

学校ソーシャルワークのカリキュラム開発に関する試論

—— 児童虐待をめぐる子ども家庭ソーシャルワーカーからの示唆をもとに ——

鈴木 庸 裕

はじめに

本稿は、学校ソーシャルワーカーのカリキュラム開発における方法技術の習得課題について、カナダ・オンタリオ州、トロント市における児童虐待や子ども家庭福祉に関わるソーシャルワーカーの現状から検討する。学校や教師とのつながりが多い児童虐待や養育困難のケースをめぐる、トロント児童援護協会(CAS)¹⁾のソーシャルワーカーの視点から、学校側、特に教師に求められる力量について明らかにする。

1 トロントにおけるソーシャルワーク専門職の現職養成の動向より

子どもの家庭福祉施策の国際的な先進地域であるトロントにおいても、教育に困難を抱える子どもやその家庭そして地域へのアセスメント、リソースルームや社会資源の開発、学校介助員やボランティアの育成、親と学校とのいさかい訴訟問題への対応、SNE委員会の介入への補佐について、新しいソーシャルワーカーの養成論・人材養成カリキュラムが必要になっている。とりわけ子ども虐待への対応の難しさに対する政府からの諸通達や法律改正の要点など、強化すべき力量形成の分野内容が明確にされてきている。最近の新しいものに、新採用のCASのソーシャルワーカー必修カリキュラムでは、「子ども家庭ソーシャルサービス法」の2000年法律改正に関するテストを課すことになった。

しかし、現実としてはソーシャルワーカーの需要が多いため、働きながら訓練を受けるという実

態になっている。政府が要求するような十分な研修・訓練後に実地で働くという状況になっていない。困難ケースが急増してきているがゆえに、この2年で、新しい採用者が増え、55%が新しい人になっている。これは法律的に「家庭や養育者にもっと介入するように」という文言が整備されたことにも一因する。

このように雇用が増える一方で、ソーシャルワークはきつい仕事であるためにやめる人も少なくない。CASの期待としてはMSW(修士課程修了)をもっている人や最低BSW(学士修了)を持っている人を雇用したいが、需要にあわないために、資格を持っていない人も雇用しなければならない状況にある。ソーシャルワークの学部大学ではBSWとして児童福祉のコースでソーシャルワーカー資格を出すようになってきている一方で、CAS以外で経験のあるソーシャルワーカーにはアドバンスのコースにおいて、こうした対応にあたっている。

ここでの養成・研修カリキュラムにおいて、その充実度は、最近の動向として地域の文化的背景の違いを学習することが大きな柱になっている。たとえばオンタリオ州南部には住民の文化背景の違いが大きく、例えばアボリジニに対する文化理解について授業を受けて臨地実習に出向くことになっている。こうした3ヶ月に及ぶ実習が終わるとスーパーバイザーがついて連絡を密にとりながら実地の実践で学んでいく。これはソーシャルワークの伝統的な訓練方法である。1日に1度、連絡を取って、毎日の実践で学ぶ。実践を進めたり、次のステップに入っていくときには必ずスーパーバイザーに連絡して許可を得る。これは実習者の

力量形成の方法のみならず、近年では実践をめぐるセキュリティの意味も含めて重視されている。

一方、アドバンス・経験のあるソーシャルワーカーはみずからの要求であったり仲間からの指摘で、研修を開始するケースが多い。たとえベテランであっても周囲の声を謙虚に受け入れ「うまくいっていないので訓練を受けた方がいい」というコメントがあると自覚的に動く。これは力量形成という視点での力学ではなく、ソーシャルワーカーの職務的倫理に支えられた行為である。

福祉や医療などの領域ではスーパーバイザー制度が比較的明示されている。ところが、学校教育にはそうした養成のスタイルが確立されていない。ソーシャルワーカーとしての自立とは、あたらしいソーシャルワーカーへのスーパーバイズに対して、その人が自信を持ち信頼を得ていて、どれだけ権限を持っていたとしても、いくつかのポイントについてスーパーバイザーから合意をとる必要がある。その1つに、スーパーバイザーに諮らないといけないこととして、ケースを開く場合、そのケースを開いていいかどうか、介入プロセスにおける「スペクトラム」²⁾に記載されている内容に即して開く開かないの連絡をとる。要は法律的にも自分一人ではケースを開けないシステムになっている。1例として、「セーフティアセスメント」では、クライアントに関わるときに、その家を訪問して安全かどうかというアセスメントが必要になる。すぐ保護が必要と感じてもスーパーバイザーとの連絡は必要となる。

その背景には、次のような事件への対応も影響している。それは訴えられたケースとして(1997年)、若い母親の生後1ヶ月の子どもが餓死した。そのケースのファイルはすでに開いていたのだが、ナーシングシェルターに子どもと母親が一緒に入所した。看護スタッフがいるのでCASのワーカーもリラックスして「大丈夫だろう」と思っていたら、母親はミルクの作り方を知らず、結局死なせてしまった。裁判では、当人の周囲にいるケアギバーが注意をしていたら起こらなかったと

なった。しかし結局2年後、無罪になった。そのこともあって「リスクアセスメント・モデル」が1998年につくられた³⁾。それが出てからスーパーバイザーは必ず、スーパーバイザーを点検しなければならず、実際には時間がかかるが必ず問題解決の重要な決定をするとき、ワーカーとスーパーバイザーが2人で確認する機会を持つ。仕事が忙しいと即断で結論を出してしまいがちになるが、2人の決定が一致していることが求められる。ただ、経験を積んできたワーカーは後から報告することもある。6~12ヶ月の間、新任ソーシャルワーカーはケアを閉じたり動かすときスーパーバイザーとの確認過程をとらねばならない。

