

スクールソーシャルワークの導入と基本的技術に関する一考察

A Study of the Introduction of School Social Work in the Japanese Education System and Basic Skills of Social Work

竹澤賢樹*

要旨

2008年度より文部科学省で予算化された「スクールソーシャルワーカー活用事業」が始まっている。全国的にさまざまな活動が行われているが、その取り組みを検証しつつ、現時点で必要な課題を探る。

また、スクールソーシャルワーカーが身につけおくことが必要な基本的な面接技術に関し、リードの原則の観点から4つに分類し概説した。

キーワード：スクールソーシャルワーク／スクールソーシャルワーカー／導入／受容／面接技術

1. はじめに

2008年度（平成20年度）より文部科学省が「スクールソーシャルワーカー活用事業」の予算化を計り、全国にスクールソーシャルワーカー（以下、SSWrとする）が導入され、各地域においてスクールソーシャルワーク（以下、SSWとする）の取り組みが始まっている。しかし、わが国においてSSWに関する社会的認知は低く、学校現場でもSSWが十分に理解されているとは言い難い。実際に教育委員会のSSW事業担当者や学校の教員のなかでも、SSWrの活用に困惑しているという状況や支援を受ける子どもやその家族がSSWrは何をしてくれる人かもわからず関わっているということを目にすることがある。そのような状況のなか展開されているSSW事業に関し、単に事業導入を楽観視せず、2008年度の全国における取り組みを振り返り、SSWの定着にむけて課題等を検討していくことが重要である。

2. 研究の目的および方法

SSW事業の全国展開が始まり、多くのSSWrが活動を行っている。しかし、日本学校ソーシ

アルワーク学会発行の『学校ソーシャルワーク研究特集号（2009年6月）』の報告を見ると、ソーシャルワーカーの資格を有していない者も多く、実践や活動を通し、教育現場で混乱を招くとも限らない。したがって、前掲の報告より現在のSSW事業あるいはSSWrに関する課題を探り、今後のSSW事業の定着に向け、現時点での取り組むべき課題について検討しておく必要があると考える。

まず、文献研究を中心に米国におけるSSWの歴史をはじめ、SSWrの役割や活動などについて概観するとともに、2008年度の取り組みに対する各地域より挙げられた課題について検討し、SSWの援助活動に必要なソーシャルワークの基本的な面接技術について概説を行う。

3. スクールソーシャルワークの諸定義

SSWについて代表的な論者の諸定義について紹介すると、山下（1988）は、SSWの定義として「学校生活を過ごす中でさまざまな困難に直面している子どもたちが、可能性を十分に発揮できるようにするためのソーシャルワーカーによる援助システムである。子ども個人に対する直接的な援助だけではなく、学校や家庭、地域社会の相互

* Masaki TAKEZAWA

北陸学院大学 人間総合学部 非常勤講師

の関係を整密化することによって問題の解決を図る」¹⁾とまとめている。山下の定義は、子どもたちの可能性を引き出す援助であることが強調されており、問題の解決のみならず、子どもたちがいきいきと成長できるような環境を整えていくことの重要性を述べている印象を受ける。

また、門田(2004)は、『子どもの発達臨床と学校ソーシャルワーク』において、いじめや親の養育放棄の事例をあげながら、「学校ソーシャルワークは、児童生徒の成長・発達と教育が保障されていない社会不正義な状況にある児童生徒に対して、状況改善に向けて取り組んでいきます」²⁾と述べている。門田の定義は、「ソーシャルワーカーの倫理綱領」に基づき権利の保障を第一義とし、その定義を子どもの権利擁護を重視する学校教育分野への展開を図っていると考えることができる。

米国のSSWの活動の指針について、岩崎(2001)は、『教育臨床への学校ソーシャルワーク導入に関する研究』のなかで、NASW作成のパンフレットの記述の概略を紹介している。

「SSWは、ソーシャルワークの専門領域のひとつである。その目的は、一人ひとりの児童・生徒がそれぞれの潜在能力を、社会的、情緒的、知的に十分に発達を遂げることを支援することであり、歴史的にも学校の目的を実現・促進することに貢献してきている。また、SSWrは学校の教育全体に関わるチームの一員として、教員、管理職、学校カウンセラー、サイコロジスト、看護婦、言語療法士などとの連携の中で働き、そこからの情報と当該生徒の学校、家庭、地域社会での生活との統合を試みる。」³⁾

米国では、SSWrの多くがNASW(National Association of Social Workers, 全米ソーシャルワーカー協会)の一部門の全米スクールソーシャルワーカー協会に所属しており(岩崎 2001: 102)、この記述の役割は大きいと考えられる。

そして、バーカー(Barker,R.L.)によれば、「生徒が学校にうまく適応し、問題解決のために学校、家庭、地域社会が連携・協力できるように支援するソーシャルワークの専門領域である。SSWrは怠学、引きこもり、攻撃的な行動、反抗に対処することを要請され、身体的、情緒的、経済的諸問

