

# 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

## Study on School Social Worker Training Programmes for Certified Social Workers

宮 嶋 淳  
Jun MIYAJIMA

昨今の子どもを取り巻く様々な問題は、スクールソーシャルワークが学校内外で実践されることで解決される可能性があるという認識が広がり、2008年度から文部科学省が「スクールソーシャルワーカー活用事業」を予算化した。しかしながら、スクールソーシャルワークに関する観点は、2007年12月の社会福祉士及び介護福祉士法改正において、社会福祉士養成課程のカリキュラムに盛り込まれていない。

そこで本稿では、学校に関することやスクールソーシャルワークに関する学びの機会に恵まれなかった社会福祉士であっても、例えばリカレント教育や生涯研修において、スクールソーシャルワークに関する研修を受講することにより、スクールソーシャルワーカーとして機能することが可能になると考え、そのあり方を検討した。

本稿で得た結論は、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カー活用事業」により広く全国に周知されることとなり、スクールソーシャルワーク実践への期待が高まっているものの、スクールソーシャルワーカーに求められるスペシフィックな力量を養成する研修の理論化や体系化は未だ開発途上にあることが明らかになった。今後、開発途上にある試行的な養成研修にかかる取り組みの成果を検証し、真に期待される専門的力量的養成に適した養成研修プログラムを開発していくことが必要であるというものである。

**キーワード：**社会福祉士(Certified Social Worker)、スクールソーシャルワーク(School Social Work)、力量(Competency)、養成研修プログラム(Training Programmes)

### I. はじめに

文部科学省が2008年度に予算化した「スクールソーシャルワーカーの活用事業」をはじめ、内閣府等においてスクールソーシャルワーカーに関する期待はますます高まっている。2010年7月に内閣府が公表した「社会生活を円滑に営む上で困難を有する子ども・若者への総合的な支援を社会全体で重層的に実施するために」では、スクールソーシャルワーカー等が学校外部の支援者として位置づけられ、支援が必要な子ども・若者への相談窓口として期待されている。この期待は上記の提案文書において、すべての関係者で確認すべき事項として強調されている。

文部科学省の期待並びに国際ソーシャルワーカー連盟が規定するソーシャルワークの定義及び社会福祉士の行動規範に認められる権利擁護に関するガイドラインの観点からスクールソーシャルワークの機能を仮定してみる。すなわち、スクールソーシャルワーカー(=School Social worker, 以下「SSWr」と略す。)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と認められる。しかしながら、国におけるスクールソーシャルワーク(=School Social work, 以下「SSW」と略す。)に関する期待と社会福祉士養成課程における

ソーシャルワーク(=Social work, 以下「SW」と略す。)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あるという指摘を看過することはできない。例えば、秋山(2009)は、社会福祉士及び精神保健福祉士養成課程におけるSSWの位置づけが不明確なことを受け、①学校についての研修を行っていないSSWrは、果たして学校の中でコーディネーター的な役割を担うことができるのか、②スクールカウンセラーと同様にウェイティング・モードである日本のSSWr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、③他の専門を十分に理解(学習)していないSSWrがチームワークを図れるのか、と疑問を呈している。また、工藤(2009)は、2008年度にSSW関連講義科目を開講している大学の一覧を示したうえで、日本における社会福祉専門職者の養成機関で、永らくSSWrの養成教育はなされてこず、その結果、即戦力として活躍できるSSWrを至急確保したいという現場のニーズに対応できず、多くの地域でSSWrの不足が発生したとし、実際の求人において「社会福祉士有資格者」という要件があるにもかかわらず、養成課程においてSSWに関する内容が含まれておらず、SSWの固有の理論や実践モデルが反映された実践がなされていない現実があると指摘している。こうした秋山と工藤の指摘は、筆者の問題意識とも共通する。

したがって、本稿では、「社会福祉士がSSWを担い得る可能性のある者」という理念上の位置づけから脱皮し、「社会福祉士が真に期待されるSSWを展開できる者」となるために必要となる、社会福祉士に対するリカレント教育、あるいは生涯研修の焦点を明らかにすることを目的とする。

法定されている社会福祉士養成課程の範ちゅうでいえば、ジェネリックなソーシャルワークが展開される場合は社会福祉施設や機関、地域社会であり、学校という場がスペシフィックな場であると捉えられる。とすれば、学校というスペシフィックな場において、ソーシャルワークが展開できる社会福祉士の養成教育の焦点を明らかにする必要がある。

そこで本稿においては、第一にわが国の子どもを取り巻く環境上の問題を概観し、SSWに求められている機能を理論的に整理する。第二に社会福祉士養成課程におけるSSWにかかる特徴を指摘し、それを踏まえた日本社会福祉士養成校協会のSSW認定制度や職能団体、研究者等によるSSWr養成研修プログラムについて検討する。そして第三に第一と第二の検討結果を比較考量し、社会福祉士がスペシフィックなソーシャルワークを学校という場を中心として展開するための力量を養成するために含めるべき養成研修プログラムの諸要素を吟味する。

ジェネラリスト・ソーシャルワーカーである社会福祉士がSSWrとして、関係機関や関係者が期待する、子どもを取り巻く様々な問題を学校内外で解決していくためには、それに見合う専門的な力量が修得できるトレーニング・プログラムを用意される必要があるのではないか。しかしながら、SSWrに求められるスペシフィックな力量を養成する研修の理論化や体系化は、未だ開発途上にある。そのような中で、SSWrに求められる力量を養成する研修の開発が進みつつある。すなわち、そのような動向を踏まえれば、真にSSWrに期待される専門的力量的養成に適した、養成研修プログラムが開発されていくことが緊急性の高い課題であると考えられる。

## II. 子どもを取り巻く環境上の問題

2008年度から予算化された「スクールソーシャルワーカー活用事業」は、文部科学省の次のような認識によるものである。すなわち、「問題行動等の背景には、児童生徒が置かれた様々な環境の問題が複雑に絡み合っている。そのため、①関係機関等と連携・調整するコーディネート、②児童生徒が置かれた環境の問題(家庭、友人関係等)に働き掛けること等が求められる。」というものである。また同省は「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、活動経験の実績のある者」を「スクールソーシャルワーカー」と規定している。そして、スクールソーシャルワーカーには、「校内体制づくり」

