

学校現場に求められる援助について — スクールソーシャルワーカーに期待される役割と課題 —

佐藤 広崇*・金子 智栄子**

2008（平成20）年度より、文部科学省によってスクールソーシャルワーカーが学校現場に派遣されるようになった。いじめや不登校、暴力行為など、児童・生徒をめぐる課題が山積し問題が深刻化している現在の学校現場においては、スクールソーシャルワーカーに寄せられる期待は非常に大きいものがある。本研究は、教員160（小学校122名・中学校33名・高等学校5名）を対象に調査を行い、学校現場がどのような援助を必要とし、スクールソーシャルワーカーがどのような役割を期待されているかを検討した。その結果、現在の学校は、児童・生徒や教員への直接的な対応だけでなく、保護者・家庭への援助や社会資源の活用支援、啓発活動など多様な援助を求めており、スクールソーシャルワーカーに対しては、主に社会資源の活用支援や、保護者・教員に対しての啓発活動がその職務として期待されていることが明らかになった。一方、現場教員のスクールソーシャルワーカーの認知度や職務内容の理解が低いことから、今後どのようにスクールソーシャルワーカーを周知させていくかが課題として挙げられた。

Key Words : スクールソーシャルワーカー, 学校が求める援助, 現場教員

現在、学校現場には様々な問題が山積しており、それらに対処するため、一般の教員以外の立場の者が各々の専門性を活かして援助にあたっている。本研究では、学校教育の抱える問題について概観し、どのような援助を学校が必要としているのか調査を行う。その上で、2008（平成20）年度に導入されて以来、注目されているスクールソーシャルワーカーについて、認知度やその職務内容がどのくらい知られているか、また期待される援助活動はどういったものか、教員の意識を問い、考察を加える。これは、スクールソーシャルワーカーが今後、他職種とど

* 東京医薬専門学校

** 人間学部児童発達学科

のような連携を図っていけばよいかについての一助となるものである。

I 学校現場の現状について

近年、学校教育の場においては、不登校、いじめ、校内暴力、学級崩壊など、以前から問題とされた事柄に加え、特別支援教育の問題や保護者の過剰なクレームの問題などが新たに生じ、教員はそれらの対応に追われている。

不登校児童・生徒数は、2001（平成13）年をピークに現在は減少傾向あるいは横ばい状態にあるものの、2008（平成20）年の統計では126805人（文部科学省,2009a）と依然として高い水準となっており、学校現場の感覚としても決して楽観できない（伊藤,2008）。いじめの発生件数に関しても、2008（平成20）年度に84648件（文部科学省,2009b）と、前年度の101097件から大幅に減少したが、インターネットや携帯電話を媒介とする新しいタイプの子じめが問題化し、いじめの様相の多様化が進んでいるといえよう。また、暴力行為については3年連続で増加した結果、2008（平成20）年には59618件にも上り、この数字は小学校と中学校においては過去最高である（文部科学省,2009b）。

さらに、学級内に特別な配慮を必要とする児童・生徒も増えており、2002（平成14）年に文部科学省が行った調査では、学習面か行動面で著しい困難を示す児童・生徒が通常の学級に少なくとも6.3%いるという報告がなされた。しかし、亀山・林・石橋（2008）は、愛知県の3市の公立中学校を対象に行った調査をもとに、そうした児童・生徒が34.1%もいると指摘しており、この結果はより現場の実情にあっていると述べている。

こういった特別な配慮を必要とする児童・生徒が増える一方、教員はその子どもの学習上、日常生活上の教育ニーズに個別に対応していかなくてはならない。これは近年、ノーマライゼーションやインクルージョンといった理念が浸透したこと、そして、それによって2007（平成19）年から特別支援教育が開始されたことで、すべての児童・生徒に対して教育機会の均等の保障が目指されるようになったためである。

本来、ノーマライゼーションとは、障害者福祉の領域の用語であり、Nirje（1969）によれば、「すべての障害者の日常生活の様式や条件を社会の通常環境や生活様式に可能な限り近づけること」であると定義される。一方、インクルージョンは、1994（平成6）年にユネスコとスペイン政府によって発表された「特別なニーズ教育における原則、政策および実践に関するサマランカ宣言と行動の枠組み」のなかで提示された理念で、通常の学級の中に特別な教育ニーズをもつ子どもがいることを前提として、そのニーズに対応できる学校や社会を目指していこうとするものである。

特別支援教育では、これまでの特殊教育では対象としなかった高機能自閉症やアスペルガー障害、学習障害、注意欠陥多動性障害などの発達障害を新たに対象として加えている。わが国では、2004（平成16）年に発達障害者支援法が成立し、同法において、発達障害とは「自閉症、

アスペルガー症候群とその他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、その他これに類する脳機能の障害」であると定義され、ADHD、LD、高機能自閉症、アスペルガー症候群（ICD-10による診断基準、DSM-IVではアスペルガー障害 Asperger Syndrome）などの広汎性発達障害が一気に注目を浴びるようになった。それに伴い、学校現場でも彼らに対する正しい理解やかかわりの方法などが以前より広く知られるようにはなってきたが、依然として教員の負担感を高めているのは事実である。

