

スクールソーシャルワークとスクールソーシャルワーカー

—「機能」と「担い手」の分離、あるいは、「権利擁護」の普遍化のための一試論—

大野 拓哉

目次

- 1 はじめに
- 2 スクールソーシャルワークやスクールソーシャルワーカーが必要とされる事情
- 3 スクールソーシャルワークの職務内容
 - (1)学校が直面する諸問題
 - a. 不登校
 - b. いじめ
 - c. 児童虐待
 - d. 貧困
 - (2)スクールソーシャルワークの特質
 - a. 学校が直面する諸問題への直接的対応～スクールカウンセラーの優位性～
 - b. 問題解決に向けた組織的取り組み～スクールソーシャルワーカーの優位性～
 - (3)機関等との連携
 - (4)スクールソーシャルワークの「機能」と「担い手」
- 4 スクールソーシャルワーカーと「学校」～教職員との協働の可能性～
- 5 スクールソーシャルワーカー養成の課題と展望～むすびに代えて～

1. はじめに

スクールソーシャルワーカーとは、一体、何者なのか？

今日、様々な領域・分野において専門性が問われ、また、それを謳う専門職が輩出されている。そのなかには、名称の独占のみならず業務の独占が法律等によって保障されている専門職（例えば、医師、弁護士、建築士）もあれば、さしあたり名称独占にとどまる専門職（例えば、社会福祉士、精神保健福祉士）もある。特に、後者は業務独占ではないが故に、それらに求められる機能とそれを誰が担うかということは、一応、分けて考えられるはずである。ましてや、資格や免許を要しないならば、なお一層、事情は当てはまるであろう。

ここで、改めて、スクールソーシャルワーカーとは何者なのかと問うと、例えば、スクールカウンセラーが「カウンセリング等を通じて、児童生徒の悩みや抱えている問題の解決を支援する心理の専門家である」とされることとの対比において、スクールソーシャルワーカーは、「法律や制

度を理解した上でソーシャルワークの技法を用いて、児童生徒と取り巻く環境に働きかけて、家庭、学校、地域の橋渡しなどにより児童生徒の悩みや抱えている課題の解決に向けて支援する福祉の専門家である」¹⁾とされる。

他方で、文部科学省の「スクールソーシャルワーカー活用事業実施要領」²⁾（以下、「SSW実施要領」）によれば、スクールソーシャルワーカーの選考に関しては、まずは、「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から、実施主体が選考し、スクールソーシャルワーカーとして認めた者」が想定される。しかし、それでいて、「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のある者であって、次の職務内容を適切に遂行できる者のうちから、実施主体が選考し、スクールソーシャルワーカーとして認めた者も可とする」ともいう。少々皮肉な見方をすれば、ここからは、スクールソーシャルワーカーとは、要するに、「社会福祉士や精神保健福祉士」その他の者の中から「実施主体」が「選考」し、「スクールソーシャルワー

カーとして認められた者」(傍点：引用者)だということくらいしか知り得ない。しかも、「スクールソーシャルワーカー」とは、現状では、資格でも免許でもなく、また、そもそも、その「活用事業」そのものがなければ「職務」もあり得ず、従って、「選考」もされないし、「スクールソーシャルワーカーとして認め」られることもない、そんな存在だということになってしまう。

あるいは、その職務内容にしたところで、それを良く行い得るのは、果たして、「スクールソーシャルワーカーとして認め」られた者に限られるのかとは問われ得るのではなからうか。また、先述の「SSW実施要領」の定義からすれば、そうした職務は行い得るも、「スクールソーシャルワーカーとして認め」られない者も存することにはなり、そうだとしたら、それらは、一体、何者だということになるのだろうか。

ともあれ、厚労省ならぬ文科省が取り組んでいることでもあり、今日、スクールソーシャルワークやスクールソーシャルワーカーには少なからず関心が向けられていよう。となれば、スクールソーシャルワークの担い手として期待されるスクールソーシャルワーカーの養成や人材確保こそが必要となるだろうが、他方で、スクールソーシャルワークやスクールソーシャルワーカーが必要とされる事態の緊急性に鑑みると、人材養成のために十分な時間的余裕はあるのだろうか。中長期的に人材養成を待つのでは間に合わず、むしろ、速やかな人材確保こそが切望されるのではなからうか。

こうした状況を念頭に置いて、以下では、まず、スクールソーシャルワークやスクールソーシャルワーカーを必要としている現下の諸事情を瞥見する。次いで、スクールカウンセラーとの比較、スクールソーシャルワークの「機能」と「担い手」の区別、「学校」における「協働」の可能性の検討等を経て、最終的には、人材養成の課題と展望に論及する。なお、その際、筆者なりのささやかな提案を提示できたらとも考えるものである。

2. スクールソーシャルワークやスクールソーシャルワーカーが必要とされる事情

この点に関して、そもそもは、暴力行為、児童虐待、不登校といった問題事象の増加が発端となったとは考えられる。それにとどまらず、いじめの問題、子どもの自殺、外国に繋がる児童生徒の就学問題、LGBT等の子どもへの配慮等々も挙げられるが、これらはいずれも、「もはやこれまでの学校の枠組みを越え、教員の力量の範囲には収まりきらない、社会の複雑な変動を色濃く映し出した社会的課題」だといわれる。しかも、これらの問題は、決して独立ではなく、重なり合うことが多く、「不登校も、いじめ、自殺、暴力、貧困、虐待は、もちろん個別に存在する問題でもあるが、多くは相互に関連し合っている」と考えられ、「発達障害、外国に繋がる児童生徒といじめ、不登校の問題は関連が深い」³⁾ともみられる。

また、家庭や地域の力の弱体化につれて、かつてであれば家庭や地域が解決してきた様々な「私」的な課題が、公共の場である学校に持ち込まれるようになってきた昨今、子どもや保護者らの「私」的世界の構造とその意味連関を理解し、そこから「公」との接続可能な解決を見出そうとするに当たって、一つの視座として、「チームとして支援していくことの意義」が強調される。その理由の一つとして、「当事者の主観を『公』へとくみ上げていくには複数の目と手が必要」となるも、「『公』へと接続するためのさまざまなリソースに関する知識や方法は、一人の支援者のもつ能力を超えることが多い」と考えられる。そこで、例えば、「教育の専門家である教師が福祉関係のリソースについて熟知しているとは考えにくい」けれども、「そこにスクールソーシャルワーカーが支援に加わることで、福祉リソースの活用は格段に向上することになる」⁴⁾といわれる。

そもそも、スクールソーシャルワークの基盤となる「ソーシャルワークのグローバル定義」⁵⁾によれば、「ソーシャルワークは、社会変革と社会開発、社会的結束、および人々のエンパワメントと解放を促進する、実践に基づいた専門職であり学問である」。「社会正義、人権、集団的責任、および多様性尊重の諸原理は、ソーシャルワークの

中核をなす」。「ソーシャルワークの理論、社会科学、人文学、および地域・民族固有の知を基盤として、ソーシャルワークは、生活課題に取り組みウェルビーイングを高めるよう、人々やさまざまな構造に働きかける」。「この定義は、各国および世界の各地域で展開してもよい」といわれる。

このように定義されるソーシャルワークは、様々な生活課題の解決のための支援に取り組み、人々のウェルビーイングの向上を目指し、地域、病院、福祉施設等で展開される。ここで、特に、スクールソーシャルワーカーに焦点を当てれば、それは、学校という場をベースにして子どもたちのウェルビーイングを高めるためのサポートを任務とし、様々な生活課題を抱えた子どもや保護者を支援するために環境に働きかけるほか、「関係機関等とのネットワークの構築、連絡・調整」「学校内におけるチーム体制の構築、支援」「保護者、教職員等に対する支援、相談、情報提供」「教職員等への研修活動」等を職務として遂行することをも期待される⁶⁾。

