

令和5年度 文部科学省委託

「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」

特別な配慮を必要とする幼児の幼保小接続期における  
切れ目ない支援の実現に向けた調査研究

令和6年3月

こども教育宝仙大学

# 目 次

## I. 本研究の趣旨と方法

1 趣旨	1
2 目的	1
3 方法	2

## II. 質問紙調査の結果と考察

### 幼稚園等を対象とした質問紙調査の結果と考察

1 対象園の内訳と概要	4
2 小学校就学に関わった方の属性	9
3 小学校就学を支えるための取り組み	11
4 特別な配慮を必要とする幼児への保育・支援体制	16
5 小学校就学前の小学校との連携	37

### 小学校を対象とした質問紙調査の結果と考察

1 対象校の内訳と概要	46
2 スタートカリキュラムの実施状況	50
3 入学前の連携・支援	52
4 入学後の連携・支援	56
5 記録物について	57
6 小学校就学支援に関わる情報	60

## III 質問紙調査に関する全体考察

1 特別な配慮を必要とする幼児の増加	61
2 園による小学校との連携	61
3 園内委員会の現況	61
4 個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成と小学校での活用状況	61
5 スタートカリキュラムの充実	62
6 小学校との連携の機会	63
7 保護者との連携の重要性	63
8 人的資源の渴望	64

## IV 実地訪問調査の結果～協力園の参考となる事例から

1 幼小が同一敷地内にあって日常的な繋がりを大切にする A 区内 A 園の事例	65
2 小学校教諭が園を訪問する「園に行こう週間」、幼稚園教諭等が小学校へ招かれる「ゲストティーチャー」等、特徴的な就学移行支援を展開する B 市内 Bn 園・Bm 園の事例	68
3 幼保小連携と多様性に応じた学びの推進を目指して行政・幼小が協働する C 市の事例	71
4 「個別の教育支援計画」を柱に支援を繋げる D 市の事例	74
5 幼稚園および保育所等の管轄を教育委員会に一元化し、4 歳児巡回相談をはじめ充実した自治体の支援体制により安心して幼児の育ちを見て小学校へ引き継ぐことができる E 市 E 園の事例	77
6 一人の人として幼児を捉え育ちを皆で支えるという考え方が浸透している F 市の事例	80

7 入学前クラスの実践を支援に富む授業へと繋げている G 市：就学指導を要所とした的確な 情報活用事例	83
8 教育委員会が保育所・幼稚園・認定こども園を所管し、学びの連続性を大切に、移行期を支える H 市 H 園の事例	86
9 当事者の立場に立った「早めの気づきと支援、そして引き継ぎ」のための組織的な取組が 講じられている I 市の事例	89

## V 実地訪問調査に関する全体考察

1 訪問自治体における先進的な取り組みの実情と今後への展望	92
2 実地訪問園および学校における実状と工夫	93
3 小学校移行にかかる教諭の困り感や課題	94
4 教諭の困り感や課題解消につながる試み	95

## VI 研究の成果と今後の課題

1 研究の成果	97
2 今後の課題	99

## 巻末資料

・ 質問紙調査票（幼稚園等用）	(1)
・ 質問紙調査票（小学校等用）	(16)
・ 実地訪問調査・面接の要領（概略）	(22)
・ 本調査研究の研究組織	(25)

\*本報告書は、文部科学省の令和5年度「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」の委託研究費による委託業務として実施したものです。本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承認手続きが必要です。

# I 本研究の趣旨と方法

## 1 趣 旨

本研究は、主に幼稚園・認定こども園（以下、幼稚園等）における特別な配慮を必要とする幼児にかかる小学校就学の支援の実態を明らかにすることを目的としている。

これまで幼稚園・保育所・認定こども園（以下、幼児教育施設）では、特別な配慮を必要とする幼児への保育を実践してきている経緯があるが、近年では発達障害への関心の高まり等により、特別な配慮を必要とする幼児に対する支援、またそれら幼児を含む学級への教育実践に対する関心が増している。

小学校、中学校では、学習面や行動面で著しい困難を示す発達障害の可能性のある児童・生徒が 8.8%在籍しているという報告があった（文部科学省，2022）。この報告から、幼児教育施設においても発達障害を含めた特別な配慮を必要とする幼児が多く在籍していることが推測できる。また、近年では対応に苦慮する「気になる子」が増加してきている。さらに、外国籍の幼児の入園が増加の一途をたどり、言葉の面だけではなく、行動面に対する教育実践の在り方の知見の蓄積も求められている。

これらのことから、今後の幼児教育の充実のため、今日的な現状と課題に関する調査研究が必要となる。あわせて、先述した小・中学校で発達障害の可能性のある児童・生徒が 8.8%であることから、全体の一割近くにも上る幼児が切れ目なく、スムーズに就学できる接続の在り方を実証的なデータに基づいて具体的に検討する必要がある。

本研究メンバーは、令和元年度に全国悉皆調査を実施し（関東学院大学，2020）、特別な配慮が必要な幼児の在園率（推計）など、特別な配慮を必要とする幼児への指導の充実に資する成果を報告してきた。

同調査では、幼稚園等における個別の指導計画の作成率は 56.1%、個別の教育支援計画の作成率は 61.0%に留まることも明らかになった。特別な配慮を必要とする幼児の小学校就学を支えるための引き継ぎ書類の内容や連携のシステムには、各自治体で違いがあり、取り組みに格差が生じている実態も伺えた。

幼保小の接続においては、「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き」（初版）が策定され、子供の育ちやカリキュラムをつなぐ取り組みが各地で行われているところである。特別な配慮を必要とする幼児においては、母子保健、医療、福祉等の関係機関と連携強化の観点も加えて、切れ目ない支援を架け橋期においても築き、多様な幼児のウェルビーイング実現の方策を打ち立てることが不可欠である。

そこで、本研究では特別な配慮を必要とする幼児を包摂する幼保小の架け橋プログラムの開発に向けて、架け橋期（5歳児から小学校1年生までの2年間）における特別な配慮を必要とする幼児の小学校就学移行に焦点化した全国調査を実施する。以上が本研究の主旨である。

## 2 目 的

以上を踏まえ、本研究では以下の3点について調査を実施し、明らかにしたいと考えた。

- (1) 幼稚園等における特別な配慮が必要な幼児の小学校就学にかかる現状、そこでの課題の把握
- (2) 幼稚園等における特別な配慮が必要な幼児の小学校就学にかかる記録物作成の実態や課題の把握

(3) 各自治体における特別な配慮が必要な幼児の小学校就学にかかる取り組みや成果の把握以上から、幼稚園等における特別な配慮が必要な幼児の小学校就学にかかる教育の現状および実践上の課題などを明確化し、今後の幼稚園等から小学校への架け橋期の取り組みの充実に向けた条件や要因を探ることを目的としたい。

### 3 方法

#### (1) 実行委員会の組織化と研究体制

後掲する大学教員・幼稚園教諭など、15名から構成される実行委員会を設けた。乳幼児期の子供への教育や発達相談、あるいは、特別な配慮が必要な幼児への幼稚園教育について研究をしているメンバーである。

以下に示す2つの作業班を設け、メンバーを振り分けた。

① 質問紙調査：「幼稚園等の教諭」「小学校の主幹教諭等」を対象とする内容構成や質問項目を検討し、調整を図る。

② 実施調査：インタビューガイドを作成したうえで、現地に赴き、訪問調査をする。

必要に応じ、2班で合同の打ち合わせを開催し、相互の連携のもと研究を推進した。また、適宜、研究協力者に調査協力と助言を仰いだ。なお、本研究の実施に際して、こども教育宝仙大学学術研究倫理委員会(23-0002)の承認を得て実施した。

#### (2) 質問紙調査

##### ① 質問項目・内容

「幼稚園等の教諭(以下、幼稚園版)」「小学校の主幹教諭等(以下、小学校版)」を対象とする質問項目作成に際し、明らかにしたいことを領域別で検討した。そのうえで、質問項目を作成していった。なお、予備調査として幼稚園教諭と教育センター指導主事など、複数人に依頼した。幼稚園版と小学校版を以下に示す。

##### (i) 幼稚園版および小学校版

幼稚園版は、56項目から構成される。内容構成として、Ⅰ. 概要(地域、受け入れ区分、特別な配慮が必要な幼児の園児数と支援する教員数など)、Ⅱ. 教諭の属性(免許・資格、経験年数、勤務形態、特別な配慮が必要な幼児の教育の有無)、Ⅲ. 小学校就学への取り組み、Ⅳ. 特別な配慮が必要な幼児への支援体制(園内委員会・特別支援教育コーディネーター・個別の指導計画・個別の教育支援計画)、Ⅴ. 就学前の小学校との連携(見学の有無等)、Ⅵ. 就学後の小学校との連携(連携先別の取り組み)、Ⅶ. 小学校就学前後の取り組み、を設けた。小学校版は、33項目から構成され、Ⅰ. 概要、Ⅱ. スタートカリキュラム、Ⅲ・Ⅳ. 入学前後の連携、Ⅴ. 記録物、Ⅵ. 情報、を設けた(巻末資料参照)。

##### (ii) 調査方法

文部科学省ホームページ上で統計情報として公開されている学校コード一覧([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/mext\\_01087.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/mext_01087.html))から、全国の幼稚園・幼保連携型認定こども園を合わせて780園、小学校を130校を無作為に抽出した。依頼状、返信用封筒を同封したのち、対象園、小学校に郵送した。郵送での回答を求めた。調査期間は10月16日から11月16日であった。

(守 巧)

#### 【参考文献】

(1) 文部科学省(2022) 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果(令和4年)について. [https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf) (情報取得 2023/12/01)

(2) 関東学院大学(2020) 特別な配慮を必要とする幼児を含む教育・保育の実践課題に関する実態調査。

### (3) 実地訪問調査

#### ① 調査先自治体

実地訪問調査にあたり、まず実行委員会メンバーが直接・間接に依頼でき、特別な配慮を必要とする幼児児童の小学校就学における好事例が期待できると予想できる4自治体で先行調査を実施した。先行調査と並行して「令和3年度 幼児教育推進体制の充実・活用強化事業」および「平成29年度～令和元年度 特別な支援を必要とする子供への就学前から学齢期、社会参加までの切れ目ない支援体制整備事業」に採択された市町村から候補地を選定し、その後にメンバーが自治体と交渉を図り、了解の得られた5自治体を対象に本調査を実施した。

#### ② 面接調査方法

訪問しての面接調査方法については、巻末資料(実地訪問調査・面接の要領)に示したように、対象の幼稚園(教諭)および小学校(教諭)には、質問紙調査を基に作成し先行調査を通して必要に応じ修正した事前の質問紙調査票への回答を依頼した。訪問時にはあらかじめ定めた面接調査マニュアルに即し、各地の自治体関係部署には特色ある取り組みの概要について、幼稚園および小学校には、事前の質問紙調査票に即していくつかの項目について具体的な取り組み状況を聞き取り調査した。ただし、都合により事前の質問紙調査票の回答のみとなった箇所もある(表I-1内※印)。

面接に際しては、実行委員会メンバーから調査員2~3名が訪問し、面接者、記録者などの役割を分担した。その場での録音は、全てのインタビューイに対して、必ず研究目的等を説明し文書で同意書を交わした上で実施した。面接調査時間は、自治体関係部署、園、学校によらず、おおむね60分程度であった。

自治体の関係部局への面接では、関連部局間での連携や、園や学校への人的配置、個別の教育支援計画や連絡会および研修等における特色的な取り組みについてその概要および具体を尋ねた。幼稚園(教諭)への面接では、質問紙調査に準じて、受け入れ状況、小学校就学を支えるカリキュラム、保育上の支援体制、記録物、小学校就学前の小学校との連携、就学後の小学校との連携について尋ねた。小学校(教諭)への面接では、同様に、学校の概況、スタートカリキュラム、就学前の幼児教育施設との連携、小学校就学後の幼児教育施設との連携、記録について尋ねた。また、幼稚園、小学校いずれも、状況が許せば連携の必要性や今後に向けた課題、保護者の協力や連携についても尋ねた。

表I-1 実地訪問調査 調査先

都道府県	自治体関係部署	幼稚園		小学校
		公立	私立	
埼玉	2		1	1
東京(区部)	1	1		1
東京(市部)	1	1		1
新潟	1	1		1
岐阜	2	1		1
兵庫	2	1		1
広島	1	2		2(※)
岡山	1	1		1(※)
福岡	1		1	1

(※) 事前質問紙調査票へ回答のみ

(広瀬由紀)

## Ⅱ 質問紙調査の結果と考察

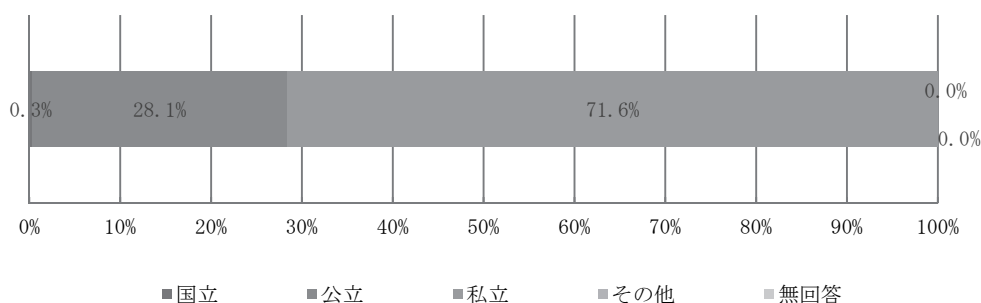
### 幼稚園等を対象とした質問紙調査の結果と考察

\*本研究における調査にかかる実行委員会は「令和元年度文部科学省委託研究 特別な配慮を必要とする幼児を含む教育・保育の実践課題に関する実態調査（関東学院大学）」で調査（以後、前回調査）を実施している。そこで、一部本調査で比較検証を試みている。

#### 1 対象園の内訳と概要

##### （1）回収率と対象園の概要

全 780 園に配布をし、331 園から回答を得た（回収率 42.4%）。「私立」237 園(71.6%)、「公立」93 園 (28.1%)、「国立」1 園 (0.3%)、「その他」0 園、「無回答」0 園(0.0%)であった（図Ⅱ－1）。

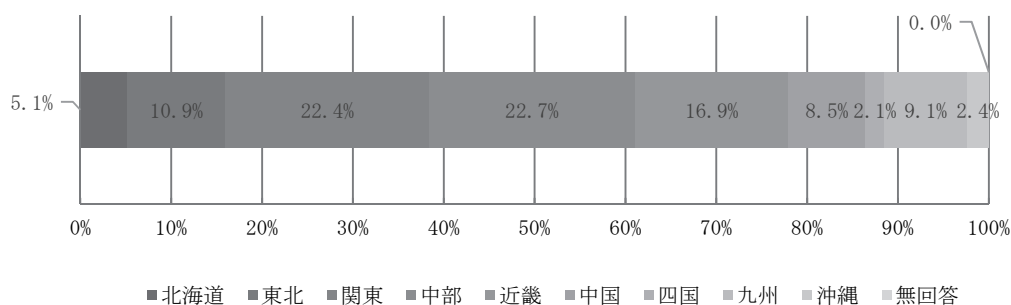


図Ⅱ－1 対象園の内訳

##### （2）対象園の地域

地域別の対象は、多い順に「中部」75 園 (22.7%)、「関東」74 園 (22.4%)、「近畿」56 園 (16.9%)、「東北」36 園(10.9%)、「九州」30 園(9.1%)、「中国」28 園(8.5%)、「北海道」17 園(5.1%)、「沖縄」8 園(2.4%)、「四国」7 園(2.1%)園、「無回答」0 園(0.0%)であった。

国公立別では、私立では「関東」57 園 (24.1%)、「中部」55 園 (23.2%)、「近畿」33 園 (13.9%)であった。国公立では、「近畿」23 園 (24.5%)、「中部」20 園(21.3%)であった（図Ⅱ－2）。



図Ⅱ－２ 対象園の地域

### (3) 園児として受け入れる年齢

園児として受け入れる年齢は、多い順に「0歳児から」150園(45.3%)、「満3歳児から」70園(21.1%)、「3歳児から」59園(17.8%)、「1歳児から」17園(5.1%)、「4歳児から」16園(4.8%)、「2歳児から」13園(3.9%)、「5歳児から」2園(0.6%)、「その他」2園(0.6%)、「無回答」2園(0.6%)であった。

国公立別では、私立では多い順に「0歳児から」122園(51.5%)、「満3歳児から」65園(27.4%)であった。国公立では多い順に「3歳児から」40園(42.6%)、「0歳児から」28園(29.8%)であった(表Ⅱ－1)。

表Ⅱ－1 園児として受け入れる年齢

	計	0歳児から	1歳児から	2歳児から	満3歳児から	3歳児から	4歳児から	5歳児から	その他	無回答
総数	331	150	17	13	70	59	16	2	2	2
	100.0%	45.3%	5.1%	3.9%	21.1%	17.8%	4.8%	0.6%	0.6%	0.6%
私立	237	122	16	12	65	19	0	0	2	1
	100.0%	51.5%	6.8%	5.1%	27.4%	8.0%	0.0%	0.0%	0.8%	0.4%
国公立	94	28	1	1	5	40	16	2	0	1
	100.0%	29.8%	1.1%	1.1%	5.3%	42.6%	17.0%	2.1%	0.0%	1.1%

### (4) 学級担任の人数の分布

学級担任の人数で多い順で、「1～3人」83園(25.1%)、「4～6人」63園(19.0%)、「16人以上」57園(17.2%)であった。国公立別では、私立で多い順に「16人以上」51園(21.5%)、「7～9人」49園(20.7%)であった。国公立では多い順に「1～3人」52園(55.3%)、「4～6人」17園(18.1%)であった。国公立園が私立園と比較して、小規模であった(表Ⅱ－2)。



表Ⅱ－２ 学級担任の人数

	計	1～3人	4～6人	7～9人	10～12人	13～15人	16人以上	無回答
総数	331 100.0%	83 25.1%	63 19.0%	56 16.9%	42 12.7%	24 7.3%	57 17.2%	6 1.8%
私立	237 100.0%	31 13.1%	46 19.4%	49 20.7%	36 15.2%	19 8.0%	51 21.5%	5 2.1%
国公立	94 100.0%	52 55.3%	17 18.1%	7 7.4%	6 6.4%	5 5.3%	6 6.4%	1 1.1%

### (5) 障害や難病等の診断のある園児の人数

「障害や難病等の診断のある園児の人数」の分布を表に示す(表Ⅱ－3)。国公立園全体(表では総数。回答331園。以下同じ)では、「0人」が90園(27.2%)、「1人」が47園(14.2%)、「2人」が55園(16.6%)、「3人」が30園(9.1%)、「4～6人」が50園(15.1%)、「7～9人」が30園(9.1%)、「10～15人」が13園(3.9%)、「16～20人」が5園(1.5%)、「21人以上」が0園(0.0%)、「無回答」が11園(3.3%)であった。

国公立別でみると、私立では、「0人」が64園(27.0%)、「1人」が33園(13.9%)、「2人」が44園(18.6%)、「3人」が24園(10.1%)、「4～6人」が32園(13.5%)、「7～9人」が18園(7.6%)、「10～15人」が9園(3.8%)、「16～20人」が3園(1.3%)、「無回答」が10園(4.2%)であった。

国公立では、「0人」が26園(27.7%)、「1人」が14園(14.9%)、「2人」が11園(11.7%)、「3人」が6園(6.4%)、「4～6人」が18園(19.1%)、「7～9人」が12園(12.8%)、「10～15人」が4園(4.3%)、「16～20人」が2園(2.1%)、「無回答」が1園(1.1%)であった。

前回調査と比較すると「0人」が(2.2%減)、「1人」が(3.9%減)と減少傾向にあるものの、「2人」(2.1%増)、「3人」(0.3%増)、「7～9人」(4.1%増)、「10～15人」(0.4%増)、「16～20人」(0.7%増)と微増傾向であった。

表Ⅱ－３ 障害や難病等の診断のある園児の人数

	計	0人	1人	2人	3人	4～6人	7～9人	10～15人	16～20人	21人以上	無回答
総数	331 100.0%	90 27.2%	47 14.2%	55 16.6%	30 9.1%	50 15.1%	30 9.1%	13 3.9%	5 1.5%	0 0.0%	11 3.3%
私立	237 100.0%	64 27.0%	33 13.9%	44 18.6%	24 10.1%	32 13.5%	18 7.6%	9 3.8%	3 1.3%	0 0.0%	10 4.2%
国公立	94 100.0%	26 27.7%	14 14.9%	11 11.7%	6 6.4%	18 19.1%	12 12.8%	4 4.3%	2 2.1%	0 0.0%	1 1.1%

### (6) 障害や難病等の診断はないが、支援や配慮が必要な園児の人数

「障害や難病等の診断はないが、支援や配慮が必要と園が考えている園児の人数」の分布を表に示す(表Ⅱ－4)。国公立園全体(総数)では、「0人」が20園(6.0%)、「1～4人」が120園(36.3%)、「5～9人」が89園(26.9%)、「10～14人」が47園(14.2%)、「15～19人」が27園

(8.2%)、「20～24人」が11園(3.3%)、「25～29人」が2園(0.6%)、「30人以上」が4園(1.2%)、「無回答」が11園(3.3%)であった。

国公立別で見ると、私立では、「0人」が14園(5.9%)、「1～4人」が83園(35.0%)、「5～9人」が64園(27.0%)、「10～14人」が38園(16.0%)、「15～19人」が18園(7.6%)、「20～24人」が7園(3.0%)、「25～29人」が1園(0.4%)、「30人以上」が2園(0.8%)、「無回答」が10園(4.2%)であった。

国公立では、「0人」が6園(6.4%)、「1～4人」が37園(39.4%)、「5～9人」が25園(26.6%)、「10～14人」が9園(9.6%)、「15～19人」が9園(9.6%)、「20～24人」が4園(4.3%)、「25～29人」が1園(1.1%)、「30人以上」が2園(2.1%)、「無回答」が1園(1.1%)であった(表Ⅱ-4)。

前回調査と比較すると、5～9人(2.1%)、10～14人(3.6%)、15～19人(5%)、20～24人(2%増)、30人以上(0.4%増)と増加傾向にあることがわかった。

表Ⅱ-4 障害や難病等の診断はないが、支援や配慮が必要な園児の人数

	計	0人	1～4人	5～9人	10～14人	15～19人	20～24人	25～29人	30人以上	無回答
総数	331	20	120	89	47	27	11	2	4	11
	100.0%	6.0%	36.3%	26.9%	14.2%	8.2%	3.3%	0.6%	1.2%	3.3%
私立	237	14	83	64	38	18	7	1	2	10
	100.0%	5.9%	35.0%	27.0%	16.0%	7.6%	3.0%	0.4%	0.8%	4.2%
国公立	94	6	37	25	9	9	4	1	2	1
	100.0%	6.4%	39.4%	26.6%	9.6%	9.6%	4.3%	1.1%	2.1%	1.1%

#### (7) 障害や難病等の診断のある園児や障害や難病等の診断はないが、支援や配慮が必要と園が考えている園児への支援に関わる教職員数

障害や難病等の診断のある園児や障害や難病等の診断はないが、支援や配慮が必要と園が考えている園児への支援に関わる教職員数は、「0人」が49園(14.8%)、「1人」が52園(15.7%)、「2人」が62園(18.7%)、「3人」が47園(14.2%)、「4～6人」が65園(19.6%)、「7～9人」が14園(4.2%)、「10～15人」が13園(3.9%)、「16～20人」が1園(0.3%)、「21人以上」が1園(0.3%)、「無回答」が27園(8.2%)であった。

国公立別で見ると、私立では、「0人」が38園(16.0%)、「1人」が35園(14.8%)、「2人」が47園(19.8%)、「3人」が32園(13.5%)、「4～6人」が42園(17.7%)、「7～9人」が10園(4.2%)、「10～15人」が10園(4.2%)、「16～20人」が1園(0.4%)、「21人以上」が1園(0.4%)、「無回答」が21園(8.9%)であった。

国公立では、「0人」が11園(11.7%)、「1人」が17園(18.1%)、「2人」が15園(16.0%)、「3人」が15園(16.0%)、「4～6人」が23園(24.5%)、「7～9人」が4園(4.3%)、「10～15人」が3園(3.2%)、「16～20人」が0園(0.0%)、「21人以上」が0園(0.0%)、「無回答」が6園(6.4%)であった(表Ⅱ-5)。

表Ⅱ－５ 障害や難病等の診断のある園児や障害や難病等の診断はないが、  
支援や配慮が必要と園が考えている園児への支援に関わる教職員数

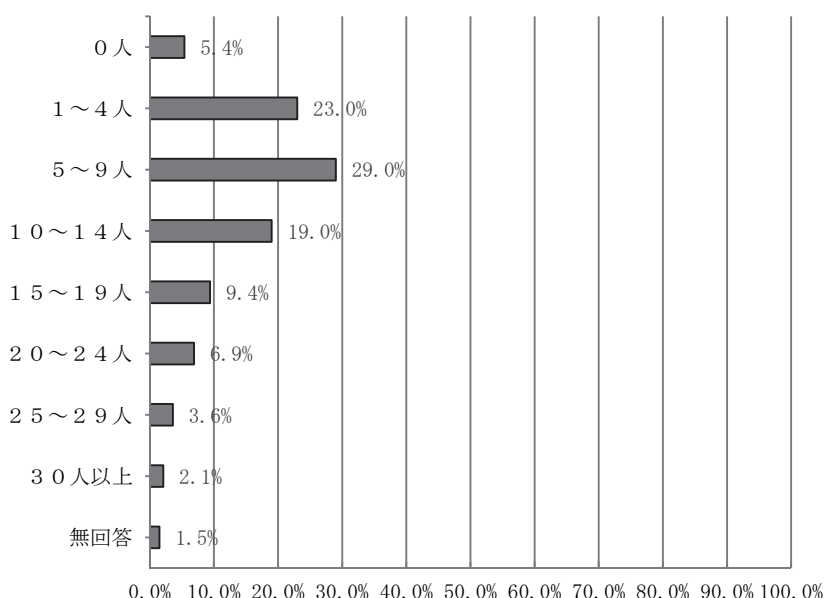
	計	0人	1人	2人	3人	4～6人	7～9人	10～15人	16～20人	21人以上	無回答
総数	331	49	52	62	47	65	14	13	1	1	27
	100.0%	14.8%	15.7%	18.7%	14.2%	19.6%	4.2%	3.9%	0.3%	0.3%	8.2%
私立	237	38	35	47	32	42	10	10	1	1	21
	100.0%	16.0%	14.8%	19.8%	13.5%	17.7%	4.2%	4.2%	0.4%	0.4%	8.9%
国公立	94	11	17	15	15	23	4	3	0	0	6
	100.0%	11.7%	18.1%	16.0%	16.0%	24.5%	4.3%	3.2%	0.0%	0.0%	6.4%

### (8) 特別な配慮を必要とする幼児の人数

「特別な配慮を必要とする幼児の人数」の分布を示す(図Ⅱ－3)。本調査では、上記の「障害や難病等の診断のある園児の人数」に「障害や難病等の診断はないが、支援や配慮が必要な園児の人数」を加えた人数を「特別な配慮を必要とする幼児」の人数とした。

多い順に「5～9人」96園(29.0%)、「1～4人」76園(23.0%)、「10～14人」63園(19.0%)、「15～19人」31園(9.4%)、「20～24人」23園(6.9%)、「0人」18園(5.4%)、「25～29人」12園(3.6%)、「30人以上」7園(2.1%)、「無回答」5園(1.5%)であった。

「特別な配慮を必要とする幼児の人数」の分布を私立・国公立別に示す(表Ⅱ－6)。私立は、多い順に「5～9人」(29.5%)、「1～4人」(24.1%)、「10～14人」(17.3%)、国公立では、「5～9人」(27.7%)、「10～14人」(23.4%)、「1～4人」(20.2%)であった。1園における10名以上の特別な配慮を必要とする幼児の在籍数は、私立よりも国公立が8%程度多い結果となった。



図Ⅱ－3 特別な配慮を必要とする幼児の人数

表Ⅱ－6 特別な配慮を必要とする幼児の人数（私立・国公立別）

	0人	1～4人	5～9人	10～14人	15～19人	20～24人	25～29人	30人以上	無回答
私立	13 5.5%	57 24.1%	70 29.5%	41 17.3%	25 10.5%	15 6.3%	7 3.0%	4 1.7%	5 2.1%
国公立	5 5.3%	19 20.2%	26 27.7%	22 23.4%	6 6.4%	8 8.5%	5 5.3%	3 3.2%	0 0.0%

### （9）特別な配慮を必要とする幼児の現況についての考察

「障害や難病等の診断のある園児の人数」は、全体、私立、国公立ともに「0人」が最も多く（それぞれ27.2%、27.0%、27.7%）、次いで「2人」「4～6人」「1人」の順であった。したがって、「障害や難病等の診断のある園児」が、約7割の園に在籍している。前回調査でも7割の園に在籍していたことから同様の結果となった。

次に、「障害や難病等の診断はないが、支援や配慮が必要な園児の人数」は、「1～4人」が最も多く、次いで、「5～9人」「10～14人」「15～19人」であった。また、在籍傾向をみると、94%の園に当該園児が在籍していた。国公立別では、私立園で94.1%、国公立園で93.6%であり、当該園児の在籍傾向は私立・国公立で大差がないことがわかった。

## 2 小学校就学に関わった方の属性

### （1）小学校就学に関わった方の免許・資格

小学校就学に関わった方の免許・資格を複数にて回答を求めた。多かった順に、「保育士」260名(78.5%)、「幼稚園教諭（二種）」210名(63.4%)、「幼稚園教諭（一種）」104名(31.4%)、「小学校教諭」40名(12.1%)、「その他」6名(1.8%)、「特別支援学校教諭」5名(1.5%)、「幼稚園教諭（専修）」4名(1.2%)、「無回答」7名(2.1%)であった（表Ⅱ－7）。

国公立別でみると、私立では、「保育士」188名(79.3%)、「幼稚園教諭（二種）」159名(67.1%)、「幼稚園教諭（一種）」69名(29.1%)、「小学校教諭」26名(11.0%)、「その他」4名(1.7%)、「幼稚園教諭（専修）」3名(1.3%)、「無回答」3名(1.3%)、「特別支援学校教諭」2名(0.8%)、「心理士（臨床心理士、臨床発達心理士など）」0名(0.0%)であった。

国公立では、「保育士」72名(76.6%)、「幼稚園教諭（二種）」51名(54.3%)、「幼稚園教諭（一種）」35名(37.2%)、「小学校教諭」14名(14.9%)、「無回答」4名(4.3%)、「特別支援学校教諭」3名(3.2%)、「その他」2名(2.1%)、「幼稚園教諭（専修）」1名(1.1%)、「心理士（臨床心理士、臨床発達心理士など）」0名(0.0%)であった。

表Ⅱ－7 小学校就学に関わった方の免許・資格（複数回答）

	計	幼稚園教諭（一種）	幼稚園教諭（二種）	幼稚園教諭（専修）	小学校教諭	保育士	心理士（臨床心理士、臨床発達心理士など）	特別支援学校教諭	その他	無回答	幼稚園教諭（計）
総数	331 100.0%	104 31.4%	210 63.4%	4 1.2%	40 12.1%	260 78.5%	0 0.0%	5 1.5%	6 1.8%	7 2.1%	318 96.1%
私立	237 100.0%	69 29.1%	159 67.1%	3 1.3%	26 11.0%	188 79.3%	0 0.0%	2 0.8%	4 1.7%	3 1.3%	231 97.5%
国公立	94 100.0%	35 37.2%	51 54.3%	1 1.1%	14 14.9%	72 76.6%	0 0.0%	3 3.2%	2 2.1%	4 4.3%	87 92.6%

### (2) 小学校就学に関わった方の経験年数

小学校就学に関わった方の経験年数は、多い順に「6～15年」129名(39.0%)、「16～25年」87名(26.3%)、「26年以上」57名(17.2%)、「3～5年」42名(12.7%)、「無回答」11名(3.3%)、「0～2年」5名(1.5%)であった(表Ⅱ-8)。

国公立別で見ると、私立では、「6～15年」100名(42.2%)、「16～25年」60名(25.3%)、「26年以上」34名(14.3%)、「3～5年」32名(13.5%)、「無回答」7名(3.0%)、「0～2年」4名(1.7%)であった。

国公立では、「6～15年」29名(30.9%)、「16～25年」27名(28.7%)、「26年以上」23名(24.5%)、「3～5年」10名(10.6%)、「無回答」4名(4.3%)、「0～2年」1名(1.1%)であった。

表Ⅱ-8 小学校就学に関わった方の経験年数

	計	0～2年	3～5年	6～15年	16～25年	26年以上	無回答
総数	331	5	42	129	87	57	11
	100.0%	1.5%	12.7%	39.0%	26.3%	17.2%	3.3%
私立	237	4	32	100	60	34	7
	100.0%	1.7%	13.5%	42.2%	25.3%	14.3%	3.0%
国公立	94	1	10	29	27	23	4
	100.0%	1.1%	10.6%	30.9%	28.7%	24.5%	4.3%

### (3) 小学校就学に関わった方の勤務形態

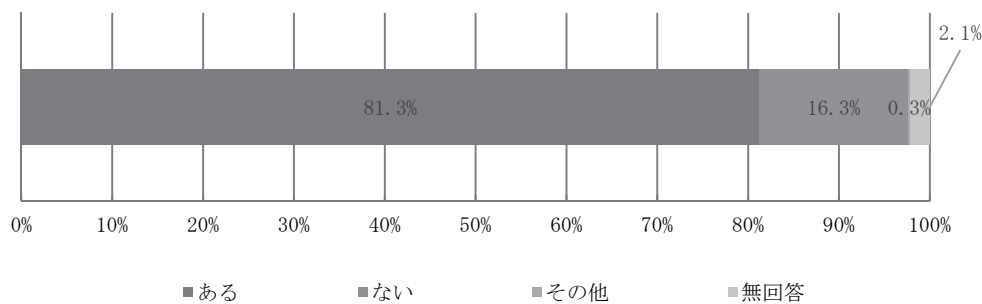
小学校就学に関わった方の勤務形態は、多い順に、「専任かつ常勤」293名(88.5%)、「兼任かつ常勤」20名(6.0%)、「無回答」12名(3.6%)、「専任かつ非常勤」5名(1.5%)、「その他」1名(0.3%)、「兼任かつ非常勤」0名(0.0%)であった。専任・兼任別は、「専任」298名(90.0%)、「兼任」20名(6.0%)であった。常勤・非常勤別は、「常勤」313名(94.6%)、「非常勤」5名(1.5%)であった(表Ⅱ-9)。

表Ⅱ-9 小学校就学に関わった方の勤務形態

	計	専任かつ常勤	専任かつ非常勤	兼任かつ常勤	兼任かつ非常勤	その他	無回答	専任(計)	兼任(計)	常勤(計)	非常勤(計)
総数	331	293	5	20	0	1	12	298	20	313	5
	100.0%	88.5%	1.5%	6.0%	0.0%	0.3%	3.6%	90.0%	6.0%	94.6%	1.5%
私立	237	211	2	17	0	0	7	213	17	228	2
	100.0%	89.0%	0.8%	7.2%	0.0%	0.0%	3.0%	89.9%	7.2%	96.2%	0.8%
国公立	94	82	3	3	0	1	5	85	3	85	3
	100.0%	87.2%	3.2%	3.2%	0.0%	1.1%	5.3%	90.4%	3.2%	90.4%	3.2%

### (4) 小学校就学に関わった方の特別な配慮が必要な幼児への担任経験

小学校就学に関わった方の特別な配慮が必要な幼児への担任の経験についての有無は、「ある」が269名(81.3%)、「ない」が54名(16.3%)、「その他」が1名(0.3%)、「無回答」が7名(2.1%)であった(図Ⅱ-4)。



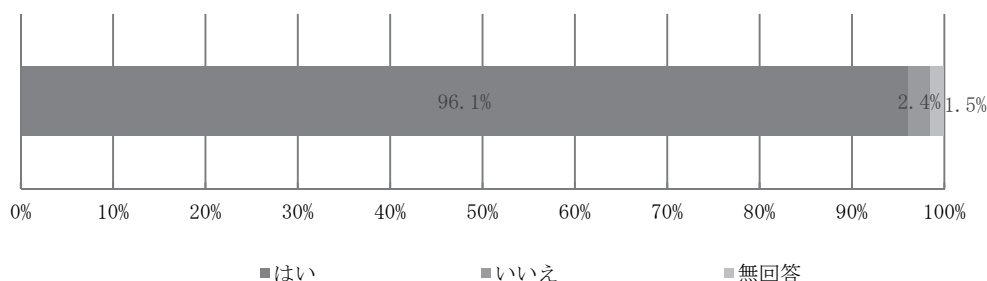
図Ⅱ-4 小学校就学に関わった方の特別な配慮が必要な幼児への経験

(守 巧)

### 3 小学校就学を支えるための取り組み

#### (1) 小学校を意識した取り組みの有無

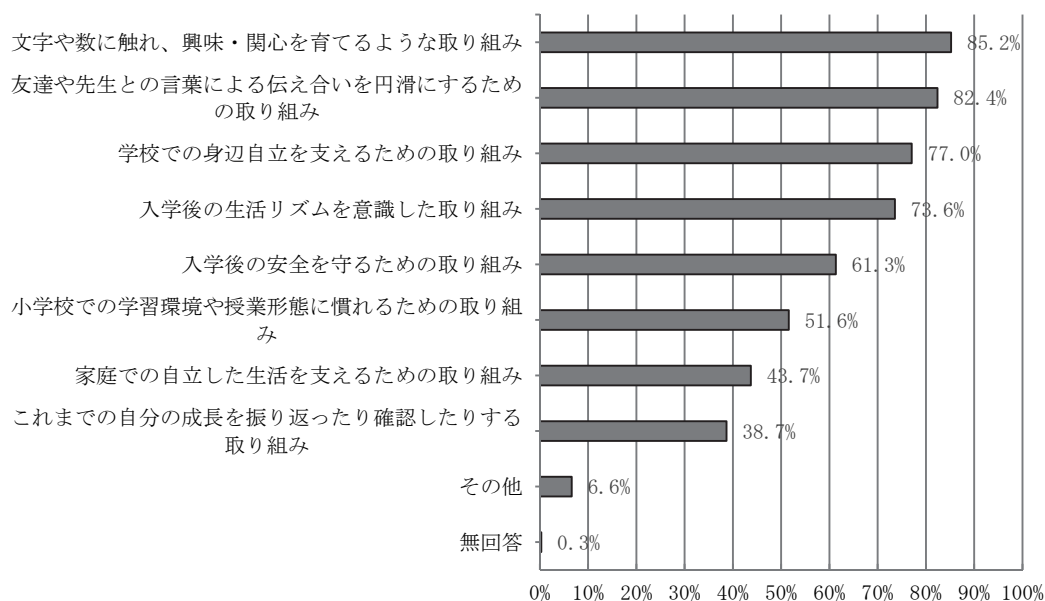
小学校を意識した取り組みの有無について、「はい」と回答した園は318園(96.1%)、「いいえ」と回答した園は8園(2.4%)、無回答が5園(1.5%)であった(図Ⅱ-5)。



図Ⅱ-5 小学校を意識した取り組みの有無

#### (2) 小学校を意識した取り組みの内容

小学校を意識した取り組みについて、「はい(行っている)」と回答した318園に、具体的な内容を複数回答で尋ねたところ、「文字や数に触れ、興味・関心を育てるような取り組み」(85.2%)が最も多く、次いで「友達や先生との言葉による伝え合いを円滑にするための取り組み」(82.4%)、「学校での身辺自立を支えるための取り組み」(77.0%)、「入学後の生活リズムを意識した取り組み」(73.6%)、「入学後の安全を守るための取り組み」(61.3%)、「小学校での学習環境や授業形態に慣れるための取り組み」(51.6%)、「家庭での自立した生活を支えるための取り組み」(43.7%)、「これまでの自分の成長を振り返ったり確認したりする取り組み」(38.7%)、「その他」(6.6%)、「無回答」(0.3%)であった(図Ⅱ-6)。



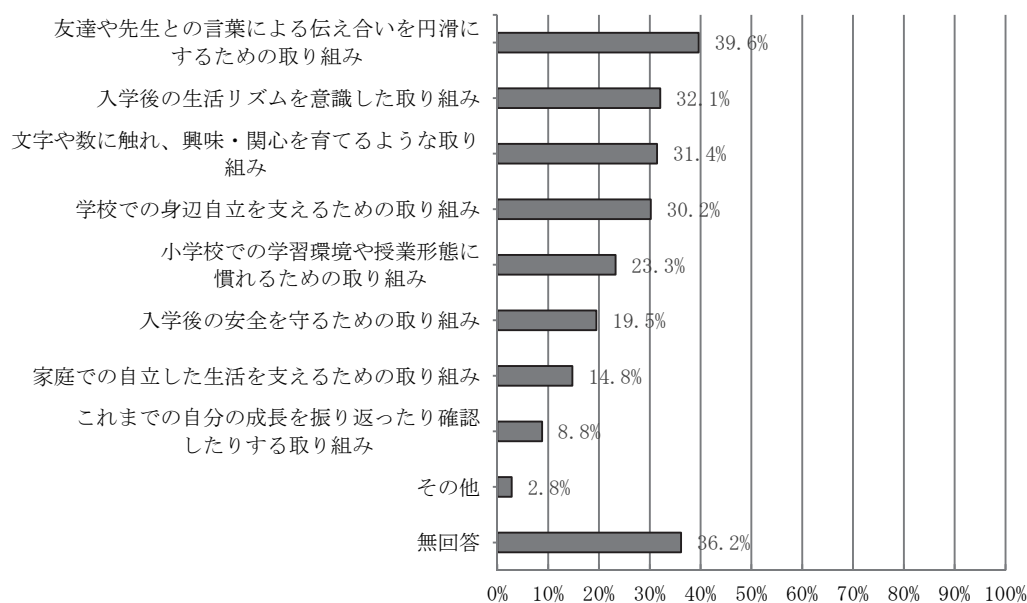
図Ⅱ－6 小学校を意識した取り組みの内容(複数回答)

### (3) 小学校を意識した取り組みのうち、特別な配慮を必要とする幼児で意識していること

小学校を意識した取り組みについて、「はい(行っている)」と回答した318園に、特別な配慮を必要とする幼児に対して意識した取り組みについて複数回答で尋ねたところ、「友達や先生との言葉による伝え合いを円滑にするための取り組み」(39.6%)が最も多く、次いで「入学後の生活リズムを意識した取り組み」(32.1%)、「文字や数に触れ、興味・関心を育てるような取り組み」(31.4%)、「学校での身辺自立を支えるための取り組み」(30.2%)、「小学校での学習環境や授業形態に慣れるための取り組み」(23.3%)、「入学後の安全を守るための取り組み」(19.5%)、「家庭での自立した生活を支えるための取り組み」(14.8%)、「これまでの自分の成長を振り返ったり確認したりする取り組み」(8.8%)、「その他」(2.8%)、「無回答」(36.2%)であった(図Ⅱ－7)。

また、それぞれの取り組みについて、具体的な内容を自由記述にて回答を求めたところ、生活リズムに関連する記述では「規則正しい生活をする」や「時計を意識できるようにする」などが挙がり、身辺自立に関連した記述では、「排泄を一人でできるようになる」「持ち物の始末をする」などの子供のもつ課題が挙げられていた。

さらに、文字や数に関連した記述では「カルタやトランプに親しむ」など、日常生活の中で文字や数に触れる機会を増やすという内容の記述が多く見られ、学習環境や授業形態に関する記述では「椅子に座る姿勢について意識できるような声かけ」「一日の生活の見通しがもてるようにする」などが多く挙がった。



図Ⅱ－７ 小学校を意識した取り組みのうち特別な配慮を必要とする幼児に対して意識していること(複数回答)

#### (4) 小学校を意識した取り組みにあたって、気を付けたこと、配慮したこと、難しいと思ったことの内容

小学校を意識した取り組みをするにあたり、特別な配慮を必要とする幼児の保護者との間で気を付けたことや、配慮したこと、難しいと思ったことについて、自由記述にて回答を求めた。

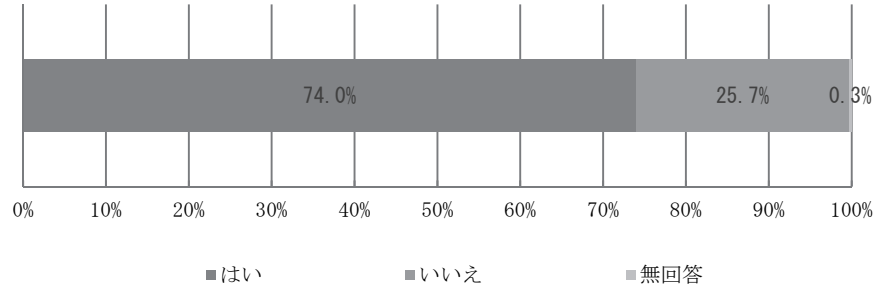
「気をつけたことや配慮したこと」では、例えば「日常の中で成長している姿を伝える」や「園の様子は定期的に電話や記録（写真と文）などで伝えていた」など、日ごろから子供の姿を伝えることを大切にしているといった記述が多かった。また、「幼稚園でやってみて効果的だった方法を保護者と共有する」など、家庭での関わり方のヒントとなるような情報を保護者に伝えるといった内容もみられた。

「難しいと思ったこと」については、「家庭での過ごし方のお願い（生活リズム等）をしたことにより、保護者が責任を感じ過ぎてしまったり、反対に子供に責任転嫁し、子供を責めてしまったりするようなこともあった」「生活リズムの改善や態度への指導など、求めすぎると不安が大きくなり叱責も多くなる。保護者との連携のバランスが難しい」など、生活リズムに関する記述が多く見られた。また、「保護者が望むものと子供の実態とのズレがあり、幼稚園への要望の強さへの対応の難しさを感じた」など、保護者の小学校就学に対する考えに対する支援の難しさが挙がっていた。



### (5) 小学校と連携した取り組みの有無

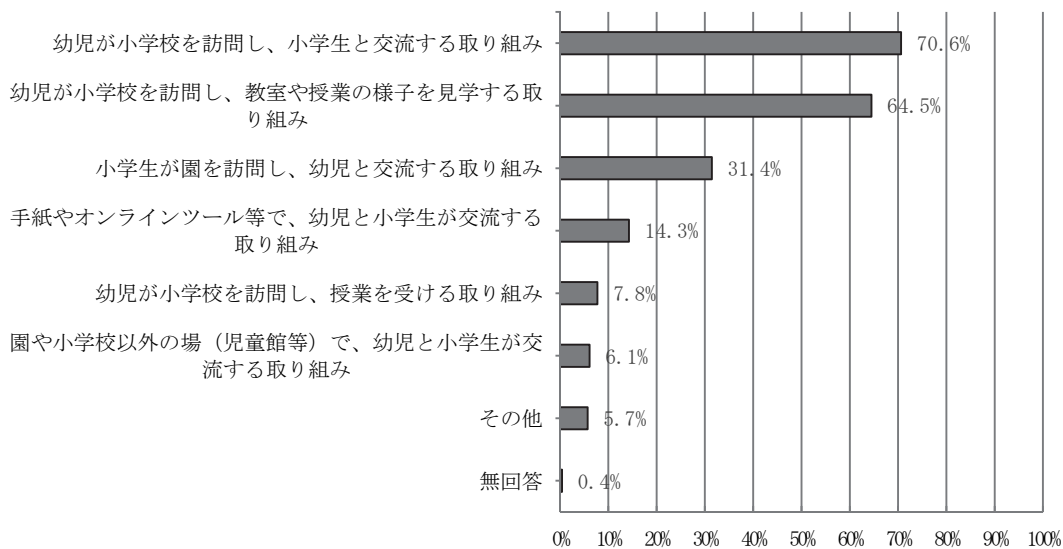
小学校を連携した取り組みの有無について、「はい」と回答した園は245園(74.0%)、「いいえ」と回答した園は85園(25.7%)、「無回答」が1園(0.3%)であった(図Ⅱ-8)。



図Ⅱ-8 小学校と連携した取り組みの有無

### (6) 小学校と連携した取り組みの内容

小学校と連携した取り組みについて、「はい(行っている)」と回答した245園に、具体的な内容を複数回答で尋ねたところ、「幼児が小学校を訪問し、小学校と交流する取り組み」(70.6%)が最も多く、次いで「幼児が小学校を訪問し、教室や授業の様子を見学する取り組み」(64.5%)、「小学生が園を訪問し、幼児と交流する取り組み」(31.4%)、「手紙やオンラインツール等で幼児と小学生が交流する取り組み」(14.3%)、「幼児が小学校を訪問し、授業を受ける取り組み」(7.8%)、「園や小学校以外の場(児童館等)で、幼児と小学生が交流する取り組み」(6.1%)、「その他」(5.7%)、「無回答」(0.4%)であった(図Ⅱ-9)。

