

〔論文〕

幼稚園教育要領に基づく指導法の比較・検討(その2)

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

研究全体の目的は、幼稚園教育要領に基づく指導法を現場の教師に具体的・実践的な形で分かりやすく示すことである。本論では「個人・グループ・学級全体」という幼児の活動形態に関する留意点の記述を整理し、1964年要領・1989年要領に基づく指導法を比較し、2017年要領に基づく指導法の検討を行った。1964年要領は基本的に教師が活動形態を選択するものと考え、1989年要領は幼児の主体的活動に沿って形態が生じると考えている。しかしながら1964年要領においても個人での活動では「幼児中心型」の指導法となること、1989年要領においても学級全体での活動は教師の意図性が強まれば「教師主導型」となりうるなどが分かった。また2017年要領は、「幼児中心型」の指導法を基礎としているため、幼児の主体的活動に沿って形態が生じるという側面と、「学び(活動)のプロセス重視」の視点から、形態を活動のプロセス理解に含みこんで教師がマネジメントしていく側面があり、それらを統合的に考えていく必要があるという理解が得られた。今後の課題は、形態の考え方が具体的に表れる指導計画である日案の様式・構造を切り口として、指導法の比較・検討を行うことである。

キーワード：幼稚園教育要領、カリキュラム、指導法、保育形態、活動形態

I 研究全体について

1 研究全体における用語の使用・表記について

表題にもあるように本論は「幼稚園教育要領に基づく指導法」を対象とした研究全体の一部である。「指導法」という用語には「教育方法」や「保育方法」など類似する用語もあるが、「教職課程コアカリキュラム」における「領域および保育内容の指導法」という科目等にも使用されていることから、研究全体でも「指導法」という用語を使用している¹⁾。

また、本文中「幼稚園教育要領」は「要領」と略し、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)」というように記している(括弧内は略した場合の表記)。

2 研究全体の概要

要領は我が国の幼稚園教育の共通基盤として位置づいており、教育課程の基準を大綱的に定めるものである。要領を踏まえつつ、各園の理念や方針を元に、創意工夫を生かして教育課程は編成される。さらに長期の指導計

画から短期の指導計画へというように、教師は具体的な指導計画を作成し、それを元に指導を行う。だからこそ要領を実際の指導にどのようにつなげるか、そのプロセスの理解が重要である。幼稚園教育において「何をどのように指導するのか」、この「何を」にあたるのは、現行の17年要領では「領域のねらい及び内容に基づく活動」と言える(さらに端的に「幼児の活動」とも言える)。しかしながら「どのように」という方法については、要領に一定の説明や示唆はあるものの、具体的・実践的な形として示されているとはいえず、最終的には各教師に委ねられているところが大きい。それが幼稚園教育の良さ、面白さと言える一方、「どのように」という方法に確信の持てない教師にとっては困難な状況である。そうした困難さを少しでも解消するため、幼稚園教育要領に基づく指導法を現場の教師に具体的・実践的な形で分かりやすく示すことが、研究全体を通した目的である。また、研究全体の基本的な方法にも関連するが、表題にある「比較・検討」は、64年要領・89年要領に基づく指導法の「比較」を土台に、現行の17年要領に基づく指導法を「検討」という意味で使用している。

3 転換点となる要領改訂と指導法の関係について

要領は2022年現在までに5度の改訂を経て変遷してきており、改訂によって大なり小なり中身に変化が生じ

大阪総合保育大学大学院

〒546-0013 大阪府大阪市東住吉区湯里6丁目4-26

7219507@jonan.ac.jp

る。幼稚園教育として不易の部分は引き継ぎつつも、幼児を取り巻く環境を含めた社会全体の変化、教育に対する社会的要請、現場実践の評価・反省等を踏まえて改訂は行われてきた。中でも我が国の幼稚園教育の歴史上、89年要領改訂は大きな転換点であった。

それまでの64年要領は「望ましい経験や活動の選択と配列」を中核としており、教師は領域の諸事項を含みこんだ「具体的・総合的な経験や活動」を計画的に選択し指導する。そこから一転、89年要領は幼稚園教育の基本を「環境を通して行うもの」と位置付けた。教師は、ねらいに基づいた環境構成によって幼児の主体的活動を方向付け、発達に必要な体験を得られるよう援助する。領域に焦点を当てるならば、領域そのものの意味合いが変わり、6領域から5領域へと転換がなされた。民秋（2017）は「これは、従来からの6領域は小学校教育での教科に準じている、それとまぎらわしい、などといった誤解をふくめての批判に対応するもの」であったと言う²⁾。89年要領における領域は、ねらい及び内容を幼児の発達の側面からまとめたものであり、環境構成を考える視点となった。

本論に先立つ「幼稚園教育要領に基づく指導法の比較・検討（その1）」では、幼児教育の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ことから、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」と名付けて説明した³⁾。

64年要領では、達成しなければならないねらいを念頭に置いた「望ましい経験や活動の選択」そのものがカリキュラム編成であり⁴⁾、教師の意図性に重点を置いた活動の配列を中心とした系統主義的な特徴が前面に表れる。一方89年要領では、幼児の発達に即した具体的なねらいと内容を組織することがカリキュラム編成であり⁵⁾、幼児の主体性に重点を置いた幼児理解が出发点となる児童中心主義的な特徴が前面に表れる。よって「系統主義への重点－教師主導型」「児童中心主義への重点－幼児中心型」という「カリキュラム編成の考え方－指導法」の対応関係は、我が国の幼稚園教育においては、64年要領と89年要領の関係に当てはまると考えた。

そして現行の17年要領改訂も我が国の幼稚園教育にとって新たな転換点となっている。17年要領は89年要領から続く「環境を通して行うもの」という幼稚園教育の基本を引き継ぎながらも、「育みたい資質・能力」や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を新たに提示している。17年要領のカリキュラム編成の考え方とそ

れに基づく指導法について、「幼稚園教育要領に基づく指導法の比較・検討（その1）」では以下のように検討した。

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る。ところが、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。以上を踏まえると、幼児の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³⁾。

以上より17年要領の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」を融合的に取り込んでいこうとする方向性があるとした。こうした方向性をもつ17年要領のカリキュラムの考え方に基づく指導法については、その特徴から89年要領に基づく指導法「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」と名付けた³⁾。しかし名付けるだけでなく、具体的に何をもって実践できるのか、何をもって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ます。

Ⅱ 本論における問題と目的

1 指導法と形態の関係について

「幼稚園教育要領に基づく指導法の比較・検討（その1）」において、カリキュラム編成の考え方を切り口として要領に基づく指導法を捉えたことは、あくまでも概念的な整理であり、教師が現場の保育実践と結び付けていくには隔たりがある。

特に現行の17年要領は「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」を融合的に取り込んでいく方向性があるとしたが、17年要領改訂後に発行された指導資料にも、指導計画作成において「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」と記されている⁶⁾。“バランスよく絡ませる”が“融合”と同義だとすると、指導計画作成においてこうした課題

があるということは、指導法の検討を行うにも同様の課題があることを示唆している。

こうした課題に対する現場の保育実践、指導計画作成上の工夫として、いわゆる「自由遊び」「一斉活動」を一日の生活にどちらも設け、その時間配分のバランスをとることで「幼児の主体性」と「指導の計画性」の“両立”を図ろうとしてきた（“融合”とは必ずしも言い切れないので“両立”という表現を用いた）。これは56年要領の「第Ⅲ章 指導計画の作成とその運営 2 年・月・週・日単位の指導計画とその運営（4）日単位の指導計画 6」にある「自由遊びの時間と、学級としてまとまって活動する時間とのバランスを適切にする」という記述の影響と考えられる。幼児の活動を形態で捉え、時間配分のバランスをとることが「幼児の主体性」と「指導の計画性」の“両立”（あるいは“融合”）となるのか丁寧な議論が必要である。とはいえ現場にはこのような考えが根付いており、園によってこの時間配分が異なることを調査した研究もある^{7, 8)}。

例えば、先に転換点として述べた89年要領への改訂に際し、多くの園で一日の保育の中の時間配分を自由な保育形態の比重を高める方向で見直しが行われた⁷⁾。つまり指導法が「幼児中心型」へ転換したことは、結果として「自由遊び」という形態の重視につながったことを意味する。我が国では幼稚園教育における指導法に関する議論が「形態」という枠組みを中心に行われていた時期がある。これは上記の例からも分かるように、指導法の違いが、重視する形態にあらわれるからだと考えられる。以上より、形態を切り口として要領に基づく指導法を「比較・検討」することによって、指導法についてより具体的な理解が得られるのではないかと考えた。これを本論の目的とする。

ここで今一度、保育における形態（保育形態）という概念について整理を試みる。例えば田代（2015）は「保育の方法や内容と関連する保育の中での活動形態」と説明している⁹⁾。ここからも保育における形態は指導法やその前提となるカリキュラム編成と関連すると改めて理解できる。先に述べた「自由遊び」「一斉活動」も代表的な保育形態として示される「自由保育」「一斉保育」と関連づいた用語である。「一斉保育」「自由保育」は形態であると同時に理念に結び付いている⁹⁾。対立的に受け止められることがあるが、どちらにも良いところや課題点がある。

