



玉置哲淳の幼児教育課程論における「活動」の関係論的構造

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-04-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 吉田, 直哉 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00017635

玉置哲淳の幼児教育課程論における 「活動」の関係論的構造

吉 田 直 哉

はじめに：検討の対象と先行文献の状況

本稿は、幼児教育学者・玉置哲淳^{てつじゆん} (1944-2020) の業績のうち、特に傑出した幼児教育カリキュラム論を取り上げ、その理論的・実践的批判原理としての有効性を明示するものである。

本論に先立って、玉置の略歴を確認しておきたい。玉置は1944年大阪に生まれ、1968年大阪大学文学部教育学科卒業、同大学院文学研究科教育学専攻



玉置氏(右)と筆者。2017年10月撮影

修士課程に進学、「教授過程の教育労働論的分析」に取り組む。1973年同博士課程を満期退学後、大阪府科学教育センター研究員となる。1978年より大阪教育大学講師に就任する(79年助教授、92年教授)。この間、1994年より文部省長期在外研究員として米国のヴァージニア工科大学に在籍する。1997年、「人権保育のカリキュラム開発の研究」により、聖和大学から博士(教育学)の学位を授与される(同論文は、『人権保育のカリキュラム研究』(明治図書出版、1998年)として公刊)。2010年に大阪教育大学を定年退職後、同大名誉教授、大阪総合保育大学大学院教授・総合保育研究所所長を務め、2020年9月、現職のまま病没した(享年76)。大阪教育大学・大阪総合保育大学在職中には、多くの門弟を輩出した。第一線にある門下生として、^{しめだ}卜田真一郎(常磐会短期大学)、中橋美穂(大阪教育大学)、山本淳子(大阪キリスト教短期大学)、柴田智世(名古屋柳城短期大学)、小寺玲音(関西女子短期大学)らが知られる。

玉置の業績は、①同和保育・人権保育に関わる領域、②保育における集団の形成と展開に関する領域、③指導計画(保育カリキュラム)の編成に関する領域、という大きな三つのフィールドにおいて展開されてきた。いずれの領域においても、理論と実践の相互彫琢を試みるという志向性は一貫しており、保育実践現場との緊密な研究上の連携、フィールドワーク的姿勢は最後まで維持された。

玉置の主たるフィールドは、1980年代までの集団主義保育理論の研究から、1990年代にはカリキュラム論研究へとシフトする。同和保育論を母体とする人権保育論に関する研究はライフワークとして終生続けられた。ただ、玉置のカリキュラム論、教育課程論についての理論的検

討は少ない。稀有な例として柴田・ト田・中橋（2010）がある。柴田らは、玉置の教育課程研究が、「関係活動モデル」「川の理論」という二つの独自概念を導入したことによって、遊び研究との架橋がなされたと指摘している。そのうえで、1980年初頭から一貫する玉置のカリキュラム論のライトモチーフが、日本保育カリキュラム論史における「教科カリキュラム」と「経験カリキュラム」の対立の乗り越え、克服にあったとし、両者の統合されたカリキュラムプランを「系統的なカリキュラム」と位置づけていたとしている（柴田ほか 2010：50）。本稿で見えていくように、玉置が「教科カリキュラム」対「経験カリキュラム」の対立があくまで概念上のものに過ぎないと見なしていたことは事実であり、柴田らの見立ては適切な評価であるといえる。本稿の課題は、柴田らが詳細に追うことのなかった、両者の「克服」を実現する玉置のカリキュラム論の有する独自性を明らかに示すことにある（なお、本稿においては、教育課程・カリキュラムという二語は、特に断りのない限りは可換的に用いられる）。

1. カリキュラムのありようを巡る二項対立を乗り越えるというライトモチーフ

玉置によれば、幼児教育のカリキュラムを巡っては、二つの主要な対立的構図が常に提起されてきた。それは、発達原理としての〈教育の積極的な役割／成熟の原理〉という対立であり、それにオーバーラップするものとしての〈教育／子どもの自己活動〉というものである。しかし、これらの対立は、実践上において、そのうちのどちらかの項を選択し、他項を抛棄することができるようなものではない。つまり、二者択一ができるわけではない。これらの対立する二項はいずれも、幼児教育カリキュラムを構想する上で共に考慮されなければならないからである。玉置によれば「あれかこれか」というような二者択一型の議論は、原理的思考の際には有効であっても、実証的・実践的にカリキュラムを検討する際には適さない（玉置 2002a：2）。例えば、保育者主体の保育か、子どもの自己活動かのいずれかの選択を迫るような議論は「不毛」であり、「観念的」である（玉置 2008：23）。「学力や主体性というどちらも大事な側面をどちらかというように議論する限り、教育課程の作成は客観的に不可能であり、価値の選択をしなければならない」（玉置 2002a：3）。一方の「価値の選択」は、すなわち、他方の価値の廃棄をも意味するだろう。玉置のみるところ、幼児教育カリキュラムが実現すべき価値は多元的なものである。それゆえ、それらの諸価値を並行的に実現するためには、それらの価値的視点を同時に、かつ共に備える複眼的な検討の必要性があるのである。それゆえ、玉置の提案する幼児教育カリキュラムは、一方においては「自然成長論」を拒否し、同時に、その対極としての「教え込み主義」をも乗り越えようとするものとなる。玉置が、それらを共に「乗り越える」ことが必要だとするのは、対立軸の「両方の側面を検討せざるを得ない」から（玉置 2002a：1）にほかならない。その必要性は、玉置の場合、どこまでも実践的要請から来ている。つまり、実践が、対立項のうちのいずれかを廃棄することを許さないアンビバレンスを有していると玉置は捉えているのである。

