

【論文】

# 学校における問題予防型の校内支援実践モデルの開発

—スクールソーシャルワーカーを対象にした質的調査の結果を基に—

大塚 美和子

## 和文抄録

スクールソーシャルワーカー（SSW）が学校と協働で取り組み、子どもの問題の悪化を未然に予防する問題予防型の校内支援実践モデルを M-D&D (modified design and development) (芝野 2002) を用いて開発した。フェーズ 1 では、校内支援と保護者ケース会議に組織的に取り組んできた SSW 10 名にインタビュー調査を実施し、分析の結果から実践モデルのたたき台を作成した。フェーズ 2 では、フェーズ 1 でインタビュー調査を実施した SSW のうちの 4 名に協力を依頼し、ワーキンググループでの協議を経て、実践モデルのデザインを確定し、また、実践マニュアル作成に向けた手順について協議した。最後に、実践モデル開発の包括的な意義、本実践モデルにおける校内支援の視点、子どもと保護者という当事者と取り組む校内支援の実践モデルと実践マニュアルの普及の意義について考察した。

キーワード：スクールソーシャルワーカー、問題予防型校内支援、実践モデル、実践マニュアル、M-D&D (modified design and development)

## I. 研究の背景と目的

スクールソーシャルワーカー（以下、SSW）の活動は、2008 年の SSW 活用事業によって全国的に開始され、「ニッポン一億総活躍プラン」や「子ども貧困対策に関する大綱」等の中で SSW の 1 万人規模での増員が決定され、その後も重大ないじめ、自殺、不登校、ヤングケアラー等の早期対応に向けた相談体制の充実のため事業が拡充されている。2017 年には「学校教育法施

行規則」の改正により、「SSW は小学校における児童の福祉に関する支援に従事する（中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校に準用）」(第 65 条の 4) という文言が記載され、SSW は教育現場の「チーム学校」の一員として明記される存在となっている。

しかし、「チーム学校」のチームの在り方は、各都道府県や市町村の教育委員会ごとに SSW の配置形態や勤務回数などの違いにより、実践内容にはバリエーションが生じている。「配置型」と「派遣型」の比較研究では、鶴田 (2019: 62-63) は「配置型」「派遣型」の両方を経験した SSW に対して配置形態の違いによる意識の変容を分析し、『派遣型』では〈配置形態のジレンマ〉を感じるようになり、現場への直接的支援や教師との協働がより可能な『配置型』の重要性を認識す

2023 年 6 月 30 日受付／2023 年 12 月 15 日受理  
 OTSUKA Miwako  
 神戸学院大学総合リハビリテーション学部  
 E-mail: otsuka@reha.kobegakuin.ac.jp

る」としている。この配置型の活動とは、〈学級崩壊や虐待されて暴れる子どもとの出会い〉、〈子どもに直接助言し SOS の出し方を教えること〉等の直接支援をメインとする活動を示している。奥村 (2016) は、児童虐待に対する配置型と派遣型の活動形態に焦点をあて分析を行い、配置型の場合は学校を拠点に活動することが可能であるため、SSW 自身も主体的に被虐待児童生徒の早期発見に努めていくことが可能であるが、派遣型の場合は学校からの派遣要請により初めて現場に出向くため、直接的に早期発見を行っていくことは困難であると述べている。上記のような比較研究から、現場では、より問題の早期発見が可能で、直接支援が可能な配置型の SSW の支援スタイルが望まれていることがわかる。一方で、「配置型」の活動の捉え方には上記のような幅がある点も考慮する必要がある。

配置型の SSW の実践のモデル開発は、子どもへの直接支援を中心とするマイクロ・アプローチ中心か学校内組織に SSW がポジショニングして支援展開するメゾ・アプローチ中心かの2つのタイプに大別される。池田 (2023) が開発した家庭訪問に基づくアウトリーチの支援モデルは、①家庭訪問開始期、②児童生徒との接触模索期、③児童生徒と教員との関係再編成期の3段階から構成される直接支援中心のマイクロ・アプローチのモデルである。メゾ・アプローチ中心モデルとしては、SSW が配置された学校においてコーディネーター教員と SSW が連携し、多職種連携を促進する校内支援システムのモデル化が試みられている (西野, 2009, 岡安, 2018, 今西, 2023)。「チーム学校」における校内支援体制づくりにおいては、いずれの研究もコーディネーター教員の役割の重要性が強調されている。また、栗木ら (2020) は、校内委員会で「双方向の情報共有」が行われなければ、「チーム学校」は十分に機能しないと校内の情報共有の仕組みについて指摘している。

本研究の第一義的な意義は、「チーム学校」における校内支援体制づくりのメゾ・アプローチだけでなく、更に保護者や子どもという当事者を

チームに含めたマイクロとメゾ・アプローチを統合したモデルの開発を目指した点である。文部科学省の「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～(通知)」(2017: 40) で記載された SSW の専門性は、「児童生徒のニーズを把握し、個人に働き掛けるだけでなく、学校組織など仕組みにも働き掛け、家庭の生活環境等や、個人と環境との関係性にも働き掛ける視点を持つ」と説明している。本モデルが示すメゾ・アプローチの定義は、学校組織などの仕組みにも働き掛けることを示し、マイクロ・アプローチは、個人に働きかける直接支援のことである。本実践モデルのマイクロとメゾ・アプローチを統合したモデルは、両者が別に機能するのではなく有機的に交互作用を起こしつつ連動するスタイルを目指している。筆者がコーディネーター教員を対象に行った調査では、SSW の配置によって〈SSW との協働による機能する組織への変化〉がおり、更に、保護者ケース会議の実施により保護者と子どもの思いを組み入れた〈問題予防型校内支援の好循環〉が生まれる可能性が示唆された (大塚, 2023)。この結果は、学校と SSW による校内支援体制のモデル化だけではなく、当事者がチームに参加した実践モデルの有効性を意味したものと考える。

