

スクールソーシャルワーカー研究に 必要な学校理解とはなにか？

—「学校という枠」の融解をめぐる教育学研究レビュー—

藤 本 啓 寛

1. 問題の所在：スクールソーシャルワーカーの「理解促進」に向けた工夫の陥穽

本論文は、スクールソーシャルワーカー（以下、SSWと略記）研究において必要とされる学校理解について、既存の研究をレビューすることで「学校という枠」の融解を明らかにするものである。

2008年より全国的な活用が始まったSSWの活用が十分ではないとの勧告は、SSWの活用を推進する関係者にとって切実な課題を詳らかにしたものであった。SSWは2015年以降「チームとしての学校」実現の一員として位置づけられ、その人数や予算は文部科学省の予算化の下で増加の一途にあった。しかし、2020年5月に総務省行政評価局から「学校における専門スタッフ等の活用に関する調査」に基づく勧告が出される。同省は、「スクールカウンセラー（以下、SCと略記）やSSWについて、専門的職務に対する学校現場での理解や学校等との連携が不足しており、十分に活用されていないという実態」があることを明らかにした。そのうえで、「(1) SC等についての理解を促進する取組事例の共有、(2) 活用に応じた課題の把握及び解決策の検討などの取組」を文部科学省に求めたのである。児童生徒の抱える問題への対応に向けて国費負担で専門職を配置しているからこそ、それに見合うだけの十分な活用ができていない実態は放置されてはならないとする総務省の勧告は、関係者に事態の改善を求めている。

文部科学省や自治体のSSW担当指導主事、そしてSSWと協働する学校は、勧告を受けてこれまで以上にSSWの専門的職務の理解の促進を求めることとなる。しかし、SSWを活用する自治体間で程度の差はあれ、これまでもこうした理解促進のための取り組みは行われてきている⁽¹⁾。理解・連携・活用の不足が叫ばれる理由は、理解促進に向けた表面的な工夫の量的多寡に回収しきれものなのだろうか。そうではなく、日本の学校自体が有している特徴とソーシャルワークの相性が悪いという構造的な問題に端を発してはいないだろうか。そして、SSW研究は学校現場の理解・連携・活用の不足を嘆く前に、なぜそうした事態が生じるのかを詳らかにするべきではないだろうか。本論文はこのような観点に立ち、SSWが直面する学校の特徴を「学校という枠」と名付ける。そして、既存の学校に関わる教育学研究を参照して「学校という枠」をハード面(3.)およびソフト面(4.)の2つの側面からレビューを行い、児童生徒への関わりをめぐるそれが融解を迎えていること(5.)を論じる。そして、そうした児童生徒への関わりは教員自身からは「見えにくい労働」であることを

明らかにしたうえで (6.)、SSW が学校に持ち込む個別的な支援が「学校という枠」の融解を加速させる契機を有していることを論じる (7.)。

2. 先行研究の検討

SSW 研究にとって、実践の基盤となる学校を理解することは重大なテーマであった。しかし、教育と福祉の共通点を論じる研究はあっても⁽²⁾、ソーシャルワークとは異なる原理で動いている学校組織を明らかにし、SSW の職務における留意点を指摘した研究は僅かである。例えば森本智美は、学校組織の構成や、教職員の役割を知ることで「教職員からの信頼も得られるようになる」と論じている (森本 2016)。しかし、学校組織についての理解を得ることがどのようにして信頼を得られるようになることにつながるのかは述べられていない。また、学校組織の理解を、単に信頼感といった精神的紐帯を超えて、実際の具体的な職務においてどのように留意・活用すべきなのかについては明示されていない。

そうした点に関して一步踏み込んだ説明を行っているのが林聖子の説明である。林は、学校組織を理解するのは、SSW の職務内容の一つに明記されている「学校内におけるチーム体制の構築・支援」に貢献するからであると述べている (林 2015)。学校組織はそれぞれの組み方が異なる複数のチームが重なっているというマトリクス (格子状) 構造にあり、教員は学年団チームにおける担任や学年教員としての役割に加え、生徒指導や教務といった校務分掌チームの役割も担っている。林は、こうした理解を欠かすと、SSW の活動自体が教員の多忙感や疲労感を増幅し、結果として子どもの支援を後退させてしまう危険性があると述べる。しかし、林のような理解の促進を促す説明だけでは、なぜ SSW による学校組織理解が、現実の教員の多忙感や疲労感の減少 (あるいは増幅の防止) につながるのかは判然としない。むしろ、既にこうした校内チームが存在しているにも関わらず、SSW が「チーム体制の構築・支援」を行おうとすると、そうしたマトリクス構造を強化・拡張することにつながり、かえって多忙感や疲労感を増幅させる可能性もあるだろう。そうだとすれば、学校組織の理解をどのように留意・活用していけばよいのかは、森本 (2016) 同様論じ切れていることにならない。

