

改訂幼稚園教育要領の特質

林 三 平

目次

まえがき

1 教育要領の基準性・拘束性

(1) 教育課程行政と幼稚園教育

(2) 教育要領の基準性と拘束性

(3) 改訂要領における教育課程編成についての見解

(4) 基準設定の意味

2 教育要領における内容編成の特質

(1) 幼稚園教育目標の取扱い

(2) 内容編成の原則

(3) 内容の総合統一

まえがき

(37)

戦後学校教育法の制定によって学校教育体系の一環として発足した幼稚園教育の内容については、昭和二十三年の「保育要領」、昭和三十一年の「幼稚園教育要領」と、文部省の教育課程行政による関与指導が実施されて来た。

今回の「改訂幼稚園教育要領」は、三十一年以降における幼稚園教育の実際上の反省、幼児教育に関する社会的要請の変化、最近の幼児の成長発達の変化などに対応するものであるといわれる一方、昭和三十六年度から実施された小学校・中学校の学習指導要領の全面的改訂に即応するものであるといわれている。^(一)

幼稚園教育が学校教育体系の最初の段階を形づくるものとして、そのあり方をどのように確立して行くかという問題は、今後の日本の教育の全体系に係ると同時に、そのあり方を誰がどのような手続で明確にして行くかという問題を包含している。

この論文においては、まず幼稚園の教育の在り方について重要な意味をもつところの「教育要領」の性格について検討し、次に今回の「改訂幼稚園教育要領」における内容編成の特質について検討することとする。

1 教育要領の基準性・拘束性

(1) 教育課程行政と幼稚園教育

周知のように、戦前におけるわが国の小学校における教育内容は、国家による統制、画一化をもってその特質の一つとしていた。すなわち、小学校教育の内容については、文部省が教育規程によって教科目の種類、時間配当、学年別の配置を決定し、さらに各科目の「要旨」を規定として公布し、その趣旨によってさらに詳細な「教授要目」を示し、これに準拠して教育内容の構成が為された。教育の実際の展開過程は、このようにして文部省によって統轄され画一化された内容編成にそって、国定教科書によって実施されたのである。

これに対して幼稚園教育はどのような拘束をうけて来たか。特に国家による教育統制の強化された戦時体制下の情況について、津守氏は次のように述べている。

「……このような社会にあって、幼稚園はひたすら内部的な充実と新しい保育方法の徹底にいそがしかった。あらゆる学校教育の体系が国家権力の下に日一日その自由性を束縛され、新しい法令の公布のたびに権力の指向するままに方向を変えざるを得なかったような当時において、幼稚園のみは拘束されるところの最も少い、戦時体制の影響しない場として存在を続けた。しかし、これは必ずしも教育者の抵抗が極めて激しかったとか、教育の自由を敢然と守り抜いたとかいうことを意味しない。むしろ幼稚園という制度がわが国教育体系の中でも比較的あいまいな位置づけをされていたために権力の支配下から除外されがちであったこと。及び幼児という対象の特殊さの故に、極端な方向づけが不可能であったことに帰因するものと思われる。」(傍点筆者)

戦後、学校教育法の制定にともなつて、幼稚園は正規の学校体系のなかに編入され(学校教育法第一条)、それにもなつて幼稚園教育の目的・目標が法規として明確化され(学校教育法、七七、七八条)、さらに「幼稚園の保育内容に関する事項は(目的・目標の規定に従い)監督庁が、これを定める」(学校教育法七九条)こととなつた。

監督庁である文部大臣(学校教育法一〇六条)は、これによつて「幼稚園の教育課程については、……教育課程の基準として文部大臣が別に公示する幼稚園教育要領によるものとする」(学校教育法施行規則七六条)と定め、「幼稚園教育要領」をもつて教育課程の基準とすること、幼稚園の教育課程がこれによるべきことを規定している。

「このことは、小学校などで学習指導要領がもっている位置や意義とまったく同じものを、幼稚園教育要領は幼稚園教育に対してもっているのだといえる。」^(三)という見解がここに成立する。

現在の幼稚園は、私立であるか否かを問わず、公教育体制の中に組み込まれることによつて、その教育内容については監督庁の定める基準、すなわち幼稚園教育要領によらねばならないことになっている。それでは、その基準性とはどのようなものであるか。

(2) 教育要領の基準性と拘束性

教育課程は、ごくおおまかにみて、教師の指導に即してみると、教育の実際の展開において、どのような内容をもどのような方法で子どもに与えるかという具体的なプログラム（計画と展開）とみることもできるし、また「教育の味の体系」^(四)とも言うことができる。一方教育のかかわる内実をもった幼児に即してみると、自己の内実を発展させ充実させていくところの内容や方法、あるいは「受ける教育の総和」^(五)と言うこともできる。

