

戦後保育カリキュラムの展開

——和光幼稚園を中心に——

穴 戸 健 夫

はじめに

第2次世界大戦後の保育カリキュラムの出発点は、文部省『保育要領——幼児教育の手引き』（1948年3月）である。連合国軍最高司令部民間情報教育局（CIE）のH.ヘファナンの指導のもと、倉橋惣三、坂元彦太郎、山下俊郎、三木安正など16人の日本委員によって作成された。

この『保育要領』の「まえがき」では、「(従来の) 幼児の育て方や取り扱いについて根本から反省をし、学理と経験にもとづいた正しい保育の仕方を普及徹底して、国の将来をになう幼児たちを心身ともに健やかに育成していくことに努めなければならない」と、その決意を表明している。

そして、その保育のあり方は、「幼児を一室に集め、一律に同じことをさせるより、なるべくおのおの幼児の興味や能力に応じて自らの選択に任せて自由に遊ぶようにしたいものである。興味のないことがらを教師が強制することは好ましくない」として、これまでの教師中心主義から児童中心主義への転換をうながすものであった。

しかし、保育カリキュラムについては、「幼児の一日の生活」のモデルが示されたほか、「幼児の保育内容——楽しい幼児の経験」として、「見学」をはじめとする12項目の保育内容が示されてはいたが、ほとんど論じられてはいなかった。

これに対して、梅根悟は、

「『保育要領』の保育内容 12 項目は) 見学、リズム遊び、休息、自由遊び、それから音楽、お話というようにならべてあるならべ方そのものに体系も構造もない、でたらめな羅列主義が感じられる」ものであり、これでは戦前の幼稚園令に示されていた保育 5 項目(遊戯、唱歌、観察、談話、手技)の「傳統の上に立っているものである」と言っても過言ではないと厳しく批判している⁽¹⁾。

敗戦後、いちはやく、自分たちの手で日本の幼稚園、小学校、中学校の教育カリキュラムをつくり、それを教育実践を通して検証しようとして活発な活動を開始した民間教育研究団体に、コア・カリキュラム連盟(コア連と省略)がある。前記の梅根悟はコア連の理論的リーダーでもあった。

この小論では、コア連の研究の中で生れた 3 層 4 領域論とコア連の実験学校であった和光学園、とくに和光幼稚園での研究とその保育実践に焦点をあて、戦後の幼稚園における保育カリキュラムの成立過程を明らかにしたい。

注

- (1) 梅根悟「幼稚園のカリキュラム」『教育大学講座 9 (幼稚園教育)』金子書房、1950 年、130-131 頁。

I コア・カリキュラム連盟の結成と 3 層 4 領域論

1. コア・カリキュラム連盟の結成

コア・カリキュラム連盟(コア連)の発足は、1948(昭和 23)年 10 月。石山脩平、梅根悟、海後勝雄ら東京高等師範学校卒業の 40 歳代の研究者たちが中心になって結成された。

その呼びかけには――

新教育運動再発足以来、既に三年に近い年月を経て、全国各地における、此の運動の動向はようやく本格化しようとしているが、こうした研究の本格化に伴って現在の教科組織をそのまま維持して、その枠内で新教育を推進すべきか、或いは更に根本的に教科組織そのものに再検討を加え、いわゆるコア・カリキュラム方式によるべきかということとは切実な問題となっている。この時にあたり、この問題の解決如何は、実に日本の教育運動の将来にとって決定的な意義を有するものである⁽¹⁾。

——とある。

ここで呼びかけていたように、教科中心のカリキュラムか、それとも、コア・カリキュラムか、どちらをとるのか、当時はその岐路にたたさされていたのである。コア連の立場はもちろんコア・カリキュラムの創造であり、その推進であった。

それでは、コア・カリキュラムとは何か。教科カリキュラムが、文化遺産の体系を教科として組織し、教師主導の授業方式の実践を主軸としたのに対して、コア・カリキュラムは、子どもの生活経験をふまえ、その興味や関心を尊重し、子ども主体の学習活動を展開しようとするもので、経験カリキュラムと呼ばれるものである。しかし、経験カリキュラムでも、教科の存在を一切認めない経験中心カリキュラムがあるが、日本のコア・カリキュラムは、それとは異なるもので、次のような性格をもっていた。

コア・カリキュラムは生活現実の問題解決を学習する「中心課程」と、それに必要な限りで基礎的な知識や技能を学習する「周辺課程」からなる。中心過程の内容は、経験カリキュラムとして構成され、カリキュラムの中心位置にある。周辺課程は各教科によって構成されるから、まったく教科の存在を認めない経験中心カリキュラムに比して、

教科カリキュラムに近いといえる⁽²⁾。

すなわち、「中心」には問題解決型の「生活経験単元」がおかれるが、すべてをそれに統合するカリキュラムではなく、「周辺」に、「中心」と関連する各教科による「基礎的・技能的な学習」や「個人の要求にこたえる選択学習」や「課外学習」の課程がおかれるものと考えられたのである⁽³⁾。

2. 3層4領域論

梅根悟は「三層四領域説の生れたいきさつ」(『生活教育の系譜と課題(「カリキュラム」別冊)』1959年11月)の中で、「コア」とは何かということをめぐる、コア連内部で様々な意見があったこと、とくに、新しい教科である社会科を「コア」としている学校と、広く日常的な遊びやしごとが「コア」となっている学校があり論議されたことについて述べている。その結果、あれかこれかではなく社会科的なものを「中心課程」とし、遊びやしごとのような生活実践的なものを「日常生活課程」と呼ぶことで、両者を併立させることになったと述べている。それと合せて、それまで「周辺課程」とか「関連課程」と呼ばれてきた「ドリル・コース」を系統的な学習課程つまり「系統課程」として位置づけ、「日常生活課程」「中心課程」「系統課程」の3層の構造論がつくられたというのである。

コア連は1951年の春日井集会や新潟集会を通して、次のように構造論を定義することとなった。

- (1) 日常生活課程=生産的活動(子どもにとっては遊びでありおとなにとっては生産労働そのもの)の中で、生活のしかた、労働のしかたを学ぶ課程(これを梅根は、のちに「実践課程」「生活単元課程」と呼びかえる)
- (2) 中心課程=主に社会科を念頭に置きながら、問題解決的思考を育て

る単元学習の内容を構想・構成する（のちに「問題解決課程」「問題単元過程」と呼びかえる）

- (3) 系統課程＝文化遺産を系統的に身につけさせていく課程（のちに「基礎課程」「系統単元課程」と呼びかえる）⁽⁴⁾

以上のカリキュラムの基本的な構造としての3層論に併行して、スコープとしての学習の内容を明らかにしようとする領域論がコア連内部で継続的に論議されていた。そして、健康、経済（又は自然）、社会、文化（教養・娯楽）の4領域が学習内容であるとして結論づけられたのが、同じ1951年の新潟集会であった⁽⁵⁾。

梅根は4領域論について次のように述べている。

3層論はカリキュラムを労働と思考との関連、労働と学習の結合という観点からみた場合の、思考の場、学習の場の構造を明らかにしようとしたものであつた。しかし、カリキュラムの構造を明らかにするにはそれとは別の観点が必要である。労働と思考の結合の構造が明らかにされたら、今度はその労働の内容が明らかにされ、それに基づいて思考の内容が導き出されなければならない。この内容を考えるカテゴリーとしていくつかの基本的領域が考えられないであろうかというのが四領域論の出発点にあつた研究課題であつた。われわれはアメリカ式のスコープ論に不満足であつた。そして、新しいスコープを発見しようとしてつとめた。その結果が四領域論である。それは簡単にいえば、カリキュラムの全領域は、生活の領域であり、それは基本的には、保健、経済（又は自然）、社会（政治）、文化（教養・娯楽）の四領域から成るということである⁽⁶⁾。

ここに生活に根ざした全教育活動を3層4領域として構造的に把握する

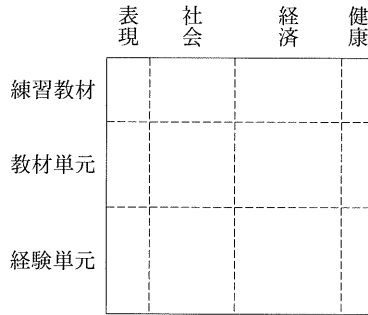


図 1

ことができたのである。

3 層と 4 領域との関わりについて

ところで、3 層と 4 領域との関わりはどのように把握されたのだろうか。図 1 を見ていただきたい。これは梅根が低学年（又は幼児）を対象とする構造図の 1 つとして提案したものである⁷⁾。

「経験单元」は土台であり、その比重は大きく図示されている。これは「日常生活課程」と言われるものである。次の「教材单元」はこれまでの「中心課程」に相当する。教材を「单元」として組織し、プロジェクト化して指導しようとするもので、「社会科ふくらまし」的な課程でもある。「練習教材」は、ドリル的な課題にとりくむ「系統課程」であり、教科目主義のカリキュラムであり、図示されている比重は小さい。

図 1 にあるように「経験单元（生活課程）」「教材单元（中心課程）」「練習教材（系統課程）」は「横割りコース」である。

そして、「縦割りコース」は「健康」「経済」「社会」「表現（又は文化）」の 4 領域である。

「横割りコース」と「縦割りコース」とは、相互に交差しあっており、それぞれの「横割りコース」の中に、「健康」「経済」「社会」「表現」の 4

戦後保育カリキュラムの展開

つの「縦割りコース」をもっているということになる。しかし、「縦割りコース」は教科のようにその枠が区画されるのではなく、徹底した生活主義に立って力動的な生活時間の設計がされなければならない。しかし、必要な知識や技能を特別に取りたてて学習することが必要になってくると、「練習教材（系統課程）」においてはそれぞれの領域が位置づけられ、系統的に指導されることになる。コア・カリキュラムは系統的な指導を否定するものではなかったのである。

以上が梅根の3層4領域論のあらましである。

注

- (1) 日本生活教育連盟編『日本の生活教育50年』学文社、1998年、64頁。
- (2) 日本教育方法学会編『現代教育方法事典』、2004年、175頁。
- (3) 日本生活教育連盟編、前掲書、70頁。
- (4) 日本生活教育連盟編、同上、88頁。
- (5) 日本生活教育連盟編、同上、88頁。
- (6) 梅根悟「三層四領域説の生れたいきさつ」『生活教育の系譜と課題（「カリキュラム」別冊）』1959年11月。
- (7) 梅根悟「コア・カリキュラムの構造と本質の再検討」『生活教育の前進（「カリキュラム」別冊）』1951年6月。

II 和光幼稚園におけるカリキュラム研究と実践

1. 和光学園と和光幼稚園

和光学園は「成城学園事件」で、成城学園を離れた教師と父母たちとで東京・世田谷につくられた。1934（昭和9）年4月のこと。教員9名、児童40名の小学校であり、このとき幼稚園も開園されるが、園児12名であった。

