慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	韓国における「第6次幼稚園教育課程」の特質： モンテッソーリ教育法を対照として
Sub Title	Characteristics of The New National Kindergarten Curriculum of Korea : in contrast with Montessori Method
Author	李, 善玉(Lee, Son Ok)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	1995
Jtitle	慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.42 (1995.) ,p.17- 25
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000042-0017

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

韓国における「第6次幼稚園教育課程」の特質

——モンテッソーリ教育法を対照として——

Characteristics of The New National Kindergarten Curriculum of Korea

—in contrast with Montessori Method—

李　善　玉*

Lee, Son-Ok

The New National Kindergarten Curriculum in effect from March 1, 1995 was revised following social changes and requirements made in the field of kindergarten education.

The key points of the revised curriculum are:

① child-centered-education
② guidance for teachers
③ changes in operational structure in kindergarten education

In this paper, the following three points were examined in order to clarify The New National Kindergarten Curriculum:

① standpoint towards child development
② basic education in everyday life
③ ability of the teacher

The New National Kindergarten Curriculum and Montessori Method have in common in the educational substance. Therefore, a study on The New National Kindergarten through Montessori Method was made.

As a result, it seems reasonable to conclude that The New National Kindergarten has a significance as follows:

① to illuminate the characteristics of kindergarten education to be cultivated in daily life
② to give educational value to child's play
③ to apply the educational substance in child's daily experiences
④ to change the operational structure in kindergarten education.

はじめに

1992年9月30日に改訂され1995年3月1日から施行されている韓国の「第6次幼稚園教育課程」[1]（以下「新・幼稚園教育課程」と呼ぶ）は，①子ども中心教育②教師のための具体的な指針提示③教育運営の構造の見直しという点で，従来と比べ，画期的な改訂であると言える。特に，子ども中心主義という理論的根拠に立って，①基本的な生活教育②個別化教育③遊び中心教育④全人教育を強調する教育方法は，今日韓国の幼児教育界で最も注目を浴びている「モンテッソーリ教育法」[2]と非常に多くの共通点を有している。

そこで本稿では，「新・幼稚園教育課程」を考察するために，「モンテッソーリ教育」を手掛りに比較検討を試みる。何故なら，「新・幼稚園教育課程」と「モンテッソーリ教育」の両者の間の共通点・差異点を抽出し，両者が基本的に異なる点は何かを明らかにし，これらの比較・分析の結果でもって，韓国の幼児教育の実践に貢献できる点を提示したいからである。また，この作業を通して「新・幼稚園教育課程」に「モンテッソーリ教育」が寄与しうる事柄も明確になるとも思われるからである。

第1章　「第5次幼稚園教育課程」の改訂理由

韓国教育学会幼児教育研究会は，文教部[3]から「第5次幼稚園教育課程」の改訂を委託され，626名からなる全国の幼稚園関係者と協議会を開き審議した結果，現行

* 社会学研究科教育学専攻博士課程（教育哲学）

の幼稚園教育の問題点及び改訂案に関する意見を『第6次幼稚園教育課程試案の研究・開発』[4] (1992. 7) にまとめた。その中では,「第5次幼稚園教育課程」を改訂する必要性が次のような6項目に整理され，報告されている。

(1) 教育課程における発達領域別目標水準の問題

「第5次幼稚園教育課程」の各論は発達領域別に分けられているが，それぞれの領域の具体的な内容は明記されていない。それは活動中心・遊び中心の統合教育である幼稚園教育が教科教授の課程として誤解されないためであった。しかし，現場の教師にとっては，この課程があまりには漠然としたもので，幼稚園現場での適用・運営に戸惑いが生じていた。従って，各論の内容を領域別に具体化することで幼稚園現場でのプログラム作成をしやすくする必要がある。

(2) 3歳児の教育問題

1992年3月から，満3歳児を幼稚園で教育することになっており[5]．3歳児の発達特性を考慮しながら，子どもの生活経験に基づく全人発達を求めるものとしての新しい教育指針が必要となっている。

(3) 未熟な社会性の問題

幼児の生活習慣と社会性の発達は，家庭または幼稚園での日常生活を通して形成されるものである。しかし，今の子どもたちは知的には優れていても，基本的な生活教育及び社会性の発達の点で未熟であるので，こういった子どもたちの基本的な生活教育や社会性の育成も幼稚園教育の重要な課題となってきている。

(4) 文字教育に関する問題

現行の幼稚園教育課程（第5次）には，子どもの基礎的な言語能力を育成するために文字の基礎となる模様の弁別ができるようにすると記述されている。しかし，これについて具体的な指針が明示されていないため様々に解釈されて，幼稚園の中には子どもの発達に合わない文字教育を行うものが出るといった混乱が生じていた。従って，子どもの言語教育に関するより明確な指針を示す必要がある。

(5) 幼稚園での教授学習方法に関する指針の問題

一般に幼稚園での「教材」とは，幼児の感覚活動を刺激する具体的な事物，または遊び道具を意味するが，現行の幼稚園教育課程（第5次）では，遊びと遊び道具の必要性が消極的に表現され，幼稚園の教材と教授方法に対する概念をあいまいにさせている。従って，教材と教授学習方法に関する指針を新たに提示する必要がある。