このことは積極的にみると、複数の関係者でケースを見るのが義務づけられたといえる。いわばチームの始動である。「決定」のあり方として医療でのインフォームドコンセントの手法でもある。

では学校教育ではどうだろうか。同じことが学校ソーシャルワーカーや教師にも問われてくるとすれば、子どものQOLをめぐるケアマネジメントやコーディネート、提案権の保障も含めていかなる力量・能力が重要になる。そこで、以下に、いくつかの論点を整理する。

2 ソーシャルワーカーと教師の仕事

(1) 教育と社会福祉をつなぐ分野の開発

学校が子ども家庭のソーシャルサポートに携わる上で、教育関係者は自分たちの役割や権限では対応できないと考えがちである。ところが教育領域の人材の方が芸術や文化を自己啓発に取り入れるという意味で開かれた職業であるという人もいる。つまり、福祉よりも教育の方が広い文化的範疇を持っている。あるCASの主任ソーシャルワーカーは、芸術というのはソーシャルワーカーのホリスティックな成長を高めるものであるとし、たとえば、ソーシャルワーカーの仕事はストレスが多いので、その解消や自己成長を芸術を通じて促すことを指摘している。

トロント大学ソーシャルワーク学部でも援助技術論やカリキュラムから「芸術分野」は削除されている。あるいは強調されているわけではない。教育と社会福祉をつなぐ分野を考えていくという提起として受け止めると、つなぐ分野の基盤にいかなる芸術を構想するのが重要な論点となる。このことは学校ソーシャルワーカーの1つの力量形成上の特徴となる。

(2) 教師とソーシャルワーカーとの相違から

さて、人と人をつなぐ、つなぎ目になる人材の養成目的、技術、価値を考えていく際、ここでは教師の専門性とソーシャルワーカーのそれとのちがいをみとめる。

まず独自性があるからつながりあえるという視点から見ると、ともに共通する能力として、柔軟性を持つ能力や相手のことを聞く能力、子どもの事実から援助行為をスタートする能力、自分の考えを押しつけない能力、ある時には一歩ひいて待つ能力、そして自分自身の発達や成長を大切にす能力、精神的な安定を図ることができる能力、優しい気持ちもてる能力、人間関係に頼る職業ゆえにそれをつくっていく能力などがある。

他方、異なる能力とは、教師はこれが私のカリキュラムであり目的であると割り切ることができる、達成されると仕事が終わる。ソーシャルワーカーは子どもや家族をめぐって全体像を扱っているがゆえに、カリキュラムの達成というような「これで終わり」というものはない。学校を卒業してもフォーマルの関わりは持ち続ける必要があるという点でちがいが明確である。

ソーシャルサポートの社会的機関という職務上の違いがあるとしても、CASは家庭が社会の中で助けを得る唯一の機関である。ソーシャルワーカーは「ごめんなさい。私は手伝えません」とはいえない。これは大変な問題であるとともにソーシャルワークの利点でもある。教師は問題が大きくなったとき、問題を他にリファーできる。行政的システムの構造というだけでなく、問題が困難になって最後に回ってくるところがソーシャル

ワーカーのデスクである。ソーシャルワーカーは基本的にリファーすることはできない。したがって、物事を全体的にとらえることやいつでも誰に対してもオープンでいることができる能力が問われてくる。

やや、簡略化した表現になるが、教師とソーシャルワーカーとの違いは大きい。しかし、ソーシャルワーカー自身にとって、相手を助けてあげられなかったという罪の意識や必ず助けてあげなければならない、あるいは「ノー」とは言えない現状も発生してくる。自己をケアすることができなくなる場面もある。したがって、自己の生活や健康面でのマネジメントが欠かせない。教師においても同様な問題はある。自分の能力を他人に見られたくないで抱え込むという問題が顕著な例である。ただ、今日のヒューマンサービス職全般にいえる事柄でもあるが、そのリスクは、どの職種に高いという表現ができないくらい社会全体にその困難さが蔓延している。

(3) ソーシャルワーカーの「抱え込み解消法」

CASのあるベテランソーシャルワーカーからの聞き取り調査を試みたときに、休みの時に絵を描いたり、夜や週末に十分ストレスを解消する手だてをそれぞれにもっているという。そのほかに同じソーシャルワーカー同士でのインフォーマルな会話やセラピーグループに所属する、ライフスタイルをできるだけシンプルにし、ゆっくりしたものにする、ジムに通って運動する、旅行するなど、他の人と一緒に話をすることが伝統的なストレス解消法（バーンアウト解消法）になっている。

ソーシャルワーカーたちの世界では伝統的に、それぞれのソーシャルワーカーにスーパーバイザーがつき、全体的にスーパーバイザーの生活全体を見るような面倒見の良さがあった。これは「伝統的なもの」と称されるように幾分古いタイプであり、中堅のソーシャルワーカーの多くは、いまは組織が大きくなりすぎ、管理主義的になっているという感想であった。しかし、自分がケアしてもらいながら相手（クライアント）をケアしてい

