

子どもの主体的・連続的な遊び展開への 保育者の支援プロセス —プロジェクト型の保育に注目して—

The Process of Teacher's Support
to Children's Self-directed and Continuable Development of Activities
— Focusing on Project Approach in nursery school —

今 村 麻 子
IMAMURA Asako

はじめに

楽しみを見つけた子どもが今日も明日も明後日もと夢中になって遊ぶ姿がある。子どもが主体的に取り組む活動はどのように生まれて発展していくのかに興味があった。保育園・幼稚園等の集団保育の場で、子どもの主体性を保障しながら遊びを発展させていく保育者の役割や判断の岐路などを知りたいと考えていた。この度、プロジェクトを活動に取り入れた保育（本稿では『プロジェクト型の保育』と言う）に熱心に取り組んでいる保育園で先生方に詳しく話を伺う機会をいただいたので、プロジェクト型の保育が子どもの主体性を育む保育であるのか、もしそうであるならどのようにそれが行われているのかを知りたいと考えた。プロジェクトの始まり方や、子どもたちの興味の拡がり方、保育者の援助の様子などについて記録し、考察を行いたいと考えた。

実践する先生方のお話を伺ううちに、いかに活動を発展させていくかということも興味深いが、プロジェクト型の保育の保育者の援助の過程は、保育者が集団の中でも子ども一人ひとりそれぞれの興味や主体性、発達に照らして陰ながらの援助を選んでいくという過程であるということに意義を感じた。そのため今回は、プロジェクト型の保育を行いながら個の育ちを見守る保育者の援助の選択について報告したい。

I 問題と目的

1. 研究の背景

保育は目の前の子ども達の成長を守りながら、試行錯誤し形作られていく。子ども達の毎日の遊びの中の表情を汲み取り保育方法や保育環境が検討されていく。〇〇式と唄われるメソッドをそのまま教科書通りに受け入れるのではなく、日々の保育の中で改良していきたいところに、新しい方法を試して取り入れていくことが多いのではないかなと思う。

プロジェクトを取り入れた保育については海外からその思想や実践例が日本にも多く紹介され、保育現場もそれらから学び、取り入れられるところを取り入れ実践している例が多くある。それぞれの園で工夫して取り入れているプロジェクトにはどのような種類があるのか挙げ、本稿で注目する「プロジェクト型の保育」を定義する。

プロジェクトを通した学習の考えはデューイとキルパトリックによって提唱された。日本においても古くからアメリカ新教育運動の影響は受容され、1919年にはキルパトリックの論文は翻訳され「プロジェクト・メソッド」は紹介されている（太田 2013）。現在の日本の保育現場で行われる「プロジェクト」は多様であるが、影響が与えられた、または関連していると考えられる方法には、イタリアレッジョ・エミリア市の実践で世界的に知られるようになった「レッジョ・アプローチ」、リリアン・カツによって紹介された「プロジェクト・アプローチ」などが挙げられる。「プロジェクト保育」という言葉はオランダの「ピラミッド・メソッド」の中で使われている。

レッジョ・アプローチは2001年に東京で「子どもたちの100の言葉展」が開催され、日本の保育にもインパクトを与えることになった。磯部(2003)はレッジョの保育を説明する際に「プロジェクト型の保育」を次のように説明している。「少人数指導のグループを作り、長期にわたってひとつのプロジェクトを共同で進め、深めていく。」「子どもの興味・関心からスタートし、仲間とともに協働しながら、進められていく。保育者は子どもが思いつきそうなことがら、選択、方向性、アイデアなどのプロジェクトが展開される多様な可能性について議論し、準備する。そして子どもたち自身が自分たちの問題を自分たちの手で解決できるよう、十分な時間を与えながら進める。ここでのプロジェクトは極めて柔軟性を持ったものとなる。しかし、それは無計画なカリキュラムを意味するのではなく、きちんとした方向性を見定めながら、今子

どもたちが取り組んでいる活動や作業に基づいて常に予想しながら活性化することを目指している。」本稿の「プロジェクト型の保育」はこの定義を採用して見ていきたい。

また、リリアン・カツとシルビア・チャードの「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」が2004年に日本に紹介された。この本では対象は3歳から8歳までとされている。カツらによれば「小学校レベルの年齢ではプロジェクト・ワークは組織的教授に沿って行われ、それを補足する。」「プロジェクトの主要な特徴は調査」であり、「自発的な遊びと異なる」、「幼稚園の時代において、自発的な遊びとプロジェクト・ワークは互いに密接にかかわり合っており、一緒に行うことができる」とされる。「主として遊んだり、芸術活動をしたり、作ったりするカリキュラムと、主に形式的な課題や練習やワークシートを使うカリキュラム」のどちらかを選択すべきと言うのではない、「すべての子ども達にとって自発的な遊びが役に立つこともある、同じようにしっかりしたカリキュラムは幅広い身体活動、よい本やよい音楽の経験、その他、多くの役に立つことを経験する十分な機会を提供している」、プロジェクトを均衡のとれたカリキュラムの中の核心部分と見ているのだと言った。そしてプロジェクト・アプローチの目的のひとつに「子どもの心の生活を陶冶すること」を挙げた。

2. 課題の所在と本研究の目的

子どもの主体性の重要性に関心が高まっている（萩原 2008）。日本の保育の現状は子どもの主体性を育むものになっているだろうか。またどんな保育が主体性を育むものなのか考える時に「プロジェクト型の保育」に期待するものがある。

