内容構成

第1部　スクールソーシャルワークの歴史と全体像

第1章　スクールソーシャルワーカーの役割
第2章　公立学校で活動するスクールソーシャルワーカーの特徴的焦点
第3章　「野性的で未知な不思議の国を進む」
第4章　スクールソーシャルワークの実際におけるエビデンス情報に基づく実践
第5章　スクールソーシャルワーク・スーパービジョン
第6章　スクールソーシャルワークにおける倫理的意思決定のプロセス
第7章　スクールソーシャルワーカーが負う守秘義務の倫理的・法的複合性
第8章　スクールソーシャルワーカー

第2部　スクールソーシャルワーク実践の政策的背景

第9章　障害児に対する教育上の義務
第10章　全米ソーシャル・エモーショナル・ラーニング基準への適合に対するスクールソーシャルワークの貢献
第11章　アフリカ系アメリカ人の子どもの教育の歴史
第11章　社会的弱者へのスクールソーシャルワークに影響を与える政策と法令
第13章　学校におけるいじめとセクシュアル・ハラスメント

第3部　スクールソーシャルワークにおけるアセスメントと実践に基づく研究

第14章　スクールソーシャルワーカーと事前照会プロセス
第15章　スクールソーシャルワーカーと特別支援教育のプロセス
第16章　適応行動のスクリーニングとアセスメント
第17章　ニーズアセスメント
第18章　学校で実務家が行う研究

第4部　政策実践

第19章　スクールソーシャルワーカーにとっての政策実践
第20章　学校での抑圧と戦うための取り組み
第21章　組織としての学校
第22章　政策開発とスクールソーシャルワーカー
第23章　スクールソーシャルワークを目に見えるもの、有望なもの、価値あるものにしていくこと

第5部　ティア1（段階1）の介入

第24章　安全、高い応答性、相互尊重の学校コミュニティの開発
第25章　エビデンスに基づく学校場面での自殺予防の取り組み

第6部　ティア2（段階2）の介入

第26章　エビデンス情報に基づくティア2におけるリスクがある児童・生徒を対象とした行動介入
第27章　学校場面でのソーシャルスキル教育
第28章　学校場面でのグループを使った取り組み
第29章　学校をベースとしたカウンセリンググループの評価

第7部　ティア3（段階3）の介入

第30章　高リスクの生徒を持つ家族とのスクールソーシャルワーク実践
第31章　障害児へのソーシャル・エモーショナル・ラーニング（SEL）の促進
第32章　学校場面でのエビデンスに基づくメンタルヘルス実践
第33章　心的外傷性事象を対象とする学校基盤型トラウマ・インフォームド・ケア

編著者

キャロル・リッペイ・マサット　（Carol Rippey Massat）
インディアナ大学サウスベンド校のソーシャルワーク教授であり、同校で行われているソーシャルワークプログラムの主導者である。ソーシャルワークに関する数多くの出版物の著者であり、日本や中国を含む世界各地のスクールソーシャルワークについての講演に招かれている。

マイケル・S・ケリー　（Michael S. Kelly）
ロヨラ大学のソーシャルワーク准教授でパートナーシッププログラムのディレクターである。スクールソーシャルワーク、エビデンスに基づく実践（EBP）、効果的な青少年教育（positive youth development）に関する執筆件数は本、記事、共著において50以上にわたる。

ロバート・コンスタブル　（Robert Constable）
ロヨラ大学ソーシャルワーク名誉教授。

監修者

山野則子（やまの・のりこ）
大阪府立大学人間社会学システム科学研究科教授。博士（人間福祉）。内閣府子どもの貧困対策に関する検討会構成員、厚生労働省社会保障審議会児童部会委員、文部科学省第９期中央教育審議会委員などを歴任。大阪府教育委員会ほかスクールソーシャルワーカー・スーパーバイザー。主な著書に、『子どもの貧困調査』（明石書店、2019）、『学校プラットフォーム』（有斐閣、2018）、『エビデンスに基づく効果的なスクールソーシャルワーク』（明石書店、2015）ほか多数。

監訳者

駒田 安紀（こまだ・あき）
大阪府立大学大学院人間社会システム科学研究科・神戸学院大学現代社会学部非常勤講師。

佐藤 亜樹（さとう・あき）
東洋大学社会学部社会福祉学科准教授。

厨子 健一（ずし・けんいち）
愛知教育大学教育学部教育支援専門職養成課程・福祉講座講師。

半羽 利美佳（はんば・りみか）
武庫川女子大学文学部心理・社会福祉学科教授。

比嘉 昌哉（ひが・まさちか）
沖縄国際大学、総合文化学部人間福祉学科、教授。

平尾 桂（ひらお・かつら）
Ph.D.（ソーシャルワーク。コネチカット大学）。

横井 葉子（よこい・ようこ）
聖徳大学准教授。

組見本

第16章　適応行動のスクリーニングとアセスメント

ジェームズ・C・レインズ（James C. Raines）
カリフォルニア州立大学モントレーベイ校
（California State University Monterey Bay）

