

小学校生活を円滑にスタートさせるための幼稚園における取り組み — 有効な連携で「具体的支援」を小学校につなぐ —

Approach in a Public Kindergarten to Start Elementary School Life Smoothly

山中 久美子
Kumiko Yamanaka

要旨:本研究は、発達が気になる子どもたちの、小学校生活の円滑なスタートに向けた「具体的支援」を行っていくための幼稚園での取り組みの有効性を、実践研究により明らかにすることであった。①移行期における幼小連携の取り組み、②「具体的な支援」をしていくための園内委員会の取り組み、を大きな柱とし実践していった結果、①②それぞれの各取り組みの有効性が示された。具体的にどのような「幼小連携」や「園内委員会」が有効なのか、また幼稚園の果たせる役割は何かを考察した。ケース会議や職員研修、保護者支援において職員全員が幼児や保護者の姿の共通理解をし 総意に基づいて具体的支援案を考え、一貫した具体的支援が実践され、さらにそれらがPDCA サイクルで機能すれば園内委員会が充実し、日常の具体的支援につながり、幼児の育ちを促していくことがわかった。さらに園における、子どもの成長過程と現在の姿、支援と支援の根拠、支援のコツをおさえて小学校につないでいくことが、気になる子どもたちの円滑なスタートを可能にしたと考えられる。

キーワード: 発達が気になる子どもたち、具体的支援、幼小連携、園内委員会

I 問題と目的

幼稚園では、これまで統合保育として障害児保育を行ってきたが、小中学校の通常学級に在籍する発達障害といわれる子どもたちが、園内にも同程度の比率でいることが考えられ、幼児教育においても新たな対応が迫られている(田中, 2007)。そのような幼稚園の特別支援教育の指針とすべく「幼稚園における障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究」が文部科学省幼児教育課により平成15年度から～18年度まで実施され、指定を受けた地域やその地域の協力園の実態に沿った具体的実践が報告された。しかし、全国的な支援体制整備状況においては、幼稚園における「園内委員会」の設置は32.7%、「特別支援教育コーディネーター」の指名は29.4%(文部科学省, 2007)と学齢期以降に比べて立ち遅れており、発達が気になる子に対して各園独自(あるいは各担任)の対応はされてはきたものの、特別支援教育の体制づくりはまだスタートしたばかりといえる。

「幼稚園から小学校への移行」という大きな枠組みから捉えると、前出の「調査研究」の指定を受けた湖南市の「湖南市発達支援システム」や松江市の「サポー

トファイルだんだん」・高浜市・近江八幡市・北海道女満別町を始め各地から、就学に向けた滑らかな移行を目指した取り組みが市町村単位で実施され始めていることが報告されている。しかし移行期における具体的な連携としては「個の指導計画をもとに子どもの実態や幼稚園での援助の経過を伝え就学前ファイルで引き継ぐ」(高浜市, 2006)、「引き継ぎ内容を整理し(個別の指導計画・アセスメント・個人カルテ・引き継ぎ書等)就学先の特別支援教育コーディネーターに引き継ぐ」(近江八幡市, 2006)等の報告にとどまっている。具体的にどのような連携が望まれているのかということは子どもが実際にその時期を迎えた時の視点に立って考えることが必要である。学校・園生活におけるルールや学習内容・指導方法の違い等、学習環境・生活環境におけるこれらの大きな変化にスタートから苦戦を強いられる子等がいることは想像に難くない。求められているのは、円滑なスタートに向けた「現場」と「現場」をつなぐ実質を伴った「連携」であり、「困り感のある子ども」の「学び」と「育ち」を支援する「連携」である(二宮, 2008)。佐藤(2008)は「一つは、その子自身の特性。もう一つは子どもの問題と言

うより、その子が安心して過ごせる環境整備のヒントである」と述べている。身辺自立をはじめこれができるがこれは難しいというような子どもの今ある姿を伝えていくことも必要ではあるが、さらに大切な事はどのような「環境を設定すること」＝「具体的支援」がその子どもの「困り感」を軽減できるかと言うことである。環境とは見通しと向かう先（時間環境）、学習と生活の仕組み（空間環境）、保育者や周りの子どもたちの関わり方（人環境）のことであり、「整備されたこれらの環境とこの環境下で観察された子どもの行動をセットにして学校につなげる」（佐藤，2008）ことが必要なのである。

また、近年小学校では「小1プロブレム」（教室の中をうろうろ歩き回る、椅子に座って話が聞けない等学級が成立しない現象）（渡部・加世田，2004）の問題が指摘されている。発達が気になる子だけに限らず、基本的な生活習慣が身につけていない、自己コントロールの習得が悪いといった子どもは、幼稚園から小学校へと環境が変化することに際し、適応がよくない（盛・尾崎，2008）といった報告もある。入学時期までに学級として成り立つようにしていくために、そして気になる子も含め学級の子ども一人一人が困らなくて済むためにも身につけておきたい力を包括的におさえ、日々の保育活動に反映していくことはきわめて重要である。

そこで、望まれる幼稚園の姿として、園内委員会の活動を十分に機能させることが必要なのではないかと考えた。園内委員会を充実させることができれば、ニーズに合った具体的な支援が可能となり、発達が気になる子にとって園生活は安心して活動できる整備された環境となり、発達が保障されると共に入学期にむけて身につけておきたい力をつけていくことにもつながっていくのではないかと考えた。さらに有効な連携でそのニーズに合った具体的な支援と子どもの育ちが引き継がれれば発達の気になる子が小学校生活をスムーズにスタートできるのではないかと考えた。

本研究では、以下の3点を目的とする。

1. 移行期における幼小連携の取り組みを実施し、各取り組みの具体的支援実現の有効性を検証する。
入学期に必要な学びや育ちを明らかにする。
2. 「具体的な支援」をしていくための園内委員会の取り組みを実施し、その有効性を検証する。

3. スムーズなスタートに向けた幼稚園の役割を考察し、「具体的支援」につながる有効な「幼小連携」と「園内委員会」を明らかにする。

II 研究1

1 方法

- ・時期：200X年1月～200X年8月
- ・対象園・校：X町立Y幼稚園・Z小学校
隣接しており、交流もさかんで、連携には恵まれた環境
- ・対象児：A児・B児（就学指導に関わる幼児）
他気になる幼児
- ・分析方法：対象児入学後の観察によるエピソード・先生へのアンケート・聞き取り
- ・移行期における取り組みのながれ：（図1参照）

