

研究論文

特別な配慮を要する児童に対する幼小連携のあり方に関する調査研究 —幼稚園から見た連携における現状と課題—

石塚 誠之¹⁾ 佐藤 雅²⁾

1) 北翔大学教育文化学部教育学科 2) 北海道札幌養護学校

抄 録

本研究では、幼稚園から見た幼小連携における現状と課題について明らかにした。対象は幼稚園21園に勤務する70名であり、勤務経験により若手群22名（0-10年未満）、中堅群21名（10年-20年）、ベテラン群27名（20年以上）の3群に分けた。特別な配慮（以下：配慮）を要する児童について特に「伝えたい情報」と「知りたい情報」、幼小連携の課題についてアンケートを行った。主な結果として、①幼小連携を行っているとの回答が約8割、約2割で未実施だった。また、要録を小学校との引き継ぎで活用しているとの回答が約9割、約1割で活用していなかった。②要録を小学校に提出するという回答の割合が中堅群・ベテラン群と比較して若手群で低かった。また、小学校の教員に観察に来てもらうという回答の割合も同様に若手群で低かった。③幼稚園から小学校へ配慮を要する児童の卒園後の情報取得について「1年以内に様子を確認する」が40%と最も多く、次いで多かったのは「特に確認することはない」30%という回答であった。一方、小学校から幼稚園へ配慮を要する児童の入学後の情報取得については、「特に確認することはない」が54%と最も多く、次いで多かったのは「1年以内に様子を確認する」26%であった。④要録を書く際に大切にする事として「行動・性格・感情・感覚」との回答が最も多かった。発達過程における児童の実態を正しく把握し、指導・支援に繋げるためと推測される。これらの結果から幼小連携について勤務経験により認識の差があることが示され、幼小連携についての知識を共有化することに加え、個別の教育支援計画などを活用することで、幼稚園と小学校が協力して児童を育む具体的な手立てについて検討する必要があることが示された。

キーワード：幼小連携、発達障害、配慮を要する児童、幼稚園、小学校

I. はじめに

平成28年4月から障害者差別解消法が施行され、国の行政機関や地方公共団体、民間事業者などを対象に障害のある方が日常生活や社会生活で受けるさまざまな制限をもたらす原因となる社会的障壁を取り除くために、合理的な配慮を行う必要性があると規定された。この法律は教育、医療、公共交通、行政の活動など、幅広い分野を対象とするものであり、発達障害のある児童においても重要な転換点となりうる。これまで、2003年の「今後の特別支援教育の在り方について」では、「小学校や盲・聾・養護学校の小学部において幼稚園や保育所と日頃からの情報交換を行うことが就学後に児童生徒一人一

人の教育的ニーズに対応した教育を行う上で重要である」と示された。また、発達障害児における就学前から就学後への移行期に必要な支援として、2009年度の保育所保育指針の改定により、保育所児童保育要録の送付が義務づけられる等、就学前と就学後の連携を目指した取り組みが進んでいる。ただ実際には、幼稚園・保育園から小学校へ移行していく際に、遊びが生活の中心の幼稚園・保育園と教科学習が生活の中心となる小学校等では、人的・物理的な環境の変化、子ども観や文化の違いなど様々な「段差」がある（川瀬、2011）。1990年頃より、小学校入学後の間もない時期に「小1プロブレム」と呼ばれる現象が目立ち始め、この予防に向けて各地で幼稚園・保育園と小学校の連携が進められてきた。渡邊ら（2009）は「小1プロブレム」の原因として①幼稚

園・保育園における指導と小学校における教育との乖離、②小学校教員の指導力不足、③発達障害等の子どもによる学習や行動の問題と他の子どもへの波及等を指摘している。また国立教育研究所（2000）の調査でも学級指導が上手くいかない理由の13%として就学前教育との連携・協働が不足しているとされ、幼保小の異校種連携を実施したことにより回復したという事例も報告された。

加藤ら（2011）では、幼小連携を実施しているという結果が98.6%という結果であった。これは、「小1プロブレム」の予防及び、平成20年の幼稚園教育要領において、「幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続のため、幼児と児童の交流の機会を設けたり、小学校の教師との意見交換や合同の研修の機会を設けたりするなど、連携を図るようにする。」との留意事項が追記され、小学校学習指導要領においても、幼稚園・保育所との連携を総則で明記されており、国語・図画工作・音楽では幼児教育の成果を受けて、低学年教育を行うことや生活科において幼稚園児と交流し、入学当初の合科・関連的指導を行うことが追記されたことに起因するといえる。ただ、発達障害等の支援に本当に繋がっているかと考えた際には、さらに幼小連携を深化させることが必要である。川瀬（2011）では、「就学後の対象児の様子を見てみたい。」という意見が保育士にある事が示されており、学校と連携したい、学校の様子が知りたいと幼児教育側が考えていても、どのように連絡を取って良いのかわからない、学校への敷居が高いと感じている事が明らかになった。発達障害のある児童は、早期から発達段階に応じた一貫した支援を行うことが重要であり、早期発見・早期支援が実施されることの必要性が特に高い。近年、斎藤ら（2009）で紹介された「学校全体で取り組むモデル（School-wide Application Model: SAM）」等、全児童生徒の学習面の進歩と社会面の発達を保障するため三段階の学習・指導環境が考えられている（Fig. 1）。同じく、学習面・行動面について、実態に応じた情報を引き

