

就学相談員の保護者面談における観点について －生態学的視点に注目して－

波田野 茂 幸¹⁾

Perspectives of School Entry Consultants in Parent Interviews: Focusing on an Ecological Perspective

Shigeyuki Hatano

要 旨

わが国においては、2007年に特別支援教育が導入された後、障害児教育は特殊教育からインクルーシブ理念に基づく教育に向けた取り組みがなされてきている。その取り組みの一部として、本人や保護者の意向を尊重する観点に立つ就学相談が実施されるようになった。就学相談件数が増加する中で心理職の就学相談員が保護者面談を担う機会が増えている。しかしながら、障害児教育が大きく変革していった経緯について、保護者だけではなく、就学相談員も十分理解できていない場合があるという。また、そもそも就学相談員が親面接や子どもの心理臨床実践の経験が乏しい場合や、就学相談を単なる就学先決定の手続き過程への関与と捉えてしまい、保護者面談がうまく機能していない場合があるという。

そこで、本稿では初めて就学相談に携わる心理職を想定し、最初に特殊教育からインクルーシブ理念に基づく教育への変遷について概説した。次にどのような観点もち子どもや保護者を捉えて就学相談を進めていったらよいかについて、生態学的視点を参照しながら検討してみた。最後に就学後に子どもへの支援に携わる関係者の参考となるために、就学相談において保護者の語りを直接聴く意味や着目点について考察を行った。

ABSTRACT

In Japan, since the implementation of special needs education in 2007, education for children with disabilities has been shifted from special education to education based on inclusive principles. One of them is that school entry consultation based on the viewpoint of respecting the wishes of the child and his/her guardians has been implemented. As the number of school entry consultation cases increases, school entry consultants are increasingly taking on the responsibility of interviewing guardians. However, some of them may not have a sufficient understanding of how the education of children with disabilities has undergone major reformation. In addition, there are cases in which the parent interview that are conducted by school entry consultants does not function well because they lack experience in parent interview and the practice of clinical child and adolescent psychology, or because they perceive school entry consultation as merely being involved in the procedural process of determining school placement.

Therefore, in this paper, the author first outlined the transition from special education to education based on inclusive principles, while assuming psychologists are involved in school entry consultation for the first time. Next, the author reviewed which viewpoints we should consider the children and their guardians to proceed with the school entry consultation from referencing the ecological perspective. Finally, to provide reference for those who are involved in supporting the children after they have started school, the author discussed the meaning and focus of directly listening to guardians' stories in the school entry consultation.

¹⁾ 放送大学准教授 (「心理と教育」コース)

1. はじめに

障害のある子どもへの教育については、平成23(2011)年障害者基本法の改正、それを踏まえた平成25(2013)年の学校教育法施行令改正により大きな変革が行われた。現在、国、都道府県教育委員会、市町村教育委員会、幼稚園・保育園・学校等の各関係機関は、インクルーシブ理念に基づく教育の構築に向け、この理念を踏まえた実践的な取り組みを展開している。具体的例の一つとして、障害のある子どもの就学先決定過程の手続きがある。その手続きの一部に就学相談があるが、本稿ではその役目を担う就学相談員による保護者面談のあり方について考えてみたい。

筆者は就学相談を行う相談員や教職員に対して、就学決定手続き過程で行われる保護者面談の質的向上を目的とした研修を依頼され10年ほど継続的に実施してきた。障害のある子どもの教育が特殊教育と呼ばれていた時代では、就学相談は主として障害児教育に携わってきた教員が相談員となり保護者面談に応じた。一方、心理職は就学相談業務に以前から関わってきた経緯がある。主な役割としては、子どもの知的能力について心理検査を実施して評価することや、子どもの幼稚園・保育園等での活動状態や対人交流の様子について行動観察をすることで、その特徴をつかみ、心理学的な観点から発達状況や特性について見立てていくなどである。

2007年にわが国において特別支援教育が導入された以降、心理職は心理検査や行動観察の実施だけではなく、様々な背景がある保護者との話し合いや、就学に関する保護者の考えや意向を聞き取り、保護者の考えが形成されていく支援をしていくといった保護者に対する面談を通じた関わりも重要な役割となってきた。就学相談件数は増加傾向にあり、各自治体では就学相談員として心理職の採用を重要視するようになってきている。その中には臨床心理士等の心理学関連資格を有する心理専門職が含まれているが、資格取得後の初めての実践現場が就学相談という場合もある。筆者の研修においても臨床心理士や公認心理師等の資格をもち就学相談に携わるようになったものの、そもそも子どもの心理臨床実践や保護者との面接経験が乏しかったり、ほぼなかったりする状態もあり、いわゆる心理治療的な心理面接についても十分な実践がない場合もあると考えられる。また、教員出身の場合でも、これまで障害児教育や特別支援教育に携わる経験がなく、退職後に就学相談の業務に従事するような場合も見受けられる。

いずれであっても、就学相談員は第一に子どもが就学相談に至るまでにどのような環境の中で過ごし成長してきたのか、どのような育ちの体験をしてきたのかについて知ることが求められる。次にそのような子どもの育ちに伴走してきた養育者である親がどのような体験をしていて、子育てを通してどのような子ど

もに関する心配や課題があると捉えているのか、そして、これから子どもがどのように成長していくことを願っているのか就学相談員は具体的に把握する必要がある。

さらに、親からすると子どもの成長と共に過ごす中で育児から学ぶことや、自己発見をすることもある。あるいは育児を通して自らの育ちの過程を振り返ることや、子どもとの関係の中で親自身が葛藤を抱き、傷つくこともある。このように親自身の深層ではさまざまに動いている心情を抱えていると考えられる。障害のある子をもつ親の場合には、内面には非常に繊細な気持ちや葛藤があり、子どもの先々について見通せないといった思いに至りやすい可能性があるかもしれない。そのような気持ちを潜在させつつ、わが子が受けていく教育についての考えや意見を公の場にて表明する立場にたつことになる。

さらに、障害のある子どもの就学先決定の手続きそのものの流れや制度への理解について、保護者の側が必ずしも就学相談に至る以前に十分わかっているとは限らない。したがって、就学相談員は親の心情を汲み取りつつ、就学に向けた準備や就学に向けた手続きへの不安についても把握に努める必要がある。その上で、就学決定手続き過程の一部となる就学相談の位置づけや意味、保護者の立場の位置づけ、就学後の子どもに対する教育的支援について、保護者の状態に合わせ、具体的に説明していく役割がある。

その基盤となることが保護者との関係づくりであるが、就学相談員には保護者が伝えたい事柄について汲み取れる力が求められる。そのことから親との誠実な対話に開かれていくと考えられるからである。就学相談員が保護者とのような関係性を築き面談を進めていくことができるかという点は、就学後の子どもへの教育的ニーズに応じていくための支援の届け方という点にも作用するのではないかと考えられる。それは保護者がこの先で就学にかかわる関係者や就学後の学校関係者に対して、どう自らを開いていけるかという心境に通じる道筋であり、援助者－被援助者体験における関係性の雛型になると考えられるからである。就学先が決定し、学校生活が始まった後、子どもも保護者も社会の場から必要な支援をどう得ていくことができるかという点を想像しながら、対話を重ねていかななくてはならない。親は支援が必要になる度ごとに学校関係者や教育委員会と話し合っていくことになる。その話し合いの導入部分に就学相談が位置づくという自覚を持っていきたいと考える。

このように考えてみると、就学相談において子どもと保護者は学校教育の入り口に立ち、その最初に接する相手が就学相談員なのであり、そこでどのような面談体験をしていくかについては様々な意味合いが含まれてくると考えられる。したがって、就学相談員は親との出会いをもつにあたり、次のような意識をもつ必要があると考える。

一つは、子どもの育ちの過程を知ることである。子

どもがどのような出会いをもち、どのような出来事を体験し、人との交流を経てきているのか、子どもに関心を寄せてその歴史について知っていかななくてはならない。二つ目は、親をどのように捉え、理解するかという視点である。保護者である親には子どもを育てていく中で子どもの成長上の課題を捉え、心理社会的発達を促進をめざして働きかけていく部分と、同時に育児を通して親自身が自らの内的な課題について気がつくことがある。一般的に保護者の面接においては、前者は保護者を子どもの育ちを一番身近なところで支えていく援助者として捉えていく位置づけであり、後者は保護者自身に焦点を当てた当事者として捉えていく見方として理解できる。三つめは、親子の関係性を一つのユニットとして捉え、その中で展開する関係性を、親子のストーリーという視点で理解するものである。そこには親が養育者となって子育てをしていく過程において、自らのアイデンティティについて考える契機が起こることや、そのことにより心理的に揺さぶられる経験となる場合がある。また、結果として子どもの問題となって顕在化することも考えられる。そのような相互作用を捉える視点といえる。このように、親が言葉にしない内面に潜む親子関係のストーリーにも注意を払いながら、就学相談を進めていく配慮が重要となる。

以上のように考えると、就学相談員による親への面談は就学手続き過程のために、親から子どもの成長の様子について単に情報収集する行為だけではないと考えられる。保護者となる親と会っていく意味は、子どもの育ちや子どもと親との関係のストーリー、子どもが親以外の支援者との関係の中での体験などについて、この後の段階に控えている学校教育の関係者に向けてその様相を引き継いでいくための役割を担う側面があることを十分自覚する必要がある。

しかしながら、先述したように就学相談を担う者の中には、特に心理職で就学相談の業務に初めて携わる場合、就学相談がもつ意味合いについて十分理解できてはいない現状があるのではないかとと思われる。例えば、特殊教育から特別支援教育へと大変革に至った経緯や変遷過程の中での出来事、また、現在の就学等の決定手続きに関連する法制度の概要についての知識が足りず、十分な理解が得られていないのではないかと危惧することがある。行政機関における制度に基づいた相談業務に携わる場合、このような業務の必要性がどのような歴史的経緯を経て導入に至ったのかについて知り、制度の基盤となっている理念も含めて理解する必要がある。その原点にある考え方や思想に触れていくことで、社会的文脈を踏まえることができ、自らの役割をどのように定位させていったらよいのかについて検討していくことができると考えるからである。さらに、就学相談の実践を通して、既存の制度では子どもや親が希望する教育的ニーズへの支援を届けていくことが難しい事例について、具体的に把握していく意識をもつことも大切ではないかと考える。親の中に

