



大場牧夫の保育カリキュラム論における人間関係：
子ども同士・子ども-保育者の関係性の定位に着目し
て

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-03-05 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/10.24729/00003020

大場牧夫の保育カリキュラム論における人間関係

—子ども同士・子ども—保育者の関係性の定位に着目して—

吉田直哉

大阪府立大学人間社会システム科学研究科

要 旨

本稿は、1960年代から70年代にかけて隆盛を迎えた「保育構造論」の代表的な論者として知られた大場牧夫（1931-1994）の保育カリキュラム案において、子どもと他者との人間関係が、どのように位置づけられていたかを検証しようとするものである。

大場は、園生活における子どもの人間関係を、他の子どもとの関係性、保育者との関係性という二つのアспектから捉えなおそうとした。いずれも、心理的な安心感を獲得できるような安定的な一対一の関係性を基盤とし、共同生活のパートナーであり、同時に、自らの存在に対する再帰的認知、メタ認知を促す対峙者として位置づけられている点で共通している。大場の保育カリキュラム論において、友達、保育者は何よりも共同生活者であり、自律的主体であった。この二つの基本的条件において、友達と保育者の存在意義は共通であると捉えられていたのである。

キーワード：保育構造論、領域「人間関係」、社会性の発達

1. 大場の保育カリキュラム案の基軸としての人間関係論：70年代の「保育構造論」から一貫するモチーフ

本稿は、1960年代から70年代にかけて隆盛を迎えた「保育構造論」の代表的な論者として知られた大場^{おおばまきお}牧夫（1931-1994）の保育カリキュラム案において、子どもと他者との人間関係が、どのように位置づけられていたかを検証しようとするものである。本稿が対象とするテキストは、大場のカリキュラム案の骨子が構築された1970年代初頭から、晩年の90年代にかけての保育カリキュラムに関する大場の著作における、人間関係に関する言及である。なお、大場の人間関係に関する見解は、当該のおよそ20年間にわたって、大きな変化は見られない。

大場は1931（昭和6）年、茨城県に、文化人類学者の大場千秋（のちに茨城大学教授）の子として生まれる。弟に保育学者の大場^{さちお}幸夫（大妻女子大学学長）がいる（幸夫は2011（平成22）年に死没）。茨城大学文理学部を卒業、心理学を専攻した。1955（昭和30）年から、桐朋幼稚園教諭を務める。同園在職中には、1964（昭和39）年の幼稚園教育要領改訂時の教材等調査委員、1989（平成元）年の同改訂時の調査研究協力者会議委員を務めるなど、幼稚園教育要領の変遷に影響力を行使した。1992（平成4）年、桐朋幼稚園を定年退職、2年後の1994（平成6）年、胃癌のため病没した。63歳であった。

大場のカリキュラム案は、一般に「保育構造論」として知られる（師岡 2016）。保育構造論とは、1964年改訂の幼稚園教育要領における「領域別指導」、および1970年頃から猖獗をきわめた能力主義的な幼児教育の再

編に対するアンチテーゼとして提案された、一連のカリキュラム案である。高度経済成長を背景として、1960年代から自民党政府が鼓吹した人的資本論、教育投資論の浸透に伴い、教育産業による「早期教育」ブームが巻き起こり、幼児教育の偏頗性、特に知育への過剰なウェイトのかかり方が、幼児教育関係者の懸念を巻き起こした。大場の保育カリキュラム案を貫く理念にも、このような当時の「早期教育」ブーム、特に乳幼児期からの過剰な知的教育、注入主義に対する批判意識が鮮明に表れている。

大場のカリキュラム案の原型とも言うべき、1974年に提示された保育カリキュラムの構造を見ておこう¹⁾。この案では、保育構造は図のように模式化される（横松（2017）を元に筆者作成）。5層6領域からなるこのカリキュラム案の特色を、先行研究の指摘を踏まえながら再検討しておこう。5つの層は、園生活の中における子どもの活動、あるいは体験の質を表わしていると見てよいであろう。