題により影響を及ぼそうと活動する。また、学校の教育方法や哲学を保護者と地域社会に対して説明も行う」⁴⁾としている。

NASWのパンフレットの内容やバーカーの定義からは、米国におけるSSWrが学校システムのなかに定着していることが明らかであり、学校と家庭、地域の連携を行う中心的な存在であることが明確に記されている。代表的な論者の定義において、岩崎(2001)が指摘するようにいずれの定義も、「福祉的な視点に基づき、子どもが学校教育を十分に活用しながら成長・発達していけるよう支援していく」⁵⁾専門的なかわりであるところは共通している。

しかし、筆者は「学校教育」の概念や範囲について明確にしていくことが重要であると考えている。というのも、「学校教育」をどう捉えるか、いかに定義するかにより、SSWrの援助方法、特に不登校児童・生徒に対するSSWrの援助活動に差が生じることになろう。今後は「学校教育」の定義を明確にしながらSSWの定義について言及していくことも求められよう。

4. 米国におけるスクールソーシャルワークの沿革⁶⁾

米国におけるSSWの歴史は100年以上にも及ぶとされている。その発展の経過は、1900年代初頭の誕生から徐々に全米各地に普及していく時期、1930年代から1960年代までのケースワークを中心に発展していく時期、1970年代以降の障害児教育関連の法律の制定によって、SSWの活動が法的認知を受け、大きな転換期を迎え、さらなる発展をしていく時期に分けることができる。それぞれの時期の動向について以下にまとめる。

4.(1) 胎動期

米国におけるSSWの活動は、訪問教師(visiting teacher)事業が起源とされている。その訪問教師事業は、1906年から1907年にかけてニューヨーク、マサチューセッツ州のボストン、コネチカット州のハートフォードの3都市でそれぞれ独自に始まったとされている。それぞれの活動とも、訪問教師が学校と家庭、地域の橋渡し役となり子どもの教育の機会を保障することであった。そして、そういった取り組みが、初めて学校制度の中に取

り入れられたのが、1913年のニューヨーク州ローチェスターであった。ローチェスター市の教育委員会は、「学校外の環境には、学校での努力を妨げる力があることは疑いがない。訪問教師の任命は、子どもたちすべての福祉に責任を果たし、家庭と学校の協力を最大限にするための学校の一部分の試みである」⁷⁾と制度化についての説明をしている。

1919年には、全米訪問教師協会（the National Association of Visiting Teachers）が設立され、訪問教師事業は徐々に広がりを見せ、1920年代初頭には民間の機関ではなく教育委員会によって取り入れられることが多くなっていった。

また、各州において義務教育法が成立されていくにともなって、通学指導官（attendance officer）の必要性が広まり、さまざまな社会病理により貧困層が教育を受ける権利を奪われることのないように家庭と学校、地域との連携を図り、子どもたちの援助にあたった。この通学指導官も訪問教師と同様にSSWrの起源とされている⁸⁾。

1920年代に入り、訪問教師は少年の非行問題との関連で急速に広がっていく。これは1921年に、ニューヨークのコモンウェルス基金が全米訪問教師委員会（National Committee of Visiting Teachers）に対し、3年間の非行防止のためのモデル計画の実施にあたり資金提供を行っていることなどが大きく影響している。

また、1920年代は精神衛生運動（mental hygiene movement）やソーシャルワーク全体の影響を受け、精神的に不安定な子どもたちの診断と治療の補助に重点を置くようになっていった。

4. (2) 1930年代～1960年代

1930年代には、大恐慌の影響により、子どもたちの社会的サービスが削減されるなか、SSWの活動も縮小していかざるを得なかった。この時期のSSWrの活動は子どもたちの衣食住などの基本的生活に関する支援が中心となっていく。しかし、長引く不況に対し、連邦政府は家庭を救うための支援を地域に導入していったため、SSWrの活動の関心は、学校不適応や情緒的に不安定な個々の子どもに対するケースワークへと移っていき、ケースワークに重点が置かれた傾向は1960

年代まで続いていった。

また、1960年代に入ると、社会全体が戦後の大きな変革期を迎え、それにともない子どもたちを取り巻く環境も大きく変化をしていく。そんななか、ケースワークに重きが置かれていたSSWrの活動から、子どもたちが表出している社会適応の問題（たとえば、薬物濫用、アルコール、自殺、暴力、生徒の妊娠など）の対応や地域と学校をつなぐ役割が期待されるようになり、新しい実践手段を試みるようになっていく。たとえば、ヴィンター（Vinter, R. D.）とサリー（Sarri, R. C.）は、児童・生徒の学校生活に対する不適応問題に対するグループワークの有効性を述べている。「グループワークは、子どもの“不適切な行動様式”は『子どもの性格と学校環境双方の交流の結果』という考え方に基づいた実践である」とし、SSWrが用いる主な活動の形態について「(1) 子どもとの直接的なかわり、(2) 困難を抱える特定の子どもの焦点を当てて、教師や他の学校関係者との間の仲介、(3) クラスの状況改善や教師の考え方を变えること、あるいは学校の方針や手続きを变える方向で教師との相談に乗ること、そして(4) 特定の問題状況を解決するために、諸組織や家族と交渉することなどを含む」⁹⁾としている。