戦時下の中で幼稚園は閉鎖となり、小学校も集団疎開をよぎなくされ、戦後1946（昭和21）年1月、授業は倉庫となっていた旧校舎を使って、

教員3名、児童9名で再開された。幼稚園が再開されたのは、1951（昭和26）年4月のことで、ずっと後のことになる^①。

和光学園が脚光をあびるのは、コア・カリキュラム連盟の実験校になった1950（昭和25）年4月からである。学園長には石山脩平、校長に海後勝雄、顧問に梅根悟が就任した。

小学校主事には、小島忠治（東京教育大付属小学校）、小学部に久保田浩（奈良学芸大付属吉城学園）、森久保仙太郎（教育図書文化協会）、中学高等部主事には大村栄（東北大付属中学校）などが就任した。いずれも、コア連がとりくもうとしていた新カリキュラムの創造にむけて情熱をもっている人たちであった。

その中でも、小島忠治は、コア連の中で、理論と実践の両面にわたってリーダーシップをとっている人であり、久保田浩は、奈良学芸大付属小学校である吉城学園での実践を『奈良吉城プラン——生活カリキュラムの実践』（育英出版、1949年）として公刊しており、コア連の中でも注目される実践者の一人であった。

4部制（1952年～1955年）

1951（昭和26）年の幼稚園再開の翌年からとられたのが、4部制である。

1部 幼、小1、小2

2部 小3、小4、小5

3部 小6、中1、中2、中3

4部 高1、高2、高3

——の4部に分けてクラスを運営しようとするものであった。

なぜ4部制なのか。

当時の学園は一学級平均20名（注・幼稚園の年長組20名、年少組18名—1952年）という状態で、学級はサロンのな雰囲気を出しきれなかった。そこで、同質の行動が可能な大きな集団構成、つまり4部制の異年

齡集団をつくって、集団活動を活発化する。「もっとたくましく行動する子ども」の形成をねらったのである。1部の低年部では「あそびを中心とした集団活動」に力を入れ、2部では「児童会を組織し、生活に意識的に働きかけ、また、意図的に集団活動がなし得ること」が考えられた⁽²⁾。

ここに、幼稚園担当の池野、佐々木の2人による「幼稚園の位置づけ——和光学園のこころみ」(『カリキュラム』1953年4月)という記録がある。以下、その中からの抜粋である。4部制がとられている頃の幼稚園児の生活がよく画かれている。

私たちはつねに幼稚園としての単独のプランを持たず1部の教育研究部会を組織してそこで研究をつづけています。幼稚園のカリキュラムを作る時には、いつもその上の学年を見通し、小学校1年のカリキュラムを作るときには幼稚園の生活の上に発展するものとして、職員共同で作成しています。

たとえば11月に「学園祭」という生活実践の単元をとりあげ学園祭への参加のあてとして、1年(幼稚園)では学園祭のふんいきに浸るということ、2年(小学校1年生)では学園祭にすすんで参加し楽しむこと、3年(小学校2年)では学園祭をするわけを理解させ学園祭への参加のしかたを知ること等一貫した中に発達段階を考えて子どもたちの無理のない成長に努力しています。

子どもたちはまた1部の会といつて毎週1回皆と一緒に生活する時を持っています。お話をきいたり、フォークダンスをしたり、その時は学年をはずしていつしよに活動するのです。また運動会はもとより遠足等の行事も幼稚園としてではなく1部として行動を共にするようになっています。

私たちはまた1部の子ども会の時などを通じて幼稚園以外の子どもに接する機会を持つようにしています。そして幼稚園の上につづく子

どもの姿をいつも注意してみています。そうして自分たちのあずかっている子どもたちが次ぎの段階にはあのような子どもたちになるのだと現実に眺めることができますのも実感として理解されてよいと思つています。

(中略)

4月に入った頃、上級生が列を作つて並んでいるのをみて、子どもたちはそばで、ポカンと眺めています。5、6月頃になりますと2、3人宛かたまつて上級生のまねをして体操などをはじめますが、大部分は遠くからブランコに乗つたり滑台をやりながら眺めています。夏休みの終つた頃から5人6人と上級生の横に列を作り出し運動会の頃には、何とはなしにみんなが並べるようになってきます。入学した頃眺めていたリズム遊戯もだんだん手足を動かしているうちに、いつのまにか皆といつしよにおどれるようになります。そして1年たつて小学校1年生になる頃には何の抵抗も感ぜずに集団の中の一員として参加していくようになります。

「百聞は一見にしかず」といいますが模倣性に富んだこの頃の子どもには、みせることがまず第一だとおもいます。私たちがいくら説明したところで子どもたちの生活をひつぱりあげることは困難なことです。自分たちより上級の子どもたちの生活が目前にくりひろげられているのを眺めていることによつて、いつのまにか高度な方向にむかつて進んでいくことをつくづく感じます。

上級生がままごと遊びをしている中へ、入れてもらつて遊んでいるのを時々みかけます。その遊びの中では、その家の小さい妹弟ぐらいの待遇を受けているのですが、そこで充分遊んで帰つて来た子どもたちは、幼稚園にもどつて、すぐ自分たちでままごとをはじめます。その時はみてきたこと聞いてきたことの再現からはじまるのですが、遊び方が以前よりずつと高度に発展していくのです。

くことをめざす。

健康管理——日々健康管理の要点、それにかかわる活動や、しごと、子どもへの指導内容やてだて、あるいは園の業務としておこなう健康管理のしごとなどを予定し、順序だてる。

以上のような、「自由遊び」「生活指導」「集団づくり」「健康管理」は、「生活していくためには、欠くことのできない」活動であり、「毎日くりかえされる」活動である。これらは、「すべての活動の土台」であり、「基調になるもの」なのである。これを土台にして「中心になる活動」など、もろもろの活動が生れてくるのが幼稚園の生活だと久保田は考える。

3. 「中心となる活動」と「領域別活動」

久保田の幼稚園カリキュラムは、コア連の成果をとり入れて、「基底になる生活」（日常生活課程）を土台にしながらか、それに関して「中心になる活動」（中心課程）と「領域別活動」（系統課程）の活動の層があつて、全体として三層構造として構造化してとらえられているところに、最大の特長がある。

「中心となる活動」とは何か

「中心となる活動」とは、コア連では、「生活経験単元」とか「中心課程」と呼んでいるものであり、「問題解決的思考を育てる単元学習」の幼児版である。久保田は次のように述べている。

子どもたちの組織的な遊び《中心になる活動》の萌芽は、日常生活の中にある。

数人の子どもが集まって“おうちごっこ”をしている。日常生活の中に、いつもみられる自然な姿である。くりかえされる間に変化がみ

ためには、欠くことのできない行動、活動をくりかえしていることに注目しなければならない。

つまり、この種の行動、活動は、私たちが生きていく基盤をつくとともに、目的をもつ活動の土台になる性質をもっていると言っている。俗にこうした言い方がある。「あの人は、普段の生活がみだれているから、ろくなしごとができない」これは日常生活（だれもが、同じようになりかえしているごく普通の）が、目的をもつ活動と切り離せないかわりをもつ、重要な基盤になっていることをさしていると言することができるだろう⁽⁴⁾。

以上の「基底となる生活」の中には、主として「自由遊び」「生活指導」「集団づくり」「健康管理」の4つの内容が含まれている⁽⁵⁾。

自由遊び——ひとりひとりの子どもの欲求からはじまるあそびは、一日の園生活のベースをつくとともに、子どもたちの主体性を育て、集団生活をつくりだす重要な要素といえる。

生活指導——ひとりひとりの生活のしかたを指導することは、幼稚園の教育では軽くない比重をしめている。いわゆる「しつけ」という受身のものだけでなく、自分たちでよりよいやり方を考えて実行していくことまでが、中身として考えなければならない。

集団づくり——個人の行動、生活のしかたの指導が、集団生活へ発展していかなければならないことはいうまでもない。なかまとのあいだで約束を決めたり、決まりをつくったり、またそれを守ろうとする。なかまとの生活をすすめていくために、ルールをまもり、役割りをうけ持ち、交代でしごとをする意識をたかめ、ちからを育ててい

となる。44歳のときである。

その後、久保田の幼稚園カリキュラムが集大成するのは、1970年のこと。『幼児教育の計画——構造とその展開』（誠文堂新光社、B5判、490頁）がそれである。

2. 「基底となる生活」——幼稚園カリキュラムの土台

和光幼稚園では、はじめ「基調になる生活」と言った。その後、「基底になる生活」と呼び方を変えている。久保田の『幼児教育の計画』でも「基底になる生活」と呼んでいる。その原点は久保田の「日常生活課程」であり、コア連でも「日常生活課程」と呼んだものである。

この「基底になる生活」を幼稚園カリキュラムの土台にすえていることである。

まず日常の生活がある。

朝になったら目を覚まし、洗面をし、食事をする。おとななら、仕事のために、それぞれの職場に行く。子どもの場合は、学校に、あるいは園にでかける。この種の行為、行動——排泄、午睡、入浴などさまざまあげられる——が、毎日くりかえされている。多少の変化はあるにしても、これらのことは一定の型にそって、同じようくりかえされるのが一般的である。

身支度をする、あるいは排泄や入浴をする——これらの行動は、それ自身が目的になるような性格のことからではない。身支度をするのは、これから仕事をするためであり、電車にのって会社にてかけるのは、これもまた仕事のためである。目的は仕事をすることであり、身支度や通勤それ自体が目的にはならない。これと同じことが、この部分の行動のすべてにあてはまると言っている。

ともかく、私たちは、それ自体に目的をもたないが、生活していく

そうしたなかで、子どもたちは「校庭に花壇をつくろう」としはじめる。彼らは、一定の期間“花壇づくり”に取り組むことになる。話しあって設計図をつくり、作業計画をたて、材料も集め、作業に取り組む。そうした“まとまりのある活動”（単元活動）が、みられることがある。

できあがった花壇は、彼らの日常生活のなかに位置づき、継続的に運営されることになる。

子どもたちが、たかまってくれば、彼らはただ花壇をつくり、花を植えればよいとは考えないであろう。植える花の種類や、その栽培の仕方を学習するの必要に気づくはずだし、またデザインの学習もしなければならなくなる。ことにデザインなどは、その場で急に学習するのではなく、組織的に積みあげられていなければならないということにぶつかるはずである。こうしたいわば課題の明確な学習が、だんだんに必要になってくるのであろう。

この3つの領域が、力動的にからみあうことで、彼らの学校生活は充実したものになると考えるべきである。

こうした考え方を、いちおうの共通基盤にしなから、私たちの“学校づくり”がはじまったわけである⁽³⁾。

ここで「3つの領域」と言っているように、すでにコア連が、「日常生活課程」をとり入れ、「中心課程」（単元活動）と「系統課程」（系統的・学習活動）との3層の連関を把握したことの萌芽が形成されていたと言っ
てよいであろう。

久保田はやがて上京、1950（昭和25）年、和光学園に就職すると、小学校を主として担当しながらも、4部制を通して、幼稚園の子どもたちとも接触することになる。そして、1960（昭和35）年には幼稚園部長となり、小学校での経験を生かして本格的に幼稚園カリキュラムに取り組むこ

