

特別支援教育教員の放課後等デイサービスとの連携 - 質問紙調査を用いて -

吉岡 恒生

特別支援教育講座

Liaison with After School Day Service by Special Needs Education Teachers: By Using Questionnaire

Tsuneo YOSHIOKA

Department of Special Needs Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

I. 問題と目的

平成24年4月、放課後等デイサービスが児童福祉法に位置づけられてから7年半が過ぎようとしている。この間、特別支援学校の時間割終了後の光景は一変した。

6年間の産休・育休後、平成31年4月に復職した特別支援学校の教員は、以下のように振り返る。「復帰しませんでしたのは、毎日のようにデイサービスを使って帰る子どもたちの姿があったことです。以前は空いている席もないくらいのスクールバスに子ども達を乗せ、手を振って見送っていました。今では、ほとんど乗っていないスクールバスに数人の先生方が手を振り、あとは支援員さん達に子ども達の様子を伝え引き渡している担任の先生方の姿。仕事を休んでいる間に世の中は変わったのだなあと4月から焦っていました。」(令和元年夏認定講習の感想レポートより)

創設当初の平成24年4月51,678人だった利用者数は、平成31年4月には221,221人と実に4倍以上に増えている。(厚生労働省、2019)¹⁾

筆者は平成4年10月から臨床心理士として大学の発達支援相談室で知的障害児・発達障害児の発達相談(主として週1回の遊戯療法を学生・院生が担当、筆者は随時保護者カウンセリングを担当)を担ってきた。最初の頃は放課後に相談室の他には行き場の少ない子どもたちの来室が多かったが、現在担当している子どもたちのほとんどが放課後等デイサービスも存分に利用している。放課後等デイサービス、大学の相談室、その他の習い事も含めると平日の週5日何らかの形で放課後の予定が埋まっている子どももいる。四半世紀前、障害児の放課後の居場所の少なさを嘆いていた筆者としても隔世の感があり、放課後等デイサービスの拡充

は全般的には歓迎すべきことと感じている。

児童福祉法第6条の2の2第4項の規定によれば、放課後等デイサービスとは「学校に就学している障害児に、授業の終了後又は休業日に、生活能力の向上のために必要な訓練、社会との交流の促進その他の便宜を供与すること」である。「学校に就学している障害児」を対象とする以上、放課後等デイサービスと学校の連携は自然な流れである。

実際、放課後等デイサービスが創設された平成24年4月、『児童福祉法等の改正による教育と福祉の連携の一層の推進について(事務連絡)』が、厚生労働省と文部科学省から共同提出され、「放課後等デイサービスの利用は、学校教育との時間的な連続性があることから、特別支援学校等における教育課程と放課後等デイサービス事業所における支援内容との一貫性を確保するとともにそれぞれの役割分担が重要です。個々の障害児のニーズを踏まえた放課後等の過ごし方について、特別支援学校等と放課後等デイサービス事業所、保護者等との間で十分に協議するなど必要な連携を図るようお願いします。」と明記されている。

平成27年4月、厚生労働省は「放課後等デイサービスガイドライン」²⁾を定め、その中で「放課後等デイサービス事業所と学校との具体的な連携方法」について記した。また同時期に、文部科学省は厚生労働省からの依頼を受けて、「『放課後等デイサービスガイドライン』にかかる普及啓発の推進について(協力依頼)において、関係教育機関に連携についての周知を促している。

さらに平成30年5月、文部科学省・厚生労働省共同で「教育と福祉の一層の連携等の推進について(通知)」が提出された。そこでは、両省による家庭と教育と福

社の連携「トライアングル」プロジェクトの成果が報告されている。また、教育と福祉の連携を推進するための方策について、「教育委員会と福祉部局、学校と障害児通所支援事業所等との関係構築の『場』の設置」「学校の教職員等への障害のある子供に係る福祉制度の周知」「学校と障害児通所支援事業所等との連携の強化」が提言されている。

放課後等デイサービス創設から6年、「連携の一層の推進」が再度唱えられたということは、教育と福祉の連携の必要性が高まるものの、十分な連携が進まない現状への危機感のあらわれと考えられる。その例として、前記通知には、「小・中学校から放課後等デイサービス事業所への送迎時において、放課後等デイサービスについての教職員の理解が深まっていないために、対象児童生徒の学校における様子などの情報提供をはじめとする学校の協力が得られにくいことがある」などの問題点が挙げられている。

村山（2016）³⁾では、放課後等デイサービス事業所の児童発達支援管理責任者を対象に、事業所と学校（特別支援学校と通常学校）の連携の取り組みについて調査している。そこでは、連携の方法として「学校への送迎時に教師と子どもの様子等について話をする」などは高い割合（特別支援学校79%、通常学校66%）を示しているものの、「定期的に学校との話し合いの機会を持つ」などは低い割合（特別支援学校34%、通常学校27%）にとどまっている。

また丸山（2018）⁴⁾は、放課後等デイサービスと学校との連携の課題として、主として放課後等デイサービスへの調査をもとに、①教員の意識の向上②連携のための時間の確保③「顔の見える関係」の構築④事業所間の連携⑤営利的な事業所の増加⑥子どもと家族の諸困難への対応⑦役割分担等を挙げている。