課題に向かう活動					
生活と仕事					
あそび					
健康	社会	自然	言語	音楽	絵画
個人集団の変革					

図 大場による保育カリキュラムの構造

まず、最下層には、個人と集団の変革が置かれる。この個人・集団の変革と密接に関わり合うとされるのが、健康、社会、自然、言語、音楽、絵画の6領域である。この6領域における具体的な知識・能力の育成には、保育者による働きかけ、指導の重要性が唱えられる。この基礎となる2層の上に、あそび、生活と仕事、課題に向かう活動という3層の活動が位置づけられる。これら3層の活動は、いずれも集団の中で、集団を發展させるような形で展開されるものである。6領域の活動で子どもたちが得た知識・技能は、上層のあそび等の活動においても発揮され、それらの活動を活性化していくものとして捉えられる。あそび、生活と仕事、課題に向かう活動の3層は、二つの下層に支えられ、特に、領域における活動の成果が上層の活動へと反映されることが目指されている。

本稿に関わって重要なことは、園における生活の最基層に、個人と集団の変革が据えられていることである。すなわち、個人と集団との弁証法的な関連の發展が、園生活の基礎となるという認識が示されているのである。このことは、大場の保育カリキュラム論において、人間関係論が基盤に据えられていることを示していると考えられる。

以上で見た1970年代に展開された大場のカリキュラム案には、以下の二点の特色が見られる。すなわち、①子どもの日常生活に軸足を置く持続的なプロジェクト的活動とそれを活性化するための領域別作業の重視、および、②子どもの発達に対する集団性の重視である。①の生活發展の重視、②集団生活の重視という保育構造論の核心は、従前、保育をめぐる形成されてきた古典的な二項対立、すなわち系統主義／経験主義の対立、子ども中心主義／教科（教師）中心主義の対立を乗り越えようとするモチーフにあったといえる。すなわち、①生活習慣の形成と集団での規律行動と同時に、「領域別活動」（特定の知識・技能を向上させるための保育者主導の活動）を重視し、同時に②個と集団という二つの要素の弁証法的関係を重視するというのが、カリキュラムとしての保育構造論の特色と言える。すなわち、人間関係論は、保育構造論における①集団生活

の重視、②人間関係の重視という二つの基軸のうちの一つを成すものである。

そもそも、大場のカリキュラム案も含めて、保育構造論は、子どもの「生活」と、そこから生じる活動内容が、質的に相違するいくつかの aspekto から成る重層的な営みとして展開されるべきだと考えるものである。保育構造とは、何より、多元的な質を持つ子どもの生活上の活動の構造であり、生活の中で子どもが経験する体験の質の構造でもある。子どもの生活上の活動は、同質のものではなく、いくつかの異質の活動の複合体であるという認識を前提とし、それらの多元的な異質な子どもの体験を、いかにして相互関連させるかという関心に導かれるのが保育構造論である。

70年代から80年代にかけて、理論的にも、実践的にも広がりを見せた保育構造論は、1990年代頃より批判にさらされ、退潮していく。1990年前後の時期は、幼稚園教育要領、保育所保育指針の改訂・改定により、それらのナショナル・カリキュラムが「大綱化」した時期と重なる。それまでの要領・指針と異なり、領域の定義が、子どもが行う活動のねらい（目標）の類別ではなく、子どもに対する視点の多元性を保障するものとして、大きくその意味合いを変えた。要領・指針の「大綱化」は、「ねらい」としての6領域から、「子どもへの視点」としての5領域への転換により、幼稚園・保育所において子どもたちが経験すべき事項の並列的羅列が終焉することを意味していた。新要領・指針において、子どもたちの活動は「環境」への関わり、および「遊び」という漠然とした2つの概念の中に収斂されることとなった。子どもの「生活」を重層的に捉えるのが保育構造論であったとすれば、「生活」を、環境との相互作用や遊びの中に一元化してしまうような傾向は、保育構造論とは根本的に相容れないことになる。保育構造論の退潮は、新要領・指針における「環境を通した保育」「遊びを中心とした保育」の導入・普及と無関係ではないであろう。保育方法を環境構成に還元し、保育内容を遊びに還元するという90年代以降の保育潮流の中では、複数の異質な生活時間・活動が有機的に構造化されることを目指す保育構造論は低調とならざるを得なかった。大場自身は、保育内容領域の大綱化に伴って、保育者の子どもに対する指導性、特に子ども集団に対する指導性の主張を後退させていき、人間関係の中における子どもの社会性の発達の契機を重視するようになっていく。