このような教育の実質にかかわる教育課程についての教育行政権の関与については、種々論議のあるところであるが、教育の実質に対する国民の関心が正常に反映し、また直接教育にたずさわる教師の最善の能力が十分に現われるためには、教育の内容方法（即ち教育課程）に関する教育行政権の関与には限界があるべきであるとする説をとることができる。^(七)

すなわち、教育課程に関する事項についての国家的立法の限界について、「文部大臣が設定しうる教育課程の国家基準は、ごく大綱的な事項に限られる。技術的にみて……それは教育課程基準設定権にはかならない」、^(八)「教育課程の基準設定は公立学校の場合は地方の固有事務としての教育委員会の権限に属しているのであるから、文部大臣による国の基準立法は少くともこの地方の権限、および各私立学校の教育の自由を侵害しない程度のものでなければならぬ」^(九)とする法律学者の見解はほぼ妥当なものと判断できる。

このような視点に立つとき、教育要領は教育課程に関する大綱、基準を示したものとみるべきであり、幼稚園教育の内容について細目にわたって規定していると解釈すべきものではないと考えられるのである。

(3) 改訂要領における教育課程編成についての見解

改訂要領の第一章総則の2、「教育課程の編成」においては次のように述べられている。

「各幼稚園においては、教育基本法、学校教育法および同施行規則、幼稚園教育要領、教育委員会規則等にするところに従い、幼児の心身の発達の実情、ならびに幼稚園や地域の実態等に即応して、適切な教育課程を編成するものとする。」(傍点筆者)

ここには教育課程編成における各幼稚園の自主的な判断の重要性が示されているのであって、「教育要領解説」が「特筆しなければならないのは、このような教育課程を実際につくったり定めたりするのが、各幼稚園のすることだ、とここに述べてあることです。」と指摘している点が注意されなければならない。

小学校以上の教育課程に関し、学習指導要領が教科、道徳(私立学校においては宗教をもって代えることができる)・特別教育活動・学校行事等によって編成することを規定し、各学年配当時間数を規定し、さらに検定教科書によって内容に対する規制が実施されている現状に比較するとき、幼稚園教育要領はまさに基準を示すにとどめたものとみることができる。^(二一)

三十一年度の教育要領においても、目標および内容に関する記述に比して、指導計画に関する記述は多分に示唆的であった。このことは幼稚園教育の指導計画そのものがきわめて弾力性のあるものであるという特質にもとづくためであるとされていた。^(二二) 今回の改訂要領においても、指導計画に関し第三章に大綱事項を示唆するにとどめ、具体的な指導計画について各幼稚園の自主的・弾力性のある実施にまわっている点に注目すべきである。

(4) 基準設定の意味

幼稚園教育の目標・内容について国家的な基準を設定し、教育要領といった形で公示しているのは、わが国のみ

であつて、アメリカにおいては州または市の教育委員会が、ヨーロッパにおいては各幼稚園が、それぞれ自主的に目標と内容編成のプログラムを立てているのが一般的状況である。^(二三)

しかし、教育行政当局が、サービスとして、指導助言機能として、教育内容について参考や手引を作成し供与することは行われている。しかしそれは決して指揮・命令・監督による権力統制におち入っていないこと、即ち教育の内的事項には権力統制が及ぶべきでないという民主主義的な教育の伝統意識に支えられている点が注意されねばならない。^(二四)

教育要領の示す基準設定は、今日わが国ではどのような意味をもっているか、設定者側の見解として次のような意見をみる事ができる。

すなわち「1、教育内容水準の維持向上と機会均等をはかる。2、目標の具体化について示唆を与える。3、教育課程の構成や展開について示唆を与える。」^(二五)

この三点のうち、特に教育水準の維持向上については「各幼稚園間または地域間の教育差をなくし、質的に同じような教育をすべての子どもに与える。そのことが教育の機会均等をはかることになる。」という見解をとっている。

ここには、幼稚園の教育における必要最低限の内容を示し、これによって国民教育の水準を維持するという積極的な一面を認めることができる。しかし我が国の教育行政が、明治以来とって来た一つの傾向、すなわち、教育条件の整備に関してより、むしろ教育内容の統制へ一層傾斜するという特質からみると、機会均等のための条件整備をさしおいて、それ以前にまず各幼稚園の教育に関する見解を統一化し、統制化におくという危険性をもはらんでいるとみることができる。

