

白梅学園大学・短期大学紀要 47: 15~29 (2011)

## 学校におけるソーシャルワーク的アプローチに関する考察

— 「個別の教育支援計画」への関与に向けて —

牧野 晶哲\*

### I 本研究の目的及び方法

近年、学校で生じるいじめや不登校という問題だけでなく、貧困や児童虐待等、家庭生活に課題がある子どもへの支援の在り方に注目が集まっていることもありスクールソーシャルワーカー（以下「SSWr」）の必要性が唱えられることも多くなった。その結果2008年度からスクールソーシャルワーカー活用事業<sup>1</sup>（以下「活用事業」）が開始され、福祉関係者だけでなく教育関係者からもスクールソーシャルワーク（以下「SSW」）に関心が集まった。しかしこれまで教育行政や学校現場で福祉専門職が導入された実績や経験もないため、3年目となる現在でも自治体や学校でSSWrの活動形態を模索しているところも多い。福祉専門職でも学校を拠点にした活動実績のある者も少数なため、学校現場特有の文化の理解や活動範囲の拡大に苦心している状態でもある。

このように受入現場は混沌としていながらも、子どもや保護者、学校関係者のSSWrに期待する声も大きい。その中には特別支援教育の対象となる子どもへ関わってほしいニーズも聞かれるが、現段階では役割や関与方法の規定もないため自治体や学校、SSWrの判断と活動に委ねられている。実践報告についても各自治体や学校の意向に沿う事例が中心であり、一般的な役割を定義するものも見られない。そこでSSWrが障害児教育に関与しているアメリカに目を移すと、歴史的な変遷はあるものの現在は法律によりSSWrの役割が明確にされており、子どもや保護者並びに学校にとっても必要不可欠な存在となっている。わが国でも活用事業という単位に止まらず、教育基本法や学校教育法を改定し、SSWrの配置を義務付けることで大幅な飛躍は見られるだろうが、必要性も煮詰まっていない状態で、尚且つSSWrの供給面等でも不安要素が大きく現実的ではない。まずは特別支援教育に関わるSSWrの役割を提示した上で、多くの実践を積み重ね、精錬していくことこそが重要であると考え。

そこで本研究では、特別支援教育へ関与する際のSSWrの活動指針が存在しないことが対象範囲の拡大しない原因の一つであると捉えた。特に特別支援教育体制における『個別

\*子ども学部家族・地域支援学科

Akinori MAKINO: Consideration concerning Social Work Approach at School — Participating in “Individual Education Support Plan”

の教育支援計画』の策定及び実施については、SW的要素を多分に含んでおり、SSWrが関与することでより充実するものとする。そのため論文において『個別の教育支援計画』策定及び実施に関与するSSWrの活動指針を提示することを目的とする。研究過程としては、アメリカのSSWrの法的規定や役割を基本にして検討するが、わが国の特別支援教育における課題を分析し、『個別の教育支援計画』においてSSWrが果たせる役割を明確にしていく。またSW固有の視点が『個別の教育支援計画』の策定及び実施に有意義であることを示すために実践事例<sup>※1)</sup>を検証し、SSWrの活動指針に反映させていく。

## II 障害児教育と関連する福祉の動向

### 1 アメリカにおける障害児教育施策とスクールソーシャルワーク

#### (1) 障害児教育の発展と概要

##### ① 障害児教育の発展

アメリカでは合衆国憲法に障害児教育が規定されていないため権限は州にあり、方針の決定やサービスは州及び学区により提供されている。しかし1960年代に公民権運動が起こり、鎮静化のため不就学等の問題にも連邦政府が直接介入することとなる。まず1970年に初等中等教育法のTitle4を独立させた障害者教育法を制定した。しかし資金援助の基準や社会サービスの種類が不明瞭である等の問題を含んだままであったため、1973年リハビリテーション法を制定した。同法は連邦政府から補助金を受けている全ての事業に対し、障害を理由にした差別を禁止し、教育現場の差別禁止の条項も多く取り入れた。障害を持つ子どもにとっては無償で適切な教育の提供が同法により保障されたのである。

これを受けて、1975年に全障害児教育法が制定された。同法では障害の種類や程度に関わらず、障害を持つ全ての子どもに無償で教育を受ける権利を保障した。また障害児教育を実施する州に対し、連邦政府が補助金を提供する仕組みとした。さらに教育内容についても言及し、教育は『特別な教育方法』と『関連するサービス』から成り立つことや、最も制約の少ない環境により教育が提供されるように規定した。1990年になると全障害児教育法は個別障害者教育法へ名称を変更したが、基本理念である無償で適切な公教育の実施、個別教育計画の策定、最も制約の少ない環境での教育機会の提供は引き継がれた<sup>2)</sup>。

続いて1990年には障害をもつアメリカ国民法が制定された。この法律により移動・交通、教育、雇用、住宅などの生活場面において障害者に対する差別や排除を禁止し、障害者の社会参加を保障するための条件整備を行政だけでなく民間企業にも義務づけた。つまり障害を持つ子どもは教育機会の保障だけでなく、成人してからの社会参加の機会が与えられたことになった。

