

文部科学省 令和7年度 いじめ対策・不登校支援等推進事業

福祉に関する教職員向けの研修テキスト

一般社団法人日本ソーシャルワーク教育学校連盟

2026（令和8）年3月



日本ソーシャルワーク教育学校連盟

JAPANESE ASSOCIATION FOR SOCIAL WORK EDUCATION



本書をお読みになる
皆様へ



「福祉に関する教員向けの研修」について

本連盟は、文部科学省からの委託事業として、本研修の研究・開発を行いました。

まず、令和6年度において研修プログラム及びテキスト等を作成しました。

続く令和7年度に文部科学省並びに全国6府県の教育委員会のご協力の下、研修プログラム及びテキスト等を用いた試行研修（6会場・各3日間）を実施しました。

この試行研修の結果（講師・受講者・教育委員会のご意見）を踏まえ、研修プログラム及びテキスト等に所要の修正を加え、上記事業の成果として報告、公表する運びとなりました。

文部科学省委託事業

令和6年度いじめ対策・不登校支援等推進事業

いじめ・不登校等の未然防止に向けた魅力ある学校づくりに関する調査研究

心理・福祉に関する教職員向けの研修プログラムの開発に関する調査研究

令和7年度いじめ対策・不登校支援等推進事業

いじめ・不登校等の未然防止等に向けた魅力ある学校づくりに関する調査研究

教員向けの心理・福祉に関する研修プログラムの実証等に関する調査研究



次頁以降で、研修の主旨と概要をご紹介します。



この研修の主旨

- 本研修は、生徒指導主事や教育相談コーディネーター（校務分掌上、教育相談を担当している教職員）などの教職員が、スクールソーシャルワーカー（SSW）の専門性を十分に理解し、児童生徒の課題解決や未然防止等のためにSSWと協働することができるようになることを目指しています。また児童生徒の教育課題や生活課題への対応のためのチームをスムーズに学校内に形成し、関係機関との連携を構築することが可能になることを目指します。
- ソ教連では、スクールソーシャルワークの基本は、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、人と環境のかかわりに介入して支援を行う営みである、としています。
- チームの要となる教職員が、この研修によって福祉やソーシャルワークに関する基礎知識を身につけることで、SSWが学校の協力を得やすく活動しやすくなること、学校がSSWや地域の協力を得やすくなっていくことにより、一人ひとりの児童生徒の発達権・学習権の保障とより適切な支援に結び付けていく体制づくりに寄与することを期待しています。

研修のプログラム構成（総時間数18時間）

第1科目（第1章）社会福祉・ソーシャルワーク総論	講義：90分
第2科目（第2章）子どもを取り巻く現状・機関/制度の実際	講義：90分
第3科目（第3章）スクールソーシャルワークの基礎（マイクロ・メゾ・マクロ）	講義：90分
第4科目（第4章）連携・協働理論とチーム学校	講義：90分
第5科目（第5章）マイクロ実践：スクールソーシャルワーカーとの協働	講義・演習：180分
第6科目（第6章）メゾ実践：校内チーム体制の形成	講義・演習：180分
第7科目（第7章）マクロ実践：地域共生社会、開発機能を活用した支援	講義・演習：180分
第8科目（第8章）効果的なスクールソーシャルワークの組織計画	講義・演習：120分
第9科目（第9章）学校におけるスクールソーシャルワークへの理解の定着	講義・演習：90分

研修教材

- ①講義・演習テキスト（本テキスト） ②用語集（本テキストに収載）

研修後の人材像

- スクールソーシャルワークについて学び、スクールソーシャルワーカーと協働する方法を知っている。
- 児童生徒を主語に考える思考（子ども本位）の習慣が身についている。
- 「チーム学校」を実現する（チーム支援のための校内チーム体制の構築と実行）。
 - ◎すべての児童生徒について支援の要否を確認・検討する（気になる子の発見）。
 - ◎教員、スクールソーシャルワーカー等、校内でさまざまな役割を担う教職員がひとつのチームとなって、児童生徒の支援課題を認識し、対応する。
※「チーム学校」については、主に第4章及び第6章で学びます
- 児童生徒も教員も“誰一人取り残さない”学校づくりを実行できる。

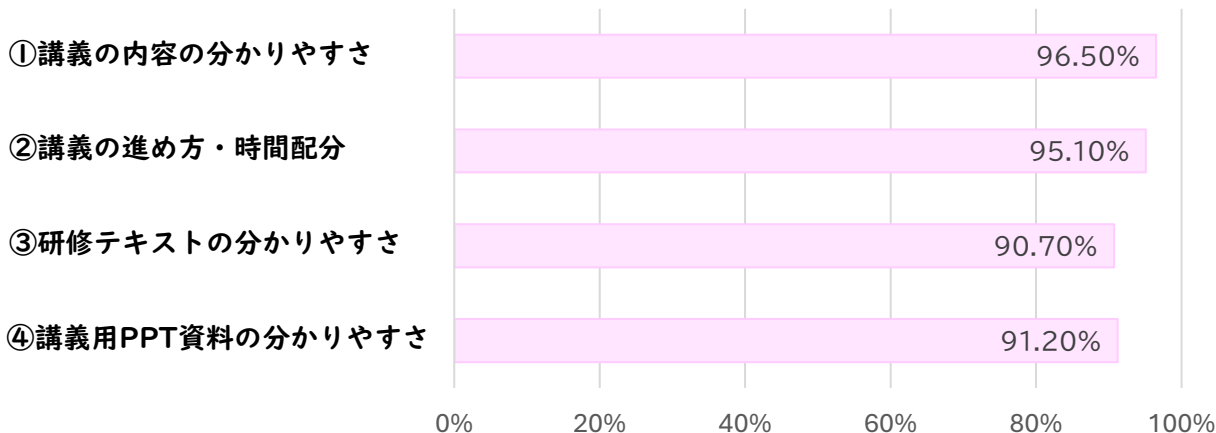


「福祉に関する教員向けの研修」受講者アンケート調査結果

～ 講義・演習内容についての受講者の意見・感想、研修の効果 ～

- ここでは、2025（令和7）年度に実施した試行研修の受講者に対するアンケート調査の結果の一部をご紹介します。
- 講義の内容・進め方や教材の分かりやすさについて、概ね良い評価をいただくことができました。

令和7年度 福祉に関する教員向け研修（試行研修） 受講者アンケート結果



- ①③④については「とてもわかりやすい」または「わかりやすい」と回答した受講者、②については「とてもよい」または「よい」と回答した受講者の割合

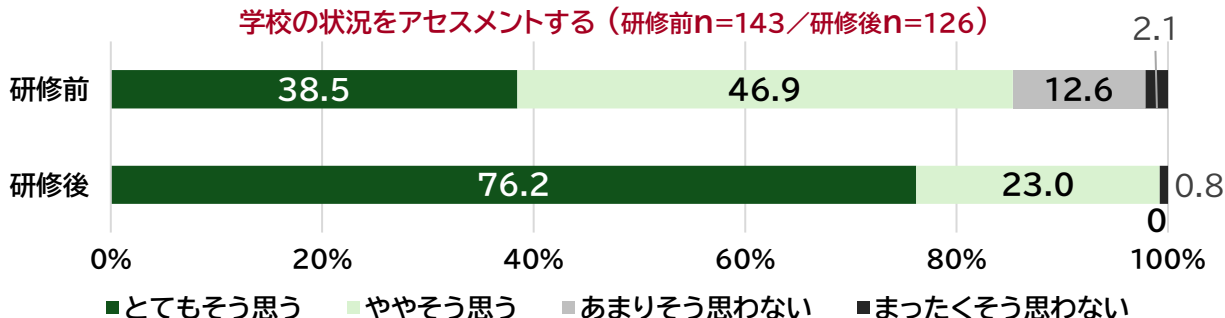
自由記述より

- あらためてソーシャルワークの基本的なあり方、学校との連携の内容を知ることができた。[山梨県]
- 勤務校ではスクールソーシャルワーカーが介入している事例がいくつかあるが、担任以外の教員は知らない場合が多いので、スクールソーシャルワークについて周知していきたい。[千葉県]
- 学校・関係機関の機能を把握した上で、それぞれの視点で同じゴールを目指すべきだと感じた。そこでは子どもの意思が尊重される環境作りが大切だということを学べた。[山梨県]
- 演習を通してアセスメントについて学ぶことができた（これまでは課題にばかり目を向けて対応し、その結果、保護者との信頼関係（ラポール）形成に至らず、何も支援できないままのケースもあった）。[宮城県]
- ケース会議の持ち方やこれまでの対応を考え直す機会となった。[山梨県]
- 学校で行われていたことがなぜ必要か、点が線でつながったところがあり、学びになった。[大阪府]
- 教育に福祉の考え方を取り入れることはすぐにできるので、アセスメント、プランニング、モニタリングをしていきたい。[鹿児島県]
- スクールソーシャルワーカーへの具体的な依頼の仕方や自分の動き、今整備すべきことが明確になった。[宮城県]
- これまで学校からスクールソーシャルワーカーに「お願いする」かたちが多かったが、協働して一緒に考えていくという観点に立つこと、一緒に対応に当たったケースを学校内で共有し、福祉の観点を知り、互いに尊重するところから始めていきたい。[高知県]

● 試行研修では、その実施効果を測るため、研修の受講前と受講後において、児童生徒の支援に関するSSWの活動への理解が深まったかについてのアンケート調査を実施しました。

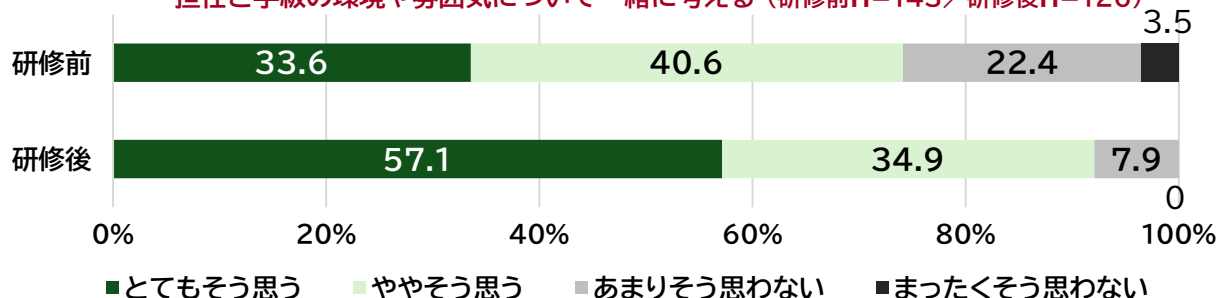
● 紙幅の都合上、こちらでは次の3項目の結果についてご紹介します。なお、調査結果は、2026年4月以降、本連盟及び文部科学省のウェブサイトに掲載されます。

学校の状況をアセスメントする（研修前n=143／研修後n=126）



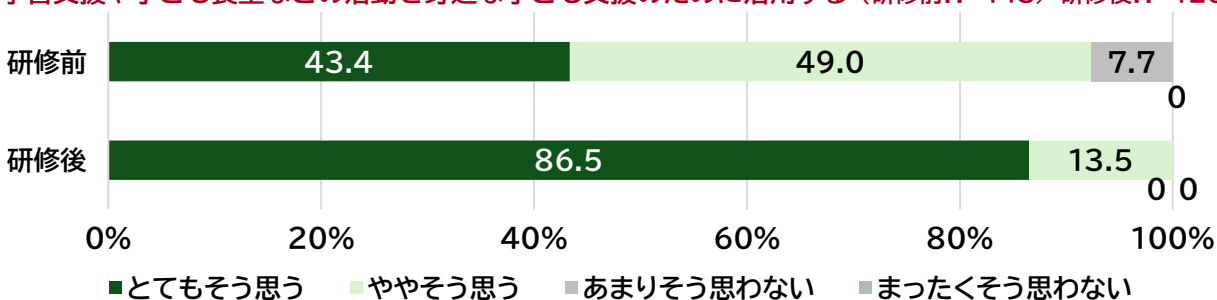
● 「学校の状況をアセスメントする」ことがスクールソーシャルワーカーの業務であると理解している受講者の割合を示しています。研修前後を比較すると「とてもそう思う」が2倍近く増えました。

担任と学級的环境や雰囲気について一緒に考える（研修前n=143／研修後n=126）



● 「担任と学級的环境や雰囲気について一緒に考える」ことがスクールソーシャルワーカーの業務であると理解している受講者の割合を示しています。研修前後を比較すると「とてもそう思う」が2倍近く増えました。

学習支援や子ども食堂などの活動を身近な子ども支援のために活用する（研修前n=143／研修後n=126）



● 「学習支援や子ども食堂などの活動を身近な子ども支援のために活用する」ことが自身（教育相談を担当する教員）にとって必要と思う受講者の割合を示しています。研修前後を比較すると「とてもそう思う」が40ポイント増え、地域資源の重要性が認識されるようになったと言えます。

スクールソーシャルワーカーとは

- 学校教育法施行規則第65条の4等に定められる、学校の職員です。
「学校における児童の福祉に関する支援に従事する」と定められています。
- 全国の公立小・中学校を中心に3,747人（対応学校数21,180校）が配置されています（文科省・令和5年度）。多くの自治体では、スクールソーシャルワーカーは1人で複数の学校を担当し、担当校を巡回したり、要請に応じて派遣されたりしています。
- スクールソーシャルワーカーは、福祉の専門職として国家資格を持つ人が増えています。
（社会福祉士資格保持者63.0% / 精神保健福祉士32.5%。令和3年度・文部科学省）
- 子どもたちの抱える課題は、その背景に家族や生活の環境、地域の環境などの影響があり、複雑化、複合化していることが少なくありません。「ソーシャルワーク」という、教育とは異なる視点で子どもたちの抱える課題を、子どもたちの生活ごと包括的に見ることで、原因の把握やアプローチをより適切に行い、教育相談コーディネーター等、教育相談を担当する教員の皆様をはじめ、学校の教職員の皆様と協働して支援に取り組みます。



研修にあたって - 本テキスト「はじめに」について -

- 「福祉に関する教職員向けの研修」を受講する皆様に、あらかじめお読みいただきたい事項を本テキストP.●「研修にあたって」にまとめました。主な内容は、スクールソーシャルワーカーの普及の経緯、その職務・役割及び配置の実際です。お時間がありましたら、受講前にご一読ください。
※研修受講前にお読みにならなくても受講に支障はありません

本連盟について

- 本連盟（一般社団法人 日本ソーシャルワーク教育学校連盟）は、全国でソーシャルワーク教育を行い、社会福祉士・精神保健福祉士の養成課程を有する学校（大学、短期大学、専門学校等）を会員とする団体です（2025年6月現在245校、組織率92%）。ソーシャルワーカー養成教育の充実・発展及び福祉人材確保や地位向上を目指し、国家試験合格支援事業、災害時の福祉支援、広報啓発などの事業を行っています。
- 「社会福祉士」「精神保健福祉士」は、いずれも福祉の専門職（国家資格）で、両資格合わせて全国で約43万人います。全国の養成校では、福祉の専門職を目指して約1万2千人（1学年あたり）の学生が学んでいます。
- 本連盟では、ソーシャルワークをベースとしたスクールソーシャルワーカーの全国的な養成の推進を目的に、「スクールソーシャルワーク教育課程認定事業」を実施しています。スクールソーシャルワーク教育課程は、全国で62校が設置しています（2025年4月現在）。社会福祉士・精神保健福祉士の学びの上に、スクールソーシャルワークや学校教育などに関する科目（実習・演習含む）計260時間以上を上乗せして修めるものとしており、修了登録者は1,272人（2026年1月現在）です。
- その他、「スクールソーシャルワーク教育課程専門科目群担当教員講習会」や、現任のスクールソーシャルワーカーや教員を対象とした「スクールソーシャルワーカー基礎研修」も実施しています。

一般社団法人日本ソーシャルワーク教育学校連盟

〒108-0075 東京都港区港南4-7-8 都漁連水産会館6階

TEL: 03-5495-7242 FAX: 03-5495-7219

E-mail: ssw_jimu@jaswe.jp コーポレートサイト:<https://jaswe.jp/>

コーポレート
サイトはこちら
から



各種SNSは
こちらから



福祉に関する教職員向けの研修テキスト

－ も く じ －

研修にあたって ～本書の目的と基盤～

1. 本書の目的	1
2. スクールソーシャルワーカー（SSW）の普及の経緯	1
3. スクールソーシャルワーカー（SSW）の職務と役割	3
4. スクールソーシャルワーカー（SSW）の配置の実際	4

第1章（第1科目） 社会福祉・ソーシャルワーク総論

1. ソーシャルワークが求められる状況と学校現場におけるその意義	7
2. 社会福祉とソーシャルワーク	8
3. ソーシャルワークの価値・倫理・知識・技術	15
4. ソーシャルワーク専門職である社会福祉士・精神保健福祉士	19
5. 人々への生活支援としてのソーシャルワーク	22

第2章（第2科目） 子どもを取り巻く現状・機関/制度の実際

1. 子どもを取り巻くさまざまな問題の現状	29
2. 学校や関係機関の現状	32
3. 制度やサービス（フォーマル・インフォーマルの社会資源）	34
4. 校種類別(小中・高校別)、派遣・配置別のスクールソーシャルワーカー（SSW）の状況理解	37

第3章（第3科目） スクールソーシャルワークの基礎（ミクロ・メゾ・マクロ）

1. 価値・倫理の実際	43
2. ミクロ・メゾ・マクロにおける展開を知る	46
3. スクリーニング、アセスメント、プランニング	48

第4章（第4科目） 連携・協働の理論とチーム学校

1. コラボレーション	52
2. チームアプローチ	59
3. 学校におけるチーム形成とソーシャルワーク	62

第5章（第5科目） ミクロ実践：スクールソーシャルワーカーとの協働

1. 個別支援のアセスメントとプランニングの実際	72
2. ソーシャルワークの視点から捉えるワーク（演習）	79

第6章（第6科目） メゾ実践：校内チーム体制の形成

1. 校内チーム体制をつくる	85
2. スクリーニング会議の実践	88
3. ケース会議の実践	93

第7章（第7科目） マクロ実践：地域共生社会、開発機能を活用した支援

1. 学校・家庭・地域の協働：教育委員会管轄の地域との連携事業	110
2. 地域共生社会と学校：困難事例を検討できる福祉の事業	113
3. 子どもの貧困対策と学校：児童生徒が活用できる地域資源との連携	118
4. チーム学校を機能させる連携：SSWによるマクロ実践との協働	119
5. 緊急事象・事案への対応（周辺地域や保護者、関係機関との連携）	124

第8章（第8科目）効果的なスクールソーシャルワークの組織計画

1. SSWが機能する体制の形成	138
2. 学校における「SSW活用事業」の組織計画	141
3. 事業評価	143

第9章（第9科目）学校におけるスクールソーシャルワークへの理解の定着

1. スクールソーシャルワーカーの役割の説明	147
2. スクールソーシャルワーカーとの協働の方法の提示	151
3. スクールソーシャルワークの方法を教師の資質向上に役立てる方法の説明	155
おわりに	157

社会福祉・ソーシャルワーク用語集	159
------------------------	-----

執筆者一覧	184
-------------	-----

研修にあたって ～本書の目的と基盤～

本稿では、本書の目的及び日本のスクールソーシャルワークの概要について述べます。
本研修受講者各位におかれては、本稿をご一読いただいたうえで研修にご参加ください。

1. 本書の目的

本書は、2024年度文部科学省「心理・福祉に関する教職員向けの研修プログラムの開発に関する調査研究」の委託を受け、研修プログラムの開発と併せて執筆されたテキストである。このテキストを使用し、研修を実施することにより、生徒指導主事や教育相談コーディネーター（校務分掌上、教育相談を担当している教職員）（以下「教育相談 CN」）などの教職員がスクールソーシャルワーカー（以下「SSW」）の専門性を十分に理解し、児童生徒の課題解決や未然防止等のためにSSWと協働^{注1}することができるようになることを目指す。また、児童生徒の教育課題や生活課題への対応のためのチームをスムーズに学校内に形成し、関係機関との連携を構築することが可能になることを目指すものである。以下、文部科学省におけるSSWに関する議論の経緯を述べる。

2. スクールソーシャルワーカー(SSW)の普及の経緯

子どもたちを取り巻く環境の急激な変化が、いじめや不登校、暴力行為、非行といった問題行動等に影響を与えていることから、1995年（平成7年）に文部科学省（当時は文部省）は、児童生徒の心の問題をケアするため、臨床心理の専門家であるスクールカウンセラーの導入を始めた。しかし、こうした心の問題とともに、児童生徒の問題行動等の背景には、家庭や学校、友人、地域社会など、児童生徒を取り巻く環境の問題が複雑に絡み合っている。特に、学校だけでは解決困難なケースについては、学校外の関係機関等と積極的に連携して対応にあたることが求められている。そこで、文部科学省は、2008年（平成20年）からこうした生徒指導上の諸課題に対応した効果的な取組を進めるため、群馬県、大阪府、香川県、熊本県など一部の地域で活用されていた社会福祉等の専門家であるSSWに着目し、「スクールソーシャルワーカー活用事業」を展開した。

2016年には、中央教育審議会において取りまとめた答申を文部科学省が1枚にまとめたのが図表1である。学校は、地域と一体的であり、地域と繋がる強みを持っていることが明確で、それを活用していくべきと読み取れる。

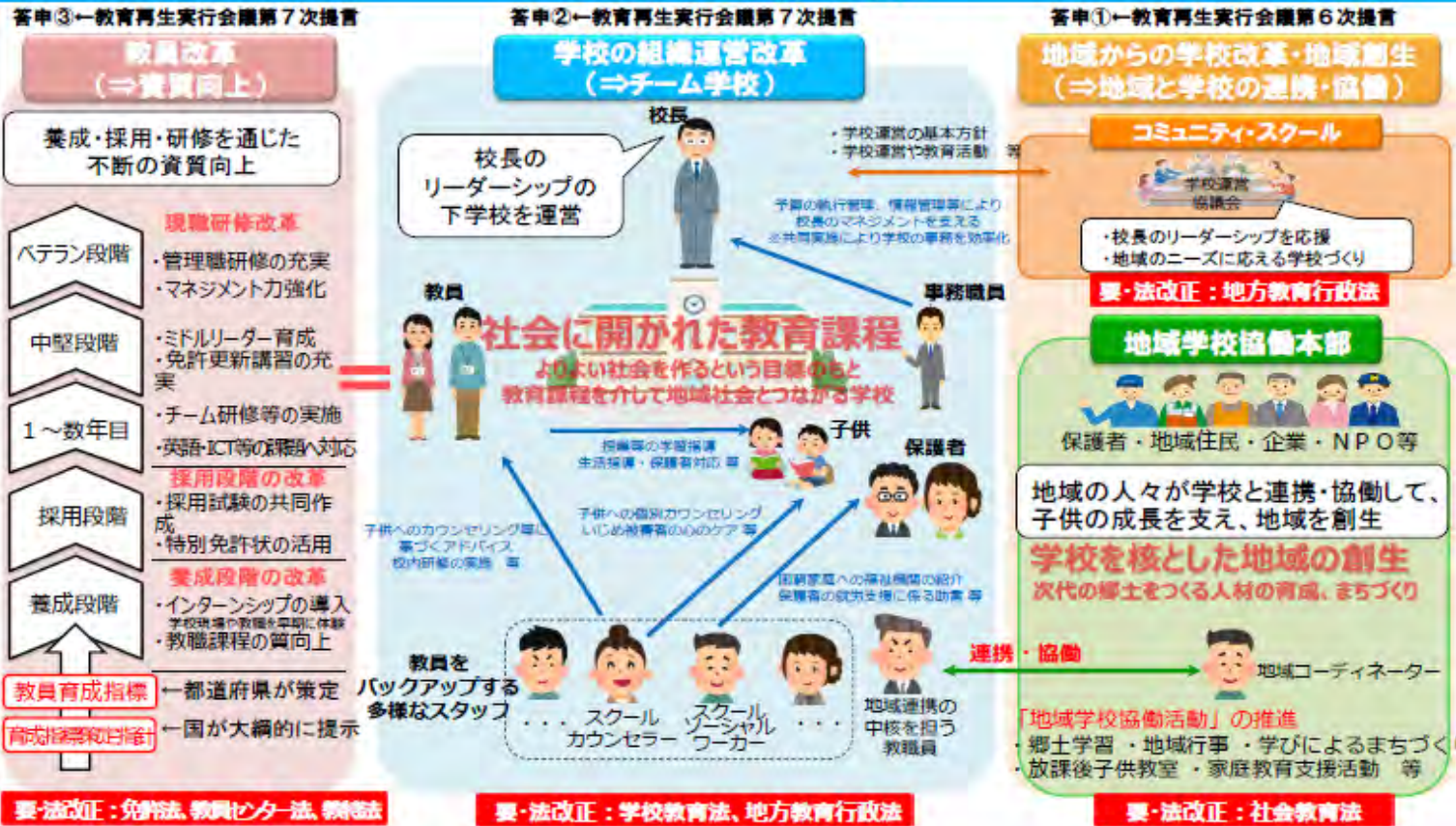
同時期に成立した「子供の貧困対策に関する大綱」（2014）において、SSWが冒頭に取り上げられ、学校がプラットフォームとなるという視点も示された。

これらを踏まえて、文部科学省で取りまとめ、発出した「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～（報告）」（2017）では、SSWについて包括的に記載されている。同報告ではSSWのガイドラインも示され、その役割が明示された。さらに「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（答申）」を踏まえて、2017年に改正された学校教育法施行規則において、講師や医療的ケア看護職員が並ぶ「職員」の一覧に「スクールソーシャルワーカー」が、児童生徒の福祉に関する支援に従事する職員として位置付けられた。

SSWの役割や制度等について、整理されるとともに、各地方公共団体の判断と責任により、地域の実情に沿った配置・活用が進められているところである。

「次世代の学校・地域」創生プラン ～中教審3答申の実現に向けて～

平成28年1月25日
文部科学大臣決定



「次世代の学校」の創生に必要な不可欠な教職員定数の戦略的充実
子供たちが自立して活躍する「一億総活躍社会」「地方創生」の実現

図1 中央教育審議会3答申のまとめの関連

出所：文部科学省（2016）「次世代の学校・地域」創生プラン

3. スクールソーシャルワーカー(SSW)の職務と役割

「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～（報告）」（文部科学省 2017）においてまとめられた SSW の職務と役割をとりあげる。

SSW の職務については、以下のようにまとめられている。

スクールソーシャルワーカーは、児童生徒の最善の利益を保障するため、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、学校等においてソーシャルワークを行う専門職である。スクールソーシャルワークとは、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、ソーシャルワーク理論に基づき、児童生徒のニーズを把握し、支援を展開すると共に、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を行うことをいう。そのため、スクールソーシャルワーカーの活動は、児童生徒という個人だけでなく、児童生徒の置かれた環境にも働き掛け児童生徒一人一人のQOL（生活の質）の向上とそれを可能とする学校・地域をつくるという特徴がある。

同報告では、SSW の役割について、①不登校、いじめ等の未然防止、早期発見及び支援・対応等、②不登校、いじめ等を学校として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の2つに大別されている。

2023 年、生徒指導提要が改訂され、図表 2 のように、今までは「困難課題対応的生徒指導」のみが生徒指導の目的であったが、「発達支持的生徒指導」と「課題予防的生徒指導」が明示的に追加された。

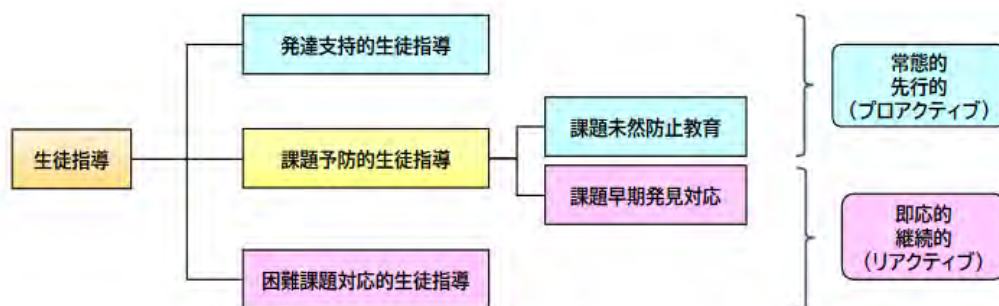


図 2 生徒指導の分類

出所：文部科学省（2023）「生徒指導提要」17

2023 年改訂生徒指導提要によると、発達支持的生徒指導は、特定の課題を意識することなく、全ての児童生徒を対象に、学校の教育目標の実現に向けて、教育課程内外の全ての教育活動において進められる生徒指導の基盤となるものである。発達支持的というのは、児童生徒に向き合う際の基本的な立ち位置を示しており、児童生徒が自発的・主体的に自らを発達させていくことが尊重され、その発達の過程を学校や教職員がいかに支えていくかという視点に立つものである。すなわち、教職員は、児童生徒の「個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支える」ように働きかける。日々の教職員の児童生徒への挨拶、声かけ、励まし、賞賛、対話、及び、授業や行事等を通した個と集団への働きかけが大切となる。

このように、発達支持的生徒指導とは、今までは教師が主語となっていたととらえられる生徒指導を、生徒自身を主語にした生徒指導に変更しようとする試みである^{注2}。これは、生徒指導提要の改訂と同時期に成立した「こども基本法」の「こどもを中心」の理念と連続したものである。

課題予防的生徒指導は、課題未然防止教育と課題早期発見対応から構成されている。課題未然防止教育は、全ての児童生徒を対象に、生徒指導の諸課題の未然防止をねらいとした、意図的・組織的・系統的な教育プログラムの実施である。具体的には、いじめ防止教育、SOS の出し方教育を含む自殺予防教育、薬物乱用防止教育、情報モラル教育、非行防止教室等とされている。課題早期発見対応では、課題の予兆行動が見られたり、問題行動のリスクが高まったりするなど、気になる一部の児童生徒を対象に、深刻な問題に発展しないように、初期の段階で諸課題を発見し、対応する。例えば、ある時期に成績が急落する、遅刻・早退・欠席が増える、身だしなみに変化が生じたりする児童生徒に対して、いじめや不登校、自殺などの深刻な事態に至らないように、早期に教育相談や家庭訪問などを行い、実態に応じて迅速に対応することを指す。

早期発見の方法の中には「スクリーニング」が位置付けられている。生徒指導提要の「子どもを主語にした姿勢」で考えると、ここで行われるスクリーニングは、単に問題が顕在化している児童生徒の発見やふりわけのためだけに行うものではなく、また、担任等が気になる児童生徒への対応を引き受けるか否かの二者択一的判断をするためのものでもなく、ちょっとした対応や支援を開始する前段階の取り組みとして、予防的な意味も込めてすべての児童生徒の状況を広く多角的な視野に立って捉えることが重要である（山野監修 2024）。

児童生徒への支援策の選択肢として、当該家庭で十分にできていないことに関し補完的・代替的なサービスの導入提案をしたり、利用しやすい公私の社会資源の情報提供を行ったりすることのできるSSWのスクリーニングへの参加の効果は大きく、明確な結果を出している（文部科学省・山野研究室 2021）。SSWは、図表1で示すような学校と連携・協働している地域の社会資源を含む広く様々な社会資源を知っており、その地域の社会資源を活用できるスキルをSSWがもっている点において、SSWの参加は重要である。

困難課題対応的生徒指導とは、いじめ、不登校、少年非行、児童虐待など特別な指導・援助を必要とする特定の児童生徒を対象に、校内の教職員（教師、SC、SSW等）だけでなく、校外の教育委員会等、警察、病院、児童相談所、NPO等の関係機関との連携・協働による課題対応を行うことを指す。困難課題対応的生徒指導においては、学級・ホームルーム担任による個別の支援や学校単独では対応が困難な場合に、生徒指導主事や教育相談CNを中心にした校内連携型支援チームを編成し、あるいは（あわせて）校外の専門家を有する関係機関と連携・協働したネットワーク型支援チームを編成して対応する。

4. スクールソーシャルワーカー(SSW)の配置の実際

SSWの採用の仕方や配置の仕方は、全国の自治体によってまちまちである。自治体の正規職員としての採用（ただし任期付きなどもあり）、週単位で1から5日までの雇用など幅があり、たとえ常時勤務していたとしても会計年度任用職員であったり、任期付きであったりする実態が多い。そして、例え常時勤務であっても、学校から見ると、たまにしか来ない人材であるには違いない。

そのような中で、全国一律に配置形態について記述することは、その形態ありきの議論を呼び、固

定観念を生み出してしまう懸念もあることに注意を喚起する。本来SSWは、養護教諭のように学校に1名配属されるべき職種であること、及び、その職責は、配置形態が異なっても基本的に変わることはないものである。全国各地において配置形態がまちまちであるがゆえに、その地域の特性を踏まえた意味づけがなされ議論されているため、論者によって前提に違いが生じているのが現状である。

総論としては、明確に困った問題を抱えてSSWを学校に呼ぶスタイルが派遣型であり、速攻の効果を期待されがちで、よりソーシャルワーカーの専門的スキルが必要とされる。それに比べ、配置型は、学校の希望で配置校を決定していることもあるが、自治体内全体をみた教育委員会の意図として配置校の決定をしていることもある。いずれにしても一部の教師としか出会わない派遣型と違って、全くスクールソーシャルワークに関する認識のない教師とも出会う、校内のニーズが把握されていないなどの状態からの出発となり、校内のSSWへの認識を定着させる、アバウトな話を相談の形にするなど、掘り起し業務から始めることとなる。教師にスクールソーシャルワークについての認識が生まれ、具体的に何をしてくれる人なのか周知していくことに成功すると、学校の一員として教師とともに歩みを進め協働がしやすくなる。

巡回型は、教育委員会担当者が、まんべんなく自治体内の学校にSSWを知らせるために巡回させるなど方針に基づいている。配置型と同様の課題がある。

さらに共通認識に立つべきは、学校は、鍋蓋組織で通常組織ラインになっていないため、様々な体制が定着しにくい。SSWが継続勤務したとしても、校長や教師集団が4月で変われば、また1から認識の定着や体制作りから始めることを繰り返すことになる。

セルフワーク

できる範囲でけっこうですので、次の①と②について受講前に取り組んでください。

※受講前に取り組んでいただくことで、講義・演習内容への理解をより深めていただけます。

※事前に取り組むことができなくても研修の受講に支障はありません。

①所属校へのSSWの配置状況（派遣・巡回の別、来校の頻度、校内会議への参加状況、活動内容）

②所属校におけるコミュニティ・スクールや地域学校協働本部の状況（有無、活動状況）

注1：スクールソーシャルワーカー（SSW）と協働・・・「スクールソーシャルワーカー活用事業」が導入され「活用」という言葉が多く使用されるが、「活用」という言葉には、「(外のものを)活用する」というニュアンスが感じられるため、ここでは、「(共に働く仲間として)協働する」という意味で「SSW との協働」という言葉を使用している。「連携」「協働」の理論的な意味は、第4章参照。

注2：改訂前の『生徒指導提要』（2010）では、「人格の完成については、『児童生徒が望ましい大人になる』というように、児童生徒自身が主語となる形で行われていく必要があるのです。」と言いつつも、教師を主語にして自己指導能力を「育成」することが、生徒指導の目標として掲げられていた。今回の生徒指導提要を議論する協力者会議において生徒指導観について見直され、教師が主語の「させる生徒指導」から児童生徒が主語の「支える生徒指導」への転換が図られた。改訂された『生徒指導提要』の第1章生徒指導の基礎 1.1 生徒指導の意義 (1) 生徒指導の目的では、上記のような指導観に基づいて、次のように記述されている。

「生徒指導の目的は、教育課程の内外を問わず、学校が提供する全ての教育活動の中で児童生徒の人格が尊重され、個性の発見とよさや可能性の伸長を児童生徒自らが図りながら、多様な社会的資質・能力を獲得し、自らの資質・能力を適切に行使して自己実現を果たすべく、自己の幸福と社会の発展を児童生徒自らが追求することを支えるところに求められる。また、生徒指導の目的を達成するためには、児童生徒一人一人が、「自己指導能力」を獲得することが目指される。」

[引用文献]

閣議決定（2014）改正・閣議決定（2019）「子供の貧困対策に関する大綱」。

文部科学省（2008）「スクールソーシャルワーカー活用実践事例集」（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1246334.htm）。

文部科学省 教育相談等に関する調査研究協力者会議（2017）「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～（報告）」。

文部科学省（2016）「『次世代の学校・地域』創生プラン」（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/120/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2016/04/04/1368860_05.pdf）。

文部科学省・大阪府立大学山野則子研究室（2020）「スクリーニング活用ガイド」（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2020/03/27/20200327_mxt_kouhou02_2.pdf、概要版：https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2020/03/30/20200330_mxt_kouhou02_1.pdf）。

山野則子研究室・文部科学省委託（2021）「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常勤化に向けた調査研究」報告書。

文部科学省（2022）『生徒指導提要』（https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf）。

山野則子監修（2024）『学校版スクリーニングYOSS実践ガイド』明石書店。

第1章 社会福祉・ソーシャルワーク総論

はじめに ～ 本章におけるソーシャルワークの説明の視点 ～

「ソーシャルワーク」は、ソーシャルワークの原理・原則、実践に基づいた専門職であり学問である、という国際定義がある。

ソーシャルワークは、地域、施設、病院など様々な現場で、高齢者、障害のある方、子ども、親など様々な領域・場面における支援として実践されている。スクールソーシャルワークとは、学校を中心とした場所で行われる「ソーシャルワーク」である。これらすべてのソーシャルワークによる活動に共通する基盤（ベース）がソーシャルワークである。

本章では、スクールソーシャルワークの基盤である「ソーシャルワーク」について、その物事の捉え方、考え方、実践の方法などについて、様々な角度から見ていく。

1. ソーシャルワークが求められる状況と学校現場におけるその意義

(1) なぜソーシャルワークが必要なのか

私たちは生きて生活を営むなかで、さまざまな悩みや困りごとに直面することがある。たとえば、身体的、精神的な病気のこと、認知症や要介護状態にある親の介護のこと、ひとり親家庭や子どもに障害があるなど子育てに伴うこと、いじめや不登校など就学や学校生活でのこと、非正規雇用やリストラなどの就労に伴うこと、家庭における経済的なことや家族関係のことなどである。

それらの困難を前に、時には自分や家族だけの力では解決できずに行き詰まってしまうことがある。あるいは必要な支援やサービスに繋がらず、一人であるいは家族だけで困難を抱えてしまうこともある。特に今日のような変化が激しく、かつ複雑な社会状況のなかでは、このような生活問題は決して個人や家族だけで抱えるべきことではなく、またその全てを個人や家族だけで解決していくべきことでもない。同じような立場や状況に置かれれば、誰にでも起こる可能性があることである。個人や家族への社会的な支援やその仕組みが必要な理由はここにある。

さらに、たとえば介護や子育てに悩む家族にとって、身近に相談できる場所があるかどうかや、地域に利用可能なサービスが整備されているかどうかによってその困難の度合いも異なる。また、何らかの病気や障害を抱えつつ生活する人にとっては、医療機関が身近にあるかどうか、地域や職場の理解や配慮が得られるかどうかも生活や就労の継続に大きく影響する。さらには、貧困や社会的に孤立した状態にある人や家族にとっては、地域住民の支えあいやつながり、行政や専門機関とのネットワークが形成されている地域とそうでない地域とでは、問題の現れ方も異なる。

このように、現代社会のなかでさまざまに生じる生活問題や困難状況に対しては、地域の課題や社会の問題として捉えることが重要である。そして、そこに個人や家族への直接的な支援と、地域のあり方や社会環境の改善とを一体的に捉えた方法や実践としてのソーシャルワークの必要性と可能性がある。今日ではソーシャルワークが対応しなければならない生活問題は、非常に多岐にわたっている。今日の日本の社会状況とそのなかで生じる生活問題に向き合い、今を生きる人々の生活の実現、そして人々が暮らす地域社会の現状を見据えたソーシャルワークのあり方とソーシャルワーカー（社会福祉士・精神保健福祉士）の働きが求められている。

(2) 人々が抱える生活問題の多様化・複雑化・複合化の状況

人口の少子化・高齢化、それに伴う人口減少や家族形態の多様化が進行するなかで、私たちの生活を取り巻く状況も大きく変化している。産業構造や就業構造の変化に伴う不安定な就労条件や非正規雇用の増大、低所得や貧困問題の広がり、地域における血縁や地縁に基づく人々のつながりの希薄化や共同体機能の脆弱化、さらには生活だけでなく生命の危機をもたらす大規模な自然災害の発生など、人々の生活の安定を揺るがすさまざまな社会問題が各地で生じている。

そのような社会状況のなかで、人々や家族、世帯が抱える生活課題や生活問題は多様化・複雑化し、また一つの家族や世帯で同時に複数の課題を抱える複合化、さらには問題の長期化の状況もある。貧困や障害、地域における孤立、介護や子育てなどの家族のケア、就労や就学、住まいなどをめぐる複数の困難が、個人や家族あるいは世帯ごとに、同時期に複雑に絡み合っている状況である。また、既存の福祉制度やサービスでは対応できない、いわゆる「制度の狭間」の問題といわれる困難状況を抱える人々もいる。

たとえば、一人暮らしの住民が誰にも看取られずに亡くなる孤立死、いわゆる「ごみ屋敷」と言われるような地域から排除されて社会的に孤立した状態にある人々、「8050問題」と呼ばれる80歳代の高齢の親と50歳代の働いていない子どもの世帯が抱える生活問題、高齢の親の介護と育児とを同時期に担うダブルケアの問題、さらに、若者だけでなく中高年のひきこもりや、18歳未満の子どもが祖父母の介護と病気や障害をもつ親やきょうだいの世話を同時に抱えて、通学や学業に支障を来すヤングケアラーの存在も指摘されている。このような状況にある人々や家族・世帯に対しては、さまざまな制度やサービス、及び関係職種や関係機関による支援を組み合わせ、連携・協働して、総合的かつ包括的に、そして継続的に対応していくことが求められる。

さらに、生活困難状況のなかにあっても、自ら支援を求めることなく、また専門職や地域住民等からの支援を拒む人もいる。このような場合は、本人からのサービス利用の申請や支援機関への来所を待つのではなく、支援者・支援機関の方から積極的に出向いて必要な支援につなげていく、あるいは社会との接点をもてるようにしていくアウトリーチによる実践が求められる。

また今日では、人々の価値観やライフスタイル、性的指向や性自認の多様化もみられる。日本で暮らす外国人も増加しており、夫婦や家族のあり方も多様化している。人々の尊厳が守られる社会とは、このような人々の多様性が尊重される社会であると言っても過言ではない。しかしながら、社会的な排除の構造や周囲の差別意識や偏見による悩みや苦しみを抱えるマイノリティの人々がいる。そのような状況のなかで、安定した主体的な生活が脅かされる人々がいる。ソーシャルワークは、人々の尊厳が侵される状況に徹底して抗い、そこで暮らす誰もが尊厳を守られる地域や社会づくりに向けて機能しなければならない。さまざまな社会的な要因を背景とする生きづらさや生活のしづらさを抱える人々の生活を支え、その尊厳を守るソーシャルワークがさまざまな場所で求められている。

2. 社会福祉とソーシャルワーク

(1) 人々の生活や地域における「福祉」の実現

あらためて、ソーシャルワークとは、一般的に社会福祉の支援活動およびその方法や技術の体系と言われる。「社会福祉」という言葉は、「社会全体の幸福」を表すが、そのことは、「社会の中で、社会

の一員としての個人の福祉、一人ひとりの福祉（幸福）が実現され、保障される状態」を意味する。言い換えれば、社会のなかで暮らす誰もが、その社会や暮らしの場である地域の一員として、地域のなかで排除されたり孤立したりすることなく、家族や友人、職場や地域の人々などとのつながりのなかで、自分らしい安定した生活を営むことである。

また、社会福祉は、それが使われる文脈によっても意味が異なってくる。思想や理念を表す言葉として使われることもあれば、社会福祉に関係する法制度、あるいは介護や保育などの具体的なサービスの意味で使われることもある。さらに、ソーシャルワークなどの実践や支援活動を表す言葉としても使われる。いずれにしても、「社会のなかでの社会の一員としての個人の福祉」の実現と保障のためには、社会福祉の思想や理念、法制度とサービス、そして実践のどれかが欠かせないものである。

日本の社会福祉の基本となる考え方を示すものとしては、日本国憲法第 25 条が挙げられる。憲法第 25 条では「すべて国民は、健康で文化的な最低限度の生活を営む権利を有する。国は、すべての生活部面について、社会福祉、社会保障及び公衆衛生の向上及び増進に努めなければならない」とされている。同条第 1 項は、人々の「生存権」を国が保障するという理念をうたったものである。同じく第 25 条の第 2 項では、すべての国民に対してこの権利を保障するべく、国の責任としてその体制を整備しなければならないことも規定されている。社会福祉は何より、誰もが人間らしく生きるという当然の権利を、あくまでも社会的に保障し、尊重するものでなくてはならない。

その他、社会福祉において重要な憲法の条文としては、「国民は、すべての基本的人権の享有を妨げられない」として「基本的人権の永久不可侵性」を示した第 11 条や、「すべて国民は、個人として尊重される。生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利については、公共の福祉に反しない限り、立法その他国政の上で、最大の尊重を必要とする」とされた「個人の尊重」と「幸福追求権」を示した第 13 条などが挙げられる。このような憲法で示された考え方に基づいて、さまざまな社会福祉関係の法律や制度、サービス、そしてソーシャルワークなどの実践を含む社会福祉が成り立っている。

さらに、日本の社会福祉事業・社会福祉サービスの基盤となる法律として、「社会福祉法」が挙げられるが、その目的は、福祉サービス利用者の利益の保護および地域福祉の推進を図り、社会福祉の増進に資することとされている。また同法第 3 条には、福祉サービスの基本的理念として、「福祉サービスは、個人の尊厳の保持を旨とし、その内容は、福祉サービスの利用者が心身ともに健やかに育成され、又はその有する能力に応じ自立した日常生活を営むことができるように支援するものとして、良質かつ適切なものでなければならない」と規定されている。ここに挙げられている「利用者の利益の保護」や「地域福祉の推進」そして「個人の尊厳の保持」などは、社会福祉とその実践としてのソーシャルワークの根底に据えるべき思想や理念、またソーシャルワーカーとしての姿勢である。ソーシャルワークは、人々の日常生活のなかに、また人々の暮らしの場としての地域に、そして社会全体のなかでの、「福祉」の実現を目指すさまざまな実践とその方法である。

(2) その時代の人々の生活とともにあるソーシャルワーク

ソーシャルワークは、その時代の社会状況のなかで、日常を生きる人々の生活状況や人々が抱える生活問題に向き合い、安定した社会生活の維持や再建、そして誰もが安心して暮らせる社会の実現に向けて、実践や研究を重ねつつ発展してきた。それは、さまざまな生きづらさや生活のしづらさを抱える人々への直接的な支援の展開と、その困難をもたらす社会環境や状況の改善に向けての働きかけ

の歴史である。同時に、ソーシャルワークの専門性の向上と社会的信頼の獲得に取り組んできたソーシャルワーカーの歴史でもある。貧困や差別、社会的な排除や孤立の問題、また育児や介護、就学や就労をめぐる問題など、ソーシャルワークの対象となる生活問題は幅広く、そして多様である。それは、ソーシャルワークが、個人とその家族、また学校や職場、地域など、個人や家族を取り巻く社会環境をも視野に入れながらの、それぞれに独自性や固有性をもつ個人と家族の生活全体を支援する営みだからである。

そして、人々の生活状況は、その時代の社会状況に大きく影響される。したがって、生活問題（たとえば家計に関すること、家族関係や親戚関係のこと、就学や学校に関すること、仕事や職場のこと、介護や育児のこと、近隣住民との関係のこと、病気や障害に関することなど）の現れ方も時代によって異なる。今日の日本は、人口の少子・高齢化の進行と人口減少の時代にあり、社会・経済状況や産業構造の変化、またそれに伴う就業構造や雇用形態の変化、地域社会の変化、さらには世帯構造や家族形態の多様化のなかにある。また、ICTの発達を背景に、経済や情報などさまざまな側面でのグローバル化が進むなかで、人々の価値観やライフスタイルも多様化している。そのような社会状況のなかで、人々が抱える生活問題も、多様化・複雑化、また複合化や長期化の様相を見せている。

ソーシャルワークで大切なことは、個人や家族が抱える生活問題や困難状況の背景には、それを生じさせる社会的、地域的、環境的な構造が必ずあるという認識である。当事者が直面する困難状況は、決して個人的な問題ではなく、個人や家族の責任に帰して終わる問題では決してなく、社会環境や社会構造上の問題であるという見方である。「個人的なこと」は社会的、地域的、環境的なことであり、個人の生活に現れる問題は、地域や社会に内包する問題であるという見方である。

それゆえに、ソーシャルワークは、個人や家族への直接的な支援から、地域のあり方や社会環境の改善への働きかけへと至るものでなければならない。すなわち、マイクロレベルからメゾレベル、そしてマクロレベルでの実践が相互に連動して、ソーシャルワークが展開するという理解が重要である。ソーシャルワークは、その時代に生きる人々の生活とともにあること、そして、その時々々の社会状況のなかで生きづらさや生活のしづらさを抱える人々の側に立ち、その尊厳と権利を守るべく、地域や社会の変化をも見据えた支援や働きかけを行う営みである。

【関連】第3章 第2節「マイクロ・メゾ・マクロにおける展開を知る」

【参考】用語集：マイクロレベル(p.180)、メゾレベル(p.180)、マクロレベル(p.179)

(3) ソーシャルワーク専門職のグローバル定義

今日ソーシャルワークは世界各国で展開され、ソーシャルワーカーやソーシャルワーク教育機関の国際的な組織もある。前者については「国際ソーシャルワーカー連盟（IFSW＝International Federation of Social Workers）」、後者は「国際ソーシャルワーク学校連盟（IASSW＝International Association of Schools of Social Work）」がそれぞれ代表的な組織である。

そして、2014年7月にオーストラリアのメルボルンで開催されたこの2団体の総会で、「ソーシャルワーク専門職のグローバル定義」が採択された。内容は以下に示す通りであるが、これが現在のソーシャルワークを説明する国際的な定義である。

ソーシャルワークは、社会変革と社会開発、社会的結束、および人々のエンパワメントと解放を促進する、実践に基づいた専門職であり学問である。社会正義、人権、集団的責任、および多様性尊重の諸原理は、ソーシャルワークの中核をなす。ソーシャルワークの理論、社会科学、人文学、および地域・民族固有の知を基盤として、ソーシャルワークは、生活課題に取り組みウェルビーイングを高めるよう、人々やさまざまな構造に働きかける。この定義は、各国および世界の各地域で展開してもよい。

この定義に示されている「社会変革」、「社会開発」、「社会的結束」、「エンパワメント」、そして「解放」という言葉は、ソーシャルワークの特徴を表す重要な言葉であり、これらを現実的に促進することは、ソーシャルワークの中核となる業務である。ソーシャルワークは、誰もが社会の一員であり、地域で暮らす一人の住民として、その尊厳が守られ、権利が尊重され、差別や抑圧、また排除されることなく過ごせる社会を実現するための活動を担う。そして、制度や政策的な側面においても、そのような社会のあり方が重要視されることを求めることで、人々の自由で主体的な生活が支えられるための環境整備に努めるのである。

また、この定義のなかにある「社会正義」、「人権」、「集団的責任」、「多様性尊重」とはソーシャルワークの基盤となる原理・原則を表す言葉である。社会正義や人権は、ソーシャルワークの存在意義にかかわる言葉であり、その実現と擁護の営みがソーシャルワークであると言っても過言ではない。そして多様性の尊重とは、多様な人々の存在の尊重、すなわち誰もが社会を構成する一員として尊重され、差別や排除されることなくその尊厳が守られる状態の実現をソーシャルワークは目指すということである。そして、集団的責任とは、自分が暮らす地域や所属する場所に対して、人々がお互いに責任をもつということであり、そこが一人ひとりを大切にする地域や場所であるように人々が互いに協力しなければならないことを意味する。個人の権利は最大限に尊重されつつも、それが他者の権利を侵害することのないよう、集団の一員としての責任がそれを構成する個人にはあるということである。そして、このような社会のあり方をソーシャルワークが促進することによって、個人の権利が日常生活レベルで実現されるというものである。

さらに、このグローバル定義では、ソーシャルワークは「学問」とであるとされている。人間と社会との両方に広く関係するソーシャルワークの研究では、さまざまな社会科学、人間科学の知が活用される。加えて、それぞれの国や地域の伝統的な文化や、民族に共有されているさまざまな固有の知が、ソーシャルワークの理論を豊かにかつ手厚くするのである。そして、定義のなかに「人々やさまざまな構造に働きかける」とあるように、ソーシャルワークは人々とその生活状況に影響を及ぼす社会的、経済的な状況や、さらには政治的な状況も含めた社会構造にまで視野を広げて働きかける。このことは、ソーシャルワークが、人とその生活を取り巻く環境への一体的なかかわりを通して、人々の「ウェルビーイング」すなわち生活の安定を支援する営みであることを意味している。

【関連】第3章第1節「ソーシャルワーク専門職のグローバル定義」

(4) 地域に根差したソーシャルワークの展開

ソーシャルワークとは、何らかの生活問題を抱える人々に対するアプローチと、人々が暮らす地域や人々を取り巻く社会環境へのアプローチの両方を、一体的に行う営みである。すなわち、当事者で

ある個人や家族への直接的な支援に留まらず、地域のあり方の変化や社会環境の改善をも視野に入れた働きかけを行うことにその特徴がある。

そして今日、人々の生活を取り巻く社会状況の変化と、そのなかで生じるさまざまな生活問題は、ソーシャルワークがますます求められていることを示している。貧困や社会的孤立の問題だけでなく、子どもや高齢者への虐待、DV（ドメスティック・バイオレンス）などの家族関係のなかでの暴力、過労死や自殺などが社会問題となる現代社会は、人々がさまざまな事情で追い詰められ、いつ誰がそのような状態になってもおかしくない社会であると言える。言い換えれば、人間らしい生活とは何か、本当の豊かさとは何か、改めて問われている時代である。そのような時代のなかで、何が人々の生活問題をもたらしているのかへの問いと、人々の生活の場や環境としての地域や社会はどうあるべきかへの問いとの双方をつなぐことから、人々の日々の生活を支える支援と地域や社会の変化を促す活動を見出して実践するソーシャルワークの必要性は高い。

また、今日求められるソーシャルワークのあり方とは、何かの制度に基づく特定の分野や領域のなかだけで、あるいは特定の対象者や利用者が想定された制度のもとだけで実践されるものではない。分野横断的、領域横断的、制度横断的に実践される、総合的かつ包括的な生活支援、地域に根差した支援として展開されるソーシャルワークである。それは、生活困難を抱える個人や家族、世帯への支援から、住民同士が互いにつながり、支え合う地域づくり、さらにはさまざまな生活問題を生み出す社会構造的な要因へとまなざしを向けて、社会変革を志向する実践である。そして、そのようなマイクロからメゾ、マクロレベルに至る実践のあり方を描いて、関係する人々と連携・協働して具現化するソーシャルワーカー（社会福祉士・精神保健福祉士）の存在とその働きなのである。

ソーシャルワークは、その時代の社会のなかで生きる人々とともにあり、さまざまな生活困難を抱える当事者の生活状況とその現実に取り添ったものでなければならない。ソーシャルワークやソーシャルワーカーに存在意義や役割を与えるのは、生きづらさや生活のしづらさを抱える当事者であり、その現実的な生活状況であり、人々が暮らす場としての地域や社会環境である。そして、当事者や地域住民に対して何をなし得るかということに、ソーシャルワークのあり方の基準が置かれる。そのために重要なことは、前述したような生活問題が地域で起こる時代のなかで、地域で暮らす人々の日常に、そして当事者の生活とその困難状況に、ソーシャルワークがしっかりと結びついたものとなっているかどうかである。ソーシャルワークとは、人々が暮らす地域とそこでの生活に根差した実践であり、かつ当事者や地域住民の側からの視座で展開する実践であることによって、はじめて意味を持つ営みである。

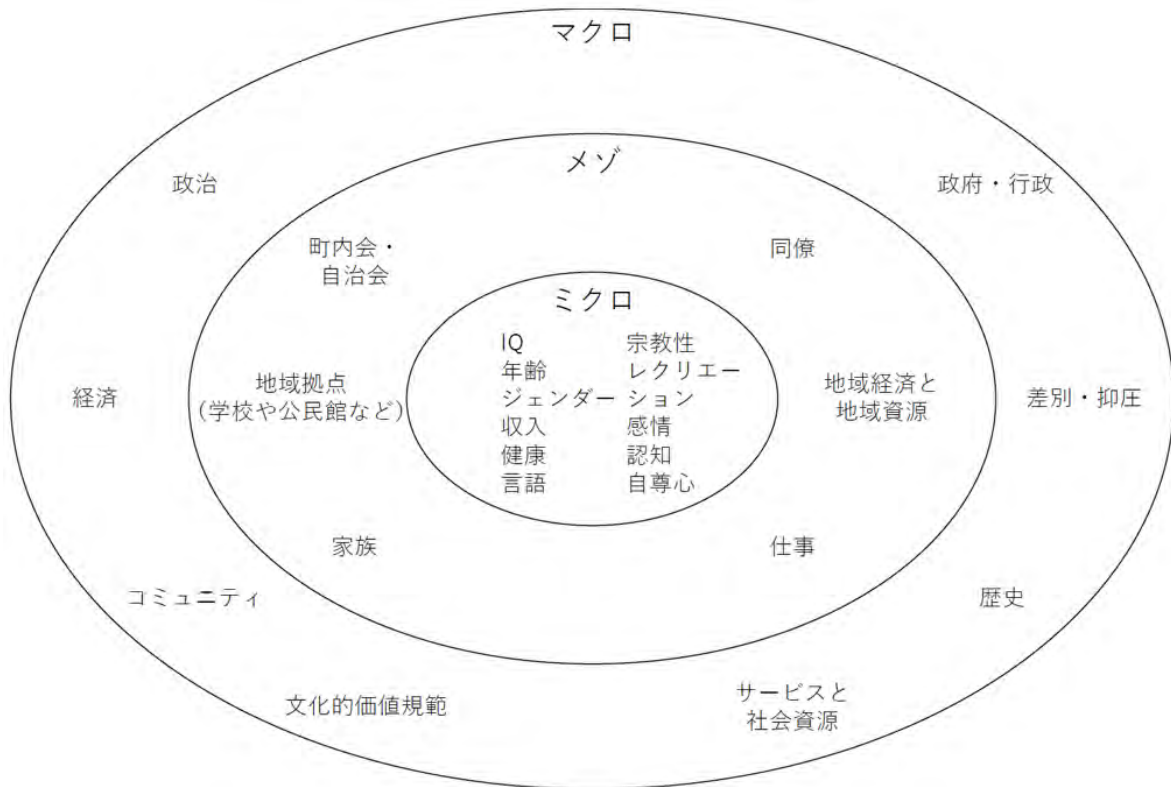


図 1-1 ミクロ・メゾ・マクロを一体的に捉える視点①

出所：Anissa Taun Rogers, Human Behavior in the Social Environment Fourth Edition, Routledge, 2016, pp.23-57. を渡辺裕一（武蔵野大学）が訳・改変

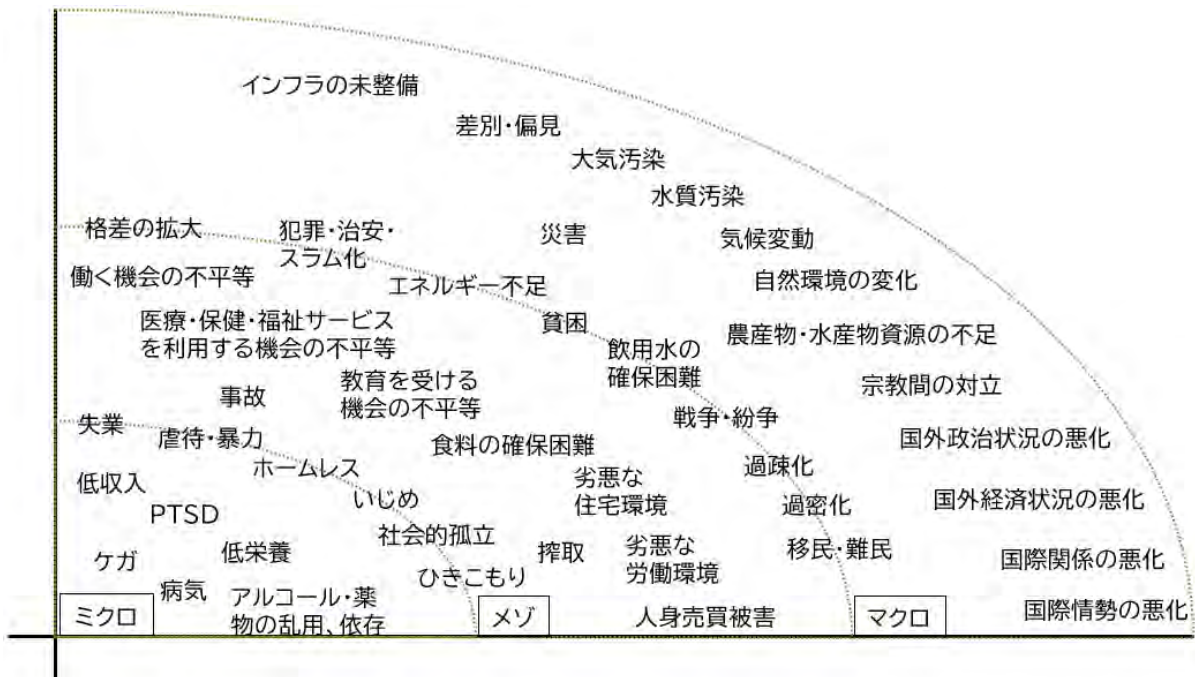


図 1-2 ミクロ・メゾ・マクロを一体的に捉える視点②

出所：日本ソーシャルワーク教育学校連盟編、渡辺裕一（2021）「ソーシャルワークと基盤と専門職 [共通・社会専門]」中央法規出版 p.253

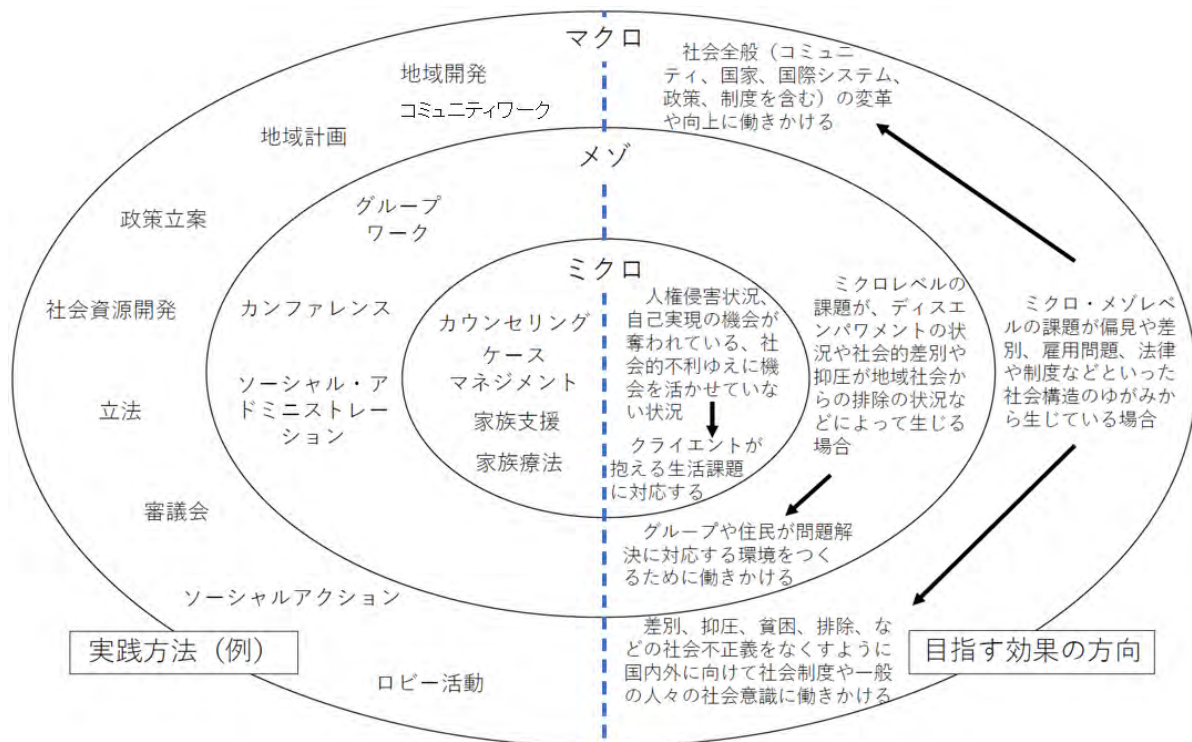


図 1-3 ソーシャルワークの実践レベルと実践方法

出所：渡辺裕一（2025）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）演習教育委員会「相談援助演習のための教育ガイドライン」（2015）を参考に作成

ワーク

前のスライドを参考に、所属校で起きている出来事や生きづらさをマイクロ・メゾ・マクロを一体的に捉える視点から考え、章末のワークシートに書き込む。

- ・はじめに、マイクロレベルを考えてみると分かりやすい。
- ・所属校で実際に起きている出来事、児童・生徒やその家族で起きていることをマイクロの欄に書き込み、そのことがメゾレベルで起きているどのようなことと関係しているか、それらはマクロレベルで起きているどのようなことと関係しているかを考え、それぞれ図の中に書き出してみる。

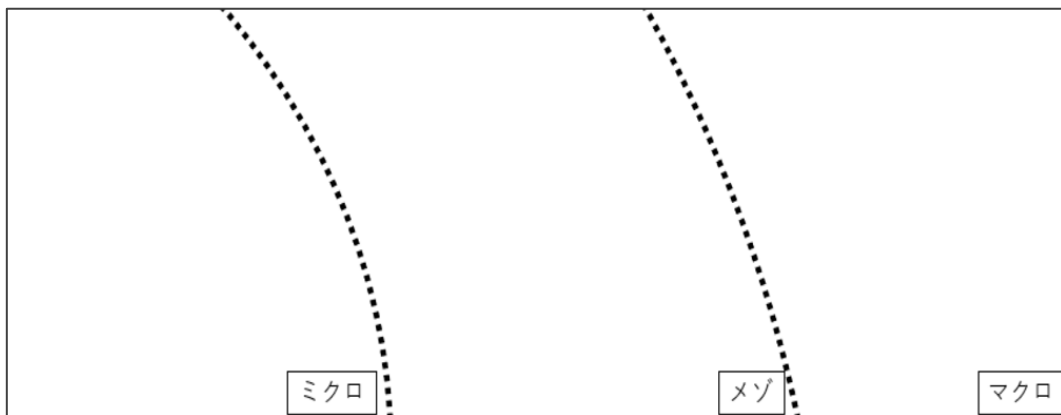


図 1-4 ワークシートの見本

3. ソーシャルワークの価値・倫理・知識・技術

(1) ソーシャルワークの独自性や固有性

ソーシャルワークとは、「その人固有の生活や人生」にかかわり、寄り添う営みである。それは、たとえば学校のなかの児童生徒としてだけでなく、あくまでも一人の「生活者」としての人間理解を基盤に据える。そして、その人が営む生活上に生じる問題や困難に対処しながら、その人と生活を支援するという役割をもつ。人々の日常生活とは、さまざまな他者や場所などの周囲の環境とのつながり、すなわち対人関係や社会関係のなかで営まれる。それゆえに、生活上に生じる生活問題や生活困難に対して、個人の責任や、あるいはその反対に周囲の責任という一面的なとらえ方をすることは誤りである。たとえばその人と家族との関係やその子と学校との関係など、あくまでも個人と周囲の環境との関係の上に生じている状況であり、両者の間の関係性や互いの相互作用のあり方により問題や困難が生じているととらえるのである。

したがって、ソーシャルワークの実践の際には、潜在的なものを含め、さまざまな生活困難を抱える当事者や利用者とのかかわりを基盤に、「状況のなかの人 (person in the situation)」という視点をもってその人を取り巻く周囲の環境にも目を向け、安定した生活の回復や維持のための、関係づくりや環境づくりに向けた活動を行うことになる。たとえば、一人の要介護高齢者の生活を支えるために、家族や親族、関係者等との相互の関係の調整、その人が暮らす地域の人々との交流の場や機会の提供、さまざまな介護サービスやボランティアなどとの仲介等、多様な社会資源の活用やその人が暮らす地域や周囲の人々や組織への働きかけを行うのである。このような個人と社会環境との両方および両者の相互関係への視点と働きかけのなかに、ソーシャルワークの独自性や固有性があると言える。言い換えれば、ソーシャルワークとは、さまざまな事情で、学校や職場、近隣との関係など、他者や地域あるいは社会との関係が不安定な状態にある人々、あるいは社会とのつながりを失いつつある人々にかかわり、その人が地域の一員であるための、すなわち社会的存在であり続けるための支援を行う活動であるともいえる。それは、「生命」「生活」「人生」という意味をもつ、一人ひとりのかけがえのない「ライフ (Life)」とその尊厳を現実的・社会的に支える活動といってもよい。

今日では、地縁や血縁によるつながりが希薄化する時代のなかで、誰もが地域と繋がって、孤立することなく、住み慣れた場所で安心して暮らしていけるような地域づくりが求められている。地域住民や地域で活動する民生委員、そして地域の様々な組織や機関とネットワークを形成し、相互の連携、協働のもとで住みよい地域づくりに向けた地域支援の実践も、ソーシャルワークが担う営みであり、地域で働く社会福祉士や精神保健福祉士に期待されている役割である。

(2) ソーシャルワークの専門性

ソーシャルワークの専門性とは、ソーシャルワーカーに必要な専門的な知識や技術、そしてソーシャルワーカーとしての価値観や倫理によって構成される。

ソーシャルワークは、社会生活を営むうえで何らかの生きづらさや生活のしづらさといった生活困難状況や生活問題を抱えている個人や家族とその問題にかかわる。そして、そのような困難状況や問題を生じさせる社会的・環境的な要因を明らかにしながら、その困難状況の改善や問題の解決を図ることで、人々の地域での安定した生活の維持や回復を支援する営みである。

そして、そのような困難状況や生活問題は、たとえば高齢者の介護や子育てをめぐる問題、また貧困等の経済的問題、子どもや高齢者あるいは障害をもつ人への虐待の問題、自殺や孤独死の問題、認知症高齢者の一人暮らし世帯や若者・中高年のひきこもり、地域における差別や偏見、災害の被災地での生活再建等々、その内容は非常に多岐にわたる。そして、問題や状況によっては、個々人の生きる意欲や希望、また健康状態や生命にまで影響を及ぼす深刻さを帯びることもある。