このことは公教育体制における教育の自由の問題にかかわる事柄であり、多元的な価値志向集団を含む国家において、何をもって公教育の公的な内容とするかという切実にして困難な問題を包含している。^(二六)

ごくおおまかにみて、公教育体制の展開過程において、二十世紀的公教育法制においては、各国それぞれに宗教教育に法的制限を加え、全体として公教育の宗教的中立性というべき原理を確立するにいたっていることは周知の事実である。^(二七)しかし公教育の体制が、宗教的中立性の原則によって、ある宗派の立場からの教育の自由を制限しているとしても、なお私学には大幅な宗教教育の自由を残していることを認めなければならない。^(二八)そこにはどのような教育を子どもに与えるかについての選択の権利は親にあるとする、一つには宗教的伝統にもとづく、一つには教育についての自主的運営の伝統にもとづく教育思潮の基盤がある。

わが国において、明治以降の国家教育体制の先行による、政府からの啓蒙指導の傾向、中立性の原則のもとにおける国家主義的天皇制への疑似信仰の強要という傾向は、ともすれば国民の側からの教育の実質の選定権についての意識を弱化し、稀薄化するものであったことに注意しなければならない。

当面、実際の教育実践の立場から教育要領をどう受けとめるかという点についてみたとき、現在の幼児教育の目標水準が一般的にどの辺におかれ、どのような内容を含んでいるかについての一応の目安を与えるものとしてこれを受けとることができる。これによって、ともすれば自己閉鎖的に、あるいは独断的になりやすい幼稚園教育を現代の社会に生きる市民の基礎形成についての一般通念へひきもどす媒体として、教育要領が位置づけられることになる。教育要領は最低基準であるとしても、そこには公教育体制におけるすぐれた実践からの集約がみられるのであって、この意味においても教育要領の基準を無視することは、現実に展開している幼児教育の動向から自己の実践を隔離するという危険をともなうものである。

しかしながら、要領の基準は、公教育体制における水準を意味するものであり、そこにおける各幼稚園の特質——一人一人の子どもにかかわる特質と幼稚園教育それ自体の特質——を否定するものでない限り、この公教育の基準にふくまれない質的な内容、あるいは質的な差異背反については、自由な検討の余地のあることを確認しなければならぬ。

2 幼稚園教育要領における内容編成の特質

(1) 幼稚園教育目標の取扱

幼稚園教育の目標は学校教育法第七八条に掲げられた五カ条に明示されている。^{二九}三十一年度の教育要領は、この五カ条の目標に掲げていた。しかし、改訂教育要領においては、この五カ条の目標と、要領に示す幼稚園教育の基本方針との間に一部変更のあることが認められる。

すなわち、学校教育法第七八条の二、「園内において、集団生活を経験させ、喜んでこれに参加する態度と協同、自主及び自律の精神の芽生えを養ふこと」という条項を除いて他の条項に掲げられた目標と、教育要領の基本方針とは幾分の語句の違いはあっても、対応した関係を見ることが出来る。しかし、この第二項については、基本方針にとり入れられる際大きな変更が加えられているとみることが出来る。

すなわち、改訂要領の総則、1、基本方針の(2)は「基本的生活習慣と正しい社会的態度を育成し、豊かな情操を養い、道徳性の芽ばえをつちかうようにすること」として、学校教育法において「健康安全で幸福な生活のために必要な日常の習慣を養い」とされている習慣形成が、抽象的に基本的、生活習慣とされ、これにつづいて社会的態度、情操、道徳性という表現が前面に出されている。

さらに「集団に喜んで参加する態度」という表現は、ここで「正しい社会的態度」という表現によって置きかえられ、七十八条で統一的に目標として掲げられている「集団に喜んで参加する態度と協同、自主及び自律の精神」という点は、基本方針の(2)と(6)に分離して、特に(6)において「幼児に必要な養護や世話を行うとともに、自主的、自発的な活動を促し、自立の態度を養うようにすること」とされている。

このような違いは何故生じているのか。教育の根本規定である基本法・学校教育法と文部省令である学校教育法施行規則、文部省告示である学習指導要領、文部省著作である各教科の指導書と次第に下位の法規乃至著作物になるに従って、教育内容の規定が詳細具体的になると同時に、その基本理念が時に大きく変更されるという指摘がなされているのであるが、改訂教育要領における基本方針の取扱いにおける変更は、はたして単なる表現上の違いにとどまるものであろうか。

