

# 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—\*

Support in children's transition to the elementary school:

Role of the special education committee in the school

小 泉 令 三                      中 山                      健

Reizo KOIZUMI

Takeshi NAKAYAMA

学校教育講座

附属障害児治療教育センター

(平成17年9月30日受理)

小学校新入生の適応援助と特別支援教育における校内委員会の設置状況との関連を、福岡県内の全公立小学校を対象に、2002年末から2003年初めにかけて、郵送法を用いた質問紙調査により検討した。その結果、(1)校内委員会設置校は回答した学校の約3割程度であった。(2)校内委員会設置校は未設置校に比べ、軽度発達障害に関する校内研修会をより多くもち、教師の軽度発達障害の理解や指導方法の理解が進んでいた。(3)設置校は小学校入学前に、より多くの幼稚園や保育所と、より多くの連絡会をもち、また入学前に就学指導委員会で話し合われた児童の割合もより高かった。ただし、(4)新入学児童を対象とした具体的な支援については、設置校と未設置校の間でほとんど違いは見られず、保護者との関係についても差は認められなかった。

キーワード：校内委員会、軽度発達障害、小学校入学、新入生、適応援助

## 問題と目的

小学校入学は大部分の子どもにとって、幼稚園や保育所への入園・入所に続く大きな環境移行事象である。特に、小中学校9年間の義務教育のスタートとしてすべての子どもが経験するものであり、学校教育における適応促進の意味では、非常に重要な環境移行の一つと言える。

この小学校入学時の適応援助に関しては、わが国でも従来からいくつかの研究がされている(例：古川・小泉・浅川, 1991)が、近年特に重要な課題の一つとなっているのが軽度発達障害への対応である。これは、“特殊教育から特別支援教育へ”という流れの中で、個人差へのきめ細かな対応によって、これまでほとんど対応されてこなかった軽度発達障害児への適切な支援を行おうとするものである(特別支援教育の在り方に関する

調査研究協力者会議, 2003)。これに関しては、“早期発見”および“早期対応”が重要視されており、さらに二次的障害を予防する意味からも、できるだけ早期すなわち小学校入学段階からの対応が必要かつ有効であると考えられる。

全般的に、特別支援教育の推進に関しては、文部科学省から提示される今後の方針等を踏まえて、各自治体(県市町村)の教育委員会、そしてさらに各学校が取組みを進めていくこととなる。実は、各学校段階で具体的な取組みが定着するには、校内体制の整備や人材養成、あるいは学校外の関連機関との連携などが必要であり、ある程度の時間を要することとなる。

本研究の調査対象となる福岡県では、例えば学習障害児への対応としてそれに関する校内委員会(以下、校内委員会とする)を設置して校内体制を充実させることが有効であるとしている(福岡

\* 本研究は、科学研究費補助金(基盤研究(C)2)14510150, 研究代表者 小泉令三)の助成によるものである。実施にあたっては、松山美香, 山口美鈴, 山村留伊, 米澤仁美の各氏の協力を得た。

県教育委員会・福岡県教育センター,2002)。このような流れを受け、県内では校内委員会を設置する小学校が増えつつあると考えられる。しかし、その実態やさらに小学校新入生への対応との関係については、調査はあまり行われていないのが現状である。

以上のことより、本研究では小学校入学時の適応援助に関して、特別支援教育が開始されてまだ日が浅い段階ではあるが、校内体制の要ともなる校内委員会の設置に注目し、それを中心とした特別支援教育への取組みと具体的な援助策との関連を検討することを目的とする。

## 方法

### 調査対象者

福岡県内の全公立小学校781校(有効回答468校、有効回答率59.9%)の第1学年の学年主任またはそれに該当する教員(男性83名、女性378名、無記入7名)。回答者の平均教職経験年数は20.53年であった。

### 調査時期

2002年12月中旬～2003年1月下旬

### 調査方法

質問紙を各学校に郵送し、無記名での回答後、返信用封筒での返送を依頼した。

### 調査内容

質問項目は、1年生の人数・クラス数や回答者の属性に関するものを除くと、大きく3つに分けられる。学校内の特別支援教育への取組に関わるもの(校内委員会設置、軽度発達障害の理解と支援など)と、小学1年生の特別支援教育体制に関するもの、そして学校外の幼稚園・保育所や保護者との連携に関するものである。質問項目の詳細は、結果・考察の欄で述べる。回答は大部分、選択形式と数を記入するものであったが、一部、具体的な記述を求めるものもあった。

