

研究ノート

## 3歳から8歳までの「総合的な学習」活動 (プロジェクト・メソッド)

——初等教育の新たな可能性を模索して——

杉 山 浩 之\*

### はじめに

いうまでもなく小学校の教育は義務教育であり、全国一律の教育課程により運営されているが、幼稚園は「教育要領」があるとはいえ、検定教科書はないために、教育内容は千差万別である。小学校に近いような知的な学習が行われている一斉保育、一斉の音楽教育に熱心な保育や造型教育に熱心な保育、子どもの興味よりも生活指導に力を入れた保育、自然教材が豊富な保育、体育に力を入れた保育、そして自由遊び・保育が中心であり一斉指導の保育が行われていない保育など、様々な教育が行われている。モンテッソーリ教育など特殊な教具を用いた保育もある。こうした様々な幼児教育の実態があるのだが、それはある意味で、幼児教育の考え方の多様さと多元さを示している。そうした統一性のなさは同時に、日本における幼児教育の理論が、まだ確立していないことを反映していると見てよいのではなかろうか。諸外国においても、幼児教育、初等教育ともに様々な教育が行われている。しかし、モンテッソーリ教育、シュタイナー教育、フレネ教育など独得の教育形態があるものや、ピアジェ、フレーベル、デューイたちの教育学が交じり合っ

ているものなどがあるとみてよいだろう。それらは確固とした教育思想と長い間にわたる教育実践を経てきており、いわゆる中立的な公立学校の保育にも影響を与えている。日本の幼児教育ではどうだろうか。上で述べたように、幼児の発達をしっかりと踏まえた教育学に立つ専門性の高い保育者による実践となっているであろうか。教育課程のよって立つ教育思想があいまいとしていていなく、教育理論が見えない場合が多いように思われる。「遊び」と「生活」と「学習」とは三位一体であるという考え方もあるが、それらの結びつきがしっかりと押さえられているとは言えないのではなかろうか。繋がっているであろう糸がまだ見えてはいないと考えられるがどうであろうか。

ところで、幼児は自己を表現する書き言葉を持っていないから、教育効果を計りにくいものがある。したがって、保育者の働きかけと幼児の学びの関係が明らかでなく、このあたりにも幼児教育課程が確立しにくい事情があるとも言える。

こうした背景を受けて、保護者の間では、早期教育派と泥んこ遊び派の二極化が起り、その対立の間で、正しい考え方をどこに求めるのか、専門家でさえ証拠を持って示すことが難しい状況がある。経験的に早期教育の弊害が理解できて、子どもによっては成功する場合もあ

\* 本学助教

るようだ。一般的には早期の一斉の知的偏重教育が過度に行われることで、子どものストレスを強め、そうした保育と体験的に学ぶ保育とがバランスを欠いたときに、様々な弊害をもたらすことがわかっていても、個に応じた指導において適切な内容と方法によれば問題ない場合もあるであろう。泥んこ遊びは、子どもに諸能力を発達させるものであるが、その発達過程を精緻に一般化するのとはなかなか困難である。どの年齢段階の教育にも多少なりともいえることであるが、特に幼児への人間教育の作用は実験室で経験されるような単純で狭いものではない。知識の伝達や技能の習得といった定量的な学習の話ではなく、感性・知性・徳性などの諸能力がどのような環境において形成されていくかの解明は困難を極める。遺伝やDNAの要素も絡むことなので、科学的な解明はほんとに困難であろう。最近の脳科学の発達も、これからの幼児教育学の方向性に影響を与えそうである。そして、集団生活の教育環境が子どもにどのような影響を与えるかは、これまで以上に今後の実践的な研究に待つしかない。個別教育というのは個への対応が可能であるが、年齢を問わず、いろいろな考え方があってよいとも言えるのだが、ここでは集団教育の場における学習のあり方を問題としている。

さて、小学校教育の基礎・基本へとつなぐ基盤としての幼児教育の学びとは何かを問うことが、本論文のねらいとするところである。しかし、本論文は、その方向に向かっての第一歩にすぎず、今後の進展に多くを負っている。そのための手がかりとなる考察を始めたという段階である。その点を前もってお断りしておきたい。そして、本小論は以下の構成で成り立つ。

