

# 1989年改訂幼稚園教育要領の基底としての 河野重男の幼児教育論

— 生涯学習社会論の文脈における —

吉田直哉

大阪府立大学

## Shigeo Kono's thought on early childhood education

Yoshida Naoya

Osaka Prefecture University

**抄録：**本稿は、臨時教育審議会の構成員であり、1989年改訂の幼稚園教育要領策定を主導した教育社会学者・河野重男の幼児教育論の特色を明らかにしようとするものである。河野の幼児教育論は、「自己教育力」という非認知的能力を育成するという要請に応えようとするものであった。河野は、近時の社会変動に対する悲観的認識を持ち、その欠陥を補うシステムとしての生涯学習社会構築の必要性を痛感していた。河野にとっての生涯学習とは、幼児期から一生を通じての、発達課題の適時的な達成によってなされていく経時的な過程であった。そして、生涯発達の基盤を成すことが幼児期における教育の意義であるとすると同時に、発達の道筋の不可逆性を強調したのである。

**キーワード：**臨時教育審議会、コミュニティ論、発達課題論、自己教育力

### はじめに：検討の対象とその意義

本稿は、1989年改訂幼稚園教育要領の策定を主導した河野重男（1926-2004）の幼児教育論の特色を、彼の生涯学習社会論上における幼児教育の定位の仕方に焦点を当てて浮き彫りにしようとするものである。検討対象である河野は1926年宮崎県に生まれ、東京大学教育学部を卒業後、1967年お茶の水女子大学教授、87年学長（～92年）を歴任した教育社会学者である。同大を退任後、東京家政学院大学学長、日本教育社会学会会長、中央教育審議会委員を務めた。1989年の幼稚園教育要領改訂に当たっては、文部省「幼稚園教育要領の改善に関する調査研究協力者会議」（1984年発足、1986年最終まとめ「幼稚園

教育の在り方について」を公表）の座長を務める。河野は、お茶の水女子大学在職中の1980年代前半までは、社会教育、教育制度に対する社会学的分析に関する業績を多く公刊してきた。1984年頃より、臨時教育審議会の動向を受けて、1964年改訂以来20年以上にわたって残存してきた幼稚園教育要領の刷新が求められたことを受け、教育社会学者としてその改訂の任に当たる。それと並行するように、1980年代半ばより、河野自身による幼児教育論が発表されはじめている。その分量は決して多いとはいえないが、彼は教育学者だったとはいえ、幼児教育学プロパーではなかった。しかしながら1989年幼稚園教育要領の有した理念的・実践的インパクト、その

今日まで残響する影響の大きさを考慮すれば、河野の幼児教育論が、幼児教育学だけでなく、教育学全体において黙殺に近い扱いを受けている現状を放置することはできない。河野は、今日に至るまでの幼稚園教育要領、及びそれと整合する保育所保育指針を構成する基本的理念の源泉と考えられている1989年幼稚園教育要領策定の中心的存在でありながら、彼の教育思想が幼児教育研究および実践へもたらした影響についての先行研究は管見のかぎり皆無である。本稿は、現在の保育学において主導的なパターンを示す言説の基底を明らかにするため、その言説にとっての原典の一つである河野の幼児教育論の基本的性格を明確に示したい。そのことによって、1989年教育要領を原典とする今日の保育(学)言説の付置構造を明らかにするための、一つの手がかりが得られるであろう。

本稿では、まず、河野の幼児教育論の前提としての社会観・学校観を瞥見した上で、彼の一貫した理念であった生涯学習社会論における幼児教育の意義づけを検討していく。

## 1. 河野の社会観・学校観に見られるペシミズム

幼児教育論のみならず、河野の学校教育論に大きな影響を及ぼしているのは、学校を取り巻くコミュニティとその変容に対するネガティブな認識である。河野にとって、社会観と学校観、特に両者の変容に関する認識は、緊密にカップリングしあっていた。河野のコミュニティ認識とは、一言でいえば、コミュニティが「崩壊」しつつあるという悲観的観測である。彼は、ロバート・マッキーヴァーの「コミュニティ」に関する定義を逆転させることによって、戦後日本における「コミュニティ崩壊の現象」を、次のように読者に印象づけようとしている(河野 1979b: 4)。

