

〈原著〉

# 子どもの成長発達と生活を支えるための教員と スクールソーシャルワーカーの連携体制

— スクールソーシャルワーカーの果たす役割とより良い協力関係を目指して —

丸 山 正 三 (藤女子大学 人間生活学部 人間生活学科)

日本の学校では、教員が児童生徒の生徒指導を担ってきた。近年、児童生徒に表面化する問題の増加と深刻化に対応するため従来の教員の生徒指導に加え、スクールソーシャルワーカーによる包括的支援に期待が集まるようになった。しかし、現状ではスクールソーシャルワーカーの十分な配置体制が整わず、スクールソーシャルワーカーの役割に対する教員からの理解も不足している。

本研究では、スクールソーシャルワーカーの活動実績と配置体制が整いつつある A 市において、教員の視点から児童生徒の生活課題に対する認識と対応を把握すると同時に、スクールソーシャルワーカーの役割に対する理解と、連携の必要性に関する認識をアンケート調査から把握した。調査結果から、児童生徒の生活課題に対応するソーシャルワーカーの役割の理解と協働への期待が確認できた。また、予防的支援体制を形成するために求められる連携体制とスクールソーシャルワーカーの活動成果および課題について検討した。

**キーワード：**子どもの成長発達、生活課題、スクールソーシャルワーカー、連携体制

## 1. はじめに

### (1) スクールソーシャルワーカーへの期待の高まり

スクールソーシャルワークの始まりは、20 世紀初頭、北米の訪問教師の活動から始まったと考えられている<sup>1)</sup>。日本では、1986 年に山下英三郎が所沢市教育委員会で始めた活動がスクールソーシャルワークとしての専門的活動の始まりであった<sup>2)</sup>。その後、2000 年を境に一部の地域で萌芽的实践が取り込まれ、子どもとその環境に包括的に関わるスクールソーシャルワーカーの実践が評価されてくる。そして、2008 年度から文部科学省による「スクールソーシャルワーク活用事業」として全国展開することとなった<sup>3)</sup>。

その後も、2013 年「いじめ防止対策推進法」、2014 年「子どもの貧困対策に関する大綱」による「学校プラットフォーム」の提言<sup>4)</sup>、2015 年、中央教育審議会による「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」<sup>5)</sup>、2016 年「ニッポン一億総活躍プラン」による全中学校区にスクールソーシャルワーカーを 1 万人配置するとの目標提示<sup>6)</sup> など、スクールソーシャルワーカーの拡充に向けた政策が矢継ぎ早に出され

た。

スクールソーシャルワーカーに期待が寄せられる反面、現時点では、自治体および学校での周知が進んでいるとは言えず配置状況にバラつきがある。また、スクールソーシャルワーカーの勤務形態の多くは非常勤の有期雇用であり身分保障が図られていない<sup>7)</sup>。そのため活動の不安定さや圧倒的な量の不足によって活動の効果は限定的と言える。さらには、スクールソーシャルワーカーの採用要件が自治体によって異なりソーシャルワークの専門教育を受けていないものや経験が浅いなど専門性の質の面でもバラつきがある<sup>8)</sup>。これらの課題は大変大きなものであるが、草創期として乗り越えなければならないハードルとなっている。

### (2) 児童生徒に表面化する諸問題

国が、スクールソーシャルワーカーの配置を急速に進めている理由は、児童生徒に表面化する問題が拡大し深刻となっているためである。2020 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」<sup>9)</sup>によると、暴力行為、いじめの認知(発生)、不登校児童生徒の件数がいずれも過去 5 年間

で見ると大幅に増加している。暴力行為件数では、2019 年度において小学校 43,614 件（2015 年 17,078 件）、中学校 28,518 件（同 33,073 件）と中学校は減少しているものの小学校では 2.5 倍以上の増加となっている。いじめの認知（発生）件数は、小学校 484,545 件（2015 年 151,692 件）、中学校 106,524（同 59,502 件）と小学生が約 3.2 倍、中学生は約 1.8 倍の増加である。いじめにおいて、このような大幅な増加は、いじめ防止対策推進法によって学校現場に早期発見の措置を求めていることが大きいと考えられるが、いじめにつながる何らかの要因が増大していることは否定できない。そして、不登校児童生徒数であるが、小学校 53,350 人（2015 年 27,583 人）、中学校 127,922 人（同 98,408 人）と小学生では 2 倍弱、中学生において 1.3 倍の増加となっている。これは、中学生全体の約 4% が不登校の実態である。教育が保障されるべき義務教育においてこの数は小さなものではない。

このような児童生徒に表面化する問題が増えている背景に何があるのだろうか。直接的な因果関係ではないが、背景的な要因としてまず、女性の就業率の増加および共働き家庭の増加があげられる。女性の年齢階級別就業率<sup>10)</sup>から、出産・子育てと考えられる年齢区分で就業率を見ると、25～29 歳では 2009 年 72.1% から 2019 年 82.1%（10%増）、30～34 歳では 2019 年 75.4%（12.4%増）、同様に 35～39 歳 74.8%（12.7%増）、40～44 歳 78.6%（10.4%増）、45～49 歳 79.5%（7.3%増）と出産・子育てのどの年齢区分においても 10 年間で 10%前後の増加がある。また、2009 年の男性雇用者世帯に占める共働き世帯の割合<sup>11)</sup>は、52.7%であったが 2014 年では 58.2%、2019 年に 66.2%となり 5 年間で見て 8%と急激な増加がある。このような女性の就業率の増加と共働き世帯の増加は、子育て家庭における様々な影響が想定されるが、親子の関わり時間の減少など負の影響につながっていることも考えられる。

もう一つの背景要因は、子どもの貧困状態の改善が進展しないことである。2019 年国民生活基礎調査<sup>12)</sup>によると、2018 年の子どもの相対貧困率は 13.5%（2015 年 13.9%）であり、大人が一人の子ども世帯では 48.1%（同 50.8%）であった。2015 年調査から減少は見られるがその幅は小さい。子ども 7.4 人のうち 1 人が相対的な貧困状態であることは看過できる状態ではない。また、同調査の生活意識において児童のいる世帯の 25.5%（2019 年）が「大変苦しい」と答えており、「やや苦しい」を含めると 60.4%であった。貧困は相対的貧困であっても持続的ストレスとなり、塾や習い事など教育機会の制限、自己肯定感の低下など

子どもの生活と将来に及ぼす影響が大きい。

これらの背景要因は現代の社会構造によるものであるが、他にも新たな生活課題（と認識されるようになった）が及ぼす影響も懸念される。2012 年に「ダブルケア」という言葉が紹介された<sup>13)</sup>。ダブルケアとは、未就学児の育児に加え家族員の介護を必要とする状態である。このように家族内で複数の育児や介護を必要とする状態は以前からあったと考えられるが、少子高齢化、晩婚化、晩産化によって表出されてきた課題である<sup>14)</sup>。ダブルケアが子どもの生活課題につながるのには、家庭内のストレスの高まりや親との養育関係の阻害につながるからである。

また、ヤングケアラーとしての子どもの生活課題も注目されることとなった<sup>15)</sup>。ヤングケアラーとは、「家族にケアを要する人がいる場合に、大人が担うようなケア責任を引き受け、家事や家族の世話、介護、感情面のサポートなどを行なっている、18 歳未満の子ども」と説明される<sup>16)</sup>。高齢化が進む中、介護を必要とする人の割合も増加している。在宅介護が推進される背景もあり、本来子どもの親世代が介護者となる場合は多いが、共働きを継続している世帯やダブルケアの状況にある家庭では、子どもが主要な介護者として置き換わっていくことも想定される。また、晩産化から子どもの親が要介護状態となる現実もあるだろう。さらに、ケアは身体的ケアだけではなく精神的ケアも含まれる。認知症となった家族を見守る役割の他、うつ病など精神障害のある親をサポートする役割を持つ場合もある。近年、うつ病などの感情障害、女性のアルコール依存症などが増加傾向にあるが<sup>17)</sup>、これらの発生要因にストレスの増加や人間関係の希薄化が影響しており、経済的貧困となる子育て世帯との関連も指摘できる。そして、ヤングケアラーが子どもにとって問題となるのは、学業不振やケアによる欠席、友人関係上の孤立といった社会生活上の不利、さらに年齢相応の体験や学びの機会を失ってしまうことである<sup>18)</sup>。

