

幼児教育における「遊び」と「学び」 プロジェクト活動の分析を手掛かりに

太田素子 *OHTA Motoko*

-
- 問題の所在
 - 第1章 —— 「学び」への注目と「遊び」の意義に関する共通理解
 - 第2章 —— プロジェクト活動の記録から読み解く「学び」と「遊び」
 - まとめと残された課題

【Abstract】 The aim of this paper is to analyze the situation concerning PLAY and LEARNING in ECEC and to investigate the relation between those two activities, such as, why LEARNING is now prevailing in the world, what is the significance to emphasize the PLAY, what is the relation of PLAY and LEARNING etc.

The characteristics of PLAY (e.g., the pursuit of fun, rich process, free from result) are also a principle of method of LEARNING. We now analyze Three Documentations based on "Project Approach" as a clue to understand the relation between PLAY and LEARNING.

—— 問題の所在

OECDの幼児教育に関する報告書は①学習学校型の教育が幼児期に降りる系譜と、②生活の土台を充実させることに力点を置く幼児教育の2類型をあげ、レッジョ・エミリアの幼児教育とその影響を受けたスウェーデンの幼児教育はどちらにも属さない、両者の統一した性格をその中に見た¹⁾。その報告からもう10年になるが、レッジョ・エミリア・アプローチの影響はその後にも浸透し、それと並行して幼児教育でも「学び」という言葉は多出するようになった。最近来日したスウェーデンの心理学者M.ニルソン (Monica Nilsson) は、スウェーデンのエジュケア (保育) が、学校体系に組み込まれる中で、遊びから学びへとシフトしているのではないかという問題意識を披露していた。そして、レッジョ・インスピレーションの本質的な要素を「探究」(exploration) にみて、探究的な学習と並行してプレイワールド (主としてごっこ遊び) を位置づけ、2領域から意味形成を助ける保育の構造を主張した²⁾。レッジョの探究は、学習活動として独立させて行っているものではなく、ごっこ遊びの中にも探究があると筆者は理解するので、遊びと学びの二元的な把握には違和感があったが、学習に傾斜した幼児教育に対する氏の危惧は、スウェーデンの現実に一定の根

拠を持つ問題意識なのだと理解した。

幼児教育における「学び」はなぜ今世界を席卷し始めたのか、幼児教育において「遊び」を強調する意義はどこにあり、それは「学び」とどのような関係にあるのか、「遊び」と「学び」をめぐる問題状況を整理し、両者の関係を探ることが本論文の課題である。第1章では「学び」の強調の歴史的背景を探り、幼児教育における「遊び」の意義及び「遊び」と「学び」の関係に関して、従来の議論を整理する。第2章では、プロジェクトの具体的な記録を手掛かりに、遊びと学びの関係を分析する。

第1章——「学び」への注目と「遊び」の意義に関する共通理解

1. 幼児教育における「学び」論とその背景

「幼稚園教育要領」は第一章の総則に、幼児教育の基本として「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること」と遊びを通じた総合的な指導を強調している。この文言は1989（平成元）年のいわゆる「ゆとり」時代の「幼稚園教育要領」以来一貫して掲げられており、遊びが自主的な活動であること、幼児にとって重要な学習（本稿では学校教育一般を指す場合以外は以下「学び」という言葉を使う）であることは保育界では共通理解と言って良い。その共通理解の持つ意味についてはのちに検討することにして、まず近年強調され始めた「学び」の方から考えてゆこう。

学びの強調の一つの背景はヨーロッパが「競争力ある知識社会」をめざし知識基盤社会を推進し始めたこと、OECDが21世紀における人材育成のために（特に女性労働や格差拡大への対策として）生涯学習の第1ステージとして乳幼児教育（ECEC）の充実を強力に推進し始めたことなどが大きい³⁾。国際間の比較による教育の質向上を謳ったPISAテストの結果への衝撃、いわゆるピサ・ショックは日本やドイツと並んで、スウェーデンでも強い圧力を持った。

しかし、1990年代～2000年代のこのような政策的な背景とは別に、レッジョ・エミリア・アプローチも含めて、子どもの学習能力の大きさに注目しその可能性に応えるための教育として乳幼児期の「学び」に注目した営みは、それよりずっと以前から西欧にも日本にも、教師の実践的な努力や子どもの心理と教育の研究の中に出現していた。「学び」論はピサ・ショックによって後押しされているが、しかしその背景を政策的な展開だけに見るのは、問題の矮小化になり実践的な到達点を過小評価することにもつながる。

例えばピアジェ（J.Piaget, 1896-1980）は発生的認識論について「人間の心が知識のより低いレベルから、より高いレベルに変わってゆく方法論を研究する学問」であり、その知識があるレベルから他のレベルへと移って行く仕方を説明するのが心理学の課題だと考えていた⁴⁾。その際、知識は全体性と流動性、構造の保存と閉鎖性を持ち、個人が学習に能動