#### 1 プロジェクト・メソッドとレッジョ・エミ

リアの保育理念

- (1) レッジョ・エミリアの保育理念
- (2) プロジェクト・メソッドの活動原理
- (3) プロジェクト・メソッドにおける5段階の学習経過

#### 2 年齢発達の考え方と異年齢クラス

- (1) 3歳から5歳の児童の特徴
- (2) 現場の児童研究（6歳から8歳の児童の特徴）
- (3) 異年齢クラス

#### 3 学習活動の事例紹介

- (1) 買い物プロジェクト

### 1 プロジェクト・メソッド（PM学習、筆者による略称）とレッジョ・エミリアの保育理念

近年、幼児教育界において世界的に脚光を浴びることになったイタリアのレッジョ・エミリアの保育がある。レッジョ・エミリアの保育は、プロジェクト・メソッドであると言われている。プロジェクト・メソッド（以下、PM学習とする）は、生活科や総合学習という児童主体の学習と一貫したものではないかと考えている。それは、安直な「問題解決学習」（Task - Solving : TS学習）ではなく、重厚な「問題設定・追究学習」（Task - Pursuing : TP学習）に近いものと考えている。つまり、前者のような「教師から与えられた課題を解いて、再び教師から評価される学習」ではなく、後者のように、「教師の控えめな支援によって、子どもたちが自ら設定した問題を追究し、解決策や方法を考えあい、その中でお互いの感じ方や見方を知り合い、さらに相互に人間性を啓発しあう学習」をモットーとしている。そして、PM学習は、レッジョ・エミリアの保育だけでなく、西洋諸国の前期初等教育や幼児教育においても

行われている。たとえば、アメリカ合衆国のある州でのPM学習は、3～8歳を対象としており、幼児期から小学校低学年までの子どもの発達を前提とした考え方に基づいているのである。(文献3、参照)

#### (1) レッジョ・エミリアの保育理念

さて、レッジョ・エミリアの保育理念は、次の4つから成る。(文献1より)

- ① 教育共同体～ 子どもは「有能で複雑な社会的存在」であり、「他者との社会的な相互作用によって動機づけられ、またそこから学ぶ」存在であるという子ども観がまずある。両親が子どもとともに学習活動に参加する、保育者チームが子どもや両親の活動を支援する、そうした共同体制が基本にある。保育者にアドバイスする「バダゴギスタス」(教育アドバイザー)や、芸術的な活動の専門家「アトリエスタ」もまたその共同体制に位置づいている。子どもたちは「小グループ」を編成し、多くの活動でグループ活動が行われている。
- ② パートナーとしての子ども～ 保育者とクラスメートは3年間同じ人間関係で生活する。小グループは「効果的なコミュニケーション」を考慮し、2～4人が一番のぞましいとされている。「複雑な相互交渉が起きやすく、小グループによる建設的な対立関係が生じ、自己制御の調整が生まれる」からである。
- ③ アトリエスタ(芸術家)～常勤のスタッフで、活動プロジェクトや記録を担当している。子どもと保育者は、このアトリエスタの力を借りて芸術的な素材を使い、作品を作る。
- ④ 選択の原則～ 長期間の活動プロジェクトは「幅広い相互作用を統合的に取り入れるような枠組みを持ったテーマ」を多く用いてい

る。テーマやプロジェクトの選択に関して「保育者と親たちと教育アドバイザーとアトリエスタ」の四者間で、次の観点で話し合いが行われる。

- 1 子ども一人ひとりへのかかわりと集団の目的の両方を考慮すること
- 2 子どもが下位の目的とルールを自ら決めることと同時に、一般形式の構造を有すること
- 3 参加者の中で対話と討論を活性化すること
- 4 多様な表象様式を役立たせること

さらに、「カリキュラムの偶発性」を重視し、細かい事項は子どもと保育者が、「共同した意思決定」をする。こうした「教育・学習における柔軟性」はどんな精緻な教育理論においても重要な要素である。それは、「計画による教育の硬直化」という弊害への緩衝材となるからである。それは同時に、「見通しのなさ」というデメリットとして批判もされるが、子どもの主体性を活かした学習活動を重視すれば必要な要素である。

