

幼児教育的アプローチを生かした小学校での特別支援教育の実践

阪本 満*・古賀松香**

(*京都教育大学大学院学校教育専修, **京都教育大学)

Implementation of special needs education at an elementary school using an early childhood education approach

Mitsuru SAKAMOTO, Matsuka KOGA

抄 録:本研究では小学校特別支援教育の実践における、幼児教育的な方略（幼児教育的アプローチ）の有効性を明らかにすることを目的とし、実践事例から抽出したアプローチを、幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018）、小学校学習指導要領解説（文部科学省，2018）を用いて比較分析した。その結果、幼児教育的アプローチとして「子どもの内面（心の動き）を掴むための行為や感覚」「子どもが感じている面白さを起点とし、活動に繋げる援助」「子どもが活動の中で感じている面白さに広がりや深みをもたせる援助」「子どもの思いや願いを支える援助」「育ってほしい姿を見据えての長期的積み重ね」の5つのカテゴリーが抽出された。また、要領解説の比較分析からその5つのアプローチが「幼児教育的」であること、また、子どもとのかかわる具体的方略における差異は要領というナショナルカリキュラムに示されている内容に影響を受けていることが示唆された。

キーワード: 保育者の専門性、幼児教育、特別支援教育、自覚的な学び、幼小接続

Key Word: Kindergarten teacher's expertise, Early childhood education and care, Special needs education, Volitional learning, Transition from kindergarten to elementary school education

I. 問題の所在と目的

1. 幼児教育と小学校教育

(1) 教育目標や、カリキュラムの構成原理、指導方法の違い

幼児教育と小学校教育は、その教育目標やカリキュラムの在り方に大きな違いがある。「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」（文部科学省，2010：以下報告書と略す）において、幼稚園教育は「～味わう」「感じる」等の方向づけを重視した方向目標であり、一人一人の生活や経験を重視した経験カリキュラムで構成されていると述べられている。それに対し、小学校教育のねらい・目標は、「～できるようにする」といった目標への到達度を重視した到達目標であり、学問の体系を重視した教科カリキュラムであるとされている。

また、カリキュラムの構成原理におけるこうした違いは、具体的な内容、時間設定、指導方法にも違いをもたらしている。報告書の中で、「幼児期の教育は環境を通して行うこと、つまり幼児を取り巻く人的（教職員自身も含む）・物的要素全てを通して幼児を導くことで、幼児の生活や経験からの学び、自発的な活動を重視している。これにふさわしい指導方法が遊びを通した総合的な指導である」とある。さらに、「幼児期における遊びとは、余暇活動ではなく、学びそのもの」とあり、幼児教育とは「遊び」の中で展開されるものと言える。一方で、「児童期の教育においては、教科カリキュラム等の実施のため、各教科等から構成される時間割に基づく学級単位の集団指導が原則となる。ここでは、教員が教育すべき内容を具体化し効果的な指導を行うことにより、児童が目標に到達することができるようにすることが重要な課題となる」とあり、まさに、小学校教育とは、教科等の目標・内容に沿った教材によって展開されていくものである。遊びの中で展開される幼児教育と、教科によって展開されていく小学校教育の違いは「幼児期と児童期の発達の段階に配慮したもの」（報告書）から

くるとされる。

(2)「学びの芽生え」と「自覚的な学び」

幼児期、学童期の発達段階の違いは、どのようなものか。報告書の中では、「学びの芽生え」と「自覚的な学び」という表現で次のように示している。『学びの芽生え』とは、学ぶということを意識しているわけではないが、楽しいことや好きなことに集中することを通じて、様々なことを学んでいくことであり、幼児期における遊びの中での学びがこれに当たる」、一方『自覚的な学び』とは、学ぶということについての意識があり、集中する時間とそうでない時間（休憩の時間等）の区別が付き、与えられた課題を自分の課題として受け止め、計画的に学習を進めることであり、小学校における各教科等の授業を通した学習がこれに当たる」とされ、さらに「幼児期は、自覚的な学びへと至る前の段階の発達の時期であり、この時期の幼児には遊びにおける楽しさからくる意欲や遊びに熱中する集中心、遊びでの関わりの中での気付きが生まれてくる。こうした学びの芽生えが育っていき、それが小学校に入り、自覚的な学びへと成長していく。すなわち幼児期から児童期にかけての時期は、学びの芽生えから次第に自覚的な学びへと発展していく時期である」とある。つまり、幼児期では遊びを通して「学びの芽生え」を十分に育て、「自覚的な芽生え」に発展する児童期において、系統的な教科カリキュラムを学習に取り入れていくというように、子どもの発達段階に対応して、教育の構造や方法は変容しているのである。

ただし、系統的な教科カリキュラムに則った学習指導が可能になるのは、「自覚的な学び」＝「学ぶことについての意識」が身についていることが前提である。では、何らかの理由で「学ぶことについての意識」が持ちにくい児童に対して、系統的な教科カリキュラムでの指導が可能なのだろうか。そしてそれが困難な場合、どのような教育方法が効果的なのだろうか。そこで、本論文では、「学ぶことについての意識」が持ちにくい児童に対して、遊ぶことを通して学びにつなげようとする教師の実践を取り上げ、「幼児教育的アプローチ」という視点において検討し、その特徴を見出すことを目的とする。