的に参加する中で、常に個人によって構造化され再構築されるものと考えていた。

1964年にピアジェがブルナー (J.S.Bruner) の「構造の学習」に関わって述べた演説が竹内通夫の著作に紹介されている⁵⁾。ピアジェに言わせると、問題は構造を教えるのではなく、活動的で構造を自分で作り出すことができる状況を子どもに提示することであり、「教育の目的は、知識の量を増加させることではなく、子どもが発見し発明する可能性を作り出すこと」なのだという。また彼が経験の意義や教師と子ども同士の試行錯誤の意義、特に探求における「驚き (surprise)」の重要性を「心の窓を開く」、探求の本質的原動力として強調していることも印象深い。

このようなピアジェの心理学的構成主義は、乳幼児と児童、成人を問わず共通する「学び」の認識論で、レッジョ・アプローチにおいても一つの土台になったものであった。ピアジェ理論は、日本でも戦間期から波多野完治、60年代以降は滝沢武久などの翻訳を通じて広く教育活動に影響を与えてきた。その後、レッジョも日本の幼児教育もワロンやヴィゴツキーの社会的構成主義の思想を吸収しつつ実践を展開した⁶⁾。社会的構成主義は、文化的環境の中に個人を位置づけ、個人の学びも文化の再創造にほかならないと考え、同時に知識の共同的構成を重視する⁷⁾。構成主義はピアジェのように個人の学習に焦点化する場合も、社会的構成主義のように文化の獲得と再創造を問題にする場合も、何れにしても学習者の積極的な参加が鍵だと考える学習論になる。授業論でいえば、「教師中心」から「子ども中心」へ、「教え」から「学び」への転換を方向付けると言われている⁸⁾。

それでは、幼児教育の世界に「学び」の理論を広げるに当たって大きな役割を果たしたレッジョ・アプローチの「学び」論は、どのような特徴を持っているのだろうか。日本におけるレッジョの影響はスウェーデンに比べて20年、アメリカに比して約10年遅く21世紀に差し掛かる頃から本格的な紹介が始まったので、ピサ・ショックと重なってしまっている。それで両者の影響を区別しにくいのが、レッジョの影響をつうじて「学び」という言葉が広がった側面は小さくはない。2001年には『子どもたちの100の言葉展』という作品展が各地で開催され、アート表現を通じた子どもの内面の認識や想像力が印象的に伝えられた。さらに2011年には『驚くべき学びの世界展』と題する、作品と保育者の記録からなる展示会が開催されて、子どもの知的で能動的な活動の姿が各方面に衝撃を与えた⁹⁾。レッジョ・チルドレンが発行する文献の翻訳は日本ではこれから本格的になるところだが、未公開の里見実氏の翻訳を氏の許可をいただいて紹介したい。子どもの主体的な知の獲得を助ける保育における「探求」の意味について、執筆当時レッジョ・チルドレンの代表だったカルラ・リナルディは次のように語っている。

「レッジョで *ricerca* という言葉が語られるとき、私たちはそこに新しい意味を込めたいと思っています。知るという営みが真に成立したときにならずそこに漲ることになる、あの知的緊張を表現する、より現代的でより生動感の溢れる語彙として、私たちは *ricerca* (「研究」、「探求」) という言葉をもちたいのです。

探求とは新たな可能性の宇宙に向けての、個々人の、あるいは集団の出立を表わす言葉です。探求とはある出来事の生成であり、開示なのです。……」¹⁰⁾

ここでリナルディは、モンテッソーリやデューイ、ピアジェ、ヴィゴツキー、ブルーナー、その他数々の理論家たちのいう「学習の大原則」なのに、ricercaは学校教育で封殺されていると書いている。リナルディが「知るという営みが真に成立したときにならずそこに漲ることになる、あの知的緊張」「新たな可能性の宇宙への……出立」といった強い表現をもちいて、「知る」という営みの持つ能動的で全人格的な行為の性格、つまり過去の経験や知識との文脈依存的な関係とともに認識の構造的な転換を含んだその作用を形容している。具体的な内実については、第2章で実践に即して検討してみたい。

2. 遊び論の歴史的な性格と意味

先に、「幼稚園教育要領」が「遊び」は「学習」だと論じていることに触れた。大人から見れば遊びでも、子ども自身にとっては真剣な学びであるとか、内面に注目すると学びであるなど、遊び=学びに近い議論はこれまでもあったし、筆者自身もそのように論じたことがあった¹¹⁾。しかしそう論じたのでは、近年の「学び」論の積極的な意味が見えてこない、と考えるようになってきた。

遊びは、近代社会が子どもの発達段階を発見してきたプロセスのなかで、子どもの発達にふさわしい学び・社会化の形態に注目し、子ども期にふさわしい学び・社会化の方法としてその意義を強調するようになったもの、と今では考えている。少し詳しく説明したい。