さらに、なぜ歴史的に保育において形態に関する議論が活発になされてきたか考察する。例えば山本（1986）は、活動内容と形態を対応させ「この内容にはこの形態が合う」と考えるべきと言う¹⁰⁾。現実には幼児の実態

に応じながら柔軟に対応する必要があるだろうが、そのような「活動内容－形態」の対応関係があることは教師目線で確かに分かりやすい。また秋山（1984）は「保育実践の反省や保育の過程を客観化するために」形態を切り口とする必要について述べている¹¹⁾。保育の改善には反省・評価は必須であり、客観的に保育を捉える枠組みが求められてきたと理解できる。その枠組みとして形態が中心となっていた時期があるということである。

Ⅲ 方法

先にも述べたが、本研究の基本的な方法は、64年要領・89年要領に基づく指導法の「比較」を土台として、現行の17年要領に基づく指導法の「検討」を行うことである。本論では形態を切り口としてそれを行っている。

要領において形態は、活動集団の大きさを視点に分類されている（表1参照）。以下この形態分類を「活動形態」と本論では呼ぶこととする。中でも64年要領の「第3章 指導及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（9）」に詳細な記述があり、幼児の経験や活動を「みずから選んで行う経験や活動」「グループで行う経験や活動」「学級全体で行う経験や活動」（原文では「行なう」と記載しているが、本論では「行う」と表記する）に分類し、指導における配慮等を述べている。また89年要領では「第3章 指導計画の作成上の留意事項 1 一般的な留意事項（4）」にて、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（8）」にて、「個人・グループ・学級全体」という幼児の活動形態が記されている。

64年要領における「みずから選んで行う経験や活動」については、高杉・平井・森上（1989）が「自ら選ぶという活動は個の活動」とであると説明していることから¹²⁾、「個人」での活動と読み替えることが可能である。そうすると「個人・グループ・学級全体」という活動形態を共通の枠組みとして、より具体的な指導法の比較・検討ができるのではないかと考えた。これは先に述べた「何をどのように指導するか」の「何」に当たる「幼児の活動」をより具体的に捉える枠組みであり、それに伴って「どのように」という方法の部分がより具体的になると考えられる。

尚、分析対象は64年要領・89年要領・17年要領の原文や解説書、指導書における活動形態に関する記述を収集・整理したものであり、それらを「活動形態に関する留意点」として提示する。

表1 活動形態に関する要領の原文の箇所

	64 年要領	89 年要領	17 年要領
原文の箇所	<p>第3章 指導および指導計画作成上の留意事項</p> <p>1 指導上の一般的留意事項（9）</p> <p>幼児がみずから選んで行う経験や活動の指導にあたっては、幼児の興味や欲求をじゅうぶん満足させるようにし、必要によっては教師も参加したり援助したりして、その経験や活動が効果的に発展するように配慮すること。</p> <p>また、グループで行う経験や活動の指導にあたっては、グループの一員として安定感をもって相互に力を合わせるとともに、個々の幼児の興味や欲求に留意しながら、必要によっては教師も参加して、その経験や活動が効果的に発展するように配慮すること。</p> <p>さらに学級全体で行う経験や活動を指導するにあたっては、望ましい共通の経験をもたせるとともに、個々の幼児の興味や欲求にも注意して、いずれの幼児もそれに喜んで参加できるように適切に配慮すること。</p>	<p>第3章 指導計画の作成上の留意事項</p> <p>1 一般的な留意事項（4）</p> <p>幼児の行う活動は、個人、グループ、学級全体などで多様に展開されるものであるが、いずれの場合にも、一人一人の幼児が興味や欲求を十分に満足させるよう適切な援助を行うようにすること。</p>	<p>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</p> <p>3 指導計画作成上の留意事項（8）</p> <p>幼児の行う活動は、個人、グループ、学級全体などで多様に展開されるものであることを踏まえ、幼稚園全体の教師による協力体制を作りながら、一人一人の幼児が興味や欲求を十分に満足させるよう適切な援助を行うようにすること。</p>

Ⅳ 結果

1 1964 年要領・1989 年要領に基づく指導法の比較

「活動形態に関する留意点」を整理・分類すると、①全ての活動形態共通、②個人での活動、③グループでの活動、④学級全体での活動、と区分できた。尚、89 年要領に関しては要領改訂に関わった専門家や現場教師らの対談形式の解説書¹³⁻¹⁵⁾を中心に取り上げている。口語的な表現が多いが、当時の活動形態に関する考えがまとまっていたため採用した。またグループでの活動は、どちらの改訂要領においても人間関係・社会性の育ちが記されているため、関連する領域の内容等についても併せて確認を行う。

「活動形態に関する留意点」の整理より

① 全ての活動形態共通（表2-1 参照）

64 年要領の「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（9）」より、全ての活動形態に共通する留意点として、一人一人の幼児の興味や欲求に配慮した指導が望まれている。しかしながら順を追って見ていくが、64 年要領では活動形態によって興味や欲求への配慮の度合いに差があると読み取れる。また経験や活動が効果的に発展するよう配慮した指導についても共通して述べているが、「効果的な発展」の意味が活動形態によって異なると読み取れるので後ほど説明する。

64 年要領における活動形態の選択に関しては、幼児

の活動に沿って変化があることを踏まえつつ、指導の効果を上げるため、基本的には指導のねらいや経験や活動の種類等を考慮して教師が決定するものと考えている¹⁶⁾。活動形態の組み合わせに関しては、幼児の年齢や心身の発達、園の実態等に即して、指導の効果が上がるように行うことが望まれる¹⁶⁾。

また、みずから選んで行う活動をしているうちに自然にグループができ、学級全体での活動になる場合があることや、見かけは学級全体での活動のようでも、グループや個人で活動しているのと同じ状態もあることについて述べている¹⁶⁾。幼児の活動の実態に十分留意し、無理のないように導くことが大切であると考えている¹⁶⁾。

89 年要領では「第3章 指導計画作成上の留意事項 1 一般的な留意事項（4）」にて、どの活動形態であろうと教師には一人一人の幼児の興味や欲求を十分満足させるような援助を行うことを求めている。リズムや変化を求める幼児の一日の保育の展開の中では、個人やグループなど様々な活動形態が見られるのは当然であり、幼児の必要感や活動の自然な流れに沿って、自ずから様々な活動形態が生じるという考えをもつ。つまり活動形態は教師だけが選択するのではなく、幼児同士で選択したり、幼児と教師で選択したりするという考えがある¹⁷⁾。この点は64 年要領と異なっている。また例えば、教師は学級全体での活動を指導しているつもりでも、幼児の意識の中では個人で活動していることがあるなど、教師が思う活動形態と、幼児の意識の中での活動形態に差が生じる可能性についても述べている¹⁸⁾。

表2-1 全ての活動形態共通の留意点の比較

	64年要領	89年要領
全ての活動形態共通	<p>●一人一人の幼児の興味や欲求への配慮を行う 「幼児がみずから選んで行う経験や活動の指導にあたっては、幼児の興味や欲求をじゅうぶんに満足させるようにし」 「グループで行う経験や活動の指導にあたっては、個々の幼児の興味や欲求に留意しながら」 「学級全体で行う経験や活動を指導するにあたっては、(中略)、個々の幼児の興味や欲求にも注意して」 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 (9) より</p> <p>●経験や活動が効果的に発展するように配慮する 「幼児がみずから選んで行う経験や活動の指導にあたっては、(中略)、その経験や活動が効果的に発展するように配慮すること」 「グループで行う経験や活動の指導にあたっては、(中略)、その経験や活動が効果的に発展するように配慮すること」 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 (9) より</p> <p>●指導のねらい、経験や活動の種類等によって活動形態は決まる 「指導のねらい、経験や活動の種類などによっておのずからきまってくるものである」 「幼児の年齢や心身の発達程度、指導のねらい、経験や活動の種類、幼稚園の実態などに即して、これらの活動の姿を適切に組み合わせて指導の効果をあげることが望ましい」 文部省 (1968). 幼稚園教育指導書・一般編 フレーベル館, 174.</p> <p>●幼児の活動の実態に留意し、無理のないように導く 「幼児の活動をみると、ひとりひとりがみずから選んで活動しているうちに、しぜんにグループにまとまったり、いくつかのグループにわかれて活動しているうちに、それが学級全体の活動になっていく場合がある。また、学級全体で同じ活動をしているとみえても、グループにわかれて活動していたり、ひとりひとりがみずから選んで活動しているのと同じ状態である場合もある」 「幼児の活動の実態についてじゅうぶん留意し、むりなく経験や活動ができるように導くことがたいせつである」 文部省 (1968). 幼稚園教育指導書・一般編 フレーベル館, 174.</p>	<p>●幼児の興味や欲求を十分に満足させるよう援助を行う 「いずれの場合にも、一人一人の幼児が興味や欲求を十分に満足させるよう適切な援助を行うようにすること」 第3章 指導計画作成上の留意事項 1 一般的留意事項 (4) より</p> <p>●幼児の必要感、活動の自然な流れに沿い、幼児と共に活動形態を選択する 「一日の保育の展開では、形態が先に生じるのではなく、日々の生活のさなかに、おのずから様々な形態が生じる」 「幼稚園の一日の生活の中には個やグループなど、さまざまな形態が見られます。 そして、そのほとんどが、幼児の欲求、興味に基づいた自然な流れの中に生じていきます」 「形態は幼児同士でつくりだしたり、幼児と保育者でつくりだしたり、また保育者がつくったりする」 高杉自子他 (編) (1989). '89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践 (4) 幼稚園教育の活動 小学館, 192.</p> <p>「幼児は生活の流れの中にリズムや変化を求める傾向がある」 文部省 (1989). 幼稚園教育指導書増補版 フレーベル館, 73.</p> <p>「子どもの必要感とか、生活の必然性に基づいて」 高杉自子他 (編) (1989). '89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践 (4) 幼稚園教育の活動 小学館, 200.</p> <p>●幼児の意識の中における活動形態と教師が思う活動形態が異なることもある 「子どもの活動は意識の流れの中では、個だったり、グループだったり、学級全体だったりしている」 「教師が思っている学級全体とかグループとは違うこともある」 高杉自子他 (編) (1989). '89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践 (4) 幼稚園教育の活動 小学館, 208.</p>