は、インクルーシブ教育の意味や社会全体に向けた取り組みについて学び、親の立場として社会に働きかけていく活動に参加している場合もある。そのような取り組みから自らの考えを深化させていき、この後に続く保護者を支援する立場に至る場合もある。したがって、保護者同士が支援し合う動きが見られる中で、就学相談員は、既存の制度や学校での取り組み、地域の資源について具体的に理解した上で、親との対話を進めることが、業務を担うための準備につながると考えられる。

ところで、就学は子どもの育ちの過程として捉えると、幼児期から学童期へとライフステージが移行していく大きな節目を迎えていく時期といえる。それは、障害の有無にかかわらず当事者となる子どもにとって変化の大きい体験であり、親からしても重要な出来事として位置づけられる。障害のある子どもの場合には、就学相談以前に医療や療育、幼稚園・保育園といった場において支援や援助を受けるといった体験を得ていることがある。

例えば、発達の様子が気になる子どもについて各自自治体では就学支援シートを作成して、情報共有を図っていく取り組みを行っている。就学相談においては、就学相談員は子どもが生活している環境やその場での活動、子ども本人と子どもの周囲にいる人たちとのかかわりあいの様相について直接観察し、文字では拾うことができない複雑な事象が生起するダイナミックな対人関係の交流を捉えることができる立場にいる。そして、親との面談においては、親が捉えている子どもの状態を直接聞き取れる立場にいて、親の語りから生起されるイメージから親が子どもをどのように理解しているかについて知る機会がある。さらに親の価値観や人物像についても見立てが得られるのではないかと考えられる。相談場面での言語的・非言語的交流から得られる実感も、親について理解していく際の手掛かりとなる。このことも、就学後の学校生活を通して変容していくと考えられる子どもの教育的ニーズを検討する上で、参考になるのではないかと考えられる。

このような問題意識を踏まえ、本稿においては最初にわが国における障害児教育の変遷と現状について概説してみたい。その上で、就学相談においてどのような意識をもって親の語りを聴いたらよいかについて考えてみたい。ところで、親子が就学相談という場に登場するまでにはさまざまな経緯があると考えられる。就学支援という観点で捉えたと、時系列的には保育園・幼稚園という場から学校という次のステージに向けた移行のつなぎ目のところに就学相談がある。そのことについて、生態学的な視点から考えてみたい。また、就学相談員が就学以前において、子どもや親が援助者との関係をどのように体験してきたかに着目することの意義についても考えてみたい。以上のような観点をもち、特に初めて就学相談に携わることになった心理職を意識しながら論じてみることにする。

2 障害児教育から特別支援教育への変遷について

(1) 特殊教育から特別支援教育へ

1878年京都盲啞院（現在の京都府立盲学校と京都府立聾学校）が設立されたことにより障害のある子どもの教育が始まったとするならば、約130年後となる平成19（2007）年からの特別支援教育の導入は、学校教育の歴史を考える上でとても大きな転換と考えられる。これにより、盲・聾・養護学校、特殊学級を中心にした従来の特殊教育から統合教育、さらに通常学級におけるインクルーシブの発想に基づく教育と通級制度を用いた特別支援教育へと移行していくことになった。学校における障害児教育の大変革が起こる背景には社会福祉政策の基盤となる理念の変革があり、それが世界的に広まっていったことで学校教育の在り方に影響を与えていった経緯があると考えられる。最初にそのことについて触れてみたい。

わが国の障害者に対する福祉サービスは、戦後に制定された「生活保護法」に位置づけられた救護施設等における取り組みから始まる。それに続いて障害の種類別に「身体障害者福祉法」、「知的障害者福祉法」、「精神保健福祉法（精神保健及び精神障害者福祉に関する法律）」等の法制度が成立し、拡充が図られていった。このように障害種類別に基盤整備が進められたことで制度間の格差や制度の谷間に陥る状態、つまり、支援を求めつつも得ることができずにいるといった弊害を生じさせていた。昭和45（1970）年に「心身障害者対策基本法」が成立することで国の責任を明らかとし、心身障害者に関する個別法律を指導する障害者施策についての基本事項を定めるに至った。その後、世界ではノーマライゼーションの理念が注目され、分野を超えてこの原理に基づく社会づくりに向けた動きが活発になっていった。ノーマライゼーションとは、1950年代にデンマークの社会運動家であるバンク・ミケルセン（Bank-Mikkelsen, N.E.）らが知的障害者の親の会と協同して施設改善運動の活動の中から生まれてきた考え方である。現在では障害者や健常者などの障害の有無に関わることなく、社会参加をすることができる環境を整備していこうとする理念やその取り組みのことを意味するようになった（高橋・松崎, 2014）。

ノーマライゼーションの理念はわが国でも社会的に広がり、社会福祉の分野においては平成5（1993）年に「心身障害者対策基本法」は「障害者基本法」へと改正され、障害者施策の基本法となった。この改正により、障害者の範囲に精神障害者が明確に位置づけられた。さらに、平成16年（2004年）の改正では、障害者に対する差別をしてはならない旨の規定が基本理念として追加され、また、都道府県・市町村に対して障害者計画の策定が義務化された。さらに、平成18（2006）年12月、国連総会にて「障害者の権利に関する条約」が採択された。平成19（2007）年9月にわが国は同条

約に署名を行い、平成26（2014）年1月に批准を行った。この条約では全ての障害者によるあらゆる人権及び基本的自由の完全かつ平等な享有を促進し、保護及び確保することで、障害者の固有の尊厳の尊重を促進することを目的としている。その理念を実現していくため、いわゆる「合理的配慮（Reasonable Accommodation）」が求められ、日常生活のあらゆる場面で社会的障壁を減らしていくことにより、最終的には障害の有無にかかわらず人権が尊重される社会の実現がめざされている。

ノーマライゼーションの理念が世界の中で広がるきっかけとなったのは、昭和46年（1971）年、国連総会で採択された「精神遅滞者の人権宣言」、昭和50年（1975）年に国連総会で採択された「障害者の権利宣言」といえる。さらに、この二つの宣言を単なるノーマライゼーションの理念の普及として終わらせていくのではなく、実現をめざした運動にしていくために昭和56（1981）年に「国際障害者年」が指定された。「国際障害者年」の趣旨を具体化するため、昭和57年（1982年）に国連総会で「障害者に関する世界行動計画」が採択された。この計画では、「障害の予防」「障害者のリハビリテーション」「障害者の機会均等化」の3つの目標が掲げられた。そして、この計画の実施を推進するために、1983年（昭和58年）から1992年（平成4年）までの10年間を「国連・障害者の十年」と宣言した。国際連合が主導していった国際障害者年において、「全ての障害のある児童を通常学級へ」という方針が示されたことにより、統合教育の流れが世界に浸透していくことになる。高橋・松崎（2014, p. 16）によれば、「インテグレーションとは、“通常教育と障害児教育という分離している教育環境を一つにまとめる（統合：インテグレーションと呼ばれる）”考え方である。両者に共通しているのは、“一度分けられたものを統合する”考え方である」としている。つまり、わが国の障害児教育は、かつて盲学校、聾学校、養護学校や特殊学級が通常学級から分離されて、特殊教育が行われていた。しかし、ノーマライゼーションの理念に基づき、特殊教育から統合教育へと移行する動きが進み始めることになった。

文部科学省（2001a）では、「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」にて議論がなされ、平成13（2001）年に「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」にまとめられ、障害のある児童生徒の一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育の展開についての考え方が整理された。その考え方に基いて（1）就学指導の在り方の改善、（2）特別な教育的支援を必要とする児童生徒等への対応、及び（3）特殊教育の改善・充実のための条件整備について検討を行い、制度の見直しや施策の充実に向けた具体的な提言を行っている。この提言では、乳幼児期から学校卒業後まで一貫した相談支援体制の整備や、児童生徒の特別な教育的ニーズに対応しうる就学指導の在り方に対して改善が求められた。また、国に対しては医学・

科学技術の進歩や学校施設の整備が図られてきたことも踏まえ、教育的、心理学的、医学的な観点から盲・聾・養護学校への就学基準について見直しが求められた。

平成12（2000）年4月に「地方分権の推進を図るための関係法律の整備等に関する法律」が施行された。このことにより児童生徒の就学に関する事務については、国の機関委任事務から地方の自治事務に変更され、就学すべき学校の指定は法令に基づき、各市町村教育委員会が最終的な判断と責任をもって対応することになった。そして、都道府県教育委員会には盲・聾・養護学校への適切な就学指導や就学相談の実施を行うとともに、市町村教育委員会の就学指導体制や相談支援体制の整備充実に対して支援していくことになった。その後、平成15年（2003年）に、文部科学省の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」において、特殊教育から特別支援教育へ転換することが明記された（文部科学省，2003）。平成17年（2005年）には、中央教育審議会から「特別支援教育を推進するための制度のあり方について（答申）」が文部科学省に提出された（文部科学省，2005）。この答申の中で、従来の盲・聾・養護学校における対象障害（盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱）およびこれらの重複障害に対応した教育を、特別支援学校で行うことが明記された。これを受けて、平成18年（2006年）の学校教育法施行規則（昭和22年文部省令第11号）の一部改正により、盲・聾・養護学校は「特別支援学校」となり、その役割が明確化された。そこでは通級制度が弾力化され、それまで対象になっていなかった学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、自閉症についても通級指導の対象となることが決まった。