プランとはちがっていた。それは、インタビューで久保田が言っているように「徹底的に子どもたちが自分で生活をまかなえるカリキュラム」をつくらうとしたことである。

当時、全国的にも有名になった「明石プラン」があった。それに久保田は納得がゆかなかった。「(明石プランは)子どもたちの生活、活動が中心にはされているが、やはり『学習』にしかすぎない。『つくられた活動』であり、それに子どもたちが取り組むことで、あるちからが育つということがねらわれているわけである。のりものごっこをとおして、交通機関への理解や知識をえて、いったい何になるというのか——と、私は考えた。」⁽²⁾のである。

久保田は、「明石プラン」などが「のりものごっこ」をとりあげるとき、「交通機関への理解や知識を得るため」であって、「子どもたちが、自らの手で自分たちの生活をつくりあげていく」活動になっていないことに疑問をもったのである。ごっこ遊びを知識獲得のための手段にすることへの批判であった。

久保田は「日常生活課程」をおさえながらも学校全体の「生活の構造化」がすすめられたことについて次のように述べている。

子どもたちは、毎日の生活を続けている。

仲間と遊び、しごとをする。クラスのしごともあるし、学校全体の係としての活動もある。自分自身のしたいことや、しなければならないこともある。食事や休養なども、それらに含まれるし、本を読んだり、ラジオをきいたりもする。こうした日々の生活が、充実したものでなければならない。一見平凡で、とりたてて変化のないような日常生活が、惰性にながされたり、空洞化していかないようにしなければならない。このなかで子どもたちは人間として生きるちからや、生き方を身につけていくのである。

みなどにも敏感になります。そして、壊れたら自分たちで直すという、主体的な取り組み方をするようになるんです。

これをなんとか組織化しようとしたのが、吉城プランの始まり。学校は知識の獲得の場でもあるけれど、その前提に、おとなと子どもと一緒に生活する場であると考えたわけです。

久保田—徹底的に子どもたちが自分で生活をまかなえるカリキュラムをつくろう、ということになりました。1、2年生は遊ばせる。その中で工夫もする、動物とも遊ぶ、花壇で何か育てようとするだろう。5、6年生は、社会にも関心を向けながら学校づくりの中核にならせる。3、4年生は本を読んだり、ものを作ったりする基礎を身につけながら、5、6年生の真似をする。そんなことを考えたわけです。

そうした過程で生まれたのが、このプランです。

久保田—吉城プランというのは、形ではなく、子どもが主人公になって伸びていこうとするものを、最大限構想したものといっていいかもしれません。だから、今の教育は、ある意味で人間を信頼していないのではないかと思うんです。「人間はダメなのだ」「子どもはダメなのだ」ということから始まっている、そこのところを考えてもらわないとね。

以上、敗戦直後の久保田の思い出である。

久保田が「吉城プラン」を発表するのは、1948（昭和23）年の『吉城プラン』（共同製作、吉城学園）、つづいて1949（昭和24）年の『奈良吉城プラン——生活カリキュラムの実践』（共著、育英出版）、そして、和光学園に来てから1951（昭和26）年に出版した『日常生活課程——子どもを育てた記録』（共著）である。

なんでもそうであるが「吉城プラン」がはじめから全国の教師たちに注目されたわけではない。当時、各地に生れている社会科中心の様々な教育

Ⅲ 久保田浩のカリキュラム論

1. 久保田の教育カリキュラムの原点

久保田浩は、1916（大正5）年4月生まれ。1945（昭和20）年の敗戦の年は29歳。奈良県師範学校女子部附属小学校（吉城学園）に勤務していたところを軍隊に召集されるが、さいわい9月には勤務校に復帰。再び子どもたちに迎えられることになった。しかし、放心状態でやる気がおこらない。

河野富江とのインタビューに当時の様子を次のように語っている⁽¹⁾。

久保田一秋になって気候がいいものですから、毎日子どもたちと奈良公園にぶらぶら行って、やることといたら、スケッチや歌をうたうくらい。すると、ひとりの男の子が「先生、何かしようよ」というのです。「教科書の墨塗りはやらせたくないし、アメリカのいうことも聞きたくない。することがない」というと、「先生、何かするから人間なんだよ」って。いわれてみて愕然としたんですね。

それで気がついたのは、学校がひどく荒廃しているということ。明治38年、日本海海戦の年にできた校舎ですから、歩けば揺れるような状態です。大工道具を家から持ってこさせ、学校を整備することから始めました。

「人間」がこの吉城プランの出発点になっていると、河野先生が評価してくださったけれども、ぼくの潜在意識を顕在化させてくれたのは、子どもたちなのです。

久保田一子どもたちと校舎の整備を始めると、だんだん校舎が子どもたちのものになっていくんです。「廊下は走るな」「教室を汚すな」とかいわなくていい。子どもたちは自分たちでルールを決め、建物の傷

戦後保育カリキュラムの展開

表2 単元一覽表

9	8	7	6	5	4	
<p>たん生会</p> <p>くだものやさん</p> <p>電車ごっこ</p> <p>再出発</p>	<p>夏期保育</p> <p>再出発</p> <p>電車ごっこ</p> <p>グループのスタート</p> <p>小グループのあそび</p> <p>ブドウがり</p>	<p>たん生会</p> <p>水あそび</p> <p>水あそび</p> <p>制作・科学あそび・夏其自然</p> <p>夏期保育</p> <p>制作・科学あそび・夏其自然</p> <p>水あそび</p> <p>制作・科学あそび</p> <p>およく 夏其自然</p>	<p>たん生会</p> <p>水あそび</p> <p>水あそび</p> <p>制作・科学あそび・夏其自然</p> <p>お店やさん</p> <p>時計や</p> <p>やおや</p> <p>うりかい</p>	<p>子どもの日(造型)</p> <p>雨の日のあそび</p> <p>健康管理</p> <p>健康管理</p> <p>登下校</p> <p>お店やさん</p> <p>つくる</p> <p>つくる↓交流</p> <p>お店やさん</p> <p>↓内容的に</p> <p>準備</p> <p>母の日</p> <p>家族・家庭生活</p> <p>自分の役わり</p> <p>運動会</p> <p>準備</p>	<p>園の生活になれる</p> <p>自分の部屋</p> <p>遊び道具</p> <p>先生</p> <p>散歩</p> <p>園生活になれる</p> <p>場所、道具、約束</p> <p>いっしょに遊ぶ、先生、友だち</p> <p>身体検査</p> <p>散歩</p> <p>母の日</p> <p>プレゼント</p> <p>おかあさん</p> <p>運動会</p> <p>参加</p> <p>母の日</p> <p>プレゼント</p> <p>家族・家庭生活</p> <p>自分の役わり</p> <p>運動会</p> <p>準備</p> <p>一年の出発</p> <p>かんげい会をしよう</p> <p>年長組の自覚</p> <p>散歩</p> <p>身体けんさ</p>	
			花組(三歳)		月組(四歳)	星(五歳)

六戸健夫

3	2	1	12	11	10
<p>参加</p> <p>おわかれ会</p>	<p>製作中心</p> <p>一年間のせいり</p> <p>たん生会</p> <p>ままごと</p> <p>電話ごっこ</p> <p>冬の自然</p> <p>室内あそび、外あそび</p> <p>冬休み</p>	<p>みる、かんたんな演技</p> <p>クリスマス (仮称)</p> <p>冬の健康</p> <p>ストーブ</p> <p>冬休み</p>	<p>空箱</p> <p>大工さん</p> <p>学園祭</p> <p>動物ごっこ</p> <p>ものまね遊び</p> <p>製作</p>	<p>動物ごっこ</p> <p>ものまね遊び</p> <p>製作</p>	<p>桐朋のお友だち</p> <p>動物ごっこ</p> <p>ものまね遊び</p> <p>製作</p>
<p>準備</p> <p>おわかれ会</p>	<p>製作中心</p> <p>一年間のせいり</p> <p>テレビごっこ</p> <p>ゆうびんやさん</p> <p>前月から入る</p>	<p>室内あそび、外あそび</p> <p>冬の自然、くらし</p> <p>クリスマス</p> <p>劇・合奏等</p>	<p>冬のけんこう</p> <p>ストーブ</p> <p>かんたんな木工</p> <p>クリスマス</p> <p>大工さん</p> <p>学園祭</p>	<p>動物ごっこ</p> <p>ものまね遊び</p> <p>製作</p>	<p>桐朋のお友だち</p> <p>動物ごっこ</p> <p>ものまね遊び</p> <p>製作</p>
<p>参加</p> <p>おわかれ会</p>	<p>製作中心</p> <p>一年間のせいり</p> <p>共同製作</p> <p>文字への関心、ゆうびんのはたらき</p>	<p>室内あそび</p> <p>冬の自然、くらし</p> <p>クリスマス</p> <p>劇・合奏等</p> <p>準備</p>	<p>冬のけんこう</p> <p>クリスマス</p> <p>共同製作</p> <p>クリスマス</p> <p>大工さん</p> <p>学園祭</p>	<p>動物ごっこ</p> <p>製作</p>	<p>桐朋のお友だち</p> <p>動物ごっこ</p> <p>製作</p>

穴 戸 健 夫

動物園をつくろう	桐朋の
<ul style="list-style-type: none"> ◦ こどもたちのもつ動物への興味を手がかりに、正しい関心をもつようにする ◦ よくみ、みたことをいろいろな形で表現することができるようにする ◦ しごとをすることをとおして話しあったり、考えたりしながら、ひとつのことをたしかめ、充実させていく方向にむける ◦ 共同しながら、しごとをすすめていくことができるようにする 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 下級生のせわができるようにしむける
<ul style="list-style-type: none"> ◦ 動物園をつくる ◦ すきな動物（粘土、空箱、個人、共同） ◦ どんな動物園にするか相談する ◦ はなしあいながら、つくる ◦ つくったもので話しあう ◦ 動物をテーマにした劇をする ◦ みんなでお話をつくる ◦ している話で、劇をつくる 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 下級生といっしょにあそぶ ◦ プレレデイに参加する ◦ その日のことについて話しあう ◦ 桐朋のお友だちをむかえる ◦ いっしょにゲームをしたり昼食をしたりする ◦ やったことを絵にかいて交かんする ◦ 動物について話し合う ◦ 自分のすきなものをかいてみんなに話す ◦ 絵本やスライドをみながら知っていることを話しあう ◦ めずらしい動物の話をきく ◦ 井の頭自然文化園に遠足に行く ◦ なにをするのか話しあう ◦ 用意するもの、約束について話しあう ◦ 見学する ◦ みたこと、わからないことを話しあう ◦ 動物園の絵をかく ◦ みてきたことを話しあう ◦ 個人で、自由にかく ◦ 相談しながら、合作する
<ul style="list-style-type: none"> ◦ 動物園から発展してほかのものになって ◦ もい ◦ 学園祭に発展 ◦ 自由にやらせる 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 仲間を考えて行動するよう ◦ に
<ul style="list-style-type: none"> ◦ ねん土 ◦ 空箱、かんそ ◦ の他の材料 ◦ ベニヤ板 ◦ セット ◦ つみ木 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 絵本スライド ◦ 拡声機 プレレ ◦ ヤー
<ul style="list-style-type: none"> ◦ 学園祭の計画 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 馬時公苑 ◦ 遠足のしおり

