

〈研究ノート〉

いじめ問題におけるスクールソーシャルワーク 実践の現状と課題

— スクールソーシャルワーカーへのアンケート調査結果からの考察 —

岡 村 ゆかり

要 約

本稿では、いじめ問題におけるスクールソーシャルワーク実践の現状を調査・分析することを通して、期待される役割を担うためには何が必要かを明らかにし、今後の実践と養成教育のあり方を考察する。

調査結果を踏まえ、①限定的な関わり、②学校や教師によるスクールソーシャルワークに対する理解、③知識や技術を蓄積する機会、④実践モデルやアプローチという4つの課題を整理し、今後のあり方に言及した。

はじめに

近年、学校におけるいじめ問題の認知件数は増加の一途を辿り、子どもたちが命を絶ってしまう場合も見られ深刻な社会問題となっている。2013（平成25）年にはいじめ防止対策推進法が策定される等対策にも乗り出している。スクールソーシャルワークではどのような取り組みがみられるだろうか。

現在、スクールソーシャルワーカー（以下SSWer）活用事業が始まり10年が経過した。スクールソーシャルワーク教育課程も創設され61校（2019年4月現在）の設置がみられる。雇用形態は配置型や派遣型等、地域によって異なっていることが特徴であり非常勤雇用が多い。社会福祉士や精神保健福祉士といったソーシャルワーク専門職の有資格者が従事していることが多いが、他の資格等による従事者もみられる。文部科学省（2020）によれば、SSWer活用事業における今年度予算額は1,806百万円（前年度予算額：1,722百万円）であり、全中学校区に対する配置（10,000中学校区）やいじめ・不登校対策のための重点配置：500校（新規）、教育支援センターの機能強化：250箇所（新規）、虐待対策のための重点配置：1,000校（新規）、貧困対策のための重点配置：1,400校、スーパーバイザーの配置：67人（←47人）等が挙げられている。

このように学校における全般の問題解決・緩和に、SSWerへの期待は高まっている。一方、いじ

め問題に着目してみると、岡村(2019)によれば、SSWerが対応する機会が少ないのではないかと思われる結果が得られた。また、佐藤(2015)によれば、SSWerは事後的な対応に留まっているという指摘もある。

そこで本稿の目的は、これまでにまだ十分な知見や実践の蓄積がみられない、いじめ問題におけるスクールソーシャルワーク実践に焦点をあて、まず、どのような実践状況にあるのかを調査により明らかにする。そのうえで、調査結果をもとに、期待されるような役割を担うためにはどのようなことが必要であるかを明らかにし、今後の実践や養成教育のあり方について考察する。

1. いじめ問題の現状

1-1. いじめ問題の状況

いじめ防止推進法によれば、いじめとは「児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為(インターネットを通じて行われるものを含む。)であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう。」(第2条)と定義されている。

いじめ問題の現状を知る手がかりとして、文部科学省の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」を取り上げる。この調査は、「生徒指導上の諸課題の現状を把握することにより、今後の施策の推進に資するものとする」ことを目的として実施されている。調査項目には、「暴力行為」「いじめ」「出席停止」「長期欠席(不登校)」「中途退学」「自殺」「教育相談」の7項目がある。項目によって調査開始年度に違いがあるが、最も早く始まったのは1966(S41)年度開始の「長期欠席(不登校)」である。

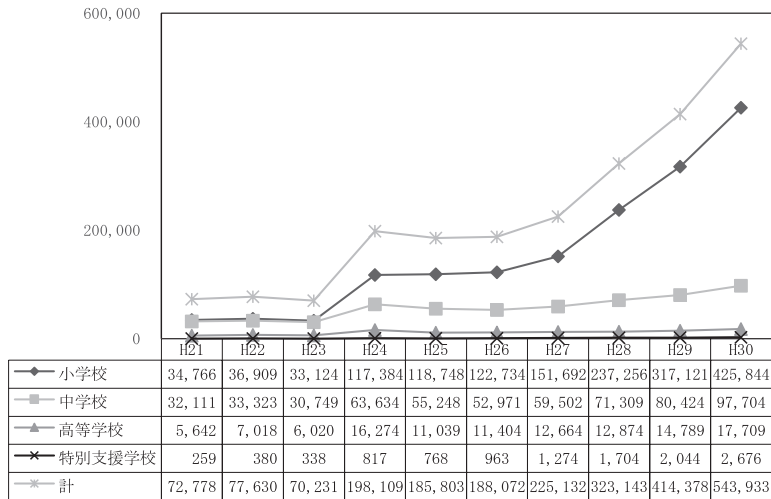
本稿で取り上げる「いじめ」については、小・中・高が1985(S60)年度、特別支援学校が1994(H6)年度に開始されている。調査対象は、国公立小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、都道府県教育委員会、市区町村教育委員会である。

① いじめ認知(発生)件数の推移(10年間)

まず、2009(H21)～2018(H30)年度までの10年間の「いじめ認知(発生)件数(重大事態含む)」の推移を図1にまとめた。

毎年のように増加しており、2018(H30)年度が最も多く、計543,933件となっている。内訳をみると、2012(H24)年度から大幅に増加していることがわかる。これは、2011(H23)年10月に大津市で生徒(中2)がいじめを理由に自ら命を絶つという痛ましい事件が起きた時期と重なる。2012(H24)年9月に文部科学省は「いじめ、学校安全等に関する総合的な取組方針」を策定している。「急増」は、こういった背景から、社会的関心や、文部科学省及び学校での対応に変化が見られたことによると考えられる。

図1 いじめ認知（発生）件数の推移



（出典：H 21～30 年度の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」より筆者作成）

② 重大事態の発生件数の推移（6 年間）

次に、2013（H 25）～2018（H 30）年度までの 6 年間の「重大事態の発生件数」の推移を表 1 にまとめた。

「重大事態」とは、いじめ防止対策推進法のなかで、①いじめにより当該学校に在籍する児童等の生命、心身又は財産に重大な被害が生じた疑いがあると認めるとき（第 28 条第 1 項第 1 号）、②いじめにより当該学校に在籍する児童等が相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている疑いがあると認めるとき（第 28 条第 1 項第 2 号）、のいずれかもしくは両方に該当する場合を指す。いじめ防止対策推進法が制定・施行された 2013（H 25）年度から見られる項目である。件数は、毎年増加の一途を辿っている。

表 1 いじめ防止対策推進法第 28 条第 1 項に規定する「重大事態」の発生件数（小・中・高・特支）

	H 25	H 26	H 27	H 28	H 29	H 30
発生した学校数（単位：校）	158	394	298	372	444	585
発生件数（単位：件）	179	449	314	396	474	602
（内訳） 法第 28 条第 1 項第 1 号に規定する「重大事態」（①いじめにより当該学校に在籍する児童等の生命、心身又は財産に重大な被害が生じた疑いがあると認めるとき。）	75	92	130	161	191	270
法第 28 条第 1 項第 2 号に規定する「重大事態」（②いじめにより当該学校に在籍する児童等が相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている疑いがあると認めるとき。）	122	385	219	281	332	420

（注）1 件の「重大事態」が、いじめ防止対策推進法第 28 条第 1 項第 1 号及び同第 2 号の両方に該当する場合は、それぞれの項目に計上されている。

（出典：H 25～H 30 年度の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」より筆者作成）

③ 重大事態のうち重大な被害の態様別件数の推移（4年間）

重大な被害の態様について表2にまとめた。「生命」「身体」「精神」「金品等」という4つの項目があり、データが存在する4年間では、「精神」が最も多い傾向がみられる。「生命」についても高い割合で推移している様子が窺える。

いじめ防止対策協議会（平成27年度）（第4回）配付資料『『重大事態』の解説（案）』によれば、生命被害とは、「生命に（対する）重大な被害」すなわち死及び自殺未遂を指す。身体被害とは、「身体に（対する）重大な被害」を指し、具体的には、おおむね30日以上に加療を要すると見込まれる重大な傷害を目安とする。財産被害とは「財産に（対する）重大な被害」、具体的には、財産に対する（金銭以外の財産である場合は金銭換算で）おおむね〇〇万円以上の重大な損害（継続的ないじめの実行行為により財産的損害の累計がこの水準に達した場合を含む。）を目安とする。精神被害とは「精神に（対する）重大な被害」すなわち精神性疾患を指す、とされる。

表2 法第28条第1項第1号に規定する「重大事態」のうち「重大な被害の態様」別件数

	H 27	H 28	H 29	H 30
生命	24	54	55	54
身体	18	27	28	53
精神	79	67	92	143
金品等	9	13	16	20
計	130	161	191	270