家庭が子どもに深刻な影響を及ぼす問題として虐待やドメスティックバイオレンス（DV）がある。生命や子どもの発達に著しい悪影響を及ぼす問題であるため万全の対策が求められ、子どもの保護や厳正な対処も必要となる。しかし、他の子どもの生活課題と同様に社会構造上の問題としての貧困や複合的なストレスが要因となっている<sup>19)</sup>ことも忘れてはならず、背景要因を想定した支援は不可欠であろう。

### (3) ソーシャルワークの目的

児童生徒に表出する諸問題にどのようにアプローチし、成長発達を保障する環境を提供できるだろうか。

学校で認知される児童生徒の問題に対しては、従来より学校での生徒指導を中心に担任や関係教員が担ってきた<sup>20)</sup>。また、児童生徒の心の問題に対してはスクールカウンセラーによる心理的支援や養護教員によるサポートが大きな貢献を果たしてきた面がある。しかし近年、児童生徒が表出する問題が増加していること、その背景に社会構造的な影響があり家庭的要因も想定されること、また学業や友人、教員との関係が複合的に影響しているといったことから従来の取り組みのみでは限界が指摘される<sup>21)</sup>。文部科学省が、スクールソーシャルワーカーの導入を進めたことも、従来の取り組みとは別に包括的な視点からアプローチすること<sup>22)</sup>が模索されたと考えられる。

一方で、現場では新しい職種の導入に戸惑いもある。スクールカウンセラーと同様に片仮名で表現される職名であり、同じ相談職との違いがわからないという声もある<sup>23)</sup>。さらに、教育と福祉といった立ち位置の違いも戸惑いの一つと考えられる。

ここで、ソーシャルワークの理論的背景を含めソーシャルワークの目的を明らかにすることで教育との親和性が強いことを確認したい。ソーシャルワークの目的は、人の成長発達を支援する活動にある。ソーシャルワークの専門職化に貢献したりッチモンド (Richmond, M.) は、個人の生得的資質とその生活の中で加えられる環境との関わり全てがパーソナリティを形成しているとし、人と環境の間を個別に意識的に調整する活動を通してパーソナリティを発達させる過程がソーシャルワークであることを説明した<sup>24)</sup>。また、パールマン (Perlman, H.) は、デューイ (Dewey, J.) の思想に基づき、個人の生活は問題解決のプロセスであると考え、問題解決が個人の成長に関わることを説明した。そして、個人の問題解決過程を側面的に支援する役割がソーシャルワーカーにあるとした<sup>25)</sup>。いずれも、人は主体的な存在であり、環境との関わりや経験から自ら変化し環境への影響を与える存在と捉えている。

1960年代に入り、ベルタランフィ (Bertalanffy, L.v) による一般システム論<sup>26)</sup>が浸透する中で、生活モデルとしてのスタンスがソーシャルワークに定着した。また、ジャーメイン (Germain, C.B) は、エコロジカル (生態学) の概念から人の社会生活を人と環境の相互作用の総体と捉えた<sup>27)</sup>。これらの概念は、ソーシャルワーカーに俯瞰的視野と独自のアプローチを展開する基盤を与えたと考えられる。つまり、クライアントの問題解決を支援するプロセスにおいて、原因論的に人や環境の一部に問題の原因を探すという考えではなく、人と環境の総体の中で、クライアントの成長発達

に向かうポイントを見つけ働きかけるというあり方である。

このように教育との方法論は異なるが成長発達を目指す方向性は同一と考えられる。

## 2. 研究の目的と方法

### (1) 研究目的

はじめに述べたように、深刻化する子どもの生活問題に対応するために、学校におけるスクールソーシャルワーカーの活動に期待が寄せられているが、そのためには学校内で教員との連携体制を形成することが不可欠である。連携体制を作るためには、実践の積み重ねは勿論であるが、教員側から理解され、一定の評価を得ることも必要である。

そこで、本研究では教員の視点からスクールソーシャルワーカーの活動を捉え、連携の必要性に対する認識と感じている課題について把握すること、もう一点は、教員が児童生徒の生活課題に対してどのように対応しているのか、限界となることは何かを把握すること、もって、学校における教員とスクールソーシャルワーカーの連携の意義および、より良い連携体制づくりについて検討することを目的とする。

### (2) 調査対象

調査対象は、北海道内 A 市の小中学校に勤務する教諭とした。A 市は、人口約 6 万人であり、都市部へのベッドタウンとしての特性もあるため子育て世帯も多い地域である。また、教育委員会に所属のスクールソーシャルワーカーが 3 名配置され、現在は拠点校配置型 (小学校 5 校) および周辺校 (拠点校以外) への巡回相談の体制をとっている。活動日数は、各拠点校で週に 1~2 日の配置であり、巡回相談においては月に 1 日程度となっている。活動の開始は、2015 年度に 1 名のスクールソーシャルワーカーが配属されたことからであり、現時点は活動体制を定着させる段階と考えられる。

### (3) 調査方法

A 市内 16 の小中学校に所属する教諭 (非常勤・契約教員含む) 367 名を対象にアンケート調査を実施した。各校にスクールソーシャルワーク連携教員が配置されているため、連携教員宛に教員人数分の調査票を送付し回答後は個別の返信封筒にて郵送していただいた。調査期間は、2020 年 12 月 22 日~2021 年 1 月 25 日である。



(4) 倫理的配慮

調査依頼文書において、調査目的を説明し調査対象者の自由意志で回答協力を求めた。調査票は匿名による回答とし、集計においては自由記述に固有名詞が含まれるものを匿名に替え処理した。集計した調査データは、研究用の PC にてパスワード設定を行い管理している。なお、本調査は藤女子大学倫理審査委員会の承認を得て実施した。

3. 調査結果

回収した調査データを統計的に処理し、研究目的に沿った分析から結果を示す（使用した統計ソフト：SPSS.Ver.17）。

(1) 回収数（率）

調査票の回収は、147 件（40.1%）である。このうち、回答者が事務職員であった 2 件を除外した有効回答は、145 件（39.5%）であった。

(2) 回答者の所属校および属性

所属校の学校種別と児童生徒数規模を表 1 にまとめた。小学校では、児童数 100～299 人規模が約 4 割の回答であり、300～499 人規模、500 人以上規模がそれぞれ 2 割強であった。中学校では、生徒数 100～299 人規模が約 3 分の 1 であり、300～499 人が半数弱を占める回答であった。

拠点校の有無について、A 市では 2018 年度から 2019 年度にかけて当初中学校を拠点校としていた。2019 年度以降は、児童への早期の関わり的重要性から拠点校を小学校に転換している。また、拠点校であっても週 1～2 日の滞在であるため該当校の教員においても不明確な認識があったと思われる。回答結果を表 2 に示しているが、小学校、中学校いずれにおいても「そうではない」の回答が多数を占めた。上述した背

表 1 学校種別と児童生徒数の規模

	99 以下	100～ 299	300～ 499	500 以上	合計
小学校	10 (15.9)	25 (39.7)	14 (22.2)	14 (22.2)	63 (100.0)
中学校	9 (11.3)	28 (35.0)	37 (46.3)	6 (7.5)	80 (100.0)
他	1 (100.0)	0 (.0)	0 (.0)	0 (.0)	1 (100.0)
合計	20 (13.9)	53 (36.8)	51 (35.4)	20 (13.9)	144 (100.0)

注) 括弧内%

景によると思われるが、スクールソーシャルワーカーの活動が見えづらい実態とも考えられる。

回答者の年代を教諭職階ごとに示した（表 3）。年代は 40 代が 4 割と多く、50 代が約 3 割と続いた。また、20 代の割合は 1 割を下回っていた。文部科学省の 2019 年度学校教員統計調査（中間報告）<sup>28)</sup>によると、小学校教諭の年代区分割合は 20 代（19.2%）、30 代（25.8%）、40 代（21.1%）、50 代（29.3%）となっている。中学校教諭も同様の割合であり中堅的年代の割合が低いことが示されている。比較して A 市は、中間的年代が多く、若い年代が少ない実態である。

