

2013 年度 卒業論文

日本のスクールソーシャルワーカーに必要な資  
質  
—児童虐待への取り組みという観点から—

慶應義塾大学  
文学部 人文社会学科  
教育学専攻 松浦良充研究会  
11016353 望月美波

## 目次

---

<b>序章</b> . . . . .	1
第1節 テーマ設定理由 . . . . .	1
第2節 本論文の趣旨及び目的 . . . . .	2
<b>第1章 <u>スクールソーシャルワーカーの現状</u></b> . . . . .	2
第1節 スクールソーシャルワーカーについて . . . . .	2
1-1. スクールソーシャルワーカーとは	
1-2. 日本において求められる役割	
第2節 児童虐待という観点から見たスクールソーシャルワーカー . . . . .	6
2-1. 児童虐待について	
2-2. 学校の抱える課題とスクールソーシャルワーカーの役割	
<b>第2章 <u>日本のスクールソーシャルワーカーの抱える課題</u></b> . . . . .	12
第1節 全国における取り組み . . . . .	12
第2節 要因分析—先行研究を通して— . . . . .	14
<b>第3章 <u>本研究の目的ならびに検証方法の提示</u></b> . . . . .	18
第1節 まとめと筆者の主張 . . . . .	18
第2節 検証方法の提示 . . . . .	19
<b>第4章 <u>スクールソーシャルワーカーのモデル</u></b> . . . . .	20
第1節 日米各国のスクールソーシャルワークモデル . . . . .	20
1-1. アメリカにおけるSSWモデル—Costinモデル—	
1-2. 日本におけるSSWモデル	
第2節 スクールソーシャルワークにおける「学校」 . . . . .	22
2-1. 「学校福祉」	
2-2. アメリカのソーシャルワーカーと「学校福祉」	
2-3. 日本のスクールソーシャルワーカーと「学校」	
<b>第5章 <u>日本のスクールソーシャルワーカーに必要な資質</u></b> . . . . .	26
第1節 日本のスクールソーシャルワーカーに必要な力 . . . . .	26

第 2 節 「学校に関する知識」の欠如・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 27

**終章 まとめと示唆**・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

28

第 1 節 検証のまとめ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 28

第 2 節 示唆・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 29

第 3 節 残された課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 29

**巻末資料**・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 30

**参考文献一覧**・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 36

**謝辞**・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 44

**要旨**・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 45

## 序章

---

### 第1節 テーマ設定理由

筆者がスクールソーシャルワーカーに興味を持ったきっかけは、日本における児童虐待への取り組みにある。筆者の母親は児童相談所に勤めており、自宅にて職場の話を書くことが多々あった。そして近頃、児童虐待、特に虐待死に関するニュースをよく耳にするようになり、「児童虐待問題は解決しうるのか、また現在ほどのような策が講じられているのだろうか」という疑問抱き、児童虐待への取り組みに興味を持った。

日本で「児童虐待」という言葉が初めて法律上で定義されたのは、2000年に制定・施行された「児童虐待の防止等に関する法律」である。1990年度に厚生省（現厚生労働省）が公式に統計を取り始めて以来、その報告件数は現在に至るまで毎年増加し続け、2012年度には当初の約60倍にまで膨れ上がった。児童虐待による被害児童を救済するためには、早期発見・早期支援が重要となる。この点において、日本における取り組みは、児童虐待問題への取り組みが始められた1980年代に比べ、格段に整備されてきているといえよう。当初はケースワーク主義であった取り組みも、1997年に発出された厚生省児童家庭局長通知「児童虐待等に関する児童福祉法の適切な運用について」によって介入型のアプローチへと転換し、被害児童の救済がよりスムーズに行えるようになった。また、この厚生省児童家庭局長通知を法律として明確化させた「児童虐待の防止等に関する法律」（通称「児童虐待防止法」。以下、「児童虐待防止法」とする。）が2000年5月に成立、同年11月に施行されたことにより、子どもに関わる具体的職種に発見の努力義務が課され、通告件数の拡大につながった。このように、児童虐待問題に対する取り組みが進むことで、今まで発見されることのなかった被害児童の発見も可能になった。しかし、虐待によって子どもが死亡する件数はいまだに高水準で推移しており、厚生労働省雇用均等・児童家庭局資料によれば、平成22年度には51人の子どもが虐待の犠牲になっている。（なお、この人数には心中による死亡人数は含まれていない。）また、発見には至れても、対応の遅れから事態の更なる悪化につながることや、発見の遅れにより、児童への被害が深刻になることも多々ある。これだけの法や制度が整備されてきているにもかかわらず、なぜ被害児童は減らないどころか、年々増えていくのだろうか。そこで日本における取り組みを調査していたところ、どうやら近年スクールソーシャルワーカーという職種が、子どもの置かれる環境に働きかけ、関係機関との連携を助けるコーディネーター的役割を担うという点で児童虐待の早期発見・早期支援に貢献しうるとして期待されていることがわかった。そこでスク

ールソーシャルワーカー に注目し、調査を行ったところ、児童虐待問題において必要とされている役割を果たせていないという現状があることがわかった。そこで、なぜそのような現状が生じているのか、日本のスクールソーシャルワーカーに不足しているものは何なのかを明らかにすべく、本テーマを設定した。

## **第2節 本論文の趣旨及び目的**

本論文は、児童虐待という問題においてスクールソーシャルワーカーの果たし得る役割を改めて捉えなおし、そのために日本が今後展開していくべきスクールソーシャルワーカーの方向性に関して示唆を得ることを目的としている。児童虐待という観点からスクールソーシャルワーカーの活用を期待する先行研究者は多数存在するが、児童虐待という観点でスクールソーシャルワーカーの活動を見た際、その問題・課題を示唆的に指摘する先行研究者が多く、問題が生じている原因そして解決法までより深く研究しているものはまだ少ない。そこで、筆者は日本のスクールソーシャルワーカーが、児童虐待解決において必要とされる「学校内の支援体制の構築」を充分に行えていないという問題に着目し、なぜその原因が生じているのかを分析した。

本論ではまずこれらの問題に対し、スクールソーシャルワーカーのもつ職務の不明確さが問題の根本にあるとする。そこで、日本と同様に職務の不明確さという問題を持つアメリカではそれが問題視されないことを示し、そこから日米におけるSSWの視点の相違を明らかにする。ここから現在日本のSSWerに不足している資質を明らかにし、最終的には今後日本が展開していくべきSSWerの方向性について、なんらかの示唆を得たいと考えている。

## **第1章 スクールソーシャルワーカーの現状**

本章では、まず本論文で扱うスクールソーシャルワーカーの概要について述べ、現状を把握する。そしてその後、筆者の主要な興味である児童虐待という問題において、スクールソーシャルワーカーが重要な役割を果たすということを示し、スクールソーシャルワーカーの必要性について説く。

### **第1節 スクールソーシャルワーカーについて**

#### 1-1. スクールソーシャルワーカーとは

スクールソーシャルワーク（以下、「SSW」と表記する）の起源はアメリカにある。SSWは20世紀初頭にアメリカのセツルメントハウスにて「訪問教師（visiting teacher）」として始められた教育で、その当初の目的は、学校に通うことができない子どもたちの教育を

受ける機会を保証しようというものだった。その背景には、当時アメリカで見られた、多数の児童が過酷な労働環境の下に労働を強いられ、教育の機会を奪われるという社会状況があった。このような社会状況を受け、19世紀後半からアメリカの東部を中心として、児童の労働禁止法や義務教育法が順次整備されていった。SSWの発祥もこうした流れの一環であり、その開始当初の役割は、経済的・社会的原因により教育を受けられない子どもたちへの援助だった。そしてその役割は時代と共に拡大し、現在では「一人一人の生徒がそれぞれの潜在的能力を、社会的、情緒的、知的に十分に発達させることを援助すること」<sup>1</sup>を目的とした幅広い活動となっている。そして今やSSWは世界中に波及し、世界40か国以上の国で実践される活動となった。(国によって呼称が異なる場合がある。)そして日本も2008年度に文部科学省が開始した「スクールソーシャルワーカー活用事業」を受け、SSWの導入に踏み切った。

スクールソーシャルワーカー(SSWを実践する人物を指す。「以下、「SSWer」と表記する)の活動内容が非常に幅広いものであることは先に述べた通りである。では、結局SSWerはどのような役割を担うのだろうか。その幅広い役割を、秋山氏<sup>2</sup>は11の項目に分類していた。本研究に取り組むにあたり様々な事例に目を通してきたが、その上で秋山氏の分類した各項目は理にかなったものであると筆者は判断した。そこで、ここにその分類を紹介する。

- ①児童生徒と学校・地域などの社会資源を仲介する役割がある(broker)、
- ②児童生徒やその家族と学校及び地域の間で意見の食い違いや問題が生じたときに調停役になる(mediator)、
- ③特に子どもの権利が守られないもしくは自らのニーズを表現できないときに児童生徒の代弁者となる(advocator)、
- ④学校のみならず、教育委員会、地域社会、公的な社会的サービス及び民間のサービス、マスメディアなどの社会資源を発掘し結びつける役割(linkage)、
- ⑤学内での組織員に対する学校生活及び社会生活への直接的援助、指導、支援としての役割(residential work)、
- ⑥カウンセラーやセラピストの役割(counselor)、
- ⑦教育者、道徳者、メンターとしての役割(educator)、
- ⑧児童生徒の保護機能としての役割(protector)、
- ⑨フォーマル、インフォーマルな組織や活動、団体を組織化する役割(organizer)、
- ⑩児童生徒や家族へのアドバイスや関わりを継続し、ソーシャルワークの視点から適切なサービスを提供する役割(case manager)、
- ⑪児童生徒、家族、地域への偏見や差別などの意識やなかなか変化しない制度に対して社会改良や社会変革を促す役割(social change agent)

---

<sup>1</sup>青木紀「アメリカにおけるスクール・ソーシャルワーク」『教育福祉研究』第3号,1997,pp.7-26

<sup>2</sup>秋山博介「スクールソーシャルワークの今後と課題」『実践女子大学 生活科学部紀要』第46号,2009,pp.29-41

このような役割を担い、平成 24 年現在では全国で 656 人<sup>3</sup>の SSWer が各都道府県で活動している。(青森、群馬、愛知、徳島の 4 県では実施されていない。)

## 1-2. 日本において求められる役割と現状

1-1 では SSWer の概要や、大まかな役割について述べた。しかし、SSWer に求められる役割はその国の置かれている社会状況や時代ごとに異なる。アメリカで SSW が始められた当初、その主な目的が児童の学習機会の確保だったのが、時代を経て役割を拡大してきていることからこのことはわかるだろう。では、現在の日本において SSWer はどのような役割を求められており、どのような職務をこなしているのだろうか。「スクールソーシャルワーカー活用事業」を推進する文部科学省の公開する資料等を元に、概観していく。

職務について見ていく前に、日本へ SSW を導入するきっかけとなった「スクールソーシャルワーカー活用」事業について説明をしたい。この事業は、近年の日本における児童生徒の問題行動等(いじめ、不登校、児童虐待、暴力行為など)の深刻化、複雑化を受け、2008 年度に文部科学省によって導入されたものである。文部科学省<sup>4</sup>によると、こうした児童生徒を取り巻く問題の状況や背景には、児童生徒の心の問題と共に、家庭、友人関係、地域、学校等の彼／彼女らが置かれている環境の問題が複雑に絡み合っているものと考えられる。そこで、児童生徒が置かれているあらゆる環境に注目して働き掛けることのできる人材や、学校内外の枠を越えて、関係機関等との連携をより一層強化し、問題を抱える児童生徒の課題解決を図るためのコーディネーター的な存在が、教育現場において求められるという。この学校内外の連携を図るコーディネーター的な存在こそ SSWer が担うべき役割であり、求められる職務である。SSWer 導入までは、スクールカウンセラー(以下、「SC」と表記する)が学校内の児童生徒の問題解決にあたる教職員以外の職種であった。しかし、問題の深刻化、複雑化により心理的アプローチのみにより問題解決を試みる SC だけでは問題に対処しきれなくなってきたことも、SSWer 導入に至った理由の一つとして考えられている。

ここまで、「スクールソーシャルワーカー活用事業」の概要を通して SSWer に求められる役割を見てきた。では、具体的にはどのような職務を行っているのだろうか。文部科学省は、SSWer を「教育と福祉の両面に関して、専門的な知識・技術を有するとともに、過去に教育や福祉の分野において、活動経験の実績等がある者」<sup>5</sup>と定義づけた上で、職務内容を以下の 1～5 のように定めている<sup>6</sup>。

<sup>3</sup> 巻末資料 2 より筆者が算出

<sup>4</sup> 文部科学省「スクールソーシャルワーカー活用事業」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/046/shiryu/08032502/003/010.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/046/shiryu/08032502/003/010.htm)  
(2013/12/30 取得)

<sup>5</sup> 文部科学省 同上

<sup>6</sup> 文部科学省 同上

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

これらの活動を図示すると以下のようになる。(図 1)

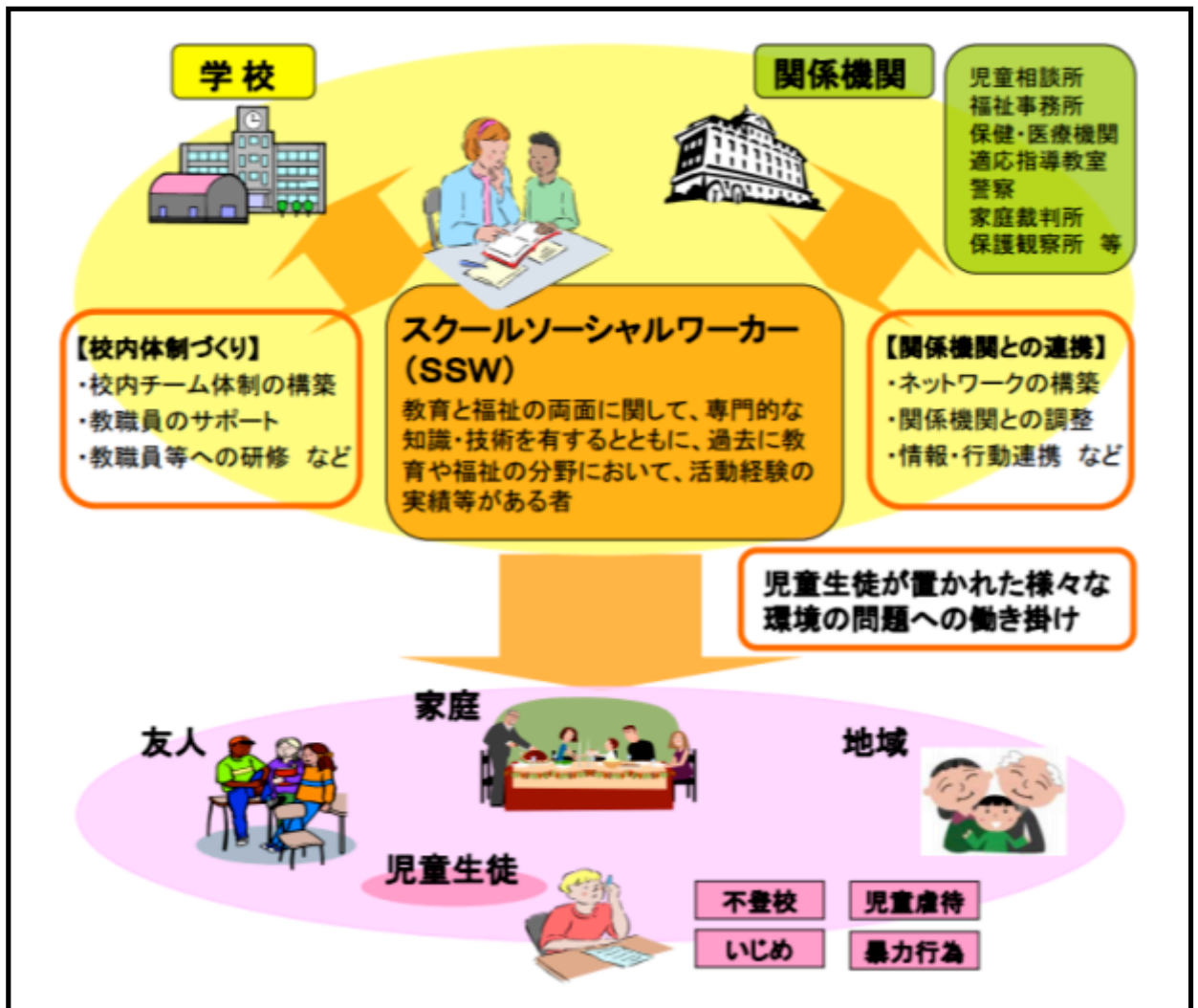


図 1<sup>7</sup>

このような職務をおこなう SSWer であるが、児童生徒を取り巻く問題に対する従来の施策とはどのように異なるのか。秋山氏<sup>8</sup>は従来の施策を①無力あるいは非力な子どもを大人が指導、教育するという上意下達の視点で児童生徒を指導していた②児童生徒に起こる問題を個人の病理として捉えていた③「児童虐待の視点」が大人側から見た視点であり、

