

保育方法における総合性
—「主題」の史的考察に基づいて—

田中まさ子

Integration as a Principle of Early Childhood Education
—From a Historical Perspective—

Masako Tanaka

Summary

This study examined clarification of the meaning of integration as a principle in early childhood education from a historical perspective.

Although integration is regarded as an important concept in early childhood education its meaning has not been clarified.

Analyzing project work based on a theme is a useful method in clarifying the meaning of integration. Three types of project works in Japanese educational history were discussed. The author illustrates their characteristics and offers suggestions for integration its early childhood education today.

Received Oct. 30. 2004

Key words : integration, projective work, historical perspective, theme.

1. 問題の所在

保育にはいくつかの常套句があり、常套句であるがためにそれらについての検証がなされていないことがある。「総合的であること」もその一つであろう。乳幼児期の保育方法は「総合的であること」が望ましいと言われながらも、それがどのような方法原理に基づくものなのか、必ずしも明確ではない。

もともと幼稚園や保育所の保育は、小・中学校のような多教科分立型を前提としてはいないので、総合的であることをあえて標榜する必要性は稀薄である。戦前は、教科カリキュラム的性格の強い保育項目の時代であったからこそ、保育関係者は多教科分立型保育の克服という明確な課題を持ち得た。保育項目が消失した今日においても総合性が常套句のように登場してくる背景には、「領域」別の指導が根強く行われている現実があり、総合的であるべしという理念から逸れた状況を是正するという対症療法的な意図が窺える。反面、総合性についての掘り下げた議論は起こらず、「領域」の概念の不明瞭さもそのままに置かれている。さらには、幼

稚園・保育所の「領域」と小学校の教科との接続が未確立であることや保育方法論研究の脆弱といった状況が広がっている。

ふり返ってみると、総合性の取り上げ方自体も微妙に変化してきた。現行の『幼稚園教育要領』では、「遊びを通しての指導を中心として、幼稚園教育のねらいが総合的に達成されるようにすること」¹⁾とあり、『保育所保育指針』においても「子どもの主体的な活動を大切に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように遊びを通して総合的に保育を行うこと」²⁾とある。つまり、総合化の契機は子どもの遊びの中にあるという考え方である。確かに、遊びによって子どもはさまざまな手法や手順で周囲の環境と関わり多様な経験ををする。例えば、仲間との協力や社会性の獲得、創造性の発揮、言葉や知識の獲得、自己表現や感受性の育成等々であって、それらは保育者が特定の目的をもって指導した活動よりも、時としてはるかに多彩な要素を含んだ活動に展開する可能性を持っている。その意味で総合的な活動を展開させるのは子どもであり、保育者はその援助に回る。この場合の総合的な保育方法とは遊びの充実を意味しており、子どもが主体となって経験や活動を総合化 (integrating) していく側面が強調されている。しかし、果して遊びを充実させるだけでおのずと総合的指導となるのだろうか。子どもの遊びこむ力の個人差や遊びの偏りなどを考えると、総合的な保育方法を遊びでもって解消するというのは、一面的であると言わざるを得ない。子どもが遊びで得た経験を脈絡のある認識へと変容させるためには、遊び以外の契機、例えば言葉や他の表現方法への転化、年長者との交流などが必要であり、ここに保育者の積極的な関与が必要となる。また、ここで言う総合性は、遊びを通して種々の活動を生み出しはするが、片々に拡散していく総合性、核のない総合性に陥る恐れがある。筆者はこれを「総合性のドーナツ化現象」と称して、総合性のイメージモデルの一つとして捉えた³⁾。

一方では、子どもの興味や欲求を生かしながらも保育者の適切な指導が総合性をもたらすという見解があり、総合的という名のもとに、計画性のない保育に陥ることを危惧する時期もあった⁴⁾。そして、この危険性を排除するために、保育者によって組織化・構造化された総合 (integrated) を重視した⁵⁾。しかし、保育における総合性に関する認識はこの辺の定義さえも未整理で混乱しているのが実情ではないだろうか。ただ、総合性における子ども中心 (integrating) か保育者中心 (integrated) かという振り子状況を繰り返していても不毛である。また、子どもが総合された (integrated) 保育の単なる受容者となるのは望ましくないとしても、乳幼児期の特性から見て、子ども自身に全面的に総合化 (integrating) を委任するのが必ずしも最良であるとは言い難い。肝要なのは、これまでの理論や実践の分析を丁寧に行い、その上で総合的な保育方法の実現に向けたより活発な論議と実践が生じることである。

2. 本論の目的と方法

こうした状況をふまえ、乳幼児期にふさわしい保育方法としての総合性とは何かを史的に論考するのが本研究の課題である。本論では特に幼児期後半を想定した保育方法を検討する。論考を進める上での足場的な概念として主題を取り上げる。まず、保育方法、総合性、そして主題の関係を明らかにしておこう。保育方法とは子どもの成長・発達を実現するための保育者の意図的な働きかけの総体である。もともと「保育する」「教育する」ということ自体、子どもに望ましい変化を生じさせるための作用であり、その意味で働きかけすなわち方法的活動と同義であると言っても過言ではない⁶⁾。ところで、保育者の意図的・計画的働きかけであっても、それは言うまでもなく子どもの主体性、興味や関心、一人一人の個性や子ども集団の育ち等子ども側の基本原理に添いつつ、同時に入れ子構造のように子どもを取り巻いている環境との相互関係を踏まえながら展開されるべきであろう。換言すれば総合的に展開していくのである。このように捉えるのなら、総合性とは所与の諸状況を受容し集約する側面と、それらを超克する発展的な契機を含む側面を合わせ持つものであろう。そして、これら両側面を繋ぐものが主題であると考ええる。

主題は、保育が多様な活動を包摂しながらも、それらが断片的に終わることなく、まとまりと深まりを持って展開するための方法論上の概念である。同時に、主題は子どもたちが共有する経験内容を示しそれに対する名づけがなされるため、時として保育内容として転用される。主題の設定は子どもの生活や彼らの興味・関心を基本にしつつ、保育者が教育的意図を組み入れて行う。

このような主題は、日本の保育史上、倉橋惣三が誘導保育論を提唱した1930年代から本格的に導入され、戦後1960年代頃まで総合的な保育を構想していく手がかりになっていた。前述の遊びを通じた拡散する方向性を有する総合性に対し、この場合は主題への収斂的・求心的な方向性を持つ総合性である。しかし、その求心性のために子どもの活動を拘束しがちであるという理由で、主題は1989年の『幼稚園教育要領』から消去された。『幼稚園教育要領』が一人一人の子どもに応じた指導や経験を重視するのに対して、主題に基づいたテーマ的活動は、その求心性のためにクラス全体で取り組むのを前提とした保育者主導のプロジェクトになりがちなので敬遠されたのである。しかし、果してそうなのか。保育における主題やあるいはこれと同義語である単元の功罪がこれまで正当に論考されたのか疑問なしとはしない。

その一方で、レッジョ・エミリアを始め近年海外から紹介される保育は、主題に基づいたプロジェクトであることが少なくない⁷⁾。それらはプロジェクト・アプローチ、プロジェクト・ワークなどと呼ばれ、総合学習の実践や幼・小連携の方法原理として導入されている。L. カッツによれば⁸⁾、プロジェクト・ワークは子どもの知識、知能、技能を伸ばすだけでなく、情緒、道徳、感性の育成にも資する。彼女はそこに主題によって拘束された子どもでなく、自分で活動を選び自分のやり方で挑戦していく子どもの姿を見ている。プロジェクトの主題は子どもと