さらに、人々の生活状況は個人や家族によって、また住む地域によっても異なるがゆえに、その生活のなかで起こる問題の内容や程度も、当然個々に違ったものになる。たとえば認知症高齢者の介護を考えても、認知症の程度やその高齢者の心や身体の状態、また同居の親族の有無、さらに家族関係や近隣との関係、その人が暮らす地域の状況や地域性、介護サービスの整備状況によっても、その問題は全く異なった様相を呈するのである。

このような生活問題やそれに直面している人々へのかかわりには、支援を必要とする個々の当事者やその家族との信頼関係を築き、直面している状況や抱えている問題とその背景や社会的要因、そして近隣との関係や地域の状況などを適切に把握する力量が求められる。さらに、その状況や問題の改善、解決に向けて、本人や家族そして関係機関や地域にも働きかけながら、安定した生活の回復に向けての適切な支援を行うためには、専門的な知識や技術および価値観や倫理などのソーシャルワーカーとしての専門性が必要となる。そしてその専門性は、様々な知識や理論の学び、そして実践経験の積み重ねを通して育まれるのである。

(3) 価値と倫理に基づく実践としてのソーシャルワーク

人々の生活を支援するソーシャルワークは、価値と倫理に基づく実践である。もしも専門職が備えている多くの知識や技術の使い方が、価値や倫理に根ざしたものでなければ、かえって利用者に不利益を与えてしまうことにもなりかねない。

ソーシャルワークは、生活困難を抱える子どもや親などの当事者、つまり相手がある営みである。支援とは支援者による一方的な実践でもなければ、自己満足的な行為でもない。その人の生活や人生はその人のものであり、支援者がどんなにがんばっても、誰かの生活や人生を代わりに生きることができない。したがって、支援者としてやるべきことは、当事者である子どもや家族にとっての、その人らしい主体的な生活を可能にするためのかかわりや支援である。

ソーシャルワークの価値と倫理はソーシャルワーク実践の基盤となるものであり、絶対に欠いてはいけないものであるといっても過言ではない。言わば、ソーシャルワークの実践とは、このような価値や倫理を、具体化・行動化する営みや活動である。それらが知識として獲得されるだけでなく、実践における具体的な行為や現実の場面のなかに具現化されなければならないのである。

価値とは、支援者が常にもっていなければならない「思想や理念」、支援の方向となる「指針」、あるいは「願い」などを表すものである。たとえば個人の尊厳や基本的人権の尊重、ノーマライゼーションやソーシャルインクルージョンの思想、また利用者本位やその人らしい主体的な生活の回復という言葉は、支援における指針や考え方、方向性を示す。

尊厳が守られるということは、人間はそこに生きて存在するという事実そのものによって尊重されるということである。何かができるとかできないとかの能力の有無が条件とされるようなことでは決してなく、そこに生きているということ自体が「無条件に」肯定されるということである。また、人

間はその文字通り、人の間にあって社会とのつながりのなかで生きる社会的存在である。人々の生活支援を担うソーシャルワークは、誰もが社会的存在として生きて、社会から排除されることなく、地域や社会の一員として暮らすことを支えるのである。

さらに、人は人との多様なつながりや関係のなかで変化し、成長し続ける存在であるという、人がもつ力や可能性に対する信頼や信念も、ソーシャルワークの価値として重要である。様々な生活困難を抱える人々に対して、その主体的で安定した生活の再建に向けて、支援者ががかかわり、働きかけを続ける意味がここにある。

医師や看護師、教師などの専門職と同様に、ソーシャルワークの仕事もその専門的知識や支援方法や技術を駆使する営みである。その営みがこのような価値に根ざした活動であるからこそ、ソーシャルワーカーは社会的な信頼を得るとともに、専門職としてのその役割を果たすことができるのである。

価値に根ざしたソーシャルワーク実践を行うために、支援者であるソーシャルワーカーの具体的な行動の規準や規範となるものが倫理である。たとえば職務上知り得たこどもや家族などに関する個人情報や秘密を保護しなければならないという秘密保持の義務や、こどもの意思や権利を尊重しなければならないという支援の原則がある。また、支援者が行う判断は、あくまでもそのこどもやその人の利益を優先してのものでなければならないという規準もある。さらに、支援者は決して個人的な興味や関心で動くのではなく、社会的な責任を担うソーシャルワーク専門職として、実践における自らの態度や行動を常に律する必要があるという規範も挙げられる。このような専門職の義務や原則、規準や規範を明文化したものが「倫理綱領」と呼ばれるものである。倫理綱領とは、ある専門職の行動や実践が、その社会的役割や価値に沿った適切なものであるために、専門職としての行動規範や義務、遵守しなければならないことなどを具体的に定めたものである。

様々なソーシャルワーク実践を担うソーシャルワーカーが専門職として、当事者や利用者、地域住民や他の専門職からの社会的な信頼を得て活動を行うために、倫理綱領をもつことは不可欠である。日本では、2005（平成17）年に制定され、2020（令和2）年に改定された「ソーシャルワーカーの倫理綱領」がある。ソーシャルワーカーは、その倫理綱領に照らしながら、日々の実践におけるさまざまな場面での判断や行為を行い、支援活動を行っている。

変化の激しい昨今の社会状況のなかで、様々な生活困難を抱える人々が、（困難な状況であっても）それでも生き続けることを支え、人々の思いや願いを受け止めながらその生活を支援する営みがソーシャルワークである。それを担うソーシャルワーカーは、実践の基盤となる価値と倫理に常に立ち返りながら、より良いかかわりや支援、働きかけのあり方を常に問い続ける社会福祉専門職である。

(4) ソーシャルワークの専門性を構成する知識と技術

ソーシャルワークの専門性を構成する要素として、上で述べた価値と倫理に加えて、専門的な知識と方法・技術が挙げられる。専門的な知識としては、社会福祉や法律、制度、様々な福祉施設や機関とそこが提供する諸サービス等社会資源に関する知識、人間の行動や発達、また心理的な側面に関する知識、そして、人々の生活空間である社会や地域、あるいは家族、親子関係への理解など、幅広い内容の知識が求められる。さらには社会福祉の思想や理念、また様々な社会福祉の理論など学術的な知識も必要である。そのような知識を基礎にして、高齢者福祉や児童福祉、医療福祉などの、専門職が活動するそれぞれの分野ごとに必要とされる知識もある。

知識とは、現場での実践の振り返り、研修会等への参加、また自主学習等を通して得られ、実践のなかでの利用者や問題状況の理解、そしてより良い支援の展開のために必要に応じて活用されるものである。専門的知識をいくら積み重ねても多すぎるということはなく、その蓄積がソーシャルワークの学術的、理論的な強さを、そして専門的知識に根ざした活動が潜在的なものも含めてさまざまな生活困難を抱える当事者や利用者、そして社会からの信頼を得る基盤を形成する。

また、ソーシャルワーカーが個々の利用者や生活問題状況にかかわり、その生活の安定や回復を支援するためには、上で述べた人間や様々な社会資源などに関する知識を基にして、多様な支援の方法や技術の活用が必要になる。ひとくちに利用者の生活を支援する活動といっても、それが利用者個人にかかわることもあれば、利用者が所属する家族や集団にかかわることもあり、また利用者が暮らす地域への働きかけをも行うこともある。また、利用者や問題状況の理解、そして当事者・利用者との支援関係の構築、情報収集とアセスメント、支援計画の策定、社会資源の活用や開発など、実際の支援活動のなかにも様々な段階や場面がある。このように、支援の対象に応じた多様な方法と技術があり、また一つの支援過程の展開の中でも様々な方法・技術が駆使されることになる。

しかし、これらは、「方法や技術が先にありき」を意味するのでは決してない。ソーシャルワークの方法・技術とは、あくまでも人々の生活を支援するための「手段」であり、それ自体が目的なのではない。支援を必要とする当事者やサービスの利用者の状況が先にあって、その状況に応じた適切な方法や技術を、その時々で柔軟かつ臨機応変に駆使しながら、当事者・利用者の生活を支えていく営みがソーシャルワークである。

(5) ソーシャルワークの展開過程

ソーシャルワークの過程は、課題に直面している、あるいは、そのリスクがある個人、家族、集団、組織、地域に気づいたり、出会ったりしたときから始まり、概ね図 1-5 のように展開していく。

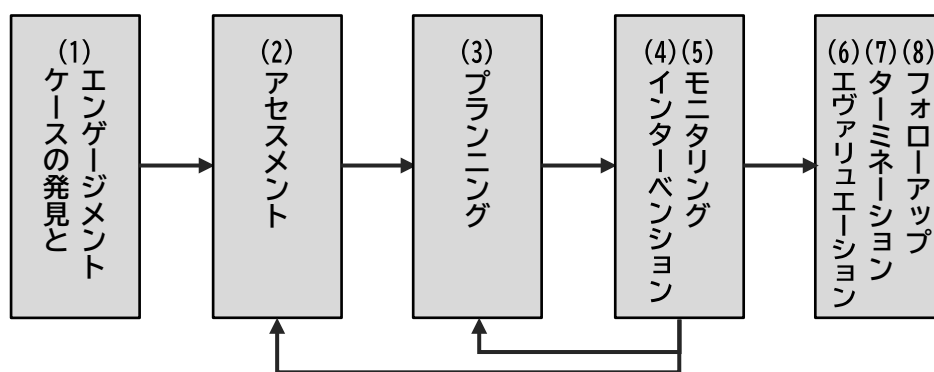


図 1-5 ソーシャルワークワークの展開過程

出所：筆者作成

●ソーシャルワークの展開過程

(1) ケースの発見とエンゲージメント（課題発見、アウトリーチ、インターク）

- ・生活困難状況にある当事者や地域の課題を発見して、支援者・支援組織の側からかかわり（ア

ウトリーチ)、働きかける。

- ・ 支援の対象者（クライアント）とのかかわりの最初の段階において、クライアントの主訴を傾聴するなど、クライアントの抱える問題点を明らかにする（インテーク）。ソーシャルワーカー（支援者・支援組織）は、この過程を通じ、クライアントや関係者との関係づくりと、その人たちとともに課題（生活困難状況や地域の福祉・生活課題）への対応に取り組むことへの合意づくりを行う（エンゲージメント）。

(2) アセスメント（事前評価）

- ・ クライアントとその状況に関する情報収集・分析・整理を行う。

(3) プランニング（支援計画作成）

- ・ アセスメントの結果をもとに支援目標を設定し、その目標に向けてどのように支援していくかの計画を作成する。

(4) インターベンション（介入）

- ・ 問題解決に向けて、支援計画を実行に移す。

(5) モニタリング（経過観察）

- ・ 支援計画の実施状況を把握する。必要であれば再アセスメントや計画の見直しを行う。

(6) エヴァリュエーション（事後評価）

- ・ 支援の終結を迎えるにあたり、支援目標や計画の達成状況を評価する。

(7) ターミネーション（終結）

- ・ 事後評価の結果を踏まえて、支援を終結する。

(8) フォローアップ（アフターケア）

- ・ 終結後でも必要に応じて状況把握を行い、状況によっては支援を再開する。

4. ソーシャルワーク専門職である社会福祉士・精神保健福祉士

(1) 社会福祉士と精神保健福祉士の国家資格

社会福祉士や精神保健福祉士の資格制度が創設された背景には、社会状況や生活環境の変化に伴って、人々が抱える生活問題や生活上の困難も多様化・複雑化してきたことが挙げられる。そのなかで、ソーシャルワークなどの社会福祉の仕事を担当する専門職には、より高い専門性が求められるようになった。そして、さまざまな生活困難状況への専門的な対応を可能にする社会福祉専門職の必要性と、その専門性を制度的にも保障するために、国家資格としての社会福祉士、そしてのちに精神保健福祉士の資格が創設された。

1987（昭和62）年に制定された「社会福祉士及び介護福祉士法」は、わが国最初の社会福祉専門職の国家資格を制度化するものであった。第1条には、法の目的として「社会福祉士及び介護福祉士の資格を定めて、その業務の適正を図り、もって社会福祉の増進に寄与すること」とされている。こうして、社会福祉の専門的な知識や技術をもって、さまざまな相談援助業務を行う「社会福祉士」と、高齢者や障害者の介護の専門職としての「介護福祉士」が誕生した。

また、その10年後の1997年（平成9）年には「精神保健福祉士法」が制定され、精神障害者の社会復帰の促進と家族の支援を担当する専門職である「精神保健福祉士」の国家資格が誕生した。法の目的は、「精神保健福祉士の資格を定めて、その業務の適正を図り、もって精神保健の向上及び精神障害

者の福祉の増進に寄与すること」(第1条)とされている。

これらの内容を踏まえて、社会福祉士・精神保健福祉士に共通する役割としては、①個人や家族への支援(個別支援)と住みよい地域づくりへの支援(地域支援)、②地域の福祉課題を地域で解決するという考え方に基づいて、専門職や関係者、地域住民とのネットワーク構築や連携・協働による実践、③地域で必要な支援体制や仕組み、サービス(社会資源)を新たに創出・開発する営み、④虐待や孤立・孤独への対応および社会参加の促進や地域のつながりの創出などの取り組み、⑤地域に根ざした総合的かつ包括的なソーシャルワーク実践の展開などと整理される。

今日のさまざまな生活場面で生じる問題や困難状況に対応するべく、社会福祉士等の国家資格を備え、専門職としての力量や実践力をもったソーシャルワーク専門職(ソーシャルワーカー)の活動が、さまざまな場所や地域で求められている。

(2) 社会福祉士・精神保健福祉士の定義と義務

「社会福祉士及び介護福祉士法」では、社会福祉士について「専門的知識及び技術をもって、身体上若しくは精神上の障害があること又は環境上の理由により日常生活を営むのに支障がある者の福祉に関する相談に応じ、助言、指導、福祉サービスを提供する者又は医師その他の保健医療サービスを提供する者その他の関係者との連絡及び調整その他の援助を行うことを業とする者」(第2条)と定義されている。社会福祉士は、さまざまな事情で日常生活に困難を抱える人々に対して、必要なサービスや社会資源を活用しながら生活全体の支援を行う役割が期待されている。そのために、保健医療、教育や司法などの他分野の専門職や関係機関との連携・協働を行いながら業務を行っている。

また、「精神保健福祉士法」においては、精神保健福祉士とは「精神障害者の保健及び福祉に関する専門的知識及び技術をもって、精神科病院その他の医療施設において精神障害の医療を受け、若しくは精神障害者の社会復帰の促進を図ることを目的とする施設を利用している者の地域相談支援の利用に関する相談その他の社会復帰に関する相談又は精神障害者及び精神保健に関する課題を抱える者の精神保健に関する相談に応じ、助言、指導、日常生活への適応のために必要な訓練その他の援助を行うことを業とする者」(第2条)と定義されている。

今日では、たとえば介護保険制度や障害者総合支援法によるサービス利用など、その多くがサービス提供者や事業所との契約による利用となっている。そのなかで、たとえば認知症の高齢者や知的な障害がある人々など、自らの意思を表明することが難しい人々や、遠慮や気兼ねなどにより自分から利用希望を出さない人々が、必要なサービスの利用に結びつかないことがある。またせっかくのサービス利用に至ったとしても、潜在的なものも含めてさまざまな生活困難を抱える当事者や利用者が不利益を被るようなことがあってはならない。

社会的に弱い立場にある人々の声を代弁し、その権利を擁護し、個人としての尊厳を保持する働きは、ソーシャルワークの重要な機能であり、社会福祉士と精神保健福祉士に強く求められていることである。誰もが住み慣れた地域で安心して暮らしていけるように、地域に根ざした総合的な生活支援を担うソーシャルワーカーとして、両福祉士への期待は大きい。

「社会福祉士及び介護福祉士法」には、社会福祉士として守らなければならない義務が規定されている。「その担当する者が個人の尊厳を保持し、自立した日常生活を営むことができるよう、常にその者の立場に立って、誠実にその業務を行わなければならない」とする「誠実義務」(第44条の2)、

また社会福祉士の信用を傷つけるようなことをしてはいけないとする「信用失墜行為の禁止」(第45条)、正当な理由がなくその業務に関して知り得た人の秘密を(社会福祉士でなくなった後においても)漏らしてはならないとする「秘密保持義務」(第46条)がある。さらには、「福祉サービス及びこれに関連する保健医療サービスその他のサービスが総合的かつ適切に提供されるよう、地域に即した創意と工夫を行いつつ、福祉サービス関係者等との連携を保たなければならない」とする「連携」(第47条)の義務、そして、社会福祉を取り巻く環境の変化による業務の内容の変化に適応するため、相談援助に関する知識及び技能の向上に努めなければならないとする「資質向上の責務」(第47条の2)が規定されている。

精神保健福祉士についても、社会福祉士と同様の義務規定が「精神保健福祉士法」に規定されている。社会福祉士と精神保健福祉士は、ソーシャルワークの専門職として、常に当事者・利用者に寄り添い、その人の立場に立ってその業務を実践しなければならない。そして、人々の生活全体への総合的な支援のために、保健・医療の関係者や、また司法や教育の関係者など、必要に応じて他の専門職と幅広く連携しながらの実践が必要とされている。そのためにも、専門職としての学びや研鑽を怠ることなく、自らの知識や技術を磨き、その専門性や実践力を向上させていく取り組みを日々行っている。

(3) 連携・協働とチームアプローチによるソーシャルワーク実践

何らかの生活問題を抱える人々への生活全体の支援のために、社会福祉士や精神保健福祉士にはさまざまな分野の多職種との連携・協働、すなわちチームアプローチによる実践が求められる。チームアプローチとは、たとえば医療・保健・福祉・教育などのさまざまな分野の専門職が連携して支援チームとなり、利用者やその抱える問題に対して協力してかかわることである。人々が抱える生活問題には、社会福祉の支援と同時に、医療や看護の側面から、また心理、教育、法律などの側面からの専門的な支援が必要なことがある。ソーシャルワークの実践で求められることは、その人や家族が抱える生活問題とその状況に合わせて、必要な他の専門職との連携と協働による支援の取り組みである。

たとえば、在宅や施設での高齢者の生活を支える際には、医療や保健の側面でのサポートが必要になることが多くある。そのときには、医師や看護師、また保健師などとの連携に基づく支援チームによる対応が必要である。また、児童虐待や高齢者虐待、DV(ドメスティック・バイオレンス)などの人権侵害を伴う問題に対しては、弁護士や警察等との連携も必要になる。さらに、いじめやひきこもり、不登校などの子どもをとりまく問題については、教職員やカウンセラーなどとのチームによる支援を行うことで、子どもの生活やその成長・発達を支えていくことが求められる。多様なニーズを抱える当事者や利用者に対して、複数の専門職が別々にサービスを提供するのでは有効な支援とはならない。相互に情報や支援計画や方針などを共有しながらの、チームとしての支援活動の遂行が求められる。

今日の多様化・複雑化する生活問題への対応として、専門職相互の連携・協働によるチームアプローチとチームワークによる実践がますます重要視されている。さまざまなサービスや社会資源を当事者や利用者の状況に応じて適切にマネジメントする能力や、専門職間の連携・協働を促して、チームアプローチによる協働での支援活動を展開することも社会福祉士や精神保健福祉士の役割である。

「社会福祉法」の第1条にはその目的の一つとして、「地域における社会福祉」すなわち地域福祉

の推進を図ることが挙げられている。また、市町村あるいは都道府県における「地域福祉計画」の策定が規定されている（第107、108条）。地域福祉の推進のために重要なことは、このような計画の策定あるいは実施の過程への地域住民の参加である。当事者や利用者を含めた地域住民の参加が保障され、その人々の声が計画等にきちんと反映されていくようにすることも、重要なソーシャルワークの機能である。今日のさまざまな生活問題の背景には、人々が地域とのつながりを失って社会的に孤立した状態や、困難状況にあるにもかかわらず必要な支援につながらないということがある。地域で安心して暮らしていただけるためには、誰もが地域で孤立することなく生活でき、また福祉や介護のサービスを必要とする人々が、必要なサービスを必要ときにきちんと利用できることが大切である。

そのために、さまざまなサービス提供機関や施設間の連携、地域住民のつながりやネットワークづくりを推進していかなければならない。地域に根ざしたソーシャルワークを実践する社会福祉士や精神保健福祉士の役割として、ますます重要になっている。

【関連】第4章「連携・協働理論とチーム学校」

5. 人々への生活支援としてのソーシャルワーク

(1) 人々の生活問題への認識とソーシャルワーク

あらためて、ソーシャルワークは歴史的に、その時代のなかで、人々の社会生活上に起こる困難状況、すなわちさまざまな生活問題に対応しながら、安定した日常生活の維持や再建に向けた支援を行ってきた。そのようなソーシャルワークで重視されるのは、人々が抱える生活問題は、社会環境や社会構造的な要因を背景にもつという認識である。

たとえば、個人や家族の生活に生じる貧困問題の背景には、不景気のなかでの会社の都合によるリストラや解雇があり、たとえ再就職を試みても正規採用の仕事に就くことが困難な社会状況がある。あるいは、ようやく正規採用で就職できたとしても、長時間労働や休日出勤を強いられ、休暇をとることもままならない職場であった場合、それでも正社員の職を手放せないなかでは、心身ともに疲弊して病気を患うことにもなり得る。また、「介護や育児の社会化」が叫ばれて久しいにもかかわらず、介護や子育てをめぐる家族や親が抱える困難な状況は改善されず、要介護高齢者やこどもへの虐待の問題も依然として深刻な状況である。そこには、必要な支援やサービスにもつながらず、相談する相手もないままに孤立した状況のなかで日々疲弊する家族や親の姿がある。

また、児童生徒や若者の就学や就労をめぐるのは、少子化のなかにあっても不登校児童生徒数は依然として減少傾向にはない。また就労や社会参加につながらない若者のひきこもりの期間が長期化する傾向にある。このような状況に対して、個人や家族の努力不足を責めるのではなく、地域のサポート体制の不備や、学校や職場など子どもや若者を取り巻く環境のあり方、住民同士のつながりや支え合いの希薄化が問われなければならない。さらに近年は、子どもの貧困や女性の貧困の問題が指摘されているが、たとえば母子家庭の母親が派遣労働やパートタイムで働かざるを得ない状況や、育児と仕事との両立に対する職場の無理解、また男女の賃金格差などの社会的不利の状況、さらには母子家庭に対する地域の人々の偏見や、子育ては母親の責任という偏った育児観や母親観など、母子家庭を取り巻く社会構造や親子を取り巻く周囲の環境が、働いても生活が楽にならないという状況を生み出している。

このように、人々が抱える生活問題とは、個人の自己責任や努力不足などでは決してなく、いつ誰

にでも起こり得る社会的、関係的、環境的、構造的な問題なのである。人々が経験する生きづらさや生活のしづらさをもたらす周囲の環境や社会状況、社会構造の変化や改善なしには、生活問題の本質的な解決には至らないという認識の上で、ソーシャルワークはさまざまな場所で、さまざまな人々を対象に実践されている。

(2) 個人と社会環境との一体的な把握と働きかけ

ソーシャルワークは、その対象となる人々が抱えるさまざまな生活問題や困難状況を、あくまでも周囲の社会環境との関係のなかで把握する。そして、生活問題を抱える当事者だけでなく、周囲の社会環境をも視野に入れて、当事者である個人や家族への支援と同時に、社会環境の改善に向けた働きかけも行う。すなわち、人とその人を取り巻く社会環境とを一体的に把握しながら、両者の関係を見据えた支援や働きかけを特徴とする営みがソーシャルワークである。

ここで言う「社会環境」とは、具体的には個人を取り巻く家族や友人、近隣住民などの人々、学校や職場、役所や病院、商店などのさまざまな場所、さまざまな制度やサービス、あるいは地域全体などを総称して表す。さらには、具体的な人や場所以外でも、社会の動きや文化、人々の意識や価値観、地域の慣習や生活習慣、世論なども意味する言葉である。人は誰でも自分を取り巻く社会環境との関係のなかで暮らしている。それゆえに、誰かの生活状況を知るためには「その人自身」と「その人を取り巻く社会環境」および両者の相互関係を見ること（個人と社会環境との関係性への一体的な視点）が必要なのである。

ソーシャルワークは、人々の生活問題や生活困難状況を生み出す社会環境への視点と働きかけを重視するが、それは人々が抱える生活問題の背景には、人々の生活にさまざまに影響を与えている社会環境の問題があるからである。すなわち、人々の生活に問題や困難状況を生じさせる社会環境に働きかけて、改善することがなければ、問題の抜本的な解決や困難の解消には至らない。人々が生活問題や困難状況を抱えるに至った背景、すなわちそれらを生じさせる社会環境的な要因を見極めるとともに、そのような生活問題や困難状況を生じさせない社会環境の整備や調整に努めることが、ソーシャルワークが担う役割である。

たとえば高齢者の介護に関していえば、人口の高齢化や平均寿命の伸びに伴って要介護者高齢者や認知症高齢者の数が増大しているが、それとともに重視するべきは介護する家族の年齢の高齢化である。双方の共倒れを防ぐためにも、要介護高齢者への支援はもちろんのこと、家族の身体的・精神的負担の軽減を図るために家族を支援する仕組みなどの社会環境の整備が必要である。また、子育て支援についても、就労と子育ての両立の支援、さまざまな相談体制の整備や子育てサークル等の活動の充実、地域における子育て支援のネットワークづくりなどを通して、安心して子どもを生み育てることができる社会環境の整備が求められている。

ソーシャルワークは、何らかの生活問題や困難状況を抱える人々にかかわりながら、同時にその問題状況の背景にある社会環境に対して、整備や調整を通して改善を図ることで、人々の生活全体を支援していく営みである。このような「個人と社会環境」との両方およびその関係（相互作用）を一体的に捉える視点とその視点に基づく支援のあり方こそ、ソーシャルワークの実践や方法全体を貫くものである。そして、医療や臨床心理あるいは教育などの分野とは異なるソーシャルワークの独自性や固有性、そして専門性もここにあると言える。

(3) システム論や生態学の考え方に基づく人間観や対象理解

たとえば、こどもや家族へのソーシャルワークでは、こどもや家族と地域や社会環境を、両者の相互関係の文脈から一体的に捉える視点に基づいて、支援が必要な状況と抱えている生活問題を総合的に把握することから始まる。そのような対象理解の理論的基盤となるのが、システム理論や生態学の考え方である。それは、対象全体の構造とその全体を構成している要素間の相互の関係のあり方と、相互に与えている影響の内容や度合いなどを重視するものである。言い換えれば、こどもが所属する家族全体への視点とその家族を構成する個々人の関係（家族関係、親子関係、きょうだい関係など）への視点である。

このような全体と全体を構成する要素間の相互関係を重視する視点は、ソーシャルワークならではの支援に対する考え方を導くことになる。それは、問題の原因となっている（と思われる）人や出来事などを特定して、専らその原因に対する働きかけによって問題を解決するという考え方（「治療モデル」や「医学モデル」）では決してない。問題が発生している状況の全体性と関係する人や場所、出来事などの相互関係を重視して、その関係に介入して働きかけることによって問題解決を志向するという考え方（「生活モデル」や「ライフモデル」）である。

たとえば、こども本人や家族の誰かを問題の原因として特定し、変化を促すのではなく、発生している問題状況を家族構成員間の多様な相互関係の現れとして捉え、それらを全体的に把握し、家族内の多様な関係にさまざまな介入や働きかけを行うアプローチである。すなわち、家族同士の相互関係のあり方に一体的に変化を生じさせることを通して、総合的に問題の解決を図ろうとする支援のあり方である。

このような考え方に基づくソーシャルワークにおける人間観（人の捉え方）として、「バイオ・サイコ・ソーシャルモデル」という言葉で表現されることがある。人間の「Bio（バイオ：生理的・身体的）」な側面、「Psycho（サイコ：心理的・精神的）」な側面、および「Social（ソーシャル：社会的・関係的・環境的）」な側面のことで、人間は常にこの3つの側面が相互に影響し合いながら、その時々々の状態のなかで生きているということを示している。

医療や看護、心理などの様々な対人支援の専門職があるなかで、この3つの側面に対するソーシャルワークの役割をあえて強調するなら、「ソーシャル」な側面へのかかわりと働きかけになる。その人にしっかりかかわること、その人の「Social（社会的・関係的・環境的）」な側面に働きかけて、その人を支える関係や環境を手厚く、豊かにすることで、その（バイオの側面やサイコの側面も包含した）「生（Life）の」全体を支えようとする営みやその方法がソーシャルワークである。そのような人間観をもったソーシャルワークは、人と環境との関係や両者の相互作用への視点をもとにして、その人の生活状況の全体を捉えていくことが支援の出発点であり、その後の支援の展開の基盤となる。これが、システム論的視点とか生態学的（エコロジカル）アプローチと言われるものである。

その人の生きづらさや生活困難は、その人と他者との関係性、その人とその人がいる場所との関係性のなかで起こるものである。すなわち、その人がその人を取り巻く環境とうまくつながり、適合できないという状態が生きづらさにつながると言える。しかし、このことは、環境に合わせられないその人の側に問題があり、その人が自らを環境に合わせるように努力をしないといけない、ということでは決してない。そもそも、生きづらさや困難の原因を個人の側に帰するような考えやアプローチは、

ソーシャルワークではない。たとえば、生活困難を抱える家族に対する支援の場合に、誰が悪いとか誰に責任があるとかの、いわゆる「犯人さがしや悪者さがし」をすることはソーシャルワークと言えない。

人と環境との関係や相互作用からその人やその人の生活を捉えるということは、何らかの困難を抱える「人を支える」とともに、その人が生きやすい「関係づくり」や「場づくり」や「環境づくり」や「環境調整」、またその人の「社会関係の再構築」を促すためのものである。ソーシャルワークは、支援者がその人を変えるのではなく、また変えようとするものでもない。その人が自ら変わる、変わることができる、変わろうと思える関係や場づくり、環境とのつながりや調整のための働きかけを行うのである。それ以前に、変わらずにそのままでいいとその人が思えるような関係や場づくりの営みがソーシャルワークである。生きていることはそれだけで価値があることと認め、共有できる関係や場づくりこそが、ソーシャルワークの役割、ソーシャルワークだからこそその役割なのである。

(4) ソーシャルワークに共通する特徴と今日における課題

今日ソーシャルワークが求められる分野や領域が、医療や教育、司法、労働などへと拡大し、また必要とされる理論や方法・技術も多様化している。そのようなソーシャルワークの幅の広さや多様性、あるいは創造性や開発性をも包括する理論と実践の枠組みは、今日ジェネラリスト・ソーシャルワークとも呼ばれる。昨今の子どもや家族が抱えるさまざまな生活問題に対応すべく、子ども家庭福祉分野においても、ジェネラリスト・ソーシャルワークの展開が期待されている。

ジェネラリスト・ソーシャルワークの特徴としては、本人主体の支援であることや本人や家族のストレングスを見出しながら、エンパワメントを意識した支援を展開するということが挙げられる。人々の生活状況は個人や家族によって異なるものであり、したがって人々が抱える生活問題に対しては、当事者である本人や家族の視点の側から捉えることが重要である。そして、支援者であるソーシャルワーカーは、本人や家族の代わりに問題を解決するのではなく、本人や家族が自らの生活の主体として、そこで生じた問題に対して、自分たちで向き合い、解決していけるように、継続的に支えることを自らの役割とする。ソーシャルワーカーが子どもや家族が抱える生活問題に対応する場合、解決するのはあくまでも当事者であることも本人、あるいはその親や家族であるということを忘れてはならない。そのためにも、それぞれに個別性、独自性そして歴史をもった存在としての子どもや家族を知ろうとする姿勢がソーシャルワーカーに求められる。

そのような支援の過程のなかで重要となるのが、子どもやその家族がもつストレングス、すなわち強さや力、長所、できること、特色や魅力、可能性などへの視点である。さらに、そのストレングスの発揮を促して、強めていくというエンパワメントの考え方も重要である。ジェネラリスト・ソーシャルワークは、支援の対象となる子どもや家族のストレングスを見出して尊重し、問題の解決にそのストレングスが発揮されるような環境整備や調整を試みるエンパワメントの考え方を重視する。それは、子どもや家族が支援の対象としてだけの存在ではなく、ソーシャルワーカーと協働して、主体的に問題解決に取り組む存在として捉える支援のあり方である。社会福祉士や精神保健福祉士が担う今日のソーシャルワーク実践の多くは、このようなジェネラリスト・ソーシャルワークの考え方や理論的枠組みに基づいて行われている。

前述したように、今日のソーシャルワークのあり方として、総合的かつ包括的な支援が求められる

背景には、人々が抱える生活問題が多様化、複雑化、さらに複合化している状況がある。そしてそのような生活問題の背景には、それを生じさせる社会環境や社会構造的な問題がある。ソーシャルワークでは、そのような現代社会が抱える社会環境・社会構造の問題が、個人や家族の生活上の問題に還元され、それがあたかも当事者の自己責任や努力不足であるかのように語られることがあってはならない。人々が直面するさまざまな生活問題は、それを生じさせる社会環境や社会構造的な要因を問うことなしには、本質的、抜本的な解決には至らないという認識が重要である。

それゆえにソーシャルワークは、生活問題や生活困難状況に至った社会的な背景、それらを生じさせる社会環境や社会構造への眼差しを忘れない営みである。すなわち、当事者が抱える生活問題の根源を、その個人や家族にではなく、社会環境や社会構造のなかに見出していく思想や理論および実践である。そして、そのような生活問題や困難を生じさせない社会環境の整備や改善、社会構造の変革に向けた活動や働きかけを行うのである。今日では、地域における社会的孤立状態などの、それを対象とする制度がない「制度の狭間」と言われる問題や、複数の分野にまたがる問題を同時に抱えている家族や世帯への対応も求められている。既存の制度の利用につなげる、制度の範囲だけで支援するソーシャルワークでは、もはや対応できない生活問題が、人々の日々の暮らしに生じているのである。

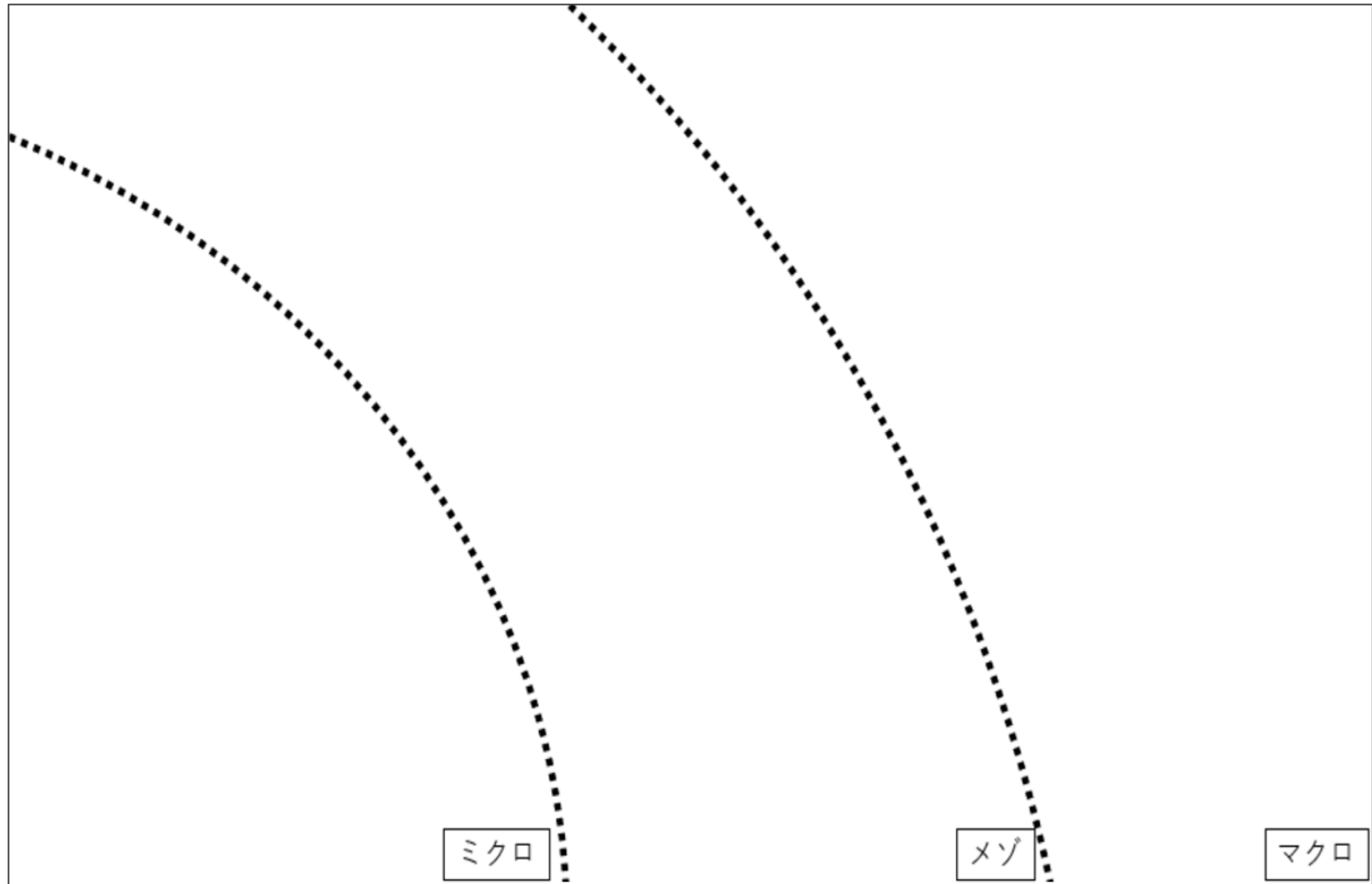
このような状況のなかで求められるのは、個人や家族への支援が、人々が暮らす地域への支援となり、さらに社会変革に向けた働きかけへとつながる、ミクロからメゾ、マクロレベルでの展開が相互に連動するソーシャルワークのあり方である。人々の生活を全体的に捉えて、必要な支援を総合的・包括的にそして創造的に展開する、地域に根差したソーシャルワークの実践である。

現代はソーシャルワークが求められる時代である。それはソーシャルワークが人々とその生活の身近で機能し、地域や社会に一層浸透していくことが求められる時代である。つまり、ソーシャルワークを担う社会福祉士や精神保健福祉士が、地域や社会からの一層の信頼を得なければならない時代である。そのために、さまざまな分野や領域で、さらにそれらの範囲や制度の枠を超えて実践される、今日の総合的・包括的な支援の展開としてのソーシャルワークが依拠する、理念や価値観、知識や方法、技術からなる「共通基盤」が、あらためて学術的、理論的、そして実践的に構築されることが課題であると言える。

そしてそのことは、現在だけでなく、これからの時代におけるソーシャルワークの存在意義、そしてソーシャルワーカーとしての社会福祉専門職のアイデンティティを明らかにし、継承していくことになる。社会福祉士や精神保健福祉士には、ソーシャルワークは「実践に基づいた専門職であり学問である」という、「ソーシャルワーク専門職のグローバル定義」にある言葉とその意味を共有しながらの活動や実践の展開が求められている。

ソーシャルワークとは、あくまでその時代の社会のなかで生きる人々とともにあり、潜在的なものも含めさまざまな生活課題を抱える当事者の状況とその社会の現実に関わり添ったものである。ソーシャルワークに存在意義や役割を与えるのは、さまざまな生活課題を抱える人々とその具体的な生活状況、そして人々を取り巻く地域や社会である。それらへの眼差しと認識から、人々とその生活を支援するとともに、地域や社会環境・社会構造に働きかけ、社会変革を志向するソーシャルワークのあり方が、今日においても問い直され続けている。よって、ソーシャルワーカーは学校の教師やその他の専門職にも、ソーシャルワークの特徴やその価値を開示・共有し、協働していくことが重要である。

ワークシート



【引用文献】

- ブレンダ・デュボワ／カーラ・K・マイリー (2013) Social Work : An Empowering Profession (Connecting Core Competencies) (8TH) , Pearson College Div. (=2017,北島英治監訳・上田洋介訳『ソーシャルワーカー人々をエンパワメントする専門職』明石書店.)
- ディーン・H・ヘプワースほか (2009) Direct Social Work Practice : Theory and Skills (8TH) , Brooks/Cole Pub Co. (=2015,武田信子監修・北島英治ほか監訳『ダイレクト・ソーシャルワークハンドブック—対人支援の理論と技術—』明石書店.)
- 五石敬路、岩間伸之、西岡正次、有田朗編著 (2017)『生活困窮者支援で社会を変える』法律文化社。
- イアン・ファーガスン (2007) Reclaiming Social Work : Challenging Neo-liberalism and Promoting Social Justice, SAGE Publications Inc (=2012,石倉康次・市井吉興監訳『ソーシャルワークの復権—新自由主義への挑戦と社会正義の確立』クリエイツかもがわ.)
- ジョンソン,L.C./ヤンカ,S.J. (2000) Social Work Practice : A Generalist Approach (7TH) , Allyn & Bacon (=2004,山辺朗子・岩間伸之訳『ジェネラリスト・ソーシャルワーク』ミネルヴァ書房.)
- 北川清一・久保美紀編著 (2017)『ソーシャルワークへの招待 (シリーズ社会福祉の視座2)』ミネルヴァ書房。
- 空閑浩人 (2018)「地域を基盤としたソーシャルワークへの期待—ソーシャルワークが求められる時代のなかで」『月刊福祉』101(5)2018年5月号,全国社会福祉協議会,、40-45.
- 空閑浩人 (2018)「社会福祉における『場』と『居場所』をめぐる論点と課題—『地域共生社会』の構築が求められる時代の中で—」『社会福祉研究』第133号,鉄道弘済会,19-25.
- 空閑浩人・山崎美貴子・渡部律子編著 (2020)『ソーシャルワークの基盤と専門職 (社会福祉学習双書第9巻)』,全国社会福祉協議会.
- 空閑浩人・白澤政和・和気純子編著 (2021)『ソーシャルワークの基盤と専門職 (新・MINERVA 社会福祉士養成テキストブック4)』ミネルヴァ書房.
- 空閑浩人 (2024)「ソーシャルワーク (社会福祉実践) の基本」『社会福祉セミナー 2024年10月～2025年3月 (NHKテキスト)』NHK出版,38-53.
- マルコムペイン (2007) What Is Professional Social Work? (2ND) , Oxford Univ Pr (=2019,竹内和利訳『ソーシャルワークの専門性とは何か』ゆみる出版.
- 三島亜紀子 (2017)『社会福祉学は「社会」をどう捉えてきたのか—ソーシャルワークのグローバル定義における専門職像—』勁草書房.
- 宮本太郎編著 (2017年)『転げ落ちない社会—困窮と孤立を防ぐ制度戦略—』勁草書房.
- 日本ソーシャルワーク教育学校連盟編 (2021)『ソーシャルワークの基盤と専門職 (最新社会福祉士養成講座・精神保健福祉士養成講座)』中央法規出版.
- 日本ソーシャルワーク教育学校連盟編 (2021)『ソーシャルワークの理論と方法 [共通科目] (最新社会福祉士養成講座・精神保健福祉士養成講座)』中央法規出版.
- 山辺朗子 (2011)『ジェネラリスト・ソーシャルワークの基盤と展開—総合的包括的な支援の確立に向けて—』ミネルヴァ書房.
- 保井美樹編著,全労済協会「つながり暮らし研究会」編 (2019)『孤立する都市、つながる街』日本経済新聞出版社.

第2章 子どもを取り巻く現状・機関/制度の実際

1. 子どもを取り巻くさまざまな問題の現状

ここでは、ソーシャルワークの視点からみる子ども(児童生徒)を取り巻く学校・家庭・地域の情勢を理解する。子どもに現れてくる諸現象の中でも、特に「不登校」「いじめ」「児童虐待」に焦点を当ててみていくこととする。

(1)不登校

文部科学省(以下、文科省)によると、2024(令和6)年度、長期欠席のうち小・中学校における不登校児童生徒数は353,970人であり、前年度から7,488人(2.2%)増加した。12年連続増加し過去最多となったものの、増加率は前年度と比較して低くなっている(2023年度;15.9%→2024年度;2.2%)。在籍児童生徒に占める不登校児童生徒の割合は3.9%(前年度3.7%)である。なお、不登校の児童生徒のうち、出席日数0日の者が3.1%、90日以上欠席している者は54.2%であった(文科省2026a)。

高等学校の不登校生徒数は67,782人で、前年度から988人(1.4%)減少(した)。2021(令和3)年度から増加傾向にあったが、2024(令和6)年度は減少した。在籍生徒に占める不登校生徒の割合2.3%(前年度2.4%)である。不登校の生徒のうち、出席日数0日の者が0.7%、90日以上欠席している者は14.9%であった(文科省2026a)。

小・中学校における不登校増加の背景として、文科省は児童生徒の休養の必要性を明示した「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律<2016(平成28)年>」の趣旨の浸透等による保護者の学校に対する意識の変化、コロナ禍の影響による登校意欲の低下、特別な配慮を必要とする児童生徒に対する早期からの適切な指導や必要な支援に課題があったことなどを指摘している。不登校児童生徒数の増加率が低下した背景については、チーム学校による丁寧なアセスメントや個々の児童生徒に応じた学習支援の充実、スクールカウンセラー(以下「SC」という。)やスクールソーシャルワーカー(以下「SSW」という。)等の専門的な知見を有する人材の活用、校内外の教育支援センターの設置をはじめとした多様な学びの場保護者への相談支援や情報提供の充実、1人1台端末等を活用した心の健康観察による早期把握等が考えられるとしている。

他方で、子ども発達科学研究所(2024)が行った学校と子ども本人を対象にした「不登校の要因分析に関する調査」によると、「いじめ被害」「教職員への反抗・反発/先生と合わなかった」「教職員とのトラブル・叱責等/先生から厳しく怒られた・体罰」の項目で学校側と子どもが該当すると回答した割合は表2-1のとおり異なっており、両者の認識に違いがあったことが分かっている。具体的には、「いじめ被害」については22.0%、「教職員への反抗・反発/先生と合わなかった」については32.4%、「教職員とのトラブル・叱責等/先生から厳しく怒られた・体罰」については14.7%とそれぞれ大きな開きがあった(表2-1参照)。

文科省は、上記のような実態を踏まえ、2023(令和5)年度調査より項目の見直しを行っている。不登校の当事者である子どもや保護者の声と学校(教師)側の認識の違いが明確になったことは一歩前進といえる。学校(教師)は、これらの結果(当事者の声)を充分に考慮し子どもや保護者に対応することが求められる。

表 2-1 不登校の要因に関する回答について

学校側が把握した事実	子ども本人が選択した事実
いじめ被害； 4.2%	いじめ被害； 26.2%
教職員への反抗・反発； 3.5%	先生と合わなかった； 35.9%
教職員とのトラブル・叱責等； 2.0%	先生から厳しく怒られた・体罰； 16.7%

(調査期間：2023(令和5)年7月～8月)

出所：子ども発達科学研究所(2024)『文科省委託事業 不登校の要因分析に関する調査研究報告書』(p.10)
を元に筆者作成

加えて、同省は 2025(令和7)年度予算案における不登校対策 COCOLO プラン関連事業として、学びの多様化学校(旧不登校特例校)の設置や校内教育支援センター支援員の配置、「チーム学校」における早期支援の推進【スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカー(以下「SSW」)の配置充実】等を主な取り組みとして打ち出している。

(2)いじめ

2023(令和5)年度の小・中・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数は 769,022 件であり、前年度より 3.6 万件余(+5.0%)増加しており、4 年連続増加で過去最多となっている(文科省 2026a)。その背景として文科省は、いじめ防止対策推進法におけるいじめの定義やいじめの積極的な認知に対する理解が広がったこと、アンケート・教育相談の充実などによる児童生徒に対する見取りの精緻化、SNS 等のネット上のいじめの積極的な認知が進んだことなどを指摘している。なお、いじめの認知件数は、全学年で前年度に比較し増加している。

また、いじめの解消状況について文科省は「いじめの防止等のための基本的な方針」を示し、「解消している」状態は、①いじめに係る行為が止んでいること(3ヶ月間継続していることが目安)、②被害児童生徒が心身の苦痛を感じていないことの2要件を満たしていることとしている。ただし、要件を満たしている場合でも必要に応じて事情を勘案するものとしている。具体的ないじめの解消状況は、585,349 件(76.1%)[前年度 567,710 件(77.5%)]となっている(表 2-2 参照)。

表 2-2 いじめの解消状況について

	全学校	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校
解消しているもの (日常的に観察継続中)	585,349 76.1%	466,509 76.4%	101,777 74.9%	14,362 76.0%	2,701 73.9%
解消に向けて取組中	182,511 23.7%	143,690 23.5%	33,819 24.9%	4,061 21.5%	941 25.8%
その他	1,162 0.2%	413 0.1%	269 0.2%	468 2.5%	12 0.3%
計	769,022	610,612	135,865	18,891	3,654

出所：文科省(2026a)「令和5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結果について」p.23 を元に筆者作成

他方で、いじめの「重大事態」の発生件数は1,404件と、前回調査の1,306件から98件増加し過去最多となったものの、増加率は7.5%(前回調査:42.1%)と前回調査と比べて低下した。認知件数の増加の背景として、いじめ防止対策推進法の理解が進んだことによる重大事態の積極的な認定や保護者の意向を尊重した対応がなされるようになったこと、さらには1人1台端末等を活用した心の健康観察の導入があげられる。また、課題としては、SNS上のいじめなどの見えづらく解消が確認しにくい事案等の増加、学校がいじめの兆候を見逃してしまうことへの対策(早期発見・早期対応)や、個々の教師が一人で抱え込んでしまうことへの対策(組織的な対応)などが考えられる。

いじめ対策について文科省は、スクールカウンセラー、SSWの配置による教育相談体制の充実や新たに警察OB・OG等の多職種の専門家をいじめ対策マイスターとして教育委員会に配置し、個別のいじめ事案への直接的な対応、加害児童生徒への指導等、再発防止体制整備への援助・支援を行う。その他、「いじめの重大事態の調査に関するガイドライン」(2024(令和6)年8月改訂)では、未然防止・平時の備えの必要性、学校等のいじめにおける基本的姿勢(犯罪行為は学校で対応しきれない場合の警察との連携)の追記、早期支援、第三者が調査すべきケースの具体化などが示されている。

(3)児童虐待

こども家庭庁によると、2024(令和6)年度中に全国236か所の児童相談所(以下、児相)が児童虐待相談として対応した件数は223,691件である。対前年度比では(1,818件の減少(▲0.8%)となっている。主な傾向としては、①心理的虐待に係る対応件数が依然として最も多く、全体の6割近くを占めている(2023年度:134,948件(59.8%) → 2024年度:133,024件(59.5%)、②相談経路は警察等からが最も多く、全体の半数以上を占めている(2023年度:116,649件(51.7%) → 2024年度:115,644件(51.7%)、③近隣・知人からの通告等による対応件数は減少(2023年度:22,112件 → 2024年度:19,841件(▲2,271件))している一方、学校からの通告等による対応件数は増加(2023年度:16,583件 → 2024年度:17,924件(+1,341件))しているなどが挙げられる。

さらに、虐待相談の内容別件数とその割合の内訳では、身体的虐待が52,535件(23.5%)、ネグレクト35,612件(15.9%)、性的虐待が2,520件(1.1%)、心理的虐待が133,024件(59.5%)となっている(図2-1参照)。児相に寄せられた虐待相談の相談経路は、上述のとおり、警察等が最も多く115,644件(51.7%)、次いで近隣・知人19,841件(8.9%)、学校等19,024件(8.5%)、家族・親戚18,792件(8.4%)17,840件(8.3%)からの順となっている。「学校等」の内訳をみると、学校(8.0%)のほか、幼稚園(0.3%)、教育委員会(0.2%)となっている(こども家庭庁2026a)。学校、特に小・中学校は義務教育で、すべての子どもが通うため全数把握が可能であり、また地域の身近な場である。児童虐待防止法の主旨を鑑み、学校教職員は児童虐待を発見しやすい立場にいることを自覚し、早期発見・支援に努めなければならない。

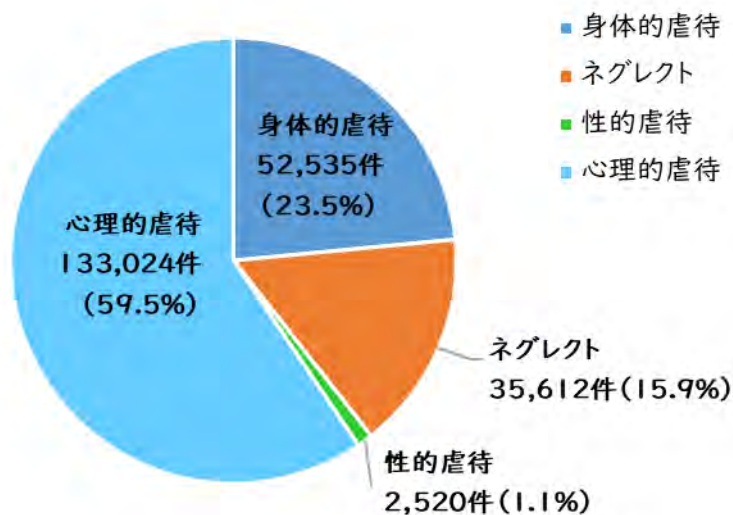


図 2-1 2024(令和6)年度 虐待相談の内容別件数とその割合

出所；こども家庭庁（2026a）「令和6年度 児童相談所における児童虐待相談対応件数」p.3 を元に筆者作成

先述の心理的虐待の件数・割合の高さや警察からの通告件数の増加は、DV（ドメスティック・バイオレンス）事案の増加に伴うものである。DV・父母間の諍いが子どもへ与える影響の大きさから、国としてもこれまで法改正を重ね、その早期発見・支援等の体制強化を図ってきた。しかしながら、心理的虐待事案の増加に伴い、その緊急性の判断や市区町村の児童家庭福祉部門（こども家庭センター等）との連携等、解決しなければならない課題は多い。

2. 学校や関係機関の現状

(1) 学校

まず学校の現状を示すために、教師の多忙さを取りあげる。その多忙さを示す一つの指標として文科省の示した2024（令和6）年度の「教職員の精神疾患による病気休職者数」等を見ていく（文科省 2025）。

2024(令和6)年度に精神疾患を理由に年間90日以上休職した教師が7,087人（全教師の0.77%）で、2023(令和5)年度（7,119人）から32人減少したものの、割合は横ばいとなっている。なお、1か月以上の病気休暇取得者を含めると1.44%である。病気休職の要因について教育委員会を対象に調査したところ、児童生徒に対する指導等が最も多く26.5%を占め、次いで職場の人間関係23.2%、事務的な業務に関すること12.7%となっている。

前年に実施された令和5年度調査（文科省 2024a）では、「精神疾患による休職者の休職発令後の状況内訳」が調べられた。2023（令和5）年度における精神疾患が理由の休職者のうち、年度が変わった2024（令和6）年4月1日時点で復職したのは2,786人（39.1%）、2,903人（40.8%）は休職が続いており、約2割に当たる1,430人は退職した。上記の現状に対する今後の対応として、同省では学校における一層の働き方改革の推進、メンタルヘルス対策の充実、教職員定足数の改善等を打ち出している。

これらの改革が、児童生徒へのきめ細かな教育へつながることに期待したいが、ソーシャルワークの視点から子どもたちに現れる諸現象をみると、学力向上よりもそれ以前の課題（保護者・家庭の経済的問題や

不適切な養育等)が多く、子どもたちの背景理解・養育環境の調整が必要不可欠である。それゆえ、教師等とSSWの連携・協働が強く求められる。

(2) 児童相談所

児相において中心的に相談にあたる児童福祉司の現状についてみてみると、全国での配置数は6,866人(前年度比384人増加、任用予定者含む、2025年4月1日現在)となっている。児童福祉司の勤務年数の内訳をみてみると、1年未満が約17%、1~3年が約30%、3~5年が約20%、5~10年が約21%、10年以上が約12%となっている(図2-2参照)。経験年数「5年未満」が全体の約67%と約7割を占める。また、その指導的立場で児童福祉司をサポートするスーパーバイザー(指導教育担当児童福祉司)の配置は全国で1,211人(前年度比61人増加、2025年4月1日現在)である。

国としては、児童虐待の最前線で働く児童福祉司の質・量ともに充実すべく、研修等による資質の向上、計画的な増員を図っている。スーパーバイザーの配置やその増員もその一環であるが、児童福祉司の勤務年数「5年未満」の者が約7割という実態から考えても、まだ現場のニーズに追い付いていないというのが現状といえる。そのため、今後のさらなる充実が待たれる。

こども家庭庁は、今後児相の人材確保・定着支援の観点から「児童相談所職員の採用・人材育成・定着支援事業」を実施し、学生向けの広報啓発活動や各児相での見学等や児相職員の就業継続を支援することにより、人材確保に関する取組を強化する。さらに、特に多忙とされるスーパーバイザーの業務の一部を担う職として定着支援アドバイザーを配置する(こども家庭庁2024b)。

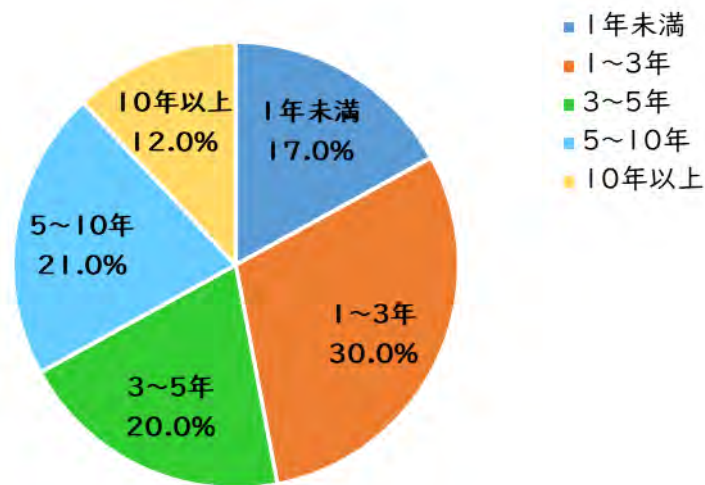


図2-2 児童福祉司の勤務年数とその割合

出所：こども家庭庁(2026)、児童福祉司・児童心理司の勤務年数、全国児童福祉主管課長・児童相談所長会議 参考資料、p.2811を元に筆者作成

(3) その他の関係機関

その他の関係機関としては、市区町村の児童家庭福祉部局(こども家庭センター等)や心療内科・クリニック等の医療機関があげられる。

児相が緊急時や比較的専門的な判断を要するケースで対応が求められるのに対し、市区町村の児童家庭

福祉部局(こども家庭センター等)では、地域に密着した子育て支援等が求められる。地域のこども家庭センターは、子育て家庭に対する相談支援を実施することにより、母子保健・児童福祉の両機能の連携・協働を深め、児童虐待への予防的な対応から子育てに困難を抱える家庭の支援まで、幅広く対応する機関である。学校は、地域の中核機関としての同センターと日常的に連携を取りながら子ども・保護者(家庭全体)を支援することができる。

また、児童虐待等の緊急・困難ケースに対して、各市区町村では要保護児童対策地域協議会(児童家庭福祉部門)に主に設置。以下、要対協)で対応していく。要対協は児童福祉法に定められた協議会であり、参加者には守秘義務が課され、その主な対象は要保護児童・要支援児童・特定妊婦である。要対協において関係者(市区町村、学校、児相、病院、福祉施設等)が一堂に会し話し合うことで、情報の一元化、参加者の共通理解、支援についての多角的・総合的な検討が可能になる。他方で、課題としては自治体ごとに事務局体制に差があり、必ずしも「要対協にケースをつなぐこと＝問題解決」とはならない。そのため、要対協の体制が整っていない地域では、関係者間の相互理解の下、要対協が機能するように改善していくことも重要である。

昨今の学校現場では、発達障害等何らかの配慮を要する子ども等、医療的な診断が必要な子どもが増加傾向にある。そのため、学校現場では、心療内科・クリニック等との連携は増えている。加えて、保護者の中には精神疾患等をかかえた者も一定数存在するのが現状であり、子どものみではなく保護者対応としても医療機関との連携・協働が求められる。

他にも、問題行動(非行)のある子どもへの対応としては、青少年センター、警察、保護観察所等に、経済的困窮世帯への対応としては、福祉事務所や市区町村の生活保護部局、パーソナルサポートセンター、リーガルサポートセンター等につなぐケースも多い。さらに、家族の介護や日常生活上の世話を過度に行っていると認められる子ども・若者「ヤングケアラー」についても、その問題の潜在性や複雑多様化から、行政の各部局の連携はもちろんのこと、民間の支援団体等との連携が強く求められる。子どもや家庭の生活問題への対応には児童委員・主任児童委員と連携する場合もある。

3. 制度やサービス(フォーマル・インフォーマルの社会資源)

ソーシャルワークでは、対象者の支援のためにフォーマルな社会資源とインフォーマルな社会資源を活用する。

- ・フォーマルな社会資源 … 主に国や都道府県・市町村等の地方公共団体が行う公的な制度・事業
- ・インフォーマルな社会資源 … 民間団体や地域住民、ボランティアグループが自発的・自主的に行う支援活動・サービスや、私的なつながりの中での助け合い

SSWは、フォーマル・インフォーマルの様々な資源を念頭に、支援対象の児童生徒に必要な支援方法を検討し、支援計画を立てる。本節では、スクールソーシャルワークを支える主なフォーマル・インフォーマルの社会資源について見ていく。

(1) 就学援助制度(学校教育法)

就学援助制度の実施主体は市町村であり、学校教育法第19条において「経済的理由によって、就学困難と認められる学齢児童生徒の保護者に対しては、市町村は、必要な援助を与えなければならない」とされている。就学援助の対象者は、生活保護法の対象である要保護者とそれに準する程度に困窮している準要保護者である。補助対象となるのは、学用品費、新入学児童生徒学用品費、通学費、修学旅行費、医療費、

学校給食費、PTA 会費等である。準要保護者に対する就学援助については、三位一体の改革により、2005(平成 17)年度より国の補助を廃止し、税源移譲・地方財政措置を行い、各市町村が単独で実施している。

同様の制度として、高校生等奨学給付金(奨学のための給付金)がある。本制度は、授業料以外の教育費負担を軽減するため、高校生等がいる低所得世帯を対象に支援を行うものである(都道府県により制度の詳細が異なる)。授業料以外の教育費とは、教科書費、教材費、学用品費、通学用品費、教科外活動費、生徒会費、PTA 会費、入学生用品費、修学旅行費、通信費等である。

(2)生活困窮者自立支援制度(生活困窮者自立支援法)

生活困窮者自立支援制度は、経済的に困窮し最低限度の生活を維持することができなくなるおそれがある者へ包括的な支援を行う制度であり、子ども支援については、学習支援・生活支援等がある。日常的な学習や生活習慣の確立をサポートし、進学に関する支援、高校中退の防止支援等(保護者支援含む)を行う。本事業の課題としては、①支援対象の把握の難しさ、②支援活動に必要な予算の確保、③予算確保が不十分であることにより提供できるプログラムが限られること、④プログラムの提供状況により支援に地域間格差が生まれてしまうこと、⑤学習支援を担う支援者やボランティア等の人材確保が難しいこと、⑥子どもが抱える多様な課題やニーズへの個別対応が困難であることなどがあげられる。

言うまでもなく、子どもの支援のためにはその背後にいる保護者・家庭を含めた支援が求められる。貧困が関連する多様な諸課題に対しては、教育・福祉・保健・医療・司法等多様な機関・専門職との連携強化が必要不可欠であり、加えて、複数の支援をまとめて利用できるワンストップ支援窓口の設置や申請手続きの簡素化等を進めていかなければならない。

(3)放課後等デイサービス(児童福祉法)

放課後等デイサービスは、障害児につき授業の終了後又は休業日に児童発達支援センター等に通わせ、生活能力の向上のために必要な訓練、社会との交流の促進等のサービスを提供する。対象は、学校に就学している障害児(6~18歳まで)である。発達障害等配慮が必要な子どもたちの増加に伴い、放課後等デイサービスのニーズも高まっている。

放課後等デイサービスを実施している事業所は、全国で約2万カ所、利用者数が約30万人おり年々増加傾向にある。放課後等デイサービスは、児童福祉法に基づくサービスであるが、主な担い手は営利法人(株式会社や合同会社)、NPO、社会福祉法人で、自治体が直接運営している例は少ない。その課題としては、事業所ごとに提供されるサービスの質に差があり、専門性やスタッフのスキルが十分ではないこと、さらにその数が不足している。一部の家庭では利用料金が負担となることがあり、経済的な理由により利用の機会が制限されるケースがある。また、経済的理由によるサービスの利用控えは、事業所の運営資金の不足につながり、特に小規模事業所の経営を困難にする場合がある。上記の課題解決のために、資格取得支援や研修制度の充実によってスタッフの専門性を高めること、サービスの質を均一化するための基準づくりや評価システムの導入すること及び国や自治体による補助金や助成制度を拡充し、事業所の運営基盤を安定させることが重要である。国はその質のボトムアップのため、2024(令和6)年7月に「放課後等デイサービスガイドライン」を策定した(こども家庭庁 2024c)。その目的は、こどもやその家族に対して質の高い支援を提供するため、放課後等デイサービスにおける支援の内容や運営及びこれに関連する事項を定めるものである。

(4)こども食堂

こども食堂は、子どもが一人でも行ける無料または低額の食堂で、「地域食堂」「みんな食堂」という名称でも呼ばれる。こども食堂は民間発の自主的・自発的な取組みで、全国に12,602か所ある(2025年度確定値)。2025(令和7)年度に利用した子ども数は約1,732万人(大人合わせると、約2,533万人)である(全国こども食堂支援センター・むすびえ HP 2025)。

一般的な課題としては、参加者の偏りがあげられる。対象を経済的に困難な家庭や支援が必要な家庭としているが、支援を必要とする家庭がその存在を知らない場合がある。また、スティグマ(ネガティブな印象、偏見)を感じることから、参加をためらう家庭もある。一方、支援する側の課題としては、地域の寄付やボランティアによって運営されていることが多いため、安定的な資金の確保が難しく持続的な運営が困難となる場合がある。加えて、人材不足や地域の関係機関(行政や学校等)との連携不足、こどもやその家族のプライバシーの確保等に課題がある。

全国こども食堂支援センター・むすびえが実施した「第9回 こども食堂の現状&困りごとアンケート」からは、「みんなで会場に集まって食べる」という会食形式のこども食堂が83.5%まで増加した一方で、「物価上昇による影響を感じている」という回答が88.5%と約9割を占めていることが分かっている。また、困りごととして「運営資金の不足」や「食材の不足」が上位に上がり、食材・物品の寄付として「もらうとうれしいもの」では「米」が80.1%で最も多いという回答を得ている。ITツールの活用については、「LINEグループ」「公式Instagram」「ホームページ」の利用率は4割前後であり、各ITツールの活用ニーズは比較的高いといえる(全国こども食堂支援センター・むすびえ 2024)。

(5)社会教育としての保護者支援

社会教育は、教育基本法(第12条)において国・地方公共団体が奨励することとされている。主な内容は子育ての講座やワークショップ、イベント(料理教室等)に加え、専門家(保健・医療・心理・金融・ICT等)の相談や家庭訪問型(家庭教育支援チーム等の活用)の支援等である。その担い手は、地域の教育委員会、学校、自治体、公民館等社会教育施設、民間団体(NPO含む)・企業、個人(地域住民・家庭)等のほか、近年は自治体の首長部局や民間企業にも取り組みが広がっている。社会教育は、このように多様な主体が連携して取り組むことで、効果的に実現される。また、近年はオンラインツールやICTの活用が進み、さらに広範囲で学びの機会を提供することが可能になっている。

その意義としては、保護者の学びの場として機能すること(保護者が子育てに必要な知識やスキルを獲得すること)、地域とのつながりを促進すること(保護者の孤立防止)および世代間(高齢者・若者等他世代や専門家との)交流の促進等があげられる。課題としては、保護者世代の時間的・心理的余裕のなさ、保護者への情報の不足、さらにはスティグマ(ネガティブな印象、偏見)からくる支援を受けることへの抵抗感などがある。

上記の課題への対応としては、オンラインでの参加や短時間のイベントを増やすなど柔軟な参加形態の提供、学校や地域施設、SNSなどを活用して情報を広める広報活動の強化、および誰でも気軽に参加できる環境を整え保護者を批判しない姿勢、つまり参加者が安心できる雰囲気づくりが重要である。

(6)児童館・児童センター（児童福祉法）

児童福祉法第 40 条に規定する児童厚生施設のひとつで、屋内に集会室、遊戯室、図書室等必要な設備を設け、児童に健全な遊びを与えて、その健康を増進し、又は情操をゆたかにすることを目的とする施設である。

(7)放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）（児童福祉法）

児童福祉法第 6 条の 3 第 2 項の規定に基づき、保護者が労働等により昼間家庭にいない小学校に就学している児童に対し、授業の終了後等に小学校の余裕教室や児童館等を利用して適切な遊び及び生活の場を与えて、その健全な育成を図るものである。

(8)子ども・若者総合相談センター（子ども・若者育成支援推進法）

子ども・若者育成支援推進法第 13 条に基づき、子ども・若者育成支援に関する相談に応じ、関係機関の紹介その他の必要な情報の提供・助言を行う拠点。家庭や学校、職場などで抱えてしまった悩みや不安について、こども・若者本人やその家族からの相談に応じる。所在地は、こども家庭庁ウェブサイトで見ることができ(子ども家庭庁 2025)。

4. 学校種別(小・中・高校別)、派遣・配置別のスクールソーシャルワーカー (SSW) の状況理解

現在、SSW は全国的に公立の小・中学校を中心に配置がなされているが、高等学校や特別支援学校、義務教育学校等への配置もみられる。表 2-3 のとおり、小学校で 58.1%、中学校で 30.3%と小・中学校で全体の 9 割近くを占めている。また、高等学校は 8.0%となっている。

なお、私立学校は、公立学校に比べ SSW の配置が少ないが、本章「1. 子どもを取り巻くさまざまな問題の現状」で述べた児童生徒の多様なニーズに対し、その配置を行う私立学校(文科省の補助金の対象ではない)も散見される。

表 2-3 学校種別の SSW 対応学校数(2023 年度)

		小学校	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	教育支援センター等
対応件数	21,180	12,311	6,423	119	1,701	14	304	308
	100.0%	58.1%	30.3%	0.6%	8.0%	0.1%	1.4%	1.5%

出所；文科省児童生徒課より「スクールソーシャルワーカーの配置状況」について情報提供を受け、筆者作成

※SSW の実人数；3,747 人

※文科省の補助金を利用し、対応した SSW の実態となっている

※補助金の有無にかかわらず SSW の活動日数については、「令和 5 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結果」p.133 参照

※学校種別の配置実人数については、SSW が教育委員会等に配置され、複数の学校等を対応しているケースが多いためデータがない

SSW の配置については自治体により異なるが、大別として学校配置型、派遣型および巡回型の 3 種類に分けられる。学校配置型はさらに単独校配置、拠点校型配置に分けられ、単独校配置はある特定の小(または、中)学校の 1 校に絞って配置される。拠点校配置は、1 中学校を拠点とし近隣の小学校(2～3 校)を担当する形で配置される。また、派遣型とは市区町村の教育委員会や都道府県の教育委員会(ランチとしての教育事務所含む)に所属し、所属教育委員会の担当指導主事との連携・調整の下、各学校等に出向くスタイルであり、所属先によって活動は多様である。さらに、巡回型は派遣型同様に市区町村や都道府県の教育委員会に所属し、予め定められた複数校を巡回する。

各配置形態とそのメリットについては、表 2-4 に示した通りである。一方、各配置形態のデメリットも存在するが、それらについては SSW・学校・教育委員会等の関係者間で課題を共有し対応していくことが求められる。

注：SW の法的な配置基準は示されていないが、文部科学省「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～（報告）」(2017)において「SSWガイドライン（試案）」が示されており、自治体ではこれを参考に配置している場合もある。また、SSW の配置形態とその効果や課題の評価は、試案の他にも行われている。

表 2-4 SSW の各配置形態とメリット

配置形態		メリット
1. 学校配置型	①単独校配置	勤務日には常に当該校にいるため、緊急時の対応が可能である。教育相談コーディネーター等との連携により、児童生徒の行動観察や本人・保護者との面談、家庭訪問等を実施できる。
	②拠点校配置	<p>共通；比較的児童生徒・保護者等や教職員との関係構築が行いやすく、連携を取りやすい。児童生徒のおかれた環境の状況や課題等を把握できる。面談等直接支援を主とするが、適宜、間接支援も行う。</p> <p>地域の小・中学校を担当することにより個々の児童生徒の成長過程をみることができる。きょうだいケースなど小・中学校間の連携が取りやすい。</p>
2. 派遣型		配置された地域を広範囲に担当し、どの学校も公平に SSW を活用することができる。学校からの派遣依頼を受けて、緊急時等に適宜対応することが可能となる。教職員へのコンサルテーションやケース会議など間接支援が中心となる傾向がある。
3. 巡回型		予め定められた学校ではあるが、地域の複数校の学校を巡回するため、当該校においては、巡回時に相談できる体制をとることができる。換言すると、学校から要請がなくても SSW からアプローチすることも可能である。巡回時に気になる児童生徒がいれば教師に尋ねたり、校内各種委員会に参加することもできる。

出典；馬場幸子(2019)；SSW の仕事 等を参照に筆者作成

ワーク

○事例

中学校1年生のAさん(女子)は入学当初より、表情が暗く、遅刻や欠席が多いことから担任Tは気にかけている。担任Tより本人に声掛けし、確認しても「何でもない」と家のことは一切話してくれない。そのため、担任Tは教育相談コーディネーターKに相談を持ちかけた。

家族構成は母(30代)、Aさん(中1)、弟B(小2)、妹C(5)である。校納金の延納がある家庭で、食材含めた日用品の買い物もAさんがしている姿を近隣住民がよく見かける。

弟Bの小学校担任からは、気になる情報は何もあがってきていない。また、妹Cの保育園への送迎もAさんが行うことがある。

ワーク1

本章で学んだ子ども家庭の現状から、あなたが担任Tや教育相談コーディネーターKの立場なら、Aさん(家族含む)のおかれている状況をどのように捉えますか。可能性を考えてみましょう。

ワーク2

校内の委員会を開催する前に(支援を行うにあたり最初に)どのようなアクションを起こしますか？

※時間に余裕があれば、参考までに以下の「(上級編)ワーク3」にも取り組んでみましょう。

(上級編)ワーク3

Aさんやその家族の抱える課題を想定した上で、どのような関係機関との連携・協働が考えられるのか検討してみましょう。

* * *

進め方(例)

ワーク1・2共通

まずは個人ワークを約5分間行います。最初に個人ワークを通してご自身の考え方をまとめます。次に4~5人程度のグループを作り、ワーク1・2それぞれ約10分間グループディスカッションを行います。研修の対象者の範囲・人数にもよりますが、可能であれば、小・中・高等学校等の校種別や経験年数等を勘案し、バランスよくグルーピングして下さい。

ワーク1・2ともに、各グループでのディスカッション後に時間をとり、全体での共有(約10分間)を行うとより学びが深まることでしょう。

解答 (例)

ワーク1 解答 (例)

担任TがAさんの学校生活での様子が気になったことから支援の必要性を感じ、教育相談コーディネーターとともにこの家庭をアセスメントすることになりました。Aさんだけではなく、母親、弟妹についても気になる点が浮かび上がってくるでしょう。当該生徒Aさんに焦点を当てつつも、家族全体をみる視点が重要になってきます。

以下、一例です。

- ・経済的に厳しく、母は子どもたちに関心を向ける余裕がないのではないか
- ・Aさんが弟妹の面倒や家事をひきうけているのではないか
- ・Aさんに発達特性があるため、勉強につまづきがあるのではないか
- ・その他の複数の要因からAさんが困り孤立しているのではないか

ワーク2 解答 (例)

校内の委員会において支援方針を明確にうち出すためには、委員会開催前の情報収集が大事です。誰がどこから情報を得るのかを明確にし、これらの情報を用いて校内の委員会においてアセスメントを行えるように準備します。可能な限り、Aさんを含めた家族構成員すべてに関する情報収集を行いましょう。Aさんと他の家族構成員について、既に分かっていること、分からないことを確認し、アセスメントシート等に記入していきます。例えば、Aさん本人の困り感に関しては、担任だけでなく養護教諭に保健室への来室があるかなど状況を尋ねる、小学校からは弟に関することのみならずAさんの小学校時代の状況についても情報を収集する、必要に応じて妹や母の様子について保育園や保健センターにSSWが尋ね、確認するなどです。校内の各種会議を開く前には教育相談コーディネーター等を中心に情報の集約・整理を行うことが重要です。

(上級編) ワーク3 解答 (例)

最後のヒントにある「Aさんやその家族の抱える課題を想定した上で」からはどのような種類の課題が予想できでしょうか。

例えば母親の状況が、①精神的な疾患が疑われる場合、②知的な障害が疑われる場合、③夫からの暴力(DV)から逃れて現在(離婚は1年前に成立、経済的に困窮)がある場合などが想定されます。

①の場合、母親がいつからそのような状況にあるのか、精神科・心療内科等へ通院はしているのか、服薬管理はどうしているのか、家計はどのように維持しているのかなど、②の場合、母親の療育手帳取得の有無、養育能力はどうか、日々の子どもの世話や食事の準備等はどうしているのか、子育て支援課・障害福祉課等との連携など、③の場合、DVによる母親への影響(メンタルヘルスの課題があれば精神科・心療内科との連携)はどうか、子どもたちへの虐待の有無(児相やこども家庭センター等との連携)、児童扶養手当・養育費はもらっているのか否かなど、各想定ケースでいくつかの疑問が浮かんできます(上記はあくまでも一例です)。

これまで本章で学んだ基本的な知識等は子どもに現れてくるさまざまな現象に対応していく際に必要なものになります。本ケースでは、いずれの場合でもヤングケアラー状態にあるAさんを支援するために、

学校においてチームで取り組んでいくことに加え、各関係機関と連携・協働し解決に向けて取り組んでいく必要があります。ヤングケアラーの支援では、当事者である子どもの声を聴き、寄り添うことや早期発見・支援、アウトリーチ、子どもの権利の視点等が重要です。以上を踏まえて、“子どもを真ん中においた支援”を実現します。

〔引用文献等〕

NPO 全国こども食堂支援センター・むすびえ(2025)「こども食堂について」(<https://musubie.org/place>, 2026.4.27).

