

久留米大学大学院比較文化研究科
審査博士学位論文

スクールソーシャルワーカーによる効果的なアウトリーチの支援モデルの開発

池田 敏

2023 年

目次

凡例 (iv) 図表一覧 (iv)

序章 本研究の目的と方法	1
1. 研究背景及び本研究の目的	1
2. 研究方法及び論文の構成	4
3. 本研究におけるアウトリーチの定義について	5
第1章 わが国のスクールソーシャルワーカーの アウトリーチによる支援の必要性について	9
はじめに	9
1. アメリカのスクールソーシャルワーカーによる支援活動とアウトリーチ	9
1) 訪問教師の誕生	9
2) 活動初期から1920年代までの活動内容	11
3) 1930年代以降の活動内容	13
2. わが国のスクールソーシャルワーカーによる支援活動とアウトリーチ	14
1) 学校教育現場へのスクールカウンセラーの配置	14
2) スクールカウンセラー配置後から2008年度までの事業展開	15
3. 小括	17
第2章 ソーシャルワーク実践におけるアウトリーチの特質について	18
はじめに	18
1. 欧米のソーシャルワーク実践におけるアウトリーチに関する先行研究	18
1) アメリカのソーシャルワーク実践における アウトリーチの発展過程について	18
2) ヨーロッパ諸国のソーシャルワーク実践における アウトリーチに関する調査研究について	20
2. わが国の社会福祉分野におけるアウトリーチによる支援に関する先行研究	21
1) 高齢者福祉分野	23
2) 精神保健福祉分野	24
3) わが国の社会福祉分野におけるアウトリーチによる支援に関する 先行研究の到達点と課題	25
3. 小括	25

第3章 わが国のスクールソーシャルワーカーの	
アウトリーチによる支援の現状と課題	26
はじめに	26
1. 研究目的	26
2. 研究方法	27
1) 調査対象及び調査方法	27
2) 調査期間	27
3) 調査項目	27
4) 倫理的配慮	27
3. 調査結果	28
1) 回収率	28
2) 回答者の属性	28
3) アウトリーチの必要性について	29
4) 支援依頼を受けてアウトリーチを実践しているのかについて	29
5) アウトリーチの支援依頼者について	30
6) 今までにアウトリーチを実践した事例の状況について	31
7) アウトリーチによる支援の内容について	32
8) アウトリーチによる家庭訪問の回数について	33
9) これまでのアウトリーチ実践において感じられた困難さについて	34
10) アウトリーチを実践する上で課題だと思われること	36
4. 考察	38
1) わが国のスクールソーシャルワーカーのアウトリーチによる支援について	38
①アウトリーチの実践状況について	38
②アウトリーチによる支援内容について	38
2) アウトリーチの実践上の課題について	40
①アウトリーチによる支援の方法が明らかでないこと	40
②アウトリーチによる支援の過程が明らかでないこと	40
③スクールソーシャルワーカーの雇用条件により	
アウトリーチの実践に制約があること	41
小括	41

第4章 スクールソーシャルワーカーによる	
効果的なアウトリーチの支援過程の分析	43
はじめに	43
1. 研究目的	43
2. 研究方法	43

1) 調査対象	43
2) 調査方法	44
3) 倫理的配慮	45
4) 分析方法	45
3. 聞き取り調査の結果分析	45
1) 児童生徒の状況を把握するための情報収集	47
2) 学校の対応に合わせた家庭訪問	47
3) 保護者との信頼関係づくり	47
4) 児童生徒に対する手紙による働きかけ	48
5) 児童生徒との信頼関係づくり	48
6) 学校への報告と取り組みについての協議	49
7) 児童生徒や保護者に対する情報提供と選択肢の提示	49
4. 分析結果からの考察	50
1) 家庭訪問開始期	50
2) 児童生徒との接触模索期	51
3) 児童生徒と教員との関係再構築期	52
小括	55

第5章 スクールソーシャルワーカーによる

効果的なアウトリーチの支援モデルについて	56
はじめに	56
1. スクールソーシャルワーカーによる	
効果的なアウトリーチの支援モデルの目的	56
2. スクールソーシャルワーカーによる	
効果的なアウトリーチの支援モデルの過程	57
3. スクールソーシャルワーカーによる	
効果的なアウトリーチの支援モデルの方法	59
1) アウトリーチの必要性の判断	59
2) 学校の対応に合わせた家庭訪問	59
3) 保護者との信頼関係づくり	62
4) 児童生徒に対する手紙等による働きかけ	62
5) 児童生徒との信頼関係づくり	62
6) 学校への報告と協議	63
7) 児童生徒と保護者への提案と情報提供	63

総合考察	64
1. 本研究の成果と意義	64
2. 今後の研究課題	64
参考文献	66
初出一覧	72
資料 1	74

凡例

本研究における資料の引用は以下のものとし、脚注を同頁下に、文献を巻末に記した。

1. 本論文においては、和書・洋書を問わず、本文中で（編著者名 出版年：頁）の順で記した。
2. 雑誌掲載論文についても、和書・洋書を問わず、本文中で（編著者名 出版年：頁）の順で記した。
3. インターネットの参考に関しては、当該情報のタイトル、URL、閲覧年月日を記した。

図表一覧

序表-1. わが国のスクールソーシャルワーカーの主な配置形態	3
図序-1. 本研究の流れ	4
表 1-1. 訪問教師が取り扱った事例の割合	12
表 2-1. 分析対象とする文献の概要	22
表 3-1. 回答者の属性	29
表 3-2. アウトリーチの支援依頼者	30
表 3-3. 今までにアウトリーチを実践した事例の状況	31
表 3-4. アウトリーチによる支援内容	32
図 3-1. 週当たりの家庭訪問回数	33
図 3-2. これまでのアウトリーチ実践において感じられた困難さについての 自由記述における抽出語の共起ネットワーク	34
表 3-5. これまでのアウトリーチ実践において感じられた困難さ	35
図 3-3. アウトリーチを実践する上で課題だと思われることについての 自由記述における抽出語の共起ネットワーク	36
表 3-6. アウトリーチを実践する上で課題だと思われること	37
表 4-1. 調査対象者の概要	44
表 4-2. 中学校区拠点巡回型スクールソーシャルワーカーによる	

	アウトリーチの支援過程の分析・・・・・・・・・・	46
図 4-1. 中学校区拠点巡回型スクールソーシャルワーカーによる	アウトリーチの支援過程・・・・・・・・・・	54
図 5-1. スクールソーシャルワーカーによる	効果的なアウトリーチの支援モデルの過程・・・・・・・・	58
表 5-1. スクールソーシャルワーカーによる	効果的なアウトリーチの支援モデルの方法・・・・・・・・	60
表 5-2. スクールソーシャルワーカーが着目すべき	児童生徒のストレングスの一覧・・・・・・・・・・	61

序章 本研究の目的と方法

1. 研究背景及び本研究の目的

わが国では、2008年度に文部科学省が「スクールソーシャルワーカー活用事業」を開始したことで、全国的にスクールソーシャルワーカー（以下、SSWと記す）の活用が行われるようになった。当該事業においては、①問題を抱える児童生徒が置かれている環境への働きかけ、②関係機関等とのネットワークの構築、③学校内におけるチーム体制の構築等が、SSWの役割として掲げられている。つまり、わが国のSSWには、学校、家庭、地域等の児童生徒を取り巻く環境に働きかけていくことと、そのための支援体制を構築することが期待されているのである。

2014年に閣議決定された「子供の貧困対策に関する大綱」では、SSWには、児童生徒の家庭環境等を踏まえた関係機関等とのつなぎ役を果たすことが期待されており、その配置を推進していくこととされている（内閣府2014）。また、2015年には、中央教育審議会が「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（答申）」を出し、国に対して、SSWの職務内容等を法令上明確化することや、配置を拡充することなどを求めている（文部科学省2015）。さらに、2016年に文部科学大臣が示した『「次世代の学校・地域」創生プラン～学校と地域の一体改革による地域創生～』においては、専門性に基づくチーム体制の構築のために、SSWの職務等を省令上明確化し、配置を充実させることが掲げられた（文部科学省2016）。これを受けて、2017年3月31日に「学校教育法施行規則の一部を改正する省令（平成29年文部科学省令第24号）」が公布され、施行規則第65条の3に「スクールソーシャルワーカーは、小学校における児童の福祉に関する支援に従事する」と規定された。2021年には、中央教育審議会による『「令和の日本型教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」において、SSWの配置時間等の充実が必要であるとされている。このように、わが国においては、SSWに対する社会的要請が高まっているのである。

SSWの具体的な職務については、教育相談等に関する調査研究協力者会議が2017年に出した「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める教育相談体制づくり～（報告）」に示されている。その中で、SSWの職務のひとつに「児童生徒や保護者が学校に相談することに積極的でなく、状況の改善が図られない時は、SSWは、直接出向いて（アウトリーチ）、状況に応じた形で」（文部科学省2017：12）取り組んでいくことが挙げられており、「児童生徒や保護者の状況によってはSSWが家庭訪問を行うことは有効である」

（文部科学省2017：17）とされている。つまり、わが国のSSWには、学校と家庭との関係が希薄な状況において、家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援を行うことが期待されているのである。しかしながら、SSWによるアウトリーチに関する研究は、その必要性や意義について言及したものに限られている（山野2007, 阿部2009, 小野2014, 門田2015, 山田2015, 池田2019, 奥村2021）。

他方で、わが国の SSW の配置形態は多様であることが知られている（日本学校ソーシャルワーク学会 2016）。SSW の配置形態には、大きく分けて「派遣型」「指定校配置型」「中学校区拠点巡回型」の 3 つがある（表序-1）。配置形態によって SSW の活動内容は異なることから、アウトリーチによる支援内容についても異なっていることが想定される。しかしながら、わが国の SSW によるアウトリーチに関する研究は行われていないため、配置形態の違いによって、アウトリーチによる支援が行われているのか、どのようなアウトリーチによる支援が展開されているのかなどについては明らかとなっていない。

また、先行研究においては、配置形態によって、SSW によるアウトリーチの位置付けが異なっている。例えば、派遣型では、小野芳秀（2014）が、アウトリーチ「自体を支援として捉えるのではなく、あくまでその後続く本来担うべき人材による支援への引き継ぎを前提とした一時的手段として位置付けるべきであろう」と述べている。一方で、池田敏（2019）は、中学校区拠点巡回型においては、「教員と児童生徒および保護者との協働関係を構築したり促進したりするようなアウトリーチが求められている」と指摘し、アウトリーチを SSW による支援活動として捉えている。つまり、わが国においては、SSW によるアウトリーチに関する共通認識が図られていないのである。

以上から、わが国の SSW には、学校と家庭との関係が希薄な状況において、家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援を行うことが期待されているが、SSW のアウトリーチに関する調査研究が進んでいないと言える。このために、わが国の SSW は試行錯誤しながら、アウトリーチによる支援を行っている現状にあると考えられる。

そこで、本研究の目的は、次の 2 点を明らかにすることである。1 つ目は、わが国の SSW のアウトリーチによる支援の現状と課題を明らかにすること、2 つ目は、わが国の SSW による効果的なアウトリーチの支援モデルを示すことである。

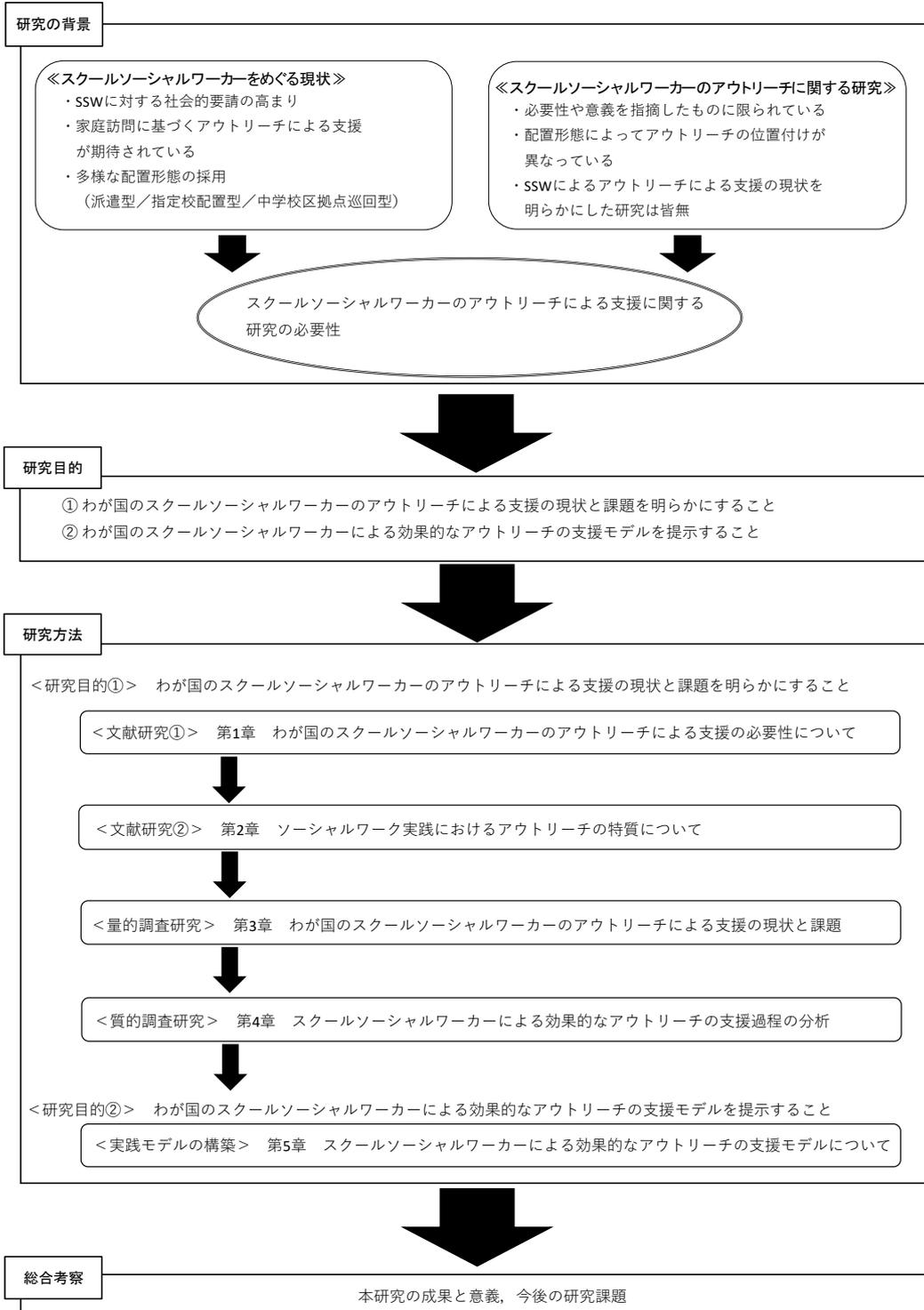
表序-1. わが国のスクールソーシャルワーカーの主な配置形態

	活動の特徴	利点	欠点
派遣型	<ul style="list-style-type: none"> ●教育委員会や教育事務所等に勤務し、派遣対象となる学校からの要請に応じて学校訪問等の活動を行う。 ●教職員に対するコンサルテーションやケース会議への参加等の間接的支援を中心にを行う。 ●児童生徒との直接的な関わりを持つことは少ない。 	<ul style="list-style-type: none"> ●多くの学校がスクールソーシャルワーカーを活用できる。 ●直接的な支援の大半を教職員が担うため、効果的な活用ができた場合には、教職員の資質向上に繋がる。 ●学校が必要な時にだけ、スクールソーシャルワーカーの活用を行うため、教職員の意欲が高い。 	<ul style="list-style-type: none"> ●派遣要請に基づいて学校に出向くことになるため、外部の専門職としての印象が強く、教職員との関係形成が図りにくい。 ●対象となる学校が多くなるため、全体的に広く浅く関わらざるを得ない。 ●課題が顕在化した後の対応が中心となるため、早期発見や未然防止に向けた活動を行うことが難しい。
指定校配置型	<ul style="list-style-type: none"> ●特定の小学校または中学校に勤務し、勤務する学校において活動を行う。 ●あらかじめ決められた勤務日に常駐し、児童生徒や保護者、教職員に対して直接的支援を中心にを行う。 ●家庭、学校、関係機関等との連携を直接的に行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ●学校に密着した活動ができるため、児童生徒や保護者、教職員と密接な関わりを持つことができる。 ●勤務日であれば、児童生徒や保護者、教職員がいつでも相談することができる。 ●学校内で活動することができるため、スクールソーシャルワーカーの職務等についても理解が得られやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ●勤務する学校以外は活用することができないため、小中連携等の取り組みは難しい。 ●活用を誤れば、教職員がスクールソーシャルワーカーにすべてを委ねる状況が生じる。 ●人件費等のコストがかかるため、スクールソーシャルワーカーの数を増やしていく。
中学校区拠点巡回型	<ul style="list-style-type: none"> ●特定の中学校区に配置され、活動の拠点と定められた学校に勤務しながら、その校区内の小中学校で活動を行う。 ●中学校区内の小中学校において、児童生徒や保護者、教職員等に対して直接的支援を中心にを行う。 ●家庭、学校、関係機関等との協働支援を直接的に行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ●小中連携による支援を展開しやすい。 ●活動する各学校の実態に即して異なる活動を行うことができる。 ●中学校区内の学校間の相互作用をいかした活動を行うことができる。 ●その他、指定校配置型と同様の利点がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ●配置されている中学校区以外の学校が、スクールソーシャルワーカーを活用することができない。 ●中学校区内のすべての学校を担当するため、ひとつの学校に常時勤務することができない。 ●中学校区内のすべての学校を担当するため、スクールソーシャルワーカーに過重な負担が生じることがある。

出所：門田（2010：123）、興村（2021）を基に筆者作成。

2. 研究方法及び論文の構成

本研究の目的を達成していくために、以下の研究方法を実施していった。



図序－1. 本研究の流れ

わが国のSSWのアウトリーチによる支援の現状と課題を明らかにするために、第1章では、文献研究によって、わが国のSSWにアウトリーチによる支援が期待される背景について明らかにしていった。その際、まず、SSWの発祥地であるアメリカにおけるSSWの支援内容とアウトリーチについて、その発展過程から整理を行なっていった。次に、わが国のSSWの支援内容とアウトリーチについて、SSWが制度化された経緯を整理していった。

第2章では、ソーシャルワーク実践におけるアウトリーチの特質を明らかにするために、国内外の先行研究を整理した。海外での先行研究については、主に、アメリカのソーシャルワーク実践におけるアウトリーチの発展過程について整理していった。

第3章では、量的調査を通じて、わが国のSSWのアウトリーチによる支援の現状と課題を、配置形態の違いに着目しながら明らかにした。調査対象は全国のSSWで、調査方法は郵送法によるアンケート調査である。調査票を、都道府県(47ヵ所)および政令指定都市(20ヵ所)の各教育委員会宛に15部ずつ合計1005部配布した。調査期間は、2019年11月1日から2019年12月2日までである。研究の趣旨および倫理上の配慮について質問紙上に明記した。分析については、単純集計およびクロス集計を行った。また、自由記述の分析では、樋口耕一(2020)が開発したフリー・ソフトウェアKH Coderを使用して計量テキスト分析を行った。

第4章では、量的調査(第3章)により明らかとなったわが国のSSWのアウトリーチによる支援の現状と課題を踏まえ、どのようなアウトリーチの支援方法が効果的であるのかを明らかにするために質的調査を行った。調査方法は、7名のSSWを対象とした半構造化面接法によるインタビュー調査である。調査では、学校と家庭との関係が希薄な状況に対し、SSWが家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援を行ったことで、学校と家庭との交流が図られるようになった事例において、どのような支援過程を展開していったのかを聞き取っていった。調査期間は、2021年6月から2021年8月である。調査対象者には、事前に口頭および書面で、研究の目的やデータの取り扱い方法等について説明を行った。データ分析においては、MAXQDA2020を用いて質的データ分析法を行った。

第5章では、質的調査(第4章)の結果から導き出された知見を基に、わが国のSSWによる効果的なアウトリーチの支援モデルを提案した。

そして、終章として、本研究の成果と意義、今後の研究課題について述べた。

3. 本研究におけるアウトリーチの定義について

用語上の整理として、本研究で使用するアウトリーチの用語について述べておく。

一般に、ソーシャルワークの起源は、19世紀後半に設立された慈善組織協会(Charity Organization Society)の活動に求められる(一番ヶ瀬1963:65-177, Garton and Otto=1969:1-132, 岡本1973:18-56, Trattner=1978:75-94, 仲村1980:25-34, 黒川1985:22-63, Hancock and Pelton1989)。慈善組織協会(以下、COSと記す)は、

街を小さな地区に分け、地区ごとに友愛訪問員 (friendly visitors) と呼ばれる篤志家を委嘱していた。友愛訪問員には貧困者の調査を依頼し、その調査結果を基に、COS が私的慈善事業団体間の連絡調整を図っていた。この友愛訪問員による活動は、友愛訪問 (friendly visiting) と呼ばれ、COS の重要な業務とされていた。この頃の友愛訪問は、当時主流であった個人主義や自由主義を中心とする社会哲学の影響を強く受けており、貧困は個人の道徳的欠陥に由来するものとする認識が支配的であった。19 世紀末には実証的な社会調査が実施されるようになったことなどもあり、徐々に、貧困の社会的要因に対する関心が高まりを見せていく。これにより、友愛訪問員には、より専門的な活動が期待されるようになっていった。そのために、篤志家である友愛訪問員ではなく、有給の専任職員を雇用する COS も現れてきた。それに伴い、友愛訪問員や専任職員に対する専門的な教育や訓練が行われるようになっていった。この専門的な教育や訓練を通じて、友愛訪問の方法が整理されていき、次第にソーシャル・ケースワークへと発展していった。つまり、「友愛訪問という方法が、ソーシャル・ケースワークの母胎となった」(一番ヶ瀬 1963 : 84) ののである。

第一次世界大戦を契機として、ソーシャル・ケースワークには、戦争の後遺症を抱える人々や経済成長の恩恵を受けながらも心理的な苦痛を抱えている人々等への対応が求められるようになった。これにより、ケースワークは心理学的、精神医学的な志向を持つようになっていく。そして、『適応上の問題をもった人が動機づけをもって自ら機関にきて、長期間の心理的援助を受ける』という心理療法のクライエント・モデル」(久保 1986 : 135) を採用するようになった。その結果、援助が必要であるにも関わらず拒否をしたり、援助を有効に利用しなかったりするクライエントは、援助を利用できない者として処理されるようになっていった。また、「クライエントが面接場面にみずからの意思でのぞもうとする動機づけを強調するのあまり、一部には、家庭訪問をかなり徹底的に排除しようとする動きも見られた」(仲村 1980 : 184)。このような傾向は、第二次世界大戦後まで継続していく。

1950 年代に入ると、心理学的、精神医学的な志向に偏向するケースワークに対し批判がなされるようになってきた (Garton and Otto=1969 : 133-166, 畠山 1975 : 34-38, 仲村 1980 : 34-38, 黒川 1985 : 64-66, 岡本 1986 : 8-14, 久保 1986 : 133-136, 戸塚 1998 : 66-69)。これにより、クライエントの社会環境を重視する必要性が強調されるようになっていく。また、ケースワークに自我心理学や家族社会学等の知見を取り入れることで、家族や社会集団を全体として取り扱うことができるようになっていった。その結果、様々な問題を重複して抱える家族や援助に対して抵抗を示すクライエントに対する支援の方法についても関心が向けられるようになっていった。そして、そのようなクライエントに対する支援の方法として、ケースワーカーが積極的に出向いていくという方法、すなわち、アウトリーチ (outreach) が用いられるようになっていった。アウトリーチを取り入れたケースワークは、アグレッシブ・ケースワーク (aggressive casework) とも呼ばれた。

アウトリーチによる支援が行われるようになった当初、ケースワーカーは、クライエントの問題に焦点を当てた働きかけを行っていた (Overton 1952, Hass 1959, Sunley 1968,

Overton and Tinker=1969). ところが、そのような働きかけでは、クライアントに 1, 2 度しか会えなかったり、クライアントが表面上従って見せたりするだけなど、十分な成果が得られなかった。そのような経験から、アウトリーチの実践においては、クライアントとの信頼関係を構築することの必要性が認識されるようになっていった。さらには、クライアントの有する強さに着目し、その強さを活用していくことが重要であると考えられるようになっていった。しかしながら、そのようなアウトリーチによる支援は「十分に形のととのったものというよりは、まだ生成の過程にある」とされている (Overton and Tinker=1969: 221)。これ以降、ソーシャルワーカーのアウトリーチによる支援は、クライアントとの日常的な交流を通じて支援の申し出を受けやすくする **Nonproblem Approach** や、クライアントと一緒に様々な出来事を共有することを強調する **Situational Casework**, より予防的な観点を強調した **Cognitive Casework** などへと展開していく (Sunley 1968)。「そしてこの過程で活用されていったリーチングアウトのテクニックは、それ以降さまざまなコミュニティニードに対しても適用されていくことになった」(戸塚 1998: 67)。それゆえ、現在では、ソーシャルワークにおけるアウトリーチは、自ら支援を求めないクライアントやその家族に対する訪問を伴った個別支援だけでなく、関係機関や地域住民を対象とした啓発活動や積極的な訪問による連携等の地域づくりまでを含む活動であるとされている (根本 2000, 福富 2011, 岩間 2016)。

