

松 山 大 学 論 集  
第 30 卷 第 1 号 抜 刷  
2 0 1 8 年 4 月 発 行

# スクールソーシャルワーク教育課程が 目指す現任者像

佐 藤 亜 樹

# スクールソーシャルワーク教育課程が 目指す現任者像

佐 藤 亜 樹

## は じ め に

スクールソーシャルワーク教育課程認定事業は、2008年に文部科学省が予算事業として始めた「スクールソーシャルワーカー活用事業」に合わせ、2009年から一般社団法人日本社会福祉士養成校協会（現：日本ソーシャルワーク教育学校連盟〔以下、ソ教連〕）が始めたスクールソーシャルワーカーを養成するための教育課程事業である。現在（2017年4月時点）ソ教連に加盟している全国の社会福祉士養成課程283校のうち48校（17%）が、この**スクールソーシャルワーク教育課程**を開講し、スクールソーシャルワーカーの養成に力を注いでいる（ソ教連、2017b）。

また、2015年12月には、内閣府の子ども貧困対策会議が「**学校プラットフォーム構想**」の中で、2019年までにすべての中学校区に10,000人のスクールソーシャルワーカーを配置することを目標として掲げ、同じく2015年12月に文部科学省の諮問機関である中央教育審議会が「**チームとしての学校の在り方構想**」をとりまとめ、これまでのスクールソーシャルワーカー活用の効果を示し、教育現場において必要とされる専門職としてスクールソーシャルワーカーを法令上明確化することを推進していくことを発表した。

この流れを受けて、2017年4月、**学校教育法施行規則**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の職務を新たに規定する」という文言が加えられた。上記の子ども貧困対策会議や中央教育審議会の委員でもあり、

我が国におけるスクールソーシャルワークの全国的な仕組み作りに尽力している大阪府立大学教授の山野則子は、**学校教育法施行規則**にスクールソーシャルワーカーの職務が明記されたことは、今後ソーシャルワーク専門職が学校教育の場面において本来の機能を果たすための重要なターニングポイントになると指摘し、2017年を「スクールソーシャルワーク元年」と呼んでいる（平田，2017）。

このような内閣府や文部科学省の構想・答申に呼応すべく、質の高い即戦力となるスクールソーシャルワーカーを輩出することが、ソーシャルワーク教育課程を有する全国の高等教育機関に求められている。このような目標を達成するには、**スクールソーシャルワーク教育課程**として**認定**された社会福祉士養成課程の総数を増やしていくことはもちろんのこと、**同スクールソーシャルワーク教育課程**を担当する教員が自らの職責を自覚し、履修学生に対して高度に洗練された専門教育を実施することが求められている。

ソ教連は、2016年度より、**スクールソーシャルワーク教育課程**科目を担当する**教員向けの集中研修講座**（計3日間）を開講している。その目的の一つは、**スクールソーシャルワーク教育課程**の授業内容の質を高めることである。筆者は2017年度に行われた同研修に参加し、総勢7名の講師陣と71名の参加者（同課程担当〔予定〕教員）と討議を重ね、「**スクールソーシャルワーク教育課程**においてどのようなスクールソーシャルワーカーを育てたいのか」に関する意見交換を行った。

以上のような経緯を踏まえ本稿では、まず、(1) **国が期待するスクールソーシャルワーカー像**について概観し、続いてソ教連による(2) **スクールソーシャルワーク教育課程認定事業の概要**及び(3) **スクールソーシャルワーカー養成に向けた専門教育カリキュラム担当教員のための研修の実際**について述べる。その後、(4) **スクールソーシャルワーカー養成に向けた専門教育を担当する教員が、即戦力となる新卒のスクールソーシャルワーカーを養成するためには、どのようなことに留意して教育を実施すべきなのか、またその教育的課題**につい

て述べる。最後に、(5) **スクールソーシャルワーク教育課程が目指すスクールソーシャルワーカー像**について論述する。

## 国が期待するスクールソーシャルワーカー像（その1）

### 学校プラットフォーム構想

(2015 年 内閣府・子どもの貧困対策会議「すべての子どもの安心と希望の実現プロジェクト」)

2015 年、内閣府・子どもの貧困対策会議は、家庭・地域における養育力の低下に伴う子育ての孤立化や、子育て中の母親の不安や負担感の軽減のために、「すべての子どもの安心と希望の実現プロジェクト」と題し、(a) ひとり親家庭や多子世帯等の自立及び、(b) 児童虐待防止対策の強化のための構想を打ち出した。この構想では、国や地方公共団体が、関連機関・施設等と協働しながら日常生活のあらゆる場面において、児童が置かれた環境に左右されず自己実現が図れるよう、児童とその家庭をサポートし、問題の早期発見・解決をめざすことに主眼が置かれている。

中でも注目に値するのは、**学校プラットフォーム構想**である。この構想は、上記の「すべての子どもの安心と希望の実現プロジェクト」の一つ目の柱である「ひとり親家庭・多子世帯等自立応援」の中の「学びを応援」の中で位置付けられている。子どもが日々多くの時間を過ごしている学校場面に、心理社会分野の専門職を配置することは、子どもやその家庭が抱える問題の早期発見・解決につながると想定されており、2019 年までに全公立小中学校にスクールカウンセラー（27,500 人）及び全中学校区にスクールソーシャルワーカー（10,000 人）を配置拡充することを目標として掲げられた（内閣府・子どもの貧困対策会議、2015）。

また、平田（2017）によれば、内閣府・子どもの貧困対策会議の構成委員であり、我が国のスクールソーシャルワーカー活用の仕組み作りを推進している山野則子が想定している**学校プラットフォーム**とは、学校がショッピングモールのようになることであると指摘する。**学校プラットフォーム構想**では、(a)

児童保育室や子ども食堂、学習支援室等の子どもへの支援サービスや (b) 母親への就労支援サービス等の家庭支援の部署を学校内に整備し、また (c) 児童・家庭の日常生活や社会福祉サービス利用に関わる情報を蓄積する部署も整備する等、学齢期の全児童が集う学校に、さまざまな情報や社会資源を揃え、児童とその家庭に必要なサービスを漏れなく対象児童とその家庭に届けることを可能にする場としての「学校」を想定している。このような**学校プラットフォーム構想**の背景には、山野が欧米視察から得た知見がある。また、不安を抱え孤立している母親を、児童が就学した後も支える仕組みが公的に整備されていないことへの切迫感がある。例えば、原田・山野ら（2004）は、2003年に乳幼児を抱える親に対して育児に関する調査を実施し、1980年に行われた同様の調査との比較検討を行った。その結果、2003年時の「親の孤立感」は1980年時の2倍になり、また、「育児不安」は1980年時の3倍に増加していることが明らかになった。加えて、山野（2005）は親の「育児負担感」と「不適切な養育」は、高い正の相関を示していることを明らかにしている。また、生活保護等の就学援助を受けている児童・家庭は、全児童生徒の15.2%（文部科学省・初等中等教育財務課，2017）に上るが、そのような状況にいる児童の不登校や虐待、非行等の問題を早期発見し、早期介入するための社会的な仕組みは十分とはいえず、児童の最善の利益が保障されていないのが現状である。このような状況の中、スクールソーシャルワーカーがすべての学校に配置され、児童とその家庭への直接的な支援を行い、さまざまな支援や社会資源を学校内に備えるシステム整備に従事することができれば、児童生徒が抱える潜在的な問題を早期発見することが可能となり、問題が深刻化し複雑化することを減らすことができると考えられる（山野，2017：スライド8）。

