

博士学位請求論文

論文題目：

発達障害のある子の就学期の移行支援体制構築に関する研究
—巡回相談を基盤とする連携・協働モデルの効果の検証と将来に向けての
就学期の移行支援モデル試案—

10SK1001

赤塚 正一

目次

第1章 序論

第1節 発達障害のある子の就学期の移行支援の重要性と問題提起	1
第1項 就学期の移行支援の意義	1
第2項 国内外の個別化された支援を実現するためのプログラム策定・実施の歩み	2
第3項 就学期の移行支援の現状	6
第4項 就学期の移行支援を成功に導くための要件	7
第2節 就学指導委員会の役割・機能拡充の課題	9
第1項 就学指導委員会に求められる役割・機能の変遷	12
第2項 就学指導委員会の役割・機能の課題	14
第3節 巡回相談と部局横断型連携、多職種協働の関係	14
第1項 幼稚園や保育所における巡回相談の現状と課題	14
第2項 巡回相談と特別支援学校の特別支援教育コーディネーターとの関係	15
第3項 多職種協働を実現する支援基盤の整備	16

第2章 本論

第1節 本研究全体の仮説と研究の計画	18
第2節 本研究の目的	18
第3節 就学期の移行支援の実情をめぐる地方自治体における現状と課題に関する研究（研究1）	
第1項 目的	21
第2項 方法	21
第3項 結果	24
第4項 考察	31
第5項 課題	37
第4節 就学期の巡回相談の実情をめぐる地方自治体における現状と課題に関する研究（研究2）	
第1項 目的	38
第2項 方法	38
第3項 結果	41
第4項 考察	45
第5項 課題	48

第5節 巡回相談でキーパーソンとの連携を図った実践の効果に関する研究（研究3）

第1項	目的	49
第2項	方法	49
第3項	結果	54
第4項	考察	58
第5項	課題	60

第6節 巡回相談で移行支援シートの活用を図った実践の効果に関する研究（研究4）

第1項	目的	61
第2項	方法	61
第3項	結果	65
第4項	考察	76
第5項	課題	79

第7節 特別支援学校のコーディネーターとキーパーソンが巡回相談のあり方を検討し、
効果を高めたモデルの提示（研究5-1、研究5-2、研究5-3）

〔研究5-1〕 就学に際して環境の変化に対する不安の強さが問題とされた事例

第1項	目的	80
第2項	方法	80
第3項	結果	85
第4項	考察	95
第5項	課題	98

〔研究5-2〕 広汎性発達障害と弱視があり、他機関との連携も必要であった事例

第1項	目的	99
第2項	方法	99
第3項	結果	103
第4項	考察	112
第5項	課題	114

〔研究5-3〕 実施した移行支援の全てのケースの効果の検証と巡回相談モデルの提示

第1項	目的	115
第2項	方法	115
第3項	結果	117

第4項 考察	119
第5項 課題	125
第8節 特別支援学校のコーディネーターとキーパーソンが協働で就学指導委員会の機能拡充を図った実践の効果およびその派生効果に関する研究（研究6）	
第1項 目的	126
第2項 方法	126
第3項 結果	129
第4項 考察	137
第5項 課題	140
第3章 結論	
第1節 結語	141
第1項 特別支援学校のコーディネーターの役割・機能	141
第2項 自治体で継続的な関与が可能であると予想される キーパーソンとの連携・協働	142
第3項 段階的な体制整備を実現に導くための展望とマネジメント	143
第2節 課題	143
第3節 将来に向けての就学期の移行支援モデル試案	145
第1項 将来に向けての就学期の移行支援モデル提示の立場	145
第2項 将来に向けての就学期の移行支援モデル試案	145
第3項 将来に向けての就学期の移行支援モデル試案によせて	151
第4章 要約	152
文献	156
付録1 特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと自治体のキーパーソンとの連携マニュアル	
付録2 段階的な体制整備のための巡回相談の実施方法の移行モデル	
資料1 幼保小連携と発達障害児のための「引き継ぎ」にかかわるアンケート（幼保用）	
資料2 同（小学校用）	
謝辞	

第1章 序論

第1節 発達障害のある子の就学期の移行支援の重要性と問題提起

第1項 就学期の移行支援の意義

小学校の通常の学級には、知的な遅れがないにもかかわらず、「落ち着きがない」「友だちとのトラブルを時々起こしてしまう」「自分の感情をうまくコントロールできない」など、集団適応に困難さを抱える児童が在籍している。特に、小学校入学当初から集団適応に困難さをかかえる児童の存在が報告されており「小1プロブレム」と呼ばれている（長谷部，2004；大里，2009）。この「小1プロブレム」の原因について小林・白川・野崎・森野（2008）は、環境移行という観点から「就学前集団保育機関から小学校への環境移行は、旧環境（幼稚園や保育所）での適応と新環境（小学校）への適応との間の葛藤を生み、危機をもたらす事態になりやすい」からであると説明している。同様に、東海林・橋本（2009）も「就学前の、遊びが中心で比較的自由度の高い集団に比べ、小学校という、より高次の社会性を必要とし、学習活動が中心となる環境に適応していくにあたってさまざまな困り感が生じてくると考えられる」と述べている。また、盛・尾崎（2008）が行った幼稚園から小学校への移行の縦断研究では、子ども全体では幼稚園から小学校への移行における学校適応は進んではいるが、基本的な生活習慣が身につけていない、自己コントロールの習得が悪いといった子どもは、幼稚園から小学校へと環境が変化したことに際し、適応があまりよくないことが明らかになったとしている。特に、発達障害の子どもについては、心身症や対人関係上のトラブル、睡眠障害、学校不適応などの合併率が著しく高いことが判明し、就学後に学校不適応や心身症の状態に陥ることが少なくないことも改めて指摘（小枝・関・前垣，2007）されている。このように、発達障害のある子どもにとって就学期の環境移行と適応の問題は極めて重要であり、この時期の移行支援の意義は非常に大きいと言える。

ところで、発達障害やその疑いのある幼児では、幼稚園・保育所や療育施設などの就学前機関から小学校へ教育情報を引き継ぎ、小学校が教育情報を適切に活用することで、不適切行動への対応といった予防的対応に繋がる可能性が示唆されている（青木・大田，2010；村中，2008；大久保，2010）。それにもかかわらず、就学移行期は就学前機関からの支援が途切れてしまいがちな時期でもある。松井（2007）は、一般に就学前機関と小学校等との情報伝達・連携が保育士や教員の努力や工夫に委ねられている部分が大きいことを指摘している。同様に、就学前機関から小学校等への教育情報の伝達の重要性は認識さ

れながらも、移行支援を円滑にし、一貫した支援の流れを形成する点には未だ課題があることが指摘されている（長谷部，2004；片桐，2007；岡田，2007；七木田・財満・松本・林・上松・湯浅・菅田・湯川・正田・落合・真鍋，2010）。この課題達成の大きな障壁は、市町村において、①保育所・療育施設等は子育て支援課や福祉課等が管轄し、小学校等は教育委員会が管轄するという管轄の違いが存在すること（むろん、行政の一元化が達成されている地域も一部存在はする）、②そのために相互の理解不足が生じやすく連携体制を簡単には築きにくいこと、などであると考えられる。

このように、発達障害のある子どもにとって、就学移行期はそれまで経験のない環境の大きな変化に晒され不適応を起こす危険性を多分に孕んでいる。その上に、この時期に十分な移行支援を行うためには、就学前機関と小学校等とで管轄が異なるという大きな障壁も存在しているのである。しかし、発達障害のある子どもたちの安定した学校生活のためには、環境移行を滑らかにするために情報を引き継ぎ、就学期の移行をスムーズに実現させる支援は必要不可欠である。

一方、発達障害のある子の保護者に目を向けると、LD児及びその周辺児を持つ母親の適応過程を検討した芦澤（2001）は、母親の「否認と焦り」「情緒の混乱」が6歳という我が子の就学期にピークを迎えることを指摘している。また、高機能広汎性発達障害の子どもと定型発達の子どもの持つ親の入園・就学前のストレスの比較では、圧倒的に高機能広汎性発達障害の子どもを持つ親の方が不安やストレスが強い傾向があること、中でも入園後に障害が明らかにされた子どもの親の新環境への移行の不安が特に高いことが明らかにされている（渡邊・伊藤・宋，2006）。このように、就学移行期は、発達障害のある子どもを持つ保護者自身の不安・負担感・ストレスが非常に強い時期であり、保護者の支援ニーズも非常に高まる重要な時期だと考えられる。

ここまで述べてきたように、発達障害のある子の就学期の移行支援は、二次障害を予防して学校教育への適応を促進すると同時に、保護者の負担や不安の軽減を図るという極めて大きな意義を持つ。

第2項 国内外の個別化された支援を実現するためのプログラム策定・実施の歩み

1 アメリカ合衆国での取り組み

アメリカ合衆国（以下、アメリカと略す）では、1975年の全障害児教育法によって、州や地方自治体の各教育委員会に IEP（Individualized Educational Program＝個別教育

プログラム)の作成が義務付けられた。その後、1986年の修正全障害児教育法によって、2歳までの障害児の家族へのサービスプランとなるIFSP(Individualized Family Service Plan=個別家族サービス計画)が、1990年には個別障害者教育法により、学校から職場への移行を推進する施策を拡充したITP(Individualized Transition Plan=個別移行計画)がそれぞれ整備された。

アメリカにおいては、1960年代以降キャリア教育を重視する傾向が生じ、同分野に関する実践と研究が本格的となった。その後、1980年代に移行概念が紹介されると「学校から職場への移行(transition from school to work)」が国の助成の対象となり優先課題とされていった。さらに、Halpernによって「移行」の概念は学校から職場へという狭義のものでなく、「学校から地域社会への移行(transition from school to community)」あるいは「学校から大人としての生活への移行(transition from school to adulthood/adult life)」という広義のものへと広げられ、ITP領域の基礎が形成された。そして、1980年から1990年代にかけて国の助成により多くの「移行」に関するプロジェクトが進められ、全国的な縦断研究が進められた。その結果、スムーズな移行のためには就労以外にも様々な領域での支援や個別のニーズによる計画作成が必要であることが認められるようになった。このような背景により、1986年の修正全障害児教育法は「移行プログラム」を増やすように求め、1990年の障害者教育法では「移行サービス」をIEPに含むように義務付けた。

1997年改訂のIDEA(障害者教育法)によると、IEPは保護者、障害児教育教師、通常学級担任(当該の子どもが通常学級に在籍する場合)、障害児教育プログラムの提供に責任を負う地方教育当局の代表、必要な場合は障害者本人などから構成されるチームによるミーティングによって作成すべきものであり、最終的には、保護者の同意を得て発効する文書である。そして、その年度の評価と次年度の指導内容についてのミーティングが少なくとも年度末に1回実施され、実態把握については3年に1回実施するよう制定されている。計画と指導の内容の決定権は、学校側と親側にある。どちらかが承認しない場合は再度ミーティングを開いて双方納得のいくIEPに修正するか、または法的手続きを開始して公聴会を開くことになる。すなわち、IEPは、わが子への教育に対して親が関与することを保障するための文書でもある(清水・三浦・宮城教育大学附属養護学校IEP研究会, 2000)。

ITPの作成プロセスはITPがIEPの一部(あるいはその代わり)であることから、IEP作成の流れと同様であると思われる。しかし、ITP作成のプロセスにおいてIEPと第1に異なる点は、計画作成のためのミーティングへの参加者である。IEPミーティングへの参

加者は生徒の担任、学校の代表者、関連サービスの専門家と親である。しかし、ITP の場合には IEP の場合の参加者に加えて、更に多様な職種 of 専門家（職業リハビリテーション・カウンセラー、ガイダンス・カウンセラー、移行コーディネーター、グループホームや自立生活センターなどのマネージャー、ジョブコーチなど）や地域の代表者、実習先の職場の雇用主、そして本人である。IEP と異なる第 2 の点は、ITP は「本人を中心とした計画作成」(Person-centered planning) という概念の下に作成されるよう推奨されていることである。「本人を中心とした計画作成」では、主に欠点や課題の把握をしてそれを伸ばすための目標設定を中心とする IEP 作成の手続きとは異なり、あくまでも本人の長所や興味、好みを中心として将来のビジョンを設定する。そして、本人の課題や取り囲む環境、地域社会でのリソース、公的・非公的支援やサービスを図示することによって本人の実態と環境についての情報を整理し、それらを基礎情報として将来のビジョン達成のための「活動計画」を作成するのである。

アメリカでは、0 歳から 2 歳の子どもが支援の対象となった場合には、その子どもと家族に対して、IFSP（個別家族計画）が立案される。IFSP について酒井（2002）は、このプログラムは義務教育に移行する 3 歳まで続けられ、その後は IPP（個人別プログラム）に引き継がれていき、IEP や ITP と連動して動いていくことを報告している。また、IFSP には、子どもの現在の発達の状況の記述（子どもの強いところとニーズ）だけではなく、家族の心配事や何を優先したいか、また家族の子育てに関わるリソース等についての記述、トランジション計画（進学などの変革期の対処計画）が含まれることが義務づけられていることも報告している。トランジション計画は移行計画そのものであり、プレスクール等の教育サービスへの移行がスムーズに行われることが計画されているのである。ここまで述べてきたように、アメリカでは法的根拠に基づいて障害のある子ども本人や親の参加による支援プログラムの作成と運用が実行されている。そして、早期支援プログラム・教育プログラム・社会移行プログラムが切り離されたものではなく、連続して動く仕組みが整えられている。

2 わが国における取り組み

アメリカの IEP による取り組みが進められる動向の中で、わが国においても 1993 年 3 月に学習指導要領が改定・告示され、重複障害者の指導と自立活動の指導に限定された「個別の指導計画」の作成が明記されるに至った。これによって「個に応じた指導」の重要性が改めて認識され、わが国の教育現場に合った「個別の指導計画」が作成されることとな

った。そして、先進地域の教育委員会や教育センター等を中心に研究成果が少しずつ報告されるようになった（例えば、東京都教育庁指導部，1999；千葉県特殊教育センター，1999；福島県養護教育センター，2000；東京 IEP 研究会，2000）。しかし、わが国における個別の指導計画の取り組みは、まだまだ試行錯誤の段階であり（岡嶋・藤田，2002）、計画作成をスムーズに行うためのハード面に重点が置かれている実情が指摘（石隈・上村，2002）されている。

一方、酒井（2002）は、日本で一定の成果を上げている障害のある幼児の早期発見、早期教育の事例として、福岡市と滋賀県甲西町の取り組みと課題を紹介している。福岡市の場合、十分とは言えないまでも移行計画が実施されている。また、甲西町では、乳幼児から学校卒業後まで、個のニーズに応じた一貫したサービスを提供するシステムが作られており、発達支援室が中心となり、個別指導計画（IEP）に基づいたサービスが提供できるような仕組みとなっている。ここでの IEP は IFSP や ITP の内容を含んだものである。しかし、福岡市では、せっかく作成した移行計画が次につながっていかないという課題が存在している。また、甲西町の場合も、町行政機関内の連携制度の確立、管轄の異なる機関を網羅した上での特別支援教育及び「個別の指導計画」についての研修の確立、個人の力に大きく頼っているシステムである等の課題が指摘されている。

日本の障害児教育の現状と問題を概観した石隈・永松・今田（1999）は、近年、教育内容の客観性と公開性が問題とされることが多くなった点、特殊学級や養護学校における教育課程の特例編成の認可が、運用面において教育内容の選択が主観的になりやすい点を指摘している。その原因の 1 つとして、位頭（1998）は、特に教育計画作成時に他領域の専門家が加わって総合的に援助の計画を作成することはほとんどないことを指摘している。また別の原因として平井（1993）は、日本では教育計画についての情報の共有あるいは作成に参加するという点からの保護者の参加は、不十分であることに言及している。さらに保護者の立場として野口（2001）は、「米国における教育委員会の連絡役・コーディネーター、総合的なアセスメントを行う専門機関、IEP は、家族にとって助けとなったが、日本では、これらのサービスがないため医療的・教育的・福祉的なサービスを探し、家族の生活を組み立てるために、親は大変な労力と努力を要求されている」と報告している。そして、石隈ら（1999）は、保護者の側からの教育計画の提示に対する要求は年々大きくなっていることを述べた上で、就学時や各学年のはじめにおいて、IEP チームが結成されることが望ましいと指摘している。わが国の個別支援に対して菅野（2000）も、現状における

我が国の個への対応には多くの課題があり、わが国の個へのアセスメントする視点として、IEPの基本理念が参考になることを示唆している。

ここまで述べてきたように、わが国においても特別な支援を必要とする子どものための計画は移行計画の内容までも含まれた形で先進的な地域で進められてはきた。しかし、実際には前述のような課題が残されるものであった。また、わが国でもアメリカのIEPの取り組みや理念が広く知られるようになり、保護者を含めた関係者間の連携の必要性が重要視され始めてはいたが、個別支援のための計画作成そのものに重点が置かれる傾向にあり、実質的な取り組みは不十分な状態であったと言わざるを得ない。

第3項 就学期の移行支援の現状

平成17年4月から施行された発達障害者支援法には、国及び地方公共団体は、発達障害のある子どもに対して、乳幼児期から学校卒業後までの一貫した相談・支援を継続することが重要であることが指摘されている。この一貫性のある継続的な相談・支援の考え方は、わが国では2001年に公表された「21世紀の特殊教育のあり方について―一人一人のニーズに応じた特別な支援のあり方について―（最終報告）」に端を発している。そして、その考え方は、2003年に公表された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」に受け継がれ、教育・福祉・医療・労働等が一体となって乳幼児期から学校卒業後まで、障害のある子どもおよびその保護者に対する相談・支援を行う体制を整備することが求められている。すなわち、障害のある子どもたちが乳幼児期から学齢期を経て、青年・成人まで一貫性のある継続的な相談・支援を受けられるようにすることは社会的な責務である（たとえば、姉崎・宮村・藪岸・森倉，2006；Nelson, Amio, Prilleltensky, & Nickels, 2000）。

子どもたちのより良い育ちと学びのために、幼稚園・保育所等と小学校の滑らかな接続を実現するための移行支援が各地、各機関等において試みられている。そして、過去10年間にわたり、上記に指摘されている一貫・継続性と連携・協働性を具現化する方途が模索されてきた。具体的には、障害のある子どもたちや家族と支援者との関係のあり方の見直し（高橋・加瀬，2006；和田，2009；山田・大伴，2010）、提供される支援計画・内容やプログラムの改善（茶谷・西田・中川・金森，2007；七木田ら，2010）、人材育成（柳本，2009）などがある。また、それらが十分に機能するための人的・物的環境への介入（伊豆蔵・越野，2008；加瀬，2009；小泉・中山，2006；松本・小泉，2009）についての検討

も行われている。このように、さまざまな水準での試みが進められる実践途上にある。なかでも、「個別の教育支援計画」（文部科学省・学校教育法準拠）や「個別の支援計画」（厚生労働省・発達障害者支援法準拠）の活用が、具現化の1つのかたちとして注目されている（姉崎・宮村・藪岸・森倉，2006；姉崎・宮村・藪岸・森倉，2007；石野・村中・岡本，2011；松井，2007；子吉，2010；山中，2010）。

姉崎ら（2007）は、前述のような動向を受けて障害のある子どもの就学期における「個別の就学支援計画」の策定と活用が重要な課題であることを指摘している。ここで掲げられている「個別の就学支援計画」は、就学期におけるいわゆる「個別の移行計画」と考えられるものであり、市町村教育委員会が就学前機関等と連携を図りながら策定されるもので、概念としては「個別の教育支援計画」に含まれるものである。2009年2月に特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議が公表した「特別支援教育の更なる充実に向けて—早期からの教育支援の在り方について—」では、学校が中心となり作成する「個別の教育支援計画」との混同を防ぐ観点から、呼称については、地域の実情に応じて、例えば「個別の就学支援計画」等とすることも考えられるとしている。

第4項 就学期の移行支援を成功に導くための要件

先行研究によると、移行支援を成功に導くための要件が3つ指摘されている。Table 1に示すように、その要件とは、（1）就学指導と就学支援のあり方（姉崎ら，2006；姉崎ら，2007）、（2）継続支援の根拠となるツール（子吉，2010）、（3）現場と現場の相互理解（山中，2010；石野ら，2011）であると読み取ることができる。（1）については、就学指導委員会の位置付けや役割を見直す際の法制上の整備等、すぐには解決できない内容も含まれている。この就学指導委員会については、第2節で述べることとする。だが、残る（2）と（3）については、①就学支援シートなどを策定し、②関係者全員が参画できる連携の場を設定し、③関係者の研修の機会を設定することができればよい。それは、既存の取り組みを改善することによりただちに実践可能である。そして、このような実践により、幼稚園・保育所等の就学前機関・施設で蓄えられた支援のポイントが小学校に丁寧に伝達されることになる。当然、最初から最良の実践をめざすことは難しいかもしれないが、実践経過の中で徐々に関係者の相互理解も深まり、実践は改善されながらより良いものとなっていくと思われる。

ところで、就学支援シートなどのツールは各地の移行支援の試みの中で活用され、すで

に成果をあげつつあるという報告も見受けられる。ここで、姉崎ら（2007）は非常に重要な点を指摘している。それは、ツールの活用は単なる情報の伝達ではない、ということである。単にツールが作成され、それが就学前機関から小学校に伝達されたとしても、それは移行支援として活用されるものとはなりにくいのである。ここで、この継続支援の根拠となるツールが有効に活用されるための条件について導き出してみる。このツールについては、いくつかの先行研究がその必要性を指摘し、策定と活用を試みている。各報告により、その名称や様式は多種多様である。姉崎ら（2006）や姉崎ら（2007）は「個別の就学支援シート」と称し、松井（2007）は「サポートファイル」、子吉（2010）は「就学支援シート」、山中（2010）は「個別ファイル」、石野ら（2011）は「サポートシート」としている。名称や様式は異なるが、その策定と活用には次のような共通点が見られる。

それは、（1）会議時に関係者全員に提示され、（2）統合された基礎的情報が一覧表示され、（3）共通理解を目標として加筆・修正され、（4）実践と評価を重ねる中でより良いものへと改変されるという点である。そして、これらの一連の流れは、移行支援会議を通して行なわれることになる。先行研究によると、Table 2 に示したように、これらのツールが提示される移行支援会議の必要条件が示唆されている。Table 2 には、ツール活用のポイントと共通理解をめぐる課題を整理した。ツールが効果的に活用されるためには、①関係者が一堂に会すること、②関係者の力量向上を目的とした研修が計画的に実施されること、③保護者に対する継続的な支援が行なわれること、④ツールの活用状況が的確に評価され、教育支援の方針について総意にもとづく決定がなされることが必要条件として挙げられている。これらの必要条件が満たされてはじめてツールは有効に機能し、移行支援は効果的なものになる。そして、これらの必要条件を満たすのは、言うまでもなく人的環境（当事者・関係者）の役割・機能と考えられる。この点については、第3節で述べることとする。

第2節 就学指導委員会の役割・機能拡充の課題

第1項 就学指導委員会に求められる役割・機能の変遷

就学指導委員会は、都道府県及び市町村教育委員会の諮問機関として、文部省通達「教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育措置について」（文初特第309号、1978年）において、「就学指導委員会は、条例により設置することが望ましいこと」が規定されている。その際の設置目的は「心身の故障の種類・程度等の判断についての調査及び審議を行う」こととされていた。これは、「心身の故障の種類・程度」を把握すれば、就学の「場」

が半ば「自動的」に決定されるという「特殊教育」の根幹をなす考え方であった。

2002年に学校教育法施行令の一部が改正され「専門家の意見聴取」規定が加えられた。その改正を受けて、文部科学省が同年6月にまとめた「就学指導資料」の中の「就学指導委員会の役割の充実」の項には、「市町村の就学指導委員会が、特殊学級、通級による指導等の教育的支援の内容等について校長に助言したり、市町村立の小中学校や盲・聾・養護学校に就学した障害のある児童生徒に対する就学指導のフォローアップを行う等によりその機能の充実を図ることも重要である」ことが明示された。これにより、就学指導委員会の役割として、就学先の判断のみならず、いわゆる「就学および修学支援」へと拡充されることの重要性が示されたと見ることができる。

また、中央教育審議会が2005年12月に公表した「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」において、就学指導委員会の新たな役割の拡充の観点が明示された。その「第6章 関連する諸課題について」の「障害のある児童生徒の就学指導の在り方について」の項の中で、「障害のある児童生徒の義務教育諸学校への就学相談・指導は、就学時のみならず就学後も含めて一層重要な役割を担うことになる。このため、そのあり方については、(中略)引き続き検討し、必要な見直しを行うことが適当である」と指摘した上で、(1)の「就学指導に際しての児童生徒の教育的ニーズの的確な把握及び反映の一層の充実」の項で、次のように示された。①児童生徒の教育的ニーズをきめ細かく把握し、これを就学先の決定に反映するための調査・審議を専門的に行う機関である就学指導委員会等の構成、開催の方法等、②児童生徒本人及び保護者の意向を把握し、これを就学先の決定に反映するための就学指導の在り方、③乳幼児期からの相談体制の構築を含めた就学前からの教育相談の在り方、④個別の支援計画の活用を含めた関係機関等との連携した就学指導の在り方について、である。このように、就学指導に際して児童生徒の教育的ニーズを的確に把握し、これを教育内容や就学先の決定に反映する取り組みを一層充実する観点が明確に示された。

その後、2006年に学校教育法の一部が改正され、それに伴い学校教育法施行令の一部も整備され、就学指導委員会による「保護者の意見聴取」の義務付けが新たに規定された。これにより、就学指導委員会が保護者への相談・支援の機能も果たすこととなり、その役割は拡充されることになった。

文部科学省は2008年、特別支援教育の実現への更なる課題の推進方策の検討のために、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議を設置した。その協力者会議は、2009年

2月に「特別支援教育の更なる充実に向けて一早期からの教育支援の在り方について」をとりまとめた。その3の「就学指導の在り方について」の項に、基本的な方向として、「就学指導については、このような教育支援の一環であり、単に就学先を決定するだけでなく、長期的な展望に立った指導や支援の方針を含めたものにとらえ、その改善・充実を図る必要があると考える」としている。そして、その具体策として、①就学予定者に対しては、市町村教育委員会において、関係機関や専門家、保護者との十分な連携を図りながら、幼稚園等における個別の教育支援計画、子どもの障害の状態や相談・支援にかかわる情報を記載した相談・支援手帳（ファイル）等を活用しつつ、就学移行期における個別の教育支援計画を策定・活用し、長期的な見通しを含めてどのような指導や支援が必要かを十分に踏まえた上で、その子にとって最もふさわしい教育支援の内容や就学先を決定することが重要である、②さらに、就学移行期における個別の教育支援計画は、就学先の学校に引き継ぐものとし、就学後は各学校において、これを基にして個別の教育支援計画を策定し、活用することが求められる、③教育委員会は、就学後の継続的なフォローアップを行うことや関係機関との連携を強化を図ることが必要であること等が提言されている。むろん、この提言には、法的拘束力こそないが、教育委員会が就学移行期の個別の教育支援計画を策定・活用することを通し就学指導を行う観点が明示される等、就学指導委員会の更なる役割・機能の拡充が示された画期的な提言と考えられる。また、中央教育審議会の初等中等分科会に設けられた「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」は、2010年12月24日付「特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理」を公表した。その論点整理2の「就学相談・就学先決定の在り方について」(3)「一貫した支援の仕組み」の項には、①個人情報について保護者の理解を得ながら相談支援ファイル等を作成し、幼稚園や保育所と小学校間での連携・情報交換を進めること、②就学支援シートを作成・活用して保護者と担任等が子どもの学校生活、学習内容を検討するような取り組みを拡大することの重要性が指摘されている。この指摘からは、就学支援に際して当事者の参画とその主体的関与を重視する方向性を読み取ることができる。

第2項 就学指導委員会の役割・機能の課題

前項で示したように、就学移行期の「個別の教育（就学）支援計画」（以下、「個別の就学支援計画」と記す）の策定・活用が、全国的に見て、各市町村教育委員会等の重要な課題となっている。姉崎ら(2006)は、「これからの就学指導委員会は、就学判定のための調査

や審議ではなく、就学を全面的に支援するための調査や審議を行うよう転換を図る必要があり、幼稚園の教師などに助言を行ったり、保護者や幼稚園の教師等と共に『個別の就学支援計画』を策定し、就学先へ引き継ぎを行うことが重要になると考える」と述べている。そして姉崎ら(2006)は、そのために、就学指導委員会の役割の見直しと就学担当者をはじめ関係者一人一人の専門的力をさらに向上させるための研修の必要性を示唆するとともに、これまでの「就学相談記録表等」に「個別の就学支援計画」の書式及び内容を如何にして組み込むか、検討を加えることの必要性にも言及している。

だが、上記の取り組みを実現させるためには人材の専門性をはじめ複数の障壁が存在している。市町村の就学指導委員会が「個別の就学支援計画」を策定・活用するためには、当然いくつもの条件整備が必要となる。例えば、就学前機関内や学校内の支援体制の充実、保護者の理解、関係機関との連携体制の充実などが挙げられる。その上、就学指導委員会の組織の見直し・再構成や専門性の向上のための新たな研修の実施なども必要になる。市町村の就学指導委員会は、条例や規則によって設置されているため、特に後者を実現するためには条例や規則の改正がなされなければならない。これは、実に高いハードルであり、行政からのトップダウンでもなければ、一朝一夕に実現する見込みは薄い。むしろ、埼玉県熊谷市(2005)のように、数年間をかけて一步步条件整備を進めた結果、ボトムアップの形で規則の改正にこぎつけた事例もある。また、三重県内の1市における実践も姉崎ら(2007)により公表されている。しかし、その一方で、伊豆ら(2008)は、奈良県内の19市町村の就学指導委員会の状況調査の結果から、国の制度レベルでの特別支援教育の移行が、市町村段階の就学指導システムの変化に必ずしも直結していないことを指摘している。また、是永・織田(2007)も、高知市における就学指導委員会に関する調査において、集められた子どもに関する情報を就学後のフォローアップに役立てるまでには至っていないことを指摘している。これらのことは、就学指導委員会の役割・機能については、特別支援教育の理念の実現を目指してその拡充が提言されてきているにもかかわらず、市町村レベルにおいては、それに追いついていないことを示唆するものである。確かに、国の発達障害早期総合支援モデル事業の指定を受けて、乳幼児期から就学に至るまでの支援体制を自治体をあげて構築した地域の中にさえ、この就学指導委員会における「個別の就学支援計画」の策定・活用については未だ課題として残ることを指摘している自治体がある(例えば、小澤, 2011; 笹谷・下井・米山・倉田, 2007; 国立特別支援教育総合研究所, 2009)。以上の事例からは、自治体の組織のあり方や施策の進め方そのものが、教育委員会が就学

(修学) 支援まで責任を持ち、それを効果的に行うための障壁となっている場合があることをうかがい知ることができる。

全国のどの地域においても、市町村の就学指導委員会が「個別の就学支援計画」を策定・活用しながら就学指導を行い、その計画を確実に小学校等に引き継ぎ、そのフォローアップも実行するという役割・機能の拡充が課題である。それは、就学指導委員会が就学先の判断を審議する役割のみでなく、まさに実質的な就学支援の役割・機能の拡充を果たしていくということである。この課題の達成のために、それぞれの自治体の実情に合わせた地道な実践が求められていると共に、行政のトップダウンだけでなく、ボトムアップの形で自治体発の実践によるモデルの提示が必要と考える。

第3節 巡回相談と部局横断型連携、多職種協働の関係

第1項 幼稚園や保育所における巡回相談の現状と課題

幼稚園や保育所における巡回相談は、一般に幼稚園・保育所外の専門職が保育現場に赴き、障害のある子や「気になる子」の保育について保育士と共に考えていく、そのような保育支援のひとつとして位置づけられている。1996年、厚生省児童家庭局長が「障害児(者)地域療育等支援事業の実施について」を通達し、地域の療育施設による巡回相談が推進された。その結果、1996年から2000年の間に、巡回相談の実施が順次拡大していったと言われている(近藤・白石・張・藤野・松原, 2001)。もちろん、巡回相談の拡大は、この通達による影響だけではなく、現場の高いニーズに応えたことによるものと推察される(五十嵐, 2010)。巡回相談の形態は様々であり、自治体が設置する教育センター、発達支援センター、地域療育センター、保健センター等が実施する場合と、自治体が外部の研究機関や心理専門家に委託して実施する場合とがある。また、2007年の改正学校教育法で特別支援教育が法的に位置付けられてからは、各自治体の教育委員会が就学前施設(幼稚園をはじめとして保育所も含んでいる)への巡回相談を実施する地域も目立っている。その際には、教育センターの心理職等あるいは特別支援学校のセンター的機能にもとづく特別支援教育コーディネーターが巡回相談を実施している場合も多い。そのため、1つの自治体から従来からあった巡回相談と教育委員会による巡回相談が同時に存在する状況も生まれている。五十嵐(2010)の研究によると、首都圏の22の自治体の巡回相談において関係機関との連携は大部分の19自治体が行っている、とのことだった。しかし、その連携の内容は定期的なケース会議を開いている、ケースの状況に応じて情報を交換するというものであり、

就学相談との連携は 8 自治体がとっているのみであった。更にその就学相談との連携は、保護者の承諾を得て就学相談委員会へ出席する、園での状況を就学相談委員会に資料として提出するという内容であった。これらの結果から、五十嵐（2010）は、巡回相談と就学相談委員会との連携の必要性と従来型の巡回相談と教育委員会（教育センターや特別支援学校）とが協働していく必要性を提起している。これは、巡回相談の機能が眼前の問題解決に留まっている課題を指摘したものである。

また子吉（2010）は、東京都 62 区市町村教育委員会と 161 カ所の保健センターへの調査から、就学前機関から学校への情報伝達手段としては、記録媒体を統一することで対応している場合が多いが、それぞれ任命権者の異なる保健センター、保育所、教育委員会の間での連携に関してはスムーズではないことを指摘している。そして、幼稚園・保育所の巡回相談は、現場支援としての巡回相談であり、移行支援のための巡回相談ではない実情から、巡回相談という形で外部者が幼稚園・保育所に関われる利点をさらに活かして、連携・協働できる体制づくりが望まれるという提言をしている。この点について、小林（2007）も栃木県内の 2 自治体の巡回相談の課題として、移行支援上の個人情報保護や関係機関同士の日常的連携システムの構築を挙げている。このようなミクロな実践の中からさえも引き継ぎの阻害要因が検出される。

第 2 項 巡回相談と特別支援学校の特別支援教育コーディネーターとの関係

2012 年 7 月には中央教育審議会より「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」報告書が提出された。その報告書の 3.インクルーシブ教育システム構築のための人的・物的な環境整備について（4）特別支援学校のセンター的機能の活用の項には、①特別支援学校の教員による巡回相談等において幼保との連携が重要であること、②特別支援学校も加えた形で地域の特別支援教育の支援体制を（点としてではなく）面として作っていくことの重要性が指摘されている。また、4.教職員の確保及び専門性の向上のための方策について（2）教職員の養成・研修制度の在り方の項にも、特別支援学校のセンター的機能としての巡回相談の重要性が記載されている。この報告書の指摘は、従来の特別支援学校のセンター的機能をより一層高め、地域によっては幼保・小中学校等への巡回相談を 1 つの柱として、自治体の行政機関とも積極的に連携を取りながら自治体の特別支援教育体制構築の一翼を担うという新たなセンター的機能の方向性を示唆するものと考えられる。

第 1 節の第 3 項に、移行支援のツールが効果的に活用されるための 4 つの必要条件を述

べた。このことを実現させるのは人的環境の役割・機能である。従って、この人的環境への介入が重要な課題となる。本研究では、前述の中央教育審議会の報告書の内容から、その役割を担うことが期待される1つとして、特別支援学校の特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターと略す）を重要視すべきと考える。それは、特別支援学校が従前の早期教育相談で培ったノウハウや、現場実習、進路指導で蓄積されたネットワーク、個別の教育支援計画を先行して取組んできた実績を活かすことにより、そのセンター的機能を自治体の移行支援に一部移植することが可能と思われるからである。

大石・赤塚（審査中）は、特別支援学校のコーディネーターが巡回相談の機能を活用しながら、移行支援のツールが効果的に活用されるよう関係者が持てる役割・機能を十分に発揮できるよう援助を行う取り組みが求められることを指摘している。この指摘は、正に巡回相談が、移行支援の関係者（機関）全てとの連携・協働を実現していくことの重要性を示唆したものである。

第3項 多職種協働を実現する支援基盤の整備

大石・赤塚（審査中）は、特別支援学校のコーディネーターが就学期の移行支援に関与し、継続的な相談・支援の基盤を整備するためには、（1）移行支援の会議体を設置し、（2）ツールを用いて、（3）関係者の役割・機能の拡充が求められることに言及している。このうち（3）に示した関係者の役割・機能の拡充に関しては、コーディネーターの積極的な人的環境への介入が必要になる。先行研究によると、当事者・関係者がその役割・機能を十分に果たし移行支援において効果的な相談・支援を行うためには、姉崎ら（2006）は、関係者一人ひとりの専門的力量的向上の重要性を示唆し、石野ら（2011）は、全体指導と個への支援と具体的な手立ての関係について学ぶ研修の重要性に言及している。また、松井（2007）は、保育士・教師間の人的交流と連携の推進について言及し、山中（2010）は、教師が就学前の療育事業に積極的に関わることの必要性を示唆している。さらに、石野ら（2011）は、関係職員相互の語り合いと多様な気づきに言及している。これらから人的環境介入の具体的な内容としては、①研修機会の設定、②交流・共同作業の機会の設定、③語り合いと気づきの機会の設定が必要になると考えられる。移行支援が効果的に行われるためには、多職種に渡る関係者の協働が不可欠であり、それを実現するためには関係者の「相互理解」とともに、「専門性の向上」を図ることが必要である。そして、それを可能にするためには、上記3つの機会の設定が必要となる。すなわち、多職種に渡る関係者が集

う研修の機会の設定、多職種の関係者が交流をしたり、同一の場で共に作業をする機会の設定、またそれらの機会を通して語り合いや気づきをもたらされるような機会の設定である。

また、上記の3項目は、行動コミュニティ心理学の10の評価側面（Fawcett, 1991）の要素との対応も見られる。大石・赤塚（2013）は、移行支援において重要な役割・機能を果たす人的環境への介入について Fawcett（1991）のまとめた評価側面との対応づけを行い、コーディネーターには以下の介入を成し遂げることが求められるとしている。すなわち、（1）地域参画をうまく行い、効果的に地域参入を達成すること、（2）地域社会・関係者の実情に合った最適な資源活用を実現すること、（3）適切な支援の浸透を期して関係者支援を継続すること、（4）政策・施策・事業意志決定者と連携することである。しかし、そこには多職種協働を実現し得るか否かという高いハードルがある。岩永（2003）は、援助ニーズのある個人へのアプローチが幅広く地域社会に浸透するためには、関係者がチームを組んで協働することが必要だと指摘している。大石（2007）は、自治体の広範囲の施策・事業に関わり、他領域の機関・施設にまたがり実務を協働的にこなす専門家の役割を重要視している。そして、その専門家の幾重にもわたる関わりや実践の仕方、果たす役割のことを「多重関与」と呼んでいる。さらに、「研究者が自治体の中で援助実践や相談の現場において実績を上げているキーパーソンと協働を図り堅固な相互作用を築き上げ、『多重関与』を継次的に実現できれば、システムをより良く機能させる仕組みを造り出したり、その下で関係者間のつながりを築きあげたりすることが達成されやすいのではないか」と述べている。これらの指摘から、コーディネーターが上記の介入を成し遂げて行く近道は、現場で実績を上げているキーパーソンとの協働ではないかと思われる。そして、そのキーパーソンとは、中・長期的展望を持ち、解決すべき問題を同定・分析し、本庁の行政担当者と積極的に交渉できる資質を兼ね備えていなければならない（大石, 2007）。

仮に特別支援学校のコーディネーターが、自治体のキーパーソンとの協働で巡回相談を実施するような形がとれるとすれば、多重関与の継次的な実現の可能性はより高まり、就学期の移行支援が効果的に行われるための基盤整備も実現しやすいと考えられる。

第2章 本論

第1節 本研究全体の仮説と研究計画

第1項 本研究全体の仮説

本研究では、第1節の第2項で述べたように、就学期の移行支援体制を整えるためには、就学指導委員会が十分な就学支援機能を発揮することが必要であると考えた。すなわち、就学指導委員会が、就学前機関と連携を図りながら「個別の就学支援計画」を作成し、それを小学校に確実に引き継ぎ、入学後もフォローアップを継続するような就学支援の機能の拡充が必要なのである。しかし、その機能の拡充を考えた時、障壁となるのが、①部局横断型連携と②多職種協働にかかわる課題である。従って、これらを解消していく方策を見出すことが必要である。まず、①と②は、行財政の一元化された状態だとスムーズに実行されやすいと考えられた。その状況は、形態としての一元化はされていないとしても、実際の連携や協働が非常にスムーズに行われている状況が構築されればよいと考えられる。移行支援の中に、そのような状況を作り出すことを考えた時、(a) キーパーソンとの連携 (b) 共通の就学移行支援シートの活用が必要と考えた。

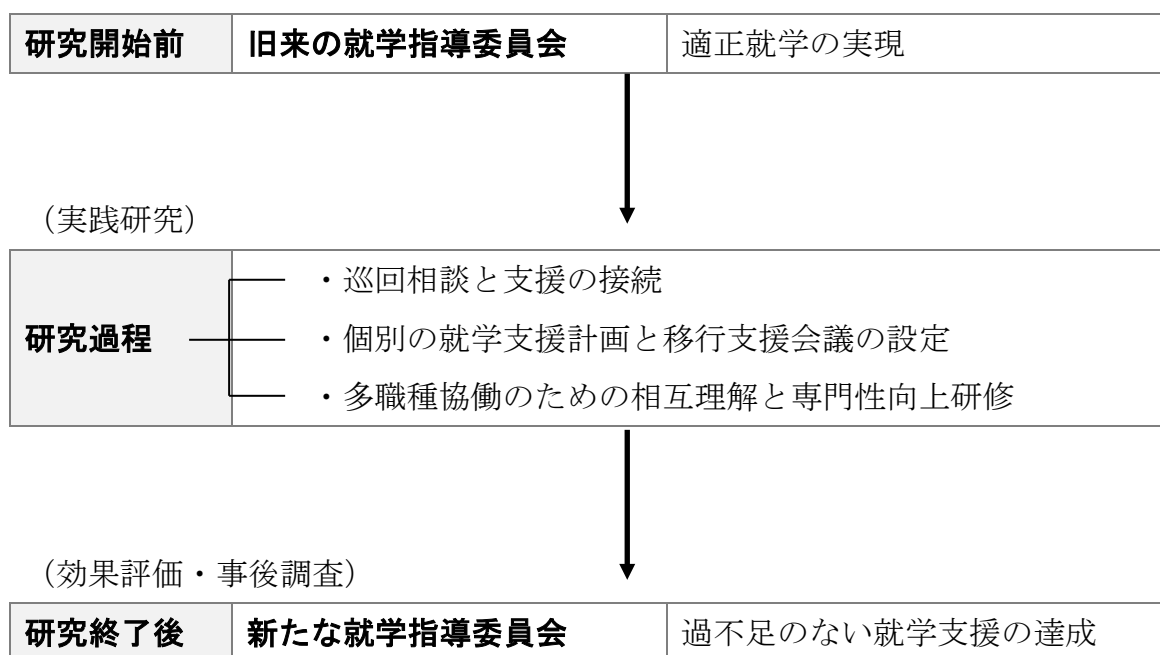
本研究では、この(a)と(b)を実現する手段として、既存の支援資源である「巡回相談」のあり方に着目した。その点については、子吉(2010)や小林(2007)の、「巡回相談」は他の機関との連携も図りやすい利点を生かして、移行支援に関する連携体制・システム構築を目指すべきであるという指摘がある。また、2012年7月には中央教育審議会から「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」報告書で、特別支援学校のセンター的機能としての幼保の巡回相談の重要性、地域の特別支援教育の支援体制を面として作っていくことの重要性も指摘されている。以上の点をふまえて、地域における「巡回相談」の「つなぐ機能」を見直し、共通の就学移行支援シートの活用も可能になるよう再構築を図り、「巡回相談」の効果を高めることが必要と考えた。そして、そのためには地域におけるキーパーソンとの連携が欠かせないとも考えた。大石(2007)は、他領域の機関にまたがり実務をこなす専門家の役割を「多重関与」と呼び、縦割りになりやすく専門分化が進みつつある対人援助サービスを「多重関与」により接続できる可能性を指摘している。また、援助実践や相談の現場において実績をあげているキーパーソンとの協働が、多重関与を実現する近道であると示唆している。このように、地域のキーパーソンとの連携は、地域の環境条件への介入を容易にする重要な方略であると言える。

本研究では、上記のように「巡回相談」の効果を高めることを通して、最終的には行財政の一元化の状況が生まれていくという仮説を立てた。そして、そのような環境変革の第一段階として、就学指導委員会の役割・機能の拡充が部分的に達成されると予想した。

第2項 研究計画

本研究の研究計画は、以下のとおりであった。

(実態把握・事前調査)



第2節 本研究全体の目的

わが国の就学期の移行支援が抱えている課題を明らかにし、その課題を解決する1つの方策として、自治体における既存の資源である巡回相談のあり方を検討しその再構築を図ることが有効であることを検証することを目的とする。併せて、実践研究から得られた知見をふまえ、将来に向けての就学期の移行支援モデルを提示することを目的とする。

[明らかにしたいこと]

- ①わが国の就学期の移行支援における課題 (序論、第1節から第3節に対応)
- ②研究対象とした自治体における就学期の移行支援と巡回相談の課題
(第2章本論、第3節の研究1と第4節の研究2に対応)
- ③巡回相談におけるキーパーソンとの協働の効果 (第2章本論、第5節の研究3に対応)
- ④巡回相談で、移行支援シートの活用を図った実践の効果 (第2章本論、第6節の研究4に対応)

⑤つなぐ機能を持った巡回相談の枠組みのモデルによる移行支援の効果

(第2章本論、第7節の研究5-1、研究5-2、研究5-3に対応)

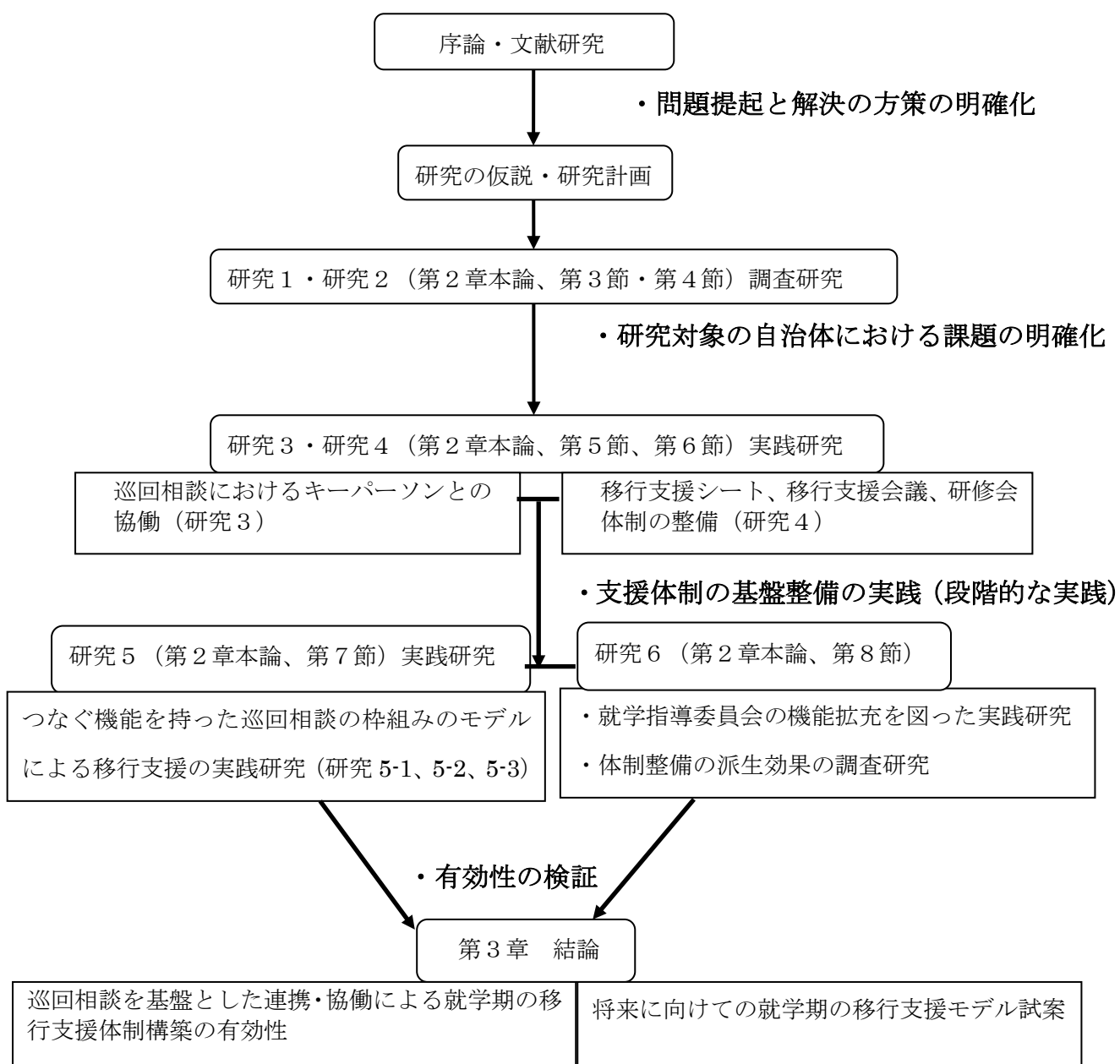
⑥特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと自治体のキーパーソンとの協働による

就学指導委員会の機能拡充を図った実践の効果および移行支援体制整備の派生効果

(第2章本論、第8節の研究6に対応)

⑦将来に向けての就学期の移行支援モデル試案 (第3章結論、第3節)

【論文構成の関連図】



第3節 就学期の移行支援の実情をめぐる地方自治体における現状と課題に関する研究¹

(研究1)

第1項 目的

地域の相談・支援体制の整備のためには、まず当該地域の実情を的確に把握することが必要である。この点について大石（2007）は、発達支援や特別支援教育の取り組み・整備のモデルを検討する際には、まず①地域に既存の取り組みを知り、②現在展開する活動、施策・事業を探ることから始める必要があることを示唆している。そこで本研究では、まず対象の自治体の就学期の移行支援の実情を既存の資源との関連性を含めて明らかにした。具体的には、発達障害（あるいは、その傾向）のある児童の幼稚園・保育所から小学校への引き継ぎについて、情報の伝達方法や経路、関係者及び就学指導委員会の関与の仕方等を中心に引き継ぎの実情を明らかにすることにした。その上で、対象の自治体における就学期の移行支援に関する課題を、序論で述べた就学期の移行支援体制整備の方途と照らし合わせながら明らかにしようとした。それらによって、対象の自治体の就学期の移行支援体制整備を進めるにあたり、人的環境のどの部分への介入が必要なのかの見通しをつけることを目的とした。

