

## 久保田浩の保育内容 3 層構造 —その理論と実践方法—

Kubota Hiroshi's 3-layer-structure of Childcare Contents  
—Theory and Practices—

水 野 佑規子  
Yumiko MIZUNO

(愛知淑徳大学大学院教育学研究科)

### はじめに

近年、国際的に幼児教育への関心が高まっている。その背景には、質の高い保育がその後の子どもや国の将来に良い影響をもたらすことを明らかにした多くの研究成果<sup>1)</sup>の影響がある。そして、21世紀の「知識基盤社会」を生き抜く人材育成のためには、幼児教育に投資することが重要であるとの認識を高めている国々では、「質の高い保育」の実現に向けた取り組みも進められている。

こうした世界の動向の中で、日本では2015年度から全ての子どもの質の高い保育・幼児教育、子育て支援の提供を目指す「子ども・子育て支援新制度」が施行され、次いで2017年3月、保育所保育指針の改定及び、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育保育要領の改訂が行われた。それらの大きな特徴の一つとして、幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の充実を図ることが挙げられる。また、そのために幼児期において「主体的・対話的で深い学び」の基盤となる資質・能力を育てる方向性が示された。そして、幼稚園教育要領の総則には、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10項目が新たに位置づけられ、教育内容についても、自分の気持ちを調整したり、物事をやり抜いたりする力や、具体的な活動を通した思考力の芽生え、友だちや教員と言葉でやりとりをしながら自分の考えをまとめる力の育成などが掲げられた。ただし、このように「主体的・対話的で深い学び」の基盤となる資質・能力の育成に向けた方向性は示されたが、その具体的な保育方法は各園にゆだねられている。

ところで、日本の保育所保育指針や幼稚園教育要領では、環境を通して子どもの主体的な活動としての遊びを促す保育が謳われてきた。子どもを主体とした遊びを尊重しつつ、そこに保育者が環境を通した働きかけを行うことで、子どもの心身の成長発達を総合的に育むといった日本の保育思想は、今も昔も変わらない。しかし、実際には見栄えの良い行事を行うための練習や、小学校の準備学習などに多くの時間を費やす保育所や幼稚園が今もなお数多く存在している。保護

者の中には、目に見える形で子どもの成長を期待する者もいる。保育所や幼稚園はこうした保護者の存在を意識しすぎるあまり、子どもが主体的に遊ぶことを通して物事に取り組む意欲を育んだり、友だちとの関わり方や協同することを学ぶなど、本来の保育所・幼稚園の目的を見失ってしまっている状況も認められる。日本では長年子ども主体の遊びを通して行う保育を掲げてきたにも関わらず、それを国全体で実現できていない現状は、憂慮すべきことである。

こうした現状がある一方で、「質の高い保育」の実現を目指す多くの保育者や研究者の中には、イタリアのレッジョ・エミリア（Reggio Emilia）市の保育実践に実情改革の可能性を見出そうとする動きもある。それは、1991年に『ニューズ・ウィーク誌（Newsweek）』が「世界で最も前衛的」と紹介して以来、世界的に注目を集めている保育実践である。木下龍太郎は、レッジョ・エミリアの保育を「小グループの子どもが、教師とアトリエリスタ（芸術専門家）の援助の下で、自分たちで選んだ主題について、アートによる表現と対話と相互評価とを通して行う協同的探究」<sup>2</sup>と定義づけている。また、その特徴として、子どもたちの興味関心を主題選びの核心としていること、子ども一人ひとりが主題について探究し、自分の考えを仲間に伝え合う手段として図像表現（絵、図、立体製作による表現）が活用されていること、自他の視点の違いを認識するために小グループによる対話を重視していることを挙げている。まさに、「主体的・対話的で深い学び」の実現を可能にする保育実践であるといえる。そして、レッジョ・エミリアでは、長期にわたり小グループごとにある主題を探究する活動を通して保育が行われていることから、プロジェクト型の保育に位置づけられている。日本の保育界においても、レッジョ・エミリアの保育に影響を受け、プロジェクト型の保育が広く注目を集めるようになった。

こうした動向をふまえ、幼児教育史学会は、日本でこれまで行われてきたプロジェクト・メソッドを歴史的に議論することを目的として、2011年、「保育実践史の中のプロジェクト・メソッド」と題したシンポジウムを開催した。その中で浅井幸子は、子どもたちが話し合いや試行錯誤を繰り返しつつ、主体的に活動を作り上げていく保育実践として、1964年に久保田浩（1923-2010）の保育内容3層構造の理論をもとに小松福三が行った「電車ごっこ」を紹介した。筆者は、この久保田浩の理論こそが、日本の保育現場にプロジェクト型の保育を広く導入するための重要な示唆を与えてくれると確信し、これに着目をした。