## 結果と考察

### 校内委員会設置の有無

「LD(学習障害)児の指導などについて話しあう」ためにどのような組織が設定あるいは利用されているかを尋ねたところ、表1のような結果であった(以下すべての集計結果について、無回答・無効回答のために、質問項目によって有効回答総数が異なることがある)。ここで、学校規模によって学校内の組織が異なることが予想されるため、第1学年のクラス数(2クラス以下と3クラス以上)によって、学校規模を小中規模校と大規模校の2つに分けて集計した。複数組織での対応を実施している学校があったため、集計の合計は回答のあった学校の総数よりも多くなっている。

全体で見ると、軽度発達障害に対応するための校内委員会が設置されている小学校は137校(29.4%)で、大規模校では設置の割合が高くなっていた( $\chi^2=9.28$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ )。これに対して小中規模校では、生徒指導関係の会での対応の割合が高くなる傾向があった( $\chi^2=2.82$ ,  $df=1$ ,  $p<.10$ )。学校規模が大きいと教職員数も多く、委員会組織を細分化可能であるために、校内委員会設置の割合が大規模校でより高くなっていると予想される。小中規模校では、一つの委員会に複数の機能を重ねているため、調査時点では軽度発達障害への対応を生徒指導関係の会で兼ねているのであろう。ただし全体として、軽度発達障害に対応する組織が「特別な」学校が3分の1以上あり、体制づくりが進んでいないことがわかる。

### 軽度発達障害の理解と支援

学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能自閉症、自閉症について、学校内のどれくらいの教師が「用語を聞いたことがある」か、「その意味を理解している」か、「具体的な指導方法がわかる」かをそれぞれ、5段階(全員=5点、4分の3程度=4点、

表1 軽度発達障害への対応を担当する組織

	小中規模校 (2クラス以下) 338校	大規模校 (3クラス以上) 128校	合計 466校
校内委員会	86 (25.4)	51 (39.8)	137 (29.4)
生徒指導関係の会	106 (31.4)	30 (23.4)	136 (29.2)
学年会	35 (10.4)	25 (19.5)	60 (12.9)
管理職中心	13 (3.8)	0 (0.0)	13 (2.8)
その他の会	29 (8.6)	11 (8.6)	40 (8.6)
特別な	119 (35.2)	47 (36.7)	166 (35.6)
合計	388 (114.8)	164 (128.1)	552 (118.5)

(注) 数字は学校数、カッコ内は小規模校数、中大規模校数、合計校数に対する割合(%)を表す。

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—

表2 教員の軽度発達障害の理解と支援の因子分析結果

項目	I	II	III	平均値	SD
(第I因子)					
学習障害の「指導方法」	.94			2.11	1.09
注意欠陥多動性障害の「指導方法」	.92			1.94	1.02
自閉症の「指導方法」	.78			1.91	0.98
(第II因子)					
学習障害の「理解」		.97		4.04	0.98
注意欠陥多動性障害の「理解」		.82		3.80	1.14
自閉症の「理解」		.70		3.93	1.09
(第III因子)					
高機能自閉症の「用語」			.91	2.72	1.49
高機能自閉症の「理解」			.87	2.10	1.23
(因子分析から除外した項目)					
学習障害の「用語」				4.90	0.37
注意欠陥多動性障害の「用語」				4.75	0.65
自閉症の「用語」				4.88	0.52
高機能自閉症の「指導方法」				1.39	0.73

(注)「指導方法」=具体的な指導方法がわかる  
 「理解」=その意味を理解している  
 「用語」=その用語を聞いたことがある

半数=3点, 4分の1程度=2点, 4分の1以下=1点)で尋ねた。回答は全部で12個である。なお、質問内容として従来の障害児教育の範疇に入る自閉症を入れたのは、これとの比較によって、特別支援教育の対象となる他の3項目の相対的な位置を確認するためであった。

