

# 後期中等教育機関におけるスクールソーシャルワークの課題と工夫 ：私学ソーシャルワーカーへのグループインタビューを通して

芸術工芸高等専修学校

横山 優樹

## 1. 問題背景

今日の学校では、不登校や貧困、虐待といった福祉的な領域に関わる問題が多発している。文部科学省（以下、文科省と略記）によれば、不登校者数は全国の小・中学校で30万人を超え、その増加傾向は一向に衰えていない(文科省, 2024)。子どもの貧困率は2012年以降、徐々に下降線を辿っているが、就学援助率は13~15%の水準で推移し続けており、ひとり親家庭の約半数が貧困状態にあるとの統計も示されている（文科省, 2025）。児童虐待の件数は2020年代に入ってから年間20万件を上回り、増加率の高さも依然として著しい（子ども家庭庁, 2023）。

こうした状況のもと、文科省は2008年度以降、「スクールソーシャルワーカー活用事業」を展開し、「学校内あるいは学校の枠を越えて、関係機関等との連携をより一層強化し、問題を抱える児童生徒の課題解決を図るためのコーディネーター的な存在」としてスクールソーシャルワーカー（以下、SSWerと略記）の配置を推進し始めた（文科省, 2008）。この活用事業におけるSSWerの役割は、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の5項目に渡る。また、文科省は『スクールソーシャルワーカー実践活動事例集』を毎年刊行し、SSWerの教育現場への普及を促している。こうした推進・普及の過程の中で、2019年度にはSSWerが約1万人となり、全公立中学校に1名ずつ配置されるに至っている。さらにその後もSSWer活用事業の予算は拡充され、各自治体においてSSWerの増員が進められている（安永, 2025）。

他方、高校等の後期中等教育機関に目を移すと、義務教育段階に比べ、SSWerの配置が進んでいない状況が見受けられる。SSWer活用事業の制度設計を顧みても、義務教育段階での事業充実が中心的に図られており、高校におけるSSWerの配置状況は統計上も十分に把握されていない。近年の『スクールソーシャルワーカー実践活動事例集』には高校の事例も散見されるようになってきているが、自治体によっては高校への配置が為されていないところも認められる。

加えて、義務教育機関と後期中等教育機関では、制度上の様々な違いがある。具体的には、まず、後期中等教育機関は全日制・通信制・定時制等の学校種が幅広く、それぞれに進級や卒業の要件も異なっている。例えば全日制では、一定の出席時数や登校日数の要件を満たさない場合、留年や中途退学を余儀なくされるが、通信制高校では登校日数の要件がなく、レポー

トや考査，スクーリングのみで卒業が可能となる。他にもクラスという枠組みの有無等，学校種によって大きく環境が異なるため，支援の在り方も一括りにはし難いのである。

さらに，生徒が15歳～18歳という「児童と若者の間」に位置することも，後期中等教育機関の特徴であり，支援に様々な影響を与える要因となる。実際，児童相談所が関与する虐待等の事案でも，年齢的に一時保護や施設入所の措置が難しかったり，「高齢児」ということで関与自体が消極的になったりする場合がある。西隈（2024）が指摘するように，18歳前後の若者は「児童福祉法と障害者総合支援法との“制度の狭間”に落ちてしまい，利用できる福祉サービスそのものが少ない」のである。

そして，後期中等教育機関の卒業後には，進学や就職といった大きなライフイベントが控えている。ここにおいて，就労支援や移行支援のニーズが浮上し，ハローワークや就労移行支援事業所との連携も求められるようになる。また，大学を始めとする上級校への進学に際しても，学費や奨学金の利用・返還といった手続きが一つの障壁となり，進路選択に影響を与えることも考えられ，そうした事務手続きの支援もSSWerの業務となり得る。

さらに，思春期という発達段階に着目すれば，生徒のアイデンティティの揺らぎや葛藤に寄り添ったり，社会的自立に向けた主体的な自己決定を促したりする心理的なサポートも重要となる。家族との距離感も児童期とは異なり，親子間の衝突が増えがちな時期であるため，そうした家庭への支援が課題となることも想定できる。

このように，後期中等教育機関には義務教育機関とは異なる支援のニーズがあり，SSWerに求められる働きや校内支援体制も，小・中学校とはその様相を異にするものと考えられる。しかし，そうした違いを踏まえた支援の在り方の検討は，ほとんど為されていない。

加えて，SSWer活用事業の支援モデルはあくまで公立校を舞台として設計されており，そのモデルを私学に準用することには自ずと限界がある。実際，私学のSSWerは教育委員会から派遣されるわけでも複数校を巡回するわけでもなく，しばしば一つの学校（学園）内に常駐するような勤務形態を採っている。また，私学固有の特徴として，通学する生徒の広域性やその学校（学園）独自の文化といった点も挙げられる。こうした私学のSSWに着目した先行研究は極めて乏しく，私学固有の支援の在り方や課題点も十分に整理されていないのが現状である。

## 2. 先行研究の概観

前節で見たように，後期中等教育や私学におけるSSWについては，SSWer活用事業の支援モデルが必ずしも援用できないと考えられる。では，後期中等教育や私学に関する先行研究には，どのような知見が認められるのであろうか。以下，先行研究の概観を行う。

### 2-1. 後期中等教育のSSWに関する研究

工藤（2007）は，「高等教育機関における福祉的支援にかんしてはこれまで実践報告があまりおこなわれてきていない現実がある」と指摘しつつ，限局性学習症や注意欠如・多動症とい

った発達障害を持つ生徒，精神疾患を持つ生徒，経済的に学業が困難な生徒が存在することを踏まえ，高等教育機関でもスクールソーシャルワーク（以下，SSW と略記）が有益であるとの所感を記している。

長谷川（2013）は，「多様な学校種別を有する高校の生徒支援の実際についての研究は見当たらない」と指摘し，10校の高校教諭及び養護教諭への半構造化面接を通して，高校生への支援活動におけるSSWの可能性を検討している。それによれば，高校では「発達障害児等の自立に向けた移行支援」「学校生活安定に向けた家庭支援」「校内体制整備支援」の3つのニーズが認められ，それぞれに「卒業後の地域生活に向けた支援環境の下地やネットワーク作り」をすること，「保護者との接点を見つけ，介入の糸口を作る」こと，そして「事象を多角的に捉え直」し，「教諭，養教，SC，外部資源などの支援者間の関係を作る」ことという仕方で，SSW活用の可能性が見出されるという。

重（2018）は，高校へのSSWer導入の背景について分析する中で，就学支援金等の「書類の記入をはじめとした書類を揃える作業に困難を抱える家庭」，或いは「受給した就学支援金の使い道が教育費に充当しないまま授業料等が実質滞納となる家庭」が存在するとし，そうした保護者・家庭への支援者としてSSWerの活躍が期待されると述べている。また，高校のSSWerが「非常勤の雇用形態で年度更新という不安定であること」や，拠点校型と配置型のSSWerを管轄する部署の違いから「一同に研修を行う機会が少なく連携がとりにくいこと」といった問題点を指摘している。

佐々木他（2017）は，SSWerが配置されている公立A高等学校を対象とし，事例検討を通してSSW実践の特徴と課題を明らかにしている。それによれば，A高等学校では生徒の生活の乱れの背景に経済的困窮が潜んでいることが多く，またそこから進路の制限や卒業後の生活不安等の問題が連鎖しやすいという。そして，卒業までに十分な進路の実現と生活の場の確保が叶わない場合にも，「生徒が卒業後に相談できる窓口を確保するなどセーフティネットを講じておくことが必要」とし，在学期間が限られている高校においても，本来的には長期的関わりが求められるSSW実践の「終結における作法として，進路の実現またはセーフティネットの手配を肝に銘じたい」と述べている。

小栗・吉永（2019）は，高校における中退事例に焦点化し，中退後の社会的自立を視野に入れた支援として「中退のセーフティネット」を構築する必要性を指摘している。具体的にはある事例において，生徒が中退後に孤立しないよう，SCとSSWが連携し，その生徒を医療機関や就労支援機関等の外部機関につないでいく実践が挙げられている。中退は後期中等教育機関に特有の制度的な事象であるが，高校では「社会的自立の支援という観点」が重要であり，そこから中退予防を捉えなおすことも必要であるという。

泉・田中（2019）は，A市の高校におけるSSW実践の事例検討を通して，SSWer配置の高校教育現場でのニーズとその有効性について検証している。その事例では，生徒の年齢が18歳に達していることから，虐待事案にも関わらず一時保護所での保護ができなかったり，未成

年のために就労支援施設の寮への入所契約ができなかったりするという、「義務教育の年齢を越えて、児童の枠に入れられない」事例の問題性が浮き彫りにされている。また、高校では小・中学校と比較してSSWの認知度が低く、「業務のシェアをしにくい環境」があることや、全国的にも高校におけるSSWの事例集約が乏しいこと等も課題として指摘されている。

