

# 日韓の幼稚園教育のガイドライン<sup>注1)</sup>に見る「活動」の捉え方の一考察

林 志 妍\*

## The Study on the National Curriculum Guidelines for Kindergarten in Japan and Korea Focusing on *Activity*

LIM Jiyeon

### abstract

The purpose of this paper is to compare the national curriculum guidelines for kindergarten in Japan and Korea focusing on *activity*. The study shows that both guidelines deal children's *activity* as an important process to achieve the goals of kindergarten education. However, the way each guideline deals activity in the whole curriculum structure is different. The differences become clear through investigating *activity* from its relation to principle of curriculum-construction, instructing plan, and the role of teachers.

In Japanese guidelines, the curriculum-construction starts from each child's voluntary play, *an activity* and through it, each child collects experiences by their needs. In the end, the activities consisted by each child's own choices construct the curriculum. Therefore, Instructing plan and the role of teacher are focusing on setting an environment for each child's voluntary *activity*. In Korean guidelines, the curriculum is constructed by children's performance of *the multitude activities* which has fixed ahead regarding particular topic and certain field or type of the *activity*. Therefore, instructing plan and the role of teachers are focusing on setting *the multitude activity* in advance and the tactics to induce children to the fixed *activities*.

Keywords : national curriculum guidelines for kindergarten, Japan and Korea, activity, instructing plan, teacher's role

### I. 問題と目的

日本と韓国の幼稚園教育は、法律的に規定されたナショナル・カリキュラム (National Curriculum) に準じて行われている。日本では『幼稚園教育要領』(以下『要領』)、韓国では『幼稚園教育課程』(以下『課程』)という幼稚園教育のガイドラインが示されているが、両者には内容や体系上の類似点が多くみられる。それは、両国の深い政治的・歴史的な背景があるだろう。戦後の韓国の「教育法」(1949年)の幼稚園と関連した条項の「目的」部分は日本の幼稚園に関する規定と同じであった。また、1969年の韓国の最初の幼稚園教育『課程』を制定する時も、日本の『要領』を参考にしたといわれている<sup>(1)</sup>。

このような歴史をふまえた日韓の『要領』と『課程』に関する比較研究は、韓国では多く見られる。ジョンミラとソンチュンギ<sup>(2)</sup>は、現行の『要領』と『課程』を比較した上、日韓は同様に、幼児の「遊び活動」と「個別活動」を通じた教育活動を展開し、幼児の興味と個別性を認める受容的・肯定的な教師-幼児関係を重視してい

---

キーワード：幼稚園教育ガイドライン、日本と韓国、活動、指導計画、教師の役割

\*平成22年度生 人間発達科学専攻

ると指摘した。また、相違点としては教師が、日本は幼児の主体的な活動を援助する役割、韓国は幼児の活動に積極的に介入する役割を重視していると述べている。要するに、両国は「遊び活動」と「個別活動」という方法論を共有しながら「教師の介入」の程度が異なるということなのである。

ところが、両国の幼稚園教育の実践研究をみると、このような比較では両国のガイドラインに対する説明が不十分であることがわかる。カク サンシン<sup>(3)</sup>は、「韓国では日課が時間単位別に運営されているのに対して、日本では時間単位別に区分されず統合的に運営されており」、また「自由遊びにおいては、韓国では固定した学級形態を中心に、室内活動に制限されているのに対して、日本では学級を区分せず統合学級形態を持ちながら室内・外活動を統合的に、主に室外活動に比重をおいている<sup>(4)</sup>」と報告している。要するに、韓国での遊びは時間と空間が制限されているが、日本では統合されていると言える。このような両国の実践から見ると、「教師の介入」の程度より、むしろ幼児の「遊び活動」や「個別活動」という方法論の捉え方の差異が潜んでいるのではないか。

そこで、本研究はこのような両国の実践にみられる差異に注目し、それが生まれる原因を幼稚園教育のガイドラインそのものから探してみたい。なぜなら、両国におけるガイドラインは、幼稚園教諭免許試験の一つの科目として教師の保育実践の元になるため、幼稚園現場にとって強い影響力を持つからである。