NPO 全国こども食堂支援センター・むすびえ(2024);『こども食堂の現状&困りごとアンケート vol.9 結果報告』(https://musubie.org/wp/wp-content/uploads/2024/09/musubie_Qvo9B9.20b_Final_Ver..pdf).
お茶の水女子大学(2014)『平成 25 年度全国学力・学習状況調査(きめ細かい調査)の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究(平成 26 年 3 月 28 日)』.

(株)日本能率協会総合研究所(2021)『子どもの学習・生活支援事業の支援効果を高める連携手法等に関する調査研究事業報告書』.

公益社団法人子どもの発達科学研究所(2024)『文部科学省委託事業 不登校の要因分析に関する調査研究報告書』.

こども家庭庁(2024a)令和 6 年度全国児童福祉主管課長・児童相談所長会議虐待防止対策課説明資料「今後の制度改正に関する検討状況について等(令和 6 年 9 月 12 日)」(https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/0f4a703f-3401-41d8-a066-f6359f892b8d/b329c91d/20241211_councils_jisou-kaigi_r06_51.pdf).

こども家庭庁(2024b)令和 6 年度全国児童福祉主管課長・児童相談所長会議障害児支援課説明資料「障害児支援行政の動向について等(令和 6 年 9 月 12 日)」(https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/0f4a703f-3401-41d8-a066-f6359f892b8d/c13a5b65/20240911_councils_jisou-kaigi_r06_26.pdf).

こども家庭庁(2024c)「放課後等デイサービスガイドライン(令和 6 年 7 月)」.

こども家庭庁(2025)「子ども・若者総合相談センター所在地一覧(令和 7 年 4 月 1 日現在)」(<https://www.cfa.go.jp/policies/youth/kyougikai-soudancenter>), 2025.12.26).

こども家庭庁(2026a)「令和 6 年度 児童相談所における児童虐待相談対応件数(令和 8 年 1 月現在)」(https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/a176de99-390e-4065-a7fb-fe569ab2450c/844e601a/20260130_policies_jidougyakutai_45.pdf).

こども家庭庁((2026b)令和 7 年度全国児童福祉主管課長・児童相談所長会議 4.参考資料「児童福祉司・児童心理司の勤務年数」(<https://www.cfa.go.jp/councils/jisou-kaigi/r07>).

ソニア・エクスレイ(2022)「学校の内と外ー子どもたちの教育に対する貧困の影響」『イギリスの政策と議論に学ぶ子どもの貧困とライフチャンス』第 5 章,子どもの貧困アクショングループ編・松本淳訳(松本伊智朗監訳),かもがわ出版.

馬場幸子(2019)「第 2 章 SSW の仕事」朝倉隆司監修『教師のためのスクールソーシャルワーカー入門』大修館書店.

みずほ情報総研(株) (2020) 厚生労働省令和元年度障害者総合福祉推進事業「放課後等デイサービスの実態把握及び質に関する調査研究報告書」第3章1(1)事業所の設置主体

文部科学省(2018)『『家庭教育支援チーム』の手引書－家庭教育支援チームは身近な地域の子育て・家庭教育応援団！－』

文部科学省(2024a)「令和5年度公立学校教職員の人事行政状況調査について(概要)(令和6年12月20日)」(https://www.mext.go.jp/content/20241220-mxt_syoto01-000039268_1.pdf) .

文部科学省(2024)「あべ俊子文部科学大臣記者会見テキスト版(令和6年12月24日)」(https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00548.html, 2025.1.7).

文部科学省(2025)「令和6年度公立学校教職員の人事行政状況調査について(概要)(令和7年12月22日)」(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00009.htm) .

文部科学省(2026)「令和6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結果について」(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm) .

文部科学省(2026b)「令和6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」結果について」『教育委員会月報』令和8年2月号 (No.916)

第3章

スクールソーシャルワークの基礎(ミクロ・メゾ・マクロ)

1. 価値・倫理の実際

スクールソーシャルワーカー（以下「SSW」）以外にも、ソーシャルワーカーと名の付く専門職はさまざまな分野で活動を行っている。ソーシャルワーカーが行う実践活動の総体であるソーシャルワークは、専門的な「知識」「技術」「価値・倫理」の調和に基づいて展開されなければならない。ソーシャルワーカーは日々の実践や研鑽等により、専門的な「知識」や「技術」を高めていく一方、専門職として気を付けなければならないのが「パターナリズム」に陥らないことである。パターナリズムとは、「力や知識・経験をもつ者が、それらが少ない立場の者に対して、その利益を代理的に判断し、主導権をもって保護や干渉、介入を行うこと」をいう（久保 2022）。SSWは児童生徒だけでなく、保護者、教職員、その他専門職や地域住民等とも関わりを持つ。SSWは自らの専門職としての権威性・権力性に敏感になるとともに、パターナリズムに陥っていないかを常に自覚的に捉えて内省する力が求められる。このような時に重要になるのが「価値・倫理」である。

「スクールソーシャルワーク」は、学校をフィールドとして「ソーシャルワーク」を行う活動であることから、スクールソーシャルワークの価値・倫理の基盤は、第1章2(3)で紹介したソーシャルワークの国際的倫理基準である「ソーシャルワーク専門職のグローバル定義」である。そのことから、この章の前提としてグローバル定義の内容を踏まえて、以下の学習に取り組んでいただきたい。

(1)子どもの権利条約

①人権

「人権」とは、「人間が人間として生まれながらに持っている権利。恣意的に剥奪または制限されないもの。基本的人権」である（広辞苑 2018）。この人権のなかには、子どもだけに認められた権利（いわゆる「子どもの権利」）が存在する。それが1994年に日本が批准した国連の「児童の権利に関する条約（以下、条約）」である。この条約には、世界の子どもたちに等しく保障された基本的人権が明文化されている。条約に定められた子どもの権利は大人が子どもに対して行った約束であり、大人はその約束を果たす責任（義務）があるとされている。条約では、第1条から第40条にかけて子どもの権利が掲げられており、その基本的な考え方は、第2条「差別の禁止」、第3条「子どもの最善の利益」、第6条「生命、生存及び発達に対する権利」、第12条「子どもの意見の尊重」を4つの原則として、子どもの権利の実現において重要な考えであることを表している（図3-3）。

児童の権利に関する条約の4つの原則を取り入れて作られた国内の法律が、2023（令和5）年4月に施行された「こども基本法」である。基本法は、憲法の理念を具体化する役割を果たすものであり、それぞれの行政分野において、「親法」として優越的な地位を有することから、他の法律や行政を指導・誘導する法律である。こども基本法では、すべての子どもに対して権利擁護を図ることを打ち出しており、それらは日本国憲法とならんで条約の精神に則り行われることが明文化されている。





 <p>差別の禁止</p>	<h3>差別の禁止</h3> <p>すべての子どもは、子ども自身や親の人種や国籍、性、意見、障がい、経済状況などどんな理由でも差別されず、条約の定めるすべての権利が保障されます。</p>
 <p>子どもに もっとよいことを</p>	<h3>子どもの最善の利益</h3> <p>子どもに関することが決められ、行われる時は、「その子どもにとって最も良いことは何か」を第一に考えます。</p>
 <p>生きる権利・ 育つ権利</p>	<h3>生命、生存及び発達に対する権利</h3> <p>すべての子どもの命が守られ、もって生まれた能力を十分に伸ばして成長できるよう、医療、教育、生活への支援などを受けることが保障されます。</p>
 <p>意見を表す権利</p>	<h3>子どもの意見の尊重</h3> <p>子どもは自分に関係のある事柄について自由に意見を表すことができ、おとなはその意見を子どもの発達に応じて十分に考慮します。</p>

図 3-1 児童の権利に関する条約 4つの原則

出所：日本ユニセフ「子どもの権利条約の考え方」(<https://www.unicef.or.jp/crc/principles/>)
の図を筆者が一部改変して引用

第一条 この法律は、日本国憲法及び児童の権利に関する条約の精神にのっとり、次代の社会を担う全てのこどもが、生涯にわたる人格形成の基礎を築き、自立した個人としてひとしく健やかに成長することができ、心身の状況、置かれている環境等にかかわらず、その権利の擁護が図られ、将来にわたって幸福な生活を送ることができる社会の実現を目指して、社会全体としてこども施策に取り組むことができるよう、こども施策に関し、基本理念を定め、国の責務等を明らかにし、及びこども施策の基本となる事項を定めるとともに、こども政策推進会議を設置すること等により、こども施策を総合的に推進することを目的とする。

図 3-2 こども基本法

こども基本法でも定められているように、児童の権利に関する条約は極めて重要でありながら、日本の現代社会においては、子どもの権利が正しく理解され、それらが保障されているとは言い難い状況にある。学校で起きるいじめや体罰などは明らかなる人権侵害であるが、子どもの権利という観点からの議論は不十分である。そのような状況下において、児童生徒を支援対象とするSSWは、こども基本法や児童の権利に関する条約に則り、子どもの権利を保障していく役割を担うことが求められる。

②多様性尊重

多様性とは「ダイバーシティ」とも呼ばれ、異なる背景や特性を持つ個人が共存し、その違いを尊

重し合うことを意味する。これは、性別・人種・年齢・障害の有無・性的指向・宗教・文化など、さまざまな面で用いられる表現である。一方的な価値観に偏ることなく、世界、地域、国、そして個人ごとの価値観を大切にすることをも意味する。

近年、その代表例としては、LGBTQ+をはじめとするセクシャルマイノリティなどが挙げられるが、学校現場における多様性尊重の一つの取り組みとして、セクシャルマイノリティに配慮した制服の見直しなどが該当する。これに関連した取り組みとして、全国のさまざまな学校において校則の見直しが行われており、これまで厳格に定められていた、髪型や服装、さらには学校生活のルール等が児童生徒の主体的な参画により改められている。

一方、わが国では特別支援教育に対する需要が急速に高まっているが、種々の障害に対する正しい知識や適切な対応を周囲の人々が身に付け、すべての人々を包み込むインクルーシブな社会を創造していく必要がある。SSWは児童生徒一人ひとりの個性が尊重される学校を追い求め、多様性が尊重される地域社会の実現に向けて取り組んでいく。

③公平と平等

図3-2は、「平等」と「公平」をイラストにしたものである。「平等」のイラストでは、三つの箱を3人が一個ずつ受け取ることで等しく分配されたことを示している。箱に着眼すれば、一見それは平等に見えるかも知れないが、みなで野球観戦をしに来たことを考えると、一番背の低い子だけは野球を観戦することができないことになる。他方、「公平」のイラストでは、3人が野球観戦をするという共通の目的に対し、それを実現するために箱を上手に調整して、みなで野球を観戦することができる様子が示されている。

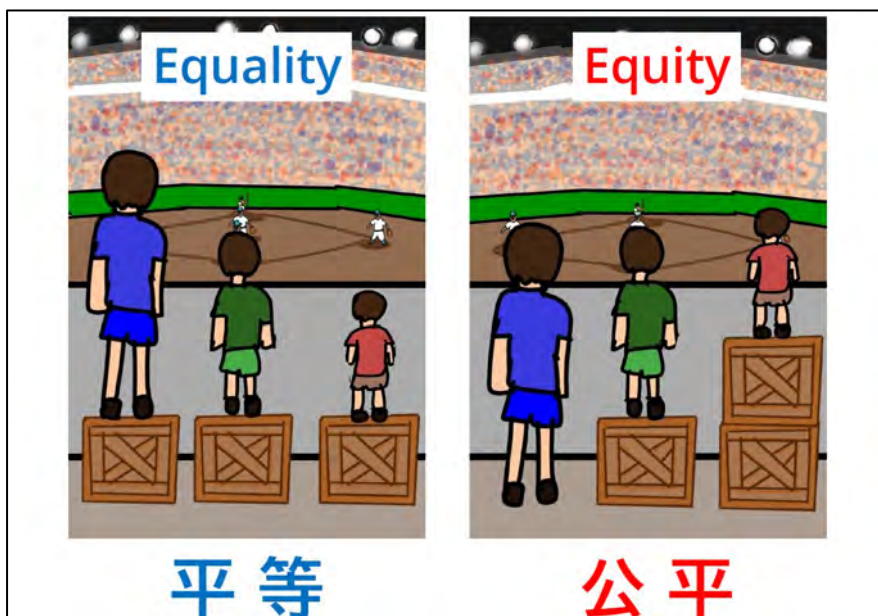


図3-3 平等 (Equality) と公平 (Equity)

出所：筆者作成

これを学校の教室に置き換えてみると、同じクラスの児童生徒が同じ条件で授業を受けることが「平等」になる。しかしながら、実際の学校現場では、発達特性により授業内容が理解できない児童

生徒、経済的な理由により学用品がそろわない児童生徒、対人関係のトラブルで落ち着かない児童生徒など、一人ひとりが多様な課題を抱えていることが少なくない。「平等」な教育を提供するためには、個別の支援により「公平」な環境を作ることが不可欠である。SSWは、不登校をはじめとする種々の教育課題を抱える児童生徒の置かれている状況を「社会不正義」と捉え、まずは公平な環境を作るための取り組みを行う。それを実現した先の取り組みとして、児童生徒が平等に権利を享受するための支援に展開することで社会正義を実現する。

(2) スクールソーシャルワーカー固有の価値・倫理

さまざまな分野で活動するソーシャルワーク専門職には、それぞれの活動領域における文化や環境に適応した動きが求められ、当然ながらそこには固有の価値・倫理が存在する。学校を活動の拠点とするSSWは、さまざまな要因により児童生徒が等しく教育を受ける機会や権利が侵害された状況にある場合、速やかにその状況を改善し、教育を保障していく。つまり、すべての児童生徒の教育を受ける権利や教育機会を保障していくことこそが、他分野のソーシャルワーカーとは異なるSSW固有の使命である。

教育基本法第4条「教育の機会均等」で、「すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならない、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない」とあるように、SSWは教職員と協働して、一人ひとりが尊重された環境下において、等しく教育の機会が保障されるよう取り組んでいかなければならない。このことは2016年に公布された「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」、いわゆる「教育機会確保法」でも謳われており、第3条第1号では「全ての児童生徒が豊かな学校生活を送り、安心して教育を受けられるよう、学校における環境の確保が図られるようにすること」と示されている。学校生活において危険にさらされ、不安を抱えながら過ごすことがないように、SSWは教職員と緊密な連携を図りながら、児童生徒の教育保障を目指していく。

2. ミクロ・メゾ・マクロにおける展開を知る

(1) ミクロレベルでのソーシャルワーク実践

SSWが行うミクロレベルのソーシャルワーク実践は、児童生徒、保護者（家族）、教職員等が対象となる。

対象者と最も距離の近いところで支援活動を行うことがミクロレベルの特徴である。ミクロレベルで実践される主なソーシャルワークとしては、特定の個人を対象としたケースワーク、特定の集団を対象としたグループワークがある。ケースワークは個別援助技術と呼ばれるように、対象となる児童生徒を個別に支援する際に用いる専門的な援助技術である。具体的には、児童生徒や保護者（家族）に対する面談（カウンセリング）や家庭訪問（アウトリーチ）、児童生徒の権利擁護・代弁（アドボカシー）などを行う。

グループワークは集団援助技術と呼ばれるように、複数の児童生徒等を対象に支援を行う技法である。集団（グループ）の力動関係を活用して、メンバー間の相互（交互）作用を促し、問題解決に向けた糸口を探していく。具体的には、複数の児童生徒が参加しての面談（グループ・カウンセリング）、同じような環境にある児童生徒を集めた座談会（ピア・カウンセリング）、日常生活に必要な技能訓

練（ソーシャル・スキル・トレーニング）などがある。

その他、教職員に対して制度やサービスだけでなく、支援に必要な専門的知識や技術などの情報提供（コンサルテーション）、教職員が行う面談への同席や家庭訪問への同行など側面的な支援なども行う。

(2)メゾレベルでのソーシャルワーク実践

メゾレベルでのソーシャルワーク実践は、SSW が担当する学校における校内体制作りに向けたアプローチが中心となる。SSW は、校内で行われるケース会議や各種委員会への参加、さらには研修会での講師など、多職種協働に向けた潤滑油のような役割を担っていく。

具体的には、勤務日数（時間）や活動形態（配置型・派遣型）によりケース会議で行うことができる業務の範囲は異なるが、SSW は福祉的視点から、学校だけでなく家庭や地域（関係機関を含む）のさまざまな情報を入手して、当該児童生徒の支援を計画するために必要な情報を提供することができる。学校で安定した活動時間が確保される場合には、事前に関係者から情報収集やデータ整理などを行ってカンファレンスシートを作成するほか、会議では司会進行を行い、定められた時間のなかで当該児童生徒の支援計画を策定するところまでマネジメントを行う。

SSW は、不登校やいじめ、さらには特別支援教育関連の委員会に参加し、教職員チームの一員として対象となる児童生徒の支援に関する議論に参加するほか、SSW が行った支援活動に関する報告や教職員と共有すべき情報の提供などを行う。

研修会は、子どもや家庭に関連する法律や制度をはじめ、児童虐待や子どもの貧困など家庭が抱える福祉的課題に関する講義、面接技法ならびにケースマネジメントなど実践につながるワークなどを中心に学校（教職員）のニーズに応じた専門的知識や技術等の提供を行う。

(3)マクロレベルでのソーシャルワーク実践

マクロレベルでのソーシャルワーク実践とは、地域において子どもや家庭を支援していくための体制作りに向けたアプローチとして、広く自治体や社会に対して働きかけを行う。

SSW は支援を必要とする児童生徒が利用する制度やサービスの調整・仲介・斡旋などのコーディネーターを行うほか、児童生徒を学校だけでなく地域で支えていくためのネットワーク作りを行う。このネットワークには縦断的ネットワークと横断的ネットワークがある。縦断的ネットワークとは、子どもの成長する時間軸に合わせて、就学前の保育所・幼稚園・児童発達支援センターから、義務教育の小学校・中学校、さらには高等学校や大学・短期大学・専門学校まで、児童生徒の成長・発達に沿って教育を保障していくための繋がりを作っていくことである。横断的ネットワークとは、児童生徒の学校・家庭・地域での生活を支えていくための広域的なネットワークである。フォーマルな教育・福祉・医療・保健・行政など、様々な関係機関との連携体制を作るだけでなく、インフォーマルな地域にある人・物・場所・情報などとも交流を図り広域的なネットワークを作ることである。学校教育において児童生徒が抱える種々の課題のうち学校だけで解消できるものは限られており、むしろ学校以外の生活が影響していることも少なくない。SSW はこれらのネットワークを駆使して、多種多様な課題を抱える児童生徒に対する支援を展開していくために、関係機関と連携したケース会議の開催や市町村が設置する要保護児童対策地域協議会の実務者会議や個別ケース検討会議に参加して、児童生徒

の学校外での生活保障に向けた支援に参画していく。

ソーシャルワーク専門職のグローバル定義において、ソーシャルワークは「社会変革」「社会開発」「社会的結束」を促進していくことが謳われているように、SSWは支援に限界を作らず、常に児童生徒を主体とした支援を行うことを重視する。全国では、校内や地域における子どもの居場所づくりや朝食支援など、SSWが学校と地域（関係機関を含む）の仲介役となり、新たにスタートした取り組みもある。SSWは既存の制度やサービスに児童生徒のニーズを当てはめるのではなく、児童生徒のニーズに応じて支援を組み立てていく専門職である。

3. スクリーニング、アセスメント、プランニング

第1章第3節「(5)ソーシャルワークの展開過程」において、支援を必要とする人への気づき、出会いから、支援へと至るソーシャルワークの流れについて述べた。これは、スクールソーシャルワークについても同様である。

本節では、スクールソーシャルワークの展開過程を理解するために重要な点として、「スクリーニング」「アセスメント」「プランニング」を取り上げる。

なお、実践場面における具体的な展開方法については、第5章から第7章で詳述する。

(1)スクリーニング

スクリーニングについて、文部科学省（2020）は「全ての児童生徒を対象として、問題の未然防止のために、データに基づいて、潜在的に支援の必要な児童生徒や家庭を適切な支援につなぐための迅速な識別」と定義している。

さまざまな課題を抱える児童生徒を早期に発見して取り組むうえで、このスクリーニングの機能は、問題の早期発見により初期対応を迅速に行えるだけでなく、問題の出現を抑制する予防的な組織的対応を実践していくうえでも非常に重要である。例えば不登校の場合、不登校の児童生徒が抱える学校・家庭・地域での課題について整理をしてみると、不登校の児童生徒に共通する課題が見えてくることがある。また、登校していても教職員が配慮を要する気になる児童生徒や、登校渋りなどが見え始めた不登校兆候の児童生徒にも一定の共通する課題が顕在化することがある。児童生徒に関するこれらの情報を個々の教職員が自らの観点にのみ基づいて把握し、保有するのではなく、データ分析などを行い、不登校をはじめとする支援が必要な児童生徒を登校している段階から把握することで、予防的な取り組みや迅速な初期対応を実現することができる。

また、スクリーニングは、単に問題の早期発見だけでなく、レベルに応じた支援を展開していくツールとしても役立つことができる。これまで学校が取り組んできた要支援児童生徒の取り組みについてデータ分析を行い、その特徴や傾向を導き出すなかで、より効率的・効果的な支援を行う。また、スクリーニングの活用により、「気になる子ども」の判断基準が統一化されることにより、組織的な対応が可能になることもメリットの一つである。

(2)アセスメント

アセスメントは直訳すると「評価・査定」であり、支援に対する「見立て」を行うことである。プランニング（支援計画の策定）に繋げていくために、支援に必要な「情報収集」を行い、それらの情

報を専門的な視点から解釈をしていく「状況分析」から構成されている。

SSWが行う「情報収集」は多種多様な方法で展開される。当該児童生徒や関わりのある家族、教職員、その他関係者に対する聴き取りは面接などを通して行い、各々のさまざまな想いに寄り添い情報を収集していく。学校に滞在して当該児童生徒を観察することができる際は、授業や休み時間の様子など、学校生活のさまざまな場面での様子や行動を観察するなかで、問題（課題）を維持するメカニズムを捉えていく。その他、学校に保管されている支援記録、出席状況、健康診断等の各種書類などを閲覧し、必要な情報を集めていく。SSWは、外部の関係機関ともネットワークを有していることから、必要に応じて関係先の専門職とも連携し、問題（課題）の解決（改善）に向けて行う支援に必要な関連情報の収集を行う。

「状況分析」では、「人と環境の相互（交互）作用」に着目する。「人と環境の相互（交互）作用」とは、人が抱える生活課題（困りごとや障害）は、その人の心身だけが原因で起きているのではなく、その人の特性とその人をとりまく環境が相互に影響し合う中で起きるという考え方である。ソーシャルワーカーの専門的視点の一つとされるのが、人と環境の「関係性」に着目するところにある。これは「人と環境の相互（交互）作用」として捉えられるものであり、SSWは当該児童生徒の支援を行う際、児童生徒と周囲の人々（関係者）や周辺の環境に着目して、問題（課題）の所在を明らかにしていく。相互作用というのは、二者の間で行われる情報やエネルギー等の交換を意味し、交互作用はそれらが複合的あるいは累積的に行われる相互作用の全体像を捉えていく。つまり、二者間の状況を相互作用の観点で捉えることで、問題（課題）を維持する因果関係を明らかにすることができる。

例えば、不登校の状況にある児童生徒がいた場合、不登校というのはあくまでも現象として顕在化した状態像であり、これを維持する本質的課題を特定するために、その児童生徒の周囲の人々や周辺環境にも着目して必要な情報収集を行っていく。

(3)プランニング

プランニングとは、前項(2)のアセスメントの結果に基づき、支援のための具体的な計画を立てることである。ソーシャルワークの援助技術の一つであるケースマネジメントの手法として、「到達目標」、「達成課題」、「支援内容」の各項目に整理してプランニングのポイントを解説していく。

①到達目標

到達目標は、計画に基づいて一定の期間をかけて支援を行った後のゴールである。この時に注意すべきは、支援計画の主体は児童生徒でなければならない。学校のケース会議では、「〇〇（児童生徒）を△△する」のように目標の主語（主体）が教職員になっていることがある。このような目標を仮に達成したとしても、児童生徒の抱える問題（課題）が解決（改善）されていないという状況が起り得る。児童生徒を主体とした目標に変換すると、「〇〇（児童生徒）が△△できるようになる」という表現となり、問題（課題）の解決（改善）近づくための目標を設定しやすくなる。

到達目標は、必ず時間（期間）の設定を行い、可能な限り具体的な内容とすることが望ましい。それにより支援を行った後に実施する振り返り（モニタリング）において、成果や課題などに関する評価がしやすくなる。例えば、ある不登校の児童生徒に対する支援計画の策定において、「本人が登校した時に校内の過ごしやすい場所で少しの時間でも過ごせるようになる」というような抽象的な目標を設定した場合、評価の根拠が曖昧となり、チームで支援を行ったとしても、結果に対する捉え方に温度

差が生じてしまう。これを具体的に「週3日、10時から11時までの間に登校を行い、校内教育支援センターで給食を食べた後に下校する」のように置き換えると、支援を行った後の振り返りにおいても、一定の根拠に基づいて評価ができる。加えて、支援が上手くいかず計画を修正する場合、修正箇所（頻度、時間、場所など）を焦点化しやすくなる。なお、到達目標は当該児童生徒の成功体験を積み重ねるイメージで設定していくため、支援する側の理想を求めた非現実的な目標ではなく、本人の努力や周囲の支援により到達することができる現実的な目標を掲げることが重要である。

②達成課題

目標に到達するためにクリアしなければならないのが達成課題である。この達成課題は当該児童生徒だけでなく、支援に関与する人々（教職員、保護者、その他関係者）が取り組むべきことを課題として挙げていく作業である。達成課題を設定する際に重要なポイントの一つが、児童生徒のニーズを把握することである。日本社会福祉実践基本用語辞典（日本社会福祉実践理論学会 2007）では、ニーズを「人間が社会生活を営む上で欠かすことのできない社会的に認められる基本的要求」と定めており、さまざまな問題（課題）を抱える児童生徒を理解していくうえで必要な視点となる。このニーズは必ずしも顕在化されたものばかりではないため、児童生徒の行動や態度など表出された部分だけで捉えるのではなく、潜在化した部分を見る、聴く、知るなど、支援者側の捉える力が求められる。

支援を必要とする児童生徒が抱える課題は数多く出てくる場合もある。その時はプライオリティ（優先順位）を定めて課題を整理していくことが望ましい。そのポイントとして、まずは緊急性・即応性の有無が挙げられる。課題の中に虐待など危険（リスク）が伴うものがあれば、まずはそれに優先的に対応しなければならない。次に押さえるべきは順序性である。例えば、本人の意思確認ができていないにも関わらず、フリースクールの見学や病院への受診予約を入れたことにより、それに反発して見学や受診ができなかったということになるとまさに本末転倒である。課題を整理する際には、物事の順序として間違いがないかということも意識する必要がある。最後のポイントは、時間的な枠組みで捉えることである。支援計画は必ず時間（期間）が設定されなければならない。課題はその期間内に達成可能なものを優先して対応していくことが求められる。

③支援内容

到達目標や達成課題を踏まえたうえで設定される支援内容は、より具体的に対応方法が示されなければならない。その時のポイントが以下の5W（Who・When・Where・What・With）I H（How）である。

「Who（誰が・誰に）」では支援計画の内容を実行する担当者やそれを享受する対象者を示す。具体的な行動（活動）にするため、「When（いつ）」では日時、「Where（どこで）」では場所、「What（何を）」では目的を明確にする。さらに、「With（一緒に）」では協働するパートナーを選定するが、その際に留意すべきことが二点ある。一点目は、児童の権利に関する条約において四つの柱の一つされている「参加する権利」を意識して、可能な限り児童生徒が参画する機会を創出していくことである。二点目は、特定の個人ばかりに負担がかかるような支援ではなく、チームで協力し合いながら働きかけ（アプローチ）を行うパートナーシップを重視した計画を検討していくことである。これらの計画の最後に「How（どのくらい）」を加えて、支援を実行する期間や取り組みの頻度を設けることで、より具体的な支援計画を作ることができる。これにより万が一、支援の担当者が変更になった場合でも、支援

計画の内容を確認すれば、一定の水準で支援を維持・継続することができるようになる。

【引用文献】

国際ソーシャルワーカー連盟（IFSW）、国際ソーシャルワーク学校連盟（IASSW）（2014）「ソーシャルワーク専門職のグローバル定義」.

門田光司・奥村賢一（2009）『スクールソーシャルワーカーのしごと—学校ソーシャルワーク実践ガイド—』中央法規.

門田光司（2010）『学校ソーシャルワーク実践—国際動向とわが国での展開—』ミネルヴァ書房.

久保樹里（2022）第4部子ども家庭福祉（49）子ども家庭福祉の援助方法「パートナーリズム」中坪史典・山下文一・松井剛太・ほか編『保育・幼児教育・子ども家庭福祉辞典』ミネルヴァ書房 pp.58-4-58

文部科学省（2020）「スクリーニング活用ガイド」（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2020/03/30/20200330_mxt_kouhou02_1.pdf, 2025.02.10)

日本社会福祉実践理論学会（2007）『日本社会福祉実践基本用語辞典』川島書店.

日本ユニセフ「子どもの権利条約の考え方」（<https://www.unicef.or.jp/crc/principles/>, 2025.1.31）.

第4章 連携・協働の理論とチーム学校

はじめに ～ 多領域、多職種、多機関による連携・協働について ～

児童生徒の問題の全体像を包括的に理解し、複合的な支援を展開するためには、一つの領域、一つの職種による分析や支援の展開では限界があるのは明らかである。児童生徒が示す多岐にわたる問題を把握し、分析し、統合的な支援を可能にするためには、多領域、多職種、多機関による支援が必須である。本章では、学校における多領域、多職種、多機関の連携・協働の支援について、基礎的な知識を提供し、その知識を踏まえて連携・協働を行う際のより実践的な態度やスキルについて説明していく。

1. コラボレーション

(1) 連携・協働に関する様々な用語

多領域、多職種、多機関が、ある一人の対象者に対して、お互いに情報を交換し合い、お互いの支援を意識しながら、各自が各自の立場で最善の支援を行ない、それらを統合することで質の高い支援を実現するという支援のあり方に関して多くの用語がある。この支援のあり方について話し合う際、使う用語が人によって異なる場合もあれば、同じ用語を使っているにもかかわらずその意味が実は人によって異なる場合もある。そのために支援者間のコミュニケーションの一步目でボタンのかけ違いが起こる事態も起こり得る。そこで、本章で用いる用語の共通理解を得ておきたい。そのため、まず、本章における用語の意味の確認を行いたい。以下の①から④の用語の意味を巡っては複数の立場があるが、本章においてはそれぞれ用語の意味を次のように定め、その立場で論述を進めることとする。

- ①連携 (linkage)：連携とは、元々何かと何かのつながりや結合を示す言葉である。そのために支援領域で用いられる場合、この言葉は、一つの領域・職種・一人の支援者と、別の一つの領域・職種・一人の支援者がつながることを示している。具体的には、ある領域の支援者が別の領域の支援者に何らかの方法（電話、メール、ICT を利活用した情報提供、直接の訪問など）で連絡し、お互いの持っている情報や判断、考え方を伝え合う行為を示す。
- ②協力 (cooperation)：この言葉も多領域、多職種、多機関の連携・協働を語る時によく使われる言葉である。一つの領域・職種・一人の支援者と、別の領域・職種・一人の支援者がお互いの持っている情報や判断、考え方を伝え合うだけでなく、その関係を発展させ、両者間に助け合い、補い合うという、お互いにとってプラスの相互作用がある状態を示す。
- ③協働 (collaboration)：お互いに助け合い、補う合う良い関係にある2つ以上の異なる領域、職種の支援者がその関係をベースにお互いの支援を意識し、理解しながら対象者のために共に働く状態を示す。
- ④チームワーク (team work)：共に働く協働の状態が常に維持されていて、すべての対象者に対して多領域、多職種、多機関で構成される支援者の小集団で動くことを示す。

これらの用語が全体として示していることは、つまり、多領域、多職種、多機関の連携・協働という言葉が示す状態は、一つの領域・職種や一人の支援者が別の領域・職種や支援者となつながら合う一歩から始まり、そこで協力的な関係を作り出し、対象者を巡ってお互いの支援を意識しながら共に働

き、その働き方がどの対象者に対しても適用されるチームワークの状態にまで発展するプロセスがあることを物語っている。チームワークを行えるようになるためには、一歩ずつ①連携から③協働の状態へと達成していくことが求められる。

ただし、連携・協働においては、連携・協働の最も発展した形態であるチームワークの成立を常に目指すとは限らない。その対象者の状況やニーズによって、上記のどの段階の関わりが必要なのかを判断して、その段階の関わりでの達成に取り組む必要がある。また、チームワークには連携、協力、協働のすべての活動が内包されていることを改めてここに明記しておく。

(2) 連携・協働の定義

多領域、多職種、多機関の連携・協働には上述したようにいろいろな状態があるため、時に支援者の中で想像している多領域、多職種、多機関の連携・協働のイメージが食い違い、そのために共に働く際に問題が生じることがある。様々なバックボーンのメンバーが連携・協働に対する共通理解を育むするためには、メンバー間でお互いの連携・協働に対するイメージを知ることが必要である。そこで、ここでは、ソーシャルワーク領域での連携・協働の定義を足がかりに、本節における連携・協働の定義を確認する。

ソーシャルワークにおける連携・協働の定義として最も古くから認識されており、現在でも有用であると考えられるのはジャーメインの定義である。ジャーメイン(1984)は「連携・協働とは、2つあるいはそれ以上の分野(中略)で関連するコミュニケーション、計画、行動を交換する協力的なプロセスである。その目的は単独の分野(あるいは個人)だけでは達成できないあるいは十分には達成できないヘルスケア^{注1)}に関する目標や課題を達成することである(著者による訳出)」¹⁾と述べている。この定義を含みソーシャルワーク領域において提示されてきた国内外の複数の定義を検討し、本節では「多領域、多職種、多機関の連携・協働とは、支援において異なった分野、領域、職種に属する複数の支援者(専門職や非専門的な支助者を含む)が、単独では達成できない、共有された目標を達成するために、互いにつながりあい、協力的関係を構築し、その関係の中で相互に促進的な効果を持つ行為や活動を展開し合うプロセスである。」²⁾と定義することとする。

(3) 連携・協働の基本的機能

支援において効果的な多領域、多職種、多機関の連携・協働を実現するために実践で何が必要かを考える際、様々な行為や活動が思い浮かぶ。たとえば、連絡し合うこと、報告し合うこと、対象者に関する情報を共有すること、判断を共有すること、お互い了解しあって役割の分担を行うこと、そのための手段として会議や連絡会やカンファレンスを行うこと、顔の見える関係を作ることなどであろう。さて、上述した連携・協働の定義に加えて国内外の複数の定義の内容を詳細に検討し、これらの行為や活動に共通する核となる基本的な機能を析出したところ、以下の4つが導き出された。①支援者自身の限界性を認識する機能、②支援のための目標を達成する機能、③支援のための知識、判断、方法を交換する機能、④支援のための協力的関係を形成し維持する機能である³⁾(山中 2015)。以下の項では、この4機能の考え方を踏まえて、その機能を高め、効果的な多領域、多職種、多機関の連携・協働を実現するために支援者が持つべき態度とスキルについて説明する。

(4) 連携・協働において支援者が持つべき態度

① 自らの限界を認識する内省的態度

ジャーメインは、前述したように、その定義の中で「連携・協働の目的は単独の分野（あるいは個人）では達成できないあるいは十分には達成できないヘルスケアに関する目標や課題を達成すること」と述べている。この記述は、つまり対象者が一人の支援者では達成できない多様なニーズを持っていること、そして支援者が自分単独ではそれらのニーズのすべてを達成できないことを自覚することを含意していると考えられる。支援者が自分の支援の限界を明確に意識した結果、それらの支援が可能な他領域・他職種とつながっていきこうと積極的に行動する時、連携（linkage）は始まる。そのためには、支援者には自分の実践の限界を冷静に内省する態度が求められる。それがないと、実は支援者が対象者のニーズに十分応えられない状況にあるにも関わらず自分だけで支援を続行し、いわゆる「抱え込み」を起こしてしまうことになりかねない。「自分は支援の対象者の示すいろいろなニーズにきょうまく対応できると思う支援者の万能感や自信は、自らの限界を認識することを妨げることがある。また、対象者への支援の一部を他の支援者に任せることに対して「責任の放棄」であると感じてしまうことがある。自らの職務に責任を負うことは支援者に必要な態度であるが、それが対象者の利益にならない場合もある。たとえば、支援に必要となる十分な知識、情報、技術が自分にはない状態で、自分だけで支援を続けることは、対象者に対する支援の責任を十分に果たしていると言えるのだろうか？ このような場合においては、自分よりさらに専門性の高い知識、情報、技術を持つ支援者に対象者をつなげることで対象者の支援全体の質の向上に対して責任を果たしていると言えるだろう。多領域、多職種、多機関の連携・協働をスタートさせるため、支援者には自らに万能感がないか点検し、自らの限界を認識できる内省的態度が求められる。

② 対象者にとって最善の支援を達成することを最優先する態度

多領域、多職種、多機関の連携・協働の最終的な目的は、対象者に対して最善で質の高い支援を提供することである。その目的を達成するために多くの支援者が連携・協働するのである。多様な支援者が連携・協働している場面では、その支援が向かうべき対象者よりも、一人の支援者あるいは複数の支援者間の動きの方が前景に出てきて意識されやすくなり、対象者の姿が背景で霞んでしまうことが起こる。そのような場合にまず必要とされるべきことは、上述した支援の最終的な目的の再確認と共有である。支援者が目指すのは、第一義的には対象者の望む生き方や生活を実現することである。これを最終的な支援の目的とし、その達成に向け、生活上の個別具体的な課題の解決を目的とした支援を展開する。ただ、各支援者の職種や活動領域により依拠する価値観や支援観が異なる場合があり、そのためにそこから導き出される個別具体的な支援の達成目的が支援者によって違うという状況になることがある。対象者の身体的、心理的、社会的なニーズのどこに焦点を当てるかにより、支援者が達成を目指す個別具体的な支援の目的は異なる。しかし、その具体的な支援の目的の最も基盤にあるのは、対象者その人の尊重であり、その人の望む生き方や生活を実現するという最終的な目的である。個別具体的な支援の目的を立てて、その実現に向かって行動する一方で、「対象者の望む生き方や生活の実現」という連携・協働による支援の最終的な目的に立ち返り、支援者間でそれを繰り返して認識し合い、確認し合う態度が重要である。個別具体的な支援目的の違いが領域・職種・機関の異なる支援者の間での対立に発展したり、各領域・職種・機関の立場や利害に重きを置く態度を生む場合

もある。多領域、多職種、多機関の連携・協働では、各領域・職種・機関の立場や利害を保全したり追求したりすることよりも、対象者に対して最善で質の高い支援を実現することが優先される。

③ 自分の専門性を明確に認識する態度

多領域、多職種、多機関の連携・協働において最終的な目的が共有される必要はある。しかし、どの領域・職種・機関の支援者も同じ内容や方法で支援することが目指されるわけではない。それぞれの領域・職種が持つ専門的な知識、判断、方法が十二分に駆使され、それらが集積され、統合されることで質的により高い支援が実現する。そのためには、まず各支援者が自分の領域・職種ならではの知識、判断、方法について認識していることが重要である。他の領域・職種ではできない、自分たちだからこそその知識、判断、方法を明確に認識する必要がある。そして、認識したそれらを支援の場面で他の支援者や対象者に積極的に示し、なおかつ着実に実行できる力量を持っていることが求められる。なお、多領域、多職種、多機関の連携・協働では、支援者は集団として活動するため、集団での関係性を友好的・安定的に維持することに関心の目を向けることが多いが、この集団は対象者に対する最善の支援を達成するという最終的な目的を掲げた集団であることを忘れてはならない。その目的を達成するために各自が独自の知識、判断、方法からなる専門性を最大限に発揮することが重要である。実は、多領域、多職種、多機関の連携・協働には、他の領域・職種・機関との間で自分たちだからこそその知識、判断、方法を明確に示しながら支援を進めることが求められることによって、自らの専門性の認識が深まり、専門的な力量が磨かれる側面もある。

④ 支援全体の中で、自分の専門性を調整しかつ他の専門性との調整に働きかける態度

上述してきた②と③の態度は各々次のような視点を内包していることを指摘したい。②では最終的な目的を見据えて支援の全体像を俯瞰する視点であり、③では現実的な目的に焦点づけてその局面での支援を詳細に発想する視点である。この二つの視点は両極端の視点と言え、これらを繋ぎ合わせ、両立させることは一見難しく見える。この二つの視点を実践において有効に両立させることはできるのだろうか。一つの方法は、多くの専門性が並び立っている全体（支援者の集団）の中で、その状態を認識しながら自分の専門性を生かした自分の役割を周囲と調整しながら成立させることである。全体の中での自分の役割をコーディネートするのである。二つ目の方法は、自分の役割を成立させるだけでなく、支援者の集団全体で一つの支援として成立させるために、連携・協働している支援者の誰もが支援全体をコーディネートする役割を果たすのである。個々人および全体の役割を調整する動きであるコーディネーションは、この二つの視点を持つ者だからこそ可能になる連携・協働における活動である。それは言い換えると各支援者が持つ様々な専門性の活用を念頭に置いた役割分担と対象者への具体的な関わり方の調整が行われるよう他のメンバーに働きかけることを意味している。

これまで説明してきた支援者が持つべき態度を理解することがまず重要である。しかし、理解するだけにとどまらず、その態度を多くの支援者とともに向き合う現実の連携・協働の場面で具現化することが必要となる。次にこれらの態度を具現化するスキルについて具体的に説明する。

(5) 連携・協働において支援者が持つべきスキル

① 自らの専門性を異なる領域・職種の人々に説明できるコミュニケーションスキル

上述したように、自分の専門領域・職種・機関だからこそその知識、判断、方法を明確に認識し、それらを自分の専門領域・職種以外の支援者に積極的に提示する際、他の支援者にそれらを十分理解してもらう必要がある。自分の専門領域・職種・機関で用いる専門用語や略語は、専門が異なる支援者には通じないことがある。専門用語や略語が示す意味の内容を違えず、かつ平易な言葉に置き換えて伝えられる説明能力が求められる。また、専門領域・職種・機関だからこそその知識、判断、方法は、他の領域・職種の人にとって新しく出会った言葉であり、初めはわかりにくいものかもしれない。わかりやすい論理的な説明、整理された話し方も専門性の異なる支援者の理解を促進するために必要である。

自分の領域・職種・機関が持つ情報や判断からの主張は、自分の領域・職種・機関から見た対象者のニーズを主張することであり、一種の代弁機能を果たしているとも言える。もしその主張がなされないと、対象者に関する重要な情報や判断が話し合いの場のテーブルに乗らないこととなり、対象者の理解や問題の分析が不十分となる。その結果、対象者の求める様々な支援を多角的に検討し、それら全体をバラバラではなく、全体として捉えて支援を行う「包括的支援」の質が低下する可能性が生じる。

② 相手の専門性を理解するためのコミュニケーションスキル

連携・協働では、自らの専門性を異なる専門の人に説明できることとともに、自分と異なる専門領域・職種・機関の知識、判断、方法を理解できることも重要である。そのために必要なコミュニケーションスキルを身につける必要があるが、その前提として、相手が持つ異なる専門性に関心を寄せ、それらを尊重する態度がまず重要である。各領域の間に上下の関係があるわけではなく、領域間は平等な関係であるとの考え方が多領域、多職種、多機関の連携・協働では重要である。その考えの上に立ち、自分とは異なる専門領域の知識、判断、方法が説明される時、真摯に受容的に傾聴するスキルが求められる。受容的に傾聴する際、専門外だからこそわからないところや、わかりにくいところがあるのは当然である。そんな時にそのまま聞き流して中途半端な理解に終わらせず、確実に理解するために小さなことでも質問できたり、異なる視点からの質問を投げかけたりできるコミュニケーションスキルが重要である。

「閉じられた質問・開かれた質問」などの質問の技法は、対象者とのコミュニケーションのために支援者が修得すべき基本技法であるが、それを支援者間でも積極的に用いていく。質問することは一見簡単のように思える。しかし多領域、多職種、多機関の連携・協働では、初めて会う人同士がやり取りすること、経験豊かな支援者と仕事を始めたばかりの支援者がやり取りすること、専門職間の職階や組織・機関内の職階が異なる人同士がやり取りすることが一般的である。そして、それらの状況、立場・職階の違いなどが率直なコミュニケーションを阻害することが起こりうる。職階が上の人にごく基本的なことを尋ねると「そんなことも知らないのか」と叱責されそうで聞きにくいとか、他領域の人に尋ねるのは自分の無知を晒すようで話し合いの主導権において不利になるのではないかと思いつけないといったことが起こるのではないだろうか。しかし、支援者集団のコミュニケーションでは、支援者個人やその職種の立場を一旦棚上げし、対象者に対する最善の支援を達成するという支援者集団の最終的な目的を優先させ、アサーティブな態度で率直にコミュニケーションしていくことが

求められる。

ここで説明した①と②のスキルは、本節(5)③等で述べた支援のための知識、判断、方法を交換する機能を高めるためのスキルである。それぞれの知識、判断、方法が領域・職種間で十分に提示されない、あるいは提示されてもお互いに十分理解し合えないのではそれらが交換されたとは言い難い。

③ 支援者間の活発なやり取りを促進するコミュニケーションスキル

それぞれの知識、判断、方法が十分に交換されることによって効果的な連携・協働が実現する。実践的には、具体的な話し合いの場（カンファレンス、連絡会、検討会など）で交換機能を活発化させるためのスキルが重要となる。話し合いの場で全体的に発言が不活発あるいは特定の人しか活発に発言していない状況は、知識、判断、方法の効果的な交換が行われているとは言えない。そのような状態になっていないかどうか話し合いの場全体のコミュニケーションの状態を観察するスキルが求められる。自分や特定の領域・職種を観る・考える目だけでなく、グループ全体を観る・眺める目を持つ必要がある。そして、コミュニケーションが全体でうまく行われていない、あるいは一部の支援者でしか行われていないと気づいたら、知識、判断、方法の交換の糸口を作り出すため沈黙を破って自分から積極的に発言する。あるいは発言がない支援者や領域・職種・機関の集団に発言を促す（声をかける）。また、特定の支援者のみが長い時間発言し続けていて、他の支援者が発言できないような場面では、時にはそれを遮って他の支援者が発言できる機会を作り出すコミュニケーションも求められる。これは、多く発言している支援者の関与を制限する意図で行うのではなく、多様な情報、知識、方法が話し合いの場所に出されていくことを保証する意図で行うのである。さらに、初めて顔を合わせるまた顔を合わせることが少ないメンバーで話し合う時には、話し合いの場に緊張感があり、雰囲気や硬いことがある。そんな場合には、直接発言を促す声かけだけでなく、その場の緊張感を和らげ、メンバーが自由に話し出せる雰囲気を作り出すような働きかけも重要である。

上述した複数のコミュニケーションスキルは、支援者間の活発なやり取りを促進するファシリテーションのスキルである。ファシリテーションはグループワークで支援者が用いる重要なスキルであるが、これを支援者間のコミュニケーションに用いるのである。ただ集まっているだけではなく、集まった人と人の間で活発な話し合いが行われるように働きかけるスキルを積極的に発揮する必要がある。

④ 判断・方針の対立・葛藤を解決するコミュニケーションスキル

多領域、多職種、多機関の連携・協働では、領域・職種・機関間で支援に関する判断や方針が異なり、対立や葛藤が生じることがある。異なる領域・職種・機関の間では、元々支援のベースとなる価値観や支援観が異なるため、このような状況が起こるのは、ごく自然なことである。対立や葛藤は、連携・協働がうまくいっていない失敗の結果ではない。対立・葛藤を起こさないように努めるのではなく、いわば自然に起こるこの状況を落ち着いて受け止め、それにうまく対処するスキルを発揮するのである。

具体的には、多領域、多職種、多機関の連携・協働に向けて話し合いながらなんとか合意にいたることが求められるが、そこに至る話し合いのための基本的態度や効果的なスキルとして以下を挙げる

注2。

a 対立や葛藤を隠さず支援者間でそのことを明らかにする。

支援の方針や判断を巡って意見の対立・葛藤があれば、そのことを明確に取り上げて、その対立・葛藤に対応するための話し合いを開始する。意見の対立・葛藤が起こるのは自然なことであり、失敗ではない。

対立・葛藤の存在を無視したり、隠したりしない。

b 対立・葛藤する二つの方針や判断の両者に対等に説明の機会を与える。

話し合いを開始した場合、その話し合いの場では、方針や判断が対立・葛藤する双方が平等に意見を表明できる機会を設ける。もし一方の意見の立場の人が支援者の中で一人であったとしても、一つの意見として尊重し、平等に機会を与える。このスキルは、支援者間で生じた対立・葛藤をうまく乗り越えるための対話の技術である。多数決という解決方法は、意見の対立・葛藤での一つの解決方法であろう。しかしそれを短絡的には選ばず、まず対話を続ける。

c 話し合う際には、個人と意見を切り離す。

対立しているのは支援に関する意見であり、その意見を持っている支援者と支援者が対立しているのではないと考え、対立を個人と個人の対立とは捉えない。この考えによって、意見の対立が個人と個人の対立にまで広がることを防ぐ。個人と個人の対立と捉えることで個人間の感情的な反応が起こり、連携・協働のための支援者間の協力関係が弱まることを避けることができる。

d 説明の際に立場の違う人にも理解しやすいように論理的にそして具体的なエビデンスを示しながら自分の考えを説明する。

自分の過去の経験や感覚で意見を述べるのではなく、支援集団が共有している支援対象者に関するデータの中から自分の意見を導き出したエビデンスを示して、意見の異なる支援者が理解しやすい説明を心がける。

e 説明を聞く際は相手の方針・判断の背景にある事柄を理解するように努める。

自分の意見を主張することだけにエネルギーを使うのではなく、相手の意見が導き出される元となったエビデンスを誠実に理解しようとしたり、相手の意見の背景となっている対象者の見立て、アセスメントを理解することにもエネルギーを割く。

f 方針・判断は異なるが、その方針・判断に至る過程での考え方で共通していること・共有できることを互いに見つけ出す。

結論として選んでる方針・判断は異なるが、それに至る過程での考え方の一部は同じことがある。また、支援で重要だと思っていることは共通している（解決方法が異なっているだけなど）こともある。異なる点だけでなく、お互いに共通していることを見つけ出す。

g 思考を柔軟にし、可能性のあるすべての方針・判断を考えてみる。

今対立している2つの選択肢だけでなく、もしかして、それ以外の選択肢もあるかもしれない。思考を柔軟にして、自分たちの議論を相対化することを試みしてみる。

h 双方の考え方の一部を生かしつつ、それらを統合するような第三の方針・判断を創出する。

対立する方針・判断のどちらかではなく、話し合いの過程で明らかになってきた双方の方針・判断が持つ重要な要素を両方取り入れた第三の方針・判断を新たに考え出すことも可能である。

これらをまとめると、連携・協働でよく起こる方針や判断の対立や葛藤にうまく対応するには、話し合いによって相互理解を深め、新たな判断や解決方針の可能性を探求し、既存の判断や方針の重要な部分の統合を真摯に検討することで、第三の判断や方針の合意に至るプロセスを促進するコミュニケーションのスキルを発揮することが重要であると言えるだろう。そうすることで、一つの方針・判断に至れず話し合いが決裂し、感情的な対立を残すことのないようにすることが多領域、多職種、多機関の連携・協働には必要である。

ここに示した様々な対個人への支援的なコミュニケーションのスキルは、それぞれの支援者がその養成課程の中で、あるいは働きながら受けてきた研修などで触れたり、学んだことがあるスキルであろう。これらは、主に対象者に対して用いられてきたスキルだが、多領域、多職種、多機関の連携・協働ではこれらを支援者間のコミュニケーションに用いる。これらのスキルを他領域、他職種、他機関の支援者に対して用いることによって、支援者間に有効なコミュニケーションが形成され、その結果単独の支援者による支援と比べてより質の高い包括的な支援が実現するのである。上述してきたスキルは、連携・協働では、支援者に対して用いるスキルとしても、意識して獲得される必要がある。

2. チームアプローチ

前節では、連携・協働の最も発展した最終形態としてチームワークがあること、そして、チームワークとは、お互いに助け合い、補う合う良い関係にある複数の異なる領域・職種・機関の支援者がその協力的な関係をベースに、お互いの動きを意識し、理解しながら対象者のために共に働く状態が常に維持され、すべての対象者に対してこの小集団で動くことであると説明した。このチームワークという活動の仕方、対象者に支援を行うことをチームアプローチと呼ぶ。本節では、連携・協働の中でもとくにチームアプローチに焦点づけて、その方法を詳しく見て行く。

(1) チームアプローチの類型

チームアプローチという言葉を知るとどのようなイメージを想像するだろうか。チームアプローチにはいくつかの類型がある⁴⁾。まず、それを紹介する。

① マルチディシプリナリーモデル (multi-disciplinary model 以降「マルチモデル」と略記する)

マルチモデルでは、チーム内に特定のリーダーがおり、そのリーダーが一定の権限と決定権を持っている。そのため、リーダーがチームの各支援者が対象者にどのような支援を提供するかを判断し、それに基づいて他のメンバーが果たすべき仕事内容や役割を決め、それを他のメンバーに指示する。他のメンバーはその指示に従い、各々の仕事と役割を果たす。リーダーからの指示によって各メンバーがそれぞれ支援における役割を遂行し、それらの総和で対象者の求める支援全体の目的を達成する。リーダーの指示とメンバーによる指示内容の達成という一対一の関係や結びつきが強く、異なる領域・職種・機関の支援者が各々直接相互に関わることは少ない。このモデルが有効である場面は、対象者が直面している問題が生命や身体の安全に関わる深刻である場面や緊急の対応が求められる場面であり、メンバー間で支援内容を決める協議に時間を取ることが適切ではない場合である。この

モデルが有効である典型的な例は、救命救急の場面や手術などの場面が挙げられる。

② インターディシプリナリーモデル (inter-disciplinary model 以降「インターモデル」と略記する)

インターモデルには、チーム内にマルチモデルのような特定のリーダーはいない。メンバーはお互いの支援内容や役割を話し合いながら決定し、その決定を踏まえて各々自らの専門性を十分に発揮して支援を遂行し、チーム全体で対象者の支援全体の目的を達成する。メンバー間の関係は対等・平等である。職種・領域・機関によって決定に対する立場が異なるのではない。メンバーは共同で決定権を持っている。すべてのメンバーが支援の判断や方針を決定していくことに責任を持ち、関与する。マルチモデルのようにリーダーが各職種・領域・機関の役割分担を決めてそれを指示してくれるわけではない。リーダーはいないが、チームが話し合う時には話し合いの進行者(司会)はいる。司会者が話し合いの整理役をするが、司会者が何かを決める責任を負うのではない。メンバーは話し合いの段階でどのメンバーがどの役割を果たし、どのような支援を行うかを直接知ることができるので、お互いの活動についてよく知ることができる。このモデルではメンバーが話し合っ(あるいは対面での話し合いが不可能な場合にはメールなどでの意見交換をそれに代えることも可能)決めていけるような一定の時間的余裕が必要であり、支援の緊急性がそれほど高くない場面で有効である。

③ トランスディシプリナリーモデル (trans-disciplinary model 以降「トランスモデル」と略記する)

トランスモデルとは、一定の期間にわたってすでにインターモデルとして活動してきており、その過程を通じて、自分の本来の専門領域以外で他領域や他職種が持っている知識、技術、役割を他領域や他職種の支援者から学び、それを一定修得した結果、場面に応じてお互いが本来の知識、技術、役割と後になって獲得した知識、技術、役割を柔軟に出し合いながら、役割を交換しながら、支援を行うことができる状態を呼ぶ。これを役割解放という。トランスモデルとは役割解放の状態にあるチームを指す。

チームアプローチは、①から③のモデルの中から一つのモデルを選んでそのモデルだけで実施するというより、その支援の場面場面によって、有効なモデルを選んで実施されることが望ましい。ただし、学校でのチームアプローチを考えた場合、常に生命・身体の安全に関わる緊急な場面に向き合うというよりも中長期的な関わりの中で包括的な支援をチームで行い、その対象者の問題解決にあたることの方が多いと想定されるので、インターモデルを第一の選択モデルと考え、状況に応じてマルチモデルを検討の方が現実的だろう。

インターモデルでのチームアプローチでは、メンバーは共同で決定権を持っており、すべてのメンバーが支援の判断や方針を決定していくことに責任を持ち関与する。そのためこのモデルに準拠すれば、学校という教育機関の中だから教育領域の支援者のみが方針の決定権を持っており、その他のメンバーには共同の決定権はないということにはならない。各領域・職種・機関が対等・平等な立場で、今後の方針や役割分担を話し合えることが重要である。その話し合いこそ、それぞれの専門性が生かされた質の高い包括的な支援を生み出す基盤となる。その基盤を作るためには、前節で説明した様々なコミュニケーションスキル(「自らの専門性を異なる領域・職種・機関に説明できるコミュニケーションスキル」「相手の専門性を理解するためのコミュニケーションスキル」「支援者間の活発なやり取りを促進するコミュニケーションスキル」「判断・方針の対立・葛藤を解決するコミュニケーションスキル」)を駆使することが支援者に求められている。

(2) チームアプローチでの留意点

① 支援の重なりを生かす

前節(4)-③で、連携・協働において支援者が持つべき態度として「自分の専門性を明確に認識する態度」について述べ、各支援者は他の領域・職種・機関ではできない、自分たちだからこそその知識、判断、方法を明確に認識する必要があること、そして、認識したそれらを支援の場面で他の支援者や対象者に積極的に示し、なおかつ着実に実行できる力量を持っていることの必要性を指摘した。各支援者が他領域や他職種にはない独自の知識、判断、方法から成り立つ専門性を発揮し、それら各支援者独自の専門性が集積することで連携・協働による質の高い支援が実現する。このいわばコアな専門性の他にも実はそれぞれの領域・職種・機関は多くの専門性を持っている。この周辺部分の専門性は、多くの領域・職種・機関が共通して持っていることが多い。例えば、児童生徒の教室での問題行動が急に始まった場合、その背景に何があるかを知るため保護者に家での様子を聞くという方法がある。この方法は、教員だけでなく、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー（以下「SSW」）もできる方法である。つまり複数の支援者ができる支援である。チームアプローチでは各々の支援における役割を明確にし、役割を分担して支援を行う考え方がよく聞かれる。この考え方に従えば、ある領域・職種・機関のみが保護者の話を聞く役割を果たすことの方が良いとの支援方針も成り立ちうる。しかし、複数の支援者が同時に一人の対象者に無理なくアプローチできる環境があれば、複数が同時にそれぞれのスタンスで支援を行うことは対象者にとっていくつかのメリットがある。まず、同じ対象者でも支援の内容は領域・職種・機関によって異なり、対象者にとって重層的でより丁寧な支援が受けられるメリットがある。また、複数の「眼」があるために一人の支援者では気づかなかった対象者のニーズや細かい変化に気づきやすいというメリットもある。チームアプローチでは、各領域・職種・機関が各々独自の専門性を発揮し、その領域・職種・機関ならではの支援を展開する側面と、同じ支援の方法や専門性であっても、それを重ねることで当事者にとってメリットがある支援が展開できる側面がある。

② チームアプローチが内包する対極の特性(凝集性と集団志向性 VS 多様性と個別志向性)を両立させる

チームアプローチによって対象者のニーズに応えたより効果的で質の高い包括的支援を実現するためには、メンバー各々の独自の専門性を生かしつつ全体を統合する凝集性と、それを可能にする現実場面での協力や協働に代表される一種の集団志向性が重要である。しかし、同時に集団志向性と凝集性とはまったく対極に位置づけられる各領域・職種の個性を尊重する個別志向性と、その個性の一つ一つを認める多様性の尊重も連携・協働の基盤となる重要な特性である。そもそも多様な存在である「人」を対象とする対人支援領域では、その支援が多様となるのは必然であろう。個別に異なる専門性が明確にあり、それらが一つ一つ生かされた多様性が連携・協働には不可欠なのである。しかし、時には集団志向性と凝集性によって個別志向性や多様性が阻害されることが起こりうる。凝集性は現実場面では支援「仲間」への帰属意識や一体感として立ち現われることがある。これらを背景に、支援者間で同調の圧力が働き、自由な意見の交換が阻害され、反対意見や少数派の意見を抑制させてしまうことが起こる。さらに、このチーム内の圧力は、支援者のみならず、時に対象者にも作用していく。連携・協働している支援者のチームが一体となり、「一枚岩」のように対象者に対峙してしまい、

それによって対象者の持つ多様なニーズ、考え方、判断の自由な表明や自己主張が妨げられていく。本来、全体として多様な知識、考え方、判断を包含している支援者集団は、対象者が示す多様なニーズ、考え方、判断を誰かが受け止めることができるという特性を持つ集団であるはずだ。しかしながら、チームが一丸となって一つの方向性の支援に固執する事態となると、それはチームという集団の支援者による支配を生んでいくことになる。チームアプローチではその両極の特性（凝集性と集団志向性 VS 多様性と個別志向性）を十分理解し、どちらかの極に傾きすぎていないかを意識し、そのどちらもが両立することを目指す必要がある。

3. 学校におけるチーム形成とソーシャルワーク

本節では、前述の理論やアプローチ方法を基礎に、学校という場での具体的なチーム形成に触れる。

(1) 学校組織の特徴

「はじめに」で述べた子どもを中心にした生徒指導提要の実現のためには、教師と専門職双方が、これまでのいわゆる「学校組織」の理解から始めることが、有益と考える。以下、著書「学校プラットフォーム」にてまとめた文章を引用して記述する（山野 2018）。

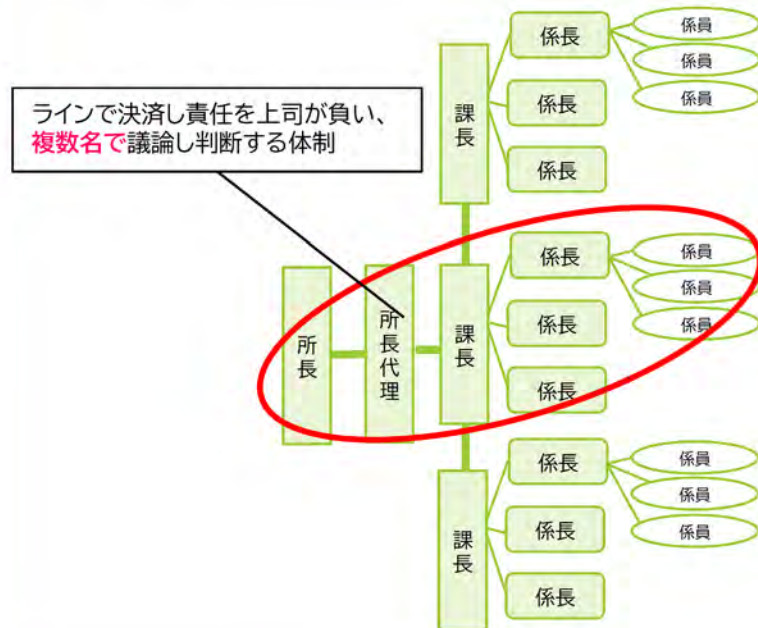
学校という場は、そもそも鍋蓋組織と言われ、学校の組織や運営は、日本的な学校組織の特徴として鍋蓋型学校組織とその理論的支柱であったルース・カップリング理論(Weick 1976)の強い影響を受けてきた。学校の目標や教育活動等は、教師や児童生徒、置かれている環境等により非定型的で状況依存的にならざるを得ず、学校の教育活動は、予測と評価が困難であるとして、不確実性、不測性を伴う。ルース・カップリング理論は、教員の専門的裁量の保障と個々の教員が柔軟に多様に対応することでそうした不確実性、不測性を縮減できると主張するものであった(小川 2010)。しかし、この組織形態はそれこそ 1990 年代以降の教育を受けた若者が教師になっていくときに、困難を抱えたときに組織がバックアップするのではなく、個人が抱え込まざるを得ない状態を作っているともいえる(図 4-1)。

