

スクールソーシャルワーク実践の可能性
——ドイツのスクールソーシャルワーク制度——

丸 岡 利 則
丸 岡 桂 子

愛知東邦大学

スクールソーシャルワーク実践の可能性 ——ドイツのスクールソーシャルワーク制度——

丸 岡 利 則
丸 岡 桂 子

目 次

1. はじめに
2. ドイツのスクールソーシャルワークの歴史
3. ドイツのスクールソーシャルワークの概念定義と現況
4. ドイツのスクールソーシャルワークの枠組
5. 教師とスクールソーシャルワーカーの協働
6. おわりに

1. はじめに

近年、子どもを取り巻く環境が複雑になり、児童虐待や子どもの貧困¹⁾など家庭に起因する様々な子どもの問題に対する学校の取り組みが困難を増している。このような状況に対応して2008年に文部科学省の調査・研究事業により“スクールソーシャルワーカー活用事業”が始められ、全国で1000人を超えるスクールソーシャルワーカー（以下、「SSWr」と表記する）が活動を始めた²⁾。2009年度には同事業が補助事業となり、その継続が自治体予算に依存することになったため地域によっては事業の縮小がみられたものの、その後自治体レベルでの活用は広がり続けている（山野 2012:17）。しかし、法令上の位置づけはなく、自治体レベルで活動の実態や条件にはかなりのばらつきがある（岩田 2011:9-40）。

SSWrの役割については、①問題を抱える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・教員等に対する支援・相談・情報提供、⑤教職員等への研究活動の5つが挙げられているが（文部科学省 2008a）、実際には多くの場合、こうした役割を適切に果たすことができるだけの勤務時間数や労働環境が十分整備されているとは言い難い。またSSWrとしての質の問題と人材育成についても多くの課題があることが指摘されている（川勾 2009:94）。

学術研究レベルでは、スクールソーシャルワーク（以下、「SSW」と表記する）がその発祥地であるアメリカから日本に紹介されたのは1950年代であるが、本格的な研究対象となったのは2000年代以降であり、実践研究だけではなく体系的・理論的研究の積み重ねが必要と思われる。また比較研究においてはこれまでアメリカを初めとしてイギリスやカナダ、北欧、韓国などのSSWの展開が紹介されている（門田 2010:1-90）。

本稿では、日本ではほとんど紹介されていないドイツのSSWについてその制度と課題を概観し、わが国のこれからのSSWの発展の可能性となることを目的としている。ドイツのSSWが教育制度の改革に応じて展開されてきたことから、まずSSWrの活動の場であるドイツの学校制度について概観したうえで、SSWの発展の歴史と現況について考察し、さらにSSWのコンセプトのために挙げられた枠組みや条件、および教師とSSWrとの協働について検討する。

2. ドイツのスクールソーシャルワークの歴史

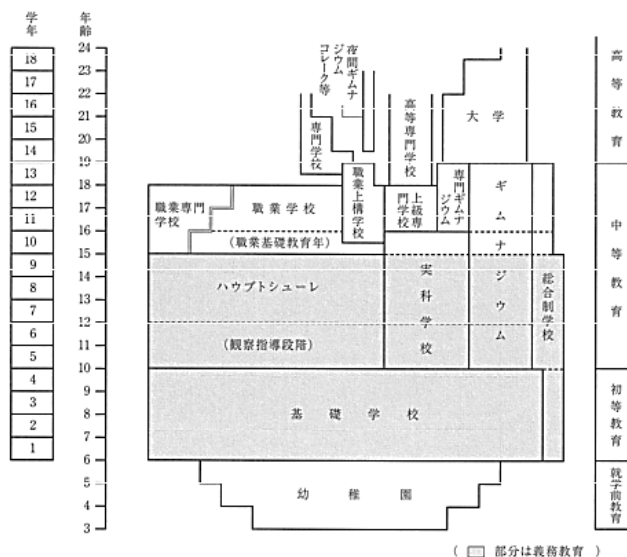
(1) ドイツの学校制度とSSW

SSWは、学校現場に関わるソーシャルワーカーである。従ってドイツのSSWの考察に入る前に、まず学校および教育制度を概観する。特にドイツの教育制度には、わが国と異なる大きな2つの特徴が挙げられる（木戸 2009）。

一つ目の特徴は、ドイツは16の州から構成される連邦国家であり、教育に関する権限が各州にゆだねられており、連邦政府は、高等教育・学術・研究など一部の権限を持っているに過ぎないことである。すなわち各州には、名称はそれぞれ異なるが、いずれにも文部科学省に相当する機関が置かれ、教育政策が各州の文化や事情に応じて策定される。つまり教育に関する具体的な事項は、各州の「憲法」・「学校法」・「政令」などによって定められているのである。

もう一つの特徴は、各州とも複線型の教育制度が採用されていて、ドイツには多様な学校の種類が存在することである。各州によって制度や呼称の違いはあるものの、大きく就学前教育、初等領域、中等領域、高等領域に分けられる。このような制度が社会的背景と深くかかわり教育現場で問題化し、SSWの導入の契機となってきた。下図は、ドイツの一般的な学校体系を図式化したものである（文部科学省 2015）。

ドイツの学校系統図



ドイツでは就学前教育の後、原則として6歳に達した子どもは、小学校に当たる基礎学校（ハウプトシューレ）に就学し、そこで4年間の初等教育を終えると、中等領域の基幹学校・実科学学校・ギムナジウムの異なるタイプの学校に振り分けられる（3分岐型学校制度）。基幹学校は5年制で卒業後すぐに就職する生徒が多い。実科学学校は、6年制で中級技術者の養成をめざしていて、卒業後は専門大学へ進学する者も少なくない。そしてギムナジウムは9年制で、伝統的な大学進学コースである。この振り分けが将来を決定づけるため、わずか10歳での早期選別を緩和する目的で、中等領域の最初の2年間をオリエンテーション（観察指導）段階として進路変更ができる制度も導入されている。従って異なるタイプの学校間での移動は、可能であるが、転学試験や学業成績などの条件があり、実際の移動数は多くない。しかも実科学学校からギムナジウムといった上の学校への移動は、非常に少ない。さらに高等領域には2つのタイプの大学があり、ギムナジウム上級段階を終了して卒業試験（アビトゥーア試験）に合格して一般大学入学資格を取得した者が進学する“総合大学”と、専門大学入学資格だけでアビトゥーアの取得は、必要でない“専門大学”がある。わが国のように大学入学試験の制度はない。

この三分岐型学校制度において、子どもの進学と親の属性（収入、学歴、移民や出身国など）が密接に関係していること、また大学進学率の高まりで実科学学校の進学者が減少していることもあり、制度の見直しが求められてきた。さらに2000年に国際協力開発機構（OECD）により行われた「生徒の学習到達度調査」（PISA）の結果が、参加32か国の平均を下回ったことが国民に大きな衝撃を与えた（“PISAショック”といわれている）（木戸 2009;22）。

社会変化に伴い生じる教育現場における様々な問題を契機に教育制度の改革が行われ、それに対応して大きく3段階でSSWが展開してきた。まず1960年代後半から70年代にかけてドイツ教育審議会の勧告に応じて教育制度全体の民主的構造改革を志向した教育改革が展開された。このなかで実験学校として3つの学校形態を一つにまとめた“総合制学校”が設置され、ここにSSWの設置が見られた。この教育制度の構造改革自体は、遅滞におちいるが、その中で学校の質をめぐる議論から確認された“連帯と協力を基調とする共同体”としての学校観が、その後の1990年のドイツ統一後の教育改革に引き継がれる（遠藤 2003;79）。この基本的考え方は、教師との協働が不可欠であることから、SSWにとっては大きな意義がある。

また学校形態についての改革として全日制学校の導入が挙げられる。ドイツでは本来子どもの教育は、“親の権利であり義務である”とする考え方のもとに、学校の授業は、午前8時ごろから始まり、午後1時頃に終了するのが一般的であった。しかし女性の社会進出や家族構造の変化に伴い、午後もカリキュラムが組まれる全日制学校を希望する声が多くなった（木戸 2009;19）。さらに“PISAショック”が大きな転換点となり、午後も授業を行うことで生徒の学力の向上を図ろうとする全日制学校が総合制学校を中心に普及し始めた。ただし、このような教育制度改革は、州によりその方法や普及率について大きな開きがある。例えば、ヘッセン州では、非常に多くの総合制学校が設立されたが、すべて半日制学校であり、しかもその設備は他の学校より良いとは言えず、追加人員もなくSSWrである社会教育士はまったくいなかった。一方、ノルトライ

