

博 士 論 文

子どもの隠れた貧困とスクールソーシャルワーカーの
役割についての研究
—大阪府茨木市における支援事例の検討を基にして—

Research on Hidden Poverty of Children and Roles of School Social Worker
—Based on Examination of Support Cases in Ibaraki City, Osaka Prefecture—

2017年度

日本福祉大学大学院
福祉社会開発研究科

氏 名：野尻 紀恵

論文要旨

氏名：野尻 紀恵 印

◆論文題目

子どもの隠れた貧困とスクールソーシャルワーカーの役割についての研究
—大阪府茨木市における支援事例の検討を基にして—

◆要 旨

序章

研究の目的

本研究は、茨木市の教育政策および筆者が行ったスクールソーシャルワーク（以下、SSW と略す）実践事例を分析することにより、スクールソーシャルワーカー（以下、SSWer と略す）が行う、子どもの貧困の克服に効果的な支援とはどのような支援であるのかについて明らかにすることを目的とする。この研究目的を達するために、本研究では以下の3点について検討する。(1)大阪府茨木市における教育とSSWの連携のプロセスを示す。(2)子どもの問題事象に隠れた貧困が存在した事例を検討することにより、その事例に対して行った支援がどのようなものであったのかについて示す。(3)子どもの隠れた貧困に対してSSWerが効果的な役割を果たすか否かを検討する。

本研究で用いる用語の定義と説明

子どもの貧困、子どもの隠れた貧困、保護者、教員、指導主事、不登校等、10の用語を定義した（内容は本文参照）。

第1章 子どもの貧困とスクールソーシャルワークに関する先行研究と政策動向

子どもの貧困

明治時代に近代学校教育が組織されて以来、労働と教育は切り離され、子どもは学校教育の場に置かれた。近代化のための教育が政策として実行されるにしたがって、子どもの貧困は教育と福祉の狭間に見落とされていった。籠山京は、社会階層の文脈からはなれた「人間の崩壊」としての貧困を浮き彫りにし、貧困児の問題は親の貧困、世帯の貧困であると同時に、学校における貧困児の健康や学力の問題であることも示した。また、小川利夫は、社会福祉事業のなかに無意識に包摂され放置されている子どもの学習・教育保障上の諸問題を教育福祉問題と総称し、子どもの福祉と教育の権利は統一的にとらえられていないと指摘した。高度成長期、貧困そのものが姿を消したかのようにあったが、2009年に政府が初めてOECDによる2007年調査結果を発表し、日本の子どもの貧困の深刻さが社会問題となった。阿部（2008）は、貧困世帯に育つ子どもが多く、側面で不利な立場にあることをデータで示した。道中（2007）の調査は、貧困の世代間継承を数値で明らかにした。菅原（2016）は、家庭の貧困が子どもの健康や発達に影響を及ぼす

経路を示した。松本（2017）は、子どもの貧困の現れ方は、子どもという時期の特徴や発達段階に即して理解する必要があることを指摘し、学校制度との関わりの深さも示唆している。

スクールソーシャルワーク

日本の SSWer は教育委員会や学校といかに協働するのか、そのための実践研究や提言が先行研究には多くを占めている。SSWer がソーシャルワーカーとして子どもに支援を届けるために、具体的なエビデンスを導き出す研究や効果測定はほとんどなされていない。

第2章 茨木市（大阪府）における教育政策とスクールソーシャルワーク導入

茨木市では、2007年に「茨木っ子プラン22」を作成し、2008年に実行開始以来、3年ごとに教育プランを見直し、一貫した教育政策を継続している。その教育政策に、SSWerを「学力の下支え」チームの専門職として位置付け、家庭環境や生活に困難を抱えている子どもたちへの支援を行ってきた。茨木市の教育政策では、専門職やボランティアが各々の力を発揮するが、その支援は縦割りにならないように仕組み化されている。特に困窮家庭で育つ子どもには、重層的な支援が必要であるという視点のもと、持続可能な教育政策を打ち出した。SSW事業は2007年に1名雇用から現在に至るまで、確実に継続・発展しており、「しんどい」子どもたちへの支援に力点を置く茨木市教育委員会の教育政策が理解できる。また、SSWer活用の目標が明確であり、SSWer自身がそれを意識することにより、教育プランで求められる支援の効果をあげやすい仕組みだと評価できる。

第3章 茨木市における子どもの貧困を支援するスクールソーシャルワークの事例検討

第2章で検討した茨木市の教育政策に位置付けられたSSWerの事例を詳細に検討することで、困窮する子どもへの支援のあり方を考察した。

事例検討の目的

「SSWerは子どもの行動事象の背景に貧困の問題が潜んでいるケースに対してどのように支援を行っているのか」を具体的に示すことである。

事例検討の対象

筆者が茨木市教育委員会のSSWerとして、2007年から2012年に関わった事例は約300事例である。そのうちなんらかの支援を継続的に行った60事例から、本研究における事例検討の対象とするために、子どもが表す行動事象の背景に隠れた貧困があり、継続的な支援を行うことができたもので、記録が詳細に残っており、記録の確認ができた、という基準で5事例を選んだ。

分析方法の選択

問題の背景に何があるのか、SSWerとしてその背景を理解した上でどのようなアプローチをすることができるのか、をより具体的に理解するために、事例研究法を用いて分析した。事例の文脈・全体性を損なうことなく統合的・体系的に検討することで、それぞれの事例の背景に対する理解を深めるため、渡部律子氏の事例検討の方法を使用した。

分析の方法

SSWerに必要とされる6つの基盤として、①SSWerとしての基本的視点②援助関係形成力と自己覚知③総合的アセスメント④相談援助面接力⑤子どもと環境の相互関係性の理解⑥支援に必要な制度や資源を知り調達できる力・交渉力、を示し、各事例の支援過程を分析する視点とした。

さらに、「SSWer の役割・援助関係アセスメントの枠組み」「SSWer における基本的なアセスメントの項目」「家族アセスメントの際のチェック項目」「学校アセスメントの際のチェック項目」を作成し、一覧に書き込むことでアセスメントを浮き彫りにした。

分析の実施

信頼性担保のために筆者以外にもう 1 名の実践・研究経験 30 年以上の人物に参加してもらい、分析の一致率を確かめた。

事例検討の分析結果

SSWer は、子どもの貧困事例に対して、ソーシャルワークの基盤に則って支援していることが明らかになった。ソーシャルワークの 6 つの基盤はどれもきちんと用いない限り結果に結びつく支援はできないことが示唆された。(詳しくは本文参照)

終章 総括—貧困な子どもを支援するスクールソーシャルワーク

考察—自験例と先行研究との比較

茨木市における教育と SSWer の連携

茨木市教育委員会の教育政策では、家庭や環境支援をする「学びの下支え」チームをつくり、その中心に SSWer を位置付けた。ヒアリングでは、教員だけで行う家庭支援は、事象が大きくなってからであること、「保護者として」しっかりして欲しいという願いが強いため保護者との関係性に亀裂が入りやすいこと、の 2 点が示唆された。茨木市の教育政策における「学びの下支え」は、SSWer のアプローチが機能不全に陥っている家族を変容させることを期待しており、実際に効果をあげている。

子どもの隠れた貧困の事例（自験例）の検討から見られた SSWer の支援

P.ブリュデューは貧困の文化を生き続けることによる「あきらめ」の気分が、今の生活を脱出する力を身につけないまま、現状に生き続けることを選択させると述べている。本研究で検討した 5 事例でも「あきらめ」の気分が存在した。故にこれらの子どもや家族は、自ら助けを求めないまま現状に生き続けていた。しかし、行動事象の裏に隠れた貧困があることを学校という場で発見され、支援に繋がることで、子どもの生活が変容した。学校での気づきを得るために、日頃の学校の福祉力を向上させる必要があることが確認された。発見された事例には、問題に関連している課題を総合的に捉え、そこで何が起きているのかを俯瞰的に捉えた上でソーシャルワークを届けることが可能であった。SSWer には、子どもの福祉と教育の権利を統一的にとらえる姿勢と、総合的なアセスメント力が最も重要である。それらをケースワークおよび学校福祉の基盤づくりに活かす必要性が示唆された。

子どもの隠れた貧困に対して SSWer が効果的な役割を果たすか否か

SSWer は、家庭の貧困が子どもの健康や発達に影響を及ぼす経路に対して、教育と福祉の接続による支援をタイミング良く届けることができる。よって、子どもの隠れた貧困に対して効果的な役割を果たし得る。それは家族全体の機能を高めることになり、SSWer は貧困の世代間継承を断ち切るために有効な支援を提供することも可能である。

結論

子どもの隠れた貧困を支援する SSWer の役割は、ソーシャルワークの 6 つの基盤を用いた「学びの下支え」である。SSWer の「学びの下支え」は、発達の保障、貧困から脱出するための意思、

親世代とは違う生き方を選択できる力、を導き出す。

本研究の意義と課題

意義

SSWer による詳細な支援データを分析した研究はこれまでなかったという点で、実際の支援事例から導き出された分析結果として意義がある。

課題

2点の課題が残った。1つ目は、ひとつの自治体の事例検討であるという点である。2つ目は本論文で検討した5事例が、全て成功事例であったという点である。日本でSSW実践が本格的にはじまってまだ10年弱であり、成功事例の分析を重ねることは必要である。しかし、同時に成功に至らなかった事例からの示唆も重要であろう。

Abstract of Doctoral Dissertation

SURNAME, Firstname : Nojiri Kie

【Title】

Research on Hidden Poverty of Children and Roles of School Social Worker

—Based on Examination of Support Cases in Ibaraki City, Osaka Prefecture —

【Abstract】

Introduction

Purpose of Research

The purpose of this research is to reveal how effective supports should be provided by social workers (hereinafter abbreviated as “SSWer”) to overcome the poverty of children by analyzing education policies of Ibaraki City and practical cases of school social work (hereinafter abbreviated as “SSW”) conducted by the author. For achieving this research purpose, the following three matters will be discussed in this research. (1) The cooperation process between education activities in Ibaraki City and SSW will be illustrated. (2) By studying the cases where the poverty was hidden behind problem cases of children, the outlines of such cases are going to be clarified. (3) Whether or not SSWer can be effective against the hidden poverty of children will be discussed.

Definitions and Descriptions of Terms Used in This Research

Ten terms have been defined including poverty of children, hidden poverty of children, guardian, teacher, supervisor and non-attendance at school (refer to the body text for their descriptions).

Chapter I Previous Researches and Policy Trends on Poverty of Children and School Social Work

Poverty of Children

Since the formation of modern school education system in Meiji Period, education has been detached from labor and children have been placed under school education settings. As education for modernization was being implemented as a national policy, the poverty of children has been buried between education and welfare. Takashi Kagoyama highlighted the poverty as “Collapse of People” which was apart from the context of social classes and also showed that the issue of poor children is not only associated with the poverty of their parents

NFU Graduate School of Social Well-Being and Development

and families but also with the issue of their health and academic achievement at school. In addition, Toshio Ogawa collectively called as “Education Welfare Problems” various problems regarding the learning and education security of children which were unconsciously included in social welfare services and left behind. He also pointed out that children’s right to welfare and education were not considered in a unified manner. While the poverty itself seemed to disappear in the high-growth period, the government firstly announced in 2009 the results of the OECD survey of 2007, serious poverty of children in Japan described in which survey caused a social problem. Abe (2008) demonstrated based on data that those children raised in a poor family were put in a disadvantageous position in many respects. A research of Michinaka (2017) proved the succession of poverty through generations with numerical data. Sugawara (2016) uncovered the mechanism of how the poverty in children’s family had impacts on their health and development. Matsumoto (2017) pointed out that how the poverty of children emerged should be understood in line with the characteristics and development stages of childhood and also suggested its deep involvement with the school system.

School Social Work

Most of previous researches are practical researches and suggestions on how SSWer in Japan are expected to collaborate with education committees and schools. There have been few researches and effect measurements which are to introduce specific evidences for the purpose of SSWer as social workers delivering assistance to children.

Chapter II Education Policy and Introduction of School Social Work in Ibaraki City (Osaka Prefecture)

Since the start of implementation of “Plan 22 for Children in Ibaraki (*Ibarakikko Plan 22*)” in 2008 which had been prepared in 2007, Ibaraki City has been carrying out its education policies in a consistent way with revising its education plan every three years. Pursuant to such education policy where SSWer are regarded as professionals in “Basic Supports for Academic Performance” team, supports have been rendered to those children with difficulties in their family environment and living. Under the education policies of Ibaraki City, a system has been established in which its supports will not fall into sectionalism while the professionals and volunteers are supposed to make a significant contribution respectively. Ibaraki City presented a sustainable education policy with a view that multi-layered supports were necessary in particular for those children being raised in a needy family. The education policy of Ibaraki City Education Committee emphasizing supports to the children with “difficulties” can be understood from a fact that SSW services have been steadily continuing and developed to date starting with only one employed social worker in 2007. Further, the purpose of the education policy to well utilize SSWer is clear and therefore it can be evaluated as a system where SSWer are easier to achieve the effects of supports required

by the educational plan with their becoming conscious of such purpose.

Chapter III Case Study of School Social Work in Ibaraki City for Supporting Children Suffering from Poverty

An ideal form of supports to children suffering from poverty was considered by closely studying the cases of SSWer who have been positioned as a part of the education policy of Ibaraki City discussed in Chapter II.

Purpose of Case Study

The purpose of case studies is to specifically illustrate “how SSWer have been rendering supports in cases where an issue of poverty is hidden behind behavioral events of children”.

Object of Case Study

The author, as one of SSWer of Ibaraki City Education Committee, had been involved in about 300 cases from 2007 to 2012. Among 60 cases in which some sort of supports were continuously provided, for the purpose of selecting the cases subject to this research, five cases have been identified based on the criteria that they contain the element of hidden poverty behind behavioral events generated by children; continued supports have been able to be given in them; and detailed records on them were successfully kept and confirmed.

Selection of Analysis Method

A case study method was used in order to more specifically identify what lay behind the issues and what kinds of approaches SSWer could take after their comprehending such backgrounds. The case study method of Ritsuko Watanabe was employed for better understanding the backgrounds of respective cases by discussing the cases in an integrated and systematic way without damaging their own context and integrity.

Method of Analysis

The following six fundamental attributes required for SSWer were listed as viewpoints for analyzing the supporting process in each case: ①Basic Insights as SSWer, ②Ability to Build Relationships for Supports and Self-awareness, ③Comprehensive Assessment Capability, ④Skill to Provide Advice and Interview for Supports, ⑤Proper Understanding of Mutual Relationships between Children and Their Environments, and ⑥Negotiation Capability and Ability to Understand and Procure System and Resource Necessary for Supports. Further, the assessments were highlighted by including them in a list after preparing the items such as “Framework for Roles of SSWer and Support Relationships Assessment”, “Basic Assessment Items for SSWer”, “Check Items in Assessing Families”, and “Check Items in Assessing Schools”.

Implementation of Analysis

The agreement rate for the analysis was examined for securing the reliability by having had another person besides the author with more than 30 years' practical and research experiences participating in this research.

Analysis Result of Case Study

It was revealed that SSWer were providing supports according to the basic attributes of social work. It was also suggested that the supports would not be able to produce results unless all of the said six attributes would be practiced properly. (Refer to the body text for details.)

Final Chapter

Summary – School Social Work Providing Supports to Poor Children

Discussion – Comparison between Original Cases and Previous Researches

Cooperation between Education and SSW in Ibaraki City

Under the education policy of Ibaraki City Education Committee, the “Basic Supports for Learning” team was established to support families and their environments in which SSWer were positioned as its main players. Two suggestions have been made based on the hearing that supports to a family solely by teachers have to be provided after a relevant issue has become substantial and that their relationships with guardians tend to crack due to their strong desire that parents are supposed to feel more responsibility “as guardians”. The concept of “Basic Supports for Learning” under the education policy of Ibaraki City expects approaches taken by SSWer to improve the families that have failed to function properly and such concept has actually succeeded in achieving effects.

SSWer’s Supports Observed through Discussion on (Original) Cases of Hidden Poverty of Children

P. Bourdieu argues that the feeling of “Giving Up” caused by your having continued to live in the culture of poverty forces you to remain to spend the same poor life without acquiring a skill to get out of it. This feeling of “Giving Up” was found as well in the five cases discussed in this research. Consequently, such children and families have been spending their life as it is without calling for help. However, the lives of those children have been changed through the supports provided as a result of the discovery of poverty hidden behind behavioral events in school setting. It was confirmed that there needed to improve schools’ ability to promote welfare in their daily school lives in order to obtain the awareness at school. In discovered cases, it was possible to deliver social work with comprehensively identifying challenges associated with the relevant problems and understanding what was going on there from a broad perspective. The most crucial attributes required for SSWer are a stance to understand children’s welfare and right to education in a unified manner as well as an ability to make

assessments comprehensively. It was suggested that there was a necessity to well utilize such attributes for the casework and the foundation building of school welfare.

Whether or Not SSWer can Fulfill Their Roles in Effective Way against Hidden Poverty of Children

SSWer are capable of timely delivering supports with the combination of education and welfare during the process where the poverty of a family influences the health and development of its children. Therefore, SSWer have a chance of playing an effective role against the hidden poverty of children, enhancing the function of a whole family. It is possible for SSWer to provide effective supports in order to discontinue the succession of poverty through generations.

Conclusion

The role of SSWer providing supports to address the hidden poverty of children is “Basic Supports for Learning” making use of the six fundamental attributes of social work. “Basic Supports for Learning” given by SSWer will find the security for your developments, the determination to free yourself from poverty, and the freedom to choose your own life different from that of the parent generation.

Significance and Limitation of This Research

Significance

This research is significant in that it deals with analyzed results introduced from the actual support cases. There have not been any researches that analyze specific data regarding the supports provided by SSWer.

Limitation

There are two limitations in this research. The first one is that this research only deals with the case studies of a single municipality. The second one is that all of the five cases discussed in this research were successful ones. Only less than ten years have passed since the full-scale launch of SSW practices in Japan and accordingly it is necessary to conduct further analyses on successful cases. Meanwhile, it would be important to receive suggestions from those cases that have not been done successfully.

目次

はしがき.....	1
序章 研究の目的と動	3
はじめに.....	3
第1節 研究の目的と本論文の構成.....	4
1 研究の目的.....	4
2 本論文の構成と研究方法.....	5
第2節 研究の背景と課題意識.....	5
1 研究の背景—日本におけるスクールソーシャルワーカーの捉えられ方.....	6
2 課題意識.....	7
第3節 本研究で用いる概念の定義と用語の説明.....	9
1 「子どもの貧困」と「貧困の世代間継承」の定義.....	9
2 「子どもの隠れた貧困」という概念の説明.....	10
3 使用する用語の説明.....	10
(1) 子ども.....	10
(2) 保護者.....	10
(3) 教員.....	10
(4) 指導主事.....	10
(5) 不登校、不登校傾向.....	11
(6) 非行、非行傾向.....	11
(7) 児童虐待.....	12
第4節 本研究における倫理的配慮.....	12
第1章 子どもの貧困とスクールソーシャルワークに関する先行研究と政策動向	13
はじめに.....	13
第1節 貧困を概観する.....	13
1 貧困とは.....	13
2 貧困の要因.....	14
第2節 貧困の世代間継承.....	14
1 貧困の世代間継承とは.....	15
2 貧困の世代間継承の経路.....	15
3 貧困による子どもへの影響に着目した経路.....	16
4 貧困の文化.....	17
第3節 子どもの隠れた貧困.....	17
1 子どもの貧困.....	17
2 貧困と子育て環境.....	18
3 貧困家庭で育つ子どもが見せる課題.....	18
4 子どもの貧困による孤立化・困窮化.....	19
5 子どもの隠れた貧困.....	20
6 子どもの貧困と社会的排除.....	20
7 孤立化・困窮化する子どもへの支援の面づくり.....	21

第4節 日本における子どもの貧困研究.....	21
1 「教育的救済」と「物質的救済」.....	22
2 大正期における社会的弱者としての貧困.....	22
3 児童の労働禁止と貧困児童保護に関する事項の文部省への移管.....	23
4 籠山京の貧困児調査.....	24
第5節 学校と福祉.....	25
1 小川利夫教育福祉論を中心に.....	25
2 社会福祉と教育.....	26
3 教育制度は子どもの貧困に向き合ってきたのか.....	27
4 「子供の貧困対策に関する大綱」と学校.....	29
5 学校における問題の多様化と教育の広がり.....	30
6 学校と地域の連携.....	30
第6節 日本におけるスクールソーシャルワークの実践と政策動向.....	32
1 文部科学省のスクールソーシャルワーカー活用事業導入以前.....	33
(1) 1950年代から1970年代.....	33
(2) 1980年代から2007年度まで.....	33
2 文部科学省のスクールソーシャルワーカー活用事業導入以降.....	34
(1) スクールソーシャルワークの定義.....	34
(2) スクールソーシャルワークの専門性.....	36
(3) 文部科学省によるスクールソーシャルワーカー活用事業導入.....	37
(4) 各種政策とスクールソーシャルワーク.....	38
(5) 貧困の克服とスクールソーシャルワーク.....	39
(6) 子どもの貧困に対するスクールソーシャルワーカーの支援.....	40
第7節 小括.....	41
第2章 茨木市における教育政策とスクールソーシャルワーカー導入.....	43
はじめに.....	43
第1節 茨木市（大阪府）の教育政策を検討する理由と目的.....	43
1 茨木市の概要.....	44
2 茨木市の学校教育.....	44
3 茨木市におけるスクールソーシャルワーカーの登場.....	44
4 茨木市の教育政策を検討する理由と目的.....	45
第2節 茨木市教育委員会の学力観と教育政策	
—子どもの生活の下支えという視点.....	46
1 茨木市の教育行政における学力観と取り組みの特徴.....	46
(1) 茨木市の教育行政における学力観.....	46
(2) 学力を下支えする4つの力.....	47
(3) 学力向上担当者の各校への配置.....	48
(4) 教育委員会による多額の予算獲得.....	48
(5) まとめ.....	48
2 「茨木っこプラン22」作成のプロセス.....	48
3 「茨木っ子プラン」の展開.....	51
(1) 「茨木っ子プラン22」.....	51
(2) 「茨木っ子ステップアッププラン25」.....	52

(3) 「茨木っ子ジャンプアッププラン 28」	53
第3節 「茨木っ子プラン」におけるスクールソーシャルワーカーの位置付けと雇用実績.....	54
1 「茨木っ子プラン」におけるスクールソーシャルワーカーの位置付け.....	54
2 茨木市教育委員会におけるスクールソーシャルワーカー雇用実績	55
第4節 茨木市教育委員会の教育政策の子どもの貧困克服に関する成果と課題.....	56
1 学力観の整理.....	56
2 学力の全体的な向上と低学力層の減少を目指す.....	56
3 子どもに育みたい4つの力の指標作成と経年変化.....	56
(1) 指標1：全国学力調査の平均正答率.....	56
(2) 低学力層・高学歴層の割合	57
(3) 4つの力に関係が深い学習状況質問項目	58
第5節 茨木市教育委員会が目指す子ども支援	
—貧困克服を視野に入れたスクールソーシャルワーカー導入.....	59
1 調査と分析の方法 59	
2 ヒアリングから得られた5つの観点：「茨木っこプラン」作成のプロセスと	
スクールソーシャルワーカー導入.....	60
(1) 大阪の教育の地域的、歴史的特徴.....	60
(2) 学力低下論争を追い風とした教育プラン作成.....	60
(3) スクールソーシャルワーカーのモニター導入.....	61
(4) スクールソーシャルワーカーの効果をどのようにあげるのか	61
(5) スクールソーシャルワーク事業の予算取り.....	62
3 分析	62
第6節 考察.....	65
1 教員が行う家庭支援は「何か事が起こってから」	65
2 「保護者として」というキーワード	65
3 スクールソーシャルワーカーと協働することへの期待.....	66
4 教育政策とスクールソーシャルワーカー.....	66