##### ② 個別障害者教育法の概要

最初に個別障害者教育法に該当する障害の範囲であるが、自閉症や身体障害など13種

類を規定している。次に『特別な教育方法』を具体的に示すものが『個別教育計画』になる。この計画の開発はチームで担当することとなり、教師だけでなく保護者、障害を持つ子ども本人、公的機関などでチームが構成される。計画の内容はアセスメント結果に基づいた目標、教育方法、提供される関連サービスなどの他、進歩状況に関する記録を記載する。障害を持つ子どもに教育が提供される場の多くは通常学級（特別な支援やサービスを受ける時間が授業全体の21%以下）になる。ただし特別なニーズに合わせてリソースルーム（特別な支援やサービスを受ける時間が授業全体の21%以上60%未満）や障害児学級（特別な支援やサービスを受ける時間が授業全体の60%以上で障害児学級に所属している場合）も設置されている。その他、通常学校以外に特殊学校も設置されているが、可能な限り健常児と同じ環境の下で教育機会を提供されている。このような方針をアメリカではメインストリーミングとしている。また『個別教育計画』だけでなく、障害を持つ子どもの生活全般を支援するために『関連するサービス』がある。これには作業療法や理学療法の他、保護者へのカウンセリング、移動サービス、手話通訳などが規定されており、特別なニーズに対して無償で提供される<sup>3</sup>。

ただし個別障害者教育法はすべての障害を持つ子どもが普通学級で教育することを明言しているわけではなく、特殊学校や特殊学級を否定するものではない。つまりメインストリーミングはインクルーシブ教育と同義語ではなく、二元的な教育体制を保ったままであり、この点の是非はアメリカ国内でも議論されている<sup>4</sup>。

## （2）個別障害者教育法とソーシャルワークサービスについて

ソーシャルワーカー（以下「SWr」）は義務教育成立時から学校で生じる課題や問題に取り組んでおり、障害を持つ子どもに対する支援も積極的に行っていた。このような実績から全障害児教育法の『関連するサービス』にSSWrの参画が明文化され現在に至っている。

具体的な活動として、a) 障害を持つ子どもの社会性及び発達に関する履歴を作成すること、b) 子どもや家族へのグループおよび個別のカウンセリングを行うこと、c) 子どもの学校への適応に影響している生活上の諸問題（家庭、学校、地域）への取り組みを行うこと、d) 子どもが彼らの環境の中でできるだけ効率よく学習できるように、学校や地域の社会資源を活用すること、e) 効果的な介入計画の開発サポート<sup>5</sup>の5つが上げられている。

その他、個別障害者教育法に基づいた障害を持つ子どもの支援においてSSWrが担う役割をいくつか提示する。f) 地域内での障害を持つ子どもの発見、g) 不利益となる評価からの回避、h) 保護者への支援、i) 適正な支援の保障、j) 個別教育計画の策定協力、k) 教育環境の整備、l) 関連するサービスの調整・連携、m) 乳幼児・前学齢児童へのサービス、n) 卒業の計画<sup>6</sup>である。これらは学校という特殊な環境においてSWr固有の能力を生かした活動であり役割と言える。つまり個別障害者教育法におけるSSWrは、障害を持つ子どもにとって学校や生活場面で最善の利益が得られるよう働きかけ、保護者を支援し、教師

の良きパートナーであり、他職種・サービス機関との連携を取り、地域社会の意識と環境を変革していく役割と活動を担う、学校には必要不可欠な存在となっている。

しかし個別障害者教育法の法的役割が示されたことに伴い、SSWrが全米ソーシャルワーカー協会の示すサービス基準<sup>7</sup>を満たさず、障害児教育に偏った支援に陥るといった事態が生まれた<sup>8</sup>。アレン・ミラーズ（Allen-Meares, P.）らの調査によると、SSWrの活動の約5割が障害児支援に偏っている現状が報告された<sup>9</sup>。本来はいじめや暴力行為、薬物依存や犯罪行為、人種差別や移民支援など多様な課題に対応すべきところであるが、法的活動が優先されてしまうところも今後の課題となっている。

## 2 日本における特別支援教育への展開過程について

### (1) 障害児福祉施策と特別支援教育の推進

わが国の障害児教育は学校教育法による盲・聾・養護学校の設置だけでなく、特殊学級の設置、通級による指導等により時代のニーズに合わせて多様化が進んでいる。障害児福祉関連施策についても、国際的にも浸透しつつあるノーマライゼーション理念の実現に向けて法改正は始まっている。まず障害者基本法は2006年に一部改正し、障害を持つ子どもと通常学級との交流及び共同学習の積極的推進による相互理解の促進についても規定が設けられた。また2003年度を初年度とする障害者基本計画においても、障害を持つ子ども一人ひとりのニーズに応じた支援を行うために乳幼児期から学校卒業後までを一貫して計画にて教育・療育を行うとともに、LD、ADHD、自閉症等への教育的支援を適切に行うことが基本方針に盛り込んだ。2005年施行の発達障害者支援法では、高機能自閉症やアスペルガー症候群、LDやADHD等を発達障害と定義した上で、発達支援をするため国や地方公共団体の責務を定めるとともに、学校教育や生活全般にわたる支援を規定した。

健常児教育と障害児教育の二分立体制が長く続いた教育関連施策の在り方も、障害児福祉や国際的なインクルーシブ教育の動向を受けて変革期を迎える。2000年からは特殊教育の改善・充実を計画的に実施していくための調査研究協力者会議を開催し、翌年には「21世紀の特殊教育の在り方について——一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について——」で今後の特殊教育の方向性を示した。さらに通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする子どもの実態を明らかにする全国調査<sup>10</sup>を2002年に実施し、『学習面か行動面で著しい困難を示す』子どもが6.3%程度の割合<sup>※2)</sup>で在籍していることが明らかになり、変革に一層拍車がかかった。

この流れを受けて、2007年度から学校教育法が一部改正され、特別支援教育が本格的に施行された。特別支援教育の目的は、障害を持つ子どもの自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立ち、一人ひとりの教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものとしている。これに従い名称や機能など大幅な改正が行われたが、本稿に関連

