

学校ソーシャルワークの実践的課題

— 子ども家庭福祉論との関わりから —

鈴木庸裕（学校福祉・生活指導）

はじめに

一般にソーシャルワークは、人々が生活上の問題を解決あるいは軽減したり、困難な状況に対処する能力を高める社会的心理的援助の総体である。人々がみずからの課題解決に必要な社会資源を所有すること、人々の権利が社会や組織の中で擁護されること、そして社会や環境をつくりかえる個人と他者（組織、機関）の相互作用に影響を与えることが挙げられる。これらは、対象の個別化や自己決定、関係性の回復、および基本的なニーズを充足するための社会改革と社会正義といった普遍的な価値を実現するプロセスであり、対人援助専門職に課せられた社会的技術である。

しかし、日本の学校教育では、学齢期や子ども家庭に関するこうしたソーシャルワークを、子ども・家庭に保護や援助を施す行政的管理的操作概念として位置づけ、個別の問題を認定、許可、診断する対象とし、子どもが固有に持つ最善の利益の追求や学校の福祉的機能と連続する機能や役割として結びつけることができずにきた。

以下では、学校におけるソーシャルワーク機能の今日的な必要性を概括し、戦後民主教育の初発期から見た課題と筆者の学校ソーシャルワークの取り組みを介して、これからの子ども家庭福祉と学校教育の結びつきのあり方や関係構築をめぐる実践的課題について明らかにしたい。

1 学校教育におけるソーシャルワークの必要性

学校教育を視野に入れた場合、上述の援助基盤を持つソーシャルワークの今日的必要性は次の点にある。

1つには、学校教育による子ども青年の社会問題化対応への克服困難さである。例えば、子ども青年の不登校やひきこもりは、学校教育を舞台とした社会的用語であるとともに、学校社会（学校文化）を形成する日本の社会構造全体の病理性を端的に表現する用語でもある。もはや学校教育のみで克服や改善を図ることは困難であり、学校への支援体制や地域関係機関との連携、ネットワークの具体化が緊急の課題である。その際、この「問題化・課題化」に対して継続的に対応する助言（「診断」を含む）やマネジメント的あるいはコーディネート的役割を担う適切な人材及びその配置が求められている⁽¹⁾。

2つめには、これまでの学校主導を転換し学校—家庭—地域のパートナーシップを構築するシステム方法論の創出がある。学校週5日制の完全実施は、特に学齢期の子どもたちをめぐる家庭や地域の教育力を問い出す結果となった。また、2002年からの新学習指導要領や教育改革に見られるカリキュラム論は、子ども個々の教育活動というよりも、学校や家庭・地域がともに1つのステージの上で、子どもたちの豊かな学習や教育環境を支えるという協同論とその技術論への着目を促している。

3つめは、「支援・援助」をめぐるパターンリズムの克服である。「問題だからすぐに支援や連携だ」ということは、個人や家族、学校組織を一方的な介入の対象にしてしまう。支援や援助は、時として対象者を「問題児」「社会的弱者」として規定し、本人や家族のエンパワメントを疎外することになる。パターンリズムや地域支援と対置する施設主義（専門機関のエージェンシー主義を

含む)によるディスエンパワメントが、支援＝支配の構図(緩やかな管理主義)に陥ることを克服していかなばならない。いうまでもなく、短絡的な家族機能の低下論に対し、子どもや家族への介入をめぐる倫理的ジレンマへの適切な対応と倫理基準の設置が必要となる。これは、近年の少年法改正や児童福祉法の見直し、児童虐待防止法においても受け止められるべき課題である。

これらの論点は、子どもやその家族のニーズが教育(社会)を変えるのか、それとも従来の教育サービスとその質が子どもや家族のニーズと発達そのものを規定してしまうのかというせめぎ合いの局面でもある。いじめや不登校の問題、障害を持つ子ども青年、学業不振や学業困難、被虐待児、若年妊産、高校中退、ニューカマーや帰国子女の教育など、学校での生活や学習に困難を抱える子どもとその家族への教育・発達・人権の問題は、つねにその局面としてあげられてきたものである。

したがって、まず、学校ソーシャルワークは、一人一人の発達要求をみんなで実現していく教育の公共性を創り出す営みである。あわせて、自分の力では改変できないような、子どもを取り巻く環境(学校や地域、家族、関係機関など)自体が抱える変革的要求へも同時に応答する営みである。

