

スクール(学校)ソーシャルワーカーの 活動要素とその課題

農 野 寛 治

キーワード：スクールソーシャルワーカー、活動要素

1、はじめに・問題意識

不登校、いじめ、非行、児童虐待など、子どもを取り巻く諸問題の顕在化を背景に、平成 20 (2008) 年度から文部科学省は「スクールソーシャルワーカー活用事業」を予算化し、全国 141 の地域を指定して実施することになった。これまでから、学校の内外における子どもたちの諸問題には、生徒指導主事が対応し、養護教諭は子どもたちの様々な心身の訴えに対応してきた。また、平成 7 (1995) 年よりモデル的に導入されたスクールカウンセラーは、現在では多くの学校で認知が得られている。また、障がいのある子どもたちへの対応では、特別支援教育コーディネーターが導入されつつあるし、学校・家庭・地域が一体となって地域ぐるみで子どもを育てる体制を整えるために、平成 20 (2008) 年度から全国 1,800 か所で取り組まれる学校支援地域本部事業も立ち上がった。このような状況の中、教育現場において、ソーシャルワークという方法論の有効性が、ようやく認識されはじめてきたのである。

ところが、平成 20 (2008) 年度に調査研究事業として文部科学省の全額国庫負担で始まったスクールソーシャルワーカーの活用事業は、翌平成 21 (2009) 年度には国庫負担 3 分の 1 の補助事業となり、実施主体も国から都道府県指定都市に替

わったことで、開始年度に比べ配置されたスクールソーシャルワーカーは、944 人から 560 人へと 6 割程度の水準に落ち込んだという。特に都道府県指定都市が費用負担を断念した場合、委託された市区町村は全額負担でこの制度を賄わなければならない事態になっている。一方、スクールカウンセラーについては、文部科学省の平成 22 (2010) 年度の予算概算要求では、13 億円増の 53 億円が盛り込まれているという¹⁾。このような事態をどのように考えれば良いのだろうか。

さて、冒頭で教育現場において、ようやくソーシャルワークの有効性が認識されてきたと述べたが、もともとこのような認識に至るには、学校という場において、どのような問題意識が持たれてきたのだろうか。たとえば、平成 14 (2002) 年度から平成 15 (2003) 年度にかけて実施された「児童虐待に関する学校の対応についての調査研究」では、教員の児童虐待問題への認識の希薄さとともに、他機関との連携体制の脆弱さが指摘された。また、先述の文部科学省の「スクールソーシャルワーカー活用事業」では、子どもたちの心の問題とともに、「様々な環境に着目して働きかける」こと、「学校内・学校の枠を超えて、関係機関等との連携をより一層強化し、課題解決を図るためのコーディネーター的な存在が、教育現場に求められている」²⁾という問題の認識に立っている。そして、平成 20 (2008) 年度の「スクー

ル（学校）ソーシャルワーカー育成・研修等事業に関する調査研究〈報告書〉」では、「学校も、家庭も地域社会も、連携の役割を果たす人材にイメージを呈示することができないままにきた」が、「そうした隙間を埋め合わせる機能を有する」スクールソーシャルワーカーが、「ソーシャルワークの機能や技法は複数あるが、それらの中でも調整や仲介、連携機能はソーシャルワークの核心部分である」³⁾として、これらの機能を果たすことが期待されていると指摘している。さらにもう少し具体的には、平成20（2008）年12月に文部科学省が発行した「スクールソーシャルワーカー活動実践事例集」⁴⁾では、人間尊重の理念という価値を置き、具体的なケースに対応するミクロ・レベルでのアプローチ、学校の校内体制づくり等のメゾ・レベルでのアプローチ、さらに教育行政との協働といったマクロ・レベルでのアプローチと重層的な側面において多様な知識と技術を用いて活動するなど、「価値・知識・技術」を基盤として、次の職務内容を適切に遂行できる者をスクールソーシャルワーカーとしている。

- ①問題を抱えた児童生徒が置かれた環境への働きかけ
- ②関係機関等とのネットワークの構築、連携・調整
- ③学校内におけるチーム体制の構築、支援
- ④保護者、教職員等に対する支援・相談・情報提供
- ⑤教職員への研修活動