第3章 茨木市における子どもの貧困を支援する

スクールソーシャルワーカーの事例検討	69
はじめに.....	69
第1節 事例検討の目的.....	69
第2節 事例検討の対象.....	72
第3節 分析の方法.....	74
1 分析法の選択.....	74
2 分析の視点.....	74
3 分析の実施.....	81
4 分析の記述方法	82
第4節 事例検討.....	82
1 事例1：遅刻が多く、昼食を持参しなかった中学1年男子の事例	82
2 事例2：中学2年夏から不登校を続けていた中学3年男子の事例	90
3 事例3：中学2年の秋から不登校になっていた女子の事例.....	97

4 事例4：バイクの窃盗で少年鑑別所に送られた中学2年男子の事例.....	103
5 事例5：不登校傾向で修学旅行には行かないと言った中学3年男子の事例.....	110
第5節 考察.....	117
1 隠れた貧困の発見.....	117
2 「あきらめの気分」による支配.....	118
3 「あきらめの気分」からの脱出のために.....	119
4 「人との出会い」と「参加」.....	119
終章 総括—貧困な子どもを支援するスクールソーシャルワーク.....	121
第1節 各章のまとめ.....	121
1 第1章：先行研究のまとめ.....	121
2 第2章：茨木市の教育政策の分析.....	121
3 第3章：事例検討.....	122
第2節 考察—自験例と先行研究との比較検討.....	122
1 大阪府茨木市における教育とSSWの連携のプロセス.....	122
2 隠れた貧困の事例（自験例）の検討から見られたSSWerの支援プロセス.....	123
3 子どもの隠れた貧困に対してSSWerが効果的な役割を果たすか否か.....	124
4 結論.....	124
第3節 子どもの貧困克服に向けたスクールソーシャルワークの総合的支援.....	126
1 子どもの貧困克服に向かうために.....	126
2 学校福祉—子どもを中心とした学校の基盤づくりとソーシャルワーク.....	128
2 学校でつくりあげる子どもの福祉—地域とともに.....	130
第4節 今後の課題.....	131
あとがき.....	132
謝辞.....	133
参考文献.....	134
付録1.....	140
付録2.....	149

はしがき

筆者は大学の教育学部を1988年に卒業後、神戸市内の私立高等学校で国語教員として17年間、教育の仕事に携わった。その高校では、不登校や非行経験のある子どもも受け入れていた。しかし、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー（以下SSWerと略す）等の専門職は校内組織に存在せず、様々な子どもの事象には担任が対応していた。そのため、子どもへの生活指導が毎日の業務の多くを占めていた。当時は学費未納や、家事手伝いを行うため等の家庭課題による不登校、非行で退学する生徒が毎年1クラスに1~3名程いた。しかし、家庭の課題には介入できず、担任として悩みは大きかった。

一方、地域福祉の実現を目指して導入されてきた「福祉教育」は、1990年代には学校で実施することにより、子どもの自己肯定感を高める教育活動としても有効であると、注目を浴びはじめていた。筆者が勤務していた高校でも、「総合的な学習の時間」に「福祉教育」を導入し、筆者がその企画運営担当チーフに指名されたことにより、筆者は社会福祉協議会や障害当事者、その他福祉関連の方々とは会うことになった。

このような経過の中、筆者は福祉の仕事に魅力を感じて高校を退職し、2005年に大学院に進学し、同時に専門学校にも在籍して社会福祉士資格も取得した。筆者が福祉の仕事に魅力を感じた理由は、生活歴や家族などによる環境に左右され、困難な状況に陥っている子どもたちに、具体的で効果のある支援をなし得るのは福祉の仕事だと感じたからである。また、ソーシャルワークという仕事が、未来につながる人生を支援し、生きる道筋を共に考える仕事だと思ったからである。

その後、2007年から2012年まで茨木市（大阪府）で、さらに2013年には半田市（愛知県）でSSWerとして勤務（いずれも非常勤）した。現在は、日本福祉大学社会福祉学部で勤務し、主にはスクールソーシャルワーク教育課程にてSSWerの養成教育、研究をする傍ら、茨木市教育委員会でのSSWer事業スーパーバイザー、愛知県教育委員会、さらには春日井市、半田市など愛知県内の自治体教育委員会におけるSSWerのスーパーバイザーとして、スクールソーシャルワーク

（以下、SSWと略す）事業に関わっている。そのような中、学校現場で強く感じてきたことは、子どもの行動事象に隠れている貧困の存在である。SSWerは、子どもの問題の背景にある隠れたニーズを掘り起こす仕事でもある。SSWerは学校で子どもの行動事象を見たり、教員から相談されたりした場合、その背景にある問題を発見しようと試みる。そのためSSWerは、行動事象に隠されてしまう子どもの貧困を発見する機能を、学校内で発揮することが可能になると考える。

上述したように、これまでの経験から、学校現場にSSWerがいれば、子どもの行動事象の背景に隠れている子どもの貧困を発見する可能性が高まると考える。子どもの貧困は保護者の貧困であり、その保護者も貧困家庭で育った過去を持つことも多い。貧困は世代間継承する恐れをはらんでいる。隠れた子どもの貧困が学校現場で発見され、子どもが育つ家庭・学校に対して継続的に支援できれば、子ども自身が貧困の継承を断ち切り、自立した生活に向かうことができる。よって、その子ども世代から貧困を断ち切ることが可能となると考える。

不登校、非行、いじめ、虐待、学力不振、等々の学校における問題と捉えられている事象の背景に貧困が隠れている事例では、子どもたちの行動事象に対して指導するだけでは問題解決には至らない。貧困が隠れている事例は、子ども・保護者への指導だけでは解決できない支援困難事例なのである。しかし、SSWerが学校に存在すれば、ソーシャルワーカーとしてしっかりとアセスメントし、隠れた貧困を発見することができるだろう。貧困が発見されれば、ソーシャルワークの支援のプロセスを踏むことによって、子どもの抱える困難を軽減、解消することが可能になると考えられる。

以上を踏まえ、本論文は序章、終章を含んだ全5章で構成する。

序章では、研究の目的と課題意識について述べる。第1章では、子どもの貧困とSSWに関する先行研究を行う。貧困研究の通史、子どもの隠れた貧困および世代間継承、日本におけるSSW研究についてレビューする。第2章では、筆者がSSWerまたはSSW事業スーパーバイザーとして関わり続けている茨木市（大阪府）の教育政策とSSWerの導入について、3つ（9年間）の教育プランと、関係者へのヒアリングを、「学びの下支え」というキーワードをもとに分析する。第3章では、筆者自身がSSWerとして関わった茨木市の「子どもの貧困」の事例について検討する。SSWerとしての支援基盤・内容・プロセス・効果を、事例検討法によって明らかにすることを試みる。終章では、教育政策とSSWerの支援事例分析による実証研究の成果を示す。その上で、子どもの貧困を克服するためのSSWerの支援のあり方を提案する。

序章 研究の目的と動機

はじめに

日本におけるSSWの実践は、文部科学省のSSWer活用事業が2008年に始まってから、まだ10年弱の蓄積しかない。しかも、各地の教育委員会におけるSSW事業では、SSWerはほとんど非常勤雇用である。そのため、SSWを扱った研究論文のうち、SSWerのエビデンスに関する論文や、効果的な支援についての具体的な論文はまだ少ない。

日本においては、SSWerに期待される仕事内容も、揺らいでいる。ほぼ、その時々教育課題に左右されている感が拭えない。文部科学省によって教育相談に位置付けられたり、いじめ対策に位置付けられたりしている。また、非行行為によって子どもの命が奪われたり、子どもの自殺、保護者からの虐待で死亡するというような事件が起こった場合などには、SSWerが居るのにどうしてその子どもは支援されなかったのか、その子どもはなぜSSWerに繋がっていなかったのかという議論がされることもある。

このように、SSWerの支援は子どもの事象対応型で語られることが多い。つまり、ミクロの支援が求められているように感じられる。しかし、一方で、2013年にできた子どもの貧困対策推進法における、子どもの貧困対策推進大綱(2014年)では、学校における子どもの貧困対策の一つとして、5年間でSSWerの5倍増(10,000人)を目指す、と記載されている。しかし、それらの記載には具体的にSSWerが何をするのか、どのように支援するのかは明記されていない。

また、文部科学省における平成29年度児童虐待防止対策関連予算案についての資料では、「問題行動等」と「児童虐待対策等」が並列で記載されており、「児童虐待対策等」の中に「児童虐待」「生活困窮者対策」「就学援助」「生活保護」への支援が記載されている。この中では、SSWerは「貧困・虐待対策のための重点加配」として、週1日追加(1,000人)計上されている。

この流れから、SSWerの仕事内容としては、「問題行動等」への支援として教育相談等の役割、「児童虐待対策等」への支援として虐待のリスクが高い生活困窮家庭を支援することによる虐待防止の役割、と切り分けられていることがわかる。そのため、文部科学省が打ち出している「チームとしての学校」構想¹では、教育支援人材としてSSWerは専門職の1つにあげられている。

しかし、子どもの貧困は、虐待へのリスクのみで支援を必要としているわけではない。また、問題行動についても、問題行動の背景に隠れている事情が多様であり、その1つとして子どもの貧困が考えられる。貧困は世代間継承していることも多く、貧困の文化の中で育ちあがった子どもたちはその文化に埋没する恐れが高いのである。子どもの貧困は子どもの行動事象(文部科学省は問

¹「チームとしての学校」学校の必要性について、文部科学省は「複雑化・多様化した課題を解決し、子供に必要な資質・能力を育てていくためには、学校のマネジメントを強化し、組織として教育活動に取り組む体制を創り上げるとともに、必要な指導体制を整備することが必要である。その上で、生徒指導や特別支援教育等を充実していくために、学校や教員が心理や福祉等の専門スタッフ等と連携・分担する体制を整備し、学校の機能を強化していくことが重要である。このような「チームとしての学校」の体制を整備することによって、教職員一人一人が自らの専門性を発揮するとともに、心理や福祉等の専門スタッフ等の参画を得て、課題の解決に求められる専門性や経験を補い、子供の教育活動を充実していくことが期待できる。学校において、子供が成長していく上で、教員に加えて、多様な価値観や経験を持った大人と接したり、議論したりすることは、より厚みのある経験を積むことができ、「生きる力」を定着させることにつながる。」と述べている。「チームとしての学校」を実現するための3つの視点の1つとして、「専門性に基づくチーム体制の構築」があげられており、SSWerはその専門職の1つとしてあげられている。

題行動と称している)につながることもある、よって、行動事象と虐待、貧困を切り分けて、縦割りに支援することでは、効果は期待できないのではないかと考える。

SSWerは、どのように支援すれば、子どもの抱える困難を軽減、解消することが可能になるのか。筆者は、学校現場における隠れた子どもの貧困をSSWerの支援対象として絞り込み、その発見と支援を、SSWerが果たし得る重要な機能であるという立場に立ち、SSWerによる子どもの貧困への総合的アプローチの提言を試みる。

第1節 研究の目的と本論文の構成

第1節では、本研究の目的と、目的を達成するために必要な3つの研究課題を示すとともに、本論文の構成と研究方法を記す。

1 研究の目的

本研究は、先行研究を踏まえ、茨木市(大阪府)の教育政策およびSSW実践事例の分析を行うことにより、SSWerが行う、子どもの貧困の克服に効果的な支援とはどのような支援であるのかについて明らかにすることを目的とする。

この研究目的を達するために、本研究では以下の3点について検討する。

① 大阪府茨木市における教育とSSWの連携のプロセスを示す

大阪府茨木市教育委員会は2006年に教育政策「茨木っ子プラン」の作成作業を行い、その中にSSWerを位置付けた。2007年、茨木市教育委員会にただ1人、SSWerが雇用された。そのSSWerが筆者であり、市内のA中学校に配置された。教育委員会は筆者の活動の実践内容とその効果を検討することにより、「茨木っ子プラン」実施初年度の2008年には市の独自政策として自主財源により、SSWerを中学校5校に配置した。その後もSSWerを増員してきた。SSWer導入の経緯と発展のプロセスは、全国的に見ても先駆的であると言える。以上の理由から、茨木市を対象に、教育政策を分析することによって、教育とSSWの連携のプロセスを示す。

② 子どもの行動事象に隠れた貧困のある事例を検討することにより、その事例に対して行われた支援がどのようなものであったのかについて示す

筆者自身が茨木市のSSWerとして支援した事例の中には、子どもが見せる様々な行動・事象の背景に貧困が多く存在した。学校にソーシャルワーカーが存在するからこそ、このような隠れた貧困の事例を発見し支援することができた。このような経験から、子どもの行動・事象の背景にある隠れた貧困にSSWerが気づき支援することは、貧困の克服につながるのではないかと考える。隠れた貧困事例を分析することにより、支援のプロセスを示す。

③ 子どもの隠れた貧困に対してSSWerが効果的な役割を果たすか否かを検討する

②の事例分析から、学校で見える子どもの行動事象の背景に子どもの貧困が存在しており、行動事象にだけ支援しても課題解決には至らない事例の特徴を明確にする。SSWerが総合的なアセスメントを行うことで、子どもの隠れた貧困が発見され、その後のSSWerによる支援が効果的に展開される可能性がある。それらの子どもへの一連の支援プロセスが、貧困の世代間継承を断ち切ることに繋がるか否かを検討する。

これら3点を明らかにした上で、子どもの貧困を克服し、世代間継承を断ち切るために必要な子ども・学校・家庭への支援の循環とはどのようなものであるのか、また、学校の中にソーシャルワーカーが存在することによってその支援の循環を具体的に展開することは可能であるのか、について考察する。

2 本論文の構成と研究方法

筆者は、長年教育現場に関与してきた。その中で教育委員会や教育現場の管理職や教職員はもとより、市内の福祉関係者や保健、医療、社会福祉協議会、コミュニティソーシャルワーカーや生活支援コーディネーター、民生委員・児童委員や主任児童委員、ボランティアに至る様々な教育関係者や地域住民と関係をつくりながら、当該地域の教育福祉実践活動の全体像をつかみ、SSW 実践に長期間にわたって参与観察してきた。常にその地域全体のなかで教育行政の展開と SSW の実践の展開を捉えることを試みてきた。

本論文では、こうしたフィールドワークの成果を、第2章の「教育政策の分析」、第3章の「事例検討」を行うことで、学校内で発見される子どもの貧困（マイクロ）の問題を、地域（メゾ）や、教育政策（マクロ）の展開と合わせて検討する。第1章ではフィールドワークのなかで発見してきた実践のもつ価値について先行研究を検討し記述する。終章では、実証研究で明らかになったことを整理し、その分析をもとに SSWer による子どもの隠れた貧困克服のための支援方法について提言する。

第1章 先行研究と政策動向

筆者がフィールドワークのなかで発見した実践の価値を検証することを目的として先行研究および政策動向の検討を行う。「貧困」「貧困の世代間継承」「子どもの隠れた貧困」「日本における子どもの貧困研究」「学校と福祉」「日本における SSW の政策動向」に焦点化して検討する。

第2章 茨木市における教育政策とスクールソーシャルワーカー導入

教育政策を具体化するために作成された教育プランのモニター実施からその後の継続的な実践に至る今日まで、筆者が SSWer または SSW 事業スーパーバイザーとして関わり続けているのが茨木市である。茨木市の SSWer 雇用の進展、茨木市において子ども支援の道筋を創る努力、家庭生活面で課題を有している子どもたちのニーズに応じたサポート（学びの下支え）、子どもや保護者への心理的支援、課題を有する家庭への福祉的支援、支援教育に関する支援など、多様な支援体制を作る活動を実施し、現在に至っている茨木市の教育政策の展開を、茨木市教育委員会指導主事へのヒアリングとその分析、茨木市教育委員会が刊行しているパンフレット、リーフレット、資料集等の分析、を行うことにより検討する。

第3章 茨木市における子どもの貧困を支援するスクールソーシャルワーカーの事例検討

筆者自身が SSWer として関わった茨木市の「子どもの隠れた貧困」の事例について検討する。筆者の実践記録の中から、継続的な支援を行うことができ、子ども本人が諦めていた高校進学を可能にし、その後高校も卒業することができた事例を選び、渡部律子氏の「気づきの事例検討」の方法によって、子どもの貧困の実相を明らかにするとともに、そこで行われた SSWer の支援を明らかにする。

終章 総括

茨木市の教育政策検討および事例検討の分析結果のまとめにより、本研究で明らかにしたことを示す。特に、子どもの隠れた貧困の実相と子どもの貧困の克服に向かうための支援プロセスについて、教育政策と SSWer の支援事例分析による実証研究により成果を示す。その上で、子どもの貧困克服を支援する SSWer の方法のあり方を提案する。最後に本研究の意義と今後の課題を示す。

第2節 研究の背景と課題意識

第2節では、本研究が求められる社会的背景として、日本における SSWer の捉えられ方を示したうえで、本研究における筆者の課題意識について述べる。

1 研究の背景—日本におけるスクールソーシャルワーカーの捉えられ方

2008年、文部科学省のSSWer活用事業が開始された。開始するにあたり、文部科学省は、SSWer活用の趣旨を述べている。ここでは、SSWerを活用することで「問題を抱えた児童生徒に対し、当該児童生徒が置かれた環境へ働き掛けたり、関係機関等とのネットワークを活用したりするなど、多様な支援方法を用いて、課題解決への対応を図っていく」と示されている。²2014年度には全国でSSWerが1,500名ほど雇用されているという報告がある。日本の学校数、子どもの数に対して、まだまだごく限られた場所に、ごく限られた人数のSSWerであるが、少しずつ教育現場にもSSWerが存在し始めた。また、2017年4月にはSSWer等の専門職が、学校教育法で職員として位置付けられるに至った。

しかし、SSWerの勤務形態については厳しい現状である。常勤正規雇用のSSWerは四国の香川県東かがわ市等で報告があがっているが、ごく僅かである。最近「正規雇用」として話題にあがっている名古屋市「子ども応援委員会」のSSWerは、5年契約の正規雇用である。また、その他の多くのSSWerは、非常勤雇用である。SSWerの導入当初は、時給雇用による非常勤がほとんどであった。しかし、社会福祉士や精神保健福祉士という国家資格取得者をSSWer雇用条件にあげ、福祉の専門職として非常勤嘱託雇用している市町村も見られるようになってきた。

一方で、子ども達にまつわる事件や事故の報道がある度に、SSWerの活用を期待する声が高まってきた。例えば、2012年に起こった滋賀県大津市いじめ自殺事件では、事件後の第3者委員会調査報告書の中において、いじめの問題解決のためには、SSWerの活用が積極的になされるべきであるという記述がみられる。一方、2013年6月「いじめ防止推進法」が国会で成立し、同年9月に施行されるにともない、各教育委員会が作成する「いじめ対策ガイドブック」や「いじめガイドライン」等に、いじめ問題でSSW活用が示された。これはSSWerが注目される契機となった。

さらに、2013年1月の社会保障審議会「生活困窮者の生活支援の在り方に関する特別部会報告書」には、「貧困の連鎖を防止するためには、義務教育段階から、生活保護世帯を含む貧困家庭の子どもに対する学習支援等を行っていく必要がある」と記され、2013年6月に成立した「子どもの貧困対策の推進に関する法律」第8条の規定に基づき「子どもの貧困対策に関する大綱」が2014年8月29日に閣議決定された。その大綱には「教育と福祉をつなぐ重要な役割を果たすSSWerの配置を拡充」と明記され、5年後にSSWerを約1万人にするという目標値が掲げられている。このように、貧困問題への対応もSSWerに期待されていることが理解できる。

2015年に起こった神奈川県川崎市の中学生暴行死事件では、亡くなった中学生男子が転校してきた中学校にほとんど登校しておらず、特に事件前1ヶ月は全く登校していなかったことが問題視された。また、地元のいわゆる不良グループと行動を共にしていることや、そのグループのメンバーから暴行を受けていたことなどが報道され、保護者である母親は生活を保つためにいくつもの

² 文部科学省のSSWer活用事業の趣旨は以下の通り記述されている。「いじめ、不登校、暴力行為、児童虐待など、児童生徒の問題行動等については、極めて憂慮すべき状況にあり、教育上の大きな課題である。こうした児童生徒の問題行動等の状況や背景には、児童生徒の心の問題とともに、家庭、友人関係、地域、学校等の児童生徒が置かれている環境の問題が複雑に絡み合っているものと考えられる。したがって、児童生徒が置かれている様々な環境に着目して働き掛けることができる人材や、学校内あるいは学校の枠を越えて、関係機関等との連携をより一層強化し、問題を抱える児童生徒の課題解決を図るためのコーディネーター的な存在が、教育現場において求められているところである。このため、教育分野に関する知識に加えて、社会福祉等の専門的な知識や技術を有するスクールソーシャルワーカーを活用し、問題を抱えた児童生徒に対し、当該児童生徒が置かれた環境へ働き掛けたり、関係機関等とのネットワークを活用したりするなど、多様な支援方法を用いて、課題解決への対応を図っていくこととする。」

仕事をかけもちして夜も家に居られない状態が続いていたこともわかってきた。そのような報道の中で、学校が家庭訪問を行っても本人に会えなかったこと、電話もつながらなかったにもかかわらず、教員が対応しきれていなかったことが指摘された。さらに川崎市にはSSWerが存在しているにもかかわらず、学校がこのケースをSSWerに繋げていなかったことが問題視された。この事件では、学校は非難され、SSWerが問題解決の切り札のように報道されていたのである。

2016年3月末には、文部科学省から「学校事故対応に関する指針」が公表された。この中で、学校において事故が発生した場合、子どもや保護者への聞き取り調査等の対応を行う者の1人として、SSWerが明記されている。

このように、子どもが見せる行動事象を改善・解決する役割がSSWerに期待されてきたことが伺われる。例えば、虐待対応、不登校への対応、いじめへの対応、非行対応というように、子どもの行動事象を取り上げ、それらへの対応、支援ができる人としてSSWerという職業は語られ、役割の期待を受けてきたといえる。

2 課題意識

SSWerは何をする専門職なのか、という課題意識を筆者は持っている。先述したように、文部科学省が2008年に開始したSSWer活用事業では、文部科学省はSSWerを活用することによって、「問題を抱えた児童生徒に対し、当該児童生徒が置かれた環境へ働き掛けたり、関係機関等とのネットワークを活用したりするなど、多様な支援方法を用いて、課題解決への対応を図っていく」と述べている。さらに、文部科学省が毎年出しているSSWer活用実践事例集には、SSWerは家庭支援を行う人、もしくは、学校に助言する人、という印象が強い事例が多数掲載されている。そのため、教育現場においてSSWerは家庭訪問をして家庭の支援をしてくれえる人、学校に助言してくれる人と捉えられている。また、SSWerは虐待にも不登校にもいじめにも、非行や発達障害などにも対応・支援する福祉の専門職なのだ、と文部科学省等からの書類にも記述されているし、各種の報道にもあげられている。そのようなSSWerという職業像・役割について、筆者は疑問を感じ続けてきた。