② 個人での活動 (表2-2 参照)

64年要領における個人での活動は「みずから選んで行う経験や活動」と記されている。「自ら選ぶという活動は個の活動」であり「自ら生み出して、やっていく活動にも意味がある」¹²⁾ という見方があり、自主的活動を通して必要な経験をさせるねらいがもたれている。こうした経験や活動は「一般に自由遊びということばでよばれているものと大体似たものを指す」¹⁹⁾ とも言われる。よって指導としては「ひとりひとりの幼児の興味や欲求の方向や強さ」²⁰⁾ を理解しつつ「教師はなるべく介入することをさけ、幼児自身の思うとおりにやらせるという態度をとり、幼児の態度を見まもる」¹⁹⁾ としている。そしてこれらの経験や活動を通して「開放感や満足感を味わい、自主的、自発的な態度や自立の態度を身につけ、個性を十分に発揮」できることが望まれる²⁰⁾。

また「幼児の興味や欲求をじゅうぶん満足させるよう

にし」という「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 (9)」の記述より、他の活動形態と比較して、最も一人一人の幼児の興味や欲求が満たされやすい活動形態であることが分かる (逆説的に考えると、グループ・学級全体での活動は必ずしも「みずから選んで行う活動」ではなく、幼児の興味や欲求も個人での活動より満たされにくいと読み取れる)。

上記のように幼児の自主性や自発性等を尊重しつつも「幼児の興味や欲求は、一時的なもの、不定期なものである」ことが多いとの考えから、遊び方が分からなかったり、遊びが続かなかったりする幼児に対して、直接的な援助を行うことについても述べている¹⁹⁾。経験や活動の効果的な発展の観点からも、遊び方を教えたり、遊びに誘ったり、遊び相手になったりするなど、教師が幼児の遊びへの参加・介入することを認めている²¹⁾。このような直接的な援助は特に3歳児や入園当初の幼児に

表2-2 個人での活動に関する留意点の比較

	64 年要領	89 年要領
個人での活動	<p>●「みずから選んで行う経験や活動」において個々の興味や欲求を十分満足させる</p> <p>●自主的、自発的、自立の態度を身に付け、個性を十分発揮させるようにする</p> <p>「『幼児がみずから選んで行う経験や活動』というのは、一般に自由遊びということばで呼ばれているものと大体似たものを指すのです」</p> <p>「教師はなるべく介入することをさけ、幼児自身の思うとおりにやらせるという態度をとり、幼児の態度を見まもるという指導のしかたを原則としてとるようにするでしょう」</p> <p>「このような遊びをさせることは、幼児の自主的活動を通して、いろいろの必要な経験をさせるということもねらっているわけです」</p> <p>坂元彦太郎（編）（1964）．幼稚園教育要領解説 フレーベル館，150．</p> <p>「子どもが自ら生み出して、やっていく活動にも意味があるんだということ」</p> <p>「自ら選ぶという活動は個の活動なんですね」</p> <p>高杉自子他（編）（1989）．‘89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践（2）幼稚園教育の内容 小学館，57．</p> <p>「幼児は自分で選んで行った経験や活動を通して、開放感や満足感を味わい、自主的、自発的な態度や自立の態度などを身に付け、個性をじゅうぶん発揮していく」</p> <p>「指導にあたっては、ひとりひとりの幼児の興味や欲求の方向や強さなどをよく理解し」</p> <p>文部省（1968）．幼稚園教育指導書・一般編 フレーベル館，172．</p> <p>●必要によってはその経験や活動に教師も参加・援助し、効果的に発展させる</p> <p>「幼児の興味や欲求は、一時的なもの、不定期なものであることが多いし、遊び方もよくわからない場合もあるので、その遊びも放置しておくとも発展しない場合も出てくるでしょう」</p> <p>「この教師の参加や援助の程度は、遊びの種類によっても異なりますが、一般に言えば3歳児や入園当初の幼児にはより必要」</p> <p>坂元彦太郎（編）（1964）．幼稚園教育要領解説 フレーベル館，150-151．</p>	<p>●活動、遊びが始まる起点であり、基本となる</p> <p>「幼稚園は個→グループ→全体と活動が広がり、個が基本になる」</p> <p>高杉自子他（編）（1989）．‘89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践（3）幼稚園教育における指導と指導計画 小学館，19．</p> <p>●一人一人の幼児が興味や欲求にしたがって環境に関わり活動を生み出せるようにする</p> <p>「はじめは一人で、やりたいことに夢中になっている」</p> <p>高杉自子他（編）（1989）．‘89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践（4）幼稚園教育の活動 小学館，187．</p> <p>●どのように活動するかは環境に関わる幼児一人一人の選択による</p> <p>●教師の環境へのかかわり方をモデルとして見せることも容認している</p> <p>「どのように環境と関わりながら生活していくかモデルとしての側面」</p> <p>高杉自子他（編）（1989）．‘89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践（3）幼稚園教育における指導と指導計画 小学館，54．</p> <p>●入園当初は一人一人の遊びによって安心して過ごせるようにする</p> <p>「入園当初の不安や緊張が解けない時期には、自分が日頃親しんでいて安心して使うことのできる遊具を使って遊ぼうとしたり、安心して過ごせる場所を求めたりする」</p> <p>文部省（1989）．幼稚園教育指導書増補版 フレーベル館，71．</p>

はより必要であるとも述べている²¹⁾。

89 年要領における個人での活動は、そこを起点としてグループ・学級全体での活動へと広がる程度が見通された活動であり、集団が大きくなっても「個を基本」にすると述べている²²⁾。一人一人の幼児が自らの興味、欲求に従って環境と関わることで主体的に活動を生み出し、夢中になって活動することが望まれるが、その為に教師が環境への関わり方をモデルとして見せる方法も認めている²³⁾。環境構成を含め活動の方向付けはある程度なされるが、実際に一人一人の幼児がどのように活動を展開するかは幼児自身が選択していく。よって時に活動が発展、充実しない状況になることも十分考えられる。そうした状況を放任せず、また一方的に導きもせず、幼児の必要感に応答するという「見守り」を中心とした援助が求められる。また 64 年要領と同様に、入園当初の幼児は日頃親しんでいて安心感のある道具などを使う一人一人の遊びで満たされると述べている²⁴⁾。

③ グループでの活動（表2-3 参照）

64 年要領におけるグループでの活動は、幼児の興味や欲求に配慮しながら教師が「遊びの種類の選択」を行うこと、どのような活動がグループでの活動に適しているか研究する必要について述べていることから²⁵⁾、「みずから選んで行う経験や活動」からの自然な展開だけでなく、教師が状況を設定して最初からグループで行うことを想定した活動も含んでいると考えられる。「幼児たちがしぜんにつくるグループ」も「教師が意図をもってグループをつくらせる場合」でも、一人一人の幼児が安定感をもって能力を発揮し、特色を生かし互いに協力していけるような指導が求められる²⁶⁾。「グループでの活動でも個人的欲求は満たされるし、むしろ、人々は自分の欲求をよりよく満たすためにグループを作って活動する」とも述べている²⁷⁾。

