

[研究ノート]

## 学校教育におけるソーシャルワークの活用に関する一考察

—生徒指導論を踏まえて—

### Study on Application of Social Work Practice at School Education in Japan

高橋 康史<sup>1</sup>・川瀬 瑠美<sup>2</sup>  
Koshi Takahashi Rumi Kawase

はじめに

- 1 先行研究の検討
  - 2 学校における子どもの問題行動とその変遷
    - 2.1 現代の生徒指導課題
    - 2.2 暴力行為の増加といじめへの着目（1970年代から1980年代）
    - 2.3 「普通の子ども」の問題としての認識（1990年代）
    - 2.4 子ども問題の多様化と複雑化（2000年代）
    - 2.5 現代日本における子どもの問題行動
  - 3 生徒指導論の理論的特徴
  - 4 考察
- おわりに

**要旨** 本稿の目的は、学校教育における生徒指導活動を理論的な観点から整理し、学校教育におけるソーシャルワークの活用について捉え直すことである。先行研究では、教師の活動（生徒指導）の外部に位置づけられているスクールソーシャルワークの位置を捉え直そうとする議論が存在する。この点に対して、先行研究が戦後から現代までの子どもの問題行動と生徒指導論の変遷を見落としているという限界を認識した。

以上の限界に注目し生徒指導論について記述した結果、現代の生徒指導は学校「外部」も含めたさまざまな場面での児童生徒の指導を行いながら、学校経営の担い手としての役割も求められていることが明らかになった。これらを踏まえると、スクールソーシャルワーカーが生徒指導の担い手となった場合に、スクールソーシャルワークの目的が、子どものウェルビーイングの実現そして個人や社会の変容を目指すことから、子どもの社会化の実現へと変容することにつながりかねないという危惧があると考えられる。したがって、学校経営の側面を強くもつ生徒指導において、生徒指導への批判性や公平性をもちながら、学校教育でソーシャルワーカーとしての専門性を維持するには、スクールソーシャルワーカーが、学校教育に対する外部性を確保できるような体制が求められるといえる。

<sup>1</sup> 名古屋市立大学大学院人間文化研究科・講師

<sup>2</sup> 広島大学大学院教育学研究科・博士課程後期

キーワード：スクールソーシャルワーク、生徒指導、チーム学校、子ども

## はじめに

近年、学校教育において専門職が導入され、児童生徒の指導において学校の外部機関との連携を行う体制が形作られている。その大きな契機となったのが、中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（2015年12月21日）である。この答申では、いじめや不登校などの生徒指導上の現代的課題に対応していくために、教育だけでなく、心理や福祉などの専門家や関係機関と連携し、学校がチームとして課題解決に取り組む必要性（以下、「チーム学校」と表記する）が述べられた。

国は「チーム学校」を実現するために、次のような3つの点を重要な課題として位置づけた。第1に、専門性に基づくチーム体制の構築である。ここで構成されるチームとは、教師、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー等である。このように、心理と社会福祉の専門職が学校現場の組織の一員とされることが特徴といえる。第2に、学校のマネジメント機能の強化である。学校のマネジメントは、校長のリーダーシップのもと行われることが望まれる。第3に、教員一人一人が力を発揮できる環境の整備である。ここでは、教職員に対する人材育成や業務改善の取り組みが求められている。このように学校教育は、子どもに関わる公的機関の中で子どもの問題の早期発見と早期対応を担う機関としての機能が求められ、さらに、教育だけではなく、他領域の専門家と協働した包括的な視点による支援を展開することが求められているのである。

本稿では、以上の3つの点のうち1つ目の点、専門性に基づくチーム体制の構築に注目する。チーム体制の構築において鍵となるのは、生徒指導である。学校教育は、学習指導と生徒指導により行われる。生徒指導とは、「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」（文部科学省 2010: 1）である。後に詳述するように、教師は、そもそも教科指導だけでなく、校内清掃の指導から子どもの問題行動への対応まで、明確な境界線を引かずに職務に従事してきた。上述したような近年みられる「チーム学校」の動向は、教師が行う子どもの問題への支援が専門職へと移行するという意味で、大きな方向転換を意味するものだといえる。学校教育に専門職が配置され、教師は従来担ってきた児童生徒への多岐に渡る指導を、他の専門職と共に行うことが求められているのである。

本稿では、こうした学校現場における専門職の活用をめぐる現状と課題について整理することを試みる。特に、学校外部との連携を担っているスクールソーシャルワーカーに注目する。スクールソーシャルワーカーは、学校を拠点に、子どものウェルビーイングをめざす専門職である。とりわけ、ソーシャルワーカーとしての価値にもとづき、子どもの生活、ひいては子どもをめぐる地域社会の福祉の増進を図る専門職である。したがって、スクールソーシャルワーカーは、単に子どもやその家庭に介入するだけでなく、外部機関や他の専門職、地域住民と連携しながら、

子どもの抱える生活課題を解決し、そのウェルビーイングを目指すことが求められる。スクールソーシャルワーカーは、2008 年度において文部科学省により導入された「スクールソーシャルワーカー活用事業」から配置された専門職である。本稿では、現代の学校教育におけるスクールソーシャルワーカーの位置をめぐる、その可能性と限界について考察する。

以下から次のような流れで論じる。はじめに、スクールソーシャルワークに関する先行研究を検討することで、スクールソーシャルワーカー側が、学校現場においてどのようなチーム体制を求めているのかを確認し、同時にその限界も明示する（第 1 章）。次に、その限界点を踏まえて、子どもの問題行動と生徒指導の歴史的変遷を整理する（第 2 章）。そのうえで、現代の生徒指導論の理論的特性を確認する（第 3 章）。最後に、学校教育におけるスクールソーシャルワークの活用について考察することを試みる。