以上のように、レッジョ・エミリアの保育施設は、生活共同体の性格を有し、教育共同体としての保育の場である。

#### (2) プロジェクト・メソッドの活動原理

以上のように、プロジェクト・メソッドは一言で言えば「先生と相談しながら、個人やグループの計画や意図を基礎にして、詳細な計画と何日間や何週間も努力を続けること」が基本となる。それは、日常の積み木遊びや水遊び、ごっこ遊びなど一つのトピックに焦点をあてていない活動や直接指導やドリル学習とも異なる。

PM学習は、時にはプロジェクトワークとい

う名称でも表現されており、その特徴を整理したものが、表1である。(文献2より)

表1 系統的な教育とプロジェクト・ワークにおける五つの差異

組織的教授	プロジェクト・ワーク
先生は子どもがスキルを習得できるように援助する。	先生は子どもがスキルを適用できるようになる機会を提供する。
外発的動機づけ 子どもは先生を喜ばせたり、報酬を得るといふ欲求によって動機づけられる。	内発的動機づけ 子どもの興味やかかわりが努力と動機づけを促進する。
先生が学習活動を選択し、適切な教授レベルの学習材料を提供する。	子どもは先生から提案されたいろいろな活動の中から選ぶ。つまり、子どもが挑戦するレベルを自分で決定する。
先生はエキスパートであり、子どもの欠点を指摘する。	子どもがエキスパートである。先生は子どもの上達を利用する。
先生は子どもの学習や進歩度、達成度について説明責任がある。	子どもと先生は、学習と達成度の説明責任を共有する。

- ① スキルの習得と適用～ 読み書き算のようなサブスキルの習得は組織的な教授(直接指導)により行われる。そのスキルを適用する場がプロジェクトである。
- ② 外発・内発的動機付け～ 子どもの注意や持続を他の方法で維持できないときには、外的な報酬という外発的な動機付けが理にかなったものとなる。内発的な動機づけは、努力、習熟、困難に打ち勝つこと、挑戦することなどの心的傾向を高める教育効果となる。
- ③ 活動の選択～ 子どもが挑戦的な問題に取り組むか易しい問題に取り組むかは、背景となる知識やトピックへの興味の違いによるものである。当然必要なスキルの組織的教授が必要となる。
- ④ 教師と子どもの熟練(エキスパート)～

教師は「スキルの直接的教授のエキスパート」であるが、その一方において子どもは「自分自身の学習についてのエキスパート」であるといえる。子どもは「自分自身でスキルの熟練度を評価し、自分の活動をモニターし、自分自身で処理可能な課題を選ぶように励まされる。」教師と子どもは「将来の間違いを最小限にする方法について話し合う。」系統的な教育(組織的教授)において、教師は「子どもの欠点を処理する。」プロジェクトにおいて受ける支援は、「発達したスキルを能動的に適応するよう励まされること」である。スキルは、「観察すること、探索すること、遊ぶこと、調べること、読むこと、記録すること、話し合うこと、自分の進歩を評価すること」などである。

- ⑤ 教師と子どもの説明責任～ 「プロジェクトへの子ども自身の貢献度を評価し、反映すること、貢献度を説明できること、そのような心的傾向を陶冶する」ことが重要である。教師と子どもが共に説明できる責任を共有することで、自分の努力の評価ができるようになる。「自己評価の機会は、自分の活動への責任を持たせることを教えること」になる。(以上、①～⑤、文献2より)

レジョ・エミリアの保育活動の原理には、巧みに準備されたバランスのよさが見られる。子どもと教師の相互理解と相互の影響作用、直接指導と間接指導のバランス、外発・内発動機付けのバランスなどである。

以上のように「PM学習」のカリキュラムの特徴を述べてきたが、この学習は、「単なる学習手段」として存在するのではなく、こうした学習方法自体が「教育内容として」存在すると考えられる。それは日本における真の問題解決

学習(問題設定・追究学習)と同様である。と  
かく問題解決学習は学習手段としてしか捉えら  
れないくらいがあるが、問題解決学習と同様、  
PM学習の学習方法は生涯において効果的な学  
習方法である。その意味において、重要な学習  
内容であるといえる。その基礎を初等教育で  
しっかりと身につけることこそが生きる力の基  
礎となると考えられる。

