

修士論文

教育相談への福祉的視点の導入に関する研究
～スクールソーシャルワーカーに着目して～

岩手大学大学院
教育学研究科 修士課程
学校教育実践専攻 教育実践コース
菊池浩平
2016年3月

目次	
はじめに（問題と目的）	2
第1章 スクールソーシャルワーカー導入が必要とされる社会背景	
第1節 子どもの貧困とひとり親家庭の現状	7
第2節 不登校の実態	15
第3節 児童虐待の実態	18
第4節 教育のニーズと福祉のニーズ ～教育福祉学の視点から	21
第5節 小括	23
第2章 スクールソーシャルワークの現状と課題	
第1節 理念・基本的な考え方	25
第2節 導入の歴史や目的	26
第3節 国の施策との関連性	29
第4節 現在までの成果と課題	32
第5節 小括	40
第3章 教育と福祉の連携の現状分析	
～スクールソーシャルワーカーへのインタビュー調査を通して	
第1節 目的	42
第2節 方法	43
第3節 調査結果	44
第4節 小括	58
第4章 総合考察	61
第1節 学校・教育が抱える福祉との連携する上での課題	62
第2節 福祉が抱える学校・教育との連携する上での課題	66
第3節 学校・教育と福祉が連携するために必要なこと	68
おわりに	70
引用・参考文献	74

はじめに（問題と目的）

本稿の目的は、学校における教育相談で、①経済面や保護者の心身の問題など様々な生きづらさを抱える家庭に対して、学校や教員がどのように向き合っていくべきなのか。②今後ますます数が増えると思われるスクールソーシャルワーカー（以下 SSWr とする）と学校とがどのように協働体制を構築していくことができるのかという 2 点を中心に、SSWr へのインタビューデータをもとに考察することである。

阿部（2008）によると、2006 年 7 月、経済協力開発機構 (OECD) が「対日経済審査報告書」にて、日本の相対的貧困率¹が OECD 諸国の中でアメリカに次いで第 2 位であることとともに、子どもの貧困について①日本の子どもの貧困率が徐々に上昇しつつあり、2000 年には 14% となった、②この数値は OECD 諸国の平均に比べて高い、③母子世帯の貧困率が突出して高く、とくに母親が働いている母子世帯の貧困率が高いという 3 点を指摘したという。この報告を受けて多くの研究者たちがこの事実を紹介し、2007 年初めには国会質問で取り上げられるなど、子どもの貧困やひとり親世帯への支援の必要性が今日までにかけて大きく話題になっている。

この事実に対して、2014 年 1 月に「子どもの貧困対策の推進に関する法律」が施行、同年 8 月に「子供の貧困対策に関する大綱」が閣議決定され、様々な事業が始まっている。大綱の基本方針 5 において「教育の支援では、『学校』を子供の貧困対策のプラットフォームと位置付けて総合的に対策を推進するとともに、教育費負担の軽減を図る。」とし、具体的に「①学校教育における学力保障、②学校を窓口とした福祉関連機関との連携、③経済的支援を通じて、学校から子供を福祉的支援につなげ、総合的に対策を推進するとともに、教育の機会均等を保障するため、教育費負担の軽減を図る。」と記している。

大綱の中では、「学校を窓口として、貧困家庭の子どもたち等を早期の段階で生活支援や福祉制度につなげていくことができるよう、地方公共団体へのスクールソーシャルワーカーの配置を推進し、必要な学校において活用できる体制を構築する。」「一人一人、それぞれの家庭に寄り添った伴走型の支援体制を構築するため、スクールソーシャルワーカー等と連携し、家庭教育支援チーム等による相談対応や訪問型家庭教育支援等の取組を推進し、保護者に対する家庭教育支援を充実する」と明記されている通り、「福祉関連機関との連携」や「福祉的支援」の中心的な存在として福祉の専門家である SSWr の活用が大きく打ち出されている。しかし、本論で詳しく述べるが、SSWr は学校に導入されてまだ日が浅く、SSWr 自身がどのように学校で働くのか試行錯誤の段階である。そのため、実際に SSWr から

学校臨床がどのように見えているのかを分析することは、今後のSSWrと学校教員が協働で実践を積み重ねていくために必要な研究であると考えられる。

また、就学前の子どもの発達について、貧困を含む社会経済状態と発達の関連を諸外国で実施された研究を通して考察した喜多ら（2013）が「貧困状態にいる子どもの学力低下や虐待、医療受診の抑制などが現実のものであることは、教育、福祉分野から報告されている。また、少年の非行や問題行動の多くは、家庭の貧困に起因することが指摘されている」とまとめ、貧困が様々な不適応につながっていることを指摘している。このような報告は数多く行われており（岩田2013、西田2012、盛満2011など）、生活環境が不安定な子どもたちは落ち着いて学業に取り組むことができないことが容易に想像できる。しかし、そのような貧困状態の家庭に対して、学校・教員がどのように関わっていくのが望ましいのかという実践的な研究はほとんど見られない。学校で働く教員は「教える」ことが仕事であり、生活に不安を抱える子どもたちと日常的に接しているにも関わらず、彼らの抱える生活上の困難さを根底からケアする児童福祉等の知識・技術を持ち合わせているとは言い難いと考えられる。子どもの貧困率が上昇をしている現状において、子どもの生活環境まである程度視野に入れ、必要な関わりをしていくことが学校現場でも必要である。加えて、学校内の誰がどのように困難さを抱えた家族と関わるのかといったことや、学校組織としてどのように対応するのが望ましいのかということもまだまだ議論が必要な点だと考える。

実際に学校・教員は家庭とどのように関わるべきなのかについて、学習指導要領（中学校、特別活動編）には、「個別指導の代表的な形態には教育相談がある。教育相談は、一人一人の生徒の教育上の問題について、本人又はその親などに、その望ましい在り方を助言することである。その方法としては、1対1の相談活動に限定することなく、すべての教師が生徒に接するあらゆる機会をとらえ、あらゆる教育活動の実践の中に生かし、教育相談的な配慮をすることが大切である。」とある。ここで「その親などに、その望ましい在り方を助言する」とあるが、家計のことや子どもへの虐待的な関わり方について学校・教員が保護者に指摘することは、それらが非常に私的な内容であるため、かなり難しいと考える。その困難さだけではなく、「子供の貧困対策に関する大綱」に示されているような貧困家庭に対して学校や教員がどのように対応していくべきなのかということや、貧困から少なからず影響を受けていると考えられる様々な不適応の様態を示している子どもに対して、福祉分野とどのようにして連携すべきなのかを検討する必要がある。

学校・教員はこれまでも様々な家庭に向き合ってきたことは言うまでもない。新しい手法として注目されているスクールソーシャルワークが、今まで学校・教員が行ってきた日常的な実践と重なる部分があることも否定できないと考える。

岩崎（2014）²は、SSWrがスクールソーシャルワークの固有性を発揮していくための方策として「脱構築」の概念とそれに基づく行動可能性を提示している。「SSWの価値観、目標、支援のあり方と教育システムの学校の文化・風土が相容れない状況にある場合、学校教育を脱構築していくとは、学校教育を全否定することではない。また、ただ『ずらす』こと、あるいは面従腹背しながら骨抜きにすることを目指すことを意味するのでもない。それはむしろ、教育システムには、すでに既存の教育システムならざるものがあり、その『他者』を同時に含んでいると捉えることから始まる。」と述べている。貧困家庭に対して行政の生活保護の担当者と連携しながら関わる、児童虐待の被害者である子どもに対して児童相談所と連携しながら向き合うなど、学校では今までも教育の中で福祉的な関わりを続けてきたと言える。岩崎が述べている「教育システムにすでに含まれている教育システムならざるもの」が、教員が行ってきた生活の困難さを抱える子どもや家庭への福祉的な関わりそのものと考えられるのではないだろうか。そして、今後発展していくSSWrの導入・協働に当たり、学校や教員がこれまで様々な困難を抱える家庭に対して行ってきた関わり方が良かったのか悪かったのか、また今後そのような子どもや家庭にどのように関わっていくべきなのかということ再検討すべきであると考えられる。

松田（2014）³は同和教育推進教員から任務・活動内容を引継ぐとともに、同和地区に限らず特別な配慮が必要な学校に加配配置されている児童生徒支援員を取り上げ、その活動がSSWrの活動と非常に類似していることをまとめている。そして、児童生徒支援員とSSWrの双方の特性を取り入れてより高い実践を目指すことと、全ての教員がスクールソーシャルワーク的取り組みを行う重要性を述べている。その中で松田は、「スクールソーシャルワークの実践はスクールソーシャルワーカーのみが行えるというものではなく、教員もそれに類することはできるということである。（問題を抱える子どもや家庭に対する支援の：筆者補足）取り組みにあたって社会福祉的な視点、つまり、問題の原因をその個人のみ結びつけるのではなく、環境との関係でとらえ、多様な社会資源を活用しながら、その原因となっている環境との関係を調整して、ネットワークを構築しながら問題解決を図るという実践は、教員にもできると思われるし、それが今日求められるのではないかと考える。」と述べている。SSWrが行う「関係の調整」や「ネットワークの構築」という手法は、生徒間のトラブルを保護者も交えながら解決し、今後の方向性を確認することや、必要に応じて児童相談所等へつなげるといったように、

今までの学校の中にも存在している手法だと言える。しかし、まだその対象範囲は非常に狭い。その手法を家庭が抱える貧困や保護者の心身の疾患など、保護者や子どもの生きづらさという新しい視点と組み合わせると同時に、SSWrを起点とし、学校外の相談機関などの社会資源とどのように連携・協働していくことができるのかを検討し実践につなげることができれば、支援の可能性をさらに広げることができると思う。

本稿では、「子供の貧困対策に関する大綱」の中心に位置付けられているSSWrにインタビュー調査を行う。学校・教員にとって、「どんな関わりが福祉的なのか」ということはまだ馴染みが薄い。そのため、子どもや家庭に対するどのような関わり方が「福祉的」なのかを充分理解している福祉の専門家であるSSWrをインタビュー対象とし、SSWrの視点や学校現場におけるどのような点を問題だと捉えているのかを理解することを試みる。そして、そのインタビューを分析することを通して、SSWrと学校・教員との協働や、今後のSSWr活動に必要なことを考察する。

学校は子どもたちにとって一日の大半を過ごす生活の場である。特に、義務教育期間の9年間は学校と子どもとの接点が必ず生じるため、義務教育において福祉との連携が明確化し、様々な問題の早期発見・早期対応につながることは非常に有意義なことだと考える。

第1章ではSSWr導入の根拠とされている、生きづらさを抱えている家庭とその子どもたちの現状をまとめ、学校に福祉の視点を導入する意義について検討する。第2章では実際にSSWが今までどのように導入されてきたのか、現状ではどのような政策との関連性があるのかを文部科学省の資料や先行研究などからまとめる。本稿では、福祉的視点を児童生徒が学校で示している問題行動や不適応について、①問題の原因をその個人のみ結びつけるのではなく環境との関係でとらえること。②多様な社会資源を活用しながら、その原因となっている環境との関係を調整して、ネットワークを構築しながら問題解決を図ることの2点を中心に考え、生徒本人だけでなく、家族などの環境要因と生徒が示す不適応にどのような関係があるのかという視点のもとにまとめた。第3章では、第1章でまとめた、生きづらさを抱えている家庭とその子どもたちの現状をSSWrがどのように捉えているのか、SSWrの技法の中で学校・教員の教育実践に生かせることはないか、SSWrと学校・教員が協働するに当たって、学校・教員の側が準備・検討すべきことはなにかという3点を、実際に学校で勤務しているSSWrがどのように捉えているのかを聴き取り、分析することを目的とし、インタビュー調査を行った。第4章を総合考察とし、教育と福祉が連携するに当たって、これからの学校教育相談体制と

SSWr との協働体制がどうあるべきなのかをまとめる。

義務教育である小・中学校が果たす役割は幅広い。SSWr の導入を通して学校における福祉的な関わりということが強調される中で、学校・教員がどのように行動していくべきなのかを検討する。

¹ 相対的貧困率とは、OECD の作成基準に基づき、等価可処分所得（世帯の可処分所得を世帯人員の平方根で割って調整した所得）の中央値の半分に満たない世帯員の割合を算出したものを用いて算出する。（厚生労働省「国民生活基礎調査」）

² 岩崎久志(2015) p199

³ 松田次生(2014) p65

第1章 スクールソーシャルワーカー導入が必要とされる社会背景

平成28年度の家庭教育支援関係国家予算案を見ると、様々な家庭支援政策が計画されている。その支援策のいくつかにSSWrの名前が入っており、SSWrに大きな期待が寄せられていることがわかる。それらの政策導入の背景として、「ひとり親家庭や経済的困難により家庭生活に余裕がなくなっている家庭が増加している。また、地域のつながりの希薄化などによって、子育てについて悩みや不安を抱えて孤立しがちな状況にある。こうした中、経済的困難、児童虐待、不登校等の様々な問題を抱え込み、主体的な家庭教育が困難になっている家庭もある。」¹としている。本章では、上記で指摘されている①経済的困難、②児童虐待、③不登校について分析をしてまとめる。

第1節 子どもの貧困とひとり親家庭の現状

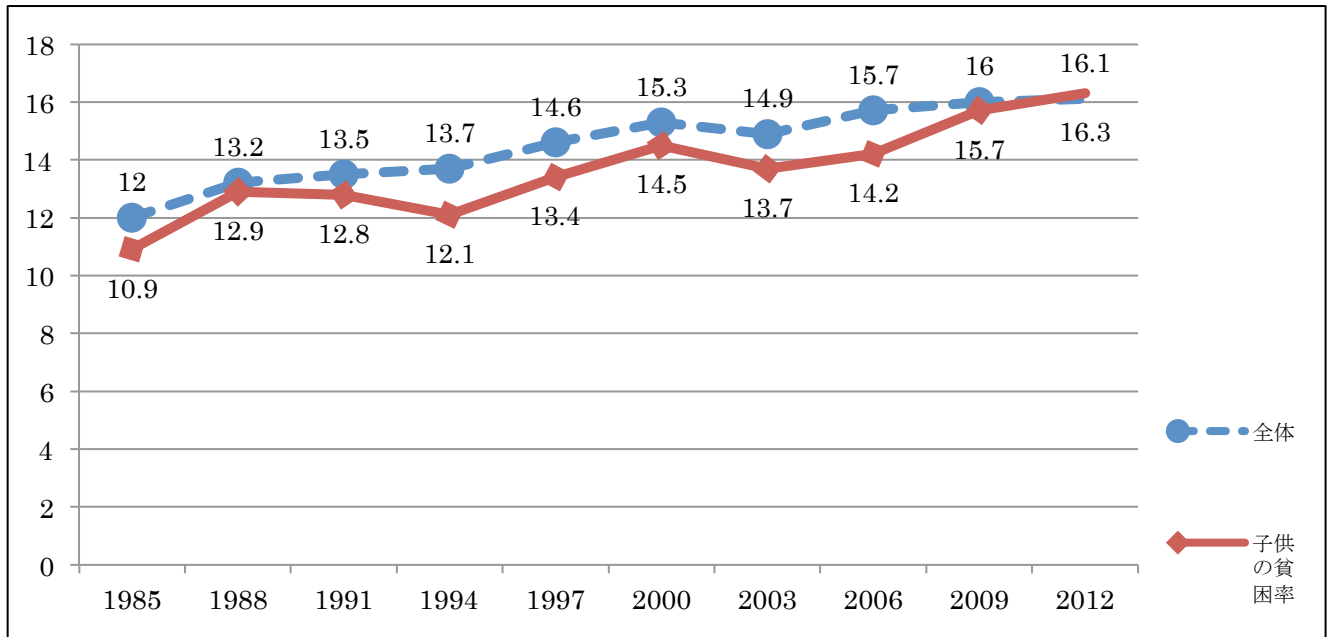
この節では、子どもの貧困と一人親家庭の現状を示し、子どもに対してどのような影響が考えられるのかをまとめる。その上で、学校・教育がどのような視点をもった上で子どもたちに接する必要があるのかを述べる。

まず、最初に子どもの相対的貧困率を表1と表2に示す。

表1

	昭和60 (1985)	63 (1988)	平成3 (1991)	6 (1994)	9 (1997)	12 (2000)	15 (2003)	18 (2006)	21 (2009)	24 (2012)
全体	12	13.2	13.5	13.7	14.6	15.3	14.9	15.7	16	16.1
子供の貧困率	10.9	12.9	12.8	12.1	13.4	14.5	13.7	14.2	15.7	16.3
子供がいる現役世帯(全体)	10.3	11.9	11.7	11.2	12.2	13.1	12.5	12.2	14.6	15.1
大人が1人	54.5	51.4	50.1	53.2	63.1	58.2	58.7	54.3	50.8	54.6
大人が2人以上	9.6	11.1	10.8	10.2	10.8	11.5	10.5	10.2	12.7	12.4

表 2



(平成27年度版 子ども・若者白書より)

全体の貧困率は、1985年の12%から16.1%まで4.1%上昇している。また、子どもの貧困率は1985年の10.9%から16.3%まで5.4%上昇している。そして、子どもがいる家庭のうち、大人が一人である家庭（ひとり親家庭）の貧困率は50%を超えている。この現状を阿部（2008）は詳しく分析している。それによると、2006年7月、経済協力開発機構(OECD)が「対日経済審査報告書」にて、日本の相対的貧困率がOECD諸国の中でアメリカに次いで第2位であることとともに、子どもの貧困について①日本の子どもの貧困率が徐々に上昇しつつあり、2000年には14%となった、②この数値はOECD諸国の平均に比べて高い、③母子世帯の貧困率が突出して高く、とくに母親が働いている母子世帯の貧困率が高いという3点が指摘された。また、「ひとり親の貧困が増大した結果、日本の子供の貧困率は2002年時点でOECDの平均を上回る14%に上昇した。教育費のうち家計が負担する割合が相対的に高く、貧困を固定化させないために低所得者の子供が質の高い教育を十分に受けられるようにすることが重要である。」とし、低所得者世帯への社会的支出の比率を高めることが必要であると指摘されている。

また、湯澤（2015）は、「日本のひとり親世帯（多くが母子世帯）の特徴は、国際的に見ても高就労率であるにもかかわらず、相対的貧困率が54.6%にも及ぶ点である（2012年データ）」と指摘し、特にも母子家庭の生活困窮が厳しい現状にあると述べている。

このような現状を小林(2009)は、「我が国においては、政府による公式な貧困基準が存在しないことから貧困率についての公式統計も存在しなかった。しかし、

2009年10月20日、政府として初めて貧困率が公表され、2007年では15.7%であったことがあきらかとなった」と指摘している。長い間具体的な調査は行われず、野放しにされてきた状況が明らかになり、少しずつ具体的な対応策が示されてきている状況であるといえる。

次に、2011年度全国母子世帯等調査（厚生労働省）の「父子世帯・母子世帯の最終学歴別年間就労収入」を下の表3に示す。

表3：父子世帯・母子世帯の最終学歴別年間就労収入

	中卒	高卒	大学・大学院	平均
母子世帯	129	169	297	182
父子世帯	233	356	555	361

単位は万円

平成23年度全国母子世帯等調査結果報告より作成

学歴で見ると、中卒と大学以上では母子世帯で168万円、父子世帯で322万円の差があり学歴の影響が非常に大きいことが分かる。また、保護者の性別で見ると男性の収入が多く、差はそれぞれ中卒で104万円、高卒で187万円、大学以上で258万円となっている。学歴の差や性別の差が大きく影響していることがわかる。また同調査でも、国民生活基礎調査による児童のいる世帯の平均所得を100として比較すると、母子世帯の年間収入は44.2、父子家庭の年間収入は69.1となるとまとめられている。ひとり親家庭、特に母子家庭の経済負担はその家族に大きな影響を与えていると考えられる。

ひとり親世帯、特に母子世帯の貧困が高い数値を示していることで、母子家庭について分析が数多く示されている。信田（2015）は、母親だけが育児機能を主として担う危険性を指摘した上で、母親自身が抱える問題として、①何らかの心理的精神的な問題がある、②母親がDVを受けている、③貧困の影響、④自分と親との関係に翻弄されてしまう、という4点（詳しくは表3参照）を挙げている。また、「自分の自身が抱える問題で精一杯になった母親は、子どもの日常の世話や食事の世話まで手が回らなくなることがあり、ネグレクトの状態に陥りがちである。」とし、児童虐待の引き金になる可能性も指摘している。貧困が引き金となり、新たな二次的問題を生じさせている現状がある。

