

スクールソーシャルワーカーと児童生徒支援教員の活動に関する一考察 —両者の特性の相互取り入れと教員のソーシャルワーク的活動への期待—

Consideration about Activities of School Social Workers and Support Teachers
—Expectations for Their Cooperation and Social Work-type Activities of Teachers—

松田 次生

Tsugio MATSUDA

論文

スクールソーシャルワーカーと児童生徒支援教員の活動に関する一考察 —両者の特性の相互取り入れと教員のソーシャルワーク的活動への期待—

松田 次生

(西九州大学健康福祉学部社会福祉学科)

(平成25年10月31日受理)

Consideration about Activities of School Social Workers and Support Teachers —Expectations for Their Cooperation and Social Work-type Activities of Teachers—

Tsugio MATSUDA

Department of Social Welfare Science, Faculty of Health and Social Welfare Science, Nishikyushu University

(Accepted: October 31, 2013)

Abstract

Since fiscal 2008, school social workers have been assigned in order to solve various problems taking place at schools such as truancy and bullying from the viewpoint of social welfare. On the other hand, the assignment of schoolchildren support teachers was institutionalized in fiscal 2002 giving guidance on studying, student life and careers to pupils and students who display problematic behavior or truant schoolchildren, replacing the former antidiscrimination education promotion teacher system. As there are many overlapping elements between the purposes and work content of these two roles, mutual cooperation and complementation are called for. In particular, while there are only a limited number of school social workers, there are relatively more support teachers and therefore, the latter are expected to be engaged in school social work-type activities (school social worker substitute function).

キーワード：スクールソーシャルワーカー、児童生徒支援教員、ソーシャルワーク的取り組み、人権

key words : school social workers, support teachers, social work-type activities, human rights

1. はじめに

2008年4月、文部科学省は「スクールソーシャルワーカー活用事業」を開始した、不登校やいじめなど学校におけるさまざまな課題が、もはや学校内部だけでは解決が困難であり、社会福祉の資源を活用して、福祉的な視点で支援していくことの必要性が文部科学省からも示されたのである。そして、実際にスクールソーシャルワーカーの配置によって学校における問題が一定解決の方向に進んでいるということが報告されてきている（例えば、門田(2002)¹⁾、山野・峯本(2007)²⁾、石川(2009)³⁾、土井(2012)⁴⁾、土井(2013)⁵⁾。

しかし、このスクールソーシャルワーカーの配置は、東日本大震災やいじめによる自殺の問題等に対応するために2011年度、2012年度は増員が計画された⁶⁾が予定どおりにはいかず、今なおきわめて少ない人数である(2013年度は約700人)⁷⁾。

一方、同和対策事業の終結にともない同和教育推進教員に代わって新しく制度化された児童生徒支援教員は同和教育推進教員の任務・活動内容を継承しつつも、同和地区に限らず特定の配慮が必要な学校に配置(加配)されることになっている。すなわち、かつて同和教育推進教員がいた学校だけでなく、それ以外の学校にも配置することができるものである。その趣旨からするとかなり多くの学校に置かれてもいいはずのものであり、後述するように、実際にスクールソーシャルワーカーに比べると桁違いの人数が配置されている。

本稿は、この児童生徒支援教員の活動(業務内容)とスクールソーシャルワーカーの活動(業務内容)を比較し、それがよく類似していることを示す。そのうえで、それぞれが双方の特性を取り入れて、より質の高い実践を目指すこと、さらに児童生徒支援教員のみならず全ての教員がスクールソーシャルワーク的取り組みをおこなうことの重要性について提示するものである。

2. スクールソーシャルワーカーの概要

(1) スクールソーシャルワーカー活用事業の趣旨と職務内容

2008(平成20)年に始まった文部科学省の「スクールソーシャルワーカー活用事業」の趣旨は次のように説明されている⁸⁾。

趣旨

いじめ、不登校、暴力行為、児童虐待など、児童生徒の問題行動等については、極めて憂慮すべき状況にあり、教育上の大きな課題である。こうした児童生徒の問題行動等の状況や背景には、児童生徒の心の問題ととも

に、家庭、友人関係、地域、学校等の児童生徒が置かれている環境の問題が複雑に絡み合っているものと考えられる。したがって、児童生徒が置かれている様々な環境に着目して働き掛けることができる人材や、学校内あるいは学校の枠を越えて、関係機関等との連携をより一層強化し、問題を抱える児童生徒の課題解決を図るためのコーディネーター的な存在が、教育現場において求められているところである。