伝統社会では子どもの遊びは放任されていた。子どもたちは大人の真似をしながら、子どもたち独自の世界で遊びに没頭し、やがて遊びを抜け出して真面目な社会で通用する働き手としての力の基礎を蓄えて大人の社会に現れる。子どもの遊びは、大人の仕事を模倣しているので、大人社会で通用する知恵や力をその中で育てる要素を豊富に含んでいるという見解は、ホイジンガや柳田國男のこどもあそびへの理解の中に豊かに言及されている¹²⁾。

ところが、18、9世紀以降、西欧でも日本でも、子どもの教育に熱心な大人が現れるにつれて、子どもの遊びは放任されなくなった。初めは、早く遊びを離れて仕事や勉強など将来に役立つ訓練に向かうように、教育熱心になった大人たちはしつづけを厳しくしようとした。しかしそれでは、子どもの中のやる気、自主的な意欲や好奇心、克己心など、人格の土台を壊してしまいかねないと気がついた心理学者や教育者、子どもの発見者といわれる人々は、子どもの遊びは自主的な人格の土台を築くものなのだから、ゆっくりと子ども時代を過ごすことが大切だ、真剣に遊ぶことでより豊かな大人になると強調した¹³⁾。

「子どもの発見者」ルソーは、「一日中飛んだり跳ねたり、遊んだり、走り回ったりしているのが、何の意味もないことだろうか。一生のうちでこんなに充実した時はまたとあるまい」「まず腕白小僧を育て上げなければ、賢い人間を育て上げることは決して成功しないだろう」と述べる子ども遊びの発見者でもあった¹⁴⁾。子どもの遊びは「将来の全生活の萌

芽」と語ったのは、幼児教育生みの親のF.フレーベル¹⁵⁾で、彼は子どもの自発的な遊びに提供する教材開発に人生の最後の課題を見出し、数量や幾何など合理的な認識の基礎と、人間への信頼および役割やルールなど将来の社会生活に必要なとされる能力の基礎を、遊びを通じて子どもたちが獲得するのを助けようとした。

20世紀前半の「児童心理学」は、子どもの発見を科学のレベルで実証的に説明した。例えば、和田實は「此説は吾人が遊戯の心理的性質を説明するのに誠に恰好なる論檻」としてK・グロースの次のような遊戯論を引用している¹⁶⁾。

「遊戯は仕事の反対なり。仕事は常に達せられる可き他の目的の為に為さるるものなり。仕事は愉快ならざることあれど、遊戯は常に愉快なり。……」

和田は「仕事」と遊びを比べているので、遊びと「学習」の関係については概念の整理をしていない。しかし、仕事、学習（伝統的な学校の学習）はいずれも活動の結果を問題にする点では共通している。和田は、子ども自身が結果を見通す力が不十分な点に、幼児教育の学校教育とは異なる独自の方法的根拠を見出した。あそびは面白さの追求、客観的結果を考慮しない主観的興味の追求を本質とする。だから、保育者が誘導した遊びでも、幼児が面白いと感じている間だけその活動は自主的な遊びとなる。興味が持続しなければ活動を転換しなければならない。

哲学者ロジェ・カイヨワが「遊びは面白さの追求」、したがって常に自主的な活動であり、自由やリラックス感と結びついて創造的な精神の働く場となるという遊び論を出版したのは20世紀半ばになる¹⁷⁾。彼の遊び論は（大人の遊びを論じた議論ではあるが）、児童心理学の遊び論と遊びの基本的な定義で重なりを持っていた。カイヨワは戦後1960年代に日本で翻訳紹介され、戦後の保育研究に大きな影響を与えた。

20世紀後半の日本は、高度経済成長によって急激に子どもの生活環境が変わってしまった。自然が失われ、遊び場と遊び仲間が失われ、その代わりに子どもたちはテレビやテレビゲームなどメディア空間で遊び心を満足させるようになった。遊びの個人化ともいえるべき状況が進み、機器に向かい受け身で、人と関わる直接経験の乏しい子ども達が層として生まれてくる。そうした状況下で、保育者たちは「遊びは面白さの追求」という定義を意識的に深め、子どもの自主性を大切に伸ばそうと関わり方を模索してきた。

以上のような遊び論を教育論としての「学び」の文脈に位置付けてみたい。そうすると、遊び論で指摘されてきたことが、幼児期の学びの特徴を指す議論でもあることがわかってくる。幼児期の学びは、面白さの追求としてのみ成り立つ。興味の生起と共に学びが成立し、面白い間だけ成り立つ。何を学ぶかという知識についての到達目標（結果）は問題にならない。興味が生起した領域で、真剣な学びを経験するということが自体が持つ集中力や創造性、計画力などの伸長は期待できるけれども、それは活動の結果として生まれるもので、活動の目的ではない。

遊びが面白さの追求であって結果から自由であるように、幼児期の学びは興味の追求であって、知識や技術の獲得という結果からは自由でよい。幼児期からの無償教育が国家的な課題となっているが、それがなにかしかな規格品のような「結果」、つまり学習の到達目標と結びつくようなことは避けなければならないのである。

