

〔論文〕

# 幼稚園教育要領に基づく指導法の比較・検討（その1）

渡 邊 亮

Ryo Watanabe

大阪総合保育大学大学院  
児童保育研究科 児童保育専攻

本論の目的は、幼稚園教育要領に基づく指導法について年代比較を行うことにより指導法の詳細な検討を試みることである。系統主義的なカリキュラムに基づく指導法を「教師主導型」、児童中心主義的なカリキュラムに基づく指導法を「幼児中心型」とすると、1964年要領・1989年要領に基づく指導法がその関係にあたりと考えられた。それらの指導法の詳細な比較を元に、現行の2017年要領に基づく指導法について検討したところ、「資質・能力」や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」という具体的な育ちの方向性を持ちつつ、学びや活動のプロセスを捉えるために、幼児一人一人の活動における内面的な働きの理解が不可欠な指導法であることが分かった。またカリキュラム編成の考え方からは、89年要領から児童中心主義を基礎として引き継ぎながら、系統主義の強みである「指導の計画性」を重視する側面を融合的に取り入れようとしていると解釈できた。以上より17年要領に基づく指導法は「幼児中心型」の発展形と考え、「幼児中心・学び（活動）のプロセス重視型」と名付けた。17年要領に基づく指導法が、保育実践においてどのように“融合的”でありうるか、日案の比較を通してより実践的に検討していく必要がある。

キーワード：指導法、幼稚園教育要領、カリキュラム、指導計画、比較

## I はじめに

我が国の幼稚園教育の理念・方向性を示すガイドラインとして幼稚園教育要領（以下「要領」と略す）は存在する。現在の幼稚園教育の現場では、要領を基盤として共有しつつ、各園の理念や方針に沿って創意工夫しながらカリキュラムが作成されている。そのため、義務教育であり教科書に沿って授業が行われる小学校教育と比較すると、園・教師に任されているところが大きく、自由度も高くなるといった特徴があり、結果として多様なカリキュラムが存在することとなる。カリキュラムが多様であるからこそ、それを実践する具体的な指導法も、園・教師ごとに多様となっていると言えよう。

このように現場に多様な指導法が存在する幼稚園教育だからこそ、指導法として具体的に何をどのように検討できるのか、明らかにしておく必要がある。そうすることによって、教師が自らの指導法を幅広く捉え直すことができ、一人一人の幼児に適した指導がより実現しやすくなっていくのではないだろうか。そもそも要領は現場の保育実践の反省・評価を含めながら改訂されてきた歴史をもっている。つまり要領に基づく指導法は年代ごとに、それぞれ良いところも課題点も持ち合わせてきたということである。よって要領に基づく指導法について、その共通点や相違点を明らかにしつつ年代比較することができれば、指導法の詳細な検討が可能となるのではな

いかと考える。

尚、要領をカリキュラム編成の観点から年代比較した先行研究の一つに玉置ら（2010）による「教育課程と指導計画の編成についての一考察 - 1964年と1989年の幼稚園教育要領の比較から -」がある<sup>1)</sup>。ここでは「教師中心主義」の視点をもつと言われる1964年要領と、「子ども中心主義」の視点をもつと言われる1989年要領における教育課程・指導計画の編成手続きを比較・検討している。教育課程の編成では、「編成の出発点」の違い、「ねらいと内容」の重点の置き方、「望ましい経験とふさわしい生活」の視点の違いを明らかにしている。また指導計画の編成では「幼児期にふさわしい生活と幼児の経験や活動」の違い、「子どもの興味や関心をどれくらい重要に捉えているか」の違いを明らかにしている。一方どちらの要領も、ねらいを子どもの経験とする経験主義の立場をとっている点、結果的に活動の配列・展開を内容として取り上げている点は同じ立場であることも確認している。

また要領ではないが、保育所保育指針のカリキュラム編成について年代比較を行った大方（2017）の「乳児保育のカリキュラム編成の研究」からも多くの示唆を得ることができる<sup>2)</sup>。乳児保育の指導計画の編成や方法から1965年指針を「活動重視」、2008年指針を「ねらい重視」と考えた上で、保育実践の構造化を試みている。結論的にこれらの指針の考え方は系統主義・児童中心主義

の違いに基づいているが、二項対立的に捉えるのではなく相補的・融合的な視点をもつことを提案している。

以上、先行研究の考え方を参考に、本論では系統主義・児童中心主義という2つのカリキュラム編成の考え方に基づく指導法について特徴を明らかにし、それを戦後要領の変遷の中でも、玉置らが研究対象とした1964年要領・1989年要領に基づく指導法の関係の中で捉え、詳細な比較を行い、共通点や相違点を明らかにする。それを踏まえた上で現行の2017年要領に基づく指導法をどう位置付けるか、そして大方の言うような融合的な視点に基づく指導法であることの可能性についても検討を試みたい。

尚、玉置ら、大方の研究に倣い、本論でも要領に関する表記は、改訂年（西暦）を元に「1964年要領（64年要領）」「1989年要領（89年要領）」「2017年要領（17年要領）」というように記す（括弧内は略した場合の表記）。

## II カリキュラム編成の考え方と指導法

### 1 幼児教育における代表的なカリキュラム編成の考え方

幼児教育におけるカリキュラム編成の考え方には「系統主義」と「児童中心主義」という2つの代表的な立場がある。我が国の幼稚園教育は、これまでこの間を様々に揺れ動きながら変遷してきた。系統主義的なカリキュラムは幼児の活動の系統性を重視して編成していこうとする立場であり、児童中心主義的なカリキュラムは幼児の経験や主体性を中心に据えて編成していこうとする立場である<sup>3)</sup>。どちらも幼児のよりよい成長・発達を目的に置いているが、編成の過程で何を重視するかにより、違いがあらわれると考えられる。

#### (1) 系統主義的なカリキュラム

このカリキュラムは幼児の成長・発達の系統性を重視し、活動の系統性や知識・技能の伝達を組み合わせようとするものである。子どもの発達に沿って順序よく効率的に、教育内容を伝達できるという特徴がある<sup>4)</sup>。特に知識・技能の系統的な教授を中心に据えているものは比較的古い系統主義であり、幼児の活動の質的発展のために教師の役割や指導の計画性が必要と考える新たな系統主義もあると言われる<sup>5)</sup>。

系統主義の保育について、例えば卜田（2002）は「乳幼児の保育で子どもが習得していく力を、乳幼児の内的な興味や関心からではなく『客観的にある人間の文化、行動様式、知識』から、乳幼児期にふさわしい内容を一

定の原則の基に、基本的には保育者が系統的に選択し、配列して教育課程を作る保育プログラムである<sup>6)</sup>と定義している。「内的な興味や関心からでなく」というが、幼児の主体性を尊重していないわけではない。むしろ幼児の活動が質的に発展し、興味・関心の対象が広がることで、主体性が育つという考えである。また発達に即した系統的な活動を通して獲得した知識・技能等を活かしてこそ、次の発展的な活動に向かうことができるという考えをもっている。

以上、カリキュラム編成上、指導の計画性と幼児の主体性とをどちらも考慮しているが、活動の系統性を出発点にしていることから、相対的には指導の計画性が前面に現れやすい構造をもったカリキュラムと考えられる。

#### (2) 児童中心主義的なカリキュラム

このカリキュラムは、幼児の主体性や興味・関心を強調し、これらを出発点にして可能となる学習に向かう幼児の内発的な動機を重視している。よって「子どもの主体的活動を中心に生活と遊びを充実させ、あらゆる種類の生活や遊び経験をカリキュラムにとりいれた子どもの自己活動の体系<sup>7)</sup>」と説明される。

児童中心主義の保育について、例えば島田（2002）は「子どもの奥底にひそむ無限な可能性をどこまでも信じ、その子どもを出発点とし、子どもの興味や関心からの自発的な活動を中心におき、それらを十分に発揮させ、自己活動できるように、さらにそれらを通して自己実現できる方向で、保育者は、環境を準備し活動を援助すること<sup>8)</sup>」と定義している。こうした保育は豊かで多様な環境を整えることを原則としている。また知識・技能等の獲得よりも情意の育ちを重視している<sup>9)</sup>。活動や経験に偏りがあつたり、断片的になったりしやすいという批判はあるものの、幼児の内側に自らそれらを系統づける力が備わっているとも考えている。

以上、カリキュラム編成上、指導の計画性と幼児の主体性とをどちらも考慮しているが、子どもの興味や関心に基づく自発的な活動を中心と考えていることから、相対的には幼児の主体性が前面に現れやすい構造をもったカリキュラムと考えられる。

## 2 カリキュラム編成の考え方と指導法の関係

前節で見てきたカリキュラム編成の考え方は、指導計画の作成において指導のねらいや内容をどのように考えるかということに密接に関係している。だからこそ保育実践上の具体的な指導法とも深く結びついていくものと考えられる。これに関連して玉置（2006）は「カリキュラム研究と指導法研究は一体不分離の関係にある」と述

べている<sup>10)</sup>。つまりカリキュラム編成と指導法は一体的に考える必要があることを示している。

系統主義の保育においては、活動内容の偏りを防ぐために教育が幼児の発達を先回りしたり、興味・関心自体を教育によって作り出したりするという考えがある<sup>11)</sup>。高次な発達の状態への移行を引き起こすような契機が豊富に内在している主導的活動を計画・指導することが求められる<sup>12)</sup>。よって主導的活動の指導は、教師の言葉や行為による意図的・直接的な幼児への働きかけが中心となると考えられる。

一方、児童中心主義の保育においては、子どもの興味や関心に基づく自発的な活動、環境に関わることによって選択・展開される幼児の主体的活動が尊重される。教師のねらいや環境構成に対する考え方によって幅はあるものの、教師の役割は幼児の活動を間接的に方向付け、援助していくことである<sup>13)</sup>。