情報の集約を目的に、これらの回答について因子分析(主因子法, プロマックス回転)を行い、平均値およびSDとともに示したものが表2である。まず、回答に極端な片寄り(1.50以下と4.50以上)がある4項目は分析から除外した。残りの項目は因子分析により3つの因子にまとめることができ、第I因子は「指導方法」、第II因子は「理解」、第III因子は「高機能自閉症関係」と命名した。表の平均値に注目すると、高機能自閉症を除く他の障害については、それらの名称を耳にする機会が確実に増えており、その理解も進みつつあることがわかる。しかし、具体的な指導方法の普及は自閉症と同レベルであり、今後の課題となっていることが推測できる。

次に、因子ごとに該当する項目の得点を合計して因子得点とし、校内委員会のある学校とない学

校の間での得点の比較を行った(表3)。「指導方法」因子と「理解」因子のどちらも、校内委員会がある学校の方が有意に得点が高くなっていた。「高機能自閉症関係」因子では差が認められず、これについては、教育実践の場での取り組みが今後の課題となっていると考えられる。

なお、年度内に実施された軽度発達障害に関する校内研修会の回数を尋ねたところ、校内委員会のある学校( $M=1.67$ ,  $SD=1.76$ )は校内委員会のない学校( $M=1.00$ ,  $SD=1.10$ )よりも、有意に回数が多かった( $t=4.17$ ,  $df=180.5$ ,  $p<.001$ )。校内委員会の有無のような学校の組織構成の違いと、研修会開催に見られるような取組の姿勢とは関連があることが明らかになった。

小学1年生の特別支援教育体制

小学1年生の中で、軽度発達障害あるいはその傾向がある児童についての支援体制を尋ねた。具体的には、表4の7つの支援について、それぞれに何人の軽度発達障害児(傾向を含む)が該当するかを人数で尋ねた。なお、1人が複数種類の支援を受けている可能性があるため、延べ人数での回答を求めた。支援策に関する情報を集約するた

表3 校内委員会の有無による、教員の軽度発達障害の理解と支援の因子得点の比較

因子	校内委員会		t値(df)
	あり	なし	
指導方法	6.48(2.88)	5.72(2.80)	2.54(427)*
理解	12.34(2.58)	11.52(2.93)	2.79(432)**
高機能自閉症関係	4.99(2.68)	4.73(2.53)	0.99(432)

\*\*  $p<.01$  \*  $p<.05$

表4 校内の特別支援教育形態の因子分析結果

項 目	I	II	平均値	SD	共通性
(第I因子)					
1 通常授業でのTT	.95		0.83	2.18	.88
2 通常授業の流れを考慮	.63		0.75	1.69	.46
3 その他	.25		0.02	0.15	.04
(第II因子)					
4 特殊学級で学習		.67	0.11	0.48	.33
5 学級担任が授業時間外に個別指導		.55	0.62	2.10	.47
6 通級指導		.44	0.13	0.43	.12
7 学習補助者がつく		.33	0.23	0.75	.15

めに、因子分析（主因子法，プロマックス回転）を行ったところ、2因子を抽出することができた。第I因子は通常学級での通常の学習形態を基本とした対応であるのに対して、第II因子は特殊学級や授業時間外の個別指導、あるいは通級指導のように、その児童固有の時間や場所を設定し、指導を実施する支援策である。第II因子の方が第I因子に比べ、児童の個人差への対応がより明確であり、特別支援教育の主旨に沿う傾向が強いと考えられた。むしろ第I因子の対応も、児童の個人差への対応に関して重要な意味をもたずである。しかし、現状では必ずしも有効なTT（ティーム・ティーチング）の方法が確立しているわけではないし、また通常授業での流れも軽度発達障害児の特性に合わせた展開方法についてようやく実践が始まった段階であると考えられる（cf. 福岡県教育委員会・福岡県教育センター，2002）。以上、表4の結果では共通性の低い項目もあるが、特別支援教育体制の分類としてはほぼ妥当なものである

と考えられる。

表5は小学1年生について、「軽度発達障害児（傾向を含む）」、「通常学級での配慮をしている軽度発達障害児」（表4の項目1～3の支援を受けている児童数）、「特別支援教育的形態での配慮をしている軽度発達障害児」（表4の項目4～7の支援を受けている児童数）、「入学前に就学指導委員会で話し合われた児童」、「入学前に就学指導委員会で話し合われるべきだった（と考えられる）児童」、今後「保護者との話し合いが必要と考えられる発達面で『気になる子』」の数を、各学校の第1学年児童の総数で除した割合をまとめたものである。児童総数を考慮したのは、当然のことながら学校規模によって軽度発達障害等を有する児童の絶対数が異なると考えられるためである。これらの割合が校内委員会の有無によって差があるかどうかを検討したところ、「入学前に就学指導委員会で話し合われた児童」について、校内委員会がある学校の方が割合は高くなる傾向が認められた。他の5