学校教育法の目標と、基本方針との関係において特に大きな変化として認められる「集団生活を経験させ」という語句の排除は、それが目標というよりもむしろ方法を示したものである故に教育要領の基本方針からは除いて、これを指導上の留意事項に含ませたという見方も成り立つ。

しかし「集団生活を経験する」ということそれ自体が、幼児にとって極めて重要な意味をもつものであり、幼稚園教育の目標の一つとしての主なる位置を示していると認められる限り、このような改訂要領における変化は単なる「表現上」「法文の形式上」の変化にとどまるものではなく、幼稚園の教育の機能をどう見るかという実践の方向にかかわる問題を含んでいると考えられる。

人間形成という観点から幼児教育を統一的にとらえるという立場に立って、三木氏は、学校教育法第七十八条の目標について、次のような見解を述べている。^(二)

「この五つの条項を何度も読み返しながら、幼稚園や保育園での教育の働きの中心は何かということを考えていくと、第二の条項が最も基本的なものであって、その他の条項はその基盤になったり、それを助長したり、肉づけしたりするものであるように思われてくるのである。しかも、こうした考え方はとりもなおさず、パーソナリテイの形成ということを重ねらいていっているといつてよいであらう。」

三木氏の指摘する幼児教育の目標としての好ましいパーソナリテイの形成の中心とされる幼稚園での集団生活の経験という課題が、改訂要領の基本方針から排除されているということは、見方によれば、幼稚園教育が色々な方針をたてて列挙しながらも、その中核を失ったことになるのであって、以前から指摘されていたところの、人間の教育として何をねらっているのかという点が愈々不明確になる一方、個々の技術や能力や態度という狭いねらいに偏した教育に傾斜する危険性を含んでいるということになるであらう。^(二二)

(2) 内容編成の原則

ごくおおまかにみて、現在の要領の内容編成の原則は、生活経験の組織化という方向をとっており、経験主義的な教育課程編成の方向を示しているともみることができる。

改訂要領の基本方針の(8)は「幼児の生活経験に即し、その興味や欲求を生かして、総合的な指導を行なうようにすること」と述べ、これについて「教育要領解説」は「『幼児の発達に応じ、その生活経験に即し』というのが、おしつづめていえば、幼稚園教育の方法の独自性というものの、いちばんかなめのところなのです。」^(二三)とその重要性を指摘している。

幼稚園教育の歴史的な発展過程においても、「生活を通して、自然のうちに」という教育の原則、幼児の興味、

具体的経験や活動の重視という原則は、ゆるがすことのできないものになって来ている。^(二四)

このような原則によつて、教育要領は内容編成について、「……各領域に示す事項を組織し、幼稚園における望ましい幼児の経験や活動を選択し配列して、適切な指導ができるように配慮しなければならない」として教育課程編成の方向を示している。

しかるに、教育要領の六領域が、あたかも教科の如くうけとられ、あるいは、各領域の内容が全くばらばらなる活動に終りやすい危険が現実には展開しがちであると指摘されるのは何故であらうか。

そこには、第一に幼児教育の本質と原理、すなわち、子どもの時代そのものを幸福に、それ自体を価値あるものとして生活すること、幼稚園はそのための子どもの共同生活の場面であり、自然な遊びを中心として展開する場面であるという、原則の喪失があるからではあるまいか。別の言葉でいえば、伝統的な教科中心の教育観——方法的には教師中心の訓育・詰込主義的教育観から、生活を中心とした教育観への展開がなお不充分であり、また伝統的な教育観を助長する社会的教育的要因が強力であるということにもなる。

このような状況の中で、領域が教科主義的偏向をもつ第二の理由として、生活経験を子どもたちの興味に即しながら、意味のあるものとして展開するという教育方法上の困難さを教師が克服できないという点もみのがすことはできない。

原則的に、経験主義的な生活教育のたてまえをとっているとみられる教育要領は、それでは、このような状況に対して、内容編成の基準としてどのような示唆を与えているのであろうか。

三十一年度の教育要領においては、内容編成について「幼稚園の内容として取り上げられるのは、幼児の生活全般に及ぶ広い範囲のいろいろの経験である。それは第一章で述べた目標を達成するために有効適切な経験でなければ

ばならないことはいうまでもない。そのためには、幼児の発達上の特質を考え、目標に照して、適切な経験を選ぶ必要がある」として、内容編成上考慮すべき「幼児の発達上の特質」「目標」「経験の選択」という三つの要因について関連性を明らかにしている。