こういった活動は学校のみならず、近隣地域への活動にひろがりを見せるようになり、学校を拠点とした広い意味での地域活動に発展していった。

4. (3) 1970年代以降

1970年代以降、SSWの活動が大きく拡大していく。その要因のひとつが1975年の全障害児教育法（Education for All Handicapped Children Act）の成立であり、それにより特別な教育を必要とする児童・生徒に対し、適切な教育を提供することが義務付けられた。そして、そのサービスのひとつとしてSSWの活動が位置づけられることになった。具体的には、個別教育計画（IEP: Individualized Education Program）の作成の際、「アセスメントでは精神科医やスクールサイコロジスト、言語療法士、理学療法士、作業療法士、看護師、学校ソーシャルワーカー等の多専門職と保護者、本人が関与する。学校ソーシャルワーカーは

アセスメント作業において、子どもの社会歴／発達歴の情報を提供するだけでなく多専門職と親が十分な共有意識をもちえるように、また専門職が親に説明責任を果たしえるように調整役として機能する」¹⁰⁾ こととなった。

また、1970年代はソーシャルワーク全体においてもエコロジカルな視点に基づいたアプローチが発展した時期でもあり、SSWにおいても、「児童・生徒と家族を取り巻く生態システム全体を対象として問題解決を図ることが効果的と考えられるようになり、エコロジカル・アプローチによる援助活動が主流となっていった」¹¹⁾ (岩崎2001)。

5. スクールソーシャルワーカーの役割、活動

本節では、実際にSSWrは困難を抱える子どもやその家族に対し、あるいは学校や地域においてどのような役割があり、どのような活動を行うのかについて述べることにする。

岡村(1983)は、「社会福祉の一般的機能」¹²⁾として①評価的機能、②調整的機能、③送致的機能、④開発的機能、⑤保護的機能の5つの機能をあげている。SSWrの役割においてもこれらの一般的機能を満たしつつ、学校システムにおいて子どもの成長・発達を支援していくSSWr固有の役割があるはずである。代表的な論者によるSSWrの役割や活動について列挙する。

アレン・メアーズ(Allen-Meares, P.)は、全米のSSWrを対象に行った調査結果を報告しており、職務内容として回答数の多かった順に5つを列挙している。その内容は、「①守秘義務や専門性を高めるといった管理的および専門的課題への取り組み(SSWrの業務遂行と研修など)、②家庭と学校の連携の促進、③児童・生徒への教育的なカウンセリング、④家庭が地域の資源を活用できるように援助する、⑤学校運営管理者へのコンサルテーションと方針の決定」¹³⁾である。

また、コスティン(Costin, L. B.)は、SSWrに行った調査結果をもとに、SSWrが学校や家庭、地域での専門的なリーダーシップをとっていくうえで、「①学校経営者に対し教育制度・政策面でコンサルテーションの役割をもつこと、②教師へのコンサルテーションを行うこと、③生徒へのグ

ループワークを実践すること、④生徒の権利問題で親にかかわること(アドボカシー活動)、⑤学校と地域の関係機関との強力な連携を築き、また社会資源を開発していくこと」¹⁴⁾などの点を提言している。時代的な流れから脱却したコスティンの指摘に対し、門田(2002)は、子どもたちのパーソナリティーに焦点をおいた活動から、教育改革に向けての学校経営者や教育委員会等への制度・政策面でのコンサルテーションの役割を重視したことに価値を置き、「SSWの実践の振り子を子どもたちの情緒的問題の治療から、『学校—家庭—地域の関係役』に振り戻させる大きな意義をもった」¹⁵⁾としている。

そして、NASWが発行しているパンフレットでは、SSWrの活動内容として以下のことが表記されている。「①個人およびグループカウンセリング、②子どもと保護者のグループに対するサポート、③危機の予防と介入、④家庭訪問、⑤成長の評価、⑥保護者の教育と研修、⑦専門的ケースマネジメント、⑧情報提供および通告、⑨他の子どもに関する専門家との協力、⑩子ども、保護者および学校の代弁活動、⑪子どもに関するサービスプランの運営と監督、⑫ピアカウンセリング、その他のプログラムの調整、⑬スタッフの養成、⑭生徒指導と出欠に関するプログラムの策定」(『すべての子どもたちの学校生活を実りあるものにするスクールソーシャルワーカー<School Social Workers Enhancing School Success for all Students>』NASW)¹⁶⁾

わが国における論説としては、大利(2003:)が、トロント市教育委員会でのSSWr(当時の肩書きはアテンダンス・カウンセラー)としての実践と見聞をもとにSSWrの援助活動について、「①生徒との直接的な援助活動、②連絡調整役としての活動、③担当教員や生徒の家族に対する助言、④学校の運営方針や行事計画の決定に参加、⑤地域社会との協働」¹⁷⁾と列挙している。

また、山崎(1988)は、SSWrの提供するサービスとして具体的に次の項目を挙げている。「①個々の生徒、生徒の集団、問題の状況に対して、学校ソーシャルサービスの援助の必要を確認するように助けること、②多様な行動上の問題をもつ生徒に、ケースワークの技能を活用すること、③