継ぎ、幼小で包括的な支援体制を構築する必要がある。吾田（2011）の調査によると、小学校で保育者と面談をしていないケースが3割に上り、要録の確認も熟読と全く目を通していない教師が1割、8割が必要に応じて目を通していているという結果であった。児童への先入観を持たないようにするため読んでいない者が15%近くいたということであったが、乳幼児期には、ことばの発達をはじめとしたコミュニケーション能力、対人関係や社会性の育ち、様々な認知機能の習得など、学校における学習や集団生活、その後の自立や社会参加の基盤を形成する時期である。この時期に適切な支援を受けられないと、就学後の学習面や生活面に様々な困難を抱えることが多くなり、また情緒不安や不適応行動などの二次障害が生じる可能性も高まる（笹森ら、2010）。これまで幼小連携研究の多くは、幼稚園と小学校における学校間の連携について検討したものが多く、幼稚園・小学校それぞれにおける教員自身の幼小連携意識の差について検討した研究は少ない。しかし、今後、教員自身の配慮を要する児童に対する幼小連携を基にした支援意識を高めることが重要である。そのため本研究では、発達障害等、支援が必要な可能性が高い子どもに対する幼小連携の実態について明らかにした上で、勤務経験による特別な配慮を要する児童に対する幼小連携意識の差について検討する。

Ⅱ. 方 法

1. 調査期間

調査は、201X年11月から201X年+1年4月にかけて、質問紙を配布・回収した。

2. 手続き

北海道内にある幼稚園（公立10、私立11）教諭に本研究の趣旨を説明した上で配布し記入を依頼した。調査用紙のフェイスシートにおいて、配慮を要する児童における幼小連携の実態等について記入を求めた。回収方法は記入したものを後日回収することとし、81部配布し、幼稚園教諭70名から回答を得た。回収率は84%であった。

3. 対象

質問紙を回収する事ができた幼稚園教諭70名を対象とした。園長14、副園長3、養護教諭1、特別支援コーディネータ（全体観察）4、年少5、年中10、年長11、未就園児2、縦割り等24であった。久保山（2009）の調査では、教育経験を0年から3年未満、3年から6年未満、6年から10年未満、10年から20年、20年以上と細かく分類し

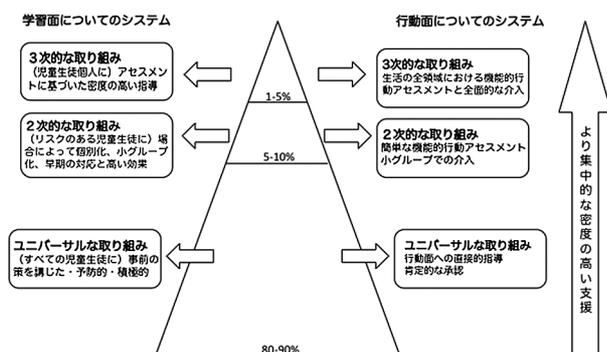


Fig. 1 学校全体で取り組むモデル（School-wide Application Model: SAM；斎藤ら2009）

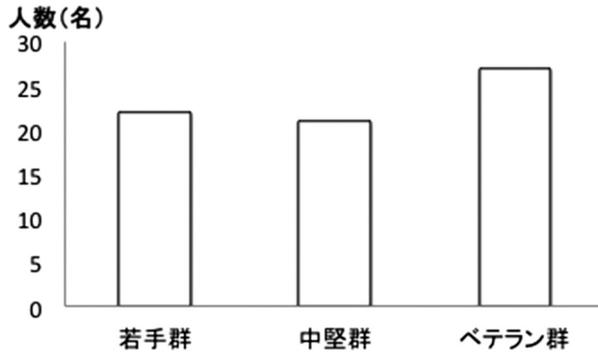


Fig. 2 対象者の各群の内訳

ているが、久保山（2009）では保育所を対象に含めており、20歳代が6割を占めていた。一方、本調査では幼稚園を対象としており、勤務経験が分散していたため、森ら（2012）を参考に教育経験により、若手群（0-10年未満）、中堅群（10年-20年）、ベテラン群（20年以上）の3群に分けた（Fig. 2）。その結果、若手群22名、中堅群21名、ベテラン群27名であった。

4. 調査内容

吾田（2011）を参考に、調査内容を以下のように設定した。回答項目に関しては、1年生の学級担任を対象とした吾田（2011）と比較検討することで、幼稚園教諭・小学校教諭の双方向から配慮を要する児童に対する支援の実態を明らかにするためである。

- 1) 幼小連携について：「幼小連携をどのように実施しているのか？」という問いに対して、「連携していない」「連携を計画中」「複数回の授業・行事等の交流」「行事等の交流が充実し、接続を見越した連携を実施」「接続を見越した教育課程の編成・実施」「その他」から一つを選択し、回答するよう求めた。「その他」では、自由記述にて回答を行うよう教示した。
- 2) 配慮を要する児童について主に小学校に引き継ぎたい事：「障害の理解と対応に関する項目」、「保護者との連携の仕方」「関係機関との連携に関する項目」「個別の教育支援計画の作成と活用」「個別指導計画の作成と活用」「教室における環境作りに関して」「特別支援教育に関する考え方」「その他」から一つを選択し、回答するよう求めた。「その他」では、自由記述にて回答を行うよう教示した。
- 3) 配慮を要する児童の幼小連携について（複数回答可）：「年長クラス全児童で小学校に体験学習・訪問する」「小学校の教員に観察に来てもらう」「要録を小学校に提出」「保護者を介した相談により引き継ぎ」「小学校の教員との配慮を要する児童に関する会議を実施」「個別指導計画を学校へ提出」「個別の教育支援