安原（2021）は、大阪府立学校202校へのアンケート調査から、高校におけるSSWerの活用状況とそのニーズの所在を明らかにしている。それによれば、不登校や貧困問題等、ソーシャルワークの視点や制度利用の知識・情報が必要となる事例が少なからず認められる一方で、予算不足と人材確保の問題から、SSWerを十分に活用できていない現状があるという。安原は、予算や人材確保、またSSWerの質的向上は教育行政の課題であり、高校におけるSSWの制度設計が求められると主張している。

土屋（2021）は、東京都教育委員会の都立学校「自立支援チーム」派遣事業における実践事例を整理し、高校生から若者（特に高校卒業後の数年間）が「支援の空白地帯」に置かれる中で、「必要以上に大人の役目を背負わされ、ケアされることなく社会に放り出されてしまう生徒が、中途退学という選択に生まれてしまう」現状を省みている。そして、生徒指導を始めとする日頃からの学内体制の整備や、入学時からの早期対応といった「予防的支援」が重要であること、また、生徒に「安心・安全な場で育まれる経験」を提供できるような「包摂するしくみ」を構築することがミッションであると考察している。

梶野（2021）も、都立学校「自立支援チーム」の派遣状況の振り返り、「個の生徒」や「個人面接」にばかり意識が向きがちである点に、ユースソーシャルワーカーの課題があると述べている。梶野によれば、そうした個別的なケースワークのみならず、「学校内にユースワークを展開する素地をつくる」ことが重要であるという。すなわち、ユースソーシャルワーカーが「生徒たちの日常に触れ」、「ナナメの関係」から生徒同士が繋がる媒体となり、校内に「居場所」を作り出すことで、問題の早期発見や未然防止が可能になる。それにより、「教育と福祉の二分化」——教員の手にならなくなった後、ユースソーシャルワーカーが引き受けるという分業体制——を乗り越えるべきというのが、梶野の所論である。

## 2-2. 私学のSSWに関する研究

私学のSSWに関する研究としては、宮之原（2014）の博士論文が最も詳しく、また、それ以外に主要な先行研究は見当たらない。

宮之原によれば、私学のSSWerは、中高一貫教育のもとで継続的な生徒支援が可能であったり、その私学独自の建学精神や教育方針のもとできめ細やかな指導を行えたりするメリットがある一方、次のような問題を抱えているという。すなわち、まず、私学には教育委員会等の上部機関がなく、スーパーヴィジョンを受けるシステムもない。そのため、SSWerは「後ろ盾」を欠いた状態で支援をしなければならず、問題を「抱え込む」ことになりやすい。また、私学の場合、経営的な観点から人件費や予算が緊縮化される可能性があり、公立と比べて

SSWer の配置や補充，養成が十分に望まれないことも想定される。さらに，やはり人件費の面から，SSWer の専任化が難しく，SSW 以外の業務を担わざるを得ないことがある。

### 2-3. 先行研究の不足

次に，前節にて概観した先行研究の不足を整理する。

まず，研究対象や方法の面に着目すると，次の2つの不足が挙げられる。第一に，様々な方法で後期中等教育機関におけるSSW実践の特徴や課題が抽出されている一方，そこで扱われている学校種は全日制のみであり，通信制やその他の学校種は周縁に置かれている。第二に，アンケート調査やインタビュー調査の場合，調査対象者が教員や養護教諭等，SSWer以外であることが多く，SSWerへの直接的なアプローチが乏しい。

また，研究内容に着目すると，後期中等教育と私学という2つの条件が重なる領域が見過ごされている点を指摘できる。言い換えれば，私立高校を始めとする〈私学の後期中等教育機関〉でのSSWについては，その固有性を分析する研究が十分に為されていないのである。

したがって，以上の不足を補う研究が求められていると言える。

## 3. 目的

本研究の一義的な目的は，後期中等教育機関におけるSSW実践の現状と課題を明らかにすることにある。しかし，先行研究の不足を鑑み，これに「私学」及び「複数の学校種」という条件を加えての検討を試みたい。具体的には，複数の学校種にまたがって，私学の後期中等教育機関を調査対象に取り上げ，SSWerへの直接的なインタビュー調査を行う。それにより，公立小・中学校とは異なる，私学の後期中等教育機関に固有のSSWの在り方を捉えるとともに，今後の支援の質的向上に必要となる施策について考察する。

## 4. 方法

### 4-1. 調査対象

関東圏にある私学の後期中等教育機関を調査対象とした。筆者の縁故及び日本スクールソーシャルワーク協会会員のネットワークを通して，私学の後期中等教育機関に勤務するSSWerに調査協力を募った。その結果，4名のSSWerの協力を得ることができた（表1）。尚，調査協力者の条件としては，私学の後期中等教育機関に勤務している現職のSSWerとし，年齢や役職，資格等は特に問わなかった。

### 4-2. データの収集方法

調査協力者4名合同のフォーカスグループインタビューを実施した。司会は社会福祉士・臨床心理士資格を持つ筆者が務め，和やかな雰囲気醸成されるよう座談会形式を採りつつ，自発的で活発な意見交換を促した。具体的には半構造化面接の方法に依拠し，適宜質問を投げ

かけた（表2）。実施時期は2025年7月、回数は1回、約2時間30分のインタビューとなった。

表1 調査協力者概要

No.	性別	年代	勤務形態	資格	勤務校の種類
1	男性	50代	常勤	社会福祉士	中学校・高校
2	女性	50台	常勤	社会福祉士	中学校・高校
3	女性	40代	非常勤	社会福祉士	中学校・高校
4	女性	50代	非常勤	社会福祉士・ 精神保健福祉士	通信制高校・ 高等専修学校

表2 インタビューの質問項目

<ul style="list-style-type: none"><li>・どのような相談が多いか、後期中等教育機関ならではの相談はあるか</li><li>・義務教育と比べ、後期中等教育に固有の支援上の困難や工夫はあるか</li><li>・後期中等教育段階の生徒の年齢（15～18歳）は支援にどのように影響するか</li><li>・退学や留年、進級判定にSSWerとしてどのように関与するか</li><li>・就労支援や進路決定にSSWerとしてどのように関与するか</li><li>・私学という環境は支援にどのように影響するか</li></ul>
---

#### 4-2. データの分析方法

インタビューにより得られたデータは、質的データ分析法（佐藤，2008）に依拠して分析した。佐藤によれば、この分析法に含まれる「オープン・コーディング→焦点的コーディング」という帰納的なアプローチは、「まだ先行研究が少ない問題領域で探索的に調査や研究をおこなう場合などには、きわめて有効な方法」であるという。また、この分析法では、コーディングによるデータの縮約のみならず、縮約される前のオリジナルの文脈が常に参照され、継続的・往還的なデータの分析が試みられる。本研究のテーマである私学の後期中等教育機関におけるSSWは、まさに「先行研究が少ない問題領域」に相当し、かつ、それぞれの支援の文脈が重要となる個別具体性の高いテーマである。そのため、同分析法は本研究に適していると言える。

具体的な手順としては、①ICレコーダーに録音された発言を逐語化し、②そのテキストデータを意味のまとまりごとに切片化し（セグメント化）、③それぞれのセグメントにコードを割り当て（オープン・コーディング）、④コードの集約を行う中でより抽象度の高い焦点的コードに置き換え（焦点的コーディング）、⑤焦点的コード同士の関係性を明らかにして概念的カテゴリーを生成し、⑥最後に概念カテゴリー間の関係性を踏まえ、表に整理して視覚化した。尚、このカテゴリーの階梯の中で、焦点的コーディングはサブカテゴリーにも該当する。

### 4-3. 倫理的配慮

調査協力者には研究の目的とプライバシー保護に関する説明を書面及び口頭にて行い、調査協力はいつでも自由に取り止められること、ICレコーダーにて録音し逐語作成する際には個人を特定するような情報（氏名・住所・電話番号・年齢・性別・土地名・その他の固有名詞）の一切を削除すること、情報の管理を徹底すること等を伝え、同意を得た。

## 5. 結果

分析の結果、まず、逐語化されたテキストデータより意味のある文章切片として184のセグメントが抽出された。次いで、類似したセグメントのまとまりに33のオープンコードが振り当てられ、さらにそれが14の焦点的コードに抽象化された。そして最後に焦点的コードが4つの概念的カテゴリーへと分類された（表3）。以下、概念的カテゴリーを【】、焦点的コード（サブカテゴリー）を〈〉、オープンコードを[]、セグメントを「」にて表記し、一つ一つの概念的カテゴリーについて説明する。

### 5-1. SSWerによる支援の概況

【SSWerによる支援の概況】とは、SSWerが日常的に行う相談活動の主な内容や、生徒・保護者に繋がる相談経路、また教員との協働に関するカテゴリーである。まず、〈相談内容〉については、一般的な支援事例と同様、不登校や発達障害、友人関係にまつわる悩み等が挙げられた。〈相談経路〉に関しても、教員や養護教諭からのリファー、日常生活場面での直接的な関わり等が語られ、その状況は公立小・中学校におけるSSW実践と概ね共通していた。