## 1 先行研究の検討

学校現場における専門職の配置を専門職側から見れば、その専門職の職域拡大として捉えることが可能である。ソーシャルワーカーは社会福祉学を学問的基盤としながら、生活のしづらさを抱える者に支援を行う専門職である。現在では、教育現場に限らず医療、司法など様々な領域で、支援に従事している。スクールソーシャルワーカーは、教育という社会福祉からみれば二次的な分野での実践を展開することが求められる。そこで頻繁に課題とされるのが、教育現場の閉鎖性である（山野・厨 2009）。社会福祉学を基盤としたとき、子どもたちの支援は地域を基盤とするのが望ましい。したがって、スクールソーシャルワーカーは自らがそのゲートキーパーとなり、学校と学校外の社会資源の「つながり」の構築を目指している（金澤 2008）。

近年、ゲートキーパーとしての役割を担うスクールソーシャルワーカーが、教師や他専門職との協働における困難を抱えていることが指摘されている。先行研究では、教師や他専門職の協働の困難性とその要因について、多くの議論がなされてきた。特に、スクールソーシャルワーカーに関する研究では、学校教育における専門職連携における課題を、ソーシャルワーカー専門職の質を確保すること（駒田・山野 2015; 久能 2013）、教師に対する理解を基盤としながら役割分担を明確にすること（池田 2016; 山野・厨子 2009、大崎 2005、黒田 2013; 高良 2008）、そして、学校教育におけるスクールソーシャルワーカーの配置を整備すること（土井 2011; 中里ほか 2014）という 3 つの点から指摘されてきた。

鈴木（2016）は、生徒指導におけるソーシャルワークの位置づけの不明瞭さを指摘した。生徒指導は、すべての子どもを対象とした積極的生徒指導と、個別的で問題解決や治療的なアプローチを主とした消極的生徒指導に分類される場合があるが、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーは後者の領域に位置づけられている。これは、スクールソーシャルワーカーが、学校教育活動（あるいは学校経営）の外側に位置する構造となることを意味している。鈴木は、この現状に対して、「子どもの最善の利益を目指す学校ソーシャルワークにとって、果たしてこの

位置関係のままでよいのかという疑問が残る」(鈴木 2016: 3) と述べた。

そこで鈴木は、学校における生徒指導と学校ソーシャルワークの関係について、敗戦～1950年代半ばのガイダンス論導入期における生徒指導の形成と、その同時期における学校福祉事業をめぐる問題史に注目し、その関係を記述した。生徒指導は、戦後にアメリカからガイダンス論が輸入されることによって発展した。ガイダンス論は、子どもの生活境遇を変えることができないがゆえに、子どもの「自己指導能力」を重視していった。特に、1950年代の生徒指導は、子どもを社会的に統制する教育機能となる素性を作った。他方、学校福祉事業は、個が学校に適応するのではなく、個が適切に応答する学校の改革の必要性を内包する活動であったと鈴木は評価した。すなわち、学校福祉事業は、すべての子どもの普遍的な発達や尊厳をめざし、学校組織を通じた地域変容を目指す活動であったという。こうした議論を踏まえ、鈴木はソーシャルワークが教育の担い手としての機能をもつことの重要性を、「学校の持つ社会的機能を通した子どもへの社会統制や社会技術の習得が、最低限度の保障ではなく最善の権利保障をめざすものになるためにも、生徒指導への批判性や公平性が大切な視点」(鈴木 2016: 11) であると説いた<sup>2)</sup>。このように、鈴木は、ソーシャルワークが教師(生徒指導)の職務から外部化されていることに疑問を呈していた。

一方で、鈴木は次のような2つを十分に議論できていない。第1に、生徒指導の歴史的検討の不十分さである。生徒指導論は、戦後から1950年代だけでなく、1970年代以降の学校内の問題、「子どもの問題行動」の変遷に対応する形で、その実践を形作ってきた。そのため、ガイダンス論のアメリカからの直輸入という理解では不十分である。たとえば、中西は、1960年～70年代の京都市教育委員会における非行に対する学校のケースワーク的实践の歴史的分析を行った。こうした分析から、スクールソーシャルワークが「生徒や学校を管理する道具ではない」(中西 2012: 22) という意識をもつ必要性を強調した。このことは、鈴木の研究が、生徒指導の理論的特性が明瞭でないという課題を浮かび上がらせる。これが2点目の限界である。

そこで、本稿ではこうした先行研究の限界を乗り越えるために、先行研究・文献の検討を通じて次の2つの作業を行う。具体的には、学校教育における子どもの問題の歴史的変遷を記述したうえで、現在の生徒指導のなかにスクールソーシャルワークがもち込まれることがいかなる歴史的・理論的意味をもつのかを考察することである。

## 2 学校における子どもの問題行動とその変遷

文部科学省が実施する「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(以下、問題行動等調査)では、小学校から高等学校で発生した子どもの問題の件数が明らかになっている。教育政策の策定や教育学に関する研究の多くは、この統計をもとにしている。本節では小中学校に対する調査結果を抜粋し、日本における子どもの問題の現状を統計データで確認し、その質的な意味を先行研究の検討から確認する。なお、本稿では、教育社会学者の伊藤茂樹(1996a: 21)が