2. 幼児教育的アプローチ

本研究における「幼児教育的アプローチ」の考え方について、簡単に示しておく。先の報告書において、『学びの芽生え』とは、学ぶということを意識しているわけではないが、楽しいことや好きなことに集中することを通じて、様々なことを学んでいくことであり、幼児期における遊びの中の学びがこれに当たる」とあり、そこでの子どもの姿は「遊びにおける楽しさからくる意欲や熱中する集中心、遊びでの関わりの中で気づきが生まれてくる」という「学びの芽生え」の表れた姿が記載されている。「広辞苑 第六版」（新村編集，2008）によると、アプローチには「接近すること」「働きかけること」という意味がある。アプローチという言葉子ども対象に使用する場合、子どもに「接近し」、子どもに「働きかける」といった、子どもとかわる時の教師の具体的な方略（言葉のかけ方、身体的な接触、コミュニケーションの取り方等）を指すと捉えられる。また、本研究では、そういった具体的な方略を生み出す教師の感覚や思考も、子どもに接近することと考え、遊びの楽しさや遊びでの関わりを用いた、児童に対する働きかけや、それらを生み出す感覚や思考を含め、「幼児教育的アプローチ」として検討を行う。

Ⅱ. 研究の方法

1. 対象

A小学校の特別支援学級に在籍する児童2名（A、B）及び、指導に携わった教員（児童支援加配、又は特別支援教育指導員）、及び筆者（心の居場所サポーター）を対象とする。本研究で取り上げる事例に登場するのは、児童2名と筆者、ウエカワ先生、シライ先生、サエキ先生である。尚、人物名はすべて仮名を使用している。筆

者は、公立幼稚園教諭として 21 年間勤務した経験がある。対象児童 2 名はきょうだい関係にあり、共に自閉スペクトラム症の診断を受け、情緒障害学級に在籍している。前年度、担任教師との関係が悪化し、周囲の人に対し反抗的・挑戦的な態度をとったり、癇癇を起こして周囲の物を破損させたりする等、「学ぶことへの意識」が持ちにくい状態である。授業に参加すること及び教室に入ることが難しく、プレイルームでブロック遊びをするなどして一日を過ごすことが多い。対人関係の難しさ等もあり、教員が一人ずつついている。

2. 調査方法

筆者が対象児童と関わった実践記録から、遊ぶことが学ぶことへつながったと捉えられる事例（本研究では 20XX 年 5 月、6 月からそれぞれ 1 事例ずつ）を選び、「エピソード」、「その時の筆者の考え」に分けて記述する。（「エピソード」の下線部番号と、「その時の筆者の考え」の番号が対応）

3. 分析

各事例の中で筆者が幼児教育的アプローチと感ずる部分（ゴシック表記部分）を抽出し、コード化→カテゴリー化する。次に、実践記録から抽出された幼児教育的アプローチに関して、どのような特徴が見出されるか、分析を行う。具体的には、幼稚園教育要領解説（文部科学省、2018）、小学校学習指導要領解説（文部科学省、2018）の内容と、カテゴライズされた「幼児教育的アプローチ」と照らし合わせ、近しい内容の文面を抜き出す。抜き出された幼稚園教育要領解説（文部科学省、2018）の文面と小学校学習指導要領解説（文部科学省、2018）の文面とを比較し、その特徴や違いを検討する。浮かび上がった特徴や違いを照らし合わせながら、「幼児教育的アプローチ」の位置づけを、小学校学習指導要領解説（文部科学省、2018）等の記載における質的差異という観点から分析する。尚、小学校指導要領解説（文部科学省、2018）については、教科別ではなく、総則のみを分析対象とした。

4. 倫理的配慮

対象となる研究協力者には、調査の目的、記録の承諾等について口頭と書面による説明を行った。また、論文をまとめる際、個人が特定されないよう配慮することを伝えて、承諾を得た。児童については、その保護者に対して同様の説明を行い、承諾を得た。

Ⅲ. 事例

1. 事例 1（5 月 19 日）

場所：A 小学校 2 階 プレイルーム

〈エピソードに至るまでの経緯〉 2 人は在籍クラスには入室せず、その隣のプレイルームで過ごしている。2 人ともブロックで電車やロボットを作ったり、それを動かしたりして遊んでいる。筆者が話かけるとボソボソと答えるが視線はブロックの方を向いたままであり、筆者に対しての関心は薄い。きょうだい間では「これで敵を倒すんだ」等、それぞれ作ったもので話をしている。

3 校時目 4 校時目 担当：ウエカワ先生 筆者

エピソード	その時の筆者の考え
中間休み開始のチャイムが鳴る。チャイムが鳴っても、A、B 共にブロックで遊んでいる。言葉のやりとりが減り、身体を丸めるように座ったり、寝転んだりしながら作っている。 ^① 筆者も一緒にブロックをしながら過ごす。しばらくして B が立ち上がり、プレイルーム内を歩き回る。A も同じように室	①チャイムを意識している様子は見られず、授業と休み時間の切り替えの意識はないように感じた。また 2 人のブロックをする姿から、「このまま 1 日終わるのではつまらない」と考え出していた [㍑] 。