したがって SSW が学校組織の理解をどのように実践に生かしていくことができるかは、未だ十分に明らかにされてはいないものの、深められるべき問いであるといえる。そこで本論文は学校組織のより深い理解を行うために、1. で述べたように「学校という枠」を指定する。以下、既存の教育学研究のレビューを行いながら、「学校という枠」をハード面、ソフト面から浮かび上がらせ、その融解の契機を探っていく。

3. 「学校という枠」のハード面：効率性を求める学級集団

まず、「学校という枠」のハード面からレビューを行う。ハード面を浮かび上がらせるためには、学校の組織構造がどのようにして成立しているのかに立ち返る必要がある。林 (2015) が示した学年団と校務分掌に加え、実際の教員はさらに担当教科や部活動顧問といった役割も担っている。そうし

た多重の役割を引き受けなければならない背景には、教員配置、とりわけ概ね学校数によって決まる管理職や養護教諭を除いた「教諭」の基礎定数が、学級単位の標準授業時数に基づいて算定されており、それ以外の要素—校務分掌や部活動の多寡—は算定に含まれていないことがある。このように人口規模や地域性に不利益を被ることなく「義務」教育の「標準」規模を担保しようとするのが「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律（義務標準法）」である⁽³⁾。義務標準法では、まず学級編成の標準規模が定められる。すなわち、各地域において学校に通う児童生徒の数に応じて、編成すべき学級数が決まる。そしてその学級数が、学級単位に必要な標準授業時数を教授するのに必要な教員の人数を決めるのである。

このような義務標準法に基づく教員配置をふまえれば、授業や学級以外の学校の組織構造、すなわち校務分掌の重さや部活動顧問による負担は考慮されていないことがわかる。学校の組織構造の根幹を決めているのは、あくまでも児童生徒数によって決定される学級数であり、SSW が関わることが多い生徒指導や教育相談を充実させようにも、他の校務分掌や部活動顧問等の負担とのバランスに影響を受けるのである。

このような義務標準法による「標準」設定は、これまで「面の平等」として批判されてきた（荻谷 2009）。「面の平等」とは、集团的・空間的な集合体を単位に資源配分の平等を考える日本の平等観である。義務標準法の定める「標準」は、学級単位の学級数＝「面」に基づいて決まるため、学級内で学ぶ児童生徒の多様なニーズの多寡は考慮されない。より多くの支援を必要とする児童生徒も、そうでない児童生徒も、「学級数」のもとに一括りとされ教員が割り当てられる（末富 2016）。

しかしながら、日本の学校教育においては少数の教員が多くの児童生徒を学級単位で教えるという、効率性を求める「学校という枠」が維持され続けてきた⁽⁴⁾。こうした学級集団を単位とした「学級経営」の失敗、すなわち学級がうまく機能しなくなる「学級崩壊」を招くと、割り当てられた学級をうまく運営できなかった担任教員の責に帰されたり、学校ぐるみで保護者への説明や立て直しに向けた対応が求められるなど、さらなる労力が求められる。したがってこうした学級崩壊を起こさないように、学級経営に対して様々な工夫が講じられることとなる。例えば、数多くの児童生徒のデータから作り出され、より適切な支援をするための学級アセスメントツールである Q-U は、児童生徒一人一人が居心地のよさを感じる学級の条件の一つとして「ルール（規律）」を挙げている（河村 2010）。学校や学級内での「ルール（規律）」を定め、それを守るように指導することで、トラブルやいじめなどを抑制し、児童生徒間で都度合意を取らなくとも円滑に集団生活が営まれるようになるとされる。このような工夫によって、「学校という枠」は維持されてきたのである。

4. 「学校という枠」のソフト面：全人性を有する指導関係

以上のハード面に対応し、「学校という枠」はソフト面の特徴も有している。効率性を求める学級集団を基盤とした日本の学校では、そうした学級集団をいかに経営していくかが課題となった。児童生徒のニーズを前提としない「供給先行型組織」である学級（柳 2005）は、同年齢からなる規律集