日韓の『要領』と『課程』の比較研究は、主に教育目的・目標、教育内容、又は教育方法に分けられて分析された研究が多いため、文書上に現れた類似点と相違点は考察できても、それが実践とどのように関連しているかについては説明が不十分であった。そこで、本研究はガイドラインという文書上の教育課程と実践をつなげる橋である教育課程における「活動」という概念に着目した。そもそも「活動」はその概念自体が「行動」を前提にしているため、教育課程の目指す「活動」の在り方は、必ず教師と幼児に目に見える実践をもたらす。よって、教育課程とは、教育的な「活動」そのものを、実際に行動として実現するためのものである。

今まで教育課程における「活動」は、大変重視されてきた。坂元彦太郎は、「教育課程の実体は、幼児たちの様々な活動そのもの<sup>(5)</sup>」であると述べ、玉置<sup>(6)</sup>は、日本の『要領』における「活動」は「戦後文部省による4つのガイドラインの変遷で、カリキュラムの基礎概念として捉えられてきた」と指摘した。いわゆる児童中心的な教育課程は、幼児の興味のある具体的な「活動」を通して、適切な発達と学びを実現しようとする営みだと言えよう。

以上の状況を踏まえて、多くの幼児教育の研究は幼児におけるより良い「活動」すなわち「活動」の中身に注目してきた。一方、教育的な「活動」をどう定義し、全体の教育課程の中でどう捉えるかに対しては検討が不十分であった。実践上、問題になるのは「活動」の内容だけではなく、その捉え方であるに違いないだろう。実際日本の場合、見方が大きく変わったと言われている1989年『要領』の改訂の際に大きく変わった点の一つに「活動」の捉え方があった<sup>(7)</sup>。教育課程と実践との関係を「活動」に着目して分析することは有効であろう。

以上のことを踏まえて、本研究は日韓の幼稚園教育のガイドラインである『要領』と『課程』を「活動」の捉え方に焦点を当てて分析・比較する。各国のガイドラインにおける「活動」の捉え方を分析することによって、文章上の教育課程が実際の「実践」に具現化される過程を明らかにし、両者を比較することによって、両国の実践上の差異の根拠を教育課程における相違点から見出そうとするものである。

## Ⅱ. 研究方法

本研究の方法として、文献研究を行うことにする。参考文献は、主に日本の『要領』の場合は、『幼稚園教育要領』（平成20年3月、文部科学省）と『幼稚園教育要領解説』（平成20年10月、文部科学省）を、韓国の『課程』の場合は、『幼稚園教育課程』（2008、教育科学技術部）『幼稚園教育課程解説』（Ⅰ～Ⅲ）（2008年9月）『幼稚園教育活動指導書』（教育科学技術部）を主な対象にする。それに加えて、両国の現行「幼稚園教育要領」に関連した研究物と著書を参考にした。

### Ⅲ. 研究結果

#### 1. 教育課程の編成原理と「活動」

幼稚園は、「意図的な教育を目的としている学校<sup>(8)</sup>」として、「幼稚園教育の目標の達成に努めなければならない<sup>(9)</sup>」。日韓のガイドラインでは、幼稚園教育の目標をねらい（『要領』の場合）、又は教育目標（『課程』の場合）として5領域別に提示されている。そこで、両国とも領域別に分けられた教育の目標（ねらい又は教育目標）を全体的に達成できるよう教育課程を編成する必要がある<sup>(注2)</sup>。ところが、教育課程の編成における両国の方法は異なる。ここでは、両国の教育課程の編成の原理を領域別ねらいと「活動」との関連性、また「教育的な活動」の在り方に留意して比較したい。

『要領』では、第1章-第2教育課程の編成で「幼稚園生活の全体を通して第2章に示すねらいが総合的に達成されよう、（中略、筆者）具体的なねらいと内容を組織しなければならない<sup>(10)</sup>」とあり、各領域のねらいを組織し教育課程を編成する時、重要な原理として「総合的<sup>(注3)</sup>」であることを示している。

ねらいと内容の「総合的な達成」の過程はどうであろうか。それは、第2章のねらい及び内容で示されている。ねらいは「幼稚園における生活の全体を通じて」「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」達成していくもので、また内容は「幼児が環境にかか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」と示している。つまり、ねらいと内容の達成は、具体的に幼児の生活全体を通じた体験や幼児の「活動」によるのである。