その他、保護者の教育ニーズの多様化や、学校への過度な要求によっても学校現場が混乱しているという現状もある。2007（平成19）年にベネッセ教育研究開発センターが公立の小・中学校の教員を対象として実施した調査によると、40%以上の教員が「保護者や地域住民への対応が負担」と回答していた。逆に、保護者の側は、約9割が学校に対し「子どもの学校での様子を保護者に伝える」、「学校の教育方針を保護者に伝える」、「保護者が気軽に質問したり相談したりできるようにする」を「望む」と答えており（ベネッセ教育研究開発センター,2008）、保護者への対応に追われる教員と、学校とのより一層のコミュニケーションを希望し積極的な情報開示を求める保護者という構図となっていることがうかがえる。

通常の職務の多忙さに加え、こういった保護者、地域住民、特別な配慮を要する児童・生徒への対応など、教員の業務範囲が拡大している現状があり、実際、教員の病気休職・退職数が過去10年間増加傾向にある。文部科学省（2009c）によると、2008（平成20）年度に精神疾患によって休職した者の数は、5400人にも上っている。

このような状況から、学校現場には、多様化する児童・生徒の問題に対処し、教員を援助していくシステムが求められており、様々な専門職が協働して対応していかななくてはならない。現在、医療・福祉関係や教育・心理関係、その他、大学やNPOなどの学外の機関との連携や専門家の活用が叫ばれており、学校には以前と比べ、より多くの教員以外の専門家が関与するようになっている。

II スクールソーシャルワーカーについて

スクールソーシャルワーカーは、20世紀初頭のアメリカにその起源があるとされ、学校で課題や問題を抱える児童・生徒に適切な支援を実施するために生まれたものである。鈴木(2002)によると、スクールソーシャルワークとは、学校現場において、いじめや不登校、非行、学習困難、そして生活困難のある子どもや家族への介入を行う、子どもに対する養育者や学校・社会環境からの不適切な関わりへの対処をする、そして学校と地域・家庭との連携の閉塞状況を克服する等の実践を行う領域のことであるとされる。文部科学省(2008)の「スクールソーシャルワーカー実践活動事例集」によれば、その特徴として、「ある個人が問題を抱えている場合に、その人単独で問題を抱えている存在と考えないことである。社会（ソーシャル）つまりはその人と、彼をとりまく人々のつながりの中で、問題が生じることもあれば、問題が解決される

こともある。そのような視点や方法論をもつことが、ソーシャルワークの特徴である。それは個人と環境とに目を向けるとも表現できる。ソーシャルワークの特徴は、ある人の抱える課題の軽減や克服を支援しようとするとき、その人と同時にその人の置かれた環境に関心を向け、個人に働きかけようとするだけでなく、環境にも、あるいは個人と環境との関係にも働きかける視点をもつということである」と述べられている。

我が国では、学校現場へのスクールソーシャルワーカーの導入は文部科学省の新たな試みのひとつであり、2008（平成20）年に「スクールソーシャルワーカー活用事業」として始まった。これは、「社会福祉や精神保健福祉士等の資格を有する者の他、教育と福祉の両面に関して、専門的な知識・技術を有するとともに、過去に教育や福祉の分野において活動経験の実績等がある者」をスクールソーシャルワーカーとして採用し、全国141指定地域で実施された事業であり、現在では、スクールカウンセラーと同様に「学校・家庭・地域の連携協力推進事業」の一部の事業となっている。

門田（2002）によれば、スクールソーシャルワーカーは、種々の要因によって、児童・生徒が教育を受ける権利や機会が社会的に不公正な状況に置かれている場合、そのような状況を速やかに改善していくことを目的とする者であるとしている。具体的な機能としては①問題を抱える児童生徒が置かれた環境への働きかけ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の5つが挙げられており（文部科学省,2008）、門田（2006）が示すように、特に学校と関係機関などが協働していくための調整役、つなぎ役としての機能が期待される。

しかし、わが国において、スクールソーシャルワーカーの人材養成に向けた取り組みはまだ始まったばかりであり、世間での認知度も高くないという現状がある。そのため、スクールソーシャルワーカーの専門性を高めていくための継続研修や、教育委員会、学校、保護者、地域、関係機関などへスクールソーシャルワークをより広く理解してもらうための広報活動などが求められるのである（日本学校ソーシャルワーク学会,2008）。また、秋山（2009）は、今後配置が進むにつれ、その経験と技術に格差が出てくる可能性があるとして述べており、スクールカウンセラーと同様に学校組織や学校周辺領域についての論理や考え方を十分に学んでいないスクールソーシャルワーカーが学校現場で活躍するためには多くの困難が付き纏うとしている。さらに、わが国ではスクールソーシャルワークの歴史が浅いという点から、実践的または実証的研究による知見が十分に積み上げられておらず、手探りの中でスクールソーシャルワーカーが実務を行っているという問題もある。

Ⅲ 学校現場が必要とする援助について

スクールソーシャルワーカーの役割期待を検討するにあたり、学校現場がどのような援助を

必要としているのかについて項目を作成し、測定を行った。

1. 学校現場が求める援助項目の作成

現在の学校現場がどのような援助を求めているかを測定するため、学校現場が求める援助に関する項目を作成した。これらは、Allen-Meares (1994) の5因子 (「Administrative and professional tasks」 「Home-school liaison」 「Educational counseling with children」 「Facilitating and advocating families' use of community resources」 「Leadership and policy making」) をもとに、中島・原田・草野・太田・佐々木・金井・蔭山 (1997) などを参考に作成したものである。

