

# 特別支援を要するA児の就学移行支援 —子育て支援広場のコーディネート機能の検証と課題—

狩野 奈緒子

## A Case Study of Transition Support from Preschool to School Age for Children with Special Needs — Verification and Challenges of Coordination in the Childcare Support Plaza —

Naoko Kanou

### Abstract

In order to support the smooth transition to school for children who require special support, it is necessary to create a connection program based on “consistency of guidance and relationships” at educational institutions such as kindergartens, nurseries and elementary schools. In this paper, we report the progress of kindergarten and elementary school “consistency of instruction and relations” in the case of “child A” who participated in the Childcare Support Plaza through means of the Child Development Support Center and the Board of Education. It was found that the coordinating ability of the parents continued to grow in the Childcare Support Plaza that was developed through free exchange.

**Key words** : Parental support, Migration support, Connection program, Joint conference, Growing continuity

### I 問題の所在・研究目的

2017年3月告示の幼稚園教育要領<sup>1)</sup>、保育所保育指針<sup>2)</sup>、幼保連携型認定こども園教育・保育要領<sup>3)</sup>において「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明確化され、幼保連携型認定こども園教育・保育要領においては円滑な接続に加えて「連携を通じた質の向上を図る」と明示された。

木村<sup>4)</sup>は、文部科学省中央教育審議会（答申）等<sup>注1)</sup>の経緯と共に、幼小連携の困難さとして、小学校教師が幼児期の教育の意味について、「何をどう学んでいるのかを捉えにくい構造」になっていることを述べた。

有嶋<sup>5)</sup>は、小1プロブレム<sup>注2)</sup>予防のための、「アプローチカリキュラム」<sup>注3)</sup>と「スタートカリキュラム」<sup>注4)</sup>について、M県内の保育者80名に実施の意味理解などについての調査を行ったが、「スタートカリキュラム」という言葉を聞いたことがある保育者が73%であるのに対して、「アプローチカリキュラム」という言葉を聞いたことがある保育者が24%であると報告した。

濱田ら<sup>6)</sup>は、A県において接続カリキュラムを、幼稚園保育者と小学校教師が共同で作成した事例について報告した。特別な配慮を要する子どもにおいては、文書による情報共有のみでは課題が残るが、接続カリキュラムの共同作

成のプロセスの中で「関わりや指導の一貫性」を生み出すと述べた。

「円滑な接続」のプログラムは開始されているが、幼児期の「遊びの中の学び」から小学校の「学習」への移行は、相互理解の途上にあり、特に小学校教師が「遊び」や「環境」の中で学ぶ保育の本質的理解に到達するための、養成段階からの教育も望まれる<sup>註5)</sup>。

筆者は、短期大学運営地域子育て支援広場「親と子の広場」と、地域保護者運営に移行した0歳から小学生までの親子が参加する「さくらっこ広場」（以降「広場」と記す）において、運営スタッフとして8年間かかわってきた<sup>7) 8) 9) 10) 11)</sup>。

「広場」には、短期大学教員の専門性や、子どもと学生との遊びを通してのかかわり、緩やかな関係性の中での保護者交流を期待して、多様な育ちの特性を持つ子どもたちも参加してきている<sup>12) 13)</sup>。

筆者は、「広場」に参加する特別支援を要する児について、所属集団の参与観察を行い、その様子を保護者に伝えると共に、家庭と所属集団のコーディネートを試行してきた。

幼児期から学童期への移行支援に関して、幼稚園、児童発達支援センター、学校への連携の事例を抽出し、保護者のエンパワーメントの視点から報告した<sup>14) 15)</sup>。

本稿では、2歳代から「広場」に参加してきているA児について、「遊びや生活」の中での育ちの経過、親子関係の変容や周囲の人との関係性の変容を報告する。

所属幼稚園で行った参与観察の経過の中で課題として挙げられた、小学校との接続の状況を鑑み、就学移行期における課題の検討と、短大の専門性を活かした「子育て支援広場」の可能なコーディネート機能について検証する。

## II 研究方法

A児の「広場」参加経過については、筆者のVTR記録、スライド記録を基にしたエピソード記録を使用し、育ちの経過とともに、親子関係の変容について報告する。

次に幼稚園におけるA児の育ちについて報告する。K幼稚園に、筆者はA児入園より年2回程度訪問し、情報交換を継続したうえで、年長時（6歳4か月時）に関係教員と筆者との合同カンファレンスを行った。

また、D小学校の特別支援学級におけるA児に関する個別支援の筆者の観察の記録と、担任O教諭より聞き取りの結果を報告する。

A児の小学校における観察記録は、保護者に渡し、様子を伝えた。その後、保護者から聞き取りを行った。また、幼稚園と、小学校へ同じ記録を送付し、幼稚園とは後日記録の内容について話し合いを持った。