家庭と学校の間をつなげる機能として家庭訪問を重要な方法として行うこと、④生徒の家族がコミュニティの資源を活用するのを援助し、必要がある時は機関に委託すること、⑤生徒の集団、親の集団、地域住民の集団に対しグループワークの技能を活用すること、⑥生徒の個人指導にかかわる他の職員とのチームワークを重視し進めること、⑦教師、校長、他の職員と協働し、必要に応じてコンサルテーションを提供すること、⑧援助に抵抗する生徒や家族に近づくために積極的に家庭に出向き働きかけること、⑨学校に関連するコミュニティの企画や施策のリーダーとして活動すること¹⁸⁾としており、具体的な援助業務が示されている。岩崎(2001)は、この業務に加え、⑩として、「既存の教育システムを見直し、児童・生徒にとって有意義な教育改革を推進するためのソーシャルアクションを行うこと。あるいはそのための組織化を促すオーガナイザーとして活動すること」¹⁹⁾の追加を述べている。筆者自身も、学校の内外においてさまざまな子どもとのかかわりをするうえで、岩崎の指摘するソーシャルアクションの項目に関しては、重要な役割であることを強く感じる。

いずれの主張に関しても、①個別あるいは集団を通しての子どもへの直接的なかわり、そして、②保護者や教員への指導や助言を含めたサポートによる間接的な援助、③地域の社会資源の連絡・調整、④他機関・他職種との連携・協働の中心的な役割、⑤学校教育制度などに関する提言などがあげられている。

シュワルツ(Schwartz, W.)は、ソーシャルワークという専門職(profession)として成立する条件および特性について、次の3点「①あらゆる専門職には社会の中で果たすべき特定の機能があり、それは責任ある一定の任務を担っている。②専門職としての任務は特定の特徴的な活動様式、つまり専門的機能の遂行を意図した特定の行動パターンを生み出す。③これらの行動パターンは、それらが作用する特定のシステムの中でさらに形づくられ、発展していく。」²⁰⁾を列挙している。つまりこれらの点が満たされていなければ、専門職としての役割は果たすことができないということになる。わが国においても、今後、SSWが有

効とされ、社会のなかで受け入れられるようになるためには、実践を一つ一つ検証しながら日本の学校システムを子どもたちが有意義に活用できるようことを支援するSSWrの役割・機能を確立していく必要があると考える。

6. わが国における主なスクールソーシャルワーク事業について²¹⁾

わが国でSSWの事業を導入したのは兵庫県赤穂市と茨城県結城市が最初とされている。赤穂市教育委員会は、2000年度(平成12年度)より「スクールソーシャルワーク推進事業」を開始し、2004年度(平成16年度)には「スクールソーシャルワーカー配置事業」を展開している。翌年2001年度(平成13年度)には、香川県教育委員会、そして、2005年4月(平成17年度)より大阪府がSSWに関する事業の開始を行っている。赤穂市、香川県、大阪府の配置事業の概要ならびに導入の際の特徴をまとめ簡単に比較検討することとする。

導入の目的に関しては差異があり、大阪府は主に児童・生徒の不登校対策として導入され、香川県は「健康相談活動支援体制整備事業(文部科学省事業)」の一環としての導入であり、赤穂市は不登校やいじめなど問題を抱える子どもたちのサポート事業とともにSSWの研究もその目的となっている。配置形態は、大阪府と香川県は拠点校方式に近く、赤穂市は青少年育成センターへの配置となっている。筆者が特筆すべきと感じた点は、大阪府のスーパーバイザーの配置であり、スクールソーシャルワーカーの統括、また解決困難な問題に関して教育委員会との連携により学校の取り組みの支援を行うことが役割となっている。各ソーシャルワーカーにとっては心強いものと思われる。

大阪府の導入をきっかけとして、2007年度(平成19年度)には群馬県や滋賀県など数箇所の自治体がSSWの事業を開始し、徐々に各地域への広がりをみせていった。そんななか突如として文部科学省が「スクールソーシャルワーカー活用事業」の全国展開を発表し、2008年度(平成20年度)より各地域での慌しい取り組みが始められることとなった。

7. 2008年度(平成20年度)の各地域での取り組み

日本学校ソーシャルワーク学会の発行した『学校ソーシャルワーク研究特集号(2009年6月)』では2008年度の各地域(29の都道府県、3市、2町)における「スクールソーシャルワーカー活用事業」の取り組みがまとめられている。その報告をみると、SSWrの配置形態はいくつかに分類される。特定の学校に配置され、その学校の児童・生徒の問題に対応するいわゆる「学校配置校型」、特定の学校に配置をされ、その学校と周辺校を担当する「拠点校配置型」、教育委員会や教育支援センターに籍を置き、要請があれば該当校に訪問し対応する「派遣型」に大きく分けられ、地域によって、いずれかの配置形態を採用する地域と、その3つの型の配置形態の併用する地域があった。