また、活動を通して望ましい人間関係や社会性が育成されることについても述べており、特に個人では経験しにくいこと・できないことを経験させるために行う活動

表2-3 グループでの活動に関する留意点の比較

	64 年要領	89 年要領
グ ル ー プ で の 活 動	<p>●個々の幼児の興味や欲求に留意しながら、教師が活動を選択し、必要によって参加する</p> <p>「グループで行う経験や活動を効果的に発展させるためには、遊びの種類の選択もたいせつです」</p> <p>「どのような遊びが（グループの活動に）もっとも適しているかという研究が必要になってくる」</p> <p>坂元彦太郎（編）（1964）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 152.</p> <p>「グループの活動でも個人的欲求は満たされるし、むしろ、人々は自分の欲求をよりよくみたすためにグループを作って活動する」</p> <p>坂元彦太郎（編）（1964）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 171.</p> <p>●一人一人の幼児がグループの一員として安定感をもち、能力を十分発揮でき、特色を生かしながら互いに協力していくようにする</p> <p>「そのグループが、幼児たちがしぜんにつくるグループでも、教師である意図をもってグループをつくらせる場合でも、ともにそのグループの中でだれもが安定感をもつように配慮することがたいせつです」</p> <p>「グループの成員であるひとりひとりの幼児が、自分の持つ能力をじゅうぶんに発揮でき、自分の特色を生かしながらお互いに協力していくように指導するわけです」</p> <p>坂元彦太郎（編）（1964）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 151.</p> <p>●望ましい人間関係や社会性を育成する</p> <p>「もともとグループによる指導は、幼児間に望ましい人間関係を育て、社会性を育成するとともに、単独では経験しにくいことや、経験できないことがらを経験させることをねらっています」</p> <p>坂元彦太郎（編）（1964）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 151.</p> <p>●教師がグループの人数や構成、人間関係の調整を行うこともある</p> <p>「積木遊びを3～4人でさせる場合、Aグループはどの幼児を中心としてグループを作らせ、Bグループは、Cグループは、そしてDグループは教師が中心になって15～17人いっしょにやらせ、その中で3～4人ずつ分けて遊ばせようなど」</p> <p>坂元彦太郎（編）（1964）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 135-136.</p> <p>「幼児によっては、いつも同じ幼児でグループを作ったり、あるきまだった経験や活動をするときはきまだったグループを作るなどグループが固定化して経験や活動が効果的に発展しない場合がある」</p> <p>「幼児の興味や欲求、人間関係などを考慮しながら、適切な援助を与えて、だれとでもグループが作れるようにすることがたいせつである」</p> <p>文部省（1968）. 幼稚園教育指導書・一般編 フレーベル館, 173.</p> <p>●経験や活動が「縦への深まり」「横への広がり」をもつように効果的に発展するように配慮する（学級全体の活動へと統合されていくことが理想）</p> <p>縦への深まり「あるひとつの遊びが持続的に行われ、その成員間の人間関係が密になり、協力や共同の関係度が深まっていく方向」</p> <p>横への広がり「他の種類の遊びのグループとの関連をもったり、統合していったりする方向」</p> <p>「はじめは素朴で単純で、それぞれ独立してはじめてものがしだいに関連をもつて、より複雑なものへと発展していくこと」</p> <p>坂元彦太郎（編）（1964）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 152.</p> <p>「将来学級全体としてまとまった経験や活動ができるような素地を養うように心がける」</p> <p>「はじめは興味・欲求をともし、気の合った数人で集まっての遊びが、ひとつの学級内にいくつも発生し、それがしだいに関連をもったり、つつみあったりして、最後に学級全体に統合されるといことが理想です」</p> <p>「幼稚園での指導はグループでの活動や経験をより中心に行うべきだと考えられるので、しいて学級全体に統合する必要はありません」</p> <p>坂元彦太郎（編）（1964）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 153.</p>	<p>●同じ遊びに興味や欲求をもった幼児によって自然発生的にグループが生まれる</p> <p>●仲の良い友達同士で誘い合ってグループで遊び始める</p> <p>「保育者の動きに興味を持った幼児が続々と集まってくる」</p> <p>高杉自子他（編）（1989）. '89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践〔4〕幼稚園教育の活動 小学館, 189.</p> <p>「幼児は、面白いことがあるとやりたくなってみんなが集まる」</p> <p>高杉自子他（編）（1989）. '89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践〔3〕幼稚園教育における指導と指導計画 小学館, 19.</p> <p>「自分が遊んでいるうちに、もっと友達が必要になってきて声をかけていくというような、自然な欲求の広がりがあったり、また自分たち仲間だけの楽しさがあったりということ」</p> <p>高杉自子他（編）（1989）. '89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践〔4〕幼稚園教育の活動 小学館, 24.</p> <p>●他児との相互作用により興味・関心が広がる</p> <p>「一人では興味をもたなかった対象に対しても他の幼児に接することによって、あるいは教師の援助によって、自分もそれに興味や関心をもつようになる」</p> <p>文部省（1989）. 幼稚園教育指導書増補版 フレーベル館, 13.</p> <p>●教師都合のグループ分けは好ましくないと見ている</p> <p>「大人の中で調整するという、調整しなければ子どもは育たないというおごり」</p> <p>高杉自子他（編）（1989）. '89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践〔4〕幼稚園教育の活動 小学館, 203.</p> <p>●衝突や葛藤も経験しながら互いに認め合う関係づくりを促す</p> <p>「本来は子供がどのように友達とかかわって、仲よしを選び仲間をつくるかのプロセスが大切である」</p> <p>「その中に葛藤もあり、あるいは共有・共感がある」</p> <p>「そういう多様な揺れ動きを経験しながら、相手を認めていく」</p> <p>高杉自子他（編）（1989）. '89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践〔4〕幼稚園教育の活動 小学館, 202.</p>

であるという側面がある²⁶⁾。64年要領における望ましい人間関係や社会性の育ちが具体的にどのようなことを指すかについては、領域「社会」を中心とした領域の諸事項から示唆が得られる。そこで示されるのは「仲よく遊んだり仕事したりする」「約束したことを守る」「きまりを守る」「グループをつくって遊びや仕事をする」「役割をもって仕事をするができる」「だれとでも仲よくし」など、規範的な習慣・態度に関する事項が中心である。「集団の中においていろいろな経験や活動をさせて、社会生活に必要な習慣や態度を身に付け、協同の精神の芽生えをつちかう」という結果に重点を置いている。

そして一人一人の幼児が安定感を持って活動するために、グループの人数や幼児の組み合わせに教師が関与し、人間関係の調整を行うことがあると述べている²⁸⁾。誰とでもグループがつくれることを理想に置きつつ、グループの中心となる幼児を教師が決めたり、教師が中心に入るグループがあったり、グループの固定化を防いだりと、経験や活動の「効果的な発展」にも関連した配慮を重視している。

さらに、グループでの活動の発展の方向性として「ひとつの遊びが持続的に行われ、その成員間の人間関係が密になり、協力や共同の関係度が深まっていく方向」として「縦への深まり」、「他の種類の遊びのグループとの関連をもったり、統合していったりする方向」として「横への広がり」についても述べている²⁹⁾。特に「横への広がり」は学級全体の活動への展開を示唆しており「はじめは興味・欲求をともにし、気の合った数人で集まっての遊びが、ひとつの学級内にいくつも発生し、それがしだいに関連をもったり、つつみあったりして、最後に学級全体に統合されるということが理想³⁰⁾」とその過程について述べている。また「将来学級全体としてまとまった経験や活動ができるような素地を養うように心がける」と述べる一方で「幼稚園での指導はグループでの活動や経験をより中心に行うべきだと考えられるので、しいて学級全体に統合する必要はありません³⁰⁾」とも述べている。学級全体での活動へ移行することを発展の方向性とし、実際の活動の状況を見ながら判断する指導が想定される。

89年要領においては、他の幼児や教師の活動する姿を見て「面白いことがあるとやりたくなって」集まって生まれるグループもあれば、「自分が遊んでいるうちに、もっと友達が必要になってきて声をかけていくような自然な欲求の広がり」や、仲の良い友達同士で誘い合うような「自分たち仲間だけでの楽しさ」を元に生まれるグループもあることが例示されている。他児との相互作用

や教師の援助によって、興味や関心の対象が広がっていく良さについても述べている³¹⁾。同じ遊びに興味、欲求を持って集まった自然発生的なグループや、幼児同士が誘い合ってできたグループでの遊びの中で、他者と関わる多様な経験をえていくことを重視しており、教師都合のグループ構成は好ましくないと考えている³²⁾。これは64年要領と考え方が異なっている。

また、グループで何か結果として成し遂げることよりも、そのプロセスの中で、衝突や葛藤なども含めた多様な人間関係を経験するなど、一人一人の幼児が「揺れ動きを経験しながら、相手を認めていく」関わりを持っているか捉えることが大切であると考えている³³⁾。領域の内容等を見てみると、集団生活の中で他の幼児らと感情や意志を表現しながら相互理解していくなど内面的・心情的な育ちを中心に考えていることが分かる。こうした感情の交流には楽しさ、嬉しさ、喜びだけではなく、悲しみや怒り、戸惑いなども含まれていると考えられる。また「気付く」という表現が多いことから、教師を含め誰かから直接的に教わるのではなく、体験を通して幼児が自ら関連付けていくことを重視していることが分かる。