ここで『要領』における「活動」の在り方をみよう。第1章-第1教育の基本では教育において重視すべき事項として「幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開される」ことと、「幼児の自発的な活動として（中略、筆者）遊びを通しての指導を中心に」することを示し、生活や遊びの中で行われている幼児の主体的及び自発的な「活動」をいわゆる「教育的な活動」として捉えていることがわかる。

ところで、幼児の自発的な「活動」を通して領域別のねらいと内容を「総合的に達成する」とは実際どのようなことであろうか。『幼稚園教育要領解説書』では、幼児の「段ボール家作り」をその例として挙げている。幼児が何人かで段ボールの家を作っている時、幼児は作業の段取りを立て手順を考えるとようように思考力を働かせ、友だちと一緒に作業を進める中で自分の行動を規制し役割を実行していき、用具を使うことで運動機能を発揮し用具の使い方や素材の特質を知り、そして、段ボール家が完成すれば達成感と友達への親密感を覚えるように「総合的に」発達していくという<sup>(12)</sup>。この過程を図で表すと図1のようになるだろう。つまり、「幼児の様々な能力が一つの活動の中で関連して同時に発揮されており、また、様々な側面の発達が促されていくための諸体験が一つの活動の中で同時に得られているからである<sup>(13)</sup>」。従って、教師の指導においても「幼児の生活そのものともいえる遊びを中心に幼児の主体性を大切にする指導を行うとするならば、それは、おのずから総合的なものとなる<sup>(14)</sup>」と総合的な指導のあり方を説明している。

このように、『要領』において「総合的」にねらいと内容を達成できる教育課程とは、幼児が遊び、すなわち一つの「活動」を自ら展開する過程で、必要な体験をして結果的にねらいを「総合的」に達成していくことである。この場合、「総合」は幼児の自発的な「活動」である遊びを中心に、幼児は自ら内容を選んでいく幼児の自ずからの「総合」である。

一方、『課程』では「教育課程の5つの領域の内容は、指導の順序を意味するのではないため各領域の内容を時期、状況、必要によって選定し、統合的に編成すること<sup>(15)</sup>」と、各領域の内容を選定して教育課程を編成する時、重要な原理として「統合的」であることを示す。

『課程』で教育課程の「統合」は、「教育課程の中の分離や独立した要素を一定の基準によって関連づけて統合し、一定の枠を持つ体系とすること<sup>(16)</sup>」と定義されている。それでは領域別の内容を統合する一定の「基準」や「体系」とは何であろうか。それは、「生活主題<sup>(注4)</sup>」、または「活動の類型<sup>(注5)</sup>」である。実際、「統合」的に編成された教育計画の例をみると図2<sup>(17)</sup>のようである。まず、「キムチ」という主題が選定され、それに関連する領域別の教育内容が選定され、それをもとに活動の類型（形態）別に「教育活動」が選ばれる。この計画によれば、幼児は、「キムチ」に関する各「教育活動」を行うことで、それと連動する領域別の教育内容が「統合的」に達成できるようになる。

さらに、『課程』ではもう一つの「統合」の基準が提示されている。それは「幼児の日常生活と遊びを中心に教育課程を統合的に運営する<sup>(18)</sup>」こと、つまり、幼児の生活や遊びと「教育活動」を統合することである。これは、幼児の「日常生活や遊びを通して幼児の形成した非形式的な知識を、形式的な教育課程に連携することによって、教育的な効率性が高まる」からである<sup>(19)</sup>。

ここで、『課程』における「活動」の在り方が見えてくる。つまり、「統合的」な教育課程におけるいわゆる「教育的な活動」とは、「生活主題」と活動の類型によって選定された「教育活動」であり、幼児の日常生活と遊びと関連性がある「活動」である。いずれも、教師によって選定され、前もってまとめられた「活動」に違いない。

このように、『課程』における「統合的」な教育課程とは、教師が「生活主題」のような一定の基準によって選定した多数の「教育活動」を、幼児が経験できるように用意することである。つまり、「統合的」な教育課程は、教師によって編成・運営される「教育活動」そのものともいえよう。この場合、「統合」とは、主題を中心に教師の選定した「教育活動」を幼児が次々に実行していく「統合」である。



図1. 『要領』における総合の例



図2. 『課程』における統合の例

## 2. 指導計画の作成における「活動」

日韓両国はそれぞれの幼稚園教育のねらいと内容を達成するため、計画的な指導を行う。そのため作られたのが指導計画である。よって、指導計画の作成課程における「活動」の捉え方を検討することで、教育課程の中で「活動」がどう生かされているが予想できよう。