これに対して、改訂要領においては、このような要因を一つにまとめて領域に含ませ、「各領域に示す事項は、幼稚園教育の目標を達成するために、原則として幼稚園修了までに幼児に指導することが望ましいねらいを示したものである」としている。ここには、経験や活動それ自体を目標の細分化、具体化の実態としてみるという立場が現われていると考えられる。^(三五)

この点について、「要領解説」は、「六領域に示してある各事項は、ひとつひとつにあたってよく調べてみますとそれぞれがった中味と性格とをもっています。その性格は、ときにはよく世にいわれる『内容的』なものも、『目標的』なものも、あるいは『行動的』なものもありますが、それらを一貫して共通なのは、幼児がそうあつてほしいものだという点です。だから、これを一括しているときには『ねらい』というふうに表現するのがいちばん無難であるといえましょう。」と説明し、「ところで、そういう『ねらい』は、幼児の生活の中に、具体的な姿をとって単独に現われてはこないのが、原則であつて、実際には『幼児の具体的、総合的な経験や活動』の中に包みこまれているものなのです。そうした具体的、総合的な活動を分析して、ひとつひとつのねらいを抽出したものなのです。だから、もろもろのねらいは、実際に独立して存在するものではなく、お互い同士が相互に密接な有機的な連関をもつていて、実際には幼児の具体的、総合的な経験や活動を通じて達成されるものなのです。」と述べている。^(三六)

実際には独立して存在することのない、もろもろのねらい、——分析され抽出されたねらい、それが各領域の項

目である。しかもそのねらいは、「原則として幼児が幼稚園を修了するころまでに、幼児に達成してほしいようなものであるのが当然」である。幼稚園の教師はこのねらいを達成するために、「適切に選択し配列し、調和のとれた指導計画を作成し、これを実施しなければならない」——これが教育要領の示す内容編成の方向であるということができる。

以上のような性格をもつ教育要領の内容項目を基準として、教育課程を編成する場合、予想される一つの困難さは、余りにも細分化された極めて多くのねらいをどう統一するかという点であろう。もし細目にとらわれて、どれもこれもとりおとしがないようにというところから出発すれば、全体の統一、なによりも重要なそこにあるひとりひとりの子どもの統一性と独自の発展の姿が失われるであろう。細目のすべてが、ねらいと性格づけられることによって、一方では、学校教育法の掲げる幼稚園教育の目標が見失なわれ、他方では実はそこでとられている経験主義的な生活教育の実態、出発点であり帰着点である子どもの現在ある姿・生活・興味よりも、そうあつてほしい姿が余りにも前面に押し出されはしないかという危惧が抱かれるのである。

その意味で、項目を抽出した趣旨、あるいは取扱いの基本的視点を述べているところの「次のことに留意する必要がある」という段の検討から出発する方が、本来の原則を見失なう危険性が少いと考えられる。

幼児の具体的、総合的な経験や活動は、単に細分化された活動のよせ集めでは本来ないとすれば、分析し抽出された活動は、実は、分析・抽象するときの根拠に、またその分析抽象の手続きを明確にするのでなければ、実際の具体化、総合化にはいたり得ないであろう。いかなる立場で、どのような視点で、総合化をするかという文脈のとらえ方こそ、要領を具体化する場合の重要な点になるのではなからうか。

(3) 内容の総合統一

改訂要領の各領域の内容について、大きな変化はみられない。改訂の趣旨にもべられているように、重複したり、余りに細分化されていた項目は整理され、全般に、基本的な認識、技能、態度について、最近の幼児生活の変化に対応する取捨が行われているとみることができ(二七)る。

基礎教育としての要素について、このような質的な充実と整理が行われた点極めて意味深いものがあるということができる。

このような変化について、しかしながら、それを小学校教科との一貫性の重視であり、愈々教科主義的な取扱いを助長するものであるとみることが必ずしも当たらないであろう。

このような見方を生む要素が、教育要領の型式的な叙述体裁にあることも否定できないし、また現在の日本の教育体制全体にひずみをもたらしている準備教育の一般的風潮が、特にその傾向に拍車をかけつつあることも否定できない。

要領が指摘する「小学校教育とは異なる」幼稚園教育の独自性、すなわち、「幼児にふさわしい活動をじゅうぶん(二八)にさせること」、「幼児の全面的な発達をはかるべきで、つぎの段階の予備的段階として考えられるべきでない」という基本的な教育原則がここでも確認されなければならない。

前節でものべたように、その場合、領域全体に目をくばりながら、「実際には幼児の具体的、総合的な経験や活動」を展開させる場合の、総合的な統一の文脈をどうとらえるかが重要な課題となる。