次に、鍋蓋組織の問題点を「学校組織のなかで働く教師」という視点でみていく。教育の標準化がもたらす共通化と差異化のアンビバレンスに対し、「面の平等」という解決策が取られることとなった(荻谷 2009:7, 252)。この「面の平等」の最小単位は学級である。児童生徒数は「学級編制等に関する規則」において明治 24 年において 1 学級あたり尋常小学校 70 人、昭和 16 年の初等科で 60 人であった。その数のなかで、大正時代からの「生活綴方」を見ればわかるように、単なる学習集団に留まらない多様な機能を担う生活共同体の場であった。教師の原点がここにあり、学校教育は単に教師の思いだけで成り立っているのではなく、それが「平等」をもたらさなければならないという当時の使命であった。そして、日本の教師には多能性が課せられることになり、同僚性においてもアメリカとは道を違えていった。かつ、「面の平等」を上記の児童生徒数を相手に当時の教師がやり遂げた事実は、まさに佐藤(1997)の指摘するアポリア(=筆者注:解決し難いこと)であろう。具体的には、学習教科の外に、集団の生活・活動(学級活動、学校行事、部活動等)に係る生徒指導を通じて社会規範の育成なども担っており、日本の教師に多能性が課せられていくことになった。子どもの学校生活と教育指導の日常的基盤である学級への依拠は、個人レベルではなく国挙げての「平等」課題の帰結が学級であったということであり、それは教師以外の職種のもものが学校に入り、子どもに関わる機能を担っていくことに強い抵抗となっていったことは想像するに難しくない。

福祉事務所・児童相談所等の組織体系

そもそも学校と福祉では組織の連携基盤が違う

記録を決済、係員のしんどさを把握、同行訪問等随時、上司から提案できる。家庭の変化をキャッチしたら伝える場がある。チーム体制取りやすい。方針決定する受理・判定会議などあり。



組織体制(小学校)

担任の抱え込みを把握できない。 同僚がゆえに遠慮してSOS言いにくい。
伝える場、方針決定する会議が明確にない。

学年主任は学級担任の同僚であり
報告義務や責任はない体制

判断は管理職(校長/ 副校長・教頭)か学級担任かの
単独で2パターン



出典：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/siryo/_icsFiles/afieldfile/2017/07/24/1388265_8.pdf に報告者が加筆

図 4-1 学校現場の課題：組織体制は、教員個人での課題の抱え込みが生じやすい

出所：中央教育審議会 初等中等教育分科会 学校における働き方改革特別部会（第1回）（2017）資料 4-3 『今後の検討すべき主な事項（案）』に関する参考資料」 p. 43 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/siryo/_icsFiles/afieldfile/2017/07/24/1388265_8.pdf) に筆者が加筆

そして学級経営の使命は、個別のニーズを持った子どもも学級集団の一員として「平等」に扱うことであり、個別のニーズに配慮することはその子どもを「特別扱い」（えこひいき）することになり、学級集団づくりを損なうものとして教員に忌避されてきた（小川 2018）。様々なニーズを持った子どもも学級内の他の子どもと同じ個として「平等」に扱われ、学級の集団的教育活動によってそのハンディキャップを克服させていくという教員の教育的技量（学級づくり、学級経営力）が特に重視されてきた。

しかし、この生活丸抱えにしても、学級においてはすべてを教師が対応することにしても、その結果、日本の教師の勤務時間は、OECD 加盟国のなかで最も長く（国立教育政策研究所 2014）、かつ長時間労働が 10 年前の倍の 80 時間という数字となった背景でもある（文部科学省 2017）。日本の学校は、圧倒的多数を占める教員単一「文化」の組織であり、他専門スタッフの配置が遅れたのはそうした背景と理由があった（小川 2016）と指摘されている。

こうした学校組織の特徴を踏まえ、コラボレーション理論に則ると、どのように多職種と連携し、校内外のチーム体制を形成していくかが問われる。

(2) 福祉専門職が働く機関

学校では、支援課題を抱える児童生徒への対応（判断・行動）は、教師と児童生徒の 1 対 1 の関係の中で行われることが多く、教師一人にかかる責任は重くなりがちである。一方、児童相談所、福祉事務所等の福祉専門機関や医療機関は、組織体制は企業と同じく指示命令系統が明確であり、ラインとして流れ、相談や援助の対象者と担当者との関係が 1 対 1 であることはあり得ない。病院や保育所、児童養護施設等に至っては、子ども一人に対し複数のメンバーで対応するため、申し送り、つまり報告・連絡・相談は必須事項である。これらの機関では、日々、児童虐待事案や自殺事案等命に関わる事案も少なからずあり、職員が強く意識しているところである。よって責任体制は明確で、いち担当者が責任をとる体制ではない。

職場としての学校は、職員のほとんどが教員で、社会福祉職員はごく一部である。かつての医療現場も同様に状況にあったが、1980 年代にソーシャルワーカー（医療ソーシャルワーカー）が配置・拡充されるようになり、それからすでに 40 年が過ぎた。学校と同様に以前の病院には福祉職員が少数しかおらず、当初は組織内での立場も位置づけが弱かったが、当時の老人保健診療報酬の「退院時指導料」の算定基準に医療ソーシャルワーカーによる在宅療養指導（医師、看護師と併記）が位置づけられ、チームの一員としての対等な立場となってきた。また、病院内でのチームアプローチの観点からは、医療カルテ（特に電子カルテ）の出現は大きい。医師と看護師が見るだけのカルテから常に様々なスタッフが共有するカルテとなり、医療ソーシャルワーカーもスタッフの一員として記録や意見を記入するなど、チームアプローチを進める上で重要なツールとなってきた。

また、2000 年に介護保険制度、2006 年に障害者自立支援制度（2013 年より障害者総合支援制度）が導入され、前者では「地域包括支援センター」、後者では「相談支援事業所」といった相談機関を中心に、地域住民（在宅生活者）の支援ニーズの把握や、個別の対象者の発見（ケース発見）のためのアウトリーチ活動の強化が図れた。さらに、介護保険制度では「地域ケア会議」が、障害者総合支援制度では「（自立支援）協議会」が設置され、支援を必要とする人々（個別の支援ケース）のための関係機関間の連携強化が図られてきた。こうしたことも、ソーシャルワーカー活用とチームアプローチ

普及のインセンティブとなったことは間違いない。

これらを例に、すべての学校で児童生徒の生活課題へのチームアプローチが当たり前になるように、どのように体制を形成していくのかが問われている。

(3) チーム形成とスクールソーシャルワーク

では、学校の中でチームを形成していくにはどうすればよいのであろうか。前節までに示したように、支援チームの形成はソーシャルワーカーの基本的な機能の一つであり、チーム形成を担う教育相談コーディネーター（校務分掌上、教育相談を担当している教職員）ほかは、その初めの形成段階からSSWとともに以下のように取り組む。

①校内に持続可能な発見から支援の流れを作る

「はじめに」に示した、生徒指導提要の「課題予防的生徒指導」は、2017年「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～（報告）」（以下、「教育相談の充実」とする。）で示された①「未然防止、早期発見及び支援・対応」と同じ位置付けとする。

生徒指導提要の「困難課題対応的生徒指導」と2017年「教育相談の充実」で示された②「学校として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」とを同じ位置づけとして、予防的対応と困難事例対応の2つを意識して問題の発見から支援までの流れの構成を考え、整える。

重要なのは「流れ」を作ることである。チームに参加する者の意識・活動の共通基盤として、学校において児童生徒をめぐる問題の発見から支援までの流れをどう作るかを示す。

まずは予防的対応の場として、すべての子どもを検討する場を学校組織内に位置付ける。これは通常毎月行われている学年会議が最もふさわしいと考える。学年会議のうち学期に1度か2か月に1度を「スクリーニング会議」と位置づけ、すべての子どもについて検討し、次の段階の会議に挙げるかどうかを決定する。SSWの配置が十分な学校であれば、すべての会議にSSWが入ると効果的である（山野研究室2021）。ここでは情報共有が目的ではなく、校内で気になる子どもの情報の共有、ケース会議の検討対象とする子どものピックアップ、子どもたちへの最近の対応として良かったと思われる点の共有が目的である。

「スクリーニング会議」でピックアップされた子どもたちを検討する場を「チーム会議」と呼び、SSWやスクールカウンセラー、養護教諭、生徒指導担当教員、特別支援コーディネーターなど役割のある教員が入って、当面の対応方針を決定する。ケース会議（関係機関とも連携して支援対象の子ども一人ひとりについて個別に検討を深める場）ではなく、全体として、会議の対象になった子どもへの対応の方針決定に漏れがないかを把握する場である。実施の目的・内容としてはスクリーニングの一環であり、小規模校であれば「スクリーニング会議」の中で行っていることも多い。この会議が校務分掌の中の核となる委員会（教育相談・不登校委員会や生徒指導委員会など）にて位置付ける。なお、個別の検討事案のためではなく、地域支援情報を紹介してもらうために児童生徒の生活支援に関わる地域の関係機関が参加することもある。

そして、次の段階の困難事例対応の場をどこで作るかである。通常、「ケース会議」として学校から関係機関に呼びかけて実施している。

このすべての子どもを全教師でみて学校生活に係るリスク情報を共有し、さらなる検討を要する子どもをピックアップする学年会議（スクリーニング会議）、ピックアップした子どもの支援の方針を

検討・決定する中間的な会議（チーム会議＝校内の何かの委員会に位置付けると便利）、困難事例を検討するケース会議と展開していく。この流れを学校の中に毎年4月当初に位置付ける。

チームの形成には、この仕組みをルーティン業務として位置づけ、担当者が変わっても同じ流れて展開し、継続していくことが重要である。そのために実施要項を作成している教育委員会もある。

②3つの会議のメンバー構成

予防的対応の場の「スクリーニング会議」は、教員全員が参加し、すべての子どもを検討することが重要である。そうすることで、新人教員の悩みの共有の場になったり、先輩教員のアプローチ方法や子どもを見る視点を確認できる教育の場になったりする。子どもの問題の予防だけでなく、教員が課題や悩みを抱え込み、深みにはまることへの予防にもなる。

また、短時間で目的に沿った検討を行う訓練の場ともなる。このスキルは、親との面談においても、児童相談所などの重要な会議での対話にも必要なスキルである。

「チーム会議」は、学校内で教育相談や生徒指導、養護教諭、SC、SSW等の役割のある教員を中心に行う。関連する分掌の教員が参加し、それぞれの情報をもとに検討することで様々な視点から対象の子どもの状況を把握、共有することができる。さまざまな役割のあるメンバーが参加することで、コラボレーションの学びの場になる。

さらに困難事例対応の場である「ケース会議」は、事例に沿ってはいるが、チーム会議のメンバーにプラスして、外部機関である児童相談担当機関、福祉課、病院などがメンバーである。まさに違った機関の役割を知ることができ、学校だけでは不可能なことでも複数の機関・職種が集まることで可能になる体験をする。協働理論の新しいものを生み出すという理論の通りであり、不可能だった困難事例を軌道に乗せることができる。この体験が教員1人ひとりの自信や力量を上げることになる。

③限界を明らかにする

この流れの中で重要なことは、教員同士であろうと、多職種とのチームであろうと、チームや連携のポイントは、自身のできないことを明らかにすること、それをチームメンバーで共有することから始まる。勝手な思い込みで、他のメンバーにはこんなことができるはずだと認識（誤解）して会話したり、事に当たろうとすると、期待と実際がずれてしまい、決してうまくいかない。メンバー間でそれぞれができることの限界を理解、共有することで、各機関や担当が持つ限界を超える方策が生まれる。このことができるのは、自身のためではなく、子どもの最善の利益を考える、という子ども基本法や生徒指導提要の立場をとるからである。

④視点が違うことを大事にする/葛藤は当然である

チームメンバーの職種や経験により、児童生徒の課題の見立てや支援に関する視点が同じでないことが当たり前であること、葛藤は当然あるものとしてとらえることは重要である。前述のチームアプローチで述べてきたように、チームの最大のメリットは、意見を1つにすることは決してない。多様な意見があること、バリエーションがあることがチームの強みである。チームであることで、支援に幅をもたせることができる、1つの方法がだめだったとしても別の方法を提示することができる、など対応力が広がる強さがある。このことを教職員が理解し、共有することが重要である。

表 4-1 会議の種類と機能（持続可能な発見から支援の流れを作るための会議）

スクリーニング会議	<ul style="list-style-type: none"> ・すべての子どもについて検討し、チーム会議で検討対象とする児童生徒の有無を確認する。情報共有だけで終わらないことが重要。 ・開催方法の例として、学年会議のうち学期に一度または2か月に一度をスクリーニング会議として位置づける方法が考えられる。 ・可能であれば、すべての会議にSSWが参加すると効果的。 ・すべての子どもを検討の対象とすることで予防的対応の場ともなる。 <p style="text-align: right;">※詳細は第6章「メゾ実践」参照</p>
チーム会議	<ul style="list-style-type: none"> ・スクリーニング会議でピックアップされた子どもたちについて、以下に示す校内のメンバーで当面の対応方針を検討し、決定する。 ・教育相談コーディネーター、SSW、スクールカウンセラー、養護教諭、生徒指導担当教師、特別支援コーディネーターなど役割のある教職員が参加する。 ・チーム会議は、校務分掌内の核となる会議（教育相談・不登校委員会や生徒指導委員会など）に位置付ける。なお、スクリーニングの一環として行うものであり、同会議の中で一括して行うことも多い。 ・必要に応じて関係機関の職員などが参加することもある。 <p style="text-align: right;">※詳細は第6章「メゾ実践」参照</p>
ケース会議	<ul style="list-style-type: none"> ・解決すべき問題や課題のある事例（事象）を個別に深く検討することによってその状況の理解を深め、対応策を考え、実行する。また、対応中の事例の状況確認やその後の対応の検討も行う。 ・学校内メンバーのみで行う「校内ケース会議」と関係機関も含めて行う「連携ケース会議」がある。 ・児童生徒本人や家族に関係する教員（過去にかかわりのあった教員も含む）、SSWやスクールカウンセラーなどの校内支援者、きょうだいの担任が参加する。 ・連携ケース会議の場合は、当該児童生徒やその家庭等に関する情報の集約や支援の検討に必要なメンバーが加わる（ケースにより異なる）。 <p>（追加メンバーの例）</p> <p>福祉事務所の家庭児童相談室や市町村児童相談機関、生活保護ワーカー（福祉事務所、市町村福祉課）等関係行政機関、きょうだい関係の幼稚園や保育所、小学校、中学校、高校など他校の教師、放課後児童クラブの指導員（対象が小学生の場合）、保健所や病院（※）等</p> <p style="text-align: center;">※本人・家族との関わりがあり、支援の検討・実施において協力が必要な場合</p> <p style="text-align: right;">※詳細は第6章「メゾ実践」参照</p>

出所：筆者作成

※各会議の目的、機能及び実施方法は、第6章「メゾ実践」において詳述している。また、各会議は、第5章のミクロ実践にも関わるものである。本項及び第5章、第6章の諸会議の説明は、スクールソーシャルワークにおける児童生徒の個別的な支援の視点・方法への理解を深めていただくことを目的としており、相互に関連するものとして捉え、読み進めていただきたい。

ワーク

学校、児童相談所、保健センター、生活保護機関、警察、教育センター等各機関の強みと弱みを挙げましょう。

	強み	弱み
学校		
児童相談所		
保健センター		
生活保護機関		
警察		
教育センター		

解答（例）

	強み	弱み
学校	<ul style="list-style-type: none"> ・全員のこどもを把握できる 	<ul style="list-style-type: none"> ・生活課題に関する生活支援や経済的支援を実行する権限がない
児童相談所	<ul style="list-style-type: none"> ・入所や立ち入り調査や親権など権限がある 	<ul style="list-style-type: none"> ・広域、機動性が低い
保健センター	<ul style="list-style-type: none"> ・精神保健含め医学的な知識がある、乳幼児の全数把握している ・地域に強い ・公衆衛生で幅広くすべての家庭にアプローチできる ・医療機関につながりがあり、詳しい 	<ul style="list-style-type: none"> ・生活課題に関する権限がない
生活保護機関	<ul style="list-style-type: none"> ・経済的に指導的立場である。生活保護に関する調査権限がある 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもへの視点が弱い
警察	<ul style="list-style-type: none"> ・人の生命、身体及び財産の保護、犯罪の予防等の職権職務を遂行するために、質問、保護、犯罪の予防・制止、立入等の実施の権限 	<ul style="list-style-type: none"> ・一般に敬遠される
教育センター	<ul style="list-style-type: none"> ・教育委員会管轄であるため学校にとって身近であり、家族・こどもにとっても児童相談所と比較すると身近である ・カウンセリングに強い 	<ul style="list-style-type: none"> ・家族に強制力にはならない

注

1 ジャーメインは、「ヘルスケア」つまり日本においては保健医療領域でのソーシャルワークを論じる著書において連携・協働を論じている。そのため、この定義では、「ヘルスケア」という領域での連携・協働の定義という記述になっている。ソーシャルワークでは保健医療領域において早くから多領域、多職種、多機関での連携・協働が発展してきており、そこでの理論化も早くから行われてきた。そのため、この定義では、ヘルスケアつまり保健医療領域での連携・協働という記述となっているが、この定義が示す概念的要素は他の領域においても十分に通用する抽象度を備えていると判断し、ここでの定義として採用した。

2 ここに記述した基本的態度や効果的なスキルは以下の文献の一部を著者が日本語に抄訳したものである。GITT(Geriatric Interdisciplinary Team Training Program) Core Curriculum” Topic 3 Team Communication and Conflict Resolution” The John A. Hartford Foundation, 2001, 1-36

【引用文献】

【第1節・第2節】

Germain, C., (1984) Social Work Practice in Health Care, Free Press, 199.

山中京子 (2021) 「ソーシャルワークにおける多領域・多職種間の連携・協働教育」『ソーシャルワーク研究』47(1), 38.

山中京子 (2015) 「第3章 他者との連携・協働：多職種連携・協働の課題とその可能性」児島亜紀子編『社会福祉実践における主体性を尊重した対等な関わりは可能か 利用者-援助者関係を考える』ミネルヴァ書房.

菊地和則 (1999) 「多職種チームの3つのモデル—チーム研究のための基本的概念整理」『社会福祉学』39(2), 273-290.

【第3節】

苅谷剛彦 (2009) 『教育と平等——大衆教育社会はいかに生成したか』中公新書.

国立教育政策研究所編 (2014) 『教員環境の国際比較—OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2013 年調査結果報告書』明石書店.

久富善之 (2003) 『教員文化の日本の特性——歴史, 実践, 実態の探究を通じてその変化と今日的課題をさぐる』多賀出版.

文部科学省 (2017) 「教員勤務実態調査 (平成 28 年度) の集計 (速報値) について」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/04/_icsFiles/afieldfile/2017/04/28/1385174_002.pdf)

小川正人 (2010) 『教育改革のゆくえ——国から地方へ』ちくま新書.

小川正人 (2016) 「『専門性に基づくチーム体制の構築』に向けて大切なこと」『初等教育資料』942, 8-11.

小川正人 (2018) 「教育と福祉の協働を阻む要因と改善に向けての基本的課題——教育行政の立場か

- ら」『社会福祉学』59(1), 111-114.
- 佐藤学 (1997) 『教師というアポリア——反省的实践へ』世織書房.
- Weick, K. E. (1976) Educational Organization as Loosely Coupled System, *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- 山野則子 (2018) 『学校プラットフォーム』有斐閣.

[参考文献 (アルファベット順)]

【第1節・第2節】

- 福山和女 (2009) 「ソーシャルワークにおける協働とその技法」『ソーシャルワーク研究』34(4), 4-16.
- Germain, C., (1984) *Social Work Practice in Health Care*, Free Press.
- 細田満和子 (2012) 『「チーム医療」とは何か』日本看護協会出版.
- 亀口憲治 (2002) 「概説 コラボレーション—協働する臨床の知を求めて」『現代のエスプリ 特集 コラボレーション—協働する臨床の知を求めて』419, 至文堂, 5-19.
- 菊地和則 (2004) 「多職種チームのコンピテンシー—インディビデュアル・コンピテンシーに関する基本的概念整理—」『社会福祉学』44(3), 23-31.
- 菊地和則 (2009) 「協働・連携のためのスキルとしてのチームアプローチ」『ソーシャルワーク研究』34(4), 17-23.
- 松岡千代 (2000) 「ヘルスケア領域における専門職間連携—ソーシャルワークの視点からの理論的整理—」『社会福祉学』40(2)17-48.
- 松岡千代 (2009) 「多職種連携のスキルと専門職教育における課題」『ソーシャルワーク研究』34(4), 40-46.
- 野中猛 (2007) 『図説 ケアチーム』中央法規.
- San Martin-Rodriguez L. et al. (2005) The Determinants of Successful collaboration: A Review of Theoretical and Empirical Studies, Journal of Interprofessional Care, 19(Suppl1), 132-147.
- 篠田道子 (2011) 『多職種連携を高めるチームマネジメントの知識とスキル』医学書院.
- 山中京子 (2003) 「医療・保健・福祉領域における「連携」概念の検討と再構成」『社会問題研究』53(1), 1-22.
- 山中京子 (2012) 「対人支援領域における連携・協働の基本的検討」山野則子・ほか編『教育福祉学への招待』せせらぎ書房, 160-176.
- 山中京子 (2015) 「第3章 他者との連携・協働：多職種連携・協働の課題とその可能性」児島亜紀子編『社会福祉実践において主体性を尊重した対等な関わりは可能か：利用者-援助者関係を考える』ミネルヴァ書房, 97-122.
- 山崎美貴子 (2009) 「巻頭言 連携と協働を考える」『ソーシャルワーク研究』34(4). 1.

第5章

ミクロ実践：スクールソーシャルワーカーとの協働

1. 個別支援のアセスメントとプランニングの実際

(1) 個別支援のアセスメント

① 不登校

文部科学省（2024）「令和5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結果について」によれば、国公立小中学校において、不登校児童生徒について把握した事実は、校種により順不同ながら「学校生活に対してやる気が出ない等の相談があった」、「生活リズムの不調に関する相談があった」、「不安・抑うつ等の相談があった」が上位を占めていた。高等学校（国公立全日制・公立定時制）についてもほぼ同様の傾向が見られた。これらの結果は教職員が把握した不登校児童生徒の情報であるが、仮にこれらが不登校の引き金になったとしても、本質的課題ではないということ意識する必要がある。

不登校児童生徒のアセスメントをする際に意識すべきことは、不登校はあくまでも児童生徒の状態像であり、それ自体が課題の本質ではないということである。不登校の定義にある年間30日以上の欠席というものは、突如にして起こり得たものではなく、欠席の積み重ねによるものに他ならない。したがって、目の前の状態像ではなく、不登校の背景に着目することが重要となる。その際、冰山モデルで児童生徒を捉えることは、不登校に限らず広く教育課題の全体像を捉えていくうえで有用な示唆を与えるものである（図5-1）。



図 5-1 冰山モデルで捉える本質的課題

出所：筆者作成

学校（教職員）が捉える児童生徒の状態像が水面上に浮かんだ冰山だとするならば、不登校をはじめとする教育課題は現象として捉えることができたとしても、それを維持する本質的な課題までを捉えるためには、見えない部分に目を向ける意識と工夫が必要となる。学校現場であるならば、学級担任だけでなく、当該児童生徒に関係のある教職員（例：管理職、主幹教諭、生徒指導主事、教育相談コーディネーター、学年主任、養護教諭、特別支援教育コーディネーター等）からの聴き取りは必須である。また、児童生徒の生活環境は日中活動の場である学校に限定したものではないことから、家庭や地域（関係機関を含む）からの情報収集も重要となる。その際、生活支援を専門とするスクールソーシャルワーカー（以下「SSW」）の存在は極めて重要であり、家庭生活上の課題、地域で児童生徒や家族を支える関係機関からの情報などを入手することで、学校－家庭－地域での生活が繋がり、不登校の状態を維持する要因を多方面から検証することが可能になる。

日本財団（2018）が中学生年齢を対象に行った実態調査では、不登校傾向にある中学生（年間欠席数30日未満）に対して、「中学校に行きたくない理由」について質問したところ、回答の上位二つは「疲れる」、「朝、起きられない」という身体症状を理由としているが、それ以降の3位から10位までの理由はすべて学校生活に関することであった（図5-2）。これらは「学習」、「人間関係」、「居場所」に集約することができる。学校のなかにある不登校因子についてアセスメントをする際は、この3点を軸に情報収集を行うことで、当該児童生徒の登校意欲が減退するきっかけなどを把握することができる。ただし、これらの情報は教職員には当該児童生徒や保護者もなかなか伝え難い内容もあることから、環境面のことはSSW、心理面のことはスクールカウンセラー、人間関係に関することであれば両職種が専門的かつ第三者的な立場として面接等を行い、学校内にある不登校因子の有無について整理していくことが求められる。

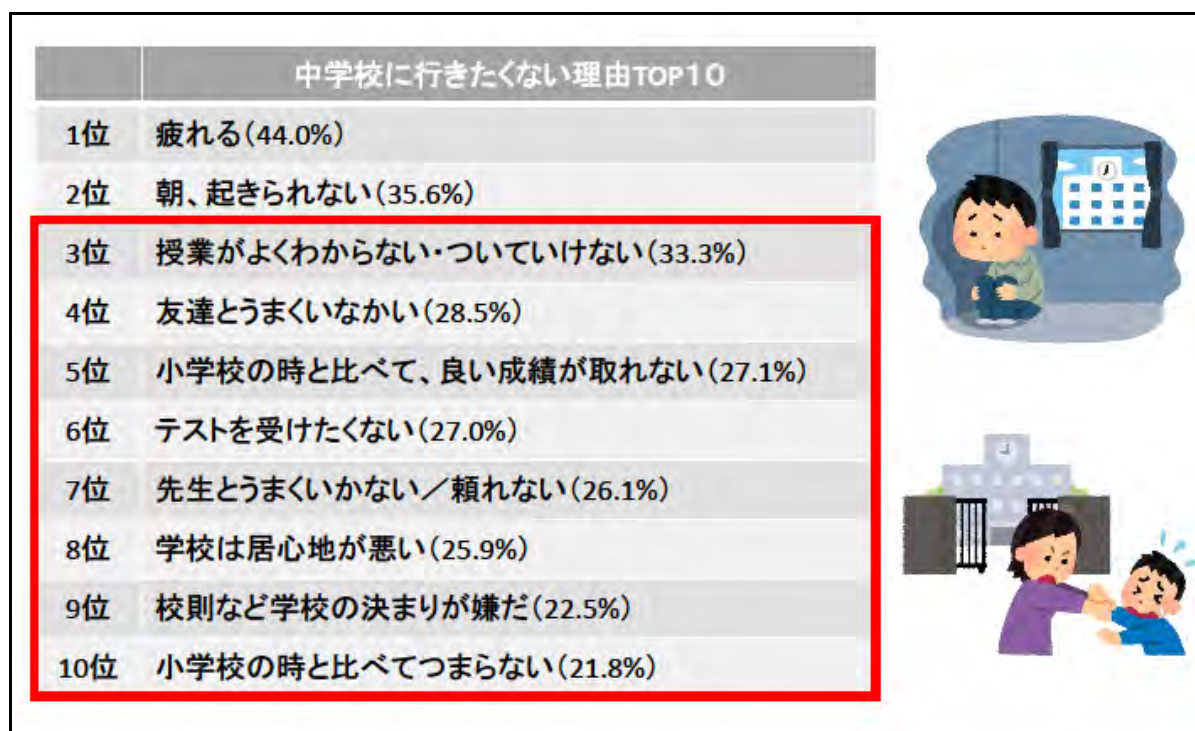


図 5-2 不登校傾向にある中学生の登校阻害要因

出所：日本財団（2018）『不登校傾向にある子どもの実態調査報告書』を基に筆者作成

他方、不登校児童生徒のアセスメントを行う際、登校することができなくなった時期の情報収集を重点的に行うことが多いが、その周辺だけだと不登校になる前後の状況把握のみで終わってしまう可能性がある。これらの情報収集は、支援内容の立案（プランニング）に向け、当該児童生徒が再び登校することができる可能性を模索する意味も含まれており、登校に向けた支援を検討する際の重要な参考情報になることから、安定して登校していた頃の情報収集を行うことを忘れてはならない。

②非行

「非行」とは、20歳未満の者が刑罰法令に違反する行為のことをいう。非行少年とは、少年法第3条第1項に定められている家庭裁判所の審判に付すべきとされる少年であり、少年法では3つに分類される（図表5-3）

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. 罪を犯した少年（犯罪少年）2. 刑罰法令に触れる行為をした14歳未満の少年（触法少年）3. 次のイからニの理由があつて、性格や環境に照らして将来罪を犯すまたは刑罰法令に触れる行為をする虞のある少年（虞犯少年）<ol style="list-style-type: none">イ 保護者の正当な監督に服しない性癖があることロ 正当な理由が無く家庭に寄り付かないことハ 犯罪性のある人か不道德な人と交際、又はいかがわしい場所に入出入りすることニ 自己又は他人の徳性を害する行為をする性癖があること |
|---|

図表5-3 非行少年の分類

少年法第3条を基に筆者作成

一方、非行の水準には達していないものの、素行の問題がある者を「不良行為少年」と呼ぶ。警察庁（2024）の通達によると、不良行為少年の補導については、①飲酒、②喫煙、③薬物乱用、④粗暴行為、⑤刃物等所持、⑥金品不正要求、⑦金品持ち出し、⑧性的いたずら、⑨暴走行為、⑩家出、⑪無断外泊、⑫深夜徘徊、⑬怠学、⑭不健全性的行為、⑮不良交友、⑯不健全娯楽、⑰その他の17の行為を対象としている。これらのアセスメントで留意すべきは、行動面のみに焦点化した情報収集を行わないということである。その背景には行動を引き起こす誘因があるため、丁寧な情報収集に加えて、冷静な状況分析が求められる。時代の移り変わりともに少年犯罪の件数は減少傾向にあるが、非行問題の背景には多様な生活課題が潜在しており、児童生徒本人のパーソナリティだけでなく、その周辺環境の影響が非行につながっている点を考慮していく必要がある。非行問題の解決に向けては、学校は警察や児童相談所をはじめ、さまざまな関係機関とのネットワークを構築し、地域でも子どもを支えていくための協力体制を築いていく必要がある。SSWはこれら関係機関との連携を通して、子どもだけで解決（改善）が困難な問題（課題）に向けた支援ネットワークを紡ぐ役割を期待することができる。

③虐待

虐待のアセスメントをする際に留意すべきこととして、虐待の事実関係を把握することを一番の目

的とした情報収集を行ってはならないということである。最も重視すべきは、当該児童生徒の安全を確保することであり、虐待行為の再発防止に向けた支援をしていくために必要な情報を集めていくことである。虐待が明らかになる場面というのはさまざまであるが、当該児童生徒からカミングアウトがあった場合に留意すべきは、本人がそのことを話した相手以外の者が本人に対する聴き取りを行わない、ということである。虐待という重大な出来事を他人に打ち明けるということは、本人にとってはその人を信頼している、あるいは話を聞いて欲しい人と認識しての行動である可能性がある。そのため、本人の許可を得た上で組織的対応に必要な範囲において情報を共有し、組織的に対応することが必要である。基本姿勢としては、「話したいことがあれば話して良いよ」「話したくないことは、無理して話さなくて良い」ということはきちんと伝え、教職員が当該児童生徒にとって安全・安心な存在であると認識してもらうことを忘れてはならない。

なお、児童虐待防止法第6条「児童虐待を受けたと思われる児童を発見した者は、速やかに、これを市町村、都道府県の設置する福祉事務所若しくは児童相談所又は児童委員を介して市町村、都道府県の設置する福祉事務所若しくは児童相談所に通告しなければならない」とあるように、虐待通告は疑いの時点で対応することが、学校教職員においても求められている。ただし、学校（教職員）は虐待の事実関係を調査する立場ではないこと及び二次被害を防止する観点から、傷ついた児童生徒に対して根掘り葉掘り聴き取りを行うことはしないように徹底する必要がある。

児童虐待は、虐待の種別によりアセスメント内容が異なる部分がある。

「身体的虐待」では、身体の傷や痣の箇所、サイズや程度などを記録に残す。写真を撮ることができれば、客観的な証拠として活用できるが、当該児童生徒が抵抗を示したり、そのことを加害した保護者などに伝えたりする可能性があれば、二次被害のリスクが高くなるため、回避することが望ましい場合もある。

「心理的虐待」は、態度や言動で児童生徒本人を心理的に傷つけること、児童生徒が配偶者暴力を目の前で見ること（「^{めんぜん}面前DV」）を指す。面前DVも児童生徒に深刻なトラウマ体験を与える心理的虐待の一つである。心理的虐待のサインとして、児童生徒から不適切な暴言（死ね、殺す、消えろ等）が表出される場合がある。被虐待的養育環境にあることが疑われる児童生徒の対応においては、単に問題発言としてその場で指導を行うのではなく、心理的虐待児の行動表出として周辺情報を集めていく。

「ネグレクト」の疑いがある場合は、「マルトリートメント」の可能性について精査することが必要である。マルトリートメントとは、「保護者から子どもに対する不適切な関わり」と意味する。ネグレクトは「不作為行為」と言われるように、子どもの安全が脅かされることを理解したうえで、養育を放棄したり、放任したりすることである。他方、マルトリートメントの場合、保護者は子どもに対する愛情を持っていても、その子育てや養育環境が、子どもの健全なる成長・発達においてはマイナスに働くことを意味する。マルトリートメントが疑われる場合、保護者には指導よりも支援が必要であり、伴走をイメージした寄り添った対応が求められる。

「性的虐待」は最も顕在化し難い虐待とも言っても過言ではない。深夜徘徊や不純異性交遊などの問題行動が顕在化した際、その背景に性的虐待が影響していることが明らかになることも少なくない。虐待と非行の親和性が非常に高いことを理解したうえでアセスメントをしていかなければならない。

なお、虐待事例においては、学校と、市町村が設置する要保護児童対策地域協議会（以下、要対協）との連携が必須である。要対協は0歳から18歳までの子どもやその家庭を地域で支えるネットワー

クである。市町村の福祉・教育・医療・保健などの専門機関が構成機関として名を連ねており、守秘義務の係る公の会議として、ケースの進行管理や情報共有の場である実務者会議や、個別支援計画策定に向けたケース検討会議を活用することで横断的な支援を展開することが可能になる。

④発達障害

発達障害の可能性のある児童生徒のアセスメントにおいて注意すべき点として、行動化された部分だけに着目して安易に医療受診などを判断しないことである。その際、「医学的側面からの把握」「心理学的、教育的側面からの把握」等をもとに総合的に実態把握することが大切である。発達障害の有無の検討にあたっては、成育歴をきちんと押さえておくことは適切な診断を受けるために極めて重要である。

生育歴（成育歴）とは、児童生徒自身が生まれてから今日までの育ちの歴史のことを意味するが、医師はその成長および発達状況、さらには親子の関わりや子育て環境などの情報を把握することで、発達障害が疑われる行動が当該児童生徒の先天的な発達特性によるものかどうかの判断材料の一つとするものである。また、発達障害の可能性のある児童生徒の中には、乳幼児期の親子関係の関わり等に課題があり、愛着障害の可能性や被虐待的養育環境で生活が影響して、学校での集団不適応や問題行動が顕在化することがある。

そのため、教職員だけで把握し、対応するだけではなく、SSW やスクールカウンセラーが参画しながら、発達障害の可能性のある児童生徒に対する適切な支援を行っていかねばならない。教職員だけで把握することが難しいことから、日ごろからSSW やスクールカウンセラーなども参画して、発達障害の疑いと可能性がある児童生徒に対する適切な支援を行っていかなければならない。

⑤保護者

保護者のアセスメントを行う際、わが国の子ども家庭福祉の観点で留意すべきは「子どもの貧困」の視点である。日本は子どもの貧困率が高い国で知られており、特に大人が一人で子どもを育てる世帯（便宜上、ひとり親世帯とする）の子どもの貧困率は2012年の調査では16.3%を超えており、6人に一人が貧困状態であることが示された。その後、国は法律の整備や子どもの貧困対策を展開するなどして、子どもの貧困率の改善に努めてきた。これらの取り組みの成果により、日本の子どもの貧困率は改善傾向にあるが、実際のところはひとり親世帯の貧困率は10年間の取り組みにおいて、僅か0.7%の改善に止まっている（図5-4）

ひとり親世帯の子どもの貧困状態は依然として高い状況にあるなか、その実態は父子世帯と母子世帯によっても大きく異なる。厚生労働省（2023）の調査によれば、ひとり親世帯の約89%は母子世帯であり、特に経済格差は顕著な状況にある。平均年間就労収入は、父子世帯が496万円なのに対し、母子世帯は236万円と半分以下となっている。就労状況に目を向けると、正規雇用の割合は父子世帯が約70%であるのに対し、母子世帯は約50%に止まっている。他方、パートやアルバイトなどの非正規雇用の割合は、父子世帯が約5%に対して、母子世帯は約40%という結果であった。このようにひとり親世帯でも父子世帯と母子世帯で家庭の経済状況は異なり、特に母子世帯は生活状況が逼迫している可能性が高いことを留意したうえで情報収集を行う必要がある。ひとり親世帯の保護者のアセスメントをSSWが行う場合は、子どもの貧困に意識を向けた情報収集を行っていく。校内であれば、生活保護や就学援助の受給の有無、学用品や校納金の滞納状況、さらには当該児童生徒の服装や持ち物、

給食時の様子などについて確認を行う。また、必要に応じて関係機関とも連携し、児童手当をはじめ、ひとり親世帯が受給対象となる児童扶養手当、その他ひとり親が対象となる制度やサービス利用の有無などを確認していく。

その他、保護者（家族を含む）に病気や障害などのある人がいる場合は、SSWは該当する家族の健康状態や障害程度のほか、利用可能なサービスや支援を受けているかどうかを確認していく。また、近年ではヤングケアラーに関する支援も課題となっていることから、その可能性も念頭に置いたうえで、これらの情報を総合的に判断していく。保護者と接触は行う場合は、時間、方法、内容など検討を慎重に行い、どのルートから保護者にアクセスしていくことが良好な受け入れにつながるかと検討していく。



図 5-4 子どもがいる現役世帯の貧困率の変化の要因分解

出所：三菱 UFJ リサーチ & コンサルティング（2023）『『子どもの貧困』はなぜ下がっているのか？—統計的要因分析—』（https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2023/08/seiken_230814_02_01.pdf）

(2)個別支援のプランニング

個別支援を行うためのプランニングを行う際、学校において重要な機能を果たすのがケース会議である。ここではケース会議においてプランニングを行う際のポイントをア. 情報共有、イ. 共通理解、ウ. 目標設定、エ. 役割分担、オ. 守秘義務の5つに分けて解説を行う。

ア. 情報共有

情報共有とは、当該児童生徒の支援に関与する教職員が各々把握している情報を出し合うことをいう。同じ学校で勤務していても、立場、役割、経験、関係性、専門性により、持ちうる情報の質や量

は異なる。学校で行われる支援はチームアプローチが基本であることから、個人の判断で情報の取捨選択をするのではなく、まずはケース会議の場において、自らが見たり、聴いたり、話したり、感じたり、触れたりした情報を会議に参加するメンバーに伝えることからプランニングは始まる。情報共有を行うことにより、同じような情報をキャッチしていても、メンバーにより捉え方や受け止め方が異なることに気付く場合があり、それが当該児童生徒の抱える問題（課題）を分析していくうえで重要な視点の獲得に繋がったり、その後の支援方策のヒントになったりすることがある。

イ. 共通理解

共通理解とは、ケース会議に参加するメンバーが持ち寄った情報をお互いにすり合わせるなかで、みなが共通した理解を持って情報を取り扱うことが出来るようになる状態をいう。共通理解の「理解」とは、まさに「理性的に解釈をする」ということである。つまり、メンバーが持ち寄った情報を分解していくなかで、それらが客観的事実なのか、それとも主観的認識なのかを整理していくことで、情報の信憑性を見極めるとともに、時系列にならべて物事のプロセスを確認するなどして、チームとして支援を行うためのパートナーシップを高めていく。

ウ. 目標設定

目標設定は、チームで支援を行うメンバーが共通の目標を共有したうえで支援を行うために極めて重要な項目である。目標の設定は、ケースマネジメントの手法に基づき、対象となる児童市生徒を主体としたものでなければならない。当該児童生徒の支援を行うメンバーが進むべき道を指し示す意味でも目標設定の意味は大きい。

エ. 役割分担

役割分担は、チームアプローチの基本である。その際に注意すべきは、特定個人の負担が過多とならないようにすることである。小学校は特に学級担任の負担が大きくなりやすいため、担任外の教職員が担任を丁寧に支えてことが望ましい。役割分担のイメージは横一列というよりは、ピラミッドのように支え合うスタイル（チームメンバーがそれぞれの持ち場で役割を果たしながら協力しあって対象児童生徒を支える）を求めていくことが重要である。それは必ずしも支援における責任や負担がフラットになることを意味するものではない。多少のバランスの違いはあるせよ、一つのチームとして当該児童生徒を支援していくパートナーシップを形成する意識が重要である。

オ. 守秘義務

守秘義務は、当該児童生徒のプライバシーを守るため、会議を通して知り得たプライベートな情報の取り扱いについて予めメンバー間で協議し、共通理解のもとで適切な対応を進めていくことである。職務上知り得た情報に対する守秘義務は教職員として守る義務がある。ただし、虐待など命に関わるような状況に直面した場合は、子どもの最善の利益の観点から、当該児童生徒と話し合い（交渉）を行い、情報共有に関する同意を得る努力が求められる。

2. ソーシャルワークの視点から捉えるワーク（演習）

ワーク1 不登校事例

①事例概要

対 象：中学校1年生 女子A

家族構成：母（保険代理店）、姉（専門学校）、本児の3人家族

学校生活：小学校6年生の時、両親の離婚に伴い他市より転入。当時の担任（40代女性）は温和で面倒見がよく、Aも大変慕っていた。特別に親しい友人はいなかったが、おとなしい性格のAに対して同じクラスの女子児童らが遊びに誘うなど一定の関係を築いていた。

中学校の担任（40代男性）は社会科の教師で生徒指導主事を兼務している。ゴールデンウィーク明け、同じクラスの男子生徒2名が授業中に教室で激しい口論となり、それを仲裁した担任が厳しく指導したところ、突如その場に居合わせたAが過呼吸で呼吸困難となり、保健室に運ばれた。翌日から一週間ほど体調不良で欠席をしたが、その後、Aは遅刻しながらも毎日登校するようになるものの、教室には上がることができず保健室で過ごすようになる。養護教諭（50代女性）には「担任が怖い」と話をしており、授業の合間に担任が保健室を訪れた時は、Aは布団を被って顔を合わせようとしなかった。その状況が一カ月続いたある日、担任が「来週からは体調不良でもない限り、基本的には保健室の利用は認めないので教室に上がるように。」と告げたところ、翌週から欠席が続き、今に至る。

家庭生活：両親の離婚理由は、父親からのDV（ドメスティック・バイオレンス）が原因であることを養護教諭に話したことがある。Aや姉も幼い頃から暴力を受けており、父親に対する嫌悪感が強い。特に暴力的な言動に対しては過敏になっていることを本人も自覚しており、小学校6年生までは、母親と一緒に精神科のクリニックにも通っていたとのこと。

母親は保険代理店で仕事をしており、平日は帰りが遅く、日曜日しか休みがない。離婚前のDVが原因でうつ病とパニック障害の診断が出ており、体調が悪い時は日曜日でも寝たきりで過ごすことも少なくない。姉は美容関係の専門学校に通っており、夜は飲食店でアルバイトをしているため、帰宅はいつも深夜になる。そのため、家ではほとんどAが一人きりで生活をしている状況にある。

支援状況：Aが過呼吸になった翌日から担任は毎日家庭訪問を行ったが、一度としてAに会えることはなかった。過呼吸で早退することになった日は、母親と電話で話をするようになった。その時は「ご迷惑をおかけしてすみません。」と丁寧な対応であったが、それ以降は遅刻や欠席の連絡もなく、担任が携帯に電話をかけてもつながらない状況が続いている。着信履歴が残っているはずだが、母親からの折り返しはない。Aとの接点を持つことができないため、担任もそれ以上の関わりができないまま、欠席日数は30日を超えてしまい、今後の対応方針も定まらない状況にある。

②ワークのテーマ

- ・ Aが学校生活や家庭生活で抱える課題について検討する。
- ・ 不登校になってしまったAに対して、学校が取り組むべき課題について整理する。
- ・ Aに対する支援体制および具体的なアプローチについて考える。

③進め方（例）

- ・ 6人程度のグループを作り、司会と記録を決める。協議で出された意見等は、模造紙やホワイトボードに書き出していく。
- ・ 1回目の協議（20分）では、Aが学校生活と家庭生活で抱える課題について意見を出し合う。その際、各生活場面で抱える課題の関連性についても検討を行う。
- ・ 2回目の協議（20分）では、これまでの学校の取り組みに何が不足しているかを議論し、これから学校が取り組むべき新たな支援内容について検討を行う。

④解答（例）

不登校のきっかけは、特別な事情が無い限り、保健室登校を認めないことを担任が伝えたことにある。担任の言動でAが過呼吸になったことを認識しておらず、その後にAが担任に対して抱く恐怖心にも無自覚的であることがAの登校意欲を減退させた。Aが過呼吸となった背景には、過去の父親からのトラウマ体験があり、一時期は精神科に受診をしていた。養護教諭にはこれらのことを話していたが、教職員間で情報共有が行われていなかった。メンタルヘルスや家庭環境に課題を抱えるAの対応については、スクールカウンセラーによる心理カウンセリングやSSWによる家族支援の必要性も考えられるため、チームで支援を行う体制を作り、役割分担に基づく計画的な支援を行っていく。

ワーク2 非行事例

①事例概要

対象：小学校6年生（特別支援学級） 男子B

家族構成：父（自営業）、母（専業主婦）、本児、弟（小1）、妹（3歳）

学校生活：小学校入学当初から粗暴な言動を繰り返し、教職員や児童への暴力行為が頻繁に起こる。

基礎的な学力が低く、授業中に集中して学習に取り組むことができず、すぐに離席をして他の児童の授業を妨げる行為をしていた。小学校3年生の2学期に医療機関を受診した結果、ASD（自閉スペクトラム症）とADHD（注意欠如多動症）と診断され、小学校4年生からは特別支援学級に在籍している。個別に指導をすれば一定の理解を示すものの、集中力が持続しないため、継続した学習の積み上げができておらず、低学年の学習についていくことが難しい。担任から注意されると激高して、物を投げたり、教室を飛び出したりすることがある。近頃では他の児童とは距離をおいて、教師とのマンツーマン指導を行っている。機嫌が良い時は社会的で人懐っこい姿も見せる。運動能力が高く、身体を動かすことが得意なため、体育の授業は交流学級で参加することが多い。しかし、チームプレーが求められる競技では、必ずと言って良いほど対人トラブルを起こす。衝動的になる

と暴力を振るったり、物に当たったりするため、同学年の児童の保護者からは一緒のクラスにしないで欲しいとクレームが入っている。

家庭生活：父親は自営業を営んでおり、建築関係の仕事をしている。母親は専業主婦をしているが、メニエール病を患っているため、体調がすぐれない時は寝込んでいることも多い。幼い弟や妹がいるため、両親にあまり構ってもらえていない。そのことも影響してか、夜間に一人で遊んでいる姿が公園で度々目撃されている。父親はBにとっては怖い存在で、平日に仕事が休みで父親が家にいる時は、朝7時半過ぎには小学校に登校してくる。一方、父が仕事で不在の時は、10時前後に遅刻して登校してくることが多い。過去に同級生とトラブルになった際、両親を学校に呼び出したが、父親は校長室に入るなりBを激しく殴打したため、その場にいた教職員が慌てて制止に入ることがあった。家庭でも家の手伝いや弟・妹の世話をしない時は、父親はBに対して暴力や暴言を振るうことがある。

地域生活：6年生になり、立て続けに万引きと夜間徘徊で補導されたことがあった。万引きは、近所のコンビニでパンとジュースを盗んで逃げようとしたところ、店員に捕まえられたという。万引きの理由については、「お腹が空いたので、食べるものが欲しくなり、パンとジュースを盗んだ」と供述していた。夜間徘徊は22時過ぎに大型商業施設のゲームコーナーにいたところを警察に補導された。Bは「(父親に)叩かれるから、家に帰りたくない」と激しく抵抗したため、児童相談所の一時保護所で5日間過ごしたことがあった。

支援状況：学校では集団不適応や対人トラブルをはじめとする問題行動が頻発するため、過去に支援員を配置したこともあったが、常に監視されていることでイライラが募り、支援員を叩いたり、蹴ったりしたため、僅か3か月で退職を余儀なくされた。現在は特別支援学級の担任がほぼマンツーマンで対応をしている。校内でトラブルが起きた際は家庭に連絡を入れたいが、父親の耳に入るとBに対して激しく暴力を振るうため、学校側も家庭にはなかなか連絡することができないでいる。そのため、Bの行動や要求が強化されてしまい、学校の対応も問題行動を防ぐための監視的な対応になっている。

②ワークのテーマ

- ・ Bの学校での対人トラブルを予防していくためのチーム支援について検討する。
- ・ 過去の補導事案の要因について、学校・家庭・地域での生活状況から分析を行う。
- ・ 父親の暴力を回避しつつ、家庭と協力してBを支援していく方法について考える。

③進め方(例)

- ・ 6人程度のグループを作り、司会と記録を決める。協議で出された意見等は、模造紙やホワイトボードに書き出していく。
- ・ 1回目の協議(20分)では、Bが学校で落ちている場面と、トラブルが発生した不穏な場面に着目し、その要因について、人・場所・環境に着目した議論を行う。
- ・ 2回目の協議(20分)では、過去の補導事案を参考に、Bが学校や家庭で抱えるストレスに着目

を行い、それらを軽減していくために学校が取り組むことができる支援について検討を行う。

④解答(例)

Bの万引きや夜間徘徊の背景には、発達特性に無理解な父親による暴言・暴力が関係している可能性が高い。また、持病を抱える母親に十分に構ってもらえず、家庭での家事・育児を担わざるを得ない状況は、Bにとって相当なストレスとなっていたことが考えられる。

一方、学校生活においては、Bの発達特性に応じた専門的な支援や指導が適切に行われているとは言い難く、校内での取り組みはトラブル回避に重心を置いた対症療法となっていた。

脆弱な家庭環境に対する支援については、SSWも参画して、関係機関と連携して支援を強化していくことが重要である。校内では応用行動分析などを用いて問題行動が生起する要因を整理するとともに、発達特性に対応した専門的な個別支援を実施していく。

ワーク3 虐待事例

①事例概要

対象：中学校2年生 男子C、小学校3年生 男子D

家族構成：母(パート)、本児兄(中2)、本児弟(小3)

学校生活：兄弟ともにほぼ毎日遅刻を繰り返しているが、必ず給食時間の前までには登校することができている。どちらも痩せ気味で成長曲線は平均を下回っているが、給食時の食欲は旺盛である。授業に必要な学用品が揃わず、校納金の滞納も続いている。学力は低く、授業にもついていくことができていない。家庭ではほとんど風呂に入っていないようで、夏場は異臭が漂うなど衛生面に課題がある。真冬に弟がインフルエンザを疑うような高熱を出して早退したことがあったが、兄の話では病院には受診することなく自宅で安静にして過ごしたという。授業参観をはじめ、運動会や学習発表会などの学校行事に母親が参加したことは無い。保護者に作成してもらわなければならない書類は未提出が多く、担任が電話をかけるも殆ど繋がったことがない。過去、兄弟を迎えにSSWが家庭訪問をした際は、母親は自室で就寝しており、玄関先まで出てくることはなかった。

家庭生活：5年前に両親は離婚。その後、母親が兄弟を引き取り、賃貸のアパート(2DK)に三人で生活をしている。母親はパートを掛け持ちしており、日中は飲食店、夜間は工場勤務をしている。そのため、夜は兄弟だけで過ごしている。母親の帰宅はいつも深夜になるため、朝は兄弟が自分たちで身支度をして登校して来ている。兄の話によれば、母親は就寝中のため、朝ごはんは自宅にあるものを適当に食べているとのこと。食べるものが無い時は空腹のまま登校しているという。近所には親類縁者はおらず、過去に母親が体調を崩して入院した時は、一時保護委託された児童養護施設から兄弟は通学していた。その時は規則正しい生活をしており、約一カ月間は安定した登校が続いていた。

支援状況：学校としては電話連絡もつかず、兄弟の教育に対しても熱心な態度が見られないことから、

母親の養育意識や能力に問題があるとしてネグレクトだと評価している。児童相談所や福祉事務所にも相談を持ち掛けているが、生命の危険はなく、母親も支援を求めていることなどを理由に、どちらも介入には消極的姿勢を見せているため、学校側は不満を持っている。兄弟はほぼ毎日遅刻を繰り返すため、以前は交代で教職員が迎えに行っていたが、遅れてでも必ず毎日登校してくるため、現在は迎えを行っていない。忘れ物が多く、学用品も揃わないため、貸し出し可能なものは学校で用意をしているが、学習の遅れも顕著になり、授業中に居眠りをする回数が増えている。栄養面や衛生面の課題を抱えており、今後いじめなどのトラブルが発生しないか心配をしている。

②ワークのテーマ

- ・兄弟の困り感を検討したうえで、改善すべき課題に優先順位をつける。
- ・栄養面や衛生面に課題を抱える兄弟に学校が出来る支援を検討する。
- ・仕事を掛け持ちして子育てに余裕のない母親に対して働きかける方法を考える。

③進め方(例)

- ・6人程度のグループを作り、司会と記録を決める。協議で出された意見等は、模造紙やホワイトボードに書き出していく。
- ・1回目の協議(20分)では、兄弟が日常生活のなかで困っていることについて、子どもの目線に立って考える。その際、家庭に問題ばかりに目を向けるのではなく、学校生活上にどのような困り感があるかを議論する。
- ・2回目の協議(20分)では、兄弟に対する支援として、小学校と中学校がそれぞれ行うことができる取り組みと、小中連携で行うべき取り組みについて検討する。

④解答(例)

ひとり親が抱える経済状況ならびに家事・育児の負担を考慮したうえで丁寧な対応を行う。面談を行う際は、母親の都合の良い時間や場所を優先する。ネグレクト状況を改善しようと指導的対応にならないように注意する。あくまでも支持的な関わりを心掛け、学校に出来ることは最大限協力する姿勢を示していく。その際、SSWも面談に同席できれば、利用可能な制度やサービスの紹介(仲介)が可能となる。

校内では、学校で取り組むことができる支援についてケース会議を行い、必要に応じて小中が連携した取り組みを行っていく。栄養面や衛生面の課題の改善に向けては、関係機関など地域のネットワークを活用した対応を検討するとともに、兄弟のソーシャルスキルを高める取り組みも同時並行で行っていく。

[引用文献]

- 門田光司・奥村賢一（2009）『スクールソーシャルワーカーのしごと—学校ソーシャルワーク実践ガイド—』中央法規.
- 金澤ますみ・奥村賢一・郭理恵・野尻紀恵編（2022）『三訂版スクールソーシャルワーカー実務テキスト』学事出版.
- 警察庁（2024）『『不良行為少年の補導について』の制定について』（https://www.npa.go.jp/laws/notification/seian/shounen/syonen01_20240304.pdf, 2025. 1. 13）
- 三菱UFJリサーチ&コンサルティング（2023）『『子どもの貧困』はなぜ下がっているのか？—統計的要因分析—』（https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2023/08/seiken_230814_02_01.pdf, 2025. 1. 11）.
- 文部科学省（2024）『令和5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結果について』（https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_1_2.pdf）.
- 日本財団（2018）『不登校傾向にある子どもの実態調査報告書』（https://www.nippon-foundation.or.jp/wp-content/uploads/2019/01/new_inf_201811212_01.pdf, 2025. 12. 27）.

第6章 メゾ実践：校内チーム体制の形成

1. 校内チーム体制をつくる

(1) 校内協働の実際

学校現場では、子どもたちへの福祉的なアプローチが求められている。福祉に関する専門的な資格をもつ社会福祉士や精神保健福祉士など学校教職員以外の外部人材と協働して児童生徒やその保護者の相談支援に取り組むことは多面的に子どもを理解するうえでとても大切なことである。

しかし、2024年に実施した小・中学校の教育相談コーディネーター（校務分掌上、教育相談を担当している教職員）（以下「教育相談CN」）を対象とした調査（「福祉に関する教職員向けの研修プログラムの開発に関する調査」）からも、スクールソーシャルワーカー（以下「SSW」）は、「実際何をしてくれる人なのかを理解できない」、「学校にほとんど来ない」という教師が多くいる状況が見て取れた。その一方で、児童生徒や保護者へのかかわりの中でSSWの相談支援の視点に触れ、その必要性を感じ、SSWとともに校内体制作りを手掛け、実際に校内チーム体制ができたというのもまた学校現場の現実である。

その意味からも、教育相談CNの役割を担う教師には、校内の教師にSSWの相談支援の視点や意義を理解してもらうよう活動することが求められる。その有効な手段が、校務分掌内の核となる会議のメンバーにSSWを位置づける、あるいはSSWが参画する新たな会議を企画し、運営するという方法である。

本章では、「スクリーニング会議」「ケース会議」を用いた校内チーム体制づくりの方法について考えることとする。本章は、いわば第4章「連携・協働の理論と学校におけるチーム形成」の実践編である。

(2) 「スクリーニング会議」と「ケース会議」

文部科学省は2017年1月に「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～」を取りまとめた。この報告書では、すべての児童生徒を対象として検討を行い、気になる事例を早期に複数メンバーで洗い出す「スクリーニング会議」の定期的な実施、および支援・対応策を検討するための「ケース会議」の実施の必要性が示されている（図6-1）。

SSWやスクールカウンセラーと教師とがつながり「チーム学校」を形成する仕組みとして「スクリーニング会議」を行うことが推奨されており、スクリーニング会議を担う中心者として教育相談CNが位置づけられている。

スクリーニング会議は学年団の教師を中心とした会議体で、学級担任が気になる児童生徒だけではなく、すべての児童生徒を対象により早い段階でリスクのある子どもを発見し、ピックアップするか検討やおおむねの対応の方向性などを検討する。実際には、学年会議（学年会）の中で行われたり、〇〇委員会等別の名称で運営されたりする場合もある。また、スクリーニング会議では、項目が明記されたスクリーニングシートを活用し、子どもが置かれている状況を数値化することで、データとして客観的に子どもの課題やリスクをとらえることができるというメリットがある。さらに、この会議にSSWが参加することで教師とは違った福祉的な視点から、見落とされがちな子どもを見つけ出すことができる。この経験が教師の中での「チーム支援」の意識化につながる。

「スクリーニング会議」において丁寧なアセスメントが必要と判断された場合は、「ケース会議」へとつなげる流れができていき、校内チーム体制による支援が実践されることとなる。

学校・家庭・地域をつなぐ仕組み作りとその制度化(例:各会議の定例化)

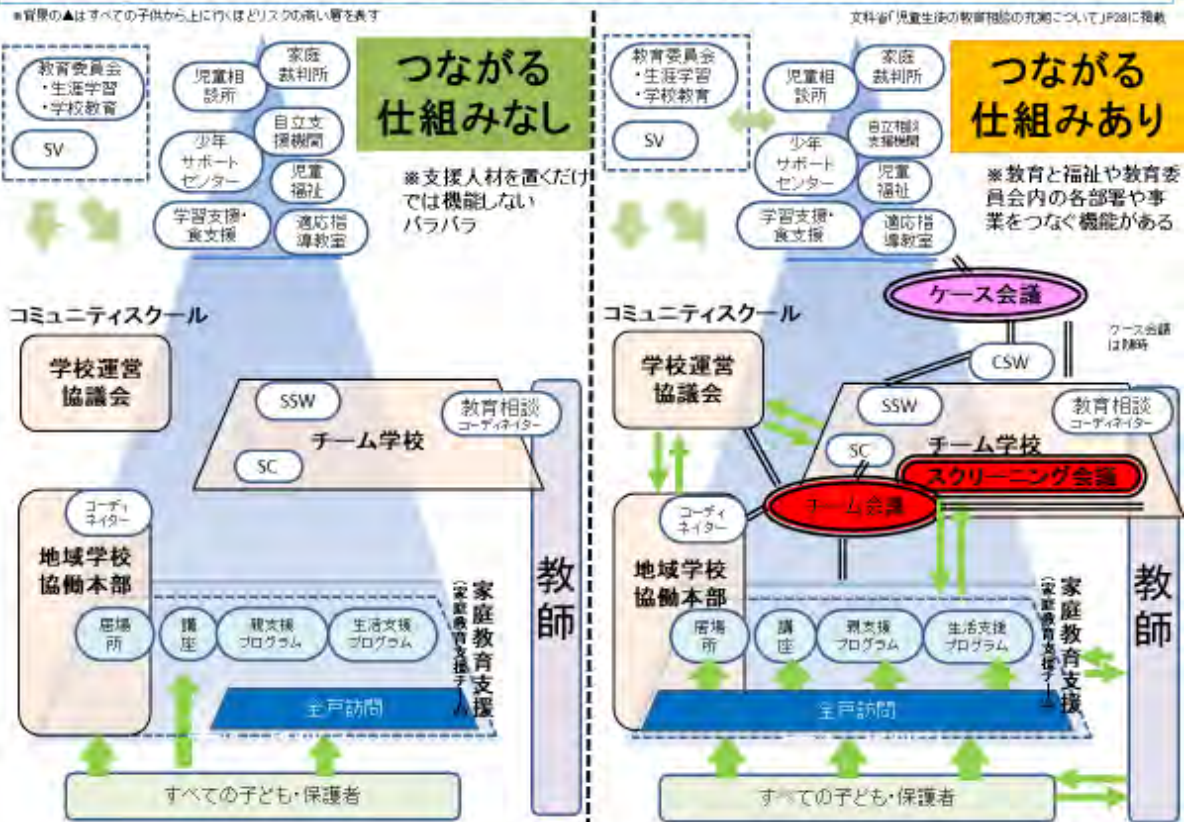


図 6-1 相談体制の仕組みの全体像

出所：「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～」文部科学省（2017）を筆者一部改変

スクリーニング会議を活用し、より早い段階で校内チーム体制を構築していくことで重篤化を防ぐことができ、結果的にはケース会議へつながるケースの減少も見込むことができる（図 6-2）。

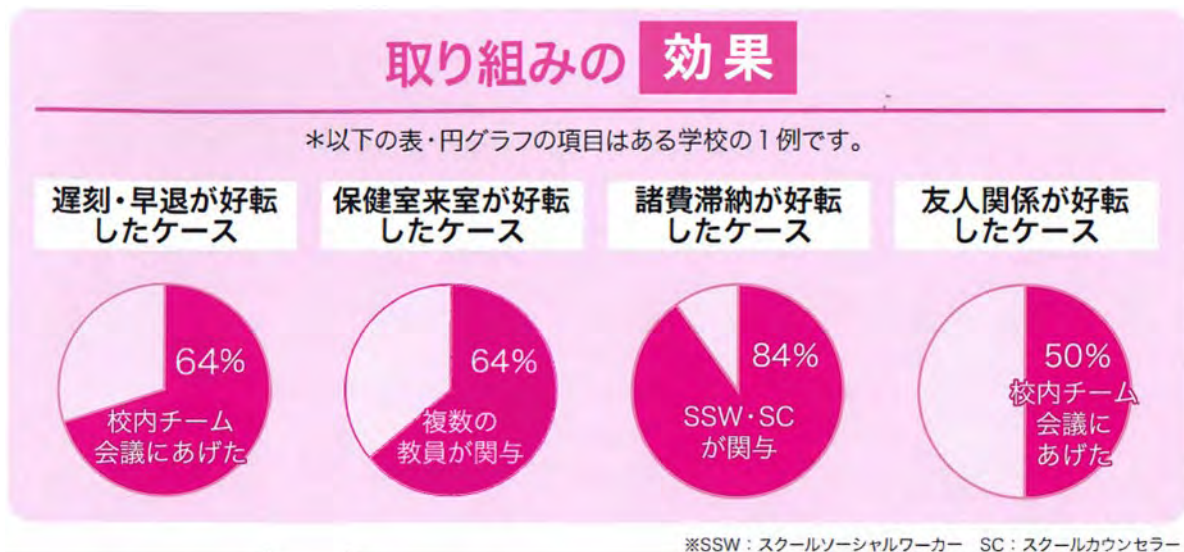


図 6-2 スクリーニングの効果

出所：文部科学省（2020；16）、山野則子研究室「スクリーニング活用ガイド」（2019）より引用

表 6-1 各会議の概要

	スクリーニング会議	(校内)チーム会議	ケース会議	
			校内ケース会議	連携ケース会議
対象とする児童生徒	○すべての児童生徒	○スクリーニング会議でピックアップした児童(複数の場合あり)	○限定されたひとりの児童生徒	
目的・内容	○支援の必要性が潜在化している児童生徒に気づく ○より早い段階で児童生徒のリスクを把握する ○気になる児童生徒をピックアップする ・およその対応の方向性の確認 ・(校内)チーム会議の協議対象とするか否かの判断	○多様な立場・職種のメンバーが参加し、多角的な視点で支援の方向性を検討する ○対象児童生徒個々の支援方針を詳細に検討し、誰が何をを行うのか、支援の役割分担等を明確にし、共有する ○より深く検討が必要なケースは、別途、個別のケース会議を実施する	○解決すべき問題を個別に深く検討することにより、その状況への理解を深め、対応策を考え、実行する ○対応中のケースの状況確認やその後の対応方針の確認を行う	
期待する効果	○重篤化の未然防止	○重篤化の未然防止	○重篤化の状況改善	
会議参加者	○学年団の教師 ○(スクールソーシャルワーカー)	○教育相談コーディネーター ○生徒指導担当教師 ○養護教諭 ○特別支援担当教師 ○スクールカウンセラー ○スクールソーシャルワーカー ○検討対象児童生徒のクラス担任(入れ替わりで参加)	○児童生徒本人や家族に関係する教員(過去に関わりのあった教員も含む) ○スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー等の校内支援者 ○きょうだいのクラス担任	○児童福祉や生活保護・低所得者支援等関係行政機関 ○きょうだい関係の幼稚園や保育所、小学校、中学校、高校等の他校の教員 ○放課後児童クラブの支援員(小学生の場合) ○保健所や病院(※) ※本人・家族との関わりがあり、支援の検討・実施において協力が必要な場合
実施方法等 ※会議の流れは、次節以降を参照されたい	○学年会等で実施 ○事前に各担任ほかスクリーニングシートに記入	○以下のいずれかの方法 ・既存のいじめ・不登校対策委員会や特別支援委員会等の中で実施 ・スクリーニング会議に続けて実施	○教育相談コーディネーター、または管理職が参加メンバーに連絡をとり日程調整を行う。外部機関に参加してもらう場合には依頼文が必要となることもある。 ○事前に教育相談コーディネーターと支援対象の児童生徒の学級担任で検討する問題の焦点化を行う。 ○カンファレンスシートを用意する。	
所要時間	○1クラスにつき10～15分程度	○1人につき10分程度	○1人につき30分程度	
開催頻度	○最低年3回(学期ごと)	○最低年2、3回(学期ごと)	○必要に応じ開催	

出所：筆者作成

「スクリーニング会議」と「ケース会議」は、すべての児童生徒を対象としているのかどうか、という点で大きく異なる。また、会議にかかる所要時間や開催頻度にも違いがある。

教育相談 CN の役割を担う教師は、その違いにも留意しそれぞれの会議が果たす目的などを十分理解しておく必要がある。

ソーシャルワークの展開過程	学校での取り組み（児童生徒の支援ニーズへの気づきと対応）
①ケースの発見とエンゲージメント (課題発見、アウトリーチ、インテーク)	スクリーニング会議 (学年単位等) ↓ (校内)チーム会議
②アセスメント(事前評価)	→ ケース会議
③プランニング(支援計画作成)	
④インターベンション(介入)	支援計画に基づいて対応(支援)
⑤モニタリング(経過観察)	スクリーニング会議 / (校内)チーム会議
⑥エヴァリュエーション(事後評価)	ケース会議
⑦ターミネーション(終結)	ケース会議
⑧フォローアップ(アフターケア)	スクリーニング会議 / (校内)チーム会議

図 6-3 ソーシャルワークの展開過程と各会議の位置づけ

出所：筆者作成

2. スクリーニング会議の実践

(1) スクリーニング会議の方法

スクリーニング会議は、すべての児童生徒の一人ひとりを対象に、より早い段階で、彼らの生活上の気になる点から、対応を要するかどうかを判断していくもので、支援の第一歩とも言える重要なものである。文部科学省の『スクリーニング活用ガイド』(2020)には、スクリーニングの効果的な活用が推奨されている。その活用例を見ながら、スクリーニング会議の実践について考えていく。

学校現場では、児童生徒の現状を話し合い、共有しあうところまでは実施しているところも少なくないが、問題を発見した場合、その実態を知った教師が子どもの最善の利益の観点から何らかの対応につなぐ(必ずしも教師が対応しなければならないということではない。)という認識が浸透していない場合も多いと考えられる(児童福祉法第 1 条-児童福祉の理念、第 25 条-要保護児童発見者の通告義務等)。つなぐことが浸透しない理由は、つなぐ必要を感じない場合(①教師が対応しなければならないと認識している。②つないだところで子どもの状況が改善するわけではないと認識している。)と、つなぐ方法を知らない場合(③どのレベルになったらつなぐのか分からない。④どこにつなげばいいのかつなぎ先を知らない。)がある。

そのため、地域の社会資源や専門機関の活用等、支援策に関していくつかの方向性を示すことにより、教師自身が一人で児童生徒の問題に対応する必要はないと気付くことが必要である。

また、スクリーニング会議では、完全解決や改善を目指しがち(○か×で評価しがち)であるが、

メンバーをつなぐことも含めちょっとした対応を決定することにより、結果として完全解決には至らなくとも、何もしないこととは異なり、子どもに少しでもチャンスを提供しているという認識を持つことが重要である。

本章第1節(2)で述べたとおり、スクリーニング会議は、学級担任が気になる児童生徒だけではなく、すべての児童生徒を対象にスクリーニング（特定の基準・項目でふるいにかける）することで、より早い段階でリスクのある子どもを発見するために行う。併せて（校内）チーム会議に挙げるかどうかの検討、ざっくりした対応の方向性などを検討する。そのため、各学期に1回程度を目途に行うことが望ましい。