表5 校内委員会の有無による、特別な支援を要する小学1年生の割合（対1年生総数）の比較（括弧内はSD）

	校内委員会		t値 (df)
	あり	なし	
軽度発達障害児(傾向を含む)	.026(.043)	.027(.046)	0.35(422)
通常学級での配慮をしている軽度発達障害児	.036(.076)	.030(.062)	0.85(466)
特別支援教育的形態での配慮をしている軽度発達障害児	.022(.049)	.020(.050)	0.49(465)
入学前に就学指導委員会で話し合われた児童	.012(.020)	.008(.018)	1.90(464)+
入学前に就学指導委員会で話し合われるべきだった児童	.009(.016)	.008(.023)	0.10(465)
保護者との話し合いが必要と考えられる発達面で「気になる子」	.035(.040)	.038(.057)	0.45(465)

+ p < .10

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—

つの項目では、統計的に有意な差は見られなかった。

まず軽度発達障害児（傾向を含む）の割合であるが、2001年に文部科学省が実施した全国実態調査では、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒数が約6%程度の割合で通常の学級に在籍していると報告されている（学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議、2001）。しかし今回の調査では3%以下となっており、全国実態調査を基準にして考えると、各学校での把握が十分に進んでいない可能性がある。これは、「特別支援教育の形態での配慮をしている軽度発達障害児」（表4の項目4～7の支援を受けている児童数）の割合にも表れていると考えられる。また、校内委員会の有無による違いについては、既存の就学指導委員会との連携はあるようであるが、今回の調査で見える限り、他の項目では差が見られず学校内での児童の支援および保護者への働きかけという意味で、校内委員会がどの程度有効に機能しているのかは不明であった。

**幼稚園・保育所・保護者との連携**

小学校入学前後の幼稚園・保育所・保護者との関わり方やその頻度などを、校内委員会の有無によって分けて集計したものが表6である。「入学前に連絡会をもった幼稚園や保育所」の割合では、残渣分析の結果、校内委員会のある学校はない学校より、「半数以上の幼保」と連絡会をもった割合が高く、「すべての幼保」を合わせると校内委員会のある学校は7割以上に達する。「一つの幼稚園・保育所あたりの連絡回数」も、校内委員会の有無によって異なる傾向が見られ、残渣分析により、校内委員会のある学校は“2回”の割合が高い傾向が見られた。

「連絡会以外での幼保職員との交流の機会」や「小1と幼保の交流の機会」では、校内委員会の有無による差は見られなかった。これらの項目については具体例の記述を求めたところ、教職員の交流では自治体の研修会やあるいは諸行事の打合せがあげられており、また子どもの交流では小学生による歓迎行事や幼小・保幼小連携行事が記載されていた。次の「小学校との情報共有に関する各幼保の積極性の違い」も校内委員会の有無による違いは見られず、約7割程度の学校は“幼稚園や保育所による違いはない”と回答していた。

小学校では発達上の遅れや生徒指導上の問題を有すると考えられる児童を“気になる子”と呼ぶことが多いが、「小1の『気になる子』について幼

保との連絡会で得た情報」の量としては、“十分受け取った”と回答した学校は2割にも満たない。さらに、「連絡会では幼保は子どもの好ましくない情報は提供してくれない」との傾向について、“あり”あるいは“ややあり”との回答は4割ほどであった。学校の立場として、情報の受渡しという点については『小学校としては、子どもの好ましくない情報は入学前に知らないほうがよい』という意見」に否定的、すなわち“どちらかと言うとそうは思わない”、“そうは思わない”という割合は全体で9割に達していた。つまり、小学校としては“気になる子”の情報を前もって入手したいが、幼稚園や保育所はそうした情報を出したと感ぜており、十分に情報を受け取っていないと感ぜている学校が多数を占めていることがわかる。なお、以上の傾向に、校内委員会の有無による違いは認められなかった。