する主な改正点をあげる。まず特別支援学校は障害児教育に対する高い専門性を生かし、中核的な役割を担うよう位置づけた。具体的には保育所や幼稚園、小・中学校などからの要請に応じた助言や指導、特別支援教育に関する相談や情報提供、教師に対する研修が位置づけられた。また特別支援学校並びに小・中学校等の教師の中から『特別支援教育コーディネーター（以下「コーディネーター」）』を指名し、学校内の調整や特別支援学校との連携、保護者との話し合いや、医療・保健・福祉等の外部機関との連携協力を進めるよう規定した。その他、文部科学省では特別な支援を必要とする子どもへの学習や生活支援を担当教師と協力して担う特別支援教育支援員を配置する事業を開始した<sup>11</sup>。

## （２）福祉的立場から考えられる『個別の教育支援計画』策定過程及び実施における課題点

前述の通り特別支援教育では、学校に家庭や関係各機関との連携の強化、成長に応じた継続的な支援、教職員・子ども同士・保護者・地域社会の障害に対する理解の促進と受け入れる社会の構築等のソーシャルワーク（以下「SW」）的な機能を担うよう新たに加えた。文部科学省が例示した『『個別の教育支援計画』について』<sup>12</sup>は、計画内容に〔資料1〕の項目を盛り込むよう示している。

### 〔資料1 「個別の教育支援計画」について（一部抜粋）〕

#### 小・中学校の組織体制

学校内外の関係者の意見を集約して円滑な計画策定が可能となるよう、コーディネーター的役割を有する者を置くほか、学校内において計画作成委員会（仮称）のような組織を設けるなど組織体制の整備を図る。この場合、障害のある児童生徒の指導を担当する教員等が計画案の作成、実施等の中心となる。

#### 計画の引継の体制

対象幼児児童生徒の進学や転学等に際し、計画の作成担当機関が変更となる場合には、引き続き適切な教育が一貫して行われるように、計画に係る責任の明確化の観点から計画の作成、改定の業務の引継のシステムの構築を図る。

#### 福祉、医療、労働等との連携

教育以外の分野との連携が円滑に行われるよう日常的な機関間の連携が重要であり、計画作成担当機関におけるコーディネーター的役割の者及び関係機関の協力部署及び担当者が作成されている場合は、それらとの連携・接続を図り、一人一人の子どもに応じた総合的な支援計画の構築を目指すことが重要である。

#### 保護者との連携

児童生徒等への適切な教育的支援を行う場合に、保護者は重要な役割を担うものであり、「個別の教育支援計画」の作成作業においては、保護者の積極的な参画を促し、計画の内容について保護者の意見を十分に聞いて計画を作成・改定することが必要である。

しかし現在の教員養成課程や研修システム、さらには教師の職務上の規定から考えてもSW的機能を発揮することは困難を極めると同時に、専門性がなくても割り振られるコーディネーターを計画策定担当に充てるならば各学校により顕著な差が生じてしまう。本来なら『個別の教育支援計画』で立案された情報を他機関と共有し、関与する専門職が各々の役割を認識しながら包括的な支援をするための調整機能を担うこととなるが、通常学級の担任教師においては情報量や実施手順等のノウハウも少ない。そのため結局は保護者に



生活・医療面の支援を依存し、進学・雇用に関する負担を強いることになる。そして最も不利益を被るのは子どもであり、学校での教育期間中はサポートが受けられるものの、彼らのライフステージを一貫性のあるものとして支援計画が策定されないことは、進学や雇用、さらに将来の地域生活への移行を考えた時に大きな影響を及ぼす。

このような理由から特別支援教育本来の目的を遂行するためにも、また障害を持つ子どもの一貫した成長を保障するためにもSSWrの関与が必要であると考ええる。

### Ⅲ スクールソーシャルワーカー活用事業と特別支援教育

#### 1 スクールソーシャルワーカー活用事業の実施

学校教育法等成立後、学校で生じる子どもたちの問題に対しても縦割り行政の弊害もあり学校現場に福祉関係者が介入することはほとんど皆無であった。そして全ての問題は教師が対応していたが、教師個人の能力と努力に任せられている状態が続いていた。

しかし教育指導的な対応だけでは限界が生じ、1980年代ごろからは学校で校内暴力が多発し、その後は不登校やいじめといった問題がマスメディアを介して多数報告されるようになった。そのため対処療法的にカウンセラーが導入されたり、退職教師などが相談員を務める事業等が開始され、子どもたちの問題の解決に当たり始めた。このような時期にSSWにも関心が向けられた。一般的な認知が広がった活動としては、アメリカのSSW実践にいち早く関心を示した山下英三郎による埼玉県所沢市でのSSW活動<sup>13</sup>が挙げられる。また2000年代に入ってから香川県や大阪府のように独自にSSW事業に取り組み<sup>14</sup>一定の効果を示したことは本格的に導入する契機になった。

その結果2008年度から、学校で生じる問題を未然に防ぐとともに、子どもの教育を受ける権利を保障するために学校と家庭と地域が連携して支援する「信頼できる公教育の確立」の実現に向けて文部科学省によって活用事業が開始された。