今日わが国の地域社会では、共同生活が行われがたく、その成員が多かれ少なかれ自由に日常生活の多様部面において他の成員と関係を有せず、何らかの孤立的状態を維持しており、したがってそれは個々人の社会への不参加的特質を示しているものといえる。社会関係に入りこむ人びとが、このように長期にわたって異質的、

個別主義的体験のもとに利己的生活を継続していくならば、かれらの間には社会的類似性が退行し、共通なる慣習、伝統及び相互従属の意識が消滅してしまう。

つまり、このアイロニーによって河野が主張したいのは、「コミュニティにおける「地域性」と「共同性」の喪失」、「連帯意識の減退」という意味における、コミュニティ崩壊である。

河野の見るところ、現代社会において、他者との関係性が完全に消滅してしまったというわけではない。ただ、他者との関係性はひどく流動的なものになっているという。河野は、デイヴィッド・リースマンの所論を引きつつ、現代社会の現況を「他人指向型社会」としてとらえる。「大衆社会化状況や大量消費的傾向の進行、さらにはマス・コミュニケーションの浸透などに伴って、今日の社会はしだいに「他人指向型社会」へと推移してきている。そうした状況のもとで、人びとは、自己の内面的な価値規範に基づいて行動するよりは、世の中の動きや流行やなかまの意向を敏感にキャッチして、それに同調する「レーダー的人間」になっていく」(河野 1982: 131)。ここで河野が懸念しているのは、「世の中の動きや流行やなかまの意向」に「同調」することによって、社会の構成員の意識ないし価値観・倫理観の画一化・同質化が生じることである。

リースマンの指摘する、この「他人指向」化の傾向は、学校集団においても見られると河野はいう。「子どもたちの集団の関心事は、それがなにをつくりだすかではなく、その集団内部で個人がどのような地位をしめるかに向けられる」傾向があるから、もともと子どもたちの自主性や主体性を育てるうえですぐれた教育力をもつはずの集団も、かえって逆に集団埋没的な態度を助長する場として逆機能を及ぼしがちになってしまう(河野 1982: 131)。

「他人指向型」、すなわち、過度に相互の「同調」を強いる学校社会において喪失されたと河野が見ているのは、社会の構成員としての個々人の自律性であり、主体性であった。河野にとって、本来のコミュニティは、「生活の場において、市民としての自主性と責任を自覚した個人及び家庭を構成体として、地域性と各種の共通目標をもった、開放的でし

かも構成員相互に信頼感のある集団」として定義されるものである。それは「旧来の自然発生的な地域共同体と異なって、意図的に「創造」さるべき共同体がコミュニティだといわなければならない」とされる(河野 1979b: 5)。ここからは、コミュニティの「崩壊」が不可逆の過程だと河野が捉えているわけではないことが読み取れる。「市民としての自主性と責任を自覚した個人及び家庭」を復興させることができれば、コミュニティは「創造」的に再建させることができるものと考えられているのである。構成員における「自主性」、すなわち自律性と主体性の有無が、河野のいう「他人指向型社会」と「コミュニティ」の弁別点なのであった。

河野は、社会全体だけでなく、学校社会の現況をもきわめてペシミスティックに捉えている。その傾向は、彼によって学校の「非人間的」状態と呼ばれる。この認識は、1970年代から90年頃まで、河野の学校観を貫いている根本的性格であった。河野が「非人間的」だとする学校・教育現象として、「過熱した受験競争」によって「子どもにとって生活・教育環境が悪化している」こと、「情報化など科学技術の進歩や都市化の進展により、子どもが家庭や地域社会で人間性豊かに育成されることが阻害され、自然のなかで相互に切磋琢磨する機会が失われてきている」ことなどが挙げられている。これらは、子どもの自律性・主体性の喪失というコミュニティ論から導き出された問題意識、および関係性の希薄化ないし空疎化というメディア社会論から導き出された問題意識が、学校観へと転写されたものだということができよう。

河野自身も参画した臨時教育審議会(1984~87年。中曾根康弘首相直属の諮問機関。臨教審と略称。河野は第三部会に所属)の一次答申における中核的理念として河野が挙げるのは、「教育環境の人間化」であった(河野 1986: 28)。ここでいう「教育環境の人間化」が、上述の「非人間的」な学校の現状への批判であり、アンチテーゼであるということは明らかである。確かに、「教育環境の人間化」というのは曖昧なスローガンであるが、「あまりにも非人間的になってしまっている教育環境としての現代社会に対する鋭い挑戦」という批判的理念としての意味を持つ(彼によれば、この「人間化」の思想は、1960