### (3) プロジェクト・メソッドにおける5段階の 学習経過

- ① 話し合い～ 1 これから調査するトピック  
についての情報交換と知識共有の場(誰か  
が学んだことは全員に知らされているという  
約束にしたがって、仲間への説明を通し、自  
分の学びを見直すことができる)
  - 2 プロジェクトにおける調査や表現のため  
の方法を考える(学び方にはいろいろな方  
法があることを知る場となる)
  - 3 作品をよりよくするため、問題を解決す  
るための意見交換の場(他の子どもの作品  
から学んだり、異なった種類の手助けが得  
られるという信頼感が作り出される)
  - 4 子どもの成長しつつある知識を教師に示  
す機会
  - 5 プロジェクトの発展の計画作りを子ども  
と教師がともに行う場
- ② フィールドワーク～ 第1段階では、家族  
からの情報収集がある 第2段階では、地域  
の現場における詳細な観察や専門家へのイン  
タビュー
  - ③ 表現～ どのプロジェクトにおいても、経  
験や知識や技術を、様々な表現方法(ごっこ  
遊び、描写、製作、作文、図など)から選ん  
で表現することができるように手助けされ  
る。

- ④ 調査～ 調査は直接体験が原則で、年長に  
なると二次的な情報源を使うことも出てく  
る。インターネットや博物館展示資料など。
- ⑤ 展示～ 掲示板、教室の壁、棚、机の表面  
などを利用。(以上、文献2より)

子どもたちが上のような学習過程において、  
問題をどう把握していくのかということとは、①  
話し合いと②フィールドワーク④調査とが何回  
もサイクルのように回っていくことで、問題認  
識の深まりが進むということである。①から⑤  
までスムーズに進むということは実際には少な  
い。得てして、教師は先を急ぎ、最低限の授業  
時数でできると計画を余儀なくされ、教師主導  
で進める。話し合いは、問題のきっかけをつか  
む段階で行われるし、問題を設定する際に、ま  
た問題を捉えなおす際に、と何回も繰り返し話  
し合いをすることで、深めていくことができる。  
その間に、フィールドワークや調査がはいつて  
くる。

さて、レッジョ・エミリアの保育は6歳児ま  
での幼児を対象としているが、PM学習は小学  
校低学年(8歳)までの学習方法として活用さ  
れている。

## 2 年齢発達の考え方と異年齢クラス

### (1) 3歳から5歳の児童の特徴

まず、全米乳幼児教育協会の「3歳から5歳  
にかけての子どもの発達と学び」についての考  
え方に関して、ここではその一端を紹介したい。  
(文献3より)

「3～5歳児の発達と学びについての基本的な  
考え方」(要旨)

- 1) 身体、社会性、情緒、認知(言語、知  
覚、理性、記憶など知的発達に関連する諸  
側面)の領域で大きく成長し変化する。

- 2) 従来の研究では、認知上の大きな変化は、5～7歳の間に起こると見なされてきた。5歳児は6・7歳より3・4歳児に近い。6・7歳に見られる変化は、時代や文化を超えて、「理性の分別がつく」「常識が身につく」つまり、自己責任や自主性、論理的思考の能力が身につく。
- 3) この時期に、身体的発達に伴い、社会的相互作用の場が広がり、その機会も増え、探索範囲が広がる。その結果、認知的・社会的発達に影響を与える。また、言語能力の発達により、社会的相互作用も複雑になり、逆に社会的相互作用の発達が、子どもの言語能力と認知発達に影響を与える。異なったものの見方を理解することで、自らの感情を抑制したり、他者への感情移入が見られるようになる。言語能力の発達で、自らの経験を表象し、結果を考え、理由付けし、問題解決することができるようになる。微細運動能力を身に着けていくにつれて、生き生きと視覚的に自らが考えたように表現することができるようになる。
- 4) 以上のことから、課題学習、遊び、小集団学習の経験、料理や木工などの実生活に即した活動、などが、ふさわしいものとなる。深く探索する機会、挑戦する余地、自分自身で成し遂げる機会が必要である。