「関係機関との連携」「児童生徒が置かれた様々な環境の問題への働き掛け」の3つの機能を期待している。

このことを踏まえて本稿では、上記の3つの機能のうち、3つ目の機能「児童生徒が置かれた様々な環境の問題への働き掛け」に焦点をあてて議論を進めていく。なぜなら、「校内体制づくり」「関係機関との連携」に関するSSWに関する検討は、学校文化の研究、あるいは、教育相談や生徒指導、スクールカウンセリングとスクールソーシャルワークの比較検討に関する研究は、原田(2006)や合田(2009)、周防(2006)がある。それらの研究成果との視点の相違を明確にしようとするものである。

### (1) わが国の子どもが抱える「学び」の危機

「児童生徒が置かれた様々な環境の問題への働き掛け」を検討していく場合、子どもたちを取り巻く環境の現在をどのように捉えるのかという、その視座を明確にしておく必要があるだろう。そこで本稿ではまず「学校外教育」という概念を、子どもを取り巻く社会教育の領域に取り込んだ小木の考え方を参照する。

小木ら(1974)は、1960～70年代の中教審答申を批判的に考察し、本来の教育は「民主的な人格の形成」をねらいとすべきであり、学校教育・社会教育(地域教育)・家庭教育の三教育的機能のどの場面にも貫かれているべきであると主張している。

「学び」の効用を確認するために、1985年3月に第4回ユネスコ国際成人教育会議が採択した「学習権宣言」をとりあげる。学習権宣言は、「学習権なくして、人間的発達はない」と宣言し、「学習行為は、あらゆる教育活動の中心に位置づけられ、人間行為を『客体』から『主体』へと変えていく」と明示している。そして「すべての人々が自己及び自分自身の運命をコントロールできるように」なる道筋として「学び」が欠かせないとしている。

「学び」の主体である子どもたちの声として、2009年8月に採択された「不登校の子どもの権利宣言」をとりあげる。この宣言では「学ぶ権利」「学び・育ちのあり方を選ぶ権利」「安心して休む権利」「ありのままに生きる権利」などが列記されている。不登校の子どもたちは、これらが自分たちの権利であると宣言している。つまり、これらの主張が受け入れられていなければ、子どもたちが求める権利が侵害されていると解釈できる。不登校の子どもたちの「学び」の権利が侵害されて、人間として豊かに成長する権利が侵害されているとするならば、そこにソーシャルワークの必要性が生じる。なぜならば、ソーシャルワークはすべての人に関わる権利を擁護することに寄与する専門的援助技術であると考えられるからである。

IFSWのSWの定義の理論解説にあるように、「学び」の権利が侵害されているという当事者の声が「宣言」として発信され、社会化されているならば、ソーシャルワークはそこに人権侵害をもたらしている社会的不正義

が存在するという視座に立つ。そうした社会的不正義の構造と機能を明らかにし、社会的不正義から社会正義、あるいは公正としての正義が成り立つ社会へと変革していくことは、本来的なソーシャルワークの使命と一致する。

したがって、「学び」の危機への介入は、ソーシャルワークの使命の一つであり、そこで適切な機能が果たせることがソーシャルワーカーに求められる。

## (2) 危機としての「子どもの貧困」

一方、小木の指摘から約40年が経過した今日のわが国は、まさに小木らが指摘した利己的な人々による歪な競争と格差の拡大が進み、新しい貧困－人間関係の貧困並びに子どもの貧困－が蔓延した社会へと変質してしまったのではないか。例えば松平(2005)は、ユニセフ・イノセンテ・リサーチセンターのデータ(2005年版)を紹介し、日本は経済先進国26カ国中10番目に子どもの貧困率(=14.3%)が高いと報告している。また、松本(2008)は子どもの貧困が発達の問題と大きく関わり、家族における不利の連鎖を生じさせると指摘している。大澤(2008)は「子どものライフチャンスの閉塞性」という言葉を用いて、同様な議論をすすめる。いわば、わが国の閉塞感が子どもの豊かな育ちを疎外していると言えるのではないだろうか。子どもたちは他者への期待を切り下げ、自身の才能を伸長させる可能性を閉ざし、意欲を持つこと自体をあきらめていく。これが「子どもの貧困」の問題である。

2010年4月、湯浅直美らの呼びかけにより、『「なくそう!子どもの貧困」全国ネットワーク』が設立された。ネットワークは、20世紀が「子どもの世紀」として幕開けた、その原点に立ち返り、子どもの幸福追求権を強調する。そして、2010年を「子どもの貧困解決元年」にしようと、決意表明している。

昨今「貧困」とは、「経済的貧困」「精神的貧困(=「やってもダメ」「人生に希望が持てない」などを生起させる)」、そして「人間関係の貧困」の3つに区分されている。とりわけ第三の貧困といわれる人間関係の貧困とは、力関係に依拠し、「私－親、私－友達、私－先輩、私－社会」の間に生じる貧困である。このことが意味するのは、人間は知らなければ、選択できないということである。選択するためには意見や意思が表明できなければならないのである。選択と意見表明、すなわち対話や討論は、良好な人間関係を形成し、他者との関係の中で自己実現していく過程に欠かせない。

浅井ら(2008)は、子どもの貧困を論じる際には、悲惨さを強調するだけでなく、貧困親における個人責任論・家族責任論を相対化し、貧困を個人の「心がけ」に帰すことのできない社会的な問題として把握する立場に立つ必要があるとしている。そして、「子どもの貧困」を克服する政策の視点として、「劣等処遇の原則⇒積極

的格差の原則」が重要であるとしている。積極的格差の原則とは、実効的な意味で機会の平等を保障するものであり、奪われた権利を補充するためには、現在の時点で平等の機会を保障するだけでなく、そこに上乘せした支援が必要であるという原則である。すなわち、子どもの権利保障の視点は、①人間としての権利、②ボルネラブル(脆弱性、もろさ)な存在としての子どもの権利、③発達可能体としての権利の三つの側面を含めたものでなければならないのである。浅井らは、子どもの貧困克服を本気ですすめるためには①政策検討組織での議論、②EUレベルの財政投入、③ナショナル・ミニマムとローカル・オプティマム(地方の実情に応じたナショナル・ミニマムを超えた福祉水準の保障)が整備され、ライフステージのすべての段階で機能し、人間の安全保障政策を展開し、基礎的必需的福祉ニーズに対応すると共に、より発展的な福祉ニーズにも対応することが必要であるとしている。