<sup>7</sup> 文部科学省「参考 平成 23 年度スクールソーシャルワーカー活用事業実施要項等」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_icsFiles/afieldfile/2011/11/07/1312658\\_04.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2011/11/07/1312658_04.pdf) (2014/1/1 取得)

<sup>8</sup> 秋山博介 前掲 (記号は筆者によるもの)



マニュアル的なものが多く、児童生徒の意識やニーズを勘案したものではなく、現実の問題解決をするものではなかった」と分析した上で、SSWでは①' 問題解決を児童生徒、保護者、学校の教職員などと協働しながら問題解決を図る②' 児童生徒に起こる問題を人間、社会システム、更には生態学システムの中での不適合状況として捉える③' 児童生徒の潜在的な能力である自分の力（strength）を引出し、自発的に援助していく視点を持つことが求められている」という点が従来の施策とは異なると述べている。確かに、問題を多角的に捉え、周囲と協働しながら問題解決を試みるという点はSSWerの持つ新しさであり、強みである。では、このような新しさ、強みをもつSSWerが児童虐待という問題においてどのような役割を果たすのか。次節で見ていく。

## 第2節 児童虐待という観点から見たスクールソーシャルワーカー

第1節で述べたように、SSWerは児童生徒を取り巻く問題に対し、彼／彼女らを取り巻く環境を通して問題にアプローチをする。従来の施策とは異なるこの手法から、SSWerは様々な学校における問題解決の一助となると期待されている。児童虐待も、SSWerがその取り組みに貢献するのではないかと期待されている問題の一つである。そして筆者もSSWerは児童虐待への取り組みにおいて重要な役割を担うと考えている。問題設定理由でも述べたように、筆者のそもそもの興味の発端は児童虐待にある。そこで本節では、なぜこのSSWerが児童虐待への取り組みに貢献すると考えられているのか、また、どのように貢献しうるのかを明らかにしていく。

### 2-1. 児童虐待について

SSWerがどのように児童虐待への取り組みに貢献するのかについて論じる前に、児童虐待の概要について触れておく必要があるだろう。従って本項では、児童虐待の概要と学校での児童虐待への取り組みの現状について説明を試みる。

児童虐待は、児童虐待防止法において、厚生労働省により以下のように定義されている。

この法律において、「児童虐待」とは、保護者（親権を行う者、未成年後見人その他の者で、児童を現に監護するものをいう。以下同じ。）がその監護する児童（十八歳に満たないものをいう。以下同じ。）について行う次に掲げる行為をいう。

- 一 児童の身体に外相が生じ、又は生じるおそれのある暴行を加えること。
- 二 児童にわいせつな行為をすること又は児童をしてわいせつな行為をさせること。
- 三 児童の心身の正常な発達を妨げるような著しい減食又は長時間の放置、保護者以外の同居人による第二号又は次号に掲げる行為と同様の行為の放置その他の保護者としての監護を著しく怠ること。
- 四 児童に対する著しい暴言又は著しく拒絶的な対応、児童が同居する家庭における配偶者に対する暴力（配偶者（婚姻の提出をしていないが、事実上婚姻関係と同様の

事情にある者を含む。)の身体に対する不法な攻撃であって生命又は身体に危害を及ぼすもの及びこれに準ずる心身に有害な影響を及ぼす行動をいう。)その他の児童に著しい心理的外傷を与える言動を行うこと。<sup>9</sup>

つまり、児童虐待とは保護者がその監護する児童に対し身体的、または精神的暴力をふるうこと、または保護者としての監護を著しく怠ることである。

児童虐待の定義について述べたところで、次はその現状を見ていく。

児童虐待発生数の指標となる児童虐待相談対応件数は22年連続で増加の一途を辿っている。その数は平成24年度現在において66,807件にまで伸びており、この数値は厚生労働省が統計を取り始めた平成2年度の約60倍である。(下 図2参照)

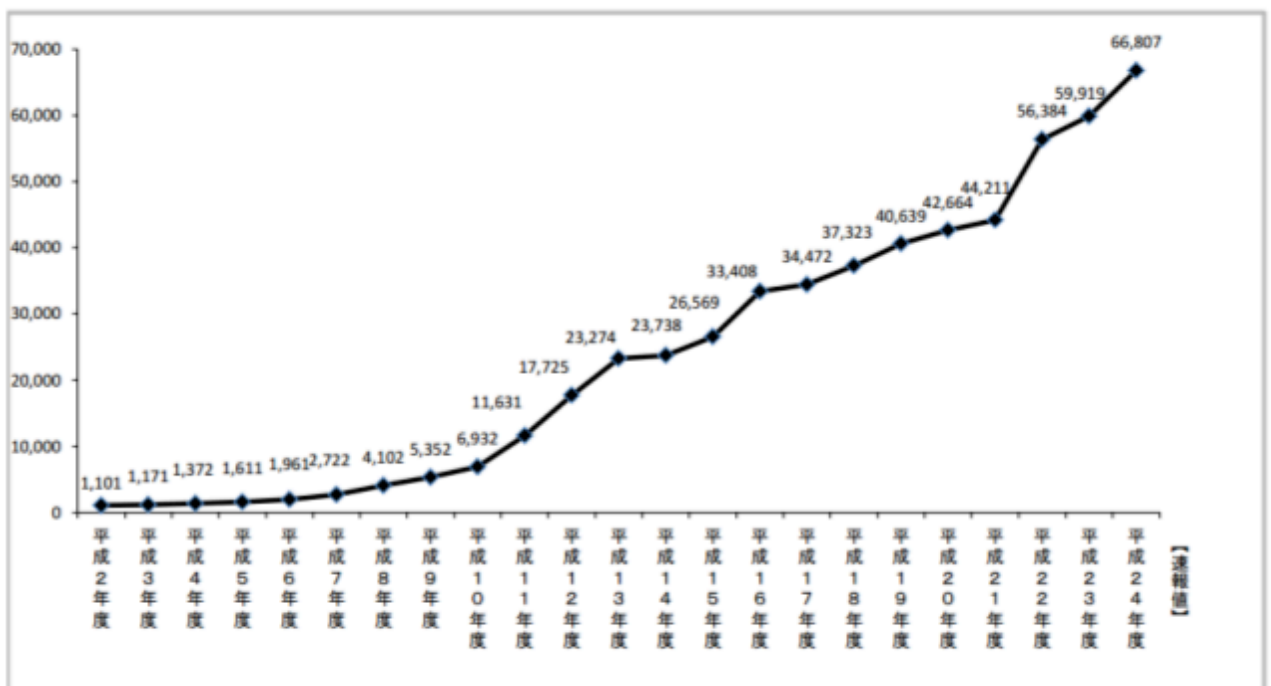


図2 10

また、厚生労働省<sup>11</sup>によると、平成24年度に虐待により死亡した児童の数は58人(心中も含めると99人)であり、これは第1次報告時の数値の約2倍を超えるものであることがわかった。

以上のことから、日本において児童虐待という社会問題がいかに深刻化しているかということがわかるだろう。

増加の一途を辿る児童虐待であるが、その問題への取り組みにおいて重要になるのが、

<sup>9</sup>厚生労働省「児童虐待の防止等に関する法律(平成十二年法律第八十二号)」

<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/dv22/01.html> (2014/1/1 取得)

<sup>10</sup>厚生労働省「児童相談所での児童虐待相談対応件数」

<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r98520000037b58-att/2r98520000037ban.pdf>

(2014/1/1 取得)

<sup>11</sup>厚生労働省「子ども虐待による死亡事例等の検証結果等について(第9次報告)の概要」

<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r98520000037b58-att/2r98520000037bag.pdf>

(2014/1/1 取得)

一刻も早く被害児童を発見し、救済・支援を行う事、つまり早期発見・早期支援である。そこで重要となるのが学校における対応である。なぜなら、学校は日常的に子どもとの接点が多い機関であり、児童虐待の通告経路としても大きな役割を果たしているからだ。このことは、総務省の公表する児童虐待相談の経路別件数において、「学校」が関係機関の中で常に最も高い割合を占めていることからわかる。（「近隣・知人」は関係機関に含まれない。）（下図3参照）

表 相談の経路別件数

(単位：件、%)

年度 \ 区分	保育所	学校	医療機関	近隣・知人	その他	総数
平成 19	4,640(9.3)	7,218(14.5)	949(1.9)	4,891(9.8)	32,197(64.5)	49,895 (100)
20	4,761(9.1)	7,335(14.0)	1,059(2.0)	5,494(10.5)	33,633(64.3)	52,282 (100)
21	5,328(9.4)	8,386(14.8)	1,049(1.9)	6,696(11.8)	35,147(62.1)	56,606 (100)

図 3<sup>12</sup>

また、文部科学省も児童虐待への対応を行う際に学校が持つアドバンテージとして、以下の5つを挙げている<sup>13</sup>。

「学校のアドバンテージ」:

- 学校が、他の機関や社会的リソースと比べてアドバンテージ（利点）がある点は、
- ①学校が、全国に約5万校（幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特殊学校）存在しており、その他の児童福祉施設、保健・医療機関又は警察関係機関等と比べても、その量的規模が圧倒的に大きいこと、
  - ②校には、免許を持ち、然るべきトレーニング（養成及び研修）を経た教員（全国約百十万人（幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特殊学校））がおり、その他の児童福祉施設、保健・医療機関又は警察関係機関等における関係職員数と比べても、その人的規模が圧倒的に大きいこと、
  - ③学校は、子どもがその一日の大部分を過ごす場所であり、教職員は日常的に子ども達と長時間接していることで、子ども達の変化に気づきやすい立場にいること、
  - ④学校の教員は、1人で対応する必要はなく、養護教諭、生徒指導主事、学年主任、教頭、校長、スクールカウンセラー等の異なる知識・経験・能力を持った職員集団がいて、困ったことがあれば、複数で「チーム」となって課題解決に当たることができること、
  - ⑤『子どもの教育を担っている』という大義名分があるため、教育という観点から、家庭や保護者に対して働きかけをする事ができること、などがある。

<sup>12</sup>総務省「関係資料 児童虐待相談の各種の対応件数の推移」

[http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000142667.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000142667.pdf) (2014/1/1 取得)

<sup>13</sup>文部科学省「学校等における児童虐待防止に向けた取組について（報告書）」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/06060513/001/003.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/06060513/001/003.htm) (2014/1/1 取得)

そこで文部科学省は、児童虐待への取り組みに際し、学校及び教職員に以下の4つのような役割を求めている<sup>14</sup>。

※学校及び教職員に求められている役割：

- ①学校及び教職員は、児童虐待の早期発見のための努力義務が課されていること、
- ②児童虐待を発見した者は、速やかに福祉事務所又は児童相談所へ通告しなければならない義務が課されていること、
- ③児童虐待の被害を受けた児童生徒に対して適切な保護が行われるようにすること、
- ④児童相談所等の関係機関等との連携強化に努めること

ここまでで、学校および教職員が児童虐待への取り組みにおいて、大きな役割を担っていることがわかった。しかし、早期発見・早期支援に取り組むに当たり、学校はいくつかの問題を抱えているという現状がある。高良氏も「児童相談所によせられる虐待相談経路では、2006年学校は家族や福祉事務所と同じ割合（15%）で最も多い相談経路となっているものの、被虐待児全体のうち小学生（38.8%）、中学生（13.9%）、高校生（5.0%）の学齢期児童生徒が過半数を占める（厚生労働省 2007）ことを考えると、まだまだ少ない<sup>15</sup>と述べ、学校による児童虐待の早期発見が、その規模に対してまだ少ないことを指摘している。では、学校が抱える児童虐待への取り組みに際する阻害要因とは何か、また SSWer がそれらの阻害要因に対しどのように貢献するのか。次項で明らかにしていく。

## 2-2. 学校の抱える問題とスクールソーシャルワーカーの役割

SSWer が児童虐待に取り組む際に有効に機能するという見方は、先行研究者の中でも多くなされている。文部科学省も「学校等における児童虐待防止に向けた取組について」<sup>16</sup>という資料の中で SSWer が果たし得る役割について述べていることから、国としても児童虐待において SSWer の活躍を期待していることがわかる。では、SSWer は児童虐待に対しどのような役割を果たすのか。それは、学校が児童虐待に対応する際に生じる問題を取り除くことである。

学校および教職員が児童虐待という問題に対し取り組む際、そこには問題が複数存在する。その主な問題とは①学校・教職員側の虐待通告への理解不足②教職員の福祉的視点の弱さからくるアセスメント力不足③学校内の連携不足④学校外部機関との連携不足<sup>17</sup>である。

<sup>14</sup> 文部科学省 前掲

<sup>15</sup> 高良麻子「児童虐待におけるスクールソーシャルワーカーの役割に関する一考察—児童相談所と小学校との連携に注目して—」『学校ソーシャルワーク研究』(3),2008,pp.2-13

<sup>16</sup> 文部科学省 同上

<sup>17</sup> 松本伊知朗編著、清水克之、佐藤拓代、峯本耕治、村井美紀、山野良一著『子ども虐待と貧困 「忘れられた子ども」のいない社会をめざして』（明石書店、2010）

一点目の理解不足というのは、具体的には教職員が通告義務について抱く通告基準の解釈への不安や、通告後の流れを学校側が把握していないという問題である。これらのことにより、被虐待者発見後のスムーズな通告が困難になっているという。文部科学省もこの問題を懸念しており、学校に対するスーパービジョンを行う体制を整えるなど、学校支援の必要性を唱えている。

二点目の教職員の福祉的視点の弱さについては、子どもの問題行動の背後にまで教職員の考えが至らないことを指す。例えば、子どもが問題行動を起こした場合、教職員は「問題児の行動」として問題をまとめてしまい、その先に虐待や家庭問題などの可能性を考えることが出来ないことなどがある。全ての教職員が福祉的視野を持っているとは限らないので、この点に関しては、教員養成の際に福祉的視点を養うようなカリキュラムを取り入れるなどをして対応する必要があるだろう。山野氏も教員へのサポートの必要性を強調し、「教員が保護者対応の技術研修をするためにも福祉的視点に関する知識が必要である」<sup>18</sup>としている。また、高良氏<sup>19</sup>が2007年に行った調査によると、児童虐待という問題に対し学校がSSWerに期待する役割では、教職員の支援が全10項目の中で63.8%と2番目に多かった。(1番目に多かったのは子どもの支援66.2%、3番目が家族の支援63.1%。複数回答可。)

