

# 多職種連携を促進する校内システム構築の実践

—コーディネーター・スクールカウンセラー・

スクールソーシャルワーカーの連携の在り方に焦点を当てて—

筑波大学人間総合科学研究科博士後期課程 岡 安 朋 子

筑波大学 飯 田 順 子

本実践では、スクールソーシャルワーカーが配置された学校において、コーディネーターとスクールソーシャルワーカーが連携し、多職種連携を促進する校内システムの構築を試みた2年間のプロセスを報告する。具体的には、校内システムの構築のプロセスとして、①スクールソーシャルワーカーの導入時の準備、②校内コーディネーターとスクールソーシャルワーカーの相互コンサルテーションによる校内システムの構築、③校内システムの運用、そして、④校内システムの見直し、評価、定着の4段階で進んでいった。③では、校内システムで対応したケースをいくつか提示し、校内システムの有用性について検討している。最後に、校内システムの構築プロセスの各ステップにおけるポイントおよび今後の課題について考察した。

キーワード：校内システム、コーディネーター、チーム支援、多職種連携、学校心理学

## I. 問題と目的

子どもたちを取り巻く環境は厳しく、学校においては、いじめや暴力行為、不登校などの問題が見られる。文部科学省の平成28年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」によると、小・中学生の不登校児童生徒数は134,398人であり、児童生徒数の割合の1.4%に値し、前年度を上回り過去最高となっている(文部科学省, 2017)。また、家庭においては、児童虐待や子どもの貧困の課題があげられる。児童虐待は、平成27年度に全国の児童相談所が103,260件の虐待相談を受けており、虐待数も過去最多の件数となっている(厚生労働省, 2016)。また、内閣府(2014)によると、子どもの相対的貧困率は2012年に16.3%と上昇傾向であり、就学援助を受けている小・中学生の割合も増加している。

文部科学省(2009a)は、平成7年度から平成12年度まで、児童生徒のいじめや不登校の増加にともない、学校におけるカウンセリング機能を充実させるため、

スクールカウンセラー(School Counselor, 以下、SC)活用調査研究委託事業を実施した。また、平成13年度からは、SCを全国の中学校に計画的に配置し、児童生徒への心理的な支援が行われてきた。SCの配置により不登校やいじめの問題における一定の成果が得られていることが報告されているが(文部科学省, 2009a)、学校の暴力行為、不登校、いじめの発生など依然として深刻な状態が続いている(文部科学省, 2017)。このような児童生徒の課題の背景に、家庭、友人、地域、学校などの環境の要因が複雑に絡み合っていることがあり、家庭への支援の重要性がこれまで以上に認識されるようになってきた。そのような流れを受けて、文部科学省は、平成20年度よりスクールソーシャルワーカー(School Social Worker, 以下、SSW)活用事業を始動した(文部科学省, 2009b)。このことにより、今後学校の中で、SCとSSWが共に勤務するという状況が増えていくことが推察される。SCとSSWは専門性が異なる職種であり、両者を配置した意義を踏まえると、それぞれの専門性が学校で適切に活かされ

ることが重要となる。

文部科学省の説明によると、SCは、①児童生徒に対する相談・助言、②保護者や教職員に対する相談、③校内会議等への参加、④教職員や児童生徒への研修や講話、⑤相談者への心理的な見立てや対応、⑥ストレスチェックやストレスマネジメント等の予防的対応、⑦事件・事故等の緊急対応における被害児童生徒のケアを行うこととされている（文部科学省、2009a）。一方、SSWは、①問題を抱える児童生徒が置かれた環境への働き掛け、②関係機関等とのネットワークの構築、連携・調整、③学校内におけるチーム体制の構築、支援、④保護者・教職員等に対する支援・相談・情報提供、⑤教職員等への研修活動等を業務としている（文部科学省、2009b）。

これからの学校の在り方について、文部科学省（2016）は、学校や教員だけで十分に課題を解決していくことは難しく、SCやSSWを学校等における標準的な職とし、配置の拡充および資質の確保を検討すべきであるとし、「チームとしての学校」が求められると指摘している。日本は初等中等教育学校の教職員総数に占める教員以外の専門スタッフの割合が18%であるというデータもあり、アメリカ44%、イギリス49%と比較して著しく低いことが示されている（文部科学省、2014）。この18%という数値は、養護教諭、事務職員、用務員等、学校で定着している教員以外の職種を含んだ数値であり、SCやSSWなど子どもの援助の専門家が占める割合はその中でも非常に低いことが推察される。つまり、学校の教職員が専門スタッフと協働して児童生徒の支援を行う経験が少ないこと、さらにSCやSSWといった複数の専門スタッフと同時に勤務する経験はなく、このことはこれまでに経験したことがない組織上の変化を学校現場にもたらすことになると考えられる。

一方、学校心理学では、学習面、心理・社会面、進路面、健康面における問題解決に向けて、複数の専門家がチームによる援助を行うことを援助チーム（石隈、1999）と呼び、この援助チームによって、子どもたちの問題状況に応じて、チームで援助することの重要性が従来から指摘されている。その指摘に基づき、学校心理学では、多くのチーム援助の研究がなされている。例えば、田村・石隈（2003）は、不登校支援において、SCがコーディネーター（以下、CO）の役割

を担い、担任・保護者・SCの三者のコア援助チームを組んだ事例を報告している。また、家近・石隈（2003）は、生徒指導上の問題に対し、SCが校内委員会であるコーディネーション委員会に入り、その専門性を活かした支援が行われたことを示している。しかしながら、これらの研究には、SSWは支援者としてまだ登場していない。SCとSSWが共に配置された学校において、SCとSSWの専門性がどのように活かされているのか、SCとSSWを配置した結果、学校でどのような支援が行われるようになったのか検討している研究はこれまでにほとんどなされていないと言える。

そこで、本研究では、SCがすでに配置されていた小学校に、SSWが配置された後、SSWがCOをサポートし、多職種連携を促進する校内システム構築を試みた実践を報告する。