質問項目は、①「家庭 - 学校間の連絡調整 (13項目)」②「カウンセリング・面接・アセスメント (13項目)」③「社会資源の活用支援 (10項目)」④「啓発活動 (12項目)」⑤「特別な支援を要する児童・生徒への支援 (8項目)」の5カテゴリー全56項目を想定した。項目内容についてはTable 1を参照されたい。

Table 1 学校が求める援助の必要度の平均値とその順位および回答者数とその割合

		順位	M (SD)	必要性			
				積極的		消極的	
				とても必要	必要	少し必要	あまり必要でない
				4 N (%)	3 N (%)	2 N (%)	1 N (%)
① 家庭 - 学校間の 連絡調整 (13項目)	01 保護者を交えた話し合い等を開催し、家庭と学校間の関係を密にすること	17	3.11 (.76)	49 (30.6) 134 (83.8)	85 (53.1)	20 (12.5) 26 (16.3)	6 (3.8)
	02 保護者の状況を説明し、担任に保護者についての理解を深めさせること	42	2.80 (.76)	23 (14.4) 107 (66.9)	84 (52.5)	38 (23.8) 46 (28.8)	8 (5.0)
	03 児童・生徒の状況を説明し、担任にその児童・生徒についての理解を深めさせること	14	3.17 (.72)	53 (33.1) 129 (80.6)	76 (47.5)	23 (14.4) 25 (15.6)	2 (1.3)
	04 担任や学校の状況を説明し、保護者に担任や学校についての理解を深めさせること	17	3.11 (.77)	53 (33.1) 125 (78.1)	72 (45.0)	30 (18.8) 33 (20.6)	3 (1.9)
	05 保護者の要望や意向、ニーズなどを学校に伝えること	37	2.86 (.74)	31 (19.4) 109 (68.1)	78 (48.8)	47 (29.4) 50 (31.3)	3 (1.9)
	06 児童・生徒の要望や意向、ニーズなどを学校に伝えること	44	2.72 (.77)	23 (14.4) 99 (61.9)	76 (47.5)	52 (32.5) 60 (37.5)	8 (5.0)
	07 学級通信など紙面を通して、保護者に学校の状況を理解してもらうこと	14	3.17 (.79)	59 (36.9) 132 (82.5)	73 (45.6)	20 (12.5) 26 (16.3)	6 (3.8)
	08 相談室だより等を発行し、児童・生徒に援助に関するPR活動を行うこと	46	2.66 (.80)	20 (12.5) 98 (61.3)	78 (48.8)	48 (30.0) 61 (38.1)	13 (8.1)
	09 学校で問題が起こった場合、担任等が保護者に速やかに対応できるように援助すること	6	3.24 (.75)	63 (39.4) 135 (84.4)	72 (45.0)	18 (11.3) 22 (13.8)	4 (2.5)
	10 保護者の理解が得られないとき、担任と保護者の仲介役となって双方の関係が良好となるようにすること	12	3.19 (.80)	62 (38.8) 133 (83.1)	71 (44.4)	20 (12.5) 26 (16.3)	6 (3.8)