このように**学校プラットフォーム構想**がスクールソーシャルワーカーに期待しているのは、貧困に起因する児童生徒の問題や子育て中の母親等の孤立に起因する児童生徒の問題の全数を把握することであり、問題を早期に発見し、個々の児童生徒や家庭の状況を考慮しながら児童生徒の学習権や発達を保障す

ることにあるといえる。

## 国が期待するスクールソーシャルワーカー像（その2）

### チームとしての学校の在り方構想

（2015 年 中央教育審議会「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」）

前述した内閣府・子どもの貧困対策会議の「すべての子どもの安心と希望の実現プロジェクト」では、貧困によって引き起こされる児童・家庭問題の観点から、スクールソーシャルワーカーが学校現場に存在する意義が強調されてきた。一方で、文部科学省・中央教育審議会の「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（2015）」では、**教員が本来業務である授業に専念し、その使命を果たすことをサポートしていくために、スクールソーシャルワーカーが果たす役割が強調されている。**

前述した文部科学省の諮問機関である中央教育審議会（2015）の最終答申（「チームとしての学校の在り方と今後の改善策について」）では、川崎中一男子生徒殺害事件<sup>注1）</sup>等に見られる深刻ないじめ問題や、共働き家庭の増加、少子高齢化等による地域ネットワークの脆弱化等の家庭や地域社会の変容、また生徒指導や特別支援教育等に関する課題も複雑化・多様化している等の観点から、**学校や教員のみでは十分に解決することができない課題が増えていると指摘している。**さらに前述の中央教育審議会による最終答申（2015）では、（1）我が国の教員の労働時間の長さを指摘し、また（2）教員は生徒指導や部活動等を含む幅広い業務を担っているため、本来業務である授業に集中できないという現状を指摘している。それ故、これらの問題を改善するためには、教員が心理や福祉等の専門家と協働し、地域に存在する専門機関と連携しながら、役割分担していくシステムを構築していくことを目的とした「**チームとしての学校**」体制を整備していくことが重要であるとしている。このように、学校内における児童生徒の学習権を保障するには、対人援助専門職が学校システムの一部になることが重要であると考えられ、その結果、教員が授業に専念できる

という利点がある。そのことは、言うまでもなく教育現場における学習権及び発達の機会保障等の「児童の最善の利益」を守ることにほかならない。

## 「チームとしての学校の在り方」構想に見る スクールソーシャルワーカーの機能・活用効果及び専門資格

前述した文部科学省の諮問機関である中央教育審議会（2015）の最終答申である「チームとしての学校の在り方と今後の改善策について」では、スクールソーシャルワーカーを「福祉の専門家として問題を抱える児童生徒等が置かれた環境への働きかけや関係機関等とのネットワークの構築、連携・調整、学校内におけるチーム体制の構築・支援などの役割（31～32頁）を果たす」と規定している。この規定では、スクールソーシャルワーカーの役割を、児童や家庭への直接的な援助というよりは、彼らを取り巻く環境への間接的な援助の専門家という側面を強調しているように見える。つまり、スクールソーシャルワーカーとスクールカウンセラーの業務（児童生徒へのカウンセリングや教職員や保護者への助言・援助等〔文科省・中央教育審議会、2015、30頁参照〕）との違いを示唆しているように見えるのである。

では、現在どのような専門教育を受けた人々がスクールソーシャルワーカーとして働いているのだろうか。山野（2012a）が実施した「**全国スクールソーシャルワーカー実態調査**（全国のスクールソーシャルワーカー 372名、自治体教育委員会担当者 108名が対象）」によれば、当該スクールソーシャルワーカーが持つ**専門資格**は、**教員免許**（52.3%）が最も多く、次いで**社会福祉士**（39.6%）、**心理に関する資格**（21.8%）、**精神保健福祉士**（21.8%）となっている。一方で、同調査（山野、2012a）では、被験者にケース会議の開催時に「**把握されていない子どもの背景が伝わるように意識する**」かどうか尋ねたところ、「**あてはまる**」と回答したスクールソーシャルワーカーの率は、**社会福祉士**（ $n=145$ , 56.6%）や**精神保健福祉士**（ $n=81$ , 63.0%）資格保有者の方が、教員

免許（ $n=191$ , 33.0%）や心理に関する資格（ $n=81$ , 51.9%）保有者よりも有意に高いという結果となった。このように見てくると、中央教育審議会の最終答申（2015）が目指すスクールソーシャルワーカーの機能を効果的に果たすためには、ソーシャルワークの専門教育を受けた人材の確保が緊急の課題となると考えられる。加えて、同山野の調査（2012a）では、**スクールソーシャルワーカーの年間勤務日数**は、50～100日未満が最も多く（26.3%）、次いで50日未満（19.9%）という結果となっている。同調査（2012a）の各自治体担当者からの回答では、**スクールソーシャルワーカーの活用事業を進める上で最も困難**と感じられることについては、「**福祉人材を確保すること**（23.3%）」となっており、即戦力として活躍できるスクールソーシャルワーカー養成を行うことがソーシャルワーク専門教育に求められていることがわかる。

上記のような現状を受け、中央教育審議会の最終答申（2015）である「チームとしての学校の在り方と今後の改善策について」は、次のような改善策を示している。

(a) 国は、スクールソーシャルワーカーを学校等において必要とされる標準的な職として、職務内容等を法令上、明確化することを検討する、(b) 国は、教育委員会や学校の要望等も踏まえ、日常的に相談できるよう、スクールソーシャルワーカーの配置の拡充、資質の確保を検討する、(c) 教育委員会は、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していない者をスクールソーシャルワーカーとして配置する際には、福祉の専門性を高めるような研修を実施する、(d) 国は、将来的には学校教育法等においてスクールソーシャルワーカーを正規の職員として規定するとともに、義務標準法において教職員定数として算定し、国庫負担の対象とすることを検討する。

表1は、前述の内閣府と文部科学省における両構想内のスクールソーシャルワーカーに関する記述を抽出し比較したものである。



表1 「学校プラットフォーム構想」・「チーム学校としての在り方構想」内におけるスクールソーシャルワーカーの記述（下線は筆者による）

2015（平成27）年12月21日	2015（平成27）年12月21日
内閣府・子ども貧困対策会議	文部科学省・中央教育審議会
「すべての子どもの安心と希望の実現プロジェクト」	「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」
学校プラットフォーム構想（9頁）	チームとしての学校の在り方構想（15-21頁、31-33頁）
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	専門性に基づくチーム体制の構築 教職員以外の専門スタッフの参画
「チームとしての学校」の観点から、子どもやその家庭が抱える問題へ対応するべくスクールソーシャルワーカーの活用により、学校と福祉部局が連携して子どもが置かれた様々な環境に働きかけ、問題を解決していく体制の整備や、貧困対策のための重点加配等、配置の拡充を行う	スクールソーシャルワーカーは、福祉の専門家として、問題を抱える児童生徒等が置かれた環境への働きかけや関係機関等とのネットワークの構築、連携・調整、学校内における <u>チーム体制の構築・支援</u> などの役割を果たしている

## 学校教育法施行規則に規定された スクールソーシャルワーカーの職務

1947年に施行された「日本国憲法（第26条）」は、「**すべての国民は、その能力に応じて等しく教育を受ける権利を有し、またその保護者は子女に普通教育を受けさせる義務を負う**」と規定している。我が国が1994年に批准した「児童の権利条約」においても、児童の教育を受ける権利（第28条・第29条）は承認されている。また、1947年に公布され2016年に改正された「学校教育基本法」においても教育の機会均等（第4条）が規定され、**すべて国民は、ひとしく、その能力に応じた教育を受ける機会を与えられなければならない**とされている。このように、我が国では、児童の**教育を受ける権利**が法的に保障されている。

