

# 戦後わが国における幼稚園教育課程の変遷 －他校種の教育課程との関連を中心に－

Transition of the kindergarten curriculum in post-war Japan  
－Mainly relationship with curriculum of other school types－

八木義雄

くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学『研究紀要』

第49巻 第1号 別刷

2016年9月

# 戦後わが国における幼稚園教育課程の変遷 －他校種の教育課程との関連を中心に－

Transition of the kindergarten curriculum in post-war Japan  
— Mainly relationship with curriculum of other school types —

八木義雄  
Yoshio YAGI

## Abstract

In post-world war Japan school Curriculum swung repeatedly between Empiricism and Logicism. a pendulum-like movement was taking place all around the world. Although kindergarten was integrated into the Japanese school system in 1947, the curriculum did not appear to advancing as quickly as the curriculums of other school types. Was this actually the case? In order to present clearer, more detailed the reality of the Japanese kindergarten We must determine whether or not it was truly isolated from other schools curriculum.

The study aims to analyze and determine the case of kindergarten curriculums and explores, in particular the relationship between kindergarten curriculum and elementary school curriculum.

## 1. はじめに

太平洋戦争後わが国では、国民主権、基本的人権の尊重、平和主義を原則とする日本国憲法が制定された（1946年、昭和21年）。日本国憲法では、基本的人権に多くの言葉が費やされるとともに、その第26条には教育を受ける権利が基本的人権として唱われ、その権利の平等な保障を実現すべく9年間の義務教育が規定された。翌年3月には憲法の精神を受けて教育基本法と学校教育法が制定された。戦前の教育への悔恨と反省の中、民主主義に根ざす全く新しい教育制度が誕生したのである。

新たに生まれた学校制度では、小学校、中学校、高等学校、大学の6・3・3・4制、男女共学等が制度化されるとともに、これまで「学校」としての位置づけを持たなかった幼稚園も学校体系の一環に組み入れられることになった。幼稚園を学校体系の一環にすることについては、当時の教育刷新委員会で否定的な意見があったというが<sup>1</sup>、これまで一部の子どもにしか開かれていなかった幼稚園教育の機会が、学校としての法制化によって、すべての子どもに開かれたことの意味はきわめて大きいと言わざるを得ない。図1<sup>2</sup>は、戦前戦後の幼稚園就園児数を見たものであるが、昭和21年を境にして就園児数が劇的に増加している事実を見ると、憲法における教育権の規定、教育基本法における教育の機会均等、さらに幼稚園の学校としての法的位置づけが、その普及にいかに大きな意味をもっていたかがわかる。

幼稚園を含め各学校の教育課程については、学校教育法に「教育（保育）内容に関する事項は監督庁がこれを定める」（当時）《「教育課程に関する事項は、文部科学大臣が定める。」》（現行）とされ、小学校、中学校等においては学習指導要領が、幼稚園においては幼稚園教育要領（1956年まで

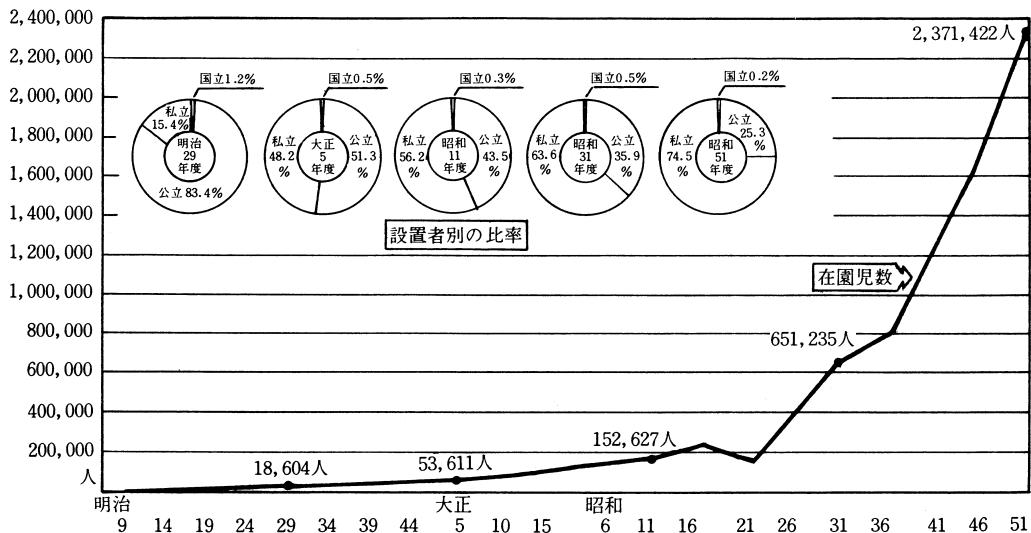


図1 幼稚園教育人口の推移（文部省 幼稚園教育百年史より）

は「保育要領」が定められた。(昭和40年からは、同じく幼児の教育に携わる児童福祉施設の保育所においても幼稚園教育要領に準じて保育所保育指針が策定された。)