久保田の保育内容3層構造の作成に至る背景やその特徴については、すでに先行研究において言及されている<sup>3</sup>。しかし、久保田の理論を現代の保育実践に生かすためには、より具体的に指針となるべきものが必要であると考え。そこで本稿では、先行研究をふまえ、久保田の保育内容3層構造に基づく保育実践方法を明らかにすることを目的とする。さらに、久保田の保育実践が「主体的・対話的で深い学び」の基礎を培う保育方法であるといえるのかを検証し、それが今日の保育実践にどのような示唆を与えるかを考察する。

## 1. 保育内容3層構造作成に至る背景

### （1）小学校時代

久保田は1916（T6）年奈良県で生まれ、1923（T12）年に奈良師範学校附属小学校へ入学し

た。久保田が小学校教育を受けていたのは大正自由教育の時代で、彼の通っていた学校にも自由に満ち溢れた雰囲気漂っており、児童と教師との繋がりも非常に深いものだった。

「奈良全体が文部省に言われているような『読み書きそろばん』でないものが学校にはあるんだということを、子どもの頃から理屈でなく感じていたのが、私が子どもを教育していくときの一つの基盤になっているんじゃないかと思います。」<sup>4</sup>と述べているように、久保田自身が小学校時代に受けた教育の経験は、彼の価値観の形成に大きな影響を与えた。久保田が感じていた「学校にある『読み書きそろばん』ではないもの」とは、後に述べる「日常生活課程」を指していると考えられる。子どもの頃に学校生活で感じた自由や教師への親近感が「日常生活課程」を重視する久保田の思想を生み出したといえる。

## （２）小学校教師時代 —『古城プラン』の作成—

久保田は奈良師範学校附属高等科を卒業後、1931年（S6）年に奈良師範学校へ進学をした。同校専攻科を卒業後、1937（S12）年に小学校教師として奈良市立第四尋常小学校に勤務した。1942（S17）年には奈良県師範学校女子部附属小学校（通称：奈良古城学園）に移ったが、1945（S20）年に招集された。戦後は同校に復職をして、コア・カリキュラム連盟のリーダーを務めていた梅根悟（1903-1980）のカリキュラム論を学び、1948（S23）年に『古城プラン』を発表した。

### ①コア・カリキュラム連盟と3層4領域論

コア・カリキュラム連盟は、学校教育のカリキュラムを従来の教科カリキュラムからコア・カリキュラムへ転換させることを目的として、梅根悟、石山脩平（1899-1960）などを中心に1948（S23）年に発足した。

従来、コア・カリキュラム連盟ではコア・カリキュラムを「コアを中心に据えて、周辺に他の課程を配するカリキュラム」<sup>5</sup>と捉え、生活経験単位による学習を行う「中心課程」と、それに関連する基礎的・技能的な学習を行う「周辺課程」で構成していた。しかし、「中心課程」は学校により2種類の捉え方がされていた。一つ目は、民主的な市民を形成するための社会的な内容を「中心課程」と捉えるもの、二つ目は、遊びや仕事といった総合的な生活経験を「中心課程」と捉えるものである。「中心課程」をめぐる議論が重ねられた結果、コア・カリキュラム連盟は中心課程から「日常生活課程」を分離させ、3層構造を作り上げた。そして、1951（S26）年、カリキュラムの全体構造を次のようにまとめた。

- （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
- （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・構成する課程
- （３）「系統課程」＝文化遺産を系統的に身につけていく課程<sup>6</sup>

これに健康、経済（または自然）、社会、文化（教養・娯楽）の4領域を加え、「3層4領域論」を完成させた。

## ②『吉城プラン』の作成

久保田は梅根のカリキュラム論に影響を受け、子どもたちの日常の生活活動（＝日常生活課程）を中核に据えた3層構造のカリキュラム、『吉城プラン』を作成した。久保田自身が『吉城プラン』について解説をした『日常生活課程—子どもの学校を育てた記録』をもとにまとめると、以下のような構成となる。

