

# 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——

杉浦英樹\*

(平成15年10月31日受付；平成15年11月27日受理)

## 要 旨

プロジェクト・アプローチは、幼児教育を含む初等教育におけるプロジェクト学習の指導論である。このアプローチは、子どもの知的、社会的な発達に果たすプロジェクトワークの意義を強調し、カリキュラムへの編入を求めている。またプロジェクトワークの実際取材し、そこに典型的にみられる子どもの活動の局面や内容をカテゴライズして、指導のためのモデルを実際に示している。

本稿では、このアプローチが示しているプロジェクトモデルの妥当性について考察した。そのために、①プロジェクト・アプローチの概要とモデルの紹介、②いま世界的に注目を集めているレッジョ・エミリアにおけるプロジェクト学習の具体的な記述、③レッジョ・エミリアの実践のプロジェクト・アプローチに対する影響の吟味、④プロジェクト学習をめぐる双方の見解の比較とモデルの検討を行った。そしてプロジェクト・アプローチのモデルはプログラム化のリスクを含むことを指摘し、新たなプロジェクトモデルのイメージを示した。

## KEY WORDS

The Project Approach      プロジェクト・アプローチ      project model      プロジェクトモデル  
Reggio Emilia              レッジョ・エミリア

## はじめに

プロジェクト・アプローチは、カツ（Katz, L, G.）とチャード（Chard, S, C.）によって提唱されているプロジェクト学習の指導論である<sup>1)</sup>。4歳から8歳までの子どもを主な対象とし、合衆国、カナダ、イギリスのプレスクールや小学校におけるプロジェクト学習の指導原理・方法に影響を与えている<sup>2)</sup>。この理論は1989年の共著“Engaging Children’s Minds: The Project Approach”（以下“Engaging”と略す）で最初に示され、2000年に改訂が加えられた。

合衆国ではService Learning, Microsociety, Foxfire Approachなど多様なフィールドでプロジェクト学習（project teaching, project-based learning）が行われ、それぞれの指導論が見出されるが、幼児教育を含む初等教育段階におけるプロジェクト学習についての体系的な理論といえるのは、プロジェクト・アプローチだけだろう。このアプローチは、一定の教育目標・内容からテーマ、教材、作業内容を導き出してリジッドなプログラムで構成される、主として上

\* 幼児教育講座

級学校で行われているプロジェクト学習とは異なり、幼年期の特性に即して活動における子どもの選択を重視し、環境構成やフォーマルな手続きに解消されない指導と評価を通して、柔軟に教育目標への接近を図るプロジェクト学習を提唱している。子どもの知的、社会的な発達に果たすプロジェクトワークの意義を強調し、幼児教育カリキュラムへの編入を求める一方、プロジェクトワークの実際に取材し、そこに典型的にみられる子どもの活動の局面や内容をカテゴリー化して、指導のためのモデルを実際に示している点が特徴的である。

このアプローチのわが国への包括的な紹介はまだなされていない。本稿ではその全体像を示し、提出されているプロジェクトモデルの妥当性について考察する。

考察にあたり、いま世界的に反響を呼び、カッツらも注目しているイタリアの小都市レッジョ・エミリアにおけるプロジェクト学習を参照する。そしてプロジェクト・アプローチがその実践からどのような影響を受けたかという視点から“Engaging”の初版と改訂版の内容の比較を行う。またプロジェクト学習をめぐるレッジョ・エミリアの関係者の見解と、カッツらのそれとの微妙な相違点についても明らかにし、それを通してモデルの問題点を指摘する。それは、これまでもなされてきたプロジェクト・アプローチとレッジョ・エミリアのアプローチと称される見解の並列的な比較ではなく<sup>3)</sup>、前者の発想にたつて知的、協同的な学習を具体化している後者の実践をとらえたとき、原理的にどのような問題がみえてくるかについての検討である。この作業をふまえて、新たなプロジェクトモデルのイメージを示すことにしたい。

## 1. プロジェクト・アプローチの概要

まず“Engaging”の初版の内容にそってプロジェクトアプローチの概要を示す。1.3までが原理面について、1.4が実践面についての記述である<sup>4)</sup>。

### 1.1 プロジェクト・アプローチのプロフィール

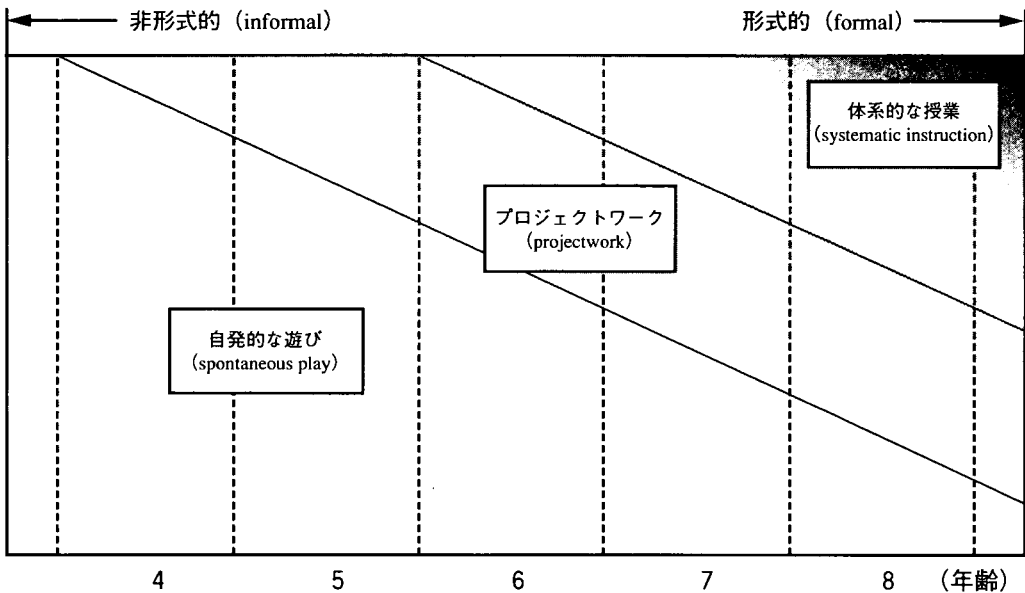
**プロジェクト・アプローチの定義と目的** プロジェクト・アプローチにおけるプロジェクトとは、1人ないし複数の子どもによる「特定のトピックをめぐって深化する探究 (in-depth study of a particular topic)」である。プロジェクトが行われる期間は、数日から数週間にわたる。形態もまた個人、グループ、クラス全体と様々になる。

プロジェクト・アプローチは、子どものプロジェクトを多様な仕方で幼児教育カリキュラムに編入する試みである。このアプローチは、子ども自身の探究への活動的な参加、子どもと人々、事物、環境との有意味な交渉を促す教師の役割を重視し、彼らにとって親密な世界から引き出された内容やトピックによって、プロジェクトワークを構成することを求める。その全体的な目的は、「子どもの心の生活を豊かにする (cultivate) すること」であり、またこのアプローチは、①発達にふさわしいカリキュラムとして、とくに知的な目標 (intellectual goal) に焦点をあて、②自発的な遊びや体系的な授業による学習内容を補完、促進し、③子どもが幼少なほどカリキュラムに総合性が求められることから学校を生活としてとらえ、さらに④子どもが共同体の一員としての経験をもち、⑤教師が従来の指導の在り方を変革する契機にすることをねらうものとされている。

**プロジェクト・アプローチと子どもの発達・学習** 子どもの発達については、ある年齢・段階で一般的にできるかどうかをみるノルマ的な次元 (normative dimension) だけでなく、幼年

図1 プロジェクトワークのカリキュラムにおける位置のイメージ

(筆者作成)



期の様々な経験が潜在的、長期的に子どもにどのような影響をもたらすかをみる動的な次元 (dynamic dimension) からもとらえる必要があるとされている。今できるから必ずそれをすべきだということにはならない。子どもが大人に合わせて喜んで行うことでも、幼年期から頻繁かつ長期に反復されると有害な場合があると主張され、儀式的な指導の弊害が示唆されている。

子どもの学習については、①知識 (knowledge)、②技能 (skills)、③性向 (dispositions)、④感情 (feelings) の4つの目標が示され、それぞれの目標に対するプロジェクトワークの意義が説明されている<sup>5)</sup>。

## 1.2 プロジェクトワークと幼児教育カリキュラム

**カリキュラムにおける位置** プロジェクト・アプローチでは、プロジェクトワークを自発的な遊びとともにインフォーマルな活動としてとらえ、就学前のカリキュラムにおける重要な活動として位置づけている。またプロジェクトワークを就学後のカリキュラムにおけるフォーマルで体系的な授業と対峙させ、それぞれの学習内容を補完するものとしている (図1)。

自発的な遊びとプロジェクトワークは、前者が様々に整えられ準備されたモノによって刺激、奨励される活動であるのに対し、後者の活動はより目的 (purposeful) で、教師の指導が重要な役割をもつ点で異なる。また体系的な授業とプロジェクトワークは、①動機が外的なものか、内的なものか、②活動の選択を教師がするか、子どもがするか、③教師が専門家か、子どもが専門家か、④アカウントビリティを教師が一方的にもつか、教師と子どもが共同的にもつか否か、によってそれぞれ特徴づけられ、区別されている。

**相互交渉** 子どもは幼少なほど、大人や友人、環境やさまざまな素材との相互交渉を通して

学習するので、より活動的で表現可能なプロセスにおかれなくてはならない。体系的な授業のようなフォーマルな学習環境によってカリキュラムが組織されると、相互交渉の内容は実質的なものよりも手続きのものになりがちだから、幼児教育カリキュラムでは必要なルーティンや秩序はある程度にとどめ、また子どもが幼少なほど、相互交渉の内容は彼ら自身の1次的な経験や実際の環境に関係するものにすべきであるとされている。

ただしその一方、学習環境がインフォーマルになればなるほど、子どもが自分の経験をどう理解しているかについて、教師が知っておく必要が生じる。それをよく知れば、カリキュラム運営上の適切な意思決定も可能になる。したがって幼児教育カリキュラムは、子どもに自分の理解や問題を教師へ伝える方略を与えたり、活動を教師と協同で自己評価したりすることができる程度に、適度にインフォーマルなものであることが望ましいとされている。

**指導法の多様性** 子どもが幼少なほど、指導法は多様なものでなくてはならない。単一の指導法と狭隘なカリキュラムを用いるフォーマル志向の教師は、子どもを能力別グループに分ける傾向がある。しかし能力測定は困難であるし、幼年期から「遅い」とラベリングし続けたり「遅い」子どもや「速い」子どもだけ集めて作業させたりするのは弊害をともなう。逆にさまざまな能力・年齢の混合グループにすると、子どもの社会的な能力の発達に有利で、教師役をしてルールを守るようになったり、年少でも複雑な遊びに参加できたりなどの効果がある。プロジェクトワークは混合グループの形態で行われ、これに適うものである。

幼年期のフォーマルで体系的な授業は、教育の動的な目標を犠牲にしてノルマ的な目標に奉仕する。子どもが幼少なほど、カリキュラムはインフォーマルで総合的なものでなくてはならない。プロジェクトワークは、子どもの相互交渉、能動的な活動、興味ある活動にみずから着手し専心する十分な機会を提供するので、幼児教育カリキュラムの研究と実践の両面において有意義なものであるとされている。

### 1.3 プロジェクトワークにおけるトピックと活動

**プロジェクトワークのトピック** プロジェクトワークに適したトピックの分類がなされ<sup>6)</sup>、トピックの選択原理として、①子どもの日常生活に直接的に応用可能であること、②バランスのとれた学校のカリキュラムに役立つこと、③今後の生活を準備する価値がありそうなこと、④学校外で学習するよりも有益であること、という基準が採用される。

また教師の計画段階におけるトピック選択と焦点化にあたって次の基準が示される。①探究中心か、劇遊び中心かなど子どもに与える活動の種類や長期的なバランスや、子どもにとって既知のもの、地域性や文化を考慮すること、②一人ひとりの子どもが協同的に、自分の能力や自信に即してコミュニケーションや読み書き算などの技能を応用したり、新たな技能の習得に挑戦したりできること、③あらゆる情報や経験を広く含めた方策 (resources) が、とくに幼少の子どもについて1次的な経験を有意味な割合で含みながら活用できること、またできれば、④教師自身がパーソナルな関心と基本的な知識をもつトピックであること、⑤年度始めに新たなクラスを担当するような場合は、家族、赤ちゃん、家の建物など子どもがパーソナルに経験してきたり、他の子どもと分かち合いたがっているようなトピックであること。

**活動における子どもの選択と教師の役割** プロジェクトワークにおいて、子どもには、①何を、②いつ、③どこで、④だれと活動するかの選択の機会が与えられる。

プロジェクトワークは1人ないし複数の子どもによる、数日から数週間にわたる活動なの

で、何をどのように行うかの手続きを教師も共有しておく必要がある。教師は子どもが自分で方略を考え独自に行動する性を強化するよう、関係するモノを周囲に配置したり、手続きを確かめ情報交換を促す話し合いの機会を与えたりするなどの役割を担うものとされている。

プロジェクトワークの活動の分類 ①探究活動 (investigation activities), ②製作活動 (construction activities), ③劇遊び (dramatic play) に分類され、それぞれ次のように説明されている。

- ①探究活動：子どもは年長になるほど、能動的にも受容的にも探究の方略を増やし、洗練させる。訪問やフィールドトリップ、長期・短期の観察などがこの活動に含まれる。
- ②製作活動：劇遊びや展示のためのモノの製作。これも年長になるほど、作品は巧みで洗練され、本物に近いものになる。製作には計画が求められ、そのためにディスカッションがなされる。作品の質は、探究によって高められる。算数や科学の概念が要求されることもある。
- ③劇遊び：子どもが幼少なほど、プロジェクトの中心にあるべき活動である。それは既知のものと新たに得た情報とをスクリプトの応用によって結合する。役割やモノの構成が必要になり、相互交渉が始まる。また探究活動で得た情報が、製作活動と劇遊びの双方を刺激する。

プロジェクトワークの活動の局面 3つの局面に整理され、次のように説明されている。

- ①局面Ⅰ／計画立案と開始：プロジェクトは子ども側からであれ教師側からであれ、いくつかの仕方から始められる。この局面の要点は「参加者の間に情報、アイデア、子どもがすでにトピックについてもつ経験をプールすることによって、共通の土台をつくること」である。子どもは製作活動に合うモノや素材を集めたり、探究活動の計画をねったりする。
- ②局面Ⅱ／プロジェクトの進行：主に強調されるのは「新たな情報の紹介」である。例えば商店への訪問、看護婦や医者との話し合い、スクールバスの製作などを通して、子どもはそれまで知らなかったことを知ったり、間違っておぼえていたことをただしたり、局面Ⅰで共通に知られていたことよりも、もっと個別的なことがらについて学んだりする。
- ③局面Ⅲ／反省と終結：この局面の要点は「個人またはグループのプロジェクトを完結させ、何が学ばれてきたかを総括すること」である。新しい情報を紹介することよりも「子どもが学んだことを、その意味を高めパーソナルなものとするように同化させること」が要求される。年長の子どものは、様々な仕方でも新たに得た理解や知識をリハーサルしたりふりかえったりし、また年少の子どものは、プロジェクトの作品のなかでロールプレイによる表現を行う。以上は、原理面についての記述である。プロジェクトモデルは、上に述べられた活動の分類と局面をもとに構成されている（後述）。