ン＝ヴェストファーレン州では、まずモデルとして十分な設備と、教員が30%増員された全日制の統合制学校が設立されたが、その数はごくわずかであった（Rademacker 2011;26, 33）。

（２）ドイツのSSWと“社会教育学”³⁾

ドイツのSSWは、1970年代にアメリカから導入された“スクール・ソーシャル・ワーク”概念の広がりとともに発展してきた。しかしドイツには、それ以前から“社会教育学”の伝統があり、1900年代初期のワイマール期にはSSWrに類似した“社会教育士”が登場したが、それは中世から宗教者や地域または職業団体により行われてきた慈善・福祉活動の一部が職業として認知されることになったものである。“社会教育学”とは、“青少年援助の理論と実践”であり、それに携わる広範囲な人々が“社会教育士”と総称された（大串・吉岡・生田 2011;112）。

しかし、ワイマール帝国の内務省の参事官ポイマーにより、社会教育学が“学校と家庭以外のすべての教育を対象とし、学校以外の社会的及び国家的な教育福祉事業の総体を意味する”と定義されたことで、学校と社会教育学の間に明確な責務の分離がなされることになり、1970年代に至るまで学校は“普通の少年”を対象とし、“目立つ”少年は少年援助の対象とされてきた（Handte/Diendorfer/Dogan 2009:9）。

ドイツでは通常、社会教育学の実践分野を示すときには、社会教育学と社会福祉援助活動が同等の意味を持ち、“Sozialpädagogik/Sozialarbeit”と並列表記されている。つまりドイツの“社会教育学”は社会福祉援助活動のことであり、我が国の“社会教育法”の社会教育とは異なり、青少年に対する福祉を含んだ内容である。ただしドイツには、“社会教育学法”という独自の法律はなく、「児童及び少年援助法」⁴⁾ならびに職業教育関係の法律の中で規定されている（大串・吉岡・生田 2011;7）。例えば「児童及び少年援助法」13条では、以下のように規定されている。

第13条（少年社会事業）

- （１）社会的な不利益の調整または個人的な障害の克服のために高度に支援をあたえられなければならない若者に対しては、学校教育ならびに職業教育、職場への順応及び社会への統合を助成するため、少年援助の枠内で、社会教育学的援助が提供されるものとする。
- （２）前項の若者の教育が他の担い手および機関の措置ならびにプログラムによって確保されない場合に限り、これらの若者の能力と発達状態を考慮に入れた、適切かつ社会教育学を伴った教育および就労措置が提供されることができる。
- （３）若者に対しては、学校教育措置もしくは職業教育措置に参加している間、又は職業への順応に際して、社会教育学を伴った居住形式の宿舍が提供されることができ、この場合には、当該若者の必要的扶養も保障されなければならないが、また第40条の定めるところに従い、疾病援助が給付されるものとする。
- （４）本条のサービスの提供は、学校当局、連邦雇用庁、企業内教育ならびに企業外教育の担い手、および就労提供の担い手の措置と調整されるものとする。

また同法32条では、社会教育学の家族援助について規定している（Mrozynski 2013）。さらに「職業教育法」の職業訓練準備事業についての規定では、職業訓練に進めない学習疎外者、社会

的不利益者を職業訓練に移行させるための準備教育には、総合的な社会教育学による世話と援助が伴うと規定されている。ちなみにドイツには、「心理精神療法士及び児童少年精神療法士職業法」があり、精神療法は社会教育士の領域ではない。つまり社会教育学が社会的統合を目的とするのに対して、精神療法は人格的統合を目的とする（大串・吉岡・生田 2011;6-10）。

ドイツの社会教育学の活動の中心は従来、“児童及び少年の社会統合のための保護・教育、学校外の少年保護・教育、少年犯罪の克服とそのため家族と学校の援助・補足・代位にある”とされてきたが、近年その活動領域に広がりが見られる（大串・吉岡・生田 2011;6）。ひとつは、対象を少年援助以外の成人教育や高齢者まで含める考え方と、もうひとつは学校内を活動の中心とするSSWの広がりである。前述したようにドイツでは長い間、学校における若者の個人的な社会的問題が少年援助にゆだねられ、少年援助が学校と分離された状況が続いてきた。1970年代に教育制度の構造改革が行われた時期に、社会教育学からの学校批判が展開され、少年援助と学校が直接相互に関係を持つようになった（Rademacker 2011;23）。そして70年代に多くの州で設置された総合制学校でSSWが展開され、同時期にアメリカから紹介された“スクール・ソーシャル・ワーク”概念の影響を受けながら、SSWは1980年代には教育改革の挫折と景気停滞により減退したものの、さらに1990年代と2000年代の教育改革と少年援助における改革の中で関心の高まりが見られた。ドイツでの教育改革の取り組みは、各州により異なり、SSWの導入についても“学校での少年ソーシャルワーク”（ベルリン州、バイエルン州）、“学校ワーカー”（ザールラント州）、“学校でのソーシャルワーク”（ブランデンブルク州）、“学校におけるソーシャルワーク”（ヘッセン州）など様々な名称と、形態、担い手、費用負担など異なる制度において全州に普及している（Schulsozialarbeit.net 2013）。

3. ドイツのスクールソーシャルワークの概念定義と現況

(1) SSWの概念定義

ドイツではSSWについて現在のところ統一された定義はない。つまり“スクールソーシャルワーク”という用語のもとで、SSWについての法的根拠、基本的責務、目的、対象グループ、活動範囲、連携と協働、活動の場等に関して統一された理解が存在するわけではない。また前述したように、SSWが教育制度改革の中で発展してきたことと並行してその理解も変化している。

1970年代におけるSSWは、既存の学校の困難な問題に直面して行われた教育改革の目標に対応したものであった。SSWは非常に明確な目標、つまり学校を支援する責務として理解されていたが、それに対してしだいにSSWの学校への“統合”への批判（Helbrecht-Jordan 1978;22）とともに“公的少年援助の要素としてのSSW”（Arbeitskreis Hessische Schulsozialarbeit 1980;21）が求められるようになった。

1970年代と比べると1980年代には、SSWに関する理解の幅がかなり広がり、“スクールソーシャルワーク”という言葉が、“少年援助と学校もしくは教員と社会教育学専門家の間のあらゆる協力に関しての上位概念”として機能していた。1990年代にはSSWは、旧東ドイツの各州におけ

る様々な州のプログラムにより影響を受け、SSWは、“少年援助と学校と言う協力領域にあり、その協力の最も密接した形態”と理解されるようになった。あるいはもう少し限定的に“学校の中で活動しているか、もしくは学校と直接的かつ中心的な労働関係を持つ社会教育学的専門家の活動”と理解されていた (Oelerich 1996, ;227/Segel 1996;484)。いずれにせよSSWは、その定義において、学校制度の改革の要求にも学校の目的とも結びつきが見られなくなった。その代わりサービスと言う少年援助の性格、および少年援助独自の目的、方法、原理ならびに学校に持ち込まれるサービスと支援についての指摘がなされるようになった。2000年代の専門書における各定義ではSSWサービスで、だれが何を達成すべきかと言う議論が多くなされている。その中のいくつかの定義を以下で列挙する。