にもかかわらず、不登校や虐待、発達障害、いじめ、暴力、貧困等により、学校教育を受ける権利や、同年代の子どもたちや教員等との関係を通して発達していく機会を奪われている子どもたちが多く存在している（山野，2012b：

2-3, 大塚, 2017: 50)。OECD 加盟国 34 か国での国際比較においても、我が国の子どもの貧困率は 15.7%（加盟国中で 25 番目）であり、経済大国とは思えない深刻さである（内閣府, 2014）。加えて、ひとり親世帯の貧困率は 50.8%と OECD 加盟国中で 33 番目（データのない韓国を除いて最下位）となっており、我が国の児童の貧困率及び児童のいるひとり親家庭の貧困率の高さが国際的にも際立っている（内閣府, 2014）。

国や地方自治体は、教育における児童の最善の利益を保障するために「いじめ防止対策推進法」等の様々な対策を講じているが、文部科学省・初等中等教育児童生徒課（2017）の『平成 28 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査（速報値）』によれば、小・中・高等学校及び特別支援学校等における**暴力行為**（59,457 件〔小・中・高〕）や**いじめ**（323,808 件〔小・中・高・特別支援〕）、**不登校**（134,398 件〔小・中〕, 48,579 件〔高〕）、**自殺**（244 件〔小・中・高〕）等の学校関連の児童生徒の問題は一向に減る気配をみせない。同速報（2017）では、**都道府県・指定都市教育委員会が所管する教育相談機関**は 172 か所（相談員：1,711 人）、**市町村教育委員会が所管する教育相談機関**は 1,406 か所（相談員：5,018 人）となっており、児童生徒やその保護者が相談するための機関は決して多いとは言えない。そればかりか、2016（平成 28）年度の総機関数・相談員数とも前年度よりも僅かに減少している（2015〔平成 27〕年度の**都道府県教育相談機関**：180 か所、相談員 1,811 人；**市町村教育相談機関**：1,508 か所、5,027 人）。

このように学校教育において、児童の学習権や心身の健全な発達を保障するための行政施策やサービスが十分な効果を上げているとは言いがたいのが現状である。以上のような厳しい現状を受け、内閣府・子どもの貧困対策会議（2015）は、「すべての子どもの安心と希望の実現プロジェクト」を取りまとめ、子どもやその家庭が抱える問題へ対応すべく、スクールソーシャルワーカー倍増計画を掲げた。この流れが 2017 年 4 月の学校教育法施行規則の改正へとつながったのである。

2017年の学校教育法施行規則の一部改正では、**第65条の3**（「**スクールソーシャルワーカーは、小学校における児童の福祉に関する支援に従事する**」）という文言が新たに加わった。この文言が中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校の項（第79条、第79条の8第1項、第104条第1項、第113条第1項、第135条第1項）でも準用されると同施行規則の中に明記され、これらすべての学校において、児童の福祉に関する支援を行う学校職員として、ソーシャルワーカーの職務が法的に規定されたのである。

では、スクールソーシャルワーカーは学校現場においてどのような業務を遂行することが期待されているのであろうか。学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行等に関する文部科学省・初等中等教育局長通知（2017〔平成29〕年3月31日・28、文科初第1747号）では、「**スクールソーシャルワーカーは、ソーシャルワークの価値・知識・技術を基盤とする福祉の専門性を有する者として、不登校、いじめや暴力行為等問題行動、子供の貧困、児童虐待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、児童生徒のニーズを把握し、関係機関との連携を通じた支援を展開するとともに、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に従事すること。**」と描かれている。

加えて、同局長通知（2017）では、スクールソーシャルワーカーの職務の具体例として以下の項目を挙げている（表2を参照）。

**表2 スクールソーシャルワーカーに期待される具体的な業務（文部科学省・初等中央教育局長通知，2017より抜粋〔下線は筆者による〕）**

不登校、いじめ等の未然防止、 早期発見、支援・対応等	不登校、いじめ等を認知した場合又はその疑い が生じた場合、災害等が発生した際の援助
(1) 地方自治体アセスメントと教育委員会への働き掛け (2) 学校アセスメントと学校への働き掛け (3) <u>児童生徒及び保護者からの相談対応</u> (4) 地域アセスメントと関係機関・地域への働き掛け	(1) <u>児童生徒及び保護者との面談及びアセスメント</u> (2) 事案に対する学校内連携・支援チーム体制の構築・支援 (3) 自治体における体制づくりへの働き掛け

このように同通知（2017）の中では、スクールソーシャルワーカーを、学校における子どもの最善の利益を保障するために、**本人やその家庭への直接的援助はもとより、本人とその家庭を取り巻く環境にも働き掛けることを通して児童生徒が抱える問題の解決を図る等、ソーシャルワーク実践・専門教育の中で培われてきた視点や手法を用いて支援を行っていく専門職であると規定している。**

## スクールソーシャルワーク教育課程認定事業

スクールソーシャルワーク教育課程認定事業は、2008年に文部科学省が予算事業として始めた「スクールソーシャルワーカー活用事業」に合わせ、2009年から一般社団法人日本社会福祉士養成校協会（現在の**ソ教連**）が始めたスクールソーシャルワーカーを養成するための教育課程認定事業である。2017年4月現在、ソ教連に加盟している全国の社会福祉士養成課程283校のうち48校（17%）が、このスクールソーシャルワーク教育課程を開講し、スクールソーシャルワーカーの養成に力を注いでいる（ソ教連、2017b）。

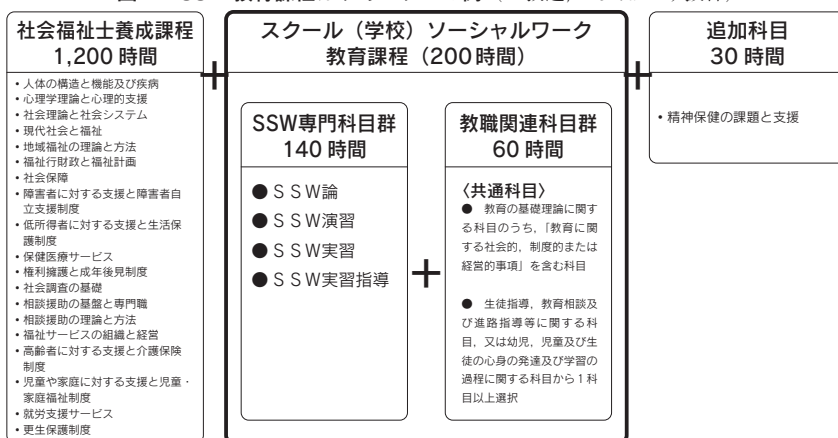
スクールソーシャルワーク教育課程認定事業パンフレット（ソ教連、2017a）によれば、この認定事業の目的は、「…**小中高をはじめとする学校において、いじめ、不登校、児童虐待、貧困などのさまざまな課題を抱えた児童生徒に対し、教育分野に関する基本的な知識に加え、社会福祉等の専門的な知識・技術を有するスクールソーシャルワーカーを養成するため**」と規定されている。また、同パンフレット（ソ教連、2017a）では、スクールソーシャルワーカーを「**学校教育法第1条で定める学校のうち原則として18歳未満の児童生徒を対象とした学校、同法で定める学校に関する施設・機関等、地方教育行政の組織及び運営に関する法律で定める教育委員会等、その他教育基本法及び地方公共団体の条例等で定める学校教育に関する施設・機関・組織その他の施設・機関等（以下、「学校現場等」という。）において、学校及び日常での生活を営む上で課題の解決を要する児童生徒とその家庭及びその児童を取り巻く環境・学校・**