これらの認識の根底には、人と環境の双方を見据え、その接面（interface）で起きていることをエコロジカルな視点（要素包括的であり、要素間の相互作用の力動も視野に入れる）で理解し、様々な資源とつないでいくソーシャルワークの実務を確かに描いている。

ところで筆者は、現在のようにスクールソーシャルワーカーが話題になる以前に、スクールソーシャルワークを実践されていた大阪北部の小学校に寄せていただいたことがあった。そのとき、ソーシャルワーカーの役割を果たしておられた当該小学校所属の先生が、学校の職員室でもこの仕事の内容は、子どもや家族の情報の守秘義務などもあり、なかなか理解してもらえないと言われた。しかし、クラスの子どものケースとしてかかわり、一緒に動いた担任の先生は、「このようなことをしてらっしゃるのですね。」と評価してくれたと話されたことがあった。クラスの担任も持たず、ほとんど職員室にもおらず、いるかと思うと電話ばかりしている。そのようなソーシャルワーカーの仕事が、他の先生方には、わかりにくいのだと話された。前述のように、ようやくソーシャルワークという方法論が学校現場で注目される時代がやってきたが、スクールソーシャルワーカーの具体的な活動は、先ほどの「スクールソーシャルワーカー活動実践事例集」における職務内容を見ると、未だ若干の整理すべき要素を含んでいると筆者は考えているし、スクールソーシャルワーカーが配置される場も、学校・教育委員会・教育センター等、その形態や位置づけは多様でもある。

スクールソーシャルワークを理解する者にとっては、周知のように、アメリカでは1906年のニューヨークにおけるメアリー・マロットのセツルメントにおける実践が、スクールソーシャルワークの起源とされ、永い歴史の中で培われた実践活動がある。しかし、わが国では、制度的にはようやくその端緒についたばかりであり、今後も多くの実践と知見をもとにスクールソーシャルワーカーの役割や機能を明確にし、さらに社会的な認知を高めていく必要があると痛感せざるを得ない状況が目前にある。今回の拙稿は、このような問題意識から、ソーシャルワーカーの具体的な活動要

素を仮説的に構成し、スクールソーシャルワークにおける実践課題を明らかにしようとするもので、これはまた、筆者の今後のスクールソーシャルワーカーの実践活動研究につなげる仮説的枠組みを検討することを意図している。

2、ソーシャルワークの構造化 ー要素と手順の構築

ソーシャルワークが、社会福祉以外の異分野の領域に取り入れられた特徴的なものは、医療ソーシャルワークである。医療ソーシャルワーカーの起源は、19世紀末頃のイギリスで無産貧民に対して、慈善組織協会の施療施設に入院する患者としての資格適否選別を行っていたアルモナー(Almoner)とされているが、後に患者に加療を行う上で、患者の生活状況など病院外における情報収集や条件整備に着目されて発達してきたものである。そして1905年アメリカ・マサチューセッツ州都ボストンにおいて、移民や黒人の外来診療を担当していた医師 R. C. キャボット(R. C. Cabot)が、病院にやってくる患者を診ているだけでは不十分であって、生活環境などの情報を得ることが診断や治療にとって必要であるとして発展していったものである。筆者は、この既存の制度への選別という機能を果たすところに源流があるということは非常に象徴的であると認識している。それは、なぜ既存の制度から外れてしまうのかということの事情や理由を選別の場で間近に見るということを意味しているからである。岡村重夫が指摘するように社会福祉は、「社会制度と個人との『社会関係』が基本的な意味を持つ⁵⁾」のであって、高度に複雑化した要素を内包する近現代社会の中では、その個人が生活の主体者になるため(つまりは自己実現が図れるため)の重要な仕組みのひとつとして、個人と制度との適切な社会関係を紡ぐ支援を行うソーシャルワークが必然

的に生まれてきた。そして、やがて医療行為の効果的実施のために外的要因の軽減を図ることが重要であるという認識のもと、患者のより広い生活情報を得て、医師に提供していく役割を担っていたのである。さらに現代では、生活習慣病の一般化に伴い、医師自らも患者の生活背景や地域環境を意識し、多様な関係資源と連携しながら医療を進めていく時代となっている。