以上のように4部制は幼稚園の子どもたちにより影響を与えたようである。いわゆる「異年齢児保育」の特色が見られる。しかし、この4部制も、1955年度までで中止している。「当時の生徒数の不安定さ、転入・転出はその1つの困難な点であった」ためとされている。各年齢別の児童数も増加してきており、幼稚園も年長組40名、年少組25名、計65名（1954年）になっている。

その後、1964（昭和39）年には、再び幼稚園部と小学校部は合同して「幼少部」として活動をすすめている。

2. 和光幼稚園のカリキュラム

1960（昭和35）年、学園の主事であった久保田浩が幼稚園部の部長となった。この年から3才児組（花組）、4才児組（月組）、5才児組（星組）の体制がとれるようになり、翌年には久保田を中心に幼稚園のカリキュラムが作成された。

それは、「基調になる生活」と「中心になる活動」との2つの層をおさえたカリキュラムであった。「基調になる生活」と「中心になる活動」とは、コア連の「日常生活課程」と「中心課程」である。次の表1、2で1961年度の「10月生活計画案」（星組5歳児）と「単元一覧」を紹介する。いずれも、和光学園四十年史編集委員会編『ある私立学校の足跡—和光学園40年の教育』（1973年）所収のものである。「領域別カリキュラム」（つまり「系統課程」）が加わってくるのは後のことになる。

注

- (1) 和光学園四十年史編集委員会編『ある私立学校の足跡——和光学園40年の教育』明治図書、1973年、参照。
- (2) 和光学園四十年史編集委員会編、同上、111頁。

られはじめた。お母さん役の子どもが、買い物にでかける場面が生まれ、“お店や”になる子どもができた。この部分がふくらみはじめ、売り買いが遊びの主軸になりはじめた。こうした展開は珍しいことではない。

よくとりあげられる“お店やごっこ”は、こうした遊びを組織したものとみていい。《中心になる活動》でとりあげられる遊びは、こうした子どもたちの日常の遊びを再構成したのと言っていいのである。

また、“お店やごっこ”が、内容豊かに展開していくことと、子どもたちの“日常生活での経験”と深いかわりをもっているということは、いうまでもないことである。毎日の生活の中で、店とか、買物の経験もなく、関心ももっていなければ、遊びは空疎なものになってしまうだろうし、自分のものとしての活気のある展開も望めない。

それだけではない。

子どもたちの日頃のかかわり方も、この遊びの展開を左右する。子ども同士のかかわり、コミュニケーションの疎密も大きな条件のひとつになるし、グループやクラスでの物事への取り組み、場や物への対応がどの程度できているかによって、遊びの質も決まってくる。日常の学級づくりのあり方や、そのレベルと、遊びの深まりとはけって無縁ではない⁽⁶⁾。

以上のように、「中心になる活動」は、「基底となる生活」から生れてくるのである。

遊びばかりではない。「しごと」的活動が「中心になる活動」になってくることもある。

ある園では、ウサギやヤギを飼っている。子どもが生まれて小屋が狭くなった。「広くしたい」という提案が、子どもの中から生まれて、

彼らは拡張工事にとりかかった。簡単な設計図をかく子どもがいる。材料を集めるものもいる、柱をたてるなど困難な部分はおとなの援助をあおいだが、1週間目には、彼らの手で新しい飼育小屋ができたと言う⁽⁷⁾。

以上のように「中心になる活動」とは、「目標」をもった活動であるが、強制されたものではない。「自分たちで取り組もうときめた」目標である。子どもたちは「その目的を実現するために手順を考える。場所もきめなければならない。イメージにみあった材料を集め、人手が必要とあれば、仲間呼びかけもする」、そして、「“問題”がおこれば知恵をだしあって解決していく」ような共同の活動なのである。

「中心になる活動」は、コア連では「中心課程」と呼び、学校教育の「コア（核）」として熱心に論議され、実践されてきた。和光幼稚園では「中心になる活動」であったが、その後「単元活動」や「総合活動」と呼んでおり、子どもたちにとって関心の高いテーマのもとに「一定期間集中的にとりくむ」活動として一貫して重視してきている。

なお、久保田浩『幼児教育の計画——構造とその展開』から、「中心になる活動」の年齢別・月別の具体例を紹介しておこう。

3 歳児	4 月	すなばであそぼう	さんばにいこう	きれいな絵
	5 月	こいのぼりをつくろう	ママごとをしよう	おたんじょう会
	6 月	おうちをつくろう	にわをつくろう	ママごとごっこをしよう
	7 月	水あそびをしよう		
	9 月	でんしゃごっこをしよう		
	10 月	外であそぼう	動物ごっこをしよう	

戦後保育カリキュラムの展開

- | | | |
|-----|-----|-----------------------------------|
| | 11月 | くだものやさん だいくさん |
| | 12月 | 劇あそびをしよう |
| | 1月 | わたしのうち でんわごっこをしよう |
| | 2月 | 劇あそびをしよう 雪であそぼう |
| | 3月 | まちをつくろう きれいなへや |
| 4才児 | 4月 | みんなであそぼう さんぽにいこう |
| | 5月 | おくりものをつくろう こいのぼりづくり
いちごつみにいこう |
| | 6月 | すきなもの じょうぶなからだ
やおやさんごっこをしよう |
| | 7月 | 水あそびをしよう |
| | 9月 | のりものごっこをしよう 野原であそぼう
たんじょう会をしよう |
| | 10月 | みんなであそぼう一運動会
動物園ごっこをしよう |
| | 11月 | トラックごっこをしよう
だいくさんごっこをしよう |
| | 12月 | 劇あそびをしよう みんなであそぼう |
| | 1月 | 冬のくらし へやをつくろう |
| | 2月 | おにあそびをしよう ゆうえんちをつくろう |
| | 3月 | 花だんづくりをしよう おわかれ会 |
| 5歳児 | 4月 | へやをかざろう 花だんづくりをしよう
かんげい会をしよう |
| | 5月 | おかあさんのしごと からだとたべもの
えんそく |

6月	ダムづくり	おみせやさん
7月	たなばたのあつまり	水あそび
9月	のりものごっこ	えんそく—農村の生活
10月	ぼくらの運動会	ぼくらの動物園
11月	だいくさん	ぼくらのまち
12月	劇あそび	
1月	みんなであそぼう	冬のくらし
2月	こうば—園外活動	人形劇あそび
3月	卒園製作をしよう	おわかれ会

以上が、久保田の『幼児教育の計画——構造とその展開』の中で挙げられている「中心になる活動」の具体例である。各具体例ごとに「ねらい」「子どもの活動」「指導の重点」「準備その他」「各領域との関連」が明らかにされている。

「領域別活動」とは何か

コア連で「系統課程」と呼んできている活動を久保田は「領域別活動——系列を主とする活動」と呼んでいる。「領域」という用語が、他の意味と混同されやすいのを防ぐために「系列を主とする活動」ということばを補っていることに注目したい。また、久保田は「系統的学習活動」という言い方もしている⁽⁸⁾。

和光幼稚園では、「領域」別の活動であったが、その後「課業」という表現も使われている⁽⁹⁾。

「系統的学習活動（領域別活動）」は、「（『中心になる活動』のような）総合的な活動と違って、必要な要素が全体から抽出され、取り組む目的が単一化される。そして学習される内容は、順次性を配慮し、系統的に組織されるのが普通である」⁽¹⁰⁾と久保田は言う。

たとえば、「縄とびをして遊ぶ。仲間に加わり、遊ぶことで、だんだんじょうずにとべるようになる。それが自然の姿である。しかし、そこでおこなわれている縄とびが、はじめて加わる子どもにとって、かけはなれた高度なものであるとしたら、“加わり”そして“自然にとべるようになる”という単純な言い方は通用しなくなってしまう。参加しようとしたら、その子どもは、とべるようになるために、“練習する”ことが必要になってくるはずである。縄の動きに対応して、からだを動かすことやタイミングよくとびあがることなど、やさしいとび方から、だんだん積みあげて、高度の技術をマスターするために、順序だてて学習していく必要がある」⁽¹¹⁾——と久保田は述べている。

このような「組織的、系統的な学習」はコア連においても否定されるべきではなく「中心になる活動」と関連させること、両者が互いに高めあい、ゆたかになっていくような教育全体の活動をめざしたものであって、久保田の幼稚園カリキュラムの理論も、それをひきつぐものであった。

なお、年齢別の「領域別活動」の具体例は、4月の場合、次のようなものである。(久保田『幼児教育の計画——構造とその展開』参照)。

- 3歳児 すてきな絵（造形・言語）
 ねんどあそび（造形）
 紙しばいをみる（文学）
 みんなであるく（体育）
- 4歳児 にわの花（自然）
 おはなしをしよう（言語）
 園にあるもの（言語）
 すきな絵をかく（造形）
 ねんどあそび（造形）
 おにやめずるいや（音楽）

- もぐらどんのおやどかね（音楽）
- でんしゃごっこ（体育）
- 橋わたり（体育）
- 5歳児 根のはたらき（自然）
- 10 ずつたばねる（数量形）
- ものの名まえ（言語）
- かざりつけ（言語）
- プレゼントのかご（造形）
- 葉っぱのおもちゃ（造形）
- さよなら、あんころもち（音楽）
- いちわのカラス（音楽）
- みんなでたいそう（体育）

以上、「領域別活動」の具体例である。いずれの年齢も4月の場合をとりあげている。いずれの具体例も「ねらい」と「活動」が明らかにされている。小学校の「教科」とはちがいが、指導の場面では「あそび」の形をとって展開されなければならないとされている。

4. 構造的な保育カリキュラム

久保田の保育カリキュラムの特長は、コア連の研究成果を受けつきながら、戦後、はじめての構造的なカリキュラムを提案し、実践したことにあ

る。「基底になる生活」「中心になる活動」「領域別活動——系列を主とする活動」の3層は「バラバラにあるものではなく、相互にかかわりあい、力動的にはたらきかけながら、生活内容をかたちづくっている」⁽¹²⁾のである。

それでは各層はどのようにかかわりあうのであろうか。久保田はそれをわかりやすく、次のように説明している。

戦後保育カリキュラムの展開

子どもたちが自由に砂場遊びをしています。数人のなかまで、穴をほったり、池をつくったりしてたのしんでいます。(自由遊び)

このままでもねうちのあるあそびですが、あたらしい材料を用意したり、はなしあいによって内容をゆたかにしたり、なかまをふやすことをかんがえていきます。つまり、クラス全体でとりくむ活動に再構成していくのです。

たとえば、へやに台を用意し、ねんど、木片、紙などをつかってパノラマづくりを計画します。子どもたちは、いままでの経験をいかしながら、内容のある活動をはじめましょう。みんなで「パノラマをつくる」というめあてをもち、手わけをしながら、協力してつくりあげていくわけです。(中心になる活動)