第2項 方法

1 研究対象

著者が勤務する A 特別支援学校の学区域である 1 地方自治体（以下、B 市と記す。人口約 6 万人余）を研究対象地域とした。

実情を把握するためアンケート調査を実施した。アンケート調査の対象は、B 市の幼稚園（私立 1）、保育所（公立 12、私立 5）で x-1 年に 5 歳児の担任をしていた教職員全員とした。また、x 年 4 月に入り小学校（公立 9）1 年生の学級担任・特別支援学級担任・来入見係・特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターと略す）の任に就いていた教職員全員も対象とした。引き継ぎの実態を理解するため、聴き取り調査も行った。聴き取り調査の対象は、全小学校の特別支援学級担任（複数学級の場合は主任）とした。

¹本研究は赤塚（2012）. 発達障害児に関する幼保・小学校間の引き継ぎの現状と課題—地方小都市 T 市における調査結果から—, 日本保育学会第 65 回大会発表要旨集, 466. に加筆修正した。

2 研究期間

まず、x年の8月に著者が、島・松崎（2010）のアンケート項目を参考にしてアンケートの作成を行った。アンケートの配布については、幼稚園・保育所に関しては9月中旬、小学校に関しては9月上旬に行った。回収は、10月下旬とした。また、特別支援学級担任からの聴き取り調査は8月上旬に実施した。それらの結果を基に、11月下旬までに分析を行った。従って、本研究期間は4カ月間であった。

3 研究場面

x年3月に各幼稚園・保育所（以下、幼保と略す）を卒園し、x年4月に各小学校に入学した児童（発達障害の診断のある者、あるいはその傾向があると思われる者）の引き継ぎに関してアンケート調査及び聴き取り調査を実施した。幼保における生活の様子を伝え、小学校での教育の恩恵を受けるために必要なことを話し合うような実際の引き継ぎ場面は、幼保・小連絡会と称する引き継ぎ会議が入学の前後にそれぞれ一回ずつ設定されていた。従って、研究調査対象の実際の場面としては、この幼保・小連絡会に関することが中心であった。また、一部の小学校ではあったが、保育所に出向いての対象児の参観が行われていた。さらに、入学前にB市の就学指導を受けていた児童もいたので、それらの子どもたちの就学指導委員会としての引き継ぎ場面も調査内容には含まれていた。

4 研究手続

（1）アンケートの作成

著者が幼保用と小学校用のアンケートを別個に作成した。幼保用アンケートの項目は、①クラスに発達障害（その傾向）のある子どもがいたか（診断の有無も含めて回答）、②実際に行われた引き継ぎの方法（選択肢）、③引き継いだ情報の効果の有無（有りの場合、内容を記述）、④伝えてもらいたい情報、⑤引き継ぎがうまくいかない原因（幼保側と小学校側に分けて選択肢）、⑥伝えたい情報（選択肢）、⑦園として考える適切な小学校との引き継ぎ方法・時期（選択肢）、⑧小学校と円滑な連携を図るために重要なもの（選択肢）、⑨小学校との連携で日頃感じていること（自由記述）、で構成した。一方、小学校用は①～⑨までは幼保用と同様にし、⑩要録に記入された情報の活用について（選択肢）を追加した。実際に使用したアンケートの様式例は、巻末の資料に綴じ込んだ。

（2）アンケート調査の協力依頼

幼保に関しては、まず著者が子育て支援課に出向き、調査の目的や意義を課長に説明して同意を得た。その後、園長会において同様の説明を行い、同意を得た上でアンケートを

配布した。回収については、子育て支援課の協力を得た。また、小学校に関しては地域のコーディネーター連絡会の場でアンケートの目的や意義を説明した上で協力を求めた。回収については、郵送とした。

(3) 特別支援学級担任からの聴き取り

B市では、特別支援学級担任の多くが就学指導委員会の委員を務めていた。そのため、B市の就学指導委員会から判定を受けた発達障害のある子どもの引き継ぎについては特別支援学級担任からの聴き取りが有効だと判断した。そのため、9小学校全てを訪問して聴き取り調査を行った。聴き取り調査の内容は、①就学判定を受けた児童の数、②それらの児童の在籍学級、③幼保との引き継ぎの方法や受け入れの方法、④就学指導委員会としての引き継ぎ方法と引き継ぎ情報の活用について、とした。

5 結果整理

結果整理の対象は、アンケート項目の①で、クラスに発達障害（その傾向）のある子どもがいたと回答したものだけとした。結果整理に際しては、幼保の結果と小学校の結果それぞれが対比し易いように留意した。まず、それぞれの項目について選択肢を選んだ人数を合計した。そして、グラフ化できる項目と表にまとめることが適するものに分けて整理した。グラフ化できるものは、幼保側と小学校側の回答を対比できるように1つのグラフにまとめた。その際、幼保と小学校との回答数が異なっていたので、それぞれの割合（少数第1位を四捨五入した）で示すこととした。また、表にまとめる際にも幼保側と小学校側の回答が対比し易いように1つの表に整理した。

実際には、分析がしやすいように、最初にアンケート調査の項目②の回答と特別支援学級担任からの聴き取り調査の内容の③と④の結果を基にして、B市における就学期の移行支援の全体像を表す図（Fig. 1）を作成した。そして、項目②から「引き継ぎ方法の現状」（Fig. 2）、項目③から「引き継がれた情報の有効性」（Fig. 3）、項目④⑥⑦から「適切と思われる引き継ぎ方法」（Fig. 4）、項目⑧から「スムーズな引き継ぎのために必要なこと」（Fig. 5）をグラフにした。また、アンケートの記述式の項目に関して「引き継ぎ情報の活用内容」（Table 3）、「引き継ぎでうまくいかなかったこと」（Table 4）、「引き継ぎがうまくいかないと思われる原因」（Table 5）、「感想・自由記述」（Table 6）を表に整理した。また、特別支援学級担任からの聴き取り調査の内容については、全小学校がほぼ同一の結果であったので、特に表に整理する方法をとらず、③と④について全体の傾向を本文中に記述することとした。

6 分析方法

結果の分析にあたり、Fig 1 を分析の中心資料として位置づけ、まず B 市における就学期の発達障害のある児童の移行支援の実情を大まかに把握した。そして、その実情を更に細かく把握した上で課題を明確にするために、結果の整理において作成した全ての図や表も関連させながら実情を更に丁寧に把握した。その後、課題の背景となっていることを順次突き詰めていくこととした。その背景を分析するにあたっては、序論の第1節、第3項「就学期の移行支援を成功に導くための要件」や第2節、第2項「就学指導委員会に求められる役割・機能の課題」で得られた知見と対比しながら検討することにも留意した。併せて、特別支援学級担任からの聴き取り調査により得られた結果も関連させながら考察を加えた。

第3項 結果

1 アンケートの回収率等

保育所は31名（82%）、小学校は39名（86%）から回答が得られた。なお、幼稚園1園からの回答は得られなかった。なお、発達障害の診断のある児童及びその傾向のある児童は B 市内の9小学校全てに入学していた。そのため、9小学校全てから回答があった。また、就学指導を受けた児童がいた学校が5校であったため、聴き取り調査は5名（5校）の小学校の特別支援学級担任から行った。

2 引き継ぎの実情

アンケートや聴き取り調査の結果を基に、x-1年度時点での B 市における保育所等と小学校間の引き継ぎの状況を示したのが Fig. 1 である。この図から引き継ぎ情報としては、①学級編成カード、②要配慮児の資料、③保育所等の担任からの口頭での情報、④要録、⑤就学指導個人票*（写）が挙げられる。①の学級編成カードは、全員について記載されるが、あくまで学級編成上で必要な項目（例えば、身長的大小、リーダー的素養の有無、いところ関係等）であり、本来、入学後の支援に生かせる情報という性格のものではない。Fig. 3 で、小学校側で「引き継がれた情報の有効性」を回答したのは46%であり、Table 3 によると、さらにそのうちの43%が「学級編成で役立った」としていることから前述の

*就学指導個人票とは、B 市就学指導委員会で作成している就学指導の判断書（A4 版、1 枚）のことである。B 市では、この個人票の写しが対象児の在籍幼稚園・保育所と入学予定先の学校へ送付される仕組みとなっている。

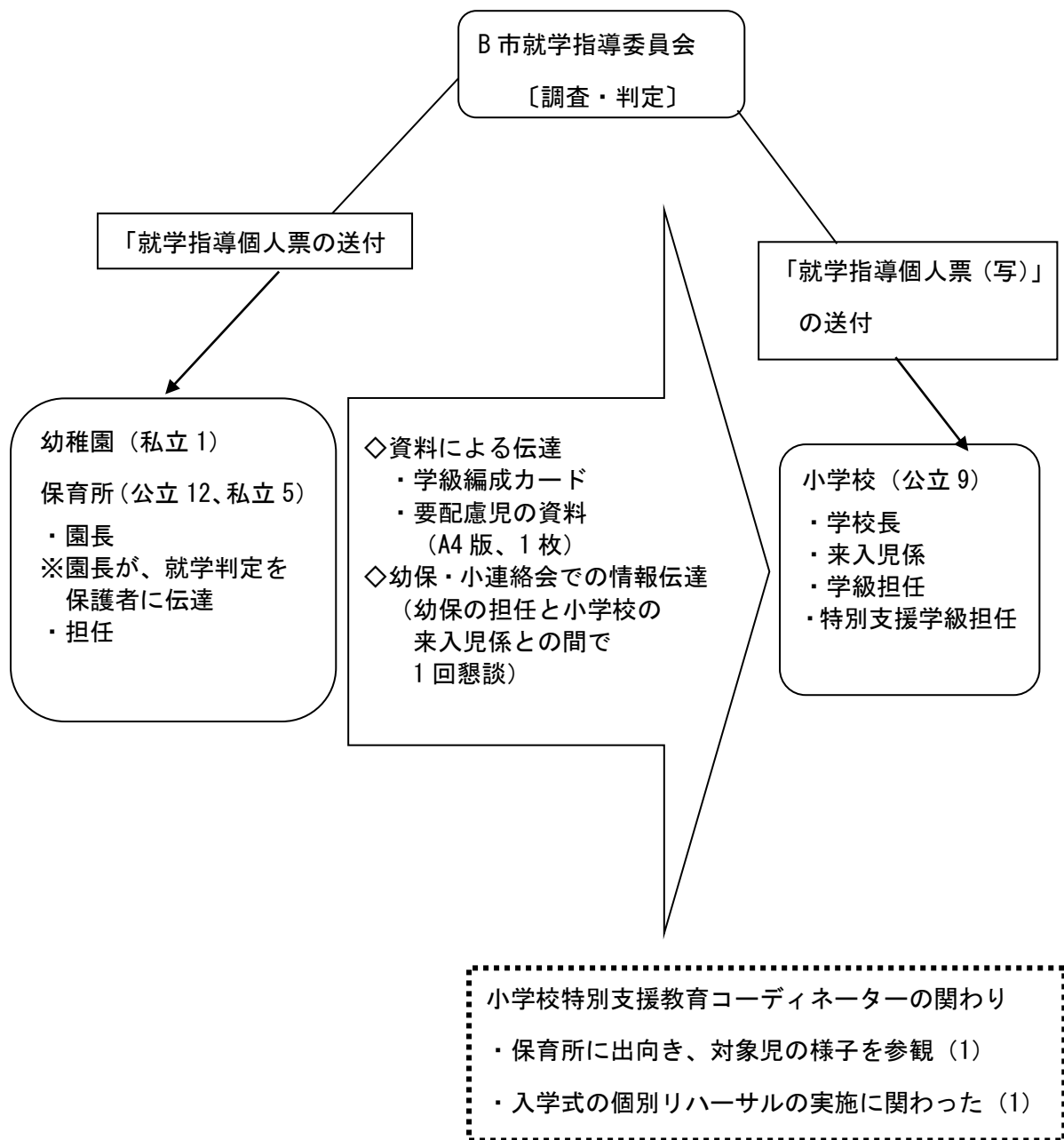
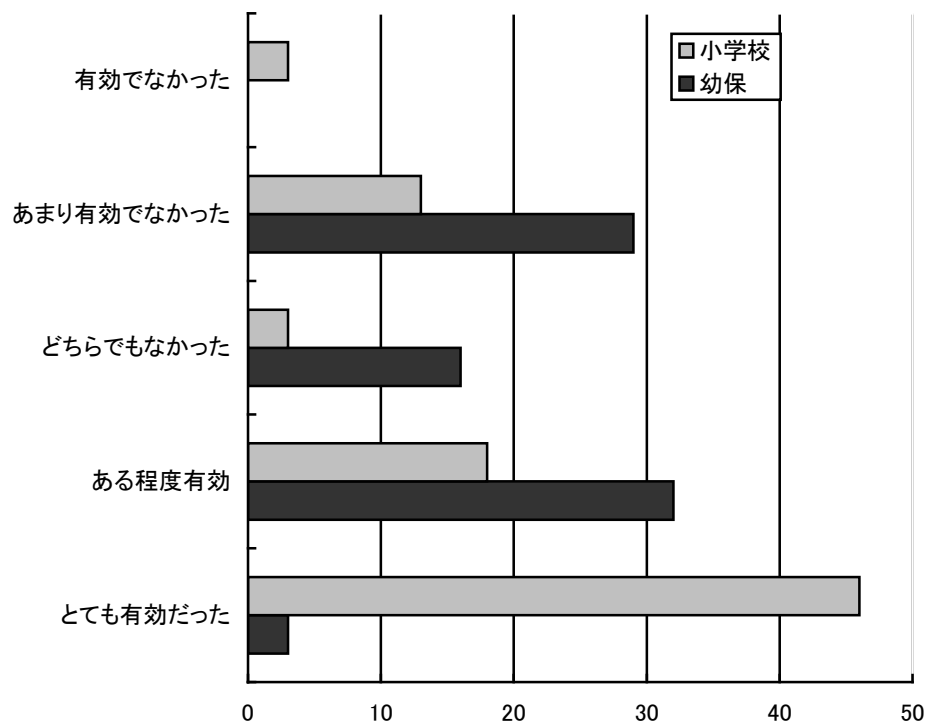


Fig. 1 B市の就学期の移行支援の現状（x-1年）



グラフの数量は割合 (%) を示す。

Fig. 3 引き継がれた情報の有効性

Table 3 引き継ぎ情報の活用内容

	活用した内容	割合 (%)
幼 保	・学級編成で役立った	31
	・パニックの予防法	46
	・指示の出し方について	23
小 学 校	・学級編成で役立った	42
	・指導の方向を決めるときに役立った	29
	・本人の特徴を知ることができた	29

引き継がれた情報の有効性を回答した幼保 13 名、小学校 28 名から算出した。

ことが伺える。②の要配慮児童の資料は、入学後の移行支援に欠かせない重要な資料である。しかし、この資料に関する回答でも Table 5 に示すように、作成した資料が活用しにくい（幼保 35%、小学校 18%）、資料が来入児係から新担任に確実に届かない（幼保 100%、小学校 62%）、引き継ぎについて職員間の共通理解が足りず、意識に差がある（幼保 52%、小学校 21%）等、実際に活用できる引き継ぎ資料としては不十分であることが分かった。また、③は就学前後の機関の関係者が直接顔を合わせる重要な場である。しかし、全ての小学校が 1 回限りの設定であり、その時間も十分とは言えない（幼保 29%、小学校の 62%）ことを示唆する結果であった。このように、B 市における就学移行期の就学前後の機関間の引き継ぎは全般的には不十分であるという結果であった。その中で Fig.2 に示すように、直接保育所等に出向いて子どもの様子を観察した（幼保 47%、小学校 42%）という「前向き」な「学校独自」の動きもあった。また、「独自」に話し合いの場を設けた（幼保 22%、小学校 23%）、電話での情報交換（幼保 12%、小学校 23%）というように、個々の努力による動きを見せる例もあった。しかし、残念ながら既述の通り、引き継いだ情報が新担任まで確実に届かないという状況は明白であった。そして、その原因については Table 5 に示すように、明確な引き継ぎマニュアルやシステムがないためそれぞれの方法や思いで引き継いでいる（幼保 61%、小学校 59%）、引き継ぎについての職員間の意識の差（幼保 32%、小学校 26%）、保護者の理解が得られない（幼保 35%、小学校 54%）、人事異動（幼保 32%、小学校 33%）との回答があった。

また、聴き取り調査により、③に関する事として就学判定を受けて特別支援学級に在籍することとなった児童の場合には、幼保・小連絡会の場において保育所等の担任と特別支援学級担任との懇談が実施されていることが分かった。しかし、この場合においても、引き継がれる情報媒体については特別な書式やツールの存在はなく、通常の学級に在籍する児童の場合と同様であった。

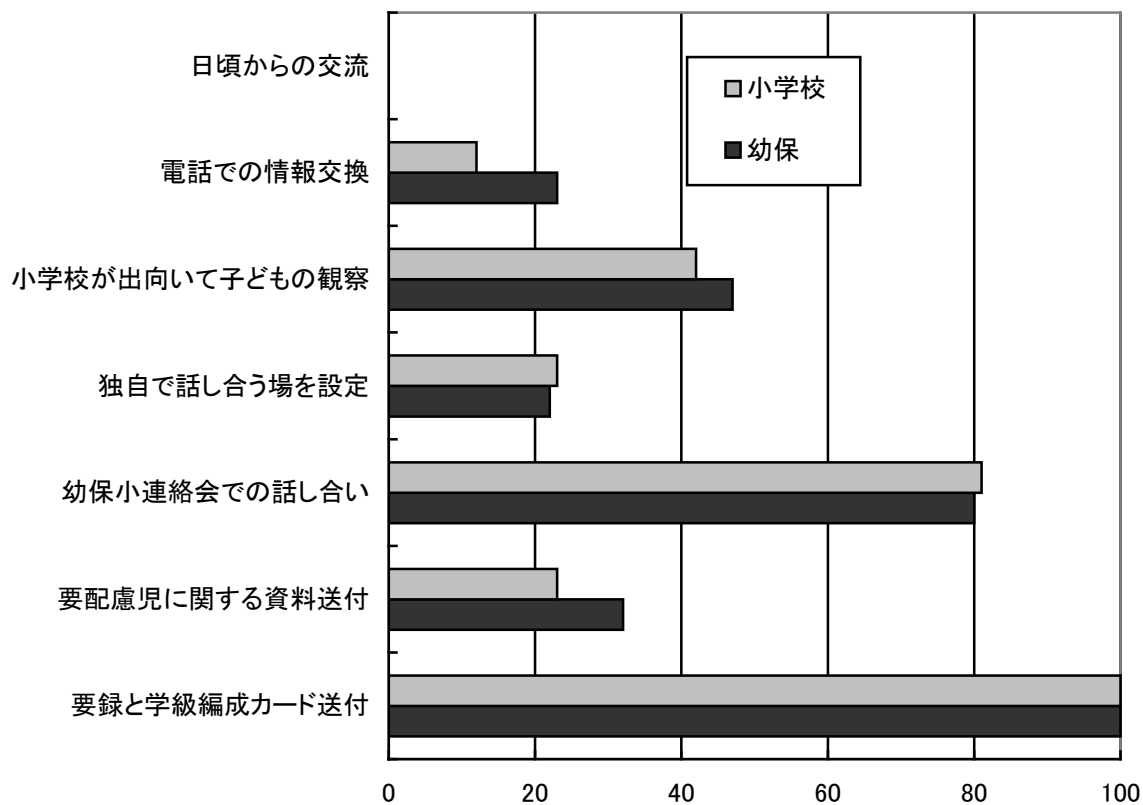
④の要録は、児童全員について幼保から送付されるものである。この項目についてのみ、回答者数が極端に少なかった。小学校からのアンケート結果では、ある程度利用できた（8 名）、活用できなかった（6 名）との回答があった。また Table 5 に示すように、要録などの資料を活用できない（9 名）という回答もあった。活用できなかった理由については、「特別支援の視点で記入されていないから」「特別な配慮については全く触れられていなかったから」という記述があった。

⑤については、就学指導委員会の引き継ぎへの関与の仕方である。これに関しては聴き

Table 5 引き継ぎでうまくいかないと思われる原因

	幼保側の原因と思われること (%)	小学校側の原因と思われること (%)	その他の原因 (%)
幼保の回答	<ul style="list-style-type: none"> ・ 作成した資料が活用しにくい (35) ・ 引き継ぎに関して職員間の意識に差がある (32) ・ 引継ぎの時間がとれない (29) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 来入児係から1年生担任に確実に情報が届かない (100) ・ 引き継ぎに関して職員間の意識に差がある (52) ・ 来入児係が必ずしも発達障害の専門性を持っているとは限らない (42) ・ 引継ぎの時間がとれない (29) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ それぞれの方法で引き継ぎをしている (61) ・ 保護者の理解が得られない (35) ・ 係の人事異動 (32)
小学校の回答	<ul style="list-style-type: none"> ・ 引継ぎの時間がとれない (64) ・ 特別な支援の必要な子を見落してしまう (41) ・ 引き継ぎに関して職員間の意識に差がある (26) ・ 作成した資料が活用しにくい (18) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 来入児係から1年生担任に確実に情報が届かない (62) ・ 引継ぎの時間がとれない (62) ・ 来入児係が必ずしも発達障害の専門性を持っているとは限らない (26) ・ 要録などの資料を見ても活用できない (23) ・ 引き継ぎに関して職員間の意識に差がある (21) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ それぞれの方法で引き継ぎをしている (59) ・ 保護者の理解が得られない (54) ・ 係の人事異動 (33)

幼保の回答総数 31、小学校の回答総数 39 をもとに割合を算出.



グラフの数量は割合 (%) を示す。

Fig. 2 引き継ぎ方法の現状

取り調査の結果から以下のようなことが分かった。就学指導票の写しは A4 版 1 枚で、内容については、対象児童の障害の程度と適切な就学先（判定された事柄）が明記され、その他に検査結果や子どもの実態、それに基づいた入学後の指導の参考意見等が箇条書きで列挙する形式で記入されていた。特に、本人の実態や入学後の指導の参考意見等については、それらが項目に分けて記述されていないため内容が統一されていないことも分かった。また、この写しの活用の仕方については、小学校によってまちまちであった。目にしたことがある特別支援学級担任は 5 名のうち 2 名しかおらず、中には学校長がそのまま保管していたため、学校長以外に誰もこの写しを見ていない学校があったことも判明した。

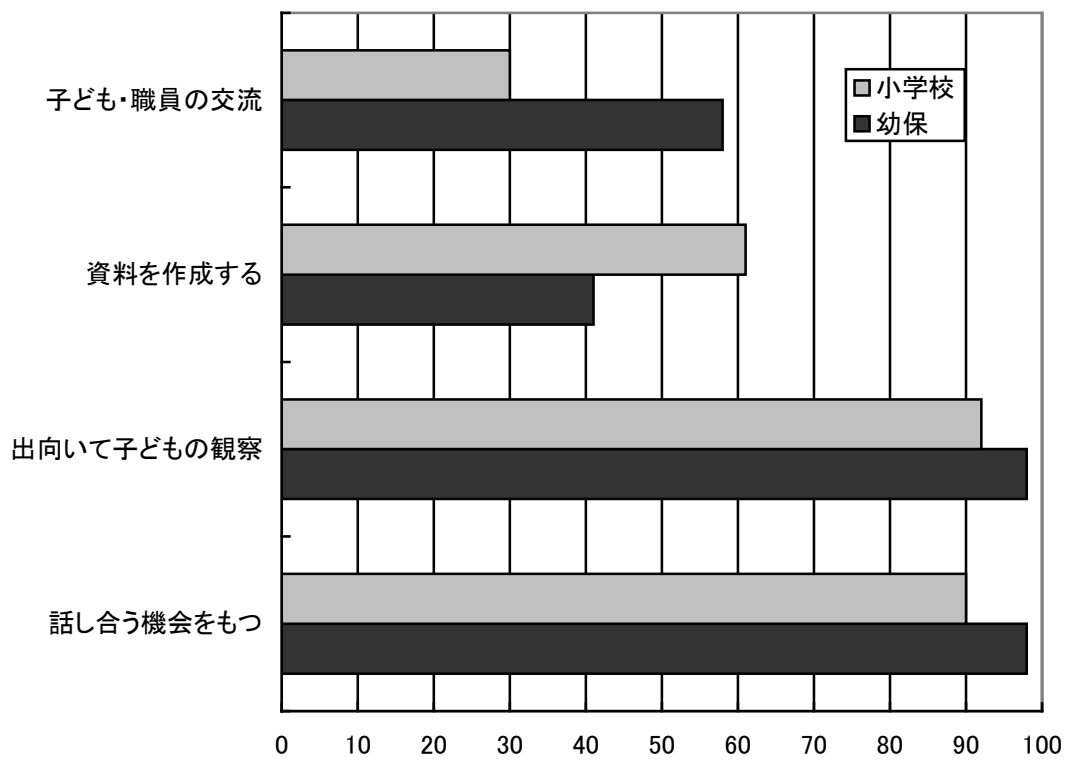
幼保と小学校の互いの状況認識という観点からも特徴的な結果が得られた。Table 5 に示されているように幼保側は、引き継ぎの共通理解不足は小学校側の原因に拠る所が大である（幼保 52%、小学校 21%）と回答した。また、引き継ぎの時間がとれない（幼保 29%、小学校 62%）という認識については大きな開きがあった。他に注目すべき回答として小学校側から、幼保が特別な支援が必要な子を見落としてしまう（41%）とあった。

3 今後、引き継ぎで必要と思われること

「適切と思われる引き継ぎの方法について」を Fig. 4 に、「スムーズな引き継ぎのために必要なこと」を Fig. 5 にまとめた。Fig. 4 では、幼保・小学校ともに引き継ぎ方法については、「資料」に拠るよりも「直接会って」「子どもの様子を見て」という方法を適切と考える点で一致した。だが、Fig. 5 では、幼保と小学校の回答にかなり違いが見受けられた。幼保は、「専門家の支援」や「職員の意識」を重要と考えていたのに対して、小学校は、いわゆる「ツール（具体的には就学移行支援シートなどを指す）の整備」「話し合い」を非常に重要視していた。

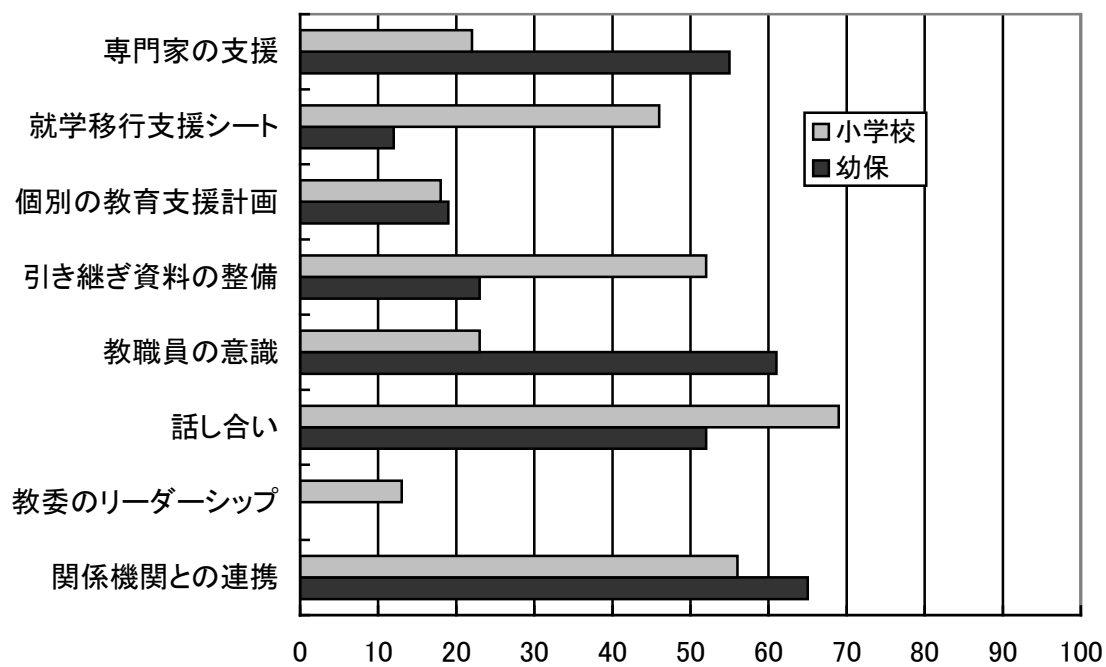
第4項 考察

Fig. 1 から B 市の就学期の移行支援は、情報媒体（例えば、カードや文書）の引き継ぎを中心に実施されており、一部、幼保・小連絡会という関係者同士が顔を合わせた引き継ぎの場が設定されていたことが分かった。しかし、肝心の情報媒体については、小学校の新担任に確実に引き継がれない場合や、仮に引き継がれても入学後の支援に活用できる内容ではない場合も多かった。それらの最大の原因は、「移行支援シート」や「就学支援計画」といったツールを含めた共通の引き継ぎシステムがないことと考えられた。つまり、B 市の就学期の移行支援は、多くを個人の努力に依存している状況であったと言える。そのた



グラフの数量は割合 (%) を示す。

Fig. 4 適切と思われる引き継ぎ方法



グラフの数量は割合 (%) を示す。

Fig. 5 スムーズな引き継ぎのために必要なこと

め、Table 5 で回答のあった「特別な支援の必要な子を見落としてしまう」ということも実際に起こり得たのだと考えられた。特に、ツールについては、継続支援の根拠となるツールの必要性を子吉（2010）が指摘しているように、至極、重要な課題である。

また、Table 5 で「職員間の意識の差」を関係者の多くが指摘したことや、相互の原因についての回答にも大きなズレが見受けられたことから、機関内の意識の差だけではなく、機関相互の意識の差もかなり大きいと推察された。そのため、Fig.5 では、「連携・話し合い・意識」について必要とする回答が目立ち、Table 4 や Table 6 でも複数回の話し合いを求める記述が多かった。つまり、情報媒体の引き継ぎが中心であるため、関係者同士の人と人とのつながりが希薄であり、結果的に相互理解が得られない状況に陥ってしまっていたと思われる。この点も、移行支援を成功に導くための要件の一つである「現場と現場の相互理解」（石野ら，2011；山中，2010）の欠如として捉えられ、重要な課題である。

特別支援学級に在籍する子どもについては、その障害の程度を考えると比較的關係者同士も引き継ぎの重要性を意識し易いであろう。だが、そうではあっても、その子どもたちの教育的ニーズの把握は簡単ではないため、適切な移行支援は欠かせない。B市においては、発達障害のある子どもたちが就学指導委員会の就学判定を受けている場合が多い。しかし、残念ながらB市就学指導委員会の役割・機能としてはFig. 1に示されているように、「就学指導個人票（写）」の送付が行われているのみであった。この点については、伊豆ら（2008）の調査で明らかになった奈良県内の市町村や、是永・織田（2007）が調査した高知市における就学指導委員会と同様に、B市においても就学支援機能の欠如が明らかであった。この就学支援機能については、姉崎ら（2006）が就学指導委員会にその機能拡充を求めている重要な課題であり、本博士論文もそれを目指すものである。しかもB市においては、聴き取り調査の内容から、送付された「就学指導個人票（写）」が活用されるかどうかは、各小学校の努力と工夫に任されていたことが判明した。そして現実には、小学校に送付された「就学指導個人票（写）」が校内で活用される体制整備も学校による格差が大きかった。この格差は、コーディネーターが引き継ぎに関わっていたのは2校のみであったという結果からも納得できるものであった。コーディネーターの積極的関与のある2校は、ともに管理職のリーダーシップやコーディネーター（特別支援学級担任）の高い専門性に支えられて独自の校内体制整備が可能となっていた。

ここまで述べてきたように、B市の就学期の移行支援をめぐる実情は、既存の各事業や実践の努力がシステム化されておらず個人の経験や努力に依存していた状況であった。そ

Table 4 引き継ぎでうまくいかなかったこと

	うまくいかなかったこと
幼保	<ul style="list-style-type: none"> ・担任まで引き継ぎ内容が伝わっていないことがあった。 ・入学後の連絡会での参観時期が6月では遅い。4月中に話し合いが必要なケースがあった。 ・入学後、引き継ぎの効果がどのようにあったか分からない。 ・園と学校の視点にズレがあり、一回の話し合いで伝わらないことがあった。
小学校	<ul style="list-style-type: none"> ・口頭だけの引き継ぎだったため、校内で担任まで伝わらなかった。 ・園では保護者に「小学校に伝えておく」と言っていたことが、実際は伝わってなくて保護者が不信感を抱いた。 ・困ったことは小さなことでも確実に伝えてもらいたいと思う事例があった。 ・来入児係が巡回相談員や医療と連携することができず、情報が限られてしまった。

Table 6 幼保・小学校間の引き継ぎに関する感想（自由記述）

引き継ぎに関する感想・意見	記述した機関
<ul style="list-style-type: none"> ・ 一度だけではなく、何度か話し合っ入学後につなげたい。 ・ 園と学校の子どもを見る視点が異なることもあるので、話し合いを重ねる必要がある。 ・ 送った情報が確実に担任に届いていないことがある。 ・ 複数の目で見て作成した客観的な資料があればよい。 ・ 来入児係から1年生担任まで情報を確実に届けるためには口頭だけでなく、紙ベースのものが必要である。 ・ 教育委員会が中心になって進めていくことも必要ではないか。 ・ 卒園後のフォロー体制が乏しい。本人の様子を知る機会も幼保・小連絡会の一度だけでは少ない。 	<p>保育所 保育所・小学校</p> <p>保育所 小学校 小学校</p> <p>小学校</p> <p>保育所</p>

して、そのことが引き継ぎの形骸化をもたらしていることが明らかになった。

また、ここで問題にしておかなければならないことは、保育所や小学校の個々の関係者はそのことを認識していたことであった。しかし、その課題を改善しようとするまでの動きにはつながりにくい状況が地域の中に存在していた。それは、①B市においては、市内全体の保育・教育・発達支援システムを広く見渡せる人がいなかった、②責任を持ってマネジメントを行える立場の人のチームが組織されていなかった、③何より当事者を中心に置いて考える仕組みになっていなかった、というような状況とも考えられた。そのためB市においては、市内の幼保の職員と小学校の職員とが一堂に会して研修するような機会は全く設定されていなかった。石野ら（2011）は関係職員相互の語りと多様な気づきに言及しているが、B市にはその機会がなかったのである。そのため、個人的な努力は行われており、引き継ぎがうまくいっていない原因を個々には認識していたにもかかわらず、相互の認識の共有にまでは発展しなかったと考えられた。以上のことから、B市の就学期の移行支援体制整備に際しては、例えば他の自治体での取り組みを機械的に導入してみてもそれは生きたものとはならず、人と人とのつながりに留意した上で各事業や実践の努力をシステム化していけるよう体制整備を図っていく必要があると思われた。

第5項 課題

本研究では、B市における発達障害のある児童の就学期の移行支援の実情と課題を明らかにした。そして、移行支援体制整備を進めるにあたっては、地域の実情をふまえて各事業や実践の努力がシステム化されるよう留意することが重要だという一つの方向性を見出すことができた。共通のツールの作成、移行支援の手順マニュアル等の作成にあたっては、機械的に作成するのではなく、常にそれらを使用する関係者間のつながりや相互理解をもたらすものであるかを念頭におきながら進めることが必要である。そして、これらのことを達成するためには、常に地域全体を見渡しながら職種を超えた関係者間をつなぐ役割の存在が欠かせない。このつなぐ役割に関して、本博士論文の全体をつうじて、巡回相談のあり方を検討することによってその役割を担うことが可能であるという仮説を立てた。そのためには、まずB市における巡回相談の現状と課題を的確に把握することが必要であった。また、移行支援体制の整備を進めるにあたって、著者は自治体のキーパーソンとどのように出会い、どのような連携・協働を図り、どのような人的環境に対してどのように介入を果たしていけばよいのか等、課題は山積していた。

第4節 就学期の巡回相談の実情をめぐる地方自治体における現状と課題に関する研究（研究2）

第1項 目的

前節の課題に掲げたように、B市における就学期の移行支援体制整備にあたっては、地域の実情をふまえて既存の各事業や実践の努力が関係者で共有され、システム化されるよう留意していく必要がある。それを実現させていくためには、例えば大橋・野口・大石（2013）が把握したように巡回相談には様々なニーズがあることから、巡回相談の機能拡充を図ることが必要であると考えた。そのためには、まずB市における巡回相談の実情を把握した上でその課題を明確にすべきであった。折しもB市においては、本研究開始の年に子ども家庭支援センター（以下、支援センターと略す）が新設され、巡回相談資源が増えることとなった。そこで、B市における巡回相談の実情の把握にあたっては、全体研究のスタート以前とスタート時点における巡回相談の状況を把握することで過去の巡回相談の実情を知り、研究スタート時点の巡回相談の実情との違いを明らかにすることができると考えた。本研究では、本博士論文研究のスタート以前とスタート時点における巡回相談資源、役割・機能、他機関との連携等を多角的に整理した。その上で他の自治体と比較しながらB市における巡回相談の現状と課題を把握した。そして、分析結果からB市における就学期の移行支援体制整備にあたり、巡回相談のどの部分を改善していくことが必要なか見当をつけることを目的とした。

第2項 方法

1 研究対象

B市におけるx-1年（全体研究スタートの前年）とx年4月（全体研究スタート時点）の巡回相談の形態を研究の対象とした。x-1年においては、A特別支援学校の特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターと略す）が巡回相談を実施した。またx年4月においては、A特別支援学校のコーディネーターとB市子ども家庭支援センター（以下、支援センターと略す）相談員1名が実施した。A特別支援学校のコーディネーターは両年度とも著者であった。また、x-6年のB市の巡回相談の状況（久保田・上村，2004）も一部比較対象にした。それは、この時期がA特別支援学校のコーディネーターの専任化が図られ、巡回相談が開始された時期だからである。さらに、同県内最北部に位置するC圏域（6市町村）を比較対象として選定した。C圏域は、障害者総合相談支援センターを中心に地域の相談支援体制を地域障害福祉自立支援協議会主導で整備した地域であった。同県内

には、文部科学省「発達障害早期総合支援モデル事業」の指定を受けて相談支援体制の整備を進めた自治体も複数存在していた。それにもかかわらず、この地域を比較対象とした理由は、①行政からのトップダウン式の体制整備ではなかったこと、②キーパーソンが明確であったこと、③特別支援学校も関与していること、④就学支援体制が手厚く施されていること、であった。

2 研究期間

本研究は、第3節の研究1と一部同時進行で実施した。具体的には、x年の9月上旬から10月上旬にかけて実施した。9月中旬、主として支援センター設立の経緯について相談員から聴き取り調査を1度だけ実施した。C圏域の家庭相談員からは、9月下旬にC圏域の現在の巡回相談と就学期の移行支援の実情に関するレクチャーを受けた。10月上旬、それらの結果をもとに、C圏域に位置するD市の巡回相談における関係機関間の協働の状況や就学指導との関連について作図をし、B市における巡回相談の実情との比較分析を行った。著者自身も研究対象であったこと、実践的研究やアンケート調査を研究方法として用いなかったため、研究期間は、1カ月間であった。

3 研究場面

まずx-1年、B市においてA特別支援学校のコーディネーター（著者）が行った幼稚園・保育所（以下、幼保と略す）、小学校、中学校、高等学校の巡回相談全てを区別することなく一括してB市の巡回相談の実情と課題を導く場面として扱った。続いて、x年4月時点でのA特別支援学校と支援センターそれぞれの幼保の巡回相談について、特に支援センター開設準備のための打ち合わせや支援センター相談員からの聴き取りをB市教育センターで実施し、そこでの内容を中心に巡回相談の現状と課題をまとめた。また、子育て支援課の係長からの聴き取りはB市の庁舎で行った。さらに、C圏域の就学移行期の巡回相談等の状況については、特別支援学校のコーディネーター研修会の場で、時間外に家庭相談員からC圏域の現在の巡回相談と就学期の移行支援の実情に関するレクチャーを受けた。

4 研究手続

まずx-1年の巡回相談の状況把握に着手した。x-1年、B市において実際に巡回相談を実施していたのはA特別支援学校のコーディネーターのみであった。そのため、x-1年の巡回相談の状況については、著者がその年度に整理した県教育委員会への年間の巡回相談件数報告一覧表で相談件数、相談相手、相談内容等を再確認しながら、それぞれの機関の巡回相談の状況を再確認していった。中でも、幼保の巡回相談に関して詳しく状況を把握

することとした。

次に、 x 年4月時点での巡回相談の状況の把握を行った。A 特別支援学校については x 年度も引き続き著者が巡回相談を実施したので、 x 年当初の A 特別支援学校の巡回相談計画をもとに状況を把握した。また、支援センターの巡回相談については $x-2$ 年の 3 月に行われた支援センター開設準備のための打ち合わせの内容をもとに把握することとした。それに加えて、支援センター開設の経緯については支援センターの相談員から直接聴き取ることとした。さらに、支援センターと子育て支援課との連携については、子育て支援課の係長から聴き取りを実施して状況を把握することとした。

その後、C 圏域の就学移行期における巡回相談等の状況を把握した。著者は、まず家庭相談員に電話で C 圏域の巡回相談と就学期の移行支援の実情についてレクチャーを受ける目的を説明して事前の了解を得た。そして、特別支援学校のコーディネーター研修会の場において、同研修会に講師として参加していた家庭相談員から（研修時間外に）C 圏域の巡回相談に関する関係資料の提供とともに、巡回相談と就学期の移行支援の実情についてレクチャーを受けた。最後に、 $x-6$ 年の B 市の巡回相談の状況に関する文献を入手した。

5 結果整理

把握した巡回相談の状況について、 $x-1$ 年（研究スタートの前年）と x 年 4 月（研究スタート時点）とに分けて、その形態および業績を図に表した。図に表すにあたり、特に A 特別支援学校と支援センターとの関係を分かりやすいように示した。また、巡回相談の実績として、巡回相談の範囲、巡回相談の総数とその内訳を明示した。支援センターの相談員や子育て支援課の係長から聴き取った内容については、簡潔に整理して結果の本文中に記述した。さらに、C 圏域の就学移行期の巡回相談等の状況についても図に示した。C 圏域の 6 市町村については、ほぼ同じ状況であったので、D 市（人口約 4 万人）について作図した。

6 分析方法

まず、B 市における $x-1$ 年（研究スタート前）の巡回相談の状況を示した図を基に、研究開始前の B 市の巡回相談の現状と課題について、主としてその年度の巡回相談実績から地域の巡回相談に対するニーズと関連させて記述した。次に、 x 年 4 月（研究スタート）時点の巡回相談の状況を示した図を基に、支援センターの相談員や子育て支援課の係長から聞き取った内容、他機関との連携の状況等も加味しながら研究スタート時点の B 市における巡回相談の実情を検討した。そして、 x 年 4 月（研究スタート）時点の巡回相談の状況を

示した図と D 市の就学移行期における巡回相談等の状況を示した図とを比較しながら、B 市における巡回相談の課題を検討した。検討にあたっては x-6 年の B 市の巡回相談の状況も参考にするとともに、序論の第 3 節から得られた知見と比較しながら進めることにも留意した。当然、B 市と D 市との地域の実情を考慮しながら検討を進めることにも大きな注意を払った。具体的には、①B 市は、県内に張り巡らされている障害者総合相談支援センターの 2 つの大きな圏域の中間地点に位置し、その恩恵を受けることが不可能な地域であること、②そのためマンパワーの差が大きいこと、③行政組織の違い（D 市は、教育委員会と子育て支援課の一元化を達成している）等であった。

第 3 項 結果

1 本研究開始以前の B 市の巡回相談の状況

x-6 年、A 特別支援学校ではコーディネーターが初めて専任として配置された。専任化により機動性と柔軟性が向上し、巡回相談件数は増加の一途をたどった。同年の 4 月から 12 月までの 420 件の相談件数のうち、62%が巡回相談で、幼保の巡回がその 59%を占めた。また、問題解決を図るための他機関との協働事例件数も増えた。このことは、B 市の相談支援機関間の協働意識の高まりを示している（久保田・上村，2004）。そして、Table 7 に示すような連携・協働のためのネットワーク作りも盛んに行われた。だが、その後は、様々な要因により体制整備が進展しなかったのが事実であった。

x-1 年、B 市における巡回相談は A 特別支援学校のみが実施していた。著者は同年、着任と同時に特別支援教育コーディネーター（1 名のみ）を任された。なお、著者が赴任する前年（x-2 年）は校内事情のため小中学校だけを巡回相談の対象とした。従って、幼保の巡回相談はゼロからのスタートであり、まず園との関係づくりから始める必要があった。しかし、x-1 年も前年の流れにより、小中学校の巡回相談依頼への対応を中心にせざるを得なかった。そのため、幼保の巡回相談は依頼があった園・幼児のみを対象に実施した。だが、徐々に幼保からの巡回相談の依頼は増加し、結果的に x-1 年度は、183 件の依頼に対応した。相談内容は、Fig. 6 に示したように就学相談や子育てに関する保護者との相談等、相談相手や内容も多岐に渡り、この時期の巡回相談のニーズが極めて高いことが示されていた。だが、依頼のなかった残りの 7 園は取り残されたままであった。

Table 7 x-6年のB市における資源

新たな資源	構成メンバー	活動内容
市相談支援関係者連絡会議 【事務局】 市教育委員会 A 特別支援学校教育相談専任	<ul style="list-style-type: none"> ・福祉課 ・保健課 ・幼稚園、保育園 ・子育て支援センター ・特別支援学級、適応指導担当、生徒指導担当者、養護教諭の代表者 ・児童館 【事例検討会のアドバイザー】 ※必要に応じて参加 ・F 大学教育学部 ・児童相談所 ・市内スクールカウンセラー 	<ul style="list-style-type: none"> ・年3回の連絡会議を開催 ・事例検討会、各機関の役割紹介等
市相談支援チーム会	<ul style="list-style-type: none"> ・市教育相談センター ・医療福祉センター ・A 特別支援学校教育相談専任 	<ul style="list-style-type: none"> ・市相談支援関係者連絡会議の運営 ・幼保、小中学校の相談ニーズの把握 ・地域への相談の広報

【x-1年】事前の状況

【x年4月】研究スタート時点の状況

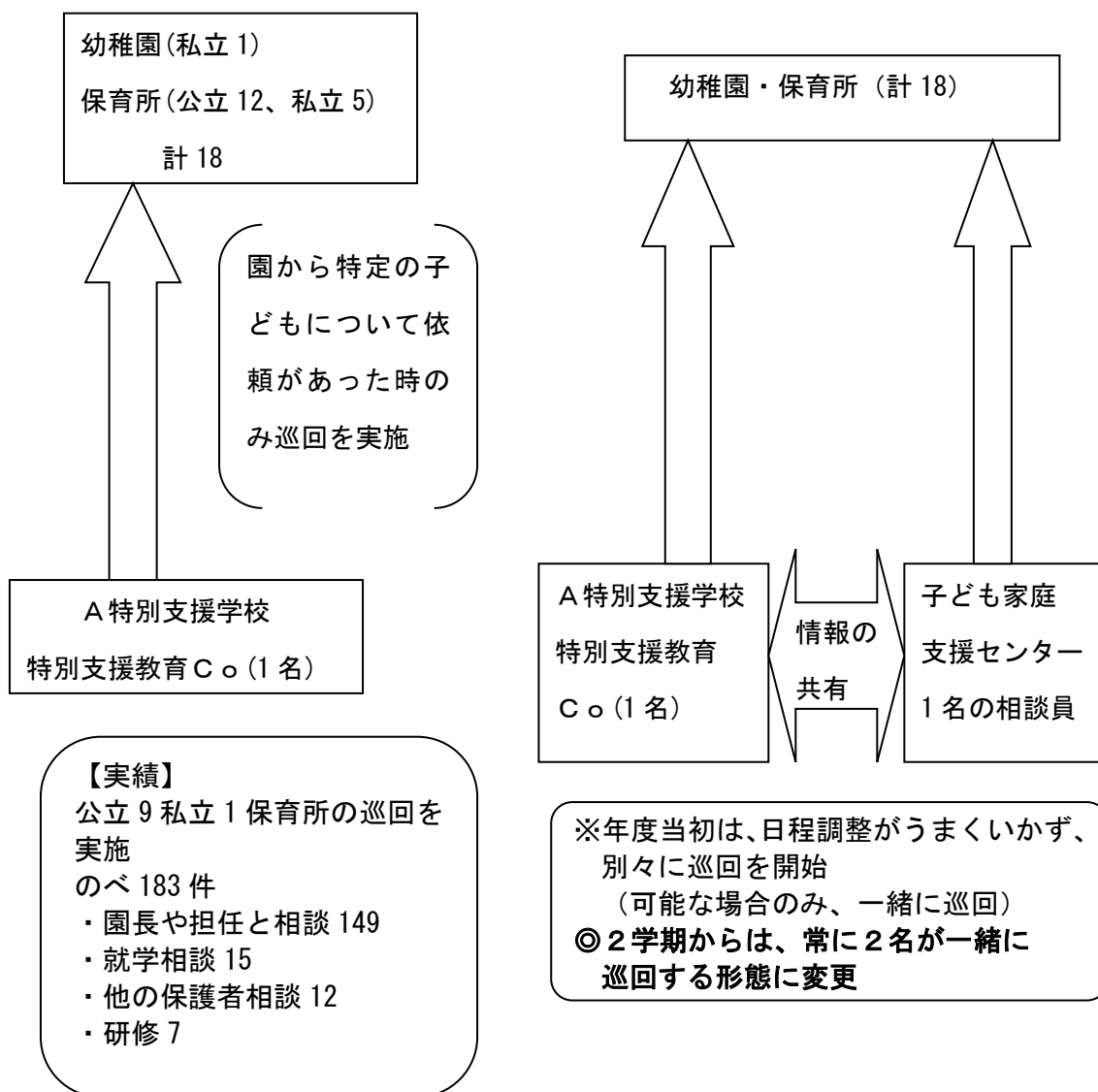


Fig. 6 本研究開始前後の幼稚園・保育所への巡回相談の変化

2 本研究スタート時点の B 市の巡回相談と関係機関との連携の状況

x 年 4 月、B 市に支援センター（B 市では教育委員会が管轄）が B 市教育センター（就学指導委員会事務局と相談支援関係者連絡会議事務局を兼務）の 2 階に新設された。B 市においては、小中学校の不登校数が増加傾向にあって、ここ数年間は県の不登校率の平均を超え続けていた。支援センターは、直接的にはその課題の解消を目指す目的で開設された。支援センターには、電話対応の相談員と巡回相談に対応できる相談員が各 1 名ずつ配属された。x-2 年の 3 月、筆者は B 市教育委員会の依頼により支援センターの開設準備打ち合わせ会に参加した。当初、教育委員会は支援センター開設の経緯から小中学校のみの巡回相談を想定していた。しかし、筆者が幼保の巡回相談ニーズの高さを示すと共に、移行支援や就学指導にも対応可能であり、その対応がひいては二次障害の予防・不登校の予防につながることを提言した結果、幼保の巡回相談も実施の運びとなった。ただ、支援センター開設の正式決定が年度末であったので、十分な準備が整わないままのスタートとなり、市教育委員会は支援センターの活動を当面は軌道に乗せていくことを重視し積極的な広報も控えられた。そのため、Fig. 6 のように、x 年当初は、A 特別支援学校と支援センターとが別々に、依頼があった幼保のみを対象に巡回相談を実施することとなった。