- ①オルク他；“SSWとは、少年援助と学校との間の拘束力を持った継続的で、しかも同等の権限での協力であると理解され—それは一方で少年援助の専門家と他方で教師によるものであり—学校現場もしくはその周辺での社会教育学的活動によりなされるものである” (Olk et al. 2000:180)。
- ②ルーデヴィッヒ／パール；“SSWは、少年援助の一つの形態であり、学校に配置されていて、若者達の重要な社会化の制度である。この点でSSWは、学校の一つのインフラ要素である。それが開始されるのは、社会教育学的もしくはソーシャルワーク的権能が必要とされる場合、心理社会的状況及び負担が学習を不可能にする場合、社会的排除が危惧されるか存在する場合、社会的能力の発展を支援しなければならない場合、養成専門教育及び就業への移行のために個々に応じた支援が必要な場合、そして時に発展促進援助を受けている学校環境の発展を支援しなければならない場合である” (Ludewig/Paar 2001;521)。
- ③ザイテ；“SSWは、学校制度の文脈の中で社会教育学的活動関係を包括する。それは綱領的にも制度的にも法的にも少年援助の不可欠な要素であり、特に予防と具体的介入を相互に結びつけ、さらに児童及び少年援助法の責務規定を履行し、クライアントのより良い生活状況のために投入され、既存の生活世界である学校に‘干渉’する (§ 1, 4 KJHG)” (Seithe 2002:78)。
- ④クライマー；“SSWは、専門的基礎に基づき学校の中あるいはその周辺環境において、苦境にある生活世界での支援のため、あるいは社会的関係の一般的必要のために実現される活動である。SSWは、児童及び少年援助からその責務が導きだされ、任意性の原理と自立への促進、分権化と地域化の視点を伴った生活世界に応じた専門的活動である” (Kraimer 2003;17)。
- ⑤フェーゲリーマントヴァニ；“SSWとは、学生及び年長少年の問題及び環境に適した方法と活動により、包括的に理解されている学校の教育責務及び養育責務の改革のために、付加的で独自の専門的資格とサービス給付の組織的で協働的で継続的になされる学校制度への介入である” (Vögeli-Mantovani 2005;24)。
- ⑥スペック；“SSWとは、少年援助の一つのサービスと理解され、教育的不利益を回避・除去し、教育及び教育的児童及び少年保護において養育権者と教員に助言したり援助したり、また学校に好ましい環境に寄与するため、社会教育学的専門家が継続的に学校現場で勤務し、拘束的協

定と同等の権限に基づき教育専門家と協働するものである” (Speck 2006;23)。

⑦ドリリング；“SSWとは、少年援助の独特な活動領域であり、定式化され制度化された形での学校との協働である。SSWは、児童及び生徒をその成長過程で寄り添い、彼らが満足するように人生の課題を克服する際に支援し、個人的又は／かつ社会的諸問題の解決のための彼らの能力を促進する目的で行われる。そのためSSWは、ソーシャルワークの方法論と基礎的考えを学校制度に当てはめる” (Drilling 2009;95)。

⑧アヴェニールソーシャル／スクールソーシャルワーカー連盟；“SSWとは、ソーシャルワークの一つの職業領域であり、その方法論と基盤を用いる。SSWは、学問領域を超えて学際的に専門家と協働する。SSWの理論と実践は、実践学としてのソーシャルワークに依拠している。SSWは、学校に対して同等の権限のパートナーであり、独自の専門職として学校と協働する。SSWは、あらゆる学校形態（例えば民族学校、職業学校、私立学校、カントン学校）で、学校の確固たる構成要素の一つである。SSWは学生の学校への融合を促進・支援する。SSWは、社会的かつ個人的トラブルを予防し、軽減し、解決するために貢献する。SSWは、学校と家庭の間の協力を促進する” (AvenirSocial/SchulsozialarbeiterInnen-Verband 2010;1f.)。

こうした概念上の明確化および限定化にも関わらず、政策や実践においては、SSWの理論的基礎づけ、責務、目的、対象グループ、法的根拠、方法論、サービス、活動の場、必要性、配置状況に関して様々に異なる戦略によって概念定義が一定ではない。

（２）ドイツSSWの拡大と各州の現状

ドイツにおけるSSWの実践に関しては、各州での学校制度や教育行政の違いもあり、その多彩な現況の全体を示す資料はない。ドイツのSSWは、基本的には①学校団体（個別の学校）か、②少年局⁵⁾か、③少年援助の民間団体⁶⁾との間の雇用関係で活動している。少年援助の民間団体には例えば次のようなものがある。

- ・社会福祉団体：労働福祉団体、ドイツカリタス連盟、ドイツ赤十字、キリスト教会救済事業団、ドイツ無党派社会福祉協議会、ユダヤ人中央社会福祉協議会など
- ・少年団体：ドイツ福音教会少年、少年消防団、スポーツ少年団、ドイツデポジット連盟、労働組合連盟など
- ・その他：親の会などの小規模な地域の、あるいはスクールソーシャルワークに関して主導的な団体などが挙げられる (Schulsozialarbeit.net 2013)。

またSSWの数的広がりについては、a) 各少年局、学校、生徒における様々な全国的現況調査、b) 全国児童少年援助統計、c) SSWについての各州プログラムと統計の公表（例えばインターネット表示、統計、学術研究に伴う調査、政治的発言、小アンケート）などからのデータがある。ただしそれらが異なる概念理解を用い、特定の回答者における限定された情報に基づいている場合があることに留意する必要があるが、数的広がりを概観するためその中のいくつかを紹介する。

“ドイツ少年協会 (Deutsches Jugendinstitute München=DJI)” は、独自の調査と分析に基づき、

すでに以前からドイツにおけるSSWの広がりに取り組んでいる（Raab/Rademacker 1982;53ff.）。

“ドイツ少年協会”は、1983年の少年局におけるドイツでの少年援助と学校の協力についての最初の包括的現況調査に基づき、少年局の9%に独自のSSWプロジェクトがあり、5%に少年援助の民間団体によるSSWプロジェクトがあり、少なくとも16%には学校のSSWプロジェクトがあると明らかにしている。ドイツにおける少年局での“ドイツ少年協会”のアンケート結果は2013年に公表されたが、2000年代のSSWの広がりが1980年代と1990年代に比べてかなり増加したことを示している。1996年には少年局の管轄地域の半分でSSWのプロジェクトがあり（49%）、2008年にはすでに少年局の管轄領域の3分の2でしかるべきSSWプロジェクトが存在した（70%）。その場合SSWのプロジェクトは西側の少年局管轄地域より東側の方が多かった（84%対64%）。またSSWプロジェクトが公的機関より民間団体において増加していることも明らかになった。（van Santen et al. 2003;277ff.）（表1）。

表1：1996年と2008年の少年局管轄地域におけるSSWプロジェクト—少年局の報告

	1996年	2000年	2004年	2008年
少年局の管轄領域SSWのプロジェクト割合 %	49	66	78	70
プロジェクトの主体割合 %				
公的機関	49	40	35	26
一部公的／一部民間	18	17	11	25
民間団体	33	44	54	49

さらに“ドイツ少年協会”による2003年の「少年概観」と2009年の「AID:A-研究」（ドイツの成人：日常生活）から、ドイツのSSWの利用に関する全国の生徒の証言が得られる。そのデータからは、SSWが生徒の一部だけにしか積極的に利用されていないことを示している。2003年の「少年概観」によると、12才から15才の生徒の5.1%もしくは16才から29才の生徒の4.8%の少年がSSWのサービスを利用した。2009年の「AID:A-研究」は、ドイツの13才から17才までの生徒において9.1%の利用率を示している。（表2）

表2：SSWの認識と利用—生徒の証言

	2003年 12～15才	2003年 16～29才
DJI-少年概観2003年（12～29才の年齢の生徒）		
SSWについて 聞いたことがあるが、利用していない %	56.4	61.2
聞いたことがあり、利用した %	5.1	4.8
聞いたことが無い %	38.5	34.0
AID:A-研究2009（13～17才の年齢の生徒）	2009年 13～17才	
最近12ヶ月間にSSWを利用した %	9.1	
最近12ヶ月間にSSWを利用していない %	90.9	

「全国児童少年援助統計」⁷⁾は、学校関係の少年援助の領域で活動に携わっている者についての証言をまとめている。それによると1998年には755人、2010年にはすでに児童少年援助の3025

人がSSWの活動領域で働いていた。(表3) 3025人のうち83%が女性で、27%が男性であった。SSWrの58%は民間団体で、42%が公的機関に雇用されている。

表3：勤務体系別SSWの活動領域で働く人員

	絶対数				割合 %			
	全体数	フルタイム	パート	副業	全体数	フルタイム	パート	副業
1998	755	365	335	55	100.0	48.3	44.4	7.3
2002	1385	606	638	141	100.0	43.8	46.1	10.2
2006	1751	605	924	222	100.0	34.6	52.8	12.7
2010	3025	1036	1738	251	100.0	34.2	57.5	8.3

多くの州においてSSWは特別の州プログラムを通じて助成されていて、文化省、社会省、州少年局や関係研究所における調査費用で、州により助成を受けている学校ならびに雇用されているSSWrの総数についての情報が集められている。それによると、2014年の調査時点でドイツにおいて少なくとも4400のフルタイム職に5300人のSSWrがいたとされる。いくつかの州でSSWが学校当局の管理者権限に移され、少年援助の地域の担体を通じて助成されていることもあり、また一部ではデータ資料がないところもある(例えばノルトライン＝ヴェストファーレン、ニーダーザクセン、ベルリン)。ドイツにおけるSSWについて現在の全体状況についてはかなり不透明である。