貧困や社会的排除の状態におかれる子どもたちに「人生はじめのしあわせ平等」が保障されるためには、子どもたちが生れ育つ地域社会において、①「普通だ」と認識されている標準的な生活水準や福祉、教育を受けるために必要な機会や資源を得られること、②子どもの生活に影響を与える様々な社会的な意思決定に子ども自身が参加でき、子どもの権利が保障されていることが必要である。

つまり、文部科学省がスクールソーシャルワーカーに期待する「児童生徒が置かれた様々な環境の問題への働き掛け」を、ソーシャルワークの視点から吟味してみると、「子どもの貧困」への働きかけが大きくクローズアップされてくる。なぜなら、ソーシャルワークは、「貧困」撲滅への働きかけを自らの社会的存在意義として確立し、100年以上の歴史を持つ実践科学であるからである。

## (3) 人間としての「つながり」のある環境

内閣府青少年育成推進本部が2008年12月にとりまとめた「青少年育成施策大綱」によれば、子ども・若者を「人権の尊重及び擁護」の対象として認識し、一人の人として尊重する姿勢を示している。

しかし、現在の日本の状況はそれを拒む要素があふれているといわざるを得ない。例えば柳父(2009)は、少子化につながる親となろうとする者の子ども観が再生産されていることに着目している。すなわち、①「家」を継ぎ、墓を守り、先祖や自分を子どもが守ることが「当然」ではなくなったこと、②子どもを「つくる」のであれば、完璧な「良い子」を育てなければならないという観念、③将来に対するマイナスイメージが取り込まれ、④自己肯定感が下がる入試制度などで「自分らしさ」が確立できない状況があるという。立石(2009)は、「子育て学」の成果から、個性と主体性を重んじた支援が、子どもたちの育ちに変化をもたらす環境づくりといかに結



び付けられるのが課題であるという。江阪(2009)は、子育て・子育ての今日的課題が安全な社会の構築という「社会的要請」に応じる教育内容に画一化され、学校全体、あるいは社会教育の徳育強化と道徳化の危険性を指摘している。

こうした学識経験者の見解は、内閣府が掲げる子ども・若者の「人権の尊重及び擁護」がそうたやすく実現するものではないことを示唆しているのではないのか。では、社会教育の側からの具体的な提案はないのか。

水野(2009)は、イギリスにおけるユースサービスという考え方が、①子どもから大人への移行という過程において、若者に必要な支援を行う包括的な取組みであること、②若者の文化や価値観・世界観を価値あるものとして、そこから関わりを組み立てること、③若者の「問題」を社会的な文脈のなかでとらえて、個別的な支援、グループ活動を通じた支援とともにコミュニティや社会の一員として若者が参画していくことを目指していること、④いずれの面においても若者を中心に位置づけた取組みであることを報告し、当事者の主体性の発揮の重要性を示唆している。

小木(2009)は、子どもを「自立した個人」に育てるとするのは、自分の頭で考え、判断し、困難を乗り越える力に通じた成人となることであるとしている。つまり、「自立した個人」とは、次々に起きてくる社会問題に対しても自分の頭で考え、判断し、必要に応じては、組織よりも課題別に連帯し、立ち向かっていく毅然とした姿勢をもち、一人では解決が困難な課題に対しては、「自立した個人」であれば、容易に連帯することもできるとしている。

当事者である子どもたちの声に耳を傾けてみよう。2010年6月、DCI日本の支援の下、国連の場で子どもたちがプレゼンテーションを行っている。子どもたちの意見表明の主旨は次のとおりである。

私たちの日常は、自己責任という評価の中で、苦しさを誰にも打ち明けることができず、人間関係に臆病になり、関係性が壊れることを恐れて「発言」することを避けています。

誰かに頼り、弱音を吐き、それを受け止めてくれるからこそ、人間として生きていけるのです。たった一人「私」としての存在を認め、その成長、感情に真摯に向き合ってくれる確かな関係を求めています。ありのままに受け入れてください。

水野や小木の見解、さらには子どもたちの発言を考慮すれば、子どもの人権の尊重及び擁護とは、国連子どもの権利条約第12条でいう「子どもの意見表明権」の完全な保障ということになるだろう。子どもたちに当事者性を発揮させることで、子どもたち自身の自己肯定感も向上し、かつ自立へと向かう。そして自立できれば意見を交換し、連帯・協働を育むことも可能となると考えられるからである。

ここまで文部科学省がSSWに期待する「児童生徒が置かれた様々な環境の問題への働き掛け」を、3つの視点から検討してきた。ここまでの検討をまとめれば、次のようになる(上記アンダーライン部分参照)。

①子どもたちの「学び」の危機への介入は、子どもの権利擁護という観点から、ソーシャルワークの使命の一つであり、そこで適切な機能が果たせることがソーシャルワーカーに求められると解される。

②文部科学省がスクールソーシャルワーカーに期待する「児童生徒が置かれた様々な環境の問題への働き掛け」を、ソーシャルワークの視点から吟味してみると、「子どもの貧困」への働きかけが大きくクローズアップされてくる。

③ソーシャルワークにいう「子どもの貧困からの解放」とは、子どもの人権が尊重され擁護された結果、子どものWell-beingが達成されることである。そのために欠かせない条件として、国連子どもの権利条約第12条でいう「子どもの意見表明権」の完全な保障がある。

④「子どもの意見表明権」が保障されたならば、子どもたち自身が当事者性を発揮し、子どもたち一人ひとりの自己肯定感が向上し、かつ自立へと向かう。そして自立できれば意見を交換し、連帯・協働を育むことも可能となる。