三点目の連携不足については、③学校内の連携不足と④学校外部機関との連携不足の二点が指摘されている。学校内の連携不足としては、一点目で挙げたように教員の通告義務などに対する認識が曖昧なことから、問題を一人の教員で抱え込んでしまうために教職員間のチーム対応が困難であることが挙げられる。具体的に生じている問題としては、情報の共有が困難なことから学校としての対応が遅れ、被害の深刻化に繋がってしまうことなどがある。この点に関して、玉井氏も自身の研究の中で「約9割近くの教員が児童虐待の早期発見努力義務や通告義務があることを承知している」一方で、学校は「児童虐待を発見しても関係機関への通告はせず、可能な限り自力で対処しようとする傾向が示された」<sup>20</sup>と述べ、教員が問題を校内で共有せず、一人で抱え込む傾向にあることを指摘している。

また、学校外部機関との連携不足については、近隣の幼稚園や保育園、小・中学校などの機関との連携が取れていないために、就学前に福祉的支援を受けていた子どもに関する情報の引き継ぎ・共有がなされず、初期段階において適切な対応が出来ない等の問題点がある。この場合、学校外部機関とは、児童相談所や医療機関や近隣施設等、問題を抱える学校以外の機関を指す。また、他機関との連携機会の少ない学校では、問題を抱えても外部機関に連携を求めるのではなく、学校教育の中で努力し解決していこうという傾向があ

---

<sup>18</sup> 山野則子、厨子健一「スクールソーシャルワーカーの役割に関する新たなモデルの探究—学校配置直後の役割に着眼して—」『社会問題研究』58(137),2009,pp.59-69

<sup>19</sup> 高良麻子 前掲

<sup>20</sup> 玉井邦夫「児童虐待に関する学校の対応についての調査研究」(平成14年～平成15年度文部科学省科学研究費補助金・山梨大学教育人間科学部 玉井邦夫助教授他)文部科学省学校等における児童虐待防止に向けた取組に関する調査研究会議『学校等における児童虐待防止に向けた取組について(報告書)』2006,p.7

ることも報告されている。<sup>21</sup>児童相談所などの外部機関との連携が取りづらいことも、児童虐待通告への躊躇に繋がってしまっている一因となっている。

ここまで、児童虐待への対応において学校が抱える問題点について述べてきた。では、これらの問題点に対し SSWer はどのように機能するのか。

まず、①学校・教職員側の虐待通告への理解不足という問題については、学校において児童虐待通告に関して周知することで解決が可能である。また②教職員の福祉的視点の弱さからくるアセスメント力不足という問題も、教員一人一人が福祉的視点を身に着けることで解決しうる。SSWer は①②の問題に対し、教職員などへの研修活動、ケース会議による問題の共有といった手法でアプローチする。ケース会議とは、事例検討会やケースカンファレンスとも言われ、解決すべき問題や課題のある事例を個別に深く検討することによって、その状況の理解を深め対応策を考える場である<sup>22</sup>。ソーシャルワークの展開プロセスである「ケース発見・相談→社会調査→アセスメント（見立て）プランニング（手立て）→プランの実行→評価・モニタリング（見直し）→終結」という一連の流れにおいて、アセスメント、プランニング、モニタリングを行う際、このケース会議を学校の教職員と行うことが SSW において有効である<sup>23</sup>。これを行うことで、一人の教員が問題を抱え込むことを防ぐことができる上、福祉的視点の弱さからくるアセスメント不足という問題も解決が可能である。このように、第三者が直接学校に介入し、教員の研修にあたることや、児童虐待の通告に関して周知するなどの取り組みは、学校と直接連携を取る SSWer にのみ可能な職務である。SC も学校に直接関与はしているものの、SSWer のように環境にアプローチするのではなく、あくまで対個人的な狭い範囲でのアプローチとなるので、こうした職務は困難だろう。

また、③学校内の連携不足に関しては、学校内におけるチーム体制の構築、支援を行うことで解決を図ることができる。具体的には、先述したケース会議を行う事や、そこで立てたプランニングが実際に学校内で行われているかの定期的なチェック（モニタリング）を行うことで、校内の支援体制を整備することができる。

このように、学校が児童虐待への取り組みをするにあたり抱えている問題は、SSWer の働きにより解決しうる。そしてこの解決は、SSWer 以外のどの職種にも果たすことのできないものである。上記は筆者の見解であるが、このような見解から SSWer に期待を見出す先行研究者も複数存在する。岩永氏は児童虐待に取り組むうえで学校が多くの問題を抱えていること、そして SSWer がそれらを解決しうることを述べた上で、SSWer に求められる役割として、「学校からの相談に虐待の定義、法的根拠などについて説明し、校内ケース会議などで虐待に対する認識を共有すること、またそれをもとに要保護児童対策地域協議会などへケース会議の開催を働きかけ、虐待程度の共通認識と方向性を確認、またケースマネジメント技法を活用することにより関係機関の役割分担を行い、機動的な連携を図っ

---

<sup>21</sup> 岩永靖「スクールソーシャルワーカーから見た児童虐待の現状と課題（特集 生きづらい子どもたち）」『部落解放』（623）,2010,pp.20-27

<sup>22</sup> 文部科学省「スクールソーシャルワーカー実践活動事例集（平成 20 年 12 月）」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1246334.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1246334.htm)（2013/12/22 取得）

<sup>23</sup>文部科学省 前掲

ていくこと」<sup>24</sup>を挙げている。

以上より、SSWerに求められている役割は大きく分けると「学校内の支援体制の構築」「学校外部機関との連携の補助」であり、「学校内の支援体制の構築」には「教職員への研修活動」「定期的なケース会議の開催」「問題解決のプランニング」プランニングにより打ち出された計画が実行されているかをチェックするための「モニタリング」が含まれるということが分かった。では、日本のSSWerは上記のような役割を果たしているのだろうか。次章より見ていくこととする。

## 第2章 日本のスクールソーシャルワーカーの抱える課題

---

前章において、SSWerの職務内容と果たし得る役割を概観したのち、それらが学校で行う児童虐待の早期発見・早期支援を行う上で必要なものであるということを確認した。本章では、そうした役割をSSWerは実際に果たすことができているのかどうかを明らかにした上で、日本のスクールソーシャルワーカーが抱える課題として、前章で述べたような役割を十分に果たせていないという現状があることを明らかにする。そして、なぜそのような現状が生じているのかということ、先行研究検討を通して明らかにする。

### 第1節 全国における取り組み

日本においてSSWerは、前章で確認したような職務を果たせているのだろうか。秋山氏は日本のSSWerを「スクールカウンセラーと同様にウェイティング・モードである」<sup>25</sup>と指摘し、そのような日本のスクールソーシャルワーカーが積極的に家族や友人、教員、地域に対してアウトリーチして情報を共有し、問題解決を図るためにコーディネートができるのかという懸念を示している。このような懸念もある中、SSWerは求められている役割を果たしているのだろうか。実際に全国における取り組みの実践例を参考に、検証をした。実践例は、文部科学省の公表する「スクールソーシャルワーカー活用実践事例集」や各都道府県のホームページ、先行研究で取り上げられている事例などを参考にした。これらの実践例をもとに、前章において確認したSSWerに求められる活動内容である①学校外部機関との連携の補助②学校内の支援体制の構築が実際に行われているのかを確認した。②学校内の支援体制の構築に関しては、(a)ケース会議の開催の有無(b)教職員への研修活動の有無(c)問題解決のためのプランニング(d)立てたプランを学校が実施できているか否かのモニタリングがなされているかという指標を設け、検証を行った。(巻末資料1参照)

検証の結果、①学校外部機関との連携の補助に関しては、SSWerを活用している全ての都道府県で確認でき、ほぼ全ての自治体で実施されているということが分かった。しかし、②学校内の支援体制の構築に関しては、(a)ケース会議の開催は約80%の地域で行われているものの、(b)教職員への研修活動や(c)問題解決のためのプランニング(d)モニタリングに関しては、実施している自治体はそれぞれ(b)全体の17% (c)約30%(d)約10%だった。(c)(d)

---

<sup>24</sup> 岩永靖 前掲

<sup>25</sup> 秋山博介 前掲

が行えていないということは、つまり、行われているとしたケース会議についても、情報の共有に留まってしまっているということになる。また、ケース会議により問題の共有が行えても、教員に福祉的視点が欠如していれば問題にどう対処していいかわからないだろう。現に、教員が虐待通告に関する知識が曖昧であることは2-2にて先述した通りである。

つまり、現状で SSWer が職務として取り組んでいることの大半は学校と外部機関との連携の補助であり、校内の支援体制の構築については情報共有程度に留まってしまっているということである。学校において児童関係の問題が発生した際、「学校外の機関へ通報・通告がなされた場合、学校は専門機関に対応を委ねてしまう、いわゆる丸投げ状態に陥りがちであった」<sup>26</sup>と山下氏が指摘していることから、この現状の確からしいことがわかる。しかし、もし学校が SSWer を通して問題を外部機関に丸投げしている現状があるとしても、それで問題が解決できれば良いのではないか。実際、SSWer の介入により学校外部機関との連携がスムーズになったことで、事態が好転したという成果報告も実践例の中に多く見受けられた。しかし、筆者は児童虐待問題に関しては、学校内部の支援体制を整備や教員が福祉的な視点を持って働くなど、学校内部の支援体制を整備しておくことが重要であると考えている。なぜなら、被虐待児の生活の場は学校であり、その学校での支援体制が整っていないければ、問題の再発・深刻化に繋がるのではないかと懸念しているからだ。児童虐待という問題において、その解決策として里親に引き取られる、または児童養護施設などに入所する例は全体の 10%前後<sup>27</sup>であり、ほとんどの児童生徒はその地域に留まり続ける。このことに関して、高良氏<sup>28</sup>も平成 19 年度に出された厚生労働省のデータ<sup>29</sup>を挙げ、そこにおいて児童相談所での相談後の措置が助言指導や継続指導と言った面接指導が全体の 81.2%を占めていることから、通告後も被虐待児の生活が同地域において継続することを指摘している。この指摘において高良氏が参考にしたデータは平成 19 年度のものであるが、総務省の公表している「児童相談所における児童虐待相談対応件数（対応の種類別）の推移」<sup>30</sup>を見ると、その割合が年々ほぼ変わらないことがわかる。（下図 4 参照）

---

<sup>26</sup> 山下英三郎「子ども虐待とスクールソーシャルワーク」『教育と医学』,2011,pp.13-20

<sup>27</sup> 総務省「関係資料 児童虐待相談対応件数（対応の種類別）の推移」  
[http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000142667.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000142667.pdf) （2014/1/4 取得）

<sup>28</sup> 高良麻子 前掲

<sup>29</sup> 厚生労働省「厚生労働白書（平成 19 年版）」  
<http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/07/> （2014/1/8 取得）

<sup>30</sup> 総務省 前掲



表 児童相談所における児童虐待相談対応件数（対応の種類別）の推移

（単位：件、％）

区分 年度	総数	主な対応の種類						
		助言指導	継続指導	他機関 あつせん	児童福祉 司指導	児童福祉 施設通 所・入所	里親委託	その他
平成17年度	34,531 (100)	14,862 (43.0)	12,828 (37.1)	380 (1.1)	1,360 (3.9)	3,621 (10.5)	243 (0.7)	1,237 (3.6)
18年度	37,656 (100)	14,477 (38.4)	15,681 (41.6)	408 (1.1)	1,465 (3.9)	3,874 (10.3)	251 (0.7)	1,500 (4.0)
19年度	41,310 (100)	15,609 (37.8)	17,408 (42.1)	611 (1.5)	1,574 (3.8)	3,913 (9.5)	345 (0.8)	1,850 (4.5)
20年度	43,291 (100)	17,112 (39.5)	17,520 (40.5)	658 (1.5)	1,843 (4.3)	3,880 (9.0)	282 (0.7)	1,996 (4.6)
21年度	44,877 (100)	19,149 (42.7)	17,400 (38.8)	494 (1.1)	1,760 (3.9)	3,719 (8.3)	312 (0.7)	2,043 (4.6)

図 4<sup>31</sup>

このことから、現在においても被虐待児として通告された子どもは、ほとんどの場合その学校に留まるということが考えられる。従って、問題が再発または深刻化しないように学校内での支援体制を構築しておくことが重要であると筆者は考える。

しかし、SSWerはこの学校内の支援体制の構築を十分行えていないという現状がある。これが解決すべき問題であることは、上記のことからも明らかだろう。では、この現状は何故生じてしまっているのだろうか。次項において、先行研究検討を通して明らかにしておく。

## 第2節 要因分析—先行研究検討を通して—

前項において、「SSWerが学校内の支援体制の構築を充分に行えていない」という本論文におけるプラクティカル・プロブレムを提示した。では、このような現状はなぜ生じてしまっているのだろうか。先行研究を通して明らかにしていく。なお、日本ではSSWerが導入されてからまだ年月も浅いため、SSW研究も飛躍的に進んでいるとは言えない。従って、「SSWerの学校内の支援体制の構築」に焦点を当てた先行研究を見つけることができなかった。そこで、本論文ではSSWerという制度そのものが十分に機能していないとする先行研究の中で、その原因として論じられているものの中から校内の支援体制の構築が十分でないことの一因となりうるものを抽出し、論じていくこととする。

まずは宮嶋氏の主張から見ていきたい。SSWerの抱える問題として、宮嶋氏はその養成課程に問題があると指摘をする。定義でも述べたように、宮嶋氏はSSWerに求められる役割は「子どもの声に耳を傾け、子どもらの最善の利益を考慮して、子どもにとっての最善の環境を整えていくこと」であり、「これはまさに社会福祉士の役割である」<sup>32</sup>と述べている。そして実際、社会福祉士の資格保有はSSWerの募集要項のほとんどに条件として記載されている。しかし、その社会福祉士養成課程のカリキュラムにはSSWに関する

<sup>31</sup> 総務省 同上資料より引用

<sup>32</sup> 宮嶋淳「社会福祉士に対するスクールソーシャルワーカー養成研修プログラムに関する研究」『中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要』第12号,2011,pp.103-112

観点は 2011 年の時点で盛り込まれていない。従って、国が SSWer に期待する役割と、社会福祉士養成課程における SSWer 養成教育で修得することができる力量との間にはギャップが生じてしまっているというのだ。

たしかに、修得した知識・技術が現場で求められるものと異なった場合、どのような職務を行えばよいが分からず、十分に力を発揮できないだろう。養成課程に問題があることは筆者も同意する。しかし、このような問題に対して研修などによるフォローはなされていないのだろうか？全国の SSWer への取り組み事例<sup>33</sup>から、SSWer に対する研修の有無を調査した。その結果、SSWer を活用する都道府県では、東京都以外全ての地域で全ての SSWer を対象とした研修が行われており、その中で学校外部機関との連携の取り方や、ケース会議の開催の仕方などを、講義または演習形式で修得しているようだった。（東京都は SSWer の活用を各自治体に委任しており、SSWer を対象とする研修についても「事業を実施する区市町村教育委員会において必要に応じて」とのことだった。）従って、社会福祉士が養成課程で SSWer 的視点を学んでいないことが、学校内での支援体制の構築の阻害要因となっているとは考えにくい。また、文部科学省の発表<sup>34</sup>によれば、日本全国で採用されている SSWer の保有資格の割合において、社会福祉士の資格保有者は 186 人と全体の 19.7%であった。つまり、宮嶋氏の問題とする社会福祉士の養成課程を経ている SSWer は全体の 2 割程度ということになる。従って、社会福祉士の養成課程に SSWer に関する視点を取り入れていないことが、校内への支援体制の構築が出来ていない事への主要因であるとは考えにくい。