また、SSWrの資格要件では社会福祉士や精神保健福祉士のソーシャルワークの専門職をあげる地域は多いものの、実際に採用した資格種別をみると、社会福祉士や精神保健福祉士以外にも臨床心理士や産業カウンセラー、退職教員、保育士、ボランティア経験者など多岐にわたる。採用されたSSWrのうち社会福祉士および精神保健福祉士のみで構成された地域はわずか3県にとどまっており、退職教員に関しては、多くの地域での採用が認められている。

さらに、各地域の課題を見ると、SSWに関する周知や理解を進めていくこととSSWr自身の資質向上に関する記述が半数を超える地域で見られ、全国展開の初年度としてはもっともな課題が挙げられている。

SSW事業の導入が始まった今、社会的認知の低さやSSWrの資質向上といった課題は、ともすると学校教育現場に混乱を招きかねない。SSWrとして一定の質を保ち、子どもや保護者、あるいは教員から信頼されるためには実践的な技術をも身につけておくことが必要となる。

次節では、今後のSSW事業の定着にもつなげていくために、ソーシャルワーカーの基本的面接技術である受容技術について概説を行う。

8. 実践技術としての受容：傾聴とその周辺

SSWrが提供するサービスの一つとして、子ども

もたちやその家族に対する個別的な関わりによる援助がある。個別的な関わりにおいて、いかに信頼関係を構築していくか、あるいは児童・生徒の思いや困り感をいかに引き出すことができるかは、ワーカーの話の聴き方に大きく左右される。ソーシャルワークやカウンセリングに共通の基本原則として、また実践技術の一つとして、最も多くの文献で言及され、実践に携わる人たちの間で受けいれているのが「受容の原則」であり、受容の技術である。本稿では受容の実践技術としての側面に焦点をあて、技術の修得・習得に役立つように、実践的な受容技術を(1)「穏やかな受容的態度」、(2)「受容的な聴き方の基本」、(3)「能動的な聴き方」、(4)「傾聴の周辺」の4つに分類して概説した。こうした実践を志向した概説は児童・生徒やその関係者との専門的な援助面接に携わるソーシャルワーカーの養成に役立つのももちろんのこと、SSWの実践においては、児童・生徒に影響を及ぼす家族や教員にソーシャルワーク・マインドあるいはカウンセリング・マインドを学んでもらう際にSSWrがコンサルタントとしてまたコーチャーとして機能するうえで不可欠の要素でもある。

8. (1) 「穏やかな受容的態度」

1) 存在を伝え、干渉しない

編み物をしている母のそばで、子どもが自由に遊んでいる場面に出くわすと、母に受容されている子どもの安堵感を感じとることができるであろう。母がとくに何かを言わなくても、それとなく見守ってくれている母の存在を感じるだけで、子どもは安心できるものである。見るでもなく見ている、聞くでもなく聞いている、感受の回路をそれとなく聞いているといった、さり気ない母の存在感、気配りは受容的態度の一つである。店に入ってきた客に「いらっしゃいませ。どうぞゆっくりご覧になってください。何かありましたらお申しつけください。」とはじめに存在を伝えるだけで、干渉しないでいてくれる店員に「大切にされている」と感じる客は少なくない。

グループ場面でのソーシャルワークにおいても、メンバーから求められたり、自分で必要を

感じない限り、特別な働きかけをしないで、ただ存在しているだけ、といった指導性も、穏やかな受容的態度のあらわれとして重要である。

8. (2) 「受容的な聴き方の基本」

2) うなずき・微笑

口頭言語を用いなくても、受容のメッセージを相手の視覚で感受してもらうように、行動言語で伝える場合も少なくない。その他に視線の位置といったことも重要な行動言語となるため、凝視を続けるだけでなく適当に視線をはずすことも必要である。

3) あいづち

「えーえー」「そうですか」といった簡単な口頭言語を用いて相手の話に反応し、話の進展を支える。うなずきながらあいづちをうつといった聴き方は、機能的には「単純受容」²²⁾と呼ばれ、簡単な受容の一種で、とくにロジャース派の面接では、圧倒的にこの聴き方が多く用いられる。

4) おうむ返し

「一生懸命に聴いている」というメッセージを相手に伝えるために、相手の言葉を繰り返す。しかし、多用しすぎると「私の言ったことをただ繰り返しているだけではないか」と相手が不愉快に感じることもある。コミュニケーション過程の典型は、メッセージの送り手に生じた意味が記号化（例えば言語化）され、伝達媒体（例えば話し言葉）を通じて受け手に届く。しかし、記号化されたものは意味そのものではないため、記号化されて送られてきたメッセージを解釈する作業が必要になる。後述の内容の言い換えや感情の反射との併用が重要となる。²³⁾

5) 沈黙の重視

上述の1) 存在を伝え、干渉をしない、も沈黙の重視を含む。相手が話している最中に沈黙が始まったり、こちらが話した後で沈黙が始まったり、グループの全員が黙ってしまう場合がある。沈黙を誰が破るかについて武田(2004)は、「クライアントが始めた沈黙はクライアントが話すのを待ち、カウンセラーが始めた沈黙はカウンセラーが破る」と指摘し、「クライアントに沈黙を破る主導性をもってもらい、それでも沈黙が続き、苦痛を感じるならばカウンセラー