(6) 就業母の増加に伴う時間延長教育の運営の問題

1980年代以降，就業女性の増加に伴い子どもの養育問題が深刻になっている現状に対処するために，1991年1月14日，保健社会部が中心になって「零歳児及び幼児保育法」[6]（法律第4328号）を制定したが，これは例えば，零歳児及び幼児の心身の保護と健全な教育を通して健康な社会成員を育成するといった，子どもの保護を優先させる内容だけを多く盛り込んだものとなっている。従って，幼児に教育的経験を提供する時間延長教育を運営することに関する新たな指針が必要となっている。

以上のような幼稚園現場の要求を反映しつつ，時代や社会の変化による教育課程の不適切性を改善するために,「新・幼稚園教育課程」が作られることになったわけであるが，一方，文教部側にも「第5次幼稚園教育課程」の改訂の要求があった。それは,「教育課程の編成・運営体系を改善して教育の質の管理を強化する」[7] ことへの要求で，これについては次章で述べることにしたい。

第2章 「新・幼稚園教育課程」の改訂のポイント

「新・幼稚園教育課程」が求める人間像は，健康な人間・自主的な人間・創意的な人間・道徳的な人間で，これらの人間像を実現するために，①道徳性と共同体意識が透徹した民主的市民を育成する②社会の変化に対応できる創意的な能力を開発する③幼児の発達特性を考慮して，教育の内容と方法を多様化する④教育課程の編成・運営体系を改善して教育の質の管理を強化する，ということを基本方針として掲げている[8]。なかでも「教育課程の編成・運営体系を改善して教育の質の管理を強化する」という方針は，文教部側が幼稚園教育の質的な発展を図ろうとして特に強調している部分であって,「新・幼稚園教育課程」の改訂の重要なポイントを成すところでもある。従って，ここでは，文教部側が幼稚園教育の質の発展のためにどのような改訂を行ったかを,「新・幼稚園教育課程」の教育課程編成上と運営上の2つのポイントに分けて考察することにしたい。

まず，教育課程の編成上のポイントは，領域の編成にある。従来の教育課程の領域では5つの「発達領域」に分けられていたが,「新・幼稚園教育課程」では，これらの5つの「発達領域」に，子どもの生活経験を重視するという意味で「生活領域」を統合させた。そして，領域の名称が「健康生活」「表現生活」「社会生活」「言語生活」

「探究生活」に変わった。これは子どもの生活経験を重視し，生活の中から選ばれた教育内容によって子どもの全人発達を図ろうとする意図と，現場の教師に子どもの生活経験で選ばれた教育内容を統合する教育活動を展開させることを意図している。さらに，各領域別に領域の性格・目標を定め，それに準じて，教育内容を3・4歳児のためのI水準，4・5歳児のためのII水準に分けて発達水準別に教育内容を具体的に提示している。これも，現場の教師がこの指針に基づいて発達水準別教育内容を統合しながら感覚活動・遊び活動・教育的生活経験などを構成し，教材（遊び道具・活動資料）を準備することを容易にさせようとするためのものである。このように「新・幼稚園教育課程」は具体的指針を教師に提示することで，教師の学歴や経験の差異によって生じる幼稚園教育の質的水準の差を無くそうとしたのである。

次に，教育課程の運営上の改訂のポイントは，従来の中央集権型的な教育課程の決定方式を見直したことである。今までの「幼稚園教育課程」は，教育現場の実際教育と離れた無意味な文書として扱われ，幼稚園教育運営の基本方向と規準を提示する機能を果たせなかった。これを改善するために，「新・幼稚園教育課程」では，幼稚園教育運営の構造を文教部→市・都教育庁→幼稚園のながれでとらえている。このながれとは，具体的な教育計画（教育課程）は，各幼稚園の責任者と教師にまかせているが，教師が教育計画を立てる際の規準となる基本指針は，教育内容及び方法の指導を担当している市・都教育庁が提示し，さらに，全国的に共通的で一般的で標準的な規準と指針は，文教部が提示するということである。このために「新・幼稚園教育課程」は，その性格を①文教部が法律によって告示する国家水準の教育課程，②市・都教育庁が提示する幼稚園教育課程編成運営指針，③各幼稚園の教育課程，の3つを含むものとして規定している。この規定によって，各市・都教育庁と幼稚園には教育課程の編成・運営上の自律性が大幅に与えられた[9]。

従って，各幼稚園の教師が立てる具体的な教授・学習計画も教育課程のカテゴリーに含まれることになり，教師には子どもの発達特性と地域社会の実情に合わせて多様な教育活動を行う条件ができるようになった。しかし，これらの編成・運営上の改訂では，これまでの中央集権型的教育課程の決定方式を緩和して教育課程の画一化・硬直化を見直そうとした文教部側の意図にもかかわらず，「新・幼稚園教育課程」の編成・運営上の「上から下へ」というながれの構造は変わっていない。何故なら，この改訂によって，文教部が中心となる中央集権的な決定方式は緩和されたが，その反面，市・都教育庁に「幼稚園教育課程の編成・運営に関する指針」を作成して管轄内の幼稚園を指導・監督することを明示したことによって[10]，市・都教育庁→幼稚園という「上から下へ」の構造は変わっていないからである。さらに，幼稚園教育の質の管理を強化するという方針の下で，市・都教育庁に与えた教育課程の編成・運営上の指導・監督権が，かえって幼稚園と教師の自律性と柔軟性を制限するものになる危険性もあると言わざるを得ない。