3. スクールソーシャルワークの職務内容

(1) 学校が直面する諸問題

ここでは、数多く言及される諸問題のうち、特に、以下の4つの問題を取り上げる。

a. 不登校

文科省は、「不登校児童生徒」とは「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、登校しないあるいはしたくともできない状況にあるために年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの⁷⁾」と定義している。こうした不登校児童生徒に対する、スクールソーシャルワーカー等の取り組みについては、例えば、次のようにいわれる。

a) 不登校児童生徒に対して、その学習権保障のため、まず、担任が関わる。b) しかし、教師の教育者としての役割が脅かされ、他の児童生徒への教育に影響を及ぼしたとき、心のケアを行うスクールカウンセラー、不登校児童生徒の学校復帰の目的で設置された適応指導教室の教育指導員など、関係機関の支援者も当該児童生徒に関わることになる。c) また、家庭環境が原因で不登校

になっている場合、福祉関係の専門職が彼らの家庭への支援を行う。d) スクールソーシャルワーカーは、学校、保護者および各専門職が互いに連携して不登校児童生徒の学習権を保障できるよう、「アドボカシー活動」、「グループワーク」、「サービス情報の提供および関係機関の紹介」、「学校ケースマネジメント」、「社会資源の開発」、「コンサルテーション」を組み合わせ実施していく⁸⁾。

b. いじめ

2013年の「いじめ防止対策推進法」は、「この法律において『いじめ』とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であつて、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう」（2条）と定義する。

同法によって、いじめへの対処方法が明確化された。それによれば、いじめが発生したときには、a) いじめの事実確認、b) いじめを受けた児童生徒またはその保護者に対する支援、c) いじめを行った児童生徒に対する指導またはその保護者に対する助言を行う。また、いじめが犯罪行為として取り扱われるべきだと認める場合には、児童相談所や警察等との連携を取ることが定められている。また、いじめられている児童生徒の生命または身体の安全が脅かされているような場合には、直ちに警察に通報し、懲戒、出席停止制度の適切な運用その他いじめの防止等に関する措置を定めることも規定されている。

こういう条件の下で、スクールソーシャルワーカーには、次のような働きが期待される。すなわち、スクールソーシャルワーカーは、いじめる側の児童生徒、いじめをはやし立てる「観衆」としての児童生徒、見て見ぬふりをする「傍観者」としての児童生徒、そして、いじめられる側の児童生徒というように「分断された関係性をつなぐことを意識しながら、いじめの構造そのものを崩し、いじめを受けた子どもが安心して登校できるようになることに支援の目的をおく。そして、「日常的に同じ学年の教師、学年主任、養護教諭、スクールカウンセラー（SC）などと情報を

共有しながら、校内体制へのアプローチを開始」するのだという⁹⁾。

c. 児童虐待

「児童虐待の防止に関する法律」は、第2条において、「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（十八歳に満たない者をいう。以下同じ。）について行う次に掲げる行為をいう」としたうえで、同条1号で身体的虐待、2号で性的虐待、3号でネグレクト（育児放棄）、4号で心理的虐待を規定する。

上記のように定義される児童虐待であるが、それを特に学校という場において捉え、対処していくについては、子どもの支援にあたる多種多様な機関や社会的リソースの中でも学校だからこその利点が挙げられるであろう。すなわち、「①学校は、一定年齢の子どもたちに対して網羅的に目配りができること、②学校には免許を持ち、然るべきトレーニングを経た教員（全国約110万人）がおり、その人的規模が圧倒的に大きいこと、③教職員は日常的に子どもたちと長時間接していることで、子どもたちの変化に気づきやすい立場にいること、④学校では、担任以外に養護教諭、生徒指導主事、教頭、校長、SCrなどの異なる知識・経験・能力を持った教職員集団がチームで課題解決にあ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ことができることなど¹⁰⁾である。のみならず、地域に長く根づいた施設である学校は、様々なサービス制度のハブとして子どもや家族をつなぐ接点たり得ることなども指摘される。

こうした点に期待してか、「児童虐待の防止等に関する法律」第5条は、「学校（中略）及び、学校の教職員（中略）は、児童虐待を発見しやすい立場にあることを自覚し、児童虐待の早期発見に努めなければならない」と定める。そして、第6条は、「児童虐待を受けたと思われる児童を発見した者は、速やかに、これを市町村、都道府県の設置する福祉事務所若しくは児童相談所又は児童委員を介して市町村、都道府県の設置する福祉事務所若しくは児童相談所に通告しなければならない

い。」と義務づける。

これを背景にして、小学校や中学校の教師は、児童虐待が生じている、または、その疑いがあるとき、児童相談所、福祉事務所の家庭児童相談室、保健センターといった福祉機関に連携を求め、協働して児童生徒の暮らしの安定をもたらしていく必要がある。そうした場合、スクールソーシャルワーカーは、情報を収集し、学校関係者と福祉機関との連携が出来るように働きかける¹¹⁾。そこで、次のような支援が具体的に想定される。すなわち、まずは、スクールソーシャルワーカーは、本人自身に関するもののほか、本人を取り巻く環境に関する情報収集を行う。次いで、スクールソーシャルワーカーは担任教師と共に家庭訪問等を行い、本人と面接をする。さらに、以上で得られた情報をもとに、状況の分析のためにアセスメントシートやエコマップを作成する。そのうえで、支援計画を作成し、担任教師、学校長、養護教諭等の役割分担を行い、関係機関への情報照会を行ったり、虐待を行っていると思われる人物との面接などを実施する一方で、以後の家庭への支援を見据えて、学校関係者のほか、児童相談所、家庭児童相談室、主任児童委員等の出席も得て、ケース会議を開催すべく調整する、といったプロセスを辿る¹²⁾。

d. 貧困

子どもの貧困が広く知られるようになったきっかけは、厚生労働省による「国民生活基礎調査」における16.3%（2013年度）という子どもの貧困率であった。そうした「子どもの貧困」は、学校現場において身なり、栄養状態、学校教材の準備等を通じて窺い知れるだけでなく、表面的には、「不登校」「いじめ」「非行」などとして現出しつつも、それらを引き起こす原因であることもまた否定しきれず、さらに、児童虐待にしても、家庭の経済状況との関係に論及される¹³⁾。

とはいえ、子どもの貧困に対して、今日まで、教師や学校が何もしてこなかった訳ではない。むしろ、この問題に関して、教師や学校は、家庭の経済問題に対応する直接的行為に関する判断や法的裏付けはもとより、第三者への説明責任も、個人のプライバシーに入り込む権限も、どこからも付与されていないし、要保護家庭、準要保護家庭

の実態や手続き方法、判断の仕方を福祉行政と協議するような場も長らく認められてこなかった。また、「貧困問題に直接的に関与できる専門職や行政担当者にいち早く相談したり協力を依頼する取り組みが一般的になっていなかったことは明らか」だともいわれる¹⁴⁾。

こうしたなかで、経済的にゆとりのない親との愛着問題から子どもの学校での問題行動がエスカレートしたり、友達とのトラブルや教師からの叱責により、子どもの自尊感情や学習意欲が下がり、教室での居場所がなくなったり、家の不衛生や持ち物が揃わない等のネグレクト環境が子どもの不登校に影響を与えたり、挙げ句の果てには、不潔な服装等がいじめに繋がることとて少なくないといわれる。そして、こうした状況下で、子どもが無力感に陥り、夢や希望を持たず、自分の潜在能力の追求が阻止されるとも指摘される。

しかし、反対に、貧困問題に対する学校の利点も指摘される。すなわち、学校には、「①養護教諭による保健教育・保健指導等の予防的な関わり、②教育という観点からの家庭への働きかけ、③担任以外もチームで支援できる等の利点」があり、また、「④学校は子供の学力形成に重要な場であり、⑤友だちから排除されず、信頼できる教職員がいることで学級や学校に居場所ができ、自尊感情を育み、潜在能力を追求できる可能性がある」といわれる¹⁵⁾。