## II. 方法

本研究は、田村・石隈（2003）や家近・石隈（2003）の研究方法を参照し、事例を複数提示することにより、構築された校内システムの有効性を検討する。校内システムの構築を試みたA小学校は、都市中心部近くにある一学年2～3学級で、全体で約20学級の規模の学校であり、配置事業の中で、初年度の配置校に選ばれCOが配置された。校長は前任校では中学校の校長であったが、SSW（第一著者）が配置された20XX年4月にA小学校へ異動してきた。SSWの実践期間は、20XX年4月～20XX+2年3月、週1日、学校に配置される勤務形態（配置型<sup>注1)</sup>と呼ばれる）であった。データは、2年間のSSWの記録、COの記録を基にしている。SSWは、米国でソーシャルワークの修士号を取得しており、米国で児童家庭福祉分野のソーシャルワーカーや教育現場のセラピストとしての勤務経験を有し、日本ではSC経験が約7年ある。COは、小学校教諭歴約30年の主幹教諭であり、担任の経験を長く持つ女性教員であるが、COは初めての担当であった。SCは約8年のSC経験を有し、週1日の非常勤勤務であった。校内組織として、教育相談部会が月1回行われていたが、ここにはSSWやSCは日

注1) 配置型SSWは、学校に配置され、校区の児童生徒の支援を行う形態である。派遣型SSWは、学校以外の施設（例として、教育委員会、教育相談センター等）に配置され、施設より、校区の児童生徒、学校、家庭、地域に派遣され支援を行う形態である（米川、2010）。

程の関係で参加しておらず、またケースが多く、実際の支援はCOが中心となって日々対応が求められる状況であった。そのため本論文では、COを中心とするシステムの構築を試みており、本論文はそこに焦点化するものである。なお、論文化にあたっては、当時の校長、CO、およびSCに研究の趣旨を説明し、個人を特定できない形で事例を掲載することに関して口頭で同意を得ている。

### Ⅲ. 結 果

SSWが配置された段階から、COとSSWの相互コンサルテーションによって、CO中心の校内システムがどのように構築されていったかというプロセスを、以下、4段階に分けて記述する。

#### 1. SSW導入時の準備

20XX年4月、A小学校にSSWが配置された。この年度に校長も新たに変わった。校長は元中学校籍で、その年に小学校の校長として赴任してきた。校長には、中学校における学年あるいは学校全体での組織的な動きができるような学校にしたいという考えがあった。COは、A小学校に異動して3年目であったが、COには、その年度に新たに抜擢された。COは、CO業務を担うため、授業時間は週12時間以内とされていた。

同年の4月に、新しくSSWが配置されることになったため、教育委員会にて事業説明が行われ、管理職とSSWが出席した。その時点で、SSWの一つの役割がCOのサポートであることが説明された。具体的に言えば、SSWはCOに対して、ケースをどのような社会資源につなげばよいか、校内支援体制をどのように構築していけばよいかを助言する役割を担うということであった。また、COについては、校内におけるケースのコーディネーションのキーパーソンの役割を担うという説明を受けた。

はじめに、SSWであった第一著者は、配置校で、校長とCOと打ち合わせを持った。その中で、学校アセスメントとして、A小学校の児童指導や支援の状況を把握した。そこからわかってきたことは、児童指導分野、特別支援教育分野の窓口が分かれていることや、児童指導、特別支援教育等が必要となるケースが、COに集約されておらず、校内で分散していた。また、COによると、教職員の多くがCOの仕事を十分に理解し

ていない様子で、担任が様々なケースを抱えて、個々に対応している状況であるという。そのため、担任や学年を中心に児童への対応を一通り行った後に、COが事後報告を受けることもあるという。また、教育相談部会については、学校全体で行うものが存在していなかった。そのため、教職員は所属していない他学年のことはよくわからない状況であった。

そこで、COが課題と感じている点について、SSWは、情報収集先をCOにすることを、校長とCOに提案した。そしてそのために、教職員にCOがどのような立場や役割なのかを伝える校内研修を行うことを提案し、COが研修を行うこととなった。この研修の中では、COの主な職務について説明し、COは、校内チーム支援体制の中心的役割であり、支援を必要とする児童の対応、保護者、地域、外部機関との連携を図る立場であることを伝えた。また、気になる案件はすぐにCOに情報を伝えることを全職員へ依頼した。そして、SSWについては、毎週学校に来ることになっていること、主な役割はCOをサポートすることであること、相談を受けることは可能だが、窓口はCOであるためCOを通すよう伝えた。

#### 2. COとSSWの相互コンサルテーションによる校内システムの構築

管理職の了解を得た上で、SSWとCO間では、集約されたケースの情報について、毎週SSWの勤務日に情報共有をし、ケースを誰に割り振るか、どの機関につながるかといった点を検討した。COがその役割に慣れ自身で判断できるようになるまで、SSWがCOの相談に乗りながら、振り分けを行うポイントを検討していった。その結果、図1のような、校内システムが構築された。まず、COが、校内の情報収集・インタビューを行い、アセスメントとケースの振り分けを行う。ケースを振り分けた後は、ケースの担当者が、支援を提供（インターベンション）し、COは担当者が行っている支援中のケースの進捗状況を把握（モニタリング）する。そして、ケースの進捗状況について評価（エバリュエーション）し、子どもの状況に顕著な改善が見られた場合には、終結（ターミネーション）するという流れを作った。また、ケースの進捗状況についての評価において、新たな支援の必要性が見出された場合や支援方法の見直しが必要な場合には、再度ア