表 4：母親が抱える問題

	母親が抱える問題	影響
1	何らかの心理的精神的な問題がある	精神的に不安定であったり、うつが深刻化したりすると、子どもの世話をせずに寝込んでいたり、ゴミ屋敷になったりする。父親自身も自分自身の問題（多くは仕事）に逃げ込む。妻子への関心が無いことが重なり、父親も問題に気付かないまま子どもが学齢期になるまで時間が過ぎる。学校において集団への不適応がきっかけとなり、初めて母親の精神疾患が明るみに出ることがある。
2	母親が DV を受けている	日常生活が恐怖と不安に満ちてしまい、家族の最大の関心が夫（父）という状態が生まれる。必然的に子どもへの優先順位が下がる。子どもが暴力の現場を見ることや、子ども自身が暴力の被害者になることもストレスになる。
3	貧困の影響	貧困は経済的な問題のみならず、言葉や文化、人間関係すべての貧困につながる。親として最低限しなければならないこと、子どもはどのように育つのが望ましいか、といった常識が溶解してしまう。
4	自分と親との関係に翻弄されてしまう	自らが母親となることで、親との関係が初めて相対化され、別の視点で見直すことで混乱が生じてしまう。世代間連鎖は科学的根拠が脆弱である。それでも多くの母親にとって一種の呪縛となっている。

信田（2015）より筆者作成

また、大石（2015）がまとめた母子世帯の母親527人と二人親家庭の母親968人のデータをもとに、就労する母親の状況を分析した調査によると、仕事を持つ母親の9割以上が日中（8時から18時）の時間帯に働いている。母子世帯の母親は、二人親世帯の母親よりも非典型時間帯労働をする割合が高く、夜間（18時から22時）には20.6%（二人親世帯の母親は14.1%）、深夜（22時から5時）には8.6%（同6.7%）の母親が働いている。加えて、二人親世帯の母親が非典型時間帯労働をしている場合、専門・技術職の正社員が残業をする形で非典型時間帯に働いている

ケースが多いが、母子世帯の母親は正社員以外としてサービス業を主体として非典型時間帯に働く割合が高く、副業を持つ比率も高い。

大石は加えて、非典型時間帯労働が子どもに及ぼす影響として諸外国の既存研究から①子どもへのメンタルヘルスと問題行動への影響²、②子どもへの学力の影響³、③子どもへの肥満の影響⁴という3点を指摘している。このように非典型時間帯労働は子どもの発達に悪影響を及ぼすだけでなく、その影響はひとり親世帯に強く表れることを述べている。また、非典型時間帯労働を選ぶ理由として①少しでも多くの賃金を得ようとする代替効果、②日中の時間帯以外の時間帯に働くことによって、望ましい所得や貯蓄を達成しようとする、③子どもを保育機関に預ける時間を短くするためという3点を挙げている。特に①と②については、留保賃金が相対的に低い低所得者層の労働者や、固定的な支出のある家計や、流動性制約に直面している家計ほど、これらの傾向が高いと述べている。非典型労働を選択する家庭の背景にも、少なからず貧困の影響があると考えられる。

表5は仕事を持つ母親が子どもと過ごす時間の長さを示している。日中労働しかしていない母親同士で比較すると、子どもと6時間以上一緒に過ごす母親の割合は、母子世帯では13.5%、二親世帯では27%となり大きく差が出ている。全体的に見ても、母子世帯の母親は二親世帯の母親と比べて子どもと過ごす時間が短い傾向にある。

表5：母親が子どもと過ごす時間の分布

	母子世帯 (N=490)			二親世帯 (N=915)		
	合計	日中のみ	非典型型時間帯労働	合計	日中のみ	非典型型時間帯労働
6時間以上	12.2	13.5	8.7	25.7	27	19.9
4から6時間	31.8	34.3	24.6	31.6	33.7	22.2
2から4時間	37.1	36.8	38.1	29.4	28.4	33.9
1から2時間	11	9.1	16.7	9	7.4	15.8
1時間未満	6.1	4.7	10.3	3.5	2.6	7.6
ほとんどない	1.6	1.7	1.6	0.8	0.1	0
無回答	0	0	0	0.1	0.1	0

合計	100	100	100	100	100	100
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

単位は%

労働政策研究・研修機構(2015)

『子育て世帯のウェルビーイング -母親と子どもを中心に』より

上記のような生活環境で、子どもたちもまた家族機能の維持に貢献していると推測できるデータがある。柴崎(2005)は「他の家族構成員に対し、介護、援助、支援を提供している、あるいは提供することを意図している18歳未満の児童および若年者」である「ヤングケアラー」の実情を報告したイギリスの研究(Young Carers in the U.K:the 2004 report)を分析している。子どもが担っているケアとして

1. 家事援助（料理・洗濯・掃除・アイロンがけなど）
2. 日常生活における移動などの介助（薬の管理や衣服の着脱、外出・移乗介助など）
3. 情緒的サポート（感情の受容や励まし。ケアを受ける者以外の同居者のサポート含む）
4. 排泄等の介助（入浴・排泄における着脱や直接的介助）
5. 育児（妹や弟の世話）
6. その他（各種保険・手当や金銭の受け取り・支払い、通訳、病院への付き添い・医師との面談など）

という6つのうちから単独ではなく、複数の仕事を平均12歳の子どもたちが担っているとまとめている。ケアを担う子どもたちが受ける影響として、友人関係の困難、学業や宿題にかける時間の制限、成長発達にあたっての問題の増大はもちろん、学校に行く時間を欠いていることや、学習困難状況も報告されている。一方、日本の現状はどうなのであろうか。柴崎は、「母子家庭に関しては、『病弱・障害』等の理由により、就労していない（できない）親が平均2割程度という実態があり、父子家庭においても家事や親の世話を担い生活上に困難を抱える児童はしばしば語ら

れてきた」「イギリスがそうであったように、家族ケアを担う児童が見過ごされた存在となっている可能性があるのではないか」と指摘している。また、平成13年版総務庁『社会生活基本調査』において、10～19歳年齢の「介護・看護」の行動者率が0.3%、推計4万人以上の児童がこれにあたり、「在宅介護を担う児童」は今日の日本でも確かめられていると述べている。家庭を支えるために動いている子どもたちがいる。そこからのストレスによって学校不適応に陥っている可能性も否定できない。幅広い視点をもって子どもたちに接する必要がある。

喜多ら(2013)は、日本における子どもの相対的貧困率が上昇しているが、就学前の子どもの発達に及ぼす影響は報告されていないことに着目し、諸外国で行われた親の社会経済状態(socioeconomic status; SES)と子どもの発達に関する研究について、主に先進国の原著論文の分析を行い今後の課題を探った。それによると、

1. SES 指標に親の教育歴、所得、職業が多く用いられていた。
2. 発達は、「発達の遅れ」と「問題行動」に大別して報告されていた。
3. SES と発達の指標は多様であったが、就学前であっても、SES が子どもの「発達の格差」や「問題行動」に影響していた。
4. その関連に、親の抑うつ、育児ストレス、不適切な養育態度、物的困窮、少ない育児資源などが複雑に関係していた。

とまとめている。例えばToら(2004)が行ったカナダの1-5歳の幼稚園児16,813人を対象とした地域ベースの横断研究では、1-3歳児において、低体重・男児・移民の母をもつ子どもに運動と社会性の発達の遅れが観察され、4-5歳児になると母親の教育歴と言語発達遅れの関連が観察され、所得はどちらの年齢層でも高いリスクとなっている。加えて、同じ集団の2年後の追跡調査では、母親の抑うつがそれらの発達を阻害する要因として追加されている。喜多らがまとめた概念図⁵は下の通りである(図6-1、図6-2)。

図 6-1 : 喜多ら (2013) の SES と発達格差の関連モデル図

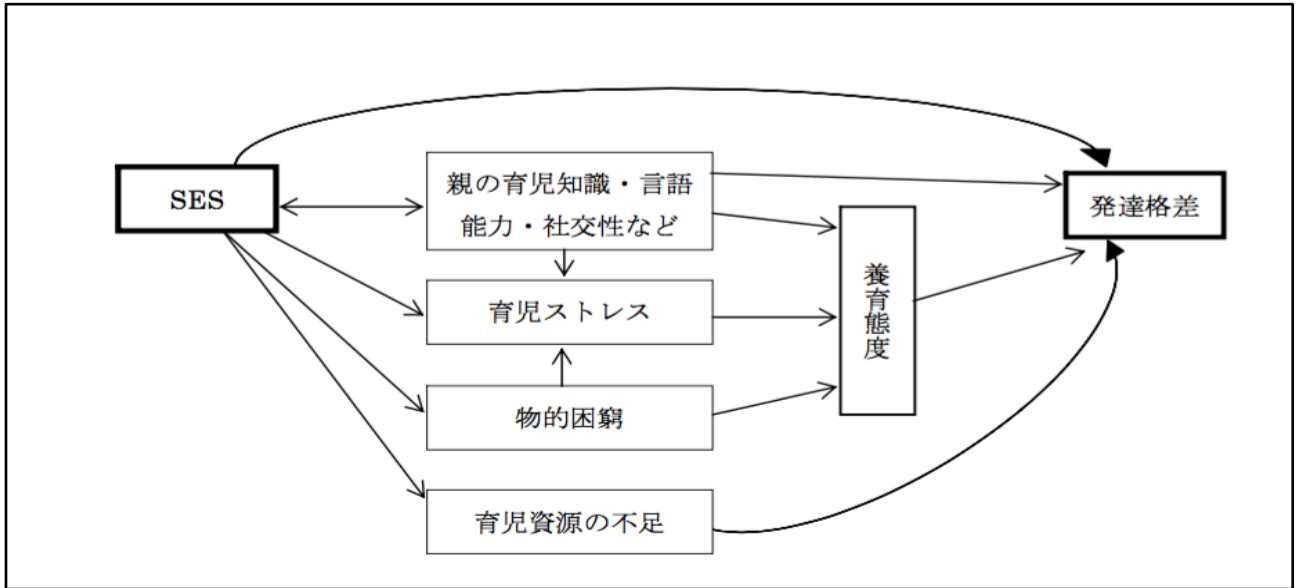
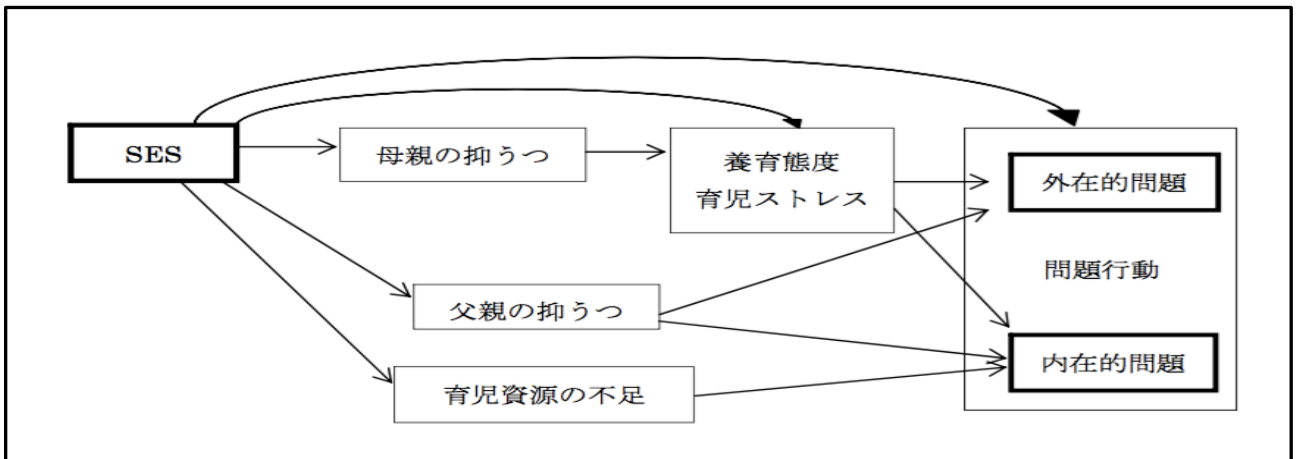


図 6-2 : 喜多ら (2013) の SES と問題行動の関連モデル図



喜多は「親のSESを背景とした子どもの発達調査を行う必要がある」とまとめており、今後の研究の発展が待たれる。また、学校現場においても、親のSESが子どもの発達と関連している可能性があることをある程度視野に入れながら日常の教育を進める必要があると考えられる。

以上のように、ひとり親家庭は様々な困難を抱えている。貧困そのものが子どもの発達に悪影響を与えている可能性がある。また、就労と子育てに時間を大幅に取られ(時間の貧困)、その時間の貧困から子どもとの関わりが希薄になり、様々な子どもの不適応につながる。同時に親に心身に余裕が無くなり心身の不調を生じさせる。そのような親をサポートするために、学校に行かず、きょうだいの世

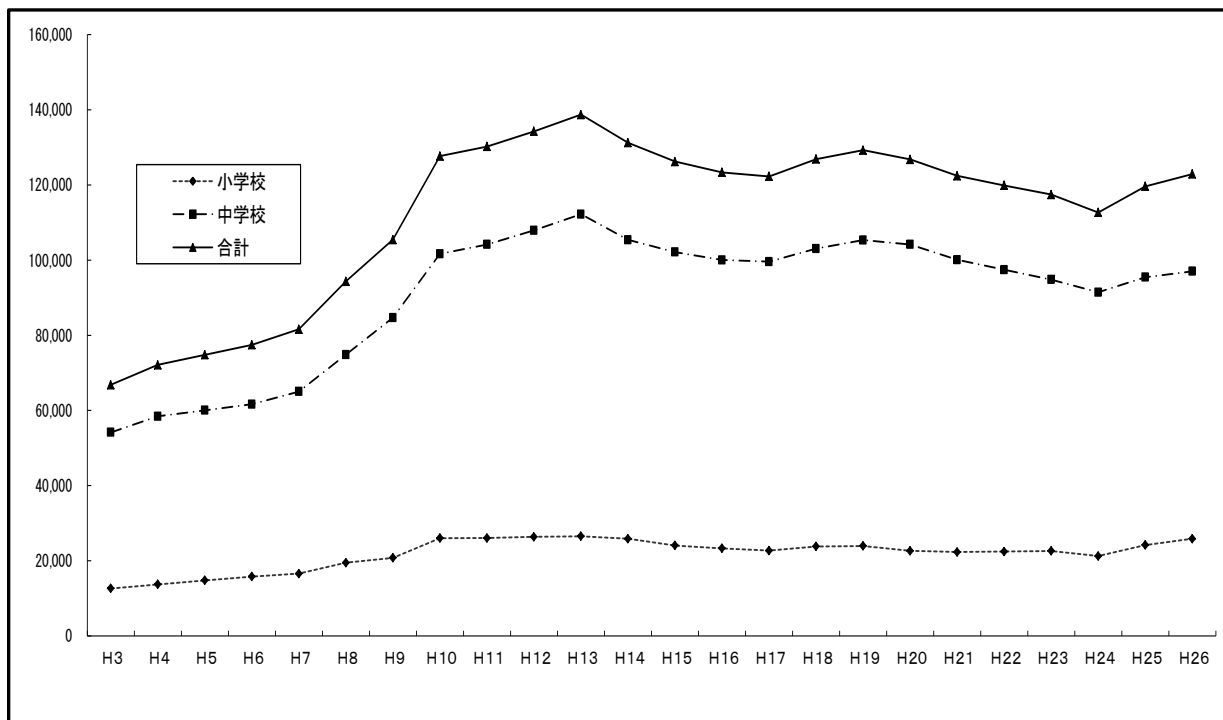
話や家事を行っている実態もある。さらに、親自身が子ども時代に同様な生活を送っていた場合に、同じような負の連鎖がつながっている可能性がある。

このように、子どもの学校不適應の背景に家族が抱える困難が存在する可能性もあると考えられ、表面化している学校不適應だけを解決させようとしても子どもが落ち着かないことがあるのではないだろうか。しかし、学校・教員が母親（保護者）に対しての支援まで行うことは難しい。このように様々な困難を抱えた母親（保護者）の話を聞き、必要な支援につなげていくことがSSWrの導入の根拠の一つと言えるだろう。

第2節 不登校の実態

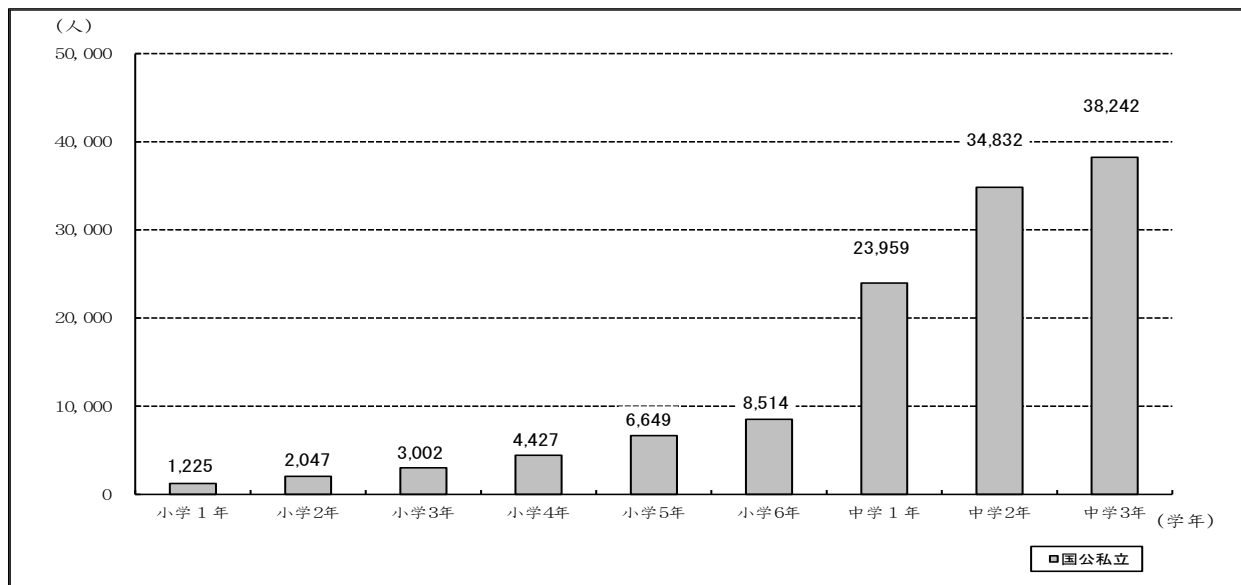
この節では、学校に対する不適應の中でも大きな要素のうちの一つである不登校の問題に関して、福祉と関わる部分がどの程度あるのかを考察するため、不登校に対する家庭環境の影響をまとめる。まず不登校の統計を表7-1・表7-2に示す。

表7-1：不登校児童生徒数の推移



総務省統計局 HP⁶より

表 7-2 : 学年別不登校児童生徒数のグラフ



総務省統計局 HP より

不登校は、「何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にあること（ただし、病気や経済的な理由によるものを除く）」と、文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」に定義されている。表 6 は不登校児童生徒数の推移のグラフ（H26・3月確定値）である。平成 20 年度から平成 24 年度までは微減もしくは横ばいの変化であったが、平成 25 年度からまた上昇を始めている。表 7 は学年別不登校児童生徒数のグラフ（H26・3月確定値）である。小学校 6 年生から中学校 1 年生にかけて爆発的に人数が増加する実態がある。

生徒指導提要⁷において不登校の実態に対し、「平成に入り、人数の更なる増加に加え、いじめや発達障害、保護者による虐待などが背景にあるケースなど、質的にも多様化が進んでいる」と書かれている。また保護者との関わりとして、「不登校の児童生徒と直接向き合っている保護者の不安や悩みはたいへん大きく、時にそれが児童生徒の心身の状態に影響を及ぼすこともあります」と書かれている。保護者と家庭との関わりを軸にしながら不登校の原因となる福祉的要因について見ていきたい。

保坂(2000、2009)は不登校を「神経症型不登校」と「脱落型不登校」の二つのタイプに分類している。「神経症型不登校」は登校しようとしても心理的な理由か

ら登校できないという葛藤状況にあることが特徴である。一方、「脱落型不登校」は、怠学（学力不振）も含んで広く学校文化からの脱落（ドロップアウト）という側面を特徴とするが、学校に行くための前提とも言うべき家庭環境が整っていない場合もあることを指摘している。このような家庭は学校から見れば養育能力欠如という点で虐待（ネグレクト）と水面下でつながっている危険性があり、様々な事例を通して、脱落型不登校が経済的に厳しい状況にある家庭から生まれる可能性が高いとし、経済格差の視点を入れた長期欠席・不登校調査の必要性を指摘している。