団であり、適応への工夫が求められたのである。そこで学級は学習以外の様々な「学級文化活動」を伴う生活共同体として発展していった。先述の河村（2010）が掲げる児童生徒一人一人が居心地のよさを感じるもう1つの条件、「リレーション（人間関係）」の確立にも通ずる。

このような生活共同体としての学級集団において、教員と児童生徒は「全人的教育」関係を取り結ぶようになる（Cummings1980=1981, 恒吉1999）。すなわち、狭義の学習に止まらず、基本的な生活習慣の形成、あるいは道徳心の涵養といった人格的な内容まで教育する指導のありようである⁽⁵⁾。例えば学習指導要領を参照すれば、学校における道徳教育は、教育課程上の「特別の教科・道徳」のみならず、学校のあらゆる教育活動全体を通じて展開されるものとされている。また教育課程上高い柔軟性を有する特別活動についても、学級や学年、学校といった集団単位での活動を方法の原理として人格の形成が行われる。

こうした特徴は「指導の文化」によって実現されている。酒井（1999）は、教員がすべきことは教科指導面に限定されているアメリカの教育（teaching または instruction）に対し、日本の教員は学習指導に加え、生徒指導、進路指導、部活指導といった極めて多様な教育内容を「指導」という言葉でひとくくりにし、等しく教育的に価値づけていること、また「指導」の基礎に児童生徒や保護者との信頼関係の構築を置いていることを明らかにした。このように、「全人的な教育」原理とそれを実現するための「指導の文化」は表裏一体の関係にある。

学校の外側から眺めれば、このような「全人的な教育」や「指導の文化」は窮屈に見えるかもしれない。児童生徒への働きかけはすべて児童生徒の全人的な指導と意味づけられるため、たとえ授業外であっても教員は気を抜けなくなるからである。しかし日本の教員の特徴とされる「献身的教師像（久富2008など）」のアイデンティティがこれらを支えてきた。「献身的教師像」とは、「自分自身を犠牲にして聖なる対象としての子どもに全身全霊を挙げて奉仕することが期待された存在」（越智2000）である。そこでは無限定的な熱心さで対処することが良しとされ、教員はこの教師像に自らを重ねることで教職にやりがいを見いだし、「自分は教員としてそれなりにやれている」という自己確認が行われてきたのである（山田・長谷川2010）。

このような「献身的教師像」を支えるものとして、佐藤（1997）は教職を特徴づける「不確実性」「再帰性」「無境界性」の3つを挙げている。「不確実性」とは、教育実践が文脈依存的であり、教員と児童生徒の組み合わせが変われば、有効な教育実践も変わってしまうことを示す。ある児童生徒にはうまくいった教育実践が、別の児童生徒にはうまくいかないということが生じるのである。こうした「不確実性」によってもたらされる結果を、教員は再帰的な文脈の中で捉える。「再帰性」とは、教育の結果としての児童生徒の様子が、反省的に自らの教育行為の是非に跳ね返ってくるという教職の循環的な様相による責任の不明瞭さを示す。ある一つの場面での教育行為と児童生徒の反応の良否を、教員が児童生徒のいずれかの要因に帰結させることはできない。なぜならば、教員の教育行為はかつての別場面での児童生徒の反応をふまえたものであるし、児童生徒の反応もまたかつての別場面での教員の教育行為に影響を受けているという双方向的な循環が成立しているからである。そうした

「再帰性」が、複数の場面での教育行為を担う教員の職務を無制限に拡張していくという「無境界性」を呼び込む。これまで明確な意図・目的をもって行っていなかったことを、意図的・目的的教育行為として取り組み、成功を導くことで、再帰的に別の場面の教育行為の成功にもつながる。文脈依存的で不確実な教育実践も、境界を定めずに循環を多面化することで、どこかで成功の兆しをつかむことができるからである。

以上のように、「不確実性」「再帰性」「無境界性」によって「献身的な教師像」は支えられる。そして、そうした教員自身の全人格を活用することにより、「全人性」を有する「指導の文化」は維持されていく。こうした「学校という枠」のソフト面は、児童生徒の動機を不問として受け入れる学校・学級への適応を最大限に促し、「学校という枠」のハード面の維持にも貢献する。このように、ハード面の効率性を求める学級集団と、ソフト面の全人性を有する指導関係は、「学校という枠」を相補的に成立させるものとして機能してきたのである。

