



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	ドイツの学校ソーシャルワーカーをめぐる制度環境の検討(fulltext)
Author(s)	前原,健二
Citation	東京学芸大学次世代教育研究センター紀要, 1: 3-11
Issue Date	2020-03-31
URL	http://hdl.handle.net/2309/159429
Publisher	東京学芸大学次世代教育研究センター
Rights	

ドイツの学校ソーシャルワーカーをめぐる制度環境の検討

前原 健二*

(2020年1月10日受理)

MAEHARA, K; A Study of the Institutional Environment of School Social Workers in Germany.

ISSN 2435-3876

This article describes the cooperation system of teachers and staff in the school management system in Germany. Of particular interest are school social workers. First, we discuss the situation of multidisciplinary collaboration and discussions on “team in school” in Germany. Second, we focus on the institutional environment of school social workers.

The legal basis for the work of social educators who work in schools, i.e., school social workers, is made by the German Social Code, Volume 8, “Child and Youth Support.” Following the German Social Code, many of the state’s school laws also make provisions for school social workers.

However, legal provisions do not adequately describe the actual situation of work. The work of school social workers is shaped practically beyond the legal system. The professional standards published by professional associations of German school social workers can be understood as occupational self-assertions against the ambiguity and uncertainty of the institutional environment.

Although it is not possible to simply compare the situations in Japan and Germany, the school social worker system in Germany provides many insights in terms of ideas in policy making and gaining a critical analysis perspective.

KEY WORDS : school social worker, cooperation of teachers and staffs, team in school, professional standard

* *Curriculum Center for Teachers, Tokyo Gakugei University*

1. 目的と構成

本稿の目的はいくつかの資料・文献に即してドイツの学校運営体制における「教職員の協働体制」について述べることである。前半ではドイツの「学校におけるチーム」に関する議論と多職種協働の状況を、後半では特に学校ソーシャルワーカーの制度環境を検討する。

日本の学校運営体制において、近年一つのキーワード（あるいはマジックワード）となっているのが「チーム学校」である。「チーム学校」論には大きく言って二つの文脈が関係している。ひとつは子どもたちを取り巻く社会環境の変容の中で、「教員」だけでは適切に対処できない課題・問題が増加してきているという実態と関連したものである。この文脈においては従来の教員の専門性とは異なる専門性が求められるという点が重要である。もうひとつは教員の「働き方」改革と関連したものである。この文脈においては、教員が抱え込んでいる業務のうち、「基本的には学校以外が担うべき業務」「学校の業務だが、必ずしも教師が担う必要のない業務」「教師の業務だが、負担軽減が可能な業務」¹について教員以外の職員の活用が求められる。この二つの文脈は、結論的には似たような「チー

* 東京学芸大学次世代教育研究センター

ム学校」を求めることになる。つまり学校運営における「多職種協働」である。ただし前者の文脈はどちらかというところと未来志向的、後者の文脈は緊急避難的、と見ることもできる。あるいは前者は学校の機能拡張志向、後者は学校の機能限定志向と区別することができるかもしれない。

ドイツの学校運営体制は、日本とは大きく異なる。典型的には①授業しかしない学習学校であり、またそこから②多職種協働を当然の前提とした拡張型の学校（全日学校等）への展開が課題となっている²。つまり多職種協働にいたる歴史的な文脈には基本的な違いがある。このことを踏まえて、したがって必ずしも直接的な制度の継受を意図するものではないが、なおかつ日本の学校運営体制を考える上での示唆を得ることを意図して、ドイツの学校ソーシャルワーカーの制度環境を検討していく。

2. ドイツの「学校におけるチーム」

2. 1 「教員による相互の協働」の文脈

ドイツの教育論議の中で「チーム」に言及される場合、そこには大きくいえば二つのバリエーションがある。「教員による相互の協働」と「教員以外の職種を交えた協働」である。これらはともに古くて新しい課題であるが、論じられる文脈は基本的には異なる。まず前者から論じる。