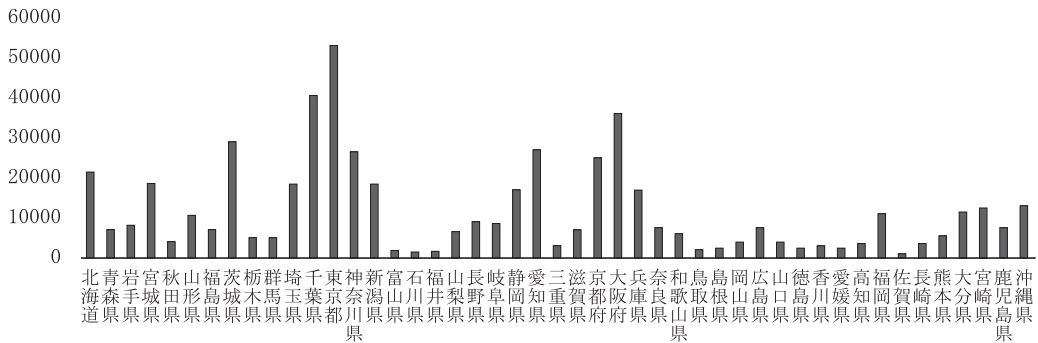
「重大な被害の態様」については、最も重大と考えられるものを一つ選択。
 （出典：H 27～H 30 年度の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」より筆者作成）

④ 都道府県別の認知（発生）件数（H 30 年度分）

都道府県別の認知（発生）件数の状況について、2018（H 30）年度分を図2にまとめた。

文部科学省（2019）によると「児童生徒1千人あたりのいじめ認知件数の都道府県間における差は、約10倍と依然として大きい」という状況にある。加えて、1千人あたり認知件数が最も多かったのは宮崎県であり、次いで大分県となっており、それぞれの取り組みが紹介されている。宮崎県は各学校において、いじめ防止対策推進法第22条の規定に基づく学校いじめ対策組織を活用し、同組織に集約された情報を全職員で共有するなど組織的な対応、教育委員会による全公立学校の児童生徒を対象にいじめに関するアンケート実施、毎月のいじめ認知件数の確認、認知件数0の学校に対する働きかけといった取り組みが紹介されている。大分県では、全公立学校において児童生徒や教員とスクールカウンセラー（以下SC）をつなぐ役割をもった教育相談コーディネーターを担う教員の指名、教育相談コーディネーターを中心に校内組織を通じたいじめの積極的な認知の促し、スクールロイヤーの活用が紹介されている。このような紹介内容やデータから、対応に地域性があることが窺える。

図 2 都道府県別いじめ認知件数（H 30 年度）



(出典：「H30 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」より筆者作成)

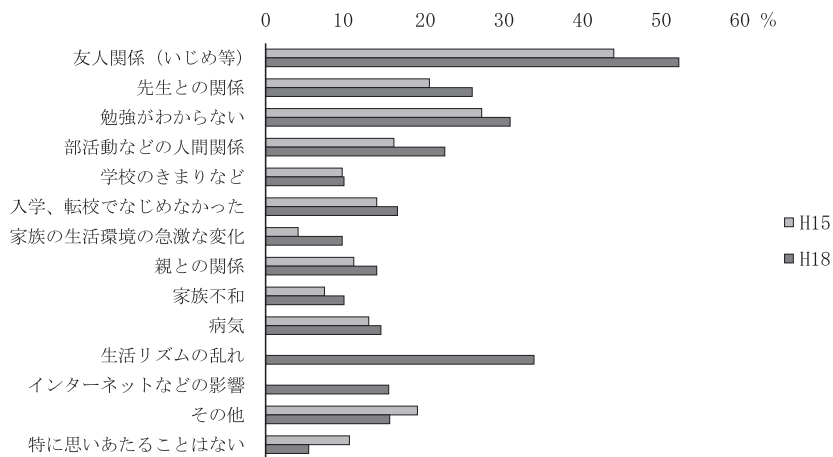
⑤ 不登校のきっかけとしてのいじめ問題

文部科学省が公表している「不登校に関する実態調査—平成 18 年度不登校生徒に関する追跡調査報告書—」による不登校のきっかけを図 3 に示した。

この調査は、今後の不登校生徒への支援策の参考とするため、2006 (H 18) 年度に不登校であった生徒の 5 年後の状況等の追跡調査を 2011 (H 23) 年度より調査研究会を設けて調査・分析されたものである。

調査結果からわかることは、いやがらせやいじめなどが含まれる友人との関係がもっとも多いということである。報告書でも、学校生活をめぐる問題やその影響に関する項目が高いこと、とりわけ「友人との関係」は半数以上、「先生との関係」は 1/4 以上と、学校での人間関係から派生する問題をきっかけとする場合が目立っていると指摘されている。

図 3 不登校のきっかけ



(出典：不登校生徒に関する追跡調査研究会(2014)「不登校に関する実態調査—H 18 年度不登校生徒に関する追跡調査報告書」より筆者作成)

1-2. 対策の状況

いじめ防止対策推進法には大きく2つの対策がみられる。それは、防止と措置（対処）である。

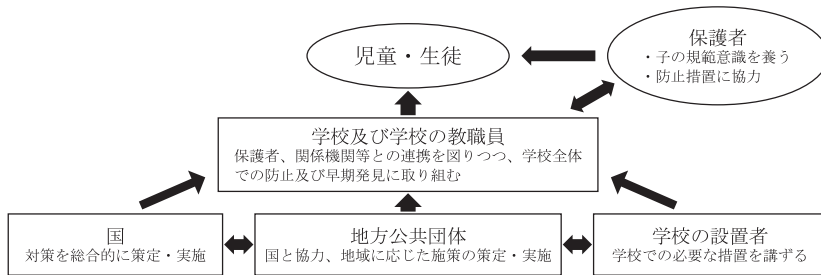
●防止対策

防止等の対策の責務を負う立場として、国、地方公共団体、学校の設置者、学校及び学校の教職員、保護者が挙げられている。それぞれの役割は図4に示すように、関係者が連携しながらも、主に学校及び教職員が直接的な役割を果たすと考えられる。

●措置（対処）

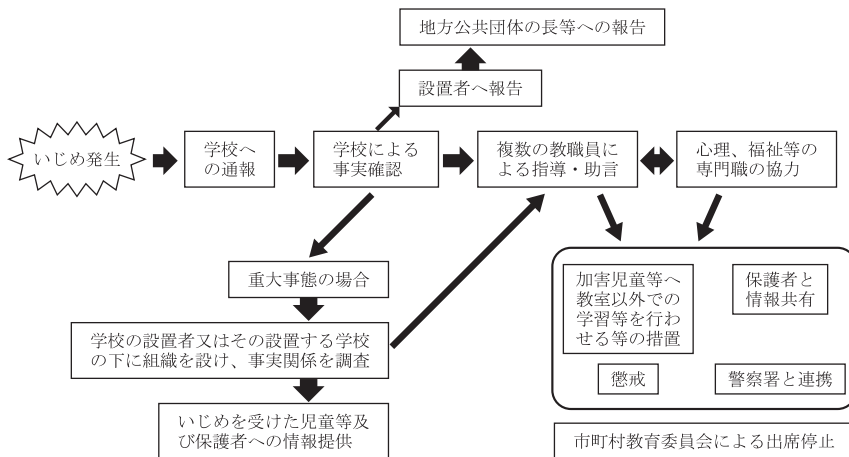
いじめが発生した場合の措置（対処）は、大きく2つに分けられている。重大事態と認められた場合とそうでない場合である。図5に示したように、やはり学校及び教職員を中心に措置（対処）がなされることがうかがえる。

図4 防止の対策



※いじめ防止対策推進法をもとに筆者作成

図5 措置（対処）



※いじめ防止対策推進法をもとに筆者作成

2017（H 29）年 3 月に、いじめの防止等のための基本的な方針（以下、「国の基本方針」という）の改定といじめの重大事態の調査に関するガイドラインの策定が行われた。主な改定事項は次のような内容である（教育委員会月報 2017.11-13）。

1. いじめの認知：「けんか」がいじめの定義から除かれるため、けんかに係る記述を改正（「けんかを除く」という記述の削除）
2. いじめ防止基本方針：学校評価において、学校におけるいじめ防止等のための取組状況（アンケート、個人面談、校内研修等の実施状況）を評価項目に位置付けることを規定
3. 学校のいじめ対策組織・いじめの情報共有：教職員がいじめの情報を学校内で情報共有しないことは、規定違反し得ることの明記（第 23 条第 1 項）
4. いじめの未然防止・早期発見：道徳教育の充実について明記
5. いじめへの対処：
 - ・教職員の業務負担軽減について明記、
 - ・いじめが安易に「解消」とされ、対応されていない現状を受け、いじめの「解消」の定義を詳細に規定
 - ・インターネット上のいじめについて、対策の充実を明記
6. 法の理解増進等：
 - ・保護者及び地域に対する周知として、PTA の協力を得ることを明記
 - ・国立及び私立の学校への支援として、教育委員会との連携について明記