(3) 近年の保護者・家庭の気になる点と対応

近年（遡って 3 年程度）の保護者・家庭の気になる点について、担任の回答をまとめた。表 4 は、児童生徒において、何らかの問題が生じていると考えられる 15 項目の事項について、それぞれ、「大変少ない」「少ない」「多い」「大変多い」「不明または何とも言えない」から選択した回答結果である。また、「多い」「大変多

表 2 拠点校の有無

	拠点校で ある	そうでは ない	わから ない	合計
小学校	12 (19.1)	44 (69.8)	7 (11.1)	63 (100.0)
中学校	14 (17.7)	61 (77.2)	4 (5.1)	79 (100.0)
他	0 (.0)	1 (100.0)	0 (.0)	1 (100.0)
合計	26 (18.2)	106 (74.1)	11 (7.7)	143 (100.0)

注) 括弧内%

表 3 教諭職階と年代

	20 代	30 代	40 代	50 代	60 代
学級担任	8 (9.6)	19 (22.9)	36 (43.4)	20 (24.1)	0 (.0)
副担任	1 (3.7)	5 (18.5)	11 (40.7)	8 (29.6)	2 (7.4)
養護教諭	1 (20.0)	2 (40.0)	1 (20.0)	1 (20.0)	0 (.0)
主幹教諭	0 (.0)	0 (.0)	5 (100.0)	0 (.0)	0 (.0)
管理職	0 (.0)	0 (.0)	2 (12.5)	13 (81.3)	1 (6.3)
その他	1 (11.1)	1 (11.1)	3 (33.3)	3 (33.3)	1 (11.1)
合計	11 (7.6)	27 (18.6)	58 (40.0)	45 (31.0)	4 (2.8)

注) 括弧内%

表4 近年（遡って3年程度）の保護者・家庭の気になる点（担任回答）（n=83（※事項は82））

気になる事項	大変少ない	少ない	多い	大変多い	不明または何とも言えない
他の児童・生徒を気にするよりも自分の子どものことだけを主張する	3(3.6)	22(26.5)	42(50.6)	8(9.6)	8(9.6)
児童・生徒の生活指導に協力が得にくい	5(6.0)	22(26.5)	41(49.4)	8(9.6)	7(8.4)
保護者から学校や教員に対する無理な要求がある	7(8.4)	28(33.7)	39(47.0)	4(4.8)	5(6.0)
必要な時に連絡しても繋がらない・返答がない	5(6.0)	32(38.6)	34(41.0)	8(9.6)	4(4.8)
児童・生徒が授業で使用する持ち物が揃わない	5(6.0)	34(41.0)	32(38.6)	6(7.2)	6(7.2)
家族（親・きょうだい・祖父母など）の世話に多くの時間を費やしている*	8(9.8)	40(48.8)	8(9.8)	26(31.7)	0(.0)
児童・生徒がすべきことを保護者がやってしまう	2(2.4)	33(39.8)	31(37.3)	3(3.6)	14(16.9)
児童・生徒に精神的に辛くあたっている様子がある	11(13.3)	43(51.8)	10(12.0)	19(22.9)	0(.0)
家庭内（両親間など）の暴力場面に遭遇している様子がある	21(25.3)	34(41.0)	2(2.4)	26(31.3)	0(.0)
教材費などの支払いが滞る	9(10.8)	39(47.0)	23(27.7)	3(3.6)	9(10.8)
家庭での食事が不十分である	7(8.4)	42(50.6)	21(25.3)	2(2.4)	11(13.3)
保護者から体罰が行われている様子がある	25(30.1)	39(47.0)	2(2.4)	17(20.5)	0(.0)
児童・生徒の能力をはるかに超えた要求がある	11(13.3)	45(54.2)	18(21.7)	1(1.2)	8(9.6)
家庭環境が不衛生である	7(8.4)	42(50.6)	11(13.3)	2(2.4)	21(25.3)
児童・生徒の服装に汚れや匂いがある	10(12.0)	49(59.0)	10(12.0)	2(2.4)	12(14.5)

注) 括弧内%

い」の合計割合が多い順に配置した。

「他の児童・生徒を気にするよりも自分の子どものことだけを主張する（60.2%）」「児童・生徒の生活指導に協力が得にくい（59.0%）」の2項目が約6割と多い結果であった。また、「保護者から学校や教員に対する無理な要求がある（51.8%）」「必要な時に連絡しても繋がらない・返答がない（50.6%）」の2項目は約半数の教員が挙げた回答である。これらの回答結果から想定されることは、家庭と担任との連絡やコミュニケーションが不足していること、関連して無理解となっている実態と考えられる。女性の就労率の高まりと共働き世帯が増加する背景から、連絡を取り合うタイミングが掴みにくいこととして影響しているのではないだろうか。

「児童・生徒が授業で使用する持ち物が揃わない（45.8%）」は、子ども自身の課題ともなるが、親の配慮や確認ができていない実態とも考えられる。「家族（親・きょうだい・祖父母など）の世話に多くの時間を費やしている（41.5%）」は、ヤングケアラーの潜在性を示す事項となる。ヤングケアラーは、子どものキャリア形成機会の損失につながると指摘されている<sup>29)</sup>ため、十分な状況把握が必要となる。また、「児童・生徒がすべきことを保護者がやってしまう（40.9%）」ことは、親が子どもの様子を把握できていない可能性と子どもの取り組みを待つことが出来なくなっている実

態とも考えられる。

「児童・生徒に精神的に辛くあたっている様子がある（34.9%）」「家庭内（両親間など）の暴力場面に遭遇している様子がある（33.7%）」の事項および若干割合は小さくなるが「保護者から体罰が行われている様子がある（22.9%）」の事項は、いずれも虐待の潜在性が疑われる実態となる。子どもは虐待を受けていても他者に知られないようにする傾向があるため、その深刻度は外から分かりにくい。そのため、これらの事項に該当する場合は児童生徒の生活状況と家庭の状況について十分な把握に努める必要がある。

「教材費などの支払いが滞る（31.3%）」「家庭での食事が不十分である（27.7%）」「家庭環境が不衛生である（15.7%）」「児童・生徒の服装に汚れや匂いがある（14.4%）」の事項は、家計の苦しさや貧困状態である可能性に加え、生活基盤が整わない状況と想定される。児童生徒にとっては結果的にネグレクトに陥っていることや養育環境が脅かされていることとなるため、これらの事項も上述の虐待と同様に十分な状況把握が必要となる。

最後に「児童・生徒の能力をはるかに超えた要求がある（22.9%）」は、子どもに対する親の期待の強さであると思われるが、児童生徒の状況を正しく把握できない状況や親の思いが強すぎた場合に行きすぎた関わりとなることが危惧される。

**表5** 保護者・家庭の気になることに対するこれまでの対応（担任回答）（複数回答）（*n*=83）

対応事項	件数(%)
保護者と面談した（電話を含む）	66(79.5)
教頭など管理職に相談した	61(73.5)
経過の把握など様子を見た	53(63.9)
同僚に相談した	52(62.7)
児童生徒と面談した	47(56.6)
スクールソーシャルワーカーに相談した（連携教員への相談を含む）	35(42.2)
家庭訪問した	31(37.3)
校内で関係する教員、専門職で集まり話し合い検討した	29(34.9)
スクールカウンセラーに相談した（連携教員への相談を含む）	28(33.7)
養護教諭に相談した	26(31.3)
特別支援コーディネーターに相談した	22(26.5)
当該、児童生徒が関係する他の機関に連絡・相談した	9(10.8)
教育委員会に連絡・相談した	8( 9.6)
行政機関に連絡（通告）した	7( 8.4)
栄養教諭に相談した	1( 1.2)
その他	0( .0)

