

## 「特別支援教育における幼小連携」 早期の支援とその移行

本研究では、幼稚園から小学校へ向けての引き継ぎツールとして就学スキルチェックシートを作成し、合わせてその作成過程でのアンケートから得られた「気になる」5歳児が直面する課題について検討を行った。そして、それらの課題について幼稚園でコンサルテーションを実施し、担任を中心に園全体で課題解決に向けての取り組みを実践した。その結果、あらかじめ園児に必要なスキルとその指導方法を確認しておくことで、幼稚園の日常的な活動場面を生かした社会的スキルの指導ができること、認知発達の視点を生かした遊びのプログラムを設定することで、園児の学習レディネスに関する気づきを得られること、小学校への引継ぎに当たり、保護者との連携や工夫した取り組みが必要であることが明らかになった。

【キーワード】 特別支援教育 早期支援 幼小連携 コンサルテーション  
社会的スキル 学習レディネス ユニバーサルデザイン

教育振興担当 今 中 綾 子

## 目次

はじめに	1
<b>第1章 引継ぎツールの作成と検討</b>	2
1. 昨年度の調査から	2
2. スキルチェック票（試案）の作成と検討	2
3. 個人記録からの分析	4
<b>第2章 指導方法の検討</b>	6
1. 課題の設定	6
2. 研究の方法	8
<b>第3章 実践事例から学ぶ</b>	10
1. A幼稚園でのコンサルテーション事例 社会的スキルの習得	10
2. B幼稚園でのコンサルテーション事例 学習レディネスの獲得を目指して	16
3. C幼稚園でのコンサルテーション事例 小学校との引継ぎのあり方を考える	20
<b>第4章 研究のまとめと今後の課題</b>	24
1. 社会的スキル	24
2. 学習レディネス	24
3. 小学校への引継ぎ	24
4. 総合考察	25
おわりに	25
<b>資料</b>	
1. 場面別スキルチェック票についての意見調査アンケート	27
2. 小学校生活に向けて～スキルチェックシート	28
3. ソーシャルスキルチェックシート（年長児用）	31
4. 絵カードを使ったしりとりに遊び	33

## はじめに

幼児期は同じ年齢とは言っても、生育歴を始め家庭での生活経験の影響や、月齢差による成長の違い等が大きいという特徴がある<sup>1)</sup>。そのため幼稚園では一人一人の発達の状況に違いがあることを前提として教育がなされており、どの子どもも活動にスムーズに参加できるよう日常的に柔軟な対応が行われている。これは幼稚園教育要領で幼稚園教育の基本として述べられている「幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うようにすること」であり、特別支援教育の基本理念とも一致する<sup>2)</sup>。つまり、幼稚園教育と特別支援教育は共通するところが大きいのである。

よって幼稚園から小学校への移行を考える時に、幼稚園教育で行われてきた「一人一人の特性に応じた教育」という視点をどれだけスムーズに引き継ぐことができるか、これが配慮のポイントになってくる。

平成 21 年 2 月の特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議での審議中間とりまとめにおいても、早期からの教育支援の在り方について「障害のある子どもに対する多様な支援全体を一貫した『教育支援』と捉え、個別の教育支援計画の作成・活用を通じて、特別支援教育の理念の実現を図る」ことを基本に、「早期からの教育相談・支援の充実」がうたわれている<sup>3)</sup>。

昨年度行った大阪市立幼稚園での 5 歳児に関するアンケート調査では、日常場面において何らかの支援や配慮が必要な「気になる」園児は全体の約 10%にのぼっていた。しかもそのうちの約 70%の園児に「障害がある」という診断はされておらず、経過観察中や相談中の園児よりも、保護者が気づいていない・気にしていない園児の方がはるかに多いのである。

つまり幼稚園で「気になる」ところがあり細やかな配慮をされていながら、特性や発達の偏

りが保護者に顕著には見えにくいために、配慮事項の引継ぎが十分にできないまま通常の学級に就学する 5 歳児が、かなり存在すると推測される。

大阪市立幼稚園では、障害の診断があり保護者も早期の支援の必要性を感じている園児に関して、個別の教育支援計画を作成し保護者とともに就学する小学校に引継ぎを行う取り組みを進めている。それに比べて、保護者に気づきのない「気になる」園児に関して、幼稚園から小学校への引継ぎが困難な理由は、「保護者の同意がないから」、「診断がなく、しかも（小学校には）他にもっと大変な子どもがいると言われたから」などである。個性の強い子どもの中には、知的に遅れがなく、周囲が理解して対応すれば障害などと気にせず育っていく子どももいるであろうが、幼稚園には就学後の情報がフィードバックされにくく、検証がされにくい。

一方、大阪市立幼稚園における昨年度の調査では、障害の診断の有無にとらわれず、早期からの支援の必要性に関して教員が気づきの視点を持っていることも明らかになった<sup>4)</sup>。このことから、幼稚園の段階で教員が気づいた「気になる」園児にどう対応し、保護者と意識を共有するとともにそれを小学校にどう引き継いでいけるかが、今後の特別支援教育の広がりにつながっていくと考えられる。

そこで本稿では、第 1 章で小学校への引継ぎツールとしての就学スキルチェックシートを作成し、その過程で得られたデータから課題分析を行う。第 2 章ではそれらの課題に関して近年明らかにされつつある発達心理学や社会心理学、LD 研究等での研究成果を踏まえ、その知見をどのように教育実践に生かし、支援を展開していくかについて提案する。理論的な根拠に基づくさまざまな支援や配慮のあり方を検討し、その実践事例をまとめ検討することとしたい。

## 第1章 引継ぎツールの作成と検討

### 1. 昨年度の調査から

昨年度の調査から、大阪市立幼稚園では教員の気づきの視点を大切に、支援や配慮の必要な園児については障害の有無に関わらず、子どもの実態に応じて柔軟な対応がされていることが明らかになった<sup>4)</sup>。それらの取り組みには対象園児に関する日々の教育活動だけではなく、「区の子育て支援室と連携したり教育委員会の巡回相談を活用したりして、教員の気づきや支援方法が適切か検討すること」、「保護者に気づきがない場合には、時間をかけて共通理解が持てるように話し合いを持つこと」等も含んでいる。更に「保護者と子育てのストレスを話せる関係を作り、障害があるかもしれないとの揺れ動く思いを受け止める」ことも大切であり、保護者支援・家族支援の視点からも幼稚園は重要な役割を担っている。それは幼児期の確定診断の難しさや、障害告知・受容の問題といった、早期発見・早期支援にまつわる課題と切り離せない側面でもある。

アンケート調査と巡回相談の記録分析で得られたこれらの結果からは、現在幼稚園で行われている気になる子どもへの支援や配慮をより適切に小学校に引継ぐべきである、という課題が明確になった。

### 2. スキルチェック票（試案）の作成と検討

#### (1) スキルチェック票の作成

昨年度、小学校との連携ツールとして「小学校生活に向けて～場面別スキルチェック票」の作成を試みた。これは、アンケートにあった「幼稚園と小学校では支援の内容が違うので、幼稚園で作成した個別の教育支援計画や個別の指導計画がはたして小学校で役に立つのか」という疑問と、「小学校1年生の学校生活の課題について、幼稚園が見通しを持つことが必要である」

との意見からの発案である。さらには、小学校生活で必要になるスキルを確認してもらう客観的な指標として保護者との話し合いで活用するという目的もあり、これまでの教育相談での研究結果を生かして項目等を検討し、様式を整えた。

そしてその試案について意見を得るため、平成22年1月末までに、大阪市立幼稚園と発達障害支援巡回相談モデル校の小学校にアンケートを実施し、検討を行った。(資料1)

#### (2) 意見調査の結果

アンケートは幼稚園対象と小学校対象のものは別形式にした。

##### ア. 幼稚園のアンケート結果

回答46園(回収率約77%)

有効回答数54人(1園から複数回答含む)

Q1. 様式について見やすいと思えますか？

回答	人数
とても思う	4
思う	49
あまり思わない	1
全く思わない	0

Q2. 項目内容について適切と思えますか？

回答	人数
とても思う	3
思う	43
あまり思わない	8
全く思わない	0

Q3. 小学校との引継ぎで話をする時に、役に立つと思えますか？

回答	人数
とても思う	12
思う	37
あまり思わない	5
全く思わない	0

Q4. 実際に小学校との引継ぎで使ってみようと思えますか？

回答	人数
とても思う	8
思う	41
あまり思わない	5
全く思わない	0

Q5．保護者との共通理解に関して、あてはまるもの全部に をつけてください。

回答	人数
保護者と共通理解が得られるケースは少ないと思う	13
保護者の了承がないと作成しにくい	7
保護者の了承がなくても、園での気づきとして作成してみる意味があると思う	46
保護者の了承がないと活用しにくい	13

Q6．その他（自由記述）

- ・「いきいきへの参加」は予想が難しい。
- ・保育にない項目もあり、やや書きにくい。
- ・小学校の行事、授業は予想しにくい。
- ・園児名の下にいきなり「障害の診断」があると保護者に見てもらいにくい。
- ・文字指導の基礎にあたる描画の項目がない。
- ・保護者と一緒に作れたら連携がスムーズにいくと思う。
- ・全項目を記入するのは難しいが、個人に合わせてポイントを絞るのは効果的。
- ・指導計画を作成している園児は了承が得やすい。
- ・診断を受けている場合は話を出しやすいが、そうでない場合が多いので難しい。

### イ． 小学校のアンケート結果

回答4校（回収率約100%）、有効回答数5人（1校から複数回答含む）

Q1．様式について見やすいと思われませんか？

回答	人数
とても思う	1
思う	4
あまり思わない	0
全く思わない	0

Q2．項目内容について適切と思われませんか？

回答	人数
とても思う	2
思う	3
あまり思わない	0
全く思わない	0

Q3．幼稚園からの情報として役に立つと思われませんか？

回答	人数
とても思う	4
思う	1
あまり思わない	0
全く思わない	0

Q4．どういう点で役に立つと思われませんか？

あてはまるもの全部に をつけてください。

回答	人数
クラス分けの参考になる	5
児童の実態把握の参考になる	5
児童の指導の参考になる	5
保護者と話をする時に参考になる	4
あまり参考になるとは思わない	0

Q5．その他、幼稚園から知りたい情報等について（自由記述）

- ・家庭環境について
- ・保護者の子どもに対する理解度
- ・病院や相談などの連携機関

### （3）結果からの検討

幼稚園の回答者は5歳児担任、小学校の回答者は特別支援教育コーディネーター2人、特別支援学級担任1人、特別支援教育コーディネーター及び特別支援学級担任兼任1人、1年生学級担任1人であった。

幼稚園、小学校ともに様式の見やすさに関してはほぼ肯定的な意見であった。また、書類の活用についても、ともに何らかの形で役に立つという意見が多かった。そこでアンケートの自由記述の意見を参考に項目を再検討し、次の改訂を行った。

<学習レディネスに関する項目を追加>

- ・ 、 、 が描ける
- ・ 数字や字が少し書ける
- ・ 形のあるもの（車など）が描ける
- ・ 人（顔だけでなく体も）が描ける
- ・ 端を合わせ紙が折れる

< 障害の記述欄を項目の一部に >

- ・ 身体・健康の中の一項目として扱う

< 項目の順序を変更 >

- ・ 項目を身体面、身辺自立面、学校生活面、学習面に分けて並べ替えた

その際の留意点として、「園児名の下にいきなり『障害の診断』があると保護者に見てもらいにくい」、「保護者と一緒に作れたらスムーズにいくと思う」という意見をもとに、保護者と一緒に作成しやすいものという観点を大切にし、名称も変更した。（資料2）

### 3. 個人記録からの分析

アンケートを依頼した幼稚園には、できれば実際に園児の引継ぎを想定してスキルチェック票に記入し、そのコピーを送付してもらおうよう依頼した。個人情報保護のため、幼稚園名や園児名は記入せず、大阪市立幼稚園にどのような支援や配慮が必要な子どもが在籍するかのデータを得ることが目的の旨を説明し、理解を得た。その結果、35園から障害の診断はないが気になる園児42名、障害の診断がある園児31名計73名のデータを得ることができた。そこからの分析と考察を次にまとめる。

#### (1) 診断はないが気になる園児

診断はないが気になる園児について心配が多かったのは次の3つの項目である。

##### ア. コミュニケーション

個別の支援が必要な園児数と集団での配慮が必要な園児数を合わせると、75%以上の園児に対して「対人関係（子ども）」「言語での感情表現」の面で何らかの援助が必要であると考えられていた。同様に60%以上の園児に対して「対人関係（大人）」「言語での意思表示」「言語での指示理解」の面で援助の必要性が明らかになった。