- ◆なぜ適応行動スクリーニングを行うのか
- ◆なぜ適応行動アセスメントを行うのか
- ◆なぜソーシャルワーカーが適応行動アセスメントに適任なのか
- ◆用語の定義
- ◆適応行動アセスメント
- ◆適応行動の測定に用いられる一般的な手法
- ◆適応行動アセスメントにおける臨床的判断の活用

これまで数十年にわたって、ソーシャルワーカー（以下「SWer」）は、個人が環境との相互作用において自らを特徴づける能力に関わる行動を、正確に特定・測定しようと試みてきた。つまり、SWer は個人の適応行動アセスメントを試みてきたのである（Schmidt & Salvia, 1984）。適応行動アセスメントは、フォーマルなものとインフォーマルなものの 2 つに大きく分けられる。本章では、主にフォーマルなもの、すなわち半構造化面接または標準化尺度を用いるものについて論じる。我々が取り組んでいる社会科学の多くにおいては、個人がいかに物理的・社会的環境の条件に自らを適応させるかを理解することが目標とされている。一連の適応能力の領域の中でも、効率的に機能する能力は人生における個人の成功や調整に不可欠である。ソーシャルワーク（以下「SW」）介入では、肉体的・精神的・感情的な試練に直面した個人のために適応行動能力を最大限高めることがしばしば目標となる。このように、適応行動の構築は、認知障害、情緒障害、精神障害などさまざまな障害のある個人の特定と治療においてますます重要なものとなっている。米国知的・発達障害協会（American Association on Intellectual & Developmental Disabilities: AAIDD）は、精神遅滞の概念化・定義・分類における国際的、学際的なリーダーである（www.aaidd.org 参照）。1876 年に設立されたこの協会は、1950 年代後半より、適応行動を精神遅滞の定義における重要な要素の 1 つとしている（Heber, 1959）。

なぜ適応行動スクリーニングを行うのか

SWer が適応行動スクリーニングを行う理由は主に 3 つある。第一に、すべての州において、特別支援教育を必要とする子どもを──ホームレスであるか、私立学校に通っているか、あるいはその州の被後見人・被保護者であるかに関係なく──発見するための政策と手続きを整えておくことが「個別障害者教育法」（IDEA, 1990）によって義務づけられているからである。これによって学校は、さらなる評価を必要とする子どもとそうでない子どもを見極める迅速かつ正確な方法を要することになる。第二に、「介入への反応（RTI）サービスモデル」（図 16.1 参照）を導入する学区が増えることで、関連サービスの提供者は、どの子どもが普通教育よりも集中的な、しかし特別支援教育よりも集中度の低いサービスを必要とするかを、見極める必要があるからである（National Association of State Directors of Special Education, 2006）。このような子どもに対し、スクリーニングの手段は、介入に反応を示すかどうかをモニタリングする有効な方法になり得る（Torgesen, 2004）。第三に、早期スクリーニングは早期介入につながるものであり、多額の費用がかかる改善プログラムに政府が資金を費やすことを最終的に回避できるからである（Barnett, 2000）。早期介入プログラムに 1 ドル費やすごとに改善にかかるコストが 17 ドル削減できることに 1 人ひとりが気づいたとき、早期介入プログラムはコスト効率が高いものとなる（Glascoe, 2006）。

図 16.1　介入への反応（RTI）モデル

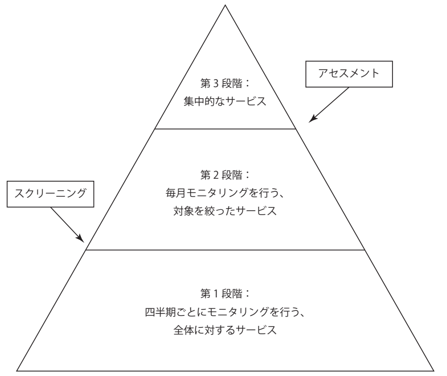
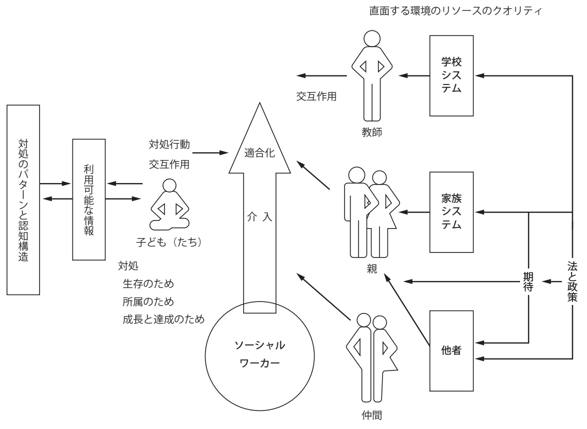