④ 学級全体での活動（表2－4参照）

64年要領における学級全体での活動は、グループでの活動が関連付いて発展した結果もあれば、学級全体に対し「望ましい共通の経験を持たせる」ために教師が状況を設定する活動形態でもある³⁰⁾。特に後者の場合「個々の幼児の興味や欲求にも注意して」という記述は、注意をしていないと多数派の興味や欲求のみが汲み取られたり、教師の一方的な押しつけとなったりする可能性があることを示唆している。活動の目的を達成するために、学級全体の幼児が興味や欲求を持った内容の活動を選択したり、教師が環境設定や話し方により動機付けを工夫したりすることで、活動に参加しない幼児、いやいやながら活動する幼児が出ないような配慮を求めている³⁰⁾。「幼児の持つ、あるがままのしぜんの興味や欲求を尊重することはたいせつですが、それにもまして、興味や欲求を引きだし高めることはより重要です³⁰⁾」という記述は、幼児の興味や欲求を積極的につくりだす教師の主導性を重視している。また「望ましい共通の経験を持たせる」ために一人の教師が学級全体での活動を指導する場合、実際の現場では個別性よりも平等性や効率性が重視され、いわゆる「一斉活動」の時間・頻度が多くなると推測できる。

89年要領の学級全体での活動は、グループの活動が充実しグループ同士が共通の目的やイメージ・方向性を

表2-4 学級全体での活動に関する留意点の比較

	64 年要領	89 年要領
学級全体での活動	<p>●個々の幼児の興味や欲求にも注意して、いずれの幼児も喜んで参加できるように適切に配慮し、望ましい共通の経験をもたせる</p> <p>「共通の経験を持たせるために必要であることはいうまでもないですが、ただこの場合、参加しないものや、いやいやながら参加するものがないようにじゅうぶん配慮することがたいせつです」 坂元彦太郎（編）（1964）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 153.</p> <p>●学級全体の幼児が興味や欲求をもっている経験や活動を選択する</p> <p>●教師の動機付けにより、活動への興味や欲求を引き出す</p> <p>「ひとつは学級全体の幼児が興味や欲求をもつ活動や経験を選ぶこと、もうひとつは興味や欲求を持つように適切な動機づけをすることです」</p> <p>「幼児の持つ、あるがままのしぜんの興味や欲求を尊重することはたいせつですが、それにもまして、興味や欲求を引きだし高めることはより重要です」 坂元彦太郎（編）（1964）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 153.</p> <p>「共通に興味や欲求をもつような適切な環境設定や話しかたなどの動機づけをくふうする必要がある」 文部省（1968）. 幼稚園教育指導書・一般編 フレーベル館, 174.</p>	<p>●グループ同士が共通の目的やイメージ・方向性を持って、役割分担が始まるなど、連動し始めた結果として、学級全体の活動へと展開される</p> <p>「各々のグループが充実してくると共に、グループ同士が遊びの必要に応じてつながりをもって遊び始めることも予想されるので、各々のグループの遊びの様子を伝え合わせたり、教師が伝えたりしていく」 高杉自子他（編）（1989）. '89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践（3）幼稚園教育における指導と指導計画 小学館, 66.</p> <p>「一つ一つの活動に対して、無意識のものを意識化するなど教師の援助があると、クラス全体のつながりになっていく」 高杉自子他（編）（1989）. '89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践（4）幼稚園教育の活動 小学館, 209.</p> <p>「無理につなげるのではなくて、意識のつながりの中で起こってくる」 高杉自子他（編）（1989）. '89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践（4）幼稚園教育の活動 小学館, 43.</p> <p>「一人からみんなに広がって予測以上のことをやることもある」 高杉自子他（編）（1989）. '89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践（4）幼稚園教育の活動 小学館, 25.</p> <p>●全体としてまとまりがなく見えても、幼児の気持ちの上では横へのつながりがあることに留意する</p> <p>「見た目に一斉でなくても、気持ちのつながりみたいなのはどの子にもある」 高杉自子他（編）（1989）. '89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践（4）幼稚園教育の活動 小学館, 210.</p> <p>●生活の必然性から行われ、幼児の自由感が確保されていれば、一斉保育を否定しない</p> <p>「一斉保育でも、自由感があふれていることもある」 高杉自子他（編）（1989）. '89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践（4）幼稚園教育の活動 小学館, 200.</p> <p>「一斉という形をとれば、あの子がやっている、私もやりたい、やってみたいと伝播していく」 高杉自子他（編）（1989）. '89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践（4）幼稚園教育の活動 小学館, 26-27.</p> <p>「無理にする一斉は悪いが、生活の必然性から自然になった一斉は決して悪くはない」 高杉自子他（編）（1989）. '89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践（4）幼稚園教育の活動 小学館, 28.</p>

持って、役割分担が始まるなど連動し始めた結果、学級全体へと広がっていく想定をしている³⁴⁾。活動の流れの中でグループ同士が自然に結びつくこともあれば、各々のグループがどのような遊びをしているか幼児に伝え合わせたり、教師が意図的に伝えたりする中で、他のグループの存在や活動の様子に気付き、様々な交渉を経て結びつくことがある³⁴⁾。これは幼児の無意識を教師の援助によって意識化してつながりが起こることをねらっている³⁵⁾。またその場合、教師の目からすると幼児の活動する姿に全体としてのまとまりが見えなくても、幼児の気持ちの上では横へのつながりがあったりすることにも留意する必要があると述べている³⁶⁾。学級全体へ広がる活動の展開に合わせた指導の見通しを持つことは大切であるが「一人からみんなに広がって予想以

上のこと」³⁷⁾となることもあり、幼児の活動する姿を観察し臨機応変に機転を利かせることも必要であろう。

そしてここで確認しておかなくてはならないのは、89年要領ではいわゆる「一斉保育」を必ずしも否定していないということである。生活の必然性から行われ、一人一人の自由感が確保されているならば、「一斉保育」も多様な形態の一つとして認めている。むしろ「一斉保育」によって、幼児が互いに影響し合う場面が生まれ、「あの子がやっている、私もやりたい、やってみたい」と遊びが伝播しやすくなるという肯定的な側面について述べている³⁸⁾。

2 2017年要領に基づく指導法の検討

17年要領の原文や解説書では、特に「グループ」「学

級全体」という活動形態に関する留意点について、明確に区分した記述があまり見られず、「集団での活動」と包括的に捉えることが妥当と判断した。よって活動形態に関する留意点の分類は、①全ての活動形態共通、②個人での活動、③集団での活動、として要領の原文や解説書にある記述を整理した。また集団での活動に関しては、人間関係・社会性の育ちに関連する領域の内容等についても確認を行った。さらに17年要領改訂以降の新たな動向として、「個別最適な学び」「協同的な学び」という2つの学びのあり方が、文部科学省（2021）中央教育審議会答申に示された³⁹⁾。これは、これからの幼稚園教育における指導法や活動形態の考えにも関係すると考え、併せて確認することとした。

（1）「活動形態に関する留意点」の整理より

① 全ての活動形態共通（表3-1参照）

17年要領においては「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（8）」にて、どのような活動形態であろうと「一人一人の幼児が興味や欲求を十分に満足させるよう適切な援助を行うようにすること」と述べている。幼児の興味や欲求への配慮が必要だということについては、64年要領・89年要領に共通している。また、一人一人に応じることについて一貫しているが、これは必ずしも活動形態として個人での活動のみを重視しているのではなく、グループや学級全体での活動など集団での活動も

含め、いずれの活動でも一人一人を生かすことが必要であると述べている⁴⁰⁾。

また17年要領では園全体の協力体制の構築としてチーム保育の導入による多様な活動の展開を推奨している（要領への記述としては98年要領から見られる）。チーム保育では複数の教師が共同で保育し、幼児理解や保育の展開などについて情報・意見交換を行うことにより、一人一人の幼児の様子をより広い視野から捉えることができ、一人の保育者だけよりも、よりきめ細かい援助が可能となるという良さがある⁴¹⁾。複数の教職員がコミュニケーションを取りつつ役割分担することにより、例えば個人の活動と集団の活動を並行して行うことも可能となる。実態として64年要領期・89年要領期にもチーム保育は行われていたであろうが、要領に記されたことに意義があると考えられる。

また17年要領では多様な形態での活動の展開を前提としつつも、「幼児の活動は、そばから見た表面的な動きや人数などの規模で理解することは難しい」⁴²⁾とも述べている。例えば、集団での遊びは個人での遊びに比べると見かけ上は活動的であると判断されやすいが、活動における一人一人の体験の意味は異なっているため、幼児の活動における内面的な働きをよく見極めながら援助を行う必要があると考えている。これは活動形態という枠組みをどのように考えるかという議論に新たな視座をもたらしていると言える。