「日常生活課程」＝学校社会で起こる切実な諸々の問題の解決に目を向け、子どもたちが力を尽くし、正面から真剣に取り組んでいく日常的活動。

「単元学習課程」＝現実的な問題に対する意識を啓発し、それを解決するために必要となる、様々な教科の知識・技術を総合的に使いこなす力を養おうとするもの。

「基礎学習の領域」＝単元学習における問題解決を可能にするための知識や技術といった基礎能力を系統的、論理的に鍛えるもの。

久保田の『吉城プラン』とコア・カリキュラム連盟の3層4領域論を比較すると、「日常生活課程」と「日常生活課程」、「単元学習課程」と「中心課程」、「基礎学習の領域」と「系統課程」は対応していると考えられる。このように、『吉城プラン』とコア・カリキュラム連盟のカリキュラム構造は似ているが、久保田は、「単元学習」では現実問題を科学的に解決・処理する思考力を養うことはできるが、実践力は育成できないと考え、この能力を育成するコースとして「日常生活課程」の必要性を主張している。

以上のことから、学校教育活動を円滑に営む上で必要不可欠なものとして「日常生活課程」を位置付け、その重要性を強調している点に『吉城プラン』の特徴があるといえる。

## （3）和光学園での幼稚園教師時代 —『生活教育表』の作成—

1950（S25）年、コア・カリキュラム連盟は和光学園を連盟本部の実験学校とした。そして、和光学園の園長に石山脩平、校長に海後勝雄（1905-1972）、顧問に梅根悟が就任した。その頃、久保田が勤務していた奈良女子師範学校附属小学校は奈良学芸大学附属小学校に統合され、廃校となった。梅根悟等の依頼により、久保田は和光学園で小学部を担当することになった。

1960（S35）年、久保田は和光学園幼稚園部長となった。着任と同時に、久保田は本格的な幼稚園のカリキュラム作りに着手し、翌年には『生活計画表』の小冊子を完成させた。『生活計画表』は、指導内容を「基調になる生活」と「中心になる活動」の2層に分けてまとめられた、3歳児、4歳児、5歳児の月案となっている。「基調になる生活」はコア・カリキュラム連盟及び吉城プランの「日常生活課程」、「中心になる活動」はコア・カリキュラム連盟の「中心課程」、吉城プランの「単元学習課程」に対応したものである。

久保田に次いで部長となった永田時雄（1924－）は、1966（S41）年、日本生活教育連盟（旧、コア・カリキュラム連盟）と和光学園が中心になって立ち上げた「幼年教育研究会」の成果を踏まえ、『生活計画表』の一部修正を行った。修正点は、これまでの『生活計画表』に、指導領域「言語活動」「かず」「造形」「体育」「音楽」「自然」を新たに配置したことである。これは、コア・カリキュラム連盟の「系統課程」、吉城プランの「基礎学習の領域」に対応したものと捉えることができる。こうして、3層構造の幼稚園カリキュラムが完成した。

以上のように、久保田が初めて作成した幼稚園のカリキュラムは「基調になる生活」と「中心になる活動」の2層構造であった。領域別の活動を組み込んでいないのは、遊び中心に行う幼児教育の独自性を尊重しようとしたからであると考えられる。しかし数年後、和光幼稚園のカリキュラムは指導領域を加えた3層構造に修正される。そして後に述べる『幼児教育の計画－構造とその展開』において、久保田自身も3層構造の幼稚園カリキュラムを作成している。これは、幼児教育における研究が重ねられる中で、幼児期においても領域別の活動を行うことが重要であるという認識が広まったからであるといえる。

## 2. 保育内容3層構造

1965（S40）年、久保田は和光学園を退職して、白梅学園短期大学講師となった。その後、1966（S41）年に附属白梅幼稚園主事、1967（S42）年に同保育科教授兼白梅幼稚園園長を務めた。そして1970（S45）年、久保田は小学校教師時代の経験と和光学園と白梅学園の実践をふまえ、『幼児教育の計画－構造とその展開』を完成させた。同著には、生活教育の考え方に基づいた幼児教育のカリキュラムについての理論や、具体的な教育計画の案がまとめられている。その第1章において、久保田は、子どもたちの多彩な幼稚園の一日の生活に含まれる、質の異なったそれぞれの活動を、以下の3層に整理した。

### 第1層：基底になる生活

「基底になる生活」は「自由遊び」「生活指導」「集団づくり」「健康管理」から構成される。これはすべての活動の土台になり、繰り返されることが特徴である。

### 第2層：中心になる活動

「基底になる生活」の質が高まり、集団活動が豊かになると「まとまりのある遊び」がみられるようになるが、この種の遊びを取り上げて再構成したものが「中心になる活動」である。これは、子どもたちが共通の目標を持ち、クラス全体で自発的に取り組み、組織し、展開していく総合活動である。この活動は、必要な材料・道具を使って一つのものを作り出したり、話し合って問題解決をしたり、劇遊びを作り上げたりなど、様々な活動要素を含む。また、子どもたちが主体的に取り組む「行事」や、ウサギの小屋づくりといった子どもたちが意識的に取り組むことのできる「しごと」も「中心になる活動」として考えることができる。