##### イ. 授業

個別の支援が必要な園児数と集団での配慮が必要な園児数を合わせると、60%以上の園児に対して「45分の着席」の面での援助が必要であると考えられていた。

##### ウ. 遊び

個別の支援が必要な園児数と集団での配慮が必要な園児数を合わせると、60%以上の園児に対して「友だちとの遊び」「決まりや約束の理解」「ゲーム、ルールの理解」の面での援助が必要であると考えられていた。

#### (2) 障害の診断がある園児

障害があるという診断を受けている園児については、子どもの状態に合わせて個別の支援が必要であるケースの割合が診断のない園児よりも多かった。これは集団活動の中で配慮をするだけでは不十分な場合が多いためであると考えられる。特に心配が多かったのは次の2つの項目である。

##### ア. コミュニケーション

60%以上の園児が「対人関係（大人）」「対人関係（子ども）」「言語での指示理解」において個別に支援が必要であると考えられていることが明らかになった。

さらに、個別の支援が必要な園児数と集団での配慮が必要な園児数を合わせると、75%以上の園児に対して「対人関係（子ども）」「言語での感情表現」「言語での指示理解」の面で援助が必要であると考えられていた。同様に60%以上の園児に対して「対人関係（大人）」「言語での意思表示」の面で援助の必要性が明らかになった。

##### イ. 遊び

個別の支援が必要な園児数と集団での配慮が必要な園児数を合わせると、75%以上の園児に対して「友だちとの遊び」「ゲームやルールの理解」の面で援助必要と考えら

れていた。同様に60%以上の園児に対して「決まりや約束の理解」の面で援助の必要性が明らかになった。

### (3) その他の傾向

その他の項目については、身辺自立や登下校、行事への参加、学習レディネスのいずれの面においても回答が分散し、特徴的な傾向は見られなかった。

### (4) 考察

結果から考えられることとして、次のようなものが挙げられる。

- ・小学校に就学するにあたって、障害の診断がある園児ではそれぞれの特性に応じて個別に支援が必要であると考えられているケースが多い。
- ・障害の診断がある園児で担任が心配な項目

は、コミュニケーション面と友だちとの遊びに関してである。

・診断のない園児で担任が心配な項目もコミュニケーション面と友だちとの遊びに関してであるが、それに加えて45分の授業中着席していただけるかという項目が挙げられていたことが特徴的である。

また、幼稚園での特徴的なエピソード等の自由記述欄に何らかの記述がある園児が、67名と約92%の割合であったことには注目したい。パニック時の具体的な対処方法等、支援の例について記入がなされていた。それだけ担任が支援や配慮を引継いでほしいとの思いを持っていることの表れであると考えられる。小学校での指導に役立つ情報としてのエピソードの例には、次のようなものが挙げられる。

#### <自由記述のエピソード例>

- ・初めての人、男の人が特に苦手で、男性が運転する止まっている車の前を横切る時にも、少し遠回りをするほどである。
- ・休憩時間など、活動と活動のすきま時間には何をしたらいいか決められず、一人でウロウロしている時がある。
- ・わかっているような素振りをするが、集団の中で孤立したりボーっとしたり、最終的に理解できていないことがわかり、説明しなおすことがある。
- ・穏やかで優しい友だちを好み、声が大きかったり、口調がきつかったりする友だちの横では安心して座れないので、配慮が必要。
- ・自分が間違えたり失敗したりするとパニックになり泣いてしまう。人を責めるより自分を責めて落ち込んでしまうので、周りの人が責めてはいないことを伝え、次に気をつければいいと励ます。
- ・得意、不得意の差が大きく、難しそうと感じる事柄には参加がしにくい。
- ・触られることが嫌で、軽くタッチされても「叩いた!」と怒る。自分の力のコントロールも苦手で、他人に強くぶつかってケガをさせてしまうことがある。

## 第2章 指導方法の検討

### 1. 課題の設定

前述の調査・研究から、今年度は日々の教育活動に生かせるような具体的な課題を採りあげ、検討することとした。

#### (1) 社会的スキル<sup>5)</sup>

第1章でのスキルチェック票のデータから、何らかの支援や配慮が必要な5歳児に関して、コミュニケーション面や友だちとの遊びといった対人関係を中心に、社会的スキルでの課題があることが明らかになった。これは昨年度の筆者の研究からも示唆された課題である<sup>4)</sup>。

大門・尾崎(2007)は、小学校低学年では基本的な社会的スキルを身につけることが学校ストレス軽減につながることを報告している<sup>6)</sup>。障害の有無に関わらず、年長児の段階で発達段階に応じた基本的な社会スキルを身につけることが、小1プロブレム<sup>7)</sup>を予防する重要な視点であることが考えられる。

また大対・松見(2007)は、幼児期の社会性の発達の变化に着目し、感情表出の統制ができないことが社会的スキルの低さにつながるのは5歳以降であると述べている。さらに、幼児期に社会的スキルを身につけるためには、どうすればいいかといった行動を教えるだけでなく、対人葛藤場面の問題解決を適切に行うトレーニングや感情をコントロールするトレーニングを行うことが有効であるとも述べている<sup>8)</sup>。

実際に幼稚園で個別のソーシャルスキルトレーニング<sup>9)</sup>(以下SSTと記す)を行うには難しい面があるが、高橋・岡田・星野・安梅(2008)が述べているように、家族以外の多数のメンバーと初めて触れ合う場所である幼稚園は、社会的スキルを身につける場所として適していることは明らかである。さらに高橋・岡田らは、「質の高い保育の一貫として幼稚園で集団実施形式のSSTなどの訓練手法が取り入れられれば、

就学前児の社会的スキルの良好な発達が促進される可能性がある」と提案している。その理由の一つとして、「幼稚園ではその成果がすぐさま園における仲間関係に適用可能であり、トレーニングの成果が適切に運用できているかどうか幼稚園教諭もすぐにその場で確認できる利点がある」とも述べている<sup>10)</sup>。

では、幼児の主体的な活動を促し、遊びを通しての総合的な指導を中心とした幼稚園のカリキュラムの中で、いったいどのようにすれば集団実施形式のSSTの手法を有効に取り入れることができるだろうか。

稲本・熊谷(2008)は軽度発達障害児を対象としたSSTについての文献検討の中で、非構成的なSSTと構成的なSSTについて述べている。LD、ADHD、高機能広汎性発達障害等の発達障害を抱える子どもたちに対する取り組みは、現在ではゲームやシミュレーションカードなどの教材を使った構成的なSSTがさまざまな形で展開されている。しかし、当初は行事や学習活動などの機会を通じて自然発生的に生じる社会的スキルを体験する非構成的な形態から始まった<sup>9)</sup>。この非構成的なSSTは、まさに日常の教育場面に当てはまる。つまり日頃幼稚園の中でさまざまに繰り広げられる活動や体験の中で発生する、社会的スキル習得場面を適切に生かすことで、SSTの手法を取り入れた取り組みが可能になるはずである。これは機会利用型(incidental)の指導と言われている方法でもあり、即時効果が高いとされている。

ただしその場合においても、従来から指摘されているように、対象となる子どもの困難に応じた課題設定を行うこと、障害や認知的な特性に適した介入方法とプログラムを設定することが特に重要であると考えられる。



## (2) 学習レディネス<sup>11)</sup>

幼稚園教育要領にあるように、幼稚園教育の基本は「幼児が自ら興味や関心を持って環境に取り組み、試行錯誤を経て、環境へのふさわしいかわり方を身に付けていくことを意識した教育」である。それはまた、「遊びを通して総合的な指導が行われるような教育」でもあり、小学校の細かく決められた形でのカリキュラムに基づいた指導とは大きく異なる点である。しかしながら早期発見・早期支援の観点から、「文字に関する興味がない」「数や量の意識が薄い」等、就学前の段階で必要な学習レディネスを身につけることが困難な園児のいることが指摘されており、幼稚園で就学後の学習について心配されているケースもある。中にはLDサスペクトと言われるようなLDが疑われるタイプの園児も挙げられている。

また改定された小学校新学習指導要領解説では、「国語」において幼稚園教育との関連について次のように述べられている。「小学校低学年の児童は（幼児期と）同じような発達を持っており、体験を通して感じたことや考えたことなどを、常に自分なりに組み換えながら学んでいる。このような発達の特性を生かし、（中略）幼稚園、保育所等における言語に関する内容などを参考にして国語科の指導計画を作成したりすることが必要である<sup>12)</sup>。」

これらのことから、就学を控えた5歳児の段階で、明確なねらいを持ったいろいろなパターンの言葉遊びや言語的活動等を通して、言葉に対する感覚を養うことは重要なことだと考えられる。そうした活動に取り組むなかで、視覚的認知能力<sup>13)</sup>や聴覚的認知能力<sup>14)</sup>、ワーキングメモリー<sup>15)</sup>といった基礎能力のどこにアンバランスさがあるのかを予測し、支援や配慮の必要性を小学校に引き継ぐこともできるであろう。幼稚園の段階で認知特性のアンバランスさや学び方の違いがあることがわかれば、就学後の学

習指導において必要な支援や配慮をスムーズに行うことが可能となる。それは障害の有無にかかわらず、必要な、予防的な支援でもあると考えられる。その際まず必要なことは、もしクラスで何らかの気になる園児がいた場合に、そのつまずきがどこにあるかを検討することである。

## (3) 小学校への移行

昨年度の調査・研究から、小学校との引継ぎに関する課題として次の2点が挙げられていた。

### 保護者との共通理解

幼稚園は多くの子どもたちにとって初めて経験する集団生活の場である。家族以外の多数のメンバーと触れ合い、いろいろな活動をするなかで子どもたち一人一人の特性が見えてくることもあり、それが幼稚園での教員の気づきにつながっているとも言える。しかしながら、日常的に子どもを集団全体を見ている教員と、我が子を中心に見ることの多い保護者では気づきはずれが生じ、共通理解が得られるまでにかなり時間がかかるケースがある。「そのうちできるようになる」「しつけが悪かったのかもしれない」などと保護者の思いが揺れ動くこともある。

前述の、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議での審議中間とりまとめ報告においても、障害のある子どもを支える家族に対する支援について「子どもの障害の受容にかかわる保護者への支援」、「保護者が障害のある子どものかかわり方を学ぶことにより良好な親子関係を形成するための支援」、「乳幼児の発達を促すかかわり方についての支援」、「障害による困難の改善に関する保護者の理解への支援」、「特別支援教育に関する情報提供」等の意義があると述べられている。

これらの家族に対する支援には個々の家庭の事情によってさまざまなパターンがあるが、事例検討を積み重ねることで今後の取り組みに何らかの示唆が得られるはずである。

## 広範囲な通園区域

大阪市立幼稚園には通園区域というものがないので、卒園児の就学する小学校は市内のさまざまな地域に広がることが多い。近隣にある小学校とは連携をとりやすいが、遠くに就学する場合には日頃の交流も少なく、お互いの体制もわからない状況から情報交換をしなくてはならないこともある。

小学校にとっては大阪市立幼稚園の卒園児よりも他の市立保育所、私立幼稚園、私立保育園等から就学してくる新入生の方が圧倒的に多い現状があり、そのいずれとも同じように連携するとなると負担が大きいという意見もある。

そこで、幼稚園や就学先の小学校の事情に応じたさまざまな連携のあり方を探ることが必要になってくる。この点についても実際の事例から検討してみたい。

## 2. 研究の方法

研究協力園での実践にコンサルテーション<sup>16)</sup>を実施し、前述の課題に関するさまざまな取り組みをまとめ、考察を行う。

### (1) 社会的スキル

幼稚園でSSTの手法を取り入れた指導を行う時には、事前に日常の子どもの様子を観察し、その子どもの困難さを見出し、目標となるスキルを特定化することが必要になると考えられる。幼稚園の教諭ができるだけ簡単にチェックできるように項目を選択し、それをいくつかの領域に分類することで、課題設定をする際の検討資料になるチェックシートがあれば役立つであろう。

高橋・岡田・星野・安梅(2008)は就学前期の子どもたちを対象とした社会的スキルの測定ツールを検討している。そこでは「協調」「自己抑制」「自己表現」の因子構造を持った30項目が挙げられている<sup>10)</sup>。また、上野・岡田(2006)は「特別支援教育～実践ソーシャルスキルマニ

ュアル」の中で小学生用のソーシャルスキル尺度を提案している<sup>17)</sup>。これらを参考に、「ソーシャルスキルチェックシート(年長児用)」を作成した。