酒井(2007)は「不登校」には「家庭生活に起因するもの」があると考えられるが、このうち配慮を要する状態や症状を示す保護者の存在については、教育機関だけの支援では限界がある場合があると述べている。学校側からみれば不登校として捉えられるような問題も、その背後には様々な保護者や家庭の問題が潜んでいる場合がある。

では、文部科学省から出されている「不登校児童生徒への支援に関する中間報告」では、家族や保護者についてどのように書かれているのだろうか。まず、不登校の背景と社会的な傾向として、「金融危機などの経済停滞により、生活の余裕がなくなり、保護者自身にゆとりがないなどの傾向から、虐待や無責任な放任に至るケースが生じることも指摘されている。」とあり、不登校に対して経済面が少なからず影響していることにふれている。また、「ネグレクトには保護者が学校に行かせないなど、児童生徒の登校を困難にする事例も含まれている。また、いずれの内容の虐待も、児童生徒の心身の成長に重大な影響を及ぼすものであり、人間関係を構築できない、学校における問題行動を助長するなどの要因になることが懸念される」とし、児童虐待が不登校だけでなく問題行動の背景として疑われることまで言及している。具体的な支援として、「不登校の原因を特定の保護者の特有の問題のみに見出そうとするのではなく、子育てを支える環境が崩れている社会全体の状況にも目を向けつつ、不登校児童生徒の保護者の個々の状況に応じた働きかけをしていくことが大切である。」とし、幅広い視点から不登校の要因を探すことの有効性を記している。加えて、「不登校の要因・背景は多様化しており、虐待等の深刻な家庭の問題などにより、福祉や医療行政等と連携した保護者への

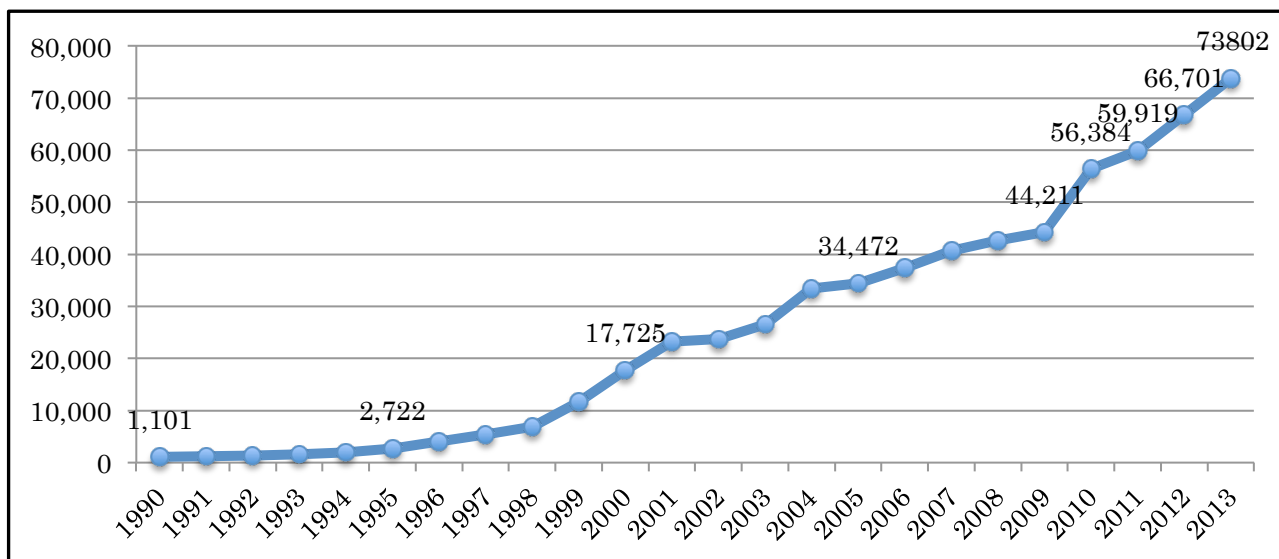
支援が必要な場合もあれば、児童生徒の非行への対応、生活習慣や教育環境の改善のための支援を必要としている場合、保護者自身が子育てに対する自信がなかったり、就労等の事情で子育てに関わる余裕がなかったりして、支援を必要としている場合等もある。」とし、福祉機関等の社会資源との連携を明確に打ち出している。また、SSWrとの連携についても言及されている。

第3節 児童虐待の実態

貧困・ひとり親家庭、不登校について分析をする中で、たびたび「児童虐待」に結びついてきたこの節では、児童虐待そのものに注目して、学校との関係について考えてみたい。

まず表8に児童相談所における児童虐待に関する相談対応件数の推移のグラフを示す。

表8：児童相談所における児童虐待に関する相談対応件数



厚生労働省 報道発表資料より作成

グラフを見ると、全国の児童相談所における児童虐待に関する相談対応件数は、増加の一途をたどっていることが明らかである。

川崎・増沢ら（2014）がまとめた日本の児童虐待のケースを見てみると、少な

からず貧困や虐待の連鎖が見られる。2004年、岸和田中学生ネグレクト事件の加害者である継母への取材として「小学生のときは無視されたり無言電話がかかってきたりし、中学生になっても無視や仲間外れにされることが続いたという。教師には助けてもらえず、逆に怒鳴る、殴るといった体罰にさらされ、学校に行くのがいやになっていった。高校時代には親に反抗し、家出や外泊、異性交遊などを繰り返した。教師の態度からも差別のにおいを強くかぎとり、強く反発したという」と書かれている。同様に、2010年、大阪市西区2幼児放置死事件の加害者である実母について「中学校時代、母は家出や外泊、援助交際など非行に走った。この頃の母には行動に一貫性がなく、よく嘘をつく得意な言動が目につくようになったという」とある。

また、2010年奈良県桜井市5歳男児ネグレクト死事件の生育歴を見ると、「母は、幼少期に父方の祖母に養育されており、母の弟とは養育上の扱いが違っていると感じていたという。母は、大学や専門学校への進学を希望していたが、家庭が経済的問題を抱えていたため断念した。父は少年期に叩かれて育ち、父親とは疎遠になっていた。父の家庭も経済的困難を抱えていたという。また、父は大学に進学するも中途退学している。」とある。複雑な家庭環境、貧困、暴力が両親どちらにも見えているが、父はその中でも中退ではあるが大学に進学をしている。1節で低学歴が貧困につながるというデータを示したことと重ねると、家庭環境・貧困・暴力・学歴などの個々の要素でケースを線引きする危険性があるのも事実である。福祉のケースワークの基本と言われているバイステックのケースワークの原則の中に、「クライアントの抱える困難や問題は、どれだけ似たようなものであっても、人それぞれの問題であり同じ問題は存在しない」という個別化の原則がある。学校・教員も先入観を排除しつつ、できるだけ生徒や保護者の背景を多角的にとらえるという姿勢が必要になるだろう。これらのケースから分かることは、重大な虐待死を引き起こした親が義務教育時代に何らかのサインを出していたということである。いじめや不登校に対してしっかりと対応し、その背景にある生きづらさを受け止めること。また、学校だけで対応するのではなく、様々な社会資源と連携をとりながら、児童生徒を適切な支援につなげることが必要なのではないだろうか。そのためにも、高圧的に子どもたちに言うことを聞かせるのではなく、子ど

もたちを多角的に見ながら支えていく姿勢が必要になってくると考える。

虐待の加害者になってしまった親も、自分自身が子どもの頃に様々な不適応を示していた。では、児童虐待が及ぼす影響としてどのような行動傾向が現れるのだろうか。杉山(2007)は自身が勤務していたあいち小児センターで、2001.11から2006.10までの間に子ども虐待症例に認められた診察記録575件を分析している。広汎性発達障害(自閉症スペクトラム)が138人(24%)、注意欠陥多動性障害(ADHD)が115人(20%)、その他の発達障害の疑いのある子どもが59人(10%)であったとし、知的障害の伴わない軽度発達障害が虐待の高い危険因子になりうると結論づけている。また、診断を受けていない子どもも、多動で衝動的な傾向が一般的であり、診断の有無を含めて全体の8割の子どもに多動・衝動傾向が認められた。子ども虐待に見られる幼児期の最も一般的な問題であると言えらる。これらから、杉山は第4の発達障害として子ども虐待を位置付けている(①精神遅滞・肢体不自由などの古典的発達障害、②自閉症症候群、③LDやADHDなどの軽度発達障害、④発達障害としての子ども虐待)。また、虐待の加害者となってしまった母親においても、高機能広汎性発達障害が見られるケースがあることや、子どもと平行して治療をした結果児童虐待が収束していったケースが示され、子どものケアだけでなく、保護者のケアも非常に重要であることが示されている。このような状況を山野(2015)は、①子育て環境において、孤立や不安などの状態にある家庭がすべての子育て家庭の1/3を占める可能性がある。②孤立や不安から生じる育児負担感がそのまま不適切な養育に高い相関で関係していく。③ひとり親家庭や経済的困難がそれぞれ3割ほど児童虐待に関連する。④児童虐待が非行に高い数値で関連していること、⑤ネグレクトが不登校に3割ほど関連していくこと等を挙げ、孤立や貧困が児童虐待に影響し、児童虐待が非行や不登校に影響していくとまとめている。

義務教育段階での様々な不適応に対する適切な支援が、将来的に児童虐待への連鎖を断ち切る可能性があること。子どもだけではなく、保護者の心身の状況を含めて支援の見立てを行うことが有効であること。「発達障害」と判断する背後に、児童虐待が隠れている可能性があることが示唆される。

第4節 教育のニーズと福祉のニーズ ～教育福祉学の視点から

第1節では、子どもの貧困とひとり親家庭の支援という視点から、経済面におけるひとり親家庭の現状と、主に母子世帯の生きづらさについてまとめた。第2節では、不登校の問題に対して「心の問題」という側面だけではなく、経済面や発達障害などが原因ととらえて支援を進めていくことが必要なケースがあることをまとめた。第3節では、児童虐待について、連鎖を断ち切るために義務教育段階で適切な支援に結びつける必要があることと、発達障害の影に児童虐待が隠れている可能性をまとめた。そして、これらの現状に対して福祉の専門家であるSSWrが導入されようとしている。本節では、今まで教育と福祉の関係がどのようなものであったか、「教育福祉学」の側面からまとめる。

「教育福祉」の第一人者とされる小川（2001）は「教育福祉は、今日の社会福祉とりわけ児童福祉サービスのなかに、実態的にはきわめて曖昧なままに放置され、結果的には軽視され剥奪されている子ども・青年さらに成人の学習・教育権保障の体系化をめざす概念である」と述べている。また、吉田（2012）は教育福祉学の対象領域を以下の5つにまとめている。

1. 教育福祉学とは、人間の生活と発達の包括的な保障と支援に関する学問。人と社会に対する包括的な視野から、人間の生活と発達を保障し支援するために必要な、福祉・保育・教育等の分野における専門的かつ協働的な実践と理論に関する研究を行う。
2. 誕生から老いまで生涯にわたって、人間の尊厳をもった生活を保障する福祉的支援と、人間としての発達と学習を保障する教育的支援とを、有効に相互補完させることのできる社会システムや地域支援あるいは対人援助法について、問題解決的・実践的に理論化する研究
3. その対象は、保育・子育て支援や子ども家庭福祉の対象領域に限らず、スクールソーシャルワークのような学校教育への支援、さらには就労支援や高齢者の生きがい創造などの社会教育や生涯にわたる学習支援を含む。
4. したがって「教育福祉」とは、「社会福祉」のなかの、「医療福祉」や「産業福

祉」、「司法福祉」、「児童福祉」といった限定された一領域を指すサブ・カテゴリーではない。社会福祉の広い領域の全般にわたって教育的な支援や方法が有効であり、福祉における教育的支援と教育における福祉的支援とを双方向にクロスオーバーさせながら、「福祉と教育」の協働を促進するためのコンセプトである。

5. 「教育福祉」に冠せられた「教育」もまた、「学校教育」に限定されない広い意味をもつ。すなわち、機能的な概念として、福祉的支援（生活権の保障）を有効に補完する教育的支援（生涯にわたる学習支援、自立した生活に向けての発達支援）という意味をもち、それはまた、対象領域的な概念として、学校とその教員養成に関わる狭義の「教育」ではなく、保育・家庭教育・社会教育・生涯学習支援を含んだ広義の「教育」である。

また吉田（前掲書）は、教育と福祉の協働的・補完的な関係を把握しやすくするために、視点の置き方を①教育の母体としての福祉、②福祉の方法としての教育、③福祉における教育的支援、④教育における福祉的支援という4つに分けているが、この節で特に強調したいのは③と④である。

③について、今まで「社会福祉、とりわけ児童福祉サービスの対象とされてきた子どもたちの学習・教育権保障」の問題と捉えられてきたとしている。具体的には養護施設・児童自立支援施設などで過ごしている子どもたちへの教育の問題や、重い障害を持った子どもたちへの教育保障の問題である。そしてその現状はさらに変化し、いじめや過度な受験ストレスなどによって学校から足が遠のいてしまった子どもたちの中からも、就労の困難につながり、貧困の再生産の悪循環の中に落ちてしまう子どもたちも出てしまっている現状がある。このような悪循環を断ち切るためには、社会福祉的支援だけでなく、教育と福祉が協働する形で学びの保障をしていく支援が必要となる。

④は、教育問題を福祉的にも把握してアプローチする必要性である。教育制度における福祉的な視点や支援の導入としては、学校給食（食育）、学校保健、学童保育などが挙げられる。そして、ここに新しくSSWrが導入され始めている。学校制度の中に社会福祉的援助を取り入れるスクールソーシャルワークは、教育と福

祉が連携する「教育福祉」の一つの柱となるものである。貧困や社会的孤立、児童虐待や発達障害といった困難を抱える子どもの問題が、一部の子どもだけのものではない状況になっており、それらの子どもたちに対応する学校・教員にとっても、従来型の教育的対応だけでは限界が来ていると吉田はまとめている。

生きづらさの問題を子ども自身の問題ではなく背景にある貧困や虐待などの生活問題（福祉問題）として把握する重要性について小川（前掲書）は、「子どもを守るとは、子どもの人権としての福祉と教育の権利を守ることである。しかし、実際には福祉の名の下に子どもの学習・教育の権利は軽視され、教育の名の下に福祉は忘れ去られている。いいかえるなら、今日なお一般に子どもの福祉と教育の権利は統一的にとらえられていないこと、そしてそのことが社会福祉とくに児童福祉のサービスの対象とされている要保護児童のうえに端的にあらわれている」と述べている。小川らがこれまで問題にしてきた「要保護児童」だけでなく、一見普通に学校生活を送っている子どもたちにも、生活問題（福祉問題）を抱えた児童・生徒が存在する。ここから言える問題点は、彼らに対してどのようなケアが必要なのかが、主に福祉の視点からのみ語られており、特に教員が具体的に彼らとどのように関わっていくべきなのかについてはまだ十分に浸透していない実態があると考えられる。今、子どもの貧困やひとり親家庭の貧困問題が注目を浴び、SSWr という教育と福祉をつなぐ人材がクローズアップされている。SSWr が導入されることにより、教育と福祉がどのように協働していくことが理想であるのかを、福祉の側からだけではなく教育の側からも分析し、実際に学校現場で実践を重ねていく必要がある。

5 節 小括

第1節では、子どもの貧困とひとり親家庭の支援という視点から、経済面におけるひとり親家庭の現状と、主に母子世帯の生きづらさについてまとめた。子どもの貧困は親の経済状況から派生し、様々な不適應につながる可能性がある。しかし、だからといって学校・教員が母親（保護者）に対しての支援まで行うことは難しい。このように様々な困難を抱えた母親（保護者）の話を聞き、必要な支

援につなげていくことが SSWr の導入の根拠の一つと言えるだろう。

第 2 節では、不登校の問題に対して「心の問題」という側面だけではなく、家庭の経済面や発達障害などが原因ととらえて支援を進めていくことが必要なケースがあることをまとめた。児童虐待が不登校を引き起こしている可能性もあり、今後不登校への対応に対して、生徒の心の問題だけではなく、発達障害や家庭環境等も含めた幅広い視野に立った背景理解や援助計画の立案が必要になってくることが予想される。その中で、学校教員が SSWr とどのように連携しながら不登校に対応していくのかという点は、非常に意義のある視点の一つだと考える。

第 3 節では、児童虐待について、連鎖を断ち切るために義務教育段階で適切な支援に結びつける必要があることと、発達障害の影に児童虐待が隠れている可能性をまとめた。児童虐待を遠い存在と考えずに、学校・教員が日々接している子どもたちが示している不適応のすぐ後ろに存在する可能性があるという意識が必要である。

第 4 節では、教育福祉学の観点から小川らが問題にしてきた「要保護児童」だけでなく、一見普通に学校生活を送っている子どもたちにも、生活問題（福祉問題）を抱えた児童・生徒が存在し、彼らに対してどのようなケアが必要なのか分析が必要であること。そしてそれが主に福祉の視点からのみ語られており、特に教員が具体的に彼らとどのように関わっていくべきなのかについてはまだ十分に浸透していない実態があることを述べた。

第 2 章からは具体的に SSWr についてまとめていく。

¹ 「地域人材の活用や学校・福祉との連携によるアウトリーチ型家庭教育支援事業」より

² 子どもが幼い時期に非典型時間帯労働をするほど、感情面・行動面の問題は増加する。4-10 歳において、母親が非典型時間帯労働をする年数が長いほど問題行動が増加する。13-14 歳において、両親が夜間・深夜に労働をする年数が増加すると、青少年期の喫煙・飲酒・薬物乱用・非行や性行動が増加する傾向にある。

³ 満 1 歳になる前に母親が非典型時間帯労働をすると、3 歳時点での認知能力が劣る傾向がある。母親が深夜・夜間労働をする年数が増加すると、子どもの読解力や数的能力が低くなる傾向がある。

⁴ 母親が 4 時間未満あるいは 10 時間以上の非典型時間帯労働に関わっている年数が長い場合、13-14 歳の子どもの BMI 値が高い傾向がある。父親が非典型時間帯労働をしていると、子どもが肥満傾向あるいは肥満になる確率が高まる。

⁵ 喜多らが海外文献をもとにして自分たちでまとめたものである。

⁶ 総務省統計局ホームページ

<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001016708> H26・3 月確定値

⁷ 文部科学省『生徒指導提要』p187

第2章 スクールソーシャルワークの現状と課題

この章では、第1節で（スクール）ソーシャルワークの理念や基本的な考え方をまとめると同時に、本稿の要点の一つである「福祉的視点」についてまとめる。第2節では、SSWr 発祥の地とされるアメリカでの歴史と日本で今までどのように導入されてきたかをまとめる。第3節では、現在までの成果と課題としてSSWrに関する先行研究をまとめる。第4節では日本における教育・福祉政策の中でSSWrが位置付けられているものをまとめ、今後の展望を述べる。

第1節 スクールソーシャルワークの理念・基本的な考え方

鈴木（2014）はソーシャルワークの定義を以下のように書いている。

ソーシャルワーク専門職は、人間の福利（ウエルビーイング）の増進を目指して、社会の変革を進め、人間関係における問題解決を図り、人びとのエンパワメントと解放を促していく。ソーシャルワークは人間の行動と社会システムに関する理論を利用して、人びとがその環境と相互に影響し合う接点に介入する。人権と社会正義の原理は、ソーシャルワークの拠り所とする基盤である。

加えて、ソーシャルワークの「価値」に関して、明文化されて広く普及しているものとして、日本のソーシャルワーカー4団体（日本社会福祉士会、日本精神保健福祉協会、日本ソーシャルワーカー協会、日本医療社会事業協会）が国際ソーシャルワーカー連盟の倫理綱領を共有する形で採用したソーシャルワーカー倫理綱領が挙げられる。その中で、「価値と原則」として以下が示されている。

- A) 人間の尊厳：ソーシャルワーカーは、すべての人間を、出自、人種、性別、年齢、身体的精神的状況、宗教的文化的背景、社会的地位、経済状況等の違いにかかわらず、かけがえのない存在として尊重する。
- B) 社会正義：ソーシャルワーカーは、差別、貧困、抑圧、排除、暴力、環境破壊、などのない自由、平等、共生に基づく社会正義の実現をめざす。
- C) 貢献：ソーシャルワーカーは、人間の尊厳の尊重と社会正義の実現に貢献する。
- D) 誠実：ソーシャルワーカーは、本倫理綱領に対して常に誠実である。
- E) 専門的力量：ソーシャルワーカーは、専門的力量を発揮し、その専門性を高め