保育所保育指針に「環境による保育」が明記されその重要性が指摘されても、未だ保育者主導で一方的に活動が与えられ、子どもの主体的な選択のない保育活動が行われている場面が多くある。子どもと保育者のヒエラルキーや活動間の類別の強い保育が実施されている実態があるようだ。小学校以降で行われるような系統的カリキュラムのようなものから抜け出せない現場もある。そのような保育では、子ども達の活動はこま切れのものとなり、子どもの興味が深まらない可能性がある。最も大きな問題は、保育者が教える立場で子どもたちは教えられる受け身の立場だと刷り込まれていくことだと考える。また、保育者がクラス集団に対して一方的に与えるカリキュラムは子どもからのフィードバックは弱く個々の興味に応じた学びを得にくいものとなる。

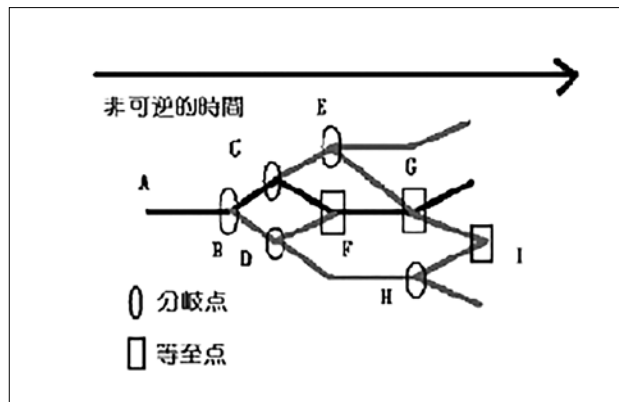
集団保育の中の個の育ちについてはこれまで多く研究されている。「プロジェクト型の保育」の方法論についてもレジョ・エミリア研究など多いことと思う。今回はある保育園の保育者へのインタビューから得られた事例を通して子どもたちのプロジェクトを支援する保育者の役割や意志を見ていきたいと思う。そしてプロジェクト型の保育の中で個の成長がどのように支援されているかを明らかにしていきたい。

本研究に協力いただいた保育園は、直接的にレジョ・エミリアを模したり、ピラミッド・メソッドを取り入れたものではない。カツのプロジェクト・アプローチの方法論をなぞったものでもない。日々の試行錯誤から、他園の実践のよいところを見て学び取り入れた保育園の姿、日本の熱心な保育現場のオリジナルな実践の形である。その保育の営みを明らかにしていきたい。

II 研究方法

1. 分析方法

複線径路等至性モデル（Trajectory equifinality Model：TEM）によって保育者の行為選択の過程を描き、考察する。TEMとは文化心理学の質的方法論のひとつであり、時間を捨象せず、個人や事象が様々な選択によって分岐していく径路を時間の流れに沿ってモデル化したものである。TEMを使った研究を選ぶ理由は、保育者の語りから保育実践のモデルを作ることにより、保育の営みや保育者の役割について理解を深めるねらいのためである。ひとつの園の保育の実践は他の園の取り組みを代表するものではない。「TEMを含む多くの質的研究では一般化を目指したりしない。変数を設定して抽象化するような研究ではなく、具体的な時空における人間を対象にするからである。（中略）知識には、一般化して予測することが有効な場合と、対象の理解を深めたり、起りうる可能性について考察を深めたりするだけで十分な場合がある。TEMを含む多くの質的研究では、後者の目的で用いられる。」（荒川歩他 2012）



(1) TEMの模式図

(サトウ他 2006)

(2) 用いられる概念

用語	概念の意味	本稿における意味
EFP : Equifinality Point	等至点	プロジェクトの成功 子どもの主体的参加
P-EFP : Poralized-EFP	両極化した等至点	子どもたちの主体的参加でない活動
BFP : Bifurcation Point	分岐点	子どもの活動の分かれ道が発生した出来事
SD : Social Direction	社会的方向づけ	主体的活動から遠ざける力
SG : Social Guidance	社会的助勢	主体的活動選択への助勢

(3) 等至点 (EFP) について

「プロジェクト＝子どもたちの主体的な参加」とする。本稿では複数同時に進行するプロジェクトの中の「お寿司屋さんごっこ」に注目する。

(4) 分岐点 (BFP) について

「概念としての分岐点はある経験において、実現可能な複数の経路が用意されている状態である。複線経路を可能にする結節点のことを分岐点と呼ぶ。分岐点のはちに経路が分岐することが前提になっているのではなく、むしろ、結果として後に複数の経路選択が発生することを強調するものであり、その場合の結節点のことである」(サトウ他 2006)。

サトウは分岐点の意義として以下のポイントを挙げている。

- どのような自己的対話が起きたのか
- どのような想像が起きたのか？
- どのような力が1つの選択肢を選ばせるのか？
- どのような力が妨げるのか？

2. 研究協力者の概要

S 県 H 保育園

児童定員 150 人 (0 歳児 18 人 1 歳児～5 歳児 各 26 人～28 人)

子ども達の活動は主に担任保育者に見守られながら、自分で決めた遊びを行う。子ども達は年齢別のクラスに所属しクラス単位の活動にも参加する一方、異年齢の活動が活性化されるようクラス間の仕切りはなく、自ら選択して行う活動を奨励されている。テーマごとに発展を見せるプロジェクトが園内で複数同時に進行している。