次章では、わが国の先行するSSWに関する理論をレビューし、上記小括との整合性を吟味していきたい。

### III. SSWの理論化への取り組み

わが国におけるSSW、あるいはSSWrを取り巻く諸議論を確認・集約し、その到達点を明らかにする。

#### (1) 先行研究にみるSSWrの役割と機能

峯本・松本(2006)は、イギリスにおけるスクールカウンセラーである学校心理サービスとSSWrである教育福祉官(education welfare officer)との役割と機能を比較し、後者に求められているものは、①長期欠席問題に関して親に対して法律に基づき学校出席を督促・強制する行政官としての側面と②子どもの様々な福祉問題に学校という場で、また、学校を通じて対応するSSWrとしての側面であるとしており、この背景に「公教育の重要性を強調する教育についての伝統的な価値観から、子どもの権利としての子の尊重や家族の尊厳、自律・自立の重要性等の福祉的な価値観が重視されるようになった」ことがあるとしている。そして峯本らは、教育福祉官の課題とイギリスのSSWの方向性として、①教育福祉官の専門性や能力のばらつきと②他の関係機関との連携関係の充実が看過できないとしている。

比嘉(2000)は、アメリカのSSWの特徴が米国独自の社会的・文化的背景をもつ社会問題が影響しているとしてSSWrに要求される役割には、①差別された民族的・

人種的・宗教的背景をもつ子どもやこれらの文化や価値観が学習過程によって否定される子どもに対して、優先的にSSWサービスを提供すること、②発達的な機能障害や他の異常をもつ生徒、例えば精神障害児等に対して特別なサービスの提供を行うことであるとしている。このことは半羽の研究成果にも認められ、半羽(2006)はアメリカのSSWrにとって学校という職場は、「客として招かれている場(host setting)」と認識されており、アメリカにおける障害児教育法の具現化策の中で、SSWrは多職種チームによるアセスメントを行い、個別教育プログラムを作成し、関連サービスの提供者となることが期待されていると伝えている。

英米両国において、SSWの機能は①文化的社会的背景をもつ子どもへのサービス、②子どもを権利の主体としたケア、③①及び②を実践するための他機関との連携であるとまとめることができるのである。

比嘉(2000)は、1986年から訪問相談員活動を行っている山下英三郎の理論の特徴を次の4点に整理している。

1. 子どもの問題をエコロジカルな視点で捉える
2. ソーシャルワーカーの倫理綱領を活動の指針として、ワーカー自身の姿勢を常に問い続ける必要性を主張している
3. 各学校長の申請に基づき、市内の小・中学生を対象として活動している
4. 地域の社会資源の開発

こうした山下のSSWは、スクールカウンセリングと比しても、その独自の機能を主張でき、それは表1のとおりであるとしている。

表1 山下によるSSWの特徴

目的	子どもの自己実現
手段・方法	個人又はグループに対して面接相談を行い、また教師へのコンサルテーションも欠かせない。不登校児らのたまり場としてのフリースペースの開発
対象	すべての児童・生徒やその保護者、学校関係者を対象とし、学校システム、ひいては社会システムの変革を視野におく
役割・機能	問題をエコロジカル(環境的)に捉え、人と環境的な要素を調整・仲介する役割を重視
位置づけ	教育委員会の囑託の相談員という位置づけであり、家庭訪問を主として実践活動等がある程度自由に行うことができる

出典：比嘉昌哉(2000)より筆者が作成

比嘉は、SSWでは既存の社会資源が現状の問題に対応できないのならば、新しい社会資源を開発し、さらに学校の閉鎖性から生じると考えられる諸問題に対し

ては、学校システムに働きかけることにより風穴を開ける役割を担い、SSWは、自らの援助がミクロレベルの問題にとどまりその解決だけに満足していないか自己チェックし、マクロな視点を常にもつ必要があるとまとめている。

また、野口(2005)は、山下のSSW実践が「子どもの利益を最優先する」という価値観に基づくものの、SSWの固有性にこだわるほど、学校からは受け入れられなくなり、SSW理論の大きな課題には、実態あるいは概念のわかりにくさがあるとし、わが国のSSW論は①援助の対象を限定し、SWの固有性を希求し続けていくのか、あるいは②幅広く学校現場に即した実践として展開していくのかという方向性を極めていく必要があるとしている。野口はわが国のSSW論にコミュニティアプローチが加味されることにより、必要性が高まるのではないかと述べ、今後の方向性を示唆している。では、このような分析に対する山下自身の声に耳を傾けてみよう。

山下(2006)は、SWという日々の実践は人間臭に満ちた営為であり、現場のワーカーにとって、理論や実践モデルはクライアントとの直接的な関係性を断ち切ってしまうツールだと受け止められかねないと、科学性の強調に対する危惧の念を示している。なぜなら、不確かな態度は、SWに関係する者には多かれ少なかれ共通することであり、人間的な肌触りをもって理論を適用することは簡単なことではないからであるとしている。こうしたSW感覚を前提として山下は、SSWの理念や活動形態には定型はないが、SSWの役割や機能の明確化がなされなければ社会的認知は難しいとし、SSWの必要性を社会的な合意とするためには、説得力のある活動形態を明らかにすることが条件となると、相矛盾するかのような見解を述べている。

このような山下の感覚は、SW実践における倫理綱領の基盤性への言及としてなされていると考えることができる。すなわち、山下はSWの倫理綱領があらゆる領域におけるSW実践の基盤となるものであると認識しており、倫理綱領を意識した実践活動を明確に意識し、SSWrが経験を積み重ねていくべきであると述べている。つまり、山下がいうSSWの活動形態に定型はないという観点は、SSWの活動形態の基盤に倫理綱領があるという観点から捉えなおすと、SSW実践が価値を基盤とした包括的で科学化されたSW実践になり得ると解釈できるのである。また山下は、SSWrが子どもたちと対等な存在として向かい合い、彼らの人格や意思を尊重し、子どもたちと共に協力して課題の解決に臨む、パートナーシップを大切にするとし、SSWの基本原則は①子どもの利益の最優先、②自己決定、③秘密の保持であり、子どもを軸として学校というコミュニティの活性化に向けてSSWrは活動するとし、その特徴を次のように述べている。

SSWそのものは、学校というスペシフィックな場に

おけるプログラムであるが、そこで用いられる理論や手法は、包括的であり、ジェネリックである。

筆者は、上記したような山下の見解を基本的には支持したい。しかしながら、ソーシャルワークを伝達することが山下が言うように「アート」であってはならないとも考える。つまり、SWrの養成教育が、そのプロセスや深まり、広がりなどについてのエビデンスを明らかにして体系化され、各段階での到達点を検証することが可能であり、評価の方法も明確になっており、第三者からその成果を判断可能とする仕組みを体系的に内在していなければならないと考えるものである。