2 学校教育におけるソーシャルワークの位置

戦後教育と学校ソーシャルワークの機能と役割にはいくつかの結節点がある。歴史的経緯として、戦後民主教育の初発期と岡村重夫の「学校福祉事業」⁽²⁾の関係把握、そして和歌山県田辺市や京都市、大阪市での学校福祉の取り組み、そして徳島の学校福祉教育活動⁽³⁾など、筆者は、学校の福祉的機能との連続性に学校ソーシャルワークの日本的固有性があると考え。東北における北方性教育、生活綴方教育(生活教育)における「生活福祉」観や「生活の向上」論など⁽⁴⁾、広く「生活と教育の結合」という教育実践理念のもとに、学校

ソーシャルワークの機能や役割は学校経営や学級経営の一部に存在していた。

とりわけ、民主的教育における生活指導実践の相互自立・人格形成論の視点から見ると、「生活が人間を陶冶する」(ペスタロッチ)という言葉が示すように、学校や家庭、地域での生活現実が子ども青年の自己教育力を形成するという視点と重ね合わすことができる。生活指導とは人間が人を指導するのではなく、「生活が人を指導する」という教育方法論である⁽⁵⁾。生活に困難を抱える子どもの発達支援をめざすには、個人の成長発達と社会・集団、環境の発展という複眼の実践視点が大切になる。そこでの「自己教育力」の形成をはかる目的において、生活指導と学校ソーシャルワークには相互に複眼的実践、つまり個人の成長発達と社会・集団の発展という2つの視座を統一する面で共通点がある。特に、学校生活指導は、保健・健康、司法、職業指導、心理的精神医学的サービスと関係を持ちながら、1950年代からすでに日本のGuidance論の文脈においてソーシャルワークを内包してきた⁽⁶⁾。

ところが、1960年代以降、教科・学習指導と教科外・生活指導という領域区分論や指導援助における「効率重視」の役割分担が学校の福祉的機能を解体してきた。その背景には、貧困による不就学の解消といった1872年「学制」の「家二不学ノ人ナカラシメン事」を基盤とする社会原理と市場主義社会の原理の結合があげられる。

一般に、学校の福祉的機能とは、子どもの就学条件や教育環境条件の整備、すべての教育活動においてなされる子ども、教師、保護者の権利保障、そして保護の対象であるとともに福祉を権利として要求・行使できる主体者の形成という3つの柱がある。しかしながら、教育関係者がこうした教育活動を推進する施策的権限はつねに曖昧に推移してきた。環境(社会)と個人の交互作用、問題把握と人格の尊厳、学校と家庭地域や学校と援助専門機関、そして学校と市民をつなぐ力量形成、および校内の各種委員会(教育相談や生徒指導といった「校務分掌」)の自主的な組織化について、一

定の方法技術として体系化するその編成権が具備できずにいる。

したがって、学校ソーシャルワークは、学校・教師と子ども家庭福祉の専門機関・専門職の連携方法や家庭への単なる援助技術の領域ではない。しかも、子どもの権利擁護や代弁、社会資源との関係調整あるいは創出をめぐる教育・学校改革の外在的実践にとどまらない。学校におけるソーシャルワークの位置は、ソーシャルワークの目的・方法技術、価値を新たに学校現場へ導入するという考え方と同時に、これまで学校組織や教育技術の中で機能不全であった諸局面（未発であったもの、眠り込まされていたもの）を呼び覚ますという点がある。

3 子ども家庭福祉論のアイデンティティ形成

日本において80年代以降、学校ソーシャルワークについて、家庭訪問の実践や「フリースクール」などの社会資源開発の営みから提起されたり、学習指導と生活指導と「第3の領域」だと考える発想、生活指導と教育相談の融合形態と考える発想、あるいはスクールカウンセリングの一機能や課題の補完という発想など様々なものがある。いずれにしても、一定の人材を念頭に置き、子ども青年の人格形成への教育的社会的機能の発展をめざさないものは不毛である。すでに、「教師のためのソーシャルワーク」、「カウンセラーのためのソーシャルワーク」、「生徒指導主任のためのソーシャルワーク」、「学童保育やフリースクール指導員のためのソーシャルワーク」という立場性での展開がある。これらは、学校（教育）相談員、心の教室相談員、家庭教育相談員など教育委員会・教育事務所等に所属する主事、嘱託職員、地域ボランティア、そして、非行・問題行動・不登校・いじめ対応の委員会（校務分掌）、少年サポートチームの構成員、学警連担当者、児童福祉司、保護司、家裁調査官、社会福祉事務所職員、保健師などにも共通する。