計画を学校へ提出」「その他」から該当項目を選択し、回答するよう求めた。「その他」では、自由記述にて回答を行うよう教示した。

- 4) 要録内容の引き継ぎ：「要録を引き継ぎで活用しているか？」という問いに対して、「はい」「いいえ」の2件法による回答を求めた。
- 5) 要録への記載目的：「子どもについて知ってもらうため」「指導やクラス運営に活かすため」「幼児期の様子を知ってもらうため」「先入観を持たないようにするため」「その他」から最も当てはまるものを選択し、回答を求めた。「その他」では、自由記述にて回答を行うよう教示した。
- 6) 要録を書く際に大切にしている内容：「行動・性格・感情・感覚」「人との関わりに関する内容」「生活面」「遊び」「言葉に関する内容」「その他」から一つを選択し、回答するよう求めた。「その他」では、自由記述にて回答を行うよう教示した。
- 7) 配慮を要する児童についての予後の確認（幼稚園から小学校）：「1年以内」「1年から2年」「2年から3年」「3年以降」「特に確認することはない」「その他」から一つを選択し、回答するよう求めた。「その他」では、自由記述にて回答を行うよう教示した。
- 8) 配慮を要する児童についての予後の確認（小学校から幼稚園）：「1年以内」「1年から2年」「2年から3年」「3年以降」「特に確認することはない」「その他」から一つを選択し、回答するよう求めた。「その他」では、自由記述にて回答を行うよう教示した。
- 9) 幼小連携の困難さ：自由記述により、回答を求めた。

5. 結果の算出と分析方法

「幼小連携をどのように実施しているのか」の質問項目に対する回答については、群ごとに「はい」と選択した回答者を回答者数で除して100をかけて割合を算出した。また、「配慮を要する児童の幼小連携について」については複数回答なので、回答項目で群ごとの選択率を算出した。また、「幼小連携の実際」、「配慮を要する児童についての予後の確認」（幼稚園⇄小学校）、「要録への記載目的」については、基本的に一つ回答することとしたが、「その他」の回答に関しては、障害児教育に10年以上関わる教員・研究者の意見を参考に協議の上で、既存の回答項目と同様の回答の際は回答項目にカウントし、別の理由を書記していた際には、その項目を立てカウントした。また、自由記述で複数の回答項目に関

わる回答をしていた際には、複数の項目でカウントを行った。また、未記入については、分析から除いた。それらを回答項目ごとに各群の割合を求め、X²検定により検討した。また、自由記述の内容に関してはKJ法を用い、項目ごとに割合を集計し、回答項目ごとに各群の割合を求め、X²検定により検討した。

Ⅲ. 結 果

1. 幼小連携の現状について

幼小連携の現状については「接続を見越した教育課程の編成・実施」14%、「行事等の交流が充実し、接続を見越した連携を実施」10%、「複数回の授業・行事等の交流」58%で、連携を実施している幼稚園が約8割、「連携していない」7%、「連携を検討中」12%で、連携していない幼稚園が約2割であった (Fig. 3)。

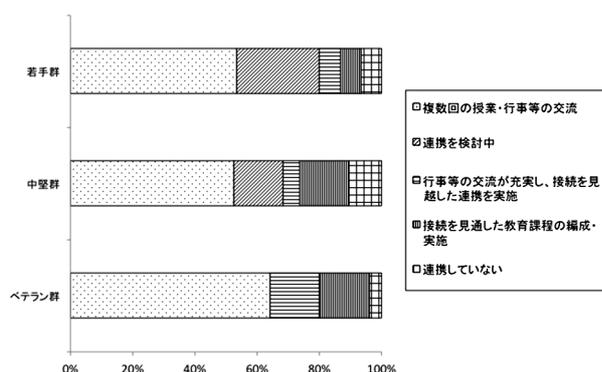


Fig. 3 幼小連携の現状

各回答項目の群による連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ、「連携していない」、「連携を検討中」、「複数回の授業・行事等の交流」、「行事等の交流が充実し、接続を見越した連携を実施」、「接続を見越した教育課程の編成・実施」の全ての項目で有意ではなかった。

2. 配慮を要する児童について主に小学校に引き継ぎたい内容

配慮を要する児童について主に小学校に引き継ぎたい内容として、「障害の理解と対応に関する項目」77%、「個別の教育支援計画の作成と活用」9%、「保護者との連携の仕方」9%、「教室における環境作りに関して」6%、「個別指導計画の作成と活用」3%、「関係機関との連携に関する項目」0%、「特別支援教育に関する考え方」0%であった (複数回答が2名いたため、総和が103%となっている)。各回答の勤務経験による連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ「障害の理解と

対応に関する項目」、「個別の教育支援計画の作成と活用」、「保護者との連携の仕方」、「教室における環境作りに関して」、「個別指導計画の作成と活用」で有意ではなかったが、若手群で「障害の理解と対応に関する項目」の割合が多い一方で、ベテラン群では、「個別の教育支援計画の作成と活用」等の回答項目を選択する割合が増える傾向がみられた (Fig. 4)。

