

## 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—

真 鍋 健<sup>1</sup>

### Transition Support of a child with developmental disability — The case that the connection with the elementary school didn't go for smoothly —

Ken Manabe<sup>1</sup>

**Abstract :** The Purpose of this study was to obtain suggestion about support of elementary school transition under the condition that there are no regular supports from region, through a case of one child with educational special needs. After school transition, the child can't adjust at their school class and life. To support him adjustment and learning, interagency collaboration was developed and developmental test was done to him. By this process, main teacher of elementary school could estimate his development and team could consider the support that fit to his cognitive discrepancy. Through the case, the points to support school transition under the condition that there are no regular support from region was summarized 3 contents ; 1) the presence of coordinator who could connect parents and school main teacher, 2) the difference between supports that done before school entrance and supports that done after school entrance, 3) conference or cognitive assessment battery.

**Key Words :** Transition support after school transition, Interagency process, Identifying of discrepancy

#### 1. はじめに

保育所や幼稚園から小学校への就学に当たっては、わが国では市町村による学齢簿の作成、就学時健康診断の実施などを経て、その後、学校教育法施行令の就学基準をもとに、児童の入学措置が行われる。障害のある児童の場合、就学基準に基づいて特別支援学校・特別支援学級への入学・入級、または通級指導教室の利用が認められることになる。そのような中、近年、就学前の機関から就学後の機関に移行するにあたり、様々な困難や不安を抱える児童や保護者、または教師らに対する就学支援に注目が集まりつつある。

就学時における支援に関しては、2000年代に入り「小学校(小1)プロブレム」や「保幼小連携」に関する議論が繰り返される中、就学に

おける問題の把握や支援方法に関する研究が増加している(例えば、松井, 2007; 田宮・大塚, 2005; 七木田・真鍋ら, 2010; 東海林・橋本・伊藤・田口・安永, 2010)。特に、支援方法に関しては、松井(2007)が示すような「サポートファイルの作成と提供を中核とした就学支援」が、保護者や保育者にも認知され始めており、就学前後の機関間の連携を含め、自治体や学区レベルでそれらを用いた就学支援が展開されている(山崎, 2007)。各園・小学校単位での就学支援方法の蓄積に加えて、このような自治体・学区レベルでの整備が進むことで、より複層的な支援の実現が期待される(松井, 2007)。

ところが、先行研究や各自治体が開発・運用している支援に関しては、それがどの支援対象にも活用できる“万能”な方法とはなっていないことが指摘されている。例えば、西尾・大

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

崎・船谷（2009）は福井県内の小学校一年生の担任に対する質問紙調査を通して、就学先の違い（通常学級・特別支援学級等）を考慮に入れながら、就学時の連携・情報提供の方法、その内容や満足度等を明らかにした。この結果では、①特別支援学級では文章もしくは口頭による情報提供を通して連携を行った割合が全体の90%近くであった一方、通常学級では60%近くにまで減ってしまうこと、②就学前には問題は見られなかったにも関わらず、入学後になって何らかの困難が明らかになるケースが、ニーズが認められる児童の半数近くを占めることが明らかになった。また、就学を含む移行支援事例について、支援方法の準備・連携方法に注目して複数の事例を検討した真鍋・七木田（2010）でも、障害名が不明確な段階での小学校移行では、コーディネータの関与が低く、また種々の支援を利用できない事例が存在することが指摘されている。

就学に関する支援方法の開発・運用にあたっては、ある支援方法が確立され、教師や支援者、または保護者らに認知されていても、それを活用できない状況が多々存在する。つまり、自治体や各機関などの支援提供側が用意した方法を活用できないケースが存在することを前提に、就学支援を考える必要があるだろう。