担任が把握している保護者・家庭の気になることに対する対応を表5にまとめた。対応として多いのは「保護者と面談した（電話を含む）」であり、約8割の担任が対応した結果である。「教頭など管理職に相談した」「経過の把握など様子を見た」「同僚に相談した」「児童生徒と面談した」と続く結果であった。「スクールソーシャルワーカーに相談した（連携教員への相談を含む）」が4割を超えており一定程度、スクールソーシャルワーカーにつながっている実態も確認できた。一方で、「当該、児童生徒が関係する他の機関に連絡・相談した」など外部の機関等と直接連携して対応することは少ない結果であった。

#### (4) 児童生徒が表出する諸問題への対応

児童生徒が表出する諸問題として、欠席や遅刻が増えてきた児童生徒、不登校になった児童生徒、保護者からの虐待が疑われる児童生徒、発達障害（疑いを含む）のある児童生徒について、それぞれ担任の対応について回答を得た（表6、7、8、9）。

欠席や遅刻が増えてきた児童生徒への対応（表6）と不登校になった児童生徒に対する対応（表7）について、どちらも保護者への連絡は約9割の回答と多数であった。欠席や遅刻では、本人への面談と指導、教員間での情報共有が7割弱の回答であった。また、管

**表6** 欠席や遅刻が増えてきた児童生徒に対する対応（担任回答）（複数回答）（*n*=83）

対応事項	件数(%)
保護者に連絡を入れる	76(91.6)
本人に面談を行い指導する	58(69.9)
欠席（遅刻）状況を教員間で情報共有している	56(67.5)
管理職に報告・相談している	53(63.9)
欠席（遅刻）日数を定期的に確認している	51(61.4)
スクールソーシャルワーカーにつながっている	27(32.5)
養護教諭と連携して対応している	27(32.5)
スクールカウンセラーとの相談につながっている	21(25.3)
その他	2( 2.4)

**表7** 不登校になった児童生徒に対する対応（担任回答）（複数回答）（*n*=82）

対応事項	件数(%)
保護者に連絡し本人の状況を確認している	74(90.2)
管理職に報告・相談している	61(74.4)
本人や保護者と不登校となった要因を検討し、登校できるように解決を支援している	59(72.0)
家庭訪問を行なっている	56(68.3)
スクールソーシャルワーカーにつながっている	40(48.8)
スクールカウンセラーとの相談につながっている	30(36.6)
適応指導教室など、学校以外で通えるところを紹介している	26(31.7)
養護教諭と連携して保健室登校ができるように支援している	24(29.3)
その他	7( 8.5)

理職への報告・相談も6割から7割と多い。不登校では、不登校の要因検討と登校できるための支援、家庭訪問が7割前後の回答であった。スクールソーシャルワーカーへのつなぎについては、不登校で約半数の担任が対応している回答であったが欠席や遅刻は約3割であった。スクールソーシャルワーカーへのつなぎがなされている一方で、不登校となる前の早い段階でのつなぎが少ない傾向と言える。

保護者からの虐待が疑われる児童生徒に対する対応（表8）は、管理職に報告・相談と児童生徒との面談による状況確認が約半数の教員が対応している回答であった。一方で対応したことがないとの回答も約3分の1と多い。児童生徒と面談し状況確認することは重要なことであるが、一般的に虐待を受けていても隠す傾向があることには留意が必要である。また、対応したことがないとは、つまり関わった経験がないとの回答と思われるが、児童生徒の虐待のサインを見逃さな



表8 保護者からの虐待が疑われる児童生徒に対する対応  
(担任回答) (複数回答) (n=75 (※事項は74))

対応事項	件数(%)
管理職に報告・相談した	39(52.0)
児童生徒と面談し、状況を確認した	38(50.7)
虐待を疑われる児童生徒に対応したことがない	27(36.0)
行政機関(子ども相談センター、児童相談所など)へ報告(通告)した	22(29.3)
関係する教員、専門スタッフと情報共有し対応方法を検討した	20(26.7)
スクールソーシャルワーカーと対応を協議した	17(22.7)
家庭訪問を行ない、家庭状況を確認した	14(18.7)
スクールカウンセラーと対応を協議した	7(9.3)
警察に通報した	2(2.7)
医療機関の受診につなげた	1(1.3)
その他*	3(4.1)

表9 発達障害(疑い含む)のある児童生徒に対する対応  
(担任回答) (複数回答) (n=83)

対応事項	件数(%)
保護者と家庭での生活状況を確認し、学校の指導内容や様子を連絡している	72(86.7)
周りの児童生徒の嫌がらせやいじめが起きないように配慮している	54(65.1)
本人にあった個別課題を用意するなど個別対応している	53(63.9)
特別教育支援員の協力を受けるようにしている	36(43.4)
スクールソーシャルワーカーの支援につなげている	25(30.1)
学習支援員の協力を受けるようにしている	24(28.9)
スクールカウンセラーとの相談につなげている	21(25.3)
放課後等児童デイサービスなど、地域の療育支援につなげている	20(24.1)
その他	4(4.8)

い視点を持ち、虐待が潜在している可能性を考えておくことは必要であろう。

虐待の把握と本人、家族への介入と支援は各地域に要保護児童対策協議会が設置されているとおりに地域の関係機関等との連携とチームアプローチが要となる。虐待が発生している場合は、保護者や家庭の経済状況や個別事情、親の心理課題、孤立化、児童生徒の特性などが複合的に絡んでいる。学校だけで対応できる問題ではなく、疑いの段階から関係機関との連携体制を作ること、そのためのアクションをソーシャルワーカーに依頼することもできるのではないだろうか。調査結果から、スクールソーシャルワーカーとの対応協議が約2割にとどまっていたことは課題と言える。

発達障害(疑い含む)のある児童生徒への対応(表9)について、保護者との連絡は9割弱の担任が対応している結果であった。また、いじめや嫌がらせが起きないための配慮、本人にあった個別課題の用意など児童生徒に対する個別的な対応がなされていることが確認できた。一方、学習支援員の協力、放課後等児童デイサービスなど外部の機関との連携やつなぎは3割以下の回答であり、この面での弱さが指摘できる。

#### (5) 学校と関係機関との連携

担任と主幹および管理職において、外部の関係機関とどの程度連携が行われているか回答いただいた。まず、担任においては、「関係機関へ直接相談を行ったことがある」との回答は37(44.6%)であった。また、「管理職または連携担当教員が行なっている」との回答が30(36.1%)であった。行なったことがあるとの

回答者において、選択肢としてあげた38種類の関係機関<sup>30)</sup>のうち平均件数は3.1(SD:2.4)であった。続けて、主幹および管理職においては、行なったことがあるとの回答が16(76.2%)であり、それ以外の回答が5(23.8%)であった。また平均件数は7.9(SD:5.6)の結果であった。

「関係機関へ直接相談を行ったことがある」と回答した担任と主幹および管理職の相談先について表10にまとめた。それぞれの回答割合の合計が大きい順に整理したが、一番大きい割合の関係機関は「子ども相談センター」であった。続けて、「教育委員会」「他の小中学校」「児童相談所」「適応指導教室」の順となった。担任において一番割合が大きい回答は「教育委員会(37.8%)」であったが、多くの関係機関への相談は担任よりも主幹および管理職が相談を行っている結果であった。また、「子ども相談センター」「教育委員会」「他の小中学校」「児童相談所」「学校教育課就学援助奨学金窓口」「児童家庭支援センター」「子ども政策課(児童館、放課後児童クラブ、子育て支援等の窓口)」「社会教育課(文化・芸術等社会活動の窓口)」において、統計的有意差を確認した。

これらの結果から、学校と関係機関との連携は、主幹および管理職が中心となっていることがわかる。また、連携が行われていても比較的限定された機関との連携が多いことも確認された。

#### (6) スクールソーシャルワーカーの必要性に関する認識

児童生徒の発達および生活課題への支援に焦点をあ

表 10 関係機関への直接相談の有無

(上段：n=37 / 下段：n=16)

