

学位論文

特別なニーズのある幼児に対する
就学支援に関する実践的研究

—生態学的視点に基づいて—

真鍋 健

広島大学大学院教育学研究科

2015年3月

論文構成

序章 問題背景

- 第1節 特別なニーズのある幼児の就学の変遷と現状・・・・・・・・・・・・・4
- 第2節 特別なニーズのある幼児に対する就学支援の課題・・・・・・・・・・・・・6

第1章 先行研究の検討と研究目的

- 第1節 就学支援に関する研究の動向・・・・・・・・・・・・・10
 - 第1項 就学支援の種類と仕組み
 - 第2項 就学支援に関する研究のパラダイム
- 第2節 研究の目的・・・・・・・・・・・・・16
 - 第1項 水平的移行と垂直的移行
 - 第2項 生態学的視点
 - 第3項 本研究の目的

第2章 研究方法

- 第1節 ケース・スタディ・・・・・・・・・・・・・22
 - 第1項 ケース・スタディの概要
 - 第2項 ケース・スタディにおけるデータ収集と分析
- 第2節 パイロット・ケース・スタディの実施・・・・・・・・・・・・・26
 - 第1項 目的
 - 第2項 方法
 - 第3項 結果
 - 第4項 考察
 - 第5項 パイロット・ケース・スタディを通じた本研究の定位
- 第3節 本研究の構成と対象・・・・・・・・・・・・・38

第3章 小学校特別支援学級への就学に向けたダウン症児に対する就学支援

- 第1節 目的・・・・・・・・・・・・・41
- 第2節 方法・・・・・・・・・・・・・42
- 第3節 結果・・・・・・・・・・・・・44
- 第4節 考察・・・・・・・・・・・・・54

第4章 小学校通常学級への就学に向けた対人関係に困難を示す幼児に対する就学支援

第1節	目的	57
第2節	方法	58
第3節	結果	60
第4節	考察	68
第5章 知的障害を有する自閉症児に関する就学支援のコンサルテーション		
第1節	目的	71
第2節	方法	72
第3節	結果	75
第4節	考察	87
第6章 総合考察と今後の課題		
第1節	総合考察	90
第1項	不安定な乳幼児期の延長線上にある就学移行という危機	
第2項	生態学的視点をもたらす支援の相対化	
第3項	生態学的視点に基づく就学支援の条件としての「情報の扱い」	
第4項	これまでの情報共有ツールを中核とした就学支援に対する本研究の意義	
第2節	今後の課題	93
資料		95
引用文献		126
謝辞		132

序章

問題背景

第1節 特別なニーズのある幼児の就学の変遷と現状

保育所や幼稚園から小学校への就学にあたっては、わが国では市町村の教育委員会による学齢簿の作成、就学時健康診断の実施などを経て、児童の入学や教育に関わる処遇が行われてきた。このうち障害を初めとする特別なニーズのある幼児の場合には、学校教育法施行令第二十二條の三をはじめとする、「障害の程度」を中心とした就学基準を根拠にしながら、地域の小学校通常学級以外にも特別支援学校・特別支援学級への入学・入級、または通級指導教室の利用などが認められてきた（表0-1）。

表0-1 義務教育段階（小・中）の児童生徒の就学状況

特別支援学校 在学者数	特別支援学級 在学者数	通級による指導を 受けている者	義務教育段階 総数（小・中）
67,173人 (0.7%)	174,881人 (1.7%)	77882人 (0.8%)	10,300,120人

文部科学省（2014）特別支援教育資料平成25年度を基に筆者作成

一方で、戦後より国が整えてきた公的な就学制度の枠組みは、社会・時代の要請を受けながらその在り方が適宜見直され、結果的に幾度かの改正が行われている。例えば、2002年には、障害の程度ならびに学校教育法施行令第二十二條の三の就学基準に基づいて、特別支援学校に入学することが適当と認められていた幼児であっても、当該児童の状態や学校に備わった設備等の状況を総合的に判断し、地域の学校に行くことが可能である特別な事情が認められれば、その入学が認められる「認定就学制度」が開始された。

その後、2008年に国連で採択された「障害者の権利に関する条約」の批准に向け、2011年障害者基本法の改正が行われた。ここでは「国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育を受けられるようにするために、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。（第十六条第一項）」、「国及び地方公共団体は、前項の目的を達成するため、障害者である児童及び生徒並びにその保護者に対し十分な情報の提供を行うとともに、可能な限りその意向を尊重しなければならない。（第十六条第二項）」等の規定が指摘されている。こうした規定は、障害のある児童に対する就学先決定における、より上位な基本理論として位置づけられながら、2013年8月、再度、学校教育法施行令の改正が行われている（2013年9月1日施行）。同改正では、特別支援学校への就学を原則とし例外的に地域の小学校や中学校への就学を認めていた先の認定就学に関わる旧規定を改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況を踏まえた総合的な観点から就学先を決定することを規定している。

こうした昨今の現状から、障害の程度を中心とした就学支援によって場所を決定するという仕組みが変革されているが、特に就学先の決定に保護者の意向を含めた総合的判断が問われるようになったことの意義は大きく、その熟慮が求められている。なぜならば、こうした変化に伴い、障害のある子どもの就学先の決定には、当該事務に当たる教育委員会担当者だけでなく、「保育の担当者、保健・福祉の担当者、医療の担当者など多くの関係者が関わることにあり、かつ、これらの関係者が相互に密接な連携を図ることが必要となる（三輪，2014）」からである。複数の就学先に関する選択を前提に、子どもに対する教育的配慮の検討や就学に揺れる保護者の意思決定なども含めて、これまでに述べてきた就学制度の変革は、就学という期を控えた子ども、保護者、関係者らの生活や支援に大きな影響を及ぼしてきた。今後どのように就学やそれに対する各種支援のプロセスを進めていくかに関して、継続的な議論が求められている。

第2節 特別なニーズのある幼児に対する就学支援の課題

本研究では、赤塚・大石（2009）を参考に、「就学支援」を「小学校に移ることを想定して準備を整えたり、引継ぎなどを行うなどして、新環境である小学校に移ってからその環境に慣れるまでに必要な支援、またはそれにつながる諸活動を展開すること」と定義する。障害をはじめとする特別なニーズのある幼児に対する就学支援は、先述の就学制度に関わる法規の改正や下記に示す社会的動向の影響を受け、近年盛んに議論されはじめている。なお、ここで本研究の対象となる子どもについては「特別なニーズのある幼児」と表記する。0歳から小学校就学前後の時期には、障害の診断が確定する以前の段階にある子どもも支援の対象になりえる。こうした子どもはいわゆる特別支援教育の対象になる可能性がある点、または先に述べた特別支援学校等への就学先決定において特段の配慮が求められる可能性があることから、上記のように表記する。以下、本研究では「明確な障害の診断を受けている幼児」ならびに「特定の障害等の診断には至らなくとも、発達の遅れやそのリスクが認められ、養育上で特段の配慮が必要な幼児」のことを、特別なニーズのある幼児とする。

昨今の就学支援の現状に関して、まず「小一プロブレム」を指摘することができる。ライフステージの一つの区切れとしての小学校就学に関して、2000年初頭よりいわゆる「小一プロブレム」の問題がメディアはもとより政策や研究上でも広く知れ渡りようになった。これは、入学したばかりの小学生が教室で座っていられなかったり、集団行動がとれずに学校生活に適応できなかつたりする状態を示すものとして指摘されている（江川・高橋・葉養・望月，2007）。この問題により保幼小間に生じている幼児にとっての段差を解消させるための連携や種々の活動に注目があつまっており小学校適応をはじめとする問題への対処や学びの継続を保障するための方法が模索されている（例えば林，2007；山中，2010）。

時を同じくして、2005年に発達障害者支援法が施行され、その後2007年には特別支援教育が学校教育法の改正を持って開始されたことにより、学習障害や注意欠陥多動性障害、または高機能自閉症など、発達障害児に対する支援が国および地方自治体の責務のもと行われることになった。これまで彼らの多くは、通常学級に在籍しながらも保護者や教師から正しい理解や配慮を得ることができず、結果的に学習の遅れや虐待・不登校などの二次障害を被ることが多かった（厚生労働省，2005）。これまで十分に支援の手を差し伸べてこなかったという反省から、「障害の早期発見・早期支援」は先述の二次障害の予防線の最たるものであるというコンセンサスのもと、これまで80年代以降に整えられてきた健診・フォロー体制が更に強化され（岩永・松阪・本山・松崎・円城寺・荒木，2008）、または5歳児健診の導入（前垣・小枝・関，2007）や児童発達支援センターや児童発達支援事業所などによる新たな通所・通園サービスの開始など、支援拡張に関する議論が現在に至るまで盛んに行われている。こうした障害の発見から初期の対応の時期に重なる、小学校就学に至るプロセスの中で、制度や支援システムまたは日常の支援の在り方に関する捉え直し・強化が進められている（文部科学省，2012）。

新たな制度の開始・転換の後押しもあり、障害をはじめとする特別なニーズのある幼児に対する円滑な小学校就学を実現させるための支援が検討されている。これまでの就学支援では、保育所・幼稚園と小学校との間での情報共有を中核とする、連携に重きを置いた支援方法が開発・適用されてきた。特に、昨今の取り組みでは、保幼小間での連携や引き継ぎ体制の構築（赤塚・大石，2013）と、そうした引き継ぎ等で使用される情報収集方法や情報媒体物の作成方法（松井，2007；山崎，2007）に焦点が当てられている。前者については、就学支援に関する体制整備が自治体等のイニシアティブの下で展開されており（例えば滋賀県湖南市に関して、藤井，2009）、後者に関しては就園や就学支援の鍵となる情報の共有を促すものとして「サポートファイル」や「就学支援シート」等の情報共有ツールの開発とその実際の事例への適応が自治体レベルにて進んでいる。これら二つの展開については、幼児に対する切れ目のない一貫した支援の提供という観点から、国も同様の支援活動を推奨している（文部科学省，2012）。

しかし、こうした支援方法の問題も指摘され始めている。例えば、就学支援に対する実態や満足度を明らかにした西尾・大崎・船谷（2009）は、保幼小間の引き継ぎをきっかけに支援が保障される点を評価している一方で、保育所・幼稚園側から提供される情報が必ずしも小学校側の必要とするものではない事など、十分な活用に至らないケースが存在していることを指摘している。また、小学校就学期におけるニーズ調査を行った東海林・橋本（2009）でも、就学前の幼稚園と就学後の小学校との間で、幼児に対する教師の困り感や問題の現れ方がそれぞれに異なることが指摘されており、共有すべき情報の内容やその活用方法が問われている。さらに、情報共有の機会に関して、文書や話し合いによる情報共有の機会は、障害の程度をはじめとした幼児のニーズに依らず、就学直前の3月または直後の4月に1回のみ行われるものが半数以上であり（西尾ら，2009）、就学前後の機関同士での連携機会数の制限も大きな課題とされている。

他方、こうした課題の解決に向けた検討が十分でないにも関わらず、国は就学を含めた障害児支援の目指すべき理想を拡大しつつある。例えば、文部科学省（2012）は「就学指導中心の点としての教育支援から、早期からの支援や就学相談から継続的な就学相談を含めて線としての教育支援を、そして家庭や関係機関と連携した面としての教育支援を目指すべきである」と述べ、乳幼児期から学童期へのライフステージ全体の転換として就学を位置づけようとしている。また厚生労働省（2014）も「今後の障害児支援の在り方について（報告書）」を通して、福祉領域を中心としながらも同様の趣旨の提案を行っている（図0-1）。むろん、こうした理想と「就学支援シート」などによる情報共有を中心とする現行の就学支援の方法とをどのように関係づけるのか等に関しては、今後の具体的な方策の検討は緒にも就いていない。

国や地方自治体により「情報共有を中核とする連携に重きを置いた就学支援」や「乳幼児期から学童期へのライフステージの転換としての就学支援」が明確に位置づく一方で、その具体的な方策に関する議論は十分に行われていない。では今後、いかなる方向性ある

いは具体的方策が求められるのであろうか。次章では、現在までに取り組みられている就学支援に関する研究の動向から、就学支援の特徴とその前提を検討することで、このことについて議論を行うこととする。

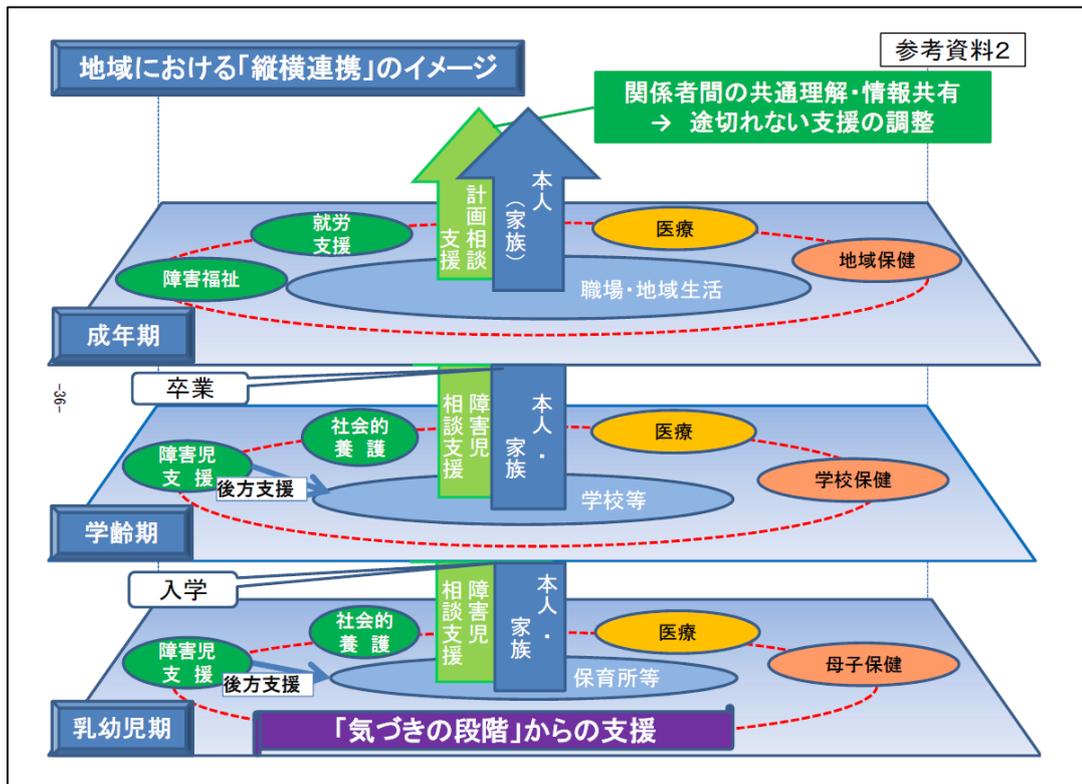


図 0-1 地域における「縦横連携」のイメージ

厚生労働省（2014）今後の障害児支援の在り方について（報告書）36 頁より転載

第 1 章

先行研究の検討と研究目的

第1節 就学支援に関する研究の動向

第1項 就学支援の種類と仕組み

「就学を支援する」と述べる場合、そのために支援者らが提供する支援活動には、先にあげた「就園・就学時の連携」や「サポートファイル等の作成」以外にも、「保護者に対する情報提供や心理面に対する支援」、「就園・就学前の準備教育」なども想定でき、実際にそうした研究も散見されている。しかし、こうした就学支援のための活動が、一体何をめざし、幼児や保護者らの何を支えようとしているのか、またその支援のためにどの程度のコストが求められるかについては、これまで議論されていない。移行の一形態である就学あるいはそのための支援には多くの変数が絡み合いながら影響を与えている (Pianta & Cox, 1999)。つまり、特定の支援活動のみが幼児に適用されたとしても、その効果は限定的なものである可能性が国外の研究では指摘されている。このため、今後の就学支援に求められる方向性と内容を定めていくためにも、現在取り組まれている就学支援の特徴を示し、各種支援の相対化を行うことが重要であると考えられる。

そこで、現行の就学支援取り組みが、国や自治体の施策や就学支援に関する研究の知見からトップダウン式に推進されている状況 (例えば、厚生労働省, 2014) も鑑みながら、現在取り組まれている就学支援のための諸活動について、活動の種類や規模に注目し、方法論としての各支援活動が、幼児や保護者らを支えるためにどのような支援の前提 (パラダイム) に依存し、成り立っているのかを検討した。

先行研究に関しては、2014年3月上旬にて、論文検索サイトの CiNii より、「就学」「移行」「小学校」「保育所」「幼稚園」「保育」「障害」「気になる」のキーワードを組み合わせ、検索を行い、就学支援として一つ以上の支援活動を含む研究を抽出した。その結果、計 25 の研究論文が抽出された。このうち、就学に関する実態把握として位置づいていた研究論文 4 編と、本文中に支援活動が一切明記されていない研究論文 4 編は除外した。最終的に計 17 の研究論文を検討の対象とした (表 1-1)。先行研究の分析にあたっては、Rous ら (2007) を参考に、①就学支援の活動の種類の見直し、②就学支援の活動の及ぶ範囲の見直し、③就学支援の目的の見直しを行った。

検討の結果、以下の点が明らかになった。まず就学支援の活動の種類に関しては (表 1-2)、国ならびに自治体が推奨する「就学前後機関間の直接連携 (8)」ならびに「サポートファイル等の情報媒介物の作成と提出 (4)」が約半数を占めた。それ以外には、「幼児に対する準備教育 (5)」、「保護者への相談等支援 (2)」、「スクリーニング尺度の開発 (1)」、「地域の連携体制強化 (1)」が挙げられた。他方、就学支援において各活動を複数組み合わせ活用したものは (表 1-3)、4 つの論文のみであった。その内訳は、「就学前後機関の連携」と「サポートファイル等の情報媒体物の作成と提出」合わせたものが 3 つ、「就学前後機関の連携」と「保護者への支援」を合わせたものが 1 つのみであった。

支援活動の規模 (表 1-4) に関して「幼児に対する準備教育」では専門家や保育者単独によるものであった。一方「就学前後機関間の直接連携」「保護者への相談等支援」では、

表 1-1 就学支援に関する先行研究の一覧

番号	著者	タイトル	雑誌名・詳細	発行年
1	赤塚正一・大石幸二	就学期の移行支援体制づくりに関する実践的研究 -地域における特別支援学校のコーディネーターの役割と課題	特殊教育学研究 51(2), 135-145.	2013
2	青木真純・室谷直子・増南太志・松沢晴美・高野知里・岡崎慎治・前川久男	就学後に学習のつまずきが予想される幼児に対するCOGENTプログラムを用いた指導の効果	障害科学研究 37, 13-26.	2013
3	太田裕巳	小学校へつなぐ幼稚園の役割 -子供と保護者が安心して就学をむかえるために	LD, ADHD, ASD 11(1), 8-11.	2013
4	山本真也・香美裕子・田村有佳梨・東川博昭・井澤信三	発達障害の疑われる幼稚園児に対する就学支援プログラムの効果の検討	特殊教育学研究 50(1), 65-74.	2012
5	堀江真由美・玉井ふみ	就学移行支援に向けて保育所・幼稚園で実施する発達評価の試み -5歳児の発達スクリーニング試案	人間と科学 12(1), 69-78.	2012
6	中井靖・神垣彬子	就学前後を一体的に捉えた発達障害のある子どもを持つ親に対する支援モデルの構築	小児保健研究 71(3), 399-404.	2012
7	橋本徳彦	小学前における子どもの発達障害の気づきと小学校との連携	母子保健情報 63, 34-37.	2011
8	真鍋健	発達障害のある子どもに対する就学時の支援方法に関する研究 -小学校への接続がスムーズにできなかった事例から	幼年教育研究年報 33, 125-132.	2011
9	大窪裕喜恵	保育所からの就学に向けた小学校との連携	月刊学校教育相談 24(3), 22-24.	2010
10	千葉信博	発達障害とされる子どもへの一貫した支援を行うための就学期における連携の在り方に関する一考察 -幼稚園と小学校の円滑な引継ぎの工夫を通して	宮城県特別支援教育センター特別支援教育長期研修員報告書 37-54.	2010
11	高尾淳子	保育-家庭-医療の連携による発達障害児の就学移行支援-米国籍障害児教育制度と愛知の事例との比較分析	国際幼児教育研究 18, 69-76.	2010
12	松井剛太	障害のある幼児の就学支援システムの構築 -サポートファイルの活用による小学校への接続の試み-	保育学研究 45(2), 103-110.	2007
13	田宮緑・大塚玲	軽度発達障害児の就学にむけての保護者への支援 -S大学教育学部付属幼稚園の実践を通して	保育学研究 43(2), 223-232.	2005
14	長谷川靖子・加藤純子・安東善子・信田博子・加藤和成	幼稚園における発達障害児の就学準備指導(2) -より効果的な指導方略の検討	日本保育学会大会発表論文集 56, 814-815.	2003
15	長谷川靖子・信田博子・安東善子	幼稚園における発達障害児の就学準備指導 -楽しみながら取り組む試み	日本保育学会大会発表論文集 55, 792-793.	2002
16	大高一夫・高橋智	東京都における障害児の就学実態と就学指導システムの研究 -江東区の事例検討を中心に	東京学芸大学紀要第一部門(教育科学) 50, 143-157.	2000
17	肥後祥治・中山健・新垣さゆり・小野田笛子・笹田秀夫・澤村まみ・高橋ゆう子	軽度発達障害児への就学直前期の小集団訓練 -プログラムの開発とその実施結果	情緒障害教育研究紀要 13, 13-20.	1994

就学前後の機関以外の関係者に加えて、医療機関・言語教室などの専門機関等の多機関による協働での関与が散見された。なお「情報媒介物の作成と提出」に関しては保育所・幼稚園の関与が基本であり、一部の文献にて就学先の小学校や関係するコーディネーターが関与していた。

就学支援の目的に関しては、各論文内に明記された支援の対象と支援の目的に関する文章から、「就学後の環境における幼児の適応」「保護者の不安の軽減」の二つが主に挙げられた。一方で、「地域内の就学システム構築」や「連携体制の構築」など支援活動の開発そのものが目的になっており、就学の当事者である幼児に対する支援の意図が明確ではないものも散見された。

表 1-2 先行研究における就学支援の活動の種類

先行研究	就学前後 機関の連携	情報媒体物 の作成	就学前の 準備教育	スクリーニング 尺度の開発	地域連携 体制の強化	保護者 への支援
1 赤塚, 2013	●	●				
2 青木ら, 2013			●			
3 太田, 2013	●	●				
4 山本ら, 2012			●			
5 堀江, 2012				●		
6 中井ら, 2012						●
7 橋本, 2011					●	
8 真鍋, 2011	●					
9 大窪, 2010	●					
10 千葉, 2010	●					
11 高尾, 2010	●					
12 松井, 2007	●	●				
13 田宮ら, 2005	●					●
14 長谷川ら, 2003			●			
15 長谷川ら, 2002			●			
16 大高ら, 2000		●				
17 肥後ら, 1994			●			

表 1-3 先行研究における就学支援に関与する支援者（機関）の規模

単一の支援活動	複数の支援活動	
	就学前後機関の連携 + 情報媒体物の作成	就学前後機関の連携 + 保護者への支援
13	3	1

表 1-4 先行研究における就学支援に関与する支援者（機関）の規模

	各施設内での単独による	施設間での複数による
就学前後機関連携	0	8
情報媒体物の作成	0	4
就学前の準備教育	2	3
スクリーニング尺度	1	0
地域連携体制強化	0	1
保護者への支援	1	1

第2項 就学支援に関する研究のパラダイム

上記の検討の結果、これまでの就学支援の特徴について、以下の点を挙げる事ができる。まず、わが国における就学支援の内容に関しては「就学前後機関間の直接連携」と「情報媒体物の作成と提出」を基本としたうえで、この他の活動として「幼児への新環境への適応のための準備教育」や「保護者への不安の軽減」、また「スクリーニング尺度や地域の就学支援システムの開発」なども少数であるが取り上げられていた。一方で、支援活動を組み合わせて展開させようとするものは少なく、支援活動間のつながりや複層性は希薄である。また、就学支援において支援者が志向する考え方として、近年の多くの論文が「一貫した」という用語を用いており、その担保のために保育所・幼稚園と小学校の間での連携と情報媒介物の作成を位置づけていた。しかし、子どもの支援・教育方法に関わる情報に比して、就学を機に変化する可能性のある、幼児や保護者の生活に関わる情報はほとんど扱われていなかった。

こうした状況を鑑みれば、現行の就学支援の前提は「支援活動の開発と幼児に対する活動の画一的適用」にあること、言い換えれば就学支援が当事者である幼児または保護者の側ではなく、支援者側の視点から展開されているといえる。

ところが、就学支援が支援者主体で展開されることに関しては、特に支援の規模や効果に関する限界が生じる可能性が指摘されている。第一に、就学支援の適用の規模に関して、これまで研究者または自治体等の支援者側は就学支援を成り立たせるためにツールや体制等を開発し、それぞれの園や学校、自治体の中で整えてきた。しかし、支援者側によって公式化された支援は、必ずしもその支援を要する対象全てには行き届いていない。例えば、幼児の障害など程度に応じて情報共有ツールの作成有無や連携機会数には差があり、特に診断名を持たない幼児に支援の手が行き届きにくい状況が指摘されている(井上, 2013; 西尾ら, 2009; 真鍋, 2011a)。また、乳幼児期は障害や気になる側面をめぐって保護者の思いも複雑かつ個人差が大きく(吉野, 2014)、支援者が善意で行う支援が拒否されるケースも存在する(一瀬, 2007)。「活動の開発と適用」を前提とする就学支援の恩恵を、受け取ることができないケースが存在することを考慮に入れなければならない。

第二に、前述の支援の適用をめぐる問題が解決されたとしても、就学支援の効果に関する疑問が残されている。就学の当事者は幼児ならびにその保護者であるが、彼らは就学を機に支援者・関係者などの隣人、さらに一日の過ごし方をはじめ生活全体が大きく変わり、その予期に関する不安を含めて、様々なストレスが課せられる(Rosenkoetter, Hains, & Fowler, 1994; Janus, Kopechanski, Cameron, & Hughes, 2008)。また、支援により小学校への適応が進んだとしても、家庭を含む他の生活場面ではそうでない可能性もある。このことから、就学支援で引き継がれたり、明らかになった情報は学校教育制度内の指導のみに完結するのではなく、登校や下校、学校後の余暇や学童(平沼, 2008)、その他、療育施設や家族を含めた子どもの生活との関係でも扱われる必要がある。しかし、支援者側の視点から開発されてきた就学支援では、仮に潜在的に有益な情報を持っていたとしても、自らの一義的職務の範囲を超えた支援を扱うことになり、結果、学校教育の範疇に留まってしまう可能性がある。現に、幼児や家庭の生活にまで視野を広げることを意図した方法やツールの開発はこれまで皆無であり、幼児らの生活全体を考慮に入れた就学支援の実現は、家族の訴えまたは個々の支援者の気づきと善意に委ねられているといえる。

ところで、こうした国内の現状は、国外の現状と照らし合わせてみた場合、どのように捉えることができるだろうか。ここでは法整備の進展に伴い、1980年代以降に就学を含む移行支援に関する研究と実践に大きな転換がもたらされた米国の状況を概観する。

米国においては、2004年修正障害者教育法(PL108-446)を根拠として、0-2歳を対象とした早期介入に関わるPart Cという部門と、3-18歳を対象としたPart Bという部門に即して、専門的支援が適用される。これに基づけば、2-3歳におけるPart CからPart Bへの移行と、Part B内での幼児教育から学童期教育への就学移行という二つの垂直的移行が、乳幼児期に求められることになる。かつて1986年に制定された修正障害児教育法(PL94-142)で、0-2歳の乳幼児に対する支援が公的責任を持ったことで、支援の対象数は1985年に32,693名であったものが、その後2001年には267,923名にも膨れ上がる(U. S. Department of Education, 1988, 2004)。こうした支援対象の急激な増加に加え

て、Part C から Part B、つまり早期介入から幼稚園 (preschool) へ子どもやその家族が移行するのを促す具体的な手法・手続きを明確化したものを、個別の家族支援計画 (Individualized Family Support Plan; IFSP) に明記することが求められた。その他、母子 (父子) 家庭や家族の低年齢化など家庭問題に関する事項や、ヘッドスタートプログラムを初めとしたプログラムの特性が異なる多様な機関の増加などが、80 年代以降の米国における 3 歳前後での移行の重要性への着目に拍車をかけることとなった (Rous, Hallam, Harbin, McCormick, & Jung, 2007)。またこれに引きずられる形で、幼児期段階から学童期段階への就学移行に対するアプローチも同じ「垂直的」性質を持つ移行として、同じ移行の枠組みで扱われる場合もある (Hanline, 1993)。

元来、IDEA の Part C に該当する早期介入分野は、0-2 歳という発達の時期と子ども一家族間の密接なつながりを前提に、「子どもに対する発達支援の提供よりも、生活を共にするものに対して支援を提供したり調整する方向へと比重が移っている (Jing, 2010)」という言葉からもわかるように、子どもと家族とを不可分なものとして捉えることが多い。こうした文脈から、90 年代には既に「移行計画の進展に求められるのは、家族の関心、優先、夢である (Rosenkoetter, ら 1994)」「移行支援のシステム開発においては、移行支援計画やそのための活動に保護者を巻き込むことが重要である (Rous, Hemmeter Schuster, 1994)」などの理念が指摘されており、そのために「移行支援は個別化される必要がある (Rosenkoetter, ら 1994)」という前提が、移行支援の土台として位置づいている。

その後 2000 年前後には、移行あるいは移行支援は多くの要因の影響を適宜受けているという移行の多要因性 (Pianta & Cox, 1999) が認められるとともに、質の高い移行支援の展開に向けて、そうした変数の中でも移行に直結するものを同定し、それらを組み合わせることで移行支援のためのモデルを開発しているものもある (Rous ら 2006)。

こうした現状をふまえれば、我が国の就学支援の実態や前提と米国のそれとが、全く異なる分野や拠所から導かれ、今に至っていることがうかがい知れる。つまり米国においては法律の規定に基づき、早期介入という分野が家族や生活の理解を元々求めやすい土壌を有しており、必然的に就学支援にもそうした周囲の状況が巻き込まれていった。一方でわが国の就学支援は、幼稚園 (保育所) 一小学校という強固な学校教育制度の線上に位置づいており、就学以外の日常の教育に関わる事象を含めても、幼児や保護者らの実態を考慮に入れる経験はおろか、そうした枠組み自体を持っていないことが示唆される。

以上の検討より、わが国や自治体が整えてきた支援者主体の就学支援は、個々に異なる家族の置かれた複雑な状況を考慮しにくい枠組みで展開されており、就学支援が適用される対象の規模と就学支援の効果の双方で制限が生じているといえるだろう。この改善に向けて、就学支援の方法のみならず、支援者と当事者の関係性をはじめとした就学支援の「前提」を考慮に入れた検討が必要である。そこで本研究では、幼児らの置かれた独特かつ複雑な生活実態を捉え、就学支援に結び付けるために「水平的移行と垂直的移行という二つの移行の存在」ならびに「生態学的視点」を取り上げることとする。

第2節 研究の目的

第1項 水平的移行と垂直的移行

移行 (Transition) とは「ある環境から別のある環境へ移り動くプロセスであり、乳幼児から大人へとようになっていく人間の生活において重要な要素」である (Rous ら, 2007)。この移行には、幼稚園や保育所から小学校就学のように時系列的に環境を移り動く垂直的移行 (Vertical Transition) だけではなく、同時期に異なる施設を並行利用する水平的移行 (Horizontal Transition) も存在する (図 1-1)。この二つの種類の移行を指摘したのは米国にて幼児教育や家族援助の方策について研究を行う Kagan であるが、Kagan (1992) によれば二つの種類の移行は時期やタイミング・内容や機会数といった点で性質こそ異なるものの、二つの移行が一体かつ連続性を保ちながら、子どもの生活ならびにその成長を形作るという。また、この二つの移行を想定することで、人生の初期において危機的場面に陥りやすい生活様式間の移行 (例えば、就園や就学) に対して、深い解釈と支援の促進をもたらすことを支持している (Kagan, 2010)。

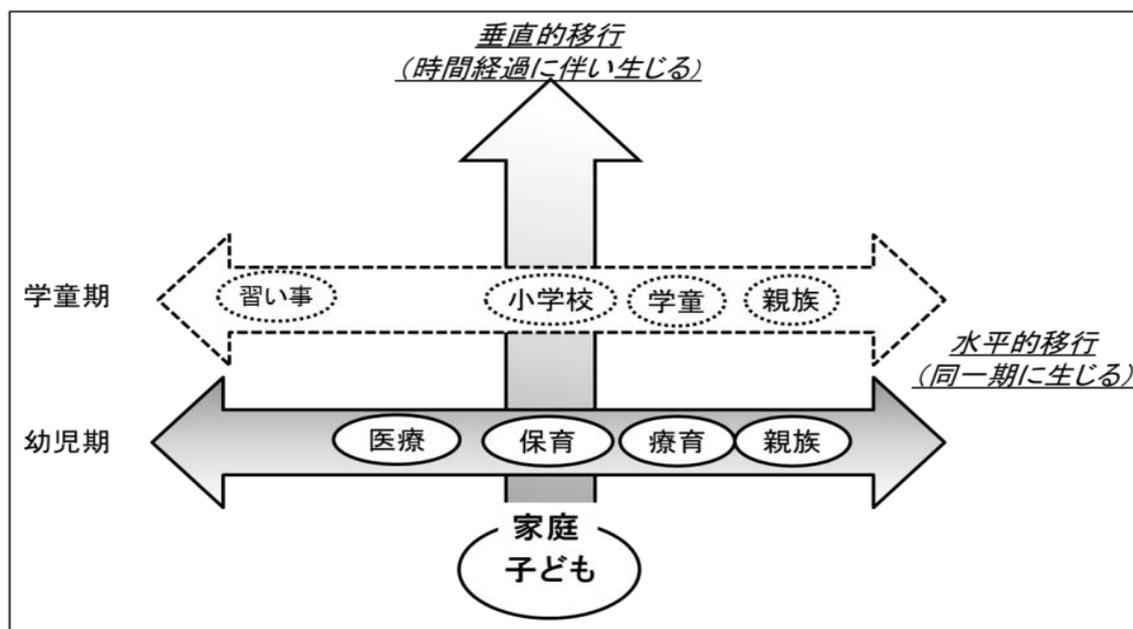


図 1-1 水平的移行と垂直的移行の概要図

The SERVE Center, 2005 に基づいて筆者作成

本研究で扱う小学校就学は、二つの移行のうち垂直的移行の一つの形態である。では、この小学校就学を、水平的移行を含めた二つの移行との関係の中で位置づけることの意義は何なのであろうか。このことは障害の「早期発見・早期支援」との関係の中で理解することができる。つまり、我が国における現行の「早期発見・早期支援」のシステムを踏まえれば、二つの種類の移行は乳幼児期わずか数年の間に頻繁かつ複雑に生じる可能性があ

る（秦野, 2008; 西原, 2011）。例えば、1歳半健診にて発達の遅れが指摘された場合、フォローのための施設が紹介され、その後より専門的な療育施設や医療機関を利用することになる。その後、保護者の意向や種々の実情に応じて、利用する施設の変更や複数利用もあり得る。また一つの施設内でも、相談・療育・定期健診など、様々な活動が行われ、医師・心理士・直接指導を行う指導員など、多様な専門職種従事者とのやりとりが求められる。その渦中、保育所や幼稚園の利用が始まれば、1週間のうちに、例えば3日を保育所、2日あるいは数時間を療育施設や医療機関で過ごすことになる。

