



A市教育委員会における就学判断に関する一考察： 就学指導から就学後1年間の追跡調査を通して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学 公開日: 2013-09-05 キーワード: 作成者: 大塚, 千枝子, 青山, 眞二 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00006149

A市教育委員会における就学判断に関する一考察

— 就学指導から就学後1年間の追跡調査を通して—

大塚千枝子・青山 眞二*

北海道教育大学札幌校特別支援教育心理学研究室

*北海道教育大学札幌校

Consideration about the school entrance judgment in City A's Board of Education

The follow-up survey for one year after entering school

OTSUKA Chieko and AOYAMA Shinji*

Department of Special Education, Sapporo Campus, Hokkaido University of Education

*Department of Special Education, Sapporo Campus, Hokkaido University of Education

概 要

本稿は、A市就学指導委員会が実施した就学指導・相談について、追跡調査を通してその就学先判断の妥当性を検証し、よりよい就学指導・就学相談のあり方を考察することを目的とした。その結果、就学指導委員会の就学措置判断は概ね妥当だったことが判った。しかし、通常学級措置児童に強い困難性を示す児童がいたり、特別支援学級と判断された児童の中に通常学級に適応している児童がいたりするなど、就学措置判断の難しさも明確になった。就学指導・就学相談をする上では、より確かな児童実態把握の必要性や関係機関や専門家と連携した情報の交換や支援の必要性が示唆された。就学指導・就学相談は就学措置判断したら終了するものではなく、就学前から就学後へと継続的な相談や支援に関わることにより一貫した相談支援体制が構築できるものとする。教育委員会がイニシアチブをとって、積極的に関係機関との連携に向けて、まとめていくことが課題の一つとして示された。

1. はじめに

1. 問題の所在

文部科学省が2002年に就学の基準について学校教育法施行規則等の一部改正を行ったことにより、多様な教育の形態に対応する就学相談を必要とする子どもが増え、教育相談・支援も複雑になってきている。(江澤2010, 牧野, 伊藤2005) このため、各市町村教育委員会は、様々な取り組みをなされており、その有効性

と妥当性の検証が求められている。

A市教育委員会では、学力低下や学校生活でのいわゆる「困り感」をもつ児童生徒への指導や支援を重点課題とし、その対応を急務としていることから、毎年各小中学校より「困り感」のある児童生徒の状況を報告してもらい、その実態を把握している。「困り感」を長い年月どこにも訴えることができない児童生徒や、あるいは誰にもわかってもらえずにいた児童生徒をなくすにはどうしたらいいのか、その究明の必要性和就学前の段階での就学相談の必要性を感じる場所である。早い時期からの気づきと指導こそが、このような「困り感」のある児童への適切な支援につながるのではないかと考える。

A市就学指導委員会では就学措置判断をするだけで、判断された児童のその後の変容を追跡調査したことがなかったため、就学措置後の児童の様子や就学判断が適切であったかをうかがい知ることはなかった。早期発見、早期支援の必要性も含めた就学指導のあり方や児童の実態や特性を踏まえた適切な就学への判断とはいかにあるべきかを知るためにも追跡調査は必要なことである。また、追跡調査を行うことにより、入学後に「困り感」のある児童生徒を早期に発見し、適正な支援へとつなげていくことも可能になる。

今までのように各教育委員会内の就学指導委員会がその子の障害の程度を判断し、「望ましい就学先」を保護者に通知するだけでなく、就学先の決定にあたっては「保護者の意見を聞くことが大切」とし（文部科学省2007）、さらに慎重な対応が求められる。保護者の意見を大切にしながら就学判断をするということは、判断したことの説明責任が伴うということである。つまり判断の根拠が求められる。A市教育委員会では、就学指導委員会をただ単に就学先を判断する機関ではなく、発達検査等を通して想定できる就学児一人一人の学習支援方法を就学先に提供したり、継続的に保護者や指導者への支援を行ったりすることができるようなシステムを作った。教育相談を行う児童については、必要に応じて知能検査を実施し、就学指導委員会では一人一人の子どもの特性を見極めて、望ましい学習の場を検討している。また、必要な配慮や支援については保護者了解の上、就学先への情報提供を行うようにしている。

このように就学前の気づきから就学後の支援まで、少しずつではあるが連携をとりながら進められてきている。早期発見としては、就学時健診での知的発達スクリーニング検査を導入した。しかし、5年経過した現在も就学指導・就学相談には課題は多く、試行錯誤ながら進めている状況である。特に就学児一人一人の学習環境が果たして適切であったか否かの検証を行うことは、今後の就学相談のあり方を考えるうえで手がかりが得られると考える。

2. 研究の目的

本研究では、就学相談体制に視点を当て、就学指導委員会の具体的な実践を通してその果たす役割と就学相談や教育相談のあり方を検証していきたいと考える。

教育委員会は、保護者の就学先決定をサポートするものとして信頼関係を築き、決定に向けた根拠となる確かなデータや説明が求められる。本研究では、就学後の追跡調査を通して、A市の就学指導委員会の判断が妥当であったかを検証することにより、よりよい就学相談の在り方を考察することを目的とする。

II 方法

1. 実施期間

研究1 「A市における就学措置判断後の追跡調査」 1回目

2009年6月9日(水)～6月29日(火)

研究2 「1年間の変容から見える課題と対応」 追跡調査2回目

2010年3月1日(火)～3月25日(金)

2. 調査対象

研究1：A市全小学校10校で平成22年度の就学児童を対象として「知的発達スクリーニング検査」を実施し、その結果、表1で示すように個別検査が必要と判断されたのは71名（発達支援センター通所児童を含む）だった。個別検査の結果、「特別支援学校」に措置された児童2名と「特別支援学級」に措置された13名は学校からの要望による実態観察としたため対象から除いて、52名を調査の対象児童とした。

対象となった各措置児童数は以下の通りで、措置内容は表3に示す通りである。

通常学級措置児童12名，学校支援措置児童15名，経過観察・支援措置児童13名，判断否合意児童12名

研究2：2009年6月に実態把握した52名中転校した2名を除く50名を対象とし、各措置児童数は以下の通りである。

通常学級措置児童12名，学校支援措置児童15名，経過観察・支援措置児童12名，判断否合意児童11名

表1 A市における「知的発達スクリーニング検査」の結果

対象児童		22年度	割合
就学児童数(スクリーニング検査対象児)		579名	100%
再検査必要なし		508名	87%
再検査必要あり	個別検査	50名	9%
発達支援センター通所		21名	4%
その他の機関		0	0

3. 分析の方法と視点

3-1 分析方法

- ①2009年6月と翌年3月の年2回，市内10校の小学校で，対象となる児童を「児童観察評価表」でチェックし，行動観察等では不十分な部分を教師からの聴き取りで補足する。
- ②「児童観察評価表」の観察項目に基づいて，評価するとともに，教師やコーディネーターから様子を聴き取り，対象児童の実態を客観的に把握し，分析する。それらの資料と，入学後の変容により就学先判断の妥当性を捉える。

3-2 分析の視点

子どもの実態を「学習態度」「学力」「指示の理解」「友人との遊び」の観点から捉え，その頻度と傾向から評価するものである。各観点の評価は5段階評価とし，「1」と「2」は少しの支援を必要とするも概ね通常学級に適應しており，年齢相応または特に大きな問題がないものとする。「4」と「5」についてはかなりの問題を抱えており，何らかの直接的な支援を必要としており，中には対応の緊急性を必要としている児童や不適應を示すものも含まれる。「3」については，今後の学校生活や対応により，「1」「2」のグループにも「4」「5」のグループにもなりうることを意味している。「教師の気づき」については担任教師より