指摘するように、子どもの問題行動を、「学校教育の現場を中心に子どもの諸問題が社会問題化、教育問題化されたもの」として捉える。

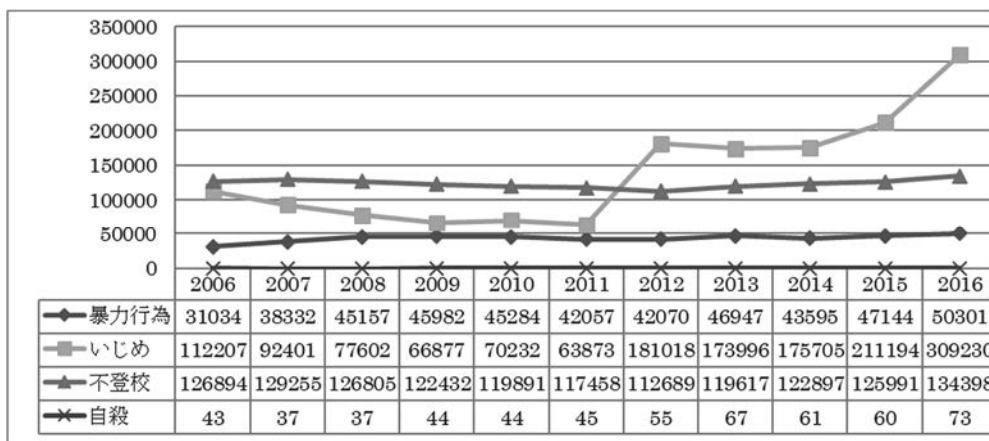
## 2.1 現代の生徒指導課題

問題行動等調査では、子どもの問題として、暴力行為、いじめ、長期欠席（不登校等）、自殺が対象とされている。これらの用語は文部科学省（2016）によって、次のように定義されている。暴力行為とは、「自校の児童生徒が、故意に有形力（目に見える物理的な力）を加える行為をいい、被暴力行為の対象によって、『対教師暴力』（教師に限らず、用務員等の学校職員も含む）、『生徒間暴力』（何らかの人間関係がある児童生徒同士に限る）、『対人暴力』（対教師暴力、生徒間暴力の対象者を除く）、学校の施設・設備等の『器物損壊』の四形態に分ける」と定義されている。

いじめは、「児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係にある他の児童生徒が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む）であって、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの（いじめ防止対策推進法・平成 25 年法律第 71 号第 2 条第 1 項）をいう。なお、いじめが起こった場所は学校の内外を問わないと定義している。

不登校とは、「何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にある者（ただし、『病気』や『経済的理由』による者を除く）」と定義されている。これらの子どもの問題行動に関する過去 10 年の発生件数（学校から報告のあったもの）は、表 1 のように表すことができる。

表 1 児童生徒をめぐる問題行動の時系列的推移



出所：文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」 2006～2016。

表1のように、暴力行為、不登校、自殺という問題は数を維持していることがわかる。これに対して、いじめは2011年から増加傾向を示している。これは、実際にいじめが多く発生しているということよりも、現代日本の学校現場における子どもの問題において、いじめが重要課題として把握されるようになったからだと考えることができる。いじめは、2011年の大津市中2いじめ自殺事件を契機に、国がいじめ防止対策推進法を策定する等、社会問題の1つとして認識するようになった。次節で確認していくように、いじめや子どもの問題行動の特性や意味づけは、時代によって異なっている。

## 2.2 暴力行為の増加といじめへの着目（1970年代から1980年代）

前節で確認したように、現代日本の学校における子どもの問題とは主に、暴力行為、いじめ、不登校、自殺であると捉えることができる。本節以降では、暴力行為、いじめ、不登校、自殺という現象が、どのようにして学校における問題となったのかを歴史的視点から明らかにしていく。

太田（1998）によると、学校の中での子どもの問題が注目されるようになったのは、1970年代後半からのことである。その中でも暴力行為は70年代後半から全国的な拡がりを見せ始め、1983年に検挙数のピークを迎え、社会問題として大きく注目された（太田1998）。棚野（2017）は、このような暴力行為への社会問題の関心は、1985年の大阪府高石市自殺事件と1986年の中野区富士見中学校いじめ自殺事件をきっかけに、いじめ問題へ移行していったと指摘している。この2つの事件の共通点は、受験競争の重圧にさらされた子どもがより弱者を攻撃することでストレスを発散したことである。つまりこの時代のいじめとは、いわゆる「弱い者いじめ」の問題として認識されていた。その後、いじめ問題の報道が急増する等、いじめに対する問題意識が社会的に拡大した。同時に、暴力行為はいじめ問題をめぐる報道に同化していった。そしていじめ問題は、「いじめ自殺」が周期的に報道されるようになり、暴力行為に代わる社会問題となった（棚野2017）。このようにして、いじめは常に社会によって着目される学校の問題となったのである。

以上で述べた暴力行為やいじめは、学校の管理体制や受験競争に対する激しい反抗を表現したものであった。1970年代半ばに、日本の学校では校内暴力も社会問題化していた。これに対して教師は、管理体制を強化した。すなわち、教師（大人）への反抗という意味も含まれていた児童生徒の問題行動に、教師は学校の体制を維持しながら指導することが強いられていたのである。

## 2.3 「普通の子ども」の問題としての認識（1990年代）

1990年代以降には、この問題はさらに拡大されて捉えられていくことになる。この時代では、特殊ではない、いわゆる「普通の子ども」による問題が着目されるようになった。まず、不登校では優等生や「普通の子ども」が、学校の教育体制や人間関係に対して適応できず登校できなくなる様子が、優等生の息切れ型、神経症型の不登校として多く報告された（伊藤1996a）。1992

年には「不登校は児童生徒本人の性格傾向などによらず誰にでも起こりうる問題」とされ、学校は子どもの心の居場所になるべきという見解が出された（文部科学省 1992）。

このような、「普通の子ども」が学校生活や受験競争によるストレスから課題を抱えてしまうのだという「心」への着目を求める論調は、いじめに対する認識にも見受けられる。伊藤（1996b）は、1994年のいじめ自殺の報道に見られる親や教師のインタビュー記事では、「心」に気づいて受容し、共感できなかったことを各々が語っていると指摘する。そしてこれをきっかけに教師には、子どものサインに気づいて心の叫びに耳を傾ける、「カウンセリングマインド」の修得が求められた。さらに、保健室を「心の居場所」とすること、「心」を受容・共感する者としてのスクールカウンセラーを配置すること、これら3点がいじめ対策の柱として強調された（伊藤 1996b）。この時代の問題行動における「普通の子ども」の強調は、不登校やいじめだけでなく、少年非行をめぐる報道においても共通していた（赤羽 2016）。