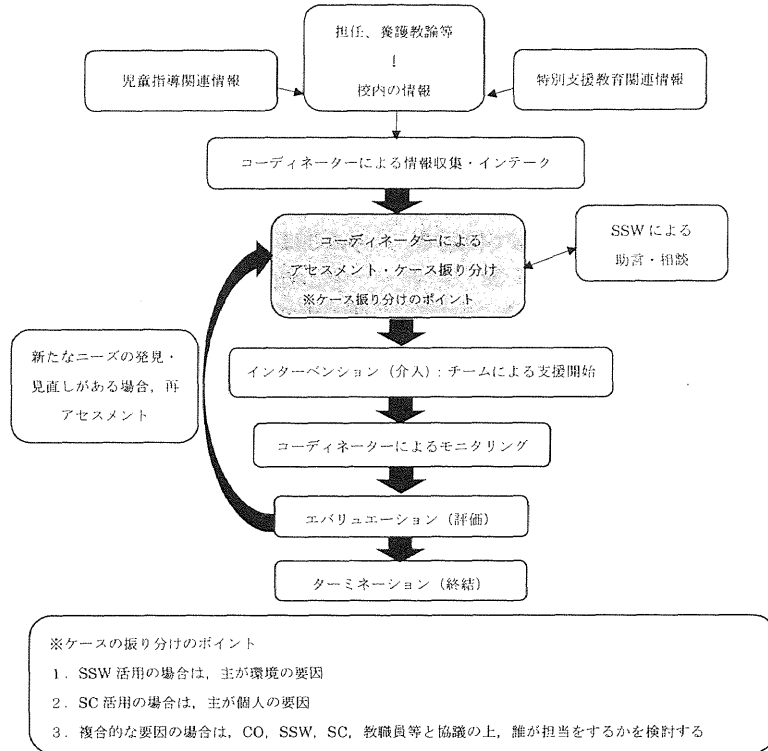


図1 コーディネーターを中心とする支援のプロセス

セスメントを行い、アセスメント・振り分け段階の再検討を行うこととした。

このような手続きは、一般的なソーシャルワークのケースワークのプロセス、つまり、ケースを受理した後、ケースのインターク（受理面接）を行い、ケースのアセスメント（事前評価）をする。そのアセスメントを基に、プランニング（支援計画の立案・作成）を行い、インターベンション（介入）をする。その後、インターベンションのエバリュエーション（再アセスメント・事後評価）を行い、ターミネーション（終結）するという流れ（岡安, 2004）と類似しているが、本研究における支援のプロセスでは、COによるアセスメント・ケースの振り分けが追加されており、これが学校における校内システムの運用において重要な点であった。ケースの振り分けのポイントは、以下の3点であった。第一に、子どもの問題状況が発生している要因として、主に家庭等の環境の影響が大きいと考えられる場合や、支援方法として校内支援体制の構築や社会資源である関係機関につなげ、連携を強化する必要がある場合は、SSWを活用する。特に、複数の

社会資源の活用を必要とするケースはここに含まれる。第二に、子どもの問題状況が発生している要因として、主に子どもの特性や心理的要因の影響が大きいと考えられる場合は、SCを活用する。第三に、これらの要因が複合的に関与していると考えられる場合は、CO, SSW, SC, 教職員で協議し、担当者を決定するというものである。

教職員への研修後は、教職員からCOに情報が集まるようになっていったが、SSWは、さらにCOからも教職員にアウトリーチ（積極的に出向いて働きかけること）することを促した。具体的には、電話で児童指導に關係する話をしてしている職員へCO自らが話しかけることや、保健室や校内を巡回し、気になる児童がいれば、その児童について養護教諭や担任にさらに話を聞くことなどを提案した。

### 3. 校内システムの運用—対応した事例の実際

COがケースの割り振りを行った後は、担当となった援助者が直接的にケースに関わる、あるいは間接的に教師や保護者のコンサルテーションを行った。SC

表1 校内システムの運用—対応した事例の概要

事例	主訴	支援につながるまでの動き		支援経過		支援の結果
		COにどのように情報が入ったか	COの振り分けポイント	主な校内支援者	活用した外部機関	
1	不登校	不登校児童リストに名前があった 担任がCOに相談した	家庭の要因	SSW, CO	役所(生活福祉課CW) 教育センター	不登校が解消された
2	虐待の疑い	本児にけががあり、担任、養護教諭、COが本児に話を聞いた	1.虐待の疑い 2.本児:発達のな特性、母:虐待の疑い	SSW, SC	児童相談所	本児の帰りしぶりがなくなった 本児のけがが見られなくなった
3	遅刻が多い	担任からCOに相談があった	家庭の要因	SSW	医療機関	本児の遅刻や欠席日数が減少した
4	虐待の疑い	養護教諭からCOに相談があった	母の気持ちへの寄り添い	養護教諭、SC	児童相談所(情報提供のみ)	保健室に来る回数が減少した 本児のけがが見られなくなった
5	不登校	不登校児童リストに名前があった 担任がCOに相談した	家庭養育の課題	CO, SSW	役所(児童家庭支援相談)	本児の欠席日数が減少した 授業妨害をしなくなった
6	不登校	不登校児童リストに名前があった	母子関係の課題	CO, 管理職	なし	本児の欠席日数が減少した
7	虐待の疑い	登校しなかったため、COが家庭訪問した	虐待	CO, SSW	児童相談所	児童相談所につながり、虐待を疑う状況が見られなくなった
8	発達障害 知的障害	特別支援教育対象リストに名前があった	外部機関の活用必要性	CO, SSW	児童相談所	教育センターにつながり、個別支援級に転籍した
9	発達障害 愛着障害 対教師暴力	保育園から申し送りがあった	校内支援体制の再構築、 機関連携の見直し	CO, SSW	療育センター 通級指導教室	学校行事に参加できるようになった

とSSWは、勤務日が異なったため、互いに顔を合わせる機会は少なかった。そのため、共通で関わるケースの連携に関しては、COがSSWとSCのそれぞれの勤務日に情報を共有する役割を担った。

