

学校における子どもたちへの支援

—スクールソーシャルワークの可能性—

寺岡 夏希*, 小林 勝年**

A support for children in School —The possibility of school social work —

TERAOKA Natsuki, KOBAYASHI Katsutoshi

(*鳥取大学大学院地域学研究科院生, **鳥取大学生涯教育総合センター)

キーワード: スクールソーシャルワーク, スクールカウンセラー, スクールソーシャルワーカー配置事業, スクールソーシャルワーカー活用事業

はじめに

今日, 学校現場では, 不登校, いじめ, 学級崩壊など子どもたちをめぐる多様な問題が頻繁に発生しその対応に苦慮している。文部科学省は1995年度より学校現場にスクールカウンセラー(以下, 「SCr」と略記)を導入する事業を始め, 2001年度から本格的なSCrの全国配置を目標に制度化するに至った。

SCrの活動内容は, 心理の専門家としての技術を用いた活動だけでなく, コンサルテーションや他機関との連携などにも及んでおり, ソーシャルワーク(以下, 「SW」と略記)の技術も求められた。しかし, SCrのほとんどが臨床心理士ということもあって環境改善的アプローチより個別支援アプローチが優先される傾向にあった。そこで2008年度より学校内にソーシャルワーカー(以下, 「SWr」と略記)が迎えられ, スクールソーシャルワーク(以下, 「SSW」と略記)的な視点による取り組みが実施されるようになった。いわゆる「スクールソーシャルワーカー(以下, 「SSWr」と略記)活用事業」である。

そこで本研究においては, 子どもが生きている家庭環境, 学校環境, 家族を取り巻く社会資源などの「生活環境」に働きかけるSSWについて大阪府の取り組みを参考に, SSWrの役割, 成果, 課題などを明らかにしながら学校における子どもたちへのよりよい支援を考察するものとする。

1. 「学校」という存在

社会環境の一要素である「学校」は, 硬直化した教育方針に基づいて運営されてきた。今日子どもをめぐる教育問題の多くは社会とともに変貌する子どもたちと, その変質を視野に入れることなく柔軟性に欠けた運営を継続してきた「学校」との乖離の中で生じたものと理解できなくはない。そこで, それらの中でもマスクミなどを中心に大きく取り上げられている「不登校」, 「いじめ」問題の実態を明らかにしその対応を検討してみたい。

(1) 「学校」をめぐる問題状況

<不登校>

文部科学省は, 「何らかの心理的, 情緒的, 身体的, あるいは社会的要因・背景により, 児童・生徒が登校し

ない、あるいはしたくともできない状況にあること」と不登校を定義し、毎年、全国の国公立小・中学校を対象に不登校児童・生徒数の実態調査を行っている (Fig.1)。それによると2002 (平成14) 年度の不登校児童・生徒数は、前年度に比べて若干減少傾向がみられるものの、2006 (平成18) 年度では、全国の小学校における30日以上欠席者数は2万3,824人 (全小学生に占める割合0.33%)、中学校では10万2,940人 (全中学生に占める割合2.8%)であった。この結果は、1991 (平成3) 年度の小学校1万2,645人 (0.14%)、中学校5万4,172人 (1.04%)と比較すると約2倍の伸びとなっており事態の深刻さをうかがわさせる。近年では、児童・生徒数の人口減少の中、不登校児童・生徒数の横ばい現象がみられ、依然としてこの問題の根本的解決が図られていないことを推測させる。

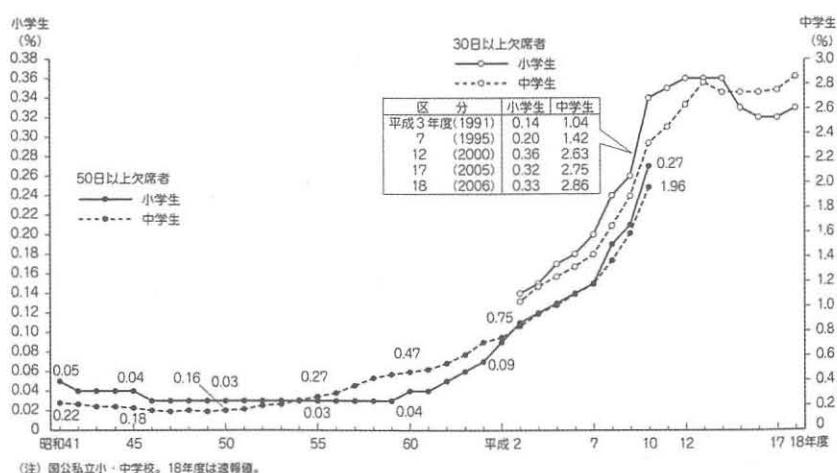


Fig.1 不登校児童・生徒数の全児童・生徒数に占める割合の推移

出典：文部科学省初等中等教育局「生徒指導上の諸問題の現状について」(2007)

<いじめ>

文部科学省は、「自分よりも弱い者に対して一方的に、身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているもの」といじめを定義し、現在では全国の国公立小・中・高等学校と特別支援学校を対象に調査を行っている (Table.1)。それによると2002 (平成14) 年度の発生学校数と発生件数は、いずれの学校においても前年度に比べ減少しておりその後は横ばいが続いている。しかし、2006 (平成18) 年度より先の定義から「一方的に」、「継続的に」、「深刻な」などの表記が削除され、子ども自身が訴えた件数がカウントされる、すなわち学校が認める発生件数から子どもが訴える認知件数へと調査手法が変更され、いじめの定義が広がった。それに伴い、総数で前年度比の約3倍にも達している。いじめが子どもたちの実態により近い形で調査されるのに伴い、深谷 (1998) も指摘するようにいじめられ不安も含めて相当な勢いでいじめが広がっていることが認められるようになった。また、当事者に対してのみ行われる生徒指導だけでは無力で、学級集団への働きかけや地域による取り組みが不可欠なことも一般的に了解されるようになってきた (尾木, 2007; 豊田, 2007)。

(2) 学校における対応策

<生徒指導と教育相談の統合>

「不登校」や「いじめ」など子どもたちをめぐるこうした問題が蔓延化する中、かつての対処療法的な生徒指導から生徒の自己回復力に依拠した教育相談が注目されるようになったのはある種の必然性があった。それは内面的世界の形成に向かう中・高校生に対する行動主義的なアプローチの限界であり、意志や感情に伴う問

Table.1 いじめの認知(発生)学校数の推移

| | 60年度 | 61年度 | 62年度 | 63年度 | 元年度 | 2年度 | 3年度 | 4年度 | 5年度 |
|------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 小学校 | 12,968 | 6,560 | 4,497 | 4,135 | 3,695 | 3,163 | 2,984 | 2,883 | 2,684 |
| 中学校 | 7,113 | 4,532 | 3,061 | 3,696 | 3,575 | 3,403 | 3,234 | 3,440 | 3,371 |
| 高等学校 | 1,818 | 1,130 | 948 | 883 | 969 | 888 | 954 | 982 | 1,009 |
| 計 | 21,899 | 12,222 | 8,506 | 8,714 | 8,239 | 7,454 | 7,172 | 7,305 | 7,064 |

| | 6年度 | 7年度 | 8年度 | 9年度 | 10年度 | 11年度 | 12年度 | 13年度 | 14年度 |
|---------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|
| 小学校 | 7,626 | 8,284 | 6,638 | 5,182 | 4,118 | 3,366 | 3,531 | 2,806 | 2,675 |
| 中学校 | 5,810 | 6,160 | 5,463 | 5,023 | 4,684 | 4,497 | 4,606 | 4,179 | 3,852 |
| 高等学校 | 1,564 | 1,650 | 1,504 | 1,285 | 1,233 | 1,133 | 1,151 | 1,050 | 1,029 |
| 特殊教育諸学校 | 95 | 98 | 88 | 72 | 71 | 59 | 57 | 50 | 43 |
| 計 | 15,095 | 16,192 | 13,693 | 11,562 | 10,106 | 9,055 | 9,345 | 8,085 | 7,599 |

| | 15年度 | 16年度 | 17年度 |
|---------|-------|-------|-------|
| 小学校 | 2,787 | 2,671 | 2,579 |
| 中学校 | 3,934 | 3,774 | 3,538 |
| 高等学校 | 1,094 | 1,115 | 1,223 |
| 特殊教育諸学校 | 45 | 39 | 38 |
| 計 | 7,860 | 7,599 | 7,378 |

| | 18年度 | 19年度 |
|---------------------|--------|--------|
| 小学校 | 10,982 | 8,857 |
| 中学校 | 7,829 | 7,036 |
| 高等学校 | 3,197 | 2,734 |
| 特別支援学校 (特殊教育諸学校) | 151 | 132 |
| 計 | 22,159 | 18,759 |