その目的に鑑みて、スクリーニングを行う項目は、児童生徒の生活や生活環境に関わる項目、例えば「遅刻・早退」や「身だしなみ」、「友人関係」（放課後に他の児童とのトラブルが増えてきた、午前中に元気がないことが多い、夏場に匂いが気になることがある、書類の提出忘れが多いなど）等が考えられる。担任として少しでも気になっていることがあれば、「気になる」児童生徒として検討の対象とする。

これらの項目を整理する「スクリーニングシート」を活用してスクリーニング会議の実施を重ねることで、学校以外の地域の社会資源の役割にも視野が広がり、それら資源を適切に活用できるようになる。ここでいう「スクリーニングシート」とは、あえて児童生徒に聞くのではなく、日常的に教師が把握している、学校での学習や生活の状況、家庭状況など各児童生徒の現状を記入（入力）し、会議出席者間の情報共有および対応の要否検討の資料とするものである。また、会議での検討結果（対応の方向性や内容）を記録することで、継続的に児童生徒への対応に活かすことができる。スクリーニングシートの効果については、本章末尾に掲載した文部科学省「スクリーニング活用ガイド（概要版）」（2020年3月）掲載の「実施教員の声」も参考になる。

文部科学省「スクリーニング活用ガイド（概要版）」（2020）https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2020/03/30/20200330_mxt_kouhou02_1.pdf



また、スクリーニング会議の場で教師以外の視点を視野にいれた支援策を決めることは重篤化を防ぐとても有効な方法であり、そのためにはスクリーニング会議にSSWが参加することが重要となる。

そのためには、SSWの来校日も考慮した上で、年に3回程度のスクリーニング会議の日程を先に決めておくことがとても重要となる。

さらに、各学期を通してスクリーニングを継続することで、3学期には支援・対応の方向性を決定した児童生徒の状況が好転したかどうかを確認することができる。これは、教師にとっての負担軽減のみならず、自信にもつながるといえよう。

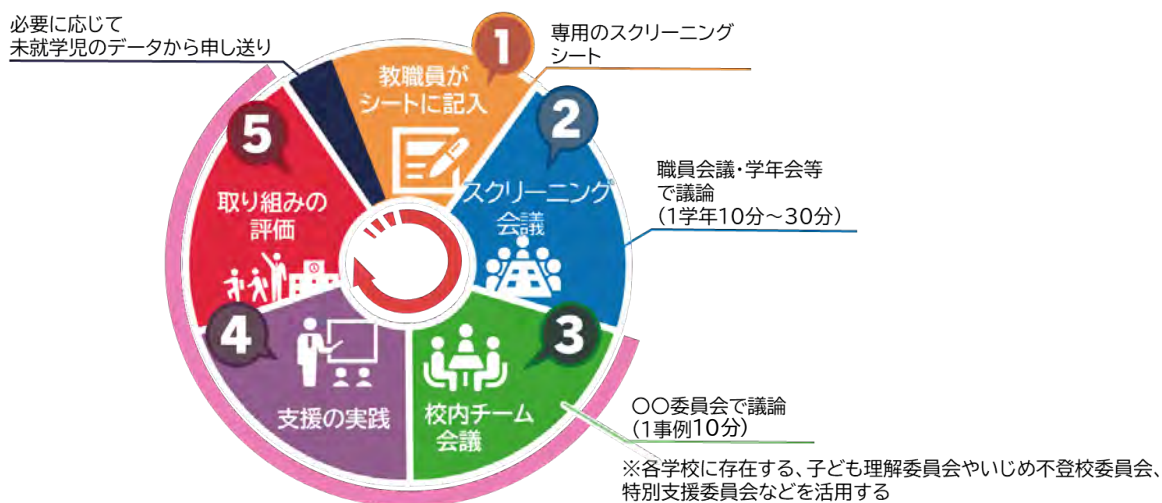


図 6-4 スクリーニング YOSS のサイクル

出所：山野則子研究室「スクリーニング活用ガイド」(2019)

※図 6-4 について

図 6-4 は、日頃の児童生徒の様子を観察や把握 (①) から、支援を必要とする児童生徒の発見と支援の内容・方法の決定 (②③)、支援の実践・評価 (④⑤) までの基本的な流れであるスクリーニングシステムを示したものである。スクリーニング会議については本節 (第 2 節) の(1)から(3)まで、校内チーム会議については本節(4)において詳述している。

次節 (第 3 節) のケース会議は、上記の基本的な流れの中だけでは対応が難しい児童生徒の支援課題について、個別的により深く検討し、その状況の理解を深め、対応策を考えるために開催されるものである。ケース会議は、学級担任や児童生徒の家族・本人からの相談がきっかけで開催される場合と、スクリーニング会議での検討の結果により開催される場合がある。

また、スクリーニング会議の場で教師以外の視点を視野にいれた支援策を決めることは重篤化を防ぐとても有効な方法であり、そのためにはスクリーニング会議に SSW が参加することが重要となる。

そのためには、SSW の来校日も考慮した上で、年に 3 回程度のスクリーニング会議の日程を先に決めておくことがとても重要となる。

さらに、各学期を通してスクリーニングを継続することで、3 学期には支援・対応の方向性を決定した児童生徒の状況が好転したかどうかを確認することができる。これは、教師にとっての負担軽減のみならず、自信にもつながるといえよう。

(2) スクリーニング会議の実施に向けた準備 (学校の取組)

① 校長と教育相談 CN との協議

校長と教育相談 CN とで以下に示す内容等を検討し、具体的な進め方を決定する。場合によっては教育委員会担当者が同席することも考えられるであろう。

また、既にスクリーニング会議を実施している学校に新しい校長が着任した場合には、教育相談 CN から説明を行い、スクリーニング会議の実施に向け、以下について方向性を決定しておく必要がある。

- ・教職員への周知徹底方法（会議や研修等）
- ・スクリーニング会議の実施日時
- ・スクリーニング会議を実施する機会（職員会議、学年会議、学期に 1 度の研修等）
- ・スクリーニング会議の実施方法の確認
- ・協力者への支援（会議への参加）の要請（教育委員会担当者、SC・SSW・SV（スーパーバイザー）、自治体内の福祉部局の職員等）
- ・既に上記事項で決定していることがあればその確認

②校長から全教職員への説明

校長から、4月の早い段階で教職員にスクリーニング会議実施の方針について説明をおこなう。その際には、校務分掌等によりスクリーニング会議の内容やあらかじめ決めておいた日程を伝える。SSWの来校日も考慮した上で、年に3回程度のスクリーニング会議の日程を先に決めておくことがとても重要である。

③教育相談 CN からの説明と教職員によるスクリーニングシートへの入力

スクリーニングシートの項目と入力の手続き日、実施の流れなどを説明する。その際には、教育相談 CN からスクリーニング会議の日の1週間前を目安に児童生徒の状況を入力し終えておくことも伝えておく。その後、各教職員がスクリーニングシートに入力を行う。

④教育・福祉関係者への同席依頼

1学期のスクリーニング会議の初回実施日は、管理職から教育委員会や福祉機関の関係者に依頼を行い、可能な限りSSWや福祉機関の職員にも同席してもらうことが望ましい。

⑤スクリーニング会議実施日の準備

教育相談 CN は、教職員により入力されたスクリーニングシートの確認や印刷を行い、スクリーニング会議資料の準備を行う。

⑥スクリーニング会議の実施（当日）

①教育相談 CN よりスクリーニング会議の進め方の説明

以下に示すような留意事項について参加予定者に事前に説明し、共有を図ることで、より効果的な話し合いが期待できる。

- ・ひとりの児童生徒への理解を深めるアセスメントとは異なること。
- ・支援の必要性が潜在化している児童生徒に気付くことが重要であること。
- ・2クラスにつき30分程度の時間ですべての児童生徒を確認すること。
- ・スクリーニング会議中には担任以外の教師の発言がアドバイスとなることも多いと想定されるので、担任以外の教師も様々な気付きを出し合うこと。
- ・方向性（A：教師の関与、B：地域の社会資源の活用、C：専門機関の活用）を暫定的に決定すること。
 - A：教師の関与：担任が毎日必ず該当の児童生徒に個別におはようと声をかける、担任以外の教師が何らかの声をかけるなど簡単なことを決定
 - B：地域の社会資源の活用：地域学校協働活動やコミュニティ・スクールとして実施してい

る熟議やふれあいルームなどの活用、子ども食堂や学習支援の活用などを決定

C：専門機関の活用：児童相談所や教育センター、少年補導センターなどの活用を決定

- ・客観的なデータと複数人でのディスカッションを踏まえ、より個別的な支援・対応の検討を行う
- 校内チーム会議を実施するかどうかを判断すること。

②スクリーニング会議の実施

①の進め方を踏まえ、実際にスクリーニング会議を実施する。

2回目以降のスクリーニング会議も同様の手順で実施する。

- ・話し合いで出された留意事項や具体的アドバイスをワンポイント欄に記載する。
- ・客観的なデータと複数人でのディスカッションを踏まえ、校内チーム会議（「(4) 校内チーム会議の実施」参照）で検討するかどうかを判断し、記入する。
- ・どのような方向性で支援するか（A：教師の関与、B：地域の社会資源の活用、C：専門機関の活用）をイメージし、スクリーニングシートに記入する。

③児童生徒の変化の確認

2回目以降の会議では、前回以前の会議で必要な支援・対応の方向性を示し、児童生徒の支援のために動いているため、紹介した地域の社会資源を利用しているかどうかなど、その後の児童生徒の現状や支援の実施状況を確認する。

毎学期スクリーニングシートを活用することにより、子どもの変化を可視化することができる。

④1年間の児童生徒の状況の確認と話し合い

3学期には、1年間スクリーニング会議を実施して児童生徒の状況が好転したかどうか確認をし、エビデンスに基づき支援のポイントの所在について議論を行い、情報を共有する。変化のなかった児童生徒に関しては支援の方向性を再検討し、次年度に向けて申し送るべき事項などを記載する。

(4) 校内チーム会議*の実施

スクリーニング会議の検討の結果、校内チーム会議で検討を行うことになった児童生徒は、校内チーム会議において個別にアセスメントを行って対応方針を決定し、個別に支援していくという流れになる。「校内チーム会議」の構成員は、教育相談 CN、生徒指導担当教師、養護教諭、特別支援担当教師、SC、SSWなどを基本メンバーとし、そこに対象児童生徒のクラス担任が入れ替わりで参加するような多職種を交えた多様なメンバーでの実施が想定される。また、必ず新たにこのような会議体を作る必要はなく、各学校における既存のいじめ・不登校対策委員会や特別支援委員会などを活用することも考えられる。

会議の実施に当たっては、スクリーニングシートをもとに、更なる個別支援の必要性の有無やアプローチの方法等について、スクリーニング会議後の動きも確認しながら、児童生徒の支援方針を

校内チーム会議*…スクリーニング活用ガイドでは、スクリーニング会議の中ではいったん気になる子を取り上げる検討のみを行い、別途、取り上げた子の支援策を決める校内チーム会議を実施する、という2段階の方法が提案されている。校内チーム会議の運用については、学校の規模や体制などに応じて、開催の有無決定を行う。

決定していく。その際、個々の支援方針をより詳細に検討し、誰が何を行うのかといった役割分担等を明確にし共有しておくことが大切である。校内チーム会議には、多様な専門職が参加しているため、多角的な視点で支援の方向性を検討することができる（スクリーニング会議後に校内チーム会議で検討を行うと決定した児童生徒を、2時間で30件から80件程度扱うことができたという例もある）。このような手順を経ることで、今まで曖昧だったSSWの活用方針をはじめ、それぞれの職種の役割が明確化され、効果的な支援のための職種間のつながりができてくる。その中で、より深く検討が必要と判断されるケースについては、児童生徒や保護者の支援に必要な他の専門機関を交えた個別のケース会議を開催する決定を行う。

このように、スクリーニング会議の実施により暫定的に全児童生徒の情報を確認し、支援の必要な児童生徒を洗い出し、その後、他職種を交えた校内チーム会議で個々の児童生徒の支援の方向性を決定し、必要に応じて他機関を交えたケース会議の開催へと進んでいくこととなる。

(5) データに基づく結果から1年を通じて児童生徒の変化を確認

1年を通じて児童生徒の変化を確認することで、状況が好転している児童生徒に対して教師の取組の成果が可視化され、自信とモチベーションにつながっていくのである。

3. ケース会議の実践

(1) ケース会議の方法

ケース会議とは、事例検討会やケースカンファレンスとも言われ、解決すべき問題や課題のある事例（事象）を個別に深く検討することによって、その状況の理解を深め、対応策を考える方法である。学校内メンバーのみで行う「校内ケース会議」と関係機関も含めて行う「連携ケース会議」がある。

ケース会議に至る経緯は、担任や家族・本人からの相談がきっかけとなる場合もあるが、スクリーニング会議で議論した児童生徒の中からより深く検討する必要があると判断されてケース会議に至る場合もある。

ケース会議を行う事例については、担任や関係の教師から詳しく状況を聞き取り、必要に応じて本人や家族、また本人や家族、きょうだいに関係する機関、地域から情報を集めることとなる。

その後、解決すべき問題や課題のある事例の家族や地域、関係者などの情報から、なぜこのような状態に至っているのかを探るアセスメントを行う。硬直している状態を一旦本人や家族の視点から考え、本人や家族の真のニーズを理解することが大切である。特に保護者に問題意識のない事例の場合、家族からの情報がないため真のニーズが見えないということもある。そのような場合、家族以外の関係者からできるだけたくさんの情報を得ることで家族の理解を深め、適切な援助につなぐという作業がとても重要になる。

アセスメントの次はプランニングを行う。アセスメントに基づいて、この事例に合った支援の目標とその実現に向けたプランを考える。目標は、長期目標と短期目標を立てる。プランには、翌日からでも具体的に組み立てるような目標を設定し、支援に携わるメンバーが可能な限りプラン実行のイメージを具体的に持てるように話し合っておくことが重要である。

プランの実行段階では、ケース会議で話し合われた内容を具体的に行う。実際の支援活動は、ケース会議で決定した役割分担に基づき、担当メンバーが個々に実行する。そのため、実行されたり、さ

れなかったりということが起きうる。プランどおりに実行するには、前述のとおり、実行の内容・方法を会議メンバーが具体的にイメージできるプランであることと、プラン策定のスタイルとして、誰か特定のメンバーがプランを決めて他のメンバーに指示するのではなく、教師とSSWなどケース会議参加者が協働で策定することが重要である。

その後、役割分担を担ったメンバーがプランに沿ってどのように動いたのか、その結果がどうであったのかという視点でプランの評価、見直しを行うこととなる。ケース会議は、対象の児童生徒の生活や支援に問題が生じている時にだけ行うのではなく、プランの実行状況を確認し、目標や内容を見直す必要があるかを検討するために会議を設定することも大切である。そして初めに立てた目標を達成したところで終結となる。

(2) ケース会議の実施にむけた準備（学校の取組）

① 教育相談CNと事例報告者（検討対象とする児童生徒の学級担任等）との協議

教育相談CNは、ケース会議での事例報告者（学級担任）と話し合う中で、事例報告者が何に困っているのかを聞き取り、話し合いたいことは何かを明確にし、事例報告者がケース会議に事例を提出するモチベーションを高められるようにサポートするとともに、担任の抱える問題点を焦点化する。

家族構成、家族の職業や経済状況、きょうだい関係、学校での状況、友人関係等の確認点を事例報告者に伝えておく。

② 教育相談CNと管理職との協議

ケース会議の参加メンバーを決める。参加メンバーは、管理職、教育相談CN、本人や家族に関係する教師（過去にかかわりのあった教師も含む）、SSWやスクールカウンセラーなどの校内支援者、きょうだいの担任などである。

また、連携ケース会議の場合は、当該児童生徒やその家庭等に関する情報の集約や支援の検討に必要なメンバーが加わることとなる。

（連携ケース会議のための追加メンバーの例）

福祉事務所の家庭児童相談室や市町村児童相談機関、生活保護ワーカー（福祉事務所、市町村福祉課）等関係行政機関、きょうだい関係の幼稚園や保育所、小学校、中学校、高校など他校の教師、放課後児童クラブの支援員（対象が小学生の場合）、保健所や病院（※）など

※本人・家族との関わりがあり、支援の検討・実施において協力が必要な場合

③ ケース会議の日程調整と招集

教育相談CN、または管理職が参加メンバーに連絡をとり日程調整を行う。外部機関に参加してもらう場合には依頼文が必要となることもある。

④ ケースカンファレンスシート

ケース会議をうまく進めるためには、カンファレンスシート（資料参照）やホワイトボードは必須である。

(3) ケース会議の実施（当日）

① 教育相談 CN よりケース会議の注意点について説明

以下に示すような留意事項について会議の冒頭に説明する。このことを共有することでより効果的な話し合いが期待できる。

- ・ 守秘義務の確認：ここで話し合ったことは、絶対に口外しない。
- ・ 事例担当者への批判的発言は控える（相談に挙げることは勇気ある行動）。
- ・ 渦中にある担任や学年には見えにくい違った視点が参考になるため積極的に意見を出す。
- ・ 関わっている教師たちのいいと思う点はより積極的に発言する。
- ・ ケース会議は誰かが方針を決定して他のメンバーがそれを受けるのではなく、みんなで作るものである。

② ケース会議の実施

①の留意事項を踏まえ、実際にケース会議を実施する。

- ・ 当日の司会と書記を決める。司会は、事例説明や質疑応答の進行、アセスメントやプランニングに関する意見のとりまとめを行う。書記は、事例に関する情報や質疑応答、意見交換の要点およびアセスメントやプランニングの結果を簡潔に記録する。SSW が参加する場合は、SSW が書記を行う。
- ・ 記録作成のために音声の録音や音声認識ソフトによる文字起こしが必要な場合は、参加者全員の事前の同意を得た場合に限り実施する。録音等を行った場合は、後述するケース会議記録作成後、速やかに音声等データを消去する。
- ・ まず事例報告者から、何に困っていて何を検討してほしいかを説明してもらう。
- ・ 次に、事例報告者から、どのような児童生徒であるかを簡単に説明する（成績、学力、学校での様子、友人関係、家族のこと（経済、職業、子どもたちへの対応、特記事項など）、担任との関わりなど）。事例説明の際、カンファレンスシートを用いると正確かつ円滑に情報を共有することができる。
- ・ 検討対象の児童生徒本人に関わっている関係者から、本人とどのような関わりがあるのか、どのような状態なのか情報を提供してもらう。（可能な限り、教育相談 CN などケース会議のファシリテーターが関係者に質問するかたちで情報提供してもらったほうが、検討に必要な情報を具体的に引き出すことができ、他の参加者の理解や認識の共有が進みやすい。）
- ・ 以上の事実に関して質問がないか参加者に尋ねる。司会役の進行の下、質問内容について情報を持っている参加者が回答し、当該児童生徒に関する事実情報を重ね合わせていく。
- ・ 児童生徒本人や周辺環境に関する情報を出し合い、イメージが共有できてきたところで、アセスメントを行う。当該児童生徒を含む家族全体を捉える視点から「当該児童生徒や家族がなぜこのような状態に陥っているのだろう」と仮説を複数立てていく。

○事例説明や質疑応答の後、事例提供者やすでに当該児童生徒にかかわりのある会議メンバー以外のメンバーに対し、事例の内容について気づいたことがないか聞く。そして、A.どこに注目したらいいか、B.何が課題か、C.不足情報は何か明確にしていく。

○、事例提供者やすでに関わりのある関係者とは違った視点からの意見、ポジティブな意見は

ピックアップして強調する。

- ・アセスメントを通じて見えてきた家族像に対して、対応・支援のプランを作成する。プランニングでは、まず、何を目標に対応していけばいいかを明らかにする。目標は、長期的な目標と必ず短期目標を立てることとし、いずれも実行可能な目標にする。
- ・そのうえで、アセスメントの結果と目標に基づき、児童生徒本人や家族に対し誰が何をするか(どのような対応・支援をするか)具体的な行動の内容と役割分担を明確に決める。(可能であれば、例えば行為として「家庭訪問する」と決定しても実際に訪問して何を話すのかをケース会議で検討したり、「これだけはやめておこう」など具体的にイメージを作っておくことが大切である。)
- ・最後に、対応・支援のプランの実施(目標と具体的作戦の遂行)を次回会議まで徹底すること(変化を生むには2か月は継続が必要というような覚悟があること)を伝え、次回のケース会議ではこの課題に対する取組の報告から行うことを予告しておく。
- ・書記役が検討したいことなどの事例の要点、口頭での情報提供の内容、質疑応答で得られた情報、アセスメントの内容、プランニングの内容についてホワイトボード等に板書し、参加者全員で確認することで、共通の情報を土台に必要な検討を行うことができる。
- ・次回の会議の日程と参加メンバーを決める。
- ・会議終了後、会議で決定した目標と役割分担が明確に書かれたケース会議記録をすぐに参加者に配布する。(配布が不可能であれば、各自で目標と分担を記入し所持する。)

③ 事例報告者へのねぎらい

ケース会議を終えたあと、事例報告者にはねぎらいの言葉がけをおこなう。その後も関係者との間で絶えずこの事例を話題にし、児童生徒や家族のためのプラン実行へのねぎらいや勇気づけの言葉がけをおこなう。

これらの行為は、決定した目標を忘れない、各自の役割を持続できる、さらに担任一人で抱え込まず複数メンバーによる共有が可能になることを意味する。

事例を報告した教師の気持ちが増える、見通しが持てるようになることが重要なポイントである。

④ 児童生徒の変化の評価

前回以前のケース会議の目標を確認したうえで、その目標に対して分担者が何を行って、本人や家族の様子はどうだったか、効果はあったのか確認する。

- ・報告を交流しながら、課題を分担したメンバーをねぎらう。
- ・新たな課題が出てきたら、そのこともこの会議の場で話し合う。
- ・再度、目標と役割分担を確認し決定する。(課題継続の場合もある。)
- ・次回の会議の日程と参加メンバーを確認する。
- ・次回の会議では、この課題に対する取組の報告から行うことを予告しておく。
- ・会議終了後、会議で決定した目標と役割分担(継続の場合はその旨)が明確に書かれたケース会議記録をすぐに参加者に配布する。

⑤ ケースの終結

以上の流れでケース会議を継続して行い、目標が達成されたところでケースを終結する。ケース

会議がうまくいくには、事例のプラス面、取り組んでいる教師のプラス面を参加メンバーで確認しながら、児童生徒の好転的な変化を評価していくことが大切である。学校では教師だけではなく、SSW やスクールカウンセラーなどの専門職、また外部機関とも協働で動いていることを意識できる声かけをおこなっていくことも教育相談 CN の大きな役割であるといえるであろう。

(4) 「スクリーニング会議」の導入

ワーク 1

【事例】

あなたの在籍する学校は、担任主導で子どもへの対応がそれぞれの担任に任されているところがあり、そのことをどうにか改善したいと考えていた。そこへ、養護教諭から、以下の相談があった。

「5年生の〇〇さんは、最近保健室によく来るんですよね。何か話したそうにしているので一度じっくりと話を聞いてあげたいと思い、担任にその旨を話したところ、『では、ぼくが話をきいてみます』という返答でした。数日後、担任から『〇〇さんから話を聞きましたが、ちょっと風邪気味でしんどいということでした。特にそのほかのことは話していませんでしたよ』というお話がありました。でも、その後もまだ保健室にたびたび来るんですよね。担任の先生は特に問題視していないようなのですが、私はとても〇〇さんの様子が気になって…」

この相談を受けてあなたは、以前 SSW が話していた「スクリーニング会議」が有効なのではないかと考えた。しかし、忙しい学校現場で新たな会議を導入することはとても難しいこと。でも、このままでは校内のチーム体制が築いていけないことも危惧している。

あなたならどのような方法で「スクリーニング会議」の導入に導いていきますか。

多忙な学校現場で新しい会議を導入することの理解を得ることはとても難しい。なぜ、この取組が必要なのかを教師に理解してもらうための研修をもつことは有効な方法である。ここで重要なポイントは、SSWにもその研修に関与してもらうことである。スクリーニング事業にかかわることをSSWの職務としている自治体も多く、スクリーニングに関する多くの知識をもっている。

他の市町村での取組状況やその成果など、福祉の視点を持つソーシャルワークの目線からも話してもらうことで、教育の目線からさらにひろがりのある支援方策としてのスクリーニング会議の意義の理解につながるであろう。

また、スクリーニング会議のシナリオなどをSSWから提供してもらい、ロールプレイをして教師の方々にスクリーニング会議のイメージを理解してもらうことも大切なことである。

～参考例～ スクリーニング会議のシナリオ

※山野監修（2024）から抜粋

◆ファシリテーター：

- 今日の学年会議は、スクリーニング会議です。終了予定時間は〇時〇分です。
 - この会議はデータと話し合いに基づいて、ちょっと気になる児童生徒を中心に支援の方向性を検討します。
 - 進め方について説明します。
 - 担任の先生は、名簿順にチェックをつけた項目に基づいて児童生徒や先生が困っている点を具体的なエピソードを簡潔に話します。
 - これを受けて、他の先生からも別の場面での情報などを伝えてください。
 - そして、支援の方向性を検討し「すぐにできそうなワンポイント支援」も検討します。
 - 要保護児童対策地域協議会（要対協）など、公的な専門機関につながっている児童生徒については、すでに検討にあげられている児童生徒ですので、スクリーニング会議では長く時間を取らずに進めます。
 - 会議では参加者全員が発言し、多角的な意見交換ができるようにします。
 - 話し合いをテンポよく進め、スクリーニング効果を高めていきましょう。
- （中略）
- では、1組からお願いします。

◆1組担任

- 出席番号1番〇〇さんです。
 - 放課後に友達とトラブルが多く、孤立しがちです。
- （中略）
- 簡単な用事を頼んで「ありがとう」と伝えたり、あたたかい言葉がけを心掛けています。

◆ファシリテーター

- ほかの先生方から追加で気になる情報はありますか。

◆クラブ顧問

- クラブでは、よく頑張っています。特に友達ともめている様子はありません。
- クラブまでの時間にトラブルが多いようなので、早く来るように声かけしてみます。

◆2組担任

- 昨年担任でしたが、最後の方にはこちらから頼んだことをきっちりしてくれるような一面

も見られました。
(中略)

◆ I 組担任

これからも、簡単な用を頼んで「ありがとう」と伝えたり、温かい言葉がけを増やそうと思います。

◆ ファシリテーター

では校内チーム会議には、あげないこととします。

頑張っている様子を保護者に伝えて、授業中も意欲的になれるよう△△さんと相談しながら工夫しましょう。

I 組の担任と学年主任とで△△さんと話をしてください。

*児童生徒数が多い学校では、スクリーニング会議では気になる児童生徒のピックアップのみを行い、別途ピックアップされた児童生徒の支援の方向性を決める別名称（例：校内チーム会議、スクⅡ会議など）の会議体を設けて取り組んでいるところもあります。

出所：山野則子監修（2024）

(5) 「スクリーニング会議」の実施

ワーク 2

【事例（つづき）】

SSW から提供してもらった資料を元に研修を行い、スクリーニング会議を導入する意義は一定程度、校内の教師の理解を得ることができた。いよいよ本校でもスクリーニング会議が開始され、校内チーム体制強化に取り組んでいく準備ができた。

あなたならこの準備の中で、どのような点に配慮が必要だと考えますか。

「スクリーニング会議」には、スクリーニングシートを活用することが基本である。このシートは、児童生徒の学校内での様子や学習面だけでなく、家庭の状況や地域からの情報など多面的に見れる項目が設定されている必要がある。スクリーニングシートの項目は子どもを多面的にそして客観的にみるツールとしてとても重要な役割を果たすものである。

項目を決める段階から、研修を行い教師が自校の課題を共有する場に行っている事例もある。また、大学などの研究機関でもスクリーニングに関する研究が行われており、研究機関が作成したスクリーニングシートを活用することも一つの方法であろう。

(6)「ケース会議（校内）」の実施

ワーク3

【事例（つづき）】

養護教諭が気になっていた〇〇さんについても、スクリーニング会議ですべての児童生徒について話し合い検討できたことにより、「養護教諭が〇〇さんのお話を聞き、その内容を担任と学年主任に共有する」という支援方針が立てられ、校内チーム体制が構築できた。養護教諭が定期的に〇〇さんに話を聞く中で、「最近、母が急にイライラして幼稚園に通う弟に暴力をふるうことがある」という話が出てきた。暴力は弟に対してのみで、〇〇さんには特に暴力をふるうことはないとのこと。

弟は、好き嫌いが多く、母が作った食事を食べないなどの理由で、母が弟を叱責をし、時には暴力に至ることもあるとのことであった。養護教諭は〇〇さんの気持ちに共感するとともに、何か解決策を考えていくことを提案したが、自分が先生に話したことが母に知れるのを恐れ、「親には絶対言わないでほしい」という訴えがあった。

養護教諭は、スクリーニング会議で出された方針に従い、まずは担任と学年主任にこのことを報告した。その後、学年主任から管理職と教育相談 CN であるあなたにこの報告があった。

管理職は、教育相談 CN であるあなたに、「すぐに校内メンバーによるケース会議を行いたい、その段取りをお願いしたい」という依頼があった。

校内ケース会議の実施に至る具体的な動きについて考えみましょう。

学校には、職員会議や生徒指導委員会、学年会議など、子どもについて話し合う会議がたくさんある。しかし、この会議が情報交換だけで終わってしまい、今後具体的にどうしていくのか、が話し合えないことも多い。ケース会議では、「だれが」「いつ」「どこで」「何をやる」のかを具体的に役割分担する場として、ケース会議が終わればすぐに取り組めることを決めることが重要である。

校内ケース会議の構成メンバーは、管理職、教育相談 CN、生徒指導主事、養護教諭など、学校全体の情報が漏れなく集約できるメンバーに加え、スクールカウンセラーや SSW もメンバーとして加わることで、より多角的な視点から子どもの実態を見立てることができる。

また、話したことが参加者メンバーに共有されるよう、ホワイトボードなどを活用することも有効な方法で、それを写真に撮って記録をすることもできる。

～参考～ ホワイトボードの活用例

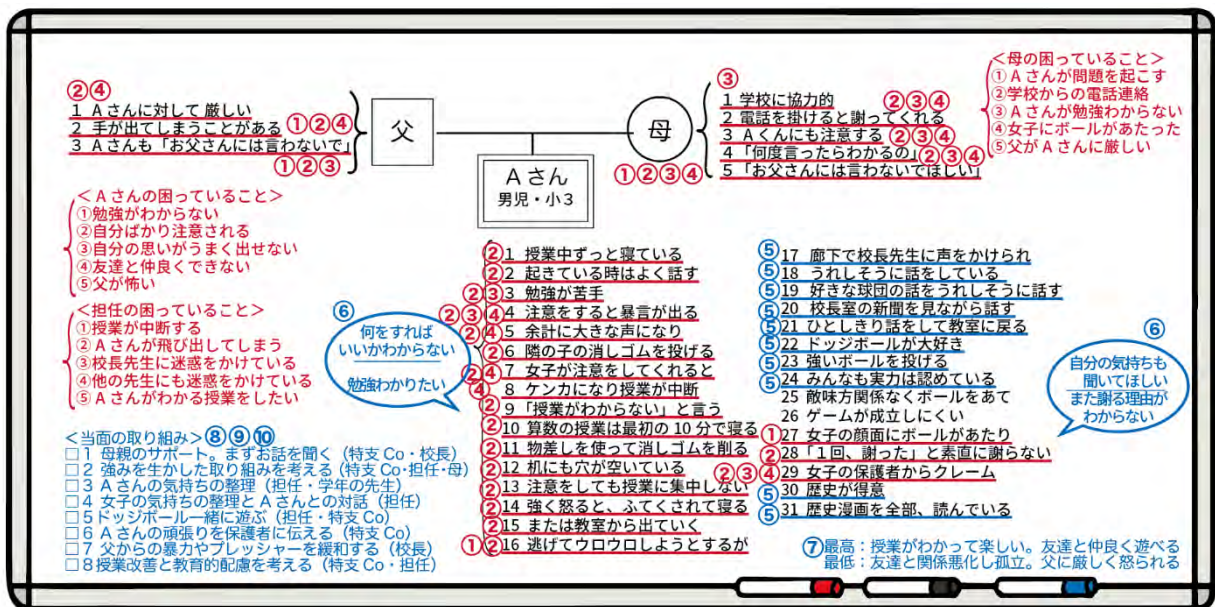


図 6-5 エコマップの活用

出所：『ホワイトボード・ミーティング®でファシリテーターになろうー特別支援教育編 (ひとまちテキストシリーズ vol.2)』 (2021) 株式会社ひとまち

ワーク 4

【事例 (つづき)】

管理職の判断により、校内ケース会議が開催された。校内ケース会議には、管理職、教育相談 CN、学年主任、養護教諭、今年度の〇〇さんの担任、昨年度の〇〇さんの担任、SSW、が参加。教育相談 CN が司会を務め、SSW がホワイトボードに、会議中に出された情報を整理しながら書き出し、参加者で共有された。

昨年度の担任の話によると、昨年〇〇さんは特に気になることはなく、元気に学校生活を過ごしており、母もとても協力的で明るい様子であったとのこと。昨年度末に、給食費の引き落としができていない、という報告を管理職から聞いたことがとても印象に残っており、もしかするとこのことが何か関係しているのではないかと、という話が共有された。

また、校長からは、本事案は、母から子どもへの暴力ということで、身体的虐待に該当する可能性があるため、市の要保護児童対策地域協議会にはすでに通告済みであることも会議の場で共有された。

この事案の見立てを行い、だれが、どのような役割を担うのか、校内チーム体制を考えてみましょう。

ケース化された初期の段階では、情報が少なく状況把握がしづらいこともある。しかし、出された情報をもとに、想定される背景や要因について考え「見立て」を行うことは大切なことである。見立てを行う際には、SSWとも話をし、想定される状況をいくつも描き、伏線を張っておくことでリスク回避につなげることもできるであろう。

また、校内ケース会議でそれぞれの役割が明確化され、校内チーム体制が構築されれば、それが実行されているかどうかの進捗管理をしていくことも大事なことである。役割分担したものの、それが何らかの理由で実行できない、ということはあるがちである。定期的に校内ケース会議を開催し、進捗状況を確認し合い、役割が実行できていなければその理由を検討したうえで再度違う方法について検討する必要がある。もし、継続的に校内ケース会議を開くことが困難な場合は、教育相談CNが個々の教師から進捗状況を聞き取る。実行できていないという報告を受けた場合は、専門的な視点を持つSSWなどの助言を得ながら、それぞれの役割が実行できるよう援助していくことが大切である。

(7)「連携ケース会議」の実施

ワーク5

【事例（つづき）】

校長から要保護児童対策地域協議会（要対協）に通告した後、市の児童福祉課から「このケースは要対協登録された」という報告が学校にあった。そして、市の児童福祉課も交えて外部機関も含む連携ケース会議が開催されることになった。教育相談CNは、管理職とともにこの会に参加。この会には、放課後児童クラブの指導員、そして地区の民生委員・児童委員も参加しており、学校だけでは知りえなかった情報が共有された。

放課後児童クラブの指導員の話によると、昨年からは母がフルタイムで仕事をする事となり、お迎えの時刻が遅くなっていたこと、またフルタイムの仕事に変えた理由として父がリストラされるかもしれないことが語られていたとのこと。また、民生児童委員は元教師で、〇〇さんの父が中学校時代に担任だった経緯もあり声をかけ合う関係性にあるとのことであった。

学校では知りえなかった情報が得られた中で、どのような方法でこの家庭にアプローチしていくかが検討された。

要対協登録されているケースでは、外部機関との情報共有が可能となります。放課後児童クラブや民生委員・児童委員以外にも様々な外部機関と連携し取り組んでいくことができます。どのような外部機関があるか出してみましょう。

【引用文献】

- 三枝まり・木下昌美（2024）『学校版スクリーニングYOSS 実践ガイド』山野則子監修，明石書店。
- ちょんせいこ他（2021）『ホワイトボード・ミーティング®でファシリテーターになろうー特別支援教育編（ひとまちテキストシリーズ vol.2）』株式会社ひとまち。
- 文部科学省（2020）『スクリーニング活用ガイド～表面化しにくい児童虐待、いじめ、経済的困窮早期発見のために～』。
- 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』。
- 山野則子（2018）『学校プラットフォーム』有斐閣。

* * *

第6章 参考資料

1. 文部科学省「スクリーニング活用ガイド（概要版）」（2020年3月）

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/__icsFiles/afieldfile/2020/03/30/20200330_mxt_kouhou02_1.pdf

2. カンファレンスシート

(1) 初回カンファレンスシート（山野則子作成）

(2) 継続カンファレンスシート（山野則子作成）

※いずれも文部科学省「スクールソーシャルワーカー実践活動事例集（平成20年12月）」に掲載されているもの

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/__icsFiles/afieldfile/2009/04/13/1246334_1.pdf

スクリーニングの効果

取り組みの効果

※以下の表・円グラフの項目はある学校の1例です。

遅刻・早退が好転したケース 保健室来室が好転したケース 諸費滞納が好転したケース 友人関係が好転したケース



※SSW：スクールソーシャルワーカー SC：スクールカウンセラー

(実施自治体より)

実施教員の声

- ・ 学年団で1人ずつ見つめ直して、「そういえばこの子そうやったね」と話し合え、1人ひとりがよくみえるようになった。
- ・ スクリーニングシートの項目が1つの指標になり、子供のどんな様子に着目すべきなのか、若手教員にとってもわかりやすくなった。
- ・ 教師の家庭や子供理解が進み、子供が通いやすい学校環境につながった。
- ・ あまり気にかけてなかった子のしんどさも見え「隠れしんどい子」の発見につながった。
- ・ 複数の視点が入ることで、学校での目に見える様子から、その向こうにある目に見えない家庭状況などへの配慮ができるようになってきた。
- ・ みんなで検討してもらった些細な声かけだが、自信をもってできる。
- ・ 役割分担が明確になって、教師が整理してSSWを活用するようになった。

虐待リスク
いじめリスク
貧困リスク
発見できる！



発行：文部科学省
協力：大阪府立大学 山野則子研究室
eb-ssw@sw.osakafu-u.ac.jp

このシートはチェックだけでなく、チェックや議論の結果から方向性が示唆されるシートです。御活用の際は上記アドレスに御連絡ください。

スクリーニング活用ガイド

～表面化しにくい児童虐待、いじめ、経済的問題の早期発見のために～

スクリーニングとは

全ての児童生徒を対象として、問題の未然防止のために、データに基づいて、潜在的に支援の必要な児童生徒や家庭を適切な支援につなぐための迅速な識別

教師にとって

児童生徒理解が深まる

スクールカウンセラー、
スクールソーシャルワーカーにとって

発見、重大事案の
予防につながる

全てにとって

1人の抱え込みの防止、
負担軽減、チーム力UP！

スクリーニングの進め方



スクリーニングから学校での対応・支援につなぐプロセス

スクリーニング会議

管理職・担当教員

準備編

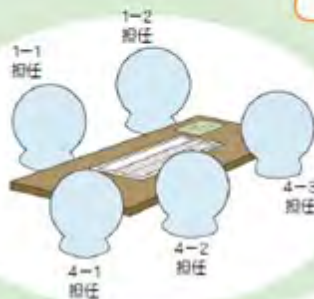
1. スクリーニング会議をいつ行うか決める。
たとえば、年間学年会議等を活用する。
2. スクリーニング会議を行う日時と
スクリーニングシート入力締切日
(おおむね会議の1週間前)を
全教職員に通知する。
3. 各自スクリーニングシートに入力を行う。

全教員

会議当日

4. 入力結果を学年全員で確認して、
チーム会議にあげるか議論する。
支援の方向性 (A B C) はどれか必ず決める。

☆SSWがスクリーニング会議に入る、
陰からでもファシリテートをすることで、
流れがスムーズになる。



教員がすること、SSWがすることが明確になる

学期ごとに行うことで、
変化を把握できる

A 教職員の関与

- ・学年団
- ・担任
- ・養護教諭
等のアプローチ

B 地域資源の活用

- ・学習支援
- ・居場所
- ・子供食堂
- ・地域人材
- ・家庭教育支援
等の活用

C 専門機関の活用

- ・児童相談所
- ・家庭児童相談室
- ・少年サポートセンター
- ・教育センター
- ・福祉制度
等の活用

チーム会議

スクリーニング会議で「チーム会議にあげる」となった児童生徒について、
多職種を交えたチームでアセスメントを行い、
支援の方向性を具体的に決定する。
随時、見直しも行う。

*チーム会議の場をケース会議として
アセスメントを行うことも可能。



初回カンファレンス	場所	参加者
年 月 日 () [1] 回		
今回検討したいこと		
エコマップ：現在の家族の状況と養育者の状況（健康、性格、夫婦・家族関係、仕事、養育力など）		
<p>家族の主訴</p> <p>問題の経過</p> <p>子どもの状況（健康、発達、性格、友人等対人関係、親子関係、情緒、行動面など、<u>実際の言葉</u>）</p> <p>その他（経済状況、地域社会との関係、居住状況など）</p> <p>今までの関係者（担任、生活指導、管理職、教育相談室、病院、生活保護担当など）の経過と見方</p>		

本人・家族の経過		援助・対応の経過	
年 月		年 月	
アセスメント結果	明らかになったこと	確認すべきこと	
長期的な支援目標			
短期支援目標			
課題に沿った役割分担			
目標	担う機関	具体的方法・役割	
次回のカンファレンスの予定日 ()			
参加者・参加機関 ()			

作成：山野則子

継続カンファレンス		場所	参加者
年 月 日 () []回			
今回検討したいこと			
今までのカンファレンスの経過			
現在の家族の状況 (エコマップ)			
前回確認したアセスメント、目標・課題 アセスメント ()			
①	(担う機関:	担当:)
②	(担う機関:	担当:)
③	(担う機関:	担当:)
④	(担う機関:	担当:)
⑤	(担う機関:	担当:)
課題に対する取り組み (各機関・各担当から) —どう取組んで結果どうだったか—			
目標・課題 ①について	取組んだこと	結果 (本人家族の動き)	
②について			

第7章 マクロ実践：地域共生社会、開発機能を活用した支援

はじめに ～ マクロ実践はなぜ必要なのか ～

学校において厚生労働省の「地域共生社会」実現に向けた制度施策の動きはわかりづらい。「子どもの最善の利益」という子どもの権利の観点から「地域共生社会」について考えると、それは生まれた家庭による格差がなく、すべての子どもに様々なチャンスが到来する社会である。その実現に向けては、児童や保護者が活用できる地域の社会資源を可視化し、児童たちに届くようにすることが必要である。そして、それら社会資源へのアクセスがスティグマを生まないような風潮を作る必要がある。

学校としては、広く児童生徒が活用できるものとして、学校がよく知っている児童相談所や警察などの関係機関だけではなく、制度、事業、インフォーマルな地域の社会資源を認識できると問題解決に役立つ。また困難事例の検討の場として、児童虐待を中心とした要保護児童対策地域協議会のみならず、重層支援事業に関する会議の存在も知ると学校では介入困難な問題意識のない事例も検討できることを視野に入れておくと、児童のための支援の幅が非常に広がる。

これらは福祉の視点である。一方、教育の視点でいうと、地域と学校の関係でいうとコミュニティ・スクールの位置、さらにコミュニティ・スクールと繋がりながら展開している地域学校協働活動を含む社会教育分野の取組を無視できない。

本章では政策をベースに、まず教師に身近な教育委員会ベースの地域とのつながりを述べ、教師が使える地域共生社会から来た重層の支援体制整備事業を示し、同じく児童生徒を主語に考えた際に学校という場の活用として、内閣府からこども家庭庁に移行した子どもの貧困対策の視点から見ていく。

よって、児童の課題改善やチーム学校を機能させるために、これらを学校として知ることと、これらの社会資源や制度を機能させていく人材としてのスクールソーシャルワーカー（以下「SSW」）を認識し、協働することが必要である。このことは、チーム学校を機能させた学校と地域の社会資源との連携のあり様を学ぶことで達成できる。さらに、地域の社会資源を活用した動きが鍵になる、いじめや災害時など緊急事態の対応を学ぶ。

1. 学校・家庭・地域の協働：教育委員会管轄の地域との連携事業

学校・家庭・地域の協働の議論は、2004年コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）が法制化され、2013年12月の中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について（答申）」にて、地域とともにある学校づくりを推進していくために、学校運営協議会を基盤とした、学校・家庭・地域の三者の協働体制の在り方について検討の必要性が指摘された。これを受けて、2014年コミュニティ・スクールの推進等に関する調査研究協力者会議が設置され、学校運営協議会を基盤とした学校・家庭・地域の三者の連携協働により総合的に子供を育てる体制の在り方と推進方策等について、また教育委員会と首長部局の協働により、まちぐるみで地域とともにある学校づくりを推進していくこととその在り方等について、調査研究が行われた。

その後、中央教育審議会が2015年の答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」において学校と地域の共生に触れている。学校と地域の連携・協働の目指すべき姿として、これまでの「開かれた学校」から、学校と地域住民等が力を合わせて学校の運営に取り組むことが可能となる「地域とともにある学校」への転換を掲げたのである。コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）は、学校運営に地域の声を積極的に生かし、

地域と一体となって特色ある学校づくりを進めていくことができるとされている。さらに実働部隊として、地域学校協働本部が様々な取り組みを実践し、コミュニティ・スクールと連携しているところも多い。地域から学校への提案、または学校から地域への依頼により事業が展開されている。

学校と地域とが協働し児童たちのために取り組んでいる事例は多くあり、取組事例報告会や各地域で学校・地域・家庭のつながり作りが議論されている。

しかし、学校および地域社会の現状として、これらの社会教育あるいは生涯学習と学校教育が連動していないという課題が存在する。つまり、非行や不登校、児童の貧困、ヤングケアラーなど様々な課題を抱える生徒指導体制において、これらの社会教育活動や生涯学習活動が活用されていない実態がある。

家庭教育支援についても同様である。さかのぼれば、2011年に「つながりが創る豊かな家庭教育」（文部科学省）が発出されて以降、家庭教育支援に関する議論が継続し、小学校1年から中学3年まで学期に1回の全戸訪問の取組や校内に居場所を作った家庭教育支援チームの取組など様々な工夫と実践が報告され、家庭教育支援チームの数も増え続けている。また、厚生労働省所管の子ども・子育て支援施策をはじめとした福祉分野の取り組みとの一層の連携・協力促進への方向づけが明確にされた（家庭教育支援の推進方策に関する検討委員会 2017）。これらの学校教育、社会教育、家庭教育を一体的に創ることをベースに教育再生実行会議において、スクールソーシャルワークも位置づけることになった（教育再生実行会議 2016）※。

このように、学校の連携相手としていわれる場合の「地域」とは、福祉が中心のイメージが強い子ども食堂や子育てサロン、児童館等の活動や居場所だけをいうのではなく、家庭教育、社会教育など生涯教育分野の様々な活動やその主体を想定する必要がある。子どもの最善の利益を考慮して、幅広く理解し、課題を抱える児童生徒たちが必要な社会資源を活用できるように、チーム学校として進めていくことが重要である。

ワーク1

あなたの学校にあるコミュニティ・スクールや地域学校協働本部、あなたの学校の生徒が利用できる家庭教育支援について、課題を持つ児童生徒にどのように活用できるでしょうか。その目的と方法を考えてみましょう。

例) コミュニティ・スクールにおける居場所（フランクに立ち寄れる本があって自由にゴロゴロできる場を作っているところも赤ちゃんと触れ合う場を作っているところ、子ども食堂などもある）が学校に存在する。目的：しっかり聞いてもらう体験をする。方法：クラスに入りにくい児童に場を紹介。コミュニティ・スクール担当者とは会話することで聞いてもらう体験となることを目指す。特別なカウンセリングではなくただ普通に話すだけでよい。担当者に個人情報は特に伝える必要はない。

セルフワーク1

2の方法で出てきたことに関して、どんなプロセスが必要でしょうか？

そのプロセスごとに誰が行うかも記載し、計画を立てましょう。

- 例) ①教育相談担当者が居場所を見学に行くなどして知る。②校内研修などでコミュニティ・スクールの CN 児童生徒が自然に知れるように学校探検など授業として取り扱う提案を行う。③学校として必ず見学ツアーを行うような仕組みを作る。④SSW やスクールカウンセラーにも参加してもらうなど状況を知ってもらう。⑤ちょっとした背中押しに必要な事例をスクリーニング会議などでピックアップし、方針として、コミュニティ・スクールの居場所の活用を打ち出す。⑥誰が当該事例に声をかけるかチーム会議で決定する(担任、事例によっては養護教諭、生徒指導主事、教育相談担当者など)。⑦SSW と相談し、SSW が来校時にはこのコミュニティ・スクールの居場所をのぞいてもらう。⑧SSW とコミュニティ・スクールの担当者が話し合えるようにする。⑨居場所に来ている児童の様子を SSW にスクリーニング会議やチーム会議で述べてもらう。⑩学校全体でこの居場所を知り、活用できるようになる。

以上のように、具体的には、教育相談担当者や SSW がチームになって、学校の中で行われるコミュニティ・スクールの活動や地域学校協働活動を知ること、児童生徒が利用するという観点で教職員さらに児童生徒に知らせること、スクリーニング会議やチーム会議などに、事例検討ではなく具体的な活動を紹介してもらう役割として、コミュニティ・スクールの関係者や地域学校協働活動の人材に入ってもらい、チーム学校の機能強化となる。

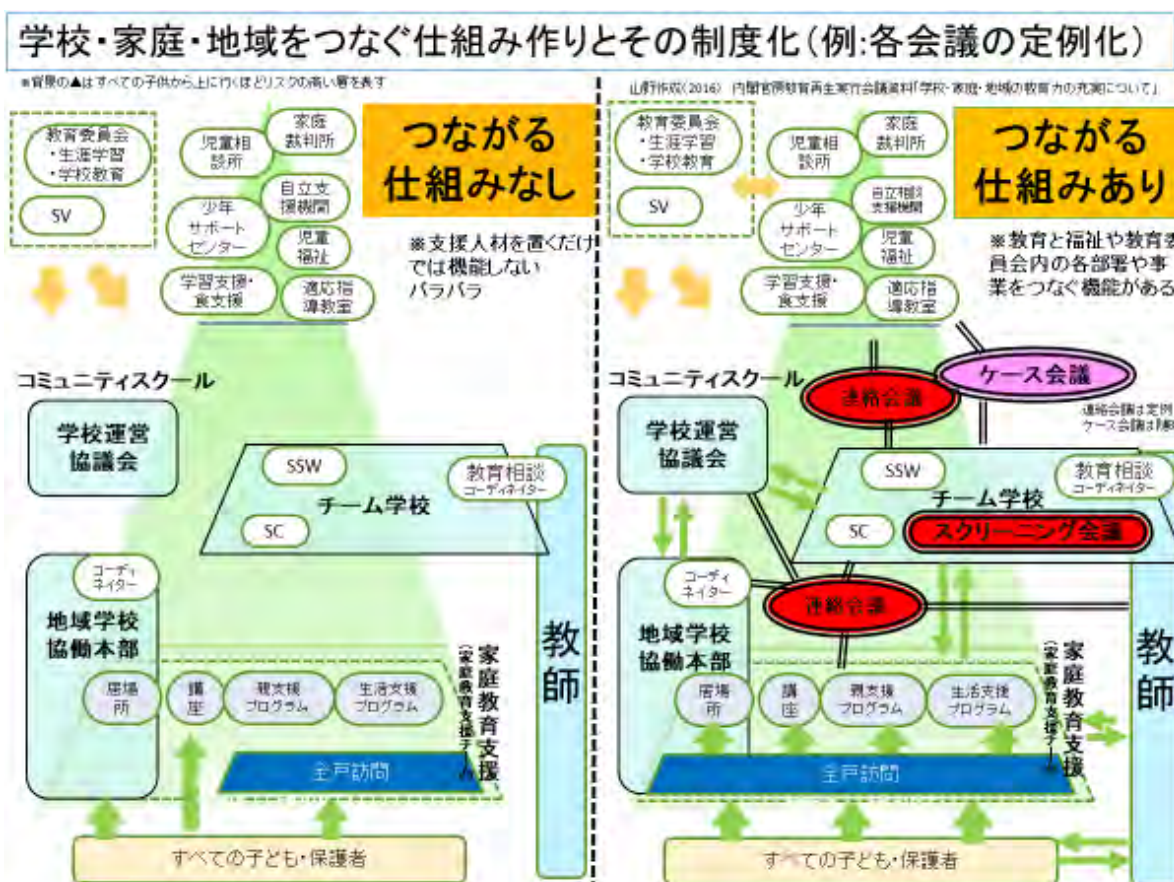


図 7-1 学校・家庭・地域をつなぐ仕組み作りとその制度化

出所：筆者作成 (2016) 教育再生実行会議資料

学校と地域の効果的な連携・協働と推進体制（イメージ）

ーパートナーシップの構築による新しい時代の教育、地方創生の実現ー

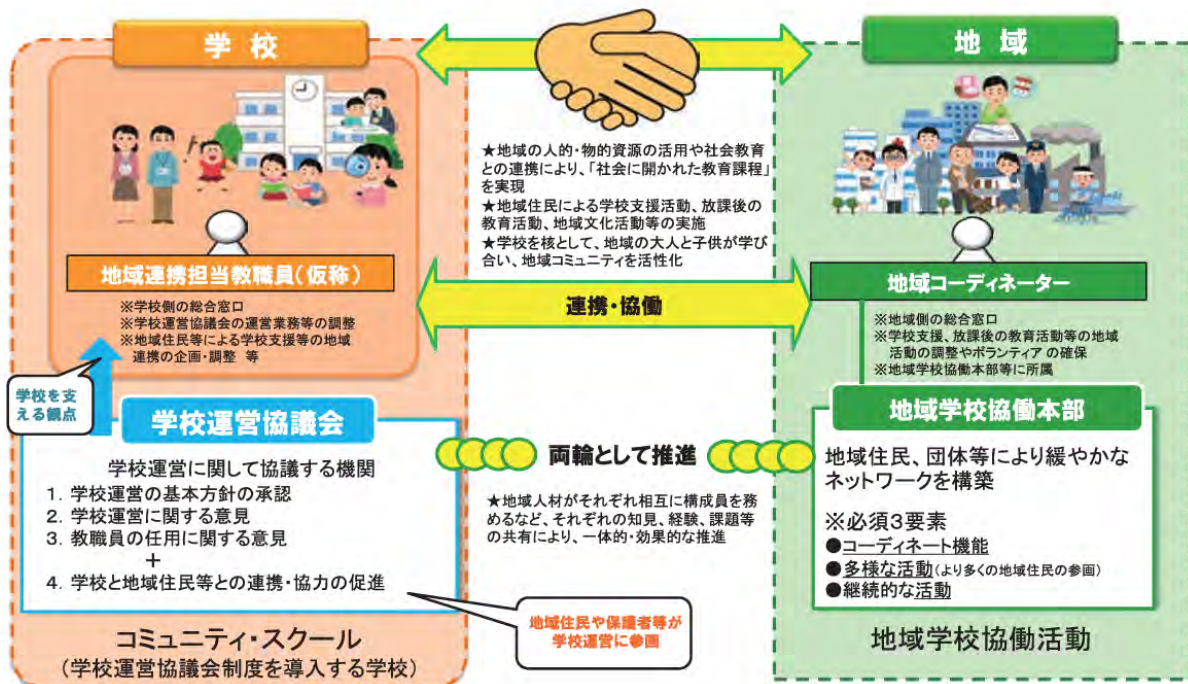


図 7-2 学校と地域の効果的な連携体制

出所：文部科学省（2016）『地域と学校の連携・協働の推進に向けた参考事例集』

2. 地域共生社会と学校：困難事例を検討できる福祉の事業

政府は、少子高齢化社会、人口減少、行政やサービス提供側の人材不足などの課題から、介護保険法、障害者総合支援法、子ども・子育て支援新制度など各制度の成熟とともに、既存の縦割りのシステムの限界を指摘し、「福祉が「支え手側」と「受け手側」に分かれるのではなく、地域のあらゆる住民が役割を持ち、支え合いながら、自分らしく活躍できる地域コミュニティを育成する。そして公的な福祉サービスと協働して助け合いながら暮らすことのできる「地域共生社会」を実現する必要がある」として、2016年7月に厚生労働大臣を本部長とする、「我が事・丸ごと」地域共生社会実現本部を設置した。具体的には、「我が事」とは「他人事」になりがちな地域づくりを地域住民が「我が事」として主体的に取り組めるような仕組み作りを行うこと、「丸ごと」とは対象者ごとに整備された縦割りのサービスを「丸ごと」、つまり総合的・包括的な支援へ転換し、総合相談支援の体制整備を進めていくことを示した。

また、厚生労働省が2019年に設置した「地域共生社会に向けた包括的支援と多様な参加・協働の推進に関する検討会（地域共生推進検討会）」は、「複雑・多様な問題を抱えながらも、社会との多様な関わりを基礎として自律的な生活を継続していくことができるように支援する機能の強化」が求められているとし、そのためには、従来の「具体的な課題解決を目指すアプローチ」に加え、福祉政策

の新たなアプローチとして「つながり続けることを目指すアプローチ」（いわゆる「伴走型支援」）が必要であると提起した。また、「市町村における包括的な支援体制の整備の在り方」として、断らない相談支援、参加支援、地域づくりに向けた支援の3つの分野横断的支援を内容とする新たな事業の創設を提言した。この提言を受け、2020（令和2）年6月に改正された社会福祉法において「重層的支援体制整備事業」が新たに規定された。

社会福祉法第106条の4第1項は、市町村は、包括的な支援体制を整備するため、前条第1項各号（包括的な支援体制のこと）に掲げる施策として、重層的支援体制整備事業を行うことができると規定している。重層的支援体制整備事業の内容については、図7-3から7-5を参照されたい。

この事業をこども家庭ソーシャルワーカーに向けて解説した永田（2024）によると、支援フロー図（図7-4）における「包括的相談支援事業」は、既存の各制度や福祉の相談支援事業（介護保険制度の地域包括支援センター、障害者総合支援制度の相談支援事業、地域子ども・子育て支援事業の利用者支援事業、生活困窮者自立支援事業の自立相談支援事業）を一体的に実施することで、世代や属性の違いにかかわらずどのような相談もいったん受け止める体制をつくる事業である。受け止めた相談のうち、複雑化・複合化した事例のように一機関で対応することが難しい場合には、「多機関協働事業」につなぐ。多機関協働事業は、重層的支援体制整備事業の中核を担う事業で、関係機関による重層的支援会議において課題を解きほぐし、関係機関の役割分担を行って支援プランを作成する。そして、ひきこもりなど支援が届きにくい場合には、「アウトリーチ等を通じた継続的支援事業」において継続的に関わりながら本人との信頼関係を築いていく。さらに、制度福祉において行われる既存の社会参加に向けた支援で対応できない場合には、地域の社会資源を活用し、本人との橋渡し（社会とのつながりづくりの支援）をする「参加支援事業」を行っていく。重層的支援体制整備事業実施要綱をみると、既存の制度福祉の事業を活用した支援や、既存の制度では対応できない場合には福祉の枠を超えた多様な社会参加を支援することも想定されている。最後に、地域社会において世代や属性を超えて住民同士が交流できる多様な場や居場所を確保し、支え合う関係性の形成を支援するのが「地域づくり事業」である。包括的相談支援事業と同様、既存の制度を中心にした福祉に地域づくりに関連した事業を一体として取り組むことで、課題の早期発見や早期対応、また参加支援やアウトリーチを通じた継続的支援における社会関係形成の基盤を形成することが重要であり、世代や属性を限定しない取り組みが期待されている。

この制度が創設されたことによって、高校年齢の生徒に対して児童福祉領域で使える支援の乏しさや、ヤングケアラーなど見えにくい児童生徒に関連する課題の解決への糸口になる可能性がでてきたと言える。

上述のとおり、2020年の社会福祉法改正で、包括的支援体制を推進するための「重層的支援体制整備事業」が任意事業として法制化されたことで、これまでは各分野別（介護、障害、子育て、生活困窮）に行われていた相談支援や地域づくりにかかる補助、新たに相談支援や参加支援の機能強化を図る事業への補助に加えて、一体的に執行できる重層的支援体制整備事業交付金が交付されることになった。

以上のように、包括的な支援体制を実現するためには、「具体的な課題解決を目指すアプローチ」と「つながり続けることを目指すアプローチ」（伴走型支援）の2つのアプローチを両輪としながら、3つの支援（相談支援、参加支援、地域づくりに向けた支援）を一体的に展開することが必要であり、それを具体化した事業が、重層的支援体制整備事業であると整理できる。

社会福祉法に基づく新たな事業（「重層的支援体制整備事業」）の創設

- 市町村において、既存の相談支援等の取組を活かしつつ、地域住民の複雑化・複合化した支援ニーズに対応する包括的な支援体制を構築するため、**I 相談支援、II 参加支援、III 地域づくりに向けた支援を一体的に実施する事業を創設**する。
- 新たな事業は実施を希望する市町村の手あげに基づく**任意事業**。ただし、事業実施の際には、I～IIIの支援は必須
- 新たな事業を実施する市町村に対して、相談・地域づくり関連事業に係る補助等について一体的に執行できるよう、**交付金を交付**する。

(参考)モデル事業実施自治体数 H28年度:26 H29年度:85 H30年度:151 R元年度:208

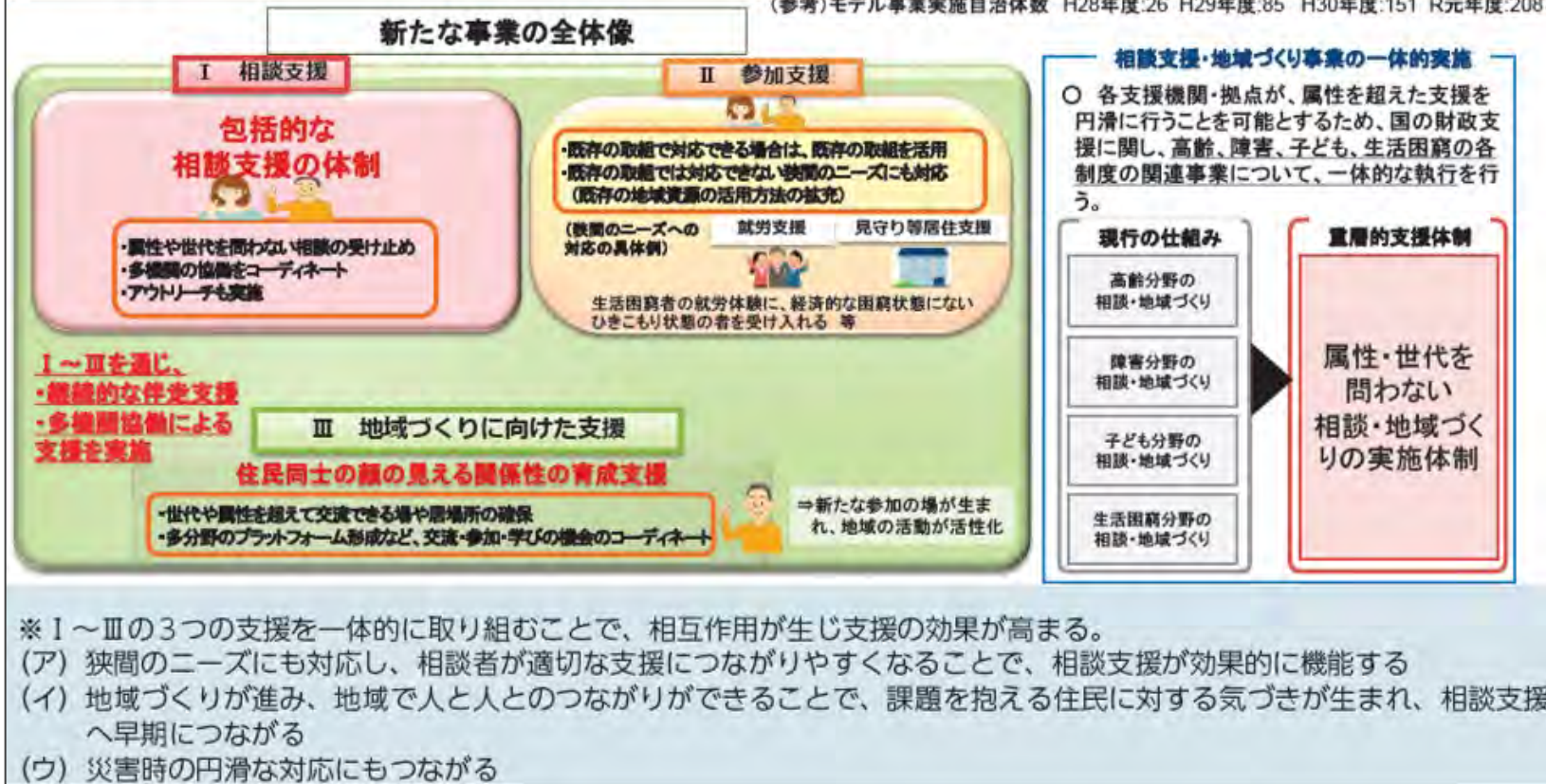


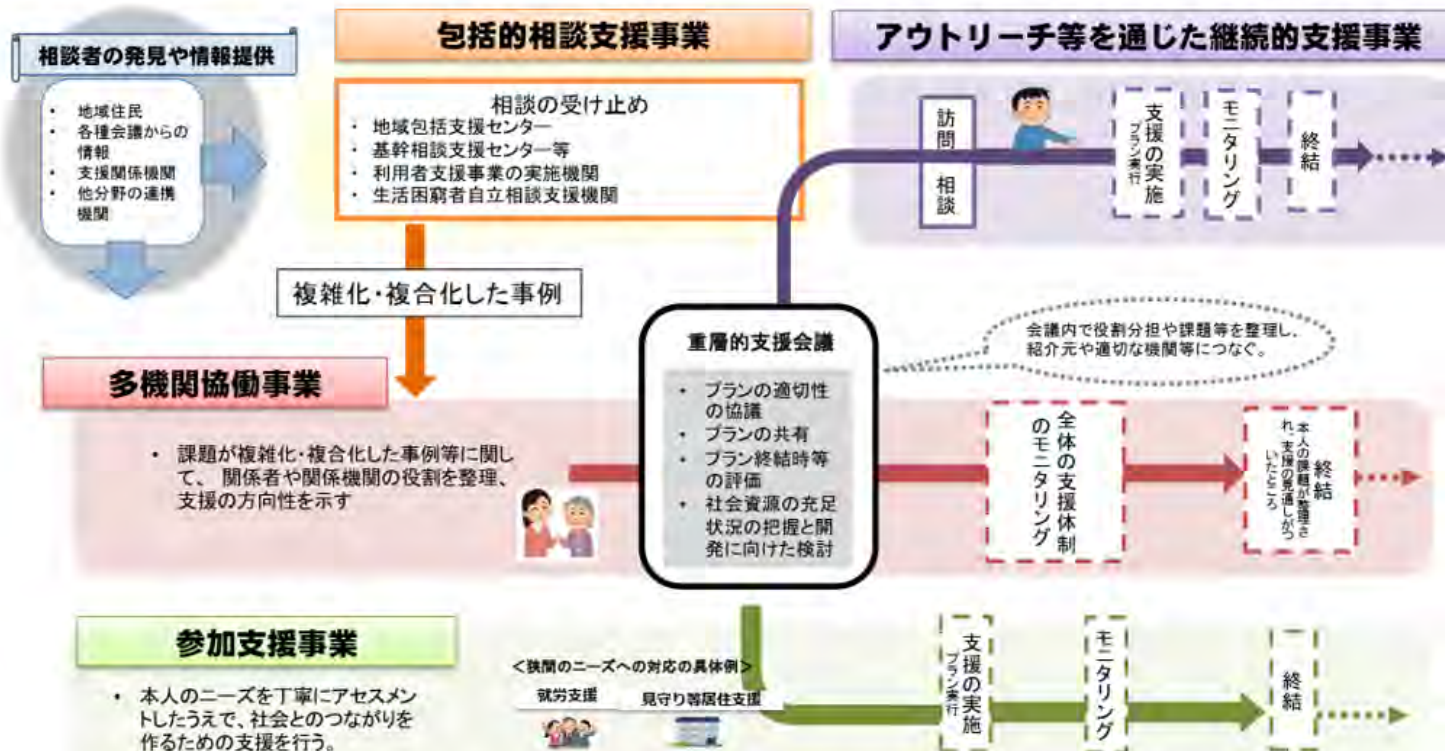
図 7-3 社会福祉法に基づく新たな事業（「重層的支援体制整備事業」）の創設

出所：厚生労働省（2020）「図表 2-5-2 地域住民の複雑化・複合化した支援ニーズに対応する市町村の重層的な支援体制の構築の支援」『令和 2 年版厚生労働白書』156 (<https://www.mhlw.go.jp/stf/wp/hakusyo/kousei/19/index.html>)



重層的支援体制整備事業の支援フロー(イメージ)

- 相談者の属性、世代、相談内容に関わらず、包括的相談支援事業において包括的に相談を受け止める。
- 包括的相談支援事業が受け止めた相談のうち、単独の支援関係機関では対応が難しい複雑化・複合化した事例は多機関協働事業につなぐ。
- 多機関協働事業は、各支援関係機関の役割分担や支援の方向性を定めたプランを作成し重層的支援会議に諮る。
- 重層的支援会議を通じて、関係機関間で支援の方向性にかかる合意形成を図りながら、支援に向けた円滑なネットワークをつくることを目指す。
- また、必要に応じてアウトリーチ等を通じた継続的支援事業や参加支援事業につないでいく。



※ 重層的支援会議で検討した結果、包括的相談支援事業が引き続き主担当として支援すべき案件であるとなった場合には、包括的相談支援事業に戻すこともある。
 ※ アウトリーチ等事業は支援の性質上、多機関協働事業が関わる前から支援を開始することもある。

図 7-4 重層的支援体制整備事業の支援フロー(イメージ)

出所：厚生労働省(2021)令和3年度重層的支援体制構築推進人材養成研修 前期・合同研修資料『重層的支援体制整備事業の実施について(実務等)』

アウトリーチ等を通じた継続的支援事業の支援フロー

- アウトリーチ等を通じた継続的支援事業は、長期にわたりひきこもりの状態にあるなどして必要な支援が届いていない人に支援を届けるための事業である。したがって、本人と直接関わるための信頼関係の構築や、本人とのつながりづくりに力点を置いた事業である。
- 本人と直接関わりを持った後、本人が適切な支援関係機関につながった段階で支援は終結となる。
- なお、本人と直接関わりを持つことができた後は、原則、多機関協働事業と連携を図りながら支援を行う。

