

博士論文

スクールソーシャルワーカーを活用した障害の
ある子どもへの支援

— 支援に繋がりにくい子どもに着目して —

**(Support for Children with Disabilities through
School Social Workers — Focusing on Children
who are Difficult to Connect with Support —)**

2023年3月

立命館大学大学院社会学研究科

応用社会学専攻博士課程後期課程

山中 徹二

立命館大学審査博士論文
スクールソーシャルワーカーを活用した障害の
ある子どもへの支援
—支援に繋がりにくい子どもに着目して—
**(Support for Children with Disabilities through
School Social Workers— Focusing on Children
who are Difficult to Connect with Support —)**

2023年3月

March 2023

立命館大学大学院社会学研究科
応用社会学専攻博士課程後期課程
Doctoral Program in Applied Sociology
Graduate School of Sociology

Ritsumeikan University

山中 徹二

YAMANAKA Tetsuji

研究指導教員：田村 和宏 教授

Supervisor Professor : TAMURA Kazuhiro

スクールソーシャルワーカーを活用した障害のある子どもへの支援
ー支援に繋がりにくい子どもに着目してー

序章 研究背景と論文の構成.....	1
第1節 研究の背景.....	1
第2節 研究の目的と枠組み	2
第1項 研究の目的と対象	2
第2項 本論文の構成	3
第1章 通常学級に在籍する障害のある子どもへの支援の現状.....	4
第1節 日本の特別支援教育と学習指導要領における通常学級での支援.....	4
第1項 小中学校における特別支援教育の取り組み.....	4
第2項 学習指導要領における通常学級での障害のある子どもへの支援.....	7
第2節 日本のスクールソーシャルワーク	8
第3節 日本のスクールソーシャルワークと特別支援教育の関係性.....	13
第2章 アメリカの特別支援教育におけるスクールソーシャルワーク	14
第1節 アメリカの特別支援教育.....	14
第2節 アメリカの特別支援教育におけるスクールソーシャルワークの役割.....	16
第3章 障害のある子どもが抱える生きづらさと子どものニーズ.....	22
第1節 障害のある子どもが抱える生きづらさと困難.....	22
第2節 障害のある子どもの学校での生きづらさ.....	23
第3節 学校が抱える困難と支援課題.....	24
第1項 学校が抱える困難.....	24
第2項 支援上に存在する学校課題.....	26
第4節 多様な生きづらさを抱えてきた障害のある当事者へのインタビュー調査.....	27
第1項 研究目的と調査方法.....	27
第2項 分析方法.....	29
第3項 倫理的配慮.....	29
第4項 結果.....	30
第5節 考察.....	34
第1項 見えづらい障害と子どもの困難.....	34
第2項 子どものニーズ	35
第3項 学校での子どもの課題への気づきと支援.....	35

第4章 障害のある子どもの支援に向けた校内支援体制の構築	37
第1節 背景と問題の所在	37
第2節 学校組織体制に対するスクールソーシャルワーカーの支援	37
第3節 方法	38
第1項 調査対象	38
第2項 倫理的配慮	39
第3項 調査方法	39
第4項 分析手法としてのTEM	40
第5項 結果	42
第3節 考察	46
第1項 早期段階でのスクールソーシャルワーカーの役割	46
第2項 教員との協働関係を構築するためのスクールソーシャルワーカーの支援	47
第5章 障害の気づきから展開されるスクールソーシャルワークの実践と役割	49
第1節 支援に結びつかない背景	49
第1項 親や学校が子どもの障害をどのように受け止めるか	49
第2項 特別支援教育の「生活」視点	50
第3項 親がわが子の障害に向き合うことの困難さ	52
第4項 スクールソーシャルワーカーの支援対象となるケース実態	53
第2節 スクールソーシャルワーカーへのインタビュー調査	58
第1項 目的と調査・分析方法	58
第2項 倫理的配慮	60
第3節 調査結果	60
第1項 子どもを取り巻く多様な課題	60
第2項 障害受容の過程における課題認識	62
第3項 障害についての指摘後の支援課題	64
第4項 スクールソーシャルワーカーによる支援	66
第4節 考察	67
第1項 スクールソーシャルワーカーによる障害への気づきと支援	67
第2項 親の障害受容を支える支援	68
第3項 学校内での連携と校内支援体制の構築	69
第4項 学校種間における引継ぎ事項	70
第6章 スクールソーシャルワーカーによる障害のある子どもへの支援	72
第1節 支援の前提となるスクールソーシャルワークの価値	75
第1項 子どもの最善の利益の保証	75

第2項 子どもの発達保障のための教育保障.....	76
第3項 障害の社会モデル.....	77
第2節 通常学級で過ごす障害のある子どもへのスクールソーシャルワークの支援.....	77
第1項 ミクロレベル活動における支援	78
第2項 メゾレベル活動における支援.....	80
第3項 マクロレベル活動における支援.....	86
第3節 通常学級に在籍する障害のある子どもへの支援.....	89
結論.....	93
第1節 本論文のまとめ.....	93
第2節 今後の課題.....	98
謝辞.....	99
文献.....	101

序章 研究背景と論文の構成

第1節 研究の背景

日本では、軽度知的障害、境界域知能の子ども、発達障害やその疑いのある子どもが特段の支援を受けずに通常学級に多数在籍している実態がある。この実態は予め問題視されており、文部科学省の特別支援教育の在り方に関する特別委員会（第5回）（2010b）や「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）」（2012b）において、早急に対応する必要性を指摘している。筆者の、スクールソーシャルワーカー（以下、SSW と記載）としての実践やSSW スーパーバイザーとしての活動においても、通常学級に在籍し特段の支援を受けてこなかった障害のある子どものケースが散見された。そして、それらケースの中には、家庭での虐待や学校でのいじめ被害、暴力行為、不登校等、学校や家庭生活上の様々な課題をかかえている実態がある。

障害のある子どもたちへの支援では、小学校入学前には母子保健法等の取り組みにおいて1歳半検診や3歳児検診、自治体によっては、小学校入学前の5歳児検診などを行い発達課題や障害のある子どもたちを早期に発見し対応する取り組みがなされている。場合によっては、その発達課題や障害から生じるニーズに応じた療育の機会提供や医療、福祉、心理の側面から支援が実施される。更に、子どもの発達面や障害のみならず、虐待や保護者が生活上抱える課題に対し児童福祉法が規定する要保護児童対策地域協議会と連携し支援が行われている。しかし、その乳幼児期の段階では子どもの障害が明確でないことや保護者が支援に対して拒否的な場合があること、我が子の障害をどのように受け止めるかによって当事者である子どもに対して十分な支援を提供できないことが生じる。その際には、次の子どもの生活ステージである小・中学校などの教育分野において子どもや保護者への対応が、引き継がれることになる。学校では、家庭での子どもへの虐待等不適切なかわりと相まって、不登校や低学力、学校での暴力行為などの問題行動等学校が抱える種々の問題が生じているが、これらケースの中にも障害のある子どもが当然ながら含まれていると推測できる。内閣府（2012）の「社会的排除にいたるプロセス～若年ケース・スタディから見る排除の課程～」によると、障害のある子どもが高等学校へ進学できたとしても中退や卒業後において、生活困窮や社会的孤立など社会的排除のプロセスをたどる可能性が高まるとされている。

学齢期の障害のある子どもたちへの支援を行う上では、子ども本人と家庭環境等、その取り巻く環境双方への視点が求められる。そのことからスクールソーシャルワークの役割が重要であると考えられる。しかし、2017年に学校教育法施行規則においてSSWの職務内容

が明確化されたものの、障害のある子どもに対する支援、そしてその支援を行う学校組織体制構築のための活動について、特段にその役割は示されていない。また、アメリカのスクールソーシャルワークのように特別支援を実施する前段において、スクールソーシャルワークの視点を用いる支援モデルや教員と他職種との協働を前提とする学校文化は、未だ日本の教育制度には根付いていない。日本のスクールソーシャルワークにおいても校内支援体制を構築し他職種と協働しながら、その役割を果たすことが重要であると言える。今後も一定数の障害のある子どもたちが、通常学級に在籍し学校生活を送ることが想定されることから、SSW が成しうる支援を示すことが必要であると考えらる。

第2節 研究の目的と枠組み

第1項 研究の目的と対象

本研究では、通常学級に在籍する支援に繋がりにくい障害のある子どもに対して、SSW が関与することで実現できる支援を明らかにし、SSW が獲得すべき知見を示すことを目的とする。

SSW は、通常学級に在籍する障害のある子どもに対し、当事者と直接面談や家庭訪問等を行う直接支援、ケース会議や他の教職員との連携や協働等を通して間接支援を行うことが想定される。そのため SSW は、通常必要とされる知識などに加え、障害のある子どもへの支援に関して特に必要となる知識や支援技術、支援する上で大切となる価値が求められることになる。それでは、そこに求められるものは何か。

このような問いから、①SSW などによる子どもの障害の気づき、②SSW による支援の開始、③親の障害受容、④学校教職員との連携、⑤校内での協議や支援体制づくり、⑥校種間での引継ぎ事項、を本論文の検証点とする。

一般にソーシャルワーク実践の対象は、ミクロ（小領域）、メゾ（中領域）、およびマクロ（大領域）に分けられるとされる。特に山野（2006）はそれになぞらえて SSW の活動を、ミクロレベル（個別事例へのアプローチ）、メゾレベル（校内体制づくりへのアプローチ）、マクロレベル（自治体等の相談支援体制づくりへのアプローチ）、に区分している。そこで、本研究ではこの三区分別を援用して SSW の支援を明らかにする。

また本研究では、通常示される障害の中でも特に発達障害をとりあげる。そのため、自閉症スペクトラム障害、注意欠陥多動性障害（AD/HD）、そして軽度知的障害や境界域知能の子どもを、障害のある子どもと表記し対象とする。これらの障害は、一般には発見されにくい

障害である。小学校や中学校などの集団活動や学習に取り組む中で、はじめてそれに気づくことがある。熊谷（2020）は、虐待を経験している子どもの背景に自閉症スペクトラム障害や軽度知的障害、境界域知能の子どもが多く存在すると指摘する。更に「虐待を受けた子どもたちが、その反応として示す行動がAD/HD様症状と見分け辛い」（杉山2007）と指摘するように、学校においても適切に子どもの障害を評価することの難しさが生じている。子どもの問題行動の背景にある環境要因に着目することの必要性や、学校における子どもの評価、それに基づく適切な支援を提供できていない可能性があることに鑑み、これらの障害をとりあげ検討を進める。

第2項 本論文の構成

本論文の構成として、1章では、日本の学校現場における障害のある子どもへの特別支援教育、そしてスクールソーシャルワークの位置づけについて整理する。2章では、アメリカにおける障害のある子どもへの特別支援教育の実際とスクールソーシャルワークとの関係性を確認する。そして日本の通常学級に在籍する障害のある子どもに対するスクールソーシャルワークの支援を検討する。3章では、マイクロレベルでの個別支援を行ううえで前提となる当事者が抱えるニーズを把握するためのインタビュー調査を行う。そしてそのニーズがどのようなものであるのかについて明らかにし、学校に求められる対応を検討する。4章では、教員が子どもの障害やその疑いを認識してから、SSW等の教職員との協働を行うプロセスについてインタビュー調査を行う。教員が子どもへの支援の有用性を感じた段階から、障害のある子どもに対応する校内支援体制構築のためにSSWが成しうる支援を明らかにし、メゾレベルの校内支援体制構築に向けた支援を示す。5章では、SSWへのインタビュー調査を行う。この章では障害のある子どもに対するSSWのマイクロ、メゾ、マクロレベルでの実践を把握するとともに、見出された課題から、①SSWなどによる子どもの障害の気づき、②SSWによる支援の開始、③親の障害受容、④学校教職員との連携、⑤校内での協議や支援体制づくり、⑥校種間での引継ぎ事項の点から検証しSSWが成しうる支援を示す。第6章では、これまでまでの研究を総合し、スクールソーシャルワークのマイクロレベル（個別事例へのアプローチ）、メゾレベル（校内支援体制づくりへのアプローチ）、マクロレベル（自治体等の相談支援体制づくりへのアプローチ）、それら3つの活動レベルにおける障害のある子どもに対するスクールソーシャルワークが成しうる支援を示す。なお、本論文は、2018年度から2022年度に行った研究をもとに執筆したものである。

第1章 通常学級に在籍する障害のある子どもへの支援の現状

第1節 日本の特別支援教育と学習指導要領における通常学級での支援

第1項 小中学校における特別支援教育の取り組み

教育基本法第4条には、「すべて国民は、ひとしく、その能力に応じた教育を受ける機会を与えられなければならない、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない。」と記され、同法第2項には、「国及び地方公共団体は、障害のある者が、その障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるよう、教育上必要な支援を講じなければならない」と明記されている。

日本では、2001年の「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」や、2003年の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」にあるように、教育上必要な支援のあり方について新たな特別支援教育という概念、枠組みが検討されてきた。そして2007年の学校教育法改正による特別支援教育に関する制度改正で、特殊教育から特別支援教育へと転換された。特別支援教育では発達障害のある子どもが新たにその対象に加わり、特別支援学級のみならず通常学級においても支援を行うことが規定された。

特別支援教育は、2007年の学校教育法改正により学校教育法72条に位置づけられ、「特別支援教育の推進について（通知）」においてその理念や、各種学校での必要な取り組みが通知された。平成25年初等中等教育局長通知によると、地域の小中学校に設置可能とする特別支援学級の対象者として、弱視者、難聴者、肢体不自由児者、身体虚弱者（病弱者）、言語障害者、自閉症者・情緒障害者、知的障害者を挙げ、特別支援学級において教育を行うことが適当な者を挙げている。一方で、必ずしも、医師による障害の診断がないと特別支援教育を受けられないというものではなく、児童等の教育的ニーズを踏まえ、特別支援の校内委員会等により「障害による困難がある」と判断された児童等に対しては、適切な指導や必要な支援を行う必要があるとしている。

また、特別支援学級のみならず通級指導教室（通級）での指導を受けることも可能としている。先の初等中等教育局長通知によると、弱視者、難聴者、病弱者・身体虚弱者・言語障害者・自閉症者・情緒障害者・学習障害者・注意欠陥多動性障害者が通級による指導対象となっている。本研究の対象となる知的障害のある子どもは、通級の対象とはなっていない。子どもは通常学級に籍を置きながらも、通級に通い個別指導を受けることになる。通級教室が所属する小中学校や在籍学校に設置されていない場合は、近隣に設置されている小中学

校に通うこととなる。今後は、各小中学校での通級の設置が求められているところである。

特別支援教育に関連する国際的な動きとしては、2006年国際連合の総会で採択された「障害者権利条約」がある。同条約24条では、障害を理由とする差別の禁止など、障害者の権利を守るための基本原則などを定めるほか、教育の分野においては「インクルーシブ教育システム」の理念について提唱している。これを受け、日本国内では「障害者基本法」が改正され、第16条第1項において、「国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。」と明記された。

これらの動きから文部科学省(2012b)の中央教育審議会初等中等教育分科会において、「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)」がまとめられ、この中で、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の提供と、その基礎となる環境整備の充実の重要性が提言された。

小中高等学校における特別支援教育では、特別な支援を要する児童・生徒のニーズに応じた教育を実施することを目的に掲げ、文部科学省(2007)の「特別支援教育の推進について(通知)」において、「校内委員会の設置」「実態把握」「特別支援教育コーディネーターの指名」「関係機関との連携を図った『個別の教育支援計画』の策定と活用」「個別の指導計画の作成」「教員の専門性の向上」などが実施されることとなった。また、各学校及び教員は、在籍する児童生徒の実態把握に努め、特別な支援を必要とする児童生徒の存在や状態を確かめることが求められている。特別な支援が必要と考えられる児童生徒については、特別支援教育コーディネーター等と検討を行った上で、保護者の理解を得ることができるよう慎重に説明を行い、学校や家庭で必要な配慮について、保護者と連携して検討を進めること、その際実態によっては、医療的な対応が有効な場合もあるので、保護者と十分に話し合うこととしている。親からの障害に関する相談などに真摯に対応し、その意見や事情を十分に聞いた上で、当該幼児児童生徒への対応を行うこと。その際、プライバシーに配慮しつつ、必要に応じて校長や特別支援教育コーディネーター等と連携し、組織的な対応を求めている。

文部科学省(2010)の「資料3特別支援教育コーディネーター養成研修について～その役割、資質・技能、及び養成研修の内容例～」で示されているように、小中学校において、通常学級に在籍する子どもへ支援するにあたっては、特別支援教育コーディネーターの役

割や資質、技能が重要となり、以下の事柄を求めている。

連絡・調整については、校内における特別支援教育体制の構築に関して、協力関係を推進するための情報収集や情報共有、交渉力や人間関係調整力が求められるとしている。特別な教育的ニーズのある児童生徒や保護者の理解に関しては、障害のある児童生徒の発達や障害全般に関する一般的な知識が必要である。特にLD、ADHD等の発達障害の知識が重要である。また、児童生徒、保護者、担任との相談機会やその際にはカウンセリングマインドが求められる。障害のある児童生徒など教育実践の充実に関することとしては、障害のある児童生徒の教育に関する一般的な知識が必要であり、関係する法令や教育課程、指導方法（特にLD、ADHD等の発達障害）が重要であるとしている。最後に個別の指導計画の作成・実施・評価及び個別の教育支援計画に関することとして、少数指導や個別指導などティーム・ティーチングの活用等が必要であると述べている。

文部科学省(2017)の「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対す教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から教育的ニーズに気付き、支え、つなぐため」によると、各学校における校内委員会の役割として、障害による困難のある児童等を早期に支援する仕組み（早期に気付くための教員の研修の実施、判断の参考となるツールの活用）、保護者からの相談体制（合理的配慮の提供プロセスも含む）、前の在籍校等からの支援内容の適切な引継ぎ体制等）を作ることが重要であるとしている。更に、子どもの障害への気付きと理解においては、通常の学級の担任・教科担任は、自身の学級に教育上特別の支援を必要とする児童等がいることを常に想定し、学校組織を活用し、児童等のつまずきの早期発見に努めるとともに行動の背景を正しく理解する必要があるとしている。早期の気付きと正しい理解、発達障害をはじめとする見えにくい障害については、通常の学級に在籍する教育上特別の支援を必要とする児童等のつまずきや困難な状況を早期に発見するため、児童等が示す様々なサインに気付くこと、そのサインを見逃さないことが大切であるとしている。

更に、通常の学級の担任・教科担任を支える仕組みとして、学校内の人材を活用した支援の有用性を挙げている。通常の学級の中には、発達障害を含む様々な障害や、その程度の異なる児童等が在籍しているとし、児童への特別な支援等が求められた場合、学校は専門スタッフを配置し、チームとして教育活動を提供していく体制を整える必要がある。その際、特別支援教育コーディネーターを中心に、校内委員会において校内の人材や専門的な支援が可能な関係機関を洗い出す。校種や学校の状況によって違いはあるが、通常の学級の担任・教科担任として、通級担当教員、特別支援学級担任及び養護教諭並びにスクールカウンセラ

一（以下、SC と記載）及び SSW 等との連携を図る必要があるとしている。また、個別の教育支援計画等を活用し、それぞれの役割を明確にして、児童等の実態把握や支援内容、役割分担について共通理解を図る必要があることを示している。

保護者との協働においては、通常の学級の担任は、保護者が児童等の教育に対する第一義的に責任を有する者であることを意識し、保護者と協働した支援の必要性を述べている。保護者との信頼関係を構築し教育上特別の支援が必要な児童等に協働で支援することは、教育的な効果の高まりにつながる。通常の学級の担任は、学級に教育上特別の支援を必要とする児童等がいることに気付いた場合、保護者との情報共有を行うことが重要であるとしている。また、目標や支援内容を伝える際は、特別支援教育コーディネーターと事前に相談、確認することが大切であると明示している。

第2項 学習指導要領における通常学級での障害のある子どもへの支援

学習指導要領は、全国のいずれの地域で教育を受けても、一定の水準の教育を受けられるようにするため、学校教育法等に基づき、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の各学校で教育課程（カリキュラム）を編成する際の基準となるもので、ほぼ10年毎に改訂されている。以下に、平成29年、30年、31年改訂学習指導要領の中で、児童生徒の発達支援や障害のある子どもへの対応に関する内容を整理する。

小学校における児童の発達を支える指導の充実、教育課程の編成及び実施に当たっては、学習や生活の基盤として、教師と児童との信頼関係及び児童相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を求めている。また、主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の児童の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導とカウンセリングの双方により、児童の発達を支援すること。あわせて、小学校の低学年、中学年、高学年の学年の時期の特徴を生かした指導の工夫を行うこととしている。中学校においても同様の記述がある。

特別支援学級や通級においては、児童の障害の実態に応じた教育課程の編成やそれに伴う効果的な指導を行なうこと、そして、家庭や地域及び医療や福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに努めることを求めている。特に、特別支援学級に在籍する児童や通級による指導を受ける児童については、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成することを義務とし、効果的に活用することを明

示している。一方で、それ以外の通常学級などにおいては、特別な配慮を必要とする児童への指導について、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする記載されている。しかし、通常学級に在籍し、特別支援教育を受けていない障害のある子どもへの個別の教育支援計画作成については、その必要性の記述はない。あくまでも、特別支援委員会のなどの校内委員会で、支援の必要性が判断された障害のある子どもに対して用いられるものになると考えられる。

小学校での児童生徒の発達支援については、発達の段階を踏まえた指導の充実を求めている。そこでは、様々な生徒指導上の課題が早期化し、中学校からではなく、小学校高学年からの対応が必要となっているとの指摘がある。こうした課題に対応するためには、学級担任だけでなく、複数の教員が関わるのが重要になっており、学級担任のよさと、教科担任のよさを兼ね備えた指導体制の確立が重要だとしている。また、中学校段階は小学校段階と比べ心身の発達上の変化が著しく、生徒の能力・適性、興味・関心等の多様化が一層進展するとともに、内面的な成熟へと進み、性的にも成熟し、知的な面では抽象的、論理的思考が発達する。そして社会性なども発達することから、学年による生徒の発達の段階の差に留意する必要があるとしている。

障害のある児童生徒については、児童生徒一人一人の障害の状態等により、学習上又は生活上の困難の在り様が異なることに十分留意することが必要であることや、障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じて、指導内容や指導方法の工夫を検討し、適切な指導を行うこと。そして各学校段階間で切れ目なく指導を行うことも大切であるとしている。

第2節 日本のスクールソーシャルワーク

文部科学省は2008年度から全国的にSSWを配置する「スクールソーシャルワーカー活用事業」を開始した。この事業は2008年度の文部科学省の概算要求においては、スクールソーシャルワークよりスクールカウンセリングの充実を図るのが先決であるということで新たな予算計上はされなかった。しかし、予算折衝の過程で財務省から独自事業として逆提案され、2008年度予算において141地域を対象とする活用事業（約15億円）の実施が盛り込まれたことから始まる。そして2017年には、学校教育法施行規則の一部を改正する省令が施行され、SSW及びSCの職務が新たに規定され、学校教職員の一員として、その名称及び職務などが示された。2017年の学校教育法施行規則においてSSWの職務内容は、以下の

ように記載されている。

SSW は、ソーシャルワークの価値・知識・技術を基盤とする福祉の専門性を有する者として、不登校、いじめや暴力行為等問題行動、子供の貧困、児童虐待等の課題を抱える児童生徒の修学支援、健全育成、自己実現を図るため、児童生徒のニーズを把握し、関係機関との連携を通じた支援を展開するとともに、保護者への支援、学校への働き掛け及び自治体の体制整備への働き掛けに従事すること。具体的なSSWの職務は、次のものが考えられる。不登校、いじめ等の未然防止、早期発見、支援・対応等・地方自治体アセスメントと教育委員会への働き掛け・学校アセスメントと学校への働き掛け・児童生徒及び保護者からの相談対応・地域アセスメントと関係機関・地域への働き掛け（不登校・いじめ等を認知した場合又はその疑いが生じた場合、災害等が発生した際の援助）・児童生徒及び保護者との面談及びアセスメント・事案に対する学校内連携・支援チーム体制の構築・支援・自治体における体制づくりへの働き掛け。

SSW はそれぞれのケースにおいて、子どもやその親に対して面談を行う。その後、抱える課題の背景に何があるのかを見極めるための情報収集を行い、アセスメント（見立て）を実施する。そして、上記役割を、表1のように配置校型（拠点校型）と派遣型の活動形態の中で実施する。配置校型の場合は、各自治体の教育委員会によって小学校或いは中学校、そしていずれの地区の学校に配属するかを決める。また、その配置校での活動日数や時間についても教育委員会が決定する。

表1 スクールソーシャルワーク活動形態の異なり

	配置校型（拠点校型）	派遣型
拠点	小学校、中学校	教育委員会など
活動内容	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 不登校児童や課題を抱える児童に関する状況把握、課題を抱える児童・保護者・教員に対する相談活動 学校・保護者・関係機関との円滑な連携のための調整や連絡等 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ケース会議等（小中連携ケース会議・関係機関との連携を目的としたケース会議を含む）への出席、教職員研修会での講演、ケース会議への継続的な出席、校内チーム支援体制構築のプランニング等

	<p>➤ 学校内のスタッフとして日常的に学校内にいて、校内で活動すると同時に、当事者や関係機関には学校スタッフとして対応するもの</p>	<p>➤ 教育委員会などで雇用され、教育行政の管理の下で特定の地域や学校を巡回するが、特定の学校スタッフとしては活動しないもの</p>
--	--	---

出典：大阪府教育委員会児童生徒支援課『SSW 配置小学校における地区での活用ガイド』平成 18 年、山野則子・峯元耕治編著『スクールソーシャルワークの可能性 学校と福祉の協働・大阪からの発信』を基に筆者作成

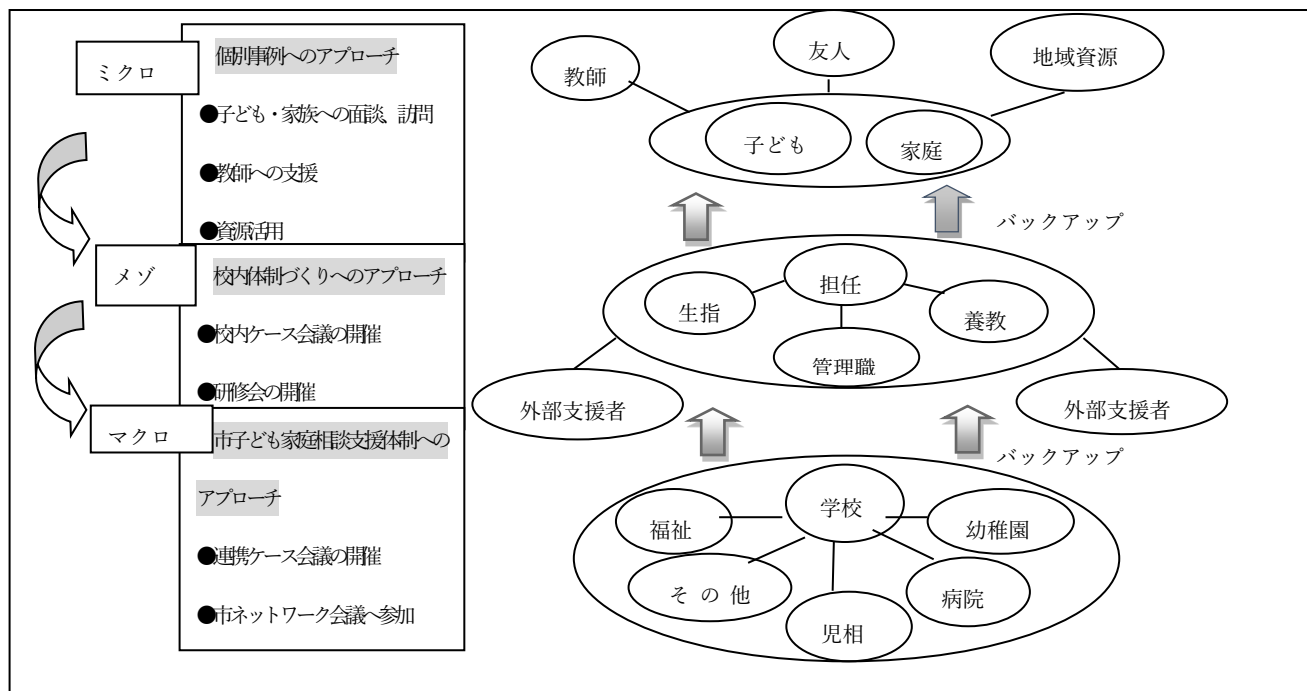
野田（2008）はスクールソーシャルワークについて「学校を基盤としてソーシャルワークを実践」し「個人と環境とに目を向ける」ことがスクールソーシャルワークの視点と働き方であるとしている。また、社団法人日本社会福祉士養成校協会研究報告書（2008）では子どもの抱えるさまざまな問題を家庭や地域、友人関係などあらゆる視点で見極め、子どもや家族への対応だけでなく、関係機関との連携や調整を含めながら子どもを取り巻く環境との関係に介入すると述べている。このように、スクールソーシャルワークでは子どもが抱える問題は、その子ども一人が問題を引き起こしているのではなく、その取り巻く家庭や学校、その他の場所などでの環境との相互作用により、その問題が起こっていると考えられる。したがって、SSW のアプローチは子どもだけに焦点をしばった支援ではなく、「家族や友人、学校などの環境などに対して働きかけるエコロジカルな視点での支援」（山下 2003）を行っていくことになる。また門田（2002）は実践者としての SSW について、「学校ソーシャルワーカーは児童生徒の人権と社会的公正を理念とし、教育機会の社会的に不公正な状況を改善していくことに焦点をあてた対人援助の専門職である。」と述べている。

ソーシャルワークの実践では、その実践領域の範囲を表すものとしてマイクロ・メゾ・マクロレベルの 3 つの領域がある。一般社団法人日本ソーシャルワーク学校教育連盟による「ソーシャルワーク演習のためのガイドライン」（2020）では、マイクロ・メゾ・マクロレベルを以下のように分類をしている。①マイクロレベル：マイクロレベルは、困難な状況に直面する個人や家族への直接援助である。具体的には、クライアントが抱えている生活問題を対象としたものである。より一層の人権保障が求められる状況や人権侵害が起こっている状況、より一層の自己実現や QOL 向上が求められる状況、自己実現の機会を奪われている状況、社会的に不利ゆえに機会を活かせていない状況などがある。②メゾレベル：メゾレベルは、家族ほど親密ではないが、グループや学校、職場、近隣など有意義な対人関係があるレベルで、クライアントに直接影響するシステムの変容を目指す介入である。自治体・地域社会・組織

システムなどを含み、具体的には、各種の自助グループや治療グループ、仲間や学校、職場、近隣などが含まれる。マイクロレベルの課題がディスエンパワメントの状況や地域社会からの排除の状況などによって生じている場合、ソーシャルワーカーはグループや地域住民がそれらの問題を「自らの問題」として捉えることができるような環境をつくるために働きかける。③マクロレベル：対面での直接サービス提供ではなく、社会問題に対応するための社会計画や地域組織化など、社会全般の変革や向上を指向しているものである。具体的には、コミュニティ・国家・国際システムであり、政策や制度を含む。差別、抑圧、貧困、排除などの社会不正義をなくすように、国内外に向けて社会制度や一般の人々の社会意識に働きかけることである。マイクロレベルやメゾレベルの課題が偏見や差別、雇用問題、法律や制度などの社会構造の歪みから生じている場合、ソーシャルワーカーは長期的な人間の福利（ウェルビーイング）を考え、社会問題を介入の対象とする。

山野（2006）は、これらマイクロ・メゾ・マクロ領域に渡るソーシャルワーク実践は、SSWの学校を基盤とした実践においてもそれらを視野に入れ、活動をマネジメントする必要があるとしている（図1）。

【図1】 スクールソーシャルワークの3つの活動レベル



出典：山野則子『子ども家庭相談体制におけるスクールソーシャルワーク構築—教育行政とのコラボレーション—』ソーシャルワーク研究 Vol.32 No.2 2006 p28

図1の山野(2006)が示すSSWのマイクロ・メゾ・マクロアプローチは、以下の通りである。

SSWはマイクロレベルでは個別事例へのアプローチをする。保護者や子どもとの面談や家庭訪問、教職員との面談やコンサルテーション、そして支援のための社会資源の活用などがあげられる。言わばケースワークの実践である。