ドイツの教員は歴史的に「孤立化」する傾向が強い。学校内において相互に授業をみて検討するといった習慣はなく、「孤独な戦士 Einzelkämpfer」と形容されることがある。孤立化する構造的要因として、入職する時点で完成された職業人であることを当然視する「一人前」の職業文化、週あたり授業コマ数で勤務時間を決めていたため他の教員と交流する時間があまりないという特殊な労働法制、それに対応して個人の執務場所としての職員室がないという学校の物理的条件、廊下側に窓がなくドアを閉めると閉鎖空間になる教室の作り、教員の教育上の自由の法的保障、実質的な意味での教員評価の不存在、等々が挙げられる。これらが結びついて、学校の教員は孤立して（別言すれば自律的に）仕事を進めるという現実が生み出され維持されている。こうした事態に対するオルタナティブも常に存在してきた。たとえば20世紀初頭以来の新教育運動の中で、学校を教師の共同体として組織する試みがあったとされる。また、学校運営の面では、学校内の協働的民主的意思決定の仕組みは父母参加、生徒参加も含めて多層的に整備されてきた。こうした意味では「学校における協働」は必ずしも新しい主題ではない。

一方、およそ1980年代以降、ドイツ（統一以前は西ドイツ）でも学校ごとの教育活動の質に対する関心が強まってくる。学校の地域性や生徒の実情に即した「学校プロフィール」の形成や、いわゆる学校の組織開発が注目されるようになる。教育活動についての学校の独自責任性や「学校の自律化」が語られ、学校プログラムを通じた教育活動の自律的な改善が施策化された。比較的新しい主題としての「教員による相互の協働」は主にこうした文脈の中に存在する。学校が自身の責任において校長を中心として学校プログラムを編成し教育活動の質の保証と改善に取り組む際、当然に教員の協働が求められるからである。こうした文脈においては「学年チーム」「教科チーム」が語られ、「チームティーチング」も新しい試みとして話題になる。³

2. 2 「教員以外の職種を交えた協働」の文脈

ドイツで一般的な「半日学校」つまり午後1時頃までには授業を終えて生徒は帰宅するシステムをとっている学校の場合、学校で働いているのはほぼ教員だけである。学校秘書 *Schulsekretärin* 及び校舎管理人 *Hausmeister* はいるが、基本的にこれらは教育論議の主題に含まれることがない⁴。

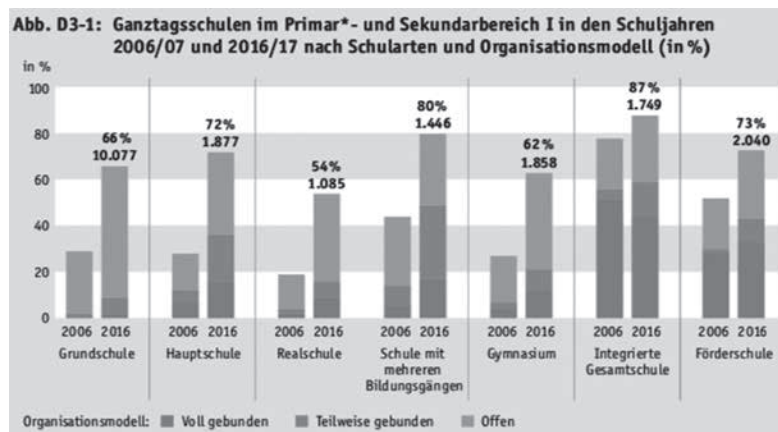
教員以外の教育関係職が教育論議の主題として登場するのは1960年代の総合制学校論議においてである。ドイツ（西ドイツ）の総合制学校は典型的には第5学年時から三種類に分岐する中等学校制度に対するオルタナティブとして、当初は「学校実験」の枠内で設けられたものである。典型的な総合制学校は三種類の中等学校の教育課程を提供し、様々なハンデをもった生徒の統合に積極的であり、正課の授業以外の活動を多く提供する、大規模な「全日学校」であった。そうした学校の性格に対応して、学校を職場とする教員以外の教育関係職が増加した。

