

論文

アスペルガー症候群を示す児童の就学時における支援体制の整備 —個別ファイルの活用を通じて—

石野 公子*・村中 智彦**・岡本 幸子***

アスペルガー症候群を示す小学校1学年児童を対象に、就学前の療育機関から引き継がれた個別ファイルを活用し、移行支援に関わる就学時の支援体制の整備について実践経過を報告した。実践経過を通じて、就学前の情報を役立てることで、就学時の支援体制の整備における成果と課題について示唆した。個別ファイルは、幼稚園と保育所から引き継がれる①気になる子・個別支援観察シートと②訪問記録簿、療育機関から引き継がれる③個別支援シートの3つで構成された。③個別支援シートには、児童の実態や観察記録だけでなく、療育目標や支援方法、療育成果や課題が記録されていた。③個別支援シートを活用することで、入学直後に事例検討会を開催でき、当面の支援方法を協議した上で、担任教師が支援を実行できた。就学前の療育目標や支援方法の情報が就学時の支援体制の整備を可能にし、児童の学校生活への適応を高め、不適応行動の生起を防ぐ予防的対応につながることを示唆した。

キー・ワード：アスペルガー症候群、就学、支援体制、個別ファイル

I. はじめに

近年、学習障害や注意欠陥多動性障害、高機能自閉性障害などの発達障害やその疑いのある子どもたちへの教育的支援において、就学前の幼稚園や保育所（以下、幼保）から小学校、小学校から中学校などの移行を支える支援体制の整備が重視されるようになった。児童の成長や発達に寄与する望ましい支援方針や方法は、指導の場や指導者が変わっても引き継がれる必要がある。就学前の幼保や療育機関と、小学校にはギャップがあり、相互の理解不足も生じやすい。保育や療育、学校教育といった支援の場や支援体制の違いを超えて、移行支援を円滑にし、一貫した支援の流れを形成することが課題とされている（長谷部, 2004；片桐, 2007）。我々、教育や療育に携わる者には、児童の支援に役立つ確かな情報を引き継ぐ役割が課されている。確かな情報を支援に活用することで、児童の学校生活はより安定したものになると考える。

発達障害やその疑いのある幼児では、幼保や療育の就学前機関から小学校へ教育情報を引き継ぎ、小学校が教育情報を適切に活用することで、不適応行動への対応といった予防的対応につながる可能性が示唆されている（青木・太田, 2010；村中, 2008；大久保, 2010）。しかしながら、引き継がれた情報を、学校がどのように役立てれば良いのか、いかにして日々の支援方法に結びつけていくのかについての実践報告は十分でないと思われる。岡田（2007）は、発達障害の早期発見や早期対応、成長段階に即した教育情報の伝達の重要性が認識されながら、支援体制や支援方法への具現化には未だ課題があることを示唆している。

本稿では、アスペルガー症候群を示す小学校1学年児童を対

象に、就学前の療育機関から引き継がれた個別ファイルを活用し、移行支援に関わる就学時の支援体制の整備について実践経過を報告した。就学時における対象児童の学校生活への適応を高め、学習のつまずきや不適応行動を未然に防ぐために個別ファイルを活用し、個別の指導計画の作成や事例検討会の開催、保護者との懇談会について整理した。実践経過を通じて、就学前の情報を役立てることで、就学時の支援体制の整備において、どのような成果が得られたのか、また、その課題について考察した。

第一筆者は、就学先のA小学校で特別支援教育コーディネーターを務めている。生徒指導主任とともに、対象児の校内支援体制に関わる支援会議の開催や調整、担任教師への支援の役割を担った。第二筆者は、対象児が通所していた早期療育施設（以下、B療育施設）の療育プログラムへの助言や保護者への療育相談等を平成12年度から継続して行っている。第三筆者はB療育施設の主任保育士として、事業の管理運営を行っており、療育プログラムの統括や保護者への面談、子育てへの助言を主に担当していた。

II. 実践経過

1. 対象児の実態

対象児（C児）の就学前の実態について述べる。C児は、1歳から保育所に入園していたが、幼少期から他児とのトラブルや保育士の指示が通らないなど、不適応行動が目立っていた。保護者も療育相談のニーズを有していた。訪問記録簿によると、年少時には全体指示が通らないため、一つ一つかみ砕いた個別指示が必要であった。他児や集団から離れて一人だけで別行動をすることも多かったが、好きな遊びには進んで取り組めた。自分より年下の3歳未満児と関わることが多く、相手が嫌がっても離れないのでトラブルとなることも少なくなかった。自由遊びでの玩具の片付けでは、自分は片付けず、他児には片