繰り返しになるが、学校ソーシャルワークには、

学校の機能不全や教育改革への外発的な取り組みではなく、本来のソーシャルワーク機能を教育・学校関係者の職務性と結びつける内発的なねらいがある。これは一方で、学校教育の力を活用した「子ども家庭福祉」の構想である。学校が子ども家庭福祉のキーパーソンになる。学校へのサポートのみならず、そこで蓄えた営みを地域や家庭に還元していく。

多くの課題を抱えていることは自明であるが、学校、児童生徒、保護者・家族の社会的個別的病理性や困難、対立、葛藤、紛争への改善的アプローチのみならず、地域社会の福祉、生活主体、いのちやくらし、生きがい、「子どもの最善の権利」、社会正義、平和、連帯、愛、友情の創造をめざすために、そこでいかにソーシャルワークが展開するべきか。この問いは、「子ども家庭福祉」論のアイデンティティの確立にも関わる問題であろう。しかもこれは、これまでの児童福祉論の特徴である「施設児童福祉」から、子どもを取り巻く家庭や社会に視野を向け、家庭（環境）支援という独自の機能への着目とそれを発達可能態として理解することに通じると思われる。情緒的な表現であるが、学校ソーシャルワークと「学校（施設）におけるソーシャルワーク」との差異を明確にすることも同様の課題である。

また、ソーシャルワークの従事者がいかなる学校・教育改革を呼び起こすのか。そのときの提案や対応技術についての実践的力量をどのようにして高めていくのか。これは、実は「子ども家庭福祉」の説明責任や社会的役割の明示化といった今日的な課題に到達させる。学校という公共空間においてソーシャルワークがひろがることは、とりもなおさずこれまでの教育・福祉の多くのステイグマを克服する契機となる。それ以上に、学齢期の子どもやその家族、学校、地域のためのソーシャルサポート方法論の創出となる。では、次に実践のレベルでその教育と子ども家庭福祉の実践的接合をいくつかの事例より文節化して示してみたい。

4 中学校におけるschool based approach の実践より

(1) 社会資源の開発と地域連携の中で⁽⁷⁾

[事例1]地域の保育所との連携を通じた不登校 生徒・家族への対応

中1のA、妹(小学生)、母親の家庭で、他地区より母子生活支援施設に入所し、2学期に転校。以来登校をしぶり、2学期後半より欠席が続く状況になる。生徒指導委員会で話し合い、筆者(以下、SWと略す)は、担任の家庭訪問に同行、その後単独を含め数回の家庭訪問をおこない、本人及び母親との生活場面面接を継続。また、母子生活支援施設の職員と会合を持ち、就職活動で奔走する母親への励ましと母親とAとの関係づくりを焦点を置く。当面、相談室登校をめざし、担任は学習面、SWは生活面へのケアを分担。一方、担任と一緒に同級生有志による訪問活動の組織化やその指導に参加。3学期に入り、施設職員から、「施設の小さな子どもと遊ぶ姿が見られる」との情報を得た。家庭訪問でもそのことを本人に確認した上で、近隣の保育所にボランティアとして1日の数時間通うことを、学校、施設に提案、学校長と施設長の了解を得てその実施に向けた連絡調整をおこなう。本人にとって具体的な生活場面でのストレスに即した援助をはじめ、2年生になり情緒的に安定しはじめ、相談室登校、そして教室へ通うことができた。この事例では、子どもや家族が使える資源づくり(地域資源の発見と開発、協力)を通じて、Aの居場所づくりとともにA自身が自分のありようを周囲に示すちからの育成に力点があった。その資源づくりの際に、施設側の力量形成は見逃せない。

[事例2]不登校児を通じた地域資源づくりと相互の発展

小学校低学年からほとんど学校へは行かず、家の中でテレビを見るのが日課になっているBは、いつも「別に」「おれはいいよ」「遠慮しておく」しか話さない子で、競馬の情報の話やテレビゲームに打ち込む姿があった。そして競馬で金儲けを

したい、中学校のことよりも早く家の外に出て働きたいという口癖であった。家庭訪問を繰り返す間に、馬自身にも興味のあることがわかってきた。そこで、SWは、地元で馬を飼っている住民を探した。SWの要望に熱心に耳を傾けてくれたその方(農家)から、「一度来てみないか」という返事をもらい、SWに付き添われて数度通う中で、「そろそろ学校に行こうかなあ」とつぶやきはじめた。