保育者の相互作用的な関わり (engaging) から生まれ、経験して学んだ結果や到達点は、子どもと保育者の協同責任 (accountability) であると言う。その見解は、子ども中心か保育者中心かというこれまで繰り返されてきた議論から一步抜け出ている。彼女の知見の根底には、彼女自身が影響を受けたプラウデン・レポートにおける就学前教育の理念、すなわち総合的であること・形式的ではないこと、がある。また、彼女は総合的な保育を進めていく手法としてウェビング (webbing) を紹介しているが、これは一つのメインテーマからサブテーマへ、一つのトピックから他のトピックへとクモが巣をはるように新しい探究を拡げていく手法である。ウェビングは、子ども一人一人の探究の仕方を保障しつつ、探究の過程で子ども同士のつながりを形成する。子どもを孤立させるような閉鎖的な探究ではない。また、子どもと保育者の共同作業として展開されるので、保育者は子どもの偶発性・恣意性に左右されることはなく、子どもも一定の達成感が味わえる。このような主題とウェビングの関係は総合的な保育方法を追求する上で今後検討する必要があるだろう。

しかしながら、プラウデン・レポートやカットに示されるまでもなく、総合的な保育方法は日本でも常に保育関係者が腐心してきたことであり、プロジェクト的な保育の実践もあった。残念ながら、それらは子どもの活動を拘束したり統制的な集団に引きこむための手段となることもあった。それよりも問題なのは、主題を掲げ総合的な保育方法論を模索してきた自文化の史的資源に対する省察を不十分なままにしておいたことである。本研究はこうした状況をふまえつつ、日本の保育方法史における主題のあり方を史的に考察し、主題の可能性を再考することを通して保育方法の総合性を論考するのが目的である。本研究では、特に主題あるいは同義語としての単元の活用がピークであった1930～1960年代の記録に基づき論考を進める。

3. 総合性を牽引するものとしての主題

(1) 誘導保育論における主題

日本における保育方法史を振り返ると、保育方法が総合的であることと主題を設定することは一対になって登場したことが分かる。この関連は誘導保育論において顕著である。

誘導保育論は、日本の近代保育方法史において生み出された方法論の一つである。その源流は、遠くは明治20年代に導入されたヘルバルト教育学にまで遡及することができるし、近くは、アメリカのプロジェクト・メソッドなどを下敷きにしたと考えられるが、日本の保育の実情に見合うように改良がなされ、倉橋惣三の『幼稚園保育法真諦』において結実した。倉橋に至るまでに、中村五六の観察誘導、小西重直の暗示的誘導、そして和田実の感化誘導などが提唱されている。これらに共通するのは、保育者の教育的意図と子どもの興味・関心を統合する保育方法を探求している点である。特に和田は科学的・実証的な保育方法の確立を目指した彼の名著『実験保育学』において、子どもが充実した園生活を送るために主題を設営することを提唱している⁹⁾。和田によれば、まず、保育内容を幼児の生活全体から抽出する。次に、それを園

保育方法における総合性

生活にとって適切な形式や区分で表現したのが保育項目であり、さらに各項目を相互に有機的に関連づけるために設定されたのが主題である。主題を定めるのは保育者ばかりでない。むしろ、子どもの興味や関心、遊びから、時には子どもとの話し合いから定めることもある。また、主題を定めたからといってこれに拘泥される必要はない。一つの主題を展開する日数は数日であることも数週間にわたることもある。以上が和田の誘導保育論における主題観であるが、倉橋の前哨となっているのは明らかである。

倉橋の誘導保育論は周知のように『幼稚園保育方法真諦』や『系統的保育案の実際』で展開されるが、その中で主題は和田よりもいっそう重要性を増してくる。誘導保育の成否は主題の設営如何に関わっていると言っても過言ではない。『系統的保育案の実際』の次の部分は、彼の主題観の核心であろう。

「さて、誘導保育案であるが、別段はっきりした定義がある筈ではない。保育項目を保育項目として、個々の、しかも突発的に課してゆくのではなく、何かしら一つの主題を以て誘導してゆくところから、この名称を附した。その主題は換言すれば目的である。その目的を旨として各種の保育項目が引きずり出されてゆくのである。すなわち、かくして、保育項目が、きれぎれのもの、はなればなれのもの、又、だしぬけのものでなくなる。元来が生活の内のものである保育項目が、再び生活の内に統合され、還元されてゆくところに誘導保育案の特色があるのである。少なくとも、幼児は、主題から興味を促され、動機性を動かされ、生活の具体性の裡に統合させられてゆく。誘導保育案の狙いどころがここにあるのである。」¹⁰⁾

この言葉から二つの点が明瞭になる。一つは保育項目と主題の関係であり、他は保育者の役割である。

まず前者について言うと、保育項目と子どもの具体的・全体的な生活は図と地の関係にも似ており、保育項目は子どもの生活から立ち上がって生活の充実に資していく。しかし、保育項目に分断したままでは生活の充実は望めない。各項目を繋げ系統的な活動に変容させていく誘導的な力が求められる。そこで保育項目を統合し系統づけるもの、換言すれば総合性をもたらすものとして主題が必要となる。けれども、保育項目が主題に従属してしまうのではない。保育者の指導の手がかりとして、また子どもの発達の諸側面を見る視点として保育項目は必要である。倉橋が厳然として保育項目を存在させているのは、主題と保育項目との相互環流的な保育構造を構想していたからである。主題と保育項目双方が互いの豊かな水源となりうると考えていたのである。

次に後者の保育者であるが、主題は単に保育項目を寄せ集めるための旗印ではなく、子どもの生活にまともりと深まりをもたらすものであった。そのように子どもの活動を充実させるような主題を設定するには、子どもの興味を洞察する保育者の力量が問われる。目の前の子どもに相応しい目的を設定し、その実現に向けた方法論を持たねばならない。それは日常生活における子どもとの相互作用から生み出されるものであろう。このように、倉橋は主題と保育項

目そして保育者のそれぞれの重要性を訴えた。

さて、主題を通しての総合化を強調した倉橋であるが、その実現に向けて彼が著した『系統的保育案の実際』所収の「保育案」を実際に検討してみる。資料1は「保育案」における年少組の1年間の保育指導計画を基に筆者が再構成した表である。主題を明記してある5月から翌年3月の間で、主題との関連が最も多く見られるのは「手技」である。逆に最も関連の薄いのが、「唱歌・遊戯」である。年間を通してみると、主題と関連ある活動は全項目のおよそ半分である。主題が各項目を牽引し総合するという倉橋の構想はこの保育案で見ると限り実現されていないようである。このずれをどう解釈すればよいのだろうか。

かねてから、この点を指摘していたのは神谷栄司である。彼は倉橋の誘導保育論に示された保育構造の理念とそれを具体化した『保育案』との矛盾を指摘してきた。また返す刀でこの矛盾を分析してこなかった保育研究者の怠慢をも批判している。神谷自身は、この理論と実際の乖離を倉橋の主題の追求の弱さにあるとして次のように述べている。『『保育案』に示されたものは必ずしも子どもの深い興味ではない。倉橋の『主題は、極端に言えば何でもいい』という言葉に示されるように、主題の探求、主題選択の根拠の解明が不十分であった。第二に、誘導保育における保育者の位置が、あまりにも受動的であった。』¹¹⁾ 子どもの要求と保育者の教育的意図のせめぎ合いから生み出されるべき主題をあまりにも自然発生的に見ていたと彼は理解している。その結果、子どもの活動の質を発展させるような主題を設定していくべき保育者の役割を稀薄化させてしまったのである。筆者は神谷の論考を参照しつつ、別の視点から倉橋の理論と実際のずれを考察する。