本論では、系統主義的なカリキュラム編成に基づいた指導法を「教師主導型」、児童中心主義的なカリキュラム編成に基づいた指導法を「幼児中心型」と名付けた上で、要領に基づく指導法についての詳細な比較・検討を行っていく。石垣(2002)は『新版幼稚園教育課程論入門』にて「保育者主導」と「子ども中心」という対比を用いている<sup>14)</sup>。本論では幼稚園教育における指導法を比較・検討していくことを目的としていることから「保育者主導」については「教師主導」、「子ども中心」については「幼児中心」と読みかえることとした。

#### (1) 教師主導型

教師主導型は、指導の計画性を中心に置き、教師が主に言葉や行為によって直接的に幼児の活動を指導する方法と考える。この指導法は、前述したように、系統主義的なカリキュラムに基づく指導法と考えていく。すなわち知識・技能等の確かな獲得、系統的発展を見越した活動の指導によって、幼児の興味・関心自体を教師の指導によって作り出し、その結果、幼児の主体性も育つという考えである。つまり指導の出発点が幼児ではなく教師の側にある指導法である。

また幼児を主体、狭義の環境・遊材・教材・文化財などを客体と考えた場合、教材や文化財をいかに効率よく主体である幼児に作用させたかという結果に注目されやすい。「保育者が目標をたて、それに基づいて“伝えたい”“経験させてやりたい”ことがらを選び、子どもが無理なく系統的に経験できる<sup>15)</sup>」指導が望まれるが、時に「子どもには一斉に平等に共通の経験を用意すべきだとの考えから画一主義になりがち<sup>16)</sup>」という見方もある。

#### (2) 幼児中心型

幼児中心型は、幼児の主体性を中心に置き、教師は主に環境構成によって間接的に幼児の活動を方向付け、必要な援助を行う指導の方法と考える。この指導法は、前述したように、児童中心主義的なカリキュラム編成に基づく指導法と考えていく。例えば、どの程度具体的・抽象的な環境構成を行うか、直接的・間接的な援助かによって幅があるが、ありのままの幼児の姿を出発点にした指導法と言える。幼児を主体、狭義の環境・遊材・教材・文化財などを客体と考えた場合、主体の視点から客体との相互作用の展開に注目していると言える。よって、結果よりもプロセスに重点を置いた、個人の心情、意欲、態度の育ちが重視される指導法とも言える<sup>17)</sup>。

この指導法を取り入れると、生活や遊びを中心とした自由感あふれる活動の中で一人一人の発達や特性に応じた指導を行いやすい。一方“見守る”ということも指導に含めて考えられており、教師が何をどのように指導するかが曖昧になり、極端な場合は幼児の活動に教師は関わってはならないという思い込みにつながることも考えられる。

以上、教師主導型・幼児中心型について整理してきた。これらの指導法は、系統主義・児童中心主義というカリキュラム編成の考え方に基づいているがゆえに、対立的に捉えられる可能性を孕んでいる。しかしながら玉置(2002)は、実際的なカリキュラム編成の観点から「保育者と子どもの共同性によって教育課程は成立する」「時には、保育者主導の保育があろうし、時には、子ども主導の保育がある<sup>18)</sup>」というように「あれかこれか」というような一面的な議論を脱却し、より実証的な検討を行うことを求めている。こうした玉置の考えに則り、これらの指導法に関して、どちらも良いところも課題点もあるものとして比較する。

### Ⅲ 1964年要領・1989年要領に基づく指導法の比較

前章で説明した教師主導型・幼児中心型の関係は、玉置らの研究<sup>1)</sup>を踏まえ、我が国の要領に沿って考えると、「1964年要領に基づく指導法」・「1989年要領に基づく指導法」の関係に合致すると考えられる。

64年要領の中核を「望ましい経験や活動の選択と配列」であると考えれば、系統主義的なカリキュラムや、教師の意図に重点を置いた指導法との関係が見出せる。例えば64年要領の原文「第3章 指導および指導計画作成上の留意事項 1 指導上の一般的留意事項(2)」には「具体的な指導のねらいを明確にし、幼児の生活経験

に即し、その興味や欲求を生かして、豊かな経験や活動を行わせるようにする」という記述がある。この記述を順序通り読み取ると、指導のねらいを教師が明確にした上で、教師が望ましいと判断した経験や活動が先にあり、教師の指導のねらいの観点から幼児の実態が考慮されるという解釈ができる。

一方89年要領の中核を「幼児の主体的活動の促進」や「環境構成と援助」と考えると、ありのままの幼児を理解することから指導が始まることから、児童中心主義的なカリキュラムや幼児の主体性との関係が強い指導法と考えられる。

以下、64年要領・89年要領に基づく指導法の比較を行い、具体的な共通点・相違点を明らかにすることによって、要領に基づく指導法を検討する基礎としていきたい。尚、比較の観点としてここでは、①指導の定義、②環境の位置付け、③領域・領域のねらい・内容、④活動の展開、以上4点を取り上げ、要領の原文・解説書・指導書・指導資料等の記述を整理する。①に関しては“指導”そのものをどう捉え、説明しているか、②に関しては特に89年要領の「環境を通した教育」を考慮した観点である。③、④に関してはカリキュラムの構成要素として「ねらい」「内容」「活動」の関係性を捉えるために設定した観点である。

① 指導の定義（表1-1参照）

まず64年要領の指導書において、指導は「幼児に望ましい経験や活動をもたせ、その心身がよりよく発達する

るように助ける教師の実践的活動」<sup>19)</sup>と定義されている。つまり幼児の心身の発達という目的に対し「望ましい経験や活動をもたせる」ことが方法として示されている。「望ましい経験や活動をもたせる」存在は教師であることから、教師が幼児の活動を主導する傾向があることが示唆される。これは、客体としての「望ましい経験や活動」に重点を置き、そこから主体としての「幼児」への相互作用を考える構造であると捉えられる。また同時に「発達するように助ける」という記述からは援助的な意味合いも読み取れ、幼児の発達や特性への一定の配慮が必要であることも示唆している。

一方89年要領の指導資料における指導の定義では、「幼児が発達に必要な経験を得る」という目的に対し、「生活を共にする」「生活する姿を見守る」中で、必要な「援助」を行うという教師の役割が示されている<sup>20)</sup>。ここで言う「援助」の具体性については、「幼稚園教育の基本に基づいて行われる援助」と説明されている。これは教師から相手に対して一方的に知識や技能を与えるというような一般的な“指導”のイメージを踏まえた上で、幼稚園教育における指導はそうではないことを示していると受け取れる。その「幼稚園教育の基本」でまず押さえられていることは、「幼児期の特性を踏まえ環境を通した教育」を行うことである。これは幼児が、自ら環境に働きかける能動性をもった存在、発達に応じた環境から刺激を受け自己活動する存在であるという考えのもとに成立する教育観である。主体としての「幼児」に重点を置いた上で、客体としての「環境」との相互作用

表1-1 指導の定義の比較

	64年要領	89年要領
指導の定義	<p>「幼児に望ましい経験や活動をもたせ、その心身がよりよく発達するように助ける教師の実践的活動が指導である」 文部省（1968）. 幼稚園教育指導書・一般編 フレーベル館，153.</p>	<p>「幼稚園教育においては、教師は、幼児と生活を共にしながら幼児の生活する姿を見守り、幼児が発達に必要な経験を得ていくことができるように援助するという大切な役割を担っている。幼稚園教育の基本に基づいて行われる援助のすべてが、幼稚園における指導である」 文部省（1991）. 幼稚園教育指導資料第1集 指導計画の作成と保育の展開 フレーベル館，4.</p> <p>※幼稚園教育の基本＝環境を通して行う教育</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・幼児の主体的活動の促進</li> <li>・遊びを通した総合的指導</li> <li>・一人一人の発達に応じた指導</li> </ul> <p>第1章 総則 1 幼稚園教育の基本より</p> <p>※「直接的な援助」の具体例について</p> <p>「個々の幼児が着実に発達するための体験をもつように、必要な助言や指示を行うことが、教師の大切な役割であることを忘れてはいけない。</p> <p>とりわけ、承認、共感、励まし、アイデアを出す、手助けする、相談相手になるなどは、幼児の活動を豊かに展開し、体験を確かなものにするために必要なことである。</p> <p>また、幼児が生活する中で必要となる知識や技能、態度などを獲得するための援助も欠くことができないものである」 文部省（1989）. 幼稚園教育指導書増補版 フレーベル館，76.</p>

を考える視点をもつと言える。

また指導書に示された「直接的な援助」は、「個々の幼児に着実に発達に必要な体験をもたらす」目的において「援助」の範囲内であれば「助言や指示」も必要となることについて述べている<sup>21)</sup>。幼児の活動を豊かにし、発達に必要な体験を確実にするために「承認、共感、励まし、アイデアを出す、手助けする、相談相手になるなど」の役割の必要性や、教師からの一方的なものではなく「幼児が生活をする中で必要となる知識や技能、態度など」の獲得を援助することについても併せて述べられている。これらは環境からの刺激だけではなく、主体(幼児)に重点を置くがゆえに、教育的価値のある客体(環境)と十分に関わる活動を保障するためには、教師による直接的な援助も必要であることを示している。

以上を踏まえると、幼児の発達を目的にしているところはどちらの要領にも共通している(それぞれの要領が“発達”をどう捉えているかの検討も必要であるが、これはまた別の機会にまとめたい)。相違点は、64年要領は幼児を活動の主体と捉えつつも「望ましい経験や活動」に重点を置いた結果、教師が幼児の活動を主導する傾向が高まったこと、一方89年要領では幼児の主体的な活動に重点を置きつつも、それを支える教師の多様な援助の必要性について言及している点と言える。

② 環境の位置付け (表1-2参照)