そして、わが国でも現在、学校教育という異分野で、ソーシャルワーカーが活躍する時代が訪れたが、スクールソーシャルワーカーの活動には、子どもが自身の能力の伸展のため安定した教育を受けられることを実現するという使命と存在意義があると考えられる。ここでは、子ども虐待や不登校、いじめ、非行や発達障害等、既存の学校活動やその制度から外れてしまいがちな、多様なクライアントの姿が目につく。このような多様な状態にある子どもたちに対して、スクールソーシャルワーカーは、どのような活動要素で、専門性を発揮し、子どもたちの教育の実現のために働きかけていくのだろうか。

さて、イギリスにおいてアドボカシーの実践と研究をしている N. ベイトマン⁶⁾は、社会の中で抑圧され、声を上げられない人々の多様な生活問題とかわる中で、問題は構造化されなければならないと示唆している。そして、問題解決のための信頼できる構造が存在しているかを問い続けながら、クライアントの権利を守るために戦うのだという。問題の構造化とは、目前にある混沌とした状況から、問題を抽出し、それを理解するために、複雑な状況がどのような要素で構成されているか、そして対処のためには、それらの要素をもとに、どのような手順で取り組むのかを明らかにすることであると筆者は理解している。そして人々の生活問題にかかわる永い歴史の中で、ソーシャルワークの方法論が研究され、多様なモデルやアプローチが生み出されてきたが、それらソー

シャルワークの定式化は、ソーシャルワークが構成される要素と、それによって導かれる手順を規定してきたといっても過言ではないと筆者は考えている。

たとえば、M. リッチモンド (Mary E. Richmond) は、ソーシャルケースワークを「ソーシャルケースワークは人間とその社会環境との間を個別に、意識的に調整することを通してパーソナリティを発達させる諸過程からなっている」と定式化した。そこでは、ソーシャルワーカーの活動を「人間・社会環境・間・個別・意識的・調整・パーソナリティ・発達・諸過程」という構成要素で示し、その手順については、「インテーク→調査→診断→処遇」という医学モデルに準拠したとされている。また、課題中心ソーシャルワークを提唱した、W. J. リードと L. エプスタイン (Epstein, L.) は、「当事者の能力の尊重」という要素と現状認識から得られた達成目標に向けて明確にされた行動を「課題」として構成要素に組み込み、その手順においてもこれら構成要素を反映して、「契約」をはじめとする当事者との協働が描かれている。やがて、C. ジャーメインと A. ギッターマン (Carel B. Germain & Alex Gitterman) は、エコロジカルな視点からソーシャルワークを規定した。その結果、ソーシャルワークは、人と環境の力動的で広範囲な視座と、前述のようにミクロ・メゾ・マクロという重層的な活動領域を想定するようになってきている。現在のスクールソーシャルワークに関しては、L. B. コスティン (Costin, L. B.) による学校・地域・生徒間連携モデルや J. アルダーソン (Alderson, J.) の社会的相互作用モデルをはじめ、家庭と学校のエンパワメントモデル、パワー相互作用モデル、親と学校間の仲介理論など、いくつかの実践モデルが提示されている⁷⁾。特に大塚は、学級崩壊を経験した親を対象とした調査を実施する中で、スクールソーシャルワーク仲介理論を開発し緻密なモデルを

提示している⁸⁾。今回、筆者はソーシャルワークをワーカーの活動要素と手順という観点から再度考えながら、スクールソーシャルワーカーの実践活動における課題を検討するための仮説的枠組みを立てようと試みているため、次にソーシャルワーカーの活動要素を考えてみたい。

3、ソーシャルワーカーの活動要素

ソーシャルワーカーの活動側面と展開の場について、筆者が整理し示したものが図1で、これは「面接」「合議」「介入」「役割」の4つの活動要素を仮説的に示したものである。