5. 「学校という枠」の融解：献身的教師像をめぐる葛藤

しかし、そうした「学校という枠」は、ソフト面の「献身的教師像」を問い直す教員個々人の語りによって融解しつつある。たとえば複数の中学校教員へのインタビュー調査を行った中村（2015）は、日本の学校教員が自らの教職アイデンティティが妥当なものなのかについて、置かれた学校組織との相互作用のもとで交渉されうるものであることを明らかにしている。また、こうした教員意識の実態について「献身的教師像」をめぐる物語との対話としてさらに踏み込んで描いたのが伊勢本（2018）である。複数の小中学校教員へのインタビュー調査を解釈した伊勢本は、「子どものため」という言い回しによって成立する語りを批判的に解釈しえず、それに基づいた要求を引き受けざるを得ないことに苦悩する一方で、「子どものため」に関わることを「成長」と見届け、精神的な報酬としての「やりがい」を得られるとして正当化するという両義性を見いだす。そして「献身性」を戦略的なものとして位置づけながらも、そこから逃れられない呪縛としても語り、支配的な物語である「献身性」をそれぞれが異なる形で解釈・交渉するという、「教師である」表現の複雑性を描いている。伊勢本はこれらの知見をふまえて、教員の長時間労働の問題改善に向けた労働形態にアプローチする制度的な改革のみでは望ましい結果が見込めないことを予想する。なぜならば、それは「子どものため」という語りへ向き合わなければならない（と語る）教員の物語自体に大きな変化をもたらすものではないからである。

こうした予想に基づく葛藤は、文部科学省による「公立小学校・中学校等教員勤務実態調査」（以下、「実態調査」と略記）のデータを用いて分析した川上（2018）によって実証されている。川上は研究指定校、教育課程特例校、コミュニティ・スクール、学校支援地域本部、教材・教具・指導案の共有、給食費公会計化、学校事務共同実施、出勤時刻管理、退勤時刻管理、複数人での校務、会議の精選・短縮、サポートスタッフ・ICTの活用といった各施策について、採用校と非採用校で各業務中分類について平日一日あたり平均所要時間を算出・比較することで、それらが勤務時間縮減に効果を

果たしているのかについて検討している。川上は、これらがそれぞれ特定の業務従事時間に縮減効果がみられる施策がある一方で、それは必ずしも全体の勤務時間の縮減につながっていないと結論付けている。すなわち、いわゆる「おわりのある」業務（事務や会議等）が縮減されたとしても、その「空いた時間」を「おわりのない」業務（授業準備や生徒指導等）に向けるという結果が得られている。「献身的教師像」は個々の教員によって問い直されながらも、全体の傾向としては献身的教師像が維持されるという葛藤状態が生まれているのである。

6. 「見えにくい労働」としての児童生徒との関わり

さらに厄介なことに、こうした「献身的教師像」として特徴づけられる教員の児童生徒との関わりは、教員労働の中でも最も「見えにくい労働」である。「見えにくい労働」とは、当の教員が時間をかけていることに気づきにくく、実態が可視化されにくい労働であることを示す。それは密度の高い仕事が行われる学校において、各教員のタイムマネジメントをめぐる駆け引きに容易に持ち込まれ、先述の伊勢本（2018）や川上（2018）が述べるように割かれる時間の変動が激しく不安定となり、児童生徒にとっての不利益を導く。また配置型でない限り教員と日常を共にしないSSWにとっても、教員自身がそれを認識し、SSWに伝えることがなければ配慮しえないことともなる。

では何が「見えにくい労働」なのか。実態調査とは別の方法で教員の勤務状況を可視化している菊地（2019）の「中学校の学校運営の実態と教育改革のあり方に関する調査」（以下、「改革調査」と略記）を比較することによってその「見えにくさ」を明らかにする。改革調査における教員の勤務時間についての項目は、実態調査とは異なる集計方法を用いて明らかにしている。実態調査では、30分単位で1週間の業務記録を作成し、それを調査者側で集計する方法を用いていた。すなわち、集計にあたっては業務記録ベースの厳密な「実態」が反映されていると考えることができる。一方で改革調査では、各教員の手元で各活動に割いている一日あたりの平均的な時間数を集計し、概数（1分単位）にてまとめて記入する方法を採用している。すなわち、実態調査のような集計上の制約や手間を課さずに、各教員による「認識」が反映されていると考えることができる。したがって実態調査が示す「実態」よりも、改革調査が示す「認識」が少なければ、それは教員自身が時間をかけていることに気づいていないという点で「見えにくい労働」であるといえる。そこで、実態調査と改革調査の比較のためにいくつかの手続きを行い⁽⁶⁾、まとめたのが表1である。