以上の経過を総合的に考察し、特にA児の所属する集団と家庭における連携の課題について明確にしながら、「広場」の果たすコーディネート機能について検証する。

事例の発表にあたっては、文書と口頭説明により保護者の同意を得て、個人情報編集して報告する。

## III 事例の概要

### 1. 対象児 A児 7歳代（男児）

### 2. 生育歴

「広場」参加当初（2歳7か月時）に、スタッフより母親に対して問診票「ことばの記録」記載を依頼した内容の抜粋を基に記す。

(1) 周産期：所見なし

(2) 運動発達：大きな遅れなし

(3) 対人、コミュニケーション面

強い人見知り（0：4～） 模倣（1：0～） 指さし（2：0～）

(4) ことばの発達

初語（1：10） 2語文（2：0） 2歳7か月時点の有意義語：100語くらい

(5) 性質（選択肢より、「特にあてはまるもの」を選ぶ）

- 指示が入りにくい
- 他児と一緒に遊ぶことができない
- 気持ちを自分の言葉で表現できない
- 我慢強くて、少しぶつかっても泣かない
- 特定の物（数字）に強い興味を持っている
- 時々じれたように奇声を発したりするが、何が気に入らないのか分かりにくい

3. 相談・保育・療育歴

表1は、2歳7か月時の問診票に、母が記載したものに加えて、D小学校入学までについて、筆者が加筆した。

表1 A児の相談・保育・療育歴

月齢	相談・保育・療育歴
1：6	健診にて発達の遅れ等の指摘あり、保健センターの事後教室に通う
2：2	K児童発達支援センターに相談
2：7	S短期大学「広場」に健診事後教室で知り合った保護者を通じて参加する
2：9	S児童発達支援センターにて療育を開始する
3：9	K幼稚園年少組に入園 S児童発達センター療育 2日/週 K幼稚園通園 3日/週
5：9	H児童発達センターの利用に変更し、療育を 1日/週とする
6：8	K幼稚園卒園
6：9	D小学校入学

4. 事例のまとめ

対人コミュニケーション面での困難さ、遅れを持つ児であり、1：6健診後、「広場」参加の中での保護者交流や、相談支援を経ながら、児童発達支援センターでの療育、幼稚園の保育を並行して経験しているケースである。

保護者（母親）は、2歳代までにA児の、こだわりやコミュニケーション面での困難さから生じる「育てにくさ」を実感し、「広場」では、参加当初より児の発達支援に先立って、保護者支援を目的に、A児とのかかわりにおける留意事項について保護者と共有してきた。

保護者は、徐々に自らA児の発達特性に合わせた、かかわり方の工夫を試行錯誤しながら、育児やかかわりのスキルを構築するようになった。

IV 「広場」と「K幼稚園」におけるA児の育ちの経過

次に、筆者の確認したA児の育ちの経過を「広場」と「幼稚園」の両場面を抽出し、その連続性を報告する。

本章は、A児が6歳4か月時に幼稚園において、筆者と幼稚園の合同カンファレンスを行い、情報交換と意見交換を行った結果をまとめた<sup>16)</sup>。

## 1. 「広場」と「幼稚園」でのA児親子の経過

### 第1期 2歳代（広場：2歳7か月～）

参加当初は、親子やスタッフを見ると、プレイルームに入れないことが多い。

入室しても、他児を見ると、大きな声を上げ、頭を床に打ち付ける。

廊下に出ると、階段踊り場の階を表す数字に繰り返し触り、並べられたこけしの位置を並べ替えて、眺めることを繰り返す。

プレイルームの入り口にこけしを置くと、入室する。ままごと道具のスプーンなどを一列に並べて眺める。

「広場」スタッフは、A児へのかかわり方について試行錯誤する母親に対して、愛着の形成を支えるためのかかわり方についての助言を開始した。

### 第2期

#### (1) 3歳代（広場）

3歳3か月時より、「広場」開設場所が保育棟保育室（固定）に移動した。A児の保育室への入室の様子は安定し、目的の玩具をめがけて、自分から入室することが増えた。

#### エピソード①「ひな人形を使ったイメージ遊び」（3歳8か月時）

ひな人形に興味を示し、笑顔で保育室に入るようになる。

人形を手にとって、床の上に並べ直し、道具類も持ってきてお膳やお椀など、ひな人形があたかも食べ始められるように向き合って食卓を意識した状況を作る。

そこに、メロンのおもちゃを持ってきて、人形の口に運び、笑顔で「メロン」という。筆者が「おひな様、おいしそうだね」「メロン、食べているねえ」など声をかけると、しっかりと筆者の目を見てにっこりと笑う。

入室への抵抗は減少し、好きな遊びを自ら見つけて、母親の横で遊ぶ姿が多く見られる。母親は常に児の横で、スタッフとA児との仲介をするようにふるまう。

A児は、エピソード①のようにイメージ遊びを始め、スタッフがそのイメージに対して共感的に声をかけると、視線を合わせて反応する。

3歳9か月時に、幼稚園年少クラスに入園し、3/週 幼稚園登園、2/週 療育（S児童発達支援センター）通園を始めた。

#### (2) 3歳代（幼稚園：3歳9か月～）

幼稚園では、保育室には入れないことも多く、事務室で過ごすことで、情緒が安定することが多い。

本来登園する曜日以外に内科検診に合わせて登園した日、パニックを起こし、降園するまで水も口にしないで泣き続けた。

幼稚園側は、A児の発達特性に合わせてながら、「安心して過ごす」ことができる環境を作るための試行錯誤を開始し、担任と副担任で役割分担をしながら、A児との関係を構築し始めた。