保護者との関係については、「入学説明会等での保護者との個別相談の機会」を設けている学校が9割以上あり、個別対応の体制が整ってきていることがわかる。さらに『うちの子はLDではないか』という1年生保護者からの問い合わせが“1～2件ある”という学校が15%ほどあり、保護者の間に軽度発達障害の用語や概念が徐々に広がりつつある実態がわかる。以上の2つの項目についても、校内委員会の有無による違いは認められなかった。

最後に、「学校の周辺に、軽度発達障害児の指導について相談・連携できる担当者、担当係、相談機関、センターなど」が有るか無いかについて尋ねる項目では、7～8割の学校が“ある”と回答しており、しかも校内委員会のある学校の方が“ある”の割合が多かった。相談や連携できる具体的な機関を整理し、図に表した。教育センターや教育研究所が1番多く、教育事務所や教育委員会などの行政機関がそれに続いていた。ここで、図1に上げられたような機関やセンターは、地理的な制約から各学校からのアクセスのしやすさに違いがあることは予想されるが、校内委員会の有無に

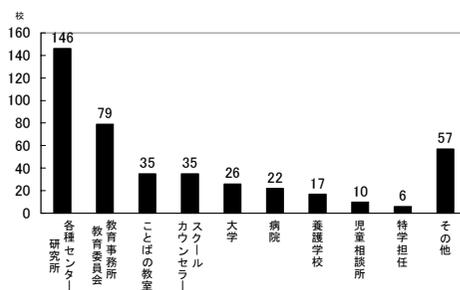


図 相談できる担当者・機関等の内訳

表6 校内委員会の有無による幼稚園・保育所・保護者との連携や関係の違い

質問項目	校内委員会	選択肢と回答数(括弧内は%)				$\chi^2(df)$
		すべての 幼保	半数以上 の幼保	半数以下 の幼保	なし	
入学前に連絡会をもった幼保	あり	38(28.8)	59(44.7)	16(12.1)	19(14.4)	7.88(3)*
	なし	102(32.3)	99(31.3)	49(15.5)	66(20.9)	
1幼保あたりの連絡会回数		1回	2回	3回以上		5.50(2)+
	あり	72(61.0)	39(33.1)	7( 5.9)		
連絡会以外での幼保職員との交流の機会		あり	なし			0.55(1)
	あり	74(54.4)	62(45.6)			
小1と幼保の交流の機会		あり	なし			0.38(1)
	あり	85(63.4)	49(36.6)			
小学校との情報共有に関する各幼保の積極性の違い		違いあり	違いなし			0.35(1)
	あり	37(30.8)	83(69.2)			
小1の「気になる子」について幼保との連絡会で得た情報		十分 受け取っ た	ある程度 受け取っ た	あまり受け 取っていな い	ほとんど受 け取って いない	1.69(3)
	あり	24(17.9)	85(63.4)	11(8.2)	14(10.4)	
連絡会では幼保は子どもの好ましくない情報は提供してくれない		その傾向 あり	ややその 傾向あり	あまりその 傾向なし	その傾向 なし	5.12(3)
	あり	14(11.0)	36(28.3)	56(44.1)	21(16.5)	
「小学校としては、子どもの好ましくない情報は入学前に知らないほうがよい」という意見について		そう思う	どちらかと 言うと思う	どちらかと 言うと思う は思わない	そうは思わ ない	3.30(3)
	あり	1(0.7)	15(10.9)	48(35.0)	73(53.3)	
入学説明会等での保護者との個別相談の機会		設けている	設けて いない			0.34(1)
	あり	124(91.9)	11(8.1)			
「うちの子はLDではないか」という1年生保護者からの問い合わせ		しばしば ある	1～2件 ある	ほとんど ない		2.41(2)
	あり	1(0.7)	21(15.6)	113(83.7)		
学校の周辺に、軽度発達障害児の指導について相談・連携できる相談機関やセンターなど		あり	ない			4.18(1)*
	あり	108(81.2)	25(18.8)			
	なし	210(71.9)	82(28.1)			

\*  $p < .05$  +  $p < .10$

よる違いがあることから、むしろこれらの関係機関との連携に対する姿勢の差が関係していることが予想される。

### 総合考察

本研究の目的は、小学校入学時の適応援助について、特別支援教育における校内体制の要と考

えられる校内委員会の設置状況に注目し、それを中心とした特別支援教育への取組みとの関連を検討することであった。

まず校内委員会を設置していた学校は全体の3割であり、また軽度発達障害に対応する組織がない学校が3分の1以上あったという結果から、体制づくりが進んでいないことがわかる。ただし、本研究の調査実施は2002年末から翌2003年初めで