表3-1 全ての活動形態共通の留意点

	17年要領
全ての活動形態共通	<p>●幼児の興味や欲求を十分に満足させるよう援助を行う 「いずれの場合にも、一人一人の幼児が興味や欲求を十分に満足させるよう適切な援助を行うようにすること」 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（8）より</p>
	<p>●どのような活動においても一人一人が生かされるようにする 「幼稚園教育においては、一人一人に応じることが大切にされているが、このことは必ずしも個人の活動のみを重視しているということではない。グループや学級全体などいずれの活動においても一人一人が生かされることが必要であることを意味している」 文部科学省（2018）、幼稚園教育要領解説 フレーベル館、119。</p>
	<p>●幼稚園全体の協力体制の構築（チーム保育）による多様な形態での活動の展開 「複数の教師が共同で保育を行い、また、幼児理解や保育の展開について情報や意見を交換することによって一人一人の様子を広い視野から捉え、きめ細かい援助を行うことが可能になる」 「チーム保育によって指導方法を工夫することは、幼児が人との関わりや体験を一層豊かにしたり、深めたりして、一人一人の特性に応じた指導の充実を図る上で重要である」 文部科学省（2018）、幼稚園教育要領解説 フレーベル館、119-120。</p>
	<p>●幼児の活動を表面的な形態だけで理解することはできない ●幼児一人一人の活動における内面的な働きを理解する 「幼児の活動は、そばから見た表面的な動きや人数などの規模で理解することは難しい」 文部科学省（2018）、幼稚園教育要領解説 フレーベル館、253。</p>
	<p>「一見一緒に同じ遊びをしているようでも、その活動の意味は異なっているといえる」 文部科学省（2018）、幼稚園教育要領解説 フレーベル館、250。</p>

② 個人での活動（表3-2参照）

17年要領では、個人での活動においても、幼児の生活する姿から一人一人の関心や意欲、特性や発達の課題を読み取り、幼児が自ら試行錯誤を繰り返すことができる環境を設定し、発達に必要な体験を獲得していくことを重視している⁴³⁾。これは17年要領から導入された幼児期の教育における見方・考え方や、育みたい資質・能力とも結びついており、幼児の主体的活動の質に関する言及である。試行錯誤とは、対象と繰り返し関わる中で、じっくりと考えたり、工夫したり、試したりすることである。今まさに一人一人の幼児が「何に関心を抱いているのか、何に意欲的に取り組んでいるのか、あるいは取り組もうとしているのか、何に行き詰っているのか」捉える必要がある。また、一人一人の幼児がどのような特性をもち、どのような発達上の課題に向き合っているのか教師が的確に捉えた上で、繰り返し取り組める時間・状況を含めた環境を設定することが欠かせない。ここで言う特性は「その幼児らしい見方、考え方、感じ方、関わり方など」⁴⁴⁾を指し、発達の課題とは「その時期の多くの幼児が示す発達の姿に合わせて設定されている課題のことではない」「幼児一人一人の発達の姿を見つめることにより見出されるそれぞれの課題である」と説明される⁴⁴⁾。以上より、64年要領や89年要領のように幼児の興味や欲求を満たすことを大切にしながら、一人一人の幼児が発達の課題に即した必要な体験を自ら得られるよう試行錯誤できる状況をつくることを重視していると考ええる。

また、試行錯誤の繰り返しが厳密には個人での活動だけに当てはまらないのは、他児との相互作用によってさらに深まる要素を多分に有すると考えるからである。同

じような興味・関心を持った幼児が関わり合い共に試行錯誤することによって、また違った展開が生まれ、さらに深い学びを得ることができる。個人での活動と集団での活動は別個に成立しているのではなく、密接に関連づいていることを丁寧に捉える必要がある。

また、興味や関心だけでなく発達の課題に沿うことに關して、幼児は遊ぶことそれ自体を目的にして活動するので、常に自分の発達の課題を意識して活動に取り組むとは考えにくい。しかしながら集団での活動にて他児と相互作用する中でそれらが自然に達成されることもあると考えると、これも個人での活動に限定される話ではなくなる。一人一人の育ちを「集団の教育力」⁴⁵⁾を活かし促していく視点が求められる。一方で幼児の発達は順序としては「大筋で見れば、どの幼児も共通した過程をたどる」⁴⁶⁾と考えられるが、その早さや、つまづきなどは個別性が高いものである。発達の課題は個人での活動という枠組みの中で、よりじっくりと向き合うことができるといえる考え方がもちろんできる。

③ 集団での活動（表3-3参照）

17年要領におけるグループ・学級全体での活動の指導の留意点については、解説書ではそれらを明確に区分した記述があまり見当たらず、「集団での活動」と包括的に捉えることが妥当と判断した。また解説書には集団の発生について「同じものへの興味や関心、あるいは同じ場所にいたことから関わりが生まれる集団や同じ目的をもって活動するために集まる集団もあれば、学級のようにあらかじめ教師が組織した集団もあり」⁴⁷⁾と記されており、幼児の活動に沿って生まれる集団も、教師が組織する集団もどちらも当然あることを前提としている。

表3-2 個人での活動に関する留意点

	17年要領
個人での活動	<p>●生活する姿から一人一人の関心や意欲、特性や発達の課題を読み取る</p> <p>●自ら試行錯誤を繰り返すことができる環境を設定し、発達に必要な体験を獲得していけるようにする</p> <p>「幼児が自ら周囲に働き掛けてその幼児なりに試行錯誤を繰り返し、自ら発達に必要なものを獲得しようとするようになること」</p> <p>「教師は、幼児が何に関心を抱いているのか、何に意欲的に取り組んでいるのか、あるいは取り組もうとしているのか、何に行き詰っているのかなどをとらえる必要があり、その捉えた姿から、幼児の生活や発達を見通して指導の計画を立てることになる」</p> <p>文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館，29.</p> <p>「幼児一人一人の発達の特性（その幼児らしい見方、考え方、感じ方、関わり方など）」</p> <p>「『発達の課題』とは、その時期の多くの幼児が示す発達の姿に合わせて設定されている課題のことではない。</p> <p>発達の課題は幼児一人一人の発達の姿を見つめることにより見出されるそれぞれの課題である」</p> <p>文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館，37.</p>
	<p>※上記は要領においては厳密に個人での活動に限定はされて書かれてはいない。</p> <p>●入園当初は一人一人の遊びによって安心して過ごすことができる</p> <p>「入園当初においては、一人一人好きなように遊んだり、教師と触れ合ったりしながら、幼稚園生活に親しみ、安定へと向かう」</p> <p>文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館，84.</p>

表3-3 集団での活動に関する留意点

	17 年要領
集 団 で の 活 動	<p>●自然発生的な集団、同じ目的をもった集団、教師が組織した集団の中で多様な経験をできるようにする 「集団には、同じものへの興味や関心、あるいは同じ場所にいたことから関わりが生まれる集団や同じ目的をもって活動するために集まる集団もあれば、学級のようにあらかじめ教師が組織した集団もあり、それぞれの集団の中で幼児は多様な経験をする」 文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館，46-47.</p>
	<p>●一人一人の発達を促すために集団の教育力を生かす 「幼児一人一人に応じるとはいっても、いつでも活動形態を個々ばらばらにするということではない。 幼稚園は集団の教育力を生かす場である。 集団の生活の中で、幼児たちが互いに影響し合うことを通して、一人一人の発達が促されていく」 文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館，39.</p>
	<p>●一人一人の思いや活動をつないだり、集団の中で個人のよさがいかされるようにする 「一人一人の思いや活動をつなぐよう環境を構成し、集団の中で個人のよさが生かされるように、 幼児同士が関わり合うことのできる環境を構成していくことが必要である」 文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館，46. 「友達関係を深めながら、よさを相互に認め合い、友達とは違う自分のよさに気づき、自己を形成していく」 文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館，84.</p>
	<p>●きまりの大切さに気づき、自己を統制しようとする 「集団の生活にはきまりがあることに気づき、そのきまりをなぜ守らなければならないかを体験を通して考える機会を与えていくことが重要である」 文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館，47. 「集団生活の中で、友達を思いやったり、自己を抑制しようとしたりする気持ちが生まれる」 文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館，84.</p>
	<p>●共通の目的をもち、役割分担したり、協力し合って活動することによって協同性を高める 「他の幼児との関わりの中で、イメージを伝え合い、共に生活する楽しさを知り、友達からの刺激を受けて遊びを広げていくようになり、幼児の主体的な活動が深まっていく」 「幼児同士や学級全体で目的に向かって活動を展開しながら、一つのものを作ったり、それぞれが役割を分担して一つのことを成し遂げることを通して仲間意識が深まる」 文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館，84.</p>
	<p>●学級全体の話し合いは、幼児の必要感を伴い、活動の振り返りをしたり、次の活動に期待や意欲をもてるように行う 「学級全体の話し合いについては、型どおりに行われるのではなく幼児の必要感を伴ったものであることが大切である」 「話し合いへの参加には、個人差が大きいことにも留意する必要がある」 「学級全体で楽しく話し合う雰囲気をつくり、幼児一人一人が次の日の活動への期待や意欲を持てるように援助する」 文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説 フレーベル館，113.</p>