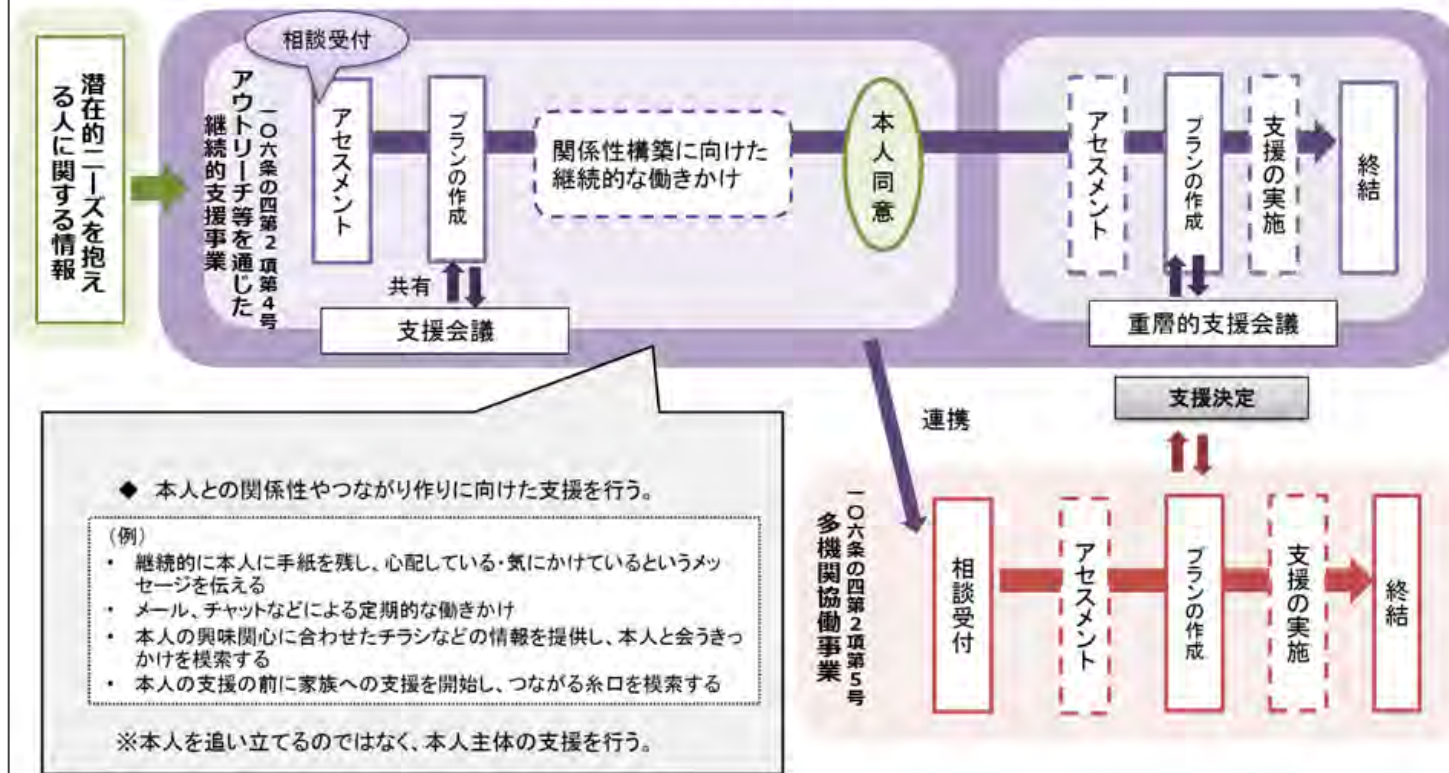


図 7-5 アウトリーチ等を通じた継続的支援事業の支援フロー

出所：厚生労働省 令和2年度 地域共生社会の実現に向けた市町村における包括的な支援体制の整備に関する全国担当者会議「資料3 重層的支援体制整備事業における具体的な支援フローについて」20



重層的支援体制整備事業においては「重層的支援会議」と「支援会議」を行うこととされている。

このうち、前者は関係機関との情報共有にかかる本人同意を得たケースに関して、当該ケースのプランを共有したり、プランの適切性を協議したりするところである。後者は、本人同意がなくとも検討することができる。これまで、複雑化・複合化した課題を抱える地域住民への支援については、関係者間での会議体が法定化されていなかったことから、情報共有が進まず、深刻な課題の状態を見逃ごしてしまったり、予防的な措置を取ることが困難であったりすることが問題視されてきた。このため、重層的支援体制整備事業では支援会議を法定化し、会議体の構成員に対して守秘義務を課すことによって、支援関係者間の積極的な情報交換や連携ができるようになった。

学校にとってもこのことの意味は大きい。学校から児童相談所に通告するような事案は全体の1.2%に過ぎない。つまり、ほぼ扱う事例が重くない学校にとって、児童虐待事例を情報共有できる要保護児童対策地域協議会とは違って、ちょっと気になるが近づきにくい事例を守秘義務のかかる場で多角的なメンバーで比較的気軽に検討できるメリットがある。

ただし、児童の事例への対応経験がどの程度あるかについては、まだ制度が始まって間もないこともあり、現状としては地域による違いがあると言わざるを得ない。**重層的支援体制整備事業における支援会議は、SSWが参画し、児童生徒の支援のための連携・協力の場としてもこの会議をうまく使えるようにすることで、これまで支援に繋がらなかった事例や拒否事例へのヒントが得られ、学校としては対応困難事例についてかなり見通しを持てる可能性がある。**

なお、支援会議の参加メンバーは、まずは市町村職員その他、重層的支援体制における「多機関協働事業」「包括的相談支援事業」「参加支援事業」の事業者、アウトリーチ継続支援事業事業者。そして、事例の内容に応じて、関係する支援機関（生活保護の実施機関、就労等の支援機関、学校や教育委員会など）とされている。

3. 子どもの貧困対策と学校：児童生徒が活用できる地域資源との連携

子どもの貧困対策推進法は、すべての子どもについて、その生まれ育った環境によって左右されることなく、心身の健康、教育の機会、夢や希望を抱くチャンスが保障され実現されるよう、子どもの貧困対策を総合的に推進することを目的とする。この目的実現のため、子どもの貧困対策に関する基本理念を定め、国・政府・地方公共団体・国民の責務を明確にし、施策推進についての基本事項を提示している。

基本理念には、貧困対策について子ども本人の意見が尊重され、子どもの最善の利益が優先して考慮されること、教育支援・生活支援・保護者の就労支援・経済的支援などの包括的な支援が早期に講じられるべきであること、国と地方公共団体の密接な連携が求められることなどが掲げられている。国及び地方公共団体の役割については、国は総合的に、地方公共団体は当該地域の状況に応じて、子どもの貧困対策を策定し、実施する責務が示されている。また、地方公共団体が国と協力しながら責務にあたらなければならないことも明言されている。

子どもの貧困対策推進法においては、子ども貧困対策を推進する具体的な施策として「子ども貧困対策に関する大綱」の制定が定められた。2014年当初、この大綱の中の重点施策のトップに学校を拠点としたプラットフォームが記され、SSWのことが掲げられた。具体的な指標の例として、「子どもの貧困率」、「一人親世帯の貧困率」、「生活保護世帯に属する子どもの高等学校等進学率」、「生活保

護世帯に属する子どもの大学等進学率」の4つが挙げられ、学校と密接な関係にある。

子どもの貧困対策推進法の社会的意義は、2000年代後半に政府内で議論が始まり、2013年に成立した。政権の変動や東日本大震災などの影響で、法制化までに少々時間を要したものの、人類史における最も大きな社会課題の一つである貧困の主体として、日本の法政史上はじめて子どもを可視化した。子どもが権利の主体、困難の当事者として社会的に再認識されるひとつの契機となった点で画期となるものであった。また、前述のように、本法は、子どもの貧困に関する傾向と対策を数値で公表する仕組みを制度化した。これにより、エビデンス・ベースド・ポリシー・メイキング（証拠に基づく政策立案）が行政の現場で唱えられるより以前の時点で、施策の実施における具体的な指標が明確になるとともに、子どもの貧困に関して国民と行政の間で建設的・具体的議論が行える可能性の地平が切り開かれた。

子どもの貧困対策推進法は、前述のように、子どもの貧困対策に関する大綱を策定することを指示している。これを受けて閣議決定されたのが、「子供の貧困対策に関する大綱」である。本大綱は、2014年の閣議決定、2019年の改正を経て、子どもに関する政策を統合することを企図した「こども家庭庁」の設立を背景に、従来の「少子化社会対策大綱」、「子供・若者育成支援推進大綱」とともに、「こども大綱」（2023）として一本化されることとなった。

「こども大綱」は、すべてのこども・若者が身体的・精神的・社会的に幸せな状態（ウェルビーイング）で生活を送ることができる「こどもまんなか社会」の実現を目指すこととし、そのための基本的な方針として、ライフステージに応じて切れ目なく十分に支援することや、良好な成育環境を確保し、貧困と格差の解消を図ることなどを掲げる。あわせて、今後5年程度の重要事項を一元的に定めている。この重要事項の一つとして、「こどもの貧困」が挙げられている。子供の貧困対策大綱から引き続き、学校を子どもと社会をつなぐプラットフォームと位置づけ、SSW等が主体となりあらゆる地域資源を活用して子どもを包括的に支援していく体制の強化がうたわれている。

4. チーム学校を機能させる連携：SSWによるマクロ実践との協働

(1) 制度・事業を活用した連携の仕組み作り

今まで述べた制度や政策をSSWが理解しているにとらえて、SSWとともに学校にこれらの制度や施策をうまく活用して学校が機能するようにSSWとともに取り組む。これが校内あるいは校外含むチーム体制を形成することになる。

個別に挙がる困っている事例の1つのパターンは、「学校」に今まで述べた施策全体像が見えないことであり、地域の支援機関が見えないことである。どのような支援があるのかわからない、つながり方もわからないというようなことがある。いくら地域で多くの支援メニューが増えても、必要な児童生徒に繋がらないと意味がない。1つの支援サービスが見えても大丈夫なのか全体が見えないと戸惑う。このような現状を踏まえると、学校が児童生徒の問題に対応するためには、地域に児童生徒が活用できる支援の場や活動（社会資源）があるだけでなく、SSWという学校や児童生徒・保護者と社会資源をつなぐ人材とスクリーニングのようなツールが必須であるといえる。

例えば、子ども食堂の立ち上げや運営に対する公的な補助制度があるが、経済的な支援が必要な世帯の子どもたちが子ども食堂の存在や利用のしかたを知っているかといえば、そのような状況にはない。内閣府「令和3年 子供の生活状況調査の分析 報告書」（図7-6）によれば、子ども食堂等の「タ

ごはんを無料か安く食べることができる場所」の利用経験の有無は、等価世帯収入の水準が中央値の2分の1の収入が低い世帯と、世帯収入の水準が中央値以上の世帯が同程度であった。これは、支援の必要な児童生徒に支援が届いていないことを表す。SSWの役割にも思われるが、校内すべてのことをSSWがデータで見ることが出来ない、どの児童生徒が必要なのかSSWにはわからない。教師は遅刻やほかのデータだけ見てもどの児童生徒がどんな支援が必要かわからない。だからこそ、養護教諭や教育相談担当などのさま残な役割のある教師とSSWがともに行うスクリーニングであるが、スクリーニングだけでもSSWの配置だけでもこの必要な児童生徒に届くことは難しい。教師だけの判断でない方向性の示唆まで出すスクリーニング（例、文科省HP掲載のYOSS）とそこにSSWの存在があることが重要である。

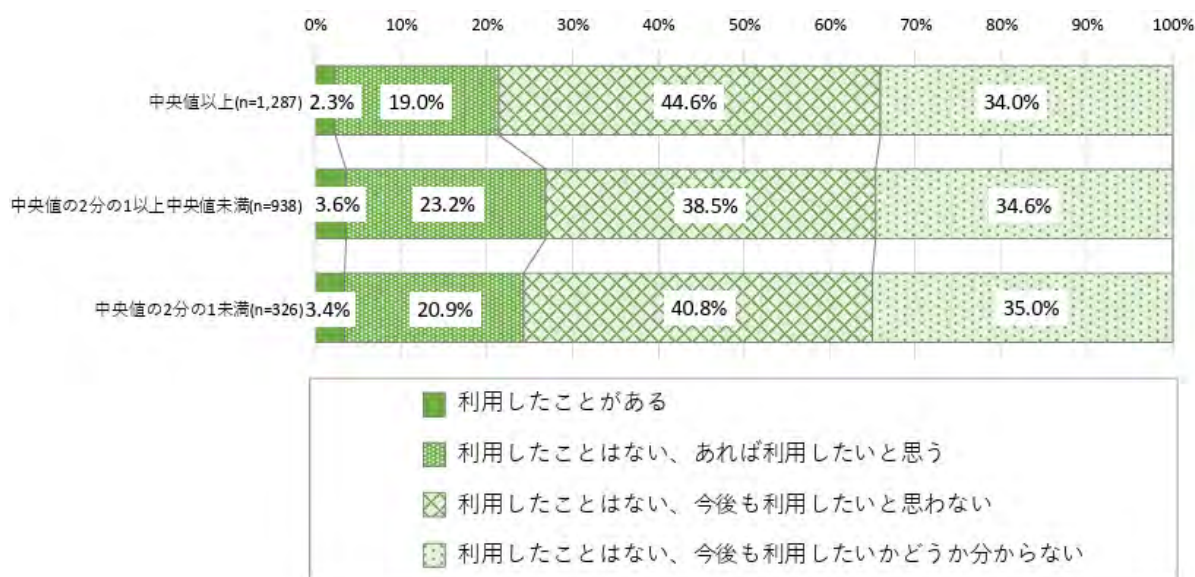


図 7-6 等価世帯収入の水準別、支援制度・居場所等の利用状況（夕ごはんを無料か安く食べることができる場所）

出所：内閣府「令和3年 子供の生活状況調査の分析 報告書」（2011）

(2) 地域づくり支援：（例えば、学校プラットフォーム）

ここでいう学校とは教師のことを指していない。学校には1で述べたように様々な地域人材が存在する。子どもを主語に考えた際に、児童生徒にとれば学校が最も自然に行ける場所で、その場において様々な教師からではない支援を受けれることは最善の利益の保障に当たる。「学校プラットフォーム」は、先述したように、子どもの貧困対策の大綱において示されている。

学校という場は、教師が行うという意味ではなく、地域や保護者などが結集しやすい場である。それを子どもの貧困対策の施策あるいは先述した地域共生社会の重層的支援体制整備事業を活用して実施することができることは大きい。人材は、学校という場を拠点にすることで、真に必要な児童生徒に届けることが可能になり（別の場所でNPO等が行う場合、支援の必要な子どもがわからない。一旦帰宅すると大人同伴でないと校区外に出られず、必要な子どもほど来ない実態がある）、児童生徒や家庭に関係のあるコミュニティ・スクールや地域学校協働本部など多様なアクターが参画しやすい。つまり、財源や法的根拠は、子どもの貧困対策や重層支援整備事業におきつつ、現場は子どもに近い

学校という場で実施するという意味である。これは決して福祉課題を学校に持ち込むことではなく、コミュニティ・スクールや地域学校協働活動の文脈として教育に記されている。まさに協働すべき施策である。

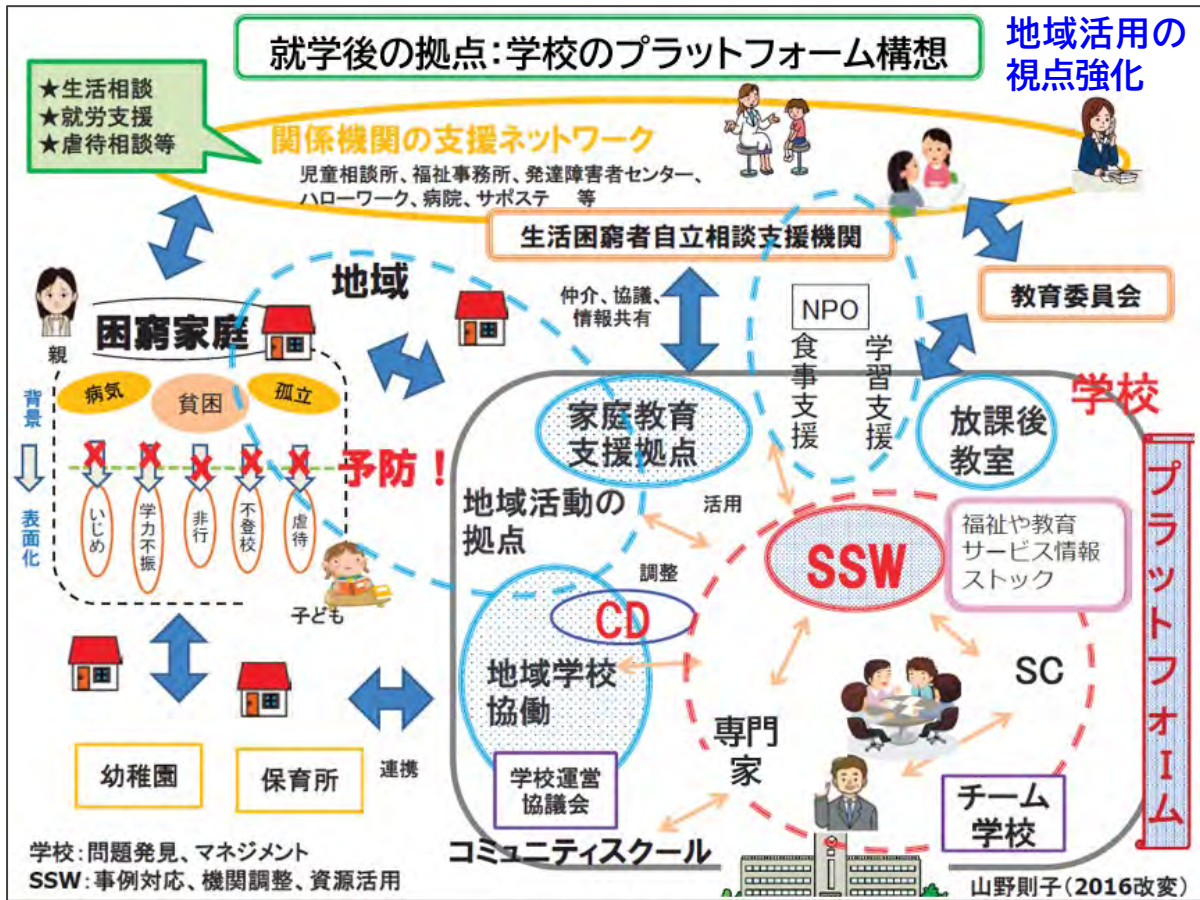


図 7-7 学校プラットフォーム

出所：筆者作成（山野則子（2018）『学校プラットフォーム』有斐閣（一部改変））

同じく「地域力強化検討会最終まとめ」（厚生労働省 2017）において「重層的なセーフティネットの構築＜予防福祉推進＞」が掲げられ、「これからの社会福祉にとって重要な視点は「予防」である」とされた。筆者が長年主張し続けてきた、学校には全数把握できるため予防機能を持っている（山野 2006；2007；2010；2015）という視点からも、貧困対策における「学校プラットフォーム」は後段の演習（ワーク）の事例のように「我が事」だけでなく「丸ごと」の意味を持つ可能性がある。地域共生社会の実現の方向性によって、その可能性が裏付けられたといえよう。

最後に、地域づくりは、国から強制されるものではない。実際、原田（2017）は、行政サービスの効率化やリスク分散のための住民参加となってしまう懸念、などの課題も指摘している。学校プラットフォームを考えたときにも、全く同じことが言える。学校評議会や学校運営協議会が形だけになっているところや、地域（住民福祉活動）と児童福祉施策の重なる領域において子どもの最善の利益を理由に公私の関係者の協働の場がなく、例えば子ども食堂など本来自治体がフォローすべき貧困課題をボランティア活動（地域住民の活動）にふられるだけになっているように思われることは多々ある。しかし、地域力強化検討会最終とりまとめには「個人の尊厳が尊重され、多様性を認め合うことで

る地域社会つくり出していくこと。それは住民主体による地域づくりを高めていくことである」と記載されている。だからこそ、児童生徒のために、地域住民を巻き込み、対等ななかでこの価値を生み出し実現できる仕掛けが必要である。先述した中央教育審議会答申（2015）と同じ理念である。

これらを実際に学校において実現していくためには、主体性が育成されるネットワーク理論やプロセスの理解が必要であり、その仕掛けが必要である。そこを担うSSWや地域のコミュニティ・ソーシャルワーカー（CSW）と協働して、まず①個別事例の共有レベルではなく、校区の全体構造を参画する住民、多様な機関や専門職などのメンバーと実態を共通認識する、②実施を地域へ丸投げするのではなく、政府や自治体が、単に人材投入や政策を示すだけでなく、機能する仕組みづくりへの財源投資と真の意味の地域共生に責任をもつこと（しかし、これは主導権を持つことを指しているわけではない）、などが必要であろう。

ワーク2

あなたが勤務する学校では、朝遅刻をしてくる児童や朝ごはんを食べずに登校してくる児童、家庭での学習習慣が身についておらずに宿題をやっけない児童生徒が多く、日頃から児童生徒たちの生活習慣の指導に苦慮していた。虫歯の罹患率も高く、治療が未受診のままの児童も多くいる。また、就学援助率も高く、ひとり親家庭も多い学校である。

学校に勤務するスクールカウンセラーやSSWとともに、個々の児童生徒の問題に対応したり、虐待家庭については要保護児童対策地域協議会などと連携して対応していたが、虐待家庭ではないケースや保護者の協力が得にくい家庭への対応に限界を感じている。

問1. 学校から見えてくる課題を整理してみましょう。課題の解決に向けて教職員のどんな役割の方とともに考えたらいいか考えてみましょう。さらに地域にも力を借りるとしたら、どんな方に声をかけ、地域とともにどのような取り組みが必要だと考えますか。どのようなメンバーが集まり、どのように課題を共有すればよいかも考えてみましょう。

問2. 地域とともに朝ごはんの子ども食堂に取り組むことにしました。活動の目的や内容を、具体的に考えてみましょう。また、どのような地域資源を活用できるか、学校や地域がどのように役割分担をしていけばよいか考えてみましょう。

Point1: 学校から見えてくる問題を個別のニーズとして捉えるだけでなく、地域の児童生徒の生活環境、地域性などに目を向けてみましょう。

Point2: SSWやCSWなど、地域の情報や社会資源を知る専門職なども巻き込み、様々な資源（公的サービスや地域にいる人材など）と繋がることも考えてみましょう。

Point3: 地域にどのような活動や人材がいるか、考えてみましょう。独居高齢者の支援や子育てサークルなど、すでに地域活動が盛んに行われていることなどにも着目してみましょう。

Point4: 活動を実施するにあたって、目的や活動の内容を明確にしましょう。学校と地域の役割分担もしっかりと決めておくことで負担感が減り、協働の意識も高まるでしょう。

ワーク2 解答(例)

問1.

学校から見えてくる課題は、朝遅刻してくること、朝ごはんを食べずに登校してくること、家庭での学習習慣が身につけていないこと、虫歯の罹患率が高いことなど、生活習慣が身につけていない児童が多いこと。

その背景には、この学校の校区は、生活困窮世帯やひとり親世帯、児童虐待など、福祉的課題を抱える家庭が多く存在する。地域にそのような家庭が多く存在することは、校区に公営住宅や文化住宅などが多く存在する場合、地域に普遍的に存在するニーズと言えるであろう。

この問題の場合は、児童の生活習慣を整える、ということが重要な課題ととらえ、そのために、早寝早起きや朝ごはんを食べる習慣、歯磨き習慣をつけるための取り組みが必要であると判断した。

校内の人材では、教育相談委員会でこの課題を扱い、養護教諭が生活アンケートを取る、教育相談委員会において、その結果を共有する。委員会のメンバーを中心に、教務主任が地域担当教諭とともに生活アンケートの結果を地域と共有することや学校の課題を共通認識することで、学校と地域がともにニーズに対応する取組を行うことが出来る。SSWが地域課題として位置づけ、地域人材と協力して取り組む計画を立てる。

学校が抱える問題について、地域資源の活用を検討する。地域の方は、地域アセスメントとして、この地域は独居高齢者向けの見守り活動や子育てサロンなど、日頃から地域活動が盛んであることなどから、地域からは自治会長や民生委員や主任児童委員、地域学校協働活動推進員や地域コーディネーターなどに声をかける。また、学校と地域の話し合いや協働を側面的に支援する、SSWやCSWなどはキーメンバーとなる。

問2.

まず、問1のようなメンバーで集まって活動の目的を決める。「児童生徒たちが朝、早起きをして、朝ごはんを食べ、元気に学校へ登校するという、基本的な生活習慣を身につける」こととする。課題のある家庭に限定するのではなく、小学校に通うすべての児童を対象とすることが重要である。そのことで、地域とともに取り組むことの理解が得やすく、また子ども食堂に通う児童生徒＝貧困などのスティグマを解消することができる。

活動の頻度は、学校や地域の負担感なども考慮して考える。概ね月に1~2回程度で継続することが大事である。活動の目的に沿って、朝ごはんの提供やしっかりと「いただきます」や「ごちそうさま」の挨拶をすること、食事の後は歯磨きをすることなど課題であった生活習慣を身につけるための活動内容のポイントを決める。参加費についても決めておく。

役割分担については、児童や保護者への周知と参加者の把握、気になる家庭への声掛けは学校が行い、場所と朝ご飯の準備、提供は地域のサロンを行っている自治会が行うなど明確にする。明確化は協働の意識とともに互いの負担感も軽減していくことができる。

食材や必要な設備の準備については、食材支援のNPOや企業から提供してもらったり、子ども食堂の活動助成金を活用する。歯磨き指導には、地域の歯科医に協力してもらい、歯ブラシや簡易水道など必要なものは地域の企業から寄付を集めるなど、様々な地域資源を活用する。また、子ども食堂ネットワークなどがある場合には、参加することで様々な情報が得られる。SSWやCSWなどが中心に様々

な社会資源を調整する専門職の参入は学校にとって極めて有効であり、持続的に展開していける。この事例の場合、自治会の部会に位置付けることで代が変わっても継続している。

課題の解決やより良い地域づくりのために必要な役割を、様々な人や組織などの社会資源がそれぞれ少しずつ担うことで、児童生徒の育ち、そしてQOLの向上を支える活動になっていく。一人一人の負担を増やすのではなく、学校と地域がそれぞれ出来ること、出来ないことをきちんと伝え合い、足りないものは他から協力してもらい補い合うことで、可能となる。学校の教職員も地域に関わる人たちも少しずつ「我がごと」として持つ力を出し合いながら、取り組むことが学校と地域の協働実践に重要なことである。つまり、本事例の学校は、コミュニティ・スクールに認定されているわけではなかったが、まさに地域とともにある学校、コミュニティ・スクールのスタイルであり、ポイントである。

5. 緊急事象・事案への対応（周辺地域や保護者、関係機関との連携）

(1) 事象（地震・豪雨などの天災や食中毒など災害への対応）

緊急事象・事案は、素早く行動することが重要である。まず、緊急対応のための会議を行う場合は、それぞれの役割を明確に置くこと。管理職や生徒指導主事とともに、外部機関や資源とつながるSSWを入れた主要メンバーを設定し、やるべきことの目的と内容、その対応を誰が実行するのかという役割分担を明確にする。そしてその共有と進捗管理する場をコンスタントに持ち、意思統一を重ねることが重要である。

① 災害の環境

1) 災害とは

災害時の支援を考えるうえで、まず災害の定義を確認しておきたい。災害対策基本法では災害について「暴風、竜巻、豪雨、豪雪、洪水、崖崩れ、土石流、高潮、地震、津波、地盤の液状化、噴火、地滑りその他の異常な自然現象又は大規模な火事若しくは爆発その他その及ぼす被害の程度においてこれらに類する政令で定める原因により生ずる被害をいう」（第2条第1号）としている。災害の種類があげられているが、近年の報道では主に地震と風水害に関するものが多く、特に気候変動等ともなう線状降水帯の発生による豪雨災害は毎年のように全国各地で発生している。本節では災害の発生やその前後の状況に特徴のある地震と風水害を主に取りあげ、関連してその他の災害についても解説することとする。

災害に関する定義として、大規模災害において迅速に現地に向かう災害派遣医療チーム（DMAT：Disaster Medical Assistance Team）は「突然発生した異常な自然現象や人為的な原因により人間の社会的な生活や生命と健康に受ける被害とする。災害で生じた対応必要量（Needs）の増加が通常の対応能力（Resource）を上回った状態である」と説明している（日本集団災害医学会,2015）。

災害はやるべきこと（避難誘導・安全確認・保護者対応など）が急増し、学校の通常の対応力（教職員の人数や備品）では追いつかない事態を意味する。集団に発生する感染症、食中毒、熱中症のような健康被害も含め、児童生徒やその保護者、教職員が“災害という状況”におかれた想定を描けるように、“災害現場で起こりうる状況”を知ることが重要である。特にここでは大規模自然災害という状況を想定しながら、災害とそれによって生じる課題を考えてみる。

2) 災害による環境の変化

ア) 災害発生時

災害現場、つまり被災した地域で起こりうることは実に多様である。たとえば学校内に児童生徒がいる場合に地震が起きたとする。教員は避難訓練通りに、机やテーブルに身を隠し、頭部を守る姿勢をとるように声をかけるだろう。地震の発生が登下校の時間帯であれば、対応は全く異なるはずだ。台風や大雨であれば、天気予報であらかじめ予測できることから、児童生徒の登校をあらかじめ中止することができる。このように災害の種類や大きさ、発生する時期や時刻によって学校の対応は異なってくる。また同じ災害であっても、学校周辺の地理や地形などによって被害状況は異なる。裏に山が隣接している環境では崖崩れや地滑りの被害、目の前に川や海があるという環境では河川の氾濫による洪水や地震に伴う津波による被害が考えられる。住宅街やマンションに囲まれた環境でも、最近では内水氾濫（排水能力を超えた雨量が排水路からあふれる）が起こるなどしている。学校周辺の地理や地形と起こりうる災害について、すべての教員が把握していることは重要である。

また、発生後はふだんからの地域のつながり、防災への取り組みなど、平常時からの備えのあり方が問われることとなる。学校における災害福祉支援は、平常時の支援とは異なる別なものとして考えがちであるが、決してそうではない。時間軸で考えるならば、ふだんから家庭や学校、地域という環境との関係の中で生活する児童生徒への支援の先に、災害という状況が起こるのである。災害によって環境が大きく変化することで生じる多様な課題、被災による苦しい状況からの復旧、復興というプロセス、そこからあらたな平常時を取り戻すまでの期間、支援は継続されるのである。くりかえしになるが、児童生徒は家庭や学校、地域という環境との関係の中で安全で健康な暮らしを送っている。災害福祉支援とは児童生徒に焦点をあてながらも、個々を取り巻く環境との関係性に目を向けて支援にあたることである。

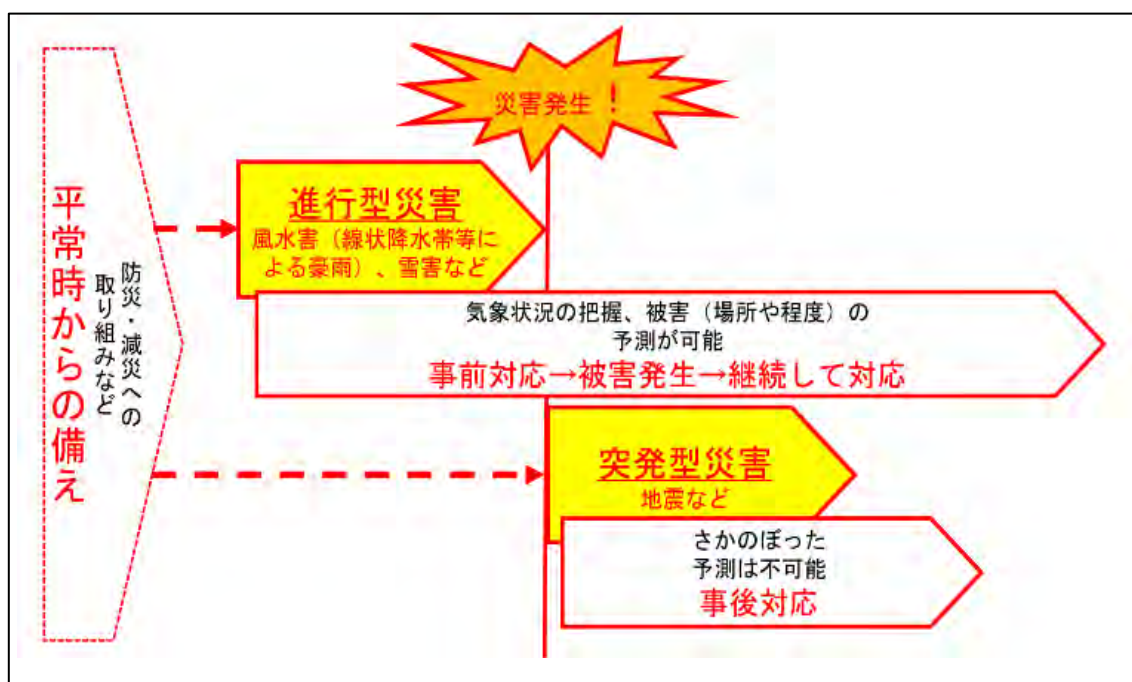


図 7-8 “災害” の 2 つのタイプ

出所：筆者作成

災害発生によって、学校は必ず災害対応にあたる。その場面において、児童生徒はもちろんのこと、職員や学校組織全体、さらに保護者らを支えることがSSWによる災害福祉支援である。災害によって起こりうる状況は異なると述べてきた。まずはどの地域にも起こりうる2つのタイプの災害について理解しておこう。1つは地震、もう1つは風水害である。地震は予測が困難であることから“突発型災害”¹とよばれ、風水害は天候の変化の予測が可能であることから“進行型災害”とよぶことができる。地震のように数秒から数十秒前の緊急地震速報では、避難行動のような事後対応が重要であるが、天気予報や雨雲レーダーが情報となる風水害では事前対応が重要となる(図7-8参照)。この2つのタイプの災害について災害発生前後をシミュレーションしてみるだけでも、災害時に起こりうる環境の変化と、そこに生じる課題がいかに複雑であるかが理解できるはずである。

進行型災害である台風やそれに伴う豪雨のような情報があれば、学校は十分な事前対応を取ったうえで、「臨時休校」の判断ができる。学校内に児童生徒がいる場合でも、状況によっては児童生徒の安全のために「繰り上げ下校」といった判断をすることもあろう。こうした場合は学校や教育委員会が判断し、保護者に連絡するしぐみを明確にすることなど、事前対応のルールを明確に決めておくことが重要となる。過去の災害では学校内に児童生徒がいる時間帯に、想定外の大雨の影響で近隣の河川が氾濫し、児童生徒、教職員が校舎の3階以上へ垂直避難し、孤立した事例があるが、こうした事態は今後、想定内とする必要がある²。

突発型災害である地震、あるいはそれに伴う津波被害が想定される場合は、事後対応としての避難行動が重要となる。学校の場合は、いわゆる通常からの避難訓練や緊急地震速報受信時行動訓練がこれにあたる。実際の地震では発生時刻によって避難対応は大きく変わる。学校内に児童生徒がいる場合は命を守る行動を優先し、津波発生の恐れがある場合はいち早く高台への移動を優先する。津波の可能性がない場合も被害の大きさによっては、避難所や施設内の安全な場所への移動が求められる。

登下校の時間帯の災害発生を想定すれば、より細やかなルールを決めておくことが重要となる。なぜならば、教員による指導が不可能であり、児童生徒自らの状況判断が求められるからである。学校における平常時からの防災教育は児童生徒の命を守ることにつながっている。

災害には、他にも竜巻、豪雪、洪水、土石流、噴火など、多くの種類がある。災害は定義からわかるように、自然災害だけを意味するものではないが、環境そのものを大きく変えてしまう自然災害への対応は、平常時からの備えが特に重要である。

イ) 被災者がおかれる状況

災害現場では一般住居や公共機関、観光資源を含む建造物、道路や橋といった交通網、水道や電気など、重要な社会資源が機能停止あるいは消失する事態が起こる。これらは物理的な側面からの例示であるが、他にも生活に影響する多くの側面から災害時の環境の変化を整理する必要がある。ここで

¹ 1996年に起きた堺市集団食中毒は、約1万人近い犠牲を出し、子どもたちの症状、病院の状況、その後のPTSD反応などから、突発型災害と捉え、当時子どものみならず加害者扱いになった教員への支援が展開された。

² 福岡県朝倉市の 杷木星丸(ほきはしまる)松末(まつすえ)小学校(通称:杷木小学校)のグラウンドが河川氾濫で水没し、児童や教職員ら約50人が校舎に取り残されたのは、2017年7月5日夜から翌6日未明にかけて発生した「九州北部豪雨」(平成29年7月豪雨)

は被災者が置かれる状況を6つの側面で整理しているが、これらは個別に生じているのではなく、相互に複雑に関連している（図7-9、表7-1参照）。



図7-9 被災者が置かれる状況（被災による様々な側面）

出所：栗原英文作成資料をもとに筆者が一部改変

表7-1 6側面別の典型的な被害例（児童生徒・保護者）

側面	児童生徒の被害例	保護者の被害例
物理的	自宅・学校の損壊、学用品の喪失	家屋倒壊、車両損壊、避難所生活
経済的	学用品購入困難、給食費未納	失業・収入減、修繕費・仮住まい費用負担
身体的	ケガ、感染症、アレルギー対応不足	避難所での健康悪化、慢性疾患悪化
精神的	不安・恐怖・学習遅れによるストレス	将来不安、子どもの安全への過度な心配
社会関係	友人との交流減少、孤立感	地域コミュニティの分断、支援ネットワーク喪失
情報	学校再開情報不足、支援制度の不明	行政・学校からの情報不足、誤情報による混乱

出所：筆者作成

たとえば物理的に家屋や家財の損害を受けると、生業の喪失、収入の減少や途絶という経済的な側面につながる。生活への影響は身体的、精神的な健康維持にも影響するであろう。災害による環境の変化は、このように生活・暮らし全体そして地域へ影響を及ぼすこととなる。児童生徒の被災についてこうした複合事例としては表7-2のようなものがあげられる。災害時には他にも多様な事例が考えられることから、ていねいなアセスメントが求められる。

表 7-2 複合事例の整理（複数側面が絡むケース）

複合事例	関係する側面
自宅倒壊で避難所生活＋学習遅れ	物理的・経済的・精神的・情報・社会関係
保護者失業で子どもの不登校	経済的・精神的・社会関係・情報
避難所でアレルギー対応不足	身体的・情報・精神的・社会関係
SNS デマで保護者が過剰反応	情報・精神的・社会関係
給食停止で栄養不足＋体調悪化	身体的・経済的・精神的

出所：筆者作成

では具体的にどのような課題が生じてくるのか、それを描く前に、災害発生からの時間経過と被災者の居所について整理しておく。災害が多発する昨今、多くのメディアによりそのイメージは描きやすくなった。写真や動画は SNS を通じて、視聴者からも寄せられる時代、ほぼリアルタイムで情報を得ることが可能である。また動画サイトを検索すれば、過去の大規模災害の映像を観ることもできる。それだけ情報が豊かであっても、理解されていない状況がある。私たちはどのようなメディアを活用していても、災害を四角く切り取られた枠の中でしか見聞きし、感じるができないのである。

たとえば災害時、被災した地域内のリソースとして、行政職員だけでなく、学校は避難先になるように、即座に関わってくる。忘れがちなのは、被災地の学校の教職員も行政職員も被災者であるということである。“避難行動要支援者”のように、災害時特に支援を必要とする対象に対する呼称はあるが、被災地のすべての住民が要支援者であるという認識が必要である。このような考えから、被災した地域のすべての住民（被災者）が、どこで生活をしているかについて、時系列で整理したものがこの図である（図 7-10 参照）。

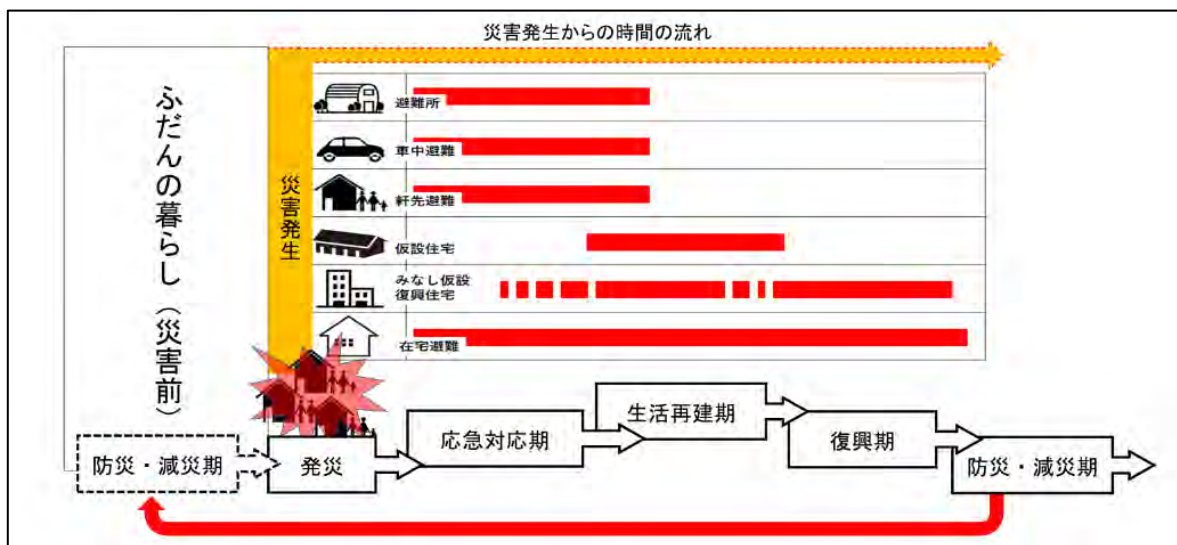


図 7-10 被災者の居所と災害サイクル

出所：全国社会福祉協議会資料を参考に、篠原辰二・筆者改変

被災者が置かれる状況をさまざまな側面で整理し、生活の状況を具体的な生活拠点（居所）とともに想像することで、そこに生じる児童生徒の課題を具体的に知ることができる。居所つまり居場所は重要なキーワードである。こども政策の基本理念にも、「全てのこどもが、安全で安心して過ごせる多くの居場所を持ちながら、様々な学びや、社会で生き抜く力を得るための糧となる多様な体験活動や外遊びの機会に接することができ、自己肯定感や自己有用感を高め、（中略）幸せな状態（Well-being）で成長」できるようにすることの重要性を掲げているが、そもそも災害時に“こどもの居場所”はどのように変化するのかについて考えてみよう。

3) 災害によって生じる具体的な課題

ア) 子どもの居場所（ここでは「小学校に就学している児童」を例とする）

平常時、児童が生活する空間を大きく分けると家庭（住居）、学校（校舎、校庭、体育館など）、その他のコミュニティ（放課後児童クラブ、地域の遊び場など）である。災害によってその環境はどのように変化するだろうか。前掲の図のように、住居に被害があった場合は“帰る家”を失い、避難所が生活空間となる。学校は体育館をはじめとし、校舎の各教室も避難者の生活空間や物資置場となる。さらに、校庭は避難者や支援組織車両の駐車スペース、または災害廃棄物の一時的な置場になることが想定される。その他のコミュニティとして、放課後の地域の活動場所も同様に避難者や支援組織による使用が優先される。

公共の遊び場も同様の活用がされるだけでなく、道路や空き地も平常時以上の交通量となり、“安全ではない”状況が一定期間続くことを想定しなければならない。災害時に多様な状況が生じることはこれまでも述べてきたが、どのような災害においても、平常時の児童の生活空間はほとんどが機能せず、危険な状況が増大するのである。居場所の危機は命と暮らしに直結することであり“安全で安心して過ごせる居場所”を確保することは最優先の課題である。

イ) 児童生徒の心

災害時、児童生徒の心のケアは重要な課題である。大規模災害では、災害そのものへの恐怖だけでなく、家や家族を失った子どもたちが多く存在した。筆者は東日本大震災で身近な家族を失い、生き残った自分自身を責める子ども、将来の夢をあきらめて呆然とする子どもに出会った。熊本地震では大きな揺れを体験した恐怖から、その後のわずかな揺れや物音に怯えたり、安全を確認して自宅に戻っても、玄関から入れずに震えだす子どももいた。

こうした児童生徒の心理的負担には①心の傷（心的トラウマ）、②喪失（身近な人や家や繋がりなどを失った体験によるもの）、③災害後の社会・生活上のストレスなどがある。また心理的負担に対する反応は、被災以前からの過去の体験の有無や、災害によって受けた被害の質や大きさ、災害時に目撃した出来事の有無等によって異なるとされている。反応も身体の反応、感情・情緒の反応、行動・注意の反応などさまざまである。児童生徒の年齢や災害発生時からの時間の経過によっても状態は異なることから、ていねいに状態を把握することや対応する支援者が交代する際などの引継ぎを慎重に行わねばならない。

過去の災害では発生からしばらくすると、メディアは被災から立ち直る被災者の象徴のように、笑

顔で遊ぶ児童生徒の姿を報道することがある。1つの情報として参考にはできるが、被災地で支援にあたる際には言葉や態度で表出されない、個々の児童生徒の小さな変化を観察することが重要となる。

② 支援の原則と方法

1) ニーズの再アセスメント

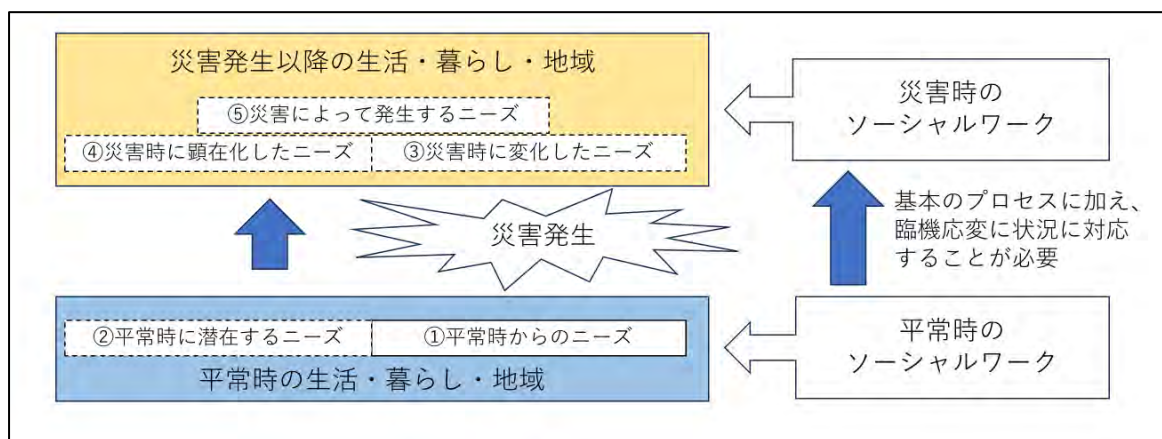


図 7-11 災害によるニーズの変化と対応

出所：筆者作成

災害時には環境、状況、居所など、変化が生じるということ述べて来た。教師やSSWによる平常時の活動もこれらの変化の影響を受ける。平常時に虐待やネグレクトを課題として支援を受けていた家庭が居所や生業を失えば、家庭内の状況が悪化する可能性は極めて大きい。これは、図 7-11 における①→③を意味する。また災害以前にしつけの厳しさが虐待の傾向と考えられていた家庭が、避難所や応急仮設住宅へ移行する中で、近隣に迷惑をかけたくないという理由からより厳しいしつけあるいは虐待に至ることがある。これは図の②→④を意味する。

また、災害が起きなければ、発生しえなかったニーズとして、失業による経済的な課題や家族を失うことによる精神的な課題などが相互に関連しながら増加する。これが図の⑤を意味する。

2) 支援リソースの再構築

災害発生時の支援リソースとは、物資、資金、人材、情報など多くを指す。ここでは支援する側の人材や組織についてとりあげることにする。特に大規模自然災害では平常時の支援者や支援組織全体も被災していることを忘れてはいけない。支援リソースの再構築にあたっては2つのポイントを確認したい。

一つは、平常時より被災した地域で子ども家庭支援にあたっている個人、団体である。行政の子ども家庭担当課、支援機関、子育て支援に関わるNPO等の団体や個人の被災状況、事業継続や復旧が可能であるかを確認する。通所や定期開催の活動が定着した団体であれば、災害発生直後に避難所や在宅避難をする関係者(児童生徒や家族)の安否確認などを同時に実施することもある。いうまでもなく、平常時から継続した支援を行う団体はすでに地域情報を持ち、信頼関係やネットワークも活かせる。また、災害発生からの時間経過とともに、あらたな支援活動を効率的に展開することが可能である。

もう1つは外部からの支援リソース、つまり支援団体や支援者の把握である。外部からの支援はボランティアも含め、発生後早い段階で現地活動を開始する。東日本大震災のような大規模自然災害では国際 NGO による支援も受け入れることとなる。岩手県沿岸部被災地の例では、ユニセフ (UNICEF: 国際連合児童基金)、セーブ・ザ・チルドレン (Save the Children) をはじめ、戦争や災害などにより命の危機にある子どもを支援する団体と協働することもある。


さらに、被災地での速やかな学びの確保のために、被災地外から学校支援チームや教職員、専門職などの派遣等の枠組みとして、文部科学省は 2024 年 12 月に『被災地学び支援派遣等枠組み (D-EST)』の構築 (最終まとめ) をとりまとめ、今後の実質化が期待されている。

3) 子どもの心のケア

子どもの心のケアについて、公益社団法人セーブ・ザ・チルドレンによる災害時などの緊急時の子どもの心のケアに関するページから、以下転載する。


「地震や事故などの危機的な出来事に直面した子どもたちは、普段とは異なる反応や行動を示すことがあります。「子どものための心理的応急処置 (Psychological First Aid for Children)」とは、特別な心理的知識がなくても、災害などの危機的状況で子どもの心に配慮した支援ができるよう、支援者が取るべき行動や姿勢を示したものです。自然災害など危機的な出来事に直面した子どもたちが、不安になったり、泣きやすくなったり、睡眠や食事に変化が起こったりすることは、異常な事態における正常な反応です。しかし、大人とは異なり、子どもはまだ発達途中にあり、反応や行動が年齢によって異なるため、子ども特有の支援が必要です。災害時の子ども支援では、子どもたちが示す一般的な反応や行動を理解し、落ち着きを取り戻せるように子どもに合わせたコミュニケーションを行い、必要な支援へとつなげることが大切です。」

PFA の行動原則 PFA Action principles




みる LOOK

- 何が起きたのか、何が起きているのかに関する情報
- 誰が助けを必要とするか
- 安全確認
- 身体的外傷
- 差し迫った基本的、実質的ニーズの確認/気づき
- 情緒的な反応



きく LISTEN

- 近づく
- 自己紹介する
- 気を配り、傾聴する
- 感情を受け止める
- ニーズと心配事を聞く
- 困難な状況にある人々が、彼らのニーズと問題への解決策を見つけるのを助ける



つなぐ LINK

人々が

- 情報を得るのを助ける
- 大切な人や社会的支援に結びつくるのを助ける
- 実質的な問題に取り組めるよう助ける
- サービスや他の支援を得る手助けをする

すべきこと	すべきではないこと
プライバシーを守り、聴いた話について秘密を守ること	十分な理由があったとしても、守秘のルールを破ること
情緒的、実質的な支援をおこなうこと	深く探ること
人々の文化、年齢、ジェンダーを考慮して適切に行動すること	無礼な態度や、救済者としての関係を不当に利用すること
傾聴すること	相手が重要なことを話している間に、気もそぞろで、他のことを考えていること
自分の偏見や先入観に気づき、とらわれないようにすること	相手の行動や気持ちを決めつけること
自分自身で問題を解決できるよう、人々の自己決定の権利を尊重し、自立を手助けすること	何をすべきか、どのように問題を解決すればよいか教えること
正直であり、信頼できること	不誠実な約束をすること、もしくは誤った情報を与えること
基本的ニーズにつなげること	相手を助ける対価として、お金や利益を要求すること
自分が対処できないときに気づくこと	自分のスキルを過大評価すること
今、助けを必要としなくても、今後も支援を受けられることを人々にははっきりと示すこと	相手が助けを求めているのに、無理強いを続けること
敬意をもった安心できる方法で、支援を終わらせること	今後の支援の情報を与えることなしに会話を打ち切り、突然支援を終わらせること

図 7-12 PFA : Psychological First Aid=心理的応急処置、こころの救急法

災害時の支援の難しさは課題そのものが多くの要因によって生じることにある。多様なケースがあるが、どんな時も“災害時の子どもの心のケア”が重要となる。ユニセフは災害時に子どもたちの心のケアを行う4つのポイントとして以下をあげている。これらは専門的な知識や技術を備えた者による支援に限らず、身近なおとなが意識する内容である。したがって、私たちが被災地での支援にあたる際に、児童生徒の周辺にいる大人たちに対し、これらを伝えていくことが重要となる。

1. 「安心感」を与える
2. 「日常」を取り戻すことを助ける
3. 被災地の映像を繰り返し見せない
4. 子どもは自ら回復する力があることを理解し、見守る

ここでは4について補足する。筆者の経験では、避難所において、自らの力を発揮する機会を見出す子どもたちの行動に気づくことが何度もあった。たとえば、小学校の避難所で玄関口を整理する、必要な情報を壁新聞として発信する、全国から届いた物資をわかりやすく陳列し“無料コンビニ”の看板をつくるなど、おそらく被災地では同様の光景が目に見えるのだと考える。

「回復力」「弾性（しなやかさ）」という意味を持つ、まさにレジリエンス（resilience）である。4つのポイントの1～3は災害によって受けた心の傷と、それによる“弱み”に焦点をあてている。一方で、本来児童生徒が持っている“強み”に目を向け、その力を信じて、寄り添うことである。理解し、見守るといふことの意味は信じて、寄り添うことである。

復興へ向けた児童生徒への支援は、児童生徒自身の参画によって個々の力が活かされる場をつくることである。災害という、つらい状況での経験を次の時代に活かす。児童生徒は10年後の大人なのである。

セルフワーク2

上記の学びを活かして、現地の教育相談コーディネーターとして、自身の地域に震災が起きた時にどのように動くのか、時系列に書いてみる。誰に何をしてもらうかも記載する。

セルフワーク3

自身の所属する学校（あるいは教育委員会）が、他の地域（都道府県）からの応援者であるSSWを受け入れたとき、学校の教育相談コーディネーターとして、どのように動くいたらよいか、SSWに何をしてもらうか、時系列で書いてみる。

解答（例）

セルフワーク2 解答（例）

まず児童生徒の安否確認。その情報をもって、学校に集まったコアメンバーで現状の情報共有する。そこで役割分担（児童生徒の情報を収集する人、児童生徒の様子を見に行く・声をかける人、マスコミ対応する人、他機関からの情報を集める・他機関のサービスを紹介する人（可能ならSSW）、応援者やボランティアの対応をする人、とおおむねの役割を決める。1週間に1度など定期的に集まりを持つ。何か問題が生じた際には、管理職が必ず入り、このメンバーで対応を検討し、決定する。

セルフワーク3 解答（例）

基本はセルフワーク2と同じ。他府県からの応援者であるSSWに情報提供する役割の人を決め、他府県からの応援者にもコアメンバーに入ってもらおう。他府県からの応援者に専門的助言やさらなる別の専門性のある応援者にもきてもらうなどの外からの協力要望を出す。

※第5節（1）は、山本克彦（2024）「こども家庭ソーシャルワークテキスト」（第1巻4第4節）から一部加筆修正したものである。

（2）いじめや学級崩壊への対応

いじめ事案や学級崩壊の事例の場合、緊急対応が必要であるが、緊急対応は、個別事例（マイクロレベル）の対応目的とは別に学校のチーム作りや、教師集団と保護者集団の新たなネットワーク作りにもつながり得る。つまり、個別事例のこののみを視野に入れ、目の前のいじめ事案への対応に止まるのではなく、同様の事態を二度と起こさない学校体制づくりにも着目する。

ワーク3

暴言、暴力などでいじめられていると訴える小3女児の保護者が「いじめられていて学校を休みがちである。児童を転校させたい」と学校、市教委に申し出た。ほかにも被害者がいることをほかの保護者もつかんでおり、クラス担任に対しては以前から不満の声が出ている。しかし、担任はこの時点で、不登校といっても朝連絡があるし、しっかりした親なので、転校まで考えているとは思っていなかった。

それとは別に、金曜に保護者学級委員の方から担任に対して、「クラスでいろいろあるようだ。何がどうなっているのか、はっきりさせるために保護者会をPTA学級委員主催で開催したい。したがって、開催案内をクラスの保護者全員に渡すために、クラスの児童たちを通して保護者に届くよう協力してほしい」と、保護者会の案内書をクラスで配布するように依頼があった。この保護者会は、翌水曜に校区内のファストフード店で、保護者だけで開催する予定とのことだった。

いじている児童は小3で転校してきたばかり。落ち着かない児童たちと行動を共にしがちだが友

人はあまりいない。行動は暴力的で、家族は母子家庭、母一人子一人である。母親は外国籍の方であるが日本語には問題はなく会話ができる。前籍校でも生活面、児童の落ち着かなさでは課題があったが、大きな問題になるほどではなかった。今までにもこの母親が被害者の親に謝りに行ったこともある。しかし、謝罪先の親に攻撃され、逆に母親が開き直った経緯もあり、ほかの保護者が批判的になっている。保護者同士の場面であり担任は関与していない。

ほかのクラスでも学級崩壊が起きている学校である。

注) 金曜日の終了時に把握。土、日、月（祭日）曜日が休みで、翌週の火、水曜日の2日しかない。

問1. 考えられる学校の課題は何か。（主語を学校にして学年、担任、学校の仕組み）

問2. この時点で検討すべきこと、実行すべきこと（何をいつやっていくか）の計画を立てる（保護者会予定日まで平日が2日しかない）。

ワーク3 解答(例)

問1.

管理職や学年の教員は、当該クラスに不信感を持っている可能性がある。担任は、ここに至るまで事態を把握できておらず、孤立して誰にも気軽に言えない状況に陥っている可能性、保護者から不信感を持たれている可能性、がある。学年や校内の風通しがよくない可能性がある。

問2.

以下のような流れをとる。

まず重要なことは、主要者で段取りを綿密にすること。課題を、保護者会の積極的開催などによって、保護者、地域にオープンにすることで学校だけで抱えるのではなく助けを求めること。

★流れ

1. 事前打ち合わせ(管理職、市教委、SSW、スーパーバイザー): 以下を内容と分担を確認・決定する。 1日目(火曜日) AM10:00

- ・犯人探しではなく、このメンバーで事実確認を行い進め方を判断する。いじめ委員会にかける。
- ・保護者のみの保護者会ではなく、学校と共催にする。(校長から担任へ)
- ・保護者会を学校で開催し、学校教員が参加できるよう、保護者側(保護者学級委員を通じて)に了解を得る
- ・第三者で普段から学校に協力的な保護者を探索作業⇒その方への保護者会参加を促す。(校長)
- ・教員間の意思統一を行う。教員間でどんな話が出そうかブレインストーミングの実施など。(校長から学年団へ)
- ・いじめている生徒の保護者の困り感に着目。いじめている生徒の保護者の困り感を理解している人を確認し、今からこの加害者の親の思いを聞ける人(SSW)を作る。(SSW)
- ・不満のある保護者、被害感のある児童への対応(校長からスクールカウンセラー)。
- ・保護者会のシナリオを作る。(教頭と学年団)
 - ① 第三者に保護者会の司会進行をしてもらうこと(校長から担任や学園団と相談)
 - ② 初めに会の目的(児童たちの学べる場を作るための会であり、個人攻撃、犯人さがしのためのものではない)、プライバシーを傷つけないルールの提示(教頭か学年団)
 - ③ 管理職から説明とお願い(校長)
 - ④ 当該事例の担任から説明と謝罪(完璧はあり得ないので、十分ではない点があったこと)
 - ⑤ 保護者からの話を出してもらう(校長から参加者にも声掛け)
 - 一問一答式ではなく後でまとめて教員からリアクション
 - ⑥ 最後に校長から(校長)

2. 上記1をもとに各自が動く。

- ・いじめている児童の保護者と面談(SSW) 1日目 PM 1:00
- ・教員間打ち合わせ・意思統一(校長リーダーシップのもと) 1日目 PM 4:00

まず担任と教頭で行い、その後、学年団、関係の先生集団と実施。

- ・学校評議委員会で校長から頼める PTA に参加依頼（校長） 1 日目 PM 7:00
- ・PTA 学級委員と司会の PTA と打ち合わせ（校長、担任） 2 日目 AM 11:00
- ・保護者会本番 2 日目 PM 8:00
- ・その後、不満のあった保護者への個別対応（管理職、担任）

[引用文献]

【第1節～第4節、第5節（2）】

- 原田正樹（2017）「改正地域福祉計画と地域住民等の参加の諸相」『ソーシャルワーク研究』43(3), 38-46.
- こども家庭庁（2023）「こども大綱」（https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/fileld_ref_resources/f3e5eca9-5081-4bc9-8d64-e7a61d8903d0/276f4f2c/20231222_policies_kodomo-taikou_21.pdf, 2025. 2. 17）
- 厚生労働省（2021）令和3年度重層的支援体制構築推進人材養成研修資料「行政説明：重層的支援体制整備事業の実施について（実務等）」（<https://www.mhlw.go.jp/content/000944687.pdf>）.
- 厚生労働省「重層的支援体制整備事業の実施について（実務等）（重層的支援体制整備事業に取り組む自治体担当者・受託事業者の方へ）」（<https://www.mhlw.go.jp/content/000970992.pdf>, 2025. 3. 24）.
- 教育再生実行会議（2016）「全ての子供たちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ」（第九次提言）（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2016/05/31/1371616_04_02_01_1.pdf）.
- 三枝まり/木下昌美（2024）『学校版スクリーニング YOSS 実践ガイド』山野則子監修, 明石書店.
- 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（2011）家庭教育支援の推進に関する検討委員会報告「つながりが創る豊かな家庭教育～親子が元気になる家庭教育支援を目指して～平成24年3月」（https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/04/16/1319539_1_1.pdf）.
- 文部科学省（2016）『地域と学校の連携・協働の推進に向けた参考事例集』（<https://manabi-mirai.mext.go.jp/jirei/sankojirei.pdf>）.
- 文部科学省（2017）家庭教育支援の推進方策に関する検討委員会報告「家庭教育支援の具体的な推進方策について平成29年1月」（https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/04/03/1383700_01.pdf）.
- 文部科学省（2020）『スクリーニング活用ガイド～表面化しにくい児童虐待、いじめ、経済的困窮早期発見のために～』（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2020/03/27/20200327_mxt_kouhou02_2.pdf）.
- 永田 祐（2024）「地域共生社会の実現に向けた専門職の役割」『こども家庭庁令和5年度子ども・子育て支援等推進調査研究事業 こども家庭ソーシャルワーカー（仮）の施行に向けた具体的運用に関する調査研究報告書 別冊第3巻 こども家庭福祉とソーシャルワーク』一般社団法人日本ソーシャルワーク教育学校連盟, 162-167.

内閣府 (2011) 「令和 3 年 子供の生活状況調査の分析 報告書」 (<https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12772297/www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/chousa/r03/pdf-index.html>) .

中央教育審議会 (2013) 「今後の地方教育行政の在り方について (答申)」 (中教審 166 号) .

中央教育審議会 (2015) 「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について (答申)」 (中教審 186 号) .

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--教育行政とのコラボレーション」 『ソーシャルワーク研究』 32(2), 113-119.

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」 ミネルヴァ書房.

山野則子 (2010) 「スクールソーシャルワークの役割と課題--大阪府の取り組みからの検証」 『社会福祉研究』 (109), (財)鉄道弘済会社会, 10-18.

山野則子 (2015) 『エビデンスに基づく効果的なスクールソーシャルワーク』 明石書店.

山野則子 (2018) 『学校プラットフォーム-- 教育・福祉, そして地域の協働で子どもの貧困に立ち向かう』 有斐閣.

【第5節 (1)】

日本集団災害医学会監修 (2015) 『DMAT 標準テキスト』 へるす出版

日本ソーシャルワーク教育学校連盟 (2024) こども家庭庁令和 5 年度子ども・子育て支援等推進調査研究事業「こども家庭ソーシャルワーカー (仮) の施行に向けた具体的運用に関する調査研究報告書 別冊第 1 巻 こども家庭福祉」 pp169-174

IFRC Psychosocial Centre (2018) . A Guide to Psychological First Aid (=2019, 平野美樹子・津田香都編・仮訳 『PFA (Psychological First Aid: 心理的応急処置) リーフレット』 日本赤十字社.)

公益社団法人セーブ・ザ・チルドレン ジャパン (2024) 「緊急下の子どもこのころのケア「子どものための心理的応急処置」 <https://www.savechildren.or.jp/lp/pfa/> (2026 年 2 月 10 日閲覧)

文部科学省 2024 年 12 月 「『被災地学び支援派遣等枠組み (D-EST)』 の構築 (最終まとめ)」 最終とりまとめ (概要) (https://www.mext.go.jp/content/20241220-mxt_bousai-000039324_1.pdf, 2026.2.12) .