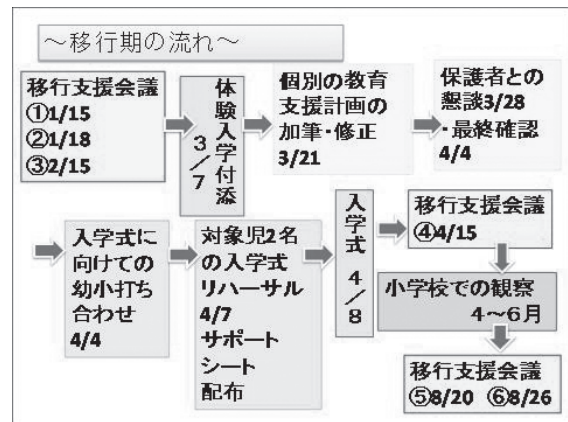


図1 移行期における取り組みの流れ

2 結果

(1) 各取り組みの概要

構成員・ねらい・内容・資料等を表1にまとめた。

(2) 具体的支援につながった例

①A児

- ・入学式（見通し・不安軽減）

移行支援会議①で、実物のスケジュール表を見てもらい、そのスケジュール表に時計も入れて説明していくことを伝えたり、またリハーサル時に実際にその様子をみてもらったりしたことで当日もスケジュール表が用意されA児も混乱なく入学式を過ごせた。

- ・入学直後（見通し・不安軽減）

移行支援会議①で実物のスケジュール表を見てもらいながら使い方を説明したりサポートシート（図2参

表 1 各取り組みの概要

	月日	構成員	ねらい	内容	活用した資料
会議①② 移行支援	1/15 1/18	教育委員会主事 園長先生・校長先生 幼稚園 Co・小学校 Co 幼稚園担任・筆者	小学校側に体験入学で 観察・支援ができるよ うに現在の状況を把握 してもらう	・実態・特性、具体的 支援の説明 ・個別の指導計画の 目標等の説明	・個別の教育支援計画 ・個別の指導計画 ・支援に使った 具体的ツール
会議③ 移行支援	2/15	教育委員会主事 園長先生・教頭先生 幼稚園 Co・小学校 Co 幼稚園担任・筆者	小学校側に体験入学で 観察・支援ができるよ うに現在の状況を把握 してもらう	・実態・特性、具体的 支援の説明 ・エピソード	・引き継ぎシート ・エピソード記録
事後の話し合い (体験入学)	3/7	(入学予定者・2年生) 小学校 Co 2年生担任 筆者	実態・特性の捉えを 共有する	・2年生の担任からの 観察報告 ・園での様子との比較 も含めた筆者から の観察報告	なし
園内委員会	3/21	幼稚園全職員 筆者	個別の教育支援計画・ 個別の指導計画を全員 で見直し、支援会議④ に備える	・個別の教育支援計画 の加筆・修正 ・個別の指導計画の振 り返り・評価	・個別の教育支援計画 ・個別の指導計画
保護者との懇談 と最終確認	3/28 4/4	園長先生・幼稚園 Co 幼稚園担任 保護者・筆者	個別の教育支援計画・ 個別の指導計画を保護 者と見直し、支援会議 ④に備える	・個別の教育支援計 画・個別の指導計画 の修正・確認 ・保護者の願い・不安 等の聞き取り	・個別の教育支援計画 ・個別の指導計画 ・サポートシート
打ち合わせ 入学式に 向けての	4/4	幼稚園 Co 1年生担任代表 筆者	初日からの対応を考慮 してもらう	・実態・特性、具体的 支援の説明 ・エピソード	なし
リハーサル 入学式	4/7	小学校 Co (2名) 特別支援学級担任 通常学級担任 (2名) A児・B児 保護者・筆者	A児B児の不安を軽減 する 各担任にA児B児の様 子を見てもらう	・教室・体育館等の場 所の確認や入学式 の流れの確認や簡 単な練習	(サポートシート配布)
会議④ 移行支援	4/15	幼稚園 Co・小学校 Co 1年生担任(4名) 特別支援学級担任 幼稚園元担任・筆者	気になる幼児たちの気 になる特性とそれに対 する手立てを共有する	・各担任からの入学直 後の様子の報告 ・実態・特性、具体的 支援の説明	・個別の教育支援計画 ・個別の指導計画 ・支援に使った 具体的ツール ・サポートシート
会議⑤⑥ 移行支援	8/20 8/26	幼稚園 Co・小学校 Co 特別支援学級担任 幼稚園元担任・筆者	卒園児たちの様子を聞 き、園の課題を知る	・各担任からの1学期 を終えての報告 ・年長児についての話	なし

照)で具体例も伝えたりしたことによって1日の予定が流動的で分かりにくい時期に、1日の予定が板書されA児もそれで確認をしながら活動ができた。

・休み時間(先生から少しずつ友だちへ)

移行支援会議①で小学校C児が具体的にどんな友だちと遊ぶか等質問され、移行支援会議④で担任にサポートシートや個別の教育支援計画を活用して保護者の願いとしても伝えたことで、少しずつ友だちの中に入れるよう段階を踏まれ、A児も先生とだけでなくクラスの友だちと遊べるようになっていった。

・給食(見通し・不安軽減)

移行支援会議①で給食から登園渋りが始まったことや給食が食べられるようになった経緯などエピソードを伝え、苦手なおかずの量の調節や苦手なおかずの伝え方など支援計画をもとに伝え保護者が最も心配されていることとしても伝えていった。そのことによって給食の流れや給食の片づけ方等表や図にして具体的に説明がされ、また「当番とお手伝い」の違いに困惑していたA児も表に示して説明してもらったことで混乱なく座って待てるようになった。さらに小学校での給食のルールを確認したことで安定していった。

・給食(不安定になった時の対応)

移行支援会議①で、園に入園してから頑張りすぎて途中不安定な時期を招いてしまったことを伝えたり、移行支援会議④でも担任に同じエピソードや個別の教

育支援計画から保護者の願いとしても伝えたりしたことで家庭訪問等早めの対応がなされ、A児は次の日学校に来ることができ、その後不安定になる事もなかった。

・学習(視覚的な指示)

移行支援会議①で小学校C児に実物の写真カードを見てもらったこと、移行支援会議④でも担任に写真カードを見てもらったこと、サポートシートや個別の教育支援計画を活用し、保護者の願いとしても伝えたことで口頭による指示だけでなく、板書によっても指示が出された。A児は個別に指示を受けなくてもA児の力でスムーズに学習を続けることができていた。

②B児

・入学直後(朝の身支度)

移行支援会議①で実物の写真カードを見てもらったことや視覚提示をすると一人でできることを伝えたことで、「朝来てすること」(写真入り)が掲示され、B児はその流れ提示を見ながら整えることができていた。

・入学直後(身体の使い方)

移行支援会議①で、身体の手でまだ大きく課題があることを、エピソードを交えて伝えたり、サポートシートで身体をつくる遊びに取り組んでいたこと等を伝えたりしたことで、「机の中のものを出す」という幼稚園でしていなかった動作においても、「椅子の引き方