西ドイツにおいては中等学校制度の総合化（単線化）は頓挫したため総合制学校は量的には少数に留まっているが、およそ20世紀末までは「教員以外の教育関係職」は主に総合制学校という大きな主題の一部であった。

こうした状況はPISA2000以後大きく変容する⁵。PISAの低成績、改めて示された階層的な不平等の大きさなどに対処するために常設文部大臣会議KMKにおいて合意された「七つのアクションプラン」の一つに全日学校の拡大も

挙げられており、これ以後ドイツ各州は全日学校の拡大に取り組むことになる。伝統的な半日学校を全日学校化するということは、授業の時間を延ばして教員の勤務時間を長くするというのではなく、新しい学校のコンセプトをもって学校生活を再編することであり、この文脈において教員以外の教育関係職の学校への導入が主題化されてくる。

もちろん2000年代以前にも全日学校はそれなりに存在していたが、上記アクションプラン以後、およそ2002年から全日学校は顕著に増加し始めた。2012年連邦教育報告書は「2002年以後、すべての学校種において（全日学校の）継続的な増加が確認できる」と述べ、2018年連邦教育報告書は「正確な公式統計はないが、過半数の学校で全日化している」と述べている⁶。下のグラフに見られるように、基礎学校で66%、基幹学校で72%、実科学校で54%、ギムナジウムで62%、統合型総合制学校で87%が全日学校化している。こうした全日学校化の進行は、教員以外の教育関係職の拡充につながっていく。



Aus: Bildung in Deutschland 2018, S.97

以上、単純化した形でドイツの教育における「協働」の二つの文脈を整理した。ひとつは学校としての教育活動の質の改善を図る文脈における教員相互の協働、もうひとつは全日学校の拡大に伴う教員以外の教育関係職との多職種協働である。もちろんこれらは相互に絡み合う部分があり、截然と切り分けられるものではない。このことを留保しつつ、以下においては全日学校の拡大に伴う多職種協働という主題に絞って論じることとする。

3. 全日学校における多職種協働の現況

3. 1 多職種協働の現況

ここではいくつかの文献に依拠して全日学校における多職種協働の現況についてまとめる⁷。全日学校は導入された時期によって二つに区分されることがある。2002年以前と以後である。この場合、2002年以前の全日学校は教育活動に関する独自のコンセプトに基づいていたのに対して、それ以後の全日学校は第一に子どもたちの午後の居場所を確保するという学童保育的要素が強いとされる。後者の場合、教員以外の教育関係職（以下、やや略して教育関係職と記す）との協力が不可欠になる。⁸

ここでいう教育関係職の主なものには、社会教育士 Sozialpädagoge, ソーシャルワーカー Sozialarbeiter（ただし社会教育士としばしば互換的に用いられる）、教育士 Erzieher, 保育士 Kinderpfleger, 療育士 Heilpädagoge, スポーツ指導者 Übungsleiterがある。ほかに職の名称とは言い難いが大学修了の教育学士 Diplom-Pädagoge, 大学修了の心理学士 Diplom-Psychologe, 芸術家 Künstler, 音楽家 Musikerなどが学校紹介などで見られることがある。

初等教育領域で最も多いのは教育士、ついで社会教育士及びソーシャルワーカーである。中等教育段階では教育士が減り社会教育士及びソーシャルワーカーとスポーツ指導者が多くなる。

教育関係職の活動内容は概念的に三つに区分される。①教授・学習に関連した活動、②学童保育的機能、③自由時間活動の組織である。①にはいわゆる宿題支援が含まれる。授業関連の学習を提供する場合もある。②は要するに子どもたちの居場所の確保である。③にはスポーツや文化の活動が含まれる。

協働関係の実際についてみると、学校の教育活動の一部として実質的に組み込まれている場合と、業務委託的に組織されている場合があり、スポーツや音楽、演劇などの活動は業務委託的であることが多い⁹。理念的に最も重要なのは学校の教授学習活動と共通のコンセプトをもって子どもたちの午後の活動を支援することである。