支援センター開設に伴い、園長会における支援センターの事業内容や巡回相談等の説明が必要となった。これは、著者の子育て支援課の係長への聴き取りで明らかになったことであるが、B 市教育委員会は子育て支援課に対して、支援センターが幼保の巡回相談を開始することを事前に打診していなかった。支援センターと子育て支援課とは連携がとれていなかったのである。この事実は、両課の日頃の連携が不足している縦割り行政の弊害を如実に表し、結果的に支援センターの始動は 6 月となった。さらに行政の問題は、支援の公平性という点で以下のような影響も与えていた。子育て支援課は公的機関として公立保育所の管轄を意識しており、私立の幼稚園・保育所の管轄意識が非常に薄かった。園長会は公立と私立が別々に開催されており、子育て支援課は公立の園長会にのみ関与しているだけであった。このような実情から、6 月の支援センターの説明会には公立の園長しか招集されず、支援センターの巡回相談は公立保育所のみを対象として開始されることとなった。

3 D 市の巡回相談の形態

D 市は、C 圏域の障害者総合相談支援センター（以下、障害者支援センターと略す）の支援エリア内に位置している。その障害者支援センターの療育コーディネーターと家庭相談員とがキーパーソンの役割（高橋・加瀬，2009）を果たし、他の機関との協働による巡

回相談の実施を可能にしている。Fig. 7に示したように、5名がチームで市内全ての幼保を巡回している。チームのメンバーは、D市からは保健師、教育委員会相談員（就学指導担当者）、特別支援学校のコーディネーターであり、この3つの機関が加わることで、乳幼児から就学後までの相談支援の継続が可能な人につながる仕組みとなっている。巡回相談と就学指導との関連をみても、巡回相談が年長児の就学のための機能を発揮していることが分かる。そればかりか、小学校への「申し送りの会」と称するいわゆる移行支援会議も実施されており、入学後のフォローもチームによる巡回相談で実施されている。巡回相談がまさに就学支援の役割・機能も発揮していた。

C圏域では障害者支援センターの役割が極めて大きく、作業療法士や臨床発達心理士などの専門資格を有する職員が数名所属している強みがある。その上、キーパーソンとなる療育コーディネーターと家庭相談員が、地域内を限なく巡回しながら保健師や特別支援学校のコーディネーター等とも密接な協働体制を構築してきた。そして、その豊富な人材面を背景に、適宜・随時に開催される「支援会議」を軸に個別の相談支援の継続を展開してきた（加瀬，2006）。一方、E特別支援学校は障害者支援センターと連携を図り、特別支援教育連携協議会を設立した。その会における研修等を通して、福祉と教育の効果的な連携を押し進めることに成功している。実に10年以上の歳月をかけた取り組みである。

第4項 考察

1 本研究開始前の巡回相談の現状

x-6年、B市では、県教育委員会の事業によりA特別支援学校に初めて巡回相談専属の職員の配置があったことで巡回相談ニーズは一層高まった。そして、A特別支援学校は巡回相談における問題の解決を図るために様々な関係機関との連携・協働を実現した。関係者との連携・協働の推進においても、ネットワークづくりにおいてもキーパーソンとなったのは、A特別支援学校の教育相談専任であった。むしろ、この時期の方がx-2年やx-1年よりも関係者との連携・協働が図れていた。それはx-2年には、B市相談支援関係者連絡会議*には参加者の欠席が多く開催自体への苦言が呈されていたこと、当時事業化された相談支援チーム会が消滅していたこと、幼保の巡回相談自体がない状況にあったこと等から

*B市相談支援関係者連絡会とは、B市教育委員会が事務局を務め、B市における特別に配慮を要する子どもたちの健やかな成長のために、相談関係機関が連携を保ち、強めるために設立された。行政、教育、福祉、医療機関の代表者などの委員で構成される。

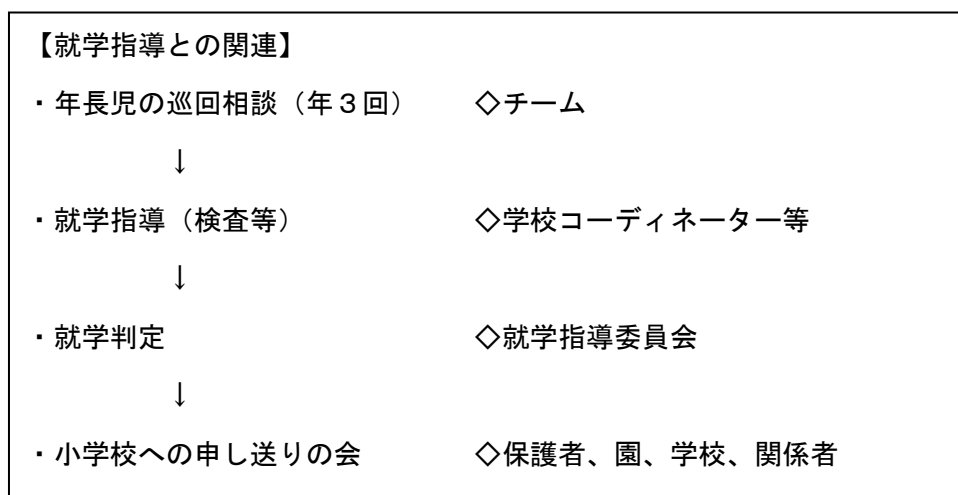
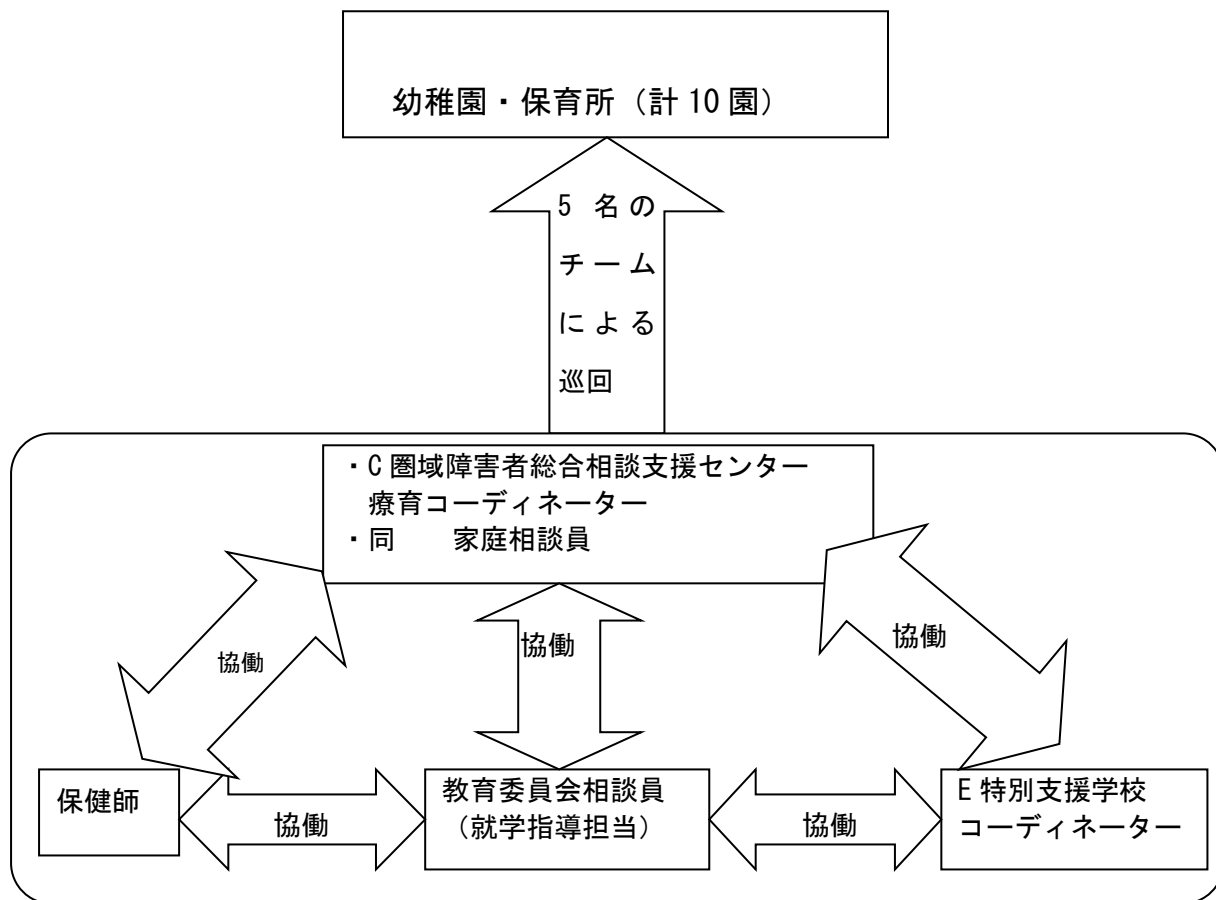


Fig. 7 D 市の巡回相談の形態と就学指導との関係

明らかであった。この B 市の相談支援体制の後退の原因は、複数考えられる。1 つは、x-6 年の前年まで B 市が実施していた文部科学省の教育相談体系化推進事業の終了に伴う関係者の意識のレベルダウンである。実際、相談支援関係者連絡会議は、その事業の実績を生かして設立された（久保田・上村，2004）。当然、事業の終了は予算にも大きく影響したものだと思われる。また、A 特別支援学校の教育相談専任一人だけがキーパーソンの役割を果たしていたことも原因と考えられた。当初は地域全体を包括するような相談支援体制の整備を目指していたはずだが、教育委員会との連携のみならず相談支援関係者連絡会議さえも形骸化の一途をたどった。その相談支援関係者連絡会議の形骸化の原因は、その会議の役割を知る人が限られていたためと推測された。この点では、D 市の体制整備は大いに参考になり、D 市の場合は療育コーディネーターと家庭相談員の 2 名がキーパーソンとして、互いの連携・協働を強め、常に支援の振り返りを大切にしながら他の関係者とのつながりをも強めていった。しかも、地域の実情に合わせて時間をかけた地道な取り組みの成果である点からも体制整備の進め方として大きな示唆を得ることができた。

2 研究開始時の巡回相談の状況と課題

B 市の巡回相談は、A 特別支援学校に依存する形で実施されていたが、x 年 4 月に B 市教育委員会が支援センターを設置したため、巡回相談の提供資源が 2 つになった。Fig. 6 で示したように、保育所等の巡回相談のニーズは非常に高く、とても A 特別支援学校だけではニーズに応えることは物理的に不可能であったこともあり、この支援センターの役割は非常に大きいと考えられた。著者にとっても支援センターという新たな連携先が生まれたことは地域の相談・支援体制の構築を進める上で大きなプラスと考えられた。それは、支援センターが教育委員会の管轄であり、B 市就学相談委員会の事務局や B 市相談支援関係者連絡会の事務局がある B 市教育センター内に設置されたことで、支援センターがそれらとの連携を容易にする可能性もあるのではないかとも思われたからである。

しかし、D 市の巡回相談の状況と比較すると、連携・協働の状況の差は一目瞭然であった。D 市の場合は、2 名のキーパーソンの存在が多職種との協働を見事に実現しており、巡回相談が就学指導や就学支援の役割も果たしていた。それに比べて、B 市は前述の理由から A 特別支援学校と支援センターとの連携は十分ではなく、情報を共有する努力は行われてはいたものの、2 つの支援資源が別個に巡回先に働きかけるという効率の悪い巡回を実施していたと言わざるを得なかった。また、D 市においては、障害者支援センターと E 特別支援学校との連携により特別支援教育連携協議会が運営されており、福祉と教育との連携を強

めている。巡回相談と教育委員会（就学指導担当者）との協働もこの会の働きによるところが大きいものと思われた。さらに、地域自立支援協議会及び専門部会（特に、療育支援部会）などの地域のネットワークの中で地域の共通課題を共有する中で、教育委員会との連携等の課題が解決されていくプロセスが構築されていた（高橋・加瀬，2009）。つまり、D市の相談支援体制は、協働による巡回相談機能の拡充だけではなく、関係者をつなぐための場の設定等のシステムまでもがあらかじめ包括されたものであった。この点をB市の巡回相談に立ち返ってみると、x-6年の巡回相談における協働も研究開示時点での巡回相談においても、ただ眼前の問題解決のための連携・協働であって、関係者間を「つなぐ機能」としての協働が欠如していることが明らかになった。

D市の例や過去のB市の状況から、著者と支援センターの2つの支援資源が連携・協働することによって、就学期の移行支援体制整備は不可能なことではなく、自立的な地域支援もより着実に進めていけるものと考えられた。

第5項 課題

本研究によって、B市の就学期の移行支援体制整備にあたっては、巡回相談の「つなぐ」機能を著者と支援センターとの協働により実現させる必要があることが分かった。D市のように、キーパーソンとの協働によって多重関与を実現させることが可能である。そして、その「つなぐ」機能は、巡回相談や移行支援の時だけではなく、関係者が集い研修する場においても発揮できる可能性があると考えられる。そのためには、特別支援教育コーディネーターである著者はどのように支援センターの相談員と連携・協働を図っていくことが良いのかという点が新たな大きな課題となった。

第5節 巡回相談でキーパーソンとの連携を図った実践の効果（研究3）

第1項 目的

研究開始前の B 市における就学期の移行支援の課題は、各事業や実践の努力がシステム化されていない点にあった。また、既存の資源である巡回相談は眼前の問題解決に奔走しており、「つなぐ機能」が発揮されない状態であった。それらの課題を解決していくためには、まず自治体におけるキーパーソンとの連携・協働が必要であった。本博士論文では、特別支援学校のコーディネーターと自治体のキーパーソンとの協働による巡回相談の実施が可能になれば、多重関与の継次的な実現の可能性がより高まり、就学期の移行支援が効果的に行われるための基盤整備も実現し易いとの仮説に沿って実践研究を進めた。

そこで本研究（研究3）では、A 特別支援学校のコーディネーターである著者が、B 市のキーパーソンとの連携をはかり巡回相談での協働を実現させる実践に取り組んだ。その実践は、著者がキーパーソンとの協働関係を築きながら B 市の巡回相談・巡回支援を十分に張り巡らす取り組みであり、就学期の移行支援体制の基盤整備の出発点でもあった。本研究は、その取り組みの経過を報告するとともに、著者とキーパーソンとの協働による巡回相談の効果を検討することを目的とする。なお、著者とキーパーソンとの協働による成果を付録「キーパーソンとの連携マニュアル」として示すこととした。

第2項 方法

1 研究対象

本研究の対象は、B 市内の全ての幼稚園・保育所（以下、幼保と略す）の巡回相談の場面に参加した人たちとした。具体的には、まず巡回相談を実施した著者とキーパーソンを含む。また、巡回相談の対象となった園児、園長、主任、担任、障害児加配保育士たちであった。さらに、巡回相談の効果についてのアンケート調査を x 年 9 月から x+1 年 12 月までの巡回相談の場に参加した関係者らを対象に実施した。

2 研究期間

本研究は、x 年 9 月に開始した。同年 4 月に B 市教育委員会が子ども家庭支援センター（以下、支援センターと略す）を設置した。著者とキーパーソンとの連携は、支援センターの開設当初からあった。しかし、巡回相談で連携が実現したのは同年 9 月であったので、その時点をも本研究のスタートとした。研究の終了は、「B 市における就学期の移行支援体制整備要領」が成文化された x+1 年 11 月までとした。従って、本研究期間は 1 年 3 か月間

であった。

3 研究場面

本研究の主要な場面は、幼保における巡回相談の場面であった。幼保の巡回相談は、主として園長、担当保育士、障害児加配保育士たちへのコンサルテーションの形をとった。また、コンサルテーション終了後に短時間だが、園長との懇談の時間を設けた。その懇談場面についても研究の場面とした。

ところで、本研究では著者とキーパーソンとの協働の過程を報告することも目的とした。そのため、巡回相談が終了した直後に著者とキーパーソンとの間で行われたミーティングも研究場面とした。

4 研究手続き

(1) キーパーソン

本研究におけるキーパーソンは、支援センターの相談員（B市内在住、50歳代の女性、以下C相談員と記す）とした。C相談員は、中学校や養護学校の教諭としての勤務経験を有しており、学校事情に精通し特別支援教育の基礎的知識も備えていた。また、子育てを理由に一旦退職した後、B市採用の非常勤として不登校生徒の適応指導教室の勤務（約10年間継続）経験も有していた。加えて生徒への指導はもちろんのこと、保有していたカウンセラー（上級）の資格を生かした保護者との教育相談経験も豊富であり、地域の保護者からの信頼も厚かった。さらに、不適応生徒の指導に欠かせない、家庭相談員、児童相談所、医療機関等との連携にも慣れていて、C相談員は、東京で開催される研修会や日本LD学会にも一般参加者として参加する等、とても研修熱心であり、心理検査（WISC-IV）の実施や所見・報告書の作成にも慣れていて、そして何よりも当事者の思いに寄り添いニーズに合った支援の実現を常に真剣に考え、そのためには骨身を惜しまないタイプであった。この豊富な教育実践や教育相談実績を見込まれ、x年4月に開設された支援センターの相談員の職に就くこととなった。後に分かったことであるが、支援センターの開設を行政に要望していたのもC相談員であった。大石（2007）は、施策・事業を成功に導くキーパーソンに共通する特徴として、①主に実践や相談現場に身を置き、②何らかの援助ニーズを有する当事者ないし関係者への直接もしくは間接的援助を行い、③②の援助ニーズを満たすために関係機関との連携・協力、機能的な役割分担を日常業務に位置づけ、④すでに多方面からの信頼を集めており、⑤地域ネットワークの構築や援助資源の開拓にも一役買っている、ことを挙げている。著者は、C相談員の前述のような人物像から、C相談員は

大石（2007）が指摘するキーパーソンとしての資質を十分に備えていると判断した。

（2）特別支援学校のコーディネーター

x-1年4月、著者はA特別支援学校に赴任すると同時に特別支援教育コーディネーターとしての任に就いた。前任地は県の総合教育センターで、特別支援教育の主事として3年間の勤務経験があった。それ以前は、中学校の社会科担当や特別支援学級担任として、それぞれ10年間程度の勤務経験があった。また、臨床発達心理士と特別支援教育士の資格を有していた。さらに、発達障害のある児童の小中学校間の移行支援の実践研究をはじめ、日頃から相談・支援に関する実践研究を積み重ねていた。

（3）キーパーソンとの連携

著者とC相談員との連携の具体的な活動内容には教育相談ケースに関わる情報交換、心理検査の解釈を含むアセスメントの妥当性の検討などの日常的なものもあった。しかし、地域の体制整備を進めるためには、著者とC相談員との強固な信頼関係を基盤とした協働を実現させる必要があることを実践経過の過程で認識するに至った。そして、その協働作業を巡回相談を通しながら推し進めることとした。

（4）協働による巡回相談の実施

支援センターが巡回相談を開始するにあたり、巡回相談の申込書（対象児の実態の事前調査票を含む）や巡回相談の実施方法などを成文化する必要があった。事業推進の立ち遅れの影響でx年5月上旬、C相談員からその準備協力について著者に依頼があった。そこで、著者は原案となり得る資料を持って頻りに支援センターに足を運び、C相談員と検討を重ねる等、成文化に協力した。その際に、著者は、著者と一緒に幼稚園・保育所（以下、幼保と略す）の巡回相談を実施したいとのC相談員の考えを知り得た。著者としてはC相談員との協働関係を築く大きなチャンスであると思われた。しかし、教育委員会が既に支援センター独自の巡回相談実施の方針を決定していたこと、A特別支援学校としても既にかなりの巡回依頼を受け付けていたこと等の背景を抱えていた。そこで、著者はC相談員に、夏休みを区切りにして9月からは可能な限り一緒に幼保の巡回相談を実施することを提案した。その後C相談員は、教育委員会の総務課長に2度説明に出向き、A特別支援学校と協働による巡回相談の承諾にこぎつけた。その結果、x年9月より、部分的にはあるが著者とC相談員と一緒にB市内の公立保育所の巡回相談を実施することとなった。

（5）巡回相談の実施方法

著者とC相談員との協働による巡回相談の実施に先立ち、2人でその実施方法を検討し

計画立案した。その際、幼保側にとって巡回相談の形態が変わることで戸惑いが生じないよう配慮する必要があった。また、そもそも C 相談員が巡回相談の経験が浅いことにも配慮する必要があった。それらを受けて著者と C 相談員とは、①当面は著者が実施していた巡回相談の枠組みを基本とすること、②保育士に対するコンサルテーションを最重要としながらも、まず園長や保育士たちとの信頼関係を築き上げることを重視すること、③コンサルテーションの場面では互いの専門領域を意識しつつ補完し合うように努力し合うことを確認し合った。特に、②については、保育所の巡回相談に際する援助の前提として多くの研究者がその重要性を指摘している（例えば、木原・伊藤・森山・高野, 1999 や森, 2005）。また、③に関して大石（2007）は、Dougherty（2005）の行動論的システム・コンサルテーションにおける研究者とキーパーソンとの相互関係を重視し、2 者の望ましい相互関係とは、互いの自律性が保障されるような相互作用の基盤を指すと説明している。著者と C 相談員は、上記のような根拠から①～③のことを大切にしながら巡回相談を進めた。その巡回相談の枠組みは Table 8 のようであった。

なお、著者と C 相談員は、当初の枠組みを暫定的なものとし、巡回の状況や時機をみながらより良い枠組みに改善していくことを確認し合っていた。

（6）アンケートの実施

巡回相談の効果を検討するために、巡回相談の対象となった園の関係者にアンケート調査を実施した。アンケートの実施にあたり、著者は子育て支援課に趣旨を説明して同意を得た上で、アンケート配布と回収の協力を得た。アンケートは、著者が独自に作成した。項目の作成にあたっては、上記（5）で著者と C 相談員とが確認し合ったことが評価できるような項目の設定も考えた。主なアンケートの項目は、①相談員の聴く姿勢、②保育士自身の実践意欲の向上への効果、③相談員の互いの専門性を生かした助言、④対象児の行動理解に役立ったか、⑤相談員の提案は効果的だったか等であった。なお、それぞれの項目について 5 件法を用いて評定値を得ることとした。また、それぞれの項目に自由記述の欄も設けた。アンケートは、x+1 年 7 月に配布して、8 月下旬に回収した。

5 結果整理

まず、巡回相談が幼保にもたらした効果をまとめることとした。具体的には、巡回相談の話し合いの場面で著者と C 相談員がどのような形でコンサルテーションを行い、園長や保育士たちの反応がどのようなであったかを話し合いの場面を想起して主なものを記述した。また、アンケート調査の結果を表にまとめた。その際、それぞれの項目の評価として、各

Table 8 巡回相談の枠組み (x 年 9 月)

保育所数	公立 : 12	
	私立 : 5	
幼稚園数	私立 : 1	
実施主体	B 市子ども家庭支援センター(管轄 : B 市教育委員会) 県立 A 特別支援学校	
巡回相談員	子ども家庭支援センター相談員 1 名 A 特別支援学校・特別支援教育コーディネーター	
巡回相談の流れ	申し込み制 (申し込みがあった園へその都度巡回) 事前に申し込み票 (対象児の実態等記入し) 郵送 支援センターと A 特別支援学校とで日程調整 公立保育所のみが対象 1 回 3 ケースまで	
巡回相談時程	9:30	打ち合わせ (園長)
	10:00	保育参観・行動観察
	12:00	昼食
	13:00	話し合い (個別相談形式)
	~	
	14:30	園長との懇談
	15:00	終了

項目ごとに評定の中央値を算出して示した。さらに自由記述の主なものを同じ表の中にまとめた。

次に、巡回相談を通して著者と C 相談員との連携・協働がどのような相互作用を及ぼしたのかを検討するために、巡回相談の枠組みの改善、B 市の障害のある子の継続支援に関する課題の把握と改善の方向の検討の過程を簡潔に整理して記述した。

6 分析方法

まず、著者と C 相談員との巡回相談の効果を検討した。その検討は、話し合いの場面の保育士たちの反応、アンケート調査の結果のそれぞれの項目の中央値、主な自由記述の内容を関連させながら行った。次に、巡回相談終了時の園長との懇談の様子、巡回相談終了後の著者と C 相談員とのミーティング、巡回相談の新たな枠組みをつくるに至った過程、B 市の障害のある子の継続支援に関する意見交換の様子等から著者と C 相談員との相互作用について検討した。

第3項 結果

1 巡回相談時の話し合い

初期の巡回相談は、まず幼保の関係者との信頼関係の構築に努めた。そのため、話し合いの時間を、保育士にとって一番ゆとりのある園児の午睡の時間帯に設定した。そして、話し合いの時間には、日頃の保育の悩みや現在の試みている支援について、できる限り保育士からの発話を促すことを心掛け、相談員からの一方的な助言に終始しないようにした。その点では、特に C 相談員はカウンセリングの専門知識や経験を有し、相談場面での会話のやりとりに長けていたので、良いタイミングで保育士への発話の働きかけやよい聴き役モデルとして、著者も大いに支えられたと同時に学ぶ点があった。保育士からは「気持ち楽になって前向きになれた」「よく話を聞いてもらえたので安心感できた」等の声が多く、の場面で聞き取ることができた。著者と C 相談員は、保育士の語りの中から理にかなった対応の仕方やその努力を取り上げ、労いの言葉と共に根拠を示しながらフィードバックすることにも心掛けた。保育士からは、「これで良かったのだと思い、ふっと心が軽くなった」「不安があったが、絵カードの使い方が正しいことが分かり、その後の支援への意欲がわいた」等の反応があった。

コンサルテーションについては、著者は、発達障害の特性理解やそれを基にした環境整備や支援者のかかわりを中心に行った。具体的には、対象の子どもの特性を保育士からの

エピソードや観察の様子を基に明確に示すことで、保育士自身がかかわり方についての根拠が持てるようにした。一方、C相談員は、自身も子育ての経験を持ち子どもの発達の道筋についての専門的な知識も有していた。また、家庭環境（特に母親の子どもの養育態度）が子どもの成長に及ぼす影響に関する点についても知識が豊富であったため、発達や家庭環境の面からのコンサルテーションを中心に行った。このように、2名の相談員は、それぞれの専門性を補完するような形でコンサルテーションを進めた。コンサルテーションについて保育士たちからは、「いろいろな角度から具体的な助言が得られた」「母親の子育てに対する心理的な側面からの子どもの理解の仕方もあるのですね」「母親への働きかけについて教えてもらえたことは大きい」等の反応が多かった。

2 アンケート調査の結果

アンケートは、80名に実施した。回答は68名（園長10名、主任10名、担任37名、障害児加配保育士11名）からあり、回収率は85%であった。その結果を、Table 9に示した。この結果から、巡回相談員の聴く姿勢、保育士へのフィードバック、子どもの行動特性の伝達については、いずれも中央値が4以上と高く評価された。それらに比べて、巡回相談員の互いの専門性の生かし方、巡回相談員の提案内容の効果についての中央値は3点台とやや下がった。

3 巡回相談を通じての著者とC相談員との相互作用の経過

巡回相談の話し合いの場面において、著者とC相談員は互いの専門領域を生かしたコンサルテーションを心掛けた。その際に、著者は先にC相談員から支援策等の提案をしてもらうようにした。その後、自身の提案をした上で、可能な限りC相談員の提案を支持しながら2名の提案をつなげて整理するよう努めた。これは、Wolf, Kirigin, Fixsen, Blase & Braukmann (1995) が対人援助サービスを提供する場におけるマネジメントに言及しており、マネジメントを行う人は、サービスの受益者とスタッフに対してプログラムの効果等に関するフィードバックをチームを代表して行う責任があることを意識した行動であった。上記の形でコンサルテーションを重ねた結果、ある時C相談員は、「最近は小中学校の巡回相談を1人で実施する時に、もし著者だったらどのような提案をするかと考えを巡らせることがある」と語った。それは、著者にとっても全く同様に言えることであった。

巡回相談時程の最後の園長との懇談の時間には、著者が積極的にその日に話し合われた課題のうちB市内の他の園にも共通する話題を取り上げ、その課題を巡る状況について意見交換を重ねていった。そのような意見交換を重ねるうちに、どの園にも同様の課題（例

Table 9 巡回相談の効果

評価項目	評定の中央値	自由記述の主な内容
①相談員は、聴く姿勢を大切にしていたか。	4.6	<ul style="list-style-type: none"> ・よく聴いてもらったので、保育に自信をなくし不安な気持ちでいたことから解放された。 ・加配保育士との連携で悩んでいたが、その気持ちを聞いてもらったことで、相手と話し合うゆとりが持てた。
②巡回相談の結果、その後の保育の意欲が増したか。	4.6	<ul style="list-style-type: none"> ・助言されたことを次の保育に取り入れてみようと思ひ、実際に活動の手順を変えてみる事ができた。 ・対象児の行動の原因が分かったので、前向きに保育に取り組めると思った。
③2名の相談員は、互いの専門性や持ち味を生かして助言をしていたか。	3.7	<ul style="list-style-type: none"> ・時々だが、2名の相談員の助言の内容が重なっていたり、1名だけでも良いのではと思うこともあった。 ・別々の視点から助言をしてもらえるので、対象児の理解の幅が広がり、支援策も複数考えられるようになった。
④相談員との話し合いは、お子さんの行動の理解に役立ったか。	4.8	<ul style="list-style-type: none"> ・Aさんのパニックの原因やその時の思いがよく分かった。 ・「なぜ」と悩むことが多かったが、対象児の行動の1つ1つの意味がよく分かった。
⑤相談員が提案した内容は、お子さんの支援に効果があったか。	3.5	<ul style="list-style-type: none"> ・提案してもらったことは、無理のないことが多かったが取り入れてうまくいく時と出来ない時があった。 ・具体的で無理のない提案をしてもらえたので、実際の保育に組み込むことができた。

評価は、5件法（5が高く1が低い）による。

保育士68名の評定の中央値を算出し、小数第2位を四捨五入した。

例えば、発達障害に関する専門性、関係機関との連携、保護者との連携など）があることについて、各園長、著者、C相談員の3者での共通理解が進んだ。x年10月になると、保育所の関係者から、園での支援を確実に小学校につなぎたいという声が頻繁に聞かれるようになった。必然的に小学校への移行支援が話題の中心となり、著者とC相談員は就学期の移行支援について保育所関係者から様々な情報や悩みを聞いて回った。そして、著者は積極的にその課題を解決する具体的な方法を提案し、意見交換を進めた。そのうちにC相談員から著者に「就学期の移行支援体制の整備に関して自分ができることは積極的に取り組みたい」との申し出があった。そこで、著者自身が以前から構想していた就学期の移行支援のモデルケース会議の実施について提案をし、意見交換を行った。その結果、モデルケースの設定と会議の実施も実現の運びとなり、著者とC相談員とが協働して関係機関との連携をとりながら就学期の移行支援体制の整備を積極的に推し進めることが可能となった。C相談員は、巡回相談を通じて就学期の移行支援や就学指導の役割の重要性を十分に認識するに至り、著者と共に積極的に教育委員会や子育て支援課等に体制整備の働きかけをするようになった。

また、巡回相談終了後には毎回短時間、C相談員とのミーティングを行った。それは、Bronstein (2003) が指摘しているコーディネーターの心掛けるべき5点のうちの、過程の振り返り（協働による支援の過程で適宜、その活動の妥当性や方向性を振り返る機会をもてる）が重要であることを著者が認識していたからであった。このミーティングの初期には、著者がC相談員の感じたことを傾聴しながらC相談員が行ったコンサルテーションの内容についての肯定的なフィードバックに努めた。巡回相談が進むにつれてミーティングの内容は、対象児の問題改善のみならず各園に共通する課題の改善方策へと比重が移っていった。前述の3者の課題の共通理解とこのミーティングを重ねた結果、巡回相談が軌道に乗ったx+1年の半ば頃、C相談員から巡回相談の枠組みを改善する提案がなされた。その結果、B市の幼保の巡回相談は、園からの依頼方式の巡回相談を残しながら、12の全公立保育所を年に3回定期的に巡回する方式にその内容が拡充された。

さらに、移行支援モデルケースの実施を通して著者とC相談員は、移行支援シートや移行支援の実施方法等についての意見交換も積極的に進めた。そして、モデルケースへの対応結果をもとに、著者とC相談員との協働により教育委員会と子育て支援課へのB市全体の就学期の移行支援体制整備に関する働きかけを行った。その働きかけが功を奏し、x+1年11月に、B市教育委員会は子育て支援課と連携を図り、「B市における就学期の移行支

援体制実施要領」を成文化することとなった。なお、この成文化に至る著者と C 相談員との協働の経緯については本研究の主目的とはしていない。けれども、本博士論文の趣旨に関連するため付録 1 の「特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと自治体のキーパーソンとの連携マニュアル」に記した。

第4項 考察

1 巡回相談の効果

まず著者や C 相談員は、幼保との信頼関係を築く必要があったため、巡回相談の実施において幾つかの配慮を施した。話し合いの場面での保育士の反応からは、保育士の心理的な安定や保育意欲の向上が感じられた。その傾向は、評価項目①②の中央値がともに 4.6 と高かったことから裏付けされた。また、自由記述の中にも「聞いてもらえた」「前向き」「ゆとり」というような言葉が見受けられることから、結果として保育士たちの抱えるストレスを軽減する効果があったと言える。さらに、アンケート調査の結果の項目④の中央値は 4.8 と他の項目と比較して 1 番高く評価された。このことから、子どもの行動の理解につながったことも、保育士たちの安心や保育への意欲を増すことに作用したと思われた。この巡回相談の保育士の不安や悩みの軽減という効果は、数々の研究（藤林, 2009.、真鍋, 2011, et al）において示唆されているものであった。

一方で、話し合いの場での相談員からの提案についての評価は相対的に低くなっていた。アンケート調査の項目の中で⑤が 3.5 と 1 番低かった。話し合い時の反応は良かったが、自由記述からは、その後の保育に効果が上がらなかった提案もあったことが分かる。ただし、その理由として考えられることの一つには、支援のスペンについての保育士と巡回相談員との共通理解の不十分であったことも挙げられた。実際に、アンケート調査終了後 6 カ月以上を経た頃、保育士から子どもの様子が良くなった、という話を聞くこともあった。また、項目③についても同様に中央値が低かったことや自由記述の内容からも、互いの専門性を意識しながら補完し合うコンサルテーションの難しさがあった部分も認める必要があると思われた。しかし、その一番低かった項目の中央値も 3.5 であり、平均をある程度上回っていることや保育士たちの反応も含めると、全体的に巡回相談の効果は高く評価されたと見て良いと考える。それと同時に、巡回相談により、著者と C 相談員と B 市の保育士たちとの確かな繋がりが生み出されたものと思われた。なお、これらの効果的な相談が行われることと、保育者と相談員の対人相互作用が機能的なものとなり対人影響力がより高ま

ることとの間に、相互に関連があることは経験的に理解されてきた（例えば、柳沢，1997 や藤崎・木原・倉本・長田・今西，2000）ことである。

2 著者と C 相談員の相互作用

著者は、C 相談員とのコンサルテーションに際しても幾つかの配慮を施した。特に、C 相談員の提案を支持したことやその後のミーティングにおいて肯定的なフィードバックを心掛けたことは、巡回相談経験の浅かった C 相談員にとって、自信につながったとともに、更に著者の意見も積極的に受け入れようとする意識の喚起にもなったようである。著者がコンサルテーション後に行った C 相談員とのミーティングは、上村（2012）の指摘する多職種による協働が設立するために必要な学び合いの機会となったと考える。同時にそのミーティングにより、相互理解を深めるために継続的な学びを進めたことで共同体意識が醸成された（Facett, 1991 ; Nelson, et al., 2000）とも考えられた。そのことは、C 相談員の、1 人でコンサルテーションを実施する際に著者のコンサルテーションを参考にするという発言が示している。これは、著者と C 相談員との肯定的な相互作用の 1 つの現れではないかと思われた。

また、園長、著者、C 相談員の 3 者での懇談を巡回先の全てで実施したことで、B 市全体の相談支援の課題の把握や共通理解、更にはその改善の方向についての意見交換に発展した。これはまさに、石野ら（2011）の言う「語り合い」の機会の創出であったのみならず、Winett（1991）が指摘する、地域の中でアクション・リサーチを行う際に意思決定の過程で政策的意志や財政的条件に過度に依拠して、介入計画が策定されないように注意すること、につながったとも考えられた。さらに、巡回相談後のミーティングも貴重であった。それは、ミーティングの内容が、初期の対象児の問題改善のみでなく、各園に共通する課題の改善へと進展していったことである。3 者での懇談とこのミーティングは、眼前の問題解決にとどまらず、B 市全体の相談支援体制の課題の改善という建設的な意見交換の場となり、それが C 相談員の環境へ介入する行動を積極的なものにしたと考えられた。その建設的な意見交換の重要性については、Dougherty（2005）が研究者とキーパーソンとの間に建設的なコミュニケーションを構築できなければシステム機能の変化はもたらされないと紹介している。この建設的なコミュニケーションの積み重ねが、まず C 相談員の B 市全体の巡回相談の形態の改善策の提案を生み出した。その結果、巡回相談を受ける保育士、さらには支援ニーズのある子どもたちへの相談・支援の継続性や公平性が一層高まった。また、著者の就学期の移行支援のモデルケース設定の提案も C 相談員は積極的に受け入れ

た。このように、著者とキーパーソンである C 相談員との建設的なコミュニケーションは、就学期の移行支援体制のモデルの実施、教育委員会への移行支援体制整備に関する積極的な働きかけ、巡回相談の枠組みの改善という具体的な動きを強く後押ししたと思われた。そして、最終的には教育委員会と子育て支援課との連携を実現させる大きな原動力となったと考えられた。そこから創出された「B 市における就学期の移行支援体制実施要領」は、行政からのトップダウンの性格を持ち合わせているもので、巡回相談を基盤としたボトムアップの力と相互に作用しながら体制整備もこれまでよりスムーズに進められることも予測され、その意味では大きな意義を持つものと考えられた。

第 5 項 課題

著者と C 相談員との協働により、巡回相談を通して B 市内の幼保の障害のある子どもたちへの支援は広がりを見せた。同時に C 相談員の積極的な働きかけにより、B 市の就学期の移行支援体制整備に関する保育所の関係者や他機関の支援関係者との連携が強まった。また、教育委員会と子育て支援課との連携関係を実現させ、「B 市における就学期の移行支援体制実施要領」の成文化をもたらした。

しかし、体制整備は十分ではなく、巡回相談についてもまだ私立の幼保の定期巡回は取り残されており、公平性を欠いたものであった。

また、就学期の移行支援のモデルケース実施を通して仮の移行支援シートの作成は行われたが、B 市において移行支援の体制整備を進めていくにあたっては、共通の移行支援シート（ツール）の作成が残された課題となった。それとともに、ツールが活用されるための条件整備も並行して進めることも必要であった。そして、これらの課題についても、著者と C 相談員との協働による多職種への働きかけによって実現させていけると考えた。

第6節 巡回相談で移行支援シートの活用を図った実践の効果に関する研究²（研究4）

第1項 目的

序論の第1節第3項において、移行支援の際にツールが活用されるための条件を4点提示した。また、その4点の一連の流れが実行される移行支援会議の必要条件も提示した。

移行支援体制の整備においてツールの作成は当然必要であるが、上記の必要条件を満たすことを併せて計画していかなければ、ツールは活用されず移行支援が形骸化してしまう。そこで、本研究では巡回相談の整備を進めながら、自治体としての①「就学移行支援計画」（ツール）を整え、②移行支援会議を催し、③教育支援方針の共通理解を促し、④関係者の力量を高めるための研修を行うことを試みた。むろん、その取り組みは探索的なものであった。そして、この介入の要となるのは巡回相談員であると認識して実践を進めた。

以上をふまえ本研究では、まず①～④の実践を概略的に記述する。続いてこれらの実践の効果性の有無について検討を行うことを目的とした。

第2項 方法

1 研究対象

本研究の参加者は、A市（人口約6万人余）において就学期の移行支援に携わる人たちであった。その中には障害のある子どもとその保護者を中心に据えて教育関連サービスを直接提供する関係者が含まれていた。具体的には、保育所保育士・幼稚園教師、小学校教師、B特別支援学校特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターと略す）、子ども家庭支援センター相談員（以下、C相談員とする）、教育委員会就学指導担当者と、これらの管理職者を含んでいた。もちろん、障害のある子どもとその保護者を中心に据えて移行支援会議などを開催する際には、福祉・医療機関の関与が不可欠であった（山口，2011）が、本研究では相談・支援の中心となった人たちに絞って、本研究の参加者とみなした。

なお、就学期の移行支援体制整備に直接関わる教育委員会・子ども家庭支援センター（以下、支援センターと略す）の関係者には、個人情報等を直接扱うことなく体制整備の経過を記述することで実践研究報告に関する了解を得た。

²本研究は、赤塚・大石．就学期の移行支援体制づくりに関する実践的研究—地域における特別支援学校のコーディネーターの役割と課題—．特殊教育学研究，51(2)，135-145．に加筆・修正した。

2 研究期間

x年6月～x+2年3月に、B特別支援学校のコーディネーターである著者がキーパーソンであるC相談員と地域の人的環境への介入を含む実践を行った。その実践は、その2名による巡回相談の整備を通しながら進めた。この約2か年の期間を1つの区切りとしたのは、A市教育委員会が移行支援会議を公式に設定し、これを規定に明文化し、初めて実際の移行支援が行われた期間である。規定化に基づいて初めての移行支援の実践まで進めることができれば、B特別支援学校のコーディネーターが交代・異動したとしても、システムとして相談・支援の枠組みが残ると期待できるからであった。

3 研究場面

A市には保育所が17か所、幼稚園が1園、小学校が9校、中学校が4校、高等学校が2校存在した（すべての公立、私立を含む）。x年4月に設置された支援センターには、相談員が2名配置され、1名は電話相談に対応し、もう1名は巡回相談に対応するC相談員であった。

ツールの作成と移行支援会議の設定については、著者とC相談員とで実施した巡回相談と並行しながら整備を進めた。著者が積極的に支援センターに出向き、2名でツールの形式や移行支援会議の実施方法の検討を重ねた。また、巡回相談の時に各保育所や小学校でこれらのことを話題にすることもしばしばあった。

A市には、2003年に設立された相談支援関係者連絡会議があった。本研究における関係者の力量向上を目指した研修会は、この既存の会議の場を積極的に利用することとした。ただ、参加者の範囲や会議の内容を含めた全体計画を見直す必要があった。また、D地区コーディネーター連絡会*や必要に応じて園長会、主任会、各小学校の管理職やコーディネーター等が一堂に会する場を設定し研修を実施することもあった。

4 研究手続

A市において、就学期の移行支援体制整備は喫緊の課題であったが、順を追って整備しなければ、構築された体制やシステムは形式的なものに留まることが推測された。第3節及び第4節に記したように、A市における課題は、地域の実情に合わせて各事業や実践の努力がシステム化されるような人的介入であった。また、それを達成するためには巡回相談に「つなぐ機能」を付加させることが必要であった。そのため、ツールや移行支援会議

*D地区コーディネーター連絡会は、A市と隣接するE町とで構成（郡市の校長会が主催）。小中高のコーディネーター、幼稚園・保育所の各園長、著者、C相談員も参加。

の中にも実際に「つなぐ機能」に役立つ仕掛けをとり入れていくことを考えた。

ここで A 市の状況をさらに細かく見ていくと、第 5 節で解決に向けて取り組んだ課題以外にも体制整備上の課題は多岐に渡っていることが分かった。著者は、基盤整備段階でぜひとも解決しておかなければならない課題が以下の 4 点ほどあると認識した。①仮に支援会議やケース検討が行われるとしても、最初から引き継ぎを目指して活用されることを前提とした移行支援シートの作成はなされていなかった。②さらに移行支援シートの書式が完成しても、保護者を含む関係者の総意に基づいて教育支援方針を決定し、移行支援会議に参加した関係者一人ひとりの役割を見直すように働き掛ける運営方法についても十分整理されていなかった。③A 市では、青少年健全育成や子どもの教育福祉向上の観点から連絡会議・協議会が行われることはあったが、多職種との協働で行われる支援会議やケース検討は十分とは言えなかった。x-6 年に相談支援関係者連絡会議において実施されていた事例検討会も、いつの間にか姿を消していた。その原因の 1 つは、A 市内の保育所や小中学校で行われていた事例検討会が情報交換的な意味合いが強く、意見交換不足、要因分析不足、援助方針の明確化不足等の課題を抱えていた（上村・久保田・町田・志摩・酒井，2004）こともあると推測された。④そして最後に、せっかく市町村教育行政との接点を持つことができても、日頃の実践を反省的に振り返り、その中から抽出された掛け替えのない情報をフィードバックする機会を持たなければ、実践と施策・事業は遊離してしまう。x-6 年当時の A 市の取り組みが継続し得なかった原因とも言える、このような実態も研究を開始した時点の A 市には見受けられていた。

上記 4 つの課題の解決が、まさに本研究の目的に示した 4 つであった。その実践を進めるにあたっては、支援センターは新設であり、B 特別支援学校も全ての幼稚園・保育所（以下、幼保と略す）を巡回していたわけではなかったもので、まず地域の関係者とのつながりをつくる必要であった。第 5 節で実践したように、当初は、そのつながりをつくる意図を持って（安塚・京林，2007）巡回相談を計画した。それは、地域関係者とのつながりをつくる巡回相談により、地域における相談・支援のニーズもより把握し易いと考えたからである。その上で、特に移行支援シートの作成や移行支援会議の実施方法については、巡回相談の折にも関係者たちの意見を聞く機会を設けながら、その意見も可能な限り採り入れながら進めた。

関係者の力量向上のための研修の実施については、A 市において既存の相談支援関係者連絡会議の趣旨をはじめ、参加者の範囲や会議内容の見直しを進めることが得策と考えられ

た。x年の相談支援関係者連絡会議の参加者は、教育・福祉・医療・保健関係者は網羅されてはいた。だが、小中学校のコーディネーターが全員参加となっていたことに対して、幼保は代表者として2名の園長のみが参加すると規定されていた。相談支援関係者連絡会議の設置主体は教育委員会であったため、これも縦割り行政の影響と考えられた。しかし、一貫した相談・支援体制の整備のためには全ての幼保の参加の方向を実現させる必要があった。また、会議の内容についても、形骸化の様相が見受けられ参加者の参加意欲の低下が見受けられた。それは、とりもなおさず会議の内容が参加者のニーズに合わないものであったことを反映していた。以上の点から、参加者の範囲と会議内容について見直すことが必須であった。そして、これらの働きかけを、著者とC相談員との協働で行うこととした。なお、研修の場については上記の整備を実施した上で、特に移行支援会議の意義や実施方法等についてはかなり細部に渡る実務的な打ち合わせも必要であったので、関係機関に働き掛けながら前述のような別の研修の場を設定することもあった。

上記の実践を進めながら、著者とC相談員は、巡回相談や研修会の場面でその都度、関係者からその取り組みについての意見や感想を拾い集める努力を続けた。著者は、拾い集めた中の特に注目すべき意見や感想を必ずメモとして残し、そのメモをC相談員と構想を練る際に利用した。具体的には、「移行支援シート」の各項目、移行支援チェックリストの項目や活用方法、移行支援会議の実施方法、研修の内容等について関係者の意見も聞きながら、最終的にC相談員と著者とでそれらの作成・計画を実現していった。このような実践の進め方をしたのは、やはり、自治体の実情に応じたシステムでなければそのシステムそのものが形骸化してしまう（大石，2007）ことを危惧したからに他ならない。もう1つの理由は、前述のような関係者からの意見を聞くようなやりとり自体が「つなぐ機能」の出発点であり、多重関与が実現しやすくなる（大石，2007）とも考えたからである。

5 結果整理

まず、作成した「移行支援シート」（ツール）の形式（A4で4枚）を表に示した。そして、1枚目から順を追って作成の趣旨や項目を設定した主な理由をまとめた。次に、移行支援会議の実施方法について、参加の範囲、準備の進め方、実際の会議の進め方等を図示し、移行支援チェックリストの活用については記述した。また、移行支援会議の中の「教育支援の方針の決定」については「移行支援シート」（ツール）の活用も関連させながらまとめた。その上で、移行支援会議とそれに関わるツールの活用の関連性を図にした。

また、A市相談支援関係者連絡会議をはじめとする移行支援に関する研修会について、参

加範囲や内容等について表に示した。

その上で、「移行支援シート」(ツール)の項目、移行支援会議、研修会の内容について関係者の反応をメモした内容をもとに表にまとめた。特に、移行支援会議の効果については、終了後に参加者から聴き取った主な感想を記述した。さらに、移行支援チェックリスト利用に関する小学校のコーディネーターから得られた感想についても記述した。

6 分析方法

本研究では、A市における就学期の移行支援に関する実態をふまえ、体制整備上の課題を意識しながら4点についての実践を行った。その4点とは、①「移行支援シート」(ツール)の整備、②移行支援会議の設定、③関係者の総意による教育支援の方針の決定、④関係者の力量向上研修の実施であった。その実践の経過を整理して示すために、表を活用して契機・リソース(物的/人的)・活動内容・成果(変化/所産)を明示した。

そして、「移行支援シート」(ツール)の項目、移行支援チェックリストの利用、移行支援会議、研修会の内容について関係者の反応や感想も関連させながら、本実践の効果について検討した。

第3項 結果

1 ツールの整備

当初、A市における巡回相談の依頼先は保育所と小学校が全体の約80%を占めた。巡回相談が軌道に乗るとアセスメントや研修、「個別の保育計画」や「個別の指導計画」の作成支援が増え、引き継ぎのツールに関する課題がいくつか現出した。そこで、著者は先進地域の取り組みなどを参考にしながら試案の段階からいくつものツールを作成した。その試案作成にあたり常に留意した点は、本研究において定義するツールは一貫した継続性のある支援を関係者の連携と協働により行うための手段・道具であるということである。そして、そのツールが十分に機能するには、関係者が必要に応じて繰り返し支援の中身を確認できる仕掛けを作成することが重要であると認識された。そのような考え方に基いて作成した様式がTable 10に示した「引き継ぎ確認シート」である。このシートは後述する移行支援シートの一部をなしていた。