『要領』の場合、指導計画は「組織的、発展的な指導計画を作成し、幼児の活動に沿って柔軟な指導を行わなければならない」とあって、幼児の活動に沿った指導を意識して作成することを示す。ところが、指導計画の作成の過程<sup>(20)</sup>をみると、計画の内容として具体的な「活動」の内容は言及していない。つまり『要領』では「活動」を通して教育目標を達成することを目指す、計画の具体的な内容は、特定の「活動」そのものではなく、幼児の発達過程に即したねらいと内容、幼児が自らかかわって様々な活動を展開するに適切な環境、そして、幼児の「活動」を望ましい方向に向かわせる教師の「援助」の3つのことである。

また、『要領』の指導計画では、活動の具体的な内容ではなく、「活動」の時期や「活動」と「活動」との関連性や流れを重要視する。例えば、幼児の入園から修了までの生活の姿の変容を発達の過程と捉え、その大筋に基づいて「それぞれの時期にふさわしく活動が展開されるように<sup>(21)</sup>」計画を立てる。また、「一つ一つの体験は独立したものではなく、ほかの体験と関連性をもつことにより体験が深まる<sup>(22)</sup>」ことに留意して、幼児のそれぞれの体験に繋がりが持てるように計画を立てることを強調している。

以上のような考え方に基づいた指導計画案の様式はどのようなのではあるか。太田<sup>(23)</sup>は、現行の『要領』のような「指導計画」の考え方に変わった後<sup>(註6)</sup>、現場の「指導計画の様式」がどのように変容したかを調べた上、「幼児の姿」、「環境」、「保育者の援助」欄の設定・充実と「領域」欄の削除と言う項目の変化が見られたと論じた。そこでは、「週日指導計画」の例として表1<sup>(24)</sup>のような様式を挙げられている。

以上のように『要領』の場合、指導計画の内容として重要なのは「活動」を巡る環境、すなわち、幼児が自ら「活動」を選択・展開できる状況である。それは、物理的な環境だけではなく、幼児の発達や幼稚園の生活の変容という時期の問題と前後の体験との関連性に基づく「流れ」も含む広い意味での環境である。このような指導計画

の作成の在り方は、幼稚園教育の目標を達成する「活動」とは、幼児のふさわしい生活から生まれる幼児の主体的な「活動」だという考え方に起因するといえよう。

一方、『課程』では、教育計画<sup>注7)</sup>は「適切な教育内容と活動を選定し、教育計画案を充実に作成し、計画したことを幼児が経験できるように運営<sup>(25)</sup>する」ために作成される。つまり、教育計画は「活動」を計画・運営することと強く結びついている。

『課程』では、「教師用指導書などに提示された目標や内容を教育計画案に反映しなければならない<sup>(26)</sup>」と述べている。「教師用指導書」とは『幼稚園教育活動指導書<sup>注8)</sup>』（以下、『指導書』）のことで、この書には教育計画を立案し、教育実行をするための指導書として様々な「単位活動」の事例が12個の「生活主題」別に載っている。各「生活主題」は一ヶ月の主題とし、月間教育計画の運営の基礎として活用できる。また、各「単位活動」は具体的な教授・学習方法として活用できる<sup>(27)</sup>。このように『課程』における教育計画とは『指導書』を参考にした「教育活動」の計画である。

教育計画の作成の過程を具体的にみると、『指導書』では「生活主題中心の統合教育課程の計画及び評価モデル<sup>(28)</sup>」を提案している。これは、「①生活主題に対する要求調査、②生活主題の選定（年間教育計画案作成）、③主題及び小主題の選定、④主要内容選定、⑤主題に関する学問分野の研究、⑥月間及び週間教育計画案の作成、⑦環境構成及び資料の準備、⑧一日教育計画案の作成、⑨実行、⑩評価」の10段階の過程である。この過程は、大まかに計画（①～⑧）、実行（⑨）、評価（⑩）の3段階に分けるが、ここからも『課程』における教育計画は一連の「教育活動」の計画であることが明確に見える。また、10段階の教育計画の作成過程は、「活動」の選定基準が徐々に絞られる過程でもある。年間教育計画で「生活主題」が羅列され（①～②）、月間教育計画では、主題・小主題が提示される（③～⑥）。週間教育計画案では、活動の種類別に具体的な「活動」の内容が計画される（⑥～⑧）。

