

保育実践史研究の課題と方法

プロジェクト・メソッド研究を手がかりに

太田素子 所員／現代人間学部教授

プロジェクト・メソッドに関する研究と論議が近年ふたたび活発になっている¹⁾。幼児教育の分野では保幼小の接続を検討する必要から、遊びと学びを繋げるプロジェクト型の保育・教育方法が見直されてきた²⁾。また、国際的に注目されているレッジョ・エミリア・アプローチ³⁾（以下レッジョ・アプローチと略す）が、子どもと保育者・アトリエリスタ（芸術専門家、各保育施設に配置されて子どもの活動を助ける）の共同による主題を持った学びを特徴としており、ひと纏まりのテーマを持つ保育活動を「プロジェクト」と呼んでいるところから、日本でも新教育の流れを汲むプロジェクト型の保育に改めて関心が持たれるようになった⁴⁾。

筆者がレッジョ・アプローチを研究し始めた当初、同じくデューイをはじめとする新教育運動に影響を受けながら、日本の「テーマ保育」や「誘導保育」などプロジェクト型の保育実践とレッジョの自由で知的なプロジェクト活動の間になぜ大きな性格の差異が生じているのか不思議に思われた。またその差異をよく理解するためには、レッジョだけを研究すれば良いのではなく、日本のプロジェクト型保育の成立と展開を跡づけなければならない、と考えるようにもなった。プロジェクト型保育の中に、実は多様な性格の実践があることを再確認して混乱を

- 1) 例えば、田中智志・橋本美保『プロジェクト活動/知と生を結ぶ学び』東京大学出版会、2012年。
佐藤隆之『キルバトリック教育思想の研究／アメリカにおけるプロジェクト・メソッド論の形成と展開』風間書房、2004年。渡邊真衣子「ドイツにおけるプロジェクト法の展開とその特質に関する一考察——クノル（M.Knoll）の学説の検討を中心に」日本教育方法学会『教育方法研究』vol.32、2006年など。
- 2) 中央教育審議会答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」2005年1月。
- 3) レッジョ・チルドレン『子どもたちの100の言葉』、同『驚くべき学びの世界』ワタリウム美術館刊、2001年、2011年。J.ヘンドリック、石垣恵美子他訳『レッジョ・エミリア保育実践入門』北大路書房、2000年。木下龍太郎「レッジョ・エミリアの保育実践における探究・対話・関係性——「伝え合い保育」との対比で考える（特集 第42回全国保育問題研究集会・報告）——（シンポジウム）」季刊保育問題研究（203）、2003年、24-37頁。木下龍太郎「我々がレッジョ・エミリア保育から学べることは何か？」日本保育学会大会研究論文集（54）、48-49頁、2001年。
- 4) 例えば角尾和子『プロジェクト型保育の実践研究；共同的学びを実現するために』北大路書房、2008年。

さけたいと考えるようになったのである。

本稿は、日本における保育実践史研究の課題と方法について考察することを目的としている。その手始めに、まずプロジェクト型の保育実践に関して問題の所在と研究の課題を考察することで、実践史研究の対象と分析方法を考える手がかりとしたい。

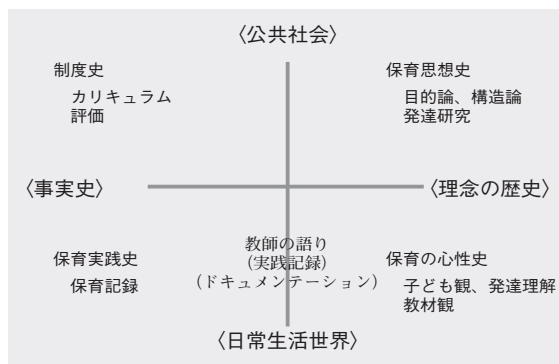
2011年12月、和光大学を会場に開催された第7回幼児教育史学会シンポジウムでは、1920年前後、1960～70年代、2000年前後という三つの時期に実践されたプロジェクト・メソッドの実践記録をもとに、百年の時間軸を取って日本におけるプロジェクト・メソッドの導入とその実践について比較検討を行った。小論は、先のシンポジウムの各報告（橋本美保、浅井幸子、鳥光美緒子各氏による⁵⁾）を参照しながら、保育実践史の視野からプロジェクト・メソッド研究の意味を問い直し、その事例研究によって実践史研究の課題と方法について考察することとしたい。

1 —— 社会史の視野からアプローチする実践史研究

図01は、社会史と心性史の位置関係を説明した際の中内敏夫の作図⁶⁾を参考にして、実践史研究と教師の語りの関係を考えてみたものである。中内は、座標軸を公共社会の出来事か日常生活世界の出来事か、理念の歴史か事実の歴史か、という二つの軸にとり、4つ

の研究領域を示した。中内の作図の趣旨は、国家公共の事件史ではすくい得ない、日常生活世界の歴史（社会史）の中に事実史と心性史の別があること、それは国家や公共の社会の出来事や思想、すなわち制度史・事件史や思想史と相互に関わりつつ、区別して独自に描き出すことが可能だし必要

図01 保育史の研究領域と実践史研究の位相



5) シンポジウムの記録は、既に幼児教育史学会紀要『幼児教育史研究』第7号、2012年11月に討論まで含めて全文が公開されている。「幼児教育史学会第7回大会シンポジウム/保育実践史の中のプロジェクト・メソッド」より提案、橋本美保「及川平治のプロジェクト理解と明石女子師範学校附属学校園におけるその実践」、浅井幸子「和光幼稚園・和光鶴川幼稚園における〈のりものごっこ〉の成立と展開」鳥光美緒子「広島大学附属幼稚園のプロジェクト活動」。本研究ではこの記録から報告内容を引用する。