#### [資料2 スクールソーシャルワーカー活用事業（一部抜粋）]

##### 1. 趣旨

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

##### 2. 事業内容

##### (2) スクールソーシャルワーカーの職務内容

教育と福祉の両面に関して、専門的な知識・技術を有するとともに、過去に教育や福祉の分野において、活動経験の実績等がある者。

- 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 等

## 2 スクールソーシャルワーカー活用事業の現状と課題

突発的に開始された活用事業は、現在でも様々な課題を抱えている。

1点目は専門性の発揮に関する問題である。2008年度には活用事業によって944人のSSWrが全国に配置され、翌年に「スクールソーシャルワーカー活用事業実施概要」に実践がまとめられた。その報告によると採用されたSSWrのうち、社会福祉士は19.4%、精神保健福祉士は9.3%に止まったのに対し、教員免許が47.6%、心理関係資格が19.7%のように社会福祉関係資格以外の専門資格を有する者が半数以上占める結果となった<sup>15</sup>。この背景には、急遽設けられた予算枠、しかも全額補助となる調査研究委託事業での開始となったため、前掲の〔資料2〕に該当するような人材確保ができなかったと想定できる。もちろん教育委員会及び学校現場にとって、学校独特の文化を理解している者を採用したいとの思惑も重なっていると思う。報告の有資格別のデータのみで、配属されたSSWrの資質や専門性まで判断できるわけではないが、SSWの専門性の向上や役割を拡大していく際には支障をきたすものと考えられる。

2点目は人材の安定確保に関する問題である。雇用されるSSWrにとって生活に関わる最大の問題は雇用条件が不安定な点である。予算枠として初年度的全額補助事業から一転、翌年度から「学校・家庭・地域の連携協力推進事業」に組み込まれ、1/3の補助事業となっているが、来年度以降の事業継続を不安視する向きもある。各自治体では予算の組み方によって事業規模が縮小することも考えられる。実際に希望を抱いてSSWrとして活動した方の中にも、雇用条件の悪化に伴い次年度以降の契約を断念するケースなども報告されている<sup>16</sup>。つまり優良な人材を継続的雇用する環境が未整備なのである。

3点目は不明瞭な役割規定である。文部科学省ではSSWrが担う役割を〔資料2〕のように示したが、抽象的な表現に留め、各自治体や学校現場での実情に合わせた活用ができるよう配慮している。ただしその結果、SSWrはいじめや不登校への関わり、児童虐待や家庭生活に課題のある子どもへの関わりに重点が置かれる傾向が強く、特別支援教育へ関与するという意識と実践は弱い。障害を持つ子どもへの支援<sup>17, 18</sup>等を示した文献において展開過程はいくつか紹介されているが、あくまで各自治体や学校の意向を反映した個別事例であり、SSWrの担う役割を提示するまでは至っていないのが現状である。

今後の活用事業の進展を考える上ではこの他にも課題は山積しているが、本研究においては役割規定に関する事項、その中でも特別支援教育の『個別の教育支援計画』策定及び実施における役割を明確に提示していく。

## IV スクールソーシャルワーカーと『個別の教育支援計画』

### 1 スクールソーシャルワーカーによる支援事例検討

この章では実践事例を通して、SSWrが専門的視点を如何にして『個別の教育支援計画』

の策定及び実施に反映できるかを検証していく。実践事例を用いて検証する理由として、担任教師やコーディネーターでも担うことのできる役割規定になる恐れを避けるためである。またSW的問題把握の方法や支援実践の過程を考察することを通じて、教育専門職との差異を明確にすると同時に、本論文で提示する活動指針の有効性を高めていきたい目的からである。

## (1) 事例1

### [事例1 特別支援学級のA]

#### Aについて

小学校2年生の男児。入学当時は通常学級に在籍していたが、多動性を示し授業に集中できず、友達とのトラブルも頻繁に生じたため、1年生3学期から特別支援学級に転籍。コミュニケーションによる意思の疎通は多少可能であるがAからの発語は少ない。時折、教室を抜け出し職員室やグラウンドで遊び始めるだけでなく、校外まで飛び出してしまうこともある。机に向かっての学習は集中力が続かないため苦手な様子だが、走ったりマット運動をしたりすることは得意である。

#### Aの保護者について

主に母親が養育をしており、学校への送り迎え等する日もある。基本的にはAの障害に対する理解は進んでおらず、児童相談所への相談や療育手帳の申請等も行っていない。母親自身に情緒的な浮き沈みが大きく、機嫌の良い時には担任教師とも友好的な関係を保てるが、不安定な時には学校を休んでしまったり、教員に暴言を吐くこともある。また服装等も独特（時に大きなサングラスや派手な衣装）であり、他の保護者との関係性もあまり見られない。父親は学校への送迎に関わる日はないため直接会う機会はないが、Aとの関係は良好らしく、母親からの話では週末等に2人でバイクに乗って遊園地に遊びに行くこともあるようだ。

#### 特別支援学級について

Aが転籍したことにより6年生2名、5年生1名、4年生1名、2年生1名の計5名であるが、肢体不自由児が在籍しているため、市教委から教師が1名補充されている。

#### 担任教師からの相談

Aが転籍したことにより、これまで比較のおとなしい子で構成されていた教室環境が一変した。特別支援学級での生活習慣が未だ身につけていないため、担任教師がかかりっきりになってしまうこともある。多動性を示す子どもへの対応が分からないため、参考資料を読む等日々努力しているが、本人への直接的にかかわりだけでは対応できないと相談が持ち込まれた。

事例1ではAを中心とした家庭や学校組織、または社会資源との関係調整が必要であることから、近年のSSW実践において頻繁に用いられているエコロジカル視点<sup>19, 20, 21</sup>を用いて状況把握及び支援方法の検討をすることとした。