## 2. 戦後幼稚園教育課程の成り立ち－保育要領（試案）－

幼児期の教育課程の公的基準は、昭和23年（1948年）の「保育要領」（試案）が最初である。保育要領がつくられた背景としては、上にも述べたように、学校教育法で「教育（保育）内容に関する事項は監督庁がこれを定める」（当時）とされており、既に前年に小学校、中学校の学習指導要領が発行され、幼稚園も「学校」という位置づけを持った以上同様なものをつくる必要が生まれていたということがある。

保育要領がつくられた際、大きな影響力を持っていたのは、当時わが国の占領統治を執行していた米国のGHQ（連合軍最高司令部）とCIE（民間情報局）である。とりわけこのGHQ（CIE）で教育顧問を務めていたヘレン・ヘファナン Helen Heffernan (1896-1987) の影響が大きかったとされている<sup>3</sup>。ヘファナンは、カリフォルニア州教育局初等教育課長を務めた幼児教育の専門家であり、「デューイの経験主義に賛同し、子どもの経験を重視していたことや自由主義を重んじていた」とされている<sup>4</sup>。これは、当時のアメリカにおいてデューイの流れを汲む児童中心主義が支配的な教育界の風土であったことから容易に推察されるところである。幼稚園教育課程のその後の展開を論ずる上で重要なことは、戦後最初の幼稚園教育課程は児童中心主義、経験主義であったという点である。

さて、保育要領に示された保育内容に目を移すと、それは経験主義に基づくものであり子どもにとって「価値のある学習のもととなる経験」、「楽しい幼児の経験」によって構成されていた。具体的には、1見学 / 2リズム / 3休息 / 4自由遊び / 5音楽 / 6お話 / 7絵画 / 8製作 / 9自然観察 / 10ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居 / 11健康保育 / 12年中行事の12項目がそれである。

また、保育要領は幼稚園のみならず戦後児童福祉施設として法制化された保育所や家庭に対して保育内容の目安として用いられることとなった。

## 3. 主権回復と幼稚園教育要領

1956年（昭和31年）現在の幼稚園教育要領の出発点になる幼稚園教育要領が刊行された。「保育要領」から幼稚園教育要領に名実ともに改訂された理由については必ずしも明確にはなっていないが、あえてあげるとすれば、以下のような点をあげることができる。

- 1) 1951年のサンフランシスコ講和会議、翌年の平和条約を経てわが国は主権を回復した。その

ことによって、GHQ や CIE（民間情報教育局）など占領軍主導でつくられた教育課程は見直されることになり、わが国独自の教育課程編成への機運が高まった。<sup>5</sup>

- 2)保育要領は、学校（幼稚園）の教育内容・教育課程の基準としてつくられたにもかかわらず、他校種の学習指導要領と比較すると基準としての性格に乏しく単に「努力目標」のようになっていた。<sup>6</sup>
- 3)幼稚園の教育課程の基準であるべき保育要領が、保育所や家庭の保育の手引きとされたことも幼稚園教育の学校教育としての性格、独自性に反するものとして問題視された。<sup>7</sup>
- 4)先に触れたように、幼稚園人口が急増し（表1）、幼稚園に対する国民の期待が高まるなかで、国民の期待に応えることができるよう教育課程の充実をはからうとした。<sup>8</sup>

表1 幼稚園の普及

年度	園数	教員数	幼児数	就園率 (%)
1948	1529	7019	198946	8.9
1956	6141	30820	651235	23.6
	4.0倍	4.4倍	3.3倍	3.2倍

幼稚園百年史により作表

これらの理由と同時に、幼稚園教育要領が求められたのは、学校体系の一環を担うものとして、他の学校、とりわけ直近の小学校との教育上の一貫性を持たせること、すなわち、单なる経験の羅列ではなく系統的なカリキュラムをつくることが課題となった。今日も幼稚園教育課程のなかで重要な意味をもつ「領域」がここで導入されたのは、幼稚園のカリキュラムが、保育要領の場合のような「楽しい経験」の羅列ではなく、系統性をもった内容にするためであった。

領域は、学校教育法第78条（現在は第23条）に掲げる5つの目標に従ってつくられ、健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画製作の6つ（現在は5つ）から成り立っていた。これらは一見小学校の「教科」を連想させるが、要領では「小学校以上の学校における教科とはその性格を大いに異なる」<sup>9</sup>とされ「幼児の具体的な生活経験は、ほとんど常に、これらいくつかの領域にまたがり交錯して現れる。したがってこの内容領域の区分は、内容を一応組織的に考え、かつ指導計画を立案するための便宜からしたものである」<sup>10</sup>とし、さらに「むしろ子どものしぜんな生活指導の姿で、健康とか社会とか自然、ないしは音楽リズム、絵画製作でねらう内容を身につけさせようとするのである」としている。