6) 初出は中内ほか編著『人間形成の全体史——比較発達社会史への道』序章。大月書店、1998年。

であることを主張するところにあったと考えられる。

実践史研究とは、教師と子どもの日常生活世界の中で生起する出来事を時間軸に位置づけて分析するとりくみである。教師自身の反省的な語りは、事実の歴史と意識の歴史（心性史）の双方に跨がる内容を含んでいる。同様に実践史に内在している価値の問題を考えると、実践史そのものは事実史と心性史の双方に跨がる対象である。ただし、教師と子どもの日常生活世界の出来事そのものが客観的な歴史的事実だという意味で事実史として社会史的な研究対象とすることはできる。一方で、記録された「事実」も教師の意識を通して掬い取られた「事実」だということは銘記しておかねばならず、教師の語りの中の「事実」を対象化する為にも教師の子ども観や保育観は探求されなければならない。以下の研究のように教師の「観」を分析の対象とすると、実践史研究は心性史研究という領域の仕事となる。

実践史研究の一つの事例として、ここでは吉村敏之「奈良女子高等師範学校における『合科学習』の実践」⁷⁾を参照しておきたい。吉村によると、奈良女子高等師範附属小学校主事木下竹次は〈教師主体の合科「教授」〉と〈子どもが主体の合科「学習」〉から構成される教育内容の構造を考えており、後者は、子どもが環境との交渉を通じて問題を見だし、問題を解決する「学習法」の延長上にあるという。

しかし、1920年前後の草創期には、まだ木下の方針で統一されていたわけではなく、教師は各自で教育方針を作り上げていた。吉村はその時期の3人の教師の実践を①「合科」の概念をどうとらえていたか、②環境の構成と、環境との関わり方、③教師の学習支援、学習の発展と学習態度の形成、という視点から検討、3人それぞれの指導論を抽出している。

まず、1921-22年に「樹木」という合科学習を組織した河野伊三郎は、これを図画、算術、国語の合科学習だと捉えた。彼の「合科」概念は、教科を統合して教授することであり、「環境」は学習教材選択の場であった。河野は、合科のメリットは自発的な学習態度の形成にある考え、3年生からは分科学習を予定していたという。

いっぽう、1922-24に1年生9月に「水」教材を取り上げた鶴居滋一訓導は、「水の旅」「水鉄砲」「笹船」など遊びや観察から水の学習を組織し、三態変化や水害などの理解にまで到達した。その際、題材の選定は子ども主導、教師は環境を整備することに力を注いだ。学習目的、学習計画も子どもたちが自分たちでたぐり寄せることをめざしている。鶴居は〈子どもの心理〉と〈教師の論理〉の一致を、積極的な環境構成の中で実現しようとした。

7) 吉村敏之「奈良女子高等師範学校における『合科学習』の実践」『東京大学教育学部紀要』vol.32、1992年、275頁。

もう一人の訓導山路兵一は、1924-26年に遊びによる活動の発展をめざした合科学習にとりくみ、「遊びの善導」と呼んだ。例えば、穴あけ器であそぶことから始まって、数えること、貨幣ごっこ、買物ごっこを楽しむ実践がある。山路は自然な遊びの発生を重視し、環境は活動の源泉であること、「自奮と憧憬」が子どもの遊びの原動力となることを強調した。

このように吉村の研究は、歴史上の実践記録そのものを手がかりに、そこから3人の異なる学習観——環境に触れつつ自発的に教科の学習を進めようとする河野、環境から「問題」を見いだして学習する鶴居、遊びの過程で成長すること（つまり「形成」作用だと筆者は考えるが）を学習と捉える山路——を抽出することに成功している。このように、思想や論という言葉のレベルだけでなく、またカリキュラムなど制度化された教育内容のみでなく、教師の実践記録そのものから、教育観や教育方法意識を抽出してることができるのである。吉村の研究は、歴史研究の側から構想されたのではなく、授業研究の関心の側から歴史研究をすすめたものだ。このような教育史と授業研究の共同は、歴史的な視野が現実の実践に考察の手がかりを提供するという意味で、実りある成果を期待できると考える⁸⁾。

2——プロジェクト・メソッドの研究史と保育実践史研究の視座

論者によっては、問題は方法にあるのではなく、子ども像や子どもの権利への理解の質の差に基づくものであって、方法としてのプロジェクト・メソッド研究によっては明らかにし得ないという指摘もある。しかし、方法原理は価値や教材論と不可分に結びついている。方法原理のレベルで、プロジェクト型保育の多様性を明らかにすることが、教材論や保育内容論、ひいては子ども像・保育目標など価値論までを照射して、実践の具体的な根拠となる道があるのではないか。

小論では、まずプロジェクト・メソッドに関する研究史のなかから、実践の多様性を理解する視座を導きだすこととしたい。

(1) アメリカにおける新教育運動の進展と「単元学習」の誕生

この分野で基本的な分析枠組みを提起している仕事としてまず佐藤学の研究を参照しておく⁹⁾。

佐藤は、3つの時期：1889-1917、1918-29、1930-45に分けて「アメリカにおける単元学習の歴史的な展開を典型的な事例に則して叙述し、各事例における教

8) 太田素子・浅井幸子共編著『保育と家庭教育の誕生』藤原書店、2012年。この書の第1・第2章は、歴史研究と授業研究の共同を意識した一つの事例である。

9) 佐藤学『米国カリキュラム改造史研究——単元学習の創造』東京大学出版会、1990年。

材と学習経験の方法的組織の様式」の考察を試みた。そこで課題とされたのは、

①多様な学習単位 (unit of study) の様式と原理の展開を概括し、カリキュラム改造の歴史的系譜を明示すること。

②単元学習の展開において探求されてきた、教材と学習経験を選択し構成する多様な原理と方法意識を総括的に提示すること、であった。

そして、はじめの30年間 (19世紀末の10年から1920年頃まで) は、伝統的な「教科教材の教授」を改造すること、「子どもの志向と経験」に基づいて教材と授業の再構成を実現することが課題として意識されており、その教育改革の中で「子どもの学習を基軸として授業とカリキュラムを改造する方法意識」が成立したと指摘する。この時期には、ヘルバルト主義的「方法的単位」の受容・改造と、初期実験学校における「経験」を基礎とした単元開発のはじまりの二つの潮流が存在した。とくに後者では、パーカーやデューイによって、観察、探求、調査、実験、作業、表現等の活動を導入し、子どもの学習体験が思考活動の枠を超えて、より能動的で多彩なものへと拡大したという。この時期に「単元学習は、『教材』と『経験』の統合と再構成、学習経験と学問的文化的経験の連続性の実現、学習経験と社会生活との連続性の実現をめざして発展した」と佐藤は指摘している¹⁰⁾。