協力園の保育環境等については本調査の前に次のように観察されている (今村 2019)。子どもは、活動は自分がおおむね決めていると感じている。朝の集まり以外はほとんど自由に活動を決めている。保育室の壁は取り払われておりオープンスペースで、他のグループが行っていることも自然に目に入りやすくなっている。クラスはあるがクラスを超えた活動が多く、年齢を超えて交流することをねらっている。活動間の往来はほぼ自由である。「園内と園庭も窓が大きく開く設計により開け放たれ繋げられている (園長インタビューより)」。子ども達は毎日敷地に接する「どんぐり山」に出かけていく。「図書館に行きたい。」という時には連れていく。園の中と外の垣根も低くしようという姿勢がある。クラスの使うスペースはあるが、他のクラスのスペースへ行っても咎められることはない。5 歳児が積み木で遊んでいるところへ 2 歳児も 4 歳児もやってくる。一斉に文字を教えることはしていない。保育者と子どものヒエラルキーはゆるやかでフィードバックしやすい関係である。

H 保育園がプロジェクト型の保育を取り入れた経緯は次のようなものである。

10 年ほど前から子ども主体の保育を掲げて園長、職員がそれまでの保育から転換しようと努めてきた。常に最善の保育方法を模索する姿勢の中で新しい考え方や保育方法も取り入れている。調査の前年に他県の保育園園長の講演を聞き興味を持ち、その園に園長と職員で見学を訪れてその園で展開されていた「プロジェクト型の保育」を積極的に取り入れてみようということになった。

3. 調査の概要

(1) 時期

20XX 年 10 月、20XX 年 11 月、20XX + 1 年 1 月

(2) 場所

H 保育園職員室

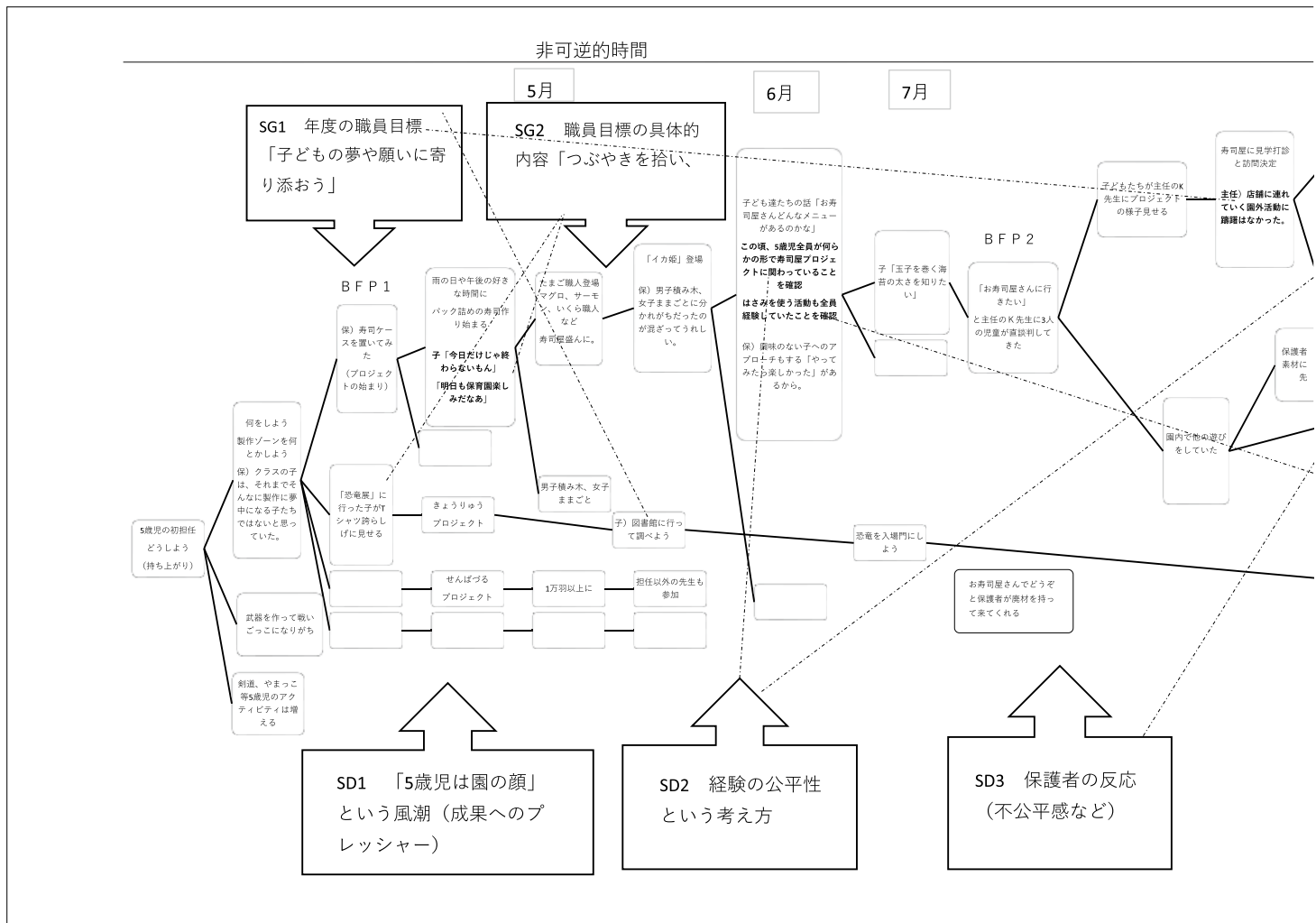


図1. TEM図「H保育園お寿司屋さんプロジェクト」

(3) インタビュー方法

- ・半構造化インタビュー
- ・保育士Tと主任保育士Kの2人に同時に話を聞いた。
- ・1回約60分間のインタビューを3回行った。
- ・会話を録音し繰り返し聞き、2回目、3回目は前回の内容をTEM図に示し、トランスビューを行った。