く。このスタイルを身体で覚えていくというのがこうした専門職の習慣である。

教師の世界でもケースや困難さの抱え込みという面では、一般に同職種のサークル活動や学習会、研修会などが考えられるが、決して多くはない。ソーシャルワーカーはサポートグループの少ない職種である。これは世界的な特徴である。その一因に、コンフィデンシャルティー守秘義務の問題がある。事例検討や交流、照会において、個人情報取り扱いは厳しくなっていることにも一因する。

しかしながら最低限、チーム会議において、自分のケースを出し合うことが要求される。その場合、シェアはサポートグループの機能であり、内容はオープンにしておこなわれる。これが1週間に1回2時間程度なされるのが通例である。

(4) 多様な背景を持つ人材の採用と指導プログラム

この10年近くはソーシャルワーカーに対して、週1回2日間で12回のワークショップが政府主催で行われている。

2002年の状況でいうと、新任採用ソーシャルワーカーの70%は新卒、30%が他の職業に従事してきた人材である。後者にはCASでのメンタルヘルスに携わってきた人、少年院で働いていた人などが多いが近年、こうした人材を積極的に取ろうとしている様子がある。

このワークショップの講師をつとめるソーシャルワーカーは、「最近、誰とつながっていったらいいかわからない新人が多い」という。人と人をつなぐ仕事という意味を伝えるのが難しいと感想を述べている。また、いろいろなバックグラウンドの人がソーシャルワーカーになるのが有益であり、人生経験が多様な人のあり方が大切であると指摘する。他の職業をしたことがある人や家族持ちなど子どもを育てた経験をソーシャルワークの仕事に持ち込んでくれることに有益性がある。メンタルヘルスの業務経験がある人は、精神的に混乱している人へのリソースをよく知ってい

たり、刑務所に勤めたことのある人は行為マネジメントの技術に優れているなど、それぞれに「武器」を持っている。しかし、もっとも大切なのは技術や知識以上に人生経験である。

教師の世界でも同様のことがいえるかもしれないが、多様な年齢層が学校にいるという点のみに積極性がある。

(5) 研修内容の重点

CASでの専門職研修は相当に厳しいトレーニングを受けるといわれる。近年の児童家庭福祉に関する法律改正の概要やその特徴、子どもの発達段階、学習問題、そしてそれへの対処方法に多くの時間を割く。2000年4月の新しい法律の下、数百名が新規採用になった中で、新人研修のカリキュラムはそれぞれの事務所で、まず、オリエンテーション、最初の6ヶ月はあるケースをめぐりスーパーバイザーと一緒に動く。内容は前述の通りであるが、そのほかにコンピュータの操作技術や記録作成のトレーニング、地域の関係機関を回るトレーニングなどがある。また、アドバンスのソーシャルワーカーにとっては、事例トピックごとに、いじめ、不登校、家庭内暴力、精神疾患、学習障害、発達障害など形態種別の諸障害などについて、OACASでおこなう。その中で、法律面の動向やコンピュータ技術への対応も、たとえば十年前と大きく異なってくる。こうした更新といった対応で資質の向上がはかられる。

以下にその1例を示すと、心理教育の方法、いじめ予防プログラム、家庭と学校の連携、学校における懲戒への対応、治療的カウンセリングと自殺、学校と児童虐待の報告、中等学校におけるアポリジニへの働きかけ、学級集団づくり、スクールソーシャルワークカレッジの動向、選択カリキュラム、ことば、話す、行為の関係、思春期と性、アートセラピーの影響、10代の親指導、自傷行為のある青年へのはたきかけ、子ども青年の攻撃性をいかに理解するか、家庭への早期介入、矯正教育の新しいアプローチ、地域の関係機関連携などがみられる。

(6) 研修の背景にある問題

1つ目に財政問題である。

CASの幹部によると、1980年代初頭までは子ども家庭福祉に関する財政が潤沢であった。どういったところに財源を振り分けるかはソーシャルワーカーや専門機関に任されていることが多く、斬新で予防的なプログラムが多くつくられ実施されていた。子どもがコミュニティセンターで放課後の時間をおくるプログラムがたくさんあり、地域でのケアギバーが子どもの家族や成長発達に関与する機会が多くあったというのはその1例である。逆に財政が弱まると対処療法的になる。これは教育界においても注視すべき事柄である。

2つ目はアカウンタビリティ（説明責任）が厳しくなっているという面である。どこになぜ、どのようにお金を使うのかが問われ、しっかり説明する必要がある。あるソーシャルワーカーは20年前と比べて、ソーシャルワーカーが警察のようになり、法的なことに対して動くようになったという。法的な枠組みで何が必要かを見極めて動かざるをえない。子どもたちを養育していくという方向でなく、柔軟性も薄れ、仕事がハードになってきている。その内容は、それぞれ新しい仕事に就いてそれが法的に合法なことしかできなくなり、管理主義的になり、ペーパーワークが増え、それぞれ動くときに書類を作成し、スーパーバイザーがサインするような書類上の仕事がいつそう増えている。1つのケースをオープンするときに20個の記録用紙にサインしないといけない、など実務のやりやすさとアカウンタビリティとの調整はいずれになっても困難さがともなう状況にある。

(7) 社会問題の反映から

前途したことであるが、その背景には1998年に、子どもが家庭に戻されたことで死亡する事件があった。その際、その対応をめぐるソーシャルワーカーが訴えられた。そのことがあってから書類がふえてきたという人もいる。いわば仕事が合法的かどうかという説明責任が増えたことによる。しかし、事件で社会が動くという消極的な判断では