(注1)平成5年度までは公立小・中・高等学校を調査。平成6年度からは特殊教育諸学校、平成18年度からは国・私立学校も調査

(注2)平成6年度及び平成18年度に調査方法等を改めている。

(注3)平成17年度までは発生学校数、平成18年度からは認知学校数

出典：文部科学省「平成19年度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」

題への心理療法的なアプローチの導入として、学校における教育相談の重要性が再認識されるきっかけとなった。そして、教師には、カウンセリングマインド(長谷川,2004)が求められるようになったのである。西川(2005)は、「教育相談とは児童・生徒が生きがいをもって日々の生活を送り、将来を担う一人の社会人として成長できるように、学校という教育施設の中で展開される、教職員を中心に行われる指導や援助を行う教育実践である」としている。そもそも、SCrが導入される以前、各都道府県教育委員会は、学校の生徒指導を円滑に機能させるためにこの種の研修を行っていた。文部省(現在の文部科学省)は、1982年の「生徒指導の手引」の生徒指導における教育相談の意義と特質の中で、「教育相談とは、本来一人ひとりの子どもの教育上の諸問題について、本人又はその親、教師などにその望ましい在り方について助言指導をすることを意味する」とし、カウンセリングの充実を求めている。しかし、教育相談の取り組みが導入された当時、教育研究所・教育センターなどの教育専門機関のやり方をそのまま模倣し、文字通り「カウンセリング」を教師が学校で実践しようとしたため、教育実践からは距離を置かれ、言わば学校という場や教師という立場・役割を活かすことができない取り組みとして成果を挙げるができなかった。そこで、今日の教育相談においては、教師はカウンセラーではなく、あくまでも教師であるという認識の下、教育実践の一部として位置づけられている。一方、1988年の「生徒指導資料集第20集」(文部省)では、生徒指導を「本来、一人ひとりの生徒の個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や能力、態度を育成し、さらに将来において社会的に自己実現ができるような資質、態度を形成していくための援助であり、個々の生徒の自己能力の育成をめざすものである」と定義している。

ここで池島(2007)は、生徒指導とはすべての児童・生徒の健全な人格の発達と向上を図るものであり、いわゆる非行生徒や不登校生徒などの問題をもつ特定の生徒のみが対象にはない点を指摘している。1998年12月に改正された学習指導要領においても、「単なる生徒の問題行動への対応という消極的な面だけにとどまるものではない」とした。

これまで、生徒指導とは校則違反や逸脱行動、不適切な行動などに対して注意や指導、時には処罰を行うという父性的機能の役割を、教育相談とは受容や共感を中心とする母性的機能を果たすこととして区別され、学校内においても別組織が用意され取り組まれてきた。指導形態も主として生徒指導が集団指導、教育相談が個別指導として捉えられてきた（山形大学教育相談研究会、2000）が、今や両者の機能が統合される教育実践こそが求められてきている。生徒の自己実現へと向かう力への支援として両者を捉えていけば、佐藤ら（2007）が指摘したように、教師に対してカウンセリングのような相談助言的立場が求められたり、管理・規則の順守という指導的立場が求められたりするのとは当然であり、それはすべての生徒に対して提供されなければならない（Fig.2）。

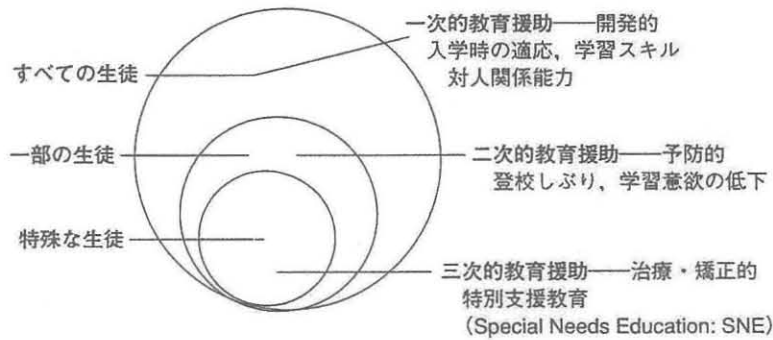


Fig. 2 教育援助の諸相

出典：石隈利紀「学校カウンセリングにおける四種類の援助サービス」『学校カウンセリング』國分康孝編 日本評論社(1996)

<教師カウンセリングと専門カウンセリング>

上述したように、教育相談は不適応の心理学的援助の方法として発展してきたカウンセリングを学校という場で活かそうとしてきた。このため、学校教育相談は学校カウンセリング、学校教育相談を担当する教師は教師カウンセラーとも呼ばれてきた。しかし、学校でカウンセリングが実践されるわけではないし、教師がカウンセラーになるわけではない。

そこで、学校教育相談における教師によるカウンセリングと外部から派遣された臨床心理士などによる専門カウンセリングにはどのような違いがあるのであろうか、佐藤(2007)にしたがって確認しておこう (Table.2)。

Table. 2 教師カウンセリングと専門カウンセリング

| | 教師カウンセリング | 専門カウンセリング |
|----------|--------------------------|-------------------------------|
| 担い手 | 教師 (教師カウンセラー) | 臨床心理士等 (スクールカウンセラー) |
| 形態 | 教育 教育指導 養護活動 毎日 | 専門機関のカウンセリング 1対1 1週間に1回 |
| 場所 | 教室、校舎内外 | カウンセリングルーム |
| 目的 | 問題の予防 早期発見 軽い問題 | 治療的対応 重症化したケース |
| 必要とされること | 基礎的カウンセリング技能 | 保護者との連携 専門機関との連絡 |

出典：佐藤 修策「学校カウンセリングの今日的意義と課題」『学校カウンセリングの理論と実践』相馬誠一編 ナカニシヤ出版 (2007 P.8 表 1-1)

専門カウンセリングは、カウンセリングの専門性に富んでいるが、1週間に1回学校を訪れ、1対1の関係の中でクライアントと向き合うというスタイルなので、短時間で治療の場を構成しなければならない。一方で、教師カウンセリングは、担任教師、教育相談係、生徒指導主任、養護教諭などそれぞれの立場から展開されており、生徒と接する時間は多いので、問題の予防や早期発見につながり易い。しかし、教師は教育指導や養護活動などの本務もっているため、カウンセリングの基本的態度をすべての場面で活かすことが難しい状況とも考えられる。

<学校教育相談の課題>

国立大学教育実践研究関連センター協議会(2007)は、「学校不適応の発生をなくし、問題を解決していく専門性や学校内に特別な教育支援が必要な子どもにも個別指導計画を作成し、評価できる専門性を備えた人材は少ない」と指摘する。さらに、教師の多くはカウンセリングについての知識や経験が十分ではないため、カウンセリングの専門性を備えた教師の育成は容易な作業ではない。また、山下(2003)は、「制度的な基盤がないことが学校教育相談において大きな障害になっている」と指摘している。教師の中には、自己の意志に基づいてカウンセリングの研修を受けたり、自発的な学習会によってカウンセリング技術の取得を試みている者もいる。しかし、制度的な基盤がないゆえに、そうした個々の教師の努力が十分な成果をもたらさないことが少なくない。加えて、本来の役職で多忙な日々を送っているため、相談業務に専念する時間や精神的なエネルギーも保ちにくいというのが現状である。

こうした中、文部科学省は従来の教師による「学校教育相談」には限界があると判断し、学校現場へのSCr配置に踏み切った。SCr配置事業の定着によるSCrの学校現場への参加は、学校内における教育相談活動を相談のすべてをSCrに投げだす「専門家依存」と従来の相談活動への復帰を願いSCrと距離を置く「専門家拒否」の態度を生んだ。もちろん個々のSCrの資質や学校ニーズ・教育方針にもよるが、これによって学校内の教育相談とSCrの機能が連携していくことは焦眉の課題となった。