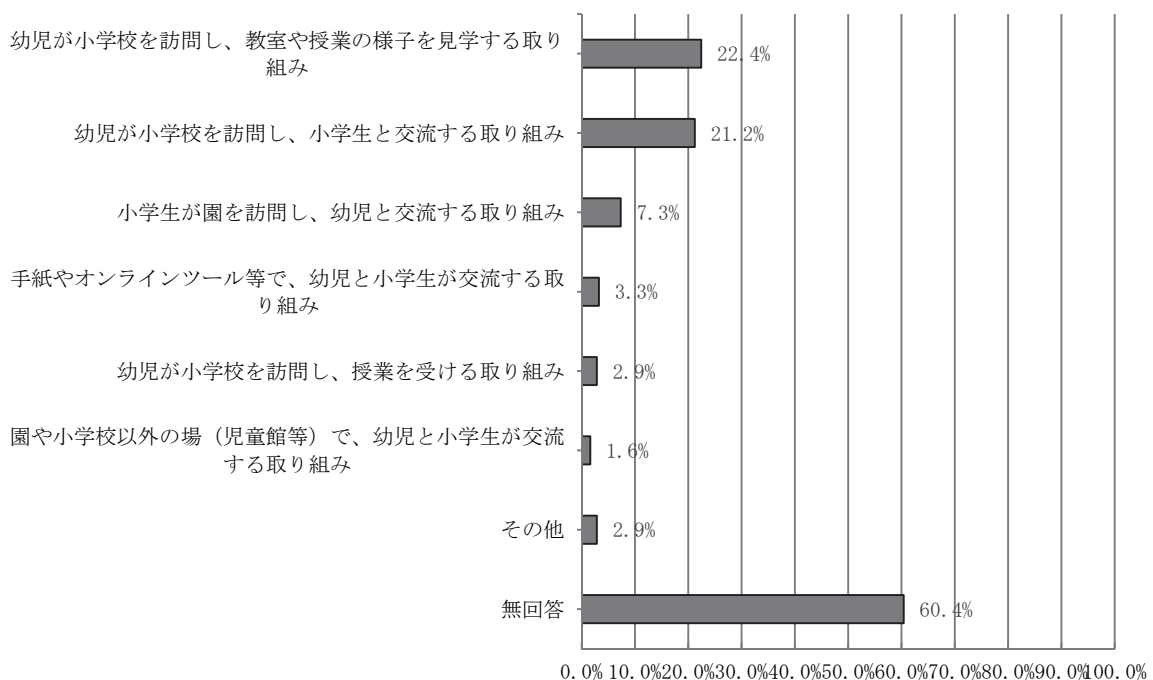


図Ⅱ-9 小学校と連携した取り組みの内容(複数回答)

**(7) 小学校と連携した取り組みのうち、特別な配慮を必要とする幼児に対して意識していること**

小学校と連携した取り組みについて、「はい（行っている）」と回答した 245 園に、特別な配慮を必要とする幼児に対して意識した取り組みを複数回答で尋ねたところ、「幼児が小学校を訪問し、教室や授業の様子を見学する取り組み」(22.4%) が最も多く、次いで「幼児が小学校を訪問し、小学生と交流する取り組み」(21.2%)、「小学生が園を訪問し、幼児と交流する取り組み」(7.3%)、「手紙やオンラインツール等で、幼児と小学生が交流する取り組み」(3.3%)、「幼児が小学校を訪問し、授業を受ける取り組み」(2.9%)、「園や小学校以外の場（児童館等）で、幼児と小学生が交流する取り組み」(1.6%)、「その他」(2.9%)、「無回答」(60.4%) であった（図Ⅱ－10）。

さらに、特別な配慮を必要とする幼児に対して意識している具体的な内容について自由記述で回答を求めたところ、「慣れない場所で不安にならないよう（反対にテンションが上がらないよう）支援職員が付いていた」や、「あらかじめ施設の写真を見せて説明する」などが挙げられた。また、小学生との交流の場面でも「不安にならないようにそばについておく」などの配慮に関する記述が多く挙げられた。



図Ⅱ－10 小学校と連携した取り組みのうち、特別な配慮を必要とする幼児に対して意識していること（複数回答）

**(8) 小学校と連携した取り組みにあたって、特別な配慮を必要とする幼児の保護者との間で気を付けたこと、配慮したこと、難しいと思ったことの内容**

小学校を意識した取り組みをするにあたり、特別な配慮を必要とする幼児の保護者との間で気を付けたことや配慮したこと、難しいと思ったことについて、自由記述にて回答を求めた。

「気を付けたことや配慮したこと」では、例えば「保護者には事前に内容を伝え、予想され

る心配がある場合は、対応を一緒に考えておき、実施後はありのままの姿を報告していった」  
「事前に交流や行事について内容を伝えたり、幼児の不安を取り除いたり、見通しがもてるようにしたり、できるように配慮することについて知らせたりする」など、交流の前に幼児の姿を予想しながら保護者と情報共有をする記述があった。加えて、「人と関わる事が苦手な幼児の様子を伝える際には、本日の様子（エピソード）に本児の困り感を加えて話し、保護者にお子さんの様子を知ってもらえるようにした」など、交流の後、保護者に様子を伝えるといった記述が多くみられた。

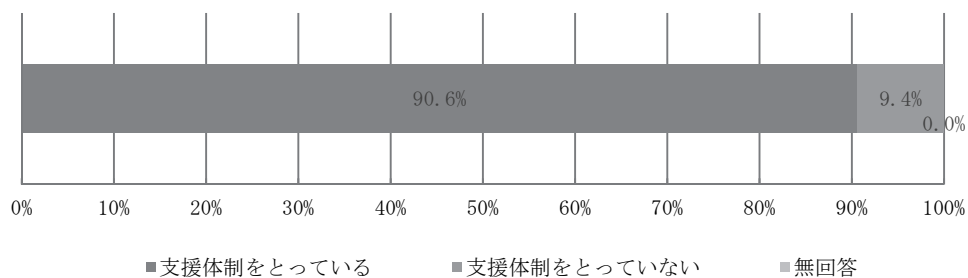
また、「難しいと思ったこと」では、「小学校（見学）での姿を伝え、就学に対しての参考にしてもらいたいが、『うちの子は大丈夫』『たまたま』『慣れれば大丈夫』等、実態をなかなか分かってもらえない」や、「小学校の様子を見て幼児が、学校にあまり行きたくないと言った、と相談された」などの保護者に伝えた際に起きた問題に関する記述がみられた。

(太田顕子)

#### 4 特別な配慮を必要とする幼児への保育・支援体制

##### (1) 支援体制の有無

特別な配慮を必要とする幼児のための「支援体制」を取っているかどうかについて尋ねたところ、「支援体制をとっている」と回答した園は300園(90.6%)、「支援体制をとっていない」と回答した園は31園(9.4%)、無回答0園(0.0%)であった(図Ⅱ-11)。前回調査では「支援体制をとっている」とする園は85.9%であり、大きな変化はなかった。

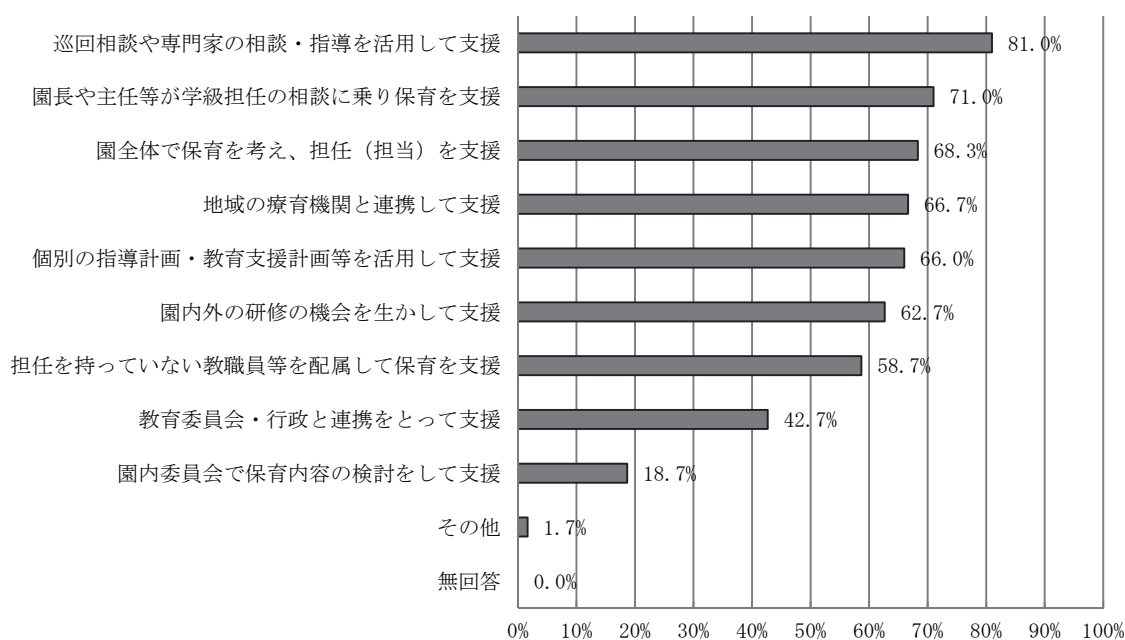


図Ⅱ-11 支援体制の有無

##### (2) 具体的な支援内容

「支援体制を取っている」と回答した300園について、具体的な支援内容を複数回答で尋ねたところ、「巡回相談や専門家の相談・指導を活用して支援している」(81.0%)が最も多く、次いで「園長、主任、コーディネーター等が学級担任の相談に乗り保育を支援している」(71.0%)、「園全体で保育を考え、担任(担当)を支援している」(68.3%)などが続いた(図Ⅱ-12)。

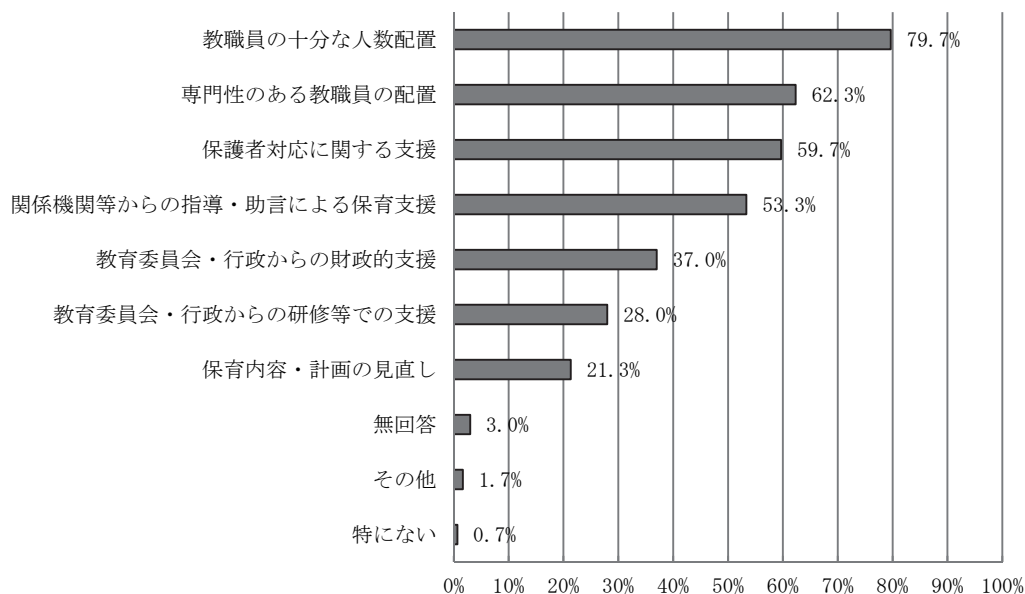
全体的な傾向は前回調査と変わらなかったが、「園全体で保育を考え、担任(担当)を支援している」のみ、(前回83.4%から今回68.5%)と1割以上減少した。



図Ⅱ-12 具体的な支援内容（複数回答）

### （3）さらなる充実のために必要なこと

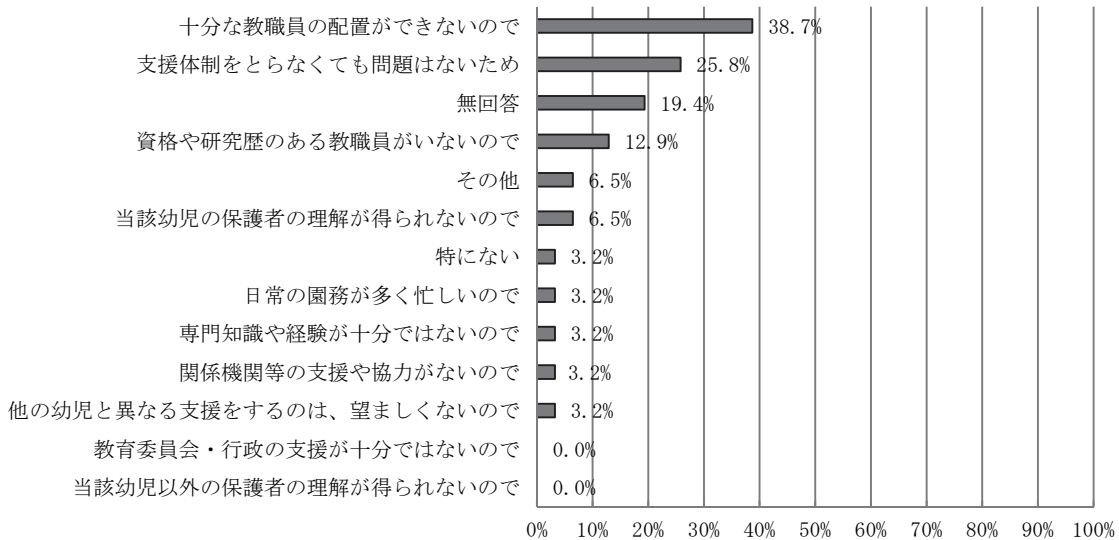
「支援体制を取っている」と回答した 300 園について、「さらなる充実のためにどのようなことが必要か」を複数回答で尋ねたところ、「教職員の十分な人的配置」（79.7%）が最も多く、次いで「専門性のある教職員の配置」（62.3%）、「保護者対応に関する支援」（59.7%）、「関係機関等からの指導・助言による保育支援」（53.3%）などが続いた（図Ⅱ-13）。前回調査と比較し、大きな変化はなかった。



図Ⅱ-13 さらなる充実のために必要なこと（複数回答）

#### (4) 支援体制をとっていない理由

「支援体制をとっていない」と回答した31園について、「支援体制をとっていない理由」を複数回答で尋ねたところ、「十分な教職員の配置ができないので」(38.7%)が最も多く、次いで「支援体制をとらなくても問題はないため」(25.8%)、「資格や研究歴のある教職員がいないので」(12.9%)であった(図Ⅱ-14)。前回調査との比較では、例えば「十分な教職員の配置ができないので」で47.4%(前回)から38.7%(今回)に変化したように、ほぼすべての項目で、1割近く減少した。

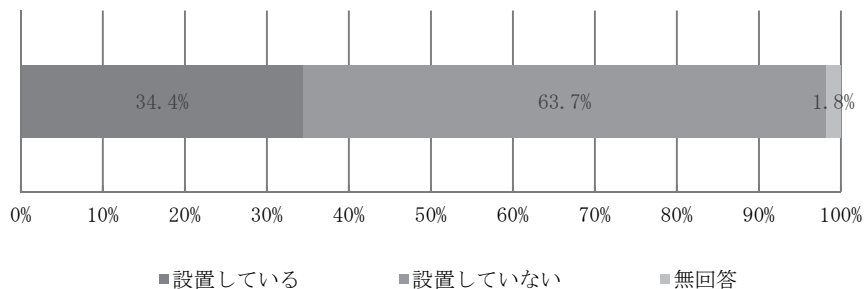


図Ⅱ-14 支援体制をとっていない理由(複数回答)

(真鍋 健)

#### (5) 園内委員会の設置状況

特別な配慮を必要とする幼児の教育のため、「園内委員会」の設置の有無について、「設置している」と回答した園は114園(34.4%)、「設置していない」と回答した園は211園(63.7%)、無回答(1.8%)であった(図Ⅱ-15)。前回調査では「園内委員会」を「設置している」と答えた園は42.8%だったため、約1割減少した。

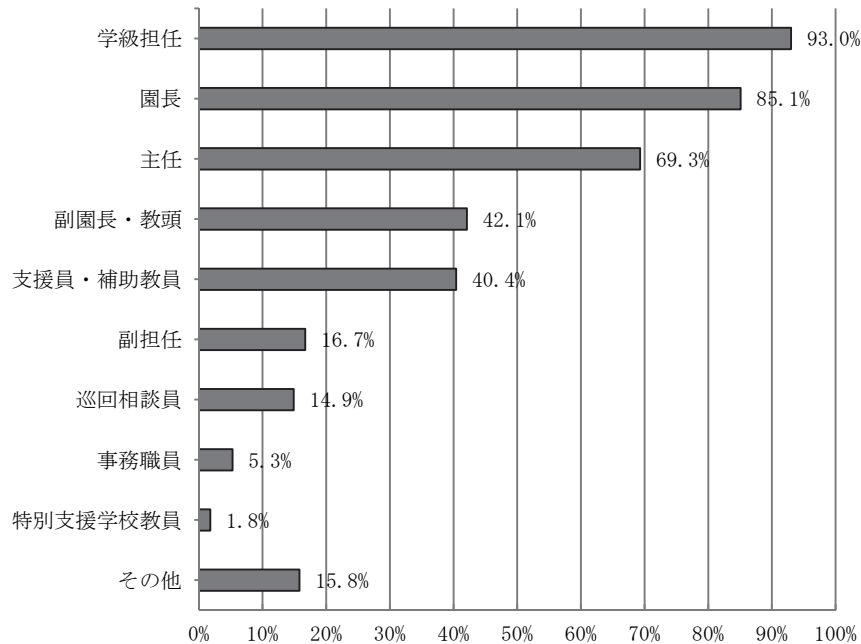


図Ⅱ-15 園内委員会の設置状況

### (6) 園内委員会の構成員

「園内委員会を設置している」と回答した園に対して、「園内委員会の構成員」について複数にて回答を求めた。多い順に、「学級担任」(93.0%)、「園長」(85.1%)、「主任」(69.3%)、「副園長・教頭」(42.1%)、「支援員・補助教員」(40.4%)、「副担任」(16.7%)、「巡回相談員」(14.9%)、「事務職員」(5.3%)、「特別支援学校教員」(1.8%)、「その他」(15.8%)であった(図Ⅱ-16)。

前回調査と比較し「主任」(前回 49.6%)で約 2 割増加し、「支援員・補助教員」(前回 50.8%)で約 1 割減少した。

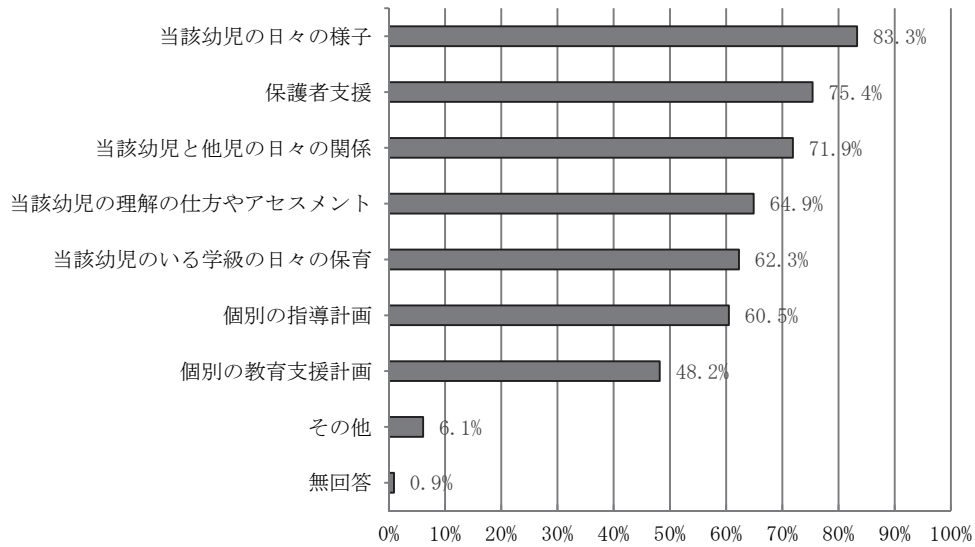


図Ⅱ-16 園内委員会の構成員(複数回答)

### (7) 園内委員会での検討内容

「園内委員会を設置している」と回答した園に対して、「園内委員会での検討内容」について複数にて回答を求めた。多い順に、「当該幼児の日々の様子」(83.3%)、「保護者支援」(75.4%)、「当該幼児と他幼児の日々の関係」(71.9%)、「当該幼児の理解の仕方やアセスメント」(64.9%)、「当該幼児のいる学級の日々の保育」(62.3%)、「個別の指導計画」(60.5%)、「個別の教育支援計画」(48.2%)、「その他」(6.1%)、「無回答」(0.9%)であった(図Ⅱ-17)。

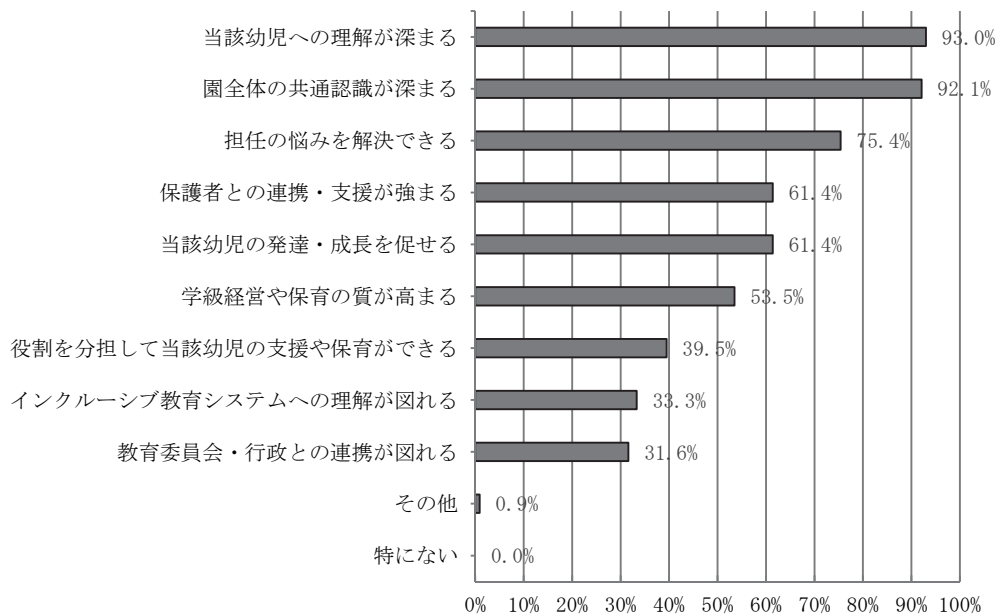
前回調査と比べて大きな変化はなかった。



図Ⅱ-17 園内委員会の検討内容（複数回答）

### （8）園内委員会を設ける意義や効果

「園内委員会を設置している」と回答した園に対して、「園内委員会を設ける意義や効果」について複数にて回答を求めた。多い順に、「当該幼児への理解が深まる」（93.0%）、「園全体の共通認識が深まる」（92.1%）、「担任の悩みを解決できる」（75.4%）、「保護者との連携・支援が強まる」（61.4%）、「当該幼児の発達・成長を促せる」（61.4%）、「学級経営や保育の質が高まる」（53.5%）、「役割を分担して当該幼児の支援や保育ができる」（39.5%）、「インクルーシブ教育システムへの理解が図れる」（33.3%）、「教育委員会・行政との連携が図れる」（31.6%）、「その他」（0.9%）であった（図Ⅱ-18）。

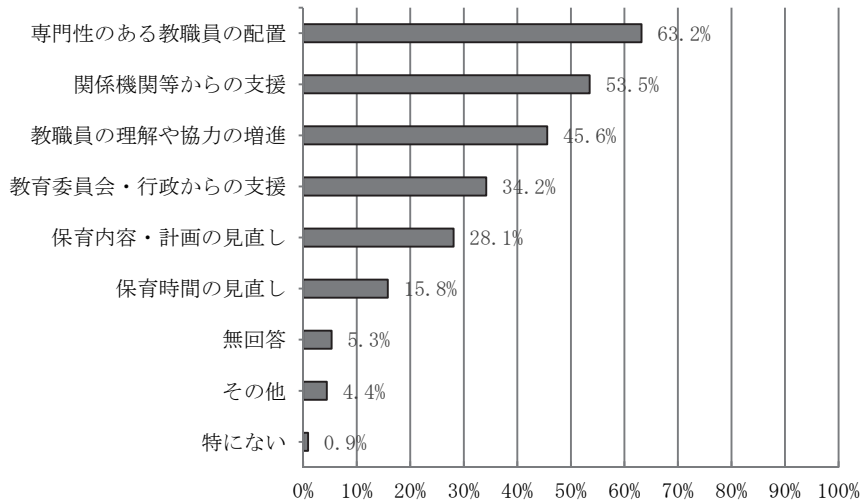


図Ⅱ-18 園内委員会を設ける意義や効果（複数回答）

### (9) 園内委員会充実のための必要事項

「園内委員会を設置している」と回答した園に対して、「今後、園内委員会をさらに充実させていくには何が必要か」について複数にて回答を求めた。多い順に、「専門性のある教職員の配置」(63.2%)、「関係機関等からの支援」(53.5%)、「教職員の理解や協力の増進」(45.6%)、「教育委員会・行政からの支援」(34.2%)、「保育内容・計画の見直し」(28.1%)、「保育時間の見直し」(15.8%)、「無回答」(5.3%)、「その他」(4.4%)、「特にない」(0.9%)であった(図Ⅱ-19)。

「保育時間の見直し」については、前回調査(7.4%)であったが今回調査では(15.8%)と約2倍になった。



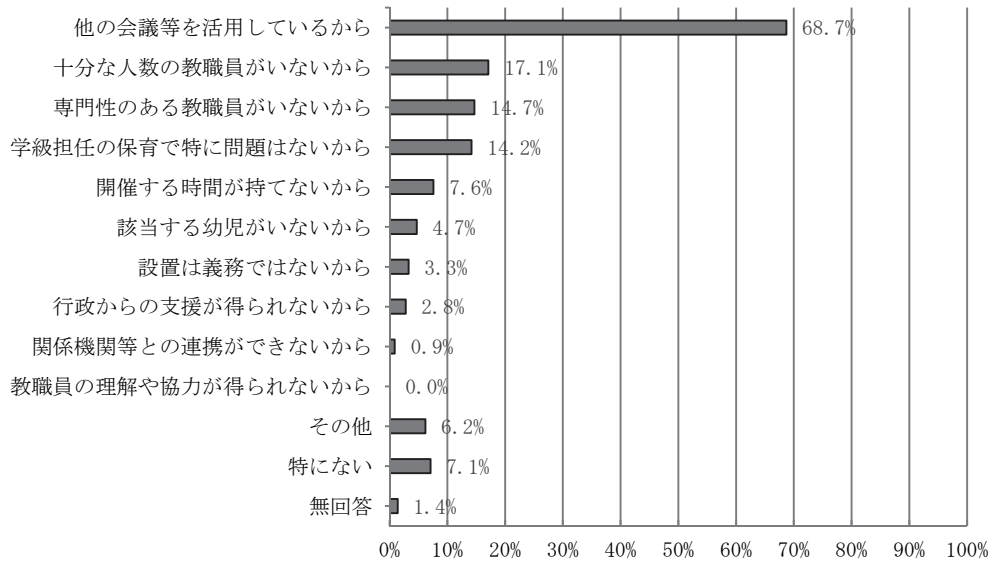
図Ⅱ-19 園内委員会充実のための必要事項(複数回答)

### (10) 園内委員会を設置していない理由

「園内委員会を設置していない」と回答した園に対して、「設置していない理由」について複数にて回答を求めた。多い順に、「他の会議等で活用しているから」(68.7%)、「十分な人数の教職員がいないから」(17.1%)、「専門性のある教職員がいないから」(14.7%)、「学級担任の保育で特に問題はないから」(14.2%)、「開催する時間が持てないから」(7.6%)、「該当する幼児がいないから」(4.7%)、「設置は義務ではないから」(3.3%)、「行政からの支援が得られないから」(2.8%)、「関係機関等との連携ができないから」(0.9%)、「教職員の理解や協力が得られないから」(0.0%)であった。「その他」(6.2%)、「特にない」(7.1%)、「無回答」(1.4%)であった(図Ⅱ-20)。

前回調査と比較すると、「開催する時間が持てないから」(前回15.4%から今回7.6%)、「該当する幼児がいないから」(前回8.0%から今回4.7%)などの変化があった。



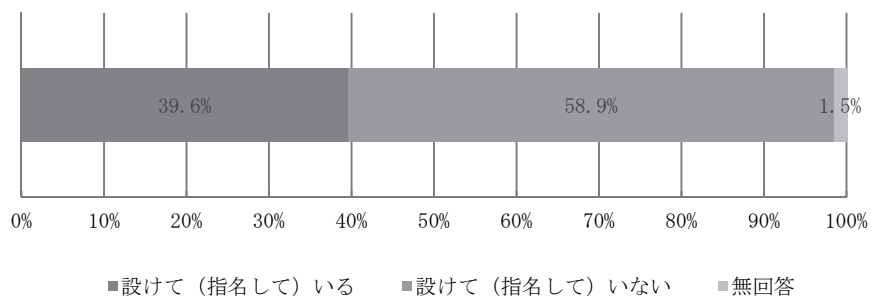


図Ⅱ-20 園内委員会を設置していない理由（複数回答）

#### (11) 特別支援教育コーディネーターの指名

特別な配慮を必要とする幼児の教育のため、「特別支援教育コーディネーターを指名しているか」について、「指名している」と回答した園は131園（39.6%）、「指名していない」と回答した園は195園（58.9%）であった（図Ⅱ-21）。

「特別支援教育コーディネーターを指名している」については、前回調査（51.6%）だったが今回調査（39.6%）であり、約1割減少した。

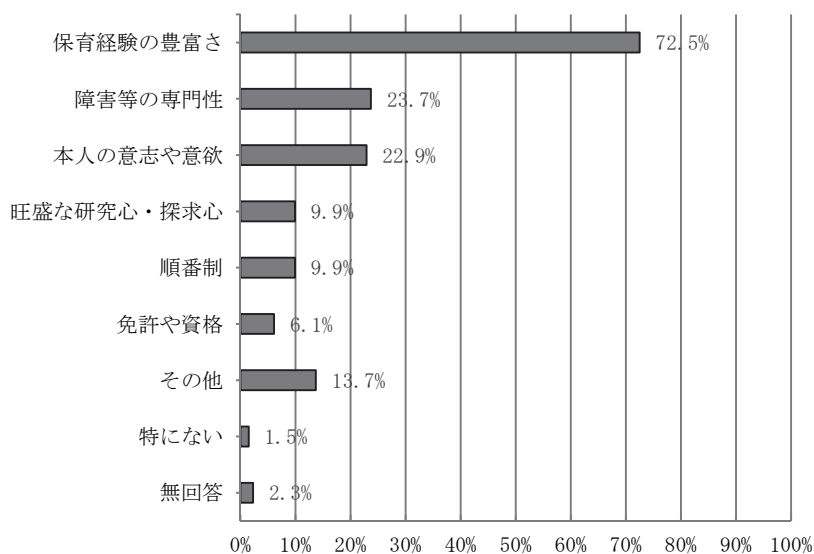


図Ⅱ-21 特別支援教育コーディネーターの指名

#### (12) 特別支援教育コーディネーターの指名理由

「特別支援教育コーディネーターを指名している」と回答した園に対して、「その指名の理由」について複数にて回答を求めた。多い順に、「保育経験の豊富さ」（72.5%）、「障害等の専門性」（23.7%）、「本人の意志や意欲」（22.9%）、「旺盛な研究心・探求心」（9.9%）、「順番制」（9.9%）、「免許や資格」（6.1%）、「その他」（13.7%）、「無回答」（2.3%）、「特にない」（1.5%）であった（図Ⅱ-22）。

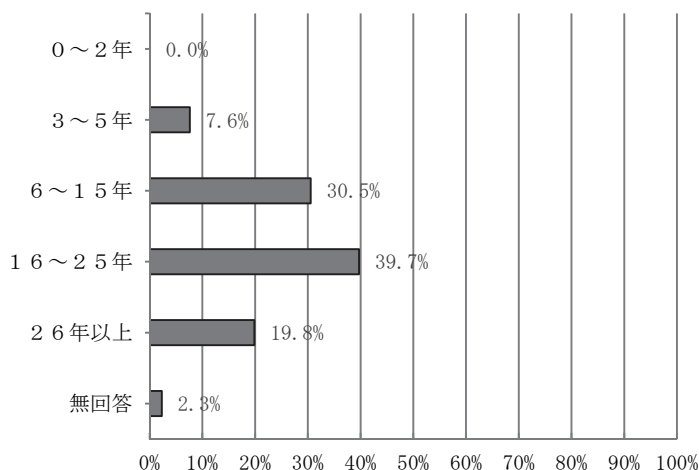
「障害などの専門性」について、前回調査（14.1%）だったが今回調査（23.7%）であり、約1割増加した。



図Ⅱ-22 特別支援教育コーディネーターの指名理由（複数回答）

### （13）特別支援教育コーディネーターの（保育）経験年数

「特別支援教育コーディネーターを指名している」と回答した園に対して、「その特別支援教育コーディネーターの保育経験年数」について回答を求めた。多い順に、「16～25年」（39.7%）、「6～15年」（30.5%）、「26年以上」（19.8%）、「3～5年」（7.6%）、「無回答」（2.3%）、「0～2年」（0.0%）であった（図Ⅱ-23）。前回調査と大きな変化はなかった。

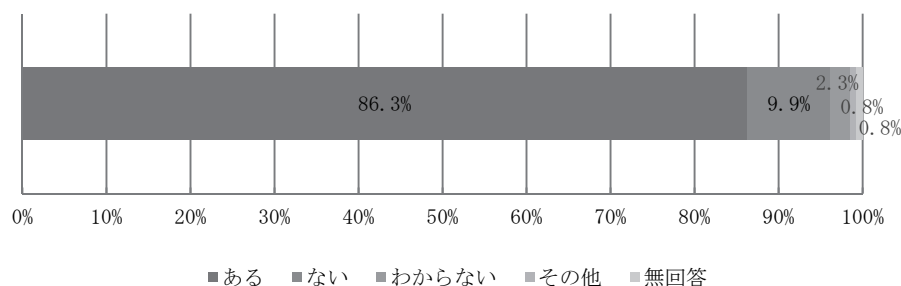


図Ⅱ-23 特別支援教育コーディネーターの保育経験年数

### （14）特別支援教育コーディネーターの障害のある幼児への担任経験

「特別支援教育コーディネーターを指名している」と回答した園に対して、その特別支援教育コーディネーターの「障害のある幼児への担任経験」の有無について回答を求めた。「担任の経験はある」（86.3%）、「担任の経験はない」（9.9%）であった（図Ⅱ-24）。

前回調査と大きな変化はなかった。

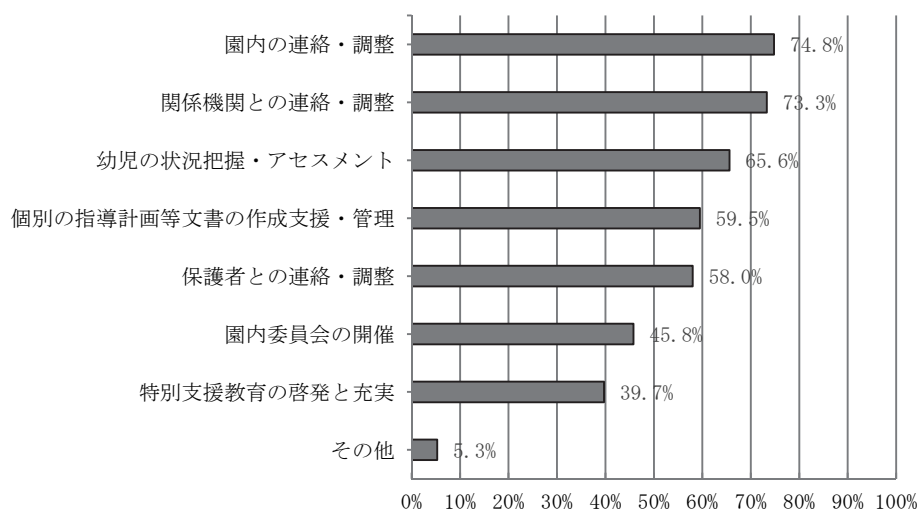


図Ⅱ-24 特別支援教育コーディネーターの障害児担任経験

### (15) 特別支援教育コーディネーターが果たしている役割

「特別支援教育コーディネーターを指名している」と回答した園に対して、「特別支援教育コーディネーターが果たしている役割」について複数にて回答を求めた。多い順に、「園内の連絡・調整」(74.8%)、「関係機関等との連絡・調整」(73.3%)、「幼児の状況把握・アセスメント」(65.6%)、「個別の指導計画等文書の作成支援・管理」(59.5%)、「保護者との連絡・調整」(58.0%)、「園内委員会の開催」(45.8%)、「特別支援教育の啓発と充実」(39.7%)、「その他」(5.3%)であった(図Ⅱ-25)。

前回調査に比べて、全ての項目において回答が微増した。



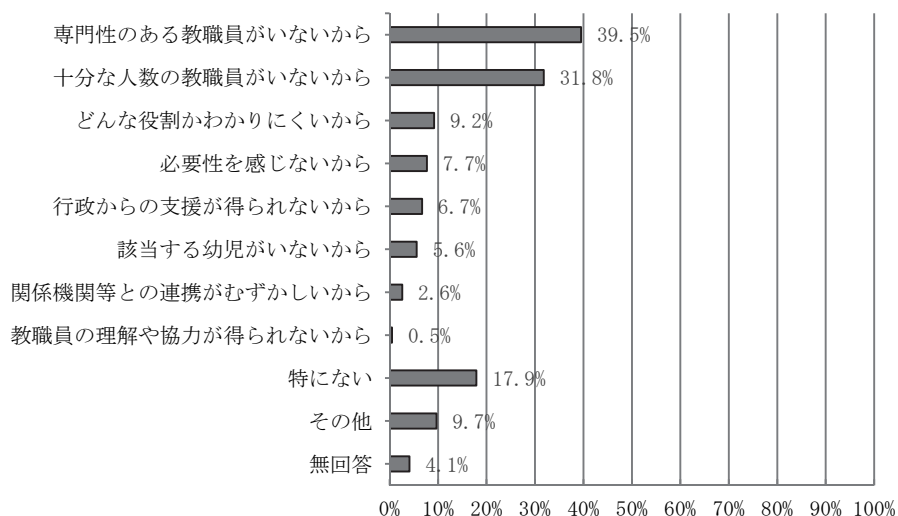
図Ⅱ-25 特別支援教育コーディネーターの役割(複数回答)

### (16) 特別支援教育コーディネーターを指名していない理由

一方、「特別支援教育コーディネーターを指名していない」と回答した園に対して、「指名していない理由」について複数にて回答を求めた。多い順に、「専門性のある教職員がいないから」(39.5%)、「十分な人数の教職員がいないから」(31.8%)、「特にない」(17.9%)、「その他」(9.7%)、「どんな役割かわかりにくいから」(9.2%)、「必要性を感じないから」(7.7%)、「行政からの支援が得られないから」(6.7%)、「該当する幼児がいないから」(5.6%)、「関係機関等との連携がむずかしいから」(2.6%)、「教職員の理解や協力が得られないから」(0.5%)であ

り、「無回答」(4.1%)であった(図Ⅱ-26)。

「必要性を感じないから」について、前回調査(16.7%)から今回調査(7.7%)と減少した。

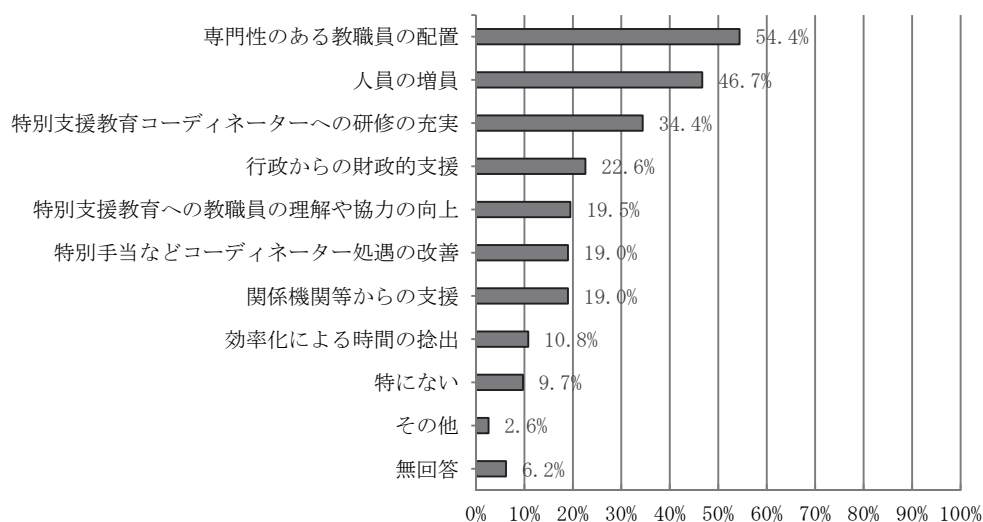


図Ⅱ-26 特別支援教育コーディネーターを指名していない理由(複数回答)

### (17) 特別支援教育コーディネーターの指名に必要なこと

「特別支援教育コーディネーターを指名していない」と回答した園に対して、「今後、指名するために必要なこと」について複数にて回答を求めた。多い順に、「専門性のある教職員の配置」(54.4%)、「人員の増員」(46.7%)、「特別支援教育コーディネーターへの研修の充実」(34.4%)、「行政からの財政的支援」(22.6%)、「特別支援教育への教職員の理解や協力の向上」(19.5%)、「特別手当などコーディネーター処遇の改善」(19.0%)、「関係機関等からの支援」(19.0%)、「効率化による時間の捻出」(10.8%)であり、「特にない」(9.7%)、「その他」(2.6%)、「無回答」(6.2%)であった(図Ⅱ-27)。

「行政からの財政的支援」は、前回調査(35.9%)に対して、今回調査(22.6%)と約1割減少した。



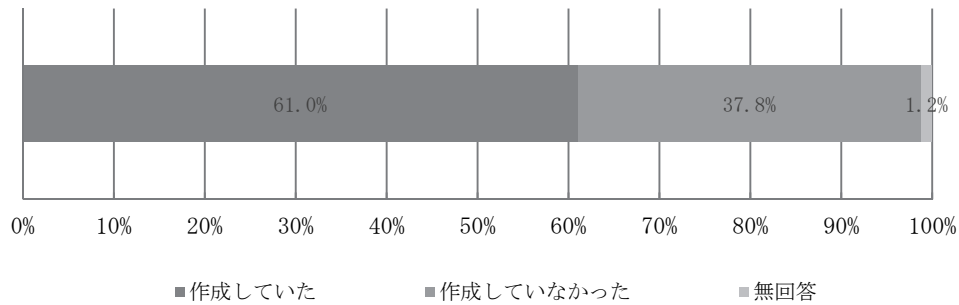
図Ⅱ-27 特別支援教育コーディネーターの指名に必要なこと(複数回答)

(室井佑美)

### (18) 個別の指導計画の作成状況

個別の指導計画の作成状況について、「作成していた」と回答した園は 202 園 (61.0%)、「作成していなかった」と回答した園は 125 園 (37.8%)、「無回答」と回答した園は 4 園 (1.2%)であった (図Ⅱ-28)。

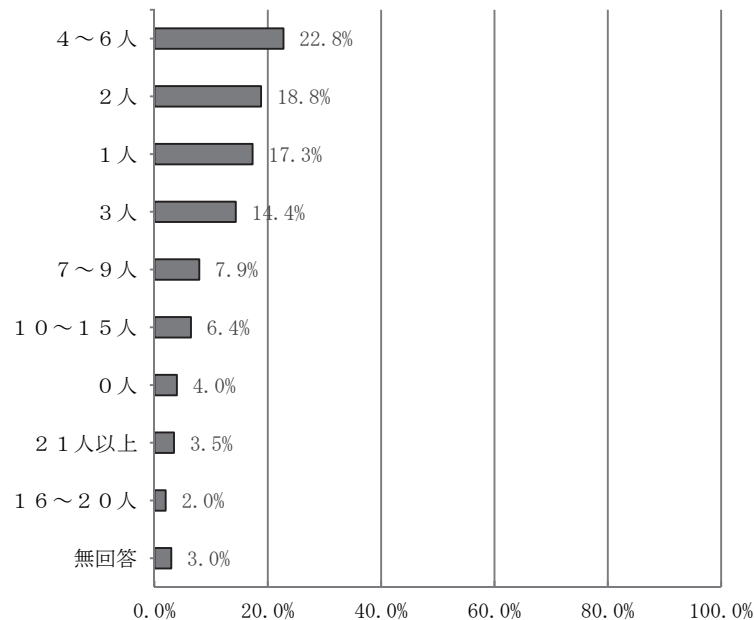
前回調査の作成率は、37.5%であったことから、2 倍近く増加していた。



図Ⅱ-28 個別の指導計画の作成状況

### (19) 個別の指導計画を作成していた年長児数

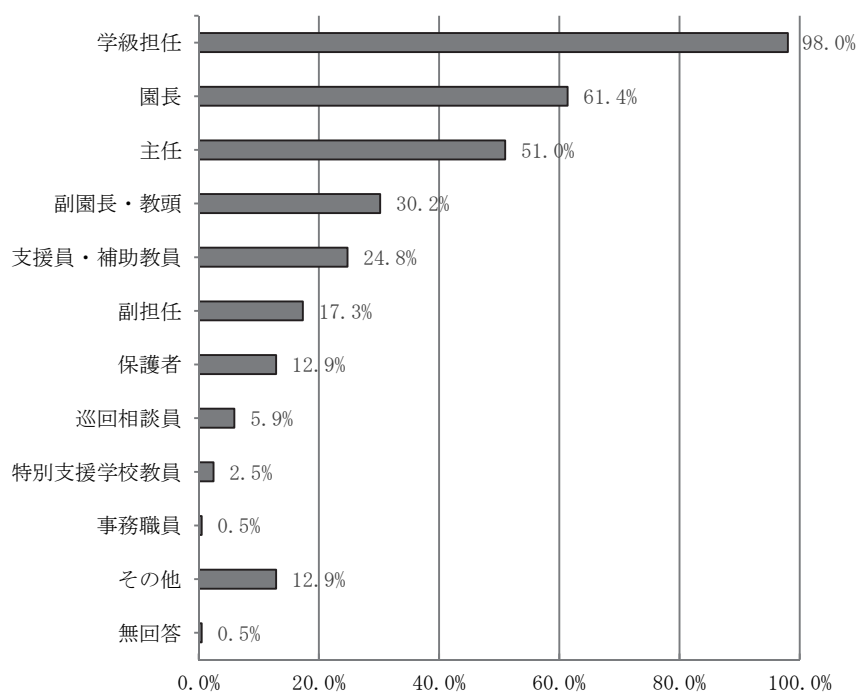
個別の指導計画を作成していた年長児数で多かった順として「4～6人」(22.8%)、「2人」(18.8%)、「1人」(17.3%)、「3人」(14.4%)、「7～9人」(7.9%)、「10～15人」(6.4%)、「21人以上」(3.5%)、「無回答」(3.0%)、「16～20人」(2.0%)であった (図Ⅱ-29)。



図Ⅱ-29 個別の指導計画の作成していた年長児数

## (20) 個別の指導計画の作成メンバー

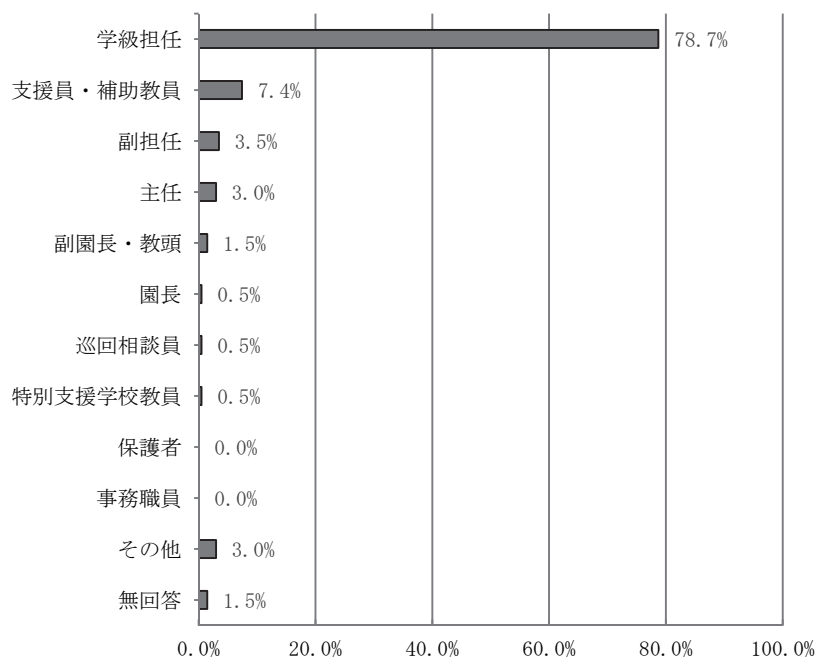
個別の指導計画の作成をするメンバーを複数にて回答を求めた。多い順に、「学級担任」(98.0%)、「園長」(61.4%)、「主任」(51.0%)、「副園長・教頭」(30.2%)、「支援員・補助教員」(24.8%)、「副担任」(17.3%)、「保護者」(12.9%)、「巡回相談員」(5.9%)、「特別支援学校教員」(2.5%)、「事務職員」(0.5%)、「その他」(12.9%)、「無回答」(0.5%)であった(図Ⅱ-30)。