なく、手続きのハードさがしっかり地域や子ども、家庭に適合しているのかの方が着目すべき問題である。ある意味、法律はひとびとの幸せと安全を創出するツールであり、ソーシャルワーカーの身を保護する。

これまではっきりとした証拠がないと家族や個人に介入できなかったが、その疑いがあるという点で介入できるようになるなど、大幅な改善がなされている。ここには行政からの上意下達ではなくソーシャルワーカーのフィールドから提言され生み出されてきた経緯がある。

では、何が困難かという点、法律の解釈や実際の実践におおしていくときに、行政が中心になって解釈をし、それを標準化してきていることにある。その標準が柔軟性がなく硬化している。法規の方向性はよいが、それを実際におおしていくときに、働く人が生き生きと仕事ができるような解釈が可能であることが要になる。

(8) 虐待を認定する能力

カナダでは異なる時代背景をもって虐待の種類が認定され、随時焦点化されてきた経緯がある。1891年に道路でさまよう孤児や家庭で放棄された子どもたちの保護から虐待の認定がはじまり、その後、身体的体罰を中心とした虐待が世の中で認められるようになる。性的虐待や心理的虐待は1980年代になってから世論になってきた。しかし、いまだに心理的虐待を証明するのは困難な状況がある。その一方で、孤児院に収容する、あるいはネイティブを居住地から離すといった差別的な施策がかつてなされていたときの課題克服も随伴している。

何からの状況が変化・改善するために児童虐待防止の法律があることへ目を向けると、システムはゆっくり時間をかけてできてくる。ソーシャルワーカーは、その法律の不備や「こういう部分が欠けている」ということがわかっている。そのテンションが高まり、職務上、身体的はわかっているものの、法律では親の教育上の体罰はかまわないとされてきた。体罰は親の責任でよしとされて

きた歴史がある。

したがって家庭の体罰に介入するのは難しかった。性的な虐待はあいまいであり、そのことで法廷におくられたことはまれである。心理的虐待についても同様である。道にほったらかしにされている状況は介入できるが、食事を与えていない、適切な衣服が提供されていない、家に閉じこめてしまっているような場合、介入するのは難しい。

1940年頃に里親制度（フォスターホーム）がはじまるが、グループホームや施設の中で虐待を受ける子どもがいるなど考えられていなかった。しかし、1984年改訂では、施設の中でもありうるとし、監視することが重視され、子どもへの面接での聞き取り調査もできるようになった。こうした感覚も重要である。

(9) 地域的文化的理解の向上

トロント社会での諸制度やシステムをそのまま日本などの他の所に持っていくことは危険である。それは多数派においては納得がいくが、少数の移民の人には納得のいかないことが多いためである。家庭の中に政府が入ってくることをゆるさない文化的背景、宗教的背景の家族もあることに気づかねばならないからである。トロント郊外で多民族の居住者が多いところとトロント都市部とは違いがある。移民がいるといないのでも違う。トロント市はおよそ50%が白人ではない。

トロントから離れたバーリントン地区では、急に移民が流入し大きくなってきた地区で、均一的な社会だったのが多民族化している。そこでの専門機関は、白人でないスタッフを雇用するなどの対応をしている。ソーシャルワーカーの仲間内でも「トロント以外の人にはトロントで働きたくない。その理由は危険なリスクが多いからだ」とささやかれているという。トロントでは、ドラッグとガンがはびこるところもある。また、オンタリオ州北部のサンダーベイ地方にはネイティブアメリカンが多く居住している。政府関係機関もネイティブが相互にケアできるように、例えば白人が調査に行っているものの、マルチカルチャーな

地域で育っている人間がネイティブのところに行くと彼らがどんなニーズを持っているかわからない、理解できない状況になる。異質な存在への理解が乏しいことに気を付けさせられる。たとえすばらしい法律があったにせよ、あしもとで問題を理解していない状況がある。ある地域によっては、ネイティブが他者が入ることを拒否しているところもありトロントの間でさえ、サンダーベイなどでの現状はわからない。

3 子ども虐待問題をめぐる学校との関わりから

— 学校ソーシャルワーカーの役割

(1) CAS ソーシャルワーカーから見た学校の役割
では、次にCASのスタッフが学校と関わる時に、いかなる配慮があるのか。その一例を示しながら、学校ソーシャルワーカーやその役割をする担当教師として、外部の機関と結びつくときの観点を明らかにしてみたい。

児童虐待の問題については、どこまでも子どもの権利保障に重点が置かれる。1984年の法律改正では、親権がつよいために、ソーシャルワーカーとして裁判所に手続きしても不審判にはなることが少なからずあった。何らかの処遇やインケアにはならない場合があった。先にもふれたように、その後、子どものウェルビーイングに焦点が合わせられて、ソーシャルワーカーや専門家の発言が重んじられるようになった。しかしながら、ソーシャルワーカーや専門家の権限が強くなって、親の意向が弱まるというバランスの転換が繰り返されてきた。子どもの権利を根本とするにもかかわらず、親権という壁ゆえにインケアできなかったという事例が数多くあった。

虐待の場合、地域や圏域を越えることがしばしばある。インテークの際に、別の地域ですでにCASが関わっていることがわかっていれば、情報の共有化により対応がスムーズになる。個人のプライバシー保護のハードルはあるが、すでに警察ともインターネットで連携ができつつある。