このため、教育分野に関する知識に加えて、社会福祉等の専門的な知識や技術を有するスクールソーシャルワーカーを活用し、問題を抱えた児童生徒に対し、当該児童生徒が置かれた環境へ働き掛けたり、関係機関等とのネットワークを活用したりするなど、多様な支援方法を用いて、課題解決への対応を図っていくこととする。

なお、スクールソーシャルワーカーの資質や経験に違いが見られること、児童生徒が置かれている環境が複雑で多岐にわたることなどから、必要に応じて、スクールソーシャルワーカーに対し適切な援助ができるスーパーバイザーを配置する。

ここに示されているように、児童生徒の問題行動に対しては、家庭、友人、地域などの環境の調整、関係機関との連携が必要であり、そのために社会福祉等の専門的な知識と技術を有する者が、環境への働き掛けや関係機関とのネットワークの活用をしながら、課題解決を図っていくというのがスクールソーシャルワークの趣旨である。

また、児童生徒の問題行動としては、いじめ、不登校、暴力行為、児童虐待が例示されている。学校内で起こるこれらの問題に対して、問題は取り巻く環境との関係で生じており、その環境の調整をおこなうことによって問題を解決するという社会福祉的な視点で取り組むということである。

次に、この「スクールソーシャルワーカー活用事業」においては、スクールソーシャルワーカーの職務内容として次の項目が示されている⁹⁾。

スクールソーシャルワーカーの職務内容等

- 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 等

スクールソーシャルワーカーの職務としては、上記の趣旨にもあったように児童生徒の環境への働き掛けと関係機関とのネットワーキングのほかに、学校内での研修や体制づくりと保護者や教職員への支援があげられてい

る。

なお、福岡県教育委員会が出している「スクールソーシャルワーカーの活用についてQ&A」では、上記文部科学省の職務内容に加えて「児童生徒へのカウンセリング」と「児童生徒のカウンセリング等に関する情報収集・提供」が加えられている¹⁰⁾。環境への働き掛けや関係機関との連携が主たる職務であるが、当然、問題を抱えている児童生徒へのフォローもスクールソーシャルワーカーはおこなうことになる。

(2) スクールソーシャルワーカー活用事業の現状

①人数

スクールソーシャルワーカーの人数については、事業が開始された初年度の2008（平成20）年度は全国46都道府県・13指定都市で実施され、944人が採用された¹¹⁾。しかし、2009（平成21）年度は「学校・家庭・地域の連携協力推進事業」という補助事業に含まれることになり、前年においては全額国庫負担で実施されたものが、3分の1に減額された。その結果、約4割減り、38都道府県・13指定都市での実施になり、人数は560人となった¹²⁾。その後、いじめによる自殺事件があったり東日本大震災があったりして文部科学省はスクールソーシャルワーカーを大幅に増員することを目指したが、予算折衝で削られ2割増にとどまり、2013（平成25）年度は約700人となっている¹³⁾。佐賀県では、文部科学省の事業開始当時から導入しているが、佐賀県教育庁学校教育課からの聞き取りによると2013年度は16人となっている。

②勤務形態と待遇

村上・清水の2010（平成22）年度の調査によれば、ほとんどの都道府県・指定都市が嘱託であり、勤務時間数（日数）も制限されている。月給制をとっているところは少なく（4県）、報酬金額も新潟県が二十数万円である以外は十数万円台である。ほかには日給制、時給制である¹⁴⁾。勤務が1校に固定されることは少なく、ほとんどが数校の掛け持ちでやっている。また、スクールソーシャルワーカーの保有資格は、「教員免許」が最も多く（47.6%）、続いて「心理に関する資格」（19.7%）、「社会福祉士」（19.4%）、「精神保健福祉士」（9.3%）となっている¹⁵⁾。

3. 児童生徒支援教員の概要

(1) 同和教育推進教員の活動と終了

児童生徒支援教員は同和教育推進教員の廃止とともに設置された。

1965（昭和40）年8月の同和対策審議会答申を受けて、文部省（当時）は同和地区の児童生徒の学力保障のため

「同和教育推進教員」を、同和地区を校区内に有する学校に配置（加配）した。同和教育推進教員は配置校の教員の中から当てることになっていた。その中には、授業を一部やりながらその任に当たる者と、授業がなくすべて同和教育に専念する者がいた。2～3年で交代するケースが多かったが、中には数年続ける者もいた。