子ども達が見せる行動、つまり不登校、いじめ、非行、遅刻、物忘れ、暴力、荒れ等は、学校ではその行動自体が問題だと捉えられてきた。文部科学省でもこれらを「児童生徒の問題行動」と定義し、毎年の発生件数・率を全国集計のうえ報告している。しかしSSWerとして子どもを支援すると、この行動自体が問題ではないことがわかる。

筆者は2007年度から2012年度まで大阪の茨木市教育委員会にて、また2013年度は半田市教育委員会にてSSWerとして義務教育段階の子どもを支援してきた。2012年以降は茨木市教育委員会、愛知県教育委員会、春日井市教育委員会等愛知県内の市町の教育委員会にて、SSW事業のスーパーバイザーとして活動している。その経験では、子ども達の見せる行動自体が問題ではなく、その行動の背景にある生活の部分における事情が本当の問題であるといえるケースが多くあった。子ども達の行動の背景には、多様な問題が複雑に入り組んでいる。学校で表面化する子どもの行動をより深く掘り下げると、その背景には貧困が存在することが多くあることに気付く。

例えば、毎日遅刻してくる男子中学生に対して生徒指導の先生が遅刻をしないように指導していたが一向に改善しない。SSWerが本人と家族から聞き取りをすると、母子家庭で子どもが5人。母親はうつ病を抱えてアルバイトで生計を立てており、食べるのに必死な状況であった。そのため、長男は家事を行い、幼いきょうだいの面倒を見ていた。朝は一番下の弟を保育園に送り届けてから中学校に登校するため、毎日遅刻していることがわかった。このケースでは、「遅刻」という問題行動の背景に、母子家庭で母親の精神疾患の中で孤立している生活困窮が潜んでいたためである。この生活困窮こそ、子どもの隠れた貧困である。

「貧困」特に「子どもの貧困」というキーワードは、近年日本においても注目されている。2008年前後、子どもの貧困は再発見されたといわれている。戦後、子どもの貧困は明らかであったが、高度経済成長期には日本全国総中流が叫ばれ、バブル経済へと続くなかで日本の貧困は克服されたと考えられていた。しかし、バブル経済の崩壊以降、さらには非正規雇用の拡大などにより、生活の格差が広がり、貧困問題が再浮上してきた。2010年のユニセフの発表で、日本の子どもの貧困率が世界9位であることが明らかになった。日本の子どもの6人に1人が貧困家庭で育っているという報告であった。この数字の発表は日本においては衝撃的なものであったが、子どもの貧困を相対的貧困率で捉えたことによるこの数値は、SSWerとして支援しているケースに相当あてはまるという実感があつた。日本政府による2016年度調査では子どもの貧困率は若干改善し、7人に1人が子どもの貧困であるという結果が出されている。それにしても、子どもの貧困が劇的に解消されたわけではなく、子どもの貧困への根本的な支援が求められている。

2007年、筆者は茨木市のある中学校にSSWerとして配置されたが、就学援助を申請する家庭の多さ、給食費の不払いや、学校諸費の未払い、修学旅行費の積み立てができない家庭の存在が目についていた。しかし、このように経済的に困窮しているかもしれないと思われるケース、純粋に家庭経済が貧困状態であるとはっきりしているケースがある一方で、隠れた貧困にも多く出会ってきた。非行、不登校、いじめ、被虐待などの子どもの現象の背景に、家庭の貧困が存在するケースである。子どもの行動事象の原因が単純に一つに絞られる場合、学校の教員がこれまで培ってきた生徒指導の方法で問題解決に至ることができてきた。しかし、家庭の貧困が背景にあるケースの場合、教員が生徒指導の方法で対応しても、子どもが表す行動事象の解決はされにくい。教員には背景に貧困があることが見えにくいので、なぜ行動事象が解決できないのかわからない。そのため、さらなる指導を行う。このプロセスを繰り返していくことで、その子どもにとって必要な支援が届かないことがある。行動事象の背景に貧困のあるケースこそが、教員の従来の生徒指導のノウハウを使っても解決に至らず、ソーシャルワークの機能を用いて支援するSSWerと教員が協働して支援することで解決に向かうことが可能になるのではないかと、筆者は考える。

子育てや子育ての難しさの要因は様々だが、なかでも、貧困との関連性はこれまでの研究が明らかにしている。貧困の世代間継承が起こることも指摘されている。学校現場で子ども達の問題に向き合っていると、貧困はお金がないことだけが問題なのではないことを実感する。貧困によって人との繋がりが切れてしまうこと、豊かな体験ができないことが引き起こす課題は大きい。その中で育つ子どもたちは、自分の人生に夢を持たない状況に陥り、学習に向かうことに意味を見出さなくなる。親も子どもも社会から孤立し、家族のシステムが機能不全に陥っていく。子ども達こそが生活課題を抱えた当事者であるはずなのだが、学校にも家庭にも彼らの居場所は無く、支援が行き届かない。本来、発達途上の子どもだからこそ教育が必要とされるのであるが、貧困を抱える子どもたちは学校にも居場所を無くしていく。子どもの貧困は、福祉と教育からの排除に繋がる深刻な課題だといえる。福祉と教育の両輪で支援を行わなければ、貧困を抱える子ども達に対して発達の保障と教育の保障は難しく、貧困を克服することは困難である。そして、貧困の世代間継承に繋がる。

これまで、教育と福祉のみならず、教育の中も福祉の中も、縦割りの仕組みになっていた。よって、子どもの行動事象の背景に子どもの貧困が存在するという複雑なケースを支援することは難しかった。教育と福祉、教育と教育、福祉と福祉の橋渡しとなり、この課題の解決に取り組む専門職が必要である。そして、子どもの発達段階を有機的に繋いでいくことが重要である。

そもそもソーシャルワークは貧困を支援する専門職であった。SSWerがソーシャルワーカーであるなら、子どもの貧困を支援する役割を当然担うことができるはずである。そして、上述したように、学校現場での隠れた貧困の支援にこそ、SSWerの効果を発揮する可能性はある。

本研究では、筆者の経験にある事例を検討することにより、子どもの行動事象の背景に貧困の問題が潜んでいる事例への支援に際し、SSWerはソーシャルワークのどのような知識・スキルの基盤を用いているのか、ソーシャルワーク支援のプロセスで何が起きたのか（ソーシャルワークの支援の成果）に着目し、SSWerがソーシャルワーク実践基盤を用いていることを検証したい。そして、子どもの貧困の克服、および貧困の世代間継承を断ち切るために必要なSSWerの支援のあり方を提示したいと考えている。

第3節 本研究で用いる概念の定義と用語の説明

第3節では、本研究で用いる「子どもの貧困」「貧困の世代間継承」の定義を示したうえで、「子どもの隠れた貧困」という概念について説明する。また、本研究で使用する用語について解説する。

1 「子どもの貧困」と「貧困の世代間継承」の定義

まず、「子どもの貧困」を定義しておく。本研究では、子どもの貧困白書編集委員会編集『子どもの貧困白書』（2009）で用いられている定義を使用する。それは、下記の通りである。

「子どもの貧困」とは、「子どもが経済的困難と社会生活に必要なものの欠乏状態におかれ、発達の諸段階におけるさまざまな機会が奪われた結果、人生全体に影響を与えるほど多くの不利を負ってしまうこと³⁾」である。貧困概念は多様な側面を持っているため、定義することは容易ではないが、貧困の中心は経済的困難つまり「お金」の問題である。さらに、「お金」がないという問題は、経済的困難をはるかに超えてさまざまな不利をもたらす。なぜなら、「基本的な生活基盤である衣食住をまかなうことから、いのち・健康を守る医療、余暇活動・遊び、日常的な養育・学習環境、学校教育などのさまざまな局面において、家庭の経済状況が大きく関係して⁴⁾くるからである。このような状況からもたらされる不利は、子どもの能力が伸びていくことを阻むことになり、それによって子どもは自己肯定感を持たず、さまざまな関係性を断ち切っていくことになる。さらに、そのような不利は、子どもが年齢を重ねるごとに積み重ねられていくため、子どもの可能性や選択肢を狭めていくのである。その結果、非正規雇用などの不安定な労働に就き、不安定な生活を送り、その貧困は大人になってからも続く恐れがある。このように、「子どもの貧困」は、子ども時代の状況に影響を与えるだけでなく、将来に続くとともに、次の世代へと継承されていく恐れもある。しかも、「本来、社会全体で保障すべき子どもの成長・発達を、個々の親や家庭の責任とし、過度な負担を負わせている現状⁵⁾」は解決が難しいと、同書は指摘している。

本研究では上述のように、深刻な影響をもたらす重大な社会問題として「子どもの貧困」という概念を用いる。

また「子どもの貧困」が、子ども時代の状況に影響を与えるだけでなく、将来に続くとともに、次の世代へと継承されていく状態は、「貧困の連鎖」「貧困の世代間連鎖」と記述されることが多いが、本研究では「貧困の世代間継承」と表記する。本研究においては、貧困が経済的困難のみならず、その中で構築される生活様式・文化その他のさまざまな状況が次の世代へと継承されていくことを示す最適な表現として「貧困の世代間継承」を用いる。

³⁾ 子どもの貧困白書編集委員会編『子どもの貧困白書』明石書店 2009 のp10より引用。

⁴⁾ 前掲書3のp10より引用。

⁵⁾ 前掲書3のp10より引用。

2 「子どもの隠れた貧困」という概念の説明

「子どもの貧困」は日本においても深刻な問題であるのだが、見てわかるような貧困の状況にある子どもたちが地域にいるわけではない。そのため、「子どもの貧困」は「見えにくい」。よって、「見えにくい子どもの貧困」という表記が使われている。しかし、筆者が学校現場でSSWerとして支援活動を行った経験では、「見えにくい」というよりも、不登校、いじめ、ひきこもり、非行、発達障害の疑い、親の精神疾患、親からのクレーム、虐待、という現象に「隠れている」という印象を強く持つに至った。学校から「子どもの貧困」や「親の生活困窮」を主訴として繋がれる事例はほとんどなく、不登校、いじめ、ひきこもり、非行、発達障害の疑い、親の精神疾患、親からのクレーム、虐待、という現象に対応して欲しいという事例ばかりであった。しかし、しっかり支援のプロセスを踏み、アセスメントができてくると、家族の背景に「貧困」が存在した事例があったのである。つまり、「見えにくい」というような、「その気になれば見ることができる」貧困や「見ようとすれば垣間見られる」というよりも、学校現場では子どもや親の行動事象に「貧困」状況が「隠れていた」のである。このような子どもや親の行動事象が目につくことによって子どもの貧困が学校では全く見えないことを、本研究では「子どもの隠れた貧困」という概念を用いて表現する。

3 使用する用語の説明

(1) 子ども

「児童福祉法 第4条」では、児童とは「満18歳に満たない者」である。また、「児童福祉法」では児童を、乳児（満1歳に満たない者）、幼児（満1歳から、小学校就学の始期に達するまでの者）、少年（小学校就学の始期から、満18歳に達するまでの者に区分している。

一方、学校教育法においては、小学校の課程、特別支援学校の小学部の課程に在籍して初等教育を受けている者を「児童」といい、中学校の課程、高等学校の課程に在籍して中等教育を受けている者を「生徒」と規定している、また、「子どもの貧困」は、貧困家庭に育つ満18歳未満「子ども」を対象とした用語である。以上より、本研究では、満18歳未満の者についての総称として「子ども」という用語を使用する。

(2) 保護者

「児童福祉法 第6条」では、保護者とは親権を行う者、未成年後見人その他の者で、児童を現に監護する者を指す。また、「学校教育法第16条」では、保護者とは子に対して親権を行う者とされ、親権を行う者のいない時は未成年後見人をいう、と示されている。

学校では子どもが入学、進級するごとに学校に提出する「現況届」がある。この「現況届」には「保護者」を記入する欄が設けられている。一般に学校で「保護者」と呼ぶのは、ここに記述されている者のことであるが、上述の「保護者」規定に基づいている。以上を踏まえ、本研究で用いる「保護者」は、学校で「現況届」に記載されている「保護者」を指している。

(3) 教員

「学校教育法第7条」では、学校には校長及び相当数の教員を置かなければならない、と規定されている。また、「学校教育法第8条」には、校長及び教員の資格に関する事項は「教育職員免許法」で定める、と記載されている。よって本研究では、学校における教育の専門職のことを「教員」という用語を用いて表記する。

(4) 指導主事

「地方教育行政の組織及び運営に関する法律 第18条」の第2項には、「市町村に置かれる教育委員会の事務局に、前項の規定に準じて指導主事その他の職員を置く」とあるように、「指導主事」は、教育委員会の事務局である。同第3項に、指導主事は、「上司の命を受け、学校におけ

る教育課程、学習指導その他学校教育に関する専門的事項の指導に関する事務に従事する」と、仕事内容が示されている。さらに、指導主事になる人材については、「教育に関し識見を有し、かつ、学校における教育課程、学習指導その他学校教育に関する専門的事項について教養と経験がある者でなければならない。指導主事は、大学以外の公立学校の教員をもつて充てることができる」と同第4項で示されている。

以上より、本研究では、もともと大学以外の公立学校の教員であった者であり、市町村教育委員会の事務局にいて、学校における教育課程、学習指導その他学校教育に関する専門的事項の指導に関する事務に従事する者のことを、「指導主事」という用語を用いて表記する。

(5) 不登校、不登校傾向

文部科学省による「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」における用語の解説によれば、「不登校」とは「何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童・生徒が登校しない、あるいはしたくともできない状況にあるため、年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」と定義されている。つまり、病気のために学校を欠席している場合や、経済的理由によって学校を欠席している場合には、「不登校」とは考えていないということである。また、年間30日未満の欠席については、文部科学省では「教育上、看過できないほどの欠席日数」と考えないため、年間30日未満の欠席の者は「不登校」から除外されている。

なお、学校現場では年間30日未満の欠席であって、欠席が多いと判断できる子どもについては「不登校傾向」という用語を用いて表現するため、本研究では「不登校傾向」を学校現場で用いる概念に即して使用する。

ただし、この定義では、病気や経済的な理由による者なのかどうか、子どもの長期にわたる欠席の理由の判断と届け出は学校が行っている。

また、教室に入れなくても、学校における保健室登校、特別教室登校、適応指導教室（不登校の子どもが通う教室で教育委員会が運営しているもの）、およびフリースクールへの通学等について、小学校および中学校が出席扱いとする場合がある。

以上のように、「不登校」の概念については流動的な部分もあるが、本研究においては事例分析以外の記述に際しては、「文部科学省の何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童・生徒が登校しない、あるいはしたくともできない状況にあるため、年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」という概念を用いる。ただし、事例分析において使用する「不登校」は、その事例の中学校がその子どもの長期欠席を「不登校」であると判断していることを前提としている。

(6) 非行、非行傾向

少年法では、非行は20歳未満の青少年による犯罪行為、触法行為、虞犯行為に区分されているが、本研究における「非行」は学校現場で使用されている用語として、一般的な違法行為や、違法ではなくても反社会的とみなされるような行為のことを指す。学校現場においては、夜間徘徊、喫煙、飲酒、万引き、暴力行為を伴っているような場合に「非行」という用語が使われる。また、校則違反、授業での反抗的な態度、等があらわれているような場合「非行傾向」という用語が使われている。

本研究では、学校現場で使用されている概念に即して、事例分析等で「非行」および「非行傾向」の用語を使用する。

(7) 児童虐待

厚生労働省の児童虐待の定義⁶は、身体的虐待、性的虐待、ネグレクト、心理的虐待の4種類に分類されている。そのうち、本研究における事例分析に必要な用語としては、身体的虐待、ネグレクト、心理的虐待の3種類である。

身体的虐待は、「殴る、蹴る、投げ落とす、激しく揺さぶる、やけどを負わせる、溺れさせる、首を絞める、縄などにより一室に拘束する など」と示されている。ネグレクトは、「家に閉じ込める、食事を与えない、ひどく不潔にする、自動車の中に放置する、重い病気になっても病院に連れていかない など」と示されている。そして、心理的虐待は、「言葉による脅し、無視、きょうだいの間での差別的扱い、子どもの目の前で家族に対して暴力をふるう（ドメスティック・バイオレンス＝DV）など」と記載されている。

本研究においても、事例分析に出てくる身体的虐待、ネグレクト、心理的虐待の3種類の児童虐待について、以上の定義を用いる。

第4節 本研究における倫理的配慮

本研究においては、「日本福祉大学大学院倫理ガイドライン」を遵守し、以下に記述した倫理的配慮を行った。

茨木市（大阪府）における教育政策についての分析は、現場資料である2008年スタートの「茨木っ子プラン22」から、「茨木っ子ステップアッププラン25」「茨木っ子ステップアッププラン28」という3期9ヵ年の教育プランについて、SSWの位置づけを軸に据えて分析することを、茨木市教育委員会教育長の許可を得た。その上で、茨木市教育委員会の教育政策として、SSWerを「学びの下支えチーム」に位置づけた教育プランを作成したことが、日本の自治体教育委員会におけるSSW事業の中でも先駆的な取り組みであり、未だ他の自治体には見られない教育政策であることから、茨木市教育委員会の名称を出すことには意義があると考えた。その考えを茨木市教育委員会に示し、本研究において茨木市教育委員会の名称を出すことについて、事前に文書で了解を得ている。

次に、茨木市教育委員会の教育政策の作成・展開、およびSSWer導入について振り返った時の録音データを分析するにあたり、茨木市教育委員会教育長より録音の声データの使用許可を得た。その声データのうち、文章として掲載する部分については、事前に茨木市教育委員会の指導主事の内容確認を受けた上で掲載している。なお、声データの加藤拓氏（茨木市教育委員会参事）と梶西学氏（茨木市教育委員会係長）からは、教育委員会名および氏名を出すことについて、事前に文書で了解を得ている。

さらに、筆者が茨木市教育委員会のSSWerとして支援した事例の中から選定した5事例について、生年月日や住所等の個人情報を削除し匿名化した支援記録、支援プロセスを提供してもらい、それらを事例分析法で分析することについて、茨木市教育委員会SSWer担当指導主事であった参事の加藤拓氏より文書で許可を得ている。なお、倫理的配慮としては、以下の3点を遵守する。①分析のために得られたデータは、本研究の目的以外に使用しない。②子どもと子どもの家族の個人情報が特定されないよう細心の注意を払う。③データは厳重に管理し、一定期間過ぎた後に破棄する。

⁶ 厚生労働省の下記ホームページを参照されたい。

http://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/dv/about.html

第1章 子どもの貧困とスクールソーシャルワーク

に関する先行研究と政策動向

はじめに

日本における「子どもの貧困」研究は、明治時代以降多く存在する。一方で筆者は、SSWが「子どもの貧困」を支援する1つの有効な方法だと考えるが、SSWは日本ではまだ始まったばかりであり、SSWerはほとんど非常勤雇用である。そのため、日本におけるSSWの実践も研究もまだ始まったばかりであると言える。本章では、子どもの貧困とSSWに関する先行研究をおこなう。また政策の動向を把握したうえで、問題意識の明確化を図る。

第1節 貧困を概観する

「貧困が絶対的であるのか相対的であるのか、また客観的把握なのか主観的把握なのか、さらには生活費アプローチ、所得アプローチ、剥奪指標アプローチ、ケープビリティ・アプローチなどの多様な見方の優劣が多くの研究者や機関を巻き込んで論争されてきた」と岩田正美(2008)⁷は述べている。本節では、これまで多くの議論がなされてきた「貧困」という概念について先行研究を行い、本論文の軸となり得る考え方を導き出す。

1 貧困とは

岩田(2008)が述べるように、貧困について多くの研究者や機関が多様な見方を示し、論争してきたとすると、貧困は社会の中でなんらかの規範に基づいて解決すべき問題として捉えられているということになる。岩田(2008)は、「貧困は、貧困のただ中にある人びとの状態を問題視することを通して、少なくともそのような状態が除去されないと、社会自体が成り立っていない、ということ判断したものと言える」⁸と述べるとともに、「われわれの貧困」と「彼らの貧困」という2つの貧困の概念を示している。

C.ブース(Booth,C.)とB.S.ラウントリー(Rowntree,B.S.)の貧困調査は、社会における貧困(労働者階級の貧困、市民の貧困)、つまり「われわれの貧困」問題を提起することになった。社会における貧困の発見は、貧困が資本主義経済の構造と関連しながら、階層の連鎖の中で生み出されていくことを示したのである。

しかし、岩田(2008)⁹や阿部(2016)¹⁰が述べているように、どの程度を貧困とするのか、何を指標として格差や欠如を測るのかについては、価値判断を含むため、時代に影響されて客観的指標は揺れる。だからこそ、「常に客観性を点検・再構築しつつ、討論の起点になる事実を提供する試みはたたれてはならない」¹¹と西澤(2015)は述べる。

一方、岩田(2008)は、「労働者階層の貧困、市民の貧困の発見に際してさえその周辺にあったはずの「彼らの貧困」への関心は、その後主に2つの概念を使って現代に復活している」¹²と指摘し

7 岩田正美、西澤晃彦編著(2008)『講座・福祉社会第9巻貧困と社会的排除 福祉社会を蝕むもの』ミネルヴァ書房 p1より引用。

8 上掲書7の p2より引用。

9 前掲書7を参照されたい。

10 阿部彩(2016)『子どもの貧困-日本の不公平を考える』岩波新書を参照されたい。

11 西澤晃彦(2015)『貧困と社会』一般社団法人放送大学教育振興会 p10より引用。

12 前掲書7の p5より引用。

ている。その1つは、貧困の文化であり、もう1つは社会的排除である。さらに岩田（2008）は社会的排除論について、貧困をつくり出す社会と貧困層との関係自体を問題としていること、統合と排除のプロセスをその排除の行為者レベルに降りて議論していること、排除の行為者は当事者である貧困な人自身が含まれていること、その絶望、抵抗、抗争などを含めて把握しようとしていること、という点で意義があると述べている。排除の行為者は当事者である貧困な人自身が含まれているという指摘は、貧困の文化論を色濃く表現している。

また、見田（2008）¹³は、貧困とは生活の物質的な水準の問題だけではなく、社会の中で、人々の誇りを挫き、未来を解体し、考える気持ちを奪い、人と人との関係を解体し、感情を枯渇させ、人としての存在そのものを認めないような総体性であると、貧困を捉える視点を示している。

つまり、貧困とは、資本主義経済の構造と関連しながら、階層の連鎖の中で生み出されていくものであり、社会の問題である。一方でその社会の中において物質的に生活の困窮を抱えている貧困の当事者が存在する。貧困の当事者は、差別や偏見、現実の生活格差をとまなげて社会的に排除される。しかし、排除されるだけではなく、貧困の当事者自身が、社会の中で人として存在するために必要な他者との関係性を断ち切り、考えたり感じたりすることを停止させ、先の見通しも立たず、ただ毎日の生活を送っている状況に自らを置いてしまう。その積み重ねは貧困の文化となって、社会参加を困難にしていくのである。