それでは、一方の、障害のある子の日中を預かる学校の教員から見た、放課後等デイサービスに対する連携への意識はどうなのであろうか。新たに通知がなされ、学校組織としては、特別支援教育コーディネーター等を中心として、徐々に連携の強化へと舵を切っているものと思われる。ところが、子ども達を担任する個々の教員の意識が変わらなければ、具体的な連携は進んでいかないのではないかと。

そこで筆者は、特別支援学校教諭免許状取得のための認定講習（2日間）を担当するなかで、特別支援教育に携わる個々の教員の放課後等デイサービススタッフとの連携の実態について、連携の有無、連携の内容、具体的な事例の様相等を尋ねることを通して調査することとした（1日目）。

また、その結果得られた傾向を調査対象に伝え、それらに関連して再度意見を求める（2日目）ことによって、連携の実態とその背景について対話的に検討していくこととした。

II. 方法

1. 対象

令和元年度夏休みに2日間実施した特別支援学校教諭免許状取得のための認定講習を受講した教員59名

2. 調査方法

講習において「特別支援教育における関係機関との連携」について説明した後、1日目の最後に「放課後等デイサービスとの連携についてのアンケート」を実施した。「アンケートは無記名であり、記述される内容が認定講習の単位認定に影響することは一切」ないこと、また、アンケート結果を2日目の講習、学会シンポジウムの話題提供、研究論文の執筆に利用すること、アンケートへの協力は任意であることを断った上で実施した。

2日目には、アンケート結果の概要を受講者に説明し、筆者が注目した調査結果2点（IV章、V章参照）について、講習最後の感想レポートにて受講者に意見を求めた。

3. 1日目のアンケートの調査項目

- ①現在の勤務校の種別、担当学級
- ②教職歴（10年区切り）
- ③放課後等デイサービスとの連携の有無
（「担任を受け持ったことがない」の選択項目もあり）
- ④（連携ありの場合）その内容9項目の経験の有無（項目は前記「放課後等デイサービスガイドライン」2）を参考に作成した。）
- ⑤印象に残っている連携の具体例（自由記述）
- ⑥⑤の連携が役に立ったかどうか（「とても役に立った」「役に立った」「あまり役に立たなかった」の3択）
- ⑦⑥の理由（連携の効果と課題・自由記述）
- ⑧（連携なしの場合）その理由8項目の適否

III. アンケート結果

受講者59名全員が無記名アンケートに協力した。このアンケートでは、「担任する障害のある子を指導する上で」と限定をつけている。それゆえ、初任から日が浅くまだ担任を受け持ったことのない教員9名と通常の学級の経験のみで放課後等デイサービスを利用する障害児を担任したことのない教員2名（上記II章3. ①～③のアンケート項目で判断）を除いた48名について結果をまとめた。

1. 現在の勤務校の種別、担当学級

特別支援学校38名（知的障害19名、肢体不自由13名、聴覚障害5名、視覚障害1名）、小学校9名（通常の学級2名、特別支援学級5名、通級指導2名）、中学

校1名（特別支援学級1名）

上記のように、今回の調査における、放課後等デイサービスを利用する障害児の「担任をしたことのある」回答者の約8割が特別支援学校教員である。なお、愛知県では、特別支援学校は原則として障害種別に分かれているが、転勤は障害種間で頻繁に行われる。また特別支援学校と小・中・高等学校の間で人事交流が行われることがあり、回答者の中には、現在は特別支援学校教員であるが、過去に小学校で特別支援学級を担当していた者が少なくとも3名いた（Ⅱ章3. ⑤～⑦の具体例の提示により判明）。

2. 教職歴

（0年～10年）22名、（11年～20年）14名、（21年～30年）11名、（31年以上）1名。

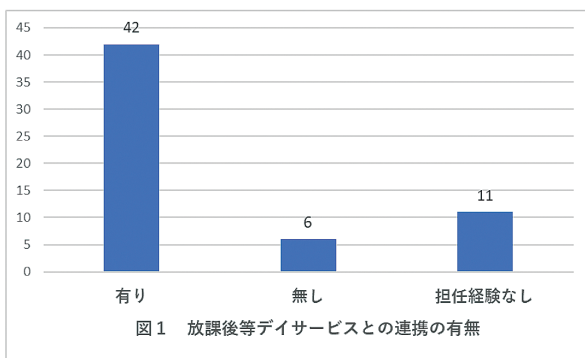
障害児の「担任を受け持ったことのない」回答者を除いても、回答者の半数近くが教職歴0年～10年の若い教員である。これは、認定講習の目的が特別支援学校教諭免許状の取得であることを考えれば当然のことであろう。教職歴11年以上の回答者は、二種免許状を一種に上進するための受講者、あるいは中央教育審議会（2015）⁵⁾の答申における「教育職員免許法附則第16項の廃止も見据え、平成32年度までの間に、おおむね全ての特別支援学校の教員が免許状を所持することを目指し、国が必要な支援を行うことが適当である。」との文言を踏まえ、二種免許状取得への内外の圧力のもと受講している者と考えられる。