が発言する。こうした場合、沈黙が始まる前の話題に戻るとか、主訴のなかですでに述べられた話題を取り上げるのが安全である」²⁴⁾と述べている。

8. (3) 「能動的な聴き方」

ゴードン (Gordon, T. 1977) は、「能動的な聴き方を使うのに適しているのは、相手が問題をもっていることを明らかにした時である」²⁵⁾と述べている。

6) 内容の言い換え

話の内容を相手の立場になって聴き、聴いたことを自分の言葉に置き換えて相手に投げ返す(反復する)。自分の言葉で言い換えることによって、「聴いている」というメッセージだけではなく、内容を理解していることも相手に伝えることができる。

7) 感情の反射

話の内容に含まれている感情や話すときに味わっている相手の感情を察して、「お母さんもどうしてよいかわからず、つらいですね」と自分の言葉に置き換えて伝える。感情の反射を行うことによって、クライアントは自分の思いを受けとめてもらえたことを感じとることができる。

SSW の実践における面接技術のなかで、最も習得の求められる基本的な技術のひとつが上述の6) 内容の言い換えと7) 感情の反射であり、教員や親業に携わる人たちにソーシャルワーク(カウンセリング)技術を学んでもらう場合の基本技術でもあるので、北米における比較的最近のグループワークについての教科書に収録されている能動的な聴き方(内容の言い換えと感情の反射)の例を以下に紹介しておく。

能動的な聴き方(内容の言い換えと感情の反射)の一例 (Zastrow, C. 1989)²⁶⁾

S: 僕は学校は嫌なんだ! もううんざりだよ。
W: やめたいと思っている学校で起こったことで、とても嫌な思いをしているんだね。
S: ああ、家での生活もめっちゃくちゃだし、学校でもうまくいかないし。

W：家でも学校でもうまく行かなかったら、本当に憂鬱になるよね。

S：ときどき、今みたいに、あきらめたくなるよ。僕は家や学校での生活が良くなるように結構頑張ったんだよ。

W：あなたは残念に思っているんだね。自分のしたことが思うような方向に行かなくて…。

S：ああ、昨日もどってきた英語のテストで“F（不可）”をとったんだ。

W：あなたは英語のテストの結果で、特別いやな思いをしているんだね。

S：家でのいやな出来事があってから、成績が下がり始めたんだ。

W：家での問題が学業に影響していると思ってるんだね。

S：本当は自分ではその成績を認めたくないんだけど、事実なんだよね。数週間前から学校で集中するのがむずかしいんだ。

W：あなたは家での出来事が原因で集中できないせいで、成績が下がっていると感じているんだね。

S：僕は学校にいる時は、学業だけに専念しないといけないと思う。もし先生たちに話をし、すべてを知ってもらえたら、おそらく先生たちは理解してくれるに違いない。僕は本当は学校をやめたくないんだよ。

(S = 学生、W = ワーカー)

8) 明確化

相手の話を受けて「ということは？」とちょっと曖昧な言葉で質問することで、話を促したり、「そのことをもう少し説明してくれますか」と話を掘り下げてもらおう。内容の言い換えや感情の反射に比べて、相手の内面により深く入っていくことと、明確化を促す部分の判断が面接者の主観的なものになる危険性のあることに留意する必要がある。

9) 要約

相手の話を聴きながら、適宜、重要なポイントを要約して投げ返し、重要なポイントに焦点を合わせる。正確に要約することにより、しっかり聴いていることが伝わるとともに、相手が内容を整理する手助けとなる。

8. (4) 「傾聴の周辺」

10) アイ (I)・メッセージ

「わたしメッセージ」は能動的な聴き方とは違い、相手が問題の所有者ではなく、相手の言動で自分が問題の所有者になった場合に有効な技術である。たとえば、子どもが親のすねを蹴ったとする。「イターイ、あー痛かった。蹴られるのはイヤだなあ。」が、わたしメッセージであり、「悪い子ね。そんなふうになんか人を蹴ったらダメじゃないの。」が、あなたメッセージである。あなたメッセージは審判的で、問題の解決策を指示している。一方、わたしメッセージは、自分がどう感じているかを相手に伝え、それについて反応する責任は相手に委ねている。わたしメッセージが伝えるのは、相手が状況を建設的に取り入れる、と相手を信じ、尊重していることである。SSW_rには時として、教師や子どもの父母に、子どもが問題を明らかにした時に「能動的な聴き方」を活用するように勧め指導するだけでなく、子どもの言動で教師や父母が問題に直面したときの「アイ・メッセージ」の活用を勧め、指導することも求められる。

筆者自身、面接時に子どもたちに対し「あなたに会えてとてもうれしかった」「話を聴かせてくれて本当にうれしかった」と「アイ・メッセージ」を活用し、面接の継続性が増すことを期待することもある。