本研究では、そのような例と同じく、教育的ニーズが確認されていたにも関わらず、就学時の3・4月に引き継ぎが行われず、小学校で離席・教師への暴言など不適応状態にあった1名の児童に焦点をあてる。特に就学時に十分な移行支援が行われず不適応状態に陥っていた状態から、その後に展開された支援の内容とその経過を、支援に関わった関係者の事後評価を加えて検討を行う。これらを通して、自治体や就学前施設・小学校が想定する就学支援の本筋に乗れない児童がいた場合、どのような方法を講じる必要があるのかについて検討を行うことを、本研究の目的とする。

## II. 対象

対象児（以下、A児）は、就学前は保育所に、就学後は小学校に在籍していた男児であった。出生時に大きな異常等はなかったものの、頭部が大きく水頭症が疑われ、1歳までAリハビリテーションセンターに通院していた。最終的には異常を示す所見は見られず、その後1歳半・3歳児健診ともフォロー・指導の必要性も指摘

されなかった。

ただし、保育所入所時から、継続的に行動面での問題が保育者より指摘されており、特にこだわりや衝動性の高さなどが見られたため、巡回相談等でしばしば相談対象児となっていた。

## III. 支援の経過

### 1. 就学以前

A児は3歳の頃に保育所に入所したが、当初、担任の保育者は本児の指導・対応の仕方に非常に苦労していた。入所時数ヶ月は、自分が好んでいる歌をずっと歌うなどして過ごすことがほとんどで、興味のある活動以外には一切参加しようとはしなかった。その後1年近くかけて、保育者との関係性が取れるようになり、一旦は落ち着く兆候を見せるものの「話し合いで一方的に自分の話を伝えようとする」「友達への暴言・暴力」等が頻繁に生じていた。保育者が全く予期しない行動を見せることも多く、年長時にはライターで保育所内のカーテンに火をつけようとするなど、保育中に常に目が放せない状況にあった。

保育所に在籍中は、複数の巡回相談で相談対象児としてあげられ、筆者への巡回の依頼もあった。なお、保護者においてはA児のことを溺愛している一方、保育所と同じく行動面の扱いに苦心していた。このような現状もあり、保育者の訴えをもとに就学時健診の際に検査（ビネー式知能検査）が行われ、結果境界域の数値が出る。ただし、就学措置等については教育委員会から連絡がなく（「通常学級で適切」との判断がなされたかどうかは不明）、結果、通級指導教室の利用など一切の配慮なしで小学校通常学級へ入学することとなる。また、保育所側は他の配慮の必要な幼児の引継ぎに追われていたこともあり、保育所と小学校との間で引継ぎ・情報交換は行われなかった。その後「授業中の離席」「担任の指示への反抗」「学習の遅れの疑い」など入学直後より不適応状態が小学校より指摘された。

### 2. 入学後の意見交換会の実施

「いつも学校の先生に怒られてばかりです」とA児の学校での様子に心配した保護者が、5月中に保育所のコーディネータに相談し、その後6月に保育所依頼の形で授業の見学と意見交換会が開かれることとなった。小学校には保育所の担任とコーディネータが訪問し、算数と国語の授業見学と、その後の話し合いが行われた。

話し合いには、保育所担任・保育所コーディネータ・小学校校長・担任教諭の4者が参加し、特に①授業時、全体の授業ペースにA児がついていないことやその詳細について、②これまでの保育所生活において有効であった支援やコツといったものが、小学校側にも伝えられた。なお小学校担任の報告ならびに授業時のA児の様子について、項目毎にまとめたものを下記に示す。

### 【言語・コミュニケーション】

同級生とのやりとりに大きな問題はないが、時々話しているうちに興奮しすぎて、話が止まらなくなることがある。会話の内容は非常に豊かで、過去に経験したことも詳細に説明してくれる。

### 【学習面】

算数は、基本的な「数字・数詞・数量の結びつき（数唱・カウンティング・概括・取り出し）」は可能である（100まで）。一桁同士の足し算は両手を用いて、加数と被可数を全て数えて行っている。数の分解は操作できる具体物がないと全く意味が理解できないようであった。国語についてはひらがなはすべて覚えており（保育所のころより）、また書くことについても、止める・ハネルなどを意識しながら書くことができていた。文章の読みは非常に速く、初めて読む文章でもほぼまとめ読み（逐次読みでない）を行うことができる。