ただし、子どもなりに活動の結果を見通して目標を持てる領域がある。日常生活における自立と自律をめぐる保育内容は、遊びではなく年齢なりに結果を問われる「仕事」であることが多く、そのことで子どもの社会性の発達にも遊びとは異なった意味を持つ。

また「仕事」は、栽培や飼育など「労働」の教育とも繋がりを持っている。栽培や飼育は、初めは保育者が主体となって行い、子どもたちは面白い間だけ手伝う「遊び」で始まるが、幼児期の最後には見通しを持ち子どもたちなりに責任を伴う「仕事」になってゆくことが多い。栽培や飼育の活動は、市場価値を生み出す大人の労働とは異なるが、日常生活に付加価値を還元できる活動で、その過程で畑の世話や小屋作りなど基礎的な労働技術の習得も伴うことが多い。仕事や労働を子育てに位置づけている点で、日本の保育は研究に値する特質を持っているのかもしれない。

ところで、このように遊び論が子ども期の学び方の指針となるとしたら、発達心理学者の遊び論は学びの文脈で読み直す必要がある。例えば、ヴィゴツキーは虚構的な遊びは幼稚園期の子どもの主導的な活動だとして、虚構遊びが虫眼鏡の焦点の様に発達のすべての側面を凝縮した形で含み発達の「最近接領域」を創造すると指摘している。

幼児は願望を即座に実現したいが、大人の振る舞うように振る舞いたいという願望は即座には実現できない。そこで生まれてくる想像力で視覚的世界と意味世界を分離して虚構場面を成立させ、「一人前の活動」を「実現」する。しかも虚構の中では、「お母さんらしく」ふるまうなど一定の行動の仕方、行動のルールを求めてそれに従う。後に発展してくるルールのある遊びでは、鬼ごっこが鬼と子、ネコとネズミなど伏在的な虚構場面を伴うのに対して、虚構的遊び（ごっこ遊び）ではルールのほうが伏在的になる¹⁸⁾。このように、ヴィゴツキーが幼稚園期（幼児期後期）の主導的な活動はファンタジーの中の遊びだと指摘するのは、学齢期の主導的活動が教授学習活動であるという事柄の対比でいわれている。

それでは、幼児期の学びについて考える場合、ヴィゴツキーのこの指摘はどのような意味をもつだろうか。幼児の遊びについての指摘は、幼児の活動全般について、特に学びについても妥当性を持っているのではないか。幼児がなんらかの事象や事物に興味を抱き、より深く知ろうと関わり、彼らは合理的な認識を求めながらファンタジーと未分化な因果関係で彼らなりの解釈を成り立たせる。それは学齢期の知的な活動の障害になるのではなく、その土壌を豊かにする（発達の最近接領域を拓く）と考えられるのだ。ここではその点も、次章のプロジェクト活動の記録を読み解くなかで考えてみたい。

第2章 —— プロジェクト活動の記録から読み解く「学び」と「遊び」

1. レッジョ・エミリアのドキュメンテーションの場合

実際のプロジェクト活動の中で、子どもの学びと遊びの関係はどのように展開しているだろうか。ここではレッジョ・アプローチの中からプロジェクト「群集」¹⁹⁾を手掛かりに、学びと遊びという点に視点を限定して検討してみたい。

「群集」は、1980年代レッジョのプロジェクトが洗練され、レッジョの街をテーマにした実践や「恐竜」「小鳥の遊園地」など著名な実践が多出した時期のプロジェクト活動である。アートによる表現、ドキュメンテーションの形などもこの時期にはすでに充実していた。「群集」は「人混み」という程度のニュアンスかもしれないが、夏休みに人混みにもまれた子ども達の経験を話し合ううちに絵を描いてみるところからプロジェクトが始まる。人混みにもまれて大変だったという子ども達の経験を、ここから発展させられると考えた保育者の判断に、筆者はまず驚かされた。絵を皆で見ながら意見が交わされ、皆同じ方向を向いて並んでいる絵が、なんだか人混みの実感と違っていることに子ども達は気がつく。行き交う人は後ろ姿も横向きもいるからだ。保育者は真ん中に子どもを一人立たせ、色々な角度から人間を描く方法を考えさせた。次に保育者は群集の写真のある特定部分の拡大写真を全体と組み合わせ子ども達に見せた。そして写真のように、群集の中の一人にフォーカスしてその人がどんな人か、物語を考えるよう誘ったのだ。色々な物語が生まれ、そのイメージを持ちながら粘土や描画で群集を形作った。プロジェクトの概要はこのような流れになる。前向き、後ろ向き、子どもの背丈から見ると足と靴ばかりが見える人ごみの絵図など、子どもなりに群集をリアルに捉えようとする知的な営為は、話し合いとモデルを立たせての実験的な実践から生まれた。さらに群集が一人一人の人生を持った個人からなっているという想像力にみちた人間理解とその無秩序な集合という群集理解につながる問題提起を、一枚の合成写真から導いた保育者の社会観と問題提起の力に、プロジェクトのねらいの所在がそこにあったのかと驚かされる。