特性	幼稚園での具体的支援	小学校で考えられる支援
<ul style="list-style-type: none"> ・視覚優位 ・注意の持続が困難 ・聴覚・視覚過敏 	<ul style="list-style-type: none"> ①活動時に具体物提示(例:制作の完成品で意欲を喚起する) ②活動時に写真提示(例:制作する時のヒントとして) ③歌の歌詞を用意する ④ルールブック(例:写真で上履きの履き方の良い例を示す) ⑤最小限の支援(注意への促し例:「前を向えう」ではなく「〇〇の話だっで」) ⑥意図的な情報提示(例:ピアノで注意を喚起したところで具体物を提示する) ⑦情報過多への配慮(例:注目すべきものは一つに絞る) 	<p>※視覚的な物を使って(絵・写真・図・具体物)あるいは短い言葉で</p> <ul style="list-style-type: none"> ・最小限の掲示物のみ黒板・教室の装飾物の精選
<ul style="list-style-type: none"> ・セルフコントロールににくい ・頑張りすぎる 	<ul style="list-style-type: none"> ①事前の約束(例:1日の流れを提示し前もって確認しておく) ②ルールの確認(例:みんな話をして、また個別にも話をする) ③ごほうびスタンプ(例:ルールブックや1日の流れのプリントに押させる) ④SST(社会性を身につけるためのトレーニング)の実施(例:先生の話を書くときのルールや遊ぶときのルール等) ⑤支援の量の調節(例:支援者から離れないときはしんどいときのサイン) ⑥リラックスタイムの確保(例:行事の練習期間:自由遊びをM君主導にする) 	<ul style="list-style-type: none"> ・事前の約束 ・挨拶と返事 ・声のボリューム ・朝の活動 ・道具の出し入れ ・勉強をする時の約束 ・しんどくなった時の合図
<ul style="list-style-type: none"> ・見通しが立たないと不安になりやすい ・思い通りにならないことがあると気持ちが高ぶる 	<ul style="list-style-type: none"> ①1日の流れを提示(例:毎朝その日の予定表を見て確認する) ②活動の流れを提示(例:ホワイトボードに簡単な絵や字をかいて説明する)他 	<p>1日の流れ提示 授業の流れ提示 他</p>

図2 サポートシート

の練習」がなされ、B児は座ったままでもスムーズに出せるようになった。

・特別支援学級で学習が始まる時（周囲の理解）

保護者との懇談で最も気にされていたことを、個別の教育支援計画を活用し、保護者の願いとして移行支援会議④で担任に伝えたことで、お母さんと相談され、

a. B児にはお助けがいるということ b. 違うお部屋で頑張るとのこと c. 「いってらっしゃい」「おかえり」の声かけをしよう という形で、初めての個別の時間の最初にクラスへ話をされた。B児も「行ってきます」「ただいま」と 元気よくあいさつできており、楽しみに出かけられる環境が整えられた。

・学習（聴覚への配慮）

移行支援会議④で、サポートシートも活用しながら、視覚提示とともに、聞くことにも意識を向けさせたいということ伝えたことによって、担任の工夫で「ドット・すうじ・もの・よみ」に対応させて並べていく「3並べ」のカードゲームが考案され、特に「読み」のカードが加えられた。B児は休み時間もこれで友達と遊んでいた。

③C児

・入学式と入学直後（集団参加における配慮）

移行支援会議③で引き継ぎシート（図3参照）を活用しながら、関わり方においてかなり細かいステップで少しずつ参加を促したことや運動会などのエピソードを伝えたことで体験入学では担当の先生が観察することになった。実際のC児の観察後小学校と園とでとらえ方に違いがあり特性の強さを改めて確認することができた。さらに入学式の打ち合わせでは、新任へ具体的な様子を伝えることで、初めての場面の苦手さの理解や無理強いでない誘いかげやさりげない友だちへのつなぎかたなど対応がなされ登校しやすい環境が整えられた。

④その他（D児・I児・F児・G児）

移行支援会議③や体験入学と事後の話し合い、移行支援会議④によって、困り感を伝えることで理解が得られ、支援がなされた。

(3) 観察から見えてきた児童の気になる様子

a) D児：（担任が机間支援しているときに）

表で習った字を確認し、担任が「くり」など文字カードを使って説明したあと、皆書き始めるがD児は長い間じっとしている。担任は違う児童のところに行った。「何をしたらいいかわからない?」と訊くと頷くので「先生にわからへんことを伝えておいで」というとちょ

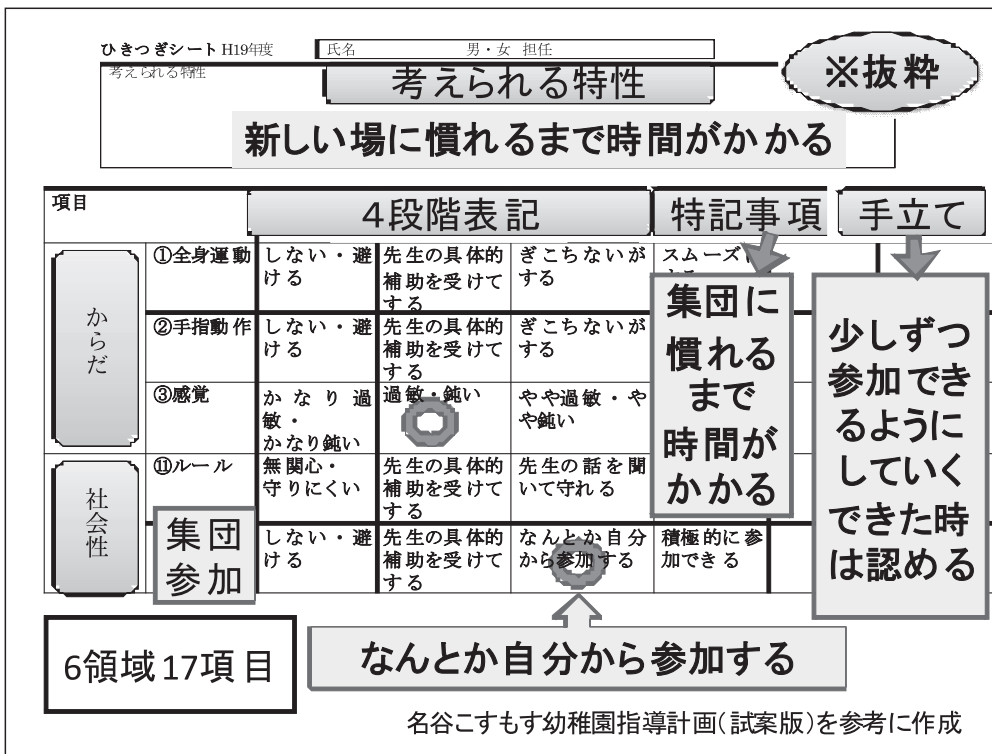


図3 ひきつきノート

うど担任がきてくれて「わからへん？」と訊くと頷き、しばらく支援を受けてその課題に取り組んだ。

b) F児：給食の配膳中は給食の用意をして座って待つことになっていたが、隣の教室に行ったり手洗い場で遊んでいたりしてなかなか準備もしないし、席に戻ってこない。担任に給食の流れの説明（「準備が整っている所から配膳します」も含めて）をお願いした。