他方、個々のセグメントに着目して、発達障害に関する相談内容をより具体的に腑分けすると、「思春期」に特有のコミュニケーションにまつわる問題が見受けられた。「その子の発達の問題もあると思うんですけど、同年代集団が、思春期に入って来て、コミュニケーションの質がちょっと変わるじゃないですか。女子特有のノリとかテンションとか、そういうのが出てきて、そこで躓く子がいないですか。或いは、「SNSでのトラブルが多いですね。例えば、いきなり『友達になろう』と初対面の送ってしまって、相手の子が『気持ち悪い』となってしまって、ちょっと待てと」。こうした発達に伴うコミュニケーションの質の変化は、小学校高学年や中学校の段階でも認められ、必ずしも後期中等教育段階に固有の事情ではない。しかし、「(ASDのコミュニケーションのユニークさが)いじられたり、茶化されたりして、そこでやられちゃう子は結構います。その対応が一番、苦勞しているかもしれない」とも語られており、コミュニケーション上のトラブルから不登校やいじめに発展することも多い様子が伺われた。その限りで、友人関係のサポートが後期中等教育段階におけるSSWerの大きな業務となっていることに疑いはなく、発達心理学的にも親子関係以上に友人関係（チャムシップ）が重要性を帯びる思春期ならではの状況であるとも考えられる。

表 3 概念的カテゴリー及びコード

概念的カテゴリー	焦点的コード	オープンコード
【SSWer による支援の概況】	〈相談内容〉	[友人関係の悩み] [自傷・自殺企図] [不登校に関する相談] [発達障害に関する相談]
	〈相談経路〉	[複数の経路で生徒と繋がる]
	〈教員との協働〉	[説明より実践が先] [生徒指導と SSWer の関係]
【私学に固有の支援状況】	〈環境へのアプローチ〉	[校内に居場所を作る] [学校風土を変えていく]
	〈私学ならではの強み〉	[SSWer の裁量が大きい] [私学ならではの資源活用] [配置型だからできる支援]
	〈私学ならではの難しさ〉	[経営的なメリットの乏しさ] [私学は自己責任論が強い]
【後期中等教育に固有の支援状況】	〈制度の狭間を巡る問題〉	[高校生には資源が少ない] [虐待を受けている生徒への向き合い方]
	〈社会に出る前の支援〉	[移行支援・就労支援への関わり] [3 年間では準備が間に合わない]
	〈進級・卒業のための支援〉	[相談室・別室利用] [診断書の扱い] [進級・卒業要件の柔軟な解釈] [学校種による違い] [退学という選択肢の位置づけ]
【SSWer の専門性】	〈学校に SSWer がいる意味〉	[先生方との視点の違い] [心理職との視点の違い]
	〈SSWer の基本的役割〉	[集団力動を読む] [水面下で活動する]
	〈SSWer のアイデンティティのありよう〉	[専門家の役割を脱ぐ] [人として関わる]
	〈インフォーマルソーシャルワーク〉	[常日頃から地ならしをする] [役割葛藤の中で動く]
	〈SSWer の資質の確保〉	[SSWer 養成における課題] [私学 SSWer から見た公立 SSWer]

また、自傷や自殺企図に関する相談が多いとの語り（「自殺企図まで行く子たちも結構いて、あと、自傷行為は本当にいっぱいいる。めっちゃ血だらけで、この前も来た」）にも、行動化が大きくなりがちな思春期特有の支援ニーズが垣間見られた。同時に、不登校に関する相談が多いことも語られたが、不登校には進級・卒業要件との密接な関連が認められるため、後述する【後期中等教育に固有の支援状況】のカテゴリーにて検討したい。

次に、〈教員との協働〉を巡り、そもそも教員にどのようにSSWへの理解を求めるのか、またその理解の下で具体的にどのような協働が行われているか、という点が語られた。例えば、「先生たちにソーシャルワークを説明するのは実績を積んでからということで、『ソーシャルワークってこうだから、こうやって支援していきたいです』っていうのを先にやると、なんか、引かれるんですね」「先生方には手法ではなくて、事例を言うのがいいと思います」等の語りには、理念的な説明より、具体的な実践や事例から入ることが重要であるとの認識が示されている。また、協働の具体例として、教員の行う生徒指導にSSWerが関与するケースについて語られた。例えば、「(喫煙やSNS上のトラブル等の)問題行動にはソーシャルワーカーが入ります。まあ、生活指導は生徒指導でバーンと入って、『ちょっと厳しくやりすぎてるぞ』って先生たちが思うと、『フォローお願い』っていうので、こっちに回ってくる感じがありますね」。或いは、特定の生徒の度重なる問題行動に対して、教員が指導を繰り返す中、その問題行動の背景に発達特性や家庭環境の問題が潜んでいることをSSWerが示唆する、といった関与の仕方が挙げられた。「生徒指導の案件として上がって、何度も呼ばれて、先生はやっぱり指導しようとするんですよ、『これをやれ』『これをやったらまた授業に戻れるぞ』と。それでも変わらなくて、そこでこちらから『ちょっと先生、あの子何かあるんじゃないですか?』というふうに先生に働きかけて、で、先生がその背景の問題に気付くっていう」。他にも、不登校状態の生徒に対して登校刺激を与えることをためらう教員に、SSWerが後押しして家庭訪問に行かせ、教員と生徒の関係性を築いていったという事例が挙げられた。こうしたフォローやある種のコンサルテーションの事例は枚挙に暇がなく、SSWerの日常的な業務であることが伺われた。

## 5-2. 私学に固有の支援状況

【私学に固有の支援状況】は、私学と公立の差異に着目し、私学ならではのSSW実践の困難や優位性を抽出したカテゴリーである。

一つ目のサブカテゴリーである〈環境へのアプローチ〉は、第一に〔校内に居場所を作る〕、すなわち物理的な設備環境の整備を指す。具体的には、別室登校や学習支援のための教室を確保したり、学校の敷地内外に複数の相談室を運用したり、さらに養護教諭との連携のもと、保健室を生徒の居場所にしたりする取り組みが語られた。

第二に、〔学校風土を変えていく〕という心理社会的ないし情緒的な環境整備へのアプローチが挙げられた。これは、福祉的な支援を必要とする生徒を包括できるよう、教職員全体に福

社的な視点や考え方を浸透させる取り組みである。例えば、「悩みすぎたりして、ご飯食べる  
ことすらもままならない感じになっちゃっている生徒に、みんなと同じように学校に来て、  
同じように自分の授業を受けろと言うことって、ものすごく暴力的だよ…という考え方は  
今、先生たちに浸透していると思います」という語りには、不登校に関する理解の普及が見て  
取れる。或いは、「被害・加害の事案とか、悪いことしちゃったみたいなところは、ソーシャ  
ルワーカーが入ります。で、先生方の価値観を変えてもらっています。反省させることには意  
味がない、反省文を書くのが上手になるだけだからっていうので。もともとは謹慎とかもやっ  
ていましたけれど、そういうのは学校として止めて、今は先生たちが入れ代わり立ち代わり  
話をしたりとか、ソーシャルワーカーも人権のところから話をしていくようにしています」と  
いう語りには、生徒指導に関する「価値観」の変化を促す働きかけが伺われる。

こうした点が【私学に固有の支援状況】として捉えられるのは、教員の価値観や学校風土の  
変化の促進には、長期間に渡る組織内部からの働きかけを要するからである。この点、「公立  
だと、先生方も2年とか3年で変わってしまうけど、私学ではそういうことはないので、少し  
ずつ巻き込んで、先生方の価値観にパラダイムシフトを起こしていくことができる」という語  
りに見られるように、私学という環境だからこそ可能となる働きかけと考えられるのである。  
加えて、「僕は、『先生が正論を言うのって気持ち悪い』って直接(その先生に)伝えちゃう。

『正論はバカでも言えるんだ』って。それでその先生が、自分でいろいろ考えたり…とかって  
いうのは、長く学園にいとそういうことができるようになる」という語りには、配置型で異  
動のない私学SSWerは教員との関係性が深まりやすく、勤務年数が長くなれば教員に指導的・  
啓発的な働きかけがし易くなることを示している。尤も、「授業中に生徒の相談に乗ってあげ  
ることに、あんまり好意的ではない先生もいらっしやって。『いやー、ここで1時間、休ませ  
てあげれば、また次は教室に戻れそうなんだけど』っていうことでも、『休ませないでくだ  
さい』と言われると、生徒自身もプレッシャーで…」等、教員の価値観への働きかけに関する苦  
労も語られた。

〈私学SSWerの強み〉は、上述した学校風土や教員の価値観へのアプローチ以外で、私学  
SSWerが公立SSWerより効果的に支援ができると考えられる根拠を指す。[SSWerの裁量の大き  
さ]とは、第一に、ケースの管理がSSWerの自己判断に委ねられている点を意味する。これは、  
公立SSWerがしばしば教員(管理職)によってどのケースを扱うかを決められ、自由にケース  
を始めにくい状況にあることと対照的である。「公立のSSWerさんは皆さん苦勞されていて、  
『このケースしかやっちゃいけないって言われる』みたいな話をよく耳にします。ケースすら  
自分で決められないという感じを聞いているので。それと比べると私学は恵まれていると思  
います」。また、私学の場合、SSWerが成績会議や進級判定会議に出席し、生徒に関してSSWerの  
視点から主張できる裁量を持つことがある。「ワーカーも教員も、まったく同じ立場で会議に  
は参加します。常勤だろうが非常勤だろうが、どっちが偉いとか、そういうのはなくて」。尚、