### 第3期

#### (3) 4歳代（広場）

4歳3か月時、初めての運動会終了後、両親は「練習には参加できなかったが、本番で予想以上に参加できた」ことをスタッフに語った。

祖父は心配し、見に行かなかったことなど、家族の中の揺れや、結局皆の喜びが大きかったことなども、両親が語った。

「あのように皆と一緒に何かしている場面を初めて見た」ことが、「驚きだった」、遊戯の場面で先生を見ながら、テンポは遅れていたが、真似をして踊り、「本当にびっくりした」と喜びを語った。

1か月後、幼稚園長の勧めで、診断を受けたことを「広場」スタッフに報告し、ASD<sup>註6)</sup>の診断を受けた心境について「これまで個別の配慮を受けてきている園に対して感謝し、協力するつもりでいる」と、語る。

#### (4) 4歳代（幼稚園）

年中クラスでは、保育室に入れずに、廊下にビニールテープで囲いを付けた中にいすを置いて、保育室をのぞき込むことが多かった。

弁当は、壁と対面して、一人で食べている。

##### エピソード②「担任との交渉場面」（4歳7か月時）

集まりの後、「外に行くよ」と、担任が声を掛けると「お外、いや」と、表情を硬くして訴える。今度は副担任が「でも、皆行くよ。Aくんだけ残ると困るのだよ。ジャンパー来て、外で見えてくれるかなあ。」と、何度か誘うと、いやいやながらジャンパーを着て1階まで下りた。しかし、1階ホールで雛人形を並べているフリーの保育者のところまで来ると、動かなくなり「お外行かない。」と主張し、雛人形の並べ方に参加しようとする。

ひな人形を並べる保育者と、担任と両者から、外に行くように説得されるが、結局A児は雛人形並べに参加し、外に行くことはなかった。

エピソード②は、「外には行きたくない」A児の気持ちと、担任、副担任の願いはかみ合わず、双方の交渉が生まれた場面となった。

結果的にA児の思いを受け入れる形で、A児は「外に行かずに雛人形をホールで飾る」ことを選び取る結果に至った。

このように、A児のこだわりの強さや感覚の問題などの発達特性から、一斉の活動や場面に参加できないことも多いが、担任や副担任はA児と折り合いのできる着地点を見つけるため試行錯誤し、なお、A児自身は保育者たちと「交渉」に積極的に臨む場面が第3期から増え始めた。

#### 第4期

##### (5) 5歳代～6歳代（広場）

##### エピソード③

##### 「B児（1年生）との葛藤場面：あきらめないでボードに描き続ける」（5歳10か月時）

いつもは、保育室の中の様子を窺うが、この日はまっすぐに保育室に入ってきた。

B児がテーブルにセロハンテープを貼って上から糊やクレヨンで色を付け始めたのを見て「なんで、こうするの！」と、不満そうにB児に聞こえるように言った。（写真1）

いつもは、母に向けていうこと、たまたま母がそばにおらず、筆者のみ立ち会った場面だが、A児は、B児を意識しながら言葉にした様子だった。

B児が少しその場を離れると、A児は急いでテーブルを拭き始めた。（写真2）

その後、B児がホワイトボードに自分の名前を書き始めると、A児が横から消そうとして、ややもみ合いになっても、両者笑顔のまま譲らず、A児もその場を立ち去らずに、お互いがホワイトボードに描きあうという場面が続いた。（写真3）

5歳代の後半になり、A児の「広場」や「幼稚園」で継続的に遊ぶ他児に対しての意識が、育ってきていることがわかる。

以前であれば、他児が近寄ってきただけで拒否し、自分から遠ざかることが多かったA児であるが、エピソード③の様な葛藤場面でも、あきらめずに自分の意志に折り合いをつけようとしながら、他児とのかかわりを継続できるよ





写真1



写真2



写真3

うになった。

また、このようなA児の姿を、A児の母親だけでなくB児の父親も落ち着いて見守る様子が、「広場」通信<sup>注7)</sup>において報告されている。

#### (6) 5歳代～6歳代（幼稚園）

年長組に入り、他児の行動を伺いながら、自分の要求を伝える葛藤場面で、A児が担任や他の保育者と交渉する場面が増加した。

年長クラスに進級後は、保育室に入って過ごすことが多くなり、弁当も教員の隣に机を置いて、他児が弁当を食べている方を向いて食べるようになった。（写真4）

描画などの動物やキャラクターの顔の目の部分に強く拒否感を示し、毎日の登園シールを貼るシール帳の動物の顔の目の部分には、全て母親がA児の指示に従って白いシールを貼った。（写真5）