Table 10を見ると、子どもの学年進行に従い、保護者を含む実際の支援に直接携わる関係者が移行支援シートについて確認することができるようにしつらえてある。この「引き継ぎ確認シート」を表紙とした。これによって、担任の交代や学校間の移行時等にもシート

Table 10 引き継ぎ確認シート

児童生徒氏名

学年等	入学時	小1年	小2年	小3年	小4年	小5年	小6年
確認日	年月日	年月日	年月日	年月日	年月日	年月日	年月日
保護者印							
校長印							
教頭印							
コーディネーター印							
担任印							

学年等	入学時	中1年	中2年	中3年	高1年	高2年	高3年
確認日	年月日	年月日	年月日	年月日	年月日	年月日	年月日
保護者印							
校長印							
教頭印							
学年主任印							
コーディネーター印							
担任印							

※各学年で作成・活用した「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」と一緒に確実に次の担任・次の学校に引き継いでください。

※年度末には必ず保護者とともに、このシートを確認し、保護者の了解の上で次に引き継いでください。

※記載事項に変更等があった場合は、保護者が手直ししてください。

が確実に引き継がれることが保障された。実際に全ての小学校において活用することができており、担任のみならず管理職を含む皆が移行支援シートを確認するという意識が高まった。

2枚目は、いわゆるプロフィールを記入する形式であり、保護者が記入した。項目には、診断名・医療機関名や生育暦・相談暦・諸検査の結果などが含まれていた。3枚目は、担任保育士が記入するシートで、園で行ってきた支援を記入した。基本情報に加えて、子どもが得意なこと・好きなこと等により構成された。そして4枚目は、園で伸びてきたこと・今後も伸ばしてほしいこと、本人・保護者の小学校への要望、巡回相談員からの情報、小学校で必要と思われる支援場面や支援内容、および移行支援会議の記録欄で構成された。

「引き継ぎ確認シート」については、利用した複数の保護者から「高校3年生までわが子の支援が引き継がれることが目に見えて、担任や学校が変わることに伴う不安も少なくなる」という肯定的な意見が聞かれた。また、小学校の特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターと略す）からは「この表紙があれば引き継ぎが滞ることはない」との意見も聞かれた。さらに、移行支援シートの項目についての関係者の意見・感想を Table 11 に示した。小学校からは一部、シートの簡略化を希望する声もあったが、保育士・コーディネーターともに各項目について賛同的な感想が多数を占めた。

2 移行支援会議の設定と移行支援チェックリストの作成・活用

移行支援会議の実施方法は、著者とC相談員との協議により作成した。移行支援会議の準備、参加の範囲、会議の進め方までの全体像は移行支援チェックリストや「個別の指導計画」との関連も含めて Fig. 8 に示した。また、移行支援会議を意義あるものにするために、筆者はA市に既に存在している機関・施設や物的・人的資源を調査した。またその際に、キーパーソンであるC相談員の力を借りることがあった。

移行支援会議は単なる情報伝達場ではない。会議を重ねることによって、発達障害のある子どもの理解が深まり、本人なりの育ちや学びについての展望が切り開かれていくものでなければならない。そのために、移行支援会議は就学後も継続的に実施されていくことが必要である。そのような考え方に基づいて Table 12 に示した様式で移行支援チェックリストを作成した。小学校のコーディネーターが、何をどの時点でどのように行うのかを明示した。特に重視したのは、具体的な支援の方策や手立てを繰り返し確認し、評価を加えながら修正していく流れを構成したことである。移行支援会議は意志決定の場であると共に、支援の意義と有効性を検討する働きを備えていた。

Table 11 「移行支援シート」の項目に関する関係者の意見・感想

保 育 士	小学校・特別支援教育コーディネーター
<ul style="list-style-type: none"> ・「園で行ってきた配慮・支援」「園で伸びてきたこと」の項目があり、丁寧に小学校へ伝えることができる〔多数〕 ・「保護者の希望」の項目は大切だと思う〔多数〕 ・「小学校で必要と思われる支援内容」の項目が最も重要〔感想多数〕 	<ul style="list-style-type: none"> ・「小学校で必要と思われる支援内容」の項目が最も重要〔感想多数〕 ・「本人の性格や行動の特徴」「本人や保護者の希望」「園で行ってきた配慮・支援」「園で伸びてきたこと」は担任へ伝えたい項目だと思う〔感想多数〕 ・個別の指導計画の作成に役立つ項目が多い ・担任として知っておきたい項目が多い ・もう少し簡略化されても良い

【入学前の移行支援会議の準備】

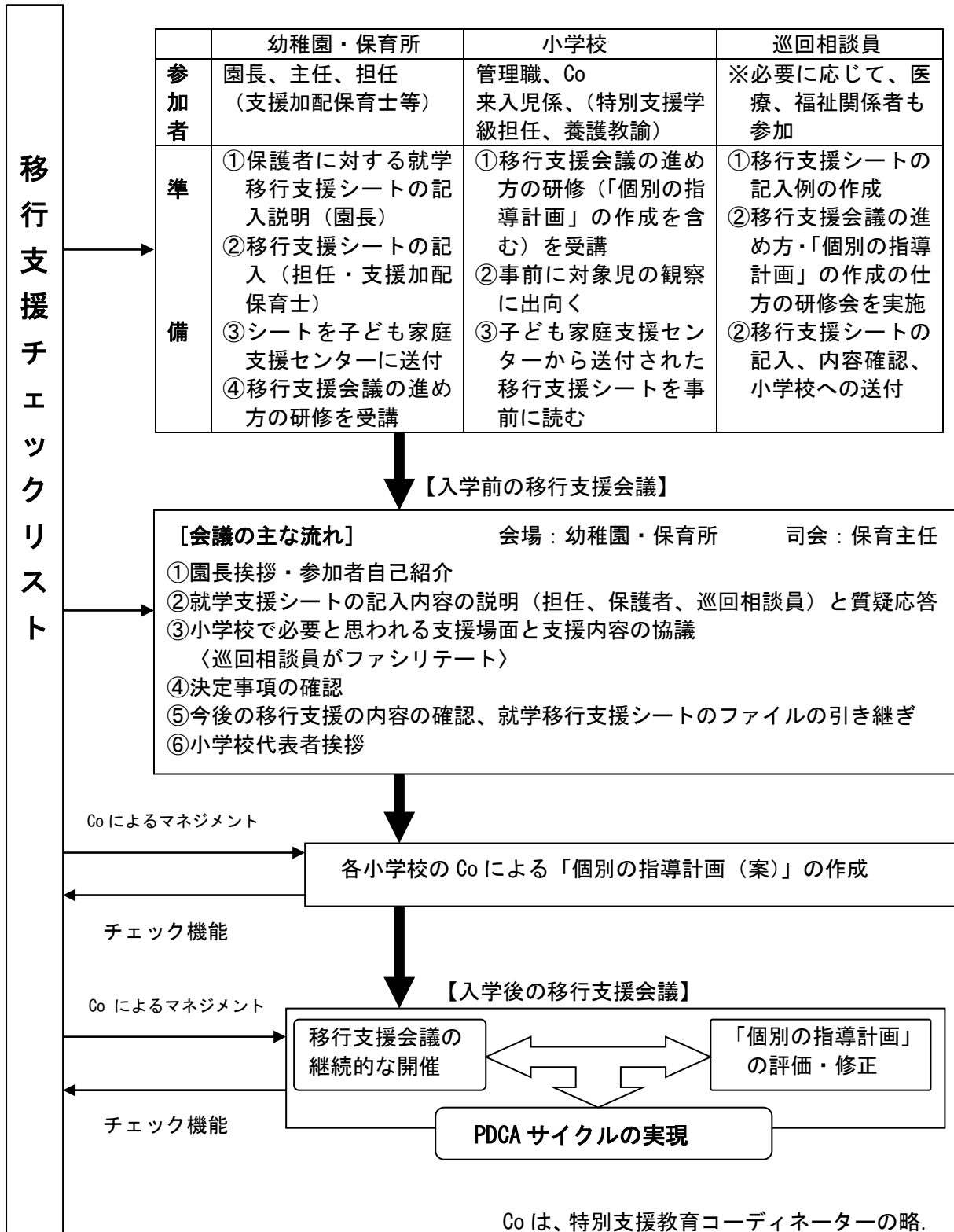


Fig. 8 移行支援チェックリスト・移行支援会議・就学移行支援シート・「個別の指導計画」の関連性を示した全体図

Table 12 移行支援チェックリスト

[] 小学校 児童名 [] さん コーディネーター氏名 []

	実施内容	実施日・備考
3月	①シート「小学校で必要と思われる支援場面や支援内容」の記入 ・入学前に必要な支援 ・入学後配慮すること	<input type="checkbox"/> シートへの記入(月 日)
	②対象児の様子への参観(1~2月でも可)	<input type="checkbox"/> 参観(月 日)
	③来入児係との連携(学級編成上の配慮点等の確認)	<input type="checkbox"/> 連携
	④特別支援学級の説明や体験(対象者のみ)	<input type="checkbox"/> 説明会・見学・体験
	⑤通知「入学前の支援や支援会議について」の発送(園経由)	<input type="checkbox"/> 通知発送
	⑥「個別の指導計画(仮)」の作成	<input type="checkbox"/> 作成
	⑦入学前の必要な支援の実施(入学式個別リハーサル等)	<input type="checkbox"/> 支援実施(月 日)
入学式前	⑧「校内引き継ぎ会議」の実施 ※実施後、関係者押印 ◇ファイル[シートの内容・「個別の指導計画」の説明と確認] (新担任・管理職・養護教諭・特学担任・Co等)	<input type="checkbox"/> 校内引き継ぎ会(月 日) <input type="checkbox"/> シートの内容確認 <input type="checkbox"/> 「個別の指導計画」の説明 <input type="checkbox"/> 関係者押印
4月前半	⑨第1回支援会議の実施 ※終了時、保護者押印(サイン) ◇シートの「小学校で必要と思われる支援場面や支援内容」を確認し、「個別の指導計画」を提示して説明。 (保護者・管理職・担任・特学担任・養護教諭・Co等)	<input type="checkbox"/> 第1回支援会議(月 日) <input type="checkbox"/> シートの内容確認 <input type="checkbox"/> 「個別の指導計画」の説明
4月中旬	⑩校内全職員に、対象児の配慮すべき事項について「個別の指導計画」を基に共通理解する場を設定	<input type="checkbox"/> 校内での共通理解(月 日)
連絡会	⑪幼保・小連絡会での対象児の適応状況の把握 ・園長や旧担任と懇談を行う	<input type="checkbox"/> 幼保・小連絡会での懇談
	⑫巡回相談による対象児の適応状況の把握 ・5月下旬~6月 ・巡回相談員との懇談(校内委員会)	
7月	⑬1学期末あるいは、夏休み中に「個別の指導計画」の評価をし、修正・加筆を行い、仮→正式なものを作成	<input type="checkbox"/> 「個別指導計画」の評価・修正
8月	⑭第2回支援会議 修正した「個別の指導計画」を提示し、共通理解 2学期に向けて(運動会等)、支援の方向を協議	<input type="checkbox"/> 第2回支援会議(月 日)
10月	⑮入学後、半年を経過した対象児の様子をA4用紙1枚程度にまとめて、幼保へ届ける。 ⑯巡回相談によるフォローアップ	<input type="checkbox"/> 幼保への連絡(月 日)
2・3月	⑰第3回支援会議 「個別の指導計画」の評価と修正 保護者への提示 ファイルの確認(関係者押印) ※保護者の了解のもとで次年度に確実に引き継ぐこと	<input type="checkbox"/> 「個別指導計画」の評価・修正 <input type="checkbox"/> 第3回支援会議(月 日) <input type="checkbox"/> 関係者押印

◇このチェックリストは、コーディネーターが就学移行支援を滞りなく進めるためのものです。

3月(移行支援終了後)には、ファイルに綴じ込み保管しておいてください。

A市教育委員会

このチェックリストの活用については、フォローアップの巡回時（10月）に、小学校の8名のコーディネーターが「よく活用した」「移行支援会議の呼びかけをする際に見通しが持てた」と述べた。「全く活用しなかった」と述べたコーディネーターが1名いたが、その小学校は以前から、移行支援会議の継続的な開催が定着していた。これにより、A市内の全ての小学校において入学後も継続的に移行支援会議が実施されるようになった。また、チェックリストの項目を参考にして、夏休み中や秋にも小学校（管理職を含む）から保育所に幼児の観察に出向くことが増加した。

3 教育支援方針の決定と「個別の指導計画（案）」作成の活用例の作成

教育支援方針の決定は、地域で生活する障害のある子どものより良い発達を支援するために保護者を含む地域の関係者が連携と協働により十分時間をかけて共通理解を図り、総意に基づく教育支援方法の決定を行うものでなければならない。そのためには、関係者が一堂に会して具体的な支援の場面や支援内容について検討する場が保障される必要がある。そのような考え方に基づいて作成した移行支援シートは、Table 13に示した形式であった。本シートの項目のうち、「小学校で必要と思われる支援場面や支援内容」を巡回相談員が関係者をファシリテートしながら、空欄の段階から作成していくことが、たとえ時間がかかったとしても総意に基づく決定を保障することを実践の中で確認してきた。

従来、教育支援方針の決定は担任教師にその全権が託されてしまうケースが多くなっていった。一人で就学前機関・施設等から引き継がれた内容と意図を読み取り、具体的な支援の手立てを引き出さなければならなかった。このことは支援の格差を生む要因ともなっていた。関係者の総意に基づく教育支援方針の決定を行う事により、このようにして生じる問題は最小化された。

入学前の移行支援会議で検討された「小学校で必要と思われる支援場面や支援内容」は、移行支援シートの空欄に記入されることになる。そして、それに基づいて小学校のコーディネーターが「個別の指導計画（案）」を入学前に作成することになる。その際に、全てのコーディネーターが移行支援シートから「個別の指導計画（案）」を作成しやすいように作成したのが、Fig. 9に示した活用例である。コーディネーターからは、「移行支援シートのどの項目を採り上げれば良いか、よく分かった」「個別の指導計画（案）を作成する負担が軽減できた」「活用例のおかげで、短時間で個別の指導計画（案）を作成することができた」等の肯定的な声を聞くことができた。また、「小学校で必要と思われる支援場面や支援内容」を皆で検討して決定することについての関係者の反応は次のようであった。保護者や保育

Table 13 移行支援シート

記入日 平成 年 月 日

〔保護者記入〕

記入者〔 〕

ふりがな 氏名			性別	生年月日	
			男・女	H	年 月 日
園・学校名	立		学年・組	年 組()	
住所 電話番号			保護者名		
障がい名 (診断名)	有・無	診断名： 平成 年 月：医療機関名			
家族構成					
手帳	有・無	療育手帳(交付日：) 身体障害者手帳(種 級 交付日：)			
既往歴 (疾患名、服薬等)					
生育歴	<ul style="list-style-type: none"> ・ 出生時 ・ 1,6 歳児健診 ・ 3 歳児健診 		療育・ 相談歴 等		
諸検査					
本人の性格や 得意不得意 行動の特徴 健康面の留意 事項等					
保育歴	幼児期				
教育歴	小学校期				
(園名・学校名)	中学校期				

※記入に際して差し支えのある場合や不明の場合は、空欄でも結構です。

小学校の生活面・学習面での希望や配慮

本人から

保護者から

入学後の支援に関する巡回相談員の意見

小学校で必要と思われる支援場面や支援内容

移行支援会議の実施結果（園担当者記入）

年 月 日 [主な協議内容]

参加者：

このシートの内容を就学先や関係する支援機関と共有することに同意します。

年 月 日 保護者氏名 印

【移行支援シート】

本人の特性の項目・園で行われた支援の項目
A 視覚優位の認知特性である。 B 耳栓を利用すればある程度
園で伸びてきたところ・今後伸ばしたいところ
①困った時に担任に自分から尋ねることが少しできるようになってきた。 ②急な予定の変更があっても、事前に伝えるとパニックが減ってきた。 ③特定の友たちと少しだけかかわる場面が見受けられるようになってきている。
小学校で必要と思われる支援場面と支援内容
④もし、パニックになったら気持ちを切り替える配慮をお願いしたい。 ⑤初めてのことに對して不安が強いので、見通しが持てるようにしてほしい。 ⑥授業に集中できる教室環境を整えてほしい。 ⑦特に行事等で、聴覚過敏への配慮が必要。

移行支援シートの左に示したアルファベットや番号の部分の項目について、短期目標と具体的な支援の項目に当てはめて作成

【個別の指導計画（案）】

	短期目標	具体的な支援	評価
学習場面	<ul style="list-style-type: none"> ・1時間の見通しが持てる。⑤⑥ ・授業のルールを理解する。⑤⑥ ・分からない時に尋ねてよいことを知る。① 	<ul style="list-style-type: none"> ・1時間の学習の流れを板書で示す。A ・ルールを掲示する。A ・どの子もSOSが出し易い雰囲気を作る。事前に、分からない時は担任に尋ねてよいことを伝える。① 	
生活場面	<ul style="list-style-type: none"> ・急な予定の変更があった時、気持ちを切り替える。② ・初めてのことに安心して取り組む。⑤ ・苦手な音があっても安心して取り組む。⑦ ・友だちとのかかわりを広げる。③ 	<ul style="list-style-type: none"> ・仮に予定の変更が起きた場合は、早めに伝える。② ・給食当番やそうじの方法などは、方法や手順を視覚的な方法で示す。慣れるまで時々、本人の傍で見守る。A ・必要に応じて耳栓を利用する(音楽鑑賞、運動会)。B ・休み時間の遊びの様子を時々把握し、必要な場面では「○○しよう」等の声をかける。③ 	

※移行支援シートのアルファベットと数字番号が、「個別の指導計画（案）」中の同じアルファベットと数字番号に對應。

Fig. 9 「移行支援シート」からの「個別の指導計画（案）」作成（活用例）

士からは「皆で支援について話し合っで決めることができるのはありがたい」と積極的に賛同する感想が多数あった。小学校のコーディネーターたちも「保護者の同意も得ながら支援の方向を決めることは重要」「関係者皆の知恵で支援の方向を決めることができることは大切」と肯定的な感想を述べていた。

4 関係者の力量向上研修の実施

関係者が持てる力量を存分に発揮するとともに、その守備範囲を拡大して、互いをカバーし合うような実践が障害のある子どもとその保護者の支援を多面的・重層的になし得ると考える。そのために、計画的・継続的な研修機会の提供は、なくてはならないものである。そのような考え方に基ついて作成した様式が Table 14 に示した「就学期の移行支援実施に向けた研修計画」である。

移行支援が機能するかどうかは、継続的な研修が行われるかどうかにかかっている。子どもを支援する関係者である、幼保・小学校の職員には人事異動があり、管理職も含めて毎年新任者が存在する。従って、研修は途切れることがあつてはならない。また、一度つくられた仕組みであっても、例えば移行支援シートの項目などに変更の必要性が生じることも当然考えられる。そのような場合は、より効果的な移行支援につながるように、関係者全員がツールや移行支援会議のあり方等を見直す場も必要となる。このように、研修の継続は大きな意義を持つと考えられるため、このような研修体制を順次整備した。Table 14 に示した関係者の反応では、幼保は当初から積極的に受け入れる姿勢を示し、それに対して小学校は当初は受け身的な姿勢を示していた。しかし、移行支援の体制整備や研修が進むにつれて、小学校も肯定的（Co は積極的な協力）な姿勢へと変わった。研修会参加者は、研修内容が直接自分の担当している子どもに関わることであり、自分の業務内容と密接に関連していたこともあつて、常に前向きに参加していた。

第4項 考察

1 移行支援シートの活用と移行支援会議の有用性の検討

本研究では、ツール活用の条件を満たすことを重要に考えて 4 つの実践を進めた。そして、ツールが活用されるために、移行支援シートの中にも、関係者を「つなぐ機能」としての仕掛けを採り入れた。その 1 つが表紙の「引き継ぎ確認シート」であった。この形式は、小林（2004）がある自治体における不登校半減計画の実践において作成した小中学校の引き継ぎシートにヒントを得たものであった。この「引き継ぎ確認シート」は、結果的

Table 14 A市の就学期の移行支援実施等に向けた研修計画

	時 期	対 象	研 修 の 内 容	関係者の反応
x + 1 年 度 ・ 導 入 の 年	6月	幼・保、小中学校、	・特別支援教育講演会	
	8月	関係機関の代表職員	・事例検討会①	
	10月	教育委員会、子育て支援課職員	・移行支援モデルケースの結果 ・移行支援体制の全体計画案の検討	・双方の関係者とも「肯定的」
	11月	幼・保の園長 小学校の校長、 教頭、Co	・移行支援モデルケースの結果 ・移行支援体制の全体計画 ・幼・保、小学校の実務	・幼・保「積極的な受け入れ」 ・小学校「受け身的」
	12月	幼・保の園長と主任	・移行支援会議の進め方	・「積極的協力」
	1月	幼・保、小中学校、 関係機関の代表職員 小学校 Co	・事例検討会② ・移行支援会議の進め方 ・「個別の指導計画」の作成	・Co「肯定的」
x + 2 年 度 ・ 導 入 の 次 年 度	5月	就学指導委員会	・第1回就学指導委員会研修 ①移行支援体制の概要 ②判断書に移行支援に関する記述を明記する意義の共通理解	・「肯定的」
	6月	幼・保、小中学校、	・特別支援教育講演会	
	8月	関係機関の代表職員	・事例検討会	
	9月	教育委員会、子育て支援課職員 幼・保の園長、主任 小学校の校長、 教頭、Co	・昨年度の移行支援の結果 ・移行支援の内容修正に関する討議 ・修正を踏まえた本年度の移行支援の確認	・幼・保「積極的な推進」 ・小学校「肯定的」 ・Co「積極的な協力」
	11月	9月の参加者に更に 就学相談委員会、保 健師、家庭相談員等	・移行支援に関するシンポジウム	・全ての関係者が「肯定的・積極的な推進を支持」

主催：A市教育委員会・子育て支援課。

幼・保は、幼稚園・保育所の略。

Coは、特別支援教育コーディネーターの略。

※関係者の反応については、移行支援に直接関わる研修内容についてのみ記載した。

に全ての小学校が活用していたことから、担任のみでなく学校として引き継ぐ意識を高めることにも役立てられたものと思われ、継続的かつ機関間の移行があっても引き継ぎが継続されるための効果は大きいと思われた。

また、シート of 項目については、多数の関係者が肯定的な感想を述べていた。保護者が記述する項目は、小学校の担任に伝えたい項目として支持された。保育士が記述する項目についても、同様に小学校としても必要な情報として捉えられた。特に、「小学校で必要と思われる支援場面と支援内容」の項目に関しては、石野ら（2011）が示唆している「関係者の総意にもとづく具体的な支援策の実践」そのものであるが、この項目に関しても賛同意見が多かった。そして、この項目についての賛同が多かったことは、作成した移行支援シートを活用して有意義な移行支援会議が実施できる見通しが強くなったと考えられた。この「入学後の支援内容について話し合いで決定する」ことについては、一部、時間の面や保護者の意思が強く反映しすぎ教育的な見地からの専門的判断が薄められる場合など、不安を伺わせる感想もあった。しかし、その点については巡回相談チームが調整役としての役割を十分に発揮しさえすればその不安は払拭されるものと思われた。

ここまで述べてきたことを総合すると、巡回相談チームが作成した移行支援シートは、A市の就学期の移行支援の関係者に概ね支持されるものとして作成することができたと思われる。それとともに、移行支援会議を設定したことで、シートの活用も十分見込めるものと思われた。さらに、移行支援チェックリストの利用に関する感想も総じて前向きなものであった。

小学校のコーディネーターは、発達障害のある児童の支援や校内支援体制整備などについての研修は受けてはいる。しかし、移行支援の実務に関する研修までをコーディネーター研修に組み込んでいる自治体はまだ多くはないと思われる。その状況は、A市においても同様であり、やはり移行支援の指針となるものが必要であった。コーディネーターらの感想からは、作成した移行支援チェックリストの有用性は、A市においてはかなり高いものになると思われた。当然、著者はこのようなチェックリストは地域の実情に応じて作成・使用されるべきであると考えている。それは、大石（2007）が、自治体の相談・支援体制や施策に関与する仕方として、自治体の現状に即して無理のないことの重要性を示唆しているからである。

2 関係者の力量を高めるための研修

Table 14 に示した研修のうち、「移行支援モデルケースの結果」の研修会は、A市として

は初めて教育委員会と子育て支援課とが合同で研修を行なう機会の設定であった。このこと自体有意義なことであり、この研修会が 2 課の連携のスタートとなり得た。これは、松井（2007）の指摘する特別な教育的ニーズを有する子どもたち全てを支援するための連携の推進の実現の第一歩と考えられた。

また、いつの間にか姿を消していた事例検討会を復活させた。上村ら（2004）の指摘した、事例検討会の 3 つの課題を改善したことで、多職種が一堂に会して語り合う場となり得たと思われた。その一堂に会して語り合う場の重要性については、当初は受け身的な姿勢であった小学校が研修の機会が進むにつれて積極的な協力へと変わったことから分かる。

以上の移行支援シートの形式の工夫と活用、移行支援会議の設定、関係者の専門性を高める研修会の開催という実践を通して、ツール活用の条件は満たされることとなったと考えられた。それは正に、姉崎ら（2006）や石野ら（2011）の「ツールの読み取り・共通理解の支援に関する示唆」と合致するものと思われた。

第5項 課題

本研究では、移行支援のためのツールが活用されるための条件に鑑み、著者と S 相談員とが人的環境への介入を行なった。そして、A 市共通の就学期の移行支援シートが作成され、教育委員会により移行支援会議の設定を含めた移行支援体制整備要領の成文化がなされた。また、関係者の専門性の向上のための研修も充実され、日常的に関係者間に語りや気づきをもたらす雰囲気を生み出すこととなった。

このように A 市における就学期の移行支援体制の整備は大きく前進し、その基盤整備がなされたと言える。しかし、整備されたツールを始めとする移行支援体制が実際に対象の子どもたちや関係者にとってどの程度の効果をもたらしたかについては、明らかにされていない。実際にその効果が明らかにされ、関係者間で共通理解されること、そしてまた、移行支援の枠組みを反省的に振り返り、より良い枠組みに改善していく取り組みが求められる。

さらに、本博士論文の目的である就学指導委員会の機能の拡充、いわゆる就学支援の機能を併せ持つ、という点についての取り組みも残された課題であった。

第7節 特別支援学校のコーディネーターとキーパーソンが巡回相談のあり方を検討し、
効果を高めたモデルの提示 (研究5-1、研究5-2、研究5-3)

〔研究5-1〕就学に際して環境の変化に対する不安の強さが問題とされた事例³

第1項 目的

本研究の最終目的は、対象児童の移行支援を実施し、本人の学校生活への適応を促進することであった。ところで、学校生活への「適応」の概念は様々（樋掛・内山，2011）であるが、友人との関係・学習意欲・教師との関係・学級との関係を総合した学校生活における意欲が見受けられる状態と捉えられることも多い（川村，1999；三島，2006）。本研究では、学校生活への「適応」を、入学後に本人の移行支援のニーズに合わせた支援を受けながら、就学前に心配された不適応行動が軽減され、学習に取り組む様子や友だち関係を中心とした学校生活全体の本人の意欲が見受けられるあるいは促進される状態と考えた。

対象児童の学校生活への適応の促進を達成するためには、研究1と研究2において指摘された巡回相談に「つなぐ機能」を持たせるための活動の条件を考慮し、その条件を勘案した上で移行支援を実施する必要がある。まず著者は、支援関係者全員が対象児童の教育的ニーズを共通理解し総意に基づいた支援内容の決定が可能になるという視点で、その活動条件を導き出した。その後、著者と著者がキーパーソンであると判断した子ども家庭支援センターの相談員（以下、A相談員とする）とで、その活動条件の妥当性を検討しながら巡回相談のあり方を確定した。そして、「つなぐ機能」を持った巡回相談を活用しながら、対象児の移行支援を実践した。本研究では、対象児の移行支援の経過を報告し、その効果を検証することを目的とした。

第2項 方法

1 研究対象

本研究では、幼児期にアスペルガー症候群の診断を受けた男子の就学期の移行支援を実施した。移行支援の対象児（以下、B児）、著者、A相談員をはじめ、その移行支援に参加した関係者全員を研究の対象とした。対象児の移行支援においては、移行支援シートの効果的な活用を図るため著者とA相談員が巡回相談のあり方を「つなぐ機能」を持たせた形態に改善し、巡回相談の機能の拡充を図ったものでもあった。このようにして改善された

³本研究は、赤塚（2013）. 通常の学級に在籍する発達障害のある児童の保育所・小学校間の移行支援に関する実践的研究. 特殊教育学研究, 51(3), 311-319. に修正加筆した.

巡回相談のあり方・機能についても研究の対象として効果を検討した。

2 研究期間

移行支援の準備は、 $x+1$ 年8月から開始された。その後、B児の小学校入学後の適応状態を巡回相談や移行支援会議の場で把握しながら、本人の小学校生活への適応支援が $x+2$ 年10月まで行なわれた。したがって、B児の移行支援は1年3か月間にわたって継続された。その間に、5回の移行支援会議が保育所長や小学校長の呼びかけにより行なわれた。

3 研究場面

B児の移行支援は、C市立D保育所（園児数約100名、職員数11名）と同市立E小学校（児童数約330名、職員数22名）との間で行なわれた。入学前の移行支援会議は、D保育所で行なわれた。B児の移行支援に直接関与したのは、保護者（両親）のほか、D保育所では園長、主任、クラス担任の3名であった。一方、E小学校は、学校長、教頭、学級担任、特別支援教育コーディネーター（以下、Co1と略す）、特別支援教育サブコーディネーター（以下、Co2と略す）であった。

4 研究手続き

（1）支援対象児のプロフィール

支援対象児は、3歳2か月時、アスペルガー症候群の診断を受けた男子である。5歳1か月時点のWISC-IIIの結果は、FIQ、VIQ、PIQがそれぞれ99、111、85であった。VIQとPIQとの間に有意差が認められ、群指数間においても、VCが極めて高く、VC（115）とPO（86）、FD（85）、PS（94）それぞれとの乖離には有意差が認められた（ともに5%水準）。この検査結果からB児は、言語の理解力や表現力は強いが、複数のことを同時に聞いて活動する力・目の前の状況を正しく把握する力・注意の集中・目と手の協応等に弱さがあると推測された。

B児は、3歳からC市立D保育所に通っていた。5歳児クラスの担任の話では、B児は水泳・簡単な工作・折り紙が得意で、ドッジボール等の集団でのゲーム遊びには部分的な参加が可能になってきていた。一方で、初めてのことに對しては常に強い不安感を抱き、皆と同じ行動ができなくなり、担任に援助を求めることもできなかった。また、急な予定の変更も受け入れることができなかった。さらに、聴覚過敏もあり、隣接するE小学校の運動会練習のピストル音に対しては、常に耳を塞ぐ程であった。

（2）支援対象児の移行支援におけるニーズ

本人の認知特性や行動特性等から、小学校入学という大きな環境の変化がB児にとって

は強い不安を感じる場面の増加につながり、それによって不適応が起こることが予想された。そのため、B 児にとって移行支援による手立ての引き継ぎは必須と考えられた。そして、B 児にとっての移行支援の課題は、①初めてのこと・急な予定の変更・聴覚過敏等に対する不安を軽減しながら新たな環境に徐々に慣れること、②各々の活動場面で、部分的な配慮を得ながら学校生活全般で見通しを持って活動ができること、③困った時に自分から先生に援助を求めることができること、であるとの見立てを行った。

(3) 家族歴

家族構成は両親、姉（小3）、B 児の4人家族であった。

B 児は、月1回の作業療法と言語療法、隔月に1回の集団療育を受けていた。母親は、それらの場に積極的に足を運ぶとともに、発達障害に関する情報収集や講演会への参加にも意欲的で、悩みながらも熱心な子育てを続けてきた。父親は、当初は子育てに消極的だったが、母親の熱心さに触発されて、時には作業療法の場に同行するようになり、少しずつB 児の理解を深めてきていた。

(4) 教育相談の契機

著者はx-1年4月から、県立F養護学校の特別支援教育コーディネーターとして、担当地域の幼稚園・保育所（以下、幼保と略す）、小中学校の巡回相談に携わっていた。F養護学校の巡回エリアは、C市（人口約6万2千人）を中心とする一市一町であった。x年6月、著者が初めてD保育所を訪問した際にB 児（当時4歳児クラス）の活動の様子を参観した。その数日後、園長のはからいでB 児の母親と著者との相談の場が設定された。初回の相談で著者は、B 児の長所や伸びてきている点を母親と共通理解できるようにした。その後の2回の相談では、徐々に就学を見据えたB 児の課題に教育相談の焦点を移し、保育所や家庭で取り組み可能なことについて母親と確認し合った。x+1年5月、母親から著者に小学校入学を控えた強い不安の訴えがあった。母親の一番の不安は、B 児が通常の学級でやっていけるのか、特別支援学級の方が安心ではないか、ということであった。そこで著者は、就学指導の意義や流れを母親に詳しく説明し、就学指導を通してB 児にとって入学後必要な環境や支援について理解していくことも大切であることを伝えた。その後、両親はC市の就学指導を受け、就学指導委員会の審議において「通常の学級」という就学判断結果が出された。その結を受けて、保護者は通常の学級においてB 児の特性に配慮した指導を希望することとなった。当然、保護者の希望を実現するためには就学判断が出されただけでは不十分であり、移行支援が必要であった。

(5) 巡回相談に「つなぐ機能」を持たせるための活動条件の検討

巡回相談に「つなぐ機能」を持たせるためにはどのような活動の条件が必要になるかを、研究1と研究2の考察の内容、序論で指摘した移行支援を成功に導くための要件、その他の先行研究を基に検討して導き出した。そして「つなぐ機能」に関しては、序論の第1節、第3項の移行支援を成功に導くための要件（特に、移行支援会議に関する指摘を中心に）や同じく序論の第3節、第3項の多職種協働を実現する支援基盤の整備の中で指摘した事柄（特に、交流・共同作業の機会や語りあいと気づきの機会の設定）を検討した上で、巡回相談の具体的な活動条件を充足する活動を行うこととした。

また、真鍋（2011）は、移行支援における「つなぐ機能」について「これまで機関間の『協力』を十分経験していない支援者・機関を導いていくことのできるモデルでなければならぬ」と指摘している。T市は、保育所に特別支援教育コーディネーターが存在しない地域であるので、この指摘も見逃すことはできないと考えた。以上のことをふまえて効果的な移行支援を行う際の巡回相談の活動条件を具体的に示したのが、Table 15である。

(6) 巡回相談のあり方の検討

著者とA相談員は、Table 15で示した活動条件をふまえて、それまでの巡回相談の実施方法を振り返りつつ、巡回相談のあり方を検討した。従前の巡回相談は、幼保への巡回相談と小学校への巡回相談とをつなげる形態ではなかった。まずその点を改善し、幼保での移行支援の対象児を小学校入学後も定期巡回相談として継続的に相談・支援していける形態に改めた。また、巡回相談の役割の中に移行支援会議への参加を加えた。その理由は、本博士論文では、ツール活用の条件の中でこの移行支援会議の役割は極めて重要だと考えており、その会議の中で対象児の入学後の支援内容について関係者の総意で決定する場面での調整役の存在が是非とも必要だったからであった。著者とA相談員は以上のような検討を重ねて、従前の巡回相談のあり方を改善した。それは、まさに著者とA相談員との巡回相談が、本来の巡回相談の機能に加えて、移行支援の全体の調整役の働きを兼ね備えた形態に機能を拡充させていく取り組みであった。

(7) 移行支援

著者とA相談員が、検討の結果改善した巡回相談を基盤としながらB児の移行支援の実践を進めた。

1)移行支援シートへの記入の手順：まず、著者は保護者自身で移行支援シートの記入がスムーズに進められるように、移行支援シートの記入例を作成した。その上で保育所の

Table 15 就学期の移行支援において「つなぐ機能」を持った巡回相談の活動の条件

役割・意義	具体的な活動
<ul style="list-style-type: none"> ・ 機関間の協働 	<ul style="list-style-type: none"> ・ それぞれの機関の巡回相談員がチームとなって巡回
<ul style="list-style-type: none"> ・ 均一化されたサービス保障 ・ 日頃の関係づくり 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 全ての幼稚園・保育所を巡回
<ul style="list-style-type: none"> ・ 対象児のニーズの掘り起こし 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 幼稚園・保育所の移行支援や就学判断のニーズへの気づきを早期から促進できるような巡回相談の実施 (年少から年長まで全クラスを巡回)
<ul style="list-style-type: none"> ・ 早期からの保護者の子ども理解の促進 ・ 保護者との関係づくり 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 幼稚園・保育所の巡回に加え、早期からの保護者との相談（就学相談を含む）の実施
<ul style="list-style-type: none"> ・ 均一化されたサービス保障 ・ 日頃の関係づくり 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 全ての小学校を巡回 (就学後のフォローアップ)
<ul style="list-style-type: none"> ・ 同一視点での支援の実現 ・ 継続的な関係の維持 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 幼稚園・保育所の巡回と同じ相談員（チーム）が小学校も巡回
<ul style="list-style-type: none"> ・ 関係者がつながる場の設定 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 移行支援会議の設置
<ul style="list-style-type: none"> ・ 本人や保護者への支援 ・ 関係のとりもち、移行支援推進の確認 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 移行支援会議への参加・助言
<ul style="list-style-type: none"> ・ 就学指導と就学支援の一体化 ・ 就学指導委員会の役割・機能の拡充 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 就学指導委員会との連携 (積極的な情報提供、検査結果の提供、依頼された就学相談など)

担任に記入例を提示して説明を加え、万一保護者が記入に迷った場合には担任が援助できるようにした。

2)移行支援会議の運営：著者と A 相談員は、第 1 回移行支援会議に向けて事前に保育所の主任と打ち合わせを済ませ、主任が全体進行を務められるようにした。その打ち合わせで会議の中心は、参加者全員が移行支援シートの内容を共通理解し入学後の B 児の支援について協議の上で決定することと確認された。実際の会議の場で著者と A 相談員は、関係者から出された意見を皆が共通理解しやすいように、整理・補足する役割を担った。そうすることで、移行支援シートに空欄のまま残しておいた「小学校で必要と思われる支援場面・支援内容」の項が関係者の総意によって作成され易くなると考えた。

第 2 回以降の移行支援会議は入学後であったので、小学校の Co1 と、A 相談員とが会議の進め方について連絡を取り合い移行支援を継続した。

5 結果整理

まず、B 児の移行支援の経過を、移行支援に関わった人・内容・巡回相談員の関与について表にまとめた。次に、事例の移行支援の効果を検証するために、移行支援の関係者全員に①対象児の入学後の適応状態、②移行支援会議の有効性、③移行支援シートの活用効果、④巡回相談員（著者と A 相談員）の存在意義の 4 項目についてアンケート調査（5 件法と自由記述を併用）を用いて評価を得ることとした。そして、①～④のそれぞれについて、表に整理した。なお、アンケート調査は、第 3 回移行支援会議の後（5 月）、第 5 回移行支援会議の後（10 月）の 2 回実施した。

6 分析方法

本事例における移行支援の効果の検証では、対象児の入学前後の様子と比較、ツールや会議等の利用満足度を関係者に評価してもらうことが適切と考えた。移行支援の効果については、対象児童の入学後の学校生活への適応促進を図ることが可能であったかどうかが一番の評価の視点である。また、本研究では移行支援の効果を上げるために「つなぐ機能」を備えた巡回相談の枠組みを検討し実践した。そのため、巡回相談の「つなぐ機能」の効果を検討することも必要と考えた。

そこで、アンケート結果を基に整理した①対象児の入学後の適応状態、②移行支援会議の有効性、③移行支援シートの活用効果、④巡回相談員（著者と A 相談員）の存在意義の 4 つの表それぞれについて、「評定値の変動」と「自由記述」を見比べながら、それぞれの効果を検討・考察した。そして、先行研究もふまえ、それらを総合的に考察した。

第3項 結果

1 入学後の適応度に関する評価

最初に、B 児の移行支援の実際の経過を支援内容、関係者、調整役の役割等が明らかになるよう Table 16 に示すことにした。

B 児が小学校に入学してから約 2 か月後の x+1 年 5 月、例年行われている保・小連絡会が開催された（これを第 3 回移行支援会議とした）。保育所からは、園長と旧担任が参加し、授業参観と小学校側との懇談が持たれた。著者は、この機会と 10 月にアンケートを実施し、B 児の移行支援に関わった関係者全員から B 児の学校生活への適応度について Table 17 に示すような評価を得た。

小学校生活への全般的な適応度については、園長と旧担任がそれぞれ 5（保育所の頃に比べて非常によく適応している）ないし 4（よく適応している）と高く評価した。園長と旧担任は、2 名ともその理由を「安心して挙手をして発言していた」と記述した。また、「困ったときに、園の頃よりも自分から先生に援助を求めるようになってきた」という自由記述もあった。

一方、保護者と小学校の関係者の評価は、5 月は皆が 3（保護者は、保育所の頃と比較して同じ程度に適応していると判断した。担任は、引き継ぎ情報を基に比較して判断した。Co1 と Co2 は、保育所参観での様子や引き継ぎ情報を合わせて比較して判断した）であった。ところが、10 月は皆が 4（1 学期の様子と比べてよく適応している）と高い評定値とした。特に保護者はその理由として、B 児の表情や家庭での話題の変化等について記述した。

著者と A 相談員は、5 月末と 10 月末に B 児の様子を参観（実態の再モニタリング）した。5 月の授業中の様子では、B 児は担任の指示を概ね集中して聞くことができ、質問に対して積極的に挙手をする姿が見られた。音楽では、ピアニカを皆とリズムを合わせて正確に演奏していた。給食準備では、B 児は安心した表情で、野菜を一人一人の皿に盛りつけていた。担任は、B 児の隣で別の物を配りながら、必要に応じて B 児に声をかけていた。一方で、次のような課題も見受けられた。ひらがなを書く練習で、B 児は自分の思い通りに書くことにこだわり、書いては消す行為を 1~2 回繰り返すため、時間がかかっていた。また、休み時間、鬼ごっこのじゃんけんで負け、泣きそうになる場面もあった。そこで、著者と A 相談員は校内委員会の席で、書くことが苦手な子どもたちのために書く時間を保障すること、B 児がゲームの勝ち負けに対する認識を正しく持ち、負けても大丈夫と思えるような言葉

Table 16 B 児の移行支援の実際の流れ

開催時期	保育所参加者	使用したツールと会議内容	調整役の役割	小学校参加者
x 年 8 月	園長 担任	・各キーパーソンの確認と役割分担	・移行支援の依頼と 役割分担等の説明	学校長 C o 1 C o 2
9 月	園長 母親		・母親に移行支援の 説明	
x + 1 年 1 月	両親 担任 園長	・「移行支援シート」の記入 ・会議日程の調整	・記入説明	C o 1
2 月	両親 園長 主任 担任	【第 1 回 移行支援会議】 ・「移行支援シート」による B 児の 共通理解 ・入学前後の B 児への支援の内容と 方法を協議、決定	・事前の打ち合わせ ・支援内容の助言 ・意見の整理や補足 ・最終確認と次回会議 の日程調整	C o 1 C o 2
3 月	園長 担任	・小学校から保育所に訪問し、 B 児の様子を参観 ・「個別の指導計画(案)」の作成		C o 2 C o 2
4 月	入 学 式 中 旬	・教室や入学式場等の見学と 入学式の個別リハーサル 【校内引き継ぎ会】 ・B 児の移行支援会議の内容報告 ・「個別の指導計画(案)」の説明		C o 1 C o 2 学校長 教頭 担任 C o 1 C o 2
【第 2 回 移行支援会議】 ・「個別の指導計画(案)」の提示 ・保護者の要望の確認			学校長 教頭 担任 C o 1 C o 2 両親	
・職員会で B 児への支援について 共通理解			全職員	
5 月 下旬	園長 旧担任	【第 3 回 移行支援会議(保・小連絡会)】 ・園長、旧担任による B 児の参観と小学校側との懇談	・B 児の参観と助言 ・次回会議の日程調整	学校長 教頭 担任 C o 2 教頭 担任 C o 1 C o 2
7 月		・「個別の指導計画」の修正	・計画修正の確認	担任 C o 2
8 月 下旬		【第 4 回 移行支援会議】 ・B 児の様子の説明 ・「個別の指導計画」の提示・説明 ・家庭での様子や学校への要望 ・運動会に向けた支援について	・B 児の参観 ・会議に参加、助言 ・次回会議の日程調整	両親 学校長 教頭 担任 C o 1 C o 2 養護教諭
10 月 下旬		【第 5 回 移行支援会議】 ・B 児の適応状態についての共通理解 ・現在の課題と今後の支援について	・B 児の参観 ・会議に参加、助言 ・移行支援終了後の教育 相談について提案	両親 学校長 教頭 担任 C o 1 C o 2

C o 1 は、主特別支援教育コーディネーター。

C o 2 は、副特別支援教育コーディネーター。

Table 17 B児の小学校生活全般への適応度に関する評価

評定者		評定値	理由（自由記述）
保護者	母親	1 ———●——○—— 5	<ul style="list-style-type: none"> ・生活面でよく適応し、安心している。 ・1学期より表情も良く、学校で楽しかったことをよく話すようになった。運動会も耳栓を利用して全部参加できた。
	父親	1 ——— —— 5	
保育所	園長	1 ——— ——●—— 5	<ul style="list-style-type: none"> ・集団の中で孤立せず生活している様子が伺えた。担任の問いかけに戸惑わず、安心して挙手し、発言していた。
	担任	1 ———●——●—— 5	
	主任	1 ——— —— 5	
小学校	担任	1 ———●——○—— 5	<ul style="list-style-type: none"> ・本人が担任を信頼し、困った場面でも自分から援助を求めるようになってきた。 ・行事にもかなりスムーズに参加できた。
	Co1	1 ———●——○—— 5	
	Co2	1 ———●——○—— 5	

評定は5が高く、1が低い評価を示す。

● は5月時点の評価、○ は10月時点の評価を示す。

をその都度かけることを助言した。

10月末のB児の様子は、次のようであった。算数の授業では、5月と変わらず担任の指示を集中して聞き取り、積極的に発言していた。国語の音読も、スムーズだった。書き取り練習では、担任が時間を長めに設定し、先に終わった者には別の課題を用意していたため、B児は大分ゆとりを持って書くことができていた。また、勝つことへのこだわりについても、担任が「ゲームは勝ったり負けたりするのが当たり前」という声をその都度かけてきたことで、B児の気持ちの切り替えは早くなってきていた。

2 移行支援会議と移行支援シートの有効性に関する評価

移行支援会議に参加した関係者全員から移行支援会議と移行支援シートの効果について、Table 18 に示すような評価を得た。

移行支援会議の意義について、保護者を含む評価者7名中6名(85.7%)が5(非常に意義があった)、残り1名が4(かなり意義があった)という評定値を示し、参加者全員が高い評価を示した。保護者は、その理由として「会議の度に希望を直接伝えることができた」「支援を具体的に考えてもらえたので安心できた」ことを挙げた。また、学校関係者の中で、学級担任も5という評定値を与えた。そして、その理由として、関係者の総意で支援内容を明確にすることができたことについて記述した。この関係者の総意という点について、特筆すべきは、第1回移行支援会議で、シートの空欄の「小学校で必要と思われる支援場面と支援内容」の項を、話し合いで作成した点である。これに関して、林(2009)は「就学移行支援計画を保護者を交えた関係者全員で作ることで、就学に向けた見通しが立てられる」と述べている。このようにして作成された移行支援シートは、「個別の就学支援計画」と同等の項目や内容が記されるものであった。なお、作成されたB児の移行支援シートをTable 19 に示した。

一方、移行支援シートの有用性については、やや評価が低かった。保護者やCoの評定値は4(かなり有効だった)であったが、担任は3(有効だった)と保護者やCoに比べて1低かった。保護者は、評価の理由を「個別の指導計画」の内容に関連させて記述した。担任は、「本人理解に役立った。直接の支援には個別の指導計画や移行支援会議の方が役立ったという実感がある」とした。また、保育所の3名は皆が4という評定値を与えた。そして、その理由として、引き継がれた情報が学校で活かされていた事実を記述した。その成果と認められる移行支援会議の継続による「個別の指導計画」を活用したN児への支援のPDCAサイクル化をFig. 10 に示した。

Table 18 B児の移行支援会議と移行支援シートの効果に関する評価

質問	評定者		評定値		理由（自由記述）
移行支援会議の意義	保護者	母親	1	●	<ul style="list-style-type: none"> ・会議の度に希望を直接伝えられた。 ・支援を具体的に考えてもらったので安心できた。 ・保護者の参加が有効と感じた。 ・入学後も本人の様子を見て、学校側と話し合えたことが良かった。 ・保護者の希望を聞きながら支援を共に考えることができた。 ・関係者が皆で話し合うことで、より支援が明確になった。
		父親	1	5	
	保育所	園長	1	●	
		担任主任	1	●	
	小学校	担任	1	●	
		Co1	1	●	
移行支援シートの有用性	保護者	母親	1	●	<ul style="list-style-type: none"> ・「個別の指導計画」を見て、シートの内容がよく理解されているなあと感じ、安心できた。 ・5月の参観の時、B児の発言の際も先生が傍らについて本人が安心して発言できる環境をつくっていた。 ・「個別の指導計画（案）」作成の役に立った。 ・本人理解の参考になった。
		父親	1	5	
	保育所	園長	1	●	
		担任	1	●	
		主任	1	●	
	小学校	担任	1	●	
		Co1	1	●	
		Co2	1	●	