る。

山下・内田・牧野編著（2012）学苑社 p31より

次に、栗原（2012）、牧野（2012）らの文献から、SSWrの基本な考え方となる①エコロジカル理論、②エンパワメント理論、③ストレングス理論の3つについてまとめる。

①エコロジカル理論の「エコロジー」とは生態学からきている用語であり、「変化の過程を、人間の発達、環境による影響、社会システム理論から概観すること」である。具体的には、クライアントの抱える問題を、その人と環境との相互作用を重視しながら状況を把握し、システム間のやり取りに焦点を当てて介入をしていく考え方である。また、人と環境は絶えず交互に作用を繰り返しており、その接触面で問題が起こると捉えることや、原因が結果につながるという単純な作用として捉えるのではなく、結果が原因にもつながるといった円環的な捉え方をすることが特徴である。

②自分が抱える問題や課題に対して無力であると感じているクライアントは、自己評価が低いことやどのように行動したらいいのか分からなため、その不利益な環境に対して自ら働きかけようとししない。そこで、SSWrはクライアント自身で困難な生活状況を改善できるように、自分自身で行動を起こせるように動機付けを行い支援する。このように、クライアントの無力感を消し去り、自尊心を育成していくような援助方法をエンパワメント理論という。

③ストレングス理論は、欠点や弱さに焦点を当てるのではなく、人間が生まれながらにして持っている強さや長所に焦点を当て、可能性・潜在能力を見出し、信じるという考え方である。SSWrはクライアントのニーズに適切に答えるために、クライアント自身のストレングスを見つけ出し、それを活用できるように支援をしていくことが基本姿勢となる。

第2節 導入の歴史や目的

この節では、SSWr発祥の地であるアメリカでのSSWrの変遷と日本でのSSWrの活動の歴史をまとめる（門田 2002、厨子 2011、馬場 2012）。

SSWrの最初の形態はアメリカに見られる。1906年に、SSWrという呼び名ではなく訪問教師（Visiting Teacher）という呼び名で制度が開始された。ニューヨークではセツルメントハウス¹のワーカーを学校と家庭に訪問させた。ボストンでは女

性教育委員会が訪問教師を学校に送った。ハートフォードでは心理クリニックが訪問教師のプログラムを始めた。このように、初期の訪問教師派遣サービスは民間団体や市民組織によって行われ、教育以外の機関によって提供された。

当時、移民の子どもの出席率・識字率の低さが問題になっていた。訪問教師たちは学校と移民たちの家庭とをつなげるために、両者の間に親密な協力関係を作り上げることを重点に活動を行った。当時から、専門家の間では出席率の低さには貧困・健康状態の悪さ・家庭の収入の不安定さ・地域の社会病理が関係しているとされていた。

その後、1913年にニューヨークの教育委員会が初めて訪問教師を雇用した。これが学校制度の中にSSWが初めて取り入れられたことを示すものとされている。その後、訪問教師制度は各州に普及し、1919年には全米訪問教師協会が結成され、1955年、全米訪問教師協会は全米ソーシャルワーカー協会に合併され、学校におけるソーシャルワーク専門職としての道を本格的に歩み出した。

また、厨子はアメリカのSSW研究の隆盛期を1970年代から1980年代前半とし、その理由を数点挙げている。そのきっかけとなったのはカーナー・レポートである。このレポートでは、全米の学校における人種隔離政策（分離教育）を撤廃し、保護者やコミュニティが公立学校に参加できる機会を広げることを勧告した。この勧告により、学校と地域を結ぶ役割としてのSSWrが注目され、SSWrの役割が大きく改革された。カーナー・レポートの影響を受けた結果として、学校における非行・暴力などの背景に民族や家族の問題が絡んでいるという認識が高まり、子どもの問題を家庭やコミュニティを含めた広い視点でとらえる必要があるというSSW研究の考え方と一致する認識が多くの学校で広まっていった。そのため、この時期にSSWrの研究が大きく進んだとされている。また、SSWrの業務分析が行われ、SSWの研究と実践に反省が与えられたことが大きな影響となった。特にも子どもだけに焦点を当てるのではなく、社会システムや制度の変革を行っていかねばならないということが課題として示されている。即ち、家庭・コミュニティの視点と、システムの視点という2つの視点が重要だと示唆されている。この時期に前述したエコロジカルアプローチなどの理論が提唱され、今でも理論基盤として位置付けられている。これらから、SSWrの導入が始まった日本においても、社会

システムや制度の変革を行わなければならない状況になる可能性がある。また、困難を抱える子どもだけを見るのではなく、その子どもを取りまく環境を把握しながら支援をする必要がある。

次に、日本のスクールソーシャルワークについて、渡邊（2012）、内田（2012）を参考にまとめていく。1970年代に入ってから、住民登録すらされないまま未就学状態にある子どもが少なからず存在し、絶対的貧困状態の長欠・不就学問題への取り組みがなされていた。しかし、高度経済成長に伴う生活水準の底上げにより、貧困を背景とした長欠問題は全国的に収束していった。ここでの問題点を渡邊は、「社会福祉の実践・研究においても、長欠・不就学問題が落ち着きを見せ始めると、子どもの権利保障に関わって、学校との連携を問う動きが見られなく」なったことだと指摘している。教育をいかに保障するのか（＝就学保障）という段階から、いかなる教育を保障するのか（＝学校生活の質の保障）という段階に移行した時に、社会福祉の領域外であるとして学校教育の側のみで解決を委ねた。この流れのために、「生活の場」としての学校という視点を確立することができず、学校教育と社会福祉の間に「すき間」を広げる結果になったと渡邊はまとめている。

日本で最初にSSWrとして働いたのは、スクールソーシャルワーク発祥の地であるアメリカでスクールソーシャルワークを学び、1986年度から1997年度まで所沢市で嘱託の相談員として活動した山下英三郎であるとされている。山下は家庭訪問を中心に、不登校や行動上の課題などを抱える子どもたちへの支援を行い、現在のスクールソーシャルワークの基礎となる活動を実践として示した。

山下の実践を受けて、「東京都渋谷区での長俊介の私塾における実践」「浅草寺福祉会館における思春期関係者ネットワーク」「長野県における不登校の居場所活動」などの市民による自発的活動が始まった。続いて、千葉大学附属小学校や東京シューレ葛飾中学校などにおいて学校単独の取り組みとしてSSWrが導入された。また自治体の事業として、兵庫県赤穂市、茨城県結城市、香川県、大阪府、兵庫県が独自にSSWrの配置を行った。

1999年度に行政が主導してスクールソーシャルワーク実践が行われた兵庫県赤穂市では、地元大学と市教育委員会が共同研究として、子どもたちへの直接支援だけでなく、スクールソーシャルワークの概念に基づく地域作りを意識した活動を行った。

加えて、2001年度香川県では「健康相談活動支援体制整備事業」の一環としてSSWrが1名採用された。養護教諭や学級担任の抱え込みを防ぎ、チームで行う支援のあり方を学校に普及させることを目的とし学校に派遣された。これらの事例は、形を変えながらも現在まで継続されている。文部科学省がこれらの先導的な

実践に注目し、2008年に「スクールソーシャルワーカー活用事業」を開始した。調査研究事業として国が全額負担し、46の都道府県がこの制度を活用してSSWrを導入した。翌年2009年度は調査研究事業から3分の1補助事業となったが、2009年度、2010年度ともに40の都道府県・政令市が継続している。

学校にSSWrが入る意義を、山野（2015）は①学校は就学後に全数把握できる唯一の機関であり、そこにSSWrが入ることにより、保健所で行われる乳幼児検診のような発見・予防の可能性が生まれること、②学校は誰もが知っていて、行ったことがある身近な機関である。③第1章で述べた様々な生きづらさを抱えている「3割」の子どもたちを扱うためにはその身近さが重要であり、硬直しやすい教育と福祉の狭間を仲介できる可能性があることの3点を挙げている。全数把握が可能であるからこそ、日常的な関わりから子どもたちの変化に気付くことができる。そのため、SSWrと学校が協働して子どもたちの異変に早期発見できるような体制を作る必要がある。また、学校・教員と子ども・保護者との信頼関係が成立しなければ「学校が身近な機関である」という認識にはつながらない。日常の教育実践の中における学校と子どもとの関係作りを大切にしていく必要がある。そして、何よりも第1章でまとめた「生きづらさ」について気付くためには、それについての知識が必要不可欠である。教育と福祉に関わる研究がさらに充実するだけでなく、その知識が日々子どもたちと接している教員たちにつながるような施策が必要であると考えられる。

第3節 国の施策との関連性

文部科学省が2008年度に示した「スクールソーシャルワーカー活用事業」の詳細は以下の通りである。また、表9にSSWrの配置人数の推移と、国庫の負担割合を示す。

（趣旨）

いじめ、不登校、暴力行為、児童虐待など生徒指導上の課題に対応するため、教育分野に関する知識に加えて、社会福祉等の専門的な知識・技術を用いて、児童生徒の置かれた様々な環境に働き掛けて支援を行う、スクールソーシャルワーカーを配置し、教育相談体制を整備する。

（実施主体）

都道府県・指定都市とする。また、間接補助事業として行う場合は、市町村（特別区及び市町村の組合を含む）とする。

（スクールソーシャルワーカーの選考）

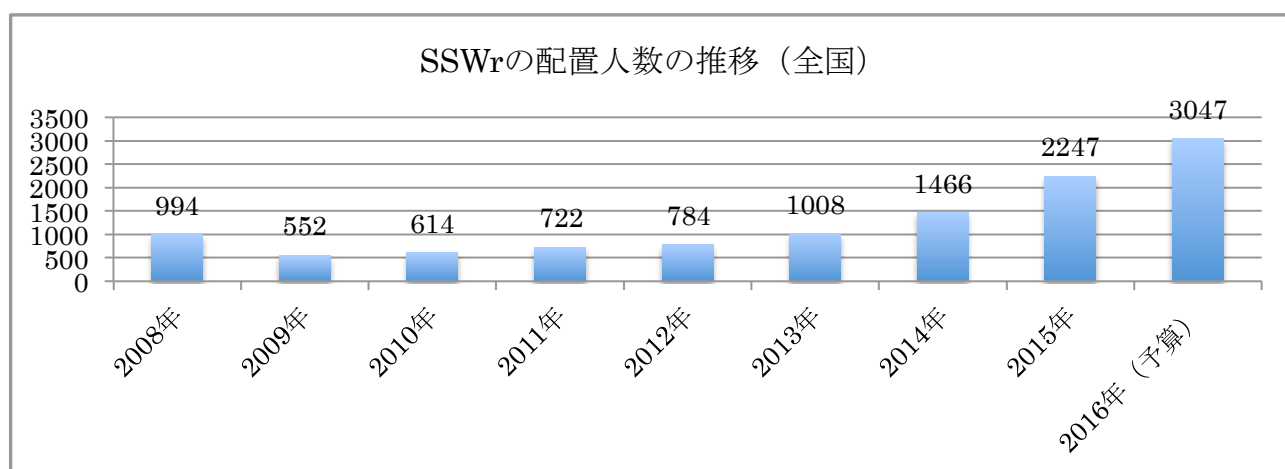
スクールソーシャルワーカーとして選考する者について、社会福祉士や精神保健福祉士等の福祉に関する専門的な知識を有する者が望ましいが、地域や学校の実情に応じて、福祉や教育の分野において、専門的な知識・技術を有する者又は活動経験の実績等がある者のうち次の職務内容を適切に遂行できる者とする。

- ① 問題を抱える児童生徒が置かれた環境へのはたらきかけ
- ② 関係機関とのネットワークの構築・関係・調整
- ③ 学校内におけるチーム体制の構築・支援
- ④ 保護者、教職員に対する支援・相談・情報提供
- ⑤ 教職員への研修活動

(事業の内容)

- ① スクールソーシャルワーカーの配置
- ② スーパーバイザーの配置
- ③ 研修会等の開催
- ④ 連絡協議会の開催
- ⑤ その他必要な事業

表 9 : 全国の SSWr の配置人数の推移と SSWr 活用事業の変遷



- スクールソーシャルワーカー活用調査研究委託事業(2008年度)- 国の全額委託事業(10/10)
- スクールソーシャルワーカー活用事業(2009年度・2010年度)- 都道府県・指定都市に対する補助金(補助率 1/3)
- スクールソーシャルワーカー活用事業(2011年度)- 都道府県・指定都市・中核市に対する補助金(補助率 1/3)
- 2009年度から2012年度は、学校・家庭・地域の連携協力推進事業の一部として実施。

● 2013年度から、いじめ対策等総合推進事業の一メニューとして実施。

2015年11月26日、文部科学省中央教育審議会第103回参考資料より作成

表9から人数は年々増えているものの、2008年度は全額負担での事業としてスタートしたが、その後は補助率1/3の自治体任せの事業に変わってしまっていることが分かる。現時点の課題として、①補助金が減額されているため、職業としてのSSWrの賃金がまだ安いこと。②社会福祉士や精神保健福祉士などの有資格者が賃金的に優先されることや、スクールソーシャルワーカー養成校が指定され、専門職としての認知が高まってきてはいるが、まだまだ人員の確保が難しい現状があることが考えられる。

次に、SSWrが導入される予定の各種政策プロジェクトをまとめる。「ひとり親家庭・多子世帯等自立応援プロジェクト」において、学校をプラットフォームとした子供やその家庭が抱える問題への対応をする目的で、2019年度末までにSSWrの数を1万人（全中学校区に一人）配置するとしている。また、その中で家庭環境等に左右されず、学校に通う子供の学力が保障されるよう、教職員の指導体制を充実させる」とし、貧困層の子供を多く抱える小中学校に教員等を追加配置し、きめ細やかな指導を推進して学校に通う子供の学力を保障することと、家庭教育支援チーム等による、家庭教育に困難を抱えた家庭に対する幅広い相談対応等の訪問型家庭教育支援の推進を打ち出している。

「児童虐待防止対応策強化プロジェクト」において、関係機関における早期発見と適切な初期対応をするために、SSWr・スクールカウンセラーの配置充実、これらの外部の専門家や教職員に対する研修を充実させるとし、「ひとり親家庭・多子世帯等自立応援プロジェクト」と同様に、2019年度末までにSSWrの数を1万人（全中学校区に一人）配置するとしている。課題として児童虐待対応には専門的・組織的な体制が必要である一方、学校における体制は必ずしも十分ではないことと、児童虐待への対応に当たっては、関係機関同士が協力・連携して対応することが必要であることの2点を挙げている。

「いじめ対策等総合推進事業」における、外部専門家を活用した教育相談体制の整備・関係機関との連携強化等の一環として、①SSWrの配置拡充、②貧困対策のための重点加配、③スーパーバイザーの配置、連絡協議会の開催・研修を通じた質向上の取組の支援の3点が挙げられている。また、家庭教育支援の一環である、「地域人材の活用や学校・福祉との連携によるアウトリーチ型の家庭教育支援事業」にも、中核の役割としてSSWrの名前が挙げられている。

このように、様々な分野のプロジェクトにSSWrの名前が挙がっている。一見すると過剰な期待を受けているようにも感じられる。これらの計画がどのように進

んでいるのかを冷静に分析し、本来の導入目的である学校における子どもの支援に支障が出ないかどうかを見守っていく必要があると考える。

第4節 現在までの成果と課題

SSWr についての先行研究²はいくつかあるが、本稿が SSWr へのインタビュー調査を行うため、SSWr に実際にインタビュー調査を行ったものを取り上げる。

渡邊（2015）は導入期の SSWr10 名にインタビュー調査を行い、得られた語りを KJ 法で分析し、SSWr の抱える困難さを分析している（分析結果は表 10）。この研究では、SSWr は支援の場・支援対象・活用する資源・児童生徒を取りまく支援体制の 4 つの困難を抱えており、それら 4 つの要因がそれぞれ相互作用を起こして生じていることが明らかにされている。

表 10：渡邊（2015）より転載（一部改変）

教育現場	学校組織の体制	学校が持つ伝統的な体制	学校主導型支援の展開、学校組織の文化、学校長の権力と理解
		学校長の裁量	
教育現場	領域を守るための警戒	学校関係者との適切な距離	学校組織・教職員との距離感、校内連携体制の未整備、所属機関内連携の困難
		組織内の連携体制未整備	
クライアント	クライアント本位の支援展開の困難	クライアントとの距離の取り方の相違	親との距離感、支援者の立ち位置の相違、親の属性の相違、クライアントの捉え方の相違、代弁の困難
		クライアントの捉え方の相違	
		代弁の困難	
介入	物事の捉え方の相違による困難	介入の困難	介入の遅れ・拒否・困難、ケースへの無関心、困難の意味づけの差
		その人が持つ物事の捉え方	
情報	情報の効果的活用の困難	情報共有の困難	情報共有の機会の少なさ・内容の相違、情報伝達の仕方・内容の相違
		情報伝達の困難	
S	SSWr の職責・職務・役割の理解不足	SSWr の職責職務への理解不足	SSWr についての理解の違い、提案の拒否、会議開催の困難、ケース会議の捉

W		ケース会議の機能について の理解不足	え方の相違
	SSW への理解の曖昧さ	SSWr 個人の持つ特性	SSWr の力量、専門職としての不安、SSWr
		SSW への理解不足	活用への理解と SSW 支援に対する理解 不足
専門職の 力量	同一名称内における力量の幅	個人差、個性	個人の持つ特性（力量）、対応の個人 差、学校の支持の有無、地域格差
		地域差による学校組織力の 差	
多 専門 職	専門職間の距離感	専門職同士の領域	すみわけの不確立、専門性の相違、SSWr
		専門職の位置づけ	の待遇、専門職との意識の高さ
	見立ての相違と目標の相違	スムーズな支援展開ができ ない	対応の遅れ、連携のしづらさ、見立て・ 目標の相違
		プランニング展開の困難	
	専門職の価値観と特性とニー ズの相違	支援ニーズの相違による展 開の困難	支援展開の難しさ、支援ニーズ・人間 的価値観・人間的特性の相違
		人間の価値観と特性の相違	
チーム支援の難しさ	校内外の体制未整備	校内関係者と校外関係者の相違、校内	
	配置場所による連絡のしづ らさ	支援体制の未整備、市町村 SCr と都 SCr の違い、情報共有の機会がない	
関係者	マイナスの関係性	否定的言動による影響	親に対する否定的感情、否定的言動に
		負の言動	よる傷つき、否定的・拒否的言動
資源 活用	地域資源における社会資源活 用の困難	社会資源活用の困難	学校外の資源活用の困難、社会資源の
		地域での支援のデメリット	有無、対応のたらいまわし、地域での 介入拒否
支 援	支援の視覚的な見えにくさ	医療ケース対応の難しさ	医療機関への連携困難、疾患による支
		ケース効果の線引き	援の難しさ、ケースの引継ぎ・終結の 困難、効果の捉え方の相違
	家庭支援における対応の限界	家庭介入の困難	家庭への介入に対する困難・不安、困
		機関の持つ対応の限界	難事例・緊急対応・支援の視点の相違

研究のまとめとして渡邊は、①SSWr が児童生徒に支援を行おうとした際に、教職員から「教育の補助をして下さい」と言われるなどの支援行動の制約があること。②SSWr、教員、スクールカウンセラーの三者の間で見立てが異なることで対立が生じるケースを指摘し、支援対象が共通していても、行う支援がそれぞれ異なることを認められないことから生まれる困難があること。③教育現場に入って間もないSSWrにとって、自身の専門領域ではない教育分野や心理分野のサービス資源を活用することは、困難を生じさせる要因となっていること。④SSWrの特徴として、教員やスクールカウンセラーのように学校を固定したフィールドとしていないことがあるが、その柔軟性に対して制約がかかることがあること。特に、クライアントに対する支援者、他の支援者に対する支援者としての両側面から支援機能を発揮しなければならないことがジレンマとなり、困難さを表面化させていること、という4点を明らかにしたとしている。