そこで本稿は、配置型の SSW に対して行ったインタビュー調査等の結果を基に「問題予防型」の校内支援実践モデルの開発を目的とした。従来の「問題対応型」の校内支援とは、子どもの問題が表面化し悪化した際に校内支援会議での協議が開始され、校内ケース会議や外部との連携ケース会議を行う場合である。そのため、子どもの「問題」への対応が中心となり、保護者との良好な関係を築きにくく、子どもの力を活かすことも難しくなることが多い。一方、「問題予防型」の校内支援では、問題の予兆が見られたらすぐに校内支援会議で事前に対応を検討し、子どもが環境の変化の影響を受けやすい進学や進級、転校などのタイミングに合わせて、早めに保護者との協力関係を築き、支援を組み立てる。そのため、学校と保護者の信頼関係が構築され、子どもの力を活かし

た有効な手立てを行うことが可能になると考える。

## II. 研究プロセス

### 1. 研究プロセスの概要

本研究では、芝野(2002)のM-D&D(modified design and development)に基づき、実践モデルの開発を行った。M-D&Dを手法として選択したのは、これが社会福祉実践モデル開発の手法であり、現場の実践の具体的次元から理論の抽象的なレベルのつながりを包括的に示す手法であるため、実践家にとっても理解しやすいからである。M-D&Dの基盤には、アカウントビリティを示すことができる「実践理論システム」の考え方があり、実践理論システムとは、幅広い福祉の問題をカバーする抽象度の高い実践理論(practice theory)、絞り込んだ対象者や対象問題に対する具体的な実践モデル(practice model)、ワーカーの実践行動をきめ細かくガイドする実践マニュアル(practice manual)を含むものである。本研究では、この実践理論システムの枠組みから開発した実践モデルの概要を提示する。図1は、M-D&Dの手順で実践モデルと実践マニュアルの開発を行った研究プロセスの概要である。本稿では、フェーズ1(問題の把握と分析の段階)からフェーズ2(たたき台のデザインの段階)の

経過と研究結果に焦点を当て報告する。

フェーズ1では、先行研究を参考に校内支援組織作りと保護者ケース会議に組織的に取り組んできたSSW10名を対象としたインタビュー調査の分析を行った。同時期に実施したコーディネーター教員対象の調査は、データをもとに校内組織の変化を概念化するのに活用し<sup>1)</sup>、保護者の調査データについては実践マニュアルに含める形で活用した<sup>2)</sup>。

フェーズ2では、フェーズ1でインタビュー調査に協力してもらったSSW4名に依頼してワーキンググループを立ち上げて協議を行い、実践モデルの確定、実践マニュアルの検討と研修教材の作成に取り組んだ。

### 2. フェーズ1(問題の把握と分析の段階)

#### 1) 研究協力者

校内支援組織作りと保護者ケース会議に組織的に取り組んできたSSW10名へのインタビュー調査を実施した。インタビューは半構造的面接で、2019年7月から8月にかけて、インタビュー・ガイド<sup>3)</sup>を用意した上で、校内支援組織作りと保護者ケース会議に対してSSWとしてどのように関わってきたかについて、具体的な事例を交えて自由に語ってもらうようにした。

SSWはいずれも配置型で、コーディネーター教員と協働し、校内支援体制づくりや保護者ケー

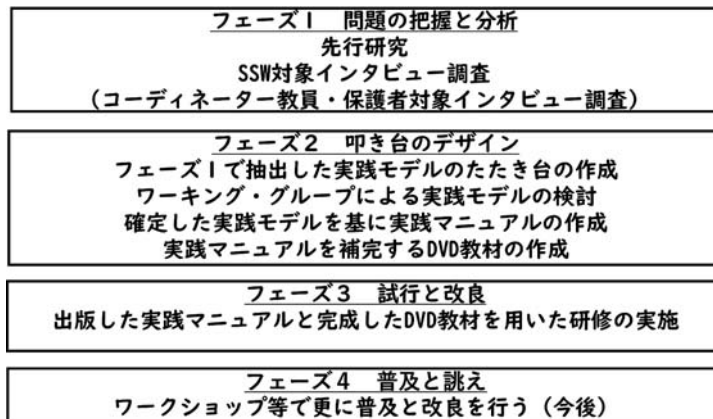


図1 研究のプロセス

芝野松次郎(2002)「社会福祉実践モデルの開発の理論と実際」有斐閣 p.132をもとに筆者作成

ス会議のコーディネーター役も担っている。ここで言うコーディネーター教員とは、SSWの窓口として協働し、校内支援組織の核となり保護者ケース会議のコーディネーターも行っている教員である。校務分掌は、生徒指導、養護教諭、特別支援コーディネーター等であった。SSWの経験年数は4年から15年(平均8年)であった。校内体制に取り組んだ学校数は、SSW一人あたり小学校は平均約10校、中学校は平均約3校であった。また、SSW一人あたりの保護者ケース会議の実績数は、小学校平均約10校、中学校平均約5校、保護者ケース会議の件数(概数)は平均約55事例(6から200事例)であった。

## 2) 分析方法

インタビューデータを逐語録に起こしたのち、分析テーマを「保護者ケース会議と校内支援システムに対して行ったSSWの専門的な役割とは何か」として、オープン・コーディングで繰り返し概念を抽出し、概念名、定義、具体例、理論的メモを記入した分析ワークシートを作成した。第一段階で、実践モデルの構成要素(芝野2002)の中の「実践の意義」、「援助の手続き」、「抛って立つ理論」の3要素を意識した選択的コーディングを行い、更に援助の手続きを中心に詳細な分類を行い、カテゴリー間の関連を分析し概念を整理し、実践モデルのたたき台を作成した。

## 3) 倫理的配慮

本研究は、神戸学院大学「人を対象とする研究倫理審査委員会」で承認を受け実施した(総倫19-11)。研究協力者に対して、調査の目的と意義、研究方法、個人情報の扱い、研究に関する情報公開の方法を文章及び口頭で説明したうえで文章により同意を得た。

## 4) 調査結果

インタビューデータについて、オープン・コーディングと選択的コーディングを繰り返し行い実践モデルのたたき台を作成した段階で、8カテゴリー、31概念が抽出され、仮の概念図の案としてまとめた(以下、〈カテゴリー名〉で表示する)。この段階では、〈子ども中心アプローチ〉〈実践の基盤となる価値と理論〉〈校内支援会議