関係機関	教諭職階	件数(%)		関係機関	教諭職階	件数(%)
子ども相談センター	担任	10(27.0)	***	社会福祉協議会	担任	1( 2.7)
	主幹/管理職	14(87.5)			主幹/管理職	2(12.5)
教育委員会	担任	14(37.8)	*	市民図書館	担任	1( 2.7)
	主幹/管理職	12(75.0)			主幹/管理職	2(12.5)
他の小中学校	担任	13(35.1)	**	幼保認定こども園	担任	2( 5.4)
	主幹/管理職	12(75.0)			主幹/管理職	1( 6.3)
児童相談所	担任	10(27.0)	***	子ども家庭課各種手当て助成窓口	担任	0( .0)
	主幹/管理職	12(75.0)			主幹/管理職	2(12.5)
適応指導教室	担任	13(35.1)		学習支援教室	担任	0( .0)
	主幹/管理職	8(50.0)			主幹/管理職	2(12.5)
子ども発達支援センター	担任	9(24.3)		保健センター	担任	0( .0)
	主幹/管理職	7(43.8)			主幹/管理職	2(12.5)
放課後児童クラブ	担任	6(16.2)		福祉総務課(生活保護)	担任	0( .0)
	主幹/管理職	6(37.5)			主幹/管理職	1( 6.3)
学校教育課就学援助奨学金窓口	担任	0( .0)	***	子ども食堂	担任	0( .0)
	主幹/管理職	7(43.8)			主幹/管理職	1( 6.3)
放課後等児童デイサービス	担任	10(27.0)		町内会自治会福祉委員等	担任	0( .0)
	主幹/管理職	2(12.5)			主幹/管理職	1( 6.3)
児童家庭支援センター	担任	2( 5.4)	*	障がい福祉課	担任	2( 5.4)
	主幹/管理職	5(31.3)			主幹/管理職	0( .0)
通級クラス	担任	4(10.8)		家庭裁判所	担任	1( 2.7)
	主幹/管理職	4(25.0)			主幹/管理職	0( .0)
民生委員	担任	3( 8.1)		自立相談支援	担任	0( .0)
	主幹/管理職	4(25.0)			主幹/管理職	0( .0)
心療内科精神科	担任	6(16.2)		婦人相談所配偶者暴力援センター	担任	0( .0)
	主幹/管理職	2(12.5)			主幹/管理職	0( .0)
一般病院診療所	担任	3( 8.1)		子育てコンシェルジュ	担任	0( .0)
	主幹/管理職	3(18.8)			主幹/管理職	0( .0)
児童館	担任	3( 8.1)		法テラス弁護士会	担任	0( .0)
	主幹/管理職	3(18.8)			主幹/管理職	0( .0)
子ども政策課	担任	0( .0)	***	ファミリーサポートセンター	担任	0( .0)
	主幹/管理職	4(25.0)			主幹/管理職	0( .0)
子ども見守りネットワーク協議会(要保護児童対策協議会)	担任	1( 2.7)		精神保健福祉センター	担任	0( .0)
	主幹/管理職	3(18.8)			主幹/管理職	0( .0)
社会教育課	担任	0( .0)	*	地域子育て支援拠点	担任	0( .0)
	主幹/管理職	3(18.8)			主幹/管理職	0( .0)
ひきこもりサポートセンター	担任	1( 2.7)		商店街商工会等経済団体	担任	0( .0)
	主幹/管理職	2(12.5)			主幹/管理職	0( .0)

注)  $\chi^2$  独立性の検定および Fisher の正確確率検定 \*\*\* $p < .001$  \*\* $p < .01$  \* $p < .05$

て、スクールソーシャルワーカーによる活動の必要性について聞いた。スクールソーシャルワーカーの活動について、具体的にイメージできるよう典型的と考えられる事例を筆者が想定した。想定した活動の事例は7つであり、それぞれの事例について「全く必要ではない」「あまり必要ではない」「多少必要である」「とても必要である」の選択肢から回答を得た(表11)。

事例1から事例5までは、「多少必要である」「とても必要である」の合計割合が9割を超える結果であった。深刻度もあると思われるが、いずれも学校内だけの連携ではなく、家庭訪問や関係機関との連携調整を行なっている事例において必要性を判断する割合が高いと考えられる。事例6はいじめに対する校内の連携や支援方針、役割の明確化に関わる内容であるが、必

要と判断した回答は83.2%と若干割合が低い結果であった。また、事例7の教職員を対象とした研修から問題提起する内容においても81.0%と若干割合が低い。

研修については、教員自身の問題意識や自己研鑽の有無などからニーズにならないことも想定される。しかし、いじめについては、第三者の視点や関わりとの必要性と当事者児童生徒の家庭背景や環境からの影響も考えられるため本来、直接支援を行う他の事例同様に必要性があると判断されるべきではないだろうか。

(7) スクールソーシャルワーカーとの関わりと期待

スクールソーシャルワーカーとの直接相談の有無について、「一度もない」「1~2回あった」「必要な場面



表 11 スクールソーシャルワーカーの必要性について

事例内容	全く必要 ではない	あまり必要 ではない	多少必要 である	とても必要 である
事例 1 n=142 最近、授業中に寝ていることが多くなった中学 2 年生の生徒に注意をしているが改善されず、学力も落ちてきたため気になっているとの担任の情報から、小学校に通っている弟の様子の確認と地域の児童委員から情報を収集し、母親が入院したため母親に代わって弟の面倒を見ていることがわかった。生徒及び父親と相談の上、ファミリーサポート制度による家事支援につなげた。	0 (.0)	1 (.7)	34 (23.9)	107 (75.4)
事例 2 n=142 継父から虐待の疑いのある児童の件で、最初に虐待の可能性を把握した養護教員から詳しい状況を聞いた。太ももが青く腫れ、家に帰りたくないと訴えて泣いていたことがあるが両親について詳しい話をしなかったとのこと。子ども相談センターに状況を伝え、A 市子ども見守りネットワーク協議会(要対協)を緊急で招集し地域の関係機関による支援体制と危機介入の流れを確認した。	0 (.0)	2 (1.4)	15 (10.6)	125 (88.0)
事例 3 n=141 不登校が続いている児童・生徒の家庭訪問から、本人の状況を把握し家族へのサポートなど家族全体を支援し、再登校はできていないが本人のこれからの目標を見つける活動を行なった。	0 (.0)	4 (2.8)	36 (25.5)	101 (71.6)
事例 4 n=142 遅刻することが増え、朝食を食べていないなど生活習慣が気になる児童に対し、担任や養護教員と一緒に児童と話して生活状況を確認した。保護者宅を訪問し生活面で気になる様子を伝え、数回の訪問から保護者の仕事の大変さの理解などサポートを行なった上で、児童の生活改善を話し合った。	0 (.0)	5 (3.5)	45 (31.7)	92 (64.8)
事例 5 n=144 児童・生徒に対する指導方針をめぐって、保護者と担任が対立して話し合いが進まない時に保護者と関わり保護者の考えや家庭事情を把握し担任との間に入って調整する活動を行なった。	2 (1.4)	5 (3.5)	43 (29.9)	94 (65.3)
事例 6 n=140 いじめが発生したクラスについて、いじめを受けている児童の状況、いじめを直接行っている児童の状況、クラス全体の状況、担任及び関係教員の関わりの様子などを把握し、関係者に集まっていたき情報共有から支援方針を話し合い、それぞれの役割を明確化した。	4 (2.9)	21 (15.0)	46 (32.9)	69 (49.3)
事例 7 n=142 教職員の研修において、A 市内で生活している母子家庭の就労と経済状況について報告し、母親と子どもの関わる時間が減少していることや塾や習い事をさせる余裕の無い家庭が増加しており、子どもの学習意欲低下との関連について問題提起した。	6 (4.2)	21 (14.8)	48 (33.8)	67 (47.2)

注) 括弧内%

で話している」「普段からよく話している」の 4 択から回答を得た (表 12)。表 2 の結果から、拠点校の有無は必ずしも正確ではないと考えられるが、「普段からよく話している」との回答は拠点校の区分が約 5 割と他区分より大きい。全体的には、必要な場面で話しているという回答が約 4 割であり、「一度もない」は 2 割弱に留まる結果であった。

「一度もない」と回答した方 (n=24) に回答理由を聞いた。12 人 (50%) が「必要性を感じなかったため」との回答であり、「巡回相談しがなく必要と思った時に不在であったため」4 人 (16.7%)、「相談する時間がなかったため」3 人 (12.5%) であった。その他が