聴取し、子どもの学校生活における困難性と教師の理解や気づきとの関係性を分析する。5段階評価は「教育効果測定（青山，久保田2007）」を参考に表2に示す具体的な評価基準を設定した。

措置判断とその内容については表3に示す通りである。

表2 児童観察評価の基準

観点	評価基準	1	2	3	4	5
学習態度		適応	少し配慮が必要	判断がつかない	かなり問題を抱えている	不適応
学力		学年相応	教科によりばらつきがある	今のところ判断がつかない	全体に遅れが見られる	学習内容の理解ができない
指示への理解	指示を聞いて行動できる	言葉かけなど、少しの支援が必要	判断がつかない	直接的な支援を必要としている		指示が聞けない
友人との遊び	遊べる	教師のきっかけで遊べる	判断がつかない	トラブルが多い		遊べない
教師の気づき	特に問題ない	少し気になる	わからない	気になる行動が多い		不適応

表3 措置判断内容

措置判断	具体的内容
通常学級	通常学級に適応できると判断された児童
学校支援	担任や教職員などの工夫や配慮により困難性の改善または克服がなされると思われる児童。 校内における支援体制の検討
経過観察・支援	特別な事情により通常学級になった児童。 特別支援学級と判断するには難しい児童
判断否合意	特別支援学級が望ましい学習の場と判断されたが、保護者の理解が得られなかった児童

4. 観点別評価の結果

4-1 「学習態度」について

6月と3月を比較すると、6月は全体的に「2」の「少し配慮が必要」の児童が多かったが、3月になると、通常学級児童では「2」が減り「1」の「適応」が多くなった。その他のグループも同じ傾向にあり、「2」の評価は減っている。6月は「2」を中心とした山型を表し、3月は「1」を中心として右肩下がりの方を表している。

措置別評価点構成比の比較をみると、3月の通常学級児童は、「適応」が80%を越えている。6月の50%と比較すると、大きな伸びが見られる。また、「2」の「少し配慮が必要」も加えるとほぼ全員が学習態度には大きな問題がないことがわかる。

3月の学校支援児童は、80%の児童が「適応」または「少し配慮が必要」と評価されている。20%の児童が「かなり問題を抱えている」状況であると評価されている。6月と比較すると、「3」の「判断がつかない」児童はいなくなり、「1」の「適応」は47%から53%へと増えている。

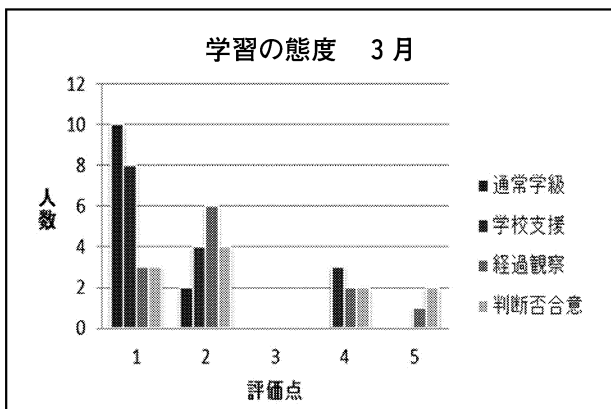


図1 3月措置別評価点の分布

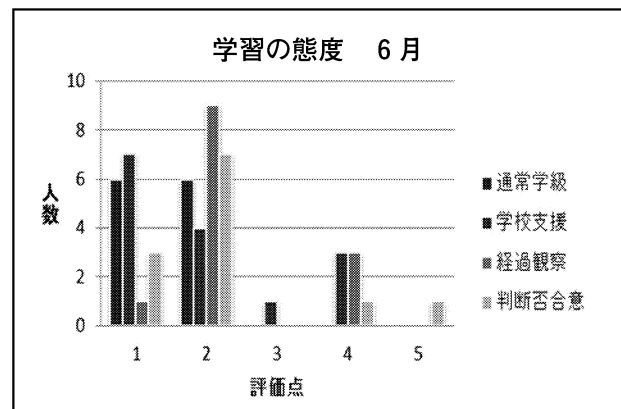


図2 6月措置別評価点の分布

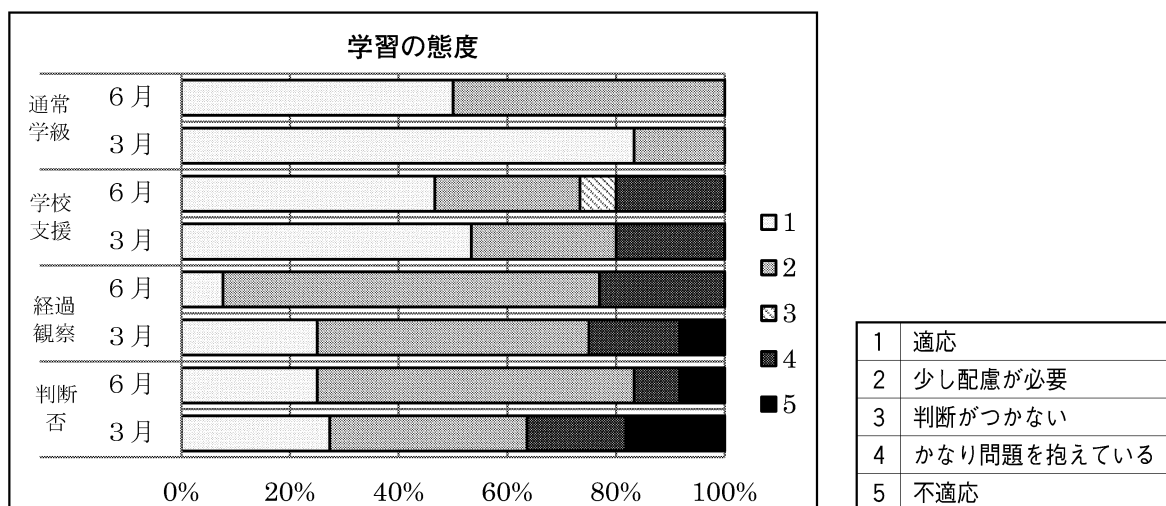


図3 「学習態度」の措置別評価点構成比の比較 (6月・3月)

3月の経過観察・支援児童は、「1」の「適応」と「2」の「少し配慮が必要」を合わせると75%の児童がほぼ適応状態にあり、6月(77%)とあまり差はない。しかし、6月の実態把握と比較してみると、「2」の「少し配慮が必要」が少なくなり、「1」の適応が多くなって学習態度が改善したかのように見受けられるが、6月には0だった「不適応」が8%あり、困難性がより深刻な状態になった児童もでてきている。

3月の判断否合意児童は、通常学級に概ね適応していると評価された「1」と「2」を合わせると64%で、支援を必要としている「4」と「5」は合わせると36%であった。6月の実態把握と比較すると、「1」「適応」と「2」「少し配慮が必要」を合わせた割合は、83%から64%と大きく減っている。さらに、6月で「4」の「かなり問題を抱えている」(8%)と「5」の「不適応」(8%)はそれぞれが18%に増え、より困難性を増している。

全体で見ると、経過観察・支援児童と判断否合意児童だけに「5」の「不適応」と評価された児童がいる。

4-2 「学力」について

6月と3月を比較すると、6月では経過観察・支援児童の「4」「全体に遅れがみられる」が抜きん出ているが、全体的には「1」の「学年相応」あるいは「2」の「教科によりばらつきがある」と評価された児童が多かった。3月は「4」が減り、「5」の「学習内容の理解ができない」が多くなった。6月に「2」「3」「4」と評価された児童の一部は「より適応した状態」か「より不適応の状態」になったことを表している。