1956年版幼稚園教育要領では、さらに、領域ごとに予想される「望ましい経験」をより具体的な目標（ねらい）として提示している。加えて領域の記載に関して興味深い特徴は、領域ごとに「発達上の特徴」が示されている点である。今日の幼稚園教育要領（2008年版）では、領域が「発達の側面から・・・まとめ示したもの」とされているだけなのに対し、56年版では領域の発達論上の論拠がしめされている点が注目される（表2）。

また、領域に関する記載の最後にさらに子どもの発達について「3才・4才・5才それぞれの年齢に応じて異なるはずである。したがって、この表もこれら年齢差に従って示したほうがよいわけである。しかし幼児は、その生活環境の相違によって、同じ年齢の幼児でも発達の程度が違っていることが多かったりして、年齢差に応じてはっきり示すことが困難な場合が多い。しかも指導としては、数年間継続して習慣化させなければならないようなものが多い。それゆえここでは、一応年齢差を区別しないで、幼児教育として一般的な観点から必要と思われるおもなものを取り上げた。したがって、表に示す特質とか経験は、幼児の生活実態に応じて、適宜にしんしゃくして利用する必要がある。」<sup>11</sup>とし、

表2 各領域における発達の特徴

健康	社会	自然	言語	音楽リズム	絵画制作
<ul style="list-style-type: none"> <li>○全身を使う運動が多い。</li> <li>○小さい筋肉や関節もしだいに発達していくが、運動はまだ不器用である。</li> <li>○骨がしだいにかたさを増していく。</li> <li>○目と手の協応動作ができるようになる。</li> <li>○距離感がうすい。</li> <li>○自分で疲労と休養の調節をすることがむずかしい。</li> <li>○病気に対する抵抗力が弱い。</li> <li>○危険に気づかないで、楽しむことに夢中になる。</li> <li>○たべ物の好き嫌いをする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○何でもひとりでやりたがるようになる。</li> <li>○自分のものと他人のものとの区別が、一応できるようになる。</li> <li>○所有欲や独占欲が強い。</li> <li>○好きな遊びや作業に熱中する。</li> <li>○同じ事がらに対する注意や興味が長続きしない。</li> <li>○泣いたり笑ったり、情緒の動搖や変化が激しい。</li> <li>○集団の仲間にいれるようになる。</li> <li>○ひとに認められたがる。</li> <li>○模倣的な行動が多い。</li> <li>○試行錯誤的行動が多い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○好奇心に富み、見るもの聞くものに关心を持ち、盛んに質問したがる。</li> <li>○まだ、物を全体としてありのままに見ることはできないで、部分的、自己中心的である。</li> <li>○継続観察は、まだできにくい。</li> <li>○動かないものよりは、動くものにいっそう興味をもつ。</li> <li>○動物や植物などの収集に興味をもつが、それを整理することはむずかしい。</li> <li>○動物や植物の世話をすることを喜ぶが、長期にわたって続けることは困難である。</li> <li>○物の大小・形・数量や方向・位置・速度などに关心をもつようになる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○発声諸器官の発達はじゅうぶんでない。</li> <li>○幼児語やかたことがとりきれない。</li> <li>○場に応じての話し声の大きさの調整ができにくく。</li> <li>○俗語や品の悪いことばと、普通のことばとの良否の区別ができるくらい。</li> <li>○知っている人や友だちはよく話しても、未知の人がいるとだまりこむことが多い。</li> <li>○自分がしたこと、友だちがしたことなど、自分の見たり聞いたりした直接的な経験や行動について発表することを好む。</li> <li>○話すことばの省略が多く、そばくな身振や表情によって、ことばを補う不完全な表現をする。</li> <li>○1000語ないし3000語程度の日常語の意味が聞いてわかる。</li> <li>○聞く能力の発達程度はまだ低いから、むずかしいことば、長い話、興味のない話、自分に関係のうすい話は聞こうとしない。</li> <li>○大せいといっしょに話を聞くことはむずかしい。</li> <li>○ひとの話を終りまで聞こうとしないことが多い。</li> <li>○絵本を見ようとする興味が出てくる。</li> <li>○童話や劇などを聞いたり見たりすることを喜ぶようになる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○節のくり返しを喜ぶ。</li> <li>○簡単な歌や曲を覚える。</li> <li>○みんなといっしょに歌えるようになる。</li> <li>○短い節を即興的に作って、歌うようになる。</li> <li>○みんなといっしょに、音楽を静かに聞けるようになる。</li> <li>○親しみのある楽器の音を聞き分ける。</li> <li>○音の高低・強弱・曲の早さや拍子などがわかるようになる。</li> <li>○日常生活において、耳に触れる音楽的な音やリズムに気づくようになる。</li> <li>○曲を聞いて、楽しさ、活発さ、静かさ、優美さなどの感じがわかるようになる。</li> <li>○簡単な楽器を使うことができるようになる。</li> <li>○身体的なリズムを通して、周囲の音やリズムを模倣的に表現したり、自分の感じたこと、考えたことなどを創造的に表現したりする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○絵をかいたり、物を作ったりすることを喜ぶ。</li> <li>○客觀的な物の大ささの割合などにかかわらないで、かいたり作ったりする。</li> <li>○絵をかいたり、物を作たりしているとき、その絵や物のなかに自分がはいり込んでしまう傾向がある。</li> <li>○手と目との協応動作による細かい仕事は、まだ困難である。</li> <li>○できあがった結果よりは、かくことや作ること 자체に、強い関心や興味を持つ。</li> <li>○表現の方法や技術にとらわれることなく、自分の思っていることを率直に表現する。</li> <li>○比較的単純な形や色彩、その調和などがわかるようになる。</li> <li>○できたものを批判的に見る力は、まだ発達しない。</li> <li>○飾りつけすることを喜ぶ。</li> <li>○材料や道具の使い方が、まだふじゅうぶんである。</li> </ul>