以上で述べたように，文教部が幼稚園教育の質的な発展を図るために教育運営の構造を「下から作っていく教育課程」に変えようとした試みは，幼稚園教育の質の管理を強化したという面では，かえって「上から与えられる」教育課程の構造をさらに強めたとしか思われない。

第3章 「新・幼稚園教育課程」の特質と問題

この章では，第2章で述べた「新・幼稚園教育課程」の改訂のポイントとして指摘した領域の編成の問題をとりあげ論ずることにしたい。何故なら，「新・幼稚園教育課程」の領域の編成には，子ども中心の教育をめざして①基本的な生活教育を強調する②幼児の要求と興味及び個別化を尊重する③遊び中心の教育が行われるようにする④幼児の全人的発達を助けることを構成の重点として掲げ，教育方法もその筋に沿って編成されているからである。従って，この領域の編成とその教育方法における(1) 子どもの発達観 (2) 基本的な生活教育 (3) 教師の資質の問題を，「モンテッソーリ教育」を手掛りに論ずることにしたい。

何故「モンテッソーリ教育」かというと，「モンテッソーリ教育」が子どもの自由・自発性・自己活動・経験などに教育的意義を認めた「子ども中心の教育法」であり，その点「新・幼稚園教育課程」に示されている教育の目的・方法という教育の骨格となる部分が「モンテッソーリ教育」と同じ構造を有していると言えるからである。さらに，「モンテッソーリ教育」は現在韓国で最も注目を浴びている教育法であり，今後もさらに大きな広がりをもって普及していくに違いないからである。

従って，「新・幼稚園教育課程」と「モンテッソーリ教育」の比較検討が「新・幼稚園教育課程」の特質をより明確にすると同時に，この検討によって「モンテッソーリ教育」が，今後の韓国の幼児教育をより豊かなものにする可能性が見えてくるからである。

(1)　子どもの発達観

「新・幼稚園教育課程」の学習領域には，子どもの健康・社会的関係・情緒及び創意的表現・言語・思考能力などの発達のために，子どもの発達を，身体発達・情緒発達・社会性発達・認知発達・言語発達の５つの発達領域に分けて，これらの５つの領域が子どもの生活全般にわたって均衡をもって発達する全人発達を目標としている。そのため，教師には５つの発達領域間の教育内容を統合する方向で教育活動を展開するように求めている。しかし，改訂内容の全文に目を通してみると，子どもの発達領域を５つに分ける必然的根拠が不透明なので，各領域間の教育内容がどのようにして統合できるのかという疑問が生じる。即ち，子どもの発達に関する理論的根拠がはっきりしないので，各領域を結ぶ共通の原理も見えない。

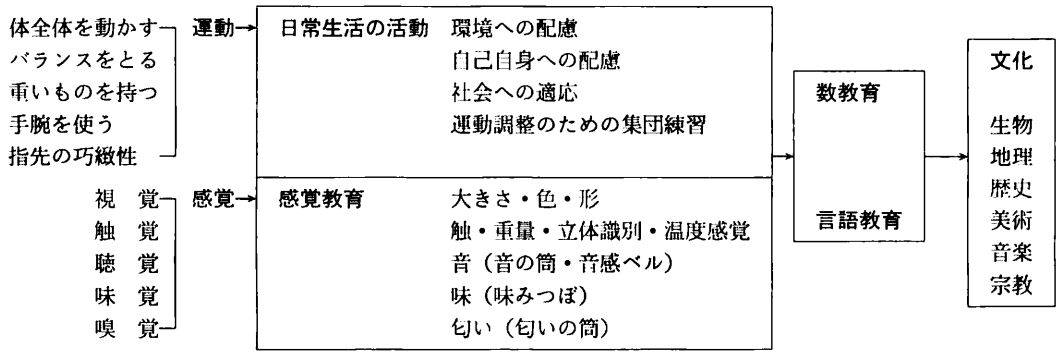
『第６次幼稚園教育課程試案の研究・開発』には，「新・幼稚園教育課程」の各領域とその内容を構成していくプロセスに関して「教育課程の領域を選定した後各領域別に幼稚園教育課程の性格・目標を研究し，これに準じて教育内容を選定した」[11] と記されている。これは，まず「目標」を定め，それを達成させようとする方向であり，高次の目標を先ず立て，そこから導き出して大項目が生まれ，それを更に具体化して一つ一つの狙いが定まるといった順序で考え出されたもので，言わば上位概念からの演繹法に立っている。ところが「新・幼稚園教育課程」が表明している子ども観というものは，子どもを尊重し，個別性を認め，自分の興味と関心に従って活動することを重視する「子ども中心主義」の子ども観である。つまり，「新・幼稚園教育課程」は，子どもが教育の出発点であるという子ども観の下を示しながらも，各領域ごとの達成すべき内容を支える理論体系は，大人が便宜的に区分した論理的な体系であるような印象を与える。これは，「新・幼稚園教育課程」の事実的体系と「新・幼稚園教育課程」が目指している子ども中心の教育という理念とが矛盾しているということにはならないのか。

