

教育・保健・福祉に関するネットワーク - S県における学校と外部機関との連携に関する調査研究 - (第 報)

宗澤忠雄 社会科教育講座
山中冴子 特別支援教育講座

キーワード:子ども虐待、複数機関連携、親密圏、特別支援教育、通常学級、障害

3 . 虐待問題をめぐる学校と外部機関の連携

宗澤忠雄

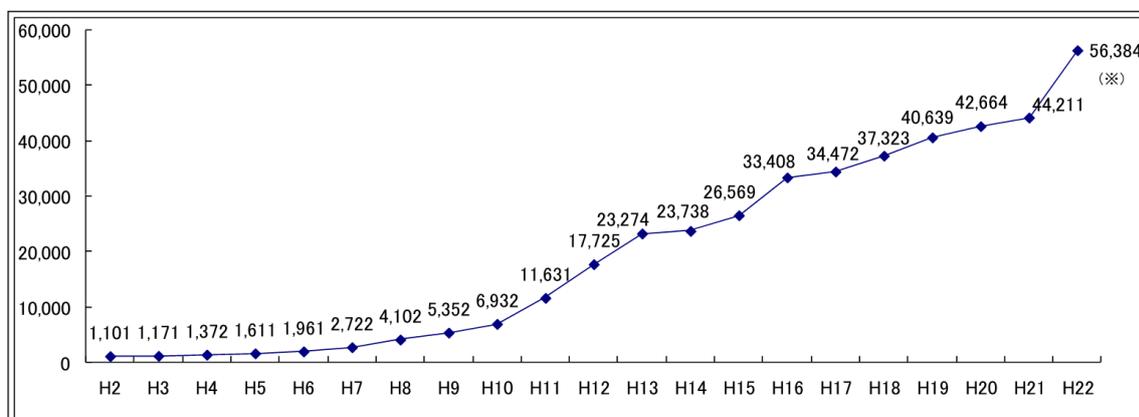
3-1 問題の所在

(1) 虐待防止体制の問題点

子ども虐待への取り組みは、2000年児童虐待防止法の施行を画期とする。この法律によって、虐待の法的定義が明確となり、早期発見や通告の起点となる子ども虐待の状況について、多くの市民・支援関係者が共通認識をもてるようになり、従来よりも虐待対応の迅速かつ的確な初動が可能となった。

04年には、虐待対応のさらなる強化に向けた次のような同法の改正が行われている。虐待の定義が見直され、保護者以外の同居人による身体的・性的・心理的虐待の保護者による放置がネグレクトに含まれ、子どもに対する著しい暴言・拒絶的対応と配偶者に対する暴力が心理的虐待の範疇に加えられたこと、虐待の早期発見の努力義務者として、従来からの個々の教職員に団体としての学校を加えて明確化したこと、「虐待を受けた」子どもだけでなく、「受けたとと思われる」子どもを通告義務の対象に加えて範囲を拡大したこと、である。

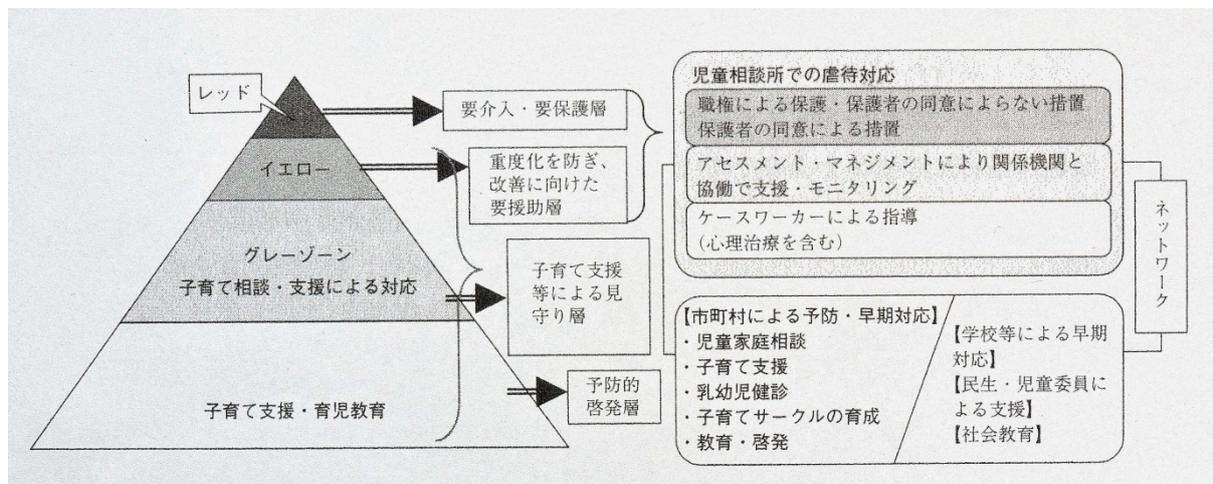
このようにみえてくると、虐待防止の取り組みがいかに前進してきたかのような印象を持つが、虐待対応件数は児童相談所における件数の統計がはじまった1990年から今日まで55倍以上の急増をみせている(図表3-1)。虐待対応が強化され精度を上げてきた成果は認められるとしても、虐待防止の取り組みは有効に機能しないまま今日まで推移してきたというのが現実である。



図表 3-1 児童相談所における児童虐待対応件数の推移 (厚生労働省)

このような事態が出来する第一の問題は、子ども虐待の発生関連要因に対応する虐待防止策を講じることなく、「今ここで」発生した虐待への対応に終始する施策にとどまってきた点にある。虐待防止法の現実、いうなら「虐待対処法」である。虐待の発生関連要因に関する実態調査は高齢者と障害者の領域で数回実施されてはいるが、子ども領域では実施されたことはない。子ども虐待は、死亡事例の検証と児童相談所の対応ケースの範囲内での分析から実態に迫ろうとする行政機関・児童相談所関係者の努力は認められるが、発生関連要因の解明が進められているとは言い難い(宗澤 2012)。