ところが、こうした移行の中で特別なニーズのある幼児やその保護者に多くの問題が生じる。例えば、就園に代表される垂直的移行では、幼児には新たな環境への適応困難やそれを機とした問題行動の出現が、保護者には移行に伴う諸手続きを行う上での負担や将来像を抱くことができない不安が生じる（Janusら, 2008）。是永・織田（2007）は保護者が感じる不安については、移行先の選択に関する不安や必要な情報が円滑に入らないことに対する不安など、多様な問題が長期間に及ぶ危険性を指摘している。他方、保育所と療育施設の平行利用に代表される水平的移行に関しては、複数の施設で異なる対応を受けることによる幼児の混乱や施設ごとに提案される助言を整理できない保護者の存在も指摘されている（水田・鈴木・大下, 2005）。

全ての幼児と保護者がこうした施設の利用と経験を一様に経るものではないが、支援者側が善意で整備提供してきた「早期発見・早期支援」の枠組みを通して、幼児や保護者は就学前に既に多様な生活様式や関係者間のつながりを形成しているといえる。この視点に立てば、小学校就学はかつて幼児や保護者が支援者との関係のもとで、作り上げてきた生活の様態が、場所や生活時間の変化、利用施設や支援者の変化に伴い、一度崩壊し、新たな生活を再構成していく文脈を作るよう求められる。水平的移行・垂直的移行の存在を考慮に入れることで、就学支援に関わる他の現象への注目の拡大、あるいは早期発見・支援の文脈が幼児らにもたらす影響への注目を促すことができると考える。

第2項 生態学的視点

水平的移行と垂直的移行の存在を就学支援に組み入れることで、早期発見・支援という文脈上での個々の幼児や保護者の見かけ上の生活を捉えることができる。ただし、そうした生活内での現象から、どのような事項に更に注目し、どう就学支援としてアプローチするか判断を行うためには、二つの移行の存在を認めるだけでは不十分であろう。特に、各々の生活やその一部である移行の実態から、当事者や関係者の生活に及ぼす価値観や意味あるいは人同士の関係性などを、より明確に浮かび上がらせる必要があるだろう。

そこで、本研究では、就学を含む垂直的移行には多くの変数が影響を及ぼす可能性があるという前提（Pianta & Cox, 1999）のもと、そうした変数への気づきと就学支援での活用を促す枠組みとして、「生態学的視点（ecological perspective）」を理論的根拠として位置づける。

一般的に、生態学は生物と環境との間の相互作用を扱う学問である。その起源をたどれば、「生態学 (ecology)」という言葉は、1869年にドイツの生物学者ヘッケル (Haeckel) が初めて用いたものであるが、その語源はギリシャ語の *oikos* (家または家計) -*logos* (論理) に由来し、経済学 (economics) と同じ語源を持つとされている (日本生態学会, 2012)。その後、地球上の生物の生活に関わる学問として位置づき、昨今では「生物の生活の法則をその環境との関係で解き明かす科学」とも指摘されている (日本生態学会, 2012)。こうした定義から、その適用は動植物を含めた地球上の多くの個体とその周囲にある環境に対して、広く行われてきた。

生態学の中でも人を扱う領域では、子どもの行動や発達を環境との相互作用の中で位置づけようとした Bronfenbrenner (1979) のモデル提示や、Gibson (1979) による人の知覚の発生に関わる生態学的視覚論などがあげられる。その後、人と環境との間の相互作用を扱う視点は、医療・福祉・教育など多岐に渡る領域で活用されている。特に障害のある子どもに対する支援では、訓練場面で指導された言葉やコミュニケーション行動、自助スキル等を、日常生活の文脈との関係の中で評価したり扱うなどして機能化させようとする試み (例えば井澤, 2003) や、児童のニーズや行動目標の設定を環境との相互作用の視点から同定しようとした実践研究 (小川, 2011) で導入されている。一方で、肝心の就学支援に対する生態学的視点の導入は、国内では皆無である。ただし、例えば 90 年代前後に法律の改正に伴い、移行支援の展開が急務であった米国においては、先述したように就学あるいは就学支援に多くの変数が関与しているという前提のもと、そうした変数の把握と実際の支援のためには、子どもあるいは保護者とその周囲に存在する無数の環境との相互作用を考慮に入れること、つまり生態学的視点が必要不可欠であるという認識に至っている (Rous, Hallam, Harbin, McCormick, & Jung, 2005)。

就学支援に対して、人と環境との間の相互作用を扱う生態学的視点を導入することで、以下の利用可能性を、他領域や国外の研究成果から指摘することができる (表 1-5)。

表 1-5 就学支援に対する生態学的視点の利用可能性

- | |
|---|
| <p>(1) 動的な相互作用に焦点が当たることで、子どもや家族の新環境への適応を、家族や支援者間で発生する関係性やプロセスとの関係から位置づけることができる (Rous, Hallam, Harbin, McCormick, & Jung, 2005)。</p> <p>(2) 支援の病理 (医学) モデルから生活モデルへの転換を図ることができる (山口, 2009)。</p> |
|---|

特に (1) からは、幼児の新環境への適応に向けた判断材料の増加をもたらす可能性がある。これにより、就学支援シートなど、幼児期独自の文脈で蓄積された情報に過度に依

存しなくとも、適応支援を行う方策が可能となり、あるいは就学支援シート等を活用できない事例も支援の対象とすることができるかもしれない。(2)からは、人が環境に適応とする自力あるいは回復力も考慮に入れることができること、その際「各々のケースが生活を通して獲得した能力や豊かさである「ストレングス; strength (長所)」や「プレファレンス; preference (選好または関心)」、あるいは潜在的な「リソース; resource (地域資源)」の存在など (Leal, 1999)、昨今「対人」への処遇を扱う分野で欠かせない肯定的事象にも目を向ける (上野, 2008; 葛西, 2014)。これにより当事者を取り巻く否定的影響に加えて、肯定的影響の把握を就学支援に組み入れることができれば、より包括的な視点から、当事者主体の就学支援を展開させることができるのではないかと考える。

なおこれ以降、本研究では「生態学的視点」を、「子どもの生活と周囲の環境とは直接的あるいは間接的に相互に影響し合っているという前提のもと、そうした相互関係の視点から事例を捉えようとする見方である」として位置づける。

第3項 研究の目的

本研究では、学校教育あるいは就学制度の枠内で行われてきた「情報共有を中核とする連携に重きを置いた就学支援」から、国が理想としてかけける「乳幼児期から学童期へのライフステージの転換としての就学支援」への転換を目指すべく、特に幼児や保護者ら、当事者主体の就学支援の確立に向けた検討を行う。

特に、これまで保育所・幼稚園・小学校という単線的なプロセスにて捉えられていた就学を、乳幼児期の早期発見・早期支援の文脈を鑑み、水平的移行と垂直的移行という二つの移行の存在を加味することで、より複層的な事象として位置づける。さらに各々が置かれた複層的な事象から、個々のケースに特有の意味や関係性を浮かび上がらせ (図 1-2)、それに沿った就学支援を行うため、本研究では生態学的視点に基づいた就学支援を展開させる。

以上より、本研究では生態学的視点を取り入れた就学支援の利用可能性ならびにその意義を検討し、今後の就学支援の在り方について提言することを目的とする。なお、このような視点に基づいた実証的研究は、これまでに見当たらない。そこで、本研究の目的の達成に関わって、以下の2つリサーチクエスチョンを設定する。

- ① 生態学的視点から就学あるいは就学支援をとらえた際、子ども・保護者・支援者らはどうのように就学という出来事を経験するのか。
- ② 生態学的視点に基づく就学支援を展開するにあたって、なぜ、どのような配慮・工夫が求められるのか。

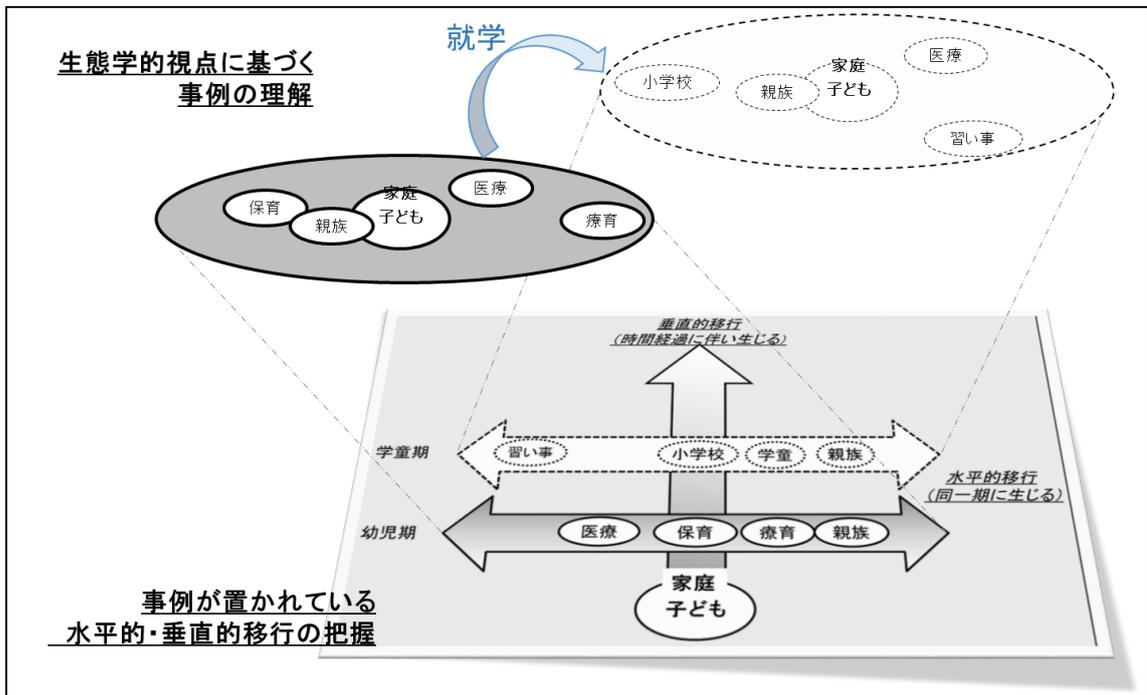


図 1-2 水平的・垂直的移行と生態学的視点の関係図

第 2 章
研究方法

第1節 ケース・スタディ

第1項 ケース・スタディの概要

本研究では、幼児の就学の状況やそれに影響を与える要因は多岐に富み独特である、という前提のもと、就学を含んだ前後の出来事を生態学的な視点から解釈する。このため、個別性や多義性を詳細に記述し、幼児らまたはそれを取り巻く支援者にとっての現象の意味を検討に入れるべく質的研究を採用する。また、就学という現象と個々の事例がおかれる文脈との間の境界が明確でない状況にて、その文脈が「どのように」「なぜ」生じているのかを説明することに適したケース・スタディ；事例研究（杉村, 2005）の手法を用いる。なおケース・スタディには複数のアプローチが存在し、その導入にあたっては志向する研究パラダイムに合致した手法をとる必要がある（千葉, 2007）。

例えば代表的なものとして、例えば Eisenhardt(1989)、Glaser and Strauss(1967)、Yin (1984) ら3者によるケース・スタディがこれまでに指摘されている。それぞれのケース・スタディはよって立つ研究パラダイムが異なることから、それに続くケースの選定やデータ収集の方策、あるいは先行研究の捉え方や位置づけ方なども異なるものが求められる(図2-1)。このことから、そうした研究手法の細かい選定に当たっては、「研究の志向や調査者の研究パラダイムにそったものを選ぶべきである（横澤・辺・向井, 2013）」。本研究では幼児らの置かれた文脈の個別性・独自性を認め、個々に説明・解釈する点では理論構築のニュアンスが含まれる一方、本研究の研究命題自体は生態学的視点に基づく就学支援の利用可能性や有効性の検証であり、理論検証を志向するものである。

これらのことを踏まえ、理論検証に適した研究手法として Yin (1984) のケース・スタディのアプローチを採用することとする。

第2項 ケース・スタディにおけるデータ収集と分析

(1) データ収集ならびに分析の観点と方法

本研究が扱う事例とそれに関するデータは、2010年4月から2014年9月までの期間を通して、筆者自身が就学事例のコーディネーターあるいはコンサルタントとして、参加しながら収集した。

なお、コーディネーターあるいはコンサルタントという役割を含みながら参加し、情報収集を行うにあたっては、事例内で起こりうる現象の客観的把握・理解に関する課題が必然的に課せられる。このことから事例とは全く関係のない第三者的存在として情報を集める手法も考えられるが（たとえば佐藤, 2013）、こうした手法では現象を捉える際にその現象外に身をおかなければならず、かつ、現象の発生とデータ収集との間にタイムラグが生じてしまう。このため、当該事例の文脈から浮かび上がる「現実」をとらえることが困難になる可能性がある。

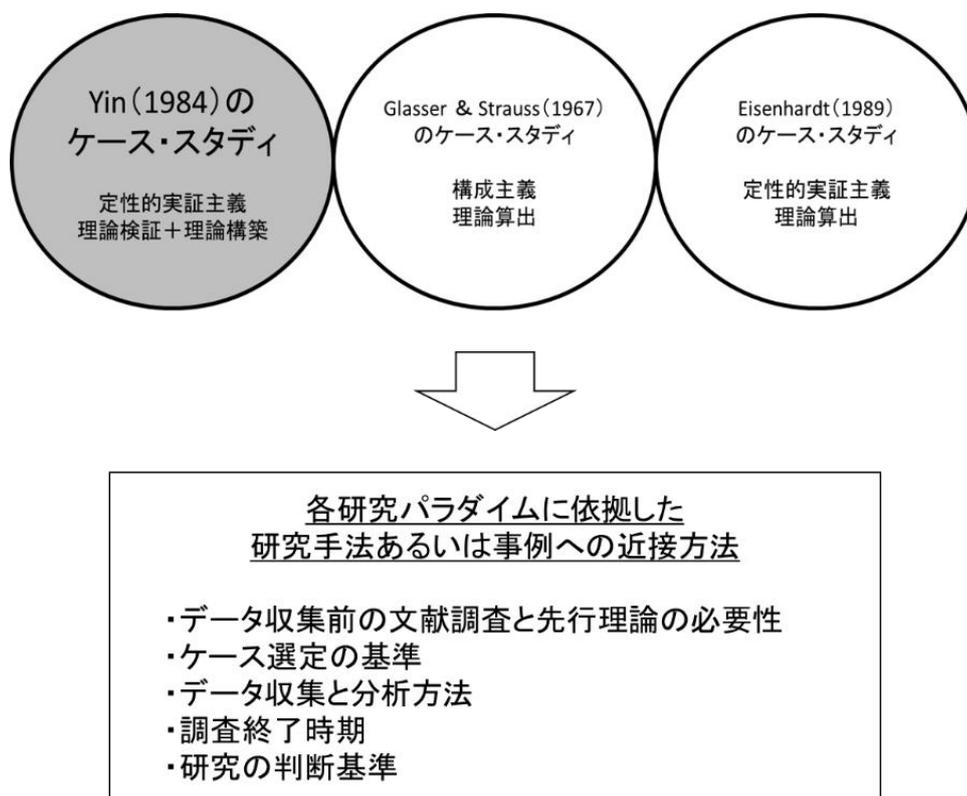


図 2-1 各ケース・スタディが志向する前提と規定される研究手法

他方、特にコーディネーターやコンサルタントでは、就学支援事例において当事者や関係する支援者らの間に調整役として入り込むことから、「そのとき」にしか生じない現象や「そのとき」にしか語られない情報を把握することができるだろう。実際に、Yin (1984)も、参与観察によるデータ収集の弱みとして「研究者が事象を操作するために生じるバイアス¹⁾」の危険性を指摘しながらも、同時に「対人行動とその動機への洞察に富む」として、こうした強み・弱みを「トレードオフ」の関係として位置づけている。こうした点を鑑み、前述のように筆者自身が役割を持ちながら参与する形を通して、データを収集することとした。

¹ Yin(1984)はこうしたバイアスについて、以下の3つを具体的に示している。

第一に、研究者は外部観察者としては十分に仕事をする事ができないし、ときにはすぐれた科学的実践の関心とは対立する地位や擁護的な役割を担わなければならないかもしれない。

第二に、参与観察者は一般に知られている現象に追随してしまい、研究対象である集団や組織の支持者となる傾向がある。そうした支持がまだ得られていない場合、このことはあてはまる。

第三に、参加者の役割は観察者のそれに比べてはるかに大きな注意を必要とするだけかもしれない。参与観察者には、すぐれた観察者のようにノートをとったり、異なった視点から現象に関する問題を出す時間が十分でないかもしれない。

なおその際、先に述べた事例内で起こりうる現象の客観的把握・理解に関する課題、特に生態学的視点を持って事例に入りこみデータを集め、一方でそうした事例を生態学的視点に基づき解釈する筆者自身のバイアスの問題を考慮に入れ、得られたデータの信頼性や解釈の妥当性を確保するために、Yin(1984)の手法に基づいて以下の手続きを経ることとした。

- ① データの収集方法については、観察記録（フィールドノート）、インタビューデータ、eメール、会議や懇談時の録音、作成された資料や印刷物など、多様な一次資料や二次資料を用い、複数の証拠源を利用することとした。
- ② 事例の観察や会議等の展開にあたっては、「幼児の言葉・活動の過程・作品等が写真・テープ・ノートなど多様な手段で記録・集約・整理されたもの（大宮, 2007）」を意味するドキュメンテーションを作成した。連携や子どもの発達評価など、就学支援を経る中で作成されるドキュメンテーションには子どもを取り巻く関係者の意図や支援の評価の内包されていることから、就学支援のプロセスにおける各構成員の「その場」「その時」の理解や評価の一端を読み取れる。あるいは、筆者自身が就学支援内に位置づいている状況から、距離を置いて分析する際にも有用であると考え、重要な資料として位置づけることとした。
- ③ 各事例の進行とその解釈にあたっては、「事例の進行当時」、つまり生態学的視点に基づき筆者が支援に携わり解釈しながら事例に関与している段階と、「事例の終了後」、つまり生態学的視点に基づき筆者が事例の解釈を行っている段階、それぞれで、本事例に直接的あるいは間接的に関与したインフォーマントあるいは指導教員や事例の進行を共にした大学院生らに対してレビューを依頼し、解釈の妥当性に努めること。また、各事例のデータ収集から事例の解釈に至るプロセスを、学問的背景の異なる複数の学会にて発表し、多様な専門職種からの意見・解釈を求めることとした。
- ④ 各ケース・スタディにおいて事例に関与していた当時の筆者については、Mと表記し区別した。
- ⑤ 事例の分析に当たっては、「子どもの生活と周囲の環境とは直接的あるいは間接的に相互に影響し合っているという前提のもと、そうした相互関係の視点から事例を捉えようとする見方である」という生態学的視点を採用する。また、その他時期区分等について、赤塚ら（2009）、Rousら（2007）、真鍋（2011b）より詳細な分析枠組みを設定した。まず、就学支援の時期については、就学前（年長4月前後から年長時2月ごろ）、就学直前（年長時3月ならびに就学後4月）、就学後（就学後4月以降）の区分を設けた。またその際、各事例の幼児と保護者が経た就学前後の水平的・垂直的移行の様態を重ねづけた。さらにRousら（2007）、真鍋（2011b）をふまえ、分析の視点として、就学支援の目的に関する「子どもと保護者の心的状態や参加・適応の姿」、就学支援の方法に関する「就学支援のため

の活動そのもの」、就学支援の活動や当事者・支援者らの行動に影響を与えうる「機関間の連携や関係性」の3つを設定した。時期区分ならびに、こうした3つの展開を相互に関連したものとしてとらえることで、種々の活動を通した、あるいは人との関係性の中で生じる子どもの生態学的状況を明らかにすることとした。

なお Yin (1984) によるケース・スタディの展開を考慮に入れ、これらの手続きは、以下に示すパイロット・ケース・スタディから得られた知見や、各事例の進展に伴い必要な場合には適宜修正を行うことを認めた。

(2) パイロット・ケース・スタディの展開を通したデータ収集と分析の検討

Yin (1984) のケース・スタディに関するアプローチでは、研究対象事例からデータ収集を行う以前に、パイロット・ケース・スタディを実施する。この試みは研究実施者がデータの内容や従うべき手続きに関して、研究手法や関連する問題、研究を進めるにあたって重要な概念を洗練させる際に役立つものである。つまり、この事例は決して「事前テスト (pretest)」として扱われるのではなく、あくまで今後の事例あるいは研究との向き合い方を調整させるために位置づく。

パイロット・ケース・スタディのケースの選定にあたっては、研究全体の選定方法とは異なり、研究命題や研究目的との関連ではなく、関係する人・物・事象等のいずれかにアクセスしやすいなど、事例への接近やデータ収集の容易さを理由に選定を行う。本研究では次節に示すように、M が所属する大学教育機関との間で支援に関する連携が頻繁に行われていた幼稚園に在籍する、認知面に偏りがあり学習や対人面でニーズがあった幼児 (A 児) の小学校就学支援事例をパイロット・ケースとして位置づけ、本研究の本質的課題や方法論的課題に対する示唆を得ることとする。

第2節 パイロット・ケース・スタディの実施

第1項 目的

先述のように、本節における就学支援の展開は、本研究全体の情報収集方法や扱うべき手続きをより明確化し、洗練させるために行われるものである。

本節の就学支援の対象に対しては、近年慣例的に行われている「就学支援シート」を中心とした支援を行った。先行して就学支援シートを中心とした就学支援を展開させることで、生態学的視点に基づいた就学支援の展開に向けた本質的課題と方法論的課題をより実践レベルから明らかにする。それを通して、生態学的視点に基づいた就学支援の展開に向けた各手続きの修正を行う。

第2項 方法

(1) 対象

対象児は3年保育の公立幼稚園に通園する男児（A児）であった。家族はA児、母親、父親の3名であった。年長時に実施したWISC-IIIでは、言語理解・注意記憶と知覚統合・処理速度間で統計的にも非常に大きい差が認められるなど（1%水準で言語理解・注意記憶が知覚統合・処理速度より高い）認知面の偏りが大きく、そうした本人の認知特性を背景として、入園し直後から「多動で登園後の準備等を行うことができない」「友達とやりとりができない」等の状態を示していた。年中時の9月より約二か月に1回のペースで副園長や養護教諭を含む全教諭、大学教員・院生にて、先述したドキュメンテーションを活用した保育カンファレンスを行った。なおその後の就学については、小学校通常学級に入学した。

(2) 手続き

本事例ではA児に対する「就学支援シート」を中心とした就学支援をより効果的に実現させるために、以下の2つの取り組みを行った。つまり、就学支援シートの円滑な作成を見越して、①幼稚園—大学間の園内外体制を構築すること、②その際、就学前のA児の幼稚園での生活状況をドキュメンテーションにて蓄積し、蓄積された情報を就学支援シートに反映させることを行った。

幼稚園側と大学側の連携は、対象幼児が在籍していた年度でカンファレンスの形を通して、継続して行われた。なおカンファレンスでは、日常の保育でA児に関わる機会の多いメンバーが全員参加することを前提とし、可能な限り副園長、全保育者、養護教諭などが加わることで全園支援体制のもと支援を行えるようにした。大学側は筆者（M）を含む3名が当初参加していたが、A児が年長の時には大学院生1名と大学教員1名の計2名が参加した。

カンファレンスはおおよそ1~2ヶ月に1回程度、定期的に行った。その際幼稚園側は保育を通して得られたA児に関する具体的なエピソード記録を提出した。また大学側はカ

ンファレンスに先立ち事前に必ず観察を行い、下記に示す段階を経てドキュメンテーションを作成し、カンファレンスで用いる資料とした。

- ① カンファレンスを行う1週間～当日までに大学側の観察の実施（「対象児や他児、保育の様子」の記述）「対象児の様子についてデジタルカメラにて撮影」「適宜保育者へのインタビュー」などを行う）
- ② 観察後、それぞれの観察者が、エピソードやA児の様子についての写真などを含んだ簡易版のドキュメンテーションを作成する。その後、合同のカンファレンスでどのような内容を伝えるかについて協議を行い、最終的に1名が正規版のドキュメンテーションを作成する。
- ③ 保育者によるエピソードや作成されたドキュメンテーションをもとに、カンファレンスを実施する。

図2-2に実際にカンファレンスで用いたドキュメンテーションの例（工作場面と遊び場面）を示した。この連携においては、定型的なフォーマットは用いていなかったが、基本的には①活動名、②子どもや活動に関する記述、③様子を示した写真、④観察者の疑問や意見などの4つの要素を盛り込むこととした。ただし、④については、あまりに多くのことを書く場合、カンファレンス時での話し合いや支援方法の検討が過度に焦点化されてしまうのではないかと、もしくは活発な意見交換が妨げられるのではないかと、という懸念があった。そこで④に関しては、大学側は観察から得られた発見を3者の協議のもと整理し、幼稚園教諭らと協議したい必要最低限のことのみをドキュメンテーションに盛り込むこととした。

第3項 結果

A児の就学までに9回の保育カンファレンスが実施された（表2-1）。以下、年長時に展開された支援や保育カンファレンスの状況について、時期を区切りながら概要を示す。

（1）年中クラス（9月～3月）

当初A児については、「活動中に興奮しすぎたり、衝動性が高いために、活動が困難である（年中担任）」、「保育者の話の内容をどの程度理解しているのか全く分からない。自分で考えて行動してくれない（年中担任）」などが指摘されており、担任教諭は日常の保育での対応に困っていた。そこで、大学との連携もしくはカンファレンスにおいて、一つ一つ現状の整理からはじめていくこととした。提出されたカンファレンス資料やドキュメンテーションの蓄積から、登園・遊び・設定活動など多くの活動で、A児が落ち着いて活動に参加できておらず、多くの時間で走り回ったり一人で過ごしていることが確認された。カンファレンスではできないことや困ったことに注目があたりやすいという認識のもと、「本人が幼稚園での生活を楽しいと思えるようなことを見つけていくこと」「そのようなA児が楽しみをもって過ごすことのできる活動を少しずつ増やし、まとまりのある行動を増やしていこう」という方向性が必要であることについて、教員あるいは大学間でコンセンサ

スが得られる。

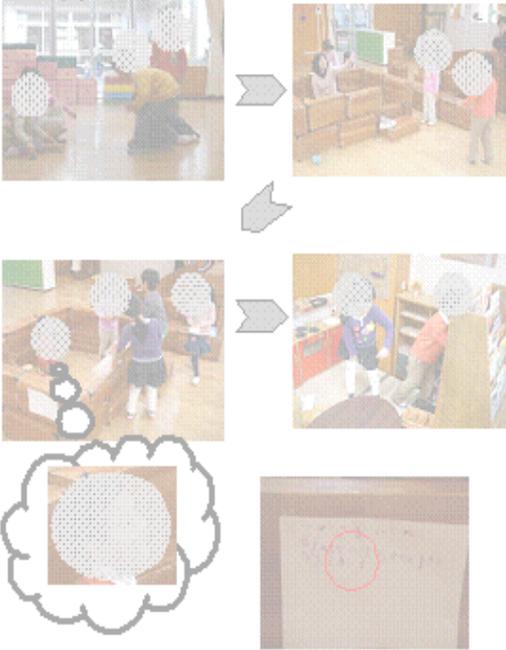
活動	内容	写真
<p>登園</p> <p>室内で 雛人形 作り</p>	<p>○朝のお支度後、雛人形作りを行う。クラスの他児はほとんど終わっているらしい。</p> <p>○机に座って作り始めるが、糊を少し指につけることができず、一貼るたびに手がベトベトになっている(写真左上)</p> <p>○お内裏様とお雛様を貼るとその後、何をどうやればいいのか、何を選べばいいかわからない感じに。それを見た先生が「どれを貼りますか?」と声をかける(写真右上)</p> <p>○座布団を貼り終わると、ボー然としている。所々で、先生や先生が既に完成した他児の作品を見せて促そうとする。しかし、素材を選ぶところでは何も選択できずに座っている(写真右真ん中)途中、することがわからなくなり先生を探そうとする場面もあった。</p> <p>○粘土の箱で使う分だけ取るように促してくれる(写真右下)</p> <p>○机の上に桃の花など飾りの材料はたくさんあるが、選択できない。先生の膝の上ののって、声をかけてもらいながら金色のテープを(途中で扇子も)選び、その後完成!(写真左下)</p> <p style="text-align: center;">どうして選ぶことができなかったのか?</p>	
<p>ごっこ遊び</p>	<p>○雛人形つくりを終えた君は急いでホールへ行く。他児らが遊んでいたごっこ遊びをじっと立って、または遊び箱の上から興味深そうに見つめている(写真左上)</p> <p>○先生が「よしてよって言ってみたら?」と声をかける。すると君は自分から他児に「よして」としっかり言うことができた。女兒に「いいよ」と言ってもらい嬉しそうなおどろきのような表情でお家の中に入る(写真右上)。</p> <p>○一人ではまた他児らの遊びに入るには少し不安そうだが、先生と一緒に安心してすごせるよう、アイスを食べたり「お父さん会社よ～」と言われお仕事にいったり楽しんでいた(写真左下)。</p> <p>○片付けの際に、君「ここにこの～と」と話しかけることもあった(写真右真ん中)。</p> <p>○女の子がお家を壊さないでというメモ書きをお家に貼る。その中には、君の名前もしっかり書かれていた。</p>	

図 2-2 大学側が作成したドキュメンテーションの例

表 2-1 A 児に対する支援の実施状況

年月	内容	備考	
年中	9月	観察	
	10月	第1回カンファレンス	「気になる行動チェックリスト」記入
	11月	観察	
	11月	第2回カンファレンス	
	1月	観察	
	1月	第3回カンファレンス	
	3月	観察	
	3月	第4回カンファレンス	「気になる行動チェックリスト」記入
年長	5月	観察	
	5月	第5回カンファレンス	
	6月	観察	
	7月	第6回カンファレンス	
	7月	A児への査の実施	WISC-Ⅲの実施
	7月	検査結果の報告	保育者に対する報告
	8月	検査結果の報告	保護者に対する報告
	10月	観察	
	10月	第7回カンファレンス	
	12月	観察	
	12月	第8回カンファレンス	サポートファイル作成に向けた話合
1月	観察		
1月	第9回カンファレンス	サポートファイルの内容に関する話合	

～予定

小学校給浦推筆

サポートファイルの担任

その後数回のカンファレンスを得る中で、友達のしている「ごっこ遊び」に興味を持っていること、朝の準備では他児が密集しているような状況はあまり得意ではないこと、など、少しずつA児についての理解が深まっていた。年中の終わりになるころには朝の準備で順番が書かれたカードを偶然用意したところ、そのカードを抛り所にして準備が早くできるようになった事例が報告される。また保育者・大学側の双方から「道筋がはっきりとわかる活動でA児が活動に参加し易いこと」逆に「目の前にたくさんの刺激がある状況はあまり得意でないこと」などが、実際のエピソードを交えながら明らかになっていった。

(2) 年長クラス前半 (4月～7月)

年長前半では2回のカンファレンスを行っている。年中のときのカンファレンスから、本児の「得意－苦手」や「好き－嫌い」が明らかになってきたが、この時期には特に友達とのやりとりがうまくいかないこと（友達と面と向かって話せないなど）が心配であるということが担任より報告された。友達への関心は高くなってきているという共通理解のもと、年中に引き続きA児の興味のある活動を中心に、適宜保育者が友達との仲介を行っていくことが話し合われた。

この時期にはサッカーや野球、また投影機での影絵映しなど、A児から遊びに興味を示す場面も多くなった。またその中で友達とのやりとりも安定していった。ただし、まだ自分の思いや気持ちを他者に伝えることを躊躇うことが多く、友達との関係の中では比較的おとなしい姿もあり、他児からからかいを受けることもあった。

一方、カンファレンスではこの頃、友達とのやりとりよりも、例えば「お絵かき・工作などが苦手であるのに対して言葉の理解や記憶が得意である」など、A児の持つ力にアンバランスさがあるのではないかという漠然とした疑問が幼稚園と大学側の両者から指摘された。そこで客観的な評価を行い、改めてA児の理解や支援方法について考える材料とすべく、夏季休業の間を利用して、認知面の検査を行うこととした。

(3) 検査の実施 (7月)

7月中旬「子どものためならかまいません (母親)」と保護者からの了承を得た後、大学院生1名と年長担任1名によりWISC-IIIを行った。A児はクイズのような知識を問うものを好んでいたため「今日はクイズをするからね」と担任教諭から伝えていたところ、楽しみにしていたようで、途中大きな逸脱などをすることもなく1時間ほどで検査を終了した。

検査の結果、視覚的な情報を処理・記憶する力である動作性IQと聴覚的・言語的な情報を処理・記憶する力である言語性IQとの間に統計的にも有意な大きな差があり、特に後者の力がとても優れていることが明らかとなった。検査の結果は約1ヵ月後に教諭ら全員と保護者に伝えられ、そうした客観的事実と日常生活状況との照合が行われた。この結果、Mや担任教諭らにとっては、これまでの中で整理された「A児の得意/苦手やうまくいく/うまくいかない支援」と「検査の結果」とが非常に対応するものであった。例えばA児に対して効果的であった支援として、耳元でしてほしいことの順番を伝えておくことで覚え、円滑に活動を進めることができたこと、逆に苦手なこととして人や物が入り乱れているような視覚的複雑な状況を理解しにくいことなどは検査結果と明らかに合致していた。こうした現状に対して、幼稚園の教諭らも納得し、あらためて効果的な支援方法を探ろうとする。一方、保護者に対しては、検査結果の概要を理解し易いよう報告書を作成し、家庭・園での様子について、8月下旬に報告と意見交換を行った。

当初保護者は「長男でこの子しかいないので、よくわからなくてこれが普通かなと思っていたんですが、親戚からは少し違うといわれていて」と述べ、その後は検査の結果を淡々と聞くのみであった。この報告の後、A児に対する支援の必要性について、担任教諭は「保護者が本当に分かっているかが分からないんだよね」「支援が必要っていうことが伝わっているのかな。就学(に対して)もどういう気持ちなのかかわからないよね」とMならびに周囲の教諭らに保護者との連携の必要性を感じつつも、母親の気持ちの分かりにくさも含めて連携の難しさを指摘する。

(4) 年長クラス後半 (9月～1月)

この頃、担任教諭から主訴として挙げられていた朝の準備活動などはほとんど援助も必要なく自分で行うことができるようになっていた。カンファレンスの中では、その都度、縄跳びやブロック遊び、さいころなど様々な遊びに興味を示したり、自分から仲間入りする姿、などが確認された。また特定の友達にあこがれを抱いているという報告もあった。ただし、興奮して自分の知っていることを一方的に友達に伝えようとしたり、逆に自分の意見が受け入れられないことを不安がる様子を見せたことから、継続して配慮が必要であることがカンファレンスの中で確認された。

(5) サポートファイル作成 (12月～1月)

12月のカンファレンスにて担任教諭から「本児の状態を踏まえれば、やはり小学校に伝えたいこと、配慮してほしいことをまとめなければいけない(担任教諭)」ということが指摘され、園内の他の職員も同様の意見であったことから、就学支援シートの作成と小学校への提出を行うことを最終決定した。これに伴い保護者に対して、作成と提出の意向を担任教諭から示し、「A児のためなら全く構わないです(母親)」という回答を得る。その後、担任教諭から就学支援シートの内容や形態について検討したい旨提案があり、12月下旬の担任教諭とMとの協議のもと、以下の点を考慮に入れることとした。

- ① 単純な「できる/できない」のチェック方式では、これまでのA児の課題や成長のプロセスを含めたA児の良い面を小学校側に理解してもらうことは難しいと考え、より具体的な事例を盛り込むこと
- ② A児ができないことだけでなく、保育活動の中で得た得意なこと・好きなことにも焦点を当てること
- ③ できるだけ受け入れ側・伝えられる側の小学校が理解しやすく、読みやすいものを作成すること