ここで「紙ねんど」が、あたらしい材料としてあらわれたとします。子どもたちにとっては、はじめての経験です。いままでつかった油土や粘土の経験をいかして、つくることもできますが、よりよくつかいこなすためには、計画的な指導が必要になってきます。(領域別活動)

こうしたことを経験した子どもたちの砂場あそびは、まえとちがってくるはずです。内容もゆたかになるでしょうし、とりくみかたもたしかなものになるはずです。(基底になる生活)

つまり基底になる生活→中心になる活動⇔領域別活動→基底になる生活というかたちがみられるわけです。こうしたかわりは、ほかの活動のなかでも、いくつもみつけることができるはずです。

また、こんなばあいもあります。

子どもたちが、かけっこをしてあそんでいます。(自由遊び) それを手がかりにして、バトンを用意し、園庭にラインをひいてやるなどしながら、組織的なあそびにしていきます。ルールをたしかなものにし、集団をかたちのきまったものにし、技術的にも指導していきます。

(領域別活動)

そして、そうした活動をたかめながら、活動を多彩にし、はなしあったり、ゲームにつかう小道具をつくったりしながら、運動会をつくりあげていくようにしていくわけです。(中心になる活動)

また運動会がおわると、そこでやられたゲームが日常のあそびのなかでくりかえされていくでしょう。(基底になる活動)

このように、3つの層の諸活動は関連しあいながら、展開し、生活を構成していくのです。したがって、6領域をバラバラのわくにくみこんでデイリープログラムをつくるなどということは、あやまりであるといわなければなりません⁽¹³⁾。

以上の文の中で久保田は、3層とのかかわりを次のように図式化している。

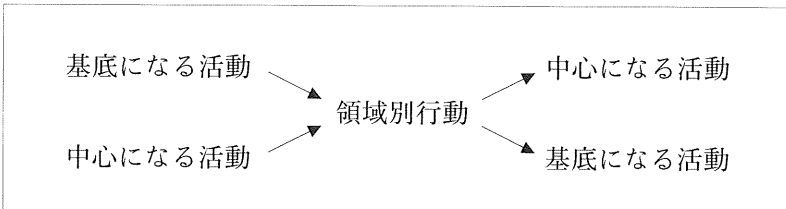
基底になる生活→中心になる活動⇔
領域別活動→基底になる生活

「中心になる活動」が「基底になる生活」から生まれ、さらに「基底になる生活」をゆたかにしていくものであることをあらわしているとともに、「中心になる活動」と「領域別活動」とが密接に関連しあっていることを示すものであろう。

しかし、これは1つのモデルであって、もう1つ次のような関係についても述べられている。

基底になる生活→領域別活動→
中心になる活動→基底になる活動

これは、「領域別活動」が「基底になる生活」からも生れてくるものであり、「領域別活動」が「中心になる活動」を生みだしていくことを言っているのである。「領域別活動」は、「中心になる活動」が「大単元」であるとすれば、「小単元」であり、「目標がひとつにしぼられ、分化されたあそびやしごと」であり「比較のみじかい時間のあいだに完結するもの」である⁽¹⁴⁾。であるので「小単元」的な活動が「大単元」へ移行していくことも十分考えられ、おさえておかなければならないであろう。また、次のような図式も十分考えられるものである。



この図式での各層の関係は多様であると言わなければならない。1つの型にはまらず、相互にかかわりをもって展開されることを意味している。

注

- (1) 幼年教育研究所編・発行『《久保田浩》史探検——その生き方と思想』2003年。
- (2) 久保田浩『「日常生活課程」の原点にふれて』1985年、22頁。(復刻『日常生活課程——子どもの学校を育てた記録』の解説)
- (3) 久保田浩『「日常生活課程」の原点にふれて』前掲書、20頁。
- (4) 久保田浩『根を育てる思想』JULA出版局、2003年、82-83頁。
- (5) 久保田浩『幼児教育の計画——構造とその展開』誠文堂新光社、1970年、17-18頁。
- (6) 久保田浩『根を育てる思想』前掲書、90-91頁。
- (7) 久保田浩、同上、86頁。
- (8) 久保田浩、同上、88頁。
- (9) 山内和子「和光幼稚園」(穴戸・木下・勅使編『幼児保育学の初歩』青木書店、2002年)

- (10) 久保田浩『根を育てる思想』前掲書、88頁。
- (11) 久保田浩、同上、89頁。
- (12) 久保田浩『幼児教育の計画——構造とその展開』前掲書、20頁。
- (13) 久保田浩、同上、21頁。
- (14) 久保田浩、同上、19-20頁。

IV 「のりものごっこ」の保育実践——小松福三の場合

1. 小松福三の歩み

久保田浩の後を受けついで、和光幼稚園の幼稚園部長となり、そして新しく誕生した和光鶴川幼稚園の部長ともなり、両幼稚園の発展のためにがんばった人に小松福三（1931年、熊本生れ）がいる。

小松は熊本師範学校を卒業。学生の頃は画家になることを夢みていたが、教育実習中に丸木政臣（後に和光学園の幼稚園園長、小、中学校校長となる。ペスタロッチ賞受賞）に接し、「教職」への意欲をもやし、熊本の小学校に就職。その後、東京に出て和光学園和光小学校に勤務。師範学校卒業以来13年間、小学校教員として活動してきたが、1964（昭和39）年4月、和光幼稚園に配転。年長児星組23人の担任になる。このとき34歳であった。

小松がはじめて幼稚園教員になったときにおどろいたことがあった。子どもたちは「何をやるにもガヤガヤとさわがしいこと」だった。

隣のベテランの教師のいるクラスは静かである。なぜだろうかとひそかにその様子をうかがうと、ガヤガヤとさわぐ子どもたちに向かって「手あそび歌」をはじめめる。すると、子どもたちはそれにのってきて、静かになることがわかる。小松は「手あそび歌」を指導できないばかりか、そうしたやり方に疑問をもつ。

小松のとったやり方は、全くちがっていた。

彼は次のように言っている。

隣のクラスが静かに絵をかいたり、きれいな声で歌をうたったり、遊戯をしたりしているとき、わたしは子どもたちを運動場に連れだした。ボール蹴り、ウマとび、すもうなど、かなり荒っぽいことをした。三輪車が散乱しているのを見つけると、「どうだ、三輪車の車庫を作って、いつでもそこに片付けられるようにしようじゃないか」と働きかけたりした。そして、同一敷地内にある中学や高校の校舎裏から材木やベニヤ板を拾ってきては、それを子どもといっしょにノコギリで切り、カナヅチを使ってくぎで打ちつけ、何とか車庫らしいものを作り上げていった。こんなわけで、幼稚園でよくやられている“お絵かき”も“折り紙”も“おゆうぎ”も、私のクラスだけはあまり行なわれなかった。わたしは、もっともっとダイナミックな生活を子どもたちにさせたいと思ったわけである。それまで一般の幼稚園で行われていた小ちんまりとした“おゆうぎ保育”や“お絵かき保育”とは別の保育を考え出していきたかったのである⁽¹⁾。

ここに述べられているように、小松のやり方は子どもたちを運動場に連れだして、自由に遊ばせることであった。そして、そこで「三輪車が散乱している」ことを見つけると、「どうしたらいいのか」「三輪車の車庫をつくろうじゃないか」と呼びかけ、やりたい子どもたちといっしょになって「車庫らしいもの」を作りあげてやる。日常生活の中から問題を見つけ、それを解決するとりくみに子どもたちを誘導すること。それは、「日常生活課程」こそ、教育の原点だと考えた久保田浩の発想と共通するものをもっていた。

小松は、1964年度の1年間、幼稚園教師をやると、それにつづく2年間は、小学校で幼稚園のときの同じ子どもたちをひきつづきもちあがりて担当した。それが終ると1967（昭和42）年に再び和光幼稚園にもどってくるということになる。

しかし、1964年度のはじめての幼稚園生活1年間はたくさんのことを小松は学ぶことになる。

とくに、幼稚園教育については、漠然と考えていた疑問が実践でためされ、「やれる」という自信をもつことができたことは大きかった。

その疑問というのは、幼稚園でやっている折り紙とか紙工作とか、小さなものをつくらせていることについてである。彼は、幼い子どもたちだからこそ「小手先の小さな技術を要求する以前に、からだごとぶつかって何かを作り上げていく作業、しかもそうやって作り上げたものを使って遊ぶ体験こそ、現代の幼児に必要なことではないだろうか」⁽²⁾ とぼくぜんと考えていた。彼の第1年目は、それを実証する絶好の機会であったのである。そして、あるていど彼自身の考えに自信をもつことができた1年であった。

彼がこのはじめての1年間でやったことは、大型積み木を使って遊ぶことを奨励したばかりでなく、「三輪車の車庫づくり」をはじめ、「小さな家づくり」「乗り降りして遊べる固定した電車づくり」等々の大型の作業活動を取り入れたことであった。

特にこれらの作業の中で発見したことは「ノコギリやカナヅチなどを使用させることは危険である——という幼児教育における通念は、ノコギリやカナヅチなど工具の選択と、それを使用するための系統的な指導を研究すれば必ず否定できるということ」⁽³⁾ であった。

これらの実践を日本生活教育連盟の夏期研究集会（千葉県鹿野山、1966年）で報告したところ、梅根悟からこれまでのような「小型非実用造形」中心の活動ではない、新しい「大型実用造形」の活動として高く評価された⁽⁴⁾。

このことは小松の幼稚園教育の実践に確信をもたせることになった。

2. 「のりものごっこ」のはじまり

小松が「のりものごっこ」(『体当たり幼児教育』)の中では「電車ごっこ」

と呼んでいる)の実践に、本格的にとりくむようになるのは、1967(昭和42)年度に、小学校から再び幼稚園にもどってきてからのことである。この時、年中組を担当した。

9月。夏休み明けの子どもたちの体験を語りあう中で、子どもたちはいろいろな乗りものに乗ってさまざまな旅行体験をしていた。「わたし(小松)はあらかじめ、飛行機、長距離列車、省線電車、私鉄電車、連絡船、バスなどを、絵本を切り抜いたり、自分でかいたりして用意していたので、ひとりひとりの発表に即応するような形で、その乗り物の切り絵を見せ、教室の展示板にはっていった」⁽⁵⁾のである。

こうして、「乗りもの」への関心を高め、「電車ごっこ」が導入される。「電車ごっこ」は積み木での電車ごっこにはじまり、「なわ電車ごっこ」となり、「本当に乗れる電車を作って“電車ごっこ”をやりたい」という子どもたちの声を受けて、電車製作にとりくむことになる。

それぞれ4つのグループにわかれて、どうすれば「乗れる電車」を作れるのか、を考えあう。

A、Cのグループはダンボール箱に「組み木」の車をつけることとなった。完成して試運転。何回か交代して乗って遊ぶことができたが、車輪の軸をとりつけたダンボールの部分が破損して機能不能となってしまった。

B、Dのグループは、八百屋さんからリング箱をゆずってもらい、金物屋へ行って戸車を購入してとりつけた。戸車をつけたリング箱は部屋や廊下ではおもしろいように走った。しかし、園庭では戸車が地面にめりこんで、動かなくなってしまう。