3. 放課後等デイサービスとの連携の有無（図1）

連携の経験あり 42名

連携の経験なし 6名

「担任を受け持ったことがない」回答者11名を除くと、87.5%の回答者が連携の経験があると回答している。

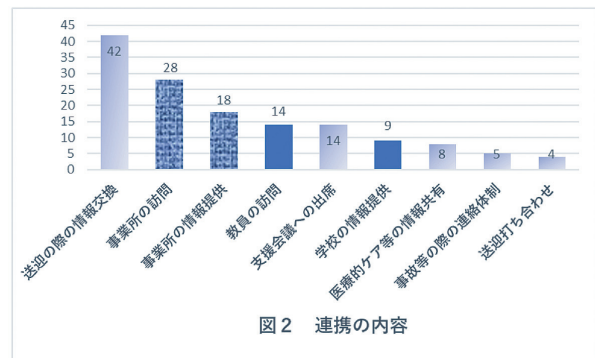


4. 連携の内容（複数回答可、「あてはまる」と回答した者が多い順、図2）

- ①事業所スタッフが送迎のため来校する際に子どもの様子等について話す。 42名（全員）
- ②学校での子どもの様子を見に来校した事業所スタッ

フと話をする。（学校行事等） 28名

- ③事業所スタッフから放課後等デイサービス計画に関わる情報提供を受ける。 18名
- ④長期休暇等を利用してあなた自身がデイサービスで子どもの様子を見学する。 14名
- ⑤担任する子どもに関わる支援会議に出席する。（サービス担当者会議など） 14名
- ⑥事業所スタッフへ個別の教育支援計画に関わる情報を提供する。 9名
- ⑦医療的ケアの情報や、気になることがあった場合の情報等を、連絡ノート等を通して事業所との間で共有する。 8名
- ⑧下校時のトラブルや子どもの病気・事故の際の連絡体制について、事前に打ち合わせする。 5名
- ⑨送迎リストの作成や送迎時のルールについて事業所スタッフと打ち合わせをする。 4名



放課後等デイサービスと「連携したことがある」と回答した者全員が、送迎時の情報交換を行っていた。②はデイサービススタッフが学校を（28名）、④は学校教員がデイサービスを（14名）訪問することによる連携であるが、連携先を知るための訪問については、デイサービススタッフのほうが学校教員よりも頻度が高いことがわかる。また、③と⑥は、お互いの支援計画をめぐる情報提供であるが、こちらもデイサービススタッフから学校への情報提供のほうが多いことがわかる。そして「連携したことがある」と回答した者の3分の1（14名）が、「支援会議に出席」していた。⑦の「医療的ケア等の情報共有」について回答した者は、肢体不自由特別支援学校教員に多かった（8名中5名）。⑧の「事故等の際の連絡体制」（5名）や⑨の「送迎についての打ち合わせ」（4名）について回答した者は比較的少なかったが、これらは教員個人間の連携課題ではなく、学校とデイサービスという組織同士の連携課題と言えるかもしれない。

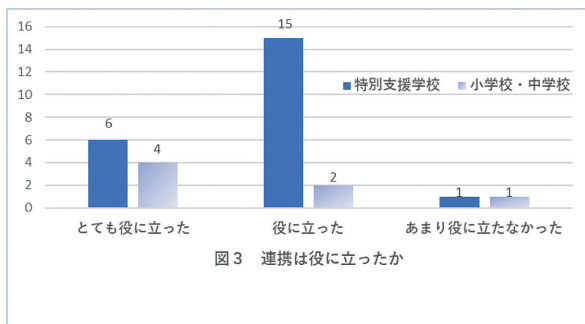
5. 印象に残っている連携の具体例

具体例の提示29件

- うち「とても役に立った事例」 10件
- 「役に立った事例」 17件

「あまり役に立たなかった事例」 2件

「とても役に立った事例」10件のうち、6件が特別支援学校教員、4件が小・中学校教員の事例であった。さらに詳しく事例を見ると、特別支援学校教員が提示した事例のうち1件が小学校特別支援学級担当時、1件が中学校特別支援学級担当時に経験した事例であった。連携を経験した回答者の8割が特別支援学校勤務であることを考えると、小中学校特別支援学級教員のほうが、特別支援学校教員よりも、高い割合で「とても役に立った事例」を経験していると言える。「役に立った事例」は15件が特別支援学校、小学校・中学校が1件ずつであった。「あまり役に立たなかった事例」は特別支援学校が1件、小学校通常の学級が1件であった。



6. 「連携の経験がない」理由

6名のうち、「機会がなかった」と回答した者が5名、うち聴覚特別支援学校3名、視覚特別支援学校1名、知的特別支援学校1名であった。回答者5名中3名が「機会がなかった」と回答した聴覚特別支援学校に関しては、講習後の感想レポートにある「私はこれまで聾学校の通常学級を担当していて、放課後等デイサービスとの関わりはほとんどなかった」「本校でも重複学級の生徒は利用している」などの記述が、その理由を説明している。残りの1名の知的特別支援学校教員は、「連携の必要性を感じない」「多忙で時間が取れない」と回答した。