また、岩永と茶屋道（2011）は熊本県内でSSWrとして勤務する10名（全員がソーシャルワーカーとしての勤務経験が3年以上あり、社会福祉士または精神保健福祉士の資格を有する）を対象にインタビュー調査を行った。調査はSSWrの実践経験を丁寧に振り返り、SSWrが学校現場をどのように捉えてきたかを明らかにし、そこにおける実践知・技術を分析することと、SSWrが学校や児童生徒、家庭をどのように捉えてきたかを明らかにし、そこに生じる課題や根底にある価値観を分析することを目的とされた（分析結果は表11と表12）。この研究では、①SSWrは学校現場の特質や課題に対し、協働の視点でかかわり、ソーシャルワークの視点を重ねていくことで、子どもたちの環境である学校現場の変化・エンパワメントを促していること、②SSWrは多様な職域・職種の人々と役割や価値観を重ね合わせながら、子ども・学校・家庭を地域社会の一つとして捉え、それらに寄り添い、専門職種としての自己に対する内省を行いつつその職務を果たしている、という2点を明らかにしている。具体的に表を示す。

表 11：岩永・茶屋道(2011)より転載

学校現場に対する SSWr の視座		学校現場に対する SSWr の実践知・技術	
カテゴリ	サブカテゴリ	カテゴリ	サブカテゴリ
教育と福祉の 視点	課題抽出に偏りがちな教育の 視点 教育と福祉の視点の違い 指導的スタンスの影響 ストレングス視点の必要性	教師との協働	学校を中心とした支援体制 教師とセットでの支援 第三者としての立場を確認
教育組織の文 化・価値観	独特の雰囲気 集団重視 閉鎖的雰囲気・感覚 不登校規定による弊害 学校としては困っていないケ ース	ファーストクライエ ントとしての教師・学 校	教師に語らせる 学校・教師に対する理解 教師を楽にする 支援効果を教師と共に確認 傾聴・拝聴の姿勢 教師に対するストレングス視点
教師の疲弊と 抱える課題	教師に対する縛りの強さ 教師の疲弊 教師の抱える課題	校内状況と社会資源 の把握	校内情報伝達状況の把握 ケース会議への教師の誘導 校内コミュニケーションの活性 化 事前の根回し 情報の共有と整理 社会資源の把握
組織機能の支 援への影響	管理職のスキルの学校への影 響 形骸化しがちなケース会議 組織の機能低下 開かれた学校 担任との接触の困難さ 学校組織内での情報伝達の困 難さ 学校組織内での関係形成の困	ソーシャルワークを 伝える	SSWr の専門性を学校・教師に見せ る SSWr の面談への教師の同席 SSWr の役割を伝える SSWr への抵抗感を少なくする

	難さ SSWrの介入に関する学校間の 格差		教師の視点への変化の促し
急激な社会変 化と学校の役 割	学校の役割の変化 学校以外の代替サービスの不 足	アセスメントの共有 化	アセスメントする力 課題の焦点化
SSW活動体制の 課題	SSWr自身の課題 SSWr自身の疲弊・困惑 ソーシャルワークの浸透不足 非常勤職種が故の活動の制 限・困難 ネットワーク作りの困難さ スーパービジョンの必要性	エコマップの共有化 ジェノグラムの共有化 ストレングス視点	
		カウンセリングスキ ル	カウンセリング技術 ブリーフセラピー リフレーミング
		基盤となるソーシャ ルワーク実践知識・技 術	ソーシャルワークの基本的知識 と技術 プランニング モニタリング 他機関との連携 短期目標の重視 キーパーソンの設定と確認

この表のまとめとして岩永らは、「学校現場に対するSSWrの視座」として、学校現場でソーシャルワーク実践をしていく上での困難さの要因として、視点の違い・学校現場の特質や課題（学校文化・組織・教師の疲弊）などをあげ、急激な社会変化やスクールソーシャルワーク活動自体の課題が更なる困難さを生み出しているとSSWrが感じていることを明らかにしたとしている。また、「学校現場に対するSSWrの実践知・技術」についてSSWrはソーシャルワークの実践知識や技術を重要視しており、自分たちがソーシャルワークの実践知識や技術を伝え、学校・教師と協働していくことを通して、学校・教師をエンパワメントし、校内状況の改善を促していることを明

らかにしたとしている。

表 12：茶屋道・岩永（2011）より転載

子どもや家庭に対する SSWr の視座		子どもや家庭に対する SSWr の実践知・技術	
カテゴリ	サブカテゴリ	カテゴリ	サブカテゴリ
生きづらさへの理解	孤立とマイナス評価 マイナス評価と無（不） 理解 劣悪な家庭・生活環境 社会情勢の影響 生きづらさ 経済問題と生活困難 保護者の抱える障害や 困難	関係構築の手段と方法	子どもの立場に立つ 多様な関係構築手段・方法 信頼関係 感じ取る力
	地域密着の SSW 活動		SSWr 自身の生活圏と支 援地域 SSWr 配置レベル上の課 題 地域格差と地域の変化
援助関係形成の困難		学校・家族・本人のニー ズのズレ ニーズ生成の困難さ 家族の困り感のなさ 子どもや家族との接触 の困難さ 当事者不在の支援の危 険 アウトリーチの困難さ 親の教育環境への認識	セルフマネジメント
			寄り添う

	や常識の変化		
SSWr 自身の課題	転移への対応		繋ぎ方への配慮
	面接技術		向き合う
	SSWr 存在の理解		希望を持ったかかわり
	発達障害の支援への困難さ		リフレーミング
	後がない責任		ストレングス視点
			価値観の肯定
			ユーモア
		SSWr 自身の経験	
		ソーシャルワーカーとしての基本的知識・技術	
基盤となるソーシャルワーク実践知識・技術		バイステックの7原則	
		メンタルヘルスに関する知識・技術	
		発達障害に関する知識・技術	
		第三者としての立場	中立性
			第三者の視点
			教師とは違う存在

SSWr の SSW 実践における専門職としての価値観	
カテゴリ	サブカテゴリ
子どもと学校のエンパワメント	関係者の福祉の向上 ファーストクライアントとしての教師 教師への支援 子どものエンパワメント 課題の捉え方の変容 レジリエンス ストレングス視点
当事者主体	怒りは無意味

	子どもの権利擁護と社会的責任 子どもの最善の利益 子どもを中心とした支援 親の困り感を大切にする 当事者の人生を考える 価値観の重ねあわせ 直接支援への想い 契約の必要性
視点の共有化	協働 関係作り 不登校という選択をできた存在
地域支援	コミュニティの中の学校 地域の特徴への関心と配慮 他機関・環境との連携 地域の捉え方 予防的な取り組み 市町村配置への想い
内省・自己覚知	SSWr 自身もクライアント 最善の方法を考え続ける（内省）

この表のまとめとしてとして茶屋道らは、「子どもや家庭に対する SSWr の視座」として、①SSWr は対象となる子どもや家庭の生きづらさの先に地域社会をも見据え、様々な問題を内包している地域での生活のしづらさを抱える対象者への支援と捉えていること。②援助関係形成の困難さの要因として、当事者間（学校・家庭・本人）のニーズが乖離していることを把握していることが明らかにしたとしている。また、「子どもや家庭に対する SSWr の実践知・技術」として、①SSWr はソーシャルワークの実践知識や技術を非常に重要視していること、②学校の教職員ではない第三者であることからできる関係性を切り口としていることを明らかにしたとしている。「スクールソーシャルワーク実践における専門職としての価値

値観」については、①対象となる子どもや家庭がより良い環境で生活できるように、支援者全員が共通の考えを持つようにすることを重要視していることを明らかにしたとしている。

これらの研究は、SSWrの力を学校でどう発揮するかや、SSWrがどのように家庭や子どもと関わるのかといった視点から分析されている。そのため、SSWrがどのように学校・教員を捉えているのかという点や、SSWrとの協働を考えた時に、学校や教員にどのような力が必要なのかといったことが明らかになっていない。岩崎(2014)は「SSWが今後とも我が国の学校教育において展開され、その固有性を発揮していきながら支援を行っていくためには、SSWrがそれに相応しい専門性を身につけておく必要がある。」と書いているが、SSWrの専門性が高まることだけではなく、SSWrの力を最大限に生かすために学校体制や教員の受け入れの姿勢はどのようにあるべきなのかも同時に分析し、考えていく必要があるのではないだろうか。先行研究を見ても、SSWrの職務上の困難さや、専門職としての力量をどのように生かしているかには言及されているが、受け入れる学校現場がどのように変容すべきなのかまでは詳しく述べられていない。この点を次章で深めていくこととする。

第5節 小括

第1節では、SSWrの理念と、基礎理論となる①エコロジカル理論、②エンパワメント理論、③ストレングス理論の3つの考え方についてまとめた。第2節では、SSWrの起源であるアメリカにおけるSSWrの歴史と、日本でどのようにSSWrが発展してきたのかをまとめた。また、発展の中でなぜ教育と福祉に「すき間」ができたのかについてふれた。第3節では、SSWr導入のスタートとなった「スクールソーシャルワーカー活用事業」と、今後計画されているいくつかの事業の概要についてまとめた。SSWrへの期待が大きく、多岐に渡る事業で活躍が望まれており、負担が懸念される。第4節ではSSWrへのインタビュー調査を行った先行研究をまとめた。これらの研究は、SSWrの力を学校でどう発揮するかや、SSWrがどのように家庭や子どもと関わるのかといった視点から分析されている。そのため、

SSWr がどのように学校・教員を捉えているのかという点や、SSWr との協働を考えた時に、学校や教員にどのような力が必要なのかといったことが明らかになっていない。第3章ではインタビュー調査をもとに、第1章・第2章で述べたことが実際の現場でSSWr たちにどのように認知されているのか、先行研究で不足していた学校・教員との関わりについて丁寧に見ていきたい。

¹ セツルメント：知識人や学生が貧困地域に移り住み、教育・育児・授産・医療などの生活改善のために、住民と直接接しながら支援する社会事業のこと。（山野則子・野田正人・半羽利美佳編著（2012）『よくわかるスクールソーシャルワーク』 ミネルヴァ書房 p132）

² SSWr についての先行研究の論文数は、山野（2015）がテーマごとに、①SSW の有効性の可視化について4本、②スクールカウンセラーとの違いの明確化について3本、③貧困や児童虐待についてのアプローチ法の提示5本、④校内体制を整える実践の必要性について4本、⑤学校と関係機関との連携への貢献3本、⑥実践を支えるマクロ実践の可視化について2本とまとめている。

第3章 教育と福祉の連携の現状分析

～スクールソーシャルワーカーへのインタビュー調査を通して

第1節 目的

第2章まででまとめたように、現在学校に通っている児童生徒の中には様々な生きづらさを抱える子どもたちが少なくない。そのような状況を改善するために、様々な政策が取り入れられ、SSWrの配置が進んでいるが、導入されてまだ間もないこともあり検討されるべきことが残っていると考えられる。この章では、実際にSSWrに行ったインタビュー調査をまとめる。学校における教育相談で、①経済面や保護者の心身の問題など様々な生きづらさを抱える家庭に対して、学校や教員がどのように向き合っていくべきなのか。②今後ますます数が増えると思われるスクールソーシャルワーカー（以下SSWrとする）と学校とがどのように協働体制を構築していくことができるのかという2点を中心に、インタビューデータをもとに考察することを目指す。

現状ではSSWrの導入は一定の効果があるという研究結果があるにも関わらず、日本国内に2015年度現在、2247人しか配置されていないのが実情である（全国におけるスクールカウンセラーは7065人¹⁾）。SSWrとの協働を考える前に、SSWrがない場合にどのように外部機関との連携や校内での教育相談チーム作りを進めるかを考える必要があることも考えられる。

そこで本稿はSSWrへのインタビューを通して、

1. 第1章で取り上げた社会情勢と重ねながら、保護者に接する中で、貧困・保護者の心身の疾患・不登校の背景にある家庭環境の問題・児童虐待などについてSSWrが感じていることや考えていること
2. SSWrの技法の中で学校・教員の教育実践に生かせることはないか
3. SSWrと教員との協働について学校側が準備・検討すべきこと

の3点を中心にSSWrがどのように見ているのかを分析する。そして以上のことから、学校現場が抱えている様々な福祉的な問題について、学校・教員がどのような対応をすること考えられるのかを考察しまとめる。

第2節 方法

1. 調査対象

調査では、実際に学校現場で働いている SSWr が集まり、A 県内で活発に活動している会議（以下、B ネットワークとする。）に所属する SSWr にインタビュー調査を依頼した。選定にあたり、2014 年 4 月現在 A 会議に参加している SSWr から該当者を紹介してもらう機縁法を採用し、7 名を調査対象者とした。対象者の基本属性については表 12 に示した通りである。

調査対象者の基本属性

No	対象者	性別	年齢	担当校種	経験年数
1	A さん	女	40 代	小・中	2 年
2	B さん	男	40 代	小・中	1 年 2 ヶ月
3	C さん	女	30 代	小・中	2 年
4	E さん	男	40 代	小・中・高	2 年 3 ヶ月
5	F さん	男	30 代	小・中	1 年 4 ヶ月
6	G さん	男	50 代	小・中	1 年 4 ヶ月
7	H さん	男	30 代	小・中	2 年

2. 調査時期

調査期間は、2014（平成 26）年 6 月 23 日から同 9 月 10 日まで。

3. 手続き

調査方法として、先に述べた目的に沿い半構造化面接による個別インタビューを行った。所要時間は約 55 分から 85 分であった。調査対象者の指定する職場の面接室や面談スペース、休憩室など、プライバシーに配慮できる場所に向いて個別インタビューを実施した。

本研究（インタビュー調査）を実施するにあたり、研究対象者に口頭と

文章で研究の主旨、目的、方法について説明した。守秘義務、匿名性の保障、データの保管などについて説明をし、同意を得てからインタビューを行った。なお、〔 〕は筆者による補足、()は筆者の発話を意味するものである。

第3節 調査結果

(1) SSWrが感じる貧困の実際

この項目では、第1章でまとめた貧困や親の心身の疾患などについてどのような現状があり、その現状をSSWrがどのようにとらえているのだろうかをとらえる。

A-1 離婚率からいうと、〔父と母の〕どっちにいてるかで違うけど、圧倒的に女性、母親にいてる人が多いと思うんだけど、経済的に大変な家がやっぱり多い。経済的に大変だとやっぱり親は余裕ないので、それ〔貧困との関連〕はあるなかっていう気はしますよね。やっぱり実際困っている人が多いですから。私の所に前に相談に来た人でも、7割くらいは母子家庭かな。相談の種類はいろいろだけど、でもやっぱり一つの困りごとがあるってことは、やっぱり養育状況にいい影響はない。で、経済的に困っている方は多いから、そうなると一生懸命働かないとダメになるし、働ける人はいいんだけどね。

C-1 〔貧困と様々な不適應との関係は〕あります。間違いないです。そこからとは言わないですけど、それが大きく要因にはあると思います。自分の生活が安定しなかったら、やっぱり余裕ないですよ。この間、生徒指導主事の連絡会の時に、マズローの欲求段階ってあるじゃないですか。あの一番下の2つですよ。生理的な欲求と安心・安全の欲求みたいな。あの部分が満たされないと、上になんか積み重ならないわけですよ。あの部分が小さいと、上はガタガタになるわけですよ。そこで一番お金とか経済事情が関わってくるわけで。生活保護だからいいっていうわけでもないし。その部分が充実すれば、やっぱ、いいですよ。最低限。学習の保障をしてあげたくたって、学校に行けてないから塾？家庭教師？ってなっても、やっ

ぱりお金が無きゃ何ともならない。ってなれば、やっぱり経済問題っていうのは、それが全ての原因とは言わないですけど、好転とか、良くするための阻害要因にもなり得るし、そこから大人の疲弊度と廃れ感みたいなのが強まって、子どもたちに余裕をもって迎え入れてあげられない？みたいなのはすごく大きくあるんじゃないかなと思います。

C-2 〔子どもに生じる様々な不適應と〕 貧困は絶対関係あると思います。もしかすれば統計の話って、なんか聞いたことあるのかないのか忘れちゃったけど、そういう福祉とか、そういう子どもさん達の課題を抱えているおうちって、貧困の確率っていうのを、たぶん統計で出したらたぶんすごい高いんじゃないかなとは思いますが。

F-1 〔法テラスがあるので、そこでも相談員をやっている。そこで相談件数が多いのは〕 圧倒的に就労と離婚なんですね、多いのが。要は経済的な問題なんですよ。もう群を抜いて。件数がもともと多い。最初からずっと多い。

F-2 やっぱり本当に経済的に困窮している子が多いですよ。ほんとにこれでやっていけるの？っていうような。だから先生に聞くと「たぶんこの子着替えしてないんじゃないかな」とか、「下手すると給食で生きてるんじゃないかな」っていう。「だから夏休み怖いんだよね」とか。そういうことを言うんですよ。先生がね。今後たぶんこの地域では、そういう就労もそうだけど、そのへんから離婚も増えてくるんだろうなあと。〔子どもに生じる様々な不適應の〕 一番要因になるのは収入面で安定してないっていうのが一番なんでしょうね。なので暮らしがすごく大変だと思いますよ。やっぱり経済的なのは大きいと思いますよ。

SSWr が、自分が関わる不適應生徒の家庭と貧困の間に相関性があると捉えている。そして、実際に母子家庭に経済的な困難を抱えた家庭が多いと捉えている。経済的な安定は心身の安定につながっていて、そこが不安定であると様々な面に新たな課題点をもたらすと捉えている。保護者の経済面が安定しないことにより、子どもを受け入れる姿勢に変化がある可能性があることも指摘している。SSWr の視点から子どもや家庭を見ると貧困が見え隠れするが、例えば「着替えしてないんじゃないか」と感じる子ども、「下手すると給食で生きてるんじゃないか」と感じている生徒に対して、学校・教員がそ

の事実を貧困状態と捉え、自分たちだけで何かしらの手立てを自分たちだけで打てるのかは調べる必要があると考える。

(2) 保護者自身が抱える発達上の課題や精神疾患

次に、保護者自身が抱える課題についてどのような現状があり、その現状をSSWRがどのようにとらえているかを検討する。

A-2 正確に数字をとったことはないんだけど、子どもについて悩んでいる、いろんな悩みがあるんだけど、例えば子どもの発達系のことで悩んでいらっしゃるお母さんの多くがご自身も発達の問題を抱えている方が多いですね。で、人間関係が上手くいってない人が結構いる。ていうことは地域ともうまくつなげられない、ママ友ともつなげられない、保育園の先生ともうまくいかない、だから自分も困っているんですね。だから相談に来るんですけど。そういう方が多いかな。地域活動に出られるっていうことは時間的に余裕がある人ですね。やっぱり。気持ちもなんだけど、時間的に余裕が無い人はやっぱり出られない。お金に余裕が無い人もやっぱり地域活動には出られないですね。やっぱり全部絡んでるんだと思います。

B-1 児童虐待、まああるんだろうとは思いますが、やっぱりそういうご家族が精神疾患だったり、あとご家族自身が発達的な遅れっていうこともあるんですけど、課題をもっている。診断がなくても発達障害の特徴がある子どもさんのご家族のケースがある。親自身が。そうするとまあ意外と子どもも似たようなタイプの行動を示したりするんですけどもね。それが割とね気づきやすいのが中学生くらいになってからなんですよ。私も今、町の就学指導委員会であの一、5歳児の巡回を全部やっているんですけどもね、なかなか分からないですね。よく小学校の先生に全部チェックしてくれって言われるんですけど。でも全部はチェックできないっていうのと、いろんな問題が中学生くらいになると明らかになってくるんですね。

C-3 知的な課題を抱えていると、親御さんに理解してもらってことですので一段階支援が必要じゃないですか。で、まずつながるのに一段階、その上で、親御さんを何かサービスにつなげるとかでもう一段階、そこで信頼関係がとれて、子ども

もさんと話ができ、ただそこで次に子どもが出てくるかでまた一段階と違ってなんかこうクリアしていく階段がすごいたくさんがあると思うんですよ。（でも、それをやっているうちに3年間で過ぎてしまいますよね。） そうなんです。そうなんです。そうなんです。だから、なるべく早いうちにとか、あれ怪しいぞって、これもう病院じゃないですけど、初期対応がきちんとしてれば、そこまでひどくならず、もっと早いうちから手を打てたりするので。何でここまでなってからっていうのはよくある。