以上のように1990年代に入ると、いじめと不登校、少年非行は特殊な子どもの問題ではなく、「普通の子ども」の問題であることが強調されていた。こうしたなか、学校現場では、すべての子どものありのままの姿を見て受容することが求められた。そこで重要とされたのが「心」への着目であった。つまり1990年代では、子どもの問題は「心」の問題として捉えられていたのである（伊藤 1996a）。

## 2.4 子どもの問題の多様化と複雑化（2000年代）

前節のように、子どもの問題はすべての子どもにも起こりうる問題であった。そのため、教育現場では子どもの「心」に着目しながら、すべての子どもに配慮することが求められた。2000年代に入ると、すべての子どもへの配慮を求めるといふ論調はさらに強調された。子どもの問題は「心」という個人的な領域の問題ではなく、子どもを取り巻く社会環境による問題として拡大して捉えられることとなったのである。本節では、そのような子どもの問題に対する解釈が拡大されていく過程を確認する。

1990年代には、優等生の息切れ型及び神経症型といった「登校したくともできない」不登校が主に着目されていた。2000年代に入ると、子どもに適した教育を求めて積極的に登校しないことを選択し、フリースクール等に通学する形態の不登校が登場した（佐川 2010）。さらに、保坂（2000）は、家庭の劣悪な社会経済的要因によって怠学や非行の傾向が見られる「脱落型不登校」の存在を指摘した。この場合は家庭に十分な養育能力がなく、学校に行くための前提ともいえるべき環境が整っていないために不登校に陥る形態である。不登校の背景には、子ども個人の心理状態だけではなく、親の価値観の多様化や貧困問題があると認識されたのである。

さらに、子どもを取り巻く社会環境は子どもの問題に様々な影響を及ぼしている。2006年以降、インターネットが家庭に普及した。それによって、子ども同士のコミュニケーションツールとしてメールやブログ、SNSが定着した。その中で、2009年頃には「学校裏サイト」が流行し、その

中で同級生への誹謗中傷を書き込む「ネットいじめ」が新たな教育問題として報道され、社会の注目を集めた。これを受けて、文部科学省による指針や学習指導要領での「情報モラル教育」の明記が行われた。

しかし、2011年以降のスマートフォンの普及と2013年以降のLINEの普及により、突然グループから仲間はずれにする「LINEはずし」、「置き去り」がネットいじめとして行われた。スマートフォンとLINEの普及という社会環境の変化により、いじめは証拠が残りにづらくなり、発見しづらくなったのである(松村 2015)。

同時に、異文化を背景とする子どもの増加も見受けられていった。中矢ら(2015)によると、日本では在住外国人が2000年を境に150万人を越え、学齢期の外国人も約20万4千人(2003年時点)となっている。2007年には「初等中等教育における外国人児童生徒教育の充実のための検討会」が発足され、「外国人児童生徒の適応指導や日本語指導について」という具体的な教育方針が提言された。この数的拡大と対応政策が進んでいく一方で、学校内での差別やいじめを受けるケース、学校生活への不適応や学習意欲の低下等によって不登校となるケースが報告されている(中矢ら 2015)。異文化を背景とする子どもへのまなざしが強化されたことで、その子どもが抱えるいじめや不登校の問題に着目がなされるようになったのである。

同様の文脈で着目されたものとして、発達障害をもつ子どもの二次障害がある。渡邊(2010)や岡田(2009)によると、2007年に「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられたことで、通常学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症といった発達障害をもつ子どもが注目されることとなった。それによって学校現場は適切な指導・支援方策の模索とともに、二次的障害への着目も重要とされた。二次的障害とは、障害特性による「つまずき」や失敗または周囲の子どもによるいじめから、学校生活での苦手意識や挫折感が誘発されて引き起こされる、不登校や暴力行為等のことである(渡邊 2010; 岡田 2009)。このように、2000年以降の問題行動は、異文化を背景とする子どもや発達障害をもつ子どもの例にみられように、複層的な背景をもつ場合があるように考えることができる。

このように価値観の多様化、情報化、グローバル化といった社会環境の大きな変化によって、子どもの問題は拡大して捉えられることとなった。それは、発達障害が社会的に注目されるようになったことからわかるように、「心」に加えて社会環境も注目されるようになったのである。その結果、子どもの問題行動は複雑化・多様化の様相をみせている。現代日本の学校現場は、このような子どもの問題行動に対しての指導を担わなければならなくなったのである。

## 2.5 現代日本における子どもの問題行動

以上に論じてきたように、子どもの問題行動は時代によって異なる性質や特徴をもっていたことがわかる。これまで論じてきたことを踏まえ、各時代の子どもの問題行動の特徴とその変遷を表にまとめた。表2を参照されたい。これは、伊藤(1996a)をもとにこれまで論じてきたことを



踏まえ、子どもの問題行動に関する特徴の歴史の変遷について整理し直したものである。

まず、敗戦から1950年代における子どもの問題行動は、貧困の性質をもつものであった。したがって、その解決策としては、経済的アプローチや福祉的アプローチが求められた。この時代の状況を鑑みたとき、1章で検討した鈴木（2016）が指摘するような、学校福祉事業の活動がすべての子どもの普遍的な発達や尊厳をめざし、学校組織を通じた地域変容を目指していたという指摘と共通性を見出すことができる。