#### 1.4 プロジェクトワークにおける指導

以下は、実践面についての記述である。指導計画の段階、プロジェクトワークの各局面でどのような指導を行うべきかが示されている。多くの事例が含まれるが、紙幅の関係で省略する。

指導計画—トピックウェブとプロジェクトのスコープ まずトピック選択後になされる計画立案のテクニックの1つとして、トピックウェブ (topic web) が紹介される。ウェブは1つのトピックが包含する鍵概念と、それに関係する主なサブテーマのいくつかをマッピングしたものである。トピックウェブをつくる手続きとして5つのステップと留意点が示され、またカリキュラムの主題をそれと関係する学習活動に組織づける「カリキュラム主題ウェブ」の手続

きと留意点が示される。

次にトピックとサブトピックを構造化し、プロジェクトのスコープを決定する方策が示される。子どもが幼少なほど、より小さい特殊なトピックが適切であるが、年長になるほど、大きなトピックのなかにサブトピックどうしの結びつきを見出せるようになる点が指摘される。またトピックをより焦点化するテクニックとして、①ウェブ上のサブトピックにズームをあてる、②トピックの特殊性や一般性について考え、子どもの年齢に応じて適切なものをあてる、③例えば「家」ではなく「家を建てる」「近隣の家」「家を飾る」のように、トピックを述語化(predication)する、などが示される<sup>7)</sup>。

各局面における指導 プロジェクトワーク開始後の指導についての説明である。各局面ごとに1章ずつをあて、以下のように記されている。

①局面Ⅰ：みたことのないもの、見慣れたものを新たな文脈で見直すことに好奇心をもつよう促す。絵画や実物、スライドなどの媒体を用いたり、以前のプロジェクトで今回のトピックに関係する、とくに楽しかった出来事や経験を想起させたりするとよい。

導入のディスカッション トピックをめぐる教師のお話やモノの提示がすんだら、子ども自身の経験を語らせる。最初のディスカッションでプロジェクト全体について考え、続く数日間で何の作業をしたいか、トピックのどの側面を探究したいか示すよう促す。新しいプロジェクトで子どもの興奮は容易に喚起されるが、適切なレベルに維持していくことが重要である。この時点で教師がすべきは、いずれもっといろいろ発見して理解を明晰なものにしていかななくてはならない、今後の機会に子どもの注意を向けさせることである。

初期段階の活動 プロジェクトに先行する子どもの理解を評価するためには、トピックに関係するパーソナルな経験を想起しながら行う劇遊び、絵画 (painting)、描画 (drawing)、作文 (writing) など、あまり構造化されない活動が最初は有用である。

・劇遊び：場所がない場合、部屋のコーナーを利用して劇遊びの空間をつくる。教師は子どもといっしょに、トピックにふさわしい遊びの空間をどのように準備するかについて論議するとよい。実物や小道具 (props) が有用である。最初は特殊なトピックと関係づけられるよう、子どもになじみのあるものがよく、プロジェクトが進行するにつれ、そうでないものが加えられる。守るべき約束やルールをあらかじめ子どもに認容させておくことも、いずれ劇遊びで生じるさまざまな問題の解決をみずから行っていくために必要である。

・絵画、描画、作文：自分が理解していることを他者と交流する重要な方法なので、習得した技能を応用するよう促す。掲示板などを利用した展示もできるようにする。

②局面Ⅱ：子どもの興味を維持する方法として、グループディスカッションとフィールドトリップが示されている。

グループディスカッション 局面Ⅰの導入の機能のほかに、イベントを準備する、探究のための質問の定式化を助ける、グループの学習活動を計画する、何が達成できたかを評価する、とりくんでいる活動について話す、などの機能が加わる。教師の語りはコメントと質問で構成され、子どもどうしの相互交渉が奨励される。教師はみずから聴き役のモデルになる。

フィールドトリップ 出発して後は、年少の子どもには印象に残ったことを教師に口述させ、年長の子どもには興味あることをノートやクリップボードに書いたり描かせたりして、その場の記録を残す。何を期待しての外出か明確にすると見逃しのない旅になるが、最初か

らチェックリストなどを渡すと「宝さがし (treasure hunt)」になってしまう。探すべきことをわずかに示唆するだけの方が、子どもはしっかり興味をもって観察できる。またフィールドで出会うさまざまなモノについて、共通の性質の有無によりグルーピングしたり他の種類のモノと区別したりすることは、子どもにきちんとした観察を要求する。帰って後は、分析的なディスカッションが奨励され、観察したことを絵やチャート、作文など多様な仕方で表現することが援助される。外出できない場合は、専門家が招待されたり校園内に何らかのものがアレンジされたりする。

**学習のための活動** プロジェクトが進行するにつれ、活動は広範で多様なものになる。

- ・探究活動：トピックについての新たな情報を見出し、基本的な理解を形成するよう促される。未知の場所や対象が探究され、疑問が出される。仮説や予想をたてて実験したり、見る、聞く、実際に扱ってみるなどさまざまな感覚を用いて観察したり、記録したりと、探究の方略のレポトリを拡大できるような援助する。子どもは年長になるほど、本物志向になることから、探究活動は製作活動によってもしばしば動機づけられる。
- ・製作活動：モデルのデザイン、材料、内容、製作上の問題について論議しながら進められ、読み・書き・算の基本的な技能が応用される。本や絵、上級生の記録が活動に役立てられたり、製作するモノのサイズが測られたりする。
- ・劇遊び：フィールドトリップの後、新たな小道具、スクリプトが加わり刺激される。劇遊びを通して、事物の機能や人々のはたらきについてのそれまでの理解が反省される。

**プロジェクトワークの作品と展示** 絵、作文、チャートやグラフ、模型、ボードゲームなど子どもの作品は、1人ひとりのフォルダーに保存され、あるいは冊子にはりつけられて、プロジェクトの側面に焦点をあてたものとして展示、共有される。作品化の困難度に応じて各作業は構造化され、自分の技能を最大限に応用できる作業について1人ひとりに助言がなされる。プロジェクトが進行するにつれ、展示の機能の要点は、情報のための展示、記録としての展示、外部者との交流のための展示の3つへとシフトする。

**教師の役割** この局面における教師の役割は、プロジェクトの成果全体に形を与えながら多様な学習の出来事をオーケストレイトすることである。それは子どもが問題の解決や作業のマスターを試みる時、教師が応答的であることに存する。彼らには自信が弱りかけたとき励ましが、アイデアを逸脱したとき示唆が、また質問への返事、他の情報源への指示、興味を高める新たな事象が必要である。プロジェクトの最初の段階で喚起された興奮は、成しとげられつつある作業のなかで、持続的な興味や満足にとってかわられなくてはならない。

- ③局面Ⅲ：年少の子どもを含む場合、プロジェクト終結の決断は、プロジェクトの作品や素材の周囲で子どもが遊ぶ様子をみながら、彼らと相談してなされる。終結の時期が来たら自分たちで決着をつけさせるのがよい。

年長の子どもの場合、局面Ⅲには次のような3つの側面が見出される。

**完結させる活動 (culminating activities)** 子どもはプロジェクトで何を学び、達成してきたかについて、教師やクラス全体と共有した考察を発展させると、終結の感覚を得ることができる。それは他のクラスや学校全体、保護者へのプレゼンテーションなど「完結させる活動」をアレンジすることでなされる。プレゼンテーションの方法は、お話、演技、演奏など多様であるが、準備の過程でプロジェクトを総括し、話し合いを通して反省したりお互いを認め合ったりする機会が得られる。

**興味の維持** この局面でも興味の維持は重要になる。劇遊び、詩や物語の創作、絵画の見出しを書く作業など、プロジェクトで新たに得た知識を、子どもに親密な状況でさまざまな理解しなおす活動によって、それまでの理解を統合させる活動（consolidation activities）がなされる。この活動は、プロジェクトの周辺的な興味を洗練させ、さらに別の活動を展開させることもある。局面ⅠⅡではトピックの現実性が重視されたが、この局面では新たに得た情報を空想の文脈で応用することで、理解の統合を容易にする活動を行ってもよい。

**プロジェクトの評価** 自分自身がさまざまなことができるようになったことを確かめるために、それまでの作業がふりかえられる。個人の記録については、活動内容と熟達のレベルに関する記録が開発されうるし、クラス全体の記録については、計画段階で作成したウェブによって記録の枠組みが提供される。教師の視点からの評価を含むプロジェクト全体の記録もまた、後に本人や他の教師が同様のプロジェクトを試みる際に有用である。

### 1.5 プロジェクト・アプローチの特徴とプロジェクトモデル

以上が“Engaging”の初版にみるプロジェクト・アプローチの概要である。その内容から、期待されるプロジェクトワークの実際もおおた推察できるだろう<sup>8)</sup>。幼児教育の実践に対するこのアプローチの全体的な特徴は、次のようにまとめられる。

第1に、知的な学習を重視し、幼児教育カリキュラムにプロジェクトワークを編入しようとしている点である。これはカツらの、「教師たちは幼年期を通して、学科のうえでは過剰な期待をかけるのに、知的にはみくびりがちである（overestimate children academically but underestimate them intellectually）」<sup>9)</sup>という幼児教育の現状に対する批判意識に根ざしている。とくに同著では「ノルマ的な次元」に対する「動的な次元」の強調からもうかがわれるように、子どもの生活や経験から遊離して反復される、儀式的なカリキュラムや指導法に対する批判のトーンが顕著である。目的的な探究活動としてのプロジェクトワークは、子どもの遊びを知的な活動と結合できない指導の改善や、子ども本来の知性を開発しきれずに形骸化した授業の活性化のために提唱されている。それは就学前後の幼年期におけるカリキュラム改革に、新たな可能性を与えるものとして位置づけられている。

第2に、協同的（collaborative）な学習にプロジェクトワークの意義を見出そうとしている点である。プロジェクトワークのフィールドは、日常的な関係性から逸脱しないという意味におけるカリキュラムのインフォーマルな部分である。フォーマルな手続きや枠組みに依拠しなかり、子どもどうし、教師と子どもとの相互交渉や、一人ひとりの個性に応じたプロジェクトワークへの貢献が重視される。プロジェクトワークを試みる教師は、子どもたちと接点を保ちながら、カリキュラムや指導法を臨機応変にデザインする役割を与えられている。

第3に、そうした知的、協同的なプロジェクトワークの実際に取材し、子どもの活動の内容から、指導の可能性や方向性を導き出そうとしている点が特徴的である。トピック選択のための原理や基準、計画立案のテクニックとしてのトピックウェブの手続きにはじまり、探究、製作、劇遊びといった活動が、時系列的に示された3つの局面でどのように機能するかが検討され、そのそれぞれについて指導上の示唆が与えられている。後述するが、実践面についての記述はその後さらに整理が加えられ、活動の内容が、ディスカッション、フィールドワーク、探究、表現、展示の5つの分類と、3つの局面のマトリックスで新たに示される。先にそれを示しておこう（図2）。これは素朴ながら、上記のようなプロジェクト・アプローチの実践論を



図2 プロジェクトの各局面と構造化の要点についての概観

(Chard, C. C. 1994b, 10)

	局面Ⅰ/プロジェクトの開始	局面Ⅱ/プロジェクトの展開	局面Ⅲ/プロジェクトの終結
ディスカッション	先行する経験やトピックをめぐる現時点での知識を共有する	フィールドワークやインタビューを準備する/フィールドワークを振り返る/2次的な資料から学ぶ	プロジェクトのストーリーを共有するための準備をする/プロジェクトをふりかえり、評価する
フィールドワーク	トピックをめぐる経験について、子どもたちが親や保護者と話し合う	フィールドで探究するために、教室を出る/フィールドか教室で専門家にインタビューする	外部のグループの目を通してプロジェクトを評価する
表 現	先行する経験や知識を共有するために、描画、作文、製作、劇遊びを用いる	簡単なフィールドスケッチとノート/新たに学んだことを表現するために、描画、絵画、作文、図表、地図を用いる	プロジェクトを他者と共有するために、探究のストーリーを要約してまとめる
探 究	現時点での知識に基づいて質問をあげる	当初の質問について調べる/フィールドワークや図書館で調査をする/さらに質問をあげる	新たな質問について考察する
展 示	トピックをめぐるパーソナルな経験から表現されたものを共有する	新たな経験や知識についての表現を共有する/プロジェクトワークを引き続き記録する	プロジェクト全体を通して達成された学習のまとめ

総括するプロジェクトモデルである。

本稿ではこのモデルに注目している。これは幼年期のプロジェクト学習に道をひらくモデルである。教師は何らかのトピックを選択し、このモデルとガイドを参照して各局面を進めば、比較的容易に実践の形をつくることができるだろう。新たな試みは、モデルなしにはできない。これまで幼児教育の分野でそうしたものはなく、この提起には意義がある。

ただし、この提起を尊重するにしても、「深化する探究」としてのプロジェクトのすべてがこのモデルによって導かれうるかについては、吟味しておく必要がある。探究は本来、試行錯誤のプロセスをたどるはずであるが、このモデルはプロジェクトというよりプログラムの印象を与えるものだからである。筆者はむしろ、プロジェクト学習の指導においては、計画から逸脱する子どもの活動をどのようにとらえ、次の活動にいかすかの方が重要だと考える。レッジョ・エミリアのプレスクールにおけるプロジェクト学習の実践はそうした視点をもってなされ、このモデルの妥当性について考察させるものである。次にそれをみよう。

## 2. レッジョ・エミリアにおけるプロジェクト学習

### 2.1 レッジョ・エミリアの幼児教育<sup>10)</sup>

レッジョ・エミリアは北イタリアにある人口約14万人の小都市である。関連書により当地の幼児教育の様子をみると、現在、市の運営する生後4カ月から2歳児のための13の乳幼児センターと、3歳から6歳児のための21のプレスクールがあり、それぞれ当該年齢の約35%、42%が通っている。プレスクールは、規模はまちまちなようだが、各園とも3クラス程度で構成され、各クラス2人の専任教師と、アトリエスタ、フルタイムヘルパーとパートタイムヘルパー、調理師が配属されている。このうちアトリエスタは芸術学士号をもつ教師で、各園に1

人配属され、専任教師とともに実践に大きな役割を担っている。またこの他に教育学士号をもつベダゴジスタが数園につき1人配属され、各園の運営と連絡調整を担当し、ディスカッションと省察の機会を設定して、助言を通して実践に関与している<sup>11)</sup>。