64年要領における環境は、「第1章 総則1 基本方針(9)」にもあるように、「適切な指導を行う」ために「整備」するものと述べられている。また「第3章 指導および指導計画作成上の留意事項 1 指導上の一般的留意事項(4)」より、幼児が安定感をもって経験や活動を行うために教師が整えるものであり、人的環境と物的環境の両方を含みこんでいると読み取れる。また解説書では、人的環境については学級編成や担任の決定など園運営に関わるところから、グループ活動におけるグループ内の人間関係の調整などクラス運営に関することまで例示されている<sup>22)</sup>。そして物的環境については、設備や教具等の活動条件を地域や園の実態を踏まえつつ指導の効果を上げられるよう整備することについても述べている。以上より、幼児が自ら関わっていくというよりも、教師自身が指導に使うもの、教師から幼児に与えるものという意味合いが強いものと考えられる。また人的環境・物的環境に共通していることは、教師が「望ましい」と選択・決定した特定の経験や活動を指導するために準備されるという点である。したがって教師の具体的な指導のねらいの元に準備されやすいものと考えられる。

一方89年要領においては、「環境を通して行う教育」が「幼稚園教育の基本」として押さえられている。よって「幼児と共によりよい教育環境を創造する」ことが求

表1-2 環境の位置付けの比較

	64年要領	89年要領
環境の位置付け	<p>「地域の実態に即し、かつ、幼稚園の生活環境を整備して、適切な指導を行うようにすること」 第1章 総則 1 基本方針(9)より</p> <p>「幼稚園内における好ましい人間関係をつくるとともに、施設、設備、教具など物的環境を地域や幼稚園の実態に即して適切に整え、個々の幼児が安定感をもっていろいろな経験や活動を行うことができるようにすること。この際、遊具、絵本、視聴覚教材などの教具については、これを適切に選択して利用するようにすること」 第3章 指導および指導計画作成上の留意事項 1 指導上の一般的留意事項(4)より</p>	<p>「幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする」 第1章 総則 1 幼稚園教育の基本より</p> <p>「ここで言う環境とは園具や遊具、素材などのいわゆる物的環境や、幼児や教師などの人的環境を含んでいることは言うまでもないが、さらに幼児が接する自然や社会の事象、また人や物が相互に関連し合っかもし出す雰囲気、時間、空間など幼児を取り巻くすべてを指している」 文部省(1989). 幼稚園教育指導書増補版 フレーベル館, 23.</p> <p>「環境は具体的なねらいを達成するために適切なものとなるように構成し、幼児が自らその環境にかかわることにより様々な活動を展開しつつ必要な体験を得られるようにすること。その際、幼児の生活する姿や発想を大切に、常にその環境が適切なものとなるようにすること」 第3章 指導計画作成上の留意事項 1 一般的な留意事項(2)より</p> <p>「環境の構成は固定的なものではなく、幼児の活動の展開に伴って常に幼児の発達に意味のあるものとなるように再構成していく流動的なものとして捉えることが大切である」 文部省(1989). 幼稚園教育指導書増補版 フレーベル館, 70.</p> <p>「このような環境の構成は、これまでのように、ある特定の活動を想定してその活動がうまく展開するためのものではないことに留意する必要がある」 文部省(1989). 幼稚園教育指導書増補版 フレーベル館, 90.</p>

められており、環境構成は教師の指導の基本と位置付けられていると考えられる。また「環境を通して」の「環境」は、具体的な物的環境や人的環境、自然や社会事象のみならず、抽象的な雰囲気・時間・空間など幼児が接するあらゆるものを含んでいる<sup>23)</sup>。

また「第3章 指導計画作成上の留意事項 1 一般的な留意事項（2）」にて「環境は具体的なねらいを達成するために適切なものとなるように構成し、幼児が自らその環境にかかわることにより様々な活動を展開しつつ必要な体験を得られるようにすること」とあり、教師は指導の具体的なねらいを環境に含ませる。また「幼児の生活する姿や発想を大切に、常にその環境が適切なものとなるようにすること」という記述からは、活動の中で教師は幼児とともに常に適切なものとなるよう環境を再構成し続けることが分かる。この点については、指導書にも、環境の構成は固定的なものではなく、幼児の発達にとって意味のあるように流動的に捉えることと述べられている<sup>24)</sup>。

また指導の内容に関しては、予め設定はするが、幼児が自ら生み出す活動を通して経験する内容でもあり、幼

児自身がどのように主体的に活動していくかによって多分に変化する可能性を想定している。これは教師が想定する特定の活動を展開するために環境の構成は行うのではないという留意にも関連している<sup>25)</sup>。また指導計画の作成では、ねらいに基づいた環境構成を計画することや、保育時間外の実際的な準備については主に教師が行う。そして保育中は活動の流れに沿いつつ幼児と共に教育環境を創造していくものであると考えている。これは64年要領との明らかな違いであると言える。

③ 領域・領域のねらい・内容（表1-3参照）

64年要領における領域は、実際に幼稚園で行われている活動を「具体的・総合的な活動」として取り上げ、そこからねらいを抽出し、まとめたものである<sup>26)</sup>。

そして領域の諸事項は「第2章 内容」にて「幼稚園教育の目標を達成するために、原則として幼児に指導することが望ましいねらい」と定められている。これは指導書においても「幼稚園教育において、幼児に到達させたいところの具体的な目標」とあるように到達目標として述べられていることが分かる<sup>27)</sup>。内容に関しては要

表1-3 領域・領域のねらい・内容の比較

	64年要領	89年要領
領域・領域のねらい・内容	<p>●領域 「幼稚園生活のなかで幼児が実際に行っている経験や活動を取りあげ、そこに含まれているねらいを抽出して類似しているものをまとめて六つの領域を編成した」 高橋一之他（編）（1989）. 新幼稚園教育要領の解説 第一法規出版, 39.</p> <p>●領域の諸事項（ねらい） 「幼稚園教育の目標を達成するために、原則として幼児に指導することが望ましいねらい」 第2章 内容より</p> <p>「幼稚園教育において、幼児に到達させたいところの具体的な目標」 文部省（1968）. 幼稚園教育指導書・一般編 フレーベル館, 13.</p> <p>「幼稚園教育を行うために、幼児に営ませる必要のあるいろいろな経験や活動を取り上げて、それに含まれているねらいを抽出したものである」 文部省（1968）. 幼稚園教育指導書・一般編 フレーベル館, 30.</p> <p>「内容的」なものの、「目標的」なものの、あるいは行動的なものもあります」 「実際には単独に独立して存在するものではなく、お互い同士が相互に密接な有機的な連関をもっていて、実際には幼児の具体的、総合的な経験や活動を通じて達成されるもの」「幼児の具体的、総合的な活動に包み込まれているもの」 坂元彦太郎（編）（1964）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 23-24.</p> <p>●内容について 「『ねらい』を示すことによって内容を示唆し、それぞれの幼稚園は、これによって、幼児の心身の発達の実情などに合うように具体的な内容を選択して、幼児に望ましい経験や活動を行わせ、ねらいを達成するのである」 文部省（1968）. 幼稚園教育指導書・一般編 フレーベル館, 31.</p>	<p>●領域 「幼児期にぜひ育てておきたい『ねらい』や『内容』を幼児の発達の側面からまとめたもの」 高橋一之他（編）（1989）. 新幼稚園教育要領の解説 第一法規出版, 40.</p> <p>「教師が幼児の生活を通して総合的な指導を行う際の視点であり、幼児のかかわる環境を構成する場合の視点でもある」 文部省（1989）. 幼稚園教育指導書増補版 フレーベル館, 43.</p> <p>●領域のねらい 「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」 「幼稚園における生活の全体を通じ幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうもの」 第2章 ねらい及び内容より</p> <p>「一定の到達度を示したのではなく幼児が育っていく方向性を示したものであり、いわば方向目標という性格をもっています」 高橋一之他（編）（1989）. 新幼稚園教育要領の解説 第一法規出版, 41.</p> <p>●領域の内容 「ねらいを達成するために指導する事項」 「具体的な活動を通して総合的に指導するもの」 第2章 ねらい及び内容より</p> <p>「幼児が環境とかかわることを通じて実際に身につけていくことが望まれる事項を示してあり、幼児がねらいの方向に向かって育っていくために教師が指導する事項でもある」 高橋一之他（編）（1989）. 新幼稚園教育要領の解説 第一法規出版, 41.</p>

領の中では明示されておらず、『ねらい』を示すことによって示唆<sup>28)</sup>されると述べている。そもそもねらいである領域の諸事項それ自体が同一次元のものではなく、内容的なもの、目標的なもの、行動的なものが混在していた<sup>29)</sup>。そして実際にそれらはそれぞれ単独に存在しているのではなく「密接な有機的な連関」をもっていて、「幼児の具体的・総合的な活動に包み込まれている」とも述べられていることから<sup>30)</sup>、内容は「幼児の具体的・総合的な活動」を指すと言うことができるだろう。つまり経験や活動をする事自体が「ねらい」であり、ねらいにある経験や活動を包括する具体的・総合的な経験や活動が「内容」となる構造と言える。

一方89年要領における領域は「幼児期にぜひ育てておきたい『ねらい』や『内容』を幼児の発達の側面からまとめたもの<sup>31)</sup>」である。また「教師が幼児の生活を通して総合的な指導を行う際の視点であり、幼児のかかわる環境を構成する場合の視点でもある<sup>32)</sup>」とも説明されている。実際に行なわれている活動から抽出したねらいを分類した64年要領とはこの時点からすでに異なっていることが分かる。

領域のねらいは「第2章 ねらい及び内容」にて「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」としている。そして「幼稚園における生活の全体を通じ幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうもの」と説明されている。さらに64年要領ではねらいを到達目標と見ているのに対し、89年要領は「一定の到達度を示したのではなく幼児が育っていく方向性を示したものであり、いわば方向目標<sup>33)</sup>」としている点に違いがある。