図 2.3　SSW の特徴的視点



の欲求充足行動を変化させるための方策も有していると考えられる。さらに、SWer は、子どもの親が期待を変化させ、子どもに不可能な要求を突きつけることがないように支援していると考えられる。

SW 介入には他の SWer や援助者たちとのチーム形成が含まれることが多い。例えば、成長と達成の欲求を充足するための子どもの行動を支援するためには、この子どもたちの教師たちとチームを組むことが必要になる。教師たちが子どもと過ごしている時間は、SWer が子どもたちに関わっている時間よりもはるかに長い。教師たちは子どもの対処行動とスキルを伸ばしていくための直接的な機会をより多く持っている。教師たちとチームを組むことで、SWer は子どもに変化が生じる可能性を高めることができる。この 2 つのリソースを一緒にもたらすことで、子どもの環境の何らかの側面により大きな変化を生み出すことができる。

この 2 つの例の要点となるのは、このフレームワークによって、実践場面での変化を部分化し、一般化し、さらに測定することができるようになるということである。特定の実践場面が持つ条件に従って、この 2 例のそれぞれをより明確なものにすることができる。このような変化をもたらすために、SWer は、例えば、組織体に関する知識、グループと関わるスキル、データ収集のスキル、コミュニケーションのスキルを活用すると考えられる。また、SWer は交互作用で不可欠となる交換がどのようなものなのかを判断しなければならない。

資源分析のための概念

リソースは環境の主要な構成要素と見なされている。家族や学校、病院等々のリソースはシステムと見なすことができる。一般システムモデルの概念はさまざまなリソースシステムのデータを概念化し、体制化するのに役立つものである。これらの概念は、SWer がリソースシステムに出入りするためにはスキルが必要になるということへの注意を喚起するために用いることができる。このモデルから、我々は次のような疑問に注意を向けることになる。すなわち、(1) 当該のシステムの主たるエネルギーはどこに向けられているのか？　(2) システム内の緊張は生産的な力となっているのか、それとも阻害的な力となっているのか？　(3) システムのある部分の変化はそれ以外の部分にどのような影響を及ぼすことになるのか？　という疑問である。SWer は学校に雇用されている場合、そのシステムの一部となる。しかし、SWer はシステムの一部ではあっても、子どものためのリソースとして、そのシステム自体にも介入する（Monkman, 1981）。

組織体を理解すること

SWer が学校その他の社会機関をリソースとして活用できるようになるためには、その組織を稼働させているものが何かということを理解しなければならない。例えば、組織体は一般に階層的な経営管理構造を持っている。組織の構造はその組織のプロセスと関連づけることでよりよく理解することができる。SWer はフォーマルな構造配置から生じる権力に加えて、対人関係や責任の引き受けから得られるインフォーマルな権力を理解しておく必要がある。

第二点として、プロセス変数はコミュニケーションであることを理解しておかなければならない。これは組織の構造とプロセスを理解することと同様に重要なことである。コミュニケーションは連結という機能を果たしている。コミュニケーションは組織体のさまざまな部分を情報の流れによって連結している。情報は個人から個人へ、個人から集団へ、部課から部課へ、部課から上位構造へ、といった形で流れている。コミュニケーションは組織体、つまりシステムの血液のようなものである。SWer は、その使命を完遂するために、コミュニケーションの経路を開発し、維持するという特別な責任を引き受けなければならない。

組織体の風土はその組織の生産性に大きな影響を及ぼす。風土とは期待と誘因を特徴づけるものであり、当該組織のメンバーが直接的、間接的に知覚している属性を表象するものである。風土は暖かさや支援、対立・紛争、アイデンティティ、報酬、それにリスクといった現象から構成されている。SWer にとって、風土はリソースの主要なクオリティと見なされ、変化の標的とされることが多い。

これまでの考察によって、リソースは SWer にとっての従属変数、つまり変化の標的であることが明確になったことと思う。クライエントにとって、リソースはさまざまな意味を持つものであり、また、SWer にとっては自身が雇用される状況や場所を表すものとなる場合もある。それゆえ、SWer は自身がその一部となっているシステムや組織体を理解するとともに、リソースを評価する上で欠くことのできない疑問を知り、それを問うことができなければならないのである。

さらに、組織システムは外部環境を持つ。組織体とその環境との間での交換はその組織体の成長に欠かせないものである。組織体の環境には 2 つのカテゴリーがあると考えられる。すなわ