教育課程編成の系としての発達に重点をおいていたことが分かる。

先に述べたように、1956年版の幼稚園教育要領では、小中学校の学習指導要領に先んじて教育課程の系統性が重視された。教科という系統をもたない幼稚教育においてどのように系統性を担保するかは、教育要領作成に重くのしかかった課題であったに違いない。当然の帰結として教育課程の基軸となる「系」は子どもの発達という点に収斂したと言える。従って、この教育要領は、「発達論的系統主義」と言うべきものであった。

#### 4. 告示化と更なる系統性（昭和39年 1964年）

昭和33年（1958年）小学校の学習指導要領の改訂が行われた。わずかその2年前に刊行されたばかりの幼稚園教育要領ではあったが、学校教育としての一貫性をはかるという見地から、早くも昭和36年1961年文部省は幼稚園教育要領改訂についての検討を始めた。翌37年には教育課程審議会（当時）に対して「幼稚園教育課程の改善について」とする諮問を行っている。

昭和39年3月（1964年）異例の早さで初めての幼稚園教育要領の改訂が行われ、文部省告示という形で、つまり、教育課程としてのより厳格な基準性と法的拘束力を備えたものとして公示された。

改訂が急がれた理由は、先に行われた小学校等の学習指導要領の改訂が、わが国の教育課程の歴史を二分するほどの大きな改訂であったからである。昭和33年の小学校学習指導要領の改訂は、小学校の教育課程の改訂としては昭和26年の改訂に次ぐ2回目の改訂であったが、サンフランシスコ平

和条約による独立後最初の改訂であった。アメリカ譲りの「経験主義」に代わって系統的な学習が重んじられ基礎学力の充実、科学技術教育の向上が唱われた。くわえて学習指導要領の告示化によって教育課程の基準としての性格が明確にされ、教育課程の中に道徳の時間が新設され独立に伴って復権した国家主義的傾向を反映することとなった。

幼稚園教育課程は、その固有の事情から小学校に一步先んじて系統主義の道を歩み始めてはいたが、小学校学習指導要領のあまりにも急激な変化に軌を一にする必要に迫られ、系統主義をさらに一步進めることになる。<sup>12</sup>しかし、改訂が急がれた理由は他にもあった。それは、31年版の教育要領で登場した「領域」が現場の一部で十分な理解が得られず、本来求めていた主旨とは違った形で運用されることが多かったからである。文部省『幼稚園教育百年史』ではその頃の様子を次以下のように述べている。

「幼稚園の教育課程の編成の方法として、各領域別に示してある事項から、教育の内容を導き出して、それを集めれば教育課程が出来上がる、といった風潮が次第に強くなってきた。ときには、戦前の保育項目のように、時間割で各領域を配当する、といった考え方現れるようになった。幼稚園教育要領は、一方では幼児の生活経験を重視しているにもかかわらず、目的、日標、領域に示してある事項を達成することを第一義とし、演繹的に幼児の活動を導き出していくという方式が、教育課程編成の手続きになることが多かった。」