周知のように倉橋の誘導保育論に影響を与えたのが、アメリカのプロジェクト・メソッドであるが、誘導保育論を始め、及川平治の構成カリキュラムなどプロジェクト・メソッドの影響を受けたカリキュラムは造形表現活動や製作活動などを多く取り入れている。プロジェクト・メソッドがもともと「手仕事」の意味で用いられていたことを考えると首肯できる。近年では、レジョ・エミリアの実践でもプロジェクト活動において図像的な表現を重視しているようだが、こうした表現活動は、子どもの探究方法や獲得した経験や知識を如実に物語るからであろう。しかし、倉橋の保育方法論はより本質的なところで表現活動に信奉を置いている。彼は保育項目に優劣をつけるつもりはないとしながらも、「保育項目の中で最も純生活性の多いもの」¹²⁾として「製作」を位置づけている。「純生活性」とは社会・文化といった外側からの教育的価値ではなく、子どもの内的生活にとって不可欠で、それだけで幼稚園生活が十分に成り立ち得るものを意味している。資料1が示すように、主題と製作の項目が比較的一致していたのはこうした理由によるだろう。

今一つ注目しておきたいのは、倉橋が製作とともに「観察」を幼稚園生活における本質的なものと見ている点である。彼は「観察と製作は保育項目の中で最も、純生活性の多いものと私は見度い」¹³⁾と述べている。製作が色や形に託して心情を外部に表現する行為とすれば、観察

保育方法における適合性

資料 1 年少組の「主題」と「保育項目」との関連

項目	月	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
主題		なし	汽車	水族館	七夕まつり	虫の家	おもちゃ屋	おもちゃ屋	紙箱の家	お正月	旅行 節分 スキー場	ひなまつり
唱歌・遊戯		行進 円形を作る 結んで聞いて 蝶々 ひよこ かいりき 雀の子 テフテフ 君が代 天長節の歌 校歌 鳩ぼっぽ 桃太郎 スキップ コイノボリ	ママゴト 汽車が走る かわいっこまどり タンポポ 海 チューリップ 兵隊さん	ものまね お友達 進軍 水鉄砲 お池 ミスアンビ	かたつむり 汽車ポッポ	物のトンネル オヤル ヒヨコ 蓮の花	日の丸行進 運動会練習 カケッコ ねごとねずみ ギョッコンパッタン 大きなお口様 明治節の歌	ウサギ あなただのまね 木の葉 どんぐりころころ	お正月 皇太子様お生まれ なった 1月1日の歌	ユキ すずめ ダルマサン ママキ 椅子とり	出してひっこめて だるまさんのいら めっこ 春よ来い お馬 水兵 オヒナマ キュービーさん	ゆりかごの歌
談話		ポコポコ 富子さんの風船 大きな陣のはなし 小さい小さいお母さん ん 舌切り雀 天狗食い 猫のお話 安国神社 節のお話 皇太后様の御こと の話 鯉のぼり 牡蠣と菊 お地蔵様	雨 とっつこうかくっ つこうか 花咲爺 お伽の国 赤ん坊爺さん 金出ろ爺出ろ 四季について 猿の人のまね 三匹の小隊 どんぐり小井主 「でんとむし」 東郷元師	三匹の熊 舌切雀 大きいぞ大きいぞぎ 田原謙大 梅雨の話 牛若丸 馬の頭 皇太后様の御こと 七匹の仔山羊	七夕様	夏休み中のいろいろ の話 絵虫 三羽のひよこ 月の井戸 嵐について 一本足の兵隊 秋季皇尊祭につ いて	黒のお客様 「猿と玉葱」 伝書鳩 伝書鳩のたより 平蔵さんと権蔵さん 運動会について 五郎さんさんと豆の木 神嘗祭について 赤いめんどう ねんねんねむの木 靖国神社について 石の白 明治節のお話	力の鍵 こぶ取の爺さん 虎の明神 わるいくせ 七五三について 動物の村 神嘗祭について 学校創立記念日の 話 トロコヤの木馬	鳥と歌の戦争 鼠の嫁入り コロリン爺さん 皇太子様の御事 大正天皇 祭のお話 鼠の餅ひき	お正月について 二重橋のお話 七人のほか 休み中のいろいろ の話 耳なし辰 親指と権兵衛 囃指り雑兵衛 国庫の話 七匹の仔山羊 豆腐き 猿轡台戦	紀元節のお話 七人のほか 鬼の御殿 菊の兵隊 笑い話 「たあんき、ほん き」 白鳥のお家 三月節句の話 縁屋の長吉	地久節のお話 人形太郎 乃木大将
観察		幼稚園内各室 幼稚園の庭 幼稚園の近処 つくしんぼ 鯉のぼり たね蒔き チューリップ 武者人形	かめ 小鳥 朝顔のふた葉 てんとう虫 あやめ 乗物	金魚 魚類 びわ さくらんぼ ばら つばめ 雨	七夕まつり 朝顔の成長	こおろぎ ぼった 朝顔の花 朝の祭礼 お月見 伝書鳩 柿	すすき ほうせん花 どんぐり 松茸 コスモス 赤とんぼ	紅葉とおちば みのむし じゃず玉 けいとう 霜降の葉柄	暖房設備 りんご 森の町 冬至	カレンダー 国旗 ふくじゅ草 みかん 霜柱 水仙 汽車 冬の芽	雪 まめ蒔き ときわ木の葉 木の幹 梅の花 ふくらむ木の芽 お雛様 桃の花	菜の花
手技		自由画 線仕事 粘土 自由画 汽車 おだんご ヒヨコ ゴム風船 ゴム 風船粘土ごま汽車模型 のぼり鯉のぼり紙餅	自由画 チューリップ カメ りんご ヒナゲシ お玉じゃくし ヒナゲシ 自由画 金魚	ひなげし いちご ハナシロウブ 水族館の魚 かめ 水族館の魚 自動 車 手さげかご デンデンムシ 水族館の魚 デンデンムシ うわ	水 水鳥 七夕まつりの 手伝い	夏休み中の見聞 顔 年長組の絵を鑑 賞 栗 お月見の団子 祭礼の花傘 人形	柿祭礼の花傘毛筆おもちゃ 屋の鳥筆毛筆魚国旗てん とう虫松茸人形花子さん 毛筆ハッパカダイコン首か ざり こま魚と画を鑑賞 コスモス魚飛行機ヒエロ 人形	魚 ちちよう 鉄・刀彫のおもち モミジ うさぎ フラフラ 人形、人形の着物 カミフウセン 夏 六のさいころ 風 車二種コマトマ リ双六のさいころ お金正礼	羽子版 モヨウ 紙箱の家	自由画 フクジュソウ カレンダー 動物 ウメノモヨウ 双六 水仙 旅行車トランク 汽車 切符	トラノオモチャ スキー人形 スキー小屋 電車 旗 汽車 汽車 おヒナマ おひな様 屏風 おひな様 くす玉 語通具	おひな様 桃の花 ラッパスイセ ン

* 『系統的保育案の実践』(1985pp. 6~20) を基に作成した。
* 下線部分(引用者による)は主題との関連性がある見ました。

0は周囲の環境に関わり事象を内部に取り込む行為である。倉橋はこの二つの行為を、純生活性を備えたもの、つまり子どもの心情を支える基本と見た。何かを作り何かを表現すること、また何かに関心を持ち受容し認識すること、つまり製作と観察は、呼吸するように子どもにとって本質的な行為であると考えた。それは、自己のオリジナリティを打ち出す創造性と他を受容する観賞性とも換言できるし、自発的・表現的活動と認知的・認知的側面の統合という明治以降の幼児教育の課題でもある。