(2) インクルーシブ教育に向けた取り組み

このように日本でノーマライゼーションの考え方を取り入れた特別支援教育が成立した頃に、世界ではインクルーシブ理念に基づく教育が展開されるようになってきた。高橋・松崎（2014，p.18）によれば、「インクルーシブ理念とは、障害の有無に関わらずともに学ぶ仕組みであり、“障害のある者が教育制度一般から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な合理的配慮が提供される等が必要”とされている」と述べている。このインクルーシブの理念が世界的に知られるようになったのは、平成6（1994）年にスペインのサラマンカで開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議」において、障害のある子どもを含めた「万人のための教育（education for all）」の目標の推進をめざして「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明ならびに行動の枠組み（Salamanca Statement on principles, Policy and Practice in Special Needs Education and a Framework for Action）」（「サラマンカ宣言」）が採択されたことによる。サラマンカ宣言では、障害の有無にかかわらず同じ地域の中にある学校や教室におい

て教育を受けていくインクルーシブ教育が明確に提唱された。この宣言の中で、インクルーシブな志向性のある普通学級にこそ差別的態度と闘い、万人を喜んで受け入れていく地域社会を創り出し、インクルーシブな社会を築き上げていくすべての人のための教育を達成するために最も効果的な手段であるとしている（国立特別支援教育総合研究所，2011）。

そして、この理念を引き継いでいる障害者権利条約が平成18（2006）年に国連で採択されて国際条約として締結された。これを受けて日本では国内法を整備していく必要が生じ、教育基本法、障害者基本法、発達障害者支援法の改正、そして、障害者差別解消法が制定されていった。特殊教育は障害の有無により子どもを分離し、盲・聾・養護学校や特殊学級において通常学級と分けて教育を行うものであり、これは『分離教育』として非難された。統合教育は一度分けた教育を再び統合する考え方であり、障害のある子どもと障害のない子どもを同じ通常学級で共に学ばせることを目的としたものであった。それに対して、インクルーシブ教育は障害の有無により子どもを分けるといった発想ではなく、障害の連続的な程度として捉える考え方といえる（高橋・松崎，2014）。したがって、統合教育では特別な教育を必要とする子どもの個々のニーズを把握していくことで、学校生活や学習上の困難に対しての改善や克服を行う教育的支援といえる。これは障害のある子どもを通常学級に入れて本人に対する支援を行うことで、既存の学級や学校の環境に合わせていく発想といえる。それに対して、インクルーシブ教育ではそもそも子どもはみな独自のユニークな存在であり、一人一人が異なる存在であることを前提に教育を実施する考え方である。つまり、そこでは最初から子どもを分けていく考え方ではなく、「全ての子どもたちを包み込む（include）教育システムを構築することを目指している」（高橋・松崎，2014，p.19）わけであり、その範囲内において個々の子どもの教育的ニーズを満たしていく考え方となる。したがって、インクルーシブ教育を推進するためには、障害を社会の在り方との関係の中で捉え、社会全体で取り組めることを増やしながらか環境を改善していくことが求められる。そのためには、社会全体の理解を深めることが重要になってくる。

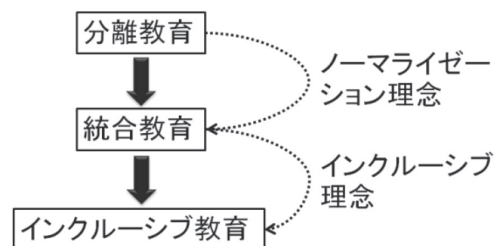


図1：韓他（2013）が作成、高橋・松崎（2014，p.20）が改変。

日本におけるインクルーシブ教育の推進は、平成22年（2010年）「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」（文部科学省）にてインクルーシブ理念に基づく教育に向けて取り組む方向性が確認された。具体的には平成24年（2012年）文部科学省（中央教育審議会初等中等教育分科会）の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（文部科学省、2012）にて取りまとめられた。この報告書の中では、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築」、「就学相談・就学先決定の在り方の検討」、「障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備」、「多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進」、「特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上」についての指摘がなされた。この中で就学相談に関連するのは、「就学基準に該当する障害のある子どもは、特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組み」である。しかし、これを改定し、「障害の状況、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学・医学・心理学などの専門的見地からの意見、学校や地域の状況を総合的に踏まえて就学先を決定する仕組みとすることが適当である」との提言がなされた。そして、これを踏まえ文部科学省は、「学校教育法施行令の一部改正について（通知）」（25文科初第665号）を出し、障害のある子供の就学先決定の仕組みに関する学校教育法施行令を改正、平成25（2013）年9月1日から施行した。その結果、従来の就学基準が見直され、障害のある子どもと障害のない子どもができるだけ同じ場において、共に学ぶことを基本的方向とすることになった。

また、本人・保護者に対し十分な情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とした。つまり、保護者のわが子の就学先に関する意見を踏まえた上で、有識者による意見聴取も取り入れて、総合的に判断をしていく仕組みになった。その上で、「最終的には市町村教育委員会が決定することが適当である」とする考えが示された。学校教育法施行令第22条の3に「障害の程度」（昭和37年に新設時「第22条の2」、平成6年に変更）が記されているが、その基準は判断を行う際の一つの材料とされることとなった。このことから、特に保護者との合意形成にむけた取り組みや努力が重要視されるようになった。この改正に前後して、特別支援学校や特別支援学級の在籍者は増加し、また通級における指導を受ける児童生徒数が急増する状況となった（文部科学省、2015）。この点について、障害のある子どもの就学手続きの変遷と特徴を整理した徳永（2017）は、学校教育法施行令一部改正（平成25（2013）年度）に伴う就学先決定の仕組みや就学の実態における変化が明らかにされていないこと、また、改正後の現状を踏まえると、就学先決定の仕組みや合意形成の手続きに関する今後の課題が十分に検討され

ていないと指摘されている。

（3）現状のインクルーシブ教育の議論

わが国は特殊教育から統合教育、そして、インクルーシブ教育に向けて動き出した現状にある。インクルーシブ理念に基づく教育の考え方を、障害のある児童の保護者の視点で考えると、わが子が地域の学校に通えること、通常学級で一般的な教育を受ける機会が得られること、そして地域の中で交友関係を築けることといった魅力があると考えられる。しかし、その一方で、周囲がどのように子どもの障害について受け止めているか、教師はどの程度わが子の特性について理解して、どのように指導をしていくものかという不安が予想される。さらに、学校教育を終えた後を考えた場合に、どのような学習体験を積み上げていくことが子どもの自立に繋がるか、障害の内容や程度によって親の心配には幅が生じると考えられる。

上野・中村（2011）が平成22（2010）年に小学校教員に行った調査から、インクルーシブ教育に対する関心や必要性への認識は高くあるものの、教員の知識不足があり、現状では不安感や負担感が高いことを報告している。そして、人的・物理的な整備や保護者に対する説明など取り組むべき課題を指摘している。上野他の調査は特別支援教育導入後3年目の実施であったが、その後、令和4（2022）年4月27日に文部科学省は「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について（通知）」（4文科初第375号）を出した。それによれば、「特別支援学級に在籍する児童生徒が、大半の時間を交流及び共同学習として通常の学級で学び、特別支援学級において障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた指導を十分に受けていない事例」（文部科学省、2022）があることを指摘している。そして、「特別支援学級に在籍している児童生徒が、大半の時間を交流及び共同学習として通常の学級で学んでいる場合には、学びの場の変更を検討すべきであること。言い換えれば、特別支援学級に在籍している児童生徒については、原則として週の授業時数の半数以上を目安として特別支援学級において児童生徒の一人一人の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた授業を行うこと」と周知した。一方この通知に対しては、保護者から人権救済の申し立てが起り大阪弁護士会は国に勧告を行っている。また、令和4（2022）年、日本政府は国際連合による「障害者権利条約」に関する初めての審査を受けたが、その障害者権利委員会の最終見解において第24条教育項目にて「インクルーシブ教育の権利を保障すべき」とする勧告を受けている。このことから、インクルーシブ教育への理念については認識されてきているものの、学校現場での取り組みについては難しい現状にあるといえる。

学校が社会的マジョリティとなる人たちを中心に制度化されていった経緯を考えると、いま求められていることは学校そのものの在り方についての改革とも考

えられる。令和3(2021)年1月26日文科科学省(2021a)は『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)』を出している。この中で、「子どもたちの多様化」が課題としてあげられ、インクルーシブ教育の実現に向けて環境整備、条件整備とともに、通常の学級、通級指導、特別支援学級、特別支援学校といった連続性のある多様な学びの場の整備、特別支援教育を担う教師の専門性の向上について述べられている。医療的ケア児への支援に関しては「令和4年度概算要求主要事項」(文科科学省)にて予算請求をしている。あるいは、「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議」(文科科学省, 2023)が開催されている。しかし、現在のところ、学校のどのような環境をどのように変えていく必要があるかについての議論やそのための具体的なロードマップが作られる段階までには至っていない。

ところで、由岐中・園山(2000)によればインクルーシブ教育の考え方には、「フル・インクルージョン」と「サポーター・インクルージョン(パーシャル・インクルージョン)」があるという。前者は、特別支援学校および特別支援学級を廃止し、障害のある児童生徒を通常学級にて教育を行うことをいい、後者は、障害の内容や性質を考慮し、様々な形態で可能な限り通常教育を行っていかうとする考え方であるといえる。わが国の現状を踏まえると、後者の考え方であり、インクルーシブ教育の実践として、特別支援学校・特別支援学級・通級指導の仕組みを活用しながら、児童生徒が通常学級の授業に参加して学ぶ「交流及び共同学習」を取り入れる形が推進されている。国は、この学習形態の拡充を各自治体に求めている。したがって、障害のある子どもが普通教室で学ぶ際の障壁をどのように解消していくかについて、議論が求められている。障害のある子どもの状態は個性が高く、障害の性質や程度によって周囲に求めたい内容が異なってくるであろう。インクルーシブ教育の捉え方や理解については立場によって多様であり、当事者である子どもやその家族、教師や学校関係者にはそれぞれ異なる視点があるため、必ずしも共通認識が持たれているとは限らない。