ところが、1910年代以降になると、「社会的効率主義 (social efficiency)」と「子ども中心主義 (child centeredness)」の対抗の構図があらわれ始めるのだという。工場モデルと企業モデルが教育の科学化の志向のもとに投入されることによって、大人の社会生活によって分析され達成目標で示される「教育目標」が出現するいっぽう、教材の構成や展開は子どもの心理に即して、という二元論があらわれ、単元学習の適用範囲を基礎技能の訓練、系統的教授をのぞく経験領域に限定することが特徴とされる。

佐藤学の議論では、キルパトリックのプロジェクト・メソッドが「単元学習の反知性的な展開」として位置づけられていることが注目される。そこでは社会改造の課題を教育活動で担う様式として単元学習が理論化されたとし、「目的的活動」の人間形成機能を高く評価することが特徴だとされる。「全我活動」(松濤泰庵の訳語)「専心活動」(田中智志の用語)の意義への注目である。佐藤は、これを「社会的態度の形成を学習の中心的な価値とする原理」に基づくとし、「教材と学習の双方を行動主義的に一元化し、単元学習を活動主義的にした」と評価する。この方法原理に基づくと、リンカーン・スクールの「作業単位 (unit of work)」や恐慌時代の「バージニア・プログラム」のように、「興味の中心 (center of interests)」を核に諸教科の教材を構成する総合学習となり、カリキュラムは教科学習と総合学習に二分される。

それでは、「子ども中心主義」の実験学校のほうはどのような境地に向けて発

10) 前出、佐藤学1990、320-21頁。

展したのか。

プラットの学校、ノームバーグの学校や恐慌時代の「カリフォルニア・プログラム」などは、これ以降も子どもたちの「創造力 (imagination)」や「構想力 (power of vision)」を発見して掘り起こす、知性的な実践を展開したという。科学者や芸術家が教師として実験学校の教育に参加し、知的な経験と芸術的な表現の組織化を学校教育として試みた。佐藤学の場合はこのような展開に「子ども中心主義」の最良の到達点を見ている。

以上のようなアメリカの単元学習の誕生と展開のプロセスについて、門外漢の筆者がこれらの研究成果を云々する資格はない。それより、日本におけるプロジェクト活動研究の課題を検討するという筆者の当面する課題から言えば、以下のような課題をこの研究から受け取ることができる。

1つは、教育目標や到達度を社会的なニーズから割り出して指定するのか、それとも子どもの「諸経験の質的な豊かさと深さの追求」(佐藤学)として、子どもの発達の内実の側からとめるのかということ。これは社会効率主義や適応主義の「改革」か「子ども中心主義」いいかえれば新しい世代の発達の権利の側から教育の達成を捉えるかの分岐点になると佐藤は考えている。レッジョ・アプローチにおけるカリキュラム論を考える上でも示唆的である。

第2に、子どもの知的な好奇心や興味を出発点として主題を設定し主題を中心に教材を再構成するのか、それとも活動プログラム (activity program) と活動単元の展開や社会的態度の形成と社会適応を目的にするのかという点である。活動主義的傾向は、容易に反知性の立場になりかねないと佐藤は見ている。幼児期における知的興味とは何か、という問題も含めて考えてみたい課題である。佐藤の言葉を借りれば、「教材と学習経験の選択基準において、社会的有用性か、文化的価値を求めるか」の問題と言い直すこともできる。

第3に、教科との関係がどのように構想されているか。教科の枠に対応した主題で学習経験の単元を組織するのか、それとも制度的には自由な枠組みで (生活経験の中から問題を指定することも含めて)、カリキュラムのバランスと系統性を探求できるかどうか。幼児教育でもこの問題は、保育内容の構造論の検討に示唆的である。

第4に、教材の典型化や問いの組織、課題の組織など、教師自身がカリキュラム開発の主体として位置づけられているかどうか。また、核 (core) となる主題が成立していることや教師の構想力と方法意識の成熟など、教師の力量形成と単元を構成する主題が開発されているかどうか、および教師の力量形成を支援する仕組みの存在の有無も問題となる。

(2) 日本のプロジェクト・メソッド——その多様性について

日本においては単元学習というより、プロジェクト型の教育として多様な教育

方法が研究されてきた。佐藤隆之は、キルパトリック (William H. Kilpatrick 1871-1965) の教育思想に焦点を当てて、プロジェクト・メソッドの理論形成と特質を検討する著作の中で、日本への影響を簡潔に紹介している¹¹⁾。その後、橋本や遠座の受容史研究が進んでいるが (文末の参考文献参照)、まず全体図を描いた佐藤の紹介を参照しつつ直近の研究に言及しておきたい。

アメリカ新教育の影響は、大正後期に新しい改革案として注目を集め、3つのルートから日本で受容された。

第1のルートは、東京女子高等師範学校の藤井利誉・北沢種一等によるもので、「実演法」と訳されている。北沢種一は、キルパトリックの論文を「実験の基礎原理」として1919年、つまり米国での発表と同年中に翻訳した¹²⁾。その後も『児童研究』に4回にわたって論評をよせ、「プロジェクト・メソッドとは何ぞや」を論じた。佐藤隆之によると、「……具体的客観的成就に重きを置かず、……、寧ろ内面的方面即ち全力を込めてする目的的活動というような方面を力説する」点や、社会的、道徳的意義に言及するところが評価できると考えていたという。