今、学校には興味がない、でも中学校を卒業してやってみたいことに思いをはせながら、そのために、いま学校でやれること、何をやればいいのかを考え、卒業後のために必要なことをおこなう場所の一つとして学校を選択する。この事例では、こうした自己決定の手続きを踏んだことになる。一方、こうしたことを契機として、この農家はその後、中学校の生徒を含め、障害児や不登校児の乗馬体験を受け入れる取り組みをはじめていった。地域の資源開発に学校側の理解が一定の促進に寄与している。

[事例3]学習指導や進路学習への対応

中学校の総合的学習や進路学習では、地域の様々な職種や人々と人との出会う事業所訪問活動に取り組むことが多い。その際、SWは、学校と地区の社会福祉協議会やボランティア団体との関係をつなぐ機会があった。生徒たちが地元のボランティア団体やNPO活動に興味を持ち、それ以降、自主的に参加し、ジュニアリーダーとして活躍する子どもたちも出てきた。その中で、子ども、友達、仲間の代弁者であったり、提案者として、会議に参加する姿も見られた。地域の様々な人とつながるスキルや社会認識を育てるリテラシーの形成、自己の将来形成がこうした学習の目的である。

この事例からいえることは、子どもたちの学びを保障する学校ソーシャルワークの展開というテーマである。学習指導や子どもの学習参加において、まず、子どもの学習権の保障と義務教育観のとらえ直しである。義務教育とは適切な教育を

子ども・青年に享受する社会の側の義務を指す。その対象は子どもの養育者であったり、学校関係者、行政、地域住民である。就学義務制度の遂行において、子どもたちは福祉の学習者あるいは福祉（保護）の対象であり、福祉社会を築く一員としての学習機会が保障されねばならない。福祉教育やボランティア学習をはじめ、いじめ、暴力などの問題解決に関わる問題解決学習への支援（SSTプログラムの開発と提示）は、ソーシャルワークが子どもたちの「生きる力」や「学び」と結びつくという一例といえる。

(2) 学校の抱え込みの克服とオルタナティブな教育機会

〔事例4〕保育所がもう1つの教室に

器質的なハンディがあり、中学校入学当初から学力不振であったCへの対応に保護者のみならず担任・学年は苦慮していた。SWも当初から家族、本人との面接や家庭訪問を重ねてきた。秋に、5日間の保育所の職業体験学習で日頃でない笑顔を示した。こうした担任の報告から、そこへ再度通うことを「出席扱い」として学習を継続する手続きをすすめ、3ヶ月のプログラム（保育所での「実習」後、学校に立ち寄り日誌を書くなど）を実施。教育委員会への働きかけを校長らとともにこないながら、あわせて「支援員」の加配制度を得た。

この事例では、社会資源の活用・開発という面だけでなく、そもそも学校教育相談の改善がある。近年のスクールカウンセラーの派遣制度の弊害（相談室での心理的支援のみによって実生活に旅立つよう本人に諸能力を付けるという方向の顕著化）⁽⁸⁾を越えて、実際の生活の中で指導援助し、問題があればさらなるサポートを結びつけたり創出することになった。この事例はもう1つの場の意味を教師とともに確認することを通じて、そのことが、行政へのねばり強い交渉の原動力となった。教育機関と福祉機関との連携において、その結果、この生徒Cがその後、保育職の道をめざし、努力を始めた点は、必然性があると考えられる。

〔事例5〕学校の中に「学校」をつくる取り組み
小学校から不登校傾向の生徒や母子分離不安、友達がいないなど自己肯定感の低いことを主訴とする複数の生徒のために、学校の中に「学校」をつくるという発想で、別室学習（グループワーク）の場所設置をめぐる教職員との合意形成に取り組む。これは、ADHDと診断されている生徒、内臓疾患のために長欠の生徒、学習面や友人関係面で苦勞する生徒が通常の学級活動から離れてしまわないため（ひきこもりや転籍）の手だてでもあった。同時に自信を失いかけている教師のメンタルサポートをおこなった。なかでも、養護教諭や生徒指導主任を支える役割として、学校でできること、医療や福祉、司法等の専門機関につなぐべきもの、あるいはそれらとどういったパートナーシップを構築すればいいのかを、双方の間に入って、準備的、予防的な関係づくりをおこなう。