連絡帳提出ができないことが多かった。

配布物をまるめて連絡袋に入れなかった。

必要なプリントがどこにあるかわからなくてそのままにしていた。

机の中がぐちゃぐちゃになっていた。

体操袋が席とは全く違う所に落ちていた。

c) G児：前のおさらいをしていて、黒板を見たりお話を聞いたりするときに筆箱を出して鉛筆で遊んでいる。担任に「指示があってから準備物を出す」というルールを提案してもらった。

d) L児：（担任が机間支援しているときに）おさらいのかたちでプリントが配られ、担任から「タイルを使ってやってもいいですよ」といわれL児はタイルを出したもののなかなか操作しようとしなかった。「まずは3だね」と声をかけるとし始めたが、次の操作でまた止まっていたために「先生呼んでおいで」というと担任が来てくれてしばらく支援を受けてその課題に取り組んだ。

e) その他：

休み時間が終わっても帰ってこられない児童。

授業中に鉛筆をずっと削っている児童。

ティッシュで遊んでいる児童。

作業の時間うろうろ動き回っている児童。

板書を写す時間におしゃべりをしている児童。

授業中に好きな本の続きを読もうとする児童。

ゴミを何度も捨てに立ち歩く児童。

授業中にトイレに出かける児童。

プリントができなくて授業が終わってそのまま片付けてしまう児童。

配布物が足りなくても言い出せない児童。

タイルを無くしてしまっても言い出せない児童。

そうじでなにをしたらよいか分かっていない児童。

どこの教室に行くかわからない児童。

並ぶ位置が分からずにうろうろしている児童。

自分の傘が無くていつまでも傘立てのところでじっ

としている児童。

どのプリントを出すのか分からない児童。

水筒やファイル等決められた場所におけない児童。

雑巾を決められた場所におけていない児童。

タイルが机の中でばらばらになっている児童。

ごみをたくさん落としている児童。

チャイムが鳴っても座れない児童。

姿勢を正せない児童。

給食の片付けをせずに遊びに行く児童。

3 考察

気になる児童全般に有効だったのはスタート時の生活ルール等の視覚提示だった。教師にとって有効だったことは、サポートシート・引き継ぎシート 具体的な支援ツールだった。就学指導にかかる幼児だけでなく園で気になっている幼児の会議を実施したこと、体験入学に幼稚園 Co として筆者が参加したこと、移行支援会議①②③を踏まえて体験入学が実施できたこと、保護者の願いが移行支援会議④に反映できたこと、入学前の打ち合わせによって初日からの指導につながったこと等、各取り組みは具体的支援につながり気になる幼児たちの円滑なスタートにつながったといえる。

一方気付きが不十分だった児童・支援が不十分だった児童はやはり苦戦する姿が見られ、園での具体的支援に向けた取り組みがさらに必要であることがわかった。よりわかりやすい資料の様式検討や保護者の気づきを促し支援をすすめていくこと、具体的支援のさらなる充実、気づきの強化などが考えられた。

望ましい幼小連携のモデルを示した。(図4参照)

また成果も十分見られたが園での取組で十分ではなかった所もあった。観察から見てきた園でつけておきたい力として、伝える力、セルフコントロール、集団の中でのルールを守る、という3つのことがみえてきた。以上のことをふまえて研究2に取り組んだ。