「（領域は）小学校以上の学校における教科とはその性格を大いに異にする」<sup>13</sup>と要領のなかでことわっていたとしても、領域をまるで教科のように取り扱って、例えば1時間目は「健康」、2時間目は「社会」というような指導（「領域別指導」）が現場で横行した<sup>14</sup>のは決して理由の無いことではなかった。初めて登場した「領域」という言葉への不案内・無理解に加えて、当時（昭和31年頃）求められるようになった保育内容の「系統化」が、領域別指導につながったのである。

そこで39年版教育要領では、「健康、社会、自然、言語、音楽リズムおよび絵画製作の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。しかし、それは相互に密接な連絡があり、幼児の具体的、総合的な経験や活動を通して達成されるものである。」<sup>15</sup>とあらためてことわった上で「目的→目標→領域→望ましい経験」というこれまでの流れから、「望ましい具体的なねらい（望ましい経験や活動）を精選して列挙し、それをいくつかの項目に分類し、さらに類似したものを便宜的にまとめたものを領域とする」<sup>16</sup>という流れを提起した。そして「望ましい幼児の経験や活動を適切に選択し配列したもの」<sup>17</sup>が教育課程であるとした。

領域に関する無理解の払拭については、以下のように考えることもできる。すなわち、それは領域が目指す系統性を徹底し系統主義教育課程を実現するためのものであり、より踏み込んだ系統主義への挑戦であったと。

## 5. 「教育（内容）の現代化」と「詰め込み主義」

昭和39年の改定後幼稚園の教育課程は平成元年（1989年）の改訂まで25年の長きにわたって手がつけられないまま推移した。小学校などとの教育課程の一貫性が度々論じられていましたにもかかわらず、なぜ幼稚園の教育課程だけが据え置かれたのかは、検討を要する事柄である。

いずれにせよ、上に述べた25年間の間に他校種における教育課程は大きく改革され、教育課程を巡る風土は劇的に変化することになる。1960年代に入るとわが国社会は、いわゆる高度経済成長の時代を迎え、敗戦の痛手から貧困を余儀なくされた国民生活も再びかつての豊かさを取り戻した。しかし、この豊かさは必ずしも持続可能なものでなく一過性のものに過ぎないのではないかという懸念が残った。国と経済界はこの懸念を払拭し経済成長を恒常的なものにする手立てとして技術革新とそれを担う人的資源の開発に活路を見出すとともに、それを果たすべき教育に大きな期待が寄せられた。

こうした流れの中で、昭和43年（1968年）昭和26年、昭和33年に続き小学校学習指導要領の3度目の改訂がなされた。この改訂では、既に経験主義から系統主義への転換を果たしていたわが国の

教育課程は、さらにその歩みを進めもはや系統主義の域さえも脱してたんなる「早教育」、「詰め込み主義」へと変貌することになった。

折も折、わが国の系統主義、詰め込み主義を後押しする動きがアメリカで起こっていた。いわゆる「教育（内容）の現代化」運動である。1957年ソ連の人工衛星スプートニクの成功によって科学技術教育の立ち後れを痛感したアメリカ社会において、これまでアメリカ教育界で支配的であった経験主義（進歩派）への批判と教育課程見直しの機運が高まることになる。

1959年9月、アメリカ、ケープ・コッドのウッズ・ホールに全米科学アカデミーの呼びかけで34人の著名な科学者、学者、教育者が集まってアメリカの自然科学教育の改善をテーマとした会議が催された。10日間に及ぶ討議の結果、従来の教育課程において中心的な考え方であった経験主義の教育に代えて、科学の系統性を重視した、知的生産性の高い教育論が打ち出された。その議論で中心的な役割を果たしたのは、認知心理学者として知られるハーバード大学のブルナー J. S. Bruner であった。ブルナーは、「どの教科でも、知的性格をそのまま保って、発達のどの段階の子どもにも効果的に教えることができる」<sup>18</sup>という有名な仮説を提唱し系統的教育課程の編成に尽力した。その成果は、従来のカリキュラムにおいて中心的な考え方であった経験主義の教育にかえて、科学の系統性を重視したカリキュラム論を打ち出したことにある。「教育（内容）の現代化」は、その後世界の潮流となりわが国の教育課程（学習指導要領）にも大きな影響を与えた。

「教育（内容）の現代化」論（新カリキュラム）は、認知心理学の成果であり科学的なバックグラウンドを持つものであった。しかし、わが国では認知科学的背景は捨象され、十分な議論や内容の精査のないまま単なる教育内容の早期化や詰め込みに終始することになった。

表2は、昭和43年（1968年）の学習指導要領の前後における小学4年生算数教科書内容の比較である。また、表3は、算数の教育内容の開設学年の動向、表4は、小学校で覚える漢字数の増減を示している。これを見ると算数を中心として教育内容のすさまじい増加、高度化の実態をうかがい知ることができる。施行の前から教育関係者の間でこの改訂には多くの懸念が寄せられていた。しかし何ら変更されないまま昭和45年（1970年）教育現場で運用されるようになると、大量の「落ちこぼし」が生まれ、学力格差の拡大と学校教育の荒廃を招くなど大きな教育問題を生むことになった。