図Ⅱ-30 個別の指導計画の作成メンバー(複数回答)

## (21) 個別の指導計画の作成の主担当

個別の指導計画の作成の際、主に担当していた方について回答を求めた。多い順に、「学級担任」(78.7%)、「支援員・補助教員」(7.4%)、「副担任」(3.5%)、主任(3.0%)、副園長・教頭(1.5%)、園長(0.5%)、巡回相談員(0.5%)、特別支援学校教員(0.5%)、保護者(0.0%)、事務職員(0.0%)、その他(3.0%)、無回答(1.5%)であった(図Ⅱ-31)。

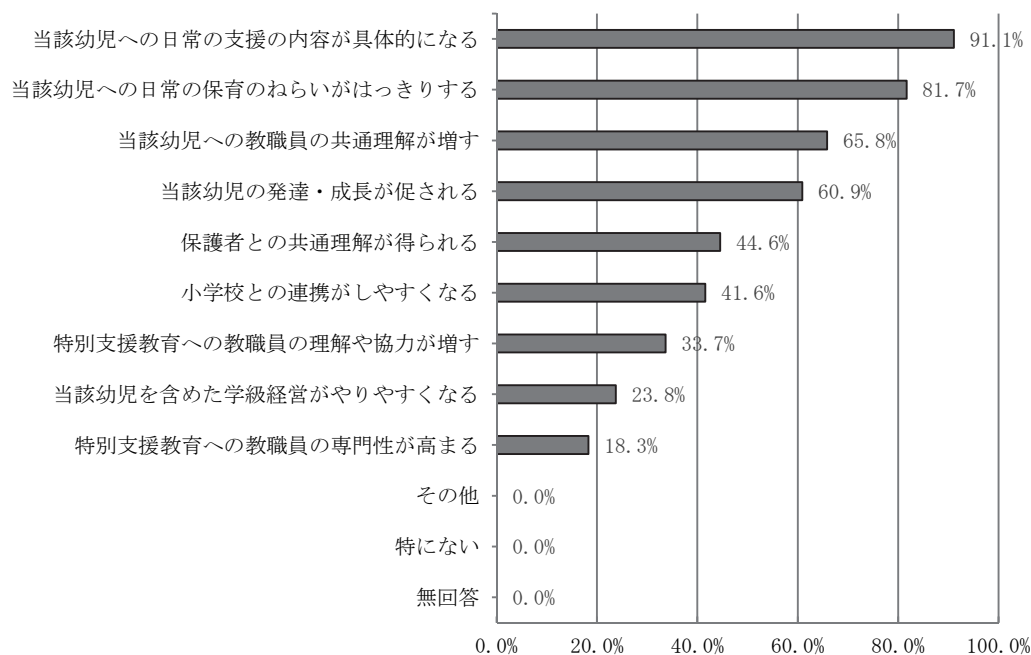


図Ⅱ-31 個別の指導計画の担当

## (22) 個別の指導計画を作成・活用することによる教育的な意義や効果

個別の指導計画を作成・活用することによる教育的な意義や効果について複数にて回答を求めた。多い順に、「当該幼児への日常の支援の内容が具体的になる」(91.1%)、「当該幼児への日常の保育のねらいがはっきりする」(81.7%)、「当該幼児への教職員の共通理解が増す」(65.8%)、「当該幼児の発達・成長が促される」(60.9%)、「保護者との共通理解が得られる」(44.6%)、「小学校との連携がしやすくなる」(41.6%)、「特別支援教育への教職員の理解や協力が増す」(33.7%)、「当該幼児を含めた学級経営がやりやすくなる」(23.8%)、「特別支援教育への教職員の専門性が高まる」(18.3%)、「その他」「特にない」「無回答」(0.0%)であった(図Ⅱ-32)。

前回調査では、最も多かったのが「支援の内容が具体的になる」であり、次いで「支援の目標が明確になる」であった。したがって、教育的な意義や効果について変化はなく、具体的な支援やねらい(目標)をたてることに意義を感じているように思われた。



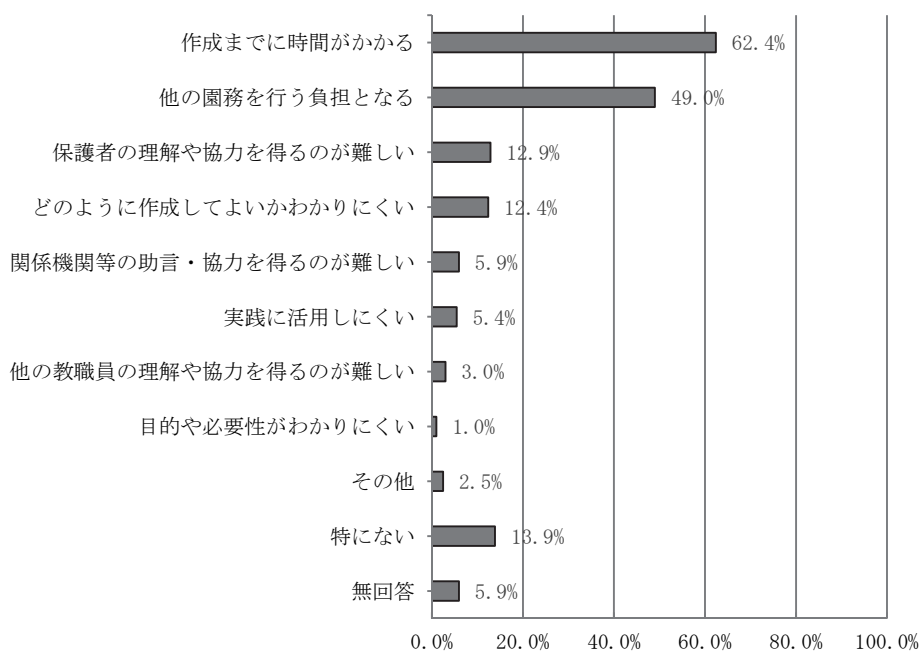
図Ⅱ-32 個別の指導計画の作成を作成・活用することによる教育的な意義や効果（複数回答）

### （23）個別の指導計画の作成・活用にあたっての困難や課題

個別の指導計画を作成・活用にあたっての困難や課題について複数にて回答を求めた。多い順に、「作成までに時間がかかる」（62.4%）、「他の園務を行う負担となる」（49.0%）、「保護者の理解や協力を得るのが難しい」（12.9%）、「どのように作成してよいかわかりにくい」（12.4%）、「関係機関等の助言・協力を得るのが難しい」（5.9%）、「実践に活用しにくい」（5.4%）、「他の教職員の理解や協力を得るのが難しい」（3.0%）、「目的や必要性がわかりにくい」（1.0%）、「その他」（2.5%）、「特にない」（13.9%）、「無回答」（5.9%）であった（図Ⅱ-33）。

前回調査では、多い順に「作成までに時間がかかる」（66.4%）、「他の園務を行う負担となる」（46.0%）であった。限りある時間の中での作成することで他業務を圧迫している現状に変化がないことがわかった。

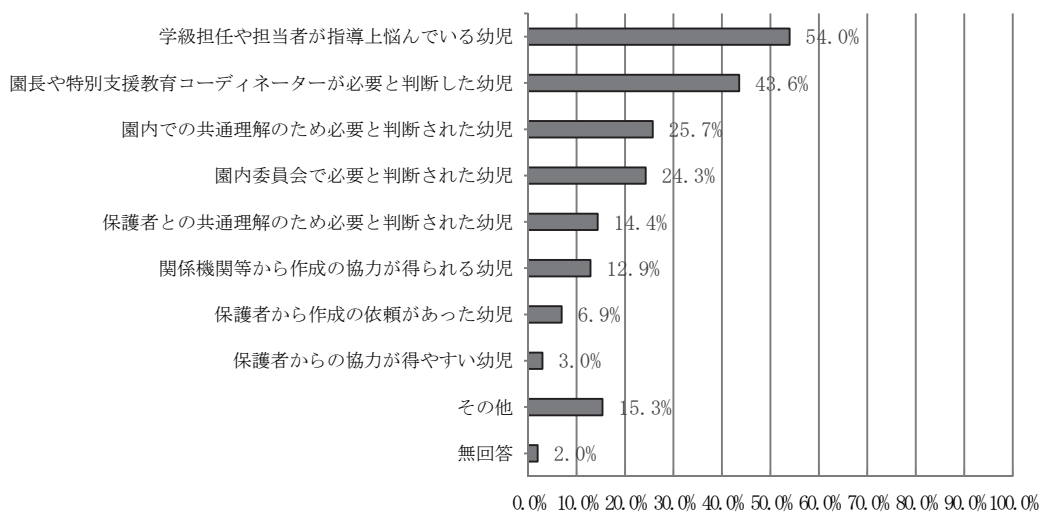




図Ⅱ-33 個別の指導計画の作成・活用にあたっての困難や課題（複数回答）

#### (24) 個別の指導計画の作成対象幼児

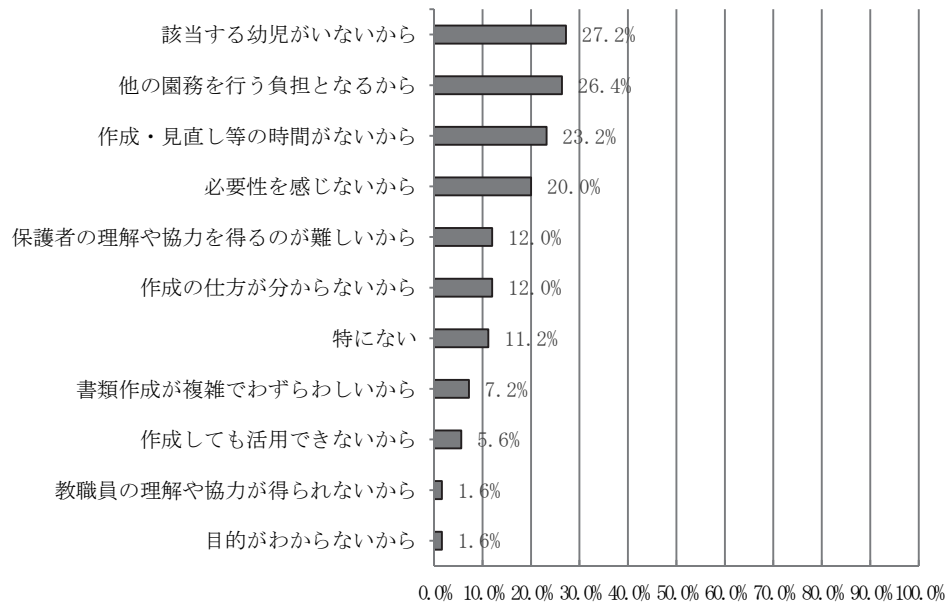
個別の指導計画の作成対象となった幼児について複数にて回答を求めた。多い順に「学級担任や担当者が指導上悩んでいる幼児」（54.0%）、「園長や特別支援教育コーディネーターが必要と判断した幼児」（43.6%）、「園内での共通理解のため必要と判断された幼児」（25.7%）、「園内委員会で必要と判断された幼児」（24.3%）、「保護者との共通理解のため必要と判断された幼児」（14.4%）、「関係機関等から作成の協力が得られる幼児」（12.9%）、「保護者から作成の依頼があった幼児」（6.9%）、「保護者からの協力が得やすい幼児」（3.0%）、「その他」（15.3%）、「無回答」（2.0%）であった（図Ⅱ-34）。



図Ⅱ-34 個別の指導計画の作成対象幼児（複数回答）

### (25) 個別の指導計画を作成していない理由

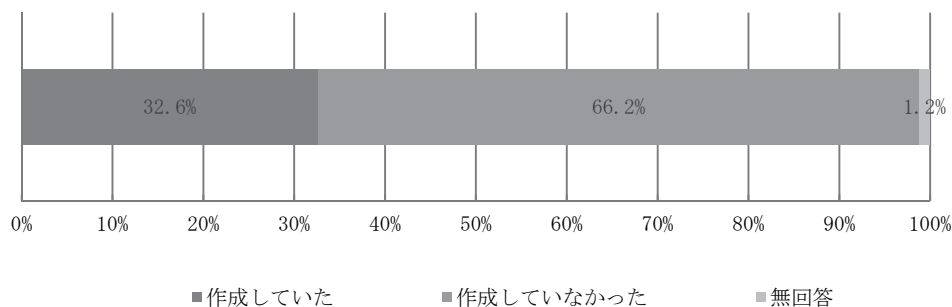
個別の指導計画を「作成していなかった」と回答した 37.8%の園に対し、その理由を複数にて回答を求めた。多い順に、「該当する幼児がないから」(27.2%)、「他の園務を行う負担となるから」(26.4%)、「作成・見直し等の時間がないから」(23.2%)、「必要性を感じないから」(20.0%)、「保護者の理解や協力を得るのが難しいから」(12.0%)、「作成の仕方が分からないから」(12.0%)、「書類作成が複雑でわずらわしいから」(7.2%)、「作成しても活用できないから」(5.6%)、「教職員の理解や協力が得られないから」(1.6%)、「目的がわからないから」(1.6%)、「その他」(13.6%)、「特にない」(11.2%)、「無回答」(3.2%)であった(図Ⅱ-35)。



図Ⅱ-35 個別の指導計画を作成していない理由(複数回答)

### (26) 個別の教育支援計画の作成状況

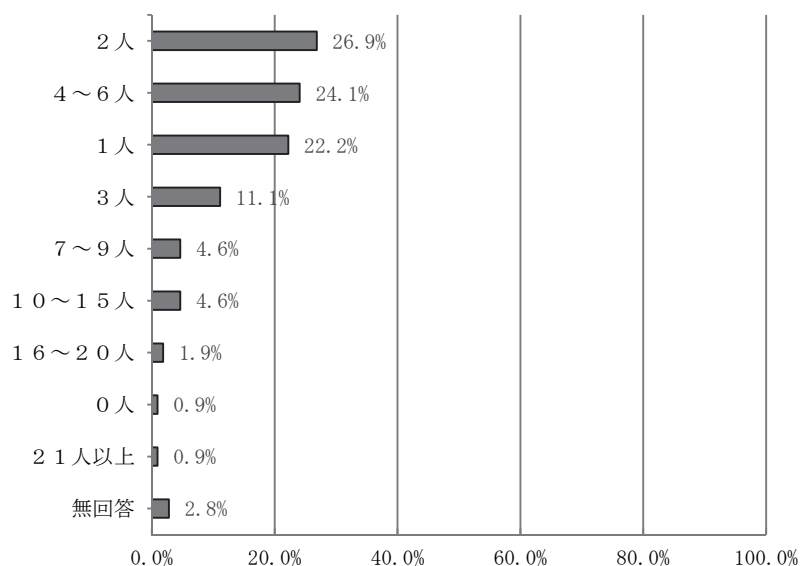
昨年度(令和4年度)における個別の教育支援計画の作成の有無への回答を求めた。「作成していた」が108名(32.6%)、「作成していなかった」が219名(66.2%)、無回答が4名(1.2%)であった(図Ⅱ-36)。



図Ⅱ-36 個別の教育支援計画の作成状況

### (27) 個別の教育支援計画を作成していた年長児数

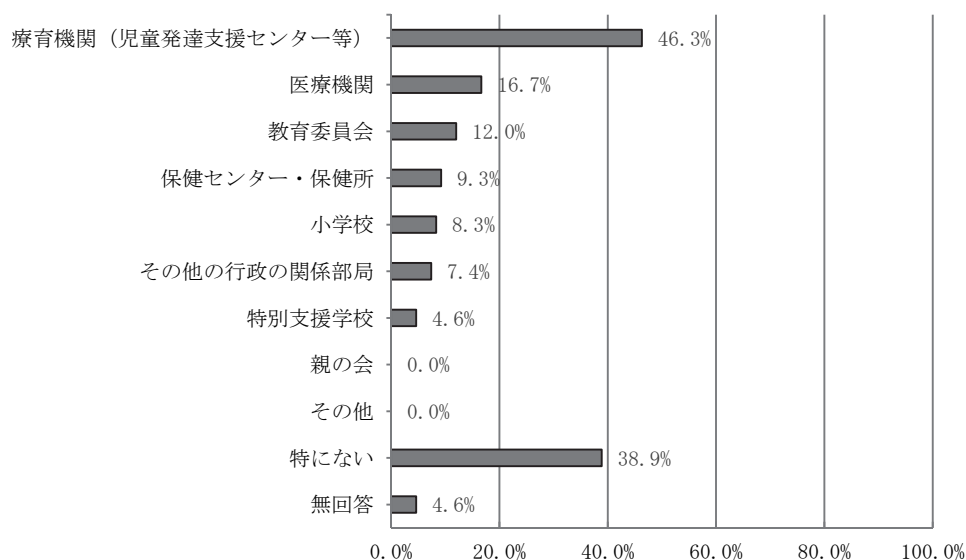
個別の教育支援計画を実際に作成していた年長児の幼児数について回答を求めた。多い順に、「2人」が29名(26.9%)、「4～6人」が26名(24.1%)、「1人」が24名(22.2%)、「3人」が12名(11.1%)、「7～9人」が5名(4.6%)、「10～15人」が5名(4.6%)、「16～20人」が2名(1.9%)、「0人」が1名(0.9%)、「21人以上」が1名(0.9%)であった(図Ⅱ-37)。



図Ⅱ-37 個別の教育支援計画を作成していた年長児数

### (28) 個別の教育支援計画の作成にあたり保護者に加え連携・協力している機関

保護者に加え、作成にあたっての連携・協力機関を複数にて回答を求めた。多い順に「療育機関(児童発達支援センター等)」(46.3%)、「医療機関」(16.7%)、「教育委員会」(12.0%)、「保健センター・保健所」(9.3%)、「小学校」(8.3%)、「その他の行政の関係部局」(7.4%)、「特別支援学校」(4.6%)、「親の会」(0.0%)、「その他」(0.0%)、「特にない」(38.9%)、「無回答」(4.6%)であった(図Ⅱ-38)。

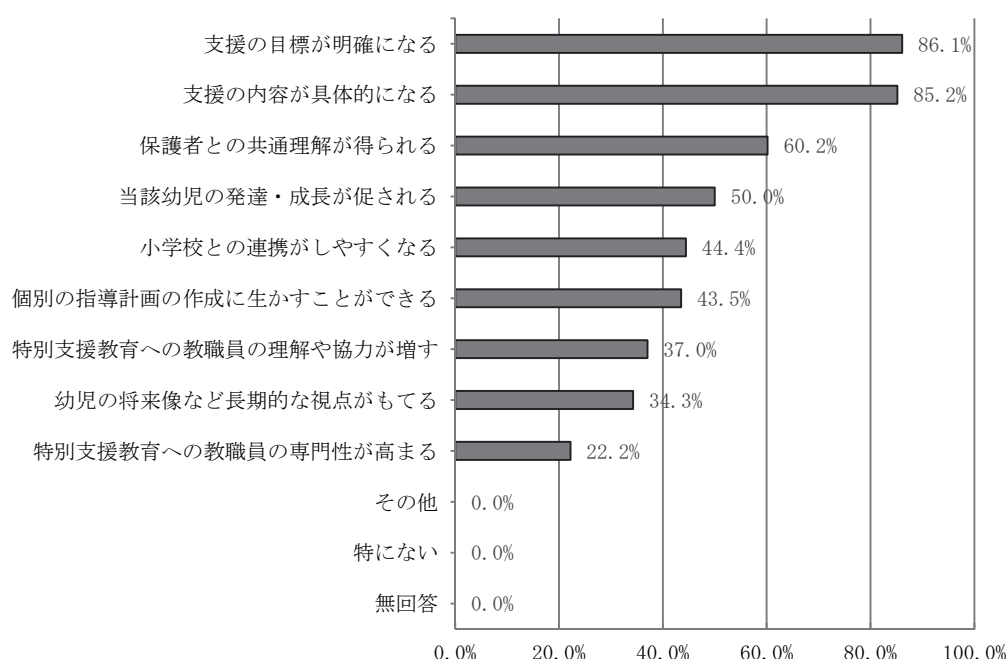


図Ⅱ-38 個別の教育支援計画の作成にあたり保護者に加え連携・協力している機関(複数回答)

### (29) 個別の教育支援計画を作成・活用することによる教育的意義や効果

個別の教育支援計画を作成・活用することによる教育的意義や効果について複数にて回答を求めた。多い順に、「支援の目標が明確になる」(86.1%)、「支援の内容が具体的になる」(85.2%)、「保護者との共通理解が得られる」(60.2%)、「当該幼児の発達・成長が促される」(50.0%)、「小学校との連携がしやすくなる」(44.4%)、「個別の指導計画の作成に生かすことができる」(43.5%)、「特別支援教育への教職員の理解や協力が増す」(37.0%)、「幼児の将来像など長期的な視点がもてる」(34.3%)、「特別支援教育への教職員の専門性が高まる」(22.2%)、「その他」「特にない」「無回答」は(0.0%)であった(図Ⅱ-39)。

前回調査では、多い順に「支援の内容が具体的になる」(80.5%)、「支援の目標が明確になる」(80.1%)であることから、変化がなく、支援の目標や内容が整理できるメリットを感じている現状があった。

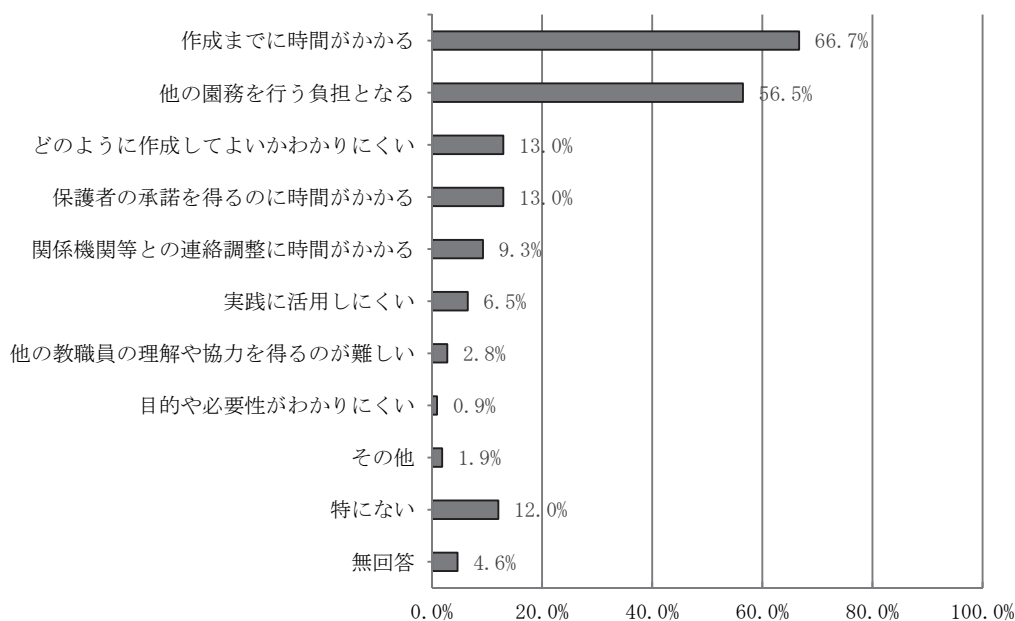


図Ⅱ-39 個別の教育支援計画を作成・活用することによる教育的意義や効果(複数回答)

### (30) 個別の教育支援計画の作成・活用にあたっての困難や課題

個別の教育支援計画の作成・活用にあたっての困難や課題について複数にて回答を求めた。多い順に、「作成までに時間がかかる」(66.7%)、「他の園務を行う負担となる」(56.5%)、「どのように作成してよいかわかりにくい」(13.0%)、「保護者の承諾を得るのに時間がかかる」(13.0%)、「関係機関等との連絡調整に時間がかかる」(9.3%)、「実践に活用しにくい」(6.5%)、「他の教職員の理解や協力を得るのが難しい」(2.8%)、「目的や必要性がわかりにくい」(0.9%)、「その他」(1.9%)、「特にない」(12.0%)、「無回答」(4.6%)であった(図Ⅱ-40)。

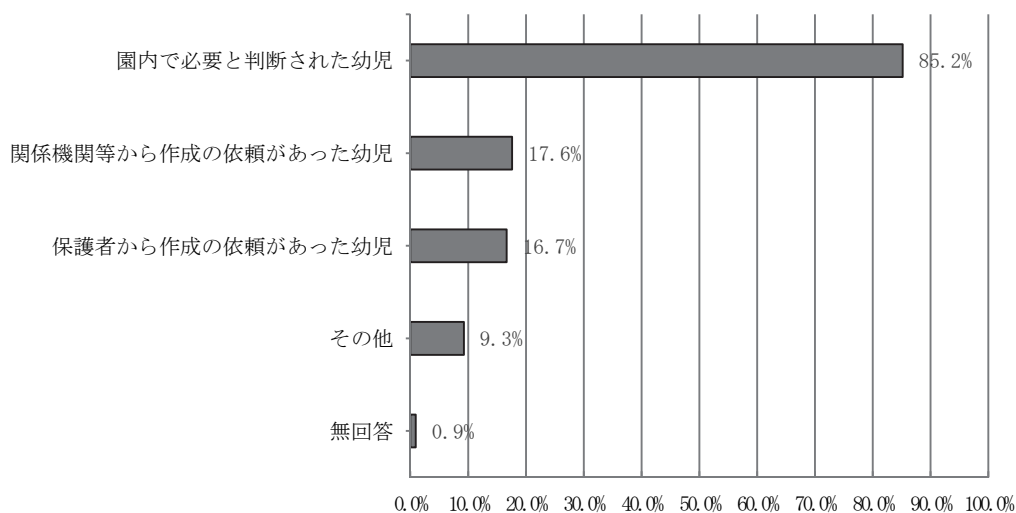
前回調査では、多い順に「作成までに時間がかかる」(66.4%)、「他の園務を行う負担となる」(46.0%)であることから個別の指導計画同様、作成にかかる時間が乏しく、他業務とのバランスをとることが困難な現状があった。



図Ⅱ－40 個別の教育支援計画の作成・活用にあたっての困難や課題（複数回答）

### （31）個別の教育支援計画の作成対象幼児

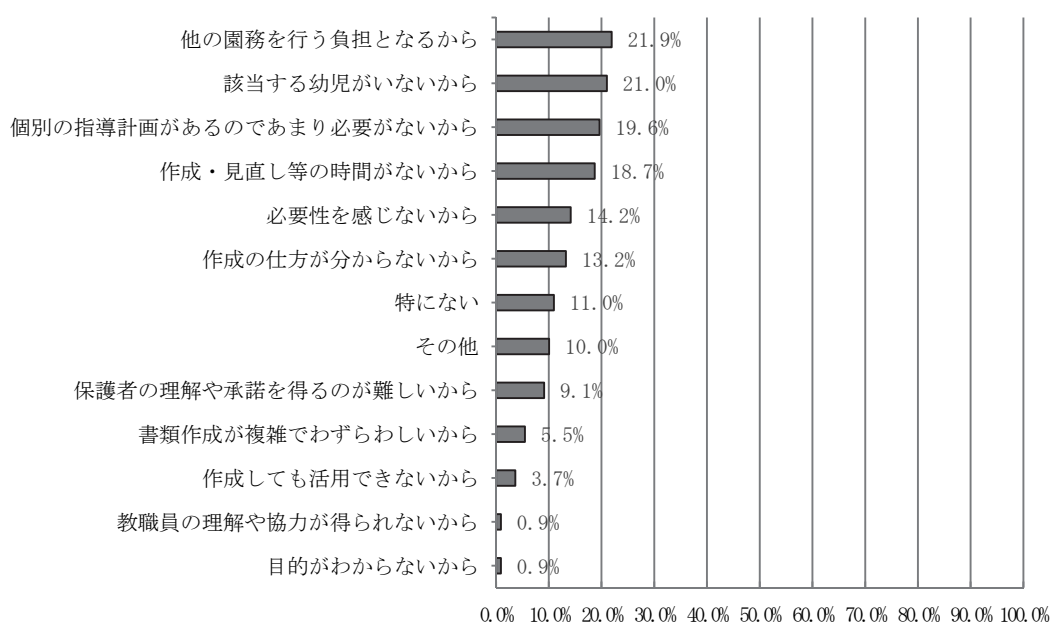
個別の教育支援計画の作成において、作成の対象となった幼児について複数にて回答を求めた。多い順に、「園内で必要と判断された幼児」（85.2%）、「関係機関等から作成の依頼があった幼児」（17.6%）、「保護者から作成の依頼があった幼児」（16.7%）、「その他」（9.3%）、「無回答」（0.9%）であった（図Ⅱ－41）。



図Ⅱ－41 個別の教育支援計画の作成対象幼児（複数回答）

### (32) 個別の教育支援計画を作成していなかった理由

個別の教育支援計画を「作成していなかった」と回答した 66.2%の園に対し、その理由を複数にて回答を求めた。多い順に、「他の園務を行う負担となるから」(21.9%)、「該当する幼児がないから」(21.0%)、「個別の指導計画があるのであまり必要がないから」(19.6%)、「作成・見直し等の時間がないから」(18.7%)、「必要性を感じないから」(14.2%)、「作成の仕方が分からないから」(13.2%)、「保護者の理解や承諾を得るのが難しいから」(9.1%)、「書類作成が複雑でわずらわしいから」(5.5%)、「作成しても活用できないから」(3.7%)、「教職員の理解や協力が得られないから」(0.9%)、「目的がわからないから」(0.9%)、「その他」(10.0%)、「特にない」(11.0%)、「無回答」(4.1%)であった(図Ⅱ-42)。



図Ⅱ-42 個別の教育支援計画を作成していなかった理由(複数回答)

### (33) 記録物における作成上のメリット・デメリット

記録物について「作成上のメリットとデメリット」を自由記述にて、回答を求めた(表Ⅱ-10)。

「個別の教育支援計画のメリット」では、「幼児理解から支援の具体化」がもたらされることよりもっとも多く挙げられ、次いで「園内の教職員間での支援の共有(目標・方向性・支援内容)」、「関係機関との連携や情報共有を通じた見通しの獲得」などが挙げられた。

「個別の教育支援計画のデメリット」では、「作成に伴う時間の多さ」がデメリットの半数を占めていた。次いで「担任の園務増加などの負担」「作成にあたっての保護者の理解や同意を得ることの難しさ」が挙げられた。

「個別の指導計画のメリット」では、「教職員間で目標や支援が共通理解されることで、日々の支援が向上されること」が挙げられた。次いで「個々の子供の幼児理解」、「支援や指導方法の明確化」などが挙げられた。

「個別の指導計画のデメリット」では、「作成に伴う時間の多さ」がデメリットの半数を占めていた。次いで「担任の園務増加などの負担」、「書式や作成プロセスへの戸惑い」「教職員間で

の共有のしにくさ」、「子供の姿に進展がなかったり、計画通りにいかなかったりする事態への対応」が挙げられた。

「要録のメリット」では、「小学校への引き継ぎ・連携での有効活用」「これまでの成長や育ちを振り返り、理解を深められること」の2点がほぼ同じ数で挙げられた。少数ではあるが、「教職員間での共通理解」、「その子のよいところへの言及」なども挙げられた。

「要録のデメリット」では、「時間がかかり、負担が大きい」が最も多く挙げられた。次いで「小学校で読まれない、活かされない」、「書式欄の狭さによる限られた文章量」、「保護者開示可能条件による書きにくさ」、「偏りなく書くことの難しさ」が挙げられた（表Ⅱ-10）。

表Ⅱ-10 作成上のメリット・デメリット（左の方から多かった意見を並べた）

個別の指導計画	メリット	目標や手だてについて、職員間で共通理解できる（指導や支援につなげられる）	個々の子供の幼児理解	支援や指導方法の明確化	支援や指導目標の明確化	その他（小学校引き継ぎ、次担任への引き継ぎ、個に即した支援、保育上の狙いの明確化）	
教育支援計画		幼児理解から支援を具体化できる	園内の職員間での共有（目標・方向性・支援内容）	関係機関との連携、情報共有、見通しの確保	保護者との共通理解	保護者の理解	小学校との連携・引き継ぎ
要録		小学校への引き継ぎ・連携での使用	これまでの成長や育ちを振り返り、理解できる	教職員間での共通理解	その子の良いところをまとめられる	その他（都度振り替えられる、明確になる）	
個別の指導計画	デメリット	作成に伴う時間の多さ	担任の園務増加などの負担	書式や作成プロセスへの戸惑い	教員間での共有のしにくさ	進展のなさー計画どおりにいかない実態	作成にあたっての保護者の理解・同意
教育支援計画		作成に伴う時間の多さ	担任の園務増加などの負担	作成にあたっての保護者の理解や同意を得ることの難しさ			
要録		時間がかかり、負担が大きい	小学校で読まれない、活かされない実態	欄の狭さに起因する限られた文章量	保護者開示可能条件による書きにくさ	偏りなく書くことの難しさ	

#### （34）個別の指導計画および個別の教育支援計画についての考察

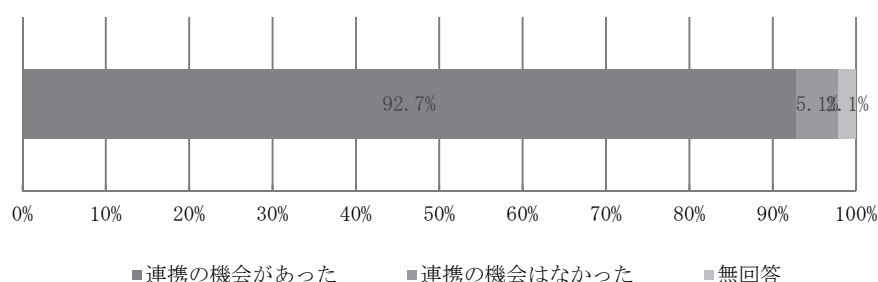
「個別の指導計画の作成・活用することによる教育的な意義や効果」は、「当該幼児への日常の支援の内容が具体的になる」（91.1%）、「当該幼児への日常の保育のねらいがはっきりする」（81.7%）が多かった。幼稚園教育要領解説（p128）では、個別の指導計画は個々の幼児の実態に応じて適切な指導を行うために学校で作成されるものである、としている（幼保連携型認定こども園教育・保育要領でも同様の趣旨の記載あり。）。教諭は、具体的な支援やねらいを明確になることから作成の意義を適切に理解し、実践している現状があった。個別の教育支援計画については、「保護者との共通理解が得られる」（60.2%）、「小学校との連携がしやすくなる」（44.4%）があり、個別の教育支援計画が園内だけでなく保護者や小学校との連携に資する役割を担っていることが分かった。

（守 巧）

## 5 小学校就学前の小学校との連携

### (1) 小学校入学を予定する小学校との連携の機会と連携状況について

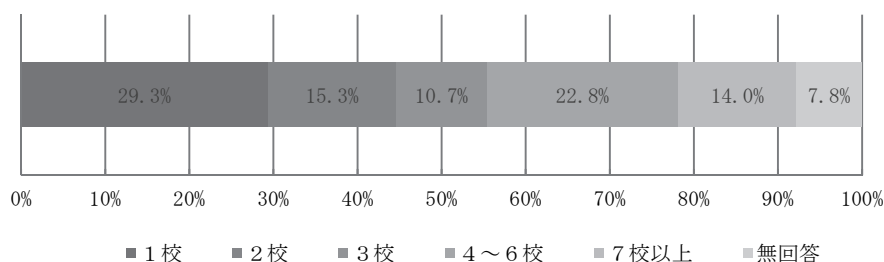
「小学校就学前に、小学校との連携（情報を引き継ぎ切れ目のない支援を図るための連携）の機会がありましたか」と尋ねたところ、「連携の機会があった」と回答があった園は、331 園中 307 園（92.7%）と回答し、「連携の機会がなかった」と回答している園は 17 園（5.1%）、「無回答」は 7 園（2.1%）であった（図Ⅱ-43）。



図Ⅱ-43 就学予定者の小学校との連携の有無

### (2) 就学前に連携のあった小学校数

小学校就学前に小学校と連携の機会があったかどうか、またその学校数について尋ねたところ、307 園から回答があった。多い順に「1 校」と回答した園が 90 園（29.3%）、「4～6 校」と回答した園が 70 園（22.8%）、「2 校」と回答した園が 47 園（15.3%）、「7 校以上」と回答した園が 43 園（14.0%）、3 校と回答した園が 33 園（10.7%）、「無回答」24 園（7.8%）であった（図Ⅱ-44）。



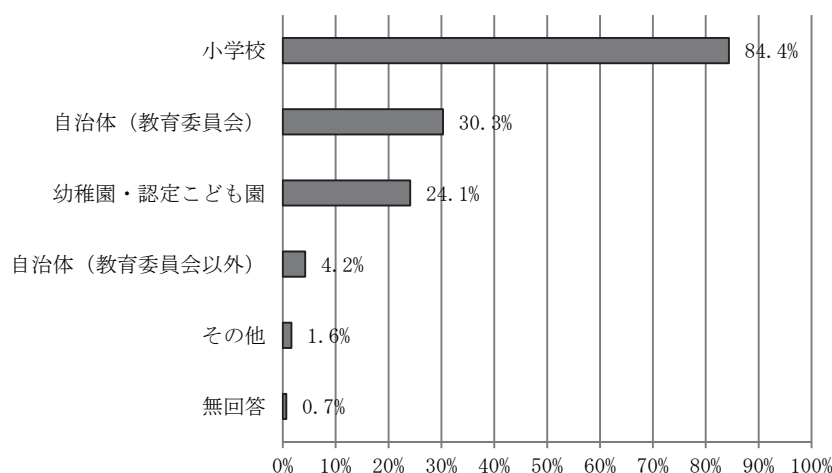
図Ⅱ-44 就学前に連携のあった小学校数

### (3) 小学校との連携の主催者

「小学校就学前の 5 歳児の小学校との連携の主催者を教えてください」と尋ねたところ、307 の回答が得られ、そのうち「小学校」と回答した園は 259 園（84.4%）で最も多く、「自治体（教育委員会）」と回答した園は 93 園（30.3%）、「幼稚園・認定こども園」と回答した園は 74 園



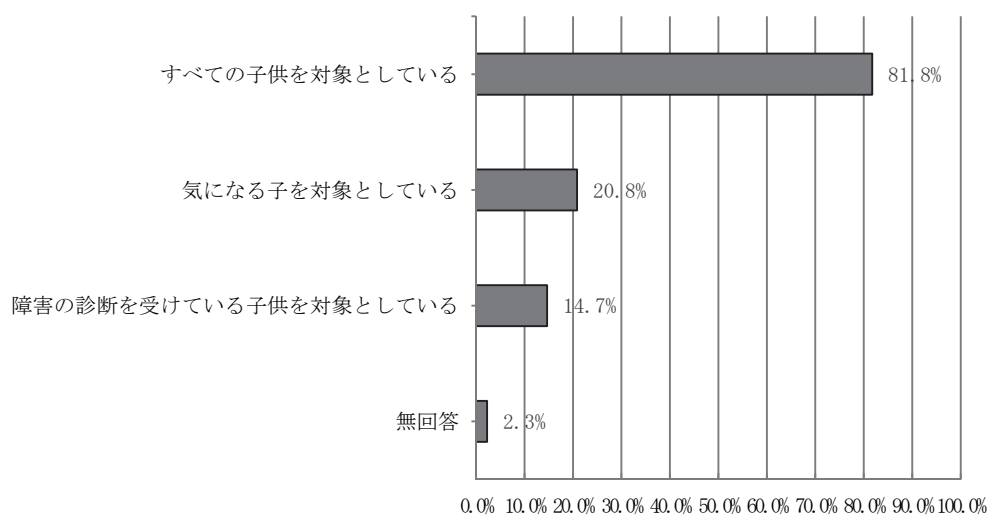
(24.1%)、「自治体（教育委員会以外）」と回答した園は 13 園（4.2%）、「その他」と回答した園は 5 園（1.6%）、「無回答」は 2 園（0.7%）であった（図Ⅱ－45）。



図Ⅱ－45 小学校との連携の主催者

#### （４）小学校との連携対象となった児童

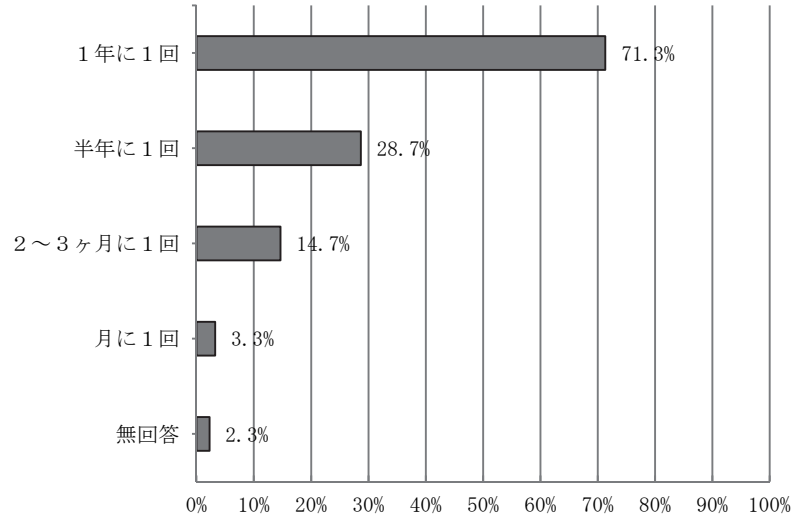
小学校との連携の対象となっている児童について尋ねたところ、「すべての子供を対象としている」とした回答した園は 251 園（81.8%）で「気になる子を対象としている」と回答した園は 64 園（20.8%）、「障害の診断を受けている子供を対象としている」と回答した園は 45 園（14.7%）、「無回答」が 7 園（2.3%）であった（図Ⅱ－46）。



図Ⅱ－46 就学予定児童の連携対象となった児童

### (5) 年間幼保小連携実施状況

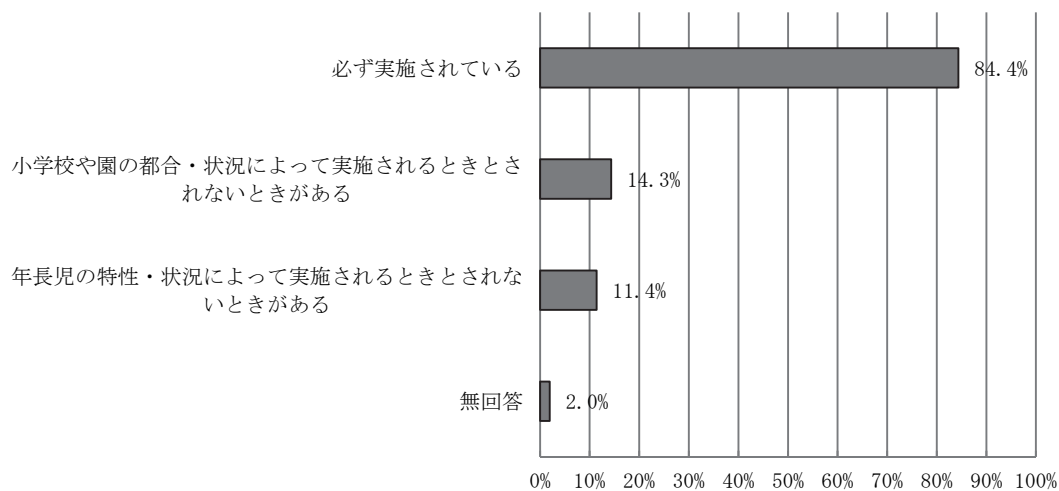
幼保小連携の頻度について尋ねたところ、「1年に1回」と回答した園は219園（71.3%）、「半年に1回」と回答があった園は88園（28.7%）、「2～3ヶ月に1回」と回答があった園は45園（14.7%）、「月に1回」と回答した園は10園（3.3%）、「無回答」は7園（2.3%）であった（図Ⅱ-47）。



図Ⅱ-47 年間幼保小連携実施状況

### (6) 年間幼保小連携実施状況

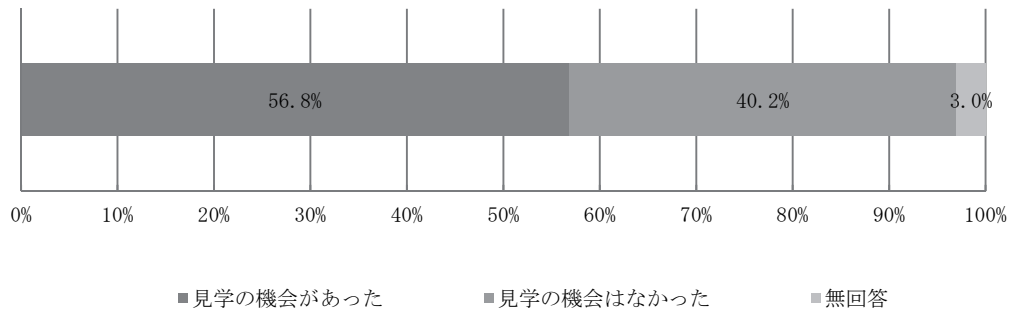
幼保小連携の1年間の範囲における頻度について尋ねたところ、307園中「必ず実施されている」と回答した園は259園（84.4%）、「小学校や園の都合・状況によって実施されるときとされないときがある」と回答した園は44園（14.3%）、「年長児の特性・状況によって実施されるときとされないときがある」と回答した園は35園（11.4%）、「無回答」が6園（2.0%）であった（図Ⅱ-48）。



図Ⅱ-48 年間幼保小連携実施状況

### (7) 特別な配慮を必要とする幼児の見学状況

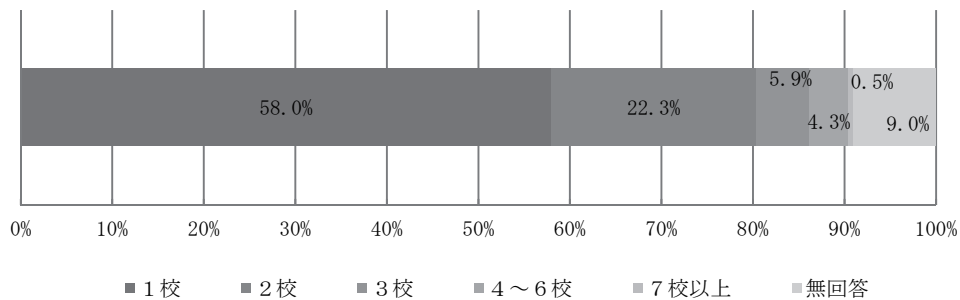
特別な配慮を必要とする幼児の見学時期について尋ねたところ、331園の回答があり、「見学の機会があった」と回答した園は188園（56.8%）で、「見学の機会はなかった」と回答した園は133園（40.2%）、「無回答」10園（3.0%）であった（図Ⅱ-49）。



図Ⅱ-49 特別な配慮を必要とする幼児の見学状況

### (8) 特別な配慮を必要とする幼児の見学校数

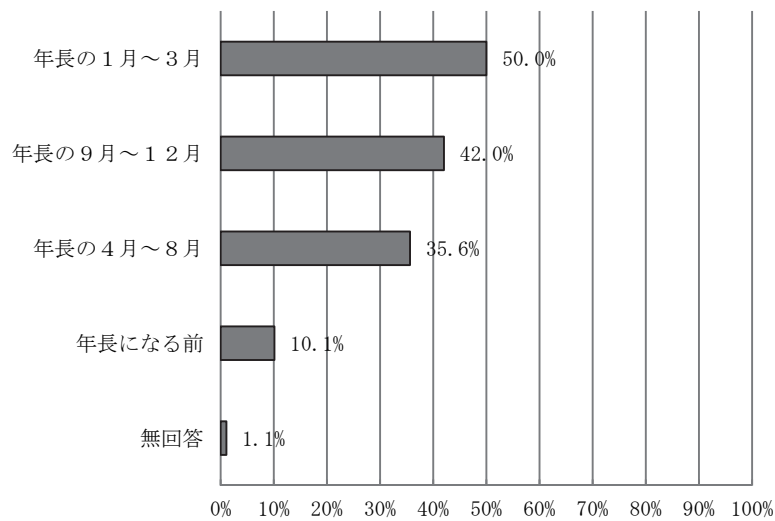
見学の機会があったと回答した園のうちその小学校数数を尋ねたところ、188園から回答があり「1校」と回答した園は109園（58.0%）、「2校」と回答した園は42園（22.3%）、「3校」と回答した園は11園（5.9%）、「4校～6校」と回答した園は8園（4.3%）、「7校以上」と回答した園は1園（0.5%）「無回答」17園（9.0%）であった（図Ⅱ-50）。