Speckは、各州におけるSSW実践の概要について、州ごとの統計と文献調査・インターネット調査などに基づいて整理している(Speck 2014:22ff.)。それをもとに、各州のSSWの状況について、フルタイム職とSSWrの数を以下にまとめた。(表3)

表3 (参考のため2008年の各州の人口を追記する)

州	人口(千人)	フルタイム職数	SSWr ⁸⁾ 数(人)
バーデン＝ヴュルテンベルク	10786	1041 (2013年)	1556 SSWr (2013年)
バイエルン	12596	642 (2014年)	886 SSWr (2014年)
ベルリン	3501	256 (2014年)	368 SSWr (2014年)
ブランデンブルク	2496	177 (2013年)	データ無し
ブレーメン	661	55 (2014年)	データ無し
ハンブルク	1799	53.55 (2013年)	データ無し
ヘッセン	6092	データ無し	データ無し
メクレンブルク＝フォアポンメルン	1635	データ無し	206 SSWr (2014年)
ニーダーザクセン	7914	895 (2014年)	データ無し
ノルトライン＝ヴェストファーレン	17842	1088 (2011年)	1352 SSWr (2011年)
ラインラント＝プファルツ	3999	204.87 (2012年)	データ無し
ザールラント	1013	60 (2013年)	89 SSWr ⁹⁾ (2013年)
ザクセン	4137	149 (2011年)	190 SSWr (2011年)
ザクセン＝アンハルト	2313	293.10 (2012年)	265 SSWr (2012年)
シュレーズヴィヒ＝ホルシュタイン	2838	201.25 (2012年)	114 SSWr (2012年)
テューリンゲン	2221	223.45 (2014年)	286 SSWr (2014年)
ドイツ全体	81843	約4400	約5300 SSWr

(3) ドイツSSWの養成専門教育

ドイツには、SSWを習得するための大学専門学部がないため、その資格の付与は“社会教育学／ソーシャルワーク”としての大学教育の中で行われている（大串・吉岡・生田 2011:112-115）。従来、社会教育士の養成は、社会教育学専門学校と専門大学社会教育学部と総合大学教育学部で行われてきた。しかし1960年代に各州で導入されたソーシャルワーカーの資格を目的とするソーシャルワーカー高等専門学校が、1968年に専門大学に格上げされ、同時に社会教育士とソーシャルワーカーの養成課程の統合が促進されたことで、“社会教育学／ソーシャルワーク”の二重名称の学位となったのである。両者の関係は現在でも併存から完全統合まで大学ごとに様々である。また両者を統合して“社会制度学”（“Sozialwesen”）の名称も使われている。

近年、社会教育学の追加資格としてSSWを提供している大学もある。バーデン＝ヴュルテンベルク州のヴァインガルテン教育大学では、教育大学の学生、工学・経済・社会制度専攻の大学生と、教師、社会教育士を対象に、理論講義と実習の後、口頭試験と筆記試験により追加資格が与えられている（Handete/Diendorfer/Dogan 2009:15）。

また2001年に設立されたSSW協力連盟はSSWrの専門職化をめざし、専門大学の学士・修士¹⁰のレベルで専門職のSSWの教育課程の普及に貢献している（Koopertionsverbund SSW 2006）。

4. ドイツのスクールソーシャルワークの枠組

以上のように多様なドイツのSSWの現状から、スペックは、専門職としてのSSWには一定の枠組み条件が必要であるとし、それについての様々な議論から1) 人的供与、2) 適切な担体モデル、3) 財政的供与、4) 空間的状况、5) 物質的・技術的供与、6) 協力構造の項目に分けて提言をしている。（Speck 2014:95ff.）

(1) 人的枠組条件

もっとも危機的と評価されるのは、少年援助領域におけるSSWの不安定な雇用関係である。多くの民間団体の場合、期限付きの契約どころかたった1年の契約も珍しいことではない。例えばよくあることだが、たった一人のスクールソーシャルワーカーが“単独戦士”として学校全体を管轄し、それどころか二つの学校を管轄しているにもかかわらずスーパーヴィジョンも当然のものではない。SSWrの人材には特に以下の条件が求められる（Speck 2014:95ff.）。

- ①第一に専門職としてのSSWには、総合大学や専門大学において基礎となる社会教育学的養成が不可欠である（かつては教育学修了者・ソーシャルワーク修了者・社会教育学修了者であり、現在はソーシャルワーク学修士となる）。また総合大学及び専門大学修了者に対しても、SSWにおける連続した継続的教育が求められる。
- ②第二にSSWrは基礎となる養成教育以外に、学校への社会教育学の投入のための特定の資格能力と知識を持ち合わせなければならない。どうしても必要とされるのは、学校制度やSSWの位置づけについての基礎となる知識である。さらに不可欠なのは、広い方法論的レパートリーと

社会教育学的職業理解である。理想的には、SSWrのチームにおいて少なくとも一人はすでに社会教育学的活動領域で数年の実践経験（例えば、少年活動、少年社会事業、教育のための援助）と、学校との協力プロジェクトにおける経験を持つことである。

- ③第三は人格上の適正に目を向けると、学校内外の様々な関係者との協力（例えば、教師、生徒、親、職員、民間団体）に向けての用意、異なる利害状況の掌握とバランスを取る能力、繊細で自覚的な振る舞いが求められる。
- ④第四に、教師との協働のための基礎を作り、活動における関係中断を避け、その活動に対して安定を与えるためには、SSWプロジェクトの人材配置における継続性が必要である。こうした背景から無期限の、少なくとも複数年の雇用が求められる。
- ⑤最後に第五として、多様な要求に応じた職場状況が必要である。例えばa) 生徒数に合わせた学校ごとのSSWrの数、b) SSWrのためのフルタイム職、c) 最低一つの学校について一人の専門家の管轄、d) 学校ごとに少なくとも二人のSSWrのチームの投入、e) 性別に特徴的な責務とサービスのために混合チーム（男女）の導入が挙げられる。

（2）SSW事業主体の枠組条件

2000年代と2010年代の専門的議論の中で事業主体関係の枠組み条件について、SSWに適したモデルは何かという対立的な議論がなされた。この中でSSWの事業主体として、a) 学校機関（学校当局）、b) 地域の少年局、あるいはc) 少年援助の民間団体のそれぞれについて特徴的な長所と弱点が浮かび上がってくる。（Olk/Speck 2004b）

- a) 学校機関（学校当局）モデルに関して有利なことは、少年援助関係機関と比べて、学校管理の指示権限により教師とSSWrとの間で議論の必要がなく、それにより軋轢の少ない協働と学校委員会へ好ましい統合が可能となり、さらに学校当局の予算に組み入れられることによりSSWが長期的安定することである。

学校機関（学校当局）のデメリットとしては、学校当局の社会教育学的専門性がないこととそれにより社会教育学の専門的支援が低くなること、学校の目的と前提の必要に社会教育学士が結び付けられ、少年援助の活動関係にSSWrを結びつけられにくいことが挙げられる。

- b) 少年局による事業主体のメリットとして、社会教育学的能力、少年援助構造への結び付け、あるいは社会教育学的活動にとって学校に対する自律が挙げられる。民間団体と比べると、少年局には通常、自治体レベルでのSSWについての統一した承認された専門コンセプトがあり、学校に対して対等の権限での交渉相手であり、個別ケースにおいて団体を越えた業務とサービスの仲介ができ、SSWの長期的な予算の確保による多くのチャンスがある。

デメリットとして、SSWrの学校への組み入れが困難なこと、“介入機関”としての少年局に対する教師と親における不安と心配があり、少年援助における業務執行の場合の民間団体の制限付き優先と場合によっては、少年局の柔軟性が低いことが挙げられる。

- c) 他方で民間団体には、少年局と同様、少年援助に近いことで少年援助の活動関係に有効に組

み入れられること、また学校制度に対して有効な距離が保てることが挙げられる。少年局とは逆に、民間団体は通常あまり負のイメージがなく、より大きな柔軟性と付加的援助資金により包括的活動の可能性を引き出すことができる。

しかし民間団体のデメリットは、少年局の場合と同様SSWrの学校への組み入れが困難である。特に小規模で弱体の団体は、SSWの確保のために援助資金に非常に強く依存していて、SSWrの専門的寄り添いと支援において時間的にも人力的にも問題を抱えている可能性があり、学校に対して弱い立場となるかもしれない。