ここは64年要領の考えと共通点が見いだせる。

それらを踏まえ、集団での活動の指導について見ていくと、先ほども述べたように一人一人の発達を促すために「集団の教育力」を生かす視点が必要であると述べている。「集団の生活の中で、幼児たちが互いに影響し合うことを通して、一人一人の発達が促されていく」⁴⁵⁾とあるように集団内の相互作用を生かすことを大切に考えている。また一人一人の思いや活動がつながったり、集団の中で個人のよさが生かされるように、幼児同士が関わり合うことのできる環境を構成していくことが望まれている⁴⁶⁾。こうした環境の中で「友達関係を深めながら、よさを相互に認め合い、友達とは違う自分のよさに気づき、自己を形成していく」⁴⁹⁾ことが望まれる。

また集団での活動においてはきまりの必要性も高まり、「そのきまりをなぜ守らなければならないかを体験

を通して考える機会」をもつことを重視している⁵⁰⁾。また集団生活では友達を思いやること、時に自己抑制する気持ちが生まれることについても述べている⁴⁹⁾。人間関係・社会性の育ちに関する領域の内容等にも17年要領ならではの特徴が見いだされる。例えば「友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気づき、守ろうとする」という内容を取り上げると、単にきまりだから守らなくてはならないという条件反射的なものではなく、生活経験の中できまりが必要であることを実感した上で、その場面ごとに主体的な判断・自己調整を行い、行動に移すという過程が読み取れる。

さらに、幼児一人一人の活動における内面的な働きが異なることを踏まえつつも、一緒に活動する幼児同士が共通の目的をもち、役割分担したり、協力し合って活動することにより協同性を高めることについても述べてい

る⁴⁹⁾。「幼児同士や学級全体で目的に向かって活動を展開しながら、一つのものを作ったり、それぞれが役割を分担して一つのことを成し遂げることを通して仲間意識が深まる」⁴⁹⁾という記述からは、教師が計画的に学級全体での活動の場を設けることや、教師による積極的な指導をある程度必要とすることも分かる。これは64年要領における教師による活動形態の選択に通じるものがある。

また協同的な活動には、特に学級全体の話し合いは欠かせない。活動の見通しを持たせ期待を高めたり、活動を振り返りそれぞれの体験に対する思いや考えを共有し、活動の意味づけを豊かにしたり、深い学びの実現につなげられるように話し合いは行われるが、「幼児の必要感を伴ったものであることが大切」⁵¹⁾であると述べている。

(2)「個別最適な学び」「協同的な学び」との関連より

17年要領改訂以降の我が国の学校教育全体に関する新たな動向として、カリキュラムの考え方、それに基づく指導法や活動形態にも関連する2つの学びのあり方、「個別最適な学び」「協同的な学び」が文部科学省(2021)の中央教育審議会答申に示された³⁹⁾。

そもそも学習指導要領改訂に伴う学校教育全体の方向性に関する説明の中で、汐見(2021)は、教育における視点が「教え」から「学び」へと転換していると述べている⁵²⁾。方法論的には、「どのように学ぶか」という子どもの視点から「どのように教えるか」を教師が検討することと理解できる。「どのように学ぶか」については「主体的・対話的で深い学び」という17年要領の原文における記述にも示唆があるが、「個別最適な学び」と「協同的な学び」はそれを形態の側面から具体化する考えと言えよう。

もちろん17年要領改訂以前の幼稚園教育においても幼児の学びは存在していた。特に幼児期の学びは、遊びの中にある「学びの芽生え」と言われる⁵³⁾。学童期の「自覚的な学び」の土台となるものとされ、幼小接続の議論が進むにあたって、より注目されるものとなってきた背景があろう。

幼児期・学童期を含め、子どもにとって「学び」とはどのような営みであるか。佐伯(1995)は、人間の学びという営みを「学びがいのある世界を求めて少しずつ経験の世界をひろげていく自分探しの旅」と説明している⁵⁴⁾。学びがいは、その世界を学んだ自分が「よくなる」という希望や期待から生まれる。子どもは教師、友達など二人称的他者との関わりを中心に世界を見て、「なりたいたい自分」の姿を形成していく。よって「教え」

は、子どものなりたいたい自分になる「学び」にどこまでもつきあうことであり、教師は子どもの自己形成を助ける存在である⁵⁵⁾。

このように考えると「教え」から「学び」への転換は、「教え」や教師の存在を否定するものではないと言える。むしろ「教え」と「学び」の関係は表裏一体であると考えることができる。幼児の学びのあり方から幼稚園教育における指導法を検討していくことが、今後の議論の本質となっていくと考えられる。

以上を踏まえて、「個別最適な学び」「協同的な学び」という学びのあり方から改めて幼稚園教育を考えていく。答申によると「個別最適な学び」は、「個に応じた指導」を学習者の視点から整理した概念である。そもそも幼稚園教育においても、64年要領では「第1章 総則 基本方針(7)」にて「心身の発達の実情」の理解、「個人差に応じた」適切な指導についての記述があり、89年要領では「第1章 総則 第1 幼稚園教育の基本」にて「幼児一人一人の特性」に応じ、「発達の課題」に即した指導を行うことについての記述がある。幼稚園教育は元々、幼児一人一人に対して“個別最適であること”を大切にしてきたと言える。

また答申によると「協同的な学び」は、「個別最適な学び」が孤立した学びに陥らないように、探求的な学習や体験活動を通じ、多様な他者と協働しながら学ぶことと説明される。「個別最適な学び」の成果を「協同的な学び」に生かし、さらにその成果を「個別最適な学び」に還元するなど、2つの学びを一体的に充実させること、往還させていくことが、「主体的・対話的で深い学び」の実現に繋がり、「資質・能力」の育成となる⁵⁶⁾。

このような2つの学びの一体的な充実・往還は、全く新しい考えではなく、これまでも幼稚園教育に自然に存在した営みである。自由遊びの中で展開された一人の幼児の遊びに教師や他児が注目し、学級全体の活動としてみんなでやろうとなる展開も、学級全体の活動の時間に行ったことをきっかけとして、自分なりに探求したいことが見つかり、自由遊びの中で引き続き試行錯誤しながら取り組もうとする幼児の姿もよくある。「個別最適な学び」は主として「個人での活動」における学び、「協同的な学び」は「集団での活動」における学びと捉えられ、活動形態に関する議論は、学びのあり方との関連の中でも新たな方向性をもち始めていると考えられる。

V まとめと今後の研究課題

1 活動形態を枠組みとした「比較・検討」から得られた指導法についての理解

（1）64年要領に基づく指導法について

64年要領における教師の指導は、活動の「効果的な発展」を目的としており、そこに活動形態という枠組みが関連している。個人での活動では一人一人の幼児が興味や欲求を十分に満足させて遊べるような援助をすること、グループでの活動では「縦への深まり」「横への広がり」をもつように配慮することが、活動の「効果的な発展」に当たる。特に「横への広がり」は学級全体での活動に統合していくイメージと解釈できる。活動の主体はもちろん幼児であるが、活動が効果的に発展するには教師の直接的・積極的な指導が必要であると考えている。

活動形態の選択に関しては、幼児の活動の自然な展開・発展の可能性を理解しつつも、基本的には指導のねらいや活動の種類等を考慮しながら教師が選択するものと考えている。よって「この内容の活動はこの形態で指導する」という固定的な考えが生じる懸念は確かにある。だからといって、指導のねらいを達成するために活動形態を考慮するという考え方自体が否定されるものではない。特に学級全体での活動という形態の選択に関しては、きっかけとしては教師の意図性が強くとも、動機付けの工夫等によって無理のない指導ができれば、幼児の興味・欲求を新たに作り出す活動になりうるものである。ここは比較によって明らかになった64年要領に基づく指導法の強みであろう。

「幼稚園教育要領に基づく指導法の比較・検討（その1）」では、64年要領は「望ましい経験や活動の選択と配列」を中核とした系統主義的なカリキュラムの考え方をもっていることから、それに基づく指導法は「教師主導型」であると説明をした³⁾。しかしながら活動形態に関する留意点について見ていくと、「みずから選んで行う経験や活動」である個人での活動に関しては、教師はなるべく幼児の活動に介入することを避け、幼児自身の思うとおりにやらせる態度で見守ることから、「幼児の主体性」にも重点を置いている。よってこの活動形態に関しては「幼児中心型」の指導法を選択しているという見方もできる。一人一人の興味・欲求、個別性を重視するこの姿勢は89年要領、17年要領に基づく指導法にもつながると考える。

（2）89年要領に基づく指導法について

89年要領では「幼児の主体的活動の促進」などが幼

稚園教育の基本に位置づいた。ねらいに基づいた環境構成や援助によって幼児の活動が方向付けられる中で、活動形態に関しても一定程度それに既定される。主体としての幼児の選択を尊重し、活動の自然な流れや変化に応じて指導を考える必要性が出てくる。

幼児の活動が本質的に流動的なものであるという考え方は、その後の改訂要領にも引き継がれている。解説書等においては個人からグループ、グループから学級全体へというような集団が拡大していく方向を想定した記述が多かったが、現実的には、複雑に拡大・縮小を繰り返すという活動形態の変化が十分考えられる。このような幼児の活動形態の流動性は、教師に高度な柔軟性・臨機応変性を求めている。指導計画作成の段階で、活動形態が多様に変化する可能性を見通すことは難しく、実際に想定外な活動の展開になる可能性が多分に含まれる。そのような意味で64年要領と比較すると「指導の計画性」を保ちにくいと言える。