### 【行動面】

特に国語以外の時間で、集中することが難しく、離席・足組み・他児へのちょっかい、机の上からわざと消しゴムを落とす、などが頻繁に起こっていた。机の上や中は非常にちらかっており、片付けや次の授業の準備を行うために、担任からの援助が必要であった。担任は「意味内容が分かっていないから集中できないのか、それとも分かっていて集中できないのか、まったく理解できない」と指摘していた。

上記のような姿の中には保育所生活の中で見られた事項も多くあり、就学の前後でのA児の姿が両者に把握され、特に「担任との信頼関係をどう築くか」「友達関係をどう作るか」など支援のポイントとなる事項が議論できた。ただし、保育の中で遊びや生活の場で培われてきた支援については、学習を中心とした一斉授業スタイルでの支援とは直接結びつかない、または参考にはなっても現在の問題の解決にはつながりにくいものもあり、特に「学習面に対する具

体的な支援方法」を検討するには至らなかった。

そこで「そもそもA児がどのような発達の水準にあり、どのような支援方策が必要となるのかについて把握することが必要だろう」というコーディネータの思いから、以前より、巡回相談で関係のあった筆者に、連携と検査の実施の依頼が行われた。

### 3. 検査（K-ABC）の実施

就学指導の際に教育委員会が「A児に対してはWISCを用いようとしたが、言語性の下位検査の実施が難しそうであったため、ピネー式知能検査を行った」という判断を行っていたため、A児の行動特性等も考慮に入れながらK-ABCを選択し、6月中旬に実施した。以下、検査結果の概要を示す。

#### 1) 継次処理尺度と同時処理尺度の結果

継次処理尺度の標準得点は80(±9)、同時処理尺度の標準得点は82(±11)で、その差は2であり、統計的に優位な差は見られなかった。

#### 2) 認知処理過程尺度と習得度尺度の結果

認知処理過程尺度の標準得点は79(±8)、習得度尺度の標準得点は93(±7)であった。「継次処理・認知処理過程尺度」と「習得度尺度」との間に統計的に優位な差(5%水準)が見られることから、本児は能力以上に学習経験を積んでいる可能性が示唆される。ただし、算数以外の習得度尺度の下位検査(「なぞなぞ」「ことばの読み」「文の理解」)では、本児の中で比較的高い得点を示しており、継次処理・同時処理能力とは別に、言語性能力の高さが示唆されたため、この結果の解釈には慎重を要すると考えられた。

#### 3) プロフィール分析表による結果と解釈

プロフィール分析より得られた、複数の下位検査に共通する能力や影響因の仮説候補リストを作成し、その中から保育所や小学校、または家庭での生活の状況と照らし合わせ、下記のような認知的特性を採用した。

#### ① 強い・得意な能力

「読み能力」の強さは、検査時にひらがなを逐次読みではなく即時にまとめ読みで読んでおり、また前年保育所年長時にもすらすらとまとめ読みができていたことから採用できる。また「言語表現」「言語概念形成」については、これまで保育所や家庭生活においてたくさんの語彙(意味内容のある言葉)を用いてやりとりしている様子から、さらにそれぞれの下位検査

(例えば「絵の統合」「なぞなぞ」等)の途中にもぶつぶつと長い言葉(有意味)を用い、思考・説明している様子から、強い能力として採用した。

## ② 弱い・苦手な能力

「注意の範囲／被転導性」の弱さは、例えば「手の動作」「数唱」などで検査者から比較的多くの注意喚起を必要としたこと、また「算数」で課題内容が本人にとって難しくなるに従って、自ら問題や話を作り出して課題から逸れていく行動が見られたこと、さらにこれまでの保育所・家庭での落ち着いたなさを勘案し、採用した。「数的能力」については、現段階において保存の概念(下位検査「算数」問14)を通過していないこと、また学校での授業にて1桁の数の分解が具体物を使っても難しいことなどから採用した。