就学支援シートの作成に当たっては、東京都あきる野市が作成している「就学支援シート：楽しい学校生活のために」を参考に、以下の4点をその内容として取り上げることとした。

- ① A児の簡単なプロフィール紹介(基礎情報・検査結果・好きなことや得意なこと)
- ② 幼稚園での様子(項目として「健康や生活に関すること」「人とのかかわりに関すること」「学習に関すること」「興味や関心に関すること」)
- ③ 支援のポイントの整理
- ④ 保護者の意向

「幼稚園での様子」の項には、A児についての具体的な情報が多く含まれる部分である。つまり小学校側がサポートファイルをもとに理解してもらうためにも、この部分をいかに工夫するかが鍵となると大学側は考えられた。そこでそれぞれの項目ごとに支援の鍵となるポイントを簡潔にまとめ、それを代表するようなエピソードや写真をドキュメンテーション

ョンや保育者の記録していたエピソードの中から抜き出した。最終的に、幼稚園での様子の4つの内容について、これまでのカンファレンスで活用したドキュメンテーションの内容を整理・選択し、4つそれぞれに対してA児の典型的な姿またはこれまで行った支援の内容が明示されている部分を抜き出すことで、全14ページからなるシートを作成した(一部を図2-3に示した。残りの部は巻末資料を参照)。

健康・生活に関すること—身体の動き		ポイントの整理	
<p><概要></p> <ul style="list-style-type: none"> ・指先を使った作業が不器用である(はさみ、のり、折り紙、工作、絵など) ・新しい作業や生活など、理解できるまでは体が動きにくい。一つ一つできるようになるまで、時間がかかる。 ・手洗い・うがいがうまくできず、袖口や服を多量に濡らす。 ・興奮すると、すぐに飛び跳ねたり走り回ったりすることがある。 		<p>1. 幼稚園における指導で大切にしてきたこと(配慮や支援)</p>	
<p><幼稚園でのエピソード></p> <p>【うまく塗れないな・・・】</p> <p>工作はちょっとAくんが苦手な活動です。この日はひな祭りの飾り付けを作っていますが、のりをつけようにもうまく適量を取れず、手がべとべとになってしまいます。他にも一つ一つに時間がかかってしまい、工作全部が終わるのにかかり時間がかかってしまいました。気がつけば周りのお友達はみんな終わっていてクラスにはAくんだけになっていました。</p>		<p>認知特性</p> <p>実態：刺激入力の特徴が、視覚性よりも、聴覚性の方が優位なので、絵や写真での説明で混乱する場合もあった。</p> <p>支援：正確・具体的な言葉で、順番を追って「説明」することが効果的であった(抽象的だと混乱することもあった)。できるだけ個別に話しかけるようになってきた。</p>	
 <p>うまく塗れない・・・ 困ったな・・・</p>		<p>環境設定—</p> <p>実態：ざわついた場面や会話が聞き取れなくなってしまう状況でキョロキョロするなど注意の集中が難しかった。</p> <p>支援：これらを行うことなどについて、できるだけ個別に(耳元で)話してきた。視覚的にごちゃごちゃした状況はやはり苦手なので、その状況からAくんの視線を遠ざけ(後ろ向きにさせたり)、落ち着ける状況・空間を整えて行動を取ることがあった。また自己刺激に埋没しがちになってしまうこともあった。</p>	
<p>【興奮しちゃって】</p> <p>Aくんは何かの理由でスイッチが入ると興奮して、飛び跳ねたり走り回ったりすることがあります。例えば、何か自分の知っていることを友達に教えようとしていると、伝えることが楽しくてどんどん興奮していき、そのうち急に走り出してしまうこともありました。</p>		<p>人間関係</p> <p>実態：友達との一対一の関係や新しい関係が作りにくかった。また無理に関係を作ろうとすると、他児の中に、偏見を持つような機会が派生することがあった。</p> <p>支援：グループ活動を取り入れ他児との関係をスムーズにさせてきた。好きな友人と遊びが共有できる関係になるまで、そばで見守ってきた。仲間に入れない出来事があったときは可能な限りその場で解決できるよう支援してきた。嫌なことは嫌とはっきりと伝えられるよう、また遊びたい気持ちを素直に言うように指導してきた。</p>	
 <p>～朝の準備中に園内を走り回っているときのAくん～</p>		<p>行動の支援</p> <p>実態：次に何をやるのかわからないときに行動できなくなる。または他児の行動を見ながら行動することが苦手であった。</p> <p>次にする行動を、常に早め早めに、個別に耳元で伝えてきた。何をやるのか聞かれたときには、正確に具体的に伝えてきた。</p>	
<p><まとめ></p> <p>細かい作業など苦手な活動でも、環境調整や言葉かけなどがあれば、もしくは大人と一緒にやり方を考える機会があれば、うまく自分で行うこともできます。</p> <p>逆にそのまま一人でやらせてしまうと、困っていることを先生にうまく伝えられないこともあり、全体のペースよりも遅れてしまうかもしれません。</p>		<p>2. 就学後も引き続き必要と思われる内容や配慮</p> <p>認知特性</p> <ul style="list-style-type: none"> ○発達的に言語性が極めて優位なので、支援や指導もそれにあつた対応が望まれる。 ○当初は、理解のための「説明」や「言葉かけ」を個別にすることが必要。 <p>仲間関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ○友だち関係を築けるように模倣をしてきたが、小学校以降では自分から友だちとどのように関わっていくか、少しずつでもいいので考えて行動してほしい。 <p>環境適応</p> <ul style="list-style-type: none"> ○新しい環境に慣れるまで、他の子より、時間がかかると思われる。集団の中で遅れないでついていくためには、やはり配慮が必要だと思う。ただし、根気よく継続した支援があれば、本人にとっても好きなことが待っている楽しい学校生活になるのではないと思う。 ○幼稚園では他児とほとんど差を感じないように行動できるようになってきた。しかし今後、特定の教科・領域で差が聞く部分もあるかもしれない。注意深い見守りが必要。 <p>基本的</p> <ul style="list-style-type: none"> ○身のまわりの基本的習慣をスムーズに行うことが、学校生活での課題になるように思われる。現在も保護者とも連携を取りながら、支援を行っているが、就学後も配慮が必要になるものと考えられる。 	

図2-3 就学支援シートの一部

なお、最終ページには「保護者の意向」というページを設け(図2-4)、小学校側にあるいはA児が小学校生活をスタートさせるにあたっての願いを記入してもらおうよう、保護者(母)に依頼を行った。その後、保護者よりA児の対人関係での苦手さに対してうまく交友関係を続けてもらいたいこと、いじめられないようになってほしいことなど、が記される。これに対して、教諭は「あまり感情表現出さないから全くわからなかったけど、こういうこと思っていたんだ(担任教諭)」とシート作成のために園を訪問したMに述べている。

保護者の方より	
学校生活	<p>気弱な性格でされて嫌なことをはっきり意思表示できず、いじめにあわないかと心配しています。恥ずかしがりやでもあり、目を見て話をしたり聞いたりするのが苦手です。言われてすぐ行うことができず、他のお子さんよりだいぶ遅くなるかもしれません。また興味があることにはよく打ち込めますが、そうでないことはしたがりません。</p> <p>副鼻腔炎でしょっちゅう鼻水が出るので授業をきちんと受けることができるか不安です。トイレも近いです。</p>
家庭生活	<p>早寝早起きの習慣づけを心がけていますが、なかなかできていません。親の指示にすぐ従えず、何度も繰り返すことになるので子どもに効果的なやり方を考慮中です。</p> <p>食事についてですが、食べられない物が出されたら食べる時間がとても長くなってしまいます。また食べこぼしもひどいので改善中です。着替えや片づけが苦手で、短時間できちんとできるよう訓練しているところです。</p>
その他	

図 2-4 就学支援シートにおける保護者の記入内容

(6) 小学校への提出と幼小連携

A児が小学校就学を迎える直前の3月中旬に、幼稚園のコーディネーターとして位置づいていた担任教諭が小学校へ就学支援シートを直接持参する。その後3月下旬、幼稚園側から担任教諭1名、小学校側から校長1名、教頭1名、学年主任1名、大学側からMならびに大学教員1名の計6名にて、当該小学校の校長室にて、約1時間、A児に関する情報交換会としての連携を行った。

連携では、まず小学校側から「今あるいはこれまで見てきて気になることは何か」「小学校でどのような配慮が必要か」などの質問が幼稚園側に行われる。小学校の質問内容については提出していたはずの就学支援シートに記載されたことから、担任教諭は「就学支援シートは・・・(担任教諭)」と指摘する。その場で小学校校長に確認したところ、一度主任と教頭が確認のために眺めた後、校長室の金庫に入れたとのことで、すぐに校長室内にある金庫から就学支援シートが取り出される。

その後、再度、幼稚園担任教諭が就学支援シートの該当するページを開きながら、これまでのA児ならびに予想される就学の姿について、特に学習面や友達との交友面を中心に説明を行い、小学校側からも生活補助員の必要性など、担任教諭の意見に関連した意見や質問が行われた。最後に教頭から保護者との連携の取れやすさについて質問があり、これまでの経緯から、「困っているのは困っているんだろうけど、言ってこないし。少し(一線)引いているところがあるから、こちらもわかりにくいんですね(担任教諭)」とこれまでの経緯を含めて指摘を行い、幼稚園一小学校間で共通理解した後に連携会を終了した。

第4項 考察

本事例では、現在就学支援の主要な方法として位置づく、就学支援シートを中心とした就学支援事例を扱った。当初、幼稚園ならびに大学側は、幼稚園生活を通して得る多様な経験を就学時に提供する申し送りに関わる情報に付与するために、ドキュメンテーションを用いた情報の蓄積と就学支援シートへの活用を試みる。しかし、こうした移行前の施設が明確な意図を持って行った就学支援に対して、A児と生活を共にする保護者ならびにA児の就学後の生活の舞台となる小学校側の意図や思惑は、すれ違いや食い違いが生じていた。

保護者との意思疎通や連携については、日々の送り迎え時に会話も少なく、また検査結果の報告という機会を通して、保護者の考えている意図や気持ちを担任教諭が納得性を持って理解するには至らなかった。他方、小学校側との関係においては、当初より小学校側の読みやすさ等を考慮に入れたつもりで幼稚園側は就学支援シートの内容や項目を作成した。それにも関わらず、小学校側は学級担任の決定や次年度の受け入れ体制に至っておらず、A児のニーズの存在を同定できていない状況で、よもや就学支援シートを連携時の話し合いに活用できるものとは考えていなかったと推察される。

こうした結果から、昨今、主流なものとして位置づく就学支援シートを用いた就学支援

においても、単純にその用意を行うだけでは不十分であり、少なくとも就学に直接的に関与する保護者や移行先の小学校との関係性を含めた上で、就学支援が位置づけられる必要性が、本論の第1章での検討と同様に指摘された。生態学的視点に基づく就学支援を行おうとする場合には、就学前機関、就学後機関、保護者、さらに専門機関等を含めて、それぞれの実態、子どもや保護者との相互の関係性をとらえていく必要がある。しかしそうした把握のための情報取得にあたっては、誰が、どれだけ、どのように収集し、それをどのように活用するかを、先を見据えながら戦略を持って検討しなければ、本事例のように終始事後対応に陥る危険性が考えられる。現行の就学支援の主要なツールである就学支援シートでは、こうした部分は十分に扱いきれない。そこで本研究ではこのパイロット・ケース・スタディの結果から、生態学的視点に基づく就学支援の理解と展開に向けて、先述の本研究の方法に以下の視点や修正を加えることとする。

第5項 パイロット・ケース・スタディを通じた本研究の定位

(1) 生態学的視点における保護者を含めた関係者への積極的関与

対象となる幼児と保護者並びにその周囲にいる関係者の意図や関係性の理解が、生態学的視点に基づく就学支援を行うにあたって重要である一方、そうした把握は対象となる人物の性格・特性あるいは関係性によって、時に難しい可能性がある。情報の収集と事例の把握にあたっては、各々に対して時に積極的に関与するとともに、情報の出所や正確性に気を配りながらも、複数の目・声から当事者らの意図や思いを把握し、照合していく必要があるだろう。

この点において、当初設定したデータ収集の方法として、Mがコーディネーターあるいはコンサルタントとして参与することの意義が高まったと考える。ただし、繰り返しになるがその方法を用いる際には、事例の解釈に伴うバイアスの問題などに対処することが求められる。

(2) 情報収集の方法について

先の見通しを持ちながら、関係性の理解を通じた事例の把握とその先の就学支援をもたらすためには、「情報の収集・保持・活用」を重視する必要がある、殊に就学支援シートのみの活用ではその範囲と効果には制限があると考えられる。このことから、生態学的視点に基づいた就学支援の展開に向けて、就学支援シートとは観点の異なる媒体が求められると考える。

そこで本研究では、国内外の研究から就学支援における対象児、保護者、就学前機関、就学後機関等の各状況あるいは生態学的視点を志向した研究から、特に Rous & Hallam (2006) が移行支援のために作成しているチェックリストに改変を加え、「移行支援アセスメント」を作成した(表2-2)。主な項目は「移行の種類・特性」「各関係者・関係機関の整理」「機関同士の連携の取れやすさ」「移行支援のための活動」「横・縦の連携を促す情報

を共有するための手段」であった。また移行に関わる各種情報ならびに移行支援アセスメントを包括した情報媒体物として、「個別の移行支援計画」を作成した(図2-4)。計画の様式には、「表紙」「作成にあたっての文言」「移行支援のための活動例の紹介」「基本情報(フェイスシート)」「支援者の役割と気になること」「移行支援アセスメント」「支援の経緯に関する情報の整理」を含めた。

総じて、本研究における就学支援では、コーディネーターあるいはコンサルタントとしてのMが、移行支援アセスメントを含めた個別の移行支援計画を用いて情報の収集・保持・活用を行う。加え、以下に示す各ケース・スタディの結果の提示ならびに考察に際しても、当時の就学支援に関する各活動やその状況、M・当事者・支援者らの意図や置かれた状況を示す一次情報として適時活用することとした。

表2-2 個別の移行支援計画の書式例

～子どもと保護者のための移行支援プラン～		計画を作る前に押さえておくこと!
内容	注意点	記入欄
移行そのものについて	<ul style="list-style-type: none"> どこからどこへの移行? 学校区内? 学校区外? 子どもにとって移行前と移行後の環境はどう違う? 	
関係者・機関の整理	<ul style="list-style-type: none"> 通っている園、学校、療育や専門の機関 ※機関同士の関係性、連携の取れやすさ 親しい親族や友人・理解者 	
連携の取れやすさについて	<ul style="list-style-type: none"> 電話、訪問、サポートファイルなどの情報物の提供・・・ 連携の頻度や時期(入学前と入学後など) 	
当事者の移行を支える諸活動	<ul style="list-style-type: none"> 子どもに対する支援(適応・準備) 保護者に対する支援(不安など) 移行先の先生に対する支援 	
情報を共有させるための手段	<ul style="list-style-type: none"> 移行先の来園、移行先への訪問 サポートファイルの有無や種類 	
【補足事項】		

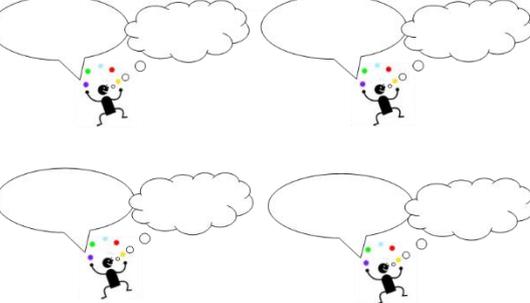
<h3 style="text-align: center;">移行支援プラン</h3> 	<h3 style="text-align: center;">移行支援プランについて</h3>  <p>移行の時期は子どもや保護者にとって、とても喜ばしいことであると同時に不安や離しさを多く抱える時期でもあります。</p> <p>そのような困難を少しでも和らげ、新たな地での第1歩をしっかりと踏み出すために、この「移行支援プラン」を媒介としながら、皆さんと考えていけたらと思います。</p> 																																
<h3 style="text-align: center;">様々な活動からなる移行支援 ～どんなことならできそう??～</h3> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;">  <p>移行の前</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>移行中</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>移行の後</p> </div> </div> <div style="margin-top: 20px;"> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: 15%;">学校見学</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: 15%;">移行前の話し合い</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: 15%;">入学式の練習</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: 15%;">移行後の話し合い</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: 15%;">サポートファイル</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: 15%;">保護者の願いを聞く</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: 15%;">授業訪問</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: 15%;">学校ごっこ</div> </div> </div>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;">～子どもと保護者のための移行支援プラン～</td> <td style="width: 20%; text-align: center;">基本情報</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">移行の種類について</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">保護者の意見・ねがいなど</td> </tr> <tr> <td colspan="2">保護者の関心や心配事について</td> </tr> <tr> <td colspan="2">移行に際して、子どもに期待すること、または心配なことについて</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">関係者について</td> <td style="text-align: center;">補足事項</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </table>	～子どもと保護者のための移行支援プラン～	基本情報	移行の種類について		保護者の意見・ねがいなど		保護者の関心や心配事について		移行に際して、子どもに期待すること、または心配なことについて		関係者について	補足事項																				
～子どもと保護者のための移行支援プラン～	基本情報																																
移行の種類について																																	
保護者の意見・ねがいなど																																	
保護者の関心や心配事について																																	
移行に際して、子どもに期待すること、または心配なことについて																																	
関係者について	補足事項																																
<p style="text-align: center;">～子どもと保護者のための移行支援プラン～</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">未読者について/ 「原動」と「気になること」</p> 	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="2" style="width: 80%;">～子どもと保護者のための移行支援プラン～</td> <td colspan="2" style="width: 20%; text-align: center;">これまでの話し合い ・活動内容</td> </tr> <tr> <td style="width: 15%;">日付</td> <td style="width: 15%;">メンバー</td> <td style="width: 50%;">内容</td> <td style="width: 20%;">確定事項など</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: left;">【補足事項】</td> </tr> </table>	～子どもと保護者のための移行支援プラン～		これまでの話し合い ・活動内容		日付	メンバー	内容	確定事項など																					【補足事項】			
～子どもと保護者のための移行支援プラン～		これまでの話し合い ・活動内容																															
日付	メンバー	内容	確定事項など																														
【補足事項】																																	

図 2-4 個別の移行支援計画の書式例

第3節 本研究の構成と対象

本研究は、小学校就学を控えた幼児や保護者に対する就学支援に関わる1つのパイロット・ケース・スタディと3つのケース・スタディによる複数ケース・スタディから構成されている(図2-5)。特に、3つのケース・スタディに関しては、現行の就学支援の内容や支援を適用される対象の属性の関係(西尾ら, 2009)を考慮に入れた上で、生態学的視点に基づく就学支援の利用可能性を検討するために、事例の選定基準を設けた。つまり、①支援の内容や回数が保障されることの多い特別支援学校への就学ではなく、特別支援学級または通常学級に就学する幼児を対象とすること、②就学の経験のなさから保護者の不安やストレスが多く、求められる支援の必要性が高いことが予測される第1子を対象とすること、この二つを選定基準とした。これに基づき、本研究では下記3事例を研究の対象とした。

本研究の構成に関して、まず第3章では特別支援学級への入学を予定していたダウン症児に対する就学支援を行う。また第4章では小学校通常学級への入学を予定していた対人関係にニーズのあった幼児に対する就学支援を行う。二つの事例は生態学的視点を基盤とした就学支援の導入事例として位置づけられる。その後、第3章と第4章で得られた結果から就学支援の方法を改善し、第5章で知的障害のある自閉症幼児に関して、当該幼稚園に対する就学支援のコンサルテーションを展開する。最後に、本研究全体を総括し、今後のわが国における就学支援の在り方の検討を含めて、生態学的視点に基づく就学支援に関する考察と課題を述べる。

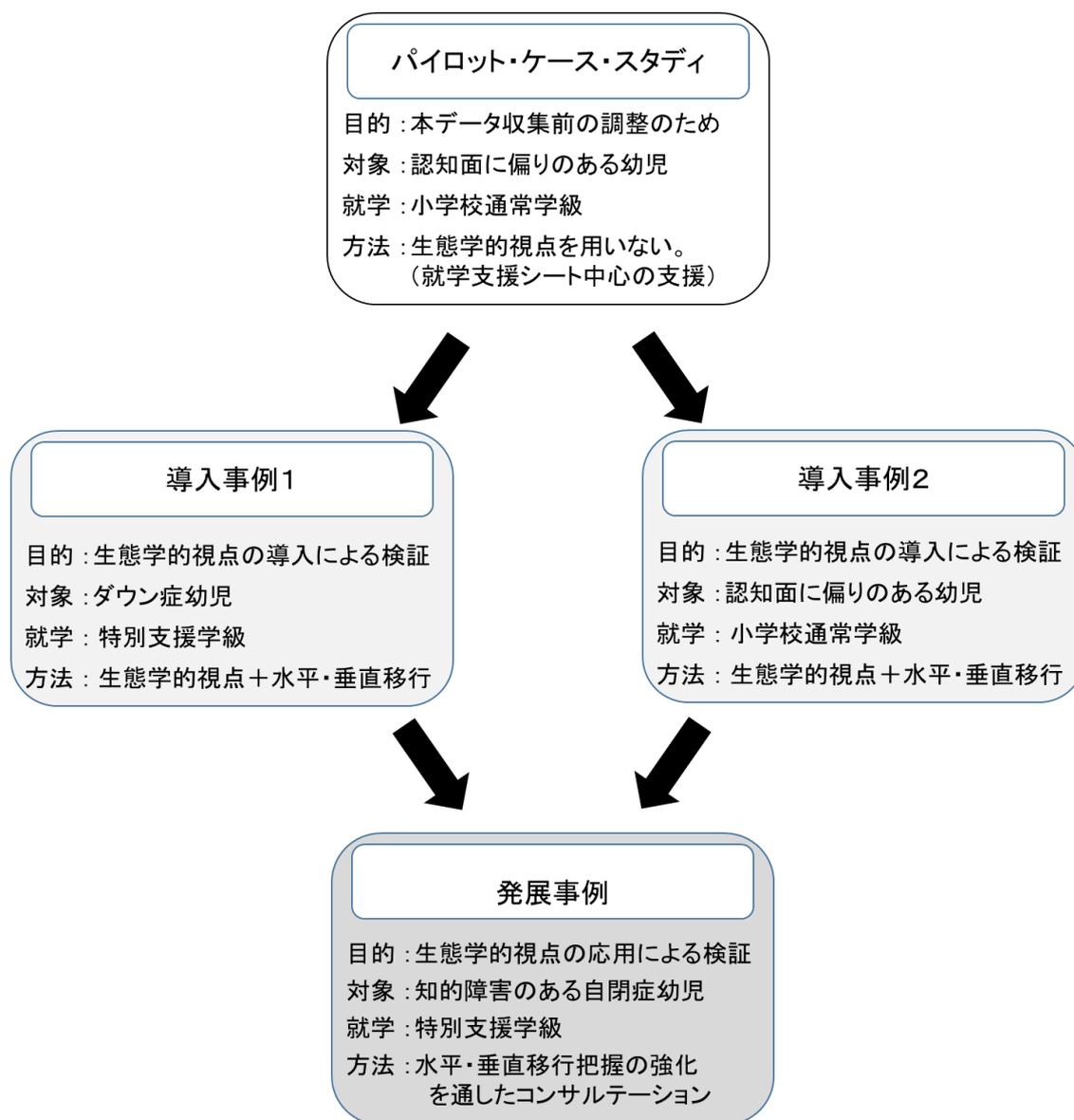


図 2-5 研究の構成と対象の概要

第3章

小学校特別支援学級への就学に向けたダウン症児に対する就学支援

第1節 目的

本章では、通常学級に比べ比較的障害の程度が重い幼児が通う場合が多い、特別支援学級への就学に関して、生態学的視点に基づいた就学支援を行った。人的環境を含めた環境との関係の中で幼児・保護者・支援者らがどのような経験をしながら就学あるいは就学支援のプロセスを経るのかを明らかにする。また生態学的視点に基づく就学支援の初期の適応として、その実践上の特徴と課題を明らかにする。

第2節 方法

第1項 対象児と就学の前後の状況について

対象児はダウン症女児（B児）である。6歳7ヶ月時点での田中ビネー知能検査Ⅴの結果は、知能指数67、精神年齢4歳5ヶ月であった。温厚な性格であり、対人関係上の大きな問題は認められなかった。操作を伴う視覚的課題は本児の中では得意であったが、聴覚的課題や継次処理に関わる力には苦手さが認められた。言語を介した大人とのコミュニケーションは日住生活レベルでは大きな問題はなかったが、一方で友達同士でのやりとりで「一方的に思いを伝える」「うまく伝えられずに尻込みする」などの姿も保育所年長時に見受けられた。

B児は、2歳から私立保育所に通っていた。就学することになった小学校とこの私立保育所は学校区外の関係であった。家族はB児・きょうだい児1名・母親・父親の4人家族であり、近隣に住む祖母が保育所送迎を含む、B児の育児に関与していた。就学に至るまでの主要な関係機関は、保育所・小学校・同市内の（旧）児童デイサービス1か所・同市内の民間幼児学習塾・同市内の大学院生（筆者）の個別指導であった（就学前の状況については、図3-1を参照）。

第2項 就学支援の展開にあたっての基本事項

本事例に関わっていた当時のMは、各自治体が進める就学支援のインフラを基盤に「当事者または支援者が立つ独特な状況から、いかに就学支援を作り出していくか」という部分に重きを置いていた。この実現のためには、特に乳幼児期から就学後を見通した情報の把握ならびにそれを通した支援のマネジメントが鍵を握ると考え、以下の4つを基本的事項として就学支援を行った。

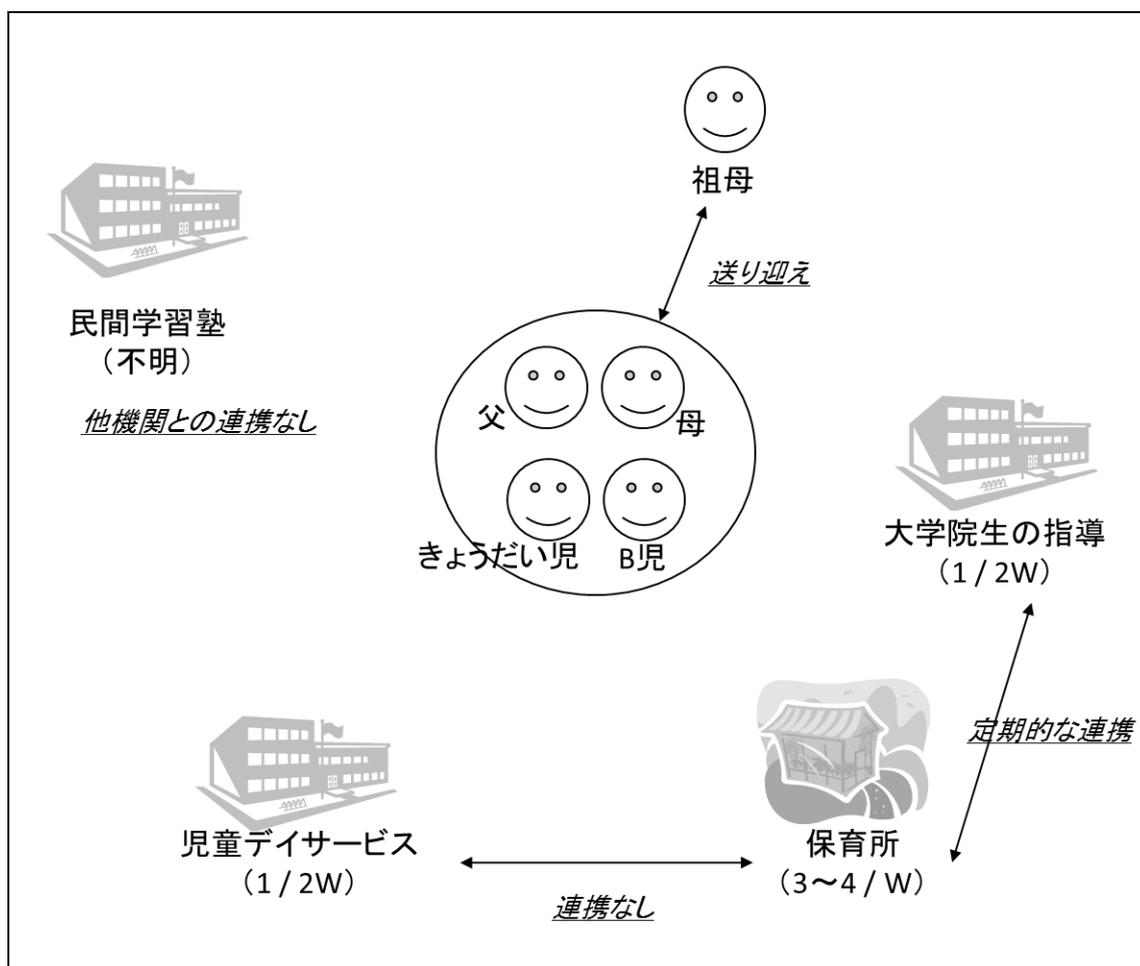
第一に、MはB児が通っていた保育園内にて継続的に個別指導を行っており、B児の家族の状態を含めて把握しやすい立場にいることから、保育所のコーディネーターとの連携関係のもと、Mが就学支援におけるコーディネーターとしての役割を担うこと。第二に、対象児が就学1年前の保育所年長児4月より、生活の主要な場である家庭・保育所、さらに関連する機関における情報収集ならびに連携の企画等を開始すること。第三に、就学前数年間かけて蓄積されてきた水平的移行・垂直的移行時の情報についても、遡って就学支援を導いてく際に活用すること。第四に、就学支援の具体的な展開に向けて、先述した移行支援アセスメントならびに個別の移行支援計画を用いて、就学前後機関の連携を含んだ就学支援を行うこと。

第3項 分析方法と評価

本研究の方法については先述のとおり、①就学前（年長4月前後から年長時2月ごろ）、②就学直前（年長時3月ならびに就学後4月）、③就学後（就学後4月以降）の時期区分を設けた。また分析の視点として、就学支援の目的に関する「子どもと保護者の心的状態や参

加・適応の姿」、就学支援の方法に関する「就学支援のための活動そのもの」、就学支援の活動や当事者・支援者らの行動に影響を与えうる「機関間の連携や関係性」の3つを設定した。時期区分ならびに、こうした3つの展開を相互に関連したものとしてとらえることで、種々の活動を通じた、あるいは人との関係性の中で生じる当事者の生態学的状況を明らかにする。

図3-1 就学前のB児の水平的移行の状況



第3節 結果

第1項 就学前（年長4月前後から年長時2月ごろ）

B児は、保育所・小学校・同市内の（旧）児童デイサービス1か所・同市内の民間幼児学習塾・同市内の大学院生の個別指導、など比較的多くの関係機関を利用していた。週におおよそ4日は保育所、1日は専門機関（児童デイサービス）に通っていたが、こうした生活の仕方について担任保育士は「いつもの保育の流れが止まってしまうので、少しやりづらい」とB児のカンファレンスの際に述べており、なるべく毎日保育所に通園してほしい希望を持っていた。またB児父親の仕事の都合上、平日に休みをとりそれにあわせてやはりB児も休んでしまうことがあり、こうした点を含めて、送り迎え等で比較的顔を合わせることの多い母親との間で、共通認識を取りにくい状況が4歳児年中の頃からで続いていた。こうしたこともあり、B児が年長にあがる前の2月の保護者懇談の際に担任教諭ならびに当該保育所の保育コーディネーター、またMが同席するなか、なるべく園に通ってほしい旨がコーディネーターから伝えられ、母親もそのように努力することをその場で伝えていた。

なおこの保育所では、B児が年長になったころより、障害のある幼児に対して、園で独自の個別の指導計画を作成し、子どもに関する発達や行動の評価を行うこととなった。月に1回程度指導計画の進展を交えたカンファレンスが継続的に開催されていた。カンファレンスの参加者は、担任保育士、フリー保育士、コーディネーターらならびにこの頃保育所にてB児に対して2週間に1回ほど個別指導を行っていたMであった。

ところで、B児が年長直前の3月に、母親は、就学先を特別支援学校、大規模校の特別支援学級、小規模校の特別支援学級（いずれも当該保育所とは学校区外の関係性）のいずれにするかで悩んでいることを保育所側に伝える。学校選択に関連して母親は、これまでの保育所生活で他の友達とやり取りすることが少ないことが気がかりであったことを指摘し、さらに学校区外の関係にある、知り合いの少ない小学校でB児が友達関係を作れるかどうか不安を感じていた。加えて、母親は「この保育所の子どもとは一緒にならない可能性が高いのだから、今のうちに同じ小学校になるかもしれない子どもが多くいる保育所に遷ったほうがいいのかと思うんです」と、年度途中での学校区内の公立保育所転園の話を持ち出す。それまでのやり取りから保育所側は「母親は本音をこちら（保育所）にあまり積極的には話してくれない（保育所コーディネーター）」と認識しており、その対応に悩む一方で、こうした「転園」という大きな決断を切り出すに至った保護者の心境から、B児ならびに保護者に対する就学支援を導いていくにあたって、母親が悩んでいた「友達との交友関係」を一つの重要な事項として位置づけることを、その当時Mと保育所コーディネーターはその時の話し合いの後に、確認しあう。

結果的に、最終的には2月に保育所とは学校区外の関係にある小規模校特別支援学級への就学が決定するが、それ以前で保護者は就学先の決定に悩んでいた。年長の頃6月に、保育所と保護者懇談の際、B児が通っている民間幼児学習塾の講師より母親が「小規模校

のほうが一人ひとりに目が行き届きやすく、丁寧な教育を受けることができるかもしれない」という助言を受けていたことが母親から話される。小規模小学校の話はもとより、保育所ならびに M はこの民間幼児学習塾に B 児が通っていることを知らなかったため、両者ともに驚き、改めて保育所コーディネーターは「お母さんの気持ちや本音がどこにあるのか気をつけないと分からないね」と指摘する。

こうした保護者（母親）に関する事柄も含みながら、その後は、保育所コーディネーターからの情報提供（随時）や、保育所コーディネーターの同行付での小学校見学ならびに校長等との面談（8月）、就学予定の小学校側の保育所見学と保育所・Mでの三者懇談（2月）などが行われた。

就学前の保育所年長時1月に M は移行支援アセスメントを実施する。その結果を表3-1ならびに表3-2に示した。移行支援アセスメントの結果、B児の移行において強みまたは弱みとなることが想定された事項について、以下のような点が挙げられた。つまり、強みとして①保育所ならびに保護者が作成するサポートファイルは小学校側に提出するが、一方で小学校側と保育所間で複数回の直接連携が取れること、②保育所—小学校のコーディネーターが連携に関与できること、弱みとして③B児が第一子であり保護者にとっても就学が初めての経験であること（垂直的移行に関わる事項）、④保育所と小学校が学校区外の関係であり B 児が知っている他児が少ないこと（垂直的移行に関わる事項）、④学習塾また児童デイサービスと他の機関の関係性が取りにくいこと（垂直的移行ならびに水平的移行に関わる事項）。こうした事項において、特に B 児の就学ならびに周囲のものの就学支援の展開に影響を与えるものと当時 M は単独で考えていた。