「活動」がある選定される具体的な過程は、週間指導計画の段階から明確に見られる。例えば、表2の週間教育計画案の様式<sup>(29)</sup>は「一週間行われる全ての活動を一目で見られるように細部的内容まで含む」計画の記入フォームである。この計画案の作成において考慮すべきことは「曜日別に各興味領域<sup>注9)</sup>で行う活動と大・小集団活動、外遊び活動などを選定し具体的に記録する」ことである<sup>(30)</sup>。つまり、週間教育計画案の様式の各欄に当てはまる「活動」をバランスよく配置することが計画のポイントになる。ここで注目すべきことは、「生活主題」ではなく、「教育目標」を記入する欄は年間・月間教育計画の中では見られないが、週間教育計画の段階で

先週の 幼児の姿						週 の ね らい					
曜 日	月	火	水	木	金						
予想される 幼児の姿											
環 境											
保育者の 援 助											
備 考											

表1. 『要領』における週日指導計画の様式

生活主題						主 題					
目 標											
活 動	月	火	水	木	金						
自由 選択 活動	積み木領域										
	役割遊び領域										
	言語領域										
	数・操作遊び領域										
	科学領域										
	造形領域										
大小 集団 活動	音率領域										
	話し合い										
	童話・詩・劇										
	音 率										
	身 体										
ゲ ー ム											
料 理											
外遊びの活動											

表2. 『課程』における週間教育計画案の様式

初めて「主題を通じて幼児が達成すべき明確な行動目標を<sup>(31)</sup>」記述することになっている点である。つまり、教育計画の教育目標は、年間の「生活主題」が既に定まった後に、「生活主題」と個々の「教育活動」（教育活動も主題によって選定される）との間で決定されるものだといえる。

そして、一日教育計画は、週間教育計画案で計画された各「活動」を「所要時間を計算して活動間の均衡を保ちながら立案・運営<sup>(31)</sup>」するような計画である。最後の教育計画として、「活動指導演」がある。ここでは主題、小主題、年齢、活動類型、活動名、活動目標、教育課程の関連要素、活動資料、活動方法、活動留意点、拡張活動の欄があって、各「活動」を教師がどう実行するかを詳しく規定している。

以上のように、『課程』における教育計画とは「教育活動」の計画そのものである。年間、月間、週間、一日の教育計画、そして「活動指導演」は、「生活主題」、主題、小主題の徐々にせばめられる概念によって「活動」を選定・配列し、最後に「活動」の実行方法を計画するものである。このような教育計画の在り方は、幼稚園教育の目標を達成できる「活動」とは主題に沿って体系的に組立てられた「教育活動」だという考え方に起因するだろう。

### 3. 教師の役割と「活動」

教育的な目標を達成するには、教師の一定の働きが必要である。それに、教育課程によっては教育的な「活動」の在り方が異なり、そこで教師の役割も変わってくる。ここでは、『要領』と『課程』を、「活動」に対する教師の役割に留意しながら比較してみたい。

『要領』の場合、「幼児の主体的な活動を促すためには、教師は多様な関わりを持つ<sup>(32)</sup>」とあって、幼児の主体的な「活動」を促す教師の役割を示す。続いて「幼児の発達に必要な豊かな体験が得られるよう、活動の場面に応じて、適切な指導を行う<sup>(32)</sup>」とある。ここで、教師の役割は、最終的に幼児が必要な体験を得ることを目的としていることがわかる。つまり、「活動の場面に応じて」という表現は、「教育的な活動」のあり方は、幼児のそれぞれの体験であり、決まった「活動」をすることではないことを意識した言い方だと思われる。

ここまでの「活動」の在り方をふまえて「教師の役割」をまとめてみると、2つになる。一つは、教師は幼児と「安定感をもたらす信頼のきずな」を作らなければならない。解説によると<sup>(33)</sup>、幼児の主体的な「活動」の基盤には幼児が幼稚園で安定し、落ち着いた心を持つことがあるため、教師は「幼児のありのままを受け入れて、その幼児の良さを認め、一人一人に心ひらくこと」によって「信頼のきずな」を生む必要がある、という。次に、教師には「幼児が行う活動の理解者」、「幼児との共同作業者」という役割がある。言い換えると、これは教師が「幼児の活動に係る」ための方法論とも言える。幼児の「活動」に応じて柔軟な指導をするためには、幼児の「活動」が幼児にとってどのような意味を持つかを捉える、つまり理解する力が必要であり、そのためには幼児の「活動」に参与し幼児と心を通わせなければならないことになる。