(コアチーム会議)〉〈校内ケース会議〉〈保護者ケース会議〉〈子ども作戦会議〉〈関係機関との連携(連携ケース会議)〉〈虐待に特化したアプローチ〉の8カテゴリーとして整理した。

## 3. フェーズ2(たたき台のデザインの段階)

### 1) 研究協力者

実践モデルと実践マニュアル作成のために、フェーズ1でインタビュー調査の対象者として協力してもらったSSWの中から4名に研究への参加を依頼し、ワーキンググループを立ち上げた。2021年8月から2022年3月にかけて、計6回のワーキング会議を行い、実践モデルのデザインを確定した。また、並行してワーキング会議を経て実践マニュアルと研修教材DVDの作成を進めた。

### 2) 実践モデルの確定

ワーキングの会議で、フェーズ1で作成した実践モデルのたたき台に対する第三者評価してもらった。その結果、8カテゴリー中の2カテゴリー〈関係機関との連携(連携ケース会議)〉〈虐待に特化したアプローチ〉については実践モデル内ではなく実践マニュアルの手続きの箇所を含める方がよいと判断した。ワーキンググループのSSWのコメントとして、本実践モデルの場合は校内支援を中心とするモデルである特性を明確化した方がよいことや虐待対応などについては地域性もあり一般化することが難しいこと等が挙げられたからである。実践モデルとそれに基づく実践マニュアルを普及することが目的であったため、実践モデルは一般的でわかりやすく示した方がよいとの結論に至った。最終的に、上記の2カテゴリーを省いた6カテゴリーを実践モデルの構成要素とし、概念図としてまとめた。

## Ⅲ. 研究結果

### 1. 問題予防型校内支援の実践モデルの構成要素

図2に実践モデルを、表1に各カテゴリー、下位概念、定義、SSWの語りの例を示す。

カテゴリーごとに生成した概念(【概念名】)を

学校における問題予防型の校内支援実践モデルの開発

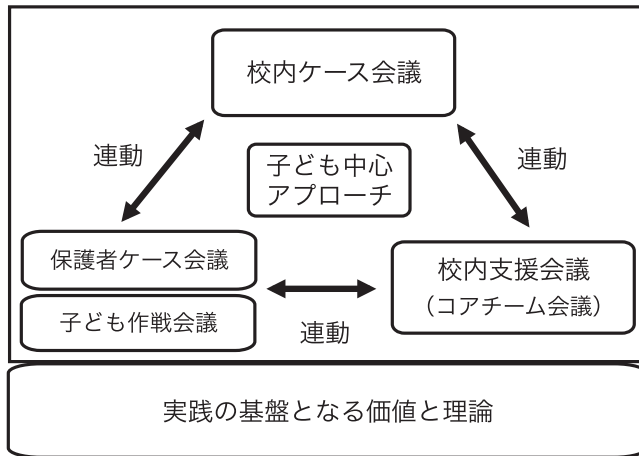


図2 問題予防型校内支援実践モデル

【表1】SSW 調査結果の分析一覧（確定実践モデルに含めたカテゴリ・概念・定義・代表例）

カテゴリー	概念名	定義	バリエーションの代表例
子ども中心アプローチ	子どもの最善の利益のための支援	子どもの思いやニーズを確認し、子どもの最善の利益のためにプランを立てること	子どもの意見を反映させる場だと何度も伝えておくようにしていた／子どもにとっての最善の利益っていうところを見るので、子どもが何に困っていて、ニーズが何かというのをどうやってお母さんに伝えていくかを先生と一緒に、時には本人と一緒に工夫した
	子ども中心の子どものための会議にする	ケース会議を子ども中心の、子どもための会議にするという姿勢	子ども中心、当事者主体、それを意識して校内委員会でも親とのケース会議でも第一に言っていた／おれなかったのは、子ども中心の子どものための会議にすることだったと思います
実践の基盤となる価値と理論	リフレーミング	保護者や子どもへの否定的な捉え方を肯定的に捉え直して意味づけしてリフレーミングするスキル	「虐待する親はだめ」という校内の教員のフレームを、「お父さん、お母さんもやっぱり困っておられた」「困り感を持っている」というフレームに変えるリフレーミングを早めに行う／学校は「困った親だ」という先入観があり、実際に親の話を親身に聞こうとしなかったが、親の言動の意味や思いを伝えて橋渡しと通訳をした
	解決志向と未来志向（解決志向アプローチ）	過去に戻るのではなく将来に目を向けて肯定的な目標設定を行い、見通しを立てること	過去に戻って原因追及するような会議になってしまうと難しいので、将来のことを考えるように意識して保護者に質問等を投げかけていた／解決志向というか未来志向というか、過去のうまくいかなかったことばかりを羅列するのではなく、次に良い変化が起こるとしたら何をすべきかという視点で会議を展開している
	保護者のエンパワメント	保護者の努力していることやストレングスに注目し具体的にフィードバックしながら保護者の中に将来への希望をつくること	ご両親をエンパワメントするチームというのを見せたことで、親御さんが本当の気持ちを語れた／今はうまくいかないように見えるけれど、成長の途中だと思えるようになると落ち着きましたとおっしゃって、お母さんの中の希望をつくれたとか／お母さんのリソースや強いところを「ここはお母さん頑張ってくれています。すごく価値ありますよねって」いうようにエンパワメントすることがどんなにその人を元気にするか、力がなえているときでも今は大丈夫と
	子どものエンパワメント	子どもの強みやストレングスを生かし、子どもの潜在的な力を引き出すこと	不登校、発達課題、別室登校、一步踏み出せないみたいな弱々しい子をイメージして関わった会議でしたが、関わる中でこの子の強さとか持ち味とかがすごく発見でき、先生たちの理解と再発見にすごくつながった
	教員のエンパワメント	教員の取り組みの良かった点やストレングスを伝え、子どものためという共通目標のもとで一緒に考え支え合うこと	子どもとお母さんを支えたいと同時に、担任を支えたいっていうのは、チームみんなが思っていたことだと思います／先生方はやっぱり子どものためとなると元気になるなっていうのが経験の中で思っているので、保護者ケース会議も校内支援委員会も、子どものためというのを絶対にお互い共有できるようにしています