* 妙高市立新井小学校

** 上越教育大学臨床・健康教育学系

*** 妙高市早期療育施設ひばり園

付けを強いるのでケンカになることもあった。乱暴な言動や必要以上の声の大きさ、活動場面での行動の切り替えが課題とされていた。

年中になっても、年少時の困った行動は続いた。担任の指示には応じるが加配保育士の指示には応じない、保育士を独占したがる、好きな友達に抱きついたり嫌がってもしつこく関わったりする行動が目立つようになった。9月に保健所の療育相談を受け、会話が通じにくいことと人の気持ちが読めないことに対して、医師に相談し助言を受けた。1月には、アスペルガー症候群タイプの高機能広汎性発達障害の診断を受け、社会生活の練習をすることを勧められた。出席した両親、保健師、児童相談員、担任との相談で、年長になったら就学準備トレーニング教室（以下、D教室）へ通室することを確認した。

年長の4月からD教室に通室し始めた。大きな声や乱暴な言動は減り、少しずつ他児の意見を受け入れ、友達と適切に関われる場面が認められるようになった。ただし、自分がルールを守り、他児が守らない場合に暴言を吐くなどの不適応行動は続いて認められた。9月には、保護者の同意手続きや在籍園への巡回相談、発達・知能検査を実施するプロセスを経て、就学指導委員会で適正就学について協議された。協議の結果、知的な遅れがなく運動能力も高いこと、自分の気持ちを言語化できるようになったことで暴言や暴力が若干減ったこと等、総合的な教育的判断がなされ、通常の学級で要支援員との判断になった。その判断に対して保護者も了承し、A小学校通常の学級に在籍することになった。就学指導委員会資料のWISC-ⅢとS-M社会生活能力検査の結果は表1のとおりである。

2. D教室への通室

C児は、年長時にB療育施設の開設するD教室に通室した。D教室は、E市教育委員会の管轄するB療育施設主催の事業の一つとして平成19年度から運営されている。LD等発達障害やその疑いのある年長児6～7名を対象に、就学に向けた療育をねらいとしている。5月から月2回のペースで始まり、3月まで実施される（山田，2008）。指導時間は午後1時半から3時半までの約2時間、指導回数は約20回であった。対象児は普段通所している保育所や幼稚園の昼食を済ませ、午後のプログラムに入る前に保護者とともに来室する。活動プログラムの内容は、学校生活で予測される学習や体験を想定した①はじめの会、②うんどう、③あそび、④べんきょう、⑤おやつ、⑥おわりの会で構成され、小集団指導が展開される。指導体制は指導員4名で、他1名のスタッフは別室で保護者に対して療育相談等の対応を行う。

D教室では、11月以降、就学先となる小学校に、対象児の実態や効果的な支援方法に関わる情報を引き継ぐ取り組みを実施していた。対象児が通う学校宛に、教室参観の案内を配布し、全ての学校の管理職や特別支援教育コーディネーター等を担う教員が来室する。来室時には、参観に加えて、教師とスタッフ、保護者との面談も行っていった。情報の引き継ぎでは、保護者の同意を経て個別支援シートが活用されていた。

C児の場合も、第一筆者はD教室を参観した後、保護者との懇談会をもち、さらに担当職員や主任保育士との情報交換を行った。その際、個別支援シートをもとに、C児の実態や療育

表1 心理検査の結果

WISC-Ⅲ (6歳1カ月実施)	V I Q81, P I Q103, F I Q90 V C85, P O111, F D82, P S80
	知識8, 類似5, 算数5, 単語6, 理解11, 数唱9 絵画完成10, 符号5, 絵画配列12, 積木模様10, 組合せ15, 記号8, 迷路は未実施
S-M社会生活能力検査	S A5:4, S Q89
	身辺自立5-11, 移動5-7, 作業5-10, 意志交換5-8, 集団参加4-9, 自己統制5-0