2. 幼稚園教育要領の批判的検討から見るカリキュラムにおける「ねらい」「内容」の定位

玉置による幼児教育カリキュラム論の骨格を成す「ねらい」と「内容」についての考察は、戦後の幼稚園教育要領(1956年通知、以後64年、89年、98年告示が主體的に分析された。以下、教育要領と表記)に対する批判的検討を通して明確化されているという性格を持つ。

玉置によれば、1964年教育要領では、「領域」に示す事項は「幼児に指導することが望ましいねらい」とされ、「目標上の望ましい経験」として位置づけられた。いわば、6つの領域は「ねらいの束」となったのである(玉置 1997:10)。1956年教育要領において領域は「内容」そのものであったのに対し、1964年教育要領において、具体的な「内容」は、あくまで「幼児の具体的、総合的な経験や活動」であり、総合的な経験・活動を通して「ねらい」が達成されるとされたということである。つまり、「ねらい」としての領域そのものを子どもが経験するのではないということである(玉置 1997:10)。この点において、64年教育要領は「総合活動主義」に立っていたといえる(玉置 1997:16)。

玉置は、1989年における教育要領改訂を大きな転換点と見ている。1964年教育要領における「望ましい経験」から89年教育要領における「幼児期にふさわしい生活」への転換は、幼児教育のカリキュラムを構成する際の価値観の転換を示しているという。64年教育要領における「望ましき」は「未来」の経験への発展可能性を価値判断の準拠軸とするものであったのに対して、89年教育要領における「ふさわしき」は「現在」における要求・関心とその充実を価値判断の準拠軸とするものである(玉置 1997:12)。

カリキュラムの構成原理からすれば、64年教育要領から89年教育要領への転換は、「活動の選択論」から「環境の構成論」への変化といえる(玉置 1994:66)。カリキュラムの構成が、環境の構成として位置づけられるようになり、活動の適切性を保育者が前もって判断するというプロセスが削除された。

89年教育要領は、子どもを主体とする「自己活動主義」(玉置 1997:16)というべき立場にあるとし、自己活動の選択が子ども自身によって、環境との関わり合いの中で展開していくという点では「環境主義」というべき児童中心主義的性格を有しているという(玉置 1994:64)。

子どもの活動は、子どものおかれた諸条件と関連するという。子どもの自己活動は、子どもを取り巻く環境との関わりで捉えなければならないということである。「子どもが置かれている諸条件と関係している活動をどのように発展させるかという視点から教材とカリキュラムを検討しなければならない」(玉置 1994:68)。子どもの発達を、活動を通して実現していくとするならば、発達の援助としての教育は「環境の提供」だということになる。このことは、子どもの活動は、常に環境との相互作用の中で捉えていく必要があるということである。玉置は、ジョン・デューイの『子どもとカリキュラム』(1902年)を援用しながら、環境を「周囲に事物がその人独自の活動傾向に対して持つ特定の連続関係」であり、「一個の生物に特有な活動

の実行に関わりを持つ諸条件の総和」と定義する（玉置 1994：71）。さらに、環境は、子どもの活動による作用を受けて変化する。そして、その環境の変化は、子どもの活動に影響を与える（つまり、反作用する）。活動のトポスとしての環境は、静的なものではありえないのである（玉置 1994：71）。幼稚園における環境は、本来、①単純化・純化させたものであること（複雑なもの、無価値なものを取り除かれ、単純なものから複雑なものへと整序されている）、②子ども自らの生まれた社会的集団に含まれない機会をとり入れたものであることが求められ、環境は人為的にデザインされなければならないとされる。つまり、カリキュラムが環境として具現化されなければならないとされるのである（玉置 1994：72f.）。

玉置によれば、1989年教育要領の基本原則である「環境を通しての教育」の構成要素として、①子どもの主体性の重視、②遊びの重視、③個性性の重視があるとすが、これら三つが連関することをうまく論じ切れていないという（玉置 1994：64）。というのも、これらの三つの要素は、1964年教育要領が強調した「技能や知識の習得の側面」への傾斜に対する批判、あるいは否定から生まれてきたものであり、それら三つが緊密な関連を持つものとして構想されたものではないからである（玉置 1994：65）。