### 第3層：領域別活動－系列を主とする活動

子どもの生活の質を高め、幼児期にふさわしい発達を促すためには、集団で行う総合的な遊び

に取り組ませる一方で、目標を一つに絞った遊びや教材の取り組みを積み上げていく指導も必要である。子どもたちの技術や技能だけでなく、思考力や判断力を育くむためには、内容の系統化、指導の順次制を考える必要があるが、あくまでも「遊び」の形として計画化していくことを忘れてはならない。

保育内容3層構造と古城プランを比較すると、「基底になる生活」と「日常生活課程」、「中心になる活動」と「単元学習課程」、「領域別活動」と「基礎学習の領域」は対応している。このように、小学校の3層構造のカリキュラムを幼児教育に適用させて完成させたのが、保育内容3層構造である。その特徴としては、各層の活動をあくまでも遊びとしてとらえていることや、3つの層の諸活動を相互に関連させ合いながら生活を構成し、生活全体を発展させていくことの重要性を主張していることが挙げられる。久保田が幼児期は遊びが中心の生活であることや、未分化の時期であることを尊重しつつ、柔軟な視点で子どもの生活を構造化し、全面的な発達を促す教育を行おうとしていたことが分かる。

### 3. 保育内容3層構造に基づく保育実践の理論と方法

#### (1) 教育計画の基盤となる考え方

久保田は、教育計画とは「幼児の生活づくりであり、その構造と内容をさぐりだし、発達の段階にそって、方向づけをし、組み立てていくことである」と考えており、子どもたちにとっての「生活の場」を作ることを幼児の教育計画作りの目標として掲げていた。

子どもたちの生活の大半を占めているのは「遊び」であるため、「生活の場」はまず「遊びの場」である。したがって、第一に子どもたちが仲間と共に主体的に遊びを創造することができる場を作る必要がある。また、遊びの内容が深まり、質が高まると、子どもたちは相互に関わり合うようになり、集団が形成され始める。子どもたちはそうした集団の中で仲間と共に生活するための規律、態度、価値観を身につけていくため、「生活の場」は「集団づくりの場」でもある。さらに、幼児は「しごと」を受け持つことで仲間の中での自分の立場を自覚し、仲間意識を育んでいくため、「しごとのある生活」を作り上げる必要がある。久保田は未分化である幼児期の心身を切り離すことなく、これらすべての面が相互に関連し合って発達していく教育を生活全体を通して行おうとしたのである。

このように、久保田は「遊び」や「集団づくり」に重点を置きながら、子どもの生活全体を豊かにする保育を目指したのであるが、この「遊び」と「集団」には展開のすじみちがあると考えていた。

遊びの展開のすじみちの最初の段階は、「発端」である。子どもの遊びは場面やもの、周りの人の行動や仲間の存在から引き出される興味を原動力として、衝動的に始まる。単純な興味から始まる遊びについても、保育者が条件を整え、適切な働きかけをすることで質の高い遊びへと発展していく。第2は、「意識化」の段階である。周りの環境、保育者の助言や子ども同士の人間関係により、遊びのめあてが明確になると、子どもたちの行動も統一されていく。第3は、「深



化と拡大」の段階である。遊びが深まると、子どもたちは積極的に遊びの内容をより高めようとし始める。そこに保育者が新しい材料道具を取り入れたり、仲間を増やしたり、話し合ったりする機会を与えることで、遊びの内容がさらに展開していく。最後は、「定着」の段階である。内容豊かで組織化された遊びは安定して継続され、子どもたちの日常生活の中に定着して繰り返される。新しい刺激を受けると、遊びもまた新しい方向に展開する。