内を歩き出す。2人が作ったブロックを使って戦いごっこをし始めた。<u>筆者はその二人の動向を見ているⁱ</u>。^②するとBが、棚の上に水風船があることに気づき、それを手に取った。そして2人で水風船のキャッチボールをし始めた。間近で投げ合いが始まったのを見て、筆者「<u>その風船割れたらどうなるやろう!?</u>」と2人に投げかけたⁱⁱ。^③その言葉を聞いたBが、その場で思い切り投げて割ろうとするので、慌てて「外に行って投げてみよう」と提案したⁱⁱⁱ。 2人とウエカワ先生、筆者はグラウンドに出る。外は曇り空で小雨が降っているが服が濡れて困るほどではない。2人とも雨を気にしていない。<u>筆者も雨のことには触れなかった^{iv}</u>。^④2人ともグラウンドに立ち、上空に水風船をほうり投げる。そのまま落下し地面でバウンド。簡単には割れない。濡れたグラウンドの土が風船全体につく。風船の結び目を指先でつまむようにして持つ2人、すると<u>ウエカワ先生が近くにあったタライに水を汲んで持ってきて、「ここに風船入れて泥落とし」と声をかけた。また、傘を持ってきてBの頭上に傘をさして、濡れないようにもしていた^v</u>。^⑤2人とも水の入ったタライの中で風船を転がしながら汚れを落とす。ウエカワ先生「壁にぶつけた方が、割れやすいで」と近くの壁を指さして提案する。^⑥その言葉に反応したAは、壁に向かって水風船を投げつける。それでも水風船は割れなかった。投げた後の風船の形の変性を見た筆者、「ちょっと待ってて!」と、職員室に走って行き、<u>タブレットを手に取ってグラウンドに走って戻る。そして、「ムービーで撮るからもう一回投げて!」とAに少し大きめの声で叫んだ^{vi}</u>。^⑦Aは再び、水風船を壁に向かって投げた。<u>それを動画撮影をし、スロー再生をする^{vii}</u>。4人でスロー再生動画を見る。画面には、丸い水風船が、手から離れた瞬間洋ナシやキュウリのように長細くなり、壁に当たりホットケーキの様にぺちゃんこになる様子が映っていた。それを見て4人とも大笑い。<u>AもBも「動画撮って」と筆者に要求し、さまざまな投げ方を考えて挑戦する。投げる度にスロー動画を見ることを楽しんだ^{viii}</u>。	②戦いごっこに参加するという方略も考えたが、戦いごっこを盛り上げるよりも、他の活動に展開させたいと思って敢えて干渉しなかった。 ③とっさに「この後エスカレートして、周りの物が倒れたり壊れたりするかもしれない。」と思ったのと、「ブロックばかりしていたこの子たちに、他の経験をさせられるチャンスだ。何ができるかはわからないが、とにかくグラウンドに出れば何かきっかけはあるはず」と考えた。 ④雨で濡れてしまうリスクもあるが、それよりも、せっかく外に出た2人がやろうとしていることを実現させてやりたいという思いが優先されていた。 ⑤ウエカワ先生も活動の阻害要素を排除して、集中して楽しめるようにしているのだと感じた。 ⑥「あ、答えを言っちゃうんだ」と思った。<u>上に投げて割れないなら、遊びが楽しくなってきた今の2人ならその次どうするか考えると予測し、その先を見たい気持ちがあった^x</u>。 ⑦2人に対して強い願いをこめた働きかけだった。「きっと面白い動画が撮れる。それを見せてあげたい!」と思った。走って取りに行ったのは、今この瞬間に提示したくて、タイムラグを無くしたいという思いからであった。
---	---

2. 事例2 (6月22日)

場所:A小学校 2階プレイルーム

1校時目 担当:シライ先生 筆者

エピソード	その時の筆者の考え
畳の上でブロックをして遊んでいる2人。シライ先生が「今日は理科の授業で使うおもしろい車持ってきたよ」と、風力とゴム張力で車を動かす理科実験キットを手渡す。2人ともブロックをやめてそれぞれ箱を開け、キットを組み立て始めた。Aには筆者が、Bにはシライ先生がそれぞれ傍で見守り、間違いに気づかずに進めている時には説明書を見せて確認させたり、一人では作りにくい部分は手でキットを支えたりする^{xi}。そして車が完成。車の動力はゴムか風かを選択できる。どちらをするか尋ねると^{xii}「ゴム」と答えるA。筆者と一緒	①Aは新しい物には飛びつくが、長続きしない傾向があり、このままだと飽きてしまうと考えた。遊ばなくなる前に先手を打っておく必要があり、ゴムを増やす提案をした。 ②直前の筆者の投げかけに対してのAの表情と動作から、ゴムをもらいに行っただと判断。自分でできることは自分でさせたいと思ったのと、人から信じてもらえる経験をさせたいと思ったから^{xix}