以上から、ソーシャルワークにおいては、その起源から訪問を伴う活動を行っていたが、専門的な支援活動としてアウトリーチが取り上げられるようになったのは、1950 年代からであったと言える。アウトリーチによる支援が行われるようになった当初は、自ら支援を求めないクライアントに対するマイクロレベルでの支援が中心であった。現在では、マイクロレベルでの支援に加え、地域のニーズを充足するための支援体制の構築に向けたメゾレベルやマクロレベルでの支援活動もアウトリーチには含まれると考えられるようになってきている。

このように、ソーシャルワークにおけるアウトリーチは多様な支援内容を含むため、定式化された定義はなく、いくつかの定義が存在している。例えば、根本 (2000) は、アウトリーチを狭義と広義に分け、狭義のアウトリーチを「客観的に見て援助が必要と判断される問題を抱え、社会的に不応答の状態にありながら、自発的に援助を求めようとする対象者に対して援助機関・者側から積極的に働きかけ、その障害を確認し、援助を活用するように動機付け、問題解決を促進する技法、その視点のこと」と述べている。また、広義のアウトリーチを「①ニーズの掘り起こし、②情報提供、③サービス提供、④地域づくり等の過程における専門機関における積極的取り組み」としている。他方で、岩間 (2016) は、地域を基盤としたソーシャルワークの展開を念頭に、「本人の生活の場に近いところへ出向き、本人を基点として援助を展開する実践の総体である」と定義している。

本研究では、SSW による効果的なアウトリーチの支援内容を明らかにすることを目的としている。そして、わが国の SSW には、学校と家庭との関係が希薄な状況において、家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援を行うことが期待されていた。つまり、わが国の SSW

には、マイクロレベルでのアウトリーチによる支援を展開することが念頭に置かれているのである。このことから、本研究では、アウトリーチの定義において、訪問先として明確に「家庭」を含んでおり、マイクロレベルでの支援活動に焦点が当たっている Baker, R. L.による定義を用いることとした。Baker (2003 : 309) は、アウトリーチを「自宅や日常生活を送る場所にいる人々に対して、サービスや利用可能なサービスに関する情報を届ける、特に地域を基盤とする機関のソーシャルワーカーによる活動」と定義している。

第1章 わが国のスクールソーシャルワーカーの アウトリーチによる支援の必要性について

はじめに

わが国のSSWには、学校と家庭との関係が希薄な状況において、家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援を行うことが期待されている。また、先行研究においても、SSWが家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援を行うことの意義や必要性について言及されている(Allen and Tracy 2004, 山野 2007, 阿部 2009, 小野 2014, 山田 2015, Basavaraj 2018: 34-36, 池田 2019, 奥村 2021)。しかしながら、先行研究では、配置形態によって、SSWによるアウトリーチの位置付けは異なっており、わが国においては、SSWが行うアウトリーチによる支援に関する共通認識が図られていないと言える。このことから、わが国のSSWにアウトリーチによる支援が期待される背景について明らかにしていく必要がある。

そこで、本章では、文献研究から、わが国のSSWにアウトリーチによる支援が期待される背景を明らかにしていくことを目的とする。そこで、まずは、SSWの発祥地であるアメリカにおいて、SSWの萌芽期に、なぜアウトリーチの支援が展開されていったのか、その後、SSWの支援内容はどのように変遷していったのかを明らかにしていく。そして、次に、わが国のSSWに、なぜアウトリーチによる支援が求められているのかを明らかにするため、日本の学校教育文化や学校が抱える課題等についてSSWが制度化された経緯から見ていく。

1. アメリカのスクールソーシャルワーカーによる支援活動とアウトリーチ

SSWの起源は、20世紀初頭にアメリカで活動を始めた訪問教師(Visiting Teachers)に求められる(中 2007: 73-74, 倉石 2014: 7, Shaffer and Fisher 2016: 7, 門田 2020)。そこで、ここでは、訪問教師が誕生した背景から整理を行うことで、アメリカのSSWによる支援活動とアウトリーチについて明らかにしていく。

1) 訪問教師の誕生

南北戦争によって国内を統一したアメリカは、広大な国内市場が形成されたことや、土地や木材、鉱物資源等の天然資源を国内で供給できたことなどから、それまでにはない経済成長を遂げた(猿谷 1991: 106-111, 横山 1999: 215-218, 小檜山 2008: 141-146, 大森 2014: 141-145)。特に、鉄道の普及は、鉄鋼や機械等の関連産業の発展に影響を及ぼし、1890年には、アメリカがイギリスを抜いて世界の工業国となった。このような工業化の進展は、同時に、都市化を押し進めていくことにもなった。それまでの工場は水力を動力としていたために、農村地帯に立地することが多かった。蒸気機関を動力として利用でき

ようになってからは、「労働力を確保するという意味でも、販売という意味でも、都市（あるいはその近郊）に生産拠点をおくほうが好都合だった」（大森 2014 : 141）ために、都市やその近郊に工場が立地するようになっていった。その結果、都市人口が急激に増加していった。

急激に増加した都市人口の一部は、国内の農村地域から移り住んだ労働者であったが、1880 年代以降、労働力の需要に呼応して、東欧や南欧からの移民が急増した（一番ヶ瀬 1963 : 95-101, 横山 1999 : 244-249, 中 2007 : 63-72, 小檜山 2008 : 141-146, 竹市・鈴木 2008 : 81-93）。彼らは、それまでの移民とは、言語や宗教、生活様式等が異なっており「新移民」と呼ばれた。新移民の多くは、母国の社会変動の影響を受けた農民出身者で、出稼ぎが主な目的であった。しかしながら、この頃には、アメリカ国内の未開拓地が無くなっていたことも重なり、農業に従事することが難しかった。また、母国でも十分な教育を受けていなかったために、識字率は低く、工業技術も有していなかった。そのため、「新移民は、入国地点に近く、労働力をすぐに売れる都市に住みつき、「劣悪な労働環境の中で、低賃金で長時間働いた」（小檜山 2008 : 143）。それゆえ、新移民は低賃金労働者となり、貧困に陥っていった。また、新移民たちは、民族ごとに集まり「テネメント」と呼ばれる暗くて狭い安アパートに密集して暮らしていた。そこでは、「上下水道、トイレ、ゴミ収集なども整備されておらず」（横山 1999 : 220）、その生活環境は劣悪であった。こうして、都市の中にスラムが形成され、不衛生や犯罪等の社会問題が発生するようになっていった。

経済的に困窮した新移民たちは、自身の収入だけでは生活費を賄えないために、その子どもを働かせるようになっていった（Trattner=1978 : 95-113, 中 2007 : 63-72, 竹市・鈴木 2008 : 81-93, 門田 2020）。それに加え、「移民より、その子どものほうが雇い主には低賃金で雇えたとし、英語をすぐに覚えるので、就職しやすい状況にあった」（竹市・鈴木 2008 : 84）。このため、新移民の子どもたちは、工場や鉱山等で長時間にわたり酷使されるようになっていった。また、「工場の外にとどまりうるだけの幸運には恵まれてはいても、その母親が働きに出ている児童は、とうぜん親による監護指導と正常な家庭生活を奪い取られ、そのため少年非行の驚くべき増加がみられた」（Trattner=1978 : 96）。その結果、子どもたちが学校を休みがちになったり、登校しなかったりするなど、子どもが教育を受けられない状況が生じていったのである。

このような都市の諸問題に対し、アメリカ国内では、それまでの社会の在り方を変革し、新しい社会の秩序を求める運動、すなわち、革新主義運動が次第に広がっていった（一番ヶ瀬 1963 : 101-134, Trattner=1978 : 135-158, 木原 1998 : 135-179, 有賀 2002 : 63-102, 小檜山 2008 : 146-151）。革新主義運動は、多様な担い手によって様々な形で展開されたが、都市における新移民の貧困や児童労働に対しては、特に、セツルメント運動が大きく貢献した。セツルメント運動とは「知識人や裕福な者がスラム街などに入り込み、貧しい人たちと人格的接触をとまなう共同生活をなし、そこを拠点としてそこに住む近隣の住民の社会教育と地域の社会改良を図る運動のことである」（木原 1998 : 158）。アメリカで

は、1886年に最初のセツルメントハウスが開設され、1890年以降、全米各地で急激にその数を増やしていった。セツルメントハウスでは「新移民＝労働者を対象に、保育所やクリニックの開設、英語、家事等の教室の開催、リクリエーションの提供等、多様なコミュニティ・サービスを展開」（小檜山 2008：149）していた。また、その子どもたちに向けては、勉強部屋を設置したり、クラブ活動が行われたりしていた（一番ヶ瀬 1963：110-111, 中 2007：53-57, 門田 2010：30）。それだけでなく、セツルメントハウスのレジメントたちは、綿密な社会調査にも取り組んだ。例えば、アメリカで2番目に開設されたセツルメントハウスである「ハル・ハウス」では、「学校生徒の長期無断欠席を社会的経済的要因にまで追跡するために三百家族を調査」（一番ヶ瀬 1963：117）したり、イリノイ州の工場視察を通じて、児童労働の実態を明らかにしたりするなどした（竹市・鈴木 2008：88）。こうしたセツルメント運動の展開を通じて、セツルメントハウスのレジメントたちは、子どもたちが教育を受けられるようにしていくためには、子どもを取り巻く環境を整えていく必要があると考えるようになっていった（中 2007：53-88, 門田 2010：28-31, 倉石 2014：50-57, Shaffer and Fisher 2016：9-11）。そこで、セツルメントハウスのレジメントたちは、学校給食を保障したり、障害児クラスを設置したりするように教育委員会に働きかけ実現させていった。そして、1905年、ニューヨークにおいて、セツルメントハウスのレジメントであった Mary Marot らが、「貧困家庭の子どもたちが教育を受けられるように、家庭と学校の協力関係を築くための取り組みを探求し、1906年にセツルメントハウスの Hartley House と Greenwich House で家庭と学校を訪問するための訪問教師（visiting teacher）活動」（門田 2020）が始められた。1907年には、ボストンの女性教育協会やハートフォードの精神科クリニックによって類似した活動が始まった。

2) 活動初期から 1920 年代までの活動内容

1906年から1907年に始まった訪問教師による活動は、その効果が認められ、徐々に関心が高まっていく（中 2007：91-153, 門田 2010：28-36, 倉石 2014：71-226, Shaffer and Fisher 2016：10-14）。1913年には、ニューヨーク市のロチェスター教育委員会によって6名の訪問教師が雇用され、公費での訪問教師による活動が始まった。また、ボストンやシカゴ、カンザスシティなどにおいても訪問教師が導入され、1920年代までにアメリカの東部や中西部でも、その活動が広がっていく。1921年には、コモンウェルス財団が非行問題に対する訪問教師の有効性を調査するために、アメリカ国内30の地域において、訪問教師事業に対する財政支援を行った。これにより、訪問教師による活動が全米に広がりを見せていった。

以下では、Johnson H. M. (1916) や Culbert F. J. (1921), 倉石一郎 (2014：71-226), Shaffer G. L. and Fisher R. A. (2016：7-14) による文献や The National Association of Visiting Teachers and Home and School Visitors (1921) による調査報告書を参照して、

活動初期から 1920 年代までの訪問教師による活動の内容を見ていく。

この当時、訪問教師が対応していた子どもの示す課題は、表 1-1 に示す通り、低学力や不良行為、不規則な出席、不健康、有害な家庭環境等であった。こうした事例についての相談は、概して、校長や教員からなされていた。

表 1-1. 訪問教師が取り扱った事例の割合¹⁾²⁾

	1911-1912	1912-1913	1913-1914	1914-1915
低学力 %	44.0	33.0	36.5	38.2
不良行為 %	27.0	29.0	31.4	26.2
不規則な出席 %	40.0	29.0	23.0	18.0
遅刻 %	—	3.0	4.7	1.9
その他 %	58.0	50.0	32.0	52.6

出所：Johnson (1916 : 70) を基に筆者作成。

相談を受けた訪問教師は、子どもが示す課題を改善していくために、まずは、学級担任からの聞き取りや子どもとの面接等、学校内での情報収集を行っていた。その上で、訪問教師は、子どもの家庭を訪問していった。

訪問教師による家庭訪問では、子どもやその家族と友好的な関係を築くことに重点が置かれた。そのため、家族の学校に対する姿勢や考えを把握できるまでは、子どもの課題に関する対話よりも、友好的で打ち解けた会話が行われていた。その際、訪問教師は、家族の話を傾聴したり、家族関係について観察したりするように努めていた。このような家庭訪問は、訪問教師の一日の活動時間の大半を占めていた。また、必要に応じて、活動時間外である早朝や夜間、休日等にも家庭訪問が行われていた。

1) 1911-1912 年においては、「遅刻」は「不規則な出席」に含まれている。

2) 調査項目「その他」とは、不健康、有害な家庭環境、児童労働等である。

訪問教師は家庭訪問によって把握した子どもの生活状況や家族の考えなどを教師に伝え、子どもの示す課題について、教師の理解を深め、より適切な対応が取れるように働きかけていった。一方で、子どもの家族に対しては、家庭訪問を通じて構築した友好的な関係を基盤に、食事や睡眠等の子どもの基本的なニーズが充足されていないことを伝え、家族の子どもに対する関わりが、より望ましいものとなるように働きかけていった。また、学校での出来事や学校の要望等についても家族に伝え、学校に対する家庭の協力が得られるように取り組んでいった。それに加え、訪問教師は、家庭訪問によって明らかとなった子どものニーズを充足したり、家庭環境を改善したりするために必要な協力を得るために、関係機関との連絡調整も図っていた。

このように、活動初期から 1920 年代までの訪問教師の活動においては、子どもの教育を保障していくための取り組みの基盤に家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援があったと言える。実際に、The National Association of Visiting Teachers and Home and School Visitors (1921 : 60-61) による調査報告書では、訪問教師の 30.7%が、その活動の中で家庭訪問が最も重要な局面であると回答しており、他の回答に比べ最も高い割合を示している。

3) 1930 年代以降の活動内容

第一次世界大戦後、アメリカは急激な経済成長を遂げた。しかしながら、大量に生産される製品を消費し続けられるほど、一般国民の購買力は強くなかったし、政府も経済をコントロールできていなかった(久保 1999 : 294-297, 遠藤 2008 : 167-170)。その結果、1929 年 10 月に株価が暴落を始めたことを契機として大恐慌が始まった。これにより、「失業者とその家族が浮浪者となり、集団で路上生活を強いられ」(山澄 2014 : 185) たり、「多くの市民たちが生活のためのたくわえを失った」(Trattner=1978 : 227) りするなど、多くの国民が困窮に陥っていった。

このような不況は、1930 年代の訪問教師による活動にも影響を及ぼした(Costin=1998 : 210-213, Allen-Mears=2001 : 50-51, 中 2007 : 154-186, 門田 2010 : 35-38, 倉石 2014 : 227-274, Shaffer and Fisher 2016 : 14-22)。訪問教師による活動の内容は、食料や衣服の提供等が大部分を占めるようになっていった。また、不況によって税収が落ち込んだことなどにより、訪問教師事業は、多くの地域で廃止されるか大幅に削減されていった。一方で、「相対的に所得が高い富裕層の多い学区のみがビジティンク・ティーチャーの雇用を継続することができた」ため、訪問教師は、「中流階級のニーズに応えるような心理セラピーへの傾斜」(倉石 2014 : 237-238) を強めていくようになる。

他方、コモンウェルス財団が行った財政支援によって、訪問教師による活動が全米に広がる一方、訪問教師に対しては、子どもの出席を強制するような権威的な印象を持たれることが多かった。そこで、訪問教師たちは、自らの専門性を確立するために、経済的に豊かな地

域において、ソーシャル・ケースワークに基づいた援助活動を行なっていくようになっていった。この当時のソーシャル・ケースワークは、精神衛生運動や Freud, S.の精神分析学の影響を強く受けており、「精神分析的方法を用いて、情緒的障害をもつ対象者に強力な働きかけをしないかぎり、ワーカーはケースワークを遂行したことにはならないといわれるような状況」(岡本 1973 : 40) にあった。それゆえ、訪問教師たちは、学校で不適応を示す子どもの情緒的な課題に焦点を当てた個別カウンセリングを行うようになっていった。

このように 1930 年代の訪問教師による活動においては、主として、学校内での個別カウンセリングが行われるようになり、家庭訪問は行われなくなっていった。こうした「1930 年代の訪問教師の活動スタイルは、今日のアメリカのスクールソーシャルワーカーの活動スタイルへとつながっていく礎になった時代」(門田 2010 : 38) であり、1942 年に「訪問教師」の名称が「スクールソーシャルワーカー」へと変更されてからも、今日に至るまで、個別カウンセリングに多くの時間を費やしていることが明らかとなっている (Costin = 1998 : 213-222, Allen-Mears = 2001 : 52-55, 中 2007 : 189-246, 門田 2010 : 40-46, Teasley and Richard 2016 : 39-43)。つまり、アメリカの SSW による支援活動においては、主として、個別カウンセリングが行われており、アウトリーチによる支援は行われなくなっているのである。

2. わが国のスクールソーシャルワーカーによる支援活動とアウトリーチ

わが国では、1980 年代から SSW を配置する必要性が指摘され始めるが、本格的に議論がなされるようになったのは、スクールカウンセラー (以下、SC と記す) の配置がなされてからである (門田 2008 : 262, 木村 2015 : 168-170)。そこで、ここでは、わが国の学校教育現場に SC が配置されてから、2008 年度に文部科学省が「スクールソーシャルワーカー活用事業」を開始するまでの経緯を見ていく。その際、「SSW の政策形成過程に大きな影響を及ぼした」(大崎 2017) とされる先駆的事業を取り上げることで、わが国の SSW による支援内容とアウトリーチについて明らかにしていく。

1) 学校教育現場へのスクールカウンセラーの配置

木村元 (2008 : 157) によれば、「教会など人間の内面の形成に直接関わる場をもたない日本では、往々にして学校が知の伝達と人格形成の両方を担うことになった」という特徴があるという。それゆえ、伝統的に「日本の教師は、子どもたちの学習だけでなく、身体や心、生活まで支援することを職務として求められ」(佐久間 2015 : 43), 実践してきた。つまり、「わが国の学校教育現場では、児童生徒の抱える課題に対して教師が中心となって対応してきた学校教育文化がある」(門田 2017) のである。

そのようなわが国の学校教育現場に、教員以外の専門職が配置される契機となったのが、

1995年に文部省（当時）が開始した「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」であった（村山 1998：19-32, 岩崎 2001：51-85, 金澤 2007, 門田 2010：110, 近藤 2010）。これにより、学校教育現場に臨床心理の専門職である SC の配置がなされるようになった。この背景には、当時、不登校児童生徒数の増加や高等学校の中途退学等が教育課題として大きく取り上げられていたことや、いじめによる自殺件数が増加したことなどがあった。つまり、不登校やいじめなどの教育課題を児童生徒の心理的問題と位置付けることで、「個々の子どもへの治療的なモデルを通して、つまり実際的に言えば治療的な色彩の強い臨床心理士のカウンセリングによる内面化を通して、心的な解消と適応を図ることが中心的な解決策」（吉田・中井 2003：9）とされたのである。その結果、学校において児童生徒の心理的なケアが促進されたり、学校に教員とは異なる視点が導入されたりするなどの成果が見られた（村山 1998：74-75, 岩崎 2001：77-85, 近藤 2010, 木村・伊藤 2011）。

一方で、そのような個人の内面に焦点を当てた取り組みでは、課題のあることが指摘されるようになった（岩崎 2001：71-83, 伊藤 2003：60-63, 吉田・中井 2003：139-145, 金澤 2007, 木村・伊藤 2011, 油布 2015：125-126）。例えば、経済的困窮や児童虐待等をはじめとする家庭生活上の課題を見落としとしてしまったり、十分な対応が取れなかったりするという課題があると指摘されるようになった。また、カウンセリングは、「基本的に不登校などの問題を本人（と、せいぜい家族）に還元する発想で行われる」（伊藤 2003：60）ため、学校組織や教育行政に問題があったとしても取り上げられないという課題も生じた。さらには、「カウンセリングの最大の困難さは、クライアントに自分の問題を改善したいという意欲が欠如している場合、あるいは自分の問題を認識していない状態、カウンセリングを拒否する者等へのアプローチ」であり、「援助を欲しない人へのカウンセリングは極めて難しい」（山崎 2015：9）とされる。それゆえ、課題を抱えながらも自ら相談に来ない児童生徒や保護者に対しては十分な対応が取れなかったのである。

このような SC による取り組みの課題から、わが国の SSW には「問題を抱える児童生徒が置かれている環境への働きかけ」という役割が期待されるようになったのである。その中でも、特に、自ら相談に来ない児童生徒や保護者に対して積極的に働きかけていくことが、SSW に求められたと考えられる。

2) スクールカウンセラー配置後から 2008 年度までの事業展開

1990 年代後半には、授業妨害や校内暴力等が増加し、中学生による殺傷事件も立て続けに発生した（門田 2008：262-265, 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2011：2-5, 大崎 2017）。こうした事態を受け、文部省（当時）は、児童生徒の問題行動への対応や関係機関等との連携の在り方について検討するため、児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議を設置した。そして、1998 年には「学校の『抱え込み』から開かれた『連携』へー問題行動への新たな対応ー」と題する報告書を出した。この報告書では、学校だけ

ですべての問題を解決しようとするのではなく、状況に応じて、関係機関に相談したり、対応を委ねたりする必要があると提言されている。

しかしながら、その後も、不登校児童生徒数は増加し、学級崩壊が深刻な社会問題となっていた。そのような中で、2001年に、児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議は「心と行動のネットワークー心のサインを見逃すな、『情報連携』から『行動連携』へー」を公表する。この報告書では、1998年に出された報告書を踏まえながら、児童生徒の問題行動の前兆を見逃さないことと、学校と関係機関が一体となって対応できるシステムづくりを行うことの重要性が強調された。これを受け、文部科学省は「先駆的に関係機関と連携し児童生徒の非行や暴力事件に成果を挙げている自治体の少年サポートチームをモデルとして」(大崎 2017)、「サポートチーム等地域支援システムづくり推進事業³⁾」を開始した。この事業に基づくサポートチームでは、問題行動に関する情報交換だけでなく、互いに意思疎通を図りながら自らの役割を果たす「行動連携」が求められた。また、2003年には、学校、家庭、関係機関が積極的に連携を図りながら、不登校児童生徒への対応を行なっていく「スクーリング・サポート・ネットワーク事業」も開始された。このように、文部科学省は、児童生徒の抱える課題に対して学校だけで対応するのではなく、関係機関と役割分担を図りながら取り組んでいく必要性を打ち出していったのである。そのための具体的な取り組みのひとつが、学校と関係機関から成るサポートチームによる対応であった。

こうした状況を踏まえ、門田光司(2006)は、当該事業に基づくサポートチームの現状と課題を明らかにするために、福岡市を除く福岡県下のすべての市町村教育委員会と小学校、中学校を対象としたアンケート調査を行っている。調査の結果、回答者の97%が、児童生徒の問題に対応するための学校と関係機関によるネットワークを構築することが必要であると回答していた。しかしながら、実際に学校と関係機関によるネットワークを組んでいたのは52%に過ぎなかった。また、学校が関係機関と連携を図る上での課題として、教員は多忙であるために関係機関との信頼関係を構築できないことや、関係機関の専門性について知識がないことなどが挙げられていた。それに加え、学校が児童生徒の問題解決に向けて関係機関による支援が必要であると考えても、保護者から学校に相談がなされていなかったり、保護者が関係機関からの支援を望まなかったりするために、関係機関の支援に結び付けることができないという課題も示されていた。つまり、関係機関による支援を受けることについて保護者からの理解や協力が得られるような信頼関係を、学校と家庭との間で十分に築けていないという課題があったのである。この調査結果から、門田(2006)は「児童生徒の問題対応で学校・家庭・関係機関が相互の信頼関係を基盤として、協働して取り組んでいくためのつなぎ役機能の専門職が求められている状況にある」と指摘している。

3) 「サポートチーム等地域支援システムづくり推進事業」は、2004年度から「問題行動に対する地域における行動連携推進事業」へと移行する。

以上のことから、わが国のSSWには「関係機関等とのネットワークの構築」を図ることが、その役割として期待されたのである。そして、わが国の学校教育現場において、この役割を果たしていくためには、学校と家庭との信頼関係が構築されていることが前提となる。そのために、学校と家庭との関係が希薄な場合には、家庭に対してSSWから積極的に働きかけていくことが求められたと考えられる。

なお、2007年に「問題行動に対する地域における行動連携推進事業」と「スクリーニング・サポート・ネットワーク事業」は、「問題を抱える子ども等の自立支援事業」に統合される。当該事業の開始に先立ち、文部科学省がSSWの活用を例示したこともあり、複数の自治体がSSWの活用を開始した。そして、「2007年12月、予算折衝の過程で財務省より単独事業としての逆提案がなされ」（大崎 2017）、2008年度より、「スクールソーシャルワーカー活用事業」が開始されることとなった。

3. 小括

本章では、わが国のSSWに家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援が期待される背景について明らかにすることを目的として、文献研究を行った。

その結果、SSWは、その前身である訪問教師による活動が行われていた頃から、貧困等によって教育を受けることができない状況にある子どもたちの家庭への訪問を行っていた。その上で、家庭訪問によって把握した子どもの生活状況等を教師に伝えたり、学校の要望等を家族に伝えたりしていた。つまり、SSWは、その活動の起源から、子どもの教育上の社会不正義（social injustice）に向けて、家庭訪問によるアウトリーチ（outreach）によってアドボカシー（advocacy）を実践していたのである。ただし、ソーシャルワーク実践においてアウトリーチという言葉が用いられるようになったのは、1950年代からであるため、訪問教師は、自身の活動をアウトリーチとして意識していたわけではない。また、アメリカのSSWは、自らの専門性を確立していく過程で、アウトリーチを行わなくなっていった。

他方、わが国においては、教員だけで対応することが困難な課題に向けて、学校教育現場にSCを配置したり、学校と関係機関が連携を図る体制を整えたりしてきていた。しかしながら、いずれの取り組みにおいても課題が残っていた。そのような課題から、SSWの役割として、児童生徒を取り巻く環境に働きかけていくことと、そのための支援体制を構築することが導き出されていた。また、いずれの役割を果たしていくに当たっても、SSWから、課題を抱えながらも自ら相談に来ない児童生徒や保護者に対して働きかけを行なっていく必要があると考えられた。

以上から、SSWは、その活動の起源から家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援を行っており、わが国の学校教育現場においては、特に、課題を抱えながらも自ら相談に来ない児童生徒や保護者に働きかけていくことが求められていると言える。このことから、わが国のSSWには、学校と家庭との関係が希薄な状況において、家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援を行うことが期待されていると考える。

第2章 ソーシャルワーク実践におけるアウトリーチの特質について

はじめに

学校におけるソーシャルワークとは「児童生徒の教育を受ける権利や機会を保障していくことを目的としたソーシャルワークの専門的援助活動である」(門田 2002 : 3). このことから, SSW には, ソーシャルワーク実践におけるアウトリーチの特質を踏まえた支援を展開していくことが求められる. そこで, 本章の目的は, ①ソーシャルワーク実践におけるアウトリーチの特質を明らかにすること, ②ソーシャルワーク実践におけるアウトリーチの今後の研究課題を明らかにすることである. そのために, 文献研究によって, アメリカのソーシャルワーク実践におけるアウトリーチの発展過程について明らかにしていく. また, ヨーロッパにおいて実施された調査研究についても概観する. 加えて, わが国の社会福祉分野におけるアウトリーチの実践に関する先行研究を整理する.