このように見てくると、神谷の功績は、むしろ倉橋が言及していないにもかかわらず保育案に登場する事象、すなわち「園庭の小さな自然」についてその意義を論じている点ではないだろうか。彼は次のように述べている。

「系統的保育案を倉橋の解説から離れて見ると、ひとつの興味深い事実に気がつく。それは園庭の自然についてである。年少組と年長組のどちらにおいても、毎週、園庭にある自然を『観察』している。しかも、自由遊びでは誘導保育の『主題』よりも『観察』した自然の方がはるかに多く遊びの対象になっている。」¹⁴⁾「園庭の小さな自然」とは、藤の花、毛虫、蝶や蛾、雨、雨の流れる様子等々であり、子どもたちの興味の対象となり遊びにまで発展するものである。そして神谷は、倉橋が結局これらを「主題」に取り上げなかったことを指摘し、その点に倉橋の主題追求の不徹底さを見ている。

「総合的であること」は、必ずしも各保育項目を均一に引き出して総花的に保育内容を構成することではない。倉橋の系統的保育案において問題なのは、主題に関連した内容が各項目からバランスよく引き出せていないことではない。倉橋が保育からそぎ落せないと考えた「製作・表現」と「観察・認識」を基礎領域として打ち出し、その上で他領域を巻きこむような主題を構想しなかったことにある。子どもの表現と認識を二本の柱としつつ、そこから生活全般に及ぶ総合的な保育へと発展させなかったのである。自己自身の理念を優先させず既存の保育項目の合科のレベルに留まってしまったのが系統的保育案であり、それが神谷が指摘するような矛盾を生じさせたと考える。

(2) 仲間との集団生活を核とする主題

倉橋が系統的保育案を構想したのとほぼ同時期に、同じように主題を中心とした総合的な保育のあり方を探っていたのが保育問題研究会（以下、保問研と略す）である。周知のように、保問研は保育観や子ども観において倉橋とは対立する図式で捉えられがちであるが、両者とも戦前の総合的な保育・教育が希求されていた時代において、主題の効力を認めていた点ではむしろ共通している。当時の保問研は子どもの集団生活を向上させ、生活習慣や社会性の向上、仲間との協力関係を形成するための保育方法論を探究していた。その方法論を具体化したのが保育案であり、その中核となるのが主題である。倉橋が表現と認識の領域を重視しながらも、それらを基礎にして他分野を関連づけるような総合的な保育方法論を打ち出すまでに至らなかつ

保育方法における総合性

たのに対して、保問研は明快に仲間集団や社会性の形成を基礎に捉え、これが他の分野に影響を及ぼしていくような主題のあり方を打ち出した。記録は当時の様子を次のように伝えている。

「生活教材とは、特に子どもの集団生活をよくしてゆくための方法であると解し、そのためには、生活習慣、社会的訓練へ結びつけて総合的にやってゆこう、という様に考えていた。例えば、規律の項で『片づけ』を取り上げる時は、生活教材の各面、観察も唱歌も遊戯も談話も作業もこれを中心に統合させてゆく、又、『種子』を取材する時は同様にこれを社会的訓練に及ぼすという縦の関係をとらせる様に考えていた。そのために特に主題を選ぶ事の重要性を話し合ったものである。」¹⁵⁾

また保問研のリーダーであった城戸幡太郎は次のように述べている。

「幼稚園、託児所の保育案は『社会協力』といふことを指導原理として作製さるべきもので、幼稚園と託児所との教育はこの原理によって統一されねばならぬものである。観察、談話、手技、唱歌、遊戯の如き保育項目も社会協力の精神を発揮せしむるための社会的機能として訓練さるべきもので、個人的才能として習得さるべきものではない。従ってこれらの保育項目は少なくとも幼稚園、託児所においては単独の教科として取扱われるのではなく、一日の保育主題が定められたならば、それについて連関的取扱をなすべきもので、問題はむしろ社会的協力による生活訓練をなすためには如何なる主題が毎日選ばれねばならぬかが、保姆の日常生活に課せられたる重要な問題である。」¹⁶⁾

保問研は、社会性の育成という明快な保育目標を持ち、これにすべての保育項目を収斂させようとした。そのために主題は強い牽引力を備えなければならない。倉橋が主題の牽引力を期待しながらも保育項目との関連を双方向的・循環的に捉えていたのに対して、保問研の場合は一方向的で、各保育項目は主題の実現に資するための手段となる。その結果、保問研には「組み分け」や「規則」など集団生活の組織化や連帯感の育成など、明快で発展的な主題を構想する可能性があった。

それでは実際に保問研が作成した保育案を取り上げ、彼らの構想がどのように具現化されたのか検証してみよう。資料2は年少組の一年間の保育案である。保育の展開の仕方にもよろうが、保育項目（生活教材）との直接的な関連を窺わせる主題は全体の三分の一程度ではないだろうか。また、主題そのものは、行事や季節の事象に終始して子どもを系統的・発展的に支援しているとは言い難い。これをどう考えたらよいのだろうか。

これは当時の保問研の方法論上の限界から生じたものであり、その理由の一つが城戸幡太郎の子ども観にあると見てよい。城戸の著書に散見されるのが「自己中心的」で「ひとりよがり」な存在としての子どもの理解であるが、それらを払拭して集団生活の組織化を進めようとすることは相互に矛盾するものを総合することになり保育方法上のひずみを引き起こすことになる。

彼は主著『幼児教育論』で「そのひとりよがりな自己中心的存在をいかにわれらの社会生活に順応させ、又いかに彼等に新しい社会を形成していくだけの力を養ってやるべきか」¹⁷⁾と述

資料 2 年少組の「主題」と「生活教材」との関連

項目	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
基本的訓練	清潔 うがい	同 足洗い	同 物を口に入れぬ、 手拭き使い方	同 シャワー、バス、 身体ふき方	同 うがい、歯かみ (方法的に)	同	同 手洗い、同ひび手当	同	同	同	同	同
	食事	挨拶、残さぬこ 食事前後の始末	同 よく噛む	同 箸使い方	同 箸使い、歯かみ、 うがい	同 挨拶、残さぬこ と	同 コボシタ物の始 末	同 同 弁当包み方	同	同	同	同
	排泄	便所でする すんだら手洗い	同 戸の開閉	同	同 便所でする	同 汚さぬ様に	同	同	同	同	同	同
	着衣	スモック着方	同 着物の調節	同 遊び着、着脱	同 スモック脱着、 スボン脱着	同 靴、靴下のはき 方	同	同 スモック	同	同	同	同
	睡眠	休養の時間は静 かにする	同 姿勢	同 付添い止め、ひ たり寝練習	同 寝巻の行儀 (特に年少の子 のみ)	同 前後の支度	同	同	同	同	同	同
	規律	携帯品の始末、 玩具片づけ	同 合図を守る、順 番を守る	同 遠足時の練習	同 自分の部屋、 置場、組別の真 理	同	同	同	同	同	同	同
	社交	挨拶(お早う、 さようなら)	同 小さい子をいた わる、人を打た ない	同 当番	同 物を独占しない	同	同	同	同	同	同	同
	観察	保育評内、チュ リップ	同 顔各歌、藤の花、 雛のぼり、稲ま さ	同 遠足(玉川) 種の成長 (継続)	同 へちま(継続) 金魚、しゃぼん 玉	同 野菜、とんぼ、 蝶、織	同	同	同	同	同	同
	生活	先住、友達の名、 自分の名、返事	同 自称、他称、道 具の名	同 保育所の名 生活発表	同 紅芝居説明(自 由に)	同	同	同	同	同	同	同
	教材	折紙、クレヨン、 使い方	同 はさみ、のり	同 粘土、扱い方	同 笹かざり、防空 演習(共同製作)	同 塗り絵、折り紙	同	同	同	同	同	同
音楽	拍子を取る、レ コード、ラジオ 聴き方	同 音の強弱、速 (どならぬ)	同 曲の聴き分け (行進、skip、 集合)	同 曲の聴き分け (行進、skip、 集合)	同	同	同	同	同	同	同	
遊戯	一列に進み、円形 を造る	同 二列進	同 skip	同 律動、かけ足、 skip	同	同	同	同	同	同	同	
運動	プランコ、滑り 台、遊具使い方	同 縄とび	同 縄とび (裸体 裸 足)	同 姿勢、ラジオ体 操(第一)	同	同	同	同	同	同	同	
主 題	保育所に慣れる		同 遠足	同 遠足	同	同	同	同	同	同	同	
備 考	4月～8月 組分けなし		同 夏休み10日間 「組分け」	同 今日より 「組分け」	同	同	同	同	同	同	同	