その後、上記のアセスメント結果を踏まえ、下記に示す3つを就学支援で重要視することを、保育所のコーディネーターとの協議をふまえ、就学前の2月にかけて決定した。

- ① 情報の整理の仕方について、保育所・家庭²、また大学院生からサポートファイルや就学支援シートは作成するが、それぞれが連携・調整することは時間的に難しいと考えられ、別個に作成することとした。
- ② 関係機関・メンバーに関して、民間学習塾と小学校、療育機関とその他機関の関係性が不明であり、この点について、関係性に関する情報をさらに得ながら関与する機関の巻き込みを図ることとした。特に民間学習塾（教育機関）・療育機関の二つについては、原則コーディネーターを介した情報収集あるいは提供のみで関与することとした。
- ③ 保護者に対する支援として、自身のことをあまり話さない保護者の不安な気持ちに対応すること、特にそうした気持ちを小学校側の教員に理解してもらえるよう、事前の配慮や支援者からの代弁が、必要であるかもしれないことを確認した。なお、

² この保育所では慣例的に特別な配慮を要すると考えられる幼児に対しては、保護者と担任教諭との連携のもと、子どもの就学にあたっての「ねがい」や支援のポイントなどを両者が同じ用紙内にサポートファイルとして、まとめる手法がとられていた。

表 3-1 移行支援アセスメント（各機関の状態）の結果

関係機関	アセスメントの結果
養育者	第一子のため、初めての小学校就学諸事情により2月以降、母親が支援に十分関与できない可能性がある。
保育所	コーディネータは就学に伴う各種手続き等に精通。また市内教育・療育機関とのつながりもあり
小学校	就学先ならびに就学場所（学級）は2月以降の決定1校は大規模校、もう1校は小規模校 保育所の学区外
教育機関	養育者と個人的なつながり 直接連携の時間・可能性あり
筆者	対象児に対して継続的に支援を提供 保育所とのつながりが強い
療育機関	療育活動中心で、直接連携の時間が取れない可能性が高い

表 3-2 移行支援アセスメントによる強みと弱みの把握

項目	内容	強み・弱み
移行の種類	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保育所から小学校特別支援学級 ・ 学校未決定（いずれでも支援学級） ・ そもそも学校区が別。 →知っている他児の存在が少ない	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校区外 ・ 就学先が決まらないことによる保護者の不安 ・ 友達関係が希薄な所からスタート
保護者の状態	<ul style="list-style-type: none"> ・ 障害の受容はできている ・ 協力者—祖母の存在 ・ 移行での期待と悩み →通学の方法、友達関係構築、体力	<ul style="list-style-type: none"> ・ 話し合いに参加できない可能性 ・ 祖母の存在 ・ 就学先が決まらない不安 ・ 他者への主張が苦手
各機関の状態	<ul style="list-style-type: none"> ・ 関係者→保護者、保育所、小学校、塾、療育機関、筆者 ・ 連携に対する意識→小学校が不明 ・ カリキュラム：自由保育→個別学習 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保育所コーディネータ ・ 支援学級ということで少人数
機関間の連携	<ul style="list-style-type: none"> ・ 連携の取りやすさ ・ 役割 ・ キーパーソンはだれか ...	<ul style="list-style-type: none"> ・ 療育機関、教育機関とのつながりが少ない点

連携のキーパーソンとして保育所のコーディネーターとMの2名を自ら指摘した。

第2項 就学直前（年長時3月ならびに就学後4月）

就学時（3～4月）には、保育園が継続的に行ってきた活動として、保護者・保育者の協同によるサポートファイルが実際に作成されることとなった。ただし、保護者らが作成するサポートファイルには生活の過ごし方や他児とのかかわりなど生活全般に関する事項が入る一方、細かい発達の姿を小学校での教育内容へ活かすための内容は含まれていなかった。そこで、コーディネーターとMとの協議のもと、指導を行っていた大学院生であるMの過去の支援活動の経緯や発達的特徴について、就学支援シート（個別療育版）を作成し申し送りすることとした（図3-2）。



図3-2 B児に関する就学支援シート（個別療育版）

就学前の3月には会議日時の調整のみを行い、4月に入ってから実際の保小連携を中心とした連携会を開催した。連携会の開催は4月中には、4月5日ならびに4月26日に下記のとおり実施された。

- ① 4月5日： 入学式事前練習（保護者・小学校・保育所・M。小学校にて）
- ② 4月26日： 1回目話し合い（小学校・保育所・M。小学校にて）

図3-3に、入学式事前練習について、保育所職員との協議に使用した資料を示す。



図 3-3 入学式事前練習の様子（保育所での共通理解・協議用）

4月26日に行われた協議の際には、事前にMならびに保育所2名が小学校でのB児の様子を観察し、保育所からの引継ぎ資料や個別の移行支援計画内の情報に追加する形でドキュメンテーションを作成した。この日には、特にB児が就学後すぐに母子分離の後に泣いてしまったこと、休み時間には投げ所・楽しみとしてブランコを遣って遊んでいること、など小学校への初期の適応に関する協議が中心となっていた。ただし、観察の際に保育士担任らは友達との交友関係について注目し、そのときの様子について学級担任に尋ねることで、保護者が気にしていた同級生との関係性についても協議を行う。例えば、交流学級の同級生と関係に問題がないことだけでなく、保育士担任もMも想定外であったが、上級生と休み時間によくドッジボールなどをして遊んでいるなど、関係性が良好であることが指摘された(図3-4)。

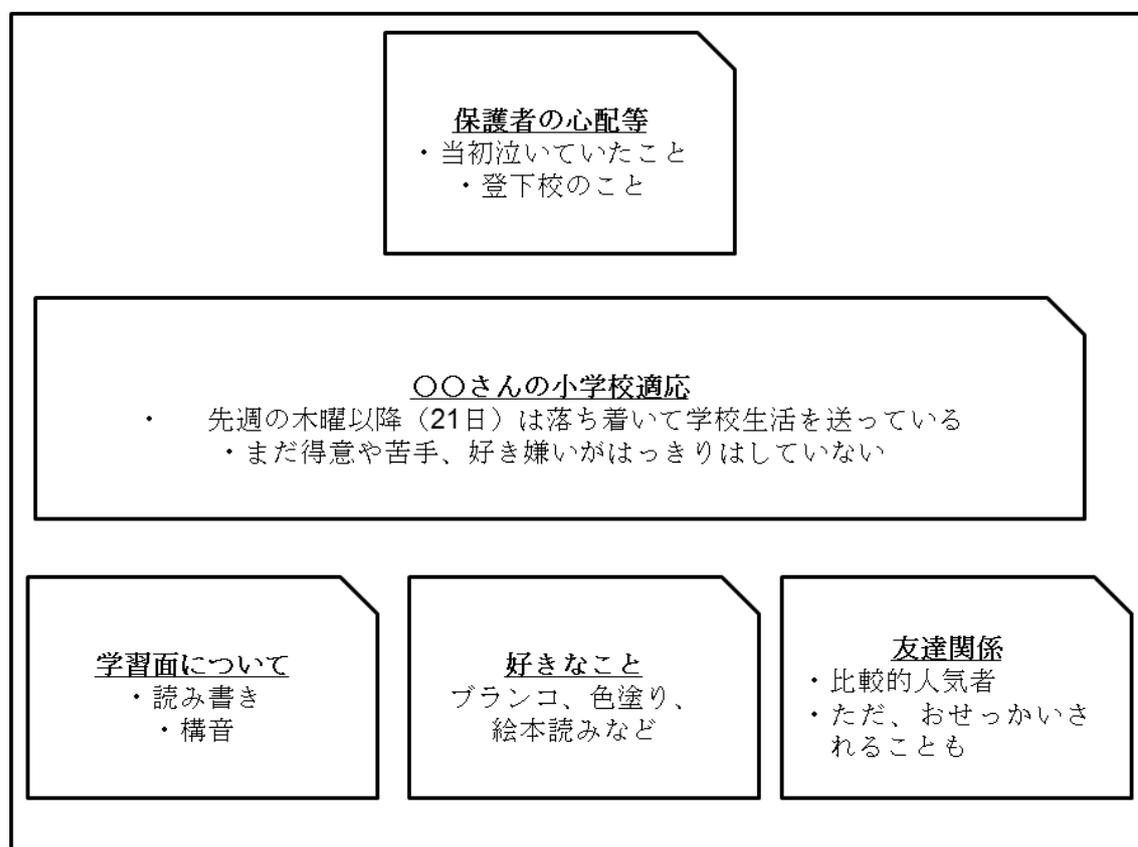


図3-4 4月26日のB児に関する協議内容(実際の連携資料より抜粋)

第3項 就学後(就学後4月以降)

7月26日ならびに10月6日に下記のとおり連携会を実施した。

- ① 7月26日: 2回目話し合い(小学校・保育所・M。小学校にて)

② 10月6日：3回目話し合い（保護者・小学校・保育所・M。小学校にて）

図3-5に7月26日における協議内容をまとめたものを示す。B児の入学後から数ヶ月が経過し、特別支援学級の担任もB児に関する理解と支援の方法を日々の教育活動の中から進めていく中で、「小学校生活への慣れ・適応」「学習面に関する詳細」「保護者を含めた送迎・学童保育の確認」「支援学級内の他児とのやりとり」の4つについて、協議が行われた。

他児とのやり取りについては、4月時にも指摘された交流学級や上級学生との関係性のよさが引き続き指摘された一方、同じ特別支援学級に在籍する唯一の児童とあまり相性がいいことについて、B児がその児童を苦手としていることについて、B児の普段の性格等を含めて、議論される。

学習面については、個別指導を行ってきたMとの間で、前年度どのような内容を指導で扱ってきたのかについて学級担任より質問を受け、それを踏まえてMは視覚刺激を手の動作を伴いながら扱う力、または聴覚的短期記憶において配慮が必要な旨をはじめ、細かい認知特性の実態について報告を行った。

他方で、保護者の実態が十分につかめていないという小学校側からの報告もあり、送迎の状況や学童保育活用の見通しに関わる事項について、保護者がどのような希望や願いを持っている可能性があるかについて情報交換が行われた。少なくともこの話し合いでは、小学校の学級担任はB児が母や祖母の付き添い、あるいは時折車で送迎する状況に対して、「いったいこれからどうしたいのかお母さんの希望はなんなのだろう。一人で通わせる気はない？（支援学級担任）」と疑問を持ちながら、それを探ろうとしていた。

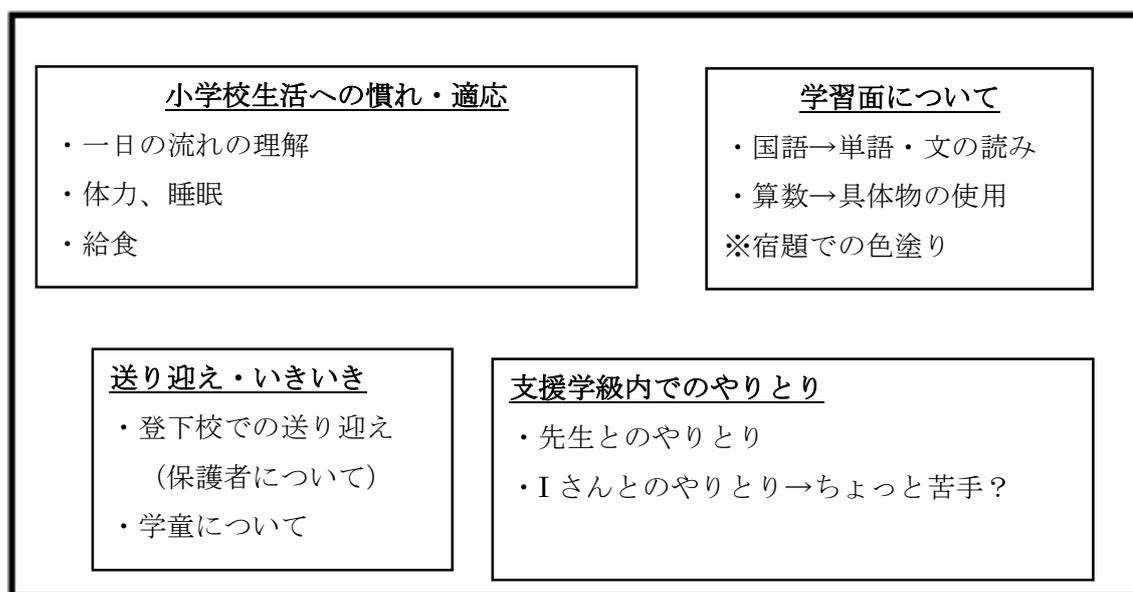


図3-5 7月26日のB児に関する協議内容(実際の連携資料より抜粋)

図3-6に、10月6日に実施された連携会時にMが用意した資料を示す。この日は4月5日の連携依頼、半年振りに保護者・小学校・保育所・Mを交えて、4者で情報共有を行っている。当時のMは、保育所時代からその当時までの約1年間を振り返り、B児の成長と今後求められる支援を整理することで、就学支援としての一定のまとめを行おうと意図していたようである。

協議では、まずB児が大人とどのように接するかについて、観察時にまじめに授業等を受けていた姿から、「保育所のころは好きなブランコをやりだしたら、大人がいくら言っても絶対にまげない、がんこちゃんだったのに」と担任保育士は驚きを隠せない状況にあった。これに対し、学級教諭は「がんこな姿はこれまで一度も見たことない」と述べる一方、その当時のMは「無理してない？（協議資料に記載したメモより）」と、Mの過剰適応を心配するが、結局保育士らや担任教諭がさほど、心配していなさそうな状況にて、口を挟むことを控えてしまう。

一方、就学の前から保護者（母）が気にしていた、他の同級生とのかかわりについては、表3-6の連携資料に添付されているいくつかの写真から見える姿も交えて、学習や遊びなど様々な場面にて、同級生・上級生と関わることができていることが、小学校支援学級担任から指摘される。保護者（母）からは「上級生と関わることなんて保育所時代はなかったから、想像もしていませんでした」「こんなことしているんですね」と安心した表情を示していた。これに対して、保育所の担任保育士も同様に、かつての保育所の生活では見ることができなかった姿に「子どもって場所が違くと変わるものですね」と指摘している。

第4項 その他の事項について

小学校・保育所・Mとの間での協議を4月より進める中で、民間学習塾との連携については、当初、データの収集や情報交換程度を想定していたものの、Mはかつて就学前に保護者と民間学習塾との関係性が、どこよりももっとも強くつながっていた印象を持っていた。このため、民間学習塾を含めた多機関で集まり、複数の視点を交えることでB児への支援を保障させようとし、4月下旬に民間学習塾との連携の可否について、一度小学校へ口頭での打診を行っている。しかし、小学校側からメールにて「小学校での教育内容が確実に押さえられてからがよい」との指摘を受けるとともに、保育所コーディネーターより「本人のためといっても、お互い全く知らない状況で躊躇してるのでは。連携を取りたくないって言うメッセージかもしれない」と指摘を受ける。こうした状況から、就学後に在籍・利用する機関として唯一残っていた2つの施設を、無理に結びつけようとすることをMは行わないこととした。

また、10月6日の連携が終了した後に、母親に対して今回の就学支援の成果に関する社会的妥当性に関する調査を質問紙の依頼を通して行った。その結果を表3-3に示す。今回の就学に関わって、実際に、B児と他児との関係性の問題や就学先の決定で悩みを抱えていたことが、10月6日の連携終了後に改めて母親から口頭で指摘された。ただし、そう

図 3-6 10月16日の話し合いで用いた資料（抜粋）

<p>〇〇保育園から 〇〇小学校への足跡</p>	<p>保育園のころ</p>	<p>小学校1学期</p>
<p>〇〇さんの思い</p>	<p>好きなこと→パソコン、プリントに色塗り、読書・絵本 苦手なこと→量杯時間、いってしまうこともあった、</p>	<p>・生活にもなれて、自分でよく動いている！ ・保育園ではお兄さん、おねえさんなど、群のつづかりを見ることができなかったのですが、そえう姿が見れてうれしかった ・書はプールで練習がなかったのに・・・今ではできる！</p>
<p>お母さん・お父さんの思い</p>	<p>・学校で何をしているのか、しっかりと生活できているのか</p>	<p>・基本的な生活習慣が身についている ・大きく困っているところあまりない、けれども、 ・かんこだった、と聞いてびっくりしている！ ・ひも結びが上手 ・友達関係良好、年上の子からかわれ、がっつりもらっている</p>
<p>保育園の先生</p>	<p>・友達ができるかな？ ・言葉で伝えられるかな？ ・小学校生活の体力かな？ ・地域の行事 ・小学校に慣れることができる？</p>	<p>・授業はどんな様子でどんな感じで進めるか(担任A) ・ひらがなにも興味を持って、いろはご、どろなご、く(担任B) ・遊園地がうまくとれるかな(コーチャネー列) ・かんこなところをどろが覚えて、く(担任A)</p>
<p>みんなの思い</p>	<p>保育園の先生</p>	<p>小学校の先生</p>
<p>真田</p>	<p>その他園長機関</p>	<p></p>

した不安に対して「私やBのことを知っていてくれる人がいてくれたので、うまく私から伝えることができないことも助けていただいととても心強かったです」と、過去つながりをもった人物が、新しい環境にまで延長して傍らにいてくれることに対して、確かな拠り所があるという点からの安心感を得ていたといえる。

表 3-3 母親に対する就学支援の社会的妥当性に関する調査

今回の就学でお子さんはスムーズに小学校生活に適應できましたか？				
1 そう思わない	2 あまりそう思わない	3 どちらでもない	4 ややそう思う	5 そう思う
今回の支援はお子さんの新しい小学校生活への適應 により影響を与えましたか？				
1 そう思わない	2 あまりそう思わない	3 どちらでもない	4 ややそう思う	5 そう思う
今回の小学校就学に際して、お母さんやご家族に不安はありましたか？				
1 そう思わない	2 あまりそう思わない	3 どちらでもない	4 ややそう思う	5 そう思う
今回の小学校就学ではお母さんやご家族自身はスムーズに 新生活をスタートさせることができましたか？				
1 そう思わない	2 あまりそう思わない	3 どちらでもない	4 ややそう思う	5 そう思う
今回、保護者の思いや意見を支援者は理解してくれましたか？				
1 そう思わない	2 あまりそう思わない	3 どちらでもない	4 ややそう思う	5 そう思う
今回、保護者の思いや意見を支援者に伝えることができましたか？				
1 そう思わない	2 あまりそう思わない	3 どちらでもない	4 ややそう思う	5 そう思う

第4節 考察

B児の就学前後での水平的・垂直的移行の様態変化、ならびに就学支援のプロセスにおいて支援者らによって検討された内容や支援活動など、主要な事項を図3-7と表3-4に示す。

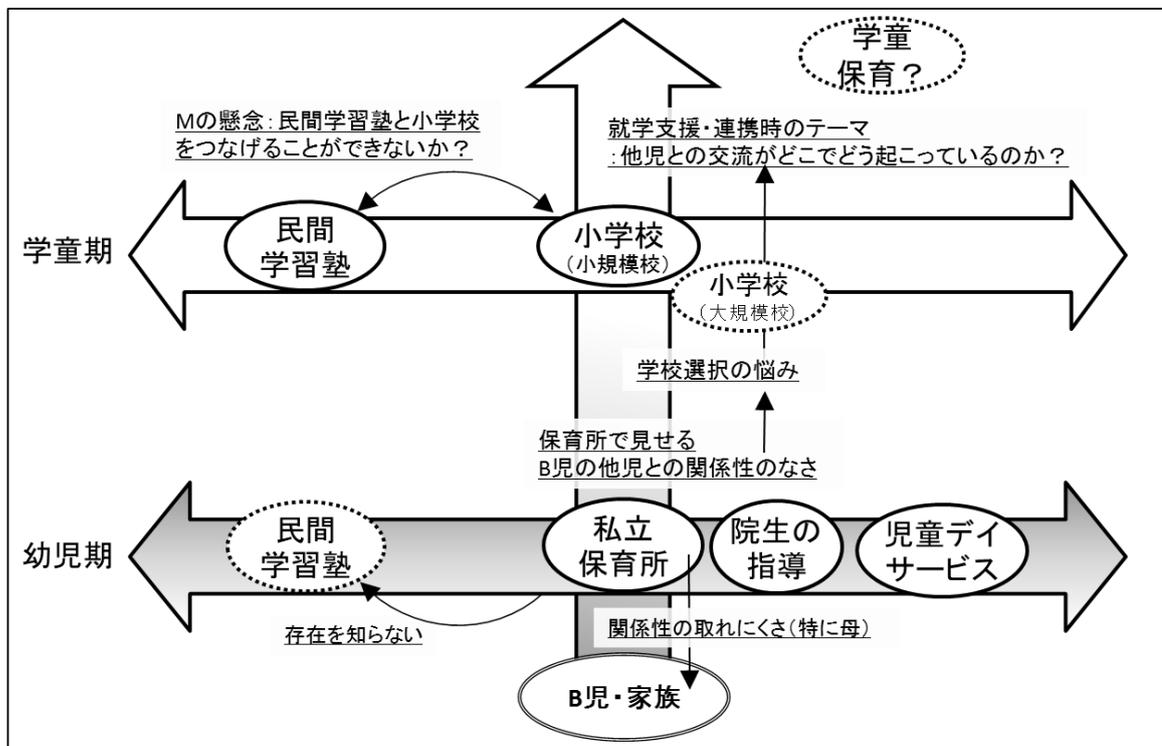


図3-7 B児の就学前後での水平的・垂直的移行の様態変化

表3-4 B児に関する就学ならびに就学支援の状況のまとめ

	就学前(4月~2月)	就学(3月~4月)	就学後(5月~)
子どもと保護者の心的状態 参加や適応の状態	<ul style="list-style-type: none"> 学校選択(小規模or大規模)の悩み 保育園での安定した人間関係 →就学後の友人関係への不安 	<ul style="list-style-type: none"> 通学方法に関する悩み A/Bが登校時に泣いてしまうこと 特学担任、クラス女児との関係づくり 	<ul style="list-style-type: none"> ポジティブな学校適応 上級生との関わり
就学支援のための活動	<ul style="list-style-type: none"> 保護者の小学校見学 小学校側の保育所来所・見学 保育所-大学間でのカンファレンス サポートファイルの作成 院生による療育内容の申し送り作成 	<ul style="list-style-type: none"> 保護者とA/Bの小学校見学 A/Bの入学式練習(個人) 保護者・小・保育所・院生間でのカンファレンス サポートファイルの提出 申し送りの提出 	<ul style="list-style-type: none"> 小・保育所・院生間でのカンファレンス 保護者・小・保育所・院生間でのカンファレンス
機関間連携や関係性	<ul style="list-style-type: none"> B児の周囲の支援者の把握 就学支援におけるキーパーソンの確認 市内療育機関との連携が難しいこと 祖母の協力が得られること 		<ul style="list-style-type: none"> 民間学習塾を巻き込んだカンファレンスについて、小学校側の意向(拒否)

本章では、生態学的視点に基づく就学支援が展開されることで、支援にどのような視点や内容がもたらされるかを検討した。当初、母親にとっての学校選択の問題は、当該保育所での生活で友達関係が希薄であるという認識のもと、「新しい環境で地域の同級生ともっと関係を持ってほしい」という願いを交えながら、大きな悩みとなっていた。こうした悩みあるいは不安に対して安心してもらうための働きかけを行うことはそう容易ではなかった。そこでMならびに保育所コーディネーターらは、新しい小学校担任らを巻き込みながら、新しい環境での友達関係あるいは人間関係に関わる事項を重視し、それに関わる情報を集めた。結果的に、交流学习の時間における親学級での同級生との交流に加えて、休み時間での上級生とのかかわり、あるいは同じ特別支援学級のI児との関係性をとらえ、保護者に還元することが可能となった。

本事例のカンファレンス等で取り上げられ話題の中心となった事項は、当初から支援者間で共通に重要視されていたわけではなく、就学支援のプロセスの中で意図的に引き出されなければ、その事実は生活の内に埋まったままであったかもしれない。生態学的視点からこうした情報を拾い上げ、一元的に管理し、活用することで、当事者や支援者らの周囲に埋もれている事項を、新環境適応上の重要な事項として位置づけることが可能になり、保護者の安心に寄与する可能性が示唆された。

一方で、こうしたB児と保護者の新たな環境への適応を支えるにあたって、支援者側には自ら行いたい支援の内容や方向性に制約が存在していた。特に保護者の本音が引き出せていないのではという思いもあり、当時Mは民間学習塾ならびに小学校に対して、連携協力の打診を行う。しかし、民間学習塾は可能であるとの回答を得るものの、児童デイサービスと小学校側からはそうした多機関との連携には応じることができないという回答を得る。それぞれの理由からは、職務上、安易に公的な連携を取ることができない実情が報告された。特に、民間学習塾と小学校の関係を鑑みれば、B児や保護者のことをこの段階では十分に理解していない小学校側は、(正体のわからない)民間学習塾に対して、連携の必要性を感じていない、あるいは同じような「学習」を扱う職種である一方、その理念や手法を異にする可能性もある状況で、一歩踏み込んだ対応を控えるような意図があったかもしれない。就学支援において、当事者に対する理解や具体的支援方法の拡大をもたらすためには、多機関関与が前提となってくる。しかし、関係職種間の連携の展開や関係性の維持のためには、支援者側の声を収集することを始め、就学支援開始当初から配慮が求められることが示唆された。

第4章

小学校通常学級への就学に向けた対人関係に困難を示す 幼児に対する就学支援

第1節 目的

本章では、発達遅れを伴わない幼児の通常学級への就学に関して、生態学的視点に基づいた就学支援を行った。第3章と同様に、人的環境を含めた環境との関係の中で幼児・保護者・支援者がどのような経験をしながら就学あるいは就学支援のプロセスを経るのかを明らかにする。また生態学的視点に基づく就学支援の初期の適応として、その実践上の特徴と課題を明らかにする。

第2節 方法

第1項 対象児と就学の前後の状況について

対象児は公立保育所に通う男児である（C児）。1歳半健診にて発達の遅れが疑われ、健診後フォロー機関・大学相談機関等を経て、同保育所に3歳時より入所した。発達の遅れが疑われたころには「無目的に走り回る」「会話がオウム返しで関係がとりにくい」などの行動の特徴が見られたが、年長時には「友達との関わり方が分からず一緒に遊べない」「保育者が指示を出している途中で割り込んで話す」などの姿見受けられた。6歳0か月時点でのK-ABCの結果は認知処理過程尺度100、継次処理尺度127、同時処理尺度80であり、1%水準で認知能力間の有意差が認められた。言葉の記憶が優れている一方、視覚的な絵・図また周囲の状況を理解したり分析的に思考することが苦手であった。なお、最終的な本児の就学先は保育所と同じ学区の小学校通常学級（通級指導教室利用あり）であった。

C児は、1歳半健診にて発達の遅れが疑われ健診後フォロー機関に通っていた。その後、フォロー機関で「無目的に走り回る」「オウム返し」が頻繁に見られたため、同市の子育て支援センターを介して、M所属の大学相談室に紹介された。3歳前に公立保育所へ入所した。家族はC児（第一子）・きょうだい児1名・母親・父親の4人家族であり、祖母がC児の育児に関与していた。就学に至るまでの主要な関係機関は、保育所・小学校・児童デイサービス2箇所（うち1箇所は近隣市）、近隣市の医療機関、大学相談室であった（図4-1）。

第2項 就学支援の展開にあたっての基本事項

本章における事例に対する就学支援の展開については、前章の4つの基本事項を踏まえることとした。また、前章の事例で明らかになった課題をもとに、対象児がおおよそ対象となる幼児が就学を控える年長になる前後にて、関係する機関同士でのつながりを重視した活動を展開させることとした。

第3項 分析方法と評価

分析方法と評価についても前章のとおりとした。つまり、本事例の就学や就学支援の分析を行うに当たっては、まず、就学支援の時期区分について、①就学前（年長4月前後から年長時2月ごろ）、②就学直前（年長時3月ならびに就学後4月）、③就学後（就学後4月以降）の時期区分を設けた。また分析の視点として、就学支援の目的に関する「子どもと保護者の心的状態や参加・適応の姿」、就学支援の方法に関する「就学支援のための活動そのもの」、就学支援の活動や当事者・支援者らの行動に影響を与えうる「機関間の連携や関係性」の3つを設定した。

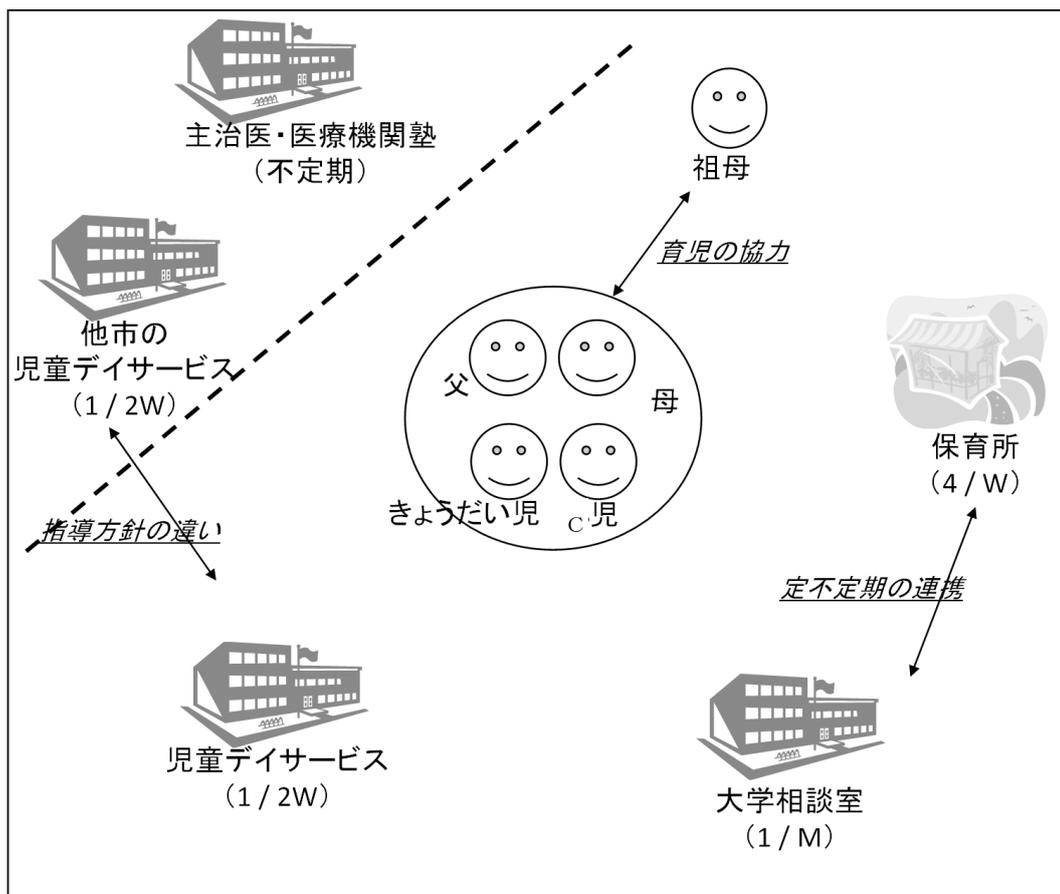


図 4-1 就学前の C 児の水平的移行の状況

第3節 結果

第1項 就学前（年長4月前後から年長時2月ごろ）

先述のように、C児は1歳半検診を機に、その後年長にかけては、保育所、小学校、同市内の児童デイサービス1か所、近隣市の児童デイサービス1か所(居住地よりおよそ30キロ)、近隣市の医療機関(居住地よりおよそ30キロ)、大学相談室、など多くの関係機関を利用していった。週に4日は保育所に通う一方で、おおよそ2週間に一度、同市内の児童デイサービスに平日、隣接する市の児童デイサービスに土曜日通っていた。保護者はCの発達や気になる特性を理解しようと多くの支援者に助言を求める一方、それを「障害」というラベリングをつけて扱い、言葉にすることには戸惑いを抱えていた。こうしたことから、医療機関においても特定の障害の診断を受けることは控えていた。

C児のニーズへの対応について、母親は近隣市の児童デイサービスには好意を寄せている一方、幼児への指導が主であり保護者と専門家との間の連携が薄い市内デイサービスにはよくない印象を持っており、年長の際にはこの同市内の児童デイサービスへの通所の送迎は主に父親が行っていた。

C児が保育所の年長になったころ、保育所—大学—近隣市の児童デイサービスならびに保護者の間での懇談会を2回開いた(表4-1)。開催の目的は「1年後の就学に向けて、それぞれの場で生活している実態からその情報を集め準備を行うとともに、その過程を通して就学支援に向けた連携体制を事前に整えること」とであった。時期は4月と7月の2回であり、その際の参加者は以下のとおりであった。

- ① 4月末 保育所・保護者・近隣市の児童デイサービス間の懇談(於:保育所)
- ② 7月末 保育所・保護者(父・母)・大学側(M)間の懇談(於:保育所)

しかし、当初コーディネーターとしての役割を担っていたMが、企画・日程調整等を行っていたが、支援者間の関係性が十分に構築できていない段階にて、「不安感の高い保護者(母)に対して、すべての話し合いに参加させて大丈夫なのか」との指摘を児童デイサービスから受ける。また保護者に加えて、関係する支援者のうち直接連携を取ることが可能であった保育所・近隣市の児童デイサービス・大学の計4者間での懇談を予定していたが、これに対しても「思わぬ形で予期しない合意形成等が図られ、結果保護者や支援者らに不利益が被る危険性がある」という大学相談室の支援者の指摘を受ける。これを考慮に入れ、4月ならびに7月の会議では、生活の大部分を占める保育所・保護者の2者に、児童デイサービスか大学側いずれか1箇所が参加し、保護者に過剰な負担や思わぬ誤解が生まれないように配慮を行うこととした。

表 4-1 4月と7月時の懇談の協議内容

4月時	<ul style="list-style-type: none"> ・進級した段階での新しい環境における身辺自立等の適応状態（担任より） ・自由遊びの際に生じる他児とのトラブルの確認（担任より） ・家庭で生じるパニックとパニック時の行動の説明（父親より）
7月時	<ul style="list-style-type: none"> ・上記3つの事項に関するその後の確認（Mより） ・言葉でのやりとりの特異性（担任・母親より） ・友達関係の向上の確認（担任より） ・クラス内の設定活動におけるC児の理解の程度について（担任・Mより）

その後、8月に入り保護者の小学校見学、通級指導教室担任との懇談、10月には医療機関での心理検査の実施など、就学にむけた地域における公的な就学支援のインフラに基づいた各種活動が展開される。ただし、例えば小学校見学を終えた直後、「特別支援学級と通常学級または通級指導教室をどのように考え、どちらを選択すればよいのか」と母親は感じ、Mの所属する大学相談機関に訴える。また医療機関で実施された心理検査においても想定していた数値とは異なる結果が出たことで、C児が新しい環境にて生活を送ることができるかに関して、さらに不安を抱える。これを受け、就学先の選択やそのための諸活動で“ゆれる”保護者の状態について、Mが関係する情報を大学—保育所—児童サービス間でメール・電話等を用いて共有しながら、各場で母親の発する言葉の内実に気をつけるとともに、適宜母親に対するフォローを支援者間で行うようMは調整を行った。

12月になり母親と父親は、C児の就学先を小学校通常学級入学ならびに通級指導教室の利用に決定する。同時に、保護者は就学予定の通級担任との間で、就学に向けた準備（教育）として、「小学校に入る際に求められるスキル」の事前練習をC児に行うこととしていた。具体的には、4月小学校就学までにC児に身につけてほしい生活スキルとして、「着替え」「薬を自らで飲むこと」「通学路の確認」などが、通級担任から保護者に指摘されていた。ただし、保護者と通級担任との間で交わされたこうした内容から、C児に過剰な期待が寄せられ、結果的に訓練的な要素が強くなってしまっていた状況が、母親と大学相談室との定期的な指導時の面接から明らかになった。そこで、大学側と近隣市の児童サービスはそれぞれの指導で保護者と介する毎に「保護者の心的状態の確認」を行い、共同して保護者ならびにC児のフォローを行った。