(4) インタビュー対象について

保育士Tは新卒入職後勤続10年、調査1年目は4歳児26人の担任、2年目は持ち上がりで5歳児の担任。調査年に初めて5歳児の担任を務めることになった。

主任保育士Kは新卒入職後勤続20年超、主任、クラス担任を務めてきたが、数年前よりクラスを持たず全体を見守る役割。

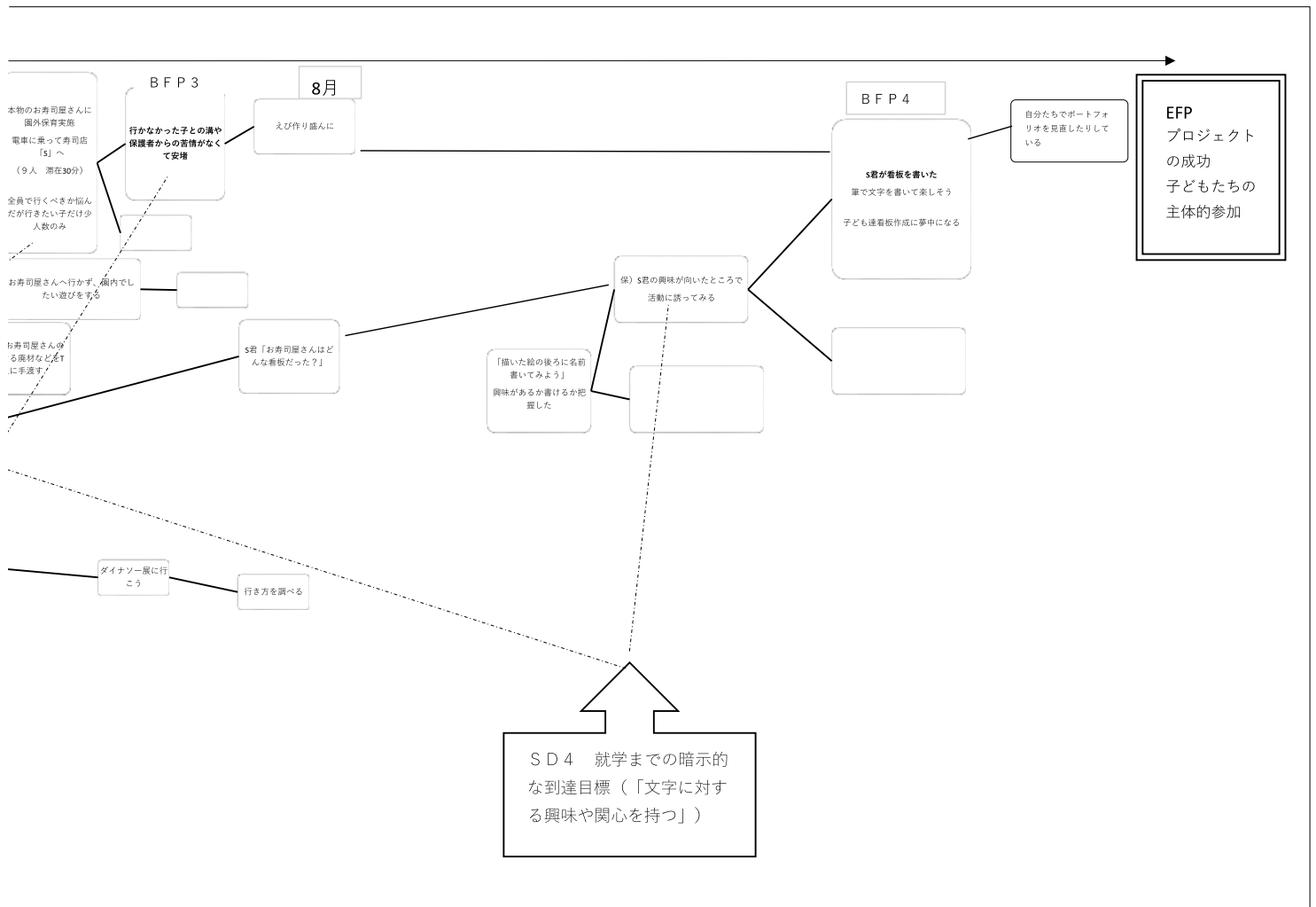
(5) 倫理的配慮

調査の実施にあたっては、H保育園より許可を得た上で実施した。インタビュー対象者には、研究の趣旨と内容を詳しく述べ協力を依頼した。その際、研究の分析及び発表にあたっては個人が特定されない旨を説明し、同意を得た。またインタビュー内容の録音についても同意を得て行った。

(6) 調査の経過

1回目のインタビューを終えた時点で、「お寿司屋さんプロジェクト」「恐竜プロジェクト」「千羽鶴プロジェクト」など春からそれぞれの遊びが生まれ、参加児童が有機的に加わりながら発展してきている様子を聞いた。

また、「お寿司屋さんごっこ」が始まり、パックに紙等の素材を使ったお寿司を詰めて製作が盛んになってきた頃、「玉子を巻く海苔の太さを知りたい、お寿司屋さんに行きたい」と3人の女の子（5歳児）が主任の主任保育士Kのところへ直談判にきたエピソードも聞いた。それを受け、主任保育士Kはいくつかの回転寿司店に打診し、他日お寿司屋さん訪問を実現したと言う。H保育園では「子どもの夢や願い寄り添おう」がその年の保育目標になっていて、訪問実現に迷いはなかったと聞いた。



