

# 小学校高学年におけるプロジェクト・アプローチに関する研究 —メキシコシティのイトン学校の実践例に焦点を当てて—

西野 雄一郎

(愛知教育大学)

A Study of the project approach in the upper elementary school grades

Yuichiro NISHINO

(Department of Living Environment Studies, Aichi University of Education)

## I. はじめに

プロジェクト・アプローチがアメリカにおいて広まりを見せたのは、1989年に *Engaging Children's Minds: The Project Approach* (以下、“*Engaging*”と略す)の初版が刊行されたことに起因する。初版のまえがきには、「幼児は知識や理解、スキルを追求するにあたって、mindを十分にかかわらせる活動をするべきだと私たちは考えている。」<sup>1</sup>と記されている。この記述からは、初版の段階においては、著者であるL. G. カッツ (Lillian G. Katz) とS. C. チャード (Sylvia C. Chard) にとって、かれらの提唱するプロジェクト・アプローチは主に幼児期の子どもに焦点を当てたものだったといえる。カッツらは、初版出版の1年後にはレッジョエミアに初めて訪問し、それ以来そこに何度も通っては多くを学んだ。2000年出版の第2版においては、レッジョエミア・アプローチから学んで発展させた、プロジェクトにおける描画についての章を付け加えた<sup>2</sup>。そして2014年出版の第3版においては、メキシコシティの多くの学校の相談役であり、当時イトン学校の幼児、初等部門の校長だったY. コーガン (Yvonne Kogan) を共同執筆者に加えた<sup>3</sup>。これは、プロジェクト・アプローチが幼児教育だけでなく、初等段階の子どもを受け持つ教師たちによっても効果的に実践されており、初等学校での実践が広がりを見せていることを示唆している。第3版には、幼児期の実践と共に、初等学校段階を通じたプロジェクト・アプローチの実践が数多く紹介されている。

この発展に伴い、カッツらによるプロジェクトの定義も改められた。“*Engaging*”の初版と第2版においては、プロジェクトを、一人、もしくは大小のグループによる「特定のトピックについての徹底的な研究」としている。一方第3版においては、「特定のトピックについての広げられ深められる調査または研究を指し、研究主題 (subject) を取り扱う (cover) と同時に覆い

を取り去る (uncover)」と書き改められた。「取り扱う (cover) と同時に覆いを取り去る

(uncover)」というのは、プロジェクト・アプローチにおけるプロジェクトが、国や州、地域によって規定されている教育目標やトピックを取り扱い (cover)、同時に調査が継続され、子どもたちの興味や着想に応じて多様な方向に進むように覆いが取り去られる (uncover) ということである<sup>4</sup>。この定義からは、第3版において、プロジェクト・アプローチが幼児教育段階だけではなく、初等教育段階の教師や子どもにも影響を及ぼすことを強調する意図が伺える。カッツらは、子どもたちの学年が上がるにつれて、子どもたちはますます幅広い学問的なスキルや知識を適用するための実際的な文脈を提供する、より広範囲のトピックにおける調査に満足するようになるとして、初等学校の全ての年齢におけるプロジェクト・アプローチを奨励している<sup>5</sup>。また、規定された国や州、地域による教育目標を決して軽視しない立場をとっていることも示唆している。

小学校段階、特に高学年段階のプロジェクト・アプローチの事例紹介は、我が国においては管見の限り見当たらない。本稿においては、小学校高学年段階のプロジェクト・アプローチ実践例について提示したい。その際、小学校段階のプロジェクト・アプローチにおいて、どのように社会的コンピテンスが育成され得るかを検討する。

プロジェクト・アプローチにおいて社会的コンピテンスの育成がねらわれていることは、既に先行研究において論じられてきた。本稿においては、小学校高学年の実践例において、カッツの提唱する社会的コンピテンスの内容である①「情動の調整」(managing emotions)、②「社会的な知識理解」(social knowledge)、③「社会的スキル」(social skills)、④「社会的な心的傾向」(social dispositions)の促進を見取ることができるかどうかを検討していきたい。

①「情動の調整」とは、「自然発生的な反応を可能にするのに社会的に許容可能で十分に柔軟な方法で、一連の情動を用いて、継続的な経験の要求に応える能力、及び必要に応じて自然発生的な反応を遅延させる能力」とされている。カッツは幼児期における情動調整能力の涵養のための教育的介入の必要性について、「社会的コンピテンスを強化する上での教師の役割の一部は、子どもたちが自分の情動を建設的に導き、調整することを支援することである」と主張している。