協働関係の現況をやや理論的に三つのタイプに分けることもある。第一に、教員と教育関係職が単純に分業関係にある場合がある（「分業的協働」）。第二に、学校の意向を踏まえた安定的な協力関係が確立されている場合がある（「契約的協働」）。第三に、教員と教育関係職のあいだに日常的で密接な交流が生まれている場合がある（「協力的協働」）。日本の学校運営に慣れ親しんだ目からみると、学校の状況の日常的な変動に即して不断の調整と更新が可能になる「協力的協働」が成立していることが望ましいと言えるかもしれない。

3. 2 多職種協働の成功の条件と課題

ドイツの全日学校における多職種協働については、その成功の条件としては「目標の共通理解」「時間マネジメントの確立」「社会教育士的手法の活用（＝人間関係の葛藤を乗り越える手法の一つとしての共同経験の組織化など）が実証的な調査研究に基づいて論じられる一方、課題の指摘もある。いくつかの論点を端的にまとめておく。

〔協働の両義性〕

上述のように、学校における協働関係はそれ自体が価値を持つものではない。協働関係は生徒たちの学びと生活の保障に資する限りで意味を持つ。協働は仕事を進める上での目標の共通理解を促進し、連帯感を生み出す肯定的経験であり得るが、話し合いの葛藤、集団的強制、組織的決定による負担増などの否定的経験でもあり得る。

〔協働を可能にする資質〕

有意味な協働関係は上からの「命令」によって維持されるものではないから、内発的に対話と協力を進めていく構え（社会的能力）を協働する双方が備えていることが望ましい。一般に教職専攻の学生は他の専攻学生より社会的能力が高いと見られているが、一方で教員の仕事には高度の自律性も必要とされる。このことは、教員の側からの協働関係の継続に困難をもたらすかもしれない。

〔学歴要件に規定される職業文化の違い〕

教員は、大学以上（実際は修士相当）を標準的な学歴要件としているのに対し、社会教育士の標準的な学歴要件は大学以下である。このことは基本的に教員と教育関係職のあいだに溝を生んでいる。教授学習活動についても学校生活の組織化についても議論が非対称化されると言われている。一見協調的な協議が進んでいるように見えても、実は教育関係職の側は教授学習の過程には口を出さず、教員の側もあえて午後の活動の中身には踏み込まない。これは互いの専門的自律性の尊重のようにも見えるが、そこには真の対話が欠けている。社会教育士は本来学校だけをフィールドとしているものではないため、学校以外の職場経験を持っていることも多く、そこからくる労働文化の違いが教員との合意を難しくしているという指摘もある。

〔新しい学校像〕

多くの学校は、教育関係職の関与によって「望ましくない妨害要素」が除去されて伝統的な教育秩序が回復され、既存の教授学習のスタイルが再び受け入れられるようになるという期待を持っている、という。果たしてこうした展望は現実性があるのだろうか。全日学校の教育については、「学校の脱教授化」「自由時間活動の教授化」という二つの傾向が指摘される。前者は固定的な学習カノンの伝達が学校の主要な役割であるとはもはや言えないとするものであり、後者は従来は教授学習活動とは切り離されていた午後の自由時間活動が教授学習活動の延長（ないし拡大）と見られるようになってきているとするものである。いずれの傾向も、子どもを中心に考えるならば「教育に関する包括的な要求」であり、職種超越的な協働を必要とする。こうした学校像の変容の先には教員、教育関係職それぞれの権限の見直しが求められることになる。¹⁰

4. 学校ソーシャルワーカー Schulsozialarbeiter, Schulsozialpädagoge をめぐる制度環境

4. 1 学校ソーシャルワーカーの法的基礎

本節では学校で勤務する社会教育士、つまり学校ソーシャルワーカー（以下、適宜SAAと略記する）の職掌に関する法的基礎を概観する。学校ソーシャルワークの仕事の統一的な法的基礎の根本は、社会法典第8編「子ども・青少年支援」に求められる。第1条では、いわば総則として次のように規定されている。