一方、集団化のすじみちの最初の段階は、「ひとり遊び」である。自我が確立していない子どもたちにとって自由に遊びたいものを見つけて遊ぶことは難しい。まずはひとり遊びを尊重し、遊ぶ力を育むことが重要である。第2は、「要求を育てる」段階である。子どもたちは活動が発見になるほど自分の遊びに熱中し、その遊びを続けるために必要な要求を強く主張するようになる。要求を外へ向けて主張することで、初めて仲間との接触が生まれる。第3は遊びを「共有する」段階である。一人遊びが拡大してくると、場所、用具、遊具、材料を他の子どもと共有し始める。その際に起こる要求の衝突を契機として、仲間を作り上げていく。第4は、子どもたちが「みんなの目標」を持つ段階である。子どもたちはぶつかり合いながら「ひととの遊び」を見つけ、同じめあてに向かってみんなで遊ぶことの楽しさを発見していく。協力したり、役割分担して取り組むことができるようになるにしたがい、次第に仲間を意識し、集団で活動する力を身につけるようになっていく。最後は、「生活のための集団」が形成される段階である。遊び仲間が育っていくと、それが土台となり、日常生活でも集団として行動ができるようになる。子どもたちは仲間と生活を共にする中、みんなのめあてを自分のものとして捉えたり、それぞれの役割を分担し、生活を送ったりすることもできるようになる。また、集団生活をするために必要な約束やきまりを守ったり、仲間を守らせようとしたり、新たに約束やきまりを作ったりして仲間との生活を豊かなものにしようと努めるようになる。

「遊び」と「集団」のすじみちをみると、久保田は「まとまりのある遊び」になるにつれて仲間が増え、仲間が増えることで、遊びの内容がより豊かに発展していくといったように、「遊びの発展」と「集団化」の過程を相互関連的に捉えていることが分かる。そして、「中心になる活動」は両者を一体的に経験させることを可能にする。このことから、久保田は、保育者が自由遊びを「中心になる活動」へと導く方向付けを行うことで、子どもたちの発達にふさわしい自然なすじみちをより確実に経験させようとしていたことが分かる。

## (2) 「中心になる活動」の展開方法

「中心になる活動」を構成する場合、その目標や内容が決まれば、どんな順序で活動が進行し、展開するかを予想しておかなければならない。久保田は、「中心になる活動」の展開においても、子どもたちの「遊びの発展」や「集団化」のすじみちが原形になるべきであると考え、一般的活動の展開の流れに沿って計画を立てることを重視した。

活動の展開における最初の段階は、「導入」である。この段階において最も重要となるのは、自由遊びの中にある子どもたちの興味を深め、これから取り組む活動に対する意欲を高めることを通して、一人ひとりが活動を確実に捉え、見通しを持てるようにすることである。保育者は子

ども同士の交流を図り、仲間が増えるような働きかけをして子どもたちの遊びを組織したり、遊具や材料を厳選し、保育者が意図する活動が始まるような環境構成をしたりして遊びを方向付けていく。

次の段階は、「展開」である。これは、遊びを深める段階であるともいえる。子どもたちは活動することで自分たちが抱く遊びのイメージを具体化すると共に、遊びに対する新たな動機を持ち、さらに次の活動を生み出していく。また、子どもたちはめあてに沿って遊びを進める中で、活動の順序を決め、分担を決め、材料を集めるなどといった活動への取り組み方を学んでいく。そのため、保育者は計画の段階で活動内容や活動の取り組み方を見通しておかなければならない。さらに、子どもたちの遊びが停滞した場合には、どのような材料や用具をどのように与えるかということについても検討しておくと共に、遊びの内容をより深めるために「領域別活動」との関連も考えておく必要がある。

また、遊びの進行の過程では様々な問題が起こるが、保育者は子どもたちの主体的な活動を尊重し、遊びの形成過程や集団の形成過程を見通しつつ、問題解決能力の育成や、豊かな集団づくりを目指していく。

最後の段階は、「終末」である。「まとまりのある遊び」の締めくくりとなるこの段階は、「総括・定着」と「発展」の二つの角度からみる必要がある。「総括・定着」の場合、自分たちのイメージに近いものが出来上がるにしたがって、活動が緩やかになり、参加していた子どもたちの組織も崩れ始め、一つの遊びの終わりを迎える。保育者がこの部分で、子どもたちに自分たちがやり遂げたことを意識させたり、評価させることで、次の遊びが引き出されたり、後の遊びの土台となったりする。「発展」の場合、一つの遊びの終末が次の遊びの出発点となる。これは、幼児の遊びによくみられる流れである。こうした発展は、子どもたちの遊びが完結点に達して飽和状態になった時に、保育者が新しい刺激（助言、場面設定、用具、材料）を与えることで促されることが多い。どちらの場合においても、保育者は新しい経験が子どもたちの日常生活の中に組み込まれ、真に子どもたちのものとなることを目指していく。