以上のように、『要領』での「教師の役割」は、幼児の主体的な「活動」に応じた指導することである。したがって、教師の働きも教師側から「幼児の活動」の側に関わっていく。その方法として、教師には幼児との信頼関係を作り、理解者や協働作業者という役割が求められるのである。

一方、『課程』では「幼稚園の教育活動における教師は、次の事項に留意して、教授・学習及び教育評価をする<sup>(34)</sup>」とあって、教師の役割を「教育活動」を通じた「教授・学習」として捉えている。次は『課程』で示された教授・学習方法として8つの教師の役割である。

①教育活動を遊び中心に展開する、②教育活動が均衡を保つように運営する、③多様な相互作用が起こるようになる、④肯定・受容・愛情的な言葉を使い、態度を取る、⑤創意的思考を誘導する質問をする、⑥個別的に観察・支援する、⑦資料・自然物の活用と直接的・具体的な経験を提供する、⑧興味領域を再構成すること<sup>(34)</sup>。

以上の教師の役割を「教育活動」との関連性によって分けてみると、第1、①、②と③のように「教育活動」を展開・運営・提供する役割がある。特に、教育活動という用語を使っていない「③相互作用」の場合も解説<sup>(35)</sup>によれば、「多様な相互作用が一貫した目標の下で編成運営しなければならない」とあって「相互作用」も教師による計画的な「教育活動」の一部とみなしていることがわかる。第2、④、⑤と⑥の事項のように「教育活動」以外に「言葉や質問、観察・支援」による役割がある。解説<sup>(36)</sup>では、この役割の目的が見られる。例えば、「教師は、幼児が活動に没頭してその結果に対して達成感を感じるように言語的に称賛・激励を具体的にしなければ

ならない」とか、「教育活動別、特徴に基づいた多様な質問をして創意的な思考を誘導する」というように、教師の称賛や質問は幼児が行う「教育活動」にうまく参与し、教育的な目的を図るためである。また、観察・支援の場合も「観察を通して学習を行う前に、幼児の実際の能力を評価」し、「持続的に幼児を観察することによって、幼児の水準を把握し、幼児の潜在力を最大限発揮できるような教授・学習活動をする」とあって、教育活動を有効にするための役割であると言えよう。第3、⑦と⑧の項目のように「モノ」による「資料の活用と興味領域の構成」という役割がある。『解説』では、「具体的な資料の活用」の例として、「木に関して調べようとする時は、(中略、筆者) 周辺から木を調べたり、木を直接に触ってみたり、観察し、においを嗅ぎ、音を聞いたりする活動などの具体的な経験を提供することが望ましい<sup>(37)</sup>」と述べ、「資料」は「教育活動」のために活用される「教具」であることがいえる。「興味領域」は、「遊びの領域を季節、主題、行事、幼児の要求などによって再構成」することで、幼児の遊びの中で教師の計画した「教育活動」を行うことを目的にしていると言える。

以上の『課程』で明記された8つの「教師の役割」は、教師が計画された「教育活動」へ「幼児の活動」を向かわせるための様々な教授・学習方法であると言える。つまり、教師の働きは、自然な「幼児の活動」を計画された「教育活動」の方へ誘い続けることであろう。以上の『要領』と『課程』における教師の役割を図式化すると図3のようになる。