M. リッチモンドは、「ソーシャルケースワークとは何か⁹⁾」の中で、当時のソーシャルケースワーカーの援助事例を集めて、そのとった行為と方針を列挙し、分析した結果「洞察」という要素（それは、A. 個性と個人的特徴への洞察と B. 社会環境の資源、危険、影響についての洞察としている）と「行為」（これは、C. 心から心へ働きかける直接的活動と D. 社会環境を通じて働きかける間接的活動としている）という要素を抽出した。この「A. 個性と個人的特徴への洞察と C. 心から心へ働きかける直接的活動」とは、主に当事者との「面接」という場面で展開されるであろう。ソーシャルワーカーが当事者と出会い、

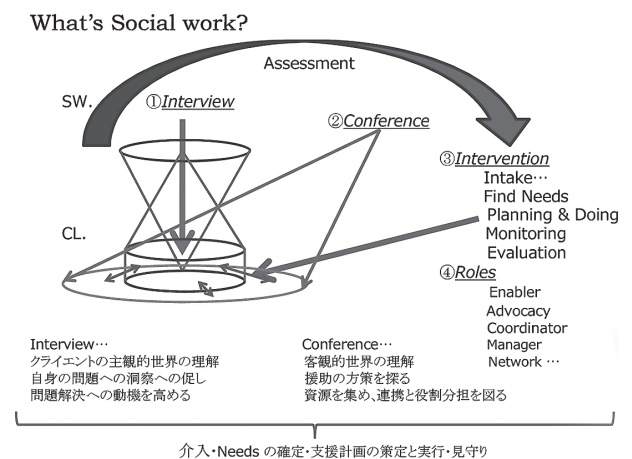


図1 ソーシャルワーカーの活動要素

意図的で効果的なコミュニケーションを活用することで、当事者との間に援助関係を構築し、人としての尊厳を尊重しながらその人の個性と、支援を計画するときに必要な当事者の主観的世界の洞察を得る。そして当事者が現在の生活環境により適応できるように、「心から心へ直接的に働きかけ」そのパーソナリティの発達を促す。これは、社会福祉の基本的性格である「援護育成」¹⁰⁾の「育成」の部分にも大きくかかわる。また、バイステックいわく、「ケースワーカーとクライアントの両者が形成する援助関係は、ケースワークの魂 (soul)」¹¹⁾となるものでもある。

一方、「B. 社会環境の資源、危険、影響についての洞察と D. 社会環境を通じて働きかける間接的活動」としては、当事者の生活環境に関する、より多面的な客観的情報とその環境を整えるための公的・私的な資源の情報が必要となる。それは、関係者が集まる「合議」による場での展開が求められる。そして、これら「面接」と「合議」をもとに当事者の置かれている状況をアセスメントしていくことになる。さらにソーシャルワーカーは、実際の支援を展開するために、インタークからアセスメントを経てニーズの確定、支援計画の策定と実行、そして見守りというように、そのプロセスとしての「介入」と、そこで採り入れる「役割」において間接的な「援護」を展開して行く。

この「介入」において、ソーシャルワーカーが持ち得ている特性は、関係者だけでなく支援者をも含む（当然、ソーシャルワーカー自身の関与のあり方も含む）エコロジカルな視座を根底に置きながら、そこで多様な「役割」を担うことが予定されているところにある。たとえば、来談者に対応して、援助関係を構築し、時にはカウンセリング的な対応をする場合、相談援助者として当事者の自己能力の発見や促進、活用へ導く「側面的援助・支援機能 (Enabler)」としての役割を「面

接」の中で果たすことになるし、来談者の抱えている問題について、何らかの権力構造からくる抑圧状況があるならば、代弁者として関係各方面に働きかけるアドボカシーの「役割」を担うことになる。さらに、多様な社会機関等によって援助を展開して行く場合、全体の支援状況を見守り、調整者や管理者といった機能 (Coordinator, Manager) を果たすことも必要である。また、地域の公私さまざまな資源をつないでいくネットワークの機能を果たすこともある。生活問題を多様な側面から包括的に捉えて考えることができ、また支援についても多くの異職種によるチームアプローチが可能となっている現在、「介入」という要素でのソーシャルワーカーの多様な「役割」の中で、何を選択していくかは、全体の支援成果を考える時に重要であると考えられる。特に、異職種が協働する中で要素や「役割」が重複する可能性のあるような場合には、かかわる専門職種間での調整や合意形成には留意が必要である。それはたとえば、スクールソーシャルワーカーとスクールカウンセラーのように子どもへの「面接」という活動要素における重複である。カウンセリングやセラピーは多くの学派があるが、一般的に、おそらくカウンセラーは、当事者の体験が自身の心の中でどのように纏めてられているかに関心を持ち、現実を受け止められる自我を発達させることにあるだろう。ソーシャルワーカーは、そのようなサービスが必要であれば、支援プログラムの中にそれを書き込む。ソーシャルワーカーの「面接」における関心は、当事者が自身の世界を主観的にどのように観ているか、どのような能力を内在しているか、何を望んでいるか等の思い（ここではカウンセラーと重なる部分が多い）であって、その目的はニーズの確定に資する情報の獲得というところにある。そして、さらに多面的な情報の収集による客観的世界を踏まえて、全体としての支援方法を考えていく。