大場に関する先行研究としては、例えば、小山優子（2002）、師岡章（2016）、横松友義（2017）、宍戸健夫（2017）などがある。しかし、これらの研究はいずれも70年代の大場のカリキュラム論に関する検討、特に領域ごとの保育指導法と保育理念を検討することを目的とするものであり、大場の人間関係に関する認識については十分な検討が加えられているわけではない。加えて、90年代前後の大場のテキストに十分な注意を払っているわけでもない。

既存の大場に対する言及は、いずれも大場の保育方法、それも70年代の保育構造論における保育方法と保育計画に限定されたものである。ところが、大場は、茨城大学文理学部で心理学（幼児の遊び関係）を専攻したこともあってか、大場は晩年にいたるまで、社会心理学、特にソシオグラムに興味を抱き続けるなど、園生活における人間関係の諸相に関する関心を失わずにいた。現に、大場の子ども集団に関する図式には、晩年にいたるまで、ソシオグラムの表現が見て取れる。本稿は、そのような先行研究の不備を補填するべく、大場の保育カリキュラム論を70年代から90年代の最晩年に至るまでのスパンで通時的に検討の対象とし、そこにおける園内の人間関係に関する記述を抽出する。それによって、大場の保育カリキュラム論において人間関係がいかなる位置を占めていたのかを明らかにすることを目指すものである。

大場においては、園生活における人間関係、すなわち「人的な条件」は、「他の子どもの存在」と、「保育者の存在」の二つの類型が挙げられる（大場 1994：116f.）。以下では、この人間関係の二つの類型における大場の言述の内容を詳細に見てゆこう。

2. 大場の保育カリキュラム案における「友達」

大場によれば、園生活における自己は、家庭生活における自己とは根本的に異なった文脈に置かれる。家族への依存と無自覚的な絶対的信頼に依拠する自己＝「私」を維持することは、園生活の中では不可能である。大場は、園生活における自己＝「私」は、そのような無自覚的依存性を打ち破って、主体性を獲得しなければならないと考える。「幼稚園という生活の場でのひとりの子どもの「私」は、家族の集団の中での「私」とは、おかれかたが全く違う。孤独であり、自分の足で立ち、自分の意志で動かなければならない」（大場 1971：66）。

園生活と家庭生活との間の大きな差異の一つが、周囲に家族以外の人間が複数生活をしているということである。生活の場を共にする他者として、子どもは「友達」と出会うことになる。大場にとって、「友達」は第一に共同生活者として位置づけられる存在である。「私」は、立派なひとりの「生活者」である。幼ないけれども、「私たち」は、立派な「生活者たち」である。そして幼ないけれども、「私」と「私たち」で、物事を「生産」できる可能性をもっているのである」（大場 1971：74）。「幼稚園生活は、生活者としての子どもを、本当に変化させようとするところである」（大場 1971：76）。子どもは変化の主体なのであり、その変化は集団の中で達成され、同時に集団も、個々の子どもの変化と並行して変容していくのである。