保育室内にいくつか、動物の顔が掲示されるときがあるが、その都度A児が担任に指摘し、担任と交渉しながらA児がその顔が見えなくなるような工夫などをして、双方折り合いのつく方法を探っている。

A児も担任、副担任の双方と、そのような「交渉」や「やり取り」を楽しむようになっており、A児の言語能力や情動の調整力がその交渉の中で飛躍的に伸びていることがわかる。



写真4



写真5

## 2. 「広場」と「K幼稚園」のA児の育ちの経過まとめ

「広場」におけるA児の遊び方や、スタッフ、他児とのかかわり方の変容の経過は、特に第2期（K幼稚園入園後）以降、幼稚園における担任や他児との距離の取り方、コミュニケーションの取り方などと連動している。

「広場」と「K幼稚園」におけるA児の育ちのプロセスから見られる連続性、それに伴う親子関係の変容の概要を、次の表2にまとめる。

表2 A児の「広場」「幼稚園」の育ちの経過 親子関係の変容

期	広場/幼稚園	A児の育ち・親子関係の変容の経過
第1期 2歳代	広場	<ul style="list-style-type: none"> <li>• こだわりの強さ・関わりにくさ・感覚過敏など目立つ</li> <li>• プレイルームへの入室が難しいことが多い</li> </ul>
第2期 3歳代	広場	<ul style="list-style-type: none"> <li>• イメージ遊びの出現</li> <li>• 好きな遊びの中でスタッフと視線が合う</li> </ul>
	幼稚園	<ul style="list-style-type: none"> <li>• こだわりや感覚過敏が目立つ</li> <li>• スケジュールの変更などに混乱する</li> </ul>
第3期 4歳代	広場	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 両親から幼稚園の「運動会」に関する喜びの報告</li> <li>• ASDの診断を受ける</li> </ul>
	幼稚園	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 保育室の中の活動を、廊下から眺めている</li> <li>• 担任2名と自分の要求について「交渉」することが出てきた</li> </ul>
第4期 5歳代～ 6歳代	広場	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 遊びの中で、他児との葛藤場面において諦めずに、自分の欲求と他児との折り合いをつける方法を探す</li> </ul>
	幼稚園	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 保育室で過ごすことが多い</li> <li>• 弁当を他児の方を向いて、食べることができる</li> <li>• 担任2名と、やや複雑な「交渉」をしながら、要求や情動のコントロールが可能になってきた</li> </ul>

表2に示されたように、A児の周囲の人とのかかわりや、コミュニケーション力の育ちは、少人数の「広場」で先行して確認され、幼稚園集団で深まる経過を繰り返している。

## V 就学移行期の個別支援

就学前年度に、K幼稚園とH児童発達支援センターの仲介で、就学予定のD市教育委員会より、2回の保育見学と情報交換が行われた。

K幼稚園では支援の必要な児についての園独自の支援シートを、すべての就学先の小学校へ保護者を通して送付してきた。

A児の保護者は、就学に際しては、特別支援級を擁するD小学校と、特別支援学校をK幼稚園入園後、順次見学した。最終的に、D小学校の特別支援学級（情緒）への就学を保護者自身が決定した。

保護者は、入学決定後、A児とD小学校見学を行い、担任予定のO教諭と共に、教室の確認や入学式当日の体育館での着席位置、廊下の教室までのルートの確認など、A児に事前に体験させている。

O教諭は、特別支援教育15年の経験者で、A児の発達特性について、就学时健康診査の際も同席して確認している。

筆者は、A児入学後、1学期の6月末に見学の許可を得て、授業時と給食時の様子を観察しながら、特別支援学級の担任であるO教諭と情報交換や、聞き取りを行った。

### 1. 交流学級（1年2組）生活科「アサガオの観察」の授業場面

支援員が同行して、A児が1年2組の教室に入室する。

A児の席は最後列の廊下側の角の席であり、退室も支援員と自由に選択できる。

授業開始後、A児は支援員に向けて、教室の掲示物について気になったことを質問し続けている。時々、支援員が「シー」と指を口に当てて伝えるが、すぐにA児の声が大きくなる。しかし、周囲の子どもたちや、1年2組担任は気にせずに授業を続けている。

ベランダに置いてあるアサガオの鉢を全員で観察に向かうが、A児はベランダを往復し、観察カードへの記入はしないままだった。

支援員とA児は、記入用のカードをもって、特別支援学級の教室へ戻った。

## 2. 特別支援学級での観察カードへの記入場面

### エピソード④ 「黒い葉っぱが面白い」（6歳11か月時）

支援員に、観察カードに芽を出したアサガオの絵を描くように促されるが、A児は「かきません」と言う。他の学年児を指導していたO教諭がA児に近づき、先週までの3回分の観察カードをA児の前の机に並べ、「この続きを描けばいいんだよ」と促す。