に床にスターターをテープで固定。それと車体のフックとに輪ゴムをかける。そして、車をバックさせて手を離すとゴムの張力で車が走る。Bもシライ先生とゴム張力で車を走らせている。1度目走らせた時にAから驚きの声があがり、思わず笑顔がこぼれていたが、2度、3度と繰り返すうちに、声も小さく表情の変化も乏しくなってきた。<u>筆者、Aの様子を見て^{xiii}「2つ輪ゴムをかけたらどうなるやろ?」と言う^{xiv}。</u>^①すると、一瞬目に力が入り、はっとした表情をして箱の中を確かめ、そして走ってプレイルームを出るA。<u>筆者は座ったままAを見送る^{xv}。</u>^②職員室にゴムを貰いに行ったのだった。 1分ほどしてプレイルームに戻って来たAは、手に20本ほどの輪ゴムの束を手握りしめてやってきた。<u>手の中の輪ゴムを一瞬見る筆者^③。</u>Aは持ってきた輪ゴム全部をフックにかけようとするが、フックが小さく、綱のような輪ゴムの束はかからない。Aはゴムを半分程度（10本くらい）に減らしてようやく引っかけることができた。しかし引っ張ると今度は輪ゴム10本の張力に耐えられずに床に固定していたテープごとスターターが外れてしまった。Aはセロテープを持ってきて、スターターをテープで何重にも固定。再び10本程度の輪ゴムをかけ、車を後ろに引いた。今度はスターターも取れない。車をバックさせて手を離す。すると、張力が強すぎて車は前に走らず、後輪が持ち上がり前のめりに1回転してしまった。 その瞬間、<u>筆者は「ハハハハ!」と笑っていた。</u>^④急に笑った筆者の顔を一瞬見たA、そしてその後と同じように笑った。筆者の顔を見合わせて笑った。相手の笑いにつられて笑ったのだ。 一方、Bは車を走らせるのに飽きて、<u>壁に立てかけてあるジョイントマット^{xvi}を組み立てて立方体の家を作ろうとしていた。</u>1枚のマットを真ん中に置き、その4辺にそれぞれ1枚ずつマットを接続する。立方体の展開図のようである。<u>Bの傍らにいて、時々マットを支えたりしていたシライ先生^{xvii}に筆者「これ展開図ですね!？」とささやくように言葉をかけた。</u>^⑤シライ先生も、ジョイントマットに視線を向けながら、「展開図です!これは4年生での課題ですよ!」と答える。筆者「すごいですね」と言うと、「そうです。すごいです。Bは考えて作ることが得意なんです」と頬を緩ませて答えるシライ先生^{xviii}。その傍でBはマットが外れても根気よく組み立て作業を続けていた。	動かずにいた。 ③予想以上に持ってきたことに驚く。輪ゴムが多すぎても車が走らない。一緒に職員室についていった方が良かったかもしれないと思ったが、<u>遊びながらゴムの量を加減するかもしれないとも考え、そのまま見守ることにした^{xx}。</u> ④上手く行かないことが2度続いていた。試行錯誤も経験させたいが、3回失敗することにA自身耐えられないと思った。今この遊びをやめてほしくない。という願いから、<u>車が前のめりに1回転してしまった事実を、A自身が失敗ではなく「面白い」と捉えてほしいと願い、筆者が先に笑って見せた^{xxi}。</u> ⑤この言葉がけはシライ先生に、遊びながら学んでいることに気付いてもらうことと、2人の良いところを知らせ、認めてもらう機会を作ることを意図したものだった。
---	---

4校時目 担当 サエキ先生 筆者

エピソード 送風機の風力で車が走ることを知ったサエキ先生、「これやりたいなあ。ちょっと取ってくるわ」^{xxii}と理科室から送風機を取って来た。<u>サエキ先生が送風機の風力で車を走らせて見せる^{xxiii}。</u>すると、Aも同じように遊	その時の筆者の考え
---	------------------

び出した。それを数回繰り返していたAだが、今度は送風機に興味を持つ。送風機の首部分を上向けにして、風が上向きに吹くようにする。するとBもやってきて、2人で送風機の上に顔を近づけたり、紙や風船等を持ってきて、それを送風機の風で浮かせて遊びだした。サエキ先生「ほー、すごいな、なるほど」「かしこいなあ」「俺より賢いわ」と言葉を添えていく^{xxiv}。しばらくして「1個だけいいですか?」と、パラシュートを持ってくる^{xxv}。先週の遊びで使用したものだ。「これ浮かへんかなー」と独り言のようにつぶやくサエキ先生^{xxvi}、すかさずA「貸して」とパラシュートを送風機の上に持ってくる。パラシュートは風を受けて上がり、やがて上昇気流から逸れて床に落ちた。何度か試すが同じように床に落ちてしまう。なんとか空中で静止できるように、セロテープの長さや固定する場所を変えながら、20分ほど試行錯誤しながら遊ぶ。サエキ先生は手は貸さないが、「お、なるほど」「考えたなあー」「おもしろいなあ!」と2人の作業に合わせて声をかけたり^{xxvii}「今むっちゃ頭使っているなあ」とつぶやいたりしていた^{xxviii}。

IV. 分析

1. コード化

上記の2つ事例の中の、児童にかかわる筆者及び教師の行動、またその時の筆者の考えの中で、幼児教育的視点と思われるもの（思考や行動）を太字部分で記し抽出。それぞれにコードを付与すると表1のようになった。

表1 コードと定義

コード	定義
i 介入のタイミング	子どもの様子を見ながら、介入できそうな場面を見計らう。
ii 展開への誘いかけ	今の遊びと関連づき、興味をもちそうな投げかけをする。
iii 場の提案	子どもの思いを十分実現できる場所、活動の変化を期待できる場所を提案する。
iv 阻害事項に関与しない	子どものしたいことを実現させるため、阻害されそうな事項に敢えて触れない。
v 阻害事項を排除	子どものしたいことを支援するために、阻害されそうな事項を排除する。
vi 拡張される活動の提案	より楽しくなると思える活動を思いつき、子どもに要求する。
vii 違った視点の提示	違った視点を提示する。
viii 軌道に乗った活動の見守り	面白さを感じ何度も試す姿を受け止める。
ix 雰囲気を感じ	子どもの姿勢や雰囲気から活動が停滞している等のことを見取る。
x 気づきに期待	遊びの中での子どもの気づきに期待する。
xi 軌道に乗った活動の支え	自分で作ろうとする気持ちや行為を大切にする。必要に応じて間違いを修正する。
xii 意向を重視	したいほうを聞く。
xiii 情態を感じ	子どもの表情や声、醸し出す雰囲気から興味の減退を感じ取る。
xiv 興味に紐づく提案	子どもの興味を起点に、活動を提案してみる。

