

保育内容言語の内容変遷および教師の役割に関する研究

—1956年から1964年保育内容言語に着目して—

松谷 和俊

1. はじめに

2017年、約10年振りに幼稚園教育要領が改訂された。周知の通り、幼稚園教育要領は約10年に一度の頻度で改訂が行われている。定期的に改訂されるのは、時代に即した教育内容を精査・展開し、子どもの教育を受ける権利を保障することが目的であると考えられる。初めて幼稚園教育要領が編集されたのは1956（昭和31）年のことである。第2回は1964（昭和39）年に告示された。いうまでもなく告示されたということは、法的拘束力を有したということと同義である。第3回は1989（平成元年）年、第4回は1998（平成10）年、第5回は2008（平成20）年、そして今回の第6回2017（平成29）年となる。以上が幼稚園教育要領を巡る改訂の経緯である。つまり60年間で6回の改訂が行われ、全国一律の枠組みの中で幼児教育が展開されてきたのである。

本稿の目的は過去6回改訂された幼稚園教育要領のうち、1956年幼稚園教育要領と1964年幼稚園教育要領の保育内容言語に着目し、その内容の変化について考察するとともに、幼稚園教諭に求められた指導内容を明らかにすることである。1956年、1964年は保育内容が6領域¹⁾の時代であり、現在の5領域ではなかった。加えて保育内容言葉ではなく、保育内容言語として教育がなされていた時代であった。幼稚園教育要領制定の初期の時代である1956年、1964年の保育内容言語の教育内容は、いかなるものであったのか。求められた教師の役割は何であったのか。それを紐解くことは、現在の保育内容言葉のねらいと内容を精査する上で示唆を与え得るものと考えられる。

2. 先行研究の動向

国立情報学研究所で「保育内容言語」で検索をかけてみると0件である。「保育内容言葉」と検索をかけてみると、特に保育者養成校での授業実践が多くヒットする。ヒットしたものをさらに詳細に見ていくと、言葉に関係の深い絵本、紙芝居の選定方法、読み聞かせ実践例などが大半を占め

る。つまり、現在の保育内容言葉の授業が、保育現場ですぐに使える知識の伝達という面に重きが置かれている傾向にあることが分かる。これは2008年改訂の幼稚園教育要領言葉の内容にある「絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味わう」²⁾という一文に由来したものと考えられる。保育内容言葉は、単なる絵本の読み聞かせ技術や絵本の選定方法を教授するものではない。乳幼児の言語発達の一連の流れや言語発達理論といった言語理論の教授が主要である。理論(基礎)をないがしろにしたまま、すぐに使える技術を教授することは好ましいことではない。実践研究そのものに異論はないが、基となる理論研究がおろそかになっては保育内容言葉は空虚なものとなるだろう。

一方、幼児教育専門誌『幼児の教育』には、1964年幼稚園教育要領に関する批判的な論考がいくつ投稿されている。例えば日名子は「『よろこんで』、『いろいろの』、『のびのび』といったことばが、たえず用いられているが、このような空虚なことばでもし幼稚園教育の独自性を示そうとするのであれば、少々無理であろうし、またその程度とか、範囲さえも全く明瞭にされていないのは、無責任といわなければならない」³⁾と厳しく批判する。また1964年幼稚園教育要領から法的拘束力が付与されたことについても「はなはだ形式的、公式主義的であり、漠然としたもので、なんのために、このようなものをわざわざ作成する必要があるのか、またさらに官報公示までして拘束力を持たせるのかは理解に苦しむ」⁴⁾と手厳しい。1964年幼稚園教育要領に対する批判は、帆足、堀内なども同様である⁵⁾。幼稚園教育要領に法的拘束力を持たせた意味や、教育要領の文章表現などに批判が集中している。1964年幼稚園教育要領は、幼児教育研究者の間では不評であった。

論文ではないが、民秋言『幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領の成立と変遷』⁶⁾が唯一、幼稚園教育要領を歴史的に取り扱ったものといえる。しかし各年代の幼稚園教育要領を全て掲載しているわけではないし、保育内容言語に主眼を置いたものでもない。幼児教育分野での歴史研究は、他分野と比較して遅れている傾向にある。