第2のルートは、東京大学教育学研究会 (吉田熊次) や入沢宗寿「構案教授 (法)」が、C.S.マクマリーのプロジェクト法を評価し、各教科に適用可能なものとして紹介した系譜である。吉田熊次はプラノムの地理のプロジェクトを評価しているという。また入沢宗寿の場合は、ヘルバルト派を再評価し、「『方法単元』を学習者の視点から再組織することの重要性を認識していた」¹³⁾ という。

第3のルートは、奈良女子高等師範学校の松濤泰蔵、西本三十二による紹介であった。松濤泰蔵は「全我活動」と呼び、「目的の設定、計画、遂行、批判という各段階すべてにわたって、学習者が参与する」ことを重視した。西本三十二はコロンビア大学で直接キルパトリックに師事し、「生活のすべてを合科とし、一つの総合せる生活として教育をなして行く」ことを重視していたという。遠座は、このルートの中に、附属幼稚園主事を務めた森川正雄を位置づけている¹⁴⁾。

なお私立学校では、成城小学校の教師がホーレスマン・スクールを見学している。また、この時期のプロジェクト・メソッドへの関心は、キルパトリックの教育思想そのものの理解が不十分な「一時的なブーム」にすぎず、継続的な研究にとりくまなかった点に大正自由教育の限界を見る指摘も生まれている¹⁵⁾。キルパトリックそのものの評価が先行研究の間で分かれている点も検討課題である。

11) 佐藤隆之『キルパトリック教育思想の研究：アメリカにおけるプロジェクト・メソッド論の形成と展開』風間書房、2004年、21-4頁。

12) 「ホーレスマンスクールの小学校初歩教育の研究」『児童教育』vol.14-1、1919年、69-73頁。

13) 遠座知恵「入沢宗寿によるプロジェクト・メソッドの受容」東京学芸大学紀要総合教育科学系1、第63集、2012年、27頁。

14) 同上「森川正雄によるプロジェクト・メソッドの受容」『幼児教育史研究』第2号、2007年。

15) 遠座知恵・橋本美保「日本におけるプロジェクトメソッドの普及：1920年代の教育雑誌記事の分析を中心に」東京学芸大学紀要総合教育科学系1、第60集、2009年、61頁。

(3) 第2次世界大戦後の受容

引き続き、佐藤隆之の概説に依拠しておきたい。1946年5月『新教育指針』（文部省）第2部「新教育の方法」には、「児童の生活と興味」「自主的学習」「協同学習」「間接指導」といった児童中心主義の用語が多出し、プロジェクト・メソッド、ドルトン・プランを例に紹介した。また竹内良知が『プロジェクト・メソッド——教育の方法について』（1947）を勝田守一からの依頼で調査し出版している。

佐藤隆之は、こうした文部省が主導した戦後のプロジェクト・メソッドの導入を、梅根悟も積極的に評価し¹⁶⁾、コア・カリキュラム連盟の活動につながったこと、戦後の新教育運動の反知性的な展開に対して矢川徳光らが批判したことと言及している¹⁷⁾。和光学園はコア・カリキュラム連盟の実験校であったと共に、その反知性的な展開への批判も内在的に生み出していた。次章で触れる小松福三についても、このような戦後史の「学力論争」の中に位置づけて検討する必要があるが、その際実践そのものから、戦後教育史の「問題」を読み解いてゆけるように研究をすすめてゆきたい。

3——第7回幼児教育史学会シンポジウムの議論について

先述のように2011年12月に開催された第7回幼児教育史学会シンポジウムでは、1920年前後、1960～70年代、2000年前後という三つの時期に実践されたプロジェクト・メソッドの実践記録をもとに、百年の時間軸を取って日本におけるプロジェクト・メソッドの導入とその実践について比較検討を行った。それぞれの研究については既にシンポジウムの録音テープをもとに全容が公開されている¹⁸⁾。また報告者自身によって個別の論文も発表されている（文末参考文献参照）¹⁹⁾。従って小論ではオーガナイザーでもあった筆者がこのシンポジウムから何を学んだのか、今後の実証的な研究にとって何を明らかにする必要があるのか、それぞれの報告と報告相互の関係から示唆される、プロジェクト型保育の実践史研究としての課題・方法を考えてみたい。

16) 梅根悟「初等理科教授の革新」『梅根悟教育著作選集2』明治図書、1947、166-8頁。梅根は、「旧来の教材を核とするヘルバルトの単元と、新教育のなかで確立された作業や音楽鑑賞のような生活経験を基礎とする単元が、デューイ的な問題解決による単元を含めて、「すべて『全心をこめてやる目的活動』と定義されるプロゼクトという屋根の下に、仲よく手を握る」と評したという。

17) 矢川徳光『新教育への批判』刀江書院、1950年、262-3頁。

18) 前出、「幼児教育史学会第7回大会シンポジウム／保育実践史の中のプロジェクト・メソッド」『幼児教育史研究』第7号、2012年11月。

19) 橋本氏はこの報告をもとにさらに新たに稿を起こす予定があると聞いている。明石女子師範学校のりのものごっこの実践の詳細はそちらを参照されたい。

(1) 明石女子師範学校附属小学校・附属幼稚園の研究について：橋本美保氏

橋本氏の報告は及川平治がリードしたカリキュラム改革のプロセスを明らかにした研究である。そのなかで幼小接続に関して、教員の組織が協同で研究できる体制を持っていたこと、幼児教育を学校教育との関係で位置づける視野が、国際新教育運動の中で日本にも導入されていたことに言及した。これは現代の保育が直面する課題との関係で重要な指摘である。