どうするか? 第3案は、三輪車のような大きい車をつけようということになり、小松は廃品回収業のKさんの家を訪ね、三輪車のお古と乳母車の車輪をわけてもらうことになった。

そして、リング箱へのとりつけ作業が始まった。

やっとの思いで切断してとりはずした車輪のしん棒は、リング箱の底に角材を打ちつけ、その角材にくぎで打って固定させた。車輪の取り付けは、その作業よりも簡単だった。「乗れるか?」「動くか?」……みんなが固唾をのんで見守る前で、三輪車の車輪をつけたリング箱の電車は、クラス一番のチビっ子Fちゃんを乗せて軽快に走ったのである。期せずして「やった! やった!」「万歳!」の声が沸き起こった。そのときはもう、午前中保育の降園の時刻まじかであった。一日じゅう他の活動は何もせず、車輪取り付けに終始したわけである。

翌日はこの箱電車に交代で乗って遊んだ。あくことなく、一日じゅう交代で乗って遊んだ。“電車ごっこ”ではなく、ただ単なる“乗って遊ぶ”ことに終始したのである。子どもたちは「一台では少ない。もっとたくさん作ろう」「もっとたくさんの人が乗れるものを作って“電車ごっこ”をしよう」とすごい意欲である⁽⁶⁾。

しかし、リング箱では1人、せいぜい2人までしか乗れない。「4~5人いっしょに乗れる電車をつくろう」というわけで、リング箱にかわって、自分たちで厚さ2センチの板から箱をつくることに集中した。4日間かかって幅30センチ、長さ2メートルの「長い箱電車」ができあがった。これで、乗れる電車がなんとか完成した。

1967(昭和42)年秋のことである。

これは大成功だったが、三輪車の車輪では限界があった。「方向が一定していてカーブが切れない」ことである。無理してカーブさせようとするとうタイヤがはずれたり、車輪がこわれたりでたえず修理に追われなければならず、肝心の「電車ごっこ」が続かなかった。

そこで、次の年、もちあがりて年長組担当となり、1968年9月に挑んだのは三輪車の車輪をやめて、がんじょうなキャスター(直径15センチ)をつけることである。これは大成功であった。これでいちいち修理しなく

でも全園的な「電車ごっこ」が長時間、展開されるようになった。

3. 「のりものごっこ」の定着

1969（昭和44）年4月、小松福三は、東京・町田市の和光鶴川幼稚園に部長（主事）として東京・世田谷の和光幼稚園から移るのであるが、この「のりものごっこ」は、和光幼稚園ばかりでなく、和光鶴川幼稚園にもひろがり、和光学園の2つの幼稚園での秋の「中心になる活動」（後の「総合活動」）としてカリキュラムに定着することになった。

「のりものごっこ」についての実践的、理論的な総括がはじめて行われたのは、和光鶴川幼稚園研究部編・発行『幼児教育における“ごっこ”の問題——“のりものごっこ”の実践報告——』（1972年2月）である。

この冊子には、前述の4歳児、5歳児の「指導計画」が、本間英美子によって紹介されている。「全教師の共同研究・討議をふまえて」書かれたものであり、全園的な共通理解となっていたものである。

4歳児組の実践として、伊藤景子「のりもの——のりものの像を中心とした」、今井洋子「生活と切り結ぶ“ごっこ”とは」、古川正啓「“でんしゃごっこ”の実践——学級集団づくりとのかかわりで」、つづいて、5歳児組の実践として、花沢公子「のれる電車をつくって“のりものごっこ”」、清野山京子「“のりものごっこ”に子どもたちはどう取り組んだか」などの実践記録そして、宮津濃「『のりもの单元』実践と総括」が掲載されている。ここには、4歳児の「なわ電車ごっこ」や5歳児の「電車づくり」についての設計、電車製作、そして電車ごっこの展開過程がくわしく画かれている。貴重な記録である。

花沢公子「のれる電車をつくって“のりものごっこ”」から「のりものごっこ」の概略を次に紹介しよう。

<話し合い>—導入—

- のりものにはどんなものがあるだろう。
- のりものごっこをしたら、どんなのりものがあるだろう。
- 子どもたちの頭の中にあるのりものを出させる。オートバイ、ロケット、円盤など、テレビからの知識がかなり多く子ども達にはいりこんでいることがわかる。馬、牛、かめなど、動物はのりものかどうかでだいぶめめる。
- のりものごっこは、電車ごっこの方向へと向けさせていった。
- 話し合いでだされたのりものをひとりひとり絵にしてみる。それを領域別（陸、海、空）と機能別（お客を乗せるためのもの、荷物を運ぶためのもの、仕事をするためのもの、あそぶためのもの）に分類してみる。（壁にはる）

<駅見学>

- 電車と乗りものを見せる。
- 駅で働く人々を見せる。
- 駅の機構を明らかにする。
- 駅の回りの様子にも注意させる。

というめやすをもって国鉄原町田駅へ見学に行く、のりものの分類において、子ども達に身近なものを見せる。そして、その中のひとつとして電車を焦点づけてみさせる。

また、これからしようとしている電車づくり、電車ごっこのために、駅や車輛をみてくる。

（指導） ・なぜ、見学に行くのか、目的をはっきりさせる。 ・話し合いで共通確認した視点をその場で確認する。

<電車づくりについて>

具体的に、どんな電車をつくるか話し合う。木製で車が付いた電車、去年の星組が作ったように、たくさんの人が乗れるもの、と決める。ひとり

ひとり自分の考えを言う。

- つり革をつける
- 自動ドアにする
- ライトやパンタグラフをつける
- エンジンをつける
- イスをつける

など、思い思いの考えをだしたが、それぞれ、みんなで考え合い、みんなの力でできるもの、という事を前提にまとめていった。

(指導) 子ども達は、とかく細かいところに気づきやすく、大きく全体を見とおして考えることがむづかしい、なるべく細かいことに集中させないで、大きくみとおしさせる。

<設計図づくり>

クラスでふたつの電車をつくるにあたり、電車づくりのグループをつくる。(1グループ16名)

- グループ内で、ひとりひとりが設計図をつくりみんなで考える。
- 一つの設計図にまとめる。
- 他のグループの設計図と見合い、説明し合う。

(指導) 子ども達ひとりひとりに、自分達がこれからつくる電車のイメージをつかませる。

<ボール紙で電車のミニチュアをつくる>

与えられた材料をどう使い組み立てるか考えさせ、立体的に視覚化させる。

(指導) 組み立てたそれぞれの面に番号を書いておく、板を組み立てる際にわかりやすいように。

<木製電車制作>

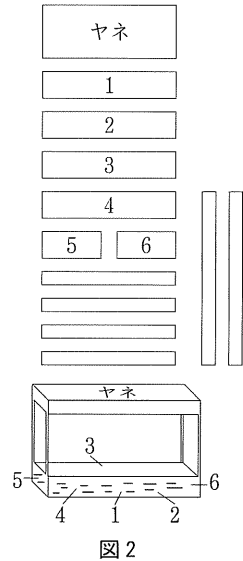
材料と用具の用意

材料(木)に対して、どんな用具が必要か話し合い、用意する。

- ・材料 ラワン材 角材 ベニヤ板2枚 キャスター4輪（回転2、固定2）
- ・用具 くぎ、のこぎり、かなづち、きり、くぎぬき、モンキー、ペンチ

1. 床づくり

- ・寸法決め——電車の大きさを決める。
- ・同じ長さに板をきる。
- ・2枚のラワン材をつなぎ合わせる。どうしたらよいか、考えさせる。
- ・くぎを使うところは、あらかじめきりで穴をあけ、硬いラワン材に打ちやすくする。
（指導）
 - ・のこぎりの使い方の指導をする。
 - ・のこぎりは使う時以外は持ち歩かないことを約束する。きりに関してものこぎりと同じ。



2. キャスター付け

- ・キャスターを付けるところにしるしをつける。
- ・ネジ穴をドリルであける。
- ・キャスターをとりつけて、車輪ができてあがる。

3. 柱づくりと屋根の骨組み

- ・実際に電車にのり、屋根の高さを決め、柱をつくる。
- ・屋根の骨組みの固定方法を考える。
- ・屋根の骨組みをつくる。

（指導）木材の厚さに応じて釘を選ぶことを指導する。

4. 屋根づくり

- ・ベニヤ板を屋根に乗せてクレヨンでしるしをつけ、ベニヤを切る。
- ・屋根をつける。

(指導) ベニヤ板は、とてものがりがあつかいにくい、のがりが使
いやすいように工夫させる(机を2つ使って)

5. 色をぬる

- ・設計図段階で決めていた色に電車をぬる。

(指導) ・ハケの使い方の指導をする。・一方にながすようにぬって
いく。・塗料をのばす。

<電車ごっこ>—1回目

電車ができあがった段階で、これからどうやってあそぶか、具体的に話
し合う。

ただまるくて、グルグル回って走るのではおもしろくないので、ステキ
な線路をつくらう。という考えから、子ども達ひとりひとりが、みとり図
をかいたが、複雑すぎて実際にはできないものが多い。結局、単純なコー
スになってしまった。

決まった役割ではじめて園庭に線路をかき箱積木を組み立てた駅をつくっ
て電車ごっこをする。駅は、鶴川駅と柿生駅で、切符を作る人、切る人、
売の人とそれぞれ2名ずつの駅員が、自分の仕事をする。電車には、運転
手と車掌が一台の車輛にひとりずつつき、電車をおし、線路の上を走らせ
る。客は切符を買い(お金は、払わない)目的地まで電車に乗る。

(「電車ごっこ」をやった後)役割ごとに、それぞれ自分の感じたことを
出し合った。そしてこれらの意見を元に、ルールをつくった。

- ・お客は、必ず切符を買って電車に乗り、降りた時は切符を返す。
- ・車掌は発車する時には必ずふえで合図をし、運転手は合図があってから、
発車させること。
- ・A班の電車は内回りで左回り、B班の電車は、外回りで右回りにする。
- ・電車の乗り降りは、降りる人がすんでから乗ること。

又、新たに1つ駅をつくることになり、玉川学園駅をつくる。

それぞれの駅は、ホームをはっきりかき、駅名の表示や行き先案内の看

板をつくる。

<電車ごっこ>—2回目

話し合いでのルールの確認で、トラブルも少なく、どの係もいっしょうけんめいに仕事をし、お客もうまく電車に乗り降りできるようになる。

切符売り場がいつも混雑していて、お客が文句を言っている。机の上にはちらばっている行き先とおとなか子どもか書いてある切符を、お客のいう通りにひろい出すのに時間がかかる。

柿生駅の切符売りをしている由美が、「ちょっと待って、今、わかるから」と言って、行き先別、おとな、子ども別にきちんと渡せた。それから、柿生駅だけは切符がうまくさばけるようになった。

以上のような「のりものごっこ」は、和光鶴川幼稚園では、10月から11月にかけて、各クラスで4週間から6週間にわたって展開されている。この実践の特徴は、たえず「話し合い」によって、子どもたち自身による問題解決をはかっていることであり、もう1つは問題解決を可能とする子どもたちの技術力であり、集団力だと言ってよいであろう。