以上のような経緯を見ていくと就学先決定にかかわる制度の背景に、世界的なインクルーシブ理念に基づく取り組みがあり、社会的な変革の試みの一つといえる。当事者やその家族が、インクルーシブ理念の動向を踏まえ、自らの考えを述べる場面が増えている。一方で、学校現場ではインクルーシブ理念の認識についての理解はあるものの、実際に取り組むには、学校環境を整える物理的予算や特別支援教育の専門性を有する教員や支援者についての育成が十分ではない現状がある。

就学に向けた準備を早くに始めている親の中には、障害のある子どもに対する教育や支援の内容について

自治体の取り組みを調べて知識を得ている場合や、親同士の繋がりから、具体的な学校の実践について情報を得ていることもある。したがって、就学相談員としては、障害のある子どもの教育に関する考え方や国の動向、所属する自治体の支援内容に加え、各学校の事情や具体的状況を把握している必要がある。その上で、親が得ている情報の性質を踏まえ、子どもや学校に対してどのような点に心配や不安を感じているかを就学相談員が理解し、それを言語化して伝え返すことが重要である。

3. 現状の就学相談の進め方と支援体制について

障害のある子どもの小学校への就学移行支援については、就学前後の関係機関がより丁寧な長期的な視点をもって計画的に取り組む配慮が必要になる(城間・緒方, 2010)。そのため、就学移行期に障害のある子どもの情報を適切に取り扱っていくために、独自の取り組みを自治体が行うようになり、例えば教育委員会、福祉機関、保健機関が連携した行政主導のキャンプの実施などがある(村上・税田, 2012)。その他にも先駆けとなる自治体の取り組みとしては、滋賀県湖南市が発達支援室を設置し就学前施設からと学齢期、就労まで一貫した支援を行う実践(藤井, 2005)や、鳥根県松江市が市全体でサポートファイルを活用(茶谷他, 2007)等がある。

平成25(2013)年の改正学校教育法施行令によって就学先決定の取り組みは、「就学すべき基準」から「就学可能な基準」へと基盤となる枠組みが変更された。これを踏まえて障害のある子どもの就学先決定手続きについての仕組みのモデル図が示された。図2は、令和3(2021)年「障害のある子供の教育支援の手引」(文科科学省, 2021b)にて示されたプロセスモデルとなる。

「障害のある子供の教育支援の手引」では、就学相談が始まる前の段階で、教育相談などを通じた相談・支援体制について言及されている。実際の学籍簿の作成は就学する前年度から開始されるが、多くの自治体ではそれ以前から教育相談等で就学を意識した相談の取り組みを行っている。就学時健康診断は翌年に小学校入学が予定されている子をもつ親に向けて教育委員会より通知が送付されることになる。しかし、就学相談については、保護者が自らの申し込むことで開始される。就学相談の申し込みに至る経緯はさまざま考えられるが、保護者は、専門家の助言を受けたり、学校の教育活動を理解した上で、わが子の状況を踏まえて就学先を検討したいと考え、就学相談を申し込むことが多いと思われる。その申し込みから対応にあたっていくのが就学相談員であり、就学相談全体の相談過程についての説明や案内も含めて進めていく立場にいる。そして、「教育支援委員会」(各自治体により「就学相談等検討委員会」、「就学支援委員会」等名称

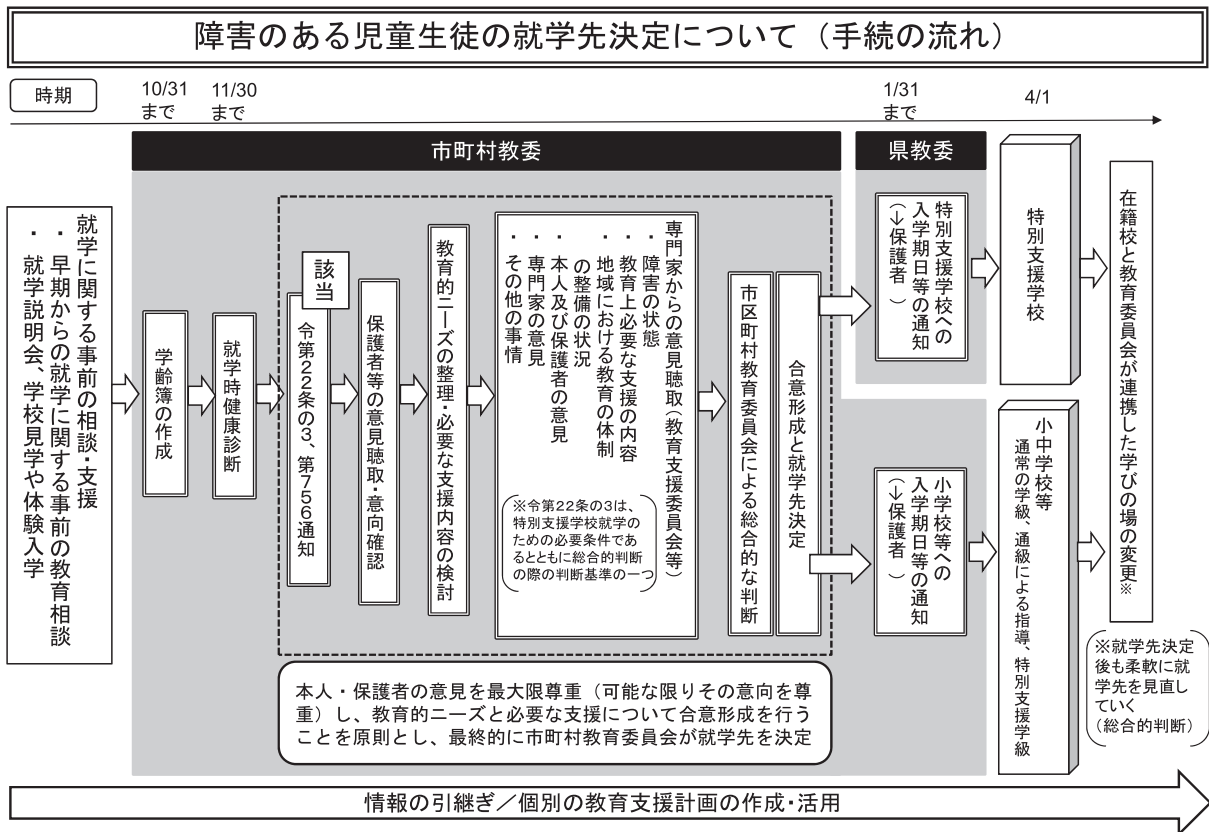


図2：障害のある児童生徒の就学先決定について（手続の流れ）（文部科学省，2021b，p.374）

が様々ある）にて、障害の状態、本人や保護者、専門家の意見等を踏まえて総合的に判断して、合意形成に向けた就学先案がまとめられていくという手順になっている。この中で保護者がどのような意見や考えをもっているかについて話し合い、一緒に考えていく過程が就学相談といえる。

例えば、立川市教育委員会「令和6年度 就学相談のご案内」（図3）では、保護者への面談の他に、医師による診察、発達検査の実施、さらに特別支援学級や特別支援学校の検討をしている場合においては、希望者には親子で見学や授業等への体験を行う機会もある。そして、保護者面談や子どもへの行動観察の結果を踏まえ「就学・転学支援部会」にて意見を資料にまとめて作業を行い、その資料に基づいて「就学支援等検討委員会」（教育支援委員会）にて専門家による審議を行い、委員会としての所見をまとめていくといった流れになっている。

保護者への意向確認までの段階の中で就学相談員は何回か保護者と会い、話し合う機会がある。特別支援学級等への見学を希望する場合、保護者と共に子どもの様子を観ていくこともある。就学相談員は保護者とやり取りできる様々な機会を通して、保護者の就学に対する考えや心情を理解できるように注意を向けていく必要がある。また、障害のある子どもが就学以前に受けている支援がある場合には、そこでの具体的な援

助や活動の様子、成長過程について把握をしていき、就学先となる学校に子どもの情報を整理して伝えていくことも大切になる。

「障害のある子供の教育支援の手引」（文部科学省，2021b）において掲げられている「早期からの一貫した教育支援」の方針に基づき、乳幼児健康診査や5歳児健康診査等と就学前の療育・相談機関との連携、幼稚園・保育所等と小学校との連携、教育委員会と福祉部局との組織的な連携など、子どもを中心に直接関わっている関係者や支援者のレベルから、組織間の連携を含め、多層的な水準での方策が、各自自治体の事情に応じて実施されるようになった。

しかし、それは行政上の手続きにおいては大きな課題と重なる部分でもある。つまり、就学支援以前は検診や療育といった福祉の範疇であり、就学に関しては教育委員会の範囲になるからである。この就学以前と就学後の「接続」での情報収集とその共有の仕方については、療育や保育園など児童福祉からの取り組みもあれば、教育側からの試みもある。例えば、ことばの問題は就学以前の親が気にする点である。地域にある『ことばの教室』は学校教育に属する組織であるが、小林他（2001）の調査によると、就学前の早期から利用されており、単に障害に関する支援にとどまらず、相談の場や保護者が安心できる場としても位置づけられていることが報告されている。