実際に幼稚園での活動場面でチェックしやすいと思われる上野・岡田(2006)版の様式と「集団行動」「セルフコントロールスキル」「仲間関係スキル」「コミュニケーションスキル」の分類は生かし、高橋・岡田・星野・安梅(2008)の項目も参考に年長児に適切な項目を36項目選択した。さらに、幼児では身辺自立を中心とした「日常生活スキル」も重要な観点と考えて付け加えた。(資料3)

幼稚園でソーシャルスキルに関する指導を行う際にこのシートを活用することで、園児の課題や目標を明確にし、実施後の評価を確認することがねらいである。その取り組みの実践については事例をもとに考察する。

### (2) 学習レディネス

幼児はさまざまな遊びの中で心身全体を働かせ、調和のとれた全体的な発達の基礎を築いていく。そしてそれらの体験が小学校での学びへとつながっていく。しかしそれらの活動において、指示の理解が難しい等何らかのつまずきがある園児の場合、その子どもがどこで困っているのか、何がわからないのかを把握することは大変重要であり、それは支援へのヒントを見つける鍵でもある。

そこで特別支援教育の視点から考えた遊びのプログラムを考案、実施し、子どもの困難がどこにあるのかを探することで、必要な支援や配慮を考えていく。それを検証し、理論的な根拠に基づいた検討内容を小学校に引き継ぐことが、予防的な支援につながると考えるからである。

今回その理論的根拠とした認知神経心理学的アプローチから見た感覚・運動発達の階層性と遊びの関係が図5である。一番下にある視覚、

聴覚、触覚、前庭感覚<sup>18)</sup>、固有感覚<sup>19)</sup>といった基礎感覚が基礎となり、上位の層へ下から順に構造化されていくと考えられている。遊びに関する着目点は例えば次の通りである。

### 絵カードを使ったしりとり遊び等

読み書きに困難がある子どもには、幼児期に「言葉が遅い」「発音の誤りがなかなか改善しない」「言葉の言い誤りがある」「しりとり、言葉集めなどの言葉遊びが苦手」などの特徴があるとされている。そこで幼稚園で言葉遊びをする時に、教師が音韻処理<sup>20)</sup>やワーキングメモリーの力という観察の視点を把握し、遊びを展開していくことで子どもの持つ困難さへの気づきが生まれる。

### 描画活動での気づきを生かす

幼児の描画活動はさまざまな側面を持つ。それは素材を通しての遊びであったり、自由な表現遊びであったり、友だちとのコミュニケーションであったりもする。そして、それらを丁寧にみることは子ども理解に大いに役立つ。言葉は流暢に話しているように思えるのに絵を見ると非常に幼い表現しかしていない子、細部にこだわった特徴的な線画を描く子、いつも同じ色しか使わない子など、描画から支援の必要性が感じられることも多い。

特に学習レディネスに関しては、次の二つの視点からの観察が有効である。一つ目は「視覚的認知能力に弱さがないか」、二つ目には「手指の巧緻性に課題がないか」である。これらの両方、もしくはどちらかに課題のある子どもは、文字の読み書きの習得に困難が出てくると言われている。それゆえに、幼稚園での描画に見られる「形がうまく描けない」などの気づきと、普段の生活から観察される「形が見分けられない」「お箸を使うのが苦手」「左右がわからない」「ボディイメージを持ちにくい」等の気になる課題を十分に考慮して子どもの困難さを特定し、丁寧に支援していくことが重要である。

今回はコンサルテーション事例の中から、描画活動での気づきの視点を生かした取り組みについて考察する。

### (3) 小学校への移行

早期の支援を引継ぐためにどんな工夫が必要か。小学校との引継ぎに関して課題となっている保護者との共通理解、および広範囲な通園区域についての幼稚園の取り組みをコンサルテーション事例から考察し、報告する。

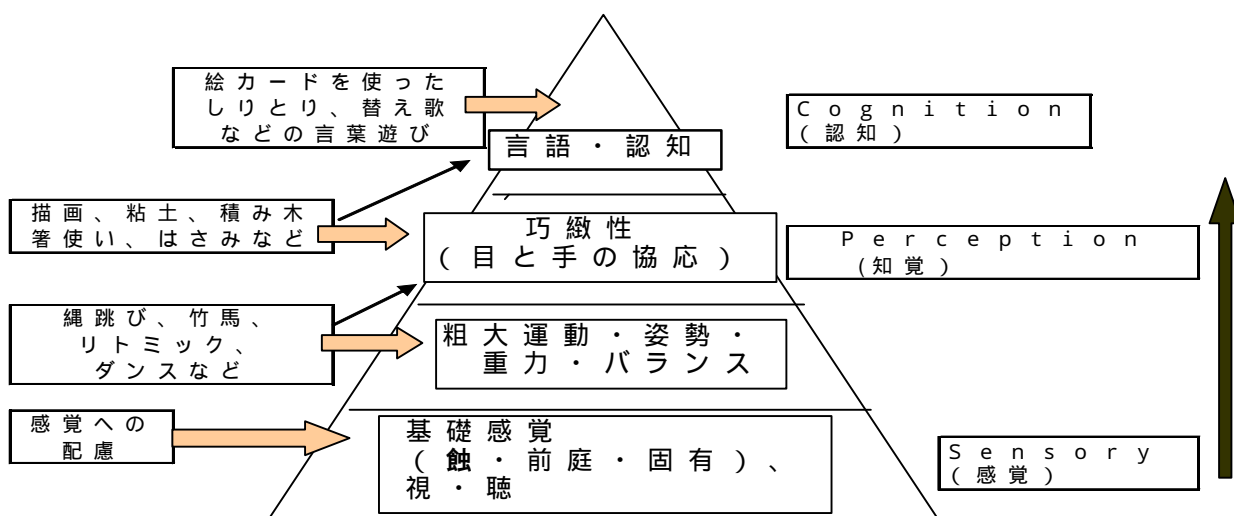


図1 感覚・運動発達の階層性  
参考：「LD児の言語・コミュニケーション障害の理解と指導」

## 第3章 実践事例から学ぶ

### 1. A幼稚園でのコンサルテーション事例

#### 社会的スキルの習得

##### (1) 園の状況

A幼稚園は3～5歳児各1クラスの幼稚園である。交通の便がよいため、園児は周辺の4区からそれぞれ通園してきている。該当区の子育て支援室とも連携があり、そこからの勤めで未就園児活動の園庭開放に参加したのち入園してくる園児がいる。また、心配を抱えていてもしっかり受け止めてくれることが保護者間の情報で伝わり入園してくる園児もいて、「気になる」園児はかなり多い状況にある。

今年度は発達障害支援モデル園<sup>21)</sup>として、「一人一人の子どもに応じた支援を探る～互いに育ちあう集団作りをめざして～」というテーマで研究体制をとっている。本研究の協力園でもあり、本研究では、5歳児クラスに在籍する障害のある園児への支援と、他の気になる園児も含めた集団作りポイントを置いてコンサルテーションを進めてきた。

##### (2) 5歳児クラスの取り組み

#### クラスの様子

18人のクラスであるが、障害の有無に関係なく担任が気になる園児は8人と多い。その中でも発達障害の診断があるA児は自分なりの思いが強く、当初は集団活動への参加が難しかった。暑さや湿度に弱いという感覚過敏もあり個別の支援が必要であるが、外見からはわかりにくく、周囲の園児や教員でさえもA児の言動に戸惑うことが多かった。そこで非常勤のサポート教員がクラスに入り、担任とともに園全体でA児を理解・支援しようとして取り組んできた。他にも療育手帳や身体障害者手帳を持っている園児がおり、クラスには気になる園児も含めて個性の強いメンバーが多く、「みんなそれぞれ違い

がある、いろいろな子どもがいる」ということが自然に感じられるようなクラスである。

#### 集団作りについての課題設定

これほどさまざまな状況にある子どもたちを学級集団としてまとめていくには、やはりA児がキーパーソンになるだろうと担任は考えた。A児の集団参加のあり方を工夫し、それを認めて受け入れることができる学級集団を作ることができれば、支援が必要な他の園児にとっても居心地のいいクラスになるはずである。そこでA児をはじめとする、支援が必要な園児への個別対応を、他の子どもたちが「特別扱いでずるい」と感じないようにするにはどうすればよいか、ということ課題として設定した。そして、「トラブルなどが起こった機会を生かして『なんでそんなことをしたんだろう』とみんなで友だちの気持ちを考えることが有効なのではないか」「行動だけでなくそこに至るまでの気持ちを理解することで、友だちを応援したり見守ったりすることができるようになるのではないか」と話し合い、コンサルテーションを進めた。

この園でのコンサルテーションに当たっては、大対・松見(2007)が述べている、「他者視点が取れる子どもほど感情表出の統制ができ、感情表出の統制ができる子どもほど対人葛藤場面において適応的に対処できる」という知見<sup>8)</sup>を参考にし、社会的スキルに関するアプローチが役立つと考えた。そしてその視点でのアドバイスと、課題設定の観点や評価の指標を得るために、社会的スキルチェックの提案を行った。

#### 社会的スキルのチェックと指導場面の検討

第2章で述べたように、幼稚園で個別の構成的なSSTを実践するのは難しいところがあるが、非構成的なSSTの手法なら取り入れることはできる。そこで、日々の活動の中で非構成

的なSSTを行うため、園児の抱える課題を整理し、身に付けさせたいスキルを把握すること、そのための方法をいくつかあらかじめ確認しておくことから取り組んでもらった。

つまり、「スキルを身につけさせるために、こういうできごとが起こった時には、この指導をしよう」とねらいを持ち、その場面が起こった時に機会を逃さずアプローチできるようにしておくのである。

課題となる社会的スキルの特定には何らかの指標が必要であるので、6月、気になる園児に関して担任に「ソーシャルスキルチェックシート(年長児用)」をつけてもらった。すると、発達障害のあるA児はどのスキルも全体的に弱いですが、特に「日常生活スキル」と「セルフコントロールスキル」が弱いこと、療育手帳を持っているB児は「コミュニケーションスキル」と「日常生活スキル」が弱いこと、気になる園児のC児は「仲間関係スキル」が弱いことなどがわかった。

そして実際の活動においてこれらのスキルの指導をする時に、大きく二つの方法を考えた。一つ目は典型的な非構成的な場面のSSTとして、日々の活動の中で必要なスキルを習得できるように適切に指導することである。例えば遊びの中で起こったトラブルにどのような対応を教えるか、といったことである。二つ目は、大きな行事である運動会の取り組みに参加するなかで必要なスキルを身につけるような指導場面を設定することである。これは日々の活動に比べて目標スキルとその指導方法があらかじめ設定しやすいことから、やや構成的なSSTの側面を持つ。「リレーに参加することを嫌がった場合に、どういう方法でセルフコントロールスキルを教えていくか」等の指導を計画できるからである。

またそれらの指導の際には、「自分の気持ちや、友だちの気持ちを考える」という視点を大切に

した。できるだけ活動を振り返って「自分の気持ちを言葉にし」、それを発表しあうことで「友だちの気持ちにも気づく」機会を持つようにしたのである。もちろん5歳児では言葉で上手に表現するのが難しい子どももいるので、その手がかりとして大阪府人権教育研究協議会<sup>22)</sup>が作成した、「いま、どんなきもち？」のポスターや絵カードを利用した。いろいろな表情の子どものイラストにせりふがつけてあるので、うまく言えなくても「こんな気持ち」と選ぶことができるからである。



図2 「いま、どんなきもち？」の一例

### 指導の実際

#### ア．日々の活動での取り組み

##### <エピソード1>

A児は感覚的な過敏さがあり、製作時に使う「のり」のベタベタした感触がどうしても受け入れられなかった。集団活動も苦手であり、製作の時間にみんなと一緒にいることが少なかった。担任は何とか製作に参加させたかったがスティックのりも嫌がり、製作物に飾りをつける時にはシールを貼ることで折り合いをつけることになった。しかし、他の園児は少しくらい苦手でものりを使うことにがんばっていたので、「いいなあ、Aくんだけ」という気持ちを持った園児もいた。そこで、担任は「A児はみんなと同じ活動することが苦手なこと、のりのベタベタも苦手なこと」を話し、「みんなと同じ活動をするをがんばるために、のりでなくシールという助けがいること」を説明した。すぐ

に納得したわけではなかつただろうが、少なくとも「A児もがんばっている部分がある」ことはクラスに伝わったようであった。同時に担任は、助けがなくてものりを使って作っている他の子どもたちのことをしっかりほめることを心がけた。

表1-1 支援と結果

	支援	結果
A児	・のりで貼る代わりにシールで飾りをつける	・製作物を完成できた
学級	・A児の苦手なこと、がんばることの説明 ・みんながのりを使っていることをほめる	・A児のがんばりに気づくようになった