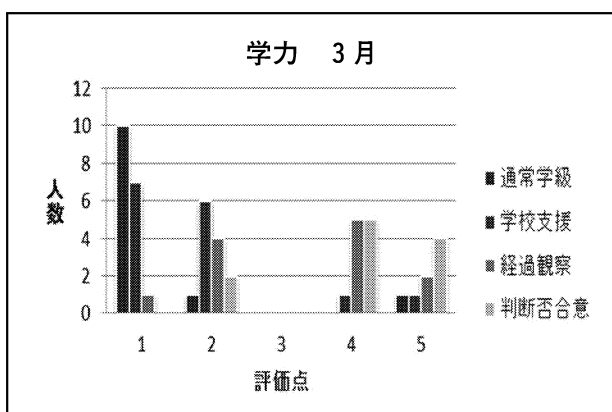


図4 3月措置別評価点の分布

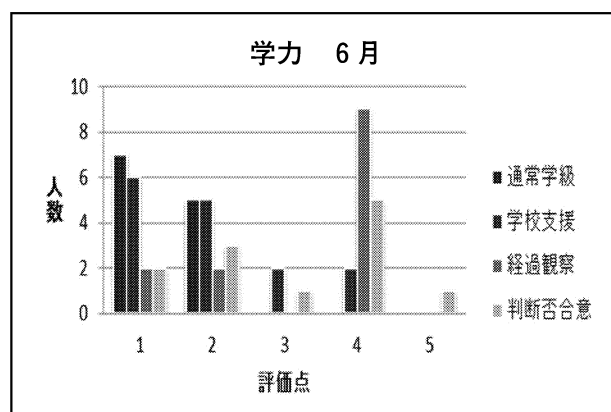


図5 6月措置別評価点の分布

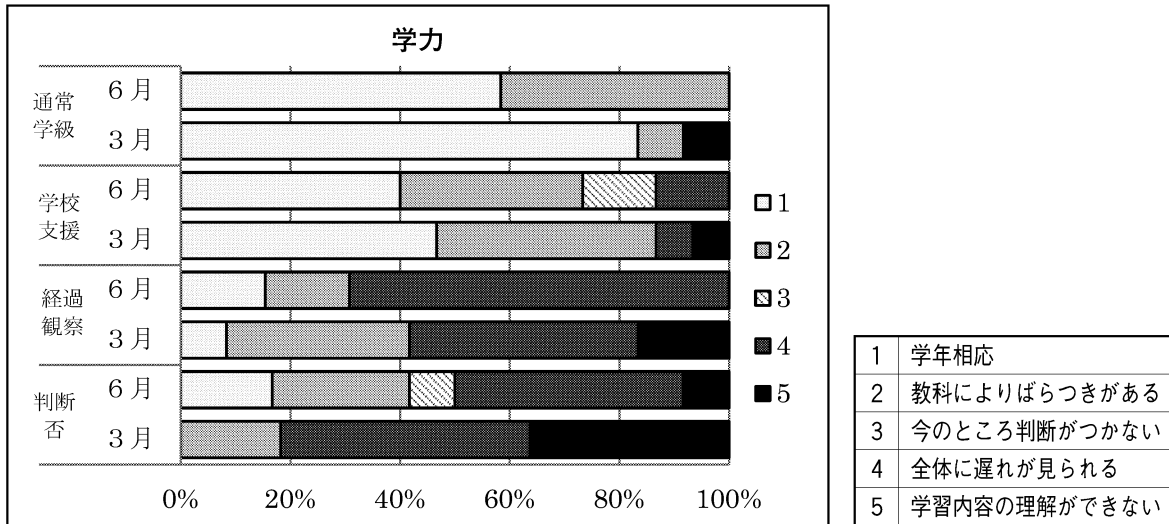


図6 「学力」の措置別評価点構成比の比較(6月・3月)

措置別の評価点構成比の比較をみると、通常学級児童では、3月は6月より「2」の「教科によりばらつきがある」児童は減り、「1」の「学年相応」が多くなった。3月には90%以上の児童がほぼ学年相応の学習内容を理解していると評価された。しかし、「5」の「学習内容の理解ができない」と評価された児童もいた。

学校支援児童は、3月は6月より「1」「2」が多く、87%の児童が学年相応の学習内容を理解していると評価された。6月に「3」の「今のところ判断がつかない」と評価された児童は3月にはいなくなり、「4」の「全体に遅れが見られる」も少なくなったが、「5」の「学習内容の理解ができない」と評価された児童は、学年相応の内容にはついていけない状態であることを示している。

経過観察・支援児童では、3月は6月より「1」の「学年相応」と評価された児童は少なかったが、「2」の「教科によりばらつきがある」は多くなり、「1」と「2」を合わせ学年相応の学習内容を概ね理解していると評価された児童は増えている。しかし、「4」の「全体に遅れが見られる」は69%から3月には42%へと少なくなったが、6月には0だった「5」の「学習内容の理解ができない」は3月には17%見られ、学力が伸びた児童もいたが、半数以上の児童は学年相応の学習が困難であることを示している。

判断否合意児童は、6月は「1」～「5」の全てに評価が混在していたが、その中でも比較的多かったのは、「4」の「全体に遅れが見られる」だった。3月は「1」の「学年相応」がいなくなり、「4」の「全体に遅れが見られる」と「5」の「学習内容の理解ができない」が多く、82%の児童が学年相応の学習についていくのが困難であることを示している。

4-3 「指示への理解」について

6月と3月を比較すると、6月は全体的には「2」の「言葉がけなど、少しの支援が必要」と評価された児童が多かったが、3月では通常学級措置児童に「1」の「指示を聞いて行動できる」と評価された児童が多くなった。一方「5」の「指示が聞けない」は6月には2人だったが、3月には7人と多くなり、それらの子ども達は一斉指導では教師の指示が理解されていないことを表している。

措置別評価点構成比の比較をみると、通常学級児童は6月に「1」の「指示を聞いて行動できる」と評価されたのは6割弱だったが、3月には9割以上を示しており、ほぼ全員が教師の指示を聞いて行動できている。