3. 1956年幼稚園教育要領言葉の特長

約60年前、保育要領の改訂版として幼稚園教育要領は編集された。わが国で初めての幼稚園教育要領である。頁数は32頁とそれほど情報量は多くはない。まえがきには「このたびの改訂の要点は次のとおりである。1. 幼稚園の保育内容について、小学校との一貫性を持たせるようにした。2. 幼稚園教育の目標を具体化し、指導計画の作成の上に役だつようにした。3. 幼稚園教育における指導上の留意点を明らかに示した。」⁷⁾とある。GHQと幼児教育関係者による「保育要領」を改訂したものが、第1回の幼稚園教育要領であったことが明記されている。第1回幼稚園教育要領

はわが国独自の幼児教育理論のみから成り立っているわけではなく、GHQによる思想も何らかの形で残されていることが示唆される。もともとわが国の幼児教育はフレーベル主義を海外から導入したのがその始まりであり、わが国の幼児教育思想は海外からの思想を基盤にして成立したという点は押さえておきたい事項である。1956年保育内容言語は(1)幼児の発達上の特質⁸⁾と(2)望ましい経験⁹⁾からなっていた。(1)幼児の発達上の特質では、言語面の発達で見られる幼児の姿を愚直に示している。「できにくい」「不完全な表現をする」「聞こうとしない」という表現は現在では見られないものであり、興味深いところである。満3歳から小学校就学前までの幼児の言語面での特徴をありのまま書き起こしている傾向が強い。現行の保育所保育指針には年齢別の発達の姿が明示されているが、1956年幼稚園教育要領はそれに近い性質のものということができる。異なるのは、年齢別に区分していないという点である。区分していないのはそれが幼児期特有の言語面の発達の姿であり、幼児期の子どもすべてにいえる共通の特徴であるという認識があったからこそと考える。一方で通常、幼児の姿を一般化するに際しては、どういった手法でデータを採取し、データを分析・一般化し、公的文書として採用するに至ったのかが問題になるが、残念ながら、1956年幼稚園教育要領には執筆者が書かれていない為、詳細は不明である。

続いて、(2)望ましい経験を見る。「望ましい経験」とは、現在でいうところの幼稚園修了までに育みたい心情・意欲・態度のことを指し示していると思われる。1～4の項目がねらいであり、それぞれの下位項目が内容(教師が指導し、幼児が経験する事柄)と考えて差し支えないだろう。ここで注目すべきは「4. 数量や形、位置や速度などの概要を表わす簡単な日常用語を使う」¹⁰⁾だろう。これは現行(2017年)の幼稚園教育要領における保育内容「環境」に近いものである。2017年幼稚園教育要領「環境」では、「1. ねらい」で「身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする」とし¹¹⁾、「2. 内容」で(8)身近な物や遊具に興味を持って関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ、(9)日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ、としている¹²⁾。2008年幼稚園教育要領「環境」では図形や数量、それに伴う文字(言葉)は「環境」の中で育もうとしている節があるが、1956年幼稚園教育要領では言語の中でそれを育もうとしているところに違いが見られる。このように述べると、1956年幼稚園教育要領では、各領域は各領域ごとに教育されていたと誤解を生みそうだが、実際はそうではなく、「幼稚園の時代は、まだ、教科というようなわくで学習させる段階ではない。むしろこ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や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。したがって、小学校の教科指導の計画や方法を、そのまま幼稚園に適用しようとしたら、幼児の教育を誤る結果となる」¹³⁾との記述がある。これは現在にも通用する記述である。幼稚園は小学校の下請けではなく、幼児期に合った教育を施す機関であるということを明確に示している。