以上の点から、3歳から5歳にかけての児童のPM学習への適切性があるのである。

## (2) 6歳から8歳の児童の特徴

そして、次の年齢段階となる、6歳から8歳の時期は、「知的発達の急速に進展する時期」であり、「発達の仕方は一様ではない」が、「連続的な発達」を遂げていく一貫した時期である。

発達は、遺伝的な特性と環境や経験によって異なってくるからである。(文献3より)

ところで、1950年代前半の小学生の実態を徹底的に分析した研究がある。滋賀県・八日市小学校(公立)において、教育現場にいる教師たちが編み出した児童の発達説は非常にユニークである(文献6)。1年から6年までの児童の詳細な事実を整理し、仮説を立て、検証して行った。文字通り「現場の児童研究」に見られる子どもの発達観は、内外の子ども研究の、特に心理学のアプローチ結果と機を一にするものであり、より一層その研究の凄さを感じさせられる。そこでの1年生から6年生までの考え方の成長を見ると、「体験的に学習するという」3年生までの一貫した発達の流れは、4年生で節目を迎え、その乗り切り方(3年までの経験学習との関係が深い)で、どのような大人になるか分かれる。そして、5-6年は中学生・高校生そして大人へと繋がるものである。この考え方によれば、幼児期も小学校の低学年との一貫したつながりの中にあると考えられる。つまり、「身体で験(しら)べながら学んでいく」(体験)ということである。5-6年生からは、経験に基づいた抽象思考のできる発達段階である。4年生はその節目となる。経験から一般(抽象化)へという学習の変化が起こる節目であり、経験の未熟な一般化は、砂上の楼閣の如しである。経験を一般化するときは十分に経験と照らし合わせての吟味を経てから納得していないと、あやふやなままで理論に乗ってしまう。だから、他者の経験と自らの経験とを交流することで、同じ事象に出会っても様々な感じ方や見方があるということを知り、より広い捉え方ができるように学びあう中で、助け合い、共に育ちあう人間性の形成が行われる。こうした問題設定・追究学習が年齢を問わず貴重なのであ

る。

### (3) 異年齢クラス

かつて、1990年代の初頭に南フランスのフレネ教育の本校を訪問し、3日間ほど教室を見学する機会があった。フレネ教育の特徴は、自主活動、個別学習、集団討議、作文や詩および造形活動を通しての言語と芸術の教育である。センスの良い絵画や身体表現活動は特に有名である。作文や詩の教育は日本の生活綴り方教育とも共通した生活主体の教育としても評価されている。そこで、一番下のクラスである3歳から5歳の異年齢クラスでは、二人の教師がつき、一人は助手的な立場で、子どもたちの活動を支援していた。自由遊びと一斉遊びが中心であったが、20人程度のクラス編成で、自分で描いた作品の説明や質問に応じる話し合いが印象深いものとして脳裏に焼きついている。中心である一人の教師の働きかけや支援に応じて、全体の活動や個別の活動が進んでいくが、助手的なもう一人の教師は個別に支援をしていた。

モンテッソーリ保育も異年齢の縦割りクラスを基調としている。それは、なにより年長の子どもたちが教具をどのように扱い、クラスでどのように振舞うかを、年少児が模倣するためである。年長児は真に年長としての誇りをもち行動する。幼児の学習は、大人から教えられることより子ども相互に真似して覚えることのほうが、より正しく伝わるからであろう。

少人数の小学校では、2学年の異年齢クラスが複式学級として存在するが、自学自習の態度が身につくとよく言われる。特別活動においては、よく異年齢の縦割り活動が組織される。それは低学年の児童が高学年の児童から学ぶために、高学年の児童はリーダーシップを養うためである。PM学習を進めるクラスでは、やはり

年少の子どもが年長の子どもの始めた活動によって「さらに挑戦的になる」からである。これは、同年齢のグループでは起こりにくいことである。

## 3 学習活動(PM学習)の事例

最後に、プロジェクト・メソッドの事例を一つ紹介したい。

それは「買い物プロジェクト」と呼ばれているものである。学習の流れを箇条書きに整理した。(文献2より)