そして、二つ目に、虐待防止に必要不可欠な「不適切な養育」(maltreatment)への取り組みの遅れが問題点として浮上する。子ども虐待は、グレーゾーンを含む裾野の広がりをもつ事象であるため、「不適切な養育」に着目して虐待の拡大を予防する重要性が指摘され、それに対応する機関連携・ネットワークの指針も提示されている(図表 3-2)。しかし、虐待発生の構造的諸要因が明らかにされてこなかったことに加え、わが国においては親権における懲戒権が虐待・不適切な養育と「しつけ」の境界に不明瞭さを残してきた問題がある。そのため、不適切な養育は関係当事者に認知されにくい上に、法的に虐待認定されないグレーゾーンへの支援は「不当な介入」と受けとめられやすく、適切な支援の実施はまことに困難な性格を帯びざるを得ない。こうして、不適切な養育の広がりに対する有効な指針と手立てが明らかにならないまま、一般の子育て支援サービスと子どもの教育に広く責任を持つ学校等に虐待防止の取り組みを委ねる事態が続いてきた。



図表 3-2 虐待・マルトリートメントとネットワーク(大阪府市町村児童家庭相談援助指針より)

第三に、虐待対応にかかわるインフラ整備の圧倒的な立ち遅れを指摘しなければならない。わが国の児童相談所ワーカーの新規担当件数は、イギリスの同職種との対比で 20 倍、ドイツのそれとの対比で 18 倍であり、劣悪きまわりない状況が放置されている。その結果、わが国の児童相談所の福祉司・心理判定員の 6 割が「虐待燃え尽き症候群」にあると指摘されているのである(杉山 2004)。この間、わが国の児童福祉司は 2 倍に増員されたが、人口 5 万人当たり 1 人の児童福祉司の配置に過ぎず(2011 年度) 今日なおイギリスやドイツの 10 倍ほどの新規ケースを抱えているものとみることができる。また、家庭での養育が困難と判断された被虐待児童が入所する乳児院・児童養護施設の最低基準にしても、戦災浮浪児対策を中心とする時代のものを踏襲

したまま、虐待による後遺障害に苛まされる子どもたちへの必要十分なケアの実施体制にはほど遠いのが現状である。

(2) 学校と児童相談所の連携における間隙

子ども虐待への対応は、子どもの安全確認のための立入調査権の行使、警察署への援助要請、出頭要求・臨検捜索・児童福祉法 28 条措置などに関わる司法関与の請求等が絡むため、これらの手続きに関する法的権限を有する児童相談所の役割を抜きにネットワークを組み立てることができない性格を持っている¹⁾。子どもの教育に広く責任を負う学校は、巨大な法的権限を持つ児童相談所に対して、早期発見のための努力義務や通告の責務、虐待対応への協力義務（通告児童の学校での安全確認、面会・通信制限、接近禁止命令等への協力）を負うものと位置づけられた上で、子どものケアに取り組まねばならない。

ここで、児童相談所を要とする虐待対応システムのインフラ整備の立ち遅れと、不登校・特別支援教育などの虐待以外の連携課題に多忙な学校の状況が交錯するならば、学校と児童相談所の連携は困難をきわめるものとならざるを得ない。被虐待児童をめぐる課題認識の共有が進まないまま、児童相談所は学校の協力に不満を抱き、学校は圧倒的な法的権限を持つ児童相談所に虐待対応を委ねてしまうようなギャップが生じやすい。

虐待対応の起点となる通告についてさえ、学校と児童相談所にとっての意味は著しく異なる。児童相談所は必要に応じて親権者への対抗的な権限を有するのに対し、学校は虐待に絡む有効な親権者への権限を持つわけではない。そこで、学校が行った通告に対して親権者がクレームをつけてきた場合、学校は対応に苦慮しなければならないことが多い（川崎 2010）。学校が身体検査や体育着・水着への着替えを通して虐待発見の手がかりを得やすいところに児童相談所は期待を抱くが、学校は児童とその保護者との協力関係を維持しながら日常的な教育の営みを進めようとするところに課題意識を置いている。

このような学校と児童相談所の立ち位置の相違は、虐待の状態像の理解においてもギャップを生じさせる。児童相談所の虐待対応は介入の緊急度によってプライオリティーを考慮するため、身体的虐待と性的虐待への対応は迅速であるのに対し、今直ちに生命への危険性は小さいと判断されがちなネグレクトや心理的虐待については、緊急性の高いケースに追われている現実も手伝って後回しになりがちである。児童相談所のネグレクトへの対応方針は、介入保護によっては早急な改善は望めないとアセスメントし、多様な支援を組み合わせる在宅生活の継続を優先する²⁾。しかし、学校は日常的な児童生徒への教育的関与を行っているために、慢性的な性格を帯びるネグレクトや心理的虐待に対しても児童生徒の成長・発達を考慮する視点からは重大な問題と受け止める傾向が強くなる。身体的虐待に関する通告に対しては、児童相談所が学校に足を運んでまで子どもの安全確認を実施するのに対し、学校側が早急な虐待対応の必要を感じるネグレクトや心理的虐待のケースに対しては児童相談所の腰は重く、「なかなか埒があかない」とのすれ違いは常態化している。

不登校や特別支援教育における連携と異なり、子ども虐待に関する児童相談所と学校の連携には法的な努力義務や責務があるため、自主性・自発性のある相互の緩やかな連携から徐々に課題認識を共有し、支援ネットワークを充実させるための必要な「回り道」は省略されがちとなる。学校は虐待発見の努力義務と通告の責務だけを果たし、児童相談所は緊急性の高いケースの安全確認と保護を実施し、日常的支援については学校に委ねる役割分担に終始する。このようにして、

学校と児童相談所は法的責務としての連携協力は行うが、両者のギャップの狭間に置かれる子どもたちは、支援の中でまことに客体化されやすい事態が続いているのである。

3-2 調査結果から見える連携の現状

(1) 校種別虐待ケース概要 (図表 3-3、3-4)

全事例数 1,073 ケースの内、虐待は 129 ケース (12.0%) であり、学校から捕捉される子どもの問題としての比重はすこぶる高いことが分かる。小学校は 85 / 602 ケース (14.1%)、中学校は 43 / 462 ケース (9.3%) と、小学校における子ども虐待問題はより深刻である (図表 3-3)。

図表 3-3 学校種別虐待ケースの状況

校種	事例数 (%)	虐待ケース (%)
小学校	602 (100.0)	85 (14.1)
中学校	462 (100.0)	43 (9.3)
不明	9 (100.0)	1 (11.1)
計	1073 (100.0)	129 (12.0)

また、学校が連携支援の必要を認めると回答した児童数でみた場合、虐待問題をもつ児童の割合は、小学校で 85 人 (23.0%)、中学校で 43 人 (14.6%) と、連携支援の課題に占める虐待問題の大きさを指摘できる (図表 3-4)。