この事例では、仲介の機能、取り組みの優先順位の判断、そしてチームワークと役割分担を提案する組織能力が重要であった。

(3) 地域の関係者や機関側にとっての負担軽減

〔事例6〕地区の民生委員との連携による家庭訪問活動

中学校1年の秋から断続的に不登校のDは、父母の相次ぐ離婚・蒸発により、祖母と生活している。友達がつかれないことやいじめを主訴とするカウンセリングをはじめた矢先に、近隣の民生委員（人権擁護委員）より地域サポートの立場から学校に応援要請があった。学校ではチーム的会議（校長・教頭、生徒指導主任、担任、民生委員）をSWがコーディネートしながら、家庭サポートを開始。放課後、立ち寄ってくれる生徒（同じ小学校出身）が他のクラスであるため、学年の教師集団の連携を提案し（本人の要望）、学級の枠を越えた支援体制づくりをおこなう。民生委員が祖母や近隣住民との関係、学校（SWと担任）が生徒への対応を分担調整した。この事例では、学校の応答性を高めることが支援者である民生委員の意欲を高め、結果的にDの意欲を高めることにつ

ながった。民生委員にとっても、受け持ち地域をベースに、他のケースについても学校との連携をめざすようになり、いわば学校も地域の力を引き出す機能を発揮した。

[事例7] 医師、医療ソーシャルワーカーとの連携とその継続

微熱や腹痛など様々な主訴で欠席しがちなEへの対応において、養護教諭と協力して、病院との連携をはかる。小児科、内科、整形外科、ストレス科と母親が連れ歩くものの、学校にはその情報が入らない。そこで、母親の了解を得て、医療ソーシャルワーカーに病院内で働きかけてもらい、個々の医者や診断をトータルに見ることで、不登校への配慮や元気づけを依頼し実行してもらう。その中で、病院側もEが幼い頃から対応に苦慮していたことが明らかになってきた。その際、調査内容や入手した情報をめぐって、その守秘義務や関係調整上での権利擁護の問題、文書で支援や処遇内容を取り交わす書式作成を手伝う。一方、学校での生活状況を診察や医療場面や面接で活かしてもらうような交互の協議をおこない、そのときの病院長と学校長との公的な連携は、その後もこれからの保健室活動の充実と病院側も「学校に慣れる」機会づくりになった。

この事例では、医者・病院関係者や養護教諭が本人や家族と出会う中で「不自然」と感じられる事柄を確認しながら、今、あるいはこれから必要とされる「重要な他者」を発見・発掘していく取り組みとなった。

[事例8] 医療機関への付き添い活動

軽度発達障害のあるFの通院に本人・保護者と付き添い、養護学校への転校を薦める医者側と家族との間に入り、転校ではなく学年途中での通常学級から特別学級への移籍を進めるあり方を追求。SWは校長より委任を受け、医者と方策を話し合い、以後、主任児童委員や保健師など行政の地域的支援の充実をマネジメントしていった。

この事例は、保護者の「障害受容」や家での適

この事例は、保護者の「障害受容」や家での適切な対応が進まず、病院としても困難を抱え、投薬の手だてのみとなっていた。SWは保護者と医療機関との葛藤状態や不安を軽減することとともに、医療活動後のつなぎを模索した。こうした医療機関と学校との連携は、子ども家庭福祉の領域においてもっとも関係の継続が難しい部分であるが、1つのモデルを提示したといえる。

[事例9] 在宅児童と高齢者介護一居宅介護支援センターとの共同

学校の内と外の境界面は、親と子どもとの境界面とも密接に関係がある。昼夜逆転で学校に通っていないGの家庭では、祖母が骨粗しょう症で入退院を繰り返し、母親が仕事と介護に窮している状況であった。家庭の中や地域で孤立する母親に対して、SWは在宅介護支援センターの協力を得て、介護保険認定を手伝い、母親の負担軽減を図りながら、一方で、ホームヘルパーと連携を取って、Gの家事、見守りも含めて依頼した。

この事例では、地域の福祉力という視野に立つと、家族の「予備力」（問題に対する修復力）が低下している部分に学校の内と外の境界面が重なっている。ひきこもりではなく「在宅生徒」であり、こうした子どもたちに応答する学校の予備力が欠如していることになる。生徒を個人として見つつも、家族の一員として家族の支援をも学校教育の責任とする。インフォーマルな取り組みの範囲を超えるものではないが、高齢者の在宅支援と通ずる構想があった。これは特異なケースではなく、家庭の全体性をとらえた際に、家族の生活者としての問題の同時性を腑分けする試みとなっている。

