

ヨーロッパ会議、教育・文化プロジェクト

「就学前教育」を読む

津守 真

ヨーロッパ会議（Council of Europe）の教育・文化プロジェクト「就学前教育」（一九八二）の報告が、同じくヨーロッパ会議のプロジェクトNO7「移住者の教育と文化の発達」最終レポート（一九八六）と一緒に送られてきた。私はその両者を合わせて読み、最近の欧州共同体の、広い人間的視野に立つ文化基盤を共同でつくり上げようとする意欲的活動に感銘をうけたので、その主要な点を紹介したい。注1

まず、「就学前教育」について。

第一部は、イギリスのマルチン・ウッドヘッド（Martin Woodhead）の執筆により、十章より成っている。注2 第二部は、出生から八歳までの子どもの保育・教育（care

and education) に関する勧告、第三部は、一九七五年から八〇年までのヨーロッパ会議の就学前教育に関する文書の要約付文献目録である。

この報告書は、一九六九年の第六回欧州教育閣僚会議からはじまる、年次を追った会議にもとづく詳細なものであるが、方策の技術的なことにはほとんどふれず、これらの会議で共通理解となった考え方が主として述べられている。個人やグループだけの見解ではなく、またひとつの国の指針でもなく、欧州十数カ国の連合体の共同作業の結果として生み出されたことを考えると、私共の日本及びアジアの現状と照して、驚くべきことと思う。

ここで私は次の四つの点からその内容を紹介する。一・就学前教育の特色、二・社会変化と就学前教育、三・新しい考え方、四・一九八〇年代ヨーロッパ社会の幼児

一、就学前教育の特色

はじめに一九七〇年、すなわち、昭和四十五年当時のヨーロッパの就学前教育の概況が記されて後、就学前期の教育の特色が述べられる。

「就学前教育は、小学校教育を下に延長したものではない。それは明確な児童中心の哲学と方法をもっている。歴史のある時期、あるケースにおいては、それは小学校教育の形式的考え方と著しい対比をなしていた。」(第二章 P・13)

明瞭に、簡潔に、幼児にはその時期にふさわしい独自の教育があり、それは伝統的形式的教育とは異っていることが述べられる。ペスタロッチ、フレイベル等の考え方、およ

び、今世紀前半の進学主義教育の児童中心の哲学を継承し、その共通理解のもとに次に進む。それではどのような点に就学前教育の独自性があるのか。

「その哲学は次のことを含む。(1)子どもの時期は、尊重されるべき特別な質をもつことの認識、(2)遊びを通して自然に発達するように子どもを力づける原則、(3)感覚と活動に基礎をおく学習の重要性、(4)広い範囲にわたる学習環境を探索し経験する自由に対する確信——それは認知のみでなく、身体、社会、文化、情緒等人間としての発達の全体にわたる——(5)非衛生的な生活条件、制限された環境、家庭の貧困その他のハンディキャップが発達に悪影響を与えるとしても、幼児教育によりそれを克服できる可能性に対する確信」(第二章 P・13 () は訳者)

ここに掲げられた幼児期の独自性の認識、遊びの重要性、感覚と活動の重視、探索と活動の自由等は、幼稚園、ナースリースクール、エコール・マテルネ等の実際において、今世紀を通して実践されてきたことである。とくに最終の項目を見ると、幼児期に良い保育をするならば、子どもは悪条件をも克服して発達するとの気負いを感じさせられる。

「しかし、早期教育は、社会科学とくに心理学の進歩の結果、とくべつに強められた。」(第二章 P・13)

これはその後の動向の要約と云ってよいだろう。そこでとり上げられた感覚運動能力、社会的能力、コミュニケーション能力、探索心等は、小学校教育でも重視していることであるが、小学校に入学するずっと前から、幼児はそれらの能力を潜在的にもつことが、心

理学の進歩によってよりよく認識されるに至った。これらの潜在的資質を十分にのばすためには、子どもと大人を含めた環境全体にわたり、注意深く用意することが必要とされる。

二、社会変化と就学前教育

「就学前教育はまた、ヨーロッパの現代社会の状況と密接に関連している。都市化、職場に近い場所に人口が集中することはいまなお継続しつつあり……」(第二章 P・14)

現代の社会変化は世界的規模で起りつつある。住環境、遊び場の縮少、家族の移動、小家族化、離婚の増加、女性の地位の変化、母親の就労等は、子どもの生活環境をも変えざるをえない。「その結果、家庭の外に、幼児の保育・教育 (care and education) の施設をつくる要望が増大している。」(第二章 P・15)