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—

あり、その後、2003年の3月に特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議による「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」が出されたことを考慮すると、特別支援教育への取組みが開始されたほとんど初期の実態であることがわかる。教育委員会からの通達等によって、まず校内委員会を設置し始めた段階であったと考えられる。

校内委員会の設置に際しては、管理職を中心に、この設置を機会に学校全体で特別支援教育への理解を深め、取組みを推進しようとする学校の姿勢が強まること予想される。それが、校内委員会設置校の方が特別支援教育についての校内研修会の回数が多いという結果に反映されており、さらにそれらによって、軽度発達障害の理解や指導方法の理解が進んでいるという結果(表3)につながっているであろう。ただし、高機能自閉症に関しては、表2と表3の結果より、校内委員会設置の有無に関係なく、全体に用語を耳にする機会が少なく、その理解や指導方法の理解も進んでいないことがわかる。軽度発達障害として、LDおよびADHDが先行して紹介されてきた傾向があるためであろう。

なお表3の結果からは、これらのLDやADHDが、従来の特殊教育諸学校や特殊学級での障害児教育の対象とされてきた自閉症と比較して、用語を耳にすること、その障害の理解、そして指導方法の理解のすべてについて、同レベルにしかないことがわかる。今後、LDやADHDの子どもの指導が通常学級で行われることを考えると、一般教員の理解や指導技術の習得は不可欠であると考えられる。さらなる取組みの進展が必要であろう。

校内委員会設置の有無による違いは、軽度発達障害児の指導について相談・連携できる相談機関やセンターの有無にも関連していた(表6)。先にも述べたが、これには学校の地理的な制約がある程度関係しているかもしれないが、むしろ発達障害児の理解や指導方法に関して、情報を希求し、具体的な支援策を得ようとする学校の姿勢を表す結果と考えられる。

以上のような校内委員会設置の有無による特別支援教育の取組みの違いは、本研究の中心テーマである小学校入学時の適応援助に関してはどうか。今回の調査で違いが見られたのは、入学前に連絡会をもった幼稚園や保育所の数と一つの幼稚園や保育所あたりの連絡会回数(表6)、そして入学前に就学指導委員会で話し合われた児童の割合(表5)であった。いずれも校内委員会が

設置されている学校の方が、有意に高いか高くなる傾向を示していた。

こうした結果の解釈の一つは、校内委員会があることによって、小学校入学段階から一人ひとりの児童に合わせた支援の必要性を認識する傾向が強まり、そのために幼稚園や保育所から情報収集を行ったり、さらに適切な処遇を開始するための諸手続きに積極的になるのではないかという考えである。ただし、これに関しては逆の方向の解釈もありうる。従来より小学校入学前後の関係機関との連携が進んでおり、また既存の障害児教育の範疇であっても児童の個人差に合わせた処遇に積極的であったために、それが校内委員会の設置を促進する要因の一つとして働いたという見方である。

ここでは、どちらが真実かを判断することは容易ではないし、また相互に影響しあっている可能性がある。ただ、幼稚園や保育所との連携を新たに開始するには、小学校側のかかなり積極的な取組みが必要となる(cf. 川上・小泉, 2005)。また、就学指導委員会での話し合いには保護者の同意が必要であり、入学前の子どもの保護者との関係づくりは短時間で形成可能なものではない(小泉・中山, 2004)。学校やそれと連携する機関(例:療育機関)の過去の取組みや姿勢が保護者に伝わっており、学校サイドが保護者の信頼感を獲得している必要がある。こうした諸事情を勘案すると、後者の解釈、すなわちこれまでの幼稚園・保育所との連携や入学段階での障害児教育への取組みが、校内委員会設置の背景となっている可能性が高いのではないかと推測される。

こうした推測の根拠は、実は調査結果の一部からも得られる。もし、校内委員会の設置により軽度発達障害児への対応が進んでいるならば、学校が軽度発達障害児(傾向を含む)として認識している児童数や、特別支援教育的形態での配慮(特殊学級での学習、通級指導など)をしている軽度発達障害児は、校内委員会未設置校より多くなるはずである。しかし、今回の調査からはそうした結果は得られなかった(表5)。校内委員会が設置されていてもいなくても、入学後の児童の具体的な支援の違いが見られないのである。