このようなマイクロレベルの支援を後方支援するためには、学校内での組織的なかわりを欠かすことができない。学校組織全体で関わることに意味があり、SSWが単独で動くだけでは本質的な問題解決の効果は期待できないからである。しかし学校レベルでは、まだこういった組織全体としての取り組みがないので、SSWは学校組織体制づくりをするためのアプローチをメゾレベルで行うことが必要になる。

メゾレベルでは、校内ケース会議の開催や教職員、PTA向けの研修活動を行う。校内ケース会議が行えるような校務分掌が存在しない場合は、その会議がスムーズに開催、運営できるようにSSWは学校組織体制づくりにも関わるが必要になってくる。これがメゾレベルでのアプローチである。

マクロレベルでは、SSWは所属する市町村の相談支援体制づくりへのアプローチを行う。スクールソーシャルワークが学校組織の中で持続的に機能するには、市町村行政レベルにおいてSSWがその相談体制の中に組み込まれている必要がある。それは校内組織がいくらうまく機能していたとしても、管理職や教育委員会の担当者が変わった場合その機能が失われてしまう場合があるからである。そのようなことがあったとしても、SSWが展開する市町村の相談体制の中に組み込まれていれば、持続的な活動展開が可能となる。そのため、市町村の連携ケース会議やネットワーク会議への参加、市町村レベルでの相談体制づくりへの関与が求められることになる。SSWが単独で動くということではなく、それぞれの市町村相談体制の中に位置付き、機能することがそれぞれのレベルの機能を果たすことになり、ひいては子どもの最善の利益を求めることにつながる。

和田(2010)は、スクールソーシャルワークと障害のある子どもたちへの教育的支援を実施する特別支援教育との関連性については、十分な検討がなされていないと指摘している。一方で文部科学省によって2008年度から毎年度報告されているSSW活用事業実践活動事例集でのSSWによる個別ケース対応に着目すると、不登校やいじめ、暴力行為や非行・不良行為、家庭での虐待、心身の健康・保健に関する問題等、性的な被害、ヤングケアラーへの対応と共に、通常学級における障害のある子どもに関する対応が毎年報告されている。これ

については第5章で詳細を述べるが、その支援のあり方はマイクロレベル実践のみならず、特別支援教育との連携や地域との協働体制づくりなどメゾ・マクロレベルの働きかけに及んでおり、その支援方法を明らかにすることが求められると考える。

第3節 日本のスクールソーシャルワークと特別支援教育の関係性

特別支援教育におけるキーパーソンは特別支援教育コーディネーターであり、その役割は前述の通りである。SSWの役割同様、特別支援教育コーディネーターもその役割は広範に渡っている。それぞれの役割について以下、和田（2010）を基に整理する。

両者の役割で共通するものとして、関係機関との連絡調整や子ども、保護者に対する相談が共通しているが、特別支援コーディネーターが校内や保護者、関係機関との「連絡・調整」、「連携」、「相談」を行うのに対し、SSWは「環境への働きかけ」、「ネットワークやチーム体制の構築」、「保護者への支援」等、具体的、福祉の専門性を生かした役割があるとしている。SSWはその保護者も支援の対象としている。これは、児童生徒の生活上の問題は、児童生徒の障害を起因にしていることがあり、その保護者や家族にも関係するものであるということが理由として挙げられる。更に保護者による子どもへの虐待行為等の不適切な関わりが子どもの不登校や暴力行為といった学校生活上の問題へと繋がる関係性あることから、保護者の抱える問題を解決、改善することが、児童生徒の教育権を保障することに直接つながることになるからである。

SSWにはメゾ、マクロの視点を持っている点において、特別支援教育コーディネーターよりも幅広い機能がある。そして「特別支援教育コーディネーターはあくまでも教育的な範疇の中で支援を行うものであるし、SSWは、児童生徒・保護者の生活、地域社会、政策・制度といった範疇まで含めて支援を構築していく役割を担うもの」（工藤2008）であり、それぞれの役割や目的は異とするものである。

小中学校に在籍する障害のある子どもへの支援においては、特別支援教育での取り組みが中心となっているが、特段の支援を受けず通常学級で過ごしている障害のある子どもが存在している。そして特段の支援を受けず、更に多様な課題を抱えている場合もある。「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（文部科学省2015）において、教員と専門職との連携や協働、地域との連携を行い、チーム体制のもと子どもやその家庭への支援を行うことが提言されている。それぞれが成し得る対応の共通点や異なりがある中で、特別支援教育の枠組みのみならず、支援の初期段階から、福祉や心理等の多様な視点の導入や

協働体制の構築が必要であると考える。

この点に関しては、アメリカにおけるスクールソーシャルワークの取り組みを参考にすることが必要である。アメリカのスクールソーシャルワークは、特別支援教育に関する連邦法を根拠法にしており、SSW は特別支援教育と密接に関連している。

第2章 アメリカの特別支援教育におけるスクールソーシャルワーク

第1節 アメリカの特別支援教育

日本におけるスクールソーシャルワークは2008年度から開始された文部科学省の調査研究事業となるが、スクールソーシャルワーク発祥の地であるアメリカではすでに100年以上の歴史がある。全米の州ごとに取り組みの差こそあるものの、その存在は法的にも位置づけられ、広く市民権を得ている。日本とアメリカでのスクールソーシャルワーク実践はその歴史的展開や法律の位置づけ、文化的な背景から、多くの異なりがある。

1970年代のアメリカは、1973年に障害者に対する差別を禁止する「職業リハビリテーション法」が施行され、1975年には全ての障害のある子どもたちが学校での教育を受ける権利を保障する全障害児教育法「Education of All Handicapped Children Act」が施行された。この法律はスクールソーシャルワークに対しても大きな影響を与えた。それは、障害のある子どもたちに対して学習を保障するためにスクールソーシャルワークもその一つの支援方法であると規定したことである。また、支援が必要であると判断されれば、個別教育プログラム（Individualized Education Program :IEP）（以下、IEPと記載）を設けることが必要とされた。SSWが、このIEP作成にあたって、他の専門職と共に、子ども本人に合った適切な教育を受けられるようにアセスメントを行い、支援する重要な役割を担うことが法的に位置づけられたのである。

1990年になると、さらに「Individuals With Disabilities Education Act（以下、IDEA）」が施行された。これはSSWの業務範囲を更に広げることになったが、同時に特別支援教育（special education）にかかわる機会が増えることになった。IDEAは主として州において管理されており、州はその市民に教育を用意する責任を負っている。近年では、2004年に改正されている。

Heward（2003）によると、IDEAが対象とする子どもの障害は、知的障害、学習障害、情緒行動障害、コミュニケーション障害、聴覚障害、盲及び弱視、身体的健康的機能障害、外傷性脳損傷、重度重複障害、自閉症、英才および特別な才能である。これらの中には、文化的・

言語的多様性や貧困問題による低学力の子どもや情緒行動障害として反社会的な外交的行動を示す子ども、その逆の状態にある攻撃性を示さないが他者との社会的交流が少なすぎる子ども、被虐待の子どもや虐待等を経験したことによる、さまざまな不安障害や気分障害なども含まれる。

IDEA をどのように運用するかを定めた多くの規定や条例の大半は、以下の6大原則に関係している。この6つの大原則については、Heward (2003)を参考に以下にまとめる。

一つ目は、無排除の原則。学校は障害のあるすべての子どもたちを教育しなければならない。この原理は障害の性質や重篤さとは関係なく適用される。公教育から排除されるような障害のある子どもは存在しない。障害のあるすべての子どもたちに対して、特別支援教育を提供するという要件は6歳から17歳の間は絶対的に守られなければならない。もし州が3歳から5歳、および18歳から21歳の間で、障害のない子どもたちに対して教育サービスを提供している場合は、それらの年齢群にある障害のあるすべての子どもたちも教育の対象としなければならない。各州の教育機関は、州に居住している誕生から21歳までの障害があるか、またはその疑いのあるすべての子どもたちを探し出し、判定し、評価する責任を負う。この要件は子ども探しのシステム (child find system) と呼ばれている。

二つ目は、被差別的な同定と評価。学校は、偏見の含まれない多元的な評価方法 (nonbiased multifactored methods of evaluation) を使って、子どもに障害があるかどうか、もしあれば特別支援教育が必要かどうかを決定しなければならない。すべての検査は子どもの母語によって行うこととし、またただ一つの検査得点だけで判定と措置決定を行ってはならない。IDEA のこれらの規定は、評価手続きにおける保護 (protection in evaluation procedure) という呼び名で知られている。

三つ目は無償で適切な公教育 (free, Appropriate Public Education :FAPE)。障害のあるすべての子どもたちは、障害のタイプや重篤さとは無関係に、無償で適切な公教育を受けられるものとする。この教育は公費によって賄わなければならない。すなわち、子どもの親には負担をかけてはならない。IEP は障害のある子どもごとにつくられ実施し IEP はその子の独自のニーズを満たすようにデザインされなければならない。

四つ目は、最小制約環境 (Least Restrictive Environment :LRE)。IDEA が義務付けているのは、障害のある子どもたちを適切な限り最大限、障害のない子どもたちと一緒に教育することである。また子どもたちの障害の性質と重篤さのため通常の学級で補助的介助員とサービスを用意しても適切な教育が受けられない時に限って、障害のある子どもたちを分

離学級へと移動させるものとするということである。IDEA は通常学級へのインクルージョンを指示するという過程を新たに設けたのである。この法律は子どもが障害のない同年齢児とともに通常の教育の学業カリキュラム、課外活動、およびその他の非学業的活動（例えば、昼食、休み時間、交通機関による移動、ダンス）に、どのくらい参加しないかについての正当な理由と、その説明をその子の IEP に書き込むことを求める。障害のある子どもたちがそのニーズに合った最小制約環境において教育されることを保障するために、学区は措置とサービスの複数の選択肢を提供しなければならないとしている。

5 つ目は、適正手続きによる保護。学校は障害のある子どもたちとその親の権利を守るために適正手続きによる保護を与えなければならない。特別支援教育に関する評価と措置の決定については、最初からそしてそれ以降のすべてにおいて、親の同意を得なければならない。学校は障害のある子どもに関わるすべての記録の機密を保持すると共に、それらの記録を親が入手できるようにしなければならない。障害のある子どもの両親が、学校の行った評価結果に同意できない場合は、公費による第三者の評価を要求することができる。学校と両親がその子に対する判定か評価か措置かまたは特別支援教育と関連サービスについて同意できない場合は、両親は適正手続きの公聴会を要求することができる。州もまた適正手続きの公聴会に入る前に、第三者機関の仲介によって行われる問題解決の機会を、両親に提供するように要求される。親は IDEA の下での適正手続きないし訴訟手続きに勝訴した場合は、弁護士料を受け取る権利を有する。

6 つ目は、親と子どもの参加と共同意思決定。学校は特別支援教育サービスの設計と実施において、親と障害のある子どもたちと協力しなければならない。IEP の年間目標と短期目標、関連サービスのニーズ、および措置の決定においては、親（および適当ならば子ども）から提供された情報や希望を考慮に入れなければならない、と定めている。

更に IDEA の 1997 年の改正では、連邦政府の障害児教育政策はその中核に位置づけられた。特別支援教育サービスが 0 歳児、1～2 歳児、就学前の子どもたちへ拡大されている。そして各州内のさまざまな教育機関や福祉サービス機関は、子どもの両親を含む他職種による協働により個別家族サービス計画（Individualized Family Services Plan :IFSP）を作成し、それにより各サービスが展開されている。

第 2 節 アメリカの特別支援教育におけるスクールソーシャルワークの役割

IDEA では学校内のソーシャルワークサービスを「関連サービス」に位置づけているが、

関連サービスは他にも①聴力サービス②カウンセリングサービス、③子どもたちの障害の早期判定とアセスメント、④医療サービス、⑤作業療法、⑥機能訓練サービス、⑦親カウンセリングとペアレント・トレーニング、⑧理学療法、⑨心理学的サービス（心理療法）、⑩レクリエーション、⑪リハビリテーション・カウンセリングサービス、⑫学校保健サービス、⑬移動サービスなどがある。その子どもに必要な教育や関連サービスを提供する上で何が適切か検討され、子どものニーズに応じて IEP を策定し、それに沿った教育機会を提供することになっている。また、IEP 作成はチームで実施されるものとされており、特別なニーズのある子どもの利益のために協力して取り組む必要があり、機能的で更に効果的なチームを編成することが求められている。このようにアメリカの学校現場では非常に学際的な取り組みが展開されている。門田(2007)は、IEP 実施においては、その提供者として、SSW の役割が重要となっていると述べている。

障害児が無償かつ適切な公教育（以下、FAPE と記載）を受ける権利は、より正式なアセスメントのプロセス（完全な、多面的で差別のない評価）と教育的配慮のための IEP を必要としている。このプロセスの一部として、特別支援教育では多職種チームワークが義務付けられている。チームには少なくとも、子どもの両親、普通教育の担当教師、学校管理者、検査結果を解釈できる人が含まれる必要がある。両親は、子どものための IEP の開発、振り返り、修正において学校教職員とともに対等な参加者であることが期待される。

SSW は、このチームのメンバーになることが多く、その中での役割として、①障害のある子どもの成育歴や発達状況の把握、②障害のある子どもや家族との個別カウンセリングやグループカウンセリング、③学校で子どもの妨げとなると思われる、子どもの生活状況（家庭、学校、および地域社会）の問題に関して、両親および関係者と協働する、④子どもの教育プログラムをできるだけ効果的に推進するための、学校と地域社会資源の活用、⑤介入プラン策定の積極的な支援、が明示され、多職種協働の下で実践される IEP 作成においては、SSW が関係する職種とのサービス調整を実施する重要な役割がある。その取り得るべき実践方法としてケースマネジメントが挙げられている。Moxley (1989) はケースマネジメントについて「多様なニーズをもった人々が、自分の機能を最大限に発揮して健康に過ごすことを目的にして、フォーマル及びインフォーマルな支援と活動のネットワークを組織し、調整し維持することを計画する人（もしくはチーム）の活動」と定義している。

門田 (2007) は、日本の特別支援教育はアメリカの IEP の影響を大きく受け、「個別の教育支援計画」の策定などが展開されるようになったと指摘している。しかし、ここで注目す

べきこととして、日本の「個別の教育支援計画」を策定する際に、IEP作成時に求められるような協働の視点がどのように位置づいているのかという点である。

協働とは、「多様で自律した行為者（組織または個人）のグループが共同主導権をもちながら、共通の問題を解決し、あるいは共通の目標を達成する流動的プロセス」(Abramson1995)である。Clark (2000) は、多職種協働は一般的に教師の仕事の重要な要素でもあり、効果的で教育的な支援サービスを障害のある子どもに提供する主要な方法として理解されていると述べている。また、Teasley (2014) は、教職員それぞれの個人が単独で働くことよりも大きな成果を達成するために、スキルと知識の集まりを集約することに大きな意義があると述べている。Phillippo (2006) は、多職種が関わることにより複数の視点から議論され、ケースの階層化された概念化が可能になると指摘している。このような学校内における多職種協働の取り組みは、断片化されたサービスを減らし、子どものニーズの評価と識別を支援することになる。Teasley (2014) は、特別支援教育に必要なサービスを調整し、他の課題を持つ子どもたちをも擁護する役割を果たし、子どもたちの成長を促進することができるとしている。チームでの協働では、①ニーズの特定とプログラム開発、計画、②チーム内でのコミュニケーション、③ケースの組み立て、④相互訓練と支援、⑤説明責任のチェックが重要であり、Phillippo (2006) は、チームが協働した支援は、サービスの効率と質を向上させ、問題の識別と次の介入への能力を構築し、チームメンバーの専門性の発展の機会を提供する重要な役割を果たすと述べている。多職種によるチームとしての協働は多角的な視点をもたらし、子どもにとって非常に有益であることの指摘がなされている。しかしその有用性を確認すると同時に、何をもちて協働とすることかということや、協働の方法を明確にし、多職種相互に共有しておかなければ、その効果は得られないことも容易に推測できる。

Friend (2000) によると、多職種協働は特別なニーズを持つ子どもを教育することの複雑さが増し、更に教育や学習について新しい情報が生み出されている現在の学校に対して、その実践に対する要求の高まりに対応していくためのものであるとしている。ただ、多職種が集まりコミュニケーションを図ることで子どもにとって有益なものになるのかというと、そうではない。学校での取り組みほとんどすべてにおいて、協働を図ろうとすることは、逆に協働の価値を低下させ、専門家が必要としていることに対する理解を薄め、協力する必要がないという誤解を生んでしまう。その誤解は誤った実践の結果を永続させてしまう可能性がある。

また、協働実践を展開するためには、そのための準備が必要となる。直感的に協働の体制を整え活動を可能なものとする専門職はいるが、その能力は自然と身につくものと仮定するのは誤りである。Friend (2000) は、その手法においては教えられ、育まなければならない、協働する者同士の相互作用を通じて、互いの専門性の観念を尊重し維持する必要があると指摘する。そして、Teasley (2014) は、学校内の専門職がそれぞれ持ち合わせている専門性の理論的な認識の枠組みを互いに共有することが多職種による協働作業の重要な要件となると述べている。SSWにおいてもこの視点が求められることとなる。

前述した IEP を策定する際においても、多職種による協働が実践されている。その多職種協働チームでは、子どもの強みとニーズの評価を含む共通の課題を共有し、子どものニーズを満たすための早期介入が行われている。早期介入時におけるチームメンバー間の 3 つの協働実践モデルを表 2 に示す。

表 2 チームとの相互作用のための 3 つのモデル

構成	Multidisciplinary : 多くの学問領域が関わる協働	Interdisciplinary: 異なった分野相互間の協働	Transdisciplinary: 複数の専門分野を含んだ多職種協働
チーム 対応の 理念	チームメンバーは、いくつかの分野が関わることの重要性を認識している。	チームメンバーは、分野間でサービスの責任を分かち合うことができる。	チームメンバーは、統合されたサービスを計画し提供するために、 <u>学問的境界を越えて教え、学び、活動することを約束する (下線筆者)。</u>
コミュニ ケー ション 方法	コミュニケーションのラインは一般的に非公開。メンバーは自分自身をチームの一員として考えることはできていない。	チームはケースカンファレンスなどの相談を定期的開催する。	チームは定期的に会合し、情報を共有し、 <u>分野間で教え合うことができる (相談、チームビルディングなど)。</u>
スタッ フ教育	スタッフの育成は、一般的には個々の分野内で独立して行われる。	スタッフの育成は頻繁に行われ、分野間で共有される。	<u>チーム間のスタッフの育成は、チームの開発と役割の移行にとって重要である。</u>

IFSP 策定	チームメンバーは、それぞれの分野で個別の介入計画を立案する。	目標は規則によって策定され、チームと共有されて単一のプランを形成する。	スタッフと家族は家族の懸念事項、優先順位、および方策に基づいて計画をまとめる。
IFSP の 実施	チームメンバーは、規則によって個別に計画を実施する。	チームメンバーはその分野が担当する計画の一部を構成する。	チームメンバーは責任を分担しており、 <u>家族と一緒に計画がどのように実施されているかについて責任を負う。</u>

Meeting Early Intervention Challenges, Issues from Birth to Three p100 , :Lawrence J. J
1994 を基に筆者改編

「Multidisciplinary (多くの学問領域が関わる協働)」では、多くの場合、専門分野のチームは診断と評価に特化しており、独立した立場から独立した専門家として機能する。対人支援におけるチームの概念を普及させ、協働および協働チームモデルの進化の基礎と考えることができる。また、「Interdisciplinary (異なった分野相互の協働)」はチームメンバー間に相互作用があるという点で「Multidisciplinary」と異なる。チームでは専門職が個々にアセスメントを実施し評価するが、個々の評価結果については共同で協議し、介入計画を立てることになる。しかし多職種協働のチームメンバーは、異なる学問分野のチームメンバーの専門的な訓練と専門知識を十分に理解していない可能性があることから、他のチームメンバーからの情報や指摘を受け入れることへの躊躇が見受けられる。

「Transdisciplinary (複数の専門分野を含んだ多職種協働)」は、個々の分野の境界を越えて、メンバー間のコミュニケーション、相互作用、協力を最大限にするため専門分野を横断しチームを形成する試みである。評価と計画立案、実施の分野におけるすべての決定は、チームの同意によって行われ、そこには勿論家族もメンバーとして含まれる。すべての多職種のチームメンバーがプラン策定の責任を分担しチームメンバーによって実行されることに特徴がある。表2の下線に示した通り、専門職間が相互に影響し合い、更には分野間で互いの専門領域の理解を深めながらチームビルディングを行う。そして協働の中で役割分担がなされ、最終的にはそれぞれが責任を負う中で展開される。

これらは、IEP 策定でも同様のモデル化がなされ、「協働する上でコーディネーション、コンサルテーション、チームングの3つの形態がある」(Bigge1999)。コーディネーション

は、専門職間でプログラムについて話し合うが、評価し合うことはない。サービス提供に必要なスケジューリングなどは互いに実施するが、どのようにサービスを補完し合うか等の調整はなされない。コンサルテーションは専門職同士で情報共有したり専門技法を提供したりするが、あくまでも一方向で実施されるものである。チーミングは、すべてのチームメンバーが互いに貢献し合うメンバーとみなされ、それぞれが他のメンバーと専門知識を分かち合うことで、チームがもたらす成果も全体的に向上する。ただ、協働の3つの形態の中で一番難しい実践であるとされている。

SSWはIEPでのケースマネジメントの役割と共に、IEP作成段階前から個別の子どもに対してアセスメントを実施し協働チームと共有する作業を進めている。SSWはその方法として子どもとその両親または保護者と教員に対して面接を行い、子どもを観察し、アセスメントの為の事前の措置を行う。そしてその内容を踏まえ報告書を作成し、それをIEP会議に提出することで、子どもの特別支援教育の適格性について議論する。SSWは生徒の強みを特定するだけでなく、チームワークを促進し、職種の違いによる共通認識を育む阻害要因を取り除き、関与するすべての人の知恵を集め、以前の理解を超えた方法で情報を共有する。Gleason (2007)は、子どもの強みの詳細を調査し、それを基にしたチームワークを構築する役割を担っていると述べている。

アメリカにおける障害のある子どもへの特別支援教育では、学際的な協働が求められている。門田(2017)は、SSWはその中心となり、コーディネートやマネジメントを行うと指摘している。SSWは、IEP策定段階前のアセスメント過程から参加し、多職種がより良く機能するよう取り組んでいる実態がある。そしてエコロジカルモデルを基盤にしながら、マイクロ、メゾ、マクロ領域を包括した実践を行っている。

一方で、日本における障害のある子どもへの支援は、特別支援教育がその中心となっており、学校での教育を保障するための教育支援の範疇に留まっている。しかし、子どもの教育保障や支援のためには、子どもの幅広い生活に焦点を当て、その中で、子どもが教育を適切に受けることができない環境上の阻害要因や促進要因に着目した支援が必要になる。そのためには、通常学級に在籍する障害のある子どもたちの家庭や学校、地域生活環境の実際やその中で抱える困難や生きづらさ、そして子どもが抱えるニーズを把握することが特にミクロレベルでの支援を提供する上で重要な事項になる。

第3章 障害のある子どもが抱える生きづらさと子どものニーズ

通常学級に在籍する障害のある子どもが抱える生きづらさや困難は多様である。それを少しでも改善し子どもの安心した生活に結びつくよう、学校や関係諸機関、家庭でさまざまな対応がなされている。しかし、子どもが抱える困難や生きづらさは単一の状態にあるのではなく、複合的であり、またそれは子どもの個人因子に限ったものではなく、子どもを取り巻く環境要因が大きく関係している。複雑に絡み合うそれらに対して各方面からのかかわりは行われるものの、改善への道筋は長く、状況によっては学校卒業後も継続され、社会に出てからも困難な状況が継続する場合もある。

本章では、学校に通う障害のある子どもが抱える生きづらさとはどのようなものかを検討すると共に、抱えていたニーズがどのようなものであるのかについてインタビュー調査から明らかにする。そして学校で求められる支援について検討を行う。

第1節 障害のある子どもが抱える生きづらさと困難

川北(2009)は、生きづらさがすべて「障害」という枠組みで語れるわけではないが、特に、制度化されるのが遅かった精神障害や、知的障害を伴わない発達障害など、見えづらい、制度化の進まないことによる「生きづらさ」の包摂が必要であると述べている。「生きづらさ」という用語は、ひきこもりや自閉症など、従来の障害概念に対する違和感やなじみにくさを感じる人々が現れはじめ、そういった目にみえにくい障害を包摂するために「生きづらさ」という用語が用いられるようになった。そして、「教育現場では、仲間外れや障害や虐待それ自体の困難さのみではなく、いろいろ努力しても解決しないことや、解決できない自分を責めたり、自分の無力感を感じたりすることなどによって身動きできないでいる状況を子どもの『生きづらさ』」(山下 2012) があると述べている。子どもの「生きづらさ」という表現と同様に、子どもの「困難」という言葉も用いられることが多い。鈴木(2016)は、子どもが抱え得る「困難」について、個人要因からなるものとして、ストレスや不安、意欲の低下、精神的不安定、そして疾病や障害などがあると述べている。更にそれら個人要因のみならず、社会的要因との複合性も含め、生活苦や生活環境の悪化、職場や学校での排斥など孤立や排除に見ることができると述べている。また、子どもの困難は子どもの個人要因もあれば社会的環境要因も含む、複合的なものであることが多く、それらが複雑に絡まり合っている状況にある。

松本ら(2013)の、子ども虐待問題および被虐待児の自立過程における複合的困難の構

造を実証的に明らかにする調査研究では、多くの子どもが困難に直面しており、子ども虐待と、子どもの育てにくさや脆弱性が関わっていると述べている。そこでは、子どもに障害が見られる家族が多いとし、被虐待児童の中に、ことばの遅れや知的障害、身体障害などのある児童が「全体の 47. 1%、兄弟姉妹では 34. 5%の子どもに障害がある」（松本 2013）と述べている。そして経済的困窮、家族変動、夫婦間暴力、子どもの障害、養育者の疾病と障害、社会的孤立が重なり合い、複合的な不利が形成される中で、子育ての困難が子ども虐待問題として表面化するとしている。また、新藤（2016・2018）は児童養護施設へと措置入所になった障害のある子どもの生活に焦点を当て検討している。そこでは退所後のサポートの必要性を指摘すると共に、複合的な不利を抱える家庭に暮らす知的障害のある子どもの最善の利益を保障し、その親の支援を含む取り組みを求めている。

このように、障害のある子どもの生きづらさや困難については、子どもの障害などの個人因子的な事柄それ自体に限らず、障害のある子どもとそれを取り巻く、学校や家庭などの環境的な要因との関係性により顕在化するものであると捉えることができる。

第 2 節 障害のある子どもの学校での生きづらさ

学校内からも、子どもの生きづらさや家庭の問題も含めた子どもが抱える複合的な課題について指摘がなされている。小池（2015）は小学校の特別支援学級において、経済的に厳しい家庭の問題が子どもたちの成長に大きく影響していることを問題視している。池田・高橋（2014）は知的障害特別支援学校に在籍する生徒が、発達困難とともに保護者の生活困難や障害理解の困難が大きな影響を与え、集団に参加できない、不登校、暴力、非行などの問題が顕在化しているという実態を指摘している。また、内藤（2016）は子どもが学校での暴力行為や非行に至る背景・要因として発達障害等に伴う多様な生活・発達・学習上の困難に応じた支援を十分に受けられないまま、無理解、放置、養育放棄、過干渉、暴力虐待、いじめ等の不適切な環境で育ったことによる二次障害の問題が考えられるので、それへの対応の必要性があると述べている。

明確に障害があると判断されている子どもに対しては特別支援教育を受けられる環境がある。一方で、文部科学省(2012c)の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」によれば、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされる公立小中学校の通常学級に在籍する児童生徒の割合は、6.5%であり、そのうち 38.6%の児童生徒が特別な支援を受けて

いない。更に文部科学省(2015b)の学校基本調査データによれば、自閉症・情緒障害特別支援学級の在籍児童生徒の小中学校の児童生徒全体に占める割合は約 0.9%である。したがって、知的障害を伴わない発達障害のある子どもも、通常学級に在籍していることが多く、その特性に合った教育が十分には受けられていないと考えられる。このような状況下にある子どもの中には、学校環境への不適応から不登校やひきこもり状態になる子どもも多く含まれている。斎藤は、「不登校の子ども、ひきこもりの青年や大人のうち、実に 4 人に 1 人が発達障害で、その大半が ASD（自閉症スペクトラム障害）である」（斎藤 2011）と指摘している。

このように通常学級に在籍している障害のある子どもについても、そこに教育的ニーズがあれば必要な支援を受けられるようにする必要がある。しかし、その過程を考えるうえで、子ども自身や親がどのようにその障害を捉え理解するのか、という点や、そもそも教員自身がそれに気づいていないこと、支援の必要性は感じているが「学校教育の構造的問題」（本田 2013）から具体的に提供しうる術を持ち得ていないために支援に繋がっていないということも考えられる。

第 3 節 学校が抱える困難と支援課題

第 1 項 学校が抱える困難

子どもが抱える困難があることと同様に、困難を抱える子どもを学校内で支援する上において、学校組織や教員が抱える困難が生起することがある。

角南（2018）の、通常学級における AD/HD 傾向がみられる子どもを対象を絞った調査研究では、教師の通常への対応における困難場面の後、個別対応を行うが、うまくいかない場合教師の悩みが生じるとし、個別指導の難しさや度重なる指導をする辛さ、細かい指導をする辛さ、担任一人での対応の限界、学級全体での指導の難しさ等が、教師が抱える困難として生じることを挙げている。また、高木（2003）は教師のストレス課程メカニズム研究の中で、そのストレスの背景にあるものとして、児童・生徒が起こす問題に対応することの負担の大きさや、保護者対応への負担、児童・生徒への細かな学習指導を充実させることの困難があると指摘し、同僚や管理職からの過剰な期待や要求によって、自分の能力以上の仕事をするのが求められていることに対する役割葛藤を抱えていると述べている。更に、親からのクレームを恐れたり、危惧したりする言動は教師の日々の言動にも随所に現れることを指摘しており、このような外部からの注文に対し、学校は自らの組織を防衛することに相当

のエネルギーを費やさざるを得ないと述べている。

また、別府（2013）は児童生徒の困難やニーズが多様化、深刻化することが教師の指導困難を高め、心身が疲弊する一因になっていることを挙げている。更に、就学前から小学校の移行期の問題と教師の指導困難、小学校における児童の特別な教育的ニーズと教師の指導困難、小学校から中学校への移行期の問題と教師の指導困難、中学校における生徒の特別な教育的ニーズと教師の指導困難、それぞれへの移行期と学校種における教師が抱える困難について指摘し、きめ細やかな支援を行う校内体制の整備と、特別支援教育における巡回相談や専門家チームによる教師へのコンサルテーションの重要性について述べている。小野田（2009）は保護者からの「従来は見られなかった理不尽な要求が増え始め、学校の責任を追及する厳しさが加わり、他方で学校教育に充てられる財源は削減され、学校は対応できるだけの人材のゆとりや、時間的ゆとりがないことによって、困難さを抱えている」と指摘する。そして子どもをもつ保護者も、経済的格差による貧困問題など 深刻な課題を抱えている場合が多くなっていると述べている。その対応としては、医療や福祉あるいは法律の専門家のアドバイスを受けながら、どのように「接するか」を「学校全体として共通の方針」としてとることも大事であり、他職種との連携、協働の重要性を挙げている。

更に、落合（2003）は教師の抱えるストレスとバーンアウトになる背景要因の検討をしている。その内容について、以下に整理する。

子どもへの直接対応の困難とそれをサポートする組織体制の重要性について、生徒指導は放っても踏み込み過ぎても駄目で、とにかくクレームがつかないように微妙なバランスを取ることが教師に求められているとし、教師にとってはかなりのストレスになるであろうと述べている。このような場合、教師にとって同僚のサポートが重要であり、サポートのあり様が教師の悩みやストレスの改善のみならず、その後の事態の展開、果ては教師としてのポリシーにまで反映していくとしている。そして教師のバーンアウトの背景には、教師疲弊の基盤となる、ストレスに弱い教師文化と職務構造があるとも述べている。学校組織に対しては、社会や地域、家庭からの批判や要請、期待などが学校組織や各教員に寄せられる。また、行政からの要請として、新たな理念や制度の導入、学習指導要領の拘束がある。そのような学校組織や教員を取り巻く環境の中で、更に学校組織内における困難性も生じる。同僚との協働体制の衰退や学校組織の官僚制化や効率化、文書の増大、そして生徒の対人スキルの乏しさから生じる諸問題や不登校、いじめ、学級崩壊、校内暴力、非行、家庭との文化環境のギャップへの対応困難、このようなことが指導の困難性を生じさせ、更に教育技術の