2. スクールカウンセラーの役割と限界

(1) 米国におけるスクールカウンセラー導入

SCrの先進国とされるアメリカでガイダンスとカウンセリングが登場したのは1920年代のことであり、1952年、米国カウンセリング協会の第5部門として、米国スクールカウンセラー協会(American School Counselor Association 以下、「ASCA」と略記)が創立された。アメリカで、SCrが大幅に増えたのは、旧ソビエト連邦による人工衛星スプートニク打ち上げに刺激を受け、1958年に国家防衛教育法が制定されてからである。これは、教育の優位性を目的に英才教育を支援するものであり、教育財源が拡大され、中等学校のSCrは増員された。しかし、この当時のカウンセリングの対象は学業面・進学面の問題を主とした進学級の生徒や個人的問題を持つ者に限られ、適切なカウンセリングモデルやSCrの専門的訓練はなかった。つまりスクールカウンセリング(以下、「SC」と略記)の初期の目的は、数学や科学の才能ある生徒の開発だったのである。

1960年代から、ベトナム戦争や人種差別撤廃を掲げた公民権運動などの流れの中で、教育の平等性に向けて教育改革がなされた。しかしその一方で、学力低下や校内暴力などの問題が頻発し、学校は荒れ、SCそのものの破綻の危機が訪れた。この頃、SCrの機能や役割を定義づけ、明確化しようとする試みがなされた。

1980年代以降、国際経済競争における危機感から、政府の教育への危機感が強まり、再び教育の優位性が強調されるようになった。平等性の原則を守りつつ、いかに教育の質を向上させるかが焦点となった。それとともに、SCrの役割が拡大し、ほとんどの州で法的に規定されるようになった。1997年、ASCAからスクールカウンセリング・プログラムの国家基準である「スクールカウンセリング・スタンダード」が発表された。「スク

ールカウンセリングの対象をすべての子どもとし、予防および介入活動、擁護活動を強調するものである」という SC の新しい定義が採択されたのである。

(2) 日本におけるスクールカウンセラーの導入

日本では 1995 年より SCr の導入が開始された。SCr 制度が学校現場に導入されたのは 1995 年、国家予算の適用が国会で承認され、文部省（現在の文部科学省）が「スクールカウンセラー活用調査委託研究事業」として、SCr を学校に配置する効果についての調査を都道府県等の教育委員会に委託したことに始まる (Fig.3)。

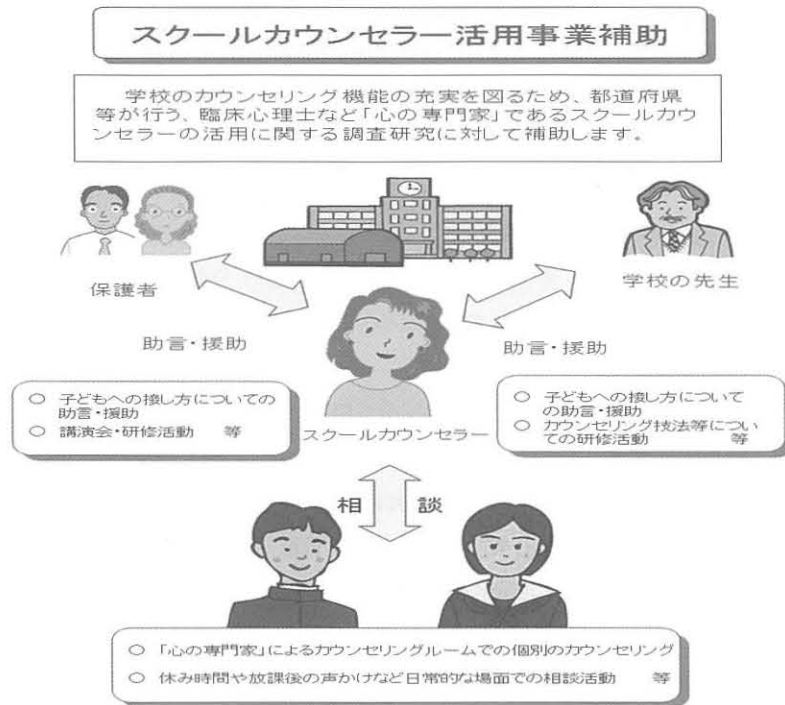


Fig. 3 スクールカウンセラー活用事業補助概念図

出典：文部科学省「生徒指導等の施策の推進について」

この背景には、一向に減少する兆候がみられない不登校や深刻ないじめ問題、校内暴力といった「問題行動」の社会問題化が挙げられる。このような「問題行動」に対応する手段として、1995 年度より学校現場に SCr を導入する事業が始められたのである。

初年度には 3 億 7,000 万円の予算措置が講じられ、全国における配置校数 154 校（各都道府県ごとに小学校・中学校・高等学校にそれぞれ 1 名ずつ、計 3 名）であったものが、1998 年度には 33 億 2,900 万円という多大な予算措置のもと、SCr の配置校数が 1,661 校まで拡大した。6 年間の 100 億円にのぼる調査研究事業を踏まえて、2001 年度からは 5 ヶ年計画で臨床心理士などを全国の公立中学校に配置する、本格的な SCr の全国配置を目標に制度化するまでに至り、SCr の配置校数は 2006 年度では 10,158 校まで達している (Fig.4)。

活動目的としては、原因を追究し病気を治療する治療モデルではなく、問題を抱えている児童・生徒と関わり、児童・生徒の問題を解決する力を引き出すことを援助する教育モデルにあるとした (Fig.5)。すなわち、児童・生徒の心理的問題の解決と予防、発達促進、ならびに学校に援助体制を根付かせることとし、具体的には①児童・生徒への直接的援助（カウンセリング、居場所づくり、心理的アセスメント）、②教師への援助（コ

ンサレーション, 専門機関への橋渡し, 研修活動), ③保護者への援助(カウンセリング, ガイダンス, 保護者の会の運営, 専門機関の紹介), ④地域の啓発(講演会)という活動を挙げている。

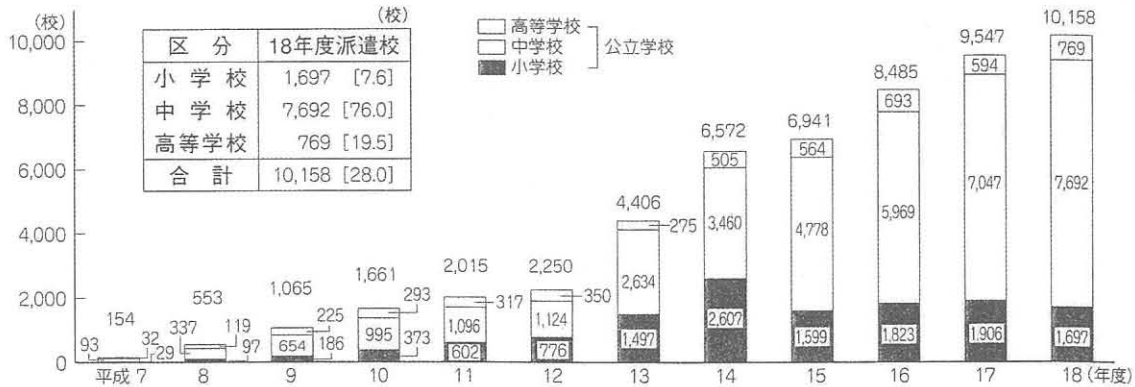


Fig. 4 スクールカウンセラー派遣校数の推移

出典：文部科学省初等中等教育局児童・生徒課調査(スクールカウンセラー活用事業補助事業)(2007)