成績会議・進級判定会議における SSWer の具体的な役割については、【後期中等教育に固有の支援状況】の категорияにて詳述する。

また、[私学ならではの資源活用]とは、とりわけ歴史の長い私学で、卒業生のネットワークが強い場合に、いわば民間の社会資源として卒業生を頼ることができるという点を指す。例えば、虐待により保護が必要な生徒がいる際、公的機関である児童相談所（一時保護所）の代わりに、卒業生（の保護者）の持つ不動産を借りて生徒を避難させることができる。「うちの卒業生を当たって、『どこか、学校に通える範囲でアパートとかマンションとか持っていませんか』と呼びかけたら、持っている方がいらっしやって。で、マンションの1室、一人暮らし用で狭いところだけど、通学できるところを学校で借りて、そこにその子を泊めさせたことがあります」。こうした語りには、教科書的に描かれる機関連携とは異なり、様々なインフォーマルな資源を活用できるという私学固有の SSW 実践が示唆されている。

さらに、[配置型だからできる支援]は、巡回型と比較しての配置型のメリットを表す。具体的には、例えば週に1回勤務の巡回型の場合、勤務日でない間の学校の様子を十分につかめず、ケースの動きを追いきにくいというデメリットがある（「ケースが飛ぶんですよ、週1だと」）。それに対して、配置型であればリアルタイムでケースを把握することができ、その都度の即時的な対応も可能となる。加えて、「養護教諭のようにソーシャルワーカーが普通に常駐していれば、いろいろな問題を予防できる」との語りに見られるように、配置型は予防的アプローチがしやすい。生徒のみならず、教員や保護者の相談も受け付けやすいという点も、配置型のメリットである（「ベストは配置型だと思います。先生たちもそこで話ができるし、保護者も来れるし」）。

一方、〈私学ならではの難しさ〉は、私学という環境に特異的に見られる SSW 実践のしにくさに関するサブカテゴリーである。ここに分類される[私学は自己責任論が強い]というコードは、不登校に対する私学の一般的な「考え方」を示している。すなわち、「私学は、『登校が難しかったら（学校を）辞めればよい』っていう考え方があると思う。私学全体として。だって、私学を辞めても他に学校はあるし」。この「通えないのなら辞めればよい（転校すればよい）」という考え方は、出席日数が進級・卒業要件となる全日制の学校を前提としたものであるが、独自の建学精神や教育方針を持つ私学ならではの自己責任論的な発想であると言える。「私学って、なんていうのかな、そういう痛んだ子どもたちに対して、そこまでの責任を負っていないというか、『うちはこういう学校なんだから、そこに乗ってこれなかったんだから、それはもう自己責任だよ』っていうので。私学全体がそう思っているんじゃないかな。自分で選んで学校に来ていて、それは学校の方針を入学前によく分かっていて、そこに乗ってこれないのは自分の責任っていう…そうすると、SSWer とかカウンセラーの必要性も感じなくなる」。さらに、そうした私学の風土の中で SSW 実践を行うと、時として SSWer は「面倒倒くさい子をなんとか拾い上げてこようとする、面倒倒くさい人たちだとさえ先生方から思われる」。

また、私学になかなかSSWerの配置が普及しないことを巡り、私学の経営状況の厳しさに触れる語りも見られた。「一人職場っていうのは大変ですけど、でも、もう一人ワーカーを雇用してもらえるかって言うと、公立だと、そこらへんに予算が充てられるんですけど、私学って、その雇用に補助金なり助成金が出るわけではないから」。或いは「(私学は)SSWerの配置にあえて人件費を割こうとは思わない。それはもう、経済的に言って…」こうした語りは必ずしも客観的データに基づくものではなく、あくまでインタビューイの所感に留まる。しかし、私学におけるSSWerの配置が極めて少ないのは事実であり(宮之原, 2014)、その背景的要因にこうした私学の自己責任論の風潮や経営的な問題があることは容易に推察される。この〈私学ならではの難しさ〉のサブカテゴリーを概括するように、「私学はそういう意味で言うと、子どもを中心に考えるのが非常に難しいシステムになっている」との語りも見受けられた。

### 5-3. 後期中等教育に固有の支援状況

【後期中等教育に固有の支援状況】とは、義務教育段階との差異に着目し、後期中等教育段階に特徴的な支援の様相をまとめたカテゴリーである。一つ目のサブカテゴリーである〈制度の狭間を巡る問題〉は、後期中等教育機関に在籍する生徒が、年齢的に児童福祉法の対象範囲から徐々に外れる一方で、未だ経済的には自立しておらず、障害者総合支援法の適用となる福祉サービスも未だに利用できないという状況を指す。具体的には、虐待等の児童相談所が係るケースについて、以下のような語りが見受けられた。「高齡児ということで、児相の動きがどうも鈍かったり、その年齢だと施設入所は厳しいからということで、保護されても、また家庭に戻されて、それでおしまいってことがけっこうあるんですよ」「児相も面倒くさいんですよ。もうちょっとで終わりだから、18歳になったらやらなくていいから」「ひどいケースだと、まあ一応、一時保護はする。でもそのあと、結局は家庭に戻しちゃう。親へのちょっとした指導だけで。でも変わらないんですよ、家庭環境はそうそう変わらない」。これらの語りは、児童相談所による強権的な介入が、高齡児のケースでは有効に機能しない場合があることを示している。また、「児相は18歳前後に感度が悪いけど、頼れる機関ってないんですよ、児相以外」とも語られており、高齡児の虐待ケースへの対応が後期中等教育機関における大きな福祉的課題であることが伺われる。

以上が[高校生には資源が少ない]のコードで括られる語りであるのに対し、[虐待を受けている生徒への向き合い方]として、次のような支援上の工夫が語られた。「その生徒に伴走します、ずっと一緒に。学校には来るから、その時に面接をしたりとか、声かけたりしながら、リスクマネジメントはしながら、伴走し続ける。本人の思いを整理しながら、本人をエンパワメントして、どうしても家を出るって本人が決めた時に、出れるように、例えばシェルターだったりとか、『こういう人がいて、こういう動きをしてくれるんだよ。でも、その時には、こういうデメリットがあるよ』というのを伝えていく。シェルターから自立援助ホームに

移った後はどうなるかとか、弁護士はどこまで入ってくれるかとか、メリットとデメリットを全部話しながら、でも、そういう資源を使うのは、あくまであなたが出ようっていう意思決定をしてくれた時でしかないんだっていうことも伝えていく」。この語りは、自立を見据え、本人の意思決定支援が求められてくる後期中等教育段階ならではの支援のありようを映し出している。また、一時保護を巡っては、「本当に命がかかわってくる時には、とりあえず一時保護されるために、『17時以降に警察のところに行きなさい、確実に保護してもらえるから』って。17時前に児相に行くと、『この年齢で、これくらいだったら』って帰されちゃう可能性があるけれど、警察だと、そこはもう自分たちのテリトリーじゃないから、百パーセント送ってくれる。だから、本当に家を出ないといけない時は、うろうろして、17時以降に警察に駆け込みなさいって」等と、18歳前後という一時保護されにくい生徒に対する具体的な助言についても触れられた。

さらに、生徒が一時保護された後の対応について、一時保護中の通学の可否という学習権保証にも関わる問題が俎上にあがった。「『一時保護を掛けると登校させない』というのが児相の判断だったんですけど、『本人に落ち度はないんだから、登校したいという生徒を登校させないのはいかななものか』と訴えたら、児相の言い分としては、登校している間に母親に連れ去られたりする可能性がある」と。でも、そこは高校生なんだからスマホを本人に渡せばいいでしょうと。で、まずスマホを渡して、ちゃんと児相にその都度連絡するっていうのを、全部こちらでバックアップして。でも、今度は登校したらすぐ帰すように（児相に）言われて。15時過ぎに授業が終わるんですけど、『15時10分には学校を出てくれ』と。『いや、放課後は放課後で、部活もあるだろうし、友達と話すこともあるだろうし、放課後も大切な時間なんだから』と言って、そこも認めてもらいました」。ここで語られている事例では、十分な自己管理能力を有する生徒に通学を禁じる理由は乏しく、放課後の活動も含めた学校生活の維持を保障すべきという主張が展開されており、後期中等教育ならではの児童相談所との交渉場面として捉えられる。尤も、こうした交渉は、広範で独立した裁量を持つ私学SSWerだからこそこできる駆け引きであるとも言える。

【後期中等教育に固有の支援状況】としては、〈社会に出る前の支援〉というサブカテゴリーも抽出された。このサブカテゴリーにおける「移行支援・就労支援への関わり」というコードは、生徒の進路選択や卒業後の定着に向けたSSWerによる支援を指す。例えば、以下は自閉スペクトラム症を始めとする発達特性のある生徒への就労支援のニーズが高まっているとの語りである。「高校には入ってくるんだけど、出る時に『どうしよう』という相談が多くて、『うちの子、どうしましょう』っていう。例えば『コミュニケーションが苦手で、話ができないから、就職するのねえ…今後、受け入れてくれるところがあるんでしょうか』とか、そういう相談はすごく増えてきています」。また、具体的な例として、職業訓練校や就労移行支援事業所等に生徒を繋ぐケースが挙げられた。「2年生くらいの時から相談が来るので、『職業訓練がありますよ』とか、『手帳を使うのだったら、就労移行とかもあるし、一緒に見に行きます