また、シンポジウムが「実践史研究」という視座を設定していたため、橋本氏は乗り物ごっこに関わる実践の記録をいくつか紹介した。例えば1930年代初期の附属幼稚園「生活単位のカリキュラム」より「電車遊」「汽車ごっこ」、「尋常1学年生活単元」より「電車ごっこ」「電車乗り遊び」などである²⁰⁾。

まず、生活単元のテーマは教師が（調査をもとに）子どもが環境との接点で興味を持つと予想されるテーマを選びとっている。その意味では、教育する側の意図や計画性が極めて明確なのだが、そうした教育内容を能動的な活動を通じて学習が進むように計画し、子どもの能動性を最大限引き出すことが計画された。

例えば、幼稚園の「電車」の単元では停留場の見学からブロック（積み木）を使った電車ごっこ、年長クラスでは造形活動で電車を作り、そのとき急行と普通電車の違いや切符の買い方など生活知識に気付かせようと計画する。また「汽車」の単元では、ゲーム遊びで汽車ごっこを経験したあと、年長になると汽車の停車場を見学して造形活動につなげ、ホーム、駅員、売店、赤帽などに気付かせながら劇遊びを展開する計画になっている。

小学校1年生の春では、明石市内の電車を一通り観察させて路線地図のような線路を教室に作製、駅や踏切を協同制作する。2月には再び電車ごっこがテーマになり、今度は博覧会場までの遠足について、路線や時刻表、運賃表などを駆使して計画を立てる所から実践する。3月には、「電車、汽車乗り遊び」で算数のクイズ遊びに発展させる。

以上のような橋本氏の紹介から、筆者は以下のような特徴を印象的に受け取った。もちろん、原史料にあたって確認が必要な仮設的な問題の発見に留まることはいうまでもない。

まず、活動を通じて観察がリアルになって行くという、実践と認識のサイクルへの意識性が非常に新教育らしい。また、活動を通じた学びの到達目標が、知識と態度にわたって具体的に計画されている。車内の公衆道徳まで学習目標を掲げる点など要素主義的かつ、「態度」という適応主義的な市民道徳の教育になっている。そして、教育計画として全体を見た場合、教育計画全体を、子どもの能動性発揮の内実まで教師によって予測計画されていることが印象的だ。実際の指導

20) 原史料は『明石女子師範学校附属幼稚園・生活単位の保育カリキュラム』神戸大学附属幼稚園蔵、西口槌太郎『尋常1学年生活単位の教科構成と其教育』（弘学館、1930年）だという。橋本美保氏の報告資料より引用。

過程の記録や教師の実践記録を見ないと、実際の実践がどのように進んだのか分からないが、イニシアティブの教師・子ども間の移動や、生活単元と教科知識の関係性をさらに確かめるような資料の検討が必要だと考えられる。

なお、生活単元は教科との関係では「未分化」と意識され、小学校になると経験の内容を教科との関係でも位置づけている。環境から教材を選択する際の子どもの主導性を認めていた木下竹次とは教材選択における子どものイニシアティブの位置づけにおいては異質だが、教育内容を学校教科への連続において捉えていた点では、「合科」と位置づけていた木下の視野とある共通性を持っている。

また、幼小の内容的な接続という点では、同じ名称の生活単元が、年齢と共に内容を変え深めて再登場する螺旋型のカリキュラムであることも特徴であろう。当時の子どもにとっての汽車や電車の魅力を実践記録の中から検討する必要があるが、なじんだテーマを様々な活動で繰り返し探求してみることには意義を認めていたと考えられる。なお幼児期の遊びの意義は言及されているが、小学校に入ってから活動が遊びなのか否かは自覚されていない。

(2) 和光幼稚園『乗り物ごっこ』の実践と幼小接続：浅井報告

浅井報告は、プロジェクト活動の戦前と戦後の連続・非連続を考える上で、興味深い指摘をおこなっている。

まず、連続面でいえば小松福三によってとりくまれた「中心となる活動」(のち「総合活動」)が、当初「電車ごっこ」として、駅の観察や切符の製作、縄電車とプラットホームの製作など、戦前から形づくられたごっこ遊びの実践計画として構想されていたことが印象深い。またもう一点、大正新教育の幼小接続への視野を引き継いで、戦後にはコア・カリキュラム連盟を母胎に「幼年期教育研究会」が生まれ、小学校教師であった小松が、実験校である和光学園において幼小接続の実験的な実践として幼稚園教育に従事することになったという背景も印象的である。幼小接続の課題は、「新教育」における基本的なテーマだったのである。

さらに、そのいずれの点でも小松は戦前の到達点を脱皮して、新しい境地を切り開いた。非連続の側面といっている。

まず、「電車ごっこ」は子どもたちの発案で「乗り物ごっこ」に変わって行く。縄電車に乗るだけでは子どもたちは面白くない、本当に動く電車に乗りたいたいと言い出し、小松はその希望に寄り添って、木製で戸外を走る大型電車を子どもたちと作り上げて行く。「本当に動く電車に乗りたいたい」という子どもの希望を実現するための丁寧な話し合いや、工作過程の集団的な試行錯誤は、小松の実践記録『体当たり保育』に詳しい。宍戸健夫もその試行錯誤の過程を子どもの主体性や子どもの発想から創りだす保育として高く評価してきた。

今ここで、この実践をプロジェクト活動の歴史の中に位置づけて考えると、大人が子どもの興味の所在を調査し検討し、ごっこ遊びの展開を計画して能動的な

体験を通じて電車という乗り物を理解するという「新教育」の計画を、子どもがいわば裏切って、電車作りに発展させていったということが興味深い。佐藤学は「活動単位」が、しばしば「社会的態度の形成と社会適応」に向って展開して行く傾向を指摘し、「活動主義的傾向と反知性の立場」がそこに生まれていると指摘する。当初の「電車ごっこ」において、観察と創作というプロセスでステロタイプな「電車」イメージが形作られている可能性は否めない。1960～70年代の子どもたちにとって電車のリアルな魅力はもっと他のところにあったのだ。子どもの好奇心や興味を出発点として主題を設定しなおし、主題を中心に教材を再構成してゆく子どもと大人の関係のダイナミズムが戦前の実践を超える到達の一つではないか。