これらの異なる事業主体モデルに関してメリットとデメリットを表にまとめる (Speck 2009:87)。(表4)

表4：事業主体モデルのメリットとデメリット

	学校機関	地域少年局	少年援助の民間団体
メリット	<ul style="list-style-type: none"> ●SSWの投入における軋轢が少ない ●明確な期待と役割付与 ●財政確保によりSSWの継続性がある 	<ul style="list-style-type: none"> ●社会教育学的専門能力が確保される ●学校目的のためのSSWの動員がない ●SSWを少年援助構造に、より強く結びつけることができる ●外部の視点と独立性のため学校の大きな改革チャンスになる ●学校の職員としてより、大きな柔軟性がある 	
		<ul style="list-style-type: none"> ●SSWを束ねることができる ●団体を越えた援助の仲介ができる ●財源確保によるSSWの継続性がある ●民間団体より強い権限がある ●少年局の“問題家族”への近道である 	<ul style="list-style-type: none"> ●担い手の多様な構造がある ●付加的な資源参入の可能性(寄付、援助資金、名誉職)がある ●場合によって、SSWのポジティブなイメージとなる ●少年局より大きな柔軟性がある
デメリット	<ul style="list-style-type: none"> ●社会教育学的専門能力が低い ●学校の目的のためにSSWが動員される ●SSWを少年援助構造に結びつけにくい 	<ul style="list-style-type: none"> ●SSWrと教師および校長からの距離感がある ●SSWの構造的かつ組織的な統合に、明確な説明を必要とする ●SSWについて複数の責務付与者がいる ●学校および親に烙印を押すことになる 	
		<ul style="list-style-type: none"> ●民間団体の条件付き優位性 ●場合により少年局のネガティブイメージがある ●付加的資源の参入が困難 ●少年援助の民間団体より柔軟性が低い 	<ul style="list-style-type: none"> ●SSWを束ねることがない ●団体を越えた援助がほとんどない ●財政確保が低い ●少年局より権限が小さい

これまでの議論の中では明確に少年援助事業主体が支持されているが、その場合少年局かあるいは民間団体について優先がある訳ではない。それに対して学校機関モデルは、多くの州でかなり広がっているにもかかわらず批判的に評価されている。懸念されているのはSSWの活動が、学校の利益に有利な社会教育学的目的と活動原理になることである。学校機関モデルに賛同しているのは第一に学校の関係者であり、それにより教師とSSWrの間の軋轢の種が少なくなると期待している (Vollmers 1997;22 Schnell 1997;24)。しかし事業主体の問題と同様に重要であるのは、

個々の団体のSSWに関する具体的権能である。

(3) 財政的枠組条件

SSWのプログラム及びプロジェクトには以下の予算措置が必要とされる (Speck 2014:103ff.)。

- ① SSWrの継続的予算
- ② SSWrのための損害保険と責任保険
- ③ 家具、技術、メディア、消耗品、遊戯品、活動用品などSSWの空間の基本的な整備
- ④ SSWrのスーパーヴィジョンと研修
- ⑤ SSWrの旅費 (例えば、家庭訪問、プロジェクト進行、同僚による相談)
- ⑥ 経常的活動用品、消費財、遊戯用品
- ⑦ 短期の社会教育学的措置、プロジェクト、サービスの執行
- ⑧ 事業主体によるSSWのプロジェクトのサービス、専門的相談、運営管理
- ⑨ 世話とヘルパーのための謝礼

SSWにおける関係構築、ネットワーク活動、そしてとくにSSWrのモチベーションのためには、第一に長期的に守られた財政基盤が必要である。第二にプロジェクト開始前の明確な取り決めと申し合わせにより、すべての必要な人件費、運営管理費、物的費用の予算が確保されねばならない。第三に、SSWrが自由に使用できる、活動用品、消耗品、遊戯用品と旅費、謝礼ならびに短期的社会教育学的措置、プロジェクト、サービスの遂行のための適切な予算が用意されなければならない。

現在の多くのSSWプロジェクトにおける財政状況は不十分と考えざるを得ない。例えば学術的調査においてSSWrの4分の1から3分の1までが、財政的枠組み条件に不満であると述べていることは驚くことではない。

第一の問題は、学校機関以外ではSSWのプロジェクトに関して長期的に確保された予算が存在しないことが多いことである。SSWrが1年間の有効期限付きの雇用契約になっていることも珍しくはない。

第二の問題は、SSWrの報酬内容に見られる。多くのプロジェクトのSSWrはあまり魅力的な収入グループにランク付けされておらず、また教師とSSWrの間の平等の立場での協働にとって望ましい報酬の統一化はこれまでなされていない。

第三の問題は、少年援助領域におけるSSWについての助成には、あらゆる必要なコストが含まれないことが多い。つまり一部では備品費、継続的物品費、管理費、スーパーヴィジョン費、研修費、ならびに保険費用が助成によってカバーされていない。

最後に第四の問題は、SSWrに関する独自の予算にある。調査によると、適切な予算が自由に使えるのはSSWrの半分程度である。SSWrのための設備に関しても予算の額に関しても統一的手続きが存在しないようである。

(4) 空間的枠組条件

SSWrは、その社会教育学的活動のために学校において独自の部屋が必要である。それには少なくとも独自の鍵のかかるオフィス、親密な相談のための静かな部屋、あるいはオープンなサービスおよび社会教育学的グループワークとプロジェクト活動が実施できるグループルームが含まれる。緊急の場合には、これらの部屋は多機能に利用されるので、最低2つの部屋が不可欠である。学校のその他の空間（例えば、教室、作業室、体育館など）も、学校との取り決めによりSSWのために共用できることが望まれる。(Speck 2014:105f.)

SSWのための空間利用の基準として、第一に求められるのは、アプローチのしやすさから空間が学校の中心に置かれなければならないことである。第二に、その空間は原則として申込みなしに訪問することができなければならない。従って、生徒は例外の場合にのみ（例えばSSWの乱用の場合）訪問のために教師の承認が必要となる。第三に、授業のない時間にも（例えば、授業の前後）、休暇にも原則的にSSWサービスが維持され、関心を持つ生徒や親や教師に相談と助言、プロジェクトおよびその他のサービスへのアプローチが確保されることが必要である。第四に、空間がSSWrの独自の責任（鍵の権能）で利用され、場合によっては空間内部が改造できることが要求される。

実際にはSSWrは、独自のオフィスを利用できることが多いが、それにもかかわらず現在の状況についてSSWrの3分の1は、その活動のために全体としてあまり満足していない。確かに十分な空間がSSWにとっての効果を保証するわけではないが、しかし重要な活動基盤である。その点で、特に（グループ）ルームの数が少なすぎること、部屋の広さが十分でないこと、例えば地下室などの部屋の配置が不都合なこと、学校内に利用できる空間がないこと、多くのプロジェクトで空間に関するSSWrに鍵の権限がないことが問題とされる。さらにいくつかの州プログラム及びプロジェクトではSSWrのための独自のオフィスや利用空間のことが明確に規定されておらず、そのため一部では存在しない場合もある。

(5) 物的枠組条件

SSWのための物的枠組み条件は、財政的かつ空間的枠組み条件と密接に結びついている。SSWの活動のために適切な設定が要求される。(Speck 2014:107f.)