久保田にとって、まとまりのある遊びが生活の主流に据えられていることは不可欠であった。上記の展開過程から、久保田は生活の中核となる遊び（＝中心になる活動）を保育計画に位置づけるためには、子どもたちの日常での遊びを取り上げ、子どもたちの自然な発達のすじみちに沿いながら、保育者が遊びを方向づけ、内容を豊かにすることで構造のある活動に再構成することが必要であると捉えていたことが分かる。

### （３）保育内容３層構造に基づく指導方法

久保田は1974（S49）年に白梅幼稚園園長を退任したが、白梅幼稚園ではその後も前述のような久保田の理論や方法が受け継がれ、保育内容３層構造をもとにした保育が行われている。以下では、1982（S57）年、83（S58）年に同園で行われた「劇あそび」の実践をもとに、久保田の保育内容３層構造に基づく指導方法を明らかにする。さらに、久保田の指導方法が今日求められている「主体的、対話的で深い学び」の基礎を培う保育方法であるといえるのかを考察する。



### ①「劇あそび」の実践概要

これは、保育者である喜多村純子が、毎年2月に行われる「劇あそびの会」に向け、4歳児クラスと、その翌年、持ち上がりの5歳児クラスにおいて行った実践である。保育者は、子どもが自分たちで見通しを立て、自主的に活動や生活ができるようになることをねらいに掲げ、日頃から子どもたちが自らの力で問題解決を行うことや、クラス全体の信頼関係を築くこと、仲間と共に遊ぶ楽しい経験を蓄積すること、ごっこ遊びが発生しやすい環境構成を整えることなどを重視し、生活基盤を築いた。

#### < 4歳児 >

2月の初め頃から、子どもたちが日頃自由遊びの中で楽しんでいるごっこ遊びを「劇ごっこ」へと発展させるための導入として、劇に適すると思われる教材をいくつか読み聞かせ、子どもたちが特に興味を持ったいくつかの物語のお面を用意し、自由に遊べるようにした。すべての子どもがどの物語にも参加できるように働きかけつつ、それを使って何日も遊び込む中で、クラス全体の劇のイメージや劇に対する面白さが共通になるようにした。

次に、「劇ごっこ」を「劇あそび」へと組織化していく<sup>8</sup>。「劇あそびの会」に向け、子どもと共に劇の一番面白い部分を中心に話を繋げ、劇の骨組みを作った。そして、子ども同士の話し合いで3つの劇のグループに分かれ、グループごとに役を交代して何回も遊び込んだ。保育者は、劇としての面白さを際立たせたり、子どもたちが簡単な因果関係を共有できるよう手助けを行った。さらに、伝わる声で話すことや、舞台での立ち位置、動き方など、劇としてのルールを子どもたちに教え、劇としてのかたちになったものを「劇あそびの会」において発表した。

保育者はその後も、自由にお面で遊べるようにしておいた。すると子どもたちは、自由遊びの中で友だちと誘い合って「劇ごっこ」を楽しんでいた。「劇あそび」の経験により、クラスの友だちが、共に遊びを共有することのできる仲間に育っていたのである。

#### < 5歳児 >

1月中旬頃、子どもたちにはすでに生活基盤や「劇あそび」のイメージが築かれているため、「中心になる活動」としての「劇あそび」の取り組みが始まった。5歳児では、脚本・台本づくりや小道具・背景づくりなど、言語や造形のような「領域別活動」を組み込むことで、「劇あそび」をより内容豊かに発展させていった。保育者は子ども同士の話し合いを尊重しつつ、子ども同士のイメージを繋げたり、子どもたちが悩んでいる場合にはアイデアを提供したりした。その後、子どもたちは2週間ほど自主的に練習を行った。保育者は、子どもから発せられた独創的なセリフや動作を認めることで、子どもの生活に裏付けされた実体迫る表現を引き出していった。その後、「劇あそびの会」で発表を行った。

「劇あそび」をやり遂げた子どもたちは、次の日に「劇場ごっこ」をしたいと保育者に提案をした。自由遊びの時間の中で、自分たちで切符、ポスター、お金などを作り、全員が俳優、劇場係、連絡係に分かれ、年少・年中児を招いて「劇場ごっこ」を楽しんだ。

このように、3層が有機的に関わり合う、構造的な生活を送ってきた子どもたちには、仲間と共に自発的に遊びを作り上げる力が育まれており、生活基盤がより高い次元の豊かなものになっ

ていることが分かる。

こうした3層の関わりは、様々なかたちで図示されている。例えば、師岡章は、3層を積み重なるように図示し、そこに子どもの生活との関係を加えている<sup>9</sup>。喜多村純子は、3層の相互の密接な関わりをコイル状に示している<sup>10</sup>。これらを参考にして、筆者は、3層の有機的な関わりを重なり合うかたちで表現をした。図1は、4歳児、5歳児における「劇あそび」の展開過程及びその指導方法を加え、図示したものである。