こうした条件の下で、子どものストレングスを活かしてモチベーションを上げていくような関わりをすべく、関係者や関係機関が、学校の内外で見せる子どもの姿についての情報を共有し、より効果的な支援計画を作成する必要があるといわれる。その点では、学校現場や教育のことだけでなく、「子どもの生活全体に着目するエコロジカルな視点」をもつスクールソーシャルワーカーの関わりが重要だともいわれる¹⁶⁾。

また、貧困家庭の問題は非常に複雑であり、単に、経済的困難だけでなく、保護者の養育能力にも関連するから、子どもたちに対する学校生活上の支援だけでは解決しない。「子どもの生活基盤を安定させるためには、家庭への経済的な支援の模索に加え、養育能力の向上を含めた保護者に対する支援が必要となる」。しかし、「こうした家

庭の生活問題の領域には、学校教員の立場ではなかなか踏み込みにくいのが現状である」ことから、スクールソーシャルワーカーの介入が求められる¹⁷⁾。

(2) スクールソーシャルワークの特質

a. 学校が直面する諸問題への直接的対応

～スクールカウンセラーの優位性～

ところで、ここまでで気づかされるのは、不登校や児童虐待といった各別の問題について、スクールソーシャルワーカーは、問題そのものの解決という点に関しては、必ずしも有効な処方箋を有していないかもしれないということである。例えば、不登校問題に関して、叙上のスクールカウンセラーや、適応指導教室の教育指導員は、どちらも、不登校という問題に関して、それが奏功するか否かはともかく、児童生徒本人に直接働き掛けることで解決に資すべき方途（例えば、技術や知識）を有しているとは考えられる（あるいは、少なくとも、そう期待されている）のに対して、スクールソーシャルワーカーは、果たして、その類いの方途を有しているだろうか。

そこで、スクールソーシャルワークあるいはスクールソーシャルワーカーの特質を掴むべく、しばしば対にして扱われるスクールカウンセラーを比較の対象として、上記の疑問を検討してみたい。すると、スクールカウンセラーは、「心理に関する高度な専門的知見を有する者として」、不登校、いじめ、子どもの貧困、児童虐待等の未然防止、早期発見及び支援・対応等のため、様々な技法を駆使して、児童生徒だけでなく、その保護者、さらには、教職員に対して、カウンセリング、情報収集・見立て（アセスメント）や助言・援助（コンサルテーション）を行うこと等が求められる¹⁸⁾。具体的には、例えば、学習や対人関係、家庭の問題等で悩みや不安を抱く児童生徒と面談等を行う。そうはいつても、児童生徒が自分の気持ちを言葉でうまく表現できない場合もあるかもしれない。しかし、スクールカウンセラーは、「児童生徒の心の代弁者」として、「児童生徒が考えていること、感じていること、心の状態を把握し、支援策を立案し助言する必要がある」といわれる¹⁹⁾。

ここでは、スクールカウンセラーは、まさに、「カウンセリング等を通じて、児童生徒の悩みや抱えている問題の解決を支援する心理の専門家」以外の何者でもない。それに対して、スクールソーシャルワーカーは、「法律や制度を理解した上でソーシャルワークの技法を用いて、児童生徒と取り巻く環境に働きかけて、家庭、学校、地域の橋渡しなどにより児童生徒の悩みや抱えている課題の解決に向けて支援する福祉の専門家」なのであり、ここには、両者の役割の違いが浮き彫りになっていよう。

これに関連して、両者に「求められる能力や資格」に関して、その求められ方がかなり異なっていることも注目されよう。例えば、スクールカウンセラーに求められる能力として、「学校に適した心理学的な技法を開発する能力、心理・健康的側面の査定能力、カウンセリング面接やグループ面接等の種々の技法を用いた対処能力、教員への心理学的見地からの助言に加え、学校組織への支援を行う組織心理学的援助能力、児童生徒への心の健康保持活動（ストレスマネジメントや対人関係訓練等）の企画立案能力」、また、「心理と学校教育療法の知識を有し、教職員及び関係機関と連携・協働しながら教育相談を実施する能力」が列挙される。このように、何はともあれ、「能力」が挙げられたうえで、「資格」に関しては、新たに設けられた心理の国家資格である公認心理師のほか、これまでの臨床心理士の実績やガイダンスカウンセラーの実績等を踏まえた上で、相応しい「資格」を判断すべきだという²⁰⁾。要するに、スクールカウンセラーに関しては、「資格」の種類や有無以上に、「能力」そのものに焦点が当てられているのではなかろうか。

対するに、スクールソーシャルワーカーについては、「能力」に関しては、スクールソーシャルワーカーに「求められる専門性と資質能力を担保するため、必要な資格については以下に挙げる」と述べるも、「能力」そのものには全く言及せず、他方、その「資格」自体に関しては、まず、「①社会福祉士または精神保健福祉士有資格者が適当で、かつSSW教育課程修了者、これと同等の知識や技術を学ぶ職能団体や学会等の講習会を修了した者がより適当である」といわれる。

ただ、ここで、特徴的なのは、「上記資格を保有する者が十分確保できるまでの間は、地域や学校の実情に応じ、②福祉や教育の分野において専門的な知識・技術を有し、かつ養成校団体や職能団体の実施するSSWの講習を受講した者、③SSW活動経験の実績等があり、かつ社会福祉士・精神保健福祉士の国家資格の取得を目指す者とする」ことが適当である」と付言することである²¹⁾。要するに、担保されるべき専門性や資質能力の何たるかは明らかにされない一方で、一定の「資格」の保有者であれば適格であるばかりか、その十分な確保に至るまでは、それに準じた者を以てしても足りるといえる。

また、スクールカウンセラーもスクールソーシャルワーカーも、技法として、「面接」を行う。その場合、スクールソーシャルワーカーが行う援助のうち、彼らが「面接や家庭訪問を行ったり、自ら関係機関等とつなぐ等の児童生徒や家族を支援する」といった援助は「直接的な援助」²²⁾とは呼ばれるものの、それは、あくまでも、「間接的な援助」、すなわち、「児童生徒や家庭が課題解決していけるよう、学校に対し、支援体制づくりや専門的な助言、関係機関等との連携の仲介をする」という援助との対比においてはあろう。それは、「心理学の領域に関する高度な知識及び臨床経験を有する専門職」とされるスクールカウンセラーが「面接」を行って児童生徒の「心」に直接触れようとし、それがまた、「児童生徒にとっては、評価者として日常接する教職員とは異なることで、教職員や保護者には知られたくない悩みや不安を安心して相談できる存在」²³⁾であるとまで期待されることとは、到底、同じ次元で比較し得ないのではなかろうか。

b. 問題解決に向けた組織的取り組み

～スクールソーシャルワーカーの優位性～

既にみたように、学校が直面する諸問題への直接的な対応に関しては、同様に面接等を行うにしても、前述のような信頼関係に基づいて児童生徒やその保護者の心理に直接働きかけるスクールカウンセラーに一日の長があるようにはみえる。では、スクールソーシャルワーカーは、どういう働きにおいて、その特質を発揮するのだろうか。

すると、「スクールソーシャルワーカー活用事

業実施要領」は、スクールソーシャルワーカーに遂行が期待される職務内容を、「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」と整理する。また、別途、スクールソーシャルワーカーには、児童生徒の最善の利益を保障すべく、不登校やいじめ等の課題を抱える児童生徒の修学支援、健全育成、自己実現を図るため、ソーシャルワーク理論に基づき、児童生徒のニーズを把握し、支援を展開すると共に、保護者への支援、学校への働き掛け及び自治体の体制整備への働き掛けを行うことが求められる²⁴⁾。具体的には、児童生徒や保護者等との個別面談、家庭訪問、地域からの聴き取り等により収集した情報を整理し、当該児童生徒を取り巻く環境や児童生徒および保護者のニーズを把握し、アセスメントを行う。そして、支援計画を立案し、実行するというプロセスを辿る。