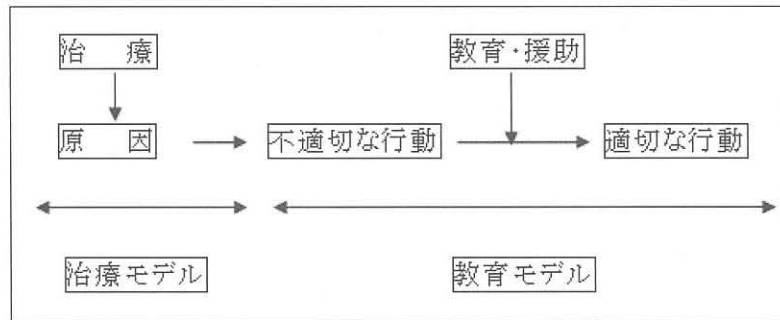


Fig. 5 治療モデルと教育モデル

出典：田上 不二夫『実践スクールカウンセリング』金子書房(1999 P.15 図2)

(3) スクールカウンセラー制度の現状と課題

文部科学省は、生徒指導関係施策についての教育相談体制の充実における SCr に関して以下のように規定している。

1) スクールカウンセラーの職務内容

- ① 児童・生徒へのカウンセリング
- ② 教職者に対する助言・援助
- ③ 保護者に対する助言・援助

2) スクールカウンセラーの資格要件

- ① 財団法人日本臨床心理士資格認定協会の認定に係る臨床心理士
- ② 精神科医
- ③ 心理学系の大学教授, 助教授, 講師(非常勤を除く)

- ④ その他、SCr に準ずる者（心理臨床業務または児童・生徒を対象とした相談業務について一定の経験を有する者）を配置することも可

3) 勤務形態

勤務時間、勤務校数といった勤務形態は、配置される各都道府県・指定都市により異なるため、ここでは共通する部分を取り上げる。

- ・ 3学級以上の公立中学校を中心に配置
- ・ 1校につき1人
- ・ 非常勤で週8～12時間（特に必要な場合は30時間までの勤務も可）

<教育現場における評価>

山下（2003）は、SCr の導入に関しては、「教師間でも意見の分かれるところであり賛否両論がある」と指摘している。導入前の1994年に、日本学校教育相談学会によって全国22の都道府県の小中学校の2,005名の教師に対して調査が行われた。専任のSCrの配置を求める声は、条件付の賛成を含めると92.4%にも上っている。賛成の理由としては、指導が難しい子どもの増加に伴う、担任の時間不足や力量の不足を補うことができる、日常の教育活動を教師とは別の視点で見直すことができるということが挙げられている。また、条件付きの理由としては、担任との連携が上手くとれることとカウンセラーの力量が挙げられている。導入以降も一部学校側の反発がみられたようだが、着実に学校・保護者からは受け入れられているようだ。とりわけ、教育相談体制が組織的に機能しているところでは、成果が上がり円滑な関係が築かれている。日本臨床心理士会も、学校臨床心理士ワーキンググループを設置し、SCr 事業成功のためのガイドラインの設置、学校臨床心理士の実力向上のための全国研修会の実施、文部科学省とのシンポジウムの開催、学校臨床心理士コーディネーター会議の実施、各種活動状況の調査と公表などを行ない学校における既存の教育相談機能との調整に努めている。そもそもSCrは、教師とは異なり生徒の成績などの評価に関わることなく、第三者的役割を果たしており、学校や教師に対する不満なども遠慮しないで話せるという利点がある。相馬（2007）によると、生徒指導部や教育相談部会にSCrが出席することにより、マンネリ化しがちな事例研修会や教師とは違った「個を大切にする」、「背景を理解する」などの臨床心理学的な視点が、子どもの理解の幅を広げることにつながり、結果的に問題行動の予防的効果が高まったことが報告されている。

しかし、その一方で、日常の連携が取りにくいということが問題点として挙げられている。ほとんどのSCrは非常勤で、週に1日か2日、半日の勤務となっている。このような状況では、生徒が相談したい時にすぐに対応できないばかりか、SCr自身も生徒の問題状況を把握しづらい環境にある。非常勤で週8～12時間の勤務では、いじめや非行などの問題に迅速に対応できないのは明白である。

さらに、佐藤ら（2007）によると、SCrの経験が浅いため、子どもに対する援助の方針をめぐって教師と対立した例や、学校におけるSCrの位置づけが不明確で、1年間に教事例しか対応しなかった開店休業状態の例、管理職が無理解でSCrを「よそ者扱い」し、必要な情報すら与えられなかった例もあるという。SCrが導入された当時、学校内での拒絶反応もあったが子どもをめぐる教育問題の万能薬として期待されていたのも事実であった。しかし、学校内でSCrの活用が定着されていけばいくほど、皮肉なことにその限界と効用が明確となり万能薬の認識が一掃されてきた。すなわち、実際子どもたちをめぐる相談活動を実施していくと「心の専門家」だけでは対応できないことが明白となったのである。心理的サポートだけでなく、コンサルテーションや他機関との連携も同様に重要視されてきた。コンサルテーションや他機関との連携を行うにはSWの技術が必要とされる。よって、SCrが心の専門家として学校内で機能していくためには包括的な視点で子どもたちの支

援を捉える SSWr という第二の専門家が求められることとなったのである(比嘉, 2008)。そこで、文部科学省は 2008 年度より、社会福祉の視点に立って、学校と関係機関の仲介・調整を行うという職種である SSWr を「調査研究」として全国に配置した。

3. スクールソーシャルワークの役割

(1) 米国におけるスクールソーシャルワーカーの導入

SSW は、SW の理論やアプローチの変遷に影響を受けながら活動を展開してきた。SSW の歴史は比較的古く、およそ 100 年前にアメリカで誕生した。1906 年にメアリー・マスロットがニューヨーク市のセツルメントハウスで着手した活動が SSW の起源とされている。マスロットの活動は、セツルメントハウスを基点とし、地域社会を視野に入れた活動であったと思われる。しかし、個人と環境の相互影響というよりも、個人の病理に焦点を当て、内面へのアプローチを中心に援助者の主導による問題解決が図られるという特徴をもち、診断から治療に至るプロセスを重視するというフロイトの精神分析の診断モデルに基づいたアプローチは、アメリカにおける SSW の活動に強い影響をもたらした。また、SW という概念さえ明確でなかった活動の萌芽期に、SW を基盤とする活動という共通認識はなく、呼称も統一されたものではなかった。最も一般的であった呼称は、「訪問教師」である。

アメリカにおいて徐々に活動の輪は広がったが、全米的に広がったのは第二次世界大戦以降である。1950 年代になるとロビンソンらの提唱する機能主義派的な考え方が入り、SSWr は問題解決のために教師との協力の幅を広げることが強調されるようになった。しかし、学校環境の変革を目指すことは SSWr の本来の活動ではないとするスタンスを取り、子どもの側にのみ変容を求めるといった面に重点を置く傾向があった。

アメリカの学校には、SSWr 以外に、学校心理学の専門家として児童・生徒の学習面・適応面に関する心理教育的支援サービスを行うスクールサイコロジスト、すべての児童・生徒を対象に学業的・職業的・個人・社会的発達を保障する心理的支援サービスを行う SCr など様々な専門家が存在する。これらの専門家の機能や業務は重複している部分があり、明確に線引きできるものではない。そのため、これらの専門家が積極的に導入された 1960 年代には、当事者のみならず、教職員、保護者の間にも混乱が生じた。

1970 年代になると自然環境問題やマイノリティの人権問題などに関心が高まり、社会環境の人々の生活に及ぼす影響についてより白熱した議論がなされるようになった。そのような背景により、SW においても生態学的な視点が強調されるようになった。さらに、1978 年に、SSW は単一の専門職として組織的に統合された。全米ソーシャルワーク協会(National Association of Social Workers 以下、「NASW」と略記)の一部を構成し、他の SW 領域と同じ専門職としての価値観や方法を共有するに至ったのである。アメリカは、州によって独自の法体系や教育システムが存在するため、SSW 制度の形態も異なる面があるが、ほとんどの州で取り入れられている。現在は、全米で約 15,000 人の SSWr が活動している。SSW は、アメリカ以外ではカナダや北欧諸国・東欧諸国などで取り入れられている。アジアでは香港が 1970 年代に導入し、1999 年からはモンゴルで全学校に配置されている。