同和教育推進教員は、同和地区の児童生徒の学力が低いことや欠席その他の問題行動が多いという実態に対して、それが部落差別の結果からくるものであるという認識のもと、校内の同和教育（人権学習）や職員研修とともに、隣保館等での学習会、補充学習、欠席や怠学の多い児童生徒の家庭訪問などを行い、学力と進路の保障を目指して活動した。さらに、差別ゆえに学習機会を逸していた親や祖父母の世代を対象にした識字学級や、部落差別撤廃を目指す同和地区の諸活動への参加など、地域との連携も重視した。

同和教育推進教員はこのように同和地区の児童生徒の学力と進路を保障するために設けられたものである。しかし、同和地区以外の児童生徒に対しても同様な問題を抱えた者がいる場合はその解決に向けて取り組んできた。

この加配は、1969（昭和44）年に制定された「同和对策事業特別措置法」に基づくものであるが、その後の1982（昭和57）年の「地域改善対策特別措置法」、さらに1987（昭和62）年の「地域改善対策特定事業に係る国の財政上の特別措置に関する法律」へと法が引き継がれる中で、加配も継続してきた。しかし、2002（平成14）年に同法が終了し、同和教育推進教員の加配も打ち切りとなった。

(2) 児童生徒支援教員の趣旨と職務内容

しかしながら、同和地区の地域改善等は一定の成果がみられるものの、児童生徒の実態は依然として厳しいものがあり、何らかの形で取り組みを続ける必要があった。また、前述したように同和教育推進教員が同和地区の子どもへだけでなく一般の子どもへの支援もやっていたことから分かるように、同和地区以外の児童生徒にも支援を必要とする児童生徒が少なくなかった。そこで、文部科学省は、「同和加配」、「不登校加配」、「いじめ・問題行動加配」を統合して、あらたに「児童生徒支援教員」の加配制度を設けた。

2002（平成14）年4月に文部科学省が各都道府県にあてた通知では、その趣旨として「児童生徒支援加配は、学習進度が著しく遅い児童又は生徒が在籍する学校及びいじめ、不登校、暴力行為、授業妨害など児童又は生徒の問題行動等が顕著に見られる学校等、特にきめ細かな指導が必要とされる学校において、児童生徒の状況に応じ、特別な学習指導、生徒指導、進路指導が行われる場

合に教員定数を加配するものである。」と述べている¹⁶⁾。

また、その定数加配の対象となる特別の指導の範囲については、以下のように記述している¹⁷⁾。

学習指導、生徒指導、進路指導に関する特別な指導については次のような指導とする。

(例)

- (1) 学習指導に関すること
 - ・児童生徒の学力の調査・分析
 - ・習熟度別指導への参加
 - ・学習進度の遅い児童生徒に対する補充指導（ティームティーチング、放課後・長期休業期間中の個別指導）
 - ・出席停止期間中の家庭への訪問指導
- (2) 生徒指導に関すること
 - ・円滑な学級経営が困難な場合の援助活動（ティームティーチング等）
 - ・深刻な問題行動を起こす児童生徒や不登校児童生徒等に対する個別指導・支援（校内の別室指導、保健室登校への対応、適応指導教室等との連携協力など）
 - ・児童相談所、警察などの関係機関との連絡・調整
 - ・サポートチームへの参加
- (3) 進路指導に関すること
 - ・就職活動の支援（進路情報の収集・提供、職場開拓など）
 - ・進学への支援（進路情報の収集・提供、校種間連携など）
 - ・奨学金制度等に関する情報収集・提供、相談

また、「定数加配をおこなう上での留意事項」として「児童生徒支援加配は、従来の同和加配とは異なり地域を限定して加配するものではなく、児童生徒の状況に着目し、学習指導上、生徒指導上又は進路指導上特別の配慮をおこなう必要性に照らして措置するものであること。」と述べており¹⁸⁾、同和地区に限らず特別の配慮が必要な学校には配置されるものとしている。

(3) 児童生徒支援教員の現状

児童生徒支援教員は、加配される当該校の教員の中から校長によって任命されるものであり、身分的には教諭等のままである。その点では、嘱託等がほとんどであるスクールソーシャルワーカーとは大きく異なる。また、人数は都道府県によって大きく差があるが、平均的にはスクールソーシャルワーカーの人数に比べると大幅に多い。佐賀県の場合、佐賀県人権・同和教育研究協議会から取り寄せた資料によると、2013（平成25）年度は45名（小学校22名、中学校16名、高等学校7名）である。