目標、内容、具体的な支援方法について、説明を受けるなど、情報交換を行った。

3. 保育所から学校への情報の引き継ぎ

E市では、発達障害の診断やその疑いのある気になる園児についての情報を、一定の手続きに従って個別ファイルにまとめ、就学先の各小学校に引き継がれていた。ただし、引き継がれた個別ファイルを小学校がどのように活用するかは各学校に任されており、その活用状況は把握されていなかった。個別ファイルが引き継がただけで、活用されていない現状もあるのではないと思われる。実際、A小学校では、第一筆者が赴任する平成20年度まで、この個別ファイルは金庫に保管されたままで、あまり活用されていなかった。そこで、学年・学級経営が落ち着く5月連休前後、個別ファイルについて第一筆者が全職員に周知した。同時期、特別な支援を要する児童を把握するためのチェックリストを配布し、個別ファイルを参照して漏れ落ちなく記入するよう伝えた。平成21年度には、教務室内に専用の金庫を置き、いつでも誰でも個別ファイルを閲覧して情報を蓄積したり得たりすることができるようにした。

以前は、各児童の情報が生徒指導部や各学年部の裁量で保管され、必要な記録が綴じられていなかった。問題が起きても過去の記録を参照できなかつたり、複数の職員がチームで対応しようとしても閲覧できなかつたりするなどの課題があった。個別ファイルを一括管理し、懇談会記録や指導記録、心理検査の結果等に関わる人が、その都度、個別ファイルに綴じることを徹底した。

4. 個別ファイルによる情報の引き継ぎ

表2は、入学前の2月頃にB療育施設からE市教育委員会を通して、各小学校へ引き継がれる幼児の療育情報をまとめた個別ファイルの指導内容を示したものである。個別ファイルは、発達障害やその疑いがある園児だけでなく、養育環境や生活リズムの乱れ、歪みに起因する気になる幼児についても作成される。引き継ぎの必要な園児の多い年度では、就学幼児の2～3割になった。個別ファイルは、D教室への通室の有無に関わらず、B療育施設が一括管理している。必要に応じて、保護者の同意のもとに、幼保や教育委員会が情報交換できるような体制を整えていた。

表2のように、個別ファイルは、①気になる子・個別支援観察シート、②訪問記録簿、③個別支援シートの3つの情報で構成される。

①気になる子・個別支援観察シートについては、在籍幼保

表2 個別ファイルに記録された情報内容

シート名	①気になる子・個別支援観察シート	②訪問記録簿	③個別支援シート
どこで	保育所・幼稚園	巡回相談	D教室
だれが	担任保育士	家庭相談員	療育スタッフ
いつ	3ヶ月ごと	月1回	5月（前期開始時） 10月（後期開始時）
情報内容	<ul style="list-style-type: none"> ・全体評価のチェックリスト ・幼児の実態 <ul style="list-style-type: none"> ・集団活動の参加状況 ・友だちとの関わり ・身体の機能 ・生活習慣 ・気になる姿と困っている事項 ・保護者から園への意向と子に対する受容状況 ・園での本児に対する配慮と対応 ・進級、就学後の課題や目標 	<p><記述例> (1月15日の記録を一部抜粋)</p> <p>友だちと遊べるようになってきた。折り紙やカルタはあまり好きではないので、友だちにちょっかいを出したり、邪魔したり騒いだりして、とても目立っていた。「やめて」とはっきり言わないとCくんは分からない。粘土は感触が嫌なのと、形を作るのが苦手なのでしない。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・実態（保護者から・園から） ・重点課題 ・支援の方針 ・支援計画の策定及び評価（課題の設定期は前期後期） ・具体的な課題 <ul style="list-style-type: none"> ・目標 ・支援・配慮 ・活動の評価 ・保護者の状況 ・支援の方向性

の担任が3ヶ月ごとに記載し、個別対応の必要性（必要なし、時々必要、ほとんど必要）と、全体評価（集団行動、ともだち関係、ことばや理解力、身辺の自立、活動や行動の切り替え、落ち着きの有無、感情の起伏）の8項目について3段階で評価されていた。また、現在の幼児について、集団活動の参加状況、友だちとの関わりの様子（コミュニケーション部分を含む）、身体の機能について（製作活動、運動、遊びなどの身体面の参加状況）、生活習慣の様子（着脱、排泄、食事、衛生、睡眠など）、本児の気になる姿および困っている事項の5項目が記述されていた。さらに、保護者から、幼保への意向と子に対する受容の状況、幼保での本児に対する配慮と対応についても記述されていた。なお、進級、就学後の課題や目標については最終シートのみに記載されている。気になる子・個別支援観察シートには実態と対応が書かれているが、目標と具体的な支援が関連づけられておらず、評価がないため有効な手立てが明確ではなかった。