年代後半から1970年代に淵源を持ち、その端緒の一つが英国のブラウデン報告(1967年)において提唱された「学校の人間化」(河野 1979a: 41)という理念であったという)。「人間化」思想においては、学校のために個々の生徒が奉仕するのではなく、逆に、学校を「ひとりひとりの生徒に奉仕する」人間教育の場たらしめることを期したものであったという。「人間化」とは、子どもの「感情」とも言うべき内的側面に照準化することを契機として実現されると河野はいう。「感情的次元を学校にもたらし、学校をもっと人間的な場、つまり、そこで学び、仕事をする者の精神(頭)だけでなく、情熱や感情や人間的欲求を考慮する場とする」べきであるとされるのである(河野 1986: 29)。そのことは、「愛と自己価値感」の充足を求める存在として子どもたちをとらえていくという、子ども観の転換を求めていると河野は指摘する(河野 1986: 30)。当然、その背後には、学校において「愛と自己価値感の喪失」が起こっているという危機感があったであろう。

河野がしばしば引くウイリアム・グラッサーのいうように、「愛と自己価値感」の充実・実現を学校教育の目標ないし理念に据えるということは、学校の社会的機能に対する見方の転換を要求してくる。河野は、「愛と自己価値感」の充実を目指す学校を、「自己実現の場としての学校」として位置づけることによって、学校の存在意義の転換を図る。そのための前提として河野は、学校機能を「手段的目標」を実現するものとしてとらえることを批判する。手段的目標とは、「将来に備えての有用な知識や技術・資格の獲得」を目指すことである。手段的目標の対立項は「自己実現的目標」である。自己実現的目標は、学校における学び、あるいは学校の存在意義そのものを、「なにかのための手段ではなく、それ自体が目的である」と見なすものである。「学習活動は、その成果や結果よりも人間的欲求の充足ということに力点がおかれ、その過程が重視されることになる」という(河野 1986: 31)。このように、河野は、将来の時点において有用性を発揮する知識・技術の獲得を目指すというように、未来に軸を置く学校理念から、現在の時点における学びの過程において個々の子どもが抱く充実感、他者との相互承認を経た上で昂揚する自己充足感の醸成を重点と

する学校理念への移行を図っている。ここで提示されているのは、学校理念のコンサマトリー化であるといえよう。

## 2. 河野の幼児教育論における二つの基軸：生涯学習社会論の一分肢として

河野の幼児教育論は、①発達心理学の知見を援用した発達課題論的な教育方法論と、②生涯学習論の理念を翻案した学習環境論という二つの基軸から構成されている。そしてその基底には、前節で検討したような悲観的なコミュニティ認識、学校認識が伏在している。

幼児教育論の第一の基軸である教育方法論としての「発達課題論的アプローチ」について、河野は次のように述べている。「これからの幼児教育の在り方を検討していくときに大事なことは、それをいつも子どもの全体的発達という観点から、全体的、構造的にとらえ、検討することである」（河野 1989：24）。ここでいわれる「発達課題」とは、「身体的成熟、社会の文化的圧力、個人の人格や自我の欲求という三つの要請から導き出されてくるもの」（河野 1982：125）である（同様の主張は、河野（1985）の冒頭においても反復されている）。

周知のように、「発達課題」とは、「R・J・ハヴィガーストがいうように、幼児期、児童期、青年期、壮年期、老年期といった人間のそれぞれの発達課題に対応して、人人が学習し、発達させることを要求される諸々の課題」である（河野 1989：24）。彼はハヴィガーストの次のようなフレーズを引用し、発達課題論的アプローチが、身体的発育・精神的成熟という二側面のレディネス、社会から個人へと寄せられるニーズを前提として組み立てられていることを明示する。「身体が成熟し、社会が要求し、そして自我が一定の課題を達成しようとする時が、すなわちこの教育の適時である」（河野 1982：128）。発達課題論は、教育をいつ、いかなる形で実践するかという方法論的問いへの回答の手がかりを与えてくれると河野は見ている。つまり、発達心理学が提示した発達課題論は、「教育の在り方を検討していく視点」として重要であるという（河野 1989：24f.）。それは、既存の教育実態に対する批判原理であると同時に、新規の教育実践を構成する方法論的理念でも