4. スクールソーシャルワーカーと児童生徒支援教員の共通性

スクールソーシャルワーカーと児童生徒支援教員は、それぞれ別な流れの中で創設されたものであるが、趣旨や職務内容において共通点が少なくない。

(1) 取り組みの対象の共通性

まず、スクールソーシャルワーカーは、前述したように「いじめ、不登校、暴力行為、児童虐待など、児童生徒の問題行動等」の「教育上の大きな課題」に対して、「児童生徒が置かれている様々な環境に着目して」「関係機関等との連携をより一層強化し」「児童生徒の課題解決を図るためのコーディネーター的な存在」として配置されるものである。

一方の児童生徒支援教員は、「学習進度が著しく遅い児童又は生徒が在籍する学校及びいじめ、不登校、暴力行為、授業妨害など児童又は生徒の問題行動等が顕著に見られる学校」において「特別な学習指導、生徒指導、進路指導」をおこなうために加配されるもの、となっている。

取り組みの対象となる問題として、スクールソーシャルワーカーでは「いじめ」「不登校」「暴力行為」が真っ先に書かれている。一方の児童生徒支援教員では学力の問題（学習進度が遅れている児童生徒）がまずあげられているが、そのあとに「いじめ」「不登校」「暴力行為」が続いている。すなわち、「いじめ」「不登校」「暴力行為」が両者に共通した対象として取り上げられている。

今日、この3つの課題は学校現場では大きな課題として存在し、文部科学省もこれに対してさまざまな取り組みを進めているが、スクールソーシャルワーカーを配置したのも、児童生徒支援教員を加配したのもその取り組みの一環である。言い換えれば、どちらにもこれらの課題に対する解決を求めているということである。

この共通する3つのほかには、スクールソーシャルワーカーには「児童虐待」が、一方の児童生徒支援教員には「授業妨害」がそれぞれ取り上げられている。しかし、スクールソーシャルワーカーの場合でも授業妨害が生じた場合は取り組みの対象となるであろう。授業妨害の背景にはいじめや暴力行為と同じく家庭や地域などさまざまな環境が要因として考えられる。スクールソーシャルワーカーが、いじめや暴力行為には対応し、授業妨害は対応しないということは考えられない。

一方、児童生徒支援教員の場合も児童虐待は無縁ではないと思われる。例えば、佐賀県教育庁学校教育課が発行している「平成24年度児童生徒支援加配事業について」においては、文部科学省が示している指導例に加えて、「生徒指導に関すること」の中に「家庭生活に関す

る指導・助言（保護者の相談、家庭訪問を含む）」とあり、この中には児童虐待への対応も含まれると解釈できる。そもそも、児童生徒支援教員のみならず、児童虐待防止法では第5条において教職員には早期発見の努力義務が課せられているし、同じく第6条では通告義務が課せられている。学習上、あるいは生徒指導上課題を抱える児童生徒には虐待を受けている児童生徒がいる可能性があるし、その児童生徒たちと接触の多い児童生徒支援教員は、発見の機会が一般の教員より多いと思われる。また、発見した場合、関係機関との連絡・連携は児童生徒支援教員の任務のひとつとなるであろう。

文部科学省が示した対象以外では、特別支援教育に関する取り組みをスクールソーシャルワーカーの活動の事例としてあげている書籍は多い。例えば、門田（2002）は『学校ソーシャルワーク入門』の「障害児教育と学校ソーシャルワーク」の項で、障害児の生活支援ではケースマネジメントを実践することが求められるが、その際教育と福祉の連携強化が不可欠であり、そのためにも学校ソーシャルワーカーの存在は欠かせないことなどを記述している¹⁹⁾。

日本スクールソーシャルワーク協会（2008）は、『スクールソーシャルワーク論』の「特別支援教育とスクールソーシャルワーク」の項で、特別支援教育における個別の教育支援計画の策定や各種のサービス・制度の利用等に関して特別支援教育コーディネーターとは別にスクールソーシャルワーカーの配置が有意義であることなどを述べている²⁰⁾。

日本学校ソーシャルワーク協会（2008）は『スクールソーシャルワーカー養成テキスト』の「特別支援教育における学校ソーシャルの取り組み」の項で、不登校と複雑な家庭状況を抱えた障害のある児童生徒の生活支援の事例をあげながら、それが特別支援教育コーディネーターにゆだねられていることが多い現状では同コーディネーターには一定の限界があり、専門的な知識と技術を持ったスクールソーシャルワーカー配置が期待されると述べている²¹⁾。