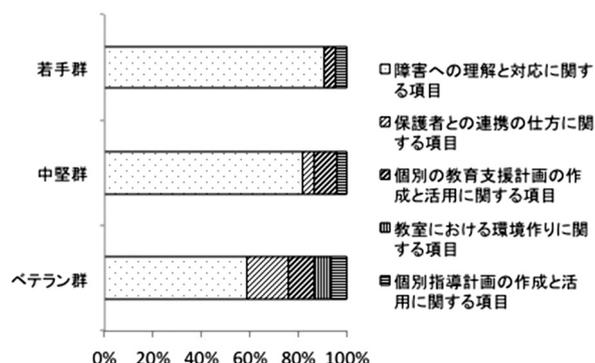


Fig. 4 配慮を要する児童について主に小学校に引き継ぎたい

3. 配慮を要する児童の幼小連携

配慮を要する児童の幼小連携について複数回答で質問したところ、「要録を小学校に提出」83%、「小学校の教員に観察に来てもらう」61%、「年長クラス全児童で小学校に体験学習・訪問する」59%、「保護者を介した相談により引き継ぎ」50%、「個別の教育支援計画を学校へ提出」17%、「個別指導計画を学校へ提出」13%、「小学校の教員との配慮を要する児童に関する会議を実施」が60%、「口頭・電話による簡単な引き継ぎ」3%、「引き継ぐことはない」1%であった (Fig. 5)。

各回答項目の群による連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ、「年長クラス全児童で小学校に体験学習

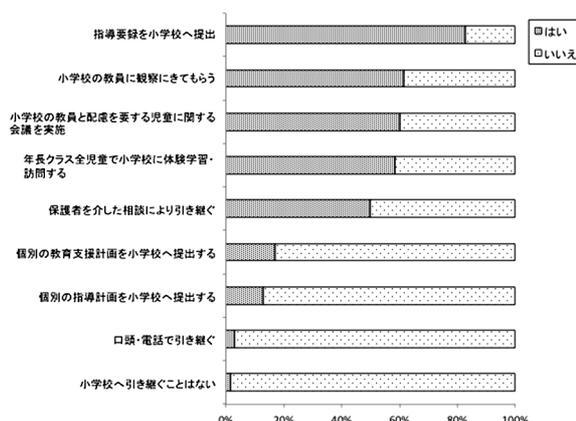


Fig. 5 配慮を要する児童の幼小連携

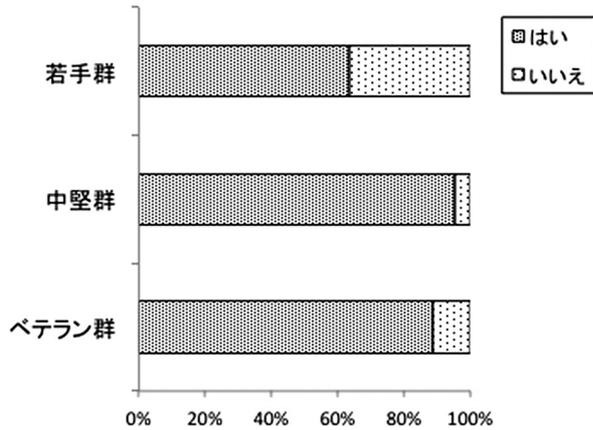


Fig. 6 各群で「指導要録を小学校に提出」を選択した割合

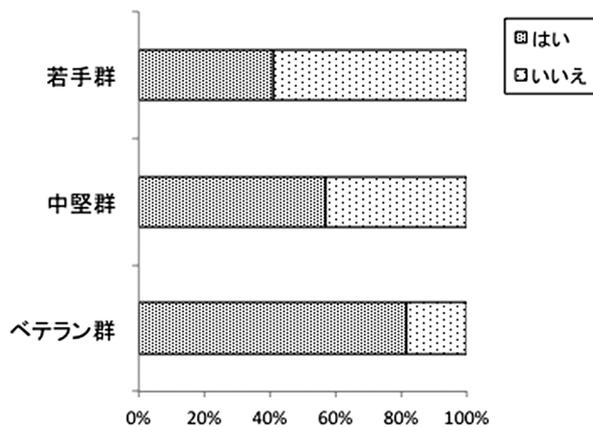


Fig. 7 各群で「小学校の教員に観察に来てもらう」を選択した割合

習・訪問する」, 「小学校の教員との配慮を要する児童に関する会議を実施」, 「保護者を介した相談により引き継ぎ」, 「個別の教育支援計画を学校へ提出」, 「個別指導計画を学校へ提出」で有意ではなかったが, 「要録を小学校に提出」($\chi^2=2.342$, $df=2$, $p<.05$; Fig. 6), 「小学校の教員に観察に来てもらう」($\chi^2=8.680$, $df=2$, $p<.05$; Fig. 7) に有意な差が認められ, 残差分析を行ったところ, 若手群で「要録を小学校に提出」という回答への選択が少ない一方で, 中堅群, ベテラン群で多かった。また, 「小学校の教員に観察に来てもらう」という項目でも若手群で「小学校の教員に観察に来てもらう」という回答への選択が少なかった一方で, 中堅群, ベテラン群の順で増えていた。

4. 指導要録の引き継ぎでの活用

要録の内容を小学校との連携で活用しているとの回答が92%, 活用していないという回答が8%であった (Fig. 8)。各回答の勤務経験による連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ「連携していない」で有意では