ある。

河野は、発達課題論的アプローチの要点を次の三つとして整理する。

- ①教育の目標と内容を構造的に把握すること。発達課題には身体の面、運動機能の面、知識の面、情緒の面、道徳性の面などさまざまな側面があり、各側面がそれぞれの発達段階に応じて調和的に発達していくように助長することが教育の課題になる。
- ②教育の目標を家庭教育、学校教育、社会教育の役割の全体的な関連の中で明確にすること。発達課題のそれぞれを検討してみると、ある課題の達成には、何よりも家庭の影響力が強く作用する。したがって家庭教育がその第一義的な役割として達成を図るべきものだし、また他の課題は、その達成をもっぱら地域の社会教育的配慮に期待しなければならないものである。そしてもちろん、本来幼稚園が決定的責任を負うべき課題もある。したがって、発達課題を、家庭と学校と地域社会のもつそれぞれの本来的機能と現実的影響力という観点から検討して、「幼稚園でしかやれないこと」を明確化していくことが必要である。
- ③〈教育の適時性〉の原則をふまえること。発達課題を達成させようとする場合、それを幼児期なら幼児期に教育の努力を集中して達成させておかないと、適切な時期を外してしまって、その後になってからでは5、6倍の努力をかけなければそれが身につかない、あるいはどんなに努力してもついに身につかずじまいになることが少なくないというわけである。能力や態度の発達には、それを発達させるべき〈適時〉（グッド・タイミング）があるのである。

注意しておかなければならないのは、上記③「教育の適時性」において強調されているごとく、「発達課題」というメタファーによって、河野は幼児期の発達特性としての不可逆性を主張しているという点である。すなわち、幼児期において「発達課題を達

成しておかなければ、児童期や青年期に入ってから  
の発達課題の達成にも成功しないし、将来の幸福な  
生活の準備もできない」(河野 1982: 126) と彼は  
警告を発しているのである。「教育の適時性」は、教  
育の不可逆性を同時に主張するものであった。

次に、河野の幼児教育論を構成する第二の基軸で  
ある学習環境論としての生涯学習社会論について見  
てみよう。

河野の生涯学習社会論は、ポール・ラングランの  
「生涯教育」論に強く依拠する。1965年、ユネスコ  
においてラングランによって提唱されていた「生涯  
教育」の理念を、河野は次のように整理する(河野  
1989: 28f.)。

①生涯教育は、人間発達の総合的な統一性を強調  
するものであるという理念である。そのためには、  
家庭、学校、その他の各種の教育訓練の相  
異なる様相を同調協和する必要がある。

②生涯教育は、教育の体系化を図ろうとする努力  
であるという理念である。教育各分野の責任の  
「分担」を明確化し、それらが「首尾一貫した統  
一構造」として存立するべきである。

臨教審最終答申は、幼児教育を、「生涯学習社会」  
の下位システムとして組み込むことを提案している  
と河野はいう。「これからの幼児教育の在り方につ  
いて考えるとき、それを生涯学習社会のなかに位置  
づけてとらえることが重要な視点になる。このこと  
を明確に打ち出しているのが臨時教育審議会の答申  
である」(河野 1989: 28)。臨教審最終答申のエッ  
センスとして河野が強調するのは、学校と家庭・地  
域を連関するシステムとして総体的に捉える視点で  
ある。三つの教育のアクターを弁別した上で、三者  
の間の機能分化と連携を図る思考である。この分化  
と連携という理念は当然のことながら、その前提と  
して、三者の間の機能領域の確定、すなわち「限界」  
を見定める作業を伴うとされる。臨教審では、「家  
庭、学校および地域の三者が有機的な連携を保っ  
て、学習機会の整備を進めていく上で、今日肥大し  
ている学校教育の役割を見直し、その限界を明らか  
にすることが必要である」とする方針を据えた(河