IV. 放課後等デイサービスのほうが学校よりも連携に積極的な理由

前章4. に示した、「互いの職場訪問および支援計画の情報提供について、放課後等デイサービスのほうが学校よりも頻度が高い」というアンケート結果について、二日目の講習で受講者に報告したうえで、その理由について講習最後に課した感想レポート(記名式)で意見を求めた。「理由についてご意見のある方は」という前提であったが、22名から38件の意見が寄せられた。38件を内容別に分類したところ、多い順に、「放課後等デイサービスに対する不信感」(9件)、「学

校における個人情報保護の厳格さ」(7件)、「送迎時のあわたししさ」(5件)、「放課後等デイサービスに対する教員側の理解の乏しさ」(4件)、教員の多忙感(4件)、その他(5件)となった。以下、それぞれの項目について教員側からの見解を紹介していく。

1. 放課後等デイサービスに対する不信感

教育と福祉の連携が望まれるものの、学校から見ればデイサービスは後発の業種であり、ともすると軽視されるあるいは不信感を向けられがちな対象となる。このことについては、すでに丸山(2011)⁶⁾が、放課後等デイサービス導入以前ではあるが、「学校の側に放課後・休日の活動を軽視する傾向がある」と考える事業所が4割近くに及んでいるとの調査結果を公表している。そうした意識は、以下のような教員の見解として表現される。(教員の見解の多くは敬体で表記されていたが、文体を統一して読みやすくするため、すべて常体に修正した。)

- ・連携の対象と捉える意識が学校側に乏しい。各々の事業所が小さく、職員の資格・身分・専門性が明らかでない。また、窓口が決まっていないことから、あまり子どもたちの生活の重要な部分を担っていただいているという意識が乏しい。(肢体特別支援学校)
- ・放課後等デイサービスの個別の計画や活動に疑問を持つことが多い。子どもたちは学校にいなかでいるような学習をし、目いっぱい頑張っているのに、下校後ほっとするどころか夕方まで集団生活をする。仕事をしている私たちと同じように長い時間頑張るのが果たして適切なのかと思う。小学校低学年から帰宅は6時半という利用の仕方では、学校でも課題を頑張った上で事業所でも課題があり、塾通いのように見えてしまう、というネガティブな見方も教員の中に多く、連携に消極的になるのかと思う。(知的特別支援学校)
- ・事業所で無断外出があった、お迎えの時間に遅れがあったなど、事業所側のミスも多々あり、管理は大丈夫かと心配になる面も一部ある(非常に整っていて、指導が参考になる事業所ももちろんある)。すると、事業所は事業所でしっかりやってもらえばよいという思いになる。事業所のほうに踏み込み過ぎないという風潮もあるように思う。学校がこうしていますというのが押し付けにならないか、相互批判にならないかなどと心配すると、情報提供を控えようかとも思う。(知的特別支援学校)
- ・知らず知らずのうちに、「学校はデイサービスよりも立場が上だから、困ったら聞きにすればよい」という教師の傲慢が生まれているのではないか。デイサービスは学校後の余暇を過ごす場所だから・・・とあってしまっていたように感じる。(知的特別支援学校)

2. 学校における個人情報保護の厳格さ

2003年に個人情報保護法が成立して以来、個人情報の流出をめぐる事件が世間をにぎわせ、教育現場では個人情報の開示に慎重になっていると聞く。ひとたび事案が生じると、公立学校は民間事業所よりも叩かれやすい立場にある。また、連携の強化と個人情報保護はしばしば二律背反的状况をもたらす。

- ・学校と事業所の間では個人情報の扱いに差が感じられる。学校はあくまで児童生徒の個人情報を外に出さないことに気を遣うが、事業所はそこまでではないように感じられる。いくら連携が求められているとはいえ、子どもの体調面以外の個人情報は保護者を通じてしかやり取りしないというのが校内でのルールであり考え方である。(肢体特別支援学校)
- ・個人情報を絶対にもらしてはならないという今の学校の風潮のなかで、他の機関に何か子どもたちのことを相談することは難しいのではないかと思う。デイサービスの人に話す前にまず保護者の許可を得なければならないという思いから、デイサービスへの働きかけは自然と少なくなってしまう。(知的特別支援学校)

3. 送迎時のあわただしさ

この項目はとりわけ特別支援学校に当てはまることで、次章の「特別支援学校と特別支援学級の違い」にも通じる理由である。

- ・放課後等デイサービスは毎日のように特別支援学校周辺の道路を麻痺させている。本当はもっと話したいことがあっても、最低限の情報伝達で毎日終わらせてしまっていて、心苦しい。引き渡し後、道路を早急に回復させねばならず、一方では校内の会議が待っている。(知的特別支援学校)
 - ・スクールバス発車後に校内に入ってくる事業所の車は数十台である。クラスの生徒全員が事業所を利用する場合は、手分けしても一人の教員が3~4人の生徒を担当することになる。事業所の方も何人も生徒を車に乗せなければならない、どうしても伝えておいたほうがよい情報(体調・パニックなど)のみ手短かに伝えるようにしている。(知的特別支援学校)
- これらは、「学校からよりも放課後等デイサービスからのほうが連携の頻度が高い理由」として挙げられたものであるが、「学校からの連携の頻度が低い理由」にはなり得ても、「放課後等デイサービスからの連携の頻度が高い理由」としては妥当ではないように思える。なぜなら、送迎時のあわただしさは、デイサービス側から見ても同様だからである。しかし、連携をばむ要因としては重要なものであろう。