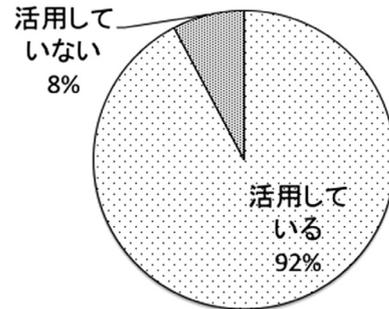


Fig. 8 指導要録の引き継ぎでの活用

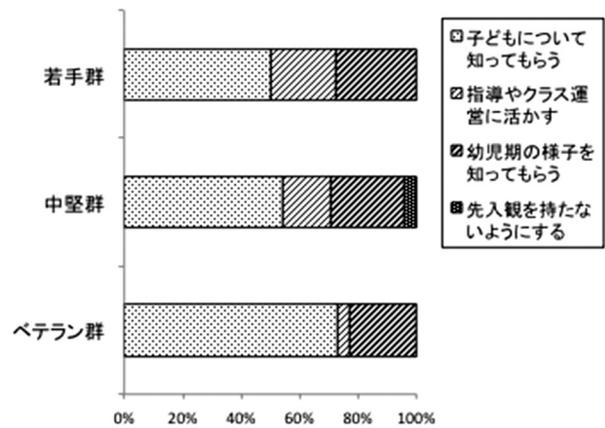


Fig. 9 要録への記載目的

なかった。要録への記載目的では, 「子どもについて知ってもらうため」60%, 「幼児期の様子を知ってもらうため」25%, 「指導やクラス運営に活かすため」14%, 「先入観を持たないようにするため」1%であった (Fig. 9)。各回答の勤務経験による連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ「子どもについて知ってもらうため」, 「幼児期の様子を知ってもらうため」, 「指導やクラス運営に活かすため」, 「先入観を持たないようにするため」で有意ではなかった。

また, 要録を書く際に大切にしている内容としては, 「行動・性格・感情・感覚」38%, 「人との関わりに関する内容」31%, 「育ちの経過」11%, 「遊びに関する内容」9%, 「個に応じて異なる」5%, 「全般的な内容」3%, 「生活面に関する内容」3%, 「言葉に関する内容」0%, であった (Fig. 10)。回答の勤務経験による連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ, 要録を書く際に大切にしている内容としては, 「行動・性格・感情・感覚」, 「人との関わりに関する内容」, 「遊びに関する内容」, 「生活面に関する内容」, 「育ちの経過」, 「個に応じて異なる」, 「全般的な内容」で有意ではなかった。

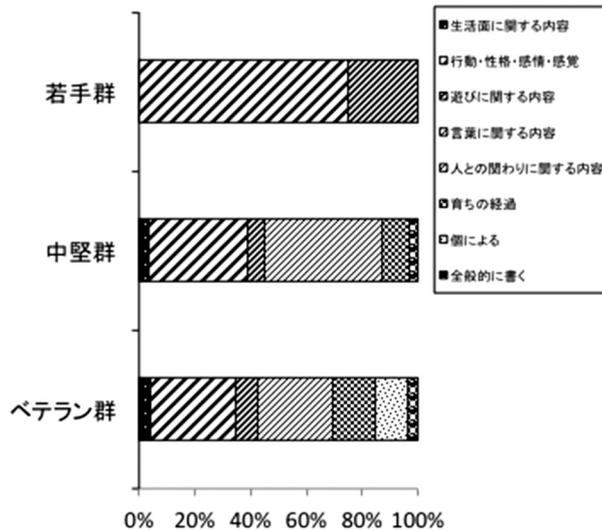


Fig. 10 要録を書く際に大切にしている内容

5. 配慮を要する児童についての予後の確認 (幼稚園から小学校)

幼稚園から小学校への配慮を要する児童についての予後の確認に関しては、「1年以内」46%、「1年から2年」10%、「2年から3年」0%、「3年以降」5%、「特に確認することはない」30%、「必要に応じて」10%となった (Fig. 11)。各回答項目の群による連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ、「1年以内」、「1年から2年」、「3年以降」、「特に確認することはない」で有意ではなかった。

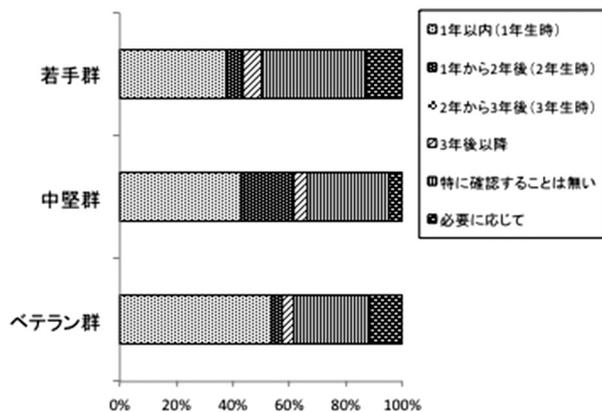


Fig. 11 幼稚園から小学校への配慮を要する児童についての予後の確認

6. 配慮を要する児童についての予後の確認 (小学校から幼稚園)