C児に関する移行支援アセスメントの結果を表4-2に示す。なおC児の移行において強み（表中の赤字）または弱み（表中の青字）となることが想定された事項について、以下のような点が挙げられた。

まず強みに関しては、①保育所から三分の一近くの児童が小学校に就学するためC児のことを十分に知る児童がいること（垂直的移行に関わる事項）、②同小学校が自校で通級指導教室を有しており専属の教員いること、③保育所と小学校は学校区の関係であり、また

表 4-2 C 児に関する移行支援アセスメントの結果

内容	注意点	記入欄
<p>～子どもと保護者のための移行支援プラン～</p> <p>移行そのものについて</p>	<p>どこからどこへの移行？</p> <p>・学区内？ 学区区外？</p> <p>・子どもにとって移行前と移行後の環境は違う？</p>	<p>計画を作る前に押さえておくこと！</p> <p>記入欄</p> <p>・保護者にとって、初めての小学校就学</p> <p>・保育所→小学校通常学級+通級指導教室利用(4月に申請手続き)</p> <p>・保育所の環境30名弱→小学校複数クラス(2～3クラス)</p> <p>・保育所から、約1/3の児童がある</p> <p>・通級が校内にあり、現在31名利用(自校が19名)</p> <p>・カリキュラム：保育所は自由保育・設定保育半々、小学校は一般的な学習中心</p>
<p>関係者・機関の整理</p>	<p>通っている園、学校、療育や専門の機関</p> <p>※機関同士の関係性、連携の取れやすさ</p> <p>・親しい親族や友人・理解者</p>	<p>保育所(所長、担任、加配) ※担任については年少時も担任にて、信頼も高い</p> <p>小学校(校長、教頭、通級コーディネーター) ※通級コーディネーター←ペテラン</p> <p>A事業所(重業匠代表) ※音楽療法、感覚統合など、他の機関より距離的に遠い</p> <p>B事業所(事業所代表) ※感覚統合中心、母親とあまり合わない、父が連れて行く</p> <p>医療機関(主治医、心理士等) ※他の機関より距離的に遠い</p> <p>大学機関(大学教授、院生(真鍋・河口))</p> <p>・家族の理解は比較的高いが、保育所にて他の保護者とのやりとりは多い方ではない。</p>
<p>連携の取れやすさについて</p>	<p>横の連携、縦の連携</p> <p>・電話、訪問、サポートファイルなどの情報の提供...</p> <p>・連携の頻度や時期(入学前と入学後など)</p> <p>※自治体等が整えている支援資源があるか</p>	<p>・連絡調整等はメール・電話にて真鍋が中心に実施できる</p> <p>・B事業所については、他の機関との接点はほとんどない(協力関係も)。</p> <p>・サポートファイル→作成を視野にいれ、調整。</p> <p>・主治医、大学教員、A事業所の意図の共有は行いやすい</p> <p>・保育所と小学校は学区の関係。就学支援シートを通して就学前に連携可能</p>
<p>当事者の移行を支える諸活動</p>	<p>・子どもに対する支援(適応・準備)</p> <p>・保護者に対する支援(不安など)</p> <p>・移行先の先生に対する支援</p> <p>※自治体等が整えている支援資源があるか</p>	<p>・情報提供は、保育所と大学が中心に実施。</p> <p>・保護者への支援(不安)は、各機関(特に主治医・A事業所・保育所・大学)がそれぞれ、連携をとりながら、各自が配慮を行う。</p> <p>・小学校適応・準備に関する活動→12月に年長クラス全員で学校体験。</p> <p>→保育所・大学・A事業所の中でできることは行うか？</p>
<p>情報を共有させるための手段</p>	<p>・移行先の来園、移行先への訪問</p> <p>・サポートファイルの有無や種類</p> <p>※自治体等が整えている支援資源があるか</p>	<p>・移行先の来園の予定→なし</p> <p>・保護者の小学校訪問→夏に通級見学1回、その後保護者と通級担当で面談(12月)</p> <p>・保育所と保護者の判断により、保育所と家族が記入するタイプの就学支援シートを持つて3月に連携が可能。大学・A事業所についても、連携のための資料作成は可能。</p>

第4章 小学校通常学級への就学に向けた対人関係に困難を示す幼児に対する就学支援

数百メートルしか離れていないこと、④就学支援シートを活用した連携会の実施に関する体制整備が教育委員会主導にて進められ始めていること、⑤年長時の担任は、年少のころ担任していることが挙げられた。一方、弱みになりうる事項に関しては、①C児が第一子であり保護者にとっても就学が初めての経験であること（垂直的移行に関わる事項）、②保護者が信頼を寄せているT児童デイサービスならびに医療センターが、比較的C児の生活から遠方の場所にあること（水平的移行に関わる事項）が挙げられた。

上記のアセスメント結果を踏まえ、下記に示す3つをC児の就学支援で重要視することを、保育所のコーディネーターとの協議から決定した。

- ① 就学支援を支える活動の展開に伴って、逐一保護者の心理的状态の確認を行うことが必要であること。そのために可能な関係機関間での情報共有を行い、それぞれの場で適切な対応・助言・フォローができるようにすること。
- ② C児が通常学級を利用することから、量的に多くの就学支援を受けること、特に関係機関による複数回にわたる連携を行うことは、それぞれの職務実態に合わせると非常に難しいと考えられた。このため少ない連携機会をうまく活かすために、事前の情報のまとめが重要になると思われた。そこで、家庭を含めた各期間内でのC児の育ちを、就学支援シート等を用いてまとめることとした。
- ③ ①にも関連しC児ならびにC児の関係する機関が比較的多いことから、少ない連携の機会にて情報の混乱等が起きないように、これまでに経年的に蓄積されてきたC児またはC児の保護者に関する情報を移行支援計画にて一元的に管理し、連携会で随時引き出し、小学校側に申し送りすること。

なお、就学支援シートの作成にあたっては保育所と保護者は市が指定する書式にて記載を行い作成した。また大学機関ならびに児童デイサービスにおいてはMらが調整を行い、計7ページの就学支援シートを作成した（巻末資料を参照）。大学・児童デイサービス側の項目は下記のとおりであった。

- ① 表紙
- ② 目次
- ③ 基本的なプロフィール（生育暦、利用している機関、検査結果等）
- ④ 支援のまとめ（保育所や養育機関での指導内容、就学後も必要と思われる内容）
- ⑤ 支援の内容に関するエピソード（友達関係に関すること、集団での様子に関すること、日常生活に関すること、学習に関すること）
- ⑥ 保護者から

第2項 就学直前（年長時3月ならびに就学後4月）

3月中旬に、就学に向けた連携会での配慮の検討を、M主導のもと、保育所、近隣市児童デイサービス、大学にて行った。配慮の内容については、入学直前に1回行われる連携

会に向けて「連携会の目的」、「連携会で行う活動内容」「伝達内容の明確化（送り手側が伝えたい内容と受け取り手側が知りたい内容）」「今回の連携の強みと弱み」をそれぞれ検討した。それぞれの詳細について下記に示す。

①連携会の目的

今回の支援ミーティングの大きな目的は、保護者・これまで関与してきた支援者・就学先の小学校との間で情報交換を行い、それを通して以下の二つを目指すこと

- a. 本児のスムーズな小学校適応ならびにその後の飛躍を支えること
- b. 就学に伴う保護者の不安を減らし、門出としての就学への期待を支えること

②連携会でを行う活動

- a. 挨拶、関係者の紹介
- b. 保護者の願いの共有
- c. 関わってきた関係者から小学校への本児に対する支援や課題・コツ等の伝達
- d. 就学後の体制、または不測のことがあった際の今後の状況についての確認

③伝達内容の明確化

- a. 小学校側からの希望（スタンス・ポイント）
 - ・新しい生活のために必要な配慮等は伝えてほしい（多すぎても困るが）
例⇒「一斉指導の中でこちらの指示で動くことができるか」「友達関係」
「自分から意思を発信できるか」「パニック」「保育所での具体的な支援」
 - ・〇〇は苦手だから～～が必要という情報がほしい
 - ・パニックや気になることの「きっかけ」や「その後の対処方法」
 - ・よかった支援や成功例
- b. これまで関わってきた方からの伝えたい/つなげたい事柄
 - ・友達とのコミュニケーション（自分や相手が傷ついてしまうこと等）
 - ・本児の特性と良さを、周囲（大人、子ども）に認めてもらいたいこと
 - ・気持ちを人に伝えることについて
 - ・出来事を人（家族）に伝えること
 - ・機械的な学びではなく、体験を通した学びや自分の頭で思考した学びの歴史
 - ・友達とのぶつかりの中での葛藤、葛藤の対処の仕方について
 - ・保護者の「待ち・我慢」の姿勢の変化、とそれに伴う本児・保護者の変化
 - ・本児の規則・ルールとどう付き合い、向き合ってきたか、崩してきたか
 - ・自己を調整しながら、どう大人とつき合ってきたか
 - ・保護者のこれまでの経緯
 - ・認知面の特性について
- c. 上記1と2を踏まえた情報の整理、ポイントの確認
 - ・優先的に伝えるべき内容

第4章 小学校通常学級への就学に向けた対人関係に困難を示す幼児に対する就学支援

「対人的なやりとり」「自分の気持ちを伝えること」「学び・学習上の特性」

「環境への適応」

・確認すべき内容

「小集団での活動の経験」「学習形態への移行」「保育所の同級生との個別の関係」

「次年度からの支援体制について」

・依頼があった場合など、念のため確認・用意しておく内容

「通級での指導内容について」「これまで保護者のたどってきた足跡」

「保護者の特性」

④今回の連携の強みと弱い

a. これまで複数年にわたって支援してきたメンバーがいること

b. 通級先生の傾聴のタイプとして「しっかり聞いてくれる」ということ

c. 保育所と小学校が学校区の関係

d. 半数以上のメンバーが事前に顔合わせをしている

e. ミーティングの時間が1時間、就学のミーティングの実施については未定。

こうした内容を踏まえ、就学直前の3月25日に小学校にて、保護者(2名)・小学校(3名)・保育所(3名)・大学(2名)の4者計10名にて約1時間の連携会を行った。連携の際に用いた資料を図4-2に示す。連携会ではMが司会を担った。

1時間の連携会では、保育所・保護者・また専門的支援を行ってきた大学・児童デイサービスのそれぞれが、上記のように整理された情報をもとに小学校側に申し送りを行った。特に、保護者の本音や思いについて、過去数年にわたりC児のことを様々な苦悩もありながら育ててきた経緯について、母親・父親両者が小学校側に伝えた。またその際、過去数年にわたって関わってきており、過去の状況を理解しやすい立場にあった保育所ならばMは、母親らの発言を補足する役割を担った。

第3項 就学後(就学後4月以降)

就学後、保護者は新たな悩みを抱えてしまう。小学校生活に入ることによって新たに他児らとともに登下校することが求められた。しばらくは保護者も同伴して付き添っていたものの、登下校中にうまく友達あるいは上級生との関係を作ることができず、母親は再度不安を抱えてしまう。こうした状況から、就学後に唯一残っていた専門機関として、大学相談室はC児に対する指導と保護者に対する継続的なフォローが引き続き求められた。

ただし登下校や学校生活の中での交友関係に関する問題は、継続的に出現していた。加えて、就学直後の4月時点で既に母親は、保育所のころに経験した保育士との日常の連携の様相(内容や距離感)と、小学校の教諭とのそれがずいぶん違う点、特に小学校生活の実態を小学校教諭から聞く機会も少なく、その内実が見えず不安が高まっていたことが母親からの大学相談機関への相談で明らかになる。このことから、小学校での適応が落ちつき始めた7月に大学相談室は小学校に連携依頼を行い、再度情報交換を行い、C児に関

図4-2 就学直前の連携会にて用いた資料

就学に向けた連携会 資料

〇〇市立〇〇小学校

○参加者
お父さん お母さん 〇〇小学校先生方 〇〇保育所先生方 M

○会の目的

これまで

これから

実態 育ち ポイント

?

○検討したいことについて

※就学支援シートの説明（15分ほど）⇒各参加者での意見交換

- ・これまでの実態、指導の内容、力点
- ・小学校の生活で必要になるかもしれない配慮
- ・小学校の学習で必要になるかもしれない配慮
- ・小学校入学に期待していること、楽しみにしていること、〇〇くんらしさ

○その他

第4章 小学校通常学級への就学に向けた対人関係に困難を示す幼児に対する就学支援

する小学校適応に関して、その理解と具体的な支援を両者で検討した。つまり、それまでは大学相談室と近隣市児童デイサービスそして保育所の3者間で行っていた母親の心的状態に対するフォローを、新たな学童期という新しい文脈のもとでは、大学相談室と小学校間の2者間で継続的に実施することとなった。

第4節 考察

C児の就学前後での水平的・垂直的移行の様態変化、ならびに就学支援のプロセスにて支援者らによって検討された内容や支援活動など、主要な事項を図4-3ならびに表4-3に示す。

図4-3 C児の就学前後での水平的・垂直的移行の様態変化

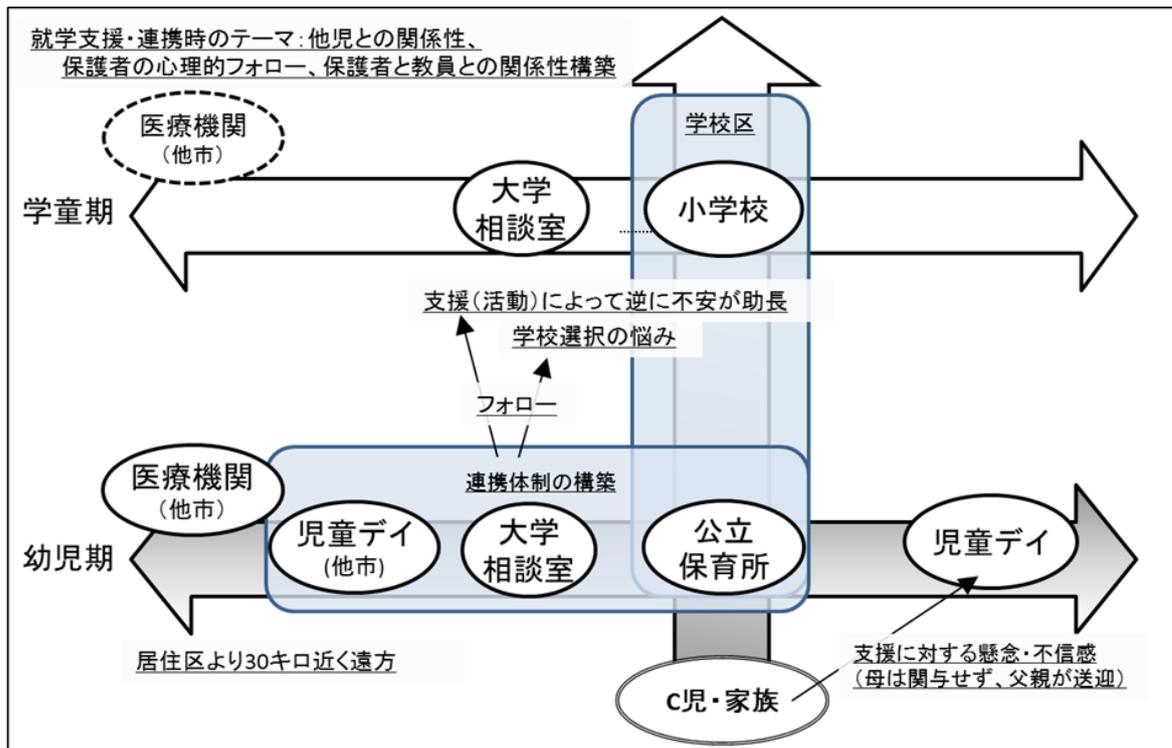


表4-3 C児に関する就学ならびに就学支援の状況のまとめ

	就学前(4月~2月)	就学(3月~4月)	就学後(5月~)
就学前の機関	<ul style="list-style-type: none"> ○公立保育所 ○市内S児童デイサービス ○近隣市T児童デイサービス ○近隣市医療機関 ○大学院個別療育・相談室 		<ul style="list-style-type: none"> ○公立小学校通常学級 ○近隣市医療機関(フォローのため) ○大学院個別療育・相談室
子どもと保護者の心的状態 参加や適応の状態	<ul style="list-style-type: none"> ・学校選択(支援級or通常級)の悩み ・支援活動を通して随時生じる、将来への見通しに対する不安 ・C児の気になる側面-障害かどうかをめぐる保護者の悩み 		<ul style="list-style-type: none"> ・小学校の様子が分からない不安 ・登下校のトラブルを含む他児との関係
就学支援のための活動	<ul style="list-style-type: none"> ・C児に関するカンファレンス(保護者・保育所・大学) ・小学校見学(通級担任や校長との面談) ・小学校体験 ・心理検査の実施 ・就学支援シートの作成 	<ul style="list-style-type: none"> ・カンファレンスに向けた事前検討 ・保護者・保育所・小・大学の4者カンファ 	<ul style="list-style-type: none"> ・大学—小学校間でのカンファレンス
機関間連携や関係性	<ul style="list-style-type: none"> ・(母親の)市内S児童デイの利用のしにくさに関する他の施設間の認識 ・市内S児童デイ以外の施設間で、連携・情報交換が可能であること 	<ul style="list-style-type: none"> ・就学支援シートの提出 ・保育所と小学校の学校区の関係性(隣接する点) 	<ul style="list-style-type: none"> ・就学後に利用またはフォローできる機関数の減少

「支援者や支援活動が多く存在するほど、子どもと保護者らの円滑な移行は促される」という認識が、地域のインフラや活動開発の推進力となってきたことは、先行研究検討の結果からも否定できないだろう。しかし、C児の保護者はこうした支援者や支援活動の存在によって、逆に就学前にC児の新しい環境への適応に向けた不安が助長されるに至った。これに対しては、複数の機関が保護者の不安軽減を行おうとする対応が就学前から取られており、その基盤に生態学的視点を含めた情報の把握と支援者間での共有などの調整が行われたことで、幼児と保護者の実態に沿うタイムリーなフォローの展開が促されると考える。

ただし、4月当初に指摘を受けた問題に見られたように、就学支援の規模を保・幼一小から、幼児と保護者が通う他の施設の水平的移行の視点にまで広げる場合、情報の量は確保されやすいが、その情報をいつ、どこで、どのように収集し、集められた情報をいかに支援に向けて組み入れていくかについて、想定していた観点や手法のみでは十分ではなかった。

例えば、前章の反省から就学前年度のおおよそ4月より就学支援チームの形成を意識して、各関係機関との連携会を企画することとした。当初、関係機関間の関係性を形成しようとしていたMであったが、これに対して周囲の支援者らから、各々が不利益を被る可能性を指摘され、その開催ならびに方法について熟考するように促されていた。その当時Mは「チーム作りにおいては、その中核として家族のニーズを把握し、共有し、各々の行う支援に明確に位置づけることで、チームが当事者視点の支援を持つことが可能となる（当時のMが近隣市の児童デイ等との確認で送ったメール内容より）」と認識しており、当初その問題を十分に理解していなかった。ただし、それぞれ異なる場や目的を持つ支援者側の目指す方向性や将来の見通しは、個々の支援者自身が置かれている状況に応じて異なるだろう。こうした中で、保護者や支援者らの実態を十分に考慮に入れずに、特定の価値観による合意形成が図られた場合、支援者に期待される個別の役割が過度に固定化されてしまい、結局のところ当事者に対する支援のレパートリーを減らしたり、柔軟な支援の展開にマイナスの影響を及ぼす可能性があったと考える。

本事例においては他の支援者の適宜の助言、フォローによってかろうじてC児に対する就学支援が展開されていたともいえよう。こうした点をふまえても、情報収集とその活用に対しては、コーディネーターら調整役の存在やその力量が重要になってくるものと考えられる。しかしながら、乳幼児期において、現行の早期発見から就学までのシステム上には調整役のコーディネーターが不在である場合が多い（星山・神山・星山, 2005）。このことを考慮に入れれば、生態学的視点に基づく就学支援を具体的に導くための更なる仕組みが必要である。

第5章

知的障害を有する自閉症児に関する就学支援のコンサルテーション

第1節 目的

第4章ならびに第5章の結果から、広範囲に及ぶ情報を扱う生態学的視点を用いた就学支援だからこそ、把握すべき情報量とそれに基づく配慮が増加し、「ケース」全体のマネジメントがより一層求められることが明らかとなった。

しかし、早期発見・支援から就学に至るプロセスに関する地域の現状として、調整役を担う人的資源の乏しさも指摘されている（星山ら，2005）。こうした点を考慮に入れれば、当事者を中心とした関係機関との関係から作られる「状況の構図」をさらに明確に示し、限られた資源内で就学支援を導く方策を導き出すことが求められる。

そこで本章ではこれまでの検討から、生態学的視点に基づく就学支援の研究上の手法を発展させる。特に、当事者・支援者の置かれた状況を可視化する手法として、保護者への面接を通じた水平的・垂直的移行の様態変化の把握を追加する。事例のプロセスならびに関係機関との関係づくりに難しさを抱えていた幼稚園教諭からの評価をもとに、これら手法について検討する。

第2節 方法

第1項 対象児と就学前後の概要

対象児は軽度の知的障害を伴う自閉症男児（D児）である。家族構成は父親、母親の3人家族である。就学前のD児の発達状況について、意味のある発語は基本的な挨拶や要求、拒否などに関する1・2語文が主であり、大人や他児との意思疎通においては、簡潔な言語または実物を含めた視覚的ツールを用いていた。生活の中では他者の指示に対して比較的従順であり、日常生活の中で大きなパニックや癩癩を起こしてしまふことは少なかった。

D児は幼稚園入園時（2年保育の年少）より継続して、おおよそ週に4日公立幼稚園を、週に1日児童デイサービス（現、児童発達支援事業所）を利用していた。年少時と年長時の担任は異なる教諭であったが、D児を含めた生活補助等を行う加配教諭1名は2年間同じであった。その他、週のうち半分ほど学生ボランティアがD児の生活補助を行うこともあった。Mは幼稚園からの依頼を受けて、D児を含めた園児数名について月に1回程度、観察や職員とのカンファレンス等を定期的に行っていた。また、D児の保護者との懇談も年に数回行っていた。なお、最終的な本児の就学先は幼稚園と同じ学区の小学校特別支援学級であった。

おおまかなD児をめぐる幼稚園生活の状況に関して、以下の通りである。年少のころは保護者の意向により、母親が登園から降園まで幼稚園内でD児への支援を行っていた。その後、D児の活動参加が落ち着いてきた夏ごろには、加配教諭ならびにクラス担任がD児への支援を行い始めた。当該園では個別の指導計画も作成されており、年少1学期の実態を踏まえて、「遊びの深まり」「友達とやりとりしようとする気持ちの醸成」「生活自助スキルの獲得」などを軸にした発達目標が設定された。その後の2学期・3学期を通して、自由遊びの中で友達の模倣や接近などが増えたり、登園・降園の支度の一部を援助つきではあるが行うことができるなど、比較的順調に発達支援等が行われた。

しかしその後、年長に入り、担任教諭や加配教諭らがD児の服や食事へのこだわりを少しずつ軽減させようとしたり、絵カードを導入してみようとしたり、または（前年度の発達の伸び方をふまえ）他児とのポジティブなやりとりやトラブル時に干渉しすぎないようにする対応を行った際、母親から「D児に間違っただ行動が身についてしまう」と、そうした対応を控えるよう求められる。教諭らの目指したいD児の姿ならびにそれに向けた支援と、保護者のそれとが食い違ふようになっていくことが、夏休み以降増えることとなつていった。幼稚園側は「〇〇（D児）が行っている児童デイサービスの指導方針は、きっと〇〇（母）の考え方と近くて、私たちのとは違ふのでは」「保護者と児童デイは絵カードがいらないうけど、この子の生活のためには必要だと思ふんだけど」とMとの話し合いに際に漏らす、園と保護者または児童デイサービスとで異なる対応が行われることで、D児の生活や気持ちの安定が崩れてしまふことを恐れ、保護者の意見に沿うよう対応を行った。

第2項 就学支援の展開にあたっての基本事項

本研究にあたっては、幼稚園の担任教諭が実質的なコーディネーターとして（本園では指名はなし）、情報の引継ぎをはじめ小学校等との直接的連携を図る役割を担った。また、幼稚園園長は適宜保護者のフォローと、担任教諭の行う就学支援の方向性や内容を調整・支援する役割を担った。

一方、外部支援者としてのMは、本幼稚園全体の相談役として、幼稚園園長とともに就学支援の方向性と内容を調整・支援するに止めた。特に、就学支援の主体が幼稚園側にあることを前提とし、その意思決定に向けた最低限の助言を行うように努めた。

第3項 分析方法と評価

本研究の実施にあたって、生態学的な視点から就学支援を導くために、下記の段階を経た。

（1）水平的・垂直的移行の様態の把握と整理

D児の早期発見・支援に伴う移行体験に関して、就学前の12月にMが所属する大学研究室にて約1時間、母親に対してMならびに大学4年生1名が半構造化面接を行った。面接にあたっては、インタビュー構想表を作成し質問内容を整理したうえで、母親との話の流れに応じて柔軟に聞き取りを行った。なお、聞き取りの前に、子育てにおける心配や不安に関するライフライン（横軸を時間軸、縦軸を心配や不安の度合いの軸）を記述してもらった後、記述されたライフラインの図を随時活用しながら質問を行った。聴取されたインタビューデータは逐語録にした後、小規模データにも適用することが可能な質的データ分析方法であるSCAT分析（大谷, 2011）を用いて、所定のマトリクス内にセグメント化した逐語録を記入し、それぞれに関して①データ内の着目すべき語句、②それを言い換えるためのデータ外の語句、③それを説明する語句、④構成概念、の順にコーディングを行った。その後、D児と母親が経た体験に潜在する意味を、時系列ならびに周囲の環境との関係内で浮かび上がらせるために、付した構成概念を、再度母親の逐語録に位置づけストーリー・ラインを作成した。

（2）移行支援アセスメントの実施

（1）の把握では過去またはその時点での生態学的視点に基づく情報は得られるが、小学校就学後のことを含めた未来の予測的な情報は含まれていない。また幼稚園側が限られた時間的・物的・人的資源の中で実行可能な就学支援を行うためにも、自らが置かれた状況を理解する必要がある。そこで第4章ならびに第5章と同様にRousら（2007）に基づく、移行支援アセスメントを実施した。アセスメントの内容は、当事者である「幼児ならびにその保護者」以外に、「移行そのものの種類・特性」「各関係者・関係機関の整理と連携の可能性」「移行支援のための活動」「情報共有の手段」であった。

このアセスメントについて、就学先が小学校特別支援学級に決定した1月中旬に、加配

教諭や園長との協力のもと担任教諭に記入してもらうよう、依頼を行った。

(3) 本事例の「強み」と「弱み」の検討

アセスメント内容を参考に、当事者の小学校就学や支援者によって行われる就学支援に肯定的な影響を及ぼす可能性のある事項を「強み」、逆に否定的な影響を及ぼす可能性のある事項を「弱み」として位置づけ、その二つに関して(2)と同時期の1月中旬に検討してもらうよう、依頼を行った。

(4) 1～3を踏まえた就学支援の戦略練り

これまでに検討された情報の確認を2月上旬に、それをもとにして2月中旬に就学支援の方向性と具体的内容の検討を、幼稚園担任教諭、園長、Mとの3者にて行った。

第3節 結果

第1項 水平的・垂直的移行の様態の把握と整理

図5-1は、D児と保護者（母）が就学前に経た垂直的・水平的移行の様態と、そこでの経験の経過に関する概要である。また図5-2は経験した出来事に関して、母親にとって肯定的なこと（安心した/喜んだ/意見が合致した/望む支援）は+に、否定的なこと（不安になった/悲しんだ/意見が合わなかった/望まない支援）は-に分類し、関係した施設ごとにそれらを位置づけたものである。なお図5-2では各施設に対する母親の評価について、McWilliamが米国の早期発見・支援の文脈にて独自に開発したエコマップ（McWilliam, 2010）に倣い、+が多いものを太く、-が多いものは細く矢印を示し、母親を中心として関係機関を位置づけた。

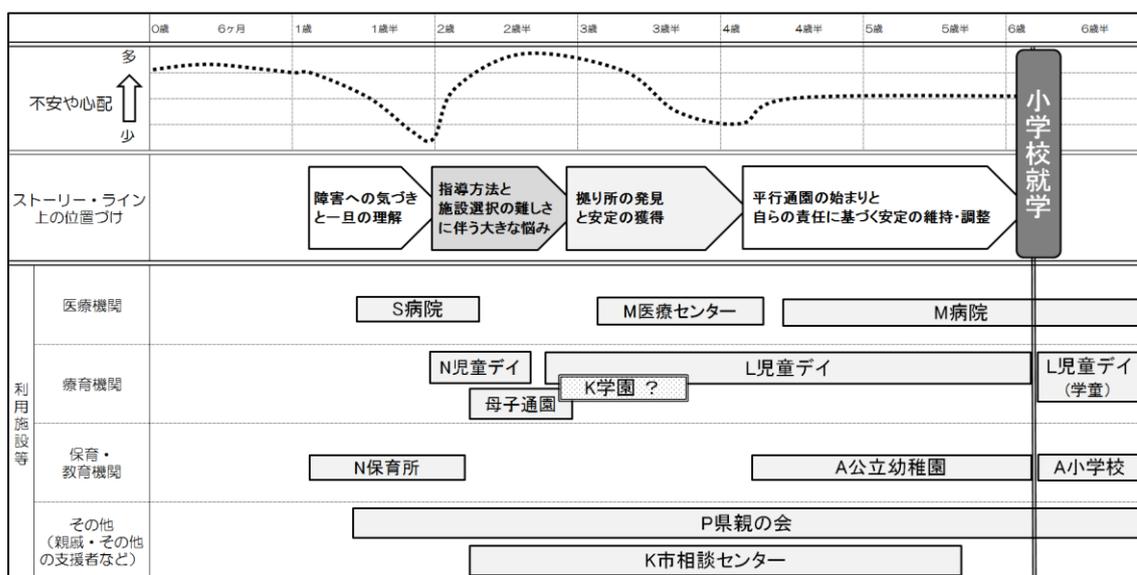


図5-1 D児と保護者(母)が経た垂直的・水平的移行の様態と経験

以下では、得られたストーリー・ラインから、4期に分けて説明する。下線部は逐語録のコーディングを経て得られた構成概念を意味する。なお逐語録から各構成概念を付したプロセスについて、表5-1-1と表5-1-2に示した。

(1) 各期における体験

①障害への気づきと一旦の理解 (1歳～2歳前)

知人からの指摘により発達の遅れが指摘され、S病院への受診に至る。当初、自閉症という障害を全く知らなかったことを含めて精神的ショックを受けたが、親の会にて他の保護者との話を通して(特殊な団体への接続)、子どもへの期待感が生まれるとともに将来をイメージすることが促された(見通しの獲得と不安の軽減)。

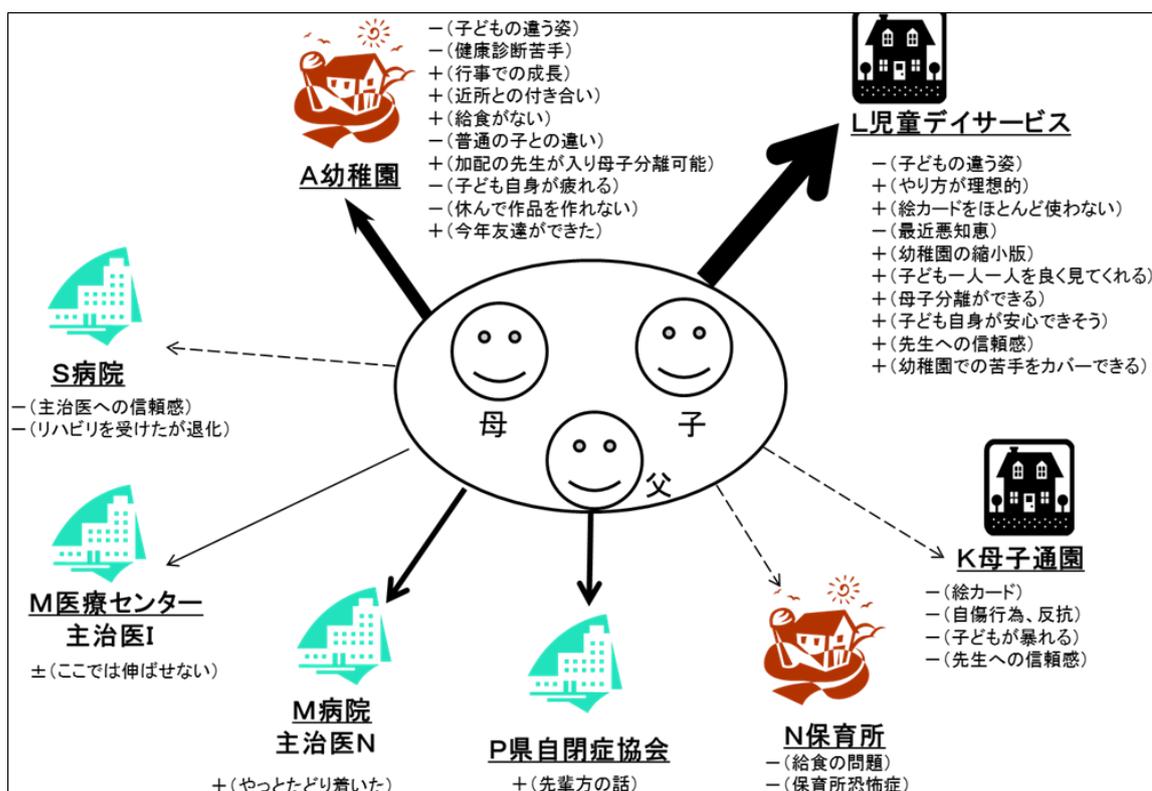


図 5-2 各関係機関に対する保護者（母）の位置づけ

②指導方法と施設選択の難しさに伴う大きな悩み（2歳前～3歳前）

1歳すぎから通い始めた保育所にて、食事をはじめとする適応上のトラブルが生じた。職場復帰を目指していた母親にとって、子どもの障害の可能性とこうした問題から、当初思い描いていた将来とは異なる方向に向いていくことを感じる（想定していた将来の崩壊）。

さらに難しい状況としてS病院での経験が加わる。2歳すぎより、S病院にて療育を受けていた。しかし、子どもはその指導を嫌がり、受けるほどに子どもの状態と母親の精神状態が悪くなる（支援による親子の負担）。はじめのうちは病院の専門職員の指示に従っていたが（専門的知識を有する支援者の助言の受入）、徐々にそうした助言に対して不満や疑問を感じるようになる（支援に対する懐疑・不納得）。実際に、S病院に行かない時期には子どもの調子がいいことを母親は実感していた（支援中止がもたらすメリット）。そうした過去の状況から、自分の子どもにあった対応方法があることに気づき、そのことを「子どもと提供される支援の間の噛み合いの問題」として位置づける。

難しい状況は病院での指導にとどまらない。その後、利用を開始した母子通園施設にて、絵カードを職員が用いて指導するが、それが子どもに合わない（専門的支援の無効）。

果)。このころ日常生活における子どもの状態も自傷行動が出始めるなど、とても悪く、母親は気になる行動を示す子どもに対して、羽交い絞めにせざるを得ない状況が続く（不適切行動に対する強制的対応）。母子通園施設の職員との関係がよくない中で、自ら調べた L 児童デイサービスへの異動希望を職員に伝えるが、通園施設側からはそっけない言葉をかけられる。