保育の目標として、心情・意欲・態度の重視という特徴を有しており、これは89年教育要領における価値意識の反映といえる。しかしながら、この心情・意欲・態度の重視には、幾つかの問題が含まれる。第一に、技能・知識の獲得が目標としては排除され、カリキュラムの中に位置づいていないことである（玉置 1997：12）。なぜ、このことが問題なのかといえば、「豊かな心情」を子どもが持つためには、子ども自身が現実に対して様々な意味づけを行うことが重要であるが、その現実に対する「意味づけ」のためには、技能・知識が必要とされることを見落としているからである。

第二に、心情・意欲・態度という内面の育ちが目標化されるということは、カリキュラムの構成の起点を、「子どもの表出する内面を観察」することに置かざるをえないため、その内面理解に基づいてカリキュラムが構成されることになる（玉置 1997：13）。内面が目標化されるわけだから、内面に照準を合わせた「子どもの観察・理解」が強調されることになるのは当然である。ところが、89年教育要領では、その観察・理解のための基本枠組、「原型」が示されていないので、「やみくもに、子どもの観察を続けざるを得」ないという状態に陥ってしまうのである（玉置 1997：14）。

3. 保育者と子どもの共同性としてのカリキュラムの実現：「関係活動モデル」の創案

カリキュラムは、保育者と子どもの共同性によって成立するという点で、保育者によって一方的に作成された行動計画ではない。指導計画作成の主体は保育者であるが、子どもの経験としてはじめて現実化する。指導計画は、子どもの経験を方向づけるものではあるが、指導計画が子どもの経験と同値ではないとされるのである。「子どもの経験の総体はカリキュラムの実

践によって明らかになる」、つまり現実化するのであり、子どもの「経験」、玉置においては「活動」を考慮に入れずにカリキュラムを論じることはできない（玉置 2002a：3）。

玉置独自のカリキュラムモデルである「活動モデル」の基礎にある発達観とは、幼児の発達は、「活動の構造が質的・量的に発展」することによって実現するというものである（発達観としての活動モデル）。「幼児教育のねらいや目標はどのような認識や技能をどのように与えたのかで決まるのではなく、どのような活動の構造を保育カリキュラムが予定しているか」によって保育カリキュラムが規定される（玉置 1998：2）。「ねらい」として、児童中心主義では子どもの楽しさに焦点を当て、系統主義では活動の内実の発展に焦点を当てているという違いがある（玉置 2002b：160）。

さらに、活動の予定・予測という点から見ると、活動の予定が精密になされるものを「高構成（ハイストラクチャー）」のカリキュラムといい、系統主義では高構成のカリキュラムに注目される傾向がある一方、児童中心主義では、子ども自身の興味・関心に沿って「いろいろな活動を行えるようにしているローストラクチャー（低構成）である傾向が強い」（玉置 2002b：175）というように、系統主義と児童中心主義を対比させることもできる。しかしながら、子ども中心主義、その亜型としての自然成長論、放任主義と、系統主義、「教え込み主義」という二項対立は、「活動の質的発展」を捉える視座を据えることによって乗り越えることが可能であるとする（玉置 1998：2）。

子どもの経験、すなわち「活動」であるが、外的活動と内的活動の二側面があることに玉置は注意を促す。内的活動あるいは内的操作（この二語は、しばしば可換的に用いられる）というのは、「子ども自身が今から行う活動をどうイメージしているかということ」、「こうしよう」という予めの意志のことである（玉置 2008：27）。さらには、内的活動の結果として形成された「子どもの興味や関心・態度」までもが内的活動、内的操作に含まれる（玉置 1998：3）。というのも、「内的活動は、これまでの子ども自身の活動の経験・結果の反映であると共に新しい活動を展開する前提条件」をなすからである（玉置 1998：4）。

それに対して、「子どもが対象に対してはたらきかける行動、つまり、外から見える行動」を玉置は「外的活動」という。「対象にどのように働きかける行為をしているか」（玉置 1998：3）という可視的な行動である。このように玉置は、「目に見えないけれど子どもの内部で行われている行動」である「内的活動」（内的操作）と、他者の目に見える行動を概念上区分し、この両者の絡み合いを前提としてカリキュラム論を構築していく。

玉置の「活動モデル」における内的活動・外的活動の統合というアイデアの原型として、ヴィゴツキー学派（特にアレクセイ・レオンチェフ）が挙げられるが、玉置がヴィゴツキアンに着目するのは、彼らにおいては「内的活動と外的活動の区別と統一」を行うことの必要性が示唆されているからである（玉置 1998：2）。ヴィゴツキアンによる「子どもが対象に働きかける活動は「内的な条件」を介して働くものである」というテーゼを、玉置は幼児教育カリキュラ