4. 1956 年幼稚園教育要領言語指導における教師の役割

1956 年幼稚園教育要領言語には、現在の教育要領にある「内容の取扱い」という項目が存在しないため、当時の幼稚園教諭たちが何を頼りに、どのように幼児に対し言語の指導を行っていたのかは定かではない。「内容の取扱い」に近いものとして、「1 経験を組織する場合の着眼点」という項目が存在し、指導計画を立てる上での配慮事項が掲載されている¹⁴⁾。言語というキーワードに着眼し該当する部分を見ると、例えば「幼児の生活経験から遊離した指導計画は、幼児にとってはなんらの実効がない。言語生活にしても同様である。このように実態に根ざさない計画は、幼児にとってふしぜんであるばかりでなく、無理じいする結果となり、かえってゆがめられたもの」¹⁵⁾になるとの記述がある。言語の指導は、幼児にとって自然な状態で行うこと、それは普段幼児と教師が交わす日常会話が基本であり、例えば教師側から一方的に言葉を教え込むということは効果がないということを表現しているものとする。また、「8 個人差に応じる用意がなされていること」¹⁶⁾という項目では、「個人差に応じた経験が満足されるような用意が必要である。たとえば、遊び道具とか、絵本や材料など（以下、省略）」¹⁷⁾と年齢に限らず、個々人に応じた絵本選択が必要であることを明記している。さらに「(4) 日単位の指導計画」¹⁸⁾では「その日のおもな計画について、教師と幼児が話し合う時間をもつ。このことは、幼児の自主的な活動を促進する上に、大きな効果がある」¹⁹⁾としている。ここでは教師と幼児の対等な関係が表現されている。幼児の主体性を引き出すために教師は様々な工夫を凝らすことが求められていたことがわかる。

2017 年幼稚園教育要領言葉では、3 つのねらいと 10 個の内容が記載されている。それに対し、1956 年幼稚園教育要領言語では、ねらいに該当する部分が 4 つ、内容に関する部分が 30 個記載されている。1956 年幼稚園教育要領言語では幼稚園修了までに幼児に育みたい内容が格段に多いことが分かる。それは、幼稚園教諭の指導の多さ、幼児に対する介入の多さなど、幼稚園教諭が主体である保育が展開されていた可能性を意味すると考える。もちろん、1956 年幼稚園教育要領においては幼児中心の保育を重んじていたことはまえがきなどに随所に記載されているものの、指導内容の多さは幼児中心の保育とは真逆の結果を生み出していたものと推測する。

5. 1964 年幼稚園教育要領言語の特長

続いて、1964（昭和 39）年「幼稚園教育要領」である。頁数は 20 頁となり、1956 年幼稚園教育要領と比較して 12 頁の削減である。1964 幼稚園教育要領で注目すべきは告示されたということに尽きる。つまり、1964 年幼稚園教育要領は 1956 年幼稚園教育要領とは異なり法的拘束力を有し、全国の幼稚園に幼稚園教育要領の遵守を求めたのである。全国レベルで幼稚園の教育水準が担保された意義は大きい。さらには、「第 2 章内容」で「この際、各領域に示す事項については、幼児の

年齢の違い、教育期間の相違および地域の実態などを考慮して、その程度を適切に決めなければならない²⁰⁾とし、地域の事情を勘案してもよいとの文言が1956年幼稚園教育要領同様引き継がれたことによって、法的レベルで特色ある幼児教育の実現が可能とされた。

保育内容言語の中身を見てみると、1956年幼稚園教育要領にあった「幼児の発達上の特質」が消え、1～4のねらいと最大8個からなる内容で構成されている²¹⁾。1956年幼稚園教育要領の言語のうち「4. 数量や形、位置や速度などの概要を表わす簡単な日常用語を使う」は領域自然に移行している。1956年幼稚園教育要領のように、領域言語で数量や形などの言葉を覚えるよりも、領域自然の中で自然と数理的な概念に触れ、必要な言語を獲得する方が理に適っているといえる。雑然としていた1956年幼稚園教育要領が洗練され、ねらいと内容に整合性がうまれたことが1964年幼稚園教育要領の特徴といえる。

1964年幼稚園教育要領では、幼稚園教育要領改訂の基本方針として11の内容を列記している²²⁾。いわば、1964年幼稚園教育要領の核となる部分である。これを見てみると、「適切な指導を行なうようにすること」「総合的な指導を行なうようにすること」という抽象的表現が目立つ。このように、一瞥しただけでは理解しがたい表現に対し、第2節で取り上げたような批判が沸き起こったのである。保育要領、1956年幼稚園教育要領では具体的記述が多く、万人に分かりやすいものであった。換言すると、幼稚園教諭の間で誤解が生じないように作成されていたといえる。対して、1964年幼稚園教育要領では抽象的表現に終始している。その理由の一つに多様な解釈を可能にしようという意図が存在したと筆者は考える。1956年幼稚園教育要領では、具体的記述であること、加えて文部省が作成した文書ということで、幼稚園教諭はそこに書かれていること以上のことまでは考えなかったであろうし、思案する期待可能性も極めて低かったと考えられる。というのも、幼稚園教諭にとっては、そこに書かれていることは真実に他ならないからである。一方、1964年幼稚園教育要領は抽象度が高まったことで、思考の余地が生まれた。具体的表現が影を潜めたことで、幼稚園教諭は目の前の幼児に相対して“考え”なければ保育ができなくなったのである。これは暗に幼稚園教諭の自立を狙ったとも考えられる。先行研究が1964年幼稚園教育要領に批判的であった理由はその抽象性にあった。現場の幼稚園教諭が幼稚園教育要領を理解できなければ意味はない。そこで登場したのが後述する『幼稚園教育要領解説』であった。