A児はペンをとって、芽や茎を緑で描き、次に茶色と黒を同時にもって、2本使いながら土の色を塗り始めた。支援員が「土みたいで、いい色だね」と言い、次に「文を書くよ」と促した。

A児がためらっていると、O教諭が近づき「『ついひがのこっていた』と書くといいね。」と促し、A児が書く。

A児は、O教諭に向けて「これ黒い葉っぱ」と、自分が葉を黒く塗った部分を示した。

O教諭が「黒い葉っぱは、ないよ」と答えると、A児が「あると面白いと、思ったんだよ」と応答する。O教諭が「何が面白いと思ったの?」と聞くと、A児が「黒い葉っぱ」と答える。O教諭が再び「へえ、面白いと思うけど、本当は何色なの?」と聞き直すと、A児は「緑」と答えた。

エピソード④後半の「黒い葉っぱ」をめぐる、O教諭とA児のやり取りを見ると、双方の気持ちが交錯する場面でも、相手（この場合はO教諭）への信頼感を基に、両者が会話を楽しむことができる様子が確認された。

また、A児は文章の記述に抵抗を示すことが多いが、O教諭はA児の「書けない」「書きたくない」要因を分析し、「自らの気持ち」や「人の気持ち」など、あいまいな描写が求められる場面を避けながら、A児が抵抗なく記述できる部分を簡潔に提案し、文章記述に関する肯定感を育てる指導を継続している。

O教諭は「指導の面白さを感じる」と、繰り返しA児に関する所感を述べた。

## 3. A児の発達特性に合わせた指導上の工夫

O教諭はA児の発達特性に関しては、幼稚園が把握していた特性について、D市教育委員会の情報を基にある程度理解し、なお就学時健康診査に立ち会って、そのこだわりの強さやかかわりの難しさについての事前情報を捉えていた。

しかし、入学後は「予想以上に変化した」と、A児の育ちについて、O教諭は語った。

O教諭は特別支援教育の経験の中で「同じような（ASDの）特性を持つ子どもたち」を見てきており、能力の個人内差を指導に活かす方法なども、経験上理解してきている。

入学後にわかってきた、A児の知的能力（就学前検査：田中ビネーIQ83）の高さや、何より、エピソード④に見られるほどの、言語能力の伸びに関しては、予想を超える成長過程にあると捉えていた。

その中で、5月末に行われた学校行事の「運動会」において、A児は練習の段階から抵抗感を示し、「半袖運動着を着ない」や「演技に参加しない」などの訴えを、家族やO教諭に伝えてきた経緯がある。

O教諭は、常に「少しずつA児なりにできることを積み重ねたい」という願いのもとに、A児への伝え方や指導方法について工夫を継続した。

写真6、7、8は、O教諭がA児のために作成した、「運動会のための指導カード」である。当日の流れの可視化のみでなく、運動会の練習や、「参加することの意味」にも触れながら、わかりやすく表している。

ペンで塗りつぶした部分は、運動会終了後、A児が家庭に持ち帰って、塗りつぶしたものである。保護者も指導のプロセスをこのように確認できたことになる。



写真6を見ると、O教諭の「はんそでうんどうぎ」「はんズボン」という記載とともに、イラストが付けられている。A児はこの部分を塗りつぶしているが、結果的に運動会当日は、半そで半ズボンで参加することができた。演技も、参加したものが多かった。

A児が塗りつぶした部分は、実行することに葛藤を伴った部分である可能性がある。しかし、結果的にA児なりに折り合いをつけながら、参加できたことは、大きな成果であった。

このような指導カードは、「交流学級での体育」「プール」指導用も作成され、活用が開始されていた。

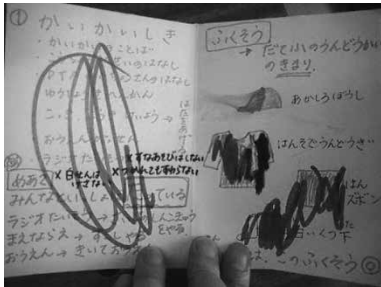


写真6

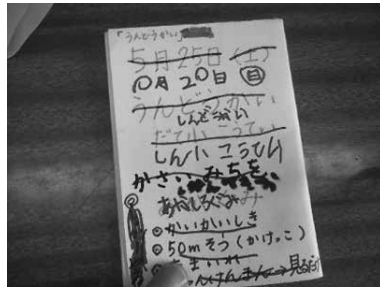


写真7

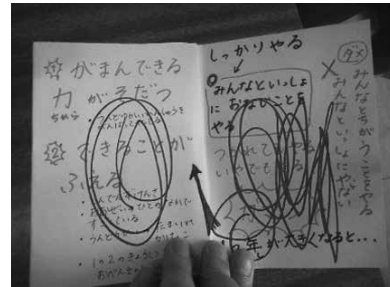


写真8

## VI 考 察

### 1. 家庭、保育、学校教育の連携の前提として必要なこと

筆者は、A児の5年間の育ちの経過と親子の関係性の変容と、家庭、保育（幼稚園）、学校の3つの場の連携と接続を「広場」スタッフとしての立場で連続して観ることができた。