石川（2009）は『スクールソーシャルワークの実践方法』の「特別支援教育でのスクールソーシャルワーカーの役割」の項で、障害のある児童・生徒の家庭支援（特に母親に精神疾患や発達障害がある場合の支援）の事例や、発達障害があり不登校傾向にあった児童の支援の事例をあげながら、その際のスクールソーシャルワーカーの導入の必要性を述べている²²⁾。

このように、文部科学省が示したスクールソーシャルワークの対象には含まれていない特別支援教育において、福祉との連携や家庭への支援にあたってスクールソーシャルワーカーの導入が必要であることが多くの研究者・実践者から主張されており、特別支援教育もス

クールソーシャルワークの対象と見るのが自然であると思われる。

一方の児童生徒支援教員のほうでは、その趣旨の冒頭に「学習進度が著しく遅い児童又は生徒」が在籍する学校に加配することが明記されており、さらに、特別の指導の範囲の項でも「学習指導に関すること」は最初に書かれ、その中でも「学習進度の遅い児童生徒に対する補充指導」ということが例示されている。これは怠学による学習の遅れも含まれるであろうが、今日の教育現場の実態から考えると発達障害や軽度の知的障害が念頭に置かれているのではないかと推測される。児童生徒支援教員の活動は特別支援教育も含まれるということであり、この点でもスクールソーシャルワーカーの業務と共通する。

スクールソーシャルワーク関係の書籍には、非行や生徒指導を取り上げているものもある。山野・峯本（2007）は『スクールソーシャルワークの可能性』の「校内での苦悩の取り組み—非行」の項で、小学校5年生の児童の暴力行為や授業妨害に対するスクールソーシャルワーカーの取り組みの事例をあげ、スクールソーシャルワーカーが学校に入ることの必要性を述べている²³⁾。

また、日本学校ソーシャルワーク協会（2008）は『スクールソーシャルワーカー養成テキスト』の「中学校における非行などをめぐる関係機関との協働支援の取り組み」の項で、夜間徘徊を繰り返す中学校3年生の生徒に対して学校関係者だけでなく児童相談所児童福祉司や家庭児童相談員を交えた支援ケース会議を実施して支援した事例をあげながら、これらの調整役としてスクールソーシャルワーカーが欠かせない状況にあると述べている²⁴⁾。

さらに、門田（2002）は『学校ソーシャルワーク入門』の「生徒指導と学校ソーシャルワーク」の項で、喫煙が絶えない中学生や入れ墨を入れている中学生に対する取り組みの事例をあげながら、学校ソーシャルワークは学校教育活動をサポートしていく役割機能を担うものであるとしている²⁵⁾。

このように、非行や生徒指導もスクールソーシャルワークの対象とされており、一方でこれらは児童生徒支援教員の「生徒指導に関する特別な指導」の中心的なものであり、ここにも両者の共通性が見られる。

（2）取り組みの方法における共通性

スクールソーシャルワーカーは前述したように、「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関係機関とのネットワークの構築、連携・調整」がその大きな特徴であった。一方の児童生徒支援教員の場合も「生徒指導に関すること」の中に「適応指導教室等との連携協力」「児童相談所、警察などの関係機関との連絡・

調整」が示されており、この点においても共通性がみられる。さらに、スクールソーシャルワーカーの職務内容として「③学校内におけるチーム体制の構築、支援」が掲げられているが、児童生徒支援教員においても「サポートチームへの参加」があげられており、集団支援体制への積極的な関与が両者ともに求められている。

筆者は1995（平成7年）から4年間、同和教育推進教員の任にあたった。その間、学校全体の同和教育・人権教育の推進にあたる一方、同和地区及び地区外の生徒で問題行動があった場合、当該生徒への指導はもちろんのことであるが、その問題に関係のある生徒や保護者、場合によっては地域との関わりを行ってきた。

例えば、いじめが発生した場合は、当然のことであるが加害者、被害者双方の家庭訪問をし、解決に向けて生徒のみならず保護者とも話し合いを持った。時には、被害の真実を語ろうとしない被害生徒たちの保護と支援に向けて、家族（保護者）同士が連携して対処する環境づくりに関わった。個別の家庭訪問では本当のことを言わない（言えない）生徒たちに対して、彼らとその保護者たちが同じ場に集まり、みんなで守るという姿勢を保護者たちが示したとき、生徒たちが本当のことを語り始めたという経験を有している。スクールソーシャルワークの視点である「環境への働きかけ」、「ネットワークづくり」をとったことが功を奏した事例といえる。