- ① オフィスルームは、SSWrの管理活動、事務活動、クライアントとの電話連絡、プロジェクト活動とケースワーカーの記録管理にとって必要である。SSWrは事務机、記録と書類用の鍵のかかる収納のついた家具、留守番電話のついた独自の電話接続、ファックス、コピー、あるいはインターネットが接続できて印刷機のついたコンピューターが自由に使用できるべきである。それ以外にオフィスには、活動用品と消耗品、そして最新の雑誌と刊行物が備え付けられるべきである。
- ② 面談室は、緊張を和らげる雰囲気での親密な相談の会話が実施されるように設定されなければならない。従って児童及び青少年にふさわしい設備が求められ、それには少なくとも相談テーブル

と複数の相談椅子あるいは座席コーナーが含まれる。

- ③グループルームは20人から25人の生徒のプロジェクトおよび滞在ルームとして十分でなければならない。基本的設備としてグループルームには専門的活動用具、年齢に応じた遊戯品と業務用品、あるいは適切なメディア技術の設備、特に視聴覚装置は不可欠である。

各州・郡・郡に属さない都市におけるSSWの実践現場において物的設備は、非常に様々でかつ多くの場合十分ではない。例えばSSWrの3分の1から約半分までが、独自の電話回線、インターネット接続のコンピューター、プリンター、ならびに十分な専門的活動用品と専門書を断念せざるを得ない状況である。

(6) 協働関係の枠組条件

少年援助と学校間の協働、あるいはSSWrと教師間の協働は、非常に軋轢を生じやすい交点である。従って協働に関する枠組み条件が必須である。少年援助と学校の協働責務を担うのはそれぞれの管轄権者とともに、a) 個別の協働レベルでは教師とSSWr、b) 機関関係の協働レベルでは学校（代表としての校長）とプロジェクト主体、c) 地域協働レベルでは少年援助の各団体と各学校機関、d) 地域を越えた協働レベルでは少年政策と教育政策あるいは少年省と文化省（それぞれの担当部局による）である。（Speck 2014:108ff.）

教師とSSWrの間の個別の協働レベルで重要な点として、まず協働に有益性を見出すこと、相手の専門の異なる構造・活動責務・視点を認識し承認すること、SSWについての見通しを早期に明らかにすること、他方への批判については注意深く対応すること、共同の活動を計画し実施すること、これらを両方の職業集団がどの程うまくできるかである。有益とみなされるのは、学校内でのSSWについてのオープンな活動、個々の教師へのSSWrの個人的紹介、可能な共通部分を明らかにすること、それぞれ意識的に包摂すること、具体的な目的と活動の合意、まずは小プロジェクトや共同研修とケース会議の実施である。

機関関係レベルでの協働では、学校とプロジェクト主体においてSSWが個々の教師あるいは個々のSSWrの業務ではないという意識がなければならない。両者の管轄権限を明確にし、協働を積極的に支援し、構造的なコミュニケーション体制と共同体制を作り、その協働を継続的に発展させなければならない。

地域レベルでは、最低基準を考慮したSSWの財政的確保と援助が必要である。地域を越えた協働レベルでは、少年政策と教育政策もしくは最終的に管轄する少年省と文化省がa) 州の「学校法と児童及び少年援助法」に関する施行法を通じて守り、b) 専門的な援助を行い、c) 独自の管轄部局を支配する協働を通じて強化し、d) 両方の職業集団のための地域を越えた共通の研修により少年援助と学校との間の協働を高めなければならない。

5. 教師とスクールソーシャルワーカーの協働

ここ数十年の間に個別レベル、機関関係レベル、地域レベル、地域を越えたレベルでの協働に

関する枠組み条件は目覚ましく改善した。それにもかかわらず、協働内容についてのコンセプトの欠如やSSWプロジェクトの専門的助言が不十分であり、またSSWについての最低レベルの財政措置が十分ではないことがある。さらに少年援助と学校の協働を長期的に確保するための持続可能なコンセプトがないことも珍しくはない。こうしたことが教師とSSWrとの個別の協働にも影響をもたらしている。ここではSSWrにとって関心の高い教師との協働について考察する。

(1) 教師とSSWrとの関係

教師とSSWrとの関係についてのこれまでの経験的調査から、特にa) 相互の制度や専門性についてのSSWrと教師の情報認識、b) 教師とSSWrの自己理解と他者理解、c) 教師とSSWrの間の協働モデルについて検討する。(Olk/Speck 2004a & 2001, Krause 2002;242f.)

- a) 相互の情報認識に関して、調査は教師の側でもSSWrの側でも、それぞれ相互の専門の構造、法的基礎、責務について明確な情報の欠如を示している。
- b) 自己理解と他者理解については、まず教師集団内とSSWr集団内でそれぞれ意識に違いがあることが分かる。例えばほとんどすべての教師は授業及び学校に関する責務に対して管轄があるとみているが、それ以上の責務の場合、例えば授業外でのサービスや午後のサービスについては一部の教師は付き添いサービスやオープンな余暇サービスに対する責務を拒否するが、他の教師の一部は、こうした責務は職業自己理解の一部になっている。同様にSSWrにおいても違いが生じている。彼らは一致して自らを問題がある場合の生徒の相談者、生徒の代弁者、そして生徒の権利擁護者として理解している。しかし余暇教育者としての機能についての理解には違いがある。職業的自己理解の考察では、教師が自分たちの独自の権限領域として見なしていることと、生徒の逸脱行動についての取り組みや個人的そして家族の問題の取り組みにはほとんど権限資格がないと考えていることがわかる。さらに調査は、特に教師に幅広い責務理解と高い職業的自信がある場合、SSWrとの協働が得やすいことを示している。
- c) 教師とSSWrとの間の協力モデルに関する教師とSSWrに対する質的アンケートから、一見すると相互の受容とそれに伴う協働がうまくいっていると思われるが、しかしその満足度については通常教師の方が協働を必要とするSSWrよりも高いと考えられる。問題のあるケースでの協働が確認されることは珍しいことではないが、しかし問題解決への協働の追及はない。

調査からはっきりするのは、教師とSSWrの間の協働は決して必ずしも平等なパートナーシップのレベルで生じているわけではないということである。協働モデルとして、付加的協働モデル、隔絶モデル（無接触あるいは相互の批判的態度）、従属モデル（教師の要求と期待へのSSWrの従属）、理想的協働モデル（共同で合意した解決に向けた行動）が挙げられるが、余暇教育学的プロジェクトにおいては付加的協働モデルへの傾向が生じる一方で、問題行動あるいは社会的不利益を受けている生徒に優先的に集中する介入プロジェクトは、ヒエラルキーで形成された従属モデルに傾く。

(2) 協働の障碍

教師とSSWrの間の理想的協働モデルの障碍として、1920年代初頭になされた教育制度と少年援助の分離による異なる社会的機能、制度的構造、法的基礎と方法論が前提にある。例えば教育制度は、特に州法上の規定、明確な構造と行動、高度な安定性、成績志向、質的機能と選別機能の優先、年齢に応じたクラス、定まったカリキュラム、生徒のための就学義務により特徴づけられる。それに対して少年援助は、異なるレベルでの法的規定（連邦、州、市町村）、市町村の高権、高度の柔軟性、数多くのしかもほとんど要約できないくらい多様な民間団体、生活環境志向、統合機能の優先、公に利用者と共同形成される数多くのサービス、参加への任意性により特徴づけられる。(Speck 2014:115ff.)

このような異なる組織構造から異なる職業的環境が生じる。学校制度は、先生にも生徒に対しても、明確に外から設定された目的規準・業績基準および規格化された展開に基づき、相対的に形成の余地がない。それに対して少年援助は、ほとんど事前に構造化されず個別ケースに関する環境において行われ、このことが関与者に高度な柔軟性と共同形成を可能にし、かつそれを要求する (Olk/Speck 2001)。このことはSSWの活動領域にも当てはまり、その中でSSWrは矛盾した期待のバランスを取り、自分の活動領域自体を形成し、そしてクライアントに関する目的の処理を議論して決めなければならない。こうしたSSWの不透明性と開放性から結局、協働に関する障碍、例えば目的と可能性についての不明確さ、教師の側の間違っただけの過度な期待、SSWrの弁護機能への不信が生じる。

さらに異なる職業的環境から異なる職業文化が育まれる。例えば、教師活動が通常閉じられた教室のドアの後ろでバラバラに行われ、高い独自の期待と大きな失敗の不安と結びついていて、協力どころか他の教師の干渉さえ脅しと思われる。ましてやSSWrのような外部に存在する専門職に対してはますますあてはまる。教師という職業集団において協力は、教師活動の中心的責務ではなく付加的責務と理解されている。一方ソーシャルワーカーの職業文化は、ソーシャルワークの中での個別化および問題解決において他の人材及び専門職との協働に頼らざるを得ない。ここでは、協力が専門職としての日常活動になる。ソーシャルワーカーの多くのネットワーク集団、活動チーム、協議チーム、研究チームなど様々な協力が必要である。学校におけるソーシャルワーカーが有益な活動を行うためには、教師の同意と協働に頼らざるを得ない。

さらに学校現場での教師とSSWrの間の活動関係は、構造上の序列と格差によって特徴づけられ、このことが目の高さでの協働を阻んでいる。(Henschel et al 2009, Vogel 2006, Bettmer et al. 2002) こうした格差は、両者の専門職の異なる社会的承認、異なる労働関係（無期限/期限付き）、教師とSSWrの間の報酬の違いに見られる。さらに付け加えると、学校は教師の職業活動の中心的現場であるが、一方SSWrにとって学校は“見知らぬ”場で、しかも当初はSSWrが学校に順応していない段階で活動する。若年で社会教育学職に就いたばかりの者が、年長の経験ある教師と出会うことは珍しくはない。こうした序列と格差は、意識的あるいは無意識に職業集団間の個別的協働に影響する。