こうした点について学校が直接関与することは

不可能であるが、こうしたネットに教育機関が結びつくことは今後の大きな課題になる。

(2) 記録・報告書類の作成技術

チームや連携を想定した場合、どのような書類があるのかという問題がある。インケアになったときのフォームとしては、一般に、24時間以内にすべきもの、7日までにインケア先への訪問をおこなうとき、インケアワーカー、オンゴーイングワーカー、医療ソーシャルワーク、プライマリケアなどの施設職員と3週間から3ヶ月、その後、90日以内にわたる記録、そして3ヶ月に1回の訪問の記録がある。子どもと個人的に会うのか、里親のいないところやいるときなどの面接の方法も考慮される。また、里親での状況が子どもの権利において適切であるかどうかについて、教育上の配慮、特に学校へしっかり通うよう配慮されているかどうか、学校での生活を詳細に里親が把握しているかなども気が配られる⁴⁾。

こうした重要なポイントの他に、インケア後、歯医者に3ヶ月以内、身体検査は1年に一回の記録が要求され、学校のレポートカード(学業面などの記録など)は毎年必要になる。その他に心理的検査の検査表や子どもの生活記録のファイル、里親の写真や学校の記録、物語的に書かれた子ども時代の記録、そして子どもに思い出してもらって書き留める方法での記録などもある。

(3) 「ライフブック」の作成への関与 — 子どもの将来を見通した視点

上述の物語風に書いた子どもの記録の作成にとって、学校・教師の役割は重要になる。

里親やインケア施設において、いつどこで生まれたのかといったストーリーを記録する「ライフブック」を作成する際に、「母親の姿は青い目で金髪で」といったような記載をするものがある。これを書くのにもソーシャルワーカーの技術とセンスがいる。「あなたのママは娼婦で、ドラッグもやって、警察に年中世話になっていた」とは書けるものではない。実親の良いところの様子など

を上手に記載する能力が欠かせない。子ども自身の生い立ちや学齢期の様子も同様である。

こうした生活記録は心理治療的にも重要なツールとなる。1つの事例を示すと、きょうだいでインケアになっていたある子どもたちの次男が、どうしてインケアになったかについて、自分がおとうさんの鍵を隠したのでそれに怒ってこうなったと思っていたところ、その兄が「お前はそんなことで里親に出されたと思っていたのか」といい、日頃の夫婦げんかや父の暴力が背景になっていたことを弟が知らないでいたことがわかった。きょうだいの中で、兄も弟にそのことを知らせることができず悩んでいた。ライフブックはその意味でもトリートメントになる役割がある。

これは、日本でいう卒業文集などで親や教師が寄せ書きをする様なイメージでもある。インケアになった子ども青年が思春期から結婚するときに自分自身の情報を知りたがることが多い。そのときの自分史と社会とをつなぐツールを作成することになる。写真を貼ったり、バースデイカードなどを添付したりしながら、子どもの成長にあわせて自分でも書けるようにしていく。その際に、学校からのコメントや実際の記述など、子どもの将来を見通したライフストーリーを描く能力が学校ソーシャルワーカーや教師にも求められる。

(4) 個別教育計画の作成

トロントでは、2001年に「Looking For Children」という子どもの教育、福祉、医療、保健等にわたる個別支援計画の作成が導入されている⁵⁾。子どもの生活環境や教育環境を、そこでの様々な諸能力を3ヶ月おきにアセスメントする手法である。CASでは近年、教育の分野に重点を置き、こうした子どもの記録を学校と一緒に作成する機会が増えている。学校との関係では、小さいことについても記載され、「あなたは自分の学校で安心して暮らせていますか」という項目もある。出欠の状況や友だちとの人間関係の様子などの他に「学校ではわかりやすい授業がなされているか」「文房具や授業用具の整備状況はどうか」という

チェックがある。その他に学習障害 (LD) がある場合、どのような支援を学校で受けているかという項目も近年重視されている。子どもが何に関心があるかなども必須項目になっている。虐待などによるインケアの子どもたちは家族の状況や関係機関の動きによって転校を繰り返す傾向が多い。そういったときにもこうした記録は子どもの生涯にわたる自己形成にとって大切になる。こうした支援計画の作成に関与するパースペクティブが欠かせない⁶⁾。

(5) 外部機関を受け入れる特別支援チームの組織能力

CASの業務に学校が関わる目的には、子どものアドボカシーがある。

そのときに学校はアドボカシーとして何をすえばいいのかが学校ソーシャルワーカー・教師の側のテーマとなる。CASのソーシャルワーカーからみると、自己肯定感情が低く、暴力的でありながら自信がもてない子、家庭での幸せを享受できていない子どものなかに、生き甲斐を学校に求めるものもいるという。タフでないと学校では生きていけないと思う子どももいるが、こうした子どもにとっては学校は自分の居場所になる。そうしたときに学校が子どもの保護機関であり、代弁者になりうる。

逆に次のような場合もある。CASの関わる子どもは、子ども同士けんかしていると最初に疑われたり、加害者に見られたり、不利になることが少なくない。フォスターホームごとにソーシャルワーカーが直属するのではなく、個々の子どもにそれぞれ異なったソーシャルワーカーが子どもにつくので、例えばホームに4人の子どもがいると4人のソーシャルワーカーがつく。しかし、ホームの4人の子どもをみんな1人のソーシャルワーカーが見ていると、子どもが同じ学校に通っていたら、1人の子どもとの関わりで学校全体がわかることになる。学校の教職員に慣れていく機会を増やすためにも、個々に就くのではなく、1つの学校にソーシャルワーカーが赴くことで、業務も