重大事態ガイドライン（文部科学省 2017）によれば、当該学校の設置者又は学校の下に組織を設け、質問票の使用その他の適切な方法により当該重大事態に係る事実関係を明確にするための調査を行うものとされた。調査組織については、公平性・中立性が確保された組織が客観的な事実認定を行うことができるよう構成することとされており調査組織は 2 種類ある。ひとつは学校の設置者が主体となる場合と、もうひとつは学校が主体となる場合である。調査実施前には、被害児童生徒・保護者に対して、①調査の目的・目標、②調査主体（組織の構成、人選）、③調査時期・期間（スケジュール、定期報告）、④調査事項（いじめの事実関係、学校の設置者及び学校の対応等）・調査対象（聴き取り等をする児童生徒・教職員の範囲）、⑤調査方法（アンケート調査の様式、聴き取りの方法、手順）、⑥調査結果の提供（被害者側、加害者側に対する提供等）について説明することが規定されている。説明を行う主体は、学校の設置者及び学校が行う場合と、第三者調査委員会等の調査組織が行う場合が考えられるが、状況に応じて適切に主体を判断することとされている。

2. 先行研究

いじめ問題とソーシャルワークに関する研究は、1980 年代頃からみられる。山崎（1985）によれば、1980 年代は校内暴力が頻発・沈静化の後、教師からの体罰やいじめ問題が多発し、いじめによる自殺が相次いで発生するという時代背景がある。山崎（1985）はいじめ自殺のケースを取り上げ、スクールソーシャルワーカーに期待される役割を検討し、「擁護者、調停者、仲介者、環境調整、コミュニ

ティの諸機関との協働の役割」の重要性を示している。しかし、制度化が早かったのはSCであり、その背景には、生田(1996)によれば、いじめ自殺の事件によって「にわかには子どもの心の問題が注目されてきた」ことから、学校における心理の専門家導入の動きへとつながっていることがわかる。

2000年代に入り、権利擁護やアドボカシーの文脈でいじめ問題が取り上げられている。山屋(2009)は子ども同士のいじめは、被害にあった子どもに対する重大な権利侵害ととらえ、SSWerは子どもの権利擁護実践者としての役割の重要性を論じている。加藤(2009)は、スクールソーシャルワークと子どもの権利擁護について、子どもの問題行動の解決にばかり尽力することは逆効果の危険性があるとして、代弁者や調停機能の重要性を指摘している。

山下(2010)や山下(2012)においては、修復的アプローチの導入が試みられている。いじめ防止対策推進法が可決・成立した2013(H25)年前後から、さらにいじめ問題への注目の高まりがみられる。小林(2013)はその法案をめぐる国会論議を踏まえ、法律の概要、今後の課題等を明らかにしている。その中で、いじめ問題を解決できる自信がある教員の割合が非常に少ないこと、いじめ問題が他の仕事に支障を来たすと思っている教員の割合がとて高いことが明らかにされている。

門田(2014)や新井(2015)、門田(2015)など、アメリカやイギリス、カナダなどの諸外国の現状等から学ぼうとする動きもみられる。門田(2014)は、*Children & Schools*の10年分の論文からアメリカの動向を紹介している。新井(2015)は、イギリスの初等・中等教育における実態や対応方策を明らかにした。門田(2015)は、カナダ・オンタリオ州教育省の防止対策を紹介している。我が国の現状としては、佐藤(2015)によれば「修復的対話の応用研究以外殆ど見られず、SSWerのいじめ対策は事後的なアフターケアに留まっている」という。また、各国のいじめ防止プログラムを概観し、今後は「エコロジカルアプローチの高まりから、SSWerが中心となっていじめに取り組みようになるであろう」とする。

諸外国でもスクールソーシャルワークにおいていじめ問題は注目されている。Wing Hong Chui(2013)は、中国、香港、台湾、オーストラリア、ニュージーランド、カナダ、アメリカのスクールソーシャルワーク実践を複数の著者とともまとめている。そのなかで、いじめ問題においてピアメディエーションプログラム(peer mediation programs)が開始されていること等、各国でもいじめ問題に対してSSWerが対応する役割をもっていることが紹介されている。

3. 研究方法と対象

3-1. 調査方法

本学のSSWer養成課程が社会福祉士養成課程をベースとしているため、社会福祉士であるSSWerを調査対象とした。また、都道府県社会福祉士会においてSSWerをサポートする委員会等の活動が見られることから、社会福祉士会所属のSSWerに着目し、無作為に抽出した17ヶ所の県社会福祉士会に問い合わせを行った。そのなかで協力が得られた14ヶ所の県社会福祉士会にアンケート調査票を郵送し、合計165名のSSWerへアンケート調査票を配布してもらった。回答は個別に郵送

形式とし、67名からの回答を得ることができた。回収率は40.6%であった。

主な調査項目は、「基本属性」「就労状況」「実践の環境」「実践におけるいじめ問題対応状況」「いじめ問題対応に関する困りごと」等である。調査時期は、2020年2～3月である。

3-2. 分析方法

まず、各回答の単純集計及びクロス集計を行った。自由記述については、経験年数別に内容の分析を行った。

3-3. 倫理的配慮

本研究は、「熊本学園大学『人を対象とする研究』に関する倫理委員会」の承認を得て実施した。調査紙には、①個人が特定されないこと、②途中で回答をやめる、答えたくない質問に答えない権利、③結果データの保存方法、⑤結果データの公表などについて明記した。回答および用紙の提出によって、本研究への協力に同意を得たこととした。

4. 結果

4-1. 集計結果（単純集計、クロス集計）

① 基本属性

性別は図6に示すように、女性73.1%、男性26.9%であった。年齢は図7に示すように、20代4.5%、30代13.4%、40代41.8%、50代25.4%、60代13.4%であった。

保有資格と加入団体等については表3に示した。保有資格は、社会福祉士が98.5%であり、複数の資格を保有者が77.6%と高い割合であった。その他の内訳は、産業カウンセラー(1)、教員免許(3)、養護教諭(2)、公認心理師(3)、手話通訳(1)、児童福祉司(1)、栄養士(1)、認定SSWer(3)であった。加入団体等は、社会福祉士会89.6%、精神保健福祉士協会11.9%、介護支援専門員協会9%、ソーシャルワーカー協会9%等がみられ、複数の団体加入38.8%であった。

以上から、女性の割合が高く、1名以外はすべて社会福祉士有資格者であり、40代の割合が最も高く、職能団体等への加入率も高い結果となった。

図6 性別

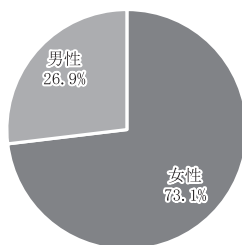


図7 年齢

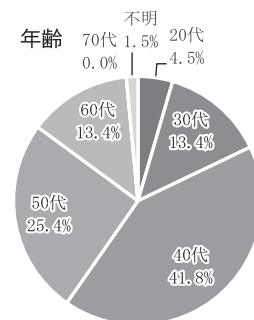


表3 基本属性

項目	カテゴリ	n	%	項目	カテゴリ	n	%	
保有資格 (複数回答)	社会福祉士	66	98.5 %	加入団体等 (複数回答)	社会福祉士会	60	89.6 %	
	精神保健福祉士	25	37.3 %		精神保健福祉士協会	8	11.9 %	
	介護福祉士	10	14.9 %		介護支援専門員協会	6	9.0 %	
	介護支援専門員	22	32.8 %		ソーシャルワーカー協会	6	9.0 %	
	ホームヘルパー	4	6.0 %		作業療法士会	1	1.5 %	
	看護師	1	1.5 %		臨床心理士会	1	1.5 %	
	作業療法士	1	1.5 %		相談支援専門員協会	1	1.5 %	
	臨床心理士	1	1.5 %		学術学会	7	10.4 %	
	保育士	7	10.4 %		その他	13	19.4 %	
	相談支援専門員	6	9.0 %		複数	26	38.8 %	
	その他	15	22.4 %		未加入	1	1.5 %	
	複数保有	52	77.6 %					

② 就労状況

対象者のSSWer歴は図8に示したように、3年未満が18.0%、3～5年未満が25.4%、5～10年未満が43.4%、10年以上が13.4%となった。

現在の所属、勤務時間、勤務形態、勤務日数、給与形態、現在の就労都道府県については表4に示した。現在の所属は複数回答となっており、もっとも多かったのは市町村教育委員会67.2%であり、次いで都道府県教育委員会34.3%となっており、他に私立高校や国立高等専門学校がみられ、複数の所属先がある者は17.9%となった。その他の内訳は社会福祉士会委託(2)、私立中学、国立小中学校、県立高等学校である。

勤務時間は月単位であり、1～9時間14.9%、10～19時間7.5%、20～49時間17.9%、50～99時間23.9%、100～149時間17.9%、150時間以上7.5%、未回答9%となった。

雇用形態は、常勤3.0%、非常勤82.1%、その他10.4%、未回答4.5%であった。その他の内訳は派遣型(6)が主な回答であった。派遣型を非常勤に加えると、全体の91.0%が非常勤雇用となる。勤務日数は週単位であり、1日13.4%、2日19.4%、3日13.4%、4日20.9%、5日17.9%、未回答14.9%となった。給与形態は、月給制10.4%、時給制83.6%、未回答4.5%であった。就労地はA～Mの13県あり、2つの県に就労している者が1名みられた。

以上から、SSWerの経験年数は比較的長い傾向がみられるが、8割以上が非常勤であり、週4～5日勤務の割合が高く、就労地は13都道府県あり、所属は市町村及び都道府県教育委員会の割合が高く、給与形態は時給制の割合が高い結果となった。