・移行支援会議の評定値は、1回から5回まで（保育所は、1回と3回のみ）の会議後のアンケートで得た評定の平均を算出し、小数第1位を切り捨てたものである。

・評定値は5が高く、1が低い評価を示す。

Table 19 B 児の移行支援シート

記入日 平成 ○年○月○日

記入者〔 両親 〕

〔保護者記入〕

ふりがな氏名	B 児	性別	生年月日
		男・女	H 年 月 日
園・学校名	○市立 ○保育園	学年・組	○組
住所 電話番号		保護者名	
障がい名 (診断名)	診断名〔 アスペルガー症候群 〕 ※〔広汎性発達障害〕(H○.8 ○センター) (平成○年10月:○病院)		
家族構成	父・母・姉(小 年)		
手帳	有・無 療育手帳() 身体障害者手帳(種 級)		
既往歴 (疾患名、服薬等)	なし		
生育歴	<ul style="list-style-type: none"> ・出生時 ○○g(: 正常分娩) ・1,6歳児健診(1歳8カ月時実施) <p>成長に特に遅れも見られないため、指導を受けることなし。親からは、1歳半位から機嫌が悪くなると大泣きして手に負えないこともあると伝えた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・2歳児健診(2歳2カ月時実施) <p>起きている時間の3分の2は泣いて機嫌悪く手に負えない。毎日のように夜中も突然、泣き叫び、なだめても泣きやまない。同年代の子が近くに寄ると大泣きし、一切関わりたがらない事を伝えた。「○○教室」を勧められた。</p>	相談歴 利用機 関等 <ul style="list-style-type: none"> ・○保健センター(2歳4カ月) <p>児童相談所相談員から専門の療育施設等で早めに集団の中で生活経験を積ませることを勧められた。</p> <p>H○年度現在</p> <ul style="list-style-type: none"> ○センター ・専門小児科・作業療法 ・整形外科 ○病院 ・小児科・集団療育訓練 	
諸検査	WISC-Ⅲ知能検査(H○) ○病院 検査者:○(ST) 全IQ-○○ 言語性IQ-○○ 動作性IQ-○○ 言語理解○○ 知覚統合○○ 注意記憶○○ 処理速度○○・言葉で順を追った説明の理解が得意 ・同時に複数のことを聞いて活動することが苦手 ・目の前の状況を正しく把握することが苦手 ・注意の集中や目と手の協応が苦手		
本人の性格や 得意不得意 行動の特徴 健康面の留意 事項等	<ul style="list-style-type: none"> ・聴覚が過敏で大きな音に対して耳をふさいで萎縮してしまう。 (ピストル音、花火、防犯ベル) ・自ら人に働き掛けることが苦手だが、友達と関わることを楽しめるようになってきた。 ・一方的に自分の話したいことを話すが、相手の話は流してしまう傾向がある。 (会話が一方通行) ・筋肉に硬さがあり、運動ではぎこちない動きがあり、指先の不器用さもある。 運動は苦手だが、最近水泳やスキーを楽しめるようになった。 ・ゲーム等のルール理解はある程度できるが、負けると不安定になる。 		
保育歴 教育歴 (学校名)	幼児期	○保育園(2歳7カ月~年少時9月) ○保育園(年少10月~)	
	小学校期		
	中学校期		
	高等学校期		

※記入に際して差し支えのある場合や不明の場合は、空欄でも結構です。

所属機関:〇〇保育園

作成者:

記入日:HO年 1月

園で行なってきた配慮・支援 ※しばしば支援が必要だった項目は■	
健康・身体	<input type="checkbox"/> ①健康面の配慮 <input type="checkbox"/> ②見る <input type="checkbox"/> ③聞く ■④姿勢保持 <input type="checkbox"/> ⑤移動 <input type="checkbox"/> ⑥手指の動き <input type="checkbox"/> ⑦その他()
	④筋力のバランスが悪く、同じ姿勢を保持することは難しい。そのせいで、イスに座っている時間が長くなると背中が曲がってしまい、悪い姿勢になってしまう。本人に適した高さのイスに配慮し、時々声をかけると元の姿勢に戻れた。ただ、あまり多く注意することは控えた。
身辺処理・生活	■①食事 <input type="checkbox"/> ②排泄 <input type="checkbox"/> ③着替え <input type="checkbox"/> ④片付け ■⑤用具の使用 <input type="checkbox"/> その他()
	①好き嫌いなく食欲もある。おやつの際は、余った分は必ずおかわりをする。一人一個ずつということを理解しにくいことも(他の子のことに考えが及ばないためか、全部食べようとしてしまう)あるので、食べる前に必ず「おかわりは一人一個だよ」と伝えておく守れる。 ⑤初めて使う用具に関して、他の子の様子を見て理解しようとする。ただ、それだけでやり始めないこともあるが、その時は保育士が「こういうふうにやってみて」と伝えるとすぐにやり始める。不安もあるので、自分から保育士に確認することも多い。
社会性・行動	<input type="checkbox"/> ①指示(話)の理解 <input type="checkbox"/> ②意思の伝達 ■③人とのかかわり <input type="checkbox"/> ④遊び <input type="checkbox"/> ⑤集団行動 <input type="checkbox"/> ⑥決まりの理解・遂行 ■⑦感情のコントロール <input type="checkbox"/> 危険回避(予知) <input type="checkbox"/> その他()
	③年長になり、夏頃から穏やかな男児と仲良くなる。その後、他の穏やかな男児(スポーツ等を努力で向上させていくタイプ)とも仲良くなり、本人から話しかける場面も見られる。だが、他の子とは保育士が仲立ちをすれば少しかかわることができる。 ⑦ごく稀に、予定が分からないと不安になり、繰り返し保育士に尋ねてくることがあるが、以前に比べてだいぶ落ち着いている。特別な行事が入ると委縮してしまうこともあるので、予定の変更があった場合は、事前に本人に伝えている。
学習への準備	<input type="checkbox"/> ①理解(上下・左右・前後等) <input type="checkbox"/> ②文字への関心 <input type="checkbox"/> ③平仮名(自分の名前程度)の読み <input type="checkbox"/> ④平仮名(名前程度)の書き ■⑤数えること ■⑥描くことへの関心 <input type="checkbox"/> その他()
	⑤数字にはとても興味を示し、記憶も良い。 ⑥イメージがわからなくて何をどう描くか迷ってしまうこともあったが、みんなの絵を見て考えても良いことを伝えると、以前よりためらうことも少なくなった。また、「何が楽しかったの?」とイメージがわくような援助もしている。人の顔もニコニコ顔で描くようになっている。
得意なこと・好きなこと ・折り紙 ・ドッジボール ・水泳	苦手なこと・嫌いなこと(含む:感覚過敏) ・初めてのこと ・大きな音(非常ベル、ピストルの音)
園で伸びてきたこと・今後も伸ばしてほしいこと	
<p>・限られているが、友達とのかかわりも見られるようになってきたことが大きな成長だと思われる。</p> <p>小学校でも無理のない範囲で友達とかかわる場面を大切にしていきたい。</p> <p>・加配の先生がいなくても、みんなと同じ行動がとれるようになってきた。指示の仕方や見通しの持たせ方に配慮しながら、今後も集団での行動がスムーズに行えるようにしていっていただきたい。</p> <p>・予定の変更や見通しが持てなくなった際の気持ちの切り替えが以前より早くなってきているので、今後も引き続き、予定の変更への配慮を継続していただきたい。</p>	

小学校の生活面・学習面での希望や配慮
本人から 友達と一緒に活動・勉強がしたい。
保護者から ①初めてのことに對してとても不安が強いので、事前に予定を伝えて見通しが持てるようにしてほしい。 ②本人が授業に集中できる環境を含めた配慮を可能な限りお願いしたい。 ③授業などで分からなくなるとパニックになる可能性があるため、気持ちを切り換える配慮をお願いしたい。 ④聴覚が過敏なので、本人の努力ではどうにもならない音については是非ご配慮いただきたい。
入学後の支援に関する巡回相談員の参考意見
<ul style="list-style-type: none"> ・ 保育園や保護者からの引き継ぎを生かし、本人の特性、それに合わせた具体的な支援を全職員で共通理解(一貫性のある支援)をした上で新学期にのぞんでいただきたい。 ・ 不安の強さがあることを常に意識してかかわってほしい。 ・ 本人への支援のみでなく、周囲の子どもたちの理解にも配慮いただきたい。
小学校で必要と思われる支援場面や支援内容
<p>【朝と帰りの会】 来週・翌日の予定を<u>分かりやすく</u>伝える。予定の変更は、分かった時点でできるだけ早く本人に伝える。初めてのことは<u>リハーサル</u>を。</p> <p>【活動や学習の取り掛かり】 活動の内容・流れを<u>順を追って</u>明確に伝える。</p> <p>【授業中】 静かな落ち着いた<u>教室環境</u>に。 指示を出した後、本人が活動に取り組み始めたかを確認。 イメージが苦手なので、そのような場面では具体物を提示する等のヒントを与える。</p> <p>【休み時間】 可能な時は、時々他の友達とともに遊びに誘って教師が仲立ちをする。</p> <p>【掃除・当番活動】 事前に役割分担を明確に示し、手順を視覚的に示す。</p> <p>※入学当初 時間割を使って一日の流れを伝える(時間割や日課表などの見方を教える)。</p>

就学支援会議の実施結果(園担当者記入)						
H ○ 2 月 9 日	:	~	:	(協議内容・支援方針等)		
両親						
保:園長 主任 担任						
小:CO1、CO2、来入児係○先生						
他:○先生(子ども家庭支援センター)						
○先生(特別支援学校 Co)						
【入学後の支援会議の予定】				月	日	時より
確認欄(レ点)	(保)担任	<input type="checkbox"/>	(小)特別支援教育コーディネーター	<input type="checkbox"/>	保護者	<input type="checkbox"/>

このシートの内容を就学先や関係する支援機関と共有することに同意します。

平成 年 月 日

名前(保護者) _____ 印

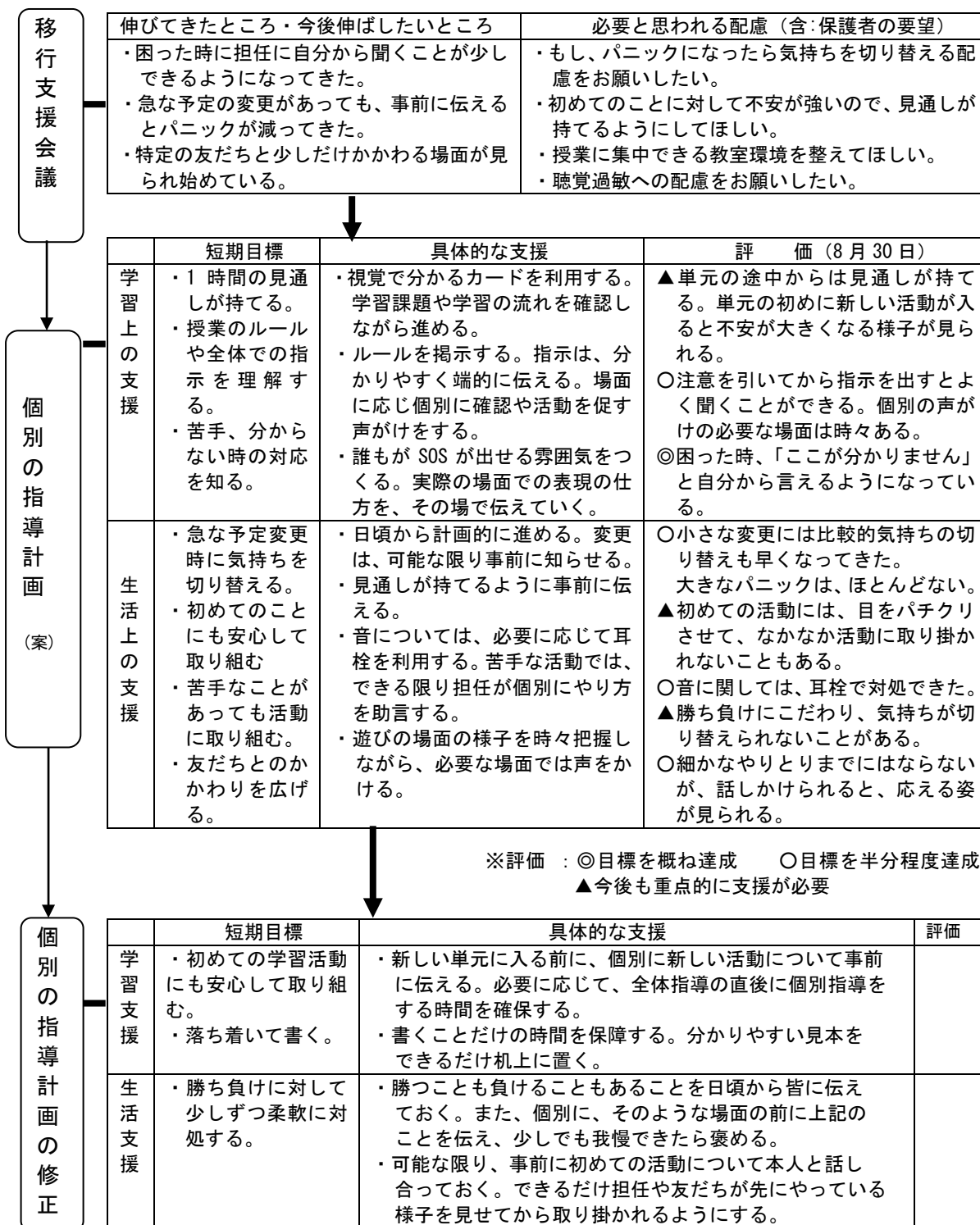


Fig. 10 B児の移行支援におけるPDCAサイクル化

3 巡回相談員の存在意義に関する評価

移行支援に関わった関係者全員から評価を得た。その結果、保護者を含む7名全員(100%)が5(存在の意義が非常にあった)という評定値を与えた。関係者それぞれがそのように評価した理由をTable 20に示した。特に保護者は、「親だけでは学校に伝えにくい部分もフォローしてもらえた」とした。また保育所は、小学校との連携がスムーズにできた点について記述した。小学校は、保護者との連携や全校体制での見通しのある移行支援の継続について記述した。

第4項 考察

1 移行支援の実施と支援対象児の就学後の適応度との関連

B児の移行支援に直接携わった保育所・小学校の関係者と保護者は、全員が入学後のB児の適応状態を「良好」と見ていた。そして、その状態は、2学期はさらに「良い」と評価した。当然、この成果が即、本研究における移行支援の効果によるものだと断定することはできない。しかし、改めて事後評価を見ると、移行支援会議については関係者皆がその意義を高く評価していた。特に、第1回移行支援会議においては、単なる情報媒体のみの引き継ぎではなく、移行支援シートを基に、関係者が顔を合わせて話し合うことで、形式的ではない実質的な引き継ぎ(赤塚・大石, 2009)が実現できたと思われる。その際、B児の特性に合わせた支援内容に話し合いが焦点化されたのは、移行支援シートの存在によるところも大きかった。また、このシートがいわゆる「個別の就学支援計画」となり得て、入学前に「個別の指導計画(案)」を作成することができたことも、入学と同時に具体的な支援が開始されるという意義をもたらしたと考える。

さらに、移行支援会議の継続は、保育所や小学校にとっても意義があった。保育所にとっては、B児の引き継ぎを確実にを行うという大きな目的を達成させることにつながった。小学校にとっては、B児の関係者が一堂に会した場で、共通理解を図りながら具体的な支援の方向を見出せたことが、とかく担任まかせに陥りやすい小学校現場の短所を払拭することにつながった。10月下旬、B児の母親は著者に、「1学期に比べてわが子の学校生活や子育てに関する不安が、さらに軽くなった」と語り、その理由を「担任の先生だけでなく、学校全体でわが子の支援を考えてくれている」と述べた。

以上の関係者の評価、感想、実際のB児の様子を総合的に判断すると、本研究でB児に対して行った移行支援には、一定の適応促進の効果があったという評価が得られると考え

Table 20 B児の移行支援の調整役の存在意義（自由記述の内容）

保護者	<ul style="list-style-type: none"> ・いつも巡回相談の方が居てくれるので、とても安心できた。 ・巡回相談の方に間に入ってもらうことで、親だけでは学校に伝えにくい部分もフォローしてもらえた。 ・移行支援会議に参加してもらったり、巡回の際に先生方に助言をしてもらったりしたので、支援に対する学校側の意識が高まったと思う。
保育所	<ul style="list-style-type: none"> ・園だけではどのように連携していけば良いのか分からなかった。保護者や小学校側にも、役割分担をはじめとする移行支援の計画を示してもらえたので、連携がスムーズにいった。 ・園と保護者だけが本人の特徴等を伝えても、思いがうまく通じ合えないこともあるかと心配していた。しかし、巡回相談員からの補足や助言もあったので、スムーズに小学校側に伝わった。 ・巡回相談員の口添えにより、入学後の移行支援会議の予定まで決定できたことを保護者がとても感謝していた。園としても安心して送り出すことができた。
小学校	<ul style="list-style-type: none"> ・巡回相談員の仲介があったことで、担任まかせにならず、学校全体としてB児の移行支援を意識的に進めることができた。 ・移行支援会議で、その後の移行支援会議の時期や内容について提案してもらったことで、常に見通しを持って移行支援を進めることができた。 ・移行支援会議の場で保護者からの難しい質問や要望が出された際、巡回相談員に間に入って保護者が納得できる対応をしてもらうことができた。そのため、学校と保護者の関係がスムーズにいった。

られた。

2 移行支援における巡回相談員の存在の意義

保育所・小学校・保護者は、いずれも移行支援における巡回相談員（著者と A 相談員）の存在意義を高く評価した。既述のように本研究では、巡回相談の機能を拡充して「つなぐ機能」を持たせ、移行支援全体をマネジメントする働きを重要と考えた。大石（2007）は、「対人援助を目的とするチームのメンバーを集める際には、相互の積極的なつながりと協働を、平素から少しずつ築くことができている関係が重要である」と指摘している。また、先に挙げた真鍋（2011）の「これまで機関間の『協力』を十分経験していない支援者・機関を導いていくことのできる」という条件も考慮すべきであった。著者は、既に x-1 年度から D 保育所の巡回相談を行っており、園長や保育士との信頼関係を築くことに意を用いてきた。また、同年から E 小学校の職員研修会の講師を引き受けており、同校職員とのつながりもあった。D 保育所は、まだ関係機関との連携のとり方に不慣れな面があった。この点に関して、倉森ら（2009）の調査では、保育所は就学先との引き継ぎにおいて、保育所と小学校それぞれの役割の不明確さを不満足としていることが示されている。その点、本事例では、巡回相談員（著者と A 相談員）が各機関の役割分担を明確にしたことが高く評価された。

また、小学校に対して著者と A 相談員は、B 児の移行支援を全校体制で行うための指針を常に示すこともできたと考える。著者と A 相談員は、Table 20 の小学校の自由記述に挙げられたような幾つかの役割を担った。これらの取り組み自体が、移行支援のフォローアップそのものであり、フォローアップとしては十分なものだったと考えられる。子吉（2010）は、「現在実施されている巡回相談が、関係機関に関わる利点をさらに活かして、連携・協働できる体制づくりをしていくことが望まれる」としている。また、田中・八重田（2008）は、「誰が移行支援のリーダーシップを取るのかを明確にすること、もしそれが不可能ならアメリカで実行されている移行支援コーディネーターのような新たな専門職を創設すること」を主張している。本事例における著者と A 相談員は、それらの主張に沿った実践を果たすことができたものと思われた。すなわち、本研究において改善した巡回相談の実施の方法は、「つなぐ機能」を備えた移行支援にも効果が上がるものと考えられた。

第5項 課題

本実践では、環境の変化に強い不安を抱きやすい児童の就学期の移行支援を実施した。著者と A 相談員が巡回相談の機能を拡充し、移行支援シートの活用促進のために移行支援会議が継続的に実施されるよう移行支援全体を見渡し、システム全体が機能するようマネジメントした。その結果、対象児の不安は軽減され入学後の適応は促進された。そして、それは巡回相談を基盤とした移行支援の効果であったことが支持された。

しかし、まだその効果は、1 事例における検証段階であった。別の問題を抱える事例においても同様の効果があるのかを事例を重ねて検証する必要があるがあった。

また、巡回相談の機能は拡充されることとなったが、就学指導委員会との連携を実現させて就学指導に就学支援（就学後の支援も含む）機能を拡充させることについても課題として残されたままであった。

〔研究5－2〕 広汎性発達障害と弱視があり、他機関との連携も必要であった事例

第1項 目的

研究5－1において、「つなぐ機能」を兼ね備えた巡回相談を基盤とする就学期の移行支援の実践の効果の検証を試みた。その結果、対象児の入学後の適応は促進され保護者の不安も軽減された。しかし、前述の効果の検証には、他のニーズを抱える子どもの実践事例を重ね僅かでも一般性・普遍性を高める必要があった。

そこで、本研究においては、広汎性発達障害と弱視があった対象児（以下、N児）の移行支援を実践した。N児は発達障害だけでなく弱視という感覚機能の制限があったため、医療機関はもちろんのこと、他機関との連携が必要であった。また、そのために母親は就学期に小学校入学後の適応にとても強い不安を抱えており、その不安の軽減も課題であった。このように、他機関との連携をも必要とする移行支援の実践の効果を検証することで、「つなぐ機能」を兼ね備えた巡回相談を基盤とした移行支援の効果の検証が、より一般性を備えたものに近づくものになると考えた。従って、本研究は、N児の移行支援の経過の報告と効果の検証を目的とした。

第2項 方法

1 研究対象

本研究は、N児の就学期の移行支援を実施し、N児の入学後の適応促進を図る実践であった。著者とA相談員は、従来の巡回相談の実施方法を改善し、「つなぐ」機能を兼ね備えた巡回相談を基盤とした移行支援を実施した。本事例の対象児であるN児は、発達障害に加えて弱視があった。また、本人の障害のことで母親の就学期の不安はとても強かった。本事例は、そのような幾つかの課題について解決していく必要のある移行支援であった。

2 研究期間

移行支援の準備は、x年6月から開始された。その後、N児の小学校入学後の適応状況を把握しながら、本人の小学校生活への適応支援がx+1年10月まで行われた。したがって、N児の移行支援は1年5か月間にわたって行われた。その間、4回の移行支援会議が実施された。

3 研究場面

N児の移行支援は、C市立M保育所（園児数約90名、職員数10名）と同市立L小学校（児童数約410名、職員数34名）との間で行われた。その中で、実際にN児の移行支援

に関わったのは、保護者（両親）のほか、M 保育所では園長、主任、クラス担任、加配保育士（x 年度 12 月まで）であった。また、L 小学校では、学校長、特別支援教育コーディネーター、学級担任、養護教諭であった。

4 研究手続き

（1）支援対象児のプロフィール

N 児は男子である。2 歳半頃、以前からことばの遅れが気になっていた母親が、保健師に相談をし、保健センターの言語相談を受けたことをきっかけに、C 市内の医療機関（小児発達外来）につながった。その後、3 歳 8 カ月時、広汎性発達障害の診断を受けた。また、保育所に入ってから、時々転倒しやすい様子を心配に思った母親は、3 歳 6 カ月時、S 市内の総合病院・眼科を受診した。すると、弱視（裸眼視力 右 0.01 左 0.1）があることが分かった。そして、生活場面での眼鏡使用と家庭でのアイパッチの使用を指示され、以後定期的（4 か月に 1 回）に通院することとなった。

著者は N 児に対して、6 歳 3 カ月時、WISC-III 知能検査を実施した。その結果は、FIQ、VIQ、PIQ がそれぞれ 106、89、98 であった。VIQ と PIQ との間に有意差が認められ、群指数間においても、VC が PO に比べて有意（ともに 5%水準）に高かった。この検査結果から N 児は、言語理解や言語表現力は強いが、視覚認知に弱さがあると推測された（けれども、動作性の下位検査を遂行する上での制約はなかった）。この視覚認知の弱さについては、弱視で左右の視力の差が大きいことも影響していると予想された。また、抽象的言語概念の弱さ、注意記憶の弱さも推測された。さらに、検査結果と検査中の観察の様子から、目と手の協応の弱さも認められた。検査中の観察では、下位検査の用具が提示される前にそれに触れようとする様子が 3 回、検査者の指示の前に答え始める様子が 3 回見受けられる等、衝動性が認められた。

N 児は、3 歳から C 市立 M 保育所に通っていた。入園前から、多動と衝動性が目立っていたため、加配保育士が配置されることになった。5 歳児クラスの当初、多動はほとんどなくなったが、衝動性は残っており、母親と降園する際に突然道路を横断しようとしたり、保育士が一斉指示を出している最中に出し抜けて話し始めたりすることがしばしばあった。また、制作活動の途中での離席もしばしば見受けられた。ただ、このような衝動性を背景とする行動については、事前にとるべき行動を本人と確認しておくこと等により、入学の 3 カ月前には大分減少してきてはいた。しかし、友だち関係においては、一方的なかかわりが目立っていた。視力については、主治医の指示通りアイパッチの使用を継続した結果、

その時点でかなり改善（矯正視力・右 0.08 矯正視力・左 0.4）されてきていた。それでも、遠近感のとらえにくさが残っており、段差のある所でつまづくことは時々見受けられた。ただ、主治医の情報提供からは、段差でつまづく原因は遠近感のとらえの弱さよりも不注意や衝動性の影響の方が大きいのではないかとのことであった。

（2）支援対象児の移行支援におけるニーズ

本人にとって小学校入学は大きな環境の変化であり、N 児の認知特性や行動特性等を考えると、学習と行動の両面において幾つかの課題があり、その支援ニーズが満たされないと不適応が起こることが予想された。また、不適応にもまして、登下校を含めて事故やケガを予防するという安全面の配慮も必要とされた。著者と A 相談員の M 保育所の巡回相談時にも、N 児の支援関係者との懇談で前述の内容は再三話題にのぼっていた。そのため、保護者を始めとする保育所の支援関係者、著者と A 相談員は、N 児にとって移行支援は必須と考えていた。そして、N 児にとっての移行支援の課題は、①衝動性から起こる行動を減らす配慮を受けながら、見通しを持って安全で落ち着いた学校生活を送れるようになること、②視覚認知の弱さや目と手の協応の弱さに対して、一斉指導の中で可能な配慮を得ながら、一定時間集中して学習等に取り組めるようになること、③教師の仲立ちを得ながら、友だちとのやりとりを徐々にスムーズにできるようになることであるとの見立てを行った。

（3）家族歴

家族構成は両親、祖母、姉（高校生）、妹（1 歳）、N 児の 6 人家族であった。父親は単身赴任で、数か月に 1 度帰宅する状況だった。祖母は、母親が N 児の受診の際に妹倒を引き受ける等、母親の育児にある程度協力的ではあった。母親は、N 児の障害をある程度受容しつつあり、積極的に自分から保健師に相談を持ちかけ、N 児の医療機関への受診にも前向きであった。N 児は、T 市内の医療機関において月 1 回の作業療法と言語療法を受けていた。母親は、悩みながらも、A 相談員との相談を契機として N 児の発達の遅れや偏りについて正しく理解したいという気持ちを次第に強く持つようになり、適切な対応を積極的に採り入れようとする意欲も少しずつ高めていた。ただ、N 児の障害を改善したいという強い思いと、そのために関係者に対して N 児への配慮を周囲に強く求めすぎる傾向が顕著で、育児に対して不安を強く抱きやすい面があった。父親は、本人の障害について十分に理解はできていなかったが、帰宅した際には、本人と遊ぶ時間を常に確保してはいた。また、N 児の入学に際しては、協力する場面がしばしば見受けられた。

(4) 教育相談の経緯

N 児が 4 歳 5 カ月時、母親から園長に本人の視力について相談が持ちかけられた。その際の園長から母親への働きかけで巡回相談につながった。この時期は、N 児が入学する約 2 年前であった。著者と A 相談員は、N 児の活動の様子を観察した上で母親との相談を実施した。事前に母親の子育てに対する不安の強さについて園長から情報提供を受けていたので、母親との相談は、主としてカウンセラーの資格を持ち女性である A 相談員の役割とした。初回の相談は、母親の子育ての不安に共感することに重点をおき、観察から捉えられた N 児の良さを伝えることと、主訴であった視力についてのみ助言をすることに焦点を絞った。相談の中から、母親のアイパッチ使用の重要性の理解不足があり、その根本原因に主治医と母親との「相性」の問題があることが分かった。そこで A 相談員は、セカンドオピニオンとして比較的幼児が多く受診している別の医療機関を受診してみる選択肢もあることを伝えた。その結果的として以後は O 病院の眼科に通院することとなり、母親はアイパッチの重要性を認識するようになり、N 児のアイパッチ使用が定着した。その後、N 児が 5 歳 0 カ月時、A 相談員は母親と 2 度目の相談を実施した。この時は、小学校入学を約 1 年半後に控えていたので、母親から就学についての相談を受けた。母親の不安は、小学校では通常の学級に在籍させたいという希望があるが、それは本人にとって可能であろうかというものであった。そこで、A 相談員は就学指導の流れについて説明した上で、就学相談を通して、N 児にとって入学後に必要な支援について理解しながら、N 児にとって最適な教育環境を決めていくことが大切であることを伝えた。ところで、著者と A 相談員は以前から、N 児の視覚認知についての専門的なアセスメントに基づき、具体的な支援内容を明確にすることの必要性を協議していた。そこで、母親との相談に同席していた著者が盲学校の巡回相談の利用を働きかけた。その結果、盲学校の教育相談も利用することとなり、著者がその仲立ちをすることとなった。

その後、両親は C 市の就学指導を受け、就学指導委員会の審議により、「通常の学級における配慮指導」という判断結果が出された。その結果から、保護者は通常の学級において N 児の特性に応じた支援を望むことになった。当然、判断が出されただけでは不十分で、N 児の特性を正確に引き継ぐことは当然のこと、関係機関とも連携しながら支援を続ける形の移行支援が必要であった。

(5) 移行支援

研究 5-1 で改善した巡回相談の方法を基に移行支援を実施した。また、移行支援の流

れも研究5-1と同様に進められた。しかし、N児の母親の就学への強い不安から、我が子に対する適切な支援を求めすぎる傾向があったこともあり、記入例だけではどの程度のことまで記入すべきかの判断が難しい、という申し出が母親からA相談員にあった。そこで「保護者の小学校への要望」の欄については、N児の移行支援の課題に沿った要望であるかという観点で、A相談員と母親とで確認し合いながら記入してもらう特別な配慮を行った。その行動は、当事者中心の支援体制であることを意識したA相談員の判断であった。

第3項 結果

1 入学後の適応度に関する評価

最初に、N児の移行支援の経過をTable 21に示す。

N児が小学校に入学してから約2ヶ月後のx+1年5月、例年行われている保・小連絡会が開催された（これを第3回移行支援会議とした）。保育所からは、園長と旧担任が参加し授業参観と小学校側との懇談が持たれた。著者は、この機会と10月の2回、アンケートを実施し、N児の移行支援に関わった関係者全員からN児の学校生活への適応度についてTable 22に示すような評価を得た。小学校生活全般への適応度については、園長が3（保育所の頃に比べて同じ程度）、旧担任が4（よく適応している）と評価した。特に、本人と一番接していた旧担任の評価が高く、その理由を「先生の話を中心してきくことができていた」と挙げた。

一方、保護者と小学校関係者の評価は5月時点では皆が3（保護者は保育園の頃と比較して同程度と判断した。担任は、引き継ぎ情報を基に比較して判断した。Coと養護教諭は、保育参観での様子や引き継ぎ情報を合わせ比較して判断した）であった。そして、10月時点では、小学校の関係者は皆4と高く評価した。

著者とA相談員は、5月末と10月末にN児の様子を参観した。5月時点の授業中の観察からは、積極的に挙手をして発言する様子や活動の見通しを持ちながら図工の制作をする様子が見受けられた。ひらがなは、やや筆圧が弱いがよく書けていた。一方で、帰りの会では落ち着かず、先生の指示にも集中できず、勝手にしゃべりだしたり、時には何度も後ろのロッカーに物を取りに走ったりする様子も見受けられた。授業中に比べて、帰りの会の時には他の児童もかなり騒々しく教室内の音が耳に響いていたので、著者は、放課後の懇談時に学級担任に、声のボリュームを学級全体で意識できる具体的な支援を提案した。N児は、5月上旬の受診後、ストラテラの服用を開始したので、環境調整による効果が期待で

Table 21 N児の就学移行支援の実際の流れ

開催時期	保育所参加者	使用したツールと会議内容等	調整役の役割	小学校参加者
x年 6月	園長 担任	・各機関の中心的担当者の決定 ・役割分担	・移行支援の依頼と 役割分担等の説明	学校長 C○
9月	園長 母親		・母親に移行支援の説明	
10月	園長・担任 母親・本人	・盲学校の巡回教育相談 (視覚認知面のアセスメント・助言)	・盲学校への依頼と巡回 の同行	
12月	園長・母親	・N児の保育環境の変更に関する相談 (加配保育士のいない環境に変更)	・巡回相談	
x+1年 1月	母親・担任 園長	・「移行支援シート」の記入 ・会議日程の調整	・記入説明 ・母親と共に記入	
2月	本人	・WISC-III検査と結果のシート記載	・検査実施(著者)	
	母親 園長 主任 担任	【第1回 移行支援会議】 ・「移行支援シート」によるN児の 共通理解 ・入学前後のN児への支援の内容と 方法を協議、決定	・事前の打ち合わせ ・支援内容の助言 ・意見の整理や補足 ・最終確認と次回会議の 日程調整	C○
3月	園長 担任 本人	・小学校から保育所に訪問し、 N児の様子を参観 ・「個別の指導計画(案)」の作成		C○ C○
4月		・教室や入学式場等の見学と 入学式の個別リハーサル 【校内引き継ぎ会】 ・N児の移行支援会議の内容報告		母親 本人 C○ 学校長 教頭 担任 C○
入学式 中旬		【第2回 移行支援会議】 ・保護者の要望の確認		両親 担任 C○ 養護教諭
		・職員会でN児への支援について 共通理解		全職員
5月 下旬	園長 旧担任	【第3回 移行支援会議(保・小連絡会)】 ・園長、旧担任によるN児の参観と小学校側との懇談		学校長 教頭 担任 C○ 養護教諭 教頭 担任 C○
6月		・盲学校の巡回相談の利用 (視覚認知面のアセスメントと助言)	・N児の参観と助言 ・次回会議の日程確認	担任 C○ 本人
7月		・「個別の指導計画」の修正	・盲学校への依頼と巡回 の同行	担任 C○
8月 下旬		【第4回 移行支援会議】 ・N児の様子の説明 ・「個別の指導計画」の提示・説明 ・家庭での様子や学校への要望 ・運動会に向けた支援について	・計画修正の確認	担任 C○
			・N児の参観 ・会議に参加、助言 ・次回会議の日程調整	母親 学校長 教頭 担任 C○ 養護教諭
10月 下旬		【第5回 移行支援会議】 ・N児の適応状態についての共通理解 ・現在の課題と今後の支援について	・N児の参観 ・会議に参加、助言 ・移行支援終了後の教育 相談について提案	母親 教頭 担任 C○

C○は、特別支援教育コーディネーター。

Table 22 N児の小学校生活全般への適応度に関する評価

評定者	評定値	理由（自由記述）
保護者	1 ——— ◎ ——— 5	<ul style="list-style-type: none"> ・不安だった入学式を含めて、入学後も落ち着いて行動している。 ・学習も自分から意欲的に取り組んでいる。 ・友だち関係は、園の時と変わらない。
	1 ——— ● ——— 5	
	1 ——— ● ——— 5	
保育所	1 ——— ● ——— 5	<ul style="list-style-type: none"> ・集団の中で、積極的に挙手をして発言していた。座席を前列にしてもらっており、先生の話を中心して聞くことができていた。引き継ぎの成果だと感じた。
	1 ——— ● ——— 5	
	1 ——— ● ——— 5	
小学校	1 ——— ● ——— ○ ——— 5	<ul style="list-style-type: none"> ・1学期よりも落ち着いて授業に取り組めるようになり、字の形もだいぶ整ってきた。 ・表情も明るく、友だち関係のトラブルがほとんどない。
	1 ——— ● ——— ○ ——— 5	
	1 ——— ● ——— ○ ——— 5	

評定は5が高く、1が低い評価を示す。

● は5月時点の評価、○ は10月時点の評価を示す。

◎は5月の評価と10月の評価が同じ評定値を示す。

きると考えたからであった。視覚認知面については、A 相談員が入学前に母親と決めておいたように、6 月の中頃、盲学校の巡回相談を利用した。この際のアセスメントでも、読み書きに大きな支障はなく、それまでは一番前にしていた座席も、今後はその必要もないとの結果であった。早期からの受診と医療的ケアの効果もあり、その頃は視力も大きく改善（矯正視力：右 0.5、左 0.8）していた。

10 月末の N 児の様子は、次のようであった。国語の授業では、担任の指示を集中して聞くことができていた。N 児は、担任の空書きをする指の動きを注意深く見ながら空書きをしていた。その後、漢字を書いたが、鉛筆を上手に持って丁寧に書くことを意識していた。帰りの会では、周囲が落ち着いて雑音が少なかったこともあり、5 月の頃に比べると出し抜けにしゃべる回数も非常に少なくなった。

2 移行支援会議と移行支援シートの有効性に関する評価

移行支援会議に参加した関係者全員から移行支援会議と移行支援シートの効果について、Table 23 に示すような評価を得た。

移行支援会議の評価について、保護者を含む評価者 7 名中 3 名が 5（非常に意義があった）、残りの 4 名が 4（かなり意義があった）という評定値を示し、参加者全員が高い評価を示した。保護者は、その理由として、具体的な支援を皆で考える場に参加できたことで不安が解消されたとした。

一方、移行支援シートの有用性については、やや評価が低かった。そんな中で、保護者のみ、5（非常に有効だった）の評定値を示し、担任の支援がシートの記載内容と一致していたことを高く評価した。担任は 3（有効性はとりたてて良くも悪くもない）とし、その理由を、個別の指導計画や移行支援会議の方が実際に役立った実感があるとした。

なお、作成された N 児の移行支援シートを Table 24 に示した。

3 巡回相談員の存在意義に関する評価

移行支援に関わった関係者 7 名全員が、5（存在の意義が非常にあった）という評定値を与えた。関係者がそのように評価した理由を Table 25 に示した。特に保護者は、就学前後を通して同一の巡回相談員の存在に大きな安心感を得たと記述した。また、小学校は、保護者との連携や全校体制での支援が可能になった点を記述した。なお、N 児への直接の支援ではないが、入学前に母親がとても強い不安を示していたため、A 相談員と小学校の養護教諭との間で、移行支援会議とは別の場で母親の不安軽減を図る支援についての打ち合わせが行われていた。その結果、小学校では 1 年間に渡って定期的に母親がスクールカウ

Table 23 移行支援会議と移行支援シートの効果に関する評価

質問	評定者		評定値		理由（自由記述）
移行支援会議の意義	保護者	母親	1	●	<ul style="list-style-type: none"> ・会議の度に希望を直接伝えられた。 ・支援を具体的に考えてもらえた。 ・その都度、不安が解消された。
		父親	1	5	
	保育所	園長	1	●	<ul style="list-style-type: none"> ・支援内容が明確になって良かった。 ・支援内容が活かされていることがよく分かった。
		担任主任	1	●	
	小学校	担任	1	●	<ul style="list-style-type: none"> ・直接保護者と話せるので、早くから信頼関係を築くことができた。 ・関係者が皆で話し合うことで、支援内容が明確になった。
		Co養護教諭	1	●	
移行支援シートの有用	保護者	母親	1	●	<ul style="list-style-type: none"> ・入学後、担任の先生がシートにある配慮の内容をよく心得た支援をしてくれていた。
		父親	1	5	
	保育所	園長	1	●	<ul style="list-style-type: none"> ・座席の配慮、衝動性の強さへの理解と配慮などが5月の参観の時になされていた。
		担任主任	1	●	
	小学校	担任	1	●	<ul style="list-style-type: none"> ・本人の特徴を理解した上でかかわることができた。 ・具体的な支援内容が分かった。
		Co養護教諭	1	●	

移行支援会議の評定値は、1回から5回まで（保育所は、1回と3回のみ）の会議後のアンケートで得た評定の平均を算出し、小数第1位を切り捨てたものである。

・評定値は5が高く、1が低い評価を示す。

Table 24 N児の移行支援シート

記入日 平成 ○年 ○月 ○日

〔保護者記入〕

記入者〔 母親 〕

ふりがな氏名	N児		性別	生年月日
			男・女	H 年 11月 8日
園・学校名	○市立 ○保育園		学年・組	
住所 電話番号			保護者名	
障がい名 (診断名)	㊦・無 診断名〔 広汎性発達障害 〕〔 弱視 〕 (H○年 12月 : ○センター) (H○. 3○眼科)			
家族構成	父 母 祖母 姉 妹			
手帳	有・㊦ 療育手帳() 身体障害者手帳(種 級)			
既往歴 (疾患名、服薬等)	<ul style="list-style-type: none"> ・弱視(H○.) H○. 1 ○眼科(裸眼視力 右○ 左○ 眼鏡使用 右○ 左○) ・入学を控え、注意の集中を増すための薬を検討中 			
生育歴	<ul style="list-style-type: none"> ・出生時 異常なし ・1, 6歳児健診 // ・3歳児健診 保健師からの指摘はなかったが、言葉の遅れ・問題行動(人との距離のとり方・集中力の短さ等)・視力が弱い等のことが心配だった。	相談歴 利用機 関等	<ul style="list-style-type: none"> ・○園に通園(H○~H○ 週2~3日) ・○センターを受診。 言語の遅れのためH○より、ST(言語訓練)、OT(作業療法) ・今後も受診は継続 ○センター ○眼科(月に一回) ・年中時 ○養護学校教育相談専任に相談 ・年長時 ○盲学校教育相談専任に相談 	
諸検査	WISC-III知能検査(H○.)全IQ○ 言語性IQ○ 動作性IQ○ ・言葉での説明や表現力は得意 ・位置や形、目で見た状況を推測する力は弱い ・目と手の協応が弱い(書くのが苦手) ・注意の集中が弱い			
本人の性格や 得意不得意 行動の特徴 健康面の留意 事項等	①明るく、めげず、いじけず、気持ちの切り替えが早い。いつもニコニコ、幸せそう。好奇心旺盛。単純で素直。でも、どうしても納得いかないことがあると、頑なに拒否したり、抵抗したりする(稀に)。 ②自分の得意なことや興味のあることには、長時間集中して諦めずにチャレンジするが、不得意なことや興味が湧かないことには、集中が短く最後まで成し遂げるのが難しい。 ③文字を書く、絵を描いたり色をつけたりする、指先を使った活動がとても苦手。運動全般が不得意。弱視と発達障害のため、姿勢の保持が困難な様子。 ④友達との距離のとり方が苦手。			
保育歴 教育歴 (学校名)	幼児期	○園(2歳) ○保育園(3歳~5歳)		
	小学校期			
	中学校期			
	高等学校期			

※記入に際して差し支えのある場合や不明の場合は、空欄でも結構です。

所属機関： ○保育園

作成者：

記入日： HO年 2月

園で行なってきた配慮・支援 ※しばしば支援が必要だった項目は■	
健康・身体	<input type="checkbox"/> ①健康面の配慮 ■ <input checked="" type="checkbox"/> ②見る ■ <input checked="" type="checkbox"/> ③聞く <input type="checkbox"/> ④姿勢保持 <input type="checkbox"/> ⑤移動 <input type="checkbox"/> ⑥手指の動き <input type="checkbox"/> ⑦その他()
	②弱視(眼鏡使用)のため、席を見やすい場所にしている。制作で白色等の紙をハサミで切る際には、目印を黒の線でつけて見やすくしてあげるとスムーズにできる。 ③話をする時には名前を呼んで(注意を向けて)から話しかけている。また、事前に最後まで話を聞くことを約束しておくで自分で少しコントロールができる。
身辺処理・生活	<input type="checkbox"/> ①食事 <input type="checkbox"/> ②排泄 ■ <input checked="" type="checkbox"/> ③着替え ■ <input checked="" type="checkbox"/> ④片付け <input type="checkbox"/> ⑤用具の使用 <input type="checkbox"/> その他()
	③汗をかきやすく着替えることが多いが、面倒だからという理由で途中でやめてしまうことがあるが、そばで手順を伝えることで最後までできる。 ④ひと通りのことはできるが、皆と同じペースで行うことは、他に興味が向いてしまうと難しくなってしまう。そのような時は、意識を向けられるよう声をかけるとできる。
社会性・行動	<input type="checkbox"/> ①指示(話)の理解 <input type="checkbox"/> ②意思の伝達 ■ <input checked="" type="checkbox"/> ③人とのかかわり <input type="checkbox"/> ④遊び <input type="checkbox"/> ⑤集団行動 <input type="checkbox"/> ⑥決まりの理解・遂行 <input type="checkbox"/> ⑦感情のコントロール <input checked="" type="checkbox"/> ⑧危険回避(予知) <input type="checkbox"/> その他()
	③相手の気持ちを推し量れずに、自分の思いのままに抱きついたり、不意にぶつかったりすることがよくある。そんな場合、相手が迷惑に思うことを伝えると自分の思いも訴えるが、丁寧に話すと自分の行動を振り返ることができる時もある。 ⑧初めての場所やいつもと違う場所等に行くときは、事前に危険個所を知らせて注意を喚起してあげると、自分でも危険に気づくことができるようになってきている。靴をきちんと履くことや走らないことを約束すると効果がある。
学習への準備	<input type="checkbox"/> ①理解(上下・左右・前後等) <input type="checkbox"/> ②文字への関心 <input type="checkbox"/> ③平仮名(自分の名前程度)の読み <input type="checkbox"/> ④平仮名(名前程度)の書き <input type="checkbox"/> ⑤数えること <input type="checkbox"/> ⑥描くことへの関心 ■その他(注意力)
	興味の無いことに関しては、特に集中力が下がりが飽きやすくなるので、「あとどれくらいで終わり」と分かりやすく「終わり」を伝えると最後まで頑張ることが多い。
得意なこと・好きなこと ・ドッチボール ・サッカー	苦手なこと・嫌いなこと(含む:感覚過敏) ・制作、絵画 ・体を使う運動 ・走ること
園で伸びてきたこと・今後も伸ばしてほしいこと	
・事前に注意することや、これからやろうとする活動を伝えることによって、集中力が少しは保てるようになってきた。 ・人との関わり方は配慮はしてきたが、入学後の課題である。友達にとって「嫌だ」ということが理解しにくいので気づけるようになってほしい。	

小学校の生活面・学習面での希望や配慮
本人から ①友達と仲良く遊んだり勉強をしたりしたい。 ②たくさん勉強したい。
保護者から ①一番の心配は、安全面です。具体的な配慮を示してください。 ②座席は前にしていただければ幸いです。 ③普段の学校生活や授業は、慣れてくれば徐々に落ち着いて生活できるようになると思います。 遠足や特別な行事では、いつも以上に落ち着きがなくなったり、パニックになったりするかもしれないので、事前に見通しが持てる支援をお願いします。 ④いじめにも気を配っていただければありがたいです。
入学後の支援に関する巡回相談員の参考意見
<ul style="list-style-type: none"> ・ 段差のある所で転倒しないよう、声をかけることが必要。 ・ 入学後も〇盲学校の教育相談を受けることが望ましい。
小学校で必要と思われる支援場面や支援内容
<ul style="list-style-type: none"> ・ 段差のある所を注意できるよう、声をかけたり、慣れさせたりする。 ・ 眼鏡は極力はずさないようにする。 【授業中】 ①座席は前の方(できれば横に手本となるような友達を)にし、指示を出す際は必要に応じて名前を呼んでから指示を出す。 ②課題をやり始めているかを確認する。 ③準備や片づけに余裕を持たせ、全員に確認の合図を出す。 【休み時間】 ①「廊下は静かに歩いて」「階段に気をつけて」等、落ち着ける言葉や危険を意識できるような言葉をかける。 ②友達との仲立ちをしたり、かかわり方を教えたりする。 【当番活動等】 <ul style="list-style-type: none"> ・ 本人の手本になるような友達とペアを組んだり、最初は教師が手を貸す。

就学支援会議の実施結果(園担当者記入)	
H〇年 2月 22日 4:30 ~ :	(協議内容・支援方針等)
保: 園長 主任 担任	
小: 特別支援教育コーディネーター(〇先生、〇先生)	
養護教諭(〇先生)	
他: 子ども家庭支援センター(〇先生)	
養護学校教育相談専任(〇先生)	
【入学後の支援会議の予定】 月 日 時より	
確認欄(レ点)	(保)担任 <input type="checkbox"/> (小)特別支援教育コーディネーター <input type="checkbox"/> 保護者 <input type="checkbox"/>

このシートの内容を就学先や関係する支援機関と共有することに同意します。

平成 年 月 日

名前(保護者) _____

Table 25 移行支援の調整役の存在意義（自由記述の内容）

保護者	<ul style="list-style-type: none"> ・就学前から入学後も同じ巡回相談員がいることでいつも安心できた。 ・入学後も本人の様子を継続して見てもらったので、支援について相談することができて良かった。 ・第三者としての助言により、移行支援の方向がその都度定まった。
保育所	<ul style="list-style-type: none"> ・巡回相談員が、保育園をうまくリードしてもらえたので、小学校との連携をスムーズにとることができた。多くの人が連携することの意義を強く感じた。 ・盲学校の巡回相談への繋ぎや発達検査の実施、保護者の不安への配慮等本当に本人にとって必要な移行支援の方向を常に提示しながら進めてもらった。
小学校	<ul style="list-style-type: none"> ・巡回時の助言により、担任まかせにならず、学校全体で N 児の移行支援を意識して進めることができた。 ・状況に応じて保護者にも助言をしてもらったので、保護者も安心していた。また、移行支援会議で保護者の要望と学校の実情に少しズレが生じた時にも、両方の立場を理解した上で替りの案を助言してもらえたので、学校と保護者の関係がスムーズにいった。

セラールのカウンセリングを受けることができるよう配慮することになった。この配慮について後に母親は著者に、「移行支援会議に加えて二重の支援を受けることができ、いつ、どんなことが起こっても大丈夫だ、という気持ちになれた」と語った。

第4項 考察

1 移行支援の実施と支援対象児の就学後の適応度との関連

移行支援に直接携わった保育所・小学校の関係者と保護者は、ほぼ全員が入学後の適応状態を「良好」と見ていた。そして、N児の母親以外はその状態は2学期はさらに「良い」と評価した。N児の母親が2学期の適応度を1学期と同定度と評価した理由は、友だち関係の広がりが見られないということであった。しかし、学習面では自由記述の内容に肯定的な記述が見受けられることから、少なくとも満足できない評価ではないと思われた。当然、N児の場合にも、適応がこのように「良好」であった成果が即、本研究における移行支援の効果であると断定することはできない。

しかし、改めて事後評価を見ると、移行支援会議については関係者皆がその意義を高く評価していた。特に、第1回移行支援会議においては、移行支援シートを基に関係者が顔を合わせて話し合うことで、形式的ではない実質的な引き継ぎ（赤塚・大石，2009）が実現できたと思われた。その際、対象児の特性に合わせた支援内容に話し合いが焦点化されたのは、移行支援シートの存在によるどころも大きかった。また、このシートがいわゆる「個別の就学支援シート」となり得て、入学前に「個別の指導計画（案）」を作成する基盤となったことも、入学と同時に具体的な支援が開始されるという意義をもたらした。

さらに、移行支援会議の継続は、保育所や小学校にとっても意義があった。保育所にとっては、対象児の引き継ぎを確実にを行うという大きな目的を達成することにつながった。小学校にとっては、対象児の関係者が一堂に会した場で共通理解を図りながら具体的な支援の方向を見出せたことが、とかく担任まかせに陥りやすい小学校現場の短所を払拭することにつながった。この移行支援会議の継続は、松井（2007）の指摘する「保育士・教師間の人的交流と連携の推進」を促進させた。また、石野ら（2011）が示唆している関係者の「語り合いと多様な気づき」の機会にもなったと考えられた。さらに、関係者が皆でN児の特徴を共通理解した上で入学後の支援内容について意見交換をしたことは、まさに石野ら（2011）の言及している全体指導と個への支援の具体的な手立ての関係について学ぶ研修の場となり得たと言っても過言ではないと思われた。