野 1989: 29)。当然、幼児教育を担う「学校」とし  
ての幼稚園においても、家庭や地域との役割分化  
(ひいては小学校以降の義務教育との領域分化)が  
議論されるべきだということになる。幼稚園特有の  
「役割」の再検討が求められ、幼児教育が果たしてき  
た役割の明確化と焦点化が求められるという。今日  
の教育の現状は、「幼稚園のことだけを考えていた  
のではとらえられない」のであり、「家庭と地域社会  
の教育力の現状」の中で検討していくことの必要性  
が強調されるのである。

河野によれば、「幼稚園教育は、幼児の全体的・未  
分化的な活動が本命なので、それを教育内容とかカリ  
キュラムという点からとらえていくという視点は、  
それほど受け入れられなかった」ために、「過去の  
幼稚園教育においても、教育内容の精選はあまり  
言われなかった」(河野 1996: 69)。しかしながら、  
家庭と地域社会の教育機能との関連において、幼稚  
園教育の機能を明確化するためには、教育内容の厳  
選という点から、幼稚園教育の「内容」が再検討さ  
れなければならないという。河野にとって、幼稚園  
教育の機能の明確化と、幼稚園教育の内容の厳選は  
互いに重なり合う課題であった。

幼児教育の機能は、家庭の教育機能や、地域社会  
の教育機能との連環の中で、初めてその領域の独自  
性を明らかにすることができる。「幼稚園の教育内  
容を考えるときには、まず、家庭の教育機能に委ね  
ることと、地域社会の教育機能に委ねるべきことを  
仕分けして、改めて幼稚園がどういう教育内容に力  
点を置き、自らの責任としてこれを推進していかな  
ければならないのかを考えてみる必要がある」(河  
野 1996: 68)なのである。ここで河野が述べてい  
るのは、幼稚園教育は、家庭教育と社会教育とは区  
別される独自の機能を持つべきであるということ、  
そして、その機能分化を前提とした上で、幼稚園と  
家庭と地域社会と相携えて共同的・包括的な教育シ  
ステムを再構築するべきであるということである。  
河野が主張するのは、まず、三者の境界(河野の言  
葉では「限界」)の明確化であり、その上での〈境界  
=限界〉を越境する相互交流関係を構築することの  
必要性である。

しかしながら、既に見たように、河野は、幼児教  
育が連携するべき家庭・地域の教育機能が弱体化し

ていると認識しているため、三者の連携を第一課題とすることはできないことになる（河野 1989：29）。それゆえ、三者の分化と連携というプロジェクトは、まず、学校以外の二者の機能の復興、「教育力の回復」（臨時教育審議会 1987b：30）という試みと平行させつつ展開されざるをえないということになる。

### 3. 「自己教育力」という非認知能力の重視

河野によれば、幼児教育のオリエンテーションを検討する際、二つの課題を踏まえなければならない。第一の課題は、子どもたちの「生きる力」を付けさせるために、「生活の実態に学校教育がどう対応していくか」についての考察である（河野 1996：67）。

第二の検討課題は「遊びの喪失」への対処である。河野は、「幼稚園教育の充実として、同年齢や異年齢の幼児同士による集団での遊び、自然との触れ合い等の直接的・具体的な経験・体験」の重要性を指摘し、幼稚園教育の在り方が、「遊びがどのように実践され進められているか」という点から再検証される必要があると述べる。この共同性、連帯意識への希求というのは、河野の教育思想の全体を貫いている。「一人ひとりの子どもが学習することによって自らを高める。同時に、自らが高まるということが、隣りに座って学習をして自ら高めようとしている仲間が高まることを助け、協力する。お互いに自らを高めると同時に他を高めること。」（河野・梶田 1987：6）。

幼児教育の方向性をめぐるこれらの課題、特に第一の課題は、1998年の幼稚園教育要領改訂を見すえて1996年に提示されたものであるが、ここに見られる関心は、河野においては1980年代から通底するものである。1989年の教育要領改訂の直前期において河野は、教育要領改訂の基本方向は、最近の教育課題として強調されている「自己教育力の育成」という視点につながっていると述べていた。臨教審に先立つ1983年に公表された中央教育審議会の「審議経過報告」では、これからの教育改善における「自己教育力」育成の重要性をうたい、それを「学習への意欲と意志」「学習の仕方の習得」「生き方の探求」を内包する視点としてとらえている。これは、まさ