表3 小学校4年生の算数教科書<sup>19</sup>

	1958年	1970年
単元数	17	25
ページ数	260	254
かけざんのページ	52	8
かけざん	64×58	3547×4398
わりざん	8742÷6	24702÷543
大きな数	万の位	兆の位
大きな数の計算	34567+17566	50兆÷1万
分数	大きさくらべ	たしざん・ひきざん
面積	三角形、四角形を描く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 三角形、四角形を描く</li> <li>・ 面積</li> <li>・ 立方体・直方体の平行垂直</li> <li>・ 体積</li> </ul>
新しい項目		<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 考えましょう</li> <li>・ なかま調べ（集合）</li> <li>・ 長さ重さのはかり方</li> <li>・ 計算と式</li> <li>・ □を使った式</li> </ul>

表4 むずかしい算数<sup>20</sup>

	1971年3月まで	1971年4月以降
九九	小3	→ 小2
不等号	中1	→ 小2
関数	中1	→ 小3
図形の合同	中1	→ 小4
集合	高1	→ 小4
文字式	中1	→ 小5
負の数	中1	→ 小6
確率	高1	→ 小6

表5 小学校で覚える漢字数<sup>21</sup>

	1971年3月まで	1971年4月以降	増減
1	46	76	+30
2	105	145	+40
3	187	195	+8
4	205	195	- 10
5	194	195	+1
6	144	190	+46
計	881	996	

## 6. 「新学力観」と幼児教育課程－平成元年の改訂－

「教育の現代化」(詰め込み主義)への批判は、たんに教育内容が過重であることへの批判ではなかった。むしろ、それがもたらす結果への批判であった。いうまでもなく過重な教育内容は、学力格差の拡大を助長し「できる子」「できない子」を人為的に作り出す。さらにそれは選別主義、能力主義につながる。詰め込み主義批判は、国の教育課程行政を根本から問い合わせ選別主義・能力主義への批判でもあった。しかもこうした批判の輪は、教育の専門家やマスコミのみならず、保護者、現場教師、さらには教育委員会の一部へも広がっていった<sup>22</sup>。

しかし、「教育の現代化・新カリキュラム」への逆風は、わが国だけではなく欧米でも渦巻いていた。進度が早く内容的にも高度な教育内容は、子どもの個性や自発性を教室の片隅に追いやる画一的なものであったからである。こうしたなか、教育における個性と人間性の回復を願う草の根の教師たちによってオープン・エデュケーション、オープン・スクール、スクール・ウィズアウト・ウォール、オールタナティヴ・スクール等々「無学年、無学級制」を唱える教育運動が盛んとなった。

さらに、「教育（内容）の現代化」路線を覆す別の力学があったという指摘がある。

1984年「臨時教育審議会」が当時の中曾根康弘総理大臣のもとで発足する。この臨時教育審議会は、中央教育審議会の休止と相まってこれまで教育政策の決定に関与したグループの勢力図を大きく塗り替える契機になったと言われる<sup>23</sup>。すなわち、旧来の政策に固執する文部省（当時）などの勢力がその力を弱め、「現状打破勢力」<sup>24</sup>その力を伸ばしたというのである。

当時文部官僚であった寺脇研は、臨時教育審議会について「「ゆとり教育」へと進む方向は、明らかに時代の要請であり流れです。そもそも、こうした流れは、1984年に中曾根首相の主導のもとにできた臨時教育審議会（臨教審）で確立されました。いまの「錦の御旗」は臨教審なのです。そこで「生涯学習」という理念が決まりました。学校中心主義からの転換、教師による「教育」から生徒中心の「学習」への転換です。」<sup>25</sup>とし、「教育の現代化」との決定的な決別と「生徒（児童）中心」主義の再来を印象づけたのである。

臨時教育審議会の答申を受けて、平成元年（1989年）学習指導要領、幼稚園教育要領が改訂された。すでに昭和52年の改訂で、「ゆとりと潤い」「ゆとりと充実」の表現や「ゆとりの時間」の設置など「ゆとり教育」への兆しがあったものの、平成元年版は、学習内容及び授業時数のさらなる削減、理科と社会科を合科した生活科の新設など、ゆとり教育路線は本格化への歩みを踏み出すことになる。