今ひとつは、幼小接続の内実、具体的には考える主体としての子ども観の出現という点である。小松福三は、小学校から幼稚園に移動した最初に、幼児教育は褒めたりおだてたりして「教師の思い通りに子どもを操っている」という印象を持ったと語る。幼い子どもでも、自分なりに考え工夫する主体として活動する生活ができるはずだ、学校教育の実践的な経験の蓄積がこのような角度から幼児教育に持ち込まれた。

さらに浅井は、レッジョ・アプローチ研究に従事した視野から、この実践の魅力を特徴づけることに成功している。一つは子どもの活動がモノとの関係でうまれてくることの発見だ。これは久保田浩にも共通する認識ではないかと筆者は考えるが、子どもはモノに関わりいじり、形を変化させながら、イメージを膨らませて行くので、まず作品以前の子どもの表出の喜びを重視することが必要だ。材料を使い、手の働きと頭と目の働きの統合を発展させながら「表出から表現に展開すること」、それはまた「ことばによる表現より先に、まず造形活動による表現から始まる」という幼児のイメージと思考の関係への注目にもつながる「幼児の発見」だったのだと考えられる。レッジョ・アプローチにおいて、マラグッツィがジャン・ロダーリとであい、お話作りから造形活動へと幼児の表現手段を豊かにしていったプロセスを想起させる。

小松の実践は、レッジョのようにアートの教育という方向に向かうのではなく、物を支配して駆使するという意味での、つまり道具を構築するという方向での「文化生活の構築」に向う点に、あるいは日本の生活文化が反映されていると考えることもできよう。

(3) 広島大学附属幼稚園におけるプロジェクト活動：鳥光報告

鳥光美緒子氏がおこなった広島大学附属幼稚園との共同研究の報告は、日本におけるレッジョ・アプローチの探求を告げる早い時期の取り組みとして、非常に興味深い報告だった。

鳥光は、プロジェクトを「一つのトピックについて深く極めること」(カット&

チャード、2002)「子どもに学習することの原体験の機会を提供すること」(鳥光)と定義して、レッジョ・アプローチのビデオを実践者(教諭)とともに視聴し話し合うことからこの取り組みを開始した。そして松本信吾教諭(霜柱プロジェクト2002、外食プロジェクト2002、「葉っぱ」プロジェクト2003)、菅田直江教諭(水プロジェクト2002)の実践を大学院生と共に記録し、実践者と共にその実践の評価を公開している。

松本教諭の霜柱プロジェクト・外食プロジェクトは、自由遊びの時間を使って、少人数のプロジェクトを結成、園内の霜柱マップを作成したり、外食産業の店舗の内側を観察してお店屋ごっこによる再現につなげた。再現を前提にすることで観察をリアルにしようという表現と観察のサイクルへの注目は、伝統的な新教育の方法を引き継いでいる。「霜柱」では子どもの意欲が充分持続しなかったというが、「外食」は子どもの強い関心を惹いた今日的なテーマであったろう。しかし、食育に関連した野菜作りからパン作りなど様々な生活素材に生産的に関わることを主題にしてきた保育界の伝統からいえば、ごっこ遊びに外食産業が登場してきた時代というのは、印象的ではある。

この二つのプロジェクト活動で、意識的に「予測」と「調査」をプロジェクトに組み込んだことで、「思考に焦点をあてた少人数活動の面白さ」というプロジェクト活動の可能性が見えてきた一方、通常の保育活動とプロジェクトの試行の折り合いに制約を感じた松本教諭は、2003年にはクラス保育でプロジェクト活動の導入を試みることにした。

プロジェクト「葉っぱ」はそうしてとりくまれ、「葉っぱは生きている、変化する」という不思議な感じを体験することを目標にとりくまれた。全体活動と班活動を組み合わせて進められたプロジェクトは、紅葉と落ち葉の季節に3週間にわたっておこなわれている。観察と描画、ピアノに合わせた身体表現などを組み合わせ、「今の姿」、「観察する前の姿」、「観察を始めた頃の姿」、「今後の予想」を表現している。

実践者の自己評価によると、日本の幼稚園においてプロジェクト活動を行う一つのモデルを形成できたとする一方、「プロジェクトと遊びの違いは何か」という疑問を改めて喚起したともいう。「遊ぶということも、本来、そのことを通して外界を獲得して行く作業」だとしたら、本質が違うのか同じなのかと松本教諭が疑問を持ち始めた、と鳥光は書く。この点は、「遊び」ではなく「学び」だと表現したとたんに、当事者の意図を超えて、学びへの援助が幼児になれする可能性、いいかえれば学校的な学びの構成が幼児におろされてしまう可能性を示唆しているのではないかと筆者は考えている。

さて、3歳児クラスで水プロジェクトを実践した菅田教諭は、プロジェクト活動とは「自発的な遊びをもとに活動を展開するといった受け身の役割に囚われず、子どもにとっての学びの機会や仕掛けを、積極的、主体的に仕掛けていくこと」

と捉えて実践したという。保育者が子どもとの関係で「受け身」にならず「主体的に」振る舞おうと努力したという表現が興味深い。新教育が定着する中で、教師・保育者の指導性をどのように位置づけるかについては、様々な議論があったが、幼児教育では特に保育者の役割を環境構成に限定する傾向は強かった。それを「受け身」「主体性」という言葉で表現する背景を考えさせられる。