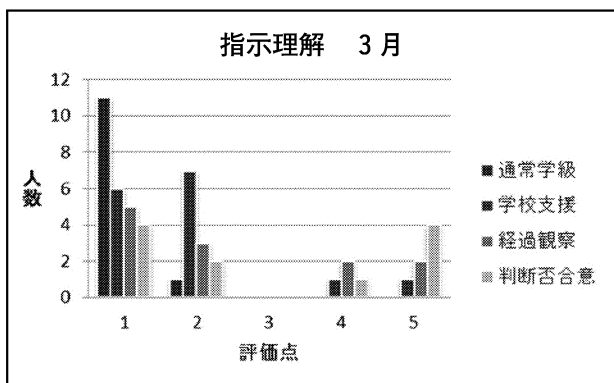


図7 措置別評価点の分布 3月

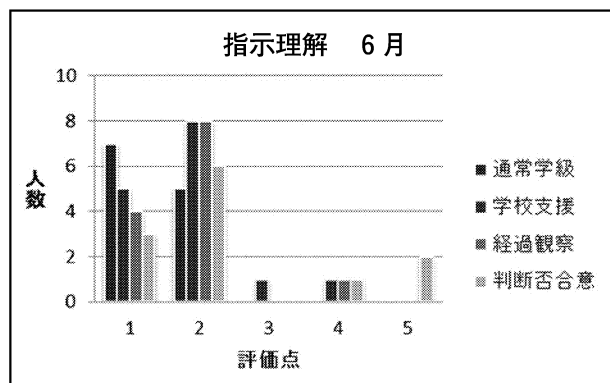


図8 措置別評価点の分布 6月

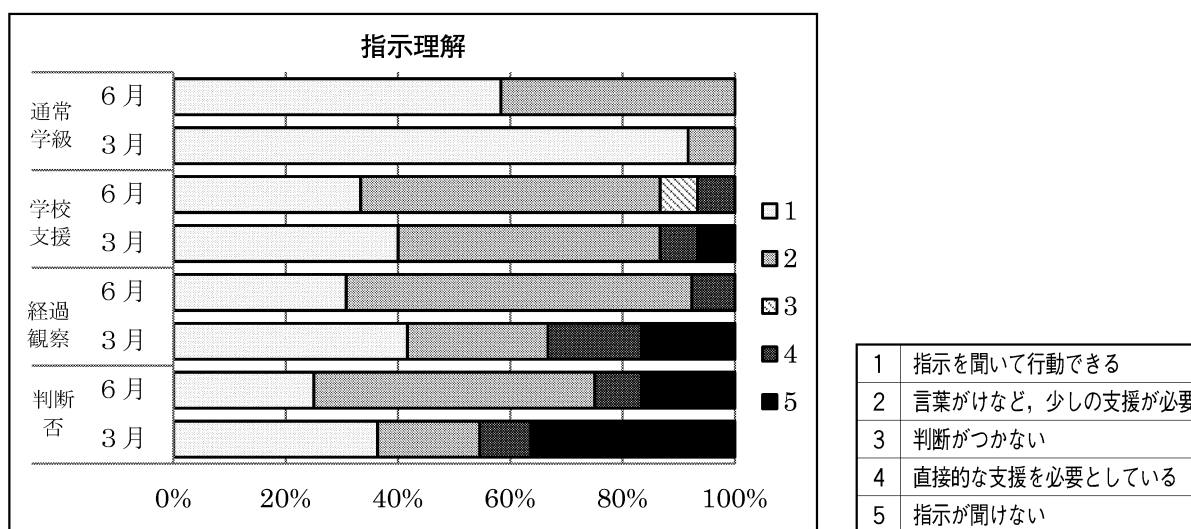


図9 「指示理解」の措置別評価点構成比の比較(6月・3月)

学校支援児童の3月の実態は6月同様、「1」の「指示を聞いて行動できる」と「2」の「言葉がけなど、少しの支援が必要」で9割弱を示しており、ほとんどの児童は指示を聞いて行動できることを表している。しかし、6月にはいなかった「5」の「指示が聞けない」は、3月には割合(7%)は少ないが見受けられる。

経過観察・支援児童の3月は、「1」の「指示を聞いて行動できる」と「2」の「言葉がけなど、少しの支援が必要」を合わせると67%の児童が指示を聞いてほぼ行動できているが、「4」の「直接的な支援を必要とする」と評価された児童や「5」の「指示が聞けない」と評価された児童は3割程度おり、全体に指示を出す場合、何らかの工夫が必要であることを示している。特に6月には「5」の「指示が聞けない」と評価された児童はなかったが、3月には17%の児童が「5」と評価されている。

6月の判断否合意児童は、「1」と「2」を合わせると75%だったが、3月は55%に減っている。それは、半数の児童はなんとか指示を聞いて行動することができることを表している。しかし、同時に「4」の「多くの支援を必要とする」や「5」の「指示が聞けない」と評価され、通常学級での学習に困難を抱えている児童も約半数いることを示している。

4-4 「友人との遊び」について

6月と3月を比較すると、6月には「3」の「判断がつかない」と評価された児童は7人いたが、3月には5人に減っている。6月に「判断がつかない」と評価された児童は3月でも0にはならず、入学後1年経っ

ても友人関係ではまだ実態の把握ができない児童がいることを示している。6月は、全体的には「1」が最多で「2」、「3」、「4」、「5」と評価点数が多くなるにしたがって人数が減っている。3月では、「1」の「遊べる」が大きく伸びた。「2」や「4」、「5」と評価された人数は6月より減り、それぞれの差はあまりない状況であった。それは、「友達との遊び」で支援を必要とする児童が減ったことを示し、友達関係が改善したかのように見える。しかし、少数ながらまだ友達との関係に困難性を示すものが出て、「5」の「遊べない」と評価された児童は6月より3月が多くなり、困難性を強めている。

措置別評価点構成比の比較を見ると、3月の通常学級児童では、「1」の「遊べる」(92%)は6月時の75%と比較すると大きく伸びている。6月に「4」の「トラブルが多い」と評価された児童は0になり、「3」の「判断がつかない」も0になった。通常学級措置児童のほとんどは友人との関係では大きな問題が見られないと評価された。

3月の学校支援児童は、80%の児童が「遊べる」と評価され、6月の53%と比較すると、大きく伸びている。6月では「4」の「トラブルが多い」は13%だったが3月には0になり、0だった「5」の「遊べない」と評価された児童は、3月には13%となって、6月に困難性を抱えていた児童は、3月にはより困難性が高くなっていると考えられる。

3月の経過観察・支援児童は、「1」の「遊べる」は60%を越えている。1年経っても「判断がつかない」と評価されている児童は25%を表している。「5」の「遊べない」と評価された児童はいないが、「4」の「ト