2 回目は TEM トランスビューを行った。それぞれのエピソードについてその時感じたことなど、1 回目では出てこなかった詳細を聞くことができた。「お寿司屋さんプロジェクト」以外のプロジェクトや遊びのことも聞き、他の径路の可能性についても考えた。

3 回目も前回の内容を受けての TEM トランスビューを行った。プロジェクト型の保育、または別の場面でも「集団と個」のバランスを調整していると思われるエピソード等を聞いた。多くのエピソード、細部が語られ、「TEM 的な飽和」(サトウ 2015) となったと想像できた。

Ⅲ 研究結果

分析の結果、明らかになった子どもの主体的プロジェクトに関わるプロセスを、図 1. の TEM 図「H 保育園お寿司屋さんプロジェクト」に示すとともに、見出された分岐点 (BFP)、社会的助勢 (SG) 社会的方向付け (SD) を挙げる。また特徴的な分岐点における事例を挙げる。

※ TEM 図 (図 1) 内の表記について

- ・「恐竜プロジェクト」「千羽鶴」への遊びの選択も「子どもの主体的な遊びへの参加」と矛盾するものではない。TEM 図の中で分岐点 (BFP) で方向が分かれてもそれぞれが等至点 (EFP) へ向かっている。
- ・ TEM 図には、逡巡した分岐の存在があると考えられるものを示した。その際、選ばれなかった反対の径路についてなど特に語られなかった部分については空欄のラベルを置きモデルを示した。
- ・ 社会的助勢 (SG)、社会的方向付け (SG) が作用した分岐点 (BFP) のラベルを点線で繋ぎ関連を示した。

1. 分岐点 (BFP)

主な分岐点のラベルを図 1 に示した。子どもの主体的活動、主体的参加への分岐点には表 1 のような種類のものが見られた。分岐は単一の要素によって生じているのではなく、これらは複合的、有機的な作用によって径路を作っていると言える。

分岐点の種類（表1）

分岐点の種類	分岐点ラベルの例
(1) 子ども達の新しい発見	たまご職人登場、イカ姫登場
(2) 保育者による新しい発見への援助	寿司ケースを置いてみた
(3) 子ども達の新しい疑問	「玉子を巻く海苔の太さを知りたい」
(4) 保育者による新しい疑問解決への援助	寿司屋に見学打診と訪問決定
(5) 子ども達が「しない」ことを選ぶ時	お寿司屋さんへ行かず、園内でしたい遊びをする
(6) 個々の課題を意識した保育者による環境準備	S君の興味が向いたところで活動に誘ってみる

2. 社会的方向づけ (SD)

- (1) 「5歳児は園の顔」という風潮（成果へのプレッシャー）
- (2) 経験の公平性という考え方
- (3) 保護者の反応（不公平感など）
- (4) 就学までの暗示的な到達目標

3. 社会的助勢 (SG)

- (1) 年度の職員目標「子どもの夢や願いに寄り添おう」
- (2) 職員目標の具体的内容「つぶやきを拾い、伝え合う」

4. 事例

以下、特徴的な一部の分岐点（BFP）の事例を示す。これらの語りは、同時に社会的助勢（SG）、社会的方向付け（SD）を考察する材料である。SG、SDに関連する語りについて下線を引き示した。

(1) プロジェクトの始まり

【BFP 1】「寿司ケースを置いてみた」

保育士Tは寿司を入れる丸型のプラスチックケースを子どもたちに示し製作コーナーに置いた。自然に任せておくと武器を作って戦いごっこになるようなことを少し変えてみたかった。子どもの遊びが少し発展する手掛かりになるようなものを環境に配置しておいてそれが実際子どもたちに使われて遊びが動いていくのを見ると「やったー」と思う。自分もうれしい。

【語り1】

（保育士T）5歳児ですね。私もともと保育園の先生になる時は製作を子どもたちと楽しめたらいいなというのがいくつもある中のひとつだったんですけど、いざ、W（幼児の部屋名）のお部屋って、空き箱を組み立ててそこから戦いごっこに発展する、んー、なんかもうちょっとこう自分が理想としていた製作遊びとちょっと違って「見守る保育」だからそれまでは見守ることを大事にしていたんですけど、上の先生とか職員会とかで話を聞いてるうちに見守る保育だけでもうちょっと子どもの中に入っていいたんだなんというのがわかってきて、じゃあ自分が出せるのは製作かなって思って、ちょうど大きいお寿司ケースがあったんですけどいつも製作って子ども達に「自由にどうぞ」だから、そこから子ども達がピックアップして持ってく感じなんですけど、ちょっと製作のきっかけの所から入っていかなくちゃって、ちょっと特別感に「こんなの見つけたよ」って出したら、「あ、それお家で食べたことある。お寿司の入れ物だ。」ってところからお寿司を作ろうってなったんですね。これが大きなのが2ケースから始まったんですね。そしたらもう製作の得意な子は玉子職人って言ったり、マグロとか、結構お寿司って共通でみんな好きなんだなって思って、うちのクラスって仲はいいんですけど男の子と女の子が混ざって遊ぶってそんなに普段ないんですよ。男の子は積み木、女の子はおままごとって大体決まってる、制作の時なんかもうそうだったんですけど、このお寿司に関してはなんか最初から男の子も女の子も混ざって遊びだしましたね。（筆者：何月頃のことだったんですか？）結構これ、早かったと思う。4月。結構お寿司は1年かけてやっているんですよ。まだあきてなくて。サーモンとマグロと玉子。でプチプチはいくらに使えるようになって、ちょっと先回りして思ってたんだけど、これ何かに使えるそうだねって出し