園内の空間や時間は、子どもの創造的、協同的な表現のために行き届いて組織され、学習と連動している。どの園においても、玄関を入るとピアッツァ（広場）と呼ばれる園舎の中心をしめるオープンスペースがあり、各保育室に連絡している。またピアッツァに接して作業と実験の部屋であるアトリエがあり、各保育室の奥にはミニアトリエもある。子ども自身の心理的な時間に合わせて、プロジェクトを軸にしたカリキュラムが生み出され、事物との対話を促し現実の時間とは異質な想像の時間へと彼らを誘う、豊富な素材や道具が準備されている。進行中の活動や作品の背景を子ども・教師・親の3者がリアルタイムで知るための、記録パネルの展示などもなされている<sup>12)</sup>。

レッジョ・エミリアのプレスクールの目標は「社会的な学習のプロセスを維持し、子どもたちの学習の方法を援助すること」<sup>13)</sup>である。子どものプロジェクトは、その学習の中核に位置づけられる。子どもたちは日常の遊びだけでなく、数人ずつ集まり、教師の指導を受けながらあるテーマをめぐるプロジェクトを展開している。このプロジェクトは何らかの外在的な目標のために既定の内容を順番にこなす活動ではない。それは「学びの冒険」であり、子どもと教師が相伴って行く「旅」の比喩で語られている<sup>14)</sup>。

プロジェクト・アプローチにおけるプロジェクトは「特定のトピックをめぐる深化する探究」であり、また自発的な遊びと異なり「より目的的で、教師の指導が重要な役割をもつ」活動、体系的な授業に還元できないインフォーマルな領域で行われる活動として位置づけられていた。子どもの知的、協同的な学習を重視するという点で、いずれのアプローチも同様の方向でプロジェクトの教育的な意義を見出しているといえる。ただしレッジョ・エミリアのそれは「数日から数週間」ではなく、数カ月にわたって展開する場合があるという。また後述するようにカツが驚嘆するほどに、子どもたちの作品の質は高度である。プロジェクト・アプローチの提唱者の想定を超えるプロジェクトが、そこでは行われている。

## 2.2 実践事例 — 「恐竜プロジェクト」 —

それはどのようなものなのだろうか。レッジョ・エミリアのプロジェクト学習を知るためには、当事者以外は長期の観察と記録が必要になる。その機会を合衆国で最初に得たランキン (Rankin, B. M.) の報告<sup>15)</sup>に基づいて、プロジェクトの実際をみることにしたい。

ランキンは1989年10月から1990年6月までレッジョ・エミリアに滞在し、特に最後の4カ月間、アンナ・フランク・スクールにおけるプロジェクトの記録と分析をエスノグラフィーの手法で行った。彼女は同園のアトリエスタであるロベルタ・バドディ (Roberta Badodi) やベダゴジスタのカルリーナ・リナルディ (Carlina Rinaldi) とともに、5、6歳児の「恐竜プロジェクト」の指導に実際に参与しながら作業を進めている。邦訳されたランキンの記録に彼女の博士論文<sup>16)</sup>の内容を加えると、カリキュラム開発のプロセスがさらに具体的にわかる。以下、それらの報告の記述から「恐竜プロジェクト」の展開をできる限りで再構成してみる。

この実践の全体を整理してランキンが示した「子どもたちとのワーキング・セッション」の一覧<sup>17)</sup>を参考に、プロジェクト開始前とAからEまでの5つの局面に分けて実践の流れを示す。また局面ごとにプロジェクト・アプローチの内容と比較してコメントを付す。なお人名は

記録にそってファースト・ネームで記すことにする。

### プロジェクト開始前

このプロジェクトは1989年の初秋、5、6歳児の多くが恐竜の玩具を学校に持ち込み、恐竜遊びをしたことを受けて構想されている。

翌年の2月初旬まで、開始に先立ちロベルタとカルリーナは、恐竜をテーマにしたプロジェクトがとりうる様々な可能性や潜在的な方向性について、ブレイン・ストーミングを行った。このブレイン・ストーミングでは、トピックの選択、グループ編成、グループのメンバーの間に共同の感覚を築きあげること、言語的、図像（絵画）的の両面にわたる恐竜をめぐる探究を設定すること、より多くの情報収集をどのように構想するか、立体的な製作活動をどうするかなどを含む、プロジェクトの様々な局面についてのものであったという。

2人は、子どもたちとの最初のディスカッションでプロジェクトを始めるために使ういくつかの誘発的な質問を確定した。また恐竜の進化や身体的特徴、行動や習性についての彼らの最初の知識のレベルをあらかじめ予想したうえで、このプロジェクトに臨んだ。

レッジョ・エミアラではトピックウェブなどはしないようだが、幼年期にある子ども1人ひとりの興味や知識に立脚し、その範囲を拡大することを念頭にプロジェクトの見通しをたてようとする点は、プロジェクト・アプローチと同様である<sup>18)</sup>。ただし「単元や小単元（指導案）はこれまでなかったし、いまもない」<sup>19)</sup>とされ、活動内容のスコープはさしあたり意識されない。またトピックの選択や計画立案にあたり、あれこれの教育内容や基準にとらわれることなく専ら協同的に、徹底的なディスカッションを通して行うことを当然にしている点は特徴的である。プロジェクト・アプローチを採用する教師には、一般にそうした環境は保障されていないといえる。

### 局面A：最初の探究（2/14-19）

2/14 プロジェクトの初日、5、6歳児の約半数（10-13名）がアトリエに集まった。ロベルタはこれから恐竜についての勉強をしましょうという説明を数分行った<sup>20)</sup>。この日、彼女は図像による探究から言語による探究へと子どもを先導した。

まず子どもたちは大きな四角のテーブルのまわりで、思い思いに恐竜の絵を描き始めた。描きながら語り合い、描いたものやその他のものについて互いに尋ね合った。良いアイデアはテーブルのまわりで伝わり、ひろまった。「ああ、それ恐竜じゃないよ。恐竜は4本足だもの！」のような友だちからの助言や質問によって、何度も描き直す子どももいた。

描き終えてから、ロベルタは描かれたものについて一人ひとりに話しかけた。そしてグループで話し合うために子どもたちを一緒に集め、子ども相互のディスカッションを励ましながら一連のオープン・エンドの質問をした。「恐竜はどこにすんでいたの？」「何を食べていた？」「どんなふう赤ちゃんを世話していたんだろう？」「赤ちゃんはどのように生まれたの？」「恐竜は今も生きているの？」「雄と雌では何がちがう？」

投げかけられた質問の一つひとつについて、子どもたちは次々と話し合った。例えば「恐竜はどのくらい大きいの？」という質問をめぐるのは、次のような会話がなされた<sup>21)</sup>。

ある子ども：学校みたいに大きい。

フェデリコ：学校の裏にある、家の緑の門くらいまでか、そうでなきゃ、門から、学校の裏のフェンスくらいまであるんじゃないかなあ。

- ファビオ :もしかしたら、この壁からその上の、3歳の子のダイニング・ルームくらい。  
 トミー :それなら、350キロメートルだ。それで、ダイニング・ルームまでは35万キロメートル。  
 ジュリア :教室に戻ったら、わたし、そこまで何歩あるか数えてみるわ。  
 フェデリコ :うん、だけど、きみは恐竜と同じ歩幅じゃないよね。  
 ジュリア :わたし、どのくらいの歩数か、数えてみる。  
 トミー :例えばどうなるか、やってみようよ。(彼は腕を机の上におく。)恐竜がこれぐらいの長さだとして、ジュリアが歩くんだ。歩数を数えてみてよ、フィリップ、ここからここまで(テーブルの上の距離を示しながら)。来て、フィリップ。やってみてよ。  
 フィリップ : (自分の腕を使って歩くまねをして数えて) 6歩だ!  
 トミー :じゃあ、6キロだ。  
 フェデリコ :それで10歩になったら、じゃあ10キロだ。  
 ジュリア :ねえ、ここからあそこまで数えるのに、歩いてみていいわよ、交代でね。(ジュリアは立ち上がり、教室までの歩数を数え始める。)  
 ファビオにロベルタが :ファビオ、どんなふうに数えるのか、ジュリアと一緒に試してみよう。(ジュリアとファビオが行き、歩数を数える)  
 ジュリア : (戻ってきてニヤニヤしながら) 38歩よ!メートルを使えなければね。

2/15 初日の活動は白熱した。しかし翌日は、描画もディスカッションも初日ほど豊かにはならず、ひろがりもみられなかった。そこで子どもたちが長期のプロジェクトを進めるだけの、十分な興味を本当にもっているかを評価するために、このまま続けずもう数日待ってみることにした。またこの日も初日と同様の仕方をくり返して活動を進めたことについて、テーマを絞って行く必要があったのではないかという反省もなされた。

2/19 翌週、恐竜の製作のために粘土を子どもたちに与えると、彼らの興味は再び高まった。ロベルタは続行を決断し、恐竜についての「最初の探究」に加え「より多くの情報収集」「立体的な製作活動」の3つの局面を念頭に、あらためてプロジェクトを構想している。

以上はプロジェクト・アプローチの局面Iを想起させる。描画と教師の質問に始まるディスカッションは一見、問題解決学習の導入のように見えるが、そうではなく、恐竜について「子どもが何を知っているか、何を知らないか、何が知りたくてどのように始めたがっているかを知る」<sup>22)</sup> ためになされている。問題解決自体をただちにねらうのではなく、子どもたちのパーソナルな経験から、探究の可能性と方向性を見出そうというスタンスである。

プロジェクト・アプローチでも、プロジェクトに先行する子どもの理解の評価のために、導入的なディスカッションや描画等の活動を行うとされており、内容的に一致する。また次の局面にも引き継がれるが、「共同の感覚」に立脚して、パーソナルな経験を表現、共有し合うことを通して子どもの間にトピックをめぐる「共通の土台をつくること」が試みられている点でも、この局面のイメージに近い。

なお本稿では扱えないが、プロジェクトについての徹底的な記述、録音等に基づく記録であるドキュメンテーションが、たえずなされている。ドキュメンテーションは子ども・教師・保護者の3者によって共有され、進展するプロジェクトの指導と評価の基礎となっている。

## 局面B：より多くの情報収集（2/20-3/8）

2/20 この日、ロベルタは、恐竜についてのより多くの情報がどこで入手できるかについて、ディスカッションを先導した。この話し合いで、子どもたちはテレビ、映画、お店、雑誌、新聞、家庭や図書館の本、お兄さん、お姉さん、親類など可能な限りの情報源を想起し、彼らの興奮に火がついた。

2/21, 22 次の日、子どもたちは地域の図書館に行き、たくさんの本をみつけた。彼らはそこで恐竜について学び、多くの本を園に持ちかえった。これらの本は長期にわたってアトリエにおかれ、恐竜を特徴づける情報を拾い読みしたり、参照したりすることを可能にした。子どもたちは一人ひとり、あるいは小グループで楽しんで読み、自分自身の描画を本絵と比べたりした。疑問を形にするとき彼らはしばしば本に立ち戻り、自分が何について尋ねようとしているのかを明らかにする助けにした。

2/23 恐竜についての情報を共有するため、友だちや親類を園に招待することにした。招待状を書く作業はたいへんな熱狂を引き起こした。手紙は恐竜グループの全員によって作成されたが、それは1人ひとりの子どもがアイデアを出すのをロベルタが筆記し、そのたびに何のためにこの手紙を出すのかを伝えるという具合になされた。そうして後、2人の子どもがロベルタの模範を写しながら仕上げの文章を同時に書きあげる一方、他の子どもたちが封筒に宛名書きをする、挿し絵を添える、さし迫った催事についてのポスターを作るといった作業をかわるがわる行った。

2/26 この日、ロベルタは、恐竜についての包括的なディスカッションの後、子どもたちに特定の種類の恐竜に注目して特徴をつかませる活動を先導した。次はその様子である<sup>23)</sup>。

ロベルタ：私たち、いろいろな恐竜について話してきたね。今度はあなたたち1人ひとり、1つのタイプの恐竜について、よく気をつけて考えて、そしてそれを描いてみて。あとで、もしやってみたかったら、粘土で試してみてもいいよ。

ロベルタは子どもたちのために、白い紙と黒くて先の細いマーカーを取り出す。

ある子ども：はくは、空を飛んで、草を食べる恐竜を描こう。

ロベルタ：私たちが話してきた全部の特徴についてよく考えてね。足は何本あるの？ 気をつけて考えるのよ。爪がある？ 肌はどんな感じ？ 大きな口なの？ 鋭い歯なの？ 小さい歯？

子どもたちが描き始める。低い四角のテーブルを囲んで描きながら自分たちで話し合う。…

描き終わる間に、ロベルタは1人ずつ子どもと対話する。彼（女）の絵について尋ねる。

ロベルタ：何て種類の恐竜をつくったの？ それはどんな特徴があるの？

子どもは1人ひとりロベルタの質問に答える。彼女は聞きながら彼らのコメントを記す。

この後、ロベルタはグループ全体に向かって「絵をみんなでみよう」と呼びかけた。絵を1つひとつ掲げながら、描いた子どものコメントを読み、全員にコメントを募った。「首がもうちょっと長くないとだめ」などの意見が出て、子どもが描いたのと同じ恐竜のイラストのある本を掲げ、双方を比較したりした。何人かの絵についてくり返した後、「今度は粘土で恐竜をつくれるよ」と言って1人ひとりに大きな固まり（約100立方インチ）を与えた。そして絵を手にとり、それを製作している子どものそばに置いたり、近くの棚にテープでとめたりして、製作中に見ることができるようにした。

2/28 クラス全員で恐竜についての映画をみて、描画やディスカッションを行った。例えば恐竜の消滅について、子どもたちは次のように話し合った<sup>24)</sup>。

トミー：だれも恐竜を守れなかった—大きな穴をつくった隕石があったんだ。穴が閉じて、恐竜はそこで死んで絶滅したんだよ。

- エレナ :ちがう、そうじゃない。火事があって、そして嵐になったのをみたわ。
- ジュリア B:氷が恐竜をやっつけたから、死んだのよ。
- シルビア :それとも、その前に氷が干上がっちゃって、恐竜が水を飲めなくなって、熱くて息が苦しくなったから。
- フランチェスカ:それだけじゃなく、雪になったと思う。
- エレナ :わたしは、恐竜が死んで、だから穴を掘った人が恐竜の骨を見たんだと思う。
- フェデリコ:爆発がどんなもんだったんだよ!! 恐竜はほくらのところから出ていけなくて、爆発がおきただけで、世界が変わっちゃったんだ。つまり、世界じゅうでおきて、恐竜は死んだのさ。
- ジュリア :たぶん恐竜は土の中に行って、閉じこめられて、何も食べることができなくなって、死んだのよ。…

2/28, 3/1,8 招待状をもらってやって来た訪問者が、熱狂的に迎えられた。訪問者の中には同園の卒業生で、小学校3年で行った恐竜学習の印象深いノートとあり余るほどの熱意をもって来た2人のきょうだいや、子どもたちのお父さん、おばあさん、地域の自然協会の専門家が含まれた。子どもたちは1人ひとり特定の疑問を尋ねられるように、個々の訪問者を前に行う質問を準備した。それらについてのディスカッションは、参加者全員にとってとても濃厚なものであったが、とくに自分の親類が来た子どもたちにとってはそうであった。