2 貧困の要因

貧困は、様々な要因によって生まれるが、岩田正美（2007）は貧困の主たる要因として確認されてきたものが2つあると述べている。

1つは、「失業や就業条件の悪化など、経済構造から生み出された要因」¹⁴である。それにより、人々の収入が途絶えたり、低下したりすることで、貧困に結びつく。もう1つは「子どもの養育などによる生活費の増加や、定年退職による収入の減少など生きていく上で多くの人が遭遇する生活の変化」¹⁵である。この変化によって貧困が生まれる。

これらは予測可能であり、決まった一定の型で捉えることができる。つまり、このような貧困であれば、貧困を予防するための制度を作ることもできる。

しかし、貧困は、このような予測可能な要因だけから生まれるわけではない。岩田（2007）によると、カード破産などの多重債務が起こってしまったたり、病気や事故によって働けなくなったり、多額の治療費で生活が苦しくなることもある。アルコール依存、他人の保証人、詐欺、ギャンブル、DV、など、貧困に結びつく要因は多様なのである。そして、これらに関しては予防しにくいという側面をもっている。

第2節 貧困の世代間継承

現代社会においても、貧困の世代間継承が問題とされている。本節では、貧困の世代間継承はどのように起こるのか、また、地域や学校および家族のあり方は貧困の世代間継承にどのように影響をおよぼしているか、検討していく。貧困の世代間継承を断ち切るためにはどのような方法が実践されることが望ましいのか、というヒントをその中から探る。

1 貧困の世代間継承とは

貧困家庭で育った子どもが、大人になり親と同じように貧困になっていく、という現象に関して

¹³ 見田宗介（2008）『まなさしの地獄：尽きなく生きることの社会学』河出書房新社に詳しい。

¹⁴ 岩田正美（2007）『現代の貧困—ワーキングプア／ホームレス／生活保護』ちくま新書 p138 より引用。

¹⁵ 上掲書 14 p20 より引用。

は、いくつかの呼び方がなされている。すなわち、「貧困の世代間連鎖」「貧困の世代的再生産」「貧困の世代間継承」である。本論文では、単に親から子への連鎖という考え方に留まらず、社会における制度や文化を次の世代に継いでいくと捉え、「貧困の世代間継承」と表現する。

阿部 (2016)¹⁶⁾は、貧困世帯に育つ子どもが、学力、健康、家庭環境、非行、虐待など多くの側面で、不利な立場にあることを、データで示した。一方、15歳時の生活状況とその後の生活水準の関連についての調査研究を紹介したことで、貧困の世代間継承が話題となったが、道中 (2007)¹⁷⁾の調査では、貧困の世代間継承を数値で明らかにした。

道中 (2007) は、大阪府堺市の生活保護を受給している世帯の貧困の世代間継承を示した。生活保護を受給している390世帯のうち、25%が親の世代も生活保護受給家庭であることが明らかになった。なかでも、母子世帯の親の世代は41%が生活保護受給家庭であったという調査結果であった。

2 貧困の世代間継承の経路

高山 (1981) は、J. キース (K. Joseph) の貧困のサイクル論と、R. バースオッド (R. Burswood) のソーシャライゼーション仮説を紹介し、解説している¹⁸⁾。

1970年、英国社会保障大臣のJ. キースは、貧困を通して再生産される要因を4点あげた。1つ目は、失業・低所得等の経済的要因、2つ目は、低位な住宅・過密等の環境的要因、3つ目は病気・事故・遺伝等の個人的要因、4つ目は、育児慣行等の要因である。

これに対して、R. バースオッドはJ. キースが貧困文化論を強調していることを批判した。そこで、R. バースオッドは、子どものソーシャライゼーション(社会化)をめぐる仮説を2つ示した。1つ目の仮説では、親世代が貧困であるという文化的特徴は、貧しい物質的環境と育児習慣等の行動の両方に現れるが、子どもの社会化の貧弱さは育児習慣等の行動の影響をより強く受けるというものである。2つ目の仮説は、子どもの社会化にとってより重要であるのは、物質的環境であるというものである。つまり、子どもの社会化が貧弱であるのは、貧しい物質的環境が主な要因であり、親世代の行動はその結果に過ぎないというのである。

R. バースオッドは自身の仮説は2つ目であるとし、貧困の世代間継承を断ち切るには、家族の物質的な環境を改善することが最も重要であると述べている。子どもが安心して教育を受け、成長発達の保障をすることが基本であるというのである。その上で、両親の行動を変えていくためのソーシャルワークの介入が、有効性を発揮することになると示している。

一方、阿部 (2016) は、貧困の世代間継承の経路を6つ示した。1つ目は、金銭的経路であり、内容は教育投資・家計の逼迫・資産である。2つ目は、家庭環境を介した経路であり、内容は親のストレス・親の病気・親との時間・文化資本説・育児スキルやしつけスタイル・親の孤立である。3つ目は、遺伝子を介した経路であり、内容は知的能力・身体的特徴や性格などである。4つ目は、職業を介した経路であり、内容は職業の伝承である。5つ目は、健康を介した経路である。6つ目は、意識を介した経路であり、意欲・自尊心・自己肯定感・福祉文化説である。その他に考えられる経路として、地域・近隣・学校環境・ロールモデルの欠如・早い離家・帰る家の欠如なども挙げられている。

3 貧困による子どもへの影響に着目した経路

¹⁶⁾ 前掲書10に詳しい。

¹⁷⁾ 道中隆『貧困の世代間継承-社会的不利益の連鎖を断つ』晃洋書房 2015に詳しい。

¹⁸⁾ 高山武志「英国の貧困概念-Deprivationについて」『低所得層の研究I』北海道大学教育学部産業教育計画研究施設報告書第20号を参照されたい。

菅原（2016）¹⁹は、家庭の経済的困窮が、どのような経路をたどって子どもの健康や発達に影響を及ぼすのかを示した（図表1）。

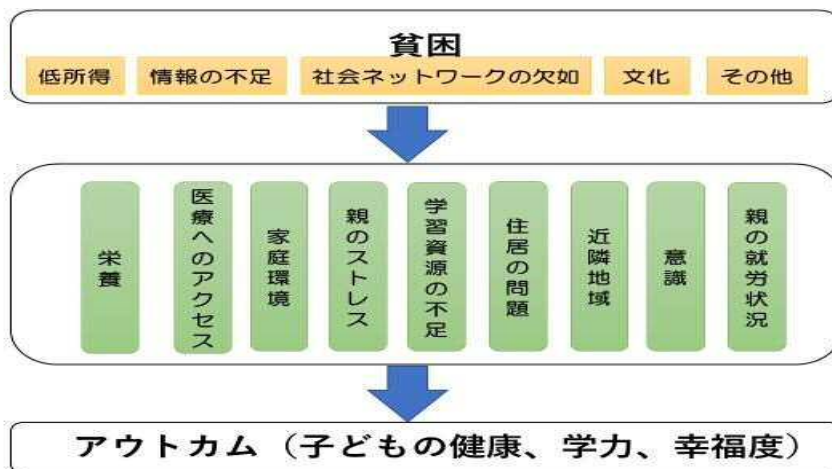
菅原（2016）²⁰は、経済状況の悪化が引き起こす不利のなかで、養育者の心理的ストレスと子どもの知的発達を促進する教育財の購入や環境整備の2つの要因は特に大きいと指摘している。養育者の心理的ストレスは「家族ストレスプロセス」と呼ばれ、知的発達を促進する教育財の購入や環境整備は「家族投資プロセス」と呼ばれている。

「家族ストレスプロセス」では、経済状況の悪化→親の経済的困窮感や心理的ストレスの増加→養育の劣化（虐待的養育も含む）→子どもの発達へのネガティブな影響、という養育者のストレスの経路が考えられる。

一方、「家族投資プロセス」では、経済的状況の悪化→家庭の教育投資額の低下や居住環境の劣化→子どもの発達へのネガティブな影響、という家庭の物的環境の経路が考えられる。

菅原（2012）²¹らが、この2つのプロセスにあてはめて解釈したところ、どちらのプロセスも、すべてのパスが統計学的に有意なレベルで関連性をもつことが確かめられた。菅原（2016）²²は、「貧困や低所得の子どもの発達に対する影響は直接的なものではなく、第1の経路として親の心理的状态や養育態度、第2の経路として家庭の近隣環境を経由する間接的なものであることがわかる」ことを示した。すなわち、経済的困窮家庭の親の心のケアを行うことで、親が子どもへの接し方がより穏やかで心のこもったものに戻れるのであれば、第1経路をたどるネガティブな影響は防ぐことができることになる。また、第2経路である子どもの環境整備を整えることも効果的であることがわかる。

図表1：貧困とアウトカムをつなぐ「経路」



出所：菅原ますみ（2016）「子どもの発達と貧困 低所得層の家族・成育環境と子どもへの影響」秋田喜代美・小西祐馬・菅原ますみ（2016）『貧困と保育 社会と福祉につなぎ、希望をつむぐ』かもがわ出版 p208 より、小項目を除いて筆者作成

4 貧困の文化

¹⁹ 菅原ますみ（2016）「子どもの発達と貧困 低所得層の家族・成育環境と子どもへの影響」秋田喜代美・小西祐馬・菅原ますみ（2016）『貧困と保育 社会と福祉につなぎ、希望をつむぐ』かもがわ出版 pp196-220 を参照されたい。

²⁰ 上掲書 19 に詳しい。

²¹ 菅原ますみ編（2012）『格差センシティブな人間発達科学の創成 1 巻 お茶の水大学グローバル COE プログラム 子ども期の養育環境と QOL』金子書房に詳しい。

²² 前掲書 19 の p210 より引用。

オスカー・ルイス (O. Lewis) 『貧困の文化』²³は、人類学の生活誌的手法を用いて貧困にある人々の生活を観察し、なぜ彼らが貧困から脱出することができないのかを考察しようとした。これに端を発して、貧困の世代間継承はなぜ起こるのかを解明する考え方として、「貧困の文化論」が起こったのである。

貧困の結果として、多様な生活の剥奪状況や、長期にわたる貧困の再生産の様相、そこで生きる人々がつくり出す貧困の文化への理解が不可欠であることが明らかになった。

一方、P.ブルデュー (P. Bourdieu) がアルジェリア戦争に農民が強制移住を余儀なくされている状況を参与観察し、その参与観察を通してこれまで経験したことがない将来のことを考える際にも、これまでの経験を目安に将来を展望することをつき留めた。ブルデューはそれを「時間に対する態度」という言葉で述べている。

これまでの生活経験を目安に将来を展望するという事実のつとれば、貧困の文化に育つ人々は、その文化の中での経験をもとに将来展望することになる。つまり、家族や周りに違った経験をした人がいない場合、貧困の文化から抜け出すことが非常に困難になることが推察できる。

第3節 子どもの隠れた貧困

本節では、「子どもの隠れた貧困」について先行研究を行う。「子どもの貧困」が注目されているにもかかわらず、現代社会においては学校や地域で「子どもの貧困」を明らかに発見することは難しい、見えない、とよく聞く。つまりこれが「見えない子どもの貧困」「見えにくい子どもの貧困」である。しかし、筆者は「見えない子どもの貧困」もしくは「見えにくい子どもの貧困」だけではなく、「隠れて」いる「子どもの貧困」というものが存在すると考えている²⁴。よって、「子どもの隠れた貧困」について先行研究を行い、この状況に置かれている子どもへの支援の糸口を探る。

1 子どもの貧困

松本 (2009) によれば、2008年ごろから「子どもの貧困」という言葉を使って、現代の日本の子どもが直面する不利や困難を説明し理解しようとする動きが広がってきた。その背景として松本 (2009) が指摘しているのは、家族の経済的困難、社会的脆弱性、それらの中で育つ子どもの問題の深刻化である。さらに、経済情勢の悪化、格差の拡大、社会福祉・教育などの公共政策の課題と連動していることも背景としてあげられる。

そこで、松本 (2009) は、「子どもの貧困」はこの社会に存在する貧困の一側面であり、貧困を生み出す社会の仕組みの理解と切り離して考えてはならないと指摘した上で、市民として社会への参加を可能にする水準として貧困の水準を捉えなければならずと述べている。そして、所得の低さと「不利」「困難」などの関係に注目することが重要だということも示している。さらに、時間の経過、つまり不利の連鎖と蓄積の過程として貧困を捉えることの重要性も指摘している。つまり、貧困研究は、貧困を生み出す社会の研究と切り離せないのである。このような貧困を捉える視点は、子どもの貧困の理解にも大切である²⁵。

子どもの貧困とは、「貧困という事実を子どもに焦点を当ててとらえた言葉」²⁶であると、松本 (2009) は定義している。また、小西 (2017) は、「子どもの貧困」とは、「子どもが経済的困窮におかれ、発達の諸段階におけるさまざまな機会が奪われた結果、人生全体に影響をもたらすほどの

²³ オスカー・ルイス、高山智博・染谷臣道・宮本勝訳 (2003) 『貧困の文化 メキシコの〈五つの家族〉』ちくま学芸文庫を参照されたい。

²⁴ 本論文 p12 序章第3節3で「子どもの隠れた貧困」という概念は説明している。

²⁵ 子どもの貧困白書編集委員会編 (2009) 『子どもの貧困白書』 p12 に詳しい。

²⁶ 上掲書 25 の p12 より引用。

深刻な不利を負ってしまうこと」²⁷であると定義している。また、ユニセフ（UNICEF：国際連合児童基金）は、「子ども達が経験する貧困の特殊さにかんがみ、子どもの貧困とは単にお金がないということだけでなく、国連子どもの権利条約に明記されているすべての権利の否定と考えられる」と示している。²⁸

「子どもの貧困」は、子ども時代の状況に影響を与えるだけでなく、将来に続くとともに、次の世代へと継承されていく恐れもある。しかも、「本来、社会全体で保障すべき子どもの成長・発達を、個々の親や家庭の責任とし、過度な負担を負わせている現状²⁹」は解決が難しい。

本研究では上述から、「子どもの貧困」という概念を、将来に続く人生全体に深刻な影響をもたらす重大な社会問題として捉える子ども期における貧困のこと、を表現するものとして用いる。

2 貧困と子育て環境

松本らが2001年に行った小学2年、5年、中学2年を育てている親1,023人を対象とする調査では、家庭の経済状況によって、親が子どもを育てる環境が大きく左右されていることがわかるデータが示された。³⁰例えば、年収が高い方が「休日に子どもと十分に遊んでいる」という比率は高い。年収が低い方が、「子どものことでの相談相手が家族の中にいない」や「病気や事故などの際、子どもの面倒を見てくれる人がいない」と答えた比率が高い。

つまり、親の年収が低いと、相談相手がいない、いざという時に支援してくれる人がいない、など、子育てへの余裕がないこと、子育てに困難を抱える確率が高いことが示されたのである。

このような状況の中、貧困と児童虐待の相関関係がたびたび指摘されてきた。2003年に東京都福祉保健局が行った調査によると、都内の児童相談所が受理した児童虐待約1,700件の事例の保護者のうち、実父が定職についているのは55.5%であった。無職は17.6%であった。その事例を扱った担当者が、児童虐待に至った要因だと思われる家庭の状況について複数回答したデータでは、一番多い回答は「ひとり親家庭」「経済的困難」であった。

雇用の不安定化や福祉の削減などによる生活の不安が、離婚やドメスティック・バイオレンス（以降、DVとする）に繋がり、児童虐待の要因の1つになっているということになるだろう。

また、貧困と健康の相関関係も、昨今国民健康保険の保険料の滞納が増加して、「無保険」の子ども達が多いことが話題になっている。また、保険だけの問題ではなく、よほどの病気ではない限り、医療機関になかなか繋がらなかつたり、医療の最新知識が無い（興味もない）ために、情報が遅れてしまうこともある。つまり、子どもが育つ家庭の経済状況によって、子どもの健康に差が出てしまうこともある、ということになる。

3 貧困家庭に育つ子どもが見せる課題

OECDが3年ごとに行う「生徒の学力到達度調査」は、世界中の15歳の子どもに数学、科学、読解力の共通テストを行い、国々の教育の達成状態を調べるものであるが、この調査では、各国内での学力格差や、何が格差に影響しているのかも調査している。この調査では収入は聞いていないが、親の学歴と職業の質問項目がある。それによると、父母の学歴が高いほど、子どもの学力は高

²⁷ 松本伊智朗・湯澤直美・平湯真人・山野良一・中嶋哲彦編著（2017）『子どもの貧困ハンドブック』かもがわ出版 p12 より引用。

²⁸ https://www.unicef.or.jp/about_unicef/advocacy/about_ad_poverty.html 左記ユニセフホームページに子どもの貧困問題のレポートが記載されている。

²⁹ 前掲書3のp10より引用。

³⁰ 松本伊智朗（2007）「子ども：子どもの貧困と社会的公正」青木紀・杉村宏編著『現代の貧困と不平等—日本・アメリカの現実と反貧困戦略—』明石書店に詳しい。

くなっている。しかも、その学力の格差は拡大しているのである。

家庭の貧困は、子どもが非行に陥る確率も高めるといわれている。岩田美香（2008）³¹は、高校への進学が制限されると、学生でいられる期間が短く、失敗する余裕がない子育てのプロセスを歩むことになるという指摘している。岩田の調査によれば、少年院生は、夕食を家族そろって食べた経験の率が極端に低く、ひとりで食べたり家族以外の人と食べることが多いという。家族に暴力を振られることも多く、将来の職業の希望は持ちにくい。

先にあげた OECD の「生徒の学力到達度調査」³²では、子どもが学校生活をどのように感じているか（調査では学校への所属感と捉えている）も調べている。2003 年調査では「学校ではよそ者だと感じている」や「学校は気後れして居心地が悪い」といった設問に対して、日本の子ども達の多くが、「とてもそうだと感じている」「そうだと感じている」と答えている。多くの子どもが学校で、疎外感を感じているということである。さらに、2012 年調査の結果は、これらの学校への所属感はさらに低下していることがわかった。

それでは、どのような子ども達が、このような疎外感を感じているのだろうか。親の職業と学歴から社会経済階層別に集計されたものをみると、社会経済階層が低いほど疎外感を感じていることがわかる。

学校は、子どもの生活の中で中心的な位置づけの場である。そのような学校生活において、子ども達が感じる疎外感があるということは、格差の深刻さとともに、子どもが育っていくプロセスに課題が生じる恐れが高いことも予測することができる。

4 子どもの貧困による孤立化・困窮化

およそ 6 人に 1 人の子どもが相対的貧困の状況にあり、現役世帯のひとり親家庭の貧困率は 5 割を超える。戸室（2017）³³は、ワーキングプア率が高い都道府県は、子どもの貧困率も高くなるという相関関係を示した。子育てをしている保護者の収入の低さが、子どもの生育環境に大きな影響を与えているということになる。しかし、このように拡大化しているはずの子どもの貧困は、地域福祉の問題として語られることは少なかったのだが、近年、地域の中に隠された貧困に目が向けられるようになってきた。

子育てをしている保護者の収入の低さは、経済的困窮はもちろんのこと、それとともに社会的孤立をもたらす。苦しい家計のやりくりの中、冠婚葬祭費や交際費、娯楽費、通信費、などを切り詰めていくことにより、行動の範囲、交際の範囲が狭まっていき、孤立していく。

それでは、貧困の何が問題なのだろうか。貧困によって人とのつながりが切れてしまうことによる孤立、豊かな体験ができないことによる将来への閉塞感、が家庭の中に横たわる。このような貧困家庭で育つ子ども達の多くは、自分の人生に夢が持てない状況に陥ることも問題なのである。あえて夢を持たないようにする。「諦めなければならぬかもしれない夢は持たない方がいい」は、ある中 2 女子の言葉である。夢を持たないようにするため、勉強や部活、行事などに無関心を装うようになる。そして少しずつ学校に居場所をなくしていく。子どもにとって、貧困による深刻な問題

³¹ 岩田美香（2008）「貧困家庭と子育て支援」『季刊社会保障研究』第 43 巻第 3 号 東京大学出版会に詳しい。

³² OECD が進めている PISA（Programme for International Student Assessment）と呼ばれる国際的な学習到達度に関する調査に、日本も参加している。PISA 調査では 15 歳児を対象に読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの 3 分野について、3 年ごとに本調査を実施している。また、「生徒質問調査」も同時に行われる。この調査では親の学歴、職業、家庭の所有物、本の冊数や、生活満足度、協働作業への態度、学校への所属感、学校での学習が尋ねられている。

³³ 室戸健作（2017）「拡大する子育て貧困世帯」『現代思想』青土社 4 月に詳しい。

だと言える。

R. リスター (R. Lister) (2011)³⁴は、物質的な面と共に、非物質的な面での貧困の現れを問題としている。非物質的な側面とは、「声」の欠如、軽視、屈辱、尊厳・自己評価への攻撃、恥辱やステイグマ、無力さ、人権の否定とシチズンシップの縮小などである。貧困は不利で不安定な経済の状態としてだけでなく、屈辱的で人々を蝕むような社会関係としても理解できる。よって、貧困な生活の中で、家族と共に子どもも社会から孤立し、より一層家族のシステムが機能不全に陥っていくのである。山野 (2017)³⁵によれば、貧困というものは、世帯構成やサポートの少なさなど他の社会的な不利の状況とシンクロすれば、共振的、加速度的に問題が悪化する。つまり、貧困の中で育つ子どもは屈辱的な生活と共に、社会関係を結びにくい状況により、加速度的に状態が悪化することでパワーレスになり、自尊感情の低下に繋がると考えることができる。子どもの貧困は、剥奪と社会的不利、地域からの排除の構造により、深刻さを増し、貧困の世代間継承へと繋がる構造が生まれる。

よって、ユニセフが、「子ども達が経験する貧困の特殊さにかんがみ、子どもの貧困とは単にお金がないということだけでなく、国連子どもの権利条約に明記されているすべての権利の否定と考えられる」との認識を示したことは、極めて重要な意味を持つ。また、これらがあいまって、「子ども達の精神的、肉体的、情緒的な発達に計り知れない影響を及ぼしている」ともユニセフは指摘している。まさに、子ども達こそが、生活課題を抱えた当事者であるといえる。

5 子どもの隠れた貧困

子どもの貧困の現れ方は、子どもという時期の特徴や発達段階に即して理解する必要がある。子どもという時期の特徴として、松本 (2017)³⁶は、身体的脆弱性、成長と発達の過程にあること、学校制度との関わりが深いこと、アイデンティティ形成の時期であること、の4点を挙げている。

この中でも、学校で現れる子ども達の行動の背景に子どもの貧困が存在することがある。しかし、表面上は学校の中で起こる問題行動として捉えられがちである。すなわち、不登校、非行、暴力行為、自傷行為、いじめ、暴言、持ち物が揃わない、宿題ができない、提出物が出ない、忘れ物が多い、欠席や遅刻が多い、などの行為として捉えられる。背景に要因を探っていかなければ、隠れた貧困が存在することが理解されない場合がある。

6 子どもの貧困と社会的排除

T.リッジ (Tess Ridge) (2010) は、子どもの貧困がどのように子ども達の生活に影響を及ぼすことになるのか、子ども若者への聞き取り調査によって、明らかにした。³⁷