図表 3-4 学校種別被虐待児童数の状況

校種	児童数 (%)	被虐待児童数 (%)
小学校	370 (100.0)	85 (23.0)
中学校	294 (100.0)	43 (14.6)
不明	5 (100.0)	1 (20.0)
計	669 (100.0)	129 (19.3)

(2) 福祉機関との連携

図表 3-5 福祉機関との連携

連携先		回答数 (%)	
福祉機関との連携	児童相談所	103 (79.8)	111 (86.0)
	市町村、福祉事務所のみ	8 (6.2)	
教育委員会等教育行政のみとの連携		5 (3.9)	
連携なし		13 (10.1)	
計		129 (100.0)	

虐待対応の要となる福祉機関との連携 (図表 3-5)

児童相談所との連携ケースは 103 (79.8%)、児童相談所との連携はないが市町村の福祉担当課

等と連携するケースは8(6.2)と、合計111ケース(86.0)が福祉機関と連携している。残りの18ケースは福祉機関との連携はなく、その内13ケースはまったく連携がみられない。なお、民生委員児童委員・主任児童委員は、福祉の補助機関として児童虐待支援システムにおける「見守り支援ネットワーク」に該当するため、他の福祉機関との連携がみられず、民生委員児童委員のみとの連携になっているケースについては、連携はないものと判断した。

児童生徒の虐待対応に必要な保健福祉機関との連携は、概ね進められつつあることを確認できる。しかし、児童虐待防止法は「虐待と思われる」児童を発見した教職員・学校に対して、児童相談所、福祉事務所および市町村のいずれかに通告義務のあることを明記しているため、一部に福祉機関との連携のないケースが見受けられる点は課題が残るところである。

生活困難度の高さと複数機関連携(n=129)

複数の保健福祉機関と連携するケースは48(37.2%)である。

「虐待」に「経済的困窮」または二つ以上の困難が重複する多問題家族(multi-problem family)のケースは、37(28.7)である。この中で複数の保健福祉機関と連携するケースは25と多問題家族ケースの2/3に達している。生活困難度の高さと複数機関連携には明らかに関連の高さが認められる。

(3) 連携の現状

多問題家族における虐待対応の連携困難

子どもの虐待問題は、複数の生活困難が錯綜している家族の実態があるだけでなく、児童虐待から派生する不登校や学力不振の問題が子どもに重複して確認されることが多い。このような複数の問題に対して、形式的にはマルチ・エージェンシー・ワーキングの方向に進んではいるが、支援の実態は「今ここで」噴出する困難にひとまず手当てするネットワークにとどまる傾向が強い。問題の悪化をとどめるのがせいぜいであり、持久戦にはまりながら子ども支援への展望は必ずしも拓かれてはいない。

とりわけ、多問題家族は長期間を経て累積し絡み合った困難を抱えているため、一般に、接近困難性が高いことを指摘されてきた(小松1985)。そこで、多くの学校は虐待ケースの保護者へアプローチすること自体に困難を感じており、虐待対応の実際は連携先である福祉機関に委ねてしまう傾向が見受けられる。

このような困難の状態像に対しては、ネットワークの中で全体状況をアセスメントするマネジメント機関を決めて役割分担を明確化し、関係機関が歩調を合わせていく必要がある。それは、要保護児童対策地域協議会を通じた学校と福祉機関の連携の充実に今後の課題を示すものである。

虐待対応の時間的見通しのずれ

一時保護のような緊急時の介入を除くと、虐待ケースへの支援は、支援者と虐待関係者との信頼を紡ぎ、親子関係の修復をはかるために、数年間に及ぶ長期戦を余儀なくされることが多い。しかし、この時間的見通しのイメージは、児童相談所等の福祉機関と学校の間で共有されておらず、両者の連携の歩調があわない要因となっている。学校は子どもの速やかな保護と立ち直りを期待する観点から、児童相談所の虐待対応による即自的な問題解決を求める傾向が強く、学期・年度単位における問題改善への見通しを求めがちである。

これに対しては、人事異動と虐待支援の長期性をふまえ、被虐待児童の子ども期全体への支援について学校が見通せるように、児童に関する「校内カルテ」などの記録シートの活用が必要である。

早期発見と通告に関する学校の責務について

児童虐待防止法の改正によって、虐待の早期発見と通告の義務が個々の教職員にとどまらず、団体としての学校にも明確化された点は、新たな問題状況を出来させている。

その一つは、校内連携組織において虐待の疑いがあると確認されたとしても、学校からの通告は保護者との摩擦を高めるリスク要因であるため、児童相談所等への通告は校長等の管理職の姿勢に左右されやすい傾向が生まれている問題である。この背後には、学校からの虐待通告は学校しか知りえない情報にもとづく場合が多いため、たとえ児童相談所が通告元の守秘義務を果たしたとしても、学校が通告元であることを保護者に気づかれやすい点を心配する向きが存在する。そこでもう一つは、学校は児童相談所への通告をためらいつつ事態をさらに見極めようとするのだが、校内での議論が堂々巡りをする一方で、親への働きかけは親権と家庭の内部問題という壁に直面して、事態は一向に改善されないままいたずらに時間が過ぎてしまう点である。

このような問題に対しては、通告から虐待対応の初期段階に、児童相談所と学校（場合によっては警察署も含む）が保護者対応に関する綿密な協議を行いながら連携する必要がある。

虐待問題の捉え方の相違

介入の緊急度が明らかに高いケースとそうでないケースにおける児童相談所の対応の相違に、学校は一貫して不満を抱いている。とくに、ネグレクトや心理的虐待の慢性化したケースにおいて、子どもの日常的な教育に責任を負う学校は苛立ちを高めがちである。

この点は、虐待防止のためのインフラ整備の遅れに起因するところが大きいため、当面はケースごとの虐待の状態像に応じて、学校と児童相談所の役割分担と連携支援の方針を丁寧に確認していくことが望ましい。とくに、ネグレクトに対応する在宅支援サービスの種類と厚みについては、福祉機関との間で共有しておくことが基本である。

児童虐待防止法施行以降の連携の広まりについて

虐待防止法の施行以降、虐待問題に関する学校の内部連携と医療保健福祉機関との外部連携は、多くの課題を抱えてはいるが、着実な進展をみせてきた。とくに、連携の広まりによって支援関係者の「顔の見える関係」が「他の教職員の支援と他機関の支援に関心を寄せる関係」へと発展しつつある点は、重要な前進であると評価できる。