9月から3月まで継続した水プロジェクトは、水を流す、色水を作りその刻々の変化を見る、しずく探検や氷探し、ホットアイス（ホットプレートで氷を溶かす）やマーブリング（絵の具流し）など、水に関わる様々な経験を積み重ねていった。菅田は3歳児の学びについて、「びっくりして気づいてそして……喜びの体験となるその反復」と語り、保育者の課題を「子どもが見えたり考えたりするためのベースとなる気付きの場」を生み出すこと、と述べたという。3歳児の場合には、保育者も思い切って感性的な認識と一緒に楽しめた可能性が高い。

広島大学附属幼稚園のプロジェクト活動は、「学習することの原体験」をめざして、意識的に「予測」と「調査」をプロジェクトに組み込む試みだった。主として自由な保育形態の一日の生活の一部に、教師が仕組んだ学びの経験を持ち込む方法をとったようである。「葉っぱ」という主題をどのように深め問いや課題をどう組織するか、大人数のクラス保育のなかでどうプロジェクト活動を展開するか、その経験はまだ歴史というには新しすぎるのだが、共有したい貴重な経験だと考えられる。

以上、3つの時期の実践を通じて——それぞれがその時代を代表しているかどうかはとりあえずここでは問わないこととして——、私たちはおぼろげながら受容史とは異なった、直接に教師の記録そのものから実践の歴史を構築する実践史研究の世界、その研究課題の所在を探れたと考える。具体的にはどのような事柄が研究の課題として掲げられるか、仮説的に記しておきたい。

4—— まとめて代えて：保育実践史研究の当面する課題について（覚書）

筆者がこの間追求したのは、授業研究の方法を教育社会史、教育心性史という歴史研究に取り入れることであった。その作業を通じ保育実践史としてプロジェクト型保育の研究に従事する視座として、以下のような諸点を抽出した。

①イニシアティブの所在：子ども・教師（保育者）間の流動的なイニシアティブは、どのような実践において、あるいは実践のどのような場面で登場するか。

課題の発見、探求の計画、探求と製作など活動・表現の過程、交流と記録といった全プロセスで、共同の学びにふさわしい大人と子どもの流動的なイニシアティブの移動が実現する保育の系譜を明らかにすること。小松福三は実践の全体で、広島の実践では、自由遊びとプロジェクト活動という活動の領域を分けてそれが実現していたのかも知れない。日本の公立幼稚園の実践、あるいは誘導保育では

どうだったのだろうか。

②問題解決的な構えの形成 VS. 感性・知的な認識の形成

佐藤学の研究の主要な眼目の一つは、1910年代以降の新教育運動を、社会的効率主義と子ども中心主義の対抗の構図で理解する点にある。この対抗の構図は日本にはどのように影響しているのだろうか。日本には社会的効率主義とは次元を事にする「反知性的」な徳目主義や態度主義の伝統もある。受容史としてこの経過を探る方法もあるが、実践史研究はそれぞれの実践で、興味のとらえ方や目的意識的な行動と探求活動の区別を丁寧に分析しながら、佐藤学の問題提起の意味を考えてゆくことになるだろう。

小松実践では、切実な課題意識が活動の原動力になり、創意工夫の原動力となった。問題解決的で活動的なプロジェクトだが、知的な認識や思考が息づいていたと浅井は考察する。

また、「学習することの原体験」をめざした実践の登場は、大変大胆な試みであった。菅田実践では3歳児保育で「びっくりして気づいてそして……喜びの体験となるその反復」という小さなプロジェクト活動が積み重ねられる原動力に、知的好奇心があった。「霜」や「葉っぱ」の実践では「予測」と「調査」など、探求の方法が吟味され始めている。このような科学へとつながって行く実践は、例えば戦後の保育問題研究会で生まれた科学的な認識の実践（高瀬恵子、丸尾ふさなど）²¹⁾とどこで重なり、どこでずれるかも、考えてみたい。

③「遊び」か「学び」か、学びの強調の意味について

レッジョ・アプローチは世界各地で実践の記録（保育者のドキュメンテーションと幼児の作品）の展示会を開催した。その第2回展示会のタイトルが「驚くべき学びの世界」であったことは広く知られている²²⁾。このタイトルが象徴するように、レッジョ・アプローチの特徴の一つは、子どもが外界の認識を獲得し構築する学びの世界を、丁寧に観察理解する視線にある。幼年期の教育といえば「遊び」の世界と捉えられていたところへ、「学び」という学校教育と同じ用語を使ったために、「遊び」と「学び」の関係を整理する必要が生まれた。「学び」と捉える視野は、子どもの内面への共感的な理解の発展＝子どもを認識と表現の主体として捉える視野の変化から生まれたと筆者は考えている。

いっぽう遊び論は、20世紀的な子どもの発見の用語であって、結果が見通せない子どもにとっては生活のかなりの部分がプロセスへの興味から営まれること、そしてその経験の積み重ねが発達の豊穡な土台となるという積極的な意味づけを含意した用語であった。学び論は乳幼児の知的発達を捉える視座としてあるいは21世紀的な乳幼児の発見の表現につながる可能性を持つ。しかし、子ども離れの

21) 1960～70年代に、幼児の科学的思考を記録した多くの実践記録を発表している。東京保育問題研究会会報、全国保育問題研究会『保育問題研究』などを参照。

22) 第1回のタイトルは「子どもたちの100のことば」であった。いずれも図録が出版されている。

危険も同時に胎胚しており、子どもにとっての遊びは学びを伴っている、というような遊びと学びの関係の位置づけ直しが必要になっている。

④表現・対話・認識の相互作用の組織化

子どもが内面を表現し、その作品やことばを通して相互理解を深め交流し、さらに自分の分かり方と他者の分かり方とを交流することを通じて認識を深める、日本の教育実践・保育実践はこのような〈表現・対話・認識〉の取り組みについては豊富な経験を有してきた。今回、そのルーツの一つが国際新教育運動にあったことを再確認することができた。乳幼児期の造形や描画活動やアートの教育など、個々の実践に即して、〈表現・対話・認識〉それぞれの実践の特質と深まりについて検討を積み重ねることが重要であろう。