(2) 日本におけるスクールソーシャルワークの導入

日本における SSW 実践の始まりは、1986 年から始められた埼玉県所沢市の山下栄三郎の活動が最初だと言われている。この当時、学校では不登校生徒が増え始めた時期であったが、山下は家庭訪問を中心として、学校や地域の諸機関との調整や仲介活動を通して、彼らのサポートを行うとともに、不登校の子どもたちの居場所作りにも力を注いだ。その居場所は、現在、障害をもつ子どもやニートと呼ばれる若者たちのフリースペースとして地域に定着している。また、保護者のサポートグループを組織するなどした。所沢市での活動は、

1998年まで継続され、山下はSSWの執筆活動やカルチャーセンターなどでのSSWの講座を通して、その普及に努めた。この間に、SSWの考え方に共感する人たちの輪が関東地方を中心に広がり、1999年に日本スクールソーシャルワーク協会が発足した時の基盤となった。所沢市の活動は、具体的にSSWrを雇用する動きにはつながらなかったが、市民レベルの活動として全国各地に影響を与えた。1999年には日本スクールソーシャルワーク協会、2006年には学校ソーシャルワーク学会が設立された。

SSWが広がるきっかけとなったのは、2000年に兵庫県赤穂市の教育委員会と地元の関西福祉大学の共同研究で開始されたSSW推進事業である。2004年度には、市教委からSSWr設置要綱が明確化され、現在、SSWrは青少年育成センターに所属して地域に根付いた活動を展開しSCrとの連携も進めている。赤穂市の事業は、SSWの取り組みを全国へ発信し、社会的認知度を高めた。SSW制度は、香川、大阪、兵庫、滋賀などの自治体ですでに導入されており、導入した地域では増員を要望するなど肯定的な評価があった。そうした中、2008年度から、文部科学省は新規事業として「スクールソーシャルワーカー活用事業」を実施することとした。虐待や育児放棄、経済的な困窮など深刻な問題を抱える家庭の保護者や子どもに対し、専門的な見地で対応するため、2008年度から公立小中学校で活動するSSWrを全都道府県計141地域に配置することを決めた。2008年度予算折衝過程で、財務省から提案があり、約15億円を計上するという異例の経緯で実現した。文部科学省は、SSWという新たな視点と方法を導入することによって、学校が抱える問題を劇的に軽減するとまではいかないにしても、少なくとも既存の施策を活性化することに寄与しようという見方を示した。

(3) スクールソーシャルワーカー制度の現状

では、「スクールソーシャルワーカー活用事業」とはいかなる事業であるのか先ずはその内容をみておきたい。

SSWが従来の施策と異なる点として、文部科学省は、①児童・生徒との関係性、②問題の捉え方の2つを挙げている。まず、児童・生徒との関係性についてであるが、これまでの施策は、「無力あるいは非力な子どもを大人が指導、教育する」という視点で対応の枠組みが立てられてきた。しかし、SSWでは、「人間尊重の理念」のもとに、「問題解決は、児童・生徒、あるいは保護者、学校関係者との協働によって図られる」と考える。つまり、問題解決を代行する者ではなく、児童・生徒の可能性を引き出し、自らの力によって解決できるような条件づくりに参加するというスタンスをとる。次に、問題の捉え方についてであるが、SSWは、問題を個人の病理として捉えるのではなく、人から社会システム、さらには自然までも含む「環境との不適合状態」として捉える。対応としては、「個人と環境の双方に働きかける」という特徴を有する。

学校現場では、子どもたちをめぐる様々な問題に対応するため、SCrの配置や教育支援センター（適応指導教室）が設置されるだけでなく、都道府県レベルで独自の相談員制度を導入しているところが少なくない。今日、多様な施策が学校内で生起する諸問題に対して導入されているが、それぞれの施策は、特定の問題に焦点を当てた関わりをするものとして期待されている。1人の子どもが各領域にまたがる問題を複合的に抱えている場合、複数の専門家が個人に関与する可能性もある。SSWは、問題に対して特定の領域や対象に限ることなく、包括的な活動スタイルをとる。

日本スクールソーシャルワーク協会によると、SSWrの具体的な活動としては、①親との間に立って気持ちを代弁、②学校との間に立って調整や仲介、③地域の色々なサポート資源を紹介、④必要な情報を提供といったものが挙げられるとしている（Fig.6）。

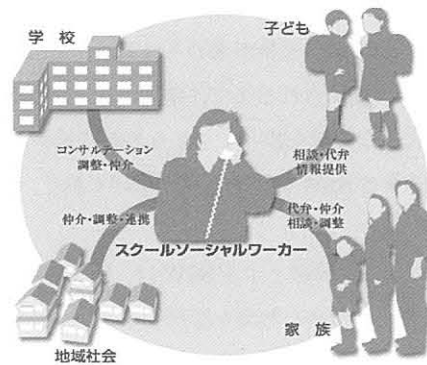


Fig. 6 スクールソーシャルワーカーの役割

出典: NPO 法人 日本スクールソーシャルワーク協会 HP

<スクールカウンセラーの業務との違い>

SCr と SSWr の活動は外見上かなり類似している。しかし、SCr と SSWr の大きな違いとして、「個と環境との関係をどうみるか」ということが指摘できよう。

SCr は、原則として個人の内面に焦点を当て、「心の問題」を扱う。一方、SSWr は、個人とその人を取り巻く環境との間の相互作用を構成する社会関係に焦点をあてた活動により、単独または集団内の個人の社会機能を強化しようと試みる。山野 (2006) は、SSWr の働きかけとして、個別に困っていることへの取り組みというマイクロレベル (個別問題の改善)、校内システム構築というメゾレベル (教員集団として問題把握の仕方や共有方法の改善とシステム化)、学校を含めた市町村の教育行政におけるシステム構築や市町村の教育・福祉協働システム作りなどの政策提言に関わる、マクロレベル (各市町村における相談体制化) の 3 つのレベルがあるとしている。また、マイクロ・メゾ・マクロレベルの 3 つのすべてが、SSWr に必要な視点であると指摘する (Fig.7)。人と環境すなわち社会との関係において問題を捉えるといった福祉の視点に立ったサービスを学校で提供しようとする SSW は、旧来の学校現場における支援の方法論とは異なる新たなサポート・システムなのである。

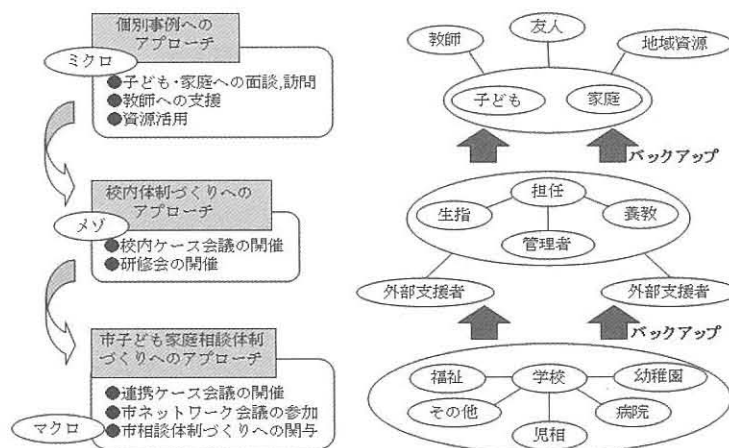


Fig. 7 3つのレベルにおけるマネジメントと相互作用

出典: 山野 則子「子ども家庭相談体制におけるスクールソーシャルワーク構築」『ソーシャルワーク研究』Vol.1.