5 人 (20.8%) あったが、「窓口が管理者となっている」「担任ではないため」「必要とする出来事がないため」との回答であった。

「一度もない」との回答以外の方からスクールソーシャルワーカーの印象について回答を得た (表 13)。「1～2 回」との回答と「必要な場面で話している」、および「普段からよく話している」の 2 区分で整理した結果から、いずれも 6 割を超えた回答は「必要な情報を得ることができた」であった。続けて、「児童・生徒、保護者について、別の視点から考えることができた」「心強さを感じた」の順の結果となった。「悩みが整理された」との回答は、後者の区分が 4 割を超え、

表 12 スクールソーシャルワーカーと直接相談の有無

	一度も ない	1～2回 あった	必要な 場面で 話して いる	普段か らよく 話して いる	合計
拠点校 である	4 (16.0)	3 (12.0)	6 (24.0)	12 (48.0)	25 (100.0)
そうで はない	18 (17.6)	19 (18.6)	43 (42.2)	22 (21.6)	102 (100.0)
わから ない	2 (18.2)	2 (18.2)	7 (63.6)	0 (.0)	11 (100.0)
合 計	24 (17.4)	24 (17.4)	56 (40.6)	34 (24.6)	138 (100.0)

注) 括弧内%

表 13 スクールソーシャルワーカーへの印象 (複数回答)

	1～2回 (n=23)	必要な場面/ 普段からよく 話している (n=89)
必要な情報を得ることができた	14(60.9)	59(66.3)
児童・生徒、保護者について、別の視点から考えることができた	11(47.8)	59(66.3)
心強さを感じた	8(34.8)	40(44.9)
悩みが整理された	4(17.4)	38(42.7)
期待と異なり意義を感じなかった	1( 4.3)	9(10.1)
学校の事情をわかっていないと感じた	0( .0)	8( 9.0)
特段、何も感じなかった	1( 4.3)	2( 2.2)
その他	0( .0)	0( .0)

注) 括弧内%

注)  $\chi^2$  独立性の検定 \* $p < .05$

前者との回答で有意差が確認された。

肯定的回答が上位を占める一方、「期待と異なり意義を感じなかった」「学校の事情をわかっていないと感じた」など否定的回答も見られた。特に、関わりが多い区分の割合が大きいため、当初抱いていた期待の強さからギャップを否定的に評価したとも考えられる。

スクールソーシャルワーカーに期待することについて、これまでの関わりが「1度もない」および「1～2回」と「必要な場面で話している」および「普段からよく話している」の2区分で整理した(表14)。「保護者の生活課題に対応してほしい」との回答が前者、後者のいずれの区分でも6割を超えた。「保護者や家庭状況を把握してほしい」では、後者の区分が65.5%

表 14 スクールソーシャルワーカーに期待すること (複数回答)

	1度もない/ 1～2回 (n=45)	必要な場面/ 普段からよく 話している (n=88(※87))
保護者の生活課題に対応してほしい	28(62.2)	56(63.6)
保護者や家庭状況を把握してほしい	20(44.4)	58(65.9)
児童・生徒に直接関わってほしい	13(28.9)	39(44.3)
地域の関係機関と学校の連携を促進してほしい	14(31.1)	36(40.9)
制度や地域の情報を教えてほしい	9(20.0)	26(29.5)
教員が悩んでいることを聞いてほしい*	11(24.4)	17(19.5)
学内で協力できる仕組みとしてほしい	7(15.6)	24(27.3)
その他	3( 6.7)	3( 3.4)

注) 括弧内%

注)  $\chi^2$  独立性の検定 \* $p < .05$

と割合が一番大きく、期待が強いと確認できる。また、前者の割合と有意差があるため、児童生徒の家庭事情への関心が相対的に高い結果と考えられる。「児童・生徒に直接関わってほしい」との期待が出されるということは、現状において直接関わる機会が少ないためであろうか。4番目の期待として「地域の関係機関と学校の連携を促進してほしい」との回答であった。学校にとって、外部の関係機関との連携に対する期待は小さくないことが確認できる。

#### (8) スクールソーシャルワーカーの機能の発揮

スクールソーシャルワーカーの機能が現状で発揮できているかを聞いた。これまでの関わりが「1度もない」および「1～2回」と「必要な場面で話している」および「普段からよく話している」で区分し整理した(表15)。前者の区分では、「発揮している」と「発揮できていない」がほぼ半数で分かれた。後者においては「発揮している」が約8割の結果であり有意差が確認された。

スクールソーシャルワーカーとの関わりの頻度が多い教員において「発揮している」との割合が大きいは、関係性の深まりや連携が図られることからスクールソーシャルワーカーの機能が理解されやすくなったためと考えられる。または、スクールソーシャルワーカーの機能を理解している教員において、関わりの頻度が多いとも考えられる。

表 15 スクールソーシャルワーカー機能発揮の有無

	発揮できていない	発揮している	合計
1度もない/1~2回	24 (52.2)	22 (47.8)	46 (100.0)
必要な場面/普段からよく話している	18 (20.2)	71 (79.8)	89 (100.0)
合計	42 (31.1)	93 (68.9)	135 (100.0)

注) 括弧内%

注)  $\chi^2$ 独立性の検定 \*\*\* $p < .001$

「発揮できていない」との回答者から、その要因について回答を得た(表 16)。「学校での滞在時間が少ないため」との回答が6~7割であり時間的要因が大きい結果であった。また、「人数が少ないため」が2~4割と関連する回答が続いた。「スクールソーシャルワーカーの役割を理解している教員が少ないため(周知が不十分)」との回答も同様の割合であり、理解されていないことによって関わる機会が少なくなり、連携が図られず、結果としてスクールソーシャルワーカーの機能が発揮されていないとの意見につながる。「スクールソーシャルワーカーの専門性が不足しているため」との回答もあった。教員の期待と発揮できる専門性が異なっていたという場合と多様な事例に対応できていない側面があることも考えられる。

#### (9) やりがいとストレスとの関連

職務全般において感じられるやりがいについて、もっともやりがいを感じた場面(職務に限らず)を「10」として、1から10段階の評価法で回答を得た。また、同様にストレスについても10段階の評価法で回答を得た。これらのやりがい、ストレスとスクールソーシャルワーカーとの関わり頻度との関連、またスクールソーシャルワーカーの機能発揮に対する考えとの関連について算出した。

まず、スクールソーシャルワーカーとの関わり頻度との関連では、「1度もない」「1~2回」の関わりの少ない群と「必要な場面で話している」「普段からよく話している」の関わりの多い群で平均を比較した。やりがいの程度については、前者が6.5 ( $SD: 2.4$ )、後者が7.4 ( $SD: 1.8$ )と関わり頻度の多い群のやりがい平均が高い結果であった。また、対応のない $t$ 検定から有意差が確認された( $t(76.1) = -2.37, p < .05$ )。ストレスの程度については、前者が6.1 ( $SD: 2.6$ )、後者が6.2 ( $SD: 2.3$ )といずれの群も同程度のストレスであった。

表 16 スクールソーシャルワーカーの機能が発揮できていない要因に対する考え(複数回答)

	1度もない/1~2回 ( $n=24$ )	必要な場面/普段からよく話している ( $n=18$ )
学校での滞在時間が少ないため	17(70.8)	11(61.1)
人数が少ないため	9(37.5)	4(22.2)
スクールソーシャルワーカーの役割を理解している教員が少ないため(周知が不十分)	9(37.5)	4(22.2)
嘱託の職員であり頼めることに限界があるため	7(29.2)	5(27.8)
連携できる仕組みや関係がないため	5(20.8)	3(16.7)
スクールソーシャルワーカーの専門性が不足しているため	1(4.2)	5(27.8)
教員側が相談することに躊躇しているため	2(8.3)	1(5.6)
その他	3(12.5)	4(22.2)