Ⅲ 研究2

1 方法

・時期：200X年1月～200X年10月

・対象園：X町立Y幼稚園

・園内委員会：職員8名全員で構成 今年度は①実態把握②具体的支援策の提示や環境整備③個別の

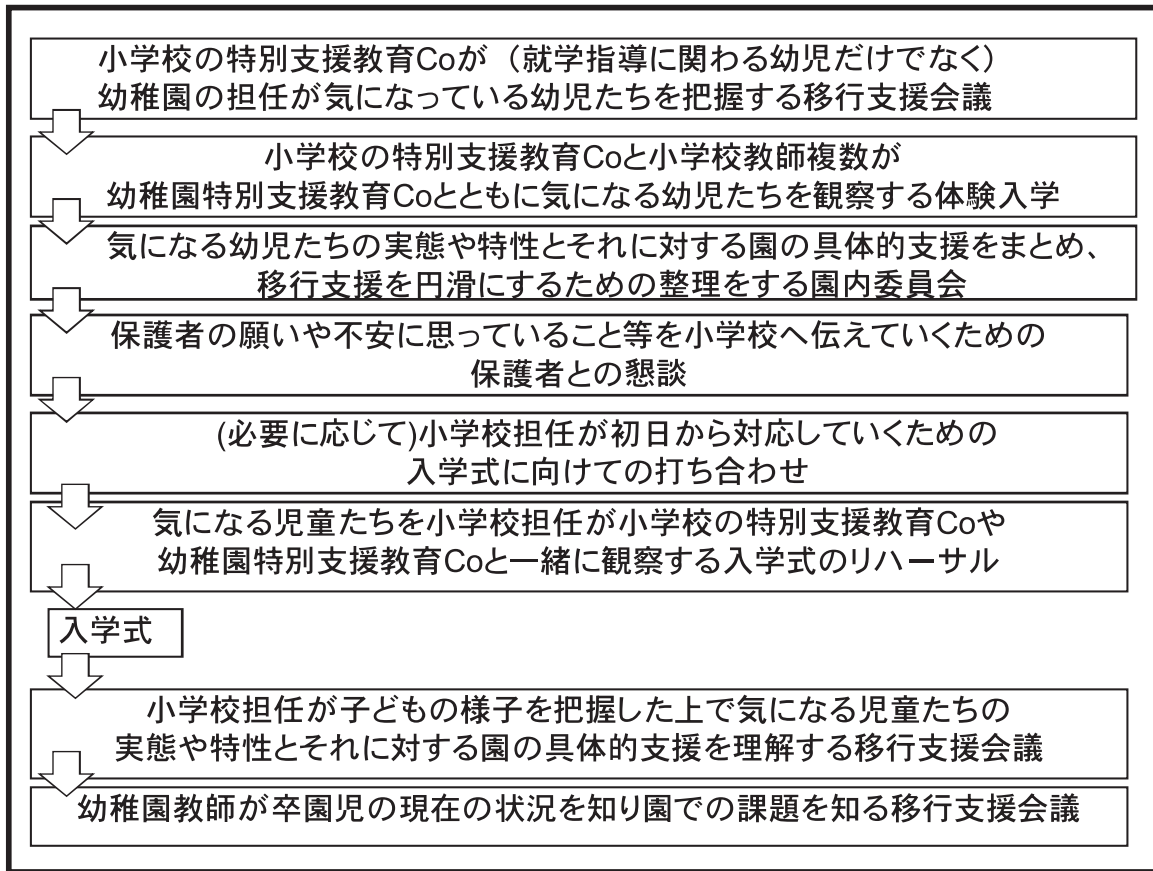


図4 望ましい幼少連携のモデルとしての一例

教育支援計画・個別の指導計画の作成、支援④職員研修会の実施⑤担任支援⑥家庭地域との連携⑦専門機関との連携、を挙げこれらをふまえた活動の実施を目指す

・対象児：P児・Q児（就学指導に関わる幼児）

他気になる幼児

・分析方法：対象児の観察によるエピソード・先生へのアンケートや聞き取り

2 結果

(1) 取り組みの実際

①P児・Q児（就学指導に関わる幼児）ケース会議

・個別の指導計画の様式改善（図5参照）

まず個別の指導計画をより記入しやすい、見やすい、話し合いに活用しやすいものにしようということで様式の見直しをした。領域項目の見直し、支援の手立てを項目に設ける、数値化する 今後の方針も書き込むなど職員からたくさんの意見が出され改訂した。

・月1回のケース会議

P児・Q児の保護者から聞き取りを行い、個別の教育支援計画を作成したうえで、個別の指導計画の課題領域や目標の設定をした。月末に目標や支援方法等の評価をしてから、次月の目標や支援方法を決めていった。どんな場面で・どの程度・誰が支援するのか等を考慮することを心がけていった。職員の共通理解のもと、一貫性のある関わり・支援を目指し、幼児への賞賛もみんなで行っていくようにした。

②気になる幼児ケース会議

・チェック表とエピソードで共通理解

「気になる子」と言っても判断が難しいため、担任の気づきが客観的に裏付けできるように園でのチェック表を作成した。気になる部分にチェックを入れて、その部分に関するエピソードを整理して、職員の共通理解を図った。

・ストラテジーシートを使った話し合い

ストラテジーシートを使って対応の工夫を職員全員で考えた。できるだけアイデアをたくさん出すことを

項目	短期目標	具体的な支援の手立て	評価点	評価(今後の方針)
身辺自立				
コミュニケーション				
社会性				
遊び				

図5 個別の指導計画

心がけていった。ここから担任がしようと思った支援を考え実践し、また改善が見られなければ、ケース会議に挙げていくようにした。

③職員研修

・集団遊び(ゲーム)における支援の工夫

(保育活動案作成とビデオ視聴検討)

気になる幼児が楽しく参加するために①環境をどのように設定すれば活動できるか②周りがどのように支援すれば活動できるかということを考え、支援のポイントを提案した。次にできそうな支援の例を提案し、担任に自分のクラスの気になる幼児たちを思い浮かべてもらった。これをふまえて4クラスで(内2クラスは合同で)ゲームの保育を実施した。研究保育では保育の指導案に気になる幼児の欄を作って実施した。さらに2クラスをビデオに撮り、視聴後、職員全体で支

援に関する気づきや良い支援と思われる箇所を出し合っていた。それをまとめてプリントにして配布した。

・制作活動における支援の工夫について

(チームによるディスカッションとビデオ視聴)

P児Q児の在籍するクラスを想定した。まず具体的な支援のポイントの話をしてから、職員を2グループに分け、小学校の教科の授業形態に最も近い制作遊びに於いて、気になる幼児がその活動に参加していくためにどのような支援があればよいか、座席の位置・教材・声かけ等・導入の場面・説明の場面・制作中の場面・制作終了の場面等ポイント毎に考えていき、グループ毎に発表をしてもらった。それをもとに担任が実際に制作遊びをし、ビデオ視聴後、さらに職員全体で改善点を出し合っていた。それをまとめてプリントにして配布し、各自の実践に活かしていった。

④保護者支援

・教育相談の実施

「子育て支援」に近い捉えで、保護者の話をきいた。保護者(お母さん)の困り感を中心にして、それを考えていくときに子どもの困り感を伝えていくようにしたりできるだけ具体的な支援例を示すようにしたりして園内教育相談を実施した。