<スクールソーシャルワークの実態>

SSWには、社会福祉の基本的な知識、価値、技術が求められる。さらに、子どもや学校という場の理解も欠かせない。2008年度から新規事業として展開されるまでに確立された制度がないため、活動内容は各地域において、どのような形で活用し、どのような役割を担ってもらうのかで求められる専門性が多少なりとも異なってくる。そこで、地域差を超えて共通するSSWの実態を以下挙げておく。

1) 職務内容

子どもを取り巻く環境に対する働きかけを特徴とするSSWは、関係機関などの「社会資源」を「つなぐ」という役割や、「生活支援」や「自立支援」のために制度を活用するという役割を担っている。教育分野に関する知識に加えて、社会福祉などの専門的な知識や技術を用いた以下の5つの職務内容が挙げられている。

- 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 関係機関など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 教職員などへの研修活動

2) スクールソーシャルワーカーの資格要件

特定の資格制度があるわけではなく、SSWrになるための具体的な方法があるわけではない。日本スクールソーシャルワーク協会によると、すでに導入された地域では、社会福祉士の資格を有する者や海外でSWを学んだ者、福祉専門職以外の臨床心理士、退職した教員、児童領域での活動経験のある者がSSWrとして活動している例が多いとしている。

4. 大阪府の取り組みからみるスクールソーシャルワーカーへの期待

SSWrを学校に派遣・配置する動きは2000年代に入って目立ち始めた。2008年度から、約300の自治体が新たにSSWrを学校に配置するが、西日本では2000年度に兵庫県赤穂市教育委員会と関西福祉大学が共同で始めたのを皮切りに、2001年度に香川県教育委員会、2005年度に大阪府教育委員会、2006年度に兵庫県教育委員会がすでにSSWに取り組んでいる。ここでは、大阪府教育委員会により2005年から2007年に行われた「スクールソーシャルワーカー配置事業」に着目し、SSWについて考察する。

(1) スクールソーシャルワーカー配置事業

<事業開始に至るまで>

大阪府教育委員会において、SSWr配置につながる事業を開始したのは2001年からである。この背景には、学校だけでは対応が困難な事象の増加が挙げられる。2001年前後から、教育現場では「キレる」子どもたちによる突発的な問題行動の対応に苦慮していた。そのような状況への対応策として、2001年に府教育委員会は、児童・生徒の問題行動分析と学校支援策の検討を始め、2002年度に「子どもサポートチーム」を立ち上げた。このチームは、学校だけでは対応が困難な事象に対して、必要に応じてコーディネーターや臨床心理士・弁護士といった専門家、学生サポーターなどの人材を派遣し、学校の取り組みを支援することを業務とした。この活動は、「課題の共有化」や「子どもの理解の促進」などの成果をもたらしたが、支援対象となる児童・生徒の多くが、その背景として家庭環境の何らかの問題を抱えていた。活動を通して、子どもの様々な課題の背景や要因には、家庭環境・生育環境・学校生活環境をはじめとする子どもを取り巻く環境が影響していることが明らかになった。その状況に適切に対応するため、学校だけでは対応が困難なケースに対して関係機関との連携

を含め、直接・間接的に福祉的視点の支援ができる人材が求められた。このような経緯から、大阪府教育委員会では、社会福祉に関して高度に専門的な知識を有するSSWrの配置に至ったのである。2005年から2007年の3ヵ年間で、府単独事業として「スクールソーシャルワーカー配置事業」を実施した。府内を7ブロックに分け、各ブロックに1人ずつ、さらに各ブロックの1つの市の小学校を1つ選びその小学校へ1人ずつのSSWrが配置された。配置されたSSWrは、いずれも社会福祉士・臨床心理士・精神保健福祉士・家庭児童相談員などの資格を有し、SSWrには担当のスクールソーシャルワーカー・スーパーバイザー（以下、「SSWr・SV」と略記）が決まっていた。SSWr・SVは、SSWrに対し指導助言を行い、困難なケースには必要に応じてケース会議に参加した。SSWr・SVは、弁護士・社会福祉士・臨床心理士・精神保健福祉士の資格を有し、SSWrはケースに応じてSSWr・SVを選びながら助言を受けることができた（Fig.8）。

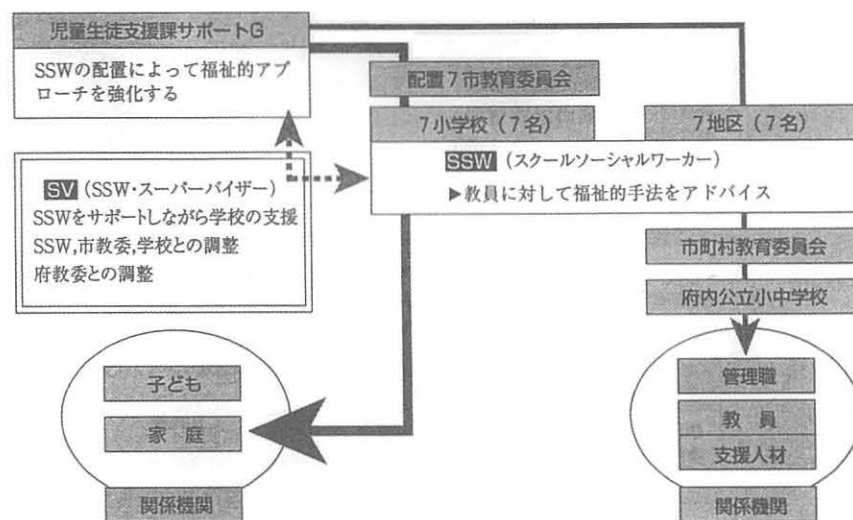


Fig.8 スクールソーシャルワーク配置図全体

出典：山下栄三郎「ソーシャルワーク研究」相川書房（2006 Vol.32 No.2 P.116）

<スクールソーシャルワーカーの活動内容>

大阪府教育委員会児童・生徒支援課の中野（2008）の調査によると、SSWr1人あたりの活動回数は、概ね週3回の年間105回（1回6時間）であった。その内、60回～70回は配置校及び配置市での活動であり、残りの35～45回はブロック内の他市町村での活動（地区活動）であった。

1. 配置校及び配置市での活動

2006年度、SSWrは配置された府内7市7小学校及び近隣小中学校などにおいて、市町村教育委員会と連携し、校内の気になる子どものアセスメント、校内ケース会議の実施、子どもや親の面接や訪問、学校外の機関やサービスにつなぐ調整など、個別相談から対外的な連携のマネジメント、学校の相談体制づくりを行った。活動実績は、以下の通りであった（Fig.9）。

- ・ 扱ったケース数・・・452件
 - ・ 相談活動・・・1,673件
- （対象：教職員77%，保護者13%，児童・生徒5%，その他5%）
（内容：不登校47.9%，虐待28.1%，その他24%）

- ・ 校内ケース会議・・・318回
- ・ 関係機関連携ケース会議・・・78回
- ・ 他機関との打ち合わせなど・・・346回
(福祉機関(児童相談所・市福祉部局)59%, 学校園27%, 教育委員会など14%)
- ・ 学級参観・家庭訪問など・・・330回(教室など70%, 家庭訪問30%)

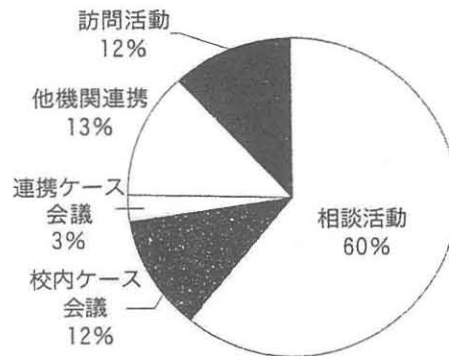


Fig. 9 配置校及び配置市でのSSWrの活動内容内訳 (%)

出典：「月刊 生徒指導」学事出版(2008/6 Vol.38 No.7 P.15)

この結果からも分かるように、SSWの活動特徴は、学校や教職員を貴重な資源と捉え、当事者である管理職や教職員、関係機関とともにそれらの資源をいかに活用することが子どもの環境調整に有効であるか吟味することに大きな役割を担っている。つまり、子どもや保護者に直接対応することを主たる役割としない。派遣された学校において、福祉的な視点を導入したケース会議をコーディネートすることで、早期にチーム対応や関係機関との連携を行える校内のシステムづくりを支援するのである。

II. 配置地区での活動

配置地区での活動は配置校・配置市のものとは違い、地区内の教育委員会や小・中学校から要請があれば出向くというスタイルのため、事態が硬直化しているケースや市町村教育委員会指導主事もケース会議に参加するが多かった。配置地区では、1回限りではなく継続的なコンサルテーション、校内ケース会議、連携ケース会議を実施し、アセスメントとプランニング、機関調整が行われた。また、地区内の市教委や学校主催の研修に出向き、府内の多くの学校にSSWの活動や福祉的視点の周知を狙った。派遣市町村数は、年々増加し、2007年度には12月末時点で全市町村に派遣を行った。2006年度の活動実績は、以下の通りである(Fig.10)。