xv 文脈と様相からの判断	直前の教師の投げかけと、子どもの表情や動き、雰囲気から行動を予想する。
xvi 用具の配置	子どもが必要に応じて使えるように、置いてある。
xvii 軌道に乗った活動の支え	子どもなりの仕方を尊重し、傍で見守り難しいところは手伝う。
xviii 間接的な賞賛	本人の長所を認める言葉を間接的に聞かせる。
xix 信じて待つ	信頼される喜びを感じてほしいと願い、見守る。
xx 気づきに期待	大人の思う答えを教えず、子どもの気づきを大切にする（期待する）。
xxi 願う姿をモデル化	行動を予測し、失敗を乗り越えてほしいと願ってモデルとして示す。
xxii 道具の提示	活動の展開に必要な道具を取りに行き、目の前に提示する。
xxiii 拡張される活動の提示	興味を示すことを期待し、実物を持ってきて遊んで見せる。
xxiv 軌道に乗った活動の支え	試して遊んでいる内容に合わせて認めの言葉をかけていく。
xxv 拡張される活動の提示	自発的な遊びや工夫を尊重しながらも、より楽しくなるための提案はしていく。
xxvi 直接的でない提案	つぶやくように提案する。
xxvii 軌道に乗った活動の支えと共感	子どもの工夫に合わせて認めの言葉をかけたり楽しさを共感したりする。
xxviii 学びを実感	子どもが遊びながら学んでいることを実感している。

2. カテゴリー化

コード同士を相互比較し、類似のコードをカテゴリーとして集約した。コードよりも抽象度の高いカテゴリー一名を付与した。

	カテゴリー	含まれているコード
①	子どもの内面（心の動き）を掴むための行為や感覚	i ix xiii xv xxviii
②	子どもが感じている面白さを起点とし、活動に繋げる援助	ii iii xvi xix xxii xxiii
③	子どもが活動の中で感じている面白さに広がりや深みをもたせる援助	vi vii xiv xxv xxvi
④	子どもの思いや願いを支える援助	iv v viii xi xii xvii xviii xxiv xxvii
⑤	育ってほしい姿を見据えての長期的積み重ね	x xix xx xxi

(1) カテゴリー①は「子どもの内面（心の動き）を掴むための行為や感覚」とした。ixでは、子どもの姿勢や言葉数などから、「楽しんでなさそう」と読み取っている。xvでは、直前の教師の投げかけに対する子どもの反応から次の行動を予想している。このように子どもが何を思い、何を考え、何をしようとしているか等を、子どもの動きや表情、視線、醸し出す雰囲気、文脈等から読み取ろうとする教師の観察、言動、感覚等である。また、xvやxiiiでは、内面を掴んだことで次の予測ができ、直後の教師の支援に繋がっている。このように内面を掴む行為は、教師の援助の手助けになっていることが多いことも分かる。

(2) カテゴリー②は「子どもが感じている面白さを起点とし、活動に繋げる援助」とした。子どもが面白いと思っていることや、楽しいと感じていることを、具体的な活動に繋いでいく援助であり、教育的意図も含まれる。iiでは、水風船を投げ合うことを楽しんでいた2人に、水風船を投げるだけでなく、「割って遊ぶ」という提案をしたことで、2人にとって更に刺激的な遊びのイメージを引き起こし、その後グラウンドでの風船割りの活動に展開した。

(3) カテゴリー③は「子どもが活動の中で感じている面白さに、広がりや深みをもたせる援助」とした。活動を楽しんでいる子どもに、子どもだけでは気づかないような方法や視点に出会わせることで、思考や世界が広

がるような援助である。もちろん教育的意図が含まれている。viやviiでは、風船を投げて割ろうとしていたAに、「割る過程で様々に変容する風船の形の面白さ」という視点に出会わせたことで、「投げて割る」とことと、「投げた風船の変容を見る」という2つの目的が生まれた。またxxiiiでは、「風力」に出会わせたことで、車を走らせたり、紙やパラシュートを工夫して浮かせる活動にも展開した。

(4) カテゴリー④は「子どもの思いや願いを支える援助」とした。子どもが楽しいと思っていることが継続できるように、願っていることが実現できるように認めたり共感したり手伝ったり、環境を整理したりする援助のことである。ivやvでは、雨や泥等の活動を阻害されそうな要因を排除する行動をとっている。xiやxviiでは、傍らで見守りながら、時に手助けをして願いが実現できるようサポートをしている。またxxivや、xxviiのように、活動に合わせて認めの言葉をかけたり共感したりするような支援も含まれる。

(5) 最後のカテゴリー⑤「育ってほしい姿を見据えての長期的積み重ね」とは、今すぐ効果は出ないとしても、近い将来、或いは大人になった時に育ってくる姿を願って援助することを指す。xixは、その場では「人に信じてもらえる喜びを感じてほしい」と考え、敢えて動かずにいたが、長期的積み重ねとしては、その先に「いつの日か人に対する深い信頼感をもって欲しい」という願いがあった。またxviでは、筆者は「ハハハハ!」と笑ったが、それはAが怒って遊びをやめてしまうのを防ぐという直近の問題回避と、「この先困難があっても、諦めずに乗り越える力をつける」という長期的積み重ねの意味も込められている。目の前の子どものこの先の育ちを願い、子どもを信じたり共感したりモデルとなったりする、筆者にとっても大切な教育概念である。

3. 比較検討

事例をもとにして5つのカテゴリーが抽出された。いずれのカテゴリーも、子どもの遊びの楽しさや遊びでのかわりを用いた、児童に対する働きかけである。よってこの5つのカテゴリーに含まれる働きかけを本研究では「幼児教育的アプローチ」とする。