②「社会的な知識理解」は社会的な知識と社会的な理解に分けられる。社会的な知識には、参加するグループの規範や主要な社会的慣習に関する知識が含まれる。例えば、子どもたちが物語や映画、テレビ番組のキャラクターの知識を共有することで、様々なグループ遊びの活動への参加が容易になる。一方、社会的な理解には、仲間との相互作用の中での他者の反応を正確に予測したり、他者の好みを推測したり、他者が経験した感情を理解したりする能力が含まれる。他者とのコミュニケーション、議論、交渉、交代、協同、相互作用の開始、妥協、共感などに関する能力は全てこの社会的な理解のタイプに基づくとされている。社会的に有能とされる幼児は、この社会的な知識理解に秀でている。つまりかれらは、共通の基盤を確立し、情報交換し、類似点と相違点を探求することによって、自分の行動を他者の行動とシンクロナイズすることができるということである。

③「社会的スキル」は社会的コンピテンスの内容の中でも認知可能なものだといえる。幼児期の子ども同士の間では、遊んでいるグループに入れてもらう（あるいは入れる）スキル、仲間との遊びや活動の途中で交替するスキル、話者交替のスキル、他者の活動に前向きな理解を表すスキル、他者に活動内容の情報を求める（尋ねる）スキル、仲間同士の継続的な話し合いに貢献するスキルなどが見られる。これらのスキルが社会的スキルである。

④「社会的な心的傾向」について、カッツは心の比較的永続的な習慣、もしくは様々な状況における経験に対応する特徴的な方法と定義している。心的傾向の例としては、好奇心、面白さ、創造性、衝動性、反省的な傾向、愛想のよさ、好戦的な傾向、貪欲などが挙げられている。この心的傾向の中でも、向社会的な心的傾向としては、受け入れる傾向、友好的、共感的、寛大な、あるいは協同的な傾向が含まれるとされる。一方、論争的、敵対的、偉ぶる、自

己陶酔的であるなどの心的傾向は、社会的困難に陥る可能性のある心的傾向として例示されている。多くの心的傾向は生まれつき備わっていると考えられているが、社会的心的傾向の多くは経験から学ばれるとされている。また、カッツにおいては心的傾向は指導から学ばれる可能性は低いともしている。カッツは、協同性や責任感、共感などの向社会的な心的傾向は、子どもたちが実際の文脈の中でそれらを表現する機会が十分にあるときに強化されると主張している<sup>6</sup>。

これら社会的コンピテンスの四つの内容は、幼児期の子どもを想定して提唱されたものである。では、これらの社会的コンピテンスは、幼児期においてどのように促進され、小学校段階の子どもたちの活動にどのように生かされているのであろうか。また、小学校段階においては、どのような社会的コンピテンスの育成が望ましいのか。本稿においては、“Engaging”第3版に記載されたイートン学校の幼児部門と初等部門の実践例において社会的コンピテンスの四つの内容の促進を見取る中で、その問いを追究していきたい。なお、実践事例に付される①から④の番号は、社会的コンピテンスの内容四つそれぞれに関する部分である。

また、実践例からは、イートン学校のプロジェクト・アプローチが学問的なスキルや知識を適用するための実際的な文脈を提供していることが読み取れた。その部分に波線を伏した。これにより、プロジェクト・アプローチは社会的コンピテンスと学問的なスキルや知識の両方の育成を可能とするものであることを明らかにしたい。

## II. イートン学校におけるプロジェクト・アプローチ実践

### 1. toddlers の実践<sup>7</sup>

コーガン校長をはじめとしたイートン学校の教師たちが幼児とのプロジェクト活動を初めて行おうとした頃、よちよち歩きの小児（以下、toddlers と原語で表記する）にとってどのような活動が有益であるのかなど、不明な点が多かったという。教師たちは話し合い、「好奇心を刺激すること」、「五感を通して物理的な世界を探索する機会を提供すること」、「見つけたことに関連する語彙を用いること」、「様々なメディアを使って自分の考えを表現することに喜びを感じることに」に焦点を当てることになった。