(4) プロセス・ゴールとしての諸活動

[事例10] いくつかの「困難」事例と向き合う中でいじめによる生徒の家族間の対立（加害生徒の転校を要望）、教育委員会や関係機関をまわり担任換えを要求する保護者と学校とのトラブル、教師の体罰による係争、保護観察や児童自立支援施設

設入所の期間を終えた生徒の再登校への準備（トランジション）、「行為障害」と診断され、緊急入院、その退院後の学校の受け入れ、児童相談所と処遇や措置の面でトラブルが生じた事例の調査と調整、子育て相談や卒業生の親の相談など、いくつもの困難な例にも向き合ってきた。個々に見るとその背景にはもっと複雑な家族問題も持ち込まれてくる。その中で虐待の疑いがあり、児童相談所の介入経緯がある生徒が年度途中に転校してきた。家族へ学校として介入しにくいいため、社会福祉事務所の保健師、児童相談所の児童福祉司との相談、あるいは関わり方へのアドバイスを受けるなど、緊急時に協力を得ることができるよう申し入れるにとどまってしまったものもある。

これらの事例では、たとえ問題が解決しなくても、プロセス・ゴールとして、個人や家族を支援する人の輪ができることそのものが大きなケアの力となると考えた。関係者がその実感を持つことと分かち合うことの重要性である。その経緯の中で、ソーシャルワークというインタークからニーズ調査、アウトリーチ、連絡調整、代弁、コンサルテーション、カウンセリング（相談面接）、地域資源の開発、モニタリングなどの一連の作業を教職員に学んでもらう機会となった。また、子どもの後見人制度についても教師と考えることができた。

今後、非行児や被虐待児への後見人的活動や子ども保護の付き添いの活動は、大きく浮上してくる⁽⁹⁾。その際、学校内部での連携や連絡調整の能力、手続き、判断、情報収集等の技量が問われてくる。また、非行と修復的司法（ダイバスティー）への対応として、罰則ではなく、矯正保護教育と結びつきながら子ども青年の自己教育を進める学習環境やその人材という面でソーシャルワークの役割は大きい。

(5) 「特別支援教育コーディネーター」とチーム会議

【事例11】ADHD児の保護者の障害受容支援と地域生活支援への対応

保護者の我が子に対する障害受容が困難なまま、通常学校に入学したADHD（中度知的障害も）のHが様々な困難により不登校から長期欠席になった。母ときょうだいの家庭で、生活保護や特別児童手当の受給申請を手伝う（母親の知的な困難さのため）。教育相談委員会の主任とSWが協力し合い、定期的な委員会と並行して、多職種によるチーム会議を設定・運営していった。時々によって入れ替わりがあるが、県や市の生活保護課職員、ケースワーカー、家庭児童相談員、教育委員会、保健センター、小学校時代の担任と学校側：校長、教頭、生徒指導主任、教育相談主任、養護教諭、学年主任とSWと保護者がその構成メンバーであった。誰がどのような役割を負うのかを明確にし、活動後、その評価を重ねていった。

この事例では、これからの特別支援教育コーディネーターと関わり、「福祉・医療等の関係機関との間の連絡調整役として、あるいは保護者に対する学校の窓口の役割を担う者として学校においてにより、教育的支援を行う人、機関との連携協力を強化が重要」⁽¹⁰⁾とする。コーディネーターの位置を見ると、学校内委員会と学校外部の機関連携が述べられているが、大切なのは、それぞれの両者の境界にたつ第三の役割の確保であり、コーディネーターの中立性、そして相談を受けるものが相談する人を設置するという実態づくりがSWの役割であった。

なお、ある中学校に従事した時、上述したある事例を発端にして、近年、諸問題が増える同じ中学校区にある複数の小学校と近隣の高校のカウンセラー、養護教諭、生徒指導主任が集まり事例検討会をインフォーマルにはじめた例がある。会合で出てくる課題を教育長や首長に提言することにより、地区に住民向けの教育・子育て相談室を公民館に開設することができた。