1. 欧米のソーシャルワーク実践におけるアウトリーチに関する先行研究

ここでは, アメリカのソーシャルワーク実践におけるアウトリーチの発展過程について整理を行う. また, ソーシャルワーカーによるアウトリーチの特徴を取り上げた文献として, 先行研究(染野 2015)に引用されていた Kloppenburg, R. and Hendriks, P. (2010) による調査研究についても概観する.

1) アメリカのソーシャルワーク実践におけるアウトリーチの発展過程について

第一次世界大戦を契機として心理学的, 精神医学的志向を強めていたケースワークに対し, 1950年代には, ケースワークが伝統的に重視してきたクライアントの社会環境を改めて重視する必要があるという批判がなされるようになってきた(白沢 1975, 畠山 1975 : 34-38, 仲村 1980 : 34-38, 岡本 1986 : 8-14). また, 「実践を通して, ワーカーは, 自分の援助がクライアント個人の力を超えた要因, たとえば家族内部の諸力や社会的状況によって阻止されることを知り, 治療を実効あらしめるためには, 家族や社会集団に対するアプローチを無視することができなくなった」(黒川 1985 : 64). そこで, ケースワークにおいては, 自我心理学や家族社会学, 役割理論等を取り入れるようになっていった. これにより, 家族の関係性を把握したり, 家庭生活を類型化したりするなどして, 家族を全体として捉えて処遇する試みがなされるようになる. ここから, 様々な問題を重複して慢性的に抱えているものの支援を受けることに抵抗を示す家族, すなわち, 多問題家族 (multi-problem family) に対する支援方法についても関心が向けられるようになっていった.

多問題家族に対しては, ①ケースワーカーが積極的に家庭訪問を行い, 家族を全体として理解し取り組んでいく方式, ②多問題家族に関わる諸機関が相互に連絡調整を図りながら

取り組む方式、③雇用の機会を創出したり、公衆衛生サービスを拡充したりするなど、地域の環境改善を図る方式等の様々な形態での取り組みが展開されていった（戸塚 1998 : 66-69, 小松 2002 : 166-177）。これらの取り組みの中でも、①ケースワーカーが積極的に家庭訪問を行い、家族を全体として理解し取り組んでいく方式が最もよく採用された。特に、ミネソタ州のセント・ポール市で実施された家族中心計画（Family Centered Project）は、「この種の実験計画を各地で発展させる直接の契機を与えた先駆的なもので」あり、「これまでのケースワークのありかたから脱皮させていく刺激を与え、その後のケースワークの動向にいちじるしい影響を及ぼす」（小松 1969 : 245）ものであった。

セント・ポール市における家族中心計画では、対象となる家族に関する情報を収集し、目的を明確にした上で家庭訪問が行われた（Overton and Tinker=1969）。最初に家族と会えた段階で訪問目的を率直に伝え、その後も家庭訪問を継続して行なっていく。これにより、家族とケースワーカーの間に信頼関係を築きながら、家族の関係性等を把握していくように努めていた。その際、ケースワーカーは、家族の否定的な側面のみに着目するのではなく、家族の能力や願望等をはじめとする肯定的な側面、すなわち、「かれらの持っている強さ」（Overton and Tinker=1969 : 89）に着目する必要性が強調された。そして、家族の有する強さを活かしながら、家族が社会資源を有効に活用できるように調整を図っていた。このように、家族中心計画においては、家庭訪問に基づく支援活動が、その取り組みの基盤となっていたのである。

このようなケースワーカーが積極的にクライアントの家庭を訪問する方法が、アウトリーチと呼ばれるようになった（Sunley 1968, Garton and Otto=1969 : 141-143, 黒川 1985 : 64-66, 戸塚 1998 : 66-69）。アウトリーチによる支援に対しては、当時から、ケースワーカーが権威的になり、クライアントの自己決定を侵害するのではないかと、有意義な支援関係を構築できるのかなどの疑問が投げかけられていた（Hass 1959, 黒川 1968）。こうした疑問に対し、Hass, W. (1959) は、クライアントが自ら支援を求めないのは、クライアントが支援機関や支援内容等について十分な情報を持っていないためであるとし、その原因は、ケースワーカーがクライアントに最も効果的な方法を用いて説明する努力を怠っているためであると指摘している。また、クライアントが家庭訪問に対して否定的な反応を示すなどしても、家庭訪問を継続することで、ケースワーカーの肯定的な関心をクライアントに示すことになり、結果的に強固な信頼関係を築くことができるとされている（Hass 1959, 岡村 1962, Overton and Tinker=1969 : 76）。つまり、家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援は、課題を抱えながらも自ら相談に来ないクライアントが、自らの意思で支援を受け入れるようにするため、効果的な方法を用いて十分な情報や支援を届けることであると考えられているのである。

家族中心計画において実践されていたアウトリーチは、当時の理論的な限界もあり、主として家族の関係性や役割行動等に焦点が当てられていた。それゆえ、1960年代以降、「そのような家族の問題に対する新しい認識と理解、新しいアプローチの視点と戦略が支配的に

なってきたことから」(小松 1985 : 3), 1967年に家族中心計画は打ち切れ、アウトリーチの支援方法についても十分に体系化がなされなかった(Overton and Tinker=1969:221). しかしながら、その後のアウトリーチによる支援は、自ら支援を求めないクライアントに対する家庭訪問だけでなく、より予防的な観点を強調した支援活動としても発展を遂げている。例えば、Miley, K. K.ら(2014:17)は、ジェネラリスト・ソーシャルワークにおいて、貧困や家庭内暴力、薬物乱用等の社会問題について大衆に啓発し、問題の発生を予防するようなマクロレベルでの支援をアウトリーチとして位置付けている。また、1980年代に、ケースマネジメントが急速に発展していくと、支援機関について知らなかったり、自ら支援を求めて来なかったりする人々に対し、支援機関や支援内容等の情報を届けるために、アウトリーチによる支援を行うことが重要視されるようになっていった(Holt=2005:48-49, 三品 2013:15-16)。

以上から、アメリカのソーシャルワーク実践におけるアウトリーチは、様々な課題を慢性的に抱えていながらも支援を受けることに抵抗を示す家族に対する取り組みを中心として発展してきたと言える。ここでは、クライアントが支援を望まない理由は、支援機関等を活用するために必要な情報をクライアントが十分に持ち合わせていないことであると考えられていた。そのため、ソーシャルワーカーから積極的に家庭訪問を行い、クライアントが社会資源等を効果的に活用できるよう働きかけを行っていた。その際、ソーシャルワーカーは、クライアントと信頼関係を構築し、その能力や願望等の強さを活用することが効果的であると考えられていた。しかしながら、その支援方法については、体系的に説明がなされていない。また、現在では、支援を望まないクライアントに対する家庭訪問に加え、地域社会に向けた啓発活動等の予防のための取り組みもアウトリーチによる支援として考えられている。

2)ヨーロッパ諸国のソーシャルワーク実践におけるアウトリーチに関する調査研究について

Kloppenburg and Hendriks (2010)は、ヨーロッパ諸国のソーシャルワーク実践におけるアウトリーチについて、その支援内容と支援過程で生じる倫理的な葛藤について明らかにするための調査研究を行っている。調査には、リトアニア、ドイツ、エストニア、イギリス、オランダの大学等が協力し、各国で5名程度のソーシャルワーカーを対象としたインタビュー調査が実施されていた。

調査の結果、ヨーロッパ諸国においては、ソーシャルワーカーの職務のひとつとして、アウトリーチが組み込まれていることが明らかとなった。ただし、アウトリーチという言葉ではなく、「家庭訪問」や「街頭活動」という言葉が用いられている国もあった。また、いずれの国においても、アウトリーチの対象者は、課題を抱えながらも自ら支援を求めない人々であった。アウトリーチの支援過程は、クライアントと接触することから始まり、継続的な家庭訪問によって日常的な問題に対する支援を行なっていく。これにより、構築された信頼

関係を基盤に、クライアントを一般的な相談支援等に繋げていくように取り組まれていた。また、アウトリーチの支援過程で生じる倫理的な葛藤としては、アウトリーチの対象者の選定基準や本来収集する必要がない個人情報に触れてしまうことなどが挙げられていた。それに加え、接触困難なクライアントと接触を図る方法や、クライアントと会えた後の支援展開の方法等が、アウトリーチによる支援を行う上での課題として挙げられていた。

このように、ヨーロッパにおいては、課題を抱えながらも自ら相談に来ないクライアントを対象としてアウトリーチによる支援が行われていた。その支援においては、クライアントとの信頼関係を構築しながら、一般的な相談支援に繋げていくことが目標とされていた。しかしながら、その支援方法については明らかとされておらず、実践上の課題となっている。

2. わが国の社会福祉分野におけるアウトリーチによる支援に関する先行研究

ここでは、わが国の社会福祉分野におけるアウトリーチによる支援に関する研究の動向と今後の研究課題を明らかにしていく。そのために、まず、「ソーシャルワーク」「ソーシャルワーカー」「社会福祉」「アウトリーチ」「家庭訪問」という検索ワードを組み合わせ、国立情報学研究所（CiNii Articles）のサイトにて文献の検索を行った。その結果、126件の文献が検索された。次に、論文の表題や抄録を検討し、明らかに社会福祉分野のアウトリーチに関する研究ではない文献51件を除外した。また、本文の内容を確認し、アウトリーチによる支援を直接のテーマとしていない文献12件、特集論文4件や報告書8件、エッセー48件も分析の対象から除き、3件を分析対象とした。さらに、分析対象とした3件の文献の引用文献を参照し、アウトリーチによる支援に関する研究を行っていると考えられた4件の文献を分析対象として追加した。なお、調査期間は2019年8月である。分析対象とする文献の概要を表2-1に示す。以下に、分野ごとの研究内容を概観し、わが国の先行研究の到達点と課題を述べる。

表 2-1. 分析対象とする文献の概要

著者 (出版年)	研究目的	研究対象	研究方法	アクトリートの定義	研究結果と考察 (抜粋)
根本・成田・堺ら (1999)	●在宅介護支援センターにおける社会的孤立状態にある高齢者に対する実践の実態と課題の整理 ●アクトリートの実践をしている機関の列挙・分析し、今後の実践のあり方を検討すること	●在宅介護支援センター ●在宅介護支援センターに勤務する社会福祉士またはソーシャルワーカー	●インタビュー調査	●専任化しているサービス利用者のみならず、潜在的にニーズを持っているサービス利用者や地域に対し、ワークアップ及び機関が積極的に関わり、サービス利用を促すこと	●アクトリートの実践過程では、ニーズの掘り起こし、情報提供、ワークアップ提供、地域づくりが相互に作用している。 ●アクトリートを担能にする要として、①職員に関する要因 (職員の意識の高さ/職員の確保)、②サービスに関する要因 (個別ニーズに応える柔軟性・母体組織のサービスの量・質)、③他医療・保健・福祉サービスとの連携等がある。
久松・小野寺 (2016)	●介護保険導入後の在宅介護支援センターにおける認知症高齢者と介護家族を対象としたアクトリート実践の実態を明らかにすること ●アクトリートの実践に影響を及ぼす要因を明らかにすること	●介護保険導入後の在宅介護支援センターにおける認知症高齢者と介護家族を対象としたアクトリート実践の実態を明らかにすること	●アンケート調査	●目的に援助を求めようとする場合や、空想的にのみ援助が必要と判断される問題を抱えている高齢者や家族などを対象として、援助機関や援助者から積極的に介入を行う技法・視点である。さらに、その対象者の抱える問題解決の促進に向けて潜在的ニーズの掘り起こし、援助を活用するための連携付けや情報、サービス提供、地域づくり等の具体的な援助を提供するアクトリート	●介護保険導入後に移行後も、在宅介護支援センターにおいてはアクトリートの実践が行われている。 ●アクトリートの役割として①介入法の決定と効果評価、②援助活用を助長する支援、③地域の実践体制作りがあった。 ●アクトリートを実践する上で必要な条件として①組織の基盤確保、②支援センターの存在認知の徹底、③家族支援の場の存在があった。
染野 (2012)	●自ら支援を求めない独居高齢者への地域を基盤とした福祉専門職によるアクトリート実践の状況を確認からにすること	●岩手県・宮城県・福島県を除く人口50万人以上の23特別区・市町村の自治体の高齢者福祉担当課、社会福祉協議会、地域包括支援センターの職員	●アンケート調査	●空想的に見て支援が必要とされるにもかかわらず自ら支援を求めない独居高齢者に対して、援助を助長するためには、援助および支援者から積極的に働きかける活動である。さらにアクトリートを促進するための基盤形成を含む。	●地域包括支援センターでは個別支援にかかわらず頻度も多く、行政は個別支援や地域支援の広い領域に関わり、社会福祉協議会は、支援体制作りにも多く関わっていた。 ●機関間の情報提供ルートがある程度、整備されていることが情報提供量の高さにつながった。
三品 (2013)	●重い精神障害のある人へのアクトリートのスキルを明らかにすること	●パームシロ島の地域精神保健チーム、日本、インディアナ州のACTチーム	●インタビュー調査 ●フォーカスグループインタビュー ●参加観察	●基本的な実践技法を基盤とした利用者と対話し、利用者が自らの課題に取り組んでいけるように対話を重ねる。その上で、現実の生活に焦点化した話し合いを行い、ケースマネジメントの導入を図っていく。	●まずは、利用者が安心できる場所で、同じ空間と同じ時間を繰り返し過ごし、支援の合意形成を図っていく。 ●基本的な実践技法を基盤とした利用者と対話し、利用者が自らの課題に取り組んでいけるように対話を重ねる。その上で、現実の生活に焦点化した話し合いを行い、ケースマネジメントの導入を図っていく。
染野 (2013)	●福祉専門職間における認知症の差異に焦点を当て、アクトリート実践の支援要因を明らかにすること	●岩手県・宮城県・福島県を除く人口50万人以上の23特別区・市町村の自治体の高齢者福祉担当課、社会福祉協議会、地域包括支援センターの職員	●アンケート調査	●目的・潜在的ニーズを明らかにすることが、自ら支援を求めない独居高齢者に必要なフォーマル・インフォーマルのサービス情報を伝える利用を働きかけること、さらにそれらを可能にするための基盤形成	●職員の確保や他機関との連携等のアクトリート実践の基盤整備が必要。 ●対象者は、サービス利用に抵抗を示したり、孤立し閉じこもりがちであったりするため、信頼関係の構築が困難である。 ●アクトリートの方法や手段が明確になっていないため、アクトリートの実践が困難である。 ●アクトリートの実践においては、個別支援に関わるスキルや社会的スキル、人間関係スキルなどが必要。
染野 (2015)	●地域包括支援センターにおけるアクトリート実践プロセスと実践の意識となる認識や判断基準を明らかにすること	●地域包括支援センターの管理者あるいはセンター長	●インタビュー調査	●目的に援助を求めようとする場合や、空想的にのみ援助が必要と判断される問題を抱えている高齢者や家族などを対象者として、援助機関や援助者の側から積極的に介入を行う技法・視点である。さらに、介入の意思、高齢者や家族の生活および地域住民をよりよくする問題解決の促進に向けて、生活状況や認識が好転的に変化することを旨とするアクトリート	●対象者の問題解決を行う段階は、①緊急性確認期、②関係構築期、③信頼関係構築期、④状況改善期、⑤事態の再確認の段階であった。 ●対象者は支援の働きかけがないため、コミュニケーションやゴール形成が困難である。 ●対象者の希望やニーズの明確化、緊急度の高さや介入の判断は支援者の経験に委ねられている。 ●職員の配置や活動時間が不十分であるため、情報提供をやりやすい環境整備が行われている。
久松・小野寺・加藤 (2016)	●地域包括支援センター業務に対応するアクトリート機能の認知度と認知度向上に向けた実践のあり方を明らかにすること	●地域包括支援センター職員	●アンケート調査	●認知度向上に向けた実践のあり方を明らかにすること	●アクトリートの役割として①介入法の決定と効果評価、②援助活用を助長する支援があった。 ●アクトリートを実践する上で必要な条件として①人員・時間・経済・サービス量が確保されていること

1) 高齢者福祉分野

高齢者福祉分野では、介護保険制度が実施されることを契機として、アウトリーチによる支援に関する研究が進められていた。介護保険制度では、従来の制度とは異なり、利用者の希望や選択に基づいて必要な介護サービスを受けることになる。そのため、制度を知らない人やニーズを抱えながらも制度の利用を拒否する人、認知症の高齢者等、自らサービスの利用を申し出ない高齢者やその家族に対する積極的な働きかけが必要と考えられていた。そのための具体的な方法として、アウトリーチによる支援に焦点が当てられている。

自らサービスの利用を申し出ない高齢者やその家族に対するアウトリーチによる支援内容やアウトリーチによる支援を可能とする要因を明らかにするため、介護保険制度開始前後に、在宅介護支援センターや地域包括支援センターを対象とした聞き取り調査や量的調査が行われていた（根本・成田・堺ら 1999, 久松・小野寺 2006, 久松・小野寺・加藤ら 2016）。その結果、在宅介護支援センターや地域包括支援センターにおけるアウトリーチによる支援においては、自らサービスの利用を申し出ない高齢者やその家族と信頼関係を構築した上で、対象者の話を傾聴することなどを通じて、支援の活用を動機づけるような働きかけが行われていた。その過程で、支援の内容を決定し、その効果測定まで行っていることも明らかとなっている。それに加え、地域住民に対する周知活動や研修活動、関係機関等との積極的な連携等、地域での支援体制の構築にも取り組んでいた。また、そのようなアウトリーチによる支援を可能とする条件として、職員数の確保や迅速に活動できる時間の確保、活動するうえでの適切な経済基盤が整っていることなどの組織の基盤確保が挙げられていた。

他方で、自らサービスの利用を申し出ない独居高齢者に対するアウトリーチによる支援においては、地域住民等の非専門職との連携が不可欠とする立場から、地域包括支援センターだけでなく、自治体の高齢者福祉担当課や社会福祉協議会を調査対象に加えた量的調査が行われている（染野 2012, 染野 2013）。この調査の結果、地域包括支援センターでは個別の事例に対するアウトリーチによる支援が多く、社会福祉協議会では地域の支援体制の構築に重点が置かれているなど、各機関によってアウトリーチによる支援の内容が異なっていることが明らかとなっている。また、職員体制が十分でなかったり、関係機関との連携が上手くいっていなかったりする場合には、アウトリーチによる支援が困難になるという結果も示されていた。それに加え、支援を受けることを望まなかったり、社会的に孤立したりしている高齢者に対する働きかけの方法が明らかとなっていないことも、アウトリーチによる支援を行う上での課題として挙げられていた。

このことから、アウトリーチの支援過程を明らかにするために、地域包括支援センターのセンター長や管理者を対象とした質的調査も行われていた（染野 2015）。この調査結果によれば、自ら支援を求めない独居高齢者に対するアウトリーチによる支援は、緊急性を判断することから開始される。継続的な訪問によって構築された信頼関係を基盤に必要な制度等に繋げ、その後の状況まで確認を行っていた。それに加え、対象者の情報を得やすくするた

めの取り組みもアウトリーチによる支援に含まれていた。

以上から、高齢者福祉分野におけるアウトリーチの調査研究は、介護保険制度の導入を契機として行われるようになったことが見出された。アウトリーチの対象とされていたのは、課題を抱えながらも、制度について知らなかったり、サービスの利用を拒否したりする高齢者やその家族であった。また、アウトリーチによる支援は、個別の事例に対するマイクロレベルでの支援活動から地域の支援体制を構築するためのメゾレベル、マクロレベルでの支援活動までを含むものであると考えられていた。マイクロレベルでの支援活動においては、基本的な面接技術等を用いて、対象者と信頼関係を構築し、支援を受け入れるように動機付けを図ることに重点が置かれていた。そして、そのような支援を可能とするためには、適切な時間や経済基盤が確保されていたり、十分な人材の配置がなされたりしているなど、組織の基盤を確保しておくことが必要であるとされていた。

2) 精神保健福祉分野

精神保健福祉分野では、イギリスやアメリカ、日本において参与観察やインタビュー調査を行い、包括型地域生活支援プログラム (Assertive Community Treatment) の支援過程において必要なスキルを体系化した三品桂子 (2013) による研究がある。包括型地域生活支援プログラム (以下、ACT と記す) とは、重度の精神障害を有するクライアントの地域での生活を支えることを目的としたケースマネジメントのモデルのひとつで、看護師、精神保健福祉士、精神科医等の多職種チームが 365 日 24 時間対応し、利用者が生活している場所に積極的な訪問を行っている。

三品 (2013) によれば、ACT のスタッフが家庭訪問によるアウトリーチを行い、利用者やその家族と出会った際には、これまでの苦勞を受け止めたり、家の文化を理解したりして、支援の合意形成を図っていくとされる。そして、基本的な面接技法を基盤とした利用者との対話によって信頼関係を構築し、徐々に利用者が自らの課題に取り組んでいくように対話を重ねていく。その上で、現実の生活に焦点化した話し合いを行い、ケースマネジメントの導入を図っていくとされる。また、ACT スタッフのスキルを向上させるためには、リカバリー志向の採用基準を設けることや、活動開始前にチームワークを高めるような研修等を行うことなどが挙げられている。

以上から、精神保健福祉分野におけるアウトリーチによる支援においては、重度の精神障害を有するクライアントを対象として、地域での生活を円滑に送ることができるように、適切な社会資源に結び付けていくような働きかけが行われている。クライアントに働きかけを行なっていく際には、基本的な面接技法が重視されていた。ただし、本研究の調査対象は ACT スタッフであり、必ずしもソーシャルワーカーのアウトリーチによる支援内容を示しているわけではない。

3)わが国の社会福祉分野におけるアウトリーチによる支援に関する先行研究の到達点と課題

わが国の社会福祉分野におけるアウトリーチにおいては、課題を抱えながらも制度を知らなかったり、制度の利用を望まなかったりするクライアントが、その対象として考えられていた。アウトリーチによる支援においては、そのようなクライアントの制度利用に向けた動機づけを図るために、継続的な家庭訪問等が行われていく。このようなマイクロレベルでの個別支援に加え、課題を抱えながらも制度を知らなかったり、制度の利用を望まなかったりするクライアントを発見することを目的に取り組まれるメゾレベル、マクロレベルでの地域の支援体制作りもアウトリーチによる支援として考えられていた。

他方、わが国においては、多くの文献にアウトリーチという言葉が用いられ、その必要性や有効性について言及がなされていた。このことから、児童虐待の予防や生活保護世帯の自立支援等をはじめとする社会福祉の実践において、家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援が行われていると考えられる。しかしながら、社会福祉分野におけるアウトリーチによる支援に焦点を当てた研究は7件に限られていた。特に、学校におけるソーシャルワーク分野でのアウトリーチに関する研究は散見されなかった。