### ① 最初の「話し合い」と「ごっこ遊び」

(1) 買い物をするという、行ったことのあるお店、食べ物・品物などをどこで買うか、などについて知っていることを発言するように促される。

- ・両親や友達と買い物に行ったことをほとんどの子どもたちが話す
- ・幼稚園児は、自分の経験を話し、絵を描き、想像をめぐらす
- ・年長児は、買い物に行ったときの作文を書き、絵をつけ、クラスのアルバムにまとめる。
- ・年少児の絵には、教師が説明をつける。
- ・年長児は、年少児の絵にタイトルをつけることもできる。

(2) クラスの遊びコーナーにお店を創り上げる計画を話し合い、実行する(ごっこ遊び)

- ・初めの小道具は、棚、2、3の商品、レジ、買い物かご、お金などの単純なもの
- ・プロジェクトが進むにつれ、小道具が付け加えられていく。品物の場所を示す看板など
- ・お金についての理解が深まり、販売を始める子どもが出る。それぞれのレベルに応じ

た数字を使う。

いる子ども、知識のある子どもたちも共に遊び、学びあう。

## ② 地域にある「お店を訪問する」

### (1) 準備段階の話し合いとインタビュー

- ・子どもたちが店員にどんな質問をするかを、手助けする。
- ・野菜の入手方法、売るときの計り方、安いものと高いものなど。
- ・調理の仕方。
- ・教師はインタビューを録音し、テープ起こしの筆記記録を教室や廊下のドキュメンテーション・パネルに掲示し、親たちが子供の経験や理解について知ることができるようにする。

### (2) 新しいお店の準備

- ・持ち帰った野菜の分類を始める。葉の多いもの、汁の多いもの、硬いもの、柔らかいもの、甘いもの、酸っぱいもの、種のあるもの・ないもの、匂いのするものなど。
- ・重さによって異なる値段をつけるという仕組みを知り、はかりに注目する。
- ・訪問のときに作ったフィールド・ノートには、チェックリストや質問への回答があり、また、帰ってから作った絵があり、それらをもとに、話し合いが活発化する。

### (3) 新しいお店を開く

- ・絵、模型、図表、報告書、物語、計画がフィールド・ノートを元に作られる。
- ・商品の複製、はかり、お金を作る。
- ・ひとりで活動したり、ペアで活動したり、グループで協力する。
- ・お店で知った新しい語彙や情報を元に、ごっこ遊びはますます活発化する。
- ・在庫帳、注文票、売上票、配達票などから、顧客の購入物を整理する。
- ・以上のようにして、理解や経験の限られて

## おわりに

以上のように、PM学習には、話し合いと経験学習の重視、感覚の重視、科学性の重視、共同体性の重視などが見られた。そして、重要なことは、教育活動の全体において画一的に一つの特徴のある保育を推し進めるような、あれかこれかのどちらかの選択を迫る教育はここにはない。プロジェクト・メソッドは「個人か集団か」「個別か一斉か」「直接指導か間接指導か」という狭い教育観に依拠したものではないようである。モンテッソーリ教育やフレネ教育などにおいても、学習生活の中には、個人活動と集団活動、自由活動と一斉指導、直接指導と間接指導などがバランスよく入り込んでいるようである。どんな教育方法も一つで完全ということはないのではないか。どんなものにも有利・不利が存在する。PM学習には、デューイの経験学習が大きく影響していると考えられる。

## 引用・参考文献

- 1 L. E. バーク・A. ウインスラー著、田島信元・田島啓子・玉置哲淳編訳、「ヴィゴツキーの新・幼児教育法 ―幼児の足場作り―」、北大路書房、2001年。
- 2 L. G. カッツ・S. C. チャード著、小田豊監修、奥野正義訳、「子どもの心と生き生きとかかわりあう ―プロジェクト・アプローチ―」、光生館、2004年。
- 3 全米乳幼児教育協会編、白川蓉子・小田豊監修、「＜誕生から小学校低学年にかけて＞ 乳幼児の発達にふさわしい教育実践 ―21世紀の乳幼児教育プログラムへの挑戦―」、東洋館出版社、2000年。
- 4 J. ヘンドリック編著、石垣恵美子・玉置哲淳監訳、「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、2000年。
- 5 重松鷹泰指導、滋賀県・八日市小学校著、「現場の児童研究」、明治図書、1956年。