※ 自閉症・情緒障害特別支援学級への就学(転学)の場合、一部流れが異なります。詳細は面談の際にお伝えします。

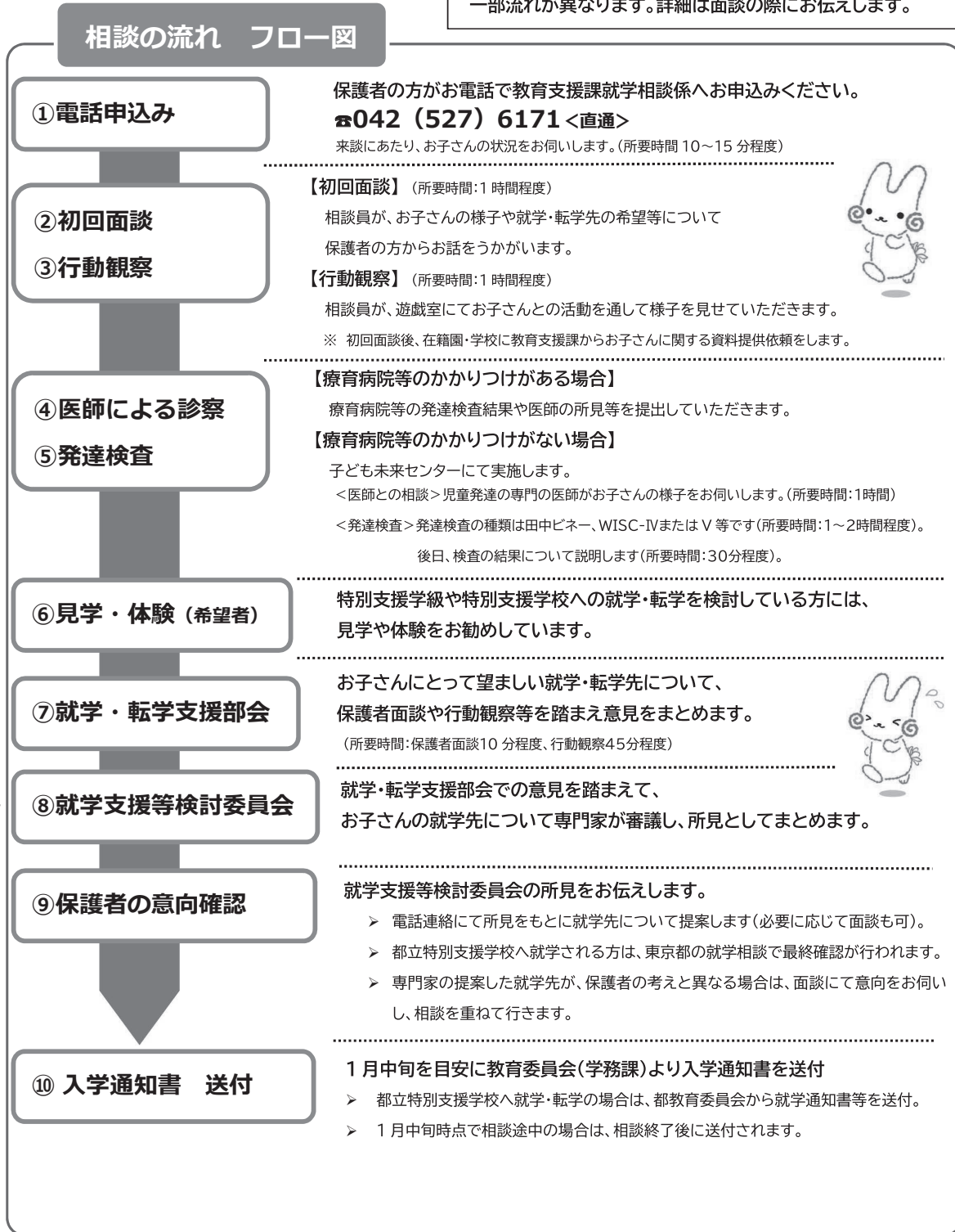


図 3：令和 6 年度就学相談のご案内「就学相談の流れ、フロー図」(立川市教育委員会, 2024)

さらに、平澤 (2011) もこのような発達支援のための教室が教育の場に含まれていることで利用しやすさがあり、保護者や保育者の見通しを促進させることで気づきから支援に至ること、そして就学へと繋いでい

く土台づくりに資する働きがあるとしている。金曾他 (2006) によれば、乳幼児期の「ことばの教室」担当者が小学校の担当者を具体的に知っていることで保護者に紹介しやすく、幼児期の情報が行われやすく、療

育から連続性のある指導が行えるとしている。このことから実際に幼児期の子どもや保護者の様子を知る支援者同士が連携を図ることで、保護者の安心感に繋がることが推測される。しかし、地域にある障害のある子どもへの早期支援システムについては、活用できる社会的資源の有無などにより、地域において状況が異なると考えられる(税田, 2012)。支援の方向性としては、早期に教育支援を子どもや保護者へ提供する取り組みもあれば、児童発達支援センターなどが中心となり、障害のある子どもを教育機関へとつなぐ試みも見られる(宮田, 2015)。

このような国全体の取り組みから、就学相談員は自らが所属している自治体の就学移行支援体制についてよく理解しておく必要がある。福祉部局と教育委員会との組織的連携の在り方がどのように行われているか等の全体構図についてイメージできることが求められる。障害のある子どもの情報について組織や機関同士で具体的にどう繋がり、情報集約と共有を行っているか、就学移行の骨格について把握する必要がある。そして、できれば就学前後の移行に関わる関係者を具体的に知ること、保護者の話がイメージしやすくなる。就学相談は就学決定手続きの一部であるが、そのことについてだけ意識するのではなく、就学移行という視点から就学支援の全体像を捉えてみて就学相談の位置づけを知ることで自らがどう業務にコミットできるかを考える姿勢が求められる。

4. 生態学的視点で就学支援・就学相談を捉える

就学は子どもの障害の有無にかかわらず、子どもにとっても保護者にとっても子どもの成長を実感する節目である。それは、これから大人へと成長していく子どもにとって、重要な経験への第一歩となる。しかし、就学を巡る体験は子どもだけではなく、保護者にとっても様々な思いを抱く契機となり、期待や不安が高まる時期といえる。したがって、就学を迎えていく前後の時期は、家庭とは異なる学校生活のルールや生活リズムに適応し、新たな人たちとの集団生活を体験する移行期の一形態として捉えることが重要であると考えられる。

真鍋(2016, p.248)は赤塚・大石(2009)を参考にしながら、就学支援を「小学校や特別市支援学校に移ることを想定して準備を整えたり、引継ぎを行うなどして、新環境である小学校等に移ってからその環境に慣れるまでに必要な支援、またはそれにつながる諸活動を展開すること」と説明している。

就学支援という考え方が注目されるようになった背景については、2000年頃から小学校入学後に子どもがうまく適応できず学習活動や集団活動に取り組めないといった「小1プロブレム」の事例が各地で報告され問題視されたことによる(江川他, 2007)。これらの問題に対して、文部科学省は平成11(1999)年中央教

育審議会(答申)、また、平成13(2001)年「幼児教育の充実—幼児教育振興プログラム(仮称)の策定に向けて」(文部科学省, 2001b)にて、保幼小の連携の在り方やカリキュラムの一貫性をもたせていくなど相互に関連づけていくといった制度上の「接続」の問題として対応を行った。「小1プロブレム」という言葉を提唱した新保(2010)は、その要因は幼児教育と学校教育の「段差」にあるという。つまり、就学前教育と小学校教育の間にある教育の目標や方法、学習空間や時間割などといった制度的差異への注目である(野本他, 2018)。また、西尾他(2009)の調査では就学前後での情報共有がなされていないこと、子吉(2010)の調査から任命権者が異なる機関同士(福祉と教育等)の連携が難しいことが指摘されている。さらに、佐藤他(2018)は早期支援に先進的に取り組んでいると考えられるモデル事業指定地域の教育委員会を調査した。その結果から就学先決定に向けた取り組みのうち、合意形成や「学びの場」の見直しに関する項目の実施率が著しく低いことを指摘している。金城・渡部(2024)も地域に応じた学びの場の検討の参考になるような教育支援資料の充実の必要性を指摘した。このように現状は「就学支援シート」という形で情報集約の方法と情報提供の仕方に焦点が当てられた取り組みが主となっている。

それに対して、林(2007)は幼少での交流実践での事例をあげながら子どもと子どもを取り巻く周囲との関係性の中で学びが成り立つことを報告している。また、野本他(2018)は就学移行期に関するフィールドワーク研究の中で、就学前教育から小学校教育に向かう個々の子どもの就学移行に着目し、両者の一貫性・連続性を記述し、分析をしている。それは、「気がかりな子」の不安や困り感に対する教師や同級生の関わりを「包摂のための資源化実践」(野本他, 2018, p.142)と呼び、教師が「気がかりな子」をネガティブに捉えるのではなく、ポジティブな資源としての意味付けをしながら学級内に広げていくことで、学級での集団や個の高まりとなるように資源化していく過程について報告している。このように制度や組織レベルでの保幼小の連携・接続の課題とは異なる個別の「実践」や関わる側の「信念体系」、「専門知識」など、ミクロレベルにおける連続性や一貫性に着目していく必要性と可能性についての指摘がある(野本他, 2018)。保育園・幼稚園で個々の子どもの成長過程や周囲との関係性の中で見えてきた変化について、子どもにどのように関わっていく中で子どもの姿がどのように見え、どのようなあり方となるのかという関係性から捉えた個別の様相を就学先となる学校に伝えていくことは、子どもが新しい環境に適応していく過程だけではなく、周囲がどのように受け入れていったのかという視点から捉えていく上でも参考になるのではないと思われる。

真鍋(2016)は「就学支援シート」等による情報共有について、就学前後の子どもに関わる機関同士の引き継ぎの改善を認めつつも、就学支援が移行の対象者

である子ども本人や保護者の側ではなく、支援者側に偏った展開があるとし、当事者の目線から就学を捉える視点の重要性を指摘している。その上で、個々の子どもの実態に即した就学支援を展開させるためには、「垂直的・水平的移行」があると述べている。「垂直的移行」とは時系列的に環境を移り渡っていくことを言う。子どもが保育園・幼稚園から小学校等へと就学する動きは「垂直的」といえる。そこでは、これまで親と子どもが支援者からの援助を得ながら作り上げてきた生活の在り方が、就学という新たな環境に入ることですぐ適応できなくなったことにより生じてくる問題や保護者の不安が想定される。それに対して、「水平的移行」とは、同時期に異なる環境を並行的に利用することを指すとしている。障害のある子どもの場合、園と同時に医療機関や療育施設を利用していることがある。療育施設等を複数利用することもあれば、一施設内で相談・療育・検診など目的に応じてかわる援助者が複数に渡ることもある。その結果、例えば、園と療育施設で子どもへの対応が異なり子どもに混乱が生じてしまうことや、保護者が支援者側の助言を整理できないこともある（水田他、2005）。