子ども達の生活に影響を及ぼすことになる問題領域は、以下の8点が示されている。「子ども若者が自律的に管理できる経済的資源、特に小遣いという資源へのアクセスの有無」「働くことの意味」「安価な移動手段が利用できるかどうか」「友人関係」「服装」「学校での社交や学業への参加」「社会活動や余暇活動」「家族内でどのように欲求を充足しているか」である。

これら8点の1つでも充足されない場合、子どもの毎日の生活が制限されていることが明らかにされている。さらに、1つだけではなく、複数の問題領域、もしくは8点全ての問題領域が、子ど

³⁴ R. リスター著・松本伊智朗監訳 (2011) 『貧困とは何か—概念・言説・ポリスティクス—』 明石書店

³⁵ 山野良一 (2017) 「子どもの貧困対策を斬る」『現代思想』 青土社 4月を参照されたい。

³⁶ 松本伊智朗・湯澤直美・平湯真人・山野良一・中嶋哲彦編著 (2017) 『子どもの貧困ハンドブック』 かもがわ出版 p22 に詳しい。

³⁷ Tess Ridge, 渡辺雅男監訳, 中村好孝・松田洋介 (2010) 『子どもの貧困と社会的排除』 櫻井書店 pp253-289 に詳細が記されている。

も達に充足されない状況があり、その場合はさらに生活の制限は大きくなる。

特に多くの子ども達は、貧困によって「友人関係が損なわれたと感じており、友人たちと会うことができず、通常の社会的イベントにも一緒に参加できないため、排除される危険があると感じていた」³⁸と報告されている。また一方で、「貧しいと見られること、他人と違っていると見られることで、社会的制裁を受けるのではないかと恐れる者もいた」とも述べられており、子ども達が自らの貧困を隠そうとする姿が容易に想像できる。

そして、多くの貧困の子どもが、様々な不安を抱えていることも報告されている。例えば、自分の親の状況、親の健康、借金について、お金のやりくりについて、将来の人生について、大人になった時にうまく生活できるかどうか、社会に溶け込めないのではないかと、というように、その不安は様々であることがわかる。

7 孤立化・困窮化する子どもへの支援の面づくり

2013年1月の社会保障審議会「生活困窮者の生活支援の在り方に関する特別部会報告書」には、「貧困の連鎖を防止するためには、義務教育段階から、生活保護世帯を含む貧困家庭の子どもに対する学習支援等を行っていく必要がある」と記された。同年6月に成立した「子どもの貧困対策の推進に関する法律」第8条の規定に基づき、2014年8月に閣議決定された「子どもの貧困対策に関する大綱」には、「教育と福祉をつなぐ重要な役割を果たすSSWerの配置を拡充」と示されている。子どもの貧困対策において「教育支援」を最も重視していることが理解できる。経済的支援は後回しにし、教育と福祉の連携を強化することで未来を担う人材を育成する方針、とも捉えることができる。

一方、子どもの貧困への周知が高まった頃から、地域での学習支援の場作りが広がった。これらは、貧困の文化論に基づいていると考えられ、子どもの文化的な欠如は教育によって補うことが可能だという対策であろう。このような流れの中、自己責任論により子ども自身の努力が求められ、その結果、より一層パワーレスに陥る場合もある。パワーレスに陥り、学習に向かう意欲が持てない子どもへは支援が届かない恐れもある。

また、もう1つの草の根活動として、子ども食堂が広がっているが、これに関しても、そこに権利主体として子どもを捉える視点がなければ、救済型支援に終わってしまう。また、スティグマを生じさせる恐れもある。

子どもはそこに集う多様な大人から生活を学び価値観を見つけ出すかもしれない。そこに集う大人は支援者でもあり、貧困に育つ子どもから社会の矛盾や課題を学ばせてもらう学習者となる場合もあるだろう。このような相互関係が存在することにこのような「場」の持つ意義がある。「学習支援」や「子ども食堂」が、学びの相互作用が生み出される場となる時、その広がりや、子どもへの包摂的支援の面に発展する可能性が期待できる。

第4節 日本における子どもの貧困研究

本節では、子どもの貧困研究の歴史を概観する。教育と労働を引き離したところから子どもの貧困が歴然と学校現場に現れるようになったことを整理する。ところが、戦後の高度成長期には、「子どもの貧困」だけではなく「貧困」そのものが聞かれなくなった。しかし、21世紀になり、再び貧困問題が浮上する。さらに、「子どもの貧困」の深刻さが報道されるようになってきた。時代と共に進められてきた「子どもの貧困」研究に焦点をあてる。

1 「教育的救済」と「物質的救済」

³⁸ 上掲書37のp260より引用。

明治期後半から大正期にかけて、慈善事業は感化救済事業に、そして社会事業へと転換していった。一方、それまで通俗教育と呼ばれていたものは、社会教育という名に呼び方が改められた。これらの変化は、貧困、疾病などが資本主義社会の構造的な問題であると認識されたことによる。資本主義における社会問題に対して、教育が社会政策の課題となり、それとともに都市部の下層への対策が「救貧」から「防貧」および「風化」へと移行した。小川利夫は、この頃の救済のあり方を2つの立場で位置づけている³⁹。すなわち「教育的救済」と「物質的救済」である。ことにこの時期を「教育的救済」の登場時期として、小川は注目した。その「教育的救済」を論じた代表が井上友一である。一方で、「物質的救済」を主張したのが、河上肇である。

井上の言葉として、「夫れ救貧は末にして防貧は本なり。防貧は委にして風化は源なり。詳言せば救貧なり防貧なり筈くも其本旨を達せんと欲せば先づ其力を社会的風気の善導に効さざるべからず。」⁴⁰がある。しかし、井上が論を展開した時代のあり方にも着目しなければならない。日清戦争以降に進んだ急激な産業化にともなって、この時代に階級の分化がおこった。続いて勃発した日露戦争によって国民生活は逼迫した。そして、凶作や水害のために農村部の貧困が広がったのである。井上は、この時代における社会問題への対応策として報徳会等を組織し、「防貧」「風化」重視の論を展開していった⁴¹。

2 大正期における社会的弱者としての貧困

川上肇は、大正5(1916)年9月1日から同年12月26日まで大阪朝日新聞に『貧乏物語』を連載した。これは大正6(1917)年6月1日に単行本として公刊されている。この『貧乏物語』は好んで読まれたといわれている。「貧乏」はその後、日本の社会事業成立期である大正後半期に、「貧困」と捉えなおされた。貧困者はいわゆる脱落者として捉えられるのではなく、一般社会の中における「社会的弱者」として認識され始めた。大正後半期には、社会問題の中心としての貧困が共通認識され始めた。その貧困とは、生活不安を背景とするものであった。横山源之助による『日本の下層社会』によって、国民意識は変化した。つまり、貧困が日本国民にとって一般のものとなったということである。

また、この大正後半期というのは、大正デモクラシー期といわれ、社会事業と近代思想である自由主義的な思想が出会い、社会連帯思想が生まれている。社会連帯思想は、日本における近代社会事業の中心的な思想である。

小川(1962)は当時の社会事業雑誌の論調を構造的に捉える研究を行っている。小川は、感化または風化のうえに、教育的方法を加味する必要性を指摘するとともに、「児童保護をめぐる問題」「Settlementをめぐる問題」「Community organizationをめぐる問題」が社会教育研究にとって重要であると述べている⁴²。その後、小川は社会教育行政の成立過程を明らかにし、社会教育思想史

³⁹ 小川利夫(1987)「福祉教育と社会教育の間—『社会福祉教育』論序説—」小川利夫・大橋謙策編著『社会教育の福祉教育実践』光生館に詳しい。

⁴⁰ 井上友一(1909年)『救済制度要義』において述べられた。これ以降、社会事業の論調は「風化」・「社会的風気」に傾斜しているのが見てとれる。これは、今日の福祉教育や、エンパワメントの視点にも通じる面があるとも考えられる。そのため、社会事業史研究においても注目されてきた。

⁴¹ 前掲書37では、救済制度の目的は「国家全般の利害」や「公益公安」とされた。そのため、防貧行政及法制として①自衛扶掖制度、②不慮防備制度、③庶民保健制度、④濫救緊肅制度、があげられた。また風化的行政及法制として①児童救済制度、②勤儉奨励制度、③庶民教化制度、④庶民娯楽制度、⑤家居整善制度、⑥節酒普及制度、があげられている。

⁴² 小川利夫(1962)「わが国社会事業理論における社会教育観の系譜—その『位置づけ』に関する考察—」日本社会事業大学『社会事業の諸問題』第10集に詳しい。

を、5つの側面からまとめた⁴³のであるが、その中でも「社会政策的あるいは社会事業的社会教育論」および「官僚的社会教育行政論」にある、「教育的救済」の思想が注目される。

社会教育が社会事業や労働行政、自治行政の課題であると同時に、学校教育の課題としても重視されることで、文部省普通学校局第四課によって「社会事業的社会教育」、「教育的救済」が設定された。その時代の背景には、大正デモクラシーの影響を受けたかたちでの教育的デモクラシーとしての「教育の機会均等」に注目が集まっていたことがあげられる。

教育的救済は児童問題に関心が向けられた。その1つは、児童保護・育成としての感化教育であり、今日の児童自立支援施設に引き継がれているものである。もう1つは、「教育的デモクラシー」を基にした就学督促と特別学級であり、今日の支援学級や支援学校に発展しているものである。さらにいま1つは、児童文化とかかわる「校外教育」であり、今日における学校外教育を成立させた。これらは今日区別されているが、そもそも「教育的救済」として共通したところからの発展である。

このように、この時代の窮民対策は、教育的救済の実践によってなされていった。セツルメント、方面委員制度、体力育成や職業訓練などが、それである。つまり、地域の改善と窮民の自立には、教育的支援が必要であった。生江孝之は、社会事業実践は、各国の社会的・文化的条件によって異なることを明らかにし、日本においては社会連帯に基づいた社会事業が重要性をもっている⁴⁴。

3 児童の労働禁止と貧困児童保護に関する事項の文部省への移管

大正9年、河上哲太他3名は、第43帝国議会議院において「不具病弱児童、教育振興ニ関スル建議案」及び「貧困児童就学保護ニ関スル建議案」を提出した。彼らは、「就学猶予、免除者や中退者、障害児等特別施設ヲ以テ施サネバナラヌモノハ実ニ三十五万八千人ノ多数ニ達スルノデアル」という数値をあげることによって、「文部当局ハ至急是等ニ関スル法令ヲ立案シ、適切ナル施設ヲ講ジ、自ら経営スベキハ経営シ、地方自治体ニ行ハシムベキハ之ヲ行ワシメ、之ヲ補助スベキハ補助セネバナラヌ、是は実ニ喫緊ナル国家ノ要務デアル」ことを主張したのである。この論調は、貧困児童や障害児の保護、教育は犯罪の防止や社会の安定に結びつくというものであったといえる。

このような動向の中、文部省は不就学児童を減少させ、就学率の上昇をはかる施策を取ろうとした。また、社会問題対策としても不就学児童の保護が求められていた。

一方、ILO(国際労働機関)の「工業に傭使し得べき児童の最低年齢に関する条約」批准に基づく「工業労働者最低年齢法」(大正12年公布)の公布があった。この法は、工業的企業において14歳未満の者の雇用を禁止した。これにより、貧困児童の保護が急務となったのである。

それまで、貧困児童保護に関する事項は、児童保護事業の一環として内務省が担当してきた。しかし、小学校令との関係で、大正9年8月には文部省に移管されていた。⁴⁵

そして、文部省では、要保護児童の教育問題を、社会教育行政として位置付けた。そこで、社会教育主事の職務に児童保護、就学奨励を加え、各府県の社会教育事業を通じてこれを行うことを要請した。⁴⁶ それとともに、「不就学児童救済費」を予算に計上し、不就学児童の就学奨励に本格的に取り組むことになった。しかし、財政的な壁は厚く援助の実現は困難であった。

⁴³ 小川利夫(1977)「現代社会教育思想の生成—日本社会教育思想史序説—」小川利夫編『講座現代社会教育I 現代社会教育の理論』亜紀書房において、社会教育思想生成の5つの側面が述べられている。①社会政策的あるいは社会事業的社会教育論、②官僚的社会教育行政論、③翻訳的社会教育論ないし成人教育論、④科学としての社会教育論、⑤社会教育批判論

⁴⁴ 一番ヶ瀬康子「生江孝之の生涯と業績」(1983)『社会福祉古典叢書4 生江孝之集』鳳書院に詳しい。

⁴⁵ 『教育時論』第1273号 大正9年8月 p17に詳しい。

⁴⁶ 『救済研究』第8巻第7号 大正9年7月 p3を参照されたい。

4 籠山京の貧困児調査

籠山京は、戦前から戦後にかけて生活構造論、貧困研究を中心に、社会政策や社会福祉の理論と実践に実績を残している。籠山の貧困研究、生活研究、社会福祉研究は、戦前から戦後の高度経済成長期に展開した社会階層論を分析の基軸とした運動的な社会政策論として捉えられている。籠山が問題を見出して解決を探るための分析視点は社会階層論と生活構造論であった。籠山は、貧困研究の分析視点を土台にして、その時々々の生活課題に切り込んだ。

籠山の調査の特徴は以下の4点である。まず、1点目は全ての調査が共同研究であるということである。2点目は、籠山の調査研究には社会階層を分析の基軸として、子どもの健康と学力の格差を発見し、解明しようとする姿勢があるということである。3点目は、籠山の調査では結論よりも課題を見出すことが中心になっていたということである。4点目は、籠山の貧困児調査で対象となった貧困児は、主に6~15歳までの義務教育年齢の子どもだということである。

1950年代の貧困児調査を通して、階層間の格差は学年が進むにつれて拡大する、ということが発見された。学年が進むにつれ、階層の上の層の子どもの成績は学年が進むにつれて上がっていくのだが、被保護世帯の子どもの成績はもともと悪いうえに学年とともに悪くなっていくことが注目されたのである。しかも、これは成績だけではなく、身長や体重や胸囲などの発育の面でも差が大きくなっていることが発見された。籠山(1984)は社会階層論と生活構造論の視点から調査を行い、「生活の困窮が育つべき子どもの心身をむしばんでいるのである」⁴⁷と述べている。このように、籠山は貧困自体の現象を示すのではなく、貧困の結果を人間の具体的な側面で見るという点で、児童に焦点をあてた貧困を浮かび上がらせたのである。

また、調査には人間の総合性が存在しており、貧困の結果に不健全な影響を与えるプロセスに関して、生活構造論という理論を用いて眺めている。その視点から、調査項目は、職業、家計、世帯構成、健康面、学業面はもちろん、例えば家庭でとっている新聞など社会的態度までがある。つまり、家庭の文化的資産の面から貧困児を調査するという先駆的な試みであったといえる。尾島(2016)は、「籠山の貧困は社会階層から導かれつつも、社会階層の文脈からはなれた「人間の崩壊」としての貧困である」⁴⁸と表現している。

さらに籠山は、収入低下に対して支出が一定以下には下がらないというエンゲル線の変曲を発見した。籠山はこの現象を、収入減少という外部の環境変化に対して従来生活を維持する家族の「抵抗」であると解釈した。この「抵抗」の時期は一見まだ体裁は整っているのであるが、そのライン以下になると一気に複数の要因が絡み合っただ悪循環が顕在化するということが発見されたのである。家計上の変化だけではなく、貧困の結果としての心身の状況、疾病、居住環境、家族関係の悪化、虐待、職業、経済状況のリスク、等が絡み合っただ悪循環を起こす変化を示している。⁴⁹これは、ソーシャルワーカーが経験的に感じていることと同様であり、ソーシャルワーク実践はこれらに対して危機的介入が必要であるという認識を持たねばならないことが示唆される。

一方、児童労働は、歴史的に貧困児を理解する上で重要な社会問題である。籠山(1984)の『貧困児の教育』では、この児童労働が第1章に位置づけられている。ここで籠山は、「教育への無関心・無理解の問題ではなく、食うことの問題なのである。教育の前提となる家計の問題だ」⁵⁰と述べている。このころ残っていた児童労働は、1960年代には消えた。しかし、現在の母子家庭等においては、家事を手伝う、低学歴で社会に出るといった子どもの現状に現れており、それを尾島(2016)は「家

⁴⁷ 籠山京(1984)『籠山京著作集第3巻 貧困児の教育』ドメス出版p94より引用。

⁴⁸ 尾島豊(2016)「1950年代における籠山京の貧困時調査に関する考察」『長野県短期大学紀要』pp138より引用。

⁴⁹ 籠山京(1983)『籠山京著作集 第3巻 貧困と人間』ドメス出版に詳しい。

⁵⁰ 前掲書32のp26より引用。

庭内部で行われる私事化された児童労働といえるかもしれない」⁵¹と指摘している。

上述のように、籠山の貧困児調査では、貧困児の問題は親の貧困、世帯の貧困であると同時に、学校における貧困児の健康や学力の問題でもあることを示した。

第5節 学校と福祉

本節では、明治時代に近代学校教育が組織されて以来、「子どもの貧困」に対して学校と福祉はどのように協働してきたのか、小川教育福祉論を中心に先行研究を行う。さらに、「子どもの貧困対策に関する大綱」における学校の役割と福祉、中央教育審議会の答申における学校と地域の連携について検討する。

1 小川利夫教育福祉論を中心に

教育と福祉の谷間の問題として児童・生徒の問題を社会に投げかけたのは、小川利夫である。小川は、高度経済成長によって、それまでにあった貧困問題が解消したかのように見受けられるが、他方で新たな不安定層を大量に生み出したという立場に立った。小川は1960年代の半ばから70年代にかけて、児童および青年の生活状況の調査を行った。それによって、夜間中学生、児童養護施設入所児童、集団就職者、青年労働者が抱える様々な生活課題を明らかにした。そして、教育保障のあり方について提案した。教育福祉問題は、経済的な「貧困」、人格的な「解放」、人間的能力の「発達」をめぐる課題である。

小川は福祉なくして教育はなく、教育のない福祉はないという見地に立った。学校教育や社会教育における社会福祉問題の位置づけ、教育内容としての社会福祉のとらえ方・教え方には問題があるとして、これを「福祉教育」問題と総称した。一方で、社会福祉事業とくに児童福祉のサービス事業のなかに、無意識のままに包摂され、未分化のままに放置されている児童の学習・教育権保障上の諸問題を「教育福祉」問題と総称した。⁵²

さらに小川は「子どもを守るとは、子どもの人権としての福祉と教育の権利を守ることである。しかし、実際には福祉の名において子どもの学習と教育への権利は軽視ないし無視され、教育の名において子どもの福祉は忘れ去られている。いいかえるなら、今日なお一般に子どもの福祉と教育の権利は統一的にとらえられていないといわざるをえない。」⁵³と指摘した。

教育福祉問題を、「目下のところ文字通り仮説的な概念であるにすぎない。したがって、その本質理解については、まだ必ずしも定説はない。しかし、教育福祉問題はたんに操作的な概念でもなければ、たんに目的論的な概念でもない。それは今日きわめて実践的な実体概念である。より具体的にいえば、今日の社会福祉とりわけ児童福祉事業のなかに実態的には多分に未分化に包摂ないし埋没され、結果的には軽視ないし剥奪されている子どもと青年の学習・教育権上の諸問題が、ここでいう教育福祉問題にほかならない。（これには子どもと青年の問題とともに大人の教育福祉問題も当然ふくまれるべきであるが）」と小川は規定した⁵⁴。

一方で、福祉国家論の見地により、教育そのものにとまなう、または教育そのものがもつべき社会福祉的諸機能を「教育福祉」と総称するという考え方もある⁵⁵。それは、かつて大正期に川本宇之介らがとなえていた教育、とくに「学校教育上の社会政策的施設」(＝事業)⁵⁶と同意義である。ま

⁵¹ 前掲書33のp142より引用。

⁵² 小川利夫(1985)『教育福祉の基本問題』勁草書房 p2を参照のこと。

⁵³ 上掲書49のpp i - iiより引用。

⁵⁴ 小川利夫・永井憲一・平原春好編(1972)『教育と福祉の権利』勁草書房 pp133-134より引用

⁵⁵ 持田栄一・市川昭午編著(1975)『教育福祉の理論と実際』教育開発研究所に詳しい。

⁵⁶ 川本宇之介「教育の社会化と社会の教育化」文部省内社会教育研究会『社会と教化』第1巻第7

た、岡村重夫が『社会福祉学』(各論)で用いた「学校福祉事業」⁵⁷School Social Work or Education Welfare Work とほぼ同意義に用いられているといえる。これらの考え方でとらええた「教育福祉」問題のことを、小川は「学校福祉」と呼んだ。

小川が例証のひとつとして用いた西脇勉の論を次に示す。西脇は、絶対的貧困から相対的貧困へと社会福祉の対象者の状況が変化し、住民の福祉的要求が絶対性から相対性へと移行してきた中で、豊かな人間性への要望を社会福祉は問題とせざるを得なくなると論じた。それは、物の福祉から心の福祉へと時代が変わりつつあり、与えるというよりは治療や予防の機能である。西脇は、こうなると社会福祉の機能は教育に接近しつつあると示唆した。⁵⁸

2 社会福祉と教育

小川は、「教育と生活との結合の問題が、その権利の全面的保障の見地から今日もっとも直接的かつ具体的に問われているのは、学校教育や家庭教育さらに社会教育からさえも一般的に疎外されているいわゆる恵まれない子どもや青年たちにおいてである。」⁵⁹と捉えている。これが教育と福祉の谷間の問題と呼ばれているのである。さらに、小川は、この背後にあるものを見据えている。それは、教育と福祉において人権という時、その思想の捉え方、その実現の方法にズレや対立があるのではないかと、という投げかけである。そのズレや対立の部分は、いわゆる恵まれない子どもや青年たちにおいてはもちろんのことながら、現在では様々な社会の歪みや問題の中で、「普通の子」と表現され、学校教育の中に埋もれている子どもや青年たちにおいても同様な事態が起こっているのではないかと考えられる。

このような状況を直視することで、課題の発見がなされるのである。小川は、その意味で重要な問題状況として、①人権としての福祉と教育 ②児童福祉法と教育基本法の自己否定的接近 ③問題としての児童行政 という3点を示した。

教育と福祉の谷間の問題は、教育と福祉の関連をどのように捉えるかという問題に他ならない。教育と福祉の関連が問われているのは、要保護児童等の問題だけにとどまらない。学校内での問題、地域における問題、学童保育・児童観・障がい児問題・児童福祉施設のあり方など、多方面にわたって教育と福祉をめぐる問題が注目されなければならないことが示唆されている。

昨今、「教育」と「福祉」をめぐる問題が再び論じられるようになってきた。

福祉分野では、1997年児童福祉法改正を受けた保育所における利用契約制度の導入、2000年度からの高齢者福祉の介護保険制度、2003年度からの障害者福祉の支援費制度、その後の自立支援法などを皮切りに、「社会福祉基礎構造改革」による一連の改革の進行は、現在も続いている。

教育分野では、まず2000年12月、内閣総理大臣の私的諮問機関である教育改革国民会議が、「教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案—」を発表した。それを受けるかたちで、文部科学省の中央教育審議会において、教育基本法改正と教育振興基本計画について議論され、2008年3月に「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について(答申)」が出された。さらに、2015年12月には中央教育審議会から「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について(答申)」(中教審186号)が出され、学校と地域の協働・連携が具体的に示され、コミュニティ・スクールの構想が盛り込まれた。