また、生活保護の教育扶助や就学援助制度によって就学の保証はあるはずなのに、経済的事情を理由に学校に来なくなった生徒のことでは、福祉事務所に外向いて相談を行った。ケースワーカーの働きかけがあったおかげか、その生徒は登校するようになった。これも環境への働きかけ、関係機関とのネットワーク構築といえよう。そのほか、ときには警察署に行き、生徒指導に関して話し合いを持ったり、支援を依頼したりすることもあった。

すなわち、同和教育推進教員の活動は「環境への働きかけ」、「ネットワークづくり」を柱とするスクールソーシャルワーカーの視点と内容をもったものであったと思う。これらは同和教育推進教員として取り組んだことであるが、それを引き継いだ現行の児童生徒支援教員も同様なことは行ってしかるべきであろうし、実際に行っていると思われる。

5. 相互の特性の取り入れ

(1) 児童生徒支援教員のスクールソーシャルワーク的取り組み

前項で述べたように、筆者は過去において、現在の児童生徒支援教員の前身である同和教育推進教員の活動の中で、一部ではあるが、スクールソーシャルワークの視

点での取り組みをおこなった。それが課題解決の一助になったことを述べた。

しかし、それは、「いま振り返ってみればその視点であった」ということであり、その時、意図的にそうしたのではない。特に意識することはなく、むしろ必要に迫られて「環境への働きかけ」や「ネットワークの構築、連携・調整」をおこなったのである。

その後社会福祉を学び、スクールソーシャルワークを知った今、あの当時（同和教育推進教員として）もっとスクールソーシャルワークの視点をもっておればよかった、そうすればもっといい取り組みができたのではないかと回顧する。さらに、スクールソーシャルワークの視点というだけでなく、ソーシャルワークそのものの視点、そして社会福祉の知識があったらさらにいい支援ができたのではないかと思う。

例えば、先ほど登校を渋る生活保護家庭の生徒への取り組みについて述べたが、当時の筆者は生活保護の制度についてはほとんど知らなかったし、就学援助制度のことは全く知らなかった。そもそもその時どこに相談に行けばいいかも分からず、右往左往してやっと福祉事務所にたどりついた次第であった。これらの制度のことを知っていたら、直接家庭に行き話ができただろう。もちろん、福祉事務所との連携は大事であろう。しかし、少なくとも社会福祉の知識があったら、もっと主体的に取り組むことができたのではないかと思う。

このような体験から、児童生徒支援教員は社会福祉の知識とソーシャルワークの視点を持つと、さらにいい実践ができるのではないかと考える。これは筆者の個人的な体験による主観といえるが、そのことは筆者が対応したものと同様な問題に対して、本稿の冒頭に述べたように、スクールソーシャルワーカーの取り組みが問題解決につながった事例がさまざまに報告されていることから裏付けられよう。

もちろん、福祉のプロになるのではないから、すべてを知る必要はなく、関係する分野、例えば児童福祉、障害者福祉、生活保護の分野だけでもいいだろう。それに社会福祉分野で用いる援助技術を少し身につければさらに力になるであろう。

児童生徒支援教員はスクールソーシャルワーカーではないが、スクールソーシャルワークの視点をもった取り組み、いわば「スクールソーシャルワーク的」取り組みが取り入れられることを期待する。

(2) 人権意識を基本としたスクールソーシャルワーカーの取り組み

スクールソーシャルワーカーの取り組みの視点は、環境の調整、ネットワークの構築といういわば社会福祉の視点であるのに対して、児童生徒支援教員の取り組みの

視点はどのようなものであるのか。

繰り返し述べてきたように児童生徒支援教員は同和教育推進教員の廃止にともなって新設されたものである。したがって、その趣旨や活動内容は基本的には同和教育推進教員のそれを引き継いでいるというのが自然の流れであろう。ただし、文部科学省が示した趣旨も特別な指導の内容にも「同和教育」はおろか「人権教育」という語句は全くない。しかも、前述したように、定数加配をおこなう上での留意事項として「従来の同和加配とは異なり地域を限定して加配するものではない」と明記している。あたかも同和教育、人権教育とは無関係の制度のようにも見える。