- ・ 扱ったケース数・・・164件
- ・ 派遣校数(派遣市町村22)・・・134校
(小学校：93校・126回，中学校：41校・45回)

派遣された小学校と中学校における活動内容は、以下の通りである。

[派遣小学校]

- ・ コンサルテーション(ケース検討・教職員との個別協議や助言)・・・63回(50%)
- ・ 校内ケース会議・・・50回(40%)
- ・ 関係機関連携ケース会議・・・13回(10%)

〔派遣中学校〕

- ・ コンサルテーション・・・8回(18%)
- ・ 校内ケース会議・・・26回(58%)
- ・ 関係機関連携ケース会議・・・13回(24%)

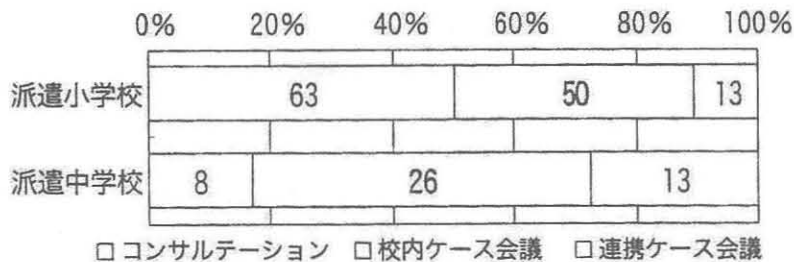


Fig. 10 配置地区でのSSWrの活動内容内訳(回数:教員研修除く)

出典:「月刊 生徒指導」学事出版(2008/6 Vol.38 No.7 P.16)

SSWrの全体の活動件数は、中学校より小学校が多い。その理由としては、中学校とは異なり、小学校には1校につき1人のSCrが配置されていないことや、家庭的な問題が顕在化し、福祉的ニーズが高いことが挙げられる。小・中学校の活動を内容別にみると、小学校ではコンサルテーションが全体の活動の5割を占めており、生活保護など家庭的問題が背景にあることをうかがわせる。連携ケース会議の回数は小学校も中学校もともに13回であるが、校内ケース会議は、小学校の回数が中学校の倍の数となっている。校内ケース会議の回数の違いは、小学校では中学校で生徒指導主事やSCrなどによって行われる情報の共有化が不足していることを推測させる。中学校では、ケース会議における助言が全体の8割を占めており、SSWrのケース会議への参加が多いのは、支援者会議の一員として福祉的視点をもったSSWrを導入することで問題解決をはかることに期待が寄せられているものと考えられる。小・中学校ともに、活動内容は異なるが、福祉の手立てとしてSSWrを求めているのである。

(2) スクールソーシャルワーカー配置事業の成果

そこで、丸山(2008)の調査をもとに、大阪府寝屋川市にある和光小学校の実践について検討を加える。和光小学校は、2008年6月時点で、各学年3クラス、特別支援学級5クラス、児童数630人、教職員数42人で構成されている。自治会との強い連携にある学校であったが、「不登校・低学力・基本的な生活習慣の乱れ」という厳しい学校課題を抱えていた。その背景の一つに、経済的に厳しく不適切な養育環境の家庭の存在があった。2003年度、大阪府から「家庭の教育機能総合支援モデル事業」の適応を受け、配置された3人により家庭教育支援サポートチームが結成された。家庭教育支援サポーターの配置により、ようやく学校の荒れは落ち着いた。しかし、不登校児童問題対策には児童・生徒支援加配教員を中心に「スタッフ会議」を組織して取り組んでいたが、具体的な解決策を見出せないでいた。和光小学校がSSWrの配置を受けたのは、2005年度からであったが、SSWrの配置による成果として、主に次のような報告がなされていた。

- ① 困難な事例の改善
- ② 教職員の子どもの見方の変化

「困った子」から「困っている子」へと意識が変化。

③ 学校の協力体制の変化

「担任1人の抱え込み」から「チーム対応」へと変化。

④ 効果的な研修の導入

教員のスキルアップを図ることが可能になった。

⑤ ケース会議の実施

毎週日常的に「ケース会議」が行われるようになった。

⑥ 関係機関とのつながりの構築

⑦ 子どもの変化

学習に意欲と集中力を見せ始め、学校本来の「学習」に取り組むことが可能になった。

改善例として、問題解決が難航していた長期欠席・不登校児童数の減少が大きい。和光小学校では長期欠席・不登校児童数は2002（平成14）年度末、2003（平成15）年度末と依然として30人を超えていた。2004（平成16）年度末に長期欠席19・不登校9と減ったのは卒業や転出によるものである。和光小学校では、2003年度からの家庭教育支援サポーターの配置、2005年度からはSSWrの配置により、毎年工夫改善を加えながら不登校対策に臨んだ。その結果、2005（平成17）年度以降、長期欠席・不登校児童数は増加することなく、緩やかな減少がみられた。2008年3月現在（19年度末）には、長期欠席7人・不登校0人にまで減少した（Fig.11）。

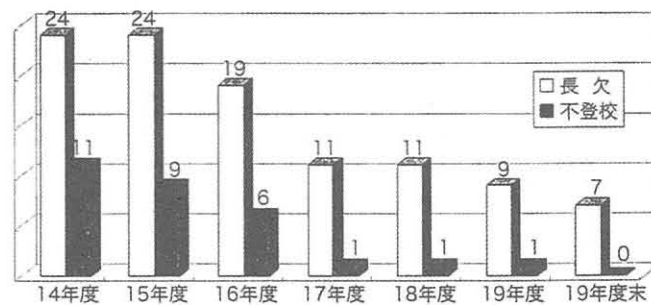


Fig. 11 長期欠席・不登校児童数の推移

出典：「月刊 生徒指導」学事出版（2008/6 Vol.38 No.7 P.19）

問題行動や不登校などの背景には、家庭環境、生育環境、学校生活環境をはじめとする子どもを取り巻く環境が大きく影響する。その状況に適切に対応するためには、背景や原因を見極めるアセスメントと、それに応じた適切な対応であるプランニングが必要となる。学校現場へのSSWrの配置は、学校の取り組みだけでの限界を明らかにし、関係諸機関との連携を推進し、コーディネーターを主軸とする校内体制の確立により、学校運営を円滑なものとする可能性を示している。

（3）スクールソーシャルワークにおける今後の課題

SSWの課題には大きく3つのことが挙げられる。まず第一は、SCrと共通する問題であるが勤務時間と人数が挙げられる。大阪府の派遣事業の場合、SSWrの活動回数は週3回程度であり、時間的な制約から、必要な時に迅速に対応できないという問題がある。SSWrもSCrと同様、雇用の継続・常勤化が望まれる。また、SCrのように各校配置という厚みのある配属が保障されていないことも課題と言えよう。更にSSWrはわずか1人で学校現場に介入するため、大阪府で配置されていたようなSSWr・SVも人員保障として不可欠である。

次に、児童・生徒の教育を行うことを目的とした機関である学校で、人々の福祉を目的とした専門性の異なる

るSWを展開するSSWrには、周囲と上手く連携することが求められると考える。SSWは、新規事業ということもあり、社会的な認知度が十分ではない。そのため、学校現場では、役割が不明確なSSWrをどう受け入れればよいのかといった戸惑いから、上手く連携がとれず、SSWの力を十分に発揮できない状況をつくり出している。学校の中で、教師とよい関係を築いて職務を遂行するためには、SSWについて理解してもらい、それが教育という場で役立つことを知ってもらうことが重要となる。そのためにも、SSWの役割の明確化と教育現場の理解が求められる。