問題とも相まって、教師の多忙化や孤独、そしてバーンアウト化へと進展していくと結論づけている。

このように、多様な課題を抱える子どもや親への直接的な関わりにおいて、学校組織や教員の困難が生じる。その際、教員個々の力量や指導技術、経験値などが必要となるが、それが伴わない場合において教員が抱える困難を増幅させることになる。事態の改善に向けては、教員間の連携や協働が重要となる。現状必要となるのは、個々の教員が多様な課題を抱える子どもへ対応することが可能となるための支援、そして教員間の連携の円滑化に向けた取り組み、効果的な子どもへの支援が可能となる学校組織体制の見直し、そしてその学校組織体制の中で SSW など他の専門職との協働が十分に可能となるよう対策を講じる必要がある。

第2項 支援上に存在する学校課題

障害のある子どもに対する支援の有用性において、学校側の対応が不十分となる背景として、制度上の課題が挙げられる。制度に基づいた支援は公的資金を使うことからどうしても支援の対象者の範囲を限定して行われるため、準備された支援を必要とする人が必ず対象になるとは限らない隙間が生じてしまう。日置(2009)は、本来なら対象となる人が対象化されることへの抵抗感から対象となることを拒む場合や対象範囲のボーダーラインの問題により排除される場合などがあると指摘している。本来、特別支援教育は、特別支援学校や特別支援学級に限らず、通常の小中高等学校において障害や特別なニーズを有する子どもの学習と発達を保障するということが大きな目的とされてきた。文部科学省(2010b)の「特別支援教育の在り方に関する特別委員会(第5回)」では、対象となる児童生徒に関して以下のような指摘がなされている。「1つ明確に言えるのは、アメリカ、イギリスだけではなく、基本的にほかのいわゆる先進国に比べて、障害のある、あるいは特別な対応を必要としている子どもの率が、日本は極端に低いです。データとして2%少しです。アメリカが11%、そして、イギリスは、学習困難も含めると20%となります。裏を返して言いますと、日本の場合、これほど高い率ではないとしても、通常の学級の中に既に支援を必要としている子どもたちが支援を受けないままにいる可能性がとても高い状況だろうと思います。」、またいわゆる、障害の診断が得られない「ボーダーラインの方、それから軽度の知的障害の方々、実はこういった方々が既に通常の学級にいるという事実が、海外の統計からの比較から、日本では伺える」とし、支援が必要ないとは言い切れない子どもが、何ら支援を受けな

いまま通常学級に多数在籍していることを問題視している。

日本では2007年に特別支援教育へと移行した。しかしその在り様は、発達障害児がその対象に含まれることになったが、引き続き対象は「教育制度上の障害児」（高橋2004）に狭く限定され、通常の学校・学級に在学する多様なニーズを有する子どもへの特別な教育的配慮が極めて不十分である。境界域知能や発達障害グレーゾーンの子ども、多様なニーズを抱える子どもを制度上とらえていないことが、本来必要な教育が提供されていないという意味において、子どもの生きづらさに繋がっている現実があると言える。更に、家庭などの子どもの社会環境要因の困難さが加わることで、教員のみでは対応困難なケースとなり、更に状況が悪化していくことも予測できる。

これら学校環境要因に加えて、子どもにかかわる教職員や支援者の立場が子どもへの支援に影響を与えてしまう。前述の鈴木(2016)は支援者のあり方にも目を向け、「支援者側の不適切な対応にあるものとして、支援者主導の対応や本人の意思や意向の軽視、本人の主体性の不喚起、不十分な連携と協働、ネットワークの機能不全など」が、子どもの困難に結びついているとし、子どもや養育者の側の問題に限定されるのではなく、支援にかかわる大人の側がもたらす子どもの生きづらさがあると指摘している。ここで問題となるのは、子どもの困難に対して、何らかのかかわりをしようとする姿が学校や他の支援者には見受けられるが、それがうまく子どもやその取り巻く環境に対して効果的なかかわりとして機能していないということである。では、このような多様な子どもを学校現場では誰がどのように認識し具体的な支援を行っているのだろうか、また、その当事者の子どもたちは、如何なるニーズを持ち合わせているのだろうか。

第4節 多様な生きづらさを抱えてきた障害のある当事者へのインタビュー調査

第1項 研究目的と調査方法

本節の目的は、子ども本人教員を含む支援者に対して何を望んでいたのか、そしてどのようなニーズを抱えていたのかを明らかにすることである。

調査では、注意欠陥多動性障害（AD/HD）や広汎性発達障害、軽度知的障害の22歳から24歳の若者で、学校卒業後においても社会福祉法人やNPO法人が提供する生活支援を受けてきた3名の男性から生活史を中心としたインタビュー調査を実施した。その選出においては、3名を支援してきたそれぞれの法人職員の協力を得て選出した。現在、学齢期

の虐待や障害のある子どもに対して、直接的にインタビューすることも想定したが、倫理的側面から成人を対象にすることとした。

表3 調査対象者の属性

	性別	生活状況	障害名
A	男性	高校中退 現在は就労	AD/HD
B	男性	中学校不登校 高校中退 現在は就労	広汎性発達障害
C	男性	中学校不登校 高校中退 現在は障害福祉 通所サービス利用	軽度知的障害

本来であればより詳細な対象者の属性を示す必要があるが、倫理的観点から詳しく述べることは控える。ただ小学校在籍時から母子生活支援施設、児童養護施設、児童自立支援施設、里親など社会的養護の中で生活してきている。A Bは、児童養護施設には小学生から入退所を繰り返していたり、実家が転居を繰り返したりするなど居住地が定まらない生活をしてきたことから、インタビュー時にも記憶が定かでないことがあった。またプライバシー保護の観点から詳細は記さないが、高校生年齢時に児童福祉施設等に措置されていた際、診断を受けている。その診断に至った背景は本人たちからは語られることはなく不明である。Cは中学3年生3学期に障害の診断がなされ、当時まだ特別支援教育が移行されて間もない時期にその対象となっている。

調査対象者を3名とした理由としては、共通して本論文の対象となる障害の診断がされているということ。そして現在に至るまで複雑な生活を送っており、それぞれが家族以外の他者との関わり経験の多様性を保持し、学齢期においてもさまざまな立場の大人と出会う機会を重ねてきたという共通点があることがあげられる。分析対象が3名と限られているが、インタビューを通じて、これまでの他者との多様な関わり経験を把握し、それを探求することで分析が可能になると考えた。女性が含まれないのは、研究協力者の支援団体に女性利用者がいなかったからである。

インタビューに際して質問項目については、主に「現在に至るまでどのような生活を営んできたか」「家庭生活の状況」「学校生活の状況」「学齢期や高校生年齢時期に出会った教員や支援者のかかわりについて」、これらを中心に自由に発言していただいた。調査

期間は2018年11月から2019年2月で、それぞれのインタビュー時間は90分から100分であった。インタビュー内容は、ICレコーダーで録音のうえ、逐語録を作成した。

第2項 分析方法

本研究では、質的データ分析法（佐藤 2008）を参考に分析を行った。インタビューデータに基づきコーディングとカテゴリー化をし、生成したカテゴリーの関係性を精査したうえで分析し検討を行った。この方法を用いた理由として、既に支援者側から考察された、子どもの困難やそこからつながる子どもの生きづらさの在り様は先行研究により、さまざまな考察がなされている。一方で本研究は当時多様な困難を抱えていた当事者側から、改めて検討するものであり、本研究目的を達成するには演繹的方法ではなく、帰納法を用いた検討が妥当であると考えたからである。

分析の際には、個々のコードの奥にある意味を丁寧にたどり、カテゴリーの関係性を吟味したうえで概念を抽出するよう心掛けた。質的研究としては基礎的な方法であるが、可能な限り、当事者が経験してきた生活に即して整理することを目的にしているため、単純な方法を用いることで、より事実が浮かびあがりやすくなると考え選択した。

そのプロセスは逐語記録のデータからオープン・コーディングを行い、そのコードからこれらの概念の関係性について明らかにする焦点的コーディングを生成した。そして分析要素として4つのカテゴリーに分け表にまとめた。コードを生成する際には、3名それぞれの逐語記録データからコードとなり得る部分の脱文脈化を図り、更に脱文脈化したデータは当事者の語りの全体部分とを行き来させながら、その妥当性を含め確認を行った。

第3項 倫理的配慮

インタビュー調査協力者には、研究の目的や方法、調査期間、プライバシーの保護、研究に疑義がある場合の連絡先、本研究に関する情報提供などについて「調査協力者に対する研究の説明」に基づき説明を行った。そして本調査に協力することへの同意の有無に関係なく、調査協力者が不利益を受けないことを説明したうえで、同意書に署名頂いた。また、同時に「同意撤回書」を提示し、インタビュー実施後においても同意の撤回が可能であることを説明した。尚、本調査研究は大阪人間科学大学研究倫理委員会において承認（2018-11）を得ている。

第4項 結果

生成されたカテゴリーは《 》、焦点的コードについては【 】、コードについては〈 〉で示すこととする。本研究で明らかになったカテゴリー等については表5において整理した。そして本研究で子どもが抱える「困難」を示す本質的なものを示すものとして、当事者の語りの一部を表6で提示する。また、筆者による語りのデータ補足は、()で示すこととする。

表4 子ども期の実験的経験と想い

《家庭での実験的経験》	【家庭の困難】	〈日常的に虐待のある家庭環境〉 〈親のきょうだい差別によるきょうだい間の不和〉 〈度重なる転居による孤立〉 〈落ち着かない生活〉
	【子どもに向き合う大人の不在】	〈大人への不信感と諦め〉 〈暴力という子どもの感情表現〉
	【連続する二次障害】	〈孤立から依存症へ〉 〈長期のうつ状態〉
《学校での実験的経験》	【学校生活上の困難】	〈不登校〉 〈学校からの抜け出す生活〉 〈クラス内での孤立につながる行動〉 〈いじめ被害〉 〈いじめ被害〉 〈希薄な友人関係〉 〈学習意欲の減退〉 〈進路選択肢の少なさ〉
	【支えとなる教員のかかわり】	〈意見を聞いてくれる個別時間の設定〉 〈他者が気付かない個別化したかかわり〉 〈他者と区別しないかかわり〉
	【支援に結びつかない背景】	〈教員自身の価値観による子どもへの一方的なかかわり〉 〈親へのかかわりを躊躇する教員〉
《支援現場 での実験的経験》	【子どもに向き合う大人の存在】	〈苦しさに共感してくれる支援者〉 〈ぶつかってくれる支援者〉 〈褒められる経験〉 〈自分を変えるきっかけになる居場所〉
	【学校外の友人関係】	〈同じ環境で過ごしてきた仲間〉
《自己認識》	【子ども期の自己の印象】	〈落ち着きがない子ども〉 〈孤立した生活〉 〈希望が持てない将来〉 〈多発する友人トラブル〉 〈築けない信頼関係〉
	【自己との向き合い】	〈子ども期の虐待の理由を親族に問う〉 〈現在の生活とこれまでの育ちとの結び付け〉

表5 当事者の語り(一部)

<p>〈大人への不信感と諦め〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人間不信っていうか、大人不信になりましたもんね。何や、こいつらっつって。大人のくせに、そういう事情も分からんどもの言うんかって思ったんが、初めて根付いた強い、何ていうかね。 ・もうどうでもいいんすよ。こいつら(親戚)にお願いするぐらいなら、自分で何とかするってなって、最後それで自分で出て行っつすもん。よう家出とかやっつったんですよ。同い年とね、連れ立って、よう家出とかはしとって。
<p>〈教員自身の価値観による子どもへの一方的なかかわり〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ほんとに良くも悪くも型にはまってるというか。こういう時はこの対処、この子にはこの対処、みたいな感じやけど。やっぱりそうすると(子どもへのかかわりが)抑え気味になるというか。しんどくなってる時は、じゃあもうよそに移して、じっとさしどくとかいう対処になると・・・。 ・(障害のある子どもへの)支援は支援なんだけど、それがその子にとってどうかっていうところまで、落とされてないって感じ。 ・やっぱり障害者っていう見方をしてる先生。だから、結構、幼く見る。そういう先生はやっぱり多かった印象はあります。
<p>〈親へのかかわりを躊躇する教員〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・みんな(先生たちは)知ってるけど口出せないんですよ。うちのね、身内がね、普通に教師の前でね、自分らに手上げてきたりするからね。よう何も言えないです。 ・自分ら(教員)をかばうことのほうが多かったんちゃういます。 ・こっちからしたら、(先生が)何もしてくれへんの分かってるから、何もお願いもしないですしね。
<p>〈支えとなる教員のかかわり〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・クラスに入るのもしんどくなっつていう時に、放課後に時間をつくって来て、2人でしゃべって、何が嫌なんやろうとか、どこがしんどいんやろうとか聞いてくれて。ちょっとずつ話を、やっぱり話聞かっつていうのは、すごい大事なんかなって。 ・やっぱり自分を見てくれる人ってのは大きかったなって。対支援をする、じゃなくて、この子の支援をする。じゃあ、そうなると、障害者には何が要るんだらうじゃなくて、この子には何が要るんだらうっていう見方をしてくれるから。本当に合った支援をしてくれるっていうことは多かったかなって、そういう人たちは。 ・分け隔てないし、徹底的にやるからね。どんなことに対してもとことんやる。そういう人がよかつたですな、やっぱりね。
<p>〈子どもに向き合う大人が存在〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・理不尽なことでもないんで、その時は反抗しても、後からはすごい素直に受け止められたし。逆に頑張ってる時は、恥ずかしいぐらい褒めてくれたりとか、照れるぐらい、こっちが。 ・初めて話聞いて泣いてくれたりとか。そういう昔の話とかしたら泣いてくれたりとか、理解してくれるというか。結構、あんまり良くないかもしれないですけど、他の子よりもちょっと特別、なんかもう一段良くしてくれたりみたいな。手厚くしてくれて。 ・本気でぶつかってくれたことがあったから、俺ははまだに「〇〇さん、〇〇さん」って言うていけるんです。 ・親身になれる人間って少ないんじやないすかね、ほんまに。向き合な分かんことって多いっすよ。

1 家庭での実際的経験

《家庭での実際的経験》は【家庭の困難】、【子どもに向き合う大人の不在】、【連続する二次障害】で構成される。

【家庭の困難】はさまざまなものが見受けられるが、特に〈日常的に虐待のある家庭環境〉が子ども自身に大きな影響を与えている。それは突如現れるのではなく、幼児期の記憶が曖昧な年齢時期からも調査対象者の記憶の中に残っているほど、生活の中に継続して存在するものであった。身体的虐待、心理的虐待、ネグレクトが幼児期から中学生年齢時に至るまで、親のみならず、親戚などから受けていることもある。また、親による、きょうだい間の差別的なかかわりが、互いの不和につながり、それが成人してからも大きく、その関係性に悪影響を与えている。また、経済的な理由から安定した住居が保障されないことや親の離婚や再婚による転居、公営住宅の入居などによる〈度重なる転居による孤立〉を子どもが幾度となく経験している。度重なる転居は、子ども自身が地域に根付く機会を阻害するものとして作用し、学校や地域において居場所のない状態を創り出すことに繋がっていた。このような状態が継続することで、子どもたち自身が〈落ち着かない生活〉を認識するほどのものであった。

【子どもに向き合う大人の不在】は〈大人への不信感と諦め〉から醸成されたことによるものである。それは表5の当事者の語りから読み取ることができる。これまでの被虐待

や周りの大人のかかわり、そして発達上の課題も加味され、子ども自身はその感情をどのように表出すればよいのかが不明確なまま成長していく、時にはその感情を暴力として表現し、それが更に子どもにとっての「困難」として大きくのしかかってくる。

そして家庭生活のみならず学校生活においても孤立した状況が継続することから【連続する二次障害】を避けることも難しくなる。〈孤立から依存症〉につながることもあり、反社会的な大人との出会いから薬物依存になり、警察やその後の処分を受けるに至る場合もある。また長期の不登校から自宅に引きこもり〈長期のうつ状態〉になる経験をしている。

2 学校での実際的経験

《学校での実際的経験》は【学校生活上の困難】【支えとなる教員のかかわり】【支援に結びつかない背景】で構成される。

このような家庭環境面の状況から関連して【学校生活上の困難】が顕在化してくる。〈不登校〉や登校したとしても〈学校から抜け出す生活〉につながる。また、対人関係の困難があることで〈クラス内での孤立に繋がる行動〉をクラスメイトに悪気無くしてしまうこともある。それが〈いじめ加害〉として発展してしまうこともあれば、〈いじめ被害〉を受ける立場にもなり得るものであった。学校での深い友人関係が築き難く〈希薄な友人関係〉の中で過ごすことが多くあった。また〈学習意欲の減退〉は、中学校卒業時の〈進路選択肢の少なさ〉に直面化することにつながる。

障害の診断がなされていない状況ではあったが、【支えとなる教員のかかわり】としては、子ども自身が困ったときや問題があった時の〈意見を聞いてくれる個別時間の設定〉がある。また双方で確認し合いながら〈他者が気付かない個別化したかかわり〉を集団の中で取り入れてくれることがあり、安心することができた。そこには支援する、ということではなく、何に困っているのかについて、しっかりと話を聞き、一緒にその困っていることの改善や解決をしてくれる教員の存在である。また、学校内で問題を起こした際には、本気で叱ってくれると共に、正面から向き合う姿勢を見せてくれる。特別な関わりが必要であったり、大人が見ての「問題行動」の多い児童生徒であったりするが、他の日常場面ではそれを引きずらず、〈他者と区別しないかかわり〉をする教員に対しては信頼を置いていた。

一方で個別の教育や生活に関する【支援に結びつかない背景】として、学校での〈教員自身の価値観による子どもへの一方的なかかわり〉が、子どもに不信感や諦めを抱かせる要因になっていた。子どもからすると、向き合ってもらっているという認識には至らないことから、教員は子どものニーズを見極め、そのニーズに沿った対応をする必要がある。また、〈親へのかかわりを躊躇する教員〉の存在を子どもは十分に認識していることが分かる。表5にその語りがあるが、子どもを虐待から守ろうとする教員のかかわりが、結果的に中途半端なものとなり、虐待を容認することに繋がってしまう。これが子どもの諦めや大人不信を一層加速させる。

3 支援現場での実際的経験

《支援現場での実際的経験》は【子どもに向き合う大人の存在】と【学校外の友人関係】で構成される。

教員のみでなく児童福祉施設入所時に会う職員など支援者の存在も大きな支えとなっている。一緒に涙を流しながら、これまでの〈苦しさに共感してくれる支援者〉〈ぶつかってくれる支援者〉との出会いを経ることで、互いに信頼し合える関係性を構築することの意義を見出している。また、そこでは〈褒められる経験〉を重ね、〈自分を変えるきっかけになる居場所〉として作用している。その後、困難な生活状況に直面化した際に、誰かに相談したり頼ったりすることで、その困難を回避することにもつながっている。また、そのような安心できる環境のもとで、障害告知を受けることによって、これまでの対人関係や学習面の困難の意味が理解でき、前向きに障害を受け入れることにもつながっている。家庭での居場所がなかったが児童福祉施設などの〈同じ環境で過ごしてきた仲間〉が「居場所」として作用していることもある。

4 自己認識

《自己認識》は【子ども期の自己認識】と【自己との向き合い】で構成される。現在から見た【子ども期の自己認識】は、〈落ち着きが無い子ども〉であったということ。そして家庭や学校生活においても〈孤立した生活〉を送ってきたという認識である。学校や児童福祉施設での自身の支えとなる者との出会いがあったとしても、それは1年から数年程度の期間であり、これまでの生活から、社会生活上孤立しているとする自己認識を持っている。そうした経験が〈希望が持てない将来〉を意識化させていた。また、継続して被虐

待の状況におかれていたことや対人関係を築くことの困難さから〈多発する友人トラブル〉を経験し、〈築けない信頼関係〉という、その先の社会生活にも影響するような生活実態を積み重ねている。

これまでの困難な生活が、何に起因していたのか【自己との向き合い】の中で答えを出そうとしている。そこでは〈子ども期の虐待の理由を親族に問う〉こともある。しかし、親族からは言い訳のような返答しか得られない。〈今の生活と育ちの結び付け〉をするが、最初のスタート地点（生まれた時）から間違いがあったと認識している。

第5節 考察

第1項 見えづらい障害と子どもの困難

本論文で取り上げる障害は、その見えにくさが特徴の障害である。それ故学校では、顕在化している不登校や子どもの問題行動に焦点化されてしまい、その背景にある障害に気づかれないまま対応されることに繋がる。

ただ、3名の子ども期の学校や家庭生活での本人の行動、他者との関わりを聞く限りにおいて、早くそれに気づき対処することで、学校や家庭生活上の困難を回避できたのではないかと思われることが散見される。3名の【子ども期の自己の印象】の中で以下のような語りがあある。「どっちかっていったら多動とかで困ってた。早くばーって書き終わった後にやるのがないと、割と。普通に立って暇やからつってドアに、あたったりとか。」「とにかく落ち着きなかったです。」「取りあえず思い付いたらやるとか、そんな感じですね。」「多分、(学校から)親とかの話にもなってると思います。」「人と人とのつながりの中の入り方を知らんから」「前でラジオ体操をやるっていう係になった時に、あれが、覚えられへんやった」「今までずっと成績ゼロやったんす。」

これらの発言は、障害に直接起因するものとは断言できない。困難な家庭環境から生じる子どもの行動であることも考えられる。ただ、このようなことを家庭や学校で気になることとして捉え、家庭と学校とが連携することで、本人たちに対して必要となる教育上の支援、家庭内での子ども理解や生活支援、更に障害福祉サービスや地域の社会資源に早期に繋がることで、本人たちを取り巻く生活環境も変わっていった可能性がある。

第2項 子どものニーズ

調査結果により、通常学級に在籍する障害のある子どものニーズは、家庭や学校で孤立した生活が日常にあることから、支えとなる学校教員や自身に向き合ってくれる大人の存在とそのかわりであることが明らかになった。具体的には、意見を聞いてくれる個別の時間設定、個別化したかわり、他者と区別しないかわり、苦しさに共感してくれる支援者、ぶつかってくれる支援者、褒められる経験、自分を変えるきっかけになる居場所、を求めている。

今回の調査対象者は、子ども当時に真剣に向き合ってくれた大人の存在を10数年経った今でもしっかりと記憶していた。子どもの多様な生きづらさを理解し、その改善を目指そうとする教員や大人の存在が学校内外にはあった。その存在が学校の中に存在することの意味は、生きづらさを抱える子どもたちにとってはとても大きなものであることが示された。

しかし、それは当事者の語りからは、継続して本人たちの傍にあるものではないことが明らかになった。気の知れた担任教員等とは、1、2年間で入れ替わり、子どもにとって安心できる環境は継続せず、結果的に孤立した状態を長期間経験していた。これらは学校組織全体で子どもの情報を共有することや、適切な引継ぎをすることにより改善が見込まれる。子どもたちのニーズに応じるためには、学校内で情報共有を行い、その対応を継続して検討することのできる校内支援体制を構築しておく必要性が示された。

第3項 学校での子どもの課題への気づきと支援

教員や子どもにかかわる大人が、いじめや不登校、非行、暴力行為など子どもに顕在化している課題が小さい間に如何に子どもの障害に気づき、学校全体で取り組むべき課題であると認識したうえでの対応が求められる。

学校での子どものニーズに応じた支援を実施するためには、親の了解が求められるところである。しかし現実的には、親が子どもの障害に向き合うことは時間を要する。また虐待のあるケース等の場合は、家庭での子どもの発達や障害に応じた対応がなされているとは考え難く、子どもの障害に焦点化した対応を取ろうとしても、それは通常の在籍クラス単位で可能となる範囲にとどまってしまう可能性が高くなる。家庭との連携が難しいことから、支援に繋がらない状態が長期間に渡ることで、場合によっては改善が見られないまま、子どもたちは学齢期を終えることも十分起こり得る。結果的に本来の子どものニーズが充足さ

れないことになってしまう。

このような状況に陥らないために、学校で顕在化する子どもの課題に早期に対応することが求められる。そのためには、障害の気づきから支援につながる学校の支援体制づくりが必要である。それは、担任やその学年、学校だけで抱え込まない、学校全体での多様な視点を持った支援体制である。第2章での、アメリカの支援教育における協働のように、管理職をはじめ担任や特別支援教育を担当する教員、養護教諭、SSW、SCなどの学際性を担保し、それぞれの専門職の視点から子どもの置かれている状態を把握、アセスメントすることが有効となる。虐待等、家庭環境の問題がその背景にあると思われる子どもであれば、SSWや児童福祉法が規定する要保護児童対策地域協議会の協力を得るなど、子どもの発達や障害に特段の理解のある専門職の知見を得なければならない。

校内支援体制構築のための学校組織に対する働きかけや支援はSSWのメゾレベル活動として重要な事項となる。障害のある多様な困難を抱える子どもに対応するための校内支援体制構築において、SSWが成すべき支援について次章で確認する。

第4章 障害のある子どもの支援に向けた校内支援体制の構築

第1節 背景と問題の所在

2008年度からSSWが学校現場に配置された。「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の試行等について（通知）」によると、SSWは、ソーシャルワークの価値・知識・技術を基盤とする福祉の専門性を有する者として、不登校、いじめや暴力行為等問題行動、貧困、児童虐待等の課題を抱える子どもの修学支援、健全育成、自己実現を図るため、児童生徒のニーズを把握し、関係機関との連携を通じた支援を展開するとともに、保護者への支援、学校への働き掛け及び自治体の体制整備への働き掛けに従事する。その支援対象となる事例の多くを、虐待、不登校、いじめ、暴力行為等が締めているが、その中には、当然ながら障害のある子どもたちも数多く含まれている。

障害のある子どもたちの中でも、既に医療機関で診断を受けているケースでは、病院と連携しながら、子どもが安心して過ごすことのできる環境設定が行われる。しかし診断されていない場合、学校での暴言や暴力、物事への極端なこだわりなど、教員が困っている事実に対し、発達障害等、安易な障害のラベリングがなされてしまうことがある。障害の疑いを学校内で指摘されれば、その子どもが抱えている様々な問題の背景が見えづらくなり、子どもの障害に焦点化された対応が中心となってしまう。これらは、子どもの問題行動の背景にある環境要因に着目しないまま、偏った視点で子どもを捉えようとするのが、この問題を引き起こしている要因の一つと推察することができる。

学校では、障害のある子どもたちの家庭や学校などの生活環境をエコロジカルな視点で捉えるスクールソーシャルワークの視点を障害のある子どもへの支援に活かす必要がある。しかし、SSWの配置は全国的に進んできてはいるものの、その活動形態は様々であり、未だその視点が学校組織内に定着していないと考えられる。

そこで本章では、教員が障害のある子どもに対する支援の必要性を感じた段階から、SSWと繋がり子どものニーズに応じた支援を実施するまでの過程に着目する。そしてSSWの視点や支援の提供を可能とする、校内支援体制構築のためのSSWのメゾレベルでの支援を明らかにする。

第2節 学校組織体制に対するスクールソーシャルワーカーの支援

河合（2012, 2017, 2018）は、通常学級の障害のある子どもたちに対しては、予防的な支援が難しく対応が後手に回ってしまうことをその特徴として挙げ、通常学級に在籍してい

る問題を抱えた未診断群に対して早期支援・介入を行うことが必要であるとしている。また、障害の診断を求める学校側の思いがあったとしても、家庭の背景や学校での問題行動などをまずは把握し、身近でできる支援を模索していくことが共通して認められたと指摘している。そして必要であれば、教育・医療・福祉の様々な機関とつながり、連携することの必要性を述べている。高橋ら（2019）は、発達障害やグレーゾーンといった教育活動上、一定の配慮を要する子どもたちが増加傾向にある中で、学校現場は疲弊し、学習指導以外の問題を解決することが困難となってきたとし、SSW の役割が重要であると指摘している。また、筆者（2018, 2020）の、障害のある子どもへの SSW の支援に関する調査研究では、支援するにあたって校務分掌の縦割りによる校内連携の難しさや担任の考えによるケース対応のあり方が SSW の支援に影響を与えていることが明らかになった。それは筆者の実践経験からも同様である。SSW が支援を行うには、ケースに対して個々に対応するのではなく、校内支援体制の中で十分に検討することが求められる。

一方で既に学校組織内において、個々の教員による対応や、様々な連携や協働を通じた支援の試行錯誤が行われている実態がある。教員や SSW との協働の過程を明らかにしていくことで、障害のある子どもに対応する校内支援体制構築のために SSW が成しうる支援を明らかにすることができると考えられる。

第3節 方法

第1項 調査対象

本調査では、教員が子どもへの支援の有用性を最初に感じた段階から、SSW と支援を行っていく過程を把握する。そして障害のある子どもに対応する校内支援体制構築のために SSW が成しうる支援を明らかにする。

そのため、その支援において、SSW との協働が可能となる校内支援体制を構築し実践している A 市を抽出した。A 市は、文部科学省による 2008 年のスクールソーシャルワーカー活用事業開始時から継続して SSW を活用し、2013 年から 8 年間かけて配置校型 SSW を定着させてきた。そして、SSW が校務分掌に明記され、SSW を含む多職種がケース会議に参加する校内支援体制が整備されている状況から、A 市を調査対象地域に選定した。配置校型の SSW は「学校内のスタッフとして日常的に学校内にいて、校内で活動すると同時に、当事者や関係機関には学校スタッフとして対応する」（山野・峯本 2007）ものである。継

続的に同じ学校で活動し、その学校の組織の一員になることから、校内の組織体制がより機能するための働きかけを行う役割を担う。

A市では、5名のSSWが配置されている。主に中学校区を拠点としてその校区内にある2つの小学校を担当している。

本研究では、継続してSSWとの連携や協働を経験したことがある教員を教育委員会と各小学校長と相談し、推薦を受け対象とした。推薦を頂くにあたってはこれまで3年以上にわたって、通常学級で担任をする中で貧困や児童虐待、不登校、暴言や暴力行為等があり、更に障害やその疑いがあると推察される子どもとの出会いを経験し、個別対応と共にSSWとの協働を経験している教員をその条件として依頼した。3名は異なる小学校で勤務し、勤務経験年数は5年目、6年目、9年目である。

第2項 倫理的配慮

本調査研究では子どもの個別の事例を対象としないこと。あくまでも校内組織体制を対象とした調査研究であることを説明したうえで、教育委員会、学校長、3名の教員に了解を得ている。本調査研究は、研究者の所属学会である日本社会福祉学会研究倫理規定および研究ガイドラインに従い実施した。個別事例を対象とせず、校内組織体制を研究対象とすることから倫理的問題はないといえる。それぞれの調査協力者には、本研究が学術的な意図以外では一切データを使用しないこと。研究成果を発表する際には、個人および市町村が特定されないように十分な配慮をすることを約束した。研究の目的や方法、調査期間、プライバシーの保護、研究に疑義がある場合の連絡先、本研究に関する情報提供などについて説明を行った。そして本調査に協力することへの同意の有無に関係なく、調査協力者が不利益を受けないことを説明したうえで、同意書に署名頂いた。

第3項 調査方法

連携のプロセスを多層的に把握するために、調査協力者に対してインタビュー調査を実施した。調査期間は2020年2月～3月で、それぞれのインタビュー時間は90分から100分であった。インタビュー内容は、ICレコーダーで録音のうえ、逐語録を作成した。そこから得られたデータは、切片化せずコードを作成した。

第4項 分析手法としてのTEM

教員の対応では、初めて対象となる子どもと出会い、子ども自身やその親との対話を行っている。そしてSSWをはじめとする教職員との検討などを経ながら、現在に至るまでの時間経過の中で、様々にその対応を変化させてきたはずである。そのため、障害のある子どもへの支援を捉えるためには時間の経過に伴う対応の変化を見ていく必要がある。