②訪問記録簿は、E市教育委員会に所属する家庭相談員が巡回相談時に記録した。家庭相談員は月1回のペースで幼保を巡回し、その都度、気になる幼児についての観察、聞き取り記録を蓄積していた。訪問記録簿を見ると、事実に基づいた幼児の実態に関わる記載はされているが、不適応行動への対応など、支援の実際に関わる情報はほとんどなかった。つまり、幼児の幼保での様子は理解できるが、個別目標や効果的な支援方法に関わる情報は学校に引き継がれなかった。

③個別支援シートは、D教室の療育スタッフが通室の前期開始時である5月と、後期開始時の10月に作成する。個別支援シートには、幼保ならびに保護者がとらえている本児の状況や重点課題と、そこから立案した支援方針が記述されていた。支援方針を日々の活動レベルで検討し、具体的な活動と目標、支援や配慮を明記している点が大きな特徴であった。また、課題や目標に即した評価がなされ、進学の際には就学後の課題と目標が記載されて小学校へ引き継がれた。つまり、不適応行動への対応が就学前に分かることから、入学直後からの効果的な支援を行い、学習のつまずきや不適応行動を未然に防ぐことができると考えられる。

D教室への通室児では①～③の情報が、通室しない幼児では

①と②の情報がまとめられていた。つまり、C児のようにD教室への通室児では、療育の支援目標や効果的な支援方法が記載されている③個別支援シートが追加された。

5. C児の入学直前・直後の支援

入学後にC児を担当したのは、教員経験4年目になる20代の教諭であった。発達障害の診断がある児童を担当するのは初めての経験で、戸惑いを感じていた。

表3は、就学前の引継ぎからC児の個別の指導計画を作成するまでの支援体制や実践の経過を示したものである。まず、入学前に引き継いだ個別ファイルの情報をもとに、学年部を中心とした協力体制で、C児と周囲の児童の関係を配慮したクラス編制を行った。クラス編成では、C児がしつこく関わろうとする児童やC児を刺激して不適応行動を誘発させるタイプの児童との組み合わせに配慮した。

D教室や就学指導委員会からの引継ぎと、入学式当日ならびに翌日の様子を見た直後の4月8日には、当面の支援について1学年部担任3名の他、生徒指導主任、第一筆者で1時間程度の事例検討会を実施した。協議内容は、就学前3年間の情報と就学指導委員会での所見確認ならびに4月末までの当面の支援策であった。個別ファイルをもとに、第一筆者が事例検討会の資料を作成し提示した。当面の対応では、D教室で作成された個別支援シートをもとに手立てを考えた。就学前のD教室では、C児の注意喚起をさせないために、支援者が暴言には反応せず、遂行する課題や役割活動に注意を向けさせる支援を行った。D教室で実施されていた対応を引き継ぎ、A小学校でも、同様の手立てを実施した。学校でも、一人で時間内に着替えをすることができなかったため、保育所と同様の絵カードによって手順を伝える方法を取り入れた。C児の対応を担当や支援員任せにせず、級外職員の力を借りながら複数職員で観察ならびに支援をすることとした。担任の不安を軽減し、一人で負担を抱え込むことがないように、チームで組織的に支援する方針が整った。

4月14日の保護者との懇談会では、両親、教頭、担任、第一筆者が出席した。1時間程度の情報交換の場であった。保護者から児童の様子と心配していることについて、学校から現在の

表3 C児の入学から5月までの支援体制と実践経過

就学前の引継ぎ	保育所・D教室・就学指導委員会
2～3月	クラス編成の検討と決定
4月8日	事例検討会：約60分 出席者：1学年部職員・生徒指導主任・特別支援教育コーディネーター ・就学前3年間の情報確認 ・就学指導委員会での所見説明 ・4月末まで当面の支援について
4月14日	保護者懇談会 出席者：両親・教頭・担任・特別支援教育コーディネーター ・保護者からの情報と要望 ・学校の方針伝達
4月17日	事例検討会 出席者：1学年部職員・教頭・教務主任・主幹・言語指導教室担当・生徒指導主任・少人数指導の加配教員・生徒指導担当の低学年部1名、高学年部の1名・特別支援教育コーディネーター ・入学以降の様子について、チームティーチングで介入した職員5名が報告 ・今後の方針
4月20日	全職員への情報提供と共通理解 ・C児について、生徒指導主任からこれまでの対応について文書配布と説明。
4月24日	学年保護者会 ・保護者から他の保護者へC児についての説明と協力のお願ひ。特別支援教育コーディネーターからも説明とアスペルガー症候群についての資料配布。
4月末	学級児童全体へ啓発
5月末	個別の指導計画の作成