最後に、SSWr養成の問題が挙げられる。SSWの学校現場への導入の動きから、SSWrの確保と養成が求められる。しかし、SSWは、まだ確立した制度がないため、SSWrの資格もなく、地域差があるのが現状である。大阪府で配置されたSSWrは、社会福祉士・臨床心理士・精神保健福祉士・家庭児童相談員などの資格を有していた。SSWrは、社会福祉の基礎的知識、技術、価値の習得が必要とされる。また、学校現場で生起している課題の理解、教師等とのコミュニケーション能力など学校での実践を視野に入れた知識や技術も必要とされる。SSWには多義性があり、実際に、大阪府の取り組みでも雇用条件が福祉専門職以外の臨床心理士などである。雇用条件が、ソーシャルワークを専門とする者、そうでない者とが混在している。大阪府に限らず、他の地域でもソーシャルワークを専門としない者がソーシャルワークと認識して活動を行う可能性がある。今日状況では、ソーシャルワークについての知識や技術を有していない者がSSWrとして活動を行う危険性があるため、SSWの役割を明確にし、SSWr養成のための教育システムの整備の充実が求められよう。こうした要請に答えるべく日本学校ソーシャルワーク学会は様々な実践例を検証するとともに養成テキストを作成しSSWrの必要性とともにその役割を提言している。「スクールソーシャルワーク」という名前だけが先行し、実態のともなわない活動が全国的に広がってしまう恐れがあることに留意しなければならない。

5. 考察

今日の教育現場においては、不登校に対する学校復帰策、いじめ改善の対応策の強化、さらに、家庭における児童虐待などへの対応など即刻解決されなければならない問題が山積みだ。「不登校」、「いじめ」など学校をめぐる子どもたちの問題に対して、これまでの学校現場では教師や養護教諭による対応、近年では臨床心理士らによるSCの取り組みが行われてきた。不登校は、以前は「学校嫌い」、「登校拒否」などと呼ばれ、子どもあるいは保護者に原因があると考えられてきた。しかし、今日では社会的な流行現象とも言われるように、本人や家族の問題ではなく、学校さらには教育制度や社会的要因などが複合化され、誰でも学校に行かなくなる可能性を示しつつある。本研究では、SSWの視点から、学校における子どもたちの支援について検討してきたが、SSW導入以前にすでに配置されたSCr制度を否定するわけではない。この制度が導入されてから18年が過ぎた現在、SCrは一定の成果を上げており、個々のSCrにより不登校やいじめ、非行など様々な問題を抱える子どもや保護者が救われているのも事実である。SCrのように、学校の中で子どもの気持ちを理解し、受け入れる役割の存在は重要であり、学校現場において、子どもを理解する視点・価値観は必要不可欠なのである。

今日、学校現場では教師が「学び」を、SCrが「心のケア」を通して直接的に子どもたちに関与する一方で、間接的に子どもたちの学業や将来に対する支援を行うSSWrが切望されている。不登校や問題行動を示す子どもたちの背景には、家庭が課題を抱えていることも多い。また、困難を複数併せもつ場合も少なくない。学校現場で多種多様な問題が生じているからこそ、多様な専門職の学校への介入が求められてくるのだろう。かつて教師がカウンセラーの技術を習得することが困難となりSCrが導入されたように、年に数回の家庭訪問などでは十分に子どもたちの生活環境・学習環境を整えていくことが困難となった現代、SSWrと教師との統合的実践を着実に進めていくことが期待されている。それほど子どもたちをめぐる環境は複雑になり問題も複合化されている時代なのである。その意味で教育実践もかつてのように「教師－生徒」との対話の中で練りあげて

完結するものではなく、社会の様々な資源と協力してひねり出されていくものへと変質したことを教師自身が自覚する時なのであろう。学校という場に、福祉という視点を導入することによって新たな教育再生の鍵が残されているとは言えまいか（大塚，2008）。現状では、SSWr が導入されて間もないこともあって、多くの学校現場において SCr と SSWr の棲み分けが未整理のまま活動が行われている。SC と SSW が学校現場で円滑に行われるためには、それぞれの役割が明確に示され、相互補完としてのシステムが構築されることが望まれる。

一方、「スクールソーシャルワーカー活用事業」は、2008年度、国の委託事業（国 10/10）として全国的に推進された。当初、2カ年継続の委託事業として開始されたが、2008年12月の財務省内示により、2009年度新設の「学校・家庭・地域の連携協力推進事業（補助事業：補助率 1/3）」に事業が変更となり、市町村が実施主体となって国の補助制度を活用するように見直されることとなった。国庫負担の大幅な削減にも関わらず、市町村からの継続を求める声で、所要経費を見直し、2009年度も SSWr 活用事業を再申請した自治体がある一方で、予算確保が厳しく、活用事業を廃止せざる終えなかった自治体も少なくない。SSWr は高いニーズがあるにも関わらず、国の自治体への施策の投げやりという姿勢が、SSWr の学校現場への定着の大きな阻害要因となっている。学校における子どもたちへのよりよい支援を考える上で、国の取り組みの見直しが求められよう。

おわりに

2008年度から、文部科学省により全国141地域で新たにSSWが実践されている。確立された制度がないため、成果や課題にも地域差が出てくるであろうが、今後、さらにSSWの導入に期待が寄せられることだろう。将来を担う夢と希望に満ち溢れた子どもたちは、長い人生を歩む上で幾多の困難と直面する。子どもたちには、それらの困難を乗り越え、自分のやりたいこと、やらなければならぬことを見つけ、自分なりの人生を歩んでもらいたい。子どもたちが自分らしく、心身ともに健康に育つ環境を保障する学校における支援の充実を願ってやまない。

<引用文献>

深谷和子（1998）いじめ世界の子どもたち 金子書房

長谷川 博一（2004）カウンセリングマインドの重要性 学校臨床の現場から 樹花舎

比嘉昌哉（2008）スクールソーシャルワークとスクールカウンセリング スクールソーシャルワーク論 日本スクールソーシャルワーカー協会編 143-152 学苑社

池島徳大（2007）生徒指導と学校カウンセリング 学校カウンセリングの理論と実践 相馬誠一編 13-24 ナカニシヤ出版

石隈利紀（1996）学校カウンセリングにおける四種類の援助サービス 学校カウンセリング國分康孝編 日本評論社

国立大学教育実践研究関連センター協議会教育臨床部会（2007）新しい実践を創造する 学校カウンセリング入門 東洋館出版社

丸山涼子（2008）月刊生徒指導 6月号 Vol.38 No.7 SSWrを活用するための校内支援体制をどうつくるか 18-25 学事出版

文部科学省生徒指導等の施策の推進について（2009/8/31）

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502.htm

文部科学省平成19年度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（2009/11/26）

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/11/08111707/002.pdf

中野 澄（2008）月刊生徒指導 6月号 Vol.38 No.7 大阪府でのスクールソーシャルワークの取り組み 14-17 学事出版

- 西川隆蔵(2005) 発達臨床心理学ハンドブック 大石史博, 善明宣夫, 中村義行編 ナカニシヤ出版
- NPO 法人日本スクールソーシャルワーク協会 スクールソーシャルワーカーの役割 (2009/8/31)
<http://www.sswaj.org/index2.html>
- 尾木直樹(2007) いじめ問題とどう向き合うか 岩波書店
- 大塚美和子(2008) 学級崩壊とスクールソーシャルワーカー親と教師への調査に基づく実践モデル 相川書房
- 佐藤 修策(2007) 学校カウンセリングの今日的意義と課題 学校カウンセリングの理論と実践 相馬誠一編 1-12 ナカニシヤ出版
- 相馬誠一(2007) 学校カウンセリングの組織と運営 学校カウンセリングの理論と実践 相馬誠一編 51-63 ナカニシヤ出版
- 田上 不二夫(1999) 実践スクール・カウンセリングー学級担任ができる不登校児童・生徒への援助ー金子書房
- 豊田充(2007)いじめはなぜふせげないのか 朝日新聞社
- 山形大学教育相談研究会(2000)教職課程における「教育相談」の教育内容・方法に関する開発研究 平成10・11年度「教職課程における教育内容・方法の開発研究事業」報告書
- 山野 則子(2006) ソーシャルワーク研究 Vol.32 No.2 子ども家庭相談体制におけるスクールソーシャルワーク構築 113-119 相川書房
- 山下 英三郎(2003) スクールソーシャルワーク 学苑社
- 山下 栄三郎(2006) ソーシャルワーク研究 Vol.32 No.2 スクールソーシャルワーカー実践と理論との距離をいかに埋め合わせるかー 92-101 相川書房