また、天野氏は勤務形態が SSWer の活動を阻害する一因だとしている。

SSWer の配置形態には指定された学校を拠点とする「配置型」、教育事務所などに所属し、そこから要請のあった学校に派遣される形をとる「派遣型」、実施自治体内で地域を複数に分け、その地域内にある学校全てを担当する「巡回型」の 3 種類がある。さらに「配置型」に関しては、一つの学校に駐在する「単独校型」、一つの学校を拠点とし、その付近の学校をも同時に受け持つ「拠点校型」といくつかの種類がある。この配置形態にはそれぞれメリットデメリットがあり、どの配置形態がより日本の SSWer の活動に合ったものであるのかについての検討は現時点ではなされていない。例えば「派遣型」だと多くの学校が SSWer を活用できるが、児童生徒との密着した活動ができないという制約があり、他方「配置型」の場合、配置校以外の学校では SSWer を活用できないが、児童生徒との密着した関わりが可能である。従って、子どもや学校の状況に応じて配置形態を判断するのが妥当であると言えよう。ちなみに、日本では派遣型が最も多く、全国の約 80%の自治体が派遣型により SSWer を活用している。（割合は巻末資料 2 より算出した。）しかし、配置形態の決定を各市町村に委託している県では、SSWer の活用の仕方も各自治体に任されているため、自治体ごとによりかなりのばらつきがあるようだ。天野氏の報告<sup>35</sup>によると、東京都で

---

<sup>33</sup>文部科学省「平成 24 年度 スクールソーシャルワーカー実践活動事例集」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_icsFiles/afieldfile/2013/10/21/1340480\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2013/10/21/1340480_02.pdf) (2014/1/6 取得)

<sup>34</sup>文部科学省「スクールソーシャルワーカー実践活動事例集（平成 20 年 12 月）」前掲

<sup>35</sup>天野敬子「[実践報告]スクールソーシャルワーカーの現状と課題」『精神保健福祉』vol.43(3),2012,pp.239-240

は、各自治体のニーズに柔軟に対応するために SSWer の勤務形態に関する決定権を各市町村に委託しているが、地域性を活かした柔軟な活用ができる反面、教育委員会に SSW への理解が無く、要綱などによって SSWer の動きが制限され力が発揮できない場合もあるという。配置形態を各市町村に委託することにより、活用の仕方にばらつきが出てしまうことは確かに問題だ。もしこれが事実ならば、SSWer の活動に理解の無い地域では、SSWer が学校への働きかけを行う際に活動に制限がでてきてしまい、学校内の支援体制の構築も多少困難になるだろう。しかし、天野氏の研究対象とした東京都での取り組みを実際に見てみると、SSWer の導入を希望する市町村を募り、それらに委託をした上で各地域に応じた活用を推奨しているようだった。このことから、天野氏が指摘するような「委託先の教育委員会に SSW への理解がない」ということはあまりないのではないかと考える。

教職員内における SSWer への認知度の低さが、業務を行う上での障壁となると主張する先行研究者もいる。野田氏<sup>36</sup>は「家庭環境の改善といじめや不登校の問題解決に加え、保護者の子育て支援、学校と家庭の信頼関係の構築等、子どもを取り巻く幅広い環境の整備が必要であり、その為にはスクールソーシャルワーカーの職務を学校に導入することは必要であると考えられる」として SSWer に賛成の立場を取りながらも、「教育委員会、学校の教職員がスクールソーシャルワークを十分に理解できずに活用できていない」という現状があることを指摘している。しかし、野田はこの指摘に対し明確な根拠を提示していない。果たして、教職員における SSWer の認知度は指摘されているほど低いのだろうか。そこで、教職員を対象とした SSWer に関する認知度アンケートを見てみた。しかし、そのような調査は中々行われておらず、最新のものでも門田氏が行った 2005 年の調査<sup>37</sup>であった。この調査によれば、小学校の教職員の SSWer に対する認知度は 35% とかなり低いようだ。しかし、このデータは 2005 年に取られたものであり、SSWer が文部科学省により本格的に導入される以前に行われた調査である。そこから 9 年が経った現在においても同じ認知度を保っているとは考え難い。また、SSWer 本格導入以前には既に 35% もの認知度があったという見方をすれば、2008 年の本格導入後からは SSWer に対する教職員間での認知度はさらに向上しているのではないかと考えられる。

また、SSWer が役職として明確に確立されていないという現状を指摘する先行研究者もいる。門田氏もその一人であり、彼は SSW が隣接諸科学の模倣や応用で発展してきたという岡本氏<sup>38</sup>の主張に触れた上で、以下のように指摘している。<sup>39</sup>

ソーシャルワークの固有性が「人と環境との相互作用」に焦点をあてることが明示されて以後、一般システム論的視点とナラティブ等々、ソーシャルワーク実践モデルが

<sup>36</sup>野田秀孝「スクールソーシャルワーカーの実際と課題：富山県スクールソーシャルワーカー活用事業を題材に」『とやま発達福祉年報』2012,(3),pp.35-41

<sup>37</sup>門田光司「わが国における学校ソーシャルワーカーの役割機能に関する調査報告」『社会福祉学』46(3),2006,pp.122-133

<sup>38</sup>岡本民夫「社会福祉専門性・専門職制度をめぐる背景と課題」『社会福祉研究』66(2),1996,pp.107-113

<sup>39</sup>門田光司『学校ソーシャルワーク実践 国際動向とわが国での展開』（ミネルヴァ書房、2010）

開拓されてきた。

しかし、その実践モデルを展開していくとなると、支援方法では心理的アプローチが実施されている。たとえば、グティエーレス（Gutierrez,L.M.）らが精査したエンパワメント実施論文 45 のうち 20 論文は心理学で、14 論文が社会学を基盤としていた。特に、「臨床ソーシャルワーク」を基盤とする実践では、そのソフトサービスの大部分は心理療法である。同様に、カウンセリングを主業務とする「スクールソーシャルワーク」を導入した場合、当然、臨床心理士を保有するスクールカウンセラーとの専門性の違いが示し得ない。

SSWは支援対象者の置かれた環境に働きかけるという意味でSCの担う職務との住み分けはできていると考えられがちであるが、SSWの支援手法に着目するとそれはほとんど心理的療法であり、生徒の心理的側面のケアを担うSCと職務内容が被ってしまうというのだ。

（次頁図5参照）SCは主に学校で活動を展開していることから、SSWerとSCの職務の重複があるとすれば、それは学校内での活動におけるものである。また、SCとの職務の重複以外にも、担任など教職員との役割分担も曖昧なようだ。沖縄県のSSWerによれば、担任との協働について、時間の経過とともにうまく連携を取れるようにはなったとしながらも、「状況によっては、学級担任に優先的に関わるようにさせ、担任の仕事を取らないように役割分担を明確化した。最初は、お互いどこまでお願いしたらいいかあやふやだった」<sup>40</sup>とし、職務の不明確さにより校内において連携が困難だったことを述べている。この事例では、SSWerと担任との職務のバランスを取るために、SSWerにどこまで関わらせるかを校長が規定することでこの問題は解決していた。しかし、このような例は稀であり、ほとんどの学校ではSSWerの職務内容・役割は明確に規定されていないのが現状である。

《導入当初理想イメージ》

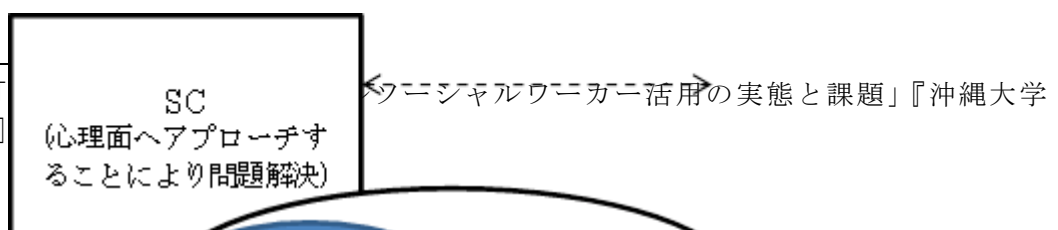
H7年度



《現実》

H7年度

40名城健二「地域研究所」



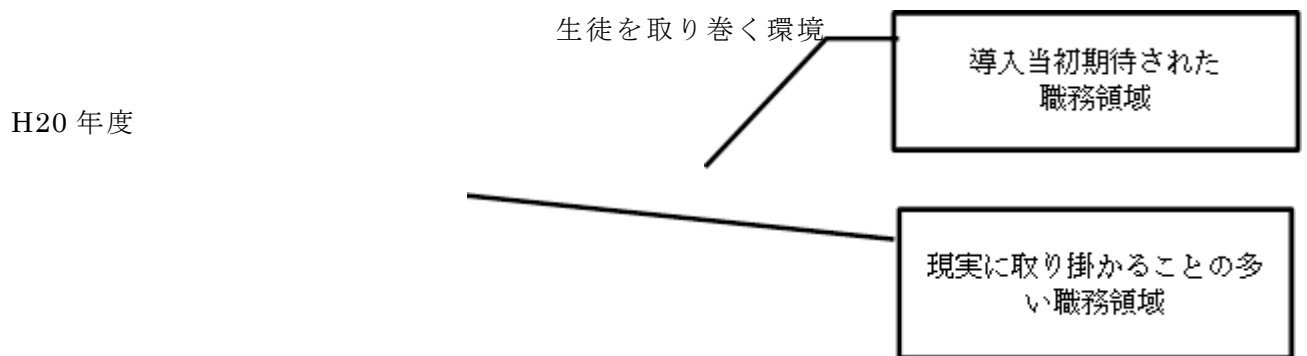


図 5 41

では、このような問題は日本でのみ生じている問題なのだろうか？SSW 発祥の国でありSSW への取り組みに関しては 100 年の歴史を持つアメリカに目を向けてみた。すると、アメリカでもこのような SSWer の職務内容の曖昧さという問題は生じていた。半羽氏はアメリカにおける SSWer と SC の関係性について、「明確な業務の違いを示すものが少なく、実際に業務がオーバーラップすることも多く、専門職としてのすみわけが非常に難しい」<sup>42</sup>とし、SC と SSW の職務が重複していることを指摘している。しかし同時に、「しかし、実際の現場では、スクールソーシャルワーカーとスクールカウンセラーがお互いを敵視し業務の奪い合いをするようなことはなく、その時々状況に合わせ、お互いを補完し合いながら業務を行っている。より能率的にケースに対応するという点に関しては、この柔軟性は評価できる」<sup>43</sup>と考察している。その他のアメリカの SSW に関する先行研究者も、職務内容が SSW や SC とで重複することを指摘しながらも、そのことが職務を行う上で問題となることまでは指摘していなかった。つまり、職務内容が不明確であるという問題は、日本では「校内の支援体制の構築」を図る上での阻害要因になっているにもかかわらず、アメリカでは特に問題視されていない。

ではなぜこの SSWer の活動における職務内容の不明確さが、日本では問題になりアメリカでは問題視されないのか。この日米の差を明らかにすることで、日本の SSWer に必要な資質がわかるのではないかと考え、これを研究課題とする。

### 第 3 章 本研究の目的ならびに検証方法の提示

本章では、本論文で明らかにする研究課題を述べ、その検証方法についても述べる。

#### 第 1 節 まとめと筆者の主張

研究課題を述べる前に、ここまでの流れをまとめておく。まずはじめに、日本において

<sup>41</sup> 門田光司 前掲を元に筆者が作成

<sup>42</sup>半羽利美佳「アメリカにおけるスクールソーシャルワークの現状と課題—” host settings”での実践を通して—」『ソーシャルワーク研究』,32(2),2006,pp.102-107

<sup>43</sup>半羽利美佳 同上

SSWer が児童虐待へ学校が取り組む際の阻害要因を取り除くものとして、有効に機能しうることを示した。しかし、実際に全国の取り組みを見てみると、現状の SSWer の活動の大半は学校外部機関との連携に重きが置かれており、児童虐待への取り組みにおいて欠かせない「校内での支援体制の構築」がほとんどなされていないことが明らかになった。そして、先行研究を通してそのような現状が生じてしまう要因を探ったところ、SC や教職員との役割分担が出来ていないなどの SSWer の職務の不明確さが校内の連携を困難にしているということが分かった。そこで、なぜこのような現状が生じてしまっているのか、要因を探るべく、日本が SSWer 導入の際に参考にしたであろうアメリカに目を向けた。アメリカは SSWer 発祥の地であり、その歴史は 100 年にも上る。しかし、そんなアメリカでもこの「職務の不明確さ」という問題は存在していた。しかし、この問題は問題視されているわけではなく、むしろ「その時々状況に合わせ、お互いを補完し合いながら業務を行っている」<sup>44</sup>とし、その柔軟性を評価する声さえあった。

こうした流れを受け、筆者は、なぜこの「職務の不明確さ」という問題はアメリカでは問題視されず、日本では問題視されているのかという疑問を抱いた。そして、その違いは両国における「学校」にあるのではないかと考えた。アメリカで SSW を行う際に連携を取る「学校」と、日本における「学校」には違いがあるにも関わらず、アメリカで行われている SSW モデルをそのまま日本で実施してしまったことで、このように SSWer の持つ職務の曖昧さが日本において問題と化してしまっているのではないか。この主張が確かであることを示すため、次章以降にて検証を試みる。検証方法は次節にて提示する。

## **第 2 節 検証方法の提示**

本論文の目的は、日本において SSWer に求められる「校内での支援体制の構築」という役割が十分に果たされていないという現状に対し、なぜそのようなことが生じているのか、この役割を十分に果たす上で SSWer に不足している資質は何かという事を明らかにすることを目的としている。その為に、2008 年以降日本に導入されてきた SSWer はアメリカモデルの模倣であり、そのため日本の SSWer が活動を行う上で必要となる「学校に関する知識」を SSWer は修得することが出来ておらず、そのせいで SSWer における「職務の不明確さ」が日本では問題と化しているという研究課題を前節において示した。これを証明することで、今後は日本の実情に即した SSWer を展開していくことを示し、その方向性について示唆を得ることができると考える。

検証方法として、まず日本において実施されている SSW モデルがアメリカのモデルと一致することを、Costin モデルを参照することで示す。その後、アメリカにおいて SSW を行う際に連携をとる「学校」と、日本における「学校」では異なるものを指しているということを、両国における教員と「学校福祉」との関係から示す。そこから、アメリカでは教員が「学校福祉」に直接介入しないため、SSWer は「校内での支援体制の構築」を図る必要性がないが、日本では教員が「学校福祉」に直接介入するため、その必要があるということ述べたのち、アメリカモデルをそのまま導入した日本では、「校内での支援体制の構

---

<sup>44</sup>半羽利美佳 同上

築」を行う際に必要となる「学校に関する知識」を SSWer が持ち合わせていないという事を示す。

## **第4章 スクールソーシャルワーカーのモデル**

---

本章以降では、前章で述べた研究課題を項目に分けて検証していく。

### **第1節 日米各国のスクールソーシャルワークモデル**

本節では、日本が導入した SSW モデルがアメリカモデルと一致するということを示す。日本に SSW が導入される際、アメリカの SSW を参考としたことは、SSW 導入を先導してきた文部科学省が、SSW に関する説明を行う際にしきりにアメリカの例を出すことから明らかである。では、実際に取り組みられているモデルも一致するのだろうか。本節で明らかにすることを試みる。

#### 1-1. アメリカにおける SSW モデル—Costin モデル—

本項では、アメリカにおける SSW の概要を示したのち、アメリカで取られている SSW モデルを示す。

本論文の冒頭でも述べた通り、SSW は 1906 年、ニューヨークのセツルメントハウスでの活動を発端として始まった。活動開始当初は、学校へ通う事の出来ない子どもたちへの支援が主な目的であったが、時代と共にその役割は変化し、今では「学校福祉」に関わる業務を多岐に渡り担っている。

アメリカにおいて、SSWer の大半は NASW(National Association of Social Workers、全米ソーシャルワーカー協会)の一部門である SSWAA(全米スクールソーシャルワーカー