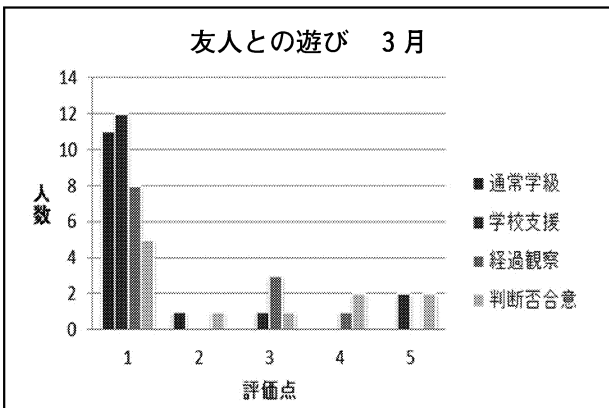


図10 措置別評価点の分布 3月

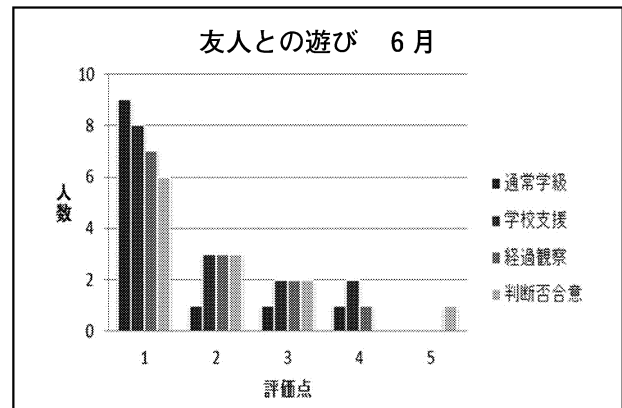


図11 措置別評価点の分布 6月

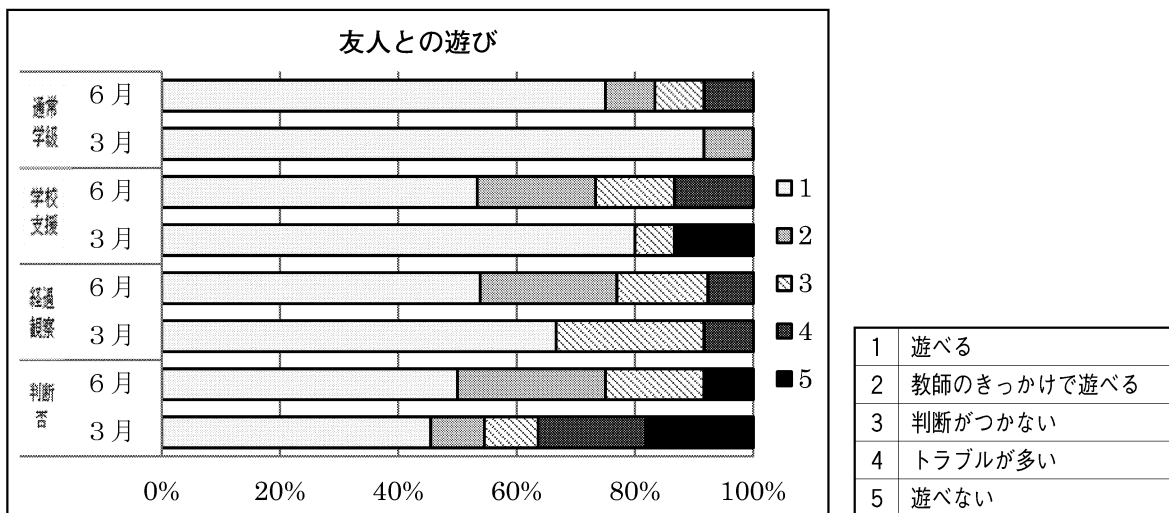


図12 「友人との遊び」の措置別評価点構成比の比較(6月・3月)

ラブルが多い」と評価された児童は6月、3月共に8%を示している。6月の実態把握では、「1」または「2」と評価された児童は77%だったが3月には約67%と減り、友達とトラブルがなく遊べる児童は減っていることを示している。

3月の判断否合意児童では、半数以上の児童は遊ぶことができていますが、「トラブルが多い」と「遊べない」がそれぞれ18%を表し、友達関係に困難性を示している。6月の実態把握と比較すると、「1」の「遊べる」と「2」の「教師のきっかけで遊べる」は少なくなった。より困難性の高い「4」と「5」は増え、「3」の「判断がつかない」と評価された児童は減った。約40%の児童が友達関係に何らかのつまづきや困難を抱えていることがわかる。

4-5 「気になる行動」(教師の気づき)について

6月と3月を比較すると、6月は「1」の「特に問題ない」、「2」の「少し気になる」、「4」の「気になる行動が多い」と大きく3つのグループに分かれていた。3月は通常学級措置児童に「1」の「特に問題ない」が大きく伸びを示しているのが目立つ。6月に「4」の「気になる行動が多い」は25%だったが、3月は10%に減っている。判断否合意児童は「5」の「不適応」と評価された児童が増えている。

措置別評価点構成比の比較を見ると、3月の通常学級児童では、全員が「1」の「特に問題ない」(83%)、あるいは「2」の「少し気になる」(17%)のどちらかに評価されている。教師は通常学級措置児童の行動

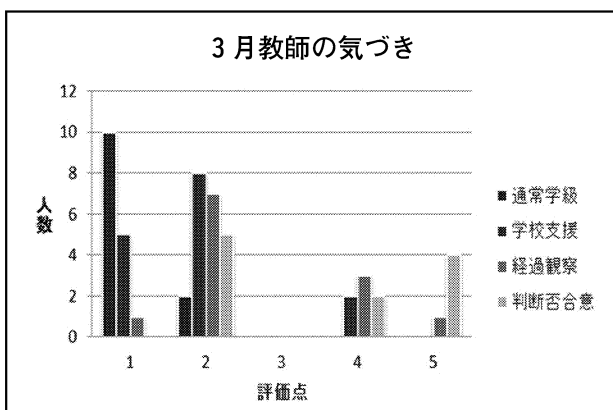


図13 措置別評価点の分布 3月

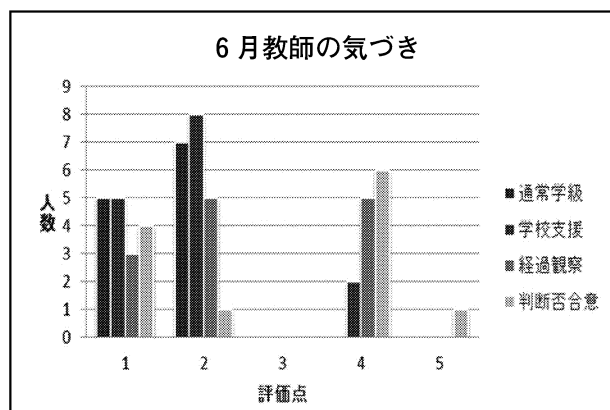


図14 措置別評価点の分布 6月

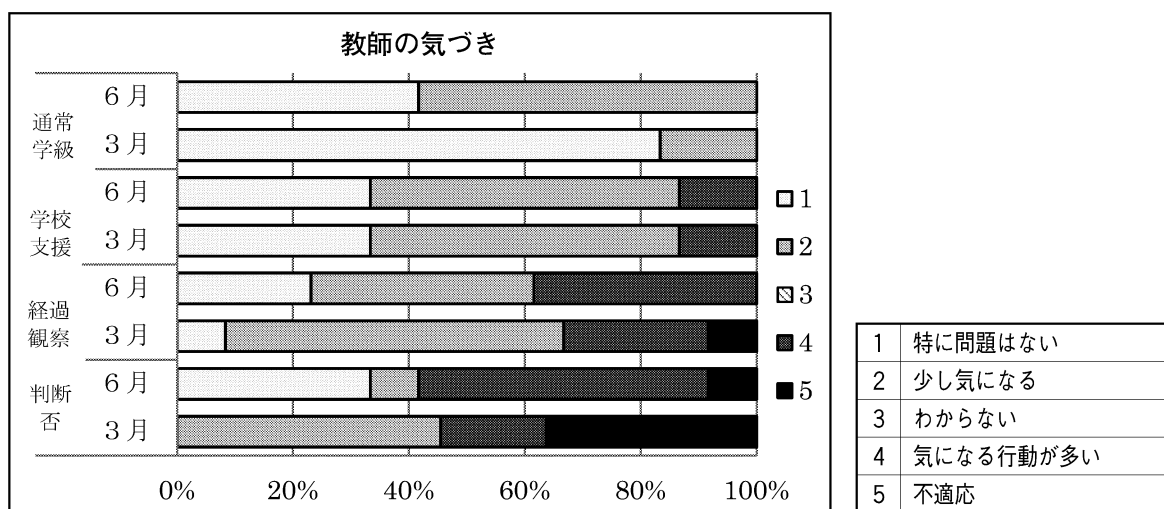


図15 「教師の気づき」の措置別評価点構成比の比較(6月・3月)

を学校生活の中では、「気になる行動」として捉えていないことがわかる。

学校支援児童は6月と3月では変化がなく、「1」の「特に問題ない」(33%)、あるいは「2」の「少し気になる」(53%)と評価された9割近くの児童は、学校生活に適応している、あるいは適応できると担任はみている。しかし、13%の児童には「4」の「気になる行動が多い」と評価している。

3月の経過観察・支援児童では、「1」の「特に問題ない」(8%)と「2」の「少し気になる」(59%)で約7割の児童は気になるところはあるが、ほぼ適応していると評価している。6月の「4」「気になる行動が多い」は38%から25%へと少なくなったが、「5」の「不適応」(8%)と評価した児童については通常学級を学びの場とするのは難しいと捉えている。

判断否合意児童では、「1」の「特に問題ない」は6月には33%を示していたが3月には0で、「5」の「不適応」と評価されたのは36%を示している。3月は評価が「2」「4」「5」のみで、ほとんどの児童が多少の差があるが、何らかのつまずきや困難を抱えていると教師は捉えており、学校生活への支援や工夫を必要としていることがわかる。