4、スクールソーシャルワーカーの活動要素における課題

先ほど、ソーシャルワーカーは、「面接・合議・介入・役割」という活動要素を有すると仮定したが、学校を基盤とするスクールソーシャルワーカーは、それら活動要素において具体的に、どのような課題が考えられるのであろうか。

たとえば、「面接」という活動要素である。何か問題が生じたときに、児童や生徒と、より早期に適切な「面接」を展開する必要があるが、そのような状況を確保するためには、学校ごとに配置され日常的に子どもたちと何らかの交流が図れていることが望ましいとも考えられる。しかし、インテークという段階での子どもとの「面接」は、その内容や当事者との関係性によってはスクールカウンセラー等の誰か他者が担う場合もあるだろうし、養護教諭やクラス担任がすでに担っている場合があるだろう。また、引きこもりや不登校などの場合には、それらの子どもとの「面接」には、関係者との十分な調整や綿密な打ち合わせも必要だろう。そのような場合には、当事者との「面接」において、専門職同士の対等な立場からのアドバイスやコンサルテーションという「役割」が求められるかも知れない。また、深刻でセンシティブな問題を抱えている子どもへの事情聴取等を伴う場合の「面接」では、具体的な事実の把握とともに、子どもに二次トラウマを与えないような配慮として、面接チームの組織化によるアプローチが必要な場合もある（たとえば、性的虐待のケースに関する司法面接／フォレンジック・インタビューのような場合には、現実には児童相談所の児童福祉司が担うことになると考えられる）。スクールソーシャルワーカーは当然、そのような配慮が必要であることを校内でコンサルテーションを行うべきであろうし、学校と児童相談

所との調整や連携を行うことが必要であろう。ただし少なくとも、誰が「面接」しようが、ソーシャルワーカーは、当事者の視座からの主観的世界の理解（当事者が何をどのように認識し、感じ、思っているのか）や、また当事者の持つ力を推し量る情報を得るということを常に意識しておかねばならないし、そこに不詳な要素があれば、できればすでに関係性が構築されている援助者と合同で当事者との「面接」を実現することも検討しなければならないだろう。

さらに、子どもの「面接」だけでなく、保護者や家族、関係者への「面接」という側面では、家庭訪問などのリーチアウトによる実施を展開することや、あるいは大塚が検討したような学級崩壊を経験している保護者を集めたグループワークを行うためには、それら保護者への個々の「面接」を通じて事前の波長あわせをすることも必要である。これら適切な「面接」を実施するためには、個々の具体的な事例において、手順をどのように構築していけば良いのだろうか。また、スクールソーシャルワークを展開する上で一番効果的な「面接」の確保のためには、どのような仕組みを学校という場において構築しておかなければならないのだろうか。

次に「合議」であるが、ここではソーシャルワークのホリスティックでエコロジカルな視座が重要になる。そして課題としては、まず誰が「合議」の召集、進捗管理を行うかということがある。たとえば、市町村における要保護児童対策地域協議会の事務局が担う場合もあるだろうし、虐待を受けている子どもの法的保護というかたちになると児童相談所の児童福祉司など、「合議」の管理者の役割を担うところは多様に想定できる。そして、ある場合はチームの一員として、ある場合は召集、進捗管理を担う者として、審議組織の範囲や内容によって、何の権限も持たないスクールソーシャルワーカーは、柔軟に参画する体制が