コーガンは、プロジェクトに対する保護者の評価も記している。保護者によると、幼い子どもたちのプロジェクト・ワークは子どもたちの学校外での経験への取り組み方にも影響を与えたという。コーガンは保護者たちが、子どもたちが先天的に備えている①調査のための心的傾向 (dispositions to investigate) をプロジェクト・ワークを通して強めていると感じていると述べた。加えて、子どもたちが自分たちが調べたり学んだりしていることについてよく話すので、保護者は子どもたちの学校生活により親しみを感じているという。

コーガンは、toddlersに見合ったトピックとして、子どもたち自身の経験の中にある現象に関するものでなければならないとしている。よって、この年齢段階の子どもたちにとって最も価値のあるトピックは日常生活に関連するものであり、これまでの知識や実体験を土台にできるものである。身近な物、出来事、場所、日常生活、人々について調べることで、①toddlersは自信をもち、ますます率先して調べるようになるという。

toddlersの身の回りには、理解を深めたり、自分たちの世界をよりよく理解できたりするのがたくさんある。この年齢段階のプロジェクト・トピックには、自分自身、食べ物、ペット、水、学校での場所や人々、衣服、植物、その他多くのものが含まれる。toddlersにとってよりよいテーマとして、コーガンはカッツに依拠しながら、toddlersに見合ったよいトピックとして、因果関係を探求できるものを含んでいる。Toddlersは、自分の行動が物や近くにいる人に与える影響に関心をもつものだという。そのようなトピックは、ある行動が予測可能な反応をもたらすことをtoddlersに理解させる方法となる。音の学習は、因果関係を伴うトピックの一例である。例えば、ドラムを叩いたり、ギターの弦に指を滑らせたり、ドアをノックしたり、呼び鈴を鳴らしたりする。因果関係を探求できる可能性に富んだもう一つのトピックとして、ボール研究が挙げられる。あるボールは転がり、あるボールは跳ね、あるボールは投げやすく、

あるボールは蹴りやすい。幼児はここで、自分の力と運動が、さまざまなボールの動きや軌道にどのような影響を与えるかを探求することができる。

toddlersに、物の特徴を整理し、類似点、相違点、関連性を識別する機会を与えるような題材はまた、toddlersの興味を引き、一般的な関係を創造したり分析したりすることができるようになり、推理力の発達を促すことができる。①果物の学習では、色、食感、大きさ、形、味などで分類し、グループ分けすることができる。また、ほとんどの果物は外側と内側が違うこと、皮をむかなければならないものもあること、ジュースを作るのに使えるものもあること、そしてすべての果物に種があることも理解できるようになる。このような知識は、さまざまな果物を選んだり扱ったりするときや、おやつや食事の準備をするときに役立つ。

コーエンはまた、toddlersにとっても、人々が互いにどのように関わっているのかを理解し、集団の一員としての役割を自覚するのに役立つトピックは学びに値するものとした。例えば、かれらは学校で毎日関わっている人たち（教室の先生、音楽の先生、看護婦さん、司書さん、コックさん、用務員さん、バスの運転手さんなど）の仕事について学ぶことができる。

このようなtoddlersを対象とするプロジェクト・ワークのテーマは、常に豊かな感覚的探求を可能にするものでなければならないとされる。また、フィールドワークの経験は、toddlersにとっても年長児と同様に貴重なものであることを理解することも重要である。しかし、幼児や未就学児を遠くのフィールドに連れて行くことが難しい場合もあることを考えると、身近な場所でフィールドワークができるようなテーマを選ぶことが有効である。そのようなフィールドには、学校内やその周辺も含まれる。

## 2. およそ4,5歳児の実践<sup>8</sup>

およそ4,5歳児（コーエンはプレスクール段階と表記しているが、実際はこの年齢段階に限定していた）のために選ばれるトピックは、

toddlers と同じく日常生活について学ぶものであることが有益だが、その日常生活で関わる範囲が増えるため、例えば近くのレストラン、病院、工事現場、買い物、スクールバス、様々な家、椅子、ピザ、看板、学校の近所など、多様なトピックについて学ぶことができるようになる。コーエンは、子どもたちに身近な場所や製造過程、ときどき経験する事象に関連するトピックを紹介することで、より広い範囲のトピックを選定することが可能になるとしている。