11) 情報の提供

社会福祉の分野における面接では、従来から情報の提供あるいは社会的な資源の活用といった言葉で、クライアントに必要なさまざまな情報を提供している。しかし、情報の提供がクライアントの依存性を増すことのないように、クライアントに指示をしたり、強い影響を与えることは慎まなければならない。どの情報を用いるかについては、クライアント自身の判断が最大限に尊重される。

8. (5) リードの原則

指導者の積極的な働きかけ（聴き方）のなかでも、相手が十分受けとめ、また、理解することの

できるものをリードと呼ぶ。相手を引っ張っていくという意味ではなく、相手がどのくらい指導者の働きかけを受け入れることができるかがリードの大きさを決める。武田(1972)は、面接におけるリードを球技における「パス」にたとえ、レシーバーの走力や特徴に合わせてパスを投げなければパスは成功しない、つまりリードを受け入れてもらうことができないと説明している。また一般的には、「微妙な感情的な問題の場合には、あまり大きなリードはつつしむべき」であるとし、「相手が現在どのくらい自分と自分の周囲の気持なり状態を理解できるかを把握し、少しずつ階段をのぼるようにリードすべきであろう」としている²⁷⁾。論者によって異論もあるだろうが、本稿で列挙した技法はおおむねリードの小さいものから大きいものへと順に言及した。また、この列挙順は、ワーカーに必要とされる諸技術の修得・習得の順にも呼応している。一般的に言って「比較的小さなリードからはじめ、しだいにリードの量を大きくする」といった配慮が必要であるが同じクライアントであっても、話の内容によって、大きなリードを受け取れることもあれば、小さなリードしか受け取れないこともある。その場その時の状況と話題によって、リードの大きさを考える必要がある。

8. (6) 個人の尊厳、受容（傾聴・共感およびその周辺）

ソーシャルワークの原理としておそらく最も多くの一致を得ているものは、個人の尊厳である。岡村(1983)の指摘する「主体性の原理」も「全体性の原理」²⁸⁾も個人の尊厳に由来するといっても過言ではない。ソーシャルワークの実践原理としては、「主体性の原理」に呼応するものとして「自己決定の原則」が、また「全体性の原理」に呼応するものとしては「個別化の原則」を指摘することができる。さらに、個人の尊厳に由来する原則として「受容」と「秘密の保持」をあげる論者も少なくない。

実際のところ、「主体性の原理」や「自己決定の原則」を、また「全体性の原理」や「個別化の原則」を実践技術として修得・習得するとなると、機能主義学派や診断主義学派で実践技術の捉

え方は大きく相違し、精神分析的なアプローチ、行動変容的なアプローチ、来談者中心的なアプローチでは教育方法も異なる。ところが、理念としての「受容」には相違よりも一致のほうが顕著である。また、受容の具体的技術としての「傾聴」は、ソーシャルワークのすべての学派、アプローチでその必要性が前提とされているので、はじめに習得すべき技法としては格好のものであると判断し、本稿で取り扱う面接技術としては、「傾聴とその周辺」に焦点をあてることにした。ゴードン(Gordon, T. 1977)は「効果的な助力関係に必要な要素のなかで、最も重要な要素が『受容』である。専門家の場合、相談に来た人に自分が受容していることを伝えられるか否かで、助け役としての仕事の成否が左右される。親業を上手に果たすには、専門家がやるように受容を伝えるコミュニケーションの方法を学び、その技能を身につける必要がある」²⁹⁾と述べている。

本稿では、「理念としての受容」つまり「個人の尊厳」をたえず念頭に置きつつ「面接の技術」を「リードの原則」の観点から、(1)「穏やかな受容的態度」、(2)「受容的な聴き方の基本」、(3)「能動的な聴き方」、(4)「傾聴の周辺」に分類して概説を行った。

9. おわりに

「スクールソーシャルワーカー活用事業」の予算化は、いわば青天の霹靂ともいえる出来事であり、社会的な認知の低さに始まり、SSWrの人材養成や、SSWrの採用、教育現場での体制についてなどさまざまな心配を抱えながらのスタートとなった。とはいえ、学校や家庭、地域の中で生きづらさを抱えている子どもたちは現実に存在し、その子どもたちの権利保障は社会全体で考えていかなければならず、その一端をSSWrは担っていかなければならない。昨年度あるいは今年度、さまざまな経歴の人がSSWrとして活動しているようであるが、そのことに関わらず、現在のSSWrとして活動されている人たちの活動がそのまま社会の中でSSWrの活動として受け止められていくことになる。今後、SSWrの存在意義や役割を確立していくためにも、ワーカー一人ひとりの研鑽と、SSWに携わる者がさまざまな機会を通して