図Ⅱ-50 特別な配慮を必要とする幼児への見学校数

### (9) 特別な配慮を必要とする幼児の見学時期

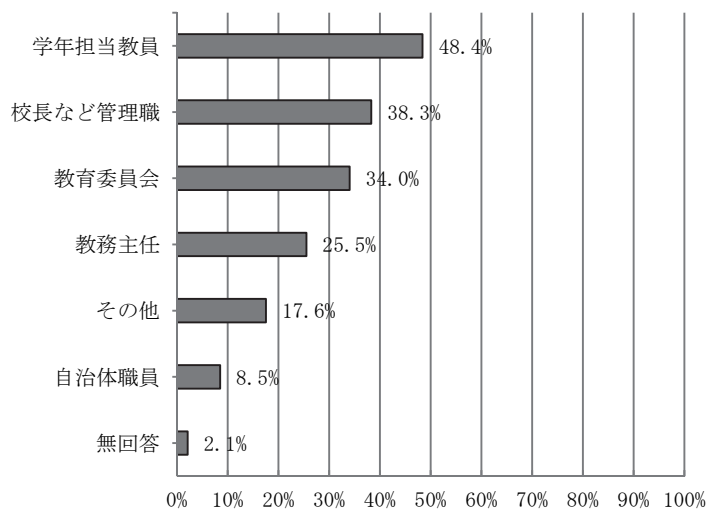
特別な配慮を必要とする幼児の見学時期を尋ねたところ、188園から回答があり「年長の1月～3月」と回答した園は94園（50.0%）、「年長の9月～12月」と回答した園は79園（42.0%）、「年長の4月～8月」と回答した園は67園（35.6%）、「年長になる前」と回答した園は19園（10.1%）、「無回答」と回答した園は2園（1.1%）であった（図Ⅱ-51）。



図Ⅱ-51 特別な配慮を必要とする児童への見学時期

#### (10) 職掌別幼稚園等見学者

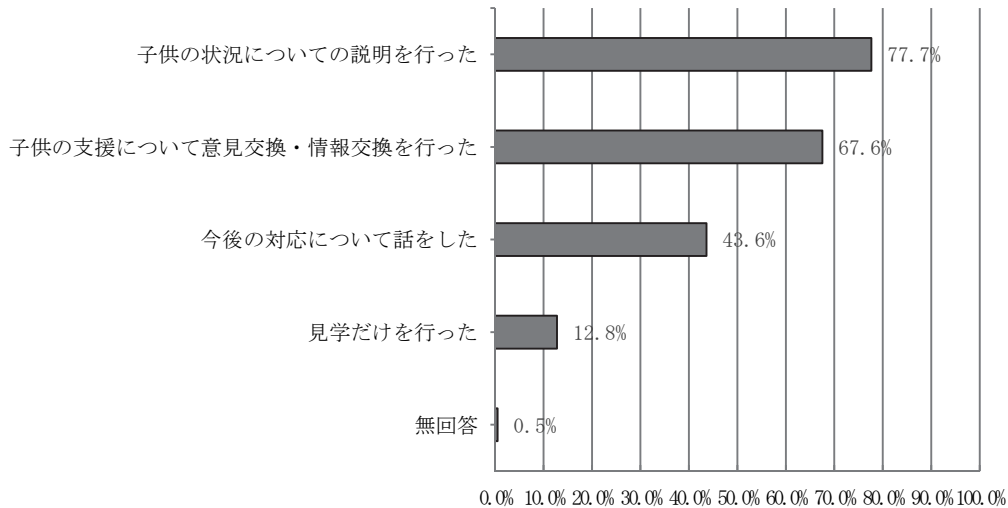
特別な配慮を必要とする幼児の保育場面の見学に来園したメンバーについて尋ねたところ、188園のうち「学年担当教員」91園（48.4%）、「校長などの管理職」72園（38.3%）、「教育委員会」64園（34.0%）、「教務主任」48園（25.5%）、「その他」33園（17.6%）、「自治体職員」16園（8.5%）、「無回答」と回答した園は4園（2.1%）であった（図Ⅱ-52）。



図Ⅱ-52 職掌別幼稚園見学者

### (11) 幼稚園等見学時の連携内容

就学前の幼稚園等への見学時に行われた連携内容について尋ねたところ、188 園から回答があり「子供の状況についての説明を行った」園は 146 園 (77.7%)、「子供の支援について意見交換・情報交換を行った」園は 127 園 (67.6%)、「今後の対応について話をした」園は 82 園 (43.6%)、「見学だけを行った」と回答した園は 24 園 (12.8%)、「無回答」と回答した園は 1 園 (0.5%) であった (図Ⅱ-53)。

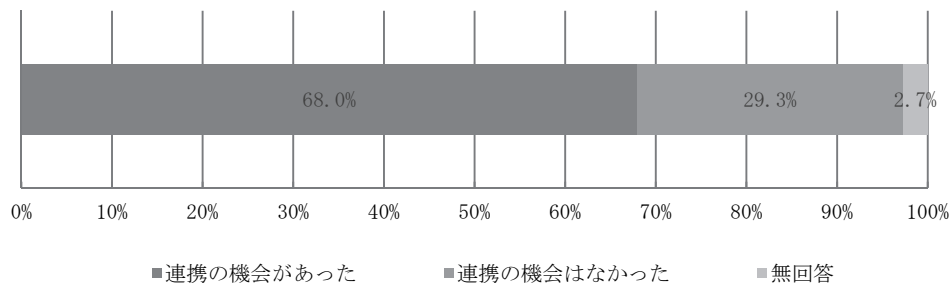


図Ⅱ-53 幼稚園見学時の連携内容

(浅川茂実)

### (12) 就学後の連携状況

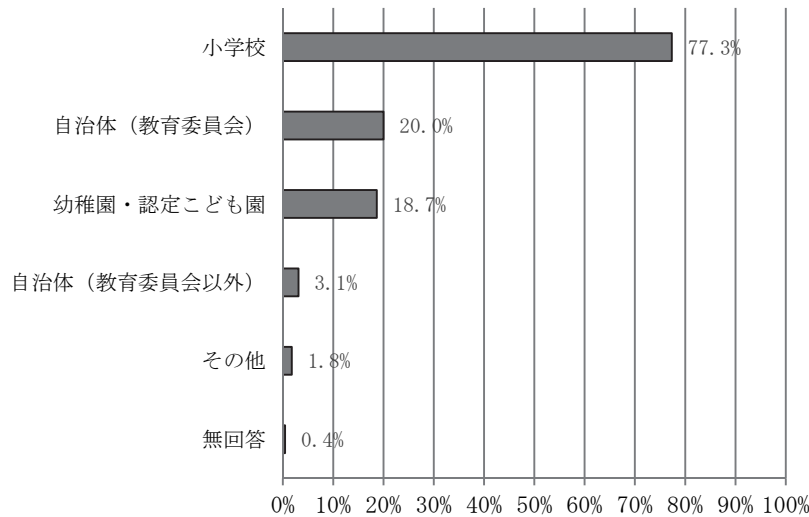
「小学校就学後に、小学校との連携の機会があったか」について尋ねた結果、「連携の機会があった」が 225 園(68.0%)、「連携の機会はなかった」が 97 園(29.3%)、「無回答」が 9 園(2.7%) であった (図Ⅱ-54)。



図Ⅱ-54 就学後の連携状況

### (13) 就学後の連携主催者状況

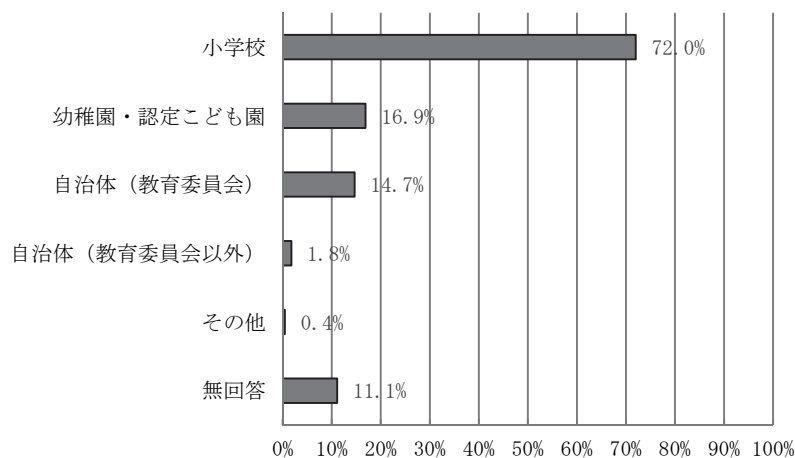
連携の機会があった場合に、「連携の提案がどこからあったか」について複数回答で尋ねた結果、多い順に「小学校」174園(77.3%)、「自治体（教育委員会）」45園(20.0%)、「幼稚園・認定こども園」42園(18.7%)、「自治体（教育委員会以外）」7園(3.1%)、「その他」4園(1.8%)、「無回答」1園(0.4%)であった（図Ⅱ－55）。



図Ⅱ－55 就学後の連携主催者状況（複数回答）

### (14) 就学後の学校訪問実施時の主催者状況

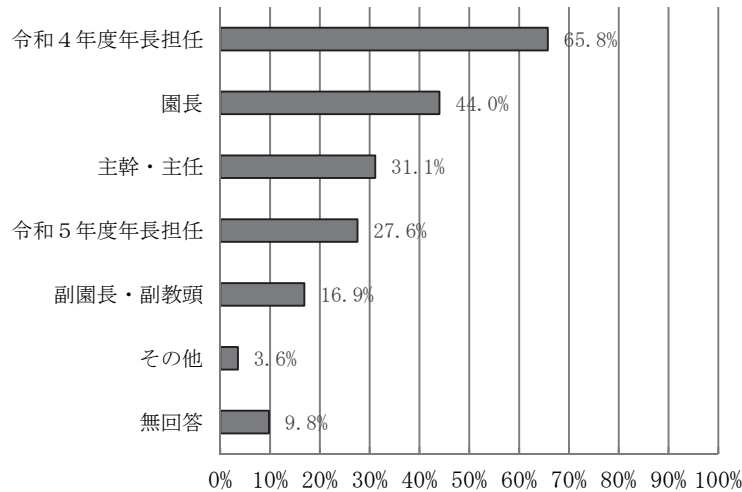
就学後に学校訪問の機会があった場合の主催者について複数回答で尋ねた結果、多い順に「小学校」162園(72.0%)、「幼稚園・認定こども園」38園(16.9%)、「自治体（教育委員会）」33園(14.7%)、「自治体（教育委員会以外）」4園(1.8%)、「その他」1園(0.4%)、「無回答」25園(11.1%)であった（図Ⅱ－56）。



図Ⅱ－56 就学後の学校訪問実施時の主催者状況（複数回答）

### (15) 就学後の学校訪問参加者

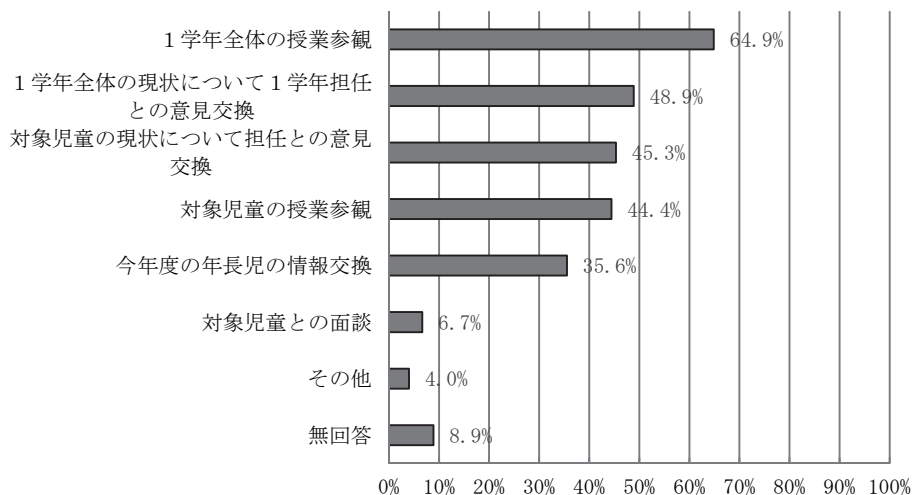
就学後に学校訪問の機会があった場合の参加者について複数回答で尋ねた結果、多い順に「令和4年度年長担任」148園（65.8%）、「園長」99園（44.0%）、「主幹・主任」70園（31.1%）、「令和5年度年長担任」62園（27.6%）、「副園長・副教頭」38園（16.9%）、「その他」8園（3.6%）、「無回答」22園（9.8%）であった（図Ⅱ-57）。



図Ⅱ-57 就学後の学校訪問参加者（複数回答）

### (16) 学校訪問時の連携内容

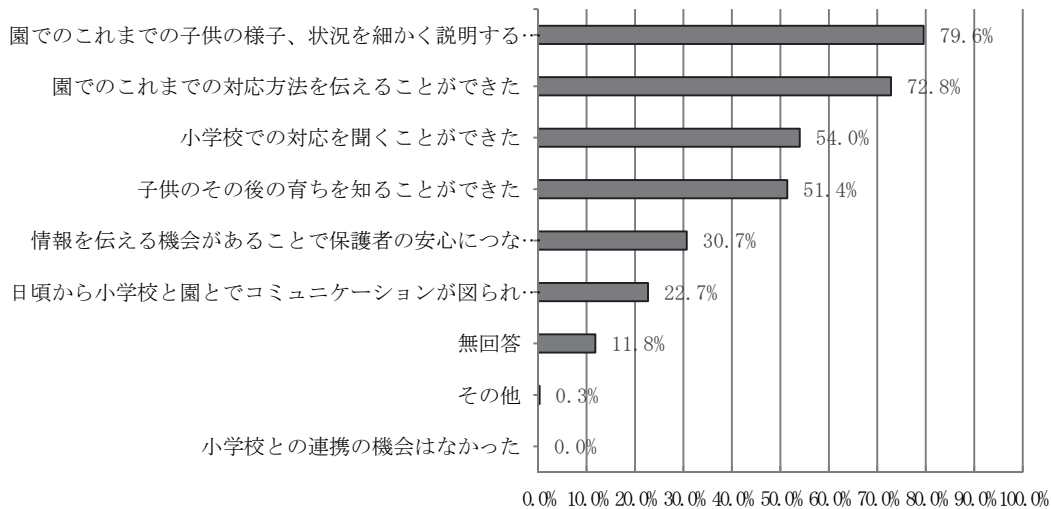
就学後に学校訪問の機会があった場合の連携の内容について複数回答で尋ねた結果、多い順に「1学年全体の授業参観」146園（64.9%）、「1学年全体の現状について1学年担任との意見交換」110園（48.9%）、「対象児童の現状について担任との意見交換」102園（45.3%）、「対象児童の授業参観」100園（44.4%）、「今年度の年長児の情報交換」80園（35.6%）、「対象児童との面談」15園（6.7%）、「その他」9園（4.0%）、「無回答」20園（8.9%）であった（図Ⅱ-58）。



図Ⅱ-58 学校訪問時の連携内容（複数回答）

### (17) 幼保小連携への意見・幼保小連携時の感想

小学校との連携の機会があった場合に、「連携の場があって良かったと思うこと」について複数回答で尋ねた結果、多い順に「園でのこれまでの子供の様子、状況を細かく説明することができた」249園(79.6%)、「園でのこれまでの対応方法を伝えることができた」228園(72.8%)、「小学校での対応を聞くことができた」169園(54.0%)、「子供のその後の育ちを知ることができた」161園(51.4%)、「情報を伝える機会があることで保護者の安心につながった」96園(30.7%)、「日頃から小学校と園とでコミュニケーションが図られるようになった」71園(22.7%)、「その他」1園(0.3%)、「小学校との連携の機会はなかった」0園(0.0%)、「無回答」37園(11.8%)であった(図Ⅱ-59)。



図Ⅱ-59 幼保小連携への意見・幼保小連携時の感想(複数回答)

(杉崎雅子)



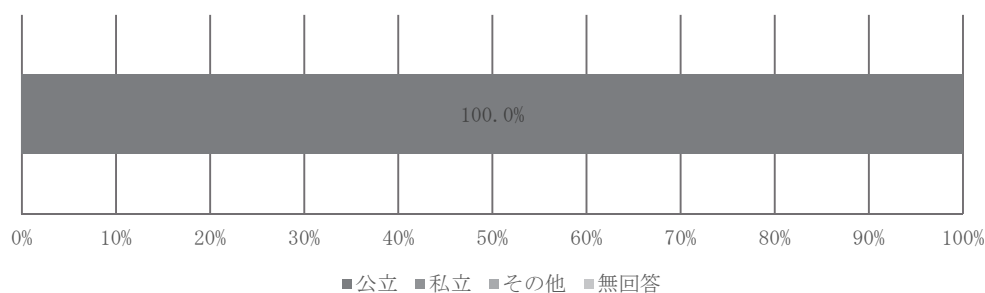
## 小学校を対象とした質問紙調査の結果と考察

### 1 対象校の内訳と概要

全 130 校に配布し、66 校から回答を得た(回収率 50.8%)。

#### (1) 対象校の設置形態

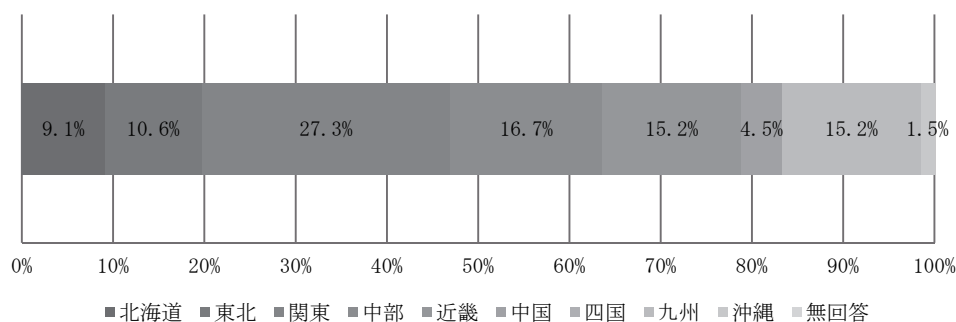
「対象校の設置形態」は、「公立」が 66 校(100%)で、「国立」と「私立」は 0 校(0.0%)であった(図Ⅱ-60)。



図Ⅱ-60 対象校の設置形態

#### (2) 対象校の地域

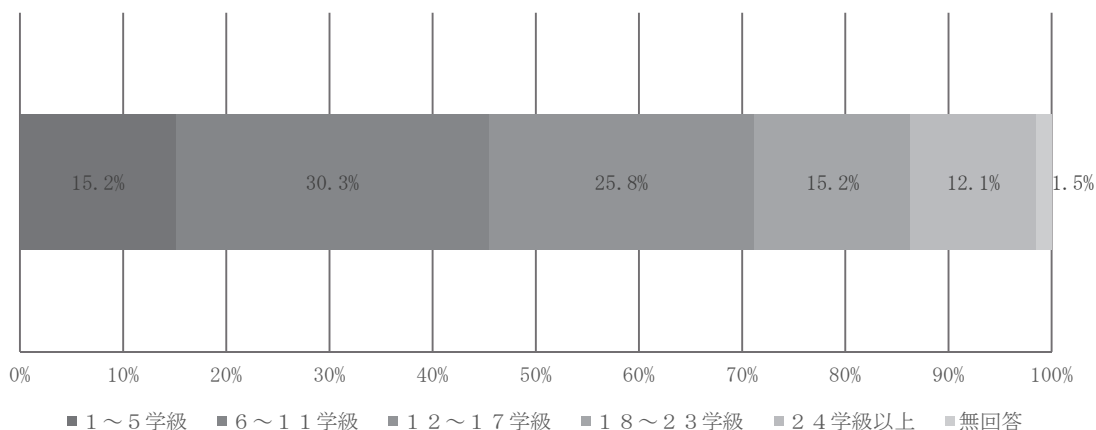
「対象校の地域」は、北から「北海道」が 6 校(9.1%)、「東北」が 7 校(10.6%)、「関東」が 18 校(27.3%)、「中部」が 11 校(16.7%)、「近畿」が 10 校(15.2%)、「中国」が 3 校(4.5%)、「四国」が 0 校(0.0%)、「九州」が 10 校(15.2%)、「沖縄」が 1 校(1.5%)であった。「無回答」は 0 校(0.0%)であった(図Ⅱ-61)。



図Ⅱ-61 対象校の地域

#### (3) 対象校の学級数

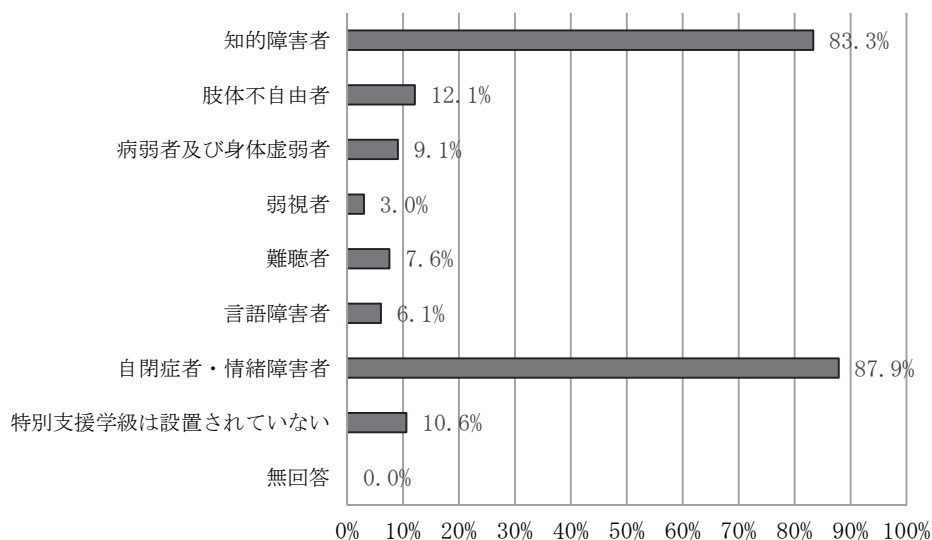
「対象校の学級数」は、「6～11 学級」が 20 校(30.3%)、「12～17 学級」が 17 校(25.8%)、「1～5 学級」と「18～23 学級」が 10 校(15.2%)、「24 学級」が 8 校(12.1%)、「無回答」が 1 校(1.5%)であった(図Ⅱ-62)。



図Ⅱ－62 対象校の学級数

#### (4) 対象校で設置されている特別支援学級の障害種

「対象校で設置されている特別支援学級の障害種」を複数にて回答を求めた。多い順に「自閉症者・情緒障害者」が58校(87.9%)、「知的障害者」が55校(83.3%)、「肢体不自由者」が8校(12.1%)、「病弱者及び身体虚弱者」が6校(9.1%)、難聴者が5校(7.6%)、「言語障害者」が4校(6.1%)のほか、「特別支援学級は設置されていない」と回答した対象校は7校(10.6%)であった(図Ⅱ－63)。

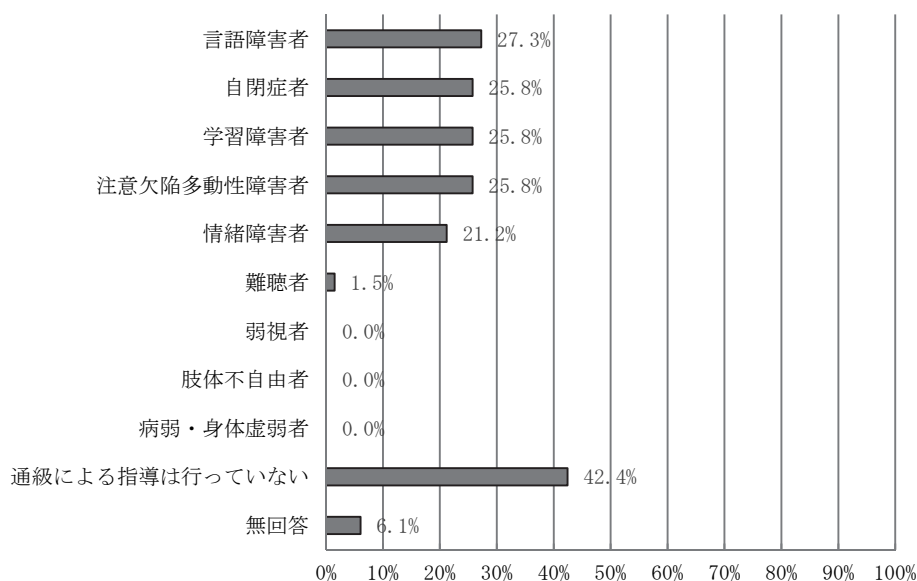


図Ⅱ－63 対象校で設置されている特別支援学級の障害種(複数回答)

#### (5) 対象校で行われている「通級による指導」の障害種

「対象校で行われている通級による指導の障害種」を複数にて回答を求めた。多い順に「言語障害者」が18校(27.3%)、「自閉症者」「学習障害者」「注意欠陥多動性障害者」がそれぞれ17校(25.8%)、「情緒障害者」が14校(21.2%)、「難聴者」が1校(1.5%)、「無回答」が5校(6.1%)、

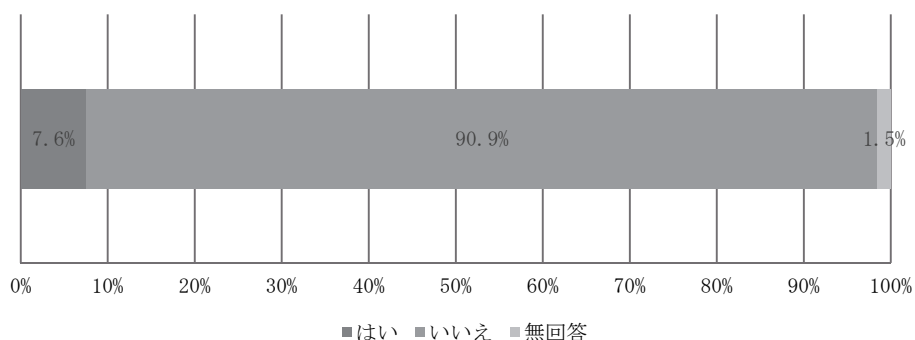
「弱視者」「肢体不自由者」「病弱・身体虚弱者」が0校(0%)のほか、「通級による指導は行っていない」と回答した対象校は28校(42.4%)であった(図Ⅱ-64)。



図Ⅱ-64 対象校で行われている「通級による指導」の障害種(複数回答)

**(6) 特別な配慮が必要な児童か否かに関わらず、対象校の自治体の教育行政における小学校1年生の支援に特化した独自の職員を設置する制度の有無**

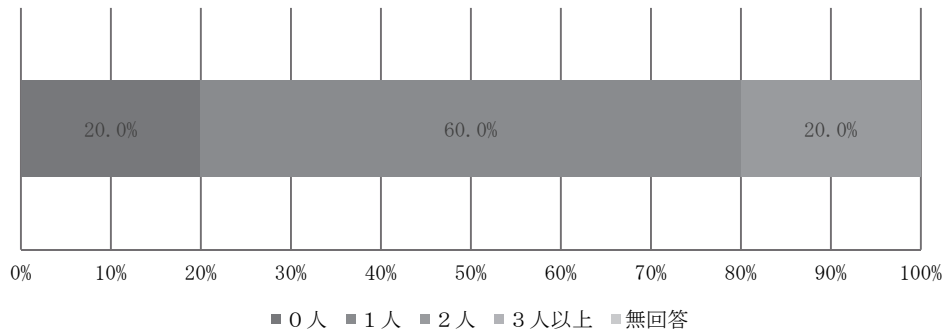
「対象校の自治体の教育行政における小学校1年生の支援に特化した独自の職員を設置する制度の有無」では、「はい」と回答した対象校が5校(7.6%)、「いいえ」と回答した対象校が60校(90.9%)、「無回答」の対象校が1校(1.5%)であった(図Ⅱ-65)。



図Ⅱ-65 対象校の自治体の教育行政における小学校1年生の支援に特化した独自の職員を設置する制度の有無

**(7) (6)で「はい」と回答した対象校において、小学校1年生の支援に特化した独自の職員が配置されていた人数**

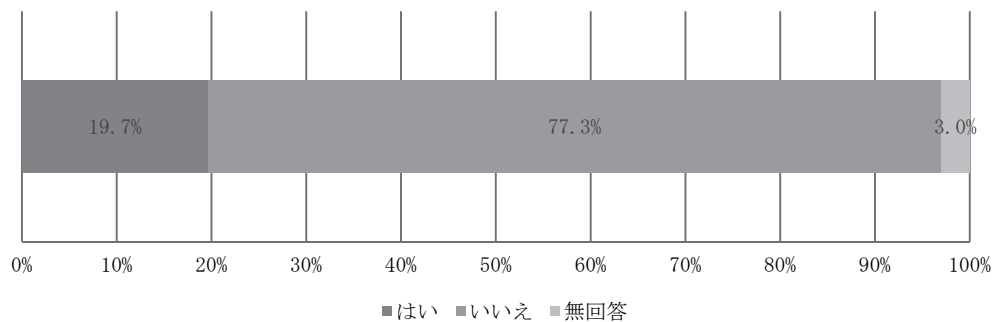
「(6)で「はい」と回答した対象校において、小学校1年生の支援に特化した独自の職員が配置されていた人数」は、多い順に「1人」と回答した対象校が3校(60.0%)、「0人」「2人」と回答した対象校が1校(20.0%)、「無回答」の対象校が1校(20.0%)であった(図Ⅱ-66)。



図Ⅱ-66 (6)で「はい」と回答した対象校において、小学校1年生の支援に特化した独自の職員が配置されていた人数

**(8) 特別な配慮が必要な児童か否かに関わらず、対象校における小学校1年生の支援に特化した独自の職員を配置する制度の有無**

「対象校における小学校1年生の支援に特化した独自の職員を配置する制度の有無」では、「はい」と回答した対象校が13校(19.7%)、「いいえ」と回答した対象校が51校(77.3%)、「無回答」の対象校が2校(3.0%)であった(図Ⅱ-67)。



図Ⅱ-67 対象校における小学校1年生の支援に特化した独自の職員を配置する制度の有無

**(9) (8)で「はい」と回答した対象校において、小学校1年生の支援に特化した独自の職員が配置されていた人数**

「(8)で「はい」と回答した対象校において、小学校1年生の支援に特化した独自の職員が配置されていた人数」は、多い順に13校のうち、「1人」と回答した対象校が10校(76.9%)、「3人」と回答した対象校が2校(15.4%)、「2人」と回答した対象校1校(7.7%)であった(表Ⅱ-11)。

表Ⅱ-11 (8)で「はい」と回答した対象校において、小学校1年生の支援に特化した独自の職員が配置されていた人数

計	0人	1人	2人	3人	4人以上	無回答	平均
13	0	10	1	2	0	0	1.4
(100.0%)	(0.0%)	(76.9%)	(7.7%)	(15.4%)	(0.0%)	(0.0%)	

### (10) 回答者の小学校教諭としての教職経験年数

「回答者の小学校教諭としての教職経験年数」は、多い順に「30年以上」と回答した対象校が15校(22.7%)、「16～20年」と回答した対象校が13校(19.7%)、「21～25年」と回答した対象校が12校(18.2%)、「26～30年」と回答した対象校が11校(16.7%)、「11～15年」と回答した対象校が7校(10.6%)、「6～10年」と回答した対象校が4校(6.1%)、「0～5年」と回答した対象校が2校(3.0%)であった。「無回答」は2校(3.0%)であった(表Ⅱ-12)。

表Ⅱ-12 回答者の小学校教諭としての教職経験年数

計	0～5年	6～10年	11～15年	16～20年	21～25年	26～30年	30年以上	無回答
66 (100.0%)	2 (3.0%)	4 (6.1%)	7 (10.6%)	13 (19.7%)	12 (18.2%)	11 (16.7%)	15 (22.7%)	2 (3.0%)

### (11) 回答者の保有免許・資格

「回答者の保有免許・資格」を複数にて回答を求めた。「小学校教諭」と回答した対象校が66校(100.0%)、「中学校教諭」と回答した対象校が43校(65.2%)、「高等学校教諭」と回答した対象校が28校(42.4%)、「特別支援学校教諭」と回答した対象校が12校(18.2%)、「幼稚園教諭」と回答した対象校が9校(13.6%)、「心理士(公認心理師、臨床心理士、臨床発達心理士、学校心理士など)」と回答した対象校が1校(1.5%)のほか、「その他」と回答した対象校が2校(3.0%)であった。「無回答」は0校(0.0%)であった(表Ⅱ-13)。

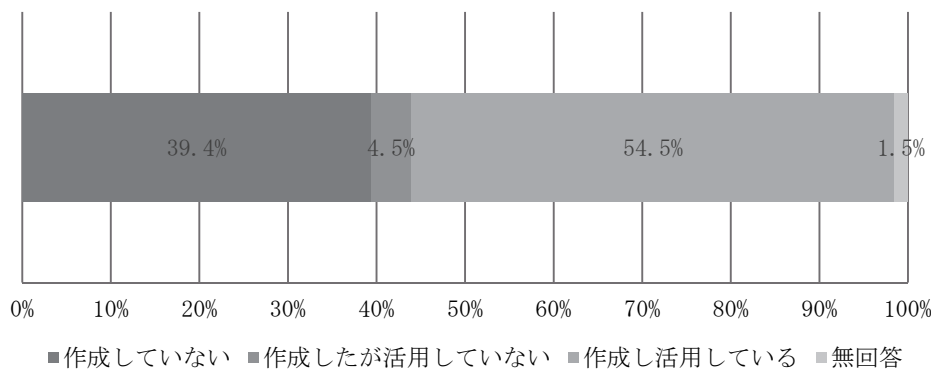
表Ⅱ-13 回答者の小学校教諭としての教職経験年数(複数回答)

総数	小学校教諭	中学校教諭	高等学校教諭	幼稚園教諭	保育士	心理士(公認心理師、臨床心理士、臨床発達心理士、学校心理士など)	特別支援学校教諭	その他	無回答
66 (100.0%)	66 (100.0%)	43 (65.2%)	28 (42.4%)	9 (13.6%)	1 (1.5%)	1 (1.5%)	12 (18.2%)	2 (3.0%)	0 (0.0%)

## 2 スタートカリキュラムの実施状況

### (1) スタートカリキュラムの作成と活用の状況

「スタートカリキュラムの作成と活用の状況」では、「作成し活用している」と回答した対象校が36校(54.5%)、「作成していない」と回答した対象校が26校(39.4%)、「作成したが活用していない」と回答した対象校が3校(4.5%)、「無回答」の対象校が1校(1.5%)であった(図Ⅱ-68)。



図Ⅱ-68 スタートカリキュラムの作成と活用の状況

### (2) スタートカリキュラムは特別な配慮を必要とする児童に対応していると思うか

「スタートカリキュラムは特別な配慮を必要とする児童に対応していると思うか」は、「対応している」と回答した対象校が 5 校(12.8%)、「やや対応している」と回答した対象校が 22 校(56.4%)、「どちらともいえない」と回答した対象校が 6 校(15.4%)、「あまり対応していない」と回答した対象校が 5 校(12.8%)、「まったく対応していない」と回答した対象校が 0 校(0%)のほか、「その他」と回答した対象校が 1 校(2.6%)であった (表Ⅱ-14)。

表Ⅱ-14 スタートカリキュラムは特別な配慮を必要とする児童に対応していると思うか

該当者数	対応している	やや対応している	どちらともいえない	あまり対応していない	まったく対応していない	無回答
39 (100.0%)	5 (12.8%)	22 (56.4%)	6 (15.4%)	5 (12.8%)	0 (0.0%)	1 (2.6%)

### (3) スタートカリキュラムにおいて困った時期と内容

「スタートカリキュラムにおいて困った時期と事項」は、多い順に「入学後 1 か月以降」と回答した対象校が 12 校(30.8%)、「入学後 2 週間から 1 か月」と回答した対象校が 10 校(25.6%)、「入学後 2 週間まで」と回答した対象校が 8 校(20.5%)であった。「無回答」の対象校は 20 校(51.3%)であった (表Ⅱ-15)。

表Ⅱ-15 スタートカリキュラムにおいて困った時期

該当者数	入学後 2 週間まで	入学後 2 週間から 1 か月	入学後 1 か月以降	無回答
39 (100.0%)	8 (20.5%)	10 (25.6%)	12 (30.8%)	20 (51.3%)

「スタートカリキュラムにおいて困った内容」は、「入学後 2 週間まで」ではスタートカリキュラムの時期において特別な配慮を必要とする児童の支援で困った内容を自由記述にて回答を得た。「入学後 2 週間まで」は、「新しい環境に慣れること (人と場所、生活リズム) への困難」

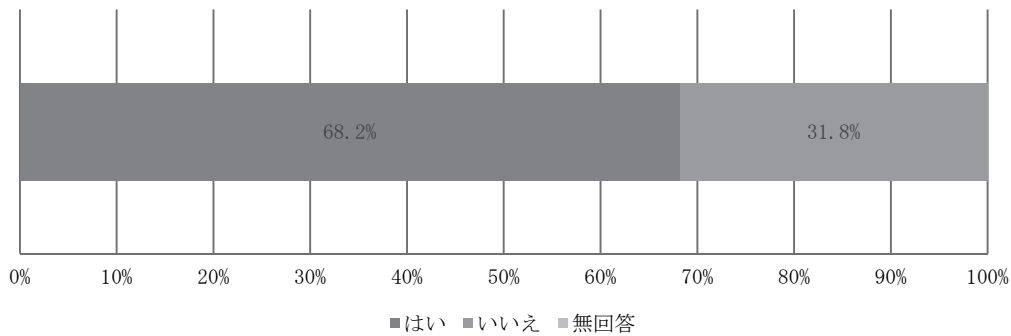
といった環境の変化への不適応が大半を占めていた。次に、「入学後 2 週間から 1 か月」は、「多動性の傾向が強く、教師の指示が通らないことが続く」といった入学後一定時間が経過しても問題行動の改善・変化がみられず、対応に苦慮する記述であった。「入学後 1 か月以降」は、「友達とのトラブルや問題行動（危険な遊びなど）を未然に防ぐための見守りや対処」といった問題行動に対する人員不足が多かった。

どの時期においても共通して記述されていたことは、本人にかかる困難さ（学習についていけない、不安が強いなど）というより、多動性や暴力・暴言への対応といった教諭・友達との間で生じる行動であった。

### 3 入学前の連携・支援

#### (1) 特別な配慮を必要とする児童(昨年度は幼児)を園で参観する機会の有無

「特別な配慮を必要とする児童を園で参観する機会の有無」では、「はい」と回答した対象校が 45 校(68.2%)、「いいえ」と回答した対象校が 21 校(31.8%)、無回答 0 校 (0.0%) であった(図Ⅱ-69)。



図Ⅱ-69 特別な配慮を必要とする児童(昨年度は幼児)を園で参観する機会の有無

#### (2) 特別な配慮を必要とする児童(昨年度は幼児)の園での参観者

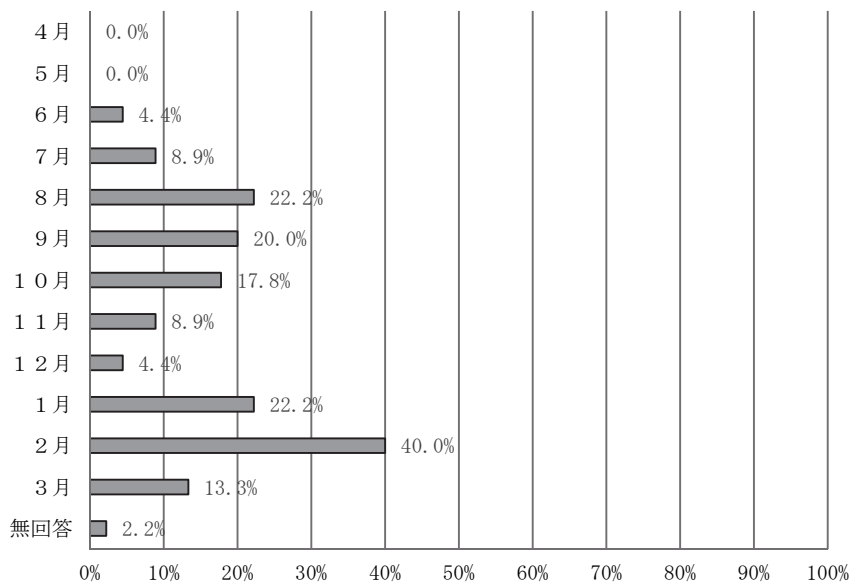
「特別な配慮を必要とする児童の園での参観者」を複数にて回答を求めた。多い順に「特別支援教育コーディネーター」と回答した対象校は 33 校(73.3%)、「特別支援学級の担任」と回答した対象校が 18 校(40.0%)、「主幹教諭または教務主任」と回答した対象校は 15 校(33.3%)、「令和 4 年度の 1 年生担任」と回答した対象校は 11 校(24.4%)、「養護教諭」と回答した対象校は 8 校(17.8%)、「通級による指導の担当者」と回答した対象校は 2 校(4.4%)であった。「その他」と回答した対象校は 12 校(26.7%)で、「無回答」と回答した対象校は 1 校(2.2%)であった(表Ⅱ-16)。

表Ⅱ-16 特別な配慮を必要とする児童(昨年度は幼児)の園での参観者(複数回答)

計	特別支援教育 コーディネーター	特別支援学級 の担任	通級による 指導の担当者	令和 4 年度の 1 年生担任	養護教諭	主幹教諭また は教務主任	その他	無回答
45 (100.0%)	33 (73.3%)	18 (40.0%)	2 (4.4%)	11 (24.4%)	8 (17.8%)	15 (33.3%)	12 (26.7%)	1 (2.2%)

### (3) 特別な配慮を必要とする児童(昨年度は幼児)を園で参観した時期

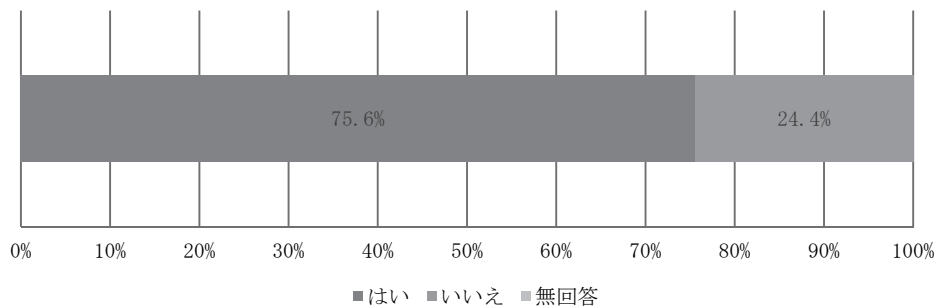
「特別な配慮を必要とする児童(昨年度は幼児)を園で参観した時期」を複数にて回答を求めた。「4月」および「5月」と回答した対象校は0校(0.0%)、「6月」と回答した対象校は2校(4.4%)、「7月」と回答した対象校は4校(8.9%)、「8月」と回答した対象校は10校(22.2%)、「9月」と回答した対象校は9校(20.0%)、「10月」と回答した対象校は8校(17.8%)、「11月」と回答した対象校は4校(8.9%)、「12月」と回答した対象校は2校(4.4%)、「1月」と回答した対象校は10校(22.2%)、「2月」と回答した対象校は18校(40.0%)、「3月」と回答した対象校は6校(13.3%)であった。「無回答」は1校(2.2%)であった(図Ⅱ-70)。



図Ⅱ-70 特別な配慮を必要とする児童(昨年度は幼児)を園で参観した時期(複数回答)

### (4) 特別な配慮を必要とする児童(昨年度は幼児)を園で参観したあとに保育者と協議する時間の有無

「特別な配慮を必要とする児童(昨年度は幼児)を園で参観したあとに保育者と協議する時間の有無」では、「はい」と回答した対象校が34校(75.6%)、「いいえ」と回答した対象校が11校(24.4%)であった(図Ⅱ-71)。

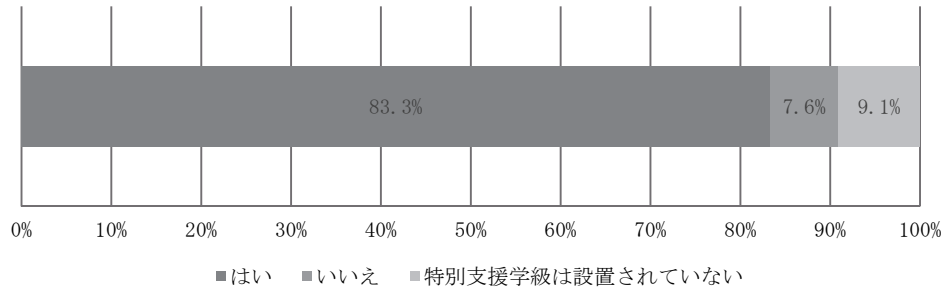


図Ⅱ-71 特別な配慮を必要とする児童(昨年度は幼児)を園で参観したあとに保育者と協議する時間の有無



**(5) 特別支援学級に進学する予定の児童の保護者が学校に訪問して入学に向けた個別の相談を行う機会の有無**

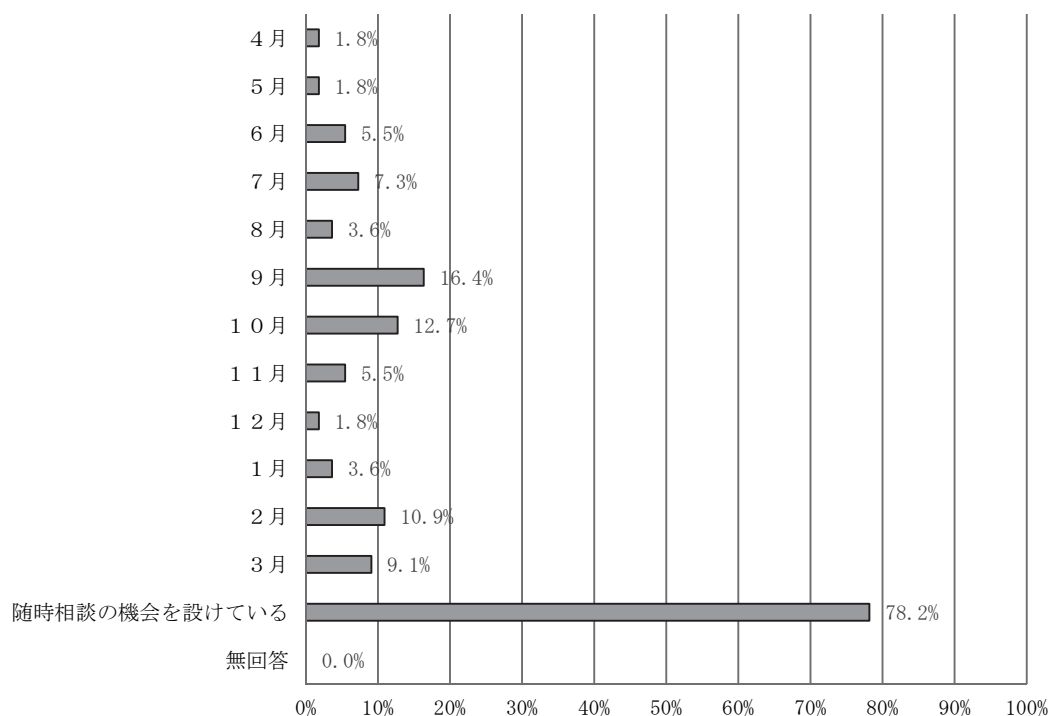
「特別支援学級に進学する予定の児童の保護者が学校に訪問して入学に向けた個別の相談を行う機会の有無」では、「はい」と回答した対象校が 55 校(83.3%)、「いいえ」と回答した対象校が 5 校(7.6%)、「特別支援学級は設置されていない」と回答した対象校が 6 校(9.1%)であった (図Ⅱ-72)。



図Ⅱ-72 特別支援学級に進学する予定の児童の保護者が学校に訪問して入学に向けた個別の相談を行う機会の有無

**(6) 年間計画における特別支援学級に進学する予定の児童の保護者が学校に訪問して入学に向けた個別の相談を行う時期**

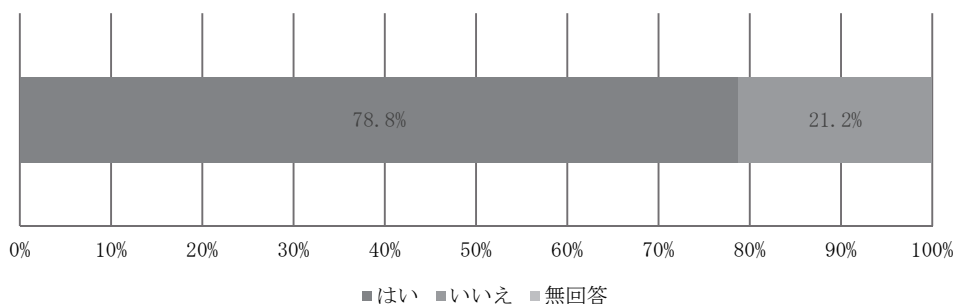
「年間計画における特別支援学級に進学する予定の児童の保護者が学校に訪問して入学に向けた個別の相談を行う時期」を複数にて回答を求めた。「4月」および「5月」と回答した対象校は 1 校(1.8%)、「6月」と回答した対象校は 3 校(5.5%)、「7月」と回答した対象校は 4 校(7.3%)、「8月」と回答した対象校は 2 校(3.6%)、「9月」と回答した対象校は 9 校(16.4%)、「10月」と回答した対象校は 7 校(12.7%)、「11月」と回答した対象校は 3 校(5.5%)、「12月」と回答した対象校は 1 校(1.8%)、「1月」と回答した対象校は 2 校(3.6%)、「2月」と回答した対象校は 6 校(10.9%)、「3月」と回答した対象校は 5 校(9.1%)であった。「随時相談を受け付けている」と回答した対象校は 43 校(78.2%)で「無回答」は 0 校(0.0%)であった (図Ⅱ-73)。