協会)に属している。日本の SSWer とアメリカのそれでは求められる役割は異なるのだろうか。NASW によれば<sup>45</sup>、SSWer は学問的成長を妨げ得る社会的・精神的な課題へ取り組むことに関して、最も知識・技能を持った専門家であるという。カウンセリングや重大な局面における介入、予防策を講じることを通し、SSWer は青少年が困難を克服する手助けを行い、結果として彼らに学校生活における成功へのより良いチャンスを与える。これが SSWer に求められることである。また、SSWer になるにはソーシャルワークの分野において修士号を取る必要があり<sup>46</sup>、大学院修士課程では週 20 時間のインターンシップを 2 年間経験するとともに理論も学んでいく。<sup>47</sup> まさに、大学院修了と共に、即実践力を持った専門職養成をなされていると言えよう。

以上の事から、資格などの基準の整備などについての差はみられるが、日本における SSWer と求められる役割には大差がないことがわかる。

では、アメリカにおける SSW はどのようなモデルが取られているのだろうか。

アメリカにおいて、時代の変遷によりいくつかの SSW モデルが提唱されてきたが、現在では Costin の提唱したモデルが主流である<sup>48</sup>。この Costin モデルはアメリカにおいて SSW が興隆期を迎えた 1970 年代において提唱され始めたもので、学校、コミュニティ、児童間の複雑な関係に重点を置くものである。<sup>49</sup> Constable<sup>50</sup>によれば、Costin モデルにおける SSWer の役割は①個人、集団、そして家族へのカウンセリング②アドボカシー③コンサルテーション④コミュニティとのつなぎ⑤多専門職チームでのコーディネーション⑥ニーズアセスメント⑦プログラム開発や政策開発に整理できるという。具体的には、SSWer はまず、子どもの問題を複雑にしている状況を明らかにするために、管理職、教師、子ども、保護者との話し合いの機会をもつ。問題が特定され、介入計画を作成した後に、SSWer は教師、管理職、家族、諸機関の代弁者、相談役、仲介者、交渉人としての役割を担い、援助を行っていく。

まとめると、このモデルにおいて、問題のアセスメントを行う際のアクターは管理職や教師と言った学校関係者、子どもや保護者を含む家庭である。そして問題のアセスメント後、問題解決のための方針決定（プランニング）をし、他機関との連携のためのあらゆる役割を担いながら問題解決を図るというのだ。ケース発見・相談→社会調査→アセスメント（見

---

<sup>45</sup> NASW 「School social Work」

<http://www.socialworkers.org/pressroom/features/issue/school.asp> (2013/09/03 取得)

<sup>46</sup> School Social Work Association of America 「School Social Workers' Role in Addressing Students'

Mental Health Needs and Increasing Academic Achievement」

<sup>47</sup>門田光司『学校ソーシャルワーク実践 国際動向とわが国での展開』（ミネルヴァ書房、2010）

<sup>48</sup>厨子健一「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』60,2011,p.91-104

<sup>49</sup> Costin,L.B.(1975), School social work practice : a new model. Social work ,20(2), pp.135-139

<sup>50</sup> Constable,R.(2009).The Role of the School Social Worker. In C.R.Massat, R.Constable, S.Mcdonald, & J.P.Flynn (Eds.), School Social Work :Practice, Policy, and Research,7,pp.3-29



立て) プランニング (手立て) →プランの実行→評価・モニタリング (見直し) という展開の仕方はソーシャルワークに共通して見られるものであるが、その中でも学校、コミュニティ、児童間の複雑な関係に重点を置くため、SSWer はそれらを結ぶコーディネーター的な役割という点を特に重視する点が他のモデルとの相違点であると言える。

以上がアメリカで実施されている SSW のモデルである。では、日本における SSW ではどのようなモデルがとられているのか。次項で確認する。

## 1-2. 日本における SSW モデル

前項において、アメリカの SSW においては Costin モデルが採られているということを示した。Costin モデルにおいては、問題解決の際に学校、コミュニティ、児童間の複雑な関係に重点を置くため、SSWer はそれらを結ぶコーディネーター的な役割を担う。では、日本で採られている SSW のモデルはどのようなものだろうか。概観すると、その特徴が Costin モデルと一致することがわかる。

ここで、第 1 章第 1 節 1-2 で提示した日本で導入されている SSWer のモデルを以下に再提示したい。文部科学省は<sup>51</sup>SSWer の果たす役割として、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 等を挙げている (以下図 1 (再掲) 参照)。



図 1 (再掲)

また、秋山氏は日本の SSWer について、児童生徒、保護者、学校の教職員などと協働しながら問題解決を図ること、また児童生徒に起こる問題を人間、社会システム、更には生態学システムの中での不適合状況として捉えることを、学校における問題への従来の施策

<sup>51</sup>文部科学省「スクールソーシャルワーカー活用事業」前掲

との相違として挙げている。これらのことから、日本においても SSWer は学校やコミュニティ、そして保護者や児童などの複雑な関係に重きを置いており、それらを繋ぐコーディネーター的役割を担っている。つまり、日本における SSW モデルはアメリカで採られているモデルと一致するということがわかる。

このように、日米の SSW モデルは一見一致している。しかし、同じ SSWer の職務内容が曖昧であるという課題を抱えながら、日本ではそれが職務の障壁となりアメリカではならないのは、SSWer と学校との関わり方に違いがあるのではないかと考えた。その相違を次節において証明する。

## 第 2 節 スクールソーシャルワークにおける「学校」

前節において、日本が現在実施している SSW モデルが、アメリカのそれと一致するというを示した。そこで本節では、同じモデルを実施しているにも関わらず、SSW を語る上で、日米がさす「学校」が本質的に異なるものであるということを、「学校福祉」という視点を用いて示す。

### 2-1. 「学校福祉」

SSW を語る上で、「学校福祉」の存在は欠かすことができない。なぜなら、SSW の職務内容はこの「学校福祉」に包含されているからだ。「学校福祉」とは、読んで字のごとく学校における福祉支援体制のことである。山下氏らは「学校福祉」を「学校教育と社会福祉という二つの領域の接点において学校教育を受ける子どもの福祉問題を取り扱う分野」<sup>52</sup>とし、以下のような図でその立ち位置を表している。



図 6 53

この図では、学校教育から福祉に向かう矢印が「学校の“福祉機能”」（虐待の早期発見に向けた取組や、生徒の非行防止・補導など）を、福祉から学校教育に向かう矢印が「学校生活における“子どもの福祉の保証、権利擁護”」（学校制度に起因する子どもの福祉課題・権利侵害に対する取り組みなど。福祉機関側からの学校への働きかけ）を表している。そして、この二つの方向性を包括した全体の構造が「学校福祉」であり、SSWer による SSW はこの分野の中に位置づけて捉えることができるという。

<sup>52</sup>山下英三郎、内田宏明、牧野晶哲『新スクールソーシャルワーク論』（学苑社、2012）

<sup>53</sup> 山下英三郎、内田宏明、牧野晶哲 同上資料より引用

また、古川氏は自身の提起する「社会福祉のL字型構造」という概念の中で、社会福祉と

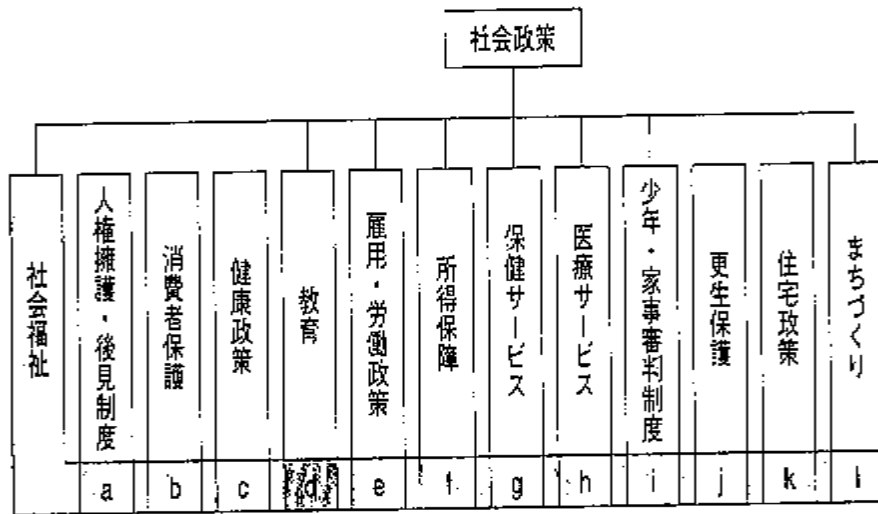


図2 社会福祉のL字型構造（イメージ図）

教育機関との関係を以下のように図示している。

図 7 54

この図について、古川氏は以下のように説明をしている。

社会政策と社会サービスとの関係が示されている。図中の縦棒は社会政策を構成する社会サービスを意味し、社会政策がそれらの社会サービスの上位概念として位置づけられている。社会福祉は、社会サービスの一つとして横並びに示されている部分と、社会福祉以外の一般社会サービスについてそれらと重なり合う部分を同時的に有する存在として示されている。前者が英字 L の縦棒の部分に該当するとすれば、後者は英字 L の横棒部分に該当する。すなわち、『社会福祉のL字型構造』とは、社会福祉がそれ以外の一般社会サービスとは区別される独自の部分と、一般社会サービスを補充し、あるいは代替する部分を併せもつという性格を有することを英字 L の形になぞらえ、象徴的にとらえようとするものである。<sup>54</sup>

そして古川氏は図 2 中で「社会福祉が一般社会サービスと交錯する部分の位置する事業」を例示しており、d としては「各種障害児施設・学童保育・学校ソーシャルワーク」を挙げている。つまり、「学校福祉」は教育と社会福祉が交錯する d に相当する部分として把握することができる。従って、平成 20 年度に文部科学省により導入された「SSWer 活用事業」も縦棒の教育固有施策として構成されると同時に、社会福祉固有の機能である補充・代替機能を示す横棒にも構成されると解釈できる。山下氏らも「社会福祉のL字型構造」

<sup>54</sup> 古川孝順『社会福祉の拡大と限定』（中央法規、2009）より引用

<sup>55</sup> 古川孝順 同上

を見た上で、「学校福祉」は、既存の学校教育領域では対応できない子どもの課題のうち社会福祉領域が機能して補充したり代替したりして形成される分野であると言える。<sup>56</sup>と考察をしている。

つまり「学校福祉」とは、学校教育という一般社会サービスに不足する部分を社会福祉という一般社会サービスが補充・代替している部分にあたるということだ。従って、SSWerが学校に於いて職務を行う際は、この「学校福祉」という枠組みの中で職務に当たることとなる。すなわち、SSWerが学校との連携を取る際、その学校は「学校福祉」の枠組みの中で捉えることができる。そして、その「学校福祉」の指すものに日米において違いがあることが、SSWerの「職務の不明確さ」が問題となるか否かの違いに繋がると考えた。従って、次節より日米両国において、SSWerが連携を取る「学校福祉」が何を指すものか、その相違を明らかにすることを試みる。

## 2-2. アメリカのスクールソーシャルワーカーと「学校福祉」

本項では、アメリカでのSSWを語る上で「学校福祉」が何を指すものなのか、明らかにすることを試みる。

しかしそれを論ずる前に、ここで一つ留意しておきたい日本との相違点がある。それは、SSWerが職務を行う際、「学校福祉」の中で協働をする職種が多岐に渡るという点である。日本ではSSWer以外に「社会福祉」の中に位置する職種はSCくらいのものだが、アメリカではSCの他にスクールポリス、児童福祉登校監督官、スクールサイコロジスト、スクールナースなどが存在する。これらの役職について簡単に説明をすると、児童福祉登校監督官は学区レベルで活動をしており、主に少年審判から教育法まで学校関係の司法が確実に施行されているのかを監督する職務である。スクールサイコロジストとは、心理学と教育学を用いて子どもの生活面の支援を行う役職であり、SCに似た役割を持つ。<sup>57</sup>スクールナースは日本で言う養護教諭に相当する職種で、各学校に配置されている。特別教育に関する個別教育計画の立案メンバーともなるという点で、日本の養護教諭とは異なると言える。このように、アメリカにおいて「学校福祉」に位置する職務は、日本よりも多く存在する。いじめや不登校、児童虐待など、児童生徒の抱える問題が発生した際、こうした「学校福祉」を司る職種がその問題解決に当たる。その際、学校側はこうした問題解決をこれら「学校福祉」の専門家に任せるのが一般的である。辰己氏<sup>58</sup>も、アメリカでは日本の中学校や高等学校にあたる学齢期には担任制を持たないことを述べた上で、アメリカの教員の持つ役割については教科を教えることが中心とし、その他の福祉的教育サービス（生徒の心理的ケアや問題発生時の保護など）はそれぞれ学校に配属された専門家に任せられている。Costinモデルにおいて、SSWerが問題をアセスメントするために学校とも連携を取ることは、前節の1-1. で述べた。しかし、それはあくまで情報共有を目的とし

<sup>56</sup>山下英三郎、内田宏明、牧野晶哲『新スクールソーシャルワーク論』（学苑社、2012）

<sup>57</sup>山谷敬三郎「アメリカにおけるスクールカウンセラーの現状と課題」『北海道浅井学園大学生涯学習システム学部研究紀要』第二号,2002,pp.31-47

<sup>58</sup>辰己哲子「教育サービスにおける専門家間の協働に関する研究—アメリカの教員とカウンセラーを事例として—」『Works review』2,2007,pp.160-171

た連携であり、学校の教職員が率先して問題解決に当たることがない。従って、アメリカにおいて教員は「学校福祉」に位置づけられることはない。  
では、この点は日本ではどうなのか。次項で見ていく。

### 2-3. 日本のスクールソーシャルワーカーと「学校」

前項において、アメリカにおける教員が「学校福祉」に位置づけられることがないことがわかった。では、日本ではどうなのか。結論から言うと、日本では学校の教員は「学校福祉」に関わってくる。このことを本項では示したい。

まず、日本の学校では「担任制」を取っている。つまり、担任を持った教職員は、ホームルームの中で生じた問題に必然的に関わらざるを得ない状況にある。辰己氏<sup>59</sup>も、日本において児童生徒に関する問題が生じた際、その解決の手助けや心理的ケアなどの教育サービスを行うのは主に担任であったと述べている。

文部科学省の求める教員の役割としても、生徒指導や進路指導などの教育サービスが挙げられている<sup>60</sup>。この生徒指導や進路指導は、アメリカにおいては学校福祉に位置する SC が主に担当している分野である。このように、日本の教員は「学校福祉」に含まれる分野にも対処をしている。従って、SSWer を通して問題解決を図る際も、SSWer や SC などの学校福祉の専門家に任せるのではなく、教員も支援チームの一員として問題の解決に当たらなくてはならない。つまり、SSWer 側にも、問題を解決する上で、学校において教員が問題解決をできるような環境を整えるという必要性が出てくる。教員が問題解決に至れない環境というのは、教員が一人で問題を抱え込んでしまう状況などが考えられるが、このような状況は現在の日本において多くみられることである。児童虐待問題で言えば、教員が一人で問題を抱えてしまい、早期発見・早期支援が出来ないというケースがそれにあたる。このような状況を生じさせないために、日本における SSWer には「校内での支援体制の構築」が必要となるのだ。

このように、日米では SSWer の連携する「学校」及び教員、そして「学校福祉」に違いがある。にも関わらず、文部科学省により導入された SSWer はアメリカの模倣に過ぎない。そのことにより、アメリカにおける SSWer には必要ないが、日本に SSW を行う際には必要となる「校内での支援体制の構築」という視点が、日本の SSWer には欠如しているということを次章以降で明らかにすることを試みる。

## 第5章 日本のスクールソーシャルワーカーに必要な資質

---

前節にて、日本では教員が「学校福祉」に含まれるため、SSWer が学校関係の問題解決に当たる際には学校内の支援体制をも構築していく必要があるということを明らかにした。しかし、学校内の支援体制を構築していくには学校内に関する知識や教職員との連携が必

---

<sup>59</sup> 辰己哲子 同上

<sup>60</sup> 文部科学省「教師をめざそう！」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/miryoku/\\_icsFiles/afieldfile/2009/09/03/1283833.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/miryoku/_icsFiles/afieldfile/2009/09/03/1283833.pdf) (2014/1/8 取得)