特に低年齢児においては、「まずは好きな友達が一人できて、その子どもとかかわりながら」過ごす時期の重要性を大場は強調する（大場 1994：116）。友達関係も、一对一の関係性が基礎的、基盤的であると大場は見なすのである。一对一の基盤的關係に依拠しつつ、子どもの他の子どもとの関係は多様化・多元化していく。その後、「四～五人の仲間の存在が大きな意味をもつ」ようになってゆく。「集団での生活」としての園生活の中において、子どもの形成する集団性は変化してゆく。「始まり」の段階での集団は、「かたまっているだけ」（大場 1971：82）であり、「子どもにとっては非常に不安であり、緊張している状態」である（大場ほか編著 2008：103）。集団というより「群れ」であり「烏合的な状態」と言ったほうが適切である（大場ほか編著 2008：103）。この不安や緊張を解きほぐすキーパーソンが保育者、すなわち「先生」である。まず、保育者に「すがりつ」という、一对一の、身体的かつ精神的な受容から子ども観は安心感を得る（大場ほか編著 2008：105）。保育者は、子どもの「遊び」を「媒介」としながら、保育者と子ども、子どもと子どもの結びつきが触発されるよう配慮しなければならない（大場ほか編著 2008：106）。子ども同士の集団形成の第一の形は、まず、「周囲からの要請に基づいて」、いわば「外圧」によって行われるものである（大場ほか編著 2008：108）。この段階での「集団所属意識という点では集団の質としては最も低い状態」である（大場ほか編著 2008：108）。このような低次の「要請に基づく集団」が、子どもたちの意欲、主体性が共同化された「欲求に基づく集団」へと発展していくことが望まれる（大場ほか編著 2008：108）。「保育者がクラスを指導管理していくのに便利だから、おとなしくまとめやすくなるように」形成している「管理のための集団」は「要請に基づく集団」であるし、一方、「自分たちの動きを自分たちで考えていく」姿勢を共有した「自治的集団」こそは「欲求に基づいた集団」と言えるであろう（大場ほか編著 2008：136f）。

ただ、共同生活と言うのは、予定調和的なイメージで捉えられているのではなく、生活の中で、葛藤を産み出し、そこからメタ認知（自己相対化）の契機を与える対峙者として、友達は捉えられている。ただ、友達との関係性は常に変化・発展してゆく。共同の活動の中で、活動の目標を、イメージとして共有し、協同して課題を遂行しようとする共同作業（役割分担者）が友達なのである。共同生活、共同の作業を遂行する中で、自分たちで自らが従うべき規則を創造し、それを共有し合う相互規制者としても友達は位置づけられている。「子ども自身が、生活には必要なルールがあること、自分たちが決めたルールは大切にしていかなければ、お互いに生活しづらいことを感じたり、知っていく」（大場 1971：123）。いわば、友達同士は、対等な集団の構

成者、民主的相互関係の構成者なのである。

集団を形成するために個々の子どもたちに求められることは、友達との関わりの中で、「自律性 self-control」が育つことである。大場における自律性とは、「いま自分は何をしなければならないか、どのようにすべきかということが考えられ、そして、それによって自分の行動をコントロールすることができるようになる状態」である（大場ほか編著 2008：101）。「自律性は社会性とほとんど裏と表の関係にある。他人とのかかわりの中で生活し、行動することができるようになるという姿勢や態度、能力とこの自律性が育ってくるということは密接な関係がある」（大場ほか編著 2008：101f）。

「他人と自分とのかかわりの中で自分はいまどうしなければならないかを考え行動していくことを、自律性の内容としてとらえることが大切である。そのためには、一人一人の子どもが自己を十分に発揮すること、つまり自発性の育ちが先行しなければならない。子どもが自己を発揮し、ぶつかりあったりする体験を通して自己と他のかかわりを意識するようになり、自己を統制する必要性を自覚し、行動化するようになるのである」（大場ほか編著 2008：102）。「自分の思っていることをいう、欲しいものは欲しいという、いやならいやという自己主張が、新しい生活の場の中でできるようになるということは、やがて、本当の社会性、本当の子どもの集団が生まれるために大切なことである。最初から、かってなことをしてはいけない、おとなしくしましょう、なんでもいいから、まずハイとお返事しましょう、というようなワクに子どもをはめこんでいくと、せっかく「私」の場を獲得したものの、その「私」は、自分の存在を他に示す力をもたず、自分の欲求を明確に表現しようとはしなくなってしまう」（大場 1971：70）。他者との出会いを介することで、子どもは自己に対するメタ認知の機縁を獲得する。他者の視点の存在を知ることで、自分の心情、あるいは集団内における位置・役割を認識するのである。その点では、友達は認識上の重要な位置をも占めているといえよう。というのは、友達は、（思考の媒体としての）外言を交換し合い、発想を触発し合う対話者でもあるからである。いわば、子ども同士は、互いに共同思考者＝試行者なのである。