人混みについての子どもの身体感覚を伴った実感（それが驚きと探求の原動力になったのだ）と保育者の群集観とが、造形活動やお話作り、イメージの交流の流れの中で切り結んでゆく。子どもが主体的に環境認識を構成してゆくことを助ける保育とは、子どもが能動的に知を構成してゆくのに適した環境や素材を考え抜く保育なのだろう。その点で、学校教育の教材編成と幼児教育の教材作りに違いはない。

それではこの実践に、「遊び」の要素はあるだろうか。人混みにもまれたというエキサイティングな身体的経験が、群集の彫像を作る原動力になっている。

また、粘土をこね、物語を作ってその人物の絵を描くという表現活動が、ファンタジーと構成遊びの面白さで子どもたちを励ます。どんな人物をどれだけ作らねばならないという拘束的な目標はなく、群集の理解も一人一人の子どもの身の丈にあった理解で良い。さ

らに、そもそもこのテーマが、たまたま子どもが直面したエキサイティングな経験を契機としたもので、経験の深化を課題としているが、系統だった知識の構築とは関係がない。このような側面は遊びと近似性を持ち、保育のねらいは活動のプロセスの中で生成してゆく。このように自由で活動的な側面は、遊びの要素を多く含んだ幼児教育に他ならない。学びと言った途端に子ども離れをするような「知的」活動ではない。

2. 和光幼稚園・和光鶴川幼稚園の「子どもと共に作る保育」

次に日本の実践の中から和光学園の二つの幼稚園の実践を取り上げてみたい。2007年の日本保育学会でプロジェクト活動が大会シンポジウムのテーマとして取り上げられ（企画司会は穴戸健夫）、その際に日本の実践として紹介されたのが和光幼稚園・和光鶴川幼稚園のプロジェクト活動であった。

和光学園は1934年11月、成城学園を母胎として創設された新学校の一つである。幼稚園もその時から小学校に付設されていたが、1939年に戦時下で一旦閉鎖、1951年4月、和光幼稚園として再開された（認可1953年）。和光鶴川幼稚園は1969年4月、和光大学と縁のある町田市に開設された。1950年代に和光学園がコア・カリキュラム連盟の実験校となったこともあって、2幼稚園のカリキュラムには、プロジェクト的な総合活動が一貫して位置づいていた²⁰⁾。

1990年頃までの実践を分析した浅井幸子によると、第一期は、1950年代から1960年代半ばまでで、久保田浩にリードされた「態度形成を志向する目的的活動としてのプロジェクト」活動と位置づけることができる。また第二期は、1960年代半ばから1990年頃までで、「知的な学習を志向するもの」になっており、「遊びより学習」の志向が顕著で、「大型造形活動（電車ごっこなど）」が活発に取り組みされた²¹⁾。

大瀧三雄が幼稚園の代表に就任した時期からを第三期としておく²²⁾。第三期は、1990年代から2000年代で、子どもの育ちの変化に向き合った時期になる。これまでの保育のままでは子どもに合わなくなり、その見直しの時期に木下龍太郎を通じて、のち2003年からは加藤繁美の助言を受けながらレジヨ・アプローチの勉強を始めた。

レジヨ・アプローチの影響を受けたとは言っても、日本ではまだレジヨの紹介や解説は十分ではなく、二つの幼稚園は従来の実践を振り返りつつ独自に実践を切り開いていった側面も大きい。ただ、電車ごっこや動物園ごっこのように連年で総合的な活動を展開するのではなく、その年の子どもたちの切実な関心からプロジェクト型の活動を展開した。2007年以降のテーマ例は、以下のようなものがある。

お話の世界から出発したプロジェクトとしては、『『ヤンボウ・トンボウ・ニンボウ』とアホウドリ』や「エルマーランド」。「おはなしづくり」はドールハウスの造形活動から絵本作り、図書館づくりへと展開した。また、街をテーマにした「経堂商店街とお店屋さんごっこ」や「まち作り」、自然と向き合った総合活動は「虫（カマキリ・バッタ・他）とザリガニの世界」「バッタの世界」「海の生き物の世界」「カエル研究所」と、散歩や飼育活動と関わっ

て生まれたプロジェクトで多彩に展開されている。「畑作りから食の世界へ」も栽培の活動から展開したプロジェクトだ。大型造形活動の文化を継ぐものとしては、「舟作り」「ゆめのくに」(子どもの遊び場づくり)などのプロジェクトがあった。これらの実践については、別に全体として考察する機会があるので、ここでは「学び」と「遊び」に関わってのみ、実践記録を読み込んでいきたい。