	11 担任と児童・生徒の関係がこじれた場合、両者の仲介役となって双方の関係が良好となるようにすること	22	3.07 (.83)	52 (32.5) 126 (78.8)	74 (46.3)	25 (15.6) 33 (20.6)	8 (5.0)
	12 保護者の理解が得られないとき、保護者への対処の仕方を共に考え、提案すること	8	3.21 (.77)	61 (38.1) 138 (86.2)	77 (48.1)	16 (10.0) 22 (13.8)	6 (3.8)
	13 援助に必要な児童・生徒の家庭訪問を行うこと	26	2.97 (.81)	42 (26.3) 120 (75.1)	78 (48.8)	31 (19.4) 39 (24.4)	8 (5.0)
② カ ウ ン セ リ ン グ ・ 面 接 ・ ア セ ス メ ン ト (13 項 目)	14 児童・生徒に対してカウンセリングを行うこと	26	2.97 (.77)	40 (25.0) 120 (75.0)	80 (50.0)	35 (21.9) 40 (25.0)	5 (3.1)
	15 児童・生徒を理解するために心理検査などを行い、それを分析すること	54	2.32 (.86)	11 (6.9) 70 (43.8)	59 (36.9)	60 (37.5) 90 (56.3)	30 (18.8)
	16 児童・生徒の相談に乗ること	1	3.54 (.62)	95 (59.4) 149 (93.1)	54 (33.8)	8 (5.0) 9 (5.6)	1 (0.6)
	17 保護者に対し、子どもに関する相談に乗ること	6	3.24 (.69)	60 (37.5) 141 (88.1)	81 (50.6)	17 (10.6) 19 (11.9)	2 (1.3)
	18 教員に対し相談に乗ること	16	3.15 (.75)	55 (34.4) 128 (80.0)	73 (45.6)	28 (17.5) 30 (18.8)	2 (1.3)
	19 保護者に対してカウンセリングを行うこと	25	2.98 (.79)	42 (26.3) 120 (75.1)	78 (48.8)	34 (21.3) 40 (25.1)	6 (3.8)
	20 児童・生徒に自己理解を深めさせるためのエクササイズを行うこと	39	2.82 (.79)	31 (19.4) 105 (65.7)	74 (46.3)	48 (30.0) 54 (33.8)	6 (3.8)
	21 児童・生徒に対してグループカウンセリングやグループワークを行うこと	48	2.53 (.88)	20 (12.5) 85 (53.1)	65 (40.6)	54 (33.8) 75 (46.9)	21 (13.1)
	22 家族カウンセリングを行うこと	56	2.26 (.92)	14 (8.8) 64 (40.1)	50 (31.3)	57 (35.6) 94 (58.7)	37 (23.1)
	23 教員に対してカウンセリングを行うこと	35	2.87 (.85)	38 (23.8) 110 (68.8)	72 (45.0)	39 (24.4) 49 (30.7)	10 (6.3)
	24 児童・生徒に丁寧に説明して、相談施設等に行きやすくすること	34	2.88 (.87)	39 (24.4) 113 (70.7)	74 (46.3)	35 (21.9) 47 (29.4)	12 (7.5)
	25 保護者に対して、資源（教育センター、適応指導教室など）を適切に活用できるよう助言すること	20	3.09 (.76)	48 (30.0) 131 (81.9)	83 (51.9)	24 (15.0) 29 (18.1)	5 (3.1)
	26 教員に対して、資源（教育センター、適応指導教室など）を適切に活用できるよう助言すること	39	2.82 (.77)	28 (17.5) 108 (67.5)	80 (50.0)	43 (26.9) 50 (31.3)	7 (4.4)
③ 社 会 資 源 の 活 用 支 援 (10 項 目)	27 地域の関係機関との橋渡し、結びつけを行ってサービスを受けられるようにすること	41	2.81 (.74)	26 (16.3) 109 (68.2)	83 (51.9)	46 (28.8) 51 (31.9)	5 (3.1)
	28 援助に必要な児童・生徒に関して、家庭内でのキーパーソンを把握すること	32	2.90 (.83)	40 (25.0) 112 (70.0)	72 (45.0)	40 (25.0) 48 (30.0)	8 (5.0)
	29 援助に必要な児童・生徒を支援するための地域資源（教育センター、適応指導教室など）を把握すること	5	3.28 (.67)	63 (39.4) 144 (90.0)	81 (50.6)	14 (8.8) 16 (10.1)	2 (1.3)
	30 援助に必要な児童・生徒の可能性（長所、特技、知的能力など）を把握すること	2	3.44 (.58)	77 (48.1) 153 (95.6)	76 (47.5)	7 (4.4) 7 (4.4)	0 (0.0)
	31 援助に必要な児童・生徒に関して、学内におけるキーパーソンを把握すること	24	2.99 (.78)	42 (26.3) 125 (78.2)	83 (51.9)	28 (17.5) 35 (21.9)	7 (4.4)
	32 児童・生徒が学校内外の資源を活用できるよう手配すること	35	2.87 (.81)	33 (20.6) 113 (70.6)	80 (50.0)	36 (22.5) 45 (28.1)	9 (5.6)
	33 保護者が学校内外の資源を活用できるよう手配すること	48	2.53 (.86)	17 (10.6) 88 (55.0)	71 (44.4)	48 (30.0) 70 (43.8)	22 (13.8)