方変えたら、いくらに似てるって、イメージが子どもと合う時ってやったーって思いますね。

【語り 2】

(保育士 T) ちょっと慣れてきた頃には分担が始まって、僕は海苔工場、僕は玉子巻く、私はしゃりを作る、っていうのが見えてきたんですかね。それも別に(私が)入らなくても、結構早い段階から入らなくて、私なんてケース出したくらいで。

保育士 T は子どもたちの遊びが興味を持って探求する気持ちが続くようなものになってほしいと願っていた。そのためいつもの「戦いごっこ」にならないような工夫として寿司のケースを子どもたちに見せた。TEM でわかるのは後で振り返ればそれが分岐点になっているのだが、決して「お寿司屋さん」のプロジェクトの計画を持って始めたのではないという点だ。おそらく寿司ケースを他のごっこ遊びに使われても保育士 T は見守ったことだろう。保育士 T は「実践する上で大切にしたいことは大人が主導権を握らないこと」とも語っていた。これはカツらのプロジェクト・アプローチと異なる点であろう。子どもの選択を見守るやり方はレッジョ・アプローチの中のプロジェクトに近いものだと考える。恐竜プロジェクトは恐竜展に行った子の話を担任の保育士 T が聞いたことから始まり、盛り上がった男の子たちが図書館に恐竜のことを調べに行くという活動に繋がった。いずれも子どもたちが主体的に自分たちの活動を選んでいる例である。

(2) 子どもからの提案

【BFP 2】「お寿司屋さんに行きたい」

お寿司屋さんごっこが發展して毎日多くの子どもたちが「お寿司」や装置を製作する活動に夢中になってきた頃、5 歳児児童数人が主任の主任保育士 K に「『お寿司屋さんに行きたい。どうなっているのか見てみたい。』と話に来た。「歩いて行ける回転寿司店に連絡して 2 軒断られたが、対応してくれる店があり、後日その子たちを連れて行った(主任保育士 K)」。園外活動への躊躇はなかったかと筆者が尋ねると「それはなかった。子どもたちがやりたいと言ってきたことは汲み取っていきたくて考えている。」との答えだった。

【語り】

(保育士 T) お寿司屋さんでどんなメニューがあるか知りたい、それはまあ出るかなくらいに先回りして思ってたんですけど、海苔の太さをね、知りたいからお寿司屋さんに行きたいんだって、子ども達らしい発想だなあと思って笑っちゃいました。玉子の太さを知りたいって言ってなんか行き始めたんでしたっけ。(主任保育士 K) お寿司屋さん行きたいんだっていうのを A さん(クラスの名前)の何人かが私のところに交渉に来て。(T) 勝手に行ったんですよ。(K) (誰に言えばいいのか) よくわかってるんですよ、女の子 2~3 人かな、が来てお寿司屋さんに行きたいって。(T) たぶん見せにあって、こういうの作ってるからって、で何か W (幼児) の部屋に主任保育士 K 連れてきて。(主任保育士 K) そうですね、1 回見に行ったかな、やってるのを。

(主任保育士 K) 「行きたい」って言いに来て、「じゃあ、いいよ」って言って、日程は先生と詰めて、いつ行けるかっていうのは詰めたんですけどね、それは 7 月 12 日。(その決定が速いことについて) 今年のテーマで「子どもの夢や願い寄り添おう」だったので。「じゃあ、どこに行く？」って言うのは子どもに問いかけたんですよ。

子どもからの提案から園外保育が実現した事例である。主任保育士 K はその前は恐竜プロジェクトで子どもたちの求めに応じて図書館に連れて行っている。園のその年の保育目標がその決断の後押しになっていると語られ、社会的助勢(SD)になっていると考えられた。保育者―子ども間の枠づけは弱く、子ども自身の活動への主体性、参画性が高いと言える。

(3) 小人数グループの活動を決行

【BFP 3】「行かなかった子との溝や保護者からの苦情がなくて安堵」

保育士 T は、同じ 5 歳児クラスの中にお寿司屋さんに行くことと決めた子とそれを見送った子の 2 つのグループができることを心配しつつ、9 人だけをお寿司屋さん連れていった。その後子どもたちの中に溝が生まれなかったことに安堵し、保護者から苦情の類がなかったことに安堵していた。

【語り】

(保育士 T) 私この時が嬉しかったのが。保護者の顔色ばかり気にしてたら保育っていいものはないと思ってはいるんですけど、でも毎日顔合わせるわけだから、現場ではね。だからそっちもうまくやりたいなと思って。ひと

つの柱として子どもが納得してるならいいって思いたんですけど、でもお寿司屋さんで結構特別じゃないですか、行けたのが何人か（実際には9人）の女の子達で、行けなかった子たちは絶対すねると思ったんです。行きたい子が行っているから、みんなで行ってじゃなくてその今年のやり方なんですけど、少人数でもっとなんか柔軟に動いていこうっていう話でもともとあって、まあ納得なんだけど、現場で大丈夫かなっていうのと、行きたくない子がゆっくりいやいや行くよりも、行きたい子がっていうやり方が、ごもっともなんだけど、それも行きたくない子ってどうやって終わっていくんだろうみたいなところがあったり。他の子も他のところで興味があるのでこれからつなげていけばいいなって思ったんですけど、初めての取り組みだったから、この行った子行かない子のクラスってどうなるんだろうっていうのはすごく心配だったのと、親も私にとっては大事だから。