3. 小括

本章では、ソーシャルワーク実践におけるアウトリーチの特質と今後の研究課題を明らかにするために文献研究を行った。

その結果、ソーシャルワーク実践におけるアウトリーチは、課題を抱えながらも自ら相談に来ないクライアントを対象として実践されていることが見出された。そのようなクライアントは、支援機関や支援内容等について十分な情報を有していないために、自発的に相談に来なかったり、支援を拒否したりすると考えられている。そのため、クライアントの自宅や生活を送っている場所に、ソーシャルワーカーが継続的な訪問を行なっていくことになるのである。ソーシャルワーカーは、その過程で、クライアントとの信頼関係を構築しながら、支援機関等に関する情報や具体的な支援を提供し、必要な社会資源に結び付けていく。つまり、ソーシャルワーク実践におけるアウトリーチは、十分な情報を有していないために課題を抱えた状況に置かれているクライアントを対象とした支援活動であると言える。それゆえ、ソーシャルワーカーは、家庭訪問等を通じて支援機関等に関する情報や具体的な支援を提供し、その状況を改善していくことを目指していくことになるのである。

しかしながら、ソーシャルワーク実践におけるアウトリーチの支援内容については明らかにされておらず、アウトリーチの対象となるクライアントとの信頼関係の構築が困難であるなどの課題が生じていた。また、学校におけるソーシャルワーク分野でのアウトリーチに関する研究は皆無であった。わが国のSSWには、学校と家庭との関係が希薄な状況にある場合にアウトリーチによる支援が期待されている現状を踏まえれば、SSWによるアウトリーチによる支援に関する研究を進めていく必要性は高いと考える。

以上から、本研究は、これらの課題に対し、開拓的に取り組んでいく研究であると言える。

第3章 わが国のスクールソーシャルワーカーのアウトリーチによる支援の 現状と課題

はじめに

わが国のSSWには、事業開始当初から、学校と家庭との関係が希薄な状況に対して、家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援を行うことが期待されてきた。よって、SSWは、学校と家庭との関係を改善していくようなアウトリーチによる支援を展開していく必要がある。しかしながら、第2章の文献研究で示したように、学校におけるソーシャルワーク分野でのアウトリーチに関する研究は行われていない。そのため、わが国のSSWがアウトリーチによる支援を行っているのか、行っている場合には、どのような支援が行われ、どのような支援上の課題があるのかなどについては明らかとなっていない。このことから、わが国のSSWによるアウトリーチによる支援の現状と課題を明らかにしていく必要がある。

1. 研究目的

わが国のSSWの配置形態は多様で、大きく分けて「派遣型」「指定校配置型」「中学校区拠点巡回型」の3つがある。各配置形態の違いについては序章で述べたが、この配置形態の違いによって、SSWの活動内容は異なっていることから、アウトリーチによる支援内容も異なっていることが想定される。

例えば、小野(2014)は、派遣型では、コンサルテーションが主要な業務であるため、アウトリーチ自体を支援として位置付けるのではなく、今後の支援への引き継ぎを前提とした一時的な手段として位置付けるべきであると述べている。他方、池田(2019)は、中学校区拠点巡回型では、学校と家庭との関係が良好ではない場合に、教員からSSWにアウトリーチによる支援が期待されるため、学校と家庭との良好な関係を構築するような取り組みが必要であると指摘している。しかしながら、SSWの配置形態の違いによって、アウトリーチによる支援が行われているのか、どのようなアウトリーチの支援が展開されているのかに関しては、今まで調査研究が実施されてこなかったため、その実態は不明である。

そこで、本章の研究目的は、SSWを対象とした全国調査を実施し、配置形態の違いによって、SSWがアウトリーチによる支援を行っているかどうか、また、どのようなアウトリーチによる支援を行い、どのような実践上の課題を抱えているのかを明らかにしていくことにある。

2. 研究方法

1) 調査対象及び調査方法

調査対象は全国の SSW とした。調査方法は、都道府県（47 ヵ所）および政令指定都市（20 ヵ所）の各教育委員会宛にアンケート調査票を 15 部ずつ同封し（合計 1005 部）、郵送調査にて実施した。

2) 調査期間

調査期間は、2019 年 11 月 1 日から 2019 年 12 月 2 日までである。

3) 調査項目

調査項目は、①SSW の属性に関する項目と②アウトリーチに関する項目の大きく 2 項目とした。①の質問項目については、「配置形態」（派遣型、指定校配置型、中学校区拠点巡回型、その他の単一回答）、「所有資格」（社会福祉士、精神保健福祉士、教員免許、心理に関する資格、その他の複数回答）、「実務経験年数」（1 年未満、1～3 年、4～6 年、7～9 年、10 年以上の単一回答）、「勤務日数」（週 1 日以下、週 2 日以下、週 3 日以下、週 4 日以下、週 5 日以下の単一回答）を選定した。②の質問項目では、「アウトリーチの必要性」（はい、いいえ、どちらとも言えないの 3 件法回答）、「アウトリーチ実践の有無」（はい、いいえの 2 件法回答）、「支援依頼者」（校長、教頭、学級担任、養護教諭、児童相談所、子育て支援担当課、生活保護担当課、民生児童委員、SSW 自身の複数回答）、「実践した事例の状況」（教職員が家庭訪問をしても児童生徒と保護者が会うことを拒否している状況、教職員が家庭訪問をしても児童生徒や保護者の所在が確認できない状況、教職員が家庭訪問をすると保護者には会えるが児童生徒には会えない状況、教職員が家庭訪問をすると児童生徒や保護者には会えるが登校支援に協力が得られない状況、児童虐待や家庭内暴力が疑われる状況またはその実態がある状況の複数回答）、「支援内容」（児童生徒や保護者に会うために定期的な家庭訪問をする、児童生徒や保護者に会うために手紙で訪問意図を伝える、児童生徒や保護者のニーズを聞き取るようにする、児童生徒の自宅で児童生徒と対話したり一緒に遊んだりする、児童生徒や保護者と一緒に今後の見通しについて話し合う、学校と家庭が対話できるようにするために家庭へ学校の思いや現状を伝えるの複数回答）を選定した。また、「家庭訪問の頻度」、「これまでの実践において感じられた困難さ」、「実践する上で困難だと思われること」の質問項目については、自由記述回答とした。

4) 倫理的配慮

倫理的配慮として、アンケート調査用紙の質問項目の前段に、①本調査研究の目的、②得

られたデータの取り扱いについては統計的に処理し個人が特定されないこと，③個人が特定されるような質問項目を設けていないこと，④本アンケート調査への回答は任意であること，⑤本調査の返送によって調査協力に同意していただいたと見なすこと，を明記した。

3. 調査結果

1)回収率

446部の調査票が返送された(回収率44.4%)。そのうち、多数の回答漏れがあるものや、社会福祉士、精神保健福祉士の有資格でない回答者によるものを除いた329部を有効回答票とした(有効回答率32.7%)。

2)回答者の属性

配置形態では、派遣型146名(44.4%)、中学校区拠点巡回型90名(27.4%)、その他66名(20.1%)、指定校配置型27名(8.2%)の順であった。指定校配置型の主たる配置先の内訳は、中学校14名(51.9%)、小学校10名(37.0%)、高等学校3名(11.1%)であった。なお、配置形態「その他」とは、行政区内の全公立小中学校を巡回しながら活動を行うものや、割り振られた地域内の全公立小中学校を対象に専門職チームの一員として活動を行うものなどであった。

回答者の属性を表3-1に示す。所有資格は、いずれの配置形態においても、社会福祉士が最も多く、次いで、精神保健福祉士、教員免許の順であった。実務経験年数は、1年未満～3年は175名(53.2%)であり、4～10年以上が154名(46.8%)であった。主たる勤務先でのSSWとしての勤務日を尋ねたところ、派遣型では、週4日以下が26.0%、週5日以下が26.7%で、あわせて約半数を占めていた。指定校配置型では、週1～3日以下が77.7%で、他の配置形態と比較しても高い割合を示している。中学校区拠点巡回型では、週4日以下が57.8%と最も多い。その他では、週5日以下が60.6%と最も多く、他の配置形態と比較しても最も高い割合を示していた。なお、1名が無回答であった。

表 3-1. 回答者の属性

	派遣型 (N=146) 人数 (%)	指定校配置型 (N=27) 人数 (%)	中学校区拠点巡回型 (N=90) 人数 (%)	その他 (N=66) 人数 (%)	合計 (N=329) 人数 (%)
所有資格					
社会福祉士	130 (89.0)	22 (81.5)	81 (90.0)	61 (92.4)	294 (89.4)
精神保健福祉士	65 (44.5)	9 (33.3)	39 (43.3)	28 (42.4)	141 (42.9)
教員免許	32 (21.9)	7 (25.9)	14 (15.6)	15 (22.7)	68 (20.7)
心理に関する資格	23 (15.8)	2 (7.4)	9 (10.0)	10 (15.2)	44 (13.4)
その他	12 (8.2)	2 (7.4)	10 (11.1)	6 (9.1)	30 (9.1)
実務経験年数					
1年未満	31 (21.2)	6 (22.2)	18 (20.0)	7 (10.6)	62 (18.8)
1～3年	52 (35.6)	7 (25.9)	36 (40.0)	18 (27.3)	113 (34.3)
4～6年	37 (25.3)	4 (14.8)	26 (28.9)	25 (37.9)	92 (28.0)
7～9年	19 (13.0)	9 (33.3)	6 (6.7)	8 (12.1)	42 (12.8)
10年以上	7 (4.8)	1 (3.7)	4 (4.4)	8 (12.1)	20 (6.1)
勤務日数					
週1日以下	15 (10.3)	4 (14.8)	4 (4.4)	3 (4.5)	26 (7.9)
週2日以下	21 (14.4)	6 (22.2)	5 (5.6)	6 (9.1)	38 (11.6)
週3日以下	33 (22.6)	11 (40.7)	14 (15.6)	5 (7.6)	63 (19.1)
週4日以下	38 (26.0)	4 (14.8)	52 (57.8)	12 (18.2)	106 (32.2)
週5日以下	39 (26.7)	2 (7.4)	14 (15.6)	40 (60.6)	95 (28.9)

3) アウトリーチの必要性について

「SSWの実践には、アウトリーチは欠かせないものであると考えますか？」の質問項目では、294名(89.4%)が「はい」と回答した。「いいえ」と回答したのは1名(0.3%)で、「どちらとも言えない」の回答は33名(10.0%)であった。なお、1名が無回答であった。

4) 支援依頼を受けてアウトリーチを実践しているのかについて

「支援依頼を受けて、児童生徒や保護者にアウトリーチを実践されていますか？」の質問項目では、「はい」の回答は294名(89.4%)であった。その内訳は、派遣型128名(43.5%)、指定校配置型21名(7.1%)、中学校区拠点巡回型85名(28.9%)、その他60名(20.4%)であった。

一方、「いいえ」の回答は35名(10.6%)であった。「いいえ」の回答には、複数回答で実践していない理由を尋ねた。その結果、「アウトリーチを実践することが業務として認め

られていないから」11名(31.4%)、「勤務時間内ではアウトリーチを実践する時間がないから」5名(14.3%)、「その他」21名(60.0%)であった。「その他」の回答には、「まだ機会がない」、「アウトリーチの依頼がまだないので」など、現時点でアウトリーチによる支援の依頼を受けていないことが挙げられていた。

5) アウトリーチの支援依頼者について

アウトリーチを実践していると回答した294名に対して、アウトリーチの支援依頼者が誰であるのか複数回答で尋ねた。その集計結果を表3-2に示す。なお、統計的に有意な差は認められなかった($\chi^2(24) = 15.7, p = 0.9$)。

派遣型では、校長85.9%、教頭62.5%、SSW自身56.3%、学級担任51.6%の順であった。指定校配置型では、校長と学級担任が、それぞれ66.7%と同じ割合を示し最も多かった。次いで、教頭とSSW自身がそれぞれ52.4%と同じ割合で続いた。中学校区拠点巡回型では、校長と教頭がそれぞれ84.7%で最も多く、次いで、学級担任81.2%、SSW自身61.2%の順であった。その他では、校長85.0%、教頭80.0%、学級担任71.7%、SSW自身61.7%であった。

表3-2. アウトリーチの支援依頼者

	派遣型 (N=128)	指定校配置型 (N=21)	中学校区拠点巡回型 (N=85)	その他 (N=60)	合計 (N=294)
	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)
学 校					
校 長	110 (85.9)	14 (66.7)	72 (84.7)	51 (85.0)	247 (84.0)
教 頭	80 (62.5)	11 (52.4)	72 (84.7)	48 (80.0)	211 (71.8)
学級担任	66 (51.6)	14 (66.7)	69 (81.2)	43 (71.7)	192 (65.3)
養護教諭	49 (38.3)	5 (23.8)	32 (37.6)	23 (38.3)	109 (37.1)
関係機関					
児童相談所	27 (21.1)	2 (9.5)	11 (12.9)	18 (30.0)	58 (19.7)
子育て支援担当課	39 (30.5)	5 (23.8)	27 (31.8)	23 (38.3)	94 (32.0)
生活保護担当課	14 (10.9)	2 (9.5)	11 (12.9)	11 (18.3)	38 (12.9)
民生児童委員	9 (7.0)	1 (4.8)	9 (10.6)	7 (11.7)	26 (8.8)
SSW自身	72 (56.3)	11 (52.4)	52 (61.2)	37 (61.7)	172 (58.5)

6) 今までにアウトリーチを実践した事例の状況について

今までにアウトリーチを実践した事例の状況について複数回答で尋ねた。集計結果は表 3-3 に示す通りで、7 名が無回答であった。なお、統計的に有意な差は認められなかった ($\chi^2(12) = 5.9, p = 0.9$)

「教職員が家庭訪問をすると児童生徒や保護者には会えるが登校支援に協力が得られない状況」が、派遣型 81.1%、中学校区拠点巡回型 91.3%、その他 84.7%となっており、いずれも 80%を超えていた。「教職員が家庭訪問をすると保護者には会えるが児童生徒には会えない状況」が、指定校配置型では 76.2%、その他では 88.1%となっており、最も高くなっていた。この状況に対しては、派遣型 77.2%、中学校区拠点巡回型 85.0%となっており、いずれも 2 番目に高い割合を示していた。そして、「教職員が家庭訪問をしても児童生徒と保護者が会うことを拒否している状況」が、派遣型 70.1%、中学校区拠点巡回型 80.0%、その他 81.4%となっており、3 番目に高い割合を示していた。指定校配置型においても 61.9%となっており、2 番目に高い割合を示していた。

表 3-3. 今までにアウトリーチを実践した事例の状況

	派遣型 (N=127)	指定校配置型 (N=21)	中学校区拠点巡回型 (N=80)	その他 (N=59)	合計 (N=287)
	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)
教職員が家庭訪問をしても児童生徒と保護者が会うことを拒否している状況	89 (70.1)	13 (61.9)	64 (80.0)	48 (81.4)	214 (74.6)
教職員が家庭訪問をしても児童生徒や保護者の所在が確認できない状況	66 (52.0)	3 (14.3)	50 (62.5)	38 (64.4)	157 (54.7)
教職員が家庭訪問をすると保護者には会えるが児童生徒には会えない状況	98 (77.2)	16 (76.2)	68 (85.0)	52 (88.1)	234 (81.5)
教職員が家庭訪問をすると児童生徒や保護者には会えるが登校支援に協力が得られない状況	103 (81.1)	12 (57.1)	73 (91.3)	50 (84.7)	238 (82.9)
児童虐待や家庭内暴力が疑われる状況またはその実態がある状況	71 (55.9)	9 (42.9)	49 (61.3)	41 (69.5)	170 (59.2)

7)アウトリーチによる支援の内容について

アウトリーチによる支援の内容について複数回答で尋ねた。3名が無回答で、集計結果は表3-4に示す通りである。なお、統計的に有意な差は認められなかった ($\chi^2(15) = 7.1$, $p = 0.96$)。

「児童生徒や保護者のニーズを聞き取るようにする」が、派遣型 94.4%、指定校配置型 90.5%、中学校区拠点巡回型 94.1%、その他 98.3%となっており、いずれの配置形態においても最も高い割合を示していた。次いで、「児童生徒や保護者と一緒に今後の見通しについて話し合う」が、派遣型 84.1%、指定校配置型 76.2%、その他 89.8%となっており、2番目に高い割合を示していた。中学校区拠点巡回型では 85.9%となっており、3番目に高い割合であった。中学校区拠点巡回型において2番目に高い割合を示していたのは、「児童生徒や保護者に会うために定期的な家庭訪問をする」の 89.4%であった。また、「児童生徒や保護者に会うために手紙で訪問意図を伝える」は、派遣型 45.2%、指定校配置型 42.9%であるのに対し、中学校区拠点巡回型では 64.7%、その他 71.2%となっていた。

表3-4. アウトリーチによる支援内容

	派遣型 (N=126)	指定校配置型 (N=21)	中学校区・拠点巡回型 (N=85)	その他 (N=59)	合計 (N=291)
	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)
児童生徒や保護者に会うために定期的な家庭訪問をする	103 (81.7)	15 (71.4)	76 (89.4)	43 (72.9)	237 (81.4)
児童生徒や保護者に会うために手紙で訪問意図を伝える	57 (45.2)	9 (42.9)	55 (64.7)	42 (71.2)	163 (56.0)
児童生徒や保護者のニーズを聞き取るようにする	119 (94.4)	19 (90.5)	80 (94.1)	58 (98.3)	276 (94.8)
児童生徒の自宅で児童生徒と対話したり一緒に遊んだりする	100 (79.4)	14 (66.7)	71 (83.5)	47 (79.7)	232 (79.7)
児童生徒や保護者と一緒に今後の見通しについて話し合う	106 (84.1)	16 (76.2)	73 (85.9)	53 (89.8)	248 (85.2)
学校と家庭が対話できるようにするために家庭へ学校の思いや現状を伝える	104 (82.5)	14 (66.7)	66 (77.6)	48 (81.4)	232 (79.7)

8)アウトリーチによる家庭訪問の回数について

1週間に行っているアウトリーチによる家庭訪問のおおよその回数を尋ねた結果は図3-1に示す通りで、統計的に有意な差が認められた ($\chi^2(9) = 38.6, p < .001$).

派遣型と指定校配置型では、週1回程度未満が、それぞれ41.6%と66.7%で最も高い割合を示していた。2番目に高い割合を示していたのは、週1~2回程度の36.0%と23.8%で、3番目は、週3~4回程度の13.6%と9.5%であった。一方、中学校区拠点巡回型では、週1~2回程度が59.0%と最も高く、次いで、週3~4回程度が20.5%となっており、あわせて約80%を占めていた。また、その他では、週1~4回程度が66.7%、週5回程度以上が13.3%となっていた。

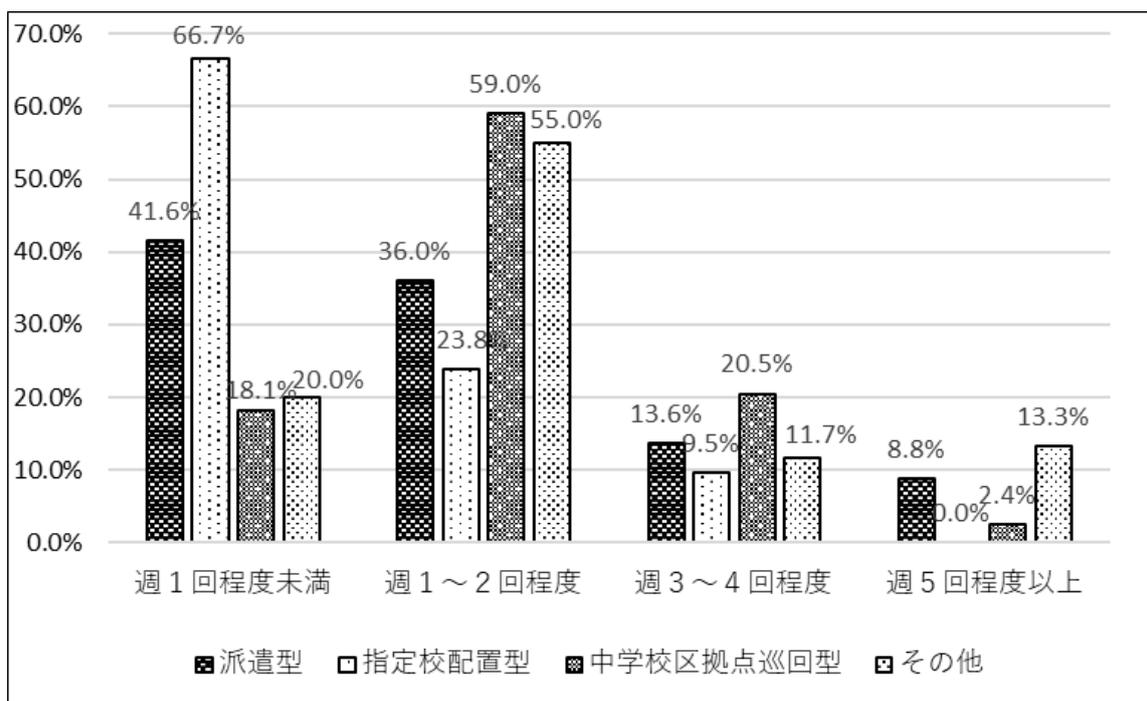


図3-1. 週当たりの家庭訪問回数

9)これまでのアウトリーチ実践において感じられた困難さについて

これまでのアウトリーチ実践において感じられた困難さについての自由記述では、151名（51.4%）から回答が得られた。それらの自由記述の計量テキスト分析に際して、「思う」、「感じる」などの一般的な動詞や「スクールソーシャルワーカー」、「アウトリーチ」などの頻出する名詞を除き、多く用いられていた語を抽出した。そして、抽出した語同士の共起の程度を明らかにするため、語の最小出現回数を4、最大出現回数を50として共起ネットワークを作成した。図3-2に作成された共起ネットワークを示す。

この共起ネットワークと自由記述の内容を踏まえコーディングしたところ、これまでのアウトリーチ実践において感じられた困難さとして、5つのカテゴリーが見いだされた。それは、①児童生徒や保護者との信頼関係を構築すること、②状況の改善に結びつくような働きかけが出来ていないこと、③学校や関係機関から必要性を理解してもらえなかったこと、④学校や関係機関から早急に成果を求められること、⑤勤務時間による制約のあることである。そして、この5つのカテゴリーについてクロス集計を行った（表3-5）が、統計的に有意な差は認められなかった（ $\chi^2(12) = 4.2, P = 1.0$ ）。