小学校から幼稚園への配慮をする児童についての予後の確認に関しては、「1年以内」26%、「1年から2年」

2%、「2年から3年」4%、「3年以降」2%、「特に確認することはない」54%、「必要に応じて」12%となった (Fig. 12)。各回答項目の群による連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ、「1年以内」、「1年から2年」、「2年から3年」、「3年以降」、「特に確認することはない」、「必要に応じて」で有意ではなかった。

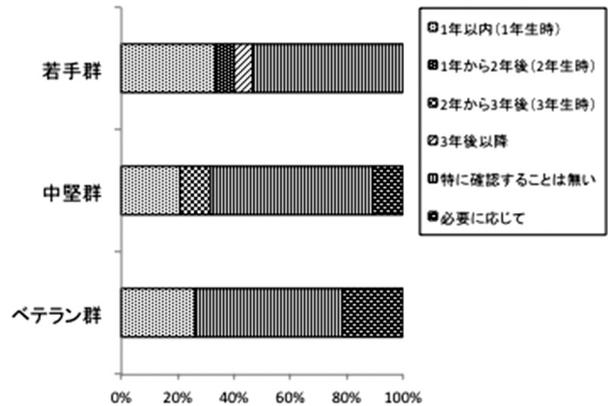


Fig. 12 小学校から幼稚園への配慮を要する児童についての予後の確認

7. 幼小連携の困難さ

幼小連携の困難さについて、自由記述により回答を求めたところ、難しさとして、「保護者の障害受容」24%、「小学校との関係づくり」14%、「引き継ぎの際、保護者の了承を得ること」14%、「小学校の支援体制の不備」24%、「幼小の温度差」14%、「小学校入学後の子どもの情報が得られない」10%であった (Fig. 13)。各回答項目の群による連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ、「保護者の障害受容」、「小学校との関係づくり」、「幼小の温度差」、「小学校入学後の子どもの情報が得られない」

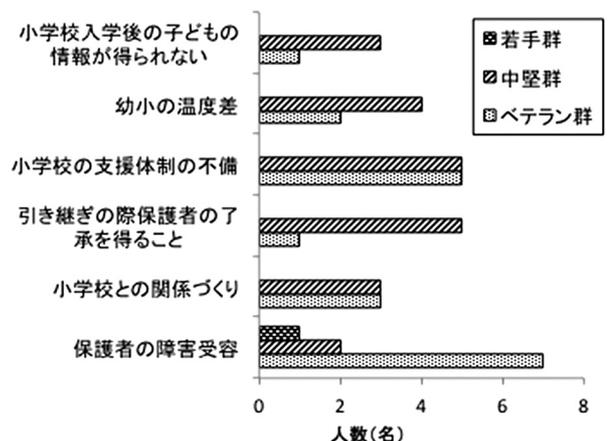


Fig. 13 幼小連携の困難さ

い」で有意ではなかったが、「小学校の支援体制の不備」($\chi^2=9.101$, $df=2$, $p<.05$)に有意な差が認められ、残差分析を行ったところ、若手群と比較して中堅群・ベテラン群で、「小学校の支援体制の不備」という回答が多かった。

IV. 考 察

幼稚園教諭から見た配慮を要する児童に対する幼小連携の現状と課題について調査を行った結果、幼小連携を行っていないという回答も見られ、幼小連携における以下の課題について明らかになった。

1. 要録の活用

要録の内容を小学校との連携で活用しているとの回答が85.7%、活用していないという回答が14.3%であった。要録への記載目的で最も多かった回答は、「子どもについて知ってもらうため」であり、次いで「幼児期の様子を知ってもらうため」であった。発達障害等の診断に際しては、幼児期の発達についても重要な資料になりうるため、小学校が児童の発達の偏りなどを疑った際にも活用することが推測される。その点で、「行動・性格・感情・感覚」、「人との関わりに関する内容」という内容を要録記載で重視しているという点は重要である。吾田(2011)では、小学校からの要望の多くに直接面談が挙げられた一方、新1年生担任と保育者の直接面談は26.5%に過ぎないという課題を明らかにした。また、小学校側が要録を「見ていない理由」として「担任の手元に届かなかった」「いつ送られたのかわからない」等校内での事務手続きの問題で読む機会がなかった者や、「時間的に無理」「時間が取れないので必要があれば目を通すつもり」等、教師の多忙さが起因している可能性が指摘された(吾田, 2011)。情報引き継ぎ方法としては、要録のような形式は書く側と受け取る側で子どもに対する理解等の違いが生じるので、対面での情報交換が望ましいが、この方法は幼稚園・保育所・小学校とも複数の園・学校とのやりとりが必要となるため時間的な支障が出てくる可能性がある。これまで、人数が多い、やりとりが煩雑・時間がない、大変との理由で実施しないことで児童の支援が遅れる可能性を考えると、新たな手立ての構築が必要といえる。

2. 幼小連携の意識の経験年数による差

近年、異年齢保育の教育的意義として三点挙げられている。第一に子ども同士のタテ・ヨコの豊かなかわりができる、第二に個々の子どもの拠点となる場所や居場所ができる、第三に保育者にとって3年をワンサイクル