実践活動の検証を継続していかなければならない。

<注>

- 1 山下英三郎 (1998) 京極高宣監修『現代福祉学レキシコン第2版』雄山閣出版 328「学校ソーシャルワーク」の項
- 2 古橋啓介・門田光司・岩橋宗哉 (2004)『子どもの発達臨床と学校ソーシャルワーク』ミネルヴァ書房 21
- 3 岩崎久志 (2001)『教育臨床への学校ソーシャルワーク導入に関する研究』風間書房 101-123
- 4 バーカーの定義は、岩崎久志 (2001)『教育臨床への学校ソーシャルワーク導入に関する研究』風間書房 7頁を参照。
- 5 岩崎 前掲書 (2001) 101-103
- 6 米国における SSW の沿革については、下記にあげる文献等を参照。
 - ・ Costin, L. B. (1969) A Historical Review of School Social Work. Social Casework. 439-453 (=1998 山下英三郎編訳「スクールソーシャルワークの沿革」『スクールソーシャルワークとは何か—その理論と実践—』現代書館 200-231)
 - ・ 岩崎 前掲書 (2001) 101-123
 - ・ 半場利美佳 (2006)「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」『ソーシャルワーク研究』32 (2) 102-107.
 - ・ 門田光司 (2002)『学校ソーシャルワーク入門』中央法規 3-8
- 7 門田 前掲書 (2002) 8
- 8 岩崎 前掲書 (2001) 105
- 9 ヴィンター (Vinter, R. D.) とサリー (Sarri, R. C.) の報告は、Costin, L. B. (1969) A Historical Review of School Social Work. Social Casework. 439-453 (=1998 山下英三郎編訳「スクールソーシャルワークの沿革」『スクールソーシャルワークとは何か—その理論と実践—』現代書館 219頁を参照。
- 10 門田 前掲書 (2002) 200-201
- 11 岩崎 前掲書 (2001) 109
- 12 岡村重夫 (1983)『社会福祉原論』全国社会福祉協議会 118-127
- 13 岩崎 前掲書 (2001) 177頁を参照。
- 14 コスティン (Costin, L. B) の SSWr の役割に関する調査結果については、門田 前掲書 (2002) 121頁を参照。
- 15 門田 前掲書 (2002) 121
- 16 NASW 発行のパンフレットでの、SSWr の活動内容の表記に関しては、山下英三郎 (2003)『スクールソーシャルワーク—学校における新たな子どもの支援システム—』学苑社 65-66頁を参照。
- 17 大利一雄 (2003)『グループワーク 理論とその導き方』

勁草書房 76-77

- 18 山崎道子 (1988)「学校福祉実践の現状と課題」『ソーシャルワーク・ハンドブック』中央法規 168-169
- 19 岩崎 前掲書 (2001) 177
- 20 シュワルツ (Schwartz, W.) の、ソーシャルワーク専門職 (profession) として成立する条件および特性については、岩間伸之 (2000)『ソーシャルワークにおける媒介実践論研究』中央法規 43頁を参照。
- 21 参考資料：大阪府は大阪府教育委員会児童生徒支援課 (2005)「スクールソーシャルワーカー配置の概要」、香川県は香川県教育委員会 (2004)「平成16年度学校・地域保健連携推進事業の概要」、兵庫県赤穂市に関しては赤穂市教育委員会 (2004)「スクールソーシャルワーカー配置事業に係るスクールソーシャルワーカーの配置について」
- 22 白石大介 (1988)『対人援助技術の実際』創元社 62
- 23 メッセージの記号化と解説、およびフィードバックの過程については、次の文献を参照されたい。(Nelson-Jones = 1997 : 68 ; Toseland and Rivas = 2003 : 73)
- 24 武田建 (2004)『人間関係を良くするカウンセリング』誠信書房 127
- 25 Gordon, Thomas (1970) P.E.T Parent Effectiveness Training, Peter H. Wyden, Inc. (=1977 近藤千恵訳『親業』サイマル出版) 50
- 26 Zastrow, Charles. (1989) Social Work with Groups, 2ndEd., Nelson-Hall Inc., 143
- 27 武田建 (1972)『グループワークとカウンセリング』YMCA 出版 227-229
- 28 岡村 前掲書 (1983)
- 29 Gordon, Thomas P.E.T Parent Effectiveness Training, Peter H. Wyden, Inc. (=1977 近藤千恵訳『親業』サイマル出版) 5029-32

<参考文献>

- 1) C.B. ジャーメイン他著 小島蓉子編訳 (1992)『エコロジカルソーシャルワーク』学苑社
- 2) 門田光司 (1999)「わが国での学校ソーシャルワーク機能の必要性について」『社会福祉学』40 (1) 58-76.
- 3) Nelson-Jones, Richard (1990) Human Relationship Skills : Training and Self-Help, 2nd Ed., Cassel Publishers Limited. (=1933, 相川充訳『思いやりの人間関係スキル』誠信書房)
- 4) 日本学校ソーシャルワーク学会編 (2009)『学校ソーシャルワーク研究特集号』
- 5) 日本学校ソーシャルワーク学会編 (2008)『スクールソーシャルワーカー養成テキスト』中央法規
- 6) 岡村重夫 (1963)『社会福祉学 (各論)』柴田書店
- 7) Toseland, Ronald W. and Rivas R. F. (3版の発行年は不明、初版は1984年) An Introduction to Group Work Practice, 3rdEd., Allyn & Bacon (=2003, 野村豊子訳『グループワーク入門』中央法規)
- 8) 山下英三郎 (1991)『エコロジカル子ども論』学苑社