*「保育問題研究」(第4巻第3号1940 pp. 11～15)を基に作成した。
*下線部分(引用者による)は主題との関連性があるとした。

べているが、自己中心性を子ども観の基本とするのならば、これと相反する社会性の育成のためには保育者の指導であれ集団的な保育形態であれ外発的な手法を取らざるを得ない。時には訓練を強化することにもなりかねない。集団を通した子どもの育ちではなく、集団の育成が目的に成り変わる。この点で子ども観と方法論上の矛盾が生じる。さらに城戸の子ども観には真の総合性とは言い難い矛盾がある。やはり彼の『幼児教育論』で散見されることであるが、彼は知識・技能と情緒の発達を分断的に捉えていたようである。彼は知識の発達は、小学校以降の課題であると見ていた。そうであるならば、保問研が協調性・社会性育成のために最も重視していた生活習慣の習得は、子どもの知性を欠落させた生活習慣の習得、すなわち条件反射的なもの、城戸が避けようとしていた「おしつけ」的なものに終わってしまう恐れがある。この点でも子ども観と保育方法論のくい違いがあった。保問研がこうした矛盾を超えて子ども集団の教育力を適切に活用するようになるためには、戦後の乾孝らの新しい子ども観を待たねばならなかった。すなわち、一歳児でも夏ミカンのすっぱさに保育者と顔を見合わせて微笑しあい、子ども同士で「せーの、よいしょ」と声をかけ合えるなど、乳幼児の本性に仲間と共感する能力があることを認めているからこそ、外側の形態に捉われない集団の中での一人一人の育ち、すなわち「共同の自己実現」¹⁸⁾ という目的が説得力を持つのである。

以上、戦前の教科カリキュラム的性格の強い保育項目の時代にあって、倉橋や保問研が試行した主題を中心とする総合的な保育方法論を考察し、それぞれの意義や課題を探った。次に、これらの史的資源が戦後どのように継承されたのかを考察したい。

4. 主題の継承とその課題

(1) 単元・主題の消長にみる総合性

総合的な保育方法論の探究の系譜は、戦後、小学校のカリキュラム運動に連動し、新たに「単元」という名称と方法概念を得た。この間の事情は、東京都で保育カリキュラム作成にあたった松石治子の「結局、従来の主題という言葉が一番分かり易いのですが、すべて小学校のカリキュラムに準じて考えることになり『単元』という言葉を用いることにしました」¹⁹⁾という言葉によく示されている。ただ、保育における単元の受容が、倉橋や保問研の史的資源を発展的に継承したものなのか否かは後で考察する。

さて、日本保育学会が行った「戦後初期の幼稚園教育に関する調査」は、保育実践における単元導入の状況を実証的に示している²⁰⁾。この調査によれば、指導案の中で実際に単元を使用したのは回答園の44.3%であり、そのうち約80%は、1947年にすでに使用していることが分かった。単元の導入に際して、特に大きな混乱は生じなかったと調査報告は述べている。ただ、単元的活動とそれ以外の生活や行事そして単元的活動の内容に関心を持たない子どもの扱いについて、多少のとまどいがあったようである。この点は現在にも通じる課題である。単元に関する保育者の反応が素早かったのは、小学校を中心としたコア・カリキュラム運動や単元を設定

した『全国標準保育カリキュラム』(1951)や、続く『新しい保育計画』(1953)の公刊が影響したと推察できる。また戦後いち早く復刊して指導計画作成のモデルとなった保育雑誌や小川正通や鈴木虎秋、梅根悟らによる単元の解説書の出版が相次いだことも背景にある。

筆者は、戦後初期の保育雑誌二誌を取り上げて、単元もしくは主題がどのように提示されたかを分析した²¹⁾。その結果、一誌は単元の名称を使わず従来から親しまれてきた主題で一貫させていた。主題は年少、年長ともに1カ月に一つから五つ提示されており、かつて倉橋が系統的保育案で示した期間よりも短いサイクルで入れ替わっている。主題の選定にあたっては、保育者が幼児に働きかけたり、時には幼児の中より主題を見つけ出して保育者が展開してゆくという柔軟な方法をとったとしている。主題の内容は、虫、お月見、おまつり、遠足、動物園、お家ごっこ、落葉あそび、節分、雪、時計などであり、季節の変化や行事と子どもの遊びが混在しているのが分かる。これらの主題が保育項目－お話、観察、音楽リズム、製作・お絵かき、健康の習慣、よき習慣、年中行事－において展開される。

他の一誌では、定期的に執筆者の交替があって指導計画の形式に多少の変更が見られるものの、当初から一貫して月毎に単元を示している。ここで言う単元は子どもの望ましい経験内容を集約したものである。これに対して主題は言わば小単元であり、単元の一部となる経験や活動を示している。単元は毎月一つから二つ設定され、これに関連した主題が二つから三つ掲示される。執筆は大阪市立幼稚園研究協議会などがあたった。単元や主題の内容において二誌に大差はなく、新しいカリキュラムを構成する上での単元の活用を説いている。

保育雑誌が実践的な単元・主題を紹介したのに対して、理論的な解説を行なったのは小川正通、鈴木虎秋、梅根悟らであった。ここで小川の考えを紹介してみよう。

彼は経験的・生活的な子どもの活動のまとめり、すなわち広義の生活単元が保育における単元であると考えていた。幼児の生活全体を一つの目標とした幅広い活動を対象とする総合的な単元であると言う。「それは生活全体を包含したものであって、幼児自身の目的活動としては、ほとんど意識されがたいような広い範囲を含んでいるのであるから、単元というよりはむしろ『主題』といった方が一層ふさわしいと考えられる。

そして真に単元の名にふさわしいのは、かような主題(大単元)のもとに考えられて、いくつか排列されているところの小単元であろう。」²²⁾

小単元は、幼児の生活の中でも特に身近な関わりがあり、幼児自身の課題活動・目的活動として展開しうるものである。小川はこれが幼児期にとって最もふさわしい単元と考える。しかし、教育実践の中で単元による活動が占める割合や単元の質は、子どもの年齢、発達、課題意義の成長に添って変化する必要がある。例えば小単元からより幅広い内容を含む中単元へ進んでいってもよいし、その進行の過程で保育者の系統的な指導や助言によって実践的・作業中心的な単元から問題解決的・系統的単元への変化も生じうると言う。このような小川の見解は、一見もっともらしいが、結局は新味のない結論に終わっているようである。幼児期において、