(T) 男の子たちもずるって言う子が1人もいなくて。保護者の人からも苦情っていうかなかったですね。(K) 初めてのことでね、こっちはドキドキしちゃうんですけど。だって電車にも乗るしお寿司も見に行くし結構特別な経験だから。でもクラスが1人も「行った子ずるい」とか「行かなかったから仲間に入れない」もなかったし。行けなかった保護者の人も寿司ケースを持って来てくれるし、プライベートで親子で「お寿司食べに行く」「行ってきましたよ」とかうちでも繋がっている。

上記は1回目のインタビューの主保育士Tの語りだが、3回目のインタビューで主任保育士Kからも「お寿司屋さんには『行きたい』子だけ9人連れていったのだから、それがよかったのかは気になっていた。」と吐露があった。園外保育という若干特別感も感じるような機会について公平性が気になったようだ。「その後行かなかった子どもたちも、行ったメンバーの土産話を聞いていて楽しそうだった、保護者の反応も注意していたが特に反応はなく安堵した」と主任保育士Kも話していた。プロジェクトに限らず、保育の場面では活動の公平性は常に考慮される課題であろう。ここではむしろ保育者が「お寿司屋さんに行きたい子」と「それ以外の活動をしたい子」のそれぞれの主体性の公平を考慮し、かつ保護者の期待とのバランスを考慮した上でできた分岐点があったと言える。

(4) 個人の発達のペース

【BFP 4】「S君が看板を書いた」

5歳児担任の保育士Tはクラスの皆に小学校へ入学するまでに文字に興味を持ってもらいたいと考えていた。しかしS君は字に興味は示さず、保育室にある鉛筆などにも他の子のように触れることはなかった。そのことを保育士Tは把握していた。ある日「お寿司屋さんの看板ってどんなのだった？」と友達に聞いていたのを見て、保育士Tは筆と墨汁を用意して子どもたちにお寿司屋さんの看板（メニュー札のこと）を書くことを提案した。S君は友だちに倣いながら、段ボールに筆で大きく「まぐろ」「いか」「えび」など書き、看板ができあがっていったという。保育士Tは「よかった。」と思ったそうである。また、お盆の時期、登園の人数が少なく落ち着いている時間に、プロジェクトの中の活動をT君自身が選ぶ形で参加したのもよかったと言っていた。

【語り】

看板づくりが始まって、面談やった時も「文字の教育って家でやった方がいいんでしょうか」みたいな話があって、それってなんかこう教え込まれるとね、あれだから、だから私も6月の時点で、「興味あるところから、興味持ったらこの子早いと思いますよ」みたいな感じで言ってたんですけど、別に経験談もないからよかったのかなと思ってたら、みんなのメニュー表だからすごく一生懸命書くわけですよ。「この子はほんとに今文字って感じじゃない」ってお母さんに言われたのが、結構文字って挫折の一步、書ける子書けない子ってクラスでもあったけど。書けないから「どうやって書くんだっけ」って聞いたんですけど、今までそういうことなかったら、すぐ隣にいた子が教えてくれて、「なにになにちゃんのお陰で書けたー」ってお母さんに話したらすごく喜んで、うちでも話してみたいで。「今文字興味ないんです、持たそうとしても」って言われて、「興味ってどこからねー」みたいな感じだったんですけど、素材を変えるといいですね。少人数で落ち着いてやる意図っていうのはわかりますね。

この事例では「就学前に文字に興味を持った方がよい」という社会的助勢（SG）がありつつも、保育士Tは「個別の興味に応じて援助するか、一斉に教えるか」の分岐点を前者で通過し、「文字に興味を持たせるか、特に働きかけをしないか」という分岐点をプロジェクト型の保育の中で前者を選び通過していったと言える。

保護者からの相談にも乗りながら、彼の発達のペースを見守る姿勢を貫いた形だった。「挫折の一步」にならないようにそれぞれの子どものレディネスを見守っていた。プロジェクトのテーマはそのグループの共通のものになるが、活動の内容は多様で子ども自身が選んで参加できる点は特徴的である。

Ⅳ 考察と今後の課題

1. 総合考察

プロジェクト型の保育の中で保育者がどのように子ども達や保育を捉えているのかインタビューを通して具体的に追うことにより、保育者の意志決定や選択、プロジェクトという形で子ども達の遊びがどのように生まれ、発展するのかというモデルを得ることができた。

子どもの主体的活動、主体的参加への分岐点には以下のような種類のものが見られた。分岐は単一の要素によって生じているのではなく、これらは複合的、有機的な作用によって径路を作っていると言える。

- (1) 子ども達の新しい発見
- (2) 保育者による新しい発見への援助
- (3) 子ども達の新しい疑問
- (4) 保育者による新しい疑問解決への援助
- (5) 子ども達が「しない」ことを選ぶ時
- (6) 個々の課題を意識した保育者による環境準備

子どもが遊びを選択していく分岐点は子どもの要求やつぶやきから発するものが多く、H 保育園の「プロジェクト型の保育」を進める力は子どもから生まれるものが多いと言える。子どもからの提案を受ける形で活動が決まっていく様子や、保育者からきっかけを提示したとしてそれが子ども達に採用されなければプロジェクトとは発展しないという考えが語られた。この点においてはカットらが次のように示しているアプローチと異なるものであった。「幼稚園の子どもにとって、プロジェクト・ワークは、子ども達が一緒に活動するように緊密さや連続性を加える働きをします。これは先生が意図的に指導するカリキュラムの一部です。この意味において、カリキュラムの他の部分に比較すると、プロジェクトは教師主導の部分が比較的大きいと言えるでしょう。」(カット 2004)。ただし、「カリキュラムの問題に対する私達の立場は、学業的なアプローチも伝統的な自発的遊びのアプローチのどちらも幼児の教育には適切ではないという考えです。なぜなら、どちらも子どもの心を十分にひきつけることには失敗しているからです。」(カット 2004) という指摘については、H 保育園の実践は同じ姿勢で臨んでいると考えてよいように思う。