その一方で、虐待に関する連携支援の中で学校がどのような役割を果たすのかが明確になっていないために、学校の内部連携から外部連携につなぐまでに終始しており、外部連携から内部連携にフィードバックすることによって学校が子ども支援を充実させるまでには至っていない。不登校やいじめの対応は学校が中心とならざるを得ない問題認識と比較すると、虐待問題への対応の主役は児童相談所等の福祉機関にあるとの構えに陥りやすい点は否定できない。ひとまずの虐待対応のための連携から学校における子ども支援の充実をいかにやるかが、今後の連携発展の鍵である。

3-3 虐待支援の連携における学校の役割の再検討

今日の虐待をめぐる学校と福祉機関の連携支援の実態は、虐待被害の拡大から子どもを守ることが中心となっている。虐待防止のインフラ整備の立ち遅れや虐待の状態像に対する理解のずれなどに起因して、マルチ・エージェンシー・ワーキングへの努力は積み重ねられてきたものの、虐待問題の全体構造的に対応する子ども支援が連携によって組み立てられるまでには至っていない。

現状にみる連携は、虐待の被害からひとまず子どもを守ることエネルギーが費やされ、虐待の早期発見、通告および当面する子どもの保護・支援の3点に課題のウェイトが置かれる。このような連携の中で、虐待支援における学校の役割と持ち場は、圧倒的な法的権限を有する児童相談所の補完的役割にとどまりがちとなる³⁾。虐待支援に関する学校教育ならではの視点と役割が見失われやすく、このことが連携の充実を阻む要因となっているのではないだろうか。虐待に関する連携の中で、子どもの保護と生活支援は福祉機関が、医療ケアは医療保健機関がそれぞれに負うべき役割とした整理した上で、学校はそれらの補完的役割にとどまらない持ち場と役割の明確化が求められている。

虐待からの立ち直りの主体は子ども自身である。そこで、虐待対応の課題は虐待の被害から子どもを守ることにとどまらず、子ども自身が親密圏を培う主体となるまでのエンパワメントを含むものである。親子の分離が長期間に及ぶ場合はむしろ、児童相談所が親子関係の継続と修復を支援ターゲットに据える場合でも、子どもの成長・発達に必要な親密圏の剥奪状態・半剥奪状態は長期にわたって継続する。つまり、一方では、子どもにとって最も身近な大人である親が子どもの発達の根拠地としての役割を果たさず、他方では、虐待対応の中で子どもが客体として「保護」され、子ども同士の諸関係においても孤立を余儀なくされる。被虐待児童は、不慣れな一時保護所や児童養護施設に回され、あるいは、緊張と不安の高い親子関係の下での暮らしを強いられることとなり、将来的に「親密さを自ら培うことの困難」が後遺障害として残る事例は枚挙に暇がない(テリー・M.レヴィ、マイケル・オーランズ 2005)。

そこで、虐待問題の連携における学校の果たすべき役割は、次の三点にあると考える。

その一つは、子どもの成長・発達を保障する見地から「第二の親密圏づくり」に取り組む課題についてである。虐待を被った子どもたちが、親とは別なところに発達の根拠地となる親密な大人との関係を紡ぐことである。虐待にかかわる子ども支援の構想は、虐待の発生する家族を所与の「親密圏」と前提するだけでは不十分である。親子関係の継続・修復を方針として「親元で暮らす」ことや、親子分離を方針とする児童養護施設と里親委託だけでなく、「暮らしを共にしない親密圏」を新たに構想する必要があるのではないだろうか。つまり、形式上は「親と共に暮らしている安心」をつなぎつつ、子どもが安心して親密な関係を継続できる親とは異なる大人とのパーソナルな関係を築くことによって、親を相対化しながら自分なりの親密圏を成長・発達の根拠地にしていけるような支援である。たとえば、傷ついた被虐待児童へのアプローチの入り口に、スクールカウンセラーやさわやか相談員等によるノンディレクティブ・カウンセリングを置きながら、子どもとの相性も見極めつつ継続的なパーソナル・アシスタントとなりうる大人との関係をつくるなどである。このパーソナル・アシスタントとしての大人には、学校関係者や地域住民をはじめ、被虐待経験のある自立した青年や学生の学校支援ボランティアをも含めて考慮することが検討に値する。

もう一つは、児童福祉にかかわる既存の社会資源の役割と活用の方策を見直すことである。被

虐待の子どもたちの孤立を防ぐために地域の児童館・学童保育等の活用をはかることを、これまでのサービスの利用要件に囚われることなく再検討することが求められる。それは、学校教育の立場から虐待問題に関わる地域のネットワーク改善と社会資源開発に迫る課題であり、要保護児童対策地域協議会における学校の新しい役割として強調しておきたい。

最後に、PTAの役割の再検討である。地域社会の無縁化と孤立した子育ての困難が虐待発生の土壌を構成していることはしばしば指摘されてきた(松本 2010)。地域社会のつながりを形成する学校のハブとしての役割の増大を考慮すれば、地域の子育てを共有し、新たな子育て文化を創出する拠点としての学校の役割は今後避けて通ることはできないであろう。これまでの虐待対応の中では、保育所や学童保育所の父母会が見守り支援ネットワークの一員として登場することはしばしば確認されてきたが、学校のPTAがこのような役割を果たす事例がほとんど見当たらないのは何故であろうか。PTAが地域の一員として地域の子どもたちを見守り、「第二の親密圏づくり」への参加をはかり、究極の子育て困難である虐待の事象に抗して、親同士が新たな子育て文化を創造する営みの拠点となることが、連携支援の一環として問われているのである。

以上のような、虐待支援に関する学校ならではの役割を明確にした連携が実現した度合いに応じて、学校の内部連携と外部連携は相互発展的な循環をみせるようになり、子どもを主体とする支援にふさわしい連携の姿が鮮明になっていくものと考えられる。