6. 1964年幼稚園教育要領言語指導における教師の役割

1964年幼稚園教育要領言語では前述の通り、4つのねらいと22個の内容が記載されている。1956年幼稚園教育要領よりねらいが幾分削減された。それでも2017年幼稚園教育要領言葉と比較して、その数は多い。1956年幼稚園教育要領言語もそうであったが、これほど教師が指導して幼児が経

験、習得する内容が多ければ、必然的に幼児への介入が多くなり、幼児が主体の保育の実現は難しくなる。まさに詰め込み型の保育と言って良い。

1964 年幼稚園教育要領より、それぞれの領域ごとに、幼児に指導するにあたっての留意事項が掲載されるようになった²³⁾。これによって、何に主眼を置いて幼児に指導すべきかが明確になった。ただし、例えば「絵本および紙しばい、スライド、放送などの視聴覚教材を精選し、喜んで見たり聞いたりするような態度を養うとともに、幼児の経験を広め、豊かな情操を養うようになる」²⁴⁾といった文章のように、幼稚園教諭の教材選択の自由が保障されたと同時に、「豊かな情操を養う」²⁵⁾といった難解な課題も付け加えられた。どのようにすれば豊かな情操を養うことに繋がるのかという点に関しては、現在における課題の一つでもある。絵本や紙芝居には確かに心が揺さぶられるような優れたものがあるが、それによって豊かな情操が養われたのかどうかといった判断は困難を極める。何をもってして豊かな情操が培われたか、その基準さえ困難であり、仮に豊かな情操の獲得の証左として、例えば優しさや思いやり行動として早期に出現する場合もあれば、数カ月、数年経て、その効果が出現する場合もある。豊かな情操を養うというのは非常に難しい行為である。幼児に指導するにあたっての留意事項を概観すると、教師には5つの役割が求められた²⁶⁾。

7. 1964 年幼稚園教育要領解説の発刊の意義

幼稚園教育要領は文部省告示のものであり、全幼稚園教諭に一定の共通理解を図らねばならない。そこで登場したのが幼稚園教育要領解説である。同書は幼稚園教育要領の記述を丁寧に解説し、教育要領の基礎的部分の共通理解を図ろうと試みた。抽象度が高まった幼稚園教育要領を読み解くのは難解な行為であるが、幼稚園教育要領解説のおかげで幼稚園教諭は一定の理解を得ることができたはずである。幼稚園教育要領告示の後を追うように、同年5月、初めて『幼稚園教育要領解説』がフレーベル館から出版された。序には「本書は、新幼稚園教育要領の精神や趣旨を、いっそう分りやすく具体的に解明をしようと企てたものである。(中略)それをさらに、坂元が安藤の助力を得て、整理し編集して、1冊にまとめたものである」²⁷⁾と編纂の経緯が述べられている。当時の幼児教育界を牽引する存在であった坂元彦太郎が中心メンバーとなって、16名の執筆者によって出来上がったのが、1964年の幼稚園教育要領解説である²⁸⁾。発売からわずか3ヵ月で3刷であるから、現場の需要は大きかったと考えられる。執筆者には文部省役人も散見されるが、多くは現役の幼稚園教諭で占められているのが特徴的である。現場をよく知った者によって描かれた幼稚園教育要領解説は、この本を手にとった幼稚園教諭にとって理解しやすいものであっただろう。抽象的概念をどの幼稚園教諭にも理解できるようにした点、つまり、1964年幼稚園教育要領の要点を現場の幼稚園教諭に伝達する役割を担ったのが幼稚園教育要領解説といえる。これ以後、幼稚園教育要