他方で、スクールカウンセラーには、不登校、いじめ、子どもの貧困、児童虐待等への対応に関して、心理に関する高度な専門的知見を有する者として、「児童生徒、その保護者、教職員に対して、カウンセリング、情報収集・見立て（アセスメント）や助言・援助（コンサルテーション）を行うとともに、すべての児童生徒が安心した学校生活を送ることができる環境づくり等を行うこと」が求められる。加えて、学校全体を視野に入れて、「心理学的側面から学校アセスメントを行い、個から集団・組織にいたる様々なニーズを把握し、学校コミュニティを支援する視点を持つ」ことも求められる²⁵⁾。ただ、ここにおいて見て取れるのは、児童生徒、保護者、教職員に対する「カウンセリング、情報収集・見立て（アセスメント）や助言・援助（コンサルテーション）」にしても、あるいは、児童生徒に対する「人間関係を構築するための社会的スキルを育てる心理教育プログラム」の実施²⁶⁾にしても、それらは、目指すところの「全ての児童生徒が安心した学校生活を送ることができる環境づくり」²⁷⁾の中でどのように位置づけられるのかは必ずしも明確ではなく、そのことは、カウンセリング等一つ一つの事

柄がすぐれて具体的であるのとは際だった違いとして映ずる。

それに引き換え、スクールソーシャルワークとは、一般論として、「課題を抱える児童生徒の修学支援、健全育成、自己実現を図るため、ソーシャルワーク理論に基づき、児童生徒のニーズを把握し、支援を展開すると共に、保護者への支援、学校への働き掛け及び自治体の体制整備への働き掛けを行うこと」²⁸⁾をいうといわれる。具体的には、例えば、不登校、いじめ等の防止や早期発見等に関しては、自治体の特徴やニーズを把握して自治体アセスメントを行い、課題を抱える児童生徒の状況等、学校の状態やニーズを把握して学校アセスメントを行い、児童生徒や保護者が抱えている悩みや課題、ニーズを把握し、相談対応を行い、さらには、児童生徒の気持ちやニーズを代弁し（アドボケイト）、調整・仲介・連携を担って関係機関や地域等連携先からの支援に‘つなぐ’ことも行う。また、学校の教職員及び関係機関からの聞き取りや学校及び地域の会議等に参加し、地域、民生委員・児童委員及びPTA等とのネットワークを構築するとともに、地域アセスメントを行って地域の特性や担当する学校の児童生徒及び保護者等の状況を把握したりもする。そのほか、子ども・若者支援地域協議会のネットワークや教育委員会内の他課の事業やボランティア等も活用できるよう様々な社会資源を把握しておくことも重要な職務のうちに数え上げられる。

あるいは、実際に、不登校やいじめ等が認知されたり、その疑いが生じた場合等には、児童生徒や保護者等との個別面談、家庭訪問、地域からの聞き取り等によって収集した情報を整理し、当該児童生徒を取り巻く環境や児童生徒及び保護者のニーズを把握し、アセスメントを行い、支援計画を立案し、実行する。その実行に際しては、組織としての取り組みを重視し、児童生徒や保護者との面談、グループワーク、関係機関への同行、関係機関への働き掛け、保護者会への働き掛け等を担う。また、児童生徒の環境に働き掛ける際には、児童生徒の最善の利益のために校内体制が構築されるよう教職員と共にチーム体制の構築を行い、具体的に発生した事案に対しては、ケース会議の開催を促し、組織として対応できる校内体制

づくりのための支援を行う。さらに、特定事案のみならず、環境への働き掛けの一つとして、教育委員会担当者と相談しながら、自治体の家庭相談員、母子・父子自立支援員、福祉関係職員、NPO法人等地域の様々な資源を活用し、校内の居場所づくり等体制構築への働きかけや支援を行う。

(3)機関等との連携

ところで、スクールソーシャルワークにおいて、関係機関等との連携が重要な位置を占めることは言を俟たない。まず、児童相談所との間では、例えば、「児童虐待の防止等に関する法律」によって、学校には、児童機関や医療機関等と並んで、児童虐待の早期発見の努力（同法5条）や守秘義務を超えた虐待通告（同法6条）が義務づけられている。また、福祉事務所との間では、福祉事務所が担当する各種業務の中でも、生活困窮世帯の増加や子どもの貧困との関連で福祉事務所の生活保護業務との連携や、児童家庭相談における一義的な窓口としての児童家庭福祉業務（家庭児童相談室）との連携も期待される。

また、2015年の「生活困窮者自立支援法」の施行をうけて全国約900の福祉事務所設置自治体において開始された生活困窮者自立支援制度だが、そこにおける自立相談支援機関による4つの支援、すなわち、ネットワークによる支援、伴走的な支援、地域を基盤とした支援およびアウトリーチによる支援は、スクールソーシャルワーカーの活動と密接に関係する。ちなみに、こうした関わりをめぐるには、興味深いことに、教育行政・福祉行政の双方から、その重要性が指摘される。一方で、文科省生涯学習政策局長らの通知²⁹⁾は、「学校や教育委員会に配置されているスクールソーシャルワーカーは、教育と福祉の両面の専門的な知識・技術を有し、教育と福祉の連携に重要な役割を担っているため、「福祉による支援を必要とする児童生徒等の早期発見や当該児童生徒の家庭等も含めた支援につなげていくために、スクールソーシャルワーカーと自立相談支援機関の相談支援員が日頃から情報共有を行うことが重要」だと述べる。そのうえで、「教育委員会等において、生活困窮者を把握したときには生活困窮者本人に対して自立相談支援事業等の利用の勧奨

等を行うよう努力義務が新たに規定されたことを踏まえ、学校等においては、スクールソーシャルワーカーを活用して、家庭が自立支援機関に相談するよう勧めたりするなど、協力体制の構築に努めることを期待する。他方で、厚労省社会・援護局地域福祉課長の通知³⁰⁾は、「学校と福祉施策をつなぐ役割はスクールソーシャルワーカーが担っているため、法〔＝生活困窮者自立支援法〕の相談支援員等と連携を図ることが必要である。これにより、福祉による支援を必要とする子どもをその保護者も含め、法〔＝生活困窮者自立支援法〕に基づく支援等によりつなぎやすくしていくことが重要である」という。かくして、スクールソーシャルワーカーには、学校内における児童生徒に対するソーシャルワーク実践はもとより、「学校を地域の資源ととらえ、地域を基盤とした実践」が求められるようになってきているとは評され得るであろう³¹⁾。

さらに、市町村の児童家庭相談体制の強化として、2004年の児童福祉法の一部改正によって法定化された要保護児童対策地域協議会との連携は、スクールソーシャルワーカーにとっては、必須事項だといわれる。そして、スクールソーシャルワーカーは、市町村よりもさらに住民や地域に密着した学校という場所で、支援を展開できるといわれる。その場合、学校が全数把握の機関であること、また、スクールソーシャルワーカーが地域に密着して親も教師も相談しやすい位置にあることを最大限に意識・活用して、スクールソーシャルワーカーには、眼前の子どもたちだけでなく、全校の児童生徒を視野に入れて、問題行動に潜む児童虐待や気になる行動の早期発見・早期対応が可能だと考えられる。また、学校がもつ特性から、学校が地域の拠点となり、問題発生の予防の役割を果たす可能性に期待が寄せられる³²⁾。

その他、各種の児童福祉施設、保健所・保健センター等々との連携や協働もあり得るところだが、ここでは、特に、「オルタナティブ教育機関」と総称される学校外での様々な学びの場に関して触れておきたい。すると、それらは、a) 子どもが自らの存在を受け入れられ、安心して元気を回復できる「福祉的支援（居場所機能）」の場である「フリースペース」、b) 子どもの成長発達に