そこで本稿においては、複線径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model : 以下TEM) を用いる。安田・サトウ (2012) は、TEMのサンプルサイズに関して、1・4・9の法則を提唱している。TEMによる研究対象者数は1人、4±1人、9±2人という具合に異なる質を生み出しうる、というものである。本稿のサンプル3人のインタビュー対象者数であったとしても、経験の多様性を描くことができるとし、その意義を述べている。TEMは、個々人が複数の異なる径路をたどっていたとしても、同じ到達点に達するポイント (等至点) があるという考えを基本とし、人間の発達や人生径路の多様性と複線性を描くという特徴がある。研究者が関心をもった経験を等至点として設定し、その等至点となる事象を経験した人を対象にすることになる。そして、その等至点に至る径路のあり方を扱うという特徴がある。

本研究では「通常学級の障害のある子ども支援のためのSSWとの協働が校内組織内に定着する」ということを等至点として捉え、そのチーム形成に至るプロセスを明らかにすることを目指す。教員が子どもたちにとって必要な支援を提供し、安心して学校生活を送ることができるよう、意図して支援のために径路を選択していくプロセスがあり、その進む先にSSWとの協働があると考えられる。そのため、教員が必ず通る必須通過点

(OPP:Obligatory Passage Point) や、教員が分岐点 (BFP:Bifurcation Point) において径路を選択するうえでどのような意図をもって行動したのかを示す。また、その選択をするうえで、支援における他者からの支えや社会的な支援や制度、行動を後押しする認識や認知としての社会的ガイド (SG:Social Guidance) や支援するうえでの阻害要因となる社会的方向づけ (SD : Social Direction) が存在したのかを明らかにする。

更に、客観的に見て、教員の活動内容が大きく変化したと思われる部分を、担任による子どもや保護者への支援、担任と学年教員中心の子どもや保護者への支援、教員とSSWの協働、これら3つに分けて区分し、TEMにおける時間の流れとしての、非可逆的時間を示す。そしてそれに沿ってインタビューデータから抽出したコードを時系列に配置した。さらに、教員が径路選択する際の社会的な支援である (SG) や阻害要因となる (SD) にあた

るコードを配置した。また、TEM の特徴であるが、実際には選択しなかったが選択可能であった経験を設定した。それは教員が選択しうる事柄であり、それを可視化することでSSW との協働を効果的に進めることが可能になると考える。

図2 ケース把握後から担任と学年中心のかかわり

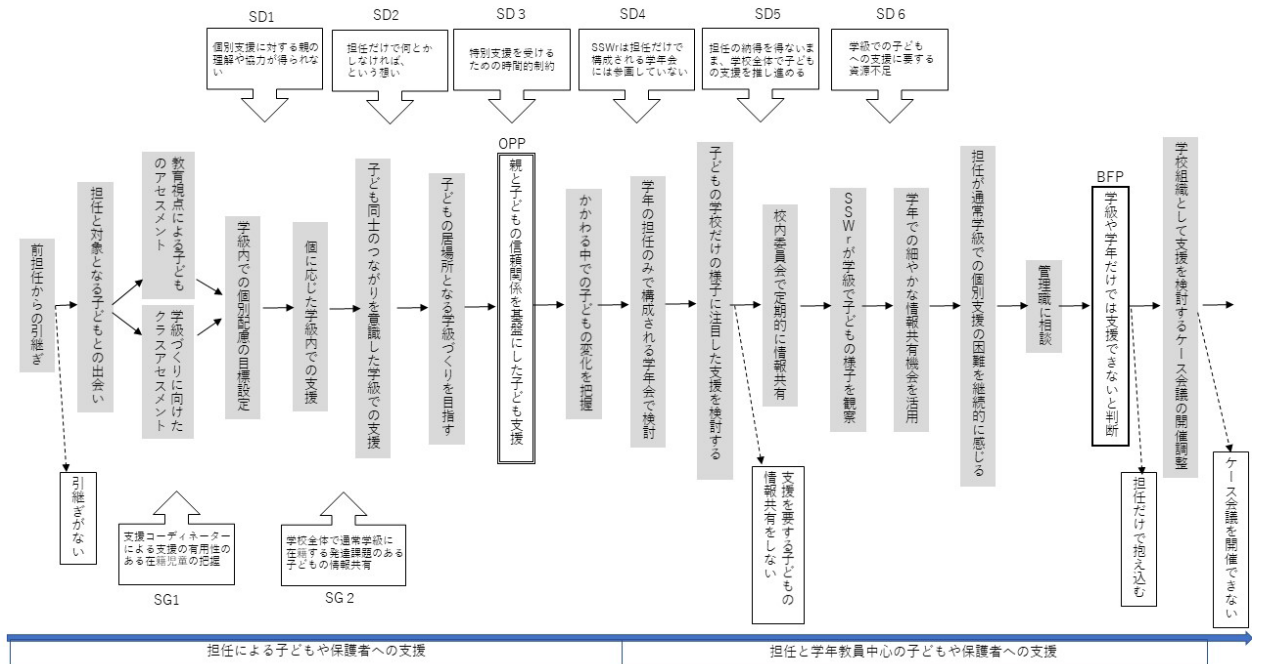
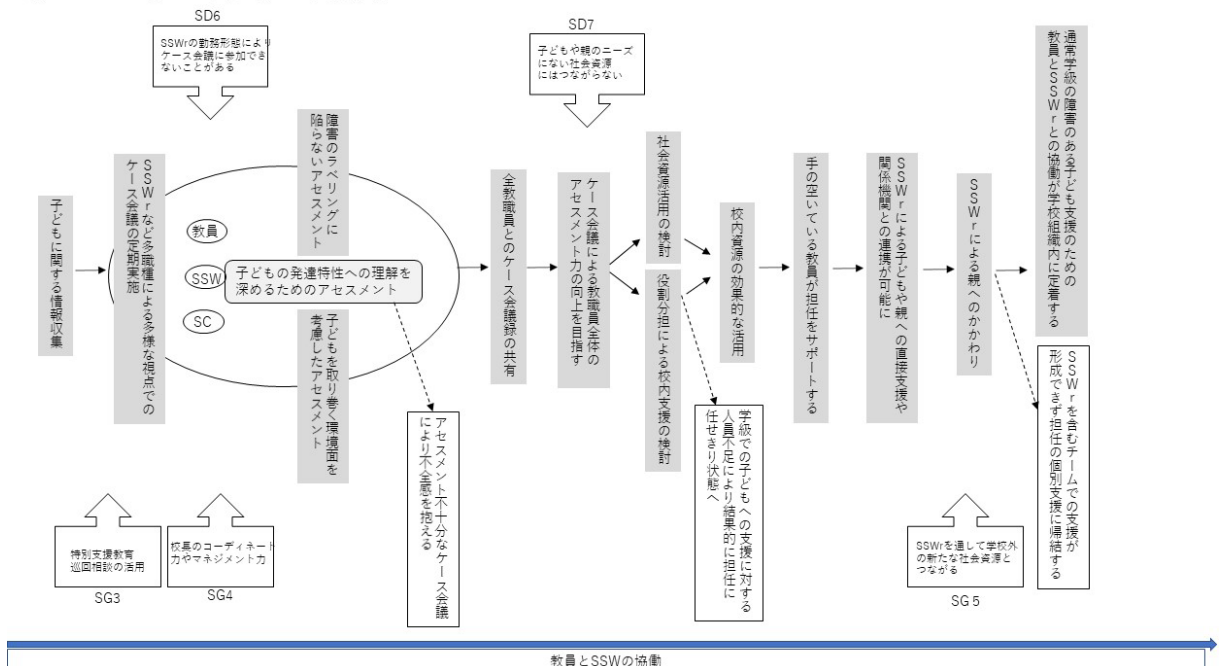


図3 SSWを介した学校全体での支援体制



第5項 結果

(1) 担任による子どもや保護者への支援

教員の経験したことのプロセスについて、TEM 図（図2・図3）に表した。図中のSD, SG, OPP, BFP に該当する文中箇所に()で記号を記載する。また、結果を記述する上で、社会的ガイド (SG:Social Guidance) や支援するうえでの阻害要因となる、社会的方向づけ (SD: Social Direction) は【 】で括り、実際には選択しなかったが選択可能であった経験や必須通過点 (OPP)、等至点は〈 〉で括り、教員の体験した活動を記述することとした。

1年生以外の対象となる子どもであれば、前学年の担任がその子どもに対し何らかの個別支援を実施しており、その子どもに関する〈前担任の引継ぎ〉が行われる。しかし特別支援教育を正式に受けていない子どもということで、あくまでも前担任の子どもに対する主観や実際のかかわりなどを中心とした簡易な引継ぎになる。また、状況によっては、特段の〈引継ぎがない〉場合もある。その後〈担任と対象となる子どもとの出会い〉があり、学習面や他の子どもへのかかわりなどをみて、気になる子どもとして意識している。そして担任の〈教育視点による子どものアセスメント〉が適宜行われるが、あくまでも教員の視点からの子どもの情報把握とそれによるアセスメントとなっている。また同時に他の子どもたちも含め、学級経営を円滑に進めていくための〈学級づくりに向けたクラスアセスメント〉を行っている。

その頃、学年の学級全体に対して【特別支援コーディネーターによる支援の有用性のある在籍児童の把握 (SG1)】が行われ、その後【学校全体で通常学級に在籍する発達課題のある子どもの情報共有 (SG2)】が実施される。一方、学級では、担任独自で対象となる子どもの〈学級内での個別配慮の目標設定〉をし、〈個に応じた学級内での支援〉を進め、その子どものニーズに応じた教育を行っている。また、〈子ども同士のつながりを意識した学級での支援〉をしており、子どもが互いに支えあうような関係づくりを目指し、他の子どもへの働き掛けをしている。そして〈子どもの居場所となる学級づくりを目指す〉ためのかかわりを行っている。

【個別支援に対する親の理解や協力が得られない (SD1)】ことが出てきた場合、担任は今後その子どもへのかかわりに関する不安や親へのかかわりを躊躇する等、関係性づく

りに苦慮することがある。しかし、子どもにとって必要な支援を進めていくうえで〈親と子どもの信頼関係を基盤にした子ども支援（OPP）〉を何よりも大切にしている。子どもにとって特別支援教育が必要になれば、制度上、2学期中頃までにその必要性を親や子どもに説明し理解を得る必要がある。その理解が得にくい場合は時間をかけて関係性を作りながら話を進めていく。結果的に同意が得られない場合は、次年度以降も引き続き通常学級において子どもへの支援を継続していくことになる。こういったことが【特別支援を受けるための時間的制約による担任の焦り（SD3）】となることがある。

（2）担任と学年教員中心の子どもや保護者への支援

担任は、子どもと〈かかわる中での子どもの変化を把握〉している。学級内で安心して楽しそうに過ごしている様子を感じることもあれば、逆に大きな変化が見られず教員として苦慮しながらのかかわりが継続することもある。そういった場合は、〈学年の担任のみで構成される学年会で検討〉をする。学年のクラス編成が複数の場合は、定期的に同じ学年を受け持つ学級担任で学年会を開催し、その中で相談をすることがある。他の教員から助言やアドバイスを受けることや、逆に経験の浅い教員がいれば、それがフォローアップの場として機能させる。その学年会はいくまでも、学級担任のみで構成されることがほとんどで、【SSWは担任だけで構成される学年会には参画していない（SD4）】。それは、〈子どもの学校だけの様子に注目した支援を検討する〉場として機能し、SSWなど多職種も含めた多様な視点による検討の場ではない。また、教員間の関係性や教員の責任感の強さによって、〈支援を要する子どもの情報共有をしない〉こともあり、結果的に教員の抱え込みに繋がる。

特別支援教育の〈校内委員会で定期的に情報共有〉を行う。しかしあくまでも共有だけに留まることがあり、その後どのように対応するのかまで検討がなされないことがある。一方でケース会議を開催し、支援方法などを検討するが、【担任の納得を得ないまま、学校全体で子どもの支援を推し進める（SD5）】状況に繋がることもある。担任の納得や理解が得られないまま進めたとしても、学級での子どものかかわりは担任中心である現状か

ら、子どもや親への支援が円滑に進まない。配置されている〈SSWが学級で子どもの様子を観察〉することもあるが、校内でSSWが主としてかかわるケースとして選定されていない場合や担任自身が係わりを望んでいない場合は、子どもの状況を把握することや担任との情報交換に留まる。

子どもの課題がより顕著に表出されることになれば、〈学年での細やかな情報共有機会を活用〉し、放課後職員室に集まった際に意見交換をする機会が増えてくる。【学級での子どもへの支援に要する資源不足（SD6）】は常にあり、結局は担任だけで対応しなければならず、次第に〈担任が通常学級での個別支援の困難を継続的に感じる〉こととなる。そして校長などの〈管理職に相談〉する中で、【学級や学年だけでは支援できないと判断（BFP）】し、特別支援コーディネーターやSSWを含めて検討することにつながる。担任がその判断をしない場合、結果的に〈担任だけで抱え込む〉ことになる。その後、管理職や特別支援コーディネーター、SSW担当の教員が〈学校組織として支援を検討するケース会議の開催調整〉を行い、その中でSSWなども含めた会議を実施することになる。このケース会議は各学校で定められている校内委員会に紐づけされる等して実施されている。

（3）教員とスクールソーシャルワーカーの協働

これまでは担任を中心とした子どもへの支援や同学年の教員との協働が主であったが、対象となる子どもに関係する他の教職員も協働する者として加わる。校長や教頭といった管理職、きょうだい児を担当する学級担任や保健室などで子どもとかかわる養護教諭、そして子どものみならず家庭など子どもを取り巻く環境面と子どもとの相互作用から課題の背景を見立て、また外部社会資源などとのネットワークを活用するSSW、子どもの発達や心理面から子どもとかかわるSCなどとの協働がある。その協働をコーディネートするのは、担任ではなく、各種校内委員会のとりまとめをする教員や管理職が担うことになる。

このような多職種で〈子どもに関する情報収集〉を実施するなどし、アセスメントを深めるための準備を行う。また、親や子ども自身の了解などが得られるようであれば、教育委員会と連携し【特別支援教育巡回相談の活用（SG3）】を図るなど、更に他の専門職と

の連携が模索される。そして、〈SSW など多職種での多様な視点でのケース会議の定期実施〉を進めていく。このケース会議にはSSW が参画するが、【SSW の勤務形態によりケース会議に参加できないことがある (SD6)】。その場合はケース会議後にSSW に報告するなど協議内容の共有を行っている。多職種が会する場合は、学校内の行事や会議などにより開催の調整が困難となる。したがって、円滑にケース会議を実施するためには【校長のコーディネート力やマネジメント力 (SG4)】が必要となる。

ケース会議では〈障害のラベリングに陥らないアセスメント〉を心掛け、SSW による〈子どもを取り巻く環境面を考慮したアセスメント〉が重要となる。学校現場での子どもの困難な状況は、障害が起因するものと安易に結び付けず、その行動の背景にある環境要因を見極める。そうすることが、適切な〈子どもの発達特性への理解を深めるためのアセスメント〉につながる。これを怠り、子どもへの対応などのプラン作成に専念してしまうと、教員は〈アセスメント不十分なケース会議により、不全感を抱える〉ことになる。ケース会議後は〈全教職員とのケース会議録の共有〉を行う。それは子どもへの教職員の共通した対応と共に〈ケース会議による教職員全体のアセスメント力の向上を目指す〉ことの意図も含んでいる。

アセスメントを適切に実施したうえで、プランニングとして〈社会資源活用の検討〉が行われる。SSW が把握する地域の社会資源や福祉サービスの利用が検討されるが、【子どもや親のニーズにない社会資源にはつながらない (SD7)】。同様に、校内での支援として〈役割分担による校内支援の検討〉を行う。しかし、検討を行うが〈学級での子どもへの支援に対する人員不足により結果的に担任に任せきり状態〉に陥らないよう注意を払う必要がある。教員を含む〈校内資源の効果的な活用〉を検討し、〈手の空いている教員が担任をサポートする〉こともそれに含まれる。担任が対象となる子どもへのかかわりをする中で、急に人手を要するときなど、どのように他の教員にサポートを要請するかも含め詳細に確認している。

〈SSW による子どもや親への直接支援や関係機関との連携〉が可能になれば、SSW は必要に応じ担任と同行し家庭訪問や面談などを行う。〈SSW による親へのかかわり〉を深

め、そのかわりから徐々に関係性を築くことで、子どもの学校での様子の共有や親の思いの確認などが可能になる。そうすることで【SSWを通して学校外の新たな社会資源とつながる（SG5）】道筋が見えてくる。SSWの役割や実際の動きが明確になるプロセスを経て、教員と〈通常学級の障害のある子ども支援のための教員とSSWとの協働が学校組織内に定着する〉ことになる。〈SSWを含むチームでの支援が形成できず担任の個別支援に帰結する〉ことのないよう取り組みを進める。

第3節 考察

本章では、教員が校内支援体制を活用しながらSSWと連携した過程を分析した。その結果、障害のある子どもに対応する校内支援体制構築のためにSSWが成しうる支援は以下の通りである。

第1項 早期段階でのスクールソーシャルワーカーの役割

個々の教員による個別対応を行ったが、子どもの状況が改善されず悪化したり、教員自身が困難を抱えたりする事態になれば、様々な教職員を含む学校全体でのケース会議を実施し、対応をしていた。その中ではSSWによるアセスメントが共有され、その後もSSWによる個別支援が実施されていた。一方で、その支援体制は子どもの状況が改善されず悪化することで、対応を行う体制となっていることが明らかとなった。ケースの深刻度も増している状態にある。図2の担任による子どもや保護者への支援段階では、SSWが配置されているにもかかわらず、その学級の中で対象となる子どもに対する配慮や支援、親へのかわりなどを担任が一手に引き受けている状況が明らかになった。かわりの難しい子どもや保護者の場合、教員はその対応に困難を感じかわりを躊躇していた。それが継続してしまうと、場合によっては子どもにとって必要な支援が提供されないままになる。つまり、教員だけの〈教育視点による子どものアセスメント〉やそれを基にする対応だけでは、子どものニーズに応じた支援は困難である。したがってこの段階において、SSWの視点から子どもの課題の背景要因をアセスメントすることが重要となる。SSWのメゾレベル

で成しうる支援は、教員だけでの対応が困難になった段階で支援を検討する支援体制のみならず、教員が支援の有用性を感じた早期の段階でSSWとの協働が可能となる校内支援体制の構築を行うことである。

第2項 教員との協働関係を構築するためのスクールソーシャルワーカーの支援

早期に対応するための校内支援体制を構築していくためにSSWが成しうることは、第2章、第2節のアメリカにおける協働体制において述べた通り、教職員が、それぞれの専門領域における理解を深めること、互いの信頼関係を深め、チームとして子どものニーズを捉えた上でそれを充足させることができるよう、その力を高める取り組みを継続的に実施することである（山中2019）。また、SSWは普段から学校教職員の一員であるということの「内部的親近感」（岡村1963）の醸成を図ることである。

それを可能とするためにSSWは以下の①～③の支援をメゾレベル活動として実施する。SSWが職員研修などの機会を継続的に設け、以下の点を共有すること。①SSWの役割やスクールソーシャルワークの視点を学校教職員と共有すること。SSWが障害のある子どもや家庭への支援に関する事例を用意し、実際にどのような支援を行うのか等の詳細を共有すること。②子どもの発達面や障害に関する研修を継続的に実施すること。特別支援コーディネーターや子どもの心理面や発達面についてSCとの専門職との協働による研修を企画、実施すること。③子どもの抱える課題への適切なアセスメントについての理解が深まるよう働きかけること。

学校現場では障害のラベリングやその障害のラベリングによる医療機関への受診を求めるといった、子どもや保護者への対応が散見される。これは「どこかに回答（犯人）がある（可視化したい）」という信念から、問題の所在を「医療化」に求める」（田中2015）という学校の医学モデル化がその背景にある。SSWは、行動面や学習面で気になる子どもが在籍していれば、安易にそれが障害に起因しているというラベリングを防ぐこと。そして学校場面だけでなく家庭や地域など環境面が子どもの学校生活に影響していることを共有

し、それらの情報も含めた適切なアセスメント可能となるよう、学校教職員全体のスキルを高めるための支援を行う。

第3項 早期の段階で教員と協働するためのスクールソーシャルワーカーの具体的活動

「チームとしての学校」の構築が求められている現在、特別支援教育とSSWとの関係性においても同様である。SSWは特別支援教育の校内員会のメンバーに加えるよう働きかけ、より早期の段階でSSWとの連携や協働が可能になるよう、校内支援体制の変革を実施する。また、複数の学級編成のある学年では、学年毎に「学年会」といった各学級担任が集まり協議する場が設けられ、その学年会において子どもの状況を確認し対応を検討している。SSWは事前に校内で同意を得たうえで、学年会に参画し、その視点や具体的支援を提供する。そうすることで各教員とSSWとの「内部的親近感」の醸成にも繋がり、早期の段階での支援の円滑化に寄与することができる。

第5章 障害の気づきから展開されるスクールソーシャルワークの実践と役割

通常学級に在籍する障害のある子どもが、学齢期中に特段の支援を受けずに進学や卒業している現状がある。兵藤（2011）は、「他の子と少し違う・・・程度の気づきだったので、支援を受けずに高等学校まで至った子どもが少なからず存在している」と指摘し、また、佐藤（2011）も同様に、特別なニーズを持ちながらも、サポートの網から漏れてしまう児童生徒も少なくはないと述べている。更には、子どもへの対応が遅れてしまったことにより、進学や就労ができたとしても定着できず、挫折感を味わうことに繋がってしまうといったことが生じる。

このような学校の対応の遅れには、子どもやその親への働きかけが行われていなかったということだけではなく、何らかの働きかける動きがあったことも考えられる。学校教職員などの周りの大人は、児童生徒の障害への気づきはあったかもしれないが、うまく支援に結びつかなかったという可能性である。特に学校での特別支援教育をはじめとする個別対応に結びつかない理由として、「障害のある児童生徒の支援を行うには、親の同意がなければ動けないため」（兵藤 2011）、その対応には子どもの「障害」に対する親の「受容」ということが前提として求められてくる。子どもの障害に対する何らかの「気づき」はあったとしても、そのことが親にどのように受け止められているのかが、適切な支援を提供するにあたって非常に重要な事項になる。

本章では、小学校、中学校、高等学校で配置校型のSSWへのインタビュー調査から、SSWによる実践活動を把握検証し、SSWが障害のある子どもへ成すべき支援を明らかにする。そして①SSWなどによる子どもの障害の気づき、②SSWによる支援の開始、③親の障害受容、④学校教職員との連携、⑤校内での協議や支援体制づくり、⑥校種間での引継ぎ事項、を検証する。なお、本調査において高等学校のSSWを対象とするのは、中学校との引継ぎなど移行支援の実態と共に、高等学校在籍時において障害に気づき、その状況からの支援の実態等を把握するためである。

第1節 支援に結びつかない背景

第1項 親や学校が子どもの障害をどのように受け止めるか

親の障害受容に関しては、Miller（1968）の子どもの障害を告知された親の子どもの障害受容の段階を「ショックと混乱、適応への努力、再統合」の3段階にとらえた研究や、Drotar（1975）らの先天性奇形を伴った子どもの障害告知後に起こる親の心理的变化を「シ

ショック、否認、悲しみと怒り、適応、再起」の5段階に分類した「段階説」としての報告がある。一方で、我が国では障害受容の段階説の他に、障害の受容を課題としない中田(1995)の「螺旋形モデル」がある。中田は、「障害受容」とは直線的な適応過程の先にあるゴールではなく、適応過程すべてが障害受容ないしは障害受容の過程であると考え、障害の肯定と否定を繰り返す螺旋形の適応モデルを提案した。また、受容段階説が適合しなければ、周囲が親に対する理解を深めることができず、適切な支援を妨げると考え、障害受容を前提としない支援の必要性を示している。

一方、渡邊(2004)は発達障害の可能性のある子どもの親の障害受容について、病院などで障害告知を受けた後からではなく、更にその前段にある、専門家に受診する以前から親がわが子の障害を受容するまでのプロセスについて述べている。そこでは病院受診に至るまでのプロセスを「親の気づき・教育現場からの指摘・専門医による告知の段階を区別し6段階とし、また各段階に応じて受容と否認の間で揺れ動く親の心理を踏まえながら整理している。その中では、第1段階として「親の気づきによる不安・疑いと第1次否認」、第2段階として医療機関における医者からではなく、保育所や幼稚園、学校などからの指摘による「教育現場からの指摘による第1次ショックと第2次否認」そして、第3段階「専門医の告知による第2次ショックと第3次否認」、第4段階「怒りと第4次否認」、第5段階「取りひきとうつ」、第6段階「受容」として整理している。第2段階の「教育現場からの指摘による第1次ショック」にあるように、特に見え難い障害であれば、学校での学習機会や集団生活を通して初めて親以外の関係者が気付くことは少なくない。そこでは親に与える心理的な負担が大きいものであることを認識する必要がある。また、武藤ら(2008)は、親と「学校」との関係の中で「学校」が障害受容には否定的に働く影響を与えているという課題を指摘している。

現在、学校では特別支援教育が展開され、障害のある子どもの支援の必要性が広く認識されている。しかし特別支援教育を受けている子どもであったとしても、その障害を親や子ども自身が受け止められていない場合も考えられる。その揺れ動く気持ちに配慮しながら、支えていく姿勢が求められる。

第2項 特別支援教育の「生活」視点

日本の学校教育では、2007年に始まる特別支援教育により、障害のある子どもの実態に応じた支援教育が行われている。そこでは、「特別支援教育の推進について(通知)」(文部

科学省 2007)にあるように、特別な支援を要する児童・生徒のニーズに応じた教育を実施することを目的に掲げ、「校内委員会の設置」「特別支援教育コーディネーターの指名」「関係機関との連携を図った『個別の教育支援計画』の策定と活用」「個別の指導計画の作成」などが小中高等学校において実施されている。また、子どもの障害に関する相談への対応や早期からの連携については、各学校及び全ての教員は、親からの障害に関する相談などに真摯に対応し、その意見や事情を十分に聴いた上で、当該幼児児童生徒への対応を行うこと。その際、プライバシーに配慮しつつ、必要に応じて校長や特別支援教育コーディネーター等と連携し、組織的な対応を行うこととしている。学校での子どもの障害の気づきからの支援については、まずは親からの相談があった上で丁寧に対応することが求められている。また、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1」では、就学相談・就学先決定では、早期からの教育相談には、子どもの障害の受容に関わる保護者への支援の必要性が示され、教育、医療、保健、福祉等の関係機関、親の会等の障害者関係団体、NPO等との連携を更に密にする必要性を求めている。

2007年我が国が特別支援教育に転換した背景には、イギリスの1981年の教育法、1994年のサマランカ宣言など諸外国の動向を反映した「特別なニーズ教育」という考え方の影響がある。それが示す「ニーズ」には障害だけでなく、子どもを取り巻く生活困難により学習困難な状況があると捉えるなど、子どもを取り巻く環境にも視点を向けている。

一方、日本の特別支援教育は、障害のある子どもに限定している。舩越(2013)は、「わが国においては、インクルーシブ教育の議論が障害のある子どもに止まり、教育を受けるすべての子どもに視点を置いたものでないところに更なる議論の余地が残されている」と指摘している。また、和田（2007）は日本の特別支援教育における「ニーズ」という概念は、「特別支援教育の理念の根幹をなす重要な概念であるが、具体的な定義や概念が示されておらず、その示す意味が、『障害』なのか『実態』なのか『生活上の問題』まで含むのか、非常にあいまいな概念である」と述べている。子どもに明確な障害があるということで支援を展開するだけでなく、生活環境の疎外要因が背景に絡んでいることにより、学習支援が求められる障害の疑いのある子どもが学校には多く在籍している。その子どもたちへの支援を現状の特別支援教育がどのように捉えているのか、その曖昧さに対して何らかの方向性を指し示すことが求められていると考える。

第3項 親がわが子の障害に向き合うことの困難さ

学校教職員が、子どもに対して何らかの支援が必要であると認識しても、親自身が子どもの障害の疑いに対して向き合う状況にはなく、学校と親とのコミュニケーションが進まないことがある。学校での児童生徒の障害への気づきから、親との連携を進めていくことに関して、兵藤（2011）は、うまく親につながらない場合であっても、子どもの発達のみならずとして認めることに時間がかかるのは当然であることから、今後進路を学校と一緒に考えるタイミングを見据えながら、決して無理をせず適宜情報提供するなどして関係をつないでおくことの重要性を指摘している。しかし、多くの学校では1年ごとに担任が変わり、また進学の際に適切に引き継がれないことで、その「タイミング」を逸してしまい、そのまま学齢期に何ら支援を受けないまま過ごしてしまう可能性が考えられる。

更に親が子どもの障害に向き合うことの困難さの背景について、吉岡(2008)は、親が障害のある子どもと向き合わない、向き合えないという場合「格差社会がもたらすワーキングプア状況が、親子のふれあいの時間を奪っているかもしれない」、とし、その家庭を取り巻く環境要因に目を向ける必要性を指摘している。宮下（2017）も同様に、親が周囲から孤立している状況にある場合に関してさまざまな事情から、親としてというより前に、病気・複雑な家庭関係・無職等、人として普通に生きることに困難さを抱えている親がいることを忘れてはいけないと述べ、その孤立させない支援の有用性と地域での継続したかかわりの必要性を指摘している。つまりそこには個人的要因だけでなく社会環境に阻害要因があり、我が子の障害と向き合う機会を逸してしまうということである。また、吉岡（2008）は「発達障害の傾向のある親であるからこそ子どもの発達障害を認めにくいものである」と述べ、子どもの障害の受け入れ難さの背景にある親の障害の疑いについても言及している。このように、親が子どもの障害と向き合うにあたっては、その家庭背景を含めた視点が求められるということであり、障害の疑いのある子どもが支援につながりにくい場合は、家庭が抱えているかもしれない他の困難さに目を向けながら、家族も含めた包括的な視点でかかわることが重要になると考えられる。

「今後の特別支援教育のあり方について（最終報告）」（文部科学省 2003b）では、家庭において、教育はもちろん生活全般で障害のある子どもに幅広く関わる親は、重要な支援者の一人であるとしている。親が家庭等において子どもと接し、教育や療育との関わりの中で適切な役割を担うことは重要なことであり、そのためには障害や子どもの成長や発達についての知識を深めていくことが必要となるとし、親の役割の重要性が示されている。しかしな

から生活困難な家庭で育つ障害の疑いのある子どもの場合、その親自身も何らかの困難さを持ち合わせていることも考えられることから、親と協力しながら子どもへの支援を充実させるには、まずその生活環境がどのようなものであるかを把握する必要がある。更にはその生活環境を本人たちにとって良好な状況に調整、改善していく必要性が考えられる。大石（2017）は、保健、医療、福祉、心理等との学際的なアプローチを抜きに特別支援教育を展開することは難しいと指摘している。

このような状況の中で、多領域にまたがる複合的な課題に対して生活の視点を包含し、子どもと子どもを取り巻く環境に働きかけることを目的に、2008年度から導入されたのがSSWである。その中でも特定の学校において、学校スタッフとして継続的に活動可能となる配置校型のSSWは、様々なケースがある中で、障害だけに限らず支援に結びつきにくい子どもやその親に対して、生活環境への働きかけと同時に個別に直接的な支援を行っている現状がある。障害のある子どもたちが支援の網から漏れないためのかわりには、親が子どもの障害を「受容」していく過程を周りがどのように捉えるのか、ということと共に、スクールソーシャルワーカーの生活の視点が求められると考える。

第4項 スクールソーシャルワーカーの支援対象となるケース実態

文部科学省の平成22年度から令和2年度までの「スクールソーシャルワーカー実践活動事例集」では、各都道府県や政令指定都市、中核市におけるSSW活用事業での実践が報告されている。報告書では、本章での対象となる複合的な課題を抱える障害のある子どもに対するSSWによる実践事例が数多く示されている。

それぞれの実践事例に係る問題の種別については、「各都道府県・指定都市・中核市の判断により、下記の区分から選択されたものである。① 貧困対策（家庭環境の問題、福祉機関との連携等）② 児童虐待（未然防止、早期対応、関係機関との連携等）③ いじめ④ 不登校⑤ 暴力行為⑥ 非行・不良行為⑦ その他（発達障害等に関する問題、心身の健康・保健に関する問題等）⑧ 性的な被害⑨ ヤングケアラー」（文部科学省2019）。

「スクールソーシャルワーカー実践活動事例集」の直近2年の令和元年度、令和2年度の事例の中から、小中学校の通常学級に在籍する障害やその疑いのある子どもに対し、SSWが支援を行った事例をまとめた。「スクールソーシャルワーカー実践活動事例集」には、問題の種別の⑦その他にある「発達障害等に関する問題」について記載のある事例が多数記載されている。その他児童虐待やいじめ、不登校事例の中においても、障害のある子どもの事