	34 保護者に対して専門機関を紹介すること	8	3.21 (.66)	52 (32.5) 144 (90.0)	92 (57.5)	13 (8.1) 16 (10.0)	3 (1.9)
	35 児童・生徒に対して専門機関を紹介すること	51	2.50 (.98)	23 (14.4) 83 (51.9)	60 (37.5)	39 (24.4) 69 (43.2)	30 (18.8)
	36 教員に対して専門機関を紹介すること	45	2.71 (.78)	23 (14.4) 96 (60.0)	73 (45.6)	53 (33.1) 61 (38.1)	8 (5.0)
④ 啓発活動 (12項目)	37 教員が児童・生徒の理解を深め、よりよい接し方を身につけるための指導をすること	13	3.18 (.78)	59 (36.9) 133 (83.2)	74 (46.3)	21 (13.1) 26 (16.2)	5 (3.1)
	38 保護者に対して、子どもの教育やしつけ等について指導していくこと	28	2.95 (.85)	45 (28.1) 115 (71.9)	70 (43.8)	37 (23.1) 45 (28.1)	8 (5.0)
	39 教員に対して、児童・生徒の教育方法について指導していくこと	30	2.94 (.80)	38 (23.8) 119 (74.4)	81 (50.6)	32 (20.0) 40 (25.0)	8 (5.0)
	40 教員や養護教諭、その他学校に関与している専門職などが連携していけるようなシステムづくり(定例会議など)を行うこと	19	3.10 (.76)	50 (31.3) 130 (81.3)	80 (50.0)	24 (15.0) 29 (18.1)	5 (3.1)
	41 職員会議などへ出席して参考意見を述べること	38	2.85 (.87)	36 (22.5) 112 (70.0)	76 (47.5)	34 (21.3) 47 (29.4)	13 (8.1)
	42 職員へのコンサルテーション(教員の相談役となって援助を行う形態)を行うこと	28	2.95 (.83)	41 (25.6) 119 (74.4)	78 (48.8)	32 (20.0) 41 (25.6)	9 (5.6)
	43 児童・生徒に対して、講演、研修会(メンタルヘルス、自殺、いじめ、児童虐待などについて)を行うこと	43	2.74 (.80)	28 (17.5) 98 (61.3)	70 (43.8)	55 (34.4) 62 (38.8)	7 (4.4)
	44 保護者に対して、講演、研修会(メンタルヘルス、自殺、いじめ、児童虐待などについて)を行うこと	32	2.90 (.75)	32 (20.0) 116 (72.5)	84 (52.5)	38 (23.8) 43 (26.9)	5 (3.1)
	45 教員に対して、講演、研修会(メンタルヘルス、自殺、いじめ、児童虐待などについて)を行うこと	31	2.92 (.85)	41 (25.6) 117 (73.1)	76 (47.5)	31 (19.4) 42 (26.3)	11 (6.9)
	46 教員に対して、教育制度・法制に関する啓発活動を行うこと	52	2.46 (.86)	14 (8.8) 82 (51.3)	68 (42.5)	52 (32.5) 76 (47.5)	24 (15.0)
	47 学校新聞などへ記事(予防的知識、啓発的トピックなど)を記載すること	53	2.45 (.81)	12 (7.5) 78 (48.8)	66 (41.3)	59 (36.9) 79 (49.4)	20 (12.5)
	48 保護者に対して、教育制度・法制に関する啓発活動を行うこと	55	2.29 (.94)	18 (11.3) 65 (40.7)	47 (29.4)	59 (36.9) 95 (59.4)	36 (22.5)
⑤ 特別な支援を要する児童・生徒への支援(8項目)	49 障害など、特別な支援を要する児童・生徒の個別支援計画策定に関する情報を収集すること	8	3.21 (.69)	57 (35.6) 136 (85.0)	79 (49.4)	22 (13.8) 23 (14.4)	1 (0.6)
	50 障害をもつ児童・生徒の保護者に対し、療育的指導に関する相談に乗ること	20	3.09 (.75)	49 (30.6) 130 (81.3)	81 (50.6)	26 (16.3) 30 (18.8)	4 (2.5)
	51 教員に対し、障害をもつ児童・生徒への療育的指導に関する相談に乗ること	11	3.20 (.62)	50 (31.3) 141 (88.2)	91 (56.9)	18 (11.3) 18 (11.3)	0 (0.0)
	52 障害など特別な支援を要する児童・生徒の代弁者的役割を担うこと	47	2.63 (.84)	24 (15.0) 89 (55.6)	65 (40.6)	58 (36.3) 71 (44.4)	13 (8.1)
	53 障害など、特別な支援を要する子どもをもつ保護者の代弁者的役割を担うこと	50	2.51 (.84)	19 (11.9) 77 (48.2)	58 (36.3)	65 (40.6) 81 (50.6)	16 (10.0)
	54 障害をもつ児童・生徒への療育的指導を行うこと	23	3.02 (.78)	45 (28.1) 122 (76.2)	77 (48.1)	32 (20.0) 37 (23.1)	5 (3.1)
	55 障害など、特別な支援を要する児童・生徒の学校生活上の配慮・対応を行うこと	4	3.34 (.71)	74 (46.3) 142 (88.8)	68 (42.5)	16 (10.0) 18 (11.3)	2 (1.3)
	56 障害など、特別な支援を要する児童・生徒の学習上の配慮・対応を行うこと	3	3.41 (.74)	85 (53.1) 143 (89.4)	58 (36.3)	12 (7.5) 16 (10.0)	4 (2.5)

その際、上記の Allen-Meares（1994）では「Administrative and professional tasks」という、子どものケース記録などについての事務的手続きや専門職としての資質などを問う項目から成る因子があるが、これは本研究が扱う「教員が求めている援助や活動」とは若干の乖離が生じるため除き、「特別な支援を要する児童・生徒への援助」を追加している。

また、項目内容の適切性の検討を教職関連の授業をもつ大学教授（校長経験者）に依頼し、項目の洗練に努めた。

2. 学校が求める援助必要度の測定

調査時期：2009（平成 21）年 7 月～10 月。

調査対象：東京都、埼玉県、千葉県、青森県に在住する教員への質問紙調査。郵送法、留め置き法、個別に手渡しなどの方法を組み合わせて行った。また可能な場合は、学校宛の公式文書として収受してもらい回収率の向上に努めた。

小・中・高等学校の教員 245 名に依頼し、小学校 122 名（76.3%）、中学校 33 名（20.6%）、高等学校 5 名（3.1%）の計 160 名から回答が得られた（回収率 65.3%）。年齢の平均は 43.4 歳（SD=9.27）、勤続年数の平均は 19.2 年（SD=9.78）で、学級担任をしている者が 106 名（66.3%）、学級担任をしていない者が 51 名（31.9%）、無回答が 3 名（1.9%）であった。回答にあたっては、それぞれの項目について、必要度を「とても必要（4 点）」「必要（3 点）」「少し必要（2 点）」「あまり必要でない（1 点）」の 4 段階で評定させた。

結果と考察：

学校現場が求める援助の項目について、56 項目すべてで平均値が 2（少し必要）を超えており、どの項目も教員に必要な援助であると捉えられていることがわかった。つまり、現在の学校では、児童・生徒や教員への直接的な対応だけでなく、保護者・家庭への援助や社会資源の活用支援、啓発活動など多様で幅広い援助活動が求められている可能性がある。