要となる。本項では、日本で活動する SSWer にはそれらを行うための能力がないという事を明らかにすることを試みる。

## **第1節 日本のスクールソーシャルワーカーに必要な力**

学校内における支援体制を構築していく上で、SSWerに必要な力として、福祉的視点の他に、学校内の構造（職場での人間関係や力関係、教職員の職務内容など）に関する理解力、教職員との関わり方などの「学校に関する理解」が必要であると筆者は考える。なぜなら、日本の学校は時に外部者に対し閉鎖的な空間となり得るため、SSWerにはそれらを打破する力が求められるからだ。

自身が現役の高校教員である金沢氏は、自身の教員経験を振り返り「学校には一種独特な文化があり、教員にも独特の文化が存在する。筆者は現役の高校教員であるが、確かに一種独特の「教員文化」を日々感じている。また、教育現場は「閉鎖的」「融通がきかない」「管理教育だ」というような声もたびたび耳にする」と述べ、「そのような「文化」を作り出す教員集団」の独自性ともいえるべき教員社会の特徴や教員の行動様式、特質などを理解しておくことは、教員から見て「異職種」といわれる人間が閉鎖的といわれる教育現場を舞台に活動するうえで重要ではないかと考える」<sup>61</sup>と主張している。また、久富氏も自身の著作の中で「教員文化の日本的特性」について存在を認め、それらは「日本の社会的・歴史的条件の中で、その時々により教師たちによって編み出された「独特の対処・乗り切りのやり方」であり、それが歴史的に形成・継承され、また再編され変化してきたものだと考えることができる」としている。<sup>62</sup>これらのことから、「異色種」である SSWer が学校内部での支援体制を構築する上で、上記で述べたような「学校に関する理解」が必要であることがわかる。また、採用条件として「教育現場での実践経験のある者」という規定を設け、SSWer を採用している地域が4都道府県存在したが(大阪府、兵庫県、愛媛県、福岡県)、そのうちの3県(大阪府、愛媛県、福岡県)が「学校内の支援体制の構築」に必要な項目(「ケース会議の開催」「教職員への研修」「プランニング」「モニタリング」)全てを満たしていたという事からも、「学校に関する知識」が学校内部での活動において重要な役割を果たすということがわかるだろう。(巻末資料1参照。)そして、この「学校に関する理解」という視点は、教員が「学校福祉」に含まれない故に学校内部の連携を必要としないアメリカにおいては存在しない。従って、アメリカのモデルをそのまま導入した日本においても、SSWerはこの「学校に関する理解」を補う知識・技術を持ち合わせていないと筆者は予想した。このことを、次節にて検証していく。

## **第2節 「学校に関する知識」の欠如**

まず、資格の問題である。日本において、SSWerのための共通した資格というものは未

<sup>61</sup>金沢恵子「スクールカウンセラー活動から見えてくるスクールソーシャルワーカーと学校教員との関係作りにおける課題」『学校ソーシャルワーク研究』(5),2010,pp.41-54

<sup>62</sup>久富善之『教員文化の日本的特性—歴史、実践、実態の探究を通じてその変化と今日的課題をさぐる』(2003、多賀出版)

だに存在していない。そのため、文部科学省は SSWer になることができる人材として「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資格を有する者が望ましい」<sup>63</sup>としながらも、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・技術を有する者または活動経験の実績等がある人材であれば、そのような資格を持っていなくとも文部科学省の規定する SSWer の職務を適切にこなすことができればよいという基準を設けている。そのため、各自治体はその基準に基づいて人材を採用している。その結果、全国で活動している SSWer の保有資格の種類及び割合は、文部科学省の調査<sup>64</sup>によると最も多かったのが「教員免許」で 449 人と、全体の 47.6% に上った。その他は、教員免許に次いで「心理に関する資格」が 186 人 (19.7%)、「社会福祉士」183 人 (19.4%)、「資格なし」151 人 (16.0%)、「精神保健福祉士」88 人 (9.3%) だった。資格保有者の中で、実際に学校内部との関わりを持った経験があり、「学校に関する知識」を持つと予想されるのは「教員免許」の保持者、つまり全体の 47.6% である。他の資格に関しては、社会福祉士では養成課程において SSW 的観点が盛り込まれていない<sup>65</sup>ので、養成課程において「学校に関する知識」を得ることはできない。それは他の資格に関しても同様である。従って、現在 SSWer として採用されているもののうち、教員免許保持者以外は「学校に関する知識」を身に着けることができないということになる。

しかし、SSWer 養成課程を経たものであれば、「学校に関する知識」を身に着けている可能性があるのではないか。養成機関によっては実習などにより、養成段階において学校での実践を積んでいる可能性もあると考えたからだ。そこで、全国の社会福祉士養成学校の中から、SSW に関するカリキュラムを取り入れている学校がどれだけあるのか、社団法人日本社会福祉士養成校協会の公開する「全国の社会福祉士国家資格受験資格を取得できる学校一覧」<sup>66</sup>を参考に、割合を算出した。その結果、全国に存在する社会福祉士養成学校全 268 校のうち、SSW に関するカリキュラムを取り入れているのは 15 校であり、全体の約 10% であった。その上、これらのカリキュラムは自由科目であり、それらの学校を卒業し実際に社会福祉士として働く者すべてが SSW に関する科目を履修しているとは限らないことも判明した。

では、各学校や自治体で行われている SSWer 向けの研修では、こうした「学校に関する知識」は修得しえないのだろうか？ SSWer を活用する都道府県において、全地域で SSWer に対する何らかの研修が行われていたことは、第 2 章第 2 節で述べた通りである。そこで、文部科学省の公開するスクールソーシャルワーカー実践活動事例集<sup>67</sup>を元に、「校内支援」や「教員との連携」など、校内の支援体制の構築に関して研修を行っている都道

<sup>63</sup> 文部科学省「参考 スクールソーシャルワーカー活用事業実施要項等」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_icsFiles/afieldfile/2013/10/21/1340480\\_05.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2013/10/21/1340480_05.pdf) (2014/1/4 取得)

<sup>64</sup> 文部科学省「スクールソーシャルワーカー実践活動事例集 (平成 20 年 12 月)」 前掲

<sup>65</sup> 宮嶋淳 前掲

<sup>66</sup> 社団法人日本社会福祉士養成校協会「全国の社会福祉士国家資格受験資格を取得できる学校一覧」

[http://www.jascs.jp/jascsw\\_members\\_list.html](http://www.jascs.jp/jascsw_members_list.html) (2013/12/22 取得)

<sup>67</sup> 文部科学省「平成 24 年度 スクールソーシャルワーカー実践活動事例集」 前掲

府県の割合を算出した。すると、そのような研修を行っている地域は全体の約 20%にとどまるということが分かった。

これらの事から、日本で活躍する SSWer の半数以上は「学校に関する知識」を持ち合わせていないということが分かった。

## 終章 まとめと示唆

---

### 第 1 節 検証のまとめ

本論文の目的は、日本において SSWer に求められる「校内での支援体制の構築」という役割が十分に果たされていないという現状に対し、なぜそのようなことが生じているのか、この役割を十分に果たす上で SSWer に不足している資質は何かという事を明らかにすることを目的としている。その為に、2008 年以降日本に導入されてきた SSWer はアメリカモデルの模倣であり、そのため日本の SSWer が活動を行う上で必要となる「学校に関する知識」を SSWer は修得することが出来ておらず、それゆえに SSWer における「職務の不明確さ」が日本では問題と化している という研究課題を据えた。

この研究課題を証明すべく、第 4 章においては日本において実施されている SSW モデルがアメリカのモデルと一致することを、Costin モデルを参照することで示した。その後、アメリカにおいて SSW を行う際に連携をとる「学校」と、日本における「学校」では異なるものを指しているということ、両国における教員と「学校福祉」との関係から示し、そこから、アメリカでは教員が「学校福祉」に直接介入しないため、SSWer は「校内での支援体制の構築」を図る必要性がないが、日本では教員が「学校福祉」に直接介入するため、その必要があるということを示した。そして第 5 章において、アメリカモデルをそのまま導入した日本では、「校内での支援体制の構築」を行う際に必要となる「学校に関する知識」を SSWer が持ち合わせていないという事を示した。ここから言えることは何か。示唆を次節にて示す。

### 第 2 節 示唆

日本で SSW を行う際には「校内の支援体制の構築」が必要であり、それを行う上で必要な知識・技能が日本の SSWer にはないことを示した。そしてそれは、アメリカのモデルをそのまま日本に導入したことにより生じてしまった問題である。従って、今後日本で SSW を行っていくうえでは、日本なりの SSW モデルを展開していく必要がある。

そして、日本なりのモデルを発展させていく上で、まず解決すべきなのは SSWer に「学校に関する知識」を習得させることである。SSWer になる上で統一した資格を設けるなど、資格整備によりこの問題は解決しうるが、そうすると制度の設定や学校の設置、養成機関等も含めて要する時間も長くなり、それまでに SSWer 的役割を担う人材がいなくなってしまう。従って、こうした整備も整えていく一方で、各学校や自治体で行っている SSWer 向けの研修などにおいて、「学校に関する知識」を補うような内容を設けることにより、現



在活動をしている SSWer も「校内の支援体制の構築」が十分に行えるようにしていくべきであると考える。

ソーシャルワークは行われる際、国によって目的も形態も変化してくる。他国で成功しているモデルが、自国でうまくいくとは限らない。現に、SSW も様々な国で導入が進められているが、どの国もそれぞれ自国の文化に合わせた SSW を展開している。それが日本では、それまで抱えていた問題を解決すべく、目新しい「スクールソーシャルワーク」という取り組みを、現行の制度にアドオン形式で導入してしまった。しかし、そんな SSW の導入からも4年が経とうとしている。もはやアメリカのモデルを模倣するだけでなく、これからは日本なりの SSW を展開していく時期なのである。

### 第3節 残された課題

本論文において、SSWer に期待されている役割や果たし得る職務などを考察してきたが、それらは全て児童虐待という問題に対応する際の観点から見たものである。従って、いじめや不登校、家庭内での問題など、異なる問題から SSWer を論じた場合、求められる役割などは異なる可能性があることをここに断っておきたい。

また、アメリカとのモデル比較においては実践面での比較も必要かと考えたが、検証でも示した通り、SSWer がとる連携の構造に相違があったため、実践面での比較は困難であると判断をした。しかし、そのためモデル比較の検証のエビデンスとなるものが少なくなってしまった。

最後に、本論文においてはアメリカにしか目を向けることができなかった。しかし、「日本の文化に即した SSW とは何か」を論ずるのであれば、SSW を導入し自国の文化に合わせて展開をしている他の国にも目を向けるべきであったと考える。

## 巻末資料

### 1. 全国の SSWer の取り組み<sup>68</sup> (平成 24 年度現在に SSWer を採用している地域のみ)

	①学校外部機関との連携	②(a) ケース会議	②(b)教職員への研修	②(c)プランニング	③(d)モニタリング
北海道	○	○	×	×	×
岩手	○	○	×	×	×
秋田	○	○	○	×	×
山形	○	○	×	×	×
茨城	○	○	×	○	×
栃木	○	○	△	×	×
埼玉	○	○	△	×	×

<sup>68</sup> 文部科学省「平成 24 年度 スクールソーシャルワーカー実践活動事例集」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_icsFiles/afieldfile/2013/10/21/1340480\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2013/10/21/1340480_02.pdf) (2014/1/6 取得) を元に筆者が作成

千葉	○	○	×	○	×
東京	○	○	×	×	×
神奈川	○	○	△	○	×
新潟	○	×	△	×	×
富山	○	×	×	×	×
石川	○	×	×	×	×
福井	○	○	×	×	×
山梨	○	○	×	×	×
長野	○	○	×	×	×
静岡	○	○	×	×	×
三重	○	○	△	×	×
滋賀	○	○	×	○	×
京都府	○	○	×	×	×
大阪府	○	○	○	○	○
兵庫	○	○	△	×	×
奈良？	○	○	○	×	×
和歌山	○	○	×	×	×
鳥取	○	○	×	×	×
島根	○	○	○	×	×
岡山	○	×	×	×	×
広島	○	×	○	×	×
山口	○	○	×	×	×
香川	○	○	×	×	×
愛媛	○	○	○	○	○
高知	○	×	×	×	×
福岡	○	○	○	○	○
佐賀	○	○	○	○	×
長崎	○	○	○	○	○
熊本	○	○	×	×	×
大分	○	×	×	×	×
宮崎	○	○	×	×	×
鹿児島	○	○	×	○	×
沖縄	○	×	×	×	×

※②(b)「教職員への研修」については、教員への助言に留まっているものは△とし、第2章1節において割合を算出する際には、数えないものとした。(SSWerの助言により教職員の問題解決能力が上昇している場合については○とした。)

※SSWの採用条件に「教育現場での実践」を規定している地域は、太線で示した。

2. 全国の SSWer 活用状況<sup>69</sup>

	保有する主な資格	配置形態	県内人数	SSWSVの有無	勤務時間
北海道	社会福祉士、精神保健福祉士、教員免許、元警察官、介護福祉士	市町村に委託	40	○	年間平均 125 日 (勤務日数、時間などは各市町村に委託)
青森	県としては実施せず				
岩手	教員免許	派遣型、必要に応じて配置型 (県内 6 教育事務所)	10	○	年間 35 週以内、 週当たり 8 時間以内
宮城	精神保健福祉士(11 人中 6 人が保有)	派遣型(希望する 11 市町に)	11	×	週 1~2 日、1 日 4~5 時間程度
秋田	教員免許(校長経験者 4 名)	派遣型(総合教育センターに 3 名、教育事務所に 1 名)	4	×	1 日 6 時間、年間 84 日

<sup>69</sup> 下記の資料を元に筆者が作成

静岡市「静岡市スクールソーシャルワーカー活用事業実施要項」

<http://houki.city.shizuoka.jp/manager/uploads/youkoudata/00382.pdf> (2013/09/03 取得)

鈴木庸祐、鹿島丈夫、宮地さつき「福島県におけるスクールソーシャルワーカーの実践」

『福島大学総合教育センター紀要』第 9 号,2010,pp.1-8

日本学校ソーシャルワーク学会「2011 年度スクールソーシャルワーク研修会」

<http://www.jsssw.com/event/20120228.html> (2013/09/03)

村上満、室林孝嗣、清水剛志「スクールソーシャルワーカー導入の実態と今後の課題—富山型スクールソーシャルワークの展開に向けて—」『富山国際大学子ども育成学部紀要』

(1),2010,pp.119-130

文部科学省「平成 22 年度スクールソーシャルワーカー実践活動事例集」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_icsFiles/afieldfile/2011/11/07/1312658\\_02\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2011/11/07/1312658_02_1.pdf) (2013/09/03 取得)

文部科学省「平成 24 年度 スクールソーシャルワーカー実践活動事例集」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_icsFiles/afieldfile/2013/10/21/1340480\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2013/10/21/1340480_02.pdf) (2014/1/6 取得)

山下英三郎『スクールソーシャルワークの展開—20 人の活動報告—』(学苑社、2005)