・職員全員の共通理解

担任には随時報告し、職員にも園内委員会で伝え、

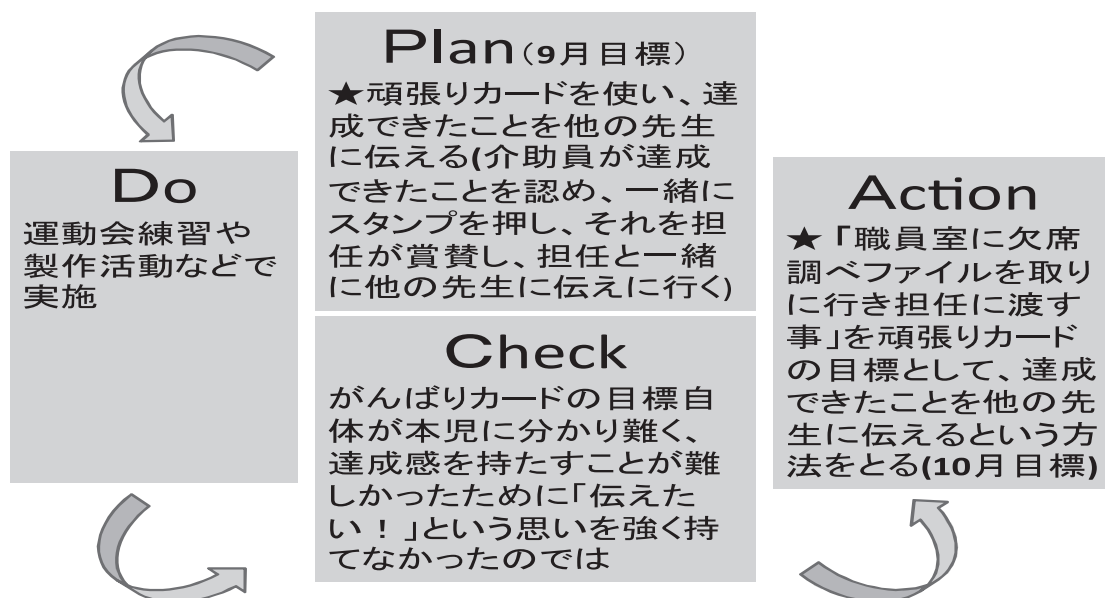


図6 短期目標が決まるまでの流れ

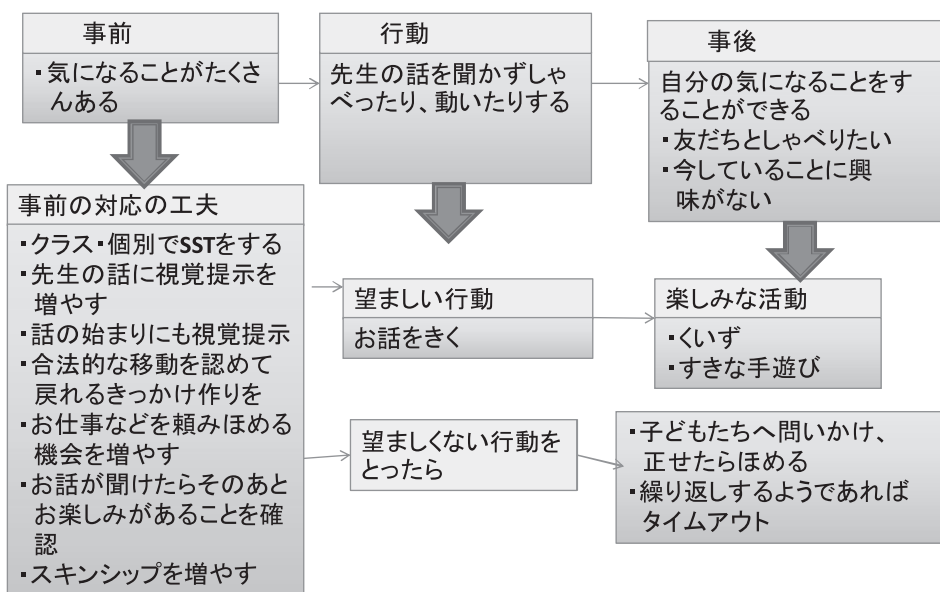


図7 話が聞けないことについて

どのような対応をしていくか共通理解を図っていった。

(2) 具体的支援につながった例

①P児

・伝える力をつけるために（ケース会議より）

5月の時点では介助員に意思表示することはあったが、他の教師や友だちと関わるのがほとんどなく、一人遊びが多かった。1学期が終わる頃にはどの先生とも挨拶代わりにハイタッチができるようになってきて、自分でできたことは（お手紙がしまえた・給食が食べられた等を「できた」と言って）介助員に伝える様子も出てきた。そこでPDCAのもと9～10月の短期目標を決めていった。（図6参照）

先月の取り組みを踏まえさらに明確な場面設定をしていった。P児はスタンプを楽しみにするようになり、担任に渡す時の「どうぞ」の声が大きくなり、会話にならなくても、いろいろな場面で積極的に動けるようになった。

・セルフコントロールの力をつけるために

（職員研修②より）

5月の時点では制作は周りばかり気にして手元あまり見ないため、紙を切ることも難しかった。「いや」と言って寝ころんでしまう姿もあった。そこでレストランやさんの食べ物づくり（ハンバーグ）では、作業を机上ですることにし、教材はちぎる作業・糊をつける作業にした。導入でボードに絵を貼って注目させ、

あらかじめ作って完成させたものを提示することによって興味を引いた。説明では糊の付け方を粘土板の上に色紙をのせて実演しながら説明し、できたら「できた」と言いに来させて評価（賞賛）してから次の指示を出した。その他には10分頑張ったら取り組めたらまず良しとして休憩（トイレ・お茶・絵本等）をした。介助員の支援はあるが、ずっと傍らにいらなくてもP児から進んで取り組んでいた。楽しんで取り組む様子も見られ、また10分以上集中が続いていた。

②Q児

・伝える力をつけるために（ケース会議より）

5月の時点では、自分から言葉を発することも少なく、友だちの後ろにくっついて遊んでいて、自分の思いを相手に伝えられずに我慢している様子があった。6・7月になると少しずつ友だちとぶつかりながら遊ぶ様子も見られるようになったが、困ったことや嫌だったことをうまく表現できずにいた。そこで担任は話を先取りして進めずに、Q児から言葉を引き出すようにして、絵や図を使って整理し、そのうえで言い方を一緒に考え、言ってみるといことで「教師のモデル提示を見ながら気持ちの伝え方を知る」という9月目標を立てた。ところが、Q児は困ったり嫌だったりしている状態を我慢してしまい、なんとかしようという意識があまりみられなかった。そのために10月目標は、9月目標を継続し、支援の方法も継続した。あとは担任に伝えに来るのを待たずに担任からQ児に声

をかけるようにした。まだ友だちに対して伝えることは難しいが、絵や図を使って整理していくとQ児から担任に話をするようになった。

③R児

・セルフコントロールの力をつけるために

(気になる幼児ケース会議より)

「話を聞くときに集中することが難しく、しゃべってしまう」事に対して、・聞くことに集中することが難しくければ絵を使って指示を出していったらどうか、・話を聞いてもらいたいときは、最初に注目させるような声かけをしてからはじめてはどうか、・誉められる機会をつくっていく、といったことが挙げられた。これらを担任がストラテジーシートにまとめ、できるものを実践していった。(図7参照)

担任はクラスで「お話を聞くときの聞き方」を紙芝

居のようにして話をしたり、朝や帰りの集いでは「今これするよ」と流れを表にした物を指で差して注意を促したり、お話をするときにはホワイトボードに絵を描いたりなどして集中が途切れないようにした。短い時間に区切って段階的に評価することもしていった。R児は、体がむずむず動いたり、先生の話に反応して答えたりはするが、うろろしたり、しゃべり続けたりすることがなくなってきた。

④S児

・集団の中でのルールを守る力をつけるために

(保護者支援より)

教育相談でS児の母親から「きりかえがむずかしい」「集団活動に参加しにくい」という話があり、「代わりに案を出したり選択させたりすると行動に移せることがありますよ」あるいは「できた部分を具体的に確実