ム論に取り入れようとしていたのである（玉置 2000：235）。

発達上は、外的活動が、内的活動に先行する。「子どもは外的な行動・操作を行うことで、それを自己の中に内的活動・操作を蓄えていく。その結果、外的行為・操作を省略して内的操作に置き換えるようになる。つまり、外的行動・操作の前に自己の意図を作り上げていくのが内的操作である」（玉置 2000：242）。外的活動が先行し、それによって内面に喚起されたイメージ操作として内的活動が充実していくというのであるが、これらの活動の二側面は、ある実際の活動においては折り重なり合うようにして複合・統合していると玉置は捉える。①外的活動の展開・変化と、②①に伴う内的活動(内的操作＝思考とそこから感じる面白さの感覚、関係のイメージ、自己のイメージ)の展開・変化の二側面から玉置は子どもの活動の発展を捉えていく。そして、この活動の発展こそが、玉置においては発達の原動力そのものにほかならないのである。それゆえ保育者には、子どもの「観察」を行う時に、「子どもの外面での行動を関係のイメージや自己のイメージと関連させて読み取ること」が必要となる。「子どもの行動にはすべて意味がある」との信念をもつこと、子どもの外的行動に対しては「多様な解釈」がありうることを認めることが要請されるのである（玉置 2008：50）。

玉置が、活動を二側面から捉えること、特に内的活動の重要性を強調することの背景には、外的活動だけに焦点を当てようとする「活動配列論」への強烈な批判意識がある。活動配列論とは、子どもの様々な外的活動を、日・週の時間内に「配列」することを、カリキュラムの編成だと捉える考えである（玉置 2008：27）。玉置が問題視するのは、「活動の配列は、どうしても外から見える活動になりがちであり、当然、その遊びを配列するとその遊びをさせなければならぬと保育者は考えがち」になるということである（玉置 2002b：170）。つまり、子どもの内面の動き、イメージの操作を見ないこと、さらに、子どもの外的活動を統制の対象として見がちになることが批判されているのである。

従来の幼児教育カリキュラム論は、外的活動だけを扱う傾向があり、この傾向は行動主義的心理学の影響によって強められてきたと玉置は見ていた。「活動を外的活動だけでとらえていてはS-R理論、行動主義の限界を乗り越えられない」ということは、「外的な刺激に対して反応する有機体（人間）の行動を活動としてだけ把握するのでは、主体の働きを無視する傾向が出てくる」ことを避けられないということである（玉置 2000：242）。「子どもの内的な条件が子どもの内部において働く活動こそが「人間の活動」の特徴である」（玉置 2000：242）と見る彼にとって、外的刺激に対する反応の束としてのみ子どもを見るということは容認できないことであった。

幼児教育カリキュラムが「活動配列論」から脱却できなかつた第一の理由としては、玉置の見るところ、構成主義による行動主義の乗り越えというジャン・ピアジェの発達心理学研究のもたらしたインパクトを無視してきたこと（玉置 2008：26）があげられる。外面からは不可視ではあるものの、「知的活動」としての内的活動の重要性が気づかれたことは、ピアジェの

功績であるという。第二の理由は、レフ・ヴィゴツキーの影響を受けたジェイムス・ワーチらの新ヴィゴツキー主義者たちの唱える「活動理論」が、「活動はたんに外から見える活動だけではなく、内的操作を伴っている」ということをより鮮明に訴えた事実気づいていなかったことである（玉置 2008:26）。玉置はデューイ、ピアジェと並び、新ヴィゴツキー主義者たち、特に先述のレオンチェフや、ダニール・エリコニンらに多くを学ぼうとしていた。

ただ、内的活動と外的活動のカップリングを重視する玉置は、外的活動の価値を低く見よと言っているわけではない。「内的活動のイメージをもつためにも、外的活動の予想としての活動の配列は必要」なのであり、「外的活動を出発点にしないでは、内的イメージを議論する土台がない」（玉置 2008:101）。つまり、「外的活動」というあらわれを通して、保育者は子どもの内的活動、イメージを類推していくのであるが、それが可能なのは、外的活動の結果として内的活動が活発化し、それが更に外的活動を動機付けていくというような、相互作用があるからである。両者は緊密にカップリングしあってはいるものの、決してどちらかに還元され尽くすものではない。「遊び(外的活動)の配列は必要なのですが、それはそのまま実現していくものではなくて、保育者が考える子どもの遊びの内的活動を示すために外的活動を「例示」しようとしているのだ」と玉置はいう（玉置 2008:101）。保育者から見て、ある外的活動を子どもたちに促すことで、その結果として子どもたちに抱かれる内的活動としてのイメージを方向づけようとするのが、外的活動を計画の中に組み入れていくことの意味である。