D-1 昨日も実際あったんですけど、高校に通ってる女の子から、ま、その女の子自身もちょっと精神疾患的なのとか、心療内科に通うような、そういう病気、まあ診断ついてるわけじゃないですけど、まあそういう体質をもっている方で、そこのお母さんが精神疾患。子どもたちも、んと、まあきょうだいですね。兄弟も要は親が違う。全員が親の違う、お父さんの違うって暮らしていて、生活困窮していて、経済的に厳しくて、地域からも孤立している。 といったようなところで、そういう中でおばあちゃんも一緒に住んでいるんだけど、民生委員、社会福祉士会のコミュニティソーシャルワーカーで貧困の連鎖にならないように。

D-2 親とか家族もいろんな家族が出てきている。そこへの対応。昔、学校の先生方の中には親指導を今まで得意としてやってきたんだけど、今までのやり方が今は全く通用しない。ましてや精神疾患のある親御さんなんかみると、もう常識的にはなかなかこう言って聞かせるなんていうことが難しいっていうようなことで悩んでいる先生方もいらっやして。だからそこらへんも、本来の先生の役割・専門性というのを発揮できるような環境に戻してあげるっていうか、それは我々にはできないことですけど、そういう視点っていうのも必要なんじゃないかな。

E-1 中学校とかだとほとんど親が問題でっていうのが多いですね。僕の場合は。例えば知的に低くてお母さんが家に引きこもっている。とか精神疾患があるとか、あとなんだろう、うんと、子どもに虐待をしているんだけど、実際お母さんも過去にDVとかのあれがあつてっていう、結構お父さんお母さんに何らかの問題があつて、子どもに影響が出ているっていうのはありますね。

F-3 たぶん多いと思いますね。子どもが不登校っていうかいろんな原因でちょ

っと来れなくなった行きづらさっていうのが出てくると、やっぱり家庭に何かあって、その家庭は何でかって言うと、家庭の中に問題がある。お母さん自身がちょっと鬱であったりとか、お母さんも知的〔障害がある〕。「うんうん」って言うけど、本当に分かって言ってくれてるのかなとか、そういうのは感じますね。

様々な不適應の影に、保護者が抱えている精神疾患、知的障害、経済的な困窮などの生きづらさがあると SSWr は感じている。また、精神疾患は発達障害については、親子どちらもその傾向があるケースや、家族全員が同じような行動傾向を示すと共に、そこから生活困窮と地域社会からの孤立につながっていることもあると捉えている。

B-1 は 5 歳児健診の際に会場に行き、発達障害のチェックに参加しているが、そこでは分からずに中学校に入ってからやっと発達障害が分かるケースがあると述べている。現在のシステムでは小学校入学以降では定期的な健康診断や身体測定はあるが、じっくりと専門家が行動をチェックする機会はなかなかない。小中学校における全数検査としての SSWr が効果的に機能しうる良い例である。

「A-2：お母さんの多くがご自身も発達の問題を抱えている方が多いですね。」 「D-2：ましてや精神疾患のある親御さんなんかもいると、もう常識的にはなかなかこう言って聞かせるなんていうことが難しい」 「E-1：知的に低くてお母さんが家に引きこもっている。とか精神疾患がある」 「F-3：家庭の中に問題がある。お母さん自身がちょっと鬱であったり」など、精神疾患や発達障害を抱える保護者への支援を難しいと考えていると見て取れる。子どもに何らかの発達障害や精神疾患の兆候が見られたとしても、保護者の同意がなければ診察・診断につなげることはできない。保護者との同意を作りながらケースを進めることはただでさえ神経を使う状況であるが、保護者も子どもと同じような精神疾患や発達障害をもつ場合は、子どもの問題に辿り着く前に保護者の問題に直面し、それに遮られてしまい、本来の目的である子どもへの支援に行き着かないことが述べられている。現状の学校制度では「進級まで 1 年」、「卒業まで 6 年・3 年」という束縛がある。進級によって担任が変わることや、

進学によって全く違う人が関わることを考えると、同じスタッフが継続して同じ家庭に関わるができるシステムを考えた方が丁寧な支援ができるのではないだろうか。

(3) 教員の子ども観

次に、教員が行っている子どもとの関わり方を SSWr がどのようにとらえているのかを検討する。

C-4 不登校って、学校の先生達もセオリーになっていると思うんですけど、不登校でいた時間以上に、回復するのに時間がかかると言われているじゃないですか。例えば中学校で1年間不登校だったとして、だいたい1年生の最初じゃなくて1年生の中盤から始まるじゃないですか。そこにそれをプラスしたら、もう中学校は終わってしまうわけですよ。ってなったときに、学校の先生達は「自分のところを卒業したらまずいいや」っていう感覚すごくありますよね。だけど、私たちみたいなからしたら、私なんか特に施設で職員をしていた者からしたら、やっぱりその、この子、将来生きていくのにどうすんの？っていう話になっていくので、卒業したらそれでいいってわけじゃないでしょ？って。

C-5 せっかく〔不登校から復帰して学校に〕行けるようになったとしても、「来てるから大丈夫。だって、みんなと一緒に生活してるもの」って。言われて、2ヶ月でやっぱりドロップアウトしちゃって。今まで3年4年不登校でおうちに引きこもっていた子が、中学校でよし頑張ろうって思って来て、だって2ヶ月でドロップアウトするの当たり前じゃないですか。過剰適応でしょって思うんですけど。

D-3 小中の先生方はわりあい、家庭の部分もある程度は見て関わっていらっしゃるので関係はしやすいんですけど、高校の先生はやっぱり、先生次第っていうのが非常に多くて、「え、何でそこまでやる必要があるんですか」と。「学校に来ていないんだから辞めればいいじゃないか」「この生徒はもともと能力がないのだから、学校が卒業できればそれでいいんじゃないの？」と。「学校卒業した後のことなんて、それは自分の責任でしょ」と。まあ、ごもつともと言えばごもつともなんですけど。〔バツサリと〕言いますね。もちろん熱心な先生方もいますけど。熱心な先

生方の方が少ないのかなという。どっちかというときそういう割り切っている先生が多いですかね。ていうのが高校の特徴だと思います。

B-2 反社会的な行動をとる人たちには発達障害が背景にあって、反社会的な行動をとる人と、それと貧困ね。そのへんの見極めが難しくなっているから、先生方の中で貧困とか家庭の養育状況まで丁寧に見るよりは、やっぱり発達障害が流行っているから、先生方の視点がそっちに移っている感じですよね。でも、それだけだとうまくいかないことがあって、貧困とか家庭状況を踏まえて、そういう影響で今荒れているという見方をもうちょっと取り入れた方が子どもの見方とすればうまくいくのかなと。大変な子が全部発達障害ではないので。とってますね。何が足りないのかというときに、その視点があればいいのかなと。

C-6 うまく行かなかった事例もそうなんですけど、お母さん、自分一人の収入で一家を支えているわけですよ。学校の先生達は、その一、「仕事に逃げてる」みたいな言い方をするし、それを言い訳にしちゃダメだよねって私も思うけど、お母さんが働かなかつたらみんな路頭に迷うんだもん。

E-2 あと、〔生徒の〕家庭を蔑ろにしすぎなんですよね。やっぱり第一は親御さんに配慮すべきで、やっぱりこう、問題が膨らんでから家庭にっていうふうになるんですけど、そういうふうには膨らむ前にきちんとご家庭とコンタクトを取って、あの一、やっていくことの方がいいような気がしますし、全然教育畑のことは分かりませんが、もっとなんだろうな、学校内のことだけではなくて、もう少しこう家庭も含めて見てもらいつつ、全部学校さんがやってくださいっていうことではなくて、民生委員さんとか、あの一、地区の人たちとつながりながらうまくやっているといいのかなと思うんですけど。何でもかんでも学校内でっていう印象があるので。

E-3 〔学校の先生たちの〕関わり方が下手くそですよ。なので、確かに、指導とかっていうのは必要だと思うんです。けど、その子の特性を考えた上で、それを言ってしまったら関係って明らかに壊れるのに、それを言ってしまうっていうのはすごく関わり方とか伝え方っていうのに、こう、もちろん時間的余裕とか、学校の先生方は忙しくされているので、難しいのかもしれないですけど、もっと配慮されたほうがいいのかなっていうのは思いますし

A-4 いろいろな先生がいるから、いろいろな問題があると生徒指導的な見方で、「それはこうしないからダメなんだ」とか、根性論にいたりね。それはちょっと違ふよというか。その子がそうになっている背景を探らなきゃならなかったり、能力的な問題、個性とか発達の問題でできないことのもかもしれない。となれば、どこが関わらなきゃダメなのかなっていうあたりを、やっぱり先生方も認識してもらいたいし。

まず、「C-4：学校の先生達は「自分のところを卒業したらまずいいや」っていう感覚すごくありますよね。」「D-3：高校の先生はやっぱり、先生次第っていうのが非常に多くて、「え、何でそこまでやる必要があるんですか」と。「学校に来ていないんだから辞めればいいじゃないか」「この生徒はもともと能力がないのだから、学校が卒業できればそれでいいんじゃないの？」と。」という発言に見られるように、「自分の学校を卒業さえしてしまえばよい」、「学校に来てさえいけば良い」、「辞めるなら辞めればいい」という考え方が強く、その先の将来を見通す考えがないという教員の意識をSSWRは指摘している。不登校や問題行動などの学校不適應は、子どもたちからの何かしらのサインである。それを受け止めずに適切な支援をしないまま進学させてしまうことは、早期発見・早期対応の観点から見ても、問題を先送りにするだけの対応であり、問題を深刻化させることにつながりうる。進学先でも不適應を起こしうる子どもに対しては、外部の社会資源との連携を確保するなど、将来を見通した支援をする必要があるのではないだろうか。

次に「B-2：やっぱり発達障害が流行っているので、先生方の視点がそっちに移っている感じですよ。でも、それだけだとうまくいかないことがあって、貧困とか家庭状況を踏まえて、そういう影響で今荒れているという見方をもうちょっと取り入れた方が子どもの見方とすればうまくいくのかなと。大変な子が全部発達障害ではないので。」、「C-6：お母さん、自分一人の収入で一家を支えているわけですよ。学校の先生達は、その一、『仕事に逃げてる』みたいな言い方をする」。「E-2：〔生徒の〕家庭を蔑ろにしすぎなんですよ。やっぱり第一は親御さんに配慮すべきで、やっぱりこう、問題が膨らんでから家庭についていうふうになるんですけど、そういうふうに膨らむ前にきちんとご

家庭とコンタクトを取って、あの一、やっていくことの方がいいような気がします」というように、生活背景を考えない生徒指導のあり方が問題であるとSSWrは考えている。B-2は第2章第3節で述べた、児童虐待と発達障害の関係を指摘している。単純に発達障害と判断するのではなく、家庭環境との因果関係も視野に入れながら子どもと向き合う必要がある。C-6は親が持つ生活困窮に対する意識がない。第2章第1節でまとめたように、ひとり親家庭では様々な困難を抱えている。家庭訪問に行っても会うことができない、電話連絡もできないという保護者がいる場合もあるが、その背景には様々な困難が隠れていることも視野に入れる必要がある。

最後に、「E-3：〔学校の先生たちの〕関わり方が下手くそですよ。なので、確かに、指導とかっていうのは必要だと思うんです。けど、その子の特性を考えた上で、それを言ってしまったら関係って明らかに壊れるのに」、「A-4：いろんな先生がいるから、いろんな問題があると生徒指導的な見方で、『それはこうしないからダメなんだ』とか、根性論にいたりね。」という、子どもへの接し方の荒さや、一方的な上下関係とも取れる関わり方をSSWrは指摘している。教員と児童・生徒の関係が完全に上下関係だという認識も子どもからのサインを見逃す可能性につながると考える。日常の関係作りを大切に、生活の様子や子どもたちが話すことを丁寧に分析しながら教育にあたる必要がある。

(4) 学校組織や制度に関わること

次に、学校組織の問題について、SSWrがどのようにとらえているのかを検討する。

C-7 よく研修とかでも言われるんですけど、学校の先生たちもちろんケース会議とか、支援会議みたいなものを学校の中で開くんですけど、これも学校の中に行
ってて思うのは、情報共有で全部終わってしまう。どこの研修に行ってもそういう
話題になるんですけど、大事な情報は情報もちろん共有して、いろんな姿をみんな
で確認するのも大事なんですけど、その後なんですよ。んじゃ、ここから次のケ

ース会議に向けて、1週間後なのか1ヶ月後なのかその時までには、「誰がどんな関わりをしてみるか」がすごい大事で。

D-4 学校の先生に提案しているのは、校内で情報共有をして方針を決める会議をしっかりとやりましょうと。だから、誰かの思いつきでポツと、先生によってはどんどんどんどん病院につなげる先生もいらっしやったりして、ま、もちろんそれはそれでいいんですけど、それが単独でやられている、もちろん校長の許可は得ているんだとは思いますが、そうだとでもその担任と校長だけが知っているみたいなことではなくて、ある程度受けの会議体があって、そこで、この生徒・この児童はつながった方がいいよね、んじゃ親に対する説明は誰がやって、その病院の付き添いは誰がやってとか、で、そこはちょっと教員の中では動きがなかなか難しいから、じゃあソーシャルワーカー使おうとか、カウンセラーさんにこの部分は聞き取ってもらおうとかかっていったところをちゃんと共有する場があって、そういうことがなされていくっていうことが必要なんじゃないかなってことですね。

E-4 必ずスクリーニングをする会議は定期的にやっておいた方がいいと思います。本当に生徒さん同士の関係性を踏まえて、少しこの生徒さんは黄色信号だとか、ちょっと青から黄色になりかけているとかっていうようなちょっとこう注意深く見守りましょうとかっていう支援しましょうっていうようなスクリーニングをするようなケース会議、支援会議っていうものがどの学校さんにも行われていた方がいいような気はしますね。[会議が]あるところとないところがあって、あまり全ての学校で取り入れられているわけではないとは思いますが、ぜひやられた方がいいと思います。

E-5 やっぱり他機関とつながることって、やっぱり学校さんってどこに相談していいのか分からなかったりとか、あの一、どんなふうにつながっていったらいいのとかっていうのも分からないっていうこともあるので、であればそこを少しつないでもらって、どの機関か学校も含めて病院とか福祉施設も含めてどういったところはどんな関わりをしてくのかっていうインフラの整備みたいなことをしてほしいってような形かなと思うんですけど。

E-6 行ってる中学校とかだと、他機関と関わりたくないって学校さんもあったりするんで、そのあたりも外にどんどんつながっていきこうって学校さんとあ

まり関わらないで学校内でやっていこうっていう学校さんと色々学校さんのスタイルみたいなものがあったりするんで、〔学校外と関係しながら対応した方が〕楽だとは思いますがね。なんだろう、やっぱり管理職の立場で違ったりするのかもしれないなどはって思っていて、わりと開く、何だかんだってお願いされる学校さんなんかは、わりとと校長先生・副校長先生が積極的に周りの機関を使いましょう、関わりましょうっていうスタイルかなと思っていて。逆になんだろう、そういうあまりつながりたがらない、学校内でっていう学校さんなんかは、校長先生・副校長先生があまり積極的でなかったりとかっていうのが印象としてはあるかな。

まず、「C-7：よく研修とかでも言われるんですけど、学校の先生たちももちろんケース会議とか、支援会議みたいなものを学校の中で開くんですけど、これも学校の中に行っていて思うのは、情報共有で全部終わってしまう。」、
「D-4：学校の先生に提案しているのは、校内で情報共有をして方針を決める会議をしっかりとやりましょうと。」「E-4：必ずスクリーニングをする会議は定期的にやっておいた方がいいと思います。」というSSWrが捉えている校内組織についての課題点である。会議が行われていないケースと、会議が行われていても、ただ情報交換をすることで終わってしまう会議になっているという指摘であった。「C-7：ここから次のケース会議に向けて、1週間後なのか1ヶ月後なのかその時まで、「誰がどんな関わりをしてみるか」がすごい大事。」とあるように、実際に支援を進めるに当たって、「いつ・誰が・何を」するのかを明確にする会議にする必要がある。同時に、一度立てた支援計画を定期期に見直したり、修正したりする会議も必要になる。SSWrが入ることにより、今まで以上に仕事の分担がさらに細かくなることが考えられる。組織のメンバーがそれぞれ何をするのかを明確にし、意思統一してからチームとして支援を開始することが大切になる。

次に、「E-5：他機関とつながることって、やっぱり学校さんってどこに相談していいのかわからなかったりとか、あの一、どんなふうにつながっていったらいいのかわかっていうのもわからないっていうこともある」、「E-6：行ってる中学校とかだと、他機関と関わりたくないっていう学校さんもあつ

たりする」というインタビューから、管理職の意識が外部連携や校内体制に対して大きく影響を与えていることが分かる。また、外部機関についての知識があまりなく、どこにつながっているのかも把握していない現状も指摘されている。多様な社会資源を活用しながら、その原因となっている環境との関係を調整して、ネットワークを構築しながら問題解決を図るというスクールソーシャルワークの中心的な手法と相反する現状があることが分かる。SSWrが入る前段階として、学校外の社会資源と協働する具体的方策や、社会資源からアドバイスを受けながら支援を進めるという意識の強化が必要だと考えられる。

(5) 外部資源についての認識（福祉全般に関わること）

最後に、多様な社会資源を活用しながら、その原因となっている環境との関係を調整し、ネットワークを構築しながら問題解決を図るというスクールソーシャルワークの中心的な手法に関連して、SSWrから見て福祉の現場をどのようにとらえているのかを検討する。

C-8 [児童福祉施設職員を] 延長して、今 SSWr をやっているじゃないですか。その一、施設の中で子どもたちを見ていて、あーもう大変って思っていたんですけど、地域の中に情短施設（情緒障害児短期治療施設）にいるような、同じような子がすごいゴロゴロいて、学校の中にも。[情短施設]も定員50を〔隣県〕3県、私がいたときはまかなっていて、ま、県外から来る子はそんなにいなかったですけど、それくらいの範疇を取り扱って、ってなったらそうそう入所なんかできないじゃないですか。でも学校の中には必ず何人かいて。つながれない。つながれないから学校と地域でなんとかしないといけないんだけど、子どもに関しては社会資源が全くと言っていいほどない。なんていうのかな、インフォーマルな部分、なんというか、民生委員さんとか、その地域の人たちとか、隣近所とか、学校の先生とかそういう人たちにすごいなんか頼ってる。っていうか。ちゃんとした福祉的な制度とかっていうのは全然無いんだなっていうのをこの3年すごい思ってた。大変。そりゃ大変。先生達だってお手上げだよって思ってた。私だってお手上げだよって思いな

がらいつもやっているんですけど。

C-9 福祉が専門の人でも、児童系の方は少ないです。マイナーだと思います。だ
いたいにして施設の数もう絶対的に違うじゃないですか。んでたぶん介護とか、
障害の人たちみたいに直接支援とかするけど、その人員とかもたぶん全然違うと思
うんです。定員 50 とか 80 に対して 20 人職員がいるかないかとかっていう世界で
やってるので、やってる人自体が少ない。だいたいそこに社会福祉士なんていう人
が何人入ってるの？って言われたらもっと少ないと思うんです。保育士さんとか児
童指導員とかなので、結局その子どもたちを直接支援するのが。学校の先生の資格
をもちながら児童指導員としてとか、保育士の資格でやるとかっていう人たちが多
いので、だいたいにして、ソーシャルワークっていう観念が児童福祉の中にあまり
ないんですよ。一応プランニングとか実行とかモニタリングみたいなぼんやりと
したイメージはあるんですけど、そういう言葉が全く定着もしてないし、計画立て
るとかのだって紙面にちゃんと落とししてとかそういうとこまでちゃんとやれてるの
かとかっていうのって非常に微妙なんじゃないかなって私はすごく思っています。

C-10 ソーシャルワークの手順というか流れとかっていうのがありますよね。あ
れも、たぶん、子どもの世界の福祉の世界にすら定着しているかどうかわからない
のに、それを教育現場に持ち込もうなんていうのはすごいまたやっぱりハードルが
高い話で。

C-11 今〔勤務校〕で一番面白いなと思ったのが、「児相は動かない。だから自
分たちで、学校の中で何とかするしかない」って言うんですよ。学校の先生たちが。
それがすごいなと思って。ごめんなさいって感じですよ、こっちからすれば。本
当に。

D-4 〔うちの県が〕秀でて〔児童福祉に〕力を入れていることもたぶんないと思
いますし、秀でて〔児童福祉の実態が〕劣っているっていうこともたぶん無いとは
思うんです。現状とすれば児童相談所の体制っていうのが非常にこう脆弱な感じは
しますけれども、ケース自体が多いというのもそうですし、その、専門家の配置が
進まないっていうことも課題で、これもあまり言えないんですけど、児相の職員さ
んが疲弊してしまっていて、児相の職員さんから相談を受けることもあるんです。