以下、校内システムで対応した実際のケースをいくつか記述する。これらのケースは、A小学校において、SSWが配置されていた期間に、SSWおよびCOが継続的に関わったケースである。この他にも、単発でコンサルテーションを行うケースは複数あったが、今回は複数の専門家がどのようにケースに関わったかを示すため、外部機関との連携に要した時間を含めて、長期的かつ継続的に支援が必要であったケースを選択している。表1にはそれらのケース9事例について、主訴、支援につながるまでの動き(COにどのように情報が入ったか、COの振り分けのポイント)、支援経過(主な校内支援者、活用した外部機関)、支援の結果についてまとめた。これらのケースのうち、ケースにおける主な支援者(CO, SSW, SC)の組み合わせおよび援助形態(直接的支援、間接的支援)が異なるものについて、以下6事例報告し、CO, SSW, SCなどの専門性が各ケースにおいてどのように活用されたかを提示する。事例は倫理面に配慮し、児童の

性別、学年や個人を特定する情報については一部改変し、個人が特定できないように配慮している。

### (1)【事例1 小3女子 不登校】

#### 1) 支援スタート時の状況

①家族構成 実母(無職)、祖父(無職)、本児。

②事例概要 本児は、入学式直後から、断続的に長期間学校を欠席することがあった。学期が変わると登校するが、前兆がなく欠席し、年間の約半数にあたる100日以上欠席日数となっていた。そのため、不登校児童リストに名前があがっていた。登校すれば、数名の友人がいるので楽しく過ごす、学習面は大幅に遅れていた。家庭からの連絡帳には、欠席理由として「高熱のため」と書いてあり、これが2か月以上も続くことがあった。実母の連絡帳には文字の誤字脱字が多く見られた。両親が離婚し本児と実母は転居したが、実母は無職のため、世帯は生活保護の受給を開始した。

校長が実母と面接し、「進級に支障が出る」と伝えられると、それが登校刺激となり一時的に登校することがあった。また、体調不良という理由は、同級生が親子が週末外出していたのを見ていたため、本当に熱が続いていて体調不良かどうかわからなかった。担任は家

庭訪問を定期的に行い、本児が近所の児童と一緒に登校できるよう促したが、改善が見られなかった。

③支援につながるまでの動き 担任は、誰に支援を依頼すればよいか、COに相談した。COはこのケースは不登校の背景に本児および家庭的な要因があると判断し、SSWに支援依頼を行った。

## 2) 支援経過・成果

①COとSSWの取り組み COとSSWが家庭訪問に行ったが、会えないことも多々あった。また、実母の育児に対する意欲や養育力の面も懸念された。SSWから実母へ「発熱がずっと続いているのは心配なので、医療機関を受診できないか」、また、COは、「学校では別室登校などの配慮もできるだろう」と伝えたが、登校にはつながらず、その後は会えなくなった。

②外部機関の活用 役所の生活福祉課ケースワーカー(以下、生活福祉課CW)、教育センター、COとSSWは、ネグレクトの可能性もあり、現在家庭に関わっている生活福祉課CWと連携を図り、本児の状況を説明した。生活福祉課CWは家庭支援、実母の就労支援を含め、積極的にこの家庭と関わりたいと考えた。そこで、学校から役所に依頼し、役所と学校との連携を図るため、学期毎に機関連携ケース会議を行った。参加者は、生活福祉課CW、保健師(主に児童虐待を担当する保健師)、校長、CO、SSWであった。ケース会議の結果、学校はなかなか実母や本児の顔が見られない状況であったが、生活保護の支給日に役所へ親子で来ていることがわかったため、その日に合わせ、校長とCOが役所で待機し、偶然という形で、親子に会うことになった。

その後、毎月支給日に主にCOとSSWで、実母と役所にて、生活福祉課CWを交えて話をすることになった。生活福祉課CWから実母へ、不登校になっている原因を考えようと伝えた。これまでの学校側の見立てとして、本児に知的な遅れがあり、学習についていけないことも登校しぶりの要因となっていると考えられた。そこで、COは実母へ、学級種別判定や通級判定を行う教育センターを紹介した。予約当日、行けないということがないよう、COは途中まで親子に付き添った。約1か月後、知的障害の支援学級判定となった。実母子ともに、この結果をすぐには受け入れられず、転籍は小学3年生に上がるタイミングで行い、それまでは試行として支援学級を利用することと

した。

本児は、徐々に支援学級に溶け込み、学習の遅れも補うことができた。また、親子の希望もあり、実技教科は通常の学級で受けることにしたところ、ほぼ毎日登校できるようになった。一方、生活福祉課CWは、次の段階として、将来の自立を考え、療育手帳の取得を勧め、本児が手帳取得をするまでに至った。実母は、毎日短時間のアルバイトをすることになり、高齢の祖父にはデイケアを勧め、家族が社会資源につながった。

## (2)【事例2 小2男子 虐待の疑い】

### 1) 支援スタート時の状況

①家族構成 実父(会社員)、養母(育児休暇中)、本児、双子の妹(異母きょうだい)。

②事例概要 本児は、幼児期に両親が離婚しており、実父に引き取られている。そして、今年度よりA小学校に転入した。転校前の学校からA小学校には、「家に帰りたくないということが度々あり、母子関係が心配である」という申し送りがあった。転入して間もなく、本児のメガネが曲がっていたことがあり、担任が本児に聞いたところ、落として曲げてしまったということだった。これはのちに本児が養母からの暴力があったと話したことから、そのことが原因であることが判明した。

ある日、本児は頬にあざがある状態で登校した。担任、養護教諭、COが、本児から話を聞いたところ、最初は転んで顔をぶつけてしまったと話していたが、話を聞いていくうちに、本当は自分が言うことを聞かなかったのが、養母が頬をたたいたと話した。

③支援につながるまでの動き 1 担任、養護教諭、COは、虐待の疑いがあり、家庭の要因の強い案件と考え、SSWへ相談した。SSWはCOとともに、虐待事案であることを管理職へ報告し、校長が、児童相談所へ虐待の通告を行った。