やりやすくなる。個別の支援計画の場合、個々の子どもに対応してチームがつけられると、学校も異なったソーシャルワーカーと連携をくまなくなる。そのときに、学校の全体や学年の教師が子どものことをめぐって共通理解のある体制は、当事者の子どものことのみならず、関係する専門職構成員にとっても有意義となる。学校側に全校横断的な特別支援チーム的な組織があることは、実は外部機関から関わる対人援助専門職にとって、相互に有益となる。こうした組織能力が学校に求められる。

(6) 職務時間の調整と弾力性

いずれのソーシャルワーカーにとっても、学校に配慮のある管理職や担当教員のいることを仕事のやりやすさの条件にあげる。学校で虐待などが発見されると、校長が連絡をし、そのインテークでもって、仮に該当家庭にソーシャルワーカーがすでに介入していればそのまま介入が継続されるが、そうでない場合、ソーシャルワーカーと警察が学校に面接に向い、子どもが家に帰る下校前に面接をおこなう。それは初期面接などの連絡が遅れると、不審に思った親が学校に子どもを迎えに来て、そのとき担当者と親がはちあわせになってしまわないことを考慮する。重篤な場合、親が警察に来るようにと連絡され、子どもが親を怖がっていると、インケアの処置がとられる。その中で、訴訟になると裁判になったり、病院で対応した場合、性的あるいは心理的虐待の専門医に診察を受け、写真を撮ることや聞き取りなどがなされる。緊急の里親送致もある。

いろいろなケースがあるが、その他にも状況によっては親との面会作業がある。その場合、いずれの場合もソーシャルワーカーが立ち会うのであるが、学校の関係者も対応することが求められる。身近に関わる大人として、子どもが安心できるように担任などが付き添うことの必要性である。経緯を把握する立場とともに、子どもの保護や擁護のために寄り添うことに大切さである。

(7) 子どものセルフアドボカシーを活用する方法 — 自己表現能力の形成

カナダなどでは、児童虐待などへの対応について、様々な法的な裏付けと伝統があり、日本のように児童相談所や福祉事務所の職員と教師とのネットワークの困難さは幾分緩和されている。虐待の事実やその背景に気づかない教師に気づかせていくといった啓発の重要性はカナダでもおなじであるが、もう1つ大切なのは、子どものセルフアドボカシーを活用する方法、つまり自治的な能力をめぐる教育である。

虐待などに関わるいずれの専門職も子どもたちから聞くこと、虐待環境にいる子どもが教育面で何が良かったのか、またどう変わってほしかったのかという情報を受け入れる必要がある。しかし、教育職に多い傾向として、「何々がその子のためにいいだろう」と考えがちで、いくつかの選択肢の中から考えていくことが少ない。たとえアドボカシーといっても教師自身の意見や考えが述べられるだけで、利害を被る子どもたちの声からアドボケートすることにはなっていないことがある。ソーシャルワーカーが「こうあればいい」と思いこむ以上に、教師はさらに思いこみが強くそれが強固であるといわれる。その際、子どもの意見を手続きや関係者の橋渡しに使っていきけるよう、子どものセルフアドボカシーの活用が重んじられる。その点で、子どもの意見の事実から大人が関わっていくための自己表現能力、そして自治的な能力を生かすことのできる働きかけが、日常的な学校側の役割となる。

(8) 学校が面接ルームに — 地域のサポートセンターとしての学校

学校をこうした事例の面接の場として借りることもある。親に学校に来てもらい、学校の部屋を借りておこなうことは、親も警察や事務所より通いやすい場合が多い。そのときにあわせて学校と連携ができ、チーム会議がもてるという有意さがある。つまり、学校が開かれた地域のセンターになるという構想である。子どもや親の諸相談や

面接に、その場所を提供できる「コミュニティスクール」的な活用のために学校が想定される発想である。

例えば、母親が妊娠していて、事務所まで来れないときや関係する学校を変えずに、親が近くにいる学校にきてもらう。これは1つに居住地主義の徹底である。何らかの措置があると住み慣れた場所や人間関係を切らねばならない。そうではなく、面接や相談という行為ができるだけ人間の環境を変更することなく、一定の地域における諸資源を継続的に維持したまま、問題の解決に迫っていくという考え方である。2つめには、子どものインケアが短いときはあまり転校をさせないようにする。親との生活が変わったとしても、学校だけはコンスタントな状況にあることの意味である。生活上の不具合があると、転居するあるいは施設の中に入ってしまうという考え方が日本では強いが、これは適切な社会資源が希薄なために起る発想であり、他人の目を気にするという風土の象徴であろう。子どもたちにとって居住地から切り離さない手だてとは、地域でケアを充実させる視点にもつながる。この視点は、学校ソーシャルワーカーにとって固有かつ重要な側面である。

4 現職大学院教育におけるカリキュラム開発

(1) 学校ソーシャルワークの方法論的展開

では、上記を元に学校ソーシャルワーカーの養成への示唆について、おもに、現職教育・現職教育大学院段階を中心にその視点を論じる。

学校で福祉・医療機関と結びつく場合の問題は、事例としてあげると、学校から医療機関に繋ぐことでその相手の領域に固有な社会資源のみの展開となり、学校から切り離されていく傾向がある。他方、学校が問題を抱え込む傾向があり、時として学校からの発信が迅速あるいは系統的組織的にはなされない。また、継続的に事例と連携していく窓口やその際の方法が確立されていないといった問題がある。