「活動」という具体的な事象に焦点を当てることによって、カリキュラム編成時に見られる「適切な」というような理念提示の「抽象」化を避けることができる。理念レベルの「ねらい」が抽象的であったならば、結局保育のねらいは個々の保育者の個人的主観によって実質的に決定されるという恣意性を免れることができないだろう。系統化というのは、「活動の系統的な発展」という意味で使われるべき言葉（玉置 2002a:11）なのである。

玉置は、自らのカリキュラムモデルを「活動構造論」だともいう。玉置がここで「活動」といい、「経験」という言葉を使わないのは、この言葉がいわゆる戦後新教育における「経験主義」の印象を強く持っているからではないかと思われる（例えば玉置は、従来のデューイに依拠する幼児教育カリキュラム論は、外的活動にその中心が置かれる傾向があった（玉置 1998:3）と述べ、デューイに基づくとする経験主義的カリキュラムにおける「経験」が、外的活動のみに注目する偏ったものであったとしている）。玉置の見るところ、戦後の幼稚園教育要領は、1956年以来全て「活動・経験」に焦点を当ててカリキュラム編成を考えてきた（玉置 2008:25）。このことに対しては、系統主義・集団主義保育の側から、「経験主義」特有の弱点があるという定型的批判が投げつけられてきた。つまり、「はい回る経験主義」と揶揄されるように、子どもが獲得するべき知識・技能などの文化的側面の伝達がうまくなされないという批判であり、「設定保育・課業を積極的に位置づけるべき」という批判である。これらの批判は、ある意味では、経験主義／系統主義という、学校教育学上の二項対立を、幼児教育カリキュラムに

移植したことによって生じてきたものということができるだろう。

幼児教育における経験主義（児童中心主義）と系統主義の間には、内的活動の内実の捉え方に違いがあると玉置は見る。「児童中心主義では活動はあくまでも予想であって、子どもの主体性・自己の育ちを中心に据え」るのに対し（玉置 2002b：167）、系統主義では、「遊びの面白さ」を念頭に置きながら、「関係のイメージがどのように変革していくかの視点を中心」としているという（玉置 2002b：168）。

4. 活動における関係的側面の重視

活動には「行動の内容・遊びの内容」という側面と、「かわり・関係性」という二つの側面があると玉置はいう（玉置 2008：27）。活動と関係を「並列」させて捉えるのではなく、「活動のなかにおける関係」というように、関係性を活動に埋め込まれたものとして捉える視点を持つことの重要性が強調される（玉置 2008：28）。肝要なことは、玉置の「活動」は、内的活動にせよ外的活動にせよ、そこに編み込まれている「社会的関係」を常に重視する概念だということである（玉置 1998：3）。「活動と関係」（玉置 2000：237）を軸としているがゆえに、「活動モデル」は「関係活動モデル」とも言われる（玉置 1999）。

活動は、そもそも関係的なものであるという発想は、レオンチェフに由来するものだろう。レオンチェフによれば活動は「世界に対する人間のいろいろの関係を実現するとき、その関係に対応する特殊の欲求を満たすような過程」であるという（玉置 2000：238）。つまり、関係から、活動への欲求が生まれてくるというのであり、活動による「関係の実現」は、いわば次なる活動の意欲の源泉となるというのである。

ここで注意されるべきは、人間関係に関する保育の目標は、「少なくとも異なった二極から捉える必要がある」（玉置 2008：39）と玉置が述べていることである。例えば、自律と協同というように「対立する価値を積極的に認めて保育の目標をつくりたい」（玉置 2008：39）とする。一般的には、個人の自律と、集団における協同というのは、個人／集団という対立軸の中で捉えられる。しかしながら、この対立項のどちらかだけを選ぶということは、実践上不可能であるし、かつ望ましくない。例えば、89年教育要領における「個」の重視そのものは評価されるべきだと玉置はいうが、その一方で「「個」それ自身が「他者」の反映で成り立っていることを忘却すると、またもや、個か集団かという不毛な議論に巻き込まれることになる」ともいう（玉置 1997：19）。個人は集団の中で伸びるのであり、集団は個人が伸びることによって発展していくという性格を持つからである。ここにも、玉置の二項対立の克服というモチーフが現れている。すなわち、「対となっている概念を明示し、どのように統一するか」を示してこそ、「現実のカリキュラム論」となりうるのである（玉置 1997：17）。「個人主義的な立場からの孤立した自己をとらえる枠組みを超える視座」を探究してきたのが玉置なのである（玉置 2000：236）。

5. カリキュラムの「川の理論」という分化・構造化図式：もう一つの分析視角

玉置は、カリキュラムの中での活動の展開を、諸活動の分流・合流のような一連の過程として捉え、それを「川」として図式化しようとする。彼自身によって「川の理論」と言われるものだが、これは一種の保育活動の構造論である（図）。玉置は、活動がなす構造が静態的なものではないというニュアンスを出すために、あえて「川」という流動的なメタファーを持ちだしたものと考えることができる。