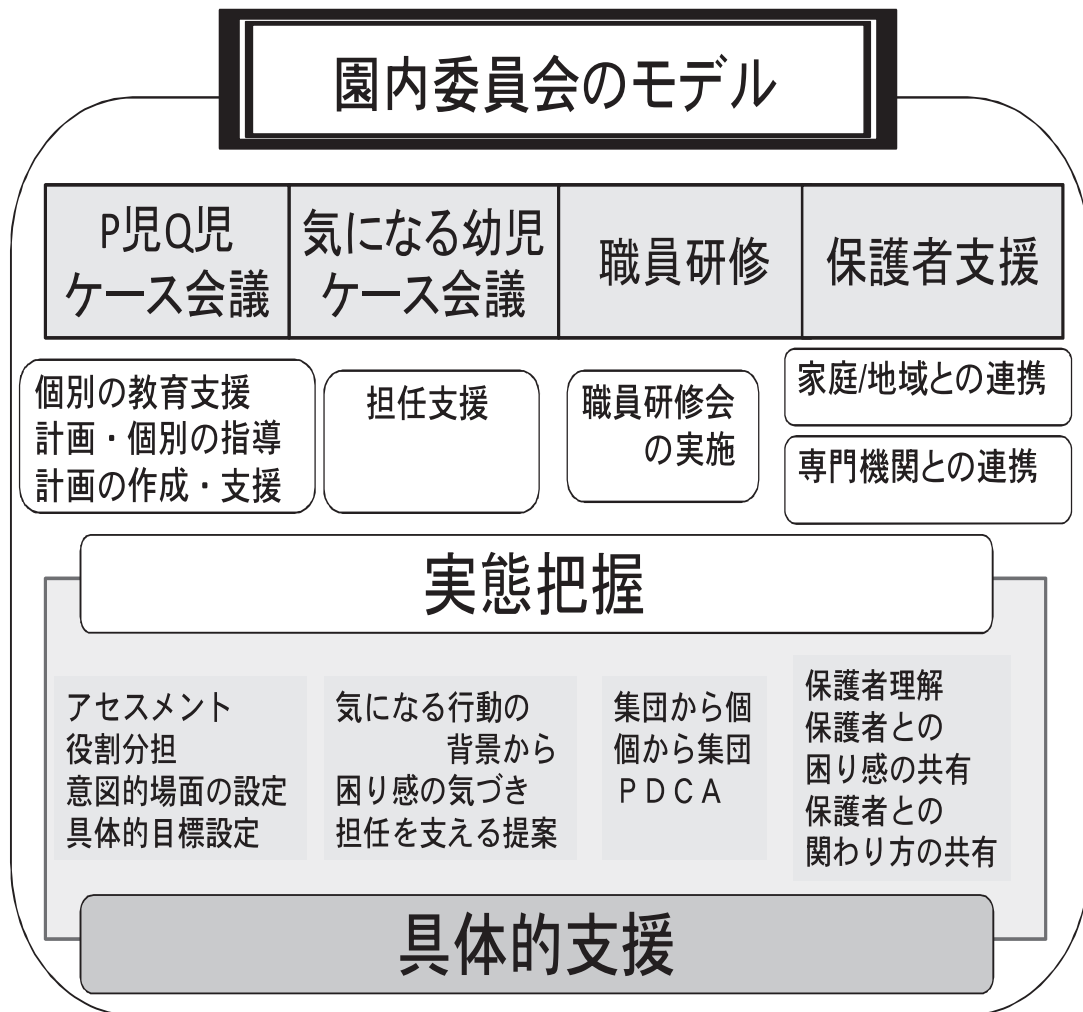


図8 望ましい園内委員会のモデルとしての1例

に評価してあげることが大切ですね」というようなことを話していくと、少しずつ母親の気づきにつながり、実践されるようになった。そして教育相談の概要を随時、担任の先生や他の職員につないでいった。そのことによって母親と先生でS児の様子を共有しながら運動会に向けての支援が可能になった。今日の予定の確認をしたり、どの活動なら参加できるか選択肢を考えて提案したりがんばれたときにはごほうびシールで評価したりした。S児は少しずつ練習に参加する場面が増え、当日はすべての演目に参加することができた。集団の中でもルールに沿って行動できるようになっていった。

⑤U児

・セルフコントロールの力をつけるために
(職員研修①より)

5月の時点ではなかなか集合できなかつたり、周りが気になって担任の話が聞けなかつたり、注意を受けると反抗的になったり、友だちと仲良く遊び始めてもトラブルになりやすかつたりした。担任はクラスで話をするとき、・ゲームのようにして集まる場所をかえる、・手遊びをして注目できる雰囲気を作る、・ポイントを2つか3つにして話す・ホワイトボードを使って話す、・クイズ形式で話の確認をする、・注意をするのではなく、聞いていなければ「お友だちに聞いてみよう」という声のかけ方をする、といった工夫を取り入れた。U児は、話の導入部分で注意を受けることが少なくなり、それによって活動も意欲的に取り組めるようになった。

3 考察

有効だったこと：

・ケース会議①では、アセスメントを考慮したこと、PDCAの会議で目標が的確になったこと、職員が役割を分担して支援をしたこと、意図的に場面を設定して支援をしたこと。

・ケース会議②では、気になる行動の背景を考えたこと、困り感の気付きからかわり方を工夫するようになったこと、職員による様々な提案が強力な担任支援となり担任は自信を持って支援ができたこと。

・職員研修では、PDCAサイクルで幼児の実態を見極めてから制作準備等ができるようになったこと、全体指導の中での個への配慮の気づきがあったこと、個へ

の配慮を全体へ活かせるようになったこと。

・保護者理解では、保護者の困り感を理解し共感したこと、職員全体で共通認識・配慮したこと、保護者との「幼児の困り感」の共有ができたこと。

また園でつけておきたい力も、具体的支援によって育ちを促すことができた。認知や言語面のアセスメントや幼児自身の意欲をポイントに支援していくと伝える力をうながすことができた。興味や関心の先を効果的に「視覚的に」導く支援を根気強く続けることで少しずつセルフコントロールできるようになってきた。予告・選択で自己決定しながら段階をふんでルールに沿った行動ができるようになっていった。

各取り組みは具体的支援につながった。

望ましい園内委員会のモデルを示した(図8参照)。

IV 総合考察

幼稚園で以前から機能していた外部専門家のコンサルテーションを受けての支援体制だけではなく、特別支援教育として園内委員会を作り、先進園の取り組み(高浜市のチェック表や近江八幡市の指導計画、女満別町のビデオによる研修やチャンス相談など)をもとにしながら対象園の職員の意見も取り入れ実践を行ってきた。ケース会議では目標を設定していく話し合いの過程で幼児の実態を捉える力が高まり、目標がより具体的になった事や、行動の背景を明らかにしていく事によって支援の手立てを考えられるようになった。研修では全体指導から個への支援を考えていく気づきが促された。保護者支援では園内教育相談が職員の保護者理解を深めさらに具体的支援につながるスタートになった。ケース会議・職員研修・保護者支援等を実施したことで、気になる幼児に対しての入学期にむけて身につけておきたい力を育むための具体的支援は充実したと言える。これらは園内委員会を構成している職員が、時に専門家の助言を受けながらも、自ら気づき、仮説を立て実践し振り返り、さらに気づき仮説を立ていくという進め方で小さな成果を積み上げながら蓄積していった結果であると考えられる。職員一人一人が語り合い理解し合う事で多様な気づきが生まれ「気になる幼児の困り感を軽減する支援をしていこう」というゆるぎない意思の基に取り組みが機能したと言える。