### <エピソード2>

夏になると、幼稚園では飼っているカブトムシの腐葉土を湿らせるために、霧吹きに水を入れて置いてあった。ある時、暑さが苦手なA児は体に霧吹きで水を吹きかけるとヒヤッとして気持ちがいいことに気づき、手放せなくなった。また、友だちに水をかけると、「キャーッ」と言って逃げていくことがおもしろくなり、あちこちで水を吹きかけるようになってしまった。

担任はこの困った行動をやめさせるために霧吹きを無理に取り上げてしまうのではなく、A児と話をし霧吹きを使う時の約束を決めた。「自分にはかけてもいい。友だちにはかけない。物や場所にはかけない。もし、かけてしまったら雑巾できちんと拭く。これらを守れないと霧吹きは使えない」という約束である。またクラスの子どもたちには、「キャーッ」と大声を出したり逃げ出したりするとA児はおもしろいと思ってしまうので、騒がず先生に言ってほしいということを話した。すると取り上げられてしまうのは嫌なので、A児はだんだんと約束を守れるようになっていった。クラスの子どもたちもそんなA児のことを「水かけてへんで、

と認めるようになっていった。

表1-2 支援と結果

	支援	結果
A児	・霧吹きを使うときの約束を決める話し合いをする	・約束を守って使えるようになる
学級	・A児に対してどうすべきか説明する	・協力することで、A児のことを見守る

### <エピソード3>

プール遊びが始まると、プールが大好きなA児は毎日調子よく通園していた。ところがある日、プールからあがって自分一人で行動しようとして止められ、久しぶりに大暴れしてしまった。おさまらない気持ちを物に当たることで表現し、廊下にタオルなどをばらまいている姿をクラスの子どもたちは呆然として見ていた。

A児への対応はサポート教員に任せ、担任はクラスに集まった子どもたちに「A児は今どんな気持ちでいるのだろうか?」と問いかけた。子どもたちはA児のパニックをどのように見ているのだろうかかと心配になったからである。すると、「いま、どんなきもち?」のイラストを引き合いに出しながら、「ムカつく!って怒ってる」、「いややあって思ってる」などの意見のあとに、「でもほんとは心が泣いてるんとちがう?」という意見が出てきた。それに続いて「A児もしんどいんやな」、「そういえば最近のりも使えるようにがんばってるし」などの声上がり、A児のことを認める様子が見られた。この話し合いのあとなので、その後A児が戻ってきても、子どもたちは「やっと落ちついたんやな」と違和感なく受け入れることができた。

もちろん担任がこうして他の園児に関わることができたのは、この間のA児への対応をサポート教員や園長に任せることができたからであり、日頃から園全体で子どもを見て連携が十分



にとれていたからである。

表1-3 支援と結果

	支援	結果
A児	<ul style="list-style-type: none"> <li>・パニックのあと、一人になって落ち着く時間を確保する</li> <li>・散らかした物を少し残して片付け、「あとはやってね」とA児に片付けさせる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・しばらくすると落ち着きを取り戻す</li> <li>・少し時間がかかったが渋々片付けることができる</li> </ul>
学級	<ul style="list-style-type: none"> <li>・A児の気持ちを考える話し合いを持つ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・A児の気持ちを想像できるようになる</li> </ul>

#### <エピソード4>

A児は当初からクラスでの活動の時間になるとウロウロと廊下に出たり、保健室に行ったりすることが多かった。園ではそんなA児のペースに寄り添いながらも、活動内容や参加の方法を工夫して、なんとかみんなと一緒にできることを増やしたいと取り組んでいた。

しかし、ある時A児が「一人がいい」と言うのを聞いた担任は、クラスでの活動に参加せずウロウロする理由には、多くの人がいる空間では疲れてしまうこともあるのではないかと考えた。そこで部屋の片隅を柵と布で仕切り、落ちつけるスペースを作って、活動中一人になりたいとなるとそこで過ごしていいことをA児に伝えた。するとクラスの活動で友だちが何をしているのかそこから見ていたり、その場所でならサポートの先生と一緒に、みんなと同じ活動に取り組んだりできるようになった。またお弁当を保健室などでなく、そこで食べるようになった。

そして2学期後半にはA児なりに馴染んできたようで、保健室等に行くことが少し減り、お弁当もみんなと一緒に食べられるようになった。友だちの様子を感じることができる場所で過ごすことで、少しずつ一緒にやってみようかと思

うことも増え、製作活動をみんなと一緒に行うことができるようになってきた。



写真1 落ちつけるスペースの確保

同じ場所で作品を作ると、友だちがA児の作ったものをほめてくれたり、A児が友だちの作品を見て話をしたりと関わりも少しずつ増えていった。またA児のために作ったスペースを他児が使っても、A児が「いいよ」と言うことも見られるようになっていった。

表1-4 支援と結果

	支援	結果
A児	<ul style="list-style-type: none"> <li>・落ち着けるスペースを確保し、そこを活用</li> <li>・A児が取り組めるように活動を工夫</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教室にいることが増える</li> <li>・友だちとの関わりが増える</li> </ul>
学級	<ul style="list-style-type: none"> <li>・A児と他児の関わりをうまくフォローする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・関わりが増える</li> </ul>

#### イ. 運動会での取り組み

2学期の大きな行事に運動会がある。集団行動や、指示の理解に支援が必要な園児にとっては練習から困難にぶつかることもある。そこでこの園では担任を始め園全体で、運動会の計画を立てる時からそれぞれの園児に必要な支援や取り組みの工夫を話し合っていた。あらかじめ「どういう場面で、どの園児にどういう支援が必要か」を確認し、それによってできるようになってほしいことの目標設定なども共有されていた。そして日々の練習のなかで支援の方法などにさらに修正を加え、保護者の協力も得て、当日無事に運動会を行うことができた。それら

の支援の一例を紹介する。

表2 支援と結果

	支援	結果
A 児	<ul style="list-style-type: none"> <li>・暑い日は保冷剤をポケットに入れてもいい</li> <li>・どんなことをするのか、見て納得してから参加の方法を相談する</li> <li>・することとがんばった点数を記録する表を作り、記入することで確認し、振り返る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・時々保冷剤で涼みながら参加</li> <li>・することをじっくり見て学び、自分で目標を設定してがんばることができた</li> </ul>
B 児	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スモールステップの指示をし、座る場所などは目印を決めておく</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・目印を手がかりに行動できた</li> </ul>
C 児	<ul style="list-style-type: none"> <li>・準備係の仕事を任せて協力しあうことを教え、自覚して行動できたらすぐにほめる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の競技でもみんなと一緒にがんばることができた</li> </ul>
学級	<ul style="list-style-type: none"> <li>・見学して、できる気持ちになってから参加してもいいことを伝える</li> <li>・見学していた人にはみんなに感想を伝えさせることで、活動に参加している意識を持たせる</li> <li>・練習のたびに、今日の目標を確認し、振り返りを通してみんなががんばりを認め合う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・不安の強い園児も無理なく参加できるようになった</li> <li>・みんなが参加している気持ちを持てた</li> <li>・何をどうがんばればいいのか、自覚を持って取り組めた</li> </ul>

練習では、最初A児は見学することを選んだ。すると、日頃から少し不安の強いところがあった別の園児も、一緒に見学したいと言うことができ、その園児は一度見学をしたあとでスムーズに参加することができた。

活動後の振り返りでは、数字が好きなA児が

「1回目は30点だったけど、2回目は55点になったよ」と感想を言い、担任が「がんばったから点数が上がったね!」と続けることで園児たちも「ほめてくれたんだ」と素直に喜ぶことができた。それ以降、がんばった点数を記入するがんばり表を作成し、活用した。

こと	するひと	みんなの点数
①にゅうじょうこうしん	みんな	80
②かいかいしきのはじめのことば	ゆい	20
③たいどう	みんな	73
④にんじゃらんど	もも	91
⑤めっさうもっさりらんど	ぼら	50
⑥ちゃれんじらんど	ゆい	120
⑦はらばらーん	ゆい	20
⑧かけこ	もも	42
⑨かけこ	ぼら	54

写真2 運動会のがんばり表

またリレーでは、B児が練習を重ねるうちに並ぶ位置を理解し、バトンの受け渡しができるようになって早く走れるようになると、チーム対抗がとて盛り上がった。

C児は勝ち負けにこだわるところがあり、いつもは「リレーで勝ちたい」という思いで必死になると友だちにきつくあたってしまったたり、負けそうになると途中でやる気をなくしたりしていた。しかし他の演技で準備係を任せられ、みんな協力しあうことの大切さを学んだあとは、少し態度が変わってきた。

さらに、肢体不自由のあるD児の参加についても、担任は園児たちにD児ができることを伝え、どのようにしたらみんなと楽しめるだろうかと投げかけた。するとA児が自ら「一緒に走るよ」と言い、みんなを驚かせたエピソードがある。

### 指導の効果

このように日々の取り組みや運動会という大きな行事を経て、それぞれが成長する姿が見られたので、11月にもう一度担任に前述の「ソー



「ソーシャルスキルチェックシート」をつけてもらい、A児、B児、C児の結果をまとめてみた。すると約5ヶ月の間に、3人ともすべての項目で得点に伸びが見られた(表5、図7・8・9)。

表3 ソーシャルスキルチェックシート得点の変化

園児	評価時期	日常生活スキル	集団行動	セルフコントロール	仲間関係スキル	コミュニケーション
A	6月	4	12	4	8	13
	11月	10	17	9	12	18
B	6月	11	16	17	15	8
	11月	16	18	19	21	11
C	6月	13	15	10	22	12
	11月	18	22	14	25	17

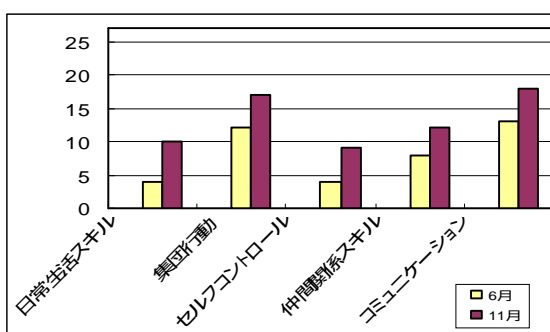


図3 A児の得点変化

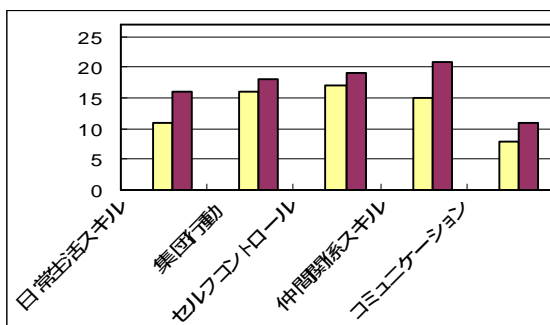


図4 B児の得点変化

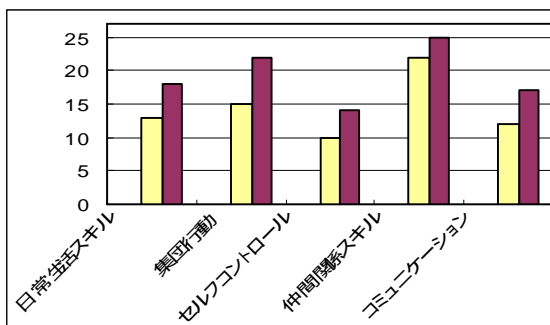


図5 C児の得点変化

また本稿で取り上げた3人だけでなく、気になる園児としてチェックしていた他の4人も全員全項目で得点が伸びていた。条件統制を行っ

ての研究ではないので、何がよかったのかを特定することは難しいが、少なくとも担任が意識して取り組んできた指導の積み重ねが園児のスキルアップにつながった要因の一つであることは間違いないと考えられる。

### (3) 考察

本園でのコンサルテーションを振り返ると、特別な設定場面ではなく幼稚園の日々の活動の中でソーシャルスキルを身につけるために、「ソーシャルスキルチェックシート(年長児用)」を活用し、園児の課題と手立てを明らかにすることで、指導のポイントが明らかになったと考えられる。その点について、担任からは次のような意見をもらっている。

- ・子どもの実態を客観的に振り返り、支援の必要なスキルについて知ることができた。
- ・「できる」という評価の条件設定と判断が難しい子どももいた。
- ・2回目は1回目よりもスキルの段階は同じでも、内容的に充実していると思うことがよくあった。