領域の内容は「第2章 ねらい及び内容」にて「ねらいを達成するために指導する事項」「具体的な活動を通して総合的に指導するもの」と説明されている。上記は教師の視点だが、幼児の視点として「環境とかかわることを通じて実際に身に着けていくことが望まれる事項」と解説書にて説明されている<sup>33)</sup>。

以上より、それぞれの要領に基づく指導が目指しているところは、64年要領では「経験すること・活動ができること」、89年要領では「心情、意欲、態度などが育つこと」と言える。これに関連して、玉置(1997)の「幼児教育独自のカリキュラム論研究の課題と構想－戦後幼稚園教育要領のカリキュラム論との比較を手がかりに－」では、64年要領における領域の諸事項を「内容の強調点」として「技能・知識・態度」とまとめて示している<sup>34)</sup>。89年要領の領域のねらいが心情、意欲、態度などの内面的な育ちに軸を置いているとすると、「技能・知識・態度」は外面的な育ちに軸を置いていると解

釈することも可能である。

#### ④ 活動の展開(表1-4参照)

すでに①、②、③で行った比較にて活動の位置付け、活動の展開について触れてきているが、改めてここで整理し比較を行うこととする。

まず64年要領においては、「第1章 総則 1 基本方針(6)」にて幼児の自主的・自発的な活動を促すことについて述べられている。またその上で「第3章 指導および指導計画作成上の留意事項 1 指導上の一般的留意事項(2)」にて「指導のねらいを明確にし、幼児の生活経験に即し、その興味や欲求を生かして、各方面にわたる豊かな経験や活動を行わせるようにすること」とも述べられている。解説書では、豊かな経験や活動は“広さ”や“深さ”が伴うものであると述べており<sup>35)</sup>、それには教師の意図、指導の計画性だけでなく、幼児の興味や欲求を生かすこと、幼児自身の自主性・自発性を引き出すことも必要であると示している。また「第3章 指導および指導計画作成上の留意事項 1 指導上の一般的留意事項(8)」では遊びの指導に関して、多様な形態・様式の遊びを経験すること、適切に発展させるようにすること等が押さえられており、解説書でも、多方面のさまざまな遊びを展開することによって新たな遊びを生み出すようになることを期待している<sup>36)</sup>。

一方89年要領においては、環境の位置付けの比較でも触れたように、活動は幼児が自ら環境にかかわることを通じて、生み出し展開するものと考えている。解説書では活動の生まれ方に関しては特に「具体的なねらい・内容に基づいて、環境を構成する」「その環境に幼児がかかわり活動を展開する」この流れに注意すべきと述べられている<sup>37)</sup>。

また「第3章 指導計画作成上の留意事項 1 一般的な留意事項(2)③」において「幼児の行う具体的な活動は、生活の流れの中で様々に変化するものであること」に留意しながら、「幼児が望ましい方向に向かって自ら活動を展開していく」ための援助を行うことについて述べられている。教師はねらいが達成されるように環境を構成することによって幼児の活動を望ましい方向へと方向付けるが、もともと幼児の活動は流動的な性質を有していることや、幼児の発達の実情や環境の受け止め方によっては、教師の予想した通りの活動が展開されるとは限らないことを示唆している。幼児の発想やそこに展開された活動を大切にしながら、環境を再構成すること、承認、激励、助言などの直接的な援助を行うことにより幼児が自ら活動を展開し、ねらいを達成していけるようにすることと述べられている<sup>25) 38)</sup>。

表1-4 活動の展開の比較

	64年要領	89年要領
活動の展開	<p>●自主的・自発的活動の促進 「幼児に必要な養護や世話を行なうとともに、自主的、自発的な活動を促し、自立の態度を養うようにすること」 第1章 総則 1 基本方針（6）より</p> <p>●各方面にわたる豊かな経験や活動を行わせる 「具体的な指導のねらいを明確にし、幼児の生活経験に即し、その興味や欲求を生かして、各方面にわたる豊かな経験や活動を行わせるようにすること」 第3章 指導および指導計画作成上の留意事項 1 指導上の一般的留意事項（2）より</p> <p>「経験や活動が一方にかたよらないように様々な経験や活動をさせ、しかもその経験や活動をしだいに広め、また深めていって豊かになるようにすることが重要となります」 坂元彦太郎（編）（1964）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 133.</p> <p>●遊び活動の発展 「遊びの指導にあたっては、いろいろな形態や様式の遊びを経験させ、さらにそれを適切に発展させるようにし、幼児が喜んで遊びに集中し、個性をのびのびと発揮できるようにするとともに、経験を広めたり、創意をはたかせたり、好ましい人間関係をつくったり、心情を深めたりすることができるようにすること」 第3章 指導および指導計画作成上の留意事項 1 指導上の一般的留意事項（8）より</p> <p>「ゆたかな多方面な、さまざまな遊びを経験させているうちに、つぎつぎにその遊びが展開して新しい遊びを生み出していったり、深まっていったりするようによきことも、大切です」 坂元彦太郎（編）（1964）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 149.</p>	<p>●活動の生まれ方 「具体的な活動の選択・展開については、幼稚園教育要領の第3章『指導計画作成上の留意事項』のなかでおおよそ次のように示されています。 ①幼児の発達を見通し、具体的なねらい・内容を設定する。 ②具体的なねらい・内容に基づいて、環境を構成する。 ③その環境に幼児がかかわり活動を展開する。 ④幼児が望ましい方向に向かって活動できるような必要な援助をする。特に活動の生まれ方で注意すべきは②から③の流れです」 高橋一之他（編）（1989）. 新幼稚園教育要領の解説 第一法規出版, 70.</p> <p>●幼児が望ましい方向へ自ら活動を展開 「幼児の行う具体的な活動は、生活の流れの中で様々に変化するものであることに留意し、幼児が望ましい方向に向かって自ら活動を展開していくことができるよう必要な援助をすること」 第3章 指導計画作成上の留意事項 1 一般的な留意事項（2）③より</p> <p>●環境構成による活動の方向付け 「幼児が行う活動は環境の構成の仕方によって方向付けられるが、幼児の発達の実情や環境の受け止め方によって一定のものとはならず、教師が予想するものとは違った展開をすることが考えられる。そうした場合にも、幼児の発想やそこに展開された活動を大切にしながら、幼児が望ましい方向に向かって自ら活動を展開していけるように環境を再構成するなどの適切な援助を行うことが大切である」 文部省（1989）. 幼稚園教育指導書増補版 フレーベル館, 77-78.</p> <p>●活動の展開時の教師の援助 「この場合の教師の援助は、環境を再構成することや承認、激励、助言などの直接的な援助を行うことであり、その援助はあくまでも幼児が自分で活動を展開し、ねらいを達成していけることに向けて行うことが大切である」 文部省（1989）. 幼稚園教育指導書増補版 フレーベル館, 91.</p>

以上、64年要領・89年要領に基づく指導法について4つの観点から整理を行い比較してきた。どちらの要領ともに幼児の発達を促すという目的のためにねらいや内容を組織することは共通している。そしてねらい・内容を組織する観点として、教師の意図や指導の計画性、幼児の発達の実情や主体性の考慮の両方が必要であることも共通している。しかしながら64年要領はどちらかというと前者に重点を置き、89年要領ではどちらかという後者に重点が置くという違いが、具体的な指導法の違いをつくり出していると言える。

具体的に何を育てたいのか、領域のねらいの観点をみていくと、64年要領は結果として望ましい経験や活動ができることを目指しており、89年要領は主体的活動を通して心情、意欲、態度などが育つことを目指している。このことが、環境や活動の展開をどう位置付けるかに大きく関与している。こうした構造の違いは要領に基づいて作成されるカリキュラム・指導計画の特徴としても当然あらわれ、指導法に影響をもたらすと考えられる。

#### IV 2017年要領に基づく指導法の検討

##### 1 「資質・能力」の理解から

現行の17年要領に基づく指導法を検討するには、89年要領以降の「環境を通して行う教育」など「幼稚園教育の基本」を引き継ぎつつ、21世紀型の教育・人材育成の観点から学校教育に一貫して導入された「資質・能力」をどのように理解するかが重要な鍵であると考えられる。

17年要領における資質・能力は、要領の原文の記述に沿うならば、「生きる力の基礎」を育むため、幼稚園教育の基本を踏まえて一体的に育むように努めるものとされている。具体的には（1）豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かたり、できるようになったりする「知識及び技能の基礎」（2）気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」（3）心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」と3つに分けて記されている。そしてこれらの資



質・能力は領域のねらいや内容に基づいて展開される活動全体を通して育むものとされており、89年要領以降の領域のねらいである「心情、意欲、態度」を含みこんでいることから、構造上さらに包括的な概念であることが分かる。

松尾ら(2016)は『国研ライブラリー 資質・能力[理論編]』において一般的な学習の概念を用い「『内容知』と『方法知』に分けて考えると、資質・能力は内容についての『学び方』や『考え方』に関するものですから、『方法知』に近いもの」と述べている<sup>39)</sup>。また学習の過程における資質・能力の質的な変化について、ある対象を学ぶスタート時点では、その対象の内容(知識)と資質・能力を分けて考えると、前者を新しく学ぶために、後者を使って効果的な学習に従事するという考えになり、学習が進むにつれて、その対象が子どもの中の生きて働く知識となり、資質・能力の支えや重要な要素となってくる。つまり、「この内容知と方法知の融合したものが資質・能力であり、これを使って更に高次な学習が可能となる」と説明している<sup>40)</sup>。

こうした資質・能力に対する理解を要領の記述から考えるならば、(1)に示されている「知識及び技能の基礎」は、内容知として身に付けるだけではなく、方法知として活用する(生きて働かせる)ことが(2)「思考力、判断力、表現力等の基礎」の育ちであり、(1)と(2)が学びの過程で融合していくという考え方ができる。またその過程では特に幼児の心揺さぶられる体験、対話的な活動を大切にすることによって「心情、意欲、態度」が育ち、それらが次の活動につながる内発的な動機や、興味・関心をもった活動に自ら没頭して繰り返し試行錯誤する意欲となる。このような内面の動きとして現れることを含めて(3)「学びに向かう力、人間性等」は記述されていると解釈できる。以上より、資質・能力は、(1)を(2)に活用する学びの循環を、(3)を原動力として進めるという解釈ができる。