A児の育ちを支えるものは、「遊びや生活の中での子ども理解」であると考えられ、これは保育や特別支援教育における発達支援の中核とも言える。

家庭と、保育や学校生活は、本来、連続したものである。保育者、学校教員と共に、保護者自身もこの連続性の意味を理解していくこと自体が、子どもの発達支援を促すことになる。

幼保小の「連携」あるいは、「カリキュラムの接続」など、接続期に関して、各機関の実践に委ねられる一方<sup>17)</sup>、保護者にとっては、それぞれの機関同士がどのように連携し、接続していくのか、あるいは、その中心となる「子ども理解」の本質的理解は難しい場合も多い。

A児の場合、幼稚園側の発達支援の中心に据えられたのが、「遊びや生活の中でのコミュニケーション力の促進」であった。A児が在籍したK幼稚園には、発達に課題のある子どもたちが多く在園し、専門性の高い個別支援計画と支援目標が作成されている。

K幼稚園は保護者を介した独自の「支援シート」をもって、D小学校への引継ぎを行った。また、D市教育委員会が仲介した、D小学校との情報共有を通じた連携が行われ、担任予定のO教諭の就学時健康診査からの立ち合いなど、個別的に順調な移行支援が行われた。

### 2. A児の「遊びや生活の中での育ち」の連続性

幼児期の「遊びや生活の中での育ち」の小学校への接続の質について、多くの支援児を送り出してきているK幼稚園のカンファレンスでは、個別のケースによる「円滑な接続」の質の差異について、述べられた。支援シートによる引継ぎや、幼小の連絡会を経ても、「伝わりにくい」ケースが多いことが課題であることも挙げられた。

一方、A児の場合、小学校での観察記録を、筆者から幼稚園にも送付したところ、小学校側の「A児の育ちのとらえ方」、「かかわりの質や工夫」など、共通していることが幼稚園側でも確認された。

「広場」や「幼稚園」において、家族以外の複数の担任と「交渉」しながら、自分の情動をコントロールし、他児との距離感を図りながら自分の好きな遊びを継続しようとしたA児の力は、学校教育の学習場面における、担任や他児との関係性の構築に連続している。

すなわち、幼児期の「遊びや生活の中での学び」が、就学後の学習場面への「円滑な接続」に直結したことがわかる。

### 3. 接続プログラム作成・開始のプロセスと成果

小西<sup>18)</sup>は、発達障害の概念があいまいで不確かであるのかかわらず、それに対して確定的な対処をしようとする「社会的要因」のために、子どもたちの置かれる社会環境が劇的に変化していると指摘している。

同じく、この「社会的要因」の課題に迫るために、各機関の「つなぎ」の問題を現場レベルで考えていく必要性にも言及した。

田中<sup>19)</sup>は、文部科学省、厚生労働省による、「家庭と教育と福祉の連携『トライアングル』プロジェクト」<sup>注8)</sup>の報告書で、各地方自治体において、学校と障害児通所支援事業等の間の管轄部署の違いにより、情報の共有のしにくさや、放課後等デイサービスへの学校教職員の理解が深まらないなどの課題があげられたことを報告した。

文科省が提唱する幼保小の「円滑な接続」の、各保育施設・幼稚園や学校などの「つなぎ」を担う機関の専門性として、複数の機関が複合的な役割を果たすためのコーディネートが必要とされる。

本稿のA児の事例は、K幼稚園とD小学校の教育機関同士の情報共有を、児童発達支援センターと、D市教育委員会が仲介し、担任予定のO教諭が入学式後の学習場面も想定してA児の発達特性に合わせた、スタートカリキュラムを作成した事例である。

情報共有を介した「接続プログラム」が必然的に、共同作成されたと言える。

「A児の育ち」そのものに、両機関が着目して、結果的には共同の「接続プログラム」を構築して成果を上げている。

K幼稚園が、A児の育ちの特性を捉えながら、個別支援の目標を「遊びや生活の中でのコミュニケーション力」の促進に置き、成果を上げてきたことを、D市教育委員会が仲介してD小学校の担任まで届けたことは、まさに共同作成の過程であった。両機関の「指導やかかわりの一貫性」がこのプロセスから明らかになった。

小学校側からは見えにくい、幼児期の「遊びや生活の中でのコミュニケーション力」の支援について、児童発達支援センターや教育委員会など、専門機関が介在することで、小学校側の理解が促進されたことがわかる。

### 4. 保護者の育ちを支える「広場」

筆者らは「広場」スタッフとして、乳幼児健診にて発達の課題を指摘された子どもとその保護者との関係支援を継続してきた。

就学接続期に関する移行支援については、筆者が必要に応じて幼稚園と小学校を訪問し、情報交換や参与観察などを行い、その結果を保護者とも共有した。

A児の事例においては、「広場」での様子や「幼稚園」の様子や、親子関係支援の経過を考慮し、主に「A児の現在の状態」を生活や遊びの中で捉えるための視点を共有し、保護者がその意味を考え、捉え直していくための継続支援を行った。