か』と言って、生徒と一緒に連れて行って、ブースに座って一緒に話を聞いて、ということもやっています」。さらに、若者サポートステーションや就労支援のプログラムがある放課後等デイサービスが連携先に含まれるという語りも見受けられた。

他方、大学等への進学に関しても、生徒からSSWerに相談に来ることがあるという。「どうしても偏差値で大学を選ぶので、そこで悩む子は多いです。ランクを下げるのか、どうするのか。もう旧帝大、早慶じゃないとダメとか、凝り固まっちゃって…。で、相談室に来ると、そこで初めて、『偏差値じゃなくて学部で選んでいいんだよ』と言われる。『そんな凝り固まらないで』って。でも、難関大学に行けないなら、今学校に通っている意味もないっていう、もう自己否定みたいな感じで…。ずっと、そういう価値観の中で育ってきているから。『どこだっかっていいじゃん』って僕は思うんです。いろんな生き方があるんだよ、いろんな選択肢があるんだよって」。ここで語られているのは、教員による進路指導とは異なり、その学校の規範や価値観から一定程度自由なSSWerによるガイダンスである。ここでは、どの大学を受験するかという進学先の選定以上に、多様な「生き方」の探索を促す語りとなっており、進路選択を巡る価値観そのものが相対化されている様子が伺われる。

他方、後期中等教育段階が「社会に出る前」の「最後の砦」になるという側面に着目したのが、〈3年間では準備が間に合わない〉というサブカテゴリーである。「高校を出たら実社会、中には就職する子もいるので、高校は最後の砦っていう側面がありますよね」。ここで問題となるのは、3年間という在籍期間では、社会に出る十分な準備を遂げられないまま卒業を迎えてしまう場合があるということである。例えば次の語りでは、発達特性に対する生徒の自己理解が深まらず、かつ学校としてもその発達特性に十分な認識が及ばないまま、卒業に至るといったケースが取り上げられている。「いじめで不登校になったケースで、その背景にその子の発達のアンバランスがあっても、学校の認識としてはあくまでいじめのケースで、その原因に認識が結びついていない。で、そういう子たちもなんとなく卒業はできてしまう。それで本当に大丈夫なのか。まあ、『その都度、壁にぶつかればいいじゃん』っていうことかもしれないですけど、のちのち重大なことが起きたりしないか」。また、「進学にしても、進学した先に相談できる人がいればいいですけど」「学校を出たら、所属先がなくなることもありますからね」等と、卒業後の所属先・相談先を懸念する語りも複数見受けられた。

同時に、卒業後もその生徒の相談に乗り続けるというケースについても語られた。「三年間では（支援期間として）足りません。だから、見えています、卒業した子たちもずっと。（卒業生が）『今、大学の先生に何々って言われたんですけど』みたいなことを言ってきて、『学校に行きますから、話せませんか』とかで来たりして。だからうちは、3年で終わりっていうふうに思っていないので、先生たちも、卒業生にめちゃくちゃ関わるんですよ。それこそ、卒業生が自分の子育ての悩みを相談しに来たりする感じ。ズーっと関わる。だから終結がないっていう」。こうした卒業後の繋がりには、進学先や就職先での定着を促す支援でもあり、広義で

のキャリア教育の一環とも捉えられる。後期中等教育機関が「最後の砦」だからこそ求められる役割であると言える。

そして、【後期中等教育機関に固有の支援状況】の3つ目のサブカテゴリーが、〈進級・卒業のための支援〉である。義務教育機関では、たとえ不登校状態であっても進級・卒業ができるのに対し、後期中等教育機関での進級・卒業には成績や出席日数の要件が課される。ここにおいて、後期中等教育機関ならではの問題が浮上する。「不登校って難しいですよ。中学まではぼんぼんと学年上がれて、でも、高校になると…。うちは相談室が学外にもあるんですけど、そこに生徒を登校させちゃうと、教室への復活が難しくなる。そこに通うことでオッケーになっちゃうので、結局、高校に入った瞬間、単位が取れなくなっちゃう」「うちも相談室はあるんですけど、相談室に行くと、その授業は欠席になっちゃうので、ちょっとやっぱり、それは本人に選択させないといけないなって。『話は聞くけど、この時間、欠席になっちゃうけど大丈夫？』っていう」。これらの語りに見られるように、たとえ相談室や別室を利用することができても、授業が欠席扱いとなり、結果的に出席数が足りず留年や退学を余儀なくされるという事態が起こり得るのである。

一方、診断書の提出により、進級・卒業判定において特別な配慮が可能になるというケースも語られた。「欠課時数自体は、どうにもならない。でもそこは、診断書が一枚あれば…。まあ、生徒本人や保護者には『病名に飲まれないでくださいね、これはツールです』って言って」「今、(学校に)来れないけど、その子なりにもがいていて、そこを先生方に見せるという感じで、診断書を使っていくっていう」。ここでは、SSWerが(医療機関との連携を通して)診断書の取得を促し、診断書を根拠資料としてその生徒への配慮を学校側に求めていくという働きかけが見受けられる。そこでは診断書が配慮を求める「ツール」として用いられ、そうした位置づけの生徒・保護者への説明もSSWerが担うことになる。

或いは、生徒の置かれた状況を個別的に鑑み、要件や判定の基準そのものをその生徒に応じて柔軟に解釈する取り組みも挙げられた。「なんていうのかな、学校に毎日では来れないけど、でも、頑張って課題をやるとか、その子なりのハードルというところで、その、こちら側に子どもを合わせるんじゃなくて、こちら側が子どもに寄っていくという形で、単位が取れるように、いろんな配慮をしています」。言い換えれば、成績評価や出席日数の算定を画一的・機械的に行うのではなく、個々の生徒の養育環境や精神疾患、発達特性、その生徒なりの努力等を踏まえ、基準を緩和したり異なる課題を設定したりし、進級や卒業を認めていくということである。SSWerとしては、福祉的な観点からそうした個別対応の必要性を教員や管理職に進言したり、協議したりすることとなる。

他方、不登校でも怠学傾向が強いケースや、保護者からの要求が過大であるケースでは、進級・卒業判定の基準が「崩れる」ことがあるという。「怠学と、そうじゃない子との境目が…。診断書を持ってきて、でも実は怠けていて、というのも中にはあって。あとは、診断書を悪用するというか、『うちの子は、こうこうこうなんです、授業なんか出ている場合じゃない

んです、無理やり来させてどうするんですか！？』みたいな親の要求もあったりするので、その時に、同じ土俵に乗せてしまうと、その年度はどんな子も進級できちゃうみたいになっちゃったりするので、その配分をこちら側で、校長に助言をする。『これはダメですよ』『これは必要ですよ』というので。まあ、でも、そういうケースがあると、基準が一気に崩れるというか。こういう難しい子もいるけれど、頑張っているから上げてあげようね、単位をあげようねという優しさと、そんなケースが来ちゃうと、やっぱり人って、かたくなになるじゃないですか。で、その説明をどうするのかが、ワーカーの仕事というか」。ここで語られている問題は、進級・卒業の要件とその判定に際して、本当に個別的な配慮が必要であるケースと、むしろ個別的な配慮を行うべきでないケースとが存在し、その両者の混在によって配慮の判断基準が錯綜してしまうという問題である。SSWer は配慮の必要性を見極め、教員・管理職に説明するという役割を担っている。

とはいえ、上述したような配慮は、あくまで進級・卒業要件に出席日数が係る全日制を前提としたものである。逆に、通信制等の出席日数が問われない学校種では、配慮の在り方も異なってくる。「スクーリングに來れない時は、もう、単位が取れないですよ。でもまあ、救済策はあって、補充スクーリング、補充の補充みたいなのもあったりするんですけども、それにも來れない子は、単位が取れなくて、3年では卒業できないっていう…。まあ、通信制は年齢制限がないので、3年間にこだわらずに、そこはゆっくりっていうのもできるんですけど」。また、国家資格取得の課程がある高等専修学校（専修学校高等課程）では、出席日数の要件は通常の全日制以上に厳格になり、配慮も難しくなる。「高等専修学校は、不登校になり始めると、やっぱり、国家資格を取らせるというところと絡んでくるので、危ない子は夏休みに補充をやって、それも難しいという子は、早々に転校のお話をして、通信制に移るか、定時制に行く子もいます」。

このように、不登校を巡っては SSWer の介入のもと、様々な個別の配慮が行われることになるが、中には実際に退学・転校に至るケースも存在する。「うちも転校はあります。転校するので退学するという流れですね」「通信制に行くとか、所属先がなくならないやつですね」。今回の調査では退学・転校ケースの具体的内容についてはあまり語られなかったが、「私学から公立への転校は難しい」という指摘が為された。「自治体によるかもしれないですけど、私学から公立への転校は、基本できないんですよ。なんでかという、『好きで行ったんだろ』っていうのがまず言われるのと、いじめの重大事案として認められたら、公立に転校することが許される。でも、そんなの滅多にないわけで」。こうした退学・転学を巡る対応も、後期中等教育機関ならでは SSWer の役割であると言える。