実際の活動から学びを得ていくという発想は従来の経験主義的な教育観ではあるが、“学びの内容や学び方自体も子どもがつくり出す”という考え方が、資質・能力の特徴であると言える。特に89年要領改訂以降、幼稚園教育は「環境を通して行う教育」、「幼児の主体的活動の促進」などを基本として掲げてきており、幼児期の特性を踏まえても遊びや生活の中で実際に経験することによる学び(経験知)が中心の教育であることから、他の学校教育と比較しても、元々資質・能力の考えとの親和性は高いものと考えられる。また、それと同時に「内容知を生きて働く方法知へ」という資質・能力の考え方については、活動を通して獲得した知識・技能等を活か

すことによって、次の発展的な活動に向かうことができるという系統主義の考え方も共通する側面があるとも読み取れる。資質・能力が育まれていく具体的な過程については、17年要領では「第1章 総則 第4 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価 3 指導計画作成上の留意事項(2)」から「主体的・対話的で深い学び」という示唆も得られる。

そして資質・能力に関連して、17年要領では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が提示されている。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は領域のねらい及び内容に基づく活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿を示したものであり、具体的な姿から幼児に何が育ちつつあるか捉えることの重要性について改めて示したものであると考えられる。注意すべきは「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が育みたい資質・能力そのものではないことである。到達目標ではなく、あくまでも方向目標的な性格をもつものであり、教師が指導を行う際に考慮するものという位置付けにあることである。解説書では「実際の指導では『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』が到達すべき目標ではないことや、個別に取り出されて指導されるものではないことに十分留意する必要がある」や「一人一人の発達の特性に依拠して、これらの姿が育っていくものであり、全ての幼児に同じように見られるものではないことに留意する必要がある」と留意点が記されている<sup>41)</sup>。

さらに、幼児の生活する姿から育ちを捉えるからこそ、幼児の活動における内面的な働きにより深く着目する必要性についても述べられている<sup>42)</sup>。外面的には同じような活動をしているように見えたとしても、内面的にどのようなイメージをもって活動しているか、活動を通してどのような資質・能力が育ちつつあるかなどは、幼児一人一人質的に異なっていて当然である。だからこそじっくりと一つの活動に没頭し試行錯誤を繰り返すことも丁寧に評価しようとしていると言える。

17年要領改訂に伴い、幼児の姿をベースとした指導計画の作成という考えが広まったが<sup>43)</sup>、これは上記のような一人一人の幼児の活動における内面的な働きや、学びの過程・活動のプロセスに対する理解の上に成り立つものであると考えられる。そのため日々の保育の記録を次の指導計画に結びついていくように記すことが重視され、幼児の活動を様々な角度から記録する、記録の取り方の多様化が進んできている<sup>44)</sup>。

## 2 4つの観点から

前項では、資質・能力の理解から17年要領に基づく指導法について検討したが、本項では前節同様、①指導の定義、②環境の位置付け、③領域・領域のねらい・内容、④活動の展開の4点を、17年要領に基づく指導法の検討の観点として取り上げ、要領の原文・解説書・指導資料等の記述を整理し、検討する。

### ① 指導の定義（表2-1参照）

17年要領における指導の定義について、その基本部分は89年要領を引き継いでおり、幼児一人一人の理解、共感的・受容的態度、幼児の生活・発達に即した環境構成、幼児の活動に対する必要な援助というこれらの一連の流れを全て指導と複合的に捉えていると考えられる<sup>45)</sup>。89年要領のように「直接的な援助」「間接的な援助」というような区別はしていないし、「見守る」という言葉も使用されていない。「環境を通して行う教育」という幼稚園教育の基本は引き継がれる中、幼児の主体的活動を促すために、教師がどのような役割を担い、どう指導するか具体的に示そうとしている。

またこうした指導の流れは、一方から他方への流れではなく、「循環的なプロセス」であるということも17年要領は明確に位置付けようとしている<sup>46)</sup>。幼児理解に基づいて指導計画を作成し、環境構成を行い、幼児の活動が展開される。それに対して必要な援助を行い、保育実践後に評価を行う。この評価は教師自身の指導の過程に対する評価であるだけでなく、幼児一人一人の生活する姿がどのようであったか振り返る意味も含んでおり、すなわちこれが次の指導計画を作成するにあたっての幼児理解につながっている（一体化しているとも考えられる）。17年要領では教育課程の改善を中心にカリキュラム・マネジメントを実施していくことについて言及されているが、日々の教師の指導についてもPDCAサイクルが位置づいていくことが望まれることがわかる。

以上より、17年要領における指導は、89年要領の考えを引き継いでいるものの、89年要領よりも指導の計画性・指導の循環的プロセスをマネジメントすることを

強調していることが分かる。

### ② 環境の位置付け（表2-2参照）

環境の位置付けに関しても基本的な考え方は89年要領を引き継いでいる。しかしながら、17年要領では「第1章 総則 第1 幼稚園教育の基本」の冒頭に「環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる」という「幼児期の教育の見方・考え方」から環境の位置付けについての新たな示唆が得られる。環境に関わって幼児は活動するというこれまでの考えに加え、幼児は“環境自体を自分のものとして取り込もうと試行錯誤を行う”ことは、17年要領ならではの特徴と考えられる。この観点について、解説書にも環境を通して行う教育では「対象、対象との関わり方、対象とかわる自分自身について学んでいく<sup>47)</sup>」と記されているが、これは前項で見たように“学びの内容や学び方自体も子どもがつくり出す”という資質・能力の考え方にも合致した環境の捉え方であることがわかる。

また同じく「第1章 総則 第1 幼稚園教育の基本」にて「一人一人の行動の理解と予測に基づいて」と「計画的に」と、環境構成を行う際の要点が示されている（要領原文への記載は98年要領から）。「ねらいを達成するために適切に構成する」という89年要領の視点に加えて、そのために幼児の活動理解を重視することが強調して述べられている。また同時に「計画的に」とあるのは、幼稚園教育のねらいが着実に実現されていくためには、幼児に全て委ねるのではなく、教師が教育的価値のある環境を計画的に構成することが必要不可欠であることを意味している。

さらに「幼児と人やものとのかわり方が重要であることを踏まえ、(a) 教材を工夫し、(b) 物的・空間的環境を構成しなければならない」（英字は筆者が追記）という記述からは、教材と環境を分けて考える視点と人的環境の捉え方についての変化が伺える。

(a) について、64年要領における環境では、教師が活動の指導に使う教具・教材的な意味合いが多分に含ま

表2-1 指導の定義

	17年要領
指導の定義	<p>「幼稚園教育における指導については、幼稚園生活の全体を通して幼児の発達の実情を把握して一人一人の幼児の特性や発達の課題を捉え、幼児の行動や発見、努力、工夫、感動などを温かく受け止めて認めたり、共感したり、励ましたりして心を通わせ、幼児の生活の流れや発達などに即した具体的なねらいや内容にふさわしい環境をつくり出し、幼児の展開する活動に対して必要な助言・指示・承認・共感・励ましなど、教師が行う援助の全てを総称して、指導と呼んでいます」</p> <p>「こうした指導は、幼児理解に基づく指導計画の作成、環境の構成と活動の展開、幼児の活動に沿った必要な援助的な関わり、評価に基づいた新たな指導計画の作成といった循環の中で行われるものです」</p> <p>文部科学省（2021）. 幼児の思いをつなぐ指導計画の作成と保育の展開 チャイルド社, 10-11.</p>

表2-2 環境の位置付け

17年要領	
環境の位置付け	「幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するよう努めるものとする」 第1章 総則 第1 幼稚園教育の基本より
	「教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予測に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。この場合において、教師は、幼児と人やものとの関わりが重要であることを踏まえ、教材を工夫し、物的・空間的環境を構成しなければならない」 第1章 総則 第1 幼稚園教育の基本より
	「環境は、具体的なねらいを達成するために適切なものとなるように構成し、幼児が自らその環境にかかわることにより様々な活動を展開しつつ必要な体験を得られるようにすること。その際、幼児の生活する姿や発想を大切に、常にその環境が適切なものとなるようにすること」 第1章 総則 第4 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価 2 指導計画の作成上の基本事項(2)イより
	「幼児が主体的に活動できる環境を構成するためには、幼児の周りには様々な事物、生き物、他者、自然事象・社会事象などがそれぞれの幼児にどのように受け止められ、いかなる意味をもつのか教師自身がよく理解する必要がある。環境を構成するためには、遊具や用具、素材など様々な要素が、遊びを通して幼児の発達にどう影響するのかを考える必要がある。また、遊びの中でどの事物や事象との関わりが、発達の過程でどのような違いとなって表れるかを知らなければならない」 文部科学省(2018)。幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 42.