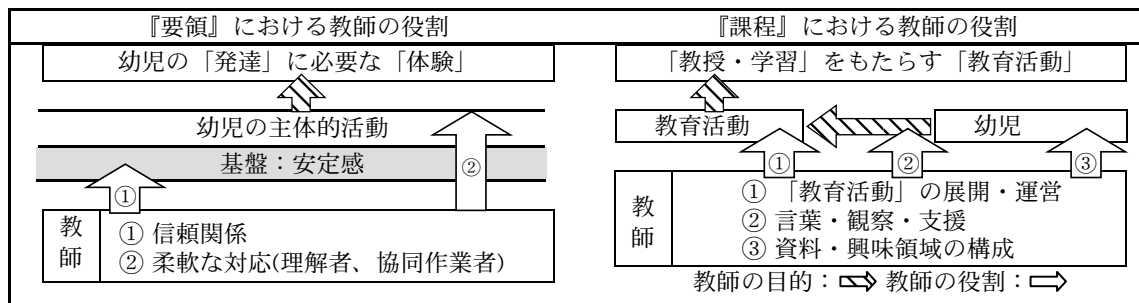


図3 『要領』と『課程』における教師の役割の比較

#### IV. 結語

ここまで、日韓両国の『要領』と『課程』が実践に生かされる過程を各ガイドラインに見る「活動」の捉え方を中心に分析・比較した。具体的に「活動」を教育課程の編成原理、指導計画、教師の役割との関係の中で分析した。

結果、両国とも幼児の「活動」を幼稚園教育のねらいを達成するために重要な過程と見なし、教育課程の中心に位置づけていた。しかし、両国は異なる教育課程の編成原理を持つため「活動」の捉え方には大きな差があることが明確になった。

日本の『要領』では、幼稚園教育のねらいは、幼児の自発的な「活動」、つまり「遊び」から出発して幼児が自ら必要な体験を得ることで「総合的に達成」できると見なす。したがって、教師の指導計画と役割は「幼児が自ら展開する活動」のために、環境の構成と援助をすることを目的とした。つまり、『要領』の教育課程の編成における教育的な「活動」とは、幼児から生成する未定のものであり、そこで教師は幼児から適切な活動が生まれるよう、人・物・状況的な環境を構成し、適切な援助をする、ということが明らかになった。

一方、韓国の『課程』では、幼稚園のねらいは教師が選定した主題から出発して領域や活動の類型別に「統合的に編成」された「多数の活動」を幼児が実行することによって達成できると見なす。したがって、教師の指導計画と役割は「教育活動」を選定し、幼児に実行させることを目的とする。つまり、『課程』の教育課程の編成における教育的な「活動」とは、教師によって計画された「教育活動」であり、主題と関連していない幼児の「活動」は教育課程の編成において位置づけられていない。

以上のように、『要領』と『課程』の教育課程の編成原理の差異が明確になり、そこで両国の「活動」の在り方の差もより明らかになった。先行研究<sup>(2)</sup>では、両国のガイドラインは遊び活動と個別活動を中心に行っている点

で共通であると指摘したが、本研究の結果から見ると、両国における「活動の在り方」は異なることが明らかになった。また、両国の幼児の活動に対する教師の介入程度（消極的か積極的か）が異なると今まで指摘されてきたが、教師の介入程度が異なるのではなく、幼児の活動に対する教師の介入の目的が異なるのといえるだろう。そして、その目的の違いは、「教育的な活動」の捉え方の違いに還元するだろう。また、今後の課題として、幼児の自発的な活動を援助する『要領』と違って主題ごとに計画・選定された教育活動によって編成される『課程』の「活動」の捉え方を、韓国の幼児教育の実践における「教師中心主義」の問題と関連付けて検討してみたい。

## 注

- (注1) 政府（日本：文部科学省、韓国：教育人的資源部）によって提示された幼稚園ナショナル・カリキュラムを本研究では日韓共に「幼稚園教育のガイドライン」（National curriculum Guidelines for Kindergarten）とする。
- (注2) なぜなら、『要領』と『課程』では「領域」は、それぞれが独立した授業として展開される小学校の教科とは異なって、指導の順序を意味していないことを強調しているため、小学校以上の教科別授業とは差別された教育課程の構成方法が必要になる。
- (注3) 田中（2005、保育方法における総合性－「主題」の指摘考察に基づいて－、岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要、37、1-18）によると、保育における「総合性」は多教科分立型を前提していないことを標榜することであり、その背景には「領域」別指導が根強く行われる現実に対する問題意識があるという。
- (注4) 韓国の『幼稚園教育活動指導書』は、『課程』の教育内容と幼児の生活・経験を反映したテーマを選定し、そのテーマ別に教育内容と教育活動を提示しているが、そのテーマは、「生活主題」、「主題」、「小主題」の3つがあり徐々に範囲が狭くなっている。「生活主題」とは、一番広いテーマのことを表す用語で、例としては、「幼稚園と友達」、「私と家族」、「生活道具」などがある。
- (注5) 『課程』では、教育活動の「多様な類型」つまり、動的・静的活動、室内・室外活動、個別・小集団・大集団活動、幼児主導・教師主導活動のような様々な形態の活動が教育課程の中でバランスよく行われることを重視している。
- (注6) 1989年の『幼稚園教育要領』の改訂の以後のこと。
- (注7) 韓国の場合、通常「指導計画」ではなく「教育計画」という用語が使われている。
- (注8) 『幼稚園教育課程』の内容を、「生活主題」別に統合し、教育内容を遊び活動の形態で展開した事例と教育計画及び運営の事例を提示した「教師用指導資料集」である。本13巻とCD2枚からなる。
- (注9) 『課程』中「幼稚園の室内外教育環境は、多様な興味領域に構成して運営する」という文を根拠する。積み木、本読み、数学・科学活動など多様な活動ができるように構成されたコーナーのこと。