これらの改革の動向は、国の公的責任を曖昧にする恐れがあるとともに、財政基盤建て直しのための「地方分権」議論に特徴がある。しかし、新たな「公共性」の創造をおしすすめるためにも、子

号を参照されたい。

⁵⁷ 岡村重夫(1970)『社会福祉学』(各論)5刷 柴田書店 第5章 による。

⁵⁸ 西脇勉(1976)「公民館活動の福祉的アプローチ」『月刊公民館』11月に詳しい。

⁵⁹ 上掲書54の p31より引用。

ども達の生きるこれからの社会を生きやすくしていくためにも、重要な議論であると言える。

これまで、「教育」と「福祉」については、その両者の結合への言及がなされてきた。戦前には、城戸幡太郎、留岡清男らによる「生活教育論」が、戦後には小川利夫らによる「教育福祉論」などに試みられている。そこでは、人間生活における普遍的な価値の追求という点から、子ども・青年の福祉の発展に向け、必要な諸サービスの統合化、学習と発達の権利のあり方が追求されていたのである。一方で、現代においては子どもの抱える課題の複雑化・多様化にともない、子どもが生きる地域を共に生きていきやすい基盤に創りあげていくという考えのもと、「教育」と「福祉」の接続は重要な取り組みとなるのではないだろうか。

高橋正教(1992,2001)はこれまで展開されてきた「教育福祉論」を3つに整理している。第1は、「社会効用論的教育福祉論」である。第2は、「学校福祉＝学校社会事業としての教育福祉論」である。そして、第3は、小川利夫の「学習権保障権としての教育福祉論」である。この高橋の整理は、「教育」と「福祉」の接続を考えていくうえで重要な示唆を与えてくれる。

3 教育制度は子どもの貧困に向き合ってきたのか

幕末には蘭学を中心とした私塾として鳴滝塾、適塾、福沢塾（慶応義塾）が実績をあげた。福沢諭吉⁶⁰は家庭教育や学校教育、社会教育についての著書、論文が多数ある。なかでも、教育というのは教えることが重要ではなく、「処する能力」の育成が重要であると説いていることが注目される。

1872（明治5）年に学制が交付された。この学制により全国を8大学区に、1大学区を32中学区に、1中学区を210小学区に分け、学校を設置した。全国民の就学を前提としているが、学費は国民負担であった。小学校の教育費も国民負担であることに国民が反発したため、1879（明治12）年に教育令を発令し、就学義務は4年のうち16か月以上とした。1880（明治13）年には改正教育令により3年の就学義務となった。1885（明治18）年12月、明治政府により内閣制度がおかれ、その初代文部大臣となったのが森有礼である。彼は学校令を公布し、近代教育制度体系を作り、日本の教育の方向を明確にした。彼の死後1890（明治23）年に教育勅語が發布され、第二次世界大戦終結までの日本の教育の基盤がつくられた。このような日本における近代教育の始まりは、当時の貧困に育つ子ども達への教育、貧困の世代間継承を断ち切る取り組みとなったのだろうか。

強い国家権力による中央集権の確立によって近代化が推進された際の歪みの一形態として、貧困家庭で育つ子どもの教育における機会均等の問題を捉えることができる。貧困家庭で育つ子どもの教育の機会均等をめぐって、日本の戦前社会事業、とりわけ児童保護事業において教育的自覚が問われ続けてきた経緯は、学校教育制度の側の歪みを浮き彫りにしているといえる。子どもの生活環境への一貫した関心の弱さを明らかにしており、本来教育制度が自らの責任において対応しなければならなかったはずの子どもをその枠外へ放置してきたとも捉えられる。1900（明治33）年の小学校令第33条「就学猶予・免除」規定によって、「瘋癲白痴、不具廢疾、病弱又は保護者の貧窮なる児童」が教育の範囲から除外されることを認めたからである。これらの子どもは、児童保護によって篤志的あるいは劣等処遇の施策で対応されてきた、と土井（1978）は指摘している。⁶¹

これらの子ども達のうち、主として、貧困家庭で育つ子どもの就学奨励をはかろうとしたものが1928（昭和3）年の「学齡児童就学奨励規程」施行（文部省訓令18号）である。しかし初年度における国庫補助金はわずか50万円であり、その実践はなかなか進まなかったのが事実である。

この措置は1941（昭和16）年の国民学校令において「保護者貧窮ノ為」が就学猶予・免除規定

⁶⁰ 福沢諭吉（1834-1901）。日本の近代教育は西洋からもたらされた。彼は欧米諸国の教育制度や教育思想を初めて我が国に紹介した。その著書『西洋事情』（慶応3年）では、西洋各国の学校について紹介している。

⁶¹ 小川利夫・土井洋一編著（1978）『教育と福祉の理論』一粒社に詳しい。

から除外されることになった。しかし、家計が圧迫される父母大衆の不満など、多くの反対勢力が存在し「教育の機会均等」が完全に実施されるには至らなかった。

戦後、1947（昭和22）年に旧教育基本法が制定され、理念として個人の尊厳、人格の完成、平和的な国家及び社会の形成者、等が掲げられた。以降の日本の教育制度は、日本国憲法と教育基本法のもと、教育関連法規体系によって成されてきた。また、同年には学習指導要領の試案が発表され、その後も時代の変化に合わせて改訂が続けられ、学校教育のあり方が定められてきた。2006年、その教育基本法が改正された。

さて、日本の学校教育制度は、6・3・3制を基本としている。6歳から15歳、つまり小学校6年間と中学校3年間の9年間が義務教育期間である。日本国憲法第26条「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。」（日本国憲法第26条第1項）で、義務教育は誰もが受けることができると保障されている。また、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負う。義務教育は、これを無償とする。」（日本国憲法第26条第2項）で、就学義務と義務教育の原則無償が保障されている。日本国憲法による教育権の保障と就学義務の規定に従って、教育基本法第5条において義務教育について定めている。また、教育基本法で定められた義務教育の目的を達成するために、具体的な目標を学校教育法第21条で定めている。

日本における教育政策の動向を捉えるために、学習指導要領の改訂を概観しておく。最初の学習指導要領は、1947（昭和22）年3月に発行された試案である。戦前の修身、公民、地理、歴史が社会化へ統廃合され、家事科が家庭科に変更され、自由研究が新設された。1951（昭和26）年に全面改定された。この改訂では1947年版の趣旨を鮮明にされ、自由研究が教科以外の活動の時間に変更された。1955（昭和30年）には部分改訂された。小・中学校の社会科編で社会科での道徳教育を明確にし、地理・歴史教育の系統性を強調した。また、高等学校の一般編・教科編の改訂があった。これまで学習指導要領は手引き的な位置づけであったが、この年の改訂以後は守るべき基準として拘束力のあるものへと位置づけられた。

1958（昭和33）年、小学校・中学校、1960（昭和35）年には高等学校の学習指導要領を全面改定した。科学技術や産業の急激な発展に対応し、国民の教育水準を高めることを目的とした改訂であった。小・中学校では道徳教育の時間が新設、高等学校では倫理・社会が新設されたことが特徴である。10年後の1968（昭和43）年には小学校、翌年に中学校、さらに1970（昭和45）年に高等学校の改訂がそれぞれ実施されたが、前回の改訂の流れをくんだものであった。しかし、この改訂後、児童生徒の間に学力の差が広がっていることがわかったこと、子ども達のいわゆる非行問題、暴力問題などが増加したこと等を受けて、1977（昭和52）年、小・中・高等学校の指導要領が改訂された。その改訂は、教育内容の精選、授業時間削減等により人間性豊かな児童生徒の育成をめざしており、「ゆとり教育」⁶²といわれるものとなった。

1989（平成元）年、全種類の学習指導要領で改訂が行われた。前回改訂による成果があまり見られない中、教育改革が叫ばれており、生涯学習の観点に立って児童生徒を育成することをねらいとした。例えば小学校低学年の理科・社会科を廃止し生活科を新設するなど、戦後の枠組みを抜本的に変更することになった。さらに、1998（平成10）年にも、全面改訂がなされた。

⁶² 1977年の学習指導要領改訂によって初めて教育の中にゆとりを取り入れることになった。学校教育におけるそれまでの詰め込み主義によって子ども達に歪みが生じているという反省があったため、教育課程にゆとりの時間が設けられた。2002年度から全面実施となった学習指導要領で設けられた総合的な学習の時間は、ゆとり教育として位置づけられた。しかし、その後学力低下論争がおこり、ゆとりから学力向上へと教育政策が再転換された。

2002（平成14）年度からの完全学校週5日制実施、「生きる力」⁶³の育成重視を掲げ、授業時数や教育内容の削減を行った。また、小・中・高等学校で総合的な学習の時間が創設された。

2008（平成20）年3月、最新改正の幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領が告示され、小学校では2009（平成21）年度から移行措置が取られた。2011年（平成23）年4月1日から全面実施された。この改訂では1977年以来続いていた「ゆとり教育」からの転換がなされた。

以上、学習指導要領を概観したが、その内容は教育で「何」を教えるのかの提示であった。また、次回の改訂では「どのように」教育するのか、という視点で「アクティブ・ラーニング」が加えられる予定であるという。

教育制度や教育政策は、その理念の中に「子どもの貧困」に向きあってきた形跡を示すものはなかった。一方、これまで学校教育現場では、教員の目の前にいる明らかに貧困家庭に育つ子ども達を教育という土俵に乗せ、学力や生きる力を身につけることができるよう、教員自身が個別の努力と工夫を行ってきた。国語科における「生活綴り方運動」などの例がそれである。現場感覚で捉えられている見過ごせない生活の困難に対して、子ども自身が自力で乗り越えることができるように、教育の中で取り組もうとしてきた歴史があった。

しかし、現代社会における子どもの貧困は学校現場で「隠れて」おり、学校では教員による個別の努力や工夫の必要性が感じられない場合が多々ある。貧困が「隠れて」いるので、どうしても行動事象への指導という取り組みにならざるを得ない。そのため、本来丁寧に支援されなければならない貧困家庭に育つ子ども達へ、支援が届かないのである。

4 「子供の貧困対策に関する大綱」と学校

2013年「子どもの貧困対策の推進に関する法律」⁶⁴が議員立法の法律案として提案され、同年6月に全ての政党の賛成のもとに成立したことは、子どもの貧困対策にとって大きな一歩であった。

この「子どもの貧困対策の推進に関する法律」に策定が義務付けられている、子どもの貧困対策の基本方針である「子供の貧困対策に関する大綱」が、2014年8月に策定され、具体的な施策が盛り込まれた。「子供の貧困対策に関する大綱」の中で、10の基本的な方針が示されたが、その1つに「貧困の世代間連鎖の解消と積極的な人材育成を目指す。」があげられている。

そこには、「教育の支援」として「学校をプラットフォームとした総合的な子供の貧困対策の展開」と、「貧困の連鎖を防ぐための幼児教育の無償化の推進及び幼児教育の質の向上」が示された。「学校をプラットフォームとした総合的な子供の貧困対策の展開」の具体的な内容として、「学校教育による学力保障」「学校を窓口とした福祉関連機関等との連携」「地域による学習支援」「高等学校等における就学継続のための支援」の4点があげられた。つまり、学校が「子どもの貧困」に向き合うこと、そして「貧困の世代間継承」を断ち切るための役割を担うこと、が明示されたのである。

さらに、「学校をプラットフォームとした総合的な子供の貧困対策の展開」において、「貧困の世代間継承」を断ち切るための積極的な人材活用という視点から、SSWerの拡充が具体的な数値目標

⁶³ 1996年の第15期中央教育審議会第1次答申では、生きる力とは「子どもが自分で課題を見つけ出し、自ら考え、主体的に行動すること」であると定義されている。しかし、2008年の中央教育審議会答申では「基礎・基本を身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、行動し、よりよく問題を解決する能力」ことであると再定義された。この再定義は、学力低下論争や教育格差論争が背景にある。

⁶⁴ 「子どもの貧困対策の推進に関する法律」第1章総則第1条には「この法律は、子どもの将来がその生まれ育った環境によって左右されることのないよう、貧困の状況にある子どもが健やかに育成される環境を整備するとともに、教育の機会均等を図るため、子どもの貧困対策に関し、基本理念を定め、国等の責務を明らかにし、及び子どもの貧困対策の基本となる事項を定めることにより、子どもの貧困対策を総合的に推進することを目的とする。」と、この法律の目的が明記されている。

を伴って記載されている。具体的には、2013年時点でSSWerの配置人数1,008人のところを、5年間で1万人に増員するという数値目標である。

このように、学校をプラットフォームにすることで、多職種や住民が集い、子どもの貧困対策、貧困の世代間連鎖に真剣に向き合おうという取り組みが始まった。その多職種の1つとして、SSWerが位置付けられたことになる。とはいえ、学校現場は子どもへの個別対応は得意とするところであるが、組織として多職種や地域と子どもの貧困という課題設定のもと協働・連携することには慣れていないため、困惑が広がっている。そこで、SSWerがこの仕組みに位置付けられたことは意義がある。ソーシャルワークの基盤を持つSSWerが、学校で「子どもの貧困」への支援および「貧困の世代間継承を断ち切る」支援を実践し、ソーシャルワークを行うことが求められている。とはいえ、学校でSSWerが制度として活動し始めてまだ10年弱であり、学校現場で教員とSSWerさらにSSWerが繋がる関係機関がどのように協働・連携していくのか、ということさえ模索され始めたばかりであり、実践の積み重ねと研究成果が求められている

5 学校における問題の多様化と教育の広がり

本来、教育というものは、生き方を考えるうえで大切なものである。しかし今日の教育、なかでも学校教育は、多くの問題を抱えている。問題は多様化しており、いわゆる非行、校内暴力、不登校、学級崩壊、いじめ、そして家庭の問題等が複雑に絡み合っているというのが学校現場の現状である。学校の問題とはすなわち子ども達が抱える問題のあらわれである。また、子ども達の問題は、家庭が抱える問題に繋がっており、家庭の問題は地域の問題に繋がっている。

経済状況の悪化、非正規雇用の増大、リストラや派遣切りなどによる生活の困窮等が社会問題となっている。また、孤立による子育て不安、さらには児童虐待に至るケースなども多く報告されている。このような厳しい生活状況が子どもに影響し、問題を抱えながら学校生活を送る子ども達が増加しているのである。このように、社会の複雑化、多様化や、学校で抱える問題の多様化にともない、学校だけで教育を捉えるのではなく、人生を通して学び続けるという考え方が広まってきた。家庭、学校、社会という場をとおして教育が行われるのである。

1965(昭和40)年、ユネスコ(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)主催の第3回成人教育推進国際委員会に、ラングラン(Langrand,P.)が「生涯教育の展望」という論文を提出した。それにともない日本では、1981(昭和56)年の中央教育審議会「生涯教育について(答申)」において、生涯教育と生涯学習について定義されている。

一方、2008(平成20)年7月1日、「教育振興基本計画」が策定された。その基本的方向1「社会全体で教育の向上に取り組む」には、例えば、「だれもが身近な場所で、地域ぐるみの子育て支援は教育支援を受けたり、こうした活動に参加したりすることができるようにする」「学習者が身近な場所で、そのニーズに応じた学習機会を得る」⁶⁵と記述されている。基本的方向4「子ども達の安全・安心を確保するとともに、質の高い教育環境を整備する」には、例えば「能力があるにもかかわらず経済的理由によって修学が困難な者の教育の機会を確保する」⁶⁶という記述もみられる。

以上のように見ると、教育ニーズは、つまりは福祉ニーズであり、教育政策と福祉政策は強く関連づけがなされなければならないことがわかる。また、その人自身のライフプランに即して教育と福祉が接続していくことが必要とされていることが理解できる。

6 学校と地域の連携

2016年12月、中央教育審議会「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・

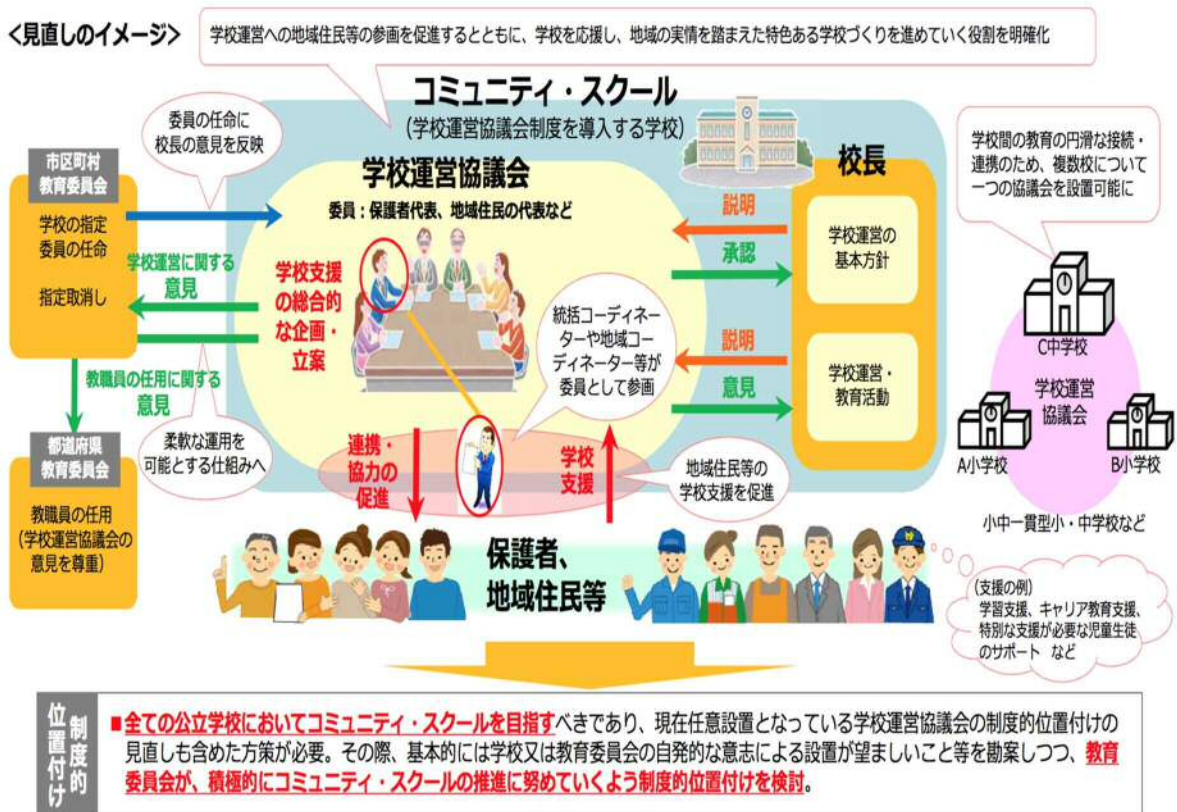
⁶⁵ 前掲書62p12より引用。

⁶⁶ 前掲書62p15より引用。

協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」では、時代の変化に伴う学校と地域のあり方が示された。教育改革、地域創生などの動向から、学校と地域の連携・協働の必要性が述べられている。その柱は3点ある。1点目は、開かれた学校から一歩踏み出し、地域の人々と目標やビジョンを共有し、地域と一体となって子ども達を育むという「地域とともにある学校」への転換である。2点目は、地域の様々な機関や団体等がネットワーク化を図りながら、学校、家庭及び地域が相互に協力し、地域全体で学びを展開していく「子供も大人も学び合い育ち合う教育体制」の構築である。3点目は、地域の将来を担う人材を育成し、自立した地域社会の基盤の構築を図る「学校を核とした地域づくり」の推進である。

このような観点に基づき、中央教育審議会答申によって、これからのコミュニティ・スクールの仕組みのあり方（図表2）や、地域での子ども支援の概要（図表3）が示された。これら図1、図2が示すのは、子どもの課題は学校だけに任さず、地域のフォーマル、インフォーマルな資源が手を差し伸べ合って支えていく仕組み作りである。その中心に子どもが過ごす家庭と学校を据えている。特に学校の地域連携における子どもへの支援は重要な取り組みになってくるといえるだろう。

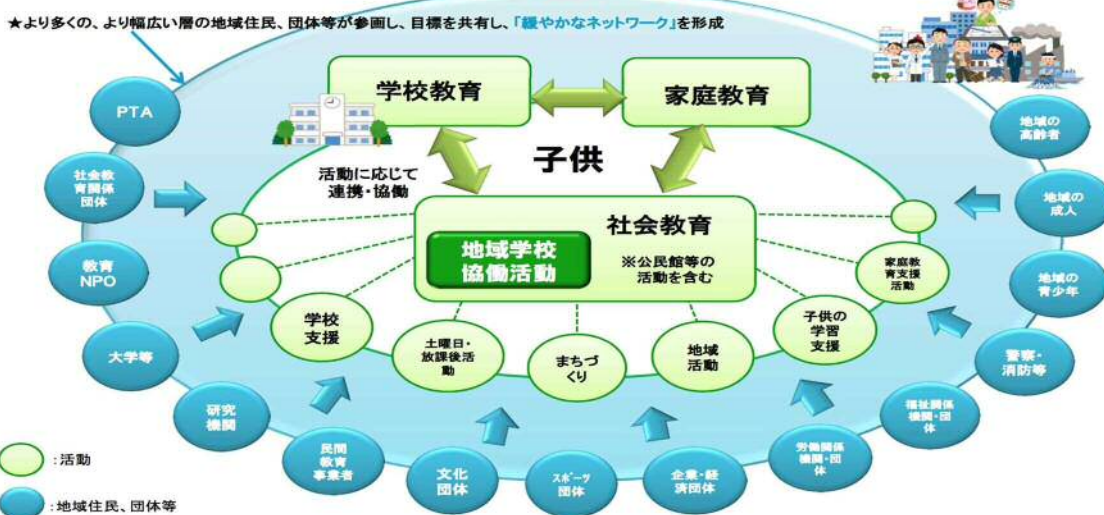
図表2：コミュニティ・スクールの拡充・充実の姿



出所：中央教育審議会（2016）「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」概要より

図表 3：地域全体で未来を担う子供たちの成長を支える仕組み

- ◎ 次代を担う子供に対して、どのような資質を育むのかという目標を共有し、地域社会と学校が協働。
- ◎ 従来の地縁団体だけではない、新しいつながりによる地域の教育力の向上・充実は、地域課題解決等に向けた連携・協働につながり、持続可能な地域社会の源となる。



出所：中央教育審議会（2016）「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」概要より

第6節 日本におけるスクールソーシャルワークの実践と政策動向

日本におけるSSWの実践も研究もまだ始まったばかりであるが、SSWを扱った研究論文を論文検索サイトであるCiNiiにて「スクールソーシャルワーク」で検索したところ、276本の論文があがった（2017年5月6日現在）。その多くは、そもそもSSWとはどのようなものであるのか、SSWerの歴史的研究、これからの教育委員会はSSWをどのように活用するのか、教育と福祉の連携をどのように行うべきであるのか、日本の教育現場でSSWerがどのような業務を行うのか、等々の理念や概念、枠組みを論じる論文であった。