即した学びをユニークな理念や方法で促進する「教育的支援（学び場機能）」の場である（シュタイナー学校、フレネ学校、モンテッソーリ学校等の）「オルタナティブ学校」、そして、c）両者の中間に位置する「フリースクール」に大別されるが、2016（平成28）年12月に成立した「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」（通称「教育機会確保法」）は、これらの教育の場での営為を、「学校以外の場における学習活動」（同法12条、13条）として取り上げ、さらに、13条は、「不登校児童生徒が学校以外の場において行う多様で適切な学習活動の重要性」を認める。

ところで、同法7条を受けて定められた「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する基本指針」³³⁾（以下、「基本指針」）は、「不登校は、取り巻く環境によっては、どの児童生徒にも起こり得るものとして捉え、不登校というだけで問題行動であると受け取られないよう配慮し、児童生徒の最善の利益を最優先に支援を行うことが重要である」との認識を根底に据え、そのうえで、不登校児童生徒に対する効果的な支援の推進に関して、学校全体での支援が必要だとして、「校長のリーダーシップの下、学校や教員がスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等の専門スタッフ等と不登校児童生徒に対する支援等について連携・分担する『チーム学校』体制の整備を推進する」という。また、不登校児童生徒に対する多様で適切な教育機会の確保に関して、「教員やスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、関係機関が連携し、不登校等に対して早期からの支援を行うことができる教育相談体制の構築を促進する」とし、その場合、「特に、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーは、学校における教育相談体制を支える専門スタッフの両輪として機能しており、その効果的な活用のため、資質の向上と配置の充実を図る」旨を付言する。

以上は、教育機会確保法制定後の対応ではあるが、実は、同法制定以前、既に、文科省初等中等局長による通知³⁴⁾において、基本的な方向性は打ち出されていたように見受けられる。特に、スクールソーシャルワーカーについてみると、まず

は、学校等の取組をめぐって、「スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーとの連携協力」の名の下、「学校においては、相談支援体制の両輪である、スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーを効果的に活用し、学校全体の教育力の向上を図ることが重要である」と述べる。次いで、教育委員会の取組をめぐっては、一つには、教員の資質向上に関して、「指導的な教員を対象にカウンセリングなどの専門的な能力の育成を図るとともに、スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカー等の専門性と連動した学校教育への更なる理解を図るといった観点からの研修も重要であること」を指摘する。二つには、アセスメント実施のための体制づくりに関して、「不登校の要因・背景が多様・複雑化していることから、初期の段階での適切なアセスメントを行うことが極めて重要であり、「そのためには、児童生徒の状態によって、専門家の協力を得る必要があり、スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーの配置・派遣など学校をサポートしていく体制の検討が必要である」という。

(4) スクールソーシャルワークの「機能」と「担い手」

さて、今一度、ここで振り返ると、スクールカウンセラーは、スクールカウンセラーたる限りで要求される心理学に関する高度な知識や能力に基づいて、児童生徒、その保護者、教職員に対する「カウンセリング、情報収集・見立て（アセスメント）や助言・援助（コンサルテーション）」等に関して優れた働きをなすことが期待される反面、「すべての児童生徒が安心した学校生活を送ることができる環境づくり等を行うこと」に向けた取り組み等については、必ずしも組織立ったものは期待できないかもしれない。これに対して、スクールソーシャルワーカーは、面接等のための高度な心理学の知識や能力こそ要求されない（あるいは、そもそも持ち合わせていない）反面、上記のように、スクールカウンセラーにはその働きを必ずしも期待しにくい取り組みと、「児童生徒のニーズを把握し、支援を展開すると共に、保護者への支援、学校への働き掛け及び自治体の体制

整備への働き掛けを行うこと」等に関しては他の追随を許さない優れた働きが期待されよう。かくして、両者が共に属する学校「チーム」³⁵⁾としては、不安や悩みを抱えて面接等に臨む児童生徒に接するに優れたスクールカウンセラーの知識や経験を活かす一方で、スクールソーシャルワーカーが、スクールソーシャルワークの名の下に、ミクロ、メゾ、マクロに亘る上記のような活動を展開することになるところ、次には、そうした活動はどのような人材によって担われ得るのか、言い換えると、社会福祉分野の人材のみによるのかどうかが問われよう。

この点に関しては、さしあたり、既述の通り、社会福祉士や精神保健福祉士の資格が要求され、また、それらの有資格者には組織的取り組みにおける有益な働きが期待されることは言うまでもなかろう。しかし、他方で、上記資格の保有者を十分確保できるまでの間は、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・技術を有し、かつ養成校団体や職能団体の実施するSSWの講習を受講した者」や、「SSW活動経験の実績等があり、かつ社会福祉士・精神保健福祉士の国家資格の取得を目指す者」とすることが適当である³⁶⁾と付言されることには特に注目せざるを得まい。

かかるところ、2017年2月7日付けの「ソーシャルワーカーに対する期待について」と題する厚生労働省の資料³⁷⁾が、「ソーシャルワークの機能」に幾度も言及するだけでなく、「ソーシャルワークの機能」と「ソーシャルワークの機能を果たす者」を微妙に使い分けて叙述しているところからは少なからざる示唆が得られるのではなかろうか。特に、この資料が、福祉人材の確保に向けた委員会の資料であること、言い換えると、福祉の現場で実際に役立つ人材をいかに数多く迎え入れるかに多大なる関心を向けるであろう、人材に関するいわば「需要」側の資料である点には、それ相応の注意が必要ではあろう。それはまた、社会福祉士や精神保健福祉士等の人材の「供給」側にも擬され得る養成系大学の教員で構成される委員会の報告「ソーシャルワークが展開できる社会システムづくりへの提案」³⁸⁾が、「日本では、国家資格である社会福祉士及び精神保健福祉士が

ソーシャルワーカーとして位置づけられている」と述べて、「ソーシャルワークの機能」と「ソーシャルワークの機能を果たす者」を分けるどころか、名称独占でしかない「社会福祉士及び精神保健福祉士」という「資格」の保有者こそが、あたかも真正なソーシャルワーカーであるかの如く捉えるのとは好対照をなす。

なるほど、これらいずれの資料も論及してはいないが、そこを敢えて、筆者なりに述べるとすれば、要するに、現場においては、(いかなる資格の保有者かなどということもさることながら、)上記のような活動が出来さえすれば良いはずであって、そうだとすれば、それは必ずしも社会福祉に固有な活動ということではないかもしれず、他方でまた、そうした活動を行う人材をスクールソーシャルワーカーと呼ぶにしても、ここでもまた、そのような活動が出来さえすれば良いのだから、必ずしも福祉分野の人間でなくても務まるであろうとは考えるものである。そう考えると、前掲の「SSW実施要領」が、スクールソーシャルワーカーとは、「実施主体が選考し、スクールソーシャルワーカーとして認めた者」(傍点：引用者)ということと絶妙に平仄が合うと感じられてならないのである。

という辺りで、「学校福祉」なる捉え方が気にかかる。それは、「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として設定しておきたい」³⁹⁾といわれる。そのうえで、二つの方向性、すなわち、学校教育から福祉に向かう「学校の“福祉機能”」という方向性と、福祉から学校教育に向かう「学校生活における“子どもの福祉の保障、権利擁護”」という方向性からとらえることができるという。しかし、そもそも、筆者には、詰まるところ、すべての「方向性」は「福祉」に向かうと言わんばかりの、この我田引水とも映ずる「学校福祉」なる領域が理解できない。

なるほど、「SSWrのみならず、『医療福祉』における医療ソーシャルワーカーが伝統的に実践を積み重ねているし、『司法福祉』においてもソーシャルワーカーが実践の場を拡大してきている。その意味において、SSWrは学校教育領域と社会福祉領域とが重なり合う場、あるいは交換する