しかし、その後、教育現場そして社会は変動し、子どもの問題行動の特徴も変化していった。1970年代には、受験戦争を背景に子どもの問題行動は、教師に対する反抗、すなわち暴力行為として出現した。したがって、ここでの解決策は学校の管理体制を強化することによるアプローチであった。この時代には、日本の生徒指導は校内暴力に対応するかたちで発展していったことが特徴といえる。そのため、生徒指導の活動は学校管理の性質を強くもつようになったのである。

その後、1990年代には、問題行動は「普通の子ども」にも生じるものであることが強調されていった。問題行動は学校内だけでなく、学校外でも発生した。この時代には、問題行動の原因が不明瞭であると捉えられていた。その結果、問題行動の原因は「心」に求められ、この時代には、生徒指導担当教師を含む教師に「カウンセリングマインド」が求められるようになった。したがって、生徒指導における教育相談の重要性が認識され、また、スクールカウンセラーの導入が進められた。

表2 問題行動の変遷（加筆版）

|      | 1950年代  | 1960年代   | 1970～80年代 | 1990年代               | 2000年代以降                            |
|------|---------|----------|-----------|----------------------|-------------------------------------|
| 発生場所 | 学校外     | 学校内外の境界  | 学校内       | 学校の内外、「心」            | 学校の内外、「心」、インターネット上                  |
| 性質   | 貧困、生存競争 | 疎外       | 受験戦争、反抗   | 教育の拒否、人間関係、秩序の解体、「心」 | 教育の拒否、人間関係、「心」、地域の衰退とグローバル社会の出現、情報化 |
| 原因   | 社会      | 社会と学校の接続 | 学校        | 学校、「心」               | 学校、「心」、地域社会の解体                      |
| 解決策  | 経済・福祉   | 学校教育     | 学校教育      | 「心」、関係の再編            | 「心」、地域の再生                           |

注：伊藤茂樹（1996a）をもとに筆者らが、「2000年代以降」を加筆した。

そして現代においては、社会環境の大きな変化を受け、子どもの問題行動は複雑化・多様化していった。また、問題行動を拡大して解釈されるようになった。とりわけ、地域の衰退とグロー

バル社会の出現は子どもの生活環境に大きな変化を与えた。その結果、子どもの問題行動が発生する場所は、学校の外や「心」だけでなく、インターネット上も含まれることになったのである。このような状況下においては、教師や学校のみでは子どもの問題行動に対応することが難しくなった。

そこで、学校だけでなく地域で解決することが求められると認識されるようになったのである。このようにして「チーム学校」や「学校プラットフォーム」が提案されるようになったと理解することが可能であろう。同時に、スクールソーシャルワーカーも学校教育に導入されることになったのである。文部科学省で2008年度に導入された「スクールソーシャルワーク活用事業」は、上述してきた児童生徒の抱える問題行動に加えて、子どもの貧困やひとり親家庭、児童虐待等の貧困対策の必要性も踏まえている。

### 3 生徒指導論の理論的特徴

現代日本における生徒指導活動は、以上に論じてきたような子どもの問題行動に対応する形で発展してきた。ここからは、現代の生徒指導活動それ自体がどのような特性をもつのかを確認していきたい。

教師は、英語や国語などの教科指導にみられるような学習指導に加えて、児童生徒の人格の成長を目的とした生徒指導を行う。こうした教師の仕事の特徴は、職務と責任の範囲が拡大しがちな「無境界性」を有してきた（佐藤 1997）。すなわち、学校教育の目的が、すべての児童生徒の人間形成の基盤として必要なものを共通に習得することとしている以上、教師はその目的を果たすために、学習指導や生徒指導だけでなく、児童生徒の生活場面も含めて指導を行わなければならないのである。その結果、教師の職務は「無境界性」という特徴をもつことになった。

現代日本では、子どもの問題が多様化・複雑化したことで「心」と「社会環境」に配慮する必要性が高まり、結果的に、「無境界性」を有する教師の仕事には、専門職や関係機関との連携による対応が求められることとなった。これは、児童生徒に関わることを自らの職務としてきた教師に、その職務の一部を教師以外の専門職に任せることになる、という意味で大きな変化を与えた。

一方で、教師を取り巻く背景が変化したことに伴って、教師は新たな役割を担うことになった。保田（2014）はその新たな役割について次の2つを挙げている。1点目は、専門家や他機関との連携における「ゲートキーパー」の役割である。教師は、ゲートキーパーとして支援対象の選定、役割分担の決定を行うことで、専門家や他機関との連携による支援を実施している。次に2点目は、「毎日そこにおいて子どもと関わる」専門職という役割である。専門家や他機関の人員と比べると、教師は圧倒的に子どもに関わる時間が長い。望ましいゲートキーピングを行う上で、子どもの日常に関する情報が非常に重要な意味をもつ。以上の2点のように教師は、専門家や関係機関に専門性の高い職務を委譲しつつ、子どもとの日常的関わりを積極的に担っている（保田 2014）。

このように、教師を取り巻く背景が変化しているものの、教師は依然として子どもとの日常的関わりを維持し、ゲートキーパーとして強い管轄権をもっている。教師がゲートキーパーとしての役割をもつということは、学校現場に専門職を導入する際の強い権限をもつということを意味している。したがって、教師が子どもの問題行動をどのように捉えていくのかは、指導の方向性に強い影響を与えることになる。

児童生徒の問題行動に対応する際の視点は、生徒指導論がその理論的基盤となる。生徒指導論の特徴は、児童生徒一人一人の人格を尊重し、個性の伸長を図ると同時に、社会的資質や行動力を高めることを目指している点である。すなわち、児童生徒の個人の尊厳を図りながら、社会化するための指導を行うことが生徒指導の目的である。そのため、生徒指導を通して育成される個人は「社会の一員として『公』を意識した『私』であらねばならない」（田中・橋本 2014: 28）。このように生徒指導は 2 重の意味をもつ教育活動である。この時、生徒指導は、集団指導と個別指導という 2 つの方法原理を用いて展開される。