第1条 教育への権利、親の責任、青少年支援

- (1) すべての子どもたちはその発達を助成される権利、自己責任能力と共同能力のある人格へと教育される権利を有する。
- (2) 子どもの養育と教育は親の自然の権利であり、親に優先的に課せられた義務である。その実行は、国家社会が監督する。
- (3) 青少年支援は第1項に示す権利の実現のために、特に
 1. 子どもたちを、個人的及び社会的な成長に関して助成し、不利益の回避または除去に資する。
 2. 親及びその他の教育権者に助言及び支援を与える。
 3. 子ども及び青少年を、その福利のために危険から保護する。
 4. 子どもたち及びその家族の好適な生活条件並びに子ども及び家族に適した環境の保持または創出に資する。

また同第13条では次のように規定されている。

第13条 青少年支援

- (1) 社会的不利益の補償ないし個人的障害の克服のために相当の支援を与えられる子どもたちは、青少年支援の枠組みにおいて学校教育及び職業訓練、労働の場への移行及び社会的統合を助成するソーシャルワーク的支援を与えられる。

学校が青少年支援と密接に関わりを持つべきものとされていることは明らかである。ただし、上記の第1条と第13条の間には学校教育の場における青少年支援の「対象」について齟齬があるという指摘がある。第13条では青少年支援の対象が「社会的不利益の補償ないし個人的障害の克服のために相当の支援を与えられる子どもたち」と限定されているからである。これを厳格に受け取れば、学校ソーシャルワーカーは学校内のすべての生徒ではなく、一部の生徒を対象に仕事をするということになる。ただし、この論点は実践的にはほとんど問題になることはない、Zanklらは述べている¹¹。法の厳密な解釈がどうであれ、学校ソーシャルワーカーはすべての生徒を対象に仕事をすると考えているようである。

学校におけるソーシャルワークの具体的な制度設計は各州の管轄となる。学校と青少年支援がどのように組織的に関わるかという点は、法的に一義的に定まてはいないようである。たとえばノルトライン・ヴェストファーレン州学校法は第5条で学校と青少年支援の協働を規定しているが、そこで明文で示されているのは学校外の公私の青少年支援組織との協働である。しかしソーシャルワーカーが学校ソーシャルワーカーとして学校に勤務する場合もある。この場合、学校会議での承認を経て校長が学校維持者に配置を申請する。その際、いわゆる定員外で配置される場合もあるようであるが、本則としては教員の定数を置き換える（教員数100人未満の学校では1人、100人以上の学校では2人まで）とされている¹²。人件費は州が負担する（第92条）。¹³

実際にドイツの学校で学校ソーシャルワーカーとして勤務している職員の総数についてははっきりした公式統計がないと言われている¹⁴。その理由は青少年支援の領域と学校教育領域の端境に位置するため区分が必ずしも明確でないこと、州・自治体によって数え方が異なることによるという¹⁵。そうした限定の上に、Zanklらは、2015年時点でドイツの学校ソーシャルワーカーを全学校数（約3万校）の半数をやや越える16800人程度と推計している。つまり1校にひとり想定した場合、半数強の学校に学校ソーシャルワーカーがいることになる（ただし、これよりかなり少なく、5000人程度という推計もあるとも述べられている）。

こうした社会教育士をめぐる制度環境の不定性は、歴史的事情に大いに関係している。すでに述べたように、社会教育士の仕事の拡張は第一に総合制学校の広がりに関係しているが、それとは別に、学校に関わる問題に対処す

る実践的必要性から、1970年代以降、社会教育士が学校に直接関わるが増えてきた、と言われることがある¹⁶。この文脈においては、社会教育士をめぐる制度環境はなんらかのコンセプトに基づいて設計されたものではなく、実践が先行し、その実践にあとから枠組みを付与しようとしたものと言える。SSAの制度環境は現場の実践や必要に追いついておらず、そのため法制度や行政施策の枠組みを見るだけではドイツのSSAの現状を理解することはできないということになる。