図 8 SSWer 歴

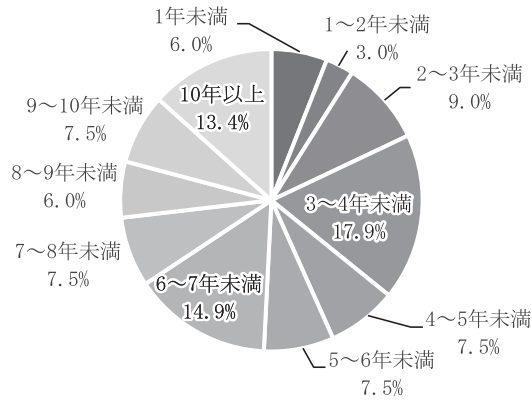


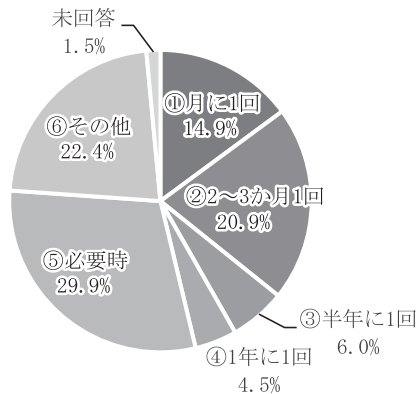
表 4 勤労状況

項目	カテゴリ	n	%	項目	カテゴリ	n	%	項目	カテゴリ	n	%
現在の所属 (複数回答)	都道府県教育委員会	23	34.3 %	加入団体等 (複数回答)	常勤職員	2	3.0 %	現在の就労	A	3	4.5 %
	市町村教育委員会	45	67.2 %		非常勤職員	55	82.1 %		B	1	1.5 %
	私立高校	5	7.5 %		その他	1	1.5 %		C	15	22.4 %
	国立高等専門学校	1	1.5 %	未回答	2	3.0 %	D		3	4.5 %	
	私立大学	0	0.0 %	勤務日数 (週)	1日	9	13.4 %		E	6	9.0 %
	国公立大学	0	0.0 %		2日	13	19.4 %		F	3	4.5 %
	その他	5	7.5 %		3日	9	13.4 %		G	2	3.0 %
	複数所属	12	17.9 %		4日	14	20.9 %	H	1	1.5 %	
未回答	2	3.0 %	5日		12	17.9 %	I	5	7.5 %		
勤務時間 (1ヶ月)	1~9 h	10	14.9 %	未回答	10	14.9 %	J	9	13.4 %		
	10~19 h	5	7.5 %	給与形態	月給	7	10.4 %	K	7	10.4 %	
	20~49 h	12	17.9 %		時給	56	83.6 %	L	2	3.0 %	
	50~99 h	16	23.9 %		その他	0	0.0 %	M	9	13.4 %	
	100~149 h	12	17.9 %		未回答	3	4.5 %	AとC	1	1.5 %	
	150 h 以上	5	7.5 %								
未回答	7	9.0 %									

③ 実践の環境

実践の環境については、使用している携帯電話、パソコン、記録などの業務を行う机、移動手段、及びSVの頻度について調べた。携帯電話は、個人のもの74.6%、職場のもの17.9%、個人と職場両方7.5%となった。パソコンは、個人のもの41.8%、職場のもの44.8%、その他0%、個人・職場の両方13.4%、となった。記録などの業務を行う机は、職場の専用机43.3%、自宅の机20.9%、他の専門職と共有19.4%、会議室や空いている机4.5%、職場/他の専門職と共有の両方3.0%、職場/自宅の両方7.5%、他の専門職と共有/自宅の両方3.0%となった。移動手段は、自分の車82.1%、

図9 SVの頻度



公用車 7.5%、公共交通機関 6.0%、自分の自転車／バイク 1.5%、自分の車／公用車の両方 3.0%であった。

スーパービジョン（以下SV）の頻度は図9に示すように、必要時 29.9%、その他 22.4%、1回／2～3ヶ月 20.9%、1回／1ヶ月 14.9%、1回／半年 6.0%、1回／年 4.5%の順であった。その他の内訳は、できていない(10)、数年に1回(2)、他のSSWerとのやり取りのなかでのSV(1)、月2～3回程度(1)等であった。

以上から、個人の携帯電話や車を使用している割合が8～9割程度にのぼり、パソコンも4割以上にのぼる。SSWer自身の管理や負担が大きい様子が見える。SVについては2割以上がほぼできていないという状況があり、SV体制の検討を必要とするのではないかと考えられた。

④ いじめ問題対応状況と困ったこと

いじめ問題の対応の有無については、対応したことがある 64.2%、対応したことがない 35.8%となった。いじめ問題に対応する場合の困りごとの有無については、あり 74.6%、なし 19.4%となった。

対応したことがある場合の、担当したケース数について集計したものを、図10にまとめた。1～5ケース 31名(72.1%)、6～10ケース 5名(11.6%)、11～20ケース 3名(7.0%)、30ケース 1名(2.3%)、80～90ケース 2名(4.7%)、その他 1名(2.3%)となった。1～5ケースが72.1%ともっとも多く、次いで5～10ケース 11.6%と、対応ケース数は比較的少ないことがわかった。その他については「本人の苦痛という観点からだと数百ケース」という回答であった。

いじめ問題対応の有無については、SSWer歴との関係性をみるためクロス集計（いじめ問題対応の有無×SSWer歴）し図11に示した。1年未満の4名は全員が対応経験なし、1～5年未満では有12名／無13名、5～10年未満では有23名／無6名、10年以上では有8名／無1名となった。割合としては、5年未満(29名)有41.4%／無58.6%、5～10年未満(29名)有79.3%／無20.7%、10年以上(9名)有88.9%／無11.1%となった。経験年数が長くなることで対応有の割合が高くなっているが、経験年数が5年以上と比較的長い場合でも31.8%のSSWerに対応経験がないことがわかった。

いじめ問題に対応したことがある場合の実際の対応と相談相手の有無について表5に示した。実際の対応は、個別対応が最も多いが、コンサルテーションも多くみられた。学級等のグループへの介入や学校全体への働きかけはあまり見られなかった。相談相手の有無については、「いる」92.5%、「いない」4.5%となった。相談相手の内訳は、同僚SSWer 58.2%、スーパーバイザー（SV）49.3%、担当指導主事 43.3%、同僚以外のSSWer 29.9%、SC 25.4%、学校支援アドバイザー 3%、その他 22.4%となった。その他の内訳は、大きく2つのグループに分けることができた。ひとつは「教育委員会や学校の管理者及び関係機関」であり、もうひとつは、「社会福祉士会や個人的なつながりのある専門職」である。

以上から、いじめ対応を経験したことがあるSSWerは比較的に高い割合でみられたが、対応したケース数は1～5ケース以内が7割以上と比較的少なく、多くのSSWerに相談する相手はいるものの、困りごとがある割合が高いという結果が見られた。

図10 対応ケース数

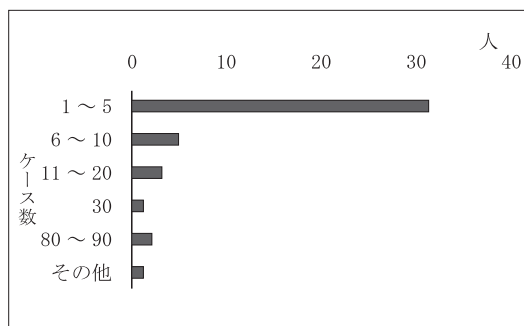


図11 いじめ対応×SSWer歴

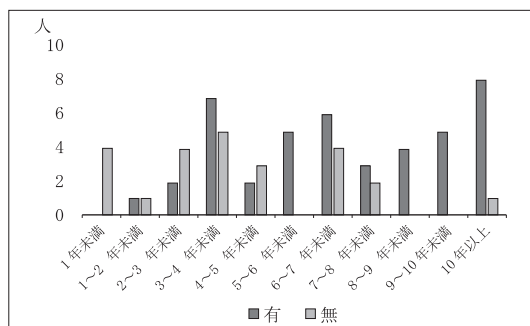


表5 いじめ問題への対応状況

項目	カテゴリ	n	%	項目	カテゴリ	n	%
対応方法 (複数回答可)	個別支援	273		相談相手	いる	62	92.5 %
	グループへの介入	27			いない	3	4.5 %
	コンサルテーション	241			未回答	2	3.0 %
	講演等、学校全体	9		(内訳)	SV	33	49.3 %
関係機関への進路調整	110		同僚SSW		39	58.2 %	
その他	0		同僚以外のSSW		20	29.9 %	
			担当指導主事		29	43.3 %	
			SC		17	25.4 %	
			学校支援アドバイザー		2	3.0 %	
			その他		16	22.4 %	
			複数回答	45	67.2 %		