5 学校の応答性と子ども家庭福祉をつなぐ実践的課題

(1) 新たな領域とのつながり

こうした実践事例を振り返ると、ソーシャル

ワークの有効性を教師や地域関係者に学んでいた
ただことにあったといえる。その中で、教師(教
諭)やソーシャルワーカーという単一職種からみ
えるものと、異業種との協同やチームを組織して
見えてくるもの、さらにはチームセラピーの要と
して、ある専門分野の単独では機能しないものを
体系的に構造的に指し示す役割が重要であった。
その場合、実践的課題として、第1に、学校と新
たな業態や領域との結びつきがある。これまでも、
子ども青年の余暇活動や学童保育・放課後ケア、
長期休業中の生活保障、そしてそこで従事する指
導員やボランティアなど地域づくりの観点をふま
えた領域と学校教育が出会うことは論じられてき
た。具体的には、障害児学童、地域療育支援、子
育て支援・地域サークル、子どもの遊びスペース、
地域文化活動、公民館行事などの活動である。そ
うした中で課題となるのは、もともと学校はいか
なる専門性を有しており、地域に対していかなる
役割を今後負っていくのかの問いである。さらに
課題を絞ればそのときの論点整理と提案的活動の
あり方である。

この新たな領域とのつながりは、「施設から地
域へ」、「専門家」主導から「市民から市民へ」の
趨勢と密接に関わる問題であり、医療や福祉と教
育との機関連携にも大きな影響を与える。つまり、
学校からの働きかけが医療や福祉機関の機能や対
応能力の拡大・深化を迫ることになる。医療モデ
ルの限界とソーシャルサポートの深化を学校教育
の側が提案・提起する契機にもなる。しかも、学
校の関わる諸問題にソーシャルワークがいかなる
機能を提起できるのかは、関係機関の狭間にいる
子どもたちやその家族がいかなる課題を社会に突
きつけているのかを読みとるわれわれの諸能力に
かかっている。

(2) チームワークとネットワーク、そして選択 肢の創出

直近の課題として特別支援教育の箇所でも述べ
たように、通常学校では軽度発達障害への対応と
入学後の支援体制づくりがはじまる。今後の実践

的課題の第2の点は、教育、福祉、医療労働との
連携を通じて、乳幼児期から卒業、就労、社会参
加までライフステージに一貫した子どもたちとそ
の保護者の支援体制である。しかしながら、現状
として教育、福祉、司法、医療、保健、看護等の
実践者がチームをつくり、問題解決のために継続
的で広範な実践を維持することは難しい。例えば
「チーム会議」のための制度的、時間的、財源的
保障の困難さ、そして関係者を橋渡ししたり連絡
調整をする固有スタッフの設置もなく、あったと
してもまだ個人的使命感や情熱にのみ支えられて
いる状況などがあげられる。その一方で、当初は
人々の安心できる人間関係や安全な生活空間の獲
得といった居場所づくりであっても、癒しや心理
的な安定・回復のプロセスを経て、家族機能の回
復や社会的復帰に羽ばたけないもどかしさもある。
要は、在学という時期のなかでなし得ることは
わずかでしかないことも少なくない。

子ども青年やその養育者の行為行動の裏にある
自立要求をいかにつかんでいくのか。その意味で
は、子どもの自立要求に対する地域ベースの専門
職の責任者、しかも子ども・子ども集団を中心
にすえ総合的に関与する人材の位置づき方や養成論
が必要になっている。

概して、児童虐待やいじめ、不登校問題は子
どもの側から見ると、関係の切れた大人同士の間を
さまよい続ける子どもの姿といえる。家族や学級
集団での人間関係が切れている場合に、担任を超
えてカウンセラーの元に送られる状況は切れた関
係をさらに深める行為にしかならない。反社会的
行動によって警察や児童相談所に送られるケー
スにおいても関係者のつながりが無い場合、本人
の修復的自己形成を疎外する。夫婦間や同居家族
の世代間、隣人間、友人間が切れている子どもの
姿が実は大人の共同作業(人と人とをつなぐこと)
を呼び起こしている。

そのときに、地域においてネットワークをつく
ることは、互いに課題を共有できる人を見つける
ことにある。そしてチームワークとは個別の職種
としてすべきことやできることではなく、できる

こととできないことを互いに伝えあい、共にケアを提供していくことである。人々が必要なサービスを探したりサービスと必要が一致するかどうかを確かめることであり、選択することを助けることである。様々な生活ニーズを持つ人に対して、制度の間にあるニーズを資源開発と結びつけ、あわせて地域課題にも関わることである。ネットワークとは隙間を埋めていくことであり、つながりを増やし人と環境の選択肢を増やすことである。