例が含まれていることから、「発達障害等に関する問題」以外の事例についても精査した。

集計結果については、表6令和元年度は277事例中49事例、表7令和2年度は225事例中36事例であった。いずれも通常学級に在籍している事例である。SSWの活動形態については、配置校型、拠点校型に分けられる。今回はSSWが子どもの障害や発達課題に関するケースに、どのような係りをしているのかを精査することを目的にしていることから、活動形態を区別することなく集計している。

いずれの事例においても、発達課題や発達障害に関する問題のみで報告されているものは少数となっている。ほとんどの事例で貧困や児童虐待、不登校、非行や不良行為、が同時に挙げられており、SSWが関わる事例には、複雑な問題が重複して存在することが分かる。そして、発達障害の疑いのある事例への支援が多くなっており、確定診断がされている事例は比して少なくなっている。その次には発達の遅れなど知的障害の疑いや知的障害のある子どもの事例である。知的障害やその疑いのある子どもについては、軽度の知的障害の事例となっている。

表6 令和元年 障害のある子どもに対するスクールソーシャルワーカー実践事例

	子どもの属性	事例種別	発達障害（障害種別）	発達障害疑い	知的障害	発達の遅れ
1	小学生	貧困対策				○
2	中学生	不登校・発達障害等に関する問題				○
3	小学生	不登校・発達障害等に関する問題	○（自閉症スペクトラム）			
4	小学生	虐待	○（不明）			
5	小学生	発達障害等に関する問題	○（不明）			
6	中学生	貧困対策・児童虐待・発達障害に関する問題			○	
7	中学生	児童虐待・発達障害等に関する問題			○	
8	中学生	貧困対策・不登校・発達障害等に関する問題・性的な被害	○（自閉症スペクトラム障害）			
9	小学生・中学生	児童虐待・不登校	○（不明）兄の障害			
10	中学生	発達障害等に関する問題・貧困対策	○（自閉症スペクトラム障害）			
11	小学生	不登校・発達障害等に関する問題	○	○		
12	中学生	不登校・暴力行為・発達障害等に関する問題	○（不明）			
13	中学生	いじめ・不登校・発達障害等に関する問題		○		
14	小学生	発達障害等に関する問題・暴力行為		○		
15	中学生・小学生	発達障害等に関する問題・ヤングケアラー	○（不明）妹の障害			
16	小学生	不登校・発達障害等に関する問題		○		
17	小学生	不登校・発達障害等に関する問題		○		
18	小学生	発達障害等に関する問題		○		
19	中学生	不登校・発達障害等に関する問題	○（自閉症スペクトラム障害）			
20	小学生	児童虐待・発達障害等に関する問題		○		
21	小学生	発達障害等に関する問題		○		
22	小学生	貧困問題・児童虐待・発達障害等に関する問題				○
23	中学生	不登校・発達障害等に関する問題		○		
24	小学生	貧困対策・不登校・発達障害等に関する問題				○
25	小学生	貧困対策・児童虐待・不登校・発達障害等に関する問題		○		
26	中学生	貧困対策・不登校		○		
27	小学生	児童虐待	○（不明）			
28	中学生	不登校・発達障害等に関する問題			○	
29	中学生	非行・不良行為・発達障害等に関する問題		○		
30	小学生	発達障害等に関する問題		○		
31	小学生	児童虐待	○（AD/HD）			
32	小学生	児童虐待		○		
33	中学生	発達障害等に関する問題		○		
34	小学生	児童虐待			○	
35	小学生	発達障害等に関する問題		○		
36	中学生	不登校・発達障害等に関する問題	○（自閉症スペクトラム障害）			
37	小学生	不登校・発達障害等に関する問題	○（自閉症スペクトラム障害）			
38	中学生	不登校・暴力行為・発達障害等に関する問題	○（不明）			
39	小学生（姉弟）	貧困対策・不登校・発達障害等に関する問題		○		
40	小学生（兄弟）	不登校・発達障害等に関する問題		○		
41	中学生（兄）小学生（妹）	不登校・暴力行為・家庭環境	○（不明）妹			
42	中学生	家庭環境問題・発達障害等に関する問題	○（不明）			
43	小学生	児童虐待・不登校・発達障害等に関する問題			○	
44	小学生	児童虐待・不登校		○		
45	小学生	不登校		○		
46	小学生	貧困対策・発達障害等に関する問題	○（不明）			
47	小学生	貧困対策・不登校		○		
48	中学生	発達障害等に関する問題		○		
49	小学生	家庭環境問題・不登校・発達障害等に関する問題		○		

文部科学省(2019)『スクールソーシャルワーカー実践活動事例集』を基に筆者作成

表7 令和2年 障害のある子どもに対するスクールソーシャルワーカー実践事例

	子どもの属性	事例種別	発達障害（障害種別）	発達障害疑い	知的障害	発達の遅れ
1	小学生	児童虐待・発達障害等に関する問題	○（AD/HD）			
2	中学生	不登校・発達障害等に関する問題	○（不明）			
3	小学生	貧困対策・不登校・発達障害等に関する問題				○
4	小学生	児童虐待・不登校				○
5	小学生	発達障害等に関する問題		○		
6	中学生(兄弟)	不登校・発達障害等に関する問題		○(兄弟)		
7	中学生	児童虐待・不登校			○	
8	中学生	ヤングケアラー	○（不明）			
9	小学生	貧困対策・不登校・発達障害等に関する問題		○		
10	小学生	暴力行為・発達障害等に関する問題		○		
11	小学生	不登校・発達障害等に関する問題		○		
12	小学生	貧困対策・不登校・暴力行為・発達障害等に関する問題		○		
13	小学生	児童虐待・不登校		○		
14	小学生	不登校・暴力行為・発達障害等に関する問題	○(不明)			
15	小学生	児童虐待・発達障害等に関する問題		○		
16	中学生	不登校・発達障害等に関する問題		○		
17	小学生	不登校・発達障害等に関する問題	○(不明)			
18	小学生	児童虐待・非行、不良行為・発達障害等に関する問題		○		
19	小学生	貧困対策・不登校・発達障害等に関する問題				○
20	小学生	家庭環境・発達障害等に関する問題		○		
21	小学生	児童虐待・発達障害等に関する問題		○		
22	中学生	いじめ		○		
23	中学生	発達障害等に関する問題		○		
24	中学生	不登校・発達障害等に関する問題		○		
25	小学生	児童虐待・発達障害等に関する問題		○		
26	中学生	不登校・発達障害等に関する問題	○(自閉症スペクトラム障害)			
27	小学生	貧困対策・児童虐待・発達障害等に関する問題		○		
28	中学生	不登校・発達障害等に関する問題	○（不明）			
29	小学生	児童虐待		○		
30	小学生	児童虐待		○		
31	小学生	児童虐待・非行、不良行為・発達障害等に関する問題		○		
32	中学生	家庭環境・児童虐待・発達障害等に関する問題		○		
33	中学生	児童虐待		○		
34	小学生	児童虐待		○		
35	小学生	児童虐待・発達障害等に関する問題				○
36	中学生	非行・発達障害等に関する問題	○（不明）			

文部科学省(2020年)『スクールソーシャルワーカー実践活動事例集』を基に筆者作成

以下に不登校、虐待、発達障害に関する問題事例を令和2年度文部科学省スクールソーシャルワーカー実践活動事例集から、その一部挙げる。

①不登校児童のための活用事例（不登校、発達障害等に関する問題）

中学3年男児。本児は幼少よりこだわりが強く、小学6年に友だちとのトラブルをきっかけに不登校になり、SSWが要請される。中学入学準備として、SSWが中学校と情報共有し受入環境を整えたことで、入学当初は登校出来たが、友達とのトラブルで再び不登校となる。

SSW と SC が連携し、SSW が母を SC が本児を定期的に面談する支援体制で、情報共有しながら支援を進め、母が本児の特性を徐々に受容できるようになった。ケース会議に母自身も参加する体制にして、家庭と学校が情報を共有し、本児との面談には担任も同席するようにして、担任と本児の関係構築を図った。中学 2 年には、職業体験や都内見学等の学年行事への参加をきっかけに、教室で学習できる時間が増え、中学 3 年では不登校が改善し修学旅行にも参加できるようになった事例。

②児童虐待における関係機関との連携活用事例（児童虐待、⑦発達障害等に関する問題）

対象児童生徒、小学 3 年生男児。実父、継母、対象児童、義姉（中 3）、兄（小 4）、義弟（小 2、4 歳）、義妹（3 歳）の 8 人世帯（ステップファミリー）。児童相談所のケースワーカーより「継母が子育てに余裕がないこと。継母からの本児への暴力により一時保護歴があること。父からの暴言・暴力があること。本児を含めた小学生 3 名に発達特性があること。父が子どもらの発達特性を理解することができず、子育てへの協力をしないこと。以上の事柄から家庭支援の必要性がある。」と相談があり、学校長の了承を得て介入となった事例。

③家庭環境と発達課題に対する活用事例（家庭環境の問題、児童虐待、保護者と生徒の発達課題）

生徒、保護者に発達課題が見受けられ、子育てに関してもネグレクト傾向にある。担任中心の対応であったが、いくつかの要因や環境が絡み合っているケースであったため、生徒、保護者への対応、福祉等の関係機関へのつなぎのため、経験豊かな SSW が関わった。SSW が校内支援会議等に参加し、学校や各関係機関との情報共有や連携の仕方等について、校内組織（校内生徒指導支援チーム）の一員として、チーム支援体制の役割の中、生徒、生徒家庭の支援にあたることができた。SSW が生徒、保護者との関わりの中で、関係機関へのつなぎを行うことが出来た事例。

SSW が支援する中で、発達課題や発達障害の疑いに気づく事例、当初から障害の疑いがある場合等の事例となっている。SSW は、虐待や貧困、不登校、非行など子どもの抱える課題に対応しながら、子どもの発達課題や障害に対して支援している。子どものニーズ把握をどのように行っているのかまでの詳細な報告はなされていないが、その支援内容は医学的

な診断を中心とするものではなく、子どもや家庭の生活支援に焦点が当たっている。そして学校内で可能となる多職種連携を行い、更に家庭への働きかけ、医療機関や障害福祉サービスとの連携や協働を行っている。また、親に対して、子どもの発達課題や障害について理解を得ていくための働きかけを行っていることがわかる。記載はないが、しかるべき連携先や場所に繋がっていることを考えると、必要なニーズを把握の後、対応されたものであることがわかる。「スクールソーシャルワーク実践活動事例集」はあくまでも、各自治体が選択した事例であり、なぜその事例を報告しているのかまでは不明である。しかし、毎年決して少なくはない割合で、子どもの障害が関連し、生活上の困難を抱える事例が報告されている。このことはスクールソーシャルワーク実践において考慮されるべき事柄だと言える。

第2節 スクールソーシャルワーカーへのインタビュー調査

第1項 目的と調査・分析方法

本調査の目的は、SSWを対象に、教職員が学校現場において子どもの障害に気づいたとしても、支援に結びつかない現状があることに対してSSWが成しうることは何なのかを把握し、子どものニーズに基づく支援を実施するSSWが成しうる支援を明示することである。

検証すべき点は、①SSWなどによる子どもの障害の気づき、②SSWによる支援の開始、③親の障害受容、④学校教職員との連携、⑤校内での協議や支援体制づくり、⑥校種間での引継ぎ事項、である。

方法としては、配置校を中心に活動するSSWに対し、半構造化面接によるインタビュー調査を実施し、その分析を示す。また小中高等学校のSSWが活動する校種の違いによる視点の違いを整理する。そして、学校現場における子どもの障害の気づきから、子どものニーズに基づくSSWが成しうる支援を明らかにする。

質問項目は以下の3点である。軽度知的障害、境界域知能、広汎性発達障害（自閉症スペクトラム障害）、注意欠陥多動性障害（AD/HD）などの障害について伺うことを説明し、①学校において子どもの障害の気づきが得られた時からのSSWのかかわりの実際、②学校において子どもの障害の気づきが得られた時から支援を開始する中で感じる課題認識、③支援の中で大切だと思われるSSWとしての視点、主にこの3点について自由に発言していただく形で実施した。

調査期間は2016年3月から2016年10月である。また2017年9月に追加調査を実施している。インタビュー時間は60分から90分である。

対象者は小中高等学校に配置されているスクールソーシャルワーカー10名であり、その基本的属性は表8にまとめた。高等学校で活動するSSWに関しては、定時制や通信制高等学校のSSWを中心としてインタビューを実施した。これは発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果（文部科学省2009）を参考にした。この調査対象の中学3年のうち、発達障害等困難のある生徒の割合は約2.9%であり、そのうち約75.7%が高等学校に進学する状況にある。その進学先における課程別では、全日制が1.8%、定時制が14.1%、通信制が15.7%であった。この結果から高等学校におけるSSWの調査においては、障害の疑いのある子どもが多く通うと想定される定時制、通信性の高等学校で活動するSSWを中心に協力を依頼することとした。

	性別	SSW経験年数	資格	配置校
1	女	4年目	社会福祉士	小学校
2	女	8年目	社会福祉士	小学校
3	男	7年目	精神保健福祉士	小学校
4	男	4年目	社会福祉士	中学校
5	女	3年目	社会福祉士	中学校
6	男	4年目	社会福祉士	中学校
7	男	9年目	社会福祉士	高等学校
8	女	4年目	社会福祉士	高等学校
9	女	4年目	社会福祉士	高等学校
10	女	11年目	社会福祉士	高等学校

分析方法は、質的データ分析法（佐藤2008）の「帰納的アプローチ」を参考に以下のプロセスを進めた。具体的には逐語記録のデータからオープン・コーディングを行い、そのコードからこれらの概念の関係性について明らかにする焦点的コーディングを生成した、そして分析要素として4つの大カテゴリーに分け表にまとめた。この分析法は帰納的な方法だけでなく、演繹的に検証することが可能であることから、本研究では前述した障害受容の過程の内容を含めた検討も可能になる。コードを生成する際には、SSW10名それぞれの逐語記録データからコードとなり得る部分の脱文脈化を図り、更に脱文脈化したデータはSSWの語りの全体部分との間を常に行き来させながら、その妥当性や言葉の奥にある他に指し示す事柄が存在するのかも含め確認を行った。また10名それぞれのSSWの語りから生成したコードとの類似性や相違性を捉えながら焦点的コードを設け、更に大カテゴリーとしてまとめた。そして、その後再文脈化したものを結果として示した。

調査結果の表は、4つのカテゴリーに分類した表から小中高等学校ごとの特徴を見出すため、小中高等学校毎に概念を振り分けた表10を作成し、それぞれの校種に応じた課題や取

り組みの特徴を把握した。

第2項 倫理的配慮

インタビュー調査を行う前に、調査対象者に対し、本調査の趣旨について説明したうえで、本調査の内容については、学会等で発表すること以外の目的には用いないこと、そして匿名化を図り具体的な場所や個人が特定できないように処理することを説明し同意を得た。

インタビューデータは5年間の保管後廃棄する。

第3節 調査結果

インタビュー結果について、以下では《大カテゴリー》【焦点的コード】〈コード〉を示した表9を用いて説明する。

第1項 子どもを取り巻く多様な課題

本カテゴリーは、小中高等学校ともに共通して【様々な課題を抱える状況】で構成される。小中高等学校どの学校においても〈発達課題と同時にさまざまな生活課題を抱えている子どもが〉在籍し、〈生徒の低学力に起因する学校不適応〉や子どもの発達課題と同時に虐待や貧困、不登校など家庭・学校生活における課題を有しており、子どもが〈継続する生活困難〉を抱えている。

表10 学校種別 障害の気づきにおける支援とその課題		
小学校	中学校	高等学校
(子どもを取り巻く多様な課題) 【様々な課題を抱える状況】		
(発達課題と同時に様々な生活課題を抱えている子ども)(継続する生活困難)(生徒の低学力に起因する学校不満足)		
【障害受容の過程における関係課題】		
【障害受容の困難】 (学校と親の支援必要性のギャップ) (学校から親への配慮の無い「障害」の指摘に対する拒否感) (学校からの求めから相談に応じるまでの親の抵抗感) 【親や家族と子どもの間で生じる葛藤】 (家族内の認識の相違が子ども自身の障害受容に及ぼす影響) 【生活困難と子どもの障害に向き合えない環境】 (親の育成環境と支援に結びつかない関係性) (生活の困難さが障害に関する相談意欲を阻害する) 【置き去りにされる子どもの思い】 特別支援を受ける子どもの抵抗感	【障害受容の困難】 (教師からの子どもの障害の指摘による親の不安) 【親や家族と子どもの間で生じる葛藤】 (母親と他の家族の認識の相違が子ども自身の障害受容に及ぼす影響) 【生活困難と子どもの障害に向き合えない環境】 (子どもの障害の可能性に向き合うことを阻害する生活課題) 【置き去りにされる子どもの思い】 (支援学級入級に対する本人の思いと親の反対意見との相違)	【障害受容の困難】 (高校で初めて子どもの障害についての指摘による親の混乱) 【生活困難と子どもの障害に向き合えない環境】 (高校で初めて子どもの障害についての指摘による親の混乱)
(障害についての指摘後の支援課題)		
【学校が向き合えることができる限界】 (親の協力が得られないなかでの対応の限界) 【校内組織の課題】 (小学校の担任の考えに左右されるケース対応のあり方) (学校から親への配慮の無い「障害」の指摘に対する拒否感) (学校からの求めから相談に応じるまでの親の抵抗感)	【学校が向き合えることができる限界】 (障害受容に要する中学校期間の短さ) (生徒の低学力に対する教員の気づきと対応の限界) 【子どもの情報が引き継げない課題】 (小学校から引き継がれない子どもの情報) (小学校での親のサポート拒否による中学校へ引継がれない生徒の情報) 【早期支援の重要性】 (小学校段階で早期に関わる重要性) 【学校の「障害」に対する認識課題】 (学校と本人や親が受け止める「特別支援」という言葉の重みの違い) (進路が限定される中で自身の障害に直面させられる構造)	【本後に向けた社会資源との繋がり必要性】 (社会資源が乏しくなる18歳以降の支援の困難さ) 【学校が向き合えることができる限界】 (入学後に分る生徒の抱える困難や発達課題) (不本意入学による教員との信頼関係の築き難さ) (生徒が自己理解を深めるための時間不足) (課題認識のないまま卒業していく中でできること限界) 【校内組織の課題】 (校務分掌の縦割りによる校内連携の困難さ) (管理職によって変わる支援の方針) 【学校から障害の可能性を指摘することの不安】 (生徒の家庭の困難を認識する中で保護者へ障害理解を深めることの困難) (生活課題への支援後に分る子どもの発達課題) (障害受容がない中で進路先を確保することの教員の不安) (教師から子どもや親へ障害の可能性を指摘することの抵抗感) 【子どもの情報が引き継げない課題】 (親の同意が得られず生徒情報を引き継がない中学校の状況) (中学と家庭との連携の困難さがもたらす生徒情報の不足)
(SSWの対応)		
【特別支援と生活支援との連携】 (子どもの学習意欲の把握) 【親への子どもの現状理解】 (親の障害受容を促進した働きかけ) (子どもの将来を見通しを示す中での継続した親へのかかわり) 【早期段階の継続した対応が可能な配置校活動】 (継続した子どもへの関わり) (福祉的視点を含めた小中連携のあり方)	【中学校と高等学校間の関係形成】 (中学卒業後に向けた保護者への具体的な情報提供) 【特別支援と生活支援との連携】 (低学力の背景にある課題の見立て) 【子どもの自己理解を深める】 (直接支援による生徒との信頼関係づくりとニーズ把握) (個別支援による生徒自身の自己理解の深まり)	【中学校と高等学校間の関係形成】 (高校からの中学校との信頼関係を深める取り組みの充実) (高校が親の同意を得たうえで中学校との連携促進) 【特別支援と生活支援との連携】 (個別教育計画作成におけるSSWの関与) (卒業後を見据えた幾重にも重ねた支援) (福祉的視点の導入による教員の子どものに対する視点の変化) 【保護者への子どもの現状理解を深める】 (課題を認識してもらう取り組みの必要性) (親が理解しやすい伝達方法の構築) 【子どもの自己理解を深める】 (教職員による生徒への直接的で多様なかかわりの重要性) (教職員による働きかけによる生徒の自己理解の深まり)

第2項 障害受容の過程における課題認識

本カテゴリーは、【障害受容の困難】【親や家族と子どもの間で生じる葛藤】【生活困難と子どもの障害に向き合えない環境】【置き去りにされる子どもの思い】で構成される。

【障害受容の困難】は小中高等学校いずれにおいても、子どもの障害の気づきやその指摘を学校から受けた際に混乱や不安な状態になる親の姿を示している。しかしその混乱や不安の背景には、(学校から親への配慮の無い「障害」の指摘に対する拒否感)がある場合や、そのことにより(学校からの求めから相談に応じるまでの親の抵抗感)につながることもある。また(学校と親の支援必要性のギャップ)が生まれることもある。(教師からの子どもの障害の指摘による親の不安)は、どの学校においても起こり得ることであるが、(高校で初めて子どもの障害についての指摘による親の混乱)は、それ以前においては何ら指摘を受けてこなかったが、高校に入学し初めて障害の可能性を指摘されることにより、親の思いは、それをより受け入れ難く複雑なものになる。

また、【親や家族と子どもの間で生じる葛藤】があり、(母親と他の家族の認識の相違が子ども自身の障害受容に及ぼす影響)や(家族内の認識の相違が子ども自身の障害受容に及ぼす影響)があると指摘している。(母親と他の家族の認識の相違が子ども自身の障害受容に及ぼす影響)とは、支援を望む母親と異なり、祖父母や親戚が子どもの障害や学校での支援

について受け入れることができず、それを否定する状況があること。そして、祖父母や親戚がもともと持っていた障害者に対する差別的な意識や偏見が、子どもが自身の障害について理解を深めようとすることや受け入れることを拒否させる要因になることを指す。〈家族内の認識の相違が子ども自身の障害受容に及ぼす影響〉とは、一緒に暮らす父親やきょうだいが、障害者に対する偏見や差別的意識、それに関する発言があることで、子どもが自身の障害や自己理解を深めることを躊躇させる要因になることを指す。学校との話し合いを進める母親は支援を受けることの必要性を感じていたとしても、父親、兄弟、祖父母、親戚に障害受容の困難があることにより、家族間で葛藤が生じる。この状況が顕在化することで、子ども自身にも障害に対する葛藤が生じ、自己と向き合うことを避けてしまうことがある。そうすると学校で必要な支援が受けられないまま、通常学級での生活を続けざるを得なくなる。学習困難や学校卒業後の進学や就職に影響を及ぼす。

【生活困難と子どもの障害に向き合えない環境】には〈親自身の生活困難のため支援が必要とされる状況〉がある。親自身の生活困難とは、ひとり親世帯による経済的貧困、ダブルワークやトリプルワークによる長時間労働、それによる親子のコミュニケーション不足、精神疾患、知的障害や発達障害（疑いを含む）によるコミュニケーションの困難やそれを背景とする子育ての困難を指す。〈子どもの障害の可能性と向き合うことを阻害する生活課題〉、そして〈生活の困難さによる相談意欲の低下〉がある。目の前の生活の維持に注力せざるを得ないことや、それにより学校などと相談するに至るまでに大きな障壁があることを示している。また〈親の成育環境と支援に結びつかない関係性〉においては親自身もこれまでの成育歴の中で個別支援の必要性を告げられていたが、現状、親自身が現在に至るまで生活を維持できているという実態を踏まえ、我が子には特に支援の必要はないと考えることを指している。このことは、子どものニーズに応じた学校での支援を提供できないことに繋がる。必要な支援を受けられず失敗経験を積み重ねることで、自己肯定感が低下し友人関係づくり、学習、望む進路選択などに影響を及ぼすことになる。

【置き去りにされる子どもの思い】は、学校や親自身が了解したかもしれないが、果たしてそれらは子どもとどのように向き合い、その理解をもたらしたのかということを示している。〈本人の意に反した支援学級入級〉という実態や〈特別支援を受ける子ども自身の抵抗感〉が存在する。〈本人の意に反した支援学級入級〉は、特に小学校高学年以上の場合、障害や、特別な支援が必要、ということを本人に直面化させることになる。なぜ自分が支援学級に入級しなければいけないのか、という納得や理解を得ておかなければ、そこに通うこ

との拒否や学校に行かない不登校につながる。また、それとは逆に〈支援学級入級に対する本人の思いと親の反対意見との相違〉が起こることもある。〈支援学級入級に対する本人の思いと親の反対意見との相違〉があることで、特別支援には親の了解が必要になることから、子どもにとっては必要な支援が得られないことになる。また、親の反対する気持ちに寄り添うための、親の障害受容のプロセスを理解した教員の係わりが求められる。親の拒否的感情が強い場合や、虐待などが家庭環境上に問題を抱える場合はSSWが対応することになり、支援に時間を要することになる。

第3項 障害についての指摘後の支援課題

本カテゴリーは、【卒後に向けた社会資源との繋がり的重要性】【学校が向き合うことができる限界】【校内組織の課題】【学校から障害の可能性を指摘することへの不安】【子どもの情報が引き継げない課題】【早期支援の重要性】【学校の「障害」に対する認識課題】で構成される。

【卒後に向けた社会資源との繋がり的重要性】は、高等学校卒業後、何ら所属が無いまま卒業していくことの危機意識をSSWや教員が抱えていることを指している。障害福祉サービスにつなげられない場合、確実に活用できる〈社会資源が乏しくなる18歳以降の支援の困難さ〉がある。

【学校が向き合うことができる限界】は、一般的に高等学校へ入学する年齢層であっても〈入学後に分かる生徒の抱える困難や発達課題〉がある。更に、生徒に障害の可能性が考えられる場合、今後3年間の高校生活の中で〈生徒が自己理解を深めるための時間不足〉といった課題が出てくる。これは生徒自身が自身の強み、性格、特性など自己理解が深まらない状況で、就職に向けた準備（職場体験や実習等）や就職のためのコミュニケーション能力向上に向けた準備が整わないことを指す。中学校でも同様に〈障害受容に要する中学校期間の短さ〉という指摘がある。これは高等学校や特別支援学校への進学などに向けた準備や自己覚知が困難なことを指す。中学校在学中に子どもの障害やその疑いに教員が気づいたとしても、その時期までに本人や親の理解や承諾が必要となる。また特別支援教育を受けるか否かの判断は、その前年の秋頃までに必要となり、その段階から本人が自己理解を深めつつ、場合によっては障害受容を支えるための取り組みが開始される。そのためには、中学校入学前の小学校からの適切な引継ぎ、中学1年生の早期の段階で保護者の子どもの理解状況、子どもの発達状況、学習の状況、対人関係等の社会性、家庭環境の状況等の情報収集が求め

られる。そして、それらを基にした校内でのアセスメントと支援が必要となる。このような取り組みを中学校の3年間或いはそれ以下の期間で行うには時間が短いということになる。

高等学校の場合は〈不本意入学による教員との信頼関係の築き難さ〉とも重なり合い、教員との関係性を深めることに、より時間を要することで、生徒が自己理解を深めるための支援や教育が不十分になることを指している。このようなことが〈課題認識のないまま卒業していく中でできることの限界〉につながる。中学校ではさまざまな課題が表出する生徒の中で〈生徒の低学力に対する教員の気づきと対応の限界〉があり、小学校では〈親の協力が得られないなかでの対応の限界〉を感じている。

【校内組織の課題】は、〈校務分掌の縦割りによる校内連携の困難さ〉や〈管理職によって変わる支援の方針〉がある。また、小学校では学級担任制により〈小学校の担任の考えに左右されるケース対応のあり方〉が前提になってしまうことで、SSWが必要と感じている子どもや家庭への支援に結びつくまでに時間を要してしまう状況がある。

【学校から障害の可能性を指摘することへの不安】としては、高等学校を中心に〈教職員から子どもや親への障害の可能性を指摘することの抵抗感〉がある。ケースによっては〈生活課題への支援後に分かる子どもの発達課題〉があり、〈生徒の家庭の困難を認識する中で親へ障害理解を深めることの困難〉や〈生徒や親が障害受容のない中で進路先を確保することの教職員の不安〉を指摘している。

【子どもの情報が引き継げない課題】は、高等学校が〈親の同意が得られず生徒情報を引き継げない中学校の状況〉を課題としてとらえ、更に〈中学と家庭との連携の困難さをもたらす生徒情報の不足〉が背景にあると指摘している。これは中学校でも同様に〈小学校から引き継がれない子どもの情報〉の背景には〈小学校での親のサポート拒否による中学校へ引き継がれない生徒の情報〉があることを課題としてとらえている。そして特に高等学校では、中学校在籍時に生徒の状況が安定したことにより、終結とみなされ〈外部機関から引き継がれない生徒が抱える課題〉があることを問題視している。高校入学時には潜在化していた課題が、しばらく時間が経過すると表出してくることがある。情報の引継ぎがなければ、これまで特に学校生活上の課題を要しなかった子どもとして扱われる。子どもが何に困っているのかが分からず、具体的な学校での支援に時間を要することになる。また進学後しばらくしてから、学校での他児童生徒とのトラブル、暴力行為、いじめ被害や加害、教師との関係の悪化、不登校など学校生活上の問題が生じる。そのような事態が生じてから、以前の所属学校で個別支援を行っていた対象であったことが判明する。子どもは現在の学校生活にお

いて、困っている状況にあったにもかかわらず、その子どものニーズに応じた手立てが講じられず、二次的な障害を抱え不利益を被ることになる。

【早期支援の重要性】は、中学校以降になると課題が固定化されてしまうことを踏まえ、〈小学校段階で早期に関わる重要性〉を指摘している。

【学校の「障害」に対する認識課題】は、〈学校と本人や親が受け止める「特別支援」という言葉の重みの違い〉が顕著に存在していることを指し、それを親や子ども本人に提示する場合は十分に配慮される必要があり、それを教職員も認識する必要がある。また、障害の可能性や「特別支援」を受けることを学校から指摘された時点から、〈進路が限定される中で自身の障害を直面させられる構造〉になることを指している。特別支援学校への進学や障害者枠での就職など、学校から本人や家族に集約される情報も限定されたものになり、これまでの抱いてきた子ども本人や親の夢や思いから、現実を直視するものへと変化させられる。

第4項 スクールソーシャルワーカーによる支援

本カテゴリーは、【高等学校による中学校との関係形成】【特別支援と生活支援との連携】【親へ子どもの現状理解を深める】【子どもの自己理解を深める】【早期段階の継続した対応が可能な拠点校活動】で構成される。

【高等学校による中学校との関係形成】は、〈中学校との信頼感関係を深める取り組みの充実〉が求められる。そして〈親の同意を得たうえでの中学校との連携促進〉は、高等学校での生徒への支援を早期に実施することを可能とさせ、更に深化させるために有効な手段となる。

【特別支援と生活支援との連携】においては、〈個別教育計画作成におけるスクールソーシャルワーカーの関与〉が有効である。また〈福祉的視点の導入による教員の子どもに対する視点の変化〉を促すことが求められ、学校全体の中でSSWがどのように位置づくかが重要になる。高等学校では〈卒業後を見据えた幾重にも重ねた支援の必要性〉がある。卒後の就労先が決まったとしても、その継続が難しいと想定される時など、障害福祉サービス、就労支援制度、子ども・若者支援制度など様々な機関と連携する必要がある。また、特別支援コーディネーターによる〈子どもの学習意欲の把握〉や発達に関するアセスメントが適切になされることにより、SSWによる生活環境面を含めた〈低学力の背景にある課題の見立て〉がより有効性をもたらす。更に〈アセスメントの理解のある教員による子どもや親への働き

かけの重要性)が指摘されている。

【親への子どもの現状理解】を深めることは、卒業後の進路などを考えるうえで必要になる。高等学校では〈課題を認識してもらい取り組みの必要性〉を意識する中で、また親自身にも理解力に課題などが想定される場合は〈親が理解しやすい伝達方法の模索〉し情報提供をする。また、中学校でも同様に進学先や活用可能な福祉制度など〈中学卒業後に向けた親への具体的な情報提供〉を実施する。小学校においては〈親の障害受容を把握した働きかけ〉を行い、〈教職員の子どもに対する心配と親ニーズの接点を見出す〉ことを意識しながら、子どものニーズに基づいた支援に結びつける。そして〈子どもの将来の見通しを示す中での継続した親へのかかわり〉を実施する。