⑤ いじめ問題対応における困りごとの自由記述

具体的な困りごとを探るため、いじめ問題へ対応する場合の困りごとの有無とともに自由記述欄を設けた。自由記述欄には想定される次の3つの項目とその他を設けた。一つ目は「勤務形態・SSWerの配置状況に関するもの」、二つ目は「学校や教育委員会、教師に関するもの」、三つ目は「養成教育内容や自身の力量(知識・技術)に関するもの」である。回答のあった記述内容について、表6~9として、経験年数別×項目別にまとめた。表の左枠の表記は、「いじめ対応の有無/勤務日数(週)/年齢/性別」を示した。

自由記述欄への回答者数は、1~2年未満4名、2~3年未満5名、3~4年未満5名、4~5年未満5名、5~6年未満4名、6~7年未満9名、7~8年未満4名、8~9年未満4名、9~10年未満3名、10年以上7名、合計50名であった。全体(n=67)における回答率は74.6%である。

項目ごとの内訳は、表6に示した「勤務形態・配置状況」についての記述は36名であり、困りごとがある者のうち72.0%の回答率であった。表7に示した「学校や教育委員会等」についての記述は39名であり、困りごとがある者のうち78.0%の回答率であった。表8に示した「養成教育や自身の力量」についての記述は30名であり、困りごとがある者のうち60.0%の回答率であった。表9に示した「その他」についての記述は12名であり、困りごとがある者のうち24.0%の回答率であった。表6~9の下線は筆者による。

雇用形態や配置状況等に関して(表6)は、1~2年未満:4名中4名、2~3年未満:5名中3名、3~4年未満:5名中4名、4~5年未満:5名中4名、5~6年未満:4名中3名、6~7年未満:9名中5名、7~8年未満:4名中3名、8~9年未満:4名中3名、9~10年未満:3名中1名、10年以上:7名中6名の記述がみられた。

内容は、タイムリーな対応ができない(13)、時間的な制限から対応が難しい(11)、継続した支援の難しさ(4)、情報収集の難しさや情報が来ない(4)、SSWerが必要と思っても要請がなければ介入できない(3)、教育委員会所属という立場上の介入の難しさ(2)、時間外勤務(2)、SCとの情報共有(1)といった状況がみられた。経験年数による偏り等はみられなかった。

学校や教育委員会等に関して(表7)は、1~2年未満:4名中2名、2~3年未満:5名中5名、3~4年未満:5名中4名、4~5年未満:5名中4名、5~6年未満:4名中2名、6~7年未満:9名中5名、7~8年未満:4名中3名、8~9年未満:4名中3名、9~10年未満:3名中3名、10年以上:7名中7名の記述がみられた。

内容は、いじめへの認識(低さ、差、方針の違い等)(15)、SSWerへの未理解等から活用されにくい(8)、人権意識の低さ等から理解が得られにくい(8)、加害者支援の理解(5)、連携の難しさ(4)、SSWerの役割の未確立(1)、中立な立場を揺るがされる(1)、SCをまず活用(2)、生徒指導の在り方(1)、管理職等の対応力(1)、実態調査の遅さ(1)等がみられた。経験年数において特筆すべきことは、加害者支援の理解については1~5年未満には記述がみられず、すべて5年以上の記述であった。

養成教育や自身の力量等に関して（表8）は、1～2年未満：4名中3名、2～3年未満：5名中4名、3～4年未満：5名中3名、4～5年未満：5名中4名、5～6年未満：記述なし、6～7年未満：9名中3名、7～8年未満：4名中3名、8～9年未満：4名中2名、9～10年未満：3名中1名、10年以上：7名中7名の記述がみられた。

内容は、関わるケースがない・少ないこと等による力量不足（17）、研修がない（5）、組織的なノウハウがない（1）、学校と対立すること（1）、過度な期待（1）等がみられた。

力量不足の内容及び必要な知識等については次のような具体的な記述がみられた。修復的対話（4）、加害・被害双方への支援（3）、アセスメント力（3）、学校と対峙する時／関係者の訴えに葛藤を抱える時の対応能力（3）、高齢者から乳児までの支援（1）、自分の感情を客観的にみる力（1）、学校組織・SCについて（1）、リスク管理（1）、学校のいじめ対応の内容（1）、心理的アプローチ（1）、学級や地域への関わり（1）、コーディネート力（1）等である。

必要な体制として、スーパービジョン、院レベルの養成、卒後教育、現任者サポートがみられた。

その他（表9）に関しては、1～2年未満：4名中1名、2～3年未満：記述なし、3～4年未満：5名中2名、4～5年未満：5名中2名、5～6年未満：記述なし、6～7年未満：9名中2名、7～8年未満：4名中2名、8～9年未満：記述なし、9～10年未満：記述なし、10年以上：7名中3名の記述がみられた。

内容は、支援方法（5）、学校側にSSWerが介入するという発想がない（2）、偏った報道（1）、重大事態の取扱い方（1）、人権や子どもの権利の感覚が弱い（1）、職業的アイデンティティの未確立、（1）親交のあった弁護士が加害者側について攻撃（1）、一人職場でサポートしてくれる存在がない（1）、他職種との連携（1）等がみられた。

支援方法についての具体的な記述は、安全な支援方法が確立されていない（1）、支援に対して加害児童・家族の理解が得られなかった（1）、対立関係に巻き込まれる（1）、不登校・ひきこもり等事後の対応が多く対応も難しい（1）、ゴールをみつけにくい（1）等がみられた。

以上から、経験年数による著しい違い等は見受けられなかった。

全体的に記述者数が多いことから関心の高さが窺える結果となった。また、いじめ問題の対応経験は6割以上みられる一方、関りはあまり深くない様子が窺えた。さらに、支援の必要性があると思われる場合でも要請がない等の関わりづらい状況が見えてきた。

表6 勤務形態・配置状況に関して

1～2年未満 (4名)	<p>勤務日数が少なくすぐには対応しにくい 日数・時間が少ないため、ことが起こった時すぐに対応できない。 一人体制のため、<u>全体像の把握が他の職員より遅れる</u>。相談相手がいない。 学校配置型ですが、週3時間程度のかかわりでは<u>対応が難しい</u></p>
2～3年未満 (5名)	<p>年間の勤務日数、勤務時間が決められており、<u>柔軟な対応が十分にできない</u>。 稼働時間が限られるため、限られた時間内で対応するようになる。そのため、<u>できることに限界がある</u>。普段の人間関係に詳しくないため、<u>情報収集することが大変</u>。 SCともっと情報共有できたほうが良いと思った</p>
3～4年未満 (5名)	<p>勤務形態が非常勤のため<u>タイムリーに支援できない</u> 常勤でないので<u>集中的に対応できなかった</u> 教育委員会所属で学校配置であるため、SSWerの立場でどのような役割で介入するか(直接か間接か)毎回悩んでいる。 勤務日数が限られており、<u>会議等に参加できなかつたり、進捗がわからないことがある</u>。</p>
4～5年未満 (5名)	<p>常勤ではない(毎日勤務しない)ため、<u>継続した関わりができない</u> 1年ごとの契約のため、<u>長期化した場合のかかわり方、予後の対応について不安定な勤務になる</u> 担当校が多く、<u>対応する時間が不十分</u> 学校に常駐しているわけではないので、<u>介入後のモニタリングが難しい</u></p>
5～6年未満 (4名)	<p>勤務日が週に1日程度だと<u>タイムリーな対応ができないことがある</u> 勤務形態のため、<u>タイムリーに対応し入れない</u> 複数校担当しているため、<u>問題が起こった学校ばかりに時間が取れない</u>。</p>
6～7年未満 (9名)	<p>いじめ問題に関わるかどうかは<u>管理職権限があり、SSWer視点の介入が必要と感じても介入できないケースが多い</u> 別に本業があり、SSWerとしては<u>空き時間で対応しているため、時間がなかなか合わない</u> <u>根本的な解決へ動こうとすると、予算的な面で時間が足りなさ過ぎる</u> 年間420時間(基本1日4時間、週2日)の勤務であり、他にも仕事(かけもち)しているため、「<u>いつでも、すぐに対応</u>」ということができない。また、<u>ケース会議も管理職や教員の予定を優先して調整されるため、出席できないことが多い</u>。<u>情報収集もしにくく、児童生徒、保護者の変化等にも気づけない</u>。 管理職や教員によって考え方が違うため、<u>管理職や学年担任がかわると、継続した支援ができないことがある</u>。</p>
7～8年未満 (4名)	<p>事務所から派遣型のSSWerなので 基本的に学校より依頼を受けてからの介入になるため、<u>学校がSSWerの介入が必要との認識を持たなければ介入できない</u> 複数校担当するため、月に1～2回行くだけの学校もあり、<u>教員のSSWerへの理解があつて即連絡の入る学校へはタイムリーにかかわれるが、そうでない学校にはいじめ対応と呼ばれることは少ない</u>。</p>
8～9年未満 (4名)	<p>勤務日数や時間の制限があるため<u>緊急での対応は難しい</u> 派遣型なので、<u>学校の中の様子や情報がタイムリーに入ってこない</u> 拠点校配置型で複数校担当しているため、<u>同一校に週1回程度の支援となり、いじめの発見・介入対応が難しい</u>。</p>
9～10年未満 (3名)	<p>他業務との調整が難しく、<u>タイムリーな支援や介入に苦慮したことがある</u></p>
10年以上 (7名)	<p>毎日の勤務ではないため、<u>緊急の場合、急を要する場合の対応ができない</u> 常勤でない為、<u>リアルタイムで関わるのが難しい</u>。勤務日であっても<u>情報が来ないこともある</u>。 職員ミーティングに<u>呼んでももらえないことも</u>。 夜間に及ぶ話し合い→<u>時間外支給</u> 勤務時間以外の書類や資料作り→<u>無報酬</u> <u>対応時間が足りない</u> 直接支援には時間が必要あり、校内の体制づくりには<u>関係性が重要で、時間は多いほうがいいし、配置型(学校)のほうが個人的には取り組みやすい</u>。 常時その学校で勤務しているわけではないので、<u>柔軟に対応しきれない時があること</u>。次の勤務時には、<u>状況が大きく変化していることが多いこと</u>。常に相談しあえる状況にないことから、<u>学校の不安もある</u>。<u>勤務時間外の対応が必要になること</u>。</p>