それでは、家庭とは違った独自の施設である就学前教育の目的、方法、問題は何か。それは一九七一年秋にベニスで行われたシンポジウムの課題であった。

「両親が働く子どもたちの施設では、ケア (care) がなされるけれども、就学前教育の主たる機能は教育であって、子どもの番をすることではない。更にそれは独自の明瞭な方法と教える技術及び内容をもつ。それは子どもの人間的発達のあらゆる面を含む全人教育 (total education) である。」(第三章 P・17)

「きわめて重要な原則は、教育は日常生活に関することだという点である。それは教室

の壁の中に閉じこめられた、カリキュラムの狭い目標に限定された隔離的経験ではない。むしろ、子どもの直接具体的経験に根ざすものであり、仕事を遊びから切り離すことではない。両方とも生活の部分である。」(第三章 P・17)

就学前教育施設の目的は、子どもが一日を安全に過すように番をすることにあるのではなく、教育することにある。その教育は、建物の中でカリキュラムをこなすという狭い範囲のものではなく、日常の生活全体を場とする。家庭とは異なる独自の就学前教育施設では、それが幼稚園であれ、ナースリースクール、保育所であれ、幼児らしい自然の生活がそこで行われなければならない。それを押しすすめていくと、独立した機関である就学前教育を、再び家庭と近隣社会にもどすという矛盾をはらんでいる。

「したがって、それはナースリースクールという教育施設の中で過す二、三時間のことではなく、家庭及び地域社会生活と一緒にして考えられねばならない。」(第三章 P・17)

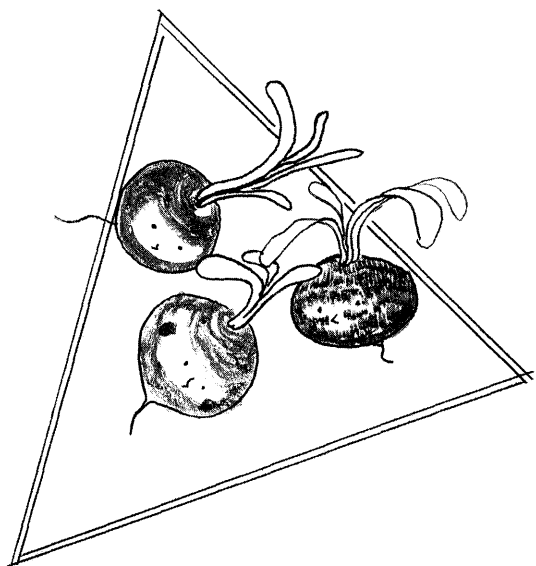
この点は、更につづく会議で展開されることになる。

要約するならば、子どもの生活は生活全体の「社会経験」の中でなされる。その点を考えると、教師養成においても、生活の中で人間関係をつくり上げることのできる人に重点がおかれなければならない。一九七三年のライデンのシンポジウムではこの問題がとり上げられた。そこでは一クラスの子どもの人数にもふれ、「決して二十五人をこえてはならないこと」(P・18)が明記されている。日本ではこのことは戦後直後から云われつづけ、多くの人が認識しているにもかかわらず、いまだに設置基準は改訂されないままであ

る。

三、新しい考え方

一九六〇年代から七〇年代の就学前教育は、相関する二つの原理にもとづいていた。それは、「社会的・環境的要因が、教育における子どもの成功失敗に大きな影響を及ぼすこと」と、並びに、幼児期の経験は、大人になってからの能力や態度の形成に影響を及ぼすこと」(第五章 P. 21)の二つである。すなわち、子どもの発達には環境が大きな役割を果し、とくに幼児期の経験は大人に至るまで影響が大きいこと、逆にいうならば、幼児期にわるい環境にある子どもには、早くからそれを補うための訓練をせねばならないという



考え方である。このことは、社会的教育的に不利な状況におかれた貧困地域や、少数民族、移民の子どもたち、(socially disadvantaged children) に対する教育として、アメリカでのヘッドスタート・プログラムとして知られているし、ヨーロッパでも類似の試みがなされた。それらの実験的試みの約二十年をへた後、その結論は次の通りである。

「i 社会的に不利な状況におかれた子どもの学習を促進させることには、かなりの可能性が認められる。

ii しかし、就学前教育を、社会的不利を補うための特別な施設とみなす誤りを犯してはならない。

iii 就学前教育の可能性は、家庭のそれに対して副次的なものだから、それは親の役割に代るものではなく、それを補い強化するのに用いられるのがよい。」(第五章 P・21)