山本克彦編著 (2025) 『図解でわかる災害福祉』 中央法規出版

こども家庭庁 (2023) 「こどもの居場所づくりに関する指針<概要版>」 (https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/816b811a-0bb4-4d2a-a3b4-783445c6cca3/2e290bc7/20231201_policies_ibasho_10.pdf, 2026.2.12)

第8章

効果的なスクールソーシャルワークの組織計画

はじめに ～ スクールソーシャルワークの組織計画を学ぶ意義 ～

スクールソーシャルワーカー（以下「SSW」）の配置・派遣やその予算が拡充してきた背景には、家族形態の変容、価値観やライフスタイルの多様化、地域社会等のつながりの希薄化などによって、学校が抱える生徒指導上の課題がより複雑化・困難化し、教職員が心理や福祉などの専門家や関係機関、地域と連携し、チームとして課題解決に取り組むことが必要な状況等がある。

具体的には、いじめや暴力行為、不登校などの事案が生起した後に SSW の導入が検討されるが、これまでの導入事例を踏まえると、同様の事態の再発防止という目標に向けた具体的活動について、教師など関係者間の共通理解がないまま、とにかく SSW の配置・派遣が要請される場合がある。これが新たに SSW を配置・派遣する場合の懸念点として挙げられる。

本章では、スクールソーシャルワークの役割機能や限界への正しい理解、社会福祉の視点への正しい理解のもと、教職員と SSW の協働による児童生徒の問題発見と解決のプロセスをどのように各学校・自治体において持続可能な仕組みにしていくのかについて、学んでいく。

1. SSW が機能する体制の形成

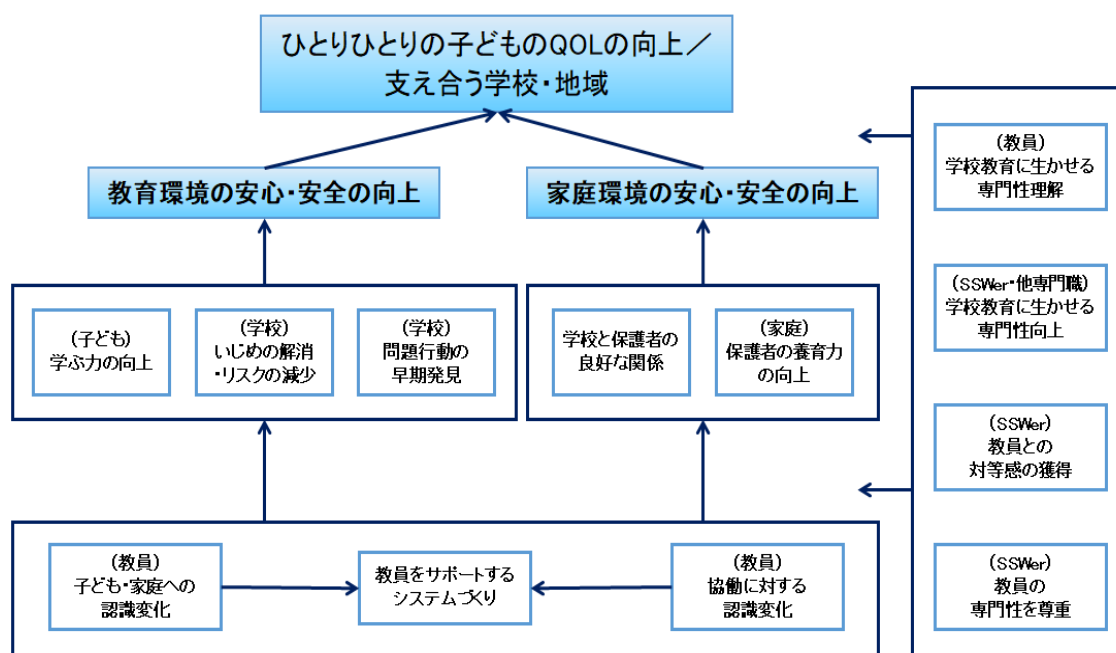
(1) 「スクールソーシャルワーカー活用事業」の目標

不登校、いじめ、あるいは子どもの遅刻の多さ、朝食を食べてこない子どもの多さなど、各学校の課題は多種多様に広がっている。その課題解決に有効に機能するように、場当たりに利用するのではなく、まずは自治体、学校において計画的に考えてみる必要がある。この計画を組織計画（図 8-2）と呼ぶ。この組織計画を立案する際には、まずは事業の目標が必要で、各自治体あるいは各学校の児童生徒の課題や教職員の課題を明確化し、何を目標に SSW との協働を考えるのか確認、検討する必要がある。

図 8-1 は、2015 年中央教育審議会チーム学校部会にて参考として取り上げた資料であり、SSW の組織計画の目標の全体構造やゴールを示した図である。図 8-2 の教育委員会の SSW 活用事業のスキームに基づいて教育委員会や学校が組織計画を立て、それに基づいて活動を展開すると、次ページの図 8-1 の変化をもたらすことが実証されているものである。

つまり子どもの変化や学校や地域の変化をもたらすには、図 8-1 の下の段からの積み上げが必要である。学校や教育委員会として、SSW 配置・派遣後の最初の目標は、まずは教職員に家庭や児童生徒の背景をみる必要性の認識ができること（第 2 章）、教職員が協働の重要性が認識できること（第 4 章）によって、校内チーム体制（スクリーニング会議、チーム会議、ケース会議など協働する会議体：ただし新しく作るのではなく既存の学年会議や〇〇委員会を援用）が形成される（第 6 章）ことである。これらによって、学校にスクールソーシャルワーカー配置・派遣の基盤ができる。そして、校内チーム体制等ができていくことで、具体的事例において、いじめや児童虐待などリスクの減少、問題行動の早期発見、学ぶ意欲の向上、さらに保護者との関係が良好になったり、保護者の児童生徒への

対応の変化（養育力向上）など結果が見えてくる。最終的には、子どものQOL向上や支え合う学校や地域ができ（文部科学省（2017）「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～（報告）」）、担当の教職員やSSWが変わっても学校（あるいは自治体）にとって、SSW活用事業が持続可能なものとなる。つまり、目標を立てて、学校内に導入することで、**事例**事例の解決のみではなく、校内にスクールソーシャルワークや福祉の視点が定着し、チーム体制ができ、児童生徒への効果が表れるという順序性を持った一連のSSWとの協働によるアウトカムが形成できることがすでに実証されている（山野編 2015）。これらが目標として可視化されると教職員にスクールソーシャルワークや福祉の視点が理解されやすくなる。実際に教育委員会や学校とSSWとが目標をもって動いていくことでこれらを実現している例は少なくない。



※一番下が始めの目標、その次の段階の目標、最後が最終目標を表す

図 8-1 SSW の組織計画の目標

出所：山野則子ほか（2015）「エビデンスに基づく効果的なスクールソーシャルワーク」明石書店

ワーク 1

あなたの学校の児童生徒の課題、教師の課題は何でしょうか。挙げてみましょう。（5分）

(2) 「スクールソーシャルワーカー活用事業」の組織計画

前項(1)で述べたこれらの目標をもたらす動きとして、図 8-2 の組織計画がある。同図は、教育委員会担当者の組織計画（動き）を表したものであるが、黄色のマーカーを付した部分は学校に関連する。以下、図 8-2 で示された動きを説明する。

教育委員会担当者は、各学校や自治体内の子どもの実態や課題の分析を行い、SSW を域内の全校に配置・派遣するのか、あるいは重点校に配置・派遣するのか、また、派遣・配置・巡回など形式はどのようなにするのかなど、SSW 活動の展開に向け自治体内全体をどう組織化するのか、どのように SSW

やSCとの協働体制を作るかといった活動のフレーム(枠組み)を作成する。その際にSSWとともに、あるいはSSWのSV(スーパーバイザー)とともに作成することがより望ましい。また家庭教育支援チームやコミュニティ・スクールなどの他事業と連携した形で「SSW活用事業」を設置すると、活動に広がりが生じ効果的である。例えば、家庭教育支援チームのリーダーをSSWとして、チーム員が日々活動する児童生徒との交流や保護者との交流がSSWの動きにスムーズにつながる。1人のSSWで動くのではなく、支援チームとして動くために細やかな支援が展開されるなど見られる(文科省家庭教育支援事例報告:湯浅町)。

このフレームに基づいて、教育委員会担当者がSSWの配置・派遣対象となる学校の管理職やSSW担当者(教育相談担当者の場合が多い)にSSW活用事業の目的を説明し、理解、認識を深めてもらい、SSWとの効果的な協働方法について相談・調整する。調整の結果を受けて、教育委員会担当者が、対象校あるいは市内すべての学校を招集する形で、学期に1度あるいは年に2回などSSWの導入や体制状況をモニタリングする機会を作りつつ、相談体制や会議体の生成・整理など、各学校のSSW担当者や管理職が、SSWと協働して、学校組織の構造化を実践していくように進める。問題が挙がって動き出すのではなく、体制を先に作る方法である。本章冒頭に記載したように、問題が挙がってからその

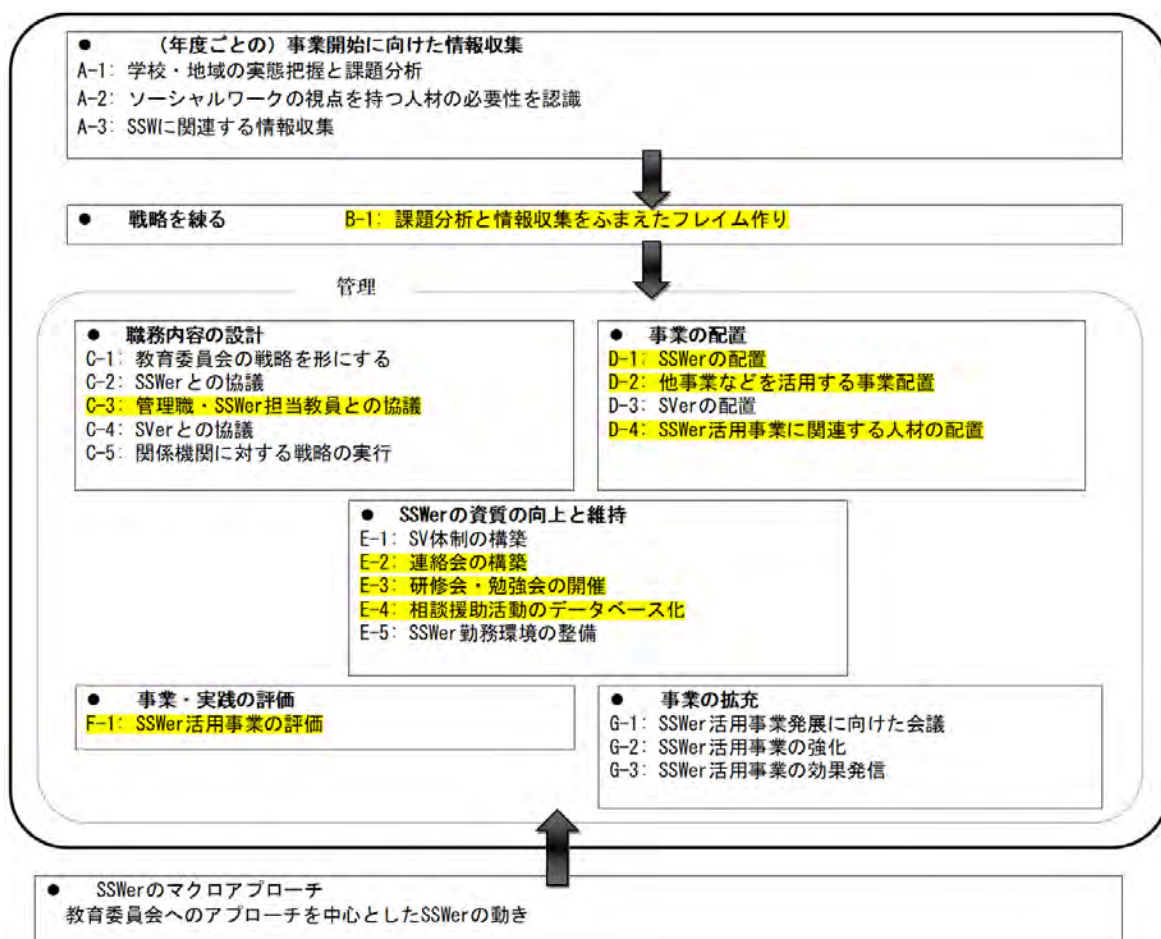


図 8-2 SSW の組織計画 (教育委員会担当者の活動)

出所:大阪府立大学スクールソーシャルワーク評価支援研究所(2016)「効果的なSSW事業プログラム-評価ファシリテーションの手引き」

都度に派遣するスタイルでは、学校に社会福祉の動きが定着しにくく、持続可能な協働になりにくい。

図 8-2 の最下段に記載されている「スクールソーシャルワーカーによるマクロアプローチ」(第 7 章)としての動きが、これらの自治体や学校の体制をともに作成し、あるいは貢献することができる。

2. 学校における「SSW 活用事業」の組織計画

(1) 基本形

では、学校側の組織計画は、どのように作られ進められるのであろうか。

学校では自治体の決定を受けて SSW の配置・派遣などが始まることになる。SSW の配置・派遣の形式や回数によって学校は目標の立て方が変わってくる。そのため、SSW の配置・派遣が決まった際には、必ず配置・派遣の形式と回数を確認する。学校における組織計画のベースは、図 8-2 のスタート(事業開始に向けた情報収集)と同様、自校の校区の子どもや家庭の課題を明らかにし、SSW の役割機能に関する知識を得て、自校に配置・派遣される日数・時間の範囲内で、どのような形で何を目標に何をしてもらおうのかを検討する。そして、その戦略をフレーム(図 8-3)にする。そして決めたフレームを実行していくことになる。

目的：教職員にケース会議の手法獲得してもらう。 SSW の回数：年間 3 回

- ① ケース会議のワーク
- ② 実際のケース会議を公開実施
- ③ 他のクラスで公開実施

図表 8-3 フレームの例

出所：筆者作成

また、以下の<教育相談コーディネーター(教育相談担当者)の役割>は、SSW との効果的な協働のために特に重要である。

<教育相談コーディネーター(教育相談担当者)の役割>

- ① SSW 担当者を教員の中で決める(仮に教育相談担当者とする)。
- ② 4 月から 5 月のうちに全教員に向けて「スクールソーシャルワークとは何か」という簡単な研修を教職員に向けて行う。
- ③ SSW と教育相談担当者による 15 分から 30 分程度の打合せ時間を定例(週 1 勤務であれば毎回など)で決める(必要に応じて、管理職も参画する)。
- ④ SSW を校務分掌に位置付ける。また、学校において支援が必要な課題の検討を行う委員会に SSW が参画できるよう位置付ける。なお、これがチーム会議(スクリーニングシステムの 1 つ)になるとスクールソーシャルワークを展開しやすい。
- ⑤ SSW の助言を得て、夏休みまでにスクリーニング会議やケース会議を知ってもらうための研修を教職員に向けて行う。
- ⑥ 夏休みまでに教育相談担当者、管理職、SSW によって、1 学期の SSW 活用事業に関する活動評価(児童生徒の状況とチーム体制)を行う。
- ⑦ 2 学期以降も上記③・⑥の流れ・ベースで活動を展開する。具体的な頻度、時期、内容は、各学校の目的に沿ったものにしていく。

ワーク 2

ワーク 1 で自校の課題に対して、どのような目的で SSW と協働できるか、効果的に SSW と協働するにはどうしたらよいか、グループ内で意見を出し合い、話し合う（10 分）。

次にそれを学校で実現するためには、どのような計画が必要か意見を出し、話し合う（15 分）。

(2) 形式や回数による組織計画

SSW の配置や派遣の形式によって、学校が立てる組織計画の内容は変わってくる（各形式については第 2 章、第 3 章参照）。学校の特徴として、派遣型は問題が明確な事例への関わりを求めて要請する傾向にある。SSW の配置が派遣型であっても、学校における SSW 活用事業の組織計画の策定に当たっては前項(1)の基本形を意識し、本章の冒頭で述べたように同様の事態の予防あるいは再発防止という目標に向けた具体的活動に繋がるような計画を検討すべきである。派遣の回数が少なくとも、すべての児童生徒について検討した結果からピックアップした「気になる子ども」について検討するチーム会議（第 6 章参照）など、問題の発見や見立て、経過観察の場に継続的に SSW が関わる仕組みを作るなどの方法もある。このような仕組みができると、SSW が学校の全体像を把握しやすくなり、SSW の視点から見て何らかの対応が必要な子どもに気づき、適切に関わることに繋がる。教師が気になる児童生徒への関わりを教師の視点のみで SSW に依頼する、あるいは児童生徒が関わる問題についての認識のずれがあるまま関わりを依頼すると、SSW の役割・機能が最適なかたちで発揮されず、支援の過程に時間的ロスが生じたり、うまく展開しない事態が生じかねない。こうしたことを防ぐためにも、SSW が教育相談担当職員とともに学校全体の状況を把握した上で必要な子どもに関われるような体制を作ることが、重要である（以下の例 1）。

つまり、SSW の配置・派遣の回数に関わらず、前項(1)基本形を踏まえて SSW との協働を考えることで、その場限りの関わりにならず、持続可能な仕組みに近づけることが可能となる。また、配置・派遣の回数が少ない場合や巡回形式で配置されている場合、教員を対象とした研修のようなかたちで SSW からソーシャルワークのスキルを伝達し、スクールソーシャルワークの視点やスキルを日常的な児童生徒への対応に活用できるようにすることも可能である（以下の例 2）。

また、週 1 回以上の頻度で定期的に学校に来る SSW は、校内体制作りのみならず、児童生徒の居場所作りやメゾ・マクロレベルのさまざまなアクション（第 6 章、第 7 章）を起こせる可能性がある。たとえば、SSW とコミュニティ・ソーシャルワーカー（CSW）との連絡会や自治体の福祉事務所にある家庭児童相談室（家児相）との連絡会を作ったり、その場面における情報共有や連携・協働の調整を行い文章化したり、要保護児童対策地域協議会や学校警察連絡協議会など既存の関係機関との連絡会等に、SSW が参画することによって、関係機関とのより円滑な連携・協働体制に繋がったりすることもある。

例 1) 学校への派遣回数が年間 35 回より少なく、月 1 回より多い場合、毎月のスクリーニング会議後のピックアップした子どもを検討するチーム会議に参加し、適切な支援への助言を行う。

例 2) 学校への派遣回数が年間 4～6 回のような回数の場合、以下のようにテーマを決めて研修によって、福祉的な視点を学校に入れていくこともできる。

1 回目:福祉的な視点とは / 2 回目:エコマップの活用 / 3 回目:模擬ケース会議 / 4 回目:模擬関係機関ケース会議 / 5 回目:スクリーニング会議 / 6 回目:子どもの貧困制度 など

3. 事業評価

各教育委員会は、「SSW 活用事業」の目標を設定し、組織計画を立てたら、その評価を行う必要がある。不登校を減らすなどの目標は、該当児童の減少数をその評価ポイントにする可能性は高い。たとえば、図 8-4 は、不登校好転率等とスクリーニング会議の開催や SSW の参加の関連について示すものである。このように、ある時点とある時点の状況を比較することで経時的な変化を示すことは、1 つの評価軸となり得る。

間接的な評価として、遅刻の減少、諸費滞納の減少や就学援助の利用率の増加などの評価軸を設ける意義もある。

次に他部局からみた SSW 活用事業の効果はどうであろうか。2011 年度子ども未来財団による要保護児童対策地域協議会で調査した自治体における会議に挙げた事例に活用する各プログラムの効果では、図 8-5 のようになっている。

全国の中で協力に合意した自治体のなかの約 400 例を分析した結果、評価因子として関係機関の対応、保護者との関係性、子どもの状況、子どもからの発話状況、子どもの通学状況と 5 つの因子に分かれた。それをプログラムごとにみると有意差があって効果があったのは、SSW 活用事業の関係機関の対応が広がったことと適応指導教室の通学状況が改善したことが示された事例である。

さらに、筆者が行ったある自治体の教師のタイムスタディ調査から SSW（週 1 回配置）の入る前後の 9 月と 2 月の 1 か月における仕事量の差を見ている（図 8-6）。明らかに SSW が入ることで、教員の特に校内指導の時間が減っている。また、子どもの QOL チェックとして、「忘れ物」「早退」「遅刻」の回数について、SSW が入る前後（9・10 月と 2・3 月）で改善した、という事業評価の事例である。

図 8-7 は、SSW が入ったスクリーニングの実施によって、遅刻や早退、諸費滞納などの改善がみられた事例である（山野則子研究室・能勢町 2019）。

(単位：%)

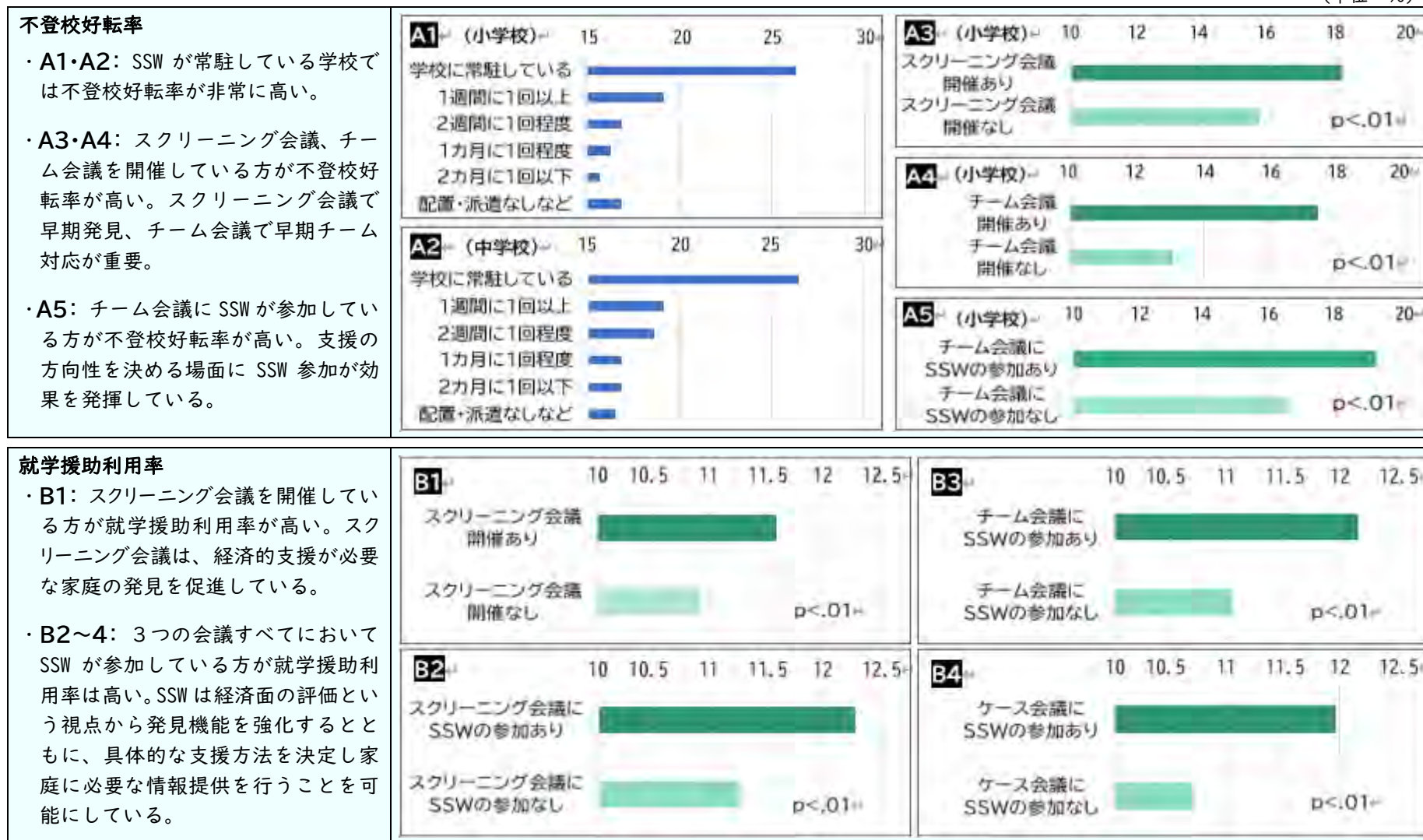


図 8-4 不登校好転率及び就学援助利用率の状況 (小学校)

出所：山野則子 (2025) 文部科学省「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常勤化に向けた調査研究 報告書 令和7年3月」

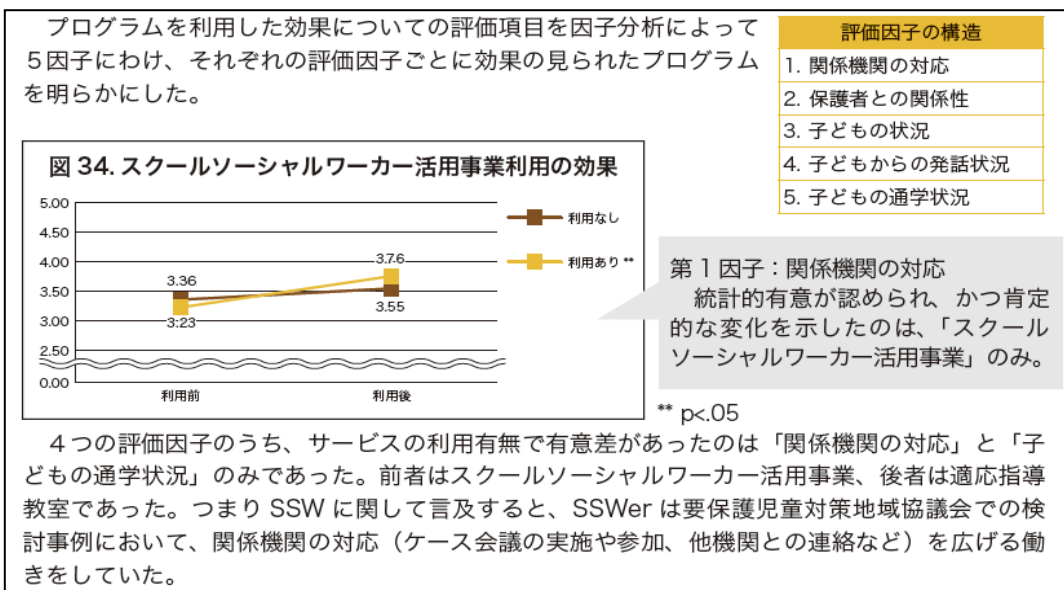


図 8-5 要保護児童対策地域協議会からみたプログラムの効果：SSW 事業

出所：筆者作成（山野則子（2012）『児童虐待の予防・対応のための連携に関する研究～貧困施策や教育分野におけるサービスとのリンク～』こども未来財団）

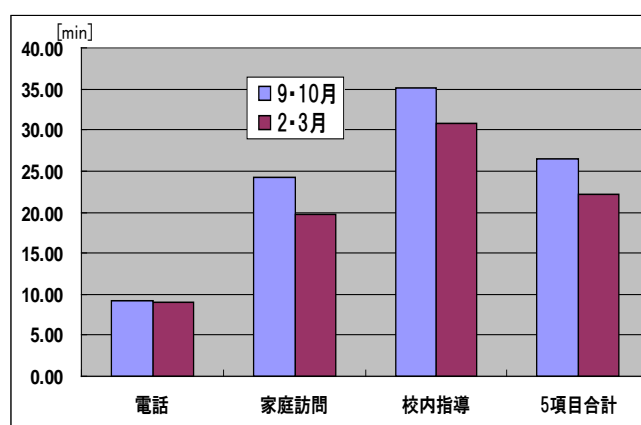


図 8-6 SSW が入る前後の教員の仕事量

出所：筆者作成（周防美智子・山野則子ほか（2013）「スクールソーシャルワーカーの効果の検討ースクールソーシャルワーカー配置校における教員のタイムスタディ調査からー」『学校ソーシャルワーク研究』(8), 15-24)

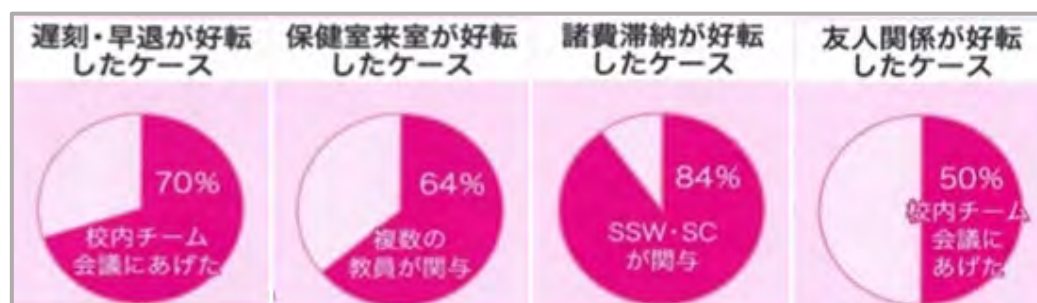


図 8-7 スクリーニングによる効果

出所：山野則子研究室（2019）「スクールソーシャルワーク活用ガイド～支援の見える化・児童生徒理解のために～」

セルフワーク

SSW の活動を継続的に活用していくためには、その事業を評価することが必要である。評価するためには、教育委員会や学校は、SSW と協働する初期段階から、どのような評価項目で評価を行うかについて計画しておくことが重要である。

このワークでは、自分たちの学校で SSW と協働する（今後協働していく）にあたり、本章ワーク 1（所属校の児童生徒や教師の課題：自分たちの学校の何を改善したいか）、ワーク 2（そのために SSW とをどのように協働するか）の内容を踏まえ、SSW との協働の過程や結果をどのような評価項目で評価できるか、（例えば図 8-4～8-7 の各項目などを参考に）考えてみよう。

【引用文献】

大阪府立大学 21 世紀科学研究センター スクールソーシャルワーク評価支援研究所（2016）文部科学省平成 27 年度委託事業「エビデンスに基づく効果的なスクールソーシャルワーク事業プログラム（WEB 版）」（<https://www.omu.ac.jp/orp/ries-ssw/publishments/pamphlets/index.html>）。

大阪府立大学スクールソーシャルワーク評価支援研究所（2016）平成 26 年度科学技術振興機構・戦略的創造研究推進事業「効果的なソーシャルワーク事業プログラム評価ファシリテーションの手引き」。

文部科学省（2017）教育相談等に関する調査研究協力者会議報告「児童生徒の教育相談の充実について ～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～（報告）」。

周防美智子・山野則子ほか（2013）「スクールソーシャルワーカーの効果の検討ースクールソーシャルワーカー配置校における教員のタイムスタディ調査からー」『学校ソーシャルワーク研究』（8）, 15-24） 山野則子（2011）「平成 23 年度 児童関連サービス調査研究等事業報告書 児童虐待の予防・対応のための連携に関する研究～貧困施策や教育分野におけるサービスとのリンク～」こども未来財団。

山野則子（2012）『児童虐待の予防・対応のための連携に関する研究～貧困施策や教育分野におけるサービスとのリンク～』こども未来財団

山野則子研究室・能勢町（2019）「スクリーニング活用ガイド～支援の見える化・児童生徒理解のために～」。

山野則子研究室（2021）「沖縄子供の貧困緊急対策事業分析・評価・普及事業調査報告書」沖縄県。

山野則子編著（2015）『エビデンスに基づく効果的なスクールソーシャルワーク：現場で使える教育行政との協働プログラム』明石書店

第9章 学校におけるスクールソーシャルワークへの理解の定着

このテキストの「はじめに」でも述べたが、この研修の目的は、教育相談担当の教職員が、SSWの専門性を理解し、児童生徒の課題解決などにSSWと協働できるようになること、また児童生徒の生活課題などを対応するチームの中心として、学内外と連携していくようになることである。

地域・自治体によって、SSWの活動やその環境は異なるが、SSWは、福祉（ソーシャルワーク）の専門性を活かし、学校と地域を「こどもたちの生活の場」として結び付けて、子どもたち一人ひとりの発達権・学習権の保障を目指して活動している。

最終章である本章では、この研修をふりかえりつつ、本研修受講者が学内教員組織やSSW等にまず伝達研修をしていただく際に、次に実際に協働をしていくにあたって、演習（ワーク）を中心に具体的に考えていく。SSWとの協働について、所属校の誰に、何を、どのように伝えられるかを考えながら受講していただきたい。

1. スクールソーシャルワーカーの役割の説明

(1)そもそもソーシャルワークの本質とは？

教育相談コーディネーターは、校内で管理職を含めた教師に、SSWの説明を行う機会がある。SSWの説明をする以前に、ソーシャルワークの本質をとらえておく必要（図9-1）があるといえる。

生活全体

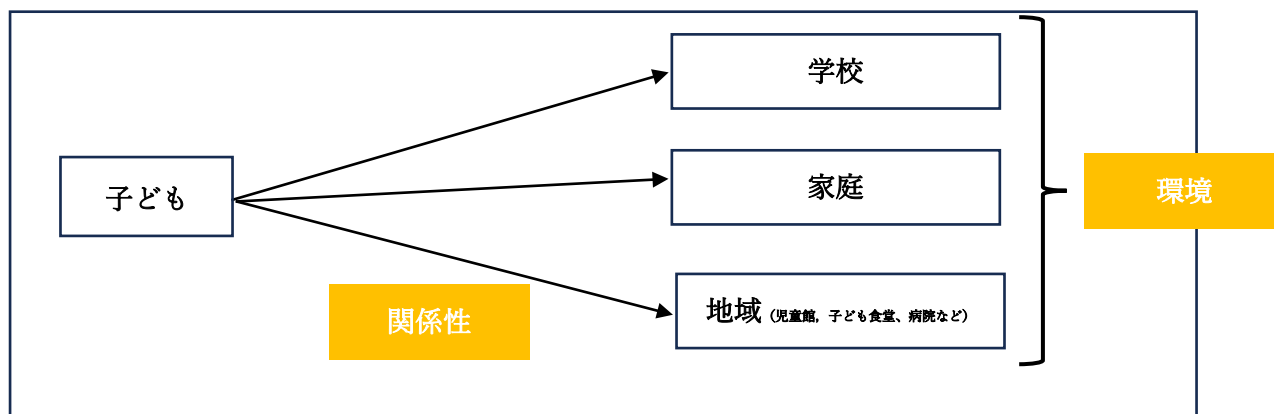


図 9-1 ソーシャルワークの説明の際に触れるべきことば

出所：筆者作成

ソーシャルワークという教師にとって馴染みの浅い専門職だからこそ、教育相談コーディネーターは校内の教師に確実にその専門性を伝えていく必要がある。2人の社会福祉研究者の引用から、ソーシャルワークの最も重要な観点を3つ考える。

児童は児童であることのゆえに、身心障害者は単に身心障害者であることのゆえに、・・・ただそれだけの理由で、社会事業の対象となつて（原文ママ）いるのではない。さきにのべたような社会制度のなかに住んでいるから、これらの人人は、身心の未熟、老廃、傷病、不自由さのために、購買力獲得の能力や機会をもつことができないか、そうでなくても、とぼしい能力と機会しかもつことができず、それゆえにまた、社会的必要の不充足および不完全充足の状態におちいつて（原文ママ）いるという理由で、社会事業の対象となつて（原文ママ）いるのだということに注意することが必要である。

孝橋（1952）

上記の引用にあるように、ソーシャルワークで踏まえておくべきポイントは、「人は社会制度（環境）のなかに住んでいるから課題が生まれる」という点である。つまり、ソーシャルワークにおいて、その人自身に課題があると考えるよりもむしろ、環境が個人の課題を生み出している視点に立つ。さらにいえることは、個人と社会制度（環境）との関連で、課題を常にとらえる。個人と社会制度（環境）との関係性を大切にす。孝橋（1952）の文章にもあるように、子どもや障害者はそれだけで課題があるのではなく、必要な資源につながっていないため、課題を抱えていると考える。学校教育現場では、いじめや不登校などの課題への対応が求められる。その際、子どもの内面に課題があると想定することに加え、子どもを取り巻く環境が原因で、そういった課題をもたらしている視点をもつことが不可欠となる。社会のなかに生きているからこそ、課題が生じると考えるのがソーシャルワークである。われわれが暮らしている社会において、環境が人の課題を生み出す視点、人と環境との関係性に目を向ける点を、まずは踏まえておく必要がある。

つぎに、もう一人の社会福祉研究者の引用から、2つ目の重要な観点をみってみる。ここでのポイントは、ソーシャルワークでは生活全体をとらえることである。

人間の“生”の過程すなわち生活過程の一局面を分析的にとらえるのではなく、総合的にとらえることである。また部分的存在としてではなく全面的存在として、その障害つまり生活障害の克服の過程を社会的視点をもって、とらえるということであろう。

一番ヶ瀬（1987）

この説明から、ソーシャルワークでは生活の一部分だけをみるのではなく、生活の全体をとらえていくことがいえる。つまり、子どもが生活するのは学校だけでなく、家庭や地域を含んでいる。利用する制度・サービスも含まれる。子どもに生じている課題に対して、子どもの学校生活だけでなく、家庭や地域も含めて、それらがどのように関連しあって課題となっているのかを考えていく。ソーシャルワークの全体性を踏まえる原則である。教師として、無意識的に子どもの課題を学校内での出来事に焦点づけて検討する場合がある。ソーシャルワークの視点に立った場合、学校、家庭、地域といった生活全体を考慮することが不可欠となってくる。教育相談コーディネーターは、生活全体に着目すると、個人がどのようにとらえられるか考えてみる必要がある。たとえば、子どもの貧困問題を挙げると、財政的な制度・サービスにつなげば金銭的な豊かさは担保される。しかし、ここで留意しなければならないのは、家庭内の財政的な苦しさが消えたら、イコールほかの課題（家庭内の関係性、子どもと学校の関係性）が良い方向におかわらうか、という視点である。この視点は、生活全体を俯瞰するソーシャルワークだからこそ考えられるところである。そして、現代の複雑化・多様化する課題においては、さまざまな環境要因を考慮しなければ、つまり生活全体をみていかねばその解決は難しいといえる。

教育相談コーディネーターが校内の教職員に SSW を説明していく際、①環境、②関係性、③生活全体の上記3つのキーワードへの意識が必要である。そもそもソーシャルワークにおいて大事な専門性を考慮することは、専門性が似通っているとされる他専門職との違いの説明にも役に立つ。とくに SC よりも馴染みが浅い SSW だからこそ、ソーシャルワークの専門性を教育相談コーディネーターが確実に把握することが重要といえる。「SC は心理的な観点から心を、SSW は福祉的観点から子どもの環境をみる」といった説明では不十分であり、ソーシャルワークの本質と照らし合わせて SC と何が異なるのか言語化していくことが求められる。とくに「生活全体」というキーワードは違いを示す際、有効といえる。

ワーク1

教師にとって、子どもが課題を抱えている場合（いじめ、不登校、非行など）、なにに原因があるのか考える。また、教師にとって、「生活」とはなにを意味しているのかを問う。上記の問いについて、教育相談コーディネーターとして教師にどのように説明するかに関して、個人ワーク（2分程度）、グループワーク（5分程度）とする。

（ワークのポイント）

教育相談コーディネーターは、子どもの課題を考えていく際、子どもの内面だけに注目していないか、子どもを取り巻く環境とのかかわりのなかで考えているかどうかを教師に確認する。生活に関して、教師が考えている生活ということばは、子どもの一日の学校生活を指していることも少なくない。教師の中には、一日の縦の流れを指して生活と考えるものもいる。そのような中、個人と学校、家庭、地域など横のつながりを指して生活、あるいは生活全体とするという見方を共有する。何気ないことばほど、専門分野によって意味が異なることを強調する。教育相談コーディネーターが環境、関係性、生活全体の3つのことばを教師に説明する際、それぞれがなにを意味しているのか、具体的に説明できるようにする。

（2）スクールソーシャルワーカーの役割を説明する際の留意点とは

では、教育相談コーディネーターがSSWの役割を校内で説明するとき、なにを大切にすれば良いか。説明する際、文部科学省のスクールソーシャルワーカー活用事業（以下、SSW活用事業）の実施要領に書かれている職務内容を扱う場合が多い。活用事業の職務内容として、以下5点が記されている。説明において、単に5つの内容を紹介するだけに留まらず、具体化していくことが重要である。

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

（文部科学省, 2024）

5つの職務内容を、教師に説明する際、イメージできるような工夫が求められる。その際、①環境、②関係性、③生活全体のキーワードを活用しつつ、わかりやすく伝えると良い。

1について、SSWでは環境を重視し、個人とさまざまな環境との関係性のなかで子どもの困り感がもたらされている視点に立つ。教育相談コーディネーターは複雑化・多様化する子どもの課題において、個人を取り巻くさまざまな環境やその中での関係性に基つき、なぜ子どもは困っているのかを検

討していく重要性を教師に伝え、その検討にSSWは有効であると示していくと良い。

2と3に関して、なぜSSWの役割であるのか、疑問を持たれる可能性がある。①環境というキーワードを使うならば、ソーシャルワーカーの役割は一個人の環境を改善するとともに、予防におけた構造をつくっていくことも環境の改善に含まれる。ソーシャルワーカーによるメゾ・マクロ実践と呼ばれるものである。とくに、現代のソーシャルワークにおいて、個別ケースのマイクロ実践から、メゾ・マクロといった構造へのはたらきかけを行うシステムサイズを意識した実践が強調されている（高良・佐々木編 2022）。SSWは、個別のケースでの関係機関とのつながりや支援会議の開催だけでなく、恒常的に学校と関係機関がつながり続ける仕組みの構築や学校内でのチーム体制の構築に貢献できることを、説明に含める必要がある。

ただし、3については教師からの抵抗感が少なくない。役割を周知する教育相談コーディネーターもそのように感じている可能性もある。その際に持っておきたい認識は、SSWがチーム体制の構築のあり方に助言をするというよりも、個別の子どものケースにおける教師とSSWとの協働から、教師がチームでの検討の必要性を実感していくというものである。というのも、SSWはキーワード③生活全体を俯瞰し、子どもの課題をとらえる。子どもの生活全体を踏まえると、学校だけでなく家庭や地域にも課題を生み出す原因が存在することが多い。そうした場合、課題が複雑化しているため、単一職種での解決は困難であり、多職種での検討が重要であることに教師は気づくようになる。したがって、教育相談コーディネーターは、SSWの役割を説明する際、「まずはSSWとともにケース（課題を抱える個別の児童生徒か家庭）への対応を経験してみましょう」と提案することが肝要といえる。ケースを共有することで、いかにネットワークやチーム体制の構築につながるかが明確となる。実際に、個別の子どものケースでのSSWとの協働から、チーム体制の構築につながっていることが明確にされている（赤尾ら 2011）。

4について、生活に困り感のある保護者や、子ども対応に悩む教師にソーシャルワークの視点からの助言を行う。ここで注意が必要なのが、保護者支援のために教員から、SSWに面接や家庭訪問を依頼するケースが多くある。たしかに子どもや保護者の支援のために、SSWが面接や家庭訪問を実施することは想定されるSSWの業務に含まれる。ただし、実施する以前に、それはソーシャルワーカーが行うべき行為なのか、言い換えるとソーシャルワーカーがしなければならない実践であるかの確認が必要である。つまり、SSWの見立てがあり、それを教育相談コーディネーターとも共有し、上記に挙げた実践を行う。そのような根拠があってSSWの実践であることに留意が求められる。一度、実践が定着すると、教師のSSWへの見方を変えることは困難である。だからこそ、教育相談コーディネーターは自らとSSWとの協働があってこそそのSSWの実践であることを意識しておく必要がある。

5では、教職員を対象としたSSWによる児童虐待や子どもの貧困にかかわる研修や、SSWによる模擬ケース会議の実施などが考えられる。児童虐待などの課題ごとの研修では、それぞれの課題の特徴や支援のあり方、つなぐ可能性のある制度・サービスの紹介を含んだものとなる。模擬ケース会議においては、ケースをどのように見立て、いかなる手だてを行えば、ケースがどう変化したのか、明確に示せるようにする。そこでのSSWの役割も提示する。SSWとの協働の促進には、教師から成功体験を語ってもらうことが有効である。SSW自身がいかに変化・効果があったかを説明するよりも、教師がSSWとの協働を経てなにが良かったかを話してもらう方が、他の教師への説得力が増す。

ワーク2

学校で、教育相談コーディネーターが教師から頻繁に相談される事例を取り上げてもらい、なにが原因として考えられるか、SSWとの協働の必要性があるか議論する。個人ワーク（2分程度）、グループワーク（5分程度）とする。

（ワークのポイント）

課題の背景を探ると、環境の要因や関係性の不具合が見つかることが多い。教育相談コーディネーターは他の教師に対し、あくまでも現象面、顕在的なところだけでなく、背景、潜在的なところを深くみていく重要性を伝える。普段、教師は目にみえている現象だけにとらわれていないか、目の前の子どもを以前の似たようなケースの子どもと重ねて対応を考えていないか、意識してもらう。背景をとらえていく際、生活全体を踏まえるSSWの専門性が重要であることを説明できるようにする。教師として働いている中で、子どもへの対応で不全感を抱くときも少なくない。不全感を知覚した状況を思い出してもらい、振り返ってみて、子どもの背景に原因があったのではないかなど、考える時間を設けても良い。上記の内容について、校内研修を企画しても良い。研修という位置づけにすると多くの教師に福祉の考え方が浸透する。その際、他の教師の中でSSWと協働した経験がある場合、その教師に「SSWとかかわるまでの子どもの現象のとらえ方」「とらえ方が変わることが教師や子どもにどのような変化が起こったか」を整理づけて語ってもらうと良いといえる。重要なことは、短時間でも繰り返すことである。異なる専門性を伝えていくには時間が必要である。1回で伝わるという認識ではなく、同じことを継続して発信していくことが肝要である。

2. スクールソーシャルワーカーとの協働の方法の提示

（1）どのような課題にスクールソーシャルワーカーと協働するか？

自治体によって、いじめ、不登校、非行などあらゆる課題に対してSSWの配置が行われている。そのため、教育相談コーディネーターはどのような課題をSSWに依頼をするのか判断に悩むことがある。その際、SSWの他職種にはない強みを探すと良い。SSWの強みは、子どもの課題を、背景を探り生活全体をとらえていく点である。具体的には、教室で何度注意しても言うことを聞かず、授業妨害をする子どもがいたとする。その際、どうしても授業妨害という現象面に目をむけ指導を行う。このこと自体間違ったことではないが、子どもの課題が改善されないことも少なくない。たとえば、子どもが家庭で嫌なことがあったかもしれず、その家庭のストレスが学校での妨害行動に影響を与えている可能性もある。目の前の子どもの現象だけでなく、背景を探り全体をみていくと、子どもが困っている本当の理由がわかることがある。

上記から考えてみると、子どもの課題は背景をみてみないと、なにに困っているのかわからないことが多いのではないだろうか。教育相談コーディネーターがなにをSSWに相談すれば良いか困った際には、まずは校内で心配なケースを相談すると良い。そのうえで、教育相談コーディネーターとSSWが協働し、SSWが積極的に介入すべきケースなのか、そうでないケースかの見極めを行うべきである。さらに、SSWはアウトリーチと呼ばれる専門性を有している。それは、子どもや教師は課題と感じていなくても、一方でソーシャルワークからとらえると支援が必要な場合、SSW側から積極的にアプローチしていくことを指す。したがって、教育相談コーディネーターは、校内での自身（教員）が心配なケースに加え、SSWが校内巡回や授業観察で気になるケースも含め連携・協働していく必要がある。

ポイントは、SSW とケースにかかわる見立てを共有することである。ソーシャルワークの見立ては、生活全体から子どもの課題を説明する。そのため、学校以外の生活の場面（家庭など）に葛藤が多く、それが学校での行動に大きな影響をもたらしている場合、SSW が積極的に支援に入る必要がある。あるいは、見立てを行った結果、背景要因があるものの子どもがスクールカウンセラーとつながっており、いまの段階では見守りが有効と判断される場合もある。大切なのは、教育相談コーディネーターがSSW との見立ての共有を蓄積し、SSW が深くかかわる、あるいは見守るケースの傾向をつかむことといえる。

ワーク3

教育相談コーディネーター自身が、SSW との協働の必要性をどのように実感していくかを議論する。勤務校には必要性を感じている教師も、懐疑的な教師いると仮定し、なぜそのように感じるのかも含め話し合う。個人ワークはなしで、グループワーク（10分程度）とする。

（ワークのポイント）

ここでは、こども基本法や関連していわれる「こどもまんなか社会」を扱いながら、子どもの生活全体を踏まえた支援の必要性を提示する。子ども中心を掲げる社会の流れを示しつつ、子どもの最善の利益の保障を可能ならしめるためには、学校生活だけでなく子どもの生活全体をみたくてのかわりが必要であり、ひいてはそれが教育権の保障にむすびつくことに触れる。加えて、生活をとらえていく際、SSW の専門性が重要となってくることを説明する。なお、SSW に懐疑的である教師がいた場合はどうするか。「ある者は学習に適した状態にあり、ある者は不適當な状態にある。それを無視して授業を進めても、所期の効果はあがらないだけでなく、次第に学習に対する嫌悪を強め・・・」（学校福祉研究会編 1963）の引用にもとづき、個々の学習権の保障には、子どもの背景を探る必要があること、身近にSSW がいるからこそ、背景を知ったうえでの教育の実施ができることを伝えるようにする。つまり、福祉の視点があることで子ども対応や学級運営に活かせることを説明すると良い。

（2）スクールソーシャルワーカーとの協働の実際とは？

学校教育現場において、SSW が配置されケース相談すると、なんでも解決をしてくれるという期待感を抱く教師もいる。SSW 活用事業の開始当初、まさにSSW はスーパーマンのように学校の課題を解消するというイメージをもっていた教師が存在した。教育相談コーディネーターとして覚えておくべきことは、SSW と教師、他職種が連携・協働してこそ、子どもの課題が前にすすむという視点である。SSW と協働し、課題の背景を探っていくことで、子どもの本当の困り感が明らかになる。子どもの困り感であるニーズを見立て、手立てを考え実行し、振り返りを行う、一連のプロセスをSSW と教師、他職種が共有することで、幅広い観点からの支援が可能となる。連携・協働してこそ、ケースの改善につながるという意識をもつべきである。子どもを取り巻く環境が多様で複雑であることを考慮し、教育・心理・福祉の観点からケースをとらえていくことが子どもの最善の利益の保障にむすびつく。つまり、チームで検討する意義といえる。

上記を前提としつつ、SSW とケースに関するアセスメント（見立て）、プランニング（手立て）、モニタリング（振り返り）、必要に応じて再アセスメントを実施していく（図9-2）。ポイントは、連携・

協働という、ケース会議という構造のあるものをイメージしてしまう。しかし、少人数でも連携・協働は可能である。重要なのは、少人数であったとしてもアセスメントからモニタリングまでの過程をともに行うことである。教育相談コーディネーターとして、まずは少人数からでもSSWと教師との協働を仕掛けていく必要性に気づき、実際にそのような場面をつくっていくことが大事である。

これらの一連のプロセスにおいて、アセスメント（見立て）が重要である。子どもが真に困っている、充足されていないニーズを探る段階である。充足されていないニーズとは、人が生活していくうえで必要とされるもの、物質、事象、関係、サービスなどが欠けている状態を指す（山辺 2011）。子どもの課題をとらえる際、充足されていないニーズはなにかを考える。その際、大事なのは、子どもの環境をみていくSSWにとって、充足されていないニーズは子どもだけにあるのではなく、家庭、教員・学校、地域にもあるという考えに立つ。子どもを取り巻く環境にも充足されていないニーズがあるから、そのことが子どもにも影響をしている。そして4つの対象（子ども、家庭、教師・学校、地域）の充足されていないニーズがなにかを分析していく。さらに大切なのは、情報をもとにして充足されていないニーズを明確にしていくことである。SSWが学校内でさまざまな情報を収集するのは充足されていないニーズを明らかにしていくためである。充足されていないニーズの例は、図9-3である。教育相談コーディネーターは、教師に対して充足されていないニーズについてSSWと共有、検討していく必要性を伝えることが必要である。

次に、プランニング（手立て）である。手立ては、アセスメントから明確となった「充足されていないニーズ」から支援のプランを練っていく段階である。一般的にソーシャルワークでは、短期・中期・長期の目標を掲げる。この際、重要なことは、複数ある充足されていないニーズのなかから、どのニーズを選択し、プランにしていくかである。つまり、なぜその充足されていないニーズを選択したのかに関する根拠が必要となる。複数の充足されていないニーズが挙げられている場合（図9-3）、この中から、目標を立てなければならない。まず、目標設定で気をつけなければならないのは、目標はゴールであり、目指される変化であるということである。例えば、目標を「子どもと関係機関になく」などとする場合があるが、これは行為・実践であり、目標とはいえない。目標は変化であるため、たとえば、子どもと関係機関がつながるようになる、子どもと関係機関の円滑な関係性といった目標にすべきといえる。こういった変化を見越した目標があるから、そのために必要な実践が構想できる。目標が先で、それに基づいた実践があることを強調すべきである。

最後、モニタリング（振り返り）では、プランの実行の結果、どのように変化したのかを確認する。モニタリングで重要なのは、立てたプランに「絶対」はないため、振り返った結果、うまくいっていないケースもありうることを認識しておくことである。その場合、円滑にっていない原因を探り、再アセスメントを行う。

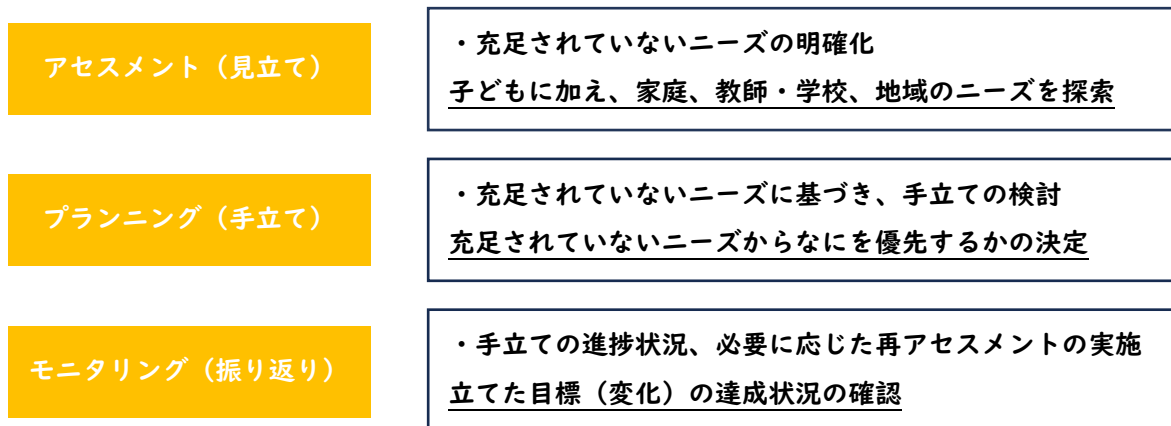
ワーク4

教師やSSWを含む多職種が連携・協働していくため、教育相談コーディネーターはどのような仕掛けづくりが必要なのか考える。個人ワークなしで、グループワーク（15分程度）とする。

（ワークのポイント）

教育相談コーディネーターがソーシャルワークの展開過程であるアセスメントからモニタリングを通じたケース検討ができるようにする。急に本格的なケース会議を行っていくことは難しい場

合も想定される。よって、少人数からでも、アセスメント、プランニング、モニタリングができる環境をつくっていくことが必要であり、そこにSSWが入ることに意味がある。また、SSWとのケース検討を経験した教師に、最初はなにが課題であったか、SSWが入ることによってどのように変わったのかに関して、校内研修、職員会議の場などで説明してもらう機会を設ける。SSWが自身の影響を説明するよりも、同僚である教師から他の教師に伝える方が、説得力が増すことを伝える。



※ケースの状況に応じて、モニタリングの結果、再アセスメントになる可能性もある。

図 9-2 SSW との協働のプロセス

出所：筆者作成

子ども	<ul style="list-style-type: none"> ・ (情報) 転校に納得がいかない。 → (充足されていないニーズ) 親から子どもへの転校の意味づけが不足しているのでは？ ・ (情報) 前の学校が懐かしくなり悲しくなるから涙が出てくる。 → (充足されていないニーズ) 転入となり、新たな関係ができていない？
家庭	<ul style="list-style-type: none"> ・ (情報) 行き渋りになったのは、自分のせいであると考えてしまう。 → (充足されていないニーズ) 母親と子どもとの十分な会話が不足している？ ・ (情報) 母親は子どものことで不安いっぱいである。 → (充足されていないニーズ) 母親の気持ちを受け止めてくれる人がいない？
教師・学校	<ul style="list-style-type: none"> ・ (情報) 担任は休み始めた理由が不明で、なにが嫌なのかわかっていない。 → (充足されていないニーズ) 子どもが置かれている状況の把握が不足している？ ・ (情報) 子どものことは担任でなんとかしないと強いている。 → (充足されていないニーズ) 学校内で相談するつながりが欠如している？
地域	<ul style="list-style-type: none"> ・ (情報) 地域住民は、かかわりを持ちたい気持ちはあるが、この家族とのかかわりが一切ない。 → (充足されていないニーズ) 地域住民はかかわりを持ちたいと思っている？

※本ケースは架空のものである。

図 9-3 充足されていないニーズの例

出所：筆者作成

3. スクールソーシャルワークの方法を教師の資質向上に役立てる方法の説明

教師がSSWの職務を担うことは、専門性の観点から適切とはいえない。しかし、福祉の視点を教員がもつことは有効である。いくつかの有効な視点があるが、なかでも現象の背景のとらえ方は子ども対応に活用可能である。言い換えると、アセスメントの方法である。

教育相談コーディネーターとして、校内研修会などを活用し、ケースのアセスメントの方法を説明する機会を設ける。上述してきたように、アセスメントでは充足されていないニーズを明確にする。この充足されていないニーズを明らかにしていく視点を、教師にもってもらう研修を企画すると良いと考える。たとえば、研修計画を図9-4に挙げる。1時間の設定で構想している。

この研修会で教育相談コーディネーターが教師に気づいてもらう観点は、①子どもの背景に課題の原因が隠されている点、②子どもの課題対応では生活全体を俯瞰する必要性、③チーム支援の重要性、この3つといえる。こういった観点が学校教育現場に浸透すると、教師が子ども・家庭をみる視点の変化や教員の対応への安定感が増す。そのことは、最終的に、子どもの変化にも結びつく。見方によっては、ソーシャルワークの視点を取り入れることは教師の負担感が増すと思われることもあるが、チームとしての早期発見・早期支援に繋げることにより、教師の精神的負担の軽減にも繋がることを意識して伝えることが肝要といえる。

開始から 10 分	ソーシャルワークの視点の紹介 環境、関係性、生活全体ということばを用いながら説明を行う。
10 分から 20 分	模擬ケースの個人での検討 校内のこれまでのケースを用いて、概略を説明し、ケースにおいて、「子どもがなぜそのような行動をとるのか」を考えてもらう。ケースは、授業中、教室から頻繁に飛び出してしまふ、授業中、何度注意しても下を向いてしまふなど、背景要因が多く考えられるものを用意する。
20 分から 25 分	充足されていないニーズという観点の説明 充足されていないニーズとはなにか、また充足されていないニーズは、子どもだけでなく、周りの環境（家庭、教師・学校、地域）にもあることを説明する。
25 分から 45 分	グループにて充足されていないニーズの検討 子ども、家庭、教師・学校、地域の4つにわけ、①情報、②情報から推察される充足されていないニーズを考える。
45 分から 55 分	グループ発表 2つ程度のグループに発表してもらい、幅広く子どもの課題をとらえることでなにが良かったかを含め、説明をしてもらう。
55 分から 60 分	最後のまとめ 子どもの課題の複雑さ、生活全体を踏まえた支援の必要性、チーム支援の不可欠さを説明する。

図 9-4 アセスメントに関する研修計画

出所：筆者作成

具体をいうと、教師がソーシャルワークの観点を理解すると、教師側の視点からだけでなく、子どもの側からも課題をとらえることとなる。そのようになると、子どもの学校での姿だけでなく、家庭や地域での姿もみていくという視点が備わる。学校ではたしかに授業中に無気力状態なことや、教員の声かけにも反応せず、教員は困った子どもだと認識する。しかし、家庭では親が働いているのできょうだいの面倒を自分がしていること、親と話したいがために親の帰りを遅くまで待っていることなどが明らかになっていく。教員は子どもの多面的な状況をとらえると、困った子どもから大変な状況にある子どもととらえなおす。教師のそうしたとらえは、子ども対応にも影響し、最終的に子どもの状態も変化していく。上記の例のように、ソーシャルワークの視点が入ることで、教師の子ども・家庭への認識が変わり、対応への安定感へとつながっていく。教育相談コーディネーターは、こうした教師への変化をもたらせるような研修の企画をしていく必要があるといえる。

上記の取り組みの繰り返しは、次なる教育相談コーディネーターの育成にもつながる。SSWの専門性を一度で伝えるというよりもむしろ、複数回にわたり伝えていく、さらには、ケースを通じて理解を深めていく取り組みは、教育とは異なる専門性だからこそ肝要である。その結果、学校内の複数の教員に、福祉の観点が取り入れられる。また、本章で述べた取り組みが一時的なものとならないよう、教育相談コーディネーターの実践を引き継いでいくことが大切であり、そのために経験の言語化や実践の記録化が必要である。

◎ 5つめのワークについて

【5つめのワークを説明事項にする場合の文案】

SSWとの協働のあり方やソーシャルワークの視点が入った教育相談コーディネーターが、後進のためにできることとして、次のことが例として挙げられる。

①SSWとの協働のあり方の記録

- ・教育相談コーディネーターとして、どのようにSSWとの協働体制を校内に位置づけてきたのかを記録する。
- ・本章で説明してきたソーシャルワークの伝え方、ケース相談の進め方などを文章で残していくとよい。

②SSWと協働した事例の蓄積

- ・すべての事例を丁寧に残すことが難しい可能性もあるが、相談種別ごとにどのように協働をしたか、動きを明確にしていく必要がある。
- ・その際、ただ事例の流れを紹介するだけに限らず、教師は何に困り、SSWが入ることによって変化したのかに関して、文章化しておくことが重要である。

【参考】SSWとの協働の整理の方法

①ミクロの視点からの整理

- ・どのような種別の課題に、SSWと協働したのか（不登校、いじめ、非行など）を記録する。
- ・「アセスメントなどをいかに行い」「その結果、教師の対応がどのように変化したか」「子ども・家庭の変化はなにか」を記録する

②メゾの視点からの整理

- ・ケース会議を実施した際には、目的、会議の内容、時間、課題などをまとめておく。

③マクロの視点からの整理

- ・SSW との協働において教育委員会指導主事と協議した経験、地域の福祉・保健等の機関・団体や住民組織との協働の経験がある場合には、それを記録して蓄積しておく。

おわりに

本研修を通じて、教育相談コーディネーター等、教育相談を分掌する教員に求められるソーシャルワーク、福祉の基礎的な知識を学んでいただいた。児童生徒の抱える課題等に対して、切れ目なくチームで支援をしていくためには、これらの知識を学び続けていくことも必要だが、まずは実践に取り組んでみるのが一層重要である。まずは勤務校や職場で、以下のようなことから取り組んでみてはいかがだろうか。

- ・校内や教育委員会に所属するSSWと、実際に会ってみる（お互いを知る）
- ・研修で得た知識を校内の他教員・職員・心理等専門職等と学ぶ
- ・SSWを校内の会議・委員会等に位置づける
- ・その他、各校の現状を踏まえて「まずできること」を探し、取り組んでみる

なお、これらの取り組みは、学校へやってくるSSWに声をかけ、ぜひ一緒に取り組んでほしい。

また、長期的な取り組みの観点から、教育実習生等、今後学校教育に携わろうとする学生（教員、学校に関わる専門職等を目指す学生）に対し、児童生徒への福祉的な支援の必要やそのための連携の必要を伝達していくことは有益であると考えられる。

ソーシャルワーク教育を行い社会福祉士・精神保健福祉士を養成する学校は全国に240校以上あり、その2割以上はSSWの養成にも取り組んでいる。SSWに関心のある学生も増えている。SSWの養成では学校・教育機関での実習が重要であることから、SSWの実習への理解と積極的な受け入れに協力をお願いしたい。さらに、ソーシャルワーク教育を行う学校には、福祉を研究・実践し地域の様々な組織・機関等で活動している教員も多い。今後、学校での福祉等に関する研修やスーパービジョンを行う場合は、社会福祉士・精神保健福祉士の養成校にぜひお声掛けいただきたい。

SSWは、様々な状況にある児童生徒一人ひとりの発達権・学習権の保障のため、そして切れ目のないチーム支援の実現のため、教職員と協働したいと考えている。本研修での学びが、今後の学校・教職員とSSWとの積極的な協働の取り組みに活用されることを願っている。

[引用文献]

赤尾清子・山野則子・厨子健一（2011）「スクールソーシャルワーク実践に関する実証的研究—教師と家庭のつなぎなおしプロセス」『子ども家庭福祉学』10, 59-68.

一番ヶ瀬康子（1987）「『社会福祉学』の独自性と展開」『社会福祉研究』41, 19-24.

学校福祉研究会編（1963）『学校福祉の理念と方法』黄十字会出版部.

孝橋正一（1952）「社会事業・その本質探究への旅路」『大阪社会福祉研究』1(4), 2-11.

高良麻子・佐々木千里編（2022）『ジェネラリスト・ソーシャルワークを実践するために』かがわ出版.

- 文部科学省 (2024) 「スクールソーシャルワーカー活用事業実施要領 (令和6年4月1日一部改正)」
(https://www.mext.go.jp/content/20230404-mxt_jidou02-000008592-bb.pdf, 2025.2.10).
- 山野則子・梅田直美・厨子健一 (2014) 「効果的スクールソーシャルワーク配置プログラム構築に向けた全国調査—効果的プログラム要素の実施状況、および効果 (アウトカム) との相関分析」『社会福祉学』54(4), 82-97.
- 山辺朗子 (2011) 『ジェネラリスト・ソーシャルワークの基盤と展開—総合的包括的な支援の確立に向けて』ミネルヴァ書房.

社会福祉・ソーシャルワーク用語集

監修 山野則子、空閑浩人

凡 例

1 「状況のなかの人」

2 ホリスによる「心理社会的アプローチ」で示されたソーシャルワークの捉え方。当事者、(サービス等の)利用者との関わりを基盤に、その人の身体的、心理的な状態と同時に、その人の状況やその人が置かれた環境にも目を向けることで、安定した生活の回復や維持のための関係づくりや環境づくりに向けた活動を行うことになる。3 2

4 第1章 p.15

1 説明対象の語句

2 語句の説明

3 引用文献がある場合の文献番号 (用語集末尾の引用文献一覧の番号に対応している)

4 語句が出現する章とページ番号

5 ● 児童福祉法

第四十三条 児童発達支援センターは、地域の障害児の健全な発達において中核的な役割を担う機関として、障害児を日々保護者の下から通わせて、高度の専門的な知識及び技術を必要とする児童発達支援を提供し、あわせて障害児の家族、指定障害児通所支援事業者その他の関係者に対し、相談、専門的な助言その他の必要な援助を行うことを目的とする施設とする。

6 ▲ 子ども家庭庁 児童発達支援ガイドラインガイドライン(令和6年7月)⑦

「児童発達支援センターについては、令和6年4月に施行された改正児童福祉法において、地域の障害児支援の中核的役割を担う機関として位置づけられた」

5 ● 法令通知

6 ▲ 法令通知以外の中央省庁の文書等

A～Z

C

COCOLOプラン(Comfortable, Customized and Optimized Locations of learning)

正式名称は「『誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策』(COCOLOプラン)」。不登校により学びにアクセスできない子供たちをゼロにすることを目指し、不登校特例校の設置促進、多様な学びの場・居場所の確保、教育支援センターの機能強化、チーム学校による早期支援、保護者支援、子どもたちの特性に合った柔軟な学びの実現等の対策を、文部科学大臣のもと2023年3月にとりまとめられたもの。

文部科学省サイト内のリンク：https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1397802_00005.htm

D

DV(ディーブイ、ドメスティック・バイオレンス)

ドメスティック・バイオレンスとは、「配偶者や恋人など親密な関係にある、又はあった者から振るわれる暴力」をさすことが多い。家庭内の暴力を意味することから、保護者からの虐待としての暴力や、子どもからの暴力なども含む場合もある。近年では、定義する際に、配偶者を婚姻状態にある場合(法律婚)だけでなく、事実上婚姻状態にある「事実婚」や生活の共同性の事実により被害の認定をする場合もある。⑨

暴力の種類には、目に見えやすい身体的暴力のみならず、心理的暴力、性的暴力、経済的暴力などがある。(中略)これらの暴力は単独で生じるものではなく、DV行為の中で、深く入り込み相互に関連しあっている。⑩

●配偶者からの暴力の防止及び被害者の保護等に関する法律

第一条 この法律において「配偶者からの暴力」とは、配偶者からの身体に対する暴力（身体に対する不法な攻撃であって生命又は身体に危害を及ぼすものをいう。）又はこれに準ずる心身に有害な影響を及ぼす言動をいい、配偶者からの身体に対する暴力等を受けた後に、その者が離婚をし、又はその婚姻が取り消された場合にあつては、当該配偶者であつた者から引き続き受ける身体に対する暴力等を含むものとする。

第1章 p.12,21 第2章 p.32,40 第5章 p.79

Q

QOL (クオリティ・オブ・ライフ)

「生活の質」「人生の質」「生命の質」などと訳される。一般的な考えは、生活者の満足感・安定感・幸福感を規定している諸要因の質。諸要因の一方に生活者自身の意識構造、もう一方には生活の場の諸環境があると考えられる。この両空間のバランスや調和のある状態を質的に高めて充足した生活を求めようということ。①

研修にあたって p.3 第7章 p.124 第8章 p.139,143

V

victim blaming (ヴィクティム・ブレイミング、被害者非難、被害者バッシング)

犯罪の被害者やその遺族等に対し、被害に遭ったことは被害者の自業自得であるとひぼう中傷すること。

例：「いじめは、いじめられる側にも原因がある」「あなたに隙があった」「そんな服装をしているから性被害に遭うのだ」

内閣府男女共同参画局のHP (https://www.gender.go.jp/policy/no_violence/seibouryoku/index.html) では「(性犯罪等の被害者の)身近な人に気を付けてほしいこと」として以下のように示している。

- ・自分の動揺した気持ちをそのまま被害者にぶつけない（「なぜそんなことになったのか」「聞いているだけでつらい、イヤな気分になる」等）、
- ・被害者の話を疑ったり、否定したりしない（「そんなことありえない」「あの人がそんなことするはずがない」等）、
- ・被害者の落ち度を責めない（「あなたも悪かった」「あなたが不注意だった」「～しなければよかった」等）

犯罪被害者等基本法第三条では、「すべて犯罪被害者等は、個人の尊厳が重んぜられ、その尊厳にふさわしい処遇を保障される権利を有する。」とされている。

※研修テキストにおける記載なし。令和7年度「福祉に関する教員向け研修」受講者アンケート結果に基づき掲載

ア

ア

アウトリーチ

アウトリーチとは、「顕在化している利用者のみならず、潜在的にニーズを持っているサービス対象者や地域に対し、ワーカーおよび機関が積極的に関わり、サービス利用を働き掛けること」である。②

社会福祉の利用を必要とする人々のすべてが、自ら進んで申請をするわけではない。そこで、むしろ社会福祉の実施機関がその職権によって潜在的な利用希望者に手を差し伸べ、利用を実現させるような積極的な取り組みのことを言う。日本語訳としては「館外出張事業」ともされる。アウトリーチは手を伸ばして取る、手を差し伸べるなどのいみがあるが、リーチアウトという用語が用いられることもある。①

outreach (英語) (名詞)：手を伸ばすこと [伸ばした範囲]、福祉サービスなどを通常の範囲を越えて行うこと、訪問支援など ⑧

第1章 p.8,18 第2章 p.41 第3章 p.46 第4章 p.64 第7章 p.114-118 第9章 p.151

アセスメント

事前評価、初期評価。一般には環境分野において使用される用語であるが、福祉分野においては、福祉利用者が直面している問題や状況の本質、原因、経過、予測を理解するために、援助活動に先立って行われる

一連の手続きを言う。①

ソーシャルワークの実践において、その後の展開を左右するほどに重要な役割を果たすのがアセスメントである。日本語では「事前評価」と訳されることが多いが、支援の対象となる人々や地域の状況について把握し、理解する過程である。このアセスメントの結果に基づいて、具体的な支援や働きかけの方法、必要なサービス等の社会資源が明らかになり、ソーシャルワーク実践の過程が展開されていくことになる。②

参考➡「ソーシャルワークの展開過程（プロセス）」

第1章 p.18,19 第2章 p.29,40 第3章 p.48,49 第4章 p.58 第5章 p.72-76
第6章 p.85,91-93,95,96 第7章 p.123,127,130 第9章 p.152-156

アドボカシー

人権の原理に基づき、社会正義の実現に向けてソーシャルワーカーが行う活動の一つにアドボカシーがある。アドボカシーは権利擁護と訳され、個人や集団や地域社会の利益のための代弁や、その利益を擁護するために介入や支援、助言などをするをいう。

さまざまな生活困難を抱える人々の声や主張を代弁して伝え、関係者への理解を広げていく働きが求められる。あくまでも当事者である人々の立場に立って、いわばアドボカシーとしての活動を通して、政策や制度の改善に向けた働きかけを行うのである。②

Advocacy (英語) (名詞) : 弁護、支持

Advocate(英語)(名詞・動詞) : 擁護する、主張する (動詞)、代弁者 (名詞) weblio 辞書

第3章 p.46

イ

一時保護

児童福祉法第33条に基づき、棄児や迷子、虐待等の緊急保護、子どもの援助決定のための行動観察、短期入所指導の必要が生じる時に行われる行政処分。⑩

児童相談所長または都道府県知事が必要と認める場合には、児童を児童相談所付設の一時保護所において一時保護し、または児童福祉施設や里親、医療機関その他児童福祉に深い理解と経験を有する者（機関、法人、私人）に一時保護を委託することができる。⑨

第5章 p.81,82

【補足】 「一時保護」は、子どもを自宅（保護者）等から分離して保護する行政処分であり、一時保護された子どもは、保護されてから処遇が決まるまでの数日～2ヶ月程度、一時保護所等に入所・滞在する。

一時保護の間、学校への通学ができるかどうかは、子どもの意向や環境、安全等を考慮して判断される（通学できないこともある）。一時保護所は児童相談所に付設されているので、物理的に通学継続できない距離の場所にあることもある。

▲文部科学省「一時保護等が行われている児童生徒の指導要録に係る適切な対応及び児童虐待防止対策に係る対応について(通知)」(平成27年7月31日)

※一時保護されていて通学できない児童生徒においても、必要な要件を満たした場合は、指導要録上出席扱いとすることができること、留意点など

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1360646.htm

インフォーマル、フォーマル

福祉サービスの供給主体について考えるとき、「フォーマル」「インフォーマル」と分類することが一般的である。②

前者は、行政や様々な専門機関（医療、教育、就労など）などの公的主体であり、制度や専門性を根拠にするもので、「フォーマルな主体／資源」などと称される。対する後者は、住民によるボランティア、商店街、企業、学校などによるボランティア的な取り組みを指し、民間の自発性に基づくこと（制度や専門性を根拠としない）、言い換えれば、制度が届かないニーズにも創造的かつ柔軟に活動できることを特徴とするもので、「インフォーマルな主体／資源」として区別される。

フォーマルな資源とは一定の利用要件に当てはまれば、どんな人でも利用が可能な、社会的に用意された

サービスのことを指す。それらは保健・医療・福祉・教育・就労等のサービスから市場サービスまで多岐にわたり、その提供主体も自治体や公益法人、さらに民間企業までさまざまである。②

インフォーマルな社会資源とは、利用者との間で結ばれる私的な人間関係のなかで何らかの支援を提供するものであり、その担い手は家族、親族、近隣住民・知人、友人、同僚、ボランティアなどである。これらの支援者はフォーマルな資源に比べて専門性は低い場合が多く、また長期にわたる支援という面では安定性に欠けるけれども、利用者との間で結ばれる関係性はフォーマルな資源に比べて親密であったり、融通性が高いという特徴がある。②

第2章 p.34 第3章 p.47 第7章 p.110

ウ

ヴィクティム・ブレイミング (victim blaming, 被害者非難、被害者バッシング)

→ victim blaming へ

ウェルビーイング

ウェルビーイングとは、満足の行く状態、安寧、幸福、福祉などを意味する言葉である。個人の人権が尊重され、自己実現が促進されるような、権利性が強く、積極的な意味合いを含む言葉である。ソーシャルワークは人々のウェルビーイングを高められるよう、人々とともに、さまざまな構造に働きかける。ここでいう構造の例としては、機関、事業所、地域住民、地域社会などが挙げられる。②