## (2) スペシフィックなソーシャルワークへ

山下がいうジェネリックとは何か。佐藤(2001)のジェネラリスト・ソーシャルワークに関する見解を示しておきたい。佐藤はジェネラリスト・ソーシャルワークとは、直接介入および間接介入をバランスよく取り入れた効果的なソーシャルワークの介入方法であり、ミクロ・メゾ・マクロというシステムのどこに、いつ、誰と、何をを用いて、どのように介入するのかについての技法と創造性を必要としており、その実践理論の妥当性は、実際場面に妥当するかどうかによって、検証されるとしている。そして、ジェネラリスト・ソーシャルワークの基盤固めは、時流に流されずに、生活の全体性、継続性を視野に含めて、ソーシャルワークの歴史的遺産を継承しつつ、現状に適合したソーシャルワーク・パラダイムを過信することなく正当に評価することであり、ジェネラリスト・ソーシャルワークは、人びとの実際生活と深く関わって、「人間：環境：時間：空間」の交互作用のなかで展開されるものであると述べている。佐藤の指摘の特徴は、ジェネラリスト・ソーシャルワークに「時間軸」を取り込んでいる点にある。すなわち、人間をとらえる際に平面的に「人：環境」を描き出すだけでなく、立体的に時間の経過を示し、人間のとらえ方を全体化しようという試みであると考えられる。SSW実践に時間軸(時間の経過)を加味したと想定できる研究に、長谷中と安藤(2009)、橋本(2009)がある。長谷中と安藤は、改正保育所保育士指針を例にとり、保育ソーシャルワークの「地域実践」並びに「生活支援」に言及している。保育士がSWrであるならば、親や子どもに接する「場」である保育所から、地域へ目を向け、地域で生活する人の営みの全体を視野に入れ、SW実践が展開されるべきだという指摘である。橋本は、医療と福祉の統合にライフコースの視点を取り込み、人生へのサポートが欠落している18～40歳の時期に、有効なサポートが必要であると指摘している。ソーシャルワークによって、子どもから若者、親、そして高齢者に至るまで、地域で生活するすべての人々の暮らし・生活・人生をサポートしようとするとき、「時間軸(時間の経過)」を用いることが効果的に

なる。

SSWがスペシフィックな領域で実践されるSWであるという山下の認識を理論的に根拠づける見識として、太田の指摘にふれておきたい。

太田(2008)は、専門社会福祉士の要件として①固有な目的と役割、②実践倫理、③業務基準、④専門的資格制度、⑤職業教育、⑥専門的知識と方法・技術、⑦待遇、⑧社会的ニーズへの貢献と実績、⑨社会的声価をあげている。そして高度な専門性とは、制度・施策に特徴づけられた実践機能を推進するようなスペシフィックなSWに特殊分化させることを求めるだけではなく、利用者の生活コスモスを基点としながら、生活領域、生活関係、生活内容について、生活の場としての地域を中心に、ミクロからマクロ、方法から施策をフィードバックし包括・統合化するジェネラル・ソーシャルワークの視野や発想から再構築する必要があると指摘している。つまり、SWの専門性とはSW固有の価値や方法、理論に基づいて支援技術を構想できる能力(演繹的思考)と実践から技術や理論を導き出せる能力(帰納的思考)の循環システムとしての実践を構想できる能力であるとしている。したがって、SSWrの養成を科学しようとする場合、ジェネラル・ソーシャルワークとスペシフィック・ソーシャルワークの明確な区分とその循環・トランスファーにかかる理論が構築されていなければならないということになる。

以上の検討から、本稿ではSSW実践の特徴を次のとおりであると規定する。

SSWそのものは、学校並びに学校文化の影響下にあるエコシステムにおけるスペシフィックなプログラムである。そして、そこで用いられる理論や手法は「人間：環境：時間：空間」の交互作用を包括的にとらえるジェネリック・ソーシャルワークである。具体的なSSW実践は、学校管理者等の申請・依頼に基づき起動し、学校内外の環境の調整や地域の社会資源の開発に向けられる。SSW実践のプロセス並びに結果において、SSWrは承認された活動の指針に依拠して、ワーカー自身の姿勢を常に問い続けなければならない。

こうした到達点を持つSSWに関する理論は、前記した4つの小括に十分対応し、整合性のあるものとなりえているのであろうか。また、なり得ているとすれば、そのエビデンスはどこにあるのか。

この問いに応えるため、次章ではSSWrの養成の現状を確認しておきたい。

## IV. SSWr 養成の現状

(社)日本社会福祉士会等が公表したパンフレット「スクールソーシャルワーカーを活用していますか？」によれば、SSWの焦点は①学校・家庭・地域を「つなぐ」、②子ども・家庭・教職員を「ささえる」、③より良い地



域社会を「つくる」とされている<sup>1)</sup>。

山野(2009)は、児童委員・主任児童委員と学校の連携をすすめるためのガイドラインを示し、SSWの領域が①相談関係成立領域、②間接的支援領域、③予防領域、④介入領域に及ぶとしている。

国立大学法人大分大学は、平成20年度「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム 不登校傾向の学生へのアウトリーチ型支援」研究事業の成果として、キャンパスソーシャルワーカーとの協働による学生の自己選択能力の形成支援を提供している。

福祉新聞は2009年8～10月にかけて10回にわたり「連載 検証・スクールソーシャルワーカー」を掲載し、SSWが求められる背景には、①高度経済成長期以降、緊密な地域共同体が弱体化し、人と人や、人と組織のつながりが希薄となり、孤立する人が増えているという社会状況があり、②学校が抱える問題が複雑化・多様化していることがあると指摘している。この連載の中で山下はSSWの専門性は「修復的対話」にあるとし、修復的対話とは、トラブルがある状況を平和的に解決する方法のことで、グループワークの一種であるとし、「お互いを尊重し、お互いを非難しない」などいくつか最低限のルールを決めた上で、問題にかかわる関係者全員が参加して話し合うものであり、そこでは、SSWが中立的な存在であるファシリテーターとなると指摘している。