また、就学に際しては、小学校での様子を保護者と幼稚園に伝え、なお、小学校にはこれまでの育ちの経過を伝えることで、3者のA児の発達のとらえ方や、指導やかかわりの一貫性について、相互に捉え直すための「つなぎ」の役割を果たした。

その結果、A児の保護者は、A児の家庭の様子や変化を、「広場」や幼稚園、現在は小学校でも適切に担任に伝え、A児の生活全般の中の育ちを、所属集団の支援者と共有しながら、共同してその発達支援を行う一員としての役割を

果たすまでに成長した。

すなわち、「広場」は、子どもや親たちの自由な遊びや交流、学生やスタッフ教員の自由な立ち位置からの支援や育ちあいの中で、保護者自身が子どもの育ちや、自らの育児の在り方を捉え直し、なおかつ、所属集団や地域社会の中での関係性を作り出す力を育む場であるということがわかる。

「広場」の果たす「接続」「つなぎ」の機能が、専門機関や保育、教育機関の連携の中で、保護者と子どもが、自ら進む道を選択し歩み続けるために、考え続ける場を保障する結果につながる。保育者養成校教員の専門性と、関係性の中で生まれる「広場」自体の力を基盤として、保護者自身のコーディネート能力が、スタッフの意図を超えて育ち続けている。

## 5. 課 題

A児の就学期の移行を支えたものは、D市教育委員会が主導した幼小の接続プログラムであったことがわかる。A児の育ちそのものに着目した情報共有に基づいた小学校への移行は、結果的に共同した「接続プログラム」の作成につながった。

しかし、多くの支援児の移行支援を行ってきたK幼稚園のカンファレンスでは、個別のケースごとの接続の質に関する差異が述べられた。

一つの幼稚園にとっては、子どもの就学先が複数にわたり、多様な支援児が在籍する場合、すべてのケースにおいて「幼児期から学齢期」のつなぎを、現場レベルで完結することは困難を伴う。

児童発達支援センターのコーディネートから、D市育委員会が適切に介入した本事例は、良好な移行につながった事例ではあるが、同じく市教育委員会が介入しても、共同までに至らない事例もまだまだ多い。

今後の課題として、児童発達支援センターのコーディネートを介して、関係する自治体ごとの教育委員会と、幼保小の3機関との関係性により、「指導やかかわりの一貫性」を積極的に構築できる接続カリキュラムの作成が期待される。

「広場」に参加する事例の親子を通して、各機関が共同で接続カリキュラムを作成するプロセスについて、今後も有効な方法を考えていきたい。

また、保護者の「関係構築のための育ち」や、移行期の「指導やかかわりの一貫性」の理解の促進について、「広場」スタッフとして可能な支援を考えていきたい。

## 謝 辞

この研究発表に際して、ご快諾いただいたA児とご両親、K幼稚園とD小学校の先生方に深謝する。A児の育ちを共に見ていただき、本稿の発表に際してご助言いただいた本学元教授、宮城教育大学名誉教授、長谷川茂先生に感謝する。

また、いつも「広場」を応援してくださっている学内外の先生方、共に「広場」を作り続けている保護者の皆さまに感謝する。

## 付 記

この研究の一部であるK幼稚園における合同カンファレンス後の考察を、日本保育学会第72回大会においてポスター発表した。

注1) 中央教育審議会(答申)等

- 中央教育審議会幼児教育部会と社会保障審議会児童部会の合同の検討会議「就学前の教育・保育を一体としてとらえた一貫した総合施設について(審議まとめ)」平成16年12月
- 教育課程審議会(答申)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」平成10年7月
- 中央教育審議会(答申)「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」平成17年1月
- 幼児教育アクションプログラム 平成18年4月
- 中央教育審議会(答申)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」平成20年1月

注2) 小1プロブレム

小学校に就学した1年生が授業中に立ち歩きや私語、自己中心的な行動をとる児童によって、学級全体の授業が成り立たない現象<sup>20)</sup>。

注3) アプローチカリキュラム

就学前の幼児が円滑に小学校の生活や学習へ適応できるようにするとともに、幼児期の学びが小学校の生活や学習で生かされてつながるように工夫された5歳児のカリキュラム。遊びや環境を通して何を学んでいるのかを小学校教師にわかりやすく提示されていることが重要<sup>21)</sup>。

注4) スタートカリキュラム

幼児期の育ちや学びを踏まえて、小学校の授業を中心とした学習へうまくつなげるため、小学校入学後に実施される合科的・関連的プログラム<sup>22)</sup>。

注5) 古賀松香(2019) 保幼小の接続を踏まえた養成校における授業実践：話題提供、2019年度全国保育士養成セミナー、第3分科会 保育の目的・本質を捉える授業展開——新指針を踏まえて。