「川の理論」において、川を流れている「水」は「活動」である。具体的には、「生活行動」「遊び活動」「学習活動」「仕事・労働」「ワーク」という五つが想定されている。「ワーク」というのは「遊びと仕事の間」に位置するものであり、「それ自体のプロセスが楽しみであるが、何かの有用性を持っているような活動」（成人における趣味の活動に相当するもの）である（玉置 2002a：6）。

「活動の分化をどうとらえるか」という枠組み（玉置 2008：101）が「川の理論」である以上、そこでは活動の発達過程が描かれることになる。玉置は、生活と遊びが分化(分流)してくるのを2歳児とし、3歳児以降では遊び相互の分化(分流)が生じてくることを前提としている（玉置 2008：102）。

図から見て取れるように、「川」の第一の分岐は生活と遊びの分化である（玉置 2008：103）。「遊び」が更に「ワーク」（学び・課業に発展していくもの）と、「活動的な遊び」「ごっこ遊び」「探求・構成的遊び」という三つの類型に分化していくというように、活動の分流が発達図式として描き出されている。ただ、一旦分流した複数の支流は、それ

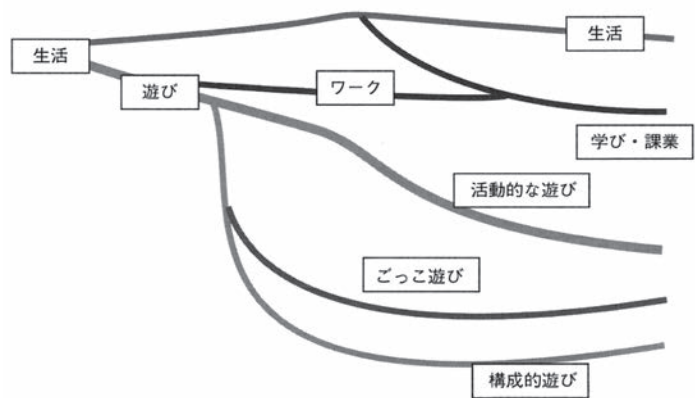


図 川の理論（玉置 2008：103）

以降交わらないわけではなく、支流は複雑に入り組み合流しながらも、全体としては緩やかに再分流しながら下流へと続いてゆく。このように、「川」の比喩は子どもの発達と能力の分化を動的に表現する発達モデルであり、発達を支援するカリキュラムモデル（発達のオリエンテーション、整流としてのカリキュラム編成）でもある。玉置は、後述する子どもの意欲・衝動と重なり合うように、発達を、①身体的発達、②知的発達、③情緒・社会的発達、④表現的・芸術的発達の四つの側面を見通すことによって捉えるべきだとする（玉置 2002a：11）。いわば、発達の四側面が玉置においては「発達の領域」と捉えられているのであり（玉置 2002a：12f.）、「内容の領域」との差別化が必要であるという（玉置 2002a：14）。保育内容における領

域と発達における領域は、重なり合いながらも別のカテゴリーであるということを忘れてはならないと玉置は強調する。

川を流れる「水」は「活動」に相当するが、その「水」を流そうとするエネルギー（地学的には重力に相当する隠喩）は、子どもの生きようとする生来的・本能的な意欲であり、デューイのいう「衝動」だと玉置は捉える。衝動にはいくつかの類型があり、①社会的衝動、②探求衝動、③制作衝動（構成衝動）、④表現の興味（衝動）の四つを玉置は挙げる（玉置 1994：70）。本能的意欲という「水」を流すエネルギーがなければ、そもそも「堤防」に喩えられるカリキュラムは無意味なものとなるであろう。

「川の理論」においてカリキュラムは、川の「水」を方向づける「堤防」やダムなどに類比される（玉置 2002a：3）。活動を整流する（オリエンテーションする）ものがカリキュラムだとされるからである。「堤防」には、左岸・右岸という両岸が無ければ溢水が起こり、水系は破綻してしまう。対向する二つの原理を構造化して組み込んでおくべきだという主張を表現するに当たって、両岸を護る堤防というのは適切な比喩だと思われたのであろう。

一方で、子どもと保育者の共同性を「編み物」の比喩で捉えることもできると玉置はいう。保育者と子どもとの出会いを縦糸と横糸との絡み合い、結節点と見なす「編み物」モデルである。ただし、編み物の「糸」は静態的なもので、通時的な発展というより、特定の瞬間を捉える比喩だといえる。ただ、「川」がいくつもの支流への分流と合流という複数の要因の絡み合いとして捉えられていたように、「編み物」も、縦糸と横糸、異なる二つの要因の総合を見ようとしている点では共通している（玉置 2002a：4）。カリキュラム実践としての保育の共同性を重視する玉置にとって、保育は、子どもと保育者の「織り成し」である。保育は常に、子どもと保育者との出会いとしてのノード（結節点）において展開される関係的な営みなのである（玉置 2008：23）。既に述べたように、「川」と「編み物」という二つの比喩は、持続的・連続的なものか、瞬間的なものかという捉え方の視点の置き方によって区分されるものであり、カリキュラムは「川」か「編み物」か、という二項対立で捉える必要性は全くないのである。