4. デイサービスに対する教員側の理解の乏しさ

認定講習等で教員の研修を担当する筆者自身、2012年の「教育と福祉の連携についての事務連絡」が、7年半を経過した今でも個々の教員に浸透していないと感じることが多い。

- ・特別支援学級の担任は1年ごとになってしまうことも多く、初めて特別支援学級を担当する教員も少なくないので、「放課後等デイサービスとは何か」など、わかっていないことが多いのではないかと。(小学校特別支援学級)
- ・「時間的な連続性があることから、一貫性を確保するとともに、役割分担が必要」との通達を知らなかった。引き渡しは限られた時間なので、そのときの情報交換なくして学校で頑張らなくてはとも思っていた。頼ってはいけないと思っていた。(知的特別支援学校)

5. 教員の多忙感

公立学校教員の長時間労働問題(働き方改革)は、今、喫緊の課題とされている。その反面、教育現場には新たな課題、さらなる改善を求められる課題が次々と持ち込まれ、福祉との連携もその一つと言える。他の仕事の処理・整理が進まないなかでの他機関との連携の促しは、教師の多忙感を募らせていく。

- ・デイサービスは毎日学校に来るため、そのついでに1時間ほど見学をしたいという流れになることがある。一方、教師はデイサービスを迎える側であるため、気軽に見学に行くという気持ちになりにくいということもあると思う。(知的特別支援学校)
 - ・休日を利用したり、年休を取得したりしてまで見学に行こうという気持ちの高まりはない。仕事に多忙感や疲労感を感じているので、休日は仕事を忘れてしっかり休養したいと考えている。(知的特別支援学校)
- 後者の教員の見解の「年休を取得」という手続きには事実認識があると思われる。夏休み等に連携のために事業所を訪問するのに年休を取る必要はなく、業務として出張訪問すればよい。出張手続きの煩雑さ、旅費支給額の上限等の問題もあるかもしれないが、そうした問題も含め、長期休暇中の積極的な連携訪問を促すシステムを学校内で整備するべきであろう。

6. その他

「一人の児童生徒が複数のデイサービスを利用」している点を指摘する見解が2点あった。そのうちの1件を紹介する。

- ・デイサービス側は同じ学校の児童生徒を何人も抱える場合が多いのに対し、教師側は担任している児童ごとにデイサービスが違い、加えて一人の児童が二つや三つのデイサービスを利用していることがほとんどであるため、見学に行くにしても、「さて、ど

こに？」と困ってしまうこともあるのではないか。
(知的特別支援学校)

V. 特別支援学級教員のほうが特別支援学校教員よりも連携が「とても役に立った」と感じている理由

Ⅲ章5. において「印象に残っている具体例」のうち「とても役に立った事例」を挙げた教員の割合が、特別支援学校教員よりも小・中学校教員のほうが高かった理由についても、その理由について感想レポートで意見を求めた。13名から13件の意見が寄せられた。13件を内容別に分類したところ、多い順に、「特別支援学校では校内の教員間で相談できる」(7件)、「送迎時の余裕における相違」(5件)、その他(1件)となった。意見を寄せた教員のなかには、特別支援学校と小・中学校の特別支援学級の双方を経験してきた教員が3名いたので、それらの教員の見解を中心に紹介していく。

1. 特別支援学校では校内の教員間で相談できる

特別支援学級の児童生徒数は、平成元年度は81,053人だったのに対し、平成29年度は235,487人となっている(文部科学省「特別支援教育資料」)。さらに近年、対象児童生徒が一人でも特別支援学級を新設する自治体が増え、それに伴い未経験者が特別支援学級を担任するケースが増加し、特別支援学級教員に対する特別支援教育に関する研修機会の確保が各市町村教育委員会の差し迫った課題となっている。

・特別支援学校と特別支援学級の担任では、持っている情報量に差がある。特別支援学校では、入学後の児童生徒の情報はデータとして保管してあり、どう対応していくのがよいかの参考になる。また、教員の専門性が全然違う。困ったことがあれば、以前の担任や学部主事をはじめ相談に乗り解決してくれる先生がたくさんいる。普通小学校では毎年新しく特別支援学級担任になる先生がいる状況で、特別支援学校ほどのデータもなく、知識のある上司もいない。それを思うと、自分の学校の仲間よりもデイサービススタッフのほうが、多くの情報や専門性を持ち合わせているので、頼れる存在になるのではないか。(小学校特別支援学級から肢体特別支援学校へ現在人事交流教員として勤務)

2. 送迎時の余裕における相違

特別支援学校では、送迎時多くの児童生徒を安全にデイサービスに引き渡すだけで精一杯で、デイサービススタッフとの間で個人的に親しく子どもについての会話を交わすゆとりがない。一方、小・中学校では、特別支援学校ほど子どもが利用する放課後等デイサー