注) 括弧内%

注)  $\chi^2$ 独立性の検定および Fisher の正確確率検定

\* $p < .05$

次にスクールソーシャルワーカーの機能が「発揮している」と回答した群と「発揮できていない」と回答した群の平均を比較した。やりがいについて、前者が7.5 ( $SD: 1.7$ )、後者が6.2 ( $SD: 2.6$ )と「発揮している」と回答した群においてやりがい平均が高い結果であり有意差が確認された( $t(58.2) = -3.12, p < .01$ )。ストレスについては、前者の平均が5.9 ( $SD: 2.3$ )、後者が6.8 ( $SD: 2.4$ )と発揮していると回答した群のストレスが低く、有意差も確認できた( $t(137) = 2.26, p < .05$ )。

これらの結果から、スクールソーシャルワーカーの関わり頻度および機能発揮に対する考えと教員のやりがい、ストレスにおいて一定程度の関連があることは興味深い結果である。ただし、因果関係の説明ではないため、スクールソーシャルワーカーの活動の効果とは結論が出せない。

#### (10) スクールソーシャルワーカーとの連携に対する意見

スクールソーシャルワーカーとの連携に対して自由回答で意見を求めた。回答内容を分類した結果が表 17 である。「協力しあうことで、助け合える面があり、問題解決に繋がっている」と協力関係や連携の必要性に対する回答が3分の1であった。次に「効果的な連



表 17 スクールソーシャルワーカーとの連携について  
(自由回答) (n=39)

回答区分	件数(%)
協力しあうことで、助け合える面があり、問題解決に繋がっている	13(33.3)
効果的な連携支援を展開するためにスクールソーシャルワーカーの配置を増やす必要がある	7(18.0)
スクールソーシャルワーカーと連携するために信頼関係が大切である	4(10.3)
スクールソーシャルワーカーの教員・各所への周知が進む必要がある	3( 7.7)
スクールソーシャルワーカーにお世話になっている	2( 5.1)
スクールソーシャルワーカーの関わりに教員も支えられている	2( 5.1)
スクールソーシャルワーカーの担当者によって差がある	2( 5.1)
教員に余裕がなく連携が難しい	2( 5.1)
問題を改善させるための積極的な働きが必要である	2( 5.1)
問題が起きる前からの連携が必要である	1( 2.6)
スクールソーシャルワーカーに対する期待は特でない	1( 2.6)

携支援を展開するためにスクールソーシャルワーカーの配置を増やす必要がある」と現状の人員配置の不足に対する意見が約 2 割あった。他、信頼関係の大切さ、周知の必要性、スクールソーシャルワーカーによって教員も支えられているなど肯定的意見があった。一方で、スクールソーシャルワーカーによる対応の差があるとの指摘や積極的に動いて欲しいといった意見もあった。

#### 4. 考察

##### (1) 児童生徒の生活課題に対する支援

学校および教員が行う教育には、学習（教科）指導と生徒指導がある。学習面での知的教育だけではなく、生活に関わる能力を身につけ児童生徒が生活課題に対処できるための教育が行われている。また、必要な場合は保護者に協力を求め協働が行われる場面も多い。

今回の調査では、児童生徒の生活課題として、「欠席や遅刻が増えてきた児童生徒に対する対応(表 6)」「不登校になった児童生徒に対する対応(表 7)」「保護者から虐待が疑われる児童生徒に対する対応(表 8)」「発達障害のある児童生徒に対する対応(表 9)」について、聞いた。対応として、多いのは保護者に連絡を入れ、状況

確認することといった回答である。また、児童生徒本人と面談し、状況確認することや指導するとの回答も多い。さらに、児童生徒の権利を守るために、虐待の疑いのある場合は行政機関への通告が行われ、発達障害がある場合は、嫌がらせやいじめが起きないように配慮も積極的に行われている様子が確認できた。一方で、学校と関係機関との連携では、管理職を通じた連絡調整が多く、担任からの直接的な連絡調整は少ない結果であった。また、連携する機関は比較的限定されたところであった。

児童生徒個々人の特性が異なることは勿論であるが、それぞれの家庭環境や家族背景も異なる。また、学校での友人関係や様々なエピソードが背景となり生活問題が表出していると考えられるため、当該の児童生徒を支援するためには、多面的な見方と多様な方策が必要となるであろう。そのため、学校内だけの生徒指導ではなく、地域の多様な関係機関と連携が図られることが望ましいと考えられる。

スクールソーシャルワーカーの働きの一つとして、ニーズに合わせた社会資源や関係機関とのつながりがある。今回の調査では、児童生徒の生活課題への担任の対応としてスクールソーシャルワーカーにつなぐ、との回答が 2～3 割あった。児童生徒のニーズに対応するために、まずスクールソーシャルワーカーにつなぐことで地域の関係機関への橋渡しや多面的支援が目指されていると考えられる。

担任の視点から「保護者・家庭の気になる点(表 4)」についても確認できた。児童生徒に対する生徒指導の観点からは保護者の協力が大切になると思われるが、協力が得られにくい状況や、保護者自身にさまざまな課題を見つけ苦慮されている様子がわかる。しかし、「困った家族」という認識では有効な手立てを失うだけとなる。さらに重要なことは、家族に見られる課題が児童生徒の生活課題と密接に結びついていることである。

両親共働きの世帯が増え、親として子どもに接する時間が少なくなっている場合が想定される。経済的な課題や貧困状況に陥っている家庭も珍しくない現実があり、家庭の慢性的なストレス状態は児童生徒に大きな影響を与える。場合によっては、虐待に陥る可能性や潜在的に不登校を引き起こす要因ともなる。そのため、保護者・家庭の気になる点は、児童生徒の生活課題を発見するシグナルとして把握する視点が必要であろう。

一方で、気になる状況の発見や気づきだけでは、支援につながらない。この場面でもこそ、スクールソーシャルワーカーとの連携と協働が求められるはずだ。

## (2) 予防的支援体制づくり

スクールソーシャルワーカーの具体的な支援活動について7つの事例から必要と思う程度を聞いた。全ての事例で8割以上が「必要」との回答であり、5つの事例では95%以上であった。この回答から、児童生徒の生活課題を支援するために教員がスクールソーシャルワーカーと連携するための基礎的な認識があるとわかる。

「スクールソーシャルワーカー機能の発揮の有無(表15)」の回答から、約3割(31.1%)が発揮できていないとの結果であった。その要因として挙げられた回答では「学校での滞在時間が少ない」「人数が少ない」と人員配置の量的不足に関する点が多かった。次に、「スクールソーシャルワーカーの役割を理解している教員が少ない(周知不足)」との回答も多い。つまり、具体的な事例として役割は理解できて、新たに関わるようになった職種として認識されていないということだろう。これは、ある意味当然なことである。実際に関わり、児童生徒に対する支援に協働する中で理解と認識が深まると考えられる。より多くの教員の認識が高まるためには、まだ時間が必要となる。

「連携できる仕組みや関係がない」「スクールソーシャルワーカーの専門性が不足している」との回答もあった。これらは、スクールソーシャルワーカーの課題となる。教員が児童生徒や保護者の課題を意識していても支援につなぐタイミングを逸したり機会を失わせてしまう。スクールソーシャルワーカーの配置が少ない現状においては、連携担当教員が間に入って担任の発信を受け付けるなど一旦受け止めてつなぐといった仕組みが必要と思われる。スクールソーシャルワーカーの専門性については、専門教育の有無、スーパービジョン体制、経験の深さなどに違いがあるため、期待に応えられない場合も想定される。ただし、個人的な課題というよりも、十分な人員配置や教育・スーパービジョン体制を築くことが重要となる。

いずれにしても、児童生徒の生活課題に対する担任・教員からの発信を漏らさず速やかに対応することが求められる。このような教員との連携の深まりによって、早期対応につながり、予防的体制を学校内に形成すると考える。

## (3) スクールソーシャルワークの成果と課題

「スクールソーシャルワーカーとの直接相談の有無(表12)」では、「必要な場面で話している」「普段からよく話している」と関わりの多い教員が65.2%であった。約3分の2の教員と関わっているというのは、これまでの実践において精力的な活動がなされてきたと