必要度の平均値が比較的高かったことから、評定値 4（とても必要）および 3（必要）を選択した者を「積極的必要」、2（少し必要）および 1（あまり必要でない）を選択した者を「消極的必要」とした。Table 1 に必要度の平均値と標準偏差、評定値別ならびに「積極的必要」「消極的必要」の回答者数と割合を示す。

Table 1 より、平均値が高い順に上位 10 項目をみると、最も平均値が高かった項目は「16. 児童・生徒の相談に乗ること（M：3.54, SD：.62 積極的必要：93.1%）」であった。学校生活に関する悩みや、学習上の問題、友人・家族関係やプライベートに関すること等について、児童・生徒が気軽に相談室を訪ねられる雰囲気をつくり、話を聞いたり、相談に乗ってあげるといった援助活動が最も期待されているということである。これは、困難な問題や悩みを抱える児童・生徒が増え、多くの教員が自分たちだけでは解決が難しいと感じている表れではないだろうか。

その他には、上位 10 項目に「30. 援助の必要な児童・生徒の可能性（長所、特技、知的能力など）を把握すること（M：3.44, SD：.58 積極的必要：95.6%）」「29. 援助の必要な児童・生徒を支援するための地域資源（教育センター、適応指導教室など）を把握すること（M：3.28, SD：.67 積極的必要：90.0%）」

「34. 保護者に対して専門機関を紹介すること（M：3.21, SD：.66 積極的必要：90.0%）」という社会資源の活用支援に関する項目や、「56. 障害など、特別な支援を要する児童・生徒の学習上の配慮・対応を行うこと（M：3.41, SD：.74 積極的必要：89.4%）」「55. 障害など、特別な支援を要する児童・生徒の学校生活上の配慮・対応を行うこと（M：3.34, SD：.71 積極的必要：88.8%）」「49. 障害など、特別な支援を要する児童・生徒の個別支援計画策定に関する情報を収集すること（M：3.21, SD：.69 積極的必要：85.0%）」という特別な支援を要する児童・生徒への援助に関する項目が多くみられた。特別支援教育が始まって数年が経過しているが、障害をもった、または特別な配慮を必要とする児童・生徒への指導や療育に多くの教員が負担を感じ、専門性をもった者に援助を受けたいと考えている状況がこの結果からうかがえる。また、地域にどのような社会資源があるのかよく知らない、知っていてもどう活用すればよいのかわからないという教員もいる可能性がある。

IV スクールソーシャルワーカーの認知度や役割期待について

全国的なスクールソーシャルワーカーの活動はまだその緒についたばかりである。実際、教育現場の教員はスクールソーシャルワーカーについてどのように考えているのであろうか。ここでは、調査を通して、認知度や役割期待を検討する。

調査時期・調査対象：「Ⅲ 2. 学校が求める援助必要度の測定」を参照。

調査内容：

①スクールソーシャルワーカーの認知度と配置の有無について

スクールソーシャルワーカーについて「存在を知っているか」「その職務内容を知っていたか」を「はい」「いいえ」で回答させた。その後、「あなたが勤務されている学校には、スクールソーシャルワーカーが巡回または配置されていますか」と、配置の有無を「はい」「いいえ」「わからない」で尋ねた。また、回答の前にスクールソーシャルワーカーについての説明文を載せ、それを読むように教示を与えた

②スクールソーシャルワーカーに対する役割期待について

Ⅲ 1. の調査で作成した学校現場が求める援助に関する 56 項目を用い、それぞれの項目について、スクールソーシャルワーカーが行うべき職務であるかを尋ねた。回答にあたっては、その項目の職務内容を行うのにふさわしいと考える場合には「はい」を、ふさわしくないと考える場合には「いいえ」を丸で囲んでもらった。

結果と考察：

①認知度と配置の有無

Table 2 および Table 3 に認知度と配置の有無についての結果を示す。スクールソーシャルワーカーの存在を知っていたと回答した教員は、95名（59.4%）であった。職務内容については、その職務を知っていると回答した者は、40名（25.0%）となった。一方、配置がなされているかに関して、「はい」と答えた教員は、3名（1.9%）という結果となった。

以上の結果から、スクールソーシャルワーカーはある程度の認知度はあるものの、その職務内容についてはほとんど理解されていないことがわかった。2008（平成20）年度から始まった「スクールソーシャルワーカー活用事業」は当初全国の141指定地域で、約15億円の予算をかけて進められた一方で（文部科学省,2008）、教育現場にその存在や職務内容が十分に知られていない可能性がある。秋山（2009）は、ソーシャルワーカーはいわゆるウェイトニングモードの援助者ではなく、周囲の人間やコミュニティと関係を結ぶシーキングモードの援助者であると述べているが、本来、教員との連携や関係性を重要視しなければならないスクールソーシャルワーカーが学校現場の教員にその存在や職務内容を知られていないことは問題である。

Table2 スクールソーシャルワーカーの存在と職務内容理解（人数・%）

	存在（人・%）	職務内容（人・%）
知っている	95 (59.4%)	40 (25.0%)
知らない	62 (38.8%)	71 (44.4%)
無回答	3 (1.9%)	49 (30.6%)
合計	160 (100%)	160 (100%)