領の改訂ごとに幼稚園教育要領解説が出版され、幼稚園教育要領の抽象的な文言に対し具体例を用いながら説明するというスタンスができあがった。1964年幼稚園教育要領解説の言語には約13頁が充てられている。最初に言語の基本的解説から入り、後に下位項目について解説を加える形になっている。現在の幼稚園教育要領解説とほとんど構成に大差はない。1964年幼稚園教育要領解説「言語」の一節に「幼児がことばを用いるときは、できるだけ示すことならについての具体的な経験とむすびつけて把握させるようにし、また声に出させたりする必要があります。(中略)その際、単に人のまねや流ちょうな話し方に酔わせたり、儀礼的な見せかけの美しさにひかれた指導はのぞましいことではありません」²⁹⁾と、1956年幼稚園教育要領には存在しなかった「ことば」の解説が掲載されている。単なる「ことば」の暗記や見せかけだけの「ことば」に留まることなく、幼児の具体的な経験が「ことば」として発露するように指導するのが望ましいとしている。つまり、幼児自身の具体的な経験を通して、話したいという欲求が自然と幼児の中に芽ばえるように指導するのが、幼稚園教諭の役割であったと考えられる。現在でいうところの「保育の専門性」の一つである。

8. 要約および今後の研究課題

本稿の目的は過去6回改訂された幼稚園教育要領のうち、1956年幼稚園教育要領と1964年幼稚園教育要領の保育内容言語に着目し、その内容の変化と教師の役割について検討することであった。

第2節では1956年幼稚園教育要領言語の特長を明らかにした。1956年幼稚園教育要領言語は、幼児の発達上の特質と望ましい経験の2部構成であった。幼児のありのままの姿を愚直に示しているのが特徴であり、幼稚園教諭にとっては理解しやすいものであったと考えられる。また、文面では「できる」「できない」といった技能面を強調するものであり、現在では見られない表現方法が用いられていた。もう一点、強調されていたのが、幼児期は幼児期にふさわしい教育を行うことを重視し、それを明記していたことであった。小学校の下請け的存在ではなく、ましてや小学校の教科教育のような教育方法は幼児期にはふさわしくないということをはっきり示していた。この精神は、現在の幼稚園教育要領にも引き継がれている。

第3節では1956年幼稚園教育要領言語における教師の指導の在り方について考察を行った。1956年幼稚園教育要領言語では、ねらいに該当する部分が4つ、内容に関する部分が30個記載されており、幼稚園修了までに幼児に育みたい内容が格段に多いことがわかった。それは、幼稚園教諭の指導の多さ、幼児に対する介入の多さなど、幼稚園教諭が主体である保育が展開されていた可能性を意味すると考える。幼稚園教育要領には幼児主体の保育が謳われていたが、実際の保育は詰め込み型であった可能性が高いことが明らかとなった。また、幼児に対しどのように言語について指導するかという記述が少なく、「経験を組織する場合の着眼点」という4頁を頼りにするしか他はな

かったが、言語に関する記述はごくわずかであり、この点において各々の幼稚園教諭の言語指導は一貫性を欠いていたと思われる。

第4節では1964年幼稚園教育要領言語の特長について考察した。幼稚園教育要領の頁数は20頁となり、1956年幼稚園教育要領と比較して12頁の削減であった。1964年幼稚園教育要領の最大の特長は告示されたということであった。つまり、文部省は幼稚園教育要領に法的拘束力を付与し、全国の幼稚園に幼稚園教育要領の遵守を求めたのである。全国レベルで幼稚園の教育水準が担保された意義は大きい。さらには、「第2章内容」で地域の事情を勘案してもよいとの文言が1956年同様引き継がれたことによって、法的レベルで特色ある幼児教育の実現が可能となったことも注目し得る。内容面では、1956年幼稚園教育要領に存在した「幼児の発達上の特質」が消え、1～4のねらいと最大8個からなる内容で構成された。先行研究ではこの幼稚園教育要領に対する批判的意見が多く、法的拘束力を付与したのはなぜかという疑問、あるいは文面に表れる表現に批判が集中した。批判にもあるように、例えば「想像力を豊かにする」³⁰⁾など、抽象的でわかりにくい表現、且つ、ねらいの達成に困難がつきまとう記述が多く目立つようになった。また、留意事項が新たに追加されたが、ここでもやはり、「適切な機会をとらえる」「豊かな情操を養う」など、抽象的表現が目立った。