そうした中で、本稿では、上記のCASソーシャ

ルワーカーからの視点から、学校内でのソーシャルワークに必要と考える能力、スキルについて、いくつか文節化してまとめてみる。現職教育の大学院レベルを考慮して、職務の中で検討・評価できるものを表記する。「ソーシャルワーク実践のコンペテンシーに関する実習評価項目」, 日本社会福祉実践理論学会（ソーシャルワーク研究会 2000年6月）を参照した。

(2) ソーシャルワークの専門家としての能力

まず、学校ソーシャルワークの能力として、エコロジカルアプローチに立脚していく点から述べると、次の16項目となる。

- さまざまな実践場面に影響を与える多様な専門職の価値観と向きあって、自己の価値観を含めて考えていく。
- 同僚やクライアント（個人・集団）と関わるときに、相手の多様な文化的規範や価値観倫理、モラルを尊重する。
- 自己の行動が専門ソーシャルワークの価値観や倫理と合致しているかを確認する。
- 文化的背景を踏まえた効果的な対人関係を形成する。
- 自己や他者の言語的・非言語的相互作用を正確にアセスメントするために多様な文化を熟知する。
- 子どもや青年やその家族、関係者、関係機関専門職に対して責任を持つ。
- 学校の文化風土やそこで期待される役割を考慮しつつ専門職としてあらゆる面に主体性と責任、中立性を持つ。
- 矛盾する情報や観点が示されたときに適切に対応する。
- 守秘義務の遂行が適切である。
- 実践のプログラムを考えていくときに優先順位を決め、そのときに必要な財源や効果を明らかにする。
- 社会資源など、関係する組織・施設の目的、方針、機能を理解し、その施設がおこなうサービスの内容を理解し分析する。
- サービスの供給がもたらす効果を測定でき、施設・組織内の適切なコミュニケーションやネットワークを認識し効果的に活用する。
- サービスの供給においてフォーマル、インフォーマルな力学を認識する。
- 施設のサービス供給に影響を与える他の施策やプログラムへの認識をもつ。
- 学校の組織内部の諸矛盾を認識し、学校組織の運営上、起こりうる問題を認識し、分析することができる。
- 組織的な問題への解決方法を職場内で提案でき、そこから組織の変革のために実現可能な手だてを提起する。

(3) 地域の中で活動する学校ソーシャルワーカーの能力

学校と地域や家庭をつなぐという固有の専門性の視点から7項目をあげることができる。

- 地域のフォーマルな社会資源を活用するとともに、地域のインフォーマルな社会資源や組織されていない資源の開発をおこなう。
- 社会的属性や歴史的背景に応じ、地域の地理的・物理的環境を視野に入れた特徴を認識することができる。
- 社会的、文化的・経済的・政治的・歴史的の影響を踏まえ、地域の文化や人々の暮らし、息づかいを認識する。
- 現場で理解した地域の特徴がいかに関係に活かされているのかを明確にする。
- ニーズを満たすために地域に即した資源の提供やそのアプローチができる。
- そのニーズを代弁するときの手法や行政などの構造を理解し、行政レベルでの施策やプログラムの修正や代弁をする場を見いだす。
- 地域のニーズを満たす新しい資源を開発する場所を見いだす。

(4) 問題を認識することとアセスメント

個人や集団の問題状況を認識する目的・方法技術、価値の面では以下の7項目があげられる。

- 問題となっているすべての人や集団とともに一緒に活動する — チームづくりの手法をもつ。
- 誤った実践が問題に影響することを認識する。
- 関連した人すべての視点から問題を規定する。
- 問題が起きている状況とその人の行動を観察する。
- 問題があらわれている社会的制度的文化的問題を認識して、それがどのような問題に影響を与えているのかを理解する。
- 実行可能で相手に受け入れられる解釈とその効果を記述し事柄を理解する。
- 明確な知識によって集められたデータに基づいて観察したことを解釈し、新たなデータや情報を得られたときに問題を再構築できる。

(5) 計画作成と介入・実行

実際の計画づくりやそれにとまなう介入や実行の側面では、状況に適應できる各種の実践的理論的アプローチの有効性を分析することが前提となる。その上で次の21項目が考えられる。

- 特定の実践モデルに基づいて適切な介入計画を立てる。
- 必要に応じて実践モデルを修正・変更できる・達成すべき目標と結果を明確にする。
- 特定の個人や環境的条件を含めて改善すべき対象を明らかにする。
- 重要性と実行可能性によって援助活動を順序つける。
- 適切なフォーマル・インフォーマルな人的資源との相談、調整、実行をおこなう。
- 問題を解決する上での必要な資源を明らかにする。
- 選択された方針の理由を明確にし、実践に用いる活動や方法を記載する。
- 明確な実践アプローチによって介入を実行する。
- 問題解決に関わるすべての人相互の合意を取り付け発展させる。
- 適切な場面で関係者と資源をつなぐ。
- サービス提供のために適切な代弁を図る。
- 文化や宗教、習慣などの多様性を尊重する必要