(社)日本社会福祉士養成校協会のSSW教育課程認定における通知をみると、SSW専門科目群とともに、教育関連科目群が示されている。この教育関連科目群の学ぶべき内容として、社会教育や教育心理が例示されている。なぜ教育関連科目群を追加し、学ばなければならないのだろうか。この疑問を検討するため、社会福祉士養成課程にかかる関連すると目される科目の内容を吟味しておきたい。

### (1) 関連科目テキストの外形的吟味

社会福祉士養成課程は、これまで二度にわたり大幅な見直しがなされてきた。その第一は1999(平成11)年3

月に厚生省「福祉専門職の教育課程等に関する検討会報告書」による「期待される社会福祉士像」の提示による。そして第二が2007(平成19)年12月の社会福祉士及び介護福祉士法の改正である。この2つの施策の改正を基点として、社会福祉士の養成のためのテキストが約2年を要して改定されている。すなわち、社会福祉士養成テキストの主な改定年度は、[新版=1992年度、2版=2001年、3版=2007年、4版=2009年]であることがらえることができる。そこで本稿では、この4つの時期区分にあわせて出版されているテキストのうち、一貫して社会福祉士養成課程のテキストを出版し続けている唯一の出版社である中央法規出版のテキストを用いて、かつ、SSW実践と深く関連する科目「児童福祉論」「心理学」「社会学」に焦点をあて、テキストの外形的变化を確認しておくこととした。外形的变化を確認していく視点としてテキストの索引に掲載されているキーワードを用いることとした。なぜなら、テキストの索引とは、同テキストの編者によって選ばれた、最重要項目が示され、かつ書籍の主旨を理解するために欠かせない項目が掲載されているからである。つまり、何が重要であるのかを把握する手がかりが提示されていると解釈することができるからである。その結果が表2である。

これをみると、「1992年のみ」並びに「2009年のみ」に掲載されている項目の割合が高く、2007年の法改正の影響が顕著であることがわかる<sup>2)</sup>。また、索引とともに重視される目次を確認しておく、社会学においては、「『新しい』貧困」「非行」「いじめと引きこもり」「共生社会と人権」「グローバル化」などに関する新たな記載が認められる。児童福祉論(児童や家庭に対する支援と児童・家庭福祉制度)では、表記上、[児童]から[子ども][子ども家庭]へ変化するとともに、「苦情解決」「権利擁護」「評価」「地域生活支援」「子どもの育ち、子育て」「情緒障害」などが章・節に登場している。そして、心理学の目次では、「ストレス」「カウンセリング」「各種の療法」「高次脳機能障害」が新たに大きくとりあげられていることがわかる。

表2 社会福祉士養成課程テキストの索引掲載キーワードの変化

	児童福祉論		社会学		心理学		平均
	数	割合	数	割合	数	割合	
1992年のみで掲載	434	42.4	284	23.4	223	18.7	28.2
2001年改定まで掲載	34	3.3	52	4.3	14	1.1	2.9
2007年改定まで掲載	52	5.1	270	22.3	128	10.8	12.7
2007年と2009年に掲載	63	6.1	13	1.0	41	3.4	3.5
2007年のみ	153	14.9	89	7.4	144	12.2	11.5
2009年のみ	224	21.8	445	36.8	539	45.4	34.7
改定のたびに掲載	64	6.4	58	4.8	100	8.4	6.5
計	1024	100	1211	100.0	1189	100	100.0

まとめれば、筆者がSSW養成と関連すると考えた、科目「社会学(社会理論と社会システム)」「心理学(心理学理論と心理的支援)」「児童福祉論(児童や家庭に対する支援と児童・家庭福祉制度)」の内容は、社会福祉士制度創設から20年の間に表2のように変化した。一方、SSWrにかかる実践はわが国で1980年代から展開され、研究においてもアメリカの理論と実践が紹介されてきた。にもかかわらず、2009年から施行されている社会福祉士養成に関する新しいカリキュラムは、文部科学省から期待されるSSWrに期待される実践を、十分に担保できるものとはなりえておらず、整合性のないまま、現実が先行しているといえよう。

## (2) 「社会福祉士像」という影響

ここでは3つの科目を取り上げているにすぎないが、テキストの外形的变化をとらえてみると、社会福祉士の養成教育課程において学生に教えるべき内容は、国が示す「社会福祉士像」(法にいう定義を含む)に少なからず影響を受けており、その影響はテキストの編集にも反映されている。見方を変え、国が示す「社会福祉士像」の変化に伴い、社会福祉士の養成教育のハードルを乗り越え、社会福祉士と名乗ることができる者が学び修得してきた知識は、変化していることを否定できないのである。すなわち、「スクールソーシャルワーク」というキーワードがテキストに登場しない段階で社会福祉士資格を取得した者にとって、SSW実践とは知識レベルにおける未知の領域との遭遇であるといえることができる。そして、SSW実践に対する具体的なスキルを有していないと結論付けることができる。

また、周知のとおり、2009年度に改定されたテキストにおいても、「スクールソーシャルワーク」の具体的な記述は「ない」に等しい。

したがって、今後、社会福祉士めざす者で、かつ、SSW実践を担おうとする者は、少なくとも日本社会福祉士養成校協会によるスクール(学校)ソーシャルワーク教育課程に含まれる教育内容を学び、認定制度が担保する力量を修得していることが求められると考える。

## (3) SSWrの養成研修の実例

山野(2006)は、SSWrの役割を、①ミクロレベルにおける個別事例のマネジメント機能＝さまざまな局面で「つなぐ役割」を担う、②メゾレベルのマネジメントとして校内体制づくり、③マクロレベルのマネジメント、学校組織に留まらず市町村行政へのアプローチのレベルであるとし、SSWの今後の課題は、①教育行政との協働の重要性、②福祉ニーズへの対応－児童相談所や福祉事務所・家庭児童相談室との違いの明確化、③相談体制としての課題、そして④養成の問題があるという。山野らが開催している教育相談等に関する調査研究協力者会議(2009)は、現任者の再教育(＝リカレ