ここでは、抽出された「幼児教育的アプローチ」に関して、どのような特徴が見出されるか、検討を行う。具体的には、幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018）、小学校学習指導要領解説（文部科学省，2018）の内容と、「幼児教育的アプローチ」と照らし合わせ、近しい内容の文面を抜き出す。抜き出された幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018）の文面と小学校学習指導要領解説（文部科学省，2018）の文面とを比較し、その特徴や違いを分析する。最後に「幼児教育的アプローチ」の特徴を、小学校学習指導要領解説（文部科学省，2018）等の記載における質的差異という観点から分析する。尚、小学校学習指導要領解説（文部科学省，2018）については、教科別ではなく、総則のみを分析対象とした。尚、アプローチ②とアプローチ③の概念の違いを、指導要領解説内の文面の中で分けて分析するのが困難だったため、アプローチ②及びアプローチ③とまとめて比較分析を行った。

(1) アプローチ①「子どもの内面（こころの動き）を掴むための行為や感覚」

小学校学習指導要領解説（文部科学省，2018）の第3章第4の1に「学級経営を行う上で最も重要なことは学級の児童一人一人の実態を把握すること、すなわち確かな児童理解である。学級担任の教師の、日ごろのきめ細かい観察を基本に、面接など適切な方法を用いて、一人一人の児童を客観的かつ総合的に認識することが児童理解の第一歩である。日ごろから、児童の気持ちを理解しようとする学級担任の教師の姿勢は、児童との信頼関係を築く上で極めて重要であり、愛情をもって接していくことが大切である」「生徒指導を進めていく上で、その基盤となるのは児童一人一人についての児童理解の深化を図ることである。（中略）…広い視野から児童理解を行うことが大切である。児童一人一人の不安や悩みに目を向け、児童の内面に対する共感的理解をもって児童理解を深めることが大切である」とあることから、①「子どもの内面（心の動き）をつかむための動き」は小学校教師にとっても大切な視点となってくると考えることもできる。しかし、小学校学習指導要領解

説（文部科学省，2018）で触れられている「児童理解」とはそれぞれ学級経営，生徒指導に紐づけられた児童理解であり，子どもの学びに直接結びついているものとは捉えにくい。一方，アプローチ①では，子どもの内面を掴むことが，そのまま次の活動（学び）に直結している。幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018）第3章第4節 4において，「その幼児が今，何に興味をもっているのか，何を実現しようとしているのか，何を感じているのかなどを捉え続けていく必要がある。幼児が発達に必要な体験を得るための環境の構成や教師の関わり方も，幼児を理解することにより，適切なものとなる。幼稚園生活において，一人一人の幼児が発達に必要な体験を得られるようになるには，幼児一人一人がどのような体験を積み重ねているのか，その体験がそれぞれの幼児にとって充実しているか，発達を促すことにつながっているかを把握することが重要である。教師はそれに基づいて必要な援助を重ねることが求められる。その際，幼児の活動の展開に応じて柔軟に考えていくことが大切であり，教師には状況に応じた多様な関わりが求められるのである」とあり，幼児の興味や願い，思い，経験している内容などの内面を掴み，その内面に応じた柔軟な対応や多様なかわりが必要とされている。よって学びに直結する内面理解という観点においてアプローチ①は，幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018）に近いものと言える。

（2）アプローチ②「子どもが感じている面白さを起点とし，活動に繋げる援助」及びアプローチ③「子どもが活動の中で感じている面白さに，広がりや深みをもたせる援助」について

小学校の授業は基本的に，教師が教科書の内容に準じて指導をしていくことが行われてきた。今回の要領改訂においては，主体的・対話的・深い学びが重視され，児童の興味・関心を生かすということも数多く記載されているが，小学校学習指導要領解説（文部科学省，2018）に見られる特徴的な内容としては，「学びへの興味」というところに焦点が当たっている点である。例えば，小学校学習指導要領解説（文部科学省，2018）第1章第1の3 育成を目指す資質・能力に関する解説において，「児童は学ぶことに興味を向けて取り組んでいく中で，新しい知識や技能を得て」というような記載内容となっている。子どもが感じている面白さを起点とされていると考えられるのは，総合的な学習の時間である。ここでは「総合的な学習の時間においては，児童や学校，地域の実態等に応じて，教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習を行うなど創意工夫を生かした教育活動を行うこととしている」とされ，一つの学習形態として，児童の興味・関心に基づく学習というものが提起されている。しかし，これはあくまで，総合的な学習の時間という枠の中での話であり，教育時間全体にわたるものではない。また，課題選択及び自主的，自発的な学習の促進（第1章第3の1の（6））においても，「児童自ら学習課題や学習活動を選択する機会を設けるなど，児童の興味・関心を生かした自主的，自発的な学習が促されるよう工夫すること」となっており，選択肢を用意するのは教師であることが想定されていると考えられる。一方事例の子どもは，事前に教師が与えた課題はもちろん，遊びの誘いかけにもなかなか応じず，計画通りに進まないことがほとんどである。そのため，②「子どもが感じている面白さを起点とし，活動に繋げる援助」③「子どもが活動の中で感じている面白さに，広がりや深みをもたせる援助」のように，子どもが「今」何に興味をもっているのか，何を面白く思っているのかという内面をその場その場で読み取り，即興性と臨機応変な活動展開にウエイトを置いた指導が必要である。幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018）第1章第1節 2には，「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。活動の主体は幼児であり，教師は活動が生まれやすく，展開しやすいうように意図をもって環境を構成していく」「どんなに幼児の願いを受け止め，工夫して計画しても，その中で幼児が何を体験するかは幼児の活動にゆだねるほかはない場合もある」とあり，第1章第1節 4には「幼児の興味や関心は次々と変化し，あるいは深まり，発展していく。それに伴って環境条件も変わらざるを得ない。それゆえ，環境が最初に構成されたまま固定されては，幼児の主体的な活動が十分に展開されなくなり，経験も豊かなものとはならない。したがって，構成された環境はこのような意味では暫定的な環境と考えるべきであり，教師は幼児の活動の流れや心の動きに即して，常に適切なものとなるように，環境を再構成していかなければならないのである」ともあ