ところで、プロフィール分析からは指摘されなかったが、「数唱」ならびに「位置さがし」の二つについては、本児の中でもっとも低い評価点(5)を示したことから「記憶に関わる能力」の弱さが疑われる。しかし「算数」「なぞなぞ」にて1回も聞き返すことなく理解していたこと、また「算数」の間9aの数を覚えていて間9bを解いていたこと、また保育所にて歌やカルタ取りが好きですぐに歌詞や文字を覚えていたことから、短期的な記憶が苦手なのではなく、むしろ注意すべき刺激への集中が難しいために、上記2つの点数が低くなったものと考えた。

## 4) 総合解釈

就学時健診時に行われた田中ビネー式知能検査のIQ(知能指数)は77であり、本検査で出された認知処理過程尺度79(±8)に相当するものである。ただし、本児の場合細かいプロフィール分析の結果から、得意な能力と苦手な能力との差がいくらかあり、全体的なIQまたは認知処理能力の数字の取り扱いには慎重を要する必要があるといえる。特に、検査時の様子を含め勘案すれば、以下の2つが本児の認知能力の特長として考えられた。

第一に、本児の場合「注意集中・被転導性」の弱さが、認知処理過程尺度のいくつかの下位検査に影響を与えている可能性が示唆される(特に「数唱」と「位置さがし」)。つまり、注意集中がうまくできないために、元来持っているはずの力を発揮しきれない可能性が推測される。第二に、「言語に関連する能力」は全

体の子どもの中でも平均かそれ以上の力を持っており、本児にとって得意な能力であると言える。

以上より、就学時健診時ならびに本検査で共通して確認された境界域水準の値のみで、本児への指導を検討することは非現実的であると考えられた。実際に、家庭や保育所からも本児のパタン・ペースで覚えることができる場合には、その学習も(クラスの他児を含めてみても)かなり速い。上記に示した本児に想定される認知の特性を考慮に入れた配慮、つまり注意集中がうまくできるような教室での環境設定、また得意な言語的能力を生かした学習を行う方向性が、有効ではないかと考えられた。

## 4. 指導の方針

以上の検査結果を含め6月下旬に小学校、保育所担任・コーディネータに筆者を加え、再度意見交換会を開き、本児の発達・学習の見立てならびに具体的な支援方法について、議論を行った。以下、その際に議論された見立てならびに支援方法について示す。

### 1) コミュニケーション・社会性

- ・本児自身はとても人懐っこく、友達のことが大好きである。全体を指導している中で担任が対応可能な時間はけっして多くないが、様子を見ながら、本児がしゃべりすぎている場面・トラブルになっている場面では仲裁に入る。
- ・保育所側より「先生とは信頼関係ができると1対1の関係が非常にやり易くなる」との報告があった。それを受け、5月より行っていた放課後学習指導(気になる子に対して行われていた取り組み)の時間で、担任教諭との関係作りを試みることとした。

### 2) 学習面

- ・当初、特殊学級への措置が検討されていたが、本児の認知面のアンバランスさを考慮し、通級指導の措置の手続きを行うこととした。
- ・検査結果と担任教諭がこれまでの2・3ヶ月で感じてきた実態との照合を行った。特に話し合いの中では、「算数は苦手だが、国語については例えば作文や読みなどでは、クラスの全体を考えても得意なほうに入る」ということが再確認された。
- ・言葉で考えたり表現する力の強さを生かして、問題に取り組むためのルールを一緒に考えたり、もしくはその時間を保証させるなどの配慮を行う(例えば、算数の文章題では、