以上はトピックをめぐるそれまでの経験に加え「新たな情報の紹介」がなされているという点で、プロジェクト・アプローチの局面Ⅱのイメージに近い。トピックの内容からしてフィールドワークはなされていないが、子どもたちは図書館の本、映画、友だちや親類へのインタビューなども介して「可能な限りの情報源」に直接あたり、恐竜についての様々な興味を維持し、理解を深化させていることがうかがわれる。

### 局面C:大きな恐竜の製作など (3/2-4/19)

2/26の活動にみるように「より多くの情報収集」を進める中ですでに「立体的な製作活動」も開始されている。3月以降は、これが本格的に行われた。

またこの時点で、恐竜の大きさや身体の体積、発生と消滅、日常的な習性、雄と雌の違い、赤ちゃんの育て方を含む多くのトピックがグループの関心事であった。ただし中でもくり返し現れてくるのが大きさや体積というテーマであった。

3/2 ロベルタは、このテーマを受け、本当の大きさの恐竜をつくるには何をすればよいか、と子どもたちに尋ねた。ディスカッションは活発に行われ、子どもたちは使う素材やテクニックについて様々なアイデアや示唆を出した。またその最中、製作する恐竜の種類を決めなくてはならないことに気づき、投票でティラノザウルス・レックスに決めた。翌日、どんな素材をどのように使うかについてさらにディスカッションを続け、自発的に小グループに分かれて作業に着手した。

3/5, 7, 9 3つのグループが3種類の恐竜の製作に挑戦した。女子4名はプラスチックと発砲スチロール、男子4名は針金、別の男子4名は粘土を使い、それぞれ独自の仕方で作した。

女子(プラスチックと発砲スチロール)の4名は、すばやく一冊の本をみつけてながめ、たやすく一つのティラノザウルス・レックスを選び、すぐ材料を探し始めた。まず装飾のための材料、次にロベルタの示唆を受けて本体を組み立てるためのより大きな材料を探した。発砲スチロールが選ばれ、それが取り扱いやすかったり、破片のかたちやサイズが恐竜の様々な部分に示唆的だったり、作業は比較的容易なものになった。彼女らは、ロベルタの手をほとんど借りずに、約4フィートの高さの

上品に飾ったティラノザウルス・レックスを完成させた。

男子（針金）の4名は、対照的に難渋した。まず最初から4名がそれぞれ違う本を選び、モデルに使うイメージを選ぶまでにはるかに長い時間を費やした。そして彼らは製作の素材として、取り扱いが困難な針金と金属を選んだ。組み立てているあいだじゅう、彼らはロベルタに助けを求めざるを得なかったし、作業は非常にのろのろと進んだ。女子の恐竜がどんどんできあがっていくのを見て当惑したり落胆したりしたうえ、作業を終えるのにさらに数日を要したが、最終的にはとても満足のいく恐竜を完成させた。

男子（粘土）の4名は、それまでも恐竜の製作をしてきていた。ロベルタとの作業を通して子どもたちは、焼き上がりをよくするためにくぼみを入れること、長い首をつくるためにワイヤを入れること、装飾のために色つきのガラスや粘土を用いることなどを学んでいた。この時期、より大きな恐竜の製作に取り組んだと推察されるが、製作内容については定かではない<sup>25)</sup>。

3/9-4/19 恐竜の製作はこれで一段落したが、その後、クラス全員で恐竜の影遊びをした（3/9, 12）。またグループの12名は、学校を飾る恐竜の壁画を製作する計画をたて、描き始めた（3/9-4/4）。そのなかで、恐竜のイメージを壁の上に投影する遊びも行った（4/3）。

4月に開催された「子どもたちの100の言葉」の展示会に、この実践も絡んだようである。展示会の準備とディスカッションがなされ（4/6）、子どもたちは自分たちの恐竜の展示物を見に行く経験もした（4/19）。

子どもが恐竜について学んだことを製作を通じた表現にうたえているという点で、プロジェクト・アプローチの局面Ⅲが想起される。しかし単純にこの部分にあてはめることはできない。なぜならこの部分で子どもたちは、プロジェクトの終結を前提としたまとめや評価にはまだ入っていないからである。ここでは、恐竜の大きさと体積というサブトピックをめぐって、彼らなりの発想で製作がなされている。その意味では、プロジェクト・アプローチのモデルに即しているかぎり、新たなサブトピックの設定によって局面Ⅰに回帰し、12名の子どもたちが製作とディスカッションを通して既存の経験を確認しているようにもとれる。なお製作を終えた時点で、プロジェクト開始後1カ月近くが経過している。

#### 局面D：実物大の恐竜の測定と描画など（4/27-5/16）

ロベルタたちは、子どもたちの会話のテキストをさらに読み返し、恐竜の大きさと体積のテーマがどのように現れ続けているのかについて注目した。そして子どもたちに恐竜を実物大で描かせ、それを吊り上げる何らかの方法を見つけ、実際にその足で直立しているのが見えるようにする作業に挑戦させることにした。そしてこのテーマに最も好奇心をもち、活発に参加し続けていた男子3名と女子3名の6名を選んだ。

4/27 この日、ロベルタは実物大の恐竜というテーマについて、次のように提案した<sup>26)</sup>。

ロベルタ：あなたたちが言ったことを全部読み返してみるとね、思い浮かんだ一つのことがあるの。あなたたちの方がもっとよくわかるはずね。それは恐竜の本当の大きさを測ること、本当の大きさよ。私たちは何度も話してきたし、あなたたちもたくさんのことを言ってきたけど、だけど実際には、だれも正確に恐竜の本当の大きさについて話していない、だれもそれを本当には話してきていないわ。

フェデリコ：本当は、あそこの中にあるんだよね、“何とかかんとか”が。（フェデリコはある子どもがもってきた教室にある恐竜のポスターについて言っている。それは人間の身長との比較で恐竜のそれも示している。）…

ロベルタは注意深く聞き、尋ねた。「何について話しているのかな？ あそこに何があるって？」  
 フェデリコ：ほくたち、恐竜の大きなポスターをもっているということだよ。大きなティラノザウルス・レックスが後ろに、小さな人が前にいる。

ロベルタ：ああ。

ジュリア：本でみることもできるし、測って、本当と同じくらい大きいのをつくれるよ。

ロベルタ：そうね。実際、ジュリアの言ったことは本当だよ。

フェデリコ：足が、天井と同じくらい高いと思うな。

ロベルタ：全部の恐竜が？ それともいくつかの恐竜が？

トミー：ううん、ティラノザウルス・レックスにかぎって、たぶん。(天井を見上げる)

フェデリコ：いくつかの恐竜がだよ。(トミーとフェデリコは彼らだけで話し続けている)

ロベルタ：さて、ジュリアがもう何か大事なことを言っているよね。もし私たちが…同じくらい大きい恐竜の絵を描くとしたら…(ロベルタは間をおく)

ジュリア：この絵のように。

ロベルタ：本当の恐竜のようにだよ、えー？

ロベルタの提案を受け、続いて適切な絵のサイズ、作業の場所、描く恐竜の種類などが話し合われた。そして子どもたちは、本から自分たちが使う恐竜のイメージを探し、長さ27メートル、高さ9メートルのディプロダクスに注目した。

彼らの最初の問題は、27メートルとはどのくらいの大きさかということであった。彼らはアトリエからメートル棒を校庭にもっていった。しかし27本必要なのに2本しかない。メートル棒を27回使うというアイデアは、彼らには思い浮かばなかった。25本を探しに行ったが、他の教室でもう1本を見つめることができた。立ち往生する彼らに、ロベルタは他に測るものはないかを探しにアトリエに戻るよう示唆した。彼らはその棚に、ポスターを吊すのに使うプラスチックの棒の束があるのを見つけた。ロベルタと一緒にどれも1メートルであることを確かめ、さらに数えてみると、必要以上の本数のあることがわかった。

彼らは校庭に27本の棒を並べようとした。ところが今度は、そこが小さすぎることが明らかになった。そこで彼らは運動場に場所を移し、棒で27×9の巨大な長方形をつくる作業を始めた。何度も試み、失敗し、修正をくり返した後、長方形の3つのサイドが測られた。27本、9本、9本であった。しかし4つめのサイドで棒が足りなくなった。2人の子どもがかわりのものを探しに校舎に戻り、数分後、勝ち誇ったようにトイレトペーパーのロールをもってやって来た。これを使ってようやく長方形は完成した。

草の上でそれを眺めながら、エレナが言った。「小さな紙の上で、どうしたらいいか、試してみよう。それからもっと大きくしようよ」。みんながそれに合意した。

4/30 男子2名が病欠のため、さしあたり女子3名だけで作業を進めた。カルリーナの示唆にしたがい、彼女たちには無地の紙、線入りの紙、グラフ紙の3種類の紙が示された。多くの試行錯誤をくり返し、ロベルタとも話し合ってから、3名とも27個のモノをアトリエの棚から探し出し、グラフ紙の升目の上に置くことで、運動場につくった長方形を再現した。

彼女たちはいろいろな種類のモノでそれを試した。何度か試みた後、1名の女子が27個の小さなブロックを紙の縁の部分に置くことに成功した。そして彼女は、他の3つのサイドも同じブロックで埋めた。他の2名の女子もやって来てそれを見て、同じようにグラフ紙の27個の升目を数え、さらに9個、9個、27個と数えて長方形をつくりあげた。

彼女らが参考にした本のディプロダクスは(1メートルではなく=引用者)3メートル四方のブロックの中に示されていたが、彼女らはその本にある、高さ3メートル単位の水平線に興味をもった。上の作業のおかげで、グラフ紙の升目や小さなブロックを使うことにより、自分たちのグラフ紙



にも3個分、6個分の高さを示す2本の水平線を書くことができるようになった。

5/3 男子1名が休んだままで、男子2名で同じ作業を行った。フェデリコはすぐグラフ紙を選び、27個の升目を数え始めた。一方のトミーは無地の紙を選び、27個の点を列状に打ち始めた。またその上に27個の点を同様に打ち、打ち終わったとき、下の方が上の方よりも長いを見て、とても驚いた。ここでロベルタがあえて黙っていると、フェデリコが次のように指摘した<sup>27)</sup>。

フェデリコ：どうしてかという、ここを狭くしたと思うんだ。数えてごらんよ…

トミーは自分の書いた点を数え直す。

フェデリコ：そうだろ、ここを狭くしすぎたね、だってみてごらん、ここは点がめちゃくちゃだよ、どうなってるかごらんよ。(上の列と下の列を比較する)。たぶん、君は急ぎすぎたんだよ。

途方に暮れているトミーにロベルタが紙を交換できると示唆したが、彼はなぜか再び無地の紙を選び、フェデリコとロベルタがそれぞれの作業に戻ってから思案した。彼はフェデリコがグラフ紙で作業しているのを見た。そしてゆっくり無地の紙に戻し、グラフ紙を選びなおして升目を数え始めた。

男子2名は27×9センチで切り抜かれた恐竜の形に糊づけし、グラフ紙の27×9の升目にぴったりとはりつけた。彼らは恐竜の体の様々な部分がどのくらい長いかに興味をもったが、升目を数えることでそれを解決できた。「升目1つが1メートルということにしよう」とフェデリコは言った。彼らは体の各部分がどのくらい長いかをみつけるために升目を数え、また絵の上に垂直線を引いて、尻尾、体、首、頭がどのくらい長いを示した。

5/7 女子3名と男子2名が、病欠していたファビオを交え、それぞれ何をしたかを示し、質問し合った。しかし必ずしもスムーズなディスカッションではなかった。

5/8 それぞれの子どもが、27×9センチの恐竜の写真コピーを使って、自分自身の計画をつくった。再び27×9メートルの長方形を運動場に描き、それを外にもって行って、長方形の内側にどのように恐竜を描くかについて考え始めた。トミーとフェデリコは垂直線を引くことを、ジュリアは水平線を引くことを、それぞれ示唆した。垂直線と水平線の格子が定まり、その要所をロープで結びつけることで、恐竜の背中中の輪郭を記すことが可能になった。恐竜の背中がみえてくると、恐竜の姿があらわれてきた。6名の作業は午前9時半に始まり、昼食後にまで及んだ。

ところがこの日、事情で運動場を描画に使えず校庭に場所を移さざるを得ないことが明らかになった。ロベルタらは子どもにどうそれを伝えるべきか困惑したが、アトリエに来たフェデリコが、再び5/3と同様の作業をすればいいと語ってくれたことで事態を打開できた<sup>28)</sup>。

5/9 ディスカッションを行い、校庭に場所を移して作業を進めた。サイズを13×6メートルに変更し、チョークで恐竜の輪郭を描写した。

5/11, 14, 16 まずグループの6名が、校庭の巨大なビニールの上に新たな恐竜の絵を描いた。彼らはいまや13×6メートルの長方形を描くことができ、水平線と垂直線で格子をつくり、まず恐竜の体の上の輪郭、最後に体の残りの部分を描くことができた。そしてクラスの全員が小グループに分かれて、この恐竜に彩色を行った。

この部分については、もはやプロジェクト・アプローチの局面のいずれかをあてはめる判断はできない。なぜなら、実物大の恐竜の描画を目的に、測定と描写の方法をめぐる問題解決が次々となされるなかで、恐竜の大きさや体積というサブピックについての、先行する子ども1人ひとりの経験や新たな情報をめぐる表現、共有、理解のプロセスが、子どもどうしや子どもと教師の間で、くり返し現れてくるからである。

### 局面E：恐竜展示会とその結果（5/23-6/20）

5/23, 24 ロベルタはグループの子どもたちに「どうしたら、ここであなたたちのしてきたことをわかってもらえるか」を問い、これまでの作品を展示しようと話し合った。そしてこれまで自分たちがしてきたことや、たどってきたステップをレイアウトし、出品する絵画や彫像を選び、招待状やポスターを作成して準備した。

5/28 アンナ・フランク・スクールでの恐竜プロジェクト展示会。恐竜プロジェクトの12名とロベルタは、100名の子どもたちとスタッフに、プロジェクトの各局面でつくった自分自身の作品を示した。

6/1 恐竜の絵の除幕式典が、午後のお帰りの時間に行われた。実物大の恐竜の絵が、運動場のフェンスにその足元まで引き上げられ、直立した恐竜が眺められるようになった。

6/6 恐竜グループ12名による最後の会合。彼らは、大きすぎて園に置けない恐竜の絵を、恒久的に展示することについて話し合う会合を求め、市長宛の手紙を書いた。

6/20 子どもたちが市長と面会した。市長は彼らの仕事をたたえ、恐竜を吊す場所をみつけるために最善を尽くすつもりだと言った。

この部分はようやくプロジェクト・アプローチの局面Ⅲのイメージと重なる。展示会、除幕式典、市長への面会は、文字どおり「完結させる活動」である。恐竜の大きさと体積というサブトピックのまとめであると同時に、2月から4カ月あまりにわたって続いた、恐竜というトピックをめぐるすべての探究のまとめである。