表7 学校や教育委員会、教師等に関して

1～2年未満（4名） 無/週 3/50代/女性	いじめの問題がある時に学校がSSWerに支援要請をするケースがこれまでにない。前例がないことや活用イメージがないため、SSWerが活用されにくい。 教育と福祉の視点が交わりにくく、受け入れてもらえないこともある。
無/週 2/60代/女性 2～3年未満（5名） 無/週 1/40代/女性 無/週 1/40代/女性 有/週 1/50代/男性 無/週 4/50代/女性 有/週 4/50代/女性	SSWerの配置が始まりまだ3年目であるため、十分な周知はまだこれからである。そのため、相談があっても来ないこともある。学校や教育委員会では、いじめに対して消極的であったり、「いじり」であれば日常の中の一部ととらえられているように感じる。 県立学校での任用のため、市町村教育委員会との連携が難しい 校内の教育相談体制において、SSWerの立ち位置や役割が確立していない。 学校が一旦は「いじめを受けたんだね」と認める対応をしていただけるといいのではないかと考えるが(それがどういう状況であっても)、なかなかそうはいかないケースがあります。
3～4年未満（5名） 有/週 3/30代/男性 有/週 5/20代/女性 無/週 ●/40代/男性 有/週 1/40代/女性	いじめの定義を示しても認識しない いじめ対応について、学校と教育委員会でもかなり温度差があるため、間に入って、両者の思いが伝わるように説明している。 学校との連携が十分に行えるか 初動について、認識の甘さが学校側にあり、SSWerの助言真意が伝わりにくい。いじめ対策委員会の立ち上げに時間がかかった。
4～5年未満（5名） 無/週 3/50代/女性 無/週 ●/30代/女性 無/週 5/40代/女性 有/週 4/40代/女性	毎日勤務しない状況により、教師から情報が得にくい。情報というよりも、対応の結果を教えてくれる程度であり、SSWerが積極的に介入できる状況にはならないと思う。 SSWerは中立的な立場で介入しているが、時に学校が学校寄りの対応等中立的な立場を揺るがそうとするのが困ると思う。 いじめに対する認識に差があり、それぞれに対応に差があること 学校としては解決済みとしているケースが、本人や保護者にとっては全く解決しているとは感じていない場合の対応に困ったことがある。
5～6年未満（4名） 有/週 5/40代/女性 有/週 2/50代/女性	加害者への福祉的なサポートについての理解を学校に求めることに難しさがある いじめた子への支援や、学級への支援をさせてもらえない。
6～7年未満（9名） 有/週 5/50代/女性 有/週 1/40代/男性 有/週 2/40代/女性 無/週 4/50代/女性 無/週 2/30代/女性	学校・教師側のいじめに対する認識の低さ いじめに関して学校側の判断で、SSWerよりもSCに頼る場面が多い気がする 人権など基本的な価値観について共有できない。被害児童・生徒や保護者を批判する風潮がある。 生徒指導の在り方（保護者や児童・生徒への対応が通り一遍になっていないか） 上記、記載したように、毎日勤務しているわけではないため、SSWerをあてにしていない。
7～8年未満（4名） 有/週 5/50代/女性 有/週 5/40代/女性 有/週 5/50代/女性	学校等がいじめを認めたがらないことがある ・加害者支援の必要性を理解してもらうこと・被害者の思いを伝え、必要な支援を理解してもらうこと いじめで専門職を呼ぶと、「いじめ問題」として取り組むことになり、書類等が大変になると思っ ているのではないかと推測する。
8～9年未満（4名） 有/週 5/60代/女性 有/週 2/50代/男性 有/週 4/50代/女性	人権意識の低い一部の方々。保護者への対応が遅くなるケース 本人及び家族と、学校の認識の違い いじめ問題には「支援」という視点が少なく、「指導」で終わってしまう事が多いと感じる。また、いじめとして認識したくないケースもあるかと思う。
9～10年未満（3名） 有/週 1/50代/男性 有/週 5/30代/女性 有/週 4/60代/女性	SSWerの認識が乏しい教師がいる場合には、共働で臨む困難さを感じたことがある いじめの対応経験がない職員や管理職だと、対応への指示などがあいまいだったり、時間がかかっ てしまうことがあった。 高校では、保護者・学校（校内）との話し合いをもつ体制づくりに苦労しました。
10年以上（7名） 無/週 3/50代/女性 有/週 3/60代/女性 有/週 3/40代/女性 有/週 2/60代/女性 有/週 2/50代/女性 有/週 4/30代/男性 有/週 4/40代/女性	・教師と連絡を取る場合、放課後の時間が多く、時間的制約がある。・多機関で行っていくことに抵抗があるようで、情報をもらえない場合がある。 教師だけで対応しようとする。主導権をとりたがる。SSWer・SCを活用する場合も、限定的になりがち。教員が使いたい部分でしか関わらせてもらえないこともある。「○○だけして下さい」など。いじめ解決の方針に対して、管理職の方針（SSWerを入れないともう学校だけではダメだ）と生徒指導の考え（SSWerを入れないでもできる） すでに学校での担任・学年・管理職による対応が終わっていて、不登校になってしまったのでその後の支援を頼まれることがほとんど。せめて起きた時の（時点で）情報は伝えてほしいと思っている。 人権意識に差がある。生徒のケアについてリスクマネジメントが甘い。 実態の調査が遅い（組織体制ができていない）ことがある。子ども、保護者のいじめとの訴えを受け入れられないことがある。SCをまず利用する傾向があり、両方の専門職の活用の必要性。 SSWerの未理解からSSWer活用の難しさ。被害者支援だけでなく加害者側の支援の必要性。 SCをまず利用する傾向があり、両方の専門職の活用の必要性。SSWerの未理解からSSWer活用の難しさ。被害者支援だけでなく加害者側の支援の必要性を行う場合に、学校側の無理解から介入ができない場合が生じる。対等な関係性がないゆえに、発言を軽視されることもある。