	保護者の語りに対する傾聴と共感	保護者の語りを傾聴し、保護者の本音の思いや変化の可能性を感じとること	ケース会議でお母さんの困り感と、お母さんの抱えている歴史を相当細かく聞かせてもらったのが効果的だったのかなと思っています／人は柔軟性があるとかレジリエンスを持っているとか本で読んでいましたが、目の前で変わっていく保護者の姿に、この仕事のやりがいを感じたし、人って本当に素晴らしいと思わせてくれた
	保護者のいるところから支援を展開する	保護者の状況に寄り添って、保護者の今まさに困っていることに焦点化した支援を行うこと	必ずケース会議の前には、先生とミニケース会議をやって、今日はここまでやろうとか、工夫や努力したことを共有しお母さんを責めないで一緒にやりましょうっていうところできましょうと先生方との確認していました／学校へのクレームを言ってこられる方だったので、学校が保護者に寄り添いながら声掛けし、関係性を再構築して見立てを共有していくと、保護者の子どもに対する発言が変化していった
保護者ケース会議	保護者ケース会議の構造化	保護者ケース会議の頻度、目的、目標等を明確化し、枠組みを明らかにすることで参加者が安心できる見通しをもった会議にすること	保護者ケース会議は、教員の疲弊につながるクレームの会にならないように工夫し、子どもの目標が見えるように会議をできるだけ構造化していた／会議を有効にさせるためには、ストレスが軽減されお互いが元気になる会にしないと意味がないと思ったので、そのためのメンバー選びや目標の一致をしっかりと行っていた／保護者の話を聞いて終わりの会にしないようにしていた
	保護者ケース会議のチーム化	保護者ケース会議によって保護者と教員が一つのチームを形成できるようにすること	会を持つことで学校と家庭がお互いに言いたいことを言えるけれどもチームになれるという組織作り、チーム作りがSSWの役割だと思ってやっていた／チームになる必要性、担任1人で抱え込まないほうが、こんなに先生がたのためにも、子どものためにもなるのだったということ、多分示すことができた
	保護者ケース会議の協働化	具体的な問題場面を取りあげて分析し、具体的なプランを一緒に立てる中で、学校と家庭の協働化を促進すること	今起こっていることを情報共有することで、それがなぜなのか、保護者はどこに不安を思っていて、どう解決したいと思っているかということも推測しながら、理解し合いたいところを整理していくように工夫した／通級の報告ノートが、学校も家庭も褒めるところを書いて共有するツールとなり、担任経由で渡すことで担任とも語れる状況をつくった
	保護者ケース会議の視覚化	保護者ケース会議で話し合った内容を視覚的に情報共有し、理解を深めることができるようにすること	ホワイトボードに出た意見を書き出しながら、その目標が今回は達成できたのか、できなかったら違う方法を探そうということで、行き詰まらないように、何か一つ視覚的なものを保護者の方と一緒に共有していました／保護者はSSWが書いた板書をノートに書いて、かつ写メに撮って帰って寝る前に復習していた
	保護者ケース会議のマネジメント	保護者ケース会議を客観的に見ながらマネジメントし、会議がうまく運営されるように促進すること	SSWの立ち位置は全体把握で、全体のマネジメントに徹していた。保護者が感情的になる方だったので、建設的な話にもっていくように話がそれたら戻すようにしていた／子どもがどういう気持ちであったか、子どもは何を言いたいかということに、脱線しないように戻していく工夫をしていた
子ども作戦会議	子どもを保護者ケース会議の輪に入れる	保護者ケース会議に子どもが参加できるように調整し、参加しない場合も話し合ったことを子どもに伝えるように配慮すること	保護者ケース会議の後半に子ども本人も含めて会議をしていた。何でもそんなことをしたのか、そこにはどんな危険性があるかなど、みんなで話をしながら約束を決めて、本人が自分で約束を書いていた／親だけの会議の内容は子どもにもオープンにされていたので、担任の先生が後から本人に電話してくれました。こんなお話ししたよって、また怒られるのかなって思わないように
	子どもと親の思いを区別して理解する	親は子どもの思いと自分の考えを重ねて理解することが多く、両者の違いを共有し、子どもの思いや状態を正しく理解できるように導くこと	お母さんは自分の子ども像で全部決め付けるので、それ違いますよとは言わないけど、「お母さん、そう思っているんですね。でも本人は、こう思っているみたいですね。これは共通していますけど、これは違いますね、なんでなんでしようね」っていうのを、毎回やっていた感じです／話し合いの中で、子どもに話を引き出すような投げ掛けであったり、助け舟であったりを出すので、お母さんが、私たちに委ねて黙って聞いてくださるようにだんだんできてきたかなって思います