SSWerの業務の対象事象であるといわれている事柄について、どのように扱われているのかを確認するためにCiNiiにて検索したところ、「スクールソーシャルワーク 教育相談」では17本の論文、「スクールソーシャルワーカー 教育相談」では10本の論文があがった。「スクールソーシャルワーク 不登校」の検索では18本の論文、「スクールソーシャルワーカー 不登校」では25本の論文がリストアップされた。「スクールソーシャルワーク いじめ」の検索では5本の論文、「スクールソーシャルワーカー いじめ」では11本の論文、「スクールソーシャルワーク 非行」では6本の論文、「スクールソーシャルワーカー 非行」では2本の論文がヒットした。それらを全て読んだところ、これらの問題事象とスクールソーシャルワークについて、貧困という視点から論じた論文は無かった。

一方、「スクールソーシャルワーク 虐待」では20本の論文、「スクールソーシャルワーカー 虐待」では20本の論文があがった。しかし、これらの論文のうち、具体的な支援方法についての論文は、西野（2009）⁶⁷の1本のみであった。貧困の発見を基盤に書かれた論文は無かった。

⁶⁷ 西野緑（2009）「配置校型スクールソーシャルワーカーの有効性と課題—虐待的養育環境にある子どもに対するスクールソーシャルワーカーの援助プロセスを通して」『学校ソーシャルワーク研究』（4）

最後に、CiNiiにて「スクールソーシャルワーク 貧困」で検索したところ19本の論文、「スクールソーシャルワーカー 貧困」では9本の論文があがった。これらの論文を全てレビューしたところ、貧困への支援における具体的な方法についての研究は、筆者と川島(2016)による「貧困の中に育つ子どもを支える連携支援プロセスの視覚化：スクールソーシャルワーカーとコミュニティソーシャルワーカーの学び合いプロセスを中心として」のみであった⁶⁸。他の論文は、実践報告、現場における貧困への取り組みが中心であり、具体的な支援方法については述べられていなかった。

以上のように日本のSSW研究はまだまだはじまったばかりである。教育政策としては10年弱しか経っていない日本のSSWであるため、本節では、日本におけるSSWという仕事はどのように開始されていったのか、またSSWについての政策動向はどのようなものであるのかについて記す。

1 文部科学省のスクールソーシャルワーカー活用事業導入以前

(1) 1950年代から1970年代

1947年に児童福祉法案の中に教育保障の理念が盛り込まれた。1950年の児童福祉法案(第5次)には、「学校児童福祉員」をすべての小学校・中学校・高等学校に配置する構想が示された。しかし、この案は国会には提出されなかった。この背景には、日本における行政の縦割り問題が存在する。

日本においてSSWが語られたのは1950年代頃からである。岡村重夫や寺本喜一らが「学校社会事業」として論述をしたのが、その始まりである。1950年に大阪府の職員木村武夫がアメリカのSSWを紹介している。そして1949年には高知県で長期欠席児対策として訪問教師が配属されている。

これを内田(2008)は、SSW前史と捉えている。一方でこの訪問教師は教師であり学校社会事業の起源にはならないとする論もある。しかし、訪問教師は、学校教育や児童を福祉的な視点から、生活全体をとらえようとしているという点で、SSWの前駆的活動であると考えられる。

実践においては1960年代頃から、京都市教育委員会や大阪あいりん地区、熊本、高知などで、福祉と教育を統合した実践への模索がなされた。しかしどの取り組みも限定的で、社会的に共有されることはなかった。そのため、1970年代にはそのような実践活動もなくなった。

(2) 1980年代から2007年度まで

その後1980年代半ばに、埼玉県所沢市において活動が始められた。わが国で初めてSSWerを名乗った(自称ではあるが)実践活動であった。この活動の特徴は、社会福祉分野からはほとんど関心を向けられることはなかったが、市民レベルでの関心を集め、賛同者が徐々に増えたのである。そうして、市民レベルの研究会が始まった。その後研究会のメンバーを中心として、「日本スクールソーシャルワーク協会」が設立され、現在に至っている。

所沢市での活動は断ち切れたが、少し時間を経た2000年代になってから、兵庫県赤穂市、茨城県結城市、香川県教育委員会などの制度的な取り組みへとつながっていった。そして、2005年度から大阪府がSSWerを配置した。その取り組みは注目され、2008年度の「SSWer活用事業」にも影響を及ぼしたと考えられる。文部科学省においても、児童虐待や問題行動について学校と他機関との連携および調整に関する具体的なニーズが認識されるようになり、2006年度に出された「学校

pp28-41

⁶⁸ 野尻紀恵・川島ゆり子(2016)「貧困の中に育つ子どもを支える連携支援プロセスの視覚化：スクールソーシャルワーカーとコミュニティソーシャルワーカーの学び合いプロセスを中心として」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』(26) pp15-26

等における児童虐待防止に向けた取組に関する調査研究会議」の報告書では、SSW の必要性について提言がなされており、⁶⁹それが 2008 年度の導入につながったといえる。

2 文部科学省のスクールソーシャルワーカー活用事業導入以降

(1) スクールソーシャルワークの定義

今日、学校現場においては従来の方法による解決が困難な問題が生じているということは、多くの研究者によって言及されている。社会階層の分化から生まれた新たな貧困の問題、それを背景としているといわれる不登校、非行、犯罪行為、暴力、学級崩壊、児童虐待など、その例としてあげられている。従来の方法によらない問題解決の一つの方法として、SSW の必要性が論じられ、2008 年度には文部科学省によって「SSW 活用事業」が始まったのである。たとえば、「貧困家庭の問題」(岩田 2003,⁷⁰ 山野 2006⁷¹)、「不登校の問題」(内田 2005)⁷²、「児童虐待」(金澤 2007)⁷³、「子どもに関心が向けられない家族の問題」(山野 2006)⁷⁴、「障害児童の問題」(門田 2002)⁷⁵、「特別支援教育における問題」(土屋・鈴木 2009)⁷⁶、「学級崩壊の問題」(大塚 2006)⁷⁷などにおいて SSW によるアプローチが必要であると論じられている。また、SSW 実践モデルの提唱(門田 2000)⁷⁸もなされている。

それでは、SSW とはどのように定義されているのだろうか。

日本学校ソーシャルワーク学会編集の『スクールソーシャルワーカー養成テキスト』では、「教育、あるいは学校という仕組みを背景に、ソーシャルワークを展開すること」と記載されており、また、「学校現場には、いじめ、不登校、貧困や怠学など、児童生徒の抱える課題が多数ある。このような課題について、ソーシャルワークとして対応しようとするのが、学校ソーシャルワークというこ

⁶⁹ 文部科学省(2006)「学校等における児童虐待防止に向けた取組に関する調査研究会議」報告書には、「SSW はこれまでさしたる注目をされてこなかった。だが、人々の孤立が浸透し、お互いの関係構築が困難になり、そのことにより虐待を始め数々の問題が生じているという現実があり、学校現場における教員の取組を困難にさせている。」という部分、「すでに導入した地域で、増員を要望するなど肯定的な評価があるということを検討すれば、きわめて一部地域での活動にとどめてしまうには惜しいと思われる。SSW はひとつの選択肢として、少なくとも議論されてしかるべき課題だといえよう。」という部分などで、SSW の必要性についての提言がなされている。

⁷⁰ 岩田美香(2003)「貧困家族とスクール・ソーシャルワーク」青木紀編『現代日本の「見えない」貧困』明石書店に詳しい。

⁷¹ 山野則子(2006)「子ども家庭相談体制におけるスクールソーシャルワーク構築」『ソーシャルワーク研究』32(2)相川書房を参照されたい。

⁷² 内田宏明(2004)「不登校の子どもへの福祉分野での支援方法の検討—「不登校経験者」の声を基にして」『子どもの権利研究』(5) pp102-109 を参照されたい。

⁷³ 金澤ますみ(2007)「わが国のスクールソーシャルワークにおける課題—「学校」と「ソーシャルワーク」「カウンセリング」の関係史から—」『社会福祉学』日本社会福祉学会 第48巻第3号 pp66-78 を参照されたい。

⁷⁴ 上掲書 71 に詳しい。

⁷⁵ 門田光司(2002)『学校ソーシャルワーク入門』中央法規出版を参照されたい。

⁷⁶ 土屋佳子・鈴木庸裕(2009)「教育行政における学校ソーシャルワークの実践とその課題—コミュニティ・ディベロップメントの事例から—」『福島大学総合教育研究センター紀要』(7) ,pp1-8 を参照されたい。

⁷⁷ 大塚美和子(2008)『学級崩壊とスクールソーシャルワーク：親と教師への調査に基づく実践モデル』相川書房に詳しい。

⁷⁸ 門田光司(2000)「学校ソーシャルワーク実践におけるパワー交互作用モデルについて」『社会福祉学』41(1) pp71-86 を参照されたい。

とになる」⁷⁹と示されている。

また、山野（2012）は、「SSWer は、ソーシャルワーク⁸⁰を学校をベースに展開すること」であると述べている⁸¹。

一方、門田は、「日本における学校でのソーシャルワーク実践」を重視し、「学校ソーシャルワーク」の用語を使用している。日本の教育制度は「学校」教育法であることから、日本の学校教育制度・文化を基盤としたソーシャルワーク実践であるとし、学校ソーシャルワーカーの名称にこだわりを持っている。その門田（2010）によると、学校ソーシャルワークの目的は、「人権と社会正義を専門職の価値基盤とし、種々の要因によって、子ども達が等しく教育を受ける機会や権利が侵害された状況にある場合、速やかにその状況を改善し、教育を保障していく⁸²」ことにある。

山野による「学校をベースとする」という SSW の位置づけと、門田による「学校の中で」という SSW の位置づけでは、SSW の捉え方だけではなく、その意義と機能が大きく変わってくると考えられる。

では、教育側が考えている SSW とはどのようなものかをここに示しておく。まず、文部科学省によって 2010 年に改訂された「生徒指導提要」に記載されている SSWer についての記述である。「社会福祉の専門的な知識、技術を活用し、問題を抱えた児童生徒を取り巻く環境に働きかけ、家庭、学校、地域の関係機関をつなぎ、児童生徒の悩みや抱えている問題の解決に向けて支援する専門家。」⁸³とある。次に、文部科学省による SSWer 活用事業実施要領には「いじめ、不登校、暴力行為、児童虐待など生徒指導上の課題に対応するため、教育分野に関する知識に加えて、社会福祉等の専門的な知識、技術を用いて、児童生徒の置かれたさまざまな環境に働き掛けて支援を行い、教育相談体制を整備する」⁸⁴と記載されている。

これに対して、日本ソーシャルワーク教育学校連盟による SSW 教育課程認定事業に関する規定では、「学校教育法第 1 条で定められる学校のうち原則として 18 歳未満の児童生徒を対象とした学校、同法で定める学校に関する施設・機関等、地方教育行政の組織及び運営に関する法律で定める教育委員会等、その他教育基本法及び地方公共団体の条例等で定める学校教育に関する施設・機関・組織その他の施設・機関等において、学校及び日常での生活を営む上で課題の解決を要する児童生徒とその家族及び児童を取り巻く環境・学校・社会・制度等を対象としたソーシャルワークの業務を行うこと」を SSW と述べたうえで、SSW の基本として「児童生徒の発達権、学習権を保障し、

⁷⁹ 日本学校ソーシャルワーク学会編集（2008）『スクールソーシャルワーカー養成テキスト』中央法規 p62 より引用。

⁸⁰ 2014 年 7 月、国際ソーシャルワーカー連盟（IFSW）と国際ソーシャルワーク学校連盟（IASSW）の総会もしくは合同会議にて、新たなソーシャルワークのグローバル定義が以下のとおり採択された。『ソーシャルワークは、社会変革と社会開発、社会的結束、および人々のエンパワメントと解放を促進する、実践に基づいた専門職であり学問である。社会正義、人権、集団的責任、および多様性尊重の諸原則は、ソーシャルワークの中核をなす。ソーシャルワークの理論、社会科学、人文学、および地域・民族固有の知を基盤として、ソーシャルワークは、生活課題に取り組みウェルビーイングを高めるよう、人々や様々な構造に働きかける。』が日本語訳である。

⁸¹ 社団法人日本社会福祉士養成校協会監修、門田光司・富島喜揮・山下英三郎・山野則子編集『スクール（学校）ソーシャルワーク論』中央法規 2012 pp38-39 を参照。

⁸² 門田光司『学校ソーシャルワーク実践 国際動向とわが国での展開』ミネルヴァ書房 2010 p129 より引用。

⁸³ 文部科学省（2010）『生徒指導提要』p120 より引用。

⁸⁴ 文部科学省ホームページに掲載されている。例えば下記を参照されたい。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2013/10/21/1340480_05.pdf

貧困の連鎖、社会的排除を是正し、一人ひとりの発達の可能性を信頼し、多様な社会生活の場において、とりわけ学校生活を充実させ、児童生徒とその家庭の自己実現を図るために、人と環境の関わりに介入して支援を行う営み。」をあげている。

しかしながら、山下（2006）が「スクールソーシャルワークの理念や活動形態に定型はなく、これまでのところ導入した自治体や学校によって内容は異なっている。これは導入する主体にある教育委員会のスクールソーシャルワークに関する認識の程度と意識にも因るし、学校現場でソーシャルワーカーとして活動する人材の考え方にも因る」⁸⁵と指摘しているように、SSW が組織的に導入されたのは 2000 年以降であり、日本では確立された領域ではなく、定義も確定しているわけではない。

（2）スクールソーシャルワークの専門性

それでは、SSW の専門性とはどのようなものなのであろうか。

小川利夫は、教育福祉とは児童福祉サービスのなかに、実態的には曖昧なままに放置され、結果的には軽視されている子ども・青年さらに成人の学習・教育権保障の体系化をめざす概念だと述べた。そして小川は、教育福祉は、「教育と福祉の谷間」における諸問題であり、その「谷間」を埋め、解決策を提起していこうとした。しかし、今日の子どもの貧困問題を見る限り、教育福祉の課題である「谷間」は解決されないまま、さらには新しい課題がみられるようになっている。教育を平等に受けられるようにすること、社会的に排除されないようにすることは、子どもが長い人生を生きていくうえで重要な課題である。SSW には、子どもの生活課題を具体的に解決する働きが期待されるところである。

また、山下（2010）は、学校というものを、さまざまな環境的要素が日常的に交差する場であると捉えている。そこでは「ミクロレベルである子ども個人から、家族などのメゾレベル、さらにはマクロレベルとしての地域社会あるいは自治体などが、不断かつダイナミックに交流しつづけている」⁸⁶と山下（2010）は指摘している。そのような学校の場合は、それぞれのレベル内や、レベル間で齟齬やストレスやコンフリクトなど、問題が生じるであろう。その問題がミクロレベルに限定される場合は少なく、子ども達が抱えている問題は、子ども達が生きる生活環境の中で出会うものや人と相互関係を持つプロセスで生じるといえる。よって、子ども達が関係する人やもの、組織や制度など、ミクロからマクロの全てに視野を広げ、その関係性に着目して有効な対応策を図ることが不可欠となる。つまり、エコロジカルな視点をもって、子どもが抱える問題にソーシャルワークを展開していくのが SSW の専門性であると、山下は述べている。

エコロジカル理論の提唱者の一人である C.B.ジャーメイン（Germain, C.B.）は、学校は日常的に学校と家庭と地域が交流する場であるので、エコロジカルなモデルがもっとも適合しやすい場であると述べている。SSW は、子ども達が生きる生活環境に対する理解と、その影響について見通せる力がもとめられる活動であるといえる。⁸⁷

また、G.ジベルマン（Margaret Gibelman）（1995）は、SSW は、学生を学校に適応させるのを援助し、そのために、学校・家族・コミュニティなどの努力の成果を調整し、影響を及ぼすことへの方向付けをするソーシャルワーク専門職の 1 つであると述べている。また、SSW の役割は、学生、家族、教師、教育管理者等が無断欠勤、抑うつ、攻撃的な乱暴な行動、反抗および身体的また

⁸⁵ 山下英三郎（2006）「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）』相川書房 p5 より引用。

⁸⁶ 藤岡孝志監修、日本社会事業大学児童ソーシャルワーク課程編『これからの子ども家庭ソーシャルワーカー スペシャリスト養成の実践』ミネルヴァ書房 2010 p51 より引用。

⁸⁷ カレル・ジャーメイン他、小島蓉子訳「エコロジカルソーシャルワーク」学苑社（1992）に詳しい。

は感情的な問題から引き起こされる結果等のように、学生に影響を及ぼす問題の領域を扱い、援助することであると述べている。⁸⁸つまり、SSWとは、子ども達が学校へ出席することや学業を達成することを妨げている要因を克服し、責任ある行動をとれるように促し、より重大で困難なことが拡大することを防ぐために、困難な状況に介入する専門職であるといえる。

山下（2006）は、「ソーシャルワーク実践において倫理綱領はあらゆる領域における活動の基盤となるものであり、どのような実践理論も倫理綱領から逸脱して存在しえないと言える。そういった意味で、まだソーシャルワーク実践の領域の萌芽段階にしかないスクールソーシャルワークにおいても、倫理綱領を意識した活動が重要であることはいうまでもない」⁸⁹と述べている。そして、日本スクールソーシャルワーク協会のSSW実践における基本姿勢として、①子どもの利益を最優先する、②ひとりひとりの子どもの価値を尊重する、③子どもをはじめとして他者との関係は対等でありパートナーとして関わる、④問題より可能性に焦点を当てる、⑤常に子どもを取り巻く環境を視野に入れてそれらの間にあって調整や仲介・連携役を担う、の5点をあげている。

日本において、SSWは新しい概念であるため、アメリカやカナダなど先進地のSSWについての研究や紹介により、SSWの専門性とは何かについて論じている著書、論文も見受けられる。例えば、日本スクールソーシャルワーカー協会編 山下英三郎編訳『スクールソーシャルワークとは何か—その理論と実際』現代書館は、アメリカのSSWについて論じられた著書を翻訳したものである。また、日本の独自性を考慮し、今後のSSW構築について論じたのは、山野則子（2007）である⁹⁰。いずれにしても、日本においてSSWはまだ始まったばかりであり、その専門性についても議論・研究が活発され始めたところである。

（3）文部科学省によるスクールソーシャルワーカー活用事業導入

文部科学省では、2008年度に調査研究事業として「SSWer活用事業」を開始した。その事業趣旨は次のように記載されている。

いじめ、不登校、暴力行為、児童虐待など、児童生徒の問題行動等について、極めて憂慮すべき状況にあり、教育上の大きな課題である。こうした児童生徒の問題行動等の状況や背景には、児童生徒の心の問題とともに、家庭、友人関係、地域、学校等の児童生徒が置かれている様々な環境に着目して働き掛けることができる人材や、学校内あるいは学校の枠を超えて、関係機関との連携をより一層強化し、問題を抱える児童生徒の課題解決を図るためのコーディネーター的存在が、教育現場において求められているところである。このため、教育分野に関する知識に加え、社会福祉の専門的な知識や技術を有するスクールソーシャルワーカーを活用し、問題を抱える児童生徒に対し、当該児童生徒が置かれた環境へ働き掛けたり、関係機関等とのネットワークを活用したりするなど、多様な支援方法を用いて、課題解決への対応を図っていくこととする。（文部科学省ホームページ掲載）

つまり、SSWは「環境への働き掛け」「関係機関のネットワーク」を行う専門職として位置づけられていることが理解できる。

また、SSWer活用事業内容は、①問題を抱える児童生徒が置かれた環境への働き掛け、②関係機関等とネットワークの構築、連携・協働、③学校内におけるチーム対英の構築、支援、④保護者、

⁸⁸ Margaret Gibelman、仲村 優一監訳、日本ソーシャルワーク協会訳（1999）『ソーシャルワーカーの役割と機能—アメリカのソーシャルワーカーの現状』相川書房を参照されたい。

⁸⁹ 山下英三郎（2006）「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』Vol.32 No.2 相川書房 p6より引用。

⁹⁰ 「日本におけるスクールソーシャルワーク構築の課題」日本学校ソーシャルワーク学会『学校ソーシャルワーク研究』創刊号 pp67-78に詳しい。

教職員等に対する支援・相談・情報提供、⑤教職員等への研修活動 があげられている。

このように2008年度に始まった「SSWer活用事業」では、多様な人材の採用と、多様な配置形態が見られる現状であった。SSWの機能や専門性に対して理解を持っている各自治体教育委員会と、あまり理解できないまま導入した教育委員会では全く違う形態がとられていったのである。例えば、人材である。文部科学省の2009年の調査によると、各自治体教育委員会で雇用しているSSWの有する資格として、社会福祉士は46.7%、精神保健福祉士は24.0%、その他社会福祉に関する資格8.0%、教員免許20.0%、心理に関する資格18.7%、その他17.0%であり、社会福祉士や精神保健福祉士以外の人材も採用されている（ただし、この調査対象は限定的であるため、必ずしも全国的な傾向を示すものではない）。このように、当初は福祉専門職以外の人材が採用された状況がみられた。よって、SSWerという名称で活動しながら、ソーシャルワークの専門性が実践できないSSWerも現場に存在することになった。

また、日本におけるSSWerの配置形態は、①派遣型、②配置型、③拠点型の3つのタイプに分ける事ができる。これら配置形態のタイプにより、メリット、デメリットが考えられる。最も問題とされるのは、各自治体教育委員会の経験や考え方によって、SSWerの活用に影響を及ぼす配置形態が統一されておらず、大きな違いがあつたということである。

（4）各種政策とスクールソーシャルワーク

そして、2014年8月に出された「子どもの貧困対策推進に関する大綱」において、子どもの教育支援としてのSSWerの増員が明記されたことを受け、SSW今後の動向が注目され始めた。

SSW予算の枠組みは不安定だとはいえ、文部科学省による2009年度「学校等における虐待防止に向けた取り組みについて」の報告書によって学校での虐待防止に向けてSSWerの活用が効果的であるという記述がなされたこともあり、徐々にではあるがSSWが広まりつつあった。

また、2013年6月「いじめ防止推進法」が国会で可決し、9月に施行されたことにより、各教育委員会が作成する「いじめ対策ガイドブック」や「いじめガイドライン」等に、いじめ問題でのSSW活用が促されたことも後押しし、自治体の独自予算でSSWerの雇用も進んできた。

さらに、2013年1月の社会保障審議会「生活困窮者の生活支援の在り方に関する特別部会報告書」には、「貧困の連鎖を防止するためには、義務教育段階から、生活保護世帯を含む貧困家庭の子どもに対する学習支援等を行っていく必要がある」と記され、2013年6月に成立した「子どもの貧困対策の推進に関する法律」第8条の規定に基づき「子どもの貧困対策に関する大綱」が2014年8月29日に閣議決定された。その大綱には、「教育と福祉をつなぐ重要な役割を果たすSSWerの配置を拡充」と明記され、5年後までに拡充する具体的な目標値が掲げられた。

また、子どもに関わる事件や事故がマスメディアにも取り上げられ、最近ではその度にSSWerの存在が紹介されている。子どもや子どもを取り巻く環境の課題が大きく複雑であるという認識が日本の社会全体に広がり、教育現場で活動するSSWerに徐々に関心が寄せられるようになった。

しかし、日本ではまだSSWの理念や配置形態、活動形態に定まった型はない状況である。導入している自治体や学校によって、その内容は異なっている。これは、導入主体である教育委員会のSSWに関する意識の差でもあり、知識の差でもあろう。