ところが，「新・幼稚園教育課程」が子どもの発達についてその理論的根拠を曖昧にしているのに対して，「モンテッソーリ教育」は子ども期の確かな人間的事実を根拠として「子ども観」及び「教育方法」が一貫した生命の発達原理に貫かれて存在する。モンテッソーリは子どもの発達の基本を「自発的な活動の欲求」においている。この活動の欲求は成長に役立つ環境の刺激があれば，子どもはこの活動欲を燃やしてこれに取り組もうとする。このような「子ども観」に基づいてモンテッソーリはあるがままの子どもの自主的な活動を観察し，その意味を理解することによって，子どもの自己形成を援助すべく開発され確立していた教育法である。

ところで「モンテッソーリ教育」には「敏感期」[12] という重要な概念がある。モンテッソーリによれば，「敏感期」とは，ある能力を獲得するのに特殊な敏感性を表す時期を意味する。この敏感性は一時的に現れる現象として特殊な気質を獲得する時は集中するが，一端この気質あるいは特性が獲得されると，特殊な敏感性は消えていく。従って，子ども自身が自発的に自らを発達させるために，それぞれの発達段階に応じて異なった活動が用意されているのである。さらにモンテッソーリは，子どもの発達を簡単なことから複雑なことへ，具体的なことから抽象的なことへと進んでいく連続的な過程として捉え，教育方法にも「この時期にこの点を習熟すれば，次に展開する」といった発展的連続性がある。従って「モンテッソーリ教育」の５つの学習領域である「日常生活の活動」「感覚教育」「数教育」「言語教育」「文化一般」のそれぞれの領域には，「運動感覚」的認識から始まり「数」的「言語」的認識へと連なって，それが「文化一般」の認識へと展開するという順序の必然性がある。このように，「モンテッソーリ教育」の５つの学習領域は，子どもの活動の観察から得られた「発達観」によるものであり，「モンテッソーリ教育」のカリキュラムも子どもの発達に合わせて構造化されている。即ち，身体運動を通して感覚の訓練を行い，やがて抽象的概念の獲得へと，いうふうに学習領域の間に系統性があるように配慮されている。例えば，それを図式化すると次ページのようである。

これらのそれぞれのカリキュラムの中に用意されている教具にも，子どもの発達構造に対応した教具の構造がある。

モンテッソーリ教具には，今やっている作業ができるようにするという直接的な狙いがある。何を注ぐのだったらこぼさないで注ぐようになるとか，感覚訓練であったら，大きい・小さいが分かるようになるとかである。さらにもう一方，モンテッソーリ教具には，間接的な狙いというものがあって，それはある作業をすることによって次にしなければならないことへの準備をする。例えば，日常生活の訓練で折ったり・貼ったり・物を運んだり・注いだりする運動をすることによって，子どもの指先が洗練されるし，手首も自分の思う通りに動かせるようになる。これらの能力は感覚教育の時，子どもが教



師の示す教具の使い方が真似できるようにし，鉛筆で字を書く時も，指先がしっかりしていて3本指で鉛筆をちゃんと持つことができるようにする。このように「モンテッソーリ教育」は子どもの成長発達の中で，何か筆記用具を持って書くという時期が来るその前の段階に手首を柔軟にし，指先を洗練させておいて，やがて子どもが3本指で鉛筆が持てるようにするのである。即ち，今やっていることがきちんとできるということは，次に獲得しなければならないもののための準備となるようになっている。このように，モンテッソーリ教具には，隠されたカリキュラムとして，教具間に系統性・順次性・段階性があるように配慮されている。さらに，それぞれの教具には分類化・対応づけ・段階づけなどの数学的構造があって，これらの構造は子どもの知性を活性化するための機能と，子どもが自ら活動を自発的に展開していく自己教育のプロセスとを可能にするものである。

以上のような「モンテッソーリ教育」の5つの学習領域と教具が持っている段階性・連続性・系統性の構造と比較した場合，「新・幼稚園教育課程」には，このような子どもの全人発達の構造的理解が欠けている。「新・幼稚園教育課程」が，ある特定の領域の発達に偏らず，すべての領域にわたって均衡をもって発達することを目標として子どもの全人発達を強調するならば，領域間の系統性と連続性を裏付けるもっとはっきりした理論的根拠が示されるべきであったのではなかろうか。

(2)　基本的な生活教育

「新・幼稚園教育課程」は，基本的な生活教育について次のように説明している。「基本的な生活教育とは，慣習と伝統による社会的規範と原理に従って行動しつつも，現在直面している多様な生活様式に適応しながら行動できるようにする教育である。幼稚園で習った基本的な生活教育でもって，幼児は自分の人格を形成する視野と能力を身につけることになる」[13] と。これは「家庭はあるけれども家庭教育はない」と言われている，現在の韓国における家族の育児問題を反映したものである。従って，こうした事情をうけて「新・幼稚園教育課程」は，幼稚園教育における子どもの基本的な生活習慣と態度の形成を強調する内容を全領域に内在させている。ところで，「新・幼稚園教育課程」における教育内容の取り扱いに目を通してみると，教育方法上，基本的な生活教育という言葉が①生活の中で活動を通して行う②各領域の教育内容の要素を子どもの生活経験の中から選ぶ，という2つの意味で使われている。