### 2.3 プロジェクト・アプローチからみた実践事例についての考察

「恐竜プロジェクト」をみてきた。プロジェクト・アプローチからみると、この実践はどのようなとらえられるだろうか。

第1に、子どもの知的な側面がよくうかがわれるプロジェクトとしてとらえられるだろう。恐竜についての多様なトピックをめぐる探究が展開されているが、実物大の恐竜の描画を目的に進められる問題解決のプロセスなどから、5-6歳の子どもの知性の奥行きに気づかされる。また教師がディスカッションのような言語による探究と、描画、製作など多様な活動でなされる図像による探究を、絡み合わせながら指導していることも注目される。レッチョ・エミリアの実践の特徴として頻繁に紹介されるが、このプロジェクトにおいても子どもの知的な探究と表現の媒体は、言語以外の多様なものに及んでいる。

第2に、一貫して協同的に進められていることがわかるプロジェクトとしてとらえられるだろう。教師・大人と子ども相互とそれぞれのグループ内部の、ドキュメンテーションをはじめとしたさまざまな媒体をもとにしたディスカッションが、この長期のプロジェクトをめぐる状況と文脈の共有を可能にしている。ディスカッションの様子は日常的であり、プロジェクトグループの人数は抑えられ、子どもの発言や相互交渉の密度は高い。またカッツ自身が「レッチョ・エミリアのプレスクールの子供たちは、自分たちをとりまく大人たちにとって何が重要であるかをよく知っている」<sup>29)</sup> と言うように、それは教師・大人が子どもを理解するだけでなく、教師・大人の意味を子どもが理解する機会になっていることがうかがわれる。

第3に、これまで記してきたように、プロジェクトのプロセスをどのようにとらえたらよいのかについて、再考させる実践である。それはとくに恐竜の大きさや体積がサブトピックとして焦点化されて以降の、局面Cや局面Dについていえた。プロジェクト・アプローチでは、サ

ブトピックは局面Ⅰで決まることになっている。教師は「最初の探究」「より多くの情報収集」「立体的な製作活動」の見通しをたて、全体としてそのように展開したことがうかがわれるが、サブトピックを定めたのは、開始後半月ほどたってからである。それ以降は、製作活動が「最初の探究」「より多くの情報収集」と再びリンクして、錯綜した様相になっている。局面ⅠⅡⅢにあたるものがくり返しあらわれるのは確かだが、その内容を重ねて個々に説明するのは難しい。それに子どもの興味は持続し、プロジェクトは長期にわたっている。モデルにより「恐竜プロジェクト」を説明できるのは、プロセス全体の最初と最後だけだといえる。

プロジェクトモデルとは見通しをたてるもので、説明するためのものではないという見方もできる。しかしそれでは見通しの方も恣意的なものになりかねない。事後にプロジェクトの実際を説明できなかつたら、モデル自体に何らかの無理があるといえる。筆者は、そもそも幼年期のプロジェクトは、直線的なイメージで段階的に局面を設定する仕方になじまないと考える。プロジェクト・アプローチのモデルは、直線的なプロジェクトモデルの典型である。

### 3. プロジェクト・アプローチに対するレッジョ・エミリアの影響

#### 3.1 レッジョ・エミリアのインパクトと「教訓」

レッジョ・エミリアのプロジェクト学習は、合衆国では1987年以來、各地で開催されてきた展覧会や、関連書、報告を通して紹介され、反響をよんだ。前章の実践はその一例であるが、プロジェクト・アプローチの関係者も、幼年期の子どものこうしたプロジェクトのダイナミックな展開やその成果に注目している。このアプローチはどのような影響を受けたのだろうか。

“Engaging”出版の翌年で、前章の実践が行われた1990年、カッツはレッジョ・エミリアを2度訪問した。そして当地のプレスクールについて「6つの施設を観察し、スタッフの方々とディスカッションを行い、また子どもの作業も間近にみて、幼少の子どものできることやすべきこと、また彼らの発達と学習を最もよく援助する対人的、物理的な環境の質についての私自身の考えは、大きな刺激をうけ、補強された」と述べている。また次のように記している。「レッジョ・エミリアのプレスクールの子どもたちの作品ほど高度な質のものを、これまでどこでみたか思い出せない」「最も重要なのは、子どもたちが探究していることについての理解を達成するための努力を保つ能力、…多様なアートの形態を通して、自分たちの理解をとらえ描写する能力を、教師たちがみくびっていないことである」「自分の賞賛する作品が、ほんとうにこんな幼い子どもたちによってつくられるのか、何度も何度も私は不思議になった!…実際に作業しているその子どもたちをみて、やっと私はほんとうに信じたのだった!」<sup>30)</sup>。この記述からは、多くの教師が「知的にはみくびりがち」な幼年期の子どもの可能性や、プロジェクトワークの意義についての確信を彼女が深めたことがうかがわれる。

レッジョ・エミリアの子どものプロジェクトは、プロジェクト・アプローチの主張を補強するだけでなく、それまで想定されてこなかった新たな可能性も示唆した。カッツはさらに当地への訪問を重ね、1993年の論文「レッジョ・エミリアから何を学ぶか」において、以下のような7つの「教訓 (lessons)」を示している。①プレスクールの子どもは、合衆国の多くの幼児教育者が想定するよりもはるかに早く、図像による表現を通して自分たちの内面を表現し交流しあうことができる、②教師が子どもの図像による作品を真摯に扱い解釈しようとすることで、子どももそれらをしっかりとつくり活用しようとするようになる、③現実的か想像的かと

図像による表現の方向を二者択一に考える必要はない、④教師と子どもの関係が日常のルールや日課ばかりでなく、学んでいること、計画していること、考えていること、興味あることに基づくものになれば、合衆国のプログラムも知的で活発なものになる、⑤教師・大人が子どものアイデアとその表現に、誠実で真摯な興味をもってかかると、幼少の子どもでも豊かで複雑な作品をうみだせる、⑥ドキュメンテーションは、子どもの学習の拡大と深化、子どもの経験の親との共有、教師の実践研究、標準テストやチェックリストではみえない子どもの学習や進歩の理解に役立つ、⑦合衆国の幼児教育プログラムは企業・産業モデルから家庭・地域モデルに基づくものへと変容し、家庭と専門職集団の適切な関係をうちたてるべきである<sup>31)</sup>。

これら「教訓」の内容は、このようにプロジェクト・アプローチが重視する子どもの知性と協同、そしてプロジェクトにおける評価の意味のとらえ直しにつらなるはずの内容であった。

### 3.2 プロジェクト・アプローチの進展

プロジェクト・アプローチの内容に「教訓」はいかされたのだろうか。“Engaging”の改訂版(2000)をみよう。その冒頭、改訂の要因として、①プロジェクト・アプローチを実施する各地の教師への助言の経験、②幼児教育のカリキュラムや指導法の領域における多様な研究と発展、③レッジョ・エミリアの幼児教育があげられている。そして③については、とくに子どもの図像による表現とドキュメンテーションの使用から、多くの見識を得たとされている<sup>32)</sup>。

改訂版では、章が2つ加えられ、また他の各章についても項目、文章にかなりの加筆や修正が見出される。そのうち比較的、顕著なものについてみていく。

第1に、子どもの学習の目標に関する記述のなかに若干の加筆がある。「知識」について「構造主義者の視点」に関する見解が加えられたほか<sup>33)</sup>、「性向」についての記述に「知的な性向」の項目があらわれ、それとの関係でアカデミック・スキルについて述べられている<sup>34)</sup>。

第2に、先述のように、プロジェクトワークにおける活動分類に変更がみられる。初版では「探究活動」「製作活動」「劇遊び」の3つであったのが「ディスカッション (discussion)」「フィールドワーク (fieldwork)」「表現 (representation)」「探究 (investigation)」「展示 (display)」の5つになっている。そして「よいプロジェクトワークは教師によるプロジェクトの賢明な構造化の結果である」とされ、改めて各々の活動の説明がなされている<sup>35)</sup>。

第3に、「プロジェクトのトピック選択の問題」が新たな独立の章として設けられている。初版で示されたトピックの分類や選択原理は破棄され、1998年の同名の論稿に若干の修正と加筆を加えたものが示されている<sup>36)</sup>。

第4に、各局面における指導と評価に関する記述にかなりの加筆がある。顕著なものとしては、局面Ⅰで新たに「局面Ⅰの終結」の項目を加え、局面Ⅱへの接続に関する記述がなされた部分がある。また局面Ⅱで、新たに「フィールドワークの準備」の項目がたてられ、とくにグループディスカッションに関して、フィールドワークの準備にあたり「トピックについて何を発見したいかについての理解を明瞭にし、合意に至る」意義と手続きが示されている<sup>37)</sup>。

第5に、図像による表現についての「プロジェクトの文脈における描画」の章が新設されている<sup>38)</sup>。この内容については後述する。

このように、レッジョ・エミリアによる影響を直接に反映したのが明らかな加筆や修正は、まとまったものとしては、図像による表現に関する最後のものだけである。またドキュメンテーションについての詳細な記述は、改訂の要因にあげられているのに、まったくみられな

い。他の部分についてもまた、その影響によるものか、他の要因によるものか、文脈を追っても判然としない。“Engaging”の改訂版からレッジョ・エミリアによる影響をクリアに見出すのは困難だということがわかる。

プロジェクト・アプローチの内容上の進展は、むしろ他の著書やメディアによって示されている。その進展の方向は、教師向けの指導のためのモデルを洗練させようとするものである。すでに1994年、チャードは2巻本のガイドブックを出版し“Engaging”の内容を整理して平易に示す一方、先述のようなプロジェクトの各局面と構造化のモデルに基づいて、子どもの活動のプロセスにそった指導法を示していた<sup>39)</sup>。“Engaging”の改訂版の新たな活動分類はそれを採用したものである。チャードは現在、著作だけでなくホームページの開設、CDの販売、専門セミナーの開催などを通してモデルの普及に努めている。またカツも近年の著作<sup>40)</sup>の中で、指導のプロセスについてフローチャート化されたモデルを新たに示している(図3)。

ドキュメンテーションの活用については、ヘルムらがプロジェクト・アプローチとレッジョ・エミリアの実践に学びながら、評価への応用を試みている。その内容は、子どもの発達や学習経験、教師の省察への「窓」としてドキュメンテーションを位置づけ、それを「プロジェクトの物語」「子どもの発達の観察」「個人のポートフォリオ」「個人とグループの作品」「子どもの自己省察」の各方面で応用する方法や、とり入れ方について説明するものである<sup>41)</sup>。またヘルムらは、あわせてドキュメンテーションのためのシート集も兼ねた副読本も出版している<sup>42)</sup>。

以上のように、主著“Engaging”における改訂は実際には手直しのものにすぎず、また他の著書やメディアにみるプロジェクト・アプローチの進展の方向は、レッジョ・エミリアの教師が拒否する実践のモデル化<sup>43)</sup>である。このアプローチは全体として、レッジョ・エミリアのプロジェクトから得られた示唆を受けとめ、反映させる方向には進展していない。インパクトを受けながらも、自論の文脈に吸収してしまっていることがわかるのである。

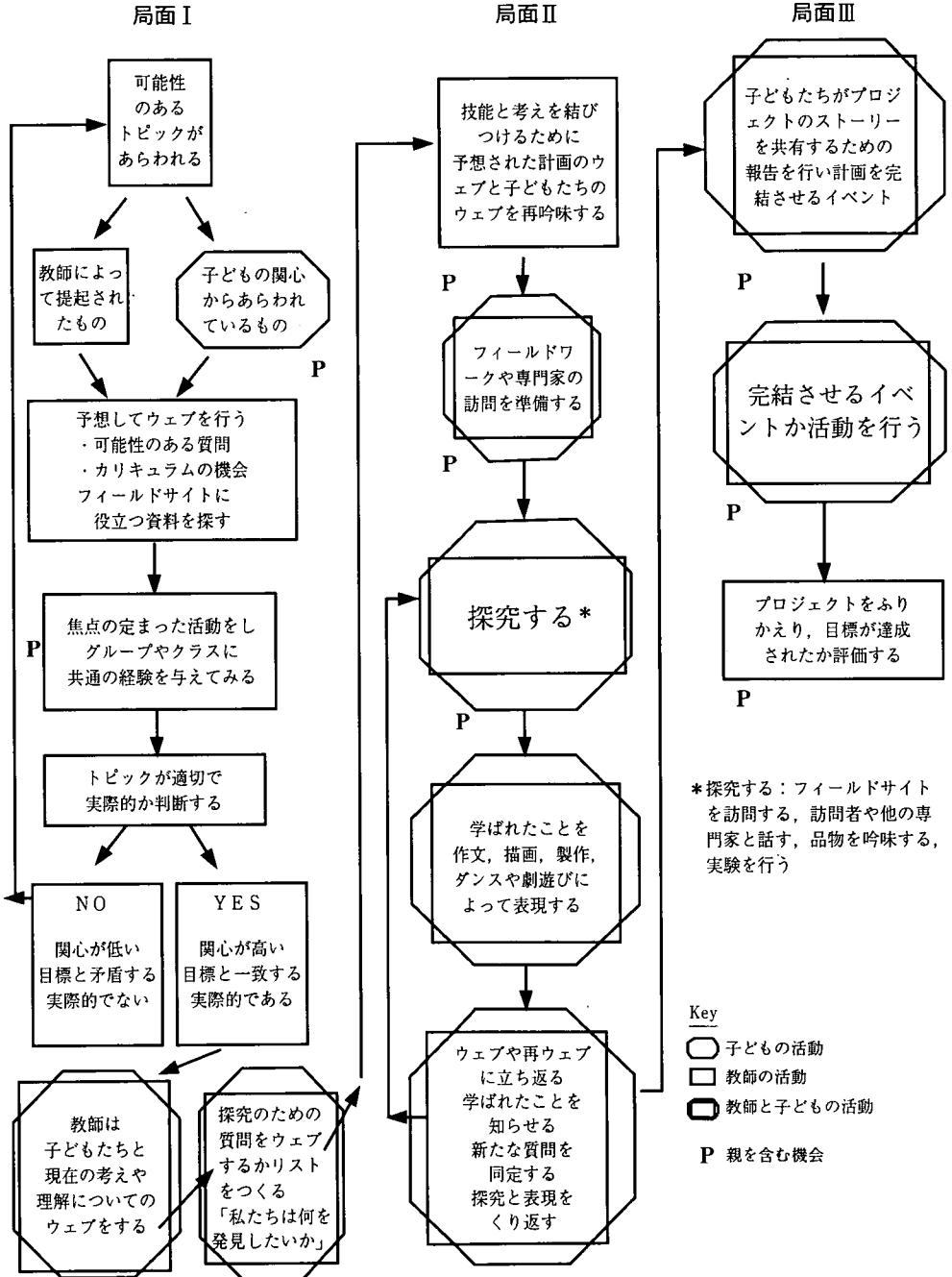
カツらがレッジョ・エミリアの実践を好意的に受けとめながらも、当地の教師の信念とは逆の方向に進んでいるのはなぜだろうか。推測される理由のうちとくに指摘できるのは、こうしたカリキュラム開発の試みに伴う制度的、実際の事情である。合衆国では幼児教育カリキュラムに国家的な基準はないが、それぞれの州や地方自治体にスタンダードが存在する。また作成される多くのプログラムが、アカデミック・スキルを一斉的、機械的に教え込むものになっているという。プロジェクト・アプローチは提唱時から、こうした就学前後の幼年期のカリキュラム改革のために戦略的に示されていた。プロジェクトワークの広範な実施と実効を求めるならば、既存の各種のカリキュラム・スタンダードを視野に入れ、教師に理解と応用可能な、ある程度オーソドックスな内容を普及せざるを得ないだろう。モデル化の方向は、この現実的な事情に対応するものだと考えられる<sup>44)</sup>。

ここではその是非ではなく、以上の事情を反映してか結果的にプロジェクト・アプローチが一般のプログラムと本質的には同様の、直線的なモデルになっていることに注目している。前章でみたように、それはプロセス全体の最初と最後にだけ妥当し、プロジェクトの展開次第では核心部分を必ずしも説明しない。普及の必要性によるものとしても、レッジョ・エミリアのプロジェクト学習のような可能性を考えると、惜しいともいえるのである。

では当のレッジョ・エミリアでは、プロジェクトはどのようにとらえられているのだろうか。次に当地の幼児教育の創設者で関係者の主張を代表するマラグッツィ(Malaguzzi, L.)