ント教育)としてのSSWrの職務・活用方法についてまとめている。その中で、SSWr自身の力量などを総合的に判断して、柔軟に活用することが望ましく、SSWrの制度を定着させていくために、教育委員会等にスーパービジョン体制づくりを検討する必要があると指摘している。

また、学校におけるコラボレーション研究会(2010)は、学校におけるコラボレーションの当事者は教員・スクールカウンセラー・SSWrであり、この3種の教育系専門職の専門的コラボレーションが重要であり、地域貢献や実践家との相互作用を生かせるキャリアの養成が重要であるとの認識を示し、そのために次の2つのプロジェクトを提示している。

1. 実践現場を基本において協働のあり方について検討を行い、モデル策定や提示を行っていくための取り組み
2. 大学教育において、包括的・多角的な視点で調和の取れた質の高い協働を実践できる、ホリスティックな学生、大学院生の教育を行う

ここでは「教育サイドから福祉サイドへの連携」が求められるようになっており、協働のためには教育と福祉の統合と文化の違いの主要な要素－教育の壁、文化の違い、集団と個別の関係、教育は集団で、集団の秩序をどう守っていくのかという視点、集団と個別というのは常に対立する場面をもつ－を乗り越えるスペシャリティが求められる。また武田(2009)は、地域と学生をつなぐ起業的教育の視点から、社会起業能力の諸要素を①福祉マインド、②起業実践能力、③マネジメント能力、④対人関係能力であるとし、SSWrに求められる新しい領域における新しい力量の参考になるのではないかとしている。

つまり、山野らはSSWrが社会福祉士というジェネラリストではなくスペシャリストであり、かつ、スペシャリストをスーパーバイズするスーパーバイザーとなることの必要性を提唱している。

日本社会福祉士会は、社会福祉士の生涯研修の一環として、平成20年度(第34回)丸紅基金社会福祉助成研究「スクールソーシャルワーカー支援ツール開発にかかる調査研究事業」を行い、SSWrの養成にかかる研究と研修を進めている。それによると、研修会への参加者のニーズは、①SSWとは何か、②ケース会議の運営方法、③虐待・非行・外国籍の子ども、④不登校・ひきこもりと、サービス提供のための具体的方策にかかわるものであった。また、それを踏まえた同会の専門委員会が認識している2010年の課題には、①支部単位での研修会の開催や事例検討会、②支部単位でのサポート体制づくり、③SSWrの効果検証、④SSWrの支援ツールの開発、⑤SSWに関する政策提言があり、SSW領域におけるリーダー格の社会福祉士の養成と地域展開、並びに政策への関与がめざされていることが了解できる。



一つの例として、岐阜県社会福祉士会では、さまざまな事情により集合研修に参加が困難な社会福祉士をターゲットとして、日本社会福祉士会の基礎共通研修課程整備委員会が作成した在宅研修の手法を活用した、SSWr養成講座を開催した。この講座は「在宅研修・集合研修・見学研修」の3つの研修形態を組み合わせ、SSWrとしての総合的な実践力を高めることをねらいとしている生涯研修である。その枠組みは表3で示したとおりである。例えば、在宅での研修は、同会が作成したテキストを使い、適宜追加資料を配布し、SSWrに必要な知識を身につけることがねらわれている。また、テキスト学習のみでなく、SSWに関する論文や資料等が適宜、受講者に配布され、研修の深化が支援されている。同会の子ども家庭福祉専門委員会メンバーが支援者となり、受講者のレポートを添削し、教育的支持的なコメントが返送されるシステムであり、いわば、添削指導型のスーパーバイジョンが提供されているといえる。SSWr養成研修の具体的な内容は、表3のとおりである。

以上、SSWrの養成に関する現状を確認してきた。このことにより、少なくともSSWrの養成は、プログラムレベルにおいても、質的な内容のレベルにおいても未だ試行錯誤の段階であるといえるだろう。

## V. 結果と考察

本稿では、現任の社会福祉士がスクールソーシャルワーカーとして機能するために必要となるリカレント教育、あるいは生涯研修のための焦点を明らかにすることを目的として、文部科学省がSSWに期待する「児童生徒が置かれた様々な環境の問題への働き掛け」について検討してきた。その結果、明らかとなったことは次の諸点である。

①「児童生徒が置かれた様々な環境の問題への働き掛け」とは、子どもたちの「学び」の危機への介入であり、ソーシャルワークの視点から吟味してみると、「子どもの貧困」への働きかけに焦点化される。そして、子どもを「貧困」から解放することは、「子どもの意見表明権」が完全に保障され、子ども自身が当事者性を発揮し、子どもたち一人ひとりの自己肯定感の向上、かつ自立へと

向かうことに寄与できなければならないと考えられていることが明らかになった。

②これまでのSSWに関する研究成果が、これに対応できるかということ、山下のいう「子どもの問題をエコロジカルな視点で捉え」たり、「ワーカー自身が常に倫理的であろうとすることで、学校や関係者の信頼を、さらに地域の社会資源の開発を進めることで可能となると考えられる。そして、SSW実践の特徴は、学校並びに学校文化の影響下にあるエコシステムにおけるスペシフィックなプログラムであるが、ソーシャルワークとしてはジェネリックな共通点を有しており、ジェネラリスト・ソーシャルワーカーである社会福祉士に、SSW実践を担い得る可能性がある」と理論上、整理できることが明らかになった。

③しかしながら、わが国のSSWr養成の現状を確認してみると、社会福祉士養成課程におけるSSW関連科目においてSSWにかかる内容が明確ではなく、法定の社会福祉士養成課程におけるカリキュラムだけではSSW実践が十分に行えるとは言いがたい。このような共通認識のもと、社会福祉士の養成機関や職能団体間で養成研修プログラムが整備されようとしているが、未だ試行錯誤の段階であることが明らかになった。

④整備されようとしている養成研修プログラムは、「認定」や「専門社会福祉士」という枠組みで、スペシャリストの養成がめざされている。そして、スペシャリストをスーパーバイズするスーパーバイザーの必要性も提唱されているということが明らかになった。

## VI. おわりに

SSWrは、文部科学省が「スクールソーシャルワーカー活用事業」を予算化したことにより、広く全国に周知されることとなった。それは、理論としてのSSWとモデルとしての実践が先駆者によって確実に積み上げられてきた成果によるものであるといえる。しかしながら、わが国の子どもを取り巻く諸情勢は、「子どもの貧困」という大きな歪みとなって、子どもたち自身に影響を及ぼしている。子どもたちの「学び」の権利が歪みとられ、人間関係の貧困という生活危機に陥っている現実は、