しかし、それは国の同和対策事業が終結して、残された課題は一般事業に移されたのであるから、ある意味当然のことであろう。あくまでも、一般的に「学習進度が著しく遅い児童又は生徒が在籍する学校及びいじめ、不登校、暴力行為、授業妨害など児童又は生徒の問題行動等が顕著に見られる学校」に加配するとした。

とはいうものの、実態としては2002年度に同和教育推進教員から児童生徒支援教員に移行したとき、2001年度の同和教育推進教員がそのまま児童生徒支援教員になった事例は全国各地でみられたし、今日でも校内の同和教育・人権教育の推進役になっている児童生徒支援教員も多い。

同和教育・人権教育というまでもなく、差別をなくし、人権が尊重される社会を目指し、それを担う人間を育てる教育である。部落差別の解決を源流とし、今日では女性差別、人種差別、障害者差別などあらゆる差別の解消を目指し、そのための人権意識の醸成に取り組む教育である。同和教育推進教員を中心とした同和教育・人権教育の数十年間の蓄積は大きいものがあり、今日でもそれが脈々と引き継がれている。

ところで、スクールソーシャルワーカーが取り組む対象の児童生徒の中には、何らかの差別を受け、それがひとつの要因として問題を抱える者や、人権意識の弱さから問題が生じることも少なくない。例えば、長年の被差別によって学力の保障がなされず、授業が分からないために授業妨害や暴力行為に走ったり、ひとりひとりの人権を重んじる気持ちの欠如からいじめをおこったりする児童生徒が存在するのではないと思われる。

したがって、スクールソーシャルワーカーには、課題を抱える児童生徒に支援をおこなうとき、背後に差別の事象はないか、人権意識の欠如はないかを念頭において、差別を許さない、人権尊重の意識をもった取り組みが求められる。もちろん、ソーシャルワーク自体が様々なハンディを抱え、時には差別を受け、社会的に弱い立場にある人たちの健康で文化的な生活を保障するための活動である。日本ソーシャルワーカー協会が倫理綱領で

「われわれは平和を擁護し、人権と社会正義の原理に則り、サービス利用者本位の質の高い福祉サービスの開発と提供に努める」と宣言している²⁶⁾ように、人権尊重を基本とする活動である。したがって、同じ学校現場で児童生徒支援教員が同じような取り組みをしている今日、スクールソーシャルワーカーもあらためて先達の人権教育に学びながら、差別解消、人権尊重の意識を強くもって取り組むことが求められよう。

6. 教員のソーシャルワーク的活動

スクールソーシャルワーカー活用事業が始まって6年目になるが、その成果が各地で報告されているにも関わらず、人数はなかなか増えない。そのスクールソーシャルワーカーと類似の活動を行い、スクールソーシャルワーカーの代替機能が期待される児童生徒支援教員も、地道に実績を積み重ねているにもかかわらず、同和教育推進教員の時に比べると大幅に減少し、今後増員される見込みは少ない。

ところで、スクールソーシャルワーカーがおこなっているスクールソーシャルワークはスクールソーシャルワーカーしかできないことなのか。教員には無縁のものなのか。そのことについては、以下のように考える。

児童生徒支援教員は福祉職ではなく教員である。その児童生徒支援教員がスクールソーシャルワーカーの仕事と共通点があることは繰り返し述べてきたが、言い換えれば、児童生徒支援教員もスクールソーシャルワーク的なことをおこなっているということである。とすれば、児童生徒支援教員でなくても同じ教員であればスクールソーシャルワーカーと同じような取り組みができるはずである。

すなわち、スクールソーシャルワークの実践はスクールソーシャルワーカーのみが行えるというものではなく、教員もそれに類することはできるということである。取り組みにあたって社会福祉的な視点、つまり、問題の原因をその個人のみに結びつけるのではなく、環境との関係でとらえ、多様な社会資源を活用しながら、その原因となっている環境との関係を調整して、ネットワークを構築しながら問題解決を図るという実践は、教員にもできると思われるし、それが今日求められるのではないかと考える。もちろん、プロのスクールソーシャルワーカーのようにはいかないだろう。あくまでも「それに準ずるもの」としてである。スクールソーシャルワーカーがおこなうものが専門的なスクールソーシャルワークであるとするれば、教員がおこなうその取り組みは「スクールソーシャルワーク的实践」とでもいえよう。そのような実践が期待される。