学校における問題予防型の校内支援実践モデルの開発

校内支援会議 (コアチーム会議)	コーディネーター (Co) 教員を中心とする学校との協働化	Co 教員と一緒にアセスメントを行い、同じ視点で協働した動きを作れるようにすること	Co 教員の存在が大きくなっていくのが組織作りのポイントその先生が機能し始めると、担任の先生からの情報が Co 教員に入って、情報の流れが担任から Co 教員、委員会から Co へと情報が流れて、緊急対応の時は管理職も入って、危機対応ができる組織になっていく/Co 教員との信頼関係というか、アセスメントと一緒にするという作業を通じて伝わっていった
	校内支援会議の定例化	校内支援組織の目的と意味づけを明確化し、会議を定例化するように働きかけること	校内支援委員会の意味付け、位置付けはもちろん、定例化をなぜするのかということを説明することも必要ですが、自分一人で駆け回って、いろんな先生に情報を集めに行くよりも、組織が形としてあって、何をするのかをきちんと明確化すれば、形骸化もしないので、会議の定例化は絶対に必要だと思います
	校内情報の組織化と構造化	子どもの見立てや手立てを考えるために、校内の情報を共有できる資料を作成し、検討できる仕組みを作ること	子どもの見立てや手だてを考える会議に組織化していくためには、校内支援委員会のフォーマットを作って、今までは口頭の情報共有で終わっていた会を、先にフォーマットに打ち込んでおいて、そのフォーマットに見立てと手だてという欄を作って、誰がこれを記入するかを決めてしまう。外からのアプローチというか、仕組みづくりをやっていくことです
	教員に保護者ケース会議の意義を伝える	否定的に捉えがちな教員に対して保護者ケース会議の意味づけを伝え続け共有化すること	クレームの場ではなく、責められるようなことがあればきちんと説明しその場の目的をもういちどちゃんと言うので、保護者の思いを聞く、そして子どもにとって何がいいかを考える会を開きたいと伝えた/会って話して会議をすることで、親のガス抜きができて、苦情が相談が変わっていくのだということをその都度先生方に伝える工夫をしていた
	校内支援会議で保護者ケース会議を活かす	保護者ケース会議の内容を定期的な校内支援会議で共有し支援に活かしモニタリングを継続すること	話し合った内容のダイジェストと今回の効果がどうだったか、新たな決まったことが何だったかということを報告してシェアするという事です。そこでコアメンバーからまた意見が聞けるので、次の展開としてはここにもっと着目してもいいかもとか、あえて保護者に言わなければいけないかもという意見も常に聞けるので、それをまた組み入れて次回の保護者ケース会議を設定するという流れができていたかなと思います
校内ケース会議	教員とアセスメントを共有する	子どもの問題の生活背景を教員にわかりやすく伝えてアセスメントを共有すること	アセスメントを先生方にしっかり理解していただくということです。クレームを言ってくる親ということとどまっただけとなぜこんな会に出ないといけないということになるため、背景にある保護者の捉え方、子どもの発達的なことや精神的なこと、生育歴などの家庭背景も先生と一緒にしっかり見立てました
	保護者ケース会議の事前事後の打ち合わせ	保護者ケース会議で生じる感情の軋轢なども予想した上で、会議の目的を定めるため校内教職員と事前の打ち合わせや事後の振り返りしておくこと	保護者ケース会議の前には、そのコアになる先生がたと一緒にチームミーティングをまずしました。現状をシェアし、そして保護者や子どもにこういう提案はどうだろうかとかと、いや、きつとそれを出すところのように反応すると思うみたいなのが、いろんな先生の視点から出てくるので、落とし所というか、その会で何を目標せればいいのかっていうような打ち合わせができたのではないかなと思っています

用いて実践モデルの構成要素のストーリーラインを以下に紹介する。

〈子ども中心アプローチ〉は、本実践モデルの中心的テーマであり、大人の思いではなく子どもの思いやニーズを中心にした【子どもの最善の利益のための支援】と【子どものための会議にする】ことである。子どもの最善の利益や子ども主体という考えは、子どもの権利条約の中心にある理念であり、実践の中心に据えることが重要となる。

〈校内支援会議（コアチーム会議）〉は、校内支援の中核となる重要な会議である。その組織作りのポイントは、SSW と【コーディネーター教員を中心とする学校との協働化】を進めることである。その上で、子どもの問題の見立て、手立てを行うには、【校内支援会議の定例化】と【校内情報の組織化と構造化】が不可欠である。保護者ケース会議を行うためには、校内支援会議でSSW から【教員に保護者ケース会議の意義を伝える】と共に、保護者ケース会議を実施した後の

【校内支援会議で保護者ケース会議を活かす】ように情報発信を行っていくこともSSWの重要な役割である。

〈校内ケース会議〉では、保護者ケース会議の実施にあたって、【教員とアセスメントを共有する】ことが重要である。SSWからの発信で【保護者ケース会議の事前事後の打ち合わせ】を行い、保護者ケース会議の目的や振り返りを行う校内ケース会議が日常的に気軽に行えるようになると、ケース会議に対する負担感が減り、校内支援の機動力が高まる。

〈保護者ケース会議〉とは、保護者参画型の会議で、保護者と教職員が対等な関係性の中で、子どもの課題についての情報交換だけでなく、アセスメント、プランニングを共有する戦略的な会議を指し、面談とは区別して「保護者ケース会議」と表現している。〈保護者ケース会議〉を行う際にSSWに求められるのは、以下の5項目である。会議の枠組みを明確化する【保護者ケース会議の構造化】、保護者と教員がチームとなれるように働きかける【保護者ケース会議のチーム化】、プランを一緒に組み立てる【保護者ケース会議の協働化】、協議した内容を視覚化する【保護者ケース会議の視覚化】、保護者ケース会議を客観的に見ながらマネジメントする【保護者ケース会議のマネジメント】である。

〈子ども作戦会議〉とは、子ども自身が会議の参加者として意見を表明する会議を指す。保護者ケース会議を経て子どもが参加した子ども作戦会議に展開していくことがある。〈子ども作戦会議〉は、保護者とのケース会議を経て親子とのケース会議に展開する【子どもを保護者ケース会議の輪に入れる】場合と、子どもとのケース会議が中心となる場合の2パターンがある。ここで重要なのは【子どもと親の思いを区別して理解する】ことである。〈保護者ケース会議〉と〈子ども作戦会議〉の実施の判断は、〈校内支援会議（コアチーム会議）〉の協議のもと実施され、相互に連動しながらモニタリングをして確定する。

〈実践の基盤となる価値と理論〉は上記の実践を支える土台の部分である。保護者ケース会議

は、【保護者の語りに対する傾聴と共感】を大切にすることであり、【保護者のいるところから支援を展開する】保護者の語り（ナラティブ）を中心に据える視点をもつ。そのために必要な理論は、保護者や子どもへの否定的な捉え方を肯定的に捉え直して意味づけする【リフレーミング】や肯定的な目標設定と見通しを立てる【解決志向と未来志向（解決志向アプローチ）】である。また、保護者ケース会議は、保護者のストレングスに注目する【保護者のエンパワメント】につながり、その結果、子どもの強みやストレングス等の潜在的な力を引き出す【子どものエンパワメント】につながる。更に、そのことが、教師の元気を引き出す【教師のエンパワメント】につながり、好循環を生み出す。

問題予防型校内支援の実践モデルでは、校内支援会議、校内ケース会議、保護者ケース会議、子ども作戦会議が連動していくことで、子ども中心アプローチを実現することができる。