注

- 1) 程度の軽い虐待で、保護者とのコミュニケーションに支障がないケースについては、児童相談所の法的権限行使による介入を行わず、市町村・福祉事務所だけで対応するものもある。ただし、このようなケースの実数を確認できる統計データはない。
- 2) 山本恒雄「児童相談所からみた教育と福祉の連携」(岡本正子他編著『教員のための子ども虐待理解と対応』、74-99頁、2009年、生活書院)参照。このような主張は、虐待防止のためのインフラ整備の遅れを与件とすれば理解できなくもないが、ネグレクト問題の特質に由来する見解としては疑問が残る。
- 3) 児童相談所の虐待対応の補完的役割を学校が果たす傾きの強い見解は、岡本正子他編著の前掲書2)にある。

引用文献

- 宗澤忠雄編著『障害者虐待 - その理解と防止のために』中央法規出版, 2012
杉山登志郎「子ども虐待は、いま」『そだちの科学』 2,2004
小松源助『多問題家族へのアプローチ』有斐閣,1985
川崎二三彦『子ども虐待ソーシャルワーク - 転換点に立ち会う』明石書店, 2010
テリーM.レヴィ、マイケル・オーランズ『愛着障害と修復的愛着療法-児童虐待への対応』、ミネルヴァ書房,2005
松本伊智朗『子ども虐待と貧困』明石書店, 2010

参考文献

- 上野加代子編著『児童虐待のポリティクス』明石書店, 2006
「子どもが語る施設の暮らし」編集委員会編『子どもが語る施設の暮らし』明石書店, 1999
「子どもが語る施設の暮らし」編集委員会編『子どもが語る施設の暮らし第2巻』明石書店, 2003

4 . 障害のある児童生徒をめぐる学校と外部機関の連携

山中冨子

4-1 研究目的～特別支援教育における連携とその展開から

特殊教育が特別支援教育に転換されたことにより、連携は特別支援教育施策において、これまで以上に重要なキーワードの一つとなった。特別支援教育の理念に長期にわたる支援の必要性が明記されたことを踏まえ、学校と関係各所の連携が具体的な制度改革のもとに推進されている。例えば学校では、関係各所との連携窓口となる特別支援教育コーディネーターの指名や、特別支援教育コーディネーターをメンバーとした校内委員会の設置が進んでいる。これらは学校内部の連携を強化し、障害のある児童生徒の教育を担当教員まかせにせず、学校全体でそのあり方を考えていくための仕組みである。そして、これらの取り組みを土台として、学校は外部の連携機関を模索していく。そして、このような取り組みは、障害のある児童生徒の「個別の指導計画」の策定に直結する。加えて、学校がその他の機関とつながる際には、一貫した支援を提供すべく、「個別の教育支援計画」の策定がなされる。「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」のフォーマットは各地域で異なるが、支援の方向性、内容、そして成果を目に見える形で示す取り組みである。

以上の施策を受けて、今日、障害のある子ども個々に異なるニーズに即して、具体的な連携事例が積み重ねられている。先行研究でよく指摘されるのは、特別支援教育コーディネーターが多忙であることや、学校の支援ニーズに応えうる機関や専門家が各地に十分に配置されていないといった、仕組みのあり方そのものに関するものである。また、特別支援教育の連携における仕組みが円滑に機能するための要素として、校内体制整備における管理職のリーダーシップや教員間の協力の必要性、学校、保護者、関係機関が連携の目的を統合及び共有することの必要性も指摘されている。これらとは別に、特別支援教育の条件整備（特別支援教育コーディネーターの指名や校内委員会の設置など）がもっとも整っているとされる小学校をのぞいた中学校以上の学校における発達障害のある生徒への対応が、大きな関心事となっている。例えば、中学校、高等学校においては、LD等発達障害の疑いの有無を判断するための体制も、特別な教育的支援を要する生徒に対する校内支援体制も整っていないこと（岩手県）や、発達障害の生徒に焦点を当て、中学校における進路指導と高等学校における進学に際する連携に課題があること（岡山県）などが明らかにされている。このように、連携にかかわる学校内外の条件整備の課題を深く把握する努力や、喫緊の課題として新たに浮上している中学校と高等学校の連携にかかわる課題の洗い出しなど、様々な先行研究がある。

本調査の対象地域であるS県に関しては、特に学習障害をはじめとする発達障害の子どもたちを念頭に、連携のあり方が模索されてきた。例えば、平成15・16年度の2年間は、文部科学省から「特別支援教育推進体制モデル事業」の委嘱を受け、県内の複数の市を推進モデル地域とし、LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への支援体制の整備を進めた。連携に関しては、推進モデル校を中心に心理学の専門家による巡回相談（児童生徒の観察と指導助言）特別支援学校との連携（児童生徒の実態把握と事例研究への支援、特別支援教育コーディネーターへの支援、個別の指導計画作成の支援、教育相談及び学校コンサルテーションの実施）そして、その他の市教育委員会の役割として、県教育委員会及び総合教育センターとの連絡調整、巡回相談員の派遣依頼、巡

回相談員に同行、盲・ろう・養護学校（現・特別支援学校）等との連絡調整、諸検査の実施・分析などがなされたという。

また、連携が生じるための第一歩として担任教員の気づきが重要となるが、S県総合教育センターは、まずは教員が通常学級内の発達障害の疑いのある児童生徒に気づくためのスクリーニング表、そこで挙げられ児童生徒の学習面、社会性・行動面、現在の主訴、保護者の願い等のアセスメント表、学習面に特化したチェック表、認知・行動評価表、支援の立案にかかわる指導法例示ソフトと、気づきから実際の支援までの一連の資料を開発している。

しかし実際に、学校はどのような困難に直面したときに学校だけでは解決できないと判断するのか。具体的な連携先とはどこなのか。そして、連携を通して得られたメリットや困難に思われた点とは何かといった連携の現実を捉えた調査は、S県においては十分になされてはこなかった。したがって、本稿ではまず、特別支援教育に関する連携の現状を、アンケート調査から全体的に把握するとともに、必要な観点の抽出を試みる。続いて、実際の連携事例について、連携目的、連携に関わった学内外の関係者、連携先、期待された成果、連携のメリットや困難であった点などをインタビュー調査から把握し、アンケート調査から抽出された観点到絡めて考察する。以上を以て、特別支援教育に関する連携の課題を明らかにしたい。