## 引用文献

- (1) アン ジョンジュ (안정주, 2005) 韓日幼稚園教育課程比較分析. 梨花女子大学大学院修士論文. 17 (訳、筆者)
- (2) ジョン ミラ・ソン チュンギ (정미라・손충기, 2009) 韓国と日本の新国家水準の幼稚園教育課程の比較. 児童教育. 18(2). 203-219 (訳、筆者)
- (3) カク サンシン (곽상신, 1998) 韓国日本幼稚園教育課程比較研究. 韓国教員大学校大学院修士論文.
- (4) 同上書、63 (訳、筆者)
- (5) 坂元彦太郎 (1970) 幼児教育概説. フレーベル館.
- (6) 玉置哲淳 (1997) 幼児教育課程論の課題と構想－戦後幼稚園教育要領のカリキュラム論と比較を手がかりに－. 大阪教育大学幼児教育研究室紀要エデュケア. 18. 1-28
- (7) 大場牧夫・高杉自子・森上史朗編 (1989) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館. 179
- (8) 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領解説－平成20年10月. フレーベル館. 54
- (9) 文部科学省 (2008) 平成20年告示幼稚園教育要領・保育所保育指針〈原本〉. チャイルド本社. 7 [第1章第2節]
- (10) 同上書、7 [第1章第2節]
- (12) 前掲書(8)、33 「②総合的な指導」の例として捉えている内容をまとめたもの.
- (13) 前掲書(8)、33 (傍点、筆者)
- (14) 前掲書(8)、34 (傍点、筆者)
- (15) 教育科学技術部 (2008) 幼稚園教育課程解説Ⅰ総論. ミレエン・カルチャーグループ. 68 [第3章. 幼稚園教育課程の編成・運営]の部分参照. (傍点、訳、筆者)
- (16) 同上書、68 (傍点、訳、筆者)
- (17) 2010年度の韓国の幼稚園教員採用試験の既出問題から導出. 出所：イム・ミソン (2009) 幼児教育課程⑤幼稚園教育課程運営. 博文閣.



47 (訳、筆者)

- (18) 前掲書(15)、70 (傍点、訳、筆者)
- (19) 前掲書(15)、71 (訳、筆者)
- (20) 前掲書(9)、26-27 「第3章第1節指導計画の作成にあたっての留意事項」のこと。
- (21) 前掲書(9)、27 「第3章第1節1(3)」
- (22) 前掲書(9)、28 「第3章第1節1(4)」
- (23) 太田光洋 (1993) 幼稚園教育要領の改訂と指導計画の変容－短期の指導計画を中心に. 旭川大学女子短期大学部紀要. 16. 29-48
- (24) 同上書、27
- (25) 前掲書(17)、66 (傍点、訳、筆者)
- (26) 前掲書(17)、67 (訳、筆者)
- (27) イム ミソン (임미선, 2009) 幼児教育課程⑤幼稚園教育課程運営. 博文閣. 34 (訳、筆者)
- (28) 同上書、50
- (29) 同上書、69
- (30) 同上書、65-67
- (31) 同上書、66
- (32) 前掲書(9)、29-30 「第3章第1節1(7)」
- (33) 前掲書(8)、215
- (34) 前掲書(15)、80-87 (訳、筆者)
- (35) 前掲書(15)、82 (訳、筆者)
- (36) 前掲書(15)、83-85 (傍点、訳、筆者)
- (37) 前掲書(15)、87 (訳、筆者)