社会・制度等を対象としたソーシャルワークの業務を行うこと」と定義している。続けて同パンフレット（ソ教連，2017a）では、スクールソーシャルワークの究極の目的を、「児童生徒の発達権・学習権を保障し、貧困の連鎖、社会的排除を是正し、一人ひとりの発達の可能性を信頼し、多様な社会生活の場において、とりわけ学校生活を充実させ、児童生徒とその家庭の自己実現を図るために、人と環境の接点に生活の視点で介入し、支援を行う営みである」としている。このように、スクールソーシャルワーク教育課程が養成しようとしているスクールソーシャルワーカーとは、生態学的視点に立って、児童生徒に直接的な援助を行ったり、また、児童生徒とその環境の相互作用や環境そのものを変化させることによって学校における児童生徒の発達権・学習権を保障しようとするものであり、学校システムや地域等のメゾ・マクロ実践だけを志向するものではない。この点においては、学校教育法施行規則や表2に掲げた文部科学省・初等中央教育庁通知（2017）が詳述しているスクールソーシャルワーカーの具体的な業務と近似しているといえよう。

では、ソ教連に加盟している社会福祉士養成課程48校が開講する**スクールソーシャルワーク教育課程**ではどのような教育が実施されているのだろうか。上記の2017年発行の**スクールソーシャルワーク教育課程認定事業パンフレット**（ソ教連，2017a，図1参照）によれば、スクールソーシャルワーク教育課程を社会福祉士養成課程に付設する場合には、既存の19科目と実習（1,200時間）以外にも、**スクールソーシャルワーク科目群（140時間）**と**教職関連科目群（60時間）**及び**追加科目（30時間）**の計230時間分の単位の追加履修が必須となる。**スクールソーシャルワーク科目群（140時間）**は、「スクールソーシャルワーク論」、「スクールソーシャルワーク演習」、「スクールソーシャルワーク実習」、及び「スクールソーシャルワーク実習指導」から構成されており、**教職関連科目群（60時間）**は、教育の基礎理論に関する科目のうち、「教育に関する社会的、制度的または経営的事項」を含む科目と「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目、又は幼児、児童及び生徒の心身の発達及び

学習の過程に関する科目」から1科目以上を選択することが求められる。また、**追加科目（30時間）**として「精神保健の課題と支援」が必修となる。このように、ソ教連によるスクールソーシャルワーク教育課程は、社会福祉士養成課程の科目履修を基盤とし、学校教育現場で働くソーシャルワーカーに必要な専門的知識・技能の修得を追加科目を履修するという形で成り立っている。スクールソーシャルワーク教育課程修了認定を受けるための履修時間（230時間）は必要最低限であり、決して多いとは言えない。

図1 SSW教育課程カリキュラムの例（ソ教連，2017aより抜粋）



以下は、ソ教連によるスクールソーシャルワーク教育課程の中の**スクールソーシャルワーク科目群（140時間）**を担当する教員のための講習会（3日間）の流れとそこから学んだことについての記述である<sup>注2)</sup>

## スクールソーシャルワーク教育課程 担当教員講習会から学んだこと（初日）

2017年10月6日から9日まで、3日間に渡って開催されたスクールソーシャルワーク教育課程担当教員講習会では、スクールソーシャルワーク先進県と言われている大阪府、香川県、福岡県等で活躍する援助者や研究者から、実践現場での生の取り組みについて聴くことができた。文献講読だけでは知ることができないスクールソーシャルワークを定着させるための苦労や、関連機関との関係構築の方法、制度を全国に波及させるためのソーシャル・アクションの手法についても学ぶことができた。

まず、初日の山野（2017）のセッションでは、スクールソーシャルワーカーは、勤務先の教員はもとより関係機関と協働する際には、「**子どもの最善の利益**」が前提となっているかを常に確認する必要があることが示された。スクールソーシャルワーカーは、ともすると当該児童のためではなく、学校組織のために動くことが多くなり、その結果、問題をもつ子どもや親は孤立し、悪者にされることが多いことが指摘された（山野，2017）。当事者を置き去りにすることなく、「**子どもの最善の利益**」を保障するためには、まずは当該児童やその家庭の**物質的資源や生活に必要な資源**の状態についてアセスメントすることが必須であることも示された。山野（2017：スライド10）は、英国のチャイルド・ポバティ・アクション・グループ（Child Poverty Action Group [CPAG]）の貧困研究の枠組みを紹介し、夕食、自転車、誕生日プレゼント、おでかけ等の子どもには必要不可欠である**物質的資源や生活に必要な資源の欠乏**が、近隣との関係を疎遠にさせたり、いじめを招く等の**ソーシャル・キャピタルの欠乏**を招き、長期的にはそれが学力低下、成績不振、雇用機会の制限等の**ヒューマン・キャピタルの欠乏**を招く可能性が高いことに言及し、貧困が子どもの将来や人間関係に大きな影響を与えることを示した。山野（2017：スライド9）は、すべての子どもの日々の状態を把握できるのは学校だけであり、そのような場



に、ソーシャルワーク専門職が存在することは、児童の問題を早期に発見し、問題の深刻化を防ぐことができることを示した。

また、スクールソーシャルワークを学校現場に根付かせるためには、現在行われている**スクールソーシャルワーク・サービスの効果を可視化するための取り組み**が不可欠であることが示された（山野，2017）。山野（2017：スライド33）は、スクールソーシャルワーカー配置校と未配置校の学力テストの結果を比較し、スクールソーシャルワーカー配置校の方が未配置校よりもテスト結果が有意に高かったことを示す等、その効果を誰が見てもわかるようにすることを試みている。このように、実証的なデータを積み上げ、スクールソーシャルワーカー配置の効果を教員や関係機関の職員に示していくことは、スクールソーシャルワーカーが学校現場に必要不可欠な専門職として理解されるためには重要であるとのことであった。

午後の大友のセッションでは、それぞれの学校の実情に合ったサービスを提供するためには、まずは**学校の状態をアセスメント**することが不可欠であることが指摘された。大友（2017）は、「サービス利用計画チェックシート」を配布し、**学校組織へのアプローチ**の中の**学校アセスメント**の重要性についての説明を行った。例えば、**学校アセスメント**の際に**把握**すべき項目として、(a) 学校内の管理職がスクールソーシャルワーカーの役割をどのように理解しているのか、(b) 管理職と他の教員との人間関係はどのようなものであるか、(c) 学校における合意形成のプロセスはどうか、(d) 教員同士の力関係はどのようなものであるか等を挙げている。また、スクールソーシャルワーカーは、(e) **誰**（管理職、その他の教員、学校事務職員等）から**何**（校務分掌や不登校率、生活保護率等）を聞くのか、また、学校アセスメントの際の**観察**対象として (f) トイレ・廊下・靴箱の状態、ゴミの散乱状態、掲示物の状態等をその重要項目として挙げている。このように、ソーシャルワークの専門的介入を効果的に行うためには、児童生徒の日々の生活の中で重要な位置を占める**学校の状態**を正確に理解することが必須であること、また、学校管理職や他の教職員が、スクールソーシャル



ワーカーの役割をどのように理解しているのかを把握することは、ソーシャルワーク専門職が学校システムにどのように働きかけていくのか、その方向性を探るための手がかりを与えられ考える。