4. 2 職能団体による自己規定

以上のような「実践先行、制度による後追い」という理解のひとつの傍証として、ドイツのSSAの任意の職能団体によって公表されている一種の専門職スタンダードを紹介しておく。これは制度環境の曖昧さ、不定性に対する職業的自己主張として理解できるだろう。

【公益有限責任社団法人 Fuchs Konzepte 「学校ソーシャルワークのスタンダード」(一部)¹⁷】

- SSAの定義：SSAは、青少年支援の担い手ないしその他の教育的機関と学校及び学校維持者との間で結ばれた契約上の、また相互同権的な協力に基づいて、学校の日常生活に即して提供される専門的な社会的教育的業務である。SSAは、青少年を、個人的社会的学校的職業的な成長について支援し、教育上の不利を緩和し、あるいは除去することに貢献する。SSAは、学校のより広い社会的環境を自覚的に具体的な業務の中へ取り込み、コミュニティを志向する。このとき、学ぶ場としての学校において学校の開放や非定型的な学習の拡張も志向する教育的専門性が生み出される。
- SSAの担い手：学校維持者、自治体の青少年支援機関、州。これらはSSAの職員を選考し、学校の代表者とともにSSAの仕事を調整し、研修等の環境を整える。
- 学校とSSAの協力：SSAの根拠は、学校が締結する（維持者と契約者の間の）協力契約や（維持者と学校の間の）目標協定に求められる、そこでは基礎条件、目標、事業、任務、プロジェクトが詳細に記述され、その品質の向上のための方策が定義される。
- SSAの対象とする集団：各学校のすべての生徒。追加的に親、教員。
- 目的：SSAは生徒の将来展望の改善並びに学校教育活動、学校の質、学校の風土、学校生活の改善を目的とする。大綱的には次のようなものが挙げられる。
 - ・社会的な学習の支援（例、積極的なグループ活動、責任感、参加）
 - ・コンフリクト対処力の向上、建設的なコンフリクトの解消
 - ・個人的、社会的な問題を持った生徒の統合
 - ・基礎的能力と鍵的能力の強化及び特別な才能の支援
 - ・体系的な職業への意識付け及び職業的展望の開発
 - ・生徒の日常的な諸問題の克服
 - ・教員、親、教育権者に対するSSAの助言の拡張
 - ・社会的環境や共同体に向けた学校の開放によって地域の諸機関、個人、企業との継続的な協力関係をつくる。

【シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州「学校ソーシャルワークのスタンダード」(一部)】

○定義、目的、枠組み、職掌

SSAは、青少年支援の担い手ないしその他の教育的機関と学校及び学校維持者との間で結ばれた契約上の、また相互同権的な協力に基づいて、学校の日常生活に即して提供される専門的な社会的教育的業務である。青少年支援の内容と方法は、したがって、学校に統合された構成要素の一つである。

生徒に対する全体的な視角、問題に対する体系的な取り組み、任意性の原則によって、SSAは学校に新たな教育的な品質をもたらす。これは子どもたちの学習と発達の機会の改善に資するものである。

SSAは青少年支援に関する諸法規法及びSH州学校法に基づいて行われる。

SSA専門職員は現場において独立してそれぞれの状況や必要に応じて適切なSSAのコンセプトを展開しなければならない。それは学校の状況や学校の形態、地域、学校の規模や設備に依存し、SSA専門職員の人員に依存する。

○SSAの目的

- ・子どもたちの生活と学習条件の改善
- ・学校風土の改善
- ・教育への参加の可能性の改善
- ・生徒の人格的成長
- ・社会的能力，コンフリクト処理能力，建設的なコンフリクト解消
- ・コミュニケーション能力成長
- ・インターカルチュラルな能力成長
- ・職業計画，人生計画
- ・学校，家庭，仲間関係における危機に際しての支援
- ・社会的教育的方法による教員への助言
- ・トラブルに際しての家庭と学校の仲介
- ・学校参加への親の動機づけ
- ・親の教育観の成長
- ・生徒ないし親と外部の専門機関との仲介
- ・学校プログラムや学校プロフィールへの社会的教育的な参画
- ・地域における学校開放のコーディネート
- ・社会的教育的な学校プロフィールの展開
- ・SSAは単に介入的なものであるだけでなく，特に予防的にも作用するものである