場として『学校福祉』分野を設定し、『学校福祉分野』におけるソーシャルワーカーとしてSSWrの位置づけを見い出すことができそうである⁴⁰⁾とはいわれる。しかし、「その意味において」とは、どういう意味においてなのか、上記からは必ずしも明らかではない。おそらく、個別の分野としての「医療福祉」や「司法福祉」の分野におけるソーシャルワーカーの実践同様に、スクールソーシャルワーカーもまた実践を積み重ねていることに鑑み、「学校福祉」なる分野も十分に成り立ち得るとする「意味」ではないかと推察するが、果たして、実践の積み重ねさえあれば、それを以て個別の福祉分野の確立を導き得るものなのかどうか、俄には確言し得まい。また、スクールソーシャルワーカーがスクールソーシャルワークなる実践を積み重ねる「場」は、そもそも、学校教育領域と社会福祉領域は重なり合う場そのものなのだろうか。確かに、そこにおいて、「ソーシャルワークの機能」が期待されはするものの、それは、あくまでも、(スクールカウンセリングと同様に)有効と目される一つの方策として、「学校教育領域」において、ほかならぬ「学校教育領域」のために求められる働き(「活用事業」!)ではあっても、決して、「社会福祉領域」における働きなどではないのではなかろうか。要するに、スクールソーシャルワーカーは、「学校教育領域」という「いわゆる他領域で活用されるソーシャルワーカーと見ることができる」⁴¹⁾にすぎないのではなかろうか。

さらに、ここでは、「学校福祉」の論者自身が警鐘を鳴らす「抱え込み」のおそれすら生じかねない。すなわち、「学校福祉」として壁を張り巡らせれば、そこでは、却って、「専門職として、何事も自分の実践の肥やしにしようとする問題解決の方法技術や知識を自分の手もとにかき集めようとしてしまう」⁴²⁾おそれが生じないとも限るまい。そこは、それこそ、「抱え込まない力、つまり人にたよる権利の復権(エンパワメント)を目指し、支援者本位の力量形成主義を是正し、助けてもらっていることを味わう力や環境、そして地域の力を信頼し借りる力など、これ自身が本来の専門性であろう」⁴³⁾と、かの論者自身がいうところが、いみじくも、正鵠を射ることになるのでは

なかろうか。

4. スクールソーシャルワーカーと「学校」～教職員との協働の可能性～

ところで、前述のように、「人にたよる」、あるいは、「助けてもら」うとして、では、一体、誰に頼り、誰に助けられたらよいのだろうか。

それは、何は措いても、スクールソーシャルワーカーの主たる活動の場となる学校の教職員ではないだろうか。そのことは、文科省による「SSW実施要領」においても、スクールソーシャルワーカーの主要な職務内容の一つとして、「学校内におけるチーム体制の構築・支援」が明記されていることから容易に導き出し得る。

ただ、スクールソーシャルワーカーとなった社会福祉士や精神保健福祉士等にとって、「学校」は“アウェイ”であっても“ホーム”ではなく、そうした状況下で「チーム」として“一緒に戦う”教職員に関する基本的な理解を欠いては、到底、協働などできるとは考えられない。そこで、以下では、善かれ悪しかれ、教師や学校の特徴として指摘されるところを踏まえて、「チーム」としての協働を可能にする条件を考察してみたいと思う。

第一に指摘されるのは、「子供の生活を丸抱えする多能性を備えた日本の特徴的な教師像」である⁴⁴⁾。これは、学級を単なる学習の場とはせず、集団生活に係る生活指導や生徒指導を通して、子どもに共同生活に必要な社会規範や道徳、協調性を育成する場としてきた結果、作り上げられてきたものである。また、社会もそうした働きに長けた教師を優れた教師と認めてきたし、期待もしてきた。さらに、そうした多能性を前提にして成立してきた学校文化、有能な教師像、社会的期待は、「個である担当教員の力量と一層の努力を促す圧力」ともなり、教員の孤軍奮闘や長時間労働による負担増を来しかねない⁴⁵⁾。

第二に、「学校」の組織構造上の特徴の一つとして、通常ของบริษัท組織等でのピラミッド構造と異なる「フラット(なべぶた)構造」があり、「学校組織は教職員間の階層構造が少なく、(……)管理職(校長、副校長、教頭)と教職員の大きく二階層で構成され、教職員はそれぞれが対等な関

係性にある」とは指摘される。具体的には、教員間で児童生徒の情報共有が容易になされ得る反面、クラス運営に関する権限が各担任に委譲されるため、クラスで生じた事象を担任が抱え込む傾向も無くはない⁴⁶⁾。あるいは、「子どもに強い影響を与える仕事ゆえに個々の教師の力量に期待する風潮は強く、管理職以外の同僚間では互いのやり方に口を挟まないという不文律がある⁴⁷⁾」ともいわれる。ただ、担任が疑問や迷いを感じた場合、「まず教員の水平的な議論のなかで対応策を見出そうとし、管理職の指示を仰いで対応するのは、対応困難な問題であると担任が判断する場合であるという傾向も、教員の動きの特徴である⁴⁸⁾」ともいわれる。

第三に、学校の組織構造上のもう一つの特徴は、いわゆる「マトリクス（格子状）構造」だといわれる。それは、一人の教員が学年団組織における役割と同時並行して割り当てられた校務分掌組織の業務や役割を担うばかりか、中学校以上では、さらに、教科組織の役割等も付け加わるといえる。ここでは、端的に、教員の「多忙さ」が顕著に現れるが⁴⁹⁾、さらなる弊害も指摘され得る。すなわち、教師を最も悩ます生徒指導のあり方は、各学校のシステムによって大きく異なるといわれるところ、例えば、実際には重複している事例が少なくないにもかかわらず、「不登校は教育相談部、問題行動は生徒指導部、発達上の特徴は特別支援教育部というように、事象の類別による縦割りの部会がいくつかあり、それらが他の部会とかわりあわないシステムをもつ組織では教師同士に相談関係をつくりにくい」とは指摘される。それに加えて、「学年対応を重視している学校では、他の学年には口を挟んではいけないという空気が強くあり、子どもの問題で苦慮している学年を他学年の教師が傍観していたり、学年間に対立関係を生じたりする場合もある⁵⁰⁾」とまでいわれる。

かくして、いかにして「協働」を成り立たせられるかと問えば、実に当然ながら、「共通理解と相互尊重、価値の違いの相互認識」とは指摘される。すなわち、教員であれば、それは、「しんどい状況にある子供への対応について、他の教員や養護教諭、あるいはSC、SSWが、どのような

価値観を持ち、目標を持ち、判断し行動するかが分かることを意味している」という。他方、スクールソーシャルワーカーからすれば、「教員、養護教諭、管理職という学校の教職員が、そのような価値観を持ち、目標を持ち、判断し行動するかが分かることを意味している」という。そのためには、「お互いの専門性や職務の特質をよく知る、あるいは知ろうとすること」や、「社会関係や社会的結びつきを通して獲得される社会関係資本、すなわち共有する価値観、互酬性の規範、信頼感がこれらのメンバー内に醸成されること」が重要だとされる⁵¹⁾。

5. スクールソーシャルワーカー養成の課題と展望～むすびに代えて～

スクールソーシャルワーカーの養成に関しては、多くの課題が指摘される。例えば、それは、「実習期間が短く、教育委員会との連携が不十分などところもあり、受け入れ先がみつけないこと、さらに受け入れ先がみつかったとしても、短期間の実習なので、即戦力になりにくいこと」であったり、日本社会福祉士養成校協会と日本精神保健福祉士養成校協会による養成課程は社会福祉士・精神保健福祉士の有資格者を基本とするが、ほとんどの養成校では学部生向けだという対象のズレだったりする。さらに、雇用条件や身分保障に関して、各自治体による採用は常時勤務ではなく、ほとんどは週1、2回などの非常勤であること、収入が安定せず、交通費も十分保障されず、勤務時間外活動も多いことなどが挙げられる。また、配属校では一人勤務の体制で先輩から学びにくい反面、専門家として即答を求められた場合の対応の難しさ、教職員による社会福祉への無理解といった難しさ等々も指摘されるほか、認定校不足や社会福祉士・精神保健福祉士不足なども問題とされる⁵²⁾。