ビスが多くないので、放課後等デイサービススタッフとの関係が密になりやすく、連携が進んでいくのであろう。

・引き取り時(下校時)に時間的余裕があるかどうかという点が一因としてあるのではないか。通常の小学校に勤務していたときは、特別支援学級の児童も一斉下校(または学年下校)の列に並び、全体でさよならの挨拶をするまで待ち、その後やっと引き渡しとなる。待ち時間が長い自然とデイサービスの人と話す機会・時間があり、その際に情報交換していた。

一方、特別支援学校では「迎えに来るデイサービスが多いため、駐車場や引き渡し場が混雑している」「自分の担任する児童だけでなく他のクラスの児童も引き渡すため、引き渡しはスムーズに行うことが優先される」ために、デイサービスの方と面と向かってゆっくり話す時間がなく、引き渡しの際はあわただしくなりがちである。(小学校特別支援学級から今年度知的特別支援学校に人事交流教員として勤務)

VI. 連携が「とても役に立った」具体例

アンケートでは、印象に残っている連携の具体例を自由記述してもらい、その連携の有効度を尋ねたが、教員が経験した「とても役に立った」具体例(エピソード)にはどのようなものがあつたのであろうか。教員の挙げた10のケースを、「問題行動への対処における共通理解」(4事例)「専門家からの助言」(2事例)「保護者との間の連絡の仲立ち」(2事例)「支援・指導における協働歩調」(2事例)に分類して紹介する。ここで挙げる事例は、Ⅱ章3. の「調査項目」⑤⑦の自由記述をまとめたものである。個人が特定されないよう、事例の本質がそこなわれない程度に一部削除あるいは改変した。

1. 問題行動への対処における共通理解

この項目に分類されたケースが最も多かった。学校が抱えている困難事例は、事業所にとっても困難事例であることも多い。一方、子どもは、家庭、学校、事業所で、まったく異なる姿を見せることもしばしばある。定期的な支援会議等を通じた密な連携をすべての事例において行うのは時間的な制約もあり現実的ではないが、保護者、教員、デイスタッフそれぞれが、異なる視点から知恵を絞り合い、問題行動に対処することで、完璧な解決には至らないまでも、子ども理解につながり、相応の満足感が得られるのであろう。

事例①

・特別支援学校に在籍する重度知的障害を伴う自閉スペクトラム症児。トイレの故意の失敗や他害がある。放課後等デイサービスの指導員と関わりが深く、指

導がよく効くと母親から聞いた。その指導員に学校での様子を伝えると、接し方等のアドバイスや共通理解が得られ、生徒の心理的安定につながった。

事例②

- ・小学校特別支援学級高学年男子。昨年度末より聴覚過敏がひどくなり、意思疎通が難しく、情緒不安定になってきた。「デイサービスの活動中に女子にキスしようとして、その後自慰行為を始めた」との連絡をもらった。学校では、人との距離が近いことは注意していたものの自慰行為はなかったため、連絡をもらってから学校でも女子との関わりを気かけたり、親とも話し合ったりすることができた。デイサービスから連絡がなかったら、本人の状況を把握しきれなかったと思う。

事例③

- ・特別支援学校高等部3年男子生徒（自閉スペクトラム症）。フラッシュバックによるパニックをよく起こし、他害、物損等、問題行動が多くあった。学校、家庭ともに問題行動が増えたため、保護者、相談支援員（2名）、放課後等デイサービスの担当者2名（卒業後も日中一時支援で同施設を利用するため、放デイと日中一時の各担当者に来てもらった）、卒業後の連絡先事業所のサービス管理責任者の計7名でサービス担当者会議を開き、一貫性のある支援を行うことができるよう情報共有を図った。言葉がけや促し、クールダウンの方法について話し合い、卒業後の生活に向けて方向性を決めることができた。

事例④

- ・小学校特別支援学級在籍女児。登校しぶりが見られたが、学校での様子、デイサービスでの様子をこまめに伝え合ったことで、原因が何となくわかった。はっきりこれが原因とまではいかなかったが、どのように支援していくとよいかがわかっていき、児童の登校しぶりはなくなった。

2. 専門家からの助言

放課後等デイサービスの施行以降、量的拡大の中での質の不均衡（黒田、2017）⁸⁾が指摘されてきたが、現在、一定割合以上の専門職を雇用することによる「福祉専門職員配置等加算」が制度化され、社会福祉士、介護福祉士、精神保健福祉士、公認心理師などの専門職が放課後等デイサービスに雇用される誘因となっている。教員とは立場の異なる専門家の立場から、子ども支援に役立つ知識・技能を伝えることによって、学校現場に良い影響を与える事例も増えてくるだろう。今後、教員は教員の立場から、専門家は専門家の立場から、相手が気づきにくい視点を提供し合い、子どもの成長と発達への手がかりを分かち合っていくことが求められる。ここに挙げた2事例がいずれも特別支援学級における事例であることは、前章で取り上げた通

常の学校における特別支援教育の専門性の乏しさゆえの連携ニーズを示しているのかもしれない。

事例⑤

- ・小学校知的障害特別支援学級在籍男児。ADHDの傾向が強い。ビジョントレーニングに特化したデイに通っていた。ビジョンにかなりの遅れがあると専門家から助言を得ている。学校でもトレーニングを行っていたが、デイサービスに見学に行くことで、それまで知らなかったトレーニングとそれに対する児童の反応を見ることができた。学校とも家とも異なる児童の一面を見ることができ、その後の指導の参考になった。