文脈情報を確認しながら加減算の判断を行うなど、やり方の手順とその意味とを丁寧に結び付ける)。

### 3) 行動面

- ・授業中に指示や説明を行う場合には、全体指示に加え、担任教師が可能な範囲で個別指示を行っていく。特に本児の注意転導性の弱さや読み能力の強さを考慮して、目の前から消えにくい刺激(文字としてかかれた手順表など)を用いる。
- ・授業中の逸脱ならびに教師への指示に対する非従事(反抗)については、見通しを持つことの弱さも可能性として考えられた。例えば、保育所コーディネータより、「次の授業の準備などでは、机の引き出しよりもっと大きなかごを机の横に用意しておくことで、片付け・準備に要する段階を減らしたり、見通しを持ちやすい環境設定を心がけてみてはどうか」といったアイデアが出された。

### 5. その後の経過

上記の検討の後、2学期のはじめに保育所のコーディネータが小学校を訪問した。上記のような支援に加えて、A児自身が学校生活になれたこともあり、かなり落ち着いていたということであった。特に、大きなかごを用意しておくなどの環境調整は、A児にとっても分かり易く、導入後すぐに自発的に授業の準備等ができるようになったとのことであった。

学習面については、算数においてやはり周りの児童に比べ、学習到達のペースが遅い状態が続いていた。ただし、クラスの中で全体の指示と個別的な配慮を受けながら、学習活動従事の時間も増えていった。また交換会の後、学校ならびに保護者より教育委員会へ通級指導教室の利用希望が出され、他校通級ではあるが2学期よりA児のペースにて学習できる環境も用意されることとなった。国語においては、検査の実施ならびに交換会にて「読みや言葉を使って考える力が得意なこと」を担当教師自身が再確認することができたこともあり、A児の得意な面を生かした授業の展開・工夫が行われていた。例えば、「授業の中で5・7・5の俳句を作っていた際に、クラスの中でも独創的な俳句を作り、金賞のメダルをもらうことができた」というエピソードも報告された。

## IV. 関係者へのインタビュー

### 1. インタビューの内容・手続き

後に、本事例において関わった関係者はいずれも、対象児の小学校生活が入学直後の状態よりも「落ち着き」「A児らしさが発揮できるようになってきた」と受け止めていた。本事例では、就学の数か月後に、いくつかの連携・活動が展開された。周到な準備のもと展開される就学支援とは異なる状況の中で、展開された今回の連携がいかなる意味と効果をもたらしていたのか。また、こうした制約された状況下でも、実りある支援へつながるためには、どのような方策・観点が必要なのか。今回の事例から、それらを抽出するために、インタビュー調査を行った。

まず、保育所時の担任・小学校担任の2名に各々に対して半構造化面接を行った。調査に際しては、①事前に調査趣旨を明確にした上で質問項目を設定し、②実際の支援等の時系列を示した図を提示しながら、③各時期の支援に対する各自の意見を自由に出してもらう形態で回答を得た。インタビューは、2011年4月下旬に各職場にて、それぞれ約30分間かけておこなった。

分析に当たっては、まず、A：展開された活動の評価に関して言及している記述と、B：展開された活動ではないが、活動実施に影響を与えた要因について言及している記述の2つに分類を行いながら、意見の抽出を行った。その意見に対して、就学時に展開される一般的な支援(サポートファイル作成、事前意見交換会など)との同異を筆者1名が想定しながら、担任2名の評価を分析した。

### 2. 結果

上記分析を通して、本事例においてポイントとなっていた支援活動や、それに影響を与えていたと担任らが考える事項を記す。なお、直線下線はA：展開された活動の評価に関する言及、波線は、B：活動に影響を与えた要因に関する言及を示している。

#### ① 「間をつなぐコーディネータの存在」

##### 【保育所時の担任】

お母さんがうち(保育所)にきて話さなかったら、ずっとあのままだったのかもしれないですね。お母さんが直接学校じゃなくて、うちに通してくれたからうまくいったのかな。ここ(保育所)は、(Aが通う小学校の)学校区だし、普通につながりもあつたというのだけど、保育所からだやんわりとうまい具合に小学校にも伝えられ