実態調査に比べ、改革調査の方が項目数は少ない。したがって改革調査の項目に対応させて実態調査の項目を並べ替え、必要に応じて合成・加算し、両調査の差分（①-2.）をとった。この差分が正で大きければ大きいほど実態よりも少なく認識しており、「見えにくい多忙」であると考えることができる。最も大きいのは改革調査の「A4. 授業外での生徒とのかかわり」と実態調査「d 学習指導」「f 生徒指導（集団）」「g 生徒指導（個別）」「i 児童会・生徒会指導」の合成値の差分であり、実態調査よりも55分多い結果を示している。2つの調査でここまで差分があるのは他の項目になく、他項目にまして実態と認識に齟齬が生じている。これは教員の認識の不十分さを糾弾したいわけではな

表1 実態調査と改革調査の比較（筆者作成。）

1. 改革調査 項目	2. 時間 (分)	3. 実態調査 項目	4. 時間 (分)	計①	差分 (①-2.)	計②	差分 (②-2.)
A. 勤務時間	653	合計	687	687	34		
A1. Aのうち休憩時間	27	v 休憩	4	4	-23		
A2. 授業	196	b1 授業（主担当）	185	206	+10	243	+47
		b2 授業（補助）	21				
		k 学年・学級経営	37	—	—		
A3. 授業準備	63	c 授業準備	86	86	+23		
		d 学習指導	9				
A4. 授業外での生徒とのかかわり (部活除く)	40	f 生徒指導（集団）	62	95	+55	122	+82
		g 生徒指導（個別）	18				
		i 児童会・生徒会指導	6				
		j 学校行事	27	—	—		
A5. 部活指導	50	h 部活動・クラブ活動	37	37	-13		
		l 学校経営	21				
A6. 学校運営業務 (会議参画や準備等)	41	m1 職員会議・学年会などの 会議	19	46	+5		
		m2 個別の打ち合わせ	6				
A7. 一般事務 (A6以外の事務)	47	n1 事務（調査への回答）	1				
		n2 事務（学納金関連）	1	19	-28		
		n3 事務（その他）	17				
A8. 保護者対応	17	p 保護者・PTA 対応	10	11	-6		
		q 地域対応	1				
小計	483		小計	504			
計上されていない業務時間（A-小計）	170	計上されていない業務時間（合計-小計）		183			
		a 朝の業務	37				
		e 成績処理	38				
		o 校内研修	6				
		r 行政・関係団体対応	1				
		s 校務としての研修	12				
		t 会議・打合せ（校外）	7				
		u その他の校務	9				
		W その他	0				
		小計	110				

く、それほどまでに、教員は気づかないうちに児童生徒と授業外で関わっているという実態を示していると言えよう。

さらに付け加えれば、実態調査の調査設計を鑑みれば、教員は集計された時間以上に児童生徒と関わっている可能性が浮かび上がってくるともいえる。実態調査の調査票は「同一時間帯に複数の業務を行った場合は、最も負担感の大きい業務1つに絞って記録するように設計」されており（株式会社リベリタス・コンサルティング2018）、「教員が1日の中でどのような業務に従事する割合が高いのかをおおまかにとらえ」ることを目的に設計されている（山森2007）。したがって、細切れになりがち業務は実態より少なく集計されている可能性がある。「g 生徒指導（個別）」はその典型だろう。

中学校へのエスノグラフィを行った藤田ら（1995）は、教員の仕事が複線的かつ過密であり、複数の活動を同時に行っていること、また生徒の様子に由来する出来事などから突発的な活動の変更を迫られ、多忙な日常に拍車がかかっていることを明らかにしている。そのような知見に基づけば、突発的に生じることが多い授業外での児童生徒との関わり（改革調査）、あるいは個別の生徒指導（実態調査）は、教員労働の中で最も「見えにくい労働」であると考えることができよう。

7. 融解の加速可能性：スクールソーシャルワーカーによる個別的支援

以上でレビューしてきた教育学研究の知見は、2. で確認した通り、既存のSSW研究が十分に言語化してこなかった「学校理解」である。こうした「学校理解」に基づけば、SSWによる個別的な支援は、以下の3つの点で「学校という枠」の融解を加速するものではないだろうか。そしてSSWが「学校という枠」の融解を加速させようことに自覚的でない限り、その狭間に立つ教員との間で生じる葛藤を強化することになるのではないだろうか。