①の意味での解釈は，教育内容の作成案の中で「日常生活を通して子どもが環境と社会的に相互作用する中で自然に学習ができるように，活動を中心に作成する」[14] としている点にある。

生活の中で教育を行うとは，換言すれば，子ども期に相応しい生活を展開させてやることであろう。それは，子どもが必要な保護の下に安定した情緒を保ち，身近な人や事物に興味・関心をもってそれらと関わり，遊びを中心とする生活を展開する中で，情操・意欲・創造性・思考力・社会性など多くのものを獲得し，次第に自立と協同の力を身につけていくようにするということである。この意味で，「生活教育」とは，一人でどうやって生きていけるようにするかということであり，それができるためには，子ども自らが活動し体験することが大事である。「新・幼稚園教育課程」が，「子どもの活動を中心に教育内容を構成すべきである」[15] と強調しているのは，こういった理由によるものであろう。

特に，「新・幼稚園教育課程」では，従来の「幼稚園教育課程」で「仕事」と明記されていた用語を，「遊び」・「活動」という用語に置き変えた。これについて「新・幼稚園教育課程」は，「〈仕事〉という用語が目標志向的な意味を持つということで，子どもの内発的動機と興味を強調するために〈遊び〉・〈活動〉という用語に置き変え

た」[16] とその理由を説明している。この改訂によって，「新・幼稚園教育課程」は，子どもの「遊び」活動を通して行う幼稚園教育の特質を明らかにしたと言うことができる。何故なら，このことは幼児期に幼児期らしい生活を十分に経験させることによって，生涯にわたる人間形成が行われるという発達課題的な見方[17]を明示し，さらにこれによって，主として知識・技能・態度の体系的習得を目的とする小学校以上の教育と異なる幼稚園教育の特質を明らかにしたからである。

モンテッソーリも「遊び」を子どもが自発的に行う活動として考え，「遊び」を通して子どもを総合的に指導しようとした。その点は，「モンテッソーリ教育」における子どもと遊びの関係を説明しているスタンディング(E. Mortimer Standing)の次のような言葉によっても明らかである。即ち「遊びの特徴として，遊びにおける子どもの活動は大人によって統制されたり・命令されたりしないこと，そして，遊びやそこに含まれている活動の目的は，遊びまたは活動それ自体であってそれを越える何物でもないということもまた明白です。遊びの形態の中である活動を選んだのち，その子どもは何度も何度もそれを繰り返すという別の特徴もあります。……子どもの発達を助けるために，子どもの中に遊びを愛する気持ちを植え付けているのは，自然の計画です」[18] と。そして，モンテッソーリは，子どもの「活動性」に関して次のように述べている。「子どもは自らの経験を通して自分を訓練し活動的にします。経験によって活動相互が調整され，外界から受け取る感覚印象によって，理解力が形成されるのです。例えば，言葉を習得する時などは，子どもはその注意力や理解力をついに発揮して，子どもにしかできないような奇跡をなしとげます。また，幼児は両足で立って歩くことをいく度なく試みるうちに，とうとうある日，突然成功するのです。……子どもは自然によって組み立てられたプログラムを正確に守ります。たゆまない活動によって一歩一歩，その困難で驚異的な任務を果たしてゆき，絶えず，新しいかたちの完全さを達成します」[19] と。従って，モンテッソーリは，子どもが生活の中で自分の興味・関心に従って，活動を通して自分自身を発達していけるように，環境や教具を整えるよう主張したのである。

例えば，「モンテッソーリ教育」における「日常生活の活動」領域は，日常生活が基本的運動の応用展開であることに着目し，「運動」の敏感期にある2歳から6歳までの幼児にこの基本的運動の習熟を容易にさせるため，日常生活で行う活動そのものを教材化した領域である。つまり，それは，感覚器官と運動器官が完成される幼児期に，子どもの感覚と運動を刺激し・洗練し・完成させるための領域である。さらに，この領域でも，分類する・対応づける・段階づけるなどの知性のメカニズムを動作に織り込んで，動きを正確かつ有効にし，精神的エネルギーの集中を図っている。

「新・幼稚園教育課程」の中にも述べられているように，我々が子どもの仕事を遊びと呼んでいるのは，それが有用な目的を持たないと考えているからである。しかし，遊びも仕事も活動であり，しかも全身的な活動である。遊びであれ仕事であれ，大切なのは子どもが自発的に興味・関心をもって活動することである。何故なら，どんな抽象的な思考でもその起源は感覚と運動によってなされる活動にあるからである。従って，子どもが自分の興味・関心に従って自発的に活動できるような環境と教育内容を構成してあげることが大切であり，「新・幼稚園教育課程」では，その環境の構成要素を子どもの身近な生活から見付け出そうとしているのである。