この文脈という点からみて、改訂要領にあらわれた新しい要素(ねらい)の一つの側面について考えてみたい。改訂要領の社会の「望ましいねらい」の(5)の「自分の思ったことをすなおに正直にいう」、(7)の「よい悪いを区

別でできるようになり、考えて行動する」、望ましい社会生活における習慣・態度の(3)の「父母や先生などの言いつけをすなおにきく」、(7)の「幼稚園内外の行事において国旗に親しむ」、言語の(1)の(3)「簡単なさしずに従って行動する」、(2)「したいこと、してほしいことをことばで表現する」などは新しく加えられたねらいである。

これらのうち「国旗に親しむ」を除いては日常生活における基本的な生活習慣、乃至望ましい対人的な態度に関すること、すなわち「道徳性の芽ばえをつちかう」という新しい基本方針に関連するものとみることができ

る。
善悪の判断、真実を語るといった、いわば内面的な道徳律の芽ばえをつちかうことが、ここでは要請されるのであるが、幼児において、道徳的な心情・判断を養うということはどのようにして具体化、総合化されうるものなのか。

一つの文脈は、「父母や先生などの言いつけをすなおにきく」「さしずに従って」——「よい悪いの判断」「正直」という場合、伝統的な権威による具体化であり、わが国における伝統的なしつけ観からするとき、この文脈による具体化はより安易で身近な道であるといえることができる。

改訂要領において「道徳性の芽ばえをつちかうにあたっては……教師の是認や否認などを通して……」(善悪の判断)とのべていることは、こうした文脈への傾斜をもたらしやすいともいえる。しかし要領においてはつづいて、「この際、幼稚園のよいふんい気を作るとともに、教師の人格や言動、友だちや家庭、あるいは地域社会の環境が特に強い影響を及ぼすことに留意すること」と述べている点が注意されなければならない。

この点について、「要領解説」では、「ただわくにはめたり、押しつけたるのにとどまらないで、幼児の自主性を尊重しながら、無理なく身につけさせるようにするのがたいせつなことです。それが、幼児の道徳教育の重要

な一側面であることはいうまでもありますまい。」とのべ、權威主義的な注目的、押付けの方法によるよりも、自然なつちかいを重視し、家庭環境・教師の要件についてのべている。^(三〇)

これらの諸点はいずれも重要な示唆をふくんでいゝとみることが出来る。しかし、要領でもふれている友だちについて、要領も解説も充分な注意をはらっていない点が疑問として残る。

幼稚園における幼児の生活の特質は、家庭と異つて、多くの友人との集團生活を展開するところであり、親とはちがう教師がいるということである。この幼児の最も具体的で統一的な生活場面においてこそ、幼児は社会的なルールを自然に体得し、(遊びのルールを原初型態として)それを無理なく自己のルールとして自覚するのではなからうか。^(三一)

道徳性の形成について、ピアジェは新しい教育運動の成果をふまえた上で次のように言っている。「他律的なしつけられた規律は人格性を窒息させるものである」、「真実を言えという規則は、理解される前に、すなわち現実的、相互的な社会的経験をするなかで体験されるよりも前に義務的なものとして承認されると、一種の『道徳的物化』を生み出す。これに対して、社会生活と相互性の経験にもとづいて、それが考えなおされるときには、子どもたちは自分の主題をたいへんきめこまかに評価できるようになる。」と。^(三二)

ピアジェの指摘は、自己の人格の内で統一的に把握される道徳観の育成には、現実的な社会生活の場面と同時に自己をも含めた子どもの相互の規律が極めて重要であることを意味している。

教師の是認、否認、親のいいつけ、とともに、さらにそれ以上に、幼稚園における子どもたちの集團生活、そこにおける規律の発展的な育成が重要視されなければならない所以である。

ところで、道徳性を単に社会生活のための便宜的な手段方便と考えるか、そのような意味をも包含しながら、一

人の人間の人格性（パーソナリティ）を統一するものとみるかによって、道德性の育成という文脈はおのずから異ってくるであらう。

わが国のしつけ観が、対世間的な恥をめぐって他律的な側面に傾きがちであったことは、しばしば指摘されることである。^(三三) このような文化的状況においては、基本的習慣、準拠枠、独自の文化的諸価値（家族主義的国家観、社会性）がより重要な意味をもつことになるであらう。