## 2. 実践マニュアルと研修教材の作成

実践モデルを提示する際には、1) 実践の対象（対象者と対象問題）、2) 実践の意義、3) 援助の手続き、4) 拠って立つ理論、5) 処遇効果の記載が必要である（芝野、2002）。また、実践マニュアルについては、実践モデルを更に具体化し、1) 援助全体を示すフローチャート、2) 重要な意思決定局面の記述、3) 意思決定チェックリスト、4) 実際の援助行動基準の記述が必要となる（芝野、2002）。

本研究では、実践モデルに含めなかった〈関係機関との連携（連携ケース会議）〉と〈虐待に特化したアプローチ〉については実践マニュアルの手続きの中に含め、フローチャート図で表示を行った。虐待対応や関係機関との連携に関しては、各地域によって取り組み方に違いがあり、本実践マニュアルを地域の実情に対応した形で使用する必要がある。作成したDVD教材は、実践マニュアルに掲載した事例をドラマ仕立てにして収録し、教員とSSWが協働でこの実践マニュアルに取り組みやすくなるように工夫した<sup>4)</sup>。



## IV. 考察

### 1. 実践理論システムにおける本研究の意義

実践理論とは、日々のソーシャルワーカーの実践に動機づけと方向付けを与え、実践活動を具体的に導く枠組みとしての理論を指す(芝野, 2011)。実践理論をソーシャルワーカーの裁量という観点から階層を構成するものと捉え、芝野(2002)はこれを「実践理論システム」と呼んでいる。

図3は、「実践理論システム」の枠組みに基づき本稿の研究の位置づけを示したものである。実践理論システムの抽象度が高くなると、ソーシャルワーカーの裁量部分が大きくなり、具体的に成るほど裁量は小さくなる。例えば、エンパワメント理論やシステム理論などの包括的理論を基に人を援助する場合、対象とする領域は広がる一方で、ソーシャルワーカーの自己裁量の部分が大きくなり、個々のソーシャルワーカーによって支援内容や結果には差が生じることになる。更に、個人の裁量の部分は検証することが難しく、優れた

実践であっても継承することが難しくなる。しかし、実践モデルや実践マニュアルは、ソーシャルワーカーがクライアントを支援し実践する中で活用し、現実に即した効果的なものへと帰納的に改善させることが可能である(芝野, 2011)。

一方、図3にある「限定的実践理論」は、包括的理論よりも具体的で対象領域を限定した実践理論である(芝野, 2002)。人の抱える問題や状況に応じた「限定的実践理論」を確定することで、実践モデルとマニュアルがより具体性のあるものになる。例えば、今回の問題予防型校内支援実践モデルは、SSWと教師が協働で校内支援体制を構築する状況に限定されたものであり、エンパワメント理論やシステム理論等の包括的理論よりもっと校内支援に対する実践を説明できる限定的実践理論が必要である。本研究では、限定的実践理論よりも実践に近いレベルの実践モデル、更に手続きまで具体化した実践マニュアルを中心とした報告となったが、その検証を行うことで演繹的に限定的実践理論を構築することも可能になる。こうした実践と研究の往復がソーシャルワーク実践の説明力を高めていくことになる。

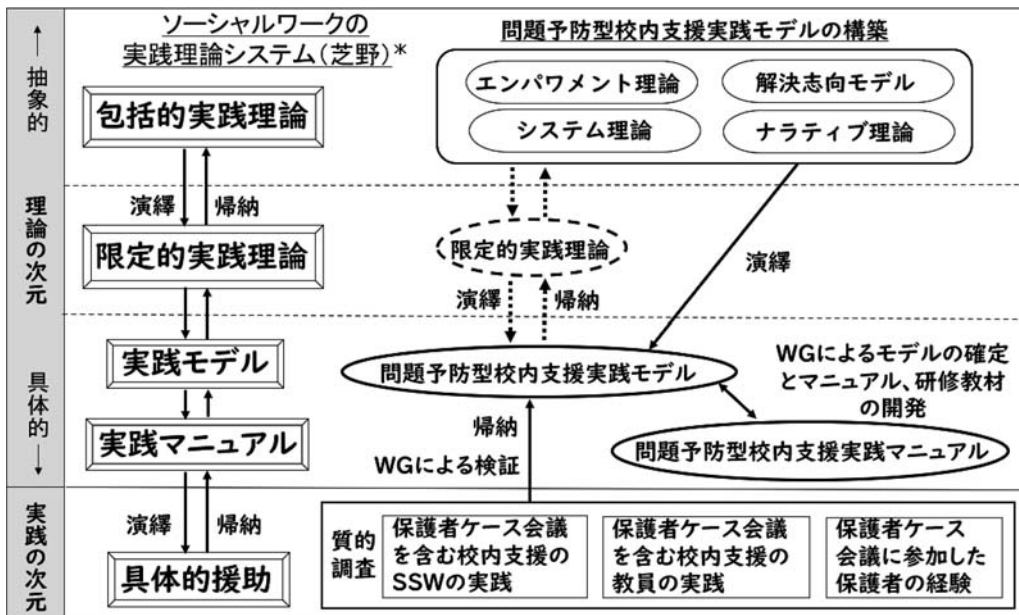


図3 実践モデル・マニュアル開発の全体像  
芝野松次郎 (2002) 「社会福祉実践モデルの開発の理論と実際」有斐閣 p.31 をもとに筆者作成

本研究のプロセスの概要で紹介した芝野によるM-D&Dは、研究者だけでなくソーシャルワーカーなどの実践家自身が現場において実践モデルの開発ができるように修正、簡略化したものである(芝野, 2005)。社会的な認知度が低いSSWの仕事内容を実践モデルとして具体化し、アカウントビリティ(説明責任)を示すことができる形にしていくことは重要である。