## スクールソーシャルワーク教育課程 担当教員講習会から学んだこと（2日目）

2日目の厨子（2017）、富島（2017）、藤澤（2017）のセッションでは、スクールソーシャルワークとは何か、その専門職としてのアイデンティティについて考察するための多くの機会が提供された。このセッションが行われた背景には、ソーシャルワーク・サービスが副次的に提供される教育現場において、スクールソーシャルワーカー自身が自分が何者なのかを明確に説明し発信することができなければ、子どもやその家庭はもとより、教師からの信頼を得て「**子どもの最善の利益**」のために協働し、本来の機能を発揮し効果的な実践を行うことを難しくさせるという危惧があるからである。また、新卒で教育現場に採用されるソーシャルワーカーが今後増えることを考えれば、上記のような能力を有したスクールソーシャルワーカーを育成することは急務であるといえる。

厨子（2017：スライド8）は、教員をはじめスクールソーシャルワーカーが他の専門職と協働するために必要な要素として、**(a) 各専門職ができることとできないことを明確化すること**、**(b) 目標及び目標に至るプロセスを専門職間で共有すること**、**(c) 協働プロセスの利点を評価することの重要性**を指摘している。

富島（2017）は、精神科や中学校・高等学校での長年のソーシャルワーカーとしての実践経験から、スクールソーシャルワーカーが陥りがちな傾向として、(1) 問題解決の最終目標が、児童の自己実現ではなく学校復帰になることが多いこと、(2) 本人不在のソーシャルワーク業務を行うスクールソーシャルワーカーが存在すること、(3) ソーシャルワークの対象が、児童生徒や家族で

はなく、学校や教師となる傾向があること、(4) 他職種連携（チーム支援）よりも、請負仕事のソーシャルワークに終始する例が散見されること等を挙げ、スクールソーシャルワーカーの本来業務は何かを再考する必要性を指摘している。富島（2017）は、このような現状を改善するには、**ソーシャルワークが基盤とする価値（利用者の利益の最優先）を念頭に置いて業務を進めること（学校の回し者にならないこと）や、学校教育の現場が子どもの心身の発達や自己実現を可能にすることができるよう、子どもの代弁者として学校を変化させていくことも、スクールソーシャルワークの重要な機能であることを学生に教えていくことの重要性を強調した。**

また、富島（2017）は、**思春期の子どもの精神障害発症については、今後の本人の社会生活に多大な影響を及ぼすことを考慮し、それが一過性のものなのかどうか時間をかけて本人・家族はもちろん、医師や教員とも協力しながら観察することの重要性を指摘している。また、思春期の精神障害への知識や理解を十分に備えた精神科外来を探すためには、日頃から情報を収集し、関係機関とのネットワークを構築しておく必要があることを示した。**

藤澤（2017）は、スクールソーシャルワーカーとしての実践経験に基づく事例を提示し、ミクロレベル（本人、家族）及びメゾレベル（学校、地域）で、どのような情報を収集する必要があるのかを理解するためのグループワークを行った。この作業を通して明らかになったことは、**情報収集（アセスメント）がプランニングの大前提になること、そのためには個人情報の取り扱いには十分注意しながら、必要な情報を（可能な限り）本人の了承を得て、関係者から聞き取る必要があることである。また、アセスメントの際には、誰のニーズで、誰のための、何のための支援なのかを明確化した上で（藤澤、2017）、必要な情報を集めることの重要性が強調された。**

このように、2日目のセッションでは、**問題をもつ子どもの最善の利益を守るためのミクロレベル及びメゾレベルでの支援を、ソーシャルワークの価値に基づいて実践を行うことの重要性が強調されたといえる。**

## スクールソーシャルワーク教育課程 担当教員講習会から学んだこと（3日目）

最終日は、奥村（2017）及び池田（2017）から、福岡県立大学で展開されているスクールソーシャルワーク関連の授業運営方法や実習指導及び実習の実際についての教示を受けた。奥村（2017：スライド3，7）は、2009年度以降の福岡県立大学のスクールソーシャルワーカー養成課程履修者の総数（62名）と卒業後、スクールソーシャルワーカーとして勤務している者の総数（15名のうち新卒者採用10名：最新年度の2017年度を除く）を示し、**大学でスクールソーシャルワーク専門教育を受けた若い世代がスクールソーシャルワーカーとして活躍している姿**を紹介した。また、福岡県立大学では、スクールソーシャルワーク教育課程認定のためにソ教連が規定している時間数（各15時間）の2倍の時間数（各30時間）を「スクールソーシャルワーク演習」や「スクールソーシャルワーク実習指導」に費やしているだけではなく、「スクールソーシャルワーク実習」には、約3倍（80時間→209時間）もの時間数を費やしていることを報告した。それ以外にも、大学の担当教員は学生が実習を開始する前から教育委員会や学校とも密に連絡を取り、また、学生にスクールソーシャルワーク専門職団体への研修参加を促す等、**学生がスクールソーシャルワーカーになるための動機付けを維持できるよう、全面的にバックアップする体制を整えていることが示された**。また、**魅力ある職業としてスクールソーシャルワーカーという仕事を成立させるためにはどのような条件が必要かを考慮した上で、スクールソーシャルワーク教育課程の授業計画を立てていくことの重要性**を示した。例えば、奥村は、この講習会の中で、カナダのトロント市のスクールソーシャルワーカーへの聞き取り調査の結果の一部を取り上げ、**スクールソーシャルワーカーの常勤雇用と所得保障**（平均で年間900万円の所得収入）が、制度の定着と専門性の質を高めるためにいかに重要かを示した。このような情報を大学の授業内で提供することは、学生の職業選択への動機付けを高め

るには有効であろう。加えて、スクールソーシャルワーク・システムを軌道に乗せるためには、大学教員と実践を行うスクールソーシャルワーカーが相互に情報共有を行い、協働してその地位を高めていくために**専門職団体を組織化**していくことの重要性が指摘された。

池田（2017）は、自身のスクールソーシャルワーカーとしての1日の流れを紹介することで、**学校アセスメント**は一度きりで終了するのではなく、継続して行われていることや、児童生徒はもとより学校の日々の変化に注意を向ける中で問題を未然に防止し、援助に役立てることができるとを指摘した。

### スクールソーシャルワーカー教育課程でスクールソーシャルワーク 実習を行うにあたっての学校や教育委員会とのやりとり

本講習会の3日目に奥村（2017）が指摘したように、スクールソーシャルワーク実習が学生自身にとって意味のあるものにするためには、**大学教員が実習前に配属先の学校や教育委員会を訪問し、信頼関係を築くことが重要である**。訪問の際に、スクールソーシャルワークとは何かを当該教育課程の教員が、実習先の教員や、他分野の専門職が理解できるように説明することはもちろん、スクールソーシャルワーク制度定着に向けての国レベルの動き、スクールソーシャルワーク先進県での取り組みとその効果等を実証的なデータを使いながら示すことや、諸外国での取り組みについての情報を提供することも必要である。また、可能ならば教育委員会等への実習前訪問時に**学生を同行し、本人の実習への動機付け及び実習中に達成したいことを話させることも重要**であろう。

**教育委員会との事前打ち合わせは、教育委員会の状態をアセスメントすることにもつながる**。スクールソーシャルワーカーは、教育委員会担当者がスクールソーシャルワーク活用事業を、地域の実情にあわせて利用できるよう、自治体が持つ特徴（犯罪率、生活保護率、ひとり親家庭率、不登校出現率、いじめ認知件数等）に関する情報等を担当者から引き出しながら、スクールソーシャ