4 歳児のクラスが、パンの製造工程を研究することになった。パンがどのように作られるのかを知りたかったそうだ。子どもたちは、必要な材料や準備の過程を予想した。「ボウルにツナを入れて小麦粉と混ぜる。次に水と牛乳を加える。混ぜてこねてフライパンに入れ、待つとパンができる。」子どもたちは実験を通して自分たちの予測を検証する機会を得たが、その結果、見た目も香りも味もパンにはならないという結論に達した。しかし、専門家に質問し、パンを作るところを見学し、そのプロセスに参加するという体験を数週間繰り返した結果、子どもたちは、化学反応が物質に及ぼす影響、この場合は、さまざまな物質がどのように混合され、調理されてパンが作られるのかを理解し始めた。

5 歳児のグループはホテルの研究を行った。このクラスの子どもたちのほとんどは、何度か旅行に行ったことがあり、ホテルに泊まった経験があった。しかし、スタッフの役割分担、同じホテルでも制服が違う理由、値段によって部屋の設備が違うこと、ホテルに到着するときと出発するときに必要な手続きがあることなど、ホテルの仕組みを必ずしも理解していなかった。このトピックを深く研究することで、子どもたちは、様々な従業員の役割、かれらが仕事に使う設備や道具、宿泊客がホテルに泊まる時に必要なプロセスを理解することができた。このプロジェクトは、子どもたちが将来、旅行やホテルに宿泊する際に役立つだろう。

toddlers と就学前児童の両方を対象としたトピックにおいても、小学校段階と同様に、プログラム、州、または国が概説する、発達段階にふ

さわしい学習の期待値や成果（基準やベンチマーク）に取り組む上でも価値があることに留意することが有益であるとされる。特に、プロジェクトは、子どもたちに、成長したスキルを実生活の中で応用する機会を与えることができる。コーエンによると、年齢相応の有意義なプロジェクトのテーマは、子どもたちに次のような機会を与えるものでなければならない。

- ・ 身近な場所、人、物、出来事を説明するための新しい専門語彙を学び、使用する。
- ・ 子どもたち同士や専門家による話し合いで共有される体験の説明に耳を傾ける。
- ・ 質問を投げかけ、他の人の考えを聞く。
- ・ クラスでの話し合いに貢献する。
- ・ 一つまたは複数の属性に従って、物を分類することができる。
- ・ 物体の類似点と相違点を識別する。
- ・ 物を数える、物や量を測るのに標準以外の単位を使う、数字や読み書きの能力を発達させ応用する。

### 3. toddlers と 4,5 歳児の協同性<sup>9</sup>

toddlers と 4,5 歳児はどのように協同的な作業を行い、表現の過程で協力し合うのか。協同作業は教室の共同体意識を高め、子どもと大人が共に学び、互いに学び合う機会を提供する。プロジェクト・ワークには、協同作業を促進するストーリー性がある。子どもたちは、相互作用や協同作業を伴う一連の出来事を経験する。年長児のほうが協同作業の経験が豊富であることが多いが、幼い子どもたちにとっても、②③④ 共通の目標に向かって互いに協力し合うことは、成長しつつある社会的・情動的能力の発達を促し、有益であるとされる。このような作業は、子どもたちに次のことを促す。

- ・ 他の子どもたちやかれらがしていることに気づく。
- ・ 仲間と一緒にいることに熱意を示し、互いの話に耳を傾ける。
- ・ 他人の意図を理解し始める。

- ・材料や道具を共有する。
- ・問題を解決するために他人と交渉する。
- ・発見したことを他の人に報告する。

コーエンによると、幼児の情動はまだ自己中心的な発達段階にあり、仲間のやっていることに気づいて興味を示し始める子もいれば、そうでない子もいる。一緒に何かを作るように勧められると、たいてい並行して作業する。物理的に隣り合わせになったり、目の前に並んだりすることもあるが、自分のスペースで自分の活動をする。

#### 4. 初等部門の実践<sup>10</sup>

イートン学校の初等部門においても多くのアメリカの小学校と同様に、子どもたちの進歩状況は通常、形式的な評価で見取られる。カリキュラムの各内容領域には、小学校段階の基準(standard)があり、子どもが習得することが求められるアカデミックスキルの基準がある。年を追うごとに、初等教育段階における子どもたちの作業はより形式的になり、教師主導の授業が増えていく。それにもかかわらず、子どもたちは、自分のしていることに興味があり、それが自分にとって意味があり、自分の生活に関連していると思うのであれば、より高い基準を目指して努力を続けるという。また、子どもたちは通常、行っている課題の展開に何らかの影響をもつことによって、より熱心にその課題に取り組むようになるという。