山形	教員免許、精神保健福祉士、介護福祉士、看護師	配置校型(小学校 20 校)	20	×	週 2 日、1 日 6 時間、年間 29 週／週 3 日、1 日 3 時間
福島	社会福祉士、精神保健福祉士	拠点校型	2	○	週 3～4 日、月 17 日、年間 35 週
茨城	社会福祉士、精神保健福祉士、教員免許、心理に関する資格	派遣型	9	△(経験豊富な SSWer を SV 的に派遣)	週 1 回 7 時間(派遣回数 12 回)※実態に応じて変更・延長可能
栃木	要件としては特筆なし。県福祉部局 OB、県警察本部 OB 在籍。	派遣型(県北、県南、県中央の教育事務所に各 1 名)	3	弁護士や精神科医をスーパーバイザーとし、アドバイスを受ける	1 日 6 時間、週 3 日
群馬	県としては実施せず(高崎市のみ独自で継続)				
埼玉	社会福祉士、精神保健福祉士、教員免許、社会福祉主事、臨床心理士、介護福祉士	派遣型(24 市町の教育支援センター)	36	×	週 2 日、1 日 6 時間、年間 74 日
千葉	SC から選出(併せ持つ資格として臨床心理士、精神保健福祉士、社会福祉士)	派遣型(県内 5 教育事務所に各 1 名)	5	×	1 日 4 時間(7 時間 45 分)まで延長可能、週 1 日、年間 140 時間以内
東京	社会福祉士、精神保健福祉士、教員免許、心理に関する資格	実施主体を区市町村とし、各ニーズに応じて派遣型、配置型(31 区市町)	55	×	各市町村に委託
神奈川	社会福祉士、精神保健福祉士、臨床心理士、学校心理士、教員免許	派遣型(5 教育事務所)	9	○	年間 490 時間、1 回 7 時間、年間 70 回
新潟	社会福祉士、精神保健福祉士、臨床心理士	派遣型(3 教育事務所)	4	×	1 日 7 時間 30 分、週 4 日
富山	社会福祉士、精神保健福祉士、教員免許、心理に関する資格、元警察官	派遣型、拠点校型	19	×	拠点校の実態に応じ、週 2 時間～週 16 時間の範囲で派遣時間を決定

					し、年間 42 週
石川	元家庭裁判所調査官、 教員免許、元警察官	派遣型(4 教育 事務所)	17	×	1 日 7 時間 45 分、 年間 80 日
福井	社会福祉士、精神保健 福祉士、教員免許、介 護福祉士、社会福祉主 事	派遣型、配置型 (9 市各教育委 員会に各 1 名、 定時制高校 7 校に 2 名)福井 市のみ 2 名	13	○	週 2 日、1 日 6 時 間、年間 40 時間
山梨	社会福祉士、精神保健 福祉士、教員免許、学 校カウンセラー	派遣型(4 教育 事務所)	10	×	1 日 4 時間、週 3 日、年間 35 週
長野	社会福祉士、精神保健 福祉士	派遣型(教育事 務所)	5	×	1 日 6 時間、年間 570 時間を上限
静岡	社会福祉士、精神保健 福祉士、教員免許、心 理に関する資格	派遣型、拠点校 型、巡回型	10	○	1 日 6 時間、週 12 時間以内、年間 35 週以内
三重	社会福祉士、精神保健 福祉士、臨床心理士、	派遣型(教育委 員会事務局)	4	○	1 回 7 時間 30 分、 年間平均 126 日
愛知	県としては実施せず				
滋賀	精神保健福祉士、社会 福祉士、教育カウンセ ラー、保健師、養護教諭 免許、教員免許、学校 不適応指導員経験者	配置型(不登校 の課題が大きい 小学校 8 校に SSW 配置)	7	○	1 回 6 時間、週 2 回、年 30 週
京都	社会福祉士等、教員免 許、精神保健福祉士、 その他専門的な知識・ 経験を有する者	配置型	小学校 22 人、中学校 18 人	○	小学校：非常勤講 師として週 27 時間 (年間) 中学校：非 常勤職員として週 2 回 1 回 6 時間 (年間 35 回)
大阪	社会福祉士、精神保健 福祉士、心理に関する 資格、過去に小中学校 において相談・援助活動	派遣型、配置型	28	○	年間 25 回程度(1 回 6 時間)

	の経験がある者等				
兵庫	社会福祉または精神保健福祉士の資格を有する者の内、 <u>教育に関係した経験の実績を有する者</u>	派遣型(6 教育事務所に各1名)	6	○	週 29 時間勤務
奈良	社会福祉士、精神保健福祉士、介護支援専門員、認定心理士	派遣型	3	×	週 1 回、1 回 4 時間、年間 35 週
和歌山	社会福祉士、精神保健福祉士、教員免許、認定心理士、臨床発達心理士	派遣型、配置型	10	○	1 日 5 時間以内、担当市町村各 30～65 日以内
鳥取	社会福祉士、民生児童委員、教員免許、精神保健福祉士、その他	派遣型(市町村教育委員会事務所)	19	○	各市町村の実情に合わせ決定
島根	教員免許、社会福祉士、精神保健衛生士、臨床心理士	配置型、派遣型	24	○	年間 420 時間～700 時間(市町村によって異なる)
岡山	社会福祉士、精神保健福祉士、教員免許、保育士	派遣型(1 名をコーディネーター役とする)	6	大学教員などによるスーパーバイズ体制を整備中	非常勤職員として週 4 日、1 回 4 時間／その他 1 回 4 時間、年間 60 週
山口	社会福祉士、精神保健福祉士、臨床心理士	派遣型(やまぐち総合教育支援センターに非常勤職員として配置、その他 SSWer 人材バンク登録者は派遣要請に応じて勤務)		やまぐち総合教育支援センターへの配置2、SSWer 人材バンク登録者 32 ○	非常勤職員として週 4×1 日 5 時間
広島	社会福祉士、精神保健福祉士、福祉事務所などへの勤務経験者	拠点校型	6	×	臨機応変に活動することができる労働条件

香川	社会福祉士、精神保健福祉士、児童福祉に携わった経験豊富な専門家	派遣型(教育事務所)	詳細な記述無。規定を見る限り、少なくとも22名	○	1回6時間、年間200回／年間合計70回程度
愛媛	<u>教育や福祉の分野において活動経験のある者</u> (社会福祉士、教員免許、元児童福祉施設関係者等)	単独校型、拠点校型、派遣型、巡回型	19	○	1日4時間、年間81日
高知	社会福祉士、精神保健福祉士、教員免許、臨床心理士、保育士	単独校型、拠点校型、派遣型、巡回型	39	○	1日6時間、週3日
徳島	県としては実施せず				
福岡	社会福祉士、精神保健福祉士などの資格を有する者の内、 <u>過去に教育や福祉の分野において活動実績のある者</u>	拠点校型(6市町、34中学校で活用)	8	○	SSW:年35週、週当たり16時間勤務 SSWSV:年35週、週当たり4時間勤務
佐賀	社会福祉士、精神保健福祉士、教員免許、民生委員	派遣型	16	×	週4日、1日6時間、年間35週
長崎	社会福祉士、教員免許、元児童相談所職員、言語聴覚士	派遣型	8	×	1日6時間、週3日、年間35週
熊本	精神保健福祉士、社会福祉士、SSWとして2年以上の職務経験を条件	派遣型(10教育事務所及び熊本市教育委員会)	19	×(推進中)	1日6時間、週3~5日
大分	教員免許	派遣型(2教育事務所に各1名)	2	×	1日6時間、月17日
宮崎	社会福祉士、精神保健福祉士、教員免許、認定心理士、看護師国家資格、養護教諭免許、	派遣型、配置型(重点校に集中)	7	×	1日6時間、年間90日

鹿児島	社会福祉士、精神保健福祉士、その他社会福祉資格、教員免許、心理資格	単独校型、拠点校型、派遣型、巡回型	35	×	非常勤職員として週3日程度、1日6時間、年間100日
沖縄	精神・社会福祉士、精神保健福祉士	派遣型(各教育事務所に1~3名)	12	×	1日6時間、1か月に16日以内

## 参考文献一覧

### 【雑誌論文】

- ・ Costin,L.B.(1975), School social work practice : a new model. *Social work* ,20(2), pp.135-139
- ・ Constable,R.(2009).The Role of the School Social Worker. In C.R.Massat, R.Constable, S.Mcdonald, & J.P.Flynn (Eds.), *School Social Work :Practice, Policy, and Research*,7,pp.3-29
- ・ Humes,C.W.,&Hohenshi,T.H.(1987),Elementary counselors, school psychologists, school social workers: Who does what? *Elementary school Guidance and Counseling*, 10, pp.37-46
- ・ 青木紀「アメリカにおけるスクールソーシャルワーク」『教育福祉研究』第3号,1997,pp.7-26
- ・ 秋山博介「スクールソーシャルワークの今後と課題」『実践女子大学 生活科学部紀要』第46号,2009,pp.29-41
- ・ 天野敬子「[実践報告]スクールソーシャルワーカーの現状と課題」『精神保健福祉』vol.43(3),2012,pp.239-240
- ・ 岩下美代子、岩本愛子「日本における「子ども虐待の」変遷」『鹿児島県純心女子短期大学研究紀要』(38),2008,pp.31-55
- ・ 岩永靖「スクールソーシャルワーカーから見た児童虐待の現状と課題（特集 生きづらい子どもたち）」『部落解放』(623),2010,pp.20-27
- ・ 鶴飼孝導「スクールソーシャルワーカーの導入～教育と福祉の連携の必要性～」『立法と調査』参議院事務局(279),2008,pp.59-68
- ・ 内田充範「スクールソーシャルワークに求められる専門性に関する一考察」『山口県立大学学術情報』第3号,2010,pp.1-10
- ・ 内田充範「特別支援学校へのスクールソーシャルワーカー配置の必要性:障害児教育支援としてのソーシャルワーク」『山口県立大学学術情報 第5号 社会福祉学部紀要』



(18),2012,pp.9-19

- ・岡本民夫「社会福祉専門性・専門職制度をめぐる背景と課題」『社会福祉研究』66(2),1996,pp.107-113
- ・大崎広行「スクールソーシャルワーカーへの期待」『児童心理』6,2013,pp.133-137
- ・片本恵利「ダリル・ヤギ先生講演会報告」『沖縄国際大学人間福祉研究』第2巻,第1号,2004,pp.75-77
- ・門田光司「小・中学校の特別支援コーディネーターにおける行内及び校外協働の現状とスクールソーシャルワーカーによる支援の必要性について—福島県におけるアンケート調査結果より—」『学校ソーシャルワーク研究』第6号,2011,pp.2-12
- ・門田光司「わが国における学校ソーシャルワーカーの役割機能に関する調査報告」『社会福祉学』46(3),2006,pp.122-133
- ・金沢恵子「スクールカウンセラー活動から見えてくるスクールソーシャルワーカーと学校教員との関係作りにおける課題」『学校ソーシャルワーク研究』(5),2010,pp.41-54
- ・河野伸子、森下覚、長谷川祐介、麻生良太「教員と関係機関との連携—教員とスクールカウンセラーとの連携に焦点を当てて—」『教育実践総合センター紀要』30,2013,pp.115-126
- ・倉石一郎「学校を基盤とする福祉的サービスのその制度化を巡って—米国における visiting teacher の経験を中心に—」『教育學研究』78(2),2011,pp.150-161
- ・才村純也「保育所、学校等関係機関における虐待対応のあり方に関する研究」『平成18年度厚生労働科学研究総括研究報告書』2007,
- ・采女智津江「教育分野での取組みと課題 学校における児童虐待に関する現状と課題への対応（特集 これからの子ども虐待防止を考える）--（これまでの成果と課題）」『』(50),2005,pp.69-72
- ・佐藤英晶「教育相談における福祉的援助手法の視点」『帯広大谷短期大学紀要 開学50周年記念号』2011,(48),pp.69-78
- ・佐藤広崇、金子智栄子「学校現場に求められる援助について—スクールソーシャルワーカーに期待される役割と課題—」『文京学院大学人間学部研究紀要』(12),2010,pp.223-236
- ・鈴木庸祐「学校ソーシャルワークのカリキュラム開発に関する試論：児童虐待をめぐる子ども家庭ソーシャルワーカーからの示唆をもとに」『』2003,pp.37-49
- ・鈴木庸祐「学校ソーシャルワークがめざす学校づくり」『人間発達文化学類論集』第13号,2011,pp.15-24
- ・鈴木庸祐、鹿島丈夫、宮地さつき(2010)「福島県におけるスクールソーシャルワーカーの実践」『福島大学総合教育センター紀要』第9号,pp.1-8
- ・高良麻子「児童虐待におけるスクールソーシャルワーカーの役割に関する—考察—児童相談所と小学校との連携に注目して—」『学校ソーシャルワーク研究』(3),2008,pp.2-13
- ・辰己哲子「教育サービスにおける専門家間の協働に関する研究—アメリカの教員とカウンセラーを事例として—」『Works review』2,2007,pp.160-171
- ・厨子健一「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』60,2011,p.91-104

- ・田中陽子、長友真実、藤田由美子、横山祐「児童虐待に対する教師の意識に関する調査研究(3)：中学校教師の児童虐待判断指標と教師ストレスの関係」『九州保健福祉大学研究紀要』(8),2007,pp.23-33
- ・田中陽子、長友真実、藤田由美子、横山祐「児童虐待に対する教師の意識に関する調査研究(4)：小学校教師の認知する児童虐待のサインに関する研究」『九州保健福祉大学研究紀要』(8),2007,pp.193-202
- ・田中尚「スクールソーシャルワークの展開の今日的意義」『岩手県立大学社会福祉学部紀要』第15巻,2013,pp.13-20
- ・玉井邦夫「児童虐待に関する学校の対応についての調査研究」(平成14年～平成15年度文部科学省科学研究費補助金・山梨大学教育人間科学部 玉井邦夫助教授他)文部科学省学校等における児童虐待防止に向けた取組に関する調査研究会議『学校等における児童虐待防止に向けた取組について(報告書)』2006,p.7
- ・茶屋道拓哉、岩永靖「巣s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文責分析(2)ー子どもや家庭への視座とかかわり、価値観ー」『応用障害心理学研究』第10号,2011,pp.115-126
- ・名城健二「うるま市におけるスクールソーシャルワーカー活用の実態と課題」『沖縄大学地域研究所』(9),2012,pp.53-61
- ・野田秀孝「スクールソーシャルワーカーの実際と課題：富山県スクールソーシャルワーカー活用事業を題材に」『とやま発達福祉年報』2012,(3),pp.35-41
- ・橋本圭介「日本におけるスクールソーシャルワークの可能性とその効果」『21世紀社会デザイン研究』(8),2009,pp.133-142
- ・羽間京子、保坂亨、小木曾宏「接触困難な長期欠席児童生徒(および保護者)に学校職員はどのようなアプローチが可能かー法的規定をめぐる整理ー」『千葉大学教育学部研究紀要』2011,(59),pp.13-19
- ・波多江俊介「児童虐待に関して」『教育経営学研究紀要』(11),2008,pp.71-72
- ・半羽利美佳「アメリカにおけるスクールソーシャルワークの現状と課題ー”host settings”での実践を通してー」『ソーシャルワーク研究』32(2),2006,pp.102-107
- ・古荘純一「学校生活と虐待(特集 児童虐待をめぐる)ー(虐待派遣のきっかけ)」『』68(2),2005,pp.235-241
- ・松岡靖子「スクールカウンセラーが学校現場で機能するための活動と工夫についてー教師との連携に焦点を当ててー」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学』(58),2011,pp.35-45
- ・宮嶋淳「社会福祉士に対するスクールソーシャルワーカー養成研修プログラムに関する研究」『中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要』第12号,2011,pp.103-112
- ・村尾泰弘「学校現場の抱える問題と教員サポート・システムースクールカウンセリングとスクールソーシャルワーカーー」『人間の福祉』,10,pp.25-35
- ・村上満、清水剛志、室林孝嗣「スクールソーシャルワーカー導入3年間の効果検証ーPEST分析による富山県における成果と課題ー」『富山国際大学子ども育成学部紀要』(2),2011,pp.243-253