れており、それを必要に応じて使いやすい状況に整えておくことについて述べられていた。17年要領の解説書を見ていくと「遊具や用具・素材など様々な要素が、遊びを通して幼児の発達にどう影響するかを考える必要がある」<sup>48)</sup>と述べられている。例えば、砂と土は似ているがそこから引き出される遊びの展開に違いがあること、あるいは同じ砂で遊ぶ時も、発達の過程やその時の状況や心情によって幼児の環境への関わり方が異なることなどに言及している<sup>48)</sup>。つまり「教材を工夫」するには、「素材等の違いが遊びの展開の違いにつながる」ことを理解しておく必要がある。同じ教材でも発達の過程やその時の状況や心情によって幼児の環境への関わり方は異なり、それが体験・経験の違いに結びつくことを理解する必要があると述べている。

(b) について「物的・空間的環境を構成しなければならない」ということは、物だけではない空間や雰囲気も活動に影響することを意味している。また幼児にとって周囲にどのような人(主に教師、他の幼児たち)が「いる」ということは、確かに環境的ではあるが、人自体は配置・構成する「モノ」ではなく、それぞれが意思をもった主体的存在であると認めていると考えられる。つまり、ただ「いる」だけでなく、関わり合う、関係し合うことを重視している。そして教師を人的環境の一部とするよりも、教師の様々な役割を示すことで幼児の活動に関わり方・働きかけ方について示そうとしている。

また「第1章 総則 第4 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価 2 指導計画の作成上の基本事項(2)イ」では、89年要領と同様に、幼児が自らその環境に関わっ

て発達に必要な体験を得られるようにするため、環境は具体的なねらいを達成するために適切に構成すること、幼児の生活する姿や発想を大切に、その環境が常に適切なものとなるようにすることについて述べられている。

解説書においては、幼児が主体的に活動できる環境を構成するためには、幼児の周りには様々な事物、生き物、他者、自然事象・社会事象など環境の具体的な要素が幼児にどのように受け止められ、いかなる意味をもつのか、幼児の発達にどのように影響するのか、教師がよく理解することについて述べている<sup>49)</sup>。

以上より、17年要領における環境の位置付けは、89年要領の考えを継承してはいるものの、「幼児期の教育の見方・考え方」における、環境自体を取り込むように試行錯誤するという考えが新たに盛り込まれていると考えられる。

### ③ 領域・領域のねらい・内容(表2-3参照)

17年要領における領域は「第2章 ねらい及び内容」にて「幼児期にぜひ育てておきたい『ねらい』や『内容』を幼児の発達の側面からまとめたもの」と記されており、これは89年要領と同様である。

続いて領域のねらいは「第2章 ねらい及び内容」にて「幼稚園教育において育みたい資質・能力を幼児の生活する姿から捉えたもの」と記されている。ここでは、単に「育みたい資質・能力」と言わず「育みたい資質・能力を幼児の生活する姿から捉えたもの」(下線は筆者による)と記した理由について考える必要がある。前項でも、資質・能力は単に身につけるもの、獲得するも

表2-3 領域・領域のねらい・内容

	17年要領
領域・領域のねらい・内容	<p>●領域 「幼児期にぜひ育てておきたい『ねらい』や『内容』を幼児の発達の側面からまとめたもの」 第2章 ねらい及び内容より</p>
	<p>●領域のねらい 「幼稚園教育において育みたい資質・能力を幼児の生活する姿から捉えたもの」 「幼稚園における生活の全体を通じ、幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連を持ちながら次第に達成に向かうものであること」 第2章 ねらい及び内容より</p>
	<p>●領域の内容 「ねらいを達成するために指導する事項」 「幼児が環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるもの」 第2章 ねらい及び内容より</p> <p>「それ（ねらい）を達成するために教師が幼児の発達の実情を踏まえながら指導し、幼児が身に付けていくことが望まれるもの」 「幼稚園教育要領第2章の各領域に示されている事項は、教師が幼児の生活を通して総合的な指導を行う際の視点であり、幼児の関わる環境を構成する場合の視点でもあるということが出来る」 文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館，143.</p>
	<p>●「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」 「ねらい及び内容に基づく活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿であることを踏まえ、指導を行う際に考慮するもの」 第1章 総則 第2 幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」より</p>
	<p>「実際の指導では、『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』が到達すべき目標ではないことや、個別に取り出されて指導するものではないことに十分留意する必要がある」「全ての幼児に同じように見られるものではないことに留意する必要がある」 文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館，52.</p>

のではなく、学びの過程で生きて働かせるもの、「内容知と方法知が融合したようなもの」と説明したが、これは内面的な育ちと外面的な育ちが分離しているのではなく、密接に関連づいていることを前提とした考え方と言える。89年要領以降「心情、意欲、態度など」、内面的な育ちが領域のねらいとして中心に位置づいてきた。しかしながら幼児の活動を通して何が育ちつつあるのかといった評価をする際にはどうだったのか。活動として目に見える幼児の姿を捉えてきたのではないだろうか。相互に関連をもちながら一体的に資質・能力が育つ過程を、生活する姿で捉えることが大切であるとしている。

また領域の内容については「ねらいを達成するために指導する事項」「幼児が環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるもの」と述べられている。解説書では「総合的な指導を行う際の視点」であり「環境を構成する場合の視点」でもあると説明されている<sup>50)</sup>。また、これは幼児の視点からは生活を通して「身に付けていくことが望まれるもの」<sup>50)</sup>とも述べられており、領域のねらいと内容の関係性については89年要領と概ね同様と考えられる。

また17年要領の領域のねらい及び内容との関連で押さえておかななくてはならないのは「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」である。前項で詳細についてはす

に説明したが、指導を行う際に「考慮するもの」と位置付けられている。解説書には「『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』は5歳児に突然見られるようになるものではないため、5歳児だけでなく、3歳児、4歳児の時期から、幼児が発達していく方向を意識して、それぞれの時期にふさわしい指導を積み重ねていくことに留意する必要がある」<sup>41)</sup>と述べられている。教師にとっても長期的にわたる指導の方向目標がある意味で明確化されたとも考えられる。

#### ④ 活動の展開（表2-4参照）

17年要領においても「環境を通して行う教育」という「幼稚園教育の基本」は引き継がれており、活動は環境に幼児が自ら働きかけることで生まれ、展開されるという原則は変わっていない。よって幼児の意識や必要感、興味などに沿った連続性ある活動の展開となることが望まれている<sup>51)</sup>。一方で「第1章 総則 第4 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価 2 指導計画の作成上の基本的事項（2）ウ」にて、幼児の活動は生活の流れの中で様々に変化するものであることに留意し、幼児が自ら望ましい方向に向かって活動できるような教師の援助は欠かせないものであることが示されている。また解説書では、幼児の発想や環境の変化、他児が関わるこ

表2-4 活動の展開

17年要領	
活動の展開	<p>●<b>幼児の主体的活動の展開</b>                      「幼児が自ら周囲の環境に働き掛けて様々な活動を生み出し、それが幼児の意識や、必要感、あるいは興味などによって連続性を保ちながら展開される」                      「教師主導の一方的な保育の展開ではなく、一人一人の幼児が教師の援助の下で主体性を発揮して活動を展開していくことができるような幼児の立場に立った保育の展開である」                      文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 29.</p>
	<p>●<b>幼児が望ましい方向へ自ら活動を展開</b>                      「幼児の行う具体的な活動は、生活の流れの中で様々に変化するものであることに留意し、幼児が望ましい方向に向かって自ら活動を展開していくことができるよう必要な援助をすること」                      第1章 総則 第4 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価 2 指導計画の作成上の基本的事項（2）ウより</p>
	<p>●<b>予想をこえた展開になることもある</b>                      「幼児の発想や環境の変化、あるいは他児が関わることによって、予想をこえた展開になる場合もある。このような場合には、その活動の展開の面白さを大切にしつつ、そこで幼児がどのような体験を積み重ねているのかを読み取りながら必要な援助をしなければならない」                      文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 103.</p>
	<p>●<b>活動の精選</b>                      「単に教師が望ましいと思う活動を一方的にさせたり、幼児に様々な活動を提供したりすればよいということではない。幼児が自分で考え、判断し、納得し、行動することを通して生きる力の基礎を身に付けていくためには、むしろ幼児の活動は精選されなければならない。その際特に重要なことは、体験の質である」                      文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 107.</p> <p>「幼児が積極的に環境に関わり、活動を展開する場合、その活動は多様な仕方でも展開される。この多様な仕方であるということは、様々な形態の活動が行われることも意味するし、一つの活動が変容し、新たな発展をしていくことも意味する」                      「一つの活動に没頭して取り組むことができることも大切である」                      文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 43.</p> <p>「教師は幼児が本当にやりたいと思い、専念できる活動を見つけていくことができるように、つまり、いろいろあり得る活動の中から興味や関心のある活動を選び取っていくことができるように、しかも、その活動の中で発達にとって大切な体験が豊かに得られるように環境を構成することが必要である」                      文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 44.</p>
	<p>●<b>情動や心情を伴う体験</b>                      「情動や心情を伴う体験は、幼児が環境に心を引き付けられ、その関わりに没頭することによって得られる。そして、そのような体験は幼児の心に染み込み、幼児を内面から変える。また、幼児を内発的に動機付ける。すなわち、その体験から幼児自身が何かを学び、そして新たな興味や関心がわいてくるのである」                      文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 108.</p>
	<p>●<b>見通しや振り返りの工夫</b>                      「自分なりの見通しをもち、試したり、試したことを振り返ったりするなど、試行錯誤しながら取り組むようになっていく」                      「見通しをもつようになることで、もう一度やりたいと思ったり、自分たちで準備して始めたりするようになる」                      「人間関係が深まり、友達と共通の目的をもって遊ぶようになる時期には、遊びや生活の中で、楽しかったことやうまくできたこと、困ったこと等の情報の交換や話し合いは、次の日の活動への期待や意欲に直接つながる」[友達と共通の目的をもって継続した遊びを展開する協同的な活動では、こうした活動を振り返る話し合いやそれぞれの取組の情報を交換する場の確保は不可欠である」                      文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 112-113.</p>
	<p>●<b>言語活動の充実</b>                      「幼児が言葉を獲得していくにつれて芽生える、幼児の話したい、表現したい、伝えたいなどの様々な気持ちを受け止めつつ、生活の中で必要な言葉を使う場面を意図的につくり、言語活動を充実することも重要である」                      文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 111.</p>
	<p>●<b>主体的・対話的で深い学びの実現</b>                      「幼児が様々な人やものとの関わりを通して、多様な経験をし、心身の調和のとれた発達を促すようにしていくこと。その際、幼児の発達に即して主体的・対話的で深い学びが実現するようにするとともに、心動かされる体験が次の活動を生み出すことを考慮し、一つ一つの体験が相互に結びつき、幼稚園生活が充実するようにすること」                      第1章 総則 第4 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価 3 指導計画作成上の留意事項（2）より</p> <p>「幼児の活動が展開する過程において、幼児の体験が主体的・対話的で深い学びが実現するような関連性をもつものになっていくためには、教師は次のことを念頭に置く必要がある。</p>
	<p>①一人一人の幼児の体験を理解しようと努める                      ②幼児の体験を教師が共有するように努め、共感する                      ③ある体験からどのような興味や関心が幼児の心に生じてきたか理解する                      ④ある体験から幼児が何を学んだのか理解する                      ⑤ある時期の体験が後のどのような体験とつながり得るか考える」                      文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 108-109.</p>