## 2. 本実践モデルにおける校内支援の視点

本実践モデルにおける校内支援の視点の1つ目は、ミクロとメゾを行き来する交互作用の視点である。西野(2014: 32)は、「校内チームの一員として、SSWには子どもの権利擁護およびミクロ・メゾ・マクロを行き来するマネジメントの役割が期待される」としている。本研究の「問題予防型の校内支援実践モデル」も、子ども中心アプローチを実現するためには、SSWが目的と役割をもった組織的なチーム会議が連動していくようにマネジメントしていくことが重要である。ミクロとメゾを行き来して交互作用を起し校内に好循環をもたらす、学校を取り巻く環境としてのマクロにも影響を与えるところにSSWの専門性があり、そのためには「チーム学校」の一員として校内に位置づき、校内組織を教員と協働して動かしていく存在になることが重要である。文部科学省初等中等教育局長の諮問機関である教育相談等に関する調査研究協力者会議がまとめた報告書にも、学校が組織的な対応をするために校内体制の中にSSWを位置づけることを記載している。この「位置づける」ことの意味は、校内の内発的な力を活かし、問題解決の好循環を生み出す原動力になることも意味している。

2つ目の視点は、ソーシャルワークの価値基盤の上に校内支援体制を整えることが子どもや関係者のエンパワメントにつながるという点である。岩永ら(2011: 111)は、SSW対象の調査から「学校現場に対するSSWの視座」と「学校現場に対するSSWの実践知・技術」を分析し、「SSWは学校現場で実践していく上での実践知として、まず他分野でも共通する《基盤となるソー

シャルワーク実践知識・技術》があり、《ソーシャルワークを伝える》こと、共有していくことで《教師との協働》を図り、《ファーストクライアントとしての教師・学校》のエンパワメント、校内状況の改善を促している」としている。本実践モデルでも、【子どもの最善の利益のための支援】と【保護者の語りに対する傾聴と共感】や【保護者のいるところから支援を展開する】保護者の語り(ナラティブ)を中心に据えるソーシャルワークの視点が根底にあり、〈子ども中心アプローチ〉を実現する校内支援体制をつくるのが、子ども、保護者、教師のエンパワメントにつながることを示唆している。

3つ目の視点は、SSWが校内組織に影響力を与えることがSSW自身のエンパワメントにつながるという点である。狩野(2021: 54)は、西野(2018)の言及した「チーム学校」における校内の連携と調整役としてコーディネーターの必要性に着目し、SSWの実践効力感の調査結果をもとに、「SSWが学校現場で児童生徒の状況を把握できる機会や、SSWの窓口担当者から支援事例へとなぎを受ける機会が得られる連携と調整が行われることにより、SSWはその専門性に基づく視点や技術を発揮して教職員への助言や学校組織への働きかけができた」と述べている。SSWが校内組織に影響力を与えることができることで、SSWの実践効力感も増すことになる。

## 3. 当事者と取り組む校内支援実践モデルの普及の意義

2020年の児童福祉法の改正により、子ども権利条約の条文が掲載され、2023年4月に子ども家庭庁が発足すると同時に子どもの人権に関する初めての法律、「こども基本法」が制定された。このように、改めて子どもの権利を尊重した子ども真ん中社会というものに、社会が目を向け始めている。しかし、子どもを一人の人間として尊重するよう大人社会の認識を変えていくにはSSWの実践にもその視点を反映した実践モデルの構築が不可欠である。

今回構築した問題予防型の校内支援実践モデルは、子どもと保護者という当事者の意見表明の機会を校内支援システムの中に積極的に位置づけるものである。子ども作戦会議と保護者ケース会議は、他のケース会議に比べて十分に普及しているとは言えない。その理由として、SSW の関係機関につなぐ役割が強調される傾向があることや、SSW が学校配置型よりも派遣型がまだ一般的であるという実態や、更には、校内支援体制に関与するメゾ・アプローチが十分には認識されていない現状も影響していると考えられる。

山野ら (2014) は、全国実態調査から SSW の配置形態によって実践内容も効果も異なることを明らかにしている。その報告の中で「SSW が最も実施している活動は『学校組織への働きかけ』であり、あまり実施できていない活動は、『子ども・保護者へのアプローチ』における『子ども・保護者のアセスメント』だと報告している。問題予防型の校内支援実践モデルでは、SSW は学校、子ども、保護者と協働してアセスメントを行い、同時に校内支援組織にも影響を与えることができることを示唆しており、SSW の配置形態の効果についての認識に変化をもたらす可能性がある。

## V. 本研究の今後の課題

本研究では、問題予防型の校内支援実践モデルの開発プロセスと結果を報告し、実践モデルの開発と普及の意義やその視点について考察した。SSW の業務内容や専門性を可視化するための実践基準となる実践モデルの構築は、SSW の専門職としての説明責任を示す意味で重要である。馬場 (2020) は、全米ソーシャルワーク協会が発行している「SSW 実践スタンダード」の日本版を作成し、倫理と価値や権利擁護等の SSW の実践に必要な行動指針の普及を行っている。本実践モデルで抽出された〈実践の基盤となる価値と理論〉についても、SSW の実践基盤となる行動指針を更に具体化する必要がある。また、本研究では〈子ども作戦会議〉についてのデータ収集と分

析が不十分であり、更に〈子ども作戦会議〉に焦点化した研究を進める必要がある。

今後、実践モデルの普及に向けて、すでに完成し出版した実践マニュアルと DVD 研修教材をもとに<sup>注3)</sup>、各地で研修を行い、参加者からのフィードバックを受けつつ実践モデルと実践マニュアルの改良と普及を進める予定である。本研究の実践モデルは、まだ開発の途上にあり、SSW の実態やニーズに合ったモデルの改良や調整が今後も必要である。

### 謝辞

本研究に協力してくださった SSW の皆様に深く御礼申し上げます。

### 付記

本研究は日本学術振興会科学研究費基礎 C (一般)「教職員と保護者の力を活かした問題予防型校内支援システムの実践モデル開発」(課題番号 19K02745) の一環として実施した

### 注

- 1) SSW と一緒に校内支援と保護者ケース会議に組織的に取り組んできた小中学校のコーディネーター教員 11 名にインタビュー調査を実施し、分析テーマの「SSW 配置と保護者ケース会議の実施による校内支援システムの変容プロセス」に当てはまる概念を生成し、概念どうしの関連を分析してカテゴリーとしてまとめた。概念数は 24、カテゴリー数は 9 であった。
- 2) 保護者を対象としたインタビュー調査からは、保護者ケース会議を行うために保護者が学校や SSW に対して求める役割を概念抽出し、実践マニュアルの実践評価項目に含めた。
- 3) インタビュー・ガイドは、①保護者ケース会議について、②校内システムの構築(メゾ実践)について、③保護者ケース会議と校内外システムの関係についての 3 項目について、各々質問項目を提示した。例えば、①は「保護者ケース会議が効果的であったと思われる具体例を事例ごとにお聞かせください」と提示し、保護者ケース会議の導入時期、頻度、効果、教員あるいは SSW の役割等の詳細項目を挙げて、回答しやすい箇所から自由に話をしてもらった。
- 4) 『スクールソーシャルワークと「チーム学校」』(製