第5節では、1964年幼稚園教育要領言語指導における教師の役割を検討した。4つのねらいと22個の内容が記載されており、1956年幼稚園教育要領よりねらいが幾分削減されているものの、その数は多い。1956年幼稚園教育要領言語もそうであったが、教師が指導して幼児が経験、習得する内容が多ければ、必然的に幼児への介入が多くなり、幼児が主体の保育の実現は難しくなる傾向にある。また前述の通り、抽象的表現が多くなったことによって、どのように指導すれば良いのかがあいまいになった。繰り返しになるが、豊かな情操という言葉は聞こえはいいが、何をもってして豊かな情操と言えるのか、それは絵本や紙芝居で養うことが可能なのかという疑問が残る。絵本や紙芝居を見て、豊かな情操が養われるのであれば、これほど簡単なことはない。しかし現実的にはそれは不可能であり、幼児自身が様々な環境に関わって、経験を積むことによって、初めて豊かな情操を養うことに繋がると考えられる。情操（心、内面）は目には見えない育ちの部分であるが故、本当に幼児たちが豊かな情操を養ったのかについて判断が難しい。友人に対する優しさ行動や思いやり行動、あるいは綺麗な音楽や花を見て、感動する心が発現したことが、豊かな情操が身についたことになるのかについては議論の余地がある。

第6節では、1964年に発刊された幼稚園教育要領解説の意義について検討した。抽象的表現が多用された1964年幼稚園教育要領を完全に理解することは困難を極めることであった。その困難さを解消し、幼稚園教育要領の趣旨を全幼稚園教諭に共通理解させることを目的に、幼稚園教育要領解説は発刊されたと考えられる。坂元彦太郎が中心となって、各領域ごとに詳しい解説がなされた。抽象度が高まった幼稚園教育要領を読みこなし、要領に込められた真意を読み解くには解説は

欠かせないものであったと思われる。幼稚園教育要領解説はこれ以後、幼稚園教育要領が改訂されるごとに発刊され、幼稚園教諭の理解の一助となっている。

今後の研究課題は、今回取り扱った教育要領以外の要領の分析である。教育はその時代の政治情勢に左右されやすい。当時の幼稚園教育要領の構成はどうなっていたのか、あるいは幼稚園教諭に求められたもの（専門性）は何かについて検証を行いたい。

【注】

- 1) 健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画製作の6領域であった。1956年幼稚園教育要領には現在のような各領域ごとの目標、ねらい、内容はなかった。
- 2) 文部科学省『幼稚園教育要領<平成20年告示>』フレーベル館、2008、11頁。
- 3) 日名子太郎「幼稚園教育要領改訂案批判」『幼児の教育』Vol.63 no.3、日本幼稚園協会、1964、14頁。
- 4) 前掲書、14頁。
- 5) 帆足喜与子「幼稚園教育要領改定案を読んで」『幼児の教育』Vol.63 no.2、日本幼稚園協会、1964。
堀内康人「幼稚園教育要領改定案批判」『幼児の教育』Vol.63 no.3、日本幼稚園協会、1964。
- 6) 民秋言『幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領の成立と変遷』萌文書林、2017。
- 7) 文部省『幼稚園教育要領』フレーベル館、1956。
- 8) 前掲書15頁から16頁にわたって記載されている。

(1) 幼児の発達上の特質

- 発声諸器官の発達はいまだじゅうぶんでない。
- 幼児語やかたことがとりきれない。
- 場に応じての話し声の大きさの調整ができていく。
- 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ていく。
- 知っている友人や友だちとはよく話しても、未知の人がいるとだまりこむことが多い。
- 自分がしたこと、友だちがしたことなど、自分が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。
- 1000語ないし3000語程度の日常語の意味が聞いてわかる。
- 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。

- 大せいといっしょに話を聞くことはむずかしい。
- ひとの話を終りまで聞こうとしないことが多い。
- 絵本を見ようとする興味が出てくる。
- 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。