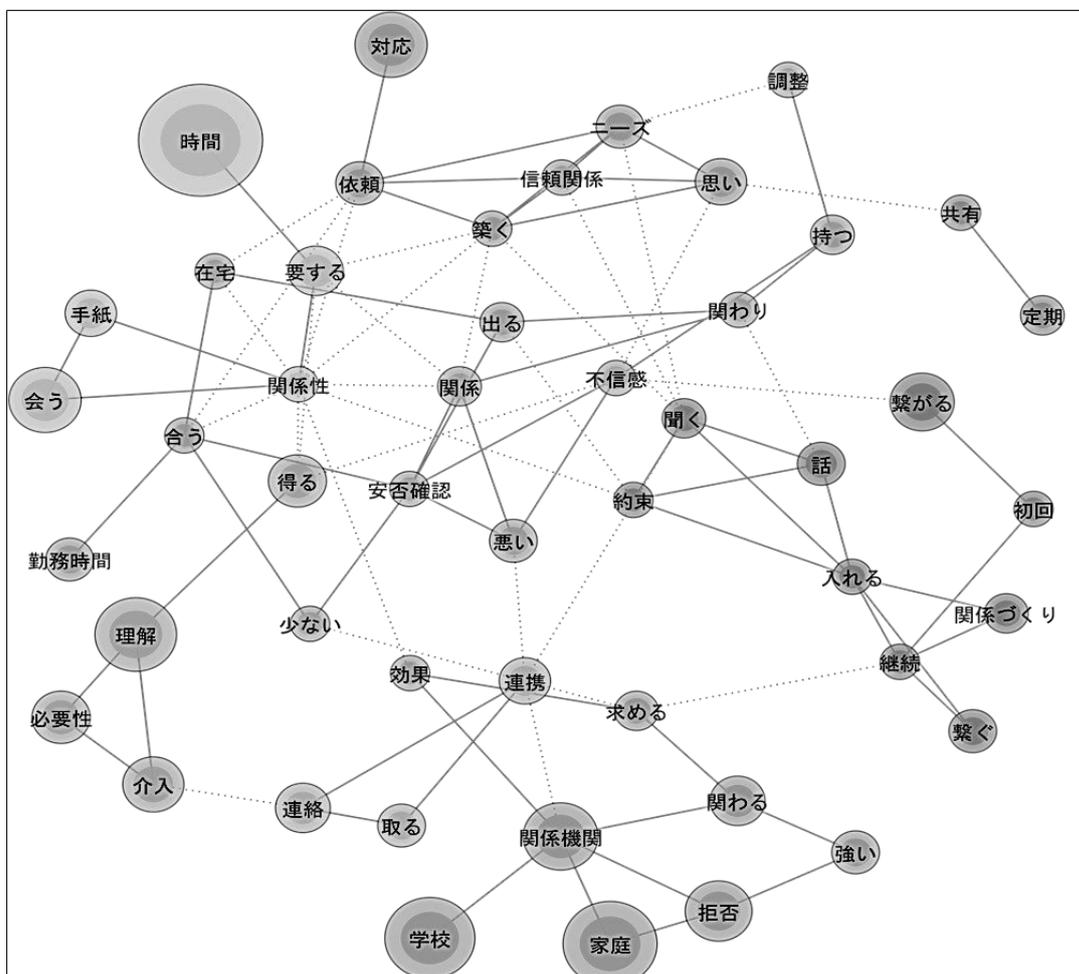


図3-2. これまでのアウトリーチ実践において感じられた困難さについての自由記述における抽出語の共起ネットワーク

表 3-5. これまでのアウトリーチ実践において感じられた困難さ

カテゴリ名	具体的な記述 (抜粋)	派遣型 (N=58) 人数 (%)	指定校配置型 (N=8) 人数 (%)	中学校区拠点巡回型 (N=50) 人数 (%)	その他 (N=35) 人数 (%)	合計 (N=151) 人数 (%)
児童生徒や保護者との信頼関係を構築すること	<ul style="list-style-type: none"> ●保護者・児童生徒が学校への信頼を失ってからの時間が長いために困難さを感じている。 ●学校との関係が悪化している中のアウトリーチは受け入れまですでに時間を要し、関係性を築くことがより難しいと感じる。 ●困り感のない保護者や児童生徒に対してどうアプローチしていくと良いのか日々悩みながら活動しています。 ●支援をしても大きく状況が変わることの方が少ないので、無力感や支援の意義に自問自答したり、ネタ切れ感が否めない場合がある。 	33 (56.9)	2 (25.0)	27 (54.0)	19 (54.3)	81 (53.6)
状況の改善に結びつくような働きかけが出来ていないこと	<ul style="list-style-type: none"> ●アウトリーチを行うことの目的を管理職などと共有できなかった。 ●支援場面が見えにくくことに加え、アウトリーチが必要なケースは状況の改善に時間を要することが多いため、教職員からの理解が得られない時がある (効果が無いと思われてしまう)。 ●登校させることを成果として求められることがあり、長期的な視点をもって関わっていくことについて先生方に理解をして頂くのに苦労することがあった。 ●学校の求める支援による好転の時間と自分自身の感じる当事者の時間 (必要な時間) に開きがあること。 ●担任との日程調整や生徒の状況把握または担任との連絡を取る際の電話をかけるタイミング (そうでない時は、学校に向向いて連携する) など時間を要する。 ●勤務時間と保護者との面談時間 (朝・晩) が合わない。 	4 (6.9)	1 (12.5)	6 (12.0)	3 (8.6)	14 (9.3)
学校や関係機関から必要性を理解してもらえなかったこと	<ul style="list-style-type: none"> ●アウトリーチを行うことの目的を管理職などと共有できなかった。 ●支援場面が見えにくくことに加え、アウトリーチが必要なケースは状況の改善に時間を要することが多いため、教職員からの理解が得られない時がある (効果が無いと思われてしまう)。 ●登校させることを成果として求められることがあり、長期的な視点をもって関わっていくことについて先生方に理解をして頂くのに苦労することがあった。 ●学校の求める支援による好転の時間と自分自身の感じる当事者の時間 (必要な時間) に開きがあること。 ●担任との日程調整や生徒の状況把握または担任との連絡を取る際の電話をかけるタイミング (そうでない時は、学校に向向いて連携する) など時間を要する。 ●勤務時間と保護者との面談時間 (朝・晩) が合わない。 	24 (41.4)	5 (62.5)	20 (40.0)	13 (37.1)	62 (41.1)
学校や関係機関から早急に成果を求められること	<ul style="list-style-type: none"> ●アウトリーチを行うことの目的を管理職などと共有できなかった。 ●支援場面が見えにくくことに加え、アウトリーチが必要なケースは状況の改善に時間を要することが多いため、教職員からの理解が得られない時がある (効果が無いと思われてしまう)。 ●登校させることを成果として求められることがあり、長期的な視点をもって関わっていくことについて先生方に理解をして頂くのに苦労することがあった。 ●学校の求める支援による好転の時間と自分自身の感じる当事者の時間 (必要な時間) に開きがあること。 ●担任との日程調整や生徒の状況把握または担任との連絡を取る際の電話をかけるタイミング (そうでない時は、学校に向向いて連携する) など時間を要する。 ●勤務時間と保護者との面談時間 (朝・晩) が合わない。 	16 (27.6)	2 (25.0)	17 (34.0)	11 (31.4)	46 (30.5)
勤務時間による制約があること	<ul style="list-style-type: none"> ●アウトリーチを行うことの目的を管理職などと共有できなかった。 ●支援場面が見えにくくことに加え、アウトリーチが必要なケースは状況の改善に時間を要することが多いため、教職員からの理解が得られない時がある (効果が無いと思われてしまう)。 ●登校させることを成果として求められることがあり、長期的な視点をもって関わっていくことについて先生方に理解をして頂くのに苦労することがあった。 ●学校の求める支援による好転の時間と自分自身の感じる当事者の時間 (必要な時間) に開きがあること。 ●担任との日程調整や生徒の状況把握または担任との連絡を取る際の電話をかけるタイミング (そうでない時は、学校に向向いて連携する) など時間を要する。 ●勤務時間と保護者との面談時間 (朝・晩) が合わない。 	16 (27.6)	2 (25.0)	17 (34.0)	8 (22.9)	43 (28.5)

10)アウトリーチを实践する上で課題だと思われること

アウトリーチを实践する上で課題だと思われることの自由記述では 151 名 (51.4%) から回答が得られた。それらの自由記述の計量テキスト分析に際して、共起ネットワークを作成した (図 3-3)。

この共起ネットワークと自由記述の内容からコーディングを行った。その結果、6つのカテゴリーが見いだされた。それは、①学校や関係機関の支援を望まない家庭に対して働きかけること、②SSW 自身が必要性を明確に伝えられていないこと、③学校との協働関係を構築すること、④関係機関との協働関係を構築すること、⑤勤務時間による制約のあること、⑥バックアップ体制が不十分であることである。この 6 つのカテゴリーについてクロス集計を行った (表 3-6) が、統計的に有意な差は認められなかった ($\chi^2(15) = 12.1, P=0.7$)。

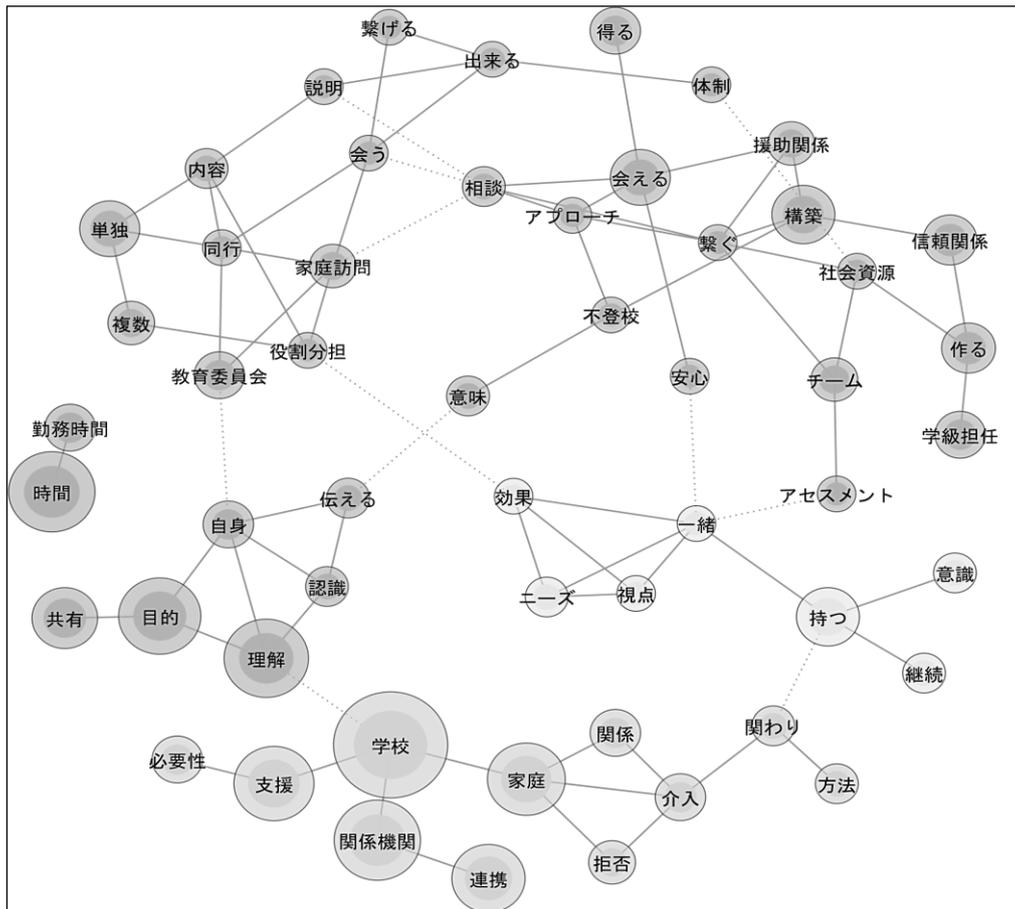


図 3-3. アウトリーチを实践する上で課題だと思われることについての自由記述における抽出語の共起ネットワーク

表3-6. アウトリーチを实践する上で課題だと思われること

カテゴリー名	具体的な記述 (抜粋)	派遣型 (N=61) 人数 (%)	指定校配置型 (N=14) 人数 (%)	中学校区拠点巡回型 (N=47) 人数 (%)	その他 (N=29) 人数 (%)	合計 (N=151) 人数 (%)
学校や関係機関の支援を望まない家庭に対して働きかけること	<ul style="list-style-type: none"> ●学校と家庭の関係が完全に切れた状態（音信不通、面会拒否）で相談ができた場合、たとえ第3者の立場として介入しようとしても強い拒否または一切の接触を持たないこともある。 ●不登校で長期において、外部接触のない生徒に対し、親又は本人へのアプローチは課題と感じる。 	27 (44.3)	3 (21.4)	22 (46.8)	10 (34.5)	62 (41.1)
SSW自身が必要性を明確に伝えられていないこと	<ul style="list-style-type: none"> ●アウトリーチに関してのガイドラインのようなものがないこと。 ●支援展開を対外的に説明することに限界がある（見えない分）。 	19 (31.1)	7 (50.0)	20 (42.6)	17 (58.6)	63 (41.7)
学校との協働関係を構築すること	<ul style="list-style-type: none"> ●SSWが定期的に保護者、児童生徒に会えるようになると、担任からの家庭、児童生徒へのアプローチや連絡が減ったり、なくなることがある。 ●家庭訪問をする目的と意義を教職員と共有することが難しいと感じます。 	21 (34.4)	3 (21.4)	21 (44.7)	14 (48.3)	59 (39.1)
関係機関との協働関係を構築すること	<ul style="list-style-type: none"> ●地域や他者との関係を断ってしまう家庭への介入について行政の理解と協力がさらに必要。 ●他機関も関わっている場合は、役割分担を明確にする必要がある。 	12 (19.7)	1 (7.1)	11 (23.4)	6 (20.7)	30 (19.9)
勤務時間による制約のあること	<ul style="list-style-type: none"> ●保護者が仕事をされている場合、家庭訪問をする時間が限られてしまい、自分の勤務時間内での業務が厳しい。 ●活動時間がどんどん削られてアウトリーチの時間が少なくなっている。 	12 (19.7)	2 (14.3)	7 (14.9)	2 (6.9)	23 (15.2)
バックアップ体制が不十分であること	<ul style="list-style-type: none"> ●現在、担当地域が広いため、片道1時間ほどかかる場合もあり、自宅からの移動では、移動時間は勤務時間にならないので負担が大きい。 ●交通費が出ない。市の公用車を使用できるが、訪問相手の心情を思うと自宅周辺に駐車づらい。 	7 (11.5)	2 (14.3)	3 (6.4)	2 (6.9)	14 (9.3)

4. 考察

1) わが国のスクールソーシャルワーカーのアウトリーチによる支援について

① アウトリーチの実践状況について

本調査の結果より、SSW の 89.4% がアウトリーチによる支援を行っていることが明らかとなった。一部行っていないと回答していた SSW も存在していたが、その理由には、アウトリーチによる支援の依頼を受けていないことが最も多く挙げられていた。つまり、現時点ではアウトリーチの支援依頼を受けていないために実践していないものの、支援依頼があればアウトリーチによる支援を行うことを想定しているのである。事実、SSW の 89.4% が、その支援を展開していく上でアウトリーチは欠かせないものであると回答していた。以上から、わが国の SSW はアウトリーチによる支援を行っていると言える。

SSW によるアウトリーチの支援依頼者は、いずれの配置形態においても、地域の関係機関に比べ教員が多くを占めていた。また、今までに SSW がアウトリーチを実践した事例の状況では、教員が家庭訪問をしているものの「登校支援に協力が得られない状況」、「児童生徒には会えない状況」、「児童生徒や保護者が会うことを拒否している状況」が、いずれの配置形態においても多くの割合を占めていた。つまり、学校と家庭との関係が希薄な状況にあるため、そうした状況の改善を期待した教員から SSW へアウトリーチによる支援を行うことが求められているのである。

一方で、いずれの配置形態においても、60%前後は SSW 自身の判断によってアウトリーチによる支援が提案されていた。この結果に、上述の SSW がアウトリーチを実践した事例の状況を加味すれば、SSW が、学校と家庭との関係が希薄な状況にあると判断し、その仲介役を果たすためにアウトリーチによる支援を行っている状況もあると推察される。

② アウトリーチによる支援内容について

SSW のアウトリーチによる支援では、「児童生徒や保護者のニーズを聞き取るようにする」が、いずれの配置形態においても最も高い割合を示していた。次いで、「児童生徒や保護者と一緒に今後の見通しについて話し合う」が高い割合を示していた。この結果から、SSW のアウトリーチによる支援では、児童生徒や保護者との信頼関係を基盤に対話を通じて一緒に取り組むべき課題やニーズを明確にしながら、その課題やニーズを焦点として、児童生徒の置かれている状況の改善を目指していることが伺える。つまり、ソーシャルワークにおけるミクロレベルでの基本に即した個別支援を展開することが念頭に置かれているのである。

本調査においては、1 週間に行っているアウトリーチによる家庭訪問の回数について、統計的に有意な差が認められた。派遣型では、週 4~5 日以下の勤務日数が約半数を占めていたが、アウトリーチによる家庭訪問の回数では週 1 回程度未満が最も高い割合を示していた。そして、1 週間に行っている家庭訪問の回数が増えるにつれて、実践している割合は少

なくなっていた。これには、派遣型は担当する学校数が多く、コンサルテーションが主要な業務であるため、アウトリーチによる家庭訪問を「あくまでもその後続く本来担うべき人材による支援への引き継ぎを前提とした一時的な手段として位置付け」（小野 2014）ていることが影響していると考えられる。また、特定の学校で勤務する指定校配置型においても、派遣型同様、週 1 回程度未満が最も高い割合を示し、1 週間に行っている家庭訪問の回数が増えるにつれて、実践している割合は少なくなっていた。このような結果が示されたのは、指定校配置型の 77.7%が週 1～3 日以下の勤務日数であることから分かる通り、その活動時間が限られていることが一因であると考えられる。実際、指定校配置型の課題として、限られた勤務時間のために活動が制約されることが指摘されている（門田・奥村 2009:57-60）。つまり、派遣型と指定校配置型では、その配置形態から週ごとの定期的な家庭訪問を行うことが難しく、どちらの配置形態も、一回の家庭訪問が重視される傾向にあると推察される。

一方、中学校区拠点巡回型におけるアウトリーチによる家庭訪問の回数では、週 1～2 回程度と週 3～4 回程度があわせて 79.5%となっていた。つまり、週ごとの定期的な家庭訪問が行われているのである。実際、中学校区拠点巡回型の 89.4%が、アウトリーチによる支援において「児童生徒や保護者に会うために定期的な家庭訪問をする」と回答しており、他の配置形態と比べ高い割合を示していた。この結果に、担当している地域がひとつの中学校区であることを加味すれば、中学校区拠点巡回型においては、特定の事例に対して週ごとの定期的な家庭訪問が行われていると推察される。また、中学校区拠点巡回型では「児童生徒や保護者に会うために手紙で訪問意図を伝える」の回答が 64.7%となっており、派遣型や指定校配置型と比べ高い割合を示していた。つまり、特定の事例に対して週ごとの定期的な家庭訪問が可能であるため、事例の状況に応じた支援の内容を検討していると考えられる。

配置形態その他では、アウトリーチによる家庭訪問の回数は、週 1～4 回程度と週 5 回程度以上があわせて 80.0%となっていた。これは、割り当てられた地域が広いために担当する学校数が多くなることや、週 4～5 日以下の勤務日数で 78.8%が活動していることに起因していると考えられる。しかしながら、アウトリーチによる支援内容では、「児童生徒や保護者に会うために定期的な家庭訪問をする」という回答に比べ、「児童生徒や保護者と一緒に今後の見通しについて話し合う」や「学校と家庭が対話できるようにするために家族へ学校の思いや現状を伝える」などの回答が多くなっていた。このことから、配置形態その他では、不定期の家庭訪問も一定数行われていることが推察される。

以上から、わが国の SSW は、アウトリーチによる支援において、ソーシャルワークにおけるミクロレベルでの基本に即した個別支援を展開することを念頭に置いているが、配置形態によって家庭訪問の頻度に差があることから、その支援内容は異なっていると言える。

2)アウトリーチの実践上の課題について

①アウトリーチによる支援の方法が明らかでないこと

本調査の結果、これまでのアウトリーチ実践において SSW が感じた困難さとして、「児童生徒や保護者との信頼関係を構築すること」が最も高い割合を示していた。これは、SSW が考えているアウトリーチによる支援の前提と、アウトリーチの対象となる児童生徒や保護者の置かれている状況との間に隔たりのあることが一因であると考えられる。SSW は、アウトリーチによる支援において、ソーシャルワークにおけるミクロレベルでの基本に即した個別支援を展開することを念頭に置いていた。しかしながら、SSW がアウトリーチを実践している状況は、学校と家庭との関係が希薄な状況であった。そのため、SSW が、児童生徒や保護者から学校の代弁者とだけ捉えられてしまえば、その支援の前提と考えられている信頼関係の構築が困難になると考えられる。

また、SSW がアウトリーチを実践している状況の中でも、「登校支援に協力が得られない状況」がいずれの配置形態においても高い割合を示していた。すなわち、状況の改善を求めている児童生徒や保護者を対象としてアウトリーチを実践することが多いのである。そのために、児童生徒や保護者と対話できるものの、今後の見通しについて話し合うことができず、「状況の改善に結びつくような働きかけができていない」と感じていると考えられる。実際に、「学校や関係機関の支援を望まない家庭に対して働きかけること」がアウトリーチを実践する上での課題として挙げられていた。これには、わが国のソーシャルワーク研究において、支援を望まないクライアントに対する支援方法が体系化されていないことも影響していると考えられる（伊藤 1999, 副田 2015）。

以上のことから、今後は、SSW によるアウトリーチの対象となる児童生徒や保護者に対するより適切な支援方法を明らかにしていく必要がある。

②アウトリーチによる支援の過程が明らかでないこと

先行研究では、アウトリーチを可能にする要因のひとつとして、「他医療・保健・福祉サービスの連携」が挙げられている（根本・成田・堺ら 1999）。つまり、ソーシャルワーカーによるアウトリーチにおいては、多機関との協働が不可欠なのである。しかしながら、本調査の自由記述からは、SSW がアウトリーチによる支援を行う上で「学校との協働関係を構築すること」と「関係機関との協働関係を構築すること」が課題として挙げられていた。これらの課題が挙げられた背景には、配置形態に関わらず、SSW がこれまでのアウトリーチの実践において「学校や関係機関から必要性を理解してもらえなかったこと」や「学校や関係機関から早急に成果を求められること」といった経験をしていることがあると考えられる。

このように学校や関係機関から理解を得られない一因について、本調査の結果からは、「SSW 自身が必要性を明確に伝えられていないこと」にあると SSW が考えていると推察

される。確かに、アウトリーチの対象となる児童生徒や保護者に対する支援方法が明らかではないため、学校や関係機関に対し、その支援過程を十分に説明できていない可能性が考えられる。このことは、「支援展開を対外的に説明することに限界がある（見えない分）」、「アウトリーチに関してのガイドラインのようなものがないこと」などの自由記述からも読み取れる。したがって、今後は、児童生徒や保護者に対する支援方法を明らかにすることにあわせて、その支援過程についても明らかにしていく必要があると考える。支援過程を明らかにすることができれば、学校や関係機関と支援の見通しを共有しやすくなり、協働関係の構築を促進することにも繋がるのではないだろうか。

③スクールソーシャルワーカーの雇用条件によりアウトリーチの実践に制約があること

本調査の結果、SSWの70.8%が週4日以下の勤務日数であった。そのうちの54.5%は、週3日以下の勤務日数であった。つまり、ほとんどのSSWが非常勤の職員なのである。こうした「勤務時間による制約のあること」が、アウトリーチによる支援を行う上での課題として考えられている。具体的には、「勤務時間と保護者との面談時間（朝・晩）が合わない」、「保護者が仕事をされている場合、家庭訪問をする時間が限られてしまい、自分の勤務時間内での業務が厳しい」などの記述にもあるように、保護者の在宅する時間帯とSSWの勤務時間が合わないという課題が生じている。それだけではなく、「担任との日程調整や生徒の状況把握または担任との連絡を取る際の電話をかけるタイミング（そうでない時は、学校に出向いて連携する）などに時間を要する」といった記述からもわかる通り、教職員と協働していく際の課題にもなっている。また、非常勤の職員であるために「移動時間は勤務時間とにならないので負担が大きい」、「交通費が出ない」などの「バックアップ体制が不十分であること」もアウトリーチを実践する上での課題となっている。実際に、高齢者福祉分野においては、アウトリーチを可能にする条件として、迅速に活動できる時間の確保、活動するうえでの適切な経済的基盤、アウトリーチを行うことの意義・重要性を上司が理解するなどの「組織の基盤確保」が挙げられている（久松ら2006）。このことから、今後、SSWが効果的なアウトリーチによる支援を展開していくためには、雇用条件の改善を求めていく必要がある。

5. 小括

本調査の目的は、配置形態の違いに着目しながら、SSWがアウトリーチによる支援を行っているのかどうか、また、どのようなアウトリーチによる支援を行い、どのような実践上の課題があるのかを明らかにしていくことであった。

本調査の結果から、わが国のSSWのほとんどが、アウトリーチの必要性を認めていることを見出された。また、配置形態に関わらず、主に教員からの相談を受けて、家庭訪問に基

づくアウトリーチによる支援を行っていることも明らかとなった。そして、配置形態の違いによって家庭訪問の頻度に差があるものの、児童生徒や保護者との対話を通じて明確になった課題やニーズに焦点を当てた支援を展開していくことが念頭に置かれていた。

しかしながら、わが国の SSW には、学校と家庭との関係が希薄な状況に対して、アウトリーチによる支援を行うことが期待されている。そのため、アウトリーチの対象となる児童生徒や保護者との信頼関係を構築できなかつたり、状況の改善に結びつくような働きかけができていなかたりするなどの実践上の課題が生じていた。このことから、学校と家庭との希薄な関係の改善に向けて SSW がアウトリーチによる支援を行なっていく場合に、どのような支援方法が効果的であるのかを明らかにしていく必要があると言える。そこで、第 4 章においては、SSW を対象とした質的調査から、学校と家庭との希薄な関係の改善に向けたアウトリーチによる効果的な支援内容を明らかにしていく。

第4章 スクールソーシャルワーカーによる効果的なアウトリーチの支援過程の分析

はじめに

わが国のSSWには、学校と家庭との関係が希薄な状況に対して、家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援を行うことが期待されている。そして、第3章で示した調査結果では、ほとんどのSSWがアウトリーチによる支援を行っていることが明らかとなった。しかしながら、アウトリーチの対象となる児童生徒や保護者との信頼関係を構築できなかつたり、状況の改善に向けた働きかけができなかつたりするなどの実践上の課題が生じていた。このことから、SSWによる効果的なアウトリーチの支援方法を明らかにしていく必要があると言える。

1. 研究目的

第3章で示した調査結果から、わが国のSSWは、主に、教員からの相談を受けて、学校と家庭との関係が希薄な状況において、家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援を行っていることが明らかとなった。しかしながら、学校におけるソーシャルワーク分野におけるアウトリーチの研究はなされておらず、SSWのアウトリーチによる支援方法については明示されてこなかった。そのため、各SSWの考えに沿って家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援がなされてきており、その支援方法については試行錯誤しながら実践されているのが現状である。

例えば、第3章で示した調査研究の結果では、SSWが、これまでのアウトリーチの実践において感じられた困難さとして、5つのカテゴリーが見出された。それは、①児童生徒や保護者と信頼関係を構築すること、②状況の改善に結びつくような働きかけが出来ていないこと、③学校や関係機関から必要性を理解してもらえなかったこと、④学校や関係機関から早急に成果を求められること、⑤勤務時間による制約のあることである。特に、①～④の課題については、どのようなアウトリーチによる支援を展開していくことが効果的であるのかを示していくことが求められていると言える。

以上から、本研究の目的は、SSWがアウトリーチによる支援を行ったことで、学校と家庭との交流が図られるようになった支援過程の分析を通して、どのようなアウトリーチによる支援方法が効果的であるのかを明らかにしていくことである。

2. 研究方法

1) 調査対象者

第3章の調査研究の結果から、配置形態によって家庭訪問の頻度に差があることが明らかとなった。派遣型と指定校配置型では、週ごとの定期的な家庭訪問を行うことが難しく、

一回の家庭訪問が重視される傾向が見られた。それに対し、中学校区拠点巡回型では、週 1～2 回程度の家庭訪問が 59.0%と最も高く、次いで、週 3～4 回程度が 20.5%となっており、あわせて約 80%を占めていた。このように中学校区拠点巡回型では、定期的な家庭訪問が実施されており、他の配置形態に比べアウトリーチによる支援に多くの時間が費やされていることから、状況の改善が図られた事例もあると考えられる。