第一に、SSWによる個別的な支援は、「学校という枠」のハード面、すなわち効率性を求める学級集団と相反するという点で融解を加速する。ソーシャルワークの支援は、クライアントを個人として捉え、個別性を重視してラベリング（偏見）から距離を取る点に特徴がある（Biestek, S. J. 1957=2006）。そのため、面接時間の設定やプライバシーの確保にあたってはクライアントに最大限配慮するとともに、クライアントのペースで物事を進めていくことを大事にする。

しかし3. で述べた通り、学校は効率性を追求する学級集団を単位として動いている。また授業時間以外も、ホームルームや部活動など、常に何らかの集団を単位として動いている。そうした学校内で個別的な支援をしようとする、「集団からの取り出し」とならないような配慮が求められる。もしSSWが直接相談に乗る場合は、それは児童生徒本人ならびに活動を共にする他の児童生徒にとって「集団からの離脱」を示唆し、むしろラベリングにつながってしまう。したがって集団行動以外の場面を見つけて支援をすることになるが、学校生活の中でそうした場面は限りなく少なく、現実的には放課後の時間などかなり限られてしまう。またSSWが担任教員を介して間接的に児童の相談に乗るコンサルテーションの場合にも、教員が常に集団の運営と並行で対応しているため、効率性を阻害する。児童生徒の個別的な事情に即した丁寧な関わりは時間的な限界がある他、「特別扱い」をすることについて他の児童生徒に説明をする必要が生じることもあるのである。

このように、学級集団を単位とした教員の指導と個別性を重視するソーシャルワークの支援とは接合しにくい。こうした条件下において、学級集団に適応できなかつたり、担任教員が個別対応しきれなかった児童生徒を、SSWが個別的に、時には時間的・空間的柔軟性を有する家庭訪問等を用いて支援するという役割分担の構図が容易に成立する。SSW研究ではこうした教員の「お任せしたい」という気持ちを戒める記述が散見される（鈴木2018など）が、これは教員の努力不足というよりも、「学校という枠」の内側で集団指導せざるを得ない教員と、「学校という枠」の外側で個別支援を展開するSSWとを重ね合わせる構造的な難しさに基づく葛藤であると解釈できよう。

第二に、SSWによる個別的な支援は、「学校という枠」のソフト面、すなわち教員と児童生徒の間の全人的な指導関係を崩す可能性があるという点で融解を加速する。例えば、児童生徒は教員には見せないような様子をSSWに見せ、関わりをもつようなこともある。受容的な関わりを志向（Biestek, S. J. 1957=2006）するSSWによって多角的な関わりが保障されるのは、学校への不適応を起こしている児童生徒からすれば救いとなるが、それは同時に学校内の教員との関係における無境界性の契機を取り去ることを意味する。すなわち教員以外の多角的な関わりを招けば、「目の前の児童生徒の様子は、かつての教員自身との再帰的な関係に規定されている」という前提を突き崩すという葛藤をもたらすのである。こうして、4.で述べたような「指導の文化」を成立せしめる人格の形成に通ずる全人的な生徒指導を難しくさせてゆく可能性がある。

第三に、SSWによる個別的な支援は、協働する教員に「献身的教師像」をめぐる物語を意識化させ対話をもたらし、「学校という枠」の融解を加速させる。ソーシャルワークにおいては、クライアントとなる児童生徒を中心に据え、児童生徒の権利が守られるように周囲の環境に働きかける。この環境には、家庭や地域といった学校外の環境のみならず、学校内の教職員や他の児童生徒、そしてそれらの相互作用も含まれる。例えば、学校外の家庭や地域における児童生徒の様子をふまえ、学校内においてどのような対応をするのかを検討することもあるだろう。また学校が地域における福祉の機能を発揮し、家庭の支援や地域づくりに関わることもあるだろう。

こうした対応において、SSWはしばしば「子どものため」というある種の殺し文句を用いて関係者を動員する。しかしこれは、協働する教員には支配的な物語である「献身的教師像」との対話をもたらすこととなる。第一の点で述べたように、集団を単位とした指導を展開する教員にとって、個別的な対応や配慮、あるいは学校外にわたる支援を求められるのは追加的な負担であり、5.で述べたような「おわりのない」業務である。もちろん、ソーシャルワークにおいては無限定的な支援を掲げるのではなく、目標を立てたうえでそれに基づいて支援を展開し、漸次見直しを行う。しかし、既に学年、校務分掌、教科、部活動といった多くの役割を担い、校内チームの形成・維持で精一杯な教員からすれば、多職種でチームを組み、意中になかった新たな手立てを講ずるという「おわりのない」業務に振り向ける余力が残っていなかったり、6.で述べたように自覚しないままに「おわりのない」業務に誘い込まれてバーンアウトを招くことは十分考えうるのである。