しかし、「人格の形成」（教育基本法第一条）をめざすとき、そのような基本的習慣や準拠枠を与えることとともに更に、個人の「内的統一」を助長するという、より重要な側面が見失われてはならない。すなわち、それは、「自身と感ぜられるもの」あるいは「存在感」というべきものの重視であって、このような人間にとっての本質的な側面がどう生かされるかということが、内的な道德律の育成にかかわる事であるといえるであらう。^(三四)

一般に、発達の側面からみたとき、内的な自律的な道德性の発達する前段階には、他律道德の段階があるとされている。この他律道德から自律道德へと転換をうながすにあたって、そこに一貫するものはなにか、またいかなる指導体制がとられるべきであるかという問題は、実は、わが国の現在の文化的状況において、どのような人間についての、また社会についての見方をとるにかかわることであらう。

教育要領にあらわれた新しい一つの要素は、必ずしもこの点について明確な示唆を示すものではないが、文脈のとらえ方によっては、伝統的なしつけ観をもたらし危険性があると言えるのではなからうか。（一九六四年 夏）

附記 本稿は、本年六月二十二日、キリスト教教育同盟の保育分科会において発表した草稿を、訂正補筆したものです。幼児教育について浅学な故に、あるいは多くの誤謬をおかしているかと思ひます。大方の御批判と御叱正をお願いいたします。

註

(一) 坂元彦太郎編「幼稚園教育要領解説」(昭和三九年)一一二頁。

(二) 津守真他著「幼稚園の歴史」二四九—二五〇頁。但し、幼稚園関係者の間に、国民学校制度の実施とともに、幼稚園を公教育の系統に加えようとの意図のあったこと。又完全な戦時統制下に於いて、国民教育の刷新のスローガンによって、自由主義的な幼稚園が否定され、国家主義的・国民主義的な幼稚園教育への転換とその必要が強く要望され、錬成主義的な色彩があらわれたことも認められるが、大局において、体系外の自由と、対象の特殊性による独自の発展が相対的に確保されていたとみることができる。

(三) 坂元、前掲書七頁(幼稚園教育要領の性格)。後述の如く「全く同じ」と見る事には問題がある。

(四・五) 坂元、前掲書一五頁(教育課程の編成)。

(六) 宗像誠也「憲法と国家の教育権」(思想、一九六四年六月号所収)。

(七) 中島太郎「教育制度論」中央集権的教育行政の性格(五四—六二頁)。明治以降の我国教育行政の特質として、中央集権的方式が採用された理由、具体的方策としての教育法規による命令主義、教育課程の国家管理等を指摘し、これが国民の正しい教育に関する関心の発展を阻害し、教員の自主性・自発性を弱化せしめた事を指摘して、わが国の教育行政の基本的性格は、戦後一変したと述べている。その根拠は教育基本法第一〇条に求められる。

(八) 兼子仁「教育法」一三九—一四〇頁。

(九) 兼子、前掲書、一七七頁。

(一〇) 坂元他、前掲書、一六頁。

(一一) 坂元他、前掲書一六頁、ここで「その基準となるものは国で定めるが、その具体的な実質はそれぞれの学校なり幼稚園なりが自分で定めるといふのです。他種の学校の場合は、こうは定めてあるものの現実には、大きく自由な処理ができる範囲はあまり広くないのが普通ですが、幼稚園の場合は、この点が文字どおり重要な意義を発揮するものと期待されます。」とし

て、現在の教育課程行政の現実と、たてまえについてのべ、幼稚園の課程編成の特質について指摘している点は、極めて重要な発言であると考えられる。

(二二) 有倉達吉、天城勲「教育関係法」二五一頁。

(二三) フランスの場合、但し、幼稚園に関し、週三〇時間の基本計画は文部省の規定で定められている。しかし教師は各地方の条件にしたがって、必要な修正を自由におこなうことが認められている。フランスにおける教育の特質の一つである斉一性、画一性(日本と共通の)は幼稚園においてはじめて自由があたえられることによって、打破された。このような傾向は逆に小学校にも影響を及ぼしている。(L. Kandel, The New Era In Education—A Comparative Study, 1965. 河野・清水訳、二二二頁)。

(二四) 特にイギリスにおいて、この典型をみることができる。(キャンデル、前掲書二二三頁)。

(二五) 増補改訂「幼稚園教育要領の実践」昭和三十五年、二九—三〇頁。

(二六) 兼子、前掲書、四六—五〇頁。

(二七) 兼子、前掲書、三六頁。

(二八) 「両親はその子に与える教育の種類を選択する優先的な権利を有する」(世界人権宣言二六条三項)。「教育権者は、子を宗教教育に参加させることについて決定する権利を有する」(西独基本法七条二項)、「文部大臣および地方教育当局は……親の希望にそうて生徒を教育しなくてはならない。」(イギリス、一九四四年法七六条)