ここまでに得た母親と専門機関との間で生じたトラブルは、日々の子育てのみならず、新しい施設の利用開始時の悩みにつながる。特に、このころ利用していた N 児童デイで、絵カードを多用する通所施設 K 園を勧められるが、これまでの経験から、こうした手法や施設に対して、拒否を示す（専門的支援に関する常識への抵抗）。新しい環境での子どもの適応に向けた思いや願いを持ちながら、最終的に、勧められた K 園への入所決定を 1 年先送りにするという養育者の責任による「進路選択と決定」を行う。

なお、こうした状況に対して母親一人で対処することができず、母親は絵カードの利用や施設選択に関する助言を他機関にも求める。しかし、中立的であると思われた市の総合相談機関でも、絵カードを進められてしまい、結局問題の解決には至らなかった。

加えて、このころ主治医をめぐる問題も生じていた。当初から S 病院の主治医に見てもらっていたが、今後の指導方針等について、当事者の思いを組まない「一方的な説明」が行われ、この経験が信頼できる主治医の追及につながった。

③ 拠り所の発見と安定の獲得（3 歳前から 4 歳ごろ）

子どもにとっていい施設を見つけるべく、その後複数の施設見学を行う。子どもに合いそうな施設も見つけるが、よきそうな施設は空いておらず、入所ができなかった（施設の受け入れ人数のキャパの問題）。その後も探し続ける中、ようやく、母親が分離した状況でも子どもが安心して過ごせそうな（母親がいない環境での適応）施設を見つけることができた。その最たるものが、以前に噂を聞いていた L 児童デイであった。L 児童デイは、その地域では広く取り組まれている絵カードや療育を意図した設定活動が少なく（一般的な療育スタイルとは異なる活動のできる施設）、保護者の思いに合致した理想的な施設であった。実際に子どもは円滑に適応し、母親は L 児童デイを「家庭に次ぐ、もう一つの養育の場」または「肯定的な「今」をもたらした施設」として位置づけた。

④ 平行通園の始まりと自らの責任に基づく安定の維持・調整（4 歳以降）

L 児童デイとの相談のもと、地域の幼稚園に通う決断を行う。地域の園に通うにあたって、母親は周囲の子どももいる新生活への適応を願いながら、その実現のために、幼稚園や近所への周知・理解を求めるなど働きかけを行う。特に幼稚園には徹底的に園の中に入り、子どもに必要な支援を母親自身が見極めることを L 児童デイと確認する（養育者の責任による「支援の同定」）。

一方で、障害のない幼児もいる幼稚園に入園することで、子どもと他児との違いに気づき始める。実際に、知的水準の高い負担の大きい園活動への参加が自分の子どもに求められる。家庭や地域生活の中でも、同世代の友達とのかかわりの難しさを感じ始める。

子どもに負担が大きいのと思い始め、幼稚園との並行利用においては、休みや通園日数の調整（施設の計画的利用によるこどもの負担への配慮）を行う。また幼稚園は「がんばる場所」、L 児童デイは「素でいられる場所」というように、独自に施設の位置(価値)づけを行う（施設での指導の位置づけの変更）。

第5章 知的障害を有する自閉症児に関する就学支援のコンサルテーション

表5-1-1 垂直的・水平的移行を通じた経験に関するSCAT分析の結果

テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)
診断が出た段階でまず自閉症とは何だろうということで、〇〇県の〇〇協会がありまして、〇〇市部の定例会に参加させていただきまして、先輩方にお母さんの話を特に聞いていただきました。これから先、どんな人生歩むんですか。自閉症でもその子の生きる道は必ずあります。と言われて、そこで一回ぐつと下がった。この子はこの子の生きる道があるんだ、普通のルートではないだけで居場所は必ずあるんだということで、病気を宣告されてショックを受けたものの、居場所はあるんだということが上がったんですよ。	〇〇県の〇〇協会〇〇支部の定例会に参加 先輩方にお母さんの話を特に聞いた、 1回ぐつと下がった、上がったんですよ 病気を告知されてショック居場所はあるんだということが上がった	親の会の訪問 経験者の意見の聞き取り 不安の軽減 障害告知に対する精神的ダメージ	特殊な団体の訪問による未知の解決(結果) 想定し得なかった事態における見通しの獲得	①特殊団体(施設)への接続 ②見通しの獲得と不安の軽減
0歳、全く普通の子だと思ってたんで、赤ちゃんはこんなもんだらう、元気がいいな、体力あるなみたい。一時保育で失敗したのが私自身ちょっとショックで、一時保育に慣れた頃、保育園に預けて仕事に復帰しようと思ってたんで、そこでまた自身自身の人生設計が変わってしまった。	一時保育、失敗 人生設計	一時保育で不成功 将来の計画	子どもの不適応、施設への対応 事前—事後、想定外の事態	③想定していた将来(の崩壊)への対応
作業療法、時間を決めて場面の切替とかですかね、あれの訓練とかをやったんですけど。まあ作業もやったりこれねとか、とにかく親子でストレスでした。まず部屋に入ろうとしない、逃げようとするのをとらず閉じ込めて、そこからそこに座りなさいというだけでもう時間の半分以上経ってる。	作業療法、親子でストレス、入ろうとしない	施設内での特定の活動、当事者に課せられた負担、困難、	施設の方針、価値観・手法の捉えやその同異、困難、	④支援による親子の負担
私は先生がそう言うから良いんだらうという頭で行ってたんで、あれ？途中でなくなったときに、自分の中でもんもんとするものがあって。 もんもん	先生がそう言うから良いんだらうという頭で もんもん	支援者の助言の受入 不納得	専門的知識を有する支援者 理想像と現実	⑤専門的知識を有する支援者の助言の受入、 ⑥支援に対する懐疑・不納得
結果的に本人嫌だったんでしょね、やめると今まで出来なかったことが家でできる。	やめると今までできなかったことが家でできる	サービス中止に伴う能力の向上	サービスそのものの質、	⑦支援の中止がもたらすメリット
本人に合うか合わないか、伸びるか伸びないかなんだらうなと思って。	本人に合うか合わないか	子どもへの適応度	療育方針と子どものニーズ、療育方法、母親の価値観	⑧子ども—提供される支援の間の噛み合いの状態
K母子通園に行きだして荒れて荒れて、絵カードがダメだったんですよ。その段階が2歳？それでどうも絵カードがダメだよっていうことに気付いて、N児童デイさんと単独療育を平行していたんですよ。N児童デイで10ヶ月くらいしてから自傷行為が出て壁に頭打ち付けて「いやー」て、帰ってから。園に行っている間もわざと言うことを聞かない、反抗する、やめたと勝手に自傷行為がおさまった。じゃあ、絵カードと母子療育がダメだったんだ。	絵カードがダメ じゃあ絵カードと母子療育がダメだったんだ	支援ツールが使えない 支援ツールと支援機関が(子どもに)合わない	専門的な手法・場所(特性)	⑨専門的支援の無効果
まず2歳、ちょうどK母子通園に通ってた時期ですねこの頃に、なんでこんなに暴れるんだらう、逃げだすんだらう、とにかくいつもつかまえて羽交い絞めにしてもうギャン泣きするのを連れて帰ってた時期があって、結構このK母子通園に通ってた時期が色々あって、辞めると落ち着いて、すんなり帰ってくる。	羽交い絞め	拘束	活動への参加・不参加	⑩子どもへの不適切行動に対する強制的対応
ですね、それでちょうどその頃、進路の問題が出てきてK学園は3歳なんです。N児童デイさんに「〇〇(専門機関)とかは無理って言われて、と言うか「K学園しか行くところないでしょう」と言われて。いやいやK学園で絵カードがほしいじゃないですか、「いやお母さん、絵カードがダメというのはお母さんが思いつきです」といわれて、いや絶対それは違うと思って、K学園にも本人を連れていって、2、3回先生とも相談させてもらってるんですけど、一応願書だけ出して、どうするか悩んだんです。 その頃もうA～Zまでアルファベットが読めて、3歳ではあいうえおが全部読めてたんで、文字だと抵抗なく、パニックにならず従えるんです。そこで絵カードつかうそこ(K学園)は諦めて、1年間見送りますという苦渋の決断をした。	絵カードがダメ お母さんが思いつきですと いわれていや絶対それは違うと思って 1年間見送りますという苦渋の決断をした	支援ツールが使えない 私(母親)が過剰に考えすぎと 説得されるが、その説得は正しくないと捉える 悩んだ末に、腹をくくって入園を先延ばしにする決定	当たり前が通用しない 母への支援者の押し付け 想定外(次元) 母による子どもに合った支援の同定と実施	⑪専門的支援の常態への抵抗 ⑫養育者の責任による「進路選択と決定」

表5-1-2 垂直的・水平的移行を通じた経験に関するSCAT分析の結果

テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)
きつかったです、S病院の主治医に言われたのが「お母さんは一体どうしたいんですか、このDQで普通の幼稚園行けると思ってるんですか」と言われて、ちょっとその言い方ないんじゃない、みたいな。初めから、その主治医とも人間関係が全くできなくて、子どもも診察室に入れなかった。これはいかんぞと思って、私が安心して話せる主治医、子どもも安心して話せる主治医を探し始めたんですよ、皆さんに聞いて。	その言い方 主治医とも人間関係が全くできなくて 安心して話せる	表現 支援者との信頼関係不全 ラポール 余計なことを考えずに話せる	口調、雰囲気、職種、言う人といわれる人、捉え方 当事者と支援者の捉え、立場、子ども 支援者側の多忙(原因)、サービスという職種 情報の伝達、偶然性、信頼の持てる、出会い	⑬当事者の思いを結まない「一方的な説明」 ⑭信頼できる主治医の追求
最初にX児童デイに行ってみ学に行ったのはY児童デイとZ児童デイ。実際行ったのはK母子通園とL児童デイです。Z児童デイはよかったですけど空気がなかったんです。	空気がなかった	定員越え	支援提供の受容と供給 支援へのつながりが持たない	⑮施設のキャパ制限による入所困難
まず母子分離が出来なくて、X児童デイやL児童デイだと母子分離ができる、それ以外未だにおばあちゃん家とかも1人で行けないんですよ	母子分離、	独力での社会生活への参加	母子の関係から社会生活への移行(結果)、父子分離、愛着関係、新環境での円滑な適応	⑯母親がいない環境への適応
療育機関の最初に行ったことが、X児童デイでそこも絵カードをほとんど使わない所で、幼稚園の縮小版をやってくれてたところで、今行っているL児童デイもそうなんですけど、N児童デイか他のY児童デイなんかは、絵カードをやることが多いんですけど、うちの息子はカード見せただけでうわーってなって、「俺はこんなもん見んでも言われたら分かるや」みたいな怒って。今のところは幼稚園の縮小版みたいなところで今日一日のやること書いてあってこれをしましょうみたいな感じで、それだったら怒らずに従うことができる。	絵カード 幼稚園の縮小版	専門的支援 小規模な学校	専門的支援、手法 施設の特長、規模、活動内容	⑰(その地域で)一般的な療育スタイルとは異なる活動のできる施設
L児童デイはもうずっとここまで続いているんですけど、L児童デイで育ててもらったようなもんなんです。L児童デイの先生に。今度小学校に入りましたら学童さんになるんで、L児童デイも場所が隣の教室になって先生も変わるんです。	L児童デイで育ててもらったようなもん	育ちにおける一施設の恩恵	支援者・施設の質、子どもの状態、保護者の安心、第二の養育者、	⑱家庭に次ぐ、もう一つの養育の場
L児童デイはすごく私にとっては理想的だったんです。逆にL児童デイがなかったらやっとならなくていいというくらい	理想的 やってこれない	よい、不適応をおこす	保護者と施設の価値観の相違 他の施設ではできなかった	⑲肯定的「今」をもたらした施設 の存在
今行っている療育先で徹底的に幼稚園に入って、とにかく私がついていってでも普通の幼稚園でやってみて、その幼稚園でこの先どんなサポートがあるかということを見極めたいということを図長先生に相談させて頂いた。	幼稚園でこの先どんなサポートがあるかということを見極めたい	移行後の施設で求められる支援の発見・確認・決定	母による子どもに合った支援の同定と実施	⑳他機関内での養育者の責任による「支援の同定」
そうです、最初当初はいきなり環境変えるって難しかったんですよ。週2日L児童デイに行って週3日幼稚園に通って、それを夏休みぐらいいまで続けてもらってちょっとわがまま言ってます。L児童デイを週1回にしてA幼稚園あと全部という割合にしているんです。L児童デイは古巣で、一番長いんですよ、メンバーの中でも。先生もよく知ってるし安心していられる場所、ちょっとほっと一息つける場所、家ではなくほっと一息つける場所がL児童デイなんです。1の精神状態を保つために週1日、幼稚園をお休みさせていたんです。小学校入ったらさすがにそれは出来ないんですよ。	環境変える ほっと一息つける場所がL児童デイ 精神状態を保つために週1日幼稚園をお休み	生活状態の変化 明確な居場所 一施設を意図的に休むことでの心的バランスの保持	子どもの安定一保護者の安定 母子に合致した支援の必要性 保護者なりの見通し	㉑施設の計画的利用による子どもの負担への配慮
今L児童デイを利用してるんですけど、年長になったらお弁当の包みを巾着じゃなくぐるぐるやつにしないといけないんですよ。やっぱできなかったんです。そこで考えたのがマジックテープつけたらして、そういう工夫を幼稚園でやるのでL児童デイで練習したという、幼稚園についていけない部分をL児童デイで徹底的に集中的に個人レッスンじゃないけどお願いしてるところはあります。	幼稚園についていけない部分をL児童デイで徹底的に集中的に	一施設で適応・対応できない(発達の)活動を他施設で局所的・限定的に実施	子どもの負担の増加・減少 保護者の安心感の獲得 施設間で示す子どもの姿の関係性	㉒施設間での指導の位置づけの変更

(2) D児と母親の就学前における移行経験に関する考察

上記は母親の経験を自身の言葉で述べたものから作られたものであり、その点で、専門家らの支援や絵カード等の適用の是非を問うものではない。ただし、支援者が自治体と体制整備を進め、早期発見・支援のルートを用意してきた中で、支援という名目のもとそのルートを保護者とD児が進むに伴い、多くの困難が生じていたことは、本事例を理解し、就学支援を導いていくうえで重要であると考えられた。特に母親は、ルートに乗り公的な支援を受け続けるために、自らで状況の解釈と意味づけを行い、問題解決を行っていた。

しかし、就学前に作り上げられてきたともいえる「支援」に対する母親の向き合い方と実際の対応は、幼稚園をはじめとする機関との関係の中で対峙し始めてしまう。特に、絵カードや施設選択をめぐる問題への対処に関して、【専門的支援に関する常識への抵抗】、【養育者の責任による「進路選択と決定」】の構成概念が、幼稚園入園後の児童デイとの平行通園に関連して【養育者の責任による「支援の同定」】、【施設の計画的利用によるこどもの負担への配慮】、【施設での指導の位置づけの変更】などの概念があげられた。こうした母親の向き合い方と実際の対応は、自身にとっては過去の出来事から未来への適応を見据えながら前進するために、必要不可欠な視点であったのだろう。しかし、その後、絵カードの導入を否定され苦慮する幼稚園側にとっては、自らの幼稚園生活の文脈で発見・予見し導こうとしたやり方と、早期発見・支援の文脈で作られていった母親の考えややり方を、うまく理解し、双方の意見をうまく合わせることができなかった。視点を母親に移せば、新しい幼稚園生活独自の文脈で教諭らが導き出していこうとしたやり方を理解しようとする、またはそのうえで自らのものとを合わせることが、過去の経験が故に、非常に難しかったものと考えられる。

(3) その後の就学支援に対する配慮の検討

この検討から、本事例における小学校就学に対して、外部支援者としてのMは、以下の事項に関する配慮や確認が必要であると考えた。

- ①小学校就学を転機として、母親が信頼しているL児童デイサービスとの関係が切れてしまうのか、またはつながったままでいられるのかどうか。
- ②幼稚園が体験したような保護者—教諭間の齟齬が、新たな小学校教諭との関係の中でも再び生じてしまう可能性がないかどうか。
- ④D児に対する指導上の難しさや母親との関係づくりに難しさを経験した幼稚園教諭らが、子どもと保護者の生活の視点を就学支援の中に位置づけることができるかどうか。

第2項 移行支援アセスメントの実施

移行支援アセスメントを通して、「幼児ならびに保護者の状態」「移行そのものの種類や特性」「各関係者・関係機関の整理と連携の可能性」「移行支援のための活動」「情報共有の手段」の各事項について事前の情報収集を行った。表5-2に幼稚園の担任教諭らが記入した内容について示した。

表 5-2 幼稚園教諭が記入した移行支援アセスメントの結果

項目		教諭の記述(回答)
(1) 幼児ならびに保護者の状態	・保護者は移行の経験があるか？ 情報を知っているか？	第一子で経験がなく、就学にあたってどのようなことが必要になるか当初は知らなかったが、自分で情報集めることは得意だと思うので、今は委員会とのやりとりも含めて、理解していると思う。
	・保護者の子どもの理解	いわゆる自閉症の特性については、保護者はよく知っている。ただし、時にそうした一般的な知識が、本児の実際の姿より優先してしまうときがある。気持ちの面で不安定であり、先がその内情が読みにくい。
	・就学に際しての保護者が 感じている心配や不安	制服が着られるか。給食。運動会。小学校での生活が、少しハードルが高いと思っているかもしれない。
	・子どもの発達的な特徴 これまでの育ちについて	本人自身はわりと順応性がある。全体の様子をざっとみて、慣れてから自分のペースで自分から入ろうとしていく(だからこそ、支援者側は一步引くことが大事だと思う)。
(2) 移行そのもの の特徴や特性	・移行先は決まっているか	小学校特別支援学級(知的学級)。(本児を含めて)クラスは5名ほどの予定。
	・移行前後で、本人にとって 環境に大きな違いがあるか	幼稚園から小学校特別支援学級への移行。幼稚園は、比較的保育の形態が多いカリキュラムで過ごしていたが、学級では机に座わって学習をして過ごす時間が多くなるのでは？(ただし、園長が見学で言っただけだが、十分には見れていないので違うかもしれない) 親学級の20名近くのうち、半数以上はうちの幼稚園からあがるので、本児にとっては安心かもしれない。
	・その他	保護者にとって、心から話ができる人が少ないかもしれない。
(3) 各関係機関 (者)の整理と 連携の可能性	・主な就学前の機関	幼稚園、L児童デイサービス、M病院、親の会
	・主な就学後の機関	小学校、L児童デイサービス(放課後)、M病院、親の会
	・頼りにできる親族や友人	不明。ただ一人で抱え込みやすい。
	・機関同士の関係性 連携の取れやすさ	すべての関係性において取れない。取れなかったことが、このケースで一番大変なことであった。
	・今回のキーパーソン又は保護者 が頼りにしている人など	L児童デイサービスの担当者M先生
(4) 移行支援の ための活動	・幼小間での就学前の連携	7月の段階にて、小学校側(教務主任と校長)が来園し本児を見ている。また就学時健康診断の際に、園長と小学校側で本児のことについて支援学級を希望していることについて、確認をした。
	・幼小間での就学後の連携	要録を介して3月中旬に小学校側と連携を行う予定。4月以降も学区内なので可能性はあるが、未定である。
	・小学校体験	2学期に小学校体験を実施した。ただし、当初給食について大丈夫だと思っていたが、実際に小学校体験で給食を食べる機会があり、そこで一口しか食べることができず、ショックだったよう。「支援学校のほうがいいのか」と迷っていた。
(5) 情報共有の 手段	・電話連絡(随時)	
	・校区間連携としての、幼一小間の連携会(3月中旬)	

第3項 本事例の「強み」と「弱み」の検討

上記のアセスメント内容を踏まえて、担任教諭より、本事例における就学または就学支援の「強み」として、小学校と幼稚園間が学校区の関係であるため、連携や訪問に関するハードルが低いことが1点指摘された。一方、「弱み」については、幼稚園または小学校と療育機関（L 児童デイサービス）間の連携が取れないことがまず指摘された。さらにもう一つ、直近の保護者との会話を通して、「幼稚園や小学校よりも療育機関のほうが、細かく指導してくれる」という認識を母親が持っていること、つまり小学校との関係づくりにリスクがあることについて、本就学・就学支援の「弱み」として記入された。

第4項 1～3を踏まえた就学支援の戦略練り

2月上旬に1時間半、これまでに記入された情報の整理・確認を行った。その後同月2月中旬に約1時間かけて、就学支援の方向性や具体的内容について検討を行った。参加者はいずれも、幼稚園担任・園長・Mの3名であった。

（1）情報の確認

担任教諭、園長ならびにMの3者間での情報の確認においては、その話題はD児に関するものと母親に関するものの2つが主なものであった。ただし、その時間の多くは母親に関するものであった。

D児に関しては、小学校への適応について、小学校または特別支援学級の環境との関係の中で意見が交わされた。就学前後で、幼稚園から特別支援学級へと、基本のカリキュラムや主に関わるクラスの他児は全く変わってしまうが、親学級との交流にて、D児とのかかわり方を知っている同級生が多数いることはD児の安定にもつながるのではないかと、教諭の記入したシートからMが指摘する。一方、これまで2年間にわたり接してきた担任は「〇〇（D児）はこちらから、適応を促そうとあれこれするよりも、周りの状況をゆっくり見させてあげて、そうしたら自分から自分なりのやり方で場や集団に入っていった。」「そんな見させて、ゆっくり自分で考えることができるような時間と多少のゆとりが与えられたら大丈夫だと思うのだけど」と指摘する。これには園長も、新しい環境にて予想とは異なることが起こる可能性を口にしつつ、担任教諭の意見に同意した。

こうしたD児の就学後の姿に対する予測を話し合った後、再度幼稚園での過去の出来事に焦点が当たる。特に年少時に、日々の保育ならびに個別の指導計画の作成などを通して、D児に対する支援を行っていた一方、年長時には母親ならびに療育機関との関係づくりの難しさから、幼稚園教諭として行いたい支援がほとんどできなかったことについて担任教諭から指摘され、話題が保護者のことに移る。

母親に関することに関しては、まず担任教諭より「どうすれば理解してもらえたのだろうか」「お母さんさえ変わってくれば、もっとこの子は伸びるはずなんです。お母さんが変われば」と、望む指導ができなかったことを悔やむとともに、またその葛藤・後悔の原

因を、自分とは異なる価値観を持つ母親に起因させようとする。一方、園長からは「お母さんはこれまでいろんな大変なことを、一人で対処しようがんばってきたはず。だからこそ、新しい先生とどういう信頼関係を作れるかが大事」と、保護者の視点も交えた理解を促そうとする。これに対し、担任教諭は「わかってるんです。お母さんの気持ちもわかってるんです。でも悔しいんです。もっと（支援が）出来たはずなんです」と答える。

その後、移行支援アセスメントの結果も参照しながら、小学校職員の異動の可能性も念頭に置いたうえで、現行の小学校校長や特別支援学級担任がこれまでの就学時検診や小学校見学等で、保護者のことをどう理解したのか、また適切に保護者のことを理解してもらうためにはどうすればよいのかに焦点があたる。また、幼稚園にて教諭らと保護者との間で（付き添いの仕方に関して）トラブルになった運動会が、就学後すぐの5月にも行われることについても、保護者と小学校教諭らとの関係づくりに大きな影響を与える出来事かもしれないという指摘が園長より出され、議論された。

ところでこの間、Mはどのような関係が作られるか未知数の小学校以外に、面接の結果から母親にとって重要な位置を占めていたL児童デイサービスの利用の有無が気になっていた。そこで、保護者の視点に立つうえで、L児童デイサービスの存在を抜くことはできないと主張したうえで、今後の利用に関する確認を行った。その結果、就学後も放課後等デイサービス事業にて利用を継続すること、担当でありもともと信頼を寄せていたM職員のいる建物は少し離れてしまうが、関係を維持できる距離にあることが、母親から情報を聞いていた園長から指摘された。

（2）就学支援の戦略練り

上記をふまえ、就学支援の戦略として、目指す支援の方向性（またはテーマ）とそれに向かう具体的な取り組みを検討した。

まず目指す方向性については、「保護者のフォローとそれを通したD児の“すくすく”とした育ち」ならびに「特別支援学級担任に対する保護者の理解促進」を、幼稚園担任教諭の意見を優先させる形で、決定した。

前者については、担任教諭が述べた「“すくすく”と育ててほしい」という言葉が、これまでの経緯を含めて重要であるという点から取り上げた。また、支援者の取り組み以上に、いつもそばにいる保護者の安定がD児の新環境への適応の土台となる、という視点から決定された。

後者に関して、当初幼稚園側から、就学支援のキーパーソンにL児童デイサービスのM職員が指摘されていた。しかし、関係性や生活時間を考慮に入れた上で、Mは調整可能かつ重要な人物としては、特別支援学級担任がキーパーソンになるのではないかと考えていた。この点を3者にて検討したところ、小学校教諭と母親との関係づくりに重点を置いていた園長の意見とも合致し、これを設定することとした（図5-3；協議の際に実際に使用した資料）。

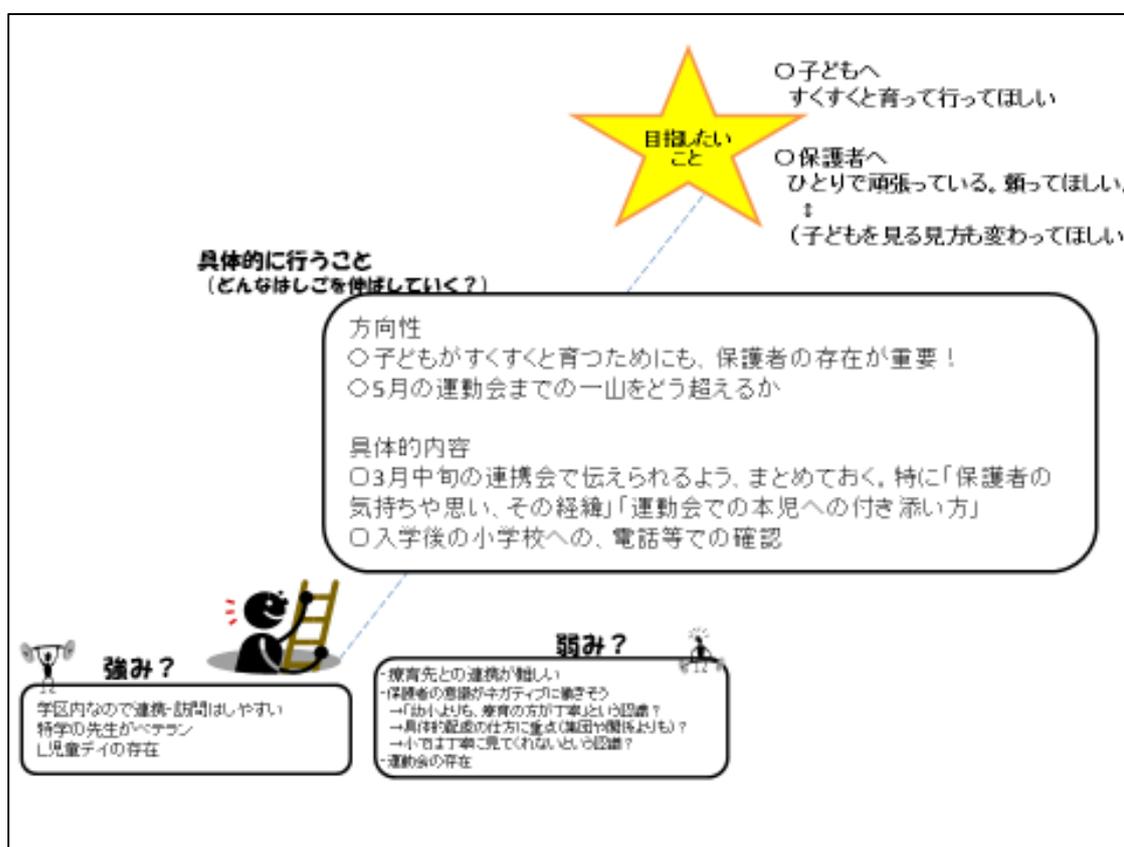


図 5-3 幼稚園教諭が記入した移行支援アセスメントの結果

こうした二つの方針を進めるにあたっては、幼稚園—小学校間での情報共有が重要であると考えられたが、本事例の園ではサポートファイルや就学支援シートの作成が周知されておらず、使用することができなかった。そこで、確実に連携が行われる機会を把握し、その限られた連携を有効活用する方針が立てられた。具体的には、3月中旬に他の多数の園児を含めたものではあったが、学校区間の連携会が幼稚園—小学校間で実施できるため、そのわずかな時間にて、①保護者が大事にしたり、頼りにしていると思われる事項や考え方、特にL児童デイセンターの存在、②お互いの勘違いや齟齬を防ぐために事前にできること、また可能であれば③D児の好きなことや苦手なことも伝えられるよう、ポイントを整理しておくこととした。

さらに、過去に幼稚園側が対応に苦慮した運動会が5月にあることを踏まえて、入学後少なくとも1回は幼稚園側から小学校に電話等にて、保護者と小学校と関係について困ったことがないか等について、確認を行うことを決定した。

第5項 その後の状況と教諭からの事後評価について

本事例に関しては、予定されていた3月中旬から少し遅れ、小学校就学直前の3月下旬小学校にて、幼稚園と小学校間で連携会が行われた。この際、幼稚園担任教諭と特別支援学級担任は1対1で話し合うことができ、保護者に関する事項を優先しながら、上記3つのポイントについて申し送りが行われた。一方で、協議時に決定された電話確認に関しては、園長の退職が生じ、担任教諭はその事項を覚えていたものの（申し送りがされていたものの）、事態が十分に把握できていなかった新園長のもとでは、保護者の誤解を生む可能性があるとの担任教諭の判断により実施されなかった。

就学後の6月に行ったMの幼稚園へのフォロー・事後評価の際に、D児を担当した幼稚園教諭から以下のような指摘を受ける。「実は、支援学級の先生や校長先生も、これまでの就学時健康診断や学校見学の中で、お母さんがどんな、どのような考え方であるのかを気にしてたんです」。事前に小学校側に情報が伝わり、小学校側の理解が得られる中で、順調な小学校生活をスタートさせたという。特に、5月に開かれた運動会にあたっては、以前に幼稚園でトラブルになったD児の活動参加やその際の援助の付き方について、事前に考慮され保護者の納得のいく形で体験できたことが、幼稚園の担任教諭より報告された。

一方、今回の就学支援に対する教諭らからの事後評価（インタビュー）から、以下3点が指摘された。

①複雑な状況から必要な視点・内容の絞込み

本当にどれが何が大きかって分からなかったの。通常の連携でよくある子どものことに関する連携だけじゃなくて、保護者のことで連携が取れたのは本当によかった（担任教諭）。

関係機関、うちと家庭と療育機関がぜんぶちぐはぐになっていたのがわかって、じゃあそれをどう理解してつなげていけばよかったのかなというところが、これ（アセスメントシート）を見てよく分かった（園長（担任教諭からの伝来））。

②情報伝達ではなく意図や方向性の伝達

連携ってよく言うんだけど、「〇〇のやり方がいい」というような知識の申し送りみたいなことではなくて、「〇〇だから〇〇が必要」みたいな意図とか方向性みたいなことが、伝えられたことがよかった（担任教諭）。

③他機関と連携を取るものの意味や必要性に関する意識の芽生え

幼稚園の姿だけというのではなく、個別の指導計画じゃなくて支援計画の方をつかって、関係機関と何かしないといけなかったんだというのが、分かった。それこそ主治医だったり、小学校もそうだけど、子どもの行動や保護者の発言がどうこうっていうよりも、それをどう理解すればいいのか、周りとの連携をもっと取れたら、もう少しいいやり方があったんじゃないかって、情報をまとめていく中で思いました。でも実際には、連携できないんですけどね。（担任教諭）。

第4節 考察

本事例の就学支援にあたっては、障害の早期発見・支援の文脈で得られた過去に関する事項と、就学した後の未来の事項の双方を扱っていった。特に、本事例では就学後の幼児への「一貫した支援」を促すために通常重要視される、子どもに関する発達の特徴や個別の配慮に関する申し送りは、必要最低限にとどめた。これには、そもそも幼稚園が持つ制約として、就学支援シートやサポートファイルの経験がなかったことも一因ではある。しかしむしろ、幼稚園教諭らは、過去に関係づくりや対応に苦慮した経験から、子どもに対する支援が保障されるためにも、保護者と新しい小学校教員との間での関係づくりを通して、生活の基盤であり、その半分をともに過ごす保護者の安定に力点を置くことが不可欠であり、子どもに関する情報の整理と伝達は二の次にする決断を行っていた。

この決断の是非は絶対的なものではなく、議論の余地が十分に残されている。ただし、通常、就学において保護者と担任教諭の二者関係形成にあたっては、特に兄弟がいない場合は、就学後すぐに信頼関係が構築できているケースは稀である。就学先の小学校側にとっては、幼児と保護者が経験した過去数年にわたる歴史は通常見えない。結果、関係性が不安定な状態から、保護者と教員間で子どもの指導方法をめぐる不均衡やトラブルにつながることも指摘されている(楠, 2008)。実際に、保護者は過去の「早期発見・支援」のプロセスを経る中で、こうした分野の用語や手法・考え方を全く知らない状態から、肯定的・否定的感情を伴う体験を経た。その中で、支援—支援者(指導—指導者)に対する、母親特有の認識が形成されていった。支援者が「当事者のため」と善意のもとで整えてきた「早期発見・支援」そのものが(宮田, 2001)、自らである支援者・支援施設の良し悪しや親しみやすさ等に関する「比較の目」を肥やすことにつながっていたのではないかと考える。他方、就学時健康診断や小学校見学などの限られた時間にて、D児の保護者がどのような保護者なのかを理解しようと努めていた小学校側(校長・支援学級担任)であったが、その寄り添い方がわからず、不安に感じていたことを幼稚園担任教諭に伝えている。

昨今の就学支援で用いる情報媒体物には、「保護者の願い」の類の欄がある程度用意されている一方(たとえば、東京都あきる野市・八王子市の就学支援シート)、これまでの就学支援で主流である、幼児の発達状況等を中核とした固定的情報では、こうした問題への解決は、または解決に至らなくても先の見通しを持った理解・対応を行うには、困難を伴うことが予想される。生態学的視点をを用いることで、従来の学校教育・就学支援制度の枠組みでは隠れていた部分に目を向けさせ、当事者が置かれた過去と現在の状況が、どのように先の未来に持ち越されていくのかを把握するのに有効であることが示唆された。

ただし、生態学的視点に基づいた就学支援を展開させるにあたっての、実践上の課題も指摘された。本事例では、幼稚園担任教諭が生態学的視点に基づいた理解と対応を行うに当たっては、「自らも子どもへの教育を行っている当事者である」という職務上の一義的使命・責任を負っている状況との兼ね合いに難しさを示した。このことは担任教諭の「わかってるんです。お母さんの気持ちもわかってるんです。でも・・・」という発言からも指

摘できる。自らの感情のコントロール、立ち位置の調整等、難しい対処が求められる中であって、同僚・管理職などとの協力・フォローなど、組織内システムとの関係性にも目を向ける必要があることが、本事例から示唆された。

第6章

総合考察と今後の課題

第1節 総合考察

本研究では、保育所・幼稚園—小学校という単線的な連携プロセスにて捉えられがちであった就学支援の限界ならびに国が示す理想との乖離を前提に、より当事者ベースの就学支援を導くために、水平的移行・垂直的移行の存在ならびに生態学的視点を就学支援に位置づけた。これに基づいた3事例のケース・スタディの結果から、生態学的視点に基づく就学支援の利用可能性とその意義について検討し、今後の就学支援の在り方について提言することを本研究の目的とした。