そこで、本研究の調査対象者としては、中学校区拠点巡回型で週 4 日以上勤務する SSW とした。加えて、社会福祉士または精神保健福祉士の有資格者で、SSW としての実務経験年数が 5 年以上であることを選定基準とした。この基準は、一定の専門性を有し、かつ、その実務経験から、自身の実践について客観的に把握し語るができることと考えたことによる。そして、7 名の SSW から協力が得られた。

調査対象者の属性を表 4-1 に示す。SSW としての実務経験年数は平均して約 9 年（最大値 14 年，最小値 8 年）であった。報告事例での勤務日数は週 4 日が 6 名，週 5 日が 1 名で、状況改善に要した期間は平均して約 10 ヶ月（最大値 16 ヶ月，最小値 8 ヶ月）であった。

表 4-1. 調査対象者の概要

対象者	所有資格	経験年数（年）	中学校区 拠点巡回型での 勤務年数（年）	報告事例での 勤務日数（日）	報告事例において 状況改善に要した 期間（ヶ月）
A	社会福祉士	9	9	4	12
B	社会福祉士 精神保健福祉士	8	8	4	9
C	社会福祉士	8	5	4	16
D	社会福祉士	14	11	4	8
E	社会福祉士 精神保健福祉士	13	9	5	8
F	社会福祉士	9	7	4	9
G	社会福祉士	8	8	4	11

2) 調査方法

研究方法としては、半構造化面接法によるインタビュー調査を実施した。調査では、学校と家庭との関係が希薄であるために児童生徒が登校していない状況に対して、SSW が家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援を行ったことで、学校と家庭との交流が図られるようになった事例において、どのような支援過程を展開していったのかを聞き取っていった。

具体的には、①相談を受けてから、最初の家庭訪問までに取り組んだこと、②継続的な家庭訪問を受け入れてもらうために取り組んだこと、③継続的な家庭訪問を受け入れてもらってから取り組んだことなどを設定した。

調査場所は、プライバシー保護の観点から、調査対象者の勤務する学校の相談室等、調査者と調査対象者だけの個室とした。インタビューの内容は、調査対象者の承諾を得てICレコーダーで録音した。平均面接時間は45分から60分であった。調査期間は2021年6月～2021年8月である。

3) 倫理的配慮

本研究は、久留米大学御井学舎倫理委員会の承認を得て実施した(研究番号418)。また、調査対象者には、事前に口頭及び書面で、本研究の目的、方法、データの取り扱い、協力は自由意志であることなどについて説明を行い、同意書への署名によって承諾を得た。

4) 分析方法

分析方法としては、佐藤郁也(2008)による質的データ分析法を用いた。分析を行うに当たっては、MAXQDA2020を活用し、分析過程での妥当性の確保や恣意性の排除に努めた。分析の手順は、以下の通りである。まず、録音データを逐語録として文章化した。次に、文章化したデータをMAXQDA2020にインポートし、意味内容ごとにコーディングを行った。そして、一般化を図るため、カテゴリーを生成した。その際、繰り返し元のデータに立ち返りながら、文書の部分やコード同士、全体の文脈との関係性を比較検討した。また、カテゴリー間の関係を図式化し、その構造と過程を可視化した。

3. 聞き取り調査の分析結果

分析の結果、中学校区拠点巡回型SSWによるアウトリーチの支援過程では、【児童生徒の状況を把握するための情報収集】【学校の対応に合わせた家庭訪問】【保護者との信頼関係づくり】【児童生徒に対する手紙による働きかけ】【児童生徒との信頼関係づくり】【学校への報告と取り組みについての協議】【児童生徒と保護者に対する情報提供と選択肢の提示】の7つのカテゴリーが生成された(表4-2)。以下、各カテゴリーおよびコードの内容を記述する。【】はカテゴリーを、《》はコードを示す。『』はインタビューで得られたデータを抜粋した内容で、()は記述内容の補足である。

表 4-2. 中学校区拠点巡回型スクールソーシャルワーカーによるアウトリーチの支援過程の分析結果

カテゴリ	コード	データの抜粋
児童生徒の状況を把握するための情報収集	教員の手詰まり感の把握	●担任の先生がプリントとか届けたりするけど、取ってもらえない、だから、どうしようもないからっていうので相談が来て、●もう一ヶ月以上現認もできていないから、とりあえず学校としては現認がしたいんだと、●週1回とかで家庭訪問したりするんだけど会えないという、
	児童生徒の現状に関する情報収集	●もう中1、中2くらいから休みが多くなっていてってこういう感じですね、中3は全欠のような感じだったんですけど、●半年前から現認できない状況が続いて、●関係している先生に、自分から話を聞きに言ったような感じですね、どれくらい会えてないんですかとか、●学校との繋がり方みたいなのは見直さないとけないかなって言うのは、最初、話を聞いた時には思っていて、
	家庭生活に関する情報収集	●基礎情報とかもやっぱり無かったので、どんな生活をされているんだろうっていう、●下にも小学生が居たりするような御家庭だったんですけど、その辺の情報の整理は、家庭訪問に行く前に小学校とかにも色々伺いながら、●家庭生活上の様子、
学校の対応に合わせた家庭訪問	教員に同行した家庭訪問	●年一回の家庭訪問に同行して保護者面接もして、●不登校対応の先生と一緒に、家庭訪問、最初、行くようにしたんですけど、●不登校で、担任の先生が駄目だったら、養護教諭と私がセットで行くみたいな感じがあって、
	日時を変更した定期的な家庭訪問	●ようやく時間とか色々変えたら会えたんですけど、●時間ずらしたり、曜日を変えてみたりとかっていうこともしたんですけど、
保護者との信頼関係づくり	自己紹介と訪問目的の率直な伝達	●小学校のソーシャルワーカーの〇〇です、お子さんが学校に来ていなかったの、ちょっと心配で来ました、少しお話し大丈夫ですかみたいな感じが最初だったかなって感じですね、●自己紹介をしましたね、●最初の段階では、本人と良かったら会えたらみたいな話は、やっぱしました、
	保護者の話の傾聴	●お母さん自身が何か困ってらっしゃる部分だとかって言うのは、ある程度は聞いたかなとは思いますが、●あくまで保護者の方が言う主張を聞く、●保護者像とかも無かったので、きちんと把握しないと支援の構築はできないかなと思ったので、そういうのも聞きつつ、
	次回の家庭訪問についての具体的な約束	●体調のことも心配だから、また来ますって言って、何曜日の何時くらいだったら会えそうですかって聞いて、●いついつ来ますとか、紙に書いて残したりとかってこういう工夫とかいうか、
	約束に基づいた定期的な家庭訪問	●週に1回程度家庭訪問します、手紙とか持ってきますねというところで終わって、●お母さんから、塗り絵したみたいですよって来て、また持ってきますとか言って、
児童生徒に対する手紙による働きかけ	興味や関心、取り組めることに関する情報収集	●ママとまずは話をしながら、その子の好きなものを色々聞いて、●車が好きみたいな話はお母さんの方から聞いて、前はよく物を作っていましたとかも、●休みの日はいつも何されてるんですかとか、もうちょっと短文で終わる会話の中から、少しずつ小出しに聞いていって、
	応答しやすい工夫をした手紙の作成	●スポンジボブがこれが好きみたいな感じのことを調べたけど、〇〇君は何が好きみたいな、●不登校歴が長いとか、言語能力が厳しいかもっていうのがあったので、もしかしたら塗り絵とか、そっちの方が良いのかもねって思って、●飛行機の型紙をプリントアウトして、それと折り紙だけ渡すとか、●なぞなぞ書いてとか、●また今後いついつ来ますって、
	児童生徒に対する手紙による定期的な働きかけ	●その子の好きなものに合わせたお手紙を作って、何回かやり取りした後、会ってくれるようになって、●週1くらいでは送ってました、●一週間に1回ないしは二週間に1回は手紙を入れて、
児童生徒との信頼関係づくり	興味や関心に焦点を当てた会話	●最初の内は、本人の興味関心のあることとかを、ずっと重点に置いて話をして、●ゲーム好きとかって言う話も聞いていたので、そのゲームの話、ちょっとしようと思って、●好きなアイドルとかいるって言う感じ、
	家庭生活に着目した会話	●色々話も聞けるようになって、ご飯、今日食べてないとか、大分、家の中の様子とかもわかってきて、●ちゃんとご飯食べれてるのかとか、外に出ることができているのかとか、そこら辺は、雑談の中で、話を汲み取っていくことはしてましたね、
	興味や関心に基づいた活動の提案	●家に何色が無いみたいなことがあったので、じゃあ、今度持ってくるから、一緒に塗ろうよって、●ちょっと学校行ってみる？とかいう、勉強は気になるって本人が言ったので、●本人がポケモンGOしてたんですよ、ポケモンGOしようって言って、それをきっかけに出ることになったかな、
	活動する場所の選定と提案	●学校はうんって言うたので、じゃあ公園にするって言ったから、どこの公園っていうから、ちょっとそこの先かなって言う話をして、●公民館でも勉強できるかもよみたいなことを手紙に書いて渡した、
学校への報告と取り組みについての協議	興味や関心に基づいた活動の継続的な実施	●外でもできる簡単な工作とか、今度はこれを持ってきたよとか、そんなので少しずつ接触できる時間を増やしていってみたいな感じでした、●12月初旬くらいから、それを始めて、三学期とかも、それをしましたね、
	家庭訪問を行ったことの報告	●校内の会議で、毎週確認していたのと、管理職が気にかけてくださっていたので、●もちろん学校にも報告して、●家庭訪問したことは報告はしてましたね、
	児童生徒の状況の伝達	●会えるようになったとか学校に報告したら、学校も、どんどん関わってくれみたいな感じで、●そこで伝えてたのは、引越しのことで、今、手一杯みたいですよって言うようなことを伝えながらですね、
児童生徒と保護者に対する情報提供と選択肢の提示	学校として可能な取り組み内容の協議	●ご飯の面が気になるから、例えば給食だけでも食べに来ないとか、●管理職の先生とかにも掛け合って、柔道場を借りて、ちょっとキャッチボール的な、●別室じゃないと来れない人もいるっていう話をして、この子は勉強をしたいっていう思いがあるのでっていうのは、
	活動場所や時間、教員に関する情報提供	●学校に行ったら行く場所の選択肢と滞在時間、何をやるのかを割かし決めて、提案して、●授業中に来れば人目につかずにできますよって言う情報提供だけをして、●めっちゃ面白い先生よって言って、遊びもいっぱい知ってるよって言ったから、じゃあ、会うって、
	教員との活動内容の提示	●担任の先生と私とその子と話をして、今、すごく〇〇君が楽しそうにしてて、すごく嬉しいから、今、公園でやっていると学校とかに変えてみないって言って、●彼の好きなバスケをしようって話になって、●みんなで工作を作る時間を作ってもらったり、

1) 児童生徒の状況を把握するための情報収集

【児童生徒の状況を把握するための情報収集】とは、児童生徒が置かれている状況を把握するために、教員からの聞き取りや引き継ぎ資料の閲覧等を行うことである。これは、《教員の手詰まり感の把握》《児童生徒の現状に関する情報収集》《家庭生活に関する情報収集》の3つのコードから生成された。

《教員の手詰まり感の把握》とは、取り組みが功を奏さず、教員が行き詰まりを感じていることに対して、SSWが共感的に理解を示していくことである。

《児童生徒の現状に関する情報収集》とは、児童生徒が登校できなくなるまでの経過やこれまでの教員による取り組みの内容等について、教頭や学級担任、養護教諭等の関係する教員から聞き取りを行っていくことである。

《家庭生活に関する情報収集》とは、児童生徒に関する引き継ぎ資料の閲覧や当該世帯に関わっている教員からの聞き取りを通じて、児童生徒の家族構成や世帯の経済状況、生活歴等の情報を集めることである。

2) 学校の対応に合わせた家庭訪問

【学校の対応に合わせた家庭訪問】とは、SSWが、学校の取り組み方に即した家庭訪問を行なっていくことである。これは、《教員に同行した家庭訪問》《日時を変更した定期的な家庭訪問》の2つのコードから生成された。

《教員に同行した家庭訪問》とは、『年一回の（学校行事として計画されている）家庭訪問に同行』したり、『不登校対応の先生と一緒に家庭訪問』したりするなど、学校が日常的に取り組んでいる家庭訪問にSSWが同行することである。

《日時を変更した定期的な家庭訪問》とは、児童生徒や保護者に会えるまで、曜日や時間を変えながら継続的に家庭訪問を行っていくことである。

3) 保護者との信頼関係づくり

【保護者との信頼関係づくり】とは、保護者からの信頼を獲得するためにSSWが取り組んでいることである。これは、《自己紹介と率直な訪問目的の伝達》《保護者の話の傾聴》《次回の家庭訪問についての具体的な約束》《約束に基づいた定期的な家庭訪問》の4つのコードから生成された。

《自己紹介と率直な訪問目的の伝達》とは、SSWが名乗ったり、SSWの役割を伝えたりすることや、『お子さんが学校に来ていなかったので、ちょっと心配で来ました』のように、家庭訪問の目的を端的に伝えることである。

《保護者の話の傾聴》とは、保護者から話される内容を受け止め、保護者の困っていることや考えをSSWが理解していると保護者に伝えていくことである。

《次回の家庭訪問についての具体的な約束》とは、SSW から保護者に対して、次の家庭訪問の目的や内容、日時を明確に伝え、SSW が再度家庭訪問に来ることについて、保護者からの承諾を得ていくことである。

《約束に基づいた定期的な家庭訪問》とは、前回の家庭訪問時に、保護者と約束した目的や内容等を踏まえた家庭訪問を継続的に行っていくことである。

4) 児童生徒に対する手紙による働きかけ

【児童生徒に対する手紙による働きかけ】とは、家庭訪問によって保護者と会うことができた後に、児童生徒に対し、児童生徒の興味や関心等を反映した内容の手紙を継続的に渡していくことである。これは、《興味や関心、取り組めることに関する情報収集》《応答しやすい工夫をした手紙の作成》《児童生徒に対する手紙による定期的な働きかけ》の 3 つのコードから生成された。

《興味や関心、取り組めることに関する情報収集》とは、児童生徒が好きなことや関心を持っていること、これまでに取り組んできたことなどについて保護者から聞き取っていくことである。

《応答しやすい工夫をした手紙の作成》とは、児童生徒が好きなキャラクターやアイドルなどの話題を反映した内容の文面を書いたり、塗り絵や工作キットなどを準備したりするなどして、児童生徒が、SSW からの手紙に返答しやすくなるように取り組んでいくことである。また、『今度いついつ（家庭訪問に）来ます』のように、次の家庭訪問の日時についても手紙に書いている。

《児童生徒に対する手紙による定期的な働きかけ》とは、児童生徒が返答しやすくなるような工夫をした手紙を家庭訪問の度に渡していくことである。児童生徒から手紙に対する応答がない場合でも、『週 1 くらい』は渡すように取り組んでいる。

5) 児童生徒との信頼関係づくり

【児童生徒との信頼関係づくり】とは、手紙による働きかけによって、児童生徒と会うことができた後、児童生徒からの信頼を獲得するために SSW が取り組んでいくことである。これは、《興味や関心に焦点を当てた会話》《家庭生活に着目した会話》《興味や関心に基づいた活動の提案》《活動する場所の提案》《興味や関心に基づいた活動の継続的な実施》の 5 つのコードから生成された。

《興味や関心に焦点を当てた会話》とは、ゲームやスポーツ、アイドルなど児童生徒が好きなことや関心を持っていることなどを中心とした会話をすることである。

《家庭生活に着目した会話》とは、『ご飯食べれてるかとか、外に出ることができているか』など、家庭生活について、児童生徒との自然な会話から聞き取っていくことである。

《興味や関心に基づいた活動の提案》とは、児童生徒と SSW が一緒に行う活動内容として、ゲームやスポーツ、学習等、児童生徒が好きなことや関心を持っていることなどを取り入れた活動内容の案を提示することである。

《活動する場所の提案》とは、児童生徒と SSW が一緒に活動を行う場所の候補を複数カ所、提示することである。

《興味や関心に基づいた活動の継続的な実施》とは、児童生徒が好きなことや関心を持っていることなどを取り入れた活動を、家庭訪問の度に、SSW が児童生徒と一緒に組んでいくことである。SSW は、児童生徒との活動を重ねる中で、新たな活動内容を取り入れ、『少しずつ接触できる時間を増やして』いつている。

6) 学校への報告と取り組みについての協議

【学校への報告と取り組みについての協議】とは、家庭訪問を通じて把握した児童生徒や保護者の状況を教員に伝え、教員が児童生徒の状況に即した対応を取れるように話し合っていくことである。これは、《家庭訪問を行ったことの報告》《児童生徒の状況の報告》《学校として可能な取り組み内容の協議》の3つのコードから生成された。

《家庭訪問を行ったことの報告》とは、SSW から、校長や教頭、学級担任等の関係する教員に対して、SSW が家庭訪問を行った後に、毎回、欠かさずに報告を行うことである。

《児童生徒の状況の報告》とは、SSW が家庭訪問を行った際の家庭の様子や、児童生徒や保護者との会話から把握した家庭の事情等を、校長や教頭、学級担任等の関係する教員に伝えていくことである。また、SSW が児童生徒と一緒に活動ができるようになってからは、活動の内容や児童生徒の様子等も報告するようにしている。

《学校として可能な取り組み内容の協議》とは、『ご飯の面が気になるから、例えば給食だけでも食べに来ないか』などのように、児童生徒や保護者の状況を踏まえて、学校として対応可能な取り組みの内容について検討していくことである。また、『管理職の先生とかにも掛け合って、柔道場を借りて、(学級担任と一緒に) ちょっとキャッチボール (をしてみる)』などのように、児童生徒と教員と一緒に活動できる内容として、児童生徒の好きなことや関心を持っていることなどを取り入れた活動内容を検討していく。

7) 児童生徒や保護者に対する情報提供と選択肢の提示

【児童生徒に対する情報提供と選択肢の提示】とは、児童生徒と教員が交流する機会に向けて、児童生徒が選択できるように、SSW から児童生徒に対して、必要な情報を提供していくことである。これは、《教員との活動内容の提示》《活動場所や時間、教員に関する情報提供》の2つのコードから生成された。

《教員との活動内容の提示》とは、SSW が事前に学校と協議した児童生徒と教員が一緒

に行う活動内容の案について、SSW から児童生徒に提案していくことである。

《活動場所や時間，教員に関する情報提供》とは，児童生徒と教員と一緒に活動を行う前に，SSW から児童生徒に対して，活動を行う場所や時間帯について伝えていくことである。また、『めっちゃ面白い先生よって言って．遊びもいっぱい知ってるよって言った』と語られるように，教員の人となりなども伝えるようにしている。

4. 分析結果からの考察

聞き取り調査の分析結果より，中学校区拠点巡回型の SSW が，学校と家庭との関係が希薄な状況の改善を図っていくために，アウトリーチによる支援過程を展開していく上では，①家庭訪問開始期，②児童生徒との接触模索期，③児童生徒と教員との関係再構築期の三段階から構成されていることが見出された（図 4-1）。以下，各段階におけるカテゴリーやコードの関係性を記述することで，中学校区拠点巡回型 SSW によるアウトリーチの支援過程を示していく。

1) 家庭訪問開始期

家庭訪問開始期は，教員から相談を受けた SSW が【児童生徒の状況を把握するための情報収集】を通じて，アウトリーチの必要性を判断し，児童生徒や保護者との接触を図るために【学校の対応に合わせた家庭訪問】を行なっていく段階である。

教員から SSW に相談がなされる際には，家庭訪問に行っても児童生徒に会えないことが続いているため，教員から行き詰まりを感じていることが語られる。そこで，SSW は教員の話聞きながら《教員の手詰まり感の把握》を行い，教員が SSW による家庭訪問を期待していることを理解する。その上で、『どれくらい（児童生徒に）会えていないんですかとか，（教員の中で）どなたが（家庭訪問に）行かれていますか』などのように，教員に尋ねることで《児童生徒の現状に関する情報収集》を行なっていく。これにより，教員が家庭訪問を行っても，児童生徒の登校に向けた話し合いができなかったり，児童生徒に会えなかったりするような状況が継続していることを把握する。それを受けて、『（児童生徒や保護者と）学校との繋がり方みたいなのは見直さないといけない』と語られているように，教員と児童生徒や保護者との交流が図られる状況に改善していく必要があると考える。また，SSW は，児童生徒の《家庭生活に関する情報収集》も行っている。これにより，過去に，児童虐待や経済的困窮等，緊急的な対応が必要な出来事がなかったかを明らかにし，現在においても，その可能性がないか検討を加えていく。それを踏まえ，緊急的な対応が必要な可能性が低く，学校と家庭との関係が希薄な状況にあると考えられた場合に，家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援が必要であると判断していく。

教員と児童生徒や保護者との関係が希薄になっていたり，途絶えたりしている状況を改

善していくためには、教員からの協力も欠かせない。そこで、SSWは【学校の対応に合わせた家庭訪問】を行ない、教員の期待に沿うことで、教員からの信頼を獲得できるよう取り組んでいく。この時、《教員に同行した家庭訪問》を行うことで、SSWが家庭訪問に来たことに対して、児童生徒や保護者が戸惑わないように配慮していく。しかし、一回の家庭訪問では会えないことも多いため、《日時を変更した定期的な家庭訪問》が求められる。その際、家庭訪問を行う時間帯によっては、『もう誰も（教員が）動けないというところで、私（SSW）が行ってた』と語られるように、SSWだけで家庭訪問を行うこともある。

2) 児童生徒との接触模索期

児童生徒との接触模索期は、家庭訪問によってSSWが保護者と対面できた後、【保護者との信頼関係づくり】を行いながら、児童生徒と対面することを目指して、【児童生徒に対する手紙による働きかけ】を行なっていく段階である。

教員と児童生徒や保護者との関係が希薄になっていたり、途絶えたりしている状況を改善していくために必要な保護者からの協力を得るためには、保護者との信頼関係の構築が欠かせない。ソーシャルワーカーによるアウトリーチでは、訪問目的を率直に伝えることが、対象者からの信頼を獲得するために必要であるとされる（Overton and Tinker=1969：55-57）。本調査においても、SSWは、家庭訪問によってはじめて保護者に会った際に、まず、《自己紹介と率直な訪問目的の伝達》を行っていた。それを受け、保護者からは児童生徒の様子等が語られる。しかし、必ずしも児童生徒のことを中心に話がなされるとは限らない。保護者によっては、学校に対する不満や保護者自身が困っていることなどを中心とした話がなされることもある。そのような場合でも、『保護者像とかも無かったので、きちんと（保護者の考え方を）把握しないと支援（関係）の構築はできないかなと思った』と語られるように、SSWは保護者の困っていることや考えを把握するために《保護者の話の傾聴》をしていく。

また、SSWは、児童生徒と対面できるようになることを目指して《児童生徒に対する手紙による定期的な働きかけ》を行うことを考えている。手紙を作成するに当たっては、児童生徒が《応答しやすい工夫をした手紙の作成》を行うことを念頭においている。そこで、SSWは保護者に対し『休みの日は（児童生徒は）いつも何されてるんですか』などのように尋ね、保護者との自然な会話の中で、児童生徒の《興味や関心、取り組めることに関する情報収集》を行なっていく。そして、家庭訪問の最後には、保護者の話を踏まえながら、『（児童生徒の）体調のことも心配だから、また来ますって言って。何曜日の何時くらいだったら会えそうですか』のように《次の家庭訪問についての具体的な約束》を交わす。

保護者と約束した次の家庭訪問までの間に、SSWは、保護者から収集した児童生徒の興味や関心、取り組めることなどの情報を用いて、児童生徒が《応答しやすい工夫をした手紙の作成》を行なう。そして、保護者との《約束に基づいた定期的な家庭訪問》の度に、《

児童生徒に対する手紙による定期的な働きかけ」を行なっている。こうした取り組みと並行して、SSWは、保護者に児童生徒の手紙に対する反応についても尋ねていく。そして、保護者から語られる児童生徒の反応に応じて、これまでと同様の文面を継続したり、より児童生徒が興味を示しそうな塗り絵や工作キットを渡したりするなど、手紙の内容を工夫していく。

3) 児童生徒と教員との関係再構築期

児童生徒と教員との関係再構築期では、手紙による定期的な働きかけによって、SSWが児童生徒と対面できた後、【児童生徒との信頼関係づくり】を行いながら、【学校への報告と取り組みについての協議】を行なっていく。その上で、児童生徒や保護者と教員が交流できるように、SSWが【児童生徒や保護者に対する情報提供と選択肢の提示】を行う。

手紙による定期的な働きかけによって児童生徒と会うことができた際には、SSWは児童生徒の「興味や関心に焦点を当てた会話」を行なっていく。その上で、児童生徒の「興味や関心に基づいた活動の提案」を行い、児童生徒との信頼関係が構築されるよう取り組んでいく。つまり、SSWは、児童生徒が登校しなくなった要因に焦点化した働きかけではなく、児童生徒の興味や関心、取り組めることなどに焦点化した働きかけを、主として、行っているのである。これは、ソーシャルワーカーがアウトリーチによる支援を行っていく際には、対象者の問題よりも、対象者の有する能力や願望等の強さに着目する必要があるとする主張を支持するものである（Overton 1952, Overton & Tinker=1969: 15-16）。また、実際に児童生徒との活動を始める前には、SSWから「活動する場所の提案」も行い、活動する場所についても児童生徒に選択してもらうことで、SSWと児童生徒の関係が一方的なものにならないようにしている。こうしたSSWからの提案の中から児童生徒が選択し、活動することについて了解が得られれば、児童生徒の「興味や関心に基づいた活動の継続的な実施」を行なっていく。なお、児童生徒と話したり、一緒に活動を行ったりしていく中では、SSWは児童生徒の「家庭生活に着目した会話」も行い、家庭生活において児童生徒の生命に危険が及ぶような事実がないか確認も行っている。