保育方法における総合性

生活単元と系統単元との関係や単元的活動と非単元的活動の関係はどうあるべきかといったような積極的な提言がみられない。こうした理論面での脆弱さを反映してか、実践の場においても行事や季節の事象を中心とした生活単元からの脱皮が難しく、単元間の脈絡や発展性がないために保育を刷新していく力とはならなかった。

単元や主題の形骸化に対して、昭和39年版の『幼稚園教育要領』や『幼稚園教育要領解説書』は、「主題や単元として指導計画を作成する場合は、ややもすれば、経験や活動にかたよりができたり、必要な経験や活動全部を包括することができなかつたりする傾向がある」²³⁾と注意を促している。総合的な活動を生み出すべく導入された主題や単元が、なぜこのような偏りを生じさせたのか、本論では三点ほど指摘しておきたい。

一つには、戦後の保育・幼児教育における単元・主題の導入が戦後に流布した単元・主題は、倉橋あるいは城戸ら保問研が提唱した総合性の理念の発展的な継承ではなく、小学校におけるコア・カリキュラム運動と機を一にしているものであり、外側からの触発であった点である。だからこそ、経験主義的な総合学習の方法上の道具であった生活単元が、小・中学校レベルで批判を受けて衰退した後、保育における単元の開発も退潮していった。戦後の単元は、保育がもともと有していた経験主義的な土壌に合致して初等教育関係者を通して急速に流入された。ところが50年代の経験主義批判およびコア・カリキュラム批判、そして60年代の「現代化」へと進む過程で、保育においても小川らが提言した生活単元は衰微しパターン化していったと推論できる。保育者が前もって準備した活動のセットを子どもが行うものとなった。ちなみに、保育・幼児教育においても「現代化」とは無関係ではなかった。60年代においては、幼児教育への関心の高まりと連動して「現代化」が議論された。主な論者は、それまで主として学校教育に携わってきた錚々たる研究者・教育学者であり、保育制度や保育内容の「現代化」「科学化」を訴えた。しかし、今、振り返ってみても、この「現代化」と常に総合性を唱えてきた保育・幼児教育界がどのような意味ある邂逅をしたのか明らかではない。この点の検証は今後の課題である。

二つには、『幼稚園教育要領』における「領域」の導入が系統的な保育内容への移行と小学校教育課程との形式的な接続を急がせ、総合的な保育方法を構想しにくくさせる状況になった点である。そもそも、生活単元を展開して総合的な保育を実践していくのは、保育者の相当の力量や苦闘を伴うものである。保育者と子どもの協同作業を積み重ねていく過程で、目ざす保育に挑戦し続けなければならない。そのための十分な実践や理論的支援が果して行われたのか、疑問なしとはしない。

三つ目には、保育全体の中での単元・主題に関する活動の位置づけの問題である。小川らも指摘していたように、保育を単元・主題に関わる活動だけで構成するのは理論的にも実践的にも無理がある。日常的に繰り返される基本的な生活活動や主として保育者が行う養護的活動、あるいは単元などにほとんど関係なく偶発的に生じる構造的な低い活動や遊びをどのように捉

え、単元・主題的な活動とどう関連づけるのか論考すべきであり、これは保育内容構造論へと展開する課題でもある。

(2) 「人とのかかわり」を基礎にした総合性

それでは、倉橋や城戸ら主題を掲げて総合性の実現に取り組んできた史的資源は、どのように継承されたのか。筆者はこの系譜を三木安正の実践研究に求めた。三木安正の幼児教育論と彼を中心に作成された保育カリキュラムに受け継がれ、改変されながら今日に至っていると考ええる。まず、三木の持論を見てみよう。

彼は、『幼稚園教育要領』（昭和39年版）がいろいろな望ましい多様な経験をさせることによって、子どもの全面的な発達を促そうとすることに対して、総花的で筋がないと指摘している²⁴⁾。そして「幼児教育の目標を総花的に多くを列挙しなくても、その中心さえおさえれば、必然的に、あるいは芽づる式にその多くの目標も達成されていくというようなものがないであろうか。」²⁵⁾と問題提起している。さらに、その「筋」となるものを、三木は人との関わりであると考へた。人間関係こそが、他の諸側面の成長をも左右すると見たのである。そのように考えると、幼稚園や保育園はまさに仲間集団の生活の場であるから、その集団生活のもつ教育的機能を究明していき、その教育的機能を有効に活用させることが保育の中心的課題であるとしている。これを表明しているのが「学校教育法」第78条第2の条項「園内において、集団生活を経験させ、喜んでこれに参加する態度と協同、自主及び自律の精神の芽生えを養うこと」であると言う。彼は、この第2の条項が最も基本的なものであって、その他の条項は、それを助長したり、肉づけしたりするものであると見ていた。このような三木の幼児教育論は、言うまでもなく保問研の方法論の継承である。すなわち、集団の組織化や仲間関係の進展を基層とし、これを推し進めることによって他の側面も総合的に発展させていくという層構造的な方法論の継承である。ただし、洗練された形での継承である。なぜなら、保問研が子どもの集団の組織化を目指して直進していったのに対し、三木は「教育の力が集団生活の中にひそんでいるといっても、その集団を構成するものは発達途上にある子ども達であり、またその集団の形式は指導の如何によって非常に変わってくる」²⁶⁾と述べて、保育者と子どもの相互作用を重視し、関係論的視点から子ども集団の育成を捉えようとしている。こうした柔軟性は洗練と言うことができる。また、彼は、幼児に備わってくるさまざまな技能や情操さえも、人と人との関係の中から育ってくるもので、単に個人的なものではないとしているが、こうした視点には、近年ようやくその重要性が問われ出した社会・文化・歴史的アプローチさえ窺える。社会・文化的視点とは、鯨岡によれば「最初から“個”の発達に視点を置いて多元的な関係からその“個”にどのように影響するかというように問いを立てるすべではない。まずは関係が変容していく様を大掴みに捉え、そこからその時の関係の中で個はどのような様相のもとに立ち現れてくるかと問いを立てるべきだ」²⁷⁾というものである。