【子どもの自己理解を深める】は、高等学校では〈教職員による生徒への直接的で多様なかかわりの重要性〉を指摘している。授業時間をはじめとする様々な学校生活場面で、将来の生活に求められる学習活動が展開されている。そしてそこには〈教職員の働きかけによる生徒の自己理解の深まり〉が得られるように配慮されている。中学校では〈直接支援による生徒との信頼関係づくりとニーズ把握〉に取り組み、関係性を基にした取り組みを行う中で〈個別支援による生徒自身の自己理解の深まり〉を目指している。

【早期段階の継続した対応が可能な配置校活動】は、〈継続した子どもへの関わり〉が可能となる配置校に出向くことで、子どもの様子を継続的に把握でき、更に早期に関わることができる。また〈福祉的視点を含めた小中連携のあり方〉を意識した活動が可能となることで、小学校での子どもの状況を、福祉的視点を交えた多角的な側面から中学校へと引き継ぐことが可能となる。

第4節 考察

以上の結果から、①SSWなどによる子どもの障害の気づき、②SSWによる支援の開始、③親の障害受容、④学校教職員との連携、⑤校内での協議や支援体制づくり、⑥学校種間での引継ぎ、に対する検証を行い、SSWが成しうる支援を示す。

第1項 スクールソーシャルワーカーによる障害への気づきと支援

①SSWなどによる子どもの障害の気づき、②SSWによる支援の開始において成しうる支援は以下の通りである。

SSWが子どもの障害に気づくタイミングは、不登校、暴力行為、いじめ加害や被害、家庭

での虐待など《子どもを取り巻く多様な課題》に支援を開始したときである。SSW は支援するに当たって、子どもや家庭の様々な情報を収集し現在抱える課題についてアセスメントを行う。SSW は、以下の点について情報収集しアセスメントを行う。

子どもの年齢、生年月日、保護者の年齢、担任名、以前の担任、以前の所属学校、子どもの情報(教職員からのみた第一印象、教職員からみた子どものニーズ、SSW がみた第一印象、SSW からみた子どものニーズ)、親・保護者の状況(家庭状況：安定しているかどうかの視点で、夫婦関係、経済、心理、健康、社会性、子どもの障害に対する受け止め、虐待等)、家庭をとりまく地域の状況(地域特性、地域においてどのような存在か、保護者を支えてくれる仲間や親戚がいるか等)、家族の状況(家族ヒストリー、きょうだい関係、支援に役立つ社会資源)、子どもの成育歴(どのように育てられてきたか、エピソード等含む)、子どもの強み(社会資源、人間関係、活動参加機会等)、健康(慢性疾患やアレルギー等)、医療機関通院歴、障害者手帳所持の有無、性格(こだわり、不快など)、発達特性(聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する、不注意、多動等)、認知発達、言語コミュニケーション、社会性、運動発達、反応パターン等の行動特徴、家庭での生活、対友人関係、関係先からの情報、過去どのような育ちをしてきたのかについて情報。これらを情報収集し、現在子どもが顕在化している学校や家庭生活の背景に何を抱えているのかを知る。そして、本人を支援に即したニーズ、親や家庭支援に即したニーズ、地域での安心安全な生活を送るための地域のニーズ把握を行う。

このアセスメントの過程で、環境要因を踏まえ、子どもの発達課題や障害の疑いなどに気づくことができる。SSW は、その可能性があることを念頭におきながら、アセスメントに必要となる情報収集を行う。更に、その疑いに対して、教員はどのように捉え対応しているのかを把握する。また親が子どもの障害の疑いについてどのように捉えているのかを教員や親と直接かかわる中で把握することができる。

第2項 親の障害受容を支える支援

③親の障害受容について、SSW が成しうる支援は次の通りである。学校での子どもの障害の気づきから、それを親に対して指摘することや伝えることの困難はどの校種でも共通したものとして存在している。更にそれによって揺れ動く親の状況も、いずれの校種によっても共通していた。この段階でSSW が成しうる支援としては、1) 親の心理的状态を捉えた上で、その思いを受容・傾聴すること、2) 親やその家庭が抱える経済的貧困、ダブルワー

クやトリプルワークによる長時間労働、それによる親子のコミュニケーション不足、親の精神疾患、知的障害、発達障害（疑いを含む）によるコミュニケーションの困難やそれを背景とする子育ての困難に対する支援を行うこと、3）子どもの最善の利益の保障のために子どもの思いを代弁し、家族全体の障害受容のプロセスを支えることである。

学校で子どもの障害やその疑いについて親に伝える際には、いつ、だれが、どのように伝えるのかを校内で検討する。伝えたことで安心することもあれば、ショックを受ける親もいる。伝える前から関係形成を図り、十分に親の思いを受け止めることを行う。SSW などによる子どもの障害の気づきから、親の心理的状态を捉えた上で、その思いを受容・傾聴する。

学校から子どもの障害を指摘され、親がそれと向き合っていく際に障壁となることとして、前述した吉岡（2008）の記述、表 10 の【生活困難と子どもの障害に向き合えない環境】がある。生活困難に伴う相談意欲の低下によって、子どものニーズを充足することがより長いものになる。このような状況において SSW が成しうる支援としては、子どもに対しては学校での支援を行いながら、同時並行的に親が抱える生活課題に対処することである。親の思いやニーズを丁寧に聴きながらニーズ把握を行う。その例として、親のニーズに応じて生活困窮者自立支援法、生活保護法等を基にした制度を活用し、相談事業や行政の福祉事務所との連携、協働を行う。更にインフォーマルな支援として地域の子ども食堂の利用や NPO など開設する支援事業と連携し支援を行う。親の障害に対しては、適切な支援に繋がっているかを確認したうえで、親自身がどのように自身の障害を捉えているのか把握する。そして親自身が何に困っているのかを把握する。これまでの生活歴を把握し、困難な環境での生活をねぎらうなど援助関係形成に向けた働き掛けを行うことができる。

親が子どもの障害に向き合う中で、その受け入れ難さから、親の思いが優先され、子どもが望む学校での個別の配慮などに結びつかない現実がある。また、親自身が、学校に具体的な手立てを求めたとしても、親以外の家族の反対により特別支援学級への入級等、個別は配慮が子ども本人に届かない状況になることもある。子どもの最善の利益の保障、子どもの思いの代弁をし、家族全体の障害受容のプロセスを支えることが SSW の成しうる支援となる。

第 3 項 学校内での連携と校内支援体制の構築

④学校教職員との連携、⑤校内での協議や支援体制づくり、において SSW が成しうる支援は、次の通りである。学校の親や子どもへのサポート体制の準備と共に、担当する教職員を支援する体制づくりを行うことである。教育、福祉、心理等の視点からアセスメントを実施

し、ニーズをできる限り明確にしたうえで対応を進める。そして、SSW は特別支援教育との連携が系統的に展開できるようその体制づくりに関与する。具体的には、それぞれの学校で作成される個別の教育支援計画作成へ SSW が関与することである。子どもたちが次の生活ステージで安心して生活できるよう、適切に繋ぐ役割を担う起点にすることができる。

【学校から障害の可能性を指摘することへの不安】のように。障害の可能性を親に指摘することの不安が教職員にあり、それが躊躇される現状がある。〈生徒の家庭の困難を認識する中での親へ障害理解を深めることの困難〉〈生徒や親が障害受容のない中で進路先を確保することの教員の不安〉〈教師から子どもや親へ障害の可能性を指摘することの抵抗感〉など、特に高等学校になると【卒後に向けた社会資源との繋がり的重要性】があることから、それがより強調されていると考えられる。学校から親に対する子どもの障害の指摘は、親や子どもにとっては医師からの障害告知と同様に捉えることができる。

教職員がまず必要としていることは、すぐ目の前にある課題にどのように対処していくのか、また、親の障害の気づきの有無や障害受容の状況が分からない中で、どのように対応を進めるのかということである。必要な支援に早期につながるよう、メゾレベルでの学校内の支援体制づくりを行うことが SSW の成しうる支援である。

第4項 学校種間における引継ぎ事項

⑥学校種間における引継ぎ事項については、次の通りである。SSW は学校種間での引継ぎにおいて、子どもを送り出す学校と、引きつぐ学校間の信頼関係づくり、親との信頼関係、援助関係形成を行う。そしてその関係を基に、子どもの引継ぎを行う機会（ケース会議等）をコーディネート、開催することができる。その際の、引継ぎ事項は、第1項で示した SSW が収集した情報、個別の教育支援計画が策定されている児童生徒であればその内容等客観的に示された情報が基本的な引継ぎ事項となる。また、かかわりにある教職員が主観的にみた、児童生徒やその親、家庭に関する情報。これらを事前に情報を収集、整理し、引継ぎ機会に提示することが SSW の役割である。

高等学校では、【中学校と高等学校間の関係形成】〈高校からの中学校との信頼感関係を深める取り組みの充実〉〈高校が親の同意を得たうえでの中学校との連携促進〉といった対応がとられている。中学校との積極的な関係形成と親の同意を得ながら、子どもの情報を中学校から十分に得ることができる対応を SSW や特別支援教育との連携の中で実践されている。それにより子ども本人に対する直接的な支援を実施することができる。また引継ぎなどの

連携においては特別支援教育を受け、個別の教育支援計画のある子どもだけでなく、障害の疑いのある子どもに関しても、次の学校ステージにその情報をつなぐことができる。これに対しては「不登校児童生徒への支援に関する最終報告」（文部科学省 2016）で示されている、『児童生徒理解・教育支援シート』における「個人情報の保護（学校間における情報の引継ぎ）」の視点を援用することができる。SSW はそれぞれの学校の年限では、子どもや親、家族が障害に向き合う時間としては短いものとして捉え、それぞれのステージで完結する認識ではなく、卒業後も視野に入れた親や子どもの生活を軸に引継ぎを行う。

第6章 スクールソーシャルワーカーによる障害のある子どもへの支援

本章では、これまで検討してきたことを踏まえ、SSWが通常学級に在籍する障害のある子どもへ成しうる支援を総合的に示す。

まずはスクールソーシャルワークによる障害のある子どもへの支援において、何を大切に実践するのかというスクールソーシャルワークの価値基盤を示す。その上でのマイクロ、メゾ、マクロレベルで成しうる支援を明示し、SSWが獲得すべき知見を明らかにする

価値基盤や支援モデルを見出すために、表4、図2、図3、表9におけるコードを用いる。これらのコードは、子どもやその家庭が抱える課題、学校において障害のある子どもを組織的に支援する上での取り組みや課題、スクールソーシャルワーク実践での実際の取り組みと課題である。それぞれコードで示されている課題は、スクールソーシャルワークの視点や実践を用いることで、改善や解消が示唆される内容である。それらコードを①マイクロレベル：子どもや親(家庭)、友人関係に関するコード、表11、②メゾレベル：教員や学校組織体制に関するコード、表12、③マクロレベル：地域にかかわるコード、表13をそれぞれの項目ごとに抽出し分類した。

これらコードから導き出した具体的支援を、通常学級における障害のある子どもへSSWが成しうる支援として示す。

表11 ミクロレベル：子ども・親(家庭)に対する支援を導き出すためのコード

焦点的コード	コード
1 子どもに向き合う大人の不在 (表6)	①〈大人への不信任と諦め〉
	②〈暴力という子どもの感情表現〉
2 連続する2次障害 (表6)	①〈孤立から依存症へ〉
	②〈長期のうつ状態〉
3 学校生活上の困難 (表6)	①〈不登校〉
	②〈学校からの抜け出す生活〉
	③〈クラス内での孤立につながる行動〉
	④〈いじめ加害〉
	⑤〈希薄な友人関係〉
	⑥〈学習意欲の減退〉
	⑦〈進路選択肢の少なさ〉
4 子ども期の自己印象 (表4)	①〈落ち着きがない子ども〉
	②〈孤立した生活〉
	③〈希望が持てない将来〉
	④〈多発する友人トラブル〉
	⑤〈築けない信頼関係〉
5 様々な課題を抱える状況 (表9)	①〈発達課題と同時に様々な生活課題を抱えている子ども〉
	②〈継続する生活困難〉
	③〈生徒の低学力に起因する学校不適応〉
6 置き去りにされる子どもの思い (表9)	①〈本人の意に反した特別支援学級入級〉
	②〈特別支援を受ける子どもの抵抗感〉
	③〈支援学級入級に対する本人の思いと親の反対意見との相違〉
7 子どもの自己理解を深める (表9)	①〈直接支援による生徒との信頼関係づくりとニーズ把握〉
	②〈個別支援による生徒自身の自己理解の深まり〉
	③〈教職員による生徒への直接的で多様なかわりの重要性〉
	④〈教職員による働きかけによる生徒の自己理解の深まり〉
8 親と子どもの信頼関係を基盤にした子ども支援(図2)	該当なし
9 家庭の困難 (表4)	①〈日常的に虐待のある家庭環境〉
	②〈親のきょうだい差別によるきょうだい間の不和〉
	③〈度重なる転居による孤立〉
	④〈落ち着かない生活〉
10 生活困難と子どもの障害に向き合えない環境 (表9)	①〈親自身の生活困難のため支援が必要とされる状況〉
	②〈子どもの障害の可能性と向き合うことを阻害する生活課題〉
	③〈生活の困難さによる相談意欲の低下〉
	④〈親の成育環境と支援に結びつかない関係性〉
11 障害受容の困難 (表9)	①〈学校と親の支援必要性のギャップ〉
	②〈学校から親への配慮の無い「障害」の指摘に対する拒否感〉
	③〈学校からの求めから相談に応じるまでの親の抵抗感〉
12 保護者への子どもの現状理解を深める (表9)	①〈課題を認識してもらい取り組みの必要性〉
	②〈親が理解しやすい伝達方法の模索〉
13 親や家族と子どもの間で生じる葛藤 (表9)	①〈母親と他の家族の認識の相違が子ども自身の障害受容に及ぼす影響〉
	②〈家族内の認識の相違が子ども自身の障害受容に及ぼす影響〉
14 親への子どもの現状理解 (表9)	①〈親の障害受容を把握した働きかけ〉
	②〈子どもの将来を見通しを示す中での継続した親へのかかわり〉

表12 メゾレベル：学校組織による支援を導き出すためのコード

焦点的コード	コード
15 教育視点による子どものアセスメント (図2)	該当なし
16 学級づくりに向けたクラスアセスメント (図2)	該当なし
17 学年の担任のみで構成される学年会で検討 (図2)	該当なし
18 校内委員会で定期的に情報共有 (図2)	該当なし
19 SSWrなど多職種による多様な視点でのケース会議の定期実施 (図3)	該当なし
20 障害のラベリングに陥らないアセスメント (図3)	該当なし
21 子どもを取り巻く環境面を考慮したアセスメント (図3)	該当なし
22 全教職員とのケース会議録の共有 (図3)	該当なし
23 ケース会議による教職員全体のアセスメント力の向上を目指す (図3)	該当なし
24 社会資源活用の検討 (図3)	該当なし
25 支援に結びつかない背景 (表4)	① (教員自身の価値観による子どもへの一方的なかかわり) ② (親へのかかわりを躊躇する教員)
26 学校が向き合うことができる限界 (表9)	① (親の協力が得られないなかでの対応の限界) ② (入学後に分かる生徒の抱える困難や発達課題) ③ (生徒が自己理解を深めるための時間不足) ④ (障害受容に要する中学校期間の短さ) ⑤ (不本意入学による教員との信頼関係の築き難さ) ⑥ (課題認識のないまま卒業していく中でできることの限界) ⑦ (生徒の低学力に対する教員の気づきと対応の限界) ⑧ (親の協力が得られないなかでの対応の限界)
27 子どもの情報が引き継がない課題 (表9)	① (親の同意が得られず生徒情報を引き継がない中学校の状況) ② (中学と家庭との連携の困難さがもたらす生徒情報の不足) ③ (小学校から引き継がれない子どもの情報) ④ (小学校での親のサポート拒否による中学校へ引継がれない生徒の情報) ⑤ (外部機関から引き継がれない生徒が抱える課題)
28 学校から障害の可能性を指摘することへの不安 (表9)	① (教職員から子どもや親へ障害の可能性を指摘することの抵抗感) ② (生活課題への支援後に分かる子どもの発達課題) ③ (生徒の家庭の困難を認識する中で親へ障害理解を深めることの困難) ④ (障害受容がない中で進路先を確保することの教職員の不安)
29 早期段階の継続した対応が可能な配置校活動 (表9)	① (継続した子どもへの関わり) ② (福祉的視点を含めた小中連携のあり方)
30 中学校と高等学校間関係形成 (表9)	① (中学卒業後に向けた保護者への具体的な情報提供)
31 特別支援と生活支援との連携 (表9)	① (低学力の背景にある課題の見立て) ② (個別教育計画作成におけるSSWの関与) ③ (福祉的視点の導入による教員の子どもに対する視点の変化)

表13 マクロレベル：地域による支援を導き出すためのコード

焦点的コード	コード
29 子どもに向き合う大人が存在 (表6)	① (苦しさに共感してくれる支援者) ② (ぶつかってくれる支援者) ③ (褒められる経験) ④ (自分を変えるきっかけになる居場所)
30 子どもの情報が引き継がない課題 (表9)	<外部機関から引き継がれない生徒が抱える課題>

第1節 支援の前提となるスクールソーシャルワークの価値

ソーシャルワークにおける価値とは、その「専門性を発揮しようとする時、どのようなことを大切にしてワークを行うのか」（野田 2016）ということである。

スクールソーシャルワーク実践における価値としては、国内法の教育基本法、学校教育法、児童福祉法、そしてそれら国内法よりも尊重される国連で採択された「子ども（児童）の権利条約」がその一つとして挙げられる。また、本研究では、障害のある子どもを研究対象としていることから、同じく国連で採択された国際条約である「障害者の権利に関する条約」を、スクールソーシャルワーク実践における価値の中核として位置づける必要がある。

スクールソーシャルワーク活動における支援のための価値基盤として、表 11 に表した焦点的コード 1、2、3、4、5、6、9 の項目から、第一項目として、「子どもの最善の利益の保障」という価値基盤を見出した。そこには、家庭、学校、友人関係からの孤立という子どもが抱える背景が見受けられ、また、子どもが自身の意見を家庭や学校現場の中で表明する機会が保障されているのか、そして、それを受け止める環境があるのか、という点からの抽出である。

第2項目では、「子どもの発達保障のための教育保障」、という価値基盤を抽出した。これは表 11、3-⑥⑦、5-③、にある通り、本人にとって必要な教育を適切に保障する環境があるのかという点から見出した。

第3項目では、表 11、1～7 すべてにかかわることとして「障害の社会モデル」の価値基盤を抽出した。障害を本人に起因する問題ととらえるのではなく、障害は社会の側が創り出すものであり、その社会の側にある課題や課題となる環境を調整、改善することで、障害は改善されるということである。本人のニーズに応じた合理的配慮を支援の前提となる価値として見出した。

第1項 子どもの最善の利益の保障

子どもの最善の利益の保障が SSW の価値となる。子どもを主たる支援対象とする SSW が保障すべき「人権」とは「生きる権利」「育つ権利」「守られる権利」「参加する権利」から構成される「児童の権利条約」の実践が基盤である」（門田 2010）。児童の権利条約は、18 歳未満を「児童」と定義し、国際人権規約において定められている権利を敷衍し、児童の権利の尊重及び確保の観点から必要となる詳細かつ具体的な事項を規定したものである。1989 年の第 44 回国連総会において採択され、1990 年に発効した。日本は 1994 年に批准し

ている。この第3条の1では、児童に関するすべての措置をとるに当たっては、児童の最善の利益が主として考慮されるものとする、と規定している。第23条の3では、障害を有する児童の特別な必要を認めて、父母又は当該児童を養護している他の者の資力を考慮して可能な限り無償で与えられるものとし、かつ、障害を有する児童が可能な限り社会への統合及び個人の発達（文化的及び精神的な発達を含む。）を達成することに資する方法で当該児童が教育、訓練、保健サービス、リハビリテーション・サービス、雇用のための準備及びレクリエーションの機会を実質的に利用し及び享受することができるように行われるものとする、としている。

更に児童の権利条約では、子どもの「意見表明権の保障」が謳われている。子どもの声を聴き、そのニーズに応じた取り組みとして反映することを求めるものである。障害のある子どもの声を聴いたうえで、子どもの最善の利益が保障されるよう活動することがSSWの価値となる。

第2項 子どもの発達保障のための教育保障

子どもの発達保障のための教育保障がSSWの価値となる。2006年障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）が国連総会で採択された。日本においては2007年に署名し2014年に批准している。障害者権利条約を策定する段階においては障害当事者が主体となり、その策定が進められた。その際の合言葉は「Nothing about us without us（私たち抜きに私たちのことを決めないで）」である。これまで、親や支援者を中心に推し進められてきた障害者施策の策定において、障害当事者が参加することを要求し、そして当事者参加の中で障害者権利条約の取り決めが行われた。

この障害者権利条約24条の1では、「締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する」、としている。その権利の実現にあたっては、「障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと」、更に「障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の初等教育を享受することができること及び中等教育を享受することができること。」と規定している。そして、その権利の実現に当たり、障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないことや個々の障害者にとって必要

な「合理的配慮」を提供されること等が定められている。

日本では障害者権利条約批准に至るまでの間、その理念やその内容を障害児者分野における国内法へ反映させるために、法改正や新たな法律が施行されるに至った。その一貫で、2011年の障害者基本法の改正が行われ、「合理的配慮」の文言が規定された。SSWは子ども個々のニーズに応じた学校内での「合理的配慮」が基本的価値として携えておくことが前提となる。

第3項 障害の社会モデル

SSWが支援する上で、障害の社会モデルがその価値となる。障害者基本法改正において「障害」は、社会（モノ、環境、人的環境等）と個人の心身機能の障害があいまってつくりだされているものであり、その障壁を取り除くのは社会の責務であるとする障害の「社会モデル」の考え方が示された。これに対を成すのが障害の「医学モデル」であるが、それは「障害」を個人の心身機能によるものとし、個人的な問題として捉え、その変容を個人に求める考え方である。

更に教育分野においては2012年からインクルーシブ教育の推進が提唱された。インクルーシブ教育とは、「さまざまな理由で学校教育へのアクセス（参加）から『排除』されている子どもたちを『特別なニーズを有する子ども』として把握し、そうした子どもを包摂（包み込む）する教育ないし学校として、インクルーシブ教育とインクルーシブな学校に向けた教育改革である」（清水2010）。

多様なニーズを要する子どもたちの中には、本研究の対象となる障害のある子どもも含まれ、その教育的ニーズに応じた合理的配慮を行うこと、そしてそれは障害の社会モデルの考え方を踏まえ、子どもが在籍する通常学級において、ニーズに応じた環境調整や配慮、支援などの取り組みを着実に実施することが求められている。奥村（2021）は、学校現場で実践を行うSSWにおいても、子どもの「教育保障」という固有の使命があると指摘している。

第2節 通常学級で過ごす障害のある子どもへのスクールソーシャルワークの支援

本節では、SSWの価値を基盤とした、SSWの取り組みについてマイクロレベル、メゾレベル、マクロレベルでの活動内容に分類し、具体的なSSWの活動について述べる。

第1項 ミクロレベル活動

(1) 「障害」のラベリングを目的としないアセスメント

第1に、SSWがミクロレベルで成しうる支援は、障害のラベリングを目的としないアセスメントを行うことである。本項目は表11の焦点的コード1～5にある、障害のある子どものおかれている状態や取り巻く環境から抽出したものである。子どもは学校での暴力行為や不登校、いじめ加害・被害、学習意欲の減退、低学力など、様々な課題を抱えている。学校では、このような事象が生じている要因として、子どもの障害という個人因子が、問題事象の背景にあるという安易なラベリングを避ける必要がある。それは、ラベリングした後の対応として、「問題の所在を「医療化」に求める」（田中2016）対応、つまり医学モデルのみによるかかわりに帰結しようとするのが懸念されるからである。SSWは子ども自身が何に困っているのか、という認識を持ち、友人関係や教師との関係、家族関係などの子どもが置かれている多様な環境側面を考慮に入れた、子どもの障害だけに焦点化しない社会モデルのアセスメントを行う。例え、障害やその疑いが背景にあったとしても、虐待など家庭での不適切なかかわりが継続していることが、学校における子ども課題を増幅させている側面がある。SSWは、課題となる子どもを取り巻く環境要因に関する情報を収集し、顕在化する課題の背景を見極めるためのアセスメントを行う。そのアセスメントの必要項目は第5章、第4節、第1項に示した通りである。

(2) 子どものニーズを主体にした支援

第2に、SSWがミクロレベルで成しうる支援は、子どものニーズを主体にした支援である。本項目は表11の焦点的コード6～8から抽出したものである。それは、親や学校の意向だけで通常学級や特別支援教育を実施する判断がなされないよう考慮し、本人の想いを確認したうえで支援がなされるよう働きかけることである。教員をはじめとする周りの大人が、子どもにとって必要な支援であると考えていたとしても、子ども自身の希望に沿った対応ではない場合は効果的な支援にはならない。子どもとの信頼関係を形成し、コミュニケーションを深める中で納得と理解が得られるよう、繰り返し説明をする。これらの対応は、結果的に子ども自身の自己理解を促す取り組みに繋がる。

(3) 家庭環境の把握

第3に、SSWがミクロレベルで成しうる支援は、支援の前に必ず子どもの家庭環境の把握

を行うことである。本項目は表 11 の焦点的コード 9～10 から抽出したものである。学校での子どもの問題行動の背景には、虐待や貧困、親の精神疾患や発達障害、知的障害などから生じる養育不安といった家庭環境上の困難がある。そのような状況から、子どものみならず親の生活状況の把握を丁寧に行う。学校における特別支援を実施するためには、親の了解、理解が求められている（文部科学省 2007）。しかし、親自身が子どもへの虐待行為など不適切なかかわりをしている場合や、親自身にも何らかの障害があり、適切な判断が難しい場合がある。また、経済的貧困等から生じる、生活のしづらさ等があることによって、子どもの発達課題や障害に対する対応にまで手が回らないという事態が生じることがある。このような環境にあることで、子どもの学校における支援について判断したり、向き合ったりすることが困難となる。このような対応が難しい家庭や親に対して、教員がかかわりを躊躇することがある。そのような事態になれば、子どもにとって必要な支援が学校において提供できないことになり、支援がなされない状態が、次の学年や進学先においても引き継がれてしまうことになり得る。

SSW は、家庭が抱える生活上の課題の改善に向けた、親や家庭への支援を行う。そして親との信頼関係を醸成しながら、家庭環境の改善を図る。そして親が落ち着いた環境の中で、子どもと向き合えるよう支援を行う。

（４）障害受容のプロセスを支える

1) 親への説明

第 4 に、SSW がミクロレベルで成しうる支援は、親の障害受容のプロセスを支えるための親への説明を行うことである。本項目は表 11 の焦点的コード 11、12 から抽出した。子どもの発達面の課題や障害が明らかな場合は、子どもにとって必要な支援を提供する必要がある。一方でその事実を子どものみならず親に説明し理解を得なければならない。しかし、学校に支援の必要性の認識があっても、親や家庭はそれを感じていないこともある。したがって、親が子どもの認識をどのように捉えているのかについて、普段から親との関係性を築くなどし、子どもへの認識等を把握することが必要となる。それは学校から子どものことについて告げられた際のショックを和らげることに繋がる。学校と親の信頼関係がなく、親自身もその必要性を認識していない中で、支援の有用性を告げられた場合は、学校への不信感や教員との関係性に影響を及ぼすことがある。SSW が成しうることは、親や子ども自身に対して誰が、どのように、どのようなタイミングで伝え、子どもを支援することでもたらされ

る効果はどのようなものなのか、について学校組織として十分に検討した上で対応することである。親に対して子どもの理解を得るためには、学校での子どもの様子を知ってもらうことが、支援を開始する上において重要となる。親が教室での子どもの様子を見学することや、定期的にSSWや教員と面談の機会をもつなど、現状理解を深めてもらう対応が重要となる。

2) 家族全体への子ども理解のための働きかけ

第5に、SSWがマイクロレベルで成しうる支援は、親の障害受容のプロセスを支えるための、家族全体への子ども理解のための働きかけを行うことである。本項目は表11の焦点的コード13から抽出した。子どもが学校での支援を受けるにあたり、親は了解できたとしても、他の同居する家族等の理解が得られるとは限らない。親は子どもが支援を受けることを了解したとしても、他の家族がその必要性について疑問を抱き、時には学校における支援自体について反対することもあり得る。それによって、学校での取り組みに困難が生じることも考えられる。他の家族の理解は、親自身が理解を得るための努力をする必要があるが、親が困難と感じた際には、それを支える取り組みを行うことがSSWの支援内容となる。

3) 継続した親支援

第6に、SSWがマイクロレベルで成しうる支援は、親の障害受容のプロセスを支えるための、継続した親支援を行うことである。本項目は表11の焦点的コード14から抽出した。親に対し子どもの学校での支援の有用性を伝え、理解が得られたと思えたとしても、親は複雑な思いを抱いている。今後、様々な葛藤を抱え続ける場合もある。SSWは、現在の親の想いや気持ちを計り、それに共感しながら対応しなければならない。それは、子どものライフステージが変わる中でも継続することが重要となる。ゴールのない障害受容のプロセスを支える関わりを継続的に行うことができるよう、次の生活ステージに引き継ぎを行い、対応することがSSWが成しうる支援となる。

第2項 メゾレベル活動

(1) 「気になる」段階における協働体制の構築

第1に、SSWがメゾレベルで成しうる支援は、「気になる」段階における協働体制の構築である。本項目は表12の焦点的コード15、16、25から抽出した。教員は担当するクラス内

で「気になる」子どもと出会い、早い段階で支援の有用性に気づく。一方でその「気になる」ことの背景は多様である。子どもの障害や発達遅れといったことが「気になる」こととして考えられたとしても、教室で過ごす子どもの状態だけではそれを判断することはできない。

教員は、子どもと出会った初期の段階で子どもの教育の視点からアセスメントを試みる。SSWが成しうることは、その初期の時点から子どもを取り巻く環境を重視する視点でアセスメントを行うことである。田中(2015)は発達の特性と対人・対環境・時間の流れが阻害的であること、これを「関係性のつまずき」と称したとき、関係性のつまずきが発達特性に比べて相対的に大きい場合でも、結果として発達障害にみえると指摘している。被虐待児症候群がその代表格であり、養育者の対応に子どもの発達特性の相性が悪いと、子ども側の発達特性が顕著になると述べている。

学校での子どもの状態だけで、障害があると疑われる子どもを真に理解することはできない。子どもの家庭環境や過去の育ちの状態を加味した、早期段階での子どものアセスメントを実施する必要がある。その協働体制を組織的に行うために、学校組織への働きかけや変革が必要となり、それが校内支援体制構築のためにSSWが成すべき支援となる。

(2) 学年の教員のみで構成される学年会への参画

第2に、SSWがメゾレベルで成しうる支援は、学年の教員のみで構成される学年会への参画である。本項目は表12の焦点的コード17から抽出した。

学年が複数学級で構成されている場合、学年毎に開催される会議体が存在する。それが「学年会」である。その学年会では、クラスに在籍する子どもへの対応など個別ケースへの対応方法などについても意見交換がなされている。経験年数の差や同じ学年を担当する教員同士でフォローアップすることもあるとされる。学校組織全体でケース会議の場を設定し、個別ケース検討を行う場合もあるが、それに至る前には、この学年会において教員同士による検討が行われる。しかし、その構成メンバーはあくまでも学年の担任をしている教員となっている。板橋ら(2006)は、援助ニーズの高い生徒についての、的確な見方や有効なかわり方へとつながられる情報を共有できる場として学年会を活用し、その効果を検証した。その結果、学年会では抽出された子どもを的確にとらえ、有効な手だてに関する情報交換や他の生徒への応用にもつながった。更に生徒の多面的な姿が見え、教師の実践の振り返りへつながることにもなった。このように、ケース会議の場を新たに設定する以前に、既

存の学年会を活用することで、効果的な子どもへの支援に繋がるのが可能となる。SSW が学年会に継続的に参画することで、その視点をうい、早期段階における子どもへの支援が可能となる。

