52), 85-100.