求められる。また何よりも、学校という現場の中で「合議」を行うというコンセンサスを得るための取り組みも必要であろう。スクールソーシャルワーカーが日常的に行っている活動の中で、個別の教員との会話というものがある。全体のシステムを構築することも重要であるが、このような地道な活動が現場の意識を変え、多忙な教育現場で時間もない中、「合議」の重要性とソーシャルワークの必要性の認識につながるであろう。そのような基盤の上に、ニーズの抽出につながる事例検討会議を適宜開催できる機動力ある組織体が構築される。

また、いじめや学校への苦情など当事者や関係者も含めた「合議」においては、「合議」を進行するファシリテーターあるいはメディエーターという、対話の仲介・調整を担う「役割」も想定できる¹²⁾。また、これは子どもや当事者の権利関係を擁護する必要がある場合のアドボカシー（代弁・調整・交渉）や、これは近年話題になっているモンスター・ペアレンツやクレイマーと学校との「代弁・調整・交渉」にも有効であるだろう。

さて、「介入」という要素であるが、これはインテークにはじまり、エバリュエーションに至るまで、ソーシャルワーク全体の手順にかかわるものである。「介入」が必要となったら、その子どもが当該学校に在籍している限り（たとえば親子分離されて施設措置されるまで）、スクールソーシャルワーカーが、この手順に関しては第一義的な責任を負うものと考えられる。

また、メゾレベルでの「介入」では、学校という組織の中でソーシャルワークのプロセスが実行できるように組織化することや、それを運営するための「介入」も考えられる。おそらく配属されたばかりのスクールソーシャルワーカーは、ソーシャルワークを理解してもらうため、学校や教育委員会等の組織内啓発や具体的な組織化に苦慮しているだろう。スクールソーシャルワーカーが機

能できる土壌が、どれだけ整備されているかのアセスメントや、当該学校のニーズの発見、企画・運営という Plan and Doing、そして構築された仕組みの見守りなど、「介入」の一連の手続きをメゾレベルで展開する必要がある。既存の学校や教育委員会の組織の中へ、どのように進展していけば良いのか。さらに、ミクロ・メゾ・マクロと重層的に活動を展開する中では、コンサルテーションやアドバイザー、ネットワーキングそして場合によっては、関係者にソーシャルワーク的な視座を教えるエデュケーターとしての「役割」も含まれているだろう。

今回の拙稿では、ソーシャルワーカーは、「面接・合議・介入・役割」という活動要素を有すると仮説的に構成してみた。「役割」という活動要素は、非常に多義的であり、また「面接」、「合議」、「介入」に深く絡み合いながら、存在することを改めて認識することができた。一方ではその分、まだまだこれらの活動要素を整理していく必要がある。筆者の関心は、学校を基盤とするスクールソーシャルワーカーが、これら活動要素において具体的に、どのような課題があるのかを明らかにしたいというところにある。この拙稿の冒頭でも掲げたように、「調整や仲介、連携機能」、「コーディネーター的な存在」がスクールソーシャルワーカーには期待されているが、今回提示した活動要素から、具体的な事例のタイプをもとに、つまり学校現場で顕在化している様々な子どもの具体的な問題へのスクールソーシャルワーカーの取り組みを分析的に示していくことから、成果と課題を明らかにしながら、実践に役立つスキルや理論を構築する必要があると考えている。そのためには、スクールソーシャルワーク定着の過渡期にある現在、今現場においては、これらの活動要素の中で、どのような展開が行われているかを調べて見る必要があると筆者は認識している。