5 考察

3月に実施した実態把握からは、通常学級児童は4つの観点でほぼ全員が通常学級で適応していると見られたが、1名が学力面で「不適応」と評価された。入学当初に「適応している」と評価された児童でも1年間で大きく変わる可能性があることを表している。幼稚園と大きく環境が変わり、机上学習で行動が制約される学校では適応状況も違ってくるのが窺える。

学校支援児童では、6月に「4」「5」と評価された児童については、学校体制で支援の在り方を考えて、指導に当たっているが、6月に困難性を示していた児童は、3月でもあまり改善が見られないか、より困難性を強めている傾向にあった。

経過観察・支援児童では、おおきく改善を見せた児童もいるが、学校支援児童と同様の傾向があり、6月で困難性を示していた児童は、3月でより困難性を強めている傾向にあった。さらに、6月に「適応」と評価された児童が、3月に「不適応」と評価されているケースもあり、経過観察・支援措置児童については、教育委員会の見解の通り、児童一人一人を丁寧に観察し、きめ細かな指導が必要であることがわかる。

判断否合意児童では、6月に困難性を示していた児童は3月にはより困難性を強め、「不適応」と評価された児童が多くなった。特に学力面での困難性やつまずきが顕著である。IQが影響しているとは一概には言えないが、判断否合意児童にIQ75以下の児童が多いことから、IQは就学判断の要素の一つとしては考えられる。

観点別で見ると、学校支援児童、経過観察・支援児童、判断否合意児童に学習態度や指示理解で困難性をもっているとは評価された児童がいた。これらの困難性は学力の低下と併せ持っている児童が多く、学習が理解できないため、集中して学習に取り組めない、指示が理解できないなどの可能性が推察される。

「友人との遊び」は、どのグループでもあまり変化は見られず、判断否合意児童は6月より3月の方が、より遊べない児童が増えている傾向にはあったが、友達との関係づくりでは他の観点との相互関係はあまり見られなかった。

6月には「判断がつかない」と評価されていた児童もいたが、3月には「学習態度」「学力」「指示理解」の観点で、「判断がつかない」と評価された児童はいなくなった。しかし、「友人との遊び」では、入学後1年が経過した3月時点でも「判断がつかない」と評価されている児童がおり、特に経過観察・支援児童に多く見られた。担任教師は、学習場面を通じた実態はよく把握しているが、目の届かない遊びの場面では評価

は難しく、把握できていないことが窺える。

通常学級と措置された児童より、学校支援、経過観察・支援と措置された児童に、いろいろな観点で困難や躓きが多くみられた。特に判断否合意児童は全ての観点で6月より3月により学校生活での困難性を高めていた。中には、全ての観点で通常学級の環境の中では学習するのが難しいと評価された児童もいた。

就学指導委員会が通常学級児童より学校支援児童や経過観察児童、判断否合意児童に学校生活のなかで困難性が増す可能性が高いとした就学指導・就学相談の判断は妥当だったといえる。

6. 分析観点の妥当性について

就学指導委員会が判断した就学措置は妥当であったのか、研究1「A市における就学措置判断後の追跡調査」と研究2「1年間の変容から見える課題と対応」では、「児童観察評価表」を用いて分析し、その妥当性について考察した。

その結果、通常学級措置児童より学校支援措置児童に、学校支援措置児童より経過観察・支援措置児童に学校生活での困難性がみられ、多くの支援を必要としていることがわかった。それは就学指導委員会が想定した内容とほぼ同様であった。特に判断否合意児童の中には、6月の追跡調査ですでに「通常学級では不適応」と評価された児童もいたことから、6月段階では就学指導委員会の就学措置判断は概ね妥当だったといえる。翌年の3月の追跡調査でも同様に通常学級措置児童より学校支援措置児童に、学校支援措置児童より経過観察・支援措置児童に学校生活での困難性がみられ、多くの支援を必要としていることから、就学措置判断は概ね妥当だったことがわかった。しかし、通常学級措置が適切と判断された児童が1年後、多くの支援を必要としているケースや、経過観察・支援措置児童として通常学級で適応状態を見ていた児童が3ヶ月後、あるいは1年後には通常学級に適応したケースなどもあり、就学指導委員会の判断は100%妥当とはいえないことも明確となった。では、就学指導・就学相談では何を手がかりに、あるいは何を根拠にするとより妥当な判断ができるのかを考えたい。

6-1 知能検査について

A市の就学指導・相談では、知能検査、行動観察、家庭内の様子（保護者からの聴き取り）、場合によっては保健福祉部、幼稚園・保育園の資料などから総合的に判断している。

知能検査の結果からみると、通常学級措置児童は、全員がIQ90以上であった。学校支援措置児童は、IQ80～89の児童も含まれているが、多くがIQ90以上であった。経過観察・支援措置児童は、ほとんどがIQ80～89の児童で占められている。判断否合意児童は、ほとんどがIQ70～79の児童で、3人はIQ69以下であった。それぞれのグループが同じような知能検査の結果で占められていることがわかった。意図的にIQで振り分けたわけではないが結果的にはグループの傾向が出ていた。このことから、就学措置判断するうえでは、知能検査の結果は手がかりの一つになるといえる。しかし、経過観察・支援措置児童にIQ90以上やIQ70～79の児童が含まれていたり、学校支援措置児童や経過観察・支援措置児童にIQ80～89の児童が混在したりするなど、単に知能検査の結果だけで就学措置判断はできないこともわかった。

6-2 分析観点について

知能検査の結果だけで就学判断ができないとすると、何を手がかりにしたらいいのであろうか。

追跡調査で児童の実態把握に用いた「児童観察評価表」の観点から手がかりについて考える。「学習の態度」「学力」「指示理解」「友人との遊び」「教師の気づき」の5つの観点が児童を把握する上で妥当な観点であっ

表4 6月実態調査観点の相互相関

	学習の態度	学 力	指示理解	友人との遊び	教師の気づき
学習の態度	—	.352*	.667**	.384**	.462**
学力	.352*	—	.461**	.385**	.561**
指示理解	.667**	.461**	—	.561**	.548**
友人との遊び	.384**	.385**	.561**	—	.552**
教師（気になる）	.462**	.561**	.548**	.552**	—

*. P < .05 ** . P < .01

表5 3月実態調査観点の相互相関

	学習の態度	学 力	指示理解	友人との遊び	教師の気づき
学習の態度	—	.558**	.717**	.562**	.655**
学力	.558*	—	.487**	.423**	.784**
指示理解	.717**	.487**	—	.390**	.566**
友人との遊び	.562**	.423**	.390**	—	.582**
教師（気になる）	.655**	.784**	.566**	.582**	—

**. P < .01

たか、研究1・研究2のまとめと統計ソフトSPSSによる評価観点相互の相関関係から分析した。

就学時健診での行動観察、1歳半・3歳児健診の様子、保護者からの聴き取りについては、判断するうえで大きな手がかりとなるのは言うまでもない。しかし、分析にあたってはそれらを数値化できないことから、その相関関係には含めないものとする。

方法は、6月の児童観察評価と3月の児童観察評価のそれぞれの関係性や傾向から、学校生活の適応・不適応に影響していることはどのような観点なのかを分析し、就学指導・就学相談に活用するものである。

Spearmanの順位相関尺度でその関係性をみると、6月の実態調査観点の相互相関を表4に、翌年3月の実態調査観点の相互相関を表5に示した通りである。

6月の実態からは、「指示理解」が他の3つの観点「学習態度」「学力」「友人との遊び」との間に有意な中程度の正の相関がみられた。「教師の気づき」では他の4つの観点との間に有意な中程度の正の相関が見られた。