#### 5-4. SSWer の専門性

最後のカテゴリーは【SSWer の専門性】である。このカテゴリーには、どのような点に傾注して SSW を実践しているのか、私学の後期中等教育機関における SSW の根幹は何か、さらには

どうすれば SSWer の専門性は培われるのか、といった SSWer 自身に焦点化した語りが収められている。

第一のサブカテゴリーである〈学校に SSWer がいる意味〉では、教員と SSWer の視点の違いや、心理職（スクールカウンセラー）と SSWer の視点の違いから、SSWer が学校に配置されることの意味が探索されている。例えば以下の語りでは、不登校に関する SSWer と教員の捉え方の違いが示されている。「私なんかは、不登校の子どもがいた時に、学校ありきではあまり考えないですね。子どもスタートですよ、基本的に。つまり、何年後にこの子がどうなっているのかということ、かなり長いスパンで見通しを立てながら支援していく。この子はこういう力を持っていて、自分なりにどう歩んでいけるのか、というところに、福祉の人たちは視点を持っていると思うんですけど、学校の先生は、基本的にこの 3 年間でどうするかを考える」。敷衍すれば、SSWer は基本的に学校に通うことを前提とせず、長期的な視点からその子の人生を見て何が必要かを考えるのに対し、教員は学校に通うことを前提とし、3 年間というタイムスパンで何をすべきかを考えることになる。或いは、「僕らは、今、たとえ学校をやめちゃったとしても、留年しちゃったとしても、なんてことないというか、まあ、いろいろあるさ、と見れるじゃないですか。どちらかというとソーシャルワーカーって、そういう、なんとでもなるよ、っていう考え方があって、子どもに寄り添っていると思うんですけど、学校の先生が同じことをいうと、問題になるんですよ。『そんなの、まあどうにでもなるよ、いいよ、うちの学校辞めてもらって』って言うと、これはダメ、言っちゃいけない。だから、その言えないことを僕らが言う。視点が違うので、それを言える」。この語りでも、SSWer が退学（転校）や留年に近視眼的に囚われず、「なんとでもなる」というスタンスで生徒や保護者に接することができるのに対し、教員は立場上、退学や留年を消極的に評価せざるを得ないという違いが指摘されている。

これに付随して、卒業に関しても SSWer と教員の捉え方が異なることが語られた。「先生方は、3 年間で卒業っていうお考えなんですよ。中には『卒業させればいい』っていう考えの先生もいらっしゃる。『この子ちょっと、卒業前に何とか…』と言っても、『あ、もういいですよ、あと 2 か月で卒業ですから』という感じで言われちゃう」「そういう会話ありますね、もうこのまま、勢いで行こうみたいな。もう蓋を開けないで、みたいな感じで」。すなわち、SSWer と教員とでは基本的なタイムスパンの認識が異なり、それが支援の要否の判断にも影響しているのである。

次に、心理職（スクールカウンセラー）と SSWer の違いについては、支援のスタンスを巡って以下のように語られた。「心理士さんと一緒にケースをやってみると、最初はすごかったです、『SSWer が入ると、全部ケース持っていかれちゃうから』みたいに言われて。『自分たちは待ちだけど、SSWer は行っちゃうから』って。そういうのは最初はありました。でも、最近は少ない。だいぶ協働できるようになった」「『行ける』というのは、本当に大きく違いますよね。心理畑の人だと『向こうの一步をまず待とう』となると思うんですけど、こちらは『どんどん

行こう』と」。この語りで指摘されているのは、心理職がしばしばクライアントの内的な自発性や主体性を尊重し、待つ姿勢を重んじるのに対し、福祉職は積極的な環境調整を重視し、クライアントのもとに自ら赴く姿勢を得手とするという両者のスタンスの違いである。

【SSWer の専門性】の二つ目のサブカテゴリーである〈SSWer の基本的役割〉には、私学の後期中等教育機関という臨床現場でSSWer が果たすべき役割や、支援上、重要な意味を持つSSWer の立ち回りに関する語り収められた。例えば、「私は集団の力動をすごく読んでいました。学校内で、誰がどのように影響しあっているのか。大人です、大人同士の。例えば、学校によっては養護教諭の発言権が比較的強いところもあるし、生活指導主任が強いみたいのところもあるし…。校長は誰の言うことを聞くんだろう、とか。もちろん最終的には校長なんですけど、だけど、根回しをするポイントを考えます。担任だけじゃなくて」「あります、あります。この案件はひとつ上の先生に言うておこう、とか。ソーシャルワークの基本はそこですよね。この語りに出てくる「根回し」については後述するが、「根回し」の前段階として教職員間の〔集団力動を読む〕ことが重視されている。

では、「根回し」とは具体的にどのような働きかけを指すのか。例えば、成績会議や進級判定会議において、背景的な事情を鑑みて特別な配慮を認めるべきと思われる生徒について、SSWer が予め教員に働きかけ、間接的に配慮を実現させることがあるという。「根回しは大事ですね。ワーカーは影の存在なので」「うちも、SSWer に成績判定会議での発言権がないので、根回しをします。もう、会議の場に一覧表でバーンと成績が出ちゃうので。こう、網掛けになっているんですよ、進級が危ない子は。なので、気になっている子については、前もって先生に『こういうところ頑張っているんですよ』っていうのをお伝えします。先生たちから発言してもらえるように」。

こうした「根回し」と同様に、いわば水面下での活動として次のような取り組みも挙げられた。「うちは、先生方の思うところもあるので、(SSWer は)進級判定会議には出ないようにして。ただ、方法が一つだけあって、意見書を出せる。『こうこう、こんな苦勞をしている生徒ですよ』っていうのを先生方に周知できる。もちろん、担任の先生は進級させてあげたいんですよ。でも、その子に直接関わっていない先生は、欠席時数とかの数字だけ見るので…。で、そこでの説得材料として、その子への努力賞としてこちらから意見書を上げる」。このように、直接的に生徒と接するばかりではなく、「影の存在」として様々な動きをするのがSSWer であり、裏方で学校組織をバックアップするところにSSW の真骨頂があるという認識が見受けられた。

【SSWer の専門性】の3つ目のサブカテゴリーである〈インフォーマルソーシャルワーク〉に収められたのは、上述した「根回し」や水面下での動きを行うために、日頃からの教員とのインフォーマルな付き合いが重要であるという語りである。「先生方と日頃から親しくしておくとか、そういうことが大事で、ちょこちょこ話をして、たわいもない世間話をして、愚痴とか聞いたりして、仲良くなっていくっていう」「愚痴を聞くことは、結構ありますね。まあ

業務の中に、先生たちの相談も入っているので、そういう話をしたりしているうちに、仲良くなって、遊びに行ったりだとか。仲良くないとなかなかね…。結局、そこに尽きるのかな」  
「本当に、インフォーマルなところがいかに大事かっていう。それってなかなか教科書には書けないじゃないですか。若い先生たちの恋愛相談に乗ったりとか…。たぶん、ケースワークの土台として、そういう先生方との信頼関係があって、その土台がないとそもそもできない、みたいな」。ここでは、教員との信頼関係を築く上で「世間話」や「愚痴」を聞くことが非常に重要であるという認識が、にも拘わらず「教科書には書けない」という逆説を交えて強調されている。

一方、そうしたインフォーマルなSSWの一環として、部活動との関わりが挙げられた。「私は生徒から頼まれて顧問になっています。面白いですよ、そこでしか見れない生徒の顔もあって」。部活動における生徒との関わりも、いわゆるケースワークとは直接的な関わりを持たないが、信頼関係の構築や情報収集、さらには生徒の居場所づくり等にも寄与すると考えられるのである。しかし、同時に、SSWerと部活動顧問を兼ねることで役割葛藤に晒されるという悩みも語られた。「部活をやっちゃうと、言動が厳しくなりがちなんです。つい体育会系の勢いで、不登校とかで弱っているような子にも接してしまうというか」。そもそも複数の役割を担うことは、私学の配置型SSWerに特有の状況であるとも言える。それは一面では多様な関係性を築くことに繋がるが、同時に役割ごとの振る舞い方が食い違い、その使い分けに難儀する場面も出てくるのである。こうした実情もまた「教科書には書けない」事柄に属するであろう。

続いて、【SSWerの専門性】の4つ目のサブカテゴリーである〈SSWerのアイデンティティのありよう〉は、学校という教育現場におけるSSWerの振る舞いについて、アイデンティティや専門性の観点から言及したものである。具体的には、福祉の専門用語を用いたり、福祉職ならではのスキルを発揮したりすることがSSWerの専門性なのではなく、むしろその反対に「人」として関わること、フラットに自己開示することの意義を体得していることこそがSSWerの専門性を裏打ちするという洞察が語られた。「『役割を脱ぐ』みたいなことがすごく重要で、その、たぶん学校っていう業界に、職員とかいろんな職種の人がいる中で、『役割を脱ぐ』ことの重要性を知っているのがソーシャルワーカーだなと思っていて…。『人』として関わる、みたいなところ、それを肌感覚でつかんでいるのはソーシャルワーカーかなって。結局、ちょっと脱いだところで、私の『実は本当にむかついちゃってるんです』みたいな本音というか、『ストレングス視点で』とか専門的に言うのではなくて、一回ちょっと役割を脱いだ『この私の感覚』みたいなところで、先生とも繋がる。勿論、立脚点は福祉の人権にあるんだけど、そういう人となりで勝負というか、そこをスタートにするというか」。この認識を裏返せば、「SSWerは『福祉福祉』しているとダメ」という語りにもなる。