図3 フローチャート化された「プロジェクトの各局面」

(Helm & Katz, 10)



の見解を、プロジェクト・アプローチのそれと比較してみる。そしてプロジェクトのイメージそのものを吟味したうえで、新たなモデルのイメージをつくることにしたい。

#### 4. プロジェクト・アプローチのモデルの検討

##### 4.1 プロジェクトをめぐる両者の見解

まず両者が子どものプロジェクトを、どのような文脈で意味づけているかについてみよう。

レッジョ・エミリアの場合、それは可能性に満ちた子どものイメージと、協同的な学習のイメージによって意味づけられている。マラグッツィは「表現と認識にむけた尽きない要求と結びついた、子どもの驚くべき、並々ならぬ力強さと可能性」が現代社会では不当に隠蔽され、破壊されていると言う<sup>45)</sup>。また子どもはだれでもそうした可能性とともにそれぞれの個性をもつが、大人はそれを判断するのに性急すぎると言う。「われわれ大人は子どもについて非常に多くを語るが、彼らとはわずかしか語らず、また彼らが語るのを聴くことはさらに少ない」<sup>46)</sup>。学校の役割は、彼らの語ることを大人の無視や抑圧から解放し正当な仕方では明みに出すことにある。彼は「私たちがプロジェクトを活用するのは、子どもの可能性と資質 (resources) に基づくことが、私たちの哲学的な見解を表現しているから」と述べている<sup>47)</sup>。

「哲学的な見解」とは何だろうか。それは子どもと大人が生活のなかで、協同的に意味を形成することについての見解であると考えられる。レッジョ・エミリアにおけるプロジェクトは「学校生活のあらゆる側面と地域と関係する事柄について、教師、親、行政官によって実施されるすべての柔軟な計画」をさす用語であるという<sup>48)</sup>。つまり新たな活動を構成し、学校生活に新たな意味を与えようとするとき、いつでもどこでも、だれによってもプロジェクトは始められうる。「学校は、子どもと応答し合って持続的にみずからを変容していく余地をもつか、あるいは同じところにとどまってぐるぐる回るだけのものになるか、どちらかである」<sup>49)</sup>。

子どものプロジェクトは、大人との関係で発生的にとらえられている。大人は「子どもの可能性と資質」を学習に向けて開花させる役割を担っている。マラグッツィは「子どもは計画し、アイデアを整合させ、抽象する精神的な活動を通して、日常の経験から自律的に意味を形成することができる。…大人の中心的な役割は、子どもが意味を形成する能力を、あらゆる学習の基礎としてとりわけ間接的に、活性化することにある」と言う<sup>50)</sup>。そのためにはまず、子ども自身がいまここで語り、学んでいる姿をとらえ、そこから始めなくてはならない。マラグッツィは一方的、予定調和的な教授・学習の見方を批判し、また大人の役割を強調しながら「しばらくそばに立って学ぶ余裕を与え、子どものすることを注意して観察せよ、そうしてよく理解したなら、おそらく指導は以前と違うものになるだろう」<sup>51)</sup>「学ぶことと教えることは、相対する両岸に立ってただ川の流れをみているような関係ではなく、一緒に船に乗り込んで、川下りの旅をする関係になるべきである」<sup>52)</sup>と述べている。この「旅」がプロジェクトである。

このようにレッジョ・エミリアにおいて、プロジェクトは「可能性と資質」をもつ子どもと大人による、協同的な学習を表現するものとしてとらえられている。プロジェクトは食事や休憩のように学校生活の一部であり、また日常のルーティンをこえて始められる学びのプロセス、生成していくカリキュラムそのものである<sup>53)</sup>。いわば新たな活動を構成する活動として、外部の何かのためにではなく、それ自体によって意味づけられているということが出来る。

プロジェクト・アプローチでも、幼年期の子どもの可能性や能力を正当に評価することが求められている。しかしこのアプローチでは、プロジェクトの意味がプロジェクト自体によって表現されるというよりは、学習の目標から導かれている。旧来的な能力モデルとしての知識、技能、性向、感情のカテゴリーで学習の目標を示し、また「コミュニケーション能力」「社会的能力」などの諸能力をその下位に列挙して、それらを育成するためにはフォーマルな学習よりも有効だという文脈で、プロジェクトの意味が説明されている。

またプロジェクトワークは「補完的な役割」をもつという慎重な表現をしながら、既存のカリキュラムへの編入と共存が図られている。プロジェクト・カリキュラムでなくプロジェクト・アプローチと称しているのはそのためである。つまりこのアプローチにおける子どものプロジェクトの意味づけは、カツらの真意はともかくとして、制度化され実体視された能力目標やカリキュラム・スタンダードとの関係で、アドホックになされている。

この意味づけ方の相違が、プロジェクトのイメージに対する両者の相違となってあらわれているといえよう。すなわち、プロジェクト・アプローチのそれは、先述のような局面ごとに段階的に積み上げられた直線的なイメージであり、レッジョ・エミリアのそれは、スパイラルなイメージ<sup>54)</sup>である。両者いずれにも、子どものプロジェクトが予想通り展開するとは思われてはいないはずであるが、暗黙のイメージは異なっているのである。

#### 4.2 図像による表現をめぐる両者の見解

以上のような意味づけやイメージの相違は、プロジェクトを構成する多様な要素を、いわばその内部からいかすか、外部からいかすかのスタンスの相違に反映しているように思われる。図像による表現は、とくにレッジョ・エミリアの実践における顕著な特徴として認知され<sup>55)</sup>、かつ“Engaging”の改訂版で唯一まとまった言及がなされているテーマである。この表現をプロジェクトでどう扱うかについての両者の見解を例に、それをみてみよう。

レッジョ・エミリアの場合 前章の実践にみるように、レッジョ・エミリアにおいて図像による表現は、言語による表現とならんでプロジェクトに実質を与える役割を果たしている。マラグッツィによれば、いずれの表現も、プロジェクト参加者のアイデアの交渉と変容を可能にするものである。子どもが言語による表現を図像に表現し直すことには困難がともなうが、ひとたびそれができると、彼らは「言葉よりも、はるかに単純で明瞭なコミュニケーションの道具」を手に入れる。教師もまた描画をもとに、会話を通して子どもの活動の文脈をより理解することができるようになる<sup>56)</sup>とされている。

とくに注目すべきは、子どもにとっての図像による表現の意味づけ方だろう。マラグッツィは「図像による表現を用いるのは、明晰さをもたらし欲求に由来する」と言う。子どもは自分自身のアイデアに「明晰さ」を求め、図像による表現は、子どもがみずからアイデアを構成する道具になる。ただし、それは現実の事象の輪郭を正確になぞるという意味での「明晰さ」だけをさしてはいない。「彼らは描いているとき、ただ図像的な媒介物を作っているだけではなく、アイデアを選んだり、過剰なものや無駄なもの、紛らわしいものをとり除いたりしている。彼らは問題としていることについての枠組みや輪郭を再構築し、明晰にしなくてはならないのだ」とマラグッツィは述べている。つまり図像という道具は、事象から受けとるイメージを単に描写し認知するプロセスのみならず、多様な文脈のなかで子どもがくり返し自分のアイデアを破壊し、再構成することを通して、事象のとらえを彼らなりに豊かにしていく



探究のプロセスを促すものとしてもとらえられている<sup>57)</sup>。

また図像による表現は、子どもたちの協同を結節する道具になるとされている。マラグツィは「子どもはそれを、何か他の子どもとの思考や、行動や、見通しの連帯を強めるものと感じている。図像による表現は、子どもたちの間でなされる学習のゲームが終わらずに、むしろ諸々の発見が続き、次々と生じていくように、協同の可能性を援助する結び目として役立つだろう<sup>58)</sup>」と述べている。彼は「活動的な教育のプロセスにおいて、関係性と学習は同時に進行する」と考え、「学習のゲーム」を、交渉する相手とさまざまな調整を試み続けたいとすぐに終わってしまう「ピンポンの打ち合い」のイメージでとらえている<sup>59)</sup>。ここにいう図像による表現は、したがって、一方的な表明という意味における表現の道具ではなく、また一方的な評価を予定した表現の道具でもなくて、相互的な探究のプロセスにおける媒介的な道具である。

このようにレッジョ・エミリアにおいて、図像による表現は日常のプロジェクトの内部にあって、知的、協同的な探究を進めるための有力な道具とされている。それは他者との出会いや自問自答を介してくり返されるアイデアの破壊と創造という、ダイナミックな探究のプロセスに、言語による表現による以上のアクチュアリティを賦与する。教師は子どもとともにそれを用いて、プロジェクトの内部から探究の方向を模索するものとされている。

プロジェクト・アプローチの場合 プロジェクト・アプローチの方はどうだろうか。

“Engaging”の改訂版の新設章「プロジェクトの文脈における描画」の内容からそれを見よう。同章では「子どもの発達と学習に対する描画の寄与 (contributions)」と題して、まず知識、技能、性向、感情という4つの学習目標との関連で描画の意味が示される<sup>60)</sup>。そして「局面を展開させるための描画の寄与」と題して、各局面における描画の様相について、以下のよう

- ①局面Ⅰ：この局面では、パーソナルな経験についての描画が記憶からなされる。そこに含まれるデータの単純化は、トピックについての子どもの最初の知識や経験を、彼らと教師が反省するのに役立つ。またそうした描画は、彼らがトピックをめぐって経験した出来事について詳細に説明するのを助け、教師や他の子どもたちや親とのディスカッションに用いられる。ディスカッションは、次に続く探究のための疑問を定式化する基礎を提供する。
- ②局面Ⅱ：この局面では、実際の事物、出来事、プロセスや役割をめぐって子どもがより拡大深化させた経験が、描画の情報源になる。フィールド・スケッチ、観察画、展示用の描画や図表、地図、予定図や設計図、劇の舞台の景色など描画の種類はさまざまあり、またその形態もまちまちであるが、この局面における大部分の描画は観察的である。観察による描画は、子どもに細部に注目させ、関係性を発見させ、分析的な思考を促す。さらに子どもの作品やフォルダーを魅力的に彩飾するなど、描画は装飾的な意味ももたらす。
- ③局面Ⅲ：この局面では、これまで自分たちが何を学んできたかが表現される。とくに幼少の子どもには、プロジェクトに参加しなかった他の人々に、自分たちの経験や努力を評価してもらう仕方

で描画を行うと有効である。また新たに生じた疑問に対して、何が答えかを推測する描画 (speculative drawing) が描かれる場合もある。

さらにこれを受け、「プロジェクトワークにおける目的的な描画をすすめるための指導」の方略が、以下のよう

- ①子どもに描画をすすめること：子どもが「描けない」と描画を嫌がるのは、文化的に期待さ

れていないからである。それは読むことに対する期待との相違を考えればわかる。教師は自分たちが描画を欠かすことのできない表現形式として価値づけていることを示す必要がある。

- ②教室に描画のコミュニティーをつくること：子どもが非難されたり冷やかされたりする恐れなしに、描画のプロセスを踏査することに引き込まれるような、描画をめぐるコミュニケーションが可能な環境を、クラスのなかにつくる必要がある。
- ③子どもの描画に期待を寄せ標準をつくること：大人によって描画がどのように思われ、それに子どもが注目することがどれほど期待されているかを示し、描画のための時間や空間や実際のモノの準備をすることが必要である。そのやりくりを子ども自身が行えば、彼らは道具や素材を尊重するのを学ぶこともできる。またできあがったものを比較するような競争的な状況ではなく、トピックのさまざまな側面を表現し、プロジェクトに寄与する描画にとりくめるような状況をつくる必要がある<sup>63)</sup>。

両者の比較とプロジェクトの指導についての見解 このようにプロジェクト・アプローチでも、図像による表現は知的、協同的な学習のための有力な道具である。ただしレッジョ・エミリアの見解と比較すると、以下の点が異なることがわかる。

まず図像による表現の意味が、プロジェクト自体の意味づけられ方と同様に、外部の目標から導かれている。それは知識、技能、性向、感情という抽象的な学習の目標と、一般的にカテゴライズされた各局面の展開に、どのような「寄与」をなすかという視点から、演繹的に説明されている。描画をすすめる指導の方略として示された、まず描画を受容する文化的な環境をつくりだすべきだという上記の立論は、明らかにレッジョ・エミリアの影響によるものである。しかしこの立論は、まずプロジェクト・アプローチにおいてモデル化された「プロジェクトの文脈」のなかに、描画という活動を理論的に組み込んだうえでなされている。

また図像による表現の内容が、描写的なものに傾斜している。このアプローチにおいて描かれるべきは、現実の事物、人々、出来事の観察結果やそれらの細部や関係性の分析結果である。「幼少の子どもが観察的な描画に、思い出したことや象徴的な描画を混ぜようとする」事実が注目されているが<sup>64)</sup>、とくに重視されてはいない。対象にてらして不正確な表現、曖昧な表現は「誤り」として正されるべきなのであり、逸脱した想像は暗黙に制限されている。例えば「推測的な描画」は局面ⅠⅡではなく、局面Ⅲにおいてなされるべき描画である。「現実的か想像的か、図像による表現の方向を二者択一に考える必要はない」というレッジョ・エミリアの「教訓」は改訂版の内容には反映されていない。描画は協同的に扱われるものとされているが、アイデアの破壊と創造にむけて個性的に理解され共有される道具というよりは、現実との関係で、直線的、積み上げ的に評価される対象となっている。