- ・村上満、室林孝嗣、清水剛志「スクールソーシャルワーカー導入の実態と今後の課題—富山型スクールソーシャルワークの展開に向けて—」『富山国際大学子ども育成学部紀要』(1),2010,pp.119-130
- ・本村真「沖縄県内高等学校で求められるスクールカウンセラーの役割—Abraham Lincoln High School における実践との比較を通して—」『琉球大学法文学部紀要 人間科学』第6号,2006,pp.31-57
- ・山谷敬三郎「アメリカにおけるスクールカウンセラーの現状と課題」『北海道浅井学園大学生涯学習システム学部研究紀要』第二号,2002,pp.31-47
- ・山田哲也、長谷川裕「教員文化とその変容」『教育社会学研究』,86,2010,pp.36-58
- ・山下英三郎「子ども虐待とスクールソーシャルワーク」『教育と医学』,2011,pp.13-20
- ・山野則子、厨子健一「スクールソーシャルワーカーの役割に関する新たなモデルの探究—学校配置直後の役割に着眼して—」『社会問題研究』58(137),2009,pp.59-69
- ・横島三和子「児童虐待の現状と学校の支援のあり方について：子どもに力を育成する Power Base の視点より」『湊川短期大学紀要』(43),2007,pp.11-21
- ・横島三和子、岡田雅樹「教育現場における児童虐待に対する意識調査：兵庫県内小中学校教職員へのアンケートにもとづいて」『湊川短期大学紀要』(43),2007,pp.1-9
- ・吉村奏恵「学校での児童虐待の発見と児に対する支援について」『』46(4),2005,pp.377-380
- ・米川和雄、中澤茜、薮広樹、上利はる菜、深澤麻里絵、阿部創「東京都内におけるスクールソーシャルワーカー配置状況」『帝京大学紀要』24(1),2013,pp.61-67

【編著】

- ・CAP センター・JAPAN 『すべての子どもに「安心・自信・自由」の権利を』（解放出版社、2004）
- ・安部計彦『ストップ・ザ・児童虐待：発見後の援助』（ぎょうせい、2001）
- ・石川瞭子『性虐待をふせぐ 子どもを守る術』（誠信書房、2008）
- ・石川瞭子『スクールソーシャルワークの実践方法』（青弓社、2009）
- ・大久保真紀『児童養護施設の子どもたち』（高文研、2011）
- ・岡本正子、二井仁美、森実『教員のための子ども虐待理解と対応：学校は日々のケアと予防の力を持っている』（生活書院、2009）
- ・門田光司『学校ソーシャルワーク実践 国際動向とわが国での展開』（ミネルヴァ書房、2010）
- ・門田光司、奥村賢一『スクールソーシャルワーカーの仕事 学校ソーシャルワーク実践ガイド』（中央法規出版、2009）
- ・久富善之『教員文化の日本的特性—歴史、実践、実態の探究を通じてその変化と今日的課題をさぐる』（多賀出版、2003）
- ・才村純『制度と実践への考察 子ども虐待ソーシャルワーク論』（有斐閣、2005）
- ・才村純『図表でわかる子ども虐待—保育・教育・養育の現場で活かすために』（明石書店、2008）
- ・坂井聖二『子ども虐待への挑戦—医療、福祉、心理、司法の連携を目指して』（誠信書房、2013）

- ・宿谷晃弘編著、河合正雄ほか『学校と人権』（成文堂、2011）
- ・高橋重弘、山縣文治、才村純『子ども家庭福祉とソーシャルワーク』（有斐閣、2007）
- ・滝川一廣、佐藤幹夫聞き手、編『「こころ」はだれが壊すのか』
- ・谷口卓、末光正和『実践から学ぶ児童虐待防止』（学苑社、2007）
- ・津崎哲郎、橋本和明『児童虐待はいま 最前線レポート 連携システムの構築に向けて』（ミネルヴァ書房、2008）
- ・日本社会事業大学児童ソーシャルワーク課程『スペシャリスト養成の実践』（ミネルヴァ書房、2010）
- ・平田厚『虐待と親子の文学史』（論創者、2011）
- ・本間友巳『学校臨床：子どもをめぐる課題への視座と対応』（金子書房、2012）
- ・町野朔、岩瀬徹、柑本美和『児童虐待と児童保護 国際的視点で考える』（上智大学、2012）
- ・松本伊知朗編著、清水克之、佐藤拓代、峯本耕治、村井美紀、山野良一著『子ども虐待と貧困 「忘れられた子ども」のいない社会をめざして』（明石書店、2010）
- ・丸田佳子『虐待される子どもたち』（幻冬舎ルネッサンス、2009）
- ・峯本耕治『子どもを虐待から守る制度と介入方法』（明石書店、2001）
- ・三原博光、秋山仁ほか『日本の社会福祉の現状と展望 現場からの提言』（岩崎学術出版社、2011）
- ・宮田敬一『児童虐待へのブリーフセラピー』（金剛出版、2003）
- ・山下英三郎『スクールソーシャルワークの展開—20人の活動報告—』（学苑社、2005）
- ・山下英三郎、石井小夜子『子ども虐待：今、学校・地域社会は何ができるか』（現代書館、2006）
- ・山下英三郎、内田宏明、半羽美利佳『ソーシャルワーク論 歴史・理論・実践』（学苑社、2008）
- ・山下英三郎、内田宏明、牧野晶哲『新スクールソーシャルワーク論』（学苑社、2012）
- ・山野則子、峯本耕治『スクールソーシャルワークの可能性 学校と福祉の協働・大阪からの発信』（ミネルヴァ書房、2007）
- ・楠凡之『いじめと児童虐待の臨床教育学』（ミネルヴァ書房、2002）

#### 【web ページ】

- ・ e-Stat 「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」  
<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001016708> （2013/08/27）
- ・ NASW 「NASW Standards for School Social Work Services」  
<http://www.naswdc.org/practice/standards/NASWSchoolSocialWorkStandards.pdf>  
（2013/09/03 取得）
- ・ NASW 「School social Work」  
<http://www.socialworkers.org/pressroom/features/issue/school.asp> （2013/09/03 取得）
- ・ School Social Work Association of America 「School Social Work National Model

Brochure]

<http://www.sswaa.org/index.cfm> (2013/8/16 取得)

・ School Social Work Association of America 「School Social Workers' Role in Addressing Students'

Mental Health Needs and Increasing Academic Achievement」

<http://sswaa.org/displaycommon.cfm?an=1&subarticlenbr=600> (2013/8/21 取得)

・ School Social Work Association of America 「Legislation」

<http://sswaa.org/displaycommon.cfm?an=1&subarticlenbr=251> (2013/08/21 取得)

・ School Social Work Association of America 「Take Action」

<http://www.sswaa.org/displaycommon.cfm?an=1&subarticlenbr=273> (2013/08/12 取得)

・ 厚生労働省 「厚生労働白書 (平成 19 年版)」

<http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/07/> (2014/1/8 取得)

・ 厚生労働省 「児童虐待の防止等に関する法律 (平成十二年法律第八十二号)」

<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/dv22/01.html> (2014/1/1 取得)

・ 厚生労働省 「第一章 児童相談所の概要」

<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/dv-soudanjo-kai-honbun1.html> (2013/09/07)

・ 厚生労働省 「子ども虐待による死亡事例等の検証結果 (第 8 次報告の概要) 及び児童虐待相談対応件数等」 <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000002fxos.html>

(2012/09/18 取得)

厚生労働省 「子ども虐待による死亡事例等の検証結果等について (第 9 次報告) の概要」

<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r98520000037b58-att/2r98520000037bag.pdf>

(2014/1/1 取得)

・ 厚生労働省 「児童相談所での児童虐待相談対応件数」

<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r98520000037b58-att/2r98520000037ban.pdf>

(2014/1/1 取得)

・ 厚生労働省 「子ども虐待対応の手引き 1 章 子ども虐待の援助に関する基本事項」

<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/dv12/01.html> (2013/04/18 取得)

・ 厚生労働省 「子ども虐待対応の手引き (平成 21 年 3 月 31 日改正版)」

<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/dv36/> (2013/04/20 取得)

・ 厚生労働省 「平成 23 年度 福祉行政報告例の概況」

<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/gyousei/11/index.html> (2013/04/21 取得)

・ 静岡市 「静岡市スクールソーシャルワーカー活用事業実施要項」

<http://houki.city.shizuoka.jp/manager/uploads/youkoudata/00382.pdf> (2013/09/03 取得)

・ 社団法人日本社会福祉士養成校協会 「スクール (学校) ソーシャルワーカー育成・研修等事業に関する調査研究<報告書>」

[http://www.jascs.jp/ssw/h20ssw\\_jascs.pdf](http://www.jascs.jp/ssw/h20ssw_jascs.pdf) (2013/12/22 取得)

・ 社団法人日本社会福祉士養成校協会 「全国の社会福祉士国家資格受験資格を取得できる

学校一覧」

[http://www.jascs.jp/jascsw\\_members\\_list.html](http://www.jascs.jp/jascsw_members_list.html) (2013/12/22 取得)

- ・総務省「関係資料 児童虐待相談の各種の対応件数の推移」

[http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000142667.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000142667.pdf) (2014/1/1 取得)

- ・総務省「関係資料 児童虐待相談対応件数（対応の種類別）の推移」

[http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000142667.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000142667.pdf) (2014/1/4 取得)

- ・特定非営利活動法人 子どもすこやかサポートネット「児童相談所での児童虐待相談対応件数」

<http://www.kodomosukoyaka.net/pdf/h23-gyakutai.pdf> (2012/09/18 取得)

- ・富山県総合教育センター「スクールソーシャルワークのてびき」

<http://www.tym.ed.jp/c22/peji/menu/sodan/sswtebiki.pdf> (2014/1/4 取得)

- ・日本学校ソーシャルワーク学会「2011年度スクールソーシャルワーク研修会」

<http://www.jsssw.com/event/20120228.html> (2013/09/03)

- ・文部科学省「学校等における児童虐待防止に向けた取組について」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/06060513/001/005.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/06060513/001/005.htm)

(2012/09/18 取得)

- ・文部科学省「学校等における児童虐待防止に向けた取組について」(報告書)

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/06060513/001/003.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/06060513/001/003.htm) (2014/1/1 取得)

- ・文部科学省「教師をめざそう！」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/miryoku/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2009/09/03/1283833.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/miryoku/__icsFiles/afieldfile/2009/09/03/1283833.pdf) (2014/1/8 取得)

- ・文部科学省「制度指導提要平成22年度3月」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/22/04/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2011/07/08/1294538\\_03.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/04/__icsFiles/afieldfile/2011/07/08/1294538_03.pdf) (2013/12/27 取得)

- ・文部科学省「児童虐待防止に向けた学校等における適切な対応の徹底について」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/1289682.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1289682.htm) (2013/04/23 取得)

- ・文部科学省「2 スクールカウンセラーについて」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/kyouiku/houkoku/07082308/002.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/kyouiku/houkoku/07082308/002.htm) (2013/09/06 取得)

- ・文部科学省「スクールソーシャルワーカー実践活動事例集 はじめに1章」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2009/04/13/1246334\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/__icsFiles/afieldfile/2009/04/13/1246334_1.pdf) (2013/09/06)

- ・文部科学省「スクールソーシャルワーカー実践活動事例集 2章」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2009/04/13/1246334\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/__icsFiles/afieldfile/2009/04/13/1246334_3.pdf) (2013/04/23)

- ・文部科学省「スクールソーシャルワーカー実践活動事例集 (平成20年12月)」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1246334.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1246334.htm) (2013/09/04 取得)

- ・文部科学省「平成22年度スクールソーシャルワーカー実践活動事例集」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_icsFiles/afieldfile/2011/11/07/1312658\\_02\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2011/11/07/1312658_02_1.pdf) (2013/09/03 取得)

- ・ 文部科学省「平成 24 年度 スクールソーシャルワーカー実践活動事例集」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_icsFiles/afieldfile/2013/10/21/1340480\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2013/10/21/1340480_02.pdf) (2014/1/6 取得)

- ・ 文部科学省「第 3 章 第 1 節 5 スクールソーシャルワーカーの活用」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/06060513/001/019.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/06060513/001/019.htm)  
(2013/08/26)

- ・ 文部科学省「参考 スクールソーシャルワーカー活用事業実施要項等」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_icsFiles/afieldfile/2013/10/21/1340480\\_05.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2013/10/21/1340480_05.pdf) (2014/1/4 取得)

- ・ 文部科学省「参考 平成 23 年度スクールソーシャルワーカー活用事業実施要項等」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_icsFiles/afieldfile/2011/11/07/1312658\\_04.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2011/11/07/1312658_04.pdf) (2014/1/1 取得)

- ・ 文部科学省「スクールソーシャルワーカー活用事業」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/046/shiryo/08032502/003/010.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/046/shiryo/08032502/003/010.htm)  
(2013/12/30 取得 取得)

- ・ 文部科学省「スクールソーシャルワーカー実践活動事例集」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_icsFiles/afieldfile/2009/04/13/1246334\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2009/04/13/1246334_1.pdf) (2013/08/27 取得)

- ・ 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」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/chousa01/shidou/1267646.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/shidou/1267646.htm) (2013/08/27)

- ・ 山形県「現状を踏まえた施策展開の方向」

<http://www.pref.yamagata.jp/ou/kyoiku/700001/5kyousin-minaosi/sisakutenkainohoukou.pdf> (2013/09/03 取得)

- ・ 山梨県「平成 21 年度スクールソーシャルワーカーの募集」

<http://www.pref.yamanashi.jp/gimukyo/h21-sswl.html> (2013/09/03 取得)

## 謝辞

---

本論文の作成にあたり、2 年間に渡り様々なご指導を下された松浦良充先生に、この場を借りて感謝の意を表させていただきます。多忙な中、終始ご指導いただき本当にありがとうございました。

また、本論文に取り組むに当たり、終始助言を下された松浦良充研究会 11 期の皆様にも深謝しております。

本当にありがとうございました。ここに、謝辞と代えさせていただきます。

## 【要旨】

---

本論文は、児童虐待という問題においてスクールソーシャルワーカーの果たし得る役割を改めて捉えなおし、そのために日本が今後展開していくべきスクールソーシャルワーカーの方向性に関して示唆を得ることを目的としている。

まず第1章においてスクールソーシャルワーカーの概要に触れ、学校において児童虐待への取り組みを行う際、スクールソーシャルワーカーが重要な役割を担うということを示す。そして第2章において、スクールソーシャルワーカーは第1章で述べたような求められる役割を十分に果たせていないということを示す。そして先行研究検討を通してその原因となる問題を分析し、スクールソーシャルワーカーのもつ職務内容の不明確さがその主な原因であるとする。しかし、日本がスクールソーシャルワークを導入する際にモデルにしたであろうアメリカにおいても、この職務の不明確さについては指摘されていた。しかし、それが職務を行う上での障壁となることはなく、むしろ先行研究者の中には柔軟に活動できてよいとする意見も見られた。そして、この違いがどこから来るのかを明らかにすることで、現在日本で実施されているスクールソーシャルワークに不足しているものを明らかにできるのではないかと考えた。そこで、第3章においてこの違いがアメリカのス



クールソーシャルワークモデルを日本が自国の文化に合わせずそのまま導入してしまったことで生じているのではないかという筆者の仮説を示し、第4章以降で検証を試みる。具体的には、第4章において日米で実施されているスクールソーシャルワークのモデルを比較し、それらが一致することを示す。その後、それらのモデルは一見一致する者であるが、日米ではスクールソーシャルワークを行う際に連携を取る「学校」に相違があるということ、「学校福祉」という観点から示す。そして、日本では教員がこの「学校福祉」に直接介入するため、スクールソーシャルワーカーは「校内の支援体制の構築」を行う必要があるということを示す。そして第5章において、このような相違があるのにも関わらず、日本はアメリカで実施されているソーシャルワークのモデルをそのまま導入したため、アメリカでは必要とされていない「学校内の支援体制の構築」という観点が日本のソーシャルワークにおいて欠如しているという事示す。そして示唆において、日本のスクールソーシャルワークは自国の文化に合わせ発展していくべきであることを述べ、その第一歩として「学校内の支援体制の構築」をSSWerが行えるよう、研修の強化などの手立てを早急に打つべきという事を述べる。