支援と今後の見通しについて話し合った。周囲の保護者や児童への理解を深めるために、最初の学年保護者会で、説明を行うこととなった。

4月17日には、生徒指導部が主体となり、C児に関わる職員の共通理解を図るため、2回目の事例検討会を開催した。D教室から引き継いだ個別支援シートをもとに3つの目標と支援・配慮を作成し、事前に情報提供がされていたため、2回目の事例検討会においては、暴力は毅然と阻止し暴言は短く簡潔に言い聞かせること、学習のルールについて再確認すること程度であった。離席や集団行動ができないなどの新たな対応が必要となったため、再度、事例検討会を行った。出席者は1学年部職員3名、教頭、教務主任、主幹、言語通級指導教室担当、生徒指導主任、少人数指導の加配教員、生徒指導担当の低学年部1名、高学年部の1名、第一筆者の計12名であった。時間は70分程度で、担任からの報告、C児への対応として授業に入った5名からの実態報告、今後の支援策の3点であった。今後の対応として、C児の行動を今の段階ではできないこと、ケースバイケースで臨機応変に対応すること、してはいけないこととしてためらわずに伝えることの3つを指導基準として設定し、共通理解した。また、本児の不安定な心情を配慮し、場所と時間を限定して、好きな本を読むことを許容した。

4月20日には、上記の指導基準、行動の内容、具体的な姿、支援例の一覧表を作成して終礼時に配布し、全職員で共通理解

した。その理由は、集団行動の困難なC児がクールダウンのために校内を歩くなどの許容について、一部職員から疑問の声があがってきたためであった。また、周囲の子どもたちの質問に的確に答えられるように、全職員がC児への支援方法について共有すべきであるという結論に至った。その結果、C児に限らず特別な支援を要する児童について、現在の実態から見直しをもって必要な支援策を講じていることが理解されるようになった。

4月24日の学年保護者会では、C児の保護者から他の保護者に対し、C児の様子について具体的に話した。第一筆者からも学校としての対応とアスペルガー症候群についての資料を配布し、理解を求めた。周囲の児童に対しての説明をしてほしいという要望を受け、4月末には第一筆者が学級児童全体に説明をした。その際、子どもたちが何を疑問に思い、どう感じているかを発言させ、C児と自分たちの行動を振り返って考えさせた。その上で、C児の状態と対応について具体的な話をした。5月末になると、学級が安定しC児の行動も予測の範囲内となってきた。そこで第一筆者が助言しながら担任とともに個別の指導計画を作成した。その際、4月当初に当面の対応として立案した個別の支援対応策に配慮事項を追記した。A小学校では低学年を少人数で指導しているが、20名以上の児童が集まって集団指導を行っていることから、児童が学習のルールを守るようにすることが学級経営の軸となる。C児の集中力が低かったため、座席を一番前にして教師の個別指示を可能にし、C児を刺激せずかつC児の行動に同調しない児童を周囲に置く配慮をした。知的に遅れはないものの、同じ内容を同じ進捗で進めることが困難であったため、学習の範囲と時間を限定し、達成感をもつことができるようにした。

以上の支援方針に加えて、担任が感情的な叱り方をしないこと、意図的に褒めることをしてきたので、担任とC児の信頼関係が構築され、C児は指示に応じられるようになってきた。学習面では、国語や算数のように課題がはっきりした教科は落ち着いて学習するようになった。他方、自分のペースで進めたがる傾向が強かったため、早く終わったときは別課題を用意し、C児の意欲を継続させる配慮をした。一方で、見通しがもちにくい生活科は、不規則発言や友達への不適切な行動が多かった。対人関係では、トラブルを起こした後、素直に謝ることができるようになり、自分から謝りたいと言うこともあった。C児が謝った事実を保護者に知らせることで、自分からトラブルを解決しようとする行動ができるようになった。なぜいけないかを冷静に言い聞かせて好ましい行動を教え、できた場面を褒めながら、できた行為をよいことと伝えるなど、療育教室から支援策を引き継いだことで、自己評価を下げることなく、ルールや約束を守る態度を育てることができたと考えられる。