「ゆとり教育」への方向転換において見逃せないのは「新学力観」である。新学力観は、「自ら学ぶ意欲や、思考力、判断力、表現力などを学力の基本とする学力観」、「旧来の学力観が知識や技能を中心にしていた」<sup>26</sup>として、それに代えて学習過程や変化への対応力の育成などを重視しようと考える学力観である。児童・生徒の思考力や問題解決能力などを重視し、学習内容については体験的な学習や問題解決学習などの占める割合が従来よりも多くなり、評価についても、知識の量や能力・技能の高さを重んじるのでなく、関心・意欲・態度を重視する方向を打ち出している。さらに、教師の役割も、旧来の「指導」から「支援・援助」への転換を打ち出した。

「新学力観」の影響は幼児教育においても無縁ではなかった。幼児教育においても児童中心主義の

時代が再来する。新しい幼稚園教育要領では、「幼稚園教育の基本」として「環境を通して行うもの」という基本原則が打ち出された。これは、「適当な環境を与えて」(学校教育法第77条 当時)という学校教育法に掲げられた幼稚園教育の目的との整合性を担保するためのものであった。しかし、同時に人的・物的な環境との相互作用が幼児を成長させるという観点のもと、幼児と環境とのよりよい仲立ちとしての教師の役割(縁の下の力持ち的役割)が問われるとともに教師が前面に出た「指導」を戒め教師主導の保育を限定しようとする意図があったと考えられる。

このほか平成元年版幼稚園教育要領では、重視する事項として「幼児の主体的な活動」、「遊び」、「幼児一人一人の特性」などがあげられた。こうした中で教師には教師主導ではなく児童中心の保育(教育)が、また、「指導」から「支援・援助」への意識改革が、ヒステリックとも見える性急さで求められた。

系統主義から児童中心主義への転換において、とくに注目されるのは「5領域」の登場である。昭和31年の幼稚園教育要領の刊行以来これまでの6領域は系統主義の象徴であった。「保育要領」(昭和23年)において欠落していたとされる保育(教育)内容の系統性を担保しようとしたのが6領域であったからである。おまけに、6領域は「領域別指導」という弊害をも生み出した。こうした流れのなかで、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」からなる5領域は、まさしく旧6領域の系統主義的イメージを払拭するために新設されたものであった。

さらにもう一つ、新教育要領と「新学力観」(児童中心主義)とのつながりを確認できる事実がある。各領域に掲げられた「ねらい」がそれである。「ねらい」は言うまでもなく、日々の保育の具体的目標である。昭和39年の幼稚園教育要領では、ねらいは「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」ととされただけであった。しかし、平成元年版要領では、「ねらいは幼稚園修了までに育つことが期待される心情、意欲、態度など」<sup>27</sup>とされた。つまり幼稚園教育で育てなければならぬものは、「○○がわかる」とか「○○ができる」といった知識や能力ではなく「心情、意欲、態度」だと規定されたのである。ところで、この「心情、意欲、態度」は、新学力観において学力の要素とされる「関心、意欲、態度」と同根のものである。「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」では、評価に関して次のように述べられている。「『関心・意欲・態度』は、各教科が対象としている学習内容に関心をもち自ら課題に取り組もうとする意欲や態度を児童生徒が身に付けているかどうかを評価するものである。」

森元、川上は、平成元年(1989)版幼稚園教育要領が、幼稚園教育の理念の大転換のために現場にもたらした混乱、とりわけ「指導」か「援助」かで揺れる教育現場の様子を証言を交えて生々しく紹介している。<sup>28</sup>

## 7. 脱ゆとりと幼稚園教育課程

平成元年、続く平成10年の学習指導要領、幼稚園教育要領以降わが国の教育界は、再び大きな転換を迫られることとなった。昭和52年の学習指導要領改訂以来長く続いてきた「ゆとり教育」が大きな反省期を迎えることになったのである。きっかけは平成16年(2004年)OECD生徒の学習到達度調査(PISA 2003)、国際数学・理科教育調査(TIMSS 2003)の結果が発表され、日本の点数低下が問題となったことである。

翌年文部大臣によって早くも学習指導要領の見直しが中央教育審議会に諮問される。さらに平成19年には、うえにあげたOECD生徒の学習到達度調査(PISA 2006)の点数低下がさらに問題となるとともに、安倍晋三首相の下「教育再生会議」によってゆとり教育の見直しが着手され、平成20年には学習指導要領が改訂され「ゆとり教育」はその終焉を迎え系統主義の時代が訪れることになる。

幼稚園教育要領も同時に改訂されるが、表面的には、平成10年版と比較して新要領に大きな変化はなく、ほとんどの事項が踏襲されていた。しかし、平成10年から平成20年に至る期間、それも、教育要領改訂の直前の平成18年に教育基本法、翌19年に学校教育法が改正され、学習指導要領、幼稚園教育要領の改訂を待つまでもなくわが国の教育課程の進路は大きく舵をきっていたのである。