(3) 特別支援委員会における協働支援体制づくり

第3に、SSW がメゾレベルで成しうる支援は、特別支援委員会における協働支援体制づくりである。本項目は表12の焦点的コード18から抽出した。校務分掌では様々な校内委員会が設置されている。特別支援教育や通常学級に在籍する障害のある子どもに関しては、特別支援に関する校内委員会の設置が求められている。それを統括するのが特別支援教育コーディネーターとされている。その委員会では、通常学校で支援の有用性のある子どもが挙げられ、校内での支援や学校外の社会資源へ結びつけることなども含め、検討がなされる。一方で、その子どもが校内委員会で取り上げられた経緯や、何を検討するのかについて、その子どもの担任教員の理解を得ておく必要がある。異なる専門分野のメンバーによる専門的な訓練と専門知識を十分に理解していない場合、他のメンバーからの情報や指摘を受け入れることに躊躇してしまう。また、通常学級に在籍している子どもへの支援では、結局はその学級の担任を中心としたかわりが主体になってしまうことがある。他の教員やSSW等の専門職が必要と考え、提案したことであっても、担任の意図とそぐわない場合、学級において十分な支援がなされないことがある。そのようなことからSSWが成しうる支援は、効果的な支援が可能となる特別支援委員会における協働体制の構築にむけて調整を担うこと、校内での研修を継続的に実施し、協働体制づくりを行うことである。

(4) 多職種協働による多様な視点でのケース会議の開催

第4に、SSW がメゾレベルで成しうる支援は、職種協働による多様な視点でのケース会議の開催をコーディネートすることである。本項目は表12の焦点的コード19から抽出した。

ケース会議には、SSWのみならず、特別支援コーディネーターやSCの参加を求める。そのケース会議の開催においては、アメリカにおける障害のある子ども支援にあるように、それら多職種による支援が可能となるようコーディネートを行う者としてSSWの役割が重要となる。その多職種協働は、教員がその重要性を認識できるよう、事前に働きかけを行う。

日本では、特別支援教育の対象となった子どもに対しては、特別支援教育コーディネーターを中心として「個別の教育支援計画」の作成が求められる。しかし、その対象とならない

場合は、個別支援計画などを別途作成しなければならない。その役割を担うことがSSWの役割となる。SSWは、個別支援計画作成段階前から個別の子どもに対するアセスメントを実施し、協働するメンバーと共有する作業を進める。SSWは、親と教員に対して面接を行い、更に子どもを観察し、アセスメントの為の事前の措置を行う。そしてその内容を踏まえ資料を作成し、ケース会議時に提供することで、子どもの学校における支援について議論することが可能となる。Gleason(2007)は、子どもを取り巻く環境や強みを明らかにするだけでなく、ケース会議メンバーのチームワークを促進する必要性を指摘する。職種の違いによる共通認識を育む阻害要因を取り除き、ケース会議に参加するすべての人の知恵を集め、情報を共有することの重要性を述べている。SSWの成しうる支援は、子どもの強みの詳細を調査し、それを基にしたチームワークを構築する役割を担うことである。

(5) 学校内で活用可能な資源開発と活用

第5に、SSWがメゾレベルで成しうる支援は、学校内で活用可能な資源開発と活用である。本項目は、表12の焦点的コード24から抽出した。障害のある子どもたちへの関わりは、通常学級での担任を中心とした関わりが中心となる。学級での子どもへの支援に要する資源不足は潜在的にある。この現実を少しずつでも変革していかない限りは、担任などの教員の子どもへの支援は困難となる。学校におけるマンパワー不足による教員の勤務実態の厳しさと多忙さがある状況下では、障害のある子どもたちへの個別支援は教員にとっては大きな負担となる。

「チームとしての学校」では、学校内外での協働が必要であるとし、SSW等の専門職のみならず地域との連携や協働の必要性を打ち出している。廣澤ら(2021)は、非専門家(大学生)による学校支援ボランティアが果たす役割に注目している。日本の特別支援教育はインクルーシブ教育の導入により、対象となる子ども個人への支援のみならず、学級という集団場面での複数生徒への支援が増加傾向にあると述べている。また学校支援ボランティアは、教師や友人といった通常の役割意識や学校の規範意識などとは一線を画した立場で、日常場面のあらゆることに対して支援を行い、それが生徒・教師・学級・学校全体のエンパワーメントに繋がっていると指摘している。第4章において指摘したが、子ども同士のつながりを意識した学級での支援を教員が目指している実際がある。子どもたちの関係性の中に入り、調整や仲介、支援機能を発揮するボランティアの存在は教員の負担のみならず、子ども間の関係性をより促進させる上で有用である。

一方でそのような状況を築くためには、ボランティアの支援の質を担保する必要性が生じ、その役割と現場の教員とをマッチングさせるコーディネート機能が必要になる。廣澤(2018)は教師の負担を増やさずに連携体制を構築することが、有効な支援を提供していくための要になり、コーディネーターの役割が重要になると指摘している。通常学級に在籍する障害のある子どもに対し、サポートする外部の社会資源を効果的に活用することが必須と言える。SSWが成しうる支援は、ソーシャルワークのコーディネーション機能を発揮し、ボランティア養成の段階から教育委員会等と連携、協働しボランティアコーディネートを行うことである。

(6) 親へのかかわりを躊躇する教員への支援

第6に、SSWがメゾレベルで成しうる支援は、親へのかかわりを躊躇する教員をサポートすることである。本項目は、表12の焦点的コード25、28、29から抽出した。

教員は子どもに障害の疑いや個別支援の有用性を感じていたとしても、親へどのように伝えるのか等、葛藤を抱える。子どもへの虐待行為等がある親に対しては、その対応の難しさから、よりかかわりを避けようとするのが生じる。このような対応が継続されると、必要な情報が親につたわず、子どもは支援が不十分なまま学校生活を続けることになる。

親への対応の難しさが教員の困難へと繋がること、教員の抱え込みを防ぐことを想定し、校内支援体制を活用したうえで教員の支援を行うことがSSWの成しうる支援である。

(7) 学校在籍時における移行支援

第7に、SSWがメゾレベルで成しうる支援は、子どもの進級や進学の際に移行支援を行うことである。本項目は、表12の焦点的コード26、27、30から抽出した。SSWは、学校スタッフとしてその学校種の年限の中で活動する。その支援の結果、子どもや親のニーズがそれぞれの学校の年限の中では充足されない場合があることの認識が必要となる。子どもや親が支援の有用性を受け入れることが、次の学校ステージに移行してからになることも十分に考慮しておくべきである。支援者側の関わりが可能となる時間軸で対応するだけでは、子どもや親のニーズに応じた支援にはならない。

以上のことから、SSWは配置されている学校種の年限に焦点化した支援を行うのではなく、子どもや親の生活に視点を合わせた支援を行う。小中学校内での支援、学校外にある福祉サービスなどの社会資源との「横の連携」の構築を図り支援を行う。そして、「横の連携」を

次のステージにおいても可能となるよう「縦の連携」を実施し、学齢期そして高校段階へと続く学校内における「縦横連携」（厚生労働省 2014）を丁寧に実施することが SSW の支援となる。その中で特別支援教育を基にした支援が行える状況にあれば「個別の教育支援計画」を、次のステージに繋ぐためのツールとして用いる。また、そのような状況にはない場合は SSW が作成する「個別支援計画」や「児童生徒理解・教育支援シート」（文部科学省 2016b）を用い、子どもや親の了解の下、次のステージに繋ぐ。

（8）移行支援における守秘への対応

第 8 に、SSW がメゾレベルで成しうる支援は、移行支援における守秘への対応である。本項目は（7）同様、表 12 の焦点的コード 26、27、28 から抽出した。移行支援を行うにあたっての関係者間の情報共有については、子どもや親の了解が前提となる。しかし親によっては、その次のステージへの申し送りを拒むケースもある。それは第 5 章でも指摘したが、在籍学校と親の信頼関係が失われている場合に生じる。筆者の特別支援学校高等部でのスクールソーシャルワーク実践の中でも散見された。子どもの最善の利益を保障するためには、縦の連携が非常に重要な取り組みとなることから、原則子どもや親の了承を得るが、それがどうしても困難な場合は「チーム内守秘義務」（長谷川 2003）の視点に基づき、連携を実施する。チーム内守秘義務の考え方は SC 業務の中で取り上げられており、スクールカウンセリングの活動はチームとしての相談活動であることが多く、「個人内守秘義務」というよりも「チーム内守秘義務」を負うと考えられる。これはスクールソーシャルワークにおいても同様であり、SSW は、障害のある子どもが次のステージで不利益を被らないために実施する。

（9）教員研修の企画と実施

第 9 に、SSW がメゾレベルで成しうる支援は、教員研修の企画と実施である。本項目は表 12 の焦点的コード全体から見出したものである。SSW は、ミクロ、メゾレベル、マクロレベルでの支援を円滑に実施するために、教職員研修を行う。学校での教職員研修は、小中学校において定期的に実施されている。生徒指導上の問題に関することとして、児童虐待や不登校、いじめ、暴力行為、障害福祉サービスに関する社会資源の活用や連携などについて SSW が研修を行っている。その中で、通常学級に在籍する障害のある子どもに関する事柄について、これまで検討してきた内容を踏まえ共有し共通認識を図ることができる。また、子どもの発達側面については、SC と協働し心理的側面の内容を含めた研修内容として実施する。

第3項 マクロレベル活動

本項のそれぞれの項目は表13の焦点的コード29、30から抽出した。SSWは、障害のある子どもが地域で安心して継続した生活を送れるよう、自治体の相談支援体制や福祉サービスとの連携や協働を行う。そして、子どものニーズに応じた支援がその地域で可能となるようネットワークへの参画や構築を行う。

(1) 障害児福祉サービスと協議会との連携

第1に、SSWがマクロレベルで成しうる支援は、障害児福祉サービスと協議会との連携である。子どもを支援する社会資源は、地域においても存在する。障害のある子どもを支援することを目的とした児童福祉法上の障害児相談支援や通所事業である放課後等デイサービスのような障害児福祉サービスがある。これらは児童福祉法を根拠法とし、身体障害や知的障害、発達障害のある子どもを対象としている。利用に際しては、療育手帳や精神保健福祉手帳といった障害者手帳が必須ではないが、医師の診断書や意見書が必要となる。これら障害児福祉サービスは全国的に存在し、その地域で利用可能となっている。放課後等デイサービスのような通所事業を利用することで、学校以外の子どもが安心して過ごせる場となり得る。

一方で、あくまでも障害のある子どもを対象としていることから、その子どもや親自身が、子どもの障害を認識していることが前提になる。SSWの成しうる支援は、子どもや親が、その障害をどのように捉えているのかを適切に把握し、障害児相談支援事業所と連携し、ニーズに応じた支援を利用できるようにすることである。更に、SSWは障害者総合支援法に規定される「協議会」との繋がりを創る。協議会は障害のある方々を地域全体で支える観点から、障害児・者およびその家族や福祉サービス事業者、保健・医療・教育関係者、企業等の地域の関係者や関係機関が連携する場である。障害児者の相談支援と協議会は密接な関係を持つ。障害者自立支援法等の一部改正により、2012年から法定化された協議会は、地域の関係者が集まり、個別の相談支援の事例を通じて明らかになった地域の課題を共有し、その課題を踏まえて、地域のサービス基盤の整備を着実に進めていく役割を担っている。SSWが成しうることは、明確に障害があるとされていない子ども、支援の必要性はあるが支援にうまく結びつかない子どもがいることを周知し理解を得ていくことである。

(2) 要保護児童対策地域協議会への参画と連携

第2に、SSWがマクロレベルで成しうる支援は、要保護児童対策地域協議会への参画と連

携である。虐待を受けている子どもを始めとする要保護児童の早期発見や適切な保護を図るためには、関係機関がその子ども等に関する情報や考え方を共有し、適切な連携の下で支援していくことが重要である。そのため多数の関係機関の円滑な連携・協力を確保するために組織されるのが要保護児童対策地域協議会である。それぞれの地域ごとに要保護児童対策地域協議会に参画する組織や団体は異なるが、子どもに関係する児童相談所や母子保健に関係する行政機関、教育委員会、社会福祉協議会や児童福祉施設、弁護士、SSW など様々な機関と組織が連携している。そして子どもやその家庭の情報を共有し、関係機関が同一の認識の下に役割分担しながら支援を行う。

被虐待児の中には、障害のある子どもが多く含まれている。そのことは、文部科学省スクールソーシャルワーク実践活動事例集で示されているように、虐待ケースへの対応する中で確認されることもある。またその親は生活上に様々な困難を抱えている。更に、親自身に知的障害や発達障害、精神障害が認められることがある。親自身が多くの課題を抱える中で、我が子の障害と向き合い、必要な手立てを講じることは困難が伴う。今、目の前にある生活を安定させることや親自身が抱える生活ニーズの充足を優先させざるを得ない場面があることから、その支援には多くの時間が必要となる。

SSW は学校において、要保護児童やその親に対する支援や見守りを継続する。SSW が成しうることは、個別支援のみならず、要保護児童対策地域協議会に参画し、学校と関係機関が十分に連携とれるよう、橋渡し役を担うことである。

(3) 子ども・若者支援地域協議会との連携

第3に、SSW がマクロレベルで成しうる支援は、子ども・若者支援地域協議会との連携である。子ども若者育成支援推進法は、0歳から39歳を若者ととらえ、子ども・若者育成支援施策の総合的推進のための枠組み整備など基本法的性格の法律である。内閣府(2010)によると、法律の目的として国の本部組織や大綱、地域における計画やワンストップ相談窓口等の枠組みを整備することを挙げている。そして学校教育法、児童福祉法、雇用対策法等関係分野の法律と相まって子ども・若者育成支援施策を推進することを求めている。社会生活を円滑に営む上での困難を有する子ども・若者を支援するためのネットワーク整備を目的としている。この法律が成立した背景には、子どもにとっての有害情報の氾濫等、子ども・若者をめぐる環境の悪化、そしてニート、ひきこもり、不登校、発達障害等の子ども・若者の抱える問題の深刻化、このような課題に対し従来の個別分野における縦割りの対応で

は限界が生じていることが挙げられる。本法律では、各自治体において、子ども・若者総合相談センターを核とした、子ども・若者地域協議会が設置を求めている。教育分野では学校や教育委員会が参画し、他に福祉関係部局や保健医療、雇用、矯正・更生保護に関して保護観察所や少年鑑別所、少年サポートセンター等が参画している。そしてその地域にあるNPO団体なども含め、子ども・若者に関する様々な行政や支援団体が分野や対象とする年齢層の垣根を越えて、ネットワークを形成している。

子どもの障害の気づきや支援の提供は、いつの段階で可能となるかは分からない。SSWの成しうる支援は、子どもの障害や年齢、支援の在り方を超えた連携が円滑に行われるよう、子ども・若者支援ネットワークと繋がり連携を行うことである。

(4) 地域のインフォーマルな社会資源との連携

第4に、SSWがマクロレベルで成しうる支援は、地域のインフォーマルな社会資源との連携である。地域には、すべての子どもが利用可能な社会資源が存在する。子どもの「居場所」といった地域の社会資源である。居場所とは「自分が自分らしく安心して過ごせる場、心のよりどころといったような、心理的な意味合いを含んだ場や空間」(野中 2018)である。居場所という「場所」のみならず、そこには共感し時には叱り、ほめてくれる「人」の存在がある。そのような居場所が、障害のある子どもにとっても安心して過ごすことができる場となる。家庭や学校が居場所として感じられない子どもに対しては、安心感や自己有用感、自分を変えられるきっかけを感じることができる場として作用する。SSWが成しうる支援は、子どもの「障害」に焦点化した支援だけではなく、すべての子どもにとって安心できる地域の社会資源と連携し、子どもの成長や発達を支えることである。

(5) 子どもに向き合う地域の社会資源の創出

第5に、SSWがマクロレベルで成しうる支援は、子どもに向き合う地域の社会資源の創出である。それは、学校の中の支援だけではなく、地域の社会資源を効果的に活用することである。しかし、そのような社会資源は、制度化されているわけではなく、それぞれの地域固有のものであることから、必ずしもその地域に存在するわけではない。このような状況から、現役のSSW自らが、地域住民や地域関係者と共に社会資源の開発や創出に携わっている。森本(2021)は「個々の子どもの課題に寄り添いながら、スタッフと子どもが、一緒に過ごして生活支援を行う」場を、地域の人々と共に創出した実践を行っている。また水流添(2021)

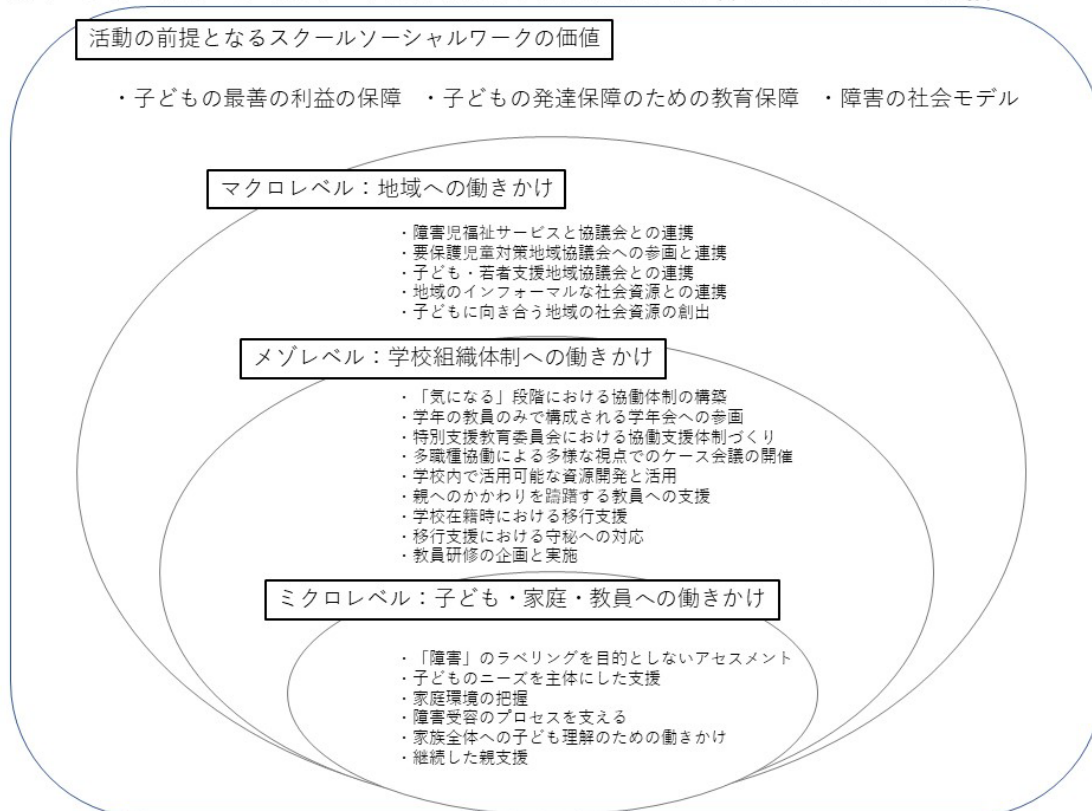
は、「家庭や本人の事情により、安心できる人とのつながりや居場所」を創るに至った。ここでは障害のある子どもたちも対象となっている。また、他の地域ではSSWがコーディネーターし、地域の自治会や企業、学校と協働しながら、地域のすべての小学生が利用できる朝の「子ども食堂」を設けた事例（山中 2019b）がある。これは子どもの朝ごはんの欠食や遅刻する子どもが多く、それらを学校の課題として捉えるのではなく、地域の課題であると共通認識をもったうえでの取り組みである。

SSWが成しうる支援は、新たに社会資源を開発するという大きな取り組みだけを指さない。既存の地域にある社会資源に対し、子どもや必要なかわりについて、地域の理解を深める取り組みを行うこと。そして障害のある子どもが安心し、継続して住み慣れた地域での生活が可能となるよう、地域を支援する取り組みを行うことである。

第3節 通常学級に在籍する障害のある子どもへの支援

これまでの研究によって導き出された、通常学級に在籍する障害のある子どもへのSSWによる支援をミクロ、メゾ、マクロレベルに分類し図式化すると以下ようになる（図4）。以下では、見出された概念を〈 〉で示す。

図4 スクールソーシャルワークによる通常学級に在籍する障害のある子どもへの支援



SSWは活動の前提となるスクールソーシャルワークの価値である〈子どもの最善の利益の保証〉〈子どもの発達保障のための教育保障〉〈障害の社会モデル〉を基盤に活動する。

SSWのマクロレベル（地域への働きかけ）で成しうる支援は、〈障害児福祉サービスと協議会との連携〉、〈要保護児童対策地域協議会への参画と連携〉、〈子ども・若者支援地域協議会との連携〉、〈地域のインフォーマルな社会資源との連携〉、〈子どもに向き買う地域の社会資源の創出〉である。

本研究の対象となる障害のある子どもは、さまざまな背景を抱えており、障害福祉サービスなど既存の社会資源を利用できる子どもと、そうでない子どもが存在することを前提に捉えなければならない。必要な社会資源を有効に活用し、安心して家庭や学校、地域生活を送ることが可能となるよう、各方面の共通認識を得ること、学校卒業後も含め必要な時に子どもや親が繋がるのが可能となるようネットワーク形成を行うことがマクロレベルで成しうる支援となる。

メゾレベル（学校組織体制への働きかけ）でSSWが成しうる支援は以下の通りである。教員が子どもに対して〈「気になる」段階における協働体制の構築〉、〈学年の教員のみで構成される学年会への参画〉をするなど、早期にSSWが教員と連携可能となる体制づくりを進める。また、〈特別支援委員会における協働体制づくり〉〈多職種協働による多様な視点でのケース会議の開催〉を行う。特別支援教育など教育視点でのアセスメントのみならず、福祉、心理など専門職が参画することにより、適切な支援ニーズの把握が可能となるよう、SSWは、コーディネーターとしての役割を推進する。そしてプランニングで求められる〈学校内で活用可能な資源開発と活用〉を行う。学生ボランティアなどの養成やボランティアコーディネーターなどの役割を担い、教育委員会との連携や協働を実施する。

多様な困難を抱えている子ども保護者への関わりは、担当する教員にとって負担になる。よってSSWは、〈親へのかかわりを躊躇する教員への支援〉を行う。また、支援学級や通級指導を受けていない子どもにとっては、引継ぎ時に必要な個別の教育支援計画などが作成されておらず、担任レベルで口頭によって行われることがある。子どもによっては、〈学校在籍時における移行支援〉が求められ、SSWが記録や作成した支援計画などを用い〈移行支援における守秘への対応〉を適切に行いながら移行支援を実施する。そして、通常学級に在籍する障害のある子どもへの理解と対応に関する〈教員研修の企画と実施〉を行う中で、学校全体の理解を深めていくことがSSWのメゾレベルで成しうる支援となる。

ミクロレベル（子ども・家庭・教員へのはたらきかけ）では、〈「障害」のラベリングを目

的としないアセスメント)を徹底する。子どもが何に困っているのかに着目し、安易な障害のラベリングを避け、子どもの真のニーズを把握することに努めなければならない。そうすることで〈子どものニーズを主体にした支援〉へと繋がる。アセスメントの為の情報収集として〈家庭環境の把握〉は、障害のある子どもへの支援においても重要なものとなる。特に虐待など不適切な環境のもと生活している子どもは、その環境要因の問題から発達課題がより強化され、結果的に学校などの場面でさまざまな問題事象として顕在化される。したがって、子どもを取り巻く環境、特に親子関係や家族関係、家族がおかれている生活環境そのものに着目した支援を行うことがSSWの役割となる。

また、何ら支援を受けていない状況であったとしても、親自身が子どもに対し気になるとや不安を抱えている場合もある。そのため〈障害受容のプロセス〉を理解したうえで、その親の心理的状況に応じた対応を行う。また、子どもの障害について受け止めきれないのは親だけではない。それ以外の家族も同様である。それは、それぞれが異なる意見を持ち合わせていることから〈家族全体への子ども理解のためのはたらきかけ〉を視野に入れたかかわりが重要となる。一見、子どもの障害を十分に受け止めていると思われる親であったとしても、ときどきの生活の在り様から、心境の変化があることを認識し〈継続した親支援〉を意識した対応を行うことがSSWの成しうる支援として挙げられる。

配置校でのSSWの活動内容として表14に示す。

	①組織体制への働きかけ	②インテーク	③アセスメント(見立て)	④プランニング(手立て)	⑤インターベンション(手立ての実行)	⑥モニタリング(繰り返し・見直し)	⑦総括
ミクロ		①障害のある子どものニーズを主体にした支援を前提にする ②虐待など発達課題を強化する問題を抱えていることを想定し家庭環境の把握を行う ③校内教職員からの情報収集 ④探求など、児童生徒の学校生活の把握を行った後、集めた情報の整理を行う	①集めた情報に基づいてアセスメントを整理する ②「障害」のラベリングを目的としないアセスメントを行う ③学校方針を検討するために教職員との協議を行いアセスメントを実施する。そのアセスメントを行う場として、ケース会議を活用する	①学校のチーム体制のなかでの役割分担を検討し、共有する ②どのような役割が担える可能性があるか検討し、意見する	①家庭訪問を含む、面談を行う ②子どもや保護者が初めて福祉機関や他の支援機関につながる際の動向訪問を行う ③子どもとの遊びを通じて関係性の改善を図るなどそのためのグループワーカーとしての役割を担う ④親に対し障害受容のプロセスを支えるかかわりを行う ⑤家族全体への子ども理解のための働きかけを実施する	①経過観察やケース対応の進捗状況の把握と支援経過を振り返り援助を終了してよいかどうかを検討する ②支援経過の修正や新たな課題がある場合再アセスメントを実施する	①関与を終了するが学校全体のかかわりは継続する場合はある ②転出や、福祉サービス利用卒業などによる継続の場合ケース支援の継続性を考えた引継ぎ方法の検討が必要となる ③障害受容を支える継続した親支援を行うために他機関などとの連携を行う
メゾ	・教員の「気になる」段階における協働体制の構築を行う ・学年の教員のみで構成される学年会への参画 ・特別支援教育委員会における協働支援体制づくり ・これらを通して、ケースが早期にSSWにつながるよう組織体制に働きかける	・多職種協働による多様な視点でのケース会議の開催を調整する ・ケース会議では(目標の設定、資料の準備、参加メンバーの選定等)アセスメントは繰り返し行う。	・学校内で活用可能な資源開発と活用 ・親へのかかわりを躊躇する教員への支援 ・学校在籍時における移行支援 ・移行支援における守秘への対応 ・教員研修の企画と実施				
マクロ		必要な時に円滑につながるができるよう、予めネットワーク形成を行う ・障害児福祉サービスと協議会との連携 ・要保護児童対策地域協議会への参画と連携 ・子ども若者支援地域協議会との連携 ・地域のインフォーマルな社会資源との連携 ・子どもに向き合う地域の社会資源の創出					
価値基盤		活動の前提となるスクールソーシャルワークの価値 子どもの最善の利益の保証 ・子どもの発達保障のための教育保障 ・障害の社会モデル					

金澤まゆみ(2015)「校内チーム体制にスクールソーシャルワーカーを迎え入れるポイント」を基に筆者作成

このように、既に現場実践されているスクールソーシャルワークの援助プロセスの中に、障害のある子どもに対するミクロ、メゾ、マクロレベルアプローチを加えることが可能となる。

障害のある子どもの支援を行うために、特にアセスメントが重要となる。第5章で示したこととして、SSWは以下の点について情報収集しアセスメントを行う。

子どもの年齢、生年月日、保護者の年齢、担任名、以前の担任、以前の所属学校、子どもの情報(教職員からのみた第一印象、教職員からみた子どものニーズ、SSWがみた第一印象、SSWからみた子どものニーズ)、親・保護者の状況(家庭状況:安定しているかどうかの視点で、夫婦関係、経済、心理、健康、社会性、子どもの障害に対する受け止め、虐待等)、家庭をとりまく地域の状況(地域特性、地域においてどのような存在か、保護者を支えてくれる仲間や親戚がいるか等)、家族の状況(家族ヒストリー、きょうだい関係、支援に役立つ社会資源)、子どもの成育歴(どのように育てられてきたか、エピソード等含む)、子どもの強み(社会資源、人間関係、活動参加機会等)、健康(慢性疾患やアレルギー等)、医療機関通院歴、障害者手帳所持の有無、性格(こだわり、不快など)、発達特性(聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する、不注意、多動等)、認知発達、言語コミュニケーション、社会性、運動発達、反応パターン等の行動特徴、家庭での生活、対友人関係、関係先からの情報、過去どのような育ちをしてきたのかについて情報。これらを情報収集し、現在子どもが顕在化している学校や家庭生活の背景に何を抱えているのかを知る。そして、本人の支援に即したニーズ、親や家庭支援に即したニーズ、地域での安心安全な生活を送るための地域のニーズ把握をSSWや協働する教職員と行う。そして、そのニーズの充足に向けて具体的にプランを立案し、役割分担を行い支援する。

これまでのソーシャルワークの援助プロセスの中では、表14の早期段階での「①組織体制への働きかけ」は位置づけられていない。「①組織体制への働きかけ」をメゾレベルでの早期の活動に加えることで、障害のある子どもへの支援には効果的であることが見出された。

早期にSSWが介入する校内組織体制を構築するために、学年会への継続的参加の組織体制づくり、ケース会議のコーディネーターとしての役割をSSWが担う支援体制づくりを行う。早期介入することで、これまで一人で対応していた担任教員の抱え込みを防ぐことができる。そして並行してSSWがコーディネートする多職種を含むケース会議で検討することで、子どもの早期支援や教員への支援つながる。縦割りの校務分掌では、一貫した支援体制

を築くことは困難である。また早期に教員と異なる視点から SSW が介入することで、アウトリーチによる親との信頼関係づくり、ニーズ把握、障害受容の状況について、把握することが可能になる。支援に繋がりにくい子どもの環境要因を把握し、それに対する支援を行うことで、学校での子どものニーズに応じた支援が可能になる。

またマクロレベル活動を進めることで、学校でのケース対応を終結する際に、協議会の構成組織や団体等との移行支援が可能となる。このマクロレベル活動は必要になった際に円滑につながるができるための、事前のネットワーク形成活動といえる。

結論

第1節 本論文のまとめ

本論文では、通常学級に在籍する支援に繋がりにくい障害のある子どもに対して、SSW が関与することで実現できる支援を明らかにし、SSW が獲得すべき知見を示すことを目的とした。本論文では、SSW の活動を、マイクロレベル（個別事例へのアプローチ）、メゾレベル（校内体制づくりへのアプローチ）、マクロレベル（自治体等の相談支援体制づくりへのアプローチ）、に区分し SSW の支援を明らかにした。そして、①SSW などによる子どもの障害の気づき、②SSW による支援の開始、③親の障害受容、④学校教職員との連携、⑤校内での協議や支援体制づくり、⑥校種間での引継ぎ事項、を検証点とした。

第1章の「日本の通常学級に在籍する障害のある子どもへの支援」において、次のことが確認された。2007年の学校教育法改正による制度改正により導入された特別支援教育では、特別支援学級のみならず通常学級においても障害のある子どもの支援を行うことが示された。特別支援コーディネーターの役割や資質、技能が重要であること、各学校における校内委員会では、障害により困難のある児童等を早期に支援する仕組み（早期に気付くための教員の研修の実施、判断の参考となるツールの活用、保護者からの相談体制（合理的配慮の提供プロセスも含む）、前の在籍校等からの支援内容の適切な引継ぎ体制等）を作ること。子どもの障害への気づきと理解において、通常の学級の担任・教科担任は、自身の学級に教育上特別の支援を必要とする児童等がいることを常に想定し、学校組織を活用し、児童等のつまずきの早期発見に努めるとともに行動の背景を正しく理解する必要があることが確認された。障害のある子どもが在籍する通常の学級の担任・教科担任を支える仕組みとして、学校内の人材を活用した支援の有用性が確認された。通常の学級の中には、発達障害を含む

様々な障害や、その程度の異なる児童等が在籍しているとし、児童等への特別な支援等が求められた場合、学校は専門スタッフを配置し、チームとして教育活動を提供していく体制を整える必要があること。その際、特別支援教育コーディネーターを中心に、校内委員会において校内の人材や専門的な支援が可能な関係機関を洗い出すこと、そして校種や学校の状態によって違いはあるが、通常の学級の担任・教科担任として、通級担当教員、特別支援学級担任及び養護教諭並びに SC 及び SSW 等との連携を図ることが確認された。