集団指導とは、集団や学級や学年、学校全体、その他のあらゆる集団での活動を通して、社会で自立するために必要な力を身につけることを目指す指導である。個別指導とは、学校教育のあらゆる場面で個別に配慮した指導・援助を行う指導を指す。子どもの問題課題を学校現場で解決することは、主として個別指導が用いられる。図 1 に示したように、生徒指導活動は、集団指導を通して個を育成し、個の成長が集団を発展させる、という方法原理に基づいて行われる。この方法原理の展開に当たって、成長を促す指導、予防的な指導、課題解決的な指導という 3 つの目的にわけられる。

図 1 集団指導と個別指導の指導原理



出所：文部科学省（2011）「第 3 節 生徒指導の前提となる発達観と指導観」『生徒指導提要』15 頁。

成長を促す指導とは、「全ての児童生徒の個性の発見や伸長、社会性の育成を目指すなど、全ての児童生徒を対象とした成長を促進する生徒指導」（日本生徒指導学会 2015: 49）である。予防的

な指導とは、児童生徒をめぐる問題行動の早期発見・早期解決を目指し、「問題行動の初期段階や教師が知らない潜在的なリスクを、学年期の児童生徒理解によって把握するイニシャルアセスメントの重要性を理解し、早期の問題解決を、複数の教職員によるチーム援助で解決すること」（日本生徒指導学会 2015: 51）を目的とした指導を指す。最後に、課題解決的指導とは、「深刻な問題行動の対応では、学校内の教職員や関係機関等との連携によって、援助チームを編成し、短期間でのチーム援助によって解決を目指す」（日本生徒指導学会 2015: 53）指導である。

このうち成長を促す指導と予防的な指導は、日常の学校生活の中で展開され、その中で発見された問題の兆候に対して、日常の指導の中で対応がなされることが特徴である。したがって、ここでは、先に述べた「毎日そこにおいて子どもと関わる」専門職という役割が重要な意味をもち、これらは教師でなければ担うことができない役割である。

これに対して、課題解決的な指導は、教師だけでなくスクールカウンセラーおよびスクールソーシャルワーカー、またその他学校外部の関係機関との連携が想定されている。これについては、教師だけでは対応が困難な場合において、専門家の意見を踏まえ指導だけではなく専門的な支援を展開することが求められている。ただし、ここでも、課題解決的な指導に向けて子ども本人が自ら課題を解決できる力を身につけることが、一貫して目指される。なぜなら、先述したように、生徒指導は社会の一員として「公」を意識した「私」の形成を目指しており、課題解決的な指導の中にも、「社会化を指導する」という目的が含まれているからである。

一方で、こうした3つの指導は、あくまで児童生徒理解があって成り立つ活動である。児童生徒理解は、「児童生徒の能力、適性、興味、関心、現段階の意欲や目標、家庭状況、これまでの指導の経緯など、常に本人との対話や保護者、クラブ活動、部活動や教科の担当者など、現在及び前年度までに直接関係していた教員等から情報を収集することは、一人一人の児童生徒へより効果的に働きかけることができるため、期待した効果を得やすくな」（文部科学省 2011: 16）るとして、日常的・継続的な実施が必要とされている。

以上のように、集団指導と個別指導、その中の3つの指導目的からなる生徒指導論は、日常の場面での指導実施や、日常的・継続的な児童生徒理解を基盤として構成されている。つまり教師の「毎日そこにおいて子どもと関わる」専門職としての役割が中心的に機能することが前提とされているのである。さらに、課題解決的な指導の中には指導だけではなく、専門家や学校外の関係機関も交えた専門的な支援も想定されている。しかも、あくまでこの支援は、社会化への指導という目的達成に向けた、手段の1つとして位置づけられる。

そして、こうした生徒指導活動を支えるのは、校長のリーダーシップである。生徒指導のあり方は、学校の評価につながるものである。したがって、生徒指導は学習指導と共に、学校経営の中心に位置づけられることが多い（日本生徒指導学会 2015: 88-89）。このような生徒指導論への検討から、生徒指導活動とは、学校を基盤とした教師と児童生徒の日常的関わりの中で、児童生徒の発達を捉え、一貫して社会化を指導する教育活動だと示すことができる。

## 4 考察

以上のように学校教育における生徒指導は、その時代ごとの子どもの問題行動に対応する形で活動を展開してきた。さらに、現代の生徒指導を担う教師は、子どもの問題行動が学校内外や「心」、そしてインターネット上においても起こりうる状況下の中で教育活動を展開していかなければならない。その際、生徒指導を担う教師に求められるのは、「毎日そこにおいて子どもに関わる」役割および「ゲートキーパー」の役割という2つの役割であった。

以上を踏まえ、第2章で確認した鈴木（2016）が論じた生徒指導への理解は、1960年代以降の子どもの問題行動の変遷とそれに対応する生徒指導の展開を踏まえることができていないように思われる。繰り返すように、鈴木は、1950年代の生徒指導が子どもを社会的に統制する教育機能となる素性を作ったと述べた。だが、ここでの社会統制は貧困を生じさせる社会に対応する意味をもっており、1950年代に限定される議論である。

他方、現代における生徒指導の活動は、子どもの問題行動の歴史の変遷に影響をうけるものであり、1950年代とは異なる、複雑化・多元化した「社会環境」が存在していることを確認した。特に、子どもの問題行動が生じる「場」やそれによる生徒指導活動の変化に注目した時、鈴木は、子どもの問題行動に対応する形で発展してきた現代の生徒指導に対して、「学校経営の担い手」の役割とその意味の重要性を見落としている。鈴木が分析の対象とした1950年代は、子どもの問題行動が生じる場所は「学校外」であった。この点は、子どもの問題行動が、インターネット上や「学校外」等で生じる現代の状況と共通する。だが、1970年代以降の生徒指導においては子どもの問題行動は「学校内」へと変化し、この時代に生徒指導は学校における管理体制の特色を強くもつに至った。そしてこの点が、1950年代と現代の差異である。