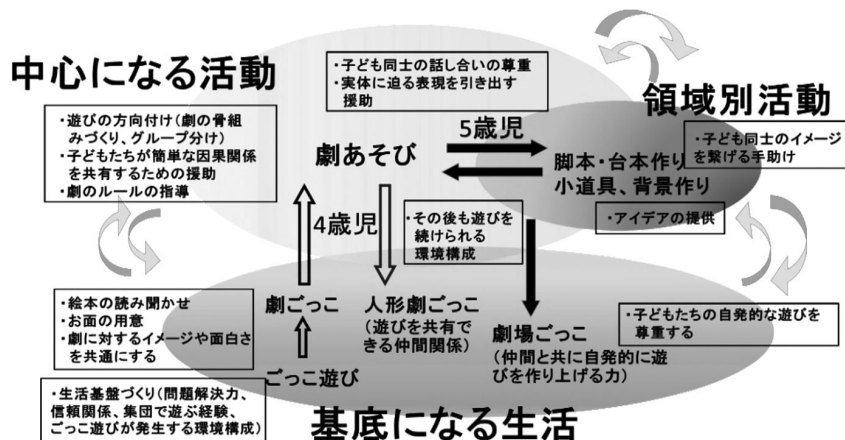


図1 3層の視点からみる劇あそびの展開過程とその指導方法

## ②「主体的・対話的で深い学び」の基礎を培う保育の視点からみる久保田の指導方法

前述の「劇あそび」の事例をもとに、保育内容3層構造に基づく指導方法を明らかにしていく。「基底になる生活」においては、日頃から生活の基盤を築いたり、自由遊びの中で、劇への興味をクラス全体に広げて中心になる活動へ導くための、環境構成や働きかけを行っている。「中心になる活動」においては、子ども同士の話し合いを活動の軸としつつ、遊びを方向付けている。また、子どもの生活に裏付けされた表現を子どもの内から引き出したり、劇を成立させるためのルールを教えたりする援助を行うと共に、「領域別活動」との関連も考えることで、「中心になる活動」としての遊びの質をより高めている。「領域別活動」の脚本・台本づくりにおいては、子ども同士のイメージを繋げる手助け、小道具・背景づくりにおいては、アイディアの提供をしており、子どもたちの自発的な活動を尊重しつつも、子どもだけでは成し遂げにくい部分の援助を行っている。さらに、これら一連の経験を通して育まれた力が、その後の「基底になる生活」において十分発揮されるよう、子どもたちの自発的な遊びを最大限尊重すると共に、それらが豊かに展開されるような環境を整えている。このように、保育者は3層があくまでも自然な流れで展開されるよう意識しつつ、これらの経験を通じて子どもの生活をより豊かに発展させることを目指した指導を行っていることが分かる。

保育者は、自由遊びの中で環境構成や働きかけを工夫して、劇に対する興味をクラス全体に広めることを重視しており、活動の出発点はあくまでも子どもたちの興味であると捉えていること

が分かる。劇に興味を持った子どもたちは「中心になる活動」においても主体的に参加をし、「劇あそびの会」が終わった後も、仲間と共に自発的に「劇ごっこ」や「劇場ごっこ」を楽しんでおり、「主体的な学び」が育まれていることが分かる。また、保育者は子ども同士の「話し合い」を軸に活動を展開させている。子どもたちが自分の意見を伝え、友だちの意見を聞き入れながら、仲間と共により良い活動をつくり出そうとするその過程において、「対話的な学び」が育まれているといえる。さらに、保育者は子どもたちが仲間との対話を軸に主体的に活動を展開させることを重視しつつ、「領域別活動」を含む3層を有機的に関連づけながら保育を展開している。これは、「劇あそび」を軸とした様々な経験を通して、子どもたちに「深い学び」を保障しようとしたものであると考えられる。

## おわりに

久保田は小学校教師時代、自らが小学生の頃に受けた自由教育の思想を受け継ぎつつ、梅根悟のカリキュラム論を学び、小学校のカリキュラム『古城プラン』を完成させた。その後、和光幼稚園、白梅幼稚園での経験をふまえて3層の内容を幼児期に適應させ、完成させたものが保育内容3層構造である。