また園児たちのA児に対する受け止めの変容を振り返る時、これらの社会的スキルを身につけるためには「どうすればよいか」を教えるだけでなく、「いま、どんなきもち？」のような活動を通して、「他者の感情に気づく・気持ちを理解する」ことに合わせて取り組むことで、自己コントロールを含む行動の定着や般化が促進されたと考えられる。このあと実際にこのクラスでは園児の間で何らかの葛藤場面が起こった場合、教師に言われなくてもジャンケンや話し合い等でそれぞれが折り合いをつける姿が見られるようになっていったのである。

## 2. B 幼稚園でのコンサルテーション事例

### 学習レディネスの獲得を目指して

#### (1) 園の状況

B 幼稚園は 4・5 歳児各 2 クラスの園である。小学校とは隣接しており、運動会では小学校の運動場を借りるなどの交流がある。

該当区の子育て支援室と連携して気になる園児の指導に当たっており、園児と関わりがある医療機関や通園施設などの関係機関とも連携をとるように努めている。

今年度は発達障害支援モデル園として「気づきを効果的な支援につなげる～一人一人の特性にそった支援を求めて～」という研究テーマに取り組んでいる。本研究の協力園でもあり、本研究では 5 歳児クラスにおいて就学に向けた支援のあり方、特に発達を促し学習レディネスを育てる取り組みについての実践を検討してきた。

#### (2) 5 歳児クラスの取り組み

##### 学年の様子

2 クラスのうち担任が気になる園児は数人いるが、そのなかに療育手帳を持っている E 児と発音の面で病院の言語科に通っていた F 児がいる。幼稚園教育の基本は、遊びを通しての指導の中で園児の総合的な発達が実現していくことであるが、これら発達上の課題を持つ園児にとって発達を促すような関わり方というのはどのようなものであるか、コンサルテーションを通して担任と話し合ってきた。

またこの 5 歳児集団には、他にも落ち着きがなく不器用さのある園児や、描画が幼い園児など、就学後を考えると幼稚園の段階で学習レディネスを身につけるための何らかの支援が必要ではないかと思われるケースがあった。そこで、これらの課題にどう取り組むかの話し合いの結果、幼稚園の遊びを通じた活動の中で取り入れられる指導プログラムの検討を行うことにした。

### 取り組みの実際

#### A. 絵カードを使ったしりとり遊び

しりとり遊びなどは幼稚園でもよく行われているが、拗音等の特殊音節の理解や発音の確認などの課題を設定して取り組むことで、有効な活動になると考えられる。幼稚園の段階でつまずきが発見できれば、その情報を小学校に引き継ぐことで、早い段階で予防的な学習支援に取り組める。そこでこれらの音韻処理とワーキングメモリーの力を見るためのプログラム(資料 4)を提案した。

ある日の取り組みでは、まず友だちどうしペアを組んで絵カードを一枚もらい、言葉を確認した。しりとりの最初の言葉は先生が言うので、それに続くカードを持っているペアが前に出る。それからは「次はなあに？」の問いかけで、しりとりが続くような言葉のペアが前に出てくる。ペアで相談するのはいいが、他の人にはカードを見せてはいけないというルールをあらかじめ確認しておいた。

療育手帳を持っている E 児は、活動に興味を持たないとフラフラと立ち歩くことがあった。遊びのルールを理解するのが難しいこともあったが、今回はペアの友だちがリードしてくれると一緒に参加できた。しりとりで扱う言葉は馴染みのあるものが多いことや、絵カードを使うことでイメージが持ちやすいということもあり、前に出て大きな声でしりとりの言葉を言うこともできていた。

発音の面で定期的に言語科に通っている F 児は絵があるために言葉の想起がスムーズになり、とてもはりきって参加していたが、「たまご」のカードで何度も「たまごやき」と言っていた。次の言葉が「ゴルフ」ということがわかって、自分の中の思い込みから、つい口に出てしまうようであった。F 児もルールのある遊びでは理解が難しいことがあったが、絵カードがあることでイメージは持ちやすかったようである。発

音に関しても、みんなの前で発表する時にはゆっくりはっきり言うことを全員に意識させたので参加しやすかったようである。



写真3 しりとり絵カード

### イ. 図形模写遊びでの気づきを生かす

幼稚園で文字を教えることはしないが、さまざまな活動を通して、文字を書くためのレディネスができているかどうかは確認できると考えられる。食事場面で箸を使って食べることができるか、製作場面ではさみやのりを上手く使えるかといった手指の巧緻性は、書字動作の基礎でもある。さらに字を書くにあたってはそれだけではなく、見えるものをどうとらえているかといった視知覚も関係する。

そこで遊びの中で教師が描いた模様を見せ、「同じものを描いて」と図形の模写遊びを取り入れてみた。、、、星型、うず巻き、ギザギザ模様を描いたのであるが、ほとんどの園児がそれなりに描いていた。しかし、担任が気になると感じていた園児には次のようなつまづきが見られた。

まず、E児は興味が持てず、自分ではペンを持つとうしななかったので、あまり無理強いすることはしなかった。

F児は や は描けたが、 は最初の線を描いたあとでもう一度やり直してがんばって形をとることができた(写真4)。この頃F児ははさみも1回切りがなんとかできるくらいで、担任も気にかけていたところであった。

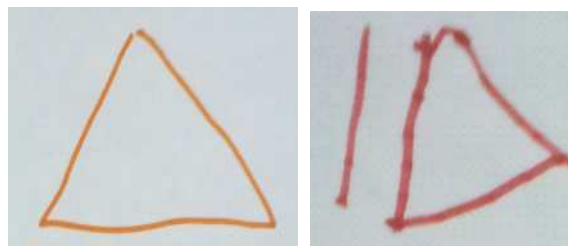


写真4 見本(左)とF児の描いた三角形

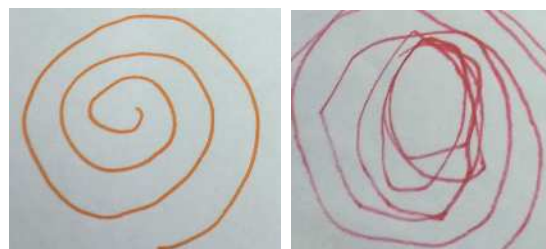


写真5 見本(左)とF児の描いたうず巻き

またF児はうず巻き模様もうまく運筆できず、線が重なってしまっていた(写真5)。描こうとがんばっている様子から、視知覚には問題はなさそうであったので、担任はその後いろいろな活動の中で手指の巧緻性が身につくような支援を心がけた。するとその後、何度か練習するうちに一人で画用紙の円を切れるようになった。それはF児にとって「一人でできたなあ!」と大きな自信になり、何でもやって見ようという積極性につながっていった。

さらにしゃべる言葉は大人びていて知的にも遅れはなく、書字のレディネスにも問題はなかったG児がいたが、彼は特徴的なうず巻きを描いていた(写真6)。



写真6 G児の描いたうず巻きとロボット

担任は普段からG児が友だちとの関係において関わり方が一方的であったり、自分の思いが強くて集団から浮いてしまったりすることが気

になっていたが、G児は年長になって転園してきた園児であったので、そのようなG児の言動をどうとらえるべきか迷っていた。

しかしこのこだわりに近い描画の様子を見て、丁寧に関わっていく必要性を感じ、それ以降担任はG児に周囲の状況や友だちの思いをわかりやすく説明することを心がけるようにしていった。やはりG児はそういった支援がなくては状況がわかりにくく、トラブルにつながりやすい側面があったため、担任が気づいて対応することでうまくいくことが多くなった。その様子を知った保護者がG児の就学後を考え、子育て支援室に相談してみることに繋がった。

## ウ．その他の取り組み

### <今日の気持ちはなんですか？>

幼稚園教育要領の「言葉」の領域では「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う<sup>2)</sup>」とある。そこでB幼稚園では、「今日の気持ちはなんですか？」と話し合う取り組みを行ってきた。前述の大阪府人権教育研究協議会作成のイラストカードを使って、今日の自分の気持ちと同じイラストを選び、どうしてそう思ったのかをみんなの前で発表するのである。



写真7 発表の様子

最初のうちは発表を恥ずかしがる子や、イラストを選び「うれしい気持ち」などと気持ちは言えても、それ以上のことはうまく話せない子もいた。しかし、担任が丁寧に「その時のこと

をもう少し教えて」、「なんでそう思ったの？」などと聞き出すことにより、少しずつ気持ちを伝えられるようになっていった。また、自分のことを言うだけでなく、友だちの話聞くことも大切であると指導するなかで、話を聞いた感想をコメントする子も現れ、話し合い活動の基礎ができてきた。そして友だちが「すごいね」などと認めてくれるのが嬉しくて、言いたいと手を挙げる園児が増えていった。

### <替え歌を歌おう>

幼児期は歌の歌詞を文字で見て覚えるのではなく、耳から聞いて覚えていく。そこで、この時期に遊びの中で「音の区別が聞き取れる」、「単語の中の音を分解できる」、「単語の音韻を操作できる」といった聴覚的な音韻処理の力をつけることは、学習の基礎として大切なことであると考えられる。

この園では童謡「まつぼっくり」の「さ」抜き歌を歌う、などの替え歌遊びを取り入れていた。童謡の「まつぼっくり」は5歳児にとっては繰り返しの多いやさしい歌だが、普通に歌うのではなく「さ」を歌わない、つまり「まつぼっくりがあったと(×)」「たかいおやまにあったと(×)」と歌うのである。最後の部分に「おさるがひろって」の歌詞があるが、この「さ」を抜くのを忘れがちであり、「あ～歌ってしまった！」という声を聞くこともあった。

この活動での観察のポイントをまとめてみると表6のようになる。

表4 観察のポイント

気づきの視点	考えられる要因
・いつもと同じに「さ」を歌う	・指示を理解していない ・「さ」の音を意識できない
・しまったと言いながらまた歌う	・注意集中が難しい ・衝動性が高い
・歌えなくなる	・失敗不安が高い

他にも「どんぐりころころ」の「こ」抜き歌や「たきび」の「た」抜き歌など、繰り返しの歌詞が多い歌なら同様に取り組める。もちろん抜く文字を複数にすれば難易度が上がり、アレンジが可能である。

### <絵本を読もう>

子どもたちは絵本を読んでもらうのが大好きである。好きな絵本は何度読んでもらっても嬉しいし、幼稚園で気に入った絵本を家で買ってもらったという話もよく聞く。この園でも絵本の貸し出し日があり、普段でも学級の絵本コーナーにある絵本はみんなが読んでいいということになっていた。

このように幼稚園では日常的に各自が自分で絵本を楽しむ姿が見られるのであるが、5歳児も後半になってくると、絵本の楽しみ方にもいろいろな形が出てくる。文字ではなく絵を見て楽しむ子ども、文字が読めないの先生に読んでもらおうとする子ども、文字は読めないが読んでもらった話を覚えていて、自分で絵を見ながらストーリーを追える子ども、ひらがなを覚えてきたので、文字を確認しながら拾い読みする子ども、ひらがなをスラスラ読めるので長い文章でもどんどん読んでいける子ども、などである。

そこで読み聞かせから一歩進んで、みんなでそれぞれの絵本を読むことを試みた。園では各自が購読している月間絵本を持っているので、それをみんなで読むのである。読むと言っても小学校の国語の時間のようではなく、あくまでも遊びの延長なので、全員が思い思いにフロアに座ってとともリラックスした雰囲気である。先生が前で読み聞かせる声に合わせて一緒に音読してもいいし、同じページの絵や文字を確認してもいい。各自がそれぞれ自分の絵本を用いて、みんなで同じお話の世界を楽しむ活動である。一見するとそれはまるで自由度の高い国語

の時間のようなものであるが、子どもたちにとっては遊びであり「勉強」とは程遠い感覚である。

この活動での観察のポイントをまとめてみると表7のようになる。

表5 観察のポイント

気づきの視点	考えられる要因
・同じページを開けていない、見ていない	・指示を理解していない ・興味関心の問題 ・注意集中の問題
・絵だけを見ている	・文字への興味が無い
・文字を指さしている	・拾い読み段階
・ほとんど見なくても声を出す	・読むのではなく覚えていると考えられる
・内容を理解していない	・理解力の問題 ・読字だけで精一杯

この日の取り組みでは、ひらがなを少し読めるようになってきたF児が、主人公が友だちに言う「ぼく、かえるよ」というセリフを読んで、「ん？カエル？」と一瞬首をかしげていた。同音異義語を文脈からスムーズに特定することが難しかったようである。説明すると納得できたが、子どもの様子を注意深く観察することでこういった各自の課題を発見することもできる。