事例⑥

- ・小学校特別支援学級在籍男児。放課後等デイサービスの作業療法士に、学校での支援の在り方や具体的な支援を見学してもらい、改善点の示唆を受けて指導に生かしている（自分の意思を伝えられない子には意思伝達カードが有効など）。専門的な意見がその後の指導に役立った。

3. 保護者との間の連絡の仲立ち

特別支援学校では、重度の障害のある児童生徒をめぐって、かつてはスクールバスに乗車する教職員が、学校と保護者の仲立ちをしていたが、本稿冒頭に紹介したように、現在はその機能が弱まっている。一方、放課後等デイサービスの職員は、自宅送迎時に家族と直接的な関わりを持つことが多い。それゆえ、保護者—学校—事業所間での信頼関係のもと、事業所スタッフの仲立ちは有効に機能するであろう。

事例⑦

- ・肢体不自由特別支援学校に在籍する、曜日によって違うデイサービスを利用している女子生徒。保護者からのデイサービスへの連絡と学校への連絡が食い違っていて、その日どのデイサービスを利用する予定なのかわからなかった。デイサービススタッフにその場で保護者に電話確認してもらい対応した。

事例⑧

- ・知的障害特別支援学校在籍男子児童。保護者との連絡がつきにくいケース。デイサービス後自宅に送ってもらったときに、大事な連絡の言伝を頼んだ。

事例⑧については、「とても役に立った」事例ではあるが、教員・保護者間の不信感が背景にあるとしたら、事業所の仲立ちゆえにかえって両者の距離が広がる可能性もあるので、注意を要する。

4. 指導・支援における協働歩調

平成24年の「事務連絡」にあるように、「特別支援学校等における教育課程と放課後等デイサービス事業所における支援内容」との間での「一貫性の確保とそれぞれの役割分担」が連携の基本である。この基本の

もとに、学校と事業所がお互いの活動を尊重しつつ、協働歩調を取ることが子どもの支援につながると考えられる。

事例⑨

- ・中学校肢体不自由学級在籍男子生徒。学校での送迎の際に、デイサービス職員から、事業所ではどのような支援を行っているのか、具体的に話を聞くことができた。学校、事業所、家庭それぞれの場で行う支援がずれないようにすることができた。また、事業所で作成した支援計画書を見せてもらい、生徒にとって必要な支援は何かが明確になり、より具体的な支援に取り組んでいくことができた。

事例⑩

- ・小学校特別支援学級在籍女子児童。言葉はあるが、周囲とのコミュニケーションは不十分。送迎の際に「生活単元学習でまわりとのあいさつの練習をしている」と学校での取り組みの様子を伝えた。すると、放課後等デイサービスの活動の中でも、あいさつの練習を積極的に取り入れてくれ、本児がまわりに自発的・積極的にあいさつをするようになった。

VII. 総合考察

前述のように、丸山(2018)⁴⁾は放課後等デイサービスと学校の連携における多くの課題を挙げているが、今回は教員に対してアンケートを行ったので、教員及び学校側の課題に絞って検討していきたい。

1. 教員の連携への意識の向上

認定講習を受講した教員の感想レポートには「連携の対象と捉える意識が学校側に乏しい」「頼ってはいけないと思っていた」などの声が聞かれた。筆者が講習のなかで説明した連携に関する「事務連絡」「通知」を知らなかったという趣旨の記述も多かった。「事務連絡」「通知」等は学校側に届けられるものの、一般の教員の理解が厚生労働省・文部科学省の求める水準にまでには至っていない可能性が高い。

一方で、放課後等デイサービス職員に向けては、平成27年度に「放課後等デイサービスガイドライン」が作成され、「従事者向けガイドライン」の章も設けられている。さらにその章には、「学校との連携」の項が設けられているため、一般の職員(従事者)にもその重要性が浸透しつつあるのだろう。

実は、先に挙げた関係教育機関向けの『放課後等デイサービスガイドライン』にかかる普及啓発の推進について(協力依頼)(2015)にも、「参考」として6項目の「ガイドラインに記載されている放課後等デイサービス事業所と学校との具体的な連携方法の概要」が記されている。「1. 子どもに必要な支援を行う上で、放課後等デイサービス事業所と学校との役割分

担を明確にし、連携を積極的に図ること」「5. 学校との間で相互の役割の理解を深めるため、保護者の同意を得た上で学校における個別の教育支援計画等と放課後等デイサービス事業所における放課後等デイサービス計画を共有すること」などである。これらはもともと事業所側を主体とした表現なので、学校側を主体とした表現に修正した上で、あらためて放課後等デイサービスを利用する児童生徒に関わる全教員に周知すべきではないだろうか。

また、この6項目には、お互いの職場訪問・見学についての具体例はないが、相手の顔を思い浮かべることのできる関係の構築のためにも、長期休暇等を利用した教員の事業所への訪問・見学を容易にするような具体的なシステムを作り上げていくことが望ましい。さらに、お互いの支援計画の共有などは、個人情報保護の壁があり、個々の教員レベルの意識的努力では実施困難な課題である。校長、教頭(副校長)、特別支援教育コーディネーター等がリーダーシップを取りつつ、子どものための利益を最優先に、保護者の同意の有無の確認をシステムとして組み込むなど、連携の具体的な仕組みを作り上げていくべきであろう。