保育初学者を対象としたテキストにおいて、指導計画作成の六つの原理として、玉置は次の項目を挙げていた（玉置 2008：21）。

- ①子どもの事実から教育課程を編成する
- ②保育は子どもと保育者がともにつくる
- ③保育の中心は子どもの活動であり、その中核に遊び活動と生活活動がある
- ④活動は内的活動と外的活動がある
- ⑤活動は関係の面と活動内容の面の両面がある
- ⑥子どもはお互いに尊敬しあう関係を形成しながら力を発揮するなかで、成長を遂げていく

本稿においては、①保育は子どもと保育者がともにつくる、④活動は内的活動と外的活動がある、⑤活動は関係の面と活動内容の面の両面がある、という上掲の三点について着目しながら、玉置の幼児教育カリキュラム論の特質を概観してきた。玉置の所論は、デューイ、ピアジェ、ヴィゴツキーという理論的背景の消化吸収によって構成されている（その点において、レッジョ・エミリアにおける保育実践（ヘンドリック編著 2000）と共通点がある）。これらの理論的背景に親しんでいない者には、玉置のカリキュラム論は難解に感じられるかもしれない。

玉置のカリキュラム論の特色として、以下を挙げることができる。第一に、学校教育学上の二項対立、すなわち経験主義対系統主義という対立を幼児教育カリキュラムに持ち込み、放任主義対詰め込み主義という対立を設定することを拒否したこと、第二に、活動を、内的活動と外的活動の二重性・統合性において捉え、外的活動だけを保育者が統制しようとする活動配列論を退けたこと、第三に、内的活動には他者との関係のイメージ操作が組み込まれていることを明示し、人間関係の育ちが、他者に対する内面における認識の形成と並行することを示したこと、第四に、指導計画と子どもの活動を同一視することを戒め、カリキュラムの実践を、子どもと保育者との協同的でダイナミックな活動であるとしたこと、第五に、活動を駆動するものを子どもに内在する複数の「衝動」として捉え、これら複数の「衝動」による活動の発展を通して子どもの発達が実現していくという「発達の領域」論を提示したこと、などである。

以上の立体的・構造的なカリキュラム構想は、一般的なPDCAサイクルを転用し、〈子ども理解→計画→実践→省察・評価〉という一連の過程として、きわめて形式的に捉えられている通俗的な保育方法論と比較したとき、その理論的射程の拡張と、理論内部の質的な充実という二点において、両者の格差が瞭然たることには刮目せざるをえない。玉置の所論を、保育学界全体の共有遺産、到達点と捉えて、玉置の所論を素材とし、どのような実践的＝建設的議論を展開しうるか、その可能性を吟味することを始めなければならない。

附 記

本稿の一部は、大阪総合保育大学総合保育研究所におけるプロジェクト「児童中心主義の功罪」における定例研究会で発表され、玉置自身からの講評を受けた（2019年1月26日）。筆者は、2016年末より、大阪総合保育大学大学院において論文博士を受けるべく、主査であった玉置の指導を受けた者である（2017年10月、同大より博士（教育学）の学位授与）。2017年後期より、大阪総合保育大学総合保育研究所研究員として、玉置主催の上記研究プロジェクトに参画、同プロジェクトの定例研究会の中で、引き続き玉置の下で研鑽を積む機会に恵まれた（玉置主催の研究会は、彼が病氣療養に入る直前の2020年2月まで開催された）。なお、本稿は、2021年度科研費若手研究の助成（研究課題名「1989年幼稚園教育要領を中心とした平成期子ども中心主義保育理念の形成過程の解明」）を受けた研究成果の一部である。