支援する保育者の行動選択は、子ども同士の経験の公平性や就学に向けた課題の意識、保護者の反応などのバランスを考慮して分岐していた。園の職員が共通理解して同意している年度の職員目標「子どもの夢や願いに寄り添おう」や具体的内容「子どものつぶやきをひろう」などが社会的助勢 (SG) として語られた。このことは保育の質や一貫性を保障するのに、園の保育目標が大きな推進力や後ろ盾として働いていることを示している。

年齢に課せられたこま切れの課題を達成していく型のカリキュラムでない「プロジェクト型の保育」も、もし誤解され単に「大人数で行う造形活動」などのようになってしまえば、集団の中で個の成長のペースが保障されない。それを H 保育園では、子どもがそれぞれにレディネスを備えて熟したタイミングで学びを選ぶことができるように保育者たちが配慮、準備をしていたと言える。

イギリスの教育社会学者バジル・B. バーンステインは「見えない教育方法」を中産階級の方法であると一定の評価をしたが、階層の 2 極化を促進する可能性についても言及している。H 保育園において実践されている「プロジェクト型の保育」は保育者の意図が子どもからは見えない「見えない教育方法」の概念に近いものと考えられるが、H 保育園では保育者たちが子どもたちの習熟度や経験の公平性、就学準備の課題など常に意識しながら、子どもたちの活動を支援していると考えられる。自分から課題を見つけられず、習熟度が低いと思われる児童には「プロジェクト型の保育」の中でフォローをしていたのである。H 保育園の実践には子どもの主体性を大切にする保育の要素が多くあったと言える。

カットらが「伝統的な自発的遊びのアプローチ」と表現したのは欧米に見られる自由あそび中心の保育方法を指していると考えるが、日本においてはこれまでの歴史を見ると同じ状況ではなく、欧米と比較すると「学業的アプローチ」と表現される中に入るものが多かったのではないかと考える。従来の 2 つのどちらのアプローチとも異なるというプロジェクト・アプローチは、日本においては、特に学業的アプローチへの偏りを是正してバランスをとる方法として有効なのではないだろうか。系統的で計画的で保育者主導の保育から、子どもの主体性が尊重され個人の発達のペースが見守られる保育への転換が図られる方法として注目すべきであると考ええる。

本調査において保育者は子どもの主体性を尊重するための選択を日常の保育の中で行っている様子を表すことができた。子どもの喜ぶ顔やつぶやきを捉え、興味関心を引き出し、一人ひとりの発達をねらい、保護者の発達観や園への期待を押し測り調整し、地域との連携に心を砕いていることがインタビューから明らかになった。それぞれの分岐点はインフォーマルなものの連続であるが、保育は保育者が葛藤を乗り越えて作り出していく過程でもあると言える。

2. 今後の課題

今回はプロジェクトの展開までを範囲にして分析を終えてしまったが、プロジェクトの終わり方を捉えることを今後の

課題にしたい。H 保育園では「お寿司屋さんプロジェクト」について地域のイベントスペースで展示を行い、保護者と子ども達が見に訪れている。また「お寿司屋さんプロジェクト」を含む複数のプロジェクトは写真等をそれぞれのファイルにまとめられ保育室に置かれて子ども達や家族が手に取れるようになっていた。プロジェクト・アプローチが「自分の発見を表現するもの」(カツ 2004)であるなら、熱中の遊びの先にさらに他の人への表現の段階があることは必至であり描き出すことが必要であったと考える。また、子ども達の活動がさらに地域と繋がって発展していくことも想像できる。新たな等至点を描き、プロジェクト・アプローチの意義と保育者の努力を明らかにしていきたい。

本稿は 2019 年日本保育学会 72 回大会ポスター発表の内容に加筆修正したものである。

引用文献・参考文献

- (1) 萩原元昭 (2008) 子どもが自らの生活に参画することの可能性を探る. 保育学研 46 巻 1 号.
- (2) 磯部裕子 (2003) 教育課程の理論－保育におけるカリキュラム・デザイナー. 萌文書林.
- (3) リリアン・カツ、シルビア・チャード (2004) 子どもの心といきいきとかかわりあうープロジェクト・アプローチ. 光生館.
- (4) サトウタツヤ、安田裕子 (2017) TEMでひろがる社会実装. 誠信書房年.
- (5) サトウタツヤ、安田裕子、木戸彩恵、高田沙織、ヤーン・ヴァルシーナ (2006) 複線径路・等至性モデル－人生径路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指して－質的心理学研究第 5 号.
- (6) 荒川歩、安田裕子、サトウタツヤ (2012) 複線径路・等至性モデルの TEM 図の描き方の一例. 立命館人間科学研究 No.25 通巻 41 号.
- (7) 今村麻子 (2019) 異年齢保育に関する一考察 バジル・バーンスタインの教育コード理論を手がかりとして. 山村学園短期大学紀要第 29 号.
- (8) 太田素子 (2013) 保育実践史研究の課題と方法ープロジェクト・メソッドの研究を手がかりに. 和光大学総合文化研究所年報東西南北 2013.
- (9) 辻井正 (2006) ベスト・キンダーガーデン. オクターブ.

謝辞

本研究にご協力くださり貴重な保育実践のお話をお聞かせくださった H 保育園の保育士 T 先生、主任保育士 K 先生、園長先生、支えてくださった先生方皆様に心よりお礼を申し上げます。