4-2 通常学級における連携～担任教員が支えられることの大切さ

特別支援教育が開始される以前から、盲・ろう・養護学校（現・特別支援学校）において、連携は必然であった。子どもたちは就学前から医療や福祉と関わりがあり、卒業を前に就労支援とつながる必要がある。障害のある子どものメッセージは、障害ゆえの様々な制約のために、常にわかりやすい形で発せられるとは限らない。特に重度の障害がある子どもの教育活動において、「おむつ替えも教育だ」といわれた実践の事実は、連携の在り方を考えるうえでの重要な観点を提供してくれる。おむつ替えは介助行為の一つではあるが、学校においては、例えば、障害のある子どものお尻の上げ方に自主性の育ちを「発見」するなど、重要な子ども把握の機会とされてきた。同様に、「医療的ケア」においても、確かに医師や看護師など有資格者が行うべき行為はあるが、それを医療関係者に丸投げすることには実践サイドから異論がある。「自立活動」についても、言語聴覚士や作業療法士などの連携が模索されているが、教員とは異なる分野の専門家と何を共有し、最終的な着地点(子どもの見方、自立活動の内容や展開の押さえなど)はどこになるのか、議論が続いている。それだけ障害のある子どもの学校教育には、福祉的行為や医療的行為が当たり前のように存在しており、しかもそれらを単純に「福祉」だ、「医療」だと線引きし、役割分担できるようなものではない。だからといって、教員にすべてを任せておけばよい、ということにはもちろんならない。連携することで可能になる取り組みは、単なる役割分担としてではなく、子どもに適した教育を創り出す上で極めて重要な意味合いをもつものとして押さえられてきたし、そこでの教員としての関わりを積極的に肯定して実践を創出する努力が払われてきた。

特別支援教育は、特別支援学校や特別支援学級などの特別な場に限定されるものではなく、通常学級も含め、子どものニーズがあれば提供されるべきものとされる。上記の特別支援学校によくみられるような、教育とその他関連領域を積極的にかかわらせていく取り組みは、通常学級においては自明のことではない。そこで、先のS県の総合教育センターによる事例集では、通常学級の連携先として、医療機関、総合教育センター、特別支援学校、子どもが以前に在籍していた幼稚園や学校が挙げられている。そして具体的な連携内容として、障害にかかわる診断や検査、

行動特性の把握とその対応、学習支援の在り方が主として紹介されている。つまり、通常学級が障害のある子どもを受け止めるために外部機関を活用する上での主眼は、障害の把握、人間関係の形成、学習支援であることがわかる。

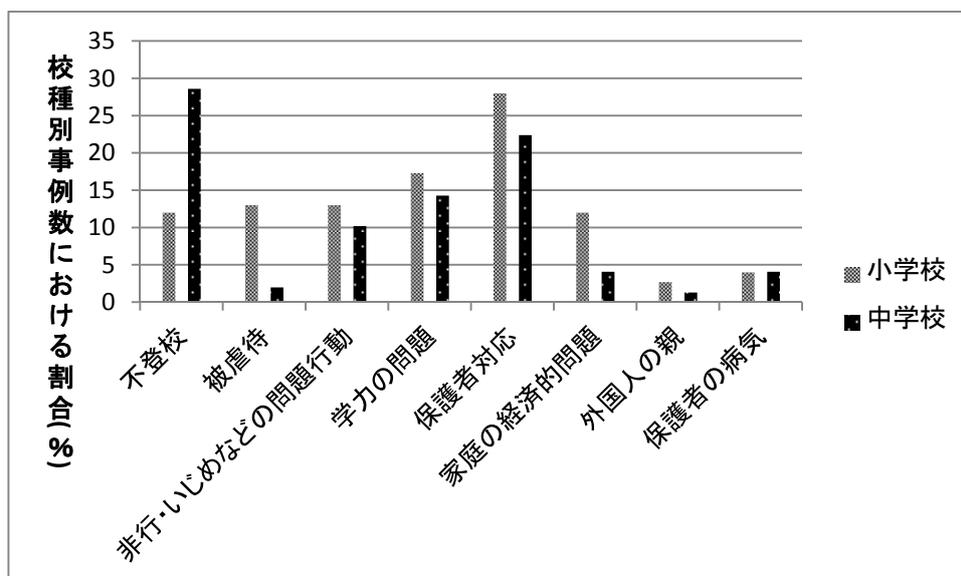
外部連携を通じてこのような支援を行うということは、行動特性なども含めた子どもの中にある多様性と、それに対応するための手立ての多様性の双方を受け止めるキャパシティを、通常学級において拡大させることを意味する。通常学級の担任教員には、障害のある児童生徒にかかわる連携が自明のことではなかった「通常」の場における日々の実践において、外部機関との連携から得られた知見をいかに返していくのかが問われている。そのような意味で、学内外の連携が担任教員の困り感にどこまで寄り添っているかが、連携の在り方を考えるうえでは重要ではないだろうか。

4-3 アンケート調査にみる連携

(1) 特別支援教育にかかわる問題の複雑さ

本調査において、「学校だけでは解決できないと感じた子どもの問題」として挙げられた事例のうち、特別支援教育にかかわるものは、小学校は78事例、中学校は46事例、校種不明が2事例の合計126事例であった。校種不明の事例を除き、小学校、中学校ともに、「不登校」「被虐待」「保護者対応」に続いて高い順位となっている。

更に、特別支援教育に関連した問題として多かったのは、小学校、中学校ともに「保護者対応」「学力の問題」「非行・いじめなどの問題」「不登校」であった(図表4-1)。特別支援教育における問題は、「学校だけでは解決できない」とされる順位の高い事柄が、複数絡みあって生じていることがわかる。図表4-1の横軸にある「外国人の親」は「外国人の親とのコミュニケーション」、「保護者の病気」は「保護者の病気による子どもの学校生活への支障」を略したものである。



図表 4-1 : 特別支援教育が必要なケースに関連する問題の割合
(小学校 78 事例、中学校 46 事例)

小学校との連携先(回答数2を上回るもの)は、教育支援センター35件、教育相談室32件、

教育委員会 30 件、病院・クリニック 22 件、スクールカウンセラー 20 件、特別支援学校 20 件、児童相談所 14 件、民生・児童委員・主任相談員 13 件、中学校 7 件、家庭児童相談室・支援課（子ども・障害）6 件、子育て支援課 5 件、スクールソーシャルワーカー 4 件であった。

中学校との連携先（回答数 2 を上回るもの）は、教育委員会 22 件、教育支援センター 21 件、教育相談室 19 件、スクールカウンセラー 18 件、病院・クリニック 12 件、児童相談所 8 件、警察 6 件、特別支援学校 7 件、小学校 4 件であった。