「いや、ちょっと大変で、自分がちょっと相談したいんだけどもどこかいいところ

ないか」っていう相談とかが児相の職員からあったりするんで、相当やっぱり疲弊してるし、専門職じゃない人が、聞けば去年までは事務の仕事をしていただけでも、児相の児童福祉司の方に配属になって、行ったら大変だみたい。そこに対するフォローっていうのも本当は考えていかなければならない。

まず、「C-8：地域の中に情短施設（情緒障害児短期治療施設）にいるような、同じような子がすごいゴロゴロいて、・・・学校の中には必ず何人かいて。つながれない。つながれないから学校と地域でなんとかしないとイケないんだけど、子どもに関しては社会資源が全くと言っていいほどない。」という発言から分かる、児童福祉施設や各種の相談機関の数が足りていないという指摘である。多様な社会資源を活用しながら、その原因となっている環境との関係を調整し、ネットワークを構築しながら問題解決を図るというスクールソーシャルワークの中心的手法を考えると、外部資源が不足していることはSSWrの専門性が薄れてしまう可能性がある。また、専門的な治療が必要なレベルであっても、通常の学校で生活しなければならない現状があることにもなり、支援が必要な子どもなのに支援を受けられないということや、その子と同じ教室で過ごす子どもたちに不利益が起こるという可能性もある。SSWrの導入だけではなく、学校以外の社会資源の整備も早急に対応が必要な課題である。

次に、「C-7：福祉が専門の人でも、児童系の方は少ないです。マイナーだと思います。だいたいにして施設の数がもう絶対的に違うじゃないですか。・・・ソーシャルワークっていう観念が児童福祉の中にあまりないんですよ。一応プランニングとか実行とかモニタリングみたいなぼんやりとしたイメージはあるんですけど、そういう言葉が全く定着もしてないし、計画立てるとかのだって紙面にちゃんと落としてとかそういうとこまでちゃんとやれてるのかとかっていうのって非常に微妙なんじゃないかな」、「C-8：ソーシャルワークの手順というか流れとかっていうのがありますよね。あれも、たぶん、子どもの世界の福祉の世界にすら定着しているかどうかわからないのに、それを教育現場に持ち込もうなんていうのはすごいまたやっぱりハー

ドルが高い話で。」というインタビューから、児童福祉そのものが老人福祉や障害者福祉に対してまだまだ未発達な部分がある可能性が読み取れる。SSWr は社会福祉士や精神保健福祉士の有資格者が多いが、その関係先である児童福祉の分野が未発達なのであれば、社会資源との連携を構築して支援をするというSSWrの技法が不完全なまま終わってしまう可能性がある。

最後に、児童相談所に関わる問題である。「C-9：今〔勤務校〕で一番面白いなと思ったのが、『児相（児童相談所）は動かない。だから自分たちで、学校の中で何とかするしかない』って言うんですよ。学校の先生たちが。それがすごいなと思って。ごめんなさいって感じですよ、こっちからすれば。本当に。」、「D-4：現状とすれば児童相談所の体制っていうのが非常にこう脆弱な感じはしますけれども、ケース自体が多いというのもそうですし、その、専門家の配置が進まないっていうことも課題で、これもあまり言えないんですけど、児相の職員さんが疲弊してしまっていて、児相の職員さんから相談を受けることもあるんです。」という点から読み取れる、教員が児童相談所に対して信頼感をもっていないことと、児童相談所の仕事の加重負担である。児童相談所の多忙はたびたび話題になる。学校にSSWrを入れることにより、今まで見過ごされていたケースがSSWrにより発見・通告され、児童相談所がさらに多忙になる可能性も否定できない。学校にSSWrを入れること同時に、児童相談所をはじめとする社会資源の充実も図らなければ、福祉に関わる問題がさらに増加する可能性があると考えられる。

第4節 小括

この章では、SSWr へのインタビュー調査を①SSWr が感じる貧困の実態、②保護者自身が抱える発達上の課題や精神疾患、③教員の子ども観、④学校組織や制度に関わること、⑤外部資源についての認識という5点から分析した。

①と②については、第1章と第2章でまとめた社会情勢が、実際に働いているSSWr も感じていることが明らかになった。しかし、SSWr から見れば支援の必要な課題であっても、学校・教員が同じ子どもを見て支援の対象と捉えているのか

は疑わしいため、今後の分析の対象になりうる。また、保護者自身が発達障害や心身の疾患を抱えている場合、子どもの支援の前に保護者への支援が必要なことを読み取ることができた。SSWrが実際にそのような家庭に向き合い、保護者は保護者に適した支援に、子どもには子どもに適した支援につなげていくことが期待される。

③について、教員が子どもと接する上での問題や、子どもが抱える困難さの捉え方の問題などを読み取ることができた。子どもが示す学校不適応は子どもが示している何らかのサインである。とりあえず進級・卒業させて終わりではなく、どんな支援が必要なのかをしっかりと見極めて、必要に応じて社会資源に結びつけることが必要となる。その時に、子どもが抱える問題が家族の問題から派生している可能性もある。子どもの不適応を安易に子どもだけのせいにするのではなく、背景にある生活環境や家族状況まで含めた見立てが必要となる。その見立てを行うためにも、子どもの生活環境が子どもの心身の発達にどのような影響を与えるのかという知識を教員が身につける必要があるとともに、子どもたちとの日頃の関係を大事にし、子どもの変化をしっかりと受け止めることが必要となる。

④はケース会議の質の問題や外部機関との連携の仕方、学校の閉鎖性が課題であることなどを読み取ることができた。現状ではケース会議は情報交換会で終わっていることが多いため、「具体的に・誰が・どう動くのか」といった点まで確認するように改善する必要がある。また、外部連携の知識・意識がまだまだ浅く、この点も教員の意識の改革が必要である。多様な社会資源を活用しながら、その原因となっている環境との関係を調整し、ネットワークを構築しながら問題解決を図るというスクールソーシャルワークの中心的な手法を学校で確実に機能させるためにも、学校・教員に側からも組織改革・意識改革が必要である。

⑤については、児童福祉施設や各種相談機関が不足していること、児童相談所に負担が集中していること、学校・教員が児童相談所に期待していない可能性があること、児童福祉分野が他の福祉分野よりも未発達的一面があることなどを読み取ることができた。SSWrの導入により、児童福祉との連携が今後一層強まっていく可能性が高い。学校だけではなく、福祉の側面からも様々な整備が必要になると考えられる。

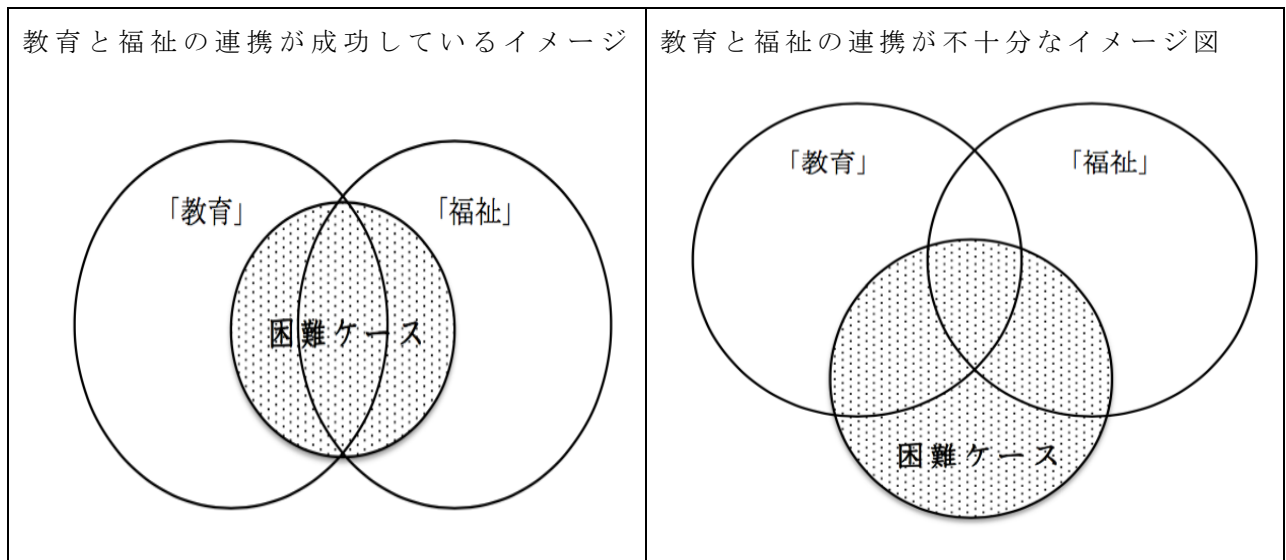
今後 SSWr がさらに増員されるにあたり、学校・教員との協働がスムーズに始まるように、子ども抱えている困難さをしっかり捉えるなどの子どもと直接関わる側面と、ケース会議等の組織面のどちらも改善を図る必要がある。また、福祉の面を見ても、児童社会資源を充実させることや、児童相談所の負担を軽減するなど、教育との連携を進めるための様々な整備が必要であることが明らかになった。詳しくは次章でまとめる。

¹ 朝日新聞デジタル 2015.7.4 記事

<http://digital.asahi.com/articles/ASH7355WGH73UTIL019.html?rm=421>

第4章 総合考察

下に概念構想図を示す。左は教育と福祉の連携が成功しているイメージ図、右は教育と福祉の連携が不十分なイメージ図である。概念構想図と、第1章と第2章でまとめた内容および第3章のインタビュー結果を総合的に重ねていくことで、本研究の全体を振り返り、本研究の考察としたい。



左図は教育と福祉がお互いに補い合う形で困難ケースを全てカバーしている。このような完全な形の連携は、非常に重篤な児童虐待のケースや、児童養護施設と学校の連携が効果的に行われているケース、医師からの診察を受け、行政からも認定を受けている特別支援のケースなどが当てはまると考えられる。具体的には、学校と児童相談所で連携をして児童虐待のケースに対応するケース、診断・判定を受けている子どもに関わる特別支援教育のケース、学区内に児童養護施設があるために、学校と福祉施設が連携をして教育に当たる児童福祉との協働のケースなどが考えられる。しかし、今回のSSWrへのインタビューを通して、教育と福祉のそれぞれの機関が意思疎通し、両者の連携がこの図のようにきれいに連携ができるケースは少ないのではないかと結論を得た。

右図は教育と福祉との連携から困難ケースが「教育」の円と「福祉」の円からずれてしまっている。このように実際の困難ケースのうちの多くは「教育」と「福祉」の円から少しずれた場所に位置づいていると考える。例えば、「教育」の側が

「私たちが扱えるレベルではない」「どこかに相談したい」と考えているケースであっても、「福祉」の側からすると「私たちが動くほどのケースではない」と考え、その結果として適切な支援から浮いてしまう形で、適切な支援が入らずに空白のまま重症化して義務教育を終え大人になってしまい、様々な困難を再生産してしまう可能性である。なぜこのずれはなぜ生じるのだろうか。インタビュー結果から考察する。

第1節 学校・教育が抱える福祉との連携する上での課題

まず、学校や教育に関わる課題から考察する。校内システムの課題としてインタビューでは①ケース会議のあり方の問題、②情報共有のあり方の問題、③支援計画の立て方の問題、④校内支援チーム内における役割分担の問題という4点が指摘された。

- 「よく研修とかでも言われるんですけど、学校の先生たちももちろんケース会議とか、支援会議みたいなものを学校の中で開くんですけど、これも学校の中に行ってて思うのは、情報共有で全部終わってしまう。どこの研修に行ってもそういう話題になるんですけど、大事なのは情報ももちろん共有して、いろんな姿をみんなで確認するのも大事なんですけど、その後なんですよね。んじゃ、ここから次のケース会議に向けて、1週間後なのか1ヶ月後なのかその時まで、「誰がどんな関わりをしてみるか」がすごい大事で。」で、その結果良かった悪かったもどうでも良くて、結果どうい状態になったのか。こういう風に声をかけてみたら、意外と効いたっていうか入るようになった、こういう声かけをしたらもの凄い怒ったとか、良い悪いで「何でそんなことしたの」とかではなくって、どういう反応が返ってくるかとかをきちんと見るっていうそういう積み重ねがすごい大事なんじゃないのかなって思うんです。で、その流れで継続的にケース会議をする。情報共有だけではなくって、そのあと、誰が何をするかっていう計画をきちんと立てる。
- 学校の先生に提案しているのは、校内で情報共有をして方針を決める会議をしっかりとやりましょうと。だから、誰かの思いつきでポツと、先生によってはどんどん

ん病院につなげる先生もいらっしやったりして、ま、もちろんそれはそれでいいんですけど、それが単独でやられている、もちろん校長の許可は得ているんだとは思いますが、そうだとしたとしてもその担任と校長だけが知っているみたいなことではなくて、ある程度受けの会議体があって、そこで、この生徒・この児童はつながった方がいいよね、んじゃ親に対する説明は誰がやって、その病院の付き添いは誰がやってとか、で、そこはちょっと教員の中では動きがなかなか難しいから、じゃあソーシャルワーカー使おうとか、カウンセラーさんにこの部分は聞き取ってもらおうとかかっていったところをちゃんと共有する場があって、そういうことがなされていくっていうことが必要なんじゃないかなってことですね。

また、学校文化の問題として学校がもつ「閉鎖性」の問題が指摘された。

- 行ってる中学校とかだと、他機関と関わりたくないっていう学校さんもあったりするので、そのあたりも外にどんどんつながっていきこうっていう学校さんとあまり関わらないで学校内でやっていきこうっていう学校さんと色々学校さんのスタイルみたいなものがあったりするので、[学校外と関係しながら対応した方が]楽だとは思いますが、なんだろう、やっぱり管理職の立場で違ったりするのかもしれないなとはって思っていて、わりと開く、何だかんだってお願いされる学校さんなんかは、わりとと校長先生・副校長先生が積極的に周りの機関を使いましょう、関わりましょうっていうスタイルかなと思っていて。逆になんだろう、そういうあまりつながりたがらない、学校内でっていう学校さんなんかは、校長先生・副校長先生があまり積極的でなかったりとかっていうのが印象としてはあるかな。

教員個人の問題としては、①外部社会資源との連携に関する知識の不足、②子どもとの接し方の問題、③子どもが抱えている困難さの捉え方の違い、④「学校に来ていればいい、卒業さえすればいい」という考え方が強いことや、⑤子どもの具体的な将来について考える姿勢が弱いことなどが指摘された。

- やっぱり他機関とつながることって、やっぱり学校さんってどこに相談していいのか

分からなかったりとか、あの一、どんなふうにつながっていったらいいのかとかって
いうのも分からないっていうこともあるので、であればそこを少しつないでもらっ
て、どの機関か学校も含めて病院とか福祉施設も含めてどういったところはどんな関
わりをしてくのかっていうインフラの整備みたいなことをしてほしいっていうよう
な形かなと思うんですけど。

- 「学校の先生達は自分のところを卒業したらまずいいやっていう感覚すごくありま
すよね。」だけど、私たちみたいなからしたら、私なんか特に施設で職員をしていた
者からしたら、やっぱりその、この子将来生きていくのにどうすんの？っていう話にな
って行くので、卒業したらそれでいいってわけじゃないでしょ？って。」
- こういう場合にはこういう選択肢があるんだよとか、特に中学校の先生たちに対して
私が思うことは、将来を見るといった時に、高校進学だけじゃない将来を見る目をも
って欲しい。その子にとっての将来像っていうのは、育ちの中で育ってきていない部
分がある。情報が不足しているから「いいや、高校に行かなくても」っていう子もい
るだろうし、「うちはお金がないから」って諦める子もいるだろうし、そこをどうつ
なげていくかという時に、高校に行くことが最優先されている考えの中ではその子は
生きてこない。高校に行かなくてもこういう道があるとか、それから、行かない場合
はこういうリスクもあるとか、行かなくても定時制に行ってこういう方法もあると
か、それから、お金に関しては分からないからつなげてあげるとか、本当にその子の
その時点での選択肢を選ぶ場合に窓口になるのはやっぱり先生だと思う。
- 「学校の先生たちの」関わり方が下手くそですよ。なので、確かに、指導とかって
いうのは必要だと思うんです。けど、その子の特性を考えた上で、それを言ってしまう
たら関係って明らかに壊れるのに、それを言ってしまうっていうのはすごく関わり
方とか伝え方っていうのに、こう、もちろん時間的余裕とか、学校の先生方は忙しく
されているので、難しいのかもしれないですけど、もっと配慮されたほうがいいのか
なっているのは思いますし
- A-4 いろんな先生がいるから、いろんな問題があると生徒指導的な見方で、「そ
れはこうしないからダメなんだ」とか、根性論にいたりね。それはちょっと違うよ
というか。その子がそうなっている背景を探らなきゃならなかったり、能力的な問題、
個性とか発達の問題でできないことのもかもしれない。となれば、どこが関わらなきゃ

ダメなのかなっていうあたりを、やっぱり先生方も認識してもらいたいし。

インタビュー中で SSWr たちは自分自身が学校で関わっているケースを見て、少なからず貧困の存在とその悪影響を感じていた。SSWr が関わるケース＝貧困ケースと安易に結論づけることはできないが、同じケースを教員が見立てをしたときに、貧困の存在や影響をどの程度認識しているかや、そこに対してどのように関わっていかしているのかということ进行分析する必要があると思われる。SSWr にどのように関わってもらってケースを進めるかということを考える上でも、SSWr に全てを任せてしまうのではなく、学校や教員がそのような家庭や保護者にどうやって日常的な関わりを作っていくのかを検討していく必要がある。また、様々な学校不適応がある中で、その原因として貧困から生じるものがあるということが、教員たちの知識としてどれくらい定着しているのかを検討する必要もあると考える。

喜多が先行研究をまとめて指摘しているように、貧困が子どもたちの言語能力や社交性に影響を及ぼして可能性もある。つまり「学校に来られていない」、「成績が思わしくない」など社会性や学力の低さそのものが、子どもたちが福祉的な支援を必要としているというサインである可能性がある。また、「子どもたちへの関わり方が下手な教員もいる」とインタビューにあったように、教員と児童・生徒の関係が完全な上下関係だという認識も子どもからのサインを見逃す可能性につながると考える。日常の関係作りを大切にし、生活の様子や子どもたちが話すことを丁寧に分析しながら教育にあたる必要がある。

次に、様々な不適応の影に、保護者が抱えている精神疾患、知的障害、経済的な困窮などの生きづらさがあるとインタビュー中で SSWr は感じていた。保護者自身も義務教育である小学校・中学校に在籍していたことは事実であり、その期間に適切な支援を受けてこなかった可能性も否定できない。「学校に来ているからよい」「卒業さえすればよい」という安易な考えではなく、どのような支援が必要なのかを見極め、その子将来を見据えた支援をしていくことが大切である。

学校に SSWr が入る意義を山野（2015）は、①学校は就学後に全数把握できる唯一の機関であり、そこに SSWr が入ることにより、保健所で行われる乳幼児検診のような発見・予防の可能性が生まれること、②学校は誰もが知っていて、行ったこ

とがある身近な機関である、という3点でまとめている。SSWr が学校・教員が今までもっていなかった視点を学校にもたらしことは間違いない。しかし、スクールカウンセラーも導入からかなりの年数が経過しているが、週に数回の勤務日しかない実態を考えると、今後 SSWr が常勤の学校職員になるまでも、かなりの長い時間が必要になると考えられる。今の子ども世代が困難を抱える親となってしまう、貧困が再生産されてしまうことのないように、SSWr が効果的に力を発揮できるような環境整備が必要となる。同時に、SSWr が常勤の学校職員ではないことから、福祉的な支援が必要な子供を最初に発見する可能性が高いのは、たくさんの児童・生徒と日常的に関わっている学校・教員の側であるとも言える。教員たちが様々な困難を抱える子ども・家庭へ適切な支援を行えるように、教員一人一人がある程度の「福祉的視点」・「スクールソーシャルワーク的实践」を身につける必要性が生じていると考える。

第2節 福祉が抱える学校・教育との連携する上での課題

次に、福祉の側の課題を考察する。まず、児童相談所における過重な負担の可能性が指摘された。

〔うちの県が〕秀でて〔児童福祉に〕力を入れていることもたぶんないと思いますし、秀でて〔児童福祉の実態が〕劣っているっていうこともたぶん無いとは思いません。現状とすれば児童相談所の体制っていうのが非常にこう脆弱な感じはしますけれども、ケース自体が多いというのもそうですし、その、専門家の配置が進まないっていうことも課題で、これもあまり言えないんですけど、児相の職員さんが疲弊してしまっていて、児相の職員さんから相談を受けることもあるんです。