本章では、この目的のために設定した二つのリサーチクエスション、つまり「生態学的視点から就学あるいは就学支援を捉えた際、子ども・保護者・支援者らはどのように就学という出来事を経験するのか」「生態学的視点に基づく就学支援を展開するにあたって、なぜ、どのような配慮・工夫が求められるのか」という事項も含めて、本研究で得られた結果を総合的に論じる。

第1項 不安定な乳幼児期の延長線上にある就学移行という危機

本研究では、3つの事例を扱ったがどの事例においても就学前の子どもと保護者が置かれた就学前の状況は、必ずしも安定した状態とはいえないものであった。研究1（第4章）のB児の場合、B児本人に関しては周囲の家族・支援者の支援のもと、大きな不適応を示すことは少なかったが、一方で保護者においては療育機関ならびに保育所との信頼関係は必ずしも十分に作られていたわけではなく、特に保育所側は保護者の対応に懐疑的な視線を向けており、そうした保護者と保育所側の思いのズレは就学支援を行う中で、保護者との意見交換が行われる中で解決されていった。研究2（第5章）のC児の場合、地域あるいは保育所の他児との関係性にC児自身が生活の中で難しさを有しており、そうした問題に対して保育所・専門機関そして保護者も悩みを抱えていた。特に保護者は、「診断(名)をつける」ということをはじめとして、C児の発達の遅れや違和感に非常に敏感であり、C児の発達上のニーズと保護者自身の不安定さが密接につながっており、さらにそうした状況は当該地域の療育機関との関係で増大されてしまう状況にも悩んでいた。研究3（第6章）のD児の場合には、療育機関選択に関わる出来事とその経験を通して、D児や自らの安定のために、「支援」に対する価値付けを行い、それによってかえってD児や周囲の支援者そして母親自身に困難や誤解が生じる事態が生み出されていた。

こうした早期発見・早期支援の文脈から幼児と保護者にもたらされる乳幼児期の不安定さは、支援者らの調整あるいは保護者自身の適応に向けた自己努力によって改善され、安定に向かう場合もあるかもしれない。しかし、その後すぐ、就学という出来事により、場や様式あるいはそこで求められる作法の変化、生活を共にする者の変化、居場所・拠り所の消失などがもたらされ、再度、幼児と保護者らは「危機」に陥る（小林, 2003）。

昨今の就学支援における支援の要は、就学支援シート等を介した幼児に関する情報の集約と小学校に対するその提供にある。しかし、幼児に関する就学前に積み重ねられた固定

的信息は、そうした危機から再度安定した学童期への生活を作り上げていく過程では、あくまで一要素に過ぎない。むしろ、家庭を含む他の生活場面や何より小学校を含めた新しい学童期のライフステージの中でそうした情報をどのように活かすのか、という視点が必要であろう。生態学的視点に基づく就学支援を展開することで、こうした各々の幼児や保護者が直面した乳幼児期と就学移行に伴う「危機」を、学童期にまで延長して引き継ぎ、用意された情報を新しいライフステージの中に適切に位置づけることが可能になると考える。

第2項 生態学的視点をもたらす支援の相対化

人と環境との相互作用の観点からなる生態学的視点に基づけば、支援者らが善意で提供する各種支援もその有効性や意義も、関係の中で位置づくといえる。そうした点で本研究を振り返れば、特にC児とD児の夏休み期間中の小学校見学の際に確認されたように、自治体や各支援者らが公式あるいは任意に提供した支援は、保護者にとって必ずしも不安の解消や将来の適応に向けた準備に寄与していないどころか、逆に保護者に不安を煽る事態を生み出してしまった。

同様に、C児の場合、「よりよりスタートを切れるように」という小学校側の意向のもと、投薬や椅子に座る練習、ランドセルを背負って登校するための体力作りなど、家庭や保育所・幼稚園等で実践してほしい活動を提示している。こうした助言は、B児ならびにD児も就学前の小学校見学・面談の際に指摘されている。しかし、C児の場合こうした助言が母親に過剰に意識化されてしまい、家庭の中で過度に訓練化されてしまった事態から、Mならびに近隣市の児童デイサービス職員は、C児の生活実態に合わせて無理が生じないように調整やフォローを行っていた。

例えば、新しい環境に向かうための準備教育の必要性はこれまでの研究でも指摘されており、そのための実践プログラムの開発等も検討されている（青木ら, 2013）。このように就学支援に向かう具体的活動の手数が増えることは、幼児にとって理想的なこととして、その開発と適用が進んでいる。しかし、そうした活動は必ずしもポジティブな結果をもたらすものではない。自治体あるいは支援者側が開発し、公式化したそれぞれの支援活動がどのように当事者側に受け止められるかについても配慮を行うとともに、その積極的な適用にあたっては、生態学的視点から異なる複数の支援機関(者)がフォローできる体制が整えられている必要があると考える。

第3項 生態学的視点に基づく就学支援の条件としての「情報の扱い」

生態学的視点に基づく就学支援は、事例への接近の仕方や就学支援としての入り方に柔軟性や多様性をもたらすが、その成否は事例に関する情報の把握と調整に多大な影響を受ける。特に、専門性を異にする支援者らを意識しながら、継続的に情報を収集し、共通した目標やテーマを探り、改めてその目標等に沿った情報の提供と調整を各支援者らに布置

していく過程では、非常に高度な専門性が求められた。同様の指摘は、例えば就労支援など就学以外の移行支援においても同様に行われているが（田中・八重田, 2008）、関与する支援者の専門や特性が多岐に渡る乳幼児期においては特段の配慮が求められる。本研究の結果から、生態学的視点に基づいた就学支援の実現にむけては、コーディネーターや移行支援アセスメント・個別の移行支援計画など支援を成り立たせるハード面の整備状況と、目には見えにくい各支援者らの意図や志向などのソフト面との相互関係（古川, 1990）を基盤に、進行的（on-going）な情報の把握とそれに基づく適宜の調整が求められることが明らかとなった。

第4項 これまでの情報共有ツールを中核とした就学支援に対する本研究の意義

最後に、本研究で展開した生態学的視点に基づく就学支援は、現在主流である就学支援シート等の情報共有ツールを中核とした就学支援とは、決して排他的な関係にはない。D児の事例では当該幼稚園の状況ならびに意思決定から、情報共有ツールの作成は行わないこととした。しかし、B児とC児ならびにパイロット・ケースであるA児の事例を踏まえても、就学支援シートの作成のプロセスを通して、それぞれの支援者らは幼児の置かれた過去・現在、そして未来の状況を考え、またそれを保護者や関係する他の専門職種と協同で検討するきっかけをもたらした。こうした就学支援シート等がもたらす副次的効果・影響は松井（2008）でもやはり同様に指摘されており、生態学的視点に基づく就学支援と併用することでその効果が高まる可能性が示唆された。

また、生態学的視点に基づけば、就学支援シート等の活用の意義は、移行前機関から移行後の機関への正確な情報伝達に限定されるものではなく、むしろ過去の文脈を通して得られた幼児に関する情報を新しい未来の文脈で再構築していく際の「可変的な素材」として位置づけること（真鍋, 2011b）にあるだろう。これについては、本研究では十分に扱うことができなかったが、こうした点からも本研究の生態学的視点を考慮に入れた就学支援は、これまでに展開された就学支援の手法を、幼児・保護者あるいは支援者の実態に合わせて柔軟に適用するための一つのフレームワークとして位置づけることが可能であると考える。

第2節 今後の課題

本論文では、1つのパイロット・ケース・スタディと、3つの事例からなる就学支援に関する複数ケース・スタディを展開することを通して、生態学的視点に基づく就学支援の利用可能性やその意義を検討した。研究1（第3章）や研究2（第4章）、さらにそれらの成果を発展させる形で実施された研究3（第5章）の結果から、生態学的視点に基づいた就学支援を展開させるために必要な具体的な手続きが示されたと考える。しかし一方で、本研究の結果をより実践に汎用させ、幼児や保護者あるいは支援者らにとって質の高い就学・就学支援を導くためには、更なる検討が求められる。

第一に、本研究では、生態学的視点に基づき当事者にとっての支援機関（者）の位置づけを扱うことができた一方で、支援者同士の関係性の理解あるいは構築という、幼児や保護者の立場からすれば間接的に影響を受ける部分について、十分に接近し理解することができなかった。指導理念や指導方法、あるいは提供するプログラムを異にする支援者同士の関係性に関わる要因は、より質の高い就学支援を導く主たる要因として重要視されている（Rous, 2007）。この問題を扱うにあたっては、就学支援における協力関係作りという側面を、時間の経過も含めて検討しなければならないが、本研究で詳細に扱うことはできなかった。支援者自身も、当事者ならびに他の支援機関との関係の中で、就学あるいは就学支援に関わっていることを踏まえれば、支援者側の置かれた状況も生態学的視点から捉えることができ、その検討が今後求められる。また就学支援を開始する時期に注目してみれば、その期間は長くとも1年、多くの場合は3ヶ月から半年であり、この時間的制約の中で集団作りやそのための工夫を展開させることに困難が伴うことは想像に難くない。この打開のためにも、国や自治体が進める就学支援のシステムという次元から、支援者の持つ専門性や当事者への志向性という次元まで注目する必要がある。またその内実を明らかにしていくためには、本研究のようなケース・スタディを用いた実践的研究だけでは制限があり、質問紙等による調査研究を用いた検討が今後望まれる。

第二に、本研究では生態学的視点から幼児の置かれた状況を理解し、新環境における適応の姿を考慮に入れた上で就学支援を行おうとした。しかし、生態学的視点から幼児・保護者・支援者らなど、それぞれの置かれた状況をより広範囲にわたって理解しようとするプロセスの中で、相対的に就学の第一の当事者である幼児自身への注目が減ってしまうことにつながってしまった。本研究の場合、研究2（第4章）と研究3（第5章）でそれが顕著に認められたと考える。こうした問題は、支援で扱う対象や現象を生態学的な視点を用いて拡大する上で生じやすい問題であるかもしれない。こうした問題を防ぎ、子どもと保護者の双方にとっての就学という現象を適切に扱うためにも、生態学的視点に基づく就学支援の手続きを今後より詳細に示す必要があると考える。

第三に、本事例では、その心理的・物理的負担に比べて支援の手が届きにくいと考えられている、第一子かつ就学先が小学校通常学級あるいは特別支援学級という対象に限定してケース・スタディを展開させ、その範囲の中で生態学的視点に基づく就学支援の利用可

能性を検討してきた。こうした点において、本研究から得られた結果は未だ限定的であるといえるだろう。今後、障害の程度やニーズの内容・出生順位・就学先・当事者や支援者らの置かれている状態など、異なる属性や文脈を有する対象を含めて検討を行い、事例の追試を行うことを通して、生態学的視点に基づく就学支援の意義や活用方法を検討することが求められる。この蓄積を持って、改めて就学支援の展開のためのフレームワークを修正・再構築することで、幼児や保護者らの置かれた状況やその意思決定に沿った就学支援が導かれるものとする。

資料

【目次】

1. 個別の移行支援計画
2. 移行支援アセスメント
3. 就学支援シート (A児)
4. 就学支援シート 個別療育版 (B児)
5. 就学支援シート (C児)

個別の移行支援計画

みんなで作る 子どもと保護者のための移行支援プラン



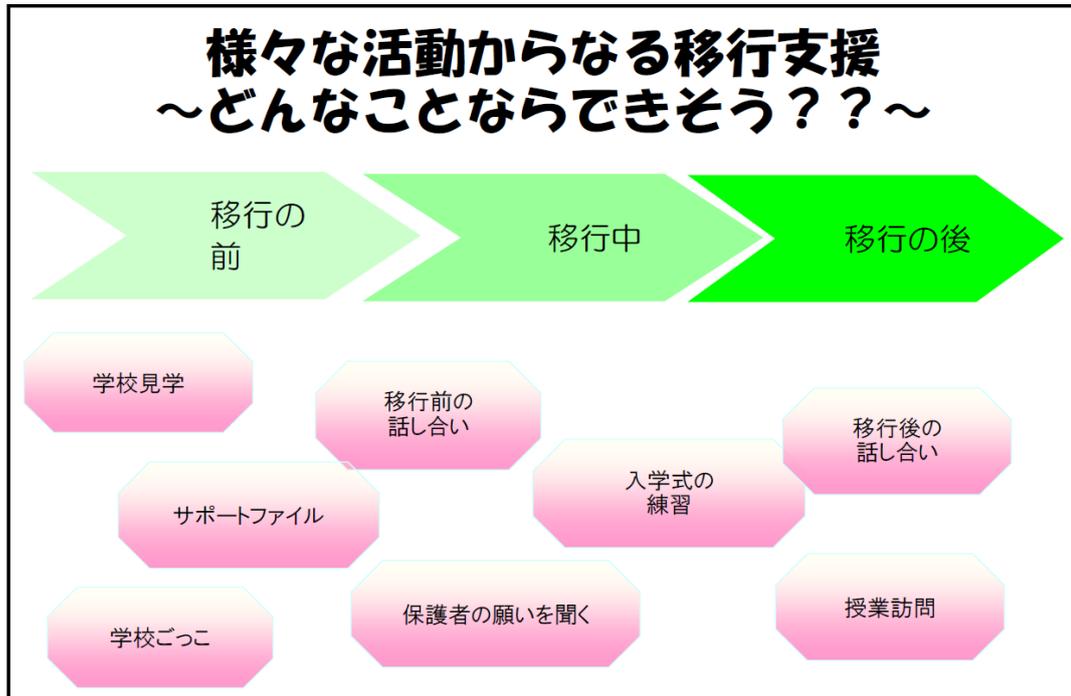
移行支援プランについて



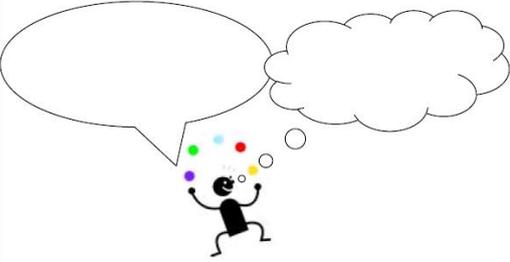
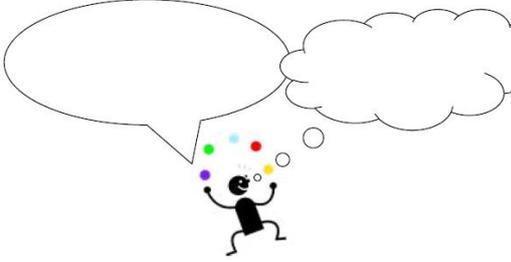
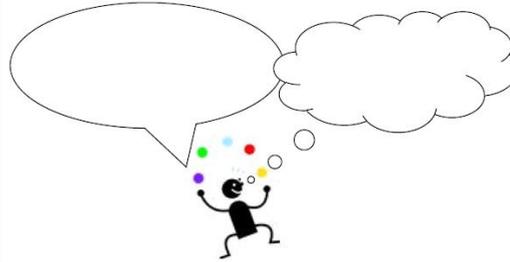
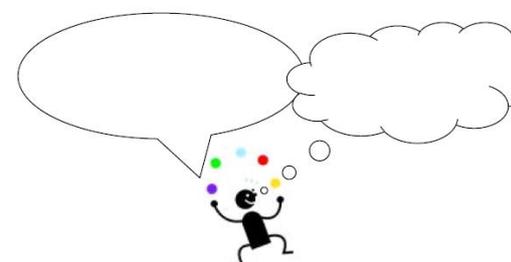
移行の時期は子どもや保護者にとって、とても喜ばしいことであると同時に不安や難しさを多く抱える時期でもあります。

そのような困難を少しでも和らげ、新たな地での第1歩をしっかりと踏み出すために、この「移行支援プラン」を媒介としながら、皆さんと考えていけたらと思います。





～子どもと保護者のための移行支援プラン～		基本情報
移行の種類について		
保護者の意見・ねがいなど		
保護者の関心や心配事について		
移行に際して、子どもに期待すること、または心配なことについて		
関係者について	補足事項	

～子どもと保護者のための移行支援プラン～	支援者について/ 「役割」と「気になること」
	
	

～子どもと保護者のための移行支援プラン～			これまでの話し合い ・活動内容
日付	メンバー	内容	確定事項など
【補足事項】			

～子どもと保護者のための移行支援プラン～			計画を作る前に押さえておくこと！
内容	注意点	記入例	記入欄
移行そのものについて	<ul style="list-style-type: none"> どこからどこへの移行？ 学校区内？ 学校区外？ 子どもにとって移行前と移行後の環境はどう違う？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・保育所から小学校(特別支援学級) ・20名くらい→少人数 	
関係者・機関の整理	<ul style="list-style-type: none"> ・通っている園、学校、療育や専門の機関 ※機関同士の関係性、連携の取れやすさ ・親しい親族や友人・理解者 	<ul style="list-style-type: none"> ・〇〇園→△小学校 ・□デイサービス、通級 ・祖父母、××の友達 	
連携の取れやすさについて	<ul style="list-style-type: none"> ・電話、訪問、サポートファイルなどの情報物の提供・・・ ・連携の頻度や時期(入学前と入学後など) 		
当事者の移行を支える諸活動	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもに対する支援(適応・準備) ・保護者に対する支援(不安など) ・移行先の先生に対する支援 		
情報を共有させるための手段	<ul style="list-style-type: none"> ・移行先の来園、移行先への訪問 ・サポートファイルの有無や種類 		
【補足事項】			

移行支援アセスメント(簡易版)

移行支援の実態把握シート



1. 情報のまとめ

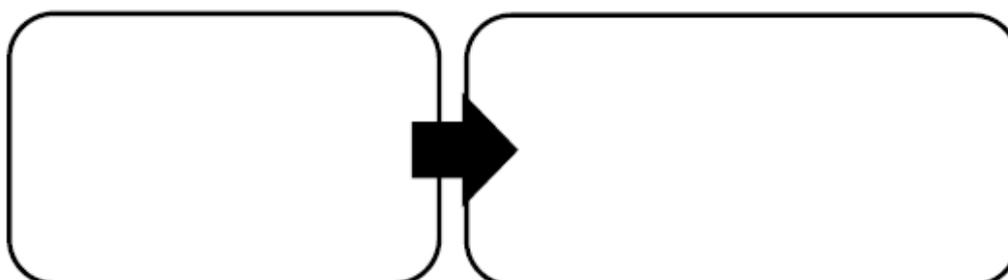
① 移行の特徴について

移行先は決まっている？	
校区内？校区外？	
どこからどこへの移行？ 前後の環境に違いは？	
その他	

② 子ども・保護者の状態

保護者は移行（就学等）の経験はあるか？情報を知っているか？	
保護者は子どもの特性を受け入れているか？	
就学に際して保護者の心配や不安	
就学に際して、子どもに関する心配な点	
その他 (子どもの育ち・勢い等)	

③ 関係者・機関の整理



関係機関、関係者 (園、学校、療育、デイ…)	
頼りにできる親族や友人	
機関、関係者同士の関係性	
機関、関係者同士の連携の 取れやすさ	
今回のキーパーソン	

④子どもと保護者の移行を支える活動（子どもの適応や保護者の不安軽減などのための）

⑤情報共有の手段

2. 今回の移行にあたっての強みと弱み

強み？



弱み？



就学支援シート (A児)

連携支援シート

ぼくのこと



目次

1. Aくんのプロフィール・・・2

2. 幼稚園での生活
 - ・健康や生活・・・・・・・・・・・・4
 - ・人とのかかわり・・・・・・・・・・7
 - ・学習・・・・・・・・・・・・・・10
 - ・興味や関心・・・・・・・・・・・・11
 - ⇒まとめ・・・・・・・・・・・・13

3. 保護者より・・・・・・・・・・・・14

プロフィール

本人の名前 Aくん年齢 6歳愛称 〇〇くん家族構成 両親、本人誕生日 平成〇年〇月〇日血液型 型

＊好きなこと 得意なこと＊

- ・体を動かして遊ぶこと（サッカー、おにごっこ、ドッジボールなど）
- ・言葉を記憶すること、覚えること（物の名前、しりとりになど）
- ・友達と競い合う遊び（じゃんけんゲーム、かるた）
- ・数唱（100ぐらい）、歌を大きな声で歌うこと
- ・先頭になることや、一番になること
- ・友達と遊ぶことが好き

＊嫌いなこと 苦手なこと＊

- ・先生や友達に困ったことを伝えること（いいよども・ごまかし気味）
- ・指先を使う細かな作業（折り紙、塗り絵）
- ・まわりを見て、真似ること
- ・いつもと違う状況や活動
- ・身の回りの整理
- ・興奮せずに落ち着いて行動すること

検査結果－WISC-III（2009年7月14日実施）



全検査IQは平均ですが、言語性IQと動作性IQに近しい大きな差があります。また群指数間についても、言語理解・注意記憶と知覚統合・処理速度の間でも大きな差があります。いずれも5%水準で統計的にも優位な差です。Aくん自身、得意な力と苦手な力の間で大きなアンバランスさがあると考えられます。

幼稚園や家庭の様子と照らし合わせた結果、

- ①「耳で聞いて記憶したり、言葉で表現すること（言語性IQ）」はとても得意（例：韻言や歌詞をすぐ覚える、色々な知識を覚えそれを使って上手に話す等）
- ②「目で視覚的な絵・図・状況などを理解したり分析すること（動作性IQ）」は苦手（例：パズルや工作、周囲の状況を捉えテキパキと行動する等）

Aくんの得意な力をうまく活かした学習が期待されますが、検査結果やまた能力の多少の変化も考えられます。就学後も継続してWISC・K-ABC・DN-CAS等の知能検査を実施していただけたらと思います。

幼稚園での様子

幼稚園での様子をもとに、以下の項目について写真やエピソードをのせています。

1. 健康や生活に関すること
2. 人とのかかわりに関すること
3. 学習に関すること
4. 興味や関心に関すること

またそれらをまとめて、ポイントを整理してみました。

1. 幼稚園で大切にしてきたこと
2. 引き続き必要と思われる支援や配慮

健康・生活に関すること—身体・健康

〈概要〉

- ・体格は大きく、運動も大好きである。
- ・これまで大きな病気もしたこともなく、健康的である。
- ・手先や体の動きが不器用なところがある、またじっとしたり落ち着いて行動することが時々難しい

〈幼稚園でのエピソード〉

【運動大好き！】

Aくんは、体を動かすことがとっても大好きです。幼稚園のときには「ドッジボール」「野球」「サッカー」「リレー」などいろんな運動遊びを体験しました。

運動会も近づいていた、ある日の朝「今日リレーする！？」と保育者に言ってきました。保育者が「するよ～だから、急いで準備（朝のかばん入れなど）しておいで」と答えると、いつもはとて時間のかかる準備もあつと言う間に終わってしまいました。準備を終えた後に、リレーの道具を運ぶようお願いされると、とてもうれしそうな表情を浮かべ、道具を持って駆けていきました。



～ドッジボール～



～先生や友達と野球～

〈まとめ〉

下肢が極端な内股で動かし方が不器用なところ、手先が不器用なところ、また興奮しすぎると落ち着いて体を動かすことが難しいところなど、見ている大人が気になることもいくつかあります。ただし、本人自身、体を動かすことをとても好んでおり（そこでの友達との関わりも楽しみにしています）、これまで様々な運動遊びにチャレンジしてきました。心配なところもあるかと思いますが、運動が大好きな気持ちを引き出していただければ、本人も有意義な時間をすごすことができると思います。

健康・生活に関すること—身体の動き

<概要>

- ・指先を使った作業が不器用である（はさみ、のり、折り紙、工作、絵など）
- ・新しい作業や生活など、理解できるまでは体が動きにくい。一つ一つできるようになるまで、時間がかかる。
- ・手洗い・うがいがうまくできず、袖口や服を多量に濡らす。
- ・興奮すると、すぐに飛び跳ねたり走り回ったりすることがある。

<幼稚園でのエピソード>

【うまく塗れない・・・】

工作はちょっとAくんが苦手な活動です。この日はひな祭りの飾り付けを作っていましたが、のりをつけようにもうまく適量を取れず、手がベトベトになってしまいます。他にも一つ一つに時間がかかってしまい、工作全部が終わるのにかなり時間がかかってしまいました。気がつけば周りのお友達はみんな終わっていてクラスにはAくんだけになっていました。

【興奮しちゃって】

Aくんは何かの理由でスイッチが入ると興奮して、飛び跳ねたり走り回ったりすることがあります。例えば、何か自分の知っていることを友達に教えようとしていると、伝えることが楽しくてどんどん興奮していき、そのうち急に走り出してしまうこともありました。



～朝の準備中に園内を走り回っているときのAくん～

<まとめ>

細かい作業など苦手な活動でも、環境調整や言葉かけなどがあれば、もしくは大人と一緒にやり方を考える機会があれば、うまく自分で行うこともできます。

逆にそのまま一人でやらせてしまうと、困っていることを先生にうまく伝えられないこともあり、全体のペースよりも遅れてしまうかもしれません。

健康・生活に関すること—日常生活

〈概要〉

- ・朝の準備などでは動作がゆっくりで時間がかかる。大きな声で伝えるより、個別に伝える方がよく伝わる。（全体に伝えている時、興味のない事や周りが騒々しい時はほとんど伝わっていない。）
- ・新しい作業や場面の变化に急に適応できないので、次に何をするのか予定や作業内容を早め早めに口頭で伝えてきた。目で見て真似たり、気づいたりすることは苦手だが、耳からの情報は早い。
- ・動きが鈍い時には、短く、作業手順を伝える方法が本人にも分かりやすい。

〈幼稚園でのエピソード〉

【何を準備するんだっ？】

たくさんの方が一度に求められる活動に、Aくんはとても苦戦していました。

例えば、写真は朝の支度の場面です。写真の日は、周りのしていることにつられてなかなか準備が続きませんでした。シール貼りが終わって次はタオルかけと思ったら、室内や廊下に長い時間座り込んでいました。入園当初は、しばしば室内を走り回っていました。

Aくんに対する支援を探っていたある日、支度の順番のみを書いた紙を見せてみました。するとAくんは順番をすぐに覚えて口で唱えながら準備を行うことができました。Aくんにとっては、順番を教えておく方が理解しやすかったようです。（「1番は〇〇、2番は△△」というように）。年長の2学期あたりになると、多少の誘惑やトラブルがあっても、すぐに自分で戻れるほどになっていました。

キョロキョロ(なんだ？なんだ？おもしろそう！！)



～朝の準備中1～



～朝の準備中2～
ぼーっとしているAくん

〈まとめ〉

気になるお子さんに対しては絵カードなどで伝えたり、周りの友達の動きを真似させたりすることもあるかと思いますが、Aくんの場合には、そのような支援では情報が多すぎて混乱する可能性もあるのかなと思います。

これまでを振り返れば、具体的に行うことの順番を（耳元で）こそっと教えてあげるほうが伝わるようです。ことばを記憶することも大変得意です。

人のかかわりに関すること一人のかかわり

<概要>

- ・友達への関心や関わりたいという気持ちは人とても強い。あこがれる子や声をかけてくれる子がいると張り切る。しかし、相手に拒否されてしまうことが怖いようで、躊躇してしまうこともある。
- ・先生や大人との関わりは、信頼関係が築ければ、スムーズに行うことができる。ただし、自分に非がある場合や要求を伝えようとするときには、先生に対してもかかわりを躊躇する時がよくある。
- ・要求をストレートに伝えられず、自分の気持ちを抑えたまま友達と関わってしまうことがある。友達との関係が安定してきた後にも、配慮が必要である。
- ・XXXXXXXXXX 育ってきている。

<幼稚園でのエピソード>

【ぼくも一緒に遊びたい・・・】

登園後、遊戯室に行くと友達が「おうちごっこ」をしていました。このころは（年中の3月）まだ先生を頼っていた部分も多く、友達に気軽に「よして」と言うことはできませんでした。友達から拒否されてしまうのでは…と、とても不安だったようです。

またこのときは、日頃全く付き合いのない友達だったため、かなり躊躇していました。じーと友達の様子を見たり、考えながらうろろしていると（上の写真）、先生が気付きました。「よしてって言うってみる？」と先生が聞くと、大きな声で「よして」と言うことができました（中の写真）。これが彼にとって初めて友達と一緒にごっこ遊びができた日でした。

生活や遊びの中で、まだ時々自分の気持ちを抑える場面もあります。お互いの気持ちが通じ合えるよう、様子を見ながら保育者は橋渡しを行うことなども適宜行ってきました。



一緒に遊びたい・・・でも・・・断られたらどうしよう・・・やっぱり言えないよ



「よして」って言うってみる！？

先生も一緒に遊べたら大丈夫かな・・・よーし・・・「よして！」



まだ、ちょっとドキドキだけど・・・でも、はじめて一緒に遊べた！！

<まとめ>

以前に比べるとずいぶん成長してきましたが、ただやはり大人や友達に要求したり気持ちを伝えるのがうまくできないことも多くあります。XXXXXXXXXX

XXXXXXXXXX Aくんの葛藤や気持ちにつき合いながら、丁寧に時間をかけて発言を促していただけたらと思います。

人とのかかわりに関すること—集団への参加

<概要>

・はじめての活動の時、戸惑いや、理解ができない場面があるので、繰り返し内容を、短く伝えるようにしてきた。（例えば、次は〇〇よ。△△と××を持って来るなど・・・）

・動作がゆっくりの時と、急にスイッチが入り早い時と両極端である。日によってもリズムが全く違うので、油断すると全く動かなくなることもある。声かけを慣れるまで常にしていくことが、集団活動するには必要と思う。理解する力はあるので、時間をかけ、信頼関係を築き、常に前向きに支援していくと、集団にも慣れ、自分を発揮することは可能である。

<幼稚園でのエピソード>

【はっきり分かれば大丈夫だよ！】

幼稚園に入りたての年中組のころは、みんなで行うことがあまり理解できずに、椅子に座りながら足をドンドンならしたり、友達の良い反応を楽しんだり、みんなと一緒に活動にうまく参加できませんでした。周りの子どもの動きに合わせて行動してもらうことはちょっと難しいようでした。

しかし、幼稚園生活もだいぶなれて、特定の活動で何をやるのが分かるようになってくると、Aくんは上手に活動に参加することができました。写真は年長のときにみんなと一緒に「おあつまり」をしているときのものです。お話をしたり体を動かさずゲームをしたり、楽しみながらAくんも参加していました。

いつもすることは・・・

- ①あつまり、②ゲームして、
 - ③おはなしする、だよね！
- 今日はなんのゲームかな！？



～みんなと話し合い～

<まとめ>

これまでのAくんの様子からは「周りの子どもの様子を見て行動する」のように、周囲の状況を捉えて行動を調整することは、ちょっと苦手のようです。これから起こることを「言葉」で「具体的に」伝えるほうがAくんにとっては伝わるし、安心できるようです。またそのように安心できるとAくんも活動を楽しむことができるようです。

人とのかかわりに関すること—意思疎通の方法

<概要>

- ・大体の事は言葉で理解できる。言語能力は持っているが、場面でちぐはぐな時もある。
- ・全体の中では自分の要求や気持ちを伝えることは、恥ずかしくてうまくできない。ただし、自分の知っていることに関しては、周りの状況を把握できずに（場を読めず）同じことを言い続ける傾向がある。
- ・個別だと、時々調子が良いと伝えることができる。伝える前の段階で自分の要求を言葉にできないほうが多い。（例えば、トイレに行きたい、顔がいたいなど・・・）
- ・トイレなどはモジモジしているときに、こちらが聞くと行ける状態が長く続いた。

<幼稚園でのエピソード>

【僕知ってるんだ！！】

Aくんは「知っている言葉や知識」をよく友達に話します。写真のときも年下のお友達に野球のルールについて「バットはね！！本でいいんだよ」「本当の野球はね、ピッチャーがいてキャッチャーも・・・」と話していました。ただ、話すことに熱心になりすぎて、相手のことを見ずに一方的になる場面も多かったです。



～「野球」について語るAくん～

【だって・・・まだご飯食べられないもん・・・】

Aくんは年中のころよりお弁当の準備を取り掛かるのがとてもおそく、なぜ準備できないのだろうかとずっと職員で悩んでいました。

数ヵ月後、家庭でご飯を食べる前にお祈りをしなければいけないことが分かりました。Aくんはうまくそのことを大人に伝えることができずに、大変長い間ずっと一人で苦しんでいたようです。



～ごはん～

<まとめ>

「一方的になってしまう場面」と「気持ちや要求を全く出せない場面」の両方で配慮が必要でした。特に一方的になりすぎると、周囲から変な目で見られたり、いじめられるような友達関係になる可能性もあるかと思えます。注意して見て頂けたらと思います。

学習に関すること

<概要>

- ・指先を使う作業が苦手なので、じっくりと個別について、のりやはさみの使い方を一緒にしてきた。折り紙もできず、手を添えて手順を真似させたりしてきたが、苦手である。
- ・数を唱えることが大好き。言葉もよくわかっている。ひらがなで自分の名前をはける。絵を描くのはあまりしたことがなく、塗る作業も苦手である。
- ・歌は大好きである。大きな声で音程もしっかりと歌える。気分がいいと遊びの中で歌を口ずさむ。
- ・運動も好きで、ルールが理解できたら、みんなと楽しんで活動できる。(ドッジボール、サッカー、リレー、鬼ごっこなど)

<幼稚園でのエピソード>

【聴診器!!!】

年長のある日幼稚園に犬がやってきました。最初にボランティアのお姉さんが犬と仲良くなる方法を教えてくれました。その後、みんなの前でボランティアのお姉さんが「犬の心臓の音を聞く、この道具知っているかな〜？」と聞いてきました。

クラスみんなが黙って「わからない〜」という雰囲気が漂っている中、「ちょうしんき!!!」と答えたのはまさしくA君でした。生活の中でそのようにみんなが知らない言葉をよく言ってみんなを驚かせています。

先生「さすが!なんでそんなこと知ってるの!!!」



なにそれ、僕知らない・・・
Aくんすごいな〜

<まとめ>

Aくんの得意な「言葉」の力は、様々なところで発揮されていました。例えばサッカーや野球なども言葉でルールを確認できると、参加しやすいようです。ただし、逆に言葉に依存している部分も大きく、その通りにいかなくなると固まってしまうなど、融通が利きにくい点にも配慮が必要であるように思われます。

興味や関心に関すること

〈概要〉

- ・お友だちのことが大好きである。好きなお友だちがいるグループに入りたがるようになってきている（うれしいことや楽しいことなど興奮しすぎると、飛び跳ねたりします）
- ・争いごとを好まず、優しい気持ちを持っている。入園当初は表情が乏しかったが、年長になって好きなこと興味のあることも増え、良く笑い感情を表にあらわすようになってきた。
- ・イメージ遊びが友だちとできるようになってきたことで、意欲がでてきた。

〈幼稚園でのエピソード〉

【ともだち大好きAくん】

年長の夏休み以降、お泊り保育や運動会、山登りなどを通して、グループ活動を頻繁に取り入れたことで、友達と力を合わせることや、こんなこともできると友達のよさを認め合える場となり、本人も自分を素直にだせるようになってきました。今までAくんはできないことが多いと思っていた友達も、見方がずいぶん変わってきました。

イメージ遊びは苦手のように思われましたが、年長の秋ごろになると大好きな友達と『恐竜ランド』と称して、枯れ枝・石・泥団子を恐竜の骨や化石に見立ててお店を出し、お友達とごっこ遊びを楽しんでいました。