### ①理論概要

エコロジカル視点とは、生態学をSWに応用したもので、ジャーメイン（Germain, C.B.）とギッターマン（Gitterman, A.）が1980年代に積極的に導入した。エコロジカル視点の特徴としては、人間の対処様式と、人が接する環境が相互作用する中間面に介入することであり、方法として人間の対処能力及び適応能力を高めるか、環境を改善するか、あるいはその両面の調整を行うことを提示している<sup>22</sup>。また人間と環境との間で生じるストレスの他にも、人生の成長過程におけるライフストレスも重視しており、a) 生活の変化（発達上の変化や、役割・地位の変化）や偶発的な出来事（予期せぬ事態）、b) 環境の圧力（貧

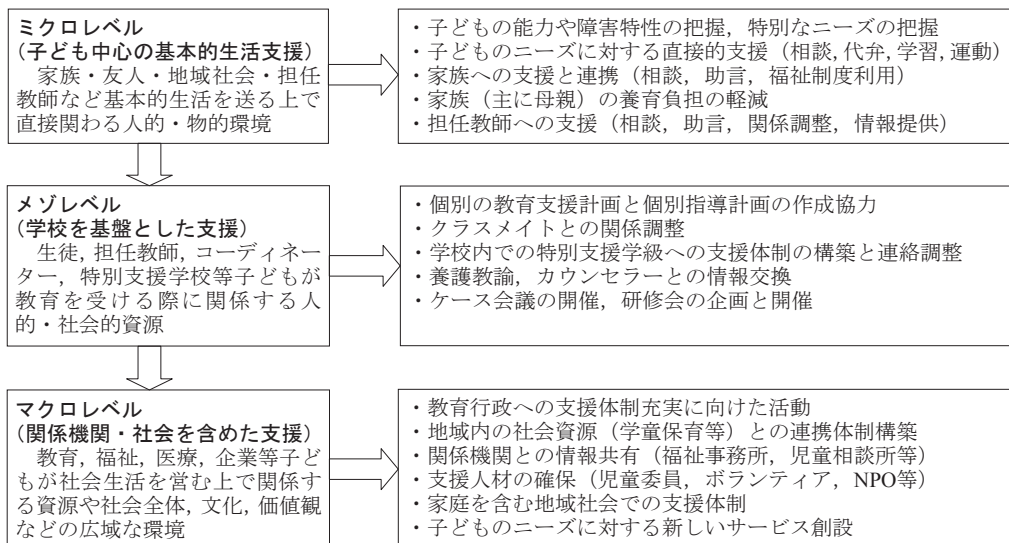


困・抑圧・暴力・いじめ・悪化した居住環境等), c) 家族・集団・学校・地域での不適切な対人関係や自尊心等のレベルの低下<sup>23, 24</sup>, も考慮しつつ, 人と環境の間で生じる摩擦を分析していく。つまり問題を直線的因果関係として分析するのではなく, ミクロ・メゾ・マクロのように多層的で, 円環的因果関係において生じていると捉えるところに特徴がある。

②問題分析と支援展開

エコロジカル視点を用いて状況を把握した結果, [図1] の課題が明らかになった。まずミクロレベルからAの基本的生活を観察してみると, 家庭での対応, 特に母親との関係が非常に大きいことが分かった。時折Aから「昨日お母さんに怒られた」とか, 母親から「今朝厳しく怒ったんです」と報告がある日の学校生活はだいたいの場合荒れてしまう。確かにAには発達障害を起因とする育てづらさがあるかもしれないが, 母親自身の精神的不安定さが影響していると考えられる。もちろん母親のAに対する障害受容も進んでいないことも大きな影響を与えているだろう。続いてメゾレベルに該当する学校組織の状況を確認したところ, 担任教師は他の教師から職務内容の苦勞を理解されず, 学校内での孤立感を深めていた。特にAが授業を抜け出し職員室へ出入りしたり学校を飛び出す行動について指導能力不足として捉えてしまうことは大きな要因である。マクロレベルからは関係している資源との結びつきについて情報を収集した。児童相談所との関係については前述したが, その他Aは放課後に学童保育に通っている。この学童保育でも様々なトラブルがあるようで, 行動が目立つためか上級生から叩かれることもしばしば生じているらしい。しかし情報は学童保育から連絡がなく, また学校側もAへの支援方法について情報提供をしていない。

[図1 エコロジカル視点を用いたSSWrのアセスメント(例)]



マイクロレベルにおける支援として、母親と学校の関係性の強化を試みた。これまでAの様子や連絡程度のやり取りしかなかった担任教師と母親の会話だが、母親が抱えている子育て上の不安や悩みについても触れてみるよう助言を行った。すると学校に対してAに発達上の課題はないと言い張っていた母親が、少しずつではあるが養育上の悩みについて話をしてくれるようになり、自然とSSWrとの相談につながった。その後、数回の面接を通したところで児童相談所での障害判定を受けてくれることとなり、療育手帳の受給に至った。療育手帳の受給は終結点とは考えないが、Aの状態に対する共通認識が確立できたことと、家庭と学校が協力体制を築いていく必要性が認識できた点では大きな前進と言える。また子育ての責任感等の軽減が図られたためか、母親の情緒面の安定にも繋がった。

メゾレベルでの対応としては校長先生からの後押しもあり学内研修会を開催させていただけのこととなった。内容を発達障害の理解とチーム支援としたこともあってか、研修会後からは特別支援学級への理解も促進した様子である。例えばこれまでAは授業中に職員室に出入りした時は強制的に教室に連れ戻されていたが、以後は空いている教師が話し相手をしてくれるようになり、時には勉強をしてくることもある。交流学級でもAが取り組みやすいような課題を設定してくれる等配慮してくれるように変化した。ただし『個別指導計画』への協力は実現できなかった。