推察できる。また、スクールソーシャルワーカーの必要性を理解し期待が高まっている状況とも考えられる。「スクールソーシャルワーカーに対する期待(表13)」に対する回答では、「必要な情報を得ることができた」「児童・生徒、保護者について、別の視点から考えることができた」「心強さを感じた」「悩みが整理された」と肯定的な回答が多い結果であった。教員から評価される実践が展開できていることを表す結果と言えるだろう。

スクールソーシャルワーカーとの連携に関する自由回答(表17)では、「協力し合うことで、助け合える面があり問題解決につながっている」との回答が多かった。生徒指導に関わることは従前より、教員が中心となる役割であった。たとえスクールソーシャルワーカーが専門的に支援を行うとしても、全てを委任する関係ではなく、協働する関係を大切にしていることが理解できる。

一方で、現状の人員配置では、スクールソーシャルワーカーとして児童生徒に直接支援できることは限られる。「スクールソーシャルワーカーに期待すること(表14)」の回答でも、保護者や児童への直接的関わりを求める回答が上位であった。現状で直接関われない場合、関係機関への橋渡しが中心となることや、教員に対するコンサルテーションがメインの活動になることも想定される。現状での限界を認識しつつも体制の拡充に向けた働きかけが必要であろう。

学校において、スクールソーシャルワーカーが十分に機能することは、児童生徒が直面する生活課題を解決し乗り越えていく環境を整えることとなる。子どもの成長発達を目指す視点は、学校と教員、そしてスクールソーシャルワーカーにおいて共通している。より良い協力関係と協働のアクションが望まれる。

## 5. 終わりに

本研究では、学校教員の視点から児童生徒の生活課題をどのように捉え対応しているかを把握すると同時に、スクールソーシャルワーカーの支援の必要性と連携の意義について検討した。結果、A市の実態と教員の認識からスクールソーシャルワーカーの実践状況を確認することができた。

しかし、今回の調査では、スクールソーシャルワーカーの実際の活動実態は捉えてはいない。今後はA市における、スクールソーシャルワーカーのこれまでの活動経過を捉え、どのような活動から現在の体制が築かれたのかを明らかにしたい。また、今後さらなる体制づくりにむけた展開を見ていきたいと考えてい

る。このような研究によって、ミクロからメゾ、マクロまでの多面的なスクールソーシャルワーカーの実践の一端が掴めると考えている。

人口 6 万人規模の A 市において、3 名のスクールソーシャルワーカーの配置は、北海道内の他市町村、全国の市町村と比較するならば体制は良い方であろう。しかし、16 の小中学校があり、拠点校となる小学校においても 1 週間で 1～2 日の配置である。巡回のみの学校においては、1 ヶ月に 1 度という現状もある。支援を必要とする一人一人の児童生徒にとって、脆弱であることは否定できない。

子どもたちが抱える生活課題は、深刻さも増している。学校が子どもたちの成長発達する場であり続けるために、さらなる体制整備が求められる。

### 謝辞

本研究において、調査協力をいただいた A 市教育委員会、また実践活動についてご説明いただいた 3 名のスクールソーシャルワーカーの皆様、アンケート調査にご回答くださいました教員の皆様に深く感謝申し上げます。

### 文献

- 1) 中典子「スクールソーシャルワーク発展の経緯—子どもの教育と労働をめぐって」佛教大学大学院紀要 (29), 2001
- 2) 山下英三郎著, 日本スクールソーシャルワーク協会編「スクールソーシャルワーカー—学校における新たな子ども支援システム」学苑社, 2003
- 3) 田中尚「スクールソーシャルワークの展開の今日的意義」岩手県立大学社会福祉学部紀要第 15 巻, 2013
- 4) 閣議決定「子供の貧困対策に関する大綱について」2014
- 5) 文部科学省中央教育審議会「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」
- 6) 閣議決定「ニッポン一億総活躍プラン」2016
- 7) 山野則子「包括的な子ども支援のプラットフォームとスクールソーシャルワーカー—教育行政・学校への期待と課題」日本教育行政学会年報 No42, 2016
- 8) 総務省行政評価局「学校における専門スタッフ等の活用に関する調査」2020
- 9) 文部科学省「令和元年度 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」2020
- 10) 厚生労働省「厚生労働白書」2020, 総務省統計局「労働力調査」

- 11) 厚生労働省「厚生労働白書」2020, 総務省統計局「労働力調査 (詳細集計)」
- 12) 厚生労働省「2019 年国民生活基礎調査」2019
- 13) 相馬直子, 山下順子「ダブルケア (子育てと介護の同時進行) から考える新たな家族政策—世代間連帯とジェンダー平等に向けて」, 調査季報 171
- 14) 相馬直子, 山下順子「特集論文 ダブルケア (ケアの複合化)」, 医療と社会 Vol.27(1), 2017
- 15) 奥山滋樹「資料 公立中学校教員を対象としたヤングケアラーに関する生活状況および校内での支援に関する調査」臨床心理学 第 20 巻(2), 2020
- 16) 一般社団法人日本ケアラー連盟, ヤングケアラープロジェクト南魚沼市「ケアを担う子ども (ヤングケアラー) についての調査 (教員調査) 報告書」, 2015 [http://carersjapan.com/img\\_share/yc-research2015@minamiuonuma.pdf](http://carersjapan.com/img_share/yc-research2015@minamiuonuma.pdf) (2021 年 3 月 1 日閲覧)
- 17) 厚生労働省「知ることからはじめよう みんなのメンタルヘルス総合サイト『専門的な情報』」<https://www.mhlw.go.jp/kokoro/speciality/index.html> (2021 年 3 月 1 日閲覧)
- 18) 河本秀樹「日本のヤングケアラー研究の動向と到達点」敬心・研究ジャーナル
- 19) 武内一, 山野良一, 川松亮「STEP4 貧困が引き起こすマイナス影響」『子どもの貧困ハンドブック』かもがわ出版, 2016
- 20) 半羽利美佳「スクールソーシャルワーカーの有用性に関する考察」, 武庫川女子大学紀要 67, 2019
- 21) 木村文香, 伊藤秀樹「スクールソーシャルワーカーの導入による不登校対応の変化」
- 22) 前掲 5)
- 23) 前掲 7)
- 24) Mary E. Richmond: What is Social Case Work? An Introductory Description 小松源助訳「ソーシャル・ケースワークとは何か」中央法規, 1991
- 25) Helen H. Perlman: Social Casework A Problem-solving Process 松本武子訳, 全国社会福祉協議会, 1966
- 26) Ludwig V. Bertalanffy: General System Theory. Foundation, Development, Application 長野敬, 太田邦昌訳「一般システム理論—その基礎・発展・応用」みすず書房, 1973
- 27) Carel B. Germain: Ecological Social Work 小島蓉子編訳・著「エコロジカルソーシャルワーク」学苑社, 1992
- 28) 文部科学省「2019 年度学校教員統計調査 (中間報告)」2020
- 29) 前掲 18)
- 30) 教育相談等に関する調査研究協力者会議「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 p. 46 参照



# The Establishment of a Collaborative System by Teachers and School Social Workers to Support the Growth, Development and Lives of Children

— Aiming to build better cooperative relationships between teachers and school social workers —

Shozo MARUYAMA

(Department of Human Life Studies, Faculty of Human Life Sciences, Fuji Women's University)

In Japanese schools, teachers have long played a key role in providing guidance and support to pupils and students. To address the growing number and severity of problems surfacing among students, high expectations have been placed on school social workers to provide comprehensive support in addition to the conventional guidance provided by teachers. Despite the current circumstances, however, an adequate system for assigning social workers has yet to be established, and teachers do not fully understand the role played by school social workers.

This research focuses on city A, which is on the path to successfully establishing a system for assigning school social workers with proven track records. Questionnaire surveys were conducted to gain a better understanding of not only how teachers recognize and cope with hurdles in children's lives but also how they perceive the role played by school social workers and whether they recognize the need to cooperate with them. Survey results indicate that teachers understand the role played by social workers in addressing life-related challenges facing children as well as the expectations for cooperation with school social workers. This research also examined the collaborative systems needed to forge preventive support systems as well as the achievements of and hurdles faced by school social workers.

**Key words:** children's growth and development, hurdles in children's lives, school social workers, collaborative systems