ルワーカーの機能を説明しても良いであろうとのことであった。

## スクールソーシャルワーク教育課程教員講習会での グループワークの成果

本講習会の2日目には、グループワーク・セッションは2回行われたが、ここでは富島（2017）による「スクールソーシャルワーク演習・実習指導のシラバスに込めるもの」をテーマにグループで話し合った際の成果を紹介したい。このテーマに関して、当該グループメンバーとの話し合いから集約されたものは、(1) スクールソーシャルワークはソーシャルワークの一部であるので、ソーシャルワーク専門職の価値・知識・技術への理解を前提にして、スクールソーシャルワーク実践を行う援助者の養成に主眼を置くこと、(2) 子どもの最善の利益を守るためには、子ども・家庭への直接的な支援技法の習得は言うまでもなく、子どもを取り巻く環境上の重要な要素である教職員や教育委員会、地域の関係機関への理解と協働関係構築のためのメゾ・レベルでの支援技術の習得、また、行政施策を創造・変革していくためのマクロ・レベルでの戦略・技術の習得、そして、(3) 何も無いところからサービスを創り出し、社会変革を目指してソーシャル・アクションを展開するための技法の習得は必ずシラバスに込める必要があるというものであった。

また学生には、スクールソーシャルワーク・システムを学校教育の中に定着させるための責任の一翼を担うパイオニアとしての役割を自覚させ、学生の「あきらめない、創る、楽しむ」力を育むことが求められるのではないかという結論をグループでの作業から得た。スクールソーシャルワーク教育課程の専門教育を担当する教員も、「道を切り開いていく人」を育てているという使命を忘れることなく、情熱をもって学生と関わり、地道に育てていくという姿勢が求められるであろう。

## スクールソーシャルワーク教育課程において学生に 専門教育を提供する際に教授すべき 9 つの課題

ソ教連によるスクールソーシャルワーク教育課程は、大学等の高等教育機関に設置されている社会福祉士養成課程の一部として存在している。そのような位置付けのスクールソーシャルワーク教育課程が、専門教育を学生に提供するにあたり、必須の課題は以下の 9 つであると考えられる。<sup>注3)</sup>

まず、スクールソーシャルワーカー養成の専門教育の第一の課題は、**スクールソーシャルワークがソーシャルワーク専門職の一形態であることを学生に理解させること**である。佐々木（2012：27）は、スクールソーシャルワークを「虐待や発達上の課題、または文化や価値観の違いなどへの周囲の無理解、いじめ、貧困、制度の不備など、子どもや保護者の課題認識の有無にかかわらず、子どもが何らかの不正な状況におかれ、教育の権利などを行使できなかったり発達が阻害されると思われる時、ソーシャルワークの専門性（価値・知識・技術）と教育分野の知識等を用いて介入する」と定義している。野田（2012b：29）は、スクールソーシャルワーカーは、対象児童に直接関わるだけでなく、保護者や教員、カウンセラーや地域の関連機関等の子どもを取り巻く環境にも働きかけながら問題解決にあたると指摘している。全米ソーシャルワーカー協会（National Association of Social Workers [NASW], 2017）も、スクールソーシャルワーカーの役割を「生徒とその家族と直接的に関わるだけでなく、学校の管理職とも協働し、学校規則の構築に関わるリーダーシップやメンタルヘルスに関わる問題への介入、危機管理、そして様々な支援サービスを提供する」と定義している。このように、スクールソーシャルワーカーとは、学校現場においてソーシャルワークを実践する専門職であり、学校現場における「子どもの最善の利益（学習権の保障、人間関係を通しての心身の発達）」を保障するために、「子どもの意見表明権」や「秘密保持」、「自己決定」等を重視しながら、子どもがより良く生きるための側面的支援を行う専門職である

といえる（佐々木，2012：26-27；野田，2012a：24-25）。従って，その機能は**ソーシャルワーク専門職**と本質的に同じであることを示すこと，つまり，スクールソーシャルワーカーを養成する専門教育の第一の課題は，**スクールソーシャルワークがソーシャルワーク専門職の一部であることを理解させること**にあるといえよう。

第二の教育課題は，**ソーシャルワーク専門職の価値である「基本的人権の尊重」や「社会正義」を基盤として業務を遂行する**（野田，2012a：24-25）ことが，**学校現場で働くソーシャルワーカーにも期待されていることを示すこと**である。ただ，教育現場において，ソーシャルワークの価値に基づいた実践が難しい場合もあるため，どのように介入すれば児童の最善の利益が図られるのかに配慮しながら，専門的援助を進めていく柔軟な姿勢が求められる。例えば，子どもの意に反して保護者の登校への強い意向を優先して登校支援をすすめてしまうと，そこに児童の自己決定はなく，結果として児童の最善の利益を阻害してしまうことになるかもしれない（野田，2012a：25）。また，教育の指導的側面やルールが過度に強調される場合には，子どもの意見表明権が軽んじられることもある（野田，2012a：25；宮下，2017：45）。このように，スクールソーシャルワーカー養成教育においては，「基本的人権の尊重」や「社会正義」等のソーシャルワーク専門職が目指す価値を基盤とした援助が前提ではあるが，何が児童の最善の利益に結び付くのかを考慮しながら，教員や保護者とも協働し，彼らの視点にも理解を示しながら対応することを強調する必要があるだろう。

第三の教育課題は，**「人と環境との相互作用」という生態学的視点から問題を捉え，本人や保護者だけではなく，学内の教員とも協働すること（メゾレベルの支援）の重要性を示すことが重要になる**。教育現場において，児童の学習権や発達を保障するためには，教員の児童・保護者へのアプローチ法がソーシャルワーク援助職のそれと違っていたとしても，自らの価値観を押し付けるのではなく，なぜそのような方法が取られているのかを理解しようとする姿勢



が求められる。児童生徒の問題にまつわる教員自身の感情をスクールソーシャルワーカーに受け入れられる体験は、子どもや保護者にとって同様の経験がどのような意味を持つのかを教員が考えるきっかけになるかもしれない。また、教員自身が困難を抱えていることを他職種や同僚に相談することは、指導力の欠如を意味するのではなく、むしろそのことが、専門職間の役割分担や協働関係の構築を促し、引いては問題解決を促すことを、教員自身が実感することに繋がると考えられる。佐々木（2012：27）は、教員がスクールソーシャルワーカーとの協働のプロセスを経ることで、お互いの潜在的な力が引き出された時、個々の子どもが抱える課題をチームで理解しようとする動きが学校全体に波及し、それが「子どもの安心・安全」や「情報収集と整理の仕組み」に繋がり、校内体制の見直しが図られると考えられると指摘する。大塚（2017：51）も、スクールソーシャルワーカーが、校内研修等で自らの役割と機能について説明を行うことは、自分の指導力に過剰に責任を感じたり、問題の多い家庭への対応に限界を感じている教員が相談しやすい環境を整えることにつながり、支援が必要な子どもへのアクセスがしやすくなると指摘している。このように、生態学的視点におけるメゾ・レベル（校内での職員間の協力体制の構築）での支援を遂行することも、ソーシャルワーク援助職の重要な機能であり、その方法について教授することも、スクールソーシャルワーカー養成教育の課題である。

第四の教育課題は、上記の生態学的視点に基づき、**十分なアセスメントを行った上でプランニングを行い、児童や保護者への支援を実施することの重要性を養成教育の中で示すことである**。小野田（2016）は、教員は何かを判断する際に、事実よりも主観に頼る場合が見受けられることや、口頭のみで情報共有を行った場合は説明への理解や状況把握に誤解が生じる場合があるため、**情報整理と共有にはソーシャルワークの分野で発展してきたエコマップを使つての視覚化が有効であると指摘している**。従って、**アセスメントツールとしてのエコマップの活用方法を教授することもスクールソーシャルワーカーの養成**