さらに、もしかりに小学校入学前の段階での幼稚園・保育所との連携や障害児教育への取組みが進んでおらず、さらに学校内での具体的な支援が未整備でも、校内委員会での取組みが実質的に機能し始めていれば、入学後の児童への関心は高まるはずである。その結果、日常の学校生活の様子

から、特別支援教育的な関わりのある児童が注目されるはずである。それは、「入学前から就学指導委員会で相談しておくとうよかった」、「保護者との話し合いが必要だ」という点での対象児童数を増やすことになると予想されるが、表5の結果からは、校内委員会設置校と未設置校の間に差は認められなかった。

すなわち、校内委員会が設置されていても、それが入学後の軽度発達障害児やその傾向を有する児童の具体的な支援にはまだつなげていないのが現状だと考えられる。そして、そうした具体的な支援が実施されず保護者の目に入らないために、保護者からの「わが子はLDではないか」といった問合せにも差が見られない(表6)のではないだろうか。

なお、幼稚園・保育所と小学校の間での情報の共有という点では、小学校側は“気になる子”の情報を入手したいが、幼稚園や保育所はその種の情報を出しながら、両者の間にズレのあることが表6の結果から考察された。こうしたズレの傾向は小中学校間でも存在する傾向があるようで、いわゆる接続問題に共通する現象である(小泉, 2004)。情報連携の重要性は以前から言われており、改めてそれを確認するとともに、そのための具体的な方策として、情報を受け取る側である小学校側での取組の推進が重要である。近年、小学校1年生で学級担任の指導が機能せず、授業が成立しない状態に陥る“小1プロブレム”(新保, 2001)などが問題となっている。クラス編成資料を始めとして小学校側が考慮すべき事項や入手すべき情報を明確にするとともに、それらを子ども個々人の教育的ニーズへの対応に活用している実績を積み上げていくことが、幼稚園及び保育所との連携に必要であると考えられる。

以上、本研究で明らかになった点をまとめると次のようになる。2002年度後半の調査実施当時、校内委員会が設置されている学校はまだ約3割程度であったが、設置校は未設置校に比べて、軽度発達障害に関する校内研修会をより多くもち、教師の軽度発達障害の理解や指導方法の理解が進んでいた。また設置校は小学校入学前に、より多くの幼稚園や保育所とより多くの連絡会をもち、また入学前に就学指導委員会で話し合われた児童の割合も、より高かった。ただし、新入学児童を対象とした具体的な支援については、設置校と未設置校の間でほとんど違いは見られず、保護者との関係についても、差は認められなかった。

今後は、校内委員会の機能の充実化を図り、特

別支援教育における委員会機能の活性化を行う必要があるであろう。

## 引用文献

- 福岡県教育委員会・福岡県教育センター 2002 はじめよう学習障害(LD)児への支援—理解のためのQ&Aと個に応じた学習指導の実際—福岡県教育センター研究紀要 No.138
- 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議 2001 21世紀特殊教育の在り方について 文部科学省
- 川上雄一郎・小泉令三 2005 新入学児童理解に関する資料の収集・整備—保育所・幼稚園・小学校間における情報共有のための連携を中心に—教育実践研究(福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター), 13, 101-109.
- 古川雅文・小泉令三・浅川潔司 1991 小・中・高等学校を通じた移行 山本多喜司・S・ワッブナー(編著) 人生移行の発達心理学 北大路書房 Pp.152-178.
- 小泉令三 2004 小学校・中学校間連携に関するコンサルテーション 「学校心理士」認定運営機構(企画・監修) 岡田守弘・蘭 千壽・他(編) 学校心理士の実践: 中学校・高等学校編 北大路書房
- 小泉令三・中山 健 2004 小学校入学時における軽度発達障害児とその保護者のサポート—母親面接を通しての学校・保護者・地域社会資源連携の検討— 福岡教育大学紀要, 53(4), 199-209.
- 文部科学省 2001 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査
- 新保真紀子 2001 「小1プロブレム」に挑戦する—子どもたちにラブレターを書こう 人権教育を生かした学級づくり(1) 明治図書出版
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 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