Table3 スクールソーシャルワーカーの配置の有無（人数・%）

配置	人・%
有	3 (1.9%)
無	123 (76.9%)
わからない	34 (21.3%)
合計	160 (100%)

②役割期待について

学校現場が求める援助の項目について、その項目の職務をスクールソーシャルワーカーが担

うべきかの回答を集計し、「はい」と回答した数の方が「いいえ」よりも χ^2 検定の結果有意に多い項目を役割期待が高い項目と判断していった。

その結果、14項目が役割期待が高い項目となった。それらの度数と割合、順位を Table 4 に示す。

Table4 スクールソーシャルワーカーが期待されている役割

順位	質問項目	度数	%
1	27 地域の関係機関との橋渡し、結びつけを行ってサービスを受けられるようにすること	134	83.8%
2	48 保護者に対して、教育制度・法制に関する啓発活動を行うこと	119	74.4%
3	33 保護者が学校内外の資源を活用できるよう手配すること	117	73.1%
4	32 児童・生徒が学校内外の資源を活用できるよう手配すること	115	71.9%
5	25 保護者に対して、資源（教育センター、適応指導教室など）を適切に活用できるよう助言すること	114	71.3%
6	46 教員に対して、教育制度・法制に関する啓発活動を行うこと	111	69.4%
7	34 保護者に対して専門機関を紹介すること ※	109	68.1%
8	44 保護者に対して、講演、研修会（メンタルヘルス、自殺、いじめ、児童虐待などについて）を行うこと	106	66.3%
9	29 援助の必要な児童・生徒を支援するための地域資源（教育センター、適応指導教室など）を把握すること ※	105	65.6%
9	26 教員に対して、資源（教育センター、適応指導教室など）を適切に活用できるよう助言すること	105	65.6%
11	38 保護者に対して、子どもの教育やしつけ等について指導していくこと	98	61.3%
11	05 保護者の要望や意向、ニーズなどを学校に伝えること	98	61.3%
11	45 教員に対して、講演、研修会（メンタルヘルス、自殺、いじめ、児童虐待などについて）を行うこと	98	61.3%
14	36 教員に対して専門機関を紹介すること	96	60.0%

※ χ^2 検定, $p < .001$

※ 学校現場が求める援助必要度の平均値が上位 10 位以内 (Table 1 参照) であったもの。

Table 4 より、「27. 地域の関係機関との橋渡し、結びつけを行ってサービスを受けられるようにすること（83.8%）」や「33. 保護者が学校内外の資源を活用できるよう手配すること（73.1%）」、「34. 保護者に対して専門機関を紹介すること（68.1%）」など社会資源の活用支援に関する項目が多いといえる。その一方で、「48. 保護者に対して、教育制度・法制に関する啓発活動を行うこと（74.4%）」「46. 教員に対して教育制度・法制に関する啓発活動を行うこと（69.4%）」「44. 保護者に対して、講演、研修会（メンタルヘルス、自殺、いじめ、児童虐待などについて）を行うこと（66.3%）」といった啓発活動についての項目も多かった。

この結果から、学校の教員は、スクールソーシャルワーカーが主に果たすべき役割として社会資源の活用支援や、保護者・教員に対しての啓発活動を期待していることがわかった。これは既述の文部科学省による「実践活動事例集」（2008）で述べられている役割のいくつかと一致する。しかしながら、「社会資源の活用支援」とともに“環境への働きかけ”というソーシャルワーカーが最も重視する視点が表れている項目群である「家庭 - 学校間の連絡調整」のカテゴリーに属する項目がほとんど選択されていなかった。これは、ソーシャルワーカーの特性や職務内容に対しての教員の理解が表層的なものにとどまり、実際にはどのようにスクールソーシャルワーカーを活用していけばよいか明確になっていない恐れがある。ともすると、今後、配置が進むにつれ、単にスクールカウンセラーの代替要員として扱われてしまうことにもつながりかねない。

他方、スクールソーシャルワーカーは特別支援教育においても、その活躍が期待されているが、「特別な支援を要する児童・生徒への支援」に関する項目については役割期待が高くなかった。つまり、教員はスクールソーシャルワーカーを特別支援教育に関わる援助者として捉えていないということである。現在、特別支援教育における校内支援体制は、一般教員の中から指名される特別支援教育コーディネーターが中心となっているが、両者の職務内容は非常に類似したものである。特別支援教育コーディネーターの指名を受けた教員の専門性の問題点や、教員の通常業務の多忙さからくる時間的制約による限界などを考慮すると、スクールソーシャルワーカーの援助活動が期待される土壌はある。

V スクールソーシャルワーカーの今後の課題

学校現場に求められる援助の項目の必要度が高かった上位 10 項目のうち、スクールソーシャルワーカーの役割期待として選択された項目は「34. 保護者に対して専門機関を紹介すること」 「29. 援助の必要な児童・生徒を支援するための地域資源（教育センター、適応指導教室など）を把握すること」であった。これは、専門機関との結びつけを行ったり、援助のための地域資源を把握するなどの援助活動が学校に必要とされており、それをスクールソーシャルワーカーが担うべきであると教員が考えているということである。しかし、一方で、役割期待として選択された項目の多くは、相対的に必要度の値が低い傾向にあった。例えば、役割期待として選