3. 大場の保育カリキュラム案における「保育者」

子どもにとって、他の子どもとの関係性と並び、重要視されるのが保育者との関係性である。保育者と子どもとの関係性は（他の子どもとの関係性と同様に）、家庭における親子関係が血縁関係であるのに対して「無血縁関係」である（大場 1971：42）。「血縁関係は客観性に弱い、そして理論的というより情緒的である」という特徴をもつ。逆に、保育者と子どもとの「無血縁関係」は、客観的かつ理論的な関わりが可能になるということである。

子どもにとっての保育者は、共同生活者（大場ほか編著 2008：129）、共同作業（協力者）である。「子どもと同じレベルで喜び、悲しみ、感動できる」ことが保育者には求められる（大場ほか編著 2008：129）。ここでいう生活は「子どもとの共同の生活」であり、保育者自身の生活上の欲求は私的なものとして排除されており、考慮には入れられていない。大場の言う生活とは、一義的に子どもにとっての生活なのであり、その生活に関わる限りにおいて、保育者の主体性が発揮されうる。

大場が保育者の役割を、子どもとの共同生活を営む主体として位置づける点は、共同生活、集団生活における陶冶を彼が重視しているため、子ども同士の関係性が共同生活者、共同作業（協力者）であったのと同様である。大場は、子どもと「共に動く」という「共動」と、「共に面白いなと感ずる」という「共感」を、保育者としての最も重要な存在意義だと考える。「遊びに対して一緒に動き、一緒におもしろいと感じる大人がいるということが、人的環境としての保育者の存在意義」に他ならない（大場 1994：117）。

ただし、大場は、保育者が子どもにとっての家族的存在であることが望ましいとしている。「保育者との関

係は基本的には母親との関係に類似し、子どもは受動的立場にある」（大場ほか編著 2008：93）。大場は子どもの主体性を重視するが、その基盤には保育者による受容がある。「子どもは保育者に受容された安心感を土台にして、日々の園生活のなかで、欲求充足のための自己を主張し、他と衝突・対立を繰り返しながら、自分のことは自分でやるといった自立の必要性を感じる」（大場ほか編著 2008：93）。子どもが大人に「依存」するということを否定的に捉えるべきでないという大場は言う。そして、「人間にとって「依存」は、「自立」の発達の過程で全く消え去ってしまうものではない」（大場ほか編著 2008：94）。「「依存」を大人に受けとめてもらうことによって安定した情緒の基礎がはぐくまれ、また、情緒の安定した生活をする中で、自己を発揮し始める。自己を十分に発揮できるような人とかかわりが「自発性」の土壌である」（大場ほか編著 2008：94）。

1974年に発表された初期のカリキュラムにおいては、年中組4歳児においては、年間を「生活安定の時期」「結びつきの時期」「ぶつかりあいからまとまりの時期」の三期に分類していた（大場 1994：116）。そこでは、生活の安定を第一に据え、それを基盤として人間関係の範囲を拡大させることが構想されていた。

ただし、子どもには想定されない保育者独自の存在意義もいくつか想定される。第一に、保育者は、子どもの活動（遊び）のファシリテーター（促進者、援助者、提案者、誘惑者）である（大場 1994：117）。保育者は、子どもの無自覚な遊びの中に発展性を見出す評価者の役割を担い、子どもにとっては十分に反省されていない遊びの意味を子どもに問いかけ、子ども自身が自らの遊びへのメタ認知を獲得するよう促すのである。言い方を変えれば、保育者は、子どもの前意識を言語化する翻訳者である。子どもがその遊びをさらに発展させたいと願う時、保育者は、熟達した技術の保有者、遊び文化の伝承者として子どもたちに向き合い、遊びのファシリテーションを行うのである。子どもへのファシリテーションの中で、大場が特筆して重視しているのは「問題提起」である（大場 1994：118）。「これは子どもに任せきれないぞと思う問題がでてきたり、あるいは、物の使い方で問題がある場合などに、これでいいんだろうか、と皆に問題を投げかけるが必要な場合」における役割が、問題提起者としての保育者の役割である。

第二に、保育者は、物的環境の構成（設定）者である（大場 1994：117）。それと同時に、保育者は子ども同士の関係性、すなわち人的環境を触発し発展させていく媒介者でもある。人的環境、物的環境を構成し、再構成していく調整役を担うのが保育者なのである。子どもは、この他の環境との調整という役割には無自覚である。自らによる関係性の変容に対するメタ認知、特に、将来へ向けて、関係性の変容を誘導しようとする意図の有無が、人間関係論における子どもと保育者の相違点である。