る。常に子どもの内面をさぐりつつ、それに沿って活動を展開していくという点でアプローチ②やアプローチ③は、小学校学習指導要領解説（文部科学省，2018）に明示された指導より、幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018）のそれに近いものと言える。

（3）アプローチ④「子どもの思いや願いを支える援助」について

小学校学習指導要領解説（文部科学省，2018）には、アプローチ④に近い文面は見当たらなかった。幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018）第1章第1節 4に、「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。いろいろな活動を次から次へと行っているのでは、多少の楽しさはあったとしても充実感や満足感を覚えることはできない。それゆえ、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付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、（中略）…このような環境の構成は、教師の行動としてみれば、新しい事物を出したり、関わりを増やしたりしていくことだけではない。反対に、その活動にとって不要なものや関わりを整理し、取り去ったり、しばらくはそのままにして見守ったりしていくことも必要となる」とある。アプローチ④のコードの定義でも、「子どもが面白いと思っていることを続けることができるように、また願っていることが実現できるように」「（前略）…環境を整理したりして支えていく援助のことである」とあり、活動を継続させることを重視していたり、そのために環境を整理したりするという観点で近い。

また、幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018）第1章第1節 3には「ここでいう『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。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いだされるそれぞれの課題である。その幼児が今、興味や関心をもち、行おうとしている活動の中で実現しようとしていることが、その幼児の発達にとっては意味がある。（中略）…教師は幼児一人一人の発達の特性と発達の課題を把握し、その幼児らしさを損なわないように指導することが大切である」とある。幼児の思いや願いを支える行為そのものが、幼児の発達を支えることにもつながると言え、アプローチ④の有効性を示唆していると言える。

更に、幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018）第1章第4節 3には「幼児の体験を教師が共有するように努め、共感することである。心を動かされる体験が重要であるが、それがより強く次の活動への動機付けとなるためには、それを誰かと共有することが大切である。体験を共有し共感し合うことにより、新たな意欲を抱くものであり、教師が幼児の体験に共感するよう努めることが大切なのである。」とある。アプローチ④のコードの定義にも、「願っていることが実現できるように認めたり共感したり…」とあり、共に活動の動機付けのための「教師の共感」を重要視している。

以上をまとめると「継続した活動を支えるための環境の整理」「子どもの思いや願いを支える行為」「子どもと共感」という複数の観点において、アプローチ④は、幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018）に非常に近いことが分かった。

（4）アプローチ⑤「育ってほしい姿を見据えての長期的積み重ね」について

ここでは、アプローチ⑤を「育ってほしい姿」と「見据えての長期的な積み重ね」に分けて分析する。

「育ってほしい姿」に近い内容としては、幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018）、小学校学習指導要領解説（文部科学省，2018）における、それぞれ「幼児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」や、「育成すべき資質・能力」があげられる。しかしこれらが示されている背景には、「生きる力の基礎を育むため」（幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018））であったり、「現代的な諸課題に対応して求められる」（小学校学習指導要領解説（文部科学省，2018））であったり、子ども一人ひとりに向けた願いというよりは、「社会で生きていくために国民に求められる共通の力」と捉えられる。一方、事例におけるこのアプローチは5月19日（事例1）では0だったのに対し、6月22日（事例2）では、4つ抽出されている。また、事例2で出現した「育ってほしい姿」は、Aのことを思い願うことで生まれたものであり、誰にでも当てはまる

というものではない。つまり、教師が子どもとある程度の期間を共に過ごし、理解しようとしたり、ここを通わせたりすることを通して初めてその子その子に応じた「育ってほしい姿」が生まれてくると考えられる。故にあらかじめ一般化されている要領の資質・能力や育ってほしい姿と、アプローチ⑤における、一人一人に応じた「育ってほしい姿」とはつながりはありつつも、普遍的なものと個に即したものと違いがあると言える。

「見据えての長期的な積み重ね」と近い内容として、幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018）第1章第1節3に「幼児期の教育は、次の段階の教育に直結することを主たる目標とするものではなく、後伸びする力を養うことを念頭に置いて、将来への見通しをもって、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものである。」とある。これはアプローチ⑤「育ってほしい姿を見据えての長期的積み重ね」のコードの定義である「今すぐ効果は出ないとしても、近い将来、或いは大人に成長する頃になって、育つかもしれない姿を願い援助すること」に通じる。目の前の結果に直結しないが、将来を見据えて（願って）教育することは筆者の大切にしている概念であり、幼稚園教育の基本としても位置づいている。一方、小学校学習指導要領解説（文部科学省，2018）においては、それに近い文言は見当たらなかった。

まとめると、要領に示されている「育ってほしい姿」は一般化したものであり、アプローチ⑤における個々に応じて抱く「育ってほしい姿」とは異なる意味合いである。しかし、将来の姿を願って積み上げていくという意味で、「見据えての長期的積み重ね」の概念は幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018）に近いものと言える。