図Ⅱ-73 年間計画における特別支援学級に進学する予定の児童の保護者が学校に訪問して入学に向けた個別の相談を行う時期（複数回答）

**（7）通常の学級に進学する予定の児童（昨年度は幼児）の保護者が学校に訪問して入学に向けた個別の相談を行う機会の有無**

「通常の学級に進学する予定の児童（昨年度は幼児）の保護者が学校に訪問して入学に向けた個別の相談を行う機会の有無」では、「はい」と回答した対象校が52校(78.8%)、「いいえ」と回答した対象校が14校(21.2%)であった（図Ⅱ-74）。

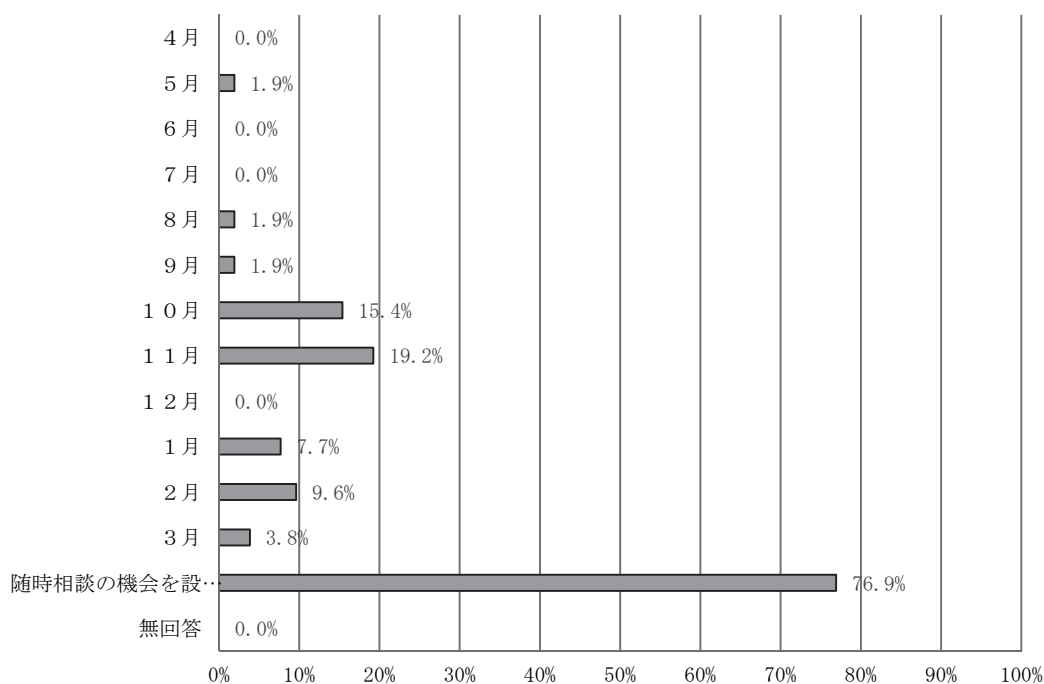


図Ⅱ-74 通常の学級に進学する予定の児童（昨年度は幼児）の保護者が学校に訪問して入学に向けた個別の相談を行う機会の有無

**（8）年間計画における通常の学級に進学する予定の児童の保護者が学校に訪問して入学に向けた個別の相談を行う時期**

「年間計画における通常の学級に進学する予定の児童の保護者が学校に訪問して入学に向けた個別の相談を行う時期」を複数にて回答を求めた。「4月」と回答した対象校は0校(0.0%)、「5月」と回答した対象校は1校(1.9%)、「6月」および「7月」と回答した対象校は0校(0.0%)、

「8月」および「9月」と回答した対象校は1校(1.9%)、「10月」と回答した対象校は8校(15.4%)、「11月」と回答した対象校は10校(19.2%)、「12月」と回答した対象校は0校(0.0%)、「1月」と回答した対象校は4校(7.7%)、「2月」と回答した対象校は5校(9.6%)、「3月」と回答した対象校は2校(3.8%)であった。「随時相談を受け付けている」と回答した対象校は40校(76.9%)で「無回答」は0校(0.0%)であった(図Ⅱ-75)。

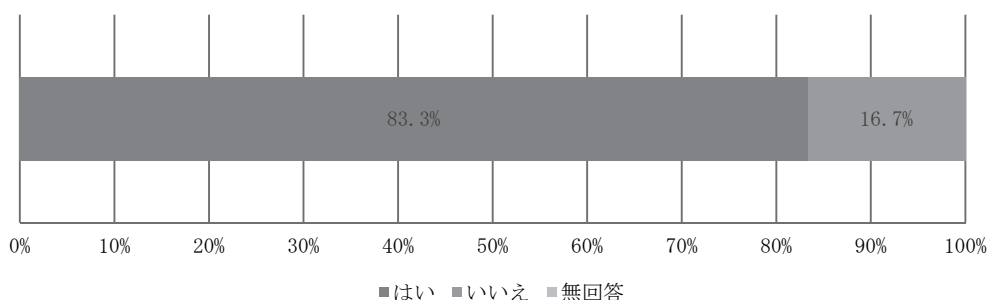


図Ⅱ-75 年間計画における通常の学級に進学する予定の児童の保護者が学校に訪問して入学に向けた個別の相談を行う時期(複数回答)

#### 4 入学後の連携・支援

##### (1) 幼保小連絡会等において特別な配慮を必要とする児童の園での様子について保育者と情報交換する機会の有無

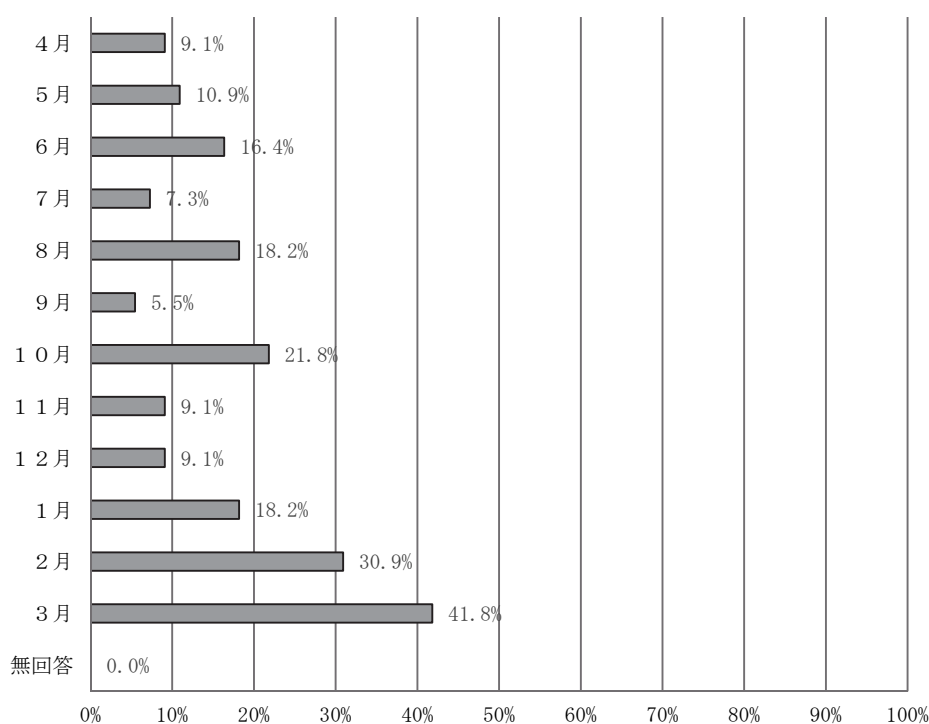
「幼保小連絡会等において特別な配慮を必要とする児童の園での様子について保育者と情報交換する機会の有無」では、「はい」と回答した対象校が55校(83.3%)、「いいえ」と回答した対象校が11校(16.7%)であった(図Ⅱ-76)。



図Ⅱ-76 幼保小連絡会等において特別な配慮を必要とする児童の園での様子について保育者と情報交換する機会の有無

## (2) 特別な配慮を必要とする子供の園での様子について保育者と情報交換を行う時期

「特別な配慮を必要とする子供の園での様子について保育者と情報交換を行う時期」を複数にて回答を求めた。「4月」と回答した対象校は5校(9.1%)、「5月」と回答した対象校は6校(10.9%)、「6月」と回答した対象校は9校(16.4%)、「7月」と回答した対象校は4校(7.3%)、「8月」と回答した対象校は10校(18.2%)、「9月」と回答した対象校は3校(5.5%)、「10月」と回答した対象校は12校(21.8%)、「11月」および「12月」と回答した対象校は5校(9.1%)、「1月」と回答した対象校は10校(18.2%)、「2月」と回答した対象校は17校(30.9%)、「3月」と回答した対象校は23校(41.8%)であった。「無回答」は0校(0.0%)であった(図Ⅱ-77)。



図Ⅱ-77 特別な配慮を必要とする子供の園での様子について保育者と情報交換を行う時期(複数回答)

## 5 記録物について

### (1) 園から送付された指導要録を子供の指導の参考にした程度

「指導要録を子供の指導の参考にした程度」は、「とても参考にした」が14校(21.2%)、「やや参考にした」が34校(51.5%)、「あまり参考にしなかった」が16校(24.2%)、「参考にしなかった」が1校(1.5%)、「無回答」が1校(1.5%)であった(表Ⅱ-17)。

表Ⅱ-17 園から送付された指導要録を子供の指導の参考にした程度

総数	とても参考にした	やや参考にした	あまり参考にしなかった	参考にしなかった	無回答
66	14	34	16	1	1
(100.0%)	(21.2%)	(51.5%)	(24.2%)	(1.5%)	(1.5%)

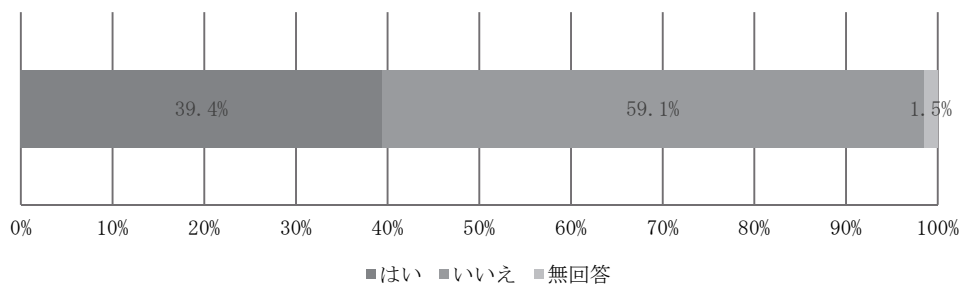
## (2) 指導要録を参考にした具体的な内容（自由記述）

「指導要録を参考にした具体的な内容」では、小学校側が幼稚園から送付されてきた指導要録を、どのように小学校での子供の指導の参考としたのか、自由記述で回答を求めた。(1)の質問にて「とても参考にした」「やや参考にした」を選択した43校から回答を得た。大別すると4つに分かれた。

1つ目は、児童の理解に関わって、これまでの「園での姿、行動の特徴、得意なことや苦手なこと」を把握するためであった。2つ目は、そうした理解を踏まえ、「具体的な日々の指導・支援」を進めるために、指導要録を参考にしたとする意見があった。3つ目は、「新1年生の学級編成」にあたって参考にしたというものであり、4つ目は、「管理職や教育支援員を含めた校内支援体制を組み、子供の共有と対応を図る」ために指導要録を参考にするとの記述があった。

## (3) 幼児教育施設で過去に作成した個別の指導計画の受け取りの有無

「個別の指導計画を受け取ったかどうか」では、「はい」と回答した対象校が26校(39.4%)、「いいえ」と回答した対象校が39校(59.1%)、「無回答」の対象校が1校(1.5%)であった(図Ⅱ-78)。



図Ⅱ-78 幼児教育施設で過去に作成した個別の指導計画の受け取りの有無

## (4) 幼児教育施設から受け取った個別の指導計画の小学校での個別の指導計画の作成における参考状況

「(3)で「はい」と回答した対象校において、個別の指導計画を参考にした程度」は、「とても参考にしてている」と回答した対象校が7校(26.9%)、「やや参考にしてている」と回答した対象校が18校(69.2%)であった。「あまり参考にしていない」「参考にしていない」と回答した対象校はなかった。「無回答」は1校(3.8%)であった(表Ⅱ-18)。

表Ⅱ-18 幼児教育施設から受け取った個別の指導計画の  
小学校での個別の指導計画の作成における参考状況

該当者数	とても参考にしてている	やや参考している	あまり参考していない	参考にしていない	無回答
26 (100.0%)	7 (26.9%)	18 (69.2%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (3.8%)

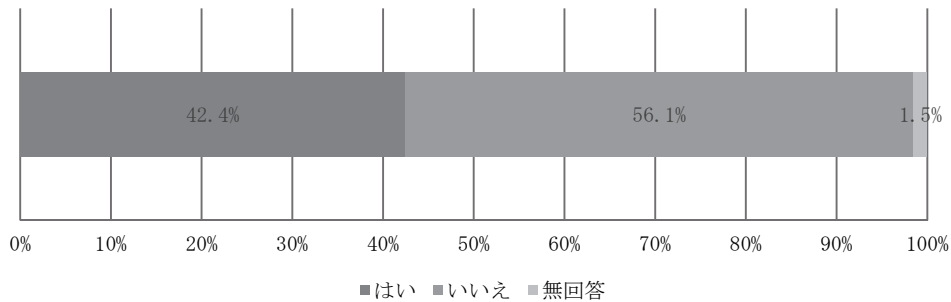
**(5) 個別の指導計画を参考にした具体的な内容（自由記述）**

「個別の指導計画を参考にした具体的な内容」では、小学校側がどのように幼児教育施設から受け取った個別の指導計画を参考としたのか、自由記述で回答を求めた。(3)の質問にて「はい」と選択した26校から回答を得た。大別すると2つに分かれた。

1つ目は、入学当初に児童と教諭が「より良いスタートを切ること」につながったとする意見である。2つ目は、小学校でよりよい支援を行うにあたり「PDCAサイクルの随所で活用した」という意見である。細かくは、「幼児理解、目標設定、指導方法の検討」などで役立ったという記述が挙げられた。

**(6) 幼児期に作成された個別の教育支援計画の引き継ぎの有無**

「幼児期に作成された個別の教育支援計画の引き継ぎの有無」では、「はい」と回答した対象校が28校(42.4%)、「いいえ」と回答した対象校が37校(56.1%)、無回答の対象校が1校(1.5%)であった(図Ⅱ-79)。



図Ⅱ-79 幼児期に作成された個別の教育支援計画の引き継ぎの有無

**(7) 幼児期に作成された個別の教育支援計画の引き継ぎの主体**

「(6)で「はい」と回答した対象校において、多い順に個別の教育支援計画を引き継いだ相手」を複数にて回答を求めた。「保護者」が10校(35.7%)、「園・保育者」が17校(60.7%)、「療育施設等の専門機関」が4校(14.3%)、「その他」が2校(7.1%)、「無回答」が2校(7.1%)であった(表Ⅱ-19)。

表Ⅱ-19 幼児期に作成された個別の教育支援計画の引き継ぎの主体（複数回答）

計	保護者	園・保育者	療育施設等の専門機関	その他	無回答
28	10	17	4	2	2
(100.0%)	(35.7%)	(60.7%)	(14.3%)	(7.1%)	(7.1%)

**(8) 幼児期に作成された個別の教育支援計画の参考状況**

「(6)で「はい」と回答した対象校において、個別の教育支援計画を参考にした程度」は、「とても参考にしている」と回答した対象校が13校(46.4%)、「やや参考にしている」と回答した対象校が13校(46.4%)、「あまり参考にしていない」「参考にしていない」と回答した対象校はなかった。「無回答」は2校(7.1%)であった(表Ⅱ-20)。

表Ⅱ-20 幼児期に作成された個別の教育支援計画の参考状況

該当者数	とても参考にしている	やや参考にしている	あまり参考にしていない	参考にしていない	無回答
28 (100.0%)	13 (46.4%)	13 (46.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (7.1%)

## 6 小学校就学支援に関わる情報

### (1) 個別の教育支援計画を参考にした具体的な内容（自由記述）

「個別の教育支援計画を参考にした具体的な内容」では、小学校側が引き継いだ個別の教育支援計画（幼児期に作成された欄）を、小学校でどのように参考としたのか、自由記述で回答を求めた。（6）の質問にて「はい」を選択した28校から回答を得た。大別すると3つに分かれた。

1つ目は、医療などの専門機関を中心に、これまで児童が「どのような関係機関との連携に関わってきたのか」を理解することであった。2つ目は、児童理解に関わって、「実態把握や特性理解の把握」につなげることであった。3つ目に、「小学校で必要な指導・支援」を検討することにつなげるとする記述が挙げられた。なお、この際具体的に参照する情報（欄）として、「発達検査の結果」や「過去の園での支援・手立て」があった。

### (2) 必要と考える情報

「必要と考える情報」では、特別な配慮を必要とする児童への小学校就学にかかる支援で、小学校就学の際に必要なと考える上位3つの情報を自由記述で回答を求めた。65名からの教諭から回答を得た。当該児童にかかる情報が過半数を占め、大別すると2つにわかれた。

1つ目は、「身辺自立の程度」や「安心できる場所」、「活動への参加支援」「指示をどの程度理解できるか」といった個々の児童に関する情報であった。2つ目は、専門機関や教員配置といった関係機関との関係や連携内容、あるいは人員配置に関する情報（「専門機関、専門人材との連携」「職員の配置」など）であった。

### (3) (2) 以外の知りたい情報

「(2) 以外の知りたい情報」では、特別な配慮を必要とする児童への小学校就学にかかる支援で、(2) 以外の知りたい情報を自由記述にて回答を求めたところ、43名の教諭から回答を得た。

その結果、「家庭環境について」「保護者のかかわりはどうか、どこまで受容できているのか」「保護者の願いや思い」「保護者の指導支援に対する理解」といった、保護者と連携関係を構築する際の手掛かりになる情報が多かった。また、「アレルギー、持病など」「聴覚過敏等の特性」「病歴」といった記述も複数見られた。健康面や身体的特徴に関する情報を知りたい教諭が多いことがわかった。さらに、「緊急時の対処・対応方法」「荒れた時、どうするか」「こだわりとその対応」といった記述もあった。

(甲賀崇史)

### Ⅲ 質問紙調査に関する全体考察

#### 1 特別な配慮を必要とする幼児の増加

「特別な配慮を必要とする幼児の人数」は、94.6%の園で在籍していることが明らかになった。このことから、特別な配慮を必要とする幼児がクラスに在籍していることを確認してから始めて動き出すのではなく「特別な配慮を必要とする幼児」がクラスに在籍していることを想定しながら、日頃より指導計画の作成や引き継ぎの仕方などについて園内で検討しておく必要があるだろう。

さらに、「幼保小連絡会等において特別な配慮を必要とする児童の園での様子について保育者と情報交換する機会の有無」では、「はい」と回答した対象校が83.3%、「いいえ」と回答した対象校が16.7%であった。このことは、特別な配慮を必要とする幼児の増加が背景にあり、80%以上の小学校が機会を設ける必要性を感じていると推測される。

#### 2 園による小学校との連携

「小学校を意識した取り組みの有無」への質問について、「はい」と回答した園は96.1%と高い数値であった。また、具体的な取り組みとして、上位から「文字や数に触れ、興味・関心を育てるような取り組み」「友達や先生との言葉による伝え合いを円滑にするための取り組み」「入学後の生活リズムを意識した取り組み」と、学校生活を具体的にイメージし、子供たちが小学校就学以降の学校生活に抵抗が無いよう、自然な形で習得・意識していけるよう配慮している現状が示された。一方、特別な配慮を必要とする幼児に対する取り組みでは、「友達や先生との言葉による伝え合いを円滑にするための取り組み」「入学後の生活リズムを意識した取り組み」「文字や数に触れ、興味・関心を育てるような取り組み」と若干順位の変動があった。

このような取り組みについて、小学校側にどの程度伝わっているのかは本研究でとりあげていない。今後は、園・小学校で完結せずに活動意義への相互理解を深める場の構築が期待される。

#### 3 園内委員会の現況

「園内委員会充実のための必要事項」として上位に「専門性のある教職員の配置」(63.2%)、「関係機関等からの支援」(53.5%)があった。「特別支援教育コーディネーターを指名していない理由」として「専門性のある教職員がいないから」(39.5%)、が最も多かった。

このことは、教諭が必要だと認識している特別な配慮を必要とする幼児に対する専門性が「障害に関する知識(障害種別や障害特性等)とスキル」と予想される。特別支援学校教員免許取得者も含め、障害に特化した知識やスキルを習得している教諭は僅少である。

今後は、教諭に求める特別な配慮を必要とする幼児に対する専門性について検討するとともに、巡回相談のさらなる充実など社会資源を活用し、第三者の活用を積極的にするべきである。

#### 4 個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成と小学校での活用状況

##### (1) 個別の指導計画・個別の教育支援計画の活用

個別の指導計画の作成状況について、「作成していた」と回答した園は61.0%であった。一方、「個別の指導計画を受け取ったかどうか」では、「はい」と回答した対象校が39.4%であること



から、作成しているが何らかの理由により引き継がれていない可能性が浮かび上がった。両計画は、保護者の同意の有無が引き継ぎに影響を与えるが、幼児教育施設から個別の指導計画を参考にした具体的な内容として、小学校は「入学当初に児童と教諭がより良いスタートを切ることにつながった」「小学校でよりよい支援を行うにあたり PDCA サイクルの随所で活用した」という意見があった。このように、活用している現状もあった。今後は、小学校において、管理職や特別支援教育コーディネーター、担任教諭等が両計画をどのように経由し引き継がれていくのか、あるいはそれぞれの先生が両計画作成の意義をどのように受け止めているかなどの検証も課題と思われる。

## (2) 個別の指導計画・個別の教育支援計画の作成・活用の課題

個別の指導計画・個別の教育支援計画の作成・活用に係る困難や課題は、「作成までに時間がかかる」が最も多く、それぞれ 62.4%、66.7%であった。これまで多忙化する教師への懸念について多くの指摘がある（例えば、中央教育審議会（2008））。指導計画やたより、指導要録などの書き仕事が多く、他業務があるうえでの作成となると、時間的制限があることは容易に想像できる。メリットを感じていることを鑑みると計画も含め、書類について ICT を活用し時間短縮ができる環境の整理を目指す必要がある。

次に、小学校を対象にした質問「個別の教育支援計画を引き継いだかどうか」では、「はい」と回答した対象校が 42.4%、「いいえ」と回答した対象校が 56.1%であった。幼稚園教育要領解説（p127）では「個別の教育支援計画の活用に当たっては、（中略）就学先である小学校に在園中の支援の目的や教育的支援の内容を伝えたりするなど、切れ目ない支援に生かすことが大切である」とある。

特別な配慮を必要とする児童は、小学校就学という環境の変化から不安や緊張が強まることが予想される。園で受けてきた支援や配慮を小学校に適切に伝えることで、不安や緊張が和らげることができる。園と小学校の双方が個別の教育支援計画の意義を再確認し、共通認識で取り組むことが望まれる。そのためには、園・小学校というよりは、教育委員会等が中心となって、作成の意義から具体的な引き継ぎ内容を整理・統一していくと良いのではないだろうか。

さらに、「特別な配慮を必要とする児童を園で参観する機会の有無」では、「はい」と回答した対象校が 68.2%、「いいえ」と回答した対象校が 31.8%であった。したがって、参観の機会に双方で個別の教育支援計画について話をする機会を設け、作成にかかる内容や引き継ぎ方法を確認しておく方が良いのではないだろうか。

## 5 スタートカリキュラムの充実

小学校を対象にした質問「スタートカリキュラムは特別な配慮を必要とする児童に対応していると思うか」の質問に、「対応している」と回答した対象校が 12.8%、「やや対応している」と回答した対象校が 56.4%であった。約 7 割の小学校においてスタートカリキュラムが特別な配慮を必要とする児童に対応している現状があった。今後は、カリキュラム作成において園側も参画できるようにすることが望まれる。

特別な配慮を必要とする児童の多くは、新規の環境や場面において強い抵抗を感じる。小学校就学において、環境の変化や新しい友達といった今までに経験したことがない状況に陥るとともに、教科型学習といった学びのスタイルが変わる。まさに「激変」とも言える状態になることを考えると、スタートカリキュラムの充実は必須であると考えられる。

小学校を対象にした質問「指導要録を子供の指導の参考にした」は、「とても参考にした」が

21.2%、「やや参考にした」が 51.5%、と参考にしている小学校が 72.7%と高い数値であった。小学校側が指導要録を参考にしている現状が浮かび上がったが、今後は、指導要録について“誰がどの時期にどのように活用しているのか”について、幼稚園教諭をはじめとして一般的に広く発信をしていく必要がある。

現状としては、園側は指導要録への作成デメリットに「時間がかかり、負担が大きい」「小学校で読まれない、活かされない実態」を挙げている。おそらく、指導要録の小学校での活用方法が園側に伝わりづらく、情報が入りにくいと推測される。一方で、小学校を対象にした質問「指導要録を参考にした具体的な内容」において「新 1 年生の学級編成の参考」「校内支援体制を組むときの参考」などの実態があった。課題は大きいですが、使い方次第では「子供の引き継ぎや小学校側にメリットとなりうる媒体」として、指導要録を位置付ける保育者が一定数いる可能性が推測された。

以上から、連携ツールの中心として指導要録を積極的に活用すると良いのではないだろうか。

## 6 小学校との連携の機会

### (1) 連携先

小学校就学予定者の小学校との連携の有無で、「はい」と回答した園は 92.7%と、ほぼすべての園において連携をしていることが明らかになった。さらに、連携の機会があった小学校数は、1 校から 7 校以上まで満遍なく連携先があったが、これは地域によって差があると思われる。例えば、地域によっては「1 つの園の年長児の大半が最寄りの小学校へ就学する」という園であれば連携先の小学校は複数にはならない。一方、都市部で様々な学校区から登園している園の場合、小学校就学先が複数存在するからである。

### (2) 連携の主催者

園を対象とした連携の主催者への質問は、小学校が 84.4%、自治体(教育委員会)が 30.3%であった。小学校就学後は、自治体(教育委員会)が 14.7%であった。園・小学校、双方で立案や実行を検討するというよりは、内容や進め方について地域でシステム化する必要があるのではないだろうか。

### (3) 連絡の頻度

園を対象とした質問である小学校との連携の頻度は、「1 年に 1 回」が 71.3%であることから単発的な取り組みであることが予想できる。幼稚園等と小学校とのスケジュール調整から情報の共有の時間確保まで、時間と負担が要することは想像に難くない。連携の在り方は、地域の実情を踏まえて検討する必要があるが、連携の内容や具体的な活動内容などの基本的スキームを作り、共有していくことが望ましい。

## 7 保護者との連携の重要性

幼稚園教諭は、「小学校を意識した取り組みの内容」として「入学後の生活リズムを意識した取り組み」(73.6%)を挙げており、さらに特別な配慮を必要とする幼児に対しても「入学後の生活リズムを意識した取り組み」(32.1%)が 2 番目に多かった。生活リズムは、園のみならず、家庭でも同様のため、保護者との情報共有や協力関係は必須となる。小学校就学に際しては保護者も子供の姿をみて、不安に陥る可能性があることから保護者も安心を感じられる支援とい

える。

一方で、自由記述にて「小学校と連携した取り組みにあたって、特別な配慮を必要とする幼児の保護者との間で気を付けたこと、配慮したこと、難しいと思ったことの内容」について園に質問したところ、子供の姿や家庭での関わりのヒントなどを継続的に伝達していた。このような丁寧な配慮をしている現状が浮かび上がったとともに、「実態をなかなか分かってもらえない」といった子供の姿に対する見立てのズレが生じていることもわかった。

これまで、子育て環境の変化により、保護者の養育力の低下が指摘されて久しい。幼稚園教諭が保護者への対応に苦慮する現状は容易に想像が付き、保護者対応に苦慮する研究は多く散見される（例えば守・齊藤，2019；衛藤，2019）。さらに、特別な配慮を必要とする幼児の保護者への対応は、実践を伴いながら取り組んでいるのが現状であろう。今後は、地域の専門職を取り入れながら個別の教育支援計画作成を中心にしながらそれぞれの地域の実情に応じて支えていく必要がある。

## 8 人的資源の渴望

「特別な配慮を必要とする子供の園での様子について保育者と情報交換を行う時期」は、2, 3月に集中していた。年度末であることから指導要録をはじめ、記録物の作成が定型発達児・特別な配慮を必要とする幼児問わず、多くなる時期である。可塑性がある子供の成長に対して見通しを持つことができる時期であり、「伝えたい情報」と「知りたい情報」を整理する時期であることは明白である結果と言える。

園で参観する機会があると回答した小学校は68.2%であり、参観者は特別支援教育コーディネーター（73.3%）が主であったことに対し、園は限られた人員で多様な業務を兼務している現状がある。今後さらに移行支援が強化されると年長児担任（担当）教諭に過剰な負担がかかると思われる。さらに、「さらなる充実のためにどのようなことが必要か」を複数回答で尋ねたところ、「教職員の十分な人的配置」（79.7%）が最も多かった。くわえて「支援体制をとっていない」と回答した31の園について、「支援体制をとっていない理由」を複数回答で尋ねたところ、「十分な教職員の配置ができないので」（38.7%）が最も多かった。

以上のことから、園の現状は慢性的に人的資源が乏しいことがわかる。小学校就学支援には、引き継ぎで求められる書類の作成や小学校とのやり取りから、保護者との情報共有まで人的資源が乏しい状況でかつ連携先が多岐にわたる。

今後は、連携が強化される時期が明確にわかっているので、見通しをもち、余裕をもって取り組むことができるよう、書類の統一や見学の際の手順などを整理することで、小学校移行が活性化できると考えられる。

### 【参考文献】

- (1) 文部科学省中央教育審議会第53回教育課程部会  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/index.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/index.html) 参照。
- (2) 幼稚園教育要領解説（2018）文部科学省。
- (3) 守巧・齊藤崇（2019）保育者による保護者支援における実践内容の実態—保護者支援から子育て支援に向けての基礎的研究—。保育文化研究 9, 29-39.
- (4) 衛藤真規（2019）保護者との関係に関する保育者の専門性の研究動向。東京大学大学院教育学研究科紀要 58, 79-89.

（守 巧）

## IV 実地訪問調査の結果～協力園の参考となる事例から

### 1 幼小が同一敷地内にあって日常的な繋がりを大切にする A 区内 A 園の事例

#### (1) 事例の概要

自治体全体で、早くから一貫した子育てを目指し、教育・保育を一元的に組織している。本自治体には日本初の幼保一元化施設がある。現在は小学校区を軸に教育委員会・幼・小・中の連携が進行している。教育委員会が提唱する「みんなで子供を育てたい」という方針下で、特別な配慮を必要とする幼児・児童も視野に入れた多様な施策が実施されている。幼稚園から小学校への就学移行支援では好事例も多い。同一敷地内にあっても「電話で済むような小さなことも顔を合わせて伝えている」との園長の言葉や授業の合間に 1 年生になった元園児の様子を伝えに来てくれる小学校教諭の姿勢等に見られるように、教職員同士が日常的な繋がりを大切にする事で、就学期の移行支援が実を結んでいる事例である。

#### (2) 園・小学校の概要

幼稚園・小学校が同一敷地内にあり、互いの教育活動を日常的に見合うことができる。近くには官庁街やオフィスビルが並ぶが、都会の中心地にありながら閑静な住宅街に位置する。幼稚園は、前身となる高等尋常小学校附属幼稚園であった時から 133 年の歴史を有する。小学校は、開校 150 年を超える長い歴史と伝統を有する。園・小学校ともに地域との関わりは深い。

##### ①幼稚園の概要

- ・学級数と児童数 3 歳：2 学級 24 名、4 歳：1 学級 18 名、5 歳：1 学級 18 名 計 60 名。
- ・障害等の診断のある幼児：0 名、診断等はないが特別な配慮を必要とする幼児：8 名（人に手が出る、言葉が出ない、理解がゆっくり、不安になりがち、多動傾向、情緒不安など）。
- ・園児に関わる全教職員数：16 名（内学級担任 4 名）
- ・園内支援体制 特別支援教育専門員：1 名（会計年度任用職員で各園 1 名配置）。そのほか各学年に 1 名ずつ有償ボランティアとして特別支援教育支援員 3 名がいる。計 4 名。
- ・園内委員会、特別支援教育コーディネーター、個別の指導計画、就学支援シート等は設置または作成している。

##### ②小学校の概要

- ・15 学級 425 名。
- ・特別支援学級は配置されていない。通級による指導は、自閉症・情緒障害・学習障害・注意欠陥多動性障害について行われている。スタートカリキュラムは作成・活用しており、特別な配慮を必要とする児童にも対応している。
- ・特別な配慮を必要とする児童については、幼稚園や保育所等からの情報を得て、入学後 2 週間までと、1 ヶ月以降、連休明けの期間には、特にその様子に留意しながら支援している。
- ・幼稚園の年 2 回程度の研究保育の折などに、小学校の教諭が特別に配慮を必要とする幼児を参観する機会がある。特別支援教室を利用予定である児童の保護者に対し、入学に向けた個別の相談を行う機会が設定されている。

#### (3) 自治体の特別支援教育についての取り組み

就学などの節目で断ち切られることがないように、早期発見・早期支援、継続した支援に尽力

している。幼保小共通課題での合同研修会を年2回のペースで行ったり、幼稚園や小・中学校の公開授業を実施したりしている。区の巡回アドバイザー（心理等の専門家）が20名程度おり、幼稚園・認定こども園や小・中学校が必要に応じて依頼し、行動観察・相談助言等を受けている。インクルーシブ教育の推進については、5～6年前からA区独自の「教育支援シート」の整備をはじめとする取組を進めており、課題はあるものの、指導・支援の充実につながっている。他の自治体に比し、特別支援教育関係の講師や人材に恵まれており、どう生かすか、常に見直し、その活用を図っている。

#### （4）幼稚園と小学校との連携：就学移行支援で調査から得られた事項

##### ①【就学前】の工夫・課題等

敷地や建物の構造等から、幼児にとって小学生は日常的に身近で憧れの存在となっている。5歳児と5年生、4歳児と4年生、3歳児と3年生とが組み、直接幼児と児童が関わる場面をつくっている。3年間を通じて、同じ幼児・児童たちとの関わりがある。

5歳児は、小学校就学を意識した取り組みを満遍なく行っている。入学後の生活リズムを意識した取り組み、文字や数に触れ興味や関心を育てる取り組み、先生や友達との言葉による伝え合いを円滑にするための取り組み等である。中でも特別な配慮を必要とする幼児にとって、生活面の自立が大切だと考え、自分の身の周りのことや着替えなど、身近自立を支えるための取り組みを重点的に行っている。

保護者の要請がある5歳児については、「個別の指導計画」を作成している。本来の個別の指導計画作成の目的とは異なるが、これを就学支援として小学校に引き継いでいる。また、これまでの支援方法の他、園と保護者と双方から引き継ぎたい事項を伝えているため、小学校では多面的な情報が入ることになる。一方で、幼稚園や保護者側にとっては、作成枚数が多く負担が多いという実情もある。

小学校の教諭を対象に、特別な配慮を必要とする幼児の、幼稚園における保育場面の見学の機会が年3回程度設けられている。小学校からは担任となる教諭、教務主任、生活指導主任等が来訪する。その際、幼児の状況について園から小学校に詳しい説明がなされる。

##### ②【就学直前】の工夫・課題等

5歳児は、就学直前の時期になると小学校へ行くということに不安を感じる幼児がいる。とりわけ特別な配慮を必要とする幼児にその傾向が見られる。そのため、この時期の幼児の小学校訪問では幼小間で教諭同士が事前に情報共有を行い、特別な配慮を必要とする幼児等に配慮したグループ分けにしたり、安心して取り組める方法や場所で教諭や小学生と過ごすようにしたりしている。5年生の児童が幼稚園に来て、5歳児と交流する経験は継続的に積み重ねられているが、特別な配慮を必要とする幼児等は、自身が小学校の教室へ行くとなると違う想像が膨らむのか不安になる様子が見られる。そこで、この時期の小学校訪問を伴う交流では5年生の児童と遊ぶ場を教室や屋上にしたり、小学校の大きい机を見たりして、場や物に慣れることを大切にしている。一方で、そうした体験が新たな不安を生み教室に入れなくなる幼児もいる。

##### ③【就学直後】の工夫・課題等

小学校では、就学直後は児童の席を名前順にしている。しかしながら、園から何らかの情報を得ている児童については、他児との関係や児童の行動の特徴などを考慮して席を変えている。こうした取り組みの中で、小学校が入学前に知っておいて良かったと思う園からの情報として次に示すことが上位に挙げられている。○同じ園出身の児童たちの人間関係、○得意なことや好きなこと・苦手な物や不得手な活動、○保護者の様子、の3点である。予め児童やその保護者

について、ある程度の情報を得ておくことで、より適切な対応に繋げられるという。

就学直後だけでなく学年が進んでも、園ではどう対応していたかを小学校教諭が園の教諭に聞きに来ることがある。児童が小学校生活で困り感を見せたり、問題行動を起こしたりした時である。園ではその児童の困惑の様子や辛さが分かり、小学校教諭の困り感に共感もできる。その事情を踏まえて、園で実施していた対応を改めて伝えている。

## (5) まとめ

### ①幼稚園・小学校・教師同士の日常的な関わり

園と同一敷地内の小学校との就学移行支援では好事例が積み重ねられている様子が窺えた。こうした状況を、幼稚園と小学校が同一敷地内という立地条件が支えていることは容易に想像できる。しかし一方で、冒頭でも挙げたが、同一敷地内ながら、「電話で済むような小さなことも顔を合わせて伝えている」と言う園長の日常の努力や授業の合間に1年生の具体的な様子を伝えに来てくれる小学校教諭の姿勢等、幼小双方の教諭の日常的な関わり合いが土台にある。

### ②【就学前】【就学直前】【就学直後】の実情に合わせた取り組みに見られる工夫と課題

5歳児になった1年間及び1年生のスタート時期に多くの工夫や幼児・児童に寄り添った幼小双方の取り組みが見られる。そこには双方の工夫と共に課題解決への努力も見られた。

【就学前】の1年間、幼稚園では小学校就学を意識した取り組みを満遍なく行うようになる。特別な配慮を必要とする幼児については、身辺自立を支えるための取り組みを重点的に行う。登園自体が難しくなり家から外へ出ることができなくなった幼児には、開園時間外の他児の降園後や夕方などに園で遊ぶ経験ができるようにした。就学後に繋がることを願ってのことである。

【就学直前】には、就学への不安を示す幼児が出てくることがあり、園では特別支援教育の専門家に「小学校の授業ごっこ」をしてもらう機会を設けている。幼児が小学校生活に見通しがもてるようになるという。そうした工夫の中で、状況がよく分からずに困惑している幼児、不安になる幼児などについて、就学時に役立つ情報として小学校と共有するようにしている。

【就学直後】の小学校の教諭への聴き取り調査では、以下のような実態が聞かれた。入学したばかりの児童はかなり緊張していて、「どんな先生なのか？」と構えている。入学前に、効果的な（或いは逆効果の）言葉掛け、好きな（或いは嫌いな）活動、家での過ごし方、児童が感情的になった時にどのような関わりをもつのか（或いは待つのか）等である。事前に園からこうした具体的な情報を得ておくことが、就学直後のこの時期は極めて有効で、たわいもないことから児童の心をほぐし、距離を縮めることができるからであるなどの実情が聞かれた。

### ③早期発見・早期支援・継続した支援の実現を目指す自治体の取り組み

自治体では、早期に適切な指導・支援を行うことで円滑な就学や社会適応につなげるとの意図の基で、早期発見・早期支援・継続した支援の実現を図っている。特別な配慮が必要な幼児・児童に関する幼保小合同の研修が年に2回のペースで実施されている。グループ化して協議なども行う。研修実施後は「5歳児に関する認識が高まった」という小学校教諭からの感想や「小学校生活で何が幼児期に求められるのか」という園側からの率直な疑問などが聞かれ、双方に有意義な研修となっている。特別支援教育コーディネーター研修の実施、特別支援教室巡回アドバイザー（心理等の専門家）の確保等もその一環である。

一方で、就学の際に関係機関が保護者とともに作成する「就学支援シート」等のシート類は管轄部署によって何種類もあり保護者の負担になっている。そこで、課題解決のためのシートの一元化に向け、検討を進めている。

(酒井幸子・広瀬由紀・中野圭子)

## 2 小学校教諭が園を訪問する「園に行こう週間」、幼稚園教諭等が小学校へ招かれる「ゲストティーチャー」等、特徴的な就学移行支援を展開する B 市内 Bn 園・Bm 園の事例

### (1) 事例の概要

自治体の複数の部局が核となり、就学移行支援に関する多様な取組を行っている。表題の取り組みに加えて、小学校の教諭が幼稚園年長組に「派遣教員（以後、派遣教諭）」として副担任に就いている事例もある。本稿は自治体と幼稚園 2 園（Bn 園・Bm 園）への聞き取りと 2 園に近接する小学校（Bn 校・Bm 校）からの質問紙調査の回答を基に報告する。

### (2) Bn 園・Bn 小学校の概要

幼児教育から小学校教育への円滑な連携を目的に、Bn 小学校 1 学年に在籍する教諭が、Bn 園年長組に派遣されている。任期は 2 年間で、双方の教諭や連携園を対象にした『幼保小連携学びの架け橋通信』を定期的に発行し、滑らかな就学移行支援を目指している。

#### ①Bn 園の概要

- ・学級数と園児数 4 歳児：1 学級 13 名、5 歳児：1 学級 16 名 計 29 名
- ・障害の診断がある幼児：6 名（自閉症、自閉及び軽度の知的障害）  
障害の診断はないが、園が特別な配慮を必要とすると考えている幼児：4 名（発達にやや問題がある、園に来るまでに療育に通っていた）
- ・園児に関わる全教職員数：10 名（内学級担任 2 名、副担任（「派遣教諭」）1 名）
- ・園内支援体制 特別支援員 1 名、学習サポーター 3 名（うち 4 時間勤務 2 名、2 時間勤務 1 名）、事務補助 1 名

#### ②Bn 小学校の概要

- ・24 学級以上 796 名
- ・特別支援学級設置：知的障害・自閉症、情緒障害。通級による指導は行っていない。
- ・スタートカリキュラムは作成・活用しており特別な配慮を必要とする幼児にも対応している。
- ・就学前に特別な配慮を必要とする幼児の保護者と情報交換する機会を設定している。
- ・幼稚園幼児指導要録は、園での様子や友達との関わり、得意なことや不得意なことを把握するために参考にしている。個別の指導計画や個別の支援計画については、幼稚園等での様子や身辺自立の程度を把握するために参考にしている。

### (3) Bm 園・Bm 小学校の概要

市の中心部に位置し、市営住宅群や市営店舗、小学校、保育所、幼稚園などの公共施設のみで構成されている場所にあり、幼稚園と小学校は同じ敷地内にあるが、Bm 園の修了児は約 12 小学校に就学するため、Bm 小学校に就学する幼児は極めて少ない。そのため Bm 幼稚園と Bm 小学校との連携がとり易いとは言えない状況の中で双方が尽力している。

#### ①Bm 園の概要

- ・学級数と園児数 3 歳児：1 学級 13 名、4 歳児：1 学級 17 名、5 歳児：1 学級 13 名 計 43 名
- ・障害の診断がある幼児：12 名（ダウン症、自閉症、自閉及び軽度の知的障害）。障害の診断はないが、園が特別な配慮を必要とすると考えている幼児：6 名（発語なし、多動傾向）
- ・園児に関わる全教職員数：10 名（内学級担任 3 名）
- ・園内支援体制 特別支援員 2 名、学習サポーター 2 名（4 時間勤務）、事務補助 1 名

## ②Bm 小学校の概要

- ・学級数・全校児童数 9学級、全校生徒93名
- ・特別支援学級設置。知的障害。自閉症・情緒障害。病弱。通級による指導無し。
- ・スタートカリキュラムは作成・活用しているが、特別な配慮を必要とする児童に特化しているわけではない。
- ・特別な配慮を必要とする幼児を園で参観し、その保育者と協議する時間を設けている。
- ・特別な配慮を必要とする幼児の園の様子について保護者と情報交換する機会を設定している。
- ・幼稚園幼児指導要録は、園での様子や友達との関わり、国籍、本人の特徴、保護者の動向等を把握するために参考にしている。
- ・個別の指導計画や個別の教育支援計画については、集団や指導者も変わるため、先入観をもたないように自分の眼で見取るようにしている。その後もう少し知りたい場合は参考にする。

### (4) 自治体の特別支援教育についての取り組み

教育委員会各部署が緊密に連携し、就学移行支援に関する多様な施策を実施している。障害の有無や支援の是非等に関わらず全ての幼児・児童を対象とすることが多い。一部を紹介する。

「人的配置」：学校・園に特別支援教育コーディネーターの配置（主任・担任教諭等の兼務）、特別支援教育アシスタントの配置（会計年度任用職員で肢体不自由のある子供の介助）、学習サポーター（会計年度任用職員で障害の有無に関わらず、個別の対応が必要な子供への支援）等がある。「巡回相談指導」：幼稚園を対象として設けられ、園の要請に応じた専門家チームが年に2回程度訪問している。回数は年1～2回だが1回の相談は時間・内容共に濃いという。「幼保小連携による情報」：引き継ぎのための書類「共通様式」を作成している。さらに「共通様式」を用いて“一人ひとりの子どもを大切に育み、繋いでいくために”と称した「情報引き継ぎ（幼保小）のフローチャート」を幼保小に提示している。

### (5) 自治体・幼稚園と小学校との連携：就学移行支援で調査から得られた事項

#### ①【就学前】の工夫・課題等

冒頭の事例の概要で述べたが、小学校から幼稚園への派遣教諭が『幼保小連携 学びの架け橋通信』を定期的に発行している。No.6(7.24発行)では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(幼稚園教育要領)を手掛かりに、幼児が遊びの中で育んでいる『数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚』や『言葉による伝え合い』などに関する事例を挙げている。幼児が“かえるさんジャンプ”で遊ぶ様子を写真付きで伝え、○幼児教育は小学校教育の前倒しではないこと ○遊びや生活の中で必要感を感じて文字を書いたり数えたりして自ら学んでいること等を伝え、取り入れたら楽しくなるだろう、必要だから使おうという状況をつくったり関わったりすること等への派遣教諭の思いを記している。派遣教諭は、1年生教諭の学年会に参加し、幼児の実態を伝えたり、1年生の教諭からの情報を園に持ち帰ったりすることで、幼小がより身近になり就学に向けた土台を作るきっかけとなっている。

幼保小接続カリキュラム(いわゆるアプローチカリキュラムとスタートカリキュラムが一体となったもの)には、「園に行こう週間」が設けられている。小学校の教諭が連携する園を訪れ、保育を参観する。小学校側が参加しやすいよう、今年度は期間を延ばした。保育参観の際には「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に関連する「幼児見取りシート」を活用し、幼児の育ちや学び、教諭の援助などを小学校にどのように繋げばよいのかなどを見てもらい、移行支援に役立てている。



## ②【就学直前】の工夫・課題

12月頃、幼児が小学校を訪問し、ランドセルを背負わせてもらう機会がある。いきなり小学校へ見学に行くことに緊張する幼児がいることもあり、訪問前に小学校に関する話をしたり、絵本を読んだりする。また、どの園も複数の多岐に亘る小学校に就学するため、タブレットを利用し、各小学校のHPを見せて少しでも各小学校の様子が分かるようにしている。

小学生が幼稚園にインタビューに来る機会を利用し、幼児と児童と一緒に遊ぶ機会を設ける。子供同士が交流し、教諭同士が顔見知りとなる等、自然な流れの中で繋がる機会となる。

「幼保小接続カリキュラム」には1～3月の時期に、「接続事例」が記載されている。「小学校へ行って勉強の様子を見よう」「小学校へ行って給食を食べよう」「入学待ってるよカード プレゼント」「お別れ遠足で小学校の校庭で遊ぼう」など実践しやすく具体的な事例である。

## ③【就学直後】の工夫・課題等

小学校のスタートカリキュラムには、「なつかしいね、あの先生、あの遊び」の時間がある。20分程度であるが、ゲストティーチャーとして幼稚園・認定こども園等の担任だった教諭・保育士が1年生の教室に出向く。絵本の読み聞かせや園で行っていた遊びや体操などを行う機会をもつ。園の教諭には1年生になった児童たちの様子を見る機会になっている。何よりも1年生になった児童にとっては格別に嬉しい時間となっているという。