参考文献

- 石垣恵美子・玉置哲淳編著 (2001)『幼児教育方法論入門』(第2版)、建帛社。
- ヴィゴツキー (2001)『思考と言語』(新訳版)、柴田義松訳、新読書社。
- コシュューク (1982)「子どもの発達と教育との相互関係について」『発達と教育』村山士郎・鈴木佐喜子・藤本卓訳、明治図書出版。
- 柴田智世・卜田真一郎・中橋美穂 (2010)「『玉置幼児教育学』の系譜を巡るⅢ：カリキュラム研究の経緯」『エデュケア』30。
- 卜田真一郎・玉置哲淳 (2015)「関係活動モデルに立脚した保育方法学の検討」『エデュケア』35。
- 鈴木祥蔵・玉置哲淳編著 (1992)『入門・同和保育』解放出版社。
- 玉置哲淳 (1972)「教育労働論を媒介とした教授過程の決定論的把握への一考察」『待兼山論叢5 (教育学篇)』。
- 玉置哲淳 (1980)「倉橋惣三における近代主義保育思想の一考察」『大阪教育大学紀要：第Ⅳ部門：教育科学』28、(2・3)。
- 玉置哲淳 (1987)『集団主義保育の理論と実践』(集団主義保育シリーズ1)、明治図書出版。
- 玉置哲淳 (1990)「新幼稚園教育要領の問題点と克服の視点」『大阪教育大学幼児教育学研究』10。
- 玉置哲淳 (1994)「新幼稚園教育要領とデューイのカリキュラム論の関係についての試論：幼児教育課程の構造的な理解のために」『大阪教育大学紀要：第Ⅳ部門』43、(1)。
- 玉置哲淳 (1996)「アメリカの幼児教育課程の類型論的研究試論：その1」『エデュケア』16。
- 玉置哲淳 (1998)「幼児教育独自のカリキュラム論研究の課題と構想：戦後幼稚園教育要領のカリキュラム論との比較を手がかりに」『エデュケア』18。
- 玉置哲淳 (1999)「幼児教育カリキュラムにおける活動モデルの有効性：幼児教育独自のカリキュラム論研究の課題と構想2」『エデュケア』19。
- 玉置哲淳 (2000)「関係活動モデルの基礎的考察：幼児教育独自のカリキュラム論研究の課題と構想 (3)」『大阪教育大学紀要』48、(2)。
- 玉置哲淳 (2001)「『関係的活動アプローチの観察の方法と整理』試論：幼児教育独自のカリキュラム研究の課題と構想 (5)」『エデュケア』21。
- 玉置哲淳 (2002a)「児童中心主義・教師中心主義を超えて：独自の幼児教育課程論7」『エデュケア』23。
- 玉置哲淳 (2002b)「長期指導計画の編成と事例」石垣恵美子・玉置哲淳・島田ミチコ・植田明編著『幼児教育課程論入門』(新版)、建帛社。
- 玉置哲淳 (2007)「保育方法論の構想 (覚え書き)：活動アナリシスアプローチ指導を使った指導案作りの提案」『エデュケア』27。

- 玉置哲淳 (2008)『指導計画の考え方とその編成方法』北大路書房。
- 玉置哲淳 (2018)「保育における児童中心主義の功罪：保育の質を考える視点として」大阪総合保育大学総合保育研究所研究会配布資料（未発表）。
- 玉置哲淳・大谷彰子・芝田圭一郎 (2011)「教育課程と指導計画の編成についての一考察：1964年と1989年の幼稚園教育要領の比較から」『エデュケア』31。
- デューイ (1998)『学校と社会・子どもとカリキュラム』市村尚久訳、講談社。
- 寺木伸明 (2021)「追悼 玉置哲淳君を偲ぶ」『ヒューマンライツ』394。
- 中橋美穂・柴田智世・ト田真一郎 (2010)「『玉置幼児教育学』の系譜を巡るⅡ：遊び研究の経緯」『エデュケア』30。
- バーク・ウィンスラー (2001)『ヴィゴツキーの新・幼児教育法：幼児の足場づくり』田島信元・田島啓子・玉置哲淳編訳、北大路書房。
- ヘンドリック編著 (2000)『レジジョ・エミリア保育実践入門：保育者はいま、何を求められているか』石垣恵美子・玉置哲淳監訳、北大路書房。
- レオンチェフ (1967)『子どもの精神発達』松野豊・西牟田久雄訳、明治図書出版。

摘 要

本稿は、幼児教育学者・玉置哲淳の研究業績のうち、幼児教育カリキュラム論を取り上げ、その理論的・実践的批判原理としての有効性を明示するものである。玉置のカリキュラム論の特色として、以下の諸点を挙げることができる。第一に、学校教育学上の二項対立、すなわち「経験主義対系統主義」という対立を幼児教育カリキュラムに持ち込むことで、放任主義対詰め込み主義という対立を設定することを拒否したこと、第二に、活動を、内的活動と外的活動の二重性・統合性において捉え、外的活動だけを保育者が統制しようとする活動配列論を退けたこと、第三に、内的活動には他者との関係のイメージ操作が組み込まれていることを明示し、人間関係の育ちが、他者に対する内面における認識の形成と並行することを示したこと、第四に、指導計画と子どもの活動を同一視することを戒め、カリキュラムの実践を、子どもと保育者との協同的でダイナミックな活動であるとしたこと、第五に、活動を駆動するものを子どもに内在する複数の「衝動」として捉え、これら複数の「衝動」による活動の発展を通して子どもの発達が実現していくという「発達の領域」論を提示したことである。