択された項目の第1位は「27. 地域の関係機関との橋渡し、結びつけを行ってサービスを受けられるようにすること」であるが、この項目は必要度の順位が41位と、かなり下位である。従って、学校現場の教員はスクールソーシャルワーカーが行うべき援助活動の多くをあまり重要ではないと捉えているということがいえるとともに、教員のそういった意識が、スクールソーシャルワーカーの認知度の低さや職務内容の理解の低さと関連している可能性もある。

しかしながら、ソーシャルワーカーがもつ援助活動の独特の視点や特性は今後の学校現場には必須のものであることは既に広く叫ばれていることであり、今後、スクールソーシャルワーカーの実践が増えるに連れ、本調査で役割として見出された社会資源の活用支援や啓発活動といった援助活動の必要性が再認識されて教員の意識に変化が起ころうとも十分に考えられる。スクールソーシャルワーカーが有効な活動を行っていくためには、学校現場に対して自分たちの立場や専門性を主張していくことが必要であるといえよう。

現在の学校は多くの課題を抱えており、多様な援助を必要としている。こうした状況では、教員や保護者、児童・生徒本人だけでは決して問題に対処しきれない。今後は様々な専門性をもつ援助者が連携して携わっていくしかないのである。本稿では、学校に関与している様々な立場の援助者の中から、近年注目されているスクールソーシャルワーカーに焦点をあて、論じてきた。これまで学校現場には一般教員以外の援助者として、スクールカウンセラーや、特別支援教育における特別支援教育コーディネーターが導入され、一定の効果をあげてきた。しかし、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、特別支援教育コーディネーターなどの援助者がどのように連携を図り、お互いの専門性を最大限に高め合っていくかという議論はなされていない。これは、この3職種の職務の一部が重複しており、それぞれの業務範囲が明確化されていないことが原因のひとつであると考えられる。門田(2002)は、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業務範囲や役割の重複について指摘しているが、こうした状況は、制度的にわが国より進んでいる米国においても起きており(Agresta,2004)、また、特別支援教育コーディネーターとスクールソーシャルワーカーについても、関係機関等とのサービス調整を行う役割などについて非常に酷似していると林・石橋(2006)は述べている。それぞれの業務範囲や役割の境界が不明瞭であることは、縄張り争いや無用な競争意識を煽ってしまう可能性もあるため(Gibelman,1993)、わが国でも十分に検討される必要があるといえよう。スクールソーシャルワーカーにとって、スクールカウンセラーや特別支援教育コーディネーターなどどのように連携を図っていくかは大きな課題である。今後は、3職種の役割や職務範囲について学校現場の教員はどのように捉えているか、また、本研究で必要であると判断された項目は、どの立場の者が担うべきかなど詳細な検討がなされる必要がある。

文献

- Agresta,J. (2004) . Professional role perceptions of school social workers, psychologists, and counselors. *Children & Schools* ,26 (3) , 151-163.

- 秋山博介（2009）．スクールソーシャルワークの今後と課題 実践女子大学生活科学部紀要 ,46, 29 - 41.
- Allen-Meaers（1994）．Social work service in schools : A national study of entry-level tasks. Social Work ,5, 560-565.
- ベネッセ教育研究開発センター（2008）．第4回学習指導基本調査報告書
- Gibelman,M.（1993）．School social workers, counselors, and psychologists in collaboration : A shared agenda. Social Work in Education, 15, 45-53.
- 林幸範・石橋裕子（2006）．特別支援教育に関する研究 - 「特別支援教育コーディネーター」と「特別支援教育」の実践について - 鎌倉女子大学紀要 ,13, 79-92.
- 伊藤美奈子（2008）．スクールカウンセリングの視点から ～不登校は本当に減ったのか～ 教育心理学年報 ,47, 20-21.
- 門田光司（2002）．学校ソーシャルワーク入門 中央法規
- 門田光司（2006）．わが国における学校ソーシャルワーカーの役割機能に関する調査報告 社会福祉学 ,46（3）, 122-133.
- 亀山洋光・林幸範・石橋裕子（2008）．特別支援教育に関する研究（1） - 「著しい困難」な中学生の学校生活の特徴 - 日本教育心理学会総会発表論文集 ,50, 32.
- 文部科学省（2002）．通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童・生徒に関する全国実態調査
- 文部科学省（2008）．スクールソーシャルワーカー実践活動事例集
- 文部科学省（2009a）．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（小・中学校の不登校など）
- 文部科学省（2009b）．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（暴力行為、いじめなど）
- 文部科学省（2009c）．病気休職者数等の推移
- 中島義実・原田克己・草野香苗・太田宣子・佐々木栄子・金井篤子・蔭山英順（1997）．義務教育現場における教員の期待するスクールカウンセラー像 心理臨床学研究 ,15（5）, 536-546.
- 日本学校ソーシャルワーク学会（2008）．スクールソーシャルワーカー養成テキスト 中央法規
- Nirje,B.（1969）．The Normalization Principle and Its Human Management Implications. Washington DC : President's Committee on Mental Retardation.
- 鈴木庸裕（2002）．学校ソーシャルワークと特別なニーズ教育の実践：学校・地域・家庭のリエゾン 教育学研究 ,69, 56-58.
- ユネスコ・スペイン政府（1994）．特別なニーズ教育における原則、政策および実践に関するサマランカ宣言と行動の枠組み

（2010.10.4 受稿，2010.11.9 受理）