表8 養成教育や自身の力量等に関して

<p>1～2年未満(4名) 無/週 3/50代/女性 無/週 2/60代/女性 無/週 1/60代/女性</p>	<p>今年度、実際にケースがないために、知識・技術について不安はある 家庭全体の問題であることが多く、高齢者から乳児までの支援を頭においておかなければうまくいかない。いじめの加害・被害の両者に支援が必要で、<u>自分の感情を客観的にみることのできる力を身につける必要がある。</u> いじめの背景にある双方(いじめる側といじめられる側)の家庭環境(養育環境、経済状況 etc)や生育歴や発達課題等を情報収集し、総合的に判断する力量を持つこと</p>
<p>2～3年未満(5名) 無/週 1/40代/女性 無/週 1/40代/女性 有/週 1/50代/男性 無/週 4/50代/女性</p>	<p>いじめ問題にかかわることが少ないため、知識・技術が十分でない。(自分自身の) SSWerの対応するケースは多様なため、いじめに対しての知識が深いとは言えない。いじめに関する研修等もほとんどないのが現状。 学校組織、SCの役割についての学びも必要だと思う いじめ問題に対するSSWerとしての役割、できること、可能性についての<u>共通に学べる機会</u>があるという。</p>
<p>3～4年未満(5名) 有/週 3/30代/男性 有/週 5/20代/女性 有/週 1/40代/女性</p>	<p>修復的対話などのスキルがない 「いじめ問題」では、学校や学年の集団の関係性が強く影響している事が多いので、集団に対する、関係性の修復的アプローチの実践の必要性を感じている。 いじめ対応について、SSWerの方針やスキルが個人的なものしかない。<u>ノウハウが組織的にないこと。</u></p>
<p>4～5年未満(5名) 無/週 3/50代/女性 無/週 ●/30代/女性 無/週 5/40代/女性 有/週 4/40代/女性</p>	<p>いじめ事案について、学校がどう対応するように定められているのかについて研修したほうがよい。その原則の中で対応を求められているのではないかと考えられる。 修復的対話アプローチが効果的に使えるか不安 他の勤務があるため、研修への参加が難しい いじめについての<u>知識は足りない</u>と感じている。</p>
<p>5～6年未満(4名) 6～7年未満(9名) 有/週 5/50代/女性 有/週 1/40代/男性 無/週 4/50代/女性</p>	<p>自分の知識不足 全体的なケースにおいて場数を踏まないと力量はあがらないが、常勤ではないので、より<u>高度な段階を目指すところまでいかない</u> 心理的アプローチも必要となると思うが、自身の力量での対応に不安がある。SCとの連携は可能であるが・・・。</p>
<p>7～8年未満(4名) 有/週 5/50代/女性 有/週 5/40代/女性 有/週 5/50代/女性</p>	<p>学校と対峙するとき、自分自身しっかりと知識等含めた力量をつけないといけないと感じる <u>リスク管理を的確に行っていくこと</u> いじめが起きた時に、学級集団への関りは、自分に力量はなく、教員に頼っている。集団や地域へ向けた意識改革をするためのSSWerの役割(自分が話することは難しいため、今は講師を学校へ呼ぶ提案はするが、予算や日程など、実現はかなり困難なことが多い)</p>
<p>8～9年未満(4名) 有/週 2/50代/男性 有/週 4/50代/女性</p>	<p>アセスメント力が必要 いじめ問題に関する養成教育が少なく感じられる。理想を言えば、被害者側、加害者側の心理や環境等のアセスメントを行い、学校側への支援を行えるよう<u>コーディネート</u>できればと思う。</p>
<p>9～10年未満(3名) 有/週 1/50代/男性 10年以上(7名) 無/週 3/50代/女性 有/週 3/60代/女性 有/週 3/40代/女性 有/週 2/60代/女性 有/週 2/50代/女性 有/週 4/30代/男性 有/週 4/40代/女性</p>	<p>SSWerの<u>過度な期待感</u>を周囲の関係者から抱かれることもあり、精神的な負担を感じることもある 社会福祉士の養成課程だけでは不十分で、実践力は現場での経験と知識がないとつかない。現場でその都度受けることができるスーパービジョンが必要。 学部卒では相当の力量のある大学(学生)でないとなかなか難しい。高度な専門性が求められる領域。院レベルでの養成と卒業教育、現任者サポート等が必要。 修復的対話についての経験が少ない中で、ぶっつけでやらないといけない 実践を積む機会がないので研修を受けても自信がないので、スクールカウンセラーに任せることもある。 子どもの最善の利益に立つと、<u>学校と対立することあり。</u> 教育委員会、学校、保護者、子どもの思いの折り合いをつけていく調整力をもより身につける必要がある。<u>関係者の訴えに葛藤を抱えたときの対処能力不足。</u> いじめへの対応事例等を学ぶ機会があまりないこと。学校現場に関する知識を学ぶ機会が必要であること。いじめは、学校や家庭、社会環境の影響も受けており、一筋縄では難しいこと。様々な知識が求められること。</p>

表9 その他

1～2年未満(4名) 無/週3/50代/女性	SSWerの業務内容が明確でなく、個人情報の取扱いについても文書等での同意などはないため、口頭確認でしかない。いじめに限らず、支援方針や関係機関連携など個々のSSWerや教育委員会・学校の判断になっており、 <u>安全な方法が確立されていない</u> 。(相談者)
2～3年未満(5名) 3～4年未満(5名) 有/週1/60代/男性 無/週●/40代/男性	加害児童やその保護者の了解が得られず会うことができなかった 保護者と学校の対立関係に巻き込まれる恐れがある
4～5年未満(5名) 無/週3/50代/女性 有/週4/40代/女性	基本的にいじめに関してはSCが対応することが多いように思う。学校現場はいじめに関してSSWerの介入の発想そのものに乏しい。いじめ=心の問題=SC いじめを受けて何年も経っているが、それが原因で不登校になっていたり、ひきこもりになってしまっているケースに対応する事が多く、過去の出来事に対してどう折り合いをつけ前に進むかまで、本人の気持ちを引き出すのが難しいと感じる。
5～6年未満(4名) 6～7年未満(9名) 有/週5/50代/女性 有/週2/40代/男性	ゴールをみつけにくい 偏った報道
7～8年未満(4名) 有/週5/50代/女性 無/週4/20代/女性	重大事態はもつともつと数多いと思う。その取扱い方は、子どもの最善の利益を守れているのか悩ましい。(SSWerが“いじめ”と主張することがよいのか、学校が対応しやすいように主張する方法を追求中) 現状として、いじめが起きたときは学校が先に介入し、状況把握をしています。その中で、メンタル的なケアが必要な子へはSCや教育相談員、本児たちが信頼できる人たちが寄り添っています。その中で、すぐにSSWerが介入とはならないので、様子をみながらスタンバイしています。困ることで考えられるのは、 <u>学校が抱え込んだり、必要な情報をSSWerに開示されなかったとき、入りにくそうなことが想定されます。</u>
8～9年未満(4名) 9～10年未満(3名) 10年以上(7名) 有/週3/60代/女性 有/週3/40代/女性 有/週4/40代/女性	人権や子どもの権利の感覚がとても弱い。教員もSSWer自身も。弁護士等にくらべ、SWrは職業的アイデンティティが未確立。 これまで親交のあった弁護士が加害者側につくと、(仕事として)学校やSSWerを攻撃してくることに、最初は戸惑った 一人職場から、自分自身の専門性への葛藤が生じる際に、それをサポートしてくれる存在が柔軟に必要であること。 <u>他職種との連携、共通理解の難しさ。</u>

4-2. 自由記述から見える実践の現状

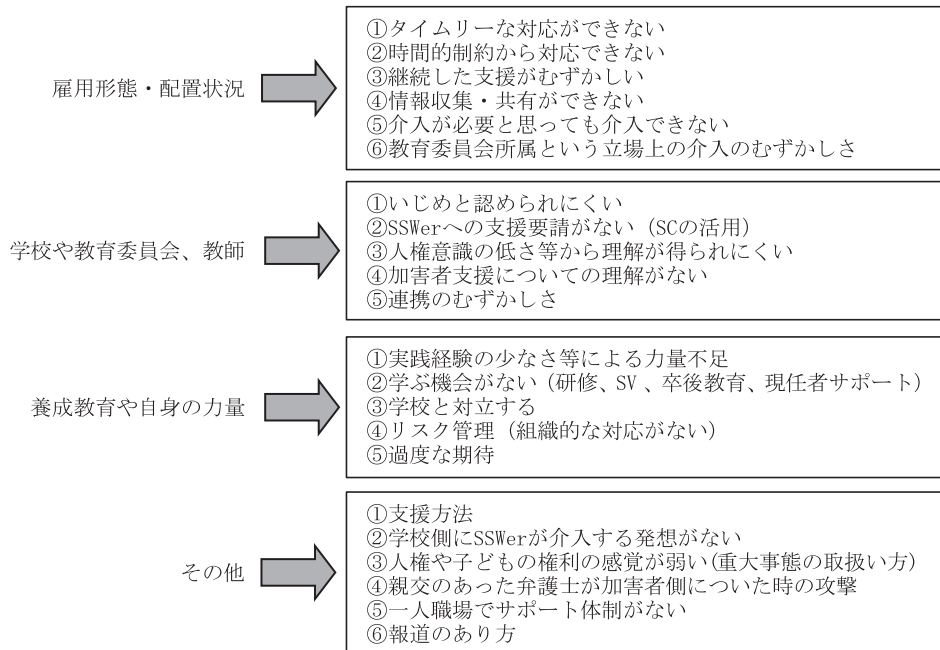
自由記述から見える実践の現状を図12にまとめた。雇用形態や配置状況においては、①タイムリーな対応ができない、②時間的制約から対応できない、③継続した支援が難しい、④情報収集・共有ができない、⑤介入が必要と思っても介入できない、⑥教育委員会所属という立場上の介入のむずかしさという状況が抽出された。

学校等においては、①いじめと認められにくい、②SSWerへの支援要請がない(SCの活用)、③人権意識の低さ等から理解が得られにくい、④加害者支援についての理解がない、⑤連携のむずかしさが抽出された。

養成教育や自身の力量については、①実践経験の少なさ等による力量不足、②学ぶ機会がない(研修、SV、卒後教育、現任者サポート)、③学校と対立する、④リスク管理(組織的な対応がない)、⑤過度な期待が抽出された。

その他においては、①支援方法、②学校側にSSWerが介入する発想がない、③人権や子どもの権利の感覚が弱い(重大事態の取扱い方)、④親交のあった弁護士が加害者側についた時の攻撃、⑤一人職場でサポート体制がない、⑥報道のあり方が抽出された。

図12 自由記述から見える実践の現状(筆者作成)



5. 考察

以上のような調査結果から、いじめ問題におけるスクールソーシャルワーク実践の課題を整理すると、大きく4つの課題が見えてくる。

① 限定的な関わり

現状では雇用形態や配置状況等から、タイムリーに介入することや継続して支援することは難しい状況にあることがわかった。大石（2001：17-28）は弁護士立場から、障害者や高齢者への過酷な虐待事件を踏まえ、ソーシャルワーカーによるアドボカシーの重要性を述べている。つまり、スポット的なかわりをする弁護士や行政には限界があるという。しかし、学校においてはSSWerがスポット的なかわりとなっており、アドボカシー機能が発揮されにくい状況と言えらる。いじめ問題という重大な人権・権利侵害においては、SSWerが日常的に学校や児童生徒の様子を知ることが必要となると考えられる。