平成 18 年に改正された教育基本法では、第 6 条の 2において「前項の学校においては、教育の目標が達成されるよう、教育を受ける者的心身の発達に応じて、体系的な教育が組織的に行われなければならない。」と系統主義への転換が名言された。加えて幼児期の教育についての新規の条文（第 11 条）が定められ「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることにかんがみ、国及び地方公共団体は、幼児の健やかな成長に資する良好な環境の整備その他適切な方法によって、その振興に努めなければならない。」とされた。

一方教育基本法改正の翌年改正された学校教育法では、義務教育の目標について新たな条文が新設された。第二十一条に「義務教育として行われる普通教育は、教育基本法に規定する目的を実現するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。」としたうえで「五 読書に親しませ、生活に必要な国語を正しく理解し、使用する基礎的な能力を養うこと。」「六 生活に必要な数量的な関係を正しく理解し、処理する基礎的な能力を養うこと。」「七 生活にかかわる自然現象について、観察及び実験を通じて、科学的に理解し、処理する基礎的な能力を養うこと。」とされ基礎学力の重視が唱えられた。

幼稚園教育の目的、目標についても大きく書き換えられ、系統主義への進路変更を示唆することになった。幼稚園の目的については、「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適切な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。」（第 22 条）とされ、系統主義に特徴的な義務教育等との一貫性が唱われた。また目標として、新たに「基本的な習慣を養うこと」、「規範意識」、「生命及び自然に対する興味を養い、それらに対する正しい理解と態度及び思考力の芽生えを養うこと」、「相手の話を理解しようとする態度を養うこと。」などの文言が加えられた。

## 8. おわりに

これまで保育要領以来の幼稚園の教育課程の流れをわが国の他校種の教育課程との関係から考察してきた。そのなかで新たな発見は、幼稚園教育要領の各年度版を詳細に比較しても見てこなかった変化が、教育課程の底流を流れる理念や考え方の変化を見ることによって浮き彫りにされてきたことである。わが国戦後の教育課程の底流を流れる理念や考え方は、冒頭にも述べたように、その都度様相を変化させつつも振子のように極から極への運動すなわち経験主義から系統主義へさらにまた経験主義から系統主義へという具合である。

来るべき 2017 年には、幼稚園教育要領は 5 回目の改訂を迎えようとしている。果たして次の改訂ではどのような教育課程が登場するのであろうか。ここでもまた教育課程の底流を流れる理念に注目する必要がある。

## 註

- (1) 文部省 幼稚園教育百年史 299 頁 教育刷新委員会の中で幼稚園を学校体系の一環とすることに対する反対意見としては、「幼稚園は少数者のための贅沢な施設であるから一般的な正規の教育機関とするのは適当ではない。」とか「幼稚園を学校の一種とすることは、形式的な学校教育となって幼児教育の本来から離れるおそれがある。」などがあった。
- (2) 前掲書 822 頁
- (3) 大岡ヨト GHQ 及び CIE の戦後日本の保育内容への影響に関する一考察 —ヘレン・ヘファン関与の視点から— 早稲田教育評論 第 27 卷第 1 号
- (4) 前掲書 104 ページ
- (5) 文部省 幼稚園教育百年史
- (6) 大岡ヨト「幼稚園教育要領」(1956 年) 作成の政策的背景とその特質 早稲田教育評論 第 26 卷第 1 号 144 頁
- (7) 前掲書 145 頁

- (8) 前掲書 143 頁
- (9) 文部省 昭和 31 (1956) 年版 幼稚園教育要領
- (10) 前掲書
- (11) 前掲書
- (12) 石垣恵美子他 新版幼児教育課程入門 23 頁
- (13) 文部省 昭和 31 (1956) 年版 幼稚園教育要領
- (14) 文部省 幼稚園教育百年史 415 頁
- (15) 文部省 昭和 39 年版幼稚園教育要領 第 2 章内容
- (16) 前掲書
- (17) 前掲書
- (18) J.S. ブルーナー 鈴木祥蔵訳 教育の過程 55 頁
- (19) 伊ヶ崎曉生 中教審答申後 3 年と民主教育 国民教育 19 号
- (20) 前掲書
- (21) 前掲書
- (22) 小川太郎 児童の教育と文化 児童問題講座 2 220 頁
- (23) 鴨巣圭一 ゆとり政策導入期の政治過程分析 —教育政治の三極モデルを用いたアクター動向の整理— 18 頁
- (24) 前掲書 18 頁
- (25) 寺脇 研 文部科学省の教育改革を語る「ゆとり教育」は時代の要請である 中央公論 2004.2
- (26) 文部科学省 HP より
- (27) 文部省 平成元 (1989) 年版 幼稚園教育要領
- (28) 森元眞紀子、川上道子「保育内容に関する研究 (I) —平成元年版幼稚園教育要領改訂に焦点を当てて— 115 頁