### (3) 考察

本事例で取り上げた幼稚園での活動は、5歳児の活動としては決して目新しいものとは言えない。しかしこれらの活動の中で教師が園児の学習レディネスの形成という視点を持つことと、「音韻処理やワーキングメモリー」「手指の巧緻性や視覚認知」「音韻操作と注意集中力」などに困難さが無いが、との気づきのポイントを把握しておくことの重要性が浮かび上がってきた。それらの視点を持つことによって子どもの課題や学び方の特性などに応じた支援ができ、それを小学校へと引継ぐことで就学後の予防的な支援につなげることができるものと考えられる。



### 3. C 幼稚園でのコンサルテーション事例 小学校との引継ぎのあり方を考える

#### (1) 園の状況

C 幼稚園は4・5歳児各2クラスの園である。ここも該当区の子育て支援室と連携して、園児だけでなく保護者ぐるみの支援に取り組んでいる。

昨年度より発達障害支援モデル園になっており、今年度は「支援を要する子どもの特性を理解し、個々に応じた対応方法を考え支援する」をテーマとして研究に取り組んでいる。本研究の協力園でもあり、本研究では支援を要する園児の情報をどのように小学校に引継ぐか、事例の検討を行った。

#### (2) ケース事例

##### 対象園児の状況とこれまでの支援

気になる園児の一人であるH児のケースを取りあげる。本児は昨年度の入園当初すぐに園が支援の必要性を感じ、さまざまな形で支援を模索してきた園児である。

4歳児の当初は、園でH児が衝動的に行動する場面や、気持ちの切り替えがなかなかできずに集団に入れられない場面を見ても、母親は「新しい環境だから」と本人の問題とはとらえていないところがあり、担任との共通理解を持ちにくかった。しかし、担任が焦らず保護者の思いに十分に寄り添いながら話をするうちに、園全体で本児の身になって対応を考えてくれていることが伝わり、徐々に信頼関係ができてきた。また、巡回相談でのアドバイスを取り入れて支援を工夫することなどで、本児自身も少しずつできることが増え、集団に入れるようになってきた。

そのような積み重ねを経て、実は心の中にチラリとあった子育てのしんどさを担任に話せるようになった母親が、区の子育て支援室に相談

に行ってみる気持ちになり、そこから関係機関とのつながりができてきた。

昨年度の保護者との連携について、幼稚園の取り組みをまとめてみた。

a. 巡回相談に申し込み、H児の実態把握と支援の方向性を相談する。



b. 区の子育て支援室に相談。幼稚園で担当者、母親と一緒に話し合いを持ち、そこから5歳児健康診断(5歳児健診)につなげる。



c. 5歳児健診から中央児童相談所(現:こども相談センター)を紹介され、発達検査を受ける。



d. 児童相談で母子通所での療育を勧められるが、母親には少し迷いがあった。そこで担任は母親単独と、両親そろってとの2回の懇談の機会を持ち、十分にそれぞれの気持ちを聞いたうえで今後どうするかを話し合った。



e. 学級懇談会で、母親自らが今のH児の状況を他の保護者にも話をしたところ、理解して応援してくれる保護者が出てきた。これまでなかなか他の保護者と話ができなかったH児の母親であったが、これをきっかけに会話ができる保護者が増えた。

#### 今年度の取り組み

5歳児クラスに進級しても担任が代わらなかったことで、本人も保護者も安心して新学期をスタートさせることができた。

#### ア. 保護者との連携

今年度になって、積極的に母子通所、大阪市こども相談センター、医療機関に定期的に通うようになり、保護者はその情報を担任に伝えてくれるようになった。

地域の小学校か特別支援学校の小学部か、就

学先を迷っていた保護者であるが、夏に入る頃には地域の小学校への就学を決めて、幼稚園にも報告された。

その間の幼稚園の保護者との連携をまとめると次のようになる。

- a . 母子で週 1 回療育に通うことになる。
- ↓
- b . 巡回相談に申し込み、H 児の成長と今後の課題を確認。それを保護者と共有。
- ↓
- c . 保護者から聞いた他機関からの情報で、支援に生かせるものは保護者の了解のもと、個別の教育支援計画に記録した。
- ↓
- d . 就学予定の小学校に保護者が相談の電話。幼稚園での支援をまとめた書類を作成し、資料として保護者に小学校での面接時に持って行ってもらうことに。
- ↓
- e . 保護者が幼稚園に発達検査の結果を持ってきてくれる。その結果でわかりにくいところは巡回相談の折に質問し、どう支援につながるとよいかを把握するとともに、それを保護者にも伝えた。
- ↓
- f . 保護者が本人とともに小学校へ見学に行く。

## イ．H 児への支援の例

母親の気持ちが積極的に変わってきた理由の一つには、H 児の変化や成長が見られるようになったことが挙げられる。そしてそれは幼稚園の支援が適切であったからでもある。そんな H 児への支援の例を紹介する。

担任は昨年度から H 児に関わっており、巡回相談でのアドバイス等を取り入れて、いろいろな支援方法の工夫を行っていた。そのなかで H 児にとって視覚的な情報の提示が有効であるこ

とはわかっていたが、「周りの園児と違うことはしたくない」という H 児の思いも理解していた。そこで 5 歳児クラスになると毎朝ホワイトボードを使って、クラス全体に 1 日の予定を知らせて確認することを行った。クラス全員の取り組みとしてスケジュールを確認することで、他の園児も活動の切り替えがスムーズになった。また絵や文字、時計のマークのカードを使って、見てわかる工夫をしたボードを決まった場所に置いておくことで、H 児も見通しを持って活動に取り組めるようになった。特に運動会の取り組みなどでは、天気によって場所が変わることを予告したり、いつまでがんばれば休憩かわかるように工夫したりすることで、安定して参加できるようになった。



写真 8 ある日のスケジュール

また、がんばった人は自分のカードにがんばりシールを貼るといふことに全員で取り組み、特別扱いではなく、みんなの活動として定着した。それは各自の行動の振り返りにもなった。



写真 9 がんばりシール

それでもまだすぐに気持ちを切り替えられなかったり、腹が立ってパニックになったりすることはあるので、そうした場合には次のようにあらかじめ対応を決めておいた。

- ・泣いたり大声を出したりしてもよいスペースを確保し、少し離れて様子を見守る
- ・十分に落ち着きを取り戻してから、状況に応じた対応の仕方を知らせる
- ・教師の言動を理解できずH児が戸惑っているようであれば、「先生がこうすればよかったね」、「もっとわかりやすく伝えるね」などと話し、「ぼくは悪くない」という気持ちを受け止める

H児ができるだけ無理なく参加できるような活動は設定できても、友だちどうしの関わりのなか起こる葛藤やトラブルまでは防ぎようがないので、あらかじめ対応を決めておくことは、担任にとってあわてず適切な支援をするための工夫であった。

### ウ．小学校への引継ぎ

本事例は昨年度から保護者と何度も話し合いをしながら、H児本人にも特性に合った支援が行われてきた結果、保護者も園児も楽しい幼稚園生活を送ることができるようになった事例である。これらの支援を就学先の小学校に引き継ぐために、保護者が中心となって小学校への情報が伝えられた。幼稚園では個別の教育支援計画及び個別の指導計画が作成されており、それを保護者と共有することができているため、保護者を通して書面での連携をとることが可能であった。今回のように個別の教育支援計画がきちんと引き継がれると、誰が担任になっても必要な情報が引き継がれていく利点がある。小学校にとっても幼稚園からの情報があるため、クラス分けに関する配慮や入学式の準備

等、あわてずに対応できると考えられる。

本事例でのポイントは保護者が積極的に小学校に働きかけようという思いを持つようになったことであろう。そして焦らず信頼関係を築いて保護者を支え、ともにH児の成長を見守ってきたのは幼稚園のスタッフ全員である。

### (3) 幼稚園だよりを利用した連携の取り組み 幼稚園での悩み

幼稚園で気になる園児として細やかな配慮がされているのは障害のある園児だけではない。障害があるかどうかはわかりにくい園児にも必要な支援や配慮が日常的に行われている。それらの園児の場合、保護者があまり気にしていないケースも多く、小学校への引継ぎという時に何らかの個別書類を作成するのはためらわれる。

そこで、幼稚園で行われている日常的な支援を「学年だより」<sup>23)</sup>としてまとめ、工夫している取り組みの中でも特に支援に効果的と思われる活動を小学校に知らせることを提案した。

### 特別ではないユニバーサルな支援として

幼稚園では特別支援学級はないので、クラスの状況に応じて誰にでも役に立つユニバーサルデザインの視点から支援がなされている。そこで、幼稚園で行われている環境調整や視覚支援の状況を、小学校に伝えていくことは非常に大きな意味を持つと考えられる。例えば幼稚園で行われていたスケジュールの確認方法を伝え、スケジュールを確認することで安心して活動に取り組むことができる園児がたくさんいることを知ってもらおう。そして同様の支援を引き継いでもらえれば、スムーズなスタートが切れるはずである。

また、小学校新学習指導要領解説の国語においては「幼稚園教育の言葉に関する内容などとの関連を図る」ことが示されていることから、幼稚園でよく読まれていた絵本や、園児が楽し



んだ言葉遊びなどのトピックも、情報として伝えることが有効であると考えられる。同様に音楽、図画工作においても「幼稚園教育の表現に関する内容などとの関連を図る」ことが示されており、生活科においても「総合的に学ぶ幼児教育の成果を生かす」ことが重要であると、幼稚園教育との連携が重視されている。

よってそれらの情報をまとめた幼稚園だより等を小学校に届けることは、幼稚園からの情報提供として有用である。あまり負担感がなく取り組めるはずであり、幼稚園全体の情報として就学先の小学校それぞれに伝えるのであれば、特に保護者の同意も必要ではない。

小学校にとってもすぐに受け入れられ、しかも書面での情報として残るので担任に参考資料として引き継ぐことができ、学級経営や授業の参考にもできる。

#### (4) 考察

本園でのコンサルテーション事例からは、次のような二つの示唆が得られた。

幼稚園で早期支援の必要性に気づいても、保護者との共通理解には非常に時間がかかるケースがある。

幼稚園から小学校へ支援の移行を考える場合、ケースに応じて連携の方法を選択する必要がある。その一つとして幼稚園だより等の有効活用も考えられる。

に関しては事例にもあるように、保護者の思いに寄り添うことが結局が一番有効な手立てであり、子どもへの適切な支援をしながら揺れ動く保護者の思いを焦らせずに見守ることが重要であろう。実際にこの事例でも1年以上かけて話を進めている。また、その際に子育て支援室や巡回相談など関係機関と連携することで、園だけで抱え込まず包括的な支援を得られることも指摘しておきたい。

については今後の課題として、どの時期にどういう情報を小学校が求めているか、といったリサーチや、幼稚園だより等の小学校での活用事例を検討していく必要があると考えられる。

#### < 学年だよりの例 >

毎日のスケジュールを見るのはみんなの楽しみ！  
遊びに使うカードも増えました！

毎朝登園すると、どの子もクラスに置いてあるスケジュール用のホワイトボードを楽しそうに見ています。「今日は金曜日や。絵本貸し出し行ってきま〜す！」時計の針が のところで遠足に出発や。早くトイレ行こう」と一日の生活の流れや出来事を確認し、自分から行動できるようになってきました。子どもが自分から見て確認し、友だちに知らせるという姿は担任が意図的に知らせていた1学期とは時とは大きく違っています。またには時には「先生、 カード貼ってないよ。仕方ないねえ、貼ってあげる」とその日の予定に気づいて自分たちでスケジュールにカードを加えることもしています。1学期からの積み重ねと実感。

また自分たちはもちろん、年少児も？大ファン？になった運動会の「 ランドへ行こう」の縄のリズム遊びやわくわく音楽会の合奏などでは新しい絵カードが大活躍でした。リズム遊びでは曲を耳で聞いて動くだけでなく、事前に絵カードを使うことで、よりストーリーの流れが明確になるように工夫しました。合奏でも、どのフレーズでどの楽器を使うか、絵カードを見て確認し合ったのでどの楽器も自信をもって使うことができました。この他にも、遊びや行事などカードを増やしたことで1学期以上に毎日の生活の流れや活動に向き合えるようになっています。

歌を歌う

避難訓練

## 第4章 研究のまとめと今後の課題

研究協力園でのコンサルテーションから得られた示唆や課題をまとめると次のようになる。

### 1. 社会的スキル

A 幼稚園の実践から、幼稚園の日常場面において発生する葛藤場面などを適切に生かして指導することで、園児の社会的スキルが向上することが明らかになった。しかし、偶発的に起こる場面を適切に捉えてSSTの手法を取り入れた対応を行うには、あらかじめ子どもの困難さに気づきを持ち、指導目標となるスキルを特定化しておくことが必要となる。そして目標スキルの設定と指導の効果を確認するためには「ソーシャルスキルチェックシート(年長児用)」等のツールを活用することが、有効であることが示唆された。