真鍋の観点に立てば、子どもや親は子どもの誕生後に何度かの垂直的移行や水平的移行を経験していると考えられる。つまり、就学以前に様々な支援者と関係を形成した経験があり、平安な生活環境を得ていくための工夫として支援を取り入れて、子どもや家族の個々の事情に応じた独自の生態環境を作り上げて生活を営んでいきていると考えられる。垂直的移行と水平的移行に注目することで、家族が経験してきた個別の歴史を知ることができ、子どもや親、家族の様態への理解につながると考えられる。就学に向かっていく過程は、これまで均衡が保たれた生態が崩れてしまう可能性がある。よき体験が得られた援助者との繋がりを失う場合もあれば、就学と共に援助者も新たになっていくことへ期待を抱く場合もあるであろう。就学相談において保護者は、このような微妙な気持ちの動きを潜在させつつ面談に臨む可能性がある。就学相談員はそのような揺れ動く気持ちの様相を把握しつつ、どのような方向性にて新たなステージに進もうとしているのか、保護者の考えを受け止めていく機会に立ち会っていると見える。したがって、就学相談員はこれまでに家族が有してきた固有の歴史について関心を持ち、現在に至るまでに家族が経てきた体験の性質について着目して保護者の話を聴いていく態度が求められると考える。

真鍋（2015）は国が進めている「早期発見・早期支援」という視点での情報集約と共有は、文脈上に現れてくる可視化できる生活の実態を捉えられることができるが、それだけでは不十分であると指摘している。そこに、「水平的移行・垂直的移行」が存在していることを考慮に入れていくことで、就学支援に関連していく他の現象への注目を広げていくことができるとしている。つまり、水平的移行と垂直的移行に注目する

ことで、「各々の生活やその一部である移行の実態から、当事者や関係者の生活に及ぼす価値観や意味あるいは人同士の関係性などを、より明確に浮かび上がらせる必要がある」（真鍋、2015、p.17）と述べている。このように人と環境との相互作用を問う「生態学的視点（ecological perspective）」をもつ重要性について指摘している。

心理学における生態学的視点では、子どもの発達や行動について環境との相互作用の観点から説明したBronfenbrenner（Bronfenbrenner）の生態学的システム理論の考え方がある。これは人の発達を個人と個人を取り巻く環境との相互作用を通して人は発達していくという考え方である。つまり、就学支援では子どもが新しい環境に適応する様子を判断するため、就学以前の家族や支援者との関係やその過程を考慮することで子どもが新しい環境にどのように適応していくかをより具体的に理解する材料となる。また、人が新しい環境に適応していく際に発揮される備わった強みや関心、リソースなど自助力や回復力といった点に注目していくことができ、当事者主体の就学支援に繋がる可能性がある（真鍋、2015）。

このように就学支援のプロセスは、単に保育園・幼稚園の延長として小学校が位置づけられる直線的な移行（垂直的移行）ではなく、子どもを中心に、保育園・幼稚園、医療機関、療育施設などの関係者が同時期に関わり、それぞれの機関と保護者との関係が並行して存在するという視点（水平的移行）で捉えられる。就学へと向かう方向性は同様であっても、そこに至る前までは個々の独自の事情や経緯がある。生態学的視点で捉えると、子どもとその環境を構成する周囲の関係者との間には、直接的・間接的に相互に影響を及ぼし合う関係があると考えられる。このような観点に立った場合、就学相談員は子どもと保育園・幼稚園での子ども同士の関係、子どもと担任との関係については関心をもつと考えられる。あるいは、保護者と園の担任との関係についても注目して話を聴くのではないかと考えられる。しかし、例えば、子どもが医療機関や療育機関を利用している場合に、そこでの子どもの状態や支援の内容については確認したとしても、支援者と子どもはどのように関わり合い、どのような関係性にあるかについて、就学相談員は着目しているだろうか。あるいは、子どもとかかわりを持っている支援者との関係について保護者はどのように捉えているのか、また、それぞれの関係機関と保護者とがどのような関係性であるかについて見立てているだろうか。このような子どもの周囲にいる関係者や、最も身近な環境である保護者と支援者同士の関係を、具体的なエピソードを通じて把握することは、就学後に新たに登場した支援者が、どのように関わるべきかを検討する上で参考になると考えられる。実際の子どもの家族の生活は複数の支援者とのつながりが重なり合う中で営まれているわけであり、そこに具体的な生活の実情がある。就学はこれまでの生活の在り方が大きく変

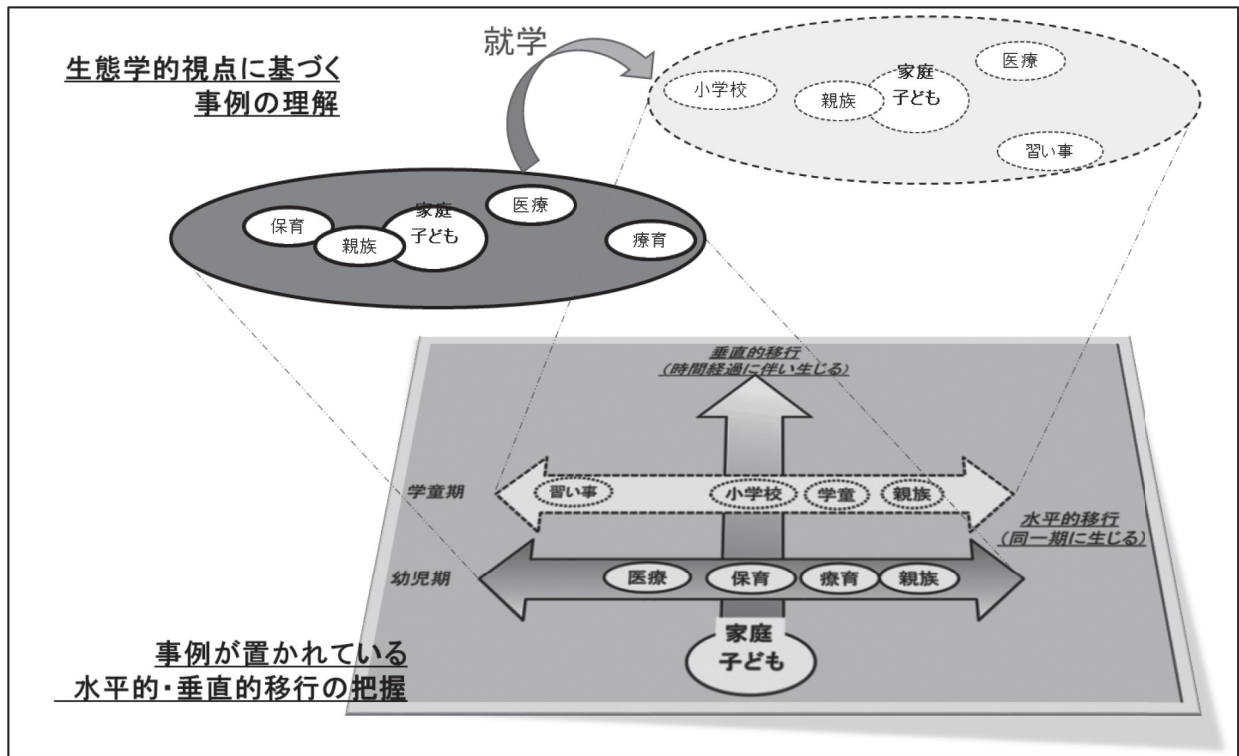


図4：水平的・垂直的移行と生態学的視点の関係図（真鍋，2015，p.20）

化する体験である。そこには生活の実際だけではなく、子どもや保護者の予期的な不安も含まれているわけであり、それは新たなストレス状態を作る契機にもなる。新しい環境にどう馴染んでいくか、新たに登場する関係者とどう関係を作っていくかは、子どもや家族によって独自の過程があると考えられる。子どもや保護者の生活や養育にかかわる事柄について具体的なエピソードとして捉え、そこでどのような関わり合いの中で、どのような事象が起こっているのかについて理解することは、新たに登場する関係者や支援者が子どもや保護者との関わりを考える上での参考になると考えられる。

5. 最後に

就学相談は、保護者にとって大きな不安と緊張を伴う体験といえる。就学移行の背景には保育園・幼稚園と学校との管轄の違いがあり、子どもにとっては生活の中での活動を中心とした動きから、学習活動というカリキュラムを中心とした動きへと変更すること、保育園・幼稚園にはいなかった学校生活や学習活動に関与する特別支援コーディネーターといった人的資源が校内にいることなど、就学以前の環境との大きな違いがある。しかし、学校場面がよくわからずにいる保護者にとっては、子どもの学校生活での様子について具体的なイメージは描きにくいのではないと思われる。したがって、就学相談員が個々の子どもの様子を見立てながら、子どもの学校生活の様子を様々にイ