第三に、保育者は、子どもの自己（変容）の目撃者・承認者・受容者・共感者である。保育者は、子どもの存在に対する承認を与える存在、子どもの承認要求を満たす存在である（大場 1994：118）。その役割は、子どもの存在、子どもの発達の証人であるということもできよう。

4. 喪失した人間関係の代替としての園集団という主題

以上のように、大場は、園生活における子どもの人間関係を、他の子どもとの関係性、保育者との関係性という二つのアспектから捉えなおそうとした。いずれも、心理的な安心感を獲得できるような安定的な対一の関係性を基盤とし、共同生活のパートナーであり、同時に、自らの存在に対する再帰的認知、メタ認知を促す対峙者として位置づけられている点で共通している。

大場のカリキュラム案の原案として提示された1974年の保育構造論の背景には、1960年代から70年代にかけての高度経済成長下、子どもの育ちと生活の疎外、断片化が危機として進んでいるという認識があった。保育構造論が、子どもの生活、特に（家族とは区別された）集団生活の中で、子どもの育ちと生活を、疎外から回復させようとするモチーフを持っていたのは、そのような危機意識への応答である。

そして、疎外からの回復の要に位置づけられるのが、他者との関係性の（再）構築であった。というのも、子どもをめぐって進行している危機とは、他ならぬ子どもの他者との関係性の喪失であった。その関係性の喪失は、何より生活の空洞化と相即している。大場は、家庭や地域で喪失された人間関係を、擬似的に保育の場の中で再構成し、その人間関係の中で、集団生活を営ませ、自己形成と社会性の涵養を図ろうと試みたのである。

大場にあっては、子どもにとっての、というより人間にとっての生活は、他者との相互的な関係性の中において初めて健全に営まれるものである。大場の実践が、東京都調布市という都心の近郊、すなわち、地域共同体が急速に空洞化し、郊外化が進行しつつあったエリアで試みられたことは、決して偶然ではない（大場と同様に、生活教育連盟から影響を受けた保育構造論の提唱者である久保田浩が実践を展開したのも、首都圏に位置する世田谷区（和光幼稚園）であった）。大場は、他者関係の再興と、園における生活の再興を同時に行う、というより両者を弁証法的に融合することを試みることにより、他者関係の中における社会的主体であり、かつ、他者関係の中で自らの生活をプロジェクトとしてデザインしそれを実践できる生活的主体としての子どもを育成しようとしたのである。つまり、大場の保育カリキュラム案において、他者関係の充実・発展は、生活の充実・発展の原因でもあり、結果でもあった。他者関係の充実と生活の充実は、大場において、円環的な相互作用の中にあるものと捉えられていたのである。つまり、大場のカリキュラム論において、人間関係の変容・深化は、生活の質の深化の触媒として位置づけられているのである。

繰り返しになるが、大場の保育カリキュラム論において、友達、保育者は何よりも共同生活者であり、自律的主体であった。この二つの基本的条件において、友達と保育者の存在意義は共通であると捉えられていたのである。ただし、友達同士の関係性が、自生的に形成されることを大場は否定しないけれども、その関係性が、子どもにとって真に「自発的」であるような集団へと発展するにあたっては、保育者の配慮と間接的関与が必要であるとも考えられていた。

園生活という基盤に位置づく人間関係は、いったん構築されたら確固として変容しないものとしては捉えられていない。園生活の主体としての子どもと保育者は、意識的、あるいは無意識的に、それらの人間関係を変容させてゆくことが可能である。関係性の変容が、集団における生活の質を高めると考えられるとき、その変容は発展的であると見なされるであろう。この生活の質の向上に結び付くような、不断の人間関係の構築と再構築のプロセスこそ、大場が人間関係において重視していた事柄である。大場にとって、人間関係の変容は、子ども自身、保育者自身という個人的レベルでの変容、自己の再構築を引き起こさずにはいない。子ども集団の形成と変容、及びその内部における子どもと保育者の自己の変容は、それ自体が「生活的主体」の育成を目指す保育カリキュラム論の一つの目的として位置づけられているのである。