3. 帯刀彩子「ヤン坊・ニン坊・トン坊の世界」²³⁾について

このプロジェクトは2007年和光幼稚園で生まれた実践である。4月から1年間にわたって読み聞かせた長めの童話の本からきっかけが生まれた。飯沢匡作の童話で、3匹の子猿が父親を探して中国からインドへ旅する冒険物語である。物語の本題から外れて、少ししか出てこないアホウドリという名前に子どもたちは引っかかりをもった。なぜそんな名前なのかを知りたがったのである。「アホウドリはアホウと鳴くから？」なのか「アホウだから？」で大論争になり、家庭も巻き込んで調べ始めた。そんな中で『とべ あほうどり』(長谷川博・伏原納知子、新日本出版社、1979)という絵本に出会い、羽を広げると2メートルもあること、羽ばたかずに飛ぶこと、卵はひとつしか産まず、求愛のダンスが面白いことなどを知った。子どもたちは動物園でも見たことがないアホウドリを見たいと切望した。またその絵本には、アホウドリが羽布団のために捕獲され、さらには鳥島の大噴火があって絶滅の危機にあること、アホウドリの名前の由来は、捕獲されそうになっても助走しないと飛べないので簡単に捕まることからつけられたと書かれていた。子ども達は名前の由来に衝撃を受け言葉を失ったが、「人間って悪いよな」とつぶやく子どもがいた。

アホウドリを見たいという思いから、子どもたちは保育者ととも山階鳥類研究所に手紙を書く。平岡さんからの返事は全文ひらかなで、ユーモアを交えながら「鳥島以外では会えない」と「鳥島への移住計画」を伝えてきた。子どもたちは2メートルの翼をつくり、胴体をつけて天井に吊り下げる方法を考えた。また粘土で小さなアホウドリや極楽鳥、ジャングルのジオラマを作り、劇遊び・劇作りを楽しむ。そんな折にTVで鳥島への移住が報じられたことを契機に、研究所の平岡さんを招待し、ビデオで念願のアホウドリが飛ぶ姿を見ることができた。

いかにも子どもらしい名前への興味から、アホウドリの絶滅の危機と人間の関わり、科学者たちのロマンあふれる努力に子どもたちは出会った。保育者たちがどの段階でプロジェクトへの発展を意図したのか書かれていないが、おそらく保育者も子どもたちとともにアホウドリと人間の関わりの世界に初めて足を踏み入れたのである。名前の由来にまつわる衝撃や驚き、専門家との出会いから広がった主体的な学びが印象的だ。同時に見たことのない鳥を想像し、造形や劇で物語的な表現活動を進めていることで、抽象的な学びではなく、幼児期に適したファンタジーと活動的な取り組みで学びを「遊んで」いることもわかる。結果を意識せずに、プロセスを十分に楽しむこと自体が目的であるような学び方がここには見られる。

4. 藤田尚子「発表で繋がる子どもたち——アカハライモリと井戸」²⁴⁾について

この実践は2015年に和光幼稚園で生まれた。アホウドリの実践に比べてずっと複雑な構造を持っている。プロジェクト活動に意識的に取り組んで9年目、毎年異なったテーマで実践を発展させて行くのは大変だった。また、日本の保育はクラス規模が大きく、20名以下の子どもに2-3人の保育者で対応するレジャースウェーデンのプロジェクトと同じことは到底できない。大掛かりなプロジェクト活動を発展させようとする、個々の子どもの関心に寄り添うことに限界が生まれ、5歳児ともなると積極的にプロジェクトに関わっている子どもとの関係にストレスを感じる子どもも生まれる可能性がある。

クラス単位で進める大掛かりなプロジェクト活動を見直し、一人一人の発想を丁寧に聞き子どもの交流を組織するところから5歳児と共に一年間を編み出したのがこの実践であった。毎朝希望者が調べたことや経験したことを友だちに向かって「発表」する時間を設け、発表し友だちに受け止めてもらえる経験を通じてクラスの学びを交流したのである。話し言葉による「生活綴り方教育」のような実践である。

プロジェクトのきっかけは5月の保育室で、トカゲだと思って世話をしていた子どもたちが、トカゲは泳がないからあれはトカゲではないと言われてびっくりし、そこから不思議な生き物（アカハライモリ）への関心が生まれた。クラスでは縄跳び、コマ回し、泥だんごなどいろいろな遊びに子どもたちの関心は集まり移っていたが、アカハライモリのお腹の縞や模様を子どもたちはしっかり区別して名前をつけ、イモリが居そうな場所に出かけて保育室のイモリを増やしたいという話題も続いていた。9月に家族の話を聞いた子どもが発表してくれたのが「井戸を守るのはイモリ、屋根（家）を守るのがヤモリ」という諺だった。「イモリ」の住処と言われた井戸を知っている子どもはほとんどおらず、絵本を探したり父母・祖父母に話を聞いて発表してくれる子どもが増えていった。たまたま世田谷区は防災時に利用できる井戸を復旧していたために、探してみると地域の公園や公立の小中学校におもいがけず井戸があった。近くで井戸を見つけると水あそびを楽しんで発表し、水が出たか出ないか、その水は飲めるか、車井戸かポンプ井戸かが発表に対する共通の質問になっていった。中には水道の博物館に見学に行って報告してくれる子どももいたし、母親から聞いて『番町皿屋敷』を紹介する子どももいた。薄暗くて何か怖そうな井戸は、ある子どもたちにはとても魅力的に写ったのである。