SSWは、こうした児童生徒との信頼関係づくりと並行して、関係する教員に対し「家庭訪問を行ったことの報告」を行っている。これは、教員の期待に沿って家庭訪問を継続していることを伝えることで、教員からの信頼を確保し、教員と児童生徒や保護者との交流が図られる状況に改善していくために必要な教員からの協力を得やすくするための取り組みである。この時、SSWは教員に対して「児童生徒の状況の報告」も行っている。これにより、教員の児童生徒や保護者の置かれている状況に対する理解を深め、「学校として可能な取り組み内容の協議」を行う際に、可能な限り、児童生徒や保護者の状況にあった取り組みの内容を検討してもらえるようにしている。

「学校として可能な取り組み内容の協議」の結果、教員と児童生徒が一緒に行う活動内

容の案が複数できた後、SSWは児童生徒に対して、《教員との活動内容の提示》を行なっていく。その際に、《活動場所や時間、教員に関する情報提供》も行い、SSWは、児童生徒が選択できるように取り組んでいく。あわせて、保護者に対しても、同様の情報提供を行い、児童生徒と教員と一緒に活動を行うことについて承諾してもらえるように取り組んでいく。こうした取り組みにより、児童生徒が教員と一緒に活動内容等を選択し、活動することについて了解をすれば、児童生徒と教員による活動が行われていく。そして、この活動を継続していくことで、最終的には、教員と児童生徒や保護者が交流を図ることができる状況へと改善していく。

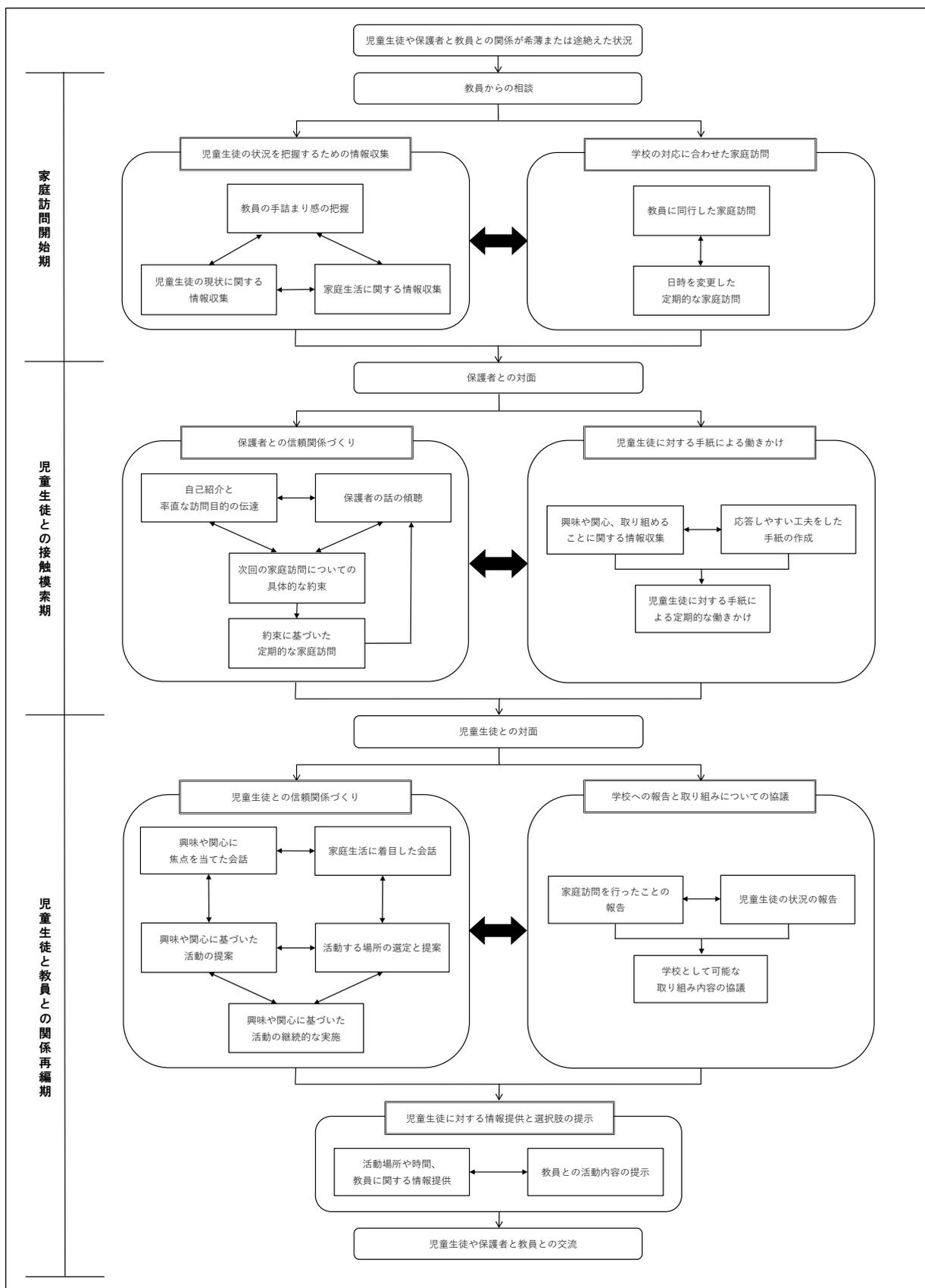


図 4-1. 中学校区拠点巡回型スクールソーシャルワーカーによるアウトリーチの支援過程

5. 小括

本章では、中学校区拠点巡回型の SSW7 名の聞き取り調査から、学校と家庭との関係が希薄であるために児童生徒が登校できていない状況に対する SSW のアウトリーチによる支援過程を明らかにした。SSW のアウトリーチによる支援過程は、①家庭訪問開始期、②児童生徒との接触模索期、③児童生徒と教員との関係再編期という三段階から構成されている。アウトリーチによる支援過程において、SSW は、教職員や保護者といった児童生徒を取り巻く人々からの協力を得るために、彼らが持つ困難さや考え方について理解を示しながら、約束を守ったり、報告を欠かさずに行ったりするなどして、状況の改善に向けた協力を得られるように取り組んでいた。

他方、児童生徒に対しては、児童生徒の興味や関心、取り組めていたことなどに着目し、それらの情報を活かしながら、信頼関係を構築し、児童生徒が選択したり決定したりできるように選択肢を準備し提案を行っていた。これは、ソーシャルワーク実践におけるアウトリーチでは、対象者との信頼関係を基盤に、対象者の有する能力や願望等の強さを活用する必要があるとする主張 (Overton 1952, Overton & Tinker=1969 : 15-16) を支持するものであった。このようにクライアントとの協働関係を基盤に、クライアントの有する強さに着目し活用していこうとする観点は、今日のソーシャルワーク実践におけるストレングスの視点 (Strengths Perspective) であると言える。

以上のことから、本研究から明らかになったアウトリーチによる支援過程の分析を踏まえて、第 5 章では、ストレングスの視点を基盤とした効果的なアウトリーチの支援モデルを提言していくことにする。

第5章 スクールソーシャルワーカーによる効果的な アウトリーチの支援モデルについて

はじめに

ここまで、わが国のSSWが、学校と家庭との関係が希薄な状況に対して、家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援を行っていることを明らかにしてきた。ただし、配置形態によってアウトリーチによる支援内容は異なっていた。また、児童生徒や保護者との信頼関係を構築できないなどの実践上の課題があることも見出された。つまり、わが国のSSWは、試行錯誤しながらアウトリーチによる支援を行っている現状にある。そこで、第4章では、中学校区拠点巡回型のSSW7名を対象とした質的分析調査から、学校と家庭との希薄な関係の改善に向けたSSWのアウトリーチによる支援過程を明らかにした。これらの調査結果を踏まえて、本章では、SSWによる効果的なアウトリーチの支援モデルを提言する。

1. スクールソーシャルワーカーによる効果的なアウトリーチの支援モデルの目的

わが国のSSWは、学校と家庭との関係が希薄な状況において、家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援を行っていくことになる。学校におけるソーシャルワーク実践においては、「児童生徒が教育の機会均等が侵害された状況(situation)にあるとき、その状況改善に向けて取り組んでいく」(門田2002:3)。このことから、わが国のSSWは、家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援を通じて、学校と家庭との関係が希薄な状況に働きかけ、学校と家庭との交流が図られる状況に改善していかなければならないのである。

他方、ソーシャルワーク実践におけるアウトリーチでは、課題を抱えながらも自ら相談に来ないクライアントは、支援機関等に関する情報を十分に持ち合わせていないと考えられていた。そのため、ソーシャルワーカーは、継続的な家庭訪問によってクライアントとの信頼関係を構築し、その上で、クライアントが自己決定できるように、支援機関等に関する情報や具体的な支援を提供していた。このことを前提とした場合、学校に相談することに積極的でない児童生徒や保護者は、学校が提供できる支援内容等について十分な情報を持ち合わせていないといえる。十分な情報を有していないために、学校と家庭との関係が希薄な状況に置かれている児童生徒は、登校したり、学校から支援を受けたりしている状況にある児童生徒と比べて、社会的に不公正な状況に置かれていると言える。したがって、SSWは、学校と家庭との関係が希薄な状況を改善していくためにアウトリーチによる支援を行っていく過程で、児童生徒との信頼関係を構築し、自己決定ができるように取り組んでいく必要があるのである。

クライアントが自己決定をできるように取り組んでいくことは、ソーシャルワーク実践の重要な原則のひとつである。Biestek, F. P. (=2006:159-188)は、ソーシャル・ケースワークにおいて援助関係の構築を図るための原則のひとつに「クライアントの自己決定

を促して尊重する」ことを挙げ、「ケースワーカーが、クライアントの自ら選択し決定する自由と権利そしてニーズを、具体的に認識することである」と定義している。このことから、クライアントの自己決定とは、クライアントが自ら選択し決定することであると言える。

以上から、SSWによる効果的なアウトリーチの支援モデルの目的は、「学校と家庭との関係が希薄な状況にある場合に、児童生徒が自ら選択し決定できるように支えながら、学校と家庭との交流が図られる状況に改善していくこと」である。

2. スクールソーシャルワーカーによる効果的なアウトリーチの支援モデルの過程

SSWによる効果的なアウトリーチの支援モデルの過程は、①家庭訪問開始期、②児童生徒との接触模索期、③児童生徒と教員との関係再編成期の3段階から構成される。SSWによる効果的なアウトリーチの支援モデルの過程を図5-1に示す。図5-1では、SSWによる取り組みを四角で表し、その結果を二重線の四角で表した。

「家庭訪問開始期」は、教員からSSWに相談がなされることから始まる。教員から相談を受けたSSWは、児童生徒の状況を把握するための情報収集を通じて、SSWによるアウトリーチの必要性の判断を行う。その結果、アウトリーチによる支援が必要であると考えられる場合には、保護者と対面することを目指して、学校の対応に合わせた家庭訪問を行っていく。

学校の対応に合わせた家庭訪問によって、保護者と対面することができた段階から「児童生徒との接触模索期」に入る。この段階では、保護者との信頼関係づくりが行われる。その上で、児童生徒に対する手紙等による働きかけを行い、児童生徒と対面できるようになることを目指していく。

「児童生徒と教員との関係再編成期」では、児童生徒や保護者と教員との交流が図られるようになることを目指していく。そのために、まずは、児童生徒との信頼関係づくりが行われる。次に、学校への報告と協議が行われ、学校として提供可能な支援内容を明確化していく。それから、児童生徒と家族への提案と情報提供が行われる。これにより、児童生徒や保護者と教員との交流が図られるようになり、最終的には、児童生徒の登校に向けて、学校と家庭が協力することができるような状況へと発展していく。

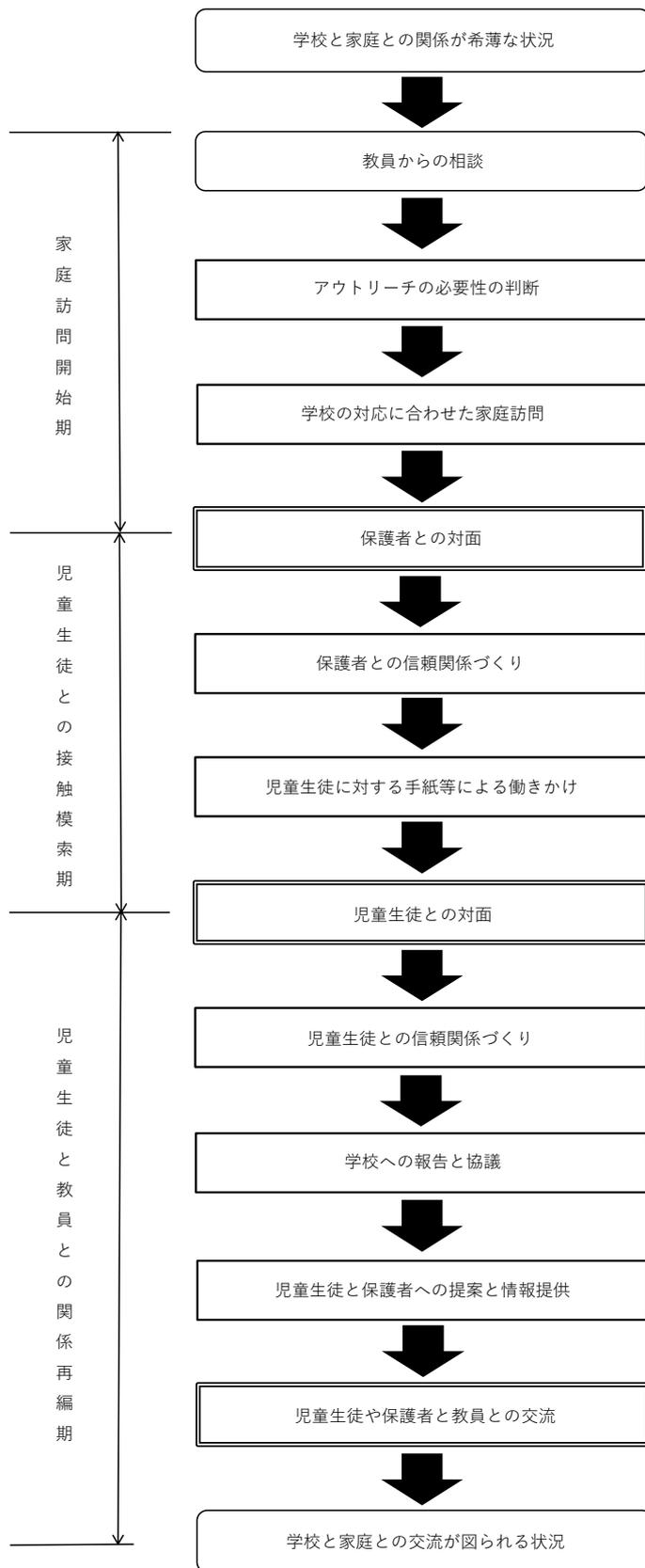


図 5-1. スクールソーシャルワーカーによる効果的なアウトリーチの支援モデルの過程

3. スクールソーシャルワーカーによる効果的なアウトリーチの支援モデルの方法

中学校区拠点巡回型のSSW7名を対象とした質的調査（第4章）の結果を踏まえ検討した取り組みの内容を表5-1に示す。また、表5-2には、SSWが着目すべき児童生徒のストレスの一覧をまとめた。以下では、各取り組みの内容を詳述することで、SSWによる効果的なアウトリーチの実践モデルの方法について示す。

1) アウトリーチの必要性の判断

アウトリーチの必要性の判断では、まず、基本的な面接技法を用いて、SSWに相談をしてきた教員との対話が行われる。その際、学校と家庭との関係性を把握するために、教員が児童生徒に会えていない期間や教員による取り組みの内容について尋ねていく。また、教員が感じている困難さに対して共感的な理解を示しながら、教員がSSWに期待している支援の内容についても聞き取っていく。これにより、教員が家庭訪問を行っても、児童生徒の登校に向けた話し合いができなかったり、児童生徒に会えなかったりするような状況が継続しているかどうかを把握していく。あわせて、教員がSSWに期待している支援内容についても聞き取っていく。次に、関係する教員への聞き取りや引き継ぎ資料の閲覧によって、児童生徒の基礎情報や家庭の経済状況、生活歴等の情報を収集していく。これによって、児童虐待や経済的困窮等の緊急的な対応が求められるような家庭生活上の課題の有無を明らかにしていく。

以上の取り組みによって、①緊急的な対応が求められるような家庭生活上の課題がある可能性が低く、②学校と家庭が児童生徒の有する課題の解決に向けた対話を行うことが困難な状況が継続しており、③教員がSSWに家庭訪問を期待していると判断された場合に、家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援を行うことを決定する。

2) 学校の対応に合わせた家庭訪問

SSWがアウトリーチによる支援を行う必要があると判断し、家庭訪問を行なっていく際には、教員に同行した家庭訪問が行われる。これは、保護者の抵抗感を可能な限り少なくし、家庭訪問を受け入れてもらいやすくするための取り組みである。それと同時に、児童生徒や保護者と教員との交流を図っていく際に必要な教員からの協力を得るために、教員の信頼を獲得するための取り組みでもある。この段階では、一回の家庭訪問では会えないことも多いため、曜日や時間を変更して、定期的な家庭訪問が実施される。

表5-1. スクールソーシャルワーカーによる効果的なアウトリーチの支援モデルの方法

段階	取り組み	主な着目点	働きかけの対象	具体的な方法
家庭訪問開始期	アウトリーチの必要性の判断	①学校と家庭の関係性 ②教員の感じている困難さ ③SSWに求められている支援内容 ④児童生徒の家庭生活上の課題	①相談者である教員 ②関係する教員	①感情の反映や明確化等の基本的な面接技法を用いた対話 ②児童生徒に関する引き継ぎ資料の閲覧
	学校の対応に合わせた家庭訪問	①保護者の抵抗感の低減 ②教員からの信頼の獲得	①保護者 ②関係する教員	①教員に同行した家庭訪問 ②曜日や時間を変更した継続的な家庭訪問
児童生徒との接触模索期	保護者との信頼関係づくり	①保護者からの信頼の獲得 ②保護者の児童生徒に対する考え ③保護者の困っていること ④継続的に家庭訪問を行うこと	保護者	①自己紹介とSSWの役割の説明 ②感情の反映や明確化等の基本的な面接技法を用いた対話 ③次の家庭訪問の内容や日時等の具体的な約束
	児童生徒に対する手紙等による働きかけ	①児童生徒の抵抗感の低減 ②児童生徒の個人のストレングス ③児童生徒の手紙に対する反応	①児童生徒 ②保護者	①感情の反映や明確化等の基本的な面接技法を用いた対話 ②児童生徒のストレングスの聞き取り ③児童生徒のストレングスを反映した手紙を渡す
児童生徒と教員との関係再編期	児童生徒との信頼関係づくり	①児童生徒のストレングス ②児童生徒の家庭生活上の課題	児童生徒	①形式張らない会話 ②児童生徒のストレングスを活用した活動の提案と継続的な実施
	学校への報告と協議	①教員からの信頼の獲得 ②児童生徒の家庭生活の状況 ③学校として可能な支援内容	関係する教員	①家庭訪問を行ったことや訪問時の様子等の報告 ②ケース会議等による学校内での協議
	児童生徒と保護者への提案と情報提供	①児童生徒の自己決定に役立つ情報	①児童生徒 ②保護者	①教員と児童生徒が交流を図る機会の提案 ②活動内容や教員の人となりなどに関する情報提供

表5-2. スクールソーシャルワーカーが着目すべき児童生徒のストレンダスの一覧

個人のストレンダス	
希望・これから取り組んでみたいこと	興味・関心・これまでに取り組んできたこと
<input type="checkbox"/> 将来就きたい職業 <input type="checkbox"/> 卒業後の進学先 <input type="checkbox"/> 今の学校生活で変えたいこと	<input type="checkbox"/> スポーツ (テニス, サッカー, 野球等) <input type="checkbox"/> 個人的な娯楽 (ゲーム, テレビ鑑賞, 音楽鑑賞等) <input type="checkbox"/> 自然活動 (釣り, 登山, 川遊びなど) <input type="checkbox"/> 文化/芸術活動 (絵を描く, 読書, 映画鑑賞等) <input type="checkbox"/> 社交的な趣味 (買い物, 雑談, 旅行等) <input type="checkbox"/> その他 (学習, 食べること, 遊ぶことなど)
<input type="checkbox"/> 今の家庭生活で変えたいこと <input type="checkbox"/> 今現在、取り組みたいこと <input type="checkbox"/> その他	<input type="checkbox"/> スポーツ (ゲーム, サッカー, 野球等) <input type="checkbox"/> 個人的な娯楽 (ゲーム, テレビ鑑賞, 音楽鑑賞等) <input type="checkbox"/> 自然活動 (釣り, 登山, 川遊びなど) <input type="checkbox"/> 文化/芸術活動 (絵を描く, 読書, 映画鑑賞等) <input type="checkbox"/> 社交的な趣味 (買い物, 雑談, 旅行等) <input type="checkbox"/> その他 (学習, 食べること, 遊ぶことなど)
環境のストレンダス	
資源/社会関係	機会
<input type="checkbox"/> 家族 (両親, きょうだい, 祖父母等) <input type="checkbox"/> 地域住民 (幼少期からの知人, 公民館の職員等) <input type="checkbox"/> 教職員 (学級担任, 養護教諭, 教務主任等) <input type="checkbox"/> 支援機関の職員 (公的機関の職員, 私的機関の職員等) <input type="checkbox"/> 友人 <input type="checkbox"/> その他	<input type="checkbox"/> 学校の日常的な活動 (昼休み, 委員会活動, 給食等) <input type="checkbox"/> 地域行事 (お祭り, 運動会, 敬老会等) <input type="checkbox"/> 学校行事 (遠足, 写真撮影, 卒業式等) <input type="checkbox"/> 地域の施設 (公民館, 図書館, 博物館等) <input type="checkbox"/> 学校施設 (未使用の教室, 保健室, 体育館等) (量販店, レストラン, 商店等)

3) 保護者との信頼関係づくり

はじめて保護者と会った際には、自己紹介や SSW の役割の説明を行い、家庭訪問に来た理由についても率直に伝える。その上で、基本的な面接技法を用いて、児童生徒の様子等を尋ね、保護者の児童生徒に対する考えや保護者自身が困っていることなどを聞き取っていく。保護者から聞き取った内容を踏まえて、次の家庭訪問において話す内容を明確にし、具体的な訪問日時を約束していく。そして、約束した日時に必ず家庭訪問を行ない、約束していた内容について、基本的な面接技法を用いた対話を行なっていく。このような取り組みによって、継続的な家庭訪問が可能となるように、保護者からの信頼の獲得を目指していく。

4) 児童生徒に対する手紙等による働きかけ

児童生徒との接触模索期には、保護者との信頼関係づくりを行いながら、児童生徒と対面することを目指した取り組みも行っていく。その際、児童生徒の抵抗感を可能な限り少なくするために、児童生徒のストレングスに着目し支援に活用していく。そのために、まず、保護者との対話の中で、児童生徒のストレングスを把握できるような質問を行う。ストレングスの視点の体系化を図った Rapp, C. A. and Goscha, R.J. (=2014 : 51-66) は、ストレングスを「熱望」「能力」「自信」からなる個人のストレングスと、「資源」「社会関係」「機会」からなる環境のストレングスに分類しているが、ここでは、主に、児童生徒が好きなものや興味を持っていること、これまでに取り組んできたことなどの個人のストレングスに着目して尋ねていく。

次に、児童生徒の個人のストレングスを反映した手紙を作成し、家庭訪問の度に渡すようにしていく。また、保護者には、児童生徒の手紙に対する反応も尋ね、児童生徒が読んでいたり、関心を示していたりする場合には、同様の内容の手紙を継続して渡していく。反対に、児童生徒が読んでいなかったり、関心を示していなかったりした場合には、手紙の内容を工夫したり、児童生徒がひとりでも取り組めるような素材を渡したりしていく。

5) 児童生徒との信頼関係づくり

児童生徒と対面することができるようになってからは、家庭訪問の度に、形式張らない会話が行われていく。その際、主に、児童生徒の個人のストレングスや環境のストレングスに焦点を当てた会話が行われる。その中で、SSW と児童生徒が一緒に取り組むことができる活動を見つけていき、実際に一緒に取り組んでいく。その際、活動の内容や活動を行う場所について提案を行い、児童生徒が選択できるようにしていく。このような取り組みを続けることで、児童生徒との信頼関係を構築していく。