教育の重要な課題である。

第五の教育課題は、上記の生態学的視点に基づき、**マクロレベルでの支援の方法について教授すること**である。大塚（2017：55-56）は、スクールソーシャルワーカーやスーパーバイザーが教育委員会内の各担当課（学校教育、支援教育、教育相談、非行相談）が参集する会議を提案することにより、自治体レベルでのケースの位置付けを把握し、早期発見や再発の防止、迅速な支援計画の作成と介入の実施が可能になると指摘している。このことは、児童や保護者が縦割り行政の中で右往左往することを防ぎ、学校への不信感を払拭することにもつながると考えられる（大塚，2017：55）。従って、マクロレベルでも、スクールソーシャルワーカーやスーパーバイザーが果たすべき役割（大塚，2017：55-56）について教えることも重要である。

第六の教育課題は、**最新のスクールソーシャルワークに関わる行政施策に学生が触れ、理解する機会を設けること**である。内閣府・子どもの貧困対策会議（2015）による「すべての子どもの安心と希望の実現プロジェクト」等を取り上げ内容を確認し討論を行う等は、その一例である。上記構想によれば、「ひとり親家庭・多子世帯等自立応援プロジェクト」の中の学校プラットフォーム構想計画において、2019年度末までに全中学校区にスクールソーシャルワーカーを10,000人配置することが挙げられている。このことは、国が児童の学校関連の問題は、家庭の事情が背景にあることを踏まえていることが推測される。また、現今の日本において、誰もが経済的困難に陥る可能性のあることから、家庭環境に左右されずに学校へ通うことができるような体制が組まれることは、全ての子どもを包括する少子社会のユニバーサルデザインの具現化ともいえる（土堤内，2014）。

第七の教育課題は、**スクールソーシャルワーカーが本来の機能を発揮することを阻害する要因を挙げ、解決のための方向性を示していくことの重要性を示すこと**である。山野（2012c：192-193）は、**実習体制の不備**（養成カリキュラムの実習期間の短かさ、教育委員会との連携の不十分さ、実習先を見つけるこ

との難しさ)、**養成課程の対象の問題**(既卒者や社会福祉士資格保持者のためのスクールソーシャルワーク教育課程の欠如)、**身分保障の問題**(週1～2回の非常勤雇用, 収入の不安定さ, 勤務時間外活動が多い)、**認定校不足・社会福祉士不足**(2012年現在で, 社会福祉士加盟校281校のうち認定校は30校, 2017年現在では283校中48校)を挙げている。池埜(2017)も、**就業体制, 就業条件, 専門性, 資格, 権限**の不備を, 今後改善すべき課題として挙げている。また、**ソーシャルワーク教育を受けたスーパーバイザーが現任のスクールソーシャルワーカーをサポートしていくための体制**を構築していくことの重要性を示すことも忘れてはならない。

第八の教育課題は、**地域の課題に合ったスクールソーシャルワークとは何かを考え, 支援・介入を遂行することの重要性を示すこと**である。例えば、外国籍の子どもが多い地域では、援助者が外国語に精通していることはもちろん、異文化への知識と多様性への理解が求められる(中條, 澁谷, 2012: 160-163)。また、性的マイノリティ本人への対応・環境調整(東, 2012: 172-175)や被差別部落の子どもの貧困・差別への対応(野田, 2012c: 188)等、地域の問題や課題に関する情報を収集し、包括的な視点をもちながら対処していく必要がある。

保守的な地域では、他職種による学校介入に、学校教職員が強い抵抗を示すことがある。このような現状を打破するには、ソーシャルワーク専門職への信頼が高まるよう、まずは地道な校内ネットワーク作りやスクールソーシャルワーカー業務の説明を繰り返し行うこと、支援効果を示す実証データを積み上げることの重要性を学生に示しながら養成教育を行うことが重要である。

最後の教育課題は、**スクールソーシャルワークは特効薬ではないことを, 学校関係者, 特に教員に, 十分に知らしめることの重要性を示すこと**である(小野田, 2016)。学校教育に関わる専門職が、情報を共有し児童の問題解決に向けて協働することにより、少しずつ校内支援体制が強化され、効果的な援助が展開される。学生には、そのことを強調しながら教授することを忘れてはなら

ない。

以上のように、スクールソーシャルワーカーは、ソーシャルワーク・サービスの提供が副次的な学校現場において、ソーシャルワーク・サービスを提供する専門職であり、その意味では、教員がもつ価値との違いを十分理解し、かつ人権尊重や社会正義、利用者の最善の利益の支援等のソーシャルワークが拠って立つ価値にもとづき、援助活動を行うことが求められている。また、問題を持つ児童生徒や家族のみを変化させるのではなく、その背景をも視野に入れ、必要ならば学校システムや行政施策そのものも変化させていくために動く必要があることも学生には教えていく必要がある。加えて、スクールソーシャルワーカーの就業体制、就業条件、専門性、資格、権限等の不備にも言及し、教育現場においてスクールソーシャルワーカーが本来の機能を発揮するために必要な条件について、学生に考察させる機会を提供することが求められている。

### スクールソーシャルワーク教育課程が目指す スクールソーシャルワーカー像

前述した3日間に渡るソ教連によるスクールソーシャルワーク教育課程教員講習会での学びや同講習会の2日目のグループでの話し合いの成果を総括すると、スクールソーシャルワーク教育課程が目指すスクールソーシャルワーカー像は以下のようにになると考えられる。

- (1) ソーシャルワークの価値・知識・技術を体得していること
- (2) 子どもの最善の利益を守るために、個別援助だけではなく、学校アセスメントを軸に、学校や教育委員会との協働システムを構築できる知識・技術を有していること
- (3) 全国にスクールソーシャルワーカーを普及させるために、マクロレベルの知識・技術を持つこと
- (4) 実証的なデータを基に、自らが行っている実践の効果を示すことがで

きること

- (5) 専門職団体の重要性と活用方法について熟知していること
- (6) スクールソーシャルワーク・システムを学校教育の中に定着させるための責任を担うパイオニアとして、「あきらめない、創る、楽しむ」能力を有していること

富島（2017）は、「質が担保された学生をスクールソーシャルワーカーとして学校現場に送り出すことは、児童生徒や保護者に対する良質な援助や支援を提供するにとどまらず、学校組織や学校文化にスクールソーシャルワーカーを根付かせる重要な意味を持つ」と述べている。加えて、ソーシャルワーカーとしての専門性を発揮できる学生を養成するためには、(1) 価値・倫理をふまえたスクールソーシャルワーク実践によってソーシャルワークの有用性を伝えられること、(2) 他職種連携によるチーム支援を行おうとすること、(3) 生活モデルに徹すること、(4) 研修会参加やスーパービジョンを活用してスキルアップを図ることを挙げている（富島，2017）。

## お わ り に

スクールソーシャルワーク教育課程に在籍する学生が、ソーシャルワーク専門職としての自身の業務を理解し、他者にもわかるようにその機能について説明を行い、自身が配属されている学校や地域を、必要ならば「**子どもの最善の利益**」を保障するために、他職種と連携しながら変化させていくことを恐れないうスクールソーシャルワーカーを養成すべく、大学教員はシラバスを作成し、未知の世界を切り開く学生を育成するための内容を授業に盛り込む責任を課せられている。以上のようなスクールソーシャルワーカーを養成するために、各教員には、事例を提供し、実習先のある自治体の特徴を調べさせ、ゲスト・スピーカーを招聘し、実証的なデータを読み込む作業等も授業に盛り込み、子どもの最善の利益を守るために機能することができる質の高い援助者を輩出でき