プロジェクト・アプローチにおける図像による表現についての見解においては以上のように、マラグッツィが表明したような、事象の個性的、協同的などらえ直しやプロジェクト内部からのたえざる方向づけの道具として位置づける視点は、背景に退いている。両者が求める指導の様相が異なってくるのは明らかだろう。レッジョ・エミリアの教師は、前章の実践のように、プロジェクトの基本的な見通しをもちながらも、言語と図像による表現の理解と共有を通して、子どもたちとともにそれらを変化させる。子どもの図像による表現の対象が知のあらゆる領域にわたるものであることを容認し、表現の内容は自己や他者との対話を通しておのずと洗練が加えられるように指導する。これに対して、プロジェクト・アプローチのモデルを参照

する教師は、直線的な「プロジェクトの文脈」に依拠する結果、トピックをめぐる「パーソナルな経験の確認」「新たな情報の紹介」「学習したことの総括と評価」という課題にむけ、それぞれの局面においてアドホックに子どもの表現を用いるだろう。またトピックをめぐる問題解決的な文脈において、実態にそぐわない表現を恣意的なもののみなし、対象化されたモノの詳細な観察と分析、認識を深めるプロジェクトへの「寄与」の評価の道具として、図像による表現を用いることになると考えられる。

#### 4.3 プロジェクトモデルをめぐる考察

プロジェクト・アプローチのモデルについて、カツツらは「学習経験を規定するものではない」「子どもの学習を援助するガイドであり、最終的な結果ではない」と断っている<sup>65)</sup>。実際、“Engaging”の論調は、全体としてcan be, may beを多用した慎重なものである。このアプローチが幼年期の特性を重視するものである以上、当然のことだろう。プログラム化の意図は否定され、そのリスクへの注意がすでに喚起されている。

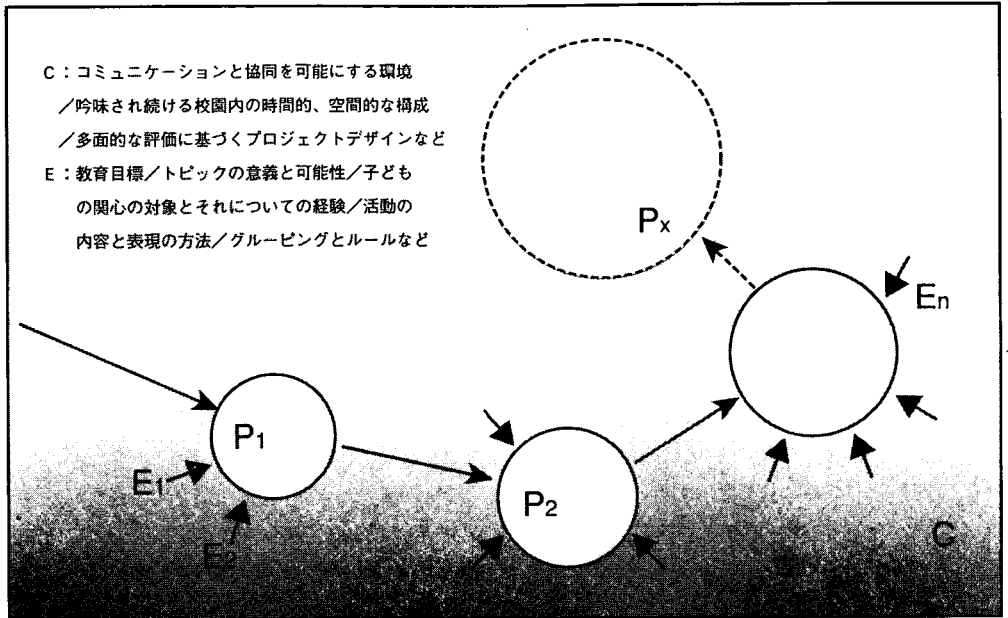
しかしこれまでくり返し示唆してきたように、このモデルがプログラム化に対して無防備なものであることも確かである。それは直線的なイメージを反映した、局面と段階の区別が曖昧なモデルである。また知的な探究の意味が限定的にとらえられているために、対象化されたモノの認識を暗黙に重視する内容が盛られている。これに依拠すると、局面ⅠとⅡの間でさまざまな疑問を定式化した後、それらの一つひとつをフィールドワークを通して解決し、その結果を局面Ⅲで表現・共有するという形式をふむだけの指導が誘発されやすいといえる。図像による表現についてもまた、それにさまざまに与えられるはずの解釈が、予定された問題解決以外の学習の可能性を新たにつくりだすようにはいかされまいだろう。それは提唱者の真意とは裏腹に、子どもの探究の内容を必ずしも深化させない、形骸化のリスクを多分にもつモデルといえる。プロジェクトを準備し、その行方を示唆するかぎりでは妥当であるが、示唆の仕方は妥当ではないといえるのである。

では、そうしたリスクを免れうるプロジェクトモデルとは、どのようなものなのだろうか。マラグツィは「私たちが知っているのは、子どもとともにあれば3分の1は確実に、3分の2は不確実か新たに作用するということである。3分の1は確実なので、私たちは理解するし、しようとする」<sup>66)</sup>と述べている。これは、プロジェクトのプロセスの多くは「偶然」に委ねられ冒険的にならざるをえないが、それでもなお学習の状況や条件に肉薄する理解を試みながらであれば「必然」の方もつくりだせるという主張の、比喩的な表明だろう。

新たなモデルは、プロジェクトの内部からこの3分の1の確実さを追求するモデルになると考える。それはプロセスの「必然」をプロジェクト開始前から教師の紙上に示して導くのではなく、プロジェクトの途上にある教師が子どもとともに現状を評価することを通して、「～の条件のもとで～をすれば～に進む可能性が高い」という思索と示唆をみずから得ることを可能にするモデルである。いわば活動のなかから、次の活動を構想できるようにするモデルといえる。その条件は、①直線的なイメージに規定されない、②プロジェクトの途上で状況的な省察と判断を可能にする、③プロジェクト全体を支える基底的条件についての省察を可能にする、の3点に整理できる。簡単に説明を加えたい。

- ①直線的なイメージに規定されない：レッジョ・エミリアにおいて、プロジェクトの「旅」は「決まったルートとスケジュールをもつ汽車に乗るよりも、方位磁石を用いて道を探す」旅

図4 新たなプロジェクトモデルの基本イメージ



として説明されている。いわばツアーではなく、トラベルのイメージである。「直線的なイメージに規定されない」というのは消極的な条件で、それ以外のどのようなイメージも容認する。ただしそれが子どもを伴う「旅」であり、彼らのトピックをめぐる関心を軸にした学びの「旅」であることを考えれば、レッジョ・エミリアのスパイラル・イメージが妥当なものであることが理解されるだろう。

- ②プロジェクトの途上で状況的な省察と判断を可能にする：プロジェクトが「方位磁石を用いて道を探す」旅ならば、参加者は行く先々で周囲を見渡し、次にどこへ向かうかを自分たちで決めなくてはならない。新たなモデルは、プロジェクトのねらいと文脈にそって、子どもの学びの「旅」に実質が与えられるように方向づける、協同的、創発的な評価の余地を含むものでなくてはならない。それは当面の子どもの実状を個別的、関係的にとらえ、個々のプロジェクトで予想された局面や内容をその都度相対化し、それらを協同で同定したり選択したりすることを前提としたモデルである。
- ③プロジェクト全体を支える基底的条件についての省察を可能にする：基底的条件とは、プロジェクトに先立ってそのクラスや校園や地域にあり、開始後にその進行を支えるシステムと様式である。レッジョ・エミリアの場合、直接的には、園内の時間と空間の構成の様式、ペダゴジスタやアトリエスタを含むスタッフ、プロジェクトグループの規模、子どもに密着したドキュメンテーションと徹底したディスカッション、それを通じたプロジェクトのデザインと評価のシステムなどがある。それらを子ども・教師・家庭の互恵的 (reciprocal) な「コミュニケーションのネットワーク」<sup>67)</sup> が基底から支え、機能させていると考えられる。新たなモデルは、プロジェクトという「旅」の内部から、その進行を支える条件とは何かについて逆にとらえ返す余地を含むモデルである。

以上から、新たなプロジェクトモデルの基本イメージを示す (図4)。Eは②、Cは③に対

応しプロジェクトの条件として省察されるべき内容である。これも素朴の域を出ないが、プロジェクト・アプローチの示唆をいかしながら、いわば台風の進路を予測するように状況、条件のとらえ返しをなしうるようなプロセスのイメージにした。これを肉づける省察の実質は、実践の文脈に即した記述、解釈を通して見出していくことになる。その際、ドキュメンテーションについての理解と応用が有意味であると考えている。

## おわりに

最後にプロジェクト・アプローチの定義に立ち戻り、わが国の幼稚園や小学校低学年でプロジェクト学習を試みる場合の問題と課題についてふれておきたい。

子どものプロジェクトを自発的な遊びと体系的な授業との境界領域に位置づけるこのアプローチの発想には学ぶものがあるが、カリキュラムへの編入以前に、周囲の理解をどのように得ていくかが問題である。幼稚園にはきわめて多様な教育方針、個性と雰囲気、地域や園の実状に応じた経営と指導がみられる。プロジェクト学習のような試みはおのずと特殊になり、フィールドは限定せざるを得ない<sup>68)</sup>。またかりに始めることができて「遊びを通しての指導」を基本とする幼稚園では、従来の遊びにさらに課題性を加えて探究活動を行うことの教育的な意味は、容易には理解されないだろう。

プロジェクトによる学習が遊びを通した学習とどのように異なり、どのような意味をもつかについての理解を地道に求めていく必要がある。プロジェクト・アプローチでは、トピックの選択はかなり教師主導で行われ、遊びから子どもの関心を丁寧にひろいあげ、テーマ化するプロセスへの着眼が必ずしも十分ではないと思われる。幼稚園では日常の自発的な遊びからプロジェクトワークをどのように展開できるかが鍵になると考える。

小学校では生活科で事実上のプロジェクト学習が行われている。ただし時間的な制約もあり、その趣旨は十分いかされているとはいえない。テーマはヴァリエーションに乏しく、また単元名の多くは「～しよう」の形で示されてはいても、子どもの「～しよう」に十分ならないまま教師による誘導に終始したり、導入（つかむ、みつめる）、展開（行う、はたらきかける）、まとめ（あらわす、ひろげる、ふりかえる）などのパターンで単発的にすまされるケースが少なくないように思う。その実態はプロジェクト・アプローチのモデルと重なるところがある。

生活科でいう内容選択の視点は包括的なもので、行われる活動の内容は2年間かけてバランスがとれていればよいとされている。また上記のようなパターンで進めなくてはならないという根拠も、とくに見当たらない。学校と教師の裁量は意外に大きい。生活科におけるプロジェクト学習の成否は、最終的には教師や子どもに与えられているはずの探究と表現の自由が、学びの「旅」のためにどれだけいかされるかにかかっていると考える。

## 注

- 1) 提唱者によればこのアプローチは、1920年代から1930年代にかけて幼稚園・小学校教育で進歩主義者が推進したプロジェクト法や、1960年代のイギリスの幼年教育と合衆国のオープン・エデュケーションにおいて重視されていた、子どものプロジェクトワークの意義にあらためて注目して

- 提起したものとされている (Katz & Chard, 1989, 8-9 & 2000, 18-19)。
- 2) 合衆国, カナダ, イギリスの幼児教育 (early childhood education, infant education) が対象とする子どもの年齢や学校制度が多様なため, このアプローチでは対象を4歳から8歳までに限定し, またあえて年齢を重複させ4歳から5歳までのプログラムを「就学前教育 (preschool education)」, 5歳から8歳までのそれを「就学後 (school years)」のものとして定義づけている (Ibid., 2000, xii - xiii)。
  - 3) J. ヘンドリック「アメリカの保育がレジジョ・エミリアから学んだもの—子どものとらえ方, 指導計画—」(同編(石垣恵美子・玉置哲淳監訳)2000.『レジジョ・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, 26-34) 木下龍太郎「プロジェクト学習の目的と課題・レジジョ実践に学びながら考える」(日本教育学会第60回大会ラウンドテーブル報告, 2001.8) など。
  - 4) 基本的に同書の章立てに即したが, 理解を容易にするために順番を入れ替えた部分がある。
  - 5) 説明を要約する。①知識: 幼少の子どもの知識は, 主に行動知 (behavioral knowledge) で学習された文脈にはめこまれている。子どもは実際の出来事に基いて, それを説明するスクリプトを展開させる。親密な出来事やトピックをめぐるプロジェクトワークは, 子どものスクリプトをいっそう洗練させ, 豊かにする文脈を提供する。②技能: プロジェクトワークは目的性, 価値性で社会的な交渉を典型的に含み, 幼少の子どもの社会的な能力を強化する多くの機会を与える。とくにコミュニケーション能力は, 適切に指導されれば, 内容豊富な会話を提供する小グループのプロジェクトワークで高められる。アカデミック・スキルの訓練の是非については, 子どもの望ましい性向の発達への潜在的, 長期的な影響にてらして判断される必要がある。③性向: ある活動や関心事に専心する重要な性向である興味の性向は, 幼年期から頻繁かつ継続的に報酬を期待させることで悪影響をこうむる。努力, 習得, 挑戦を求める性向も, 行動目標ではなく学習目標による方がより積極的に形成されるし, 社会性の育成についても同様である。これらの性向は, 持続的な努力や没頭を必要とし, 非競争的, 個人的, 協同的な達成を評価するための十分な機会を与えるプロジェクトワークによって強化される。④感情: 子どもは自分が受容され, 心地よい, 有能だという感情をもち, 所属するグループ共通の経験に参加するのが望ましい。しかし自分の能力と与えられた活動のミスマッチをくり返し経験すると, 子どもは無能感を学んでしまう。この点からも全ての子どもが有能感をもち, クラスの活動に各自がそれぞれに貢献することを学べるプロジェクトワークは有意義である (Katz & Chard, 1989, 20-42)。
  - 6) プロジェクトワークに適したトピックは次のように分類される。①子どもたち自身, ②地域のコミュニティ, ③地域の催事や近頃の出来事, ④場所, ⑤時間, ⑥自然現象, ⑦内容のない概念, ⑧一般的な知識, ⑨雑多なもの。以上は互いを排除せず, 学習内容はさまざまに限定されるし, 状況に応じて自由に選択されてよいとされている (Ibid., 65-67)。
  - 7) この他, プロジェクト開始後にフィールドトリップを予定する場合の計画についてふれられている。子どもをつれていく前に教師が現地を訪ねるのは, 訪問を生産的なものにするし, また訪問相手は子どもを想像できず, 学校への来訪者も同様であるから, 教師はあらかじめ子どもが何を望んでいるのか, 彼らに説明しておく必要があるとされている (Ibid., 99-100)。
  - 8) 同著では, 実践事例として「買い物」「天気」「工事現場」の各プロジェクトが紹介されているが, プロジェクト・アプローチによる事例は, この他にも, <http://www.project-approach.com/>(HP), Chard, S. C. : The Project Approach—Taking a Closer Look (CD) などで参照することができる。
  - 9) Katz & Chard, 1989, 5
  - 10) レジジョ・エミリアの幼児教育がわが国に最初に紹介されたのは20年近く前であるが (田辺, 1985), 当時はあまり関心を寄せられることなく, 近年にわかに注目を集めるに至っている。この