るし。まあでもただの一担任の要望だけじゃ、報告会まで聞くことはできませんから。

## ② 「本児をどのように捉えるか」

### 【小学校担任】

支援員がいるわけでもなく、ずっと一人ではやっていたので、ああいう形でみんなで話し合いができてよかったです。事前情報もなにもないし、正直、他にも似たような子どもがいるので、(Aのことを)しっかり理解して対応をっていうのは、ちょっと…(途中省略)…保育所の先生の昔の話や検査の結果でAの姿の裏がわかったことでスッキリしました。

## ③ 「検査結果と本児の姿」

### 【保育所時の担任】

検査の結果はすごく納得しましたね。むしろずっと前に知りたかったです。まあでも、おかげで自分がしてたことも(検査の結果と照らし合わせても)、なにかしら意味はあったのかなーと思いますね。

### 【小学校担任】

話し合いのときにも言ったんですけど、国語はどちらかという得意かなと感じてはいたんですけど、あんまりそれ以外の部分が見つかったからそれもうまく認めてあげられなかったと思います。最初からそうしていればよかったんですけど。それでもAが得意な部分に気付いてよかったです。授業中もなんとなく意識して得意なところで発言させたり(手を)当てたりできますし。

## V. 考察

以上より、A児の入学直後の小学校不適應の状態から、各支援者間による働きかけが本格化した6月以降に行われた支援の経過を示してきた。以下では、今回の関係者に対するインタビューの結果を含め、本事例における支援のポイントを整理する。それを通して、自治体等が提供する就学支援の本筋にのれない児童がいた場合に、どのような活動を講じる必要があるのか

について、検討していく。

### 1. 保護者や担任がつながる連携

本事例においては、保護者を含め複数の機関の関係者が支援に関わることができた。特にA児に対する支援の検討を開始するにあたっては、「保護者と保育所」「保育所のコーディネータと小学校」との関係性がよく、そのことで保護者の訴えが支援者に伝わりやすい条件が整っていたことが、大きなきっかけとなっていた。また保育所と小学校とは学区の関係であるとともに、保育所のコーディネータが市内療育・教育機関もしくは小学校の管理職との連携の経験を豊富に持っていたものであり、それを通して対象1名であっても報告会を開けたことも大きい。

一般的に、兄弟がいない場合には、保護者と小学校の教師との2者間で、就学直後に信頼関係が構築できているケースは希であろう。その際、教師が対象児のニーズを認識していない段階での保護者が過剰に訴えを行う場合、2者間の不均衡やトラブルへと発展する可能性もある(楠, 2008)。また逆に学校側がニーズを認識していても、保護者に伝えきれないケースも存在することを踏まえれば、間をつなぐことができるコーディネータの存在や機関間の風通りのよさは、就学後の支援実現に大きく影響を及ぼすことが推測される。

この事例の場合、「学区内での連携」「保護者が保育所に気軽に話をできる関係であったこと」「コーディネータの力(関係調整能力もしくはネットワーク量の強み)」など特定の条件が整っていたことが、連携実施のポジティブな要因となっていた。このような条件は希かもしれない。ただ、機関同士での連携において、各園・各校がどのような点で強みや弱みを保有しているのかを把握できているかどうかは、いざというときの連携の実施に大きな手がかりになると考えられる。園一校での直接連携が難しい場合には、教育委員会や他機関をはさむなどの別ルートを検討することも可能かもしれない。

### 2. 就学時の適切なアセスメントの実施―得意・不得意の見極めに向けて

就学後、小学校担任はA児に関する情報を持たない状態で、教育的支援を行わなければならないが、十分な見立てや有効な支援方法を得ることができなかった。結果、授業を聞かずにトラブルを起こすA児に対して、手一杯になり、問題の解決にのみ焦点があたっていた。「国語はど

ちらかという得意かなと感づいてはいたんですけど、それ以外の部分が…」という担任の発言からも分かるように、入学直後に十分な情報がないまま子どもを見立てる場合、子どもの否定的な側面への注目を煽ることにつながるようである。