作技術インディネットワーク 2022.) を製作。この DVD 教材を校内研修等で実践マニュアルと併用して活用することで、SSW だけでなく、教師自身が保護者や子どもとの会議をスムーズに実施できるようにしている。

## 参考文献

- 馬場幸子 (2020) 『スクールソーシャルワーク実践スタンダードー実践の質を保障するためのガイドライン』 明石書店
- 池田敏 (2023) 「スクールソーシャルワーカーによる効果的なアウトリーチの支援モデルの開発」 博士論文 久留米大学大学院
- 今西一仁 (2023) 「「チーム学校」における校内支援体制づくりと教育相談コーディネーターの養成」 『立命館経済学』 第 71 巻第 6 号 657-683.
- 岩永靖・茶屋道拓哉 (2011) 「スクールソーシャルワーカーの視座とかかわりに関する実践分析 (1)ー学校現場への視座とかかわりー」 『応用障害心理学研究』 10 号 105-114.
- 狩野俊介 (2021) 「スクールソーシャルワーカーの実践効力感と事業達成感に影響を与える要因に関する研究ー東北地方のスクールソーシャルワーカーを対象とした実態調査ー」 『社会福祉学』 第 62 巻第 3 号 45-57.
- 栗木美代子・馬場幸子・古屋龍太 (2020) 「スクールソーシャルワーカーによる「チーム体制の構築・支援ー教育相談委員会の役割と協働に焦点を当ててー」 『学校ソーシャルワーク研究』 15 巻 78-89.
- 文部科学省「学校における指導・運営体制の充実について」 令和 5 年 4 月 17 日規制改革推進会議人への投資 WG [https://www.8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/kisei/meeting/wg/2210\\_02human/230417/human12\\_01.pdf](https://www.8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/kisei/meeting/wg/2210_02human/230417/human12_01.pdf) 2023. 6. 13)
- 文部科学省「児童生徒の教育相談の充実についてー学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくりー(通知)」 (平成 29 年 2 月 3 日) SSW ガイドライン (試案) [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/120/shiryu/\\_icsFiles/afiedfile/2016/12/08/1379214\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/120/shiryu/_icsFiles/afiedfile/2016/12/08/1379214_1.pdf) 2023. 6. 13)
- 西野緑 (2009) 「配置型 SSW の有効性と課題ー虐待的養育環境にある子どもに対するスクールソーシャルワーカーの援助プロセスを通してー」 『学校ソーシャルワーク研究』 4 巻 28-41.
- 西野緑 (2014) 「子ども虐待に関するスクールソーシャルワーカーと教職員とのチーム・アプローチ: スクールソーシャルワーカーへの聞き取り調査から」 『Human Welfare』 6 巻 1 号, 21-34.
- 岡安朋子 (2018) 「多職種連携を促進する校内システム構築の実践ーコーディネーター・スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカーの連携の在り方に焦点を当ててー」 『日本学校心理士年報』 11 巻 53-64.
- 奥村賢一 (2016) 「スクールソーシャルワーカーが相談対応する児童虐待の実態と実践課題ー配置型と派遣型の活動形態に焦点化してー」 『福岡県立大学人間社会学部紀要』 24(2) 41-60.
- 大塚美和子 (2023) 「スクールソーシャルワーカーの配置と保護者ケース会議の導入がもたらす校内支援体制の変容ーコーディネーター教員を対象にしたインタビュー調査からー」 『神戸学院総合リハビリテーション研究』 第 18 巻 2 号, 19-30.
- 大塚美和子 (2022) 『スクールソーシャルワーカーと教師のための校内支援実践マニュアル』 神戸学院出版会
- 芝野松次郎 (2002) 『社会福祉実践モデル開発の理論と実際ープロセティック・アプローチに基づく実践モデルのデザイン・アンド・ディベロップメントー』 有斐閣
- 芝野松次郎 (2005) 「『子どもの最善の利益』の証 (エビデンス) を求めて: ソーシャルワークにおけるリサーチとプラクティスを繋ぐ」 『先端社会研究』 2 号 359-399.
- 芝野松次郎 (2011) 「ソーシャルワークの実践と理論をつなぐものー実践モデル開発のすすめー」 『ソーシャルワーク学会誌』 第 23 号 1-18.
- 鶴田智子 (2019) 「スクールソーシャルワーカーの配置形態に対する意識の変容と支援プロセスの検討ー複線径路等至性アプローチ (TEA) による分析の試みー」 『社会福祉学』 第 59 号第 4 号 54-66.
- 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カー配置プログラム構築に向けた全国調査ー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) との相関分析ー」 『社会福祉学』 第 54 巻第 4 号 82-97.

# The Development of a Practice Model for In-School Support Focusing on Problem Prevention:

Based on the Results of Qualitative Surveys for School Social Workers

OTSUKA Miwako

(KOBE GAKUIN UNIVERSITY, Faculty of Rehabilitation)

Keywords: School social worker, In-school support focusing on problem prevention, Practice model, Practice manual, Modified design and development (M-D&D)

A practice model for in-school support was developed through use of modified design and development (M-D&D) by Shibano (2002). This model focuses on problem prevention conducted by school social workers (SSWs) in collaboration with schools. In phase 1, interview surveys were conducted with ten SSWs, who had been systematically engaged in school support and case conferences with parents, and then a basic practice model was created based on the results of analysis. In phase

2, in cooperation with four of the SSWs participating in phase 1, the basic design of the practice model and procedure for creating a practice manual were explored after a working group discussion. Finally, the significance of practice model development, the SSWs' perspective for in-school support in collaboration with schools, the significance of a practice manual for in-school support in which children and parents take part, and disseminating the practice model were considered.