るよう最善を尽くすことが期待されている。

教育とスクールソーシャルワークは、「子どもたちのために」という目的を共有しているものの、そこに辿り着くまでのプロセスや専門性は異なっている。スクールソーシャルワーカーとして子どもたちが直面しているさまざまな課題に対して援助をすすめる場合には、ソーシャルワークの価値や知識、技術を身につけることはもちろんのこと、法律や政策を含む教育に関する知識を学び、他の隣接分野の価値等も尊重しながら協働して援助を行っていくことがスクールソーシャルワーカーには求められる。

**謝辞：**本研究は、2016年度松山大学特別研究助成の研究成果の一部である。記して感謝の意を表する。

#### 注

- 1) 川崎中一男子生徒殺害事件とは、2015年に神奈川県川崎区の高津川河川敷で、17歳から18歳の少年3人が、中学1年の男子生徒をカッターナイフで43回切りつけて殺害し遺棄した事件である。<http://gendai.ismedia.jp/articles/-/53702>
- 2)・3) スクールソーシャルワーク教育課程担当教員講習会の事前・事後課題に加筆・修正を加えた。

#### 文 献

- 東優子（2012）「青年期の課題とSSW②性的マイノリティにとっての学校の安全・安心」山野則子 ほか編『よくわかるスクールソーシャルワーク』ミネルヴァ書房、172-175。
- 中條桂子・澁谷昌史（2012）「教育・福祉施策とSSW⑬外国籍の子どもたちへの対応とスクールソーシャルワーク」山野則子 ほか編『よくわかるスクールソーシャルワーク』ミネルヴァ書房、160-163。
- 中央教育審議会（2015）「チームとしての学校のあり方と今後の改善方策について（答申）」平成27年12月21日1-66。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/___icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf)
- 土堤内昭雄（2014）『『子供の貧困対策に関する大綱』を読んで』HUFFPOST。  
[http://www.huffingtonpost.jp/nissei-kisokenkyujyo/story\\_b\\_5794458.html](http://www.huffingtonpost.jp/nissei-kisokenkyujyo/story_b_5794458.html)

- 藤澤茜 (2017)「ミクロ・メゾの支援についての演習 (グループワーク)」レジュメ.
- 原田正文・山野則子ら (2004)「児童虐待発生要因の構造分析と地域における効果的予防法の開発」平成 15 年度厚生労働科学研究 (子ども家庭総合研究所保護事業) 報告書.
- 平田篤州 (2017)「SSW の旗手: 今, 仕組みをつくるとき: 早春インタビュー 大阪府立大学教授 スクールソーシャルワーク評価支援研究所所長 山野則子」出典不明.
- 池田 敏 (2017)「スクールソーシャルワーカー業務の実際」レジュメ (パワーポイント).
- 池埜 聡 (2017)「スクールソーシャルワークの新たな射程 エビデンスに基づくトラウマ理解を実践に活かすために」日本学校ソーシャルワーク学会第 12 回全国大会 in 兵庫 パワーポイント資料.
- 宮下佳子 (2017)「発達障害の子どもの家族のソーシャルワーク」『ソーシャルワーク研究』43(1), 43-49.
- 文部科学省・初等中等教育局児童生徒課 (2017)『平成 28 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査 (速報値) について』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/10/\\_icsFiles/afieldfile/2017/10/26/1397646\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/10/_icsFiles/afieldfile/2017/10/26/1397646_001.pdf)
- 文部科学省・初等中等教育局長通知 (2017 [平成 29] 年 3 月 31 日・28, 文科初第 1747 号)「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行等について (通知): 1 改正の概要の (2) 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について」
- 文部科学省・初等中等教育局財務課 (2017)『就学援助実施状況等調査結果』平成 29 年 12 月  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/02/02/1632483\\_17\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/02/02/1632483_17_1.pdf)
- 内閣府 (2014)『平成 26 年度 子ども・若者白書: 第 3 節 子どもの貧困』  
[http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h26honpen/b1\\_03\\_03.html](http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h26honpen/b1_03_03.html)
- 内閣府・子どもの貧困対策会議 (2015)「すべての子どもの安心と希望の実現プロジェクト」2015 (平成 27) 年 12 月 21 日 [http://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/kaigi/k\\_4/pdf/s2.pdf](http://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/kaigi/k_4/pdf/s2.pdf)
- 全米ソーシャルワーカー協会 (National Association of Social Workers [NASW]) (2017) School Social Work. (<http://www.naswdc.org/practice/school/default.asp?print=1&print=1&print=1&print=1&>)
- 野田正人 (2012a)「スクールソーシャルワークの価値」山野則子 ほか編『よくわかるスクールソーシャルワーク』ミネルヴァ書房, 24-25.
- 野田正人 (2012b)「スクールソーシャルワーカーとスクールカウンセラーの違い」山野則子 ほか編『よくわかるスクールソーシャルワーク』ミネルヴァ書房, 28-29.
- 野田正人 (2012c)「多様な教育領域での課題」山野則子 ほか編『よくわかるスクールソーシャルワーク』ミネルヴァ書房, 188-189.
- 奥村賢一 (2017)「平成 29 年度スクール (学校) ソーシャルワーク教育課程専門科目群教員講習会: #1 SSW を養成するための授業運営方法, #2 SSW 演習実習指導, #3 スーパービジョン論, #4 教育課程で目指す SSW」レジュメ.

- 小野田正利 (2016) 『『エコロジカル・マップ』づくりを通して難くなる保護者対応トラブルの出口をみつけよう』大阪大学大学院・人間科学研究科・教育制度学研究室, 1-8.
- 大友秀治 (2017) 「スクールソーシャルワーカー用: サービス利用計画チェックシート」レジュメ.
- 大塚美和子 (2017) 「講座: スクールソーシャルワークの実践展開 [1]: ケースの発見と情報収集」『ソーシャルワーク研究』43(1), 50-56.
- 佐々木千里 (2012) 「スクールソーシャルワークの目的と価値」山野則子 ほか編『よくわかるスクールソーシャルワーク』ミネルヴァ書房, 26-27.
- ソ教連 (一般社団法人日本ソーシャルワーク教育学校連盟) (2017a) 『スクールソーシャルワーク教育課程認定事業』パンフレット
- ソ教連 (一般社団法人日本ソーシャルワーク教育学校連盟) (2017b) 「日本学校ソーシャルワーク教育学校連盟会員校一覧 (2017年4月1日～)」  
[http://www.jaswe.jp/jascsw\\_members\\_list.html](http://www.jaswe.jp/jascsw_members_list.html)
- 富島喜揮 (2017) 「メンタルヘルスとSSWerの役割, SSWにおける援助関係論, 精神疾患の子どもたちや親への支援, メゾレベル理論に基づいた地域マネジメントの必要性和マネジメントの実際, Gos-netの取り組み」レジュメ, パワーポイント.
- 山野則子 (2005) 「育児負担感と不適切な養育の関連に関する構造分析」『平成16年度厚生労働科学研究 (子ども家庭総合研究所保護事業) 報告書』118-137.
- 山野則子 (2012a) 「スクールソーシャルワーカーの実態全国調査」.  
[http://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/kentoukai/k\\_2/pdf/s9-2.pdf](http://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/kentoukai/k_2/pdf/s9-2.pdf)
- 山野則子 (2012b) 「学校における現代的課題① 問題事象の増加」山野則子 ほか編『よくわかるスクールソーシャルワーク』ミネルヴァ書房, 2-3.
- 山野則子 (2012c) 「スクールソーシャルワーカー養成の課題と展望」山野則子 ほか編『よくわかるスクールソーシャルワーク』ミネルヴァ書房, 192-193.
- 山野則子 (2017) 「SSW教員講習会」レジュメ (パワーポイント).
- 厨子健一 (2017) 「ミクロレベル理論に基づいた子どもの支援の実際 (理論)」レジュメ.