関心がアカハライモリと井戸に集中してきたとき、保育者はこの活動の展開について模型の井戸を作ってみようかと考えていたという。釣瓶井戸とポンプの井戸への関心が生まれていた、それはそれで面白い展開であったかもしれない。しかしそれを提案する前に、子どもたちは人形劇にして親に見に来てもらうことに話し合いをまとめた。自分たちの思いを表現する作品作りに魅力を感じたようだ。

人形劇は27人の子どもたちが7つのグループに分かれて進み、「アカハライモリ」「カエルの人形劇」「合宿」「井戸の説明」「番町さらやしき」「番町さらやしき ②」「井戸を持ってい

る「なかよしのカエル」を上演した。一人の保育者で世話をするにはあまりに大変な展開になったのだが、子どもたちは大満足だったという。

この実践のなかで子ども達の学びはどこにあったのだろうか。イモリとヤモリ、トカゲの違い、イモリの飼い方、習性、井戸の仕組み、飲み水と人間の生活など、子どもたちは多様な事実と知識を保育室の中に持ち込んだ。これらの知識は活動と結びついて、新鮮に学びとられたことは間違いないだろう。しかし筆者は、拙くとも表現された人形劇のペープサートの絵やドラマのストーリーの中に、子どもたちのより深い感動と探求が盛り込まれていたのではないかと考えている。アカハライモリがロケットに打ち上げられて宇宙ステーションで暮らしたという事実への驚きと宇宙から見た地球の想像、皿を割っただけで打ち首になる時代の価値観への驚きは大事にしていたという皿の模様を考えに考えて工夫する姿に現れていた。お菊の恨みと貞子のイメージが文化の深層で繋がりもした。そのような個々の子どもの、多様な感動と学びが表現され、27人ものそれぞれの学びの表現が追求されたことが、この実践を複雑だと感じさせてくれる。また言語的な表現だけでは限界がある幼児たちが、ペープサートの絵に工夫を凝らして、絵で自分たちを表現しようとしていることも印象的である。保育者が個々の人形劇に関わり、子どもの思索と工夫を引き出すことについては、27人対1人という限界は大きいですが、皆で模型の井戸を作ってえられる充実感とは異なる一人一人の探求が試みられたとは言えよう。

——まとめと残された課題

幼児期の遊びは、面白さの追求、過程の充実、結果からの自由などを特徴とし、身の丈にあった面白い課題を追求しながら知的、身体的、感情や意思を総合的に発達させてゆく、幼児期の中心的な活動である。いっぽう、幼児期の学びとは、面白さを追求しながら子どもなりの知の追求、知の構成を行う営みであり、学齢期の学習のように到達目標がまだ問題にならない点の特徴とする。幼児教育において学びは遊びと観念されている活動に内包され、遊びは幼児期の学び方の原則を規定している。3つのプロジェクト活動において、子どもたちは感動と結びついた強い興味を対象に向けており、能動的で活動的な作業と友達同士の情報の交流を通じて対象についての知を構成している。

今後機会があれば「保育の学校化」を疑われるような実践についても、その学びの性格を遊びの視点を介して検討してみたい。また、学びの内実が自覚されている複数の実践記録をもとに、幼児教育における目標設定のあり方を帰納的に考察したいと考えている。

〈注〉

- 1) OECD Starting Strong II 2006 については、星美和子ほか訳『OECD 保育白書——人生の始まりこそ力強く乳幼児期の教育とケア (ECEC) の国際比較』明石書店、2011年参照。
- 2) Monica Nilsson ; “Swedish Early Childhood Education and the Relationship between play/playworld and Reg-

gio-inspired concept of Exploration”、2017年10月15日国際セミナー「ポストモダンからみたスウェーデンの就学前教育における学習、あそび、アート」(石黒広昭氏主催、於・立教大学)、アメリカのプロジェクト研究の系譜に位置付く研究であるとともに、スウェーデンに伝統を持つ「テーマ学習」の実践を発展させたものと考えられる。Ferholt, Beth, Nilsson, Monica, Jansson, Anders & Alnervik, Karin(2016), Current Playworld Research in Sweden; Rethinking the Role of Young Children and their Teachers in the Design and Execution of Early Childhood Research. In W.Parnell & J.Marie Iorio (Eds.) *Disrupting through imagination: Rethinking Early Childhood Education Research*, p.117-138. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