この記録の「まとめ」で花沢公子は、次のように述べている。

- 電車づくりにおいては、予想以上に子ども達が技術的ところで高まっていたのでおどろいた。たとえば、のこぎりの使い方、きりの使い方など、工具のとりあつかいが上手になされていた。
- すべての子どもに、自分達が、これからとり組むことへの理解をさせる、ということにとっても気を使ったのだが、Bグループは、木材をあつかう段階でまよってしまい、集中できない子どもがでてきた。ボール紙でのミニチュアを分解したり、組み立てたりして、板の長さのはかり方、同じかたちの板の枚数やその組み立て方など、子ども達が考え合い、発見し合って確認した。その後のBグループの

仕事はどんどんはかどったのだが、こんなところで、ひとりひとりが自分達の仕事に自信をもち、見通しをもって行動することの大切さが、確認された。

- A グループの屋根づくりでは、いきなり大きなベニヤ板を屋根に乗せ、クレヨンでしるしをつけ始めた時、子ども達なりの思いつきにびっくりした。子ども達は、紙にまるい円を描く時に、いつも缶のふたなどを利用してうまく円を描くが、その経験がこういったかたちで表われたのだと思う。
- 電車づくりを始めるにあたり、子ども達だけの力では、とうていできるものではない。教師がよほどがんばらなくては……という気持ちがあった。しかし、いざ実践してみると、そんな気持ちいつのまにか無くなっていった。
- ごっこの部分では、時間が足りなかったために、しりきれとんぼの形になってしまった。しかし、あそんだ後の話し合いで、いろいろな意見がだされ、次のあそびの見通しをたてて、
「早くやりたいなぁー」
という子ども達のことばとともに、1回目より2回目、2回目より3回目と、あそびは発展していった。
- ごっこの中では、一度も電車に乗らず、重い電車を合図のふえでひっぱって歩き、首すじからいつもあせを流しているBグループの運転手をみながら、あるお母さんは、
「うちの子にも、ああいっただ仕事（ごっこでの仕事）をやらせてやりたい。」とあゆみに書いてきた。

以上は、花沢公子の「まとめ」である。子どもたちが何人も「乗れる電車」の制作は、技術的に大変むずかしい活動であるに違いない。それを「子ども達が考え合い、発見し合って」すすめられ、「ひとりひとりが自分

達の仕事に自信をもち、見通しをもって行動する」ことができたことには、おどろかされる。

なお、「のりものごっこ」の4歳児、5歳児の指導計画は、次のように立案されている。10月から11月にかけて、4週間から6週間をめやすにしている。(本間英美子「“のりものごっこ”についてかく考える——全教師の共同研究・討議をふまえて」和光鶴川幼稚園研究部編・前掲書、所収)

月組(4歳児)の指導計画

<ねらい>

- ・のりものに関する視野をひろげのりもの像をつくっていく。
- ・自分たちの手で遊び道具を製作しそれであそぶ。

<具体的ねらい>

- ・自分たちの知っている乗り物について話しあう。
- ・乗り物の役割(仕事)についてわかる。

段階	子どもの活動	教師の視点	教材・準備など
1	○どんなのりものを知っているか。乗ったことがあるか。 ・描きあわす ・話す ・見る	○のりものの種類、乗った経験のあるものをあげさせる。 ○そのものの特長をつかませる	○絵本 ○写真 ○遊具
2	○のりものの役割について知る。 ・話を聞く ・スライドを見る ○町や駅や造成地などについて実際を知る。 ○乗りものの働きについて知った上で役割	○そののりものが何をするものかを実際にみせていく。 ・人をはこぶしごとをするもの ・物をはこぶしごとをするもの ・工事現場ではたらく	○分類を視覚化したもの ○絵本 ○スライド

戦後保育カリキュラムの展開

	別に分類していく。	もの ○その分類	
3	○電車や駅で働く人とその役割がわかる。	○絵本や物語から実際を捉えさせる、また子どもの知っていることを話させ具体的にしていく。	○絵本 ○物語
4	○でんしゃごっこをする。 ・役割分担をする。 ・あそび方を共通確認する。	○役割を知ってその分担をしてあそびにはいる。 運転手 車掌 三者関係 乗客 がわかる 駅長 ようにする 駅員 売店ではたらく人 掃除をする人 ○あそびのルールの共通確認	○なわでんしゃの導入
5	○でんしゃづくり ・どんな電車にするか。	○なわでんしゃの限界にぶつかり新しいでんしゃづくりを志向させる。 ○材料のもつ特長などについてつかませ技術を指導していく。 イメージの共通化をはかる。	○ダンボールでんしゃ作り（大型）に必要な素材準備 ○でんしゃの見取図をつくる。
6	完成したでんしゃを使ってみんなであそぶ。	○あそびのルールの確認	

星組（5歳児）の指導計画

<5歳児の指導計画>

<ねらい>

○のりものの役割と機能を知り、それが生活の中でどうかわっているかをとらえる。

○みんなでのれる乗り物をつくる。

○作ったものを使ってあそぶ。

<展開案>

段階	子どもの活動	教師の視点	教材・準備など
1	○知っているのりものについて話す。 のりものを機能別に分類する（子どもの生活の範囲で）	○見聞・経験を出させる。 ○子どももっている乗物についての知識をとらえる ○のりものの原理について考えさせる	○月組のときの資料（4歳児） ○遊具（家庭から持ちよる） ○絵本 ○分類したものを視覚化したもの
2	○どんなのりものごっこをするか話しあう。	○月組のときの活動の反省の上になって計画案を作る ○子どもたちに見通しをもたせる ○でんしゃごっこの方向をもって考えさせる	
3	○でんしゃごっこに必要なこと（物）を考える	○ごっこあそびの展開予想を立てる	○駅のしくみ ○そこで働く人の仕事のなかみをまとめたもの
4	○駅の見学に行く ・予想と実際とのちがいを知る ・どんなことをしているか ・どうそれがあそびとかかわっていくのか	○予想をたて問題をもっていく ○内容 ・でんしゃをみる ・駅の機構（ごっこに必要な最低限にしぼる） ・駅で働く人 ・駅周辺の様子（商店街、タクシー、バス）	○予想図 ・教師が用意するもの ・子どもといっしょに作りあげていたもの ○問題点を視覚化したもの ○駅の人との話しあい
5	○駅見学のまとめ ○予想と実際について話をする	○でんしゃごっこをするために必要なことやものにしぼりまと	○予想図と実際とを図示する

戦後保育カリキュラムの展開

		める ○でんしゃづくりの計画をする	
6	○でんしゃづくりをする	○技術や材料の知識をもたせていく ○材料の使い方の工夫をさせ、正しい使い方の指導をする	○3 クラス共通の材料を用意する ○設計図 ○でんしゃのミニチュア
7	○作ったでんしゃであそぶ	○役割や交代のルールをみんなで考え確認する	○園舎のまわりの路上を使って動かす
8	○さらに必要な附属品づくりや装飾をする ↑ この反復活動 ↓	○ごっこをおもしろくしていくために必要なものを作る 必要なことは何かを考えさせ次の展開にもっていく	○附属品作りに必要な材料準備
9	○星ブロック全体であそぶ	○ルールの共通化	○あそび⇔話し合い →次のあそびをする
10	○全園であそぶ	○ルールを全体に徹底させる ○月組(4歳児)は主としてお客にする	

以上が、4歳児、5歳児の指導計画である。このような計画を具体的にたてるにあたって、次のようなことが討議されたことが報告されている。

私たちが活動として取りあげるものは、直接あるいは間接に子どもの生活にかえていくものである。では、この活動では、基本的には、何をおさえていったらいいだろうか。知識をひろげていくことなのか、ただ経験させればいいのだろうか。具体計画をたてるにあたって、4、5歳児とも共通に考えあったことである。

- ①この活動が実際の子どもの興味や関心とどうかかわるのか。
- ②子どもの問題意識はどのあたりにあるのか。

- ③活動の順次性は、子どもの問題意識・認識のすじ道とをふまえた形で存しているかどうか。
 - ④子どものもっているのりもの像とかかわってどんな活動を設定しなければならないか。
 - ⑤科学的思考や正しい技術は、どの活動の中で、どんな素材を通して習得させていくのか。
 - ⑥視聴覚教材のもっている意味、その活用の方法はどうかあるべきか。
- 以上の単元の内容とその展開を決定づけていく学級集団づくりとのかかわりも明らかにしていく必要が強調された⁽⁷⁾。

4. 「のりものごっこ」の意義

和光学園の幼稚園がなぜ、「のりものごっこ」にこだわり、毎年、とりくんで来たのだろうか。この和光鶴川幼稚園研究部編の冊子（前掲）で小松福三は「私たちの『ごっこ観』について——“ごっこ”の教育的意味について」と題して、巻頭論文を書いている。ここから、この答えを知ることができる。

小松は、ごっこ遊びについて、次のような教育的な5つの要素をもっていると考える。

1つは、「社会認識の素地をつくることができる」ということである。たとえば、「おうちごっこ」を通して、それまで自分の家庭のケースだけしか知らなかった子どもが、他の家庭のケースを知り、社会認識の広がりがでてくる。

2つは、「問題解決思考の初歩をつくることができる」ということである。「ごっこ」は、その活動過程で、しばしば新たな問題に出会うので、そのつどその問題を考えさせることができる。

3つは、「集団の教育ができる」ということである。「ごっこ」では、それぞれ役割をもち、その役割を果たさなければならない。ときには役割交

代も必要となる。「ごっこ」は、子どもたちに“集団”を意識させたり、自覚させたりするだけでなく、集団的思考と行動を学ばせる内容をもっている。

4つは、「集中的なとりくみと創造のよろこびを持たせることができる」ことである。「のれる電車を作ってのりものごっこを——」という目標のもとに、どうしたらほんとうに乗れる電車ができるか、ということを協議し、設計や製作法を確認し、目標にむかってとりくむ。そこには、創造のよろこびがある。

5つは、「“ごっこ”は総合的活動である」ということである。その活動には、生産・労働の教育、集団・人権の教育、文化創造の教育が総合的にふくまれているのである。

以上、「ごっこ」には教育的な5つの要素を含むものである。しかし、どんな「ごっこ」にも、これらの要素がすべて含まれているとは限らない。子どもが面白いからといって放任してしまうのは好ましいことではない。どういう「ごっこ」をとりあげるのがよいか、また、それをどのように展開させるのか、幼稚園としては「ごっこ」を選択することが必要である。その点、「のりものごっこ」は推奨されるものの1つではないかと、小松は考えるのである。

「ごっこ」については、これまでも多くの批判が寄せられてきている。新しい時代の中で「ごっこ」をどう再生させるかは、幼稚園にとって大きな課題でなければならない。

小松は同巻頭論文の中で、次のように述べている。

子どもはおとなの生活その他、自分たちの生活からはなれた生活を模倣することによって、自分たちの遊びの中にそれを再構成してみるのをよろこぶ。そのことによって、子どもは、自分たちとことなった生活を、感覚的・行動的に認識していく。このようなごっこあそびの