② 学校や教師によるスクールソーシャルワークの理解

いじめ問題への対応は学校や教師が中心となるような仕組みであり、SSWerが介入するかどうかは、学校や教師の判断によるところが大きいことがわかった。もともと近年の教師の多忙さは問題視されておりチーム学校の体制を必要とする。また、農野（2001：117-119）は、学校だけで子どもの人権を擁護することの難しさを指摘している。いじめ問題においてスクールソーシャルワークがどのような機能・役割を持っているのかについて、学校や教師の理解が深まり活用が進むことは重要な点だと思われる。

ただ、いじめ問題では学校や教師も利害関係者（当事者）となってしまう可能性があることを踏まえると、単に理解してもらっただけでは不十分だと思われる。学校や教師との信頼関係が日常的に構築されていることが基盤として必要だと考えられる。日常的な信頼関係の構築のためにはSSWerの雇用や配置形態と大きな関係があると思われる。

③ 知識や技術を蓄積する機会

現状では、修復的アプローチ以外の目立ったアプローチや実践モデルが見当たらず、SSWer自身も経験の少なさから対応に不安を抱えていることが窺える。いじめ問題においては、修復的アプローチの実施、ソーシャルワーク・アドボカシーの知識や技術が必要とされることは先行研究からも理解でき、相当の力量が必要と考えられる。2009年にスクールソーシャルワーク教育課程が創設されたことで一定の専門教育が担保されてきている。しかし教育課程だけでは限界もある。そのため現任者の学ぶ機会やSVの体制は重要となってくる。しかしながら、現任者の現状からは学ぶ機会やSVの機会は十分とは言えない。現任者の学ぶ機会を確保することや、養成教育においてはスクールソーシャルワーク教育課程以前の段階から学校におけるソーシャルワークの重要性を意識した取り組みも重要と考えられる。

④ 実践モデルやアプローチ

現在、いじめ問題に有効とされている修復的アプローチとは、英語の Restorative Justice を意味する。山下 (2010) によれば、平和的かつ調和的に対話を通してトラブルを解決するという具体的な問題解決だけではなく、学校等コミュニティを平和的かつ調和的な環境として創造することを視野に入れた取り組みとされる。また、山下 (2012: 13) によれば、犯罪領域における加害者と被害者間のコンフリクト解決の手段とされる。山下 (2010: 67-81) によればその理念や方法は表 10 に示す通りである。

修復的アプローチの理念・前提条件、方法、進行プロセスから、事前準備が重要であること、開催に時間を要すること、ファシリテーターがプログラムを熟知し対応できること等の必要性がみえる。習熟度が低かったり環境が整えられなかったりする場合は、取り組みが難しいアプローチと言えるだろう。どのようにこのアプローチを習得するのは課題と言える。

今後は修復的アプローチ以外にも、さらなる実践モデルやアプローチの開発が期待される。その場合、SSWer の雇用形態やロイヤリティのジレンマ等も考慮されることで、より実践に用いられやすくなるのではないかと考えられる。

表 10 修復的アプローチの理念や方法 (山下 2010 をもとに筆者作成)

理念・前提条件	<ul style="list-style-type: none"> ・参加者相互に対する敬意を抱く ・相手の話に耳を傾ける ・相手を中傷しない ・話したくないときは話さなくてもいい
方法	対立している状態の当事者だけではなく、周囲の関係者も参加し全員で何をすべきか話し合いに決定する
進行のプロセス	参加者 2～10 名以上 ①輪になって座る ②自己紹介 ③ファシリテーターからの基本的な原則の説明 ④一人ひとりに質問を投げかける <ul style="list-style-type: none"> ・一体どのようなことがあったのか ・それがあったときに何を感じたのか ・起きたことに対してどうしたいと思っているか ・それをどうやって実行しようと思うか等 ⑤これからどうしていくかを話し合っ決めて

おわりに

本稿の目的は、SSWer へのアンケート調査を踏まえ、期待される役割を担うためには何が必要かを明らかにし、いじめ問題における今後の実践と養成教育のあり方を考えることが目的であった。アンケート調査からは、現状では複数の要因によっていじめ問題へのかかわりは少ない傾向やかかわり自体が難しい傾向にあることがわかった。その結果を踏まえ、①限定的な関わり、②学校や教師によるスクールソーシャルワークに対する理解、③知識や技術を蓄積する機会、④実践モデルやアプローチという4つの課題を整理し、今後のあり方について言及した。

今回は、いじめ問題への対応を中心に考察を行ったが、防止の視点については不十分であった。今後は防止の視点も含めた研究に取り組みたい。

* 本稿における調査にご協力いただいた SSWer の皆様、アンケートを配布して下さった社会福祉士会事務局の皆様にご心より感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 新井英靖 (2015) 「英国における『いじめ』問題に関する学校全体からのアプローチ—特別ニーズのある子どもに対する「いじめ」の実態と対応をふまえて—」『学校ソーシャルワーク研究』10、49-59
- いじめ防止対策協議会 (平成 27 年度) (第 4 回) 資料 2 『『重大事態』の解説 (案)』
(URL : https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/116/shiryo/_icsFiles/fieldfile/2016/03/08/1367335_2_1.pdf)
- 生田純子 (1996) 「学校教育相談の動向 (2) —学校カウンセラーの資格認定を巡って—」『東海女子大学紀要』16、107-121
- 児童生徒課 (2017 a) 「いじめ防止基本方針・重大事態ガイドラインについて」『教育委員会月報 No.814』p.1-6
- 児童生徒課 (2017 b) 「重大事態ガイドラインの内容に係る概要について」『教育委員会月報 No.814』p.7-10
- 不登校生徒に関する追跡調査研究会 (2014) 「不登校に関する実態調査 平成 18 年度不登校生徒に関する追跡調査報告書」平成 26 年 7 月
- 教育委員会月報 (2017) 「『いじめの防止等のための基本的な方針』(平成 25 年 10 月 11 日 文部科学大臣決定) の改定について【概要】【主な改定事項】」、p.11-13
- 加藤純 (2009) 「スクールソーシャルワークと子どもの権利擁護—子どもの代弁機能、保護者・学校間の調停機能について」『ルーテル学院研究紀要』43、63-73
- 門田光司 (2014) 「アメリカにおける学校でのソーシャルワーク実践研究の動向—*Children & Schools* での 10 年間の文献研究より—」『学校ソーシャルワーク研究』9、26-40
- 門田光司 (2015) 「カナダ・オンタリオ州教育省におけるいじめ防止対策について」『学校ソーシャルワーク研究』10、85-98
- 小林美津江 (2013) 「いじめ防止対策推進法の成立」『立法と調査』344、参議院事務局企画調整室編、24-35
(<http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11018329>)
- 文部科学省 (2017) 「いじめの重大事態の調査に関するガイドライン」
(URL : https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2019/06/26/1400030_009.pdf)

- 文部科学省 (2019) 「平成 30 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について (通知)」 (令和元年 10 月 17 日)
- 文部科学省 (2020) 「スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカーによる教育相談体制の充実」
(URL: https://www.mext.go.jp/content/20200708-mxt_jidou_01-000008592_1.pdf)
- 文部科学省 「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査—調査概要」
(URL: https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/shidou/gaiyou/chousa/1267368.htm)
- 農野寛治 (2001) 「アドボカシーを必要とする人々 児童—子どもを取り巻く様々な問題から—」 西尾・清水編著 『社会福祉実践とアドボカシー—利用者の権利擁護のために—』 中央法規、112-120
- 大石剛一郎 (2001) 「権利侵害への対応場面から—ソーシャルワーカーの重要性—」 権利擁護研究会編 『ソーシャルワークと権利擁護』 中央法規、1-29
- 岡村ゆかり (2019) 「スクールソーシャルワーカー養成における演習教育に関する考察—『スクールソーシャルワーカー活用事業実践活動事例集』の分析を通して—」 『社会福祉研究所報』 第 47 号、23-40
- 佐藤浩一 (2015) 「各国のいじめ防止対策とスクールソーシャルワーカーのいじめ対策の動向 (社大福祉フォーラム 2015 報告)」 『社会事業研究』 55、36-41
- Wing Hong Chui (ed.) (2013) *School Social Work: Current Practice and Research*, Nova Science Publishers, Inc.
- 山下英三郎 (2010) 『いじめ・損なわれた関係を築きなおす—修復的対話というアプローチ』 学苑社
- 山下英三郎 (2012) 『修復的アプローチとソーシャルワーク』 明石書店
- 山屋春恵 (2009) 「子どもの権利擁護実践者としてのスクールソーシャルワーカーの役割」 『スクールソーシャルワーク論』 山下英三郎・内田宏明・半羽利美佳編、学苑社、75-84
- 山崎道子 (1985) 「学校ソーシャル・ワーカーに期待されるもの I—いじめによる S.H. さんの自殺ケースを通して」 『社会福祉』 26、1-13