翌年3月の実態からは、「学習態度」「学力」「指示理解」の3つの観点で相互に有意な中程度以上の正の相関が見られた。「教師の気づき」では他の4つの観点との間に6月の実態調査より強い相関が見られた。特に「学力」と「教師の気づき」のSpearmanの相関係数は強く、その値は有意であった。

6月と翌年3月の両方に共通していたのは、「指示理解」が「友人との遊び」以外の全ての観点との間に有意な中程度以上の相関がみられたことであった。また、「教師の気づき」では、6月と翌年3月の全ての観点との間に中程度以上の相関が見られたことから、教師が児童の学校生活を評価する上では、これらの4つは妥当な観点だったといえる。また、研究1・研究2の結果に示されているように通常学級措置児童より学校支援措置児童、経過観察・支援措置児童、判断否合意児童の方が、困難性の高い評価点の「4」、「5」が多くなっている。

これらのことから、4つの観点と「教師の気づき」は措置判断が妥当であったかを見るうえでも有効な観点だったと考えられる。

入学間もない状況では、その4つの観点の中でも、「指示理解」は他の観点との間に有意な中程度の正の高い順位で相関（表4）がみられた。「指示理解」が学校生活での適応状態の評価に他の観点より強く関連しているならば、就学指導・就学相談では、検査やフリーストークなどを通して、よりていねいに「指示理解」の実態を把握する必要があると考えられる。そして、その結果は就学措置判断をする上で、一つの手がかりとなり得る。しかし、翌年3月には、「学習の態度」「学力」「指示理解」の3つの観点が相互に同じように中程度の正の相関がみられた。就学後は、学校生活の中で「指示理解」だけではなく、他の観点も含めていく必要があり、それらの力は学習を通して獲得できることから、児童一人一人の実態や特性を踏まえた指導のあり方が求められる。

6-3 就学措置の変更について

就学指導委員会は入学1年後に対象児童の望ましい学習の場を再検討した。検討結果から就学時の判断が妥当なものであったかを考えていきたい。1年後の措置変更は、下記の通りであった。

措置変更と判断された児童は49名中10名であった。

通常学級措置児童では12中1名が学校支援措置となり、その他の児童は通常学級に適応していると判断された。

学校支援措置児童では14名中1名が通常学級措置に変更となり、1名は特別支援学級判断で12名は学校支援措置を継続と判断された。

経過観察・支援措置児童では12名中2名が措置変更と判断された。内1名は特別支援学級、1名は通級で指導を受けるのが望ましいと判断された。10名は経過観察・支援を継続し、「個別の指導計画」を作成して、その児童の成長・発達状態及び学級での適応状態を観察し、再度望ましい教育環境の判断をすることとされた。

就学時に特別支援学級が望ましい学習の場と判断されたが、保護者との合意に達しなかった児童（判断否合意児童）は、11名中5名が措置変更と判断された。内4名が特別支援学級と判断され、1名は学校支援措置とされた。経過観察・支援の継続は6名であった。

措置変更の結果をみると、通常学級措置児童は、概ね通常学級に適応していたことから、通常学級措置判断は妥当だったといえる。学校体制で支援を考えた学校支援措置児童はほとんどが学校支援の継続を必要としていたことから、学校支援措置判断も妥当な判断だったといえる。一定期間観察し、再度学びの場を検討するとした経過観察・支援措置児童は12名中10名が継続で、多くの支援を必要としていた。多くの児童は今後の成長や変容により通常学級に適応できるかもしれないと推察されたことから、特別支援学級措置判断ではなく、さらにもう1年間経過観察・支援措置判断にして様子を見ることにした。このことから就学時における就学指導委員会の判断は妥当だったといえる。判断否合意児童については、特別支援学級が望ましいと措置変更された4名は就学時に同様の判断をされていたのは妥当だったといえるが、半数は多くの支援を必要としながらも通常学級で学習や行動ができると判断された。就学時に保護者が特別支援学級判断に合意しなかったことは結果的によかったということになる。このことは、より多くの支援を必要とする児童ほど就学時の判断は難しいことを示しており、少しでも判断に迷うところがあるときは、1年間通常学級で様子を見てから判断するという段階的な手段も必要かもしれない。これらは、今後の就学相談の在り方を検討する上で課題といえる。

7 総合考察

本研究では、就学相談体制に視点をあて、教育委員会の具体的な実践を通して、その役割と就学指導や就学相談の在り方を考察することを目的として、各小学校への巡回訪問による児童の実態把握や資料の分析を行った。

本研究の研究1と研究2では、児童の実態把握や資料の分析から、A市の就学指導委員会の就学措置判断は概ね妥当だったことがわかった。

総合考察では、「妥当性の高い就学指導・就学相談とは何か」についてと、教育委員会の具体的な実践から「教育委員会の役割とシステム」について、以下に述べる。

7-1 妥当性の高い就学指導・就学相談

就学措置判断は概ね妥当だったことがわかった。しかし、特別支援学級が学びの場として適切と判断した児童が通常学級に適応できたり、逆に通常学級が適切と判断された児童が学級の中で困難性を強めるなど、就学措置判断の難しさも明らかになった。また、「指示理解」の有無が就学時における実態把握で大事な観点の一つであることも指摘された。A市の場合、個別の知能検査を実施する際には、可能な限り行動観察者が同席している。観察記録にやり取りの詳細が明記されているが、特に気をつけてみてほしい行動のポイントは記されておらず、記入の指示は検査担当者に任されている。記録者と検査担当で事前に打ち合わせ、観察ポイントを確認することは必要ではあるが、行動観察のポイントを記入した記録表やチェックリストなどを活用することによりさらに実態把握の情報は有効なものになると考えられる。

就学相談や就学先判断では、十分な情報の収集と知能検査等を基にアセスメントを行い、適切な就学措置判断ができる専門的な知識が相談担当者には必要とされる。保護者の中には、「担当者が事務的で心のない対応だった」と不満を漏らす保護者もあり、相談担当者の対応が一層保護者を不安にさせることから、子どもの実態や保護者の思いを汲みとった上で適切な就学先判断をしなければならない。このように相談担当者には、専門的知識と豊かな人間性が求められる。さらに妥当性の高い就学措置判断や就学指導・就学相談を行うには、相談担当者一人に全てを負わせるのではなく、いろいろな視点で客観的に実態を捉えて検討できるような仕組みが必要である。A市は相談担当者の判断を踏まえて心理士、保健師、特別支援学級教職員、発達支援センター職員、教育支援センター職員、A市特別支援コーディネーター、養護学校コーディネーター等の専門家により適切な学びの場を検討している。それでも就学措置判断が難しいケースについては、経過観察・支援措置として1年間通常学級で観察するような判断をしている。

A市では、就学措置判断の難しいケースや就学指導委員会の判断に保護者が納得できないケースは、1年間を観察期間とし、再度検討するやりかたをとっているが、そのやりかたは保護者が納得できるより妥当性の高い就学指導・就学相談であると考えられる。しかし、そのためには学校や担任教師に過度の負担がかからないように教育委員会による支援が必要となる。A市では特別支援教育支援員を全小学校の1年生の学級に配置する取り組みを行い、通常学級への支援を通して担任教師の負担軽減を図っている。