日本の SSW の活動は、マイクロレベル（個別事例へのアプローチ）、メゾレベル（校内体制づくりへのアプローチ）、マクロレベル（自治体等の相談支援体制づくりへのアプローチ）に分けられる。その中でスクールソーシャルワークと特別支援教育との関連性については、十分な検討がなされていないことが示された。SSW による実践ではマイクロレベル実践のみならず、特別支援教育との連携や地域との協働体制づくりなどメゾ・マクロレベルの働きかけに及んでいることが示され、その支援を明らかにする必要性が確認された。

第2章「アメリカの特別支援教育におけるスクールソーシャルワーク」においては、日本のスクールソーシャルワークのルーツである、アメリカのスクールソーシャルワークにおける障害のある子どもへの支援について、次のことが確認された。アメリカのスクールソーシャルワークは特別支援教育に関する連邦法（IDEA）を根拠法としている。SSW は、①障害のある子どもの成育歴や発達状況の把握、②障害のある子どもや家族との個別カウンセリングやグループカウンセリング、③学校で子どもの妨げとなると思われる、子どもの生活状況（家庭、学校、および地域社会）の問題に関して、両親および関係者と協働する、④子どもの教育プログラムをできるだけ効果的に推進するための、学校と地域社会資源の活用、⑤介入プラン策定の積極的な支援、が明示されている。多職種協働の下、実践される IEP 作成においては、SSW が関係する職種とのサービス調整を実施する役割が確認された。そこには協働というキーワードがあり、教員や様々な職種との学際的協働や学校文化が存在していることが確認された。そしてそれらは、日本のスクールソーシャルワークにおける障害のある子どもへの支援で重要な視点となることが示された。

第3章「障害のある子どもが抱える生きづらさと子どものニーズ」では、3名の障害当事者へインタビュー調査を実施した。そして SSW のマイクロレベル活動での支援において前提となる、子どもが抱えるニーズを明らかにした。子どもには見えづらい障害と共に、生活環境上にさまざまな困難を抱えている実態があった。通常学級に在籍する障害のある子どものニーズは、家庭や学校で孤立した生活が日常にあることから、支えとなる学校教

員や自身に向き合ってくれる大人の存在とそのかかわりであった。具体的には、意見を聞いてくれる個別の時間設定、個別化したかかわり、他者と区別しないかかわり、苦しさに共感してくれる支援者、ぶつかってくれる支援者、褒められる経験、自分を変えるきっかけになる居場所、を求めていることが明らかになった。

第4章「障害のある子どもの支援に向けた校内支援体制の構築」では、3名の教員に対するインタビュー調査を実施した。本章ではメゾレベル活動に着目し、SSWの視点や支援の提供を可能とする校内支援体制構築のためにSSWが成しうる支援を明らかにした。個々の教員による個別対応で子どもが抱える困難が改善しなかったり、教員自身が困難を抱えたりする事態になれば、SSWやSC、特別支援コーディネーター、養護教諭、管理職等、多様な教職員を含む学校全体でのケース会議を実施し対応していることが確認された。その中ではSSWによるアセスメントが共有され、その後もSSWによる個別支援が実施されていた。しかし、担任による子どもや保護者への支援の初期段階では、SSWが配置されているにもかかわらず、子どもへの配慮や支援、親へのかかわりなどを担任が一手に引き受けている状況が明らかとなった。そして、かかわりの難しい子どもや保護者の場合、教員は対応を躊躇していることが確認された。その対応が継続されてしまうと、子どもにとって必要な支援が提供されないままになり、子どもの不利益となることが示された。教員が支援の有用性を感じた早期の段階でSSWとの協働が可能となる校内支援体制の構築を行うことがSSWのメゾレベルでの役割になる。早期に対応するための校内支援体制を構築していくためにSSWが成しうることは、教職員それぞれの専門領域における理解を深めること、互いの信頼関係を深め、チームとして子どものニーズを捉えた上でそれを充足させることができるよう、その力を高める取り組みを継続的に実施することである。そのためにSSWは職員研修などの機会を継続的に設け、1) SSWの役割やスクールソーシャルワークの視点を学校教職員と共有すること。SSWが障害のある子どもや家庭への支援に関する事例を用意し、実際にどのような支援を行うのか等の詳細を共有すること。2) 子どもの発達面や障害に関する研修を継続的に実施すること。特別支援コーディネーターや子どもの心理面や発達面についてSCとの専門職との協働による研修を企画、実施すること。3) 子どもの抱える課題への適切なアセスメントについての理解が深まるよう働きかけることがその役割となる。更にSSWは、特別支援教育の校内委員会のメンバーに加えるよう働きかけ、より早期の段階でSSWとの連携や協働が可能になるよう、校内支援体制の変革を行う。また、複数の学級編成のある学年では、学年毎に「学年会」といった各学級担任が集まり協議する場が設けられ、子どもの状況を確認

し対応を検討している。SSW は事前に校内で同意を得たうえで、学年会に参画し、その視点や具体的支援を提供する。以上の対応が、SSW が校内支援体制構築のために成しうる支援であることが確認された。

第5章「障害の気づきから展開されるスクールソーシャルワークの実践と役割」においては、①教員、SSW などによる子どもの障害の気づき、②SSW による支援の開始、③親の障害受容、④学校教職員との連携、⑤校内での協議や支援体制づくり、⑥校種間での引継ぎ事項、を検証点とし、SSW の成しうる支援を示した。

①SSW などによる子どもの障害の気づき、②SSW による支援の開始においては次の通りである。SSW が子どもの障害に気づくタイミングは、不登校、暴力行為、いじめ加害や被害、家庭での虐待など、子どもを取り巻く多様な課題に支援を開始したときである。SSW は支援するに当たって、子どもや家庭の様々な情報を収集し、現在抱える課題についてアセスメントを行う。このアセスメントの過程で、環境要因を踏まえたうえで、子どもの発達課題や障害の疑いなどに気づくことができる。更に、その疑いに対して、教員、親が子どもの障害の疑いについてどのように捉えているのかを教員や親と直接かかわる中で把握し、支援を開始する。③親の障害受容については次の通りである。学校での子どもの障害の気づきから、それを親に対して指摘することや伝えることの困難は、いずれの学校においても共通して存在していることが明らかになった。この段階でSSW は、親の心理的状态を捉えた上で、その思いを受容・傾聴すること、親やその家庭が抱える経済的貧困、ダブルワークやトリプルワークによる長時間労働、それによる親子のコミュニケーション不足、親の精神疾患、知的障害、発達障害（疑いを含む）によるコミュニケーションの困難やそれを背景とする子育ての困難に対する生活支援を行うこと、子どもの最善の利益の保障のために子どもの思いを代弁し、家族全体の障害受容のプロセスを支えることが示された。④学校教職員との連携、⑤校内での協議や支援体制づくり、においては、学校の親や子どもへのサポート体制の準備と共に、担当する教職員を支援する体制づくりを行うことがSSW の成しうる支援となる。教育、福祉、心理等の視点からアセスメントを実施し、ニーズをできる限り明確にしたうえで対応を進める。そして、SSW は特別支援教育との連携が系統的に展開できるようその体制づくりに関与する。⑥学校間における引継ぎ事項においては、子どもを送り出す学校と、引きつぐ学校間の信頼関係づくり、親との信頼関係づくりや援助関係形成を行う。そしてその関係を基に、子どもの引継ぎを行う機会（ケース会議等）をコーディネートし開催する。その際の引継ぎ事項は、子どもから聞き取った困っていることや希望していること、アセスメン

トの際に SSW が収集した詳細な情報、個別の教育支援計画が策定されている児童生徒であればその内容等が客観的に示された情報である。また、かかわりにある教職員が主観的にみた児童生徒やその親、家庭に関する情報。これらを事前に情報を収集、整理し、引継ぎの機会に提示することが SSW の行う支援となる。

第 6 章「スクールソーシャルワーカーによる障害のある子どもへの支援」では、これまでの研究結果から、SSW によるミクロ、メゾ、マクロレベルにおける通常学級に在籍する障害のある子どもへの支援を総合的に示した。

SSW は活動の前提となるスクールソーシャルワークの価値である〈子どもの最善の利益の保障〉〈子どもの発達保障のための教育保障〉〈障害の社会モデル〉を基盤に活動する。SSW のマクロレベル（地域への働きかけ）で成しうる支援は、〈障害児福祉サービスと協議会との連携〉、〈要保護児童対策地域協議会への参画と連携〉、〈子ども・若者支援地域協議会との連携〉、〈地域のインフォーマルな社会資源との連携〉、〈子どもに向き合う地域の社会資源の創出〉である。

メゾレベル（学校組織体制への働きかけ）で SSW が成しうる支援は以下の通りである。教員が子どもに対して〈「気になる」段階における協働体制の構築〉、〈学年の教員のみで構成される学年会への参画〉をするなど、早期に SSW が教員と連携可能となる体制づくりを進める。また、〈特別支援教育委員会における協働体制づくり〉〈多職種協働による多様な視点でのケース会議の開催〉を行う。特別支援教育など教育視点でのアセスメントのみならず、福祉、心理など専門職が参画することにより、適切な支援ニーズの把握が可能となるよう、SSW はコーディネーターとしての役割を推進する。そしてプランニングで求められる〈学校内で活用可能な資源開発と活用〉を行う。学生ボランティアなどの養成やコーディネート、教育委員会との連携や協働を実施する。多様な困難を抱えている子ども保護者への関わりは、担当する教員にとって負担になる。よって SSW は、〈親へのかかわりを躊躇する教員への支援〉を行う。また、支援学級や通級指導を受けていない子どもにとっては、引継ぎ時に必要な個別の教育支援計画などが作成されておらず、担任レベルで口頭によって行われることがある。子どもによっては、〈学校在籍時における移行支援〉が求められ、SSW が記録や作成した支援計画などを用い〈移行支援における守秘への対応〉を適切に行いながら移行支援を実施する。そして、通常学級に在籍する障害のある子どもへの理解と対応に関する〈教員研修の企画と実施〉を行う中で、学校全体の理解を深めていくことが SSW のメゾレベルで成しうる支援となる。

マイクロレベルの（子ども・家庭・教員へのはたらきかけ）では、「障害」のラベリングを目的としないアセスメント）を徹底する。子どもが何に困っているのかに着目し、安易な障害のラベリングを避け、子どもの真のニーズを把握することに努める。そうすることが〈子どものニーズを主体にした支援〉へと繋がる。アセスメントの為の情報収集として〈家庭環境の把握〉は、障害のある子どもへの支援において重要なものとなる。特に虐待など不適切な環境のもと生活している子どもは、その環境要因の問題から発達課題がより強化され、結果的に学校などの場面でさまざまな問題事象として顕在化される。したがって、子どもを取り巻く環境、特に親子関係や家族関係、家族がおかれている生活環境そのものに着目した支援を行うことがSSWの役割となる。また、何ら支援を受けていない状況であったとしても、親自身が子どもに対し気になることや不安を抱えている場合もある。そのため〈障害受容のプロセス〉を理解したうえで、その親の心理的状況に応じた対応を行う。子どもの障害について受け止めきれないのは親だけではない。家族それぞれが異なる意見を持ち合わせていることもあることから〈家族全体への子ども理解のためのはたらきかけ〉を視野に入れたかわりが重要となる。一見、子どもの障害を十分に受け止めていると思われる親であったとしても、ときどきの生活の在り様から、心境の変化があることを認識し〈継続した親支援〉を意識した対応を行うことがSSWの成しうる支援として挙げられる。

以上が、通常学級に在籍する障害のある子どもに対するSSWの成しうる支援であり、SSWが知見として獲得しておくべき事柄である。

第2節 今後の課題

障害のある子どもが、特段の支援を受けないまま通常学級で過ごしている実態がある。その実態や支援の必要性を研究発表や論文の執筆等を通して、社会に発信していくことが求められている。また、本支援をSSWや学校現場に還元することが重要である。実際に本研究を基に実践し、その結果や効果を捉え、改めて修正や必要となる視点を検討していくことが必要である。そのことは今後の課題としたい。

また、今後日本における特別支援教育や他の法制度改正、新たな対応が学校現場に導入されることが想定される。特に現状では通級指導教室の利用がより進むよう、文部科学省で検討がなされている。通級指導の制度が拡大すれば、それを利用するためのケース会議等の機会が、今後各学校で多くもたれることが考えられる。その際にSSWの参画が必要であることを示すと共に、SSWの支援について実践を通じた継続的な検討を実施していることが必要で

あり、それが今後の課題となる。

障害のある子どもへの支援においては、特にメゾレベルの学校組織体制への働き掛けが求められる。SSW が既存の会議体の中に参画したり、その中で福祉専門職として意見を述べたりすることが必要となる。つまり、学校組織体制に深く関与することが求められるということになる。一方で、現在日本のスクールソーシャルワークの活動形態が自治体によって大きく異なる現状がある。派遣型などの場合、単発で開催されるケース会議に参加することが多いことから、学校の組織体制にまで入り込み、活動を行うことは困難であることが推測できる。また拠点校活動や配置校型のように、学校をベースに活動する形態であったとしても、多くの学校を担当することで、数多く抱えざるを得ないケース対応に終始している現状がある。それぞれ異なる活動形態に応じた、それに適応可能となる支援モデルを検討する必要があり、それについては今後の課題としたい。

スクールソーシャルワークは日本に導入され、まだ間もない制度である。それに先行するスクールカウンセリングや特別支援教育はあるが、それらも独自の制度として学校に位置づいてきた経緯がある。「チーム学校」としての取り組みが現場として求められているが、その協働の在り方の検討は十分ではない。更に、本研究における対象となる子どもは、いずれの専門性も必要となることから、SSW による支援が円滑に展開できるよう検討を継続させることが重要であり、それを課題としたい。

筆者はこれまでの現場実践やスーパーバイザーとして実践活動を行ってきた。それらの活動の中で本研究の対象となるようなケースに数多く出会ってきたことが、この研究の動機となり、本支援を提示することにつながった。今後は、この結果を現場で活動する SSW や学校といかにして共有し、困っている子どもや親の支援に活用できるかが問われてくる。本研究が少しでも子どもにとって良い効果が見出されたのであれば、更にそれらを検証し、研究を通して世の中に還元していきたい。そのために今後も研究を継続していきたいと考える。

謝辞

本論文は筆者が SSW として実践活動を行っている中で問題意識を持ち、その後実践研究を行い研究成果をまとめたものである。

本論文を作成するまでに、多くの方にご指導をいただいた。とりわけ、6年間にわたりご指導いただいた立命館大学特任教授・野田正人先生には、指導教官として終始ご尽力をいた

だいた。ここに深謝の意を表す。立命館大学産業社会学部教授・田村和宏先生、立命館大学産業社会学部教授・景井充先生には、様々なご助言をいただくとともに本論文のご指導をいただいた。ここに深謝の意を表す。調査にご協力いただいた当事者の方々、支援者、教員の皆さまには有益なご助言をいただいた。ここに感謝の意を表す。

【文献】

- Abramson . J , & B . Rosenthal.(1995):Interdisciplinary and Interorganizational Collaboration in Minahan, A. (Ed.), Encyclopedia of Social Work :19ed.Vol.11, p1484.
- 別府悦子(2013).「特別支援教育における教師の指導困難とコンサルテーションに関する研究の動向と課題」『特殊教育学研究』50(5), 463-462 頁.
- Bigge,J.L. Stump,C.S, Spagna,M.E.,&Silberman,R.K.(1999) :Curriculum,assessment, and instruction for students with disabilities:,p13.
- Drotar D,Badkiewicz A. Irvin N., Kennell J and Klaus M.(1975) : The Adaptation of parents to the birth of an infant with a congenital malformation , A hypothetical model. Pediatrics: 56(5) ,pp.710-717.
- Erin T. Gleason(2007) :“A Strengths-Based Approach to the Social Developmental Study: Children & Schools, Vol 29, No1, pp.51-59
- 長谷川啓三(2003).「集団守秘義務の考え方」『臨床心理学』13, 122-124 頁.
- 日置真世(2009).「困難を抱える子ども・若者とその家族への地域生活支援の意義と今後への提言:支援実践を通しての分析と検討」『子ども発達臨床研究』3, 45-53 頁
- 廣澤愛子・大西将史・笹原未来・栗原知子・松木健一(2018).「非専門家(大学生)による学校支援ボランティアが果たす役割 教師への質問紙調査の質的分」『臨床心理学』18(6), 3-753 頁.
- 廣澤藍子・大西将史・笹原未来・鈴木静香・織田安沙美・綾城初穂・鈴木健一(2021).「大学生による学校支援ボランティアにおいて児童生徒に肯定的な変化が見られた事例の特徴」『教育心理学研究』69, 187 - 203 頁.
- 船越知行(2013).「ハワイ州におけるインクルーシブ教育と CSSS (包括的生徒支援システム) の役割に関する研究 - 学校朝食プログラム (SBP) を通じて」『目白大学総合科学研究』9, 1-16 頁.
- 本田秀夫(2013).『自閉症スペクトラム 10 人に 1 人が抱える「生きづらさ」の正体』,SB 新書, 211 頁.
- 兵藤啓子(2011).『担任ができる特別支援教育ガイド 発達障害の気づきから支援体制まで』,学事出版, 21 頁.
- 同上書, 90 頁.
- 池田敦子・高橋智(2014).「障害・特別ニーズを有する子どもの『生活と発達の困難』と特

- 別支援教育コーディネーターの役割－知的障害特別支援学校高等部における支援事例調査から－」日本特別ニーズ教育学会（編）『SNE ジャーナル』20（1），51-63 頁。
- 板橋美由紀・金丸幸生・小久保裕之・筒井愛子(2006)。「中学校の学年会を活用したチーム援助を目指して－援助ニーズの高い生徒への的確な見方・有効なかかわり方をもつための方法を探る－」信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』, 7, 31-40 頁。
- Kate Phillippo and Susan Stone(2006): School-Based Collaborative Teams: An Exploratory Study of Tasks and Activities, Children & Schools: Vol 28, No.4, pp.229-235.
- 金澤ますみ（2015）「校内チーム体制にスクールソーシャルワーカーを迎え入れるポイント」『月刊生徒指導』45（4）, 27-30 頁。
- 川北稔(2009)。「若者の『生きづらさ』と障害構造論－ひきこもり経験者への支援から考える－」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』12, 293-300 頁。
- 小池えり子(2015)。「小学校特別支援学級で困難をかかえる家庭と向き合う」『障害問題研究』42（4）, 274-279 頁。
- 門田光司(2002)。「学校ソーシャルワーク入門」, 中央法規, 29 頁。
- 門田光司(2007)。「『個別の教育支援計画』と学校ソーシャルワーク実践について」『学校ソーシャルワーク研究』2, 35 - 45 頁。
- 門田光司(2010)。「学校ソーシャルワーク実践」, ミネルヴァ書房, 128 頁。
- 門田光司(2017)。「わが国の学校ソーシャルワーク実践の特徴と専門人材の育成」『発達障害研究』39(2), 175-187 頁。
- 工藤歩(2008)。「スクールソーシャルワークにおける援助技術の考察－その 1 特別支援教育に関連して－」『関西福祉大学研究紀要』11, 57-65 頁。
- 熊谷恵子(2021)。「境界線知能と学習の遅れ」『そだちの科学』37, 46 - 50 頁。
- 河合純(2012)。「通常学級に在籍する発達障害傾向のある児童生徒の特長について～スクールソーシャルワーク事業の調査報告～」『東洋大学大学院紀要』49, 443-458 頁。
- 河合純(2017)。「発達障害が疑われる児童生徒に対するスクールソーシャルワーカーの有効な関わりについての調査－スクールソーシャルワーカーへのインタビュー調査の結果と考察－」『自閉症スペクトラム研究』14（2）, 53-57 頁。
- 河合純(2018)。「発達障害が疑われる児童生徒に対するスクールソーシャルワーカーの有効な関わりと機関連携に関する研究」『東洋大学社会福祉研究』11, 44-49 頁。

厚生労働省(2014).「今後の障害児支援の在り方について(報告書) ～「発達支援」が必要な子どもの支援はどうあるべきか～」

<https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/0000050945.html> (参照 2022 年 5 月 21 日)

国際連合(1989).「児童の権利に関する条約」外務省ホームページ

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jido/zenbun.html> (2022 年 3 月 2 日参照)

国際連合(2006).「障害者の権利に関する条約」外務省ホームページ

https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html (2022 年 3 月 2 日参照)

Lawrence J. Johnson (1994) : Meeting Early intervention Challenges, Issues from Birth to Three. P.100.

Marilyn Friend(2000):Myths and Misunderstandings about Professional Collaboration Remedial and Special Education; Vo21,pp.130-160.

Martell L. Teasley and Diana Cruze (2014): Diversity and Related Services Personnel : Challenges, Strategies, and Solutions through Culturally Competent Collaborative Practice ,School Social Work Journal, Vol39, No 1, pp.51-72.

松本伊智朗(2013).「子ども虐待と家族—『重なり合う不利』と社会的支援—」,明石書店,25 頁.

宮下桂子(2017).「発達障害の子どもと家族のソーシャルワーク」『ソーシャルワーク研究』43(1)169,43-49 頁.

Miller,L.G. (1968): Toward a Greater Understanding of the Parents of the Mentally Retarded child, The Journal of Pediatrics:,73 (5) ,pp.699-705.

Moxley,D.P.(1989):The Practice of Case Management.Sage : Publications,Inc.(中野猛,加勢裕子監訳(1994).『ケースマネジメント入門』,中央法規,12 頁.)

文部科学省,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(2001).「21 世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～(最終報告)」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/010102.htm (参照 : 2018 年 10 月 3 日)

文部科学省,特別支援教育の推進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)」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.h

tm(参照 2022 年 6 月 3 日)

文部科学省, 特別支援教育特別委員会(2003b). 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm (参照: 2022 年 6 月 14 日)

文部科学省, 初等中等教育局特別支援教育課(2007). 「特別支援教育の推進について(通知)」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm (参照: 2022 年 5 月 9 日)

文部科学, 初等中等教育局児童生徒課(2008~2021). 「平成 20 年~令和 2 年度スクールソーシャルワーカー実践活動事例集」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1312714.htm (参照: 2022 年 2 月 3 日)

文部科学省(2009). 「高等学校における発達障害等困難のある生徒の状況」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/104/shiryo/_icsFiles/afiel_dfile/2014/11/13/1353427_4.pdf (参照 2022 年 5 月 22 日)

文部科学省, 初等中等教育局特別支援教育課振興係(2010). 「資料 3 特別支援教育コーディネーター養成研修について ~その役割, 資質・技能, 及び養成研修の内容例~」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298211.htm (参照: 2022 年 2 月 25 日)

文部科学省, 初等中等教育分科会(2010b). 「特別支援教育の在り方に関する特別委員会(第 5 回)」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/siryo/1299329.htm (参照: 2022 年 8 月 13 日)

文部科学省, 特別支援教育の在り方に関する特別委員会(2012). 「特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告 1」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/siryo/1297371.htm (参照 2022 年 5 月 5 日)

文部科学省, 特別支援教育の在り方に関する特別委員会(2012b). 「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)」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm (参

照 2022 年 4 月 29 日)

文部科学省, 「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調査」
有識者会議(2012c). 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援
を必要とする児童生徒に関する調査結果について」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm (参照: 2022 年
1 月 5 日)

文部科学省, 中央教育審議会(2015). 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策に
ついて (答申)」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm (参照
2022 年 11 月 25 日)

文部科学省, 総合教育政策局調査企画課(2015b). 「学校基本調査」

[https://www.estat.go.jp/statsearch/files?page=1&toukei=00400001&tstat=00000101
1528](https://www.estat.go.jp/statsearch/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528) (参照: 2022 年 11 月 15 日)

文部科学省, 不登校に関する調査研究協力者会議(2016). 「不登校児童生徒への支援に関す
る最終報告 ～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/108/houkoku/1374848.htm (参
照: 2022 年 5 月 20 日)

文部科学省, 文部科学省初等中等教育課(2016b). 「不登校児童生徒への支援の在り方につ
いて (通知)」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1397802.htm (参照 2022 年 5 月 21
日)

文部科学省, 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2017). 「発達障害を含む障害のあ
る幼児児童生徒に対す教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から
教育的ニーズに気付き, 支え, つなぐため」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1383809.htm (参照: 2022 年 11 月 3
日)

武藤 葉子, 池田 友美, 圓尾 奈津美, 郷間 英世(2008). 「軽度発達障害をもつ子の母親の
「わが子の障害」のとらえ方—子育てについての「語り」を通して—」『教育実践総合セ
ンター研究紀要』17, 59-66 頁.

森本智美(2021). 「学校と夕刻を支える場をつなぐ～スクールソーシャルワーカーの挑戦～」

- 金澤ますみ、長瀬正子、山中徹二（編）『学校という場の可能性を追求する 11 の物語』，明石書店. 135 頁.
- 内閣府(2010). 「子ども・若者育成支援施策の総合的推進」
<https://www8.cao.go.jp/youth/wakugumi.html> (2022 年月 24 日参照)
- 内閣府(2012). 「社会的排除にいたるプロセス～若年ケース・スタディから見る排除の課程～」報告書
- 内藤千尋(2016). 「発達障害等の発達困難をかかえ特別な配慮を要する非行少年の実態と支援の課題」日本特別ニーズ教育学会『SNE ジャーナル』22, 119-131 頁.
- 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 頁.
- 日本ソーシャルワーク教育学校連盟・演習ガイドライン検討委員会編(2015). 『ソーシャルワーク演習のための教育ガイドライン』一般社団法人日本ソーシャルワーク教育学校連盟.
- 野中英美(2018). 「精神科デイケアという場で『居場所』と向き合う」『統合失調症のひろば』11, 75-78 頁.
- 野田正人(2008). 「スクールソーシャルワークとは」，文部科学省『スクールソーシャルワーカー実践活動事例集』，5 頁.
- 野田正人(2016). 「スクールソーシャルワークの価値」山野則子, 野田正人, 半場利美佳(編)『よくわかるスクールソーシャルワーク』，ミネルヴァ書房, 26 頁.
- 岡村重夫(1963). 『社会福祉学(各論)』，柴田書店, 157 頁.
- 奥村賢一(2021). 「スクールソーシャルワーカーが行うアウトリーチの現状と課題：不登校に対する理解と対応を中心に(特集 アウトリーチに重点を置いたソーシャルワークの必要性と可能性)」『ソーシャルワーク研究』46(4), 300-306 頁.
- 小野田正利(2009). 「保護者と教師のコンフリクト対等にモノが言える時代の中で」『日本教育行政学会年報』35, 87 頁.
- 落合美貴子(2003). 「教師バーンアウトのメカニズム—ある公立中学校職員室のエスノグラフィ—」『コミュニティ心理学研究』6(2), 72-89 頁.
- 大石幸二(2017). 「特別支援教育の実践深化に学校ソーシャルワークが求められる理由」『発達障害研究』39, 157-164 頁.
- 大阪府教育委員会児童生徒支援課(2006). 「SSW 配置小学校における地区での活用ガイド」, 3

頁.

- 清水貞夫(2010).「インクルーシブな社会をめざしてノーマリゼーション・インクルージョン・障害者権利条約」リエイツかものがわ, 158 頁.
- 杉山登志朗(2007).「発達障害のこどもたち」講談社現代新書, 161 頁.
- 角南なおみ(2018).「ADHD 傾向がみられる子どもとの関わりにおいて生じる教師の困難感のプロセスとその特徴:教師の語りによる質的研究」『発達心理学研究』29 (4), 223-242 頁.
- Susan G. clark(2000):The IEP process as a tool for collaboration ,Teaching Exceptional Children: Vol32, No. 2, pp. 56-66.
- 鈴木康裕(2016).『多様な困難を抱えるこどもへの支援』日本特別ニーズ教育学会(編)『SNE ジャーナル』22 (1), 37-50 頁.
- 佐藤郁哉(2008).「質的データ分析法—原理・方法・実践」新曜社, 91-109 頁
- 佐藤英晶(2011).「教育相談における福祉的援助手法の視点」『帯広大谷短期大学紀要』48, 69-78 頁.
- 齊藤万比古(2011).「発達障害が引き起こす不登校へのケアとサポート」学研教育出版, 2 頁.
- 新藤こずえ(2016).「児童養護施設における障害のある子どものライフコースに関する一考察」『立正大学社会福祉研究所年報』18, 15-22 頁.
- 新藤こずえ(2018).「複合的な不利を抱える家庭で暮らす障害のある子どもの支援に関する一考察 —知的障害のある子どもと精神疾患を抱えた母親の事例から—」『立正大学社会福祉研究所年報』20, 115-123 頁.
- 社団法人日本社会福祉士養成校協会(2008).「スクール(学校)ソーシャルワーカー育成・研修等事業に関する調査研究(報告書)」.
- 田中康雄(2015).『生活障害として診る発達障害臨床』中山書店, 15 頁.
- 同上書, 150 頁.
- 田中雅子, 奥住秀之小(2014).「中学校における校内支援体制に関する調査研究—特別支援教育コーディネーターを対象に—」『SNE ジャーナル』20 (1), 131-146 頁.
- 高木亮(2003).「教師のストレス過程メカニズムに関する比較研究—小・中学校教師のストレス過程モデルの比較を中心に—」『日本教育経営学会紀要』45, 50-62 頁.
- 高橋眞琴・石黒慶太(2019).「チーム学校の組織化から見るスクールソーシャルワーカーの役割」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』33, 11-18 頁.
- 高橋智(2004).『特別ニーズ教育』という問い—通常の教育と障害児教育における『対話と

- 協の可能性―』『教育学研究』71(1), 96-103 頁.
- 高橋智(2007). 「不登校・不適應と特別な教育的配慮」日本特別ニーズ教育学会編(荒川智・高橋智、『テキスト特別ニーズ教育』, ミネルヴァ書房, 13-24 頁.
- 水流添綾(2021). 「子ども自身が選択できる学びの場を広げる～音楽と出会った子どもたち～」金澤ますみ, 長瀬正子, 山中徹二(編)『学校という場の可能性を追求する 11 の物語』明石書店, 147 頁.
- William L.Heward.2003: Exceptional Children: Pearson New International Edition: An Introduction to Special Education, (中野良顯, 小野次朗, 榊原洋一監訳『特別支援教育』(2007), 明石書店, 13 頁.)
- 同上書, 234 頁.
- 同上書, 331 頁.
- 同上書, 333 頁.
- 安田裕子, サトウタツヤ(2012). 『TEM でわかる人生の径路』誠信書房, 11 頁.
- 山野則子(2006). 「子ども家庭相談体制におけるスクールソーシャルワーク構築—教育行政とのコラボレーション—」『ソーシャルワーク研究』32(2), 113-119 頁.
- 山野則子, 峯元耕治(2007). 『スクールソーシャルワークの可能性 学校と福祉の協働・大阪からの発信』, ミネルヴァ書房, 21 頁.
- 山中徹二(2018). 「障害の気づきから展開されるスクールソーシャルワークの実践と役割」『学校ソーシャルワーク研究』13, 58-71 頁. (この文献に基づいて、再検討したものを本研究第4章に引用)
- 山中徹二(2019). 「特別支援教育における多職種協働とスクールソーシャルワーク実践」『教育支援協働学研究』, 59-69 頁. (この文献に基づいて、再検討したものを本研究第1章第1節第4項に引用)
- 山中徹二(2019b). 「地域に根差す学校の取り組みから、スクールソーシャルワーカーの役割を考えるリレートーク 資料」, 大阪社会福祉士会.
- 山中徹二(2020). 「障害のある子どもが抱える生きづらさと学校における支援」『子ども家庭福祉学』20, 14-26 頁. (この文献に基づいて、再検討したものを本研究第2章に引用)
- 山下英三郎(2003). 『スクールソーシャルワーク—学校における新たな子ども支援システム—』学苑社, 62 頁.

- 山下美紀(2012).「子どもの『生きづらさ』子どもの主体の生活システム論的アプローチ」
学文社, 60 頁.
- 和田俊人(2007).「特別支援教育の理念と特別支援学校における福祉的支援機能について
の一考察」『学校ソーシャルワーク研究』2, 25-34 頁.
- 和田俊人(2010).「特別支援教育へのスクールソーシャルワーク導入について その2 - 特
別支援教育における福祉的サポートシステムから - 」『岐阜大学教育学部附属特別支援教
育センター年報』17, 23-31 頁.
- 渡邊恵子(2004).「通常の学級で問題となっている子どもたち(2) —我が子の「軽度発達
障害」を受容するまでの親へのサポート」『人間研究』40, 37-49 頁.
- 吉岡恒生(2008).「特別支援教育における親への支援, 親との連携」『治療教育学研究』29, 27-
35 頁.