註

- 1) 「検証スクールソーシャルワーカー」、『福祉新聞』、平成21年10月26日、株・福祉新聞社。
- 2) 文部科学省平成20年度予算「スクールソーシャルワーカー活用事業」趣旨説明の部分より抜粋。
- 3) 「スクール（学校）ソーシャルワーカー育成・研修等事業に関する調査研究（報告書）」、平成20（2008）年8月、社団法人日本社会福祉士養成校協会、財団法人社会福祉振興・試験センター委託事業（平成20年度社会福祉振興関係調査研究委託事業）P.9.
- 4) 文部科学省、「スクールソーシャルワーク実践活動事例集」、平成20年12月。
- 5) 岡村重夫、『全訂 社会福祉学総論』、柴田書店、1958.
- 6) N. Bateman “ADVOCACY SKILLS A Handbook for Human Service Professionals” Arena 1995. 西尾祐吾監訳、『アドボカシーの理論と実際』、八千代出版、1998. では、「アドボカシーが効果的に行われるためには、構造が必要である。構造を認識していなかったり、各段階で適切なスキルが用いられていないと、アドボカシーが成功しないことが多々ある」とし、第一段階・問題の提示、第二段階・情報の収集、第三段階・法的なりサーチ、第四段階・クライアントへの説明とフィードバック、第五段階・活動的交渉とアドボカシー、第六段階・訴訟という段階構造を提示している。(P.187-199) また、最も構造化されている場合は、訴訟であり、(P.121) また、利害対立する関係の交渉の中で二者択一が得られない場合には、第三の選択肢 (BANTA) …Bat Alternative to a Negotiated Agreement 「交渉の中で得られた合意における最良の選択」の獲得に向けて働くのだという。(P.128)
- 7) 日本スクールソーシャルワーク協会編、山下英三郎、内田宏明、半羽利美佳編著、『スクールソーシャルワーク論（…歴史・理論・実践…）』、学苑社、2008.
- 8) 大塚美和子著、『学級崩壊とスクールソーシャルワーカー—親と教師への調査に基づく実践モデル—』、相川書房、2008.
大塚美和子、「『学級崩壊』に対する保護者の対処プロセスについての質的研究—スクールソーシャルワークの役割と課題—」、『子ども家庭福祉学』第2号、日本子ども家庭福祉学会、2002.
- 9) Mary E. Richmond, “What is Social Case Work? An Introductory Description”, Russell Sage Foundation, 1922. 小松源助訳、『ソーシャルケースワークとは

何か』、中央法規出版、1991. P.59-60.

- 10) 昭和25（1950）年、わが国の社会保障制度審議会勧告では、社会福祉とは援護育成であるとした。生活問題を抱えた人々にかかわり、それらの人々を護り育てる仕事はソーシャルワーカーであるという認識は、おそらく現在でも続いているであろう。
- 11) Felix P. Beistec, “The Casework Relationship”, Loyola University Press, 1957. F. P. バイステック著、尾崎新・福田俊子・原田和幸訳、『ケースワークの原則 [新訳版]—援助関係を形成する技法—』誠信書房、2006. 序文。
- 12) 日本スクールソーシャルワーク協会編、『スクールソーシャルワーク論』前掲 P.18-19.

参考文献

- (1) 児島美都子著、『新医療ソーシャルワーカー論—その制度的確立をもとめて』、ミネルヴァ書房、1991.
- (2) 山下英三郎、「スクールソーシャルワーク—実践と理論との距離をいかに埋め合わせるか—」、ソーシャルワーク研究 126 Vol.32 No.2、相川書房、2006.
- (3) 久保紘章、副田あけみ編著、『ソーシャルワークの実践モデル—心理社会的アプローチからナラティブまで』、川島書店、2005.
- (4) 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』、中央法規出版、2008.
- (5) ポーラ・アレン・ミアーズ、ロバート・O・ワシントン、ベティ・L・ウェルシュ編著、山下英三郎監訳、日本スクールソーシャルワーク協会編、『学校におけるソーシャルワークサービス』、学苑社、2001.
- (6) 山野則子、峰本耕治編著、『スクールソーシャルワークの可能性—学校と福祉の協働—大阪からの発信』、ミネルヴァ書房、2007.
- (7) 中 典子著、『アメリカにおける学校ソーシャルワークの成立』、みらい、2007.
- (8) 門田光司著、『学校ソーシャルワーク入門』、中央法規、2002.
- (9) 門田光司、奥村賢一著、『スクールソーシャルワーカーのしごと—学校ソーシャルワーク実践ガイド』、中央法規、2009.
- (10) 片山さゆ、「学級崩壊に対する援助について—学校ソーシャルワークの導入を巡って—」、『子ども家庭福祉学』第5号、日本子ども家庭福祉学会、2006.