確かに、勤務形態にしても、①教育委員会に所属し、依頼のあった学校に出向く「派遣型」、②指定の学校に所属し、その学校の援助を実施する「配属型」、③実施自治体内で複数地域に分け、その区域内のすべての学校を担当する「巡回型」に分かれるほか、実践スタイルとして、子どもと直接関わりながら支援する方式もあれば、教職員や

他職種とのコンサルテーションが主であるなど様々である⁵³⁾。

このように、課題は数多く、また、「こうでなければ」と紋切り型に考えれば行き詰まるかもしれないが、やり方次第では、ある程度、課題をクリアできるかもしれない。例えば、そもそも、社会福祉士や精神保健福祉士の有資格者でなければならぬだろうか。この点では、「SSW実施要領」は、スクールソーシャルワーカーの選考に関して、「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から」選考されることを想定するものの、「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のある者であって、次の職務内容を適切に遂行できる者のうちから」の選考にも余地を残してはいなかっただろうか。

また、採用形態が非常勤で収入も安定しないといったことや配属先の学校での単独勤務などが難点として指摘されるが、果たして、それらは解消ないし回避され得ないことなのだろうか。教職員による社会福祉への無理解についてもどうなのだろうか。

こうした問題に対する解決策はあるばかりか、案外、手近にあるのではなかろうか。その鍵は、先述の「協働」のパートナーである教職員が握っていよう。その場合のヒントは、資格でもなく、職業でもない、前述の「ソーシャルワークの機能」であると筆者は考える。

もとより、完璧を期すことは難しいかもしれないが、いくつかの方策を組み合わせることで、ある程度、成果を上げることはできるのではなかろうか。その方策の一つは、「教員養成課程に、現在の子どもをめぐる状況からも児童福祉論やSSW論を必須にすべき」という提言ではあり得る⁵⁴⁾。もちろん、その程度で済むとも考えられないが、そこで、思い至るのは、社会福祉士や精神保健福祉士の有資格者が十分確保できない場合に求められる「福祉や教育の分野において専門的な知識・技術を有し、かつ養成校団体や職能団体の実施するSSWの講習を受講した者」という具体的な条件である。あるいは、いっそのこと、「養成校団体や職能団体」が、いわゆる教員免許更新講

習において講座を開設し、現役の教員であって同時にスクールソーシャルワーカーたり得る人材を確保すべくスクールソーシャルワークの意義等を述べ伝えてもよいだろうし、その際の受講者が、今度は、自らの勤務校に戻って上記の意義等を改めて現場に伝えて広く関心を引き起こすといった方策も十分に検討に値するのではなかろうか。

仮に、このようにして、現役の教職員であって、同時に、ソーシャルワーカーとしての機能も果たせる者が徐々に輩出されるようになれば、それらの人材こそ、「学校」という場の事情に最もよく通じているだけでなく、現役であるが故に勤務形態や身分保障の点では何の問題も無く、ソーシャルワーカーたる教員としての職務を果たすことができるのではなかろうか。あるいは、それでもまだ、力量の点が懸念されるのであれば、先に見た「派遣型」でも「配属型」でも「巡回型」でもない勤務形態、すなわち、各学校に1ないし若干名のスクールソーシャルワーカーたる教員を配属する一方で、教育委員会にでもスーパーバイザーたり得るスクールソーシャルワーカーを配属するといった方策もあり得るのではなかろうか。要は、アイデアと「やる気」の問題であろう。

というところで、本稿としては、とりあえず、一区切りつくのだが、敢えて付言すれば、実のところ、本稿は、次のような問題意識を下敷きにしてきた。すなわち、それは、いわゆる「権利擁護」の問題へと連なる。筆者の構想からすると、スクールソーシャルワークやスクールソーシャルワーカーが関わるからといって、社会福祉の新たな一領域として、「学校福祉」なる領域を構想するものでもなく、さりとて、伝統的な「学校教育」の問題として牙城を守ろうとするものでもなく、そのすべてを包摂して、広く、(学校教育も社会福祉も、それぞれ、その一部である)文字通りの「権利擁護」の問題として捉えられないものかと考えずにはいられない。

その関係でいえば、筆者は、かつて、いわゆる権利擁護事業を批判的に検討した。その意図は、一方で、「権利擁護」などという大風呂敷ともいえる広がりのある名称の下、実際に行われていることは(重要ではあろうが、規模としては)極めてささやかであり、これを以て、「権利擁護」な

る名称との対比で「見かけ倒し」だと形容し、他方で、専ら、福祉従事者で取り扱わんとする限りで、これを「独り善がり」と形容した。

しかし、単に、このように批判するだけで満足せず、むしろ、大風呂敷とみえるものを大風呂敷ではない当たり前にしていくのはどうだろうかと思えるものでもあった。

その際、「権利擁護」なる取り組みがその語の本来の意味に忠実であれば持ち得たであろう広がりにも鑑みれば、そもそも、社会福祉従事者に限らず、およそいかなる専門職といえども、それを独占的に行い得るはずもなく、むしろ、専門職はもとより、皆が皆、それぞれができる範囲で持てる力を合わせて初めてなし得る事業ではないかと疑問を呈した⁵⁵⁾。

本稿に即していえば、スクールソーシャルワーカーや教員はもとより、児童生徒等の保護者をはじめすべての関係者が、それぞれが関われる限りで、そして、それぞれが持てる力を出し合う中で、大風呂敷が大風呂敷でなくなっていくのではないだろうか。

そうではなく、単に、スクールソーシャルワークやスクールソーシャルワーカーに視野を限定したり、「学校福祉」という視野でそれらを考えることは、ややもすれば、スクールソーシャルワークという‘働き’が重要だというよりも、スクールソーシャルワーカーなる人材、有り体に言えば、その‘働き口’こそが重要なのだというだけのことに容易に転じてしまわないとも限らないのではなかろうか。しかし、そうなれば、一体、誰のためのスクールソーシャルワークやスクールソーシャルワーカーなのかという根本的な疑問を呼び起こさずには済まないであろう。

註

- 1) 「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～（報告）」（教育相談等に関する調査研究協力者会議、2017年）42頁（「SSWガイドライン（案）」）。
- 2) 2013年4月1日・初等中等教育局長決定（2020年4月1日一部改正）
- 3) 朝倉隆司監修・竹鼻ゆかり・馬場幸子編著