また、ストレングスに焦点を当てた会話や活動を行う中で、食事の有無や生活習慣等についても尋ね、児童虐待や経済的困窮等の緊急的な対応が求められるような家庭生活上の課

題が生じていないか把握するように努めていく。

6) 学校への報告と協議

家庭訪問を行った際には、学級担任や教頭、養護教諭等の関係する教員に対して、欠かさずに報告を行う。これにより、教員からの信頼を確保し、児童生徒や保護者と教員との交流を図っていく際に必要な教員からの協力が得られやすくなるように取り組んでいく。教員に対して報告を行う際には、家庭訪問によって把握した家庭の様子や家庭の事情等を伝えるようにする。また、児童生徒との活動の内容や児童生徒の様子についても伝えていく。これにより、教員の児童生徒や保護者に対する理解が深まるように働きかけていく。その上で、教員と児童生徒が交流を図る機会を創っていくために、学校として提供可能な支援内容等についてケース会議によって協議していく。ケース会議では、児童生徒との活動の様子や、家庭の様子等を報告し、それらを踏まえた支援内容となるように働きかけていく。これにより、児童生徒が教員と会いやすくなるように配慮していく。

7) 児童生徒と保護者への提案と情報提供

学校として提供可能な支援内容が明確になった後、児童生徒と保護者に対して、教員と児童生徒が交流を図る機会を持つことを提案していく。この時、児童生徒が自ら選択し決定できるように、教員と児童生徒が交流を図る場所や時間、内容等について具体的に伝えていく。また、一緒に活動を行う教員の氏名や人となりなど教員に関する情報も伝えるようにする。

以上が、SSWによる効果的なアウトリーチの支援モデルである。

総合考察

1. 本研究の成果と意義

これまで、わが国のSSWによるアウトリーチによる支援の意義や必要性については指摘がなされていた。しかしながら、学校におけるソーシャルワーク分野におけるアウトリーチに関する研究は行われてこなかったため、SSWのアウトリーチによる支援の実施状況や支援内容等については明らかにされていなかった。このような現状において、全国のSSWを対象とした量的調査から、わが国のSSWが家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援を行っていることや、アウトリーチによる支援を行う際には、ミクロレベルでの基本に即した個別支援を展開することを念頭に置いていることなどを明らかにしたことは、ひとつの成果であったと言える。また、この調査の結果からは、配置形態によって、SSWによるアウトリーチによる支援内容が異なっていることも明らかとなった。このことは、わが国のSSWにアウトリーチによる支援が期待されている現状で、その配置の拡充が求められている中であって、どのような配置形態を採用していくのが良いのかを検討していく際の有益な資料となると考える。

それに加え、本研究においては、中学校区拠点巡回型のSSW7名に対する質的分析調査から、効果的なアウトリーチによる支援過程を明らかにした。そして、その結果を基に、帰納的に、SSWによる効果的なアウトリーチの支援モデルを示した。これは、今後、わが国のSSWが家庭訪問に基づくアウトリーチによる支援を行っていく際のガイドラインとなるだろう。これまで、試行錯誤しながらアウトリーチによる支援を行ってきたSSWにとって、アウトリーチによる支援を行っていく際の支援方法を明確にしたことから、アウトリーチの対象となる児童生徒や保護者との信頼関係を構築や、学校や関係機関との協働関係の構築が円滑に行われるようになることが期待される。

2. 今後の研究課題

今後の研究課題として、まず、SSWによる効果的なアウトリーチの支援モデルの有効性を検証していく必要がある。本研究で示したSSWによる効果的なアウトリーチの支援モデルは、中学校区拠点巡回型のSSW7名に対する質的分析調査の結果から帰納的に提案したものである。つまり、義務教育の段階において、SSWが行ったアウトリーチによる支援に基づき構築されている。そのため、今後は、高等学校も含めたすべての校種での実際の支援場面において実証を行い、その有効性を確認していく必要がある。また、そのような実証を通じて、支援過程や支援内容等について精査することで、より効果的な支援モデルを構築していくことができるだろう。

次に、SSWの効果的なアウトリーチによる支援に影響を与える組織的な要因を明らかに

していくことである。先行研究においては、ソーシャルワーカーがアウトリーチによる支援を行っていくに当たって、迅速に活動できる時間の確保がなされていることや、適切な経済基盤が整っていることなど、組織の基盤が確保されていることが必要であるとされていた。また、第3章で示した調査結果においても、SSWがアウトリーチによる支援を行う上での課題として、雇用条件によりアウトリーチの実践に制約があることが挙げられていた。しかしながら、本研究においては、SSWのアウトリーチによる支援内容に焦点化してデータを収集した。このため、SSWのアウトリーチによる支援に影響を及ぼす組織的な要因を明らかにすることができていない。今後、アウトリーチによる支援に影響を及ぼす組織的な要因を明らかにしていくことで、SSWが、より効果的なアウトリーチによる支援を展開していくことができるようになるだろう。

参考文献

阿部正孝 (2009) 「アウト・リーチ技法を使うスクールソーシャルワーカーの展開についての一考察」『東北福祉大学研究紀要』第 33 号, 89-107.

Allen-Meares, P., Washington, R. O. and Welsh, B. L. (2000) Social Work Services in School 3rd ed. (=2001, 山下英三郎監訳『学校におけるソーシャルワークサービス』, 学苑社).

Allen, S. F. and Tracy, E. M. (2004) Revitalizing the Role of Home Visiting by School Social Workers, *Children and Schools*, 26 (4), 197-208.

有賀夏紀 (2002) 『アメリカの 20 世紀 (上)』中公新書.

Basavaraj, S. (2018) School Social Work in India, LAP LAMBERT Academic Publishing.

Barker, R. L. (2003) The Social Work Dictionary 5th ed, National Association of Social Workers.

Biestek, F. P. (1957) The Casework Relationship (=2006, 尾崎新・福田俊子・原田和幸訳『ケースワークの原則—援助関係を形成する技法 新訳改訂版』, 誠信書房).

Costin, L. B. (1969) A Historical Review of School Social Work (=1998, 山下英三郎編訳『スクールソーシャルワークとは何か—その理論と実際』, 200-231, 現代書館).

Culbert, J. F. (1921) The Visiting Teacher, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol.98, 81-89.

遠藤泰生 (2008) 「ジャズ・エイジ：繁栄から恐慌へ」遠藤泰生編著『アメリカの歴史と文化』放送大学教育振興会, 156-171.

福富昌城 (1990) 「接近困難な在宅要介護老人に対するソーシャル・ワーク的対応」『同志社社会福祉学』第 4 巻, 41-50.

福富昌城 (2011) 「ソーシャルワークにおけるアウトリーチの展開」『ソーシャルワーク研究』第 37 巻第 1 号, 34-39.

Garton, N. R. and Otto, H. A. (1964) The Development of Theory and Practice in Social Casework (=1969, 本出祐之・黒川昭登訳『ケースワークの発展』岩崎学術出版社).

Hass, W. (1959) Reaching Out—A Dynamic Concept in Casework, *Social Work*, Vol.4, No.3, 41-45.

Hancock, B. L. and Pelton, L. H. (1989) Home Visits: History and Functions, *Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work*, Vol.70, No.1, 21-27.

畠山竜郎 (1975) 「ケースワーク理論の発展と現状」小松源助編著『ケースワーク論』有斐閣双書, 22-38.

樋口耕一 (2020) 『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指し

て 第2版』ナカニシヤ出版.

久松信夫・小野寺敦志 (2006) 「認知症高齢者と家族へのアウトリーチの意義—介護保険下における実践の役割と条件—」『老年社会科学』第28巻第3号, 297-311.

久松信夫・小野寺敦志・加藤伸司ら (2015) 「地域包括支援センターにおける認知症高齢者と介護家族へのアウトリーチ機能の検討」『日本認知症ケア学会誌』第14巻第4号, 780-791.

Holt, B. J. (2000) *The Practice of Generalist Case Management* (=2005, 白澤政和監訳『相談援助職のためのケースマネジメント入門』中央法規出版).

一番ヶ瀬康子 (1963) 『アメリカ社会福祉発達史』光生館.

池田敏 (2019) 「学校ソーシャルワーク実践において求められるアウトリーチに関する一考察—中学校区・拠点巡回型スクールソーシャルワーカーの相談事例の分析から—」『学校ソーシャルワーク研究』第14号, 64-75.

伊藤富士江 (1999) 「『自発的に援助を求めないクライアント』に対するソーシャルワーク実践—ルーニーによる具体的方策の検討—」『社会福祉学』第39巻第2号, 100-117.

伊藤茂樹 (2003) 「不登校」刈谷剛彦・志水宏吉編著『学校臨床社会学—『教育問題』をどう考えるか—』放送大学教育振興会, 51-63.

岩間伸之 (2016) 「地域のニーズを地域で支える—総合相談の展開とアウトリーチ—」『月刊福祉』第99巻第9号, 22-27.

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.

Johnson, H. M. (1921) The Visiting Teacher In New York City A Statement of The Function and An Analysis of The Work of The Visiting Teacher Staff, Public Education Association of The City of New York.

門田光司 (2002) 『学校ソーシャルワーク入門』中央法規出版.

門田光司 (2006) 「わが国における学校ソーシャルワーカーの役割機能に関する調査報告」『社会福祉学』第46巻第3号, 122-133.

門田光司 (2008) 「文部科学省の『スクールソーシャルワーカー活用事業』とその発展課題」日本学校ソーシャルワーク学会編『スクールソーシャルワーカー養成テキスト』262-270.

門田光司 (2010) 『学校ソーシャルワーク実践—国際動向とわが国での展開—』ミネルヴァ書房.

門田光司 (2015) 「学校現場における子ども支援—学校ソーシャルワークの専門性—」『社会福祉研究』第122号, 175-187.

門田光司 (2017) 「わが国の学校ソーシャルワーク実践の特徴と専門人材の育成」『発達障害研究』第39巻第2号, 175-187.

門田光司 (2020) 「学校ソーシャルワークの基礎と実践を問う」『学校ソーシャルワーク研究』第15号, 3-18.

門田光司・奥村賢一（2009）『スクールソーシャルワーカーのしごとー学校ソーシャルワーク実践ガイド』中央法規出版.

金澤ますみ（2007）「わが国のスクールソーシャルワークにおける課題ー『学校』と『ソーシャルワーク』『カウンセリング』の関係史からー」『社会福祉学』第48巻第3号, 66ー77.

木原活信（1998）『J.アダムズの社会福祉実践思想の研究』川島書店.

木村文香・伊藤秀樹（2011）「スクールソーシャルワーカーの導入による不登校対応の変化」『情報と社会』第21巻, 113ー127.

木村元（2008）「日本の教職アイデンティティの歴史的形成ー日本の教員改革と教員文化の展開に着目してー」久富義之編著『教師の専門性とアイデンティティー教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから』勁草書房, 139ー163.

木村元（2015）『学校の戦後史』岩波新書.

Kloppenborg, R. and Hendriks, P. eds. (2010) Outreach Approaches in Social Work : an International Perspective, Hoge School Utrecht, Centr of Social Innovation.

小檜山ルイ（2008）「産業社会の到来」遠藤泰生編著『アメリカの歴史と文化』放送大学教育振興会, 141ー155.

国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2011）「生徒指導資料 第4集 学校と関係機関等との連携ー学校を支える日々の連携ー」

(https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/4syu-kaitei/pdf/4syuu_all.pdf 2022年7月16日閲覧)

小松源助（1969）「セント・ポール市における『家族中心計画』の概要」仲村優一・柏木昭訳『ケースワーク ノートブック』川島書店, 245ー264.

小松源助（1985）「多問題家族へのアプローチをめぐる動向ーイギリスにおける Family Service Units の貢献ー」小松源助・仲村優一・根本博司ら『多問題家族へのアプローチ』有斐閣, 1ー39.

小松源助（2002）「多問題家族に対する家族中心アプローチの意義と基本的枠組み」小松源助『ソーシャルワーク実践理論の基礎的研究』川島書店, 166ー177.

近藤千寿枝（2010）「スクールカウンセラー事業の展望と課題ー政策形成過程分析からの考察ー」『教育行財政研究』第37号, 12ー23.

久保文明（1999）「繁栄と大恐慌」紀平英作編著『新版 世界各国史 24 アメリカ史』山川出版社, 284ー318.

倉石一郎（2014）『アメリカ教育福祉社会史序説 ビジティング・ティーチャーとその時代』春風社.

久保紘章（1986）「ライフ・モデル」武田健・荒川義子『臨床ケースワーク』川島書店, 133ー145.

黒川昭登（1968）「接近困難なクライアントに対するケースワーク」『大阪市立大学家政

学部紀要』第16巻, 239-254.

黒川昭登 (1985) 『臨床ケースワークの基礎理論』 誠信書房.

Miley, K. K., O'Melia, M. and Dubois, B. (2014) Generalist Social Work, Miley, K. K., O'Melia, M. and Dubois, B. eds. Generalist Social Work an Empowering Approach 7th, Pearsons Education Limited, 1-21.

三品桂子 (2013) 『重い精神障害のある人への包括型地域生活支援 アウトリーチ活動の李根とスキル』 学術出版会.

文部科学省 (2015) 「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 (答申)」 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf 2022年7月12日閲覧).

文部科学省 (2016) 「『次世代の学校・地域』創生プラン～学校と地域の一体改革による地域創生～」

(https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/01/_icsFiles/afieldfile/2016/02/01/1366426_01.pdf 2022年7月12日閲覧).

文部科学省 (2017) 「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～ (報告)」

(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/07/27/1381051_2.pdf 2022年7月12日閲覧).

文部科学省 (2021) 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～ (答申)」

(https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf 2022年7月12日閲覧)

村上正治 (1998) 『新しいスクールカウンセラー 臨床心理士による活動と展開』 ナカニシヤ出版.

内閣府 (2014) 「子供の貧困対策に関する大綱～全ての子供たちが夢と希望を持って成長していける社会の実現を目指して～」

(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2014/10/01/1352204_3_2.pdf 2022年7月11日閲覧)

仲村優一 (1980) 『ケースワーク 第2版』 誠信書房.

中典子 (2007) 『アメリカにおける学校ソーシャルワークの成立過程』 みらい.

The National Association of Visiting Teachers and Home and School Visitors (1921) The Visiting Teacher in The United States, Public Education Association of The City of New York.

根本博司 (2000) 「援助困難なケースと向き合うソーシャルワーカーの課題」 日本社会福祉士会学会運営委員会編 『社会福祉士』 第7号, 129-139.

根本博司・成田すみれ・堺園子ら (1999) 「社会的孤立状態にある要介護独居高齢者への

ソーシャルワーク実践に関する研究—採択介護支援センターにおけるアウトリーチ実践の訪問聞き取り調査から—『研究助成論文集』第34巻, 152—161.

日本学校ソーシャルワーク学会 (2016) 『全国におけるスクールソーシャルワーカー事業の実態に関する調査報告』, 日本学校ソーシャルワーク学会.

岡本民生 (1973) 『ケースワーク研究』 ミネルヴァ書房.

岡本民生 (1986) 「ケースワークの歴史」 武田健・荒川義子編著『臨床ケースワーク』川島書店, 3—14.

岡村重夫 (1962) 「“Problem Family” への接近」 大阪市立大学家政学部紀要第10巻, 133—143.

奥村賢一 (2021) 「スクールソーシャルワーカーが行うアウトリーチの現状と課題—不登校に対する理解と対応を中心に—」 『ソーシャルワーク研究』 第46巻第4号, 40—46.

小野芳秀 (2008) 「スクールソーシャルワーク実践におけるアウトリーチに関する研究—学校不適応生徒に対する学習支援の実践事例を通して—」 『東北福祉大学研究紀要』 第38巻, 59—78.

大森一輝 (2014) 「金ぴか時代から革新主義へ」 和田光弘編著『大学で学ぶアメリカ史』 ミネルヴァ書房, 139—160.

大崎広行 (2017) 「日本における学校ソーシャルワークの制度化とその発展過程」 『発達障害研究』 第39巻第2号, 165—174.

Overton, A. (1952) Aggressive Casework, *Social Work Journal*, Vol.33, No.3, 149—151.

Overton, A. and Tinker, K. H. (1959) Casework Notebook 2nd ed (=1969, 仲村優一・柏木昭訳『ケースワーク ノートブック』川島書店).

Rapp, C. A. and Goscha, R. J. (2012) The Strengths Model A Recovery-Oriented Approach to Mental Health Services 3rd ed (=2014, 田中英樹監訳『ストレングスマodel リカバリー志向の精神保健福祉サービス』金剛出版).

佐久間亜紀 (2015) 「小学校教師の仕事—日米比較から—」 油布佐和子編著『現代日本の教師—仕事と役割』放送大学教育振興会, 35—48.

猿谷要 (1991) 『物語 アメリカの歴史』中公新書.

佐藤郁也 (2008) 『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社.

Shaffer G. L. and Fisher R. A. (2016) History of School Social Work, Sosa L. V., Cox T. and Alvarez M. des. *School Social Work National Perspectives on Practice in Schools*, Oxford University Press, 7—25.

白沢政和 (1975) 「アメリカにおけるソーシャル・ケースワークの新しい動向—ケースワークへの生活モデル導入の試み—」 『大阪市立大学生活科学部紀要』 第23巻, 237—247.

副田あけみ (2015) 「インボランタリークライアントとのソーシャルワーク—関係形成の方法に焦点を当てた文献レビュー—」 『関東学院大学人文科学研究報』 第39号, 153—171.

染野享子 (2012) 「自ら支援を求めない独居高齢者への福祉専門職による地域を基盤としたアウトリーチ実践に関する量的調査研究」『法政大学大学院紀要』第 69 号, 193–215.

染野享子 (2013) 「自ら支援を求めない独居高齢者への地域を基盤としたアウトリーチ実践に関する支障要因分析」『コミュニティソーシャルワーク』第 11 号, 64–76.

染野享子 (2015) 「自ら支援を求めない独居高齢者への地域を基盤としたアウトリーチ実践プロセス」『社会福祉学』第 56 巻第 1 号, 101–115.

Sunley, R. (1968) New Dimensions in Reaching-out Casework, Social Work, Vol.13, No.2, 64–74.

竹市良成・鈴木清稔 (2008) 「資本主義の成立・展開と子どもの生活 アメリカ」江藤恭二監修『新版 子ども教育の歴史』名古屋大学出版会.

Teasley M. and Richard L. (2016) Changing the Paradigm for School Social Work Roles, Sosa L. V., Cox T. and Alvarez M. des. School Social Work National Perspectives on Practice in Schools, Oxford University Press, 39–54.

戸塚法子 (1998) 「社会福祉援助活動の歴史」北川清一・山崎美貴子編著『社会福祉援助活動』岩崎学術出版社, 60–75.

Trattner W. I. (1974) From Poor Law to Welfare State a History of Social Welfare in America (=1978, 古川孝順訳『アメリカ社会福祉の歴史』川島書店)

山田恵子 (2015) 「スクールソーシャルワークにおける『家庭訪問』の意義と必要性—貧困家庭等における長期不登校問題の解決のために—」『早稲田大学大学院研究科紀要』第 1 分冊第 61 巻, 21–34.

山野則子 (2007) 「日本におけるスクールソーシャルワーク構築の課題—実証的データから福祉の固有性探索—」『学校ソーシャルワーク研究』創刊号, 67–78.

山崎洋史 (2015) 「カウンセリングの理論と実際」日本学校教育相談学会編『研修テキスト』, 1–10.

(<https://jascg.info/wp-content/uploads/2015/03/a4444b20619755bf6ef24f2d0779dbea.pdf>
2022 年 7 月 17 日閲覧)

山澄亨 (2014) 「ニューディール政策と第二次世界大戦」和田光弘編著『大学で学ぶアメリカ史』ミネルヴァ書房, 183–203.

横山良 (1999) 「爆発的工業化と激動の世紀末」紀平英作編著『新版 世界各国史 24 アメリカ史』山川出版社, 209–242.

横山良 (1999) 「革新主義と世界大国アメリカ」紀平英作編著『新版 世界各国史 24 アメリカ史』山川出版社, 243–283.

吉田武男・中井孝章 (2003) 『カウンセラーは学校を救えるか—『心理主義化する学校』の病理と変革—』昭和堂.

油布佐和子 (2015) 「教育課題と教師—いじめ, 不登校, 非行—」油布佐和子編著『現代日本の教師—仕事と役割』放送大学教育振興会, 117–131.

初出論文一覽

初出論文一覧

< 第 3 章 >

池田敏 (2021) 「わが国のスクールソーシャルワーカーによるアウトリーチ実践に関する調査研究」『学校ソーシャルワーク研究』第 16 号, 14-28.

資料 1

スクールソーシャルワーカーによるアウトリーチ実践に関する調査ご協力のお願い

<本調査の目的>

スクールソーシャルワーカーの実践においては、その起源とされる訪問教師の時代から、子どもたちが抱える家庭環境へ対する支援としてアウトリーチ（家庭訪問支援）が実践されてきました。スクールソーシャルワーカーによるアウトリーチは、学校と家庭の協力関係が希薄なために児童生徒の登校支援に向けた学校-家庭の協力が困難な状況にある場合、学校と家庭の仲介役として家庭訪問をしながら、児童生徒の教育保障に向けて児童生徒及び保護者と学校の協力関係を築き、児童生徒が学校や学校外の教育サービス機関へ登校できるように支援していくことを目的として実践されています。

わが国においても、2008年度から文部科学省による「スクールソーシャルワーカー活用事業」が開始され、現在、多くのスクールソーシャルワーカーが活動しています。しかしながら、その実践状況は所有資格や配置及び勤務形態によって異なっています。

そこで、本調査では、スクールソーシャルワーカーの実践に欠かせないアウトリーチが、わが国のスクールソーシャルワーカーに実践されているのかどうか、また、アウトリーチが実践されている場合、どのような支援が展開され、どのような課題があるのかなどを明らかにすることを目的としています。

そして、今後は、この調査結果を踏まえた質的調査を実施し「スクールソーシャルワーカーによるアウトリーチ実践マニュアル」を作成していく予定です。これにより、わが国のスクールソーシャルワーカーが根拠に基づいた実践を展開できたり、その支援の質を担保したりすることなどに貢献できるものと考えております。

以上、本調査の目的をご理解いただき、本調査へご協力いただきますようお願い申し上げます。

なお、回答にあたりまして、個人情報保護の観点から個人名、所属、性別、年齢等、個人が特定される質問項目はありません。ご協力いただいたデータは、学会発表や学術誌への投稿論文として使用させていただきます。また、ご回答の返送をもって、調査協力への同意をいただいたものとさせていただきます。

アンケート用紙は同封の封筒に入れ投函ください（返信用切手は不要です）。返送の締め切りは 12月2日（当日消印有効）とさせていただきます。

本調査に関してお問い合わせがある場合は、お手数ですが下記調査責任者までご連絡ください。お忙しいところ、誠に申し訳ございませんが、ご協力をよろしくお願いいたします。

2019年11月1日

調査責任者：池田 敏（福岡市教育委員会 スクールソーシャルワーカー）

問い合わせ先：do.the.ape-man92@kde.biglobe.ne.jp

調査アドバイザー：門田 光司（久留米大学教授・福岡県スクールソーシャルワーカー協会会長）

I. スクールソーシャルワーカーの属性に関する質問

問1. 現在のスクールソーシャルワーカー業務の配置形態についていずれかに○印を記してください。

1. 派遣型 2. 指定校配置型 3. 中学校区・拠点巡回型 4. その他 ()

派遣型・・・教育委員会等に配置され、学校からの派遣要請に応じて学校訪問等し活動を行うもの

指定校配置型・・・特定の学校に配置され、当該学校において活動を行うもの

中学校区・拠点巡回型・・・特定の中学校区に配置され、当該中学校区において活動を行うもの

問2. 「指定校配置型」の方にお尋ねします。主たる配置先に○印を記してください。

1. 小学校 2. 中学校 3. 高等学校 4. 教育委員会 5. その他 ()

問3. あなたの所有資格に○印を記してください。

1. 社会福祉士 2. 精神保健福祉士 3. 教員免許 4. 心理に関する資格

5. その他 ()

問4. 主たる勤務先でのスクールソーシャルワーカーとしての勤務日数に○印を記してください。

1. 週1日以下 2. 週2日以下 3. 週3日以下 4. 週4日以下 5. 週5日以下

問5. スクールソーシャルワーカーとしての実務経験年数に○印を記してください。

1. 1年未満 2. 1年～3年 3. 4年～6年 4. 7年～9年 5. 10年以上

II. アウトリーチに関する質問

問6. スクールソーシャルワーカーの実践には、アウトリーチは欠かせないものであると考えますか？
いずれかに○印を記してください。

1. はい 2. いいえ 3. どちらとも言えない

問8-3. アウトリーチによる家庭訪問の回数について、週または月のいずれかに○印を記し、おおよその回数を（ ）内に記載してください。

週 ・ 月 （ ） 回程度

問8-4. アウトリーチによる支援では、どのような実践をしていますか？当てはまるものすべてに○印を記してください。

1. 児童生徒や保護者に会うために定期的な家庭訪問をする
2. 児童生徒や保護者に会うために手紙で訪問意図を伝える
3. 児童生徒や保護者のニーズを聞き取るようにする
4. 児童生徒の自宅で児童生徒と対話したり一緒に遊んだりする
5. 児童生徒や保護者と一緒に今後の見通しについて話し合う
6. 学校と家庭が対話できるようにするために、家族へ学校の思いや現状を伝える
7. その他（ ）

問8-5. これまでのアウトリーチ実践において感じられた困難さがあれば教えてください。
(自由記述をお願いします)

問9. 最後に、アウトリーチを実践する上で課題だと思われることがあれば教えてください。
(自由記述をお願いします)

以上、アンケートへのご協力、誠にありがとうございました。