注6) ASD: Autism Spectrum Disorder 自閉症スペクトラム障害: DSM-5による

注7) 「広場」通信

「広場」スタッフ(筆者)により発行されている、保護者向け通信「さくらっこ便り」。土曜日開催「広場」をS短期大学運営から、地域保護者運営に移行した2017年4月より開催日ごとの発行を続けている。エピソード③の場面は、「さくらっこ便り」第27号に掲載された。[https://www.sakuranoseibo.jp/wp-content/themes/seibo/data/charm/sakurakko\\_2018.5\\_1.pdf](https://www.sakuranoseibo.jp/wp-content/themes/seibo/data/charm/sakurakko_2018.5_1.pdf)

注8) 文部科学省、厚生労働省

- 家庭と福祉の連携「トライアングル」プロジェクト会議(平成29年12月～30年3月)
- 家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクト報告

## 文 献

- 1) 文部科学省(2018) 幼稚園教育要領 解説
- 2) 厚生労働省(2018) 保育所保育指針 解説
- 3) 内閣府(2018) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 解説
- 4) 木村光男(2019) 幼小連携における諸問題と背景. 常葉大学教育学部紀要 第39号, 249-258.
- 5) 有嶋 誠(2018) 幼稚園の「遊び」から小学校の「学び」への円滑な接続に関する一考察～小1プロブレムに関



- する保育者側の認識と保育現場の対策～. 宮崎学園大学紀要 第10号, 1-14.
- 6) 濱田祥子・松井剛太・八島美菜子・山崎 晃 (2019) 幼保小接続カリキュラムの意義と課題——保育者と小学校教諭に対するインタビューから——. 比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究 Review of the research on teachers training5, 24-33.
- 7) 狩野奈緒子・淋 光江・長谷川茂 (2012) 桜の聖母短期大学「親と子の広場」における親子関係支援第1報——東日本大震災後の親子関係支援を通しての一考察——. 桜の聖母短期大学紀要第36号, 35-56.
- 8) 狩野奈緒子・淋 光江・長谷川茂 (2013) 桜の聖母短期大学「親と子の広場」における親子関係支援第2報——学生と共に望ましい発達支援を探る——. 桜の聖母短期大学紀要第37号, 89-107.
- 9) 狩野奈緒子・石井美和・淋 光江・長谷川茂 (2014) 子育て支援広場における「保育相談実践演習」の取り組み——学生の保育参加観察後の保育カンファレンスの活用——. 桜の聖母短期大学紀要第38号, 15-37.
- 10) 狩野奈緒子・奥田美由紀・淋 光江・長谷川茂 (2015) 桜の聖母短期大学「親と子の広場」における親子関係支援 第3報——「かかわりの難しさ」と「育てにくさ」を支援する試み——. 桜の聖母短期大学紀要第39号, 135-156.
- 11) 狩野奈緒子 (2016) 東日本大震災後の子育て支援広場での育ちあい——実践と対話の中で学び続ける保育者養成を目指して——. 子育て支援と心理臨床Vol.11. 広げよう子育て支援ネットワーク, 福村出版, 110-113.
- 12) 狩野奈緒子・石井美和・淋 光江・長谷川茂 (2016) 桜の聖母短期大学「親と子の広場」における親子関係支援——発達の課題に向き合う保護者を地域で支えるために——. 桜の聖母短期大学第40号, 91-118.
- 13) 狩野奈緒子 (2017) 子育て支援広場での保育相談支援——地域での連携を通じた発達障害児と保護者の関係支援——. 日本保育学会第70回大会発表要旨集, 660.
- 14) 狩野奈緒子 (2018) 特別支援を要する児の幼児期から学齢期への移行支援——子育て支援広場の事例から幼小接続期の保護者エンパワーメントを考える——. 桜の聖母短期大学紀要第42号, 61-77.
- 15) 狩野奈緒子 (2019) 悪性腫瘍治療後の病気療養児A児の親子関係支援——多様な子どもの育ちを支える子育て支援広場の事例——. 桜の聖母短期大学紀要第43号, 59-71.
- 16) 狩野奈緒子・佐藤 文・宗像文香 (2019) 特別支援を要するA児の親子関係支援——短大子育て支援広場と幼稚園の連携を中心に——. 日本保育学会第72回研究大会 要旨集, 1093-1094.
- 17) 木下光二 (2019) 遊びと学びをつなぐこれからの保幼小接続カリキュラム——事例でわかるアプローチ&スタートカリキュラム——. チャイルド本社.
- 18) 小西行郎 (2011) つなぎ問題は現場で考えよう: 発達障害の子どもを理解する, 第5章 障害があっても安心して暮らせる町. 168-172. 集英社新書
- 19) 田中 謙・小尾理佐子・武井有衣 (2018) 先駆的自治体における接続期カリキュラム政策——「モデルカリキュラム」の開発と各学校園でのカリキュラム・マネジメントとの関係性に焦点を当てて——. 山梨県立大学 人間福祉学部紀要 Vol.13, 23-46.
- 20) 森上史朗 (2015) 保育用語辞典 第8版, 331.
- 21) 前掲17)
- 22) 前掲17)