【SSA協会 「SSAガイドライン」¹⁸（一部）】

○SSAの原則

- ・SSAは学校という学習と生活の場において行われ，青少年，その関係者，その他すべての学校生活に関わる教育専門職員にとって親しみやすく手軽に利用できるものである。SSAの仕事はすべての関係者にとって見通しのきく，信頼に足るものであるべきである。
- ・信頼に足る仕事と手軽さによって，SSAは，学校において，またそれを越えた地域社会において，信用を生み出す。すべての関係者とのコミュニケーションの中で，SSAの専門職員は専門職として仕事に取り組む。以下に挙げる青少年支援の原則及び指針に従って，SSAは実効性のある仕事のための条件を作り出す。
 - ・多様性，インクルージョン，機会均等（説明略，項目のみ列記する）
 - ・予防 ・守秘義務 ・任意性 ・全体性 ・参加 ・生活環境本位 ・敷居の低さ
 - ・実効性 SSAにおいては生徒に対する評価は行われない

4. 3 小括

現時点で日本の学校ソーシャルワーカー施策は，「問題を抱えている子どもを学校外の専門機関とつなぐ」役割に焦点化している。これが重要な施策であることは間違いないが，見方によっては①比較的少数の重大な問題を抱えた生徒以外に対する手当は手薄，②学校教員にとっても生徒にとってやや敷居が高い，③予防的観点，全体的観点，学校生活の日常の改善という観点は弱くなりがち，といった構造的な問題もある。要するに，学校教育と学校ソーシャルワークは「分離・分業型」であるように見える。

そうした認識を前提にした場合，上記のような「スタンダード」や「ガイドライン」を掲げて活動するドイツの学校ソーシャルワーカーの仕事はより多面的，開放的，発展的であるように見える。もちろん多職種協働の仕組みの中での学校ソーシャルワーカーの仕事は，他の職種の働き方との構造的関係性の中に位置づけられるものであるから，以上のことをもって単純に理解することはできないこともまた，言うまでもない。

5. おわりに

冒頭で述べたように，日本における多職種協働という主題には，学校において対処すべき問題の多様化・複雑化

という背景と、学校教員の多忙化解消という背景がある。したがって同様の主題であっても単純にドイツの事例と比較することはできないとしても、政策形成におけるアイデアの構築や批判的分析の視点の獲得という点では大いに参考にすべき点がある。

第一に、ドイツにおいては学校ソーシャルワークは学校法の体系の中に明確に位置づけられている。業務の内容には幅があり、統計上の位置づけは曖昧な面があるようであるが、たとえば個々の学校からの発議によって学校ソーシャルワーカーの任用が可能になる仕組みは先進的な制度化のあり方として参考になる。

第二に、ドイツにおいては学校ソーシャルワーカーの職業上の「スタンダード」が教育行政や専門職団体によって提案されている。おそらくそれは専門職としての社会的地位の確立や社会的認知の獲得にとって重要な要素であると考えられる。日本では、専門職の職業上の「スタンダード」を専門職団体自らが提案するというアイデアは定着しているとは言えない¹⁹。学校ソーシャルワーカーについても、仕事の進め方や組織上の位置づけ方も含めて、本稿が紹介したようなスタンダードは参照に値すると思われる。

本稿はドイツの学校ソーシャルワーカーの、いわば外的状況を部分的に取り扱ったに過ぎない。こうした外的状況の中で、実際にどのように働き、どのような成果を挙げているのか、といった内的状況について具体的なデータを提供することを今後の課題としたい²⁰。