すなわち、一九六〇年代に盛んであったが知的早期教育は、部分的には効果を認めるとしても、就学前教育をそれと同一視すべきではない。この点で、就学前教育は、不足した部分を補う補償教育 (compensatory education) ではなく、全人教育である。また、前述のような社会変化にもかかわらず、就学前教育の主体は親であり、学校、幼稚園、保育所ではない。

この問題の初期の研究では、「子どもの学習困難の根源は、不適切な家庭と家族にあると診断し、これらの子どもを、文化喪失児 (culturally disadvantaged children) あるいは言語欠陥児 (linguistically deficient children) と記述した。」

「このようなレッテルは、いまや、過度の単純化とみなされている。教育上の失敗の責を、家庭の背景に帰することは、その過程における最も重要な要因、すなわち学校制度自体を無視している。」(第五章 P・21)

正常―異常、早い―遅い、問題性等を判断する規準は、その社会の多数者の支配的価値であり、それは教育制度に反映されている。それに適合しない子どもを、多数者の価値に合うように教育するだけでは一方的である。彼らも文化に寄与する一員であるならば、文化もまた少数者の文化を重視し、それを統合するように適応せねばならない。「教育的にいうならば、子どもを学校に適合させるのではなく、学校が適応し、多様な教育を備えねばならない。」(第五章 P・22)

更に、一九七六年のベルリンにおける会議で「統合 (integration) の概念」(第六章 P・23) が論議され、一九八六年には、はじめに述べた「移住者の教育・文化の発達」の五年計画プロジェクトの最終レポートが作られた。このことはきわめて重要なので両者を合わせて別に述べることにしたい。

どのようなことであれ、子どもにレッテルを貼り、原因を究明しようとするかぎり、それは一方的な態度であり、その文化自身の発展を望めない。この十数年間、ヨーロッパの教育関係者たちが、この点での発想の転換をし、教育の実践的改革に努力してきたのをみると、敬意を払うものである。

四、一九八〇年代ヨーロッパ社会の幼児

「就学前教育は、義務教育の前の二、三年の教育を備える以上のものである。この狭く限定した考え方は、六〇年代後半から七〇年代前半には全く正当と思われていたが、七〇年代の末から新しい問題が生じた。」（第一〇章 P・35）

その新しい問題とは、子どものみならず家庭全体に影響を与えた社会変化である。その結果、家庭の代りになる保育施設に対する要請が一層強まった。この点についての基本的考え方は、すでに、二、社会変化と就学前教育のところで述べたことと変わらない。

そして、従来、就学前教育というと、三歳から五歳の年令の子どもの「教育」に限られていたが、いまや出生からの幅広い年令にわたって考えねばならなくなった。さらに、子どものことだけを考えるのでは不十分で、親とコミュニティのさまざまな問題や要求をも考慮に入れることが必要となってきた。一九七九年、国際児童年に行われた会議では、次の四点がテーマに選ばれた。

- (1) 子どもと家族に影響を与える社会変化に対する就学前のサービス
 - (2) 子どもの要求と権利を確認し、それを守る
 - (3) 就学前のサービスに、コミュニティと親が参加すること
 - (4) 家庭を支える就学前の諸専門機関、保健、社会福祉、教育等の仕事の統合の可能性
- これらは一九八〇年代の就学前教育の進む方向を示唆していると云ってよいだろう。

この会議では、最後に、「出生から八歳に至る子どもの保育、教育に関する宣言」(Dec-

laration on the Care and Education of the Child from Birth to Eight) が提案され、採択された。³⁾ (こぶく)

*注1 詳細は、直接に同出版物を読みたい。Council of Europe “Pre- school education” 1981 pp.57 Strashourg, Librairie Beger- Levrault 23, Place Broglie, F67081 Strashourg Cedex, France.

Council of Europ “the CDCC’s Project NO7 : The education and cultural development of migrants” —— Finalreport of the project group 1986. pp.108 同上

*注2 第一部のレポートは次の十章より成る。1 このプロジェクトの背景、2 就学前教育の特色、3 問題点の探究、一九七一一七四、4 プロジェクトの企画、一九七四―七七、5 社会的に不利な子ども、ハンディキャップをうけた子どものための、就学前教育、6 移住者の子どものための就学前教育、7 過疎地域の子どものための就学前教育、8 就学前教育と小学校教育との連携、9 就学前教育と親及びコミュニティとの間の協力、10 一九八〇年代のヨーロッパ社会における幼児

注³⁾ Recommendation NoR.(81) 3 of the Council of Europe’s Committee of Ministers concerning the Care and Education from Birth to the Age of Eight.

(愛育養護学校)