マクロレベルの対応としては、学童保育との支援に関する連携を強めることを試みたが、積極的な情報交換や連携までは至らなかった。しかし特別支援学級への支援人員としてボランティア学生の導入については了承を得て、10名程度の学生が授業等に参加する体制を整えることができた。これにより担任教師及び臨時教師の負担が若干軽減された。

## (2)事例2

### 【事例2 特別支援学級のB】

#### Bについて

小学校4年生の男児。脳性麻痺による四肢麻痺があり車イスを使用。知的能力に大幅な遅れは見られない。小学校入学前に教育委員会や児童相談所と相談した結果、地域内の小学校の特別支援学級に通学を決める。現在まで学校へは保護者の運転する車にて通学している。今後も同級生や教師との関係性が取れているため特別支援学級に通い続けたいとの希望があるが、保護者の介護の苦勞を理解できるため特別支援学校への転籍を考え悩んでいる。ただし寄宿舎もあるため未知の不安を感じている。

#### 担任教師からの相談

学年の行事として間もなく2泊3日の林間学校があり、Bにも参加を呼び掛けている。しかしBが「みんなに迷惑がかかるため行きたくない」「トイレやお風呂に一人で入れない」等の理由で参加を拒んでいる。学校としては年齢に応じた自立生活の確立や、共同生活場面での協調性の獲得などを学習目標に掲げている。そのため担任教師は保護者に依頼をして林間学校に同行してもらえるように働きかけた。次にバス会社に相談し、座席の工夫やサービスエリアのトイレ確認などを行った。また宿泊施設での対応を協議し、校長や学年主任と林間学校での独自プログラムを作成し、Bの不安が少しでも軽減するよう努力したが、ますます態度を固辞してしまい、対応に苦慮しているので何とかしてほしいと相談が持ち込まれた。

事例2ではエコロジカル視点を用いた状況把握の他、Bの意思表出や判断能力を最大限支援に反映させるためストレングス視点を活用した実践を行った。

#### ①理論概要

これまでのSW理論は諸科学の理論を導入して構築されており、実証性・合理性・客観性を追求してきたが、一方でクライアントを診断的なカテゴリーの枠組みに組み込む結果をもたらしてしまい、専門的な立場から治療をするプロセスを生み出してきた。しかし本来のSWは、クライアントの生活をクライアント自身の立場から全体的・総合的に理解することを基盤にしており、SWrは専門的権威に基づくものでも支配的關係を示すものでもなく、対等な関係に基づく協働的専門性を持つものである<sup>25</sup>と狭間は指摘している。このような動きの中で社会構成主義の影響を受けたストレングス視点が導入され、SWrに新たな倫理と価値観と可能性を生み出している<sup>26</sup>。

ストレングス視点の援助原理についてサリービー (Saleeby, D.) は、a) 全ての個人、グループ、家族、コミュニティはストレングスをもつため、彼等のストーリーや語りに関心を向け、経験から学習している、希望を持っている、もしくは主体的に何ができるかという見方を導きだす。b) 外傷経験、虐待、病気は苦しみであるかも知れないが、それらはまた、挑戦と機会の源泉になるという見方をする。c) 成長と変化の能力の上限は分からないと仮定して、個人、グループ、コミュニティの願望を真剣に受けとること。d) 援助者が利用者に最も役立つのは、利用者との協働によるというもの。e) すべての環境は資源に満ちているという見方<sup>27</sup>と述べている。つまり今までやってきたこと、得意とすること、熱意や夢等本人の強さや機会を評価することで成長を促進させていく<sup>28</sup>モデルである。

#### ②問題分析と支援展開

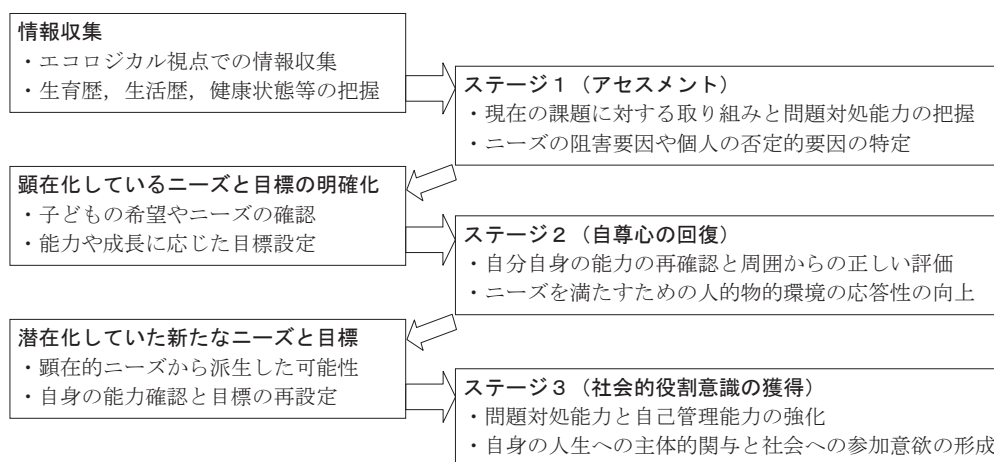
事例2を学校や教師の立場から考えれば、教育上適切な目標を掲げ、発達段階に相応しいプログラムを計画すると同時にBへの個別的な配慮も行っていることから理想的な対応かと思われる。しかし肝心のBの意思が蔑にされており、集団で説得に当たってしまったところに課題がある。そこでSSWrはBの話に耳を傾け世界観を理解することに努めた結果、林間学校に参加することで身体的な特徴と差異の再認識、特別扱いによる自尊感情の低下、克服されていない外泊への不安といった情報を得ることができた。また信頼していた担任教師や保護者がBの能力を上回る要求をすると同時に、本人の意思とは異なる方面に働いていることで失望感や無力感を味わった（パワーレス）ものと思われる。