- 3) 泉千世、一見真理子、汐見稔幸編著『世界の幼児教育、保育改革と学力:未来への学力と日本教育9』明石書店、2008年。
- 4) 竹内通夫『ピアジェの構成主義と教育』あるむ、2015年、pp.14-5。
- 5) 同上、竹内通夫2015、pp.36-39。
- 6) 中村恵子「構成主義における学びの理論／心理学的構成主義と社会的構成主義を比較して」『新潟県大学紀要 第7号』2007年、pp.167-176。
- 7) 古谷恵太「社会的構成主義におけるヴィゴツキーとデューイ——「活動」概念の導入は何をもたらすか」首都大学東京『人文学報・教育学』36、2001年、pp.63-81。
- 8) 佐藤学「第5章現代学習論批判／構成主義とその後」『講座学校第5巻 学校の学び・人間の学び』柏書房、1996年、p.154。
- 9) 代表的な催し物として、「子どもたちの100の言葉」は2001年4月28日～6月24日まで、東京・ワタリウム美術館で開催。「驚くべき学びの世界展——北イタリア、レッジョ・エミリアの世界最高水準のクリエイティブな教育実践」は2011年4月23日～7月31日まで、東京・ワタリウム美術館で開催。関連資料として、レッジョ・チルドレン(田辺敬子他訳)『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』学研プラス、2001年(ソフトカバー版がワタリウム美術館から2012年)刊行。佐藤学監修『驚くべき学びの世界——レッジョ・エミリア幼児教育』ワタリウム美術館、2013年に刊行。
- 10) カルラ・リナルディ、里見実訳『レッジョ・エミリアとの語らいの中で』10章、未刊。
レッジョからアメリカに移動して研究を続けたリナルディが、ricercaをresearchでなくM.ニールソンのようにexplorationと同義で使用しているのかどうか不明である。現在進んでいる幾つかの翻訳の進展を待って改めて検討したい。
- 11) 太田素子「保育のデザイン／環境構成からカリキュラムまで」太田素子・福元真由美・浅井幸子・大西公恵編『戦後幼児教育・保育実践記録集』第Ⅲ期解説総論、第20巻、2015年、pp.2-15。
- 12) ヨハン・ホイジンガ『ホモ・ルーデンス』(1938年)岩波文庫。柳田國男『小さきものたちの声』岩波文庫。
- 13) F.アリエス、杉山光信・恵美子訳『<子供>の誕生』(第1部第4章「遊びの歴史に寄せて」) p.60-95、みすず書房、1980年。
同様の性格をもつ遊び文化の歴史は日本でも指摘できる。太田素子『近世の「家」と家族——子育てをめぐる社会史』(第2章近世子育て書の教育意識、第6章都市の子ども文化)角川学芸出版、2011年、pp.38-47、pp.220-228。
- 14) J.J.ルソー、今野一郎訳『エミール』(1762年)岩波文庫、1962年、p.162、p.190。
- 15) F.フレーベル、岩崎次男訳『人間の教育1』世界教育学選集9、明治図書、1972年、p.103。
- 16) 中村五六、和田實『幼稚園教育法』1908(明治41)年、p.59。
- 17) ロジェ・カイヨワ著、清水幾太郎・霧生和生訳『遊びと人間』岩波文庫、1965年。同、多田道太郎・塚崎幹夫訳、講談社学術文庫920、1990年。

- 18) L.S.ヴィゴツキー「子どもの心理発達における遊びとその役割」(1933) 神谷栄司訳『ごっこ遊びの世界』1989年より引用。虚構的な遊びからルールのある遊びへの転換は、〈顕在的な虚構場面と伏在的なルール〉という組み合わせから〈顕在的なルールと伏在的な虚構場面〉へという展開なのだ。ヴィゴツキー『児童心理学講義』柴田他訳、1976年参照。
- 19) 「群集」前出『驚くべき学びの世界』所収、pp.2018-229。
- 20) 先行研究には宍戸健夫『日本における保育カリキュラム：歴史と課題』新読書社、2017年の他、活動主義と知性主義を区別する視点からプロジェクト活動の歴史を分析した浅井幸子の論考がある。浅井幸子「和光幼稚園・和光鶴川幼稚園の総合活動の展開（1970年代まで）」2016年未刊、同「構造化されたカリキュラム：久保田浩、小松福三、安部富士男」『戦後幼児教育・保育実践記録集 第Ⅲ期』第22巻、2015年、pp.2-28。
- 21) 同上、浅井幸子 2016。
- 22) 編集委員会編『和光学園七〇年誌』2003年、『和光学園八〇年史』2013年。
- 23) (帯刀) 中澤彩子「ヤン坊・ニン坊・トン坊の世界」手稿、和光教育研究会所蔵、別に刊行を準備中である。
- 24) 藤田尚子「発表で繋がる子どもたち——アカハライモリと井戸」手稿、和光教育研究会所蔵、別に刊行を準備中である。

謝辞：実践記録の参照を承諾くださいました帯刀彩子先生、藤田尚子先生に深く御礼を申し上げます。近くプロジェクト活動の研究に関する著作をまとめる予定で、2つの実践記録は、その中に全文を収録する予定です。本論文では、プロジェクト活動における遊びと学びの関係を考えるためにのみ、この二つの実践記録を参照させていただきました。尚、本研究は科学研究費による共同研究（No.17H02670 代表：太田素子）による。