『教師のためのスクールソーシャルワーク入門』（大修館書店、2019年）16頁 [朝倉]。

- 4) 本間友巳編著『学校臨床』（金子書房、2012年）15-16頁 [本間]。
- 5) 社会福祉専門職団体協議会（社専協）国際委員会「ソーシャルワーク専門職のグローバル定義と解説」（https://www.jacsw.or.jp/06_kokusai/IFSW/files/SW_teigi_01705.pdf）
- 6) 前掲・註3）文献25頁 [朝倉]。
- 7) 文部科学省「不登校の現状に対する認識」（https://mext.go.jp/a_menu/shotou/futoukou/03070701/002.pdf）
- 8) 山野則子・野田正人・半羽利美佳編著『よくわかるスクールソーシャルワーク 第2版』（ミネルヴァ書房、2016年）154-157頁 [中典子]。
- 9) 同書151-152頁 [郭理恵]。
- 10) 西野緑『子ども虐待とスクールソーシャルワーク』（明石書店、2018年）22頁。
- 11) 前掲・註8）文献166-167頁 [中典子]。
- 12) 門田光司・鈴木庸裕『ハンドブック 学校ソーシャルワーク演習』（ミネルヴァ書店、2010年）79頁以下 [山崎千栄子]。
- 13) 川松亮「児童相談所から見る子ども虐待と貧困」『子どもの貧困白書』（明石書店、2009年）233-235頁。
- 14) 前掲・註12）文献109頁 [鹿島丈夫]。
- 15) 前掲・註3）文献100頁 [西野緑]。
- 16) 前掲・註8）文献170頁 [半羽]。
- 17) 同書171 [半羽]。
- 18) 前掲・註1）報告6頁。
- 19) 同報告6頁。なお、「児童生徒の教育相談の充実について～生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり～（報告）」（教育相談等に関する調査研究協力者会議、2007年）2(3)は、次のように記す。「スクールカウンセラーは、1～7のような児童生徒が抱える問題に学校ではカバーし難い多くの役割を担い、教育相談を円滑に進めるための潤滑油ないし、仲立ち的な役割を果たしている。
 1. 児童生徒に対する相談・助言
 2. 保護者や教職員に対する相談（カウンセリング、コンサルテーション）

3. 校内会議等への参加
 4. 教職員や児童生徒への研究や講話
 5. 相談者への心理的な見立てや対応
 6. ストレスチェックやストレスマネジメント等の予防的対応
 7. 事件・事故等の緊急対応における被害児童生徒の心のケア
- 20) 前掲・註1) 報告9頁。なお、「スクールカウンセラー等活用事業実施要領」(2013年4月1日・文科省初等中等教育局長決定 2020年4月1日一部改正)は、より具体的かつ明確に、スクールカウンセラーとは、①公認心理師 ②臨床心理士 ③精神科医 ④児童生徒の心理に関して高度に専門的な知識及び経験を有し、大学の教授、准教授、講師等の職にある者又はあった者 ⑤都道府県又は指定都市(以下、都道府県等)が上記の各者と同等以上の知識及び経験を有すると認めた者のいずれかに該当する者から、実績も踏まえ、都道府県等が選考し、スクールカウンセラーとして認めた者だとする。さらに、これに加えて、上記の者の任用よりも合理的だと認められる場合には、地域や学校の実情を踏まえて、①大学院修士課程修了者で、心理業務又は児童生徒対象の相談業務1年以上の経験者 ②大学若しくは短期大学卒業者で、前記の業務5年以上の経験者 ③医師で、前記の業務1年以上の経験者 ④都道府県等が上記の各者と同等以上の知識及び経験を有すると認めた者のいずれかを、実績も踏まえ、スクールカウンセラーに準ずる者として認め得るとも規定する。ただし、「準ずる者」といっても、その条件を充たすのは、必ずしも容易ではなからう。
 - 21) 前掲・註1) 報告14頁。
 - 22) 同報告40頁。
 - 23) 同報告2頁。
 - 24) 同報告11頁。
 - 25) 同報告6頁。
 - 26) 同報告7頁。
 - 27) 同報告6頁。
 - 28) 同報告11頁。
 - 29) 「生活困窮者自立支援制度に関する学校や教育委員会等と福祉関係機関との連携について(通知)」(30文科生第435号、2019年10月1日)5頁。
 - 30) 社援地発1001第8号(2018年10月1日)によって一部改正された通知「生活困窮者自立支援制度と教育施策との連携について」(社援地発0327第7号、2015年3月27日)4頁。
 - 31) 前掲・註8) 文献79頁 [岩間伸之]。
 - 32) 同書81頁 [山野]。
 - 33) 「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する基本指針」(文部科学省、2017年3月31日)6頁。
 - 34) 「不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)」(28文科初第770号・2016年9月14日)
 - 35) 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」(中央教育審議会、2015年)。黒川直秀『「チームとしての学校」をめぐる議論』『調査と情報』947号(国立国会図書館、2017年)1-13頁。
 - 36) 前掲・註1) 報告14頁。
 - 37) 第9回社会保障審議会福祉部会 福祉人材確保専門委員会 資料1「ソーシャルワーカーに対する期待について」(厚生労働省、2017年2月7日)
 - 38) 報告「ソーシャルワークが展開できる社会システムづくりへの提案」(日本学術会議第18期社会福祉・社会保障研究連絡委員会、2003年6月24日)。
 - 39) 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、2012年)27頁 [内田]。
 - 40) 同書25-26頁 [内田]。
 - 41) 同書25頁 [内田]。
 - 42) 鈴木庸裕編著『スクールソーシャルワーカーの学校理解』(ミネルヴァ書房、2015年)18頁 [鈴木]。
 - 43) 同書18頁 [鈴木]。
 - 44) 前掲・註3) 文献27頁 [朝倉]。
 - 45) 同書28頁 [朝倉]。
 - 46) 前掲・註42) 文献137頁 [林聖子]。
 - 47) 同書112-113頁 [佐々木千里]。
 - 48) 同書137頁 [林]。

- 49) 同書137頁 [林]。
- 50) 同書113-114頁 [佐々木]。
- 51) 前掲・註3) 文献28-29頁 [朝倉]。
- 52) 前掲・註8) 文献236-237頁 [山野]。
- 53) 前掲・註39) 文献20-23頁 [橋本好弘]。
- 54) 前掲・註8) 文献237頁 [山野]。
- 55) 拙稿『『権利擁護』の批判的検討—誰が・誰のために・何を—』『弘前学院大学社会福祉学部研究紀要』第4号(2004年)26-38頁。特に、その33頁では、およそ次のように述べた。すなわち、「福祉従事者が要援護者の直面する問題を分析し、相談、援助しサービスをコーディネートするには、社会学、心理学、保健学、医学、法学などの総合的な知識が必要である」ところ、「福祉従事者の権利擁護能力を高めるためには、社会福祉法学の果たす役割は極めて重要である」との指摘(阿部和光「福祉従事者の養成と権利擁護」河野正輝・関川芳孝編『講座 障害をもつ人の人権 第1巻』(有斐閣、2002年)140頁。)に対して、要援護者が直面する問題の分析、相談、援助等のために社会学や心理学等の「総合的な知識が必要である」というなら、「そこで列挙された諸学の人や成果を頼むに如くは無いであろうに、わざわざ『権利擁護能力』なる語を創り出してでも、それを『福祉従事者』に求めてやまないところに、問題の糸口が隠されてはいないだろうか」と、疑問を呈しておいた。それにしても、改めて、こうした疑問を呼び覚まし、本稿の題材と重ね合わせてみると、「権利擁護能力」なる語

は、「学校福祉」なる語と重ね合わされるように思えてならない。ちなみに、「権利擁護能力」なる語を批判の対象にしたのは、そのための「総合的な知識」も、現実的には求め得ず、「現実的に求め得るのは、せいぜいのところ、(社会福祉の業務が本来の専門であるところの)社会福祉従事者が机上の『知識』として修得し得るところが限界であるということにでもなれば、そのような社会福祉従事者によって担われる『権利擁護』なるものは、つまるところ、どんなに良くても、社会福祉従事者が担い得る範囲での『権利擁護』だということにしかならざるを得ず、それでは、いわゆる本末転倒の謗りを免れられないのではなかろうか」と考えたからではあった。

また、34頁では、以下のようにも記した。すなわち、「権利擁護」に関しては、それが誰であろうと、「できることができる反面、できないことはできなくとも致し方ないのではあるまいか。要は、『権利擁護』としてカバーすべきところをカバーすべく、『なし得る』ところを『なし得る』人々が協力・連携して行えばよいだけのことではあろう。それとも、誰かが、あるいは、いずれかの職種が社会福祉における『権利擁護』を、それが社会福祉における『権利擁護』だからというだけの理由で、独占すべきいわれでもどこかにあるのだろうか」と。本稿もまた、こうした問題意識を引き継ぐものである。