このようにBがパワーレスな状態に陥っていたため、まずSSWrはB主体の目標設定を支援すると同時に、担任教師や校長へBの意思を代弁した。幸いにもSSWrの意見に理解を示してくれたおかげで保護者を交えたケース会議が開催される運びとなった。後日、林間学校への参加取り止めの決定を知ったBはストレスから解放されたのか久々に教室内でも笑顔であった。そして参加できなかった要因の一つでもある外泊不安を自分から克服していきたいと言い、夏休み中に祖母宅へ宿泊をする計画を立て始めた。そして修学旅行には

担任教師や保護者のサポートは得るものの参加していく目標まで掲げてくれた。その延長線上には進学先があり、特別支援学校への進学及び保護者の負担も考慮して寄宿舎の利用も検討していたため、本人としても今回は良い練習機会と捉えたのかも知れない。

その後、公共交通機関を利用した社会経験を積んでみたいとの新たなニーズが生まれたため、特別支援学級の子どもと保護者、担任教師、SSWr、ボランティア学生と一緒に公共交通機関を利用して動物園に出かけることまで進展した。林間学校の不参加を決めたことで否定的になるのではなく、逆にBの能力や成長のスピードで課題を克服する足掛かりができたことから、ストレングス視点が効果的に働いたのではないかと感じた。

[図2 ストレングス視点をういた援助過程 (筆者作成)]<sup>29</sup>



## 2 『個別の教育支援計画』策定でスクールソーシャルワーカーの担う役割の試案

事例1及び2を通しての考察としては、SW特有の視点でもあるエコロジカル視点、ストレングス視点を活用することこそSSWrが『個別の教育支援計画』策定に関与することの意義であり、他の専門職では対応することのできない役割であると確認できた。

前記視点等を踏まえ、試案であるが以下にSSWrが『個別の教育支援計画』策定及び実施で担う役割（活動指針）を提示する。

[資料3 SSWrが『個別の教育支援計画』策定及び実施において担う役割（活動指針）]

### 1) 子どもの意思・希望の確認

SSWrはどのような選択においても子どもの意思を確認する。そしてその意思を可能な限り本計画に反映させるよう配慮しなくてはならない。意思表出が不明瞭な場合や適切な判断が難しい場合であっても同様であり、決して家族の意向や専門職の見解だけで判断しない。

### 2) 権利の擁護と代弁

子どもたちが家庭生活や学校生活を送る上で、虐待やいじめ、差別や偏見等により権利が脅かされている場合は、その権利を回復する手段を講じるとともに、関係機関と協力して問題解決へ導かなければならない。また人間関係などにおいて誤解が生じて拗れている場合には、子どもの見解を代弁しながら問題解決へと働き掛ける。

**3) 就学前もしくは前在籍校での支援体制の確認と引継**

子どもの一貫した成長を保障するため、就学前もしくは前在籍校での生活及び学習状況と支援内容を把握し、本計画に反映させる。情報収集は『指導要録』だけに頼らず、包括的に情報を収集する。

**4) 進路選択支援または就労支援**

進路選択を支援するための計画の策定、並びに支援の引継計画を作成する。また就労を希望する場合には『個別移行支援計画』を作成し、福祉事務所やハローワーク、障害者就業・生活支援センター等の関係機関とも支援計画を共有した上で取り組むことが求められる。必要に応じて就労先の開拓や企業での特別な支援や配慮に関する説明等も含まれる。

**5) 子どもと家族を含めた支援と関係調整**

ミクロレベルでの支援。子どもに対する直接的支援だけでなく、家族内での協力体制の構築や関係修復、他機関と連携した家族問題の解決等の支援が求められる。また担任教師への助言や指導等、後方支援を担当することもある。

**6) 学校生活における支援と学校内の支援体制づくり**

メゾレベルでの支援。子どもと教師の関係、子どもと友人の関係等学校内で生じる人間関係の修復や、学校内の支援体制の組織化、十分な教育が受けられる環境づくりが求められる。『個別指導計画』との調整や特別支援教育コーディネーターとの連携も必要。また必要に応じてケース会議の開催や、特定分野に関する校内研修会等を担当することもある。

**7) 地域生活における支援と地域内の支援体制づくり**

マクロレベルでの支援。学校と児童相談所、福祉事務所、医療機関、警察等との連携協力体制の構築。場合によっては要保護児童対策地域協議会への協力と参加も含まれる。また子どもと家族を含めた地域での支援体制構築や人的資源の発掘、生活環境の整備も計画に含めることが求められる。

**8) 『個別指導計画』への策定協力**

教育上の目標を達成するための支援方法策定過程に参加して情報共有を図り、本計画と一体化を図る。

活動指針を作成したことによる一般的な効果として、一人の子どもに対して学校や担任教師、または家庭だけでなく複数の専門機関や専門職が関わりチームとなり成長を保障するためのシステムを構築することにつながる。続いてSSWrが機能することにより子どもの意思や権利を主張・代弁することが可能となる。更にこれまでは『個別指導計画』に基づき教育上の目標達成に重きを置いていた学校が、子どもの状況に応じて柔軟に対応をする特別支援教育の理念の実現を図ることができるのである。

続いてSSWrの視点が明確になることで、自治体により異なる支援計画表を用いていても専門性を発揮して一定水準以上の計画立案に繋がることが期待できる。また支援過程で担う役割が明確になることで、支援漏れ等を防ぐことにもなる。その他、他職種へのSSWrの役割理解促進にも繋がるだろう。