C児は清掃や給食、係活動の流れを理解すると、円滑に役割遂行ができるようになり、叱られることよりも褒められる機会が増えた。課題となった着替えは、チェック表を作って、できたらシールを貼ることで、時間内に着替えられるようになってきた。体育の前に一番で着替え終わることもあった。相性が悪い児童や独占したい児童に対しては、不適切な関わり方も認められたが、その度合いや回数が確実に軽減し、全体として落ち着いた様子が認められるようになり、支援員がサポートする時

間が減少していった。

表4は、D教室とA小学校の目標及び支援・配慮を一覧にしたものである。A小学校での当面の支援策は、入学式の2日後に立案した。C児への支援を速やかに行うために、差し当たって作成したものであったが、D教室での療育目標を生かし、小学校での生活と照らし合わせて具体化し、3つの目標を立案した。その上で目標に対する支援と配慮を具体的に設定した。D教室での支援と配慮についてはA小学校でも概ね踏襲し、中でも文字・絵カードを使って指示をする点は、D教室と保育所での実践をそのまま活用した。これらの情報は、担任教師と学年部職員、支援員など、C児に直接関わる職員で情報共有し、実践することを確認した。入学式2日後に当面の支援策を作成し、関係職員で確認できたのは、就学前の情報が豊富であったことに関係していると考えられた。

Ⅲ. 考察

まず、C児の実践経過を通じて、幼保から小学校への教育情報の引継ぎによる利点と、どのような情報がどう役立ったかの成果について考察する。

担任教師は、入学直後の4月には、児童や保護者への対応だけでなく、ガイダンスや行事などの多様な業務を抱えている。年度当初は、学習ルールや集団の規律の確立といった学級経営に力を注ぐことが求められる。学級に在籍する児童一人ひとりへのきめ細かな対応を講じる余裕もあまりない。この時期には、学級経営に基づく周囲の児童の理解や協力、フォローなどはあまり期待できないであろう。こうした状況の中で、担任教師には、C児への個別の学習支援や不適切行動への対応に相当の労力を要すると予測されるが、対応をしないと学級経営が成り立たない事態も生じる。

C児の支援では、入学前、直後に事例検討会を設け、具体的な支援の方針や方法を計画立案することができた。就学前から引き継がれた個別ファイルという文書情報があったからである。このような児童の実態に関わる文書情報がなければ、関係者の招集による事例検討会の開催は困難であり、C児の入学後の情報収集の期間を経過した5月以降、もしくは業務に余裕のある夏休みまで先送りされていたかもしれない。就学前の教育情報を学校に引き継ぐことの利点は、差し当たって求められる入学直後の支援体制の整備であると考えられる。

特に、個別ファイルにある情報の中でも、D教室の作成した個別支援シートは、個別の指導計画作成の上で有効であった。通常、幼保から引き継がれる観察記録だけでなく、D教室の個別支援シートがあったことで、入学直後に具体的な支援方針や手だてにつなげることができた。個別支援シートには、C児の観察記録だけでなく、D教室での療育目標や具体的な支援方法、不適切行動への対応方法が示されていた。どのような児童なのかという実態把握だけでなく、具体的な療育の成果や課題が示されていたことで、入学直後の支援目標や支援方法に反映できた。5月に作成した個別の指導計画では、D教室での療育目標や支援方法の内容が大いに活用できた。C児がD教室に通室しないで、保育所での観察記録や主観的なエピソード記録だけであれば、個別の指導計画作成は容易でなかったと考えられる。

表4 D教室とA小学校の目標と支援・配慮

D教室		A小学校	
目 標	支援・配慮	目 標	支援・配慮
友達と一緒に活動に参加しながら、好ましい関わり方や参加の仕方を知り行動をする	感情的に注意をせず、なぜいけないのかを、冷静に言い聞かせ好ましい行動を伝える	暴力や暴言を減らす	感情的に注意をせず、短く簡潔に言い聞かせ、正しい行動を伝える
	指示を具体的に伝える。活動の切り替えを絵カードで指示する	自分で着替える	保育園で活用していた絵カードを学年部で用意する
	できた場面をほめながら、できた行為を良いことと伝える	学習のルールを守る	範囲（ページ、箇所、回数）と時間（長い針が～まで）を限定し、そこまでは取り組むよう伝え、できたら褒める