したがって、仮にスクールソーシャルワーカーが生徒指導の担い手となるということになれば、学校経営に寄与することが求められる。このことを踏まえると、スクールソーシャルワークは、教育の担い手として活用されてしまうという危惧が浮び上がる。すなわち、ウェルビーイングの実現を目指し、個人や社会の変容を目指すスクールソーシャルワーク活動が、子どもの社会化を実現する教育のための福祉というロジックを内包する実践活動へと変容することにつながりかねないことを意味している。

ところで、生徒指導を担う教師とスクールソーシャルワーカーの役割には共通がある。それは、「ゲートキーパー」の役割である。「毎日そこにおいて子どもに関わる」役割が教師固有のものであるのに対して、「ゲートキーパー」の役割が第1章でも論じたようにスクールソーシャルワーカーにも求められる役割として捉えることが可能である。第3章では、生徒指導論の理論的特徴を確認したが、それをもとに表3ではスクールソーシャルワーカーとの専門性の差異を示した<sup>3)</sup>。

生徒指導は児童生徒の「公」を意識した「私」の形成すなわち社会化を目指して、学校を基盤としながら児童生徒の発達を捉えることが特徴である。このように、生徒指導が児童生徒の問題行動の改善に焦点を当てていくのに対して、スクールソーシャルワークは子どものウェルビーイ

ングの実現を目的としながら、子どもの生活を子どもの環境との相互作用に焦点を当て捉えることが特色である。

表3 生徒指導とスクールソーシャルワークの比較

|          | 生徒指導       | スクールソーシャルワーク    |
|----------|------------|-----------------|
| 視点       | 発達         | 生活              |
| 介入の焦点    | 問題行動       | 人と環境の相互作用       |
| 介入の対象    | 児童生徒       | 子ども・地域・制度政策     |
| 準拠する価値   | 学習権の保障     | 人権と社会正義         |
| 子どもとの関係性 | 指導の関係      | 対等な関係           |
| 子どもの理解   | 教育的ニーズ     | ストレングスとエンパワメント  |
| 活動の目的    | 子どもの社会化の実現 | 子どものウェルビーイングの実現 |
| 活動の特性    | 解決志向       | プロセス志向          |

ここで、特に注目を置きたいのが介入の対象である。生徒指導は、児童生徒を介入の対象としているのに対して、スクールソーシャルワークは子どもだけでなく地域や制度政策も介入の対象としている。こうした介入の幅の違いは、準拠する価値の差異にも影響を与えている。生徒指導は学習権の保障を重要視しているため、学習を受ける児童生徒に焦点化される<sup>4)</sup>。これに対して、スクールソーシャルワーカーは、人間の尊厳の実現と社会正義の実現を目指しているため、介入の対象は子どもだけでなく、抑圧をもたらす環境も含めている。

したがって、スクールソーシャルワークは、個人の変革だけでなく社会全体の変革も目指すことになる。この時、仮に子どもの抑圧をもたらすのが学校教育にある場合、スクールソーシャルワーカーは学校それ自体も介入の対象となりうる。鈴木が主張するように、スクールソーシャルワークの実践は、「生徒指導への批判性や公平性が大切な視点」(鈴木 2016: 11)であるものの、鈴木が主張のように学校を基盤とする場合、社会福祉的な意味が維持できるのかは疑問が残る。

以上を踏まえると、学校経営の側面を強くもつ生徒指導において、生徒指導への批判性や公平性をもちつつ、学校教育においてソーシャルワーカーとしての専門性を維持するには、スクールソーシャルワーカーが学校教育に対する外部性を確保できるような体制が求められるといえる。

## おわりに

以上のように、本稿で学校教育の担い手としてスクールソーシャルワーカーの立場性を確立する議論に対して、戦後から現代に至るまでの子どもの問題行動の歴史の変遷を捉えたうえで、現代における生徒指導論の特性を把握することで、生徒指導に、スクールソーシャルワーカーが参

与することによる限界を考察してきた。現代の生徒指導は児童生徒の指導を行うと同時に、学校管理の担い手としての役割が期待されている。このことは、スクールソーシャルワークの目的が、子どものウェルビーイングの実現や個人や社会の変容を目指すことから、子どもの社会化を実現することに変容することにつながりかねないという懸念を呼び起こすのである。

ただし、本稿は次の 2 つの点において限界がある。本稿では生徒指導の歴史的変遷に注目したがゆえに、第 1 に、学校福祉事業等にみられるような教育における社会福祉活動の歴史的変遷については検討できていない点である。第 2 に、子どもの権利という観点から、教育と社会福祉の差異について明確な言及ができていない点である。今後においては、以上の 2 つの作業を行うことが求められよう。

## 注

- 1) ここでのゲートキーパーとは、どの子どもを支援の対象とするか、誰に職務を受け渡すのか、を決める者のことを指す。
- 2) このほかにも彼は、戦後の学校福祉事業がすべての子どもを対象としながら学校を通じた地域全体の変容を行ってきたことに注目を置き、「現行の生徒指導において、学校ソーシャルワークがその固有性を明示していくには、個別支援におけるケース会議でのコーディネートや多職種チームにおけるアセスメント能力の専門的方法論を主として他の専門職や教育関係者との違いを際立たせなければならない」（鈴木 2016: 10）と述べた。
- 3) 生徒指導については日本生徒指導学会（2015）、スクールソーシャルワークは社団法人日本社会福祉士養成校協会（2012）をもとに整理した。
- 4) ただし、実践的・政策的な動きにおいては、学校の外部ではあるものの、児童生徒以外が介入の対象となる場合がある。たとえば、フリースクールは児童生徒が学習権を得るために環境に焦点を当てている。さらに、2016 年に成立した「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の確保の機会等に関する法律」では、児童生徒ではなく、既存の学校を登校することにこだわらない、教育の機会確保に向けた環境整備を行っている。