そして、【SSWerの専門性】の5つ目のサブカテゴリーである〈SSWerの資質の確保〉には、SSWerの資質という観点から、SSWerの養成やSSWer活用事業の問題点を適示した語りや収め

られた。例えば、社会福祉士や精神保健福祉士の養成校におけるカリキュラムには、そもそも実習先に学校が含まれていないという。「社会福祉士の方の実習には、学校は入っていないくて、そこで問い合わせてみたんです。『社会福祉士で、学校でやっているんだけど、実習指導者の研修を受けさせてくれないか』って言ったら、福祉士会からダメと言われて。『学校は関係ないですよ』って。どのジャンルにも当てはまらないから。『障害？子ども家庭福祉？』みたいな。だから、実習は、本当に色々足りていない。実習先にも指定されていない。指導者もない。教育課程を取って、やっと学校にありつけるという程度。そりゃ広まるわけないですよ」。或いは、「社会福祉士の試験の内容で、SSWerに必要な知識って、あんまりないじゃないですか。というか全くない。まあ、知ってて別に損はしないけど、というくらいの扱いで」。このように、社会福祉士・精神保健福祉士の養成課程で学校という臨床現場がほとんど等閑視されていることが指摘された。

尤も、スクールソーシャルワーク教育課程というSSWerの養成に特化したカリキュラムも展開されている。しかし、そのカリキュラムも必ずしも現場に即したものではないという。「カリキュラムの内容が現場に寄っていないというか、福祉の人たちが考えた福祉のカリキュラムという感じで…。学校に入って、さっき言ったような『役割を脱ぐ』みたいな話になってくると、それこそ、そういう教育課程を受けた若い人たちが実際に現場に入って、先生たちがごちゃごちゃしている中で、どこにどう力動が働いているかとか、どこで自己開示をしていくかとか、そんな感じのことまでいきなりはできない。それは別に、その子の能力の問題じゃなくて、そういう風にいきなりはできないなと思っていて。じゃあ、その人たちが何年くらい先輩のワーカーから学べばできるようになるのか、今、現場にも投げかけられているような感じがします」。つまり、先述した〈インフォーマルソーシャルワーク〉と同様、実際の現場で求められる動きと教科書に記載されているケースワークの間には少なからずギャップがあり、そのギャップを埋めることがSSWer養成上の課題となっているという指摘である。

また、私学SSWerからすると、公立校に展開されているSSWer活用事業には次のような問題が見受けられるという。「今のSSWer活用事業だと、基本的に誰でもSSWerになれるじゃないですか。福祉士を持っていなくてもなれてしまうので、『去年まで教員でした』とか、退職した元校長先生だったりすると、子どもの見方が基本的に教員目線なんですよ。寄り添うというより、上から指導していく感じ。その人の元々の立ち位置によって、アプローチが違ってきちゃう」。この語りは、例えば不登校事例に関するSSWerと教員の視点の違いにも繋がってくる。すなわち、SSWerが学校という場や在籍期間を前提としないのに対し、教員による支援はあくまで登校や3年間での卒業を前提としたものとなる。しかし、必ずしも福祉の視点を持たないまま支援に当たる元教員のSSWerは、やはり教員と同様、登校を前提とし、在籍期間の枠内での支援を行いがちである。それではSSWerと教員の実質的な差異がない。「ソーシャルワーカーって誰でもがなれるのは良くなくて、福祉のアイデンティティは持っていて頂かないと、と思います」という述懐は、まさにこうした現状を憂うものであると言える。

## 6. 考察

今回のインタビュー調査により、私学の後期中等教育機関におけるSSWについて、個別具体的な状況や制度上の課題、さらにはSSWerの専門性等、多様な語りを得ることができた。本節では、その結果を踏まえて改めてSSWを巡る現状を整理するとともに、今後の支援の質的向上に向けた改善策について検討する。

まず、今回の調査で得られたデータは、現役のSSWerによる現場経験に即した語りであり、極めてイーミック(emic)な叙述となっている。文科省による『スクールソーシャルワーカー実践活動事例集』やSSW関連の教科書的な成書には記述されないような、特定の支援モデルや理論的枠組みから自由な実践知が語られている。これは、心理療法について東畑(2017)が論じるところの「ありふれた」臨床活動に近い。東畑によれば、臨床家は訓練の過程で欧米から輸入された支援のモデルや理論を学ぶが、日々の現場では教条的な手続きがそのまま適応されることはなく、様々な逸脱や妥協が重ねられ、雑多で混淆としたケースが展開される。今回の調査における語りでも、例えば、高齢児虐待ケースに関する児童相談所との交渉や、進級判定会議を巡る「根回し」、愚痴や雑談を交わす教員とのインフォーマルな関わり等、「あれこれと手持ちのものでやりくりして」行われる「ローカルな生活世界」に根差した「日常臨床のリアリティ」の様相が散見され、まずはこの点に私学SSWのありのままの現状が認められる。

また、先行研究があまり取り上げてこなかった私学に固有の支援状況が抽出されたのも、本研究の成果の一つである。仮に、SSWerが支援を行う上で、公立に比べて「私学だからできる」という優位性と「私学だから難しい」という劣位性とを整理してみれば、まず私学の優位性として、教員と長期に渡って複数の立場(役割)から関係性を築くことができるという点や、学校の教育理念や風土に働きかけ、教員の価値観に変化を促すことができるという点が挙げられる。次に私学の劣位性として、私学は基本的に自己責任論が強く、不登校状態に陥った場合も退学や転出を必ずしも厭わないという点や、経営的な事情から専門職の十分な配置が望めず、国や自治体からの助成も乏しいという点が挙げられる。

さらに、今回の調査の焦点ではないものの、学校(法人)を超えたSSWer同士の横の繋がりがほとんどないという点も私学の劣位性として指摘できる。実際、今回のインタビュー調査の実施に際しても、ネットワークの不在のために調査協力者の募集が難航した。その背景には、教育委員会に相当する制度上の元締めが私学に存在しないことや、あくまでSSWer活用事業がメインストリームであり、私学SSWerは周縁化されがちであること等が伺われる。それに関連して、スーパーバイズの体制の未整備も私学の大きな課題であることは、従来批判されてきている通りである。

他方で、後期中等教育段階に着目し、その支援の固有性を明らかにしたことも、本研究の意義の一つである。具体的には、第一に、不登校への対応を巡って進級・卒業要件である出席日数が大きな争点となり、単位修得或いは進級・卒業判定上、特別な配慮を求める働きかけが

必要となること。第二に、虐待ケースへの対応に関して、高校生相当は高齢児かつ未成年者であることから利用できる社会資源が限られ、生徒自身のエンパワメントや意思決定支援が重要性を増すこと。第三に、就労や上級校への進学に向けた移行支援のニーズがあり、外部機関との連携に留まらず、SSWer から進路選択に関する助言をしたり、卒業後も相談に乗り続けたりする必要が出てくること、の3点に集約されるであろう。

そして、本研究ではSSWerに求められる専門性についても多岐に渡る語りが見受けられた。すなわち、第一に、SSWerのアイデンティティは学校を必ずしも前提としない姿勢や、長期的な視点から生徒を支援する姿勢に認められること。第二に、SSWerの基本的役割は教職員間の集団力動を読み、自らは「影の存在」として随所に働きかける「根回し」という形をしばしば取ること。第三に、SSWerによる支援は、専門性の鎧で身を守ろうとせず、自身の感覚や感情を頼りに「人」として関わる態度を核心としていること。第四に、ケースワークを運用する上で不可欠なのは、日常的な雑談や愚痴といったインフォーマルな教員との関わりであり、それこそがケースワークの土台である学内の信頼関係を育むということ。

加えて、以下の2つの点が、SSWの現状への批判ないし問題提起として挙げられた。第一に、現行のSSWerの養成カリキュラムは理念が先行し、必ずしも支援の現場に添ったものではなく、教職員間の複雑な力動や自己開示の機微等を学ぶことができると限らないこと。第二に、SSWer活用事業では福祉専門職の出身ではないSSWerが数多く配置されており、しばしば教員と同じ視点でアプローチをするため、不登校等への支援の質が十分に担保されないこと。尚、第二の点については、山野(2015)が全国の教育委員会を対象に実施した質問紙調査があり、それによれば公立SSWerの内、教育現場出身者が52.7%を占め、社会福祉現場出身者の28%を大きく上回っていることが確認されている。