連携先の選択理由については具体的に把握できないが、教育相談室や教育支援センターは、特別支援教育から非行・いじめ対応と幅広い内容を網羅した取り組みを行っているため、大きな期待が寄せられているのではないだろうか。また、教育委員会は、これらにつながるための手続きを担っていることもあり、必然的に件数が多くなっているものと考えられる。

（2）小学校と中学校の相違点

「学校だけでは解決できないと感じた子どもの問題」として単独でも順位が高く、特別支援教育との関係が深い「保護者対応」「学力の問題」「非行・いじめなどの問題」「不登校」について、小学校と中学校ではどのような違いがあるのだろうか。

もっとも目につくのは、中学校が挙げた「不登校」の数値が、小学校の 3 倍に迫るほど高くなっていることであろう。確かに中学校は、小学校に比べて学習が高度化し、高校入試を前に進路に対するプレッシャーも増幅する。しかし、それにしては中学校の「学力の問題」の数値は小学校に比べると低い。先の S 県の総合教育センターによる資料からすれば、特別支援学校は「学力の問題」に関する外部連携先と認識されても良いのだが、中学校で「特別支援学校」と連携先と挙げたのは、わずか 7 事例にとどまっていた。

また、「非行・いじめなどの問題」は小学校の方が多く、「不登校」は中学校の方が多い。これまで、いじめをはじめとする不適切な対応が不登校につながる可能性が指摘され続けてきたことを考えると、小学校での「非行・いじめなどの問題」が蓄積されて、中学校での「不登校」につながっていることも推測される。

更に特徴的なのは、中学校になると「警察」と連携した事例が挙がることである。「非行・いじめなどの問題」との関係性が最も強い連携先と考えられるが、それだけ事態が深刻化したということなのだろうか。

障害のある子どもの思春期は、障害のない場合以上に複雑で葛藤が多いものである。自分の障害をいかに認識するのかを含め、自我の確立は容易ではない。したがって、小学校からどのような対応をされてきたのか、その中でどのような評価を得、自己を築いてきたのかが厳しく問われるが、連携の観点からすれば、次の教育段階とのつながり、つまり、小学校と中学校の連携が、障害のある児童生徒の育ちにとって重要な意味をもつと考えられる。しかし、双方の連携事例は上記のように少ない。

（3）保護者対応のむずかしさ

一方、小学校と中学校では、「保護者対応」の困難に直面しているという共通点がある。特別支援教育に関して連携ができなかったケースの概要についての自由記述回答は、小学校 5 事例、中学校 3 事例であり、いずれも、保護者対応にかかわる問題が記されていた。これらから、保護者が特別な支援を受容することに困難がある場合や教員との関係性が円滑でない場合には、外部機

関を紹介しても活用されない等、連携が機能しないことがわかる。

そもそも保護者対応とは、表面的に保護者の言い分に対応することではない。保護者が学校に寄せる期待や要望には、これまでの子育て経験と、その中で形成されてきた親としてのアイデンティティが大いにかかわっている。保護者からの要望の背景にあるものまで丁寧にくみ取り、障害のある児童生徒を真ん中に、彼らの育ちを具体的に共有すること、そして、それを踏まえて、教育の方向性を共に検討していくことこそ求められているといえる。とはいえ、保護者の子育て経験や親としてのアイデンティティと深く関係するがゆえに、保護者からみた子どものニーズと期待する成果が、学校のそれとは乖離している場合、このすり合わせは容易ではない。しかもその乖離は、子ども本人と教員の困り感双方を増幅させる。通常学級担任教員は、通常学級という場所がその子どものニーズにどれだけ合致しているのかといった根本的な疑問をもちつつ、保護者との共通理解や外部からの支援が十分得られない中で、日々の実践を模索していかねばならない。

そこでおそらく重要となるのは、学内連携の在り方である。学校外で支援を得ることが難しくても、学内で連携を強め、既存のリソースを確認及び活用していくといった取り組みが、担任教員を支えることにつながるのではないだろうか。

4-4 小学校へのインタビュー調査より

(1) 3つの事例

筆者がインタビューを行ったのは、アンケート調査で特別支援教育における連携3事例を回答した小学校の教員である。この小学校には、特別支援学級と通級指導教室(言語・難聴)がある。自由学区のため、入学後の特別支援学級への転入可能性を考えて、同校を選択する保護者が少なくないという。

事例に上がった児童については、以下である。

児童1

- ・ 広汎性発達障害
- ・ プライドが高く、集団が苦手
- ・ 1年次から他校通級の形で、発達障害・情緒障害通級指導教室へ
- ・ 3年次から本学学級児童増、通級指導教室の担任変更がストレスに

児童2

- ・ 自閉症
- ・ 就学指導では特別支援学校判定だったが、通常学級に在籍
- ・ しばらくの間、通学には母付添
- ・ 公文通い

児童3

- ・ 広汎性発達障害の疑い
- ・ 1年次は特別支援学級、2年次から通常学級在籍
- ・ 不登校、保健室登校を経験

児童 1 は通級指導教室を活用していたことからわかるように、特別な支援を受容していた。したがって、特別な教育の場いかに円滑につなげていくかが焦点となった。

一方、児童 2 は、就学の判定で特別支援学校相当とされつつも、保護者が通常学級在籍にこだわったケースである。保護者が本児を公文に通わせていることから明らかだが、特別な支援を提案することがかなり困難な状態であったという。したがって、通常学級内での学習支援をいかに充実させるかが課題とされた。

児童 3 は、一度経験した特別支援学級を出て、通常学級に籍を置いた例である。保護者に特別な支援を受容する余地は認められず、児童本人は通常学級になじめずに不登校と保健室登校を経験することとなった。したがって、不登校対応が求められた事例である。

学内連携としては、それぞれ、当時の担任教員、特別支援学級担任教員でもある特別支援教育コーディネーターをはじめ、以前の担任教員や養護教諭も加わるなどして、対応にあたってきた。各児童の連携に対するニーズや期待される成果は多様だが、学内連携のメンバーに大きな違いはない。

学外連携先は、以下のとおりである。

児童 1

教育相談室、障害を判定した医療センター、通学中の通級指導教室、市の巡回指導、県内特別支援学校内相談室、県立特別支援学校分校の教員、近隣学区の小学校の特別支援学級（体験入学）