メージしつつ、保護者に説明をしていくことは重要になると考える。

就学相談場面での保護者の不安の性質を理解するためには、三つの点に着目しながら話を聞いてみると整理がしやすい。一つは、養育をしていく中で、これまでに子どものどのような様子が気になりであったか、また、成長に伴い心配の内容や度合いに変化があったかという点である。その際に困った場面に対してどう対応してきたかを合わせて確認していくことで親の養育上の対応方法や子育てを支えてきた資源を知ることができる。二つ目は、就学先決定手続きに関連するあるいは、相談過程に伴う中で生じる事柄に関する点である。そもそも保護者はわが子に適う就学先がわからない状態や迷いがあるため相談に訪れた経緯がある。加えて、就学手続き過程ではどのようなことを聞かれるのか、就学相談で具体的に何が行われるのかは、十分に理解されていない。また、就学相談にて登場する関係者に対して自分の考えをうまく整理して伝えていけるかという不安も抱えている場合も珍しくない。さらには、就学相談において出会う関係者や地域の人などから、保護者からすると心無いと感じてしまう言葉をかけられたと気分がめげてしまうこともある。就学相談に伴う保護者の非常に繊細で複雑な気持ちの揺れを意識していきたい。三つめは、一つ目ともかかわる点であるが、保護者の身近な周辺に子育て体験を気楽な気持ちで相談ができる相手がいるかどうかという人的資源についてである。自らの育児について話すことへの抵抗感があり、子ども育ちにかかわることをオー

ブンにしたいという気持ちをもつ親の場合には、子育てについて語り合う相手がいないまま今日に至っている場合もある。特に家族内で子どもの成長の捉え方に意見の相違がある場合、母親は一人でさまざまな思いを抱えることがある。このように親がどのような環境の中で子育てを行っているかについて意識して捉えていくことで、子どもの育ちの場に含まれている事情や経緯を知ることができる。

就学相談における初回面談では、どのような経緯があり就学相談を受けてみたいと決意したのかについて問いかけていきたい。保護者自らではなく子どものかかわりがある家族以外の第三者から就学相談を勧められた経緯がある際には、そのこと自体に強い衝撃を受けている場合がある。その親自身の体験を理解するところから話を聴いていくことで、保護者は自身の主体が大切にされたと感じる経験になると考える。また、就学相談の必要性についてどのような認識が保護者にあるかについて話題として取り上げたい。相談を勧められ背中を押されたことで申し込みに至った場合には、相談に取り組む気持ちが十分固まっておらず、迷いが多いこともある。しかしながら、どのような場合でも時間を割いて来談されたわけで、それに対する敬意を示す言葉をかけていくことは保護者との関係を形成していく上で極めて重要であると考えられる。このように就学相談が子どもの就学支援の流れの中での大切な節目と考えた場合、最初に保護者に対してどう向かい合い、相談を開始できたかの経験には重要な意味があると考えられる。保護者が自ら動機を強くもっている場合でも、勧められたことで申し込みに至ったとしても、保護者自身の中で相談を受けてみようとするに至った心の動きがある。その道筋に対して関心を持ち、保護者が周囲の者とどのような関係性の中で何を感じ、どのような考えをもち相談に向けて気持ちが動いたのかについて配慮しつつ話を聴いていきたい。そうすることで保護者の背景にある個別の事情が見えてくるのであり、相談に至るまでの道筋が了解できるようになる。つまり、就学前までの子どもの成長過程において、保護者を含む関係者とどのような関わり合いがあったのかという文脈を次のステージとなる学校関係者に具体的なエピソードとして伝えることで、子どもの背景をより理解しやすいものにしていくことができると考えられる。

障害のある子をもつ親の中には表面的には穏やかで静かな態度を見せてくる場合がある。また、就学相談の流れに関しての理解も早く、心理検査の結果について積極的にわかろうとする態度をとることもある。しかし、中田（1995）や平井（1988）などが指摘するように、障害を受容することは簡単なことではない。多くの特に母親は心の奥底には苦悩がある。そのような気持ちを抱えていたとしても、意識的か無意識的にかかわらず、見事なまでに抑えた様子で就学相談に臨むことも多い。そのように、あからさまに感情を表さない様子は、一見すると障害受容が進んでいると就学

相談員が錯覚することもあると考えられる。

障害のある子どもとその親への心理的支援に詳しい田中（2009, p.137）は、「お母さんたちは、表面的な穏やかさの背後に、子どもに対する否定的・破壊的な感情を遷延させ、同時にそのような感情を抱く自分に対しても罪悪感を募らせ、二重に苦しみながら子育てをしなければなりません」と述べている。就学相談員は母親が表面上の様子とは異なり、潜在的にはアンビバレントな感情があるという二重構造の心の動きがあることを連想できる感度をもっていきたい。

このように、就学相談員は就学相談に至るまでの時間軸の中で、子どもの育ちの場に関わる支援者との関係性に注目し、生態学的な視点から子どもの状況を把握していくことが重要である。そうすることで、子どもが多様な場面に直面しながらどのようにその状況を生きてきたのか、また、その様子を保護者がどのように捉えていたのかについて、保護者の心情も含めて丁寧に聞いていくことが大切であると考えられる。また、そのような感覚で話を聴いていくことで、子ども－保護者、子ども－支援者、保護者－支援者との関係性について俯瞰的に捉えていくこともできる。就学以前の保育園・幼稚園といった集団場面における対人関係の交流の持ち方、療育の中での個別対応や集団活動での様子、家庭の中での一番身近な人との関係での様子など、環境の異なる場面ごとで本人にどう働きかけ、子どもはどのように反応したかについての差異や異同について知ることは、子どもの育ちの個別性、独自性といった質的な側面の理解に役立つと考えられる。さらに、就学後に子どもの前に登場する支援者たちの関わり方についても念頭にもち、子どもの少し先の姿をイメージしながら対話をする中で、就学相談員と保護者が共に子どもの未来を見据えた対話の構図になる。このような共に語り合う関係をもつことで、閉鎖的な態度で子育てをしてきた保護者にとっては安心感や安堵感を得ることができ、子どもの就学について一緒に考える場を共有する体験になるのではないかと考える。

就学相談を就学移行過程の一部として捉え、関わり合いの中で生じている関係性の性質に着目し、それを就学後に子どもと関わりをもっていく支援者に伝えていくイメージを図5に示してみた。就学相談の件数が増加していくなかで、就学相談を経て教育支援委員会にあげられていく資料の一部には、子どもの実態把握をしていくためにチェックリストをもちいた行動観察記録が作られている場合が多い。チェックリストは学校での学習活動や生活活動を意識した項目であり、体系的に細部にわたるような内容で構成されている。例えば、保育園・幼稚園では日常生活の基本的な自立（食形態、食事、排せつ、着脱）、コミュニケーション（言葉による表出、多様な手段による表出、言葉による理解、多様な手段による理解）、理解（文字の読み取り、理解、数の数え、日時）といった内容がある。さらに、学習態勢・認知処理、人との関係・集団参加、行動特性といった大項目に対して、それぞれを構成する中項

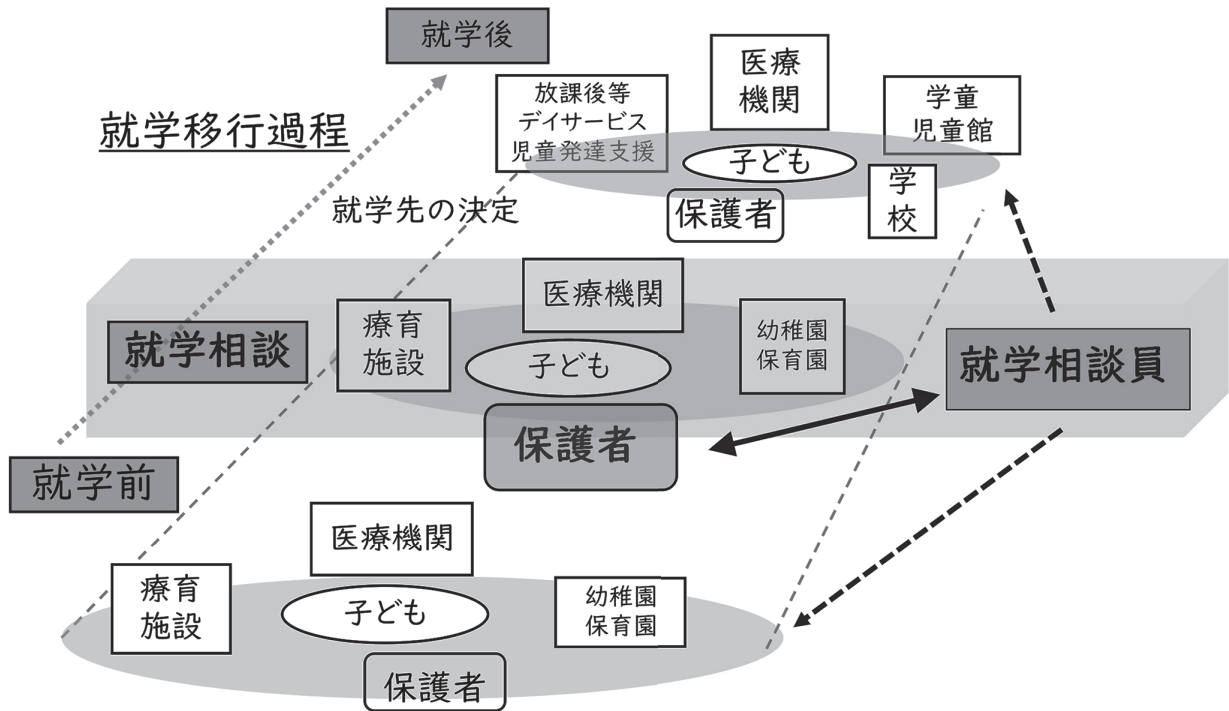


図5：生態学的視点立った就学相談員の保護者面談における関係図

目が複数あるといった詳細で具体的な項目で構成されている。教育支援委員会では、保護者から得られた子どもに関する成育史を含む面談票、医師の診断を含む所見、心理検査の結果、さらに先述したような細分化された項目を段階的に評価した行動観察記録等による資料が提出される。就学相談員の業務としてはこの資料を作ることも課せられているが、就学後に子どもが学校生活に円滑に馴染んでいけるように支援していくためには、学校関係者に対して保護者との面談の中での語りから就学相談員が理解した育ちの過程や感じ取った保護者の心境、さらに、エピソードを通じて把握した多様な場面における子どもと関係者の関わりの様子など、質的な側面も捉えながら、保護者と向き合うことが重要ではないかと考えている。