### 2) 支援経過・成果

①学校の対応 学校から家庭に連絡し、父親が来校することになった。児童相談所の相談員が来校し、本児と父と話をした。今回は、一時保護には至らず、学校で本児を見守っていくことになった。さらに、今後、身体的なケガ等が認められれば、すぐに児童相談所が本児を保護するというのを父親に伝えた。

②養母による担任への相談 養母はこれまで困り感を

あまり表に出すことはなかったが、しばらくして担任に本児のことを相談したいと訴えてきたので、担任が養母の話の聴いた。

③支援につながるまでの動き 2 担任は、今後専門家への相談が必要だと思い、誰に関わってもらえばよいかCOに相談した。COは、本児自身にも発達的な特性があると考えたため、本児をSCへ、養母は虐待の疑いがあるので、SSWへつないだ。

④校内での支援・外部機関の薦め 本児への支援は、SCが行うこととし、本児の面接や授業観察を行った。SSWが養母と面談したところ、「何度も同じことを言わなくてはならない、本児の部屋は足の踏み場がない状態で、いつも怒ってはいくはならないのが辛い」と訴えたため、今回の件で関わった児童相談所へ相談することを薦めた。児童相談所は、養母へ本児の心理検査を薦め、本児は検査を受けることになった。SCは本児の学校の様子を観察し、本児の話の聴いていった。養母は児童相談所と心理検査の結果を踏まえ、本児の行動の理解を示すようになり、本児への声のかけ方などを学習した。その結果、本児の怪我や家に帰ることをしぶる様子が見られなくなった。

### (3)【事例3 小5男子 遅刻が多い】

#### 1) 支援スタート時の状況

①家族構成 父(会社員)、実母(専業主婦)、本児、妹(未就学児)。

②事例概要 本児は低学年より、ほぼ毎日、遅刻を繰り返していた。年間欠席日数は30日に満たないが、月に数日は欠席することがあった。本児は、学校に9時半頃に到着することが多く、遅いときには給食の直前に登校した。担任は、頻繁に遅刻することが心配であり、どうすれば改善できるかということの本児や実母に相談してきたが、全く変わる様子が見られなかった。妹の幼稚園の情報によると、妹も欠席が多いということだった。

本児は、非常に口数の少ない、物静かなタイプであった。友達が多いわけではないが、仲の良い友人は数名いる様子で、学習面でも特に問題はなかった。担任は、本児はいつも元気がない印象があると語っていた。

③支援につながるまでの動き 担任は、このケースについてCOへ相談した。COは、遅刻を繰り返す背景に何らかの家庭要因があるだろうと考え、SSWへつ

ないだ。

#### 2) 支援経過・成果

①SSWによる支援 実母とSSWが面談したところ、実母にも本児が遅刻してしまうことに困り感があった。朝、実母が起床できないため、子どもたちが寝坊していることがわかった。また、実母は「家事をすることが元々得意ではなく、洗濯は週一回のみで、食事の片づけが面倒なため、ほぼ毎日惣菜を買っていた」と話していた。

数回目の面談で、実母はSSWに数年前まで精神科に通院し、投薬を受けていたことを打ち明けた。実母は、予約をするのが面倒になり、自主的に通院を辞めてしまっていた。朝、子どもたちを送り出すのが精いっぱい、その後は昼寝をし、昼寝後に、夕飯の惣菜を買いに行く繰り返しであった。実母は、昼寝をするので、夜中の2、3時過ぎまで起きており、本児も起きていることがあるという。

②外部機関の再活用 実母に医療機関への再受診を薦めた。実母は再通院し、体調が安定してきた。ただ、実母は、家事は不得意であり、順序立てて進めることができないと訴えた。そこで、SSWとの面談の中で社会支援の課題として取り上げていくことにした。数か月後、本児の遅刻や欠席が減少していった。

### (4)【事例4 小4男子 虐待の疑い】

#### 1) 支援スタート時の状況

①家族構成 父(会社員、単身赴任中)、実母(会社員)、本児、弟(未就学児)。

②事例概要 本児は、保健室をよく利用する児童であった。あるとき、ふくらはぎ部分に内出血があり、保健室を訪れていた。養護教諭は、本児にどのように怪我したかを聞いたところ、階段で転んだということであった。また、その数週間後に同じようなあざがあったので、養護教諭は新しい怪我であると考え、本児に聞いたが同じ返答であった。この状況を養護教諭は不審に思ったため、管理職およびCOに報告した。

養護教諭は児童が最近、頻繁に保健室を訪れているため、家庭での様子を聞くために実母へ連絡した。実母は困ったような声で、父が単身赴任をしていて、仕事をしながら育児をすることに疲労感があると訴えた。養護教諭から実母に学校で話ができないか提案し、来校してもらい、話を聴いた。

③支援につながるまでの動き 養護教諭は、このケー

スについてCOへ相談した。COは、実母の気持ちに寄り添うことが必要であると考え、養護教諭にSCを実母に紹介することを提案した。

## 2) 支援経過・成果

①養護教諭、SCによる実母の支援・管理職と児童相談所の連携 養護教諭は、実母の困り感を傾聴した。また、子どもにどう関わればいいのかわからないという実母の主訴もあったため、実母にSCを紹介した。SCによる実母との数回の面談後、実母はどうやって本児を甘えさせていいかわからない、実母自身が愛情を受けて育ったわけではないと語った。SCの見立てによると、実母自身もこだわりが強いタイプであると考えられた。実母は甘えるという抽象的な意味や、具体的にどのような行動をとればいいのかわからないと訴えたため、SCは実母に具体的な行動の提案を行った。また、本児のあざは実母が叩いて作ったものだとわかったため、これは虐待にあたるということを伝えた。SCからCOへ実母の本児への暴力があったことが報告され、管理職を含めて協議し、管理職が児童相談所に通告した。

SCはその後1年以上、実母との面談を継続した。実母自身も最初は戸惑っていた育児について、徐々に自分でできることを考えるようになり、本児に向き合うことができるようになった。その後、本児が保健室を訪れる回数が減少した。