基本的な生活教育の②の意味での解釈は，「新・幼稚園教育課程」が教育内容を子どもの生活経験から選んで，その内容を統合する方向で教育活動を展開すべきであると強調している点にある。そのために「新・幼稚園教育課程」では，まず，子どもの全人発達を追求するという意味で，身体発達・情緒発達・社会性発達・言語発達・認知発達の5つの発達領域を分けて，教育内容は子どもの生活の中で発見される経験から選ぶという意味で，教育課程の領域の名称を生活経験を表す健康生活・表現生活・社会生活・言語生活・探究生活に変えた。即ち，子どもの生活経験から選ばれた教育内容によって，子どもの全人発達を図ろうとしたのである。これには，今日，子どもたちが人・自然・身近な環境と関わりつつ自立や協同の力を身につけていく機会を失っていることを重視して，幼児期にそうした経験を十分に与えようとする意図が含まれていると思われる。それ故に，「新・幼稚園教育課程」は環境による教育を強調し，環境の構成要因として，興味領域（子どもの遊び空間）・遊具・教具などの設備を含めて，特に自然との出会いと教師との人間関係を重視している。

「モンテッソーリ教育」における環境は，「新・幼稚園教育課程」が強調している環境観と少し意味が違う。「モンテッソーリ教育」における環境は，「新・幼稚園教育課程」で言う基本的で身近な生活環境の上に，自発的活動のために整えられたモンテッソーリ教具環境が付け加わったものである。モンテッソーリ教具環境の特徴は，

子どもの発達段階による様々なニーズに応えることができるようにいろいろな文化の要素がバランスよく配置されていること，子どもの精神の集中を誘うような魅力的な活動であること，隠されたカリキュラムとして教具間に系統性があること，などの配慮があるということである。ところで，モンテッソーリは，子どもをおもちゃや遊具で遊ばせようとはしない。何故なら，モンテッソーリは「もし，子どもがおもちゃや遊具で制限を受けるなら，遊びの活動はおもちゃや遊具を中心としたものであって，それ以上のものではありません。この方法は，子どもたちが言葉や真の知識に飢えている人生の敏感期に，空想的な詩やおとぎ話を子どもに与えていた古い方法と同じものです」[20] と考えているからである。従って，モンテッソーリの「子どもの家」では，子どもの遊びに，現実に即した教材を持ち込んでいる。

例えば，「日常生活の活動」に関する教材の中には，手を洗ったり・机を拭いたり・お弁当の準備をしたり・生き物の世話をしたり・花に水をあげたり・動物のえさの野菜切りをしたりすることなどがある。4歳の子どものためには，教具棚やおもちゃの拭き掃除・床の掃除・食器洗い・はさみや糸を使った縫い刺しの仕事・アイロンかけなど，少し生活に役立つ活動が用意されている。5歳児になると，カレーライスづくり・お汁粉づくり・クッキーづくり・小さい子どもを教えながらのテーブルセッティング・花生け・洗濯などほとんど家事に近い仕事をすることができる。これらの日常の生活に関する教材は，単におままごとの域を脱し，本物の仕事として実生活に役立つものである。即ち，「モンテッソーリ教育」の「日常生活の活動」領域は，子どもの身近な生活の中から教材を選び，子どもが生活を通して一人で生きて行けるようにするためのものである。

以上で述べてきたように，「新・幼稚園教育課程」と「モンテッソーリ教育」とは，子どもの自発性を重視して，子どもの遊び活動を通して教育を行おうとしたことと，そのための環境と教育内容の構成を子どもの身近な生活から見付け出そうとしたこと，という点では一致している。しかし，「モンテッソーリ教育」における，子どもの活動と環境構成の中に組み込まれている2つの構造，即ち，一方で分類化・対応づけ・段階づけといった子どもの知性を活性化させるための構造と，他方で段階性・順次性・系統性といった子ども自らが活動を自発的に展開していけるための自己教育のプロセスの構造は，「新・幼稚園教育課程」には欠けている部分である。従って，「新・幼稚園教育課程」の指針の下で具体的な教授・学習計画を立てるには，これらの2つの構造を考慮することで，現場の教師の教育実践にとって方法論的基礎が提供されることになるであろう。この点に関しては教師の自律性と柔軟性が要求される部分であるので，次章で教師の資質の問題として述べることにしたい。

(3) 教師の資質

「新・幼稚園教育課程」の指針によると，現場の教師は子どもの持つべき多様な教育的経験と遊び活動を構成する際に，5つの生活領域間の統合と子どもの発達特徴に合わせて提示されているⅠ水準・Ⅱ水準の教育内容を統合する方向で，教育活動を展開していかなければならない。そして，その教育活動に関しては，

① 子どもの要求・状況に応じて，動的な活動・静的な活動，室内活動・室外活動，個別活動・集団活動，子ども主導活動・教師主導活動など，多様な活動の均衡がとれるようにする。