このような意識をもち子どもの育ちのエピソードを聴くことは、子どもに備わっている「ストレンクス（強み）」を発見していくことに通じると考えられる。どのような場面でどのような関わり合いがあったかという関係性の中で発揮されてきたエピソードを保護者が語る中で、本人や家族がこれまで気づいていなかった潜在的な力を見つけることがある。あるいは、ある状況下や関係の中では「問題」として捉えられていた行動が異なる文脈や状況の中では本人の強みとして発揮していることを見出すこともある。このように子どもがうまくできないことへの注目や困難と感じている事柄を、周囲との関係のあり方と合わせた中で考えていく視点を持ち、生活の中で生じる「危機場面」を親子がどのように乗り越えてきているかという点に就学相

談員は注目していきたい。つまり、子どもが適応的に過ごせる場であるかどうかを注視しつつも、学校教育に入る際に不足している点や苦手な部分のみに注目するのではなく、子どもがどのような場面で生き生きとした体験をしているのか、また、どのような場面で独自の世界を表現しているのかといった、子どもの関心世界の広がりなどにも目を向けることが重要と考える。

このように就学相談員は保護者と共に子どもの就学を巡って対話を展開していく際に保護者がわが子のどのような点に難しさを感じているか、あるいは潜在的な力を感じているか、現状の状態から将来に向けてどのように成長していくイメージを抱いているかについて、共有しながら対話を進めていく必要がある。この部分において心理的な気配りと目配せが必要であり、保護者の気持ちに余計な負担がかからないような配慮が必要になる。そうすることで、わが子の教育に対する考えや期待について聞き取りながら整理をしていく対話を展開していくことができる。就学相談過程の中で保護者自身は様々な考えや意見に触れて、心理的にも動揺する可能性がある。その揺れを共に体感しながら、気持ちが落ち着いていくプロセスに付き合うことで、就学に対する考えや意見が形作られていくと考えられる。就学相談員にはそのような心理的過程について伴走する役割が含まれていると考える。

保護者が就学相談に至るまでの経緯、そこに含まれている家族の歴史はとて多様であり、個別のいきさつがある。そして、就学は家族にとって子育ての節目となる体験である。保護者が家族の歴史を丁寧に扱っ

てもらえたと感じられる面談を体験することができたならば、それは次の移行支援場面における援助者や支援者との出会いに向けた心理的準備にもなる。就学相談という面談を通して、子どもも保護者も多様な体験を複層的に重ねていることを忘れてはならない。また、子どもの育ちの基盤は、家族との関係の中で築かれる歴史であり、それは子どもが自己を形成し確立していくための中心軸となる。その視点を定点としながら、子どもがどのような人間関係の広がりを得て、新たな関係性を体験しながら成長していくのかを見据えることで、子どもを独自の存在として理解し、個別のニーズに即した支援を生み出すことができるのではないかと考えている。

引用文献

- 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(5), 291-297.
- 茶谷 和美・西田 福美・中川 小百合・金森 祐次 (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研究紀要, 30, 45-56.
- 江川 斑成・高橋 勝・葉養 正明・望月 重信 (2007). 最新教育キーワード137 (第12版) 時事通信社
- 藤井 茂樹 (2005). 支援のニーズに応じた保健・福祉・教育・就労・医療の連携—教育現場・自治体・専門家による実践と提言— 発達103, 26, 73-78.
- 林 浩子 (2007). 幼小の交流活動から見えてくるもの—幼小連携におけるもう一つの意味— 保育学研究, 45(2), 175-182.
- 平井 保 (1988). 障害のある子どもと家族へ精神的支援の臨床的意義と課題—教育相談における事例を通して— 国立特殊総合研究所教育相談年報, 18, 20-27.
- 平澤 紀子 (2011). 発達障害のある幼児に対して求められる教育条件の整備—幼稚園等における発達障害のある幼児に対する支援教室の研究から— 発達障害研究, 33(2), 188-194.
- 金曾 奈緒美・久保山 茂樹 (2006). 乳幼児期からの一貫した教育支援体制づくりに対する「ことばの教室」の役割—地域支援と校内支援をつなぐ「ことばの教室」担当者の実践から— 国立特殊教育総合研究所教育相談年報, 27, 1-7.
- 金城 尚義・渡部 匡隆 (2024). 就学を経験して感じた困難さやニーズまでのプロセスの検討—発達障害のある児童の保護者へのインタビュー調査から— 教育デザイン研究, 15(1), 200-210.
- 小林 倫代・久保山 茂樹 (2001). 地域における早期からの教育相談の場としての「ことばの教室」の役割 国立特殊教育研究所研究紀要, 28, 11-21.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2011). サマランカ宣言 国立特別支援教育総合研究所 Retrieved September 28, 2024 from https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html
- 真鍋 健 (2015). 特別なニーズのある幼児に対する就学支援に関する実践的研究—生態学的視点に基づいて— 広島大学大学院博士論文
- 真鍋 健 (2016). 幼児期から学童期への移行を支える就学支援の考え方と具体的方法 発達障害研究, 38(3), 248-256.
- 宮田 広善 (2015). 姫路市における児童発達支援センターと教育機関との連携 LD研究：研究と実践, 24(4), 463-473.
- 水田 和江・鈴木 隆男・木下 昌恵 (2005). 障害をもつ乳幼児を養育する家族のニーズと育児支援にかかわる保健センターの役割 西南女学院大学紀要, 9, 165-179.
- 文部科学省 (2001a). 21世紀の特殊教育の在り方について (最終報告) 文部科学省 Retrieved September 18, 2024 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/gaiyou/010101.htm
- 文部科学省 (2001b). 幼児教育の充実に向けて～幼児教育振興プログラム (仮称) の策定に向けて～ (報告) 文部科学省 Retrieved October 1, 2024 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/005/toushin/010204.htm
- 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 Retrieved September 18, 2024 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm
- 文部科学省 (2005). 特別支援教育を推進するための制度のあり方について (答申) 文部科学省 Retrieved October 1, 2024 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/09/22/1212704_001.pdf
- 文部科学省 (2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告) Retrieved October 1, 2024 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm
- 文部科学省 (2015). 特別支援教育資料 (平成26年度) 文部科学省 Retrieved September 18, 2024 from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1358539.htm
- 文部科学省 (2021a). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して—全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現— (答申) 文部科学省 Retrieved October 1, 2024 from https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf
- 文部科学省 (2021b). 障害のある子供の教育支援の手引—子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえ

- た学びの充実に向けて— 文部科学省 Retrieved October 1, 2024 from https://www.mext.go.jp/content/20210629-mxt_tokubetu01-000016487_01.pdf
- 文部科学省 (2022). 令和4年度 概算要求主要事項 文部科学省 Retrieved October 1, 2024 from https://www.mext.go.jp/content/20210827-mxt_kouhou02-000010167_6.pdf
- 文部科学省 (2023). 通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議 Retrieved October 1, 2024 from https://www.mext.go.jp/content/20230313-mxt_tokubetu02_000028093_01.pdf
- 村上 太郎・税田 慶昭 (2012). ある地区における就学移行支援の変遷と課題—教育的支援の充実と支援者を育てる自治体の取り組み—北九州市立大学文学部紀要 (人間関係学科), 19, 53-67.
- 中田 洋二郎 (1995). 親の障害の認識と受容に関する考察—受容の段階説と慢性的悲哀 早稲田心理学年報, 27, 83-92.
- 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—考察— 石川看護雑誌, 7, 45-57.
- 西尾 幸代・大崎 忠久・船谷 友代 (2009). 特別な支援を有する移行段階の子どもたちを支える連携のあり方—就学・進学先の新担任から見た情報伝達に関する実態調査から— 福井大学教育実践研究, 34, 127-138.
- 野本 星来・伊勢本 大・宮下 絢・白松 賢 (2018). 就学移行期における指導の連続性と一貫性—「気がかりな子」の資源化実践に着目して— 子ども社会研究, 24, 135-150.
- 大阪市弁護士会 (2024). 勧告書 大阪市弁護士会 Retrieved October 1, 2024 from https://www.osakaben.or.jp/01-aboutus/committee/room/jinken/03/2024_0322.pdf
- 税田 慶昭 (2012). 未就学児の発達支援—早期支援という残された課題— 臨床心理学, 12(5), 634-640.
- 佐藤 麗奈・今枝 史雄・菅野 敦 (2018). 障害幼児の就学先決定に向けた支援体制に関する研究—教育委員会の運営する支援教室との関係から— 東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ, 6 9(2), 463-475.
- 新保 真紀子 (2010). 小1プロブレムの予防とスタートカリキュラム—就学前教育と学校教育の学びをつなぐ— 明治図書出版
- 城間 園子・緒方 茂樹 (2010). 特別支援教育における「とぎれない支援システム」の構築—関係機関における情報交換ツールサポートノート「えいぶる」の作成— 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 2, 1-11.
- 立川市教育委員会 (2024). 相談の流れ フロー図 立川市 Retrieved October 5, 2024 from https://www.city.tachikawa.lg.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/004/394/03-nagare.pdf
- 高橋 純一・松崎 博文 (2014). 障害児教育におけるインクルーシブ教育への変遷と課題 福島大学人間発達文化学類論集, 19, 13-26.
- 田中 千穂子 (2009). 母と子のこころの相談室—“関係”を育てる心理臨床— 山王出版
- 徳永 豊 (2017). 障害のある子どもの就学先決定と心理学的支援—コンセンサス・ビルディング・モデルの提案— 福岡大学人文論叢, 48(4), 1027-1053.
- 上野 光作・中村 勝二 (2011). インクルージョン教育に対する通常学級教員の意識について 順天堂スポーツ健康科学研究, 3, 112-117.
- 由岐中 佳代子・園山 繁樹 (2000). 米国におけるインクルーシブ教育の動向と課題 西南女学院大学紀要, 4, 69-82.