としてクラス編成することでクラスが安定するとされ(高田, 2006)、縦割りクラス編成を取り入れる園も増えてきている。その場合、勤務経験が浅い幼稚園教諭が年長児を担当する可能性も高く、小学校にて活用し得る形の要録を作成するようサポートすることが重要である。本研究の結果、若手群で要録を提出しないという回答が多い一方で、中堅群、ベテラン群では要録を提出するという回答が多かった。また、「小学校の教員に観察に来てもらう」という項目も同様に若手群で少なかった。幼小連携は都市圏と僻地、小学校に上がる幼児が通う園が複数あるか等で実態が異なるが、「小学校の教員に幼児期の児童の姿を見に来てもらうことができる」等、効果的な幼小連携を行った過去の事例からベテランの幼稚園教諭では理解している一方、経験が浅い幼稚園教諭では、小学校とつながることをイメージできていない可能性がある。川瀬ら(2011)の研究では、各事例ともに保育園時に就学先の学校の教員が様子を見に来ており、保育士との引き継ぎの話し合いを就学前に行うことで効果を得ている。就学後に担任が保育園を訪れて再度引き継ぎの話し合いを行っている事例も見られたが、児童の実態に応じた連携プログラムの作成が必須である。

3. 配慮を要する児童に関する幼小の予後確認

「小学校の支援体制の不備」では、若手群と比較して、中堅群・ベテラン群で小学校の支援体制が整っていないという回答が多かった。これは、実際に教育現場で小学校に対応した際に、幼稚園で受け持っていた児童の支援をどのように小学校で行ってもらえるか不安及び不満が残っていることの影響と考えられる。配慮を要する児童についての予後の確認については、「1年以内に確認する」という回答が最も多い一方で、「特に確認することがない」という回答が次いで大きかった。一方で、小学校から「特に確認することがない」という意見が最も多かった。自由記述のコメントとしては、「小学校に上がってしまったので、その後は小学校教諭の領分なので、確認することができない」等の意見も見られ、気にはなるが、それについて話をする場がないことが起因していると思われる。「幼児」と「児童」に対する発達観や子ども観の違いを幼稚園教諭も敏感に感じており、小学校教諭と幼稚園教諭の間での指導感の共通理解を図る手立てについて検討する必要がある。その上で、幼稚園と小学校が双方向的に児童の支援するシステムを構築することが今後の検討課題といえる。実際に個々の幼稚園教諭が「自身の受け持っていた児童を見に運動会に行く」等、就学後の対象児の様子が知りたいという意見は本研究でも多かった。情報引き継ぎの意義を再考すると、子ども一人一人に合わせた保育・教育に役立つと共に幼稚

園・保育所は卒園児のその後の成長・発達を見ることで一連の保育をその先まで見通したものにすることができる。また、小学校は子どもの育ってきた過程を見ることで、一人一人の子どものつまずきやこだわり、興味などを指導に活かしていくことが可能となる。幼稚園教諭からすると、幼児教育における児童の実態が、その後どのような育ちにつながるのか縦断的に捉えることができず、支援をどのように行うべきなのか先を見据えることの難しさにつながっている可能性がある。発達障害児等の早期教育の効果及び、それを背景としたニーズが高まる中で、配慮を要する児童に対する幼小連携に関しては、新たな取り組みが必要となっている。

4. 今後の幼小連携のあり方

今回の調査では、幼稚園教諭から見た配慮を要する児童に対する幼小連携の現状について明らかにした。配慮を要する児童のうち、就学初期に支援につながり難い事例についてさらに検討の余地があるが、読みにつまずく危険性のある子どもに対する早期把握・早期支援を目的としたRTI (Response to Intervention) モデルなど、“つまずくのを待つ”のではなく、リスクの段階で、子どもへの指導・支援が行われはじめている(海津, 2006; 小枝ら, 2014)。幼小連携においても、斎藤ら(2009)の「学校全体で取り組むモデル (School-wide Application Model: SAM)」等の考え方を活かし、児童が困難に陥らないよう、全ての児童を丁寧に見守りつつ、段階的に支援につながる形態を基にして、幼児期と学齢期をつなぐ手立てを作ることが考えられる (Fig. 14)。

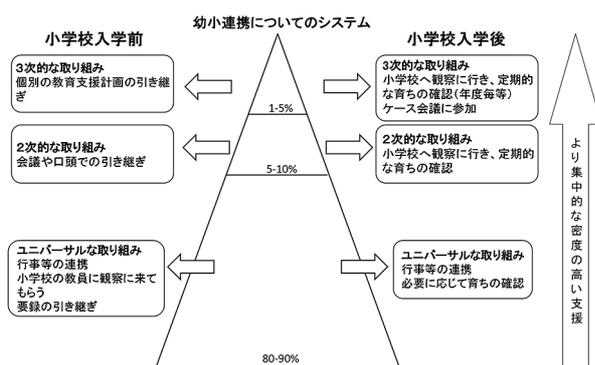


Fig. 14 幼小連携の階層モデル

5. 本研究における課題

保護者を対象に特別な配慮を要する児童の学校教育におけるニーズについて調査した石塚(2016)では、「学校生活を楽しんでいるか」という質問に対して、通常学級に在籍するLD/ADHD児の得点が最も低いことが示

され、発達障害児の支援ニーズは高い。ただ、本研究においては、幼稚園から見た幼小連携について検討した一方、保護者を対象としておらず、今後、特別な配慮を要する児童の保護者・幼児が就学した先の小学校を対象に就学時期における困難感の高い要因・ニーズについて明らかにする必要がある。また、都市圏が主な調査対象となっていたため、さらに僻地などの幼小連携の特徴についてデータを蓄積していく必要がある。その際には、個別的教育支援計画を他機関などとの連携につなげる形に改良し、札幌市における特別支援地域ネットワークのような地域に根ざした連携についても検討することが必要である。特別支援コーディネータ等が事例検討会等を通して、子どもたちの成長を育む縦のつながり、課題を捉える横のつながりの活用など、効果的な幼小連携のあり方をモデル化し、提案していくことが今後の課題といえる。