そして、入学期にむけて身につけておきたい力(「伝

える力」・「セルフコントロール」・「集団ルール」)は個々の幼児に望む姿の違いはあるものの、支援を得てそれぞれの成長が見られた。尤も、この入学期にむけて身につけておきたい力はすべての児童にも必要なことであり、これからの学校生活を含め社会で生きていくための欠かせない要素だと言っても過言ではない。そして当然移行期において、従来幼稚園で取り組まれてきたことと重なっていると書いていい。あとは個々の幼児が支援によってその力をどこまで身につけたかを見極め、その支援から始めてもらうことがスムーズなスタートを可能にすると考える。佐藤(2008)の言うところの「整備されたこれらの環境とこの環境下で観察された子どもの行動をセットにして学校につなげる」ことが可能になったと言える。

具体的支援をしていくための連携における幼稚園の役割は、エピソードなどで子どもの成長過程と現在の姿をセットにして伝えること、教育支援計画やシート等を使って支援と子どもの特性等支援の根拠も伝えること、実物や具体例をあげて支援のタイミングや方法等のこつも伝えること、これらを小学校につないでいくことであると考えられる。

また具体的支援をしていくための園内委員会の役割とは職員全員が幼児や保護者の姿の共通理解すること職員全員の総意に基づいた具体的支援案にすること職員全員による一貫した具体的支援が実践できるようにすること、であり、職員の力量をアップさせる役割も担っていると考える。

園内委員会や移行期の幼小連携において上記のような役割が果たせれば、園でも小学校でも具体的な支援が可能となり、発達に気になる子にとって生活は安心して活動できる整備された環境となり、小学校生活を円滑にスタートさせる事にもつながるのではないかと考える。

気になる子どもたちが小学校生活を円滑にスタートするための1モデルを示した(図9)。

さらに具体的支援をしていく為には、小学校の集団活動場面での児童の実態と支援の在り方、幼稚園の様々な活動形態での幼児の実態と支援の在り方を、双方の職員が学び理解し合う事が必要である。具体的には、活動場面での実際の観察が重要であると考えられる。

引用・参考文献

廣瀬由美子(2005)「校内委員会の役割と活動の評価」

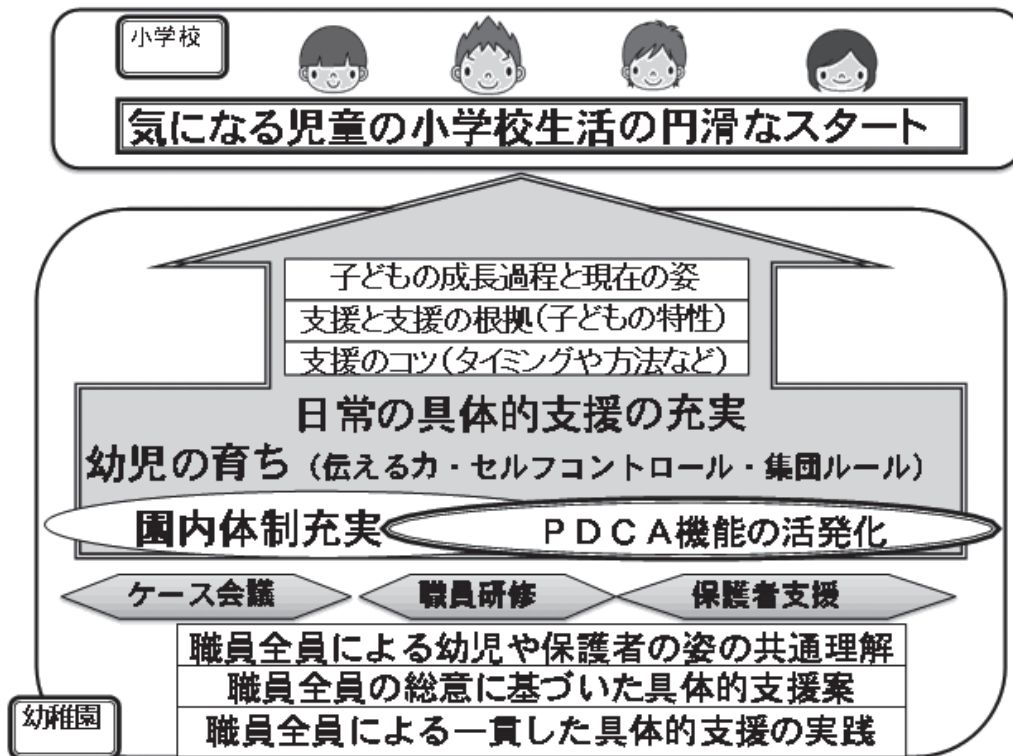


図9 気になる子どもたちが小学校生活を円滑にスタートするための1モデル

- 『学校のP D C Aシリーズ, No. 3, 柘植雅義編集, 通常学級での特別支援教育P D C A』教育開発研究所
- 木村光男 & 芳川礼子 (2006) 「A D / H D児を巡る特別支援教育コーディネーターの役割に関する研究—学級担任と保護者の連携について—」横浜国立大学教育人間科学部紀要, I, 教育科学 8:275-285
- 小西喜朗 (2005) 「小学校・関係諸機関との連携 ① 就学指導委員会～滋賀県湖南市の例から～」『「気になる子」の保育と就学支援, 幼児期におけるL D・A D H D・高機能自閉症等の指導, 無藤隆・神長美津子・柘植雅義・河村久編著』東洋館出版社
- 女満別町立女満別幼稚園 (2006) 「平成 17 年度文部科学省調査研究協力園研究集録 研究主題 幼稚園における障害のある幼児の受け入れや指導の在り方について
- 二宮信一 (2005) 「ココロとカラダ ほぐしあそび 発達の気になる子といっしょに」学習研究社
- 近江八幡市教育委員会 (2006) 「平成 17 年度・18 年度 文部科学省調査研究地域指定 『幼稚園における障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究』報告書」
- 恩田仁志 (2005) 「小学校・関係諸機関との連携③ 専門機関～鳥根県松江市の例から～」『「気になる子」の保育と就学支援, 幼児期におけるL D・A D H D・高機能自閉症等の指導, 無藤隆・神長美津子・柘植雅義・河村久編著』東洋館出版社
- 桜井直子 (2005) 「特別支援教育の在り方—個別の指導計画の取組について—」奈良県立教育研究所研究集録 平成 17 年度
- 佐藤暁・堀口貞子・二宮信一 (2008) 「保幼一小が連携する特別支援教育—就学準備→通学のサポート実務百科—」明治図書
- 高畑芳美 (2007) 「幼児期における支援—各地域の取り組みから」日本L D学会第 16 会大会自主シンポジウム 14 244-247
- 高浜市こども未来部子育て施設グループ (2007) 「平成 17 年度・18 年度 幼稚園における障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究」(報告書)
- 高間邦夫 (2005) 「学習する組織 現場に変化のタネをまく」光文社
- 田中良三・山本理絵・小淵隆司 & 神田直子 (2007) 「発達障害児の幼児期から小学校への移行支援」愛知県立大学 児童教育学科論集 41:50-6