## (6) まとめ

### ①自治体をあげて幼児・児童に寄り添い計画的に取り組む「幼保小連携の取組」の成果

自治体では教育委員会の各部局が連携し、就学移行期における幼保小連携の取り組みを組織的・計画的に実施し成果に繋げている。その根底には、幼児教育と小学校教育の確かな違いへの認識がある。同市内 By 小学校の「スタートカリキュラム」では、その認識に立って“つまずいて不適応を起こして不登校になる”子供や“しんどさや不安を抱えたまま訴えられない”子供がいるかもしれないという前提で、幼小の教諭同士が行き来し、幼児・児童の視点に立った教育の変革を試みている。また、○就学直後の児童の「朝の会」について、“ランドセルなどの片付けが終わったらどのようにして待ったら良いのか（塗り絵、読書等）をきちんと示す”、○第2週頃の授業は“45分を3分割し、生活・国語・音楽を15分ずつとする”など具体的な記述がある。就学直後の児童の園生活からの無理のない接続への配慮である。

### ②「園に行こう週間」にみる「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の活用

「園に行こう週間」は園が計画し、校区内にある小学校教諭が保育観察に行くものである。保育観察の際、○小学校の指導内容と参観した遊びがどのようにつながっているか ○幼児が遊びの中でどのような気付きをしているか ○保育者が幼児一人一人とどのようにかかわっているか ○保育者が幼児の活動をどのように見取っているか ○環境の構成をどのように工夫しているかなど、観察の視点が挙げられている。また観察の際、小学校教諭が「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を各自持参し、観察後の交流・協議の手がかりにしている。その活用が、就学移行支援を滑らかに、かつ充実したものに繋げていることは明らかであろう。

### ③見えにくく分かりにくい幼児期の教育の「見える化」

「園に行こう週間」「ゲストティーチャー」「派遣教諭」等々…市における多くの試みはネーミングもさることながら、大変理解しやすい。関係者に実践への意欲をもたらす。「見える化」されているからであろう。たった2日間の訪問であったが、内容の精査、真実を追究する努力、関係者間の共有、実施後の評価・修正等に真摯に取り組んだ結果であると受け止められた。

(酒井幸子・三宅美由紀)

### 3 幼保小連携と多様性に応じた学びの推進を目指して行政・幼小が協働するC市の事例

#### (1) 事例の概要

本事例は、障害のあるなしに関わらず一人一人に応じた教育を充実し、幼児と児童の直接的な関わり体験を充実させている幼稚園、入学予定児の実態を就学前から把握しスタートカリキュラムに活かす小学校、教育委員会と市長部局子ども部を横断し、私立幼児教育施設及び発達・教育支援課と連携する「幼児教育・保育連携推進チーム」、この三者が幼保小連携の推進と多様性に応じた学びの充実を目指す架け橋期の事例である。

#### (2) 自治体の特別支援教育及びスタートカリキュラム等に関する取り組み

C市は、全市立幼小中教諭と教育委員会等が協働して行った通常学級におけるユニバーサルデザイン環境に関する実践研究を継続し、人的資源の配置など特別支援教育に力を注いでいる。発達・教育支援センター（以下、センター）は、各幼保小等に対して支援・助言を行うとともに、保護者の同意を得て作成する個別の支援計画、及び教育分野で作成する個別の教育支援計画等を「〇〇シート」に統合し、情報を電子化し関係機関で共有する仕組みを導入している。また、教育委員会幼保小連携教育推進委員会主催で、幼保小の保育・授業の公開及び協議会を長年行っている。さらに、令和5年度からは幼児教育・保育アドバイザーを設置し、スタートカリキュラムの取り組みを推進している。

#### (3) 園・小学校の概要

対象の幼稚園と小学校は、市立で異なる学区域にある。(2)で紹介した市の取り組みを受けて、近隣の幼児教育施設と小学校とが「幼児と児童」、「教諭同士」が関わり、それぞれの教育の質の向上、架け橋期のなめらかな接続を図っている。両者とも、「〇〇シート」の資料を幼児・児童の指導に活用するとともに、個別の教育支援計画等を作成し提出している。

##### ①幼稚園の概要

- ・2年保育で、2学級である。在籍26名のうち障害や難病等の診断のある幼児は1名、診断はないが特別な配慮が必要で支援員がついている幼児は9名である。
- ・園児に関わる全教職員は、園長1名、担任2名、正規採用のフリー教諭1名、支援員7名の合計11名である。特別支援教育コーディネーターを指名している。

##### ②学校の概要

- ・特別支援学級1学級を含む15学級の編成で児童数は431名である。特別支援教室による指導の拠点校である。特別支援教室担当教諭5名は2校を担当しているので、毎日3名程度の教諭が勤務している。そこで、担当児童がいない時間は、担当学年の副担任として、行事や通常の授業で担任の補助や児童観察などを行って教育の充実を図る仕組みをつくっている。
- ・スタートカリキュラムを作成・活用しており、児童理解と指導に幼児の指導要録の情報、就学支援シート等の情報を活用している。
- ・架け橋期の指導の充実のために、毎年1年生を担当する教諭（以下、1年担当）を中心にスタートカリキュラムを推進するとともに、入学予定児の観察や幼保園への出前授業等を行い、地域の幼児教育機関との連携を図っている。

#### (4) 幼稚園と小学校との連携：就学移行支援で調査から得られた事項

##### ①【就学前】の幼小の交流の工夫・幼稚園の課題

特別な配慮を必要とする幼児の支援については、保育カウンセラー、及び巡回相談の専門家によるアセスメントや「〇〇シート」を活用して、担任を中心にして教諭全員で適切な幼児理解を図っている。行事や学期毎の個別の指導計画、個別の教育支援計画を作成し活用している。フリーの教職員や支援員等を幼児や学級に配置し、きめ細かく情報を共有し、担任の保育を支援している。特別な配慮を必要とする幼児への配慮として具体的に挙げられたものには、スケジュールを視覚的に示したりこまめな声掛けをしたりして見通しを持たせる、望ましい活動をしたときにはその幼児が選んだシールを渡して保護者との連携にも役立てる、友達と同じように参加することが難しい活動はスモールステップ化する、安心して参加できる場を設定する、投げかけのタイミングを工夫する、などがある。

小学校を意識した保育を教育課程に位置付けて行っている。文字や数に触れ、興味・関心を育てるような取り組み、友達や先生との言葉による伝え合いを円滑にするための取り組み、学校での身辺自立を支えるための取り組み、自分の成長を振り返ったり確認したりする取り組みなどである。

幼児は、小学校の教室や授業の見学をしたり、実際に机に座ったりする体験をしている。一方、幼児と児童が体育館で体育の授業を一緒に受れたり、児童が園に来てお店ごっこの看板作りなどを手伝ったり客になるなどの直接的な交流を行っている。交流後に「幼稚園の子、塗り絵や紙を切って工作するのが好きみたいだから」と、届けてくれた手作りの塗り絵やギザギザ線や渦巻などを描いたプリントで遊んだり、感想を書いた手紙を読んだり、オンラインツールで交流したりして、幼児は小学生に親しみをもつようになっている。さらに後述の出前授業の体験を通して、小学校生活を意識したり入学に期待を持ったりしている。

幼稚園から就学前の課題として3点が挙げられた。①センターでの療育を受けている保護者との間でも幼児に関する共通理解の難しさに関すること、②「〇〇シート」の教育支援計画、個別の支援計画作成に関する手続きの煩雑さ、保育の質を落とさず他の園務と並行することによる負担、③保育の質の更なる向上のために、特別な配慮を必要とする幼児の指導について小学校教諭と個別に交流する機会の実現、である。③に対しては、「今後も管理職の話し合いの場で要求していく」という言葉が聞かれ、園としてシステムの改善に働きかける意思を持っていることがうかがえる。

##### ②小学校による【就学前と直後】の工夫・課題等

1年担当が中心になって次年度1年生担任が予想される教諭や通級指導教諭など複数の教諭が、入学予定児のいる園の運動会を見学し、入学後一人一人が安心して生活するために必要な配慮等についての準備を始める。その後、3学期に1年担当他複数の教諭が入学予定児のいる園を訪問し出前授業を行い、観察等で得られた情報を学級編制に役立てたり、指導に活かしたりしている。

スタートカリキュラムの計画では、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を参考にし、児童の意識の流れを重視した時間割りの工夫、一時間の授業を15分単位で分割し様々な学び方で展開するなどの工夫を行っている。各自の場所は名前と絵シールで表示する、入学前に親しんでいた遊具や教材なども準備し、使えるようにするなど環境を工夫している。特別な配慮を必要とする児童には、特性に応じ安心できる環境を工夫している。

入学直後の指導に、就学支援シートだけでなく、指導要録の情報も使い成果を上げている。そのため、指導要録が未着の園には、期限を設けて小学校に届くよう、校長が要請している。

幼保小での学びのつながりを共有するために、幼保の教諭を対象とする入学後の公開授業及び協議会を行っているが、中でも C 小学校は入学式後 1 週間以内に行っている。この公開授業及び協議会は市立全小学校で実施しており、参加する保育者は年々増加している。

就学後の小学校からの課題として、支援員等の増員が挙げられた。

## (5) まとめ

### ①行政の役割＝掛け橋期の教育と多様性に応じた学びの充実のためのシステム作り

自治体におけるこれまでの経緯や実績の積み重ねの上に、幼児教育・保育連携推進チームが実働していることが、C 市の幼保小連携の推進と多様性に応じた学びの充実の推進につながっていると考えられる。掛け橋期の教育の充実に、行政のシステムづくりが果たす役割を示唆していると言えよう。一方、システムとして支援員等が配置されているが、現実的には人的支援の不足という問題は残っている。

### ②幼保小教師に求められるもの＝幼保小の掛け橋プログラム推進への努力と熱意

行政は、幼保小の教諭同士が公開授業・公開保育、研修会等で交流する機会を幾重にも設定し、教諭自身の考え方や互いの取り組みに関する情報共有をリードしてきた。この交流機会を通して、幼児と児童の直接的な交流、小学校の出前授業など様々な取り組みを、教諭が主体的に開発し成果を上げてきた。今後は、働き方改革とのギャップをどう埋めていくかを含めた検討の必要もあろうが、現在の成果は、自治体の意図を理解して対話に取り組み、実績を積んできた幼保小の教諭の努力抜きにはありえなかった、と考えられる。

### ③掛け橋期の教育に必要なこと＝幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の理解

幼稚園では、小学校入学後の生活を視野に入れながら、集団の中で一人一人の成長を促す保育を展開している。また小学校も、幼児・児童のあるがままを理解し受け止めてこそ、主体的・対話的で深い学びを児童が体験できるという考えを基に、教室内外の環境やモジュール授業の工夫を行っている。このような取り組みは、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を大切にし、障害のあるなしに関わらずすべての幼児の学びが小学校での学びに滑らかにつながるように、市を挙げて地道に取り組んできたことによるものだと言えるであろう。

(中野圭子・広瀬由紀)

## 4 「個別の教育支援計画」を柱に支援を繋げるD市の事例

### (1) 事例の概要

D市では、「特別支援教育相談センター」「総合療育センター」が隣接しており相互に連携している。その中でも、特別支援教育相談センターは、幼児および保護者にとって適切な就学先や支援の方法に関する相談業務を担っている。また、D市では令和5年度から幼児教育センターが立ち上がっており、公立・私立や施設の種別の垣根を越えて、園や園の先生方を教育面からサポートするとともに、関係機関とのネットワークの拠点となっている。

### (2) 園・小学校の概要

D市は政令指定都市で、近隣に大型商業施設や商店も広がっている人口の多い住宅地に園と小学校は位置する。D園は昭和52年4月開園の私立幼稚園で、連携先の小学校とは最も距離的に近い。D小学校の児童数は、開校以来増加傾向にあり、現在は900名を越える大規模校となっている。

#### ①幼稚園の概要

- ・学級数と園児数 満3歳：1学級、3歳：2学級、4歳：2学級、5歳：1学級 計114名
  - ・診断があり、特別な配慮を必要とする幼児 5名
  - ・診断はないが特別な配慮を必要とする幼児 2名
- 必要な支援の内容：クラスの外に飛び出してしまうなどの理由から、安全上の見守りが必要。

#### ②園内の支援体制

- ・支援を必要とする幼児のための支援員や加配の配置はないが、保育内容によって支援が必要であると思われる時に支援につくことができる常勤の講師と非常勤講師があわせて6名在籍している。必要に応じて柔軟にサポートできる体制を構築している。

#### ③小学校の概要

- ・小学校は20数園の保育所・園、幼稚園・認定こども園とかかわるD市内でも大規模校にあたる。
- ・学級数：32（うち、特別支援学級3学級）
- ・特別支援学級：特別支援学級（知的障害）、特別支援学級（自閉症・情緒障害）

#### ④校内の支援体制

入学後、D市のスタンダード・カリキュラムを基にスタートカリキュラムを作成し、小学校生活を円滑に送ることができるように取り組んでいる。入学後、20日間のカリキュラムを5日間ごとに示したものである。

### (3) 特別な配慮を必要とする幼児の移行支援に関する自治体の取組

D市は政令都市の1つである。平成29年に市独自の「特別支援教育推進プラン」、令和5年2月には改訂版「特別支援教育推進プラン」を策定し、更なる特別支援教育の充実に向け環境を整備している。今回訪問した特別支援教育相談センターは、主に4歳児・5歳児を対象に早期の教育相談を実施しており、希望者は市内で約200名を超える。

センターを利用している年長児には、就学に向けて園と連携して、保護者に「個別の教育支援計画」を作成するように勧めている。作成の段階で、特別支援教育相談センターが助言等をするなどして関わるケースも多い。「個別の教育支援計画」は原則保護者が小学校に持参するが、特別支援教育相談センターでは、入学後に早期支援コーディネーターが小学校へ電話を入れ、

活用状況や児童の様子等の確認を行っている。活用に困難がある場合には、小学校へ訪問し「個別の教育支援計画」を基に助言を行い、小学校での支援の提案を行っている。「個別の教育支援計画」が活用されることで、小学校においても幼児期の育ちや必要な支援・配慮を意識しようとするなどの成果がみられた。自治体としては、幼児の移行支援として「個別の教育支援計画」は重要な役割をもつと考えている。切れ目のない支援の実現に向けて、作成を希望しない保護者に対しては、その効果や必要性について丁寧に説明していきたいと考えている。

#### (4) 幼稚園と小学校との連携：就学移行支援で調査から得られた事項

##### ①保育内容を柔軟に考えることで特別な配慮を必要とする幼児に対応する

幼稚園では、主任が5歳児の担任と特別支援教育コーディネーターの役割を担っている。特別な配慮が必要な幼児の支援や手立てについては、教諭同士が話し合える時間を意図的にとるなどして日頃よりお互いに相談ができる環境を作っている。園内委員会は、年2回行い、園行事における必要な特別な配慮について話し合っている。例えば、運動会のプログラムを検討する際に、かけっこを必ず行うという固定概念で見るのではなく、個々の幼児の姿を考えて内容や方法を決定するようにしている。

また、外部講師を招聘し特別支援教育に関する研修会も他園とともに自主的に開催している。

##### ②幼稚園にとっての「個別の指導計画・教育支援計画の作成」とその後

「個別の指導計画」は、各園で作成している。「個別の教育支援計画」は、園と保護者とで作成しているが、特別支援教育相談センターと連携して作成することがある。その他、幼児が通う療育施設や小学校などとも可能な限り連携を行っている。

入学前の小学校との情報共有の場としては、保幼小連絡会が例年3月に実施されている。その際に、園から特別な配慮を必要とする児童の様子やかかわり方などを伝えている。就学後の連携としては、授業参観日に幼稚園の教諭を招待し、参観後に意見交換会を行っている。夏には地域ブロックで教諭同士の交流会も行われている。

##### ③児童中心の支援のために学校内の連携を緻密に取り合う

通常の学級に就学予定で特別な配慮を必要とする児童の保護者に対しては、入学に向けた個別の相談を行う機会を随時設けており、保護者の心配事を丁寧に聞き取ったり、必要に応じて特別支援学級の様子を見学するよう促している。

在籍園とは、特別な配慮を必要とする児童の様子について3月頃に情報交換を行っている。また、入学後4月から5月にかけて担任が園へ連絡し、聴き取った児童の詳しい様子や支援の内容等を日々の指導に生かしている。

園から送付されてきた指導要録からも、過去の様子や教諭の対応の仕方、支援の方法などを確認している。

校内での職員間の連携としては、学年ごとのケース会議を、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、教務らとともに毎週設けている。必要に応じて、児童の状況や個別の様子を全体に対しても伝え、学校全体で共通理解できるようにしている。また、保護者の相談や支援のために、スクールカウンセラーが導入されており、面接を希望する保護者が多く効果を上げている。

園から引き継いだ「個別の教育支援計画」は、支援内容を確認し、日常的に実施している。5・6月ごろに保護者と実態や支援内容を見直し、新しい計画を策定して切れ目のない支援を行っている。

## (5) まとめ

今回訪問した小学校では、就学前に、保護者に対して見学等を受け入れることで安心して入学できるようにしたり、幼稚園・保育所等から送られてくる指導要録や「個別の教育支援計画」などを十分に読み込んだりするなどの配慮をしているが、大規模校という現状から幼稚園・保育所等との交流が十分に実施できず、今後の課題となっている。

D市の場合、保護者と子供、あるいは幼稚園・保育所等が、特別支援教育相談センターに相談をしている場合は、「個別の教育支援計画」が入学後活用されているのか確認し、幼児児童の様子を継続的にみていくというセイフティーネットがある。

このセイフティーネットが機能することで、保幼小の間の情報のすれ違う空白部分を埋めていくことが期待される。現在は、幼児児童と保護者の就学前・就学後の「安心」につながっていると考えられる。

(森 依子・太田颯子・三宅美由紀)

## 5 幼稚園および保育所等の管轄を教育委員会に一元化し、4歳児巡回相談をはじめ充実した自治体の支援体制により安心して幼児の育ちを見て小学校へ引き継ぐことができるE市E園の事例

### (1) 事例の概要

教育委員会の中に「就学前教育課」が設置され、幼稚園、保育所、認定こども園を一元的に管轄しているうえ、課内に幼稚園、保育所での実務経験豊かな職員をそれぞれ配置し、園がいつでも相談できる体制を整えている。さらに、全4歳児を対象とする巡回相談や2か月に1回の頻度で行われる保育カウンセラーによる巡回など多面的に園や保護者をサポートする仕組みが整っており、園の教諭が安心して保育にあたることが可能な体制の中で積み上げられた学びを学童期へ移行することを可能にしている。また、特別支援教育サポートチーム会議では様々なサポートメンバーが一同に会する機会を設けているほか、研修や個別の教育支援計画の活用により、市全体として幼児児童生徒の情報が共有しやすい仕組みを作り上げている事例である。

### (2) 園・小学校の概要

市には、公立保育所が4園、公立認定こども園が5園、公立幼稚園が5園、私立保育園が2園あり、さらに隣接市にある私立保育園1園も市内の幼児が通っていることから、支援の対象となっている。なお、私立保育園3園はいずれも同じ法人が運営している。また、市内14校ある小学校のうち13校に特別支援学級があり、さらに3校に通級指導教室が設置されている。

#### ①幼稚園の概要

- ・学級数と園児数 3歳：1学級10名、4歳：1学級15名、5歳：1学級25名 計50名。
- ・障害等の診断のある幼児：5名、診断等はないが特別な配慮を必要とする幼児：3名（吃音など言葉に関する難しさがある幼児、活発で元気のある幼児、知的な緩やかさの他、自閉傾向や多動などが複合的にみられる幼児など）。
- ・園児に関わる全教職員数：7名（内学級担任3名）
- ・園内支援体制 助教諭2名（会計年度任用職員で資格免許あり）のほか、資格免許がなくても登録可能なサポートスタッフが1名いる。計3名。園内委員会、特別支援教育コーディネーター、個別の指導計画、個別の教育支援計画等は設置または作成している。

#### ②小学校の概要

- ・学級数と生徒数：28学級723名。
- ・特別支援学級は6学級配置されている。また、通級指導教室は、複数障害種に対応している。
- ・スタートカリキュラムはユニバーサルデザインを意識して作成されているが、実際の運用にあたっては、発達特性等の児童の状況や学校への慣熟の度合いによって柔軟に進めている。
- ・特別支援学級や通級指導教室の担当者が、通常学級に赴いて直接児童に指導する機会を大切にしている。どの教諭も「学校にはいろいろな学びの場や学び方がある」ことを学習できるようにし、通常学級内での「合理的配慮」が効果的に運用されるよう配慮している。
- ・特別な配慮を必要とする児童については、通級指導教室の担当者・教頭が夏前および9月に園に参観して教諭との情報交換を行っている他、特別支援学級や通級指導教室の利用を必要としているもしくは迷っている保護者向けに学校説明会や個別の相談の機会を設けている。

### (3) 自治体の特別支援教育に関する取り組み

自治体では、平成28年から教育委員会の中に就学前支援課を置いており、幼稚園だけでな



く、保育所、認定こども園も統一的に管轄しているうえ、課内に幼稚園、保育所それぞれを統括する職員が配置されている。そのため、幼児児童に対する取り組みが教育や福祉によらず協働して考える土壌が整っている。その具体として、教育サポートセンターに所属する保育カウンセラーが年に6回、市内全園に加えて隣接市にある1園を対象に実施する巡回相談や、それとは別に全4歳児を対象に実施される4歳児巡回相談がある。さらに、2～3か月に一度程度で市が開催している特別支援教育サポートチーム会議では、保育カウンセラーや通級指導教室の担当、行政の担当者が一堂に会し、市内で特別支援教育が必要な幼児児童について情報共有している他、行政（教育委員会および保健師を含む保健福祉）、幼稚園、保育所、小学校（通級指導教室含む）、中学校の教職員をメンバーとする移行期支援ワーキンググループを立ち上げ、保育所等から高校までの幼児児童生徒の情報をつなげる共通のシートを検討しているところである。

#### （4）幼稚園・小学校との連携：就学移行支援で調査から得られた事項

##### ①【就学前】の工夫・課題等

朝の登園時間を含めた生活リズムを整えられるよう夏前から家庭に働きかける、立って靴を履き替えることや和式トイレの使用などを日々の生活の中で幼児へ伝える、といった小学校を見据えた指導を5歳児クラスとして丁寧に積み上げている。また、幼児自身がわからない、難しいと感じたときに、指示待ちにならず他者にヘルプコールが出せるよう長期的に指導している。さらに、幼児が通う療育機関と連携が必要な際は、状況に応じて保育中の職員配置を工夫したり、保育後の時間を活用したりすることで、担当が赴き直接情報交換をする機会を設けている。

園からの要望があれば、就学前教育課にいる幼稚園担当の職員は、同じ教育委員会内の学校教育課に所属する教育カウンセラーと連携を行い、来園を依頼することができる。また、例年6月頃に小学校の管理職が園に来て幼児たちの遊びの様子を観察する就学指導を学校教育課の担当者がコーディネートする。さらに、園を年6回巡回している保育カウンセラーも、時間が合えばさらに幼児の様子を見ることがある。くわえて、学校教育課主催の研修に幼稚園の教諭も参加するため、小中学校の教諭と直接顔を見ながら話す機会も設けられている。これらは、就学前教育課に幼稚園籍、保育所籍の各担当者があることや教育委員会内で就学前教育課と学校教育課がスムーズに連携がとれる環境にあることで、保育現場にとって「困ったときはまず就学前教育課に相談」という土壌が整っている状況に由来する。

##### ②【就学直前】の工夫・課題等

園では、コロナ前に実施していた小学校への訪問を、2学期中旬に図書館利用という形で部分的に再開し、それを契機に2月初旬から幼児たちは授業の様子を教室の外から見たり、校内環境の紹介を受けたり、教諭へ質問をしてみたりする機会をつくった。さらに、コロナ禍で実施した1年生からの手紙交流も1月に実施し、幼児たちは喜んで返事を書く姿が見られた。

教諭間の連携としては、3月末に小学校が主催する連絡会にその年度の5歳児クラスの担任が行き、入学予定の幼児に関する情報交換を行っている。連絡会や先述した就学指導の機会を得られた情報や要録など園からの引き継ぎ資料は、学級編成時や指導員の配置を考える際の参考とする他、入学前に相談に来る保護者との懇談資料としても活用している。

小学校では、通級指導教室や特別支援学級などの特別な支援を検討もしくは迷っている保護者を対象に「学校説明会」を実施し、将来の進路を見据えて学びの場を検討する必要性に触れた上で、通常学級を含む各教室の見学や交流及び共同学習の仕組みや実際を説明している。

##### ③【就学後】の工夫・課題等

小学校へ入学した5・6月に、園の教諭が学区内にある小学校へ赴き、卒園児の様子を参観し

た上で情報交換する機会を設けている一方で、小学校の様々な教諭が就学指導以外でも来園し、幼児たちの様子を見たり職員同士の情報共有ができたりする機会が持てるようになることが課題として挙げられた。小学校では、【就学直前】に示した情報や資料に加えて、入学後に直接担任が観察した情報に基づき、校内特別支援委員会を立ち上げ、個別の教育支援計画の作成を要する児童の検討を行う。当該委員会で名前の挙がった児童は、計画作成をするかどうかによらず日頃の指導で配慮を行いつつ、保護者の意向の変化に注視している。

## (5) まとめ

### ① 幼児児童生徒の学びの保障に向けて教育委員会を軸に総合的に取り組む自治体のシステム

自治体内の幼稚園、保育所、認定こども園が一括して、教育委員会内の就学前教育課の管轄下にあるため、市内の園に通う乳幼児に対して統一した取り組みを行うことができている。4歳児巡回相談もその一つで、全4歳児を対象として、保護者による生活状況調査票と担任による個別支援シートの記入内容により、就学前教育課が取りまとめを行い、そこから専門家チームによる対象児（療育等に通っていない幼児に限定）のリストアップ、訪問観察及び対応協議、必要に応じてその後のフォロー体制が組まれている。また、保育カウンセラーによる巡回相談では必要に応じて保護者への面談を実施している他、課内にいる幼稚園および保育所担当の職員が適宜必要な訪問をコーディネートしており、幼児や保護者に関わる支援を園や教諭だけで抱え込まずいつでも相談できる安心感を抱きながら保育に取り組んでいることが分かった。

就学に関わる情報共有に関しても、課の職員だけでなく、教育サポートセンターにいる保育及び教育カウンセラーが、園の状況を理解した上で特別支援教育サポートチーム会議に入っており、市内の小学校にある通級指導教室の担当者と具体的な話ができる状況が整っている。また、学校教育課主催の特別支援教育に関する研修では、幼稚園、小学校、中学校から参加があるため、学校種問わず教諭が顔を合わせて幼児児童生徒のことについて話すことができている。しかし、より細やかな移行期を支えるため、現状では期により少しずつ異なる支援シートを、保育所等から高校まで統一した書式で引き継ぐことができるよう具体的な検討を重ねている。

### ② 【就学前】【就学直前】【就学後】の実情に合わせた取り組みに見られる工夫と課題

【就学前】の取り組みでは、小学校での生活を見据えつつ、「心と体の健康」「人との関わり」「環境との関わり」「ことばの育ち」「表現する力」を柱に1年間を過ごしている。特別な配慮を必要とする幼児に対しては、特に困ったときに他者へヘルプコールが出せるような指導を丁寧に行い、指示待ちが多かった姿が自ら動けるように変化した様子が語られた。また保護者には、直接送迎の機会を利用し、信頼関係の構築を第一に考えつつ、必要に応じて長期的な視点も持ちながら、伝えるタイミングや言い方、誰が話すかなどを検討しながら関わっている。

【就学直前】の取り組みでは、幼児が小学校訪問を通して学校を知る機会を持ちつつ、園の教諭が小学校の連絡会へ赴き入学する幼児の引き継ぎを行う他、入学後すぐの児童の様子を見る機会もある。一方で、小学校の教諭が園に来る機会は、夏前の就学指導に限られていることが課題であり、園内研修の案内を近隣小学校にも出して機会を図っている様子が語られた。

【就学後】の取り組みでは、就学前に得た情報と入学後の観察から得られた情報を元に校内特別支援委員会を立ち上げ、名前の挙がった全児童への配慮を前提としつつ、個別の教育支援計画作成の要否を検討している。より丁寧な支援に向けて、児童の周囲にいる保護者や療育者等関わりのある大人に関する情報共有することを望む声が挙がっていた。

(広瀬由紀・室井佑美)

## 6 一人の人として一人の幼児の育ちを皆で支えるという考え方が浸透しているF市の事例

### (1) 事例の概要

F市の「教育委員会学校教育部特別支援教育室」及び「子ども未来局子育て未来部」が行っている幼児教育・保育と小学校教育の連携・接続事業、「F市立小学校」の幼保小の円滑な接続に関する具体的な実践内容、「F市私立幼稚園」の就学前と就学後の保育実践内容、及びこれらの機関が連携してより良い取り組みに向かうための課題は何かについて考察した事例である。

### (2) 園・小学校の概要

#### ①幼稚園の概要

- ・3歳児、4歳児、5歳児各クラスが1つずつある私立幼稚園である。住宅地に立地し、園児は保護者と徒歩または自転車利用で登降園している。「遊び」「絵本」「祈り」を教育方針に掲げ、創立112周年の歴史があり、県で最初に認可された幼稚園である。園生活の折に触れ、手を合わせ、いろいろなことに思いを寄せ、神様に感謝する静かな祈りの時間を持っている。
- ・学級数と幼児数 3歳：1学級11名、4歳：1学級18名、5歳：1学級19名 計48名。
- ・障害等の診断のある幼児：7名、診断等はないが特別な配慮を必要とする幼児：9名（集まってする活動が苦手、遊びや生活の区切りをつけにくい、保育者や他児に手が出る、言葉の発達が遅い、理解がゆっくり、大人が傍にいないと不安になりがち、等）。
- ・園児に関わる全教職員数：9名（内学級担任6名、事務担当者1名）
- ・園内支援体制 支援教員：2名（午前8時30分から午後3時までの勤務体制）
- ・園内委員会を設置、個別の指導計画を作成している。
- ・特別支援教育コーディネーターは指名していない。個別の教育支援計画は作成していない。

#### ②小学校の概要

- ・F市の行政や文化の中核を担う多くの施設と、住宅街が混在する地域に位置する学校である。
- ・1年生から6年生まで児童数1300名余の大規模校。1,5,6年生各6学級。2,3,4年生各7学級。「自閉症・情緒障害特別支援学級」2学級、10名が在籍する。
- ・共働き家庭が多く、公設の学童保育施設だけでなく塾的な学童の施設や習い事の送迎バスが、小学校近辺の道路に並び、その数は年々増えている。
- ・少人数指導やチームティーチングの教師の他に、スクールアシスタントティーチャー（以下、SA）が7名、スクールソーシャルワーカー（以下、SSW）スクールカウンセラー（以下、SC）が配置されており、特別な配慮を必要とする児童の指導や支援に弾力的に運用している。

### (3) 自治体の特別支援教育についての取り組み

就学等移行支援の場面では、特に教育委員会特別支援教育室が中枢機能を果たしている。市内には2か所の特別支援教育相談センターが設置され担当地区を担い、配属された指導主事や心理職等が相談員として就学相談にあたる。就学相談は年長児になる前年度の3月上旬から相談を受け付け始め、「学ぶ主体である幼児がより学びやすい環境で学べる」ことを念頭に、保護者への相談に乗りつつ、必要に応じてソフト面・ハード面への対応を他部署と連携をして取り組んでいる。また、ライフステージ全般に渡る一貫した継続支援を受けるための情報共有ツールの活用や、情報共有の方法について助言を行っている。市内教職員に向けて役職に応じた特別支援教育に関する研修を年間20回程度設け、知識の向上を図っている。

幼児教育に関しては、子ども未来局子育て未来部が機能している。幼児・放課後児童、保育、保育施設支援等多岐に渡って課を有し、2019年4月より「F市幼児教育・保育研究センター」を設置して調査研究、研修の企画と実施、相談業務、幼保小での連携・接続等の事業を担っている。本センターには、保育士・幼稚園教諭・小学校教諭・中学校教諭等の資格免許を有して現場経験があり、かつ管理職経験者が在籍している。市内での相談事業、公開保育、保育者小学校等体験研修・資質向上研修等の機会を積極的に情報発信した上で実施し、園と小学校相互の環境や実態の把握、教職員のアプローチ方法やねらいへの共感的理解、自身の環境と照合した考察等、視野を広げて誰もが相互に切れ目なくつながるような連携体制を整えている。

#### (4) 幼稚園・小学校との連携：就学移行支援で調査から得られた事項

##### ①【就学前】【就学後】の幼稚園の工夫・課題等

特別な配慮を必要とする幼児で、他の施設に入園したい希望があっても入れなかった入園希望者は、年度途中でも受け入れている。日々の保育で、それぞれの幼児が好きな遊びができる環境を常設し、のびやかに自分のしたい遊びに保育者や他児と共に取り組む日常が営まれている。そのような中、・身支度に気持ちが向かない幼児には、個別に保育者と一緒にしたり、遊びの中に取り込み自然に終えたりできるようにする、・集まる時間帯に自分の遊びの区切りがつけにくい幼児には、個別に声掛けして気持ちの切り替えを促す、・大人が傍にいと落ち着く幼児には、担任或いは個別支援の教諭が状況に合わせ適時支援を行う、等の個別的な工夫も併行して行っている。障害名にとらわれず、その場その時の幼児の状況とその背景を推し測り、関わっている。障害等の診断のある幼児や特別な配慮を必要とする幼児に関わる大人の人数が足りていない現状なので、より増やすことが課題である。3歳児で入園した際には基本的生活習慣の自立が難しい幼児も、3年間の園生活を経た5歳児にはほとんどの幼児が園の1日をスムーズに過ごすようになる。保護者との連携では、降園時にその日の幼児の様子を口頭で伝達し、その内容に関して園内で話し合い共通理解を図り内容を精査している。場合によっては、当該幼児が通所している専門の療育機関とも、内容を相談し合っている。

日常的に幼児の情報共有を行っているが、毎週金曜日午後から園の全教諭が集り、気になる幼児の様子を伝え合う話し合いの場を設けている。話し合いでは、自分のクラスの幼児以外にも気付いたことは何でも語りあい、幼児理解とそれに基づく次の支援の手立てを探り方針を共有し、日々の記録や日案に活かしている。在園中は、就学するからという目的を前面にして支援するのではなく、まずは自分がしたい遊びをどれだけ深めてどれだけ遊んだか、ということに重点を置き支援する。「どれ程遊び込めたか」という幼児期の経験が、小学校生活にもきっと繋がっていくと考えている。

小学校就学前に情報を共有している学校に関しては、全ての幼児を対象として毎年2月に幼小連絡会に出向き小学校から提示された用紙に幼児の実態を記入し持参、または指導要録・抄本や口頭で幼児の実態を伝える。支援の必要な幼児について入学式の前に1回学校に行く機会を作る、学級での座席の位置をどうするか、同じ園から入学する幼児同士でのクラス編成をどうするか等の相談を受けることもある。実際の幼児の姿を互いが見合っただけの伝達ではないため、具体的な姿は伝わりにくく課題である。

教会と隣接している園のため、卒園児も日曜学校に通ってくる場合も多い。小学校入学後も、学校生活の様子を話したり保護者から相談を受けたりする機会があり、園と卒園児、保護者との関係が続く。関係が長い卒園児の場合、高等学校卒業後まで続くケースもある。

## ②【就学前と直後】の小学校の工夫等

新入学生の担任が未定な状況で且つ各園の指導方法が様々であるため、園の見学は行っていない。就学前に入学予定児が通園している40以上の園の教諭が来校し、小学校主催の幼保小連携協議会を行い、教頭・養護・専科・現1,2年生担任等の教諭が情報を収集する。行動等に特徴があるとして名前が挙がった幼児の情報は園から十分に状況が得られ、学級編成等に活用する。

入学説明会では、随時個別相談可能なことを全保護者に知らせている。また当日、市の特別支援教育相談センターに就学相談をしている保護者との面談は教頭が担当する。さらに養護教諭の相談ブースを作り、入学後の生活に心配がある保護者が気軽に相談できるようにしている。

連絡協議会で名前が挙がらなかった児童の中に、友達関係等の問題からか小学校でうまく適応できない児童や登校を渋る児童もおり、入学直後の2か月ほどは担任の他にSA等が、児童の支援を行っている。特別支援学級への入学予定児や新しい環境になじむことに不安がある入学予定児には、学級編成決定後、入学式の会場や教室を下見したり、保護者が傍について入学式に参加したりする等、方法を工夫して参加しやすいようにしている。

担任は、園から送付された指導要録に目を通し、特に配慮が必要と思われる児童、指導に迷った際には、指導要録や就学支援シートを参考にしている。入学後、担任の指導の参考にしてほしいと考える保護者は、個別の教育支援計画等を学校に提出し、学校ではこれを厳重に保管して、クラス編成や個別の支援計画作成に活用している。併せて、SAが離室している児童等の支援を、SSW・SCがその保護者との教育相談を行っている。

## ③【自治体】内での連携における工夫等

いずれの部署においても、一般行政の職員だけではなく、現場のソフト面及びハード面を周知している教諭を人事配置している。併せて、教育や福祉、心理、保健等の多様な専門性を有する職員を幼児教育・保育推進員として委嘱し、専門的知見に基づく相談業務の実施を可能にしている。さらには、校長や園長等の管理職経験者も職員として再任用されている。これら人事配置による工夫を行うことで、現場で求められる細やかな視点（教諭の困り感、幼児児童自身の困り感、多様なニーズを持つ保護者や幼児児童への対応方法）や地域性、社会情勢の実情を踏まえて、柔軟に自治体としての事業を実現することができるようにしている。

また、教育委員会だけではなく、子ども未来局子育て未来部という保育や放課後児童等の子育て支援分野においても教育現場経験者が配置されることにより、どの部署あるいはどの職種とつながり連携を図るかが適切に判断され、部署間での連携を促進することを可能にしている。教育分野に加え、子育て支援分野からも事業や業務を把握することで、相互の取り組みを理解した上で、必要なタイミングで求められる情報を提供し合うことができたり、潜在的なニーズを顕在化させて事業へ展開したりしていくこと等につながっている。根底には、「共感的理解」の重視が挙げられる。幼保小相互の具体を知り、それぞれの違いを共感的に理解し合うことで、垣根が低くなり、幼児児童に関わるあらゆる関係者が、つながりやすさを実感し、幼児児童をすべての事業の中心に据えて取り組むことを可能にしている。

## （5）まとめと今後の課題

インタビューに伺った各機関が、特別な配慮を必要とする幼児のみならず全ての幼児達にとって、それぞれが持てる力を存分に発揮し生き生きと日々を過ごす為にどうしたら良いかについての内容を工夫して構築していた。今後は、各機関の縦横の連携をより深めて相互に行っている実践を理解し合い、取り入れ、さらに交流を深めていくことが強く望まれる。

（相沢和恵・中野圭子・室井佑美）

## 7 入学前クラスの実践を支援に富む授業へと繋げている G 市：就学指導を要所とした的確な情報活用事例

### (1) 事例の概要

好事例としたポイントは3つである。①4歳児から就学指導への導入を行い、対象を通級指導まで広げることで保護者の相談ニーズを的確に捉えた点。②就学指導の情報をもとにしたプレクラスを編成・実施することで、特別な配慮を必要とする幼児の情報が入学後の支援方略へと活かされている点。③就学相談を含む移行支援を特別支援教育担当教諭が中心的に担うことで、全新入生に向けたスタートプランがユニバーサルデザインとなっている点、である。

### (2) 自治体の取り組み

#### ① 自治体の概要

東日本に位置する人口およそ20万人の都市である。市内には、小学校48校、幼児教育施設69園（内、市立幼稚園1・国立幼稚園1・県立特別支援学校幼稚部1・認定こども園26（幼稚園型3・幼保連携型11・保育所型11・地方裁量型1）・公立保育園34・私立保育園5・企業主導型保育園1）。令和5年4月3日現在、5歳の幼児は1,315人（外国人3人を含む）。

#### ② 移行支援に関与する組織間の連携

G自治体では、部署間の連携、保育園・幼稚園・認定こども園（以下、幼稚園等）と小学校およびこども発達支援センター（種別は児童発達支援センター。以下、センター）の連携がシステムとして存在し、機能している。以下にそのポイントについて述べる。

**就学アドバイザーによる部署間連携：**教育委員会では、特別な配慮を必要とする幼児の切れ目ない移行支援を行うために、関連機関をサポートすることを目的として、就学アドバイザー（以下、アドバイザー）と呼ばれる専門職者2名を配置している。アドバイザーは、教育委員会とセンターを兼務している。そのため日常的に情報のやり取りがなされ、幼児期の子育てと教育を担う2つの部署間がシームレスに繋がっている。

**こども発達支援センターと幼児教育機関および小学校との連携：**センターは、保育園も管轄するこども・子育て部に属している。同部は、教育委員会と密接に連携しながら対応する組織として令和5年度に新設された。また、公立幼稚園等との間で教諭の異動がある。小学校とも情報交換が行われ、アドバイザーが調整している。

**幼児期における子育て支援からの接続：**多様な保育ニーズに的確に対応するため、センターでは療育・保護者相談・幼稚園等への巡回相談が実施されている。例えばセンターに通う幼児全員に対して相談支援ファイルである「わたしのきろく」を渡し、個別の指導計画を綴ってもらっている。そして、就学相談において、就学予定先の小学校に提示してもらうよう声を掛けている。実際に小学校では幼児に関する重要な情報と位置付けており、特別な配慮を必要とする幼児の移行支援ではこういったセンターでの教育内容との連続性が欠かせないと考えられる。

#### ③ 情報伝達の要所としての就学指導

幼稚園等・センターから小学校への接続においては、各所に散らばった情報をまとめ、適切に伝達できる要所が重要である。G自治体では就学指導が要所となり移行支援が機能している。

**5歳児の約1/4が就学相談に申し込む：**特別支援学校・学級の対象となる判断に加え、通級指導の判断も枠に含めている。そのため相談件数が多く、令和元年から3年では、平均340件程度、5歳児全体の約1/4となっている。5歳児の保護者が園に申し込むことで就学相談が開始となるが、G自治体では5歳児の4～5月にも申し込み期間があり、この期間の申し込みが多い。

**就学相談の中心的担い手は学区の特別支援担当教諭：**学区で特別支援教育を担当している教諭が、就学相談員を担っている。これにより、自校に入学予定の特別な配慮を必要とする幼児についての情報を直接把握し、入学前から保護者との関係を構築することが可能となっている。

#### ④ 就学相談申し込みに向けた多層的取り組み

就学相談が有効であるためには、保護者を就学相談に繋げることが重要課題となる。保護者に勧める役割は幼稚園等が担い、教育委員会と幼稚園等が連携して申し込みへと繋げている。

**4歳児対象の全園訪問：**10月下旬から2月にかけてアドバイザーが市内のすべての幼稚園等69園を訪問して気になる4歳児の参観を行い、就学相談を申し込む予定のまたは気になる幼児についての情報集積をしている。申し込みについて迷っている園には助言を行うことで、園は5歳児に向けて保護者へのかかわりを進めていきやすくなっている。

**保護者の心情に配慮したパンフレットの全幼児配布：**保護者に説明するためのパンフレットは就学相談の希望の有無にかかわらず、市内全園の年中児の保護者全員に配布される。就学相談は就学形態の決定よりも、入学後の支援方策を考えていくことに意義がある。パンフレットはその点を強調し、相談の色合いが強められ、保護者の拒否感を軽減するよう配慮されている。

**教育相談への移行ルートの確保：**十分な配慮のもと、通常の学級のみで学校生活を送れると判断される幼児を教育相談へ移行することで、相談を継続している。

### (3) 園および小学校の概要

#### ① G 幼稚園

大正5年に公立園として開園。学級数3学級(各学年1学級)、園児数23名(令和5年5月1日現在)。市内各所から入園しており、令和4年度は小学校7校へと就学している。

#### ② G 小学校

明治7年に開校。児童数増加のため平成30年に学校分離して現在の形態となる。学級数19(通常学級12、特別支援学級7)、児童数358名(内1年生59名)(令和5年5月1日現在)。令和5年度は16の幼稚園等から入学。令和5年度の新入生は25名(42.4%)が就学相談を受けている。離婚、経済的な課題、外国籍、発達的な課題等、困難を抱える児童が多く在籍する。

### (4) 幼稚園と小学校との連携：就学移行支援で調査から得られた事項

#### ① 幼稚園における取り組み

**日々の生活の中で：**移行の1年目を支える幼稚園では、今現在の子どもの発達を中心に据え、活動を小学校の学習に直接的に繋げることはしない。代わりに2つの意識を持っている。1つは、心配なことを小学校の教諭に言えるようにすることである。ASDのあるA君は入園時には物を投げる等落ち着かなかった。困っている様子を見せたA君に「何か困っているの？」と尋ねると「僕は〇〇なんだよ～」と、彼なりに困った状態を言葉にする。教諭は「そっか、A君は今困ったって言えたのね」と返す。日々の関わりを積み重ね、A君は段々と落ち着いていった。もう1つは、小学校を楽しみに思う気持ちを持てるようにすることである。就学後にも行う朝顔を育てるといった活動がある。1人の幼児が朝顔についての発見を言葉にした際、教諭は、発達段階を考慮して「学校に行ったらもっといろんなことを知れるよ」と声掛けをする。特別な配慮を必要とする幼児の場合、声かけに注意を向けない場合もある。その際は、クラス全体に声をかける中で、対象の幼児にまで届くように意識した声かけを行っている。

**幼稚園からの情報発信：**幼児の発達は、教諭の支援上での細やかな配慮によって促される。外からは見えづらい細やかな発達を促す足場の構造を幼稚園から小中の教諭を含む周囲の全ての

人たちに伝えていくことが大切となる。例えば、月1回程度、行事などのない「ふつうの日」を参観する取り組みを行っている。また、幼児教育の過程を写真やコメントで示し、教諭が何を意図して遊びを構成し、進行しているかを具体的かつ分かりやすく示したポスターを園内の壁面に掲示し、保育を「見える化」している。

**元小学校教諭だった園長から見る接続：**小学校の職員だった時、新入生の主体的な学びは0からのスタートだと思っていた。しかし、それは幼児教育の基盤として実践されていることがわかり、小学校教育は子どもの中に育った幼児教育の学びを繋ぎ、子どもが自分の力を発揮できるような学びへと小学校教育を転換していくことが必要なのだと思うに至った。

## ② 小学校と幼児教育機関との連携

就学前には、小学校の特別支援学級担任（以下、特支級担当）や通級指導担当教諭（以下、通級担当）が自校に就学予定の幼児が所属している全幼稚園等を訪問し、幼稚園等が作成した市内共通の引き継ぎシートをもとに情報交換をしている（幼保小連絡会）。就学後に幼稚園等の教諭が、卒園児が就学した小学校で授業参観をし、その後に連絡会を行っている。

## ③ 小学校における取り組み

移行支援は、幼児期の情報の中から重要な情報を選択して活用し、その情報を元に校内の支援体制の整備を行っていく過程である。そのポイントを以下に述べる。

**情報の確かな引き継ぎ：**5歳児の情報は、就学相談・就学時健診・幼保小連絡会を中心に得られる。就学相談と幼保小連絡会は、通級担当と特支級担当が観察・相談・検査を担っている。そのため、直接的に情報を得ることができ、かつその活用判断を特別支援教育の専門的視点から行うことができる。クラス編成はその1つである。

**クラス編成と支援の手掛かりの確認：**5歳児の2月頃に、通級担当と教務とで学級編成（プレクラスの編成）を行う。そして、5歳児と保護者が入学予定の小学校へ行き諸説明や授業を受ける等する移行学級の際に、プレクラスでの授業を試行して、集団生活での様子を把握する。

**ユニバーサルデザインとしてのスタートカリキュラム：**通級担当、1年生のコーディネーター（各学年に特別支援教育コーディネーターが割り当てられており、特支級担当が担う）、1年生の担任で構成される移行支援部をG小学校では設けている。移行支援部が中心となり新入生が安心して学校生活のスタートを送れるように複数の取り組みをしている。そのうちの3つを述べる。ア）チーム「1年生」：複数の教諭が入学直後の指導や支援を行う仕組み。例えば、教頭が男子トイレの使い方を教える。入学式後、学校にいる教諭全員が1年生を応援しているというメッセージを伝えている。イ）学習ルールの統一：1年生全体に対して通級担当が年に何回か学習スキル授業を行い、発言の際に手を挙げるといった学習をする際の学校統一ルールを教えている。ウ）校内教諭への理解促進：移行支援部はスタートカリキュラムの内容を「G小学校安心スタートプラン」としてプリントにまとめ、新入学前に各教諭へ配布、伝達している。

## （5）まとめ

教育委員会と幼児教育機関および子育て支援を担う部署が連携する土台の上に移行支援が行われる。就学に悩む保護者のニーズを的確に捉えた就学指導が、全4歳児に案内されることで5歳児の約1/4が就学相談を受けている。情報集約の要所として機能する就学相談等を小学校の通級・特支級担当が担うことで、情報が小学校への的確に伝わる構造となっている。通級担当は学級編成も担当し、入学前に実施するプレクラスで支援に必要な集団生活の様子をアセスメントし、新1年生の担任と共に入学後のスタートプラン実施の中核となる。