## (5)【事例5 小5男子 不登校】

### 1) 支援スタート時の状況

- ①家族構成 実母(会社員)、本児、妹(小学生)。  
 ②事例概要 本児は、小学2年時より、不登校(年間欠席30日以上)となる。本児の就学前、両親の離婚によりこの家庭はひとり親家庭となった。実母の仕事である夜間は、本児は妹と二人で過ごすか、実母の親類の家に預けられた。その親類宅では、行儀が悪いときや言うことを聞かないときは、長時間、正座をさせられることがあった。妹は朝から登校していたが、本児は遅刻し、登校しないときは教員が家まで迎えに行くこともあった。学校はこれまで実母と話してきたが、特に困っていない様子であった。授業中、本児は離席し、同級生の学習を邪魔することがあった。徐々に教室にいられる時間が少なくなり、担任だけではなく、COが本児の指導、対応にあたってきた。  
 ③校内での支援につながるまでの動き COは、本児

の不登校の背景に家庭の養育の課題があると判断し、SSWへケース支援に関するコンサルテーションを依頼した。

### 2) 支援経過・成果

①担任、COによる支援・外部機関の活用 担任、COから実母に、今の状況を続けていくと、中学校での生活面が心配であるということを伝え、専門家への相談を提案したが、実母は多忙を理由に断っていた。ある日、実母は思い立ったように学校に電話をしてきた。本児が全く話を聞かず、専門家にすぐに相談したいとのことであった。COは、当日別の学校の勤務であったSSWに電話で連絡し、どこを相談先にすればいいか相談し、SSWは役所の児童家庭相談を提案した。COから実母に役所での相談を薦め、実母はすぐに相談に行った。役所は家庭に対する支援が必要と判断し、家庭でのサービスを紹介したが、その後、実母は日中の仕事へ転職したため、家庭が少しずつ安定してきた。それにより、本児の欠席日数が減少し、教室で授業を妨害するような行動が見られなくなった。

## (6)【事例6 小5女子 不登校傾向】

### 1) 支援スタート時の状況

- ①家族構成 父(会社員)、実母(外国籍)、本児。  
 ②事例概要 本児は低学年より、休みがちであった。本児の体調不良および(実母の第一言語を話せる)医師がいる病院へ連れて行くことなどが、主な欠席理由であった。親子は、一日がかりで通院することが頻繁に見られた。その後、本児は、小5よりほぼ登校できなくなった。  
 ③支援につながるまでの動き COは母子関係の課題があると判断し、SCにケースの見立てや支援に関するコンサルテーションを依頼した。

### 2) 支援経過・成果

①担任、COによる支援 担任やCOは、実母にSCへの相談を打診したが、実母は困っていないと話し、相談を希望しなかった。このような状況を聞き、SCは見立てとして、実母が子どもに依存しているのではないかと、おそらく地域やコミュニティに実母自身の居場所もないため、共依存の状態にあることが考えられるということが伝えられた。学校は、個人面談に父親も呼ぶことにした。父は本児が不登校になっていることを知らず、登校させたいと協力的な様子であった。また、校長は、実母の居場所づくりのためや、実母が学



校にいる時間を設けることで実母と本児が安心できるように、実母に校内の花壇の世話をお願いした。実母は快諾し、定期的に学校に来ることになった。その後、徐々に本児の欠席が減少していった。

事例7～事例9は、事例5と援助者と援助形態が同様であり、SSWがCOを間接的（コンサルテーションの提供）に支援し、子どもや家庭が社会資源につながったケースである。

#### 4. 校内システムの見直し、評価、定着

この校内システムが定着していくにつれ、校内での支援につながるまでの動きが迅速になっていった。COには担任および他の職員からケースの情報が入るようになり、COが校内にあるほとんどのケースを把握できるようになった。不登校や特別支援教育対象となる児童のリストにあるケースに関しても、COを中心に手立てが検討されるようになった。COがケースアセスメントを行い、ケースの振り分けのポイントにそって、SCやSSWにケースを振り分けることで、SCやSSWの専門性が活かされるようになった。SCに振り分けたケースについては、SCの勤務日に面談が設定されるようになり、SSW配置当初に見られた本来SCの専門性の方が適しているケースを、SSWの勤務日でSSWがいるからという理由で、SSWに振り分けられるような状況は見られなくなった。この校内システムが動き出して、1年目にはこのような変化が見られた。一方で、2年目のスタート時に新たな教職員も多く赴任したため、年度始めにこの支援体制について再度周知する必要があった。新たに配属された職員も、この校内システムを活用すれば、一人で抱え込まずに対応することができることがわかると、COに相談するようになり、校内システムは維持された。

校内システムを運用する中で、COが別の対応や出張で不在な場合や、案件が同時に発生した場合など、一人のCOでは対応しきれない場面も見られた。そこで、管理職は、COのサポート役として、児童指導部の別の教員を割り当てた。そのことは、普段からその教員がCOとコミュニケーションをとることでCOの役割を知る機会にもなり、COの役割を学んでいくことにつながった。そして、学校内でCOの役割が果たせる教員が確保され、次年度以降もCOの役割が引き継がれた。

## IV. 考 察

本研究では、COを軸とする多職種連携を促進する校内システムが構築されていくプロセスについて、①SSW導入時の準備、②COとSSWの相互コンサルテーションによる校内システムの構築、③校内システムの運用、④校内システムの見直し、評価、定着の4段階で記述した。以下、本事例に見られる校内システム構築における各プロセスのポイントを考察し、構築された校内システムの有用性について検討する。