教師とSSWrの間の協働はゆがめられた認識と解釈により頻繁に妨害されている (Dithmar et al. 1999 Hollenstein 2000)。両者の側とも、知識と接触の欠如からそれぞれ他方の専門職について偏見と神話を持っている。SSWrの側は、教師の一斉授業、一面的な成績志向、生徒理解の不足、授業を越えた関与の不足、改革の気持ちが低いことに向けてしばしば画一的で公にはされない批判を持つ。他方教師は、教師からその責務を奪い、教師に対して“より良い教師”として登場し、“骨の折れる”学校の要求および問題生徒に対峙することなく一方的に生徒の考えと利益を代弁するSSWrを時としてライバルと感ずる。

両者に見られる“偏見と神話”は養成専門教育の欠缺にも起因している。教師と、教育学士・ソーシャルワーク学位／社会教育学士の養成教育は、ドイツではこれまで通常厳格に区別して行われ、その結果それぞれ相互の専門職と知り合い意思疎通の可能性はほとんどなかった (Hollenstein 2000)。さらに他の制度及び専門職についての情報は養成教育の対象に入らないことが多い。こうした背景から、教師は少年援助について不十分な情報しか持たないことが多く、SSWrは学校に対して、個人的なゆがめられた学校体験を持ち出さざるを得ない。接触と情報が欠如していることが、協働プロセスにとって支障となることが明らかであり、相互の偏見に寄与していると推察される。

まとめると、教師とSSWrの間の協働問題は、担当者間の個人的障壁だけではなく、それ以上に少年援助と学校との歴史的分離、異なる組織構造と制度環境、異なる職業文化、序列と格差、ゆがめられた認識と解釈、専門養成教育の欠陥から考慮されねばならない。

(3) 望ましい協働関係の構築

求められるべきは、眼の高さでの教師とSSWrとの間のパートナーシップ的協働である。そのためのいくつかの提案を紹介する。(Speck 2014:119ff.)

- ①SSWrは、協働がうまくいくように教師に具体的な協働の可能性を提示し、教師を協働のために動議付しなければならない。教師は積極的にSSWrにコンタクトを取るよう努めることや、例えば個別ケースやプロジェクトにおいてSSWrと協働することが求められる。共通の対象集団と責務を知り、教師とSSWrの間の交わり部分と協働要素を求めることが重要である。それぞれの児童及び少年について、アイデンティティと人格形成・学校及び学校外の生活問題の克服・能力発展の支援に向けて共同で努力しなければならない。
- ②教師とSSWrの間の職業文化的違いは、欠陥ではなく職業集団の違いと特殊性として理解し、それぞれ相手の職業集団との違いを認識し、それを基礎に協働することに関心を持たねばならない。特にSSWrは、教師に対する批判に高い感受性を持ち、自分の学校体験を振り返り、学校の責務を認め学校制度と教師に対する自分の偏見を捨て去らなければならない。
- ③教師とSSWrの間の協働において、序列と格差を前面に出さないように留意しなければならない。望ましいのは、学校でのSSWrの“単独戦士”状況を職場拡充によって減少させ、教師とSSWrとの労働条件と報酬をできるだけ一様にするのであろう。

- ④学校内でSSWのためのプロジェクトチームが構築されねばならない。さらに協働の促進のために関係者間で協働責務の権限、協働の可能性、手続きについての合意が必要である。
- ⑤教師とSSWrは、養成専門教育の中およびSSWプロジェクト開始の前に、相手の専門職の構造、法的根拠、機能、行為原理、幅広い特殊性についての情報を得なければならない。最も望ましいのは、協働関係をテーマとする共同の催しを行うことである。各担体とSSWrは、教師に適宜SSWの専門的位置づけと具体的な協働の可能性について情報提供しなければならない。

6. おわりに

ドイツにおけるSSWは、その現況の概観および様々な議論から日本のSSWとはかなり異なることが分かる。まず歴史的にはドイツのSSWは日本より30年くらい早く導入され、現在ドイツには約4400職に約5300人のSSWrがいる。そしてそのうち30%以上がフルタイム職である。一方日本では現在約2247人のSSWrがいて（朝日新聞 2015）、そのほとんどが非常勤・嘱託職員の非正規雇用である（岩田 2011;4-90）。日本のSSWの場合、勤務日数および勤務時間については各自治体でかなりの開きがあるが（久野 2013;26）、国の人口比からしてもその数が非常に少なく実際の勤務時間を考慮すると圧倒的にドイツよりSSWの活動は少ないと言えるだろう。しかも日本でのSSWrの直接の雇用はそのほとんどが各自治体の教育委員会であるが、ドイツでは児童相談所に当たる少年局や児童福祉関係の民間団体が半数以上である。

また学校制度の違いからドイツのSSWの活動は、児童及び生徒が学校から職業訓練あるいは職業生活に移行する際の支援に重点があるため、中等教育機関を中心に置かれている。一方日本のSSWは小中学校を中心に活動し、“SSWの活動は教師と学校組織が教育の力を発揮できるように支援すること”であるという、いわば従属モデル（教師の要求と期待へのSSWrの従属）に類似したものになっている。これは学校制度や教師の職責の違いなどからくる日本型SSWの特徴であろう（文部科学省 2008）。

しかし共通した課題も多くみられる。“SSWプロジェクトに関して長期的に確保された予算が存在しないことが多く、SSWrが1年間の有効期限付きの雇用契約になっていることも珍しくはない”（前述）というドイツの事情はほとんど日本にも当てはまる。SSWにおける関係構築、ネットワーク活動、SSWrのモチベーションのための長期的な財政基盤の必要性は共通している。また教師とSSWrの互いの専門性や職業文化の違いなどについての情報不足から協働に支障がありうること、養成専門教育の中で互いの専門性について学ぶ機会がないことも共通の課題である。

“子どもの利益の最優先”、“自己決定”、“秘密の保持”というSSWの基本原則（山下 2006;4-13）から今後の日本型SSWを検討する時に、ドイツを含めた諸外国の制度との比較も参考になると思われる。

[注]

- 1) OECDの貧困指標によると、子どもの貧困率とは、各国の貧困線（等価可処分所得の中央値の50%）

以下の所得で暮らす相対的貧困世帯に属する17歳以下の子供の割合である。

- 2) 1986年に最初にSSWの名称で活動を始めた埼玉県の所沢市教育委員会をはじめとして、2008年の文部科学省の事業までの地域的な取り組みについては上野（2010）が簡潔にまとめている。
- 3) Sozialpädagogikを「社会的教育学」、Sozialpädagogeを「社会的教育学者」と訳されることもあるが、ここでは大串（2011）に従いSozialpädagogikを「社会教育学」とし、Sozialpädagogeを「社会教育士」と訳している。
- 4) 「児童および少年援助法」（「少年援助法と略す」（KJHG）＝「社会法典8編」（SGBVIII）は、日本の「児童福祉法」に概ね相当する。公的援助（いわゆる少年援助給付）を定めている「少年援助法」は、児童保護法制の中心であり、1922年の「帝国少年福祉法」以来、度重なる改正を経て1990年の抜本的改正により「社会法典」のなかにVIII編「少年援助法」として編入された。また日本の「児童福祉法」における“児童”は、18歳未満の者であるが、ドイツの「児童および少年援助法」ではKind（14歳未満）とJugendliche（14歳以上18歳未満）の区別がなされている。
- 5) 少年局は、公的少年援助の担い手である自治体（郡か、郡に属さない都市）ごとに設置され、その上部機関として各州に州少年局が設置されている。少年局の内部組織はそれぞれ異なるが、多くの少年局には緊急一時保護や虐待調査などを行うASDと呼ばれる総合社会サービス部署が地区ごとに設置されている。少年局の中心的任務は、子どもと家族のための教育援助として支援的な援助給付サービスの提供である。
- 6) ドイツでは社会福祉活動が教会とその関連団体によって担われてきた歴史があり、現在の少年援助においても民間団体の活動によるところが大きい。国家は民間団体の活動を助成し、その活動が競合するときには民間団体の原則を妨げてはならないとされている（助成原則）。「少年援助法」（SGBVIII § 3, § 4）も、公的少年援助と民間団体のパートナーとしての協力義務と助成の原則を定めている。公的少年援助の助成を受けるためには、公益目的や人材能力の要件を満たした民間の担い手として承認を受ける必要がある（SGBVIII § 75）。認可された民間団体は、養育援助サービスの提供以外に、緊急一時保護、裁判協力、後見人や保護人への助言、団体後見などの少年局の任務の実施に加わったり、それらの任務の代行をすることもできる（SGBVIII § 76）。これらの任務やサービスにかかる費用は取り決めにより少年局から支払われる。
- 7) 「全国児童少年援助統計」は、国の“家族・高齢・女性・青少年省（Bundesministerium für Familie Senioren Frauen und Jugend）”から出され、その2005年と2013年を参照した。
- 8) “スクールソーシャルワーカー”としての雇用だけではなく、SSWプログラムでにおいて雇用されている“社会教育学士”等の社会教育学専門家も含む。
- 9) ザールラント州には以前から、少年援助と学校の協力を目指して活動する“スクールワーカー”（＝SWr）の州のプログラムがある。2012年には州全体で200の学校（複数学校の担当も含む）に配置されていた。
- 10) 1999年のヨーロッパ29か国による「ボローニャ宣言」（高等教育に関する共同宣言）によりドイツの大学制度が大きく変革された。従来、希望する職種ごとに異なる学位を取得し、最低在学期間だけが決められていたが、こうした既存のマグスターやディプロームに加えて、標準修学期間が定められた「学士」と「修士」の制度が導入された。