久保田の3層構造に基づく保育実践の方法は、子どもの遊びの発展や集団化の自然な発達のすじみちを確実に捉え、子どもの興味を出発点とした遊びに保育者が方向性を与えることで、子どもの生活や遊びをより豊かに、より確かに発展させようとするものであり、今日日本が目指す「主体的・対話的で深い学び」を実現する方法であるといえる。特に、①子どもの興味をすべての活動の出発点とする、②子ども同士の「話し合い」を中心に活動を展開させ、子どもたちが協力して自分たちの活動をつくり出せるようにする、③一つの目的へ向かって様々な方法を試みる総合活動を園生活の中心に据える、といった久保田の保育実践は注目に値する。今後我々が目指すべき「主体的・対話的で深い学び」を実現する保育実践に向けて、久保田は大きな示唆を与えてくれるであろう。

なお、本稿は教育学研究科修士論文における研究内容の中核となる部分をまとめたものである。また、日本保育学会第70回大会においてその内容の一部をポスター発表した。

本稿を執筆するにあたり、ご指導をいただきました愛知県立大学名誉教授、宍戸健夫先生、愛知淑徳大学教授、佐藤実芳先生、白石淑江先生に感謝申し上げます。

- 
- 1 OECD編著『OECD保育白書人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア（ECEC）の国際比較』明石書店、2011年、285頁－296頁。
  - 2 木下龍太郎「第2部世界の幼児教育は今！第1章レッジョ・エミリアの保育：探究・表現・対話」角尾和子『プロジェクト型保育の実践研究』北大路書房、2008年、72頁。
  - 3 宍戸健夫「第3章戦後保育カリキュラムの展開—和光学園を中心に—」『日本における保育カリキュラム歴史と課題』新読書社、2017年、及び浅井幸子「構造化されたカリキュラム」『戦

- 後幼児教育・保育実践記録集22』日本図書センター、2015年など。
- 4 白梅保育構造研究会『保育構造を考える』コロニー印刷、2011年、25頁。
  - 5 日本生活教育連盟『日本の生活教育50年』学文社、1998年、69頁。
  - 6 同上、88頁。
  - 7 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、8頁。
  - 8 八木絃一郎は、「劇ごっこ」とは、自由に遊びを展開する場面でみられる劇的な活動で、「基底になる生活」に位置づくもの、「劇あそび」とは、ごっこ遊びや劇ごっこを土台として、ある一定期間ねらいに基づき子ども主体に行う劇活動で、「中心になる活動」に位置づくものと定義づけている。
  - 9 師岡章「第5章ごっこ遊びの組織化」、八木絃一郎『ごっこ遊びの探究』新読書社、1992年、160頁参照。
  - 10 喜多村純子「白梅幼稚園の保育と今後の課題」『保育構造を考える』コロニー印刷、2011年、10頁参照。

### 主要参考文献

- ・泉千勢『なぜ世界の幼児教育・保育を学ぶのか』ミネルヴァ書房、2017年。
- ・文部科学省『幼稚園教育要領』2008年。
- ・文部科学省『幼稚園教育要領』2017年。
- ・厚生労働省『保育所保育指針』2008年。
- ・厚生労働省『保育所保育指針』2017年。
- ・内閣府『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』2017年。
- ・浅井幸子他「幼児教育史学会第7回シンポジウム／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、45頁－81頁。
- ・穴戸健夫『日本における保育カリキュラム歴史と課題』新読書社、2017年。
- ・浅井幸子「構造化されたカリキュラム」『戦後幼児教育・保育実践記録集22』日本図書センター、2015年、2頁－27頁。
- ・白梅保育構造研究会『保育構造を考える』コロニー印刷、2011年。
- ・日本生活教育連盟『日本の生活教育50年』学文社、1998年。
- ・久保田浩、馬場四朗『日常生活課程』誠文堂新光社、1948年。
- ・和光学園四十年史編集委員会『ある私立学校の足跡―和光学園40年の教育』明治図書出版、1973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。
- ・久保田浩『幼児教育の計画―構造とその展開 改訂新版』誠文堂新光社、1984年。
- ・久保田浩「第5章单元構成と保育計画」「6章 指導と評価」『保育原理』誠文堂新光社、1968年、188頁－259頁。
- ・八木絃一郎、喜多村純子「劇あそびの条件（Ⅰ）―4歳児の実践活動とそのVTRの分析およ

び考察一」『白梅学園短期大学紀要18号』、1982年、45頁－66頁。

- 八木紘一郎、喜多村純子「劇あそびの条件（Ⅱ）－5歳児の実践による分析と考察一」『白梅学園短期大学紀要19号』、1983年、75頁－99頁。