註

- 1 中央教育審議会「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）」2018年12月において示された区分。
- 2 参照、布川あゆみ、『現代ドイツにおける学校制度改革と学力問題』晃洋書房、2018。
- 3 Vgl., Lehrer im Team – Qualitätsentwicklung an der Schule. Robert Bosch Stiftung 2007. Aus: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Lit_Konzeption_Stand_200704_neues_CD.pdf (Stand: 2020.1.31)
- 4 ただし学校秘書については日本の学校事務職員との比較において興味深い特性を持っているように思われる。参照、前原健二、「ドイツの学校経営事情と学校事務」、『日本教育事務学会年報』第1号、日本教育事務学会、2014年12月、8-11ページ
- 5 布川、前出。
- 6 Vgl., Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2012. wbv 2012. Ders., Bildung in Deutschland 2018. wbv 2018.
- 7 C.ohen, Th. / Stecher, L. (Hrsg.), Die Ganztagschule. Eine Einführung. Beltz/Juventa 2014. Pfundther, R. (Hrsg.), Grundwissen Schulleitung. Link Luchterhand 2007. Rahm, S. / Rabenstein, K. / Nerowski, Ch., Basiswissen Ganztagschule. Konzepte, Erwartungen, Perspektiven. Beltz 2015.
- 8 なお、特に基礎学校段階について全日学校の利用率が州ごとに大きく異なる統計上の理由として、基礎学校を全日化するのではなく独立した学童保育Hortの設置を進めてきた州があることが挙げられる。独立した学童保育を利用する児童生徒は教育統計上は全日学校利用者にカウントされない。本校の関心に即して言えば、このことは組織的な多職種協働が主題化される場合とされない場合があるということの意味する。
- 9 Die Ganztagschule. Eine Einführung. a.a.O.,は「古い」全日学校には業務委託的な協働関係が多く見られたことを示唆している。
- 10 教員と教育士の授業における協働関係について、①教育士が比較的単純な補助業務を担当するケース、②同等の権限を持って授業に臨むケース（権限の脱分節化と表現される）、③それぞれの専門性に依拠して権限を分節化するケース、があるという。こうした現状を指摘した論者は、こうした多様性を本来的に不可分な教育の責任を協力しながら果たしていくための自律的な可能性の模索と見ている。こうした見方に立てば、教育の職に対する新しい要求に応えるために協働が必要なのであり、協働の真価は関係の構築の仕方を問い直すことの中にあるということになる。Basiswissen Ganztagschule, a.a.O.
- 11 Zankl, P., Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Deutsches Jugendinstitut e.V. 2017.
- 12 Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23.01.2008
- 13 先進事例として参照されるシュレスヴィヒ・ホルシュタイン州学校法第6条は州が予算の範囲内で学校ソーシャルワークに補助を与えることができると規定している。この規定は2014年改正によって新設された。
- 14 Zankl, P., Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Deutsches Jugendinstitut e.V. 2017.
- 15 Ebd.
- 16 Speck, K., Schulsozialarbeit. 3. Auflage. 2014, S.11ff.

- 17 Standards für Schulsozialarbeit. Fuchs Konzepte gGmbH, Bramsche. ドイツのgGmbHは非営利有限責任会社を指す。“Fuchs Konzepte”は学校と職業・労働をつなぐ企画を支援するコンサルタント的な組織である。
- 18 Leitlinien für Schulsozialarbeit. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2015. Aus: <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25137&token=099da1e23bcba79864504aec1b4b41ad2f22c73&sdownload=> (Stand: 2020.1.31)
- 19 この点に関連して、たとえば日本教育経営学会による「校長の専門職基準」の提言の意義について、参照、牛渡淳「校長の専門職基準—『教育活動の組織化』の専門性確立をめざして—」『日本教育経営学会紀要』第52号、2010年。
- 20 筆者はすでにドイツ・ベルリン都市州のひとつの中等教育学校で学校ソーシャルワーカーの仕事に二日間密着するシャドウイングを行い、具体的な働き方についても一定の具体的情報を得ている。そこでは定型的なソーシャルワークとは異なる働き方が観察された。