2つ目に、学校の教員たちがもっている児童相談所への不信感が指摘された。

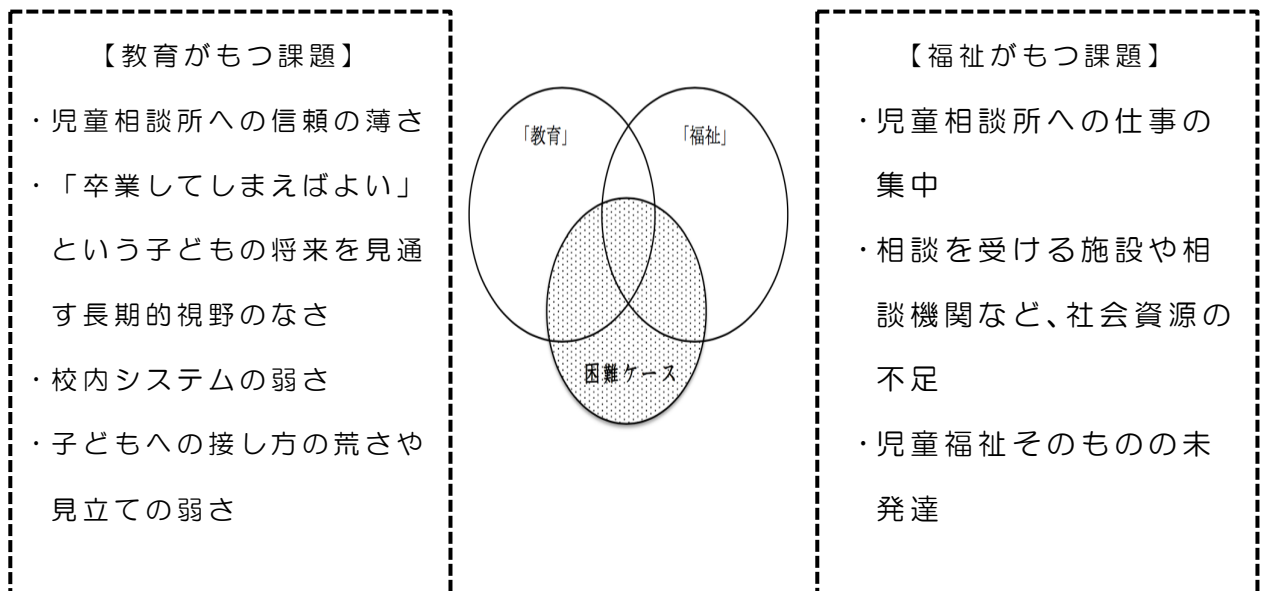
「今〔勤務校〕で一番面白いなと思ったのが、「児相は動かない。だから自分たちで、学校の中で何とかするしかない」っていうんですよ。学校の先生たちが。それがすごい

など思っ。ごめんなさいって感じですよ、こっちからすれば。本当に。」

3つ目に、社会資源の不足が指摘された。

〔児童福祉施設職員を〕延長して、今SSWrをやっているじゃないですか。施設の中で子どもたちを見ていて、あーもう大変って思っていたんですけど、地域の中に施設にいるような、同じような子がすごいゴロゴロいて、学校の中にも。〔施設の空きがなくて〕そうそう入所なんかできないじゃないですか。でも学校の中には必ず何人かいて。つながれない。つながれないから学校と地域でなんとかしないといけないんだけど、子どもに関しては社会資源が全くと言っていいほどない。ちゃんとした福祉的な制度とかっていうのは全然無いんだなっていうのをこの3年すごい思っ。大変。そりゃ大変。先生達だっ。お手上げだよっ。思っ。私だっ。お手上げだよっ。思いながらいつもやっ。っているんですけど。

教育面と福祉面の課題を合わせた概念図が下の図である。



インタビュー分析の結果から、「教育」と「福祉」で、うまくかみ合っていない部分が確実に存在すると考えられる。かみ合っていない部分に困難ケースがずれてしまい、そのまま義務教育・高等教育を卒業することにより、様々な困難が再生産

されるのではないだろうか。今後、積極的に SSWr が導入されることにより、「教育」と「福祉」の橋渡し役としての期待がかかるが、浮かび上がってきている課題の中には個人のレベルだけでは解決できないものも多いため、これらを修正することはかなりの困難を要することも容易でないであろう。SSWr が入るだけでは「教育」と「福祉」の有効な連携は難しく、「教育」の面と「(児童)福祉」の面の両方がそれぞれ同時にお互いの課題点を改善していく必要があると考える。

第3節 学校・教育と福祉が連携する上で学校に必要なこと

それでは、実際にどのように変わる必要があるのかを、「教育(学校)」側の視点から考察をする。

まず、学校・教員が身につけるべき「福祉的視点」・「スクールソーシャルワーク的实践」とは具体的にどのようなものになるのだろうか。不登校や問題行動など様々な形で自分の生きづらさを顕在化させている生徒に対しては SSWr (福祉)との連携を意識しやすいと考えられる。この場合は外部の連携や校内チームでの対応など組織的対応の要因が大きくなる。そのため、インタビュー中にもあったように、SSWr としっかりとした連携を作ることができる知識がある教員を置き、校内体制を整えると共に外部機関との調整役を担うことが必要となる。このような SSWr や福祉との繋ぎ役になることができる教員はまだ少ない。SSWr や福祉との連携の鍵となり得る教員の育成が急務であると考ええる。

一方、経済的な問題、保護者の心身の疾患などの家庭の問題、生徒個人の発達障害を抱えながらも、どうにか頑張って学校に毎日登校してきている子どもたちもいることも事実であり、その子どもたちに対する支援も必要である。インタビュー中にあったように、「学校に来ているから良い」「高校に進学したから良い」という物差しだけでは、本当に必要な支援をしないまま卒業させてしまう可能性がある。その結果として引きこもり等の大人になってからの困難につながる可能性もある。先行研究にあるように、生活上の不適応が大きく現れない場合であっても、低学力やコミュニケーション能力の低さが現れる可能性がある。しかし、このことは日常の教育活動の一環としての学力保障や、学級経営の中での人間関

係のトレーニングで対応が可能であると考え。児童・生徒との日常的な関係を大切にしながら、低学力やコミュニケーション能力の低さが個人的な要因から生じているものなのか環境的な要因から生じているものなのかを見極める教員個人の観察力が必要となる。

以上のことから、学校の組織として必要な「福祉的視点」・「スクールソーシャルワーク的实践」は、①SSWr（社会資源）との連携についての知識、②外部との連携を視野に入れ、特定の個人だけの負担にならない校内教育相談システムの構築、③そのシステムの鍵になる教員の育成の3点となる。

また、教員個人に必要な「福祉的視点」・「スクールソーシャルワーク的实践」として、①環境要因から生じる不適応にはどのようなものがあるかという知識、②第2章で述べた福祉的視点、特にエコロジカルアプローチを取り入れて、様々な不適応が環境要因から生じている可能性を見立て、校内教育相談システムにつなげることの2点となる。

様々な生きづらさを抱える子どもたちに対して、将来を力強く生き抜くための力をつけさせることができるかどうかは、学校・教員に課されている課題である。目の前にいる子どもたちを適切な支援につなげるためにも、「福祉的視点」をもった上で日常的に子どもたちに接することが必要になる。

おわりに

第1章では、スクールソーシャルワーカーが必要とされる理由となる社会情勢についてまとめた。第1節では子どもの貧困とひとり親家庭の支援という視点から貧困やひとり親家庭がどのような課題をもちうるかをまとめた。ひとり親家庭、特に母子家庭の抱える困難さは大きい。経済的な困難をきっかけに、母親が精神を患う、深夜・早朝の非典型時間帯に勤務するなどの困難を抱えうる。その困難は子どもに派生し、「ヤングケアラー」として家事に追われる子ども、社会性や学力の低さを示す子どもたちもいる。学校・教員はそのような貧困の影響力を理解した上で子どもと接する必要がある。第2節では不登校と家庭の関わりについてまとめた。保坂は「脱落型不登校」の存在を主張している。その子ども自身の問題ととらえたり、学校側に何らかの責任があるととらえたりするだけでなく、家庭の要因も視野に入れながら子どもの支援に当たる必要がある。第3節では児童虐待の側面から文献をまとめた。今までの重大虐待死事件の加害者は、自分が子どもの時に何らかの不適応を示していたケースが多い。また、杉山は児童虐待の子どもの8割に多動・衝動傾向があると指摘し、児童虐待の影響を発達障害の一つとして位置付けている。山野は、社会的孤立や貧困が児童虐待につながり、児童虐待の影響として子どもの非行や不適応につながるとしている。学校・教員が日々接している子どもたちの中でも、児童虐待の影響を受けている子どもがいることも否定できない。学校・教員が様々な不適応と家庭環境をつなげて見立てるという視点も必要となる。第4節では、教育福祉学の観点から小川らが問題にしてきた「要保護児童」だけでなく、一見普通に学校生活を送っている子どもたちにも、生活問題（福祉問題）を抱えた児童・生徒が存在し、彼らに対してどのようなケアが必要なのか分析が必要であること。そしてそれが主に福祉の視点からのみ語られており、特に教員が具体的に彼らとどのように関わっていくべきなのかについてはまだ十分に浸透していない実態があることを述べた。第4節では、それまでの節で示した問題に対して、学校がどのように支援をしていけばいいのかという観点から、教育福祉学の考え方をもとにして考察した。一見普通に学校生活を送っている子どもたちにも、福祉的な問題を抱えた児童・生徒が存

在する。このような児童・生徒を学校・教員がしっかりと受け止め、適切な支援につなげることができているのか疑問が残る。今後の研究への課題として、一つのケースの支援について教員とSSWrの両者が見立てた時に、どのような重なりや違いがあるのかを分析する必要があると考える。

第2章では、SSWrの歴史や理念などをまとめた。第1節では、SSWrの理念と、基礎理論をまとめた。第2節では、SSWrの起源であるアメリカにおけるSSWrの歴史と、日本でどのようにSSWrが発展してきたのかをまとめた。第3節では、SSWr導入のスタートとなった「スクールソーシャルワーカー活用事業」と、今後計画されているいくつかの事業の概要についてまとめた。第4節ではSSWrへのインタビュー調査を行った先行研究をまとめた。これらの研究は、SSWrの力を学校でどう発揮するかや、SSWrがどのように家庭や子どもと関わるのかといった視点から分析されている。そのため、SSWrがどのように学校・教員を捉えているのかという点や、SSWrとの協働を考えた時に、学校や教員にどのような力が必要なのかといったことが明らかになっていないことが課題として明らかになった。

第3章ではこの章では、SSWrへのインタビュー調査を①SSWrを感じる貧困の実態、②保護者自身が抱える発達上の課題や精神疾患、③教員の子ども観、④学校組織や制度に関わること、⑤外部資源についての認識という5点から分析した。

①と②について、第1章と第2章でまとめた社会情勢が、実際に働いているSSWrも感じていることが明らかになった。③について、教員が子どもと接する上での問題や、子どもが抱える困難さの捉え方の問題などを読み取ることができた。④については、ケース会議の質の問題・外部機関との連携の仕方・学校の閉鎖性が課題であることなどを読み取ることができた。⑤については、児童福祉施設や各種相談機関が不足していること・児童相談所に負担が集中していること・学校・教員が児童相談所に期待していない可能性があること・児童福祉分野が他の福祉分野よりも未発達的一面があることなどを読み取ることができた。SSWrの導入により、児童福祉との連携が今後一層強まっていく可能性が高い。学校だけではなく、福祉の側面からも様々な整備が必要になると考えられる。今後SSWrがさらに増員されるにあたり、学校・教員との協働がスムーズに始まるように、子ども抱えている困難さをしっかりと捉えるなどの子どもと直接関わる側面と、ケース

会議等の組織面のどちらも改善を図る必要がある。また、福祉の面を見ても、児童社会資源を充実させることや、児童相談所の負担を軽減するなど、教育との連携を進めるための様々な整備が必要であることが明らかになった。

第4章ではそれまでの議論をもとに、学校・教員に具体的にどのような「福祉的視点」・「スクールソーシャルワーク的实践」が必要であるのかを考察した。まず、学校側の課題として、ケース会議のあり方の問題・情報共有のあり方の問題・支援計画の立て方の問題・校内支援チーム内における役割分担の問題という校内システムの課題、「閉鎖性」から生じる学校文化の問題、外部社会資源との連携に関する知識の不足・子どもとの接し方の問題・子どもが抱えている困難さの捉え方の違い・「学校に来ていればいい、卒業さえすればいい」という考え方が強いこと・子どもの具体的な将来について考える姿勢が弱いことなどの教員個人の問題をインタビューから読み取った。加えて、福祉側の問題点として、児童相談所に対する仕事の集中・学校・教員がもつ児童相談所への不信感・関係先としての社会資源の不足・児童福祉自体の課題という点を読み取った。そこから「教育」と「福祉」が協働する上での「ずれ」の存在を指摘した。特にこのずれは、個人のみで解決できないものも多いため、課題を修正し、「教育」と「福祉」の連携を作ることは多大な困難を有することも指摘した。

これらから学校組織として必要な「福祉的視点」・「スクールソーシャルワーク的实践」として、①SSWr（社会資源）との連携についての知識、②外部との連携を視野に入れ、特定の個人だけの負担にならない校内教育相談システムの構築、③そのシステムの鍵になる教員の育成の3点である。また、教員個人に必要な「福祉的視点」・「スクールソーシャルワーク的实践」として、①環境要因から生じる不適應にはどのようなものがあるかという知識、②第2章で述べた福祉的視点、特にエコロジカルアプローチを取り入れて、様々な不適應が環境要因から生じている可能性を見立て、校内教育相談システムにつなげることの2点となる。学校・教員が今まで行ってきた実践をベースとする活動が主であり、新しく大きな変革が必要であると主張するつもりは一切ない。

「福祉は教育の母胎であり、教育は福祉の結晶である」という小川利夫の言葉¹がある。福祉はすべての生活の土台である。SSWrの導入をきっかけに、子ども

の福祉がさらに充実し、社会の様々な困難の下においても、日本の全ての子どもたちが笑顔で生活していくことを願ってやまない。

¹ 小川利夫・高橋正教編著(2001) 『教育福祉論入門』 光生館 表紙扉

引用・参考文献

- 文部科学省『生徒指導提要』p187
- 労働政策研究・研修機構(2015) 『子育て世帯のウェルビーイング -母親と子どもを中心に』
- 阿部彩(2008) 『子どもの貧困 -日本の不公平を考える』 岩波新書
- 馬場幸子(2012) 「海外のスクールソーシャルワーク」 山下英三郎・内田宏明・牧野晶哲
編著(2012) 『新スクールソーシャルワーク論』 学苑社 第3章第1節
- F.P. バイステック著、尾崎新・福田俊子・原田和幸訳(1996) 『ケースワークの原則 -
援助関係を形成する技法-』 誠信書房
- 保坂亨(2000) 『学校を欠席する子どもたち』 東京大学出版会
- 保坂亨(2009) 『“学校を休む” 児童生徒の欠席と教員の休職』 学事出版
- 岩崎久志(2014) 『教育臨床への学校ソーシャルワーク導入に関する研究』 風間書房
- 岩田美香(2013) 「「非行少年」たちの家族関係と社会的排除」 『大原社会問題研究所雑
誌』, 657, 19-31
- 岩永靖、茶屋道拓哉(2011) 「スクールソーシャルワーカーの視座とかかわりに関する実践
分析(1): 学校現場への視座とかかわり」 『応用障害心理学研究 10』, 105-114
- 岩崎久志(2014) 『教育臨床への学校ソーシャルワーク導入に関する研究』 風間書房
- 川崎二三彦・増沢高編著(2014) 『日本の児童虐待重大事件 2000-2010』 福村出版
- 門田光司(2002) 『学校ソーシャルワーク入門』 中央法規出版
- 喜多歳子・池野多美子・岸玲子(2013) 「子どもの発達に及ぼす社会経済環境の影響: 内外
の研究動向と日本の課題」 『北海道公衆衛生学雑誌』 27, 33-43
- 小林美津江(2009) 「格差と子どもの育ち ~家族の経済状況が与える影響」 『立法と調
査』 2009. 11 No. 298 86-98 参議院事務局
- 栗原拓也(2012) 「スクールソーシャルワークの実践モデル」 山下英三郎・内田宏明・牧野
晶哲編著(2012) 『新スクールソーシャルワーク論』 学苑社 第5章
- 松田次生(2014) 「スクールソーシャルワーカーと児童生徒支援教員の活動に関する一考察
-両者の特性の相互取り入れと教員のソーシャルワーク的活動への期待-」 『西九州大
学健康福祉学部紀要』 第44巻別冊 59-66

- 盛満弥生(2011) 「学校における貧困の表れとその不可視化：生活保護世帯出身生徒の学校生活を事例に」 『教育社会学研究』 88, 273-294
- 西田芳正(2012) 『排除する社会・排除に抗する学校』 大阪大学出版会
- 信田さよ子(2015) 「自分自身が抱える問題に振り回される親」 『児童心理』 69(15), 27-31
- 小川利夫・高橋正教編著(2001) 『教育福祉論入門』 光生館
- 大石亜希子(2015) 「母親の非典型時間帯労働の実態と子どもへの影響」 『子育て世帯のウェルビーイング -母親と子どもを中心に』 p21-44
- 酒井朗・川畑俊一(2011) 「不登校問題の批判的検討 -脱落型不登校の顕在化と支援体制の変化に基づいて-」 『大妻女子大学家政系研究紀要』 47, 47-58 大妻女子大学
- 柴崎智恵子(2005) 「家族ケアを担う児童の生活に関する基礎研究 -イギリスの“Young Carers” 調査報告書を中心に」 『人間福祉研究』 8, 125-143 田園調布大学
- 杉山登志郎(2007) 『子ども虐待という第四の発達障害』 学習研究社
- 鈴木庸裕・佐々木千里・高良麻子編著(2014) 『子どもが笑顔になるスクールソーシャルワーク-教師のためのワークブック-』 かもがわ出版
- To T, Guttman A, Dick PT, . What factors are associated with poor developmental attainment in young Canadian children? Can J Public Health 2004; 95; 258-263.
- To T, Guttman A, Dick PT, . Risk markers for poor developmental attainment in young children: results from a longitudinal national survey. Arch Pediatr Adolesc Med 2004; 158; 643-649.
- 茶屋道拓哉・岩永靖(2011) 「スクールソーシャルワーカーの視座とかかわりに関する実践分析(2) -子どもや家庭への視座とかかわり, 価値観-」 『応用障害心理学研究 10』, 115-126
- 内田宏明(2012) 「1980年代からのスクールソーシャルワーク」 山下英三郎・内田宏明・牧野晶哲編著 『新スクールソーシャルワーク論』 学苑社 第4章2節
- 渡邊充佳(2012) 「1970年代までの学校社会事業」 山下英三郎・内田宏明・牧野晶哲編著(2012) 『新スクールソーシャルワーク論』 学苑社 第4章1節
- 渡邊隆文(2015) 「学校現場におけるスクールソーシャルワーカー活用事業の導入期にみる困難性 -学校支援者とのパートナーシップに焦点を当てて-」 『健康科学大学紀要』 11 59-72

- 山下英三郎・内田宏明・牧野晶哲編著（2012） 『新スクールソーシャルワーク論』 学苑社 p31
- 山野則子（2015）「今なぜスクールソーシャルワークなのか」 山野則子編著（2015）『エビデンスに基づく効果的なスクールソーシャルワーク -現場で使える教育行政との協働プログラム』 第1章第3節 明石書店
- 吉田敦彦（2012）「教育福祉学への招待 -人類的課題としての『Edu-care』研究-」 山野則子・吉田敦彦・山中京子・関川芳孝編著 『教育福祉学への招待』序章 せせらぎ出版
- 湯澤直美（2015）「母子世帯の子ども死亡事件に見る“女性の貧困”と自助努力の臨界点」 『歴史地理教育』（834）,14-21 歴史教育者協議会
- 厨子健一（2011）「アメリカにおけるスクールソーシャルワーク研究の展開と課題」 『社会問題研究』60,91-104