⑤教育目的と評価論の現状とレジャ・インパクト

日本の保育実践は、要素主義的な到達目標を掲げた時代がなかったわけではないが、おもに「子ども像」という形で遠い目標を掲げ、それに照らして日々の子どもとの関わりを方向付けるような仕方では教育目標を考えてきた。また、ある時期には発達研究が盛んになり、年齢毎の発達の目安を評価の基準として重視してきた時期もあった。しかし家庭・地域環境の格差拡大によって、発達基準で子どもの発達具合を見極めることのマイナス面を強調する傾向もあらわれてきた。現在では年齢別のクラス保育の課題のとらえ方について、現場では一律な発達基準は強調されなくなってきた。

ところがレジャ・アプローチは、そもそも目標や目的を指定すること自体に関心がない。その時々子どもと興味関心を共有して、最善な環境を整え、思考を交流させる。それこそ、「諸経験の質的な豊かさと深さの追求」(佐藤学)だけが本質的な課題と意識される。エマージェント・カリキュラム(生成的なカリキュラム)という考え方がその思想の表現だ。

そして、このような教育内容論と対になるのは、ポートフォリオのような評価法なのである。レジャの教師たちは、子どもの本質的な経験と評価できる場面を丁寧に分析し、ことばと写真でその意味を記録し表現する。ドキュメンテーションとよばれるその記録が実践の自己評価、他者評価を可能にする。

おそらく、目的そのものがないわけではない。しかし、それを論じるような結果論を排そうとするレジャ・アプローチの思想のなかに、「時間の権利」(パオラ・カヴァツオーニが来日講演で語ったことば)を自覚した、それぞれのペースで発達を遂げて行く子どもの権利実現の為の保育実践の真骨頂を見るように思う。このような、目的・目標・評価論が、日本の教育界に定着できるかどうかは、教育条件の進展とも深く関わっている。

さて、以上のような実践史研究の視座を用いて、実践を時間軸に載せて行くことが、保育実践史研究の課題だと一応結論づけておこう。実際には、制度や社会状況、多様な教育運動の影響、階層や地域性など、社会歴史的な状況の中でそれ

ぞれの実践は理解されなければならない。分析の対象を教師と子どものナラティブに焦点化する歴史研究は、従来の教育史研究の基盤の上に可能になってきた〈内面の歴史〉研究だともいえる。

〈参考文献〉（本論論旨の内容順）

佐藤学『米国カリキュラム改造史研究——単元学習の創造』東京大学出版会、1990。

橋本美保「及川平治における生活単元論の形成：欧米新教育情報の影響を中心に」『教育学研究』76(3), 2009。

遠座知恵「近代日本における進歩主義幼小連携カリキュラムの受容：三校の女子師範学校の研究体制を中心に」『東京学芸大学紀要、総合教育科学系』(62)-1, 7-17頁, 2011. 2。

遠座知恵・橋本美保「日本におけるプロジェクトメソッドの普及：1920年代の教育雑誌記事の分析を中心に」同上、60, 53-65頁, 2009. 2。

佐藤隆之「奈良女子師範学校の学習研究に対するプロジェクト・メソッドの影響：デューイはどのように受容されたか」日本デューイ学会紀要, 49, 2008. 9。

浅井幸子「和光幼稚園・和光鶴川幼稚園における総合活動の成立と展開：「幼年教育研究」に着目して（研究プロジェクト 近代日本の保育実践史研究）」和光大学総合文化研究所年報『東西南北2012』164-178頁, 2012。

浅井幸子「東京女子高等師範学校附属幼稚園における誘導保育の成立過程——保育記録の語り口に注目して」『和光大学現代人間学部紀要』2, 29-45頁, 2009。

鳥光美緒子「レジジョ・エミリアの子どもたちはどのようにして測定の言語を学んだのか——象徴的言語を通しての学習の概念をめぐる一考察：「靴とメートル」プロジェクトのドキュメンテーションをてがかりにして（特集論文）」『幼年教育研究年報』28, 15-24頁, 2006。

鳥光美緒子「3歳児の学びの姿を探る：水プロジェクトを中心に」（第1部〈特集〉人的環境としての保育者）」『保育学研究』42, 2004。

湯澤美紀、鳥光美緒子「幼稚園の教室にプロジェクト学習を導入することをめぐって：附属園との共同試行2年間の中間報告」『幼年教育研究年報』25, 105-114頁, 2003. 3。

小坂圭子、鳥光美緒子、友川絵美子、道下真穂、菅田直江「保育者はプロジェクト活動にどのように取り組むのか：水プロジェクトの実践から」『幼年教育研究年報』25, 11-20頁, 2003.3。

鳥光美緒子・深澤広明・菅田直江[他]「幼小連携を志向するプロジェクト学習の開発・試行に関する研究(1)」『学部・附属学校共同研究紀要』31, 293-302頁, 2002。

鳥光美緒子・湯澤美紀・寺上並歩[他]「レジジョ・エミリア・アプローチに触発された幼年期カリキュラムの開発に関する研究——広島大学附属幼稚園5歳児クラスにおける「木の家」プロジェクトを中心に」『学部・附属学校共同研究紀要』30, 271-279頁, 2001。

前田賢次「大正・昭和初期における合科学習実践の分析」『北海道教育大学紀要、教育科学編』52(1), 2頁。

吉村敏之「奈良女子高等師範学校における『合科学習』の実践」『東京大学教育学部紀要』32, 1992。

長岡文雄『学習法の源流』黎明書房、1984。

田中耕治編著『「総合学習」の可能性を問う』ミネルヴァ書房、1999。

大宮勇夫『学びの物語の保育実践』『子どもの心が見えてきた／学びの物語で保育は変わる』ひとなる書房、2010, 2011。

加藤繁美『対話的保育カリキュラム』上、下、ひとなる書房、2007, 2008。

【おた もとこ】