Aくん「てことは～、こうしたほうがいいってことだね！」



ここは、こうしたほうがいいよ！

本当だ！きっとツノのところだよ！



これ恐竜の化石なんだよ！！

〈まとめ〉

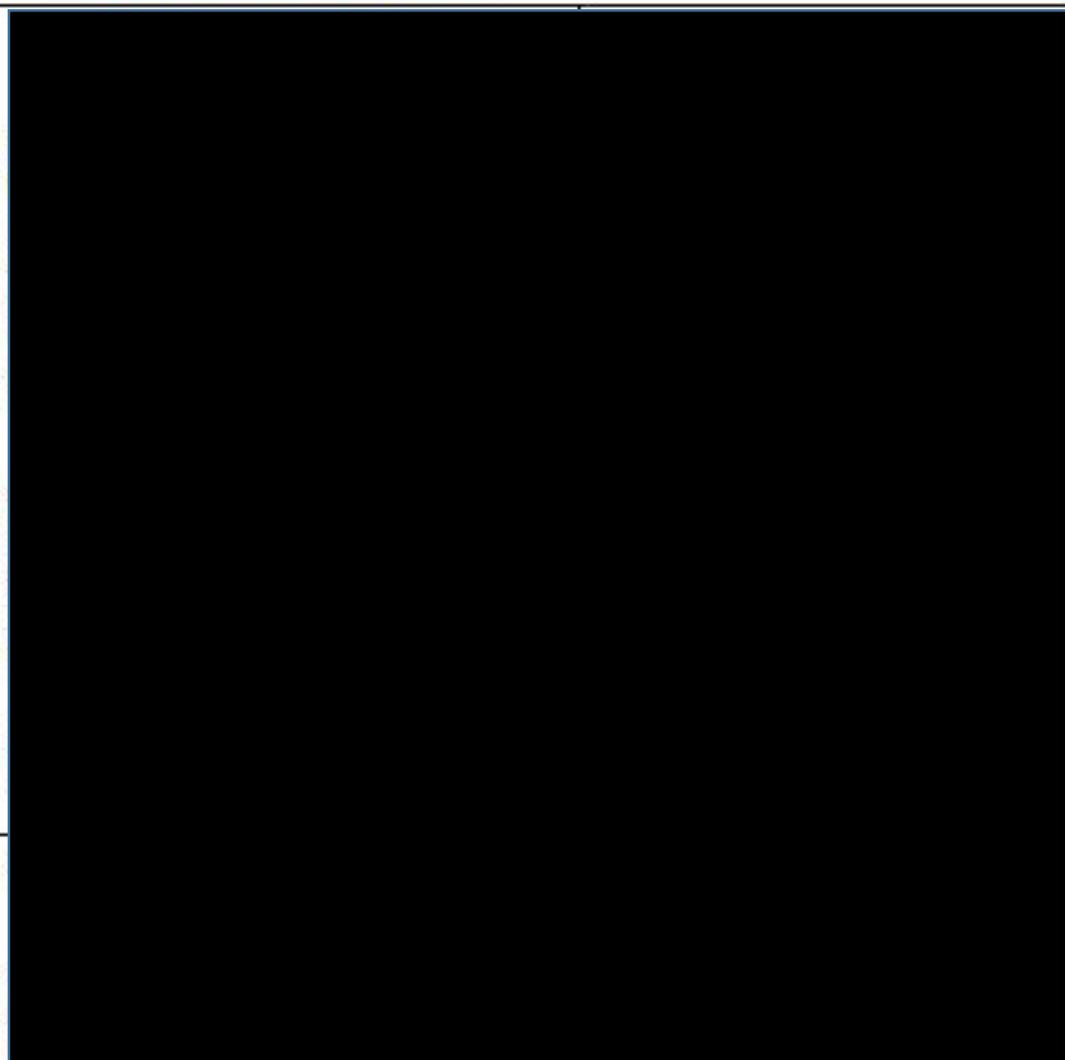
幼稚園生活の中で、今までしたことななかった経験をすることで、どんどん意欲や興味を持つ出来事が増えてきました。また何より『大好きな友達』『一緒に遊びたい友達』が増えてくることで、素直に自分を出す機会にもつながったと思います。

小学校に行っても気後れせず、素直に物事を受け入れ、意欲を持ち続けて欲しいと思います。そのためにもAくんの好きなこと・得意なことを、クラスの友達や先生方にしっかりと受け止めていただけたらと思います。

その他 ([] のことについて)

<概要>

[] の都合から、 [] が決ま
りになっています。また基本的には [] ことになっています (場合
[] を友達が適切に理解してもらえるよう配慮
が必要です)



Aくんや周りの友達への配慮を行うためにも、保護者との連携・話し合いが不可欠である
ように思われます。

保護者の方より

学校生活	<p>気弱な性格でされて嫌なことをはっきり意思表示できず、いじめにあわないかと心配しています。恥ずかしがりやでもあり、目を見て話をしたり聞いたりするのが苦手です。言われてすぐ行うことができず、他のお子さんよりだいぶ遅くなるかもしれません。また興味があることにはよく打ち込めますが、そうでないことはしたがりません。</p> <p>副鼻腔炎でしょっちゅう鼻水が出るので授業をきちんと受けることができるか不安です。トイレも近いです。</p>
家庭生活	<p>早寝早起きの習慣づけを心がけていますが、なかなかできていません。親の指示にすぐ従えず、何度も繰り返すことになるので子どもに効果的なやり方を考慮中です。</p> <p>食事についてですが、食べられない物が出されたら食べる時間がとても長くなってしまいます。また食べこぼしもひどいので改善中です。着替えや片づけが苦手で、短時間できちんとできるよう訓練しているところです。</p>
その他	

就学支援シート（B児）※個別指導版

個別指導での様子から見た「 さん」について

年少から3年間、園内で個別指導をさせていただきました。以下に、これまでの活動内容やそこの様子などについてまとめています。今後の小学校生活におけるカリキュラム・指導内容の参考になれば幸いです。

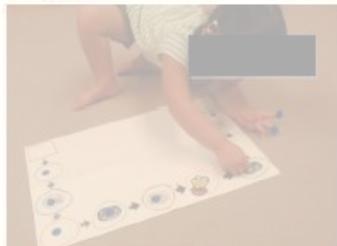
1. 検査結果や日頃の様子からの認知面・学習面の概要

日常生活や個別指導の様子から、以下のような特徴があったように思われます

- ①日常生活と密接につながる言葉を比較的良く知っている。いくらか言語発達の遅れはあるようですが、色んな名詞や動詞、形容詞もしくは擬音語を知っています。ただし、人にわかり易く説明したり、特に長い言葉を記憶しておくことは難しいので、生活で大人や友達とやり取りする際には、ちょっと手助けが必要かなと感じます。
- ②細かい作業が好きなようです。年少のころより「ピースはめ」や「小さいブロックや形を両手で操作する（いじる）こと」はとても好きで、集中していつまでもやっています。ただ、自分で施行錯誤行うのがメインで「大人が指示してそれに従う」のはあまり得意ではなく、指示したことを忘れて一人でマイペースに続けることもありました。
- ③数概念については、年少からこれまですいぶん伸びてきました。例えば年少のころは「いくつ？」に答えるのも難しい状態でしたが、今では1～3までの数字は数えなくても答えることができ、また指と数字と数詞もしっかり対応しています。ただし、計数（カウンティング）については、数える数が大きくなればなるほど、1対1対応がずれることが多くあります。できるときもありますが、短期記憶の問題もあってか、ちょっと時間がかかったり、数秒の間が空いてしまうと、ミスする傾向があるかなと思います。特に数については、発達レベルと実施できる活動（カウンティング、取り出し、大小の比較、順番、合成分解）のそれぞれに最大限の注意が必要かなと感じています。
- ④言葉について、読み書きについては、自分の名前や比較的多くのひらがなも理解して、話しています。読みについては、下記の通り2文字程度の単語の読みを中心にしてきました。書きについては、指導の中ではあまり扱ってきませんでした。というのも、手の巧緻性はまだ十分でなく、特に検査結果でも斜めの線（三角とひし形）が十分に書けていなかったためです。単純な線からなる文字（い、こ、け・・・）は大丈夫だと思いますが、それ以上の文字についてはできるものとできないものを見極めが必要かなと思います。（なお、なぞり書きの経験はあります）

2. これまでの指導内容と様子

①数

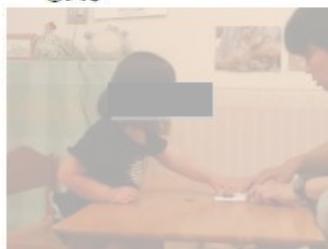


すごろく：4以上の数のときは指にシールをつけて、指の数字の分だけ貼って、進めていました。(年中～年長)



投げる瞬間：サイコロには数字を書いてやっていたました。

②文字



ブロックで自分の名前作り：[]と[]のブロックをつなげて、自分の[]を作る練習 (年中～年長初期)



動物の文字を完成させてあげる：い〇→選択版に「か」「あ」「さ」などがあり、そこから選ぶ。(年中のあいだ)



③文字



2つ以上の色や動物の名前を書いて、それを踏むゲームをしていました (年中～年長)



「〇と△と△」や「小さい〇と大きい△」とか(覚える数が3以上)になると、やや苦戦して、「えっ、なに～、もーわからんよ」とか言っていました。

④細々したもの例



左の〇や△の形を組み合わせて、顔を作ったりしはじめたので(勝手に作り始めて、指導者の言うことを聞かなくなったので…)小さな教材を用意しました。自分で「これは〇〇で」としゃべりながら、作るのを楽しんでいます。(年長後半)

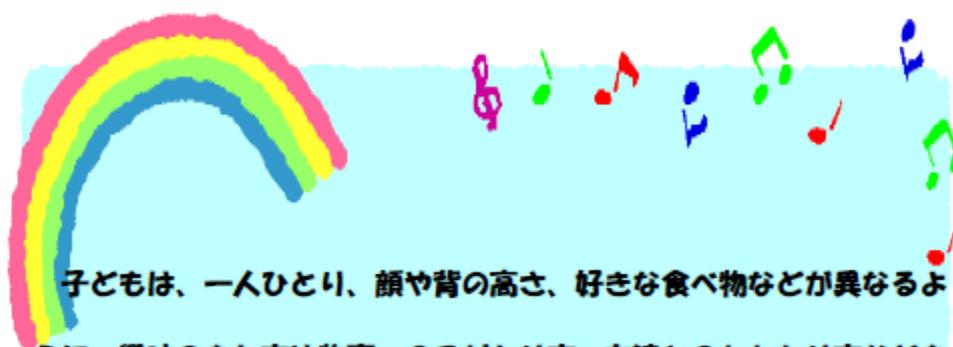
4. まとめ

生活経験はとても豊かで、それをベースに年少から少しずつ色々な力を蓄えてきました。これまでの個別指導で私自身が見落としている点・解釈を間違えている点多々あると思います。新しいかなさんの一面を発見しながら、今後も生活や学習を支えていただけたらと思います。



就学支援シート (C児)

就学支援シート



子どもは、一人ひとり、顔や背の高さ、好きな食べ物などが異なるように、興味のもち方や物事へのこだわり方、友達とのかかわり方なども様々です。しかし、小学校に入学するころになり、人や集団とのかかわり方が広がってくると、それらが「強み」になったり、逆に「弱み」になったりして、本人がやりにくさや苦しさを感じる場合があります。そのような場合は、周りにいる大人による支援が必要になります。

お子さんが、どのようなことにやりにくさを感じているのか、どのような支援を望んでいるのか、一緒に考えていきましょう。

目次

1. ■■■さんのプロフィール・・・2
2. ポイントの整理・・・3
3. ■■■■■での様子
 - ・ 友達関係・集団での様子・・・・・・・・・・4
 - ・ 日常生活について・・・・・・・・・・5
4. 保護者より・・・・・・・・・・6

プロフィール

本人の名前 [] 年齢 [] 愛称 []

家族構成 [] 保育所・担任 [] TEL []

【成育歴】

☆在胎週数 []

☆首の座り []

☆言葉が出た時期 [] どんな言葉でしたか []

【今までかかった療育・医療機関】

年齢	機関名	備考
2歳	[]	半年に一度 2013年3月終了
2歳	[]	1回のみ
2歳	[]	約3ヶ月で卒業
2歳	[]	2013年3月 卒業
4歳	[]	2013年3月 卒業

検査結果（H25年1月15日実施）

K-ABCの結果

<総合尺度> []

継次処理 []

同時処理 []

認知処理過程 []

習得度 []

各評価点：継次 []

いわゆるIQに相当する認知処理は [] 平均的です。ただし「与えられた情報を順番に扱う継次処理尺度」が [] 与えられた情報を意味や関係性を捉えながら扱う同時処理尺度」が [] 近い差があります（統計的にも大きな差）。得意なやり方と苦手なやり方に少しギャップがあるようです。家庭や保育所での様子と照らし合わせた結果、以下の特徴があるようです。

- ①「耳で聞いて覚えることはとても得意（例：順番や歌詞をすぐに覚える）、
- ②「目で視覚的な絵・図・状況などを理解したり分析することは苦手（例：パズルや工作など）」

このことから

☆黙っているよりも言葉が出た方が考えやすい、言葉のヒントがあれば学びやすいかもしれない

☆覚えることが必要なものは、順を追って具体的な言葉で伝える

☆覚え方・考え方を順番ではっきり示し、その後考える負荷を減らしてから、意味等を教えるなどの支援が合っているかもしれません。ただし、検査の誤差や小学校に入ってから [] さんの伸びもあると思いますので、就学後も継続して、情報収集していただけたらと思います。

1. 保育所や療育機関における指導で大切にしてきたこと

	これまでの実態や課題	おこなってきた支援
生活習慣	○場所ややり方が極端に変わらなければ、覚えるのに時間はかからない ○手の微細な動作や力加減は少し苦手	○してほしいことを具体的な言葉で順を追って説明するとすぐに覚えてくれた。絵カードはほとんど使ってきていない。
仲間関係	○相手の気持ちを理解したり、自分の気持ちを調整することに葛藤を感じることも。 ○友達と同じ活動をしていてもイメージが微妙に異なることもあったが、同じ空間で「一緒に楽しみたい」気持ちも育ってきた。	○見えにくい決まりは、ルールとして提示。 ○■■■■くんのやり方を友達にも理解してもらった。 ○タイミングを見ながら、大人が場の状況を教えたり、双方の気持ちを促してきた。
環境適応	○初めて又はいつもと違うことは、苦手や自信がない場面もあった ○視覚的にごちゃごちゃしている状況では「どう動いていいか」戸惑うこともあった。	○失敗しても大丈夫なことを先に伝える。 ○暗黙のルールがあるような活動では、そのルールを明示してきた。 ○見通しが立ちにくい活動では、全体指示に加えて個別指示（言葉かけ）を行った。
認知特性	○遊びや生活の中では、よく言葉・声に出して考える姿が多く見られた。 ○■■■■くんりのルールが決まってしまうと、別のルールを提示しても、変えにくい。	○声が出てしまうことに対しては、特に「支援」のようなことはしてきていない。 ○「ルールから外れると理解しにくい」ということを理解してあげる。ルール変更するのであれば、事が始まる前にルールの交渉をする。

2. 就学後も引き続き必要と思われる内容

生活習慣	○覚えるのは早いと思いますが、保育所・家庭と小学校との間で様式・やり方が違うところは少し戸惑いもあるかもしれません。
仲間関係	○大人が仲介しながら、友達と一緒に生活していく術を学んできました。就学して初めて■■■■くんに関わる子どももいると思います。引き続き「仲介」は必要であるように思います。 ○悪気はなくても言葉が「つい出てしまう」こともあります。事態が悪くなってしまう前に、意見の食い違いやトラブルが生じやすい場面・活動を先回りすることも必要かもしれない。
環境適応	○全体指示の後に■■■■くんが分かっているかの確認 ⇒ その後必要に応じて個別指示 ○ごちゃごちゃした状況はあまり得意でないため、休み時間や移動時間など「なんでもしている自由な時間・活動」にも注意が必要かもしれません。
認知特性	○言語・順番（継次処理）が得意なので、支援や指導もそれに合った対応が望まれる。 ○逆に、視覚的・意味的なヒントを今後どのくらい使えるようになっていくか？

友達関係に関すること

【保育所での出来事「一緒にいるようで、実は一緒じゃない!？」】

自由遊びの時間に、道路が書かれたカーペットで数人の子どもと遊んでいました。一見、同じカーペットで一緒に遊んでいるようですが、よくよく見ていると全く交流がありません。■■■■くんは遮断機を降ろして車を発進させることを楽しんでいます。他の子はカーチェイスをしています。

同じ空間で同じ遊びをしても、■■■■くんの遊びのテーマと、周りの友達の遊びのテーマが微妙にずれてしまっているようです。自分と違うことをしている■■■■くんに周りの友達もうまくかわれなかったり、逆に■■■■くんのことが気になって（関わりたい友達）は時々ちょっかいを出してしまうこともありました。

【そんな時は…】

- ①大人が間に入って調整役・仲介役になることで、イメージを共有してもらう。
- ②■■■■くんの遊び方・やり方を、他の友達にも認めてもらう、理解してもらう
- ③全ての活動で「仲良く遊ぶ」のはちょっとハードルが高いかも。■■■■くんも周りの友達も共有しやすい活動は何か?という視点も持つしてみる（役割やルールがはっきりしている遊び・活動のほうがうまくいくことが多かったように思います）

集団での様子に関すること

【保育所での出来事】



写真：発表会での役決め

たくさんの人数がいる中では、「自分の気持ち」と「場の状況や相手の思い」をうまく合わせて行動することができず、つい大きな声で話したり、逆に自信が持てず消極的になってしまうことがあります。

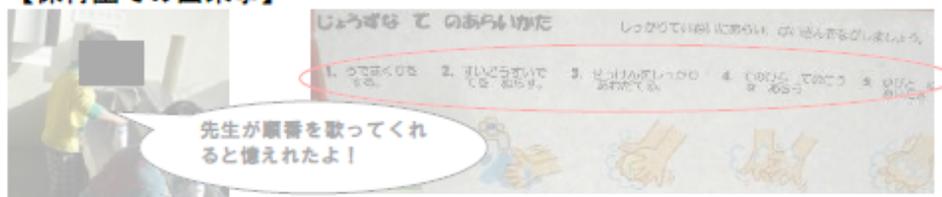
【そんな時は…】

①少し時間をとってじっくり説明をしたり、②少人数かつ相性がいい子どもとの遊び・活動を行う中で、葛藤体験をうまく乗り越えていけるよう支えてきました。特に小さな集団だと「自分の思いを言葉に出す」「自分の気持ちを少しこらえる」という余裕も持てるようです。

年長のころには、小集団活動の中で「自分の気持ちを調整しながら、相手にゆずる」という力も少しずつ蓄えてきました（■■■■の「しっぽとり」など、ルールのある遊びの中で、そうした姿が見られました）。

日常生活に関すること—初めての活動に取り組むときの秘訣—

【保育園での出来事】



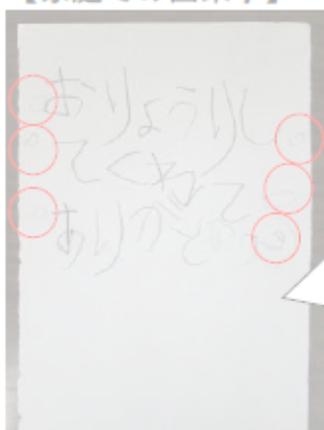
■■■■くんはとても丁寧に手を洗います。秘訣は、保育園の先生が用意してくれた絵カード・・・ではなく、それを先生が歌にしてくれたことでした。言葉や歌を覚えることが好きで得意な■■■■くんにとっては、言葉で教えてもらって順番がはっきりわかると、スムーズに取り組むことが多かったようです。

【初めての活動に取り組む時には・・・】

ごちゃごちゃとした環境では、目で見て頭で整理して行動することが少し苦手です。でも、活動の流れが順番として分かると、自信を持って行動できます（特に、新しい生活習慣を知る場面、運動会や発表会など）。発表会では、他のお友達のセリフを憶えるほどでした。

学習に関すること—文字について—

【家庭での出来事】



お手紙遊び♪

保育所でお手紙のやり取りをしました。
お家に帰ってから、お母さんと一緒に手紙の書き方の練習をしました。
横書きの方向が「左から右」ということがわからなかったのですが、お母さんに「ここ(左)からここ(右)に向かって書くのよ。」と教えてもらいました。

【その時、■■■■んは…！？】

お母さんに言われた「ここ(左)からここ(右)」を自分で始点と終点を○印をつけて目印にしました。
自分で印をつけることに気づき、自分でつけた印に向かって文字を書くことができました。

引用文献

- 青木真純・室谷直子・増南太志・松沢晴美・高野知里・岡崎慎治・前川久男（2013）就学後に学習のつまずきが予想される幼児に対する COGENT プログラムを用いた指導の効果. 障害科学研究, 37, 13-26.
- 赤塚正一・大石幸二（2009）通常の学級に在籍する LD のある児童の小中学校間の引き継ぎに関する実践的研究. 特殊教育学研究, 46(5), 291-297.
- 赤塚正一・大石幸二（2013）就学期の移行支援体制づくりに関する実践的研究—地域における特別支援学校のコーディネーターの役割と課題. 特殊教育学研究, 51(2), 135-145.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. (「人間発達の生態学」磯貝芳郎・福富護（1996）訳, 川島書店).
- 千葉真理子（2007）社会福祉研究におけるケーススタディの現状. 現代社会研究科論集, 1, 79-91.
- 千葉信博（2010）発達障害と思われる子どもへの一貫した支援を行うための就学期における連携の在り方に関する一考察—幼稚園と小学校の円滑な引継ぎの工夫を通して. 宮城県特別支援教育センター2010年度特別支援教育長期研修員報告書, 37-54.
- 江川斑成・高橋勝・葉養正明・望月重信（2007）『最新教育キーワード 137（第12版）』. 時事通信社, 134-135.
- Eisenhardt, K. M. (1989) Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- 古川久敬（1990）構造こわし—組織変革の心理学. 誠心書房, 126—139.
- 藤井茂樹（2009）乳幼児期から就労までの一貫した支援—湖南省発達支援システム. ノーマライゼーション, 29(12), 12-15.
- Gibson, J. J. (1979) *The Ecological Approach to Visual perception*. Houghton Mifflin. (「生態学的視覚論—人の知覚世界を探る」古崎敬（1986）訳, サイエンス社).
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- 長谷川靖子・加藤純子・安東善子・信田博子・加藤和成（2003）幼稚園における発達障害児の就学準備指導（2）—より効果的な指導方略の検討. 日本保育学会大会発表論文集, 56, 814-815.
- 長谷川靖子・信田博子・安東善子（2002）幼稚園における発達障害児の就学準備指導—楽しみながら取り組む試み. 日本保育学会大会発表論文集, 55, 792-793.
- Hanline, M. (1993) *Integrating Young Children with Disabilities into Community Programs*. Baltimore: Brookes.

- 林浩子 (2007) 幼小の交流活動から見えてくるもの—幼小連携におけるもうひとつの意味. 保育学研究, 42(2), 175-182.
- 橋本徳彦 (2011) 小学前における子どもの発達障害の気づきと小学校との連携. 母子保健情報, 63, 34-37.
- 秦野悦子 (2008) 乳幼児健康診査とその後の支援体制. 白百合女子大学研究紀要, 44, 147-165.
- 肥後祥治・中山健・新垣さゆり・小野田笛子・笹田秀夫・澤村まみ・高橋ゆう子 (1994) 軽度発達障害児への就学直前期の小集団訓練—プログラムの開発とその実施結果. 情緒障害教育研究紀要, 13, 13-20.
- 平沼博将 (2008) 保育所から学童保育への接続問題(2): 学童保育における障害児保育の現状と課題. 福山市立女子短期大学研究教育公開センター年報 5, 103-108.
- 堀江真由美・玉井ふみ (2012) 就学移行支援に向けて保育所・幼稚園で実施する発達評価の試み—5歳児の発達スクリーニング試案. 人間と科学, 12(1), 69-78.
- 星山麻木・神山歩弓・星山雅樹 (2005) Individualized Family Service(IFSP)の日本における適用の可能性—特別支援を必要とする乳幼児とその家族のために. 小児保健研究, 64(6), 785-790.
- 一瀬小百合 (2007) 障害のある子供を持つ母親の苦悩の構造とその変容プロセス. 小児保健研究, 66(3), 419-426.
- 井上和久 (2013) サポートファイルの活用と普及への課題と対応に関する一考察—A市の保健センター、療育機関、特別支援学校が連携した取り組みから. 小児保健研究, 72(1), 65-71.
- 井澤信三 (2003) 自閉症児における問題状況を解決するための社会的技能の獲得と般化—生態学的調査に基づいた「ルール制御」による指導とその効果. 発達心理臨床研究, 9, 1-7.
- 岩永竜一郎・松坂哲慶・本山和徳・松崎淳子・円城寺しづか・荒木ふみ (2008) 3歳児健診における広汎性発達障害児スクリーニング精度向上のための質問項目に関する研究. 小児の精神と神経, 48(3), 235-242.
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R., & Hughes, D. (2008). In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early childhood Education journal*, 35, 479-485.
- Jung, L. A. (2010) Identifying Families Supports and Resources. *Working with Families of Young Children with Special Need*. New York, Guilford Press. 9-26.
- Kagan, S. L. (1992) The strategic importance of linkages and the transition between early childhood programs and early elementary school. *Sticking together: Strengthening linkages and the transition between early childhood education and early elementary school (Summary of a National Policy Forum)*. Washington, DC: U.S.

- Department of Education.7-9
- Kagan, S. L. (2010) Seeing transition through a new prism. Kagan, S. L & Tarrant, K.(Eds) *Transitions for Young Children-Creating Connections Across Early Childhood Systems*. Baltimore: Brookes. 3-18
- 葛西久志 (2014) 精神障害者の地域移行支援の今日的課題. 弘前学院大学社会福祉学部研究紀要, 14, 78-87.
- 小林小夜子 (2003) 就学前集団保育から小学校への移行における適応に関する発達心理学的研究－研究の視点と課題. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第 1 部 (学習開発関連領域), 52, 65-71.
- 是永かな子・織田衣絵 (2007) 保護者のニーズを反映させた就学指導委員会の在り方. 高知大学学術研究報告 (人文科学編), 56, 1-31.
- 是永加奈子・織田衣絵 (2007) 保護者のニーズを反映させた就学指導委員会の在り方－高知市中心身障害児等就学指導委員会を中心に－. 高知大学学術研究報告人文科学編, 56, 1-31.
- 厚生労働省 (2005) 発達障害者支援法の施行について. (情報取得日: 20130815)
<http://www.mhlw.go.jp/topics/2005/04/tp0412-1e.html>
- 厚生労働省 (2014) 今後の障害児支援の在り方について. (情報取得日: 20140722)
<http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyo/kyokushougai/hoken/fukushibu-Kikakuka/0000051490.pdf>
- 楠凡之 (2008) 「気になる保護者」とつながる援助－「対立」から「共同」へ. かもがわ出版.
- Leal, L. (1999) *A Family-Centered Approach to People with Mental Retardation. American Association on Mental Retardation.* (「ファミリー中心アプローチの原則とその実際」三田地真実・岡村章司 (2005) 訳, 学苑社).
- 前垣義弘・小枝達也・関あゆみ (2007) 5歳児健診・発達相談における軽度発達障害児への気づきと対応. 小児保健研究, 66(2), 204-206.
- 真鍋健 (2011a) 発達障害のある子どもに対する就学時の支援方法に関する研究－小学校への接続がスムーズにできなかった事例から. 幼年教育研究年報, 33, 125-132.
- 真鍋健 (2011b) 特別なニーズのある子どもの移行支援に関する研究－垂直的・水平的移行を包括したモデルの開発と支援の試み. 保育学研究, 49(1), 85-95.
- 松井剛太 (2007) 障害のある幼児の就学支援システムの構築－サポートファイルの活用による小学校への接続の試み－. 保育学研究, 45 (2), 103-110.
- 松井剛太 (2008) フォーカス・グループ・インタビューを利用した保育カンファレンスに関する研究. 広島大学教育学部博士学位論文.
- McWilliam, R. A. (2010) *Routines-Based Early Intervention: Supporting Young Children and Their Families*. Baltimore: Brookes.
- 三輪善英 (2014) 教育相談・就学先決定のモデルプロセスについて. 特別支援教育, 54, 4-

7.

- 宮田広善(2001) 子育てを支える療育—医療モデルから生活モデルへの転換を. ぶどう社.
- 水田和江・鈴木隆男・木下昌恵(2005) 障害をもつ乳幼児を養育する家族のニーズと育児支援にかかわる保健センターの役割. 西南女学院大学紀要, 9, 165-179.
- 文部科学省(2012) 共生社会に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進(報告)
- 文部科学省(2014) 特別支援教育資料(平成25年度).
- 中井靖・神垣彬子(2012) 就学前後を一体的に捉えた発達障害のある子どもを持つ親に対する支援モデルの構築. 小児保健研究, 71(3), 399-404.
- 日本生態学会編集委員会(2012) 生態学はどんな学問か?—遺伝子から地球環境まで. 日本生態学会(編著), 生態学入門(第2版). 東京化学同人, 2-11.
- 西原睦子(2011) 大津市における障害の早期発見と療育システムの考察—要発達支援児への療育システムの試みを中心に. 障害者問題研究, 39(3), 17-24.
- 西尾幸代・大崎忠久・船谷友代(2009) 特別な支援を有する移行段階の子どもたちを支える連携のあり方—就学・進学先の新担任から見た情報伝達に関する実態調査から—. 福井大学教育実践研究, 34, 127-138.
- 小川巖(2011) 重度・重複障害児のための個別の教育支援計画作成手続き—個人中心計画と生態学的アセスメントの統合的観点から—. 教育臨床総合研究, 10, 53-65.
- 大窪裕喜恵(2010) 保育所からの就学に向けた小学校との連携. 月刊学校教育相談, 24(3), 22-24.
- 大谷尚(2011) SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法. 日本感性工学論文誌, 10(3), 155-160.
- 太田裕巳(2013) 小学校へつなぐ幼稚園の役割—子供と保護者が安心して就学をむかえるために. LD, ADHD, ASD, 11(1), 8-11.
- 大高一夫・高橋智(2000) 東京都における障害児の就学実態と就学指導システムの研究—江東区の事例検討を中心に. 東京学芸大学紀要第一部門(教育科学), 50, 143-157.
- 大宮勇雄(2007) レッジョ・エミリアやニュージーランドの保育者には「子ども」がどのようにみえているだろうか. 現代と保育, 69, 6-37.
- Pianta, R. C., & Cox, M. J. (1999). The changing nature of the transition to school: Trends for the next decade. *The Transition to Kindergarten*. Baltimore: Brookes.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Fowler, S. A. (1994). *Bridging early services for children with special needs and their families: A practical guide for transition planning*. Baltimore: Brookes.
- Rouse B., & Hallam, R.A. (2006). *Tools for transition in early childhood: A step-by-step guide for agencies, teachers, & families*. Baltimore: Brookes.
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L. A. (2005). *The transition*

- process for young children with disabilities: A conceptual framework*. Human Development Institute: University of Kentucky.
http://www.ihdi.uky.edu/nectc/DOCUMENTS/PROJECTINFO/Conceptual_Framework_Web_Version.pdf(情報取得日 : 20091031)
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L. A. (2007). The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework. *Infant & Young Children*, 20 (2), 135-148.
- Rous, B., Hemmeter, M., & Schuster John. (1994). Sequenced Transition to Education in the Public Schools: A Systems Approach to Transition Planning. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14(3), 374-393.
- 佐藤智恵 (2013) 特別な支援が必要な子どもの保育所から小学校への移行に関する研究—子ども、保護者、保育者・小学校教諭の3者の語りの質的分析より. 保育学研究, 51(3), 393-403.
- 高尾淳子 (2010) 保育—家庭—医療の連携による発達障害児の就学移行支援—米国障害児教育制度と愛知の事例との比較分析. 国際幼児教育研究, 18, 69-76.
- 田宮緑・大塚玲 (2005) 軽度発達障害児の就学にむけての保護者への支援—S 大学教育学部付属幼稚園の実践を通して. 保育学研究, 43(2), 223-232.
- 田中敦士・八重田淳 (2008) 発達障害のある生徒における高等学校から就労への移行支援の展望—米国の個別の移行支援計画の課題から. 発達障害研究, 30(1), 9-18.
- 東海林夏希・橋本創一(2009) 知的・発達障害児をもつ保護者の就学移行期における支援ニーズに関する調査報告. 発達障害支援システム学研究, 8 (1・2), 21-27.
- The SERVE Center at the University of North Carolina (2005) *Terrific Transition : Ensuring Continuity of services for children and their families*.
<http://center.serve.org/tt/tt1f.pdf#search='Terrific+Transitions> (情報取得日 : 20131215)
- 上野加代子 (2008) 児童虐待の社会構築. 福祉社会研究, 9, 3-10.
- U.S. Department of Education (1988). Tenth annual report to Congress on the implementation of the Education of the Handicapped Act. Washington, D.C.: Office of Special Education Programs.
- U.S. Department of Education (2004). Twenty-sixth annual report to Congress on the implementation the Individuals with Disabilities Education Act. Washington, D.C: office of Special Education
- 山口真里 (2009) ソーシャルワークにおけるストレングスの特性—類似概念との比較をつうじて. 広島国際大学医療福祉学科紀要, 5, 65-78.
- 山中久美子 (2010) 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. 特別支援教育コーディネーター研究, 6, 51-63.

- 山本真也・香美裕子・田村有佳梨・東川博昭・井澤信三（2012）発達障害の疑われる幼稚園児に対する就学支援プログラムの効果の検討. 特殊教育学研究, 50(1), 65-74.
- 山崎齋明（2007）杉並の就学支援シート「すばる」の取り組み. 特別支援教育研究（601）, 14-17.
- Yin, R. K. (1984) . Case study research: Design and methods. Thousand Oaks, CA: Sage.
（「ケース・スタディの方法 新装版」近藤公彦（2014）訳, 千倉書房）.
- 横澤公道・辺成裕・向井悠一郎（2013）ケース・スタディ方法論—どのアプローチを選ぶか. マネジメント・レビュー, 12(1), 41-68.
- 吉野妙子（2014）発達障害をもつ母親の育児用の体験—障害名を告げられてから就学前の時期—. 小児保健研究, 73(2), 293-299.

謝辞

本論文の執筆にあたり、学位論文主査である七木田敦先生に貴重なご指導を賜りました。研究論文の執筆に関わることはもちろんのこと、事例との向き合い方や何気なく行っている「支援」に関して、「なぜ、今、これが必要なのか」「今、自分は何をすべきか」を真摯に考えることの大切さや、あるいはその難しさを常に教えていただきました。心より感謝申し上げます。

学位論文副査である坂越正樹先生、河野和清先生、中坪史典先生には、一次審査や予備審査を通して、多大なるご指導やご助言、また温かい励ましのお言葉を賜りました。ここに深く感謝申し上げます。

また本研究にあたってご協力をいただきました、4名のお子さんならびにその保護者の方々、そしてそれぞれの保育所や幼稚園、小学校、児童デイサービスの先生方にも厚くお礼申し上げます。

さらに現在の職場では、課程構成員が1名少ない状況にて教室運営に関して色々ご迷惑をおかけしました。ご配慮とお気遣いを賜りましたことに関しまして、千葉大学教育学部特別支援教育教員養成課程長の眞城知己先生をはじめ、課程の先生方に厚くお礼申し上げます。

ふり返れば、私が幼稚園の加配教諭として勤務していたころ、2人のお子さんの就学にあたって、幼稚園生活を通した数え切れない豊かな経験とそこでの成長の姿を、小学校に全く伝えることができなかつた悔しさが今でも残っています。この悔しさと後悔の念を持ちながらも、たくさんの方々から導かれた本研究を新たな出発点として、今後もこの分野における支援の発展を進めていきます。

最後に、長年にわたり何も言わずに支えてくれた父と母、そして日々笑顔にさせてくれる妻と娘に心から感謝します。

2015年1月21日

眞鍋健