保育方法における総合性

資料3 年少組の「集団生活の発達」を軸とした指導

集団生活の発達	上記の発達に応じた教育のねらいと指導の要領	計画の具体化のために領域に分けた指導の重点
<p>○一人ずつの相互的な交渉をもち、仲間が幾つかつなかで遊んだり、仕事をよくこなす場面が、少しずつ増えていく。</p>	<p>○いずれでも、相手の立場を考慮し、人に触るやうにたたくなどよそよそしくやる。</p> <p>○新しい友だちや仲間の間につきあいが出て来よう、グループの中でも意識的に行儀を考えさせていく。</p>	<p>(健康) ○運動場は健康の発達をはかるために、遊具や運動会の行事はかたどく、日々の遊びでも、三外遊びのやりかたに気を配る。</p> <p>○運動場や保健室などには、遊具や高台、集団的にも遊ばせられるように、よく休息を十分に取らせる。</p> <p>○遊具に遊ばせることにより、遊具や高台の多くは、安全に遊ばせるように注意する。そのために折角遊ばせるために、遊具の安全性や運動場の安全に注意する。</p>
<p>○それぞれ自分の興味が興味よく、自分のはいるグループをきくよううな傾向が出来る、新しい友だちとの交渉が出来るようになる。</p> <p>・運動的なもの ・ごっこ遊び ・製作活動 ・「人レテヨ、シヨウヨ」の呼びかけや、あいさつによつての参加、特定の友だち以外の間にひきあつていく。一方には自主的に参加もなされる。</p> <p>・年長組の遊びに積極的に関心をもち、遊びのことも出てくる。</p>	<p>○いふことの遊びが、グループとして出来るようには、道具、材料を豊富にするための工夫をする。</p> <p>○自主的に参加しないもの、おもしろい、先生の側からはかたどく、グループの仲間にもまよふことしめる。またあつた時、子どもを促して自分も参加の意思を相手に伝えるようにはする。</p> <p>○集団の中で自然に出る中心的な子ども、働き手など、それぞれを認め、認められるように、目や手を動かす、遊びや仕事を継続できるように、仲間を促す。</p> <p>○活動の仕方の説明、自然に遊ばせるのをやる場として、責任として受け持つ場としてを準備し、しつとわりのいし仕事をしたり、嫌いなことはよくおもしろくするようには、何に注意していく。</p>	<p>○活動場や健康の発達をはかるために、遊具や運動会の行事はかたどく、日々の遊びでも、三外遊びのやりかたに気を配る。</p> <p>○運動場や保健室などには、遊具や高台、集団的にも遊ばせられるように、よく休息を十分に取らせる。</p> <p>○遊具に遊ばせることにより、遊具や高台の多くは、安全に遊ばせるように注意する。そのために折角遊ばせるために、遊具の安全性や運動場の安全に注意する。</p> <p>○いくつかの小さなグループが大きなグループに変化していき、その新しくグループにも注意を配る。</p> <p>○社会性のおくれた子どもが、集団生活にはいれるようになり、あつた時、子どもを促して自分も参加の意思を相手に伝えるようにはする。</p> <p>(自然) ○秋の自然の中で楽しむ遊具など、外の世界に興味や関心をもち、自然に遊ばせる。</p> <p>○子どもの遊びの発見や疑問を大切に受け、周囲の子どもと遊びながら、遊びの発展を促す。そのためには子どもの観察の目を正しい方向に向けよう、注意を促すように遊ばせる。</p> <p>(言語) ○友だちの話をよく聞き、よく話す。</p> <p>○生活習慣やルールなども、遊びの中で身につけていく。</p> <p>(音楽) ○おもしろい歌や、リズムよく歌うことを楽しむ。</p> <p>○おもしろい歌や、リズムよく歌うことを楽しむ。</p> <p>○おもしろい歌や、リズムよく歌うことを楽しむ。</p>
<p>○おもしろい勝負遊びの中で中心になる子どもが出て来て、それが軸になる。グループの働きが出来るようになる。</p> <p>・ままじりのお母さん役 ・幼稚園ごっこ、運動会ごっこ、先生 ・汽車ごっこ、運手</p>	<p>○運動会などとして、自分の能力や他の子ども、その能力を遊ばせられることには、その能力を伸ばす。また、反復して行うこと、また、その能力を伸ばす。また、その能力を伸ばす。また、その能力を伸ばす。</p> <p>○運動会などとして、自分の能力や他の子ども、その能力を遊ばせられることには、その能力を伸ばす。また、反復して行うこと、また、その能力を伸ばす。また、その能力を伸ばす。</p>	<p>○活動場や健康の発達をはかるために、遊具や運動会の行事はかたどく、日々の遊びでも、三外遊びのやりかたに気を配る。</p> <p>○運動場や保健室などには、遊具や高台、集団的にも遊ばせられるように、よく休息を十分に取らせる。</p> <p>○遊具に遊ばせることにより、遊具や高台の多くは、安全に遊ばせるように注意する。そのために折角遊ばせるために、遊具の安全性や運動場の安全に注意する。</p> <p>○いくつかの小さなグループが大きなグループに変化していき、その新しくグループにも注意を配る。</p> <p>○社会性のおくれた子どもが、集団生活にはいれるようになり、あつた時、子どもを促して自分も参加の意思を相手に伝えるようにはする。</p> <p>(自然) ○秋の自然の中で楽しむ遊具など、外の世界に興味や関心をもち、自然に遊ばせる。</p> <p>○子どもの遊びの発見や疑問を大切に受け、周囲の子どもと遊びながら、遊びの発展を促す。そのためには子どもの観察の目を正しい方向に向けよう、注意を促すように遊ばせる。</p> <p>(言語) ○友だちの話をよく聞き、よく話す。</p> <p>○生活習慣やルールなども、遊びの中で身につけていく。</p> <p>(音楽) ○おもしろい歌や、リズムよく歌うことを楽しむ。</p> <p>○おもしろい歌や、リズムよく歌うことを楽しむ。</p> <p>○おもしろい歌や、リズムよく歌うことを楽しむ。</p>
<p>○真実の仕事やグループでやる場合も、各人のそのものが、分けて役割の理解が出来るようになる。</p> <p>・掃除 ・道具の分けや選り出し ・飼育、絵巻などの指導</p>	<p>「あつた」 ・球入れ ・紅白組分けで自分の活動する準備が出来る。</p> <p>・球入れの道具、紅白の区別をわける。</p> <p>・参加したものが能力なりに活動も出来るよう、個別的な指導や指導を受ける。</p> <p>・集団や親友を遊ぶから遊ばせられるよう、一人ひとりの活動の中で、役割をわけるようには、注意する。</p>	<p>○活動場や健康の発達をはかるために、遊具や運動会の行事はかたどく、日々の遊びでも、三外遊びのやりかたに気を配る。</p> <p>○運動場や保健室などには、遊具や高台、集団的にも遊ばせられるように、よく休息を十分に取らせる。</p> <p>○遊具に遊ばせることにより、遊具や高台の多くは、安全に遊ばせるように注意する。そのために折角遊ばせるために、遊具の安全性や運動場の安全に注意する。</p> <p>○いくつかの小さなグループが大きなグループに変化していき、その新しくグループにも注意を配る。</p> <p>○社会性のおくれた子どもが、集団生活にはいれるようになり、あつた時、子どもを促して自分も参加の意思を相手に伝えるようにはする。</p> <p>(自然) ○秋の自然の中で楽しむ遊具など、外の世界に興味や関心をもち、自然に遊ばせる。</p> <p>○子どもの遊びの発見や疑問を大切に受け、周囲の子どもと遊びながら、遊びの発展を促す。そのためには子どもの観察の目を正しい方向に向けよう、注意を促すように遊ばせる。</p> <p>(言語) ○友だちの話をよく聞き、よく話す。</p> <p>○生活習慣やルールなども、遊びの中で身につけていく。</p> <p>(音楽) ○おもしろい歌や、リズムよく歌うことを楽しむ。</p> <p>○おもしろい歌や、リズムよく歌うことを楽しむ。</p> <p>○おもしろい歌や、リズムよく歌うことを楽しむ。</p>

三木安正編著『年間保育計画』フレール 1958 pp44~45

実際に、三木は幼児期に見られる集団生活の特徴とその教育的機能の解明に取り組んだ。すなわち、幼児が仲間集団の中で自分に気づき自分の座を見出すとともに、けんかや葛藤を経験しながら自己と他者、自己と仲間集団の関係を築き上げる過程を明らかにした。この点は、主題を軸にしたプロジェクト活動がしばしば方向性を見失い、保育の質を保障しがたくしてしまうことを防いでいる。倉橋の主題観にはなかったところである。このような人との関わりを基層においた発達の捉え方は、理解しやすく説得力に富んでおり『幼稚園教育指導書』（1989年版）においても取り上げられるところとなった。