(3) コンフィデンシャルリティ（守秘義務）について

課題は多いが、ソーシャルサポートの発展に学校がいかに関与するのか。学校中心という誤解を招くかもしれないが、医療による子どもたちの診断や治療の視点から学校が動くのではなく、学校の教育目的や方針の中に医療的基準を持つ。これは学校が諸問題の克服環境の窓口やステージになる発想である。ここで第3の課題となるのは、医者や心理職、地域保健職などが学校の教育方針づくりに関与し同じテーブルにすわるような学校単位での委員会をつくり、専門職に固有なコンフィデンシャルリティ（守秘義務）や介入・相談の根拠に関わる法整備や相互理解のための技法開発である。

今日、虐待（その疑いを含む）問題がもっとも特徴的であるが、児童相談所との共同作業で相互の役割を活用するためにも、学校保健法や教育基本法との関係で議論することや精神医療・看護の法律などとのすりあわせ、教師・学校の法的権限や介入のあり方について、その側面からサポートする専門機関の設置（アドボカシー的機関）が必要になる。これは領域間の不可侵や「プライバシー」の名において生じる不干渉や放棄の解消以上に、教師やソーシャルワーカーの専門性を守り育てること、そして、限界の確認や無用なストレスからの解放、なによりも抱え込み問題の克服につながる。

これらは子ども家庭福祉と学校教育との溝を実

践的に埋める視点として有効であると考えられる。

注

- (1) 学校の社会的サービスをめぐる自己責任論や説明責任論ではなく、「学校の応答性」を高めるスクールリーダーの育成や現職教員のリカレント教育においても重要な課題となっている。
- (2) 岡村重夫、p.141-p.167、『全訂社会福祉学（各論）』柴田書店、1953年
- (3) 平岡国市、『子ども民生委員とその活動』徳島新聞出版社、1957年
- (4) 宮坂哲文、p.149、『生活指導の基礎理論』誠信書房、1962年
- (5) 竹内常一、『生活指導の理論』、明治図書、1968年及び同、p.15、『学校ってなあに』、青木書店、1993年を参照。
- (6) 城丸章夫、p.6、『新しい教育後術の創造』『教師の友』、日本学力向上研究会、1953年。
- (7) これらの事例は、筆者が教育委員会の依頼を受け、1999年から現在に至るまで数校の公立中学校でおこなったschool based approachの実践である。勤務形態は、週1日8時間の従事で、職員室と相談室にデスクを持ち、生徒指導あるいは教育相談の委員会に所属しながらのものである。なお、本稿で扱う事例は、執筆要項の「プライバシー保護」に準拠し、一部修正を加えている。
- (8) 「今後の不登校への対応の在り方について」（不登校問題に関する調査協力者会議）の「最終報告」（平成14年9月に文部科学省初等中等局長の諮問機関）のいう「不登校の背景と一般的な社会の傾向」は、「どの子にも起こりうる」という。しかし、「どの子にも起こりうる」とは不登校を個の問題にし、環境要因を無視し、環境問題を個の心に押し込めてしまい、「こころの教育」の推進根拠を生みだす。スクールカウンセリングの弊害はこうした面に現れ、「不登校問題」が学校浄化システムや新たな管理手法と化する危険性がある。
- (9) 2001年の「児童虐待の防止等に関する法律」（改正施行）の児童虐待の早期発見（第5条）

には、学校の教職員も「児童虐待を発見しやすい立場にある」とされ、「児童の福祉に職務上関係ある者」と明記されている。発見した際には速やかに児童福祉法第25条により通告しなければならない。学校からの通告が全体の3割ともいわれる。

(10) 文部科学省、「特殊教育から特別支援教育の転換」(最終報告) 2003年。

付記：本稿は、第4回日本子ども家庭福祉学会(2003年6月7日淑徳大学)での自由研究発表をもとに執筆した。

Practical Subjects for the School Social Work

— On relation to the Child and Family Social Services —

This paper provide and examine the practical subjects on the school social work for school based approach in Japan. Their problems are same level at the following that argues about the relation between social work and school teaching and practice, and that compare some of the purposes and principals of education and child welfare. In post war Japan, the concept relation between direction and social work have been thrown into confusion. However, the concept of direction and social work that underlied guidance (life guidance) theory have a lot of endogeneous development of welfare function in schooling. The Guidance and social work (services) have much in common. Another standpoint, nowadays, changing the Child Welfare from the Child and Family Welfare is great suggestion about teachers needs to do on school based approach social work (services). On the basis of their view point, I refer and analysis to my practice in junior high school on the social work function in school: his self growth and sense of life, development on the social resource and network, overcome that piled up the matter with school and a opportunity of alternative, reduction with social support agency's task, coordination at special needs education etc.