「幼稚園教育要領に基づく指導法の比較・検討（その1）」において、89年要領に基づく指導法は「幼児中心型」ではあると説明した³⁾。しかしながら学級全体での活動に関しては、グループでの活動を統合するような方向に向かって共通の目的を持たせ連動させたり、活動全体にまとまりをもたらしたり、系統づけたりする場合、幼児が望む以上に集団が拡大していくことを教師が暗黙に期待している側面もあり、そのような計画性や意図を強く持って指導する場合は「教師主導型」になりうるという解釈も可能である。

また、上記のような学級全体の活動は主に「自由遊び」の時間という枠組みの中を想定したものであるが、現実の園生活には、生活の必然性から生まれる「集まり」の時間、行事や行事に向けた取り組みの時間など「一斉活動」もある。これらの時間は活動形態としては、同じく学級全体での活動に位置づけられるが、「幼児中心型」の指導法だけでは成立しにくい活動である。こうした課題が、先に述べた“両立”という工夫にもつながっているし、「教師主導型」の指導法によって現実的に補われてきた部分であろうと考えられる。

（3）17年要領に基づく指導法に対して

17年要領の基礎は89年要領を引き継いでいると考えられると、幼児の活動形態に関してはその特性として幼児の主体的活動の展開に沿って変化していくものと基本的には考えている。但し「主体的・対話的で深い学び」「個別最適な学び」「協同的な学び」などのキーワードから、幼児の学びを、形態を含めた活動のプロセスに位置付けていく必要もあることから、教師が計画的に形態をマネ

ジメントするような側面があるとも十分に考えられる。つまり、形態は幼児の主体的活動に沿って自ずから生じるという側面と、学び（活動）のプロセスの視点から教師がマネジメントしていく側面、その両面を融合的に考えることが必要だという理解ができる。教師が活動形態をマネジメントするという考えは64年要領の考えに近いことから、89年要領と64年要領の融合的な方向性が形態についての考え方からも読み取れる。

さらに整理して理解すべきは解説書における「幼児の活動は、そばから見た表面的な動きや人数などの規模で理解することは難しい」⁴²⁾という記述のことである。この記述は、形態など表面的な活動理解で留まらず、幼児一人一人にとっての活動の意味を読み取っていく必要性を強調しており、幼児理解や評価を重視する17年要領ならではの視点である。

確かにどのような形態を枠組みとしても保育の全てを説明することはできないという批判は可能である。しかしこの記述は現実の幼児の活動において形態が無くなったことを意味している訳ではない。例えば「自由遊び」の時間の中で同時並行に展開する数々の遊び、その遊びの一つ一つに「個人」や「グループ（集団）」などの形態が生じている。いくつもの形態が同時に生まれ、複雑に組み合わさったり流動したりしていると考えられるだろうか。形態はさらに多様性を増しており、だからこそ多面的な活動理解が重要であることが分かる。つまり形態はそれだけで議論するのではなく、活動のプロセス理解に含みこんで理解するという新たな解釈が必要であり、その上で根本にある指導法の議論を進める必要があることを示唆している。

2 今後の研究課題

本論を通して、要領のカリキュラム編成の考え方と指導法には対応関係があり、指導法によって重視する形態が異なるという理解も得られた。例えば「幼児中心型」の指導法においては、「自由遊び」という形態が重視されるということも述べたが、形態に関する考え方が最終的にあられる指導計画は日案である。よって日案の様式・構造を切り口に比較・検討することによって、また指導法について新たな理解が得られると考えている。そして日案という短期の指導計画を取り扱うために、教育課程ならびに長期の指導計画との関連性についても改めて整理していきたい。

文献

- 1) 文部科学省 (2017). 教職課程コアカリキュラム
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/

- toushin/_icsFiles/afildfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf (2022年11月3日閲覧)
- 2) 民秋言 (2017). 「教育要領」「保育指針」「教育・保育要領」の成立と変遷 民秋言・西村重稀・清水益治・千葉武夫・馬場耕一郎・川喜田昌代 (編) 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, 12.
- 3) 渡邊亮 (2022). 幼稚園教育要領に基づく指導法の比較・検討 (その1) 大阪総合保育大学紀要, 16, 177-194.
- 4) 文部省 (1968). 幼稚園教育指導書・一般編 フレーベル館, 13.
- 5) 文部省 (1989). 幼稚園教育指導書増補版 フレーベル館, 35.
- 6) 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, 41.
- 7) 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.
- 8) 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.
- 9) 田代和美 (2015). 保育形態 森上史朗・柏女霊峰 (編) 保育用語辞典 [第8版] ミネルヴァ書房, 111.
- 10) 山本和美 (1986). 幼稚園教育内容・方法等に関する調査研究 (Ⅲ)－保育形態を中心に－ 平安女学院短期大学紀要, 17, 56-67.
- 11) 秋山和夫 (1984). 保育形態とは何か 秋山和夫・森上史朗 (編) 指導法の研究 保育方法と形態 医歯薬出版株式会社, 6.
- 12) 高杉自子・平井信義・森上史朗 (編) (1989). '89告示 幼稚園教育要領の解説と実践 [2] 幼稚園教育の内容 小学館, 57.
- 13) 前掲12)
- 14) 高杉自子・平井信義・森上史朗 (編) (1989). '89告示 幼稚園教育要領の解説と実践 [3] 幼稚園教育における指導と指導計画 小学館
- 15) 高杉自子・平井信義・森上史朗 (編) (1989). '89告示 幼稚園教育要領の解説と実践 [4] 幼稚園教育の活動 小学館
- 16) 前掲4), 174.
- 17) 前掲15), 192.
- 18) 前掲15), 208.
- 19) 坂元彦太郎 (編) (1964). 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 150.
- 20) 前掲4), 172.
- 21) 前掲19), 150-151.
- 22) 前掲14), 19.
- 23) 前掲14), 54.
- 24) 前掲5), 71.
- 25) 前掲4), 152.
- 26) 前掲19), 151.
- 27) 前掲19), 171.
- 28) 前掲4), 173.
- 29) 前掲19), 152.
- 30) 前掲19), 153.

- 31) 前掲 5), 13.
32) 前掲 15), 203.
33) 前掲 15), 202.
34) 前掲 14), 66.
35) 前掲 15), 209.
36) 前掲 15), 210.
37) 前掲 15), 25.
38) 前掲 15), 26-27.
39) 文部科学省 (2021). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協同的な学びの実現～ (答申)
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_24.pdf (2022 年 8 月 10 日閲覧)
40) 文部科学省 (2018). 幼稚園教育要領解説 フレーベル館, 119.
41) 前掲 40), 119-120.
42) 前掲 40), 253.
43) 前掲 40), 29.
44) 前掲 40), 37.
45) 前掲 40), 39.
46) 前掲 40), 36.
47) 前掲 40), 47-48.
48) 前掲 40), 46.
49) 前掲 40), 84.
50) 前掲 40), 47.
51) 前掲 40), 113.
52) 汐見稔幸 (2021). 教えから学びへ 教育にとって一番大切なこと 河出書房新社
53) 無藤隆 (2011). 学びの芽生えが生涯の学びの出発点になる【特集】園の遊びがもたらす幼児期の『学びの芽生え』ベネッセ総合教育研究所これからの幼児教育 2011 年度春号, 2-3.
54) 佐伯胖 (1995). 「学ぶ」ということの意味 子どもと教育 岩波書店, 48.
55) 前掲 54), 74.
56) 文部科学省「個別最適な学び」と「協同的な学び」の一体的な充実 (イメージ)
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseiyouen/mext_01542.html (2022 年 8 月 10 日閲覧)

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。

本論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 (2)

Ryo Watanabe

Osaka University of Comprehensive Children Education Graduate School

The general purpose of this study is to present easy-to-understand, specific and practical forms of instruction methods based on the Course of Study for Kindergarten to teachers in kindergartens. This thesis organizes descriptions of the points to consider regarding the “individual, group, and whole class” activity forms for toddlers, compares instruction methods based on 1964 and 1989 Courses of Study, and examines instruction methods based on the 2017 Course of Study. The 1964 course is considered an instruction method where teachers basically select the forms of activity, while the 1989 course is based on the concept of toddler-led activities. However, the study found that the 1964 course also has “toddler-centered” instruction methods for individual activities, while the 1989 course has “teacher-led” methods for whole-class activities if the teacher has strong intentions. Furthermore, the 2017 course is based on “toddler-centered” instruction methods. However, there are aspects of this course where activities are toddler-led and other aspects where the teacher may manage the form of activities by incorporating forms into understanding the activity process, from the perspective of “emphasizing the learning (activity) process.” Thus, it was understood that it is necessary to consider these methods in an integrated manner. Further detailed comparison and examination of instruction methods can be conducted in the future, from the perspective of the form and structure of the daily draft, which is the instruction plan that specifically expresses the concept of form.

Key words : course of study for kindergarten, curriculum, instruction method, childcare forms, activity forms