10月下旬、N児の母親は著者に「時間の経過とともに本人への支援も焦点化されてきた。今は安心している。」と述べた。

以上の関係者の評価、感想、実際のN児の様子を総合的に判断すると、本研究でN児に対して行った移行支援には一定の適応促進に寄与することができたとの評価が得られるのではないかと考える。

2 移行支援における巡回相談員の存在の意義

保護者・保育所・小学校は、いずれも巡回相談員の存在の意義を高く評価した。既述のように、本研究では移行支援を全体的にマネジメントする、「つなぐ機能」を兼ね備えた巡回相談の役割を重要と考えた。M保育所とL小学校は、共に相互連携の経験が乏しく、協働に不慣れであった。そのため、真鍋（2011）の「これまで機関間の『協力』を十分に経験していない支援者・機関を導いていくことのできる」という条件も考慮すべきであった。また、倉森ら（2009）の調査では、保育所は就学先との引き継ぎにおいて、保育所と小学校それぞれの役割の不明確さを不満足としていることが示されている。その点、本研究では、調整役が各機関の役割分担を明確にしたことが高く評価された。

また、A相談員は母親の移行支援シートの作成の一部を援助した。そのため、母親は移行支援会議で小学校への要望を明確に伝えることができた。このことは、調整役としての保護者への大きなサービスだったと思われた。そして、特に不安の強い母親にとって自分の気持ちを常に共感的に聴いてもらえるA相談員の存在は、母親の不安軽減にとって大きな意義があったと思われた。さらに、入学前にA相談員が養護教諭と連携を図り、入学後1年間に渡って母親がスクールカウンセラーの支援を受けることができた点も同様に意義深いことであった。一方で、著者は同じ特別支援学校という繋がりから盲学校の巡回相談員と連携を図ってN児への支援を継続した。このように、本事例においては、A相談員と著者のそれぞれの専門性や守備範囲を互いに認識し合い、N児や母親の移行支援のニーズに応え、適切な機関（専門家）と連携を図る「つなぐ機能」を発揮することができた。

さらに、調整役は小学校に対して、対象児の移行支援を全校体制で行うための指針を移行支援会議の場面で常に示すこともできたと考える。巡回相談チームは、Table 23やTable 25の小学校の自由記述に挙げられたような幾つかの役割を担った。これらの取り組み自体が、移行支援としてのフォローアップそのものであり、フォローアップとしても十分なものだったと考えられる。既述のように、子吉（2010）や田中・八重田（2008）らは、巡回相談が移行支援のリーダーシップをとりながら連携・協働のつなぎ役となることを主張し

ていた。本事例においても巡回相談員は、まさにその主張に沿った実践の効果を示すことができたと思われる。すなわち、就学期の移行支援体制の基盤として「つなぐ機能」を持った巡回相談の効果が一定の範囲で確認されたと思われた。

本事例から、子どもの実態によって外部機関との連携を必要とするような移行支援についても、「つなぐ機能」を持った巡回相談の枠組みによる就学期の移行支援の実施によって、支援対象児の入学後の適応促進に一定の効果が認められることが分かった。

第5項 課題

本研究では、外部機関との連携も必要とする実態の子どもの移行支援を実践した。本事例においても、対象児の入学後の適応は促進され、保護者の不安も軽減された。その結果から、「つなぐ機能」を持った巡回相談を基盤とした移行支援の有効性が認められたと判断した。

しかし、新たに考案された巡回相談の枠組みの効果の検証について、まだ2事例の検証のみであったので、これだけでその巡回相談の枠組みのモデルを提示することはできない。すなわち、実施された全ての移行支援のケースの検証が残されていた。

〔研究5－3〕実施した移行支援の全てのケースの効果の検証と巡回相談のモデルの提示⁴

第1項 目的

A市においては、著者と著者がキーパーソンと判断した子ども家庭支援センターの相談員（以下、B相談員と略す）とが新たに考案した「つなぐ機能」を持った巡回相談を基盤として就学期の移行支援体制の整備が進められた。研究5－1と研究5－2では、その「つなぐ機能」を持った巡回相談の枠組みによる就学期の移行支援が、他の外部機関との連携を必要とする子どもの移行支援においても効果があることが示された。

しかし、わずか2事例の効果の検証によって、「つなぐ機能」を持った巡回相談の枠組みによる移行支援が効果的と判断することはできない。そこで、本研究では、 $x+1$ 年から $x+2$ 年にかけて実施された22名の移行支援の全ケースの効果を検証する。その上で「つなぐ機能」を持った巡回相談の枠組みのモデルを提示することを目的とした。

なお、本博士論文において巡回相談のあり方を検討し続けた結果のまとめである、「段階的な体制整備のための巡回相談の実施方法の移行モデル」については、付録2として示すこととした。

第2項 方法

1 研究対象

本研究は、新たに考案された「つなぐ機能」を持った巡回相談の枠組みにより、A市において実施された22名の就学期の移行支援の全てを研究対象とした。22名のうち、19名はA市の就学指導委員会の判定を受けていた。残りの3名は、保護者は就学指導を希望しなかったが、巡回相談員が特別に配慮した移行支援が必要と判断し保護者との相談により実現したものであった。

2 研究期間

22名の移行支援は、 $x+1$ 年12月から $x+2$ 年10月にかけて実施された。その間、アンケート調査を入学前の移行支援会議が終了した $x+2$ 年2月から開始した。最後のアンケート調査は、 $x+2$ 年10月に実施し、その結果を整理した。従って、本研究は、1年10カ月間にわたって行われた。

⁴ 本研究は、赤塚・島田（2013）. 就学期における移行支援会議の効果に関する実践的研究－入学前の移行支援会議における保護者の不安の軽減に焦点をあてて－. 第51回日本特殊教育学会発表論文集, P4-C-9. を大幅に修正・加筆した。

3 研究場面

22 の移行支援全ての、入学前後の移行支援会議、児童の入学後の様子の観察（入学後のフォローアップとして巡回）の場面に、著者と B 相談員が参加した。また、入学後の移行支援会議には 1 度だけであったが、幼稚園・保育所（以下、幼保と略す）の関係者が参加した。それらの場면을研究場面とした。

4 研究手続き

x+1 年から x+2 年にかけて実施された 22 名の移行支援について、アンケート調査を用いてその効果の検証を行った。アンケートは、保護者用・幼保用・小学校用（コーディネーター用と学級担任用）に分けて著者が作成した。それぞれの関係者用に、「移行支援会議（移行支援シートを含む）について」と「入学後の適応状態について」の 2 種類のアンケートを作成した。「入学後の適応状態について」のアンケートの主な項目は、本人の適応度、入学前に決定された支援内容は入学後の本人への支援に適していたか、入学後の移行支援会議の意義であった。本人の適応度の評価については、授業中の学習への取り組みの様子、授業以外の学校生活の場面の様子、対人関係の様子の 3 つの場面の本人の状況を総合した評価を得た。具体的には、幼保の場合は 5 月の幼保・小連絡会の際の授業参観と参観後の本人との懇談や連絡会時の学級担任との懇談で把握した本人の様子を入学前の本人の様子と比較して評価してもらった。主観的印象評定の弱点を補うために、複数の立場の異なる関係者を対象とした。保護者には、ほぼ毎月実施される授業参観時の本人の様子、学級担任との懇談から把握した本人の学校生活の様子、家庭での学校に関する会話の内容を総合して評価してもらうこととした。また、担任用アンケート（一部分コーディネーター用も同様）には、移行支援シートの引き継ぎの経路、移行支援シートの有効性、フォローアップとしての巡回相談の意義などの項目を付加した。また、「入学前の移行支援会議（移行支援シートを含む）について」のアンケートの主な項目は、会議の意義、参加して良かった点、シートの形式、巡回相談員の存在意義などであった。ただし保護者用は、会議の前の就学に関する不安、保護者の要望の小学校への伝達、会議実施後の不安軽減の項目を付加した。そして、2 種類それぞれのアンケートの質問内容について、評価をつけることが可能な項目には 5 件法を用いて評価値を得ることとし、それ以外は選択式回答や自由記述とした。アンケートは、x+2 年の 2 月（全ての関係者）、x+2 年の 5 月（全ての関係者）と 10 月（保護者と小学校関係者）に実施した。回収は、アンケート実施後約 2 週間を目途に子ども家庭支援センターの協力を得て行なった。

5 結果整理

小学校入学後の 22 名の児童の適応状態について、幼保、小学校、保護者のアンケート結果から得られた各項目に対する評定値をまとめ、それぞれの中央値を算出した上で、一覧表に整理した。適応状態の評価については、児童とかわる立場によって大きく評価が異なることが予想されたので、一括りにして算出することはせず、関係者ごとに分類して中央値を算出することとした。また、3 回のアンケート（一部回答者が異なる）評定の変動についての内訳を備考に示した。

入学前に実施された移行支援会議と移行支援シートの効果については、幼保、小学校、保護者のアンケート結果から得られた評定値をまとめ、それぞれの中央値を算出した上で、一覧表に整理した。特に、本博士論文では移行支援会議を重要と考えたので、移行支援会議を実施して良かった点についても幼保、小学校、保護者の感想の概要を表に示した。さらに、移行支援会議における巡回相談員の役割に関する評価についても表に整理した。

6 分析方法

22 名の移行支援の効果について、入学後の適応状態として得られたそれぞれの関係者の中央値と変動のあった子どもについての内訳を比較しながら全体の適応状態について検討することとした。なお、適応状態についての中央値の算出に際しては、分析の精度をより高めるために中央値検定を実施した。そして、移行支援会議と移行支援シートの効果については、各質問項目に関するそれぞれの関係者の評定値を比較し、移行支援会議を実施して良かった点に関する意見を関連づけて、移行支援の効果を検討した。最後に、それらの効果と巡回相談員の役割に関する評価とを関連させて、「つなぐ機能」を持った巡回相談の枠組みによる移行支援の有効性を検討した。

第3項 結果

22 名の入学後の適応状態をそれぞれの関係者別の評価により得られた評定の中央値と変動の内訳を Table 26 に示した。5 月の評価については、幼保（園長と担任）、小学校（担任とコーディネーター）、保護者ともに 4 という比較的高い結果であった。そして 10 月の評価も、幼保（園長と担任）、小学校（担任とコーディネーター）、保護者ともに 4 という同程度の評価であった。ただし、小学校関係者は 3 名が評価を下げているので、若干だが適応状況が悪くなった児童もいた（5 が 4 になった児童が 1 名、4 が 3 になった児童が 2 名）。一方で、母親は、4 名が評価を上げた。評定を上げた理由は、1 学期に比べて注意の集中が

Table 26 移行支援を実施した22名の入学後の適応状態

	評定者 (人数)	5月の評定 (中央値)	10月の評定 (中央値)	備 考 (5月と10月との評定値の変動の比較とその内訳)
幼 ・ 保	園長 (13)	4	/	
	担任 (19)	4		
小 学 校	担任 (12)	4	4	・ 評定を下げた (3名) (内訳: 5→4 が1名、4→3 が2名)
	Co (8)	4	4	
保 護 者	母親 (5月—16) (10月—20)	4	4	・ 評定を上げた (4名) (内訳: 4→5 が2名、2→4 が1名、 2→3 が1名) ・ 評定を下げた (1名) (内訳: 3→2 が1名)

評定は5件法による。5が高く、1が低い評価を示す。

分析にあたっては、中央値検定を実施した。

幼保と小学校の全評定者からは、22名全員について評価を得た。

Coは、特別支援教育コーディネーターの略。

よくなった（2名）、友だちとのトラブルが減った（1名）、友だちとのかかわりが増えた（1名）、であった。

次に、入学前に実施した移行支援会議と移行支援シートに関する関係者の評価結果を Table 27 に示した。入学前の移行支援会議に関して、本人の支援の継続の効果について 3 者ともほぼ同程度に高く評価した。一方で、その会議で決定された支援内容が入学後の本人の支援に適していたかについては、特に幼保関係者は高く評価し、小学校の学級担任の評価が 3.5 と 1 番低かった。移行支援シートについては、全体的に移行支援会議に比べて評価が低かった。特に、保育士の記入内容を不十分と評価した幼保関係者が多かった。ただ、その理由は、より端的に分かりやすい記述を自ら求める前向きな意識の現れからの辛い評価であることが理由の記述内容から伺われた。小学校関係者もやや低い評価を示したが、その理由には、シートの簡略化を求める声が目立っていた。

また、移行支援会議の実施の良さについては Table 28 に示したように、3 者とも関係者が一堂に会した上での利点、すなわち、直接意見の交換ができる、共通理解ができる、話し合っただけで支援内容を決定できる、相手の真剣さが分かる等を実感していた。また、巡回相談員の役割について「調整役を果たし、連携をもたらした」、「話し合いがスムーズになった」等の肯定的な意見が多かった。この巡回相談員の役割については幼保と小学校から Table 29 に示すような結果を得た。幼保の 95%が、「子どもの支援に関する助言」の役割を高く評価した。また 77.5%が、「自分たちの分からない分野（就学指導について）についての助言」を高く評価した。一方で、小学校の 80%は、「本人の成長を把握して会議の参加者皆に伝え、支援の効果を明確にする」役割を高く評価し、次いで 68%が、「子どもの支援に関する助言」を評価した。

第4項 考察

移行支援の対象の 22 名の児童の適応状態は、5 月と 10 月の中央値を比較しても幼保（園長と担任）、小学校（担任とコーディネーター）、保護者ともに同程度の 4 という結果から、全般的に良い状態であると思われた。その一番の理由は、3 者の関係者の中で、毎日、それも全日に渡って対象児童を指導している学級担任の 10 月の評価が 4 と 5 月と同じ値であったからである。また、学級担任が評定を下げた児童もいたが、それでも 3 以上の適応状態であった。だが、ここで注意すべき点は、移行支援がこの良い適応状態を生み出したとそのまま結論を下すことはできないことである。偶発的に、発達障害のある子どもの指導

Table 27 入学前に実施した移行支援会議と移行支援シートに関する評価

	質 問 項 目	幼・保の評定 中央値	小学校の評定 中央値	保護者の評定 中央値
移行 支援 会議	移行支援会議の実施は、本人の 支援の継続につながったか	4.3 (40)	4.2 (25)	4.3 (20)
	入学前の移行支援会議で決定 された支援内容は、入学後の 本人への支援に適していたか	4.0 (32)	3.5 (12※)	3.8 (15)
移行 支援 シート	シートの項目や形式は、 引き継ぎに適していたか	3.6 (40)	3.4 (25)	3.6 (20)
	保育士の記入内容は、本人支援 のための情報として十分だったか	3.2 (40)	3.6 (25)	3.6 (20)

評定は5件法による。5が高く、1が低い評価を示す。

評価者は、入学前の移行支援会議に参加した関係者である。

※の評価者は、学級担任のみ。

()は、評価者数を示す。

Table 28 移行支援会議を実施して良かった点

	良 か っ た 点 (人数)
幼 保 40 名	<p>◎巡回相談員が調整役をしてくれたため、小学校や関係機関との連携がスムーズだった (29名)</p> <p>◇小学校の先生方も熱心に話を聞いてくれ、本人の支援について細かく考えてもらった (29名)</p> <p>◇保護者も含め関係者で話し合ったことで、本人を皆で支援する意識がより高まった (29名)</p> <p>◎巡回相談員から適切なアドバイスがもらえて良かった (28名)</p> <p>◇園から小学校に本人の支援内容を直接、具体的に伝えることができた (25名)</p> <p>◎巡回相談員が話し合いを整理してくれたので、会議をスムーズにすすめることができた (24名)</p>
小 学 校 25 名	<p>◇直接、担任や保護者と本人の特徴や配慮点について話し合うことができ、その場で共通理解することができた (18名)</p> <p>◎巡回相談員から適切なアドバイスがもらえて良かった (18名)</p> <p>・移行支援会議を継続したことで、本人を校内体制で支援していく意識がより高まった (16名)</p> <p>◎巡回相談員が話し合いを整理してくれたので、会議をスムーズにすすめることができた (16名)</p> <p>◇入学後の本人への支援について、丁寧に皆で共通理解しながら話し合い、その都度保護者の意向も確認しながら決定することができた (15名)</p>
保 護 者 20 名	<p>◇小学校の先生方も熱心に話を聞いてくれ、本人の支援内容を話し合いで決めることができたことが良かった (17名)</p> <p>◇直接、小学校の先生に親の要望を伝えることができたとともに、それについて真剣に考えてもらったので、不安がなくなった (19名)</p> <p>◎巡回相談員から本人の特徴についてアドバイスがもらえて良かった (16名)</p> <p>・会場が保育園で、保育園の先生方もいたので話しやすかった (16名)</p> <p>◎巡回相談員から、シートでは分からない実際の子ども姿を話してもらえて良かった (12名)</p>

◎は、巡回相談員に関する意見.

◇は、関係者が一堂に会したことに対する肯定的な意見.

Table 29 移行支援会議における巡回相談員の役割に関する評価（多重回答）

質 問 項 目	幼・保 (割合%)	小学校 (割合%)
自分たちが分からない分野（就学指導など）の助言	3 1 (77.5)	1 4 (56.0)
子どもの支援についての適切な助言	3 8 (95.0)	1 7 (68.0)
保護者の安心	1 4 (35.0)	9 (36.0)
幼保や小学校が親に言いにくいことの伝達	2 2 (55.0)	4 (16.0)
本人の伸びた様子の把握と支援の効果の伝達	2 7 (67.5)	2 0 (80.0)

回答者は、幼・保：40名、小学校：25名。複数回答を可とした。

割合は、小数第2位を四捨五入した。

()内は、各群全回答者に対する回答割合。

やその子を含めた学級経営や授業づくりの能力に秀でていた担任個人の力量による場合も考えられた。しかし、それでも入学前の移行支援会議で決定された本人の支援内容が実際に適していたかについて、特に小学校の学級担任の評価が10月も4の中央値を示したことは、移行支援の効果を大きく支持するものと考えられた。Table 27・28からは、移行支援会議や移行支援シートが本人の継続支援のために役立ったことが伺われた。特に、Table 28で保護者が相手の真剣さが分かった等と記入した点は、非言語的な要因も重要な役割を果たすことを示唆することと思われた。一部評価の低かった移行支援シートの幼保の3.2という中央値は、自由記述の多くから「更に的確に伝える記述にしたい」という保育士の反省的かつ前向きな意識の表れであることが推測された。また、小学校関係者がシートの形式を課題としたのは、情報伝達の不十分さではなく、形式の簡略化を望む声であった。以上の結果から、本研究で考案した移行支援会議の実施方法は、関係者の交流・協働の機会の設定（松井，2007；山中，2010）や語り合いと気づきの機会の設定（石野ら，2011）を実現し、移行支援シートの活用を促進する原動力ともなり得たと考えられた。さらに、本移行支援における巡回相談員の役割について、関係者からはスムーズな協議への寄与、関係機関の立場を把握した上での助言など、関係者間をつなぐ役割という点で肯定的な意見や評価が多かった。その中で、小学校が1番高く評価したのは、「本人の成長を把握して会議の参加者皆に伝え、支援の効果を明確にする」役割であった（幼保も67.5%が評価）。このことは、移行支援会議という関係者が一堂に会する場において、巡回相談員がWolf, Kirigin, Fixsen, Blasé & Braukmann (1995) が言及している対人援助サービスを提供する場におけるマネジメントの役割を果たしたとすることができる。Wolf, Kirigin, Fixsen, Blasé & Braukmann (1995) によると、マネジメントを行う人は、サービスの受益者とスタッフに対してプログラムの効果等に関するフィードバックをチームを代表して行う責任を持つ。巡回相談員は、移行支援会議の場において、この責任も果たしていたと考えられ、その他の関係者の肯定的な意見を含めると、移行支援会議を含む移行支援全体のマネジメントの役割を果たすことができたと思われた。このことを可能にしたのは、とりもなおさず「つなぐ機能」を持った巡回相談の枠組みであると判断できた。ゆえに、就学期の移行支援において、著者とB相談員とが協働で築き上げた「つなぐ機能」を持った巡回相談の枠組みの効果は認められたと言える。その「つなぐ機能」を持った巡回相談の枠組みのモデルをFig. 11に提示した。このモデルにおいては、巡回相談の担い手を特別支援学校のコーディネーターのみならず、地域の相談支援事業のコーディネーターやスクールソーシャ

ルワーカーなどのマンパワーを想定することもできる。

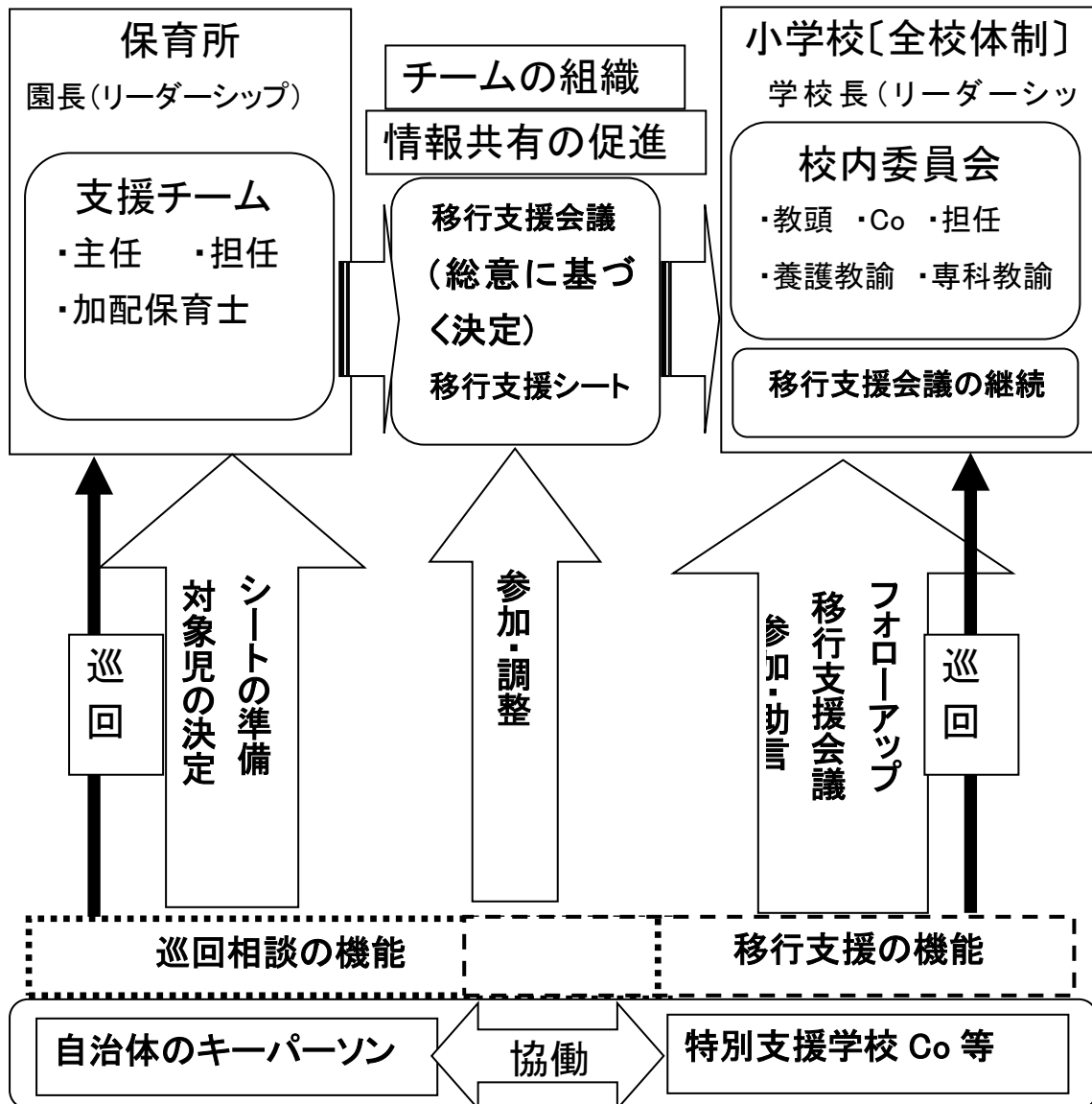


Fig.11 「つなぐ機能」を持った巡回相談の枠組みのモデル

第5項 課題

A市においては、就学期の移行支援体制の整備が進められ、市内全域において移行支援が実施され始めた。しかし、本博士論文の目的である就学指導委員会の機能の拡充には未だ至っていなかった。そのため、著者とB相談員は就学指導委員会の関係者への人的環境の介入を進め、就学指導委員会が就学支援の機能を発揮できる方向の実現を目指す必要があった。また、巡回相談のあり方を検討しながら移行支援体制の整備を進めてきたことによる派生効果もいくつか見受けられた。その派生効果や関連のある変数の影響の検討も残されていた。

第8節 特別支援学校のコーディネーターとキーパーソンが協働で就学指導委員会の機能 拡充を図った実践の効果及び移行支援体制整備の派生効果に関する研究（研究6）

第1項 目的

A市（人口約6万の地方都市）においては、特別支援学校の特別支援教育コーディネーター（著者）と子ども家庭支援センターの相談員（以下、B相談員と略す）との協働による「つなぐ機能」を持った巡回相談の新たな枠組みを基盤とする就学期の移行支援体制の整備が進められた。

しかし、本博士論文の目的である就学指導委員会の就学支援の機能拡充が課題として残されていた。そこで本研究では、著者とB相談員との協働によって、A市就学指導委員会の就学支援の機能を拡充させる実践に取り組んだ。その取り組みの経過を報告し、その効果を検討した。そして、その就学指導委員会の機能拡充の達成により、A市における移行支援体制は基礎が整ったと思われたので、A市における就学期の移行支援体制の全体像を明確にした。

また、巡回相談のあり方を検討しながら就学期の移行支援体制の整備を進めてきたことで、そこから生み出された派生効果についても検討することとした。

第2項 方法

1 研究対象

就学指導委員会の機能拡充を達成させるために、著者とB相談員との協働による人的環境介入を行なった。直接的な介入は、A市相談支援チーム会とA市就学指導委員会において行なった。A市相談支援チーム会（以下、A市チーム会と略す）は、A市教育センターの相談員3名（就学指導委員会事務局を兼務）、子ども家庭支援センター相談員1名（B相談員）、市内の医療センターのソーシャルワーカー1名、著者の6名で構成されていた。会議は年間8回開催され、A市内の就学指導（個々の子どもについての情報の共有もなされた）を含む特別支援教育の推進について現状と課題を共有し合い、課題解決の方策を協議しそれを施策に反映させることも可能である、いわばA市の特別支援教育の司令塔とも言える機関であった。著者は、x-1年4月にA市教育委員会から、その機関の委員として任命された。著者の役割は、特別支援学校のセンター的機能としての巡回相談や研修の場の提供などを通じた広い視野から、A市における特別支援教育の現状と課題を整理することや、課題解決の方策について具体的に提案することであった。それらの介入と効果についても研

究の対象とした。さらに、「つなぐ機能」を持った巡回相談の枠組みを検討しながら移行支援体制整備を進めてきた結果もたらされた派生効果についても研究対象とした。

2 研究期間

著者と B 相談員との就学指導委員会の機能拡充のための人的環境への介入は、 $x+2$ 年 2 月から $x+2$ 年 5 月にかけて行なわれた。そして、その機能拡充の効果の検討のためのアンケート調査を $x+3$ 年の 2 月に実施した。アンケートを実施した理由は、実際に移行支援に携わった関係者全てに満足度を評価してもらう必要があると考えたからである。その後、3 月に結果の分析をした。さらに、「つなぐ機能」を持った巡回相談の枠組みを基盤として移行支援体制整備を進めてきた結果もたらされた派生効果の検討も同 3 月に行なった。従って本研究は、1 年 1 か月間にわたって行なわれた。

3 研究場面

著者と B 相談員が協働で、A 市チーム会と B 市就学指導委員会において就学指導委員会の機能拡充について人的環境への介入を行なった。A 市チーム会において、就学指導担当者らへの就学期の移行支援についての話題提供場面では、就学支援に関する発展的な話し合いが行われた。その際に著者と B 相談員は、就学指導委員会の就学支援機能の拡充に関する提案を試みた。また、著者と B 相談員は、A 市就学指導委員会の研修計画を含む新年度の準備場面に関与した。就学指導委員会の機能拡充の効果については、 $x+2$ 年 2 月に実施された入学前の移行支援会議において、入学後の支援内容を話し合う場面をとりあげた。

最後に、派生効果については、A 市の就学期の移行支援体制整備が始められた x 年以後、実施された新たな施策・事業や展開された活動などを振り返ってみることとした。分析にあたっては、大石（2007）が自治体への介入の効果を見る際に、研究者が関与した後の新たな予算措置、研究者が新規に関与するようになった施策・事業を整理して分析している方法を参考にした。

4 研究手続き

（1）就学指導委員会の機能拡充の取り組みとその効果の検討

$x+2$ 年 2 月上旬、就学指導委員会の機能拡充を実現させるために、著者と B 相談員は人的環境への介入に関する打ち合わせを行なった。そして 2 月下旬、A 市チーム会において、著者と B 相談員との協働による人的環境への介入を実施した。具体的には、就学指導個人票の部分的改訂（従来は本人の実態や入学後の支援について特に項目立てされず記載されていたが、「入学後の支援に関する参考意見」の項目を新設する）と、「入学後の支

援に関する参考意見」を移行支援シートにそのまま転記するという提案であった。その提案は、就学指導委員会で協議された「入学後の支援に関する参考意見」を移行支援会議の場で、保護者を含むすべての関係者が目にすることを可能にし、「入学後に必要と思われる支援場面と支援内容」について焦点化した協議も可能にするための仕掛けでもあった。そのような改善の効果を検討するため、 $x+2$ 年度に実施された36名の移行支援会議を対象に同年度の2月にアンケート調査を実施した。アンケートは、著者が作成した。アンケートは、「就学指導委員会の入学後の支援に関する参考意見は、入学後の本人の支援内容を話し合っただけで決定する際に役に立ったか」について、5件法により評価を得るものであった。アンケートの記入は、移行支援会議の終了直後とし、その場でB相談員が回収した。

また、著者とB相談員は協働で、就学指導委員会で新たに就学支援のための研修を実施することの重要性を就学指導担当者に認識してもらうため働きかけを行った。その働きかけも、主として $x+2$ 年2月下旬のA市チーム会において行った。そして、同年4月には著者もA市就学指導委員会の委員に委嘱されたこともあって4月中旬、就学指導担当者、著者、B相談員の三者で研修内容についての打ち合わせが行われた。

(2) A市における就学期の移行支援体制の全体像の明確化

A市において就学期の移行支援体制の基礎が整備されたのは、就学指導委員会の機能拡充が達成された時点とみなした。そこで、その時点におけるA市の移行支援体制の全体像を、巡回相談、人、研修、ツール、仕組みそれぞれとの関連を俯瞰しながら明確にした。

(3) 移行支援体制の整備の派生効果の検討

著者自身が就学期の移行支援体制整備の流れを振り返りながら、 x 年からの新たなA市の事業・活動・事象などについて整理した。ところで、派生効果というものは事業や活動のように形として現れるものばかりではなく、関係者らの意識の面でも表れることもある(大石, 2007b; 赤塚・大石, 2009)。そこで、 $x+2$ 年11月に最も多くの関係者が参加して行われた就学期の移行支援に関する研修会終了時に参加者にアンケート調査を実施した。アンケートは著者が作成した。アンケートの主な内容は、①A市の就学期の移行支援体制整備の経緯や内容が理解できたか、②就学期の移行支援体制整備の意義はどの程度認められるか、③移行支援体制をより良く改善していくための課題等であった。参加者は、幼稚園・保育所関係者、学校関係者(管理職を含む)、行政関係者(隣の町の職員数名の参加もあった)、移行支援の対象の子どもの保護者、一般の保護者等、かなり広範囲にわたった。

5 結果整理

著者と B 相談員による就学指導委員会の機能拡充を実現させるための人的環境への介入について、その経過を就学指導委員会の研修の実施も含めて記述した。また、就学指導個人票、移行支援シート、「個別の指導計画（案）」の三つのツールの関連については、図としてまとめた。そして、就学指導個人票の新たな項目である「入学後の支援に関する参考意見」の内容を移行支援シートに転記するようにした効果を、アンケート調査の結果をまとめて表に示した。また、A 市の就学期の移行支援体制整備と巡回相談との関連の全体像については図に示した。

最後に、移行支援体制整備の派生効果について、x 年からの新たな事業・活動を一覧表に整理した。また、市内の様々な関係者の意識的な変化について、研修会に参加した関係者のアンケートの回答をもとに整理して記述した。

6 分析方法

就学指導委員会の機能の拡充については、アンケート調査の結果から作成した表で示された評定値や就学指導委員から聴取した意見などを総合して検討した。また、A 市の就学期の移行支援体制整備と巡回相談との関連性を、図とこれまでの実践研究の内容とも関連させて明確にした。

さらに、本研究において実施した巡回相談の派生効果については、整理した一覧表で示された事業や活動内容の契機や意義について検討することとした。最後に、様々な関係者の意識的な変化について、移行支援に関する研修会後のアンケートの回答をもとにどのような意識の変化が生み出されたのか、その変化が生み出された原因は何かなどを推察して、総合的に派生効果を検討した。

第3項 結果

1 就学指導委員会の機能拡充

著者と B 相談員とは、かねてより就学指導委員会の就学支援機能の拡充の方策について意見交換を重ねていた。その具体的方策として、①移行支援会議への就学指導調査員*の参加、②就学指導個人票に「入学後の支援に関する参考意見」の項目を新設し、その内容

*就学指導調査員とは、A 市教育委員会から任命されて就学指導委員会における判定を審議するための資料の作成を担う。対象児生の行動観察や諸検査、保護者との相談等を行い資料を作成する。主として、A 市内の小中学校や特別支援学校の教員が任命される。

を移行支援シートに転記する方法を提案する機会をうかがっていた。だが、当時 B 相談員は既に A 市就学指導委員会に所属していたが、著者は所属していなかった。そのため、就学指導委員会の運営についてはその立場上、著者と B 相談員との協働で介入できる状況になかった。そこで B 相談員は、A 市チーム会において、まず著者を就学指導委員会の委員として推薦すること、全市に渡って実施され始めた就学期の移行支援の具体的な内容について、就学指導委員会担当者の理解を得ることが先決であると判断した。そして、x+2 年 2 月下旬に開催された A 市チーム会において、B 相談員は就学指導の議題の中で、まず著者を次年度の就学指導委員会の委員に推薦することを提案した。その提案には、就学指導委員であった医療センターのソーシャルワーカーの賛同もあり、すぐさま他の 3 名の担当者からの同意も得られた。B 相談員は、続けて実施され始めた就学期の移行支援について説明した上で、前述の①と②の提案を行った。しかし、上記①の提案については、調査員の出張回数の増加とそれに伴う旅費の不足、保護者が判定に対して拒否的なケースではその個人情報の扱いについて微妙な倫理的なジレンマが生じる可能性が懸念される等の理由で却下された。また、提案②についても B 相談員の提案だけでは、就学指導担当者らは納得できないという意見であった。その時、著者は B 相談員の反論に転じようとする表情を察知したので、さりげなく先手を打って提案①の却下を受け入れた。その上で、著者が提案②を円滑に遂行する上でのメリットを詳しく説明した。すると、すぐに著者の意図を察した B 相談員は、巡回相談の際の園長らの発言や移行支援会議後の関係者らから「移行支援と就学指導が 1 つになればありがたい」という声がとても多かったという極めて重要な実践現場の意向を伝えた。その B 相談員の発言も 3 名の就学指導担当者の意識を大きく揺り動かすことになり、結果的に皆の賛同が得られた。そして、次年度の第 1 回就学指導委員会に向けて、就学指導委員会の事務局担当者と共に著者と B 相談員の 3 名の協働により準備を進めることが実現する運びとなった。

第 1 回就学指導委員会の準備の結果、①就学指導個人票に「入学後の支援に関する参考意見」の項目が新設され、②移行支援シートの「入学後の支援に関する巡回相談員からの参考意見」の項目が「入学後の支援に関する就学指導委員会からの参考意見」にそのまま置きかえられ、③就学指導委員会の審議時間の中に、「入学後の支援に関する参考意見」について協議する時間を確実に設ける。その時間を生み出すため、事務局は審議資料を事前に配布して当日の資料説明の時間を大幅に削減する努力を行い、④就学指導委員会研修に A 市における就学期の移行支援の内容を盛り込むこと、が実行に移された。そして、第 1 回

就学指導委員会研修会において、「A市における移行支援体制の概要」「就学指導個人票の改訂と運営方法の改善の意義」についての研修が実施された。委員からは、「この委員会として就学支援の役割を担うことは重要」「本人の入学後のより良い育ちを保障することにつながる」等の肯定的な意見が多かった。これによって実現した就学指導個人票、移行支援シート、「個別の指導計画（案）」までのツールの関連性を Fig. 12 に示した。

なお、就学指導委員会では、従来から「入学後の支援に関する参考意見」について協議がなされ就学指導個人票に記載されてはいた。しかし、従来この部分は補足的意味合いであったため、本人の特性と共に羅列されている状態であった（小学校側が一目で分かる形式ではなかった）。また、判定の審議に時間がとられてしまい、この部分について協議する時間が足りない等の理由により、必ずしも記載が保障された状況ではなかった。

移行支援シートに「入学後の支援に関する就学指導委員会からの参考意見」の項目を設け、関係者による協議結果を明示するよう改変した効果を検討するためにアンケート調査を実施した。アンケート調査は、移行支援会議の終了直後に実施し、その場で回収したため回収率は100%であった。アンケートは、幼保関係者108名、小学校関係者72名、保護者36名、計216名から回答があった。その結果は、Table 30 に示したように、それぞれの関係者とも非常に高く評価し、評定値の4（かなり役立った）と5（非常に役立った）とが全体の92.5%を占めた。

2 A市における就学期の移行支援体制の全体像の明確化

A市における就学期の移行支援体制の全体像を Fig. 13 に示した。Fig. 13 に記されているように、本研究においては移行支援の仕組みだけをシステムとして捉えてはいない。すなわち、当事者を含む多くの支援関係者（多職種）らの人、ツール、研修、移行支援会議を中心とした仕組み、それらの全てをシステムとして捉えた。そして、それらをつなぐのが、巡回相談であり（ボトムアップとしての体制整備）、一方で「A市における就学期の移行支援体制実施要領」（トップダウンとしての体制整備）もそれらを支えていた。

3 移行支援体制整備の派生效果

x年度からの新たな事業・活動を Table 31 に示した。Table 31 からは、移行支援体制の整備の進行とともに、新たな事業・活動が増加し、巡回相談のニーズの高まりから支援センターの巡回相談員の増員が図られるに至ったことが分かる。

関係者（多職種）の大部分が参加した就学期の移行支援に関する研修会は、x+2年11月に実施され、保護者を含む様々な関係機関からの参加者は120名に達した。研修内容は、

【就学指導個人票】

[就学指導委員会作成]

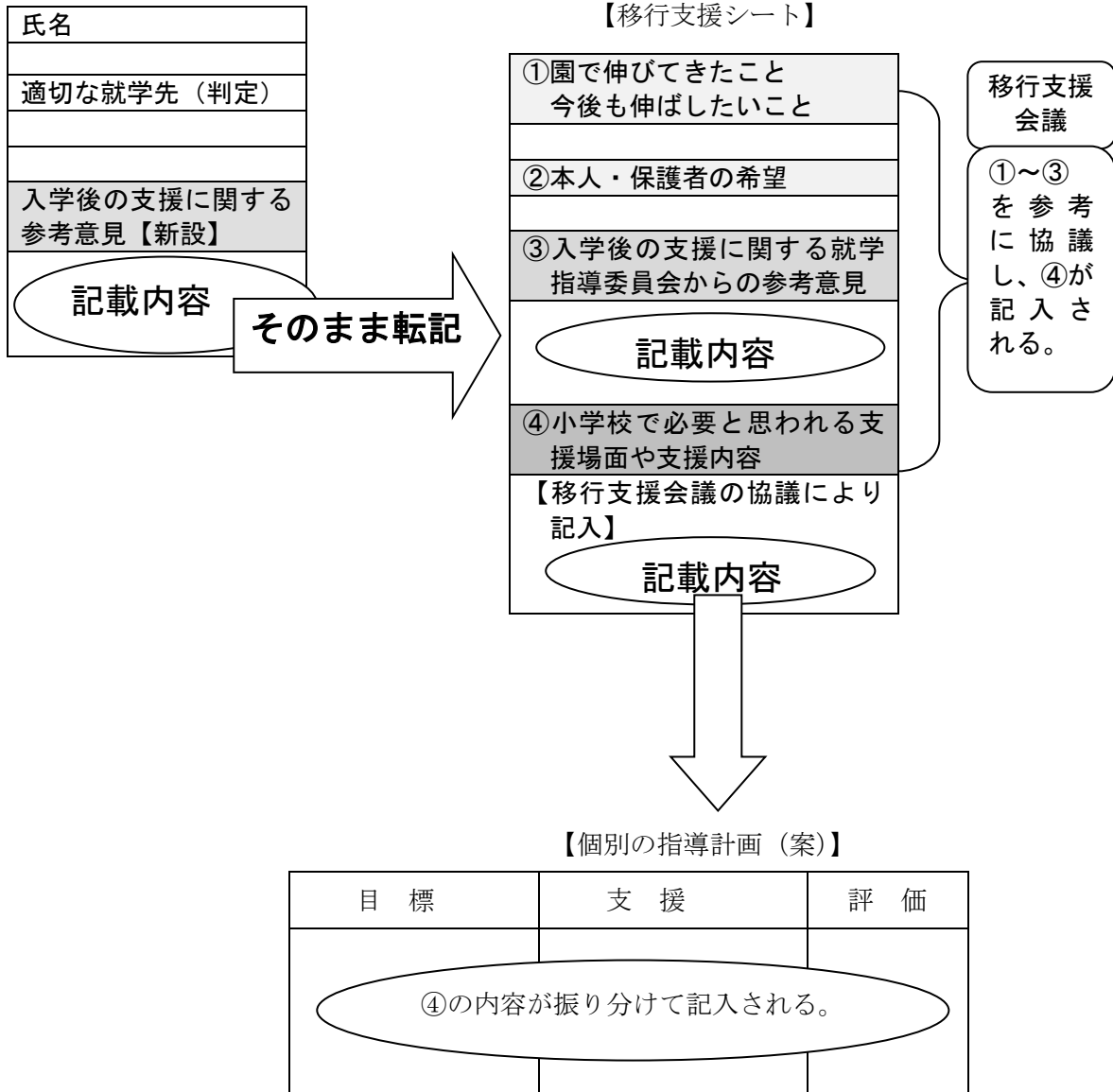


Fig. 12 就学指導個人票、移行支援シート、「個別の指導計画（案）」の関連図

Table 30 入学後の支援に関する就学指導委員会の参考意見についての評価

	非常に役立った	かなり役立った	役立った	あまり役立たなかった	役に立たなかった
幼保(108)	52	48	8	0	0
小学校(72)	30	31	11	0	0
保護者(36)	24	12	0	0	0

質問項目：本人の入学後の支援内容について話し合っ決定する際に、「入学後の支援に関する就学指導委員会の参考意見」は役立ったか。

数字は全て人数を表す。

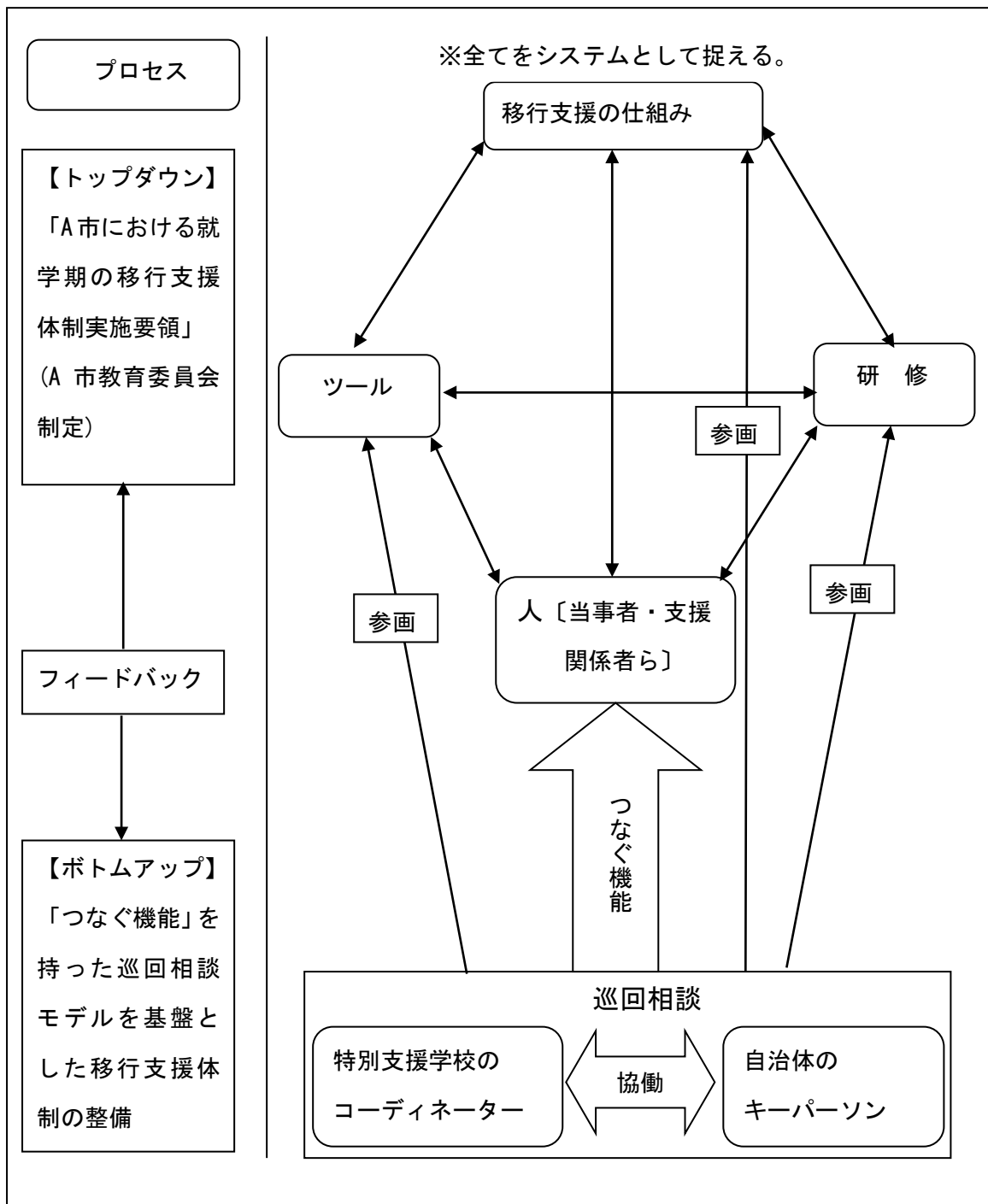


Fig. 13 A市における就学期の移行支援体制整備と巡回相談との関連の全体像

Table 31 コーディネーターとキーパーソンとの協働により新たに生じた事業・活動

x 年	教育委員会	・ キーパーソン →教育委員会	・ チームによる幼保の巡回相談
x 年	教育委員会	・ キーパーソン →教育センター所長	・ A 市相談支援チーム会（復活）
x + 1 年	教育委員会	・ A 市相談支援チーム会での協議による	・ A 市相談支援関係者連絡会の参加範囲拡大と内容の変更
x + 1 年	教育委員会	・ A 市相談支援チーム会での協議による	・ A 市子どもサポート会議（事例検討会）
x + 1 年	教育委員会	・ キーパーソン →教育委員会	・ A 市特別支援教育支援員研修会
x + 1 年	教育委員会 子育て支援課	・ キーパーソン →教育委員会、 子育て支援課	・ 「A 市における就学期の移行支援体制実施要領」の制定
x + 2 年	教育委員会	・ キーパーソン →教育委員会	・ A 市就学指導説明会（保護者対象）
x + 2 年	就学指導委員会	・ A 市相談支援チーム会 →就学指導委員会	・ 就学指導個人票の形式の部分的な改訂
x + 2 年	就学指導委員会	・ キーパーソン →教育委員会	・ A 市就学指導委員会研修会の増設（就学指導調査員対象）
x + 2 年	教育委員会	・ キーパーソン →教育委員会	・ 支援センター相談員の増員（臨床心理士 1 名、非常勤）

A市の就学期の移行支援体制の内容説明、前年度の移行支援実践の成果報告、シンポジウム（2事例の移行支援を再現する話題提供：保護者、保育所担任、小学校学級担任、特別支援教育コーディネーター、アドバイザーとしての大学教員）であった。この研修会についてのアンケートの結果を Table 32 に示した。この研修会には、就学期の移行支援に直接携わることがない関係者も多く参加していたが、Table 32 に示されたように、A市の就学期の移行支援体制の意義や成果について多くの支持を得た。また、関係づくりの大切さに気づかされたとの声や今後の課題を積極的に挙げる参加者も多かった。

第4項 考察

1 就学指導委員会の機能拡充について

本博士論文の最終段階の目的は、就学指導委員会の機能拡充であった。著者と B 相談員は、その機能拡充を、①移行支援会議への就学指導調査員の参加、②就学指導個人票を一部改定し、「入学後の支援に関する就学指導委員会の参考意見」の項目を新設し、移行支援シートにそれを転記する方法により図ろうとした。だが、A市チーム会では、①については採択されなかった。ただ、その際に著者が担当者たちの意見を快く受け入れたことは、大石（2007）が「研究者の関与の仕方は、各自治体の現状に即して無理がなく」と示唆するように著者と B 相談員との介入に効果的に働くことになったと思われた。また、著者のその行動は、田中・小牧・滝吉・渡邊（2011）が指摘するコーディネーターのマネジメントが成功する 2 つの条件（自分自身の行動を抑制する力の発揮と柔軟性のある意思表示）に合致したものであった。結果的に、就学指導委員会担当者らにとってもその後の協議を抵抗感なく進めることができ、提案②について実現の目途がついた。この際、園長らの声を代弁した B 相談員の発言の意義は大きかった。この発言もまさに巡回相談の賜物であった。巡回相談の時呈の最後に必ず園長との懇談を設けたことが功を奏したと思われた。

Table 30 の結果から、「入学後の支援に関する就学指導委員会の参考意見」は、移行支援会議で入学後の支援内容を決定するための協議において有効であったことが支持された。また、就学指導個人票の改訂とそれに伴う就学指導委員会の運営方法の一部変更によって、就学指導委員会の審議の中に「入学後の支援について配慮すべき点」について協議する時間が全ての対象児について位置づけられたことは、部分的ではあるが、就学支援という機能の拡充をもたらす結果と考えられた。x+3年2月のA市就学指導委員会の反省の中に、「就学指導個人票の改訂により、受け取った学校側も指導に生かしやすくなったと思われ