に「自立への基礎」なのである（河野 1989：23）。

前出中教審の「審議経過報告」において強調される「自己教育力」の核心に、河野は「主体的に学ぶ意志・態度・能力」を置く（河野 1985：6）。この発想は、次のような発言の中にも同様に見いだせる。「自己教育力の中身の最初は、旺盛な学習意欲と最後までやり遂げるという意志の力、とりわけこの意志の力」なのである（河野・梶田 1987：5）。「自己教育力」の育成のために特に強調されるのは「基本的生活習慣」の一つとしての「学習の態度」（河野 1996：6）の形成だとされる。「何事にも積極的な関心と好奇心を持ってそれを学習しようとする旺盛な意欲と、それを最後まで追求していったりやり遂げようとする強固な気力を持つことを基本的生活習慣として大切に考えよう」とする志向を、幼児期から学童期にかけて涵養しなければならない（河野 1985：6）。

このような河野の主張の背景には、彼の危機意識として、子どものいわゆる社会情動的スキル、非認知能力の低下への懸念がある。「最近の子どもについてよく言われる「無関心」「無気力」「無責任」の傾向の増大」（河野 1996：6）への対応が、学校教育に求められていると河野は見る。

そして彼は続ける。「旺盛な意欲と気力と責任性を基本的生活習慣として身につけさせるためには、幼児期と小学校低学年段階が決定的に重要な時期である」（河野 1985：7）。つまり、河野においては、「自己教育力」の核心は「生活習慣」によって構成されるものであり、「生活習慣」の形成あるいは獲得に適切な発達上の時期（適時）が幼児期だと見なされているのである。

「生活習慣」の形成・獲得に重点が置かれる幼稚園教育において培われるのは、小学校以降の学習の「基盤」であり、「基礎」ではない（河野 1996：68）。幼児教育が小学校以降の学習に同化されることなく、独自性を担保しながら、かつ「調和と統一のとれた教育内容」の一環としての幼稚園教育内容の選定が必要であるとする。ただ、幼児教育における内容の「選定」は、保育者主導による内容の選択的提供を意味しない。河野はあくまで立脚点を子どもの活動におく。子どもが「ある活動を徹底的に追求させる」ということを幼児教育の指導原則におくこと

によって、子ども自身の活動への追求が実現すれば、それが子ども自身による内容の「選定」になると河野は見ているのである（河野 1996：69）。

子ども自身による「活動の精選」を考えるととき、「活動はもっと広げ多様にすべきだということかもしれないが、やはり幼児が打ち込む活動、そしてそのことを中心、核に据えて、さまざまな経験分野、体験分野を広げていくという考え方は、それなりに正しい」のであり、「活動があまり拡散されて、あれもこれもと移ろいやすいものであってはならない」（河野 1996：70）ということが気づかれてくる。このような発想の背景には、現実の子どもの生活が、諸活動の断片化を特徴としているという懸念があるだろう。「今の子供たちは非常に細切れな生活をおくっており、学校、塾通い、一人遊び、テレビゲームというように細切れ的に活動」しているという実態があると彼は言い、この実態は幼児期においても同様だと見ている（河野 1996：70）。

子ども自身が、自らの活動へ熱中・没入することを教育内容の「精選」と見る思考の背景には、倉橋惣三の生活に関する思想がある（河野 1996：70）。河野は言う。「倉橋は幼児の主体的な生活とは何かということに触れて、「興味をもったものに目を輝かせ、われを忘れて真剣に打ち込んでいる、疲れを知らず汗するような生活」と説いています」。倉橋は、子どもの主体的経験の特質を、没我的な熱中・没頭（フロー）体験としての質においているという。河野は、「幼稚生活のスケールを大きくしていく」ための、「大規模なものを製作、構築する主題に教師と子どもが、ともに全身全霊をもって没頭することによって達成される「精進感」を重視していた」のが倉橋であるという（河野 1985：7）。活動への熱中により実現されるような「倉橋のいう「自由感と精進感の統一」は、まさに自己教育力の育成を思考する視点」とされ、河野においては教育目標の最上位に位置づけられることになる（河野 1985：7）。