小学校の担任はA児の得意な側面に対する根拠（検査結果を得た後）、それを生かした授業実施を展開させるとともに、それに応じてA児の生活・学習への取り組みもより積極的に主体的になっていったことが報告された。つまり、A児の事例では、この担任教諭のA児に対するネガティブなイメージを、どのように関連情報を交えながら納得・理解するか、もしくは別なポジティブな側面にも気付いてもらえるかが、鍵となっていたと考える。A児の小学校生活を充実させるためにも、関係者間の話し合いや検査による「子どもの得意・不得意／好き・嫌いの整理や把握」が必要不可欠であったと考える。

ただし、検査の実施という点においては、制限もある。特に、本事例ではK-ABCの単一実施に止まったが、本来これらの検査を単独で用いる場合には、その情報量と解釈の難しさという点で十分な配慮が必要となる。子どもの有する認知的な側面を十分明らかにするにも、複数の検査バッテリー（WISC、DN-CAS、ITPA等々）を組み合わせていく必要がある。また、自治体によっては単一の検査でも実施に時間が掛かったり、そもそも検査実施が可能な専門機関が少ない所もあるだろう。就学後の児童の学習や発達または認知的側面に関する見立てを行う上で、各検査は強力な武器となる。自治体や地域が有する各資源においては、検査実施について、もしくはそれが難しい場合には子どもの見立てを促すアセスメントツールの使用などを、十分検討していくことが必要になるだろう。

### 3. 就学前の連携と就学後の連携の違い

ところで、筆者の印象ではあるが、A児の支援事例を踏まえて考えてみれば、本稿で行った移行後の話し合い・情報交換会は、移行前に行われる話し合い・情報交換会とは、幾分その内容・性質が異なるように思われる。例えば、移行前には、小学校側は対象児がどのような児童であるのかをイメージすることは把握しづらい。そのため、小学校側は保育所・幼稚園側の提供する情報を頼りにするわけだが、それぞれ

のカリキュラムや教育・保育方法には幾分違いがあることから、「保育所・幼稚園側が気にしている・伝えたい内容」と、「小学校側が欲しい・把握したい内容」とが、異なる場合もある。筆者の経験では、移行前の話し合いでは「児童に関する就学前機関から小学校への一方向的な情報伝達」もしくは「小学校側が気にする限定的な側面への焦点化」という極端な情報伝達が行われることが非常に多い。その反面、移行後の話し合いでは、両機関ともに児童に関するイメージの共有を行うことが幾分可能であり（多少のズレはあったとしても）、情報交換会での話し合いの中心は「イメージの補完・再構築」となる。

実際には、小学校通常学級に在籍する場合、話し合いや情報交換会などは、就学前の3月に1回のみ開催されることが多い（西尾ら, 2009）。もし就学支援の本筋からもれてしまった場合でも、就学後の連携を行うことが可能であれば、移行前に情報提供のみの連携を行うよりも、密度や質の高い支援を行える可能性もあると考える。この際、先述したように機関同士をつなぐコーディネータの存在、または連携を段取りよく進めてくれるツールの存在が、重要になるだろう。

## 引用文献

- 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。
- 真鍋健・七木田敦（2010）障害のある子どもの移行支援に関する実践研究—機関・施設間移行での連携方法に注目して。日本特殊教育学会第48回大会発表論文集。
- 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。
- 七木田敦・財満由美子・松本信吾・林よし恵・上松由美子・湯浅直子・菅田直江・湯川慶子・正田るり子・落合さゆり・真鍋健（2010）特別な配慮を要する幼児の「就学」のための体制作り—ドキュメンテーションを活用した「就学支援」と「連携」—。広島大学学部・付属学校協同研究機構研究紀要, 38, 61-67。
- 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.

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.

東海林希・橋本創一・伊藤良子・田口悦津子・安永敬司 (2010) 発達障害児に対する就学移行支援のための支援ツール開発の試み。東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 6, 1-8.

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), 109-118.

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.

#### 【謝辞】

本研究にあたって、協力いただいた保育所・小学校の方々ならびにA児とその保護者に心より御礼申し上げます。