また本事例のように、単に行動基準としてのスキルを指導するだけではなく、その背景にある「友だちの思いに気づく」他者理解の視点や「自分の思いと折り合いをつける」自己コントロールの視点に気づかせることが、葛藤場面を乗り越える適応力の基礎となることが示唆された。そして幼稚園の生活で習得したこれらの社会的スキルが、小学校での子どもの集団適応力につながっていくと考えられる。

### 2. 学習レディネス

日頃の活動場面で子どもの抱える課題や困難さに気づく時、それが何によるのかを考え、その仮説に基づいて支援の方法を探ることが重要になる。その中でも小学校に向けての学習レディネスに関する実態把握とその支援についてコンサルテーションを行ったのがB幼稚園での実践である。認知神経心理学からの気づきの視点をプログラムに取り入れることで、困難さの要因を推測することが可能になり、次の手立てを考えるヒントを得ることができた。そしてそれらの支援内容を小学校へ伝えることで、就学後

の支援の移行がスムーズになることが予想される。

それらの支援の移行方法については、個別の教育支援計画の引き継ぎや連携会議、前述した改訂版「小学校生活へ向けて～スキルチェックシート(資料2)」などの活用が考えられる。なお本稿は2学期までの取り組みをまとめたものであるので、支援の移行方法とその効果に関しては引き続き今後の課題として検討する必要がある。

### 3. 小学校への引継ぎ

今回C幼稚園でのコンサルテーションでは、時間をかけて保護者と話し合いを持ち、共通理解を得ることができた事例を報告した。このように幼児期においては、保護者支援や家族支援の視点が欠かせない。特に幼稚園では送り迎えや園庭開放時に毎日保護者や弟・妹と顔を合わせることで、思いがけず家族の状況が見えてくることも多い。そこで必要性を感じた家族への支援については、幼稚園だけでなく子育て支援室などとも連携をとりながら小学校へ引継いでいくことが重要であろう。

また、事例のように保護者が子どもへの支援の必要性を受け止めるまでにはかなりの葛藤があり、揺れ動きながら時間をかけて話し合いを重ねてきた経過がある。おそらく形の違いはあれ、多くの保護者が経験することであると推測されるので、小学校入学時点で保護者が相談してくる場合には、その思いに寄り添った丁寧な対応が望まれる。

さらに幼稚園だより等を利用した情報発信の有効性に関しては今後、その適切な送付時期や内容について小学校から意見を聴取するなどの検証が必要であると考えられる。

#### 4. 総合考察

昨年度行った「小学校生活に向けてのスキルチェック」アンケートから得られた課題をもとに、今年度は幼稚園での実践を通して考察を行ってきた。コンサルテーションでは、時に活動場面のビデオ映像を用いて園児の表情を確認したり、行動を分析したりすることも行いながら話し合ってきた。その結果、行動の裏にある園児の思いに気づくことができたり、指導の効果を確認したりすることができ、職員間の共通理解を進めることができた。

またコンサルテーション事例で取り上げた指導実践は、その後指導の評価を経て最終的に対象園児の個別の教育支援計画や個別の指導計画にまとめられ、保護者の了承を得て就学先の小学校に引き継がれる予定である。このように幼稚園で適切な支援を受け、それをスムーズに小学校に引継ぐことができれば、移行支援がうまくいったと言えるのではないだろうか。

今後は幼稚園での課題に関してさらなる実践を重ねていくとともに、幼児期に行われてきたそれらの早期の支援をどのように小学校での実践に結びつけるかが課題として考えられる。小学校では生活体験と並んで学習活動という側面が入ってくるため、幼児期とはまた異なる支援が必要になってくることも予想されるからである。そのためには本研究で取り上げた事例において、小学校への移行事例として追跡研究を行うことや、「小学校生活へ向けて～スキルチェックシート」について、小学校での活用事例の検討など、小学校1年生を中心とした研究に取り組むことが必要であろう。

#### おわりに

今年度は幼稚園でのコンサルテーションを通して、実践的な検証を行ってきた。そこで感じたことは、幼児期には保護者や教師などの周囲の関わりの影響が非常に大きく、適切な支援が得られると子どもはぐんと成長するということである。そうした子どもの変容を目の当たりにして、また保護者も教師も成長していく。一人の子どもの成長を中心にして、大人も周りの子どもたちもお互いが育ちあう、その相互作用がいかに素晴らしいかを実感することができたことは教師冥利に尽きる経験である。その機会を得ることができたのは研究協力園の子どもたち、保護者、先生方をはじめ、論文指導いただいた関西国際大学の栢木隆太郎教授、学習会で学ぶ機会をいただいた大阪医科大学LDセンター顧問竹田契一先生や関係機関の方々のおかげであり、この場をお借りして深くお礼を申しあげたい。そして今後こうした喜びを、子どもに関わる多くの人々が共有できるようになることを強く願う次第である。

#### < 研究協力園 > (50音順)

大阪市立粉浜幼稚園  
大阪市立墨江幼稚園  
大阪市立立葉幼稚園

#### < 注、および引用文献 >

- 1) 「LD & ADHD」, 明治図書, No.33, 2010. 4月号 特集「幼児期から進める特別支援教育」
- 2) 文部科学省「幼稚園教育要領解説」, フレーベル館, 平成20年10月
- 3) 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議, 特別支援教育の更なる充実に向けて(審議の中間とりまとめ)～早期からの教育支援の在り方について～, 平成21年2月12日
- 4) 今中綾子 幼稚園における特別支援教育の取り組み 大阪市こども相談センター教育相談

- 「事業報告第3号」 2010. 3
- 5) 人間関係に関する知識と具体的なコツや技術を使いこなす力」 國分康孝監修「ソーシャルスキル教育で子どもが変わる」1999 図書文化社 による
- 6) 大門明美・尾崎康子, 小学校1年生における学校ストレスに関する研究 - 社会的スキル教育による軽減効果 - , 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要「教育実践研究」 No.2 , 2007 , 45 - 55
- 7) 東京都教育委員会は平成16年の東京都教育ビジョンの中で「小学校に入学したばかりの小学校1年生が集団行動が取れない、授業中に座ってられない、話を聞かないなどの状態が数ヶ月継続する状態」を小1プロブレムと定義しており、これが広く知られるようになった。
- 8) 大対香奈子・松見淳子, 幼児の他者視点取得、感情表出の統制、および対人問題解決から予想される幼児の社会的スキルの評価「社会心理学研究」, 第22巻3号, 2007, 223 - 233
- 9) 対人行動のつまずきの原因を社会的スキルという客観的観察可能な学習性の行動の欠如と捉え、不適切な行動を修正し、必要な社会的スキルを積極的に学習させながら、対人行動の障害やつまずきを改善しようという治療技法」 稲本純子・熊谷恵子, ソーシャルスキルトレーニングの介入方法についての文献研究 - 軽度発達障害児を対象としたソーシャルスキルトレーニングを中心に - , 「筑波大学教育論集」, 第30巻, 2008 による
- 10) 高橋雄介・岡田謙介・星野崇宏・安梅勅江, 就学前の社会的スキル - コホート研究による因子構造の安定性と予測妥当性の検討 - , 「教育心理研究56」, 2008 , 81 - 92
- 11) 「あることを学習するとき、これを習得するために必要な条件が用意され、準備されている状態。ここでの必要な条件とは、身体的・知的情緒、社会的成熟の水準やすでに習得している知識や技能、興味態度などにかかわるもの」 大阪府教育センター「個に応じた指導に役立つ教材作りのヒント集」平成12年 による
- 12) 文部科学省 小学校学習指導要領解説 「国語編」, 「音楽編」, 「図画工作編」, 「生活科編」, 平成20年8月
- 13) 「目から入った視覚情報が脳で処理され、その情報を受け取り意味あるものとして認知される力」 竹田契一・里見恵子・西岡有香, 「図説LD児の言語・コミュニケーション障害の理解と指導(第2版)」, 日本文化科学社, 2007 による
- 14) 「耳から音として入った言葉が知覚され、言葉として認知される力」 前掲書13)
- 15) 「課題をするために必要な情報を一時的に保持しつつ、別の情報処理を行う記憶のシステム」 前掲書13)
- 16) 「異なる専門性をもつ複数の者が、援助対象である問題状況について検討し、よりよい援助のあり方について話し合うプロセス」 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所「学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック」 による
- 17) 上野一彦・岡田智, 「実践ソーシャルスキルマニュアル」, 明治図書, 2006
- 18) 「体の平衡(体の傾き、全身の加速度運動)に関して知覚できる力。」 前掲書13)
- 19) 「体の動きの感覚を筋肉や骨、内臓を通して内的に感じる力」 前掲書13)
- 20) 「単語の中の音を分解したり、音から単語を作り出したり、単語の音韻を自在に操作できる力」 前掲書13)
- 21) 文部科学省委嘱「発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業」としての発達障害支援体制モデル研究実施校園
- 22) 大阪府人権教育研究協議会ホームページ <http://homepage3.nifty.com/daijinkyoo/> 2011年1月15日現在
- 23) 年長児クラス2学級共通で出している。

## 「場面別スキルチェック票についての意見調査アンケート(幼)」

この「場面別スキルチェック票」は幼稚園から小学校へのスムーズな移行支援を目的に、小学校との連携会議等が必要に応じて活用できる資料として、検討しています。チェック票の項目を検討する上で参考になりますので、以下の質問にお答えください。

1. 様式について、見やすいと思われませんか。  
 とても思う 思う あまり思わない 全く思わない  
 ( ) ( ) ( ) ( )

2. 項目内容について、適切と思われませんか。  
 とても思う 思う あまり思わない 全く思わない  
 ( ) ( ) ( ) ( )

\*書きにくい項目がありましたら、その理由もあわせてお書きください。

3. 小学校との引継ぎで話をする時に、役に立つと思われませんか。  
 とても思う 思う あまり思わない 全く思わない  
 ( ) ( ) ( ) ( )

4. 実際に小学校との引継ぎで使ってみようと思われませんか。  
 とても思う 思う あまり思わない 全く思わない  
 ( ) ( ) ( ) ( )

5. 保護者との共通理解に関して、あてはまるもの全部に をつけてください。

- ( ) 保護者の了承が得られるケースは少ないと思う。  
 ( ) 保護者の了承がないと作成しにくい。  
 ( ) 保護者の了承がなくても、園での気づきとして作成してみようと思う。  
 ( ) 保護者の了承がないと活用しにくい。

6. その他、ご意見・ご感想がありましたらご自由にお書きください。

ありがとうございました

## 「場面別スキルチェック票についての意見調査アンケート(小)」

この「場面別スキルチェック票」は幼稚園から小学校へのスムーズな移行支援を目的に、幼稚園との連携会議等が必要に応じて活用できる資料として、検討しています。チェック票の項目等を検討する上で参考になりますので、以下の質問にお答えください。

1. 回答者の立場 ( コーディネーター ・ 特別支援学級担任 ・ 1年生学級担任 )

2. 様式について、見やすいと思われませんか。  
 とても思う 思う あまり思わない 全く思わない  
 ( ) ( ) ( ) ( )

3. 項目内容について、適切と思われませんか。  
 とても思う 思う あまり思わない 全く思わない  
 ( ) ( ) ( ) ( )

\*ご意見があれば具体的にお書きください。(票の記入例に朱書きし、添付していただいても結構です。)

4. 幼稚園からの情報として役に立つと思われませんか。  
 とても思う 思う あまり思わない 全く思わない  
 ( ) ( ) ( ) ( )

5. どの点で役に立つと思われませんか。あてはまるもの全部に をつけてください。

- ( ) クラス分けの参考になる  
 ( ) 児童の実態把握の参考になる  
 ( ) 児童の指導の参考になる  
 ( ) 保護者と話をする時に参考になる  
 ( ) あまり参考になるとは思わない

6. その他、幼稚園から知りたい情報等についてご自由にお書きください。

ありがとうございました

## ＜ 小学校生活へ向けて～スキルチェックシート＞

このシートは園児の就学について、幼稚園と小学校の連携を目的に考案したものです。

幼稚園での対応を小学校に引き継ぎ、スムーズに就学できることを目的に作成します。園児が小学生になったときの様子を予想して、わかる範囲でご記入ください。

(                    )幼稚園                    年   月   日                    記入者 (                    )