児童 2

教育相談室、市の巡回指導（年に 1 回）、県内特別支援学校内相談室

児童 3

教育相談室、教育委員会、発達障害を診断できるクリニック

児童 1 は、保護者も特別支援教育を受容しているため、教育的ニーズの把握と在籍中の通常学級並びに通級指導教室での学びの充実、さらには、次の場として選択される可能性のあった別の小学校の特別支援学級と、見通しの立った連携が実現した。

児童 2 については、保護者が特別支援教育を受容することに困難があったため、複数の特別支援教育の機関と連携することは叶わなかったが、県内特別支援学校内相談室から助言を得たとのことであった。

児童 3 は障害の疑いがあるとは言え、不登校対応として教育相談室に連絡し、助言を仰いだとのことであった。

この小学校では体系的な連携システムをもっているわけではないが、校長の特別支援教育に対する深い理解、子どものことをオープンに話すことのできる雰囲気、特別支援学級の存在、担任教員の積極的な情報収集と人脈、以上の 4 点により、学内外の連携が可能となっていたと考えられた。

(2) アンケート調査から浮上した観点について

先のアンケート調査からは、小学校と中学校との連携、保護者対応、学内連携のあり方とその際に活用される既存のリソース、といった点が連携にかかわる論点として浮上したが、インタビュー調査からはとが連携の課題として挙げられた。

まず、小学校と中学校との連携についてであるが、十分ではないとの意見が聞かれた。中学校の特別支援学級の体験入学の機会があっても、実際に入学した後の連携はほぼ皆無であるという。このような実態は、障害のある生徒本人にとっても、小学校、中学校双方の担任教員にとっても好ましくないと考えられるが、体験入学といった取り組みもないような通常学級に進学する際には、特に困難が予想される。

また、の保護者対応については、保護者が特別支援教育に否定的であれば、第三者が介入することが困難になることがここでも指摘された。しかし、第三者による保護者のカウンセリングには効果があったという経験も語られたことから、外部連携は、特別な支援を検討する以前に、保護者と子どもの姿を共有する段階から有効であることがわかる。

の学内連携や既存のリソースについて、インタビューでは連携の課題として挙げられることはなかった。同校におけるリソースとしては、特別支援学級担任教員と、不登校の支援をこれまで行ってきた養護教諭の存在が挙げられ、更に彼らが通常学級担任教員と良好な関係にあったことが円滑な学内連携を直接的に生み出したと言える。また間接的には、特別支援学校の勤務経験がある校長が特別支援教育に対して深い理解を示していたことも、学内連携を促進させた。

同校では、特別支援学級担任教員兼特別支援教育コーディネーターの動きもさることながら、担任教員の情報収集や人脈作りが外部連携に直結していることも少なくなかった。インタビューでは、通常学級担任教員が問題を一人で抱え込まずにすむ点が学内外の連携の最大のメリットとして挙げられたが、情報収集も人脈作りも、多忙な中での作業である上に、特別支援教育を専門としているわけではないという意味で、連携先の選択及び決定が正当なものであったかどうかはわからないといった言葉も聞かれた。これについては、学校が積み重ねてきた外部機関との連携事例が、学内連携の中でどのようなものとして理解され、共有されているのかが問われていると考えられる。そのような意味で、学内の関係が良好で、児童についての様子を関係する教員間で共有している同校においても、については連携における課題として捉えうる部分があると言える。

4-5 おわりに

以上、障害のある児童生徒にかかわる連携について、アンケート調査並びにインタビュー調査から検討してきた。

アンケート調査からは、小学校と中学校との連携、保護者対応、学内連携のあり方とその際に活用される既存のリソースが、学校と外部機関との連携において問われるべきことが明らかとなった。

インタビュー調査からは、上記3点の課題が改めて確認されると共に、先行研究でも指摘されている通り、オープンに障害のある児童に関わる困難を話題にすることができ、既存のリソースとも言える関係者と円滑な関係を築くことが重要であることが示された。また学内連携において、これまでの学外連携事例の蓄積に対する省察が不可避であることも明らかとなった。これは学外連携のイメージを豊かにするとともに、それにかかわった学内の既存のリソースを掘り起こすこ

ともつながる。通常学級担任教員を支えるという意味で、学外連携と担任教員による日々の実践をつなぐ土台を形成する作業と言えよう。

今回の調査では、通常学級担任教員が学外連携から得た知見を日々の実践に返していく過程、その成果及び困難については明らかにできなかった。また、特別支援学級等の有無が学内外の連携にいかに関与を与えるのかについても、不明瞭である。これらは今後の課題としたい。

引用文献

- 岩田雅美・山崎由可里「和歌山県下の小中学校での特別支援教育における各種関係機関・専門機関との連携の現状と課題」『和歌山大学教育学部紀要』第61集,2011
- 古井克憲「小学校教員からみた特別支援教育における『連携』 - アンケート自由記述データの質的分析から - 」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』No.21,2011
- 岩手県立総合教育センター『中学校・高等学校における特別支援教育校内体制の確立に関する研究 既存の校内体制の活用・発展をとおして (第1年次)』2006
- 岡山県教育センター『特別支援教育における中・高等学校連携に関する調査研究 中学校における進路指導上の課題及び高等学校における支援上の課題』第284号,2007
- 埼玉県教育委員会『平成15・16年度文部科学省委嘱 学校で特別支援教育を進めるために 特別支援教育推進体制モデル事業(報告)』2007
- 埼玉県教育委員会『「LD,ADHD、高機能自閉症」の児童生徒の理解と支援のために 特別支援教育推進体制モデル事業(中間報告)』2006
- 埼玉県立総合教育センター特別支援教育担当『特別支援教育の視点を生かした学級経営の在り方に関する調査研究(1か年研究)』2009
- 埼玉県立総合教育センター特別支援教育担当『特別支援教育の視点を生かした学級経営の在り方に関する調査研究 「学級経営の工夫」事例集(小・中学校、高等学校)』2009
- 埼玉県立総合教育センター特別支援教育担当『一人一人の教育的ニーズに応じた支援の在り方に関する調査研究』2004

参考文献

- 池添素「障害者の家族のいる家庭の支援」荒川智・越野和之、全障研研究推進委員会編『障害者の人権と発達』,2007
- 山中冴子「特別支援教育の動向と教員の専門性」清水由紀編著『学校と子ども理解の心理学』金子書房,2010
- 三木弘和『人間を大切にすること 特別支援教育時代の教師・子ども論』全障研出版部,2008

(2012年11月12日提出)

(2013年1月11日受理)