(二九) 学校教育法第七八条、「幼稚園の目標」幼稚園は、前条の目的を実現するために、左の各号に掲げる目標の達成に努めなければならない。

一 健康、安全で幸福な生活のために必要な日常の習慣を養い、身体諸機能の調和的発達を図ること。

二 園内において、集団生活を経験させ、喜んでこれに参加する態度と協同、自主及び自律の精神の芽生えを養うこと。

三 身の社会生活及び事象に対する正しい理解と態度の芽生えを養うこと。

四 言語の使い方を正しく導き、童話、絵本等に対する興味を養うこと。

五 音楽、遊戯、絵画その他の方法により、創作的表現に対する興味を養うこと。

(一〇) 宗像、前掲論文、一四三頁。

(一一) 三木安正編著、「年間保育計画」九頁。

(一二) I・L・キャンデル、前掲書、二二三頁。イギリスにおける「参考手引」(一九三七年)においては、幼児学校(五—七歳)の目標、幼児学校の機能について次のように述べている。その一貫した具体的な叙述と、「要領」のそれとを比較する参考としてここに掲げる。

「幼児学校は幼児期に見られるすこぶる新鮮で発らつとした生活がいと生まれ、活発な冒険心にみちた活動がおこなわれるところとなるであらう。また幼児学校は、児童に多くの新しい関心を付与し、さらに児童の年齢や成熟度にふさわしい程度の自由と規律を与え、そのことによって集団の一員としての自覚をもつとよく育成しうるようになるであらう。その成果として五歳(以下)の子どもと比較した場合、沈着で、責任感と独立心とをもち、また簡単な仕事にもひじょうに強固な目的と目的達成の適当な方法に対する深い関心とをもつて専念できる児童を生み出すものとならなければならない。」

(一三) 坂元他、前掲書、八頁。

(一四) 津守、前掲書、特に、第二部第二章、四四(四)節及び、第三部、第二章(一)節参照及び、Robert R. Rusk: A History of Infant Education, (First Edition 1933, Reprinted, 1961) University of London Press LTD.

(一五) あるいは、これは全くの危惧にすぎないかも知れないが、各領域の内容に関する細目が、「わらい」としての性格を附与されることによって、個々の経験や活動にまでも基準性が要求されるものであるとすれば、教育要領の法的な基準の限界性に関する問題を提起することになるであらう。

(一六) 坂元他、前掲書二二—二四頁。

(一七) 改訂教育要領、「健康」に関しては、運動については、基本的な運動、遊具による運動・体操およびリズム遊びが大別し

て挙げられている。「自然」においては「日常生活に適應するために必要な簡単な技能を身につけること」、「数量・図形」に関して、図形・位置・時刻といった基本的認識についてのねらいが加わった他、観察や構成作業が、発達に應じた考察力や思考力を養うものであるという方向づけを持たされ、単なる活動に終らない点に注意がむけられている。「言語」においても「簡単な伝言」、「日常生活に必要な標識や記号などがわかる」など言語あるいは記号による伝達についての配慮が加えられている。「音楽」における、速度・強弱、音や曲の感じ、といった基礎能力や感覚の養成も新しい点とみられる。

(二八) 坂元他、前掲書、一四頁。

(二九) 坂元他、前掲書、一五頁。イギリスにおいては、小学校についても、「個々の児童の全面的発達をはかるべきで、つぎの教育段階への予備的段階としてだけ考えられるべきでなく、児童の教育の一つの段階として考えられねばならないとされている」。しかしこれは教育制度の全般的な改革と密接な関係をもっており、現実には準備教育の問題が論議されている。(I・

L・キャンデル、前掲書、二二五頁)。

(三〇) 坂元他、前掲書、一四六頁。

(三一) 清水幾太郎「社会的人間論」第二章参照。また、日本基督教団宣教研究所第三分科編「キリスト教幼児教育の原理」第一部(四一—四三頁)参照。

(三二) ピアジェ「現在の世界における教育をうける権利」(ワロン・ピアジェ選集一九三頁)。

(三三) ルース・ベネディクト「菊と刀」参照。川島武宜「日本社会の家族的構成」「日本の社会と生活意識」。

(三四) この点について、オルポート「人間の形成」(豊沢登訳 理想社)は極めて示唆に富んでいる。また、三木安正編著「年間保育計画」は、幼児期のパーソナリティの形成を、集団生活の発展と指導という観点から検討した具体的な試みである。