2. 特別支援学校のセンター的機能の強化

IV章、V章で示したように、「放課後等デイサービスのほうが学校よりも連携に積極的」であり、「特別支援学級教員のほうが特別支援学校教員よりも連携が役に立った」と感じているようである。特別支援学校教員がデイサービスに対し、デイサービスが求めるなら連携してもよいが特にこちらから働きかけるほどのことではないという姿勢である一方、特別支援学級教員は近年の学級数の急増のなか校内での援助スキルの積み上げがままならず、デイサービスをはじめとする他機関との連携を切に求めているという構図が見える。

ここで思い浮かぶのが、特別支援学校の特別支援教育におけるセンター的機能である。文部科学省は「特別支援教育の推進について(通知)」(2007)において、「地域における特別支援教育のセンター的機能」について以下のように記している。

- ・特別支援学校においては、これまで蓄積してきた専門的な知識や技能を生かし、地域における特別支援教育のセンターとしての機能の充実を図ること。
 - ・特に、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校の要請に応じて、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定などへの援助を含め、その支援に努めること。
 - ・また、これらの機関のみならず、保育所をはじめとする保育施設などの他の機関等に対しても、同様に助言又は援助に努めることとされたいこと。
- 平成19年度の特別支援教育本格実施時は、通常の

学級に在籍する発達障害のある児童・生徒への支援に重点が置かれたのに対し、特別支援学級は特殊学級から名称が変わったものの、特別支援教室構想が頓挫し従来の枠組みからの大きな変更はなかったため、さしたる注目を浴びなかった。また、当時は放課後等デイサービスの制度はなく、特別支援学校の連携およびセンター的機能の相手としてのデイサービスという認識は希薄であっただろう。

ところが、令和元年現在、特別支援学級の窮状が明らかになり、かつ特別支援教育を利用する多くの児童・生徒が放課後等デイサービスを利用している。こうした時代にあっては、特別支援学校はセンター的機能を強化し、「これまで蓄積してきた専門的な知識や技能を生かし」、教育と福祉を包括したセンター的機能を担うべきであろう。

一方、放課後等デイサービス創設と同時に制度化された保育所等訪問支援が広がりを見せ、児童発達支援センター、放課後等デイサービス等の事業所が就学前の保育所等のみならず、小・中学校の支援にも携わっている事例も聞くようになった。当然のことながら、教育も福祉に学ぶべきである。Ⅵ章で紹介したように、連携が「とても役に立った」具体例として、「問題行動への対処における共通理解」に関わる事例が多く挙げられた。人材とノウハウを豊かに抱える特別支援学校が、異なった観点からの援助技術を蓄積しつつある放課後等デイサービスからも学びつつ、地域の特別支援教育のセンターとして機能することが、今後のあるべき姿であろう。

VIII. おわりに

今回の調査は、特別支援教育に携わる教員への調査と銘打ってはいるが、特別支援学校教諭免許状取得のための認定講習を受講した教員を対象にしたものに過ぎない。講習の性質上、特別支援教育に携わる教員の一般的傾向を、偏りなく示しているとは言えないだろう。二種免許状を取得する前の若い特別支援学校教員、教職歴は長いが何らかの理由でまだ免許状を取得していない特別支援学校教員、義務ではないが免許状取得を目指す意欲的な小・中学校教員など、受講者層にはある種のバイアスがかかっている。特別支援教育に関わる教員総体としての放課後等デイサービスとの連携の様相を探るために、今後は、連携システムを主導する立場にある管理職にも調査していく必要があるだろう。

最後に、認定講習において、アンケートに協力いただいた上に、感想レポートにて貴重な意見を寄せていただいた受講者の皆様に深く感謝いたします。

－引用文献・参考文献－

- 1) 厚生労働省、福祉・介護統計情報 4 障害福祉サービス等の利用状況について https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/shougaishahukushi/toukei/index.html (2019年9月15日閲覧)
- 2) 厚生労働省社会・援護局、放課後等デイサービスガイドライン、2015
- 3) 村山洋平、放課後等デイサービス事業所と学校との連携の実態に関する調査研究、上越教育大学平成27年度修士論文抄録、2016
- 4) 丸山啓史、障害者福祉と学校教育の連携—放課後等デイサービスに焦点を当てて—、社会保障研究、Vol.2 No.4、512-524、2018
- 5) 中央教育審議会、これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～、2015
- 6) 丸山啓史、障害のある子どもの放課後活動と学校との連携をめぐる実態と課題、SNEジャーナル、第7巻、203-216、2011
- 7) 吉岡恒生、特別支援教育における保護者への支援、保護者との連携—②、治療教育学研究(愛知教育大学障害児治療教育センター)、第29輯：27-35、2009
- 8) 黒田学、放課後保障の歩みと制度化(全国放課後連『放課後等デイサービス ハンドブック—子どもたちのゆたかな育ちのために』かもがわ出版、150-162)、2017

(2019年9月24日受理)