【補足】「ソーシャルワーク専門職のグローバル定義」では、「ソーシャルワークは、生活課題に取り組みウェルビーイングを高めるよう、人々やさまざまな構造に働きかける」とされている。③

1946年に世界保健機関(WHO)の草案の中に初めて登場したとされる。「健康とは身体的・精神的及び社会的に良好な状態(well-being)であって、単に病気でないとか、虚弱でないということではない」。①

第1章 p.11 第7章 p.119

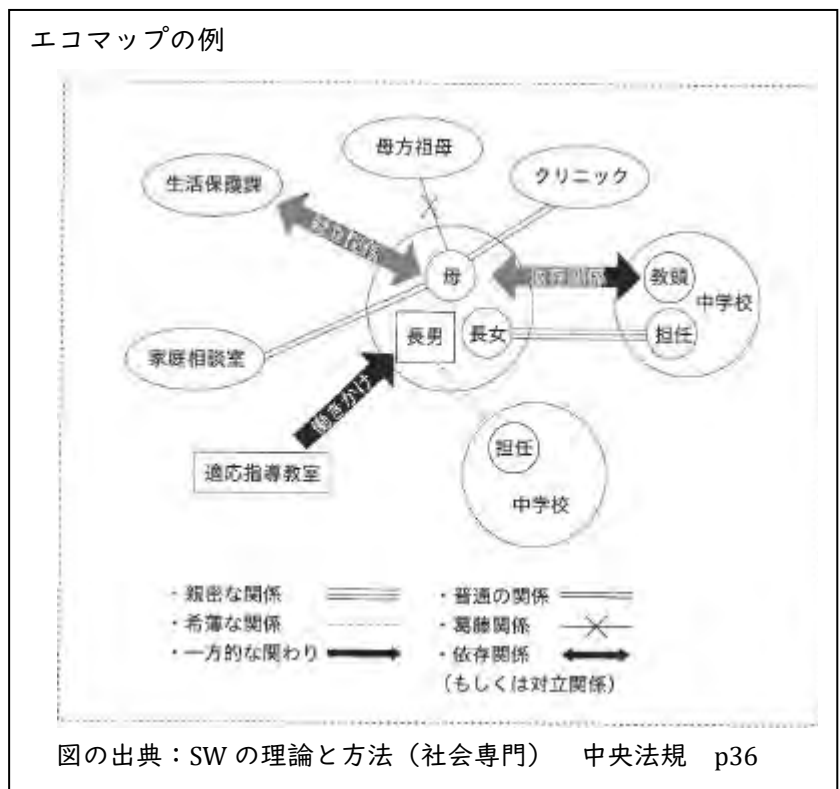
エ

エコマップ

社会福祉援助において、利用者と家族と様々な社会資源との関係を、地図のようにシステムの、図式的に描き出すこと。この作成によって、利用者を取り巻く人間関係や社会関係が明確に把握できるという利点がある。クライアントや家族の状況把握やアセスメントの作業に使用される。まだ活用されていない資源も記入できるので、問題をより多面的に理解し、今後の支援方針を検討するために活用しやすい。

また、エコマップの作成にあたっては、援助者とともに利用者が参加することによって効果を上げることができる。①

第6章 p.101 第8章 p.143



エコロジカル・パースペクティブ(生態学的視座/生態学的視点)

有機体と環境との関係を研究する生態学の考え方に基づくソーシャルワークの対象理解の視点。人と環境の間の設定(インターフェイス)に介入する実践を導く。ジャーメイン(Germain.C.B.)らにより生活モデルとして体系化された。

生態学的視点とは、人と周囲の環境との適合状態やその均衡の保ち具合、相互の関係性、影響の及ぼし合いに着目するものである。この視点に基づいて、その人とその人を取り巻く環境の相互関係の状態を把握し、両社の適合や近郊の度合いを上げるための介入やアプローチのポイントを探る助けになる。②

エビデンス

主に「証拠」「裏付け」「科学的な根拠」「検証結果」などの意味で用いられる語。英語の evidence をカタカナ表記した外来語である。ビジネスシーンをはじめ、政治・医療・介護など、幅広い分野において用いられている。「エビデンス」は、「エビデンスがある」「エビデンスがない」といった言い方で用いられることが多い。「エビデンスがある」とは、基本的には「ちゃんとした根拠に基づいている」「合理的な裏付けがある」という意味合いの表現である。(weblio 辞書 新語時事用語辞典) ⑪

Evidence(英語) (名詞)：(立証するための)証拠(物件)、物証、証言、証拠、(...の)形跡、跡、形跡 (weblio 辞書) ⑧

ソーシャルワーカーが実践を展開する際にアセスメントを実施し、クライアントのニーズを把握する。エビデンスは、このニーズを充足することやクライアントのエンパワメントに最も効果的な支援方法は何か、どうアプローチするのか、という状況で、ソーシャルワーカーがその選択、決断をするための根拠である。この根拠を経験則や勘に頼るのではなく、調査や研究でその有効性が明らかになった科学的な根拠を実践に適用するものである。②

第4章 p.58 第6章 p.92 第7章 p.119

エンパワメント / エンパワメント

社会福祉援助活動(ソーシャルワーク)において、利用者、利用者集団、コミュニティなどが力(パワー)を自覚して行動できるような援助を行うこと。利用者などの主体性、人権等が脅かされている状態に置いて、心理的、社会的に支援する過程を言う。その目的は、脅かされている状態に対して、利用者、集団、コミュニティ等が自律性を取り戻し、その影響力、支配力を発揮できるようにするところにある。①

第1章 p.11,25

力

力

価値(ソーシャルワークの価値)

価値とは、広い意味では「よい」と言われる性質のことをさし、(中略)より日常的には、ある文化・人間集団・個人が好ましいと考える、習慣・行動基準・原則と定義される。(中略)ソーシャルワークの支援行為を導く根底に「価値」があり、ソーシャルワークの中核をなす原理とは、価値に裏打ちされた、ソーシャルワークの存在の根拠を示す、ソーシャルワークがよって立つ根本法則といえよう。⑩

研修にあたって p.3 第1章 p.15-17,26 第3章 p.43,46 第4章 p.54,57 第7章 p.122

学校プラットフォーム

プラットフォーム(platform)：駅などで、乗客が乗り降りする一段高くなった場所。歩廊。ホーム。⑥

わゆる「学校プラットフォーム」については、令和元年11月発表の「子供の貧困対策に関する大綱」に以下の記載がある。

- ・「教育の支援では、学校を地域に開かれたプラットフォームと位置付ける」
- ・「学校を地域に開かれたプラットフォームと位置付けて、スクールソーシャルワーカーが機能する体制づくりを進めるとともに、地域において支援に携わる人材やNPO等民間団体等が中核となって放課後児童クラブや地域福祉との様々な連携を生み出すことで、苦しい状況にある子供たちを早期に把握し、支援につなげる体制を強化する。」⑤

※ 行頭記号「・」は、本テキストにおいて付したもの

研修にあたって p.1 第4章 p.62 第7章 p.120,121

家庭教育支援チーム

▲文部科学省「家庭教育支援チーム」の手引書(平成30年11月) 1.「家庭教育支援チーム」って何？

子育て経験者をはじめとする地域の多様な人材で構成された自主的な集まりであり、身近な地域で子育てや家庭教育に関する相談にのったり、親子で参加する様々な取組や講座などの学習機会、地域の情報などを提供したりします。また、地域の実情に即して、学校や地域、教育委員会などの行政機関や福祉関係機関と連携しながら、子育てや家庭教育を応援しています。第3期教育振興基本計画(平成30年6月閣議決定)では、「家庭の教育力の向上」の指標として、「地域において子育ての悩みや不安を相談できる人がいる保護者の割合の改善」を掲げていますが、「家庭教育支援チーム」は、本計画の推進において、大きな役割が期待されており、文部科学省としても積極的に支援しています。

▲文部科学省 平成22年3月17日 地域学習推進課長決定「家庭教育支援チーム」登録制度について(要綱)」

家庭教育支援チーム：「子供たちの健やかな育ちを支え、すべての保護者が安心して家庭教育を行うことができるよう、地域において主体的に家庭教育支援の取組を行う」

[具体的な取組内容]

家庭教育の自主性を尊重しつつ、以下のア～エのいずれか又はこれらを組み合わせた取組を行うものとしている。

- ア 保護者等への学びの場の提供：保護者等に対する主体的な「学び」と「育ち」に関する学習機会の提供や情報提供、相談対応等
- イ 保護者等への地域の居場所づくり：地域資源を活用した親子参加型の体験型プログラムの実施・情報提供や日常的な交流の場の提供等
- ウアウトリーチ型家庭教育支援(※保護者の居場所に出向いて届ける支援)：保護者の居場所(自宅や学校、企業等)に出向いての情報提供や相談対応等
- エ その他、取組の目的・内容等が家庭教育支援に資するもの

第2章 p.36 第7章 p.111 第8章 p.140

家庭児童相談室

市町村のうち、市(特別区を含む)については福祉事務所の設置が義務付けられており、児童相談や子育て支援サービスなど、児童福祉法に規定されている市町村の業務を主として実施している。市町村によっては組織上、福祉部などが福祉事務所として位置付けられている。町村においては福祉事務所が任意設置であることから。現状では福祉事務所を設置している町村はほとんどなく、福祉事務所としての機能は都道府県の福祉事務所が担っている。(中略)また、福祉事務所における児童家庭福祉に関する相談機能を充実させるため、「家庭児童相談室」を設置することができるとされており、多くの福祉事務所に設置されている。家庭児童相談室は、福祉事務所が行う児童家庭福祉に関する業務のうち、専門的技術を必要とする業務を行う。⑨

▲厚生労働省 昭和39年4月22日 厚生事務次官通達「家庭児童相談室設置運営要綱」

「家庭における児童の福祉の向上を図る施策の一環として、本年度より新たに福祉事務所に家庭児童相談室を設置し、家庭児童福祉に関する専門的な相談指導の強化を図ることとし、別紙「家庭児童相談室設置運営要綱」を定めたから、これが設置運営に当たっては適正かつ円滑な実施を期せられたく通達する。

第4章 p.67 第6章 p.94 第8章 p.142

カンファレンスシート

本テキストでは、主にケース会議(カンファレンス)のために必要な情報を収集・整理して記載し、また会議の内容を記録する様式。

- ※ 第6章(p.99-p.102)に「初回カンファレンスシート」「継続カンファレンスシート」の様式例が掲載されているのでご参照ください。

第3章 p.47 第6章 p.87,94,95,103,106-109

キ

教育センター

●地方教育行政の組織及び運営に関する法律

第三十条 地方公共団体は、法律で定めるところにより、学校、図書館、博物館、公民館その他の教育機関を設置するほか、条例で、教育に関する専門的、技術的事項の研究又は教育関係職員の研修、保健若しくは福利厚生に関する施設その他の必要な教育機関を設置することができる。

▲文部科学省 HP 都道府県・政令指定都市・中核市教育センター等(一覧)

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/1225078.htm

【補足】 自治体の設置する教育研究所の名称として「〇〇県教育センター」等の名称が多く使用されている。自治体の設置する教育研究所とは、地方教育行政の組織及び運営に関する法律第三十条の「教育に関する専門的、技術的事項の研究又は教育関係職員の研修」機関として、地方公共団体が設置するものである。

第4章 p.68,69 第6章 p.92

協働(連携、協力、協働、チームワーク)

第4章 1(1)に「連携」「協力」「協働」「チームワーク」の用語説明あり。

研修にあたって p.1,4-6 第1章 p.8,12,15,20-22,25,26 第2章 p.33,34,39,41 第3章 p.46,47,50

第4章(全体) 第5章 p.72 第6章 p.85,91,94,97 第7章 p.110-114,118-124,131

第8章 p.138-142,146 第9章 p.147,150-154,156,157

ク

クオリティ・オブ・ライフ(QOL)

→ QOLへ

グループ・カウンセリング

通常、カウンセリングは来談者とカウンセラーとの一対一の人間関係による心理的支持、助言によって行われるが、来談者がグループとなってカウンセリングが展開される方法を言う。来談者が複数であれば、グループ・ダイナミクスが作用するので、それを積極的に活用する方向でカウンセリングが実施される。①

第3章 p.46

グループワーク(ソーシャルワークの方法・技術としてのグループワーク)

集団援助技術を活用して行われる社会福祉固有の援助活動。援助を必要としている家族・サークル等の集団を対象として、グループ・ダイナミクスの理論等によって展開される。(中略)機能的な点から社会教育的な側面と治療的な側面の両方を持つ。①

グループ(小集団)を介入対象としてソーシャルワークを実践することはソーシャルグループワーク(グループワーク)と呼ばれる。グループワークは、クライアント・システムに存在するグループの重要性を認め、ソーシャルワークの理念・目的を達成するために、グループを対象に意図的な介入を行う方法である。②

第3章 p.46 第4章 p.57

※ 第9章 p.143,144,146,147,149の「グループワーク」は、研修の方法・形態としての「グループワーク」(複数の参加者による話し合い、演習、発表等による学習)です。

ケ

ケース

場合、事例、問題、事件、事実、状態、など。③

【補足】 ソシャルワークの文脈においては、困難な課題や問題を抱える個人や家族の一連の案件のことを意味する。

研修にあたって p.1 第1章 p.18 第2章 p.31,33-35,37,38,40 第3章 p.46,47,49 第4章 p.64,67

第5章 p.76,78 第6章 p.86,87,93,96,102,103 第7章 p.118,122,128,132 第9章 p.150-156

ケース会議

事例の援助過程において、的確な援助を行うために援助に携わる者が集まり、討議する会議のこと。個別援助においては、スーパーバイザーが担当の援助者に対して行う教育・指導の場であることが多い。援助が複数の機関、施設にまたがる場合は、関係する担当者が出席し、チーム対応を展開する場ともなる。①

※ 詳しくは、第6章第3節「ケース会議の実践」(p86~)をご参照ください。

第2章 p.38 第3章 p.47,49 第4章 p.65-67 第5章 p.76-78,83 第6章 p.85-88,90,93-96,100-102

第8章 p.138,141,143,136,137 第9章 p.150,153,157

ケースマネジメント

生活困難な状態になり援助を必要とする利用者が、迅速かつ効果的に、必要とされるすべての保健・医療・福祉サービスを受けられるように調整することを目的とした援助展開の方法。利用者と社会資源の結びつけや、関係機関・施設との連携において、この手法が取り入れられている。なお、介護保険においては、ケアマネジメントは「介護支援サービス」と呼ばれる。❶

第3章 p.47,49 第5章 p.78

ケースワーカー

社会生活の中で困難や問題をかかえ、専門的な援助を必要としている人に対して、社会福祉の立場から、個別事情に即して課題の解決や緩和のために助言、支援をする援助者をいう。❶

(職種・職名として)生活困窮者福祉の分野では、市区町村の設置する福祉事務所の現業員をケースワーカーという(生活保護ワーカーとも)。障害者福祉の分野では、身体障害者更生相談所・知的障害者構成相談所の相談員をケースワーカーという。❷

第4章 p.67 第6章 p.94 (いずれも「生活保護ワーカー」)



コーディネーション / コーディネート / コーディネーター

コーディネーション：クライアントへの最前の支援に向けた各機関・団体の合意に基づく連携をいう。課題解決にあたって、専門職やチーム間の連携や連絡調整を図りながら、サービスの供給体制を構築したり、ソーシャル・サポート・ネットワークの構築を図る。❶

コーディネーター：仕事の流れを円滑にする調整者。社会福祉の援助においては、他の職種とのチームワークが不可欠であるが、その際にその人たちとの調整が必要となる。特に地域援助活動においては、地域内の施設、期間、団体間を統合的に調整することが重要な役割となっている。また、個別援助活動においては、ケアマネジメントを推進する上での調整の役割をもつ。❶

第3章 p.47 第4章 p.55

交互作用、相互作用

→ 相互作用、交互作用へ

こども食堂

子どもの貧困に対する新たに創出された社会資源が子ども食堂である。(中略)経済的な貧困家庭の子どもに対する食事の提供というイメージが強い子ども食堂であるが、貧困家庭に限ったものでなく、両親が共働きで一人で食事をとらざるを得ない子どもに安心できる場と食事を提供するものであった。また、地域によってはこどもに限らず高齢者や障害者など年齢に制限なく受け入れているところやシングルマザーの親子を受け入れている食堂もある。このように様々なニーズに応じた資源として子ども食堂が存在している。❷

●平成 30 年 6 月 厚生労働省子ども家庭局長他通知「子ども食堂の活動に関する連携・協力の推進及び子ども食堂の運営上留意すべき事項の周知について(通知)」

上記通知に以下の記載がある。

「地域のボランティアが子どもたちに対し、無料又は安価で栄養のある食事や温かな団らんを提供する取組を行う、いわゆる子ども食堂(子どもに限らず、その他の地域住民を含めて対象とする取組を含みません(中略))が各地で開設されています。」

●農林水産省「こども食堂と連携した地域における食育の推進」

「こども食堂」とは?:近年、地域住民等による民間発の取組として無料または安価で栄養のある食事や温かな団らんを提供するこども食堂等が広まっており、家庭における共食が難しい子どもたちに対し、共食の機会を提供する取組が増えています。

食育の推進という観点から見たこども食堂の意義について:こども食堂の活動は様々ですが、親子で参加する場合も含め、(a)こどもにとっての貴重な共食の機会の確保(b)地域コミュニティの中でのこどもの居場所を提供 等の積極的な意義が認められます。

<https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/kodomosyokudo.html>(2025年4月10日確認)

第2章 p.36 第6章 p.92 第7章 p.111,119,121-123 第9章 p.147

こども家庭ソーシャルワーカー

「こども家庭ソーシャルワーカー」は、児童福祉法第13条③（第3項）第一号に基づき、2024年度に創設された、こども家庭庁所管の認定資格である。社会福祉士と精神保健福祉士の有資格者などで相談援助の実務経験のある者等が研修受講・試験合格等により資格を取得できる。児童相談所の児童福祉司や、市区町村こども家庭センターの統括支援員などの任用要件の一つとしても位置付けられている。

【参考】児童福祉法施行規則（昭和二十三年厚生省令第十一号）第五条の二の八＝十一
：児童福祉法第13条③（第3項）第一号に基づく「こども家庭ソーシャルワーカー」の認定および業務等に関する規定

【参考】一般財団法人日本ソーシャルワークセンター「こども家庭ソーシャルワーカー（認定資格）について」<https://kodomo.jswc.or.jp/>

第7章 p.114

コミュニティ・スクール

▲文部科学省 HP「コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）について」より

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/

コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）は、学校と地域住民等が力を合わせて学校の運営に取り組むことが可能となる「地域とともにある学校」への転換を図るための有効な仕組みです。コミュニティ・スクールでは、学校運営に地域の声を積極的に生かし、地域と一体となって特色ある学校づくりを進めていくことができます。

法律（地方教育行政の組織及び運営に関する法律第47条の5）に基づいて教育委員会が学校に設置する学校運営協議会には、主な役割として、

- ・校長が作成する学校運営の基本方針を承認する
- ・学校運営に関する意見を教育委員会又は校長に述べるができる
- ・教職員の任用に関して、教育委員会規則に定める事項について、教育委員会に意見を述べるができる

の3つがあります。

研修にあたって p.5 第6章 p.91 第7章 p.110-113,120,121,124,140

コミュニティソーシャルワーカー（CSW）

コミュニティソーシャルワーカーは、地域住民の生活を個別に支援する活動と地域住民にとって住みよい地域づくりの活動を行う、地域に根差したソーシャルワーク実践を担う専門職である。②

第7章 p.122,123 第8章 p.142

コンサルテーション

コンサルテーションとは、専門家が業務遂行のために、ある特定の領域についての知識・技能が必要な時、その領域の専門家から助言・指導を受けることである。②

問題や課題によっては、複数の領域にかかわっており、一つの専門職では対応できないことがある。そのようなときに、専門職同士が協働して問題の解決に取り組むことが必要になる。そこで用いられる協働の形の一つがコンサルテーションである。②

第2章 p.38 第3章 p.47

コンフリクト

コンフリクトは文脈によって「紛争」「葛藤」「対立」「問題」「軋轢」「摩擦」などと表現される多義性のある言葉である。コンフリクトの定義はさまざまあるが「二者以上の者が相容れない目標（ゴール）をめざし競合している状態、あるいはそれに加えてネガティブな相互作用を行っている状態」だと捉えることができる。コンフリクトの発生する単位は、個人、集団（家族・組織）、地域、国家といったミクロレベルからマクロレベルまでの関係において発生しそれはほかにも影響して連続する。一つの軋轢が異なったフィールドに連鎖し、その影響は弱者へ向かう。このコンフリクトのひずみはストレス、暴力等につながり、コンフリクトは形を変えて周辺に影響を与えていく。コンフリクトをアセスメントするときは、個人、関係性、文化、構造、時間軸の中で見ていく。②

※研修テキストにおける記載なし。令和7年度「福祉に関する教員向け研修」受講者アンケート結果に基づき掲載

サ

シ

ジェネラリスト・ソーシャルワーク

ジェネラリスト・ソーシャルワークとは、「どこでも使える汎用性の高いソーシャルワーク実践の方法」ではなく、ソーシャルワーク専門職が標準的に身につけている、すべてのソーシャルワーク専門職に通底する共通基盤としてのソーシャルワークの価値規範や倫理、知識、技術の体系である。②

第1章 p.25

ジェノグラム

ジェノグラム：基本的に三世代以上の家族間及び親族の系譜、人間関係を、記号を用いて図式化したもの。ケース記録のフェイス・シート（本人や家族の基本情報等がまとまった記録の書式）や事例研究用の事例等において日常的に活用される。家族・親族、同居者等を視覚的に捉えることができる点で極めて優れた図式である。クライアントや家族の状況把握やアセスメントの作業に使用される。

作成に際しては、男性は□、女性は○で記す、年齢は記号の中に記す、夫婦関係は水平線で示し、子はそこから垂直に下ろす線で生年順に左から記す、同居人は実線で囲むなどの基本ルールがある。図中に年齢や居住地等を書き込むなど事例に応じて工夫できる余地も多く、その汎用性は広い。①

※研修テキストにおける記載なし。令和7年度「福祉に関する教員向け研修」講義内容に基づき掲載

システム、システム理論

「システム」とは、（一般に）複数の要素や動きを内包しており、それらが一連の秩序化した全体的なまとまりをもっているものをいう。

ソーシャルワークの特徴である人と環境及び両者の相互関係への捉え方として「システム理論」が援用される。「システム理論」とは、何らかの「システム」を、構成する複数の要素が相互に有機的に関係しあう「相互作用」の表れとして、その「システム」の全体や状態を把握する考え方である。これに基づいて、たとえば個人、家族、集団、地域の状況を「システム」と捉えることで、対象への理解やソーシャルワーカーの介入の仕方、アプローチのポイントを探る助けになる。②

システム理論における「システム」とは、「相互に影響し合う要素の複合体」を指す。⑫

例えば「家族システム論」とは、システム理論を援用したもので、家族を一つのシステムとして捉える。家族には、夫婦、子どもなどの構成員がおり、それらは単に集合しているわけではなく、独自の構造をもった組織体として捉えるものである。家族は、親族、地域社会、職場、その他の外部とも相互作用を持ちながら存在している。そのため、家族システム内では、家族の一人の動きがシステム内のすべての構成員に影響を与えるだけでなく、地域社会や職場などの外部からの影響も受けることになる。また、家族システム論では、問題を個人の病理として捉えるのではなく、家族システムの病理として捉える。②

第1章 p.24

児童委員

→ 民生委員・児童委員へ

児童相談所

●児童福祉法

第十二条 都道府県は、児童相談所を設置しなければならない。

② 児童相談所の管轄区域は、地理的条件、人口、交通事情その他の社会的条件について政令で定める基準を参酌して都道府県が定めるものとする。

③ 児童相談所は、児童の福祉に関し、主として前条第一項第一号に掲げる業務（市町村職員の研修を除く。）並びに同項第二号（イを除く。）及び第三号に掲げる業務並びに障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律第二十二条第二項及び第三項並びに第二十六条第一項に規定する業務を行うものとする。

研修にあたって p.4 第2章 p.31-33 第4章 p.64,66,68,69 第5章 p.74,75,81,83 第6章 p.92

第7章 p.110,118

児童発達支援センター

●児童福祉法

第四十三条 児童発達支援センターは、地域の障害児の健全な発達において中核的な役割を担う機関として、障害児を日々保護者の下から通わせて、高度の専門的な知識及び技術を必要とする児童発達支援を提供し、あわせて障害児の家族、指定障害児通所支援事業者その他の関係者に対し、相談、専門的な助言その他の必要な援助を行うことを目的とする施設とする。

▲こども家庭庁 児童発達支援ガイドラインガイドライン(令和6年7月)⑦

「児童発達支援センターについては、令和6年4月に施行された改正児童福祉法において、地域の障害児支援の中核的役割を担う機関として位置づけられた」

【参考】児童発達支援

●児童福祉法

第六条の二の二（中略）

② この法律で、児童発達支援とは、障害児につき、児童発達支援センターその他の内閣府令で定める施設に通わせ、日常生活における基本的な動作及び知識技能の習得並びに集団生活への適応のための支援その他の内閣府令で定める便宜（児童福祉法施行規則第一条の2より「日常生活における基本的な動作の指導、知識技能の付与及び集団生活への適応訓練の実施」）を供与し、又はこれに併せて児童発達支援センターにおいて治療（上肢、下肢又は体幹の機能の障害のある児童に対して行われるものに限る。）を行うことをいう。

第2章 p.35 第3章 p.47

児童福祉司

児童福祉司は、児童相談所に配置される児童福祉に関する公務員である。

児童相談所は、児童福祉法第12条により、都道府県および指定都市に1ヶ所以上設置される行政機関で、令和7年（2025年）4月1日現在、全国に240か所設置されている。その主な目的は、「市町村と適切な協働・連携・役割分担を図りつつ、こどもに関する家庭その他からの相談に応じ、こどもが有する問題又はこどもの真のニーズ、こどもの置かれた環境の状況等を的確に捉え、個々のこどもや家庭に適切な援助を行い、もってこどもの福祉を図るとともに、その権利を擁護すること*」である。

なお、都道府県および指定都市の他にも政令で定める市（児童相談所設置市）および特別区に設置することができる。

児童福祉司の主な職務内容*は、次のとおりである。

- (1) こども、保護者等からこどもの福祉に関する相談に応じること
- (2) 必要な調査、社会診断を行うこと
- (3) こども、保護者、関係者等に必要な支援・指導を行うこと
- (4) こども、保護者等の関係調整（家族療法など）を行うこと

児童相談所には、児童福祉司の他にも児童心理司や医師、保健師をはじめ児童の保護や支援のために様々な職員が配置されている。

* 「児童相談所運営指針」（令和6年3月30日こ支虐第164号こども家庭庁支援局長通知）より抜粋
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/a7f5e548-4e9c-46b9-aa56-3534df4fb315/aac654d6/20240402_policies_jidouguyakutai_Revised-Child-Welfare-Act_70.pdf

●児童福祉法 第五節 児童福祉司

第十三条 都道府県は、その設置する児童相談所に、児童福祉司を置かなければならない。（中略）

④ 児童福祉司は、児童相談所長の命を受けて、児童の保護その他児童の福祉に関する事項について、相談に応じ、専門的技術に基づいて必要な指導を行う等児童の福祉増進に努める。（後略）

第2章 p.33,30

児童福祉施設

本テキストでは、とくに断りがある場合を除き、「施設」は児童や家庭を支援の対象とする福祉施設・事業所を指す。なお、社会福祉法による児童福祉施設の規定は、次のとおりである。

●児童福祉法

第七条 この法律で、児童福祉施設とは、助産施設、乳児院、母子生活支援施設、保育所、幼保連携型認定こども園、児童厚生施設、児童養護施設、障害児入所施設、児童発達支援センター、児童心理治療施設

設、児童自立支援施設、児童家庭支援センター及び里親支援センターとする。

第2章 p.34(福祉施設),36(地域施設)

社会関係資本

→ ソーシャル・キャピタル へ

社会資源

社会資源：福祉ニーズを充足するために活用される施設・機関、個人・集団、資金、法律、知識、技能等々の総称。①

社会学で社会資源といった場合、社会的行為の手段を意味しており、経済的資源（試算や所得）、関係的資源（権力や威信）、知識・情報などの全てが含まれる。これに対して社会福祉学における社会資源は、何らかの困難が生じた時に身近で利用できる手段の総称が社会資源となる。社会保障や社会福祉事業は法令に基づく法定の社会資源である。民間団体が営む福祉サービスも社会資源である。中央法規「SWの理論と方法」（共通）②

研修にあたって p.4 第1章 p.15,17,18,20,21 第2章 p.34 第6章 p.88,89,91,92

第7章* p.110,111,114,119,122,124,126

*「地域資源」（地域の社会資源）という語句を用いている場合がある

社会福祉士

→ ソーシャルワーカー、社会福祉士、精神保健福祉士 へ

就学援助制度・就学奨励費制度

就学援助制度：学校教育法第19条に基づき、経済的理由によって就学困難と認められる学齢児童生徒の保護者に対して市町村が行う経済的支援（学用品費、給食費、修学旅行費などへの支援）の制度。

文部科学省「就学援助ポータルサイト」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05010502/017.htm

就学奨励金費制度（特別支援教育就学奨励費）：心身に障害のある幼児児童生徒が特別支援学校や小学校・中学校の特別支援学級等（通常の学級を含む）で学ぶ際に、保護者が負担する教育関係経費について、家庭の経済状況等に応じ、国及び地方公共団体が補助する仕組み。対象となる経費は、通学費、給食費、教科書費、学用品費、修学旅行費、寄宿舎日用品費、寝具費、寄宿舎からの帰省費など

文部科学省サイト https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/hattatu_00001.htm

第2章 p.34,35 第5章 p.76 第7章 p.122 第2章 p.143,144

主任児童委員

→ 民生委員・児童委員へ

少年補導センター

福祉・教育・警察の連携した補導活動のセンター。街頭巡回や少年補導などの活動を行っている。警察ボランティアの一つである少年補導委員などが、こまめに地域を巡回補導していて、地域の青少年の状況にも精通している*。

*厚生労働省 雇用均等・児童家庭局家庭福祉課「児童自立支援施設運営ハンドブック（平成26年3月）」より抜粋（https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/syakaiteki_yougo/dl/yougo_book_5_0.pdf）

地域によっては、「青少年センター」が少年補導センターの活動を行っている場合がある。「青少年センター」については、以下の「平成25年版子ども・若者白書」（抜粋）のとおり。

●平成25年版子ども・若者白書(全体版)「特集 地域における青少年育成活動 — 2 青少年センター」（抜粋）

青少年センターは、青少年育成を目的として、全国の市町村を中心に設置されている機関である。その具体的な名称は、青少年センターのほか、少年補導センター、青少年育成センター、青少年指導センター、青

少年相談センター、少年センターなど、地域の実情や主たる活動内容に応じ、様々である（中略）。

センターでは、いじめ・不登校・非行といった子どもや若者とその保護者が抱える悩みに対する相談活動をはじめ、非行や不良行為を行っている者に対する街頭補導活動、有害環境の浄化活動、各種イベントをはじめとする広報啓発活動、就労支援、居場所づくりといった活動が地域の実情に応じて行われている。

https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12927443/www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h25honpen/pdf/okushu_02.pdf

●文部科学省 平成17年1月の資料「非行防止教室等プログラム事例集」内

少年補導センター：(705ヶ所)

設置主体・担当部局：地方公共団体（教育委員会、青少年対策部局、児童福祉部局等）等

活動内容：1. 少年の非行防止に関係のある行政機関、団体、ボランティア等と協力し、街頭巡回など少年非行防止活動、2. 少年非行や犯罪被害に関する相談活動、3. 少年のためのよりよい環境づくり（環境浄化活動）、4. 青少年団体指導者の研修や青少年の文化・スポーツ学級・講座等、積極的な健全育成活動、などを行う。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/mondai04/text/1235374.htm

第6章 p.92

「状況のなかの人」

ホリスによる「心理社会的アプローチ」で示されたソーシャルワークの捉え方。当事者、(サービス等の)利用者との関わりを基盤に、その人の身体的、心理的な状態と同時に、その人の状況やその人が置かれた環境にも目を向けることで、安定した生活の回復や維持のための、関係づくりや環境づくりに向けた活動を行うことになる。②

第1章 p.15

人的資本

→ ヒューマン・キャピタルへ

ス

スクールカウンセラー(SC)

●学校教育法施行規則

第六十五条の三 スクールカウンセラーは、小学校における児童の心理に関する支援に従事する。(以下準用される。中学校：第七十九条、義務教育学校：第七十九条の八 中等教育学校：第一百三条 特別支援学校：第百三十五条)

●いじめ防止対策推進法

第二十二條 学校は、当該学校におけるいじめの防止等に関する措置を実効的に行うため、当該学校の複数の教職員、心理、福祉等に関する専門的な知識を有する者その他の関係者により構成されるいじめの防止等の対策のための組織を置くものとする。

研修にあたって p.1,4 第2章 p.29-31 第4章 p.61,65-67 第5章 p.73,76,80

第6章 p.85,87,91,92,94,97,101 第7章 p.112,122,135 第8章 p.140 第9章 p.149,152

スクールソーシャルワーカー

※ 本テキスト「研修にあたって」(p.1-p.5)にスクールソーシャルワーカーの位置づけや役割について説明がありますのでご覧ください。

「2017年に改正された学校教育法施行規則において、講師や医療的ケア看護職員が並ぶ「職員」の一覧に『スクールソーシャルワーカー』が、児童生徒の福祉に関する支援に従事する職員として位置付けられた。」

●学校教育法施行規則

第六十五条の四 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。

(以下準用される。中学校：第七十九条、義務教育学校：第七十九条の八 中等教育学校：第一百三条 特別支援学校：第百三十五条)

●いじめ防止対策推進法

第二十二條 学校は、当該学校におけるいじめの防止等に関する措置を実効的に行うため、当該学校の複数の教職員、心理、福祉等に関する専門的な知識を有する者その他の関係者により構成されるいじめの防止等の対策のための組織を置くものとする。

▲文部科学省 スクールソーシャルワーカー活用事業実施要領(令和6年4月1日改正)

1 事業の趣旨 いじめ、不登校、暴力行為、児童虐待など生徒指導上の課題に対応するため、社会福祉等の専門的な知識・技術を用いて、児童生徒の置かれた様々な環境に働き掛けて支援を行う、スクールソーシャルワーカーを教育委員会・学校等に配置し、教育相談体制を整備する。

3 スクールソーシャルワーカーの選考

社会福祉士や精神保健福祉士、こども家庭ソーシャルワーカー等の福祉に関する専門的な資格を有する者から、実施主体が選考し、スクールソーシャルワーカーとして認めた者とする。

ただし、地域や学校の実情に応じて、福祉や教育の分野において、専門的な知識・技術を有する者又は活動経験の実績等がある者であって、次の職務内容を適切に遂行できる者のうちから、実施主体が選考し、スクールソーシャルワーカーとして認めた者も可とする。

- 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

はじめに p.1,3-6 第1章 p. 第2章 p.29,-31,33,34,37,38,40 第3章 p.43-49 第4章 p.61,65-67,
第5章 p.72-74,76,77,80,82,83 第6章 p.85,87,89-95,97-99,101,102
第7章 p.110,112,118-120,122-124,126,130,132,133,135 第8章 p.138,139-144,146
第9章 p.147,149-154,156,157

※本テキストでは、各章の初出箇所および見出しを除き「スクールソーシャルワーカー」を「SSW」とした

スクリーニング / スクリーニング会議

スクリーニング：社会福祉サービスに対する申し込みや申請が多い時、一定の要件や基準からサービス供給をふるい分けること。ニーズが多くても社会資源に限界が見られる場合に、スクリーニングを行い、サービスを受ける人と受けられないとをふるい分けることはやむを得ないことであり、合理的でもある。ただし、スクリーニングの要件や基準が公正かつ公平であり、誰から見ても納得できるものであることが必要である。①

★スクリーニング会議

この第4章3.(3)でいう「スクリーニング会議」は、「(学級担任が気になる児童生徒だけではなく)すべての児童生徒を対象として、早い段階でリスクのある子どもを発見し、ピックアップするかの検討や概ねの対応の方向性などを検討する、気になる事例を早期に複数メンバーで洗い出す、学年会議のうち学期に1度か2カ月に一度程度が望ましい」等と記載されている。

研修にあたって p.4 第3章 p.48 第4章 p.65-67 第6章 p.85-93,97-100 第7章 p.112,119,120
第8章 p.138,141-144

ストレングス

ストレングスは、強みの側面に焦点を当ててクライアントおよびクライアントシステムを理解し、その内外にもち得る力を見つけ、高め、また、作り出す見方。②

strength (英語) (名詞) 強さ、強いこと、力、体力、強度、精神、強み、長所、抵抗力、耐久力など ⑧

第2章 p.25

スティグマ

stigma (英語) (名詞) 汚名、恥辱、柱頭、聖痕、不名誉 ③

(精神保健における偏見・差別) 個人や集団に対する否定的な周囲の反応のことである。特定の人種、ジェンダー、疾病や障害などの健康状態、社会階級などに関連し、根拠がなく持たれることが多い。②

汚名の烙印を押されるといった意味があり、貧困や障害等による社会的な不利益や差別、屈辱感や劣等感のことをいう。我が国のソーシャルワークの領域では一般的に、福祉制度やそのサービスを利用すること自

体を「おかみ(御上)の施し」と捉え、サービスを受けること自体を「負い目」に感じ、同時にサービスを受ける人を「負い目をもって当然の存在」とみることを指す。②

第2章 p.36 第7章 p.110,123

スーパービジョン

心理の領域で「スーパービジョン」は「カウンセリングにおいて、診断・面接の能力を高めるために、カウンセリングの初心者（スーパーバイザー）が担当したケースについてカウンセリングの専門家または指導者（スーパーバイザー）に意見または指導をお願いすることを言います。」（一般社団法人日本カウンセリング学会 HP (<https://www.jacs1967.jp/qa/225>)) とあるように、スーパーバイザーから「意見」「助言」や「指導」を受けることを言う、と考えられる。

ソーシャルワークにおける「スーパービジョン」は、スタッフの育成・専門性の向上及び組織の機能の維持・向上を目的に行われ、以下の3つの機能があるとされる。これら3つの機能は相互に影響し合っている。

- ① 管理的機能：職場の上司としての働きで、スタッフの適切な業務遂行を担保するための幅広い業務をいう。
- ② 教育的機能：専門職としての知識・技術・価値・倫理をスタッフが修得して専門性を高められるよう教育すること。
- ③ 支持的機能：職務に関連するストレス、悩み、心の揺らぎなどの傾聴、受容、サポートすること。また、自分自身の態度や言動がクライアントに望ましくない影響を及ぼしていることがある。スタッフを心理的・情緒的に支持することで、スタッフ自身が自分に気づくこと（自己覚知）を促す。②

※研修テキストにおける記載なし。令和7年度「福祉に関する教員向け研修」講義内容に基づき掲載

セ

生活困窮者自立支援(制度)

※ 第2章3.(1)②に以下の説明が掲載されています。

生活困窮者自立支援制度は、経済的に困窮し最低限度の生活を維持することができなくなるおそれがある者へ包括的な支援を行う制度であり、子ども支援については、学習支援・生活支援等がある。日常的な学習や生活習慣の確立をサポートし、進学に関する支援、高校中退の防止支援等(保護者支援含む)を行う。

▲厚生労働省 HP より

<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000059425.html>

生活困窮者自立支援制度の各事業

- ・ 自立相談支援事業
- ・ 住居確保給付金の支給
- ・ 就労準備支援事業
- ・ 家計改善支援事業
- ・ 就労訓練事業
- ・ 生活困窮世帯の子どもの学習・生活支援事業
- ・ 一時生活支援事

※問い合わせは市区町村の生活支援・相談・福祉等の相談窓口へ

第2章 p.35 第7章 p.114

青少年センター

→ 少年補導センターへ

精神保健福祉士

→ ソーシャルワーカー、社会福祉士、精神保健福祉士 へ

ソ

ソーシャル・アドミニストレーション

ソーシャルワーカーが保持すべき知識・技術（方法）の一つとして、社会福祉施設、組織や団体のアドミニストレーションが位置づけられている。②

定義はさまざまであっても、アドミニストレーションの実践領域には共通した次の8つの部分がある。①

政策形成とその実施目標の策定 ②プログラムの計画と実施 ③資金集めと資源の割り当て ④組織内と組織間におけるマネジメント ⑤人事とスーパービジョン ⑥組織表明と広報活動 ⑦コミュニティに対する教育 ⑧組織の生産性改善のためのモニタリングや評価 ②

administration (英語) (名詞) 管理, 運営, 経営, 統治, 行政, 施政 ③

※研修テキストにおける記載なし。令和7年度「福祉に関する教員向け研修」受講者アンケート結果に基づき掲載

ソーシャル・キャピタル(社会関係資本)

社会関係資本：物的資本や人的資本などと並ぶ新しい概念であり、人間関係資本や市民社会資本とも呼ばれる。人々の活発な協調行動が社会の効率性を高めるという認識から、社会や地域における人々のつながりや信頼、ネットワークの重要性を説く考え方。中央法規「SWの基盤と専門職」(共通) ②

Social Capital (英語) (名詞) 社会関係資本 ③

※研修テキストにおける記載なし。令和7年度「福祉に関する教員向け研修」講義内容に基づき掲載

ソーシャル・スキル・トレーニング

生活技能訓練 (social skills training:SST)：社会生活を対人場面を中心に細かく分析し、それに対応できるよう細かく具体的な学習用のプログラムを作成し、それに基づいて練習・実習するもの。行動療法的考えが基本にある。①

第3章 p.47

ソーシャルワーク

ソーシャルワークは、社会変革と社会開発、社会的結束、および人々のエンパワメントと会報を促進する、実践に基づいた専門職であり学問である。社会正義、人権、集団的責任、および多様性尊重の諸原理は、ソーシャルワークの中核をなす。③

研修にあたって p.3 第1章 p.7-12,15-26 第2章 p.29,32,34 第3章 p.43,46-49
第4章 p.53,62,65,67,70 第5章 p.79 第6章 p.88,98 第7章 p.111 第8章 p.142
第9章 p.147-153,155-157

ソーシャルワーク専門職のグローバル定義

「ソーシャルワーク」の国際的な合意に基づく定義。2000年に定められたものから改訂が進められ、2014年7月に国際ソーシャルワーカー連盟 (IFSW) と国際ソーシャルワーク学校連盟 (IASSW) の総会・合同会議において採択された。②【中央法規・SWの基盤と専門職(共通・社会専門) p53】

全文・日本語訳：https://jfsw.org/definition/global_definition/ (日本ソーシャルワーカー連盟)

第1章 p.10,11,26 第3章 p.43,48

ソーシャルワークの展開過程(プロセス)

ソーシャルワークでは、次のような過程を通して実践が行われる。

①ケースの発見とエンゲージメント (インテーク)

➡②アセスメント

➡③プランニング

➡④支援の実施とモニタリング

➡⑤支援の終結と結果評価、アフターケア

(「④支援の実施とモニタリング」の結果、「②アセスメント」や「③プランニング」に立ち返って繰り返すプロセスもある)。②

第1章 p.18 第6章 p.88 第9章 p.153

ソーシャルワーカー、社会福祉士、精神保健福祉士

ソーシャルワーカーとはソーシャルワーク実践を行う専門職のことである。社会福祉士、精神保健福祉士などがソーシャルワーカーの代表である。(中略) 業務独占ではない。そのため、前述の二つの国家資格を持たない者で「ソーシャルワーカー」としてソーシャルワーク実践をしている者もいる。専門性を表す共通の

職種の名称は「ソーシャルワーカー」であるものの、所属する機関における地域を示す職位や肩書は、分野、施設・機関・事業所によってさまざまである。②

研修にあたって p.5 第1章 p.7,9,10,12,15-20,25,26 第3章 p.43,46,49 第4章 p.64,65 第9章 p.150

【補足】 スクールソーシャルワーカーの多くは社会福祉士・精神保健福祉士資格を保持しているが、社会福祉士と精神保健福祉士の二つの資格は、ソーシャルワーク専門職であるための基礎資格であると指摘されている。

(社会福祉士と精神保健福祉士の)二つの資格は「ソーシャルワーク専門職である」ための基礎資格といえる。これを踏まえると(中略)ソーシャルワーク専門職のグローバル定義は、社会福祉士・精神保健福祉士のソーシャルワーク専門職としての実践とその養成にとって起点となるものである。②

<社会福祉士>

●社会福祉士及び介護福祉士法 第二条

この法律において「社会福祉士」とは、第二十八条の登録を受け、社会福祉士の名称を用いて、専門的知識及び技術をもって、身体上若しくは精神上の障害があること又は環境上の理由により日常生活を営むのに支障がある者の福祉に関する相談に応じ、助言、指導、福祉サービスを提供する者又は医師その他の保健医療サービスを提供する者その他の関係者との連絡及び調整その他の援助を行うことを業とする者をいう。

<精神保健福祉士>

●精神保健福祉士法 第二条

この法律において「精神保健福祉士」とは、第二十八条の登録を受け、精神保健福祉士の名称を用いて、精神障害者の保健及び福祉に関する専門的知識及び技術をもって、精神科病院その他の医療施設において精神障害の医療を受け、若しくは精神障害者の社会復帰の促進を図ることを目的とする施設を利用している者の地域相談支援の利用に関する相談その他の社会復帰に関する相談又は精神障害者及び精神保健に関する課題を抱える者の精神保健に関する相談に応じ、助言、指導、日常生活への適応のために必要な訓練その他の援助を行うことを業とする者をいう

【参考】 社会福祉士・精神保健福祉士養成課程 指定科目

社会福祉士養成課程	精神保健福祉士養成課程
共通科目	
1. 医学概論 2. 心理学と心理的支援 3. 社会学と社会システム 4. 社会福祉の原理と政策 5. 社会保障 6. 地域福祉と包括的支援体制 7. 権利擁護を支える法制度 8. 障害者福祉 9. 刑事司法と福祉 10. 社会福祉調査の基礎 11. ソーシャルワークの基盤と専門職 12. ソーシャルワークの理論と方法 13. ソーシャルワーク演習	
社会福祉士養成課程 専門科目	精神保健福祉士養成課程 専門科目
14. 福祉サービスの組織と経営 15. 高齢者福祉 16. 児童・家庭福祉 17. 貧困に対する支援 18. 保健医療と福祉 19. ソーシャルワークの基盤と専門職(専門) 20. ソーシャルワークの理論と方法(専門) 21. ソーシャルワーク演習(専門) 22. ソーシャルワーク実習指導 23. ソーシャルワーク実習	14. 精神医学と精神医療 15. 現代の精神保健の課題と支援 16. 精神保健福祉の原理 17. 精神障害リハビリテーション論 18. 精神保健福祉制度論 19. ソーシャルワークの理論と方法(専門) 20. ソーシャルワーク演習(専門) 21. ソーシャルワーク実習指導 22. ソーシャルワーク実習

相互作用、交互作用

相互作用:

単に二者間の関係を示す。②

複数の人間がメンバーとなってグループを形成するが、その内部で相互にやり取りするコミュニケーションや行動のパターンはグループの状態に大きな影響を与える。グループ内部のメンバー間のやり取りが相互作用にあたる。②

第1章 p.15,23-25 第3章 p.46,49 第4章 p.52

交互作用:

その意味するところは、環境が個人に影響を及ぼし変化を引き起こすとともに、個人が環境に影響を及ぼし変化を引き起こす可能性を示し、さらには、ある二社間の相互の関係が、それら以外の第三者に影響を及ぼし変化を引き起こす可能性も示している。②

ソーシャルワーカーは「人と環境の交互作用」を基本に据え、実情を捉えアセスメントし、課題解決に向けた実践を展開する。②

(生活モデルの点から) 問題 (生活ストレス) は、人と環境の交互作用の結果である。②

3章 p.46,49

タ

タ

チームアプローチ

：マルチディシプリナリーモデル / インターディシプリナリーモデル / トランスディシプリナリーモデル

チームワークという活動の仕方、対象者に支援を行うことをチームアプローチと呼ぶ【テキスト p57】。多職種・多機関間のネットワークをもとにチームを構築し、チームとして問題解決に向けて連携・協働することをチームアプローチという。②

※ チームアプローチのモデル (マルチ / インター / トランス) の詳細は、第4章の説明 (P.57-P.58) をご覧ください。

第1章 p.21 第4章 p.59-62,64-66 第5章 p.78

チ

地域学校協働本部

▲文部科学省「地域学校協働活動ハンドブック」(平成30年1月)

いまなぜ、地域学校協働活動を進めようとしているのか?

https://manabi-mirai.mext.go.jp/document/handbook_2.pdf

地域学校協働本部とは、従来の地域と学校の連携体制を基盤として、より多くのより幅広い層の地域住民、団体等が参画し、緩やかなネットワークを形成することにより、地域学校協働活動を推進する体制です。平成27年12月の中央教育審議会の答申と、その内容を推進していくため平成28年1月に策定された『『次世代の学校・地域』創生プラン』を踏まえ、平成29年3月に社会教育法が改正されました。これにより地域住民等が円滑に活動を実施できるようにするため、教育委員会が地域と学校の連携協力体制を整備することや、地域学校協働活動推進員を委嘱できることとする規定の整備が行われました。

地域学校協働本部は、「支援」から「連携・協働」へ、「個別」から「総合化・ネットワーク化」へと発展させていくことを前提とし、「コーディネート機能」「多様な活動」「継続的な活動」の3要素を備えていることが重要です。

研修にあたって p.5 第7章 p.111,120

ト

当事者

本書では、サービスの対象となる人、ソーシャルワークの対象となる人のことを「クライアント」や「当事者」と表現し、クライアントを含むシステムのことをクライアントシステムと表現している。また、すでに社会福祉サービスの利用を始めているクライアントのことは、「利用者」とも表現している。②

ドメスティック・バイオレンス

→ DV

ナ

ニ

ニーズ

ニーズとは、「身体的、心理的、経済的、文化的、社会的なもので、生存のため、ウェルビーイングのため、あるいは自己実現のために求められるもの」である。②

研修にあたって p.3,5 第1章 p.21 第2章 p.33,35-37 第3章 p.47,48,50 第4章 p.,53,54,56,61,62,64

第6章 p.93 第7章 p.122,123,130 第9章 p.152-155

ハ

ハ

バーンアウト症候群(バーンアウト シンドローム)／燃え尽き症候群

バーンアウトシンドローム (burnout syndrome／burn-out syndrome) ⑪

マズラック (Maslach,C.)によれば、「極度の身体疲労と感情の枯渇を示す症候群」と定義されている。それまでは普通に働いていた、あるいは働いているようにみえていた人が、突然動機づけを低下させ、やる気がなくなったようになってしまうのである。バーンアウトは、さまざまな情動や認知のおよび行動における症状の複合したものである。その症状は、①情緒的消耗感、②脱人格化、③個人的達成感の低下である。②

仕事や生き方、対人関係などについて、最善であると考え献身的に努力してきたにもかかわらず、期待した結果が得られずに終わったことによって、疲弊や欲求不満が生じた状態。情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感の低下を特徴とする。ICD-10 では「Z73 生活管理困難に関連する問題」の「重要な枯渇の状態 (Z73.0) に分類され、障害としてみなされていない。DSMには記載されていない。⑫

※研修テキストにおける記載なし。令和7年度「福祉に関する教員向け研修」講義内容に基づき掲載

パターナリズム(父権主義)

父権主義、父権的温情主義などと訳される。本人の意思にかかわらず、本人の利益のために、本人に代わって意思決定をすること。専門職的権威による配慮とクライアントに拠る従順で依存的な関係。⑫

Paternalism (英語) 名詞 (国民・従業員などに対する)父親的態度、家父長主義 ⑬

ソーシャルワークの理念として、あえて「当事者主権」を述べるのは、子どもや障害者や高齢者、女性、患者、不登校者、性的少数者、外国人、生活保護受給者、犯罪者など列挙すればきりが無いほど、その時代や状況の中で社会的弱者と呼ばれる人たちが、しばしば自分のことを自分で判断したり決めたりする権利を奪われてしまうからである。

その理由の一つは、本人にはよくわからないだろうから周囲の大人や専門家が「代わりに決めてあげる」というパターナリズム(父権主義)である。よりよく状況を見通すことができ情報や知識を有する者に任せればよい、という善意にも起因する。しかし、この姿勢は本人の判断能力の過小評価や能力欠如との決めつけのうえで、当事者の判断を信頼しない、こちらの判断の方が優れているといった過信や誤認をはらむ。たしかに、知識や技術の面で専門家の方が勝つことは多いかもしれないが、その人生を生きるのは当事者である本人自身であり、どのような生き方をしたいかをほかの誰かの価値基準で決めることはできない。⑭

パターナリズムとは、「力や知識・経験をもつ者が、それらが少ない立場の者に対して、その利益を代理的に判断し、主導権をもって保護や干渉、介入を行うこと」をいう(久保 2022)。SSW は児童生徒だけでなく、保護者、教職員、その他専門職や地域住民等とも関わりを持つ。SSW は自らの専門職としての権威性・

権力性に敏感になるとともに、パターンリズムに陥っていないかを常に自覚的に捉えて内省する力が求められる。このような時に重要になるのが「価値・倫理」である。

第3章 p.43

ヒ

ピア・カウンセリング

ピア：能力、地位、年齢、民族性などが（着目する要因に照らして）同等・同程度・対応であること。②

ピア・カウンセリング：自立生活運動で始められた取り組みであり、仲間（ピア）が相互に平等な立場で話を聞きあい、きめ細やかなサポートによって、地域での自立生活を実現する手助けをする。精神的サポートと自立のための情報提供という二つの側面がある。ここでピアカウンセラーは、当事者のことを最もよく理解しているのは、その人自身であるという人間信頼、自己信頼に則った立場に立ち、平等に対応に力と時間を使い、仲間の自立生活の実現をサポートする。②

第3章 p.46

被害者非難・被害者バッシング (victim blaming, ヴィクティム・ブレイミング)

→ victim blaming へ

ヒューマン・キャピタル(人的資本)

「教育・訓練によって労働者に付与される能力」を示す。ギデンズは「社会投資国家」を提唱し、個人の職業能力向上に向けた投資を重視した。

現代の福祉国家において重視されているのは社会参加や自立である。リスクにさらされやすい人びとに最低限の所得を保障するのではなく、彼らの「人的資本」に投資を行い、教育や訓練を通じて、新しい産業構造や社会状況に自ら適応できるようにし、就労可能性を高め、労働市場への参入を促す。⑫

【補足】 人的資本：労働力を資本として見たもの。教育投資によって労働者に体现された技能・熟練を指す。⑥

Human Capital (英語) (名詞) 人的資本 ⑧

【関連】 → ソーシャル・キャピタル

フ

ファシリテーション

資源を必要としている人たちとともに課題解決に不足している資源を開発することなど、生活課題の解決に向けて地域住民等の機能や動機を高め、エンパワーしていく。②

会議やプロジェクトなどの集団活動を目的の達成に向け、合意形成や相互理解等円滑に進めるための支援・方法。②

集団による知的相互作用を促進する働き。「組織及びチーム内外における関係を調整し、効率的に効果的に合意形成（納得・理解・行動）に向けて働きかけ導いていくこと」を目的とする。②

第4章 p.57

フォーマル、インフォーマル

→ インフォーマル、フォーマル

プラットフォーム

→ 学校プラットフォーム

プランニング

ソーシャルワークにおけるプランニングは、アセスメントで得た情報に基づき、クライアント・システム（個人、家族、グループ、組織、地域）のウェルビーイングの向上を目指して、具体的にどのような取り組みをするかを決めていくプロセスである。個人や家族の場合は面談、グループの場合はグループミーティング、組織や地域ならば会議や委員会を通してプランニングは進められる。②

【関連】 → 「ソーシャルワークの展開過程（プロセス）」

第1章 p.18,19 第3章 p.48,49 第5章 p.72,74,77,78 第6章 p.93,95,96 第9章 p.152-154

ホ

放課後等デイサービス

児童福祉法に基づく障害児通所支援の一つ。小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、高等専門学校に就学している障害児につき、授業の終了後又は休業日に児童発達支援センター等の施設に通わせ、生活能力の向上のために必要な訓練、社会との交流の促進等の便宜を供与することをいう。（平成24年4月施行改正児童福祉法第6条の2）①

「放課後等デイサービス」の略称として「放デイ（ほうでい）」が使われることがある。

【補足】 「放課後等デイサービス」は「放課後児童健全育成事業」（放課後児童クラブ、いわゆる「学童保育」）とは異なります。

放課後児童健全育成事業は、児童福祉法第6条の3第2項の規定に基づき、保護者が労働等により昼間家庭にいない小学校に就学している児童に対し、授業の終了後等に小学校の余裕教室や児童館等を利用して適切な遊び及び生活の場を与えて、その健全な育成を図るものです。（障害児とは限らない）

第2章 p.35

ポピュレーション・アプローチ

ポピュレーション・アプローチ：一次予防（健康な段階で行う予防） 中央法規 医学概論 p221

【補足】 集団全体を対象した健康向上を目的とする働きかけ。集団全体の健康意識を高め、疾病の発症リスクを低減させることを目指すもの。

Population（英語） 名詞 人口、住民数、（一定地域の）（全）住民 ⑧

【参考】 ハイリスク・アプローチ：二次予防（疾病の早期発見・早期治療）②

【補足】 特定の健康リスクをもつ個人を対象に、そのリスクを軽減するアプローチ。早期発見、早期治療により症状の重症化を防ぐもの。

マ

マ

マクロレベル / マクロ / マクロ・ソーシャルワーク

マクロレベルは、ソーシャルワークにおいて一番大きなレベル・視点である。（中略）人々の生活課題を引き起こしている社会構造に変化をもたらすことを目的としたソーシャルワーク実践が、マクロレベルのソーシャルワークであるといえる。

具体例として、国の政策立案や法律改正、慣習や人々の意識の変化への働きかけなどが挙げられる。また、マクロレベルのソーシャルワークの方法としてよく挙げられるのがソーシャルアクションである。②

第1章 p.10,12,14,26 第3章 p.43,46,47 第7章（全体） 第8章 p.142 第9章 p.150,157

マルトリートメント

マルトリートメントとは、「保護者から子どもに対する不適切な関わり」と意味する。ネグレクトは「不作為行為」と言われるように、子どもの安全が脅かされることを理解したうえで、養育を放棄したり、放任したりすることである。他方、マルトリートメントの場合、保護者は子どもに対する愛情を持っていても、その子育てや養育環境が、子どもの健全なる成長・発達においてはマイナスに働くことを意味する。マルトリート

トメントが疑われる場合、保護者には指導よりも支援が必要であり、伴走をイメージした寄り添った対応が求められる。(研修テキスト第5章 P.75)

子どもへの虐待は大別して、子どもへの積極的な行為(作為)である「虐待(Abuse)」と、子どものニーズを満たさない(不作為)「ネグレクト(Neglect)」(養育の怠慢・放置・拒否、と表現されることもある)とに分類されます。この虐待とネグレクト(Abuse and Neglect)とを統合する概念として、「Maltreatment」という用語が用いられることもあります。

Maltreatment (英語) 名詞 虐待, 酷使, 冷遇 ③

※なお、英語で maltreatment は単に「虐待」を意味し、子どもを対象にするとは限らない。

【参考】日本小児医学会 https://www.jpeds.or.jp/uploads/files/abuse_1.pdf

第5章 p.75



ミクロレベル / ミクロ / ミクロ・ソーシャルワーク

③理論 共通 p30 ソーシャルワークにおいて、ミクロレベルは、個人・家族やその個人を含む小集団の最小のシステムを指す。ソーシャルワーカーは、ミクロレベルの実践においては、支援の対象となる個人や集団と対面して直接的にかかわる。ミクロレベルにおいては、生活課題がある相談者と直接かかわりをもつ。そして、生じている課題が何であるのか、またどのような関係性からその課題が生じているのか、どのような方法を取るのが最善なのかなどを、クライアントやその家族とともに考えながら、課題の緩和・解決を目指す。また、対象は個人や家族に限らず、ある共通の問題意識や課題を持つ小集団が支援の対象になることもある。

第1章 p.10,12,14,26

第3章 p.43,46,

第5章 (全体)

第7章 p.133

第9章 p.150,156

民生委員、児童委員、主任児童委員

民生委員:

民生委員は、民生委員法に基づき、(中略)厚生労働大臣から委嘱される。給与の支給はなく、ボランティアとして活動している。民生委員・児童委員制度は全国統一の制度であり、すべての市町村において、一定の基準に従いその定数(人数)が定められ、全国で約23万人が活動している。②

児童委員:

児童委員は、地域における児童家庭福祉の民間奉仕者として、厚生労働大臣の委嘱により任命されている。児童福祉法第16条に規定され、児童や家庭の把握や情報提供援助・指導を行う。民生委員が兼務している。②

主任児童委員:

民生委員・児童委員の一部(全国で21000人)は、厚生労働大臣より「主任児童委員」に指名されている。②

主任児童委員は、子どもや子育てに関する支援を専門に担当する民生委員・児童委員

児童委員と児童福祉機関との連絡調整を行い、児童委員活動に対する援助・協力を行う。②

第1章 p.15

第2章 p.34

第5章 p.75

第6章 p.102,103

第7章 p.123



メゾレベル / メゾ / メゾ・ソーシャルワーク

メゾレベルにおけるソーシャルワークは、ミクロレベルで支援を行う個人・家族や小集団が所属する組織・団体のほか、居住・活動する場所である地域において展開されることが多い。

具体例として、地域住民の組織化の支援、共通の課題や利益、関心を抱く人々のコミュニティの形成、また自治体の地域計画の立案などが内容として挙げられる。②

第1章 p.10,12,14,26

第3章 p.43,46,47

第4章 p.46

第6章 (全体)

第8章 p.142

第9章 p.150,156

面前 DV(ディーブイ)

▲内閣府「DV(ドメスティック・バイオレンス)と児童虐待 —DVは子どもの心も壊すもの—」

(https://www.gender.go.jp/policy/no_violence/dv-child_abuse/index.html)

子ども自身が直接暴力を受けている場合は当然ですが、子どもの見ている前で夫婦間で暴力を振るうこと(面前DV)は子どもへの心理的虐待にあたります。

●児童虐待の防止等に関する法律

第二条 (児童虐待の定義)

四 児童に対する著しい暴言又は著しく拒絶的な対応、児童が同居する家庭における配偶者に対する暴力(配偶者(婚姻の届出をしていないが、事実上婚姻関係と同様の事情にある者を含む。)の身体に対する不法な攻撃であって生命又は身体に危害を及ぼすもの及びこれに準ずる心身に有害な影響を及ぼす言動をいう。)その他の児童に著しい心理的外傷を与える言動を行うこと。

【関連】 → 「DV(ディーブイ)」

第5章 p.75

モ

燃え尽き症候群(バーンアウト症候群、バーンアウトシンドローム)

→ バーンアウト症候群 へ

モニタリング

モニタリングとは、計画の進捗状況やクライアントのニーズへの対応状況、目標の達成状況などの観点から、支援開始後の経過を継続的に確認し、評価することである。②

【関連】 → 「ソーシャルワークの展開過程(プロセス)」

第1章 p.18,19 第3章 p.49 第8章 p.140 第9章 p.152-154

ヤ

ヤ

ヤングケアラー

●子ども・若者育成支援推進法

第二条七 修学及び就業のいずれもしていない子ども・若者、家族の介護その他の日常生活上の世話を過度に行っていると認められる子ども・若者その他の社会生活を円滑に営む上での困難を有する子ども・若者に対しては、その困難の内容及び程度に応じ、当該子ども・若者の意思を十分に尊重しつつ、必要な支援を行うこと。

▲こども家庭庁ヤングケアラー支援体制強化事業実施要項

第1(目的) ヤングケアラーとは、一般に本来大人が担うと想定されている家事や家族の世話などを日常的に行っている児童をいう。④

▲子ども・若者育成支援推進法

「家族の介護その他の日常生活上の世話を過度に行っていると認められる子ども・若者」がヤングケアラーと定義され、国、地方公共団体等が各種支援を行うよう努めるものとされた。②

第1章 p.8 第2章 p.34,40,41 第5章 p.77 第7章 p.111,114

ヨ

要保護児童対策地域協議会(略称:要対協・ようたいきょう)

協議会は、要保護児童若しくは要支援児童及びその保護者又は特定妊婦(以下この項及び第五項において「支援対象児童等」という。)に関する情報その他要保護児童の適切な保護又は要支援児童若しくは特定妊婦への適切な支援を図るために必要な情報の交換を行うとともに、支援対象児童等に対する支援の内容に関する協議を行うものとする。①

●児童福祉法

第二十五条の二 地方公共団体は、単独で又は共同して、要保護児童の適切な保護又は要支援児童若しくは特定妊婦への適切な支援を図るため、関係機関、関係団体及び児童の福祉に関連する職務に従事する者その他の関係者により構成される要保護児童対策地域協議会（以下「協議会」という。）を置くように努めなければならない。

第2章 p.34 第3章 p.47 第5章 p.75 第6章 p.98,102,103 第7章 p.110,118,122 第8章 p.142,14

3

ラ

リ

リカバリー

リカバリーは「当事者の健康な面を重視し、自己実現や生き方を主体的に追及するプロセス」とされ、当事者の主体性を尊重した重要な概念として注目されている。②

現代におけるリハビリテーション（注：人間らしく生きる権利の回復）の最終目標は、障害を持つ人々のリカバリー（回復）である。②

リカバリーとは、「障害を持っていても社会の中で生き、その人なりの人間らしい人生を送ることができる」という考え方のことである。②

※研修テキストにおける記載なし。令和7年度「福祉に関する教員向け研修」講義内容に基づき掲載

利用者

本書では、サービスの対象となる人、ソーシャルワークの対象となる人のことを「クライアント」や「当事者」と表現し、クライアントを含むシステムのことをクライアントシステムと表現している。また、すでに社会福祉サービスの利用を始めているクライアントのことは、「利用者」とも表現している。②

【関連】 → 当事者

第1章 p.9,12,15-22 第2章 p.35

レ

連携（連携、協力、協働、チームワーク）

第4章 1(1)に「連携」「協力」「協働」「チームワーク」の用語説明あり。

研修にあたって p.1,4,6 第1章 p.8,12,15,20-22 第2章 p.31-36,38-41 第3章 p.46,47,49

第4章（全体） 第5章 p.74,75,77,82 第6章 p.103 第7章 p.110,111,118,119,122,124

第8章 p.138,140,142 第9章 p.147,149,151-153,157

ワ

引用文献

- ① 六訂 社会福祉用語辞典 中央法規出版編集部編 中央法規出版 平成24年
- ② 最新 社会福祉士・精神保健福祉士養成講座 中央法規出版「社会福祉調査の基礎」「ソーシャルワークの基盤と専門職」（共通・社会専門）「ソーシャルワークの理論と方法」（共通・社会専門）「児童・家庭福祉」「現代の精神保健の課題と支援」
- ③ ソーシャルワーク専門職のグローバル定義 2014年7月採択
- ④ こども家庭庁 ヤングケアラー支援体制強化事業実施要綱
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/e0eb9d18-d7da-43cc-a4e3-51d34ec335c1/f64d7a21/20230401_policies_young-carer_05.pdf (2025年4月10日確認)

- ⑤ 内閣府「子供の貧困対策に関する大綱～ 日本の将来を担う子供たちを 誰一人取り残すことがない社会に向けて～」令和元年11月発表
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/834d4ee3-212d-4f35-ae6a-6b795ebc913a/26e5c8a9/20230522_councils_shingikai_kihon_seisaku_JapZTAT7_10.pdf(2025年4月10日確認)
- ⑥ 広辞苑 第五版 1998年
- ⑦ こども家庭庁 児童発達支援ガイドラインガイドライン(令和6年7月)
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/93d83e4a-f48a-4922-befd-517fe9d7c6d4/aa2da96d/20250307-councils-support-personnel-93d83e4a-10.pdf(2025年4月10日確認)
- ⑧ Weblio 英和和英辞典 <https://ejje.weblio.jp/>
- ⑨ 社会福祉学習双書 2021 全国社会福祉協議会「児童・家庭福祉」
- ⑩ 新・MINERVA 社会福祉士養成テキストブック 「ソーシャルワークの基盤と専門職」
- ⑪ Weblio 新語時事用語辞典 <https://www.weblio.jp/cat/business/sngjy/>
- ⑫ 新・社会福祉士シリーズ 弘文堂「心理学と心理的支援」「ソーシャルワークの理論と方法」「社会福祉の原理と政策」

執筆者一覧（五十音順 / 敬称略 / 所属は2026年3月末時点）

奥村 賢一	福岡県立大学 准教授	第3章 スクールソーシャルワークの基礎（第1節(2)、 第2・3節） 第5章 ミクロ実践
空閑 浩人	同志社大学 教授	第1章 社会福祉・ソーシャルワーク総論
厨子 健一	奈良教育大学 准教授	第9章 学校におけるスクールソーシャルワークへの理 解の定着
比嘉 昌哉	沖縄国際大学 教授	第2章 子どもを取り巻く現状・機関/制度の実際
山中 京子	コラボレーション実践研究所 所長 大阪府立大学 名誉教授	第4章 連携・協働の理論とチーム学校（第1・2節）
山野 則子 （監修）	大阪公立大学 教授	はじめに 第3章 スクールソーシャルワークの基礎（第1節(1)） 第4章 連携・協働の理論とチーム学校（第3節） 第6章 メゾ実践 第7章 マクロ実践（第1～4節、第5節(2)） 第8章 効果的なスクールソーシャルワークの組織計画
山本 克彦	日本福祉大学 教授 日本ソーシャルワーク教育学校連盟 災害対応部会長	第7章 マクロ実践（第5節第1節）

協力：木下昌美（大阪公立大学プロジェクトコーディネーター）：第6章 メゾ実践

久山藍子（大阪人間科学大学助教）：第7章 マクロ実践・事例

福祉に関する教職員向けの研修テキスト

文部科学省 令和6年度いじめ対策・不登校支援等推進事業

いじめ・不登校等の未然防止に向けた魅力ある学校づくりに関する調査研究
心理・福祉に関する教職員向けの研修プログラムの開発に関する調査研究

文部科学省 令和7年度いじめ対策・不登校支援等推進事業

いじめ・不登校等の未然防止等に向けた魅力ある学校づくりに関する調査研究
教員向けの心理・福祉に関する研修プログラムの実証等に関する調査研究

2026年3月発行

一般社団法人日本ソーシャルワーク教育学校連盟

〒108-0075 東京都港区港南4-7-8 都漁連水産会館6階

〔電話〕 03-5495-7242 〔website〕 <https://jaswe.jp/>

本書の内容に関するご質問は、本連盟ウェブサイトの「お問い合わせ」フォームからお願いします
〔お問い合わせフォーム〕 <https://pro.form-mailer.jp/fms/533555c6133882>