イートン学校初等部門の教師たちの報告によると、プロジェクトで最も成功するテーマは、子どもたちが日常生活の中で自分に関係があると考えられるものである。そのようなトピックを選ぶことで、生徒たちは、さらなる学習の基礎となる、何らかの経験や知識を事前に得ることができる。実世界を題材にする場合、現場を訪問したり、子どもの実体験や研究データ収集に役立つ地元の専門家を招いたりする機会がある可能性が高い。

実社会に関連したトピックを選ぶことで、子どもたちは自分の経験や、そのトピックに関連

した自分の理解や専門知識について家族に話すことができる。子どもたちは、教室の中で学ぶだけでなく、学校を超えた広い世界での情報の重要性を知ることができる。小学生になり成長するにつれて、子どもたちの興味は、家庭を基盤とした一般的な知識から、より地域に根ざしたものへと自然に変化していく。同時に、年齢が上がるにつれて、自分たちの時代、近隣、地域よりも歴史的・時間的、地理的位置的に離れた事柄について学ぶことができるようになる。

5年生の子どもたちは、トウモロコシをテーマにしたプロジェクトに取り組んだ。このプロジェクトが子どもたちの話題になったのは、必修の歴史教科書の授業を読んでいるときだった。その授業では、先ヒスパニック時代におけるトウモロコシの発見と利用について語られていた。

翌日、教師は、人々がトウモロコシをどのように使っていたかについての写真が載っている本を数冊持ってきて、色とりどりのトウモロコシの穂軸が入ったバスケットとともにテーブルに並べた。子どもたちは個人で、あるいはペアで本を見て、その後集まってトウモロコシをテーマにしたプロジェクトを始めることを視野に入れて話し合った。

その次の日、生徒たちは自分の体験談を文章や絵で記録した。多くの子どもがコンピューターを使って物語を書くことにした。メキシコではトウモロコシはほとんどの食事で食べられているからだ。教師は、子どもたちが自分の経験について話すとき、トウモロコシというトピックについて調査する際に答えを求めるかもしれない質問について考えるよう促した。彼女はまた、どの子どもがトウモロコシについて詳しく知っているか、どの子どもが今まであまり考えたことがなかったかにも注目した。どの子どもが、関連する語彙を挙げながら出てきた様々なサブトピックに興味を持つかを観察し、単語をカテゴリーに分類する準備をした。例えば、食品としてのトウモロコシ、トウモロコシの栽培、トウモロコシの販売、トウモロコシの輸送、トウモロコシから作られる製品、トウモロコシ産業に関連する仕事、過去の時代のトウモロコシ、

他の国のトウモロコシなどである。そして、これらの単語のグループを使ってトピック・ウェブを作成し、生徒が専門的な語彙を参照したり、プロジェクトの期間中、追加したりできるようにした。

プロジェクトの最初の段階で、教師は、個々の子どもがトピックについて何に最も興味を持ち、何をもっと知りたがっているかを知ることができる。子どもの興味や研究可能な分野と、必要なカリキュラムの内容を照らし合わせることで、教師は、プロジェクトが、すべての教科で子どもがその学年で学ぶ必要のある知識や技能に対応していることを確認することができる。

最初の段階が終わる前に、子どもたちは教師と話し合いながら、プロジェクトの次の段階の調査の指針となる質問のリストを作成することができる。以下の質問リストは、生徒たちがトウモロコシに関するプロジェクトの第2段階に入るきっかけとなった。

- ・トウモロコシの色が違うのはなぜですか？  
メキシコ以外にトウモロコシはどこで育ちますか？
- ・トウモロコシは食品としてのみ使用されますか？
- ・ヒスパニック前の文化でトウモロコシが重要だったのはなぜですか？

これらの質問は、子どもが自分の質問に対する答えの可能性を予測したものを記録することによって探求された。子どもたちがそのような予想をすることで、かれらは自分の疑問に対する答えを見つけたいと思うようになる。また、専門家や現場、あるいは二次的な情報源から学べる事実について考える準備もできている。チャートの最初の2つの欄は、調査に取り組む前に記入し、調査結果は後で追加する。このような研究のプロセスは、どのような年齢や学習段階においても、同様の手順で学ぶことができる。