② 興味領域（子どもの遊び空間）と教材は，各領域の性格に応じて適切なものを選択したり，再構成する。

③ 教育方法は，適切な時期と状況に応じて統合的に運営する[21]，と述べられていて，具体的な教育活動は教師に任されている。これは，教師が具体的な教授・学習計画を立てる際に，自律性と柔軟性を十分発揮できるようにするための意図によるものである。しかし，このような指針の下では，現場の教師の資質の差によって教育指導案にも様々な差異が生じかねない。「新・幼稚園教育課程」が従来より具体的な指針を提示することで，このような現場の教師の質的水準の差を無くそうとしたにもかかわらず，前述したように，「新・幼稚園教育課程」の各領域における共通の理論的根拠と各領域間の系統性と連続性が漠然としているので，現場の教師がこれらの各領域を統合しながら子どもの全人発達を図ろうとする時，やはり教師の資質によって様々な差が出てくるに違いない。従って，このような指針の下では，教師自身が自分の資質を高めようとするしかない。即ち，教師は自分の主体性と教授論をしっかり持って，教育の根拠は子どもから学ぶという教育の原点にもどり，自分自身の教育法を構築していかなければならない。何故なら，質の高い教師とならなければ，「新・幼稚園教育課程」の改訂の意図を十分生かしきれる教育ができないからであり，さらに教育の理念だけが変わってもそれを教える教師の基本的な価値観が変わらないと教育の中でそういうものを実

行していくのは難しいからである。

モンテッソーリが，教師をいわば環境の中心的要素として，人的環境の中でも教師の働きを重視し，教師にすぐれた人格と高い教養を要求しているのも，上記のような教師の役割を重視しているからである。しかし，モンテッソーリは，「教育とは教師や親が上から教え導くのではなくて，子どもの下からの自己発展を助成する作用である」[22] という教育観を持っていたので，教師を援助者として位置づけている。即ち，子どもが中心で，教師は子どもの自己活動を援助する者である。従って，「モンテッソーリ教育」において，教師は子ども一人一人の発達の特性を踏まえながら，教育の場面構成を検討していかなければならない。さらに，どのように環境を整えるのか・紹介するのか・仲介するのかといった状況の判断とそれぞれの子どもの独自性を考えながら自由と指導とをうまく統合して，相互に関連づけていく技能などが必要である。これらの教師の資質は，「モンテッソーリ教育」だけでなく，幼児教育に携わる全ての人々に要求されるものであろう。

モンテッソーリは，厳密な理論体系から出発したのではなく，教育実践を通して子どもの活動を一つずつ観察し確かめながらその教育方法を作っていった人物である。子どもが興味をもって熱中する活動の発達的変化をよく観察して，その段階を実にきめ細かく正確に記述したのである。それだけに，理論的整合性に欠けるところはあるが，子どもの生きた姿を直接に読みとる点で優れていた。子どもの発達の事実から学んでいたモンテッソーリの姿勢は，子どもの教育に携わる現場の人々が見習うべき多くのものを持っていると言うことができる。

おわりに

以上で見てきたように，「新・幼稚園教育課程」は子ども中心の教育を目指して，①生活を通して行う幼稚園教育の特質を明らかにしたこと，②子どもの遊びに教育的価値を置いたこと，③子どもの生活経験から教育の内容を選定しようとしたこと，④幼稚園教育運営の構造を変えて中央集権的な教育課程の決定方式を見直そうとしたこと，などにおいてその改訂の意義が大いに認められる。しかし，地域社会の特性を生かすという理由で，各市・都教育庁に教育課程の編成・運営の決定権を大幅に与えたことによって，もともと文教部側が意図していた「下から作っていく教育課程」とはならず，依然として「上から与えられる教育課程」という構造に変化はなかった。さらに，子どもの全人発達を裏付ける理論的根拠が不透明で，現場の教師に各領域間・内容間の統合の問題に関して適切な教育方法論が提示されていないこと，環境の構成問題，教師の資質問題などがこれからの「新・幼稚園教育課程」の課題として残っていると言える。この点，「モンテッソーリ教育」が，子どもの発達に関する理解と幼児教育を行うための方法論的基礎を提供できるという点で，「新・幼稚園教育課程」が「モンテッソーリ教育」から学ぶところは大いにあると言える。