Table 32 就学期の移行支援に関する研修会の成果

内 容 理 解	質問項目：A市の就学期の移行支援体制の実際の内容が理解できたか			
	よく理解できた	ある程度理解できた	あまり理解できなかった	理解できなかった
幼保関係者 (29名)	22	7	0	0
小学校関係者 (23名)	15	8	0	0
中学校関係者 (10名)	3	7	0	0
保護者 (10名)	9	1	0	0
行政等関係者 (18名)	11	7	0	0
意 義	質問項目：A市の就学期の移行支援の意義についてどう感じたか			
	十分意義がある	ある程度意義がある	分からない	意義を感じない
幼保関係者 (29名)	27	2	0	0
小学校関係者 (23名)	22	1	0	0
中学校関係者 (10名)	9	1	0	0
保護者 (10名)	9	1	0	0
行政等関係者 (18名)	18	0	0	0
効 果	選択肢による（複数回答可）			総計
	ア	資料のみの引き継ぎでなく、話し合う場の設定の意義は大きい		69
	イ	全市共通の移行支援シートの活用は、職員の異動や本人の転校時の 支障が少ない		43
	ウ	移行支援会議の保護者の参加により、保護者の意向を確認しながら 支援を決定できる		73
	エ	関係者が一堂に会することで、本人のニーズが確実に引き継がれ、 具体的な移行支援が実施できる		58
	オ	二次障害を予防する効果がある		37

成 果	<p>自由記述 () は、人数を示す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもにかかわる人たちの共通理解が大切にされる状況が広がった (5) ・保護者、学校、幼保、巡回相談員の皆の連携がより強化されてきている (10) ・皆で子どものニーズを共有し、それを繋いでいこうとする意識が根付いてきている (17) ・困ってからの対応でなく、予防的な対応が重要という意識が広がってきている (6) ・就学期の移行支援体制が広く知られつつあり、より年齢の低い子どもの親たちにとっても安心できる (1) ・いろいろなケースや人が変わっても、システムがしっかりしていると人がつながって支援が実施できる (2) ・市全体で同一の流れで移行支援が実施されるようになったことに大きな意味がある (2)
課 題	<p>自由記述 () は、人数を示す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者の理解が得られないケースでも移行支援がスムーズに行えるシステムにしたい (10) ・継続すること (5) ・グレーゾーンと言われる子どもたちの移行支援も考えていくべき (2) ・対象の児童数が増加したときに対応できるシステムにしたい (4) ・小学校と中学校、中学校と高等学校の移行支援も必要である (7) ・忙しい学校現場で、今後どれだけ丁寧な支援会議を実施する (時間的な負担) ことができるのか (12) ・それぞれの関係機関 (特に、受け入れる側) の専門性の向上 (9)
参 加 者	<p>A市：保護者 10名、幼保 29名 (園長、保育士)、 小学校 23名 (教頭、Co、学級担任、ことばの教室担当) 中学校 10名 (教頭、Co、適応指導員、SC)、家庭相談員、子育て支援センター所長、 保健師 3名、子育て支援課職員 3名、健康推進課職員 3名、自立支援協議会相談支援専門員、 教育委員会職員 7名、医療 SC、シンポジスト 8名、支援センター1名、</p> <p>K町：幼保、小学校、教育委員会関係者 5名</p> <p>県関係：児童相談所係長、保健福祉事務所保健師、特別支援教育推進員、保育専門相談員</p>

Co は、特別支援教育コーディネーター。SC は、スクールカウンセラー。

る」という意見が 6 名の委員から寄せられた事実から就学指導委員会においても就学支援機能を果たすことの重要性が浸透しつつあると思われた。

2 A 市における就学期の移行支援体制の全体像の明確化

改めて A 市における就学期の移行支援体制の全体像を振り返ってみると、やはり「つなぐ機能」を持った巡回相談の枠組みによる影響の大きさが見てとれた。その影響力は、ツール、支援関係者ら（人）、仕組み、研修と全てに及び効果的に機能した。とりわけ、ツールの活用における研修機能を充実させたことは、移行支援の形骸化を防ぐ大きな機能であった。また、この巡回相談の機能が発揮された原因の一つには、トップダウンの力もあったことも見逃すことはできないと思われた。ただ、そのトップダウンの力を生み出したのも、著者と B 相談員との協働の力であったことを考慮すると、地域の支援体制の構築には、ボトムアップとトップダウンをうまく組み合わせることが効果的であると考えられた。

3 移行支援体制整備の派生効果について

姉崎ら（2006）が指摘し三溝・今田（2007）の実践が示すように、移行支援においては、関係者一人ひとりの専門的力量的向上をめざす研修が必須である。その点において、A 市では就学期の移行支援体制の整備に伴い、Table 31 に示されたように事例検討会を始めとする数々の研修会が実施されるようになった。それらは、移行支援のための実務的研修会とは別個に開催される研修会であり、特別支援教育支援員研修会、保護者研修会、就学指導委員会研修会、多職種が集う事例検討会などであった。その全てに著者と B 相談員が関わったことにより、関係者の専門性の向上のみならず、人と人をつなぐ働きを担うことが可能になったと思われた。そして、就学期の移行支援に関するシンポジウム（研修会）においても、多くの参加者から「共通理解」の重要性、「連携の強まり」の指摘、「子どものニーズの共有とそれを繋ぐ」意識の高まり、「予防的な対応」の重要性などに関する意見・感想が記されたことから、単なる情報の伝達ではなく、人と人とのつながりを基盤とした相談・支援の重要性が支持されたと考える。

また、政策的な面では、非常勤ではあるが支援センターの巡回相談員が 1 名増員（巡回相談の経験が豊富な臨床心理士の有資格者）された点が大きな成果であった。このことによって、A 市の巡回相談は物理的・質的両面において大きく補強されることとなり、既に巡回相談を利用して全ての幼保の特別なニーズのある子どもの個別の支援計画の作成の計画が実行に移されようとしている。

さらに、上記のような流れにより特に教育委員会の関係者の意識の高揚が図られ、著者

や B 相談員が新たな提案をせずとも、各担当者が積極的な提案を打ち出すようになったことも派生效果として見逃すことはできない。それを裏付ける事実として、A 市相談支援関係者連絡会は x+3 年度は回数を増やして年に 4 回開催されることが決定し、新たに障害福祉課（障害児母子通園施設を管理する）の参加も決定し、乳幼児からの一貫した相談・支援の体制整備に着手する基盤も整ったと思われた。

ここまで述べてきたような派生效果は、著者と B 相談員との協働による人的環境への介入が、様々な関係者とのつながりをもつこと（多重関与）に成功し、その関係者との協働をも成立させたことによるものである。ここでの「協働」は、x-6 年の A 市の巡回相談の状況（久保田・上村，2004）における協働とは質が異なり、眼前の問題解決のためのみならず、関係者を「つなぐ機能」を発揮しながらの「協働」であった。このように、著者と B 相談員との連携・協働による「つなぐ機能」をもった巡回相談を基盤とした就学期の移行支援体制整備の効果は絶大と考えられた。

第 1 項 課題

A 市における就学期の移行支援体制整備は、ようやく基礎が整った段階に到達したものとされた。そのことは、移行支援のシンポジウムにおける感想に課題が多く挙げられたことから分かった。すなわち、移行支援シートの形式の簡略化、移行支援会議の増加への対応等を含めて、移行支援の実施内容を実情に合わせてより良い仕組みに改善していくことが必要である。今後は、乳幼児期や小中学校間の移行支援の拡大も視野に入れる必要もある。巡回相談のマネジメントに頼らず、各学校の特別支援教育コーディネーター等がより積極的に移行支援のマネジメントを行うことが可能になる方策が求められる。それに伴い、巡回相談の実施方法の更なる検討・改善も必要になることも予想された。

また、A 市における就学指導委員会の機能拡充がなされはしたが、結果的にそれはごく部分的なものであった。やはり、姉崎ら（2007）が指摘するような強力な就学支援機能を発揮することが求められる。そのためにも、今後も関係機関間の壁を低くし一元化が図れるような介入を継続していくことが必要と思われた。

第3章 結論

第1節 結語

本研究では、特別支援学校の特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターと略す）が自治体のキーパーソンと連携・協働を図りながら、既存の資源である巡回相談の再構築を通して、段階的に自治体における就学期の移行支援体制整備に取り組んだ。その結果、巡回相談を基盤とした就学期の移行支援体制が構築され、移行支援の対象となった子どもたちの入学後の学校生活の適応が促進された。本研究においては、移行支援のツール・移行支援会議・巡回相談の調整機能などの仕組みだけを移行支援体制と考えてはならず、支援者の専門性の向上や支援関係者間の語り合いの機会ともなる研修や日頃の支援者間の繋がりまでも含んだものを移行支援体制と考える立場をとった。

本章では、本研究全体を振り返り、就学期の移行支援体制構築の要となると仮定した（1）特別支援学校のコーディネーターの役割・機能、（2）自治体で継続的な関与が可能であると予想されるキーパーソンとの連携・協働、（3）段階的な体制整備を実現に導くための展望とマネジメント、という視座から実践研究の知見を整理した。その上で、本研究の課題を整理した。そして、最後に本研究から得られた知見をふまえて「将来に向けての就学期の移行支援モデル（試案）」を提示した。

第1項 特別支援学校のコーディネーターの役割・機能

本研究は、特別支援学校のコーディネーターが、巡回相談を進める過程において保育所長らの移行支援についての共通の悩みを把握することで、地域の特別支援教育のセンター的機能の更なる向上を自身の役割と強く自覚したことが大きな契機であった。この点で、特別支援学校のコーディネーターには、地域の特別支援教育のセンター的機能を担っていることを常に意識しながら地域全体に共通する課題を把握する役割の重要性が示された（研究1および2による）。その上で、関係機関と連携しながらその課題を共有したり、解決に向けて共に取り組んだりすることも役割であるとの認識・自覚が必要であることも認められた（研究3による）。むろん、巡回先の問題解決に対するコンサルテーションも大切であることを否定することはできない。そして、特別支援学校のコーディネーターは、自治体における就学期の移行支援の体制整備のために、自治体のキーパーソンとの協働による巡回相談の機能を高め、人的環境に積極的に介入し、関係者の役割・機能の拡充に努め

る (Prilleltensky, 2010 ; Pullmann, 2009) 行動をとった。その結果、地域の支援体制の整備につなげることに成功した。このことから、特別支援学校のコーディネーターには、巡回相談における眼前の問題解決のみならず、地域の支援体制づくりのために積極的に人的環境に介入していく役割・機能が求められることが示された。地域の支援体制の構築に関して、特別支援学校のコーディネーターの果たす役割・機能は非常に大きいと言える。

第2項 自治体で継続的な関与が可能であると予想されるキーパーソンとの連携・協働

本研究では、関係機関との連携や政策提言には特別支援学校のコーディネーターが自治体のキーパーソンと連携・協働することが必要(岩永, 2003)であり、より効率的(大石, 2007)であると考えた。そして、巡回相談を基盤としてキーパーソンとの連携・協働を図った。その連携・協働による巡回相談を定着させる上では、効果的な巡回相談・協議・まとめとその引き継ぎが重要であることが示唆された(研究3による)。巡回相談の担い手(特別支援学校のコーディネーター)は、巡回相談の初期にはコンサルティに対して特に受容・共感的な態度で臨むことが有効であった。また、常にコンサルティ自身が気づかないが既に行っている効果的な支援を見てとってフィードバックすることを心掛けることも重要であった。その上で、現場の実情に合わせて実行可能と思われる点についてコンサルテーションを行うことが肝要であった。さらに、巡回相談の機会を利用して、眼前の問題解決とは別の地域全体に共通の課題について、常に解決の方向を見定めながら支援関係者と語り合う積極性も必要であった。一方で、巡回相談におけるキーパーソンとの連携・協働に際しては、互いの自律性を保ちながら常にキーパーソンに敬意を払い、コンサルテーションの場面においてもキーパーソンの助言を引き立てる配慮や巡回後の振り返りが重要であった。その結果、特別支援学校のコーディネーターとキーパーソンとの間には、常に建設的なコミュニケーションが構築される(Dougherty, 2005)こととなり、複数の関係機関への働きかけ(多重関与)が可能となった。そして、キーパーソンの関係機関への関与・政策提言は段階を追うごとにより積極的となり、部分的ではあったが最終的に就学指導委員会の機能拡充を成し遂げた(研究6による)。

また、自治体で継続的な関与が可能であると予想されるキーパーソンとの連携・協働により地域の支援体制を構築したことで、特別支援学校のコーディネーターが人事異動により交代することがあっても、その体制が引き継がれていく可能性が大きいというメリットも見逃すことはできなかった。ここまで述べたように、地域の支援体制を構築する上で、

特別支援学校のコーディネーターと自治体で継続的な関与が可能であると予想されるキーパーソンとの連携・協働の効果は絶大であった。

第3項 段階的な体制整備を実現に導くための展望とマネジメント

今回の地域全体の支援体制整備にあたっては、特別支援学校のコーディネーターは、①地域参画をうまく行い、効果的に地域参入を達成すること、②地域社会や関係者の実情に合った最適な資源活用を実現すること、③適切な支援の浸透を期して関係者支援を継続すること、④政策・事業意志決定者と連携を成し遂げることができた。改めてこれら①～④を振り返ると、①については巡回相談を生かし、積極的に保育所の関係者とのつながりを築き上げることに成功し（研究3による）、②は既存の資源である、巡回相談や地域関係者が集う会議の再構築を図ることにより達成することができた（研究4による）。また、③もやはり、巡回相談や地域関係者が集う会議の場において支援の継続を為し得て（研究4および研究5による）、④については、キーパーソンとの協働により達成を可能にした（研究4および研究6による）。実は、特別支援学校のコーディネーターがそれらを達成することができた背景には、当然のことながらコーディネーターとしての専門性も必須であった。それは、キーパーソンとの協働を設立させる際の振る舞い方、移行支援会議を中心としたサービスの受益者やスタッフへのフィードバックの仕方、提案を含むリーダーシップを発揮する場合のマネジメントの力（自分自身の行動を抑制する力の発揮と柔軟性のある意思表示）等であった。特別支援学校のコーディネーターには、このようなマネジメント技術を駆使した上で、政策調査・評価も行いながら、目標を見失わないように常に先を見越して冷静沈着に、しかも根気強い取り組みが求められた。

第2節 課題

本研究では、就学指導委員会の役割・機能を就学・修学支援にまで拡充することを最終目的とした。だが、第8節で示したように、結果として就学指導委員会の役割・機能の拡充は、部分的な段階に留まった。就学指導委員会として、個別の就学支援計画を作成しそれを活用しながら入学後のフォローアップまで行う体制を十分に整備するための方途に関することが1つ目の課題である。そこには、①就学指導委員会が持つ個人情報の保護と公開性との兼ね合いをどのようにしていくのか、②就学判定の対象者数が増加傾向にある傾向の中で、どのようにして時間を確保していくのか、③就学指導委員会の役割・機能の拡

充に見合った担当者の人的配置をどうするのか、④就学指導担当者の専門性の向上、⑤就学指導委員全員の意識改革をどのように行うのか、⑥各自治体の就学指導委員会は、それぞれの自治体の実情により組織や取り組み方の格差が大きい等、様々な問題が含まれている。これらの様々な問題を全て解決するためには、行政のトップダウン的な取り組みと、特別支援学校のコーディネーターと自治体のキーパーソンとの協働によるボトムアップ的な取り組みとの連携による就学指導委員会の改善の取り組みを段階的に進める必要があると考えられた。

2つ目の課題は、自治体のキーパーソンとの連携・協働に関する点である。確かに本研究においては、特別支援学校のコーディネーターが地域の支援体制を構築する上で、自治体のキーパーソンとの連携・協働が重要であることが示された。本研究の対象とした自治体においては、特別支援学校のコーディネーターはキーパーソンの存在を比較的容易に認識することができた。しかし、自治体の状況によってはキーパーソンが存在しない場合も考えられる。その場合には、地域の支援体制の構築は困難を極めることもあるかもしれない。ただ、その際の方策として、特別支援学校のコーディネーター自らがキーパーソンとなり、外部の研究者と連携・協働しながら地域の支援体制を構築していく方策も考えられるであろう。その際には、特別支援学校のコーディネーターは、まず自治体の関係機関との連携を図る段階に十分に時間をかけることになると考えられる。

3つ目の課題は、特別支援学校のコーディネーターの養成・育成についてである。本研究では、地域の支援体制を構築する上で特別支援学校のコーディネーターが果たす役割・機能は大きいことが示された。そして、その特別支援学校のコーディネーターには前節の2や3で述べたような、非常に高度な資質や力量が必要とされた。しかし、そのような資質・力量を視野に入れた特別支援学校のコーディネーターの養成・育成は、県独自の予算により大学院への内地留学という形でごく限られた県・人数で実施されているのみであり、全国一律には行われていない状況である。従って、前節で述べたような高い資質や力量の向上は各特別支援学校のコーディネーター各々の努力に委ねられているのが現状である。一方で、2012年の中央教育審議会による「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」報告書には、①特別支援学校のセンター的機能をより一層高めること、②巡回相談における幼保との連携の重要性、③地域の支援体制を面として作っていくことの重要性などが指摘されている。これらを総合して考えると、文部科学省は、重要とされる巡回相談の担い手である特別支援学校のコーディネーターの養成・育成を全国一律に計画的に実施する必要がある

あると考える。そして、その研修には前節で述べたような資質や力量を身につけることを可能にする内容が含まれるべきである。このような特別支援学校のコーディネーターの養成・育成が全国一律に実現することにより、「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」報告書に掲げられた上記の①～③が全国どこの自治体においても実現する可能性が大きくなるとも考えられた。

第3節 将来に向けての就学期の移行支援モデル試案

第1項 将来に向けての就学期の移行支援モデル提示の立場

本研究の最後に、6つの実践研究全てから得られた知見をふまえて、将来に向けての就学期の移行支援モデルを提示することとした。本実践研究は、あくまでも地方都市 T 市（人口 6 万人余）に限られたものであった。しかしながら、本研究においては、わが国の就学期の移行支援の課題を明らかにした上でその課題解決の方途の仮説を立て、具体的にその方途に沿って実践を展開した。その結果、仮説は実証されたと判断した。したがって、1自治体における実践ではあるが、その実践研究から得られた様々な知見をふまえた就学期の移行支援モデル試案は、一定の汎用性のあるものと考えた。

第2項 将来に向けての就学期の移行支援モデル試案

6つの実践研究から、就学期の移行支援においては①移行支援会議の継続による情報共有の促進と関係者の総意に基づく教育方針の決定、②各関係機関の役割と具体的な連携の仕方の明確化、③移行支援に携わる関係者らの専門性の向上や関係者間の語り合いの機会の設定が必要不可欠であることが示唆された。そして、①については「情報連携」、②については「役割連携」、③については「研修体制」という基軸としてまとめることとした。実践研究から就学期の移行支援体制の整備にあたっては、これらの3つを独立したものではなく、一体化させることにより、ツールの活用が促進されることが示唆された。むしろ、それらの3つの基軸を生かしたり、調整したりするのは巡回相談のつなぐ機能およびマネジメント機能であった。その意味では、巡回相談は八重田（2008）が示すアメリカで実行されている「移行支援コーディネーター」としての役割を果たす、まさに「地域全体の移行支援コーディネーター」であると考えられた。また、各小学校のコーディネーターは、個々の対象となる子どもの「移行支援コーディネーター」であるとも考えられた。

一方、行政（教育委員会）からのトップダウン的な取り組みとして成文化された「就学

期の移行支援体制実施要領」と巡回相談を基盤としたボトムアップ的な取り組みとが互いにフィードバックを保ちながら体制が整備されることが効果的でもあった。以上の点をふまえて、「情報連携」「役割連携」「研修体制」の3つを基軸として「将来に向けての段階的な就学期の移行支援モデル」を試案した（Fig.14-1 から Fig.14-4）。試案は、今後、全国の自治体が就学期の移行支援体制を整備する際のモデルとなり得るよう段階的なモデルとして作成した。また、実践研究から得られた知見から、とりわけ「研修体制」がツール活用の要であるため、「研修体制」については、図の右側に研修内容を細かく提示することとした。さらに、図の中に示すことのできない部分もあるため、それぞれの図について、付録1「特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと自治体のキーパーソンとの連携マニュアル」（以下、連携マニュアルと略す）の使い方も含めて補足的な説明を以下に記述することとした。

1 第Ⅰ期 巡回相談の基盤整備（個人の力量に任された移行支援）の段階

この段階では、まず研修体制を見直して整えることと、協働による巡回相談の整備が必要になる。自治体のキーパーソンには、教育委員会の指導主事、保健センターの保健師、障害者総合支援センターの相談員など、様々な職種を想定している。また、本研究では巡回相談を実施したのが特別支援学校のコーディネーターであったが、スクールソーシャルワーカーや相談支援事業のコーディネーターなども想定している。巡回相談の基盤の整備や協働の仕方については、連携マニュアルの項目1～4を参考にすることができると考えた。

2 第Ⅱ期 教育委員会との協働が成立した段階

この段階では、教育委員会との協働による研修体制の整備も進めることができる。そして、就学移行支援シートを中心とした共通のツールの作成を進めながら、モデル事例として移行支援を実施することが可能になる。この段階から行政に「就学期の移行支援体制実施要領」の成文化について働きかけを行う。この働きかけについては、連携マニュアルの項目4を参考にすることができると考えた。なお、自治体の実情によっては、この第Ⅱ期から移行支援体制の整備をスタートすることも可能と思われる。また、研修体制では事例検討会がとり入れられている。事例検討会は、様々な機関の支援者が混じるグループ編成にすることで、専門性の向上のみならず移行支援の課題や重要性の再確認などの気づきや語り合いの機会にもなることを想定した。

[第I期] 巡回相談の基盤整備(個人に任せられた移行支援)

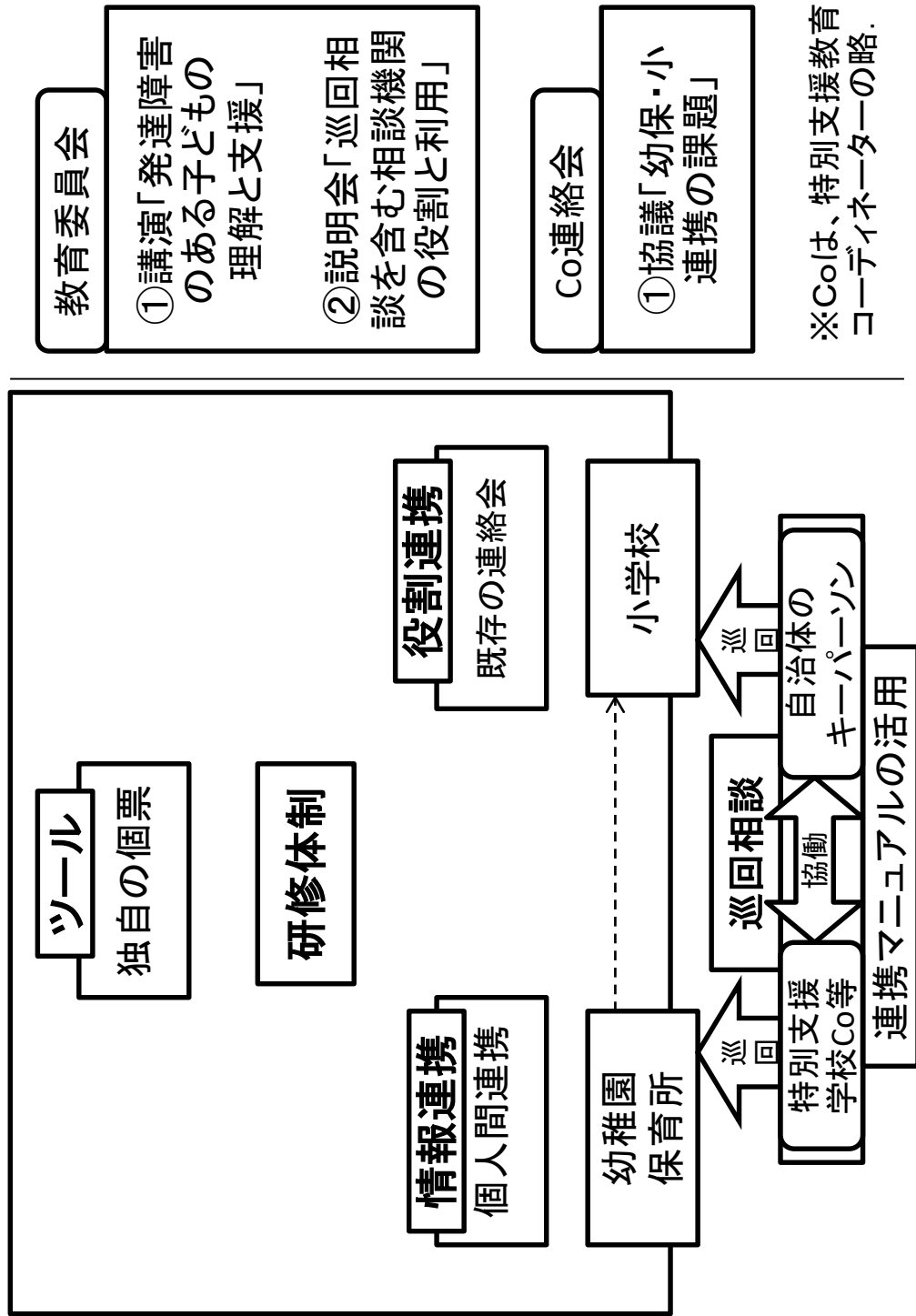


Fig. 14-1 将来に向けての段階的な就学期の移行支援モデル(試案)

〔第Ⅲ期〕 自治体全域での移行支援体制導入・実施

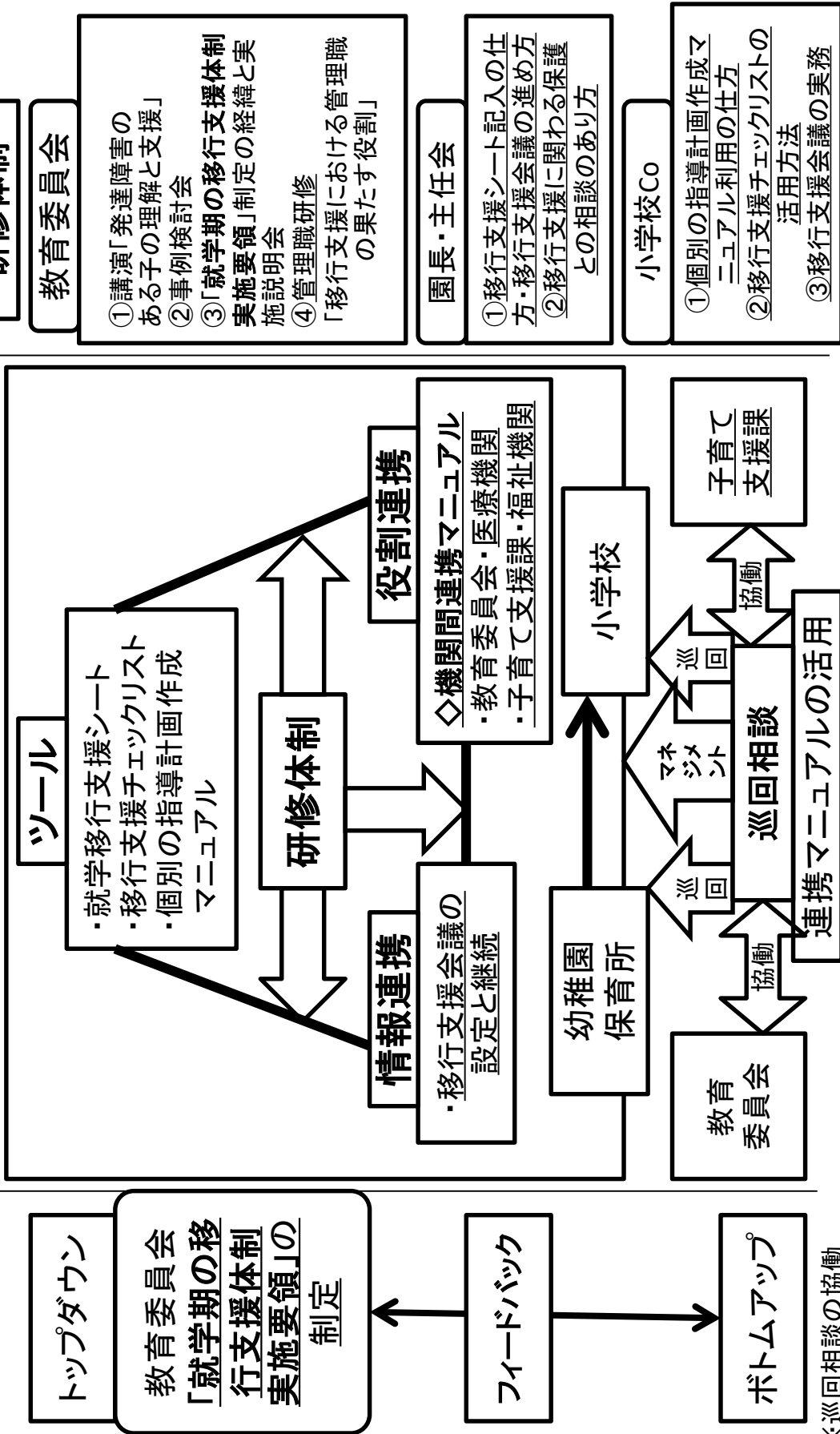
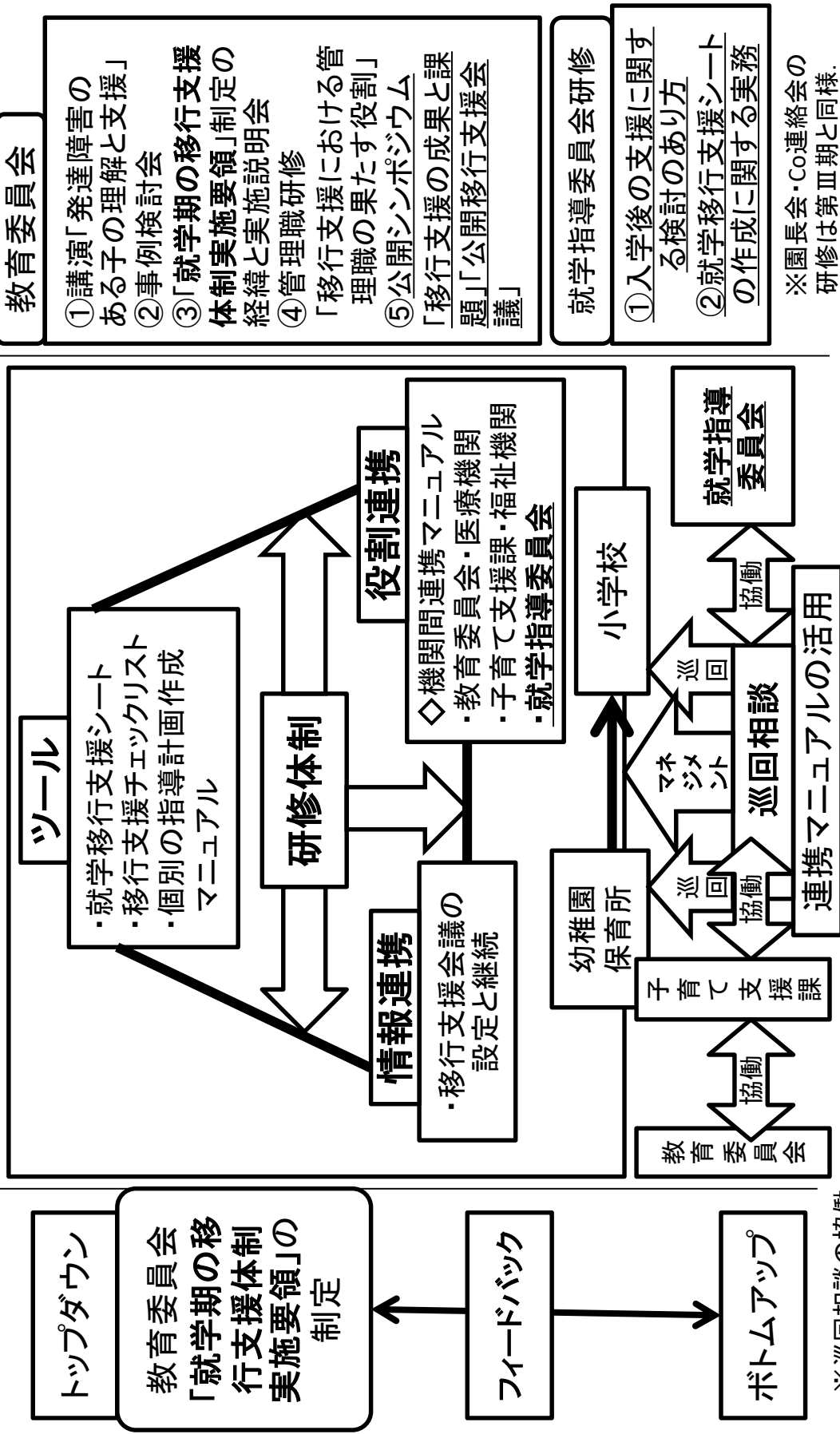


Fig. 14-3 将来に向けての段階的な就学期の移行支援モデル(試案)

※巡回相談の協働の関係は略す。

[第Ⅳ期] 就学指導委員会による就学移行支援シートの作成



※巡回相談の協働の関係は略す。

Fig. 14-4 将来に向けての段階的な就学期の移行支援モデル(試案)

研修体制

教育委員会

- ①講演「発達障害のある子の理解と支援」
- ②事例検討会
- ③「就学期の移行支援体制実施要領」制定の経緯と実施説明会
- ④管理職研修
- 「移行支援における管理職の果たす役割」
- ⑤公開シンポジウム
- 「移行支援の成果と課題」
- 「公開移行支援会議」

就学指導委員会研修

- ①入学後の支援に関する検討のあり方
- ②就学移行支援シートの作成に関する実務

※園長会・Co連絡会の研修は第三期と同様。

3 第Ⅲ期 自治体全域での移行支援体制の導入・実施の段階

行政により成文化された「就学期の移行支援体制実施要領」を基に、管理職研修や園長・主任会、小学校のコーディネーターと別個にそれぞれ必要な研修が実施される。移行支援の実施と研修会の開催にこぎつけるまでの働きかけについては、連携マニュアルの項目5から項目9までを参考にすることができる。また、本研究においては作成しなかったが、「機関間連携マニュアル」を作成して連携促進を図ることも考えられる。さらに、研修体制では、新たな体制の導入には管理職のリーダーシップが重要であると考え、管理職研修をとり入れている。そして、実務的な研修は役割ごとに分かれて実施するようにしている。

4 第Ⅳ期 就学指導委員会による就学移行支援シート作成の段階

就学指導委員会への働きかけについては、連携マニュアルの項目10を参考にすることができる。ただし、このマニュアルでは部分的な連携の範囲なので、各自治体の実情に合わせて工夫した取り組みが必要である。また、研修体制では、この段階が就学期の移行支援体制の基盤が整った段階ととらえ、公開シンポジウムとして特に実際の移行支援会議を公開で実施し、広く一般市民にも自治体の支援体制整備に関心を寄せてもらい、さらに自立的に子どもたちへの地域支援が広がる次の段階への契機となり得るものとしている。当然のこと、就学指導委員会の研修内容にも移行支援に関わる内容がとり入れられている。

第3項 将来に向けての就学期の移行支援モデル試案に寄せる期待と課題

全ての自治体において就学期の移行支援体制の整備は喫緊の課題である。特別支援学校のセンター的機能としての巡回相談は、全国の各自治体に張り巡らされているはずである。また、独自に巡回相談員を配置している自治体も多いと思われる。今後、就学期の移行支援体制の整備を進める自治体においては、この「将来に向けての就学期の移行支援モデル」が一つの指針となり得ると考える。特に、特別支援学校のコーディネーターをはじめとする巡回相談に携わる人たちにとっては、体制整備を進める際の各機関との連携の仕方や研修体制づくり等、細部に渡る指針となることであろう。この「将来に向けての就学期の移行支援モデル」が、より多くの自治体の指針となり、多くの子どもたちの楽しい学校生活を実現する一助となることを願う。

ただし、この移行支援モデル試案は、人口7万人程度以下であり、巡回相談が存在するという条件下における汎用性に限定されるという大きな課題も残されている。

第4章 要約

序論

序論では、まず発達障害のある子どもにとっての就学期の移行支援の意義について国内の研究動向と国内外の個別化されたプログラムの作成や活用の動向を中心にまとめている。その上で、移行支援を成功に導くための要件について文献研究を基に述べている。その要件とは、(1) 就学指導と就学支援のあり方、(2) 継続支援の根拠となるツール、(3) 現場と現場の相互理解である。また、ツールが活用される必要条件を4点あげ、その必要条件を満たすのは人的環境の役割・機能であるとしている。

また、就学指導委員会の役割・機能拡充の課題については、就学指導委員会が「個別の就学支援計画」を策定しながら就学指導を行い、その計画を確実に小学校に引き継ぎ、入学後のフォローアップも実施するという役割・機能の拡充が課題であると述べている。

次に、幼稚園・保育所における巡回相談と部局横断型連携や多職種協働の関係について概観し、これまでの巡回相談は、教育委員会との連携がスムーズでなく眼前の問題解決に留まる傾向にある課題を指摘している。

上記の複数の課題を解決する方途として「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」報告書の提言もふまえ、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが巡回相談の機能を活用しながら自治体のキーパーソンと協働を図り、「多重関与」を継次的に実現することにより、就学期の移行支援の基盤整備を推進しやすいとしている。

第1章 本論

第1節と第2節において、研究の仮説、研究計画、研究の目的を述べている。

本研究の目的は、わが国の就学期の移行支援が抱えている課題を明らかにし、その課題を解決する1つの方策として、自治体における既存の資源である巡回相談のあり方を検討しその再構築を図ることが有効であることを検証することとしている。また、実践研究の知見をふまえ「将来に向けた就学期の移行支援モデル」を提示することも目的としている。

本研究では、就学期の移行支援体制を整えるためには、就学指導委員会が十分な就学支援機能を発揮することが必要と考えている。しかし、その機能の拡充を考えた時、障壁となるのが、①部局横断型連携と②多職種協働にかかわる課題である。①と②は、行財政の一元化された状態だと実行されやすいと考えられるが、仮に形態として一元化はされてい

ないとしても、実際の連携や協働がスムーズに行なわれている状況が構築されればよいと考えられる。そして、移行支援体制に、そのような状況をもたらすためには、(a)キーパーソンとの連携(b)共通の就学移行支援シートの活用が必要としている。

本研究では、この(a)と(b)を実現する手段として、既存の資源である「巡回相談」のあり方に着目している。地域の「巡回相談」の「つなぐ機能」を見直し、共通の就学支援シートの活用も可能になるよう再構築を図り、「巡回相談」の効果を高めることが必要と考えている。そして、そのためには地域におけるキーパーソンとの連携は欠かせず、地域の環境条件への介入を容易にする方略として重要視している。

本研究では、上記のように「巡回相談」の効果を高めることを通して、最終的には行財政の一元化の状況が生じていくという仮説を立てている。そして、そのような環境変革の第一段階として、就学指導委員会の役割・機能の拡充が達成されると予想している。

第3節では、研究対象の自治体(B市)における就学期の移行支援の現状と課題を調査研究によって明らかにしている。その結果、①共通のツールを含めた引継ぎシステムが存在しておらず、移行支援は個人の努力に依存している、②機関内や機関相互の引継ぎに関する意識の差が大きい、③就学指導委員会の就学支援機能の弱さ、④関係者相互の語りや気づきの機会の欠如、という課題が存在していたことを指摘している。

第4節では、B市における巡回相談の現状と課題について、文献や聞き取り調査によりB市の過去と現在との比較及びD市との比較から明らかにしている。その結果、B市においても過去に連携・協働による巡回相談を実施していた時期があったが、その連携・協働は眼前の問題解決を目的としたものであり、関係者を「つなぐ機能」にまでは至らなかったことが明らかにされている。さらにD市との比較もふまえ、特別支援学校の特別支援教育コーディネーター(以下、コーディネーターと略す)とキーパーソンとの連携・協働により、「つなぐ機能」を持った巡回相談を構築していくことで就学期の移行支援体制整備は可能になり自立的な地域支援もより着実に進めていけるとしている。

第5節では、特別支援学校のコーディネーターとB市のキーパーソンとの協働による巡回相談を定着させる取り組みを報告するとともに、その巡回相談の効果の検討をしている。協働による巡回相談は、支援関係者らに支持され、その巡回相談を通して特別支援学校のコーディネーターとキーパーソンとの相互作用はより強固となり、建設的なコミュニケーションが日常的になったとしている。そして、その強固な相互作用が教育委員会と子育て支援課との連携を実現させ、教育委員会による「B市における就学期の移行支援体制実施要

領」の制定を引き出す力となったとしている。

第6節では、巡回相談の整備に並行して、自治体としての①「就学移行支援計画」（ツール）を整え、②移行支援会議を催し、③教育的支援方針の共通理解を促し、④関係者の専門性を高めるための研修会実施の取り組みの概略を報告するとともに、それらの効果性の有無の検討をしている。移行支援シートには、関係者をつなぐ仕掛けが施され、移行支援会議・移行支援シート・「個別の指導計画（案）」との関連性も移行支援チェックリストの導入により図られた。また、多職種が集い語り合う機会が設定された研修会も実施されることとなった。そして、それらの全てについて関係者らの反応は肯定的および積極的な賛同であり、効果は認められたとしている。

第7節では、2事例の移行支援の効果の検証（研究5-1および研究5-2）を行い、続いて移行支援の全ケースの効果の検証（研究5-3）を行っている。1事例目は、まず「つなぐ機能」を持った巡回相談のあり方を検討し、新たな巡回相談の枠組みにより不安傾向の強いアスペルガー症候群のある児童の移行支援の実践を報告している。その結果、移行支援会議・移行支援シートは移行支援に効果的に機能し、対象児童の入学後の適応状態は促進されたとしている。また、移行支援全体に渡る巡回相談の調整機能も効果があったと判断している。

2事例目は、強い不安を示す保護者、広汎性発達障害と弱視もあり関係機関との連携が必須であった事例である。結果は、保護者支援や関係機関との連絡調整に巡回相談のマネジメントの機能が効果的に働いたとしている。そして、移行支援会議・移行支援シートは、移行支援に効果的に機能し対象児童の入学後の適応状態は促進されたと判断している。

移行支援の全ケースの効果の検証（研究5-3）では、22名の児童の適応状態は、5月と10月の中央値を比較しても同程度の4という値から全般的に良い状態と判断できるとしている。そして、その効果は移行支援シートを活用した移行支援会議、「個別の指導計画」を基にした移行支援会議の継続、巡回相談の調整機能によるものであることが検証されたとしている。その上で、「つなぐ機能」を持った巡回相談の枠組みのモデルを提示している。

第8節では、まず、研究対象の自治体の就学指導委員会の機能拡充への人的環境介入とその効果の検討を行っている。次に、移行支援体制整備の派生効果について検討している。

特別支援学校のコーディネーターとキーパーソンとの協働による就学指導委員会の機能拡充への人的環境介入は一定の効果をもたらし、「就学指導個人票」の一部改訂や就学指導委員会の運営および研修内容の改善をもたらしたと判断している。

最後の派生効果についても、関係者同士の人と人のつながりを基盤とした相談・支援の重要性を関係者皆が支持するようになり、政策面でも巡回相談員の1名増員が図られたこと、自治体が主催する研修会を増設し、年4回とすることを担当機関自らが決定するまでになったことを挙げ、派生効果は大きかったとしている。

第3章 結論

結論では、まず本研究の目的である、就学期の移行支援の課題を解決するための1つの方策として、巡回相談のあり方の再構築を図ったことが有効であったとしている。そして、地域の支援体制の整備の上で、特別支援学校のコーディネーターの役割・機能は大きいと述べている。また、特別支援学校のコーディネーターと自治体のキーパーソンとの連携・協働は、多重関与を可能とする近道であり、地域の支援体制整備に関するその効果は絶大であったとしている。その上で、連携と協働や人的環境介入に際して、特別支援学校のコーディネーターが発揮する力量はかなり専門性の高いものであったことを指摘している。

課題として、就学指導委員会が「就学移行支援計画」を作成して入学後のフォローアップまでも実施する就学・修学支援にまで機能を拡充させる人的環境介入には、まだまだ複数の障壁があるため、トップダウン的な取り組みとボトムアップ的な取り組みを組み合わせる必要があるとしている。また、自治体のキーパーソンとの連携・協働や人的環境介入に際する特別支援学校のコーディネーターの高い専門性を身につけるための新たな研修を国がとり入れていくことの重要性を提言している。

最後に、実践研究から得られた知見をふまえ、「将来に向けた就学期の移行支援モデル」を提示している。巡回相談を基盤としながら、移行支援に必要不可欠である「情報連携」「役割連携」「研修体制」の3つの基軸を一体化させる移行支援モデルを提示している。その際、他の自治体への汎用性を考慮して、体制整備段階のプロセスを4期に分けて段階的に示す、付録1の連携マニュアルの活用方法も示す、とりわけ重要であることが示唆された「研修体制」については内容を具体的に提示する等の工夫を施している。

このモデル試案は、人口7万人程度以下の自治体であり、巡回相談が存在するという条件下での汎用性に限定されるという課題が残ると述べている。ただ、条件に適合する自治体においては、このモデルを参考にすることで各自治体の就学期の移行支援体制整備が前進し、子どもたちが楽しい学校生活を送ることができるようになることを願うと結んでいる。

文献

- 青木規子・太田裕巳（2010）幼稚園における特別支援教育コーディネーターの取り組み。
教育と医学, 9, 72-79.
- 赤塚正一・大石幸二（2009）通常の学級に在籍する LD のある児童の小中学校間の引き継ぎに関する実践的研究. 特殊教育学研究, 46, 291-297.
- 姉崎弘・宮村昇・藪岸加寿子・森倉千佳(2006) 特別支援教育における就学支援に関する一研究—軽度発達障害児の「個別の就学支援計画」の策定・運用を通して—. 三重大学教育実践総合センター紀要, 26, 1-6.
- 姉崎弘・大原喜教・藪岸加寿子・森倉千佳（2007）特別支援教育における就学指導委員会の在り方に関する一研究—「個別の就学支援計画」の策定・引継ぎを中心に—. 三重大学教育実践総合センター紀要, 27, 57-61.
- 芦澤清音（2001）LD 児及びその周辺児を持つ母親の適応過程. LD 研究, 10, 48-57.
- Bronstein, L. R. (2003) A Model for Interdisciplinary Collaboration. Social Work, 48, 297-306.
- 茶谷和美・西田福美・中川早百合・金森裕治（2007）特別支援教育における就学支援のあり方の一考察—教育と医療の連携について—. 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 30, 45-56.
- 中央教育審議会(2005) 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申).
- Dougherty, A. M. (Ed.)(2005)Psychological Consultation and Collaboration in School and Community Settings. Belmont:Thomson Brooks/Cole, 219-245.
- Fawcett, S. B. (1991) Some values guiding community research and action. Journal of Applied Behavior Analysis, 24, 621-636.
- 藤林清仁(2009)障害児保育担当保育士への支援. 社会福祉学研究, 4, 19-25.
- 藤崎春代・木原久美子・倉本かすみ・長田安司・今西いみ子(2000)統合保育において子どもと保育者を支援するシステムの研究. 発達障害研究, 22, 120-128.
- 福島県養護教育センター（2000）研究紀要第 14 号—プロジェクト研究 I : 養護教育における個別の指導計画に関する研究（三年次）.
- 長谷部比呂美（2004）保育社をめざす学生の幼保小連携に関する意識—「小 1 プロブレム」の背景要因についての自由記述から. お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要, 1, 43-52.

- 樋掛優子・内山伊知郎(2011)児童・生徒の学校適応に関する日本の研究の動向について—学級適応に関する理論的視点の整理(1)—. 新潟青陵学会誌, 4, 71-78.
- 平井保(1993)教育的サービスの中での親の役割. 発達の違いと教育, 日本文化科学社, 420, 48-51.
- 五十嵐元子(2010)首都圏における巡回相談のシステムの状況について. 白梅学園大学短期大学教育・福祉研究センター研究年報, 15, 25-30.
- 石隈利紀・永松裕希・今田里佳(1999)アメリカ合衆国における個別教育計画(IEP)に基づく障害児の援助モデル. 特殊教育学研究, 37, 81-91.
- 石隈利紀・上村恵津子(2002)IEP作成プロセスにおける保護者の参加に関する研究の同行—過去10年間の米国の論文のレビューから—. 筑波大学心理学研究, 24, 245-254.
- 石野公子・村中智彦・岡本幸子(2011)アスペルガー症候群を示す児童の就学時における支援体制の整備—個別ファイルの活用を通じて—. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 17, 13-18.
- 位頭義仁(1998)特別なニーズへの教育と統合教育の問題. 発達の違いと教育, 日本文化科学社, 487, 18-23.
- 伊豆蔵満世・越野和之(2008)特別支援教育への移行期における就学指導の動向—奈良県各市町村の実態調査から—. 奈良教育大学紀要(人文・社会), 57, 107-121.
- 加瀬進(2009)スウェーデンの学校教育と〈個別支援計画〉—〈個別支援計画〉の推進を支える制度的基盤を中心に—. 東京学芸大学紀要(総合教育科学系), 60, 245-254.
- 上村恵津子・久保田純・町田直行・志摩治男・酒井幸枝(2004)教育現場における事例検討会議の実態調査—千曲市の例に焦点をあてて—. 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 5, 21-30.
- 片桐俊夫(2007)教育行政の立場から見た就学前支援の現状と課題. LD研究, 16, 298-305.
- 川村茂雄(1999)生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発(2)—スクール・モラール尺度(中学生用)の作成—. カウンセリング研究, 32, 283-291.
- 小林英二(2007)生涯発達支援としての巡回相談の役割と課題. 日本特殊教育学会第44回大会シンポジウム報告, 363.
- 小林小夜子(2003)就学前集団保育から小学校への移行における適応に関する発達心理学的研究—研究の視点と課題—. 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第1部(学習開発領域), 52, 65-71.