- なに人間関係を築くことができる。
- 相手のニーズに合わせた行為行動ができる。
- 計画性に基づいた成果を上げるために様々な技術や手続きを活用できる。
- 実行の過程で適切な時間配分、タイムマネジメントができる。
- 個人差や個人の選択の違いに対応しつつ、相手の意志決定や目標達成に寄り添う。
- 計画の実行の際に問題の焦点かと目標を維持できる。
- 改善を妨げる個人的対人的組織的制度的障害を明確にし関係者に図ること。
- 目標達成の親展に関する対象者や関係者からのフィードバックを引き出す。
- 関わり方を再調整したり介入方法を変更するためのフィードバックの活用をする。
- 必要に応じて他機関の利活用を促進したり照会、あるいは終結をおこなう。

(6) 介入の評価とフィードバック

ではこうしたアプローチが有効であるのかを考察するフィードバックのあり方や考え方について、次の4点が大切になる。

- 多様な専門職との専門性実践の側面を考慮していく。
- 自己の実践を変更したり強化する上で、他者からのコメントを求める。
- 実践から学ぶ学習効果を上げるための工夫ができる。学習に対する必要性和自己の習得内容を明確にし自己の能力を判断できる。
- 自己の地域や技術の向上のために積極的に学習機会を得る。

(7) 有効なコミュニケーション能力

こうした諸技術の遂行において、欠かせない技術に記録や報告書を書くこと、それを表現するプレゼンテーション能力について概要を述べておく。特に言語・表現的な技術においては対話と討論討議の原則を踏まえる必要がある。そこで次の25の要点をあげる。

- 書く技術において、事柄にあった明快でまとまった報告書、私信、議事録を書く。
- 記録の提出期限を厳守したり、記録を作成するときに機関のガイドラインに正確に従う。
- 記録の長所短所を自覚し、実行するのかわらないかを明確に書く。
- 組織内や外部からの変更指摘を予測して計画を記載する。
- 事柄に適切に応答する文章を書き、適切な見出しや表記をする。
- 内容や過程を反映して、フォーマル、インフォーマルの区別のある提案を記録にまとめる。
- プレゼンテーション技術の技術では、チームや個人に適切な情報を提示し、最大の効果が上がるように伝える。
- 聞き手の特徴を踏まえ、情報がどのように利用されたり理解されるかを把握する。
- 提供する情報の順番に優先順位をつける。
- 自信を持って表現する。
- 異論やニュアンスの違いがいかに相手に理解されるかを予測する。
- 視聴覚資料を適切に使用する。
- 矛盾した情報や意見、あるいは質問に効果的に対応する。
つぎに、表現の部分では、
- 論理的表現に心がけ、ワーカーとしての考えを明確に表現する。
- 非評価的な言葉で表現する。
- 時間的な配慮や適切な空間での会議あるいは面接をおこなう。
- コンサルテーション・助言のために適切な人選をおこなう。
- 聞くことと話すことを明確に分ける。
- 報告や表現の内容とそれを導き出された過程を明らかにする。
- 焦点を絞る、つまり、相手が理解しやすいように複雑あるいは大きなテーマは細分化する。
- 相手から言語化されていないがそこから伝わる問題状況に隠れた情報を受けとる。

- コミュニケーションの妨げになっているものを認識する。
- 相手に威圧的ではないコメントの提示をおこなう。
- 新たな展望を切り開くようにはげましをおこなう。
- まとめることではなく、課題がなにかを明確にする方向で話し合う。

これらはいずれも、ソーシャルワーカーにのみ提起されるものではなく、実践や対人関係や組織づくりの際に考察すべき自己分析や自己評価点でもある。

本稿の目的である学校ソーシャルワーカーの力量形成に関するカリキュラム開発において、それぞれの項目を個別に扱うのではなく、あくまでも具体的な事柄、すなわち子どもの権利擁護に立脚しているかどうかを焦点となろう。専門職の力量形成において自己の学習目的において、子どもの声や家族の声が反映されない学習・研究方法には反省的批判的検討を自覚化していく筋道が包含されていなくてはならない。

注

- (1) 鈴木庸裕「学校福祉における学校と地域の共同化 — エンパワメントとアドボカシーの視点から」『福島大学教育学部論集 教育・心理部門』第67号, 1999, 12 p. 78
- (2) 鈴木庸裕「児童虐待と地域におけるソーシャルワーク — オンタリオ州子ども家庭サービス法改正に関わるCAS活動の変容より」『福島大学教育学部論集, 教育・心理部門』第74号, 2003, 6 p. 27
- (3) 同上書, p. 25
- (4) Ministry of Community and Social Services : Extended Care and Maintenance Guidelines, 1996
- (5) Children's Aid Society: Education Information Booklet, 1995
- (6) Educational success & children & youth in the care of the CASMT. 1996

付 記

本研究は平成15年科研費基盤c-2（課題番号
276897）の成果の一部である。トロントにおける

現地調査のご協力いただいた方々に厚く御礼申し
上げます。

The Plan of The Development for School Social Worker's Training Curriculum —— A view of Child and Family Social Worker at Child Abuse Prevention ——

Nobuhiro SUZUKI

This paper provides basic relevant curriculum for school social worker's training which assist in relating to the school and community, family. This is one of the many approaches and projects that continues to be a major priority for the children and youth damaged from maltreatment neglect, child abuse.

A child who is a ward of a Children's Aid Society or in the care of CAS's training care home and foster care should be supported school personal worker. Then, school social workers has to defend his/her rights for advocacy-the role of CAS's social worker/school social worker.

What is the important skills for school personal ? This paper enter on the seven sections of the competence to coping with a child abuse problems.