7-2 教育委員会の役割とシステム

特別支援教育を進めるにあたっては、外部の関係機関や専門家と連携した支援を行っていくことは非常に重要であり、「21世紀の特殊教育の在り方（最終報告）」でも他機関との連携の必要性が強調されている。A市の場合、子どもの状況によっては、子ども発達支援センター、保健推進課、児童相談所、幼稚園・保育園等の関係機関と情報の交換や共有を通して相談・支援体制の充実に努めている。就学相談では、保健推進課

の保健師が行動観察に入ったり、地域の養護学校コーディネーターが知能検査に携わったりなど協力体制もとれている。知能検査の結果も含めて就学相談で得た情報は保護者の了解のうえ、就学先へ引き継ぎ、指導や支援上での配慮すべきことや効果的な指導内容や方法等のアドバイスを行っている。

A市の場合、保健福祉部では、平成22年度から支援を必要とする子どもの早期発見・早期支援に向けて、年中健康相談を試行的に進めている。年を追う毎に対象幼稚園や保育園が増え、成果を上げているが、課題として幼稚園・保育園の協力と理解をあげている。早期からの教育相談を実施している場合は、就学指導・就学相談が円滑に行われると言われる。(細村2001) A市の取り組みの結果でも同様の傾向であった。支援を必要とする子どもへの対応には、入学時や就学後の支援を充実させることが大切であるが、同時に早期発見・早期支援も大切である。保健福祉部の取り組みに対しては、教育委員会としても積極的な協力体制を推し進めていかなければならない。そのためには就学指導・就学相談システムの一環としてとして整備する必要があると考える。具体的には、年中健康相談において、教育相談員を配置したり、行動観察員を配置したりするなどが考えられる。

就学指導・就学相談が学校を選択だけの就学支援になっているのではないかとの批判もあるが、子どもの発達を保障し望ましい環境の中で教育を受けられるための相談であることを、保護者をはじめ、幼稚園・保育園などの関係機関の理解を得られるように学校や教育委員会が積極的に啓発すべきと考える。保護者や関係機関の理解を得るためには、幼稚園・保育園への説明会や職員研修会を通じた理解や教育委員会の相談員による定期的な巡回相談を通して啓発・理解など、現在実施していることをさらに進める取り組みが必要である。

文部科学省では、就学先の決定にあたっては「保護者の意見を聴いた上で、判断することが大切である」と定めている。保護者は、十分な情報と説明、判断に対する根拠や妥当性を求めている。情報の少なさや間違った情報は、教育委員会や就学相談に対して強い不信感を生む要因となっている。保護者が不安や不信を感じないためには、時間をかけた継続的な相談が望まれる。しかし、保護者が就労している場合は十分な説明をする場所や時間の確保が難しく、保護者の状況に合わせた場所や時間の設定が、就学相談へ足を運んでいただける工夫のひとつになると推察される。子どもに関する情報の収集の面からも、保護者との十分な相談時間は必要である。その情報を通して保護者への支援や子育てへのアドバイスにもつなげていけると考える。現在は、子ども達の実態が多様化して、就学先や対応も多様化してきている。相談に応じる担当者は就学先決定では、保護者の意見を聴くだけでなく、就学に関する専門的で根拠のある情報を保護者に提供することが、就学先判断結果に対する理解と保護者自身も適切な判断ができると考える。

就学指導・就学相談は就学措置判断が終了したら完結するものではなく、教育委員会が就学前から就学後へと継続的な相談や支援に関わることにより、一貫した相談・支援体制を構築できると考える。それこそが、よりよい就学相談・教育相談の在り方といえる。

以上のように、子どもや保護者への相談・支援体制を充実させるためには、教育機関だけではなく、福祉等の他の機関との連携がさらに大切になってくる。今後は、いつでもどこでも教育相談が受けられるような支援体制や福祉的サービスも含めた他機関との連携の在り方が必要になると考えられるが、その実現に向けては、連絡協議会等の設置や特別支援教育についての専門家の確保と専門家育成の推進が課題となる。子どもを取り巻くいろいろな人が連携することにより多面的に子どもを捉えることができ、妥当性のある判断や客観的で信頼のできる確かな支援を求めていけるのではないかと考える。

【参考文献】

- ・足助啓子 (1996) 教育委員会での就学相談活動, 日本文化科学社, 発達の遅れと教育, No.470, 20-23.
- ・阿部敬子, 下山明子(2002) 保護者が望む教育相談, 発達の遅れと教育, No.534, 54-55.
- ・岩手県立総合教育センター (2000) 特殊教育における早期からの教育相談の充実に関する実践的研究, 岩手県立総合教育センター教育研究.
- ・上村恵津子 (2001) 就学指導から就学相談へ: 転換期における就学相談の在り方を探る, 信州大学教育学部紀要103, 239-250.
- ・榎本 和 (2005) 就学相談の現状, 就学児童の教育相談について, こころの科学 (124) 40-44.
- ・緒方明子 (2002) 就学基準の改正と就学相談, 発達の遅れと教育, No.541, 24-26.
- ・大南英明 (2005) 特殊教育から特別支援教育へ, 特集特別支援教育が目指すもの, 日本教育, No.335, 6-9.
- ・大南秀明 (2006) 中教審答申, 特別支援教育の解説, 明治図書.
- ・片桐俊男 (2007) 「就学指導委員会」から「就学相談委員会」へ (特集これからの就学支援), 特別支援教育研究 NO601, 6-8.
- ・金子一史 (2005) 就学前教育に対する側面からの支援, -巡回相談-, こころの科学 No.124, 30-34.
- ・是永かな子・織田衣絵 (2007) 保護者のニーズを反映させた就学指導委員会の在り方, 高知大学学術研究報告第56巻, 1-31.
- ・櫻井宏明, 戸田竜也 (2001) 保護者の視点から見た就学相談・指導の問題点: 埼玉県内3市の障害をもつ子どもの保護者を対象としたアンケート調査をもとに, 障害者問題研究29 (3), 206-215.
- ・笹森洋樹・後上鐵夫・久保山茂樹, 小林倫代・廣瀬由美子・澤田真弓, 藤井茂樹 (2010) 発達障害のある子どもへの早期発見・早期支援の現状と課題, 国立特別支援教育総合研究所, 第37巻
- ・袖山啓子 (2002) 就学相談と親の気持ち, 発達の遅れと教育, No.541, 8-9.
- ・高橋 脩 (2005) 乳幼児検診と発達障害—最近の動向, こころの科学 (124), 18-21.
- ・滝坂信一・太田俊己 (1996) 特集—就学相談のこれから「ともに創る就学相談」, 日本文化科学社, 発達の遅れと教育, No.470, 6-9.
- ・田丸尚美 (2007) 5歳代の発達相談から就学に向けての援助, (特集これからの就学支援), 特別支援教育研究 No. 601, 20-23.
- ・特集 就学指導の在り方について (2002) 特別支援教育 No. 7, 4-38.
- ・船澤修一 (2002) 「就学相談」を「就学支援」の場へ, 発達の遅れと教育, No. 541, 4-5.
- ・牧野誠一, 伊藤則博 (2005) 特別支援教育と就学相談, 就学相談は変わるか, こころの科学 (124), 49-54.
- ・吉利宗久, 水石陽子 (2003) 「特別支援教育」に関する教育委員会の対応とその進捗状況—質問紙調査を通して, 京都教育大学紀要 (103), 77-92,
- ・渡部昭男 (1981) 「就学指導委員会」の任務及び機能—教育委員会の「諮問機関」として, 京都大学教育学部紀要 XX V I I, 213-223.
- ・渡部昭男 (2001) 子どものための就学相談・指導, 「貧しい選択」から「豊かな連携」へ, みんなのねがい第407号, 66-71.

(大塚千枝子 札幌校大学院生)

(青山 眞二 札幌校教授)