もっている成長への有効さを、教育活動の中にとり入れて、計画的な授業計画に位置づけることがなされてきた。とくに、経験主義に立つアメリカの新教育運動の中では、これが学習活動の単元を形成するほどの役割があたえられ、さらにこれがプロジェクトへと発展させられていくことが期待されていた。第2次大戦後のわが国の新教育の中でも、ごっこあそびはかなり普及をみたが、表面的に子どもの興味に迎合するものにとどまり、計画的・組織的に、必要な教材を子どもに順をふんで身につけさせることに失敗しているとの批判を受けた。ごっこあそびは、子どもの興味を呼びおこす学習への導入の段階や、ならったことを現実的な生活場面に適用させるための、1つの教育活動の場面を提供することはできる。だが、子どもの内面から発する探求的な学習意欲にささえられて、継続的に順序をふんで、教材を身につかせるためには、あまりにも偶然的で、表面的な興味におわるおそれが強い。そればかりか、ねばり強く、努力的な働きかけの中で興味をいっそうふかめていくという過程を知ることは、子どもにとって必要である。たとえ低学年のばあいでも、ごっこあそびは学習過程の1つの場面としてみとめられるほどのものと考えたい。

以上、小松の言うように、ごっこ遊びが偶然的な「子どもの興味に迎合するものにとどまる」ものではなく、探求的な学習意欲にささえられて「興味をいっそうふかめていく過程」を明らかにして、幼児期の「学習過程の1つの場面」として認められ、位置づけられていくためにはどうしたらいいか、という「ごっこ」再生への大きな課題に直面し、それを克服するための努力がつけられてきているのである。それは、また、幼稚園カリキュラムの全体的構造を明らかにする課題でもあった。

注

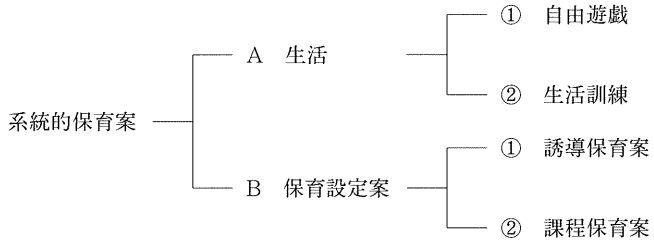
- (1) 小松福三『体当たり幼児教育——和光鶴川幼稚園主事の実践』あすなる書房、1975年、18-19頁。小松についての記述はこの本によるものであるが、不明な点は小松氏に直接問いあわせた。ていねいな返事や資料をいただいたことに感謝する。
- (2) 小松福三、同上、31頁。
- (3) 小松福三、同上、33頁。
- (4) 小松福三、同上、36頁。
- (5) 小松福三、同上、75頁。
- (6) 小松福三、同上、82-83頁。
- (7) 本間英美子「“のりものごっこ”についてかく考える——全教師の共同研究・討議をふまえて」和光鶴川幼稚園研究部編・発行『幼児教育における“ごっこ”の問題——“のりものごっこ”の実践報告』（1972年2月）。
ここで掲載されている4歳児、5歳児の指導計画は、小松福三『体当たり幼児教育』（あすなる書房、1975年）の中でも紹介されている。

おわりに

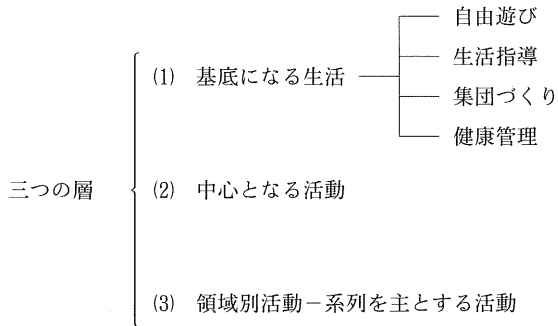
和光学園の幼稚園のカリキュラムは、戦後の保育カリキュラムの出発において、民間団体コア連の研究討議の中で作成された注目すべきカリキュラムであった。そして、このカリキュラムは、戦前の代表的な保育カリキュラムである「系統的保育案」（1935年、倉橋惣三を中心に東京女高師付属幼稚園の教師たちとの共同で作成）と比較すると、そのすぐれた伝統を受け継ぐものであることがわかる。

「系統的保育案」は、その土台に「生活」（自由遊戯と生活訓練）を置いている。同じように久保田案も、その土台に「基底になる生活」（自由遊戯、生活指導、集団づくり、健康管理）をすえる。（図3、図4を参照）

そして、両者ともにカリキュラムの中心は、「誘導保育案」や「中心となる活動」であり、名称は違うが、ともに、アメリカのプロジェクト・メソッドの影響のもとに、構想されたテーマのある、計画的な「生活経験単



〔図 3〕 系統的保育案の構造（東京女子高等師範学校附属幼稚園、1935 年）



〔図 4〕 久保田浩の教育計画の構造（1970 年）

元」活動であり、プロジェクト活動である。そして、そのテーマは、両者とも土台である「生活」からうまれてくるものであると考えられている。

「系統的保育案」は、戦前の国家主義的体制のなかで、制約を受けざるをえなかったが、久保田案は、戦後民主主義体制のなかで、プロジェクト活動を、さらに発展させたのである。

久保田案は、戦前の「系統的保育案」を引き継ぐものであるが、久保田らが、直接、「系統的保育案」に学んだという証言はない。久保田案は、戦後のコア連の運動のなかから、3層4領域論の影響のもとで構築されたカリキュラムである。その結果、「系統的保育案」と類似した構造になっ

たといえる。

久保田案は「系統的保育案」の伝統を受け継いだものであるが、それとはちがうものをもっている。そこに、戦前と戦後の違いを見出すことができる。その違いというのは、戦前の保育5項目を主とする「課程保育案」と戦後の系統性をめざす「領域別活動」である。コア連の3層4領域では、学力論争をとおして、文化遺産を系統的に教育するため「系統課程」を3層の1つとして位置づけている。久保田案もそれに学んで「領域別活動」（自然、社会、言語、造形、音楽、体育、文学、数量形）を積極的に、3層の中に位置づけている。久保田は「中心となる活動」が「総合」であれば、「領域」は「分化」であり、「総合」と「分化」は矛盾するものではなく、相補い、相応じながら、子どもの活動を構成し、発展させていくものであると考えている。

戦前の倉橋らが「課程保育案」を位置づけたことは卓見であったが、「その課業性の危険を警戒」（倉橋）するあまり、保育5項目は「誘導保育案」の中に溶け込ませてしまうほうがよいと考えていた。久保田案が「領域」の独自性を意味づけ、その積極性を主張したことは大きな違いがあった。この違いは構造全体のあり方にもかかわっている。久保田案では、3層である「基底となる生活」と「中心となる活動」と「領域別活動」とが相互に関連しあい、ダイナミックに発展していくものとして把握される。「領域別活動」は、「電車づくり」において、その木工的技術を発揮させることになり、それを成功に導いたのである。

とくに、3層相互の関連を展開させた原動力となったのが、子どもたちの問題解決のための「話し合い」であり、みんなで力をあわせることのできる「集団づくり」であったのである。このことも、戦前の「誘導保育案」での実践とは異なる点である。

和光幼稚園での小松福三による「電車づくり」「のりものごっこ」は、和光鶴川幼稚園をふくめて、幼稚園の代表的な総合活動、すなわち、「中

心となる活動」になっている。「中心となる活動」とはなにかを追求するなかで、1960年代後半、この活動ははじまった。

戦前の「系統的保育案」の保育実践においても、「人形のお家」「大売出し」「自動車」「特急列車」など、すぐれたプロジェクト活動（「誘導保育」と呼んでいたが）が見られる。とくに「自動車」は、人が乗れる、ほんものそっくりの自動車をつくる活動であり、それまでには見られなかったみごとな展開である⁽¹⁾。

和光幼稚園の「のりもの」をテーマとする活動は、みんながのれる電車を作ろうとはじまった活動であったが、直接、戦前の「自動車」を意識したものでなければ、そこから学んだものでもない。子どもたちの生活と関心をひきだし、それを伸ばそうとして、試行錯誤で取り組んだ活動である。はじめは、リンゴ箱に、三輪車の車輪をつけて走らせてみたが、思うように曲がらない、人も乗れない、すぐ壊れてしまう。どうしたらいいのか。考えさせながら、4、5人乗せても、頑丈で壊れない電車を完成させて、全園あげて、「電車ごっこ」にとりくんだのである。

この「電車ごっこ」を戦前の「自動車」の実践と比較して考えさせられるのは、戦後の実践が、子どもたちの「話し合い」を通して、問題解決への試行錯誤の過程をていねいにおさえている——ということである。このことは、戦後の教育が子ども一人ひとりの主権者としての人間形成を理念としていることと関わっている。ここに、戦前をこえる戦後の保育実践と保育カリキュラムがあった⁽²⁾。

和光幼稚園での実践は、戦前、倉橋惣三を中心とする東京女高師附属幼稚園での「誘導保育」の実践を受けつぎ発展させるものであったが、それは和光の内部のレベルをこえて、横浜市・安部幼稚園をはじめ、多くの幼稚園・保育所のカリキュラムに影響を与えた。戦後、60-70年代における日本の代表的なプロジェクト活動であったと言ってよいであろう。日本におけるこれからのカリキュラム研究は、和光学園の幼稚園でのカリキュ

戦後保育カリキュラムの展開

ラムとその保育実践を学ぶことなしには前進はありえないであろうと思う。

注

- (1) 戦前の「自動車」などの実践記録は、倉橋惣三『幼稚園保育法真諦』東洋図書、1934年所収。
- (2) 宍戸健夫「日本における保育カリキュラムの誕生」『同朋大学論叢』第90号、2006年3月参照。

〔参考文献〕

- 梅根悟『コア・カリキュラム——生活学校の教育設計——』光文社、1949年。
- 梅根悟ほか『幼稚園教育（教育大学講座9）』金子書房、1950年。
- 久保田浩・馬場四郎『日常生活課程——子どもの学校を育てた記録——』誠文堂新光社、1951年。
- 梅根悟『保育原理』誠文堂新光社、1968年。
- 久保田浩『幼児教育の計画——構造とその展開』誠文堂新光社、1970年。
- 和光学園四十年史編集委員会編『ある私立学校の足跡——和光学園40年の教育』明治図書、1973年。
- 小松福三『体当たり幼児教育——和光鶴川幼稚園主事の実践』あすなろ書房、1975年。
- 梅根悟『梅根悟教育著作選集』1～8巻、明治図書、1977年。
- 小松福三『子どもの発達としつけ』三修社、1980年。
- 大槻健『戦後民間教育運動史』あゆみ出版、1982年。
- 秋野勝紀『生活づくりと保育の創造』駒草出版、1983年。
- 宍戸健夫『保育の森——子育ての歴史を訪ねて』あゆみ出版、1994年。
- 川合章『生活教育の100年——学ぶ喜び、生きる力を育てる——』星林社、2000年。

(本学客員教授・保育学)