### 1. 校内システム構築のプロセスについて

第1段階のSSWの導入時の準備では、SSWは、学校アセスメントのため、校長やCOと話し合いの機会を設け、校長がどのような組織を目指したいのか、COがどのようなことを組織の課題に感じているのか、理解するように努めた。校長は、組織的に動ける学校にしたいという思いがあり、COは情報が散在していると感じていた。SSWは、COが情報の集約先となり、ケースを振り分ける役割を担うことを提案し、このことを職員全体に研修を通して周知した。この段階で重要であったことは、校長が児童対応を組織で行いたいというビジョンを持っていたこと、COも情報が集約されていないことに関して問題意識を持っていたこと、そしてSSWが米国の学校での勤務経験があり校内のケースを誰がどのように対応するか定まっている校内システムの下で勤務した経験があり、校内システムに関する明確なイメージを持っていたことがある<sup>注2)</sup>。管理職、COとの話し合いの中で、SSWが持っていた校内システムに関するイメージを共有することができ、校内研修を行い全教員でそれを共有できたことが有効であったと考える。このことは、教育相

注2) 米国の多職種連携の実践について、岡安(2006)や鳥田(2016)の報告がある。岡安(2006)は、米国ハワイ州での実践を紹介し、スチューデントサービスコーディネーター(以下、SSC)を中心に、ガイダンスカウンセラー、スクールサイコロジスト、SSW等の多職種の専門家によって支援が行われていることを報告している。鳥田(2016)は、米国の小学校の実践事例を報告し、学校にスクールサイコロジスト、スクールナース(養護教諭)、言語聴覚士、作業療法士などの専門家が配置されており、多職種連携が行われていると報告している。SSCのようなコーディネーターがいる場合とない場合があるが、基本的に児童生徒の支援は複数の専門スタッフによる分業で行われている。

談のシステムを構築する上で、職員研修を行い全教員で共通理解をはかったことが1つのターニングポイントになったと相樂・石隈(2005)が指摘している点とも共通する。校内研修を行い、目的意識やビジョンを共有することは、新しい取り組みを行う際に、重要なステップと考える。

第2段階のCOとSSWの相互コンサルテーションによる校内システムの構築は、第1段階で共有したイメージを具現化する段階と言える。毎週、ケースに関して、COとSSWが話し合いをもち、どのように対応するか、どこにつなげるかを話し合うことで、図1の支援のプロセスを共に確認することができた。振り分けのポイントも、すべてのケースをSC、SSWに割り振るのではなく、要因が複合的に関与していると考えられる場合は、CO、SSW、SC、教職員で協議し、担当者を決定することでケースに応じて柔軟な対応が可能になっていた。もう1つ、この段階で重要であった点は、教職員に情報をCOに伝えるように依頼することに加えて、COから教職員に積極的にアウトリーチしたことである。教員が人に援助を求める傾向には個人差があることが示されており(田村・石隈, 2002)、担任によっては援助を求めることが苦手な場合や、忙しさのあまり報告が後回しになってしまうことが考えられる。そのようなときに、CO側からアプローチすることで、情報の一元化がさらにはかられたことは、このシステムの維持・改善にとって重要な要素であったと考える。

第3段階の校内システムの運用について考察する。まず、COにどのように情報が入ったかという点では、担任からCOに相談があったケース、養護教諭からCOに相談があったケース、不登校児童リストに名前が挙がっていたケース、特別支援教育が必要な児童リストに名前が挙がっていたケース、保育園からの申し送りがあったケースが見られた。このことは、校内の支援を要する児童の情報が、多様な方法でCOに届くようになっていたことを示している。また、その情報を基に、COがケースの振り分け作業をし、SSWとCOで共に関わるケース、SSWとSCで関わるケース、SSWが単独で関わるケース、養護教諭とSCで関わるケースなど校内の多様な資源が活用され、担任とともにケースにあたっていたことが示された。SSWは主にCOの外部機関への活用方法や校内のシステムの構

築を担当し、SCは児童や保護者に寄り添うケースを中心に担当していたため、お互いの専門性が生かされていたと考える。また、外部機関も、役所(生活福祉課CW)、教育センター、児童相談所、医療機関など多様な機関と連携がはかられていた。このことは、この実践で構築されたCOを中心とする校内システムにより、校内における各専門性をもつ援助職や外部の援助資源の活用が促進されたと考えられる。

また、現在学校に新たに配置されつつあるSSWの専門性も、今回の校内システムでより有効に活用されていたと考えられる。これまでも、学校では児童虐待の疑いがあるケースについては、児童相談所との連携が図られている。そこに、新たに連携先の外部機関の特徴の理解に関する専門性や各専門機関との連携の豊富な経験を持つSSWが加わることで、役所の生活福祉課CWと連携することや、実母を医療機関につなげることなどの、外部機関へのつながりが強化されたとと言える。このことは、SSWの専門性が生かされた支援と言える。山下(2003)は、SSWは、児童生徒への直接支援のみならず、人と人、人とシステム間の調整、介入、および連携という機能を重視することを指摘している。また、野田(2008)も、SSWの役割の中心は、“つなぐ”ということであると述べている。

最後に、第4段階の校内システムの見直し、評価、定着では、教職員の転出入がある年度の変わり目とCOに業務が集中する状況をどうするかということがポイントであった。前者については、2年目のスタート時に再度このシステムについて周知する機会をもったこと、また新たに配属された教員に、このシステムの良い面を体験してもらうことがポイントであったと考える。後者については、COを支える体制が重要であったと考える。SSWが毎週この学校で勤務し、COが対応に苦慮するケースや、COの動き方について疑問があれば、すぐに相談ができる体制が築かれていた。前述のようにSSWの学校への派遣には、配置型と派遣型があるが、今回の実践ではSSWが配置型であったため、校内の課題を把握し、システムの構築に関わることもできたと考えられる。これは、同じ学校コミュニティの一員として学校の状況がわかっている配置型のメリットとも言えよう。

また、ケース数が増加しCOが対応に苦慮している状況では、管理職がサポート教員を割り当て、COを

支えた面も大きかった。学校の中で児童生徒の支援の中核を担うCOの役割の重要性が指摘され、COのコーディネーション行動に関する研究などが行われている一方で（瀬戸・石隈, 2002, 2003）、COの“役割過重”がCOの役割ストレスに影響を与えることも示されている（長谷部・阿部・中村, 2012）。COの“役割過重”を緩和するバックアップ体制が、システム維持には欠かせない。