幼児教育においては、教育内容の選定、あるいは教育内容はいかにあるべきかという点が十分に議論されてはこなかったという河野の認識は既に見た。彼は、「一人一人の子供の活動を中心に考えていくという考え方は大事だが、子供と一緒に活動する中で、どう望ましい方向に向けていくか、方向づけて

いくか」という点をきちんと見すえていく必要があるという（河野 1996：69）。逆にいえば、現在における活動だけに注意が奪われていて、未来へ向けた子どもの育ちの「方向づけ」についての検討がおろそかになっていたということである。保育者は、「幼児の活動を見守り援助していく際、もう少し全体性のある視点とか、継続性のある視点とか、そういう点から活動を見直し、一人一人の子供にとって、その活動を通していろいろな興味や関心、望ましい能力や資質が育っていくという観点から、発展性のある活動にしていく必要がある」（河野 1996：69）。つまり、活動を通して、子どもの中に何が育っているのか、何を育てようとしているのかに対する、保育者による省察的思考こそが必要だと河野は述べているのである。

#### 小括

以上において見てきたように、河野にとって幼児教育の存在意義は、「自己教育力」という非認知能力を育成するという要請に答えるところにあった。河野は、近時の社会変動を「他者指向型」社会への移行と観取して、それが学校社会における同調圧力の強化を引き起こし、学校の「非人間化」を出来させているという悲観的認識を抱いていた。それを転換させるべく構想されたのが、学校の「人間化」であり、学校を取り巻く地域社会を生涯学習社会へと再編していくというプランであった。河野にとっての生涯学習社会とは、幼児期から一生を通じての、発達課題の適時的な達成を支援する作用を有するものであり、生涯発達の基盤を据えることが幼児期における教育の意義であるとした。幼児教育は、生涯発達の基底を成すがゆえに重要だとされるのであり、生涯発達の基底の構築は幼児期を適時としてなされなければならない、つまり幼児期においてこそなされなければならないとされたのである。

河野は、幼児教育学のプロパーではなかったが、上記のような彼の幼児教育認識は、河野自身も参与した臨時教育審議会の審議を経て、1989年改訂の幼稚園教育要領の中にビルトインされ、平成期における幼児教育思想に深い影響を与えていったのである。

文献

グラッサー『落伍者なき学校：「落ちこぼれ」は救えるか』佐野雅子訳、サイマル出版会、1977年。

河野重男「教育経営の現代的課題」『教育社会学研究』27、1972年。

河野重男「学校社会学の展望：学校機能論を中心に」『教育社会学研究』34、1979年 a。

河野重男「コミュニティ形成の課題」河野重男・伊藤俊夫編『社会教育の施設』（社会教育講座第4巻）、第一法規出版、1979年 b。

河野重男「発達課題と家庭教育」河野重男・依谷正樹編『21世紀への家庭教育』全日本社会教育連合会、1982年。

河野重男「幼稚園教育の課題と展望」『文部時報』（1300）、1985年。

河野重男「教育環境を考える視点」『教育と医学』34、（2）、1986年。

河野重男「幼稚園教育要領改訂の基本方針」河野重男編著『新しい幼稚園教育要領とその展開：子どもと共につくる保育実践をめざして』チャイルド本社、1989年。

河野重男「幼稚園教育の今後の展開」『初等教育資料』（660）、

1996年。

河野重男・梶田叡一「子どもの自己教育力を高める」『児童心理』41、（9）、1987年。

ハヴィガースト『ハヴィガーストの発達課題と教育：生涯発達と人間形成』児玉憲典・飯塚裕子訳、川島書店、1997年。

波多野完治『生涯教育論』小学館、1972年。

浜口順子「平成期幼稚園教育要領と保育者の専門性」『教育学研究』81、（4）、2014年。

マッキーヴァー『コミュニティ：社会学的研究：社会生活の性質と基本法則に関する一試論』中久郎・松本通晴監訳、ミネルヴァ書房、1975年。

リースマン『孤独な群衆』加藤秀俊訳、みすず書房、1965年。

臨時教育審議会「教育改革の経緯：臨時教育審議会の発足から解散まで」『文部時報』（1327）、ぎょうせい、1987年 a。

臨時教育審議会「教育改革に関する第4次答申（最終答申）（抄）」『教育委員会月報』39、（6）、1987年 b。

受付日：2021年2月8日