## 参考文献

- 赤羽由起夫, 2016, 「少年非行問題における『普通』——新聞記事の分析を通じて」『現代の社会病理』第 31 号, 109-25.
- 土井幸治, 2011, 「全国自治体調査からみえるスクールソーシャルワーカーの配置状況の実態」『学校ソーシャルワーク研究（報告書）』3-8.
- 伊藤茂樹, 1996a, 「『心の問題』としてのいじめ問題」『教育社会学研究』59: 21-37.
- 伊藤茂樹, 1996b, 「教育言説としての『いじめの根絶』——いじめのドメイン拡張と全否定の呪縛」今津考次郎他編『教育言説を読み解く』, 新曜社.

- 黒田宣代, 2013, 「学校現場における専門家導入のアポリア——スクールソーシャルワーク制度を事例に」『現代の社会病理』28: 77-94.
- 久能由弥, 2013, 「スクールソーシャルワーカーの実務上の課題——教育委員会担当者とスクールソーシャルワーカーへの基礎調査を通じて」『学校ソーシャルワーク研究』8, 25-36.
- 保田直美, 2014, 「学校への新しい専門職の配置と教師役割」『教育学研究』(81) 1: 1-13.
- 保坂亨, 2000, 『学校を欠席する子どもたち』東京大学出版会.
- 池田敏, 2016, 「不登校の予防に向けた校内協働における学校ソーシャルワーク実践——ストレングスの視点を活用した学校ソーシャルワーク・コンサルテーション」『学校ソーシャルワーク研究』11, 41-53.
- 金澤ますみ, 2008, 「学校内外で『つながる』ことの重要性とその課題——スクールソーシャルワーク活動から」『社会臨床雑誌』15(3), 58-65.
- 駒田安紀・山野則子, 2015, 「社会福祉士・精神保健福祉士資格所有状況による実践の差の検証——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より」『学校ソーシャルワーク研究』10, 37-48.
- 松村真木子, 2015, 「子どもをめぐるインターネット環境の変化: 新聞記事(2007年~2015年)の分析」『埼玉学園大学紀要、人間学部篇』15: 165-178.
- 文部科学省, 1992, 『登校拒否問題への対応について』
- 文部科学省, 2006, 『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』
- 文部科学省, 2007, 『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』
- 文部科学省, 2008, 『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』
- 文部科学省, 2009, 『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』
- 文部科学省, 2010a, 『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』
- 文部科学省, 2010b, 『生徒指導提要』
- 文部科学省, 2011, 『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』
- 文部科学省, 2012a, 『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』
- 文部科学省, 2012b, 『「登校拒否(不登校)問題について」——児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して』, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/06042105/001/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/06042105/001/001.htm)(2018年4月15日アクセス).
- 文部科学省, 2013, 『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』
- 文部科学省, 2014, 『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』
- 文部科学省, 2015, 『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』
- 文部科学省, 2016, 『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』
- 中西真, 2012, 「『非行や問題行動』に対する『スクールソーシャルワーク実践』の原点——1960年代~70年代の京都市教育委員会生徒福祉課を事例として」『学校ソーシャルワーク研究』7, 14-26.
- 中里昌子・厨子健一・周防美智子・山野則子, 2014, 「スクールソーシャルワーカー配置プログラムとその効果的援助要素」『学校ソーシャルワーク研究』第9号, 15-25.
- 岡田之恵, 2009, 「不登校と特別支援教育」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』12: 1-9.



- 日本生徒指導学会，2015，『現代生徒指導論』学時出版。
- 大崎広行，2005，「スクールカウンセリングの限界を超えて—日本における学校ソーシャルワークの実践の展望」『宮城学院女子大学発達科学研究』5: 53-62.
- 太田佳光，1998，「教育問題の社会学的考察(Ⅱ)—校内暴力問題の言説分析を中心にして」『愛媛大学教育学部紀要 教育科学』(44)2: 79-86.
- 佐川佳之，2010，「フリースクール運動における不登校支援の再構成—支援者の感情経験に関する社会学的考察」『教育社会学研究』87: 47-67.
- 鈴木庸裕，2016，「生徒指導と学校福祉事業の問題史的検討—ガイダンス論導入期をめぐる」『学校ソーシャルワーク研究』11: 2-14.
- 佐藤学，1997，『教師というアボリア』世織書房。
- 社団法人日本社会福祉士養成校協会監修，2012，『スクール〔学校〕ソーシャルワーク論』中央法規。
- 棚野勝文，2017，「学校教育における生徒指導対応の変遷に関する一考察:「いじめ問題」をめぐる課題を中心に」『岐阜大学教育学部研究報告 人間科学』(66)1: 281-290.
- 高良麻子，2008，「児童虐待におけるスクールソーシャルワーカーの役割に関する一考察—児童相談所と小学校との連携に注目して」『学校ソーシャルワーク研究』3: 2-13.
- 田中智志・橋本美保監修，2014，『新・教職課程シリーズ 生徒指導・進路指導』一藝社。
- 中矢礼美・須藤とみゑ・橋本康男・二宮皓，2015，「異文化を背景とする子どもたちへの教育支援に関する研究」『広島大学留学生教育』10: 43-58.
- 山野則子・厨子健一，2009，「スクールソーシャルワーカーの役割に関する新たなモデルの探求—学校配置直後の役割に着眼して」『社会問題研究』(58): 59-69.
- 渡邊雅俊，2010，「通常学級に在籍する発達障害が疑われる児童生徒における仲間関係の実態」『教育実践学研究』15: 173-183.