とによって、予想をこえた展開になった場合は、その活動の面白さを大切にしつつ、そこで幼児がどのような体験を積み重ねているか読み取りながら、必要な援助を行わなくてはならないことが述べられている<sup>52)</sup>。

また17年要領の解説書では「活動の精選」について述べられているところが特徴的である（解説書への記載は98年要領から）。幼児の活動は多様な形態で様々に展開されることから<sup>53)</sup>、幼稚園教育では種類として多くの活動を行うことが幼児の発達を促すことであるかのように考えられることがあるが、「幼児が自分で考え、判断し、納得し、行動すること」を通して「生きる力の基礎」を身に付けていくためには、むしろ幼児の活動は精選され<sup>54)</sup>、一つの活動に没頭・専念することが大切であると述べられている<sup>55)</sup>。活動が精選されるには、教師が環境構成を含め意図的に活動を限定するような指導を行うのではなく、情動や心情を伴う体験を積み重ねる中で、幼児自身が内発的な動機を深め、本当にやりたいと思ってその活動を自ら選択・展開していけるような援助を行うことが大切である<sup>56)</sup>。

さらに幼児が活動に見通しが持てるようになること、活動の振り返りを工夫することについても17年要領では述べられている。活動に見通しを持つことによって、幼児に「こうしたい」という心動かすようなイメージを呼び起こすことになる。それが繰り返してやってみよう、試してみたいという活動への期待や意欲につながると考えられる。活動の振り返りについては、特に人間関係が深まり、共通の目的をもって展開するような協同的な活動において、対話的に展開される必要があることについて述べられている<sup>57)</sup>。こうした時間は幼児一人でもつものではなく、教師や他の幼児と関わりあう場面を通して対話的に行われることが自然であろう。解説書では「遊びが展開する過程や、片付けや帰りの会などの1日の幼稚園生活の中で活動が一段落する場面などの様々な機会にある<sup>57)</sup>」と述べられている。「対話的」ということは身振りや動き、表情や文字、絵なども含めた様々な表現を含むと考えられるが、その中心はやはり言葉となることを想定しながら、言語活動を充実させることについても17年要領では押さえられている<sup>58)</sup>。

幼児の活動における主体的・対話的で深い学びの実現に関しては、「第1章 総則 第4 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価 3 指導計画作成上の留意事項(2)」にて「幼児が様々な人や物との関わりを通して、多様な経験をし、心身の調和のとれた発達を促すようにしていくこと。その際に幼児の発達に即して主体的・対話的で深い学びが実現するようにするとともに、心動かされる体験が次の活動を生み出すことを考慮し、一つ

つの体験が相互に結びつき、幼稚園生活が充実するようにすること」と述べられている。これは元々08年要領から引き継いだ「体験の多様性と関連性」について述べられた箇所に、そのため考慮すべきこととして記されたものと捉えられる。概念として“体験”は“活動”の中に位置づいており、様々な環境と関わることは豊かな体験を得るための条件の一つであり、豊かな体験を通して資質・能力が育まれていくと読み取れる。

幼児の活動が展開する過程において、幼児の体験が主体的・対話的で深い学びが実現するような関連性を持つものになっていくため、教師が念頭に置くこととして、「一人一人の幼児の体験を理解しようと努める」「幼児の体験を教師が共有するように努め、共感する」「ある体験からどのような興味関心が幼児の心に生じてきたか理解する」「ある体験から幼児が何を学んだのか理解する」「ある時期の体験が後のどのような体験とつながり得るか考える<sup>59)</sup>」と述べられており、一人一人の幼児の活動における内面的な働きの理解が欠かせないことが再確認できる。

以上より「活動の見通しをもつこと」、「活動を展開すること」、「活動を振り返ること」は循環的なものと考えられ、この過程における心動かされる体験が次の活動を生み出し、一つ一つの体験が相互に結びついて「主体的・対話的で深い学び」は実現されていくものと考えられる。特に活動の振り返りは、言語を含めた様々な対話的な伝え合いの中で、“学びの自覚化”を行い、また自分とは異なる他者の思いや考え、気づき、発見などにも触れ、“学びの共有化”を行うことにもなっている。このようにして定着した「深い学び」が、次の活動の原動力となり、また生きて働かせる資質・能力となっていくと考えられる。

### 3 カリキュラム編成の考え方から

17年要領のカリキュラム編成の考え方については、89年要領を引き継いだ流れの中にあることから児童中心主義を基礎としていることは確かであろう。しかしながら①89年要領における「心情・意欲・態度」を含みつつ、より具体性の高い「資質・能力」が提示されたこと、②「資質・能力」が育まれている具体的な姿として「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が提示され、幼稚園教育における幼児の育ちの方向性がより明確になったこと、③幼児の日々の育ちを、長期的な方向目標としての「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」とすり合わせるよう考慮したカリキュラム・マネジメントが必要となること、④「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた体験の多様性・関連性を重視していること等

を踏まえると、幼児の学びの過程や活動の連続性・つながりを指導計画に位置付けていくことが特に重要であることが見えてくる。ここでいう活動の連続性・つながりは、あくまでも幼児の内面的な働きに沿った連続性・つながりであり、教師が系統的により高次の活動へ主導するという意味での連続性とは必ずしも一致しない。しかしながら学びの過程自体が、より深く、より広くという方向性を一般的にもつとすれば、幼児が系統的に高次の活動・発展的な活動を主体的に志向することは十分考えられる。

また参考として文部科学省（2016）による「幼児教育の学びの過程」についてのイメージを「ポップコーンパーティーをしよう」という5歳児の事例を元に示した資料がある<sup>60)</sup>。ここでは幼児の自発的な活動としての遊びについて、「遊びの創出」「遊びへの没頭」「遊びの振り返り」という「遊びのプロセス例」を循環的に示している。そしてそうした遊びのプロセスと学びの過程を紐づけ「相互に関連させながら、学び（深い学び、対話的な学び、主体的な学び）の広がり意識した、指導計画の工夫が望まれる」と述べられている。この資料の中でも、教師の指導に関しては「環境構成と援助」という枠組みで捉えられているのは文言だけみれば89年要領と共通しているが、学びの過程や活動のプロセスに着目する視点をもつことから、実際の指導法として相違する部分がある可能性が考えられる。そしてその相違する部分については系統主義的なカリキュラム編成の考え方も含めることによって説明できるかもしれない。

改めての説明となるが、系統主義的なカリキュラム編成においては、活動の系統性を重視し、教師が幼児の活動を主導することによって幼児の興味・関心をつくり出し、主体性も育つと考えている。そこでは一定の順序・原則に沿った活動の発展が求められ、より高次の方向へ導こうとするなど、「指導の計画性」が前面に現れる。17年要領において幼児全員に同じ水準の資質・能力を育むことは求めてはいない。とはいえ「資質・能力」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は比較的具体性ある形で提示されている。育てたいもの、育ってほしい姿が比較的明確にある中で行う指導と、「心情・意欲・態度など」という姿として確認し難い内面的な育ちのために行う指導とでは、幼児の主体的活動を促進することが共通していたとしても、実際の指導法が全く同じものになるとは考えにくい。幼児の主体的活動が必ずしも教師の計画通りに展開されるわけではない前提はあるが、活動を通して幼児に「資質・能力」を育てていくためには、学びの過程や活動のプロセスを的確に読み取り指導計画に反映する循環的な営みが必要である。そう

いった営みをカリキュラム編成の考え方として概観すると、幼児の主体性を重視する児童中心主義を基礎としつつ、幼児の学びの過程や活動のプロセスを踏まえた「指導の計画性」を取り込んでいく、すなわち系統主義の強みを新たな解釈とともに併せ持った状態と言えるのではないだろうか。

また、17年要領における指導計画の作成において、指導資料では「幼児の主体性と指導の計画性をバランスよく絡ませていくことが最大の課題」<sup>61)</sup>と述べられている。これは指導計画の作成にとどまらず、保育実践のあらゆる場面で同様の課題がつきまとうものと考えられる。89年要領はその解釈の仕方によって「指導計画を作成することは幼児の主体性を阻むことになる」として、計画そのものを否定する考え方が出てくることも見られた<sup>62)</sup>と述べられているが、これは玉置の言う「あれかこれか」の議論の一部と考えられる。そういった状況を踏まえて「幼児の主体性を大切にすることは、幼児の行う活動をそのまま放置したり教師の計画性のある指導を否定したりするものではない」<sup>62)</sup>と、幼児の主体性を重視するがゆえに、指導の計画性に関する必要性が補足された。つまり89年要領は児童中心主義を基礎とするが、それだけではねらいを達成する指導が成立しにくいからこそ、系統主義の強みである「指導の計画性」を重視する側面を取り入れる必要性についてすでに述べていたと言える。そして17年要領においてその必要性はさらに高まっていると考えられる。

指導計画の作成において、「幼児の主体性」と「指導の計画性」をどのように実現していくか、これまでの現場の工夫の例としては、いわゆる一斉活動の時間といわゆる自由遊びの時間を一日の生活の中にどちらも設けることでその“両立”を図ろうということがあったのではないだろうか。実際に園によってその時間配分が様々であることについて調査した研究も見られる<sup>63) 64)</sup>。上記のような活動形態に対する指導法として前者は教師主導型、後者は幼児中心型と結びつきやすく、どちらの活動時間も設けることが“両立”や“調和”だと理解されていたのだろう。