## V 今後の課題

今回の論文では、特別支援教育の『個別の教育支援計画』策定及び実施に関するSSWrの活動指針を、アメリカのSSWrの役割を参照すると同時に、現在の特別支援教育の課題や『個別の教育支援計画』の意図を踏まえ作成することを試みた。しかし研究課題も多く



残されている。

1点目として、本研究では活動指針を活用した実践には踏み込めていない。そのため活動指針の課題や修正箇所も示すことができていない。今後は実証的な研究を進めていく必要がある。特に支援計画表の作成と一体的に開発する必要もあるため、教育委員会等と共同研究及び実践を進めていきたい。また特別支援学級だけでなく特別支援学校においても活用できるものなのかを検証していきたい。

2点目として、養成カリキュラムに関する課題である。2009年度より社団法人日本社会福祉士養成校協会ではSSWr養成課程を創設し、課程修了者には修了証を交付する事業を開始した<sup>30</sup>。科目はSSW専門科目群、教育関連科目群、並びに精神保健（社会福祉士養成課程）もしくは児童福祉論（精神保健福祉士養成課程）の履修が位置付けられ、体系的にSSWの学習が提供されることとなった。しかし特別支援教育を意識した養成カリキュラムは授業内容の一部にしか例示されておらず、『個別の教育支援計画』策定は含まれていない。今後は養成カリキュラムにおいても、特別支援教育に積極的に関与できる授業プログラムを検討し、『個別の教育支援計画』策定を意識した教材の開発を早急に開始していく必要がある。

※1) 実践及び使用する事例については、筆者が2002～2007年まで関東地方にある小学校の特別支援学級で直接関わったものである。尚、身分契約についてはSSWrとしての正規の雇用契約ではなく、あくまでボランティアとしての関わりになる。その他、本文中の事例2は既に出版されている「スクールソーシャルワークの展開」（学苑社）の拙著部分で用いた人物と同様であるが、問題並びに支援方法も全く別であること、また専門的視点を明確にするために好適な事例であることから掲載した。使用した事例においては個人を特定できないような配慮を施している。

※2) この数値は医師等の診断を経たものではなく、あくまで可能性を示した数値である。

## 引用文献及び資料

- 
- 1 文部科学省「スクールソーシャルワーカー活用事業」（2008）
  - 2 「ソーシャルワーク研究 Vol.32 No.2 半羽利美佳『アメリカにおけるスクールソーシャルワークの現状と課題』」14-19 相川書房（2006）
  - 3 清水貞夫「アメリカの軽度発達障害児教育」86-113 クリエイツかもがわ（2004）
  - 4 安藤房治「インクルーシブ教育の真実」21-38 学苑社（2001）
  - 5 Allen-Meares 「Social Work Service in School –sixth edition–」157-190（2009）
  - 6 前掲5）157-190
  - 7 全米ソーシャルワーカー協会編、日本ソーシャルワーカー協会訳「ソーシャルワーク実務基準及び業務指針」71-82 相川書房（1997）
  - 8 中典子「アメリカにおける学校ソーシャルワークの成立過程」249-256 みらい（2007）

- 9 前掲2) 14-19
- 10 文部科学省「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」(2002)
- 11 文部科学省「特別支援教育の推進について(通知)」(2007)
- 12 文部科学省「今後の特別支援教育の在り方について(中間まとめ)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/public/2002/021004b.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/public/2002/021004b.htm)
- 13 山下英三郎「スクールソーシャルワーク」113-128 学苑社(2003)
- 14 Asian School Social Work Seminar 2009「School Social Work in Asia 半羽利美佳『日本におけるスクールソーシャルワークの現状と課題』」51-66(2009)
- 15 文部科学省「2008年度スクールソーシャルワーカー活用事業実施概要」(2009)
- 16 福祉新聞第2452号「検証スクールソーシャルワーカー9」(2009)
- 17 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」86-89(2008)
- 18 門田光司・鈴木康裕編著「ハンドブック学校ソーシャルワーク演習」190-205 ミネルヴァ書房(2010)
- 19 「社会福祉学第40-1 門田光司『わが国でのソーシャルワーク機能の必要性について』」58-75 日本社会福祉学会(1999)
- 20 「ソーシャルワーク研究 Vol.32 No.2 山下英三郎『スクールソーシャルワーク』」4-13 相川書房(2006)
- 21 「ソーシャルワーク研究 Vol.32 No.2 山野則子『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』」25-31 相川書房(2006)
- 22 カレル・ジャーメイン他著, 小島蓉子訳「エコロジカルソーシャルワーク」6-8 学苑社(1992)
- 23 武田建, 荒川義子「臨床ケースワーク」139-141 川島書店(1986)
- 24 谷口泰史「エコロジカル・ソーシャルワークの理論と実践」6-7 ミネルヴァ書房(2003)
- 25 狭間香代子「社会福祉の援助観」134-138 筒井書房(2001)
- 26 フランシス・J・ターナー編著, 米本秀仁監訳「ソーシャルワーク・トリートメント<上>」257-259 中央法規(1999)
- 27 前掲25) 102-104
- 28 チャールズ・A・ラップ他著, 田中秀樹訳「ストレングスモデル」3-5 金剛出版(2008)
- 29 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ク論 拙著『特別支援教育とスクールソーシャルワーク』」119-128 学苑社(2008)
- 30 社団法人日本社会福祉士養成校協会「社会福祉士等ソーシャルワークに関する国家資格有資格者を基盤としたスクール(学校)ソーシャルワーク教育課程認定事業に関する規定」(2009)