註

1) 教育部告示第1992-15号による『幼稚園教育課程』1992.9.30告示
「幼稚園教育課程」は，幼稚園の教育目的（教育法第146条）及び教育目標（教育法第147条）を達成するために，国家水準の教育課程として，教育法第155条第1項に依拠して告示したもので，全国の幼稚園で1995年度から編成・運営されるべき教育課程の共通的で一般的な規準を提示したものである。この規準以外にもっと必要な具体的編成・運営指針は，地方教育自治に関する法律第27条第6号に依拠して各市・都教育庁（The Board of Education, at both city and provincial levels）が，地域の特殊性と幼稚園の実情をあわせて実施するようにした。「教育課程」とは，教育の目的及び目標を達成するために，必要な教育内容の総てを子どもたちの全員が一定期間中に学習するように組織し配列したものであり，教科書と学習指導課程との二つの働きを担っている。
2) 韓国でのモンテッソーリ教育は，1965年にソウル・ウンヘン幼稚園園長朴リナによって初めて紹介され，1973年には徳成女子大学校付属幼稚園＝ウンヘン幼稚園にモンテッソーリ教育法が取り入れられた。その後，1980年代に入ってから，全英順・朴英実によるモンテッソーリ教育の講習会などが開かれ，また，彼らによる著書も出版された。1984年にはモンテッソーリ教育課程の本が出版されるようになった。韓国の全幼稚園の内，何パーセントがモンテッソーリ教育を模範として行っているのかを表す最近の資料は見当たらないが，ナムヤンモンテッソーリ教材会社による1992年度の統計によると，モンテッソーリ教育を実施しているところは，全国396ヵ所で，この内，幼稚園284ヵ所，幼児園72ヵ所その他（個人・障害者学校・塾）が40ヵ所になっている。これは，1991年度の全国幼稚園数が8421ヵ所である（中央教育評価院『1991年度教育統計編欄』韓国文教部1990年，p. 144）ということを考えると，かなりの数の幼稚園が部分的に，または全面的にモンテッソーリ教育法を採用していると言える。
3) 文教部とは，日本の文部省にあたる。
4) 韓国教育学会幼児教育研究会『第6次幼稚園教育課程試案の研究・開発』1992年，pp. 9-12.
5) 教育法第148条改訂，1991. 12. 31.
6) 零歳児は3歳未満の子ども・幼児は3歳以上6歳未満の就学前の子どもを意味する。
7) 教育部『幼稚園教育課程解説』1993年，p. 21.
8) 同上 pp. 19-21.
9) この処置は教育法第155条第1項に依拠して，教育課程の決定方式を中央集権型にしながらも，それによる教育課程の画一化・硬直化を緩和して，子どもの経験世界を尊重して個々人の学習権・学習の自由を保証し助長させるためのものである。

10) 同上 p. 21.
各市・都教育庁に，地方教育自治に関する法律第27条第6号に依拠して，幼稚園教育課程の編成及び運営に関する指針を作成して，指導・監督することを明示した。即ち各市・都が管轄内の幼稚園の実情・住民の要求・地域の特殊性などに関する調査結果と，教員・教育行政家・教育専門家・父兄たちによって構成される研究委員会の諮問を参考にして，幼稚園教育の質的発展を図るようにした。

11) 前掲書『第6次幼稚園教育課程試案の研究・開発』p. 16.

12) 敏感期 (sensitive period) とは，生物の発育過程において，ある事物に対して感受性が特に敏感に働いて，その器官の機能が急速に発達することを意味する。モンテッソーリの敏感期に対する概念は，生物学的な意味に基づいている。即ち，19世紀オランダの生物学者ド・フリース (De Vries) による動物の学習過程に関する敏感期の発見を手本にしてモンテッソーリはこれを子どもの教育に適用した。従って，敏感期とは，感受期という生物学的概念を，子どもの特質を説明するのに用いた用語である。
モンテッソーリは，敏感期が現れる時期を次のように分類している。
第一期：環境の秩序に敏感な時期で，秩序に対する強い愛着心を表す。これは，生後1ヵ月から始まって2歳まで続く。
第二期：歩行発達の敏感期で子どもの体が均衡を維持し，両足を発達させるために必要な様々な動作を調和させる方法を身につけることに敏感な時期である。この時期は18ヵ月から3歳までである。
第三期：言語に対する敏感期で，3ヵ月から始まって他の発達より長く5歳までである。
第四期：小さい事物に興味を持ちながら，周りに集中する時期である。2歳から3歳まで続いて大人たちが無関心で知覚できない事物をも子どもは知覚できる。
第五期：社会生活に関心を持ち，他人を観察したり，相互作用を通して社会的関係を発展させていく時期である。この時期は2歳半から6歳までで，子どもは社会的関係の基礎になる食事時間・品位のある行動・他人の立場を考えることができる方法と規則を身につける。
以上のような敏感期が現れる時期は様々な要因によって個人差があって，0歳～6歳までの子どもの敏感期は内容と順序が一定ではないが，動的で感覚的で無意識的な要素が強いということは共通している。

13) 前掲書『幼稚園教育課程解説』p. 15.

14) 前掲書『第6次幼稚園教育課程試案の研究・開発』p. 51.

15) 前掲書『幼稚園教育課程解説』pp. 24-25.

16) 同上 p. 224.

17) 『幼稚園教育課程解説』では，「幼稚園教育の特性である，現在-今 (Here and now principle) の原則を生かせる教育課程を編成すべきである」と述べられている。(同上 p. 30) 発達課題についての研究者の内エリクソンは，愛情・信頼感・自立感など人格の中核となるような原体験を重んじる。乳児期には乳児期の，幼児期には幼児期の，児童期には児童期の，青年期には青年期の固有の発達課題があり，それを省略したり飛越したりすれば，次の時期を円満に迎えることができず，人間としての発達が停滞したりゆがみを生じたり退行を起こしたりして幸福な人生を全うすることができないということである。

18) E. M. スタンディング著　K. ルーメル監修　佐藤幸江訳『モンテッソーリの発見』エンデルレ書店，1975年 p. 513.

19) M. モンテッソーリ著　鼓常良訳『幼児の秘密』国土社，1972年，pp. 225-226.

20) M. モンテッソーリ著　林信二郎・石井仁訳『モンテッソーリ教育—子どもの何を知るべきか』あすなろ書房，1983年，p. 145.

21) 前掲書『幼稚園教育課程解説』pp. 200-202.

22) M. モンテッソーリ著　鼓常良訳『子どもの発見』国土社 1971年 p. 177.