## 2. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界と今後の課題を、以下2点述べる。第一に、本研究は、中学校から小学校に異動してきた管理職の方針、COの教員としての豊富な経験やネットワークの良さ、そしてCOに任命され通常の授業負担が軽減されていること、SSWのこれまでの実践経験と校内システムの明確なイメージという要因が重なって、校内システムの構築が進んだ事例である。このような校内システムが、別の学校でも適用可能かどうかシステムの汎用性について、さらなる研究が必要である。また、今回の校内システムの構築プロセス全体において、管理職やCOのリーダーシップの影響が大きいことが表れていた。管理職やCOのリーダーシップが学校の校内システムに及ぼす影響に関する研究も今後さらに必要であろう。

第二に、この研究は、SSWとCOの2年間の記録をデータとしているが、管理職、他の教職員、養護教諭、SCの視点での検討はできていない。今回は、このシステムの関係者全員から、このシステムや各ケースについてどのように感じたかという点は聞き取れていない。多職種連携のメリット・デメリット、デメリットをどう緩和していけるかといった視点での研究が、今後さらに必要であると考えられる。

## 引用文献

- 長谷部慶章・阿部博子・中村真理 2012 小・中学校における特別支援コーディネーターの役割ストレスに関連する要因 特殊教育学研究, 49, 457-467.
- 家近早苗・石隈利紀 2003 中学校における援助サービスのコーディネーション委員会に関する研究—中学校の実践をとおして— 教育心理学研究, 51, 230-238.
- 石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠心書房
- 厚生労働省 2016 平成27年度児童相談所での児童虐待相談対応件数(速報値) URL <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000132381.html> (2017年9月29日閲覧)
- 文部科学省 2009a スクールカウンセラーについて URL from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingichousa/shotou/066/gaiyou/attach/1369846.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingichousa/shotou/066/gaiyou/attach/1369846.html) (2017年6月9日閲覧)
- 文部科学省 2009b スクールソーシャルワーカー活用事業 URL [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/046/shiryo/attach/1376332.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/046/shiryo/attach/1376332.htm) (2017年6月9日閲覧)
- 文部科学省 2014 チーム学校関連資料 URL [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2014/12/15/1354014\\_6.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryo/_icsFiles/afieldfile/2014/12/15/1354014_6.pdf) (2018年7月5日閲覧)
- 文部科学省 2016 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)【骨子】 URL [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1366271.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1366271.html) (2017年6月9日閲覧)
- 文部科学省 2017 平成28年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査 URL [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/10/\\_icsFiles/afieldfile/2017/10/26/1397646\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/10/_icsFiles/afieldfile/2017/10/26/1397646_001.pdf) (2018年7月5日閲覧)
- 内閣府 2014 平成27年度版子ども・若者白書(全体版)第3節子どもの貧困 URL [http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h27honpen/b1\\_03\\_03.html](http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h27honpen/b1_03_03.html) (2017年9月29日閲覧)
- 野田正人 2008 学校ソーシャルワークの専門的基盤と援助技術 スクールソーシャルワーカー養成テキスト 日本学校ソーシャルワーク学会(編)中央法規 pp.41-140
- 岡安朋子 2004 社会福祉援助技術 鈴木俊彦・小倉常明(編)いちばんはじめの社会福祉 樹村房 pp.32-39.
- 岡安朋子 2006 教育現場における専門家の連携を用いた生徒援助—米国ハワイ州での実践を通して— 子ども家庭福祉学, 5, 13-21.

- 相楽直子・石隈利紀 2005 教育相談のシステム構築と援助サービスに関する研究—A 中学校の実践を通して— 教育心理学研究, 53, 579-590.
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 2002 高校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力及び権限の研究—スクールカウンセラーの配置校を対象として— 教育心理学研究, 50, 204-214.
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 2003 中学校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力及び権限の研究—スクールカウンセラーの配置校を対象として— 教育心理学研究, 51, 378-389.
- 島田直子 2016 米国小学校における学校心理士の実践—潜在的なニーズに支援を届けるための活動の考察— 学校心理士会年報, 9, 61-72.
- 田村節子・石隈利紀 2003 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開—援助者としての保護者に焦点をあてて— 教育心理学研究, 51, 328-338.
- 田村修一・石隈利紀 2002 中学校教師の被援助志向性と自尊感情の関連 教育心理学研究, 50, 291-300.
- 山下英三郎 2003 福祉分野の子ども問題への取り組み 日本スクールソーシャルワーク協会(編) スクールソーシャルワーカー—学校における新たな子ども支援システム— 学苑社 pp.53-72.
- 米川和雄 2010 ソーシャルワークの価値とスクールソーシャルワーカーの意義 スクールソーシャルワーク実習・演習テキスト 北大路書房 pp.1-22.

### A Case Study of Constructing an In-School System to Promote Multidisciplinary Collaboration —Focusing on Collaboration of Coordinator, School Counselor, and School Social Worker—

Tomoko OKAYASU (*Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba*)

Junko IIDA (*University of Tsukuba*)

In this study, we described the process of constructing an in-school system which promotes multidisciplinary collaboration by the collaborative effort of a coordinator and a school social worker (SSW) in one elementary school after SSW was placed in the school. As the process of constructing the in-school system, there were four stages: (1) preparing for placing SSW, (2) constructing an in-school system by mutual consultation between coordinator and SSW, (3) operating the in-school system, and (4) reviewing, evaluating, and fixing the in-school system. To illustrate the in-school system during the operation stage, we presented several cases we dealt with using the in-school system and examined its usefulness. Important features of the in-school system and future research direction were discussed.

**Key words:** in-school system, coordinator, team support, multidisciplinary collaboration, school psychology

(2018年8月13日受稿：2018年10月14日受理)