附記

本稿の一部は、関西圏女子大学連携プロジェクト第5回異分野交流会（2018年2月、奈良女子大学）において発表されている（吉田直哉「保育構造論の中の「自由遊び」における人間関係：久保田浩、大場牧夫のカリキュラム案から」）。同会の企画運営に関わり、筆者を招聘して下さった神戸松蔭女子学院大学の竹中康之副学長、および、専門の家族社会学の見地から、発表に有益な問いかけをして下さった同・竹田美知副学長の両先生に深く感謝したい。あわせて、当日の発表を清聴下さり、多くの刺激的なコメントをお寄せ下さった同会の出席者諸氏に心より謝意を表す。なお、本稿は、科研費若手研究Bの研究助成（題目「「伝えあい保育」の理論と実践における人間観・社会観の関連に関する思想史的研究」）による成果の一部である。

注

- 1) 保育構造論の代表的な論者である久保田浩、大場牧夫、宍戸健夫らは共に日本生活教育連盟（コア・カリキュラム連盟を前身）の影響下にあった（小山 2002）。1948年から活動を開始したコア・カリキュラム連盟、およびその後進としての生活教育連盟は、子どもの生活を軸として体験型のカリキュラムを構想したが、そこにおいては、子どもの生活体験を複数の層、および領域からなる複合的なものとして捉えていた。本稿において見る大場牧夫のカリキュラム論は、日本生活教育連盟のカリキュラム案、特にその層化構造から影響を受けたものと考えられる。

参考文献

- 大場牧夫『幼稚園時代』日本放送出版協会、1971年。
- 大場牧夫『幼児教育の基本を考える』ひかりのくに、1988年。
- 大場牧夫『新幼稚園教育要領「領域」を考える：実践への手がかりとして』ひかりのくに、1989年。
- 大場牧夫『原点に子どもを：大場牧夫の保育論』建帛社、1994年。
- 大場牧夫『表現原論：幼児の「あらわし」と領域「表現」』萌文書林、1996年。
- 大場牧夫ほか『大場牧夫保育対談：幼児教育の本質を求めて』フレーベル館、1981年。
- 大場牧夫ほか編著『保育内容総論：保育内容の構造と総合的理解』萌文書林、1992年。
- 大場牧夫ほか編著『子どもと人間関係：人とのかかわりの育ち』（新訂版）、萌文書林、2008年。
- 久保田浩『幼児教育の計画：構造とその展開』（第3版）、誠文堂新光社、1975年。
- 久保田浩『あそびの誕生』（久保田浩選集Ⅰ）、幼年教育研究所、2003年。
- 久保田浩『根を育てる思想』（久保田浩選集Ⅱ）、幼年教育研究所、2003年。
- 小山優子「幼児教育カリキュラムの史的展開：戦後わが国の「保育構造」論を中心にして」『島根女子短期大学紀要』40巻、2002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。
- 宍戸健夫『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。
- 宍戸健夫ほか編『保育実践のまなざし：戦後保育実践記録の60年』かもがわ出版、2000年。
- 玉置哲淳『人権保育のカリキュラム研究』明治図書出版、1998年。
- 師岡章「保育内容の変遷」塩美佐枝編『保育内容総論：第三版』（保育・教育ネオシリーズ4）、同文書院、2016年。
- 幼年教育研究所編『久保田浩』史探検：その生き方と思想』幼年教育研究所、2003年。
- 横松友義「1974年公表の大場牧夫保育構造論に関する研究」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』165号、2017年。
- 横松友義ほか「これからの保育構造論構築に関する一考察」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』136号、2007年。

Makio Oba's thoughts on relationships in kindergarten

Naoya Yoshida

Osaka Prefecture University

Abstract

This paper focuses on the thoughts of Makio Oba about relationships in kindergarten. Oba regards relations among children and between children and teachers as important factors. For children, both the other children and teachers in a class are in a communal living situation, kindergarten. They live together, which means they also must cope with problems in their lives. As a result, they need to think about the best ways to live their communal lives in cooperation.

Key Words: Structure of early childhood education,
field "human relationship" in course of study for kindergarten,
development of sociality