以上、C児の実践経過を通じて、就学前の情報の中でも、具体的な療育目標や支援の手だて、その成果と課題などの情報が有効であることを示唆できる。まず、具体的な療育目標や手だてに関わる情報があることで、校内における就学前、就学直後という早期の事例検討会の開催が実現できた。また、具体的な療育目標や手だてに関わる情報は、入学直後の当面の支援を検討する上で有効であった。検討された当面の支援を実行し、実行しながら児童の実態に関わる詳細な情報をさらに収集することで、5月末には指導計画をさらに高次化できたと考えられる。

C児の学年では、17名の個別ファイルが引き継がれた。その中で、D教室に通室し、個別支援シートが作成されていたのは2名であった。D児以外の児童1名も、D児と同様に、個別支援シートの情報に基づく支援を実行しただけで、不適切行動を起こさず、スムーズな学校生活への適応が認められた。他の15名のケースでは、児童の実態に関わる観察記録の量は十分であったが、観察記録が多くあっても、入学直後の支援に直接つなげるのは困難であった。竹林地（2006）は、各学校や関係機関が個別の教育支援計画作成の成果を実感できるのは、幼稚園から小学校等への入学の時期など、いわゆる移行期だと指摘している。しかし、多忙な業務を抱える4月では、教員が膨大な観察記録に目を通す時間的、精神的な余裕は保証されていない。児童の観察記録を読むだけでは、具体的な支援計画の立案につなげることができず、早期の事例検討会の開催も難しくなる。実際、15名の児童の中には、個別の指導計画の作成が必要な児童がおり、作成は夏休みまでずれ込んでしまった。金・園山（2008）の調査でも公立幼稚園について、小学校が入学当初から活用できる個別の指導計画がほとんどないこと、また引き継がれて活用することが幼保と小学校との間で前提となっていないことが伺われる。第一筆者の経験でも、就学前の園や教室からは、「どのような目的で・いつ・誰が・誰の判断で・どんな情報を伝達するのか」が統一されておらず、小学校での受け

止め方も担任任せにされてきた。他方、D教室のように、実態把握から評価までが明確に記載されている個別支援シートであれば、就学前の情報を生かすことで、不適応行動を軽減することが可能である。

C児がD教室に参加していたので、入学後すぐに支援計画を立案することができた。この点からも、C児のように、就学前に保護者に対して、D教室への通室を積極的に促していく働きかけは重要になる。そのためにも、学校が積極的に就学前の療育事業に関わることが求められる。教員は就学前の療育事業に参画し、その意義を理解していくことで、幼保から小学校への移行支援、学校での支援がより充実したものになると考えられる。

謝辞

何よりも、事例としてまとめることをご了解いただいたC児の保護者に心よりお礼申し上げます。また、学級担任のほか、本実践にご協力頂いた教職員の皆様にも深く感謝申し上げます。

文献

青木規子・太田裕巳（2010）幼稚園における特別支援教育コー

ディネーターの取り組み. 教育と医学, 9, 72-79.

長谷部比呂美（2004）保育者をめざす学生の幼保小連携に関する意識－「小1プロブレム」の背景要因についての自由記述から－. お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要, 1, 43-52.

片桐俊男（2007）教育行政の立場から見た就学前支援の現状と課題. LD研究, 16(3), 298-305.

金珍熙・園山繁樹（2008）公立幼稚園における障害幼児への特別支援教育体制に関する調査研究－教育委員会担当職員への質問紙調査－. 特殊教育学研究, 45(5), 255-264.

村中智彦（2008）早期療育事業の新たな役割と今後の課題. 発達障害研究, 30(5), 378-379.

岡田哲夫（2007）小学校における就学前支援の取り組み. LD研究, 16(3), 56-61.

大久保光（2010）幼稚園における個別の指導計画の作成と実践. LD学会会報, 72, 11-12.

竹林地毅（2006）「個別の教育支援計画」の実際と実践上の課題－都道府県等の教育行政施策の状況から－. 発達障害研究, 28(5), 333-343.

山田郁子（2008）早期療育における就学準備トレーニング教育の取り組み. 発達障害研究, 30(5), 373-377.