もちろん、5.で述べた通り、こうした不確実性を有する児童生徒の窮状は、児童生徒を教える教員の側に再帰的に突き付けられる。それゆえに、無境界的に支援を拡げれば、児童生徒の適応に向けた成功の兆しを掴み取ることができることも容易に想像がつくだろう。だからこそ、児童生徒のために尽力すべく自分自身を犠牲にするのか、自分自身のために児童生徒への関わりを限定するのかという、「献身的教師像」をめぐる葛藤を招くのである。

8. まとめと今後の研究課題

「学校という枠」を取り上げた本論文では、効率性を求める学級集団を基盤とするハード面 (3.)、全人性を有する指導関係を取り結ぶというソフト面 (4.) の2つの視点からレビューしてきた。そしてそれらが献身的教師像をめぐる葛藤によって融解しつつあること (5.)、しかしながら児童生徒との関わりは教員労働の中で最も可視化されにくく (6.)、SSWの支援による「学校という枠」の融解が、その狭間に立つ教員との間で葛藤が生じうることを論じてきた (7.)。もちろん、SSWが直面するすべての学校現場で須らくこうした葛藤が生じるというわけではないだろう。また質的研究の知見 (4. 5.) の一般化の限界や学校に関わる教育学研究の一部のみを取り扱っている点にも課題は残る。しかし、これまでのSSW研究ではこうした学校の特徴をふまえた表面的な注意喚起に止まっており、教育学領域で蓄積されてきた研究成果がソーシャルワークとどのような相互作用が生じるかについての踏み込んだ説明はなされてこなかった。したがって教育学研究の知見がどのように連関しているのかに着目してレビューし、それらとSSWの支援がどのような葛藤を生じさせるのか (7.) について関連付けて明らかにした本論文は一定の新規性を有するといえる。

冒頭で問題化した総務省勧告の矛先は現場のSSWのみならず、これまで「学校という枠」を十分に言語化せず、それに応じた工夫を十分に講じていなかったSSW研究にも向けられるべきだろう。SSWの参入と専門性の発揮が、かえって教員の労働を悪化させるといった犠牲を避ける協働を模索しなければならない。「学校という枠」の融解は、義務標準法の問題点 (3.) や献身的教師像の葛藤 (4. 5.)、そして学校における労働のあり方 (6.) の再構築の必要性を提起しているといえる。こうした文脈においてSSWの参入と専門性の発揮がどのような顛末をもたらすのか、実証的に明らかにすることが今後の課題であると言えよう。

付記

本論文は、JSPS 科研費 JP20J14261 の助成を受けた研究成果の一部である。

注(1) 文部科学省が毎年度発行している「SSW実践活動事例集」においては、2010年度以降ほぼすべての自治体が「スクールソーシャルワーカーに対する教職員の理解促進に向けた取組」に関する取り組みを記載している。

(2) 鈴木 (2015) は教員とSSWそれぞれの人材養成の共通点、望月 (2015) はSSWを教育と福祉の接合ないし統一の実践過程として捉えているが、共通点を探る一定の志向性を有した研究のみならず、現実に存在する相違点を価値中立的に明らかにする研究も必要であると思われる。

(3) 義務標準法は義務教育が対象であるが、高等学校についても同様の目的を有する「公立高等学校の適正配置及び教職員定数の標準等に関する法律」が定められている。

(4) 効率性を求めた学級集団の誕生は、19世紀のイギリスまで遡ることができる (柳 2005)。かつて貧民街だったイギリス・ロンドンのサザーク地区において、19世紀初頭にモニトリアル・システムという学級の原初形態が生まれた。それまでのように教師 (マスター) が生徒に教えるのではなく、モニターと呼ばれる生徒が、