ふりがな

園児名 (                    )                    性別 (   ) 男 ・ (   ) 女

＜各項目に(個別に支援が必要: )、(集団の中で配慮が必要: )、(備考:\* )等を記入＞

項目	具体的な支援・配慮等 (自由記述)	
<b>身体・健康に関して</b>		
身体的な特徴		
疾病		
障害(手帳の有無)		
禁忌事項/服薬等		
感覚(過敏さ/鈍さ)	視覚・聴覚・痛覚・触覚	
<b>移動に関して</b>		
移動手段	車椅子/バギー	
階段昇降、段差(校内)		
階段昇降、段差(校外)		
<b>給食に関して</b>		
アレルギー		
偏食		
食事介助		
スプーンの操作		
箸の操作		
時間内での摂食		
<b>衣服の着脱・排泄に関して</b>		
衣服の着脱	自立/半介助/全介助	
着衣のこだわり		
トイレの利用	和式/洋式	
トイレのこだわり		
排泄の始末	自立/半介助/全介助	

名前 ( )

登下校に関して		
	登校	付き添い送迎 / 集団 / 単独
	下校	付き添い送迎 / 集団 / 単独
	安全の確保	
儀式的行事(入学式・始業式等)の参加に関して		
	参加状況	
	事前指導	
活動に関して		
	朝礼・集会等の参加	
	日直等、当番の理解	
	役割・当番の責任感	
学校行事に関して		
	授業参観	
	遠足・社会見学	
	運動会(個人競技)	
	運動会(団体競技)	
	学芸会・発表会	
	音楽・演劇鑑賞会	
	泊を伴う行事	
授業に関して		
	時間割の理解	
	チャイムの理解	
	特別教室や 施設設備の場所	
	45分間の着席	
	持ち物の準備・片付け	
もじ・かずに関して		
	文字への興味がある	
	自分の名前がわかる	
	ひらがなが少し読める	
	3まで数えられる	
	5まで数えられる	
	10まで数えられる	
	・ ・ が描ける	
	数字や字が少し書ける	

名前 ( )

製作に関して	
	物の形(車など)が描ける
	体をつけて人が描ける
	のりで貼れる
	はさみを使える
	端を合わせ紙が折れる
コミュニケーションに関して	
	対人関係(大人)
	対人関係(子ども)
	言語での意思表示
	言語での感情表現
	言語での指示理解
遊びに関して	
	友だちとの遊び
	決まりや約束の理解
	ゲーム、ルールを理解
	「いきいき」への参加
その他	
* 幼稚園での特徴的なエピソードや、予想される困難、こだわり、など	

\*このチェックシートを 保護者は確認しています ( ) ・ していません ( )



## ソーシャルスキルチェックシート(年長児用)

このチェックシートは、社会性を身につけるための指導をする際に、その子どもの目標となるスキルを特定化するためのものです。日頃から対象児をよく観察している方が記入してください。

<園名> \_\_\_\_\_ <組> \_\_\_\_\_ <名前> \_\_\_\_\_ (男・女)

<記入日> \_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 月 \_\_\_\_\_ 日 <記入者> \_\_\_\_\_

スキル	得点	5	10	15	20	25	評価
日常生活スキル		.....	.....	.....	.....	.....	S・±・W
集団活動		.....	.....	.....	.....	.....	S・±・W
セルフコントロール スキル		.....	.....	.....	.....	.....	S・±・W
仲間関係スキル		.....	.....	.....	.....	.....	S・±・W
コミュニケーション スキル		.....	.....	.....	.....	.....	S・±・W

\* S = 強いところ、W = 弱いところ

だ  
い  
たい  
たい  
でき  
る  
  
 い  
つ  
も  
で  
き  
る  
  
 だ  
い  
たい  
たい  
でき  
る  
  
 い  
つ  
も  
で  
き  
る  
  
 い  
つ  
も  
で  
き  
な  
い  
  
 だ  
い  
たい  
たい  
でき  
る  
  
 い  
つ  
も  
で  
き  
る  
  
 だ  
い  
たい  
たい  
でき  
る  
  
 い  
つ  
も  
で  
き  
る

合計

点

### 日常生活スキル

<身辺自立>					備考
登園後、降園時の用意が自分でできる	0	1	2	3	
手洗い・うがい等が自分でできる	0	1	2	3	
靴や衣服の着脱が左右・前後を間違えず自分でできる	0	1	2	3	
箸やフォークを使ってこぼさず自分で食べられる	0	1	2	3	
遊びや活動の後片付けが自分でできる	0	1	2	3	
<対人マナー>					備考
先生や友だちにあいさつができる	0	1	2	3	
よいことをしてもらったら「ありがとう」と言える	0	1	2	3	
いけないことをしてしまったら「ごめんなさい」が言える	0	1	2	3	
人の物を借りる時は「貸して」と言える	0	1	2	3	

合計

点

### 集団行動

<状況理解>					備考
活動の流れを理解し、次の活動にスムーズに移ることができる	0	1	2	3	
友だちが何をしているか、周囲の様子を見ることができる	0	1	2	3	
相手の表情の違いに気づくことができる	0	1	2	3	
相手の気持ちを理解することができる	0	1	2	3	
<集団参加>					備考
小グループでの活動に参加することができる	0	1	2	3	
クラスの活動に参加することができる	0	1	2	3	
園全体での行事に参加することができる	0	1	2	3	
集団で遊ぶときなど、役割やゲームのルールを理解できる	0	1	2	3	
当番の仕事を理解し、役割を果たすことができる	0	1	2	3	

&lt;名前&gt;

## セルフコントロールスキル

合計

点

<感情のコントロール>					備考
いやなことがあっても、人を叩いたり物を投げたりしない	0	1	2	3	
いやなことがあっても、人を非難したり騒いだりしない	0	1	2	3	
友だちがいやがることを言ったりやったりしない	0	1	2	3	
ゲームなどの勝負ごとで自分の負けを受け入れることができる	0	1	2	3	
イライラしてもしばらくすると気持ちをうまく切り替えられる	0	1	2	3	
<行動のコントロール>					備考
活動中、勝手に席を離れたり、そわそわ体を動かしたりしないで座っている	0	1	2	3	
活動中、キョロキョロしたり、ぼんやりしたりしないで参加することができる	0	1	2	3	
活動中、関係のない物音や他の人の行動に注意がそれてしまわない	0	1	2	3	
活動中、注意を引きたくて騒いだり、ふざけたりしない	0	1	2	3	

合計

## 仲間関係スキル

点

<仲間関係の開始>					備考
友だちや親しい人に微笑みかけることができる	0	1	2	3	
友だちや親しい人に呼びかけることができる	0	1	2	3	
臆することなく友だちに話しかけることができる	0	1	2	3	
友だちを遊びに誘うことができる	0	1	2	3	
遊んでいる友だちに自分から進んで加わることができる	0	1	2	3	
<仲間関係の維持>					備考
友だちと会話のやりとりをすることができる	0	1	2	3	
友だちと冗談を言い合うことができる	0	1	2	3	
好きなことで、友だちと仲良く遊ぶことができる	0	1	2	3	
友だちが失敗した時など、励ましたりなぐさめたりすることができる	0	1	2	3	

合計

## コミュニケーションスキル

点

<聞く>					備考
1対1でなら先生や友だちの話を落ち着いて最後まで聞くことができる	0	1	2	3	
集団の中で、先生や友だちの話を落ち着いて最後まで聞くことができる	0	1	2	3	
先生や友だちの話の内容を理解できる	0	1	2	3	
聞かれたことについてきちんと答えることができる	0	1	2	3	
<話す>					備考
単語ではなく、文章を話すことができる	0	1	2	3	
自分の気持ちを言葉で伝えることができる	0	1	2	3	
「いやだ」「違う」と思ったら、きちんと理由を言える	0	1	2	3	
状況を簡単に説明することができる	0	1	2	3	
集団の中で、活動の内容に沿った発言ができる	0	1	2	3	

&lt;課題となること&gt;

--

## < 絵カードを使ったしりとり遊び >

### 1. ねらい：絵を見て語想起（音韻処理）がきちんとできるか

～ ひらがなを読める子もまだ読めない子も

絵から言葉が思い浮かぶ

一つ一つの音がきちんと取れる

最初と最後の音がわかる

… 音韻処理とワーキングメモリーの力を見る

### 2. 子どものつまずきを見つける

発音～うまく発音できない音はないか？（タ サ）（ダ ラ）（サ チャ）など

撥音の理解～最後に「ん」がつくとおしまい

促音の理解～つまる音を意識しているか

長音の理解～伸ばす音を意識しているか（表記は難しいが）

拗音の理解～小さい音を意識しているか

拗長音の理解～小さくて伸ばす音を意識しているか

拗撥音の理解～小さくてつまる音を意識しているか…少ないので幼児では少し難しい

\* ここまでの理解が生活の中でほぼできていると、小学校で特殊音節を含むひらがなの  
表記がスムーズに身に付く

語彙力は豊富か

### 3. 指導の方法

二人組になって考える

- ・ ペアを作る。
- ・ カードを一枚ずつ裏を向けて配る（選ばせる）。
- ・ 「せーの」でカードを見て、何の絵か二人で確認する。
- ・ 先生が最初の絵カードを教える（その二人は前に出てくる）。
- ・ 絵の名前を言い、自分たちの次の絵のはじめの音（自分たちの最後の音）を呼ぶ。
- ・ 次の言葉の二人が前に出て絵の名前を言い、自分たちの次の絵のはじめの音（自分たちの最後の音）を呼ぶ。
- ・ 繰り返し、列を作っていく。

一人で考える

- ・ 2～3のグループに分かれて交代で行う（静かに見られているか、応援できるか）。
- ・ 困っている友だちへのヒントの出し方を決めておく。

ステップアップ～慣れてきたら

- ・ 一人一枚ずつカードを選び、最初の言葉を教えたら一斉に協力し合って行う。
- ・ 一人一枚ずつカードを選び、最後の言葉を教えたら最後の絵カードから始める。
- ・ 最初だけカードを引いて、カードは使わず普通にしりとりへ

## 4. しりとりの例

\* □ : 発音に注意をするべき音の例

\* 下線 : 特殊音節

- A. □かな なすび ビニールぶくろ ろうそく く□した たまご ゴルフ ふえ  
えんぴ□ □き き<sup>っ</sup>て てんと<sup>う</sup>むし(テレビ)
- B. は<sup>っ</sup>ぱ パン□だ だんごむし しまうま まめ めだまやき き<sup>ゃ</sup>べつ つくえ  
えのぐ グミ みみず ズボン
- C. アシカ かめ めがね ねこ こ<sup>ん</sup>ぶ ぶた たけうま まり り<sup>ん</sup>ご ゴリラ  
ラッパ パイナップル ルビー
- D. ぞ<sup>う</sup> うし しか からす すずめ めじろ ろば バッタ たぬき きつね  
ね<sup>ず</sup>み みみずく くるま まく<sup>ら</sup> ランプ プリン(プール)
- E. □たぬき きつね ねこ コアラ □ラ □ラッコ こうもり りす すずめ め□だか かに  
にん<sup>じゃ</sup> ジャム むしめがね  
やきそば バケツ
- F. うま マッチ ちりとりにす □すいか カメラ ラジオ オウム むか<sup>で</sup> で<sup>ん</sup>わ  
ワニ にく(にくま<sup>ん</sup>)
- G. あさがお おも<sup>ち</sup>ゃ やきいも もも もく<sup>ら</sup> □<sup>ら</sup>くだ だ<sup>ん</sup>ご ごみばこ コッブ  
プレゼント トイレ ねも<sup>ん</sup>(れいぞうこ)
- H. めがね ねこ コアラ ラッパ パンツ つみき きゅうり  
りんご ごま マント とけい いか からす □すずむし し<sup>ず</sup>く くつした  
た<sup>ん</sup>ぼぼ ポケット と<sup>う</sup>もろこし し<sup>っ</sup>ぽ  
りす すいか かに に<sup>ん</sup>にく くももち ちゅうしゃ や<sup>き</sup>ゅう うし  
しいたけ けいと トマト と<sup>ん</sup>ぼ

## 5. その他絵カードを使った言葉遊びの発展例

仲間探し

~ペアを作り、一人に絵カードを配る。もう一人は裏返したカードの中から一枚を選び、ペアの仲間を見つける。「虫」「食べ物」「動物」など概念理解の基礎になる。

「撥音(ん)探し」「促音(っ)探し」

~絵カードを裏返し、一人ずつ取っていく。撥音・促音のある言葉を見つけたらカード(得点)をもらえる。グループ対抗にすると盛り上がる。