子どもたちは、トウモロコシに関する情報とトウモロコシがマヤの人々の生活や文化にどのように表れるかについての情報を求めて、メキ

シコシティの人類学博物館に行った。

トウモロコシプロジェクトでは、人類学者がクラスに来て、先ヒスパニック時代におけるトウモロコシの重要性とそれが先住民族によってどのように使用されたかについて話した。人類学者はマヤ文化の中にトウモロコシの神がいると説明し、陶器、壁画、遺跡などのオブジェクトで見つかったいくつかの絵画を示した。彼女はまた、トウモロコシに捧げられた式典について話した。それはメキシコのいくつかの小さな町でまだ行われているという。専門家の訪問後、子どもたちのグループが壁画のペイントに着手し、写真に見られ、専門家から聞いた全ての要素を含めようとした。これには、ヒスパニック以前の文化におけるトウモロコシについて重要なことをかれらが学んでいたことが含まれていた。

②③④壁画を制作するプロセスに着手する前に、子どもたちは専門家から学んだことを復習した。かれらはインターネットを使用して研究を行い、壁画に含めることができるさまざまな要素のリストを作成し、それらの重要性について議論した。かれらはそれらの要素を自分たちの表現に組み込むかを決定した。続いて、研究で見つけたイラストに含まれるシンボルやアイデアのスケッチを作成した。かれらは、かれらの壁画が語る物語と含める必要のある要素について話し合った。かれらは、壁画がどのようなようになるかについての協働 (collaborative) の最初のドラフトスケッチを作成することによって、このプロセスを続けた。次に、かれらは自分のス



図1:制作された壁画

ケッチを参考にしながら、壁画を描くことに着手した。

その後、子どもたちは壁画で表現したものの物語を書き始めた。このプロセスを開始するために話し合いを行っていると、専門用語の一部がわからないことに気づいた（神々の名前や、かれらが表現したツールの使用など）。その後、かれらは必要な情報を見つけるためにもう一度インターネットで調査を行うことにした。壁画の要素は小さく、細部まで含まれていたため、壁画の完成には 8 セッション以上かかった。かれらは物語のテキストの下書きをいくつか書いた。それからかれらは文法とスペルの間違いを編集し、コンピューターを使ってそれを書き始めた。それを印刷した後、かれらは本を作成し、訪問者が壁画が伝えた物語とそれに含まれる様々な要素の重要性を読むことができるように、かれらの絵のそばに置いた。

### Ⅲ. 実践事例の検討

これまで、イートン学校の幼児部門と初等部門の実践について紹介してきた。

下線部①のように、Toddlers はプロジェクトの中で、調査のための心的傾向を強めるという。toddlers に見合うトピック、すなわち子どもたち自身の経験の中にある現象に関するトピックのプロジェクトに取り組み続けることによって、toddlers は自信をもち、ますます率先して調べるようになるという。これは、社会的コンピテンスの内容①「情動の調整」を促進し得るプロセスだといえる。例えば、果物の学習では、子どもたちは色、食感、大きさ、形、味などで分類し、グループ分けをした。また、ほとんどの果物は外側と内側が違うこと、皮をむかなければならないものもあること、ジュースを作るのに使えるものもあること、そしてすべての果物に種があることも理解できるようになった。これらの経験は、子どもが生まれもった調査のための心的傾向を、果物と直接触れ合う中で発揮させ、その結果、多くの発見や理解につながった。これにより、子どもたちに自信をもたせ、ますます率先して調べるようになったのだろう。こ

のような経験は、調査へ向かう情動を子どもたち自身で発揮させる「情動の調整」を促進させるものであるといえる。

イートン学校の幼い子どもたちも他校の子どもたちと同様に、しばしば他者を意識せずに自分のペースで活動を進めることが読み取れるが、そのような幼児でも、下線部②③④のように、共通の目標に向かって互いに協力し合うことは、成長しつつある社会的・情動的能力の発達を促し、有益であるとされる。そしてそのような作業は「他の子どもたちやかれらがしていることに気づく」(④「社会的な心的傾向」の「受け入れる傾向」)、「仲間と一緒にいることに熱意を示し、互いの話に耳を傾ける」(③「社会的スキル」の「話者交代のスキル」)、「他人の意図を理解し始める」(②「社会的な知識理解」の「共感」、④「社会的な心的傾向」の「共感的な傾向」)、「材料や道具を共有する」(②「社会的な知識理解」の「共通の基盤確立」)、「問題を解決するために他人と交渉する」(②「社会的な知識理解」の「交渉」)、「発見したことを他の人に報告する」(③「社会的スキル」の「活動内容の情報を求める(尋ねる)スキル」)などの社会的コンピテンスにつながる。