- 小林小夜子・白川桂子・野崎秀正・森野美央（2008）就学前集団保育と小学校との連携に関する研究—幼稚園教諭・小学校教諭の研修内容に関する全国調査から—。幼年教育研究年報，30，15-21.
- 小枝達也・関あゆみ・前垣義弘（2007）ちょっと気になる子どもたちへの理解と支援—5歳児健診の取り組み—。LD研究，16，265-272.
- 小泉令三・中山健（2006）小学校入学時の適応援助に関する実態調査—特別支援教育における校内委員会設置に注目して—。福岡教育大学紀要（第4分冊），55，157-164.
- 国立特別支援教育総合研究所（2009）発達障害支援グランドデザインの提案.
- 近藤直子・白石恵理子・張貞京・藤野友紀・松原巨子（2001）自治体における障害乳幼児施策の実態。障害者問題研究，29(2)，96-123.
- 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あり方—高知市中心身障害児等就学指導委員会を中心に—。高知大学学術研究報告(人文科学編)，56，1-31.
- 厚生労働省（2002）障害者基本計画。厚生労働省，2003年4月，<http://www.mhlw.go.jp/topics/2003/bukyoku/syougai/j1.html>（2012年12月10日閲覧）.
- 厚生労働省（2004）発達障害者支援法。厚生労働省，2005年4月，http://www.go.jp/topics/2005/04/tp0412_lb.html（2012年12月10日閲覧）.
- チャイルド本社（2008）平成20年度告示 幼稚園教育要領・保育所保育指針<原本>.
- 子吉知恵美（2010）就学前の発達障害児の支援体制について—継続支援のための一考察—。石川看護雑誌，7，45-57.
- 久保田純・上村恵津子（2004）障害のある子どもを対象にした教育相談への養護学校の取り組み—長野県稲荷山養護学校における現状と課題—。信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，5，31-40.
- 真鍋健（2011）特別なニーズのある子どもの移行支援に関する研究—垂直的・水平的移行を包括したモデルの開発と支援の試み—。保育学研究，49，85-95.
- 真鍋健（2011）障害のある幼児に関する保育所巡回相談の評価—X市における保育者と保育コーディネーターへの質問紙調査より—。幼年教育研究年報，32，43-52.
- 松井剛太（2007）障害のある幼児の就学支援システムの構築—サポートファイルの活用による小学校への接続の試み—。保育学研究，45，191-198.
- 松本清美・小泉典章（2009）発達障害の早期発達支援についての一考察。信州公衆衛生雑

- 誌, 4, 60-61.
- 三島浩路(2006)階層型学級適応感尺度の作成—小学校高学年用—. カウンセリング研究, 39, 81-90.
- 文部科学省 (2002) 就学指導資料.
- 文部科学省 (2003) 「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」.
- 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領.
- 文部科学省 (2010) 「特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理」.
- 文部科学省 (2012) 「特別支援教育の在り方に関する特別委員会 報告書」.
- 盛真由美・尾崎康子 (2008) 幼稚園から小学校への移行における適応過程に関する縦断的研究. 富山大学人間発達科学部紀要, 2, 175-182.
- 村中智彦 (2008) 早期療育事業の新たな役割と今後の課題, 発達障害研究, 30, 378-379.
- 七木田敦・財満由美子・松本信吾・林よし恵・上松由美子・湯浅直子・菅田直江・湯川慶子・正田るり子・落合さゆり・真鍋健 (2010) 特別な配慮を要する幼児の「就学」のための体制作り—ドキュメンテーションを活用した「就学支援」と「連携」—. 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 38, 61-67.
- 野口美加子 (2001) 自閉症の息子たちのためにサービスを選ぶ. 発達障害研究, 23, 25-32.
- Nelson, G. , Amio, J. L. , Prilleltensky, I. , & Nickels, P. (2000) Partnerships for implementing school and community prevention programs. Journal of Educational and psychological Consultation, 11, 121-145.
- 岡嶋賢治・藤田裕司 (2002) 障害児教育における「個別の指導計画」—実態調査を通して見た今日の課題—. 大阪教育大学紀要, 50, 293-306.
- 大橋智・野口和也・大石幸二(2013)保育巡回におけるコンサルテーション満足度評価尺度の作成の試み. コミュニティ心理学研究, 16(2), 1-14.
- 大石幸二 (2007a) 自治体の対人援助サービスにおける研究者の多重関与—応用行動分析の観点から—. コミュニティ心理学研究, 10, 200-212.
- 大石幸二 (2007b) 乳幼児健康診査を基盤とする支援教育 (care and education) 体制の整備. 学校ソーシャルワーク研究, 創刊号, 37-46.
- 岡田哲夫 (2007) 小学校における就学前支援の取り組み. LD 研究, 16, 306-310.
- 大久保光 (2010) 幼稚園における個別の指導計画の作成と実践. LD 学会会報, 72, 11-12.
- 大里朝彦 (2009) 小1プロブレムを防ぐ「新一年生はまず仮クラス」. 月刊学校教育相談,

23, 4-9.

小澤和江（2011）発達障害早期総合モデル事業から一塩尻市における取り組み一．発達障害研究, 33(2), 141-151.

Prilleltensky, I. (2010) Child wellnass and social inclusion: Value for action. American Journal of Community Psychology, 46, 238-249.

Pullmann, M. D. (2009) Participatory research in systems of care for children's mental health. American Journal of Community Psychology, 44, 43-53.

酒井均（2002）福祉サービスとしての IFSP について．筑紫女学園大学紀要, 245-254.

笹谷志げ子・米山佐代子・倉田敬子（2007）駒ヶ根市における5歳児健診から就学前教育への取り組み．LD研究, 16, 282-292.

清水貞夫・三浦光哉・宮城教育大学附属養護学校 IEP 研究会（2000）新・個別の指導計画と個別のアプローチプランー日本型 IEP の実現を目指して一．学苑社, 279.

東海林・橋本（2009）知的・発達障害児をもつ保護者の就学移行期における支援ニーズに関する調査報告．発達障害システム学研究, 8, 1・2号合併号.

島康子・松崎博文(2010)発達障害児の就学移行支援に関する幼保小連携の課題(1) —F 県 M 市の現状と課題一．日本特殊教育学会第 48 回大会論文集, 286.

菅野敦（2000）個に応じた教育．個に応じた福祉．発達障害研究, 22, 144-145.

高橋佳子・加瀬進（2006）長野県 A 圏域における「特別支援教育コーディネーター」と「療育コーディネーター」の関係性に関する検討．東京学芸大学紀要（総合教育科学系）, 57, 325-332.

高橋佳子・加瀬進（2009）長野県 A 圏域における地域自立支援協議会・療育部会の機能分析ー早期総合相談支援体制づくりに向けた基礎的作業として一．東京学芸大学紀要（総合教育科学系）, 60, 255-263.

田中真理・小牧綾乃・滝吉美知香・渡邊徹（2011）小学校の特別支援教育コーディネーターにおける「内的調整」機能に関する研究．特殊教育学研究, 49, 21-29.

千葉県特殊教育センター（1999）一人ひとりのニーズに応じた教育課程づくりに関する研究ー個別指導計画の作成とその実践を通して（Ⅱ）一．

東京 IEP 研究会（2000）個別教育・援助プラン．安田生命社会事業団.

東京都教育庁指導部（1999）障害のある児童・生徒のための個別指導 Q&A（改訂版）.

- 植村勝彦 (2012) 現代コミュニティ心理学—理論と展開. 東京大学出版会.
- Winett, R. A. (1991) Caveats on values guiding community research and Action. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 637-639.
- Wolf, M. M., Kirigin, K. A., Fixsen, D. L., Blasé, K. A. & Braukmann, C. J. (1995) The Teaching-Family model: A case study in data-based program development and refinement (and dragon wrestling). *Journal of Organizational Behavior Management*, 15, 11-68.
- 山田有希子・大伴潔 (2010) 幼保・小接続期における実態と支援のあり方に関する検討—幼保5歳児担任・小1年生担任・保護者の意識からとらえる—. 東京学芸大学紀要 (総合教育科学系Ⅱ), 6, 51-63.
- 山口智 (2011) 精神障がい者の地域生活移行支援について—障害者自律支援調査研究プロジェクトに関する一考察—. 新潟医福誌, 10, 43-48.
- 山中久美子 (2010) 小学校生活を円滑にスタートさせるための幼稚園における取り組み—有効な連携で「具体的支援」を小学校につなぐ—. 特別支援教育コーディネーター研究, 6, 51-63.
- 柳本雄次 (2009) 幼稚園・保育所における「特別ニーズ」保育への専門的支援モデルの構築. 科学研究費補助金 (基盤研究(C)) 研究成果報告書.
- 柳沢君人(1997)統合保育に関わる巡回訪問指導員の専門性に関する一考察—巡回訪問の実践を通して—. 特殊教育学研究, 34, 17-22.
- 安塚洋子・京林由季子(2007)特別支援学校の障害幼児への発達支援に関する一考察—センタ一的機能による幼稚園・保育所への支援を中心に—. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 30, 217-226.
- 和田薫 (2009) 発達障害の子どもを持つ親への就学支援についての—考察—通常クラスへ就学した広汎性発達障害児の実践報告を通して—. 関西学院大学教育学論集, 1, 171-177.
- 渡邊裕子・伊藤良子・宋慧珍 (2006) 高機能広汎性発達障害の子どもをもつ親の入園・就学前のストレスに関する研究. 発達障害研究, 28, 72-85.
- 全国特殊学校長会 (2002) 障害児・者の社会参加を進める個別移行支援計画. ジアース教育新社, 7-14.

付録 1

特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと 自治体のキーパーソンとの連携マニュアル

この連携マニュアルは、本研究の全体に渡る著者と自治体のキーパーソン（子ども家庭支援センターの相談員）との連携の具体的な活動内容について示したものである。

1 この付録作成の背景

発達障害者支援法においては、発達障害の疑いのある段階からの早期からの支援・継続的な相談の重要性が指摘されており、それらは国及び地方公共団体の責務とされている。また、障害者自立支援法では、地域自立支援協議会を中心として地域の支援関係機関とのネットワークの構築を図り、障害のある当事者への支援を充実させるとしている。

折しも、2012年7月の中央教育審議会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」報告書には、特別支援学校のセンター的機能として、巡回相談等における幼稚園・保育所等との連携の重要性が指摘された。また、特別支援学校も加えた形で地域の特別支援教育の支援体制を面として作っていくことの重要性も指摘された。以上の点から、発達障害（その傾向）のある子どもの早期支援や継続的な相談体制整備として特別支援学校のセンター的機能の果たす役割は重要であり、巡回相談を基盤とした関係機関との連携構築の具体的な方策を示す意義は大きいと考え、この付録を作成した。

2 この付録の全体的な目的

市区町村レベルの自治体において、特別支援学校の特別支援教育コーディネーター（相談支援事業のコーディネーターやスクールソーシャルワーカーなどのマンパワーも想定）と自治体のキーパーソンとが、具体的にどのような連携の仕方により巡回相談を含めた移行支援に関する実務を成し遂げることができるかを示す。

各自治体において、上記のような役割を担う方々やキーパーソンである方々に、このマニュアルを活用してもらうことを目的とする。

3 この付録の使い方と配布・共有すべき範囲

(1) この付録の使い方

協働による巡回相談を実施する際に、互いの役割分担や実務の流れについて参考にする。また、移行支援の体制整備を協働により進める際に、互いの役割分担や実務の流れについても参考にする。

さらに、各自治体の実情に合わせて柔軟にこのマニュアルの内容を取捨選択、修正する等してより実効性の高い連携にしていくことが可能と思われる。

(2) この付録の配布・共有すべき範囲

この付録の配布・共有すべき範囲は、次のような部署が考えられる。特別支援学校の特別支援教育コーディネーター・自治体において巡回相談員に携わる者・スクールソーシャルワーカー・地域自立支援協議会の相談支援事業に携わる者・教育委員会の就学指導担当主事をはじめとする移行支援（就学支援）に携わる者

4 その他

巡回相談の実施、研修会の実施など、部分的に活用することも可能と思われる。

1 幼保の巡回相談（2名が一緒に巡回する）開始に伴う連携

〔目的〕 幼保の巡回相談を開始するにあたり、子ども家庭支援センターの相談員と連携をし、申込書の作成や実施方法の決定をする。また、巡回相談説明会を実施する。

〈内容・方法〉

特別支援学校のコーディネーター	子ども家庭支援センター相談員
申込書（対象児の実態記入票や言語・運動・社会性・コミュニケーションのチェックリストを含む）の原案を作成する。	
巡回相談の実施方法の原案を作成する。	
申込書と実施方法の原案を持って相談員の所に出向く。	
	コーディネーターと共に申込書と実施方法の原案について検討する。
	正式な申込書と実施方法を作成・成文化する。
	巡回相談に関する説明会開催準備をする。 コーディネーターの出席について依頼する。
巡回相談説明会に参加し、チェックリスト記入について説明する。	巡回相談申込書を配布し、巡回相談の申し込みや実施方法を説明する。

2 幼保から申し込まれた巡回相談の実施に際する連携

〔目的〕 子ども家庭支援センターの相談員との協働により、申し込みのあった幼保と連携しながら一緒に巡回相談を行う。

〈内容・方法〉

特別支援学校のコーディネーター	子ども家庭支援センター相談員
	幼保から申込書を受け取る。 コーディネーターに電話連絡をして、巡回可能な期日を打診。
	幼保と連絡にし、訪問日を決定する。 申込書のコピーをコーディネーターに届ける。それとともに、期日を知らせる。
コピーを受け取り、事前に対象児の実態を読む。相談員に電話連絡をし、対象児の分担を決定する。	
2名で巡回相談を実施する（申込対象の園児のみ）。	
巡回相談終了直後の相談員とのミーティングをリードする。ただし、相談員の考えを十分に聴く。	
分担した対象児の記録を整理し、次の巡回先で相談員に渡す。	
	巡回相談のまとめをし、個人ファイルに記録を保管する。

3 定期巡回相談の実施（x+1年度より開始）に際する連携

〔目的〕年3回の定期巡回相談を2名で実施する。全ての年長・年中クラスの特に移行支援のニーズの高い園児を把握し支援する。その中で、就学指導のニーズのある園児の検討も行い就学指導につなげるための支援をする。

〈内容・方法〉

特別支援学校のコーディネーター	子ども家庭支援センター相談員
	年3回の巡回相談の期日を幼保やコーディネーターと連絡を取り合いながら決定する。
	決定した期日を教育委員会に伝え、教育委員会より特別支援学校長宛てに巡回相談の協力依頼状を発送してもらう。
2名で定期巡回相談を実施する（1回目、2回目は全ての年長クラスの巡回。3回目は、全ての年中クラスを巡回。対象児だけでなく、他に気にかかる園児も観察）。	
巡回相談終了後のミーティングで移行支援や就学指導のニーズの高い園児の再検討を相談員と行う。	
	各幼保毎に、移行支援や就学指導のニーズの高い園児の一覧表に整理する。
	就学指導のニーズの高い園児については、園長に電話連絡をし、保護者への働きかけの際の配慮事項について再確認する。
年度の巡回相談の報告を教育委員会と子育て支援課に対して行うことを提案する。	
	コーディネーターの提案を受け、巡回相談の報告会への参加を教育委員会から子育て支援課に依頼してもらう。
教育委員会と子育て支援課に対して、1年間の巡回相談の報告を行う。	

4 就学相談についての連携

〔目的〕 巡回相談を通して就学指導のニーズの高い園児の就学相談を実施する。

〈内容・方法〉

特別支援学校のコーディネーター	子ども家庭支援センター相談員
	園長から電話等により就学相談の依頼を受ける。巡回相談時の対象児の分担に沿って、必要な場合はコーディネーターに電話連絡でその旨を依頼する。
依頼された園児について、園に訪問して保護者と就学相談を実施する（原則として園長か担任が同席）。	
実施した就学相談の内容についてまとめ、相談員に電話で報告する。事後にまとめた書面を手渡す。	
保護者が就学指導を要望した際は、園長に手続きの依頼をする。その旨を相談員に電話連絡する。	
	就学指導の要望があった園児について、園から依頼があることを事前に教育委員会の就学指導担当者に伝える。それとともに、保護者との就学相談の経過を直接担当者にとって書面を基に報告する。 その際、特に調査員の専門分野等の配慮が必要な園児については、その旨も詳細に伝える。

4 「T市における就学期の移行支援体制整備要領」の成文化に至るまでの連携

〔目的〕 就学期の移行支援体制構築のため、教育委員会と子育て支援課との連携を実現させ、「T市における就学期の移行支援体制整備要領」の成文化を達成する。

〈内容・方法〉

特別支援学校のコーディネーター	子ども家庭支援センター相談員
移行支援のモデルケース実施計画を立案し、相談員に提案する。	
モデルケースの実施に際して、当該の園児の保護者に協力を依頼する。	
モデルケースの実施に際して、当該の園長に協力を依頼する。	モデルケースの実施に際して、当該の小学校長に協力を依頼する。
	コーディネーターと一緒にモデルケースとして移行支援を実施する。
モデルケースの成果をまとめる。	教育委員会と子育て支援課職員合同の就学期の移行支援研修会の企画立案
子育て支援課に出向き、教育委員会主催の就学期の移行支援研修会の趣旨説明と参加の依頼を事前に行う。	教育委員会に出向き、子育て支援課と合同の就学期の移行支援研修会について説明し、子育て支援課への参加依頼について要請する。
	教育委員会の係長と合同研修会の進行計画の打ち合わせをする。
合同の就学期の移行支援研修会の場で、①T市の幼保・小学校間の移行支援の現状と課題、②移行支援モデルケースの成果についてプレゼンテーションを行う。	
	意見交換の場で、積極的に巡回相談を通して把握した現場の課題について述べ、移行支援の重要性をモデルケースの成果を基に主張する。
教育委員会と子育て支援課の連携が達成され、T市として就学期の移行支援体制を整備することが決定されたことを受けて、整備要領の案を作成する	コーディネーターが作成した案を持って教育委員会に何度か出向き、係長と一緒に成文化を行う。

5 移行支援実施における連携

〔目的〕 保護者や関係機関と連携を図りながら、就学期の移行支援を実施する。

〈内容・方法〉

特別支援学校のコーディネーター	子ども家庭支援センター相談員
	巡回相談時に、園長と移行支援の必要な園児について確認する。 保護者への移行支援に関する説明・同意を得る手続きを園長に依頼する。 保護者から移行支援シート記入の支援の依頼があった場合、対象児の分担によって、コーディネーターに連絡する。
連絡があった場合、保護者の移行支援シート記入を支援(相談に乗る)する。	
	園長に移行支援会議の日時の決定(保護者と小学校の教頭に連絡を取る)を依頼する。
	各園長から連絡を受け、全員の移行支援会議の日時を一覧表にする。
支援センターに出向き、相談員と話し合い移行支援会議の分担を決める。	
	各園長から記入された移行支援シートを直接受け取る(届けてもらう)。
就学指導担当者から各園児の就学指導個人票を預かり、移行支援シートの「就学指導委員会からの入学後の支援に関する参考意見」の部分から転記する。就学指導を受けていない園児に関しては、巡回相談の参考意見を記入。	
	記入された移行支援シートのコピーを園長、小学校長に送付する。
	各園児用のファイルを用意する。
	保健師、家庭相談員、医療機関ケースワーカー等の出席が必要な園児について関係機関に出席を依頼する。
分担の移行支援会議に参加(移行支援シートの入ったファイルを持参)する。	
参加した移行支援会議で決定された「小学校で必要な支援内容」を移行支援シートに記入して相談員に渡す。	
	全員の移行支援会議の結果を整理する。

	入学後、小学校から移行支援会議の依頼があった際、分担によりコーディネーターに日時を連絡する。
分担の移行支援会議に参加する。	
	コーディネーターの都合を聞いた上で、5月と10月のフォローアップとしての小学校の巡回相談の予定を一覧表にまとめる。
	小学校の巡回相談一覧表をコーディネーターに送付する。
	教育委員会の係長に各小学校長宛てに巡回相談一覧表の送付を依頼する。 同時に、特別支援学校長宛ての巡回相談依頼状の送付も依頼する。
5月と10月、相談員と一緒に移行支援のフォローアップのための小学校の巡回相談を実施する。	
それぞれの巡回相談終了時点で、児童の様子と今後の支援の方向性について相談員とミーティングを行う。	フォローアップの結果を整理し、必要な児童については関係機関と連携し相談を継続する。

6 移行支援実施のための実務的研修会開催に関する連携

〔目的〕 全ての幼保・小学校の移行支援をスムーズに行うために、主に実務的な研修会を毎年1回開催する。

〈内容・方法〉

特別支援学校のコーディネーター	子ども家庭支援センター相談員
研修会の原案を相談員に提案する。	
	コーディネーターと一緒に研修会の原案について検討する。
移行支援チェックリストを作成する。	
移行支援実施に関する実務研修会の計画を立案する。	
	教育委員会に研修会の開催を依頼する。 研修会の開催通知の発送を依頼する。 発送先：幼保、小学校、特別支援学校、子育て支援課、健康推進課、医療機関
全ての幼保の園長・主任、全ての小学校の教頭・コーディネーター、関係機関の代表者参加の研修会の開催	
	教育委員会の係長に、「移行支援体制整備要領」が作られた経緯の説明を依頼する。
移行支援シートの扱いと移行支援会議の実施の仕方について詳しく説明する。	研修会において、移行支援の内容、流れ、それぞれの機関の役割、移行支援チェックリストの活用等を説明する。

7 移行支援の意義を関係者に広めるための研修会開催に際する連携

〔目的〕 実際に行われた就学期の移行支援の成果をより広く関係者に知ってもらうための研修会（移行支援シンポジウム）を開催する。

〈内容・方法〉

特別支援学校のコーディネーター	子ども家庭支援センター相談員
参加対象の保護者の選定を含め研修会の原案を作成し、相談員に提案する。	
シンポジウムのアドバイザーに出席依頼の連絡をする。	
	研修会の提案についてコーディネーターと一緒に検討し合う。
T市相談支援チーム会において、研修会の提案をする。	
	同チーム会において、コーディネーターの提案を積極的に後押しする意見を述べる。
対象の保護者に参加の依頼をする。	対象の幼保の旧担任と小学校の担任、コーディネーターに参加の依頼をする。
シンポジウムのシナリオを作成する。 参加者アンケートを作成する。	
実施された市内全ての移行支援の成果をまとめる。	シンポジウムの出席者との事前の打ち合わせを実施する。
研修会でT市の就学期の移行支援体制整備の経緯と実施の成果について、プレゼンテーションを行う。	シンポジウムの司会をする。
	アンケート結果をまとめる。
	T市相談支援チーム会において、研修会の反省を実施する。
同チーム会において、次年度の研修内容の構想を提案する。	

8 事例検討会開催に際する連携

〔目的〕 幼保、小学校、中学校で不適應を起こしている子どもたちへの支援の充実と関係者の専門性の向上のため、毎年1回事例検討会を実施する。

〈内容・方法〉

特別支援学校のコーディネーター	子ども家庭支援センター相談員
事例検討会の実施計画を作成する。 事例提供用の資料を作成する。	
助言者の候補を挙げ、相談員に伝える。	
	T市相談支援チーム会において、事例検討会の実施方法を説明し、検討し合う。
	実務(各種通知の発送・実施計画作成)を教育センター担当者に依頼する。
	候補に挙げた助言者に参加依頼をして、内諾を得る。
	第1回T市相談支援関係者連絡会議で事例提出について説明をして協力を得る。
相談員との協議により、提出された事例をグループ分けして、担当の助言者を決定する。	
	事前に事例資料を助言者に送付することを教育センター担当者に確認する。
当日の事前打ち合わせの場で、事例検討の進め方を説明する。	
	T市相談支援チーム会において、事例検討会の反省を行う。

9 関係者の継続的な相談・支援についての意識を高めるための研修会

〔目的〕市内の幼保、小学校、中学校、それらの子どもたちを支援する関係機関の職員が一堂に会して毎年1回研修会を実施する。

〈内容・方法〉

特別支援学校のコーディネーター	子ども家庭支援センター相談員
地域の実情を鑑み、ふさわしい講師の選定を相談員と一緒にを行う。	
候補の講師に事前に講演の内諾を得る。	
	コーディネーターと一緒に研修会の計画を立案する。
	T市相談支援チーム会において、研修会の計画を発表する。実務は、教育センターの担当者に依頼する。
	教育委員会に出向き、研修会の計画を伝える。
同チーム会で相談員から出された計画に対して積極的な賛成意見を述べる。	
	T市相談支援チーム会において、研修会の反省をする。

10 移行支援シートに関する就学指導委員会との連携

〔目的〕 移行支援シートの項目「就学指導委員会の入学後の支援に関する参考意見」の欄に、就学指導個人票の一部を転記することについて就学指導委員会と連携を図る。

〈内容・方法〉

特別支援学校のコーディネーター	子ども家庭支援センター相談員
移行支援シートの項目に「就学指導委員会の入学後の支援に関する参考意見」を新設し、就学指導個人票の一部を転記することについて就学指導委員会と連携を図ることについて相談員に提案する。	
	コーディネーターの提案について、一緒に検討し合い、就学指導委員会への働きかけについて計画を立てる。
	教育委員会の課長に出向き、提案理由を説明し、就学指導担当者への依頼に協力してもらうよう要請する。
	就学指導担当者に、提案について説明し協力を依頼する。
	提案内容の就学指導委員会での説明について、就学指導担当者との打ち合わせをコーディネーターに依頼する。
就学指導担当者・相談員との打ち合わせを行う。就学指導個人票の一部改訂も提案する。	
第1回就学指導委員会において、就学期の移行支援体制を含めた就学指導の進め方に関する研修会を実施する。	
	幼保から記入された移行支援シートが届いたら、就学指導担当者から就学指導個人票を預かり、シートに転記する。

1 1 日頃の連携(小中学校の巡回相談を含む)

〔目的〕市内の子どもたちへの支援のための情報交換を行う。

〈内容・方法〉

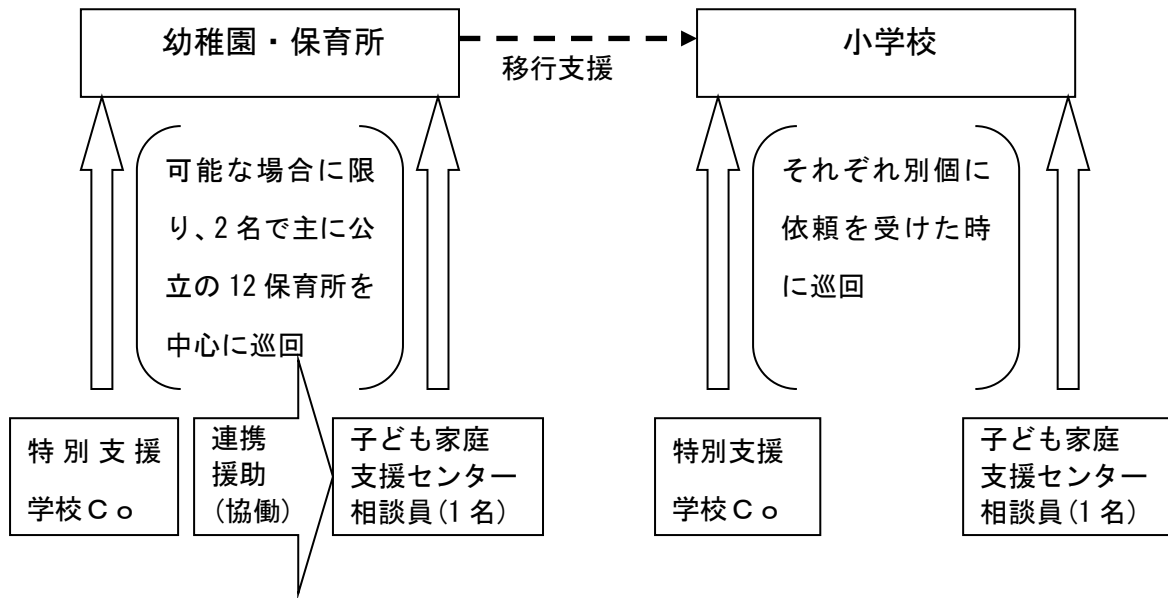
特別支援学校のコーディネーター	子ども家庭支援センター相談員
	小学校や中学校の巡回依頼ケースの中で、対応の難しいケースはコーディネーターの同行を依頼する。
依頼された小中学校の巡回相談を相談員と一緒にを行う。	
教育相談ケースに関する必要な情報をメールや電話で伝えたり、尋ねたりする。	
	教育相談ケースに関する必要な情報をメールや電話で伝えたり、尋ねたりする。
	教育相談ケースのアセスメント(検査結果の解釈)について不安な場合に、コーディネーターに参考意見を求める。
支援センターに出向いて、教育相談ケースのアセスメント(検査結果の解釈)について、相談員と一緒に検討する。	
	必要と思われる研修会を開催する際に、コーディネーターに講師を依頼する。
年1回、保護者への就学指導説明会、特別支援教育支援員研修会の講師を務める。	

付録 2

段階的な体制整備のための 巡回相談の実施方法の移行モデル

※この移行モデルは、本博士論文における「つなぐ機能」を兼ね備えた巡回相談の実施方法の実践の経過を示したものである。

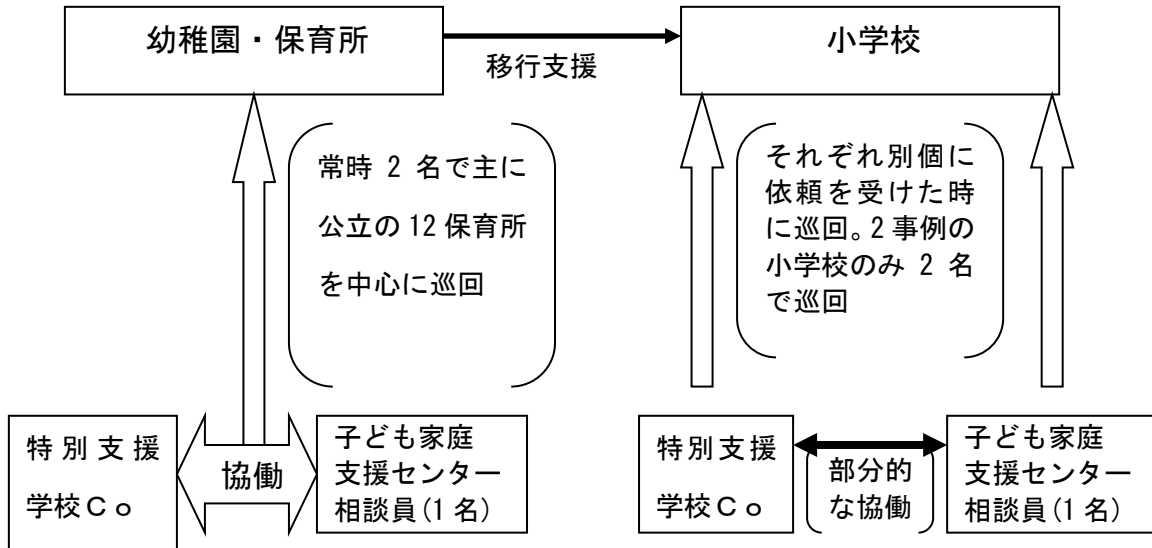
研究スタート時点(x年4月)の巡回相談と移行支援の状況



* この年の4月に子ども家庭支援センター開設

* 就学期の移行支援は、それぞれの幼稚園・保育所と小学校との間で従来からの独自の方
法で実施

第Ⅱ期(x+1年2月)の巡回相談と移行支援の状況

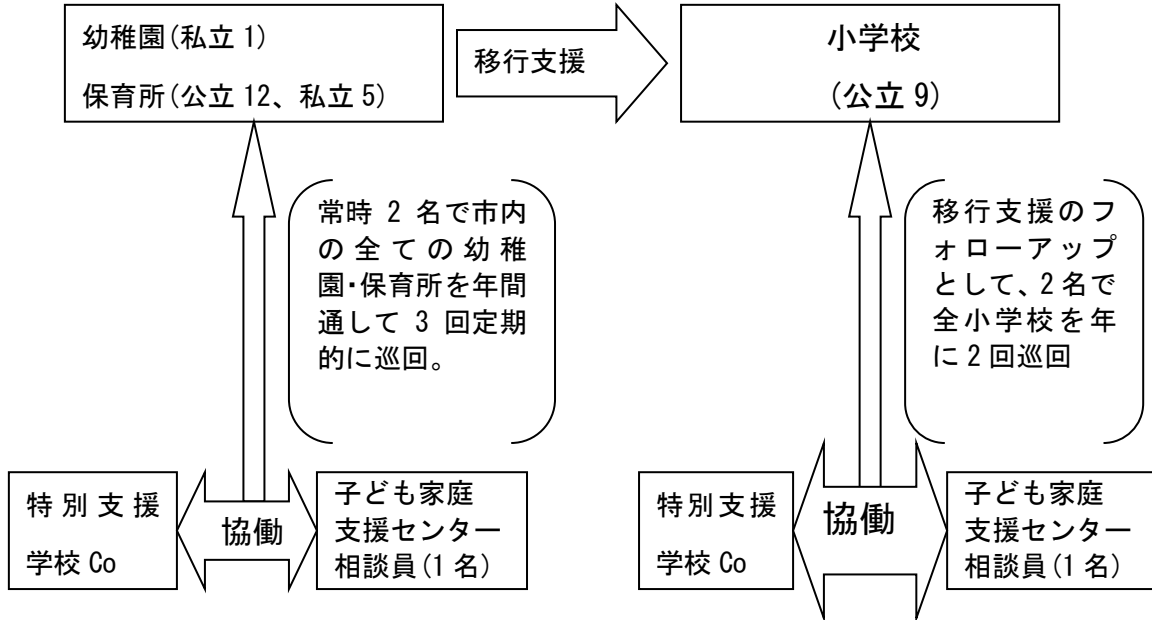


* 就学期の移行支援のモデルとして、2 事例を実施

2 名の移行支援に直接的に関与した人 (立場と人数)	a 児の関係者 ・両親 ・保育所(所長、主任、担任、計 3 名) ・小学校(学校長、教頭、学級担任、主 Co、副 Co、計 5 名) b 児の関係者 ・両親 ・保育所(所長、主任、担任、計 3 名) ・小学校(学級担任、Co、養護教諭、特別支援学級担任、計 4 名) 総計 19 名(巡回相談員 2 名は除く)
2 名を対象にした基準	・就学指導委員会の判定有(2 名とも通常の学級在籍の判定) ・保護者の了解(希望)有 ・学校長のリーダーシップ有 ・巡回相談員が保護者と複数回の相談(就学相談含む)を実施済み

移行支援対象の基準	上記の表の通り
移行支援対象児童数	2 名
移行支援の直接的関与者	同上
巡回時の保護者との就学相談の件数(同一年度内)	8 名 のべ 15 件 そのうち判定を受けるに至った人数 6 名
就学判定の総数(来入児)	8 名

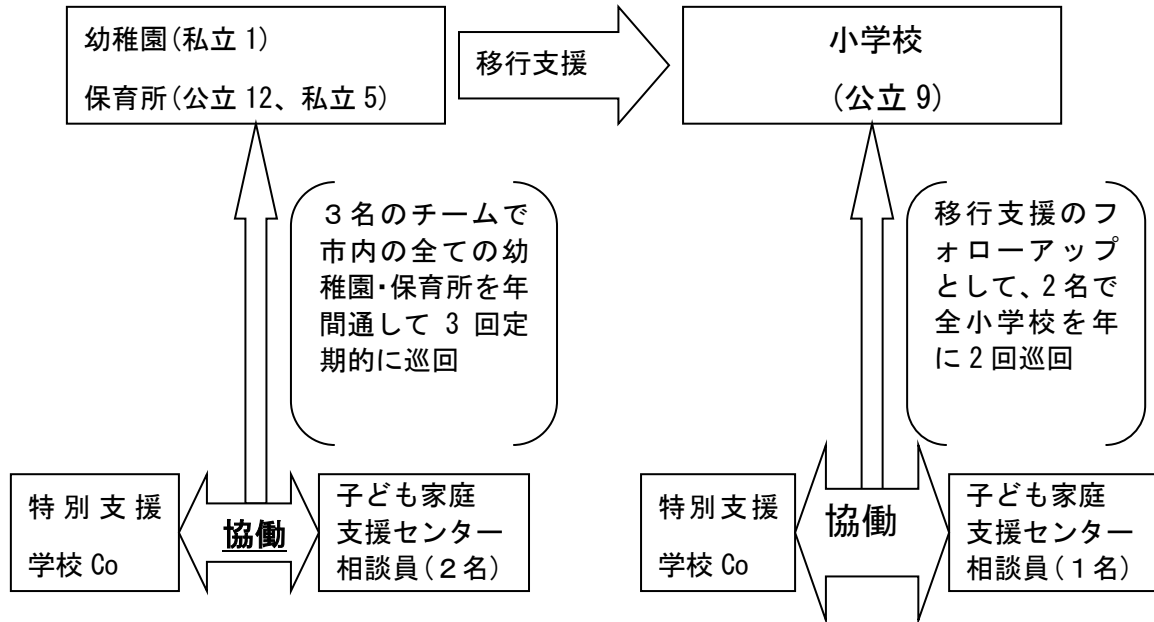
第Ⅲ期(x+2年2月)の巡回相談と移行支援の状況



* 市全体の就学移行支援の体制が構築された

移行支援対象の基準	<ul style="list-style-type: none"> ・ 就学判定を受けた児童全員(移行支援に関して保護者の了解有) ・ その他、巡回相談員が必要と判断した児童(保護者の了解有)
移行支援対象児童数	22名(うち、3名は巡回相談員の判断で実施)
移行支援の直接的関与者 (下線は、特定の児童の場合のみ参加)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保護者 ・ 幼稚園や保育所(園長、主任、担任、<u>加配保育士</u>) ・ 小学校(学校長、教頭、教務主任、学級担任、Co、<u>特別支援学級担任</u>、来入児係) ・ <u>家庭相談員</u> ・ <u>医療機関の相談員</u> ・ <u>児童センター所長</u> ・ <u>就学指導委員</u> ・
巡回時の保護者との就学相談の件数(同一年度内)	13名 のべ 35件 そのうち判定を受けるに至った人数 12名
就学判定の総数(来入児)	19名

第Ⅳ期(x+3年2月)の巡回相談と移行支援の状況



* 市全体の就学移行支援体制が構築されて2年目

移行支援対象の基準	<ul style="list-style-type: none"> ・ 就学判定を受けた児童全員(移行支援に関して保護者の了解有) ・ その他、巡回相談員が必要と判断した児童(保護者の了解有)
移行支援対象児童数	28名(うち、9名は巡回相談員の判断で実施)
移行支援の直接的関与者 (下線は、特定の児童の場合のみ参加)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保護者 ・ 幼稚園や保育所(園長、主任、担任、加配保育士) ・ 小学校(学校長、教頭、教務主任、学級担任、Co、 特別支援学級担任、来入児係) ・ 家庭相談員 ・ 医療機関の相談員 ・ 児童センター所長 ・ 就学指導委員 ・
巡回時の保護者との就学相談の件数(同一年度内)	16名 のべ 56件 そのうち判定を受けるに至った人数 15名
就学判定の総数(来入児)	19名

(3) (2)で有効または効果があった方にお聞きします。誰からの、どのような情報が、どのような効果につながりましたか。具体的にご記入ください。

3 小学校から情報を伝えてもらうとしたら、どんなことを知りたいですか。

- a, 子どもの小学校での様子
- b, 引き継いだことが役に立ったか
- c, 園の指導(保育)の方法が小学校につながっていったか
- d, 小学校入学のために、園にしてほしいことは何か
- e, その他 ()

4 幼保小の「引き継ぎ」は大切ですが、うまくいかないと悩みが聞かれることもあります。うまくいかない原因は何だと思えますか。i～iiiの全てに回答してください。なお、引き継ぎがうまくいった方も、市全体のこととして回答してください。

i 幼稚園・保育園側の原因 (特に強く思うものに○・複数回答可)

- a, 引き継ぎの時間がとれない
- b, 引き継ぎの重要性をあまり感じていない
- c, 引き継ぎについて、職員間の共通理解が足りず、意識に差がある
- d, 引き継ぎの仕方が分からない
- e, 幼保が作成した資料が活用しにくい内容である
- f, 特別な支援が必要な子どもを見落としてしまうことがある
- g, その他 ()

ii 小学校側の原因 (特に強く思うものに○・複数回答可)

- a, 引き継ぎの時間がとれない
- b, 引き継ぎの重要性をあまり感じていない
- c, 引き継ぎについて職員間の意識に差がある
- d, 来入児係から1年生担任に確実に情報が届かないことがある
- e, 要録などの資料を見ても活用しない

- f, 引き継ぎ資料が複数あり、受け取る窓口が一本化されていない
- g, 教育委員会からの情報が1年生担任に届かない
- h, 引き継いだ人が1年生担任になるとは限らない
- I, 必ずしも発達障害に詳しいとは限らない、来入児係だけが引き継ぎにかかわっている
- j, その他 ()

iii その他の原因 (特に強く思うものに○・複数回答可)

- a, 保護者の理解が得られない
- b, 個人情報保護法
- c, 教育委員会がリードしてくれない
- d, 引き継ぎのためのシステムが整備されていない
- e, 幼保側で、公立と私立とで引き継ぎの仕方が統一されていない
- f, 引き継ぎの後のフォロー体制が不十分
- g, 係や担任の先生の人事異動
- h, その他 ()

5 小学校は、幼保からのどんな情報がほしいですか。(特に強く思うものに○・複数回答可)

- a, 配慮する行動特性(こだわり・衝動性・多動性・不注意)
- b, 集団活動、集団参加の様子
- c, 指示理解
- d, 対人関係やコミュニケーションの特徴
- e, 基本的な生活習慣の確立の程度
- f, 子どもの困った行動や、指導が困難な時の具体的な対応の仕方
- g, 保護者の考えや養育の様子、接し方
- h, 生育歴、療育歴、関係機関
- I, 障害名、診断名、健康状態
- J, 学習、認知機能面(文字や数字の読み書き、数の認識)
- K, 興味、関心、得意なこと、苦手なこと
- m, その他 ()

6 (1) 園が、小学校と行う適切な「引き継ぎ」方法は何だと思えますか。
(特に強く思うものに○・複数回答可)

- a, 話し合いの機会をもつ
- b, 資料を作成する
- c, 訪問して子どもの観察をする
- d, 電話で情報交換をする
- e, 日頃から子どもや職員間の交流をする
- f, その他 ()

(2) 園が、小学校と情報の引き継ぎを行う適切な時期はいつだと思いますか。
(特に強く思うものに○・複数回答可)

- a, 4月(年度始め)
- b, 幼保・小連絡会の時
- c, 夏休み中
- d, 11月(就学前健康診査の頃)
- e, 1月(就学判断が決まった頃)
- f, 2月～3月(年度末)
- g, 随時行う
- h, その他 ()

7 園が小学校と円滑な連携を図るために重要なものは何だと思いますか。
(特に強く思うものに○・複数回答可)

- a, 関係機関(教育・福祉・保健・医療等)との連携体制
- b, 教育委員会のリーダーシップ
- c, 稲荷山養護学校の巡回教育相談担当者の支援
- d, 子ども家庭支援センターの支援
- e, 保護者、幼保小での話し合い
- f, 具体的、客観的な引き継ぎ資料の整備
- g, 幼保小、全体で支援しようとする教職員の意識
- h, 個別の教育支援計画、個別の指導計画
- i, サポートブックや支援ファイルの普及
- j, 全ての幼保共通の引き継ぎシート(就学移行支援シート)の整備
- k, 専門家の支援
- l, その他 ()

8 園が小学校と円滑な連携を図るために、日頃感じていることやご意見がありましたら、ご

記入ください。

* ご協力ありがとうございました。

資料 2

幼保小連携と発達障害児のための「引き継ぎ」にかかわるアンケート

(小学校用)

※以下の項目について、該当する記号に○をつける(複数回答可)か、ご記述ください。回答は、現在の1年生についてお願いします。

〔担当 a, 来入児係 b, 1年生担任 c, コーディネーター〕

1 (1) 1年生担任の方にお聞きします。現在学級に特別な教育的支援を必要とする子どもがいますか。

a, いる→ (aに○をつけた方は、ア～ウで該当するものに○)

ア, 診断がある子がいる

イ, 診断はないが気になる子がいる

ウ, どちらもいる

b, いない

(2) 1年生担任の方にお聞きします。現在担任している特別な教育的支援を必要とする子どももの

「個別の指導計画」を作成しましたか。

a, 作成した(作成した人数 人)→ (aに○をつけた方はア～ウに○を)

ア, 診断のある子について

イ, 診断はないが気になる子について

ウ, どちらも作成した

b, 作成していない

c, その他 ()

(3) 現1年生について、幼保との「引き継ぎ」をどのような方法で行いましたか。

a, 要録(保育要録)を引き継いだ

b, 気になる子どもについて他の資料を送ってもらった

c, 話し合いの場を設けた

d, 幼保へ出向いて、実際に子どもを観察した

e, 入学後、幼保小連絡会で、幼保の担当者が来校した際にも話を聞いた

f, 電話で情報を聞いた

g, 日頃から子どもの交流や職員間の交流を持っていた

h, 幼保が作成した資料を持って保護者が小学校を訪問した

i, その他 ()

(4) 「引き継ぎ」で得た情報は有効または成果がありましたか。

a, とてもあった b, 少しあった c, ふつう

d, あまりなかった e, なかった

(5) (4)で有効または効果があった方にお聞きします。「引き継ぎ」の情報によりどんな効果があったか、具体的に記述してください。

(誰からの、どのような情報を、どのように活用でき、どのような効果があったか)

--

2 特別な教育的支援を必要とする子どもの就学前の情報は何(どこ)から得ましたか。

- a, 就学前健康診査の結果
- b, 保護者
- c, 幼稚園、保育所
- d, 教育委員会または、市教育センター
- e, 保健師
- f, 福祉、療育機関
- g, 校内の職員
- h, 一日入学や運動会
- i, 幼保と小学校との交流会
- j, その他 ()

3 幼保小の「引き継ぎ」は大切ですが、うまくいかないと悩みが聞かれることもあります。うまくいかない原因は何だと思いませんか。i～iiiの全てに回答してください。なお、引き継ぎがうまくいった方も、市全体のこととして回答してください。

i 幼稚園・保育園側の原因 (特に強く思うものに○・複数回答可)

- a, 引き継ぎの時間がとれない
- b, 引き継ぎの重要性をあまり感じていない
- c, 引き継ぎについて、職員間の共通理解が足りず、意識に差がある
- d, 引き継ぎの仕方が分からない
- e, 幼保が作成した資料が活用しにくい内容である
- f, 特別な支援が必要な子どもを先生が見落としてしまうことがある
- g, その他 ()

ii 小学校側の原因 (特に強く思うものに○・複数回答可)

- a, 引き継ぎの時間がとれない
- b, 引き継ぎの重要性をあまり感じていない
- c, 引き継ぎについて職員間の意識に差がある
- d, 来入児係から1年生担任に確実に情報が届かないことがある
- e, 要録などの資料を見ても活用しない
- f, 引き継ぎ資料が複数あり、受け取る窓口が一本化されていない
- g, 教育委員会からの情報が1年生担任に届かない
- h, 引き継いだ人が1年生担任になるとは限らない

- I, 必ずしも発達障害に詳しいとは限らない、来入見係だけが引き継ぎにかかわっている
j, その他 ()

iii その他の原因 (特に強く思うものに○・複数回答可)

- a, 保護者の理解が得られない
b, 個人情報保護法
c, 教育委員会がリードしてくれない
d, 引き継ぎのためのシステムが整備されていない
e, 幼保側で、公立と私立とで引き継ぎの仕方が統一されていない
f, 引き継ぎの後のフォロー体制が不十分
g, 係や担任の先生の人事異動
h, その他 ()

4 1年生担任の方にお聞きします。幼保から送付された要録(保育要録)は、特別な教育的支援を必要とする子どもの支援に活用するために十分な内容でしたか。

- a, 十分な内容だった → (aに○をつけた方はア～ウに○を)
ア, とても
イ, ある程度
ウ, ふつう
b, 十分ではなかった → 理由()
c, どちらでもない
e, 要録を見ていない

5 小学校では、得た情報をどのように役立てたいですか。(特に強く思うものに○・複数回答可)

- a, 学習や生活の指導に生かす
b, 個別の指導計画の作成に生かす
c, 子どもが学校生活にスムーズに適応できるようにする
d, 学級編成の資料にする
e, 子どもの支援体制を整備する
f, 入学後、子どもの支援に素早く対応する
g, 子どもの相互理解に役立てる
h, 保護者との連携に生かす
i, 二次障害の予防
j, その他 ()

6 小学校は、幼保からのどんな情報がほしいですか。(特に強く思うものに○・複数回答可)

- a, 配慮する行動特性(こだわり・衝動性・多動性・不注意)
- b, 集団活動、集団参加の様子
- c, 指示理解
- d, 対人関係やコミュニケーションの特徴
- e, 基本的な生活習慣の確立の程度
- f, 子どもの困った行動や、指導が困難な時の具体的な対応の仕方
- g, 保護者の考えや養育の様子、接し方
- h, 生育歴、療育歴、関係機関
- I, 障害名、診断名、健康状態
- J, 学習、認知機能面(文字や数字の読み書き、数の認識)
- K, 興味、関心、得意なこと、苦手なこと
- m, その他 ()

7 (1) 小学校が、幼保と行う適切な「引き継ぎ」方法は何だと思えますか。

(特に強く思うものに○・複数回答可)

- a, 話し合いの機会をもつ
- b, 資料を作成する
- c, 訪問して子どもの観察をする
- d, 電話で情報交換をする
- e, 日頃から子どもや職員間の交流をする
- f, その他 ()

(2) 小学校が、幼保と情報の引き継ぎを行う適切な時期はいつだと思えますか。(特に強く思うものに○・複数回答可)

- a, 4月(年度始め)
- b, 幼保・小連絡会の時
- c, 夏休み中
- d, 11月(就学前健康診査の頃)
- e, 1月(就学判断が決まった頃)
- f, 2月～3月(年度末)
- g, 随時行う
- h, その他 ()

8 小学校が幼稚園や保育所と円滑な連携を図るために重要なものは何だと思えますか。

(特に強く思うものに○・複数回答可)

- a, 関係機関(教育・福祉・保健・医療等)との連携体制
- b, 教育委員会のリーダーシップ

- c, 稲荷山養護学校の巡回教育相談担当者の支援
- d, 子ども家庭支援センターの支援
- e, 保護者、幼保小での話し合い
- f, 具体的、客観的な引き継ぎ資料の整備
- g, 幼保小、全体で支援しようとする教職員の意識
- h, 個別の教育支援計画、個別の指導計画
- i, サポートブックや支援ファイルの普及
- j, 全ての幼保共通の引き継ぎシート(就学移行支援シート)の整備
- k, 専門家の支援
- l, その他 ()

9 小学校が幼稚園や保育所と円滑な連携を図るために、日頃感じていることやご意見がありましたら、ご記入ください。

*ご協力ありがとうございました。

謝辞

本研究を進めるにあたり、B市の子ども家庭支援センター、教育委員会をはじめとする関係機関の方々には、多大なご理解とご協力をいただいたことに厚くお礼申し上げます。また、事例の2名の保護者の方々には、事例の論文掲載にご理解をいただいたことに深く感謝申し上げるとともに、お子さんの健やかな成長をお祈り申し上げます。

最後に、論文作成に際し、多くのご示唆をいただいた指導教員の島田博祐先生、巡回相談や研修体制の構築にお力添えをいただいた立教大学現代心理学部の大石幸二先生に厚くお礼申し上げます。