読み方と計算能力で習熟度別に分けられた他の生徒に教えるという相互教授法である。こうした効率化を求める変化は加速し、秩序維持のジェネラル・モニターと教授活動を担うクラス・モニターに分かれるといったモニター生徒の分業化や、教授活動に必要な項目の分割・整列によるパッケージ化がもたらされた。こうしたモニトリアル・システムは、のちの学級における一斉教授のギャラリー・システムやそれに対応する階段教室の登場、そして国家管理の下での見習い教師制度や学年の誕生につながっていった。なお「学制」の発布によって日本に広がった学校も、知育から訓育へと教育目的の重点を変え、多数の留年や中退を生む等級制から学級制へという変化を辿る。また戦後には学習指導要領が制定され、どのような内容を教えるのかという国家の管理も強化される。このように、イギリス・日本の両国における学級集団の誕生の過程には、「効率性」の原理の追求が伏在しているといえよう。

- (5) 教育基本法第一条において、教育の目的は「人格の完成」であると明記されている。
- (6) 改革調査の勤務時間の基礎集計表では6階級に分かれた比率のみが記載されている。したがって各階級の比率に有効サンプル数を乗じて凡その実数を算出し、それに各階級の中央値（1～30分の場合15分）を乗じ、全階級分を足し上げ有効サンプル数で除することで平均時間（2.）を算出した。

参考文献（Webサイトは2021年3月1日最終閲覧。）

- Biestek, F. P. 1957. *The Casework Relationship*. Loyola Univ. Press（＝尾崎新・福田俊子・原田和幸訳（2006）『ケースワークの原則〔新訳改訂版〕－援助関係を形成する技法』誠信書房。
- Cummings, W, K. *Education and Equality in Japan*, Princeton U.P., 1980（＝友田泰正訳（1981）『ニッポンの学校』サイマル出版会）
- 藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹（1995）「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究」『東京大学大学院教育学研究科紀要』35, pp. 29-66.
- 林聖子（2015）「学校アセスメントのあり方」鈴木庸裕編著『スクールソーシャルワーカーの学校理解 子ども福祉の発展を目指して』pp. 134-145.
- 伊勢本大（2018）「一元化される教師の〈語り〉」『教育社会学研究』102, pp. 259-279.
- 株式会社リベリタス・コンサルティング（2018）『「公立小学校・中学校等教員勤務実態調査研究」調査研究報告書』
- 菊谷剛彦（2009）『教育と平等』中央公論新社。
- 川上泰彦（2018）「教員の勤務時間の特性について」株式会社リベリタス・コンサルティング『「公立小学校・中学校等教員勤務実態調査研究」調査研究報告書』pp. 153-177.
- 河村茂雄（2010）『日本の学級集団と学級経営』図書文化。
- 菊地栄治（2019）『〈多元的生成モデル〉にもとづく教育改革の実践と構造に関する総合的研究（最終報告書）』早稲田大学。
- 久富善之（2008）『教師の専門性とアイデンティティ』勁草書房。
- 望月彰（2015）「スクールソーシャルワークと子どもの権利」鈴木庸裕，前掲書 pp. 40-52.
- 森本智美（2016）「学校を知る・地域を知るためのSSWの動き」金澤ますみ・奥村賢一・郭理恵・野尻紀恵編著『スクールソーシャルワーカー実務テキスト』pp. 40-41.
- 中村瑛仁（2015）「教員集団内における教職アイデンティティの確保戦略」『教育社会学研究』96, pp. 263-282.
- 越智康詞（2000）『「制度改革」のなかの教師』永井聖二・古賀正義編『〈教師〉という仕事＝ワーク』学文社, pp. 143-165.
- 酒井朗（1999）『「指導の文化」と教育改革のゆくえ』油布佐和子編著『教師の現在・教職の未来』教育出版, pp. 115-136.
- 佐藤学（1997）『教師というアポリア』世織書房。
- 総務省「学校における専門スタッフ等の活用に関する調査」結果に基づく勧告（https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/hyouka_020515000141425.html）

末富芳（2016）「義務教育における『標準』の再検討」『日本教育行政学会年報』42, pp.36-52.

鈴木庸裕・野尻紀恵（2018）『学校でソーシャルワークをするということ』学事出版。

鈴木庸裕（2015）「スクールソーシャルワーカーと学校福祉」鈴木庸裕, 前掲書 pp.1-22.

恒吉僚子（1999）『「教育崩壊」再生へのプログラム』東京書籍。

山田哲也・長谷川裕（2010）「教員文化とその変容」『教育社会学研究』86, pp.39-58.

山森光陽（2007）「教員勤務実態調査用紙」国立大学法人東京大学『平成18年度文部科学省委託調査研究報告書
教員勤務実態調査（小・中学校）報告書』pp.41-44.

柳治男（2005）『〈学級〉の歴史学』講談社。