初等部門の 5 年生によるとうもろこしプロジェクトに①「情動の調整」を促進し得る明確な場面は記述されていなかったように読み取れた。ただ、壁画作りのダイナミックなプロジェクトの中で、自分たちの調査や壁画作りに対する意欲をプロジェクトに向けていることは推測することができる。コーエンは、「上の学年を受け持つ教師は、過去数年間プロジェクトに取り組んできた子どもが通常、理路整然とした探究と検証を通じて自分の知識を応用し、検証する能力が高いことに気づいている。かれらは、経験の浅い子どもたちよりも、質問を立てたり、トピック・ウェブを作るためにアイデアを出し合ったり、探究のための道具を活用したり、プロジェクトのトピックについて理解を深めていることを示すために様々な材料や表現方法を用いたりする能力が高くなっている。」<sup>11</sup> といひ、幼児期に得た探究への自信が、高学年における「理

路整然とした探究と検証を通じて自分の知識を応用し、検証する能力」につながっていることを主張している。

トウモロコシプロジェクトの実践の中にも、②「社会的な知識理解」、③「社会的スキル」、④「社会的な心的傾向」が促進されていることが読み取れる箇所があった（下線部②③④）。子どもたちは、専門家から学んだことやこれまで調査してきたことの中のどの要素を壁画に表現するのかを議論し、決定している。この過程において、子どもたちは例えば、幼児の実践の中で促進され得る「受け入れる傾向」、「話者交代のスキル」、「共感」や「共感的傾向」、「共通の基盤の確立」、「交渉」、「活動内容の情報を求める（尋ねる）スキル」などを含めた、②③④に関わる社会的コンピテンスを発揮し、さらに促進することができたことは推測することができる。

一方で、波線部のように、イートン学校のプロジェクト・アプローチが学問的なスキルや知識を適用するための実際的な文脈を提供していることが読み取れた。

#### IV. おわりに

本稿において、“*Engaging*”第3版に記載されているイートン学校の幼児部門と初等部門の実践において社会的コンピテンスが促進されるかについて検討した。結果として、イートン学校のプロジェクト・アプローチは、学問的なスキルや知識を適用するための実際的な文脈を提供しながらも、社会的コンピテンスを促進し得るものであることは明らかになった。ただ、本校で紹介した実践事例は、子ども同士のやりとりの具体が提示されていないため、社会的コンピテンスが促進される実際の場面を見取ることはできなかったことは、今後の課題である。

#### 註

1 Lilian G. Katz and Sylvia C. Chard., *Engaging Children's Minds: The Project Approach*, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1989.

2 *Ibid.*

3 Lilian G. Katz and Sylvia C. Chard and Yvonne Kogan., *Engaging Children's Minds: The Project Approach*, Third Edition, Santa Barbara, California: Praeger, 2014.

4 *Ibid.*, p. 212.

5 *Ibid.*, p. 9.

なお、“*Engaging*”の初版から第3版までの変遷については、下記の拙稿において取り上げているものを一部修正して再掲した。

西野雄一郎「プロジェクト・アプローチの歴史の変遷に関する研究—二項対立の枠組みを乗り越えるアプローチの事例検討—」『生活科・総合的学習研究』第18号、愛知教育大学生活科教育講座、2022年、41～48頁。

6 Lilian G. Katz and Diane E. McClellan., *Fostering Children's Social Competence: The Teacher's Role*, Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children, 1997, pp. 2-7.

なお、カツの提唱する社会的コンピテンスについては、下記の拙著に取り上げたものを一部修正して再掲した。

西野雄一郎「知的・社会的・情動的発達と認知的スキルの発達を促進するプロジェクト・アプローチの理論と実践」中野真志・西野雄一郎編著『資質・能力時代の生活科—知性と社会性と情動のパースペクティブ—』三恵社、2023年、28～48頁。

7 Lilian G. Katz and Sylvia C. Chard and Yvonne Kogan., *Op Cit.*, pp. 134-137.

8 *Ibid.*, pp. 137-156.

9 *Ibid.*, p. 157.

10 *Ibid.*, p. 173-202.

11 *Ibid.*, pp. 133-134.

本研究は令和3～6年度科学研究費基盤研究(C)(課題番号21K02503)「総合的な学習(探究)の時間における非認知的な能力の育成に関する開発的研究」の成果の一部です。