しかしながら、これらの活動は分離したものではなく、相互に関連し合うものである。一斉活動で身に付けた知識・技能等を活用して、自由遊びに広がりや深みが生まれたり、自由遊びから生まれた興味・関心を一斉活動でさらに深めたり広げたりする等、こうした関連が生まれるのは幼稚園教育では当然のことであろう。そして幼児の立場からすればそれらの活動は区別なく一体的で、混ざり合っている、溶け合っている、すなわち融合的であることが理想であると考えられるのではないだろ

うか。活動形態は違えども幼児の遊びや生活であることは変わらない。だからこそ外面的な活動形態にとらわれ過ぎず、一人一人の幼児の活動における内面的な働きを丁寧に読み取ったり、学びの過程・活動のプロセスを理解したりすることが必要とされているのではないだろうか。この点は17年要領にて強調されている部分である。

以上より、17年要領に基づく指導法は、「幼児中心型」の発展形と考え、「幼児中心・学び（活動）のプロセス重視型」とここでは名付けることとした。カリキュラム編成の考え方としては、幼児の主体性を重視する児童中心主義を基礎に置きながら、系統主義の強みである「指導の計画性」を重視する側面を融合的に取り込んでいこうという方向性を持っている。それを踏まえたうえで17年要領に基づく指導法が、保育実践として具体的にどのように“融合的”でありうるか、今後も様々な検討が必要であると考えられる。

## V 今後の研究課題

本論では要領のカリキュラム編成についての考え方とそれに基づく指導法の関係について比較・検討を行ってきた。その中で「教師主導型」「幼児中心型」の関係の例として64年要領・89年要領に基づく指導法を捉えた上で詳細に比較し、それを元に17年要領に基づく指導法を幼児中心型の発展形として「幼児中心・学び（活動）のプロセス重視型」として検討できることを示した。カリキュラム編成の考え方としては融合的な方向性を持つものの、それに基づく指導法が、保育実践として実際的にどのように“融合的”でありうるか、さらに詳細な検討が必要であると考えられる。その方法として、指導法に直結する指導計画である日案に焦点をあて、その様式や作成手続きの年代比較を行うこと、実際に作成・実践された日案の内容を複数比較する等、実証的な検討を行いたいと考えている。

## 文献

- 1) 玉置哲淳・大谷彰子・芝田圭一郎 (2010). 教育課程と指導計画の編成についての一考察 - 1964年と1989年の幼稚園教育要領の比較から - エデュケア, 30, 7-27.
- 2) 大方美香 (2017). 乳児保育のカリキュラム編成の研究 大阪総合保育大学児童保育研究科博士論文 (URL <http://doi.org/10.15043/00000927>)
- 3) 石垣恵美子 (2002). カリキュラム編成における保育者の選択と課題 石垣恵美子・玉置哲淳・島田ミチコ・植田明 (編) 新版幼稚園教育課程論入門 建帛社, 4.
- 4) 前掲3), 7.
- 5) 卜田真一郎 (2002). カリキュラム編成に必要な2つの視点とその実際 石垣恵美子・玉置哲淳・島田ミチコ・植田明 (編) 新版幼稚園教育課程論入門 建帛社, 88-90.
- 6) 前掲5), 84.
- 7) 前掲3), 6.
- 8) 島田ミチコ (2002). カリキュラム編成に必要な2つの視点とその実際 石垣恵美子・玉置哲淳・島田ミチコ・植田明 (編) 新版幼稚園教育課程論入門 建帛社, 68.
- 9) 前掲8), 71.
- 10) 玉置哲淳 (2006). 保育方法論の構想 (覚え書き) - 活動アナリシスアプローチ指導を使った指導案作りの提案 - エデュケア, 27, 1-14.
- 11) 前掲5), 85.
- 12) 前掲5), 91.
- 13) 前掲8), 69.
- 14) 前掲3), 5.
- 15) 石垣恵美子・島田ミチコ (2001). 保育方法論 石垣恵美子・玉置哲淳 (編) 幼児教育方法論入門 [第2版] 建帛社, 15.
- 16) 石垣恵美子 (2001). 保育方法論 石垣恵美子・玉置哲淳 (編) 幼児教育方法論入門 [第2版] 建帛社, 4.
- 17) 前掲16), 5.
- 18) 玉置哲淳 (2002). 児童中心主義・教師中心主義を超えて - 独自の幼児教育課程論7 - エデュケア, 23, 1-16.
- 19) 文部省 (1968). 幼稚園教育指導書・一般編 フレーベル館, 153.
- 20) 文部省 (1991). 幼稚園教育指導資料第1集 指導計画の作成と保育の展開 フレーベル館, 4.
- 21) 文部省 (1989). 幼稚園教育指導書増補版 フレーベル館, 76.
- 22) 坂元彦太郎 (編) (1964). 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 134-138.
- 23) 前掲21), 23.
- 24) 前掲21), 70.
- 25) 前掲21), 90.
- 26) 高橋一之・野角計宏・野村睦子・柴崎正行 (編) (1989). 新幼稚園教育要領の解説 第一法規出版, 39.
- 27) 前掲19), 13.
- 28) 前掲19), 31.
- 29) 前掲22), 23.
- 30) 前掲22), 24.
- 31) 前掲26), 40.
- 32) 前掲21), 43.
- 33) 前掲26), 41.
- 34) 玉置哲淳 (1997). 幼児教育独自のカリキュラム論研究の課題と構想 - 戦後幼稚園教育要領のカリキュラム論との比較を手がかりに - エデュケア, 18, 1-27.
- 35) 前掲22), 133.
- 36) 前掲22), 149.
- 37) 前掲26), 70.
- 38) 前掲21), 77-78.
- 39) 松尾知明・白水始 (2016). そもそも資質・能力とは何でしょうか? 国立教育政策研究所 (編) 国研ライブラリー 資質・能力 [理論編] 東洋館出版社, 34.
- 40) 前掲39), 40-41.



- 41) 文部科学省 (2018). 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 52.
- 42) 前掲 41), 250.
- 43) 無藤隆・大豆生田啓友 (2019). 3・4・5歳児の子どもの姿ベースの指導計画 新要領・指针对応 フレーベル館.
- 44) 河邊貴子 (2019). 「驚き」や「喜び」を記録し、子どもの育ちを読み取って次の援助につなげる【特集】次の保育につながる「記録」とは? ベネッセ総合教育研究所 これからの幼児教育 2019年度春号, 2-5.
- 45) 文部科学省 (2021). 幼児の思いをつなぐ指導計画の作成と保育の展開 チャイルド社, 10-11.
- 46) 前掲 41), 104.
- 47) 前掲 41), 31.
- 48) 前掲 41), 42.
- 49) 前掲 41), 42-43.
- 50) 前掲 41), 143.
- 51) 前掲 41), 29.
- 52) 前掲 41), 103.
- 53) 前掲 41), 43.
- 54) 前掲 41), 107.
- 55) 前掲 41), 44.
- 56) 前掲 41), 108.
- 57) 前掲 41), 112.
- 58) 前掲 41), 111.
- 59) 前掲 41), 108-109.
- 60) 文部科学省 (2016). アクティブラーニングの三つの視点を踏まえた、幼児教育における学びの過程 (5歳児後半期) のイメージ【たつき台】  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siryu/\\_icsFiles/afieldfile/2016/04/19/1369745\\_07.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siryu/_icsFiles/afieldfile/2016/04/19/1369745_07.pdf)  
(2021年10月23日)
- 61) 前掲 45), 41.
- 62) 前掲 21), 83.
- 63) 大宮勇雄・平林秀美・白石昌子 (1997). 保育指導の「計画性」と保育形態の選択 - 福島県の幼稚園のカリキュラム調査報告 (1) - 福島大学教育実践研究紀要, 33, 89-96.
- 64) 天野珠子 (2000). 保育形態と幼稚園の生活 駒沢女子短期大学研究紀要, 33, 1-8.

#### 付記

本論文は、筆者の大阪総合保育大学大学院児童保育研究科児童保育専攻博士前期課程における令和2年度修士論文「幼稚園教育要領に基づく教師の指導法の比較・検討」の一部を加筆修正したものである。

本文に関して開示すべき利益相反事項はない。

## Comparison and Examination of Instruction Methods Based on the Course of Study for Kindergarten (1)

Ryo Watanabe

*Osaka University of Comprehensive Children Education Graduate School*

The purpose of this paper was to conduct a detailed examination of instruction methods by performing a chronological comparison based on the Course of Study for Kindergarten. When instruction methods based on a systematic curriculum are treated as “teacher-centric” and instruction methods based on a child-centered curriculum as “child-centric,” it is conceivable that these relationships pertain to the instruction methods based on the 1964 course and those based on the 1989 course, respectively. Based on a detailed comparison of these instruction methods, we examined the instruction methods based on the current 2017 course, whereupon we ascertained that an understanding of the internal workings of the activities of each individual child is an indispensable instruction method for the purpose of understanding learning and activity processes while being specifically aimed at “natural gifts and ability” and “desired development by the end of early childhood.” In addition, we were able to interpret the concepts of curriculum formulation so as to carry forward the “child-centric” concept from the 1989 course while incorporating “the planning in instruction” as the strong point of the “systematic” concept in an integrated manner. From the above, we conceptualized an instruction method based on the 2017 course as a further development of the “child-centric type,” and named it the “child-centric/learning (activity)-focused process-centric type.” It will be necessary to more practically examine how the instruction method based on the 2017 course can be “integral” in childcare practice through the comparison of daily plans.

**Key words** : instruction methods; Course of Study for Kindergarten; curriculum; instruction plans; comparison