- 実践が生み出されるまでの歴史的、地域的な背景や制度的な条件などの詳細については、実地に取材した他著の記述に委ね、本稿では実践の中核をなすプロジェクト学習に焦点をあてている。
- 11) 佐藤学「レッジョ・エミリアの教育とその背景」(佐藤他, 後掲書, 501-502). 市立以外に組合, 教会, 個人立の乳幼児センターや教会, 国, 教会, 慈善団体, 個人立のプレスクールもあり, 市立と合計した1998年の就園率はそれぞれ35.49%, 94.70%になるとされている(常田奈津子「レッジョ・エミリアの幼児教育と保育環境—Winter Institute 1998と‘子どもたちの100の言葉展’の実践記録から—」2002.『日本女子体育大学紀要』第32巻, 43)。なおプレスクールは幼児学校であるが, ここでは「園」として記した。
  - 12) 前掲論文の他, 秋田, 後掲論文を参照した。
  - 13) Edwards, et al., 119.
  - 14) Ibid.
  - 15) Rankin, B. M.: Curriculum Development in Reggio Emilia: A Long-Term Curriculum Project About Dinosaurs, Edwards, et al., 1998, 215-237.
  - 16) Rankin, 1996, 60-155. なおランキンの研究は事実上アクションリサーチによるものである。
  - 17) Ibid., 77-79.
  - 18) プロジェクトの選択についてマラグッツィは, 子どもに進行中の経験にすでに属することがらか, 新たなものを推進することになるが「教師に必要なのは, 何に興味をもち, 何をより深い仕方でも探究したがつているか, 示唆し続けている子どもを観察し, 聴きとることだけである。大人の興味が子どものそれと合致し, 彼らの動機や欲びを容易に支えるように行動できればよい」と述べている(Malaguzzi, L.: History, Ideas, and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini, Edwards, et al., 90.)。またリナルディは「プロジェクトは大人からの示唆, 子どものアイディア, あるいは雪が降ったとか何か他の予想されないような出来事から始まる。しかしあらゆるプロジェクトは, 子どもが何を言い行かうか, 何を言わず行わないかに対する教師の注意に基づいている」と述べている(Rinaldi, C.: Project Curriculum Constructed Thorough Documentation-Progettazione: An Interview with Lella Gandini, Ibid., 122-123.)
  - 19) Ibid., 87.
  - 20) 説明の様子は次のように記述されている。「私たちは, これからある大事なことを一緒にします。それはみんなが参加して, 努力してやります。大きなプロジェクトなので, べつべつの時間に一緒に会うようにします。自分自身にふさわしい仕方でもやるようにして下さい。あなたたちの勉強は, まちがいなく素敵で美しく, 年長さんの勉強らしいものになると思っています。」(ロベルタは熱心さと確信をこめて話す。真剣だが活気のある声調で, 子どもと直接目を合わせ, 話すときは少しばかり前に体を曲げる姿勢で, 参加のデモンストレーションをする。ロベルタが話している間じゅう子どもは彼女をみており, 時おりうなずきながら集中して聴く。彼らは乗り気ですぐ始める)(Rankin, 1996, 105)。教師から提案する形であるが, ランキン自身が指摘するように, すでに子どもたちのプロジェクトに対する期待感が示されている(Edwards, et al., 235-236)。
  - 21) Rankin, 1996, 71
  - 22) Ibid., 85 (Rinaldi, 4/30)
  - 23) Ibid., 145
  - 24) Ibid., 138-139
  - 25) Ibid., 128
  - 26) Edwards, et al., 225-226
  - 27) Ibid., 229 なおトミーは, 27個の点を打つ前に9個の点を縦にはなく上方に並べて打ち, やはりフェデリコの指摘を受けている(Rankin, 1996., 146)。
  - 28) Rankin, 1996, 95, 125-126. ロベルタは27×9センチのコピーを13×6センチのものに変え, 子どもたちとともに事態を乗り切ったとされている。

- 29) Katz, 1990, 12
- 30) Ibid., 11-12
- 31) Katz, L. G.: What Can We Learn from Reggio Emilia?, Edwards, et al., 1998, 27-45.
- 32) Katz & Chard, 2000, xv - xvi
- 33) Ibid., 26-28
- 34) Ibid., 34-38
- 35) Ibid., 69, 73-76
- 36) Ibid., 83-90, Katz & Chard, 1998
- 37) Ibid., 112-113
- 38) Ibid., 115-117
- 39) Ibid., 137-157
- 40) Chard, 1994a & 1994b
- 41) Helm & Katz, 2001
- 42) Helm, et al., 1998a & 1998b
- 43) 「レッジョ・エミリアの教育活動は決して固定的でルーティンにならず、つねに吟味と実験をくりかえしている。だからレッジョの教師たちは、自分たちのアプローチについて語るとき『モデル』という言葉は拒否し、かわりに『私たちのプロジェクト』や『私たちの経験』について話す」(Edwards, et al., 1998, 12) とされている。
- 44) プロジェクト・アプローチのモデルについて、カッツは「プロジェクトワークの指導をみる機会のなかった、幼少の子どもたちの教師」のために提供すると言っている (Helm & Katz, 8)。現状の改革を志向しているという意味で、プロジェクト・アプローチはカッツも会長もつとめた NAIYC (全米乳幼児教育協会) によるガイドライン『乳幼児の発達にふさわしい実践 (Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs)』(1987 & 1997) の趣旨の具体化をめざす試みだともいえる。ただしカッツとともにレッジョ・エミリアを訪問したブレデキャンプはモデル化に慎重であった (Bredenkamp, 1993, 15)。
- 45) Edwards, et al., 78. なおマラグツィの言明はインタビューに答えたもので、もとは口語体である。
- 46) Tribute to Loris Malaguzzi, 1994 *Young Children*, Vol.49, No.5, 55
- 47) Edwards, et al., 90
- 48) Ibid., 113-114
- 49) Ibid., 90
- 50) Ibid., 81
- 51) Ibid., 82
- 52) Ibid., 83. マラグツィは、ヴィゴツキーのZPD (発達の最近接領域) のアイデアにレッジョ・エミリアの「循環性 (circularity)」の原理を加えた学習のイメージを次のように述べている。「私たちは、大人がすでにわかっていることを子どもがまさにわかろうとする状況を求めている。それぞれの理解のギャップは小さく、それを狭める作業はうまくいきそうにみえ、その子どもの技能や性向が飛躍への期待やレディネスを生み出している。そんな状況で大人は自分の判断や知識を子どもに貸与できるし、するに違いない。しかしそれは条件付きの貸与であり、すなわち子どもはいずれ返済することになる」。彼はこの原理を伝統的な指導法に回帰するリスクを追い払うものとしてとらえている (Ibid., 83-84)。
- 53) マラグツィは、レッジョ・エミリアのカリキュラムのイメージについて次のように述べている。「毎年、各学校は、短期ないし長期の、一連の関連しあうプロジェクトの輪郭を示す。それらのテーマは建物の主要な支柱にあたるものだが、さらにその建物が支柱の上の小屋になるか、アパートになるか、何かそのようなものになるかを決定するのは、子ども、出来事の成り行き、教



師次第である。…教師は計画ではなく子どもたちにしたがう。目標は重要で見失われることはないだろうが、より重要なのはなぜ、どのようにそれに到達するかである。」(Ibid., 88) これは「教師が一般的な目標をもちながら、活動やプロジェクトの方向づけについての仮説をつくり、絶えず適切な準備をして対応する」という意味における、創発カリキュラム (emergent curriculum ; Gandini, 7) のイメージである。

- 54) Edwards, et al., 119
- 55) 本稿では示し得ないが、レッチョ・エミリアにおける子どもの描画、絵画、製作、光と影などによるさまざまな表現は、言語による表現に依存し他の「子どもの可能性と資質」を軽視しがちな学校文化に対する、告発のメッセージになっている。マラグッツィの詩からの引用である「100の言葉」はそのメタファである。
- 56) 教師は活動の「書記」となり、「ノートを用いて子どもと再び話し合い、『今日あなたはこの作業をしてここまで来たね。明日の朝はここが私たちの出発するところだ』と彼らに告げることができる」とされている (Ibid., 92)。
- 57) Ibid., 92. 彼は創造性 (creativity) について語るなかで「彼ら (幼児=引用者) は自分たちがたえず構成したり再発明したりしている自分自身のアイディアに、固執しすぎないという特権をもっている。彼らは探究し、発見し、見方を変化させ、自分自身を変えてしまうようなかたちや意味に容易にほれこんでしまう」と述べている (Ibid., 75)。
- 58) Ibid., 92
- 59) Ibid., 68
- 60) 以下の趣旨の内容である。①知識：トピックについての過去の記憶の想起、表現と経験の交流に役立つ。また描くことを通して観察している現象を吟味し、対象、出来事、人々の役割、全体と部分との関係などについての詳細な情報を発見することができる。②技能：複雑なアイディアを表現する理想的な「言葉」を提供する。子どもはデータの単純化 (reduction) をへて視覚的に必須な情報だけを表現することになるが、それは話す、書くなどの言語による表現の方面も助ける。また描画を反省的に見直すことによって、経験を記憶にとどめ、学習を深めることができる。③性向：次のような効果があげられている。プロジェクトワークに対する魅力やパーソナルな意味を高める。描画の技術やテクニックを高めようと応用するようになる。描くうえでの問題解決にねばり強く上手にとりくむようになる。描画のプロセスで深く静かに集中するようになる。描画の得意な子どもがプロジェクトワークで多様な機会を得て、自分の力で一生懸命に作業するようになる。④感情：プロジェクトにとりくむ子どもの信頼感や自尊心を形成する。美的な次元においてパターンや構造に対する感受性も発達させる。活動的、衝動的な子どもを静かに集中させる (Katz & Chard, 2000, 137-139)。
- 61) Ibid., 141-150
- 62) Ibid., 150-153
- 63) このほか、描画に挑戦するのに適切なレベルを選択できるようにすること、教師自身が描画にとりくむこと、子どもの描画を他の子どものために活用すること、描画について語る視点が示されている (Ibid., 153-157)。
- 64) Ibid., 146
- 65) Helm & Katz, 8
- 66) Edwards, et al., 89
- 67) Malaguzzi, 1993, 10ff.
- 68) 研究的に試行している広島大学教育学部附属幼稚園のケース (鳥光美緒子. 2003. 「幼稚園の教室にプロジェクト学習を導入することをめぐって—附属園との共同試行2年間の中間報告—」『幼年教育研究年報』Vol.25, 105-114), 預かり保育の時間に事実上のプロジェクト学習を実施しているケース (富田ひさえ. 2001. 『子どもはせんせい—新しい預かり保育実践から見たもの—』北

大路書房) などがある。

### 参 考 文 献

- 秋田喜代美. 2003. 「レッジョ・エミリアの教育学—幼児の100の言葉を育む」, 佐藤学・今井康雄編『子どもたちの想像力を育む—アート教育の思想と実践—』東京大学出版会, 73-92
- Bredenkamp, S. 1993. Reflections Reggio Emilia, *Young Children*, Vol.49, No.1, 13-17
- Chard, S, C. 1994a. The Project Approach: Making Curriculum Come Alive, Practical Guide 1, Scholastic.
- Chard, S, C. 1994b. The Project Approach: Managing Successful Projects, Practical Guide 2, Scholastic.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (ed.): 1998. The Hundred Language of Children: The Reggio Emilia Approach—Advanced Reflections, Ablex Publishing, C. エドワーズ・L. ガンディーニ・G. フォアマン編 (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
- Gandini, L. 1993. Fundamentals of the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education, *Young Children*, Vol.49, No.1, 4-8
- Helm, J. H., Beneke, S., Steinheimer, K. 1998a. Windows on Learning: Documenting Young Children's Work, Teachers College Press.
- Helm, J. H., Beneke, S., Steinheimer, K. 1998b. Teacher Materials for Documenting Young Children's Work: Using Windows on Learning, Teachers College Press.
- Helm, J. H., Katz, L, G. 2001. Young Investigators: The Project Approach in the Early Years, Teachers College Press.
- Helm, J. H., Beneke, S. 2003. The Power of Projects: Meeting Contemporary Challenges in Early Childhood Classrooms, Strategies and Solutions, Teachers College Press.
- Katz, L, G., Chard, S, C. 1989. Engaging Children's Minds: The Project Approach, Ablex Publishing.
- Katz, L, G. 1990. Impression of Reggio Emilia Preschools, *Young Children*, Vol.45, No.6, 11-12
- Katz, L, G., Chard, S, C. 1998. Issues in Selecting Topics for Projects, ERIC Clearing-house on Elementary and Early Childhood Education.
- Katz, L, G., Chard, S, C. 2000. Engaging Children's Minds: The Project Approach, Ablex Publishing. (2nd ed.)
- Malaguzzi, L. 1993. For an Education Based on Relationships, *Young Children*, Vol.49, No.1, 9-12
- Rankin, B, M. 1996. Collaboration as the Basis for Early Childhood Curriculum: A Case Study from Reggio Emilia, Italy, Ann Arbor: UMI.
- レッジョ・チルドレン (田辺敬子・辻昌宏・木下龍太郎訳). 2001. 『子どもたちの100の言葉—イタリア/レッジョ・エミリア市の幼児教育実践記録—』学習研究社
- 田辺敬子. 1985. 「子どもの楽園を見つけた」(堀真一郎編『世界の自由学校』麦秋社, 165-180)

\* 上掲の翻訳書を参照したが、原著に即して引用文は異なったものになっている。

# The Validity of the Project Model in the Project Approach

—Theoretical and Practical Application to Reggio Emilia—

Hideki SUGIURA\*

## ABSTRACT

The Project Approach is a guiding theory of the project teaching in the primary education including an early childhood. The Project Approach emphasizes on the importance of children's projectwork for their intellectual and social development that has been suggesting incorporating into the primary education curriculum. In addition the Project Approach proposes the pragmatic teaching model based on children's typical activity types and phases.

In this paper, the validity of the project model, which was proposed by the Project Approach, was examined theoretically as well as practically. In order to do the examination of the validation of the models, the following four areas were included: (1) comprehensively introducing the Project Approach and its project model, (2) describing the application of the Project Approach to the project learning practice of Reggio Emilia, which currently gets international attention among the early childhood education field, (3) examining Reggio Emilia's effects on the Project Approach, and (4) examining the difference of understanding of projectwork between the Project Approach and Reggio Emilia. Results suggested disadvantages of the practical programming of the Project Approach without examining the validity. The new model image was suggested.

---

\* Division of Early Childhood Education