そのためには、不登校やいじめをはじめとするさまざ

まな問題の実態や対処法を学ぶ必要がある。個人でやるのが難しいならば学校全体として研修会等を開いて学べばいい。その際、スクールソーシャルワーカーは講師を紹介するなり自らがその任に当たるなりして支援する必要がある。

さらに、スクールソーシャルワークに関することだけでなく、教員は社会福祉全般について学ぶことも期待される。とくに、子どもの福祉、障害者福祉、低所得者福祉等は、関わっている児童生徒に直接関係するものである。また、福祉教育、ボランティア活動等も、教員には関係の深い分野である。そのような福祉の知識を身につけることによって、より良い教育実践ができるし、スクールソーシャルワーク的实践が可能になると思われる

そのためには、教職免許取得のためのカリキュラムには社会福祉に関する科目を入れることが何よりも求められる。このことについては以前から厚生省（当時）や社会福祉協議会等の社会福祉の分野から文部省（当時）に要請してきたが、今なお実現にほど遠い状態にある。自発的に社会福祉に関する科目を取り入れている教員養成コースもあるが、ほとんどが選択科目であり、要望している関係者の思いには至っていない。今後の切実な課題である。

7. おわりに

筆者は特別支援学校（当時の盲学校、養護学校）と高等学校で教育に携わり、その後社会福祉の研究等に転じた。社会福祉を学び、さまざまな知識や技術を身につけるにつれ、これを特別支援学校や高等学校の教員のとき得ておれば、もっといい実践、適切な支援ができたのではなかったかと強く思った。スクールソーシャルワーカーが配置され始めたとき、これは筆者の反省に答えてくれる取り組みになると実感した。さらに、スクールソーシャルワーク的な取り組みは一定の研修を積みれば教員もできると思うようになった。

教員養成課程に社会福祉に関する科目が導入されることを期待しながら、現在、養成に関わっている筆者としては、ソーシャルワークの視点を持った教員を養成することに努めていきたい。

参考・引用文献

- 1) 門田光司 (2002) 『学校ソーシャルワーク入門』 pp 100-101、pp171-173 中央法規
- 2) 山野則子・峯本耕治編著 (2007) 『スクールソーシャルワークの可能性』 pp96-164 ミネルヴァ書房
- 3) 石川瞭子編著 (2009) 『スクールソーシャルワークの実践方法』 pp71-105 青弓社
- 4) 土井幸治 (2012) 「家庭内暴力を繰り返す生徒への支援におけるスクールソーシャルワーカーの役割」『九州社会福祉研究』 pp39-48 西九州大学
- 5) 土井幸治 (2013) 「校内不適応児への支援における行動変容アプローチの有効性と意義」『九州社会福祉研究』 pp85-95 西九州大学
- 6) 朝日新聞 2013年7月8日 東京朝刊
- 7) 前掲書6)
- 8) 日本学校ソーシャルワーク学会編 (2008) 『スクールソーシャルワーカー養成テキスト』 p266 中央法規
- 9) 前掲書8) p267
- 10) 福岡県教育委員会 (2008) 『スクールソーシャルワーカーの活用についてQ&A』 p2 福岡県教育委員会
- 11) 村上満・室林孝嗣・清水剛志 (2010) 「スクールソーシャルワーカー導入の実態と今後の課題ー富山型のスクールソーシャルワークの展開に向けてー」『富山国際大学子ども育成学部紀要第1巻』 p120 富山大学
- 12) 前掲書11) pp121-122
- 13) 前掲書6)
- 14) 前掲書11) pp123-124
- 15) 前掲書11) pp120-121
- 16) 文部科学省 (2002) 『公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律施行令の一部改正における教育上特別の配慮を必要とする児童又は生徒に対する特別の指導等に対する教職員定数の特例加算について』 文部科学省ホームページ <http://www.mext.go.jp/> (2013/10/20閲覧)
- 17) 前掲書16) (2013/10/20閲覧)
- 18) 前掲書16) (2013/10/20閲覧)
- 19) 前掲書1) pp196-206
- 20) 日本スクールソーシャルワーク協会編 (2008) 『スクールソーシャルワーク論』 pp119-128 学苑社
- 21) 前掲書8) pp174-182
- 22) 前掲書3) pp55-69
- 23) 前掲書2) pp96-106
- 24) 前掲書20) pp119-128
- 25) 前掲書1) pp31-38
- 26) 社会福祉士養成講座編集委員会編 (2009) 『新・社会福祉士養成講座資料編』 p287 中央法規