付記

本研究は、公益財団法人 明治安田こころの健康財団研究助成「幼保小連携による発達障害児の早期支援のあり方に関する調査研究」(研究代表者、石塚誠之)の助成を受けて行った。調査にご協力下さいました幼稚園教諭の方々および情報提供を頂きました研究協力者の皆様方に感謝いたします。

文献

吾田富士子(2011)初年度の保育要録活用の現状と幼保小連携-札幌市内全小学校への調査から-。藤女子大学紀要 第II部, 48, 113-124.

石塚誠之(2016)学校教育において特別な配慮を要する児童に対する支援の実態と課題:保護者のニーズに関する調査研究から。北翔大学教育文化学部研究紀要, 1, 1-14.

海津亜希子(2006)米国でのLD判定にみられる大きな変化-RTIモデルへの期待と課題-。LD研究, 14, 348-357.

加藤美穂・高濱裕子・酒井朗・本山方子・天ヶ瀬正博(2011)幼稚園・保育所・小学校連携の課題とは何か。お茶の水女子大学人文科学研究, 7, 87-98.

川瀬実咲・吉岡・恒生(2011)中~重度の発達障害児における就学前から就学後への移行期に必要な支援第一報-4名の発達障害児への継続した関与観察を通しての一考察-。愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, 1, 81-87.

小枝達也・関あゆみ・田中大介・内山仁志(2014)RTI (response to intervention)を導入した特異的読字障害の早期発見と早期治療に関するコホート研究。脳と

発達, 46(4), 270-274.

国立教育研究所学級経営委員会 (2000) 学級経営をめぐる問題の現状とその対応. 学級経営の充実に関する調査研究最終報告書

久保山茂樹・斎藤由美子・西牧謙吾・當島茂登・藤井茂樹・瀧川国芳 (2009) 「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査-幼稚園・保育所への機関支援で踏まえるべき視点の提言-. 国立特殊教育総合研究所 研究紀要, 36, 55-76.

森浩平・田中敦士 (2012) 特別支援教育に携わる教師のメンタルヘルスとストレス要因の関連: 教員に対するメンタルヘルスチェックの分析結果から. 琉球大学教育学部紀要, 80, 183-189.

斎藤由美子・藤井茂樹 (2009) 米国における教育のシ

ステムチェンジの試み: カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学区における「学校全体で取り組むモデル (School-wide Application Model: SAM)」の実践. 世界の特別支援教育, 23, 57-69.

笹森洋樹・後上鐵夫・久保山茂樹・小林倫代・廣瀬由美子・澤田真弓・藤井茂樹 (2010) 発達障害のある子どもへの早期発見・早期支援の現状と課題. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 37, 3-15.

高田清 (2006) 異年齢保育という方法技術と仲間づくり. 季刊保育問題研究, 219, 81-89.

渡邊健治・大伴潔・濱田豊彦・小笠原恵・田中謙 (2009) 幼稚園・保育所における特別な支援について-小1プロブレム, 幼保小連携を踏まえて-SNEジャーナル15(1), 32-62.

A Research on Collaboration between Kindergarten and Elementary School for Children with Special Educational Needs

– Current status and problems on the collaboration between
kindergarten and elementary school in terms of kindergarten teachers –

Masayuki ISHIZUKA, Masashi SATO

The purpose of this study was to investigate the current status and problems about the collaboration between kindergarten and elementary school for children with special educational needs in terms of kindergarten teachers. The subject was the 70 people who work in kindergarten, and was divided into three groups in teaching experience number of years: young group of 22 people (0 - less than 10 years), middle group of 21 people (10 years - 20 years), and experienced group of 27 people (over 20 years). We asked them questions of specific information in “They want to convey” and “They want to know” about the collaboration between kindergarten and elementary school for children with special educational needs and its problems. The main results were as follows. First, the collaboration between kindergarten and elementary school have done about 80%, not as 20%. In addition, answers to be utilized in the takeover of the elementary school the cumulative records (“Shidou Youroku”) is about 90%, not as 10%. Second, the answer of young group percentage fewer than other groups was shown to send cumulative records (“Shidou Youroku”) or not. In addition, the same results were shown in longitudinal participant observation. Third, the first year longitudinal participant observation was 40%, then no longitudinal participant observation was 30% for children with special educational needs in kindergarten teachers, and no longitudinal participant observation was 54%, then the first year longitudinal participant observation was 30% for children with special educational needs in elementary school teachers. Fourth, this result was shown to write “behavior, personality, emotions and sensory” was most important in the cumulative records (“Shidou Youroku”). This result may explain in making supports according to the child’s condition is necessary in giving information. These results were shown difference of recognition by the work experience for the collaboration between kindergarten and elementary school, and the specific method of kindergarten and elementary school foster children in cooperation is necessary in sharing of knowledge and the effective inflection of “Individual Support Plan”.

Key word : Collaboration between kindergarten and elementary school, developmental disorders, Children with Special Educational Needs, kindergarten, elementary school