- 9) 前掲書 16 頁から 17 頁にわたって記載されている。
- 10) 文部省『幼稚園教育要領』フレーベル館、1956、17 頁。
- 11) 文部科学省『幼稚園教育要領<平成 29 年告示>』フレーベル館、2017、18 頁。
- 12) 前掲書、18 頁。
- 13) 文部省『幼稚園教育要領』フレーベル館、1956、5 頁。
- 14) 前掲書、24-27 頁。
- 15) 前掲書、24 頁。
- 16) 前掲書、26 頁。
- 17) 前掲書、26 頁。
- 18) 前掲書、30 頁。
- 19) 前掲書、30 頁。
- 20) 文部省『幼稚園教育要領』フレーベル館、1964、4 頁。
- 21) 前掲書、10-11 頁。
- 22) 前掲書、2 頁。
- 23) 各領域の「内容」のあとに、それぞれ記載されている。
- 24) 文部省『幼稚園教育要領』フレーベル館、1964、12 頁。
- 25) 前掲書、12 頁。
- 26) 前掲書、11-12 頁。
- 27) 坂元彦太郎編『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、1964。
- 28) メンバーは安藤寿美江（東京都教育庁指導部指導主事）、伊藤金造（東京都中央区立久松幼稚園長）、植松治子（愛育幼稚園長）、大場牧夫（桐朋幼稚園教諭）、奥田真丈（前文部省初等教育課課長補佐[現文部省調査課長]）、小山田幾子（東京都文京区立第一幼稚園教諭）、坂元彦太郎（お茶の水女子大学文教育学部附属幼稚園長）、角尾和子（東京学芸大学附属竹早小学校教諭）、相馬誠子（東京都新宿区立四谷幼稚園教諭）、高橋系吾（道灌山幼稚園長）、田中次雄（白ばら幼稚園長）、玉越三朗（文部省初等教育課事務官）、徳久孝（東京都千代田区番町幼稚園教諭）、三木安正（東京大学教育学部教授）、宮内孝（千葉大学教育学部附属幼稚園長）、吉川秀子（埼玉大学教育学部附属幼稚園教諭）であった。
- 29) 坂元彦太郎編『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、1964、83 頁。

30) 文部省『幼稚園教育要領』フレーベル館、1964、11頁。

Changes in Language Related to Childcare and Teaching: 1956 to 1964

Kazutoshi MATSUTANI

Abstract

The purpose of this paper is twofold: to examine language regarding childcare in the Kindergarten Education Guidelines (revised six times), focusing on the 1956 and 1964 versions, and to consider and clarify changes in content desired by kindergarten teachers.

Language in the 1956 Kindergarten Education Guidelines relates to the developmental characteristics of infants and their desired experiences. It depicts the characteristics of infants clearly and was written to be easily understood by kindergarten teachers. Moreover, contents of the guidelines emphasize skills and abilities with words such as “can” and “cannot” and stylistic expressions that are now obsolete. Emphasis is also placed on teaching appropriate for young infants. The guidelines did not exist subordinate to elementary schools but clearly showed that educational methods used in elementary school curricula are not suitable for infants. This spirit has been incorporated into the present Kindergarten Education Guidelines. We examined language related to instruction by teachers in the 1956 Kindergarten Education Guidelines, with four parts corresponding to aims and 30 parts corresponding to teaching content. We found a remarkably high number of descriptions about ways to foster infants with a large amount of instruction by kindergarten teachers. The number of interventions for infants suggests that childcare centered on kindergarten teachers was employed. Childcare of infants was clearly stipulated in the Kindergarten Education Guidelines, and it became clear that actual childcare probably involved teaching to the guidelines.

The biggest strength of the 1964 Kindergarten Education Guidelines was that this issue was recognized. The Ministry of Education gave legal force to the guidelines and asked kindergartens nationwide to comply. It is significant that the educational level of kindergarten was guaranteed nationally. Furthermore, wording from Chapter 2 stipulated

that local circumstances could be considered; thus, it is worth noting that childcare considering distinctive characteristics was promised at the legal level. Next, we examined the role of teachers in language related to instruction in the 1964 Kindergarten Education Guidelines. Four objectives were described, along with 22 teaching components; although the aims were somewhat reduced from the 1956 guidelines, the number remained high. This was also the case for language related to instruction in the 1956 guidelines, but the more that teachers taught and the more that infants learned and experienced, the more that interventions directed toward infants inevitably increased. Thus, childcare tended to become more difficult. Further, as the number of abstract expressions increased, the ways in which teachers should instruct became vaguer.