表3 岐阜県社会福祉士会のスクールソーシャルワーカー養成研修プログラム

年 度		2008年度	2009年度	2010年度
在 宅 研 修		1カ月に1章読み、レポート提出(半年間)		
集 合 研 修	ス クー リ ン グ	「スクールソーシャルワーク」とは何か～理論と実際～		
		SSWrと関連職種	子どもの理解	子どもの問題～発達と健康
	行 政 説 明	県行政		
	事 例 検 討	事例を活用したカンファレンス		
見 学 研 修		公立中学校	フリースクール	SSWrからのヒアリング

SSW実践の普及を期待せざるを得ない状況を作り出している。この期待に応えるために社会福祉士やこれから社会福祉士になろうとする者は、スペシフィックなソーシャルワークを修得していることが必要である。

しかし、SSWrに求められるスペシフィックな力量を養成する研修の理論化や体系化は、未だ開発途上にある。そこで本稿においては、これらの開発途上にある試行的な取り組みの成果－利点や欠点－を検証し、真に期待される専門的力量的養成に適した養成研修プログラムを開発していくことが必要であるとの結論を提示しておく。

最後に、社会福祉士がSSWrとして期待される専門的力量的を獲得していくための養成研修プログラムが早期に開発され、その効果が検証できる仕組みが、社会福祉士養成機関や職能団体による協働体制で一日も早く体系化されることを切望しておきたい。

なお、本研究は本学2009-2010年度特別研究費により実施した研究成果の一部である。

## 註

- 1) 社団法人日本社会福祉士会のほか、社団法人日本精神保健福祉士協会、社団法人日本社会福祉士養成校協会、一般社団法人日本精神保健福祉士養成校協会の連名になっている。
- 2) 「1992年版」は社会福祉士制度が構築された初期にあたり、国家試験の内容が吟味され、改定がなされたという見解が定説である。

## 引用文献

- 安藤健一(2009)「保育ソーシャルワークに関する一考察－保育士による生活場面面接の可能性」『清泉女学院短期大学研究紀要』27, 1-11
- 合田盛人(2009)「スクールカウンセラーとスクールソーシャルワーカーの専門性と職務の違いについて」『人間福祉学会誌』9(1), 41-6
- 秋山博介(2009)「スクールソーシャルワークの今後の課題」『実践女子大学生生活科学部紀要』46, 29-41
- 浅井春夫・松本伊智朗・湯澤直美(2008)『子どもの貧困－子ども時代の幸せ平等のために』明石書店
- 江阪正己(2009)「子育て・子育ての今日的課題」上杉孝實・小木美代子監修『未来を拓く子どもの社会教育』学文社, 94-113
- 橋本勇人(2009)「医療福祉学から医療保育への示唆」『川崎医療短期大学紀要』29, 37-41
- 原田正文(2006)「他職種からみたスクールソーシャルワーカー」『ソーシャルワーク研究』32(2), 32-7
- 長谷中崇志(2009)「地域を基盤としたソーシャルワーク実践を展開できる保育士養成プログラムの開発-地域社会との協働による学生参加型子育て支援の推進」『名古屋柳城短期大学研究紀要』31, 145-51
- 半羽利美佳(2006)「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」『ソーシャルワーク研究』32(2), 14-9

比嘉昌哉(2000)「山下のスクールソーシャルワークの独自の機能」『ソーシャルワーク研究』26(2), 66-71

工藤歩(2009)「スクールソーシャルワーカーの育成についての一考察」『社会福祉学部研究紀要』12, 101-8

松平千佳(2005)「経済先進国における子どもの貧困について」『静岡県立大学短期大学部研究紀要』19(W), 1-9

水野篤夫(2009)「子ども・若者と社会教育」上杉孝實・小木美代子監修『未来を拓く子どもの社会教育』学文社, 144-68

峯本耕治・松本伊智朗(2006)「イギリスのスクールソーシャルワーク制度について」『ソーシャルワーク研究』32(2), 20-4

野口康彦(2005)「学校におけるソーシャルワークアプローチの必要性と実際」『ソーシャルワーク研究』30(4), 55-61

小木美代子(2009)「子どもの時系列的発達保障と家族、文化、社会教育」上杉孝實・小木美代子監修『未来を拓く子どもの社会教育』学文社, 194-211

小木美代子・金田利子(1974)「発達と教育の関わりからみた学童保育(その1)」『日本教育学会大会研究発表要項』33, 113-5

太田義弘(2008)「ソーシャルワーク実践と科学化への方法」『関西福祉科学大学紀要』12, 1-20

大澤真平(2008)「『子どもの貧困』にみる育ちとライフチャンス」『日本教育社会学会大会発表要旨集』60, 341-1

佐川佳之(2006)「不登校経験について『語らない』ということ」『一橋論叢』135(2), 258-78

佐藤豊道(2001)『ジェネラリスト・ソーシャルワーク研究』川島書店

志濃原亜美(2009)「現代家族と子育て支援」上杉孝實・小木美代子監修『未来を拓く子どもの社会教育』学文社, 212-25

周防美智子(2006)「子どものためのソーシャルワーカー-子ども家庭相談室からスクールソーシャルワークを考える」『龍谷大学大学院研究紀要』14, 97-116

武田丈(2009)「地域と学生をつなぐ起業化活動～学生教育の視点から～」山野則子(2009)『教育系キャリアコラボ創生プロジェクト-2009年度報告書-』

立石麻衣子(2009)「自然のなかでの子どもの活動」上杉孝實・小木美代子監修『未来を拓く子どもの社会教育』学文社, 83-93

山下英三郎(2006)「スクールソーシャルワーク」『ソーシャルワーク研究』32(2), 4-13

山野則子(2006)「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』32(2), 25-31

山野則子(2009)『教育系キャリア コラボ創生プロジェクト-2009年度報告書-』

柳父立一(2009)「少子化の原因としての子ども観」上杉孝實・小木美代子監修『未来を拓く子どもの社会教育』学文社, 44-68