V. 考察

本研究では事例から5つの「幼児教育的アプローチ」を導き出した。それを幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018）・小学校学習指導要領解説（文部科学省，2018）と比較し、「幼児教育的アプローチ」がいかなる点において幼児教育的であるのか、または小学校教育的であるのか、分析を試みた。

抽出されたアプローチ①「子どもの内面（こころの動き）を掴むための行為や感覚」については、子どもの内面を掴むことが、そのまま次の活動に直結するという点で幼児教育的と言える。

アプローチ②「子どもが感じている面白さを起点とし、活動に繋げる援助」及びアプローチ③「子どもが活動の中で感じている面白さに、広がりや深みをもたせる援助」については、子どもの「今」の内面を読み取り、その場その場の即興性と臨機応変な活動展開にウエイトを置いた指導が必要という点で、幼児教育的だと言える。

アプローチ④「子どもの思いや願いを支える援助」については、発達を促すために認めたり共感したり、活動を維持するために環境を整理したりするという点で幼児教育的であると言える。

アプローチ⑤「育ってほしい姿を見据えての長期的積み重ね」について、子どもと過ごす中で、その子一人一人に対して次第に教師の中に湧きあがってくるのが「育ってほしい姿」と捉えたときに、どちらの要領解説にも近い文言は見当たらなかった。一方、目の前の結果に直結せずとも、将来を見据えて（願って）かかわるという点では、幼児教育的だと言える。

以上の結果だけ見ると、5つのアプローチはいずれも幼児教育的と捉えられる。しかし小学校教育的では全くないと言っているわけではない。アプローチ①②③においては、小学校学習指導要領解説（文部科学省，2018）にも、関連する文言は記述されていた。また、アプローチ④に関しては、小学校学習指導要領解説（文部科学省，2018）には記されてなかったが、授業の中で積極的に児童の活動を支えるような声かけや、不必要な環境を整理することは、日常的に行っていることであろう。また、アプローチ⑤に関しては、小学校教育にはキャリア教育というものがあり、その要として特別活動が位置付けられている。さらに、小学校学習指導要領解説（文部科学省，2018）の特別支援学級における特別の教育課程（第1章第4の2の（1）のイ）において、「（ア）障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること」とあり、自立活動の詳しい内容については小学校学習指導要領解説（文部科

学省，2018）には明記されていない。今回の比較資料は幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018）と，小学校学習指導要領解説 総則編（文部科学省，2018）のみで行っていたため，分析対象外だったが，今後，さらに詳しい検討が必要だと言える。

今回，実践におけるアプローチを2つの指導要領解説の内容と比較分析した結果，幼児教育では，子ども一人ひとりの『今，ここ』の思いや面白さを大切に即興性をもってアプローチする。小学校教育では，学級経営や生徒指導を進める上での児童理解や，学ぶことに興味を向けていくという学習と子どもの興味・関心の関係に大きな特徴があり，子どもの興味・関心に基づく学習が一つの在り方とされているのは総合的な学習の時間という枠の中にとどまっている。

こういった小学校における計画的な学習に向かう教師からの指導を受け入れられるのは，「学びの自覚」が育っている児童であることが前提となる。本事例での児童は，様々な理由から「学びの自覚」を持つことが難しい状態にある。そのため，前段階の発達である「学びの芽生え」時期に立ち戻り，その時期に適した幼児教育的なアプローチが有効であると言えるのではないだろうか。

また，本事例では，筆者だけではなく，他の小学校教員にも幼児教育的なアプローチが見られた。サエキ先生は「去年は（A，Bから）全く相手にされず，困っていた」と語っている。井口ら（2019）は，「支援を要する子どもとの関りの中で教師が抱えた葛藤や悩み」を経験し，「教師視点で子どもを見て，教師主導で子どもたちに教えていたことから，子どもの視点に立ち，子ども中心の見方へと変化する」と報告している。まさに，小学校教員も対象児童とかかわりの中で悩み葛藤を経験し，子ども視点での見方やかかわり方に変容し，結果的に幼児教育的なアプローチにたどり着いたとも考えられる。小学校教員における幼児教育的アプローチという視点でさらに分析していく必要がある。

今回は2つの事例を用いて児童に対する働きかけを抽出し，幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018）と小学校学習指導要領解説（文部科学省，2018）を用いて検討をした結果，「学ぶことについての意識」が持ちにくい児童に対して，教師は幼児教育的アプローチを行っていることが分かった。今回カテゴリー化されたアプローチは5つだったが，少数事例だけでは発見できない他の幼児教育的アプローチがあるかもしれない。今後，さらに他の事例も分析していきたい。また，小学校学習指導要領解説 総則編（文部科学省，2018）のみでは，小学校教育の全容が把握できないことが分かった。小学校学習指導要領解説 特別活動編（文部科学省，2018），特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚園・小学部・中学部）（文部科学省，2018）等も参考にして分析していきたい。

引用文献

- 井口素笑・吉井勘人（2019）. 小学校教師における支援を要する子どもに直面した際の困惑とその後の「子どもの見方」の変化 教育実践学研究：山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，24，273-291.
- 新村 出（編集）（2008）. 広辞苑 第六版 岩波書店
- 文部科学省（2018）. 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編 東洋館出版社
- 文部科学省（2018）. 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編 東洋館出版社
- 文部科学省（2018）. 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚園・小学部・中学部） 東洋館出版社
- 文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説＜平成30年3月＞ フレーベル館
- 文部科学省 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議（2010）. 幼児期の教育と小学校教育の接続について（報告）https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf（2021年12月2日閲覧）