[文 献]

- Arbeitskreis Hessische Schulsozialarbeit(Hrsg.)(1980), Schulsozialarbeit-Eine Antwort auf drohende Deklassierung von Jugendlichen? Beiträge zur Praxis der Arbeiterwohlfahrt. Bd.5. Frankfurt a.M. Avenir Social, SchulsozialarbeiterInnen-Verband(2010), Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit.In. www.avenirsocial.ch(22.06.2014)
- Bettmer, F./Maykus, S./Hartnuß, B./Prüß, F.(2002).“Die Angst vor dem Gesichtsverlust...”- sind Funktionsüberschneidungen das Problem? Theoretische und empirische Klärungen zum Verhältnis von

- Jugendhilfe und Schule. Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 33(2), 12–42
- Dithmar, U./Meier-Wanke, H./Rose, L.(1999). Und konnten nicht zusammen kommen? Knotenpunkte im Kooperationsaufbau zwischen Schule und Jugendarbeit und ihre Lösungen. Neue Praxis 29(2), 157–169
- Drilling, M.(2009). Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern.
- Handte, S./Diendorfer, K./Dogan, D.(2009). Schulsozialarbeit Welche Gründeliegen vor, diesen deutschen Schulen weiterzuetablieren ? GRIN.
- Helbrecht-Jordan, I.(1978) Sozialpädagogik in der Gesamtschule.In:BMBW(Hersg) Erste Erfahrungen und einige Konsequenzen aus den Modellversuchen Sozialarbeit. Schriftenreihe Bildungsplanung 29,17–30
- Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, Ch./Stange, W.(2009). Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden.
- Hollenstein, E.(2000). Kooperation in der Schulsozialarbeit. Über Grenzbereiche zwischen Schul- und Sozialpädagogik. Die deutsche Schule 92(3), 355–367.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit(Hrsg.) (2006). Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. Bonn.
- Kraimer, K.(2003). Schulsozialarbeit auf dem Weg zum Regelangebot. Konzepte, Handlungsstrategien, Qualitätsentwicklung für Soziale Arbeit in der Schule. Blätter der Wohlfahrtspflege 150(1),17–23
- Krause, S.(2002). Zum Umgang mit schulischer Auslese- Ein Beispiel für die Kooperation von Lehrern und Schulsozialarbeitern in Mecklenburg-Vorpommern. Wuppertal.
- Ludewig, J./Paar, M.(2001). Schulsozialarbeit. In:Fülbier, P./Münchmeier, R.(Hrsg.) Handbuch Jugendsozialarbeit. Bd.1. Münster.
- Mrozynski, P.(2009). SGBVIII Kinder- und Jugendhilfe. C.H.Beck.
- Oelerich, G.(1996).Jugendhilfe und Schule. Zur Systematisierung der Debatte. In.Flösser, G./Otto, H.U./Tilman, K.J.(Hrsg.)Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang. Reihe Schule und Gesellschaft. Bd.12. Opladen.
- Olk, T./Bathke, G.W./Hartnuß, B.(2000).Jugendhilfe und Schule. Theoretische Reflexionen und empirische Befunde zur Schulsozialarbeit. Weinheim/München.
- Olk, T./Speck, K.(2001). LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen – Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer “schwierigen”Zusammenarbeit.In.Becker, P./Schirp, J.(Hrsg.)Jugendhilfe und Schule. Münster
- Olk, T./Speck, K.(2004 a). Kooperation von Jugendhilfe Institutionen und Schule – Das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In. Harmuß, B./Maykus, S.(Hrsg.) Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin
- Olk, T./Speck, K.(2004 b) Trägerqualität in der Schulsozialarbeit. Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 35(2)67–86.
- Raab, E./Rademacker, H.(1982) Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik- Konzepte, Probleme, Maßnahmen. Ein Zwischenbericht. DJI- Materialien, Reihe Materialien zur Schulsozialarbeit, Bd.3. München.
- Rademacker, H.(2011) Schulsozialarbeit in Deutschland. In. Baier, F /Deinet,U.(Hrsg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Verlag Barbara.
- Schnell, H.(1997) Wirkungen von Schulsozialarbeit aus dem Blickwinkel eines Landesministeriums. In. Henze, J./Ludewig, J./Paar, M./Wulfers, W.(Hrsg.) Wirkungen von Schulsozialarbeit. Dokumentation einer Fachtagung. Hamburg.
- Schulsozialarbeit.net(2013). <http://www.Schulsozialarbeit.net/7.html>, BundesweiteInformations- und Vernetzungsseite zur Schulsozialarbeit in Deutschland.
- Segel, G.(1996). Schulsozialarbeit. In. Kreft, D./Mielenz, I.(Hrsg.) Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgabenfelder, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim.

- Seithe, M.(2002). Schulsozialarbeit. In. Chasse, K.-A./Wensierski, von H-J.(Hrsg.) Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim/München.
- Speck, K.(2006). Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden.
- Speck, K.(2014). Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage.München. von Santen, E./Seckinger, M.(2003). Kooperation. Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München.
- Vogel, C.(2006). Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation. Wiesbaden.
- Vögeli-Mantovani(2006). Die Schulsozialarbeit kommt an. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). Aarau.
- Vollmers, B.(1997). Zur Schulsozialarbeit aus der Sicht der Schulleitung. In. Heintze, J./Ludewig, J./Paar, M./Wulfers, W.(Hrsg.) Wirkungen von Schulsozialarbeit. Dokumentation einer Fachtagungen. Hamburg.

朝日新聞 (2015) 8月25日朝刊

岩田美香 (2011) 「スクールソーシャルワーカー配置に関する全国自治体調査」『学校ソーシャルワーク研究 (報告書)』

久野由弥 (2013) 「スクールソーシャルワーカーの実務上の課題」『学校スクールソーシャルワーク研究』第8号

上野文枝 (2010) 「現代日本における教育と福祉の協働」『皇学館大学社会福祉学部紀要 No.13』

遠藤孝夫 (2003) 「現代ドイツの学校改革とその理論的背景」『教育』7月号

大串隆吉・吉岡真佐樹・生田周二編 (2011) 『青少年育成・援助と教育；ドイツ社会教育の歴史、活動、専門性に学ぶ』有信堂高文社

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

川勾亜紀奈 (2009) 「スクールソーシャルワーカーの導入に伴う今後の課題」『北海道医療大学看護福祉学部学会誌』第5巻1号

木戸裕 (2009) 「現代ドイツ教育の課題—教育格差の現状を中心に」『レファレンス』

文部科学省 (2008) 「スクールソーシャルワーク実践活動事例集」

文部科学省 (2015) 文部科学省ホームページ (<http://www.mext.go.jp>)

山下英三郎 (2006) 「スクールソーシャルワーク」『スクールソーシャルワーク研究』32巻(2)

山野則子 (2012) 「スクールソーシャルワークの概要」『学校運営』11月号

受理日 平成27年9月30日