（丹羽健太郎・相沢和恵）



## 8 教育委員会が保育所・幼稚園・認定こども園を所管し、学びの連続性を大切に、移行期を支えるH市H園の事例

### (1) 事例の概要

H園のある自治体では平成31年より保育所(園)幼稚園・認定こども園の所管が、全て教育委員会となっており、幼小接続を含む様々な研修会が、積極的に開催されている。また、特別支援教育に関しては、幼児の発達と学びの連続性を長期的な視野で保障していくため、公私保育所(園)・幼稚園・認定こども園という垣根なく研修に参加できるシステムが構築されている。

移行支援としては、教育支援計画と個別の指導計画を一体化した市独自のサポートファイルが子供の学びを繋ぐツールとして機能している。3歳ごろから作成を希望する保護者もあるなど、その作成率は高く、1年生担任の教諭は、特に入学間もない頃、サポートファイルから情報を得るなど、支援に役立っているという。教育委員会を中心として、関係機関が連携して特別支援教育を推進し、幼小の移行期を支えている事例である。

### (2) 園・小学校の概要

政令指定都市のベッドタウンで住宅街に位置し、大きな池や公園があり、自然に恵まれた立地である。近隣校区の過密対策として、市内で最後に開校したH校に隣接して、H園は同時に開園された。互いの園内研修や校内研修には参加し合うなどの連携が盛んに行われている。

#### ①幼稚園の概要

- ・学級数と園児数 3歳：1学級25名、4歳：1学級24名、5歳：1学級24名 計73名
- ・診断はないが特別な配慮を必要とする幼児 9名(3歳児4名、4歳1名、5歳4名)  
支援の必要な内容 気持ちの切り替えの難しさ、発語の遅れ、不安が高い、新しい場所が苦手、自分の思いが出せないと奇声をあげる、自分の思いの表現が出にくいなど。

#### ②園内の支援体制

今年度は9名の幼児に対し、常勤の教諭2名(特別支援教育担当1名、教頭が特別支援教育担当を兼務1名)が支援にあたっている。個別の必要に応じて支援を行う保育をH市では「にじいろ保育」と呼んでおり、各クラスを訪問し、幼児の発達課題、心身の状態等を把握しつつ、個に応じた支援と集団の一員としての支援の両面を大切にしている。支援会議の開催はH園の場合、教頭が特別支援教育コーディネーターを担っており、担任が中心となって作成した個別の指導計画をもとに、すり合わせを行っている。特別な配慮を必要とする幼児に関する情報交換や支援の手立ての検討は、会議だけではなく、日常的に気づいたことを教諭が互いに発信し合い、スピーディに対応していけるように意識している。また、「連続する子どもの発達や学び」を導く手立てとして、「アプローチカリキュラム」を作成しており、特別な配慮を必要とする幼児のみならず、一人一人の発達に合わせた支援や援助ができるように、計画されている。

#### ③小学校の概要

- ・学級数と児童数：1年生96名、2年生86名、3年生81名、4年生92名、5年生100名、6年生84名、特別支援学級46名、計585名
- ・特別支援学級：知的1学級、自閉情緒5学級、難聴1学級  
特別支援学級の担任 7名(各クラス1名) 介助員1名、加配講師 1名
- ・通級担当教諭は近隣拠点校の所属となっており、児童は週に1回程度の支援を受けている。

#### ④校内の支援体制

特別支援教育コーディネーターは特別支援学級の担任教諭が指名されている。H校に校務分

掌のような位置づけで設置されている特別支援教育部が中心となって、「特別な配慮を必要とする児童の支援は、特別支援学級担任、介助員、交流学級担任だけが支援をするのではなく、誰もが支援する」という意思統一を行っており、新一年生の情報収集についても、全教諭が手分けして、全ての幼稚園や保育所・認定こども園と連絡を取っている。また幼稚園と同様に、「スタートカリキュラム」を作成しており、特別な配慮を必要とする児童にも対応している。

### （３）自治体の幼児教育の概要・特別支援教育についての取り組み

H市では、平成30年、幼児教育を発展的に改革するため、市独自の幼児教育推進計画を策定した。この計画の特徴は、保育の質の保障をどのようにしていくかということ、公立幼稚園を中心に考えるのではなく、公私問わず、すべての乳幼児が在籍する施設を対象として検討した点である。また平成31年には、保育所（園）、幼稚園、認定こども園、放課後児童クラブ等子供に関する施策の所管が、全て教育委員会となった。すなわち、小学校・中学校も同じ所管ということであり、0歳の子供も「いずれあがってくる（就学する）子供」として、発達と学びの連続性を長期的な視野で保障していくことを大切にしている。0歳からの経験や育ちがあって、幼児期の育ちが見え、その後の育ちに大きく関係してくるという、一人一人を大切にしたいという思いが強く感じられる。実際に教育委員会においても、日常の中で幼稚園等を管轄する「こども未来部」と、小学校等を管轄する「学校教育部」が連携して、日常的に子供達に関する物事を相談しながら決定していく場面ももたれている。

また、乳幼児に関わる全ての機関が、地域でのつながりを大切にしてほしいという思いから、令和2年に公私、認可外問わず、保育所（園）・幼稚園・認定こども園を5つのブロックに分けて拠点園を置き、その役割を公立幼稚園・認定こども園が担っている。拠点園は、「インクルーシブ教育の推進・保育の質の向上・幼小接続」を役割に掲げ、研究保育や、それぞれにテーマを掲げて年に1～2回の研修会を実施している。様々な研修を行う時にブロック内のすべての園に加え、小学校にも周知をし、小学校からの参加も実際にあるなど、交流の場となっている。

拠点園における、インクルーシブ教育に関する取り組みの具体的な例としては「にじいろ広場」という個別の支援を必要とする幼児を対象とした遊びの教室がある。拠点園には、平均台やトランポリンなど幼児の粗大運動を促す環境が準備されている。この教室は、ブロック内のすべての幼児教育施設の幼児が参加の対象となっており、私立園からの参加もある。「にじいろ広場」は、幼児にとっての運動遊びの場というだけでなく、親同士の交流や、関わり方のヒントの場となっている。また幼児の担任教諭に対しても、補助的な役割での参加を呼びかけており、教諭間交流、学び合い、保護者との支援の共有、自園での保育につなげるきっかけとしてのねらいがある。「にじいろ広場」での保育は、ブロック内で参加する拠点園の教諭が中心となって実施しているが、保育内容については、地域の特別支援学校の特別支援コーディネーターの助言を受けながら計画するなどの連携がある。

拠点園配置と同様に、幼児教育センターが設置された。幼児教育の質の向上を目指して、「保育実践、幼小接続、インクルーシブ教育、人権、危機管理」等の研修会を実施することや「幼児教育アドバイザー」を4名おき、公私、認可外などに関わらず、全ての園を対象に年に3回程度、相談や助言ができるようなシステムづくりを行った。私立園からの相談で多いものは、支援が必要な子どもへの保育の在り方等で、アドバイザーは園からの依頼を受け子どもを観察や保育に対して助言を行っている。サポートファイルの作成なども、「幼児教育アドバイザー」が、必要に応じて各園を訪問した際に情報を発信することがある。さらに、拠点園の行う研修などにも積極的に参加し、保育者同士をつなげる役割を果たしている。

就学にあたっては、就学相談を受ける幼児が実際にどのように保育を受けているかを把握するため、教育委員会の附属機関である「教育支援委員会」が、対象の幼児の在籍する園に手分けして訪問するなど、きめ細やかな配慮がなされている。

#### (4) 幼稚園と小学校との連携：就学移行支援で調査から得られた事項

##### ①サポートファイル「ステップ★ぐんぐん」の活用

教育支援計画と個別の指導計画を一体化した市独自の「ステップ★ぐんぐん（以下、サポートファイル）」を教育委員会が発行しており、このサポートファイルの活用が幼小の接続には一番必要だと考えているという。個別の指導計画の書式は、「就学前施設用、特別支援学級・特別支援学校用（通級を含む）、通常学級用」の三種類が準備されている。サポートファイルは、特別支援学校、特別支援学級、通常学級のいずれかに就学したとしても、これまで受けてきた支援の内容をしっかりとつないでいくため大切なものであると、保護者向けの研修会等においても説明されている。現在、特別支援学級では 100%、通常学級の特別な配慮を必要とする児童の約 60%が作成している。基本的にサポートファイルは、保護者のものとしつつ、個別の指導計画の合理的配慮の部分は特に、園が行っていることが保護者の求めていることと異なるなど、一方通行にならないように、相談しながら作成している。

移行期における小学校でのサポートファイルの活用例として、「給食の時に姿勢の保持ができず、椅子からどんどんずれて落ちてしまう児童」について担任教諭が悩んでいた際に、幼稚園での合理的配慮として、椅子に滑り止めシートを貼っていたという情報を確認し、早速行ったところ、落ち着いて給食が食べられるようになったことがあったそうである。支援の方法については、内容によっては小学校から幼稚園に電話等で尋ねることもあるが、サポートファイルから教えられることもたくさんあり、移行期には特によく活用しているとのことであった。

##### ②日常的な幼小連携

例年決まったカリキュラムの中で交流を位置づけているものだけではなく、例えば児童が授業の中で取り組んだことを「誰かに披露したい」という発言から、「幼稚園の子たちを招待したい」というように発展し、実現した交流もある。また、昆虫の飼育の方法を調べていて、適当な図鑑が幼稚園の中で見つからなかったとき、小学生をきょうだいにもつ幼児が「小学校の図書館にだったら、図鑑があるかもしれない」と発言し、小学校の図書館へ急遽訪問するなどのこともあった。教諭間の交流では、互いの参観及び研修会に参加することで、実際の姿を目にし、感じたことを話し合っている。小学校の授業を幼稚園の教諭が参観する場面では、成長を実感した嬉しさを直接小学校教諭に話す場面もある。幼小連絡会は、必ず年 2 回実施している。

#### (5) まとめ

以前は就学のために、5 歳になってから急いでサポートファイルを作成する保護者も多かったが、現在は様々な取り組みからファイルの認知度が上昇し、幼児の在籍園が公私関わらず、3 歳ごろから作成を希望し、小学校につなげていきたいと願う保護者が多くなってきたという。「一人一人の育ちをつなぐ」「支援がネガティブなものと保護者に認識されないようにしたい」という考えに基づく H 市の関係機関の支援体制が幼小の移行を支えていると考える。今後の課題として挙げた項は、私立園との更なる連携であった。新規の小規模園など含めたすべての園との連携を目指しその方法を検討している。

(太田顕子・三宅美由紀)

## 9 当事者の立場に立った「早めの気づきと支援、そして引き継ぎ」のための組織的な取組が講じられているI市の事例

### (1) 事例の概要

市教育委員会ならびに市が設置する部局横断でワンストップ型の拠点施設が中心となって、各ライフステージと移行期の支援のインフラを整えている。幼児教育全体で「子ども理解」「遊びの中の学び」「発達の多様性」の3つを大切にしている中、障害をはじめとした配慮を要する子供の就学ならびにその後の適応を支えるべく、市内幼稚園や小学校は園内・校内支援体制を構築している。また市内全域に設置された配慮が必要な子どものための幼児教育室等(8か所)も、幼児期を超えて移行期支援の役割を担っており、教育行政のイニシアティブも相まって、子供と保護者にとって見通しをもちやすい環境が整っている事例である。

### (2) 園・小学校の概要

今回訪問した幼稚園と小学校は、ともに市立で隣接している。詳細は以下の通りであった。

#### ①幼稚園の概要

- ・学級数と園児数：全6学級で計80名を超える(R4年5月1日現在)。3年保育である。
- ・障害等の診断のある幼児と診断等はないが特別な配慮を必要とする幼児がそれぞれ複数人在籍しており、そのうちほとんどが幼児教育室や児童発達支援事業所に通っている。
- ・園児に関わる全職員数：18名(内学級担任6名)
- ・園内支援体制：特別支援教育支援員が4名採用されており、会計年度雇用で原則9:00～14:00までの勤務である。有資格者のみで市が面談の上で採用を決定する。
- ・主任が特別支援教育コーディネーターを兼務し、昨年度から担任をもたないフリーの立場で各クラスに入り、個別の指導計画も含めて担任の指導およびフォローを行っている。他に教頭、園長も個別の諸計画には携わっている。園長、教頭、主任は、それぞれ拠点施設での勤務経験がある。
- ・特別支援教育支援員への情報伝達・共有は、学期はじめの日に園内委員会を開くとともに、週はじめに主任が必要事項を短時間で伝えるようにしている。

#### ②小学校の概要

- ・10学級以上の通常の学級を有し、児童数も300名を超える(令和4年5月1日現在)。
- ・特別支援学級は知的障害および自閉症・情緒障害のある児童が在籍している。通級による指導は、言語障害、自閉症、注意欠陥多動性障害の児童が対象だが、他校通級という形態で行っている。スタートカリキュラムは市として作成されたものがあり、時間の配分などについて参考にしてしている。
- ・幼児教育室を利用していた児童については、所定の「引継ぎシート」を受け取り、その後校内の各教員と共有している。その他、園から記録が引き継がれた際には、1つのファイルにまとめ、担任が活用できるようにしている。
- ・配慮が必要な子どもについては、4月当初に確実な情報共有を徹底している。定例の校内支援委員会は年に3回、5月・7月・9月に実施しているが、4月の家庭訪問での保護者との確認を含めて、早めの気づきと校内での情報共有が促されるよう注意している。

### (3) 自治体の特別支援教育についての取り組み

「事例の概要」で述べた拠点施設は、子供・若者に関するあらゆる悩み・不安の相談に対し

て、「ワンストップで対応する」ことを意図して約10年前に設立されており、現在5つの専門係を中心に、乳幼児健診を含めた早期発見・支援、虐待対応、就学後の不登校対応など複数の機能を担っている。相談や支援を行う場所、人、情報が一元化されているため、子供や家族が見通しをもって利用しやすい状況が生まれている。特別支援教育に関わっては、平素の相談事業に加えて、ペアレントトレーニングの実施や就学後のフォローも担っている。市内8か所の幼児教育室の運営も同施設が担っている。幼児教育室では、支援の必要な3～5歳の対象児が「遊び」を通して言葉やコミュニケーションを育む場所であるが、そこに通っている幼児に対しては、担当者が①幼稚園等との連携による支援、②就学前の学校・学級見学での同行等、適切な就学先決定に向けての情報提供、③引き継ぎ資料（引継ぎシート）の作成等、小学校との連携といった業務を行っており、切れ目のない支援の実現に向けて重要なキーパーソンとなっている。就学後のフォローに関わっては、拠点施設の総合相談窓口に令和5年11月現在で、50名以上の1年生の相談が、保護者や学校の訴えを経由して行われたという。一般的に教諭らが児童の学業不振に気づき特別な対応が行われるまで、数年を要することが多い。つまり、既に勉強嫌い・不登校になってからの事後対応となることが多いが、同市では相談しやすい拠点施設があることで、学級担任も安心して、保護者に「相談に行ってみては」と促しやすい状況があるため、予防的な対応にもつながっているものと推察された。

なお、上記拠点施設が設立されてから数年後より、「架け橋期の説明会」を毎年開催している。ここでは乳幼児期/学童期の違いを超えて、教育委員会、保育担当課、障害福祉担当課ならびに関係する課が一堂に会しながら、「就学支援の流れや具体的な内容」について情報共有・協議等を行っており、保護者と支援者との関係がよりよいものとなるよう（そして保護者との確かな合意形成につながるよう）、全体的な調整が図られている。会合のタイミングは、就学説明会のころの5月、就学時健康診断のころの10～11月、就学直前の2～3月の3回である。

さらに、市教育委員会では就学の見通しを保護者がもてるように、上記拠点施設の協力の下で、小学校等との細やかな調整や情報提供を行っている。情報提供の一つとして、保護者に配布しているパンフレットがある。どの時期にどのような行政機関が、学校見学や学校就学説明会（5月末）、就学相談会（6月末、10～11月）を含めた活動を行っているのかを、分かりやすく提示している。

#### （4）幼稚園と小学校との連携：就学移行支援で調査から得られた事項

##### ①【就学前】の工夫・課題等

幼稚園では、特別な配慮が必要な幼児を含めて一人ひとりの遊びを大切にしながら、環境を通じた教育を積み上げている。特別な配慮が必要な幼児には、担任以外に特別支援教育支援員が関わっている。また、特別支援教育コーディネーターが、すべての学級に入り、特別な配慮が必要な幼児への具体的な手立てや環境について助言したり、担任等からの相談を受けたりもしている。就学に向けた取組は、特別なことをするのではなく、日々の保育の中で意識的に行っていくことで必要な経験が積み重なるようにしている。特別な配慮が必要な幼児に対しても基本方針は変わらないが、例えば保護者から幼児の好きなキャラクターを聞き取って環境に取り入れることで興味関心が高まり身辺自立につながるようにしたり、集まる時に仲間のところにはいなくても部屋にいて参加と捉え、特別支援教育支援員が様子を見ながら必要なことを伝えるようにしたりするなど、個に応じて必要な配慮を行っている。個別の指導計画および教育支援計画は、障害の診断を受けている幼児と幼児教育室、児童発達支援事業所に通っている幼児は全て作成しており、保護者の同意を得たうえで小学校に引き継いでいる。また全て

の幼児について、要録において引き継ぎを行っている。

小学校では、幼児教育室に通う子供の引き継ぎは、「引継ぎシート」を通して行っており、教育相談担当及び特別支援教育コーディネーターだけに留めず、校内で共有している。また新入生保護者から、小学校に伝えてほしい要望があった場合は、園から引き継ぎ担当の教育相談担当に伝達された情報を校内で共有し、入学後の指導・支援に生かしていく。

加えて、毎年7～9月に行われている保護者向け学校見学会の際に、いつでも相談できることを伝える他、入学式前日に、希望があれば本人と保護者に来校してもらい、当日の流れを説明するとともに担任との顔合わせを行っている。

## ②【就学後】の工夫・課題等

4月初めに、特別な配慮を必要とする児童に関して事前の引き継ぎ資料に基づき、特別支援教育コーディネーターは1年担任との情報共有を必ず行う。また、児童に身体的な配慮を要する場合も4月初めの時点で全職員で支援方法を確認する。他の学年の教諭とは、4月に行われる家庭訪問での情報と併せて、児童が少し学校生活に慣れてきた5月頃に、職員研修（特別支援研修）として位置付けて情報共有を行っている。また、2年生と、隣接する幼稚園児との交流が年間計7回あり、教諭が幼児児童の楽しそうにしている様子や幼稚園の保育を見て、自ら学級環境構成を見直す例もあった。教育相談担当が同行する場合には、その際に子どもに関する情報交換をする。低学年の授業では、授業後半に遊びの要素を取り入れた学習や活動を位置づけ、その間に担任が特別な配慮を要する児童へ個別対応をするなど、柔軟な進め方をしている。

## （5）まとめ

### ①子供と保護者の安心に向け、関係機関が温かいまなざしの下でタッグを組んでいること

小学校就学に関わっては、子供も保護者も環境が大きく変わり、不安を抱えやすい。これに対して、同市ではワンストップ型の拠点施設、就学の見通しを得るためのパンフレット、就学後のフォロー体制をはじめとして、当事者を支える支援が網の目状に施されていた。これらの支援はただ単に「存在する」だけではなく、いずれも当事者の安心や将来の見通しにつながるべく、支援者間でその意義が適宜共有されているようである。この背景には「幼児教育室」の存在もそうではあるが、やはり「架け橋期の説明会」の開催が大きい。つまり、当事者のおかれた状況を部局横断で確認・共有し、支援者らが皆同じベクトルで、就学移行を含めたライフステージを支えるべく、土台を築き上げてきた実績があるものと推察した。

### ②一人の教諭だけに負担をかけない＝みんなで子どもを見る体制の充実

就学前の幼稚園ならびに就学後の小学校のどちらにおいても、担任のみが配慮を必要とする幼児を見るのではなく、皆で支えようとする姿勢が随所に見受けられた。幼稚園では、特別支援教育コーディネーターがフリーで園全体を見渡しながら動ける状況（例えば、担任の実践や諸計画の作成・展開へ助言を行うことなど）にあることも影響しているようである。一方、小学校で教育相談の校務分掌を軸に、早期に校内支援体制に乗せることができ、学校外の専門機関でのフォローが充実していることも相まって、「担任一人に子どもの学びや指導を任せない」環境づくりへとつながっていた。「情報の引き継ぎだけに依存しすぎない体制づくり」、あるいは「事後対応から予防的な対応の実現」に向けて、これらの知見が重要であると感じられた。

（森 依子・広瀬由紀・真鍋 健）

## V 実地訪問調査に関する全体考察

本調査では、実地調査として9つの自治体へ訪問し、特別な配慮を必要とする幼児児童の小学校移行にかかわる行政関係部署の担当者へインタビューを行った。さらに、各自治体の幼稚園および小学校、必要に応じて関連施設にも訪問し、5歳児クラス担任や1学年担任、特別支援教育コーディネーター等へ、移行支援における実践上の工夫や課題を聞き取った。ここでは、その結果明らかとなった自治体および各園や学校における先進的な取り組み、実状や工夫に関して成果を吟味するとともに、現場における困り感や課題も含めて全体考察を行う。

### 1 訪問自治体における先進的な取り組みの実情と今後への展望

#### (1) 幼児教育と小学校を総合的に支える関係部局間・部局内での有機的な連携

本調査で訪問した自治体では、教育委員会をはじめとする行政の関係部署が、幼児教育と小学校との移行に際する支援やつながりを総合的に統括または支援する体制が整っていた。さらに、認定こども園や保育所を含む幼児教育施設全体を、部局の同異は事情により異なるものの、緊密な連携を取りつつ具体的な施策が行き届くよう組織として機能していた自治体もあった。関係部署間・部局内が強くつながっていることで、架け橋期に係るカリキュラムや取り組みの充実だけでなく、人的配置や交流、巡回相談といった園や学校を支えるシステムや個別の教育支援計画等の幼児児童の情報をつなぐ仕組み、幼保小連絡会や研修など学校や施設種によらず相互に顔を合わせる機会の創出などを可能にしていると考えられる。それらが、全幼児児童の円滑な小学校就学につながるだけでなく、学校間の顔が見える連携や教員間のより深い情報共有も可能にし、結果として特別な配慮を必要とする幼児児童の移行支援にも有効に機能していると考えられる。

#### (2) 幼児教育センター等、地域機関を十分に活用して園や学校、保護者を支える仕組み

(1)での緊密な連携により、幼児教育センターや発達支援センターなどの自治体の幼児教育もしくは特別支援教育の中核を担う機関が、特別な配慮を必要とする幼児児童の情報を集約し、つなぐ役割を果たしている。地域機関所属のカウンセラーによる園や学校への継続的な相談・助言、保護者の機関利用を通して、幼児児童や家庭にかかわる情報が集まることにより、教諭が安心して実践に取り組む一助となる上、小学校移行の際に幼児児童を中心とした情報の橋渡しを可能にしている。また、地域機関が中心となり小学校就学に関する支援の流れや内容等を情報共有した上で協議等ができる機会を持ち、地域として同じ方向性を持ちつつ幼児児童のライフステージを支える土壌を作っている例もある。

また、保護者にとっては地域機関が拠り所であり、我が子に関して相談できる先の一つとなっている。保護者の思いに寄り添える機関が複数あることで、地域全体で安心して子育てができる環境が整うとともに、安心が核となり必要な時期に必要な機関へ必要な情報が行き届くことにもつながっている。地域機関が保護者にとって有効に機能するために、見やすく手に取りやすいデザインのパンフレットを作成し、できるだけ多くの家庭に情報が行き届くように機会や伝え方を工夫するなど、可能な努力を惜しまずに継続的に取り組んでいる様子が見えられた。

(3)「個別の教育支援計画」(※就学支援シートや引き継ぎシートなどの呼称で各自自治体等が作成しているものを含む)(以下、「個別の教育支援計画」等)作成・活用における工夫

本調査では、個別の指導計画と個別の教育支援計画を一体化させたファイルの作成、電子化による情報共有システムの構築、移行後の活用状況確認といった工夫がみられ、作成面での教諭の負担軽減や確実な活用に向けた手軽さの追求や確認体制の整備に関する取り組みがみられた。また、作成にあたり同意が必要となる保護者に対しては、本調査の中で、地域の関係機関や園を通して幼児児童に対する支援がつながることの重要性や作成するメリット・見通し等を伝える、全4歳児を対象とした巡回相談を契機に多彩なフォロー体制を組むといった取り組みにより同意への心理的なハードルを下げ、高い作成率につなげていることがうかがえた。

## 2 実地訪問園および学校における実状と工夫

(1)「幼児が自ら学んでいること」を軸としつつ小学校へつなげることを意識した教育展開

本調査の対象となった全ての園では、特別な配慮を必要とする幼児を含めて幼児の主体的な活動を重んじ、環境を通して遊びや生活の中で自らが学ぶ姿を希求している。特別な配慮を必要とする幼児に対しても、特性等に応じた配慮は行いつつ、大切にしたい姿はどの園も共通していた。そして本調査では、「幼児教育の過程を写真付きの資料で『見える化』して小学校をはじめとする外部へ発信する」「小学校教諭が園へ行き参観する機会を積極的・計画的に設ける」「小学校教諭が参観する際に『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を活用しながら幼児を見取る」といった取り組みがみられた。これらは、幼児教育での学びの過程が幼稚園等の内部だけでとどまらず小学校教諭等とも共有できるものとなっており大いに参考にされたい。

また園の教諭は、「幼児の主体的な活動の中で文字や数への興味関心を高められるようにする」「小学校への期待感が持てるような声かけを日常のさりげない場面にちりばめる」等、小学校での生活につながることも意識しつつ幼児への働きかけや保育展開も行っている。その中で特別な配慮を必要とする幼児に対しては、「保護者と連携を取り合いながら生活面の指導を丁寧に行う」「生活リズムを整えられるよう働きかけるといった身近自立を支えるための取り組みを行う」「他者に『手伝って』『助けて』と伝えて困った状況のときにも指示待ちにならないようにすることを意識して働きかける」といった様子が見られた。これらは、一斉的な集団生活に適応させるためではなく、幼児自身がどの状況下でも自らが動き切り拓くための指導であるといえよう。

(2)情報のつながりを円滑にし、継続的な関係構築のための園および小学校における工夫

幼児教育での学びの姿を確実に且つ円滑に引き継ぐために、各園・学校で参考となる工夫がみられた。園と学校が同一敷地内にあるもしくは隣接している場合、「園での保育を展開する場の一つとして学校がある」「カリキュラムの中に相互の交流が位置付けられている中で園児がランドセルを背負いに学校へ行く」「幼児と児童と一緒に遊ぶ」といった機会を継続的に持っていた。また、計画されている交流だけでなく、日常的に幼児が児童の姿を目にすることで、小学生を身近に感じたりロールモデルとして機能している園もある。また、教諭にとっても、必要な情報を取りにすぐに行き来できることが実践の後押しとなっている。しかし、立地の好条件だけではなく、相互の顔が見える関係を構築・維持するために、日常的な努力を継続的に続けている様子も見受けられた。一方、双方の敷地が離れている場合、「小学校教諭が分担して入学



予定児がいる運動会を見学したり『出前授業』を園で実施したりする」「入学説明会時に合わせて事前に編成した仮学級での授業を試行する」「園で担任だった教諭がゲストティーチャーとなって1年生の教室に出向き児童と共に過ごす時間がある」といった取り組みが行われていた。これらは、学校や園の教諭にとって、交流しながら小学校就学前後の実態を把握できる機会となっているだけでなく、幼児児童にとっても小学校への期待感を抱く機会や格別に嬉しい時間となっている。それは特別な配慮を必要とする幼児にとっても、小学校を身近に感じ、これからの小学校生活に少し見通しを持てる機会につながっていると考えられる。

敷地の遠近によらず多くの学校で園から送られる引き継ぎに関する記録を非常に参考にしてきた。さらに、「学校の教育相談担当や特別支援教育コーディネーターが、全入学予定児が通う園に直接訪問もしくは電話で聞き取りを行う」「中学校区で開かれる研修等の顔が見える状況で情報交流を行う」といった幼児児童の日常の姿も含めて伝えよう、読み取ろうとする取り組みも見られた。幼児児童の実態に迫ったより深い情報が引き継がれ、学級編成や就学後の教諭の指導や関わりなどに活かされることで、円滑な学校生活のスタートにつながっていると捉えられる。

### (3) スタートカリキュラムの工夫とそれを支える組織的な取り組み

本調査では、いわゆるスタートカリキュラムの充実により、特別な配慮を必要とする児童の円滑な移行につながる様子が見えてきた。以下にその一例を挙げる。

- 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を参考にし、児童の意識の流れを重視した時間割
- 45分を3分割して様々な学び方で展開するモジュール型の授業
- 待つ時間に対して具体的な活動を示すことにより見通しが持てるようにする
- 小学校入学前に親しんでいた遊具や教材を環境の一部として使えるようにする
- 1年生全体に発言の際に手を挙げるといった学習にあたっての統一ルールの教示

また1年担任（予定も含む）や特別支援教育を担う教諭だけでなく、例えば校長自ら1年生の学内案内を行うなど学校全体がチームとなってスタートカリキュラムに取り組む様子もみられた。すなわち全ての児童の円滑な接続に向け、学校全体での取り組みが肝要であるといえよう。

## 3 小学校移行にかかる教諭の困り感や課題

### (1) 引き継ぎ先が多岐に渡ることや幼児教育への理解度による伝わりにくさ

幼稚園等は、場所によらず保護者と園との契約で成り立ち、小学校は住居による学区制を敷いている。このことにより、地域によっては、小学校就学移行に際して連携先が多岐に渡る状況が生じている。そのため、幼児児童の実際の姿を見ながら伝えることの難しさや学校による意識差などにより、入学予定幼児に対して同等の引き継ぎができていないことが懸念される。

また、小学校の教諭が、幼児教育における幼児の姿や遊びの重要性等をどこまで理解できているのかという声もあがっていた。この声は、記録や連絡会などさまざまな手段を通して園の教諭は幼児の姿を引き継ぐものの、受け取り手となる小学校の教諭がそれを真に理解せず活用につながらない事態が起きている可能性を示唆している。また、特別な配慮を必要とする幼児児童の場合、難しさや困難といったネガティブな面には着目するものの、積み上げてきた強みや育ち、必要な環境等に注目されずに登校しぶりなどにつながることも危惧される。

## (2) 「個別の教育支援計画」等の作成量の多さと活用実態の見えにくさ

本調査によるインタビュー先は、10園中8園が公立幼稚園だった。公立幼稚園では、特別な配慮を必要とする幼児が特に多く在籍している現状がある。また、本調査では、園や地域機関が有効に機能し、保護者が作成の希望を申し出る園が多かった。そのため、園の教諭は必要なものと思いつつも、作成するための時間の確保や手続きの煩雑さ等から、保育の質を落とさず他の園務と並行することが課題として挙げられている。また、作成した「個別の教育支援計画」等や指導要録が小学校でどの程度参照されているのかという点について、小学校へのインタビューでは大いに活用しているといった内容が多く語られたものの、その実態が園にまでは届いておらず園の教諭は作成への意義を見だしにくい状況となっている場合もある。

## (3) 保護者対応での難しさ

本調査では、「個別の教育支援計画」等の作成に同意し作成している保護者が多かったものの、幼児への見方に園との相違が見られる場合や、より丁寧な支援に向けて児童の周囲にいる保護者をはじめとする関わりのある大人とのより深い情報共有を望む声があがっていた。このことは、保護者が我が子の特性等をいったんは受け入れて、地域機関とのつながりを持ち多面的に情報を得ることやそれを引き継ぐことを可能にしているものの、保護者の我が子へ抱える思いは深く、状況や関係性によっては触れにくく手が届きにくい部分もあることを示唆している。

# 4 教諭の困り感や課題解消につながる試み

## (1) 幼児教育での学びを基盤に小学校教育を捉えるための取り組み

本調査では幼児教育での育ちを元にして児童が自らの力を発揮できるような学びが小学校教育でも積みあがるよう、「地域機関が核となり関係各所が共通理解を図る機会を持つ」「地域機関に所属するカウンセラーが幼児教育を深く理解できる体制を整えた上で学校と情報共有する」「スタートカリキュラムの一環として小学校教諭が連携する園の保育を参観する」「学校が1年生の4月早々に公開授業をして児童が通っていた園の教諭などを呼び協議する機会を持つ」といった取り組み例がみられた。また、本調査で訪問した小学校教諭から、遊びや生活を通じた幼児教育での育ちや学びを元に小学校教育を捉える重要性が多く聞かれたことは、特別な配慮を必要とする幼児児童の小学校就学移行に際する支援を考えるにあたり大事な視座であると考えられる。

## (2) 担任教諭の負担軽減に向けた記録の書式統一や管理職等によるフォロー体制

本調査では、「個別の教育支援計画」等の記録について、自治体として統一書式を作成し採用していることが多く、手続きも可能な限り簡略化しようと方策を立てている自治体が見受けられた。さらに自治体の中には、幼児教育施設から高校まで統一した書式で情報を引き継げるよう具体的な検討を重ねているところもあり、作成の意義を感じつつ実務を追わざるを得ない教諭の負担を少しでも軽減するよう考え続けている。また、記録を作成する担任教諭が、経験の浅さ等から幼児の読み取りや手立てを講じることの難しさを感じる場合も少なくない。自治体によっては、「主任教諭がフリーの立場で担任教諭をフォローできる体制が取りやすくする」「保育カウンセラーが2か月に1度程度訪問し担任や園をサポートする」といった取り組みがある。こうした多面的に現場を支えようとする取り組みの積み重ねが、特別な配慮を必要とする幼児の教育にかかる教諭の大変さを「負担」から「やりがい」に転換できる鍵となると考えら

れる。

### (3) 保護者の思いに寄り添う長期的・継続的な取り組み

本調査では、多くの保護者が地域機関等につながりを持ち「個別の教育支援計画」等の作成を希望するが多かった。その背景には、学年全体へ4歳児巡回相談や小学校就学相談の案内を継続的に実施し相談しやすい土壌を醸成していること、小学校就学にあたり決定ではなく保護者の見通しの持ちやすさや相談の手軽さに重きを置いたパンフレットの作成・配布などが挙げられる。この地道で継続的な取り組みにより、地域機関につながることに對する保護者の心理的障壁が低くなったり、利用するメリットを十分に理解できたりする環境が整えられるとともに、利用することのよさが広がり保護者全体の信頼につながっていると考えられる。

また、地域機関が園や学校を積極的にサポートできている自治体では、教諭が保護者の今抱えている心情に共感しつつ、長期的な視点で地域機関の利用等を捉える姿も見られた。園や学校が、幼児児童や保護者のありのままの姿を受け止め、共感的なまなざしを向けられている状況そのものが、保護者には最大のサポートにつながっている場合も少なくないと考えられる。

(広瀬由紀)

## VI 研究の成果と今後の課題

本研究は全国の幼稚園（認定こども園等を含む）の今日的状況、なかでも障害のある幼児を含む特別な配慮を必要とする幼児の小学校就学の実態を、「架け橋期（5歳児から小学校1年生までの2年間）としての幼保小連携」や「園内・校内支援体制」などの観点から明らかにしたものである。架け橋期における特別な配慮を必要とする幼児の小学校就学移行に焦点化した全国調査を実施することで、これらの子供たちを包摂する枠組みや具体的な方法の検討に寄与する基礎的情報を得ることを目的とした。

研究は方法的に2つに区別され、①全国規模にわたる質問紙調査の施行、②同じく全国規模にわたる幼稚園等への実地訪問調査の実施、である。小学校就学移行は「単一の機関、メンバーが尽力しても太刀打ちできない」複雑な出来事であるとされている。連携体制や地域のインフラ状態の自治体間格差も非常に大きい中、特別な配慮を必要とする幼児の小学校就学が、どのような施設・人のどのような努力の下で成し得られているのか。その課題だけではなく、好事例も併せて検討を行ってきた。

本稿では、2つの調査研究から明らかになった課題と好事例との関連に注目しながら、研究の成果と今後の課題を述べる。

### 1 研究の成果

#### （1）基礎となる数値等の明確化

今回の調査研究（特に質問紙調査）では、幼稚園等における特別な配慮を必要とする幼児の小学校就学や引き継ぎの実態に関して、基礎的な数値や具体的な実情が明確にされた。

まずは基礎的な情報として、園や学校に在籍する障害のある幼児児童、診断はないが支援を必要とする幼児児童およびその総数を明らかにしたのち、幼稚園側では、小学校就学に関わった者の属性、小学校就学を支えるための取り組み、特別な配慮を必要とする幼児への保育・支援体制、小学校就学前後での小学校との連携、小学校との連携をとった者の立場などを明らかにした。小学校側では、スタートカリキュラムの内容、入学前後の連携・支援、記録物の扱い（収集と活用）、就学支援に関わる情報などを明らかにした。幼稚園等—小学校それぞれの体制整備の向上に資することを期待したい。

なお、幼稚園等版と小学校版の質問紙は各項目名を異なるものとした。ただし、幼保小連携をめぐる一つの壁（課題）として「小学校就学前後の認識・実情の違い」があることを意識し、両質問紙は可能な限り関連付けられるように作成した。

実地調査の結果から、好事例の背景には、後述のように教育委員会のイニシアティブや部局横断型の組織的・計画的な取り組みがあることが指摘された。幼稚園等—小学校の双方の現状や課題を網羅した本調査内容を、一歩引いた立場（教育委員会、児童発達支援センター、関連する地域の協議会）がよりよく活用することで、自治体規模での多様な施策の向上・充実に役立つことを期待している。

#### （2）課題や好事例から明らかにされた、子供たちの小学校就学移行を支えるための要点

特別な配慮を必要とする幼児の小学校就学について、どのような事項が課題となりやすく、その解決に向けてどのようなアイデア・工夫を講じることができるのか。両調査の考察内容（質問紙調査についてはP61、実地訪問調査についてはP92）と重複する部分もあるが、改めて全

体を通した要点を以下に述べていく。

### ①幼稚園等—小学校間の交流機会を保障し、その意義を見出すこと

質問紙調査では、「小学校と連携した取り組みの有無」にて3/4近くの幼稚園等と小学校とが連携した取り組みを行っており、また「小学校就学予定者の小学校との連携の有無」は、実に9割以上の小学校が連携の機会があったと回答している。しかし、現状としてこれらの機会の大多数は、「1年に1回」にとどまっていた。教育・保育現場をめぐっては働き方改革を含めて、多忙な勤務実態の問題が叫ばれている。スケジュール調整の難しさを各園・学校ないし自治体の調整下で乗り越え、双方がいかに直接的なやり取りに意義を見出すことができるかが肝要であると考えられた。実際に、実地訪問調査からは、「職場交流」や「出前授業」の実施、あるいはユニバーサルデザインに基づく授業展開を行うために職種を超えた実践研究を展開するなど、多様な方法が可能であると指摘されている。これらのやり取りの中で、カリキュラムレベルで子供の実態を確認し合い、「架け橋期の子供に何が必要か」という認識を共に高め合うことで、いわゆるアプローチカリキュラム・スタートカリキュラムの充実や、引き継ぎ情報の効果的な伝達・共有・活用が図られていくのだろう。

### ②地域の専門職種間の交流に支えられた子供目線の体制づくり

上述のような、子供を真ん中に据えた取り組みは、幼稚園等—小学校の関係にとどまらない。好事例とみなされる各自治体では、専門領域・部局を横断した形で、協議会・委員会が設定されているところがほとんどであった。中には、移行期に特化した組織を編成する自治体も複数存在していた。内実としては、子供のすぐ傍らにいる担任教諭・支援者ら同士が集まるものから、各分野（教育・保育・児童発達支援・教育委員会・その他関係施設）の代表者が集まるものまでその規模は様々であった。長年にわたって実績がある自治体においては、相当な（小学校就学につながる）インフラ整備が進んでいる。例えば、訪問調査報告書○（G市）の報告書の（5）のまとめでは「教育委員会と幼児教育機関および子育て支援を担う部署が連携する土台の上に移行支援が行われる」と、また同様に訪問調査報告書○（C市）の（5）のまとめでは「自治体におけるこれまでの経緯や実績の積み重ねの上に、幼児教育・保育連携推進チームが実働していることが、C市の幼保小連携の推進と多様性に応じた学びの充実の推進につながっている」と指摘している。このように小学校就学に向けた支援の充実には、しっかりした『土台（基盤づくり）』が不可欠であることが明らかとなった。自治体独自の状況、各園・学校の強みや弱みなどを踏まえた、体制づくりが望まれる。

### ③教育委員会を中心とした自治体のイニシアティブ

子供たちの小学校就学を支えるためには、幅の広い取り組みが欠かせないが、それを支える機関・支援者が活動するにあたり、取り組みをまとめ、コントロールする立場が必要になる。連携会や協議会の運営や調整、小学校就学時の情報共有ツール等の扱い方の周知、特別支援学級等の見学を含めた年間スケジュールなど、様々な状況をまとめあげる立場として、自治体（教育委員会）のイニシアティブが重要であることは明白であった。これが不十分な場合、例えば幼稚園等—小学校との関係について、質問紙調査の結果（特に自由記述）のように、「小学校を意識した（せつかくの）園内での取り組みの内容・意図が小学校に伝わらない事態」、また「提出した各種情報（指導要録・個別の指導計画・個別の教育支援計画等）が小学校でどのように扱われているのかについて、幼稚園等側は十分に理解していない事態」が起こりえる。幼稚園

等と小学校との間での連携の主権は「小学校就学前は 84.4%が小学校、30.3%が自治体（教育委員会）、小学校就学後は自治体（教育委員会が 14.7%）」という結果であった。実際にはこの数値以上に自治体（教育委員会）が双方の連携をバックアップしていることを期待するが、全国の園・学校においては連携の在り方・形が定まっていないがゆえに、「子供のため」に行っている様々な取り組みが、お互いにすれ違っている可能性もある。訪問調査の自治体では、小学校就学支援に向けた各種活動の意義について、幼稚園等や小学校間の直接的な連携を通してボトムアップ型で共有されたり、そして教育委員会等の周知により自治体内の各園・学校・関連施設等にトップダウン型で共有されたりしていた。

ただし、教育委員会内の限りある人的資源のみでは、業務としての許容量を超えてしまう可能性もあるだろう。訪問した自治体では、児童発達支援センター等を含めた地域内組織の（システム化による）手助けはもちろんのこと、就学支援アドバイザーの設置など、小学校就学に関わる専門部署を立ち上げる自治体も散見された。こうしたことから、幼稚園等と小学校間の取り組みの向上を図るためには、いかに教育委員会が自治体における各取り組みを把握し、関係機関や部局と連携していくことができるかが鍵を握るものと考えられる。

#### ④「情報の収集・整理・伝達」にとどまらない、情報を活かし、次のライフステージを支えるための体制づくり～小学校の校内支援体制を中心に～

上記③と重複するが、子供たちの小学校就学後の新生活を支えるためには、引き継がれた情報をいかに新しい学校生活の場で生かすことができるかが問われる。今回の質問紙調査や実地訪問調査の結果から、これまでは引き継ぎについてあまり注目されていなかった、小学校の情報活用の流れの一端が明らかとなった。例えば、小学校側は「保護者との個別相談（随時相談の機会を設けている学校が多かったが、特別支援学級では 6 月～10 月にかけて、通常の学級では 10 月と 11 月がピーク）」「園への参観（おおよそ 7 割弱の学校が実施。時期は 8・9 月前後と 2 月前後の 2 ピーク）」「幼保小連絡会等での情報交換」、そして引き継がれる「各記録物」などの機会、情報を取得する。これらを通して得られた情報について、これまでの研究等では、不適応やいじめ問題など、児童に大きなトラブルが起これなければ、各担任の下に引き継ぎ情報が行きわたらない事態すら発生していることが報告されていた。しかし、質問紙調査では例えば指導要録なども、学級編成や新入生の交友関係の把握に活用しているなどの声も散見され、また実地訪問調査では複数の学校で「教育相談」等の公務分掌内で入学直後から 1 学期までの間で、早期に処理が行われ、特別支援教育コーディネーターらとの調整のもと、担当教諭への伝達や「校内支援体制」を整えるなど、学校全体での情報共有が行われていることが明らかとなった。小学校全体で特別な配慮が必要な児童を早期に把握し、必要な支援を担当教諭だけに任せず確認し合う状況は、事後的な対応（子供にとっては不適応・不登校・学習不振をもたらす）を防ぎ、毎日が安心でき楽しい学校生活に向けた予防的・前向きな支援に貢献するだろう。

## 2 今後の課題

今後の小学校就学支援の展開に向けて考えていかなければならないことについて、本調査研究の課題を交えて以下に指摘する。

### （1）特別な配慮が必要な幼児といわゆるアプローチカリキュラム・スタートカリキュラムとの関係

いわゆるアプローチカリキュラムとスタートカリキュラムにおいて、これまで特別な配慮を

必要とする幼児児童がこれらの取り組みの中にどう位置付いているのかは定かではなかった。質問紙調査の結果から、幼稚園においては他の子供たちとほぼ同様に、小学校への慣れと学習への期待の土台となるべく、いわゆるアプローチカリキュラムが位置付いており、また小学校側では、おおむね「スタートカリキュラムが特別な配慮を必要とする児童に対応している」と肯定的な回答が得られている。この結果は、いわゆるアプローチカリキュラム・スタートカリキュラムの意義と、特別な配慮が必要な幼児児童への支援で重視される内容とが重なる部分が多いことを示唆するものとする。実地調査ではユニバーサルデザインに基づく観点から、より発展的な取り組みを行う自治体も指摘された。小学校側のスタートカリキュラムの作成状況は半数程度に留まっており、今後その取り組みの効果を普及させていくことが問われるのではないだろうか。

## （２）人口規模を含めた自治体間格差の検討

上述のように、自治体毎の資源の差は大きく、小学校就学支援の観点において体制整備の状況に違いがみられる。また人口規模によって、自治体内の子供たちや教諭らが置かれている状況を見渡せる範囲にも大きな違いがあるだろう。これを意識し、自治体への訪問調査では異なる規模への訪問を行ったが、こうした視点からの分析はまだまだ十分ではない。小学校就学への支援やその他の体制整備にこれらの影響がどれだけあるのか。今後、人口規模別で共通した課題や工夫などは無いのかなどに注目したい。

## （３）公立園と私立園ならびに国立園での実情の違い

これまで幼保小連携といえ、学区の関係性を基盤に公立園—公立小学校との関係で議論されることが多かった。しかし、少子化により公立園の統廃合が進む中では、公立幼稚園での取り組みの意義と重要性を再確認するとともに、私立幼稚園（認定こども園等を含む）を巻き込む方向性についても検討を行う必要がある。実際に今回の訪問調査では、行政を中心に協議会等に私立園を巻き込み、公立園で積み重ねてきたいわゆるアプローチカリキュラムの実績を、自治体全体で推進させようとする動きとその方策もうかがい知ることができた。

幼児教育・保育無償化の影響下で、公立園では定員未確保の状況から、これまで以上に学区以外の子供たちが登園し、1つの園から複数の小学校に就学している状況も確認されている。こうしたことを考えても、改めて公立—私立の枠組みを自治体がどのように考えていくか、時代の変化に合わせた検討が求められる。

## （４）小学校側の校内支援体制と就学移行支援との関係

平成19年より始まった特別支援教育においては、それまでの特殊教育の対象の3~4倍とも言われていた発達障害のある子供たちに対する教育を保障すべく、学校内の既存資源の有効活用と問題解決力の向上を支えるべく、校内支援体制を取ることが推奨された。その後15年近くが経過し、形骸化も叫ばれる状況にある。しかし、本調査で「好事例」とされる自治体の小学校では、「教育相談」等の公務分掌と校内支援体制とを独自につなぎながら、特別な配慮が必要な児童への「早めの気付きと対応」を実現させていた。就学前の園担任から就学後小学校の担任という単線的な情報共有を超えて、組織的な取り組みを交えた情報収集・活用のプロセスというものが存在するという点である。その実態を今後詳しく明らかにすることができれば、多くの学校の参考になるだろう。

#### (5) 子供と共に移行の当事者である「保護者」をどう巻き込むか

幼稚園等から小学校への移行により生活が変わってしまうのは、子供だけではなく保護者も同様である。先の見通しを持ちにくい状況で、子供の姿に寄り添いながら、細やかな調整を行う保護者の重要性は言うまでもなく、そのため保護者の心理的な安定無くして、小学校就学移行の成功は導けないのではないだろうか。一方、小学校就学先決定をめぐって物理的・精神的負担が課せられる中、共に子供を見守り調整を行う幼稚園等の教職員らとの共通認識にずれが生じやすいことも明らかとなった。こうしたところから、小学校就学プロセスのパンフレットの作成・配布、保護者の不安に寄り添った相談の実施などを始めとして、自治体側の取り組みにも期待がかかる。移行の当事者である「保護者」を、各支援者らがどのように位置付け、支援を行っているのかも明らかにする必要があると考える。