以上を省みると、私学の後期中等教育機関におけるSSW実践が、SSWer活用事業とは一線を画した独自のものであることは論を俟たないであろう。その独自性は、SSWerの裁量の大きさに由来する自由闊達な印象を帯び、かつ、制度的な後ろ盾のない中で孤軍奮闘するSSWerの創意工夫に富んだものであると言える。特に、公立でのSSW実践にはあまり見られない取り組みとして、学校風土への働きかけという点が注目される。それは、ミクロな局面では日々のケースワークを始め、職員室での日常的な会話や会議でのSSWerの発言等により、福祉的な価値観が教員間に浸透していくということであり、それが徐々にその学校の教育方針や理念、カリキュラムといったマクロな局面にも影響を与えていくということであると考えられる。

一方、SSWerの専門性を巡る語りには、公立・私学、義務教育・後期中等教育の別を問わず通用する普遍的な洞察が含まれているように思われる。とりわけ、SSWerの専門性は「役割を脱ぎ」、率直でオープンな「人としての関わり」を紡ぎ出せるところにあるという逆説的な言説は、特定の理論や技能に囚われた支援のありようへの疑義を呈するものとなっている。ここで付言すれば、「人としての関わり」とは、単に専門性が不要であるということの意味するのではない。むしろ、自らの人間性を支援の資源や手段として用い、真正の信頼関係を築こうと

する意識的な態度を意味しており、前提として支援者が自らの内的体験を偏りなく把握できていなければならない。その限りで、共感的な情動調律や自己一致さえ求められる、まさしく専門的な振る舞いであると言える。この態度をどのように修得できるのかは、SSWerの養成機関のみならず「現場にも投げかけられている」問いであり、現場と養成機関の対話が求められているようにも思われる。

とはいえ、ここで立ち返ってみると、SSWerが配置されている私学は全国的に見ても十指に満たない現実がある（宮之原，2014）。今回のインタビュー調査から、その背景に私学固有の価値観や経営的な厳しさといった問題が横たわっていることが推察された。また、（SSW教育課程を除いて）社会福祉士や精神保健福祉士の実習先に学校が指定されないという制度的な課題もある。その反面、例えば大学では、18歳を超えて児童相談所では法的に保護ができない学生を支援するため、2010年頃より社会福祉士・精神保健福祉士資格を有するキャンパスソーシャルワーカーが雇用され、その数は年々増加している（米村・中澤，2023）。義務教育機関にSSWer活用事業が展開され、大学（高等教育機関）も福祉的支援を必要とする学生の存在に着目しつつある中で、私学の後期中等教育機関には福祉的視点がなかなか備わらないように思われる。

しかし、本研究でもいくつかの先駆的な取り組みが垣間見られたように、私学には独自に発展した支援モデルが存在する。長年に渡り、同じ学校で勤務し続けるという雇用形態から醸成された技法もあれば、私学や後期中等教育段階ならではの困難との格闘の中で紡ぎ出された所作もあろう。SSWer活用事業がメインストリームとなっているからこそ、今一度、そうした傍流に潜む希少な実践を救い上げていく必要がある、そのために私学のSSWer同士が横の繋がりをもち、日々の実践を分かち合いながら外部に発信することが求められているのではない。

## 7. おわりに

最後に、本研究の限界に触れておきたい。第一に、今回のインタビュー調査では私学と公立の違いが大きなテーマとなったが、調査協力者は私学のSSWerのみであり、公立のSSWerをグループインタビューの場に交えることができなかった。したがって、私学にとっての外部の意見を参照することができず、十分に多角的な検討ができなかった。第二に、虐待や不登校等について様々な語りが伺われる一方で、高校生に大きな支援ニーズがあるはずの貧困についてはほとんど言及されることがなかった。これは、私学への入学者は経済的に余裕があるということを示唆しているのかもしれない。しかし、子どもの貧困率が深刻な社会問題となっている今日、私学といえども経済的な困難を抱える家庭は少なくないはずである。入学時に貸付や奨学金を利用し、卒業後の返済負担に苦しむようなケースも容易に想定できる。さらに、高校教育全体に、一定以上の学力があれば生徒の家庭環境まで関心が払われない傾向があるとの指摘や、生徒のアルバイト等の自助努力によって経済的問題がカバーされ、結果的に貧困が見

逃されてしまうとの懸念も示されている（朝比奈，2017）。こうした後期中等教育段階ならではの貧困の状況についても，今後調査していく必要がある。

15歳～18歳という年齢層への支援は，時に「支援の空白地帯」と呼ばれるほど資源が乏しく，後期中等教育機関は其中で生徒のニーズをキャッチできる唯一のインフラと言っても過言ではない。その中で，SSWは義務教育段階を中心に拡充され，かつ，私学と公立とで別系統の発展を遂げ，両者が較差しないままで今日に至っている。本研究が，後期中等教育機関の福祉的機能の拡充と，私学・公立のSSWの相互啓発的な対話に少しでも資するところがあれば幸いである。

#### 〈付記〉

本研究のインタビュー調査にご協力頂きましたスクールソーシャルワーカーの皆様に，この場をお借りして厚く御礼申し上げます。

#### 〈参考文献〉

朝比奈 なる (2017). 高校現場で拡大する「見えない貧困」：進学校，中堅校で無視される子どもたちの貧困 月刊高校教育, 50, 28-31.

子ども家庭庁 (2023). 令和5年度 児童相談所における児童虐待相談対応件数 Retrieved from [https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic\\_page/field\\_ref\\_resources/a176de99-390e-4065-a7fbfe569ab2450c/5fbbaa2e/20250327\\_policies\\_jidougyakutai\\_32.pdf](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/a176de99-390e-4065-a7fbfe569ab2450c/5fbbaa2e/20250327_policies_jidougyakutai_32.pdf) (2025年8月29日)

梶野 光信 (2025). ユースソーシャルワーク：社会教育行政の新たな役割 生活書院

梶野 光信 (2021). ユースソーシャルワーカーの現在：都立学校「自立支援チーム」派遣事業の実施から5年が経過して ふくしと教育, 31, 26-29.

工藤 歩 (2007). 高等教育機関におけるスクールソーシャルワークの有益性：義務教育後の教育の機会の維持を目指して 関西福祉大学研究紀要, 10, 35-40.

宮之原 弘 (2014). 日本におけるスクールソーシャルワークの誕生と展開 (博士論文) 名古屋大学

文部科学省 (2008). スクールソーシャルワーカー活用事業 Retrieved from [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/046/shiryo/attach/1376332.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/046/shiryo/attach/1376332.htm) (2025年8月29日取得)

文部科学省 (2023). スクールソーシャルワーカー活用事業実施要領等 Retrieved from [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/\\_icsFiles/afieldfile/2017/11/17/1398120\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2017/11/17/1398120_4.pdf) (2025年8月29日取得)

文部科学省 (2024). 令和5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 Retrieved from [https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt\\_jidou02-100002753\\_1\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_1_2.pdf) (2025年8月29日取得)
- 文部科学省 (2025). 就学援助実施状況等調査結果 Retrieved from [https://www.mext.go.jp/content/20250115-mxt\\_shuugaku-000018788\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20250115-mxt_shuugaku-000018788_001.pdf) (2025年8月29日取得)
- 長谷川 佳英子 (2013). 高校における生徒支援のニーズに関する研究: スクールソーシャルワークの可能性を探る 学校ソーシャルワーク研究, 8, 2-14.
- 泉 浩徳・田中 朋也 (2019). 活動事例から見た高校現場におけるSSW配置の有効性 松山東雲女子大学人文科学部紀要, 28, 1-9.
- 西隈 亜紀 (2024). 心のケアが必要な思春期・青年期のソーシャルワーク 中央法規
- 小栗 貴弘・吉永 恵子 (2019). 高校中退の指示的予防を通じた社会的自立の支援: 中退のセーフティネットを目的とした外部機関との連携 作大論集, 9, 123-133.
- 佐々木 全・高橋 岳志・石川 えりか (2017). ある高等学校におけるスクールソーシャルワーカー支援事例の特徴と実践上の課題: 特別支援教育コーディネーターとの連携による取り組みを通して 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 16, 33-40.
- 佐藤 郁哉 (2008). 質的データ分析法: 原理・方法・実践 新曜社
- 重 歩美 (2018). 千葉県の高등학교におけるスクールソーシャルワーカー導入の経過について 千葉大学教育学部研究紀要, 66 (2), 221-225.
- 土屋 佳子 (2021). ユースソーシャルワークの可能性: 東京都教育委員会 都立学校「自立支援チーム」派遣事業に見る現状と課題 立教大学教育学科研究年報, 64, 121-133.
- 安原 佳子 (2021). 高校におけるスクールソーシャルワーカーの活用の現状と課題 桃山学院大学総合研究所紀要, 47 (2), 1-12.
- 安永 千里 (2025). 「学校の福祉的機能」とは何をすることなのか: 学校が期待されてきたこととスクールソーシャルワーカーの認識 静岡大学教育研究, 22, 57-66.
- 山野 則子 (2015). エビデンスに基づく効果的なスクールソーシャルワーク: 現場で使える教育行政との協働プログラム 明石書店
- 米村 美奈・中澤 未美子 (2023). キャンパスソーシャルワーク: 大学における学生支援の必要性 みらい