三木が作成した保育計画は、資料3に示したように必ずしも主題や単元という語を使用していない。子どもの人間関係の発達を捉え、それに相応しいねらいが基調となる主題であった。そして他の領域の遊びや活動の見通しを作るのであった。こうした方法は、主題や単元に名づけを行いその主題名がともすれば子どもの活動を狭い範囲に枠づけしてしまうことを防ぐことになる。従来の主題や単元による保育方法は、この名づけに起因した活動の固定化が一つの障壁であったと推測できるから、三木のとった方法は主題の欠点を克服しつつ主題の本質を活かすものであったと言える。

以上のように、三木の保育論は総合的な保育方法を論考する上で再考に値すると考えられるし、また、今日のプロジェクト・ワーク論と合わせて検討すると、相互に補足できる点がある。本論は冒頭でウェビングに触れ、子どもが主題をウェビングによって展開させていく過程で子どもどうしが連携し合うというカツの意見を紹介したが、学童期ならともかく、幼児期において主題の探求過程でどれだけ繋がりあえるのか、過大な期待はできない。三木の理論は言わばその逆であって、保育者が子どもの仲間関係の育ちを支援する中で、一人ひとりがさまざまな探求を実現させるというものである。子どもを孤立させず、自己肯定感をもたらすやり方ではないだろうか。

しかし、この三木の保育論にしても、当時の六領域という制約の中にあった。保育の本質に人との関わりを育ちを置いたのではあるが、それが所与の六領域の中で論じられている点に限界がある。彼は「領域論」において、六領域が相互に異質でカテゴリーの違うものが混在していることを指摘しながらも、ここから逸脱することはなかった。この点は、今後保育方法における総合性を考察し続ける上で、日本の保育研究者に課せられたのである。

5. 結論

総合的であることは、保育においてともすれば自明的であり、そのために肯定的に受けとめられる反面、明確な意味づけが行われにくく、その結果として、総合性の名の下に保育内容の膨張を招き、保育方法の探求を抑制してきた。本論は、こうした課題意識に基づいて、日本の保育史の中で保育方法の総合性に言及した理論を再考し、それらの意義と問題点を考察した。具体的には、総合性を構想する際に主題が活用された史的事実注目し、主題がどのように機能してきたのか考察した。本論で取り上げたのは、倉橋惣三、城戸幡太郎ら保育問題研究会、

保育方法における総合性

小川太郎、三木安正の主題観であるが、結果的に倉橋から城戸、三木へと発展的に継承され、主題の系譜を構築してきたと言える。まず、倉橋は子どもの生活から抽出された主題が保育項目を総合させるとして、主題に総合的な保育方法を牽引する役割を付与した。しかし、子どもの関心と子どもの活動の質の保障という両面から見て問題が残るものであった。次に、城戸らは単に合科的役割だけでなく、子ども集団の育成という保育理念を各保育項目に浸透させる役割を主題に持たせた。これは、子ども集団の捉え方が不十分であった。倉橋や城戸らの史的資源を継承した三木は、保育の基礎を人間関係の育成とし、その実現が他の領域のねらいの実現に密接に関連するという層構造的な保育観を示した。三木の場合は必ずしも主題や単元という語を使用していないが、子どもの人間関係の発達を捉え、ここから導き出されたねらいが言わば主題となって、その時期の子どもに相応しい遊びを引き出すと共に、他の領域の経験や活動の見通しを作る役割を果たすことになる。このような方法は、主題名や単元名がしばしば子どもの活動を拘束したり認識すべき対象にすり変わることを防ぐ。人との関わりを基盤に置きつつ、他の領域の目的を総合的に実現させようとした三木の構想は、子どもの遊びの充実と活動の質的発達の方向性を示したものとして評価できる。

以上のように、倉橋らに始まった主題に基づく総合性の構想であるが、言うまでもなく、主題が、真に子どもが親しみを持っている周囲の世界から引き出され、子どもの探究心や洞察を引き起こし、さらには自己肯定感や自尊感情をもたらすものになるためには、さらに理論と実践の蓄積が必要である。それは、保育者自身にとっても同様で、自らの指導方法や固定的な役割、遊びか課業かという二者択一的な発想からの解放を意味している。

本論で論述できなかったのが、保育の中で主題との関連が見出しにくい部分、例えば日常的・習慣的な生活行事や特に小さな子ども達が好む偶発な遊びとの関係である。カツやレジャ・エミリアの実践によれば、主題に基づいたプロジェクト活動のような、いわば緩やかに構造化された活動は、保育カリキュラムの一部として取り入れられ、それ以外の乳幼児期に必要な多くの活動と併存している。これは、保育における総合性を今後は保育全体の構造論からも論じる必要があることを示唆している。

註

- 1) 文部省『幼稚園教育要領』第1章総則 1999
- 2) 厚生省『保育所保育指針』第1章総則 1999
- 3) 拙稿「乳幼児保育カリキュラム試論－保育における『主題』の再考」『日本乳幼児教育学会第10回大会研究発表論文集』2000 62-63
- 4) 文部省「幼稚園教育要領（1956年版）第四章 指導計画の作成とその運営」文部省『幼稚園教育百年史』ひかりのくに 1979 636
- 5) integratingとintegratedの概念については、加藤幸次『総合学習の思想と技術』明治図

書 1997 および「諸外国における総合学習の歴史」『社会科教育』1996を参照した。

- 6) 稲富栄次郎『教育方法論』福村出版 1958 参照
- 7) C.エドワーズ他編、佐藤学他訳『子どもたちの100の言葉ーレッジョ・エミリアの幼児教育ー』世織書房 2001 37-65
- 8) Katz, L.G. Chard, S.C.2000 Engaging Children's Mind : The Project Approach. Ablex Publishing Corporation Stanford, Connecticut 5-6
- 9) 和田実「実験保育学」岡田正章監修『大正・昭和保育文献集 第十巻』日本らいぶらり 1978 179-180
- 10) 倉橋惣三「系統的保育案の実際」岡田正章監修『大正・昭和保育文献集第六巻』日本らいぶらり 1978 5
- 11) 神谷栄司『幼児の世界と年間保育計画』三学出版 2003 273
- 12) 倉橋惣三「保育項目の実際ー夏期講習会速記ー」『幼児の教育』第34巻 第8、9号、1934 130
- 13) 同上
- 14) 前掲書9) 273
- 15) 「生活教材」は保育項目と同義語であり、当時の保問研は観察、談話、作業、音楽、遊戯、運動などを生活教材としていた。『保育問題研究』第4巻 第3号 1941 16
- 16) 城戸幡太郎「幼児教育論」岡田正章監修『大正・昭和保育文献集第十巻』日本らいぶらり 1978 75-76
- 17) 前掲書14) 27
- 18) 乾孝『伝えあい保育の構造』いかだ社 1981 135
- 19) 松石治子「東京都保育連合会のカリキュラム立案に当たって」『幼児の教育』第49巻 第3号 1950 31
- 20) 日本保育学会『日本幼児教育史』第6巻 フレーベル館 1975 143-154
- 21) 取り上げたのは保育雑誌の代表格である『幼児の教育』（1901年創刊）と関西に拠点を置いた『保育』（1937年創刊）の二誌である。いずれも戦後1946年にいち早く復刊を果した。拙稿「戦後初期の幼児教育カリキュラム論ー保育における『单元』の導入ー」『日本乳幼児教育学会第9回大会研究論文集』1999 27-28
- 22) 小川正通『保育原理』金子書房 1995 130
- 23) 文部省『幼稚園教育指導書・一般編』フレーベル館 1968 183-184
- 24) 三木安正『私の幼児教育論』フレーベル館 1973 101
- 25) 三木安正編『年間保育計画』フレーベル館 1958 7
- 26) 前掲書25) 16
- 27) 鯨岡峻『関係発達論の構築』ミネルヴァ書房 1999 215-216