#### (6) 特別支援学校就学者への対応について

本報告書では、幼稚園等と小学校を対象としたため、特別支援学校就学者を意図した取り組み等については、扱うことがなかった。しかし、障害者の権利条約に批准し、共生社会の形成に向けて、多様な学びの場を担保させることを目指す我が国においては、こうした子供たちの小学校就学前後の経験や学びについて、同じ枠組み（つまりスタートカリキュラム・いわゆるアプローチカリキュラム）で考えていくことが求められるのではないだろうか。その必要性に関わる認識から、特別支援学校に就学予定の子供の就学支援の実態がどうなっているかも、見ていく必要があるだろう。

(真鍋 健)



# 卷 末 資 料

<文部科学省委託調査研究>  
「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」

## 特別な配慮を必要とする幼児の小学校就学支援にかかる実態調査について（アンケート）

調査の企画主体：幼児期の特別支援教育調査研究委員会

（こども教育宝仙大学 守巧、共立女子大学 広瀬由紀、  
千葉大学 真鍋健 ほか大学教員等13委員）

調査実施：一般社団法人中央調査社

このたびは、幼稚園・認定こども園の特別支援教育に関する本調査にご協力いただき、まことにありがとうございます。

本調査は、「研究の主旨」（依頼文）にありますように、文部科学省委託研究として、特別な配慮を必要とする幼児の教育課題等についてお尋ねするものです。回答はすべて数値的に処理され、個人名や園名が公開されることはありませんので、率直にご回答いただきますようお願いいたします。

- ・ 昨年度（令和4年度）で年長児の小学校就学にかかわった方がご回答下さい。
- ・ ご記入は、黒の鉛筆、ボールペンなどをお願いいたします。選択式の質問には（○は1つだけ）（○はいくつでも）といった表示がございますので、表示に沿ってあてはまる選択肢の番号に○をつけてご回答下さい。
- ・ ご回答にかかる時間はおよそ15～20分です。
- ・ 本調査における「特別な配慮を必要とする幼児」とは、障害や難病等の診断の有無にかかわらず、先生方が「特別な配慮が必要・気になる・困っている」と感じている幼児です。但し、外国にルーツを持つ幼児は対象外とします。
- ・ 本調査における「就学支援」とは、子どもが小学校への就学にむけてスムーズに移行できるよう支援することを指します。

### I 貴園の概要についてお尋ねします。

（1）貴園の区分は以下のどれですか。（○は1つだけ）

1 国立 2 公立 3 私立 4 その他（具体的に \_\_\_\_\_）

（2）貴園がある地域は以下のどれですか。（○は1つだけ）

1 北海道 2 東北 3 関東 4 中部 5 近畿 6 中国 7 四国 8 九州 9 沖縄

（3）園児として受け入れる年齢についてお教え下さい。（○は1つだけ）

1 0歳児から 2 1歳児から 3 2歳児から 4 満3歳児から 5 3歳児から  
6 4歳児から 7 5歳児から 8 その他（具体的に \_\_\_\_\_）

（4）昨年度（令和4年度）における貴園の園児数、学級数、教職員数等についてお教え下さい。「教職員」は用務・事務職を除いてお考え下さい。 ※該当する園児、教職員がない場合は「0」とご記入下さい。

a：園児の総人数・・・（ \_\_\_\_\_ 名）

b：学級総数・・・（ \_\_\_\_\_ 学級）

c：園児に関わる全教職員数・・・（ \_\_\_\_\_ 名）

d：学級担任の人数・・・（ \_\_\_\_\_ 名）

e：障害や難病等の診断のある園児の人数・・・（ \_\_\_\_\_ 名）

f：障害や難病等の診断はないが、  
支援や配慮が必要と園が考えている園児の人数・・・（ \_\_\_\_\_ 名）

g：上記eやfの園児の支援に関わる教職員（支援員等）数・・・（ \_\_\_\_\_ 名）

※学級担任は含めずにお考え下さい。

**Ⅱ 昨年度（令和4年度）で年長児の小学校就学にかかわった方ご自身についてお尋ねします。**

(1) お持ちの免許・資格をお教え下さい。(○はいくつでも)

- |             |                        |            |
|-------------|------------------------|------------|
| 1 幼稚園教諭（一種） | 4 小学校教諭                | 7 特別支援学校教諭 |
| 2 幼稚園教諭（二種） | 5 保育士                  | 8 その他（具体的に |
| 3 幼稚園教諭（専修） | 6 心理士（臨床心理士、臨床発達心理士など） | )          |

(2) 幼稚園教諭・保育教諭（管理職年数含む）としての勤務年数（通算年数）をお教え下さい。(○は1つだけ)

- |        |        |         |          |         |
|--------|--------|---------|----------|---------|
| 1 0～2年 | 2 3～5年 | 3 6～15年 | 4 16～25年 | 5 26年以上 |
|--------|--------|---------|----------|---------|

(3) 勤務形態をお教え下さい。(○は1つだけ)

- |           |           |            |
|-----------|-----------|------------|
| 1 専任かつ常勤  | 3 兼任かつ常勤  | 5 その他（具体的に |
| 2 専任かつ非常勤 | 4 兼任かつ非常勤 | )          |

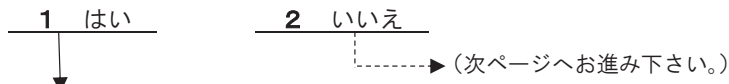
(4) 以前に特別な配慮を必要とする幼児を、幼稚園や認定こども園で担任されたご経験はありますか？

(○は1つだけ)

- |      |      |            |
|------|------|------------|
| 1 ある | 2 ない | 3 その他（具体的に |
|      |      | )          |

### Ⅲ 子どもたちの小学校就学を支えるための取り組みについてお尋ねします。

(1) 貴園では、園内で小学校を意識した取り組みを行っていますか。(○は1つだけ)



「1 はい」と答えた方にお尋ねします

(2) どのような取り組みを行っていますか。実施しているものをすべて選択してください。(○はいくつでも)

- 1 入学後の生活リズムを意識した取り組み
- 2 入学後の安全を守るための取り組み
- 3 小学校での学習環境や授業形態に慣れるための取り組み
- 4 文字や数に触れ、興味・関心を育てるような取り組み
- 5 友達や先生との言葉による伝え合いを円滑にするための取り組み
- 6 学校での身辺自立を支えるための取り組み
- 7 家庭での自立した生活を支えるための取り組み
- 8 これまでの自分の成長を振り返ったり確認したりする取り組み
- 9 その他(具体的に \_\_\_\_\_ )

(3) 上記で選択した内容について、特別な配慮を必要とする幼児に対して、特に意識した取り組みはありますか。ある場合はその内容を教えてください。(番号を記入し、内容を具体的に)

上記項目番号：(        ) 取り組みの内容： \_\_\_\_\_

上記項目番号：(        ) 取り組みの内容： \_\_\_\_\_

上記項目番号：(        ) 取り組みの内容： \_\_\_\_\_

上記項目番号：(        ) 取り組みの内容： \_\_\_\_\_

上記項目番号：(        ) 取り組みの内容： \_\_\_\_\_

上記項目番号：(        ) 取り組みの内容： \_\_\_\_\_

上記項目番号：(        ) 取り組みの内容： \_\_\_\_\_

上記項目番号：(        ) 取り組みの内容： \_\_\_\_\_

上記項目番号：(        ) 取り組みの内容： \_\_\_\_\_

(4) 上記の取り組みを進めるにあたって、特別な配慮を必要とする幼児の保護者との間で気を付けたこと、配慮したこと、あるいは難しいと思ったことなどはありますか。もしある場合、その内容を教えてください。

例：「就学を前にして、保護者に対して生活リズムを再度整える必要性を伝えたところ、子どもが生活において保護者から注意・叱責を受けることが多くなってしまった。」「午睡の時間は、保護者に子どもの疲れ具合を聞きながら、その都度午睡時間の長短を調整していった」

→ 次ページへお進み下さい。

【全員にお尋ねします】

- (5) 貴園では小学校などと連携しながら、「子どもの訪問（幼児の小学校訪問、小学生の園訪問）」や「子ども同士の交流」などの取り組みを行っていますか。（○は1つだけ）

1 はい

2 いいえ

（次ページへお進み下さい。）

「1 はい」と答えた方にお尋ねします

- (6) どのような取り組みを行っていますか。実施しているものをすべて選択してください。（○はいくつでも）

- 1 幼児が小学校を訪問し、教室や授業の様子を見学する取り組み
- 2 幼児が小学校を訪問し、授業を受ける取り組み
- 3 幼児が小学校を訪問し、小学生と交流する取り組み
- 4 小学生が園を訪問し、幼児と交流する取り組み
- 5 園や小学校以外の場（児童館等）で、幼児と小学生が交流する取り組み
- 6 手紙やオンラインツール等で、幼児と小学生が交流する取り組み
- 7 その他（具体的に \_\_\_\_\_）

- (7) 上記で選択した内容について、特別な配慮を必要とする幼児に対して、特に意識した取り組みはありますか。ある場合はその内容を教えてください。（番号を記入し、内容を具体的に）

上記項目番号：（      ） 取り組みの内容： \_\_\_\_\_

上記項目番号：（      ） 取り組みの内容： \_\_\_\_\_

上記項目番号：（      ） 取り組みの内容： \_\_\_\_\_

上記項目番号：（      ） 取り組みの内容： \_\_\_\_\_

上記項目番号：（      ） 取り組みの内容： \_\_\_\_\_

上記項目番号：（      ） 取り組みの内容： \_\_\_\_\_

上記項目番号：（      ） 取り組みの内容： \_\_\_\_\_

- (8) 上記の取り組みを進めるにあたって、特別な配慮を必要とする幼児の保護者との間で気を付けたこと、配慮したこと、あるいは難しいと思ったことなどはありますか。もしある場合、その内容をお教え下さい。

（例：「知らない小学生と関わることに抵抗を感じる事が予想されるため、保護者に相談したいが、どのように伝えれば良いか悩む」）

→ 次ページへお進み下さい。

#### IV 貴園の特別な配慮を必要とする幼児への保育・支援体制についてお尋ねします。

【全員にお尋ねします】

(9) 貴園では特別な配慮を必要とする幼児を支援する体制(園内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名、個別の指導計画・個別の教育支援計画の作成や活用、関係機関等との連携等)をとっていますか。(〇は1つだけ)

1 支援体制をとっている

2 支援体制をとっていない

【(9)で「1 支援体制をとっている」と回答した方にお尋ねします】

(10) どのような支援を行っていますか。お教え下さい。(〇はいくつでも)

- 1 園全体で保育を考え、担任(担当)を支援している
- 2 園内委員会で保育内容の検討をして支援している
- 3 園長、主任、コーディネーター等が学級担任の相談に乗り保育を支援している
- 4 個別の指導計画・個別の教育支援計画を活用して支援している
- 5 担任を持っていない教職員や支援員等を幼児や学級に配属して保育を支援している
- 6 巡回相談や専門家の相談・指導を活用して支援している
- 7 園内外の研修の機会を生かして支援している
- 8 教育委員会・行政と連携をとって支援している
- 9 地域の療育機関(児童発達支援センター等)と連携して支援している
- 10 その他(具体的に )

(11) 今後、特別な配慮を必要とする幼児を含む保育や支援体制をさらに充実させていくには、どのようなことが必要かお教え下さい。(〇はいくつでも)

- 1 専門性のある教職員の配置
- 2 教職員の十分な人数配置
- 3 教育委員会・行政からの財政的支援
- 4 教育委員会・行政からの研修等での支援
- 5 関係機関等からの指導・助言による保育支援
- 6 保育内容・計画の見直し
- 7 保護者対応に関する支援
- 8 その他(具体的に )
- 9 特にな

→ 次ページへお進み下さい。

【(9)で「2 支援体制をとっていない」と回答した方にお尋ねします】

(12) 支援体制をとっていない理由をお教え下さい。(〇はいくつでも)

- 1 支援体制をとらなくても問題はないため
- 2 他の幼児と異なる支援をするのは、望ましくない
- 3 当該幼児以外の保護者の理解が得られない
- 4 当該幼児の保護者の理解が得られない
- 5 教育委員会・行政の支援が十分ではない
- 6 関係機関等の支援や協力ががない
- 7 資格や研究歴のある教職員がいない
- 8 十分な教職員の配置ができない
- 9 専門知識や経験が十分ではない
- 10 日常の園務が多く忙しい
- 11 その他(具体的に )
- 12 特にな

→ 次ページへお進み下さい。

【全員にお尋ねします】

(13) 貴園では特別な配慮を必要とする幼児の保育のため「園内委員会」を設置していますか。(○は1つだけ)

1 設置している

2 設置していない

【(13) で園内委員会を「1 設置している」と回答した方にお尋ねします】

(14) 構成員をお教え下さい。(○はいくつでも)

- |          |            |            |        |
|----------|------------|------------|--------|
| 1 園長     | 4 学級担任     | 7 事務職員     | 10 その他 |
| 2 副園長・教頭 | 5 副担任      | 8 巡回相談員    | (具体的に  |
| 3 主任     | 6 支援員・補助教員 | 9 特別支援学校教員 | )      |

(15) 園内委員会での主な検討内容についてお教え下さい。(○はいくつでも)

- |                 |                     |
|-----------------|---------------------|
| 1 個別の指導計画       | 5 当該幼児のいる学級の日々の保育   |
| 2 個別の教育支援計画     | 6 当該幼児の理解の仕方やアセスメント |
| 3 当該幼児の日々の様子    | 7 保護者支援             |
| 4 当該幼児と他児の日々の関係 | 8 その他(具体的に          |

(16) 園内委員会を設ける意義や効果についてお教え下さい。(○はいくつでも)

- |                         |                         |
|-------------------------|-------------------------|
| 1 園全体の共通認識が深まる          | 7 インクルーシブ教育システムへの理解が図れる |
| 2 役割を分担して当該幼児の支援や保育ができる | 8 保護者との連携・支援が強まる        |
| 3 当該幼児への理解が深まる          | 9 教育委員会・行政との連携が図れる      |
| 4 当該幼児の発達・成長を促せる        | 10 その他(具体的に             |
| 5 学級経営や保育の質が高まる         | 11 特にな                  |
| 6 担任の悩みを解決できる           |                         |

(17) 今後、さらに園内委員会を充実させていくためにはどのようなことが必要だとお考えかお教え下さい。

(○はいくつでも)

- |                 |               |
|-----------------|---------------|
| 1 専門性のある教職員の配置  | 5 保育内容・計画の見直し |
| 2 関係機関等からの支援    | 6 保育時間の見直し    |
| 3 教育委員会・行政からの支援 | 7 その他(具体的に    |
| 4 教職員の理解や協力の増進  | 8 特にな         |

→ 次ページへお進み下さい。

【(13) で園内委員会を「2 設置していない」と回答した方にお尋ねします】

(18) 設置していない理由をお教え下さい。(○はいくつでも)

- |                     |                     |
|---------------------|---------------------|
| 1 他の会議等を活用しているから    | 7 関係機関等との連携ができないから  |
| 2 十分な人数の教職員がいないから   | 8 学級担任の保育で特に問題はないから |
| 3 専門性のある教職員がいないから   | 9 設置は義務ではないから       |
| 4 行政からの支援が得られないから   | 10 該当する幼児がいないから     |
| 5 開催する時間が持てないから     | 11 その他(具体的に         |
| 6 教職員の理解や協力が得られないから | 12 特にな              |

→ 次ページへお進み下さい。

【全員にお尋ねします】

(19) 貴園では、「特別支援教育コーディネーター」を設けて（指名して）いますか。（○は1つだけ）

1 設けて（指名して）いる

2 設けて（指名して）いない

【(19) で特別支援教育コーディネーターを「1 設けて（指名して）いる」と回答した方にお尋ねします】

(20) 特別支援教育コーディネーターを、どのような理由で指名したかお教え下さい。（○はいくつでも）

- |            |              |              |   |
|------------|--------------|--------------|---|
| 1 保育経験の豊富さ | 4 順番制        | 6 免許や資格（具体的に | ） |
| 2 障害等の専門性  | 5 旺盛な研究心・探究心 | 7 その他（具体的に   | ） |
| 3 本人の意志や意欲 | 8 特にない       |              |   |

(21) 特別支援教育コーディネーターの保育経験年数（保育士としての勤務も含む）をお教え下さい。

（○は1つだけ）

- 1 0～2年    2 3～5年    3 6～15年    4 16～25年    5 26年以上

(22) 特別支援教育コーディネーターには、以前に障害のある幼児を担当した経験がありますか？（○は1つだけ）

- 1 ある    2 ない    3 わからない    4 その他（具体的に

(23) 貴園で特別支援教育コーディネーターが果たしている役割をお教え下さい。（○はいくつでも）

- |                      |                  |                            |
|----------------------|------------------|----------------------------|
| 1 園内委員会の開催           | 6 幼児の状況把握・アセスメント |                            |
| 2 園内の連絡・調整           | 7 特別支援教育の啓発と充実   |                            |
| 3 関係機関等との連絡・調整       | 8 その他（具体的に       | ）                          |
| 4 保護者との連絡・調整         | 9 特にない           | ↓<br>「特にない」を選択した理由をお書き下さい。 |
| 5 個別の指導計画等文書の作成支援・管理 |                  |                            |

→ 次ページへお進み下さい。

【(19) で特別支援教育コーディネーターを「2 設けて（指名して）いない」と回答した方にお尋ねします】

(24) 設けて（指名して）いない理由をお教え下さい。（○はいくつでも）

- |                     |                  |   |
|---------------------|------------------|---|
| 1 十分な人数の教職員がいないから   | 6 必要性を感じないから     |   |
| 2 専門性のある教職員がいないから   | 7 どんな役割かわかりにくいから |   |
| 3 行政からの支援が得られないから   | 8 該当する幼児がいないから   |   |
| 4 関係機関等との連携がむずかしいから | 9 その他（具体的に       | ） |
| 5 教職員の理解や協力が得られないから | 10 特にない          |   |

(25) 今後、設ける（指名する）ために必要なことをお教え下さい。（○はいくつでも）

- |                |                         |   |
|----------------|-------------------------|---|
| 1 人員の増員        | 6 特別支援教育コーディネーターへの研修の充実 |   |
| 2 専門性のある教職員の配置 | 7 特別支援教育への教職員の理解や協力の向上  |   |
| 3 行政からの財政的支援   | 8 特別手当などコーディネーター処遇の改善   |   |
| 4 効率化による時間の捻出  | 9 その他（具体的に              | ） |
| 5 関係機関等からの支援   | 10 特にない                 |   |

→ 次ページへお進み下さい。



成長・学びを蓄積・伝達する記録物について質問します。

「個別の指導計画」は、個々の幼児の実態に応じて適切な指導を行うために園が作成し日々のきめ細かな指導に役立てるものです。

「個別の教育支援計画」は、個々の幼児に対して園が中心となって、家庭や医療、福祉等の関係機関と連携して作成し生涯にわたる継続的な支援体制を整えるためのものです。（参考：幼稚園教育要領解説 pp126-128）

【全員にお尋ねします】

(26) 令和4年度において貴園では「個別の指導計画」を作成していましたか。(○は1つだけ)

1 作成していた

2 作成していなかった

→(次ページへお進み下さい。)

【(26)で個別の指導計画を「1 作成していた」と回答した方にお尋ねします】

(27) 貴園で個別の指導計画を作成していた年長児の幼児数をお教え下さい。

名

(28) 貴園では、個別の指導計画を作成する過程で、多くの場合どのようなメンバーが関わっていましたか。(○はいくつでも)

- |          |            |         |             |
|----------|------------|---------|-------------|
| 1 園長     | 4 学級担任     | 7 事務職員  | 10 特別支援学校教員 |
| 2 副園長・教頭 | 5 副担任      | 8 保護者   | 11 その他      |
| 3 主任     | 6 支援員・補助教員 | 9 巡回相談員 | (具体的に )     |

(29) 貴園で個別の指導計画の作成を主に担当していた方はどなたですか。

前問(28)の選択肢から1つだけ選んで、以下に番号をご記入下さい。

(30) 作成・活用することでの教育的な意義や効果についてお教え下さい。(○はいくつでも)

- |                          |                        |
|--------------------------|------------------------|
| 1 当該幼児への日常の保育のねらいがはっきりする | 7 保護者との共通理解が得られる       |
| 2 当該幼児への日常の支援の内容が具体的になる  | 8 当該幼児を含めた学級経営がやりやすくなる |
| 3 当該幼児の発達・成長が促される        | 9 小学校との連携がしやすくなる       |
| 4 当該幼児への教職員の共通理解が増す      | 10 その他(具体的に )          |
| 5 特別支援教育への教職員の理解や協力が増す   |                        |
| 6 特別支援教育への教職員の専門性が高まる    | 11 特にない                |

(31) 作成・活用にあたっての困難や課題があればお教え下さい。(○はいくつでも)

- |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|
| 1 作成までに時間がかかる         | 6 関係機関等の助言・協力を得るのが難しい |
| 2 他の園務を行う負担となる        | 7 実践に活用しにくい           |
| 3 どのように作成してよいかわかりにくい  | 8 目的や必要性がわかりにくい       |
| 4 他の教職員の理解や協力を得るのが難しい | 9 その他(具体的に )          |
| 5 保護者の理解や協力を得るのが難しい   | 10 特にない               |

(32) これまでどのような幼児に作成していましたか。作成の対象になった幼児についてお教え下さい。

(○はいくつでも)

- |                               |                       |
|-------------------------------|-----------------------|
| 1 学級担任や担当者が指導上悩んでいる幼児         | 6 保護者からの協力が得やすい幼児     |
| 2 園長や特別支援教育コーディネーターが必要と判断した幼児 | 7 関係機関等から作成の協力が得られる幼児 |
| 3 園内委員会で必要と判断された幼児            | 8 保護者から作成の依頼があった幼児    |
| 4 園内での共通理解のため必要と判断された幼児       | 9 その他(具体的に )          |
| 5 保護者との共通理解のため必要と判断された幼児      |                       |

→ 10 ページへお進み下さい。

【(26) で個別の指導計画を「2 作成していなかった」と回答した方にお尋ねします】

(33) 作成していなかった理由をお教え下さい。(〇はいくつでも)

- 1 必要性を感じないから
- 2 作成・見直し等の時間がないから
- 3 他の園務を行う負担となるから
- 4 作成の仕方が分からないから
- 5 書類作成が複雑でわずらわしいから
- 6 作成しても活用できないから
- 7 保護者の理解や協力を得るのが難しいから
- 8 目的がわからないから
- 9 教職員の理解や協力が得られないから
- 10 該当する幼児がないから
- 11 その他（具体的に )
- 12 特にない

→ 次ページへお進み下さい。

【全員にお尋ねします】

(34) 昨年度（令和4年度）において貴園では「個別の教育支援計画」を作成していましたか。（○は1つだけ）

1 作成していた

2 作成していなかった

→（次ページへお進み下さい。）

【(34)で個別の教育支援計画を「1 作成していた」と回答した方にお尋ねします】

(35) 貴園で個別の教育支援計画を実際に作成していた年長児の幼児数をお教え下さい。

名
---

(36) 保護者に加え、作成にあたって連携・協力していた機関があればお教え下さい。（○はいくつでも）

- |                     |               |
|---------------------|---------------|
| 1 小学校               | 6 特別支援学校      |
| 2 療育機関（児童発達支援センター等） | 7 その他の行政の関係部局 |
| 3 保健センター・保健所        | 8 親の会         |
| 4 医療機関              | 9 その他（具体的に    |
| 5 教育委員会             | 10 特にない       |

(37) 作成・活用することでの教育的な意義や効果についてお教え下さい。（○はいくつでも）

- |                        |                        |
|------------------------|------------------------|
| 1 支援の目標が明確になる          | 7 個別の指導計画の作成に生かすことができる |
| 2 支援の内容が具体的になる         | 8 保護者との共通理解が得られる       |
| 3 当該幼児の発達・成長が促される      | 9 小学校との連携がしやすくなる       |
| 4 特別支援教育への教職員の理解や協力が増す | 10 その他（具体的に            |
| 5 特別支援教育への教職員の専門性が高まる  | 11 特にない                |
| 6 幼児の将来像など長期的な視点をもてる   |                        |

(38) 作成・活用にあたっての困難や課題があればお教え下さい。（○はいくつでも）

- |                       |                      |
|-----------------------|----------------------|
| 1 作成までに時間がかかる         | 6 関係機関等との連絡調整に時間がかかる |
| 2 他の園務を行う負担となる        | 7 実践に活用しにくい          |
| 3 どのように作成してよいかわかりにくい  | 8 目的や必要性がわかりにくい      |
| 4 他の教職員の理解や協力を得るのが難しい | 9 その他（具体的に           |
| 5 保護者の承諾を得るのに時間がかかる   | 10 特にない              |

(39) これまでどのような幼児に作成していましたか。作成の対象になった幼児についてお教え下さい。

（○はいくつでも）

- |                      |  |
|----------------------|--|
| 1 保護者から作成の依頼があった幼児   |  |
| 2 関係機関等から作成の依頼があった幼児 |  |
| 3 園内で必要と判断された幼児      |  |
| 4 その他（具体的に           |  |

→ 次ページ（41）へお進み下さい。

【(34) で個別の教育支援計画を「2 作成していなかった」と回答した方にお尋ねします】

(40) 作成していなかった理由をお教え下さい。(○はいくつでも)

- 1 必要性を感じないから
- 2 作成・見直し等の時間がないから
- 3 他の園務を行う負担となるから
- 4 作成の仕方が分からないから
- 5 書類作成が複雑でわずらわしいから
- 6 作成しても活用できないから
- 7 保護者の理解や承諾を得るのが難しいから
- 8 目的がわからないから
- 9 教職員の理解や協力が得られないから
- 10 個別の指導計画があるのであまり必要がないから
- 11 該当する幼児がないから
- 12 その他（具体的に \_\_\_\_\_ )
- 13 特にない

【全員にお尋ねします】

(41) 貴園において、特別な配慮を必要とする幼児への支援に関して作成しているものの□にチェックを入れ、作成上のメリットとデメリットを具体的に記入してください。

- 個別の指導計画      作成上のメリット \_\_\_\_\_  
作成上のデメリット \_\_\_\_\_
- 個別の教育支援計画      作成上のメリット \_\_\_\_\_  
作成上のデメリット \_\_\_\_\_
- 要録      作成上のメリット \_\_\_\_\_  
作成上のデメリット \_\_\_\_\_
- その他      （具体的に \_\_\_\_\_ )
- 作成しているものはない

V. 小学校就学前の小学校との連携（情報を引き継ぎ切れ目のない支援を図るための連携）についてお尋ねします。

【全員にお尋ねします】

(42) 小学校就学前に、小学校との連携（情報を引き継ぎ切れ目のない支援を図るための連携）の機会がありましたか。

（○は1つだけ、数字を記入）

1 連携の機会があった（機会があった小学校の数  校）

2 連携の機会はなかった

-----▶次ページへお進み下さい。

【(42)で「連携の機会があった」と回答した方にお尋ねします。】

連携の機会があった小学校をそれぞれA小学校、B小学校、C小学校のように設定をして、以下の質問について、該当する小学校全てに○をしてください。

（連携の機会があった小学校が7校以上ある場合は、進学した幼児数の多い上位6校までについて回答してください）

(43) 小学校就学前の小学校との連携の主催者をお教え下さい。（AからFの該当する学校に○をいくつでも）

- |                |                   |
|----------------|-------------------|
| 1 自治体（教育委員会）   | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 2 自治体（教育委員会以外） | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 3 小学校          | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 4 幼稚園・認定こども園   | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 5 その他（         | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |

(44) 連携の対象となっている子どもについてお教え下さい。（AからFの該当する学校に○をいくつでも）

- |                                     |                   |
|-------------------------------------|-------------------|
| 1 障害の診断を受けている子どもを対象としている            | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 2 気になる子（診断の有無にかかわらず気になる子ども）を対象としている | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 3 すべての子どもを対象としている                   | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |

(45) 1年間の連携の頻度をお教え下さい。（AからFの該当する学校に○をいくつでも）

- |            |                   |
|------------|-------------------|
| 1 月に1回     | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 2 2～3ヶ月に1回 | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 3 半年に1回    | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 4 1年に1回    | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |

(46) 1年間の連携の状況をお教え下さい。（AからFの該当する学校に○をいくつでも）

- |                                    |                   |
|------------------------------------|-------------------|
| 1 必ず実施されている                        | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 2 年長児の特性・状況によって実施されるときとされないときがある   | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 3 小学校や園の都合・状況によって実施されるときとされないときがある | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |

→ 次ページへお進み下さい。

【全員にお尋ねします】

(47) 特別な配慮を必要とする幼児の保育場面の見学の機会がありましたか。(○は1つだけ、数字を記入)

1 見学の機会があった(機会があった小学校の数  校)

2 見学の機会がなかった \_\_\_\_\_

-----▶(次ページへお進み下さい。)

【(47)で「見学の機会があった」と回答した方にお尋ねします。】

見学の機会があった小学校をそれぞれA小学校、B小学校、C小学校のように設定をして、以下の質問について、該当する小学校全てに○をしてください。

(見学の機会があった小学校が7校以上ある場合は、進学した幼児数の多い上位6校までについて回答してください)

(48) 見学が行われた時期をお教え下さい。(AからFの該当する学校に○をいくつでも)

- |             |                   |
|-------------|-------------------|
| 1 年長になる前    | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 2 年長の4月～8月  | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 3 年長の9月～12月 | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 4 年長の1月～3月  | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |

(49) 見学に来たメンバーを教えてください。(AからFの該当する学校に○をいくつでも)

- |           |                   |
|-----------|-------------------|
| 1 学年担当教員  | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 2 教務主任    | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 3 校長など管理職 | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 4 教育委員会   | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 5 自治体職員   | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 6 その他( )  | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |

(50) 見学時に行われた連携内容について教えてください。(AからFの該当する学校に○をいくつでも)

- |                           |                   |
|---------------------------|-------------------|
| 1 見学だけを行った                | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 2 子どもの状況についての説明を行った       | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 3 子どもの支援について意見交換・情報交換を行った | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 4 今後の対応について話をした           | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |

→ 次ページへお進み下さい。

VI. 小学校就学後の小学校との連携（情報を引き継ぎ切れ目のない支援を図るための連携）についてお尋ねします。

【全員にお尋ねします】

(51) 小学校就学後に、小学校との連携の機会がありましたか。(○は1つだけ、数字を記入)

- 1 連携の機会があった(機会があった小学校の数  校)      2 連携の機会はなかった
- ▶(次ページへお進み下さい。)

【(51)で「連携の機会があった」と回答した方にお尋ねします。】

連携の機会があった小学校をそれぞれA小学校、B小学校、C小学校のように設定をして、以下の質問について、該当する小学校全てに○をしてください。

(連携の機会があった小学校が7校以上ある場合は、進学した幼児数の多い上位6校までについて回答してください)

(52) 連携の提案はどこからありましたか。(AからFの該当する学校に○をいくつでも)

- |                |                   |
|----------------|-------------------|
| 1 自治体(教育委員会)   | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 2 自治体(教育委員会以外) | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 3 小学校          | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 4 幼稚園・認定こども園   | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 5 その他( )       | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |

(53) 学校訪問があった場合、主催者をお教え下さい。(AからFの該当する学校に○をいくつでも)

- |                |                   |
|----------------|-------------------|
| 1 自治体(教育委員会)   | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 2 自治体(教育委員会以外) | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 3 小学校          | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 4 幼稚園・認定こども園   | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 5 その他( )       | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |

(54) 学校訪問があった場合、参加者をお教え下さい。(AからFの該当する学校に○をいくつでも)

- |             |                   |
|-------------|-------------------|
| 1 園長        | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 2 副園長・副教頭   | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 3 主幹・主任     | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 4 令和4年度年長担任 | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 5 令和5年度年長担任 | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 6 その他( )    | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |

(55) 学校訪問があった場合、その際の連携の内容についてお教え下さい。(AからFの該当する学校に○をいくつでも)

- |                           |                   |
|---------------------------|-------------------|
| 1 対象児童の授業参観               | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 2 対象児童との面談                | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 3 対象児童の現状について担任との意見交換     | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 4 1学年全体の授業参観              | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 5 1学年全体の現状について1学年担任との意見交換 | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 6 今年度の年長児の情報交換            | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |
| 7 その他( )                  | A校・B校・C校・D校・E校・F校 |

→ 次ページへお進み下さい。

Ⅶ. 小学校就学前、就学後にかかわらず、小学校との連携の機会があった方にお尋ねします。

(56) 連携の場があってよかったと思うことについてお教え下さい。(〇はいくつでも)

- 1 園でのこれまでの子どもの様子、状況を細かく説明することができた
- 2 園でのこれまでの対応方法を伝えることができた
- 3 小学校での対応を聞くことができた
- 4 日頃から小学校と園とでコミュニケーションが図られるようになった
- 5 子どものその後の育ちを知ることができた
- 6 情報を伝える機会があることで保護者の安心につながった
- 7 その他(具体的に )
- 8 小学校との連携の機会はなかった

特別な配慮を必要とする幼児の幼小連携に対しての要望・意見、あるいは実施したことによるメリット・デメリットなどがあれば、自由にお書きください。

※ご多忙の中、調査へのご協力を誠にありがとうございました。

返信用封筒に入れて、11月2日(木)までにご投函いただけますと幸いです。



<文部科学省委託調査研究>

「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」

## 特別な配慮を必要とする幼児の小学校就学支援にかかる実態調査について（アンケート）

調査の企画主体：幼児期の特別支援教育調査研究委員会

〔こども教育宝仙大学 守巧、共立女子大学 広瀬由紀、  
千葉大学 真鍋健 ほか大学教員等13委員〕

調査実施：一般社団法人中央調査社

このたびは、児童の特別支援教育に関する本調査にご協力いただき、まことにありがとうございます。

本調査は、「研究の主旨」（依頼文）にありますように、文部科学省委託研究として、特別な配慮を必要とする児童の教育課題等についてお尋ねするものです。回答はすべて匿名化または数値的に処理され、個人名や学校名が公開されることはありませんので、率直にご回答いただきますようお願いいたします。

- ・ 令和5年度現在、主幹教諭または教務主任の方がご回答下さい。主幹教諭または教務主任の先生にご回答頂くことが難しい場合は、幼児の入学支援にかかわられている他の先生にご回答をお願いします。
- ・ ご記入は、黒の鉛筆、ボールペンなどをお願いいたします。選択式の質問には（○は1つだけ）（○はいくつでも）といった表示がございますので、表示に沿ってあてはまる選択肢の番号に○をつけてご回答下さい。
- ・ ご回答にかかる時間はおよそ15～20分です。
- ・ 本調査における「特別な配慮を必要とする児童」とは、障害や難病等の診断の有無にかかわらず、先生方が「特別な配慮が必要・気になる・困っている」と感じている児童です。但し、外国にルーツを持つ児童は対象外とします。
- ・ 本調査における「就学支援」とは、子どもが小学校への就学にむけてスムーズに移行できるよう支援することを指します。

### I 昨年度（令和4年度）における貴校の概要についてお尋ねします。

（1）貴校の区分は以下のどれですか。（○は1つだけ）

- 1 国立 2 公立 3 私立 4 その他（具体的に \_\_\_\_\_）

（2）貴校がある地域は以下のどれですか。（○は1つだけ）

- 1 北海道 2 東北 3 関東 4 中部 5 近畿 6 中国 7 四国 8 九州 9 沖縄

（3）貴校の全校の学級数について教えて下さい。（○は1つだけ）

- 1 1～5学級 2 6～11学級 3 12～17学級 4 18～23学級 5 24学級以上

（4）貴校で設置されている特別支援学級の障害種についてお教え下さい。（設置されているものすべてに○）

- 1 特別支援学級は設置されていない 2 知的障害者 3 肢体不自由者 4 病弱者及び身体虚弱者  
5 弱視者 6 難聴者 7 言語障害者 8 自閉症者・情緒障害者

（5）貴校で行われている「通級による指導」の障害種についてお教え下さい。（行っているものすべてに○）

- 1 通級による指導は行っていない 2 言語障害者 3 自閉症者 4 情緒障害者 5 弱視者  
6 難聴者 7 学習障害者 8 注意欠陥多動性障害者 9 肢体不自由者 10 病弱・身体虚弱者

（6）貴校の自治体の教育行政では、特別な配慮が必要な児童か否かに関わらず、小1の支援に特化した独自の職員を設置する制度がありますか（小1プロブレム対策学級補助員など）、貴校に配置されておりましたか。

（○は1つだけ、数字を記入）

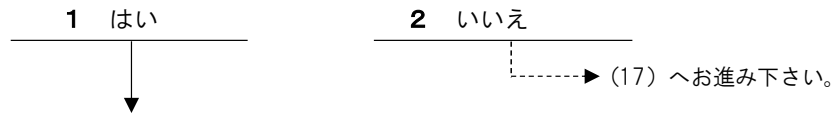
- 1 はい（ \_\_\_\_\_ 人） 2 いいえ



**Ⅲ 昨年度（令和4年度）における入学前の連携・支援について伺います。**

【全員にお尋ねします】

(13) 特別な配慮を必要とする児童を園で参観する機会は設定されていましたか。(○は1つだけ)



【(13) で「1 はい」と回答した方にお尋ねします】

(14) どなたが、特別な配慮を必要とする児童(昨年度は幼児)を園で参観していましたか。(あてはまるもの全てに○)

- 1 特別支援教育コーディネーター    2 特別支援学級の担任    3 通級による指導の担当者  
 4 令和4年度の1年生担任    5 養護教諭    6 主幹教諭または教務主任  
 7 その他(具体的に )

(15) いつ特別な配慮を必要とする児童(昨年度は幼児)を園で参観していましたか。(あてはまるもの全てに○)

- 1 4月    2 5月    3 6月    4 7月    5 8月    6 9月    7 10月    8 11月  
 9 12月    10 1月    11 2月    12 3月

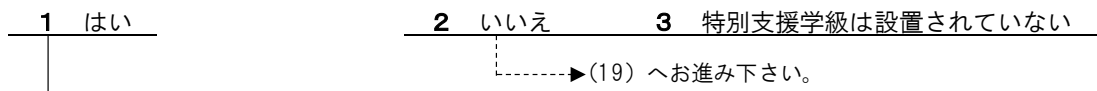
(16) 特別な配慮を必要とする児童(昨年度は幼児)を園で参観したあとに保育者と協議する時間は用意していましたか。

(○は1つだけ)

- 1 はい    2 いいえ

【全員にお尋ねします】

(17) (貴校に特別支援学級が設置されている場合) 特別支援学級に進学する予定の児童の保護者が、学校に訪問して入学に向けた個別の相談を行う機会は設定していましたか。(○は1つだけ)



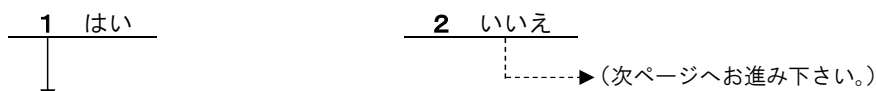
【(17) で「1 はい」と回答した方にお尋ねします】

(18) 年間計画において、特別支援学級に進学する予定の児童の保護者が、学校に訪問して入学に向けた個別の相談を行う機会はいつ設定していましていますか。(あてはまるもの全てに○)

- 1 4月    2 5月    3 6月    4 7月    5 8月    6 9月    7 10月    8 11月  
 9 12月    10 1月    11 2月    12 3月    13 随時相談の機会を設けている

【全員にお尋ねします】

(19) 通常の学級に進学する予定の児童(昨年度は幼児)の保護者が、学校に訪問して入学に向けた個別の相談を行う機会は設定していましたか。(○は1つだけ)



【(19) で「1 はい」と回答した方にお尋ねします】

(20) 年間計画において、保護者が学校に訪問して入学に向けた個別の相談を行う機会はいつ設定していましていますか。

(あてはまるもの全てに○)

- 1 4月    2 5月    3 6月    4 7月    5 8月    6 9月    7 10月    8 11月  
 9 12月    10 1月    11 2月    12 3月    13 随時相談の機会を設けている

**IV 昨年度（令和4年度）における入学後の連携・支援について伺います。**

【全員にお尋ねします】

(21) 幼保小連絡会等において、特別な配慮を必要とする児童の園での様子について保育者と情報交換する機会は設定されていますか。（○は1つだけ）

1 はい

2 いいえ

-----▶(23) へお進みください。

【(21)で「1 はい」と回答した方にお尋ねします】

(22) いつ、特別な配慮を必要とする子どもの園での様子について保育者と情報交換する機会は設定されていますか。  
(あてはまるもの全てに○)

1 4月    2 5月    3 6月    4 7月    5 8月    6 9月    7 10月    8 11月  
9 12月   10 1月   11 2月   12 3月

**V 令和4年度における記録物について伺います。**

【全員にお尋ねします】

(23) 園から送付されてきた指導要録は、子どもの指導の参考にしましたか。（○は1つだけ）

1 とても参考にした    2 やや参考にした    3 あまり参考にしなかった    4 参考にしなかった

-----▶(次ページへお進み下さい。)

【(23)で「1 とても参考にした 2 やや参考にした」と回答した方にお尋ねします】

(24) 指導要録をどのように参考にしたのか、具体的にお教え下さい。

【全員にお尋ねします】

(25) 個別の指導計画は、幼児教育施設で過去に作成したものを受け取りましたか。(○は1つだけ)

1 はい  
↓

2 いいえ  
└───▶ (28) へお進み下さい。

【(25)で「1 はい」と回答した方にお尋ねします】

(26) 小学校での個別の指導計画の作成において、幼児教育施設から受け取った個別の指導計画は参考になりましたか。(○は1つだけ)

1 とても参考にしている    2 やや参考している    3 あまり参考していない    4 参考にしていない

(27) 個別の指導計画の作成において、幼児教育施設から受け取った個別の指導計画をどのように参考にしましたか。

【全員にお尋ねします】

(28) 個別の教育支援計画は、幼児期に作成されたものを引き継ぎましたか。(○は1つだけ)

1 はい  
↓

2 いいえ  
└───▶ (次ページへお進み下さい。)

【(28)で「1 はい」と回答した方にお尋ねします】

(29) 個別の教育支援計画は、幼児期に作成されたものはどなたから引き継ぎましたか。

(あてはまるもの全てに○)

1 保護者    2 園・保育者    3 療育施設等の専門機関    4 その他(具体的に )

(30) 個別の教育支援計画は、幼児期に作成された欄を指導の参考にしていますか。(○は1つだけ)

1 とても参考にしている    2 やや参考している    3 あまり参考していない    4 参考にしていない

(31) 個別の教育支援計画は、幼児期に作成された欄をどのように参考にしていますか。

**VI 令和4年度における貴校の小学校就学支援に関わる情報について伺います。**

【全員にお尋ねします】

(32) 特別な配慮を必要とする児童への支援に当たって必要と考える情報をお教え下さい。(上位3つ)

例：身辺自立の程度 安心できる場所 友達・教職員との関係 活動への参加支援

(33) (32) の他に、入学前に知りたい情報をお教え下さい。

※ご多忙の中、調査へのご協力を誠にありがとうございました。

返信用封筒に入れて、11月2日(木)までにご投函いただけますと幸いです。

## 実地訪問調査・面接の要領（概略）

### 1 面接方法

#### (1) 面接対象

- ①自治体：特別な配慮を必要とする幼児の移行支援に関して主として携わっている担当者
- ②幼稚園：特別支援教育コーディネーターなど年長児の小学校就学に関わった教諭
- ③小学校：移行の際の支援に多く関わっている教諭

#### (2) 手続き

- ① 【幼稚園および小学校対象】調査票の事前記入（本調査で使用の質問紙調査票とほぼ同じ様式・項目内容のもの）：事前に調査票を送付し、返送された調査票を持参
- ② インタビュー：後掲の通り
- ③ 記録とまとめ：
  - ・全インタビューに書面での同意を得た上で録音を行う。
  - ・録音内容やメモに基づき、報告書書式にまとめる。

#### (3) その他

- ・面接は、2人～3人のチームで行う
- ・自治体の取り組みに関する資料や、園や学校の要覧、個別の指導計画の書式例など、持ち帰り保管する。

### 2 面接要領 ～自治体担当者向け

#### (1) イントロダクション

- ① 調査目的の説明・調査員の紹介
- ② 自治体における幼稚園等や小学校の概況、地域の教育事情などの把握

#### (2) 自治体の取り組み

- ① 自治体の取り組みに関する現状やその経緯について質問する。
- ② 取り組みにあたっての成果や課題などを具体的に聞く。

### 3 面接要領 ～幼稚園教諭向け

#### (1) イントロダクション

- ① 調査目的の説明・調査員の紹介
- ② 園の概況、地域の幼児教育事情、園の歴史などの背景の把握

#### (2) 障害のある幼児、特別な配慮を必要とする幼児の受け入れ概況について

調査票の回答に沿って、対象園児数、障害等の具体的な状況、教職員数とその配置、人為的な工夫等について具体的に聞く。

#### (3) 教育・保育体制・支援体制・記録物

調査票の該当箇所に沿って、小学校就学を支えるための園内での支援の具体、充実すべき内容、それらを進めるための保護者との連携での注意点などについて質問する。また、園内委員

会や特別支援教育コーディネーターの実際も質問する。さらに、個別の指導計画および教育支援計画や対象とする幼児などについて尋ね、指導要録抄本も含めた作成上のメリット、デメリットなどを質問する。

#### (4) 小学校就学前後の小学校との連携

調査票の該当箇所に沿って、小学校就学前後の小学校との交流の具体、小学校側が保育場面の見学する機会の有無やその様子、就学後の小学校との連携の機会の実際について質問する。また、就学前後の小学校との連携に対する意見、その他への意見等を聞く。

### 4 面接要領 ～小学校教諭向け

#### (1) イントロダクション

- ① 調査目的の説明・調査員の紹介
- ② 学校の概況、地域の学校教育事情、学校の歴史などの背景の把握

#### (2) 特別支援学級および通級指導教室による指導について

調査票の該当箇所に沿って、特別支援学級の設置の状況や通級指導教室による指導の様子、教員配置について質問する。

#### (3) スタートカリキュラムについて

調査票の該当箇所に沿って、スタートカリキュラムを通した、特別な配慮を必要とする児童への配慮や工夫、課題について具体的に聞く。

#### (4) 小学校就学前後の幼児教育施設との連携について

調査票の該当箇所に沿って、特別な配慮を必要とする児童について、小学校就学前に園を参観する機会の実際、保護者との相談機会、就学後の連絡会の実施やその内容の現状や課題を質問する。

#### (5) 記録について

調査票の該当箇所に沿って、園から送られる指導要録、個別の指導計画、個別の教育支援計画の活用状況や具体的な取り組みについて質問する。また、小学校就学前後の幼稚園等との連携に対する意見、その他への意見等を聞く。

※関係資料を拝受する。

例：自治体のパンフレット、園や学校の要覧、個別の指導計画等の書式、特別な支援をしている場合の諸資料、研修計画等

※上記は、実際の面接マニュアルのうち質問事項の要点などの骨子を示したものである。



実地調査協力先一覧（掲載可能な自治体・園・学校のみ記載 順不同）

自治体名	訪問先
さいたま市	さいたま市子ども未来局子育て未来部
	さいたま市教育委員会特別支援教育室
	さいたま市立仲町小学校
	学校法人 麗和幼稚園
千代田区	千代田区教育委員会指導課
	千代田区立番町幼稚園
	千代田区立番町小学校
日野市	日野市教育委員会教育部学務課
	日野市立第四幼稚園
	日野市立第一小学校
岐阜市	岐阜市教育委員会
	岐阜市子ども未来部
伊丹市	伊丹市教育委員会事務局 こども未来部 幼児教育保育室 幼児教育推進課
	伊丹市教育委員会事務局 学校教育部学校指導課
	伊丹市立鴻池小学校
	伊丹市立こうのいけ幼稚園
広島市	広島市教育委員会 1 指導課
	広島市立基町幼稚園
	広島市立中筋幼稚園
	広島市立基町小学校
玉野市	広島市立中筋小学校
	玉野市教育委員会 就学前教育課
	玉野市立田井幼稚園
	玉野市立荘内小学校

## 本調査研究の研究組織

(順不同 所属は令和5年3月現在)

### 1 実行委員会

委員	所属	作業班
守 巧	こども教育宝仙大学	調整・推進班班長・質問紙調査班長
広瀬由紀	共立女子大学	調整・推進班・実地調査班班長
真鍋 健	千葉大学	調整・推進班・質問紙調査班
浅川茂実	群馬医療福祉大学	質問紙調査班
太田顕子	関西福祉科学大学	質問紙調査班
甲賀崇史	常葉大学	質問紙調査班
杉崎雅子	小田原短期大学	質問紙調査班
室井佑美	山村学園短期大学	質問紙調査班
相沢和恵	元浦和大学	実地調査班
酒井幸子	武蔵野短期大学	実地調査班
城倉登代子	関東学院大学	実地調査班
中野圭子	板橋区子ども家庭部	実地調査班
丹羽健太郎	椙山女学園大学	実地調査班
三宅美由紀	兵庫大学短期大学部	実地調査班
森 依子	東九州短期大学	実地調査班

### 2 研究協力者

足立祐子 台東区立富士幼稚園  
吉川和幸 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所  
山田賢吾 狭山市立教育センター