一方、学校内においては子どもへの体罰や、指導死（指導の行き過ぎによってそれを苦しめた子どもが自殺する）など、子どもの人権が踏みにじられる事件も起きている。子ども観は時代により左右され、子ども自身の権利については曖昧にされてきた歴史がある。しかし、1989年の国連総会で「子どもの権利条約」が採択されて以来、権利主体としての子どもの存在がクローズアップされてきた。世界の国々に後れをとったものの、日本も1994年に158番目の国として「子どもの権利条約」を批准した。また、2016年に児童福祉法の一部改正が行われ、子どもを権利主体と捉えると

いう理念が明確化された。政策の流れに翻弄されず子どもにソーシャルワークを届けるために、SSWerの価値と倫理の軸として重要であると考えられる。

(5) 貧困の克服とスクールソーシャルワーク

2016（平成25）年6月26日、法律第64号「子どもの貧困対策推進法」が、衆参両院の全会一致で成立した。

この法律の第1条で、「子どもの将来が生まれ育った環境によって左右されることのないよう、貧困の状況にある子どもが健やかに育成される環境を整備するとともに、教育の機会均等を図るため、子どもの貧困対策に関し、基本理念を定め、国等の責務を明らかにし、及び子どもの貧困対策の基本となる事項を定めることにより、子どもの貧困対策を総合的に推進すること」を目的とし、第2条では「子ども等に対する教育の支援、生活の支援、就労の支援、経済的支援等の施策」を講ずるとしている。

生活保護法や生活困窮者支援法のように、経済的困窮への対処を目的・内容とする法律はこれまでもあった。しかし、法令の名称に貧困という言葉が用いられた法律は「子どもの貧困対策推進法」が初めてである。その意味では、画期的な法律の成立であるだろう。

子どもの貧困対策推進法は、第1条と第2条において、子どもの将来がその生まれ育った環境によって左右されないようにするとの理念を確認している。この理念は、貧困の世代間継承を断ち切ることを表明したものであり、重要である。

日本では今もなお、貧困の原因を当事者の努力不足と決めつけたり、貧困の自己責任論によって当事者の努力による貧困からの脱出を求める考えが根強くある。また、子どもには自己責任論は用いにくいいため、子どもの貧困には家族責任論が持ち出されることが多い。さらに、貧困の家庭に生まれたことを不運だと捉え、親の自助努力がないためにかわいそうな子ども達という同情が起ることも、子どもの貧困への反応としては特徴的である。

このように、貧困を自己責任論で捉えがちな日本において、子どもの貧困対策推進法の第1条・第2条で貧困の状況にある子どもに対して公的な支援をしていくことを確認した意義は大きい。この背景には、日本の子どもの貧困率が非常に高いという状況がセンセーショナルに知れ渡ったという事実がある。OECDの調査では、日本はOECD諸国の中でも子どもの貧困率の高い国の1つである。日本の国内生産率は高く、豊かさの中で生活している人々が多い。しかし、その豊かさから排除された子どもの割合が高いことは見逃すことができない。

一方で、子どもをもつ親たちの失業率は1%未満である。日本は親の失業率が低いにもかかわらず、子どもの貧困率が高いという状態にある。親は子どもを育てるために一生懸命働いているのである。よって、子どもの貧困率の高さは、親の努力不足や無責任な養育態度に理由があるわけではない。むしろ、働いても貧困な状態にあることを注視しなければならない。つまり子どもを育てる親達がワーキングプアの状態にあること、低賃金が課題なのである。

子どもの貧困対策推進法第1条・第2条で掲げた理念を現実にできるのかどうか、そのプログラムと支援の方法の確立が急務である。子どもの貧困対策推進法に基づき、2014年8月29日に「子供の貧困対策に関する大綱～全ての子供たちが夢と希望を持って成長していける社会の実現を目指して～」(以下、貧困対策大綱とする)を策定した。貧困対策大綱では、基本方針に「貧困の世代間連鎖の解消と積極的な人材育成を目指す」ことを掲げている。それは、次のように説明されている。

子供の貧困対策は、法律の目的規定(第1条)にもあるとおり、貧困の世代間連鎖を断ち切ることを目指すものであるが、それとともに、我が国の将来を支える積極的な人材育成策として取り組むということが重要である。国民一人一人が輝きを持ってそれぞれの人生を送っていけるようにするとともに、一人一人の活躍にやって活力ある日本社会を創造していく、

という両面の要請に応えるものとして子供の貧困対策を推進する。

この貧困対策大綱では、子どもの貧困対策のために、また貧困の世代間継承を断ち切るために、学校がプラットフォームになること、および、SSWerの配置拡充が明記されている。ここでいう学校がプラットフォームとなるというのはどのような意味なのであろうか。この大綱には、誰がそのプラットフォームを創り、誰が運用・コーディネートしていくかは明記されていない。よって、貧困の世代間継承を断ち切るために学校がプラットフォームになるという、突然の提示に、教育委員会・学校現場では戸惑いも見られる。

一方、貧困対策大綱では、SSWerが子どもの貧困を支援すること、そして貧困の世代間継承を断ち切ることへの期待が明示されている。しかし、文部科学省がSSWer活用事業を展開し始めたのは2008年であり、教育現場での位置づけが確立できるほどSSWの実践活動は積み重ねられていない。その上、SSWerのほとんどが、非常勤雇用である。このような現状の中、SSWerが貧困の世代間継承を断ち切るという、非常に広範囲にわたり、そして連続する支援の方法を持ち得ているのかという疑問が湧き起こるだろう。

小川利夫は、教育福祉とは児童福祉サービスのなかに、放置されている子ども・青年さらに成人の学習・教育権保障の体系化をめざす概念だと述べた。つまり、教育福祉は、「教育と福祉の谷間」における諸問題であり、その「谷間」を埋める解決策を提起していこうとした。この「教育福祉問題」は過去の問題ではなく、今日でも同様の問題が横たわっている。特に子どもの貧困問題は教育福祉の最大の課題であり、その「谷間」は解決されないままである。教育を平等に受けることができるようにすること、社会的に排除されないようにすることは、貧困家庭に育つ子どもが長い人生を生き、貧困を克服していくうえで重要な課題である。SSWerには、子どもの貧困に対して生活課題を具体的に解決する働きが期待される。

(6) 子どもの貧困に対するスクールソーシャルワーカーの支援

CiNiiにて「スクールソーシャルワーク 子どもの貧困」で検索したところ12本の論文、「スクールソーシャルワーカー 子どもの貧困」では9本の論文があがった。(2017年5月6日現在)しかし、これらの論文をレビューしたところ、貧困への支援における具体的な方法についての研究は、筆者と川島による「貧困の中に育つ子どもを支える連携支援プロセスの視覚化：スクールソーシャルワーカーとコミュニティソーシャルワーカーの学び合いプロセスを中心として」(2016)のみであった。

学校という現場には、ソーシャルワーカーが子どもを支援するには阻害要因が多く存在することが、本研究の分析より明らかに示された。この理由の一つは、教育行政と教育制度による枠組みの強固さによるものではないかと考察されている。また、子どもの個人情報という壁、保護者との関係性が最優先的に扱われてしまうことなども、阻害要因が多く存在する理由として考えられる。そのような学校という場において、「子どものことは学校」が中心であり、学校が教育、支援、指導、全てにわたって行うのだ、という雰囲気は学校内には存在する。この感覚は、学校に入って行く支援者が常に実感として感じていたものでもあるという指摘がされている。

そのような学校という場において、困っている子どもの姿が見えながらも、学校だけでは子どもそのものの直接支援にもなかなか踏み込めない。まして家庭には入っていくこともできず、立ち往生することになる。上記論文では、子どもの貧困を支える社会福祉専門職として、学校現場でのソーシャルワークを行うSSWerと、地域において総合的な生活支援を展開するコミュニティソーシャルワーカー(以降、CSWerと略す)の連携において2者が相互交流し、それぞれの実践現場の文化を学習し合い実践コミュニティを形成していくプロセスが示された。

この結果から、子どもの貧困を包括的に支援するためには、そのプロセスに重要なポイントが3

点あることが示されている。1 つ目は、ソーシャルワーカーとしてのアセスメントである。2 つ目は、ソーシャルワーカーのコーディネーションである。3 つ目は、ソーシャルワーカーとしての生活支援である。

ソーシャルワーカーとしてのアセスメントでは次の考察がなされている。SSWer が学校に「配置」で存在することにより、子どもや教員の様子を察知することが可能となる。それは、SSWer が学校教職員のチームとして存在するため、職員室の中に居ることができるからである。時には教員から情報を収集し、時には教室に入って子どもの観察をすることができる。このような情報収集と観察は、ソーシャルワーカーがアセスメントするためには欠かすことができない。より正確なアセスメントを助けることになる。ソーシャルワーカーとしてのアセスメントは、学校現場の教員には無い視野と視点で行うので、子どもの行動や環境の見え方を一変させることも可能である。

ソーシャルワーカーのコーディネーションとしては、次のように考察されている。情報収集や観察の後には、SSWer は情報の取捨選択を行い、学校という場をコントロールしている。しかし、このコントロールは、SSWer 独自では難しい。なぜなら、その情報が学校内のものに限られるからである。ところが、CSWer からの地域情報や家庭情報をも加え CSWer と一緒にアセスメントをすることにより、学校という場をコントロールすることが可能になる。このコントロールは、ソーシャルワーカーのコーディネーションであり、子どもへの支援者がチーム化していくには欠かせない。

ソーシャルワーカーとしての生活支援としては、次のように考察されている。SSWer が学校に存在すると、単に貧困に生きる子どもの生活支援だけではなく学校という教育の機能がこの連携の中に発揮されることを助けることができる。子どもの貧困への支援として、福祉を与えるだけでは対処両方に過ぎない。学習を支援するだけでは生活が整わず、生活支援を行うだけでは教育に向かわないため、貧困の連鎖を断ち切るという命題に応えることには繋がらない。貧困の連鎖を断ち切るにはチーム支援が必要なのである。学校は、「家庭支援」という言葉で表現するのであるが、「家庭支援」は漠然としていて、結局は互いがどのような役割を担うべきかが見えてこない。学校と、家庭を行き来する子どもの姿をしっかりと追い、それぞれの場でソーシャルワークの力を発揮する SSWer と CSWer の支援がうまく噛み合う事が必要である。SSWer と CSWer の支援がうまく噛み合うためには、互いのやり方、よりどころ、アセスメントの視点を学び合っているのである。

以上 3 つのポイントはまさにソーシャルワークの機能といえるものであり、学校内に SSWer が配置で存在することにより、学校を基盤としたソーシャルワークが展開され、それによって子どもの貧困を断ち切るための支援が実施できる可能性を示したものといえる。

第7節 小括

教育は自分自身の人生をどのように生きるべきであるのか、という課題に大きくかわるものであるが、一方で教育の内容や方法といった制度、さらに教育政策は、その時代や国家の特性等による社会や人間のあり方、必要とされる知識や技術の質・量に影響を受けるのである。

現代の社会変化は激しく、テンポは加速され、グローバル化されている。生活の領域は多岐になり、価値観も多様化してきたといえる。そのような背景から、社会と個人との間にひずみが生じ、人々は不適応に陥り、疎外感を強めることになった。このような時代である一方で、社会では「共生」「共助」「連携」「協働」が求められている。

人びとが真に主体的に生きていかれるような人格の所有者となっていくためには、変化していく社会の動きのなかにあって、自己の位置を確認し、自己の進むべき方向と生き方を判断・決定していくための不断の「学習」が必要とされるのである。こうした課題が現代学校教育のきわめて重要な課題になっている。このような「学習権」を人々に平等に保障することが重要である。それは子どもにとっても同様である。よって、ソーシャルワーカーが学校の中で児童・生徒を支援する意味

がここに創出される。

ソーシャルワーカーは、学校と家庭、地域の協働連携の橋渡しをし、人々を結びつけることができる。よって、SSWerは、「SSWer活用事業」を文部科学省が打ち出した経緯と時代背景、これまでの歴史と教育のあり方の上に立ち、子どもに対して丁寧にソーシャルワークを行うことが重要である。そうすることで、事例1つ1つの課題の解決、さらには貧困の世代間継承を断ち切る道筋が見えてくる。子どもにソーシャルを届けていく、つまり、限定された育ちの環境から、社会へと結びつけていくことが可能な専門職は、SSWerだといえる。

先行研究によって、保護者世代（もっと以前から続いている場合もある）の貧困が、親のストレスに繋がり、それは子育てに影響をおよぼす。そのため、食・病気等治療の遅れ・生活様式・学習資源の不足・居住問題・孤立などの経路から、子どもの健康や学力や幸福度の課題に繋がっていくことが明らかになった。学齢期になるころには、これらの経路が確立している可能性が高く、子ども達は非常に困難な状況を背負いながら学校でも過ごすことになる。将来の見通しも立たず、ロールモデルも家族に存在しない中で、学びの場である学校で居場所を無くすこと、問題だと見える行動事象を起こしやすいたことが理解できた。

そのような子ども達にソーシャルワークを届けるとは、その子どもにとって最善のことにすることだ。子ども達は何を求めているのか。子ども達の本音はどこにあるのか。子ども達はどのような自分になりたいと思っているのか。しっかりと子どもに向き合うこと、あるいは子ども達の家庭の生活状況や地域のありさまに目を向けていくこと、そうすることでしか、本当に子どもを理解することはできない。子どもを取り巻く大人が、子どもに向き合うことで、福祉と教育のつながりができてくるのだと考えられる。その接点にSSWの存在と活動が鍵になり、SSWerの実践が効果的な取り組みとなる可能性が見出せるかもしれない。

そのようなSSWerの効果的な実践を行うことが可能であるのかを探るために、第2章では教育プランにSSWerを「学びの下支え」として位置づけて9ヵ年の実績がある大阪府茨木市の教育政策を分析し、第3章では、茨木市におけるSSWerの事例を詳細に検討する。それにより、困窮する子どもへの支援のあり方を考察する。

第2章 茨木市における教育政策とスクールソーシャルワーカー導入

はじめに

日本の学校という場における教育は、子ども達に確かな学力を身につけさせるという役割と同時に、子ども達に豊かな人間性や社会性を育む役割も期待されている⁹¹。多くの学校では、学力向上のみならず、子ども達が健全に豊かな成長ができるように、教員が努力を重ねてきた。

しかし、学校の教員ひとりひとりの努力が「子どもの人格形成」という目標を結実するためには、行政の力、とりわけその地域の子どもの達をどのように育むのかという教育プランによって時には牽引し、時には後押しすることが大切である。教育行政が健全に機能すること、教育行政が学校現場の力を十分に引き出すことは、教員が学校現場で子どもの全人的な教育に向かう努力を継続させる大きな要素となる。つまり、現場での取り組みを支えるためには、地方自治体がどのような教育行政を選択するのが重要である。

茨木市教育委員会では、2007年以降3年ごとに3つの教育行政プランを実践してきた。その最初の教育行政プランである「茨木っこプラン22」を2006年に作成し、モニター校として1つの中学校にSSWerを配置した。そのSSW効果を見える化し、「茨木っこプラン22」にSSWの導入を明記すると共に、予算の確保を行った。この年、モニターとして中学校に配置されたSSWerが筆者であり、教育行政プランの作成の中でSSW事業の制度設計にも深く関わってきた。茨木市の教育行政プランを作成した関係者の取り組み、さらにその後の教育行政の流れを追うと共に、茨木市が目指す教育のあり方をヒアリングの分析により明らかにし、その成果と課題について探る。

第1節 茨木市（大阪府）の教育政策を事例検討する理由と目的

学校の教員一人ひとりの努力が「子どもの人格形成」という目標を結実するための行政の力、教育プランによって、現場は時には牽引され、後押しされる。教育行政が健全に機能すること、教育行政が学校現場の力を十分に引き出すことは、教員が学校現場で子どもの全人的な教育に向かう努力を継続させる大きな要素となるのである。このような現場での取り組みを支えるために、地方自治体がどのような教育行政を選択するのが重要である。ここでは、先駆的な事例として茨木市を分析対象として選択する理由を示し、分析目的を明確化する。

⁹¹ 教育基本法第1条では、「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」と、日本における教育を定義付けている。また、教育基本法第2条では、教育の目標として「教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。」と記載されており、以下の5点が教育の目標であると述べられている。

- 一 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
- 二 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
- 三 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 四 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 五 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

1 茨木市の概要

茨木市は大阪府の北摂に位置し、南北に細長い地形ではある。南部に三島平野が広がっているため、市街地は南部に集中している。公共交通機関はJRと阪急電車、大阪モノレールが通る。また、名神高速道路の茨木インターチェンジがあり、自動車の交通の便も良い。

宅地開発も進み、大阪府のベッドタウンとしての性格を持つため、人口は1970年より毎年増え続けている。現在はJR茨木駅・阪急茨木市駅の駅近くにマンションが多数建設され、北部に戸建の家が並ぶニュータウンがあり、通勤や通学に便利な文教都市として住宅購入者の人気が高い。

2015年春よりJR茨木駅近くにあったビール工場跡地に立命館大学が建てられたことにより、茨木市内の大学は3校となった。立命館大学の建設にともない、駅前の再開発が行われた。一方、駅から少し離れた土地や山に立地する部分は田畑も多く残っており、再開発地区や新興住宅街とはまちの雰囲気は違う。

また、歴史的には被差別の地域を有していたことがあり、旧同和推進地域にある中学校は旧同和対策推進校であった。またその地区には人権対策の相談センターがあり、現在は他の機能を併せ持つセンターとして、地域の課題解決に寄与する活動を行っている。歴史的には解消されたとはいえ、地域には困窮家庭が多く存在することは継続的な課題となっている。

2016(平成28)年1月31日現在、人口は279,358人(男性は135,792人、女性は143,566人)。世帯数は121,771となっている。そのうち、外国人の世帯数は1,373世帯、人口は2,740人(男性1,265人、女性1,475人)であり、混合の世帯は665世帯である。

木村保平市長以下、副市長、会計管理者、総務部、企画制作部、市民文化部、健康福祉部、子ども育成部、産業環境部、都市整備部、建設部、消防本部、水道部、教育委員会が、JR茨木駅と、阪急茨木市駅をつなぐ道路の中間に位置する市役所において、行政機構を司っている。

財政規模は、歳入・歳出決算額が1995年度には800億円を超えたが、近年では750億円前後となっているという。しかし、茨木市はどの年度も黒字決算を続けている。

2 茨木市の学校教育

茨木市内の学校数は、幼稚園13校、小学校32校、中学校14校である。茨木市教育委員会では前八木章治教育長のもと、2006(平成18)年より指導主事の役割分担の中に学力担当を置き、「一人も見捨てへん」を合言葉に、学力の分析を行った。2008(平成20)年度から教育行政として「学力向上プラン」をスタートし、展開している。茨木市では、「力のある学校」⁹²の概念を軸に、不利な環境のもとにある子ども達の学力の下支えを実施することに力点を置いた。特に2006年から「学力向上プラン」を作成するにあたり、生まれ育つ環境が劣悪であるために学ぶことに力を注げない子ども達が多くいるという、子ども達の育つ環境による格差が課題となった。

歴史的にも茨木市ではその課題を持ち続けてきた。学力は生きる力であり、子ども達が成長し自立するために必要な力である。未熟な子どもから成熟して大人となり自立した生活を送ることができるようにするために必要なのが教育である。しかし、貧困ゆえに学びを諦めたり、学ぶことに向かえない現状がある。そのような子ども達の環境を支援し、全ての子どもが自らの自立のために力を伸ばす機会を得ることができるようにする、というのが茨木市の掲げた「学力の下支え」である。

3 茨木市におけるスクールソーシャルワーカーの登場

茨木市では、学力の下支えを目的とする事業に、SSWer、学習支援者(大学生)、専門支援員(教

⁹² 志水宏吉は『力のある学校の探求』(2009)の中で、すべての子どもをエンパワーする学校として、「効果のある学校」という概念を示している。つまり、みんなが元気になり、力を伸ばせる学校が「力のある学校」だという考え方である。

員免許所有者)の配置などの項目が含まれている。課題のある児童生徒の中には、貧困という厳しい家庭状況におかれている子どもも多い。厳しい家庭状況の中で、学習がままならない子ども達がいる。そのような子ども達の学力(生きる力)を向上させるには、学習に対する支援だけではなく、家庭状況や環境に働きかける支援も不可欠だという考え方である。よって、茨木市では、家庭環境を福祉的にサポートするSSWerは、学力向上プランの中に位置づけられることになった。

筆者は、最初の学力向上プランである「茨木っ子プラン22」のスタート1年前(2007年度)に、SSWerとしてある一つの中学校にモニター配置された。1年間のSSWerの活動の記録、改善されたケースの状況等によって効果を図り、今後実施される「茨木っ子プラン22」におけるSSWer配置予算を獲得するというものであった。1年間のモニターの結果は、SSWerによる支援は「効果あり」ということであった⁹³。そこで、2008年度「茨木っ子プラン22」のスタートにともなって、6名のSSWerが子どもの貧困率の高い中学校6校に配置されることになった。

その後、「茨木っ子ステップアッププラン25」「茨木っ子ジャンプアッププラン28」も筆者はSSWerの実践の効果を示すことや、スーパーバイザーとして仕組み作りへの助言を求められ、教育委員会と共にその設計に携わってきた。茨木市ではSSWer事業は継続拡充事業としてとりあげられた上に、その雇用条件も少しずつ改善されてきた。具体的には、2007年度モニター当初、時給制雇用で「有償ボランティア」という身分で1名のSSWer(筆者)を雇用したが、2008年度には6名、2009年度は9名と雇用し、2011年度には中学校14校全校配置となった。⁹⁴しかし、この時期の雇用形態はまだ時給で「有償ボランティア」という身分のままであった。

筆者は「有償ボランティア」という雇用名称はソーシャルワークという専門職の業務に不適切であることを訴え続けた。例えば、「有償ボランティア」という雇用名称であるために、要保護児童の虐待事例に関して、情報共有やケース会議を児童相談所から断られるという事態が発生し、学校における当該事例へ継続的に支援することが困難になった経験もあった。このような経験から、茨木市教育委員会のSSW担当指導主事に訴え続けたのである。この訴えをベースに、SSW担当指導主事が茨木市でどのようにすれば、「有償ボランティア」ではない身分雇用にすることができるのかを、様々な部署と相談した。

そのような努力が実り、2014(平成26)年度「茨木っ子ジャンプアッププラン28」のスタート時には雇用形態はがらっと変えられ、SSWerは茨木市の嘱託職員という身分での雇用となった。茨木市嘱託職員としてのSSWer雇用人数は、初年度の2014年度は4名、2015年度からは5名となり、さらにはスーパーバイザーとして4名と契約雇用し、現在に至っている。

4 茨木市の教育政策を検討する理由と目的

筆者はモニター導入の2007年からSSWerとして茨木市で活動し、プランに位置付けられた後も2011年度まで茨木市でSSWerとして活動していた。その後2012年度からは茨木市教育委員会SSW事業スーパーバイザーとして契約し、現在に至るまで関わりを継続している。微力ながらも、茨木市のSSWer雇用の進展、茨木市において子ども支援の道筋を創る努力をしてきた。家庭生活面で課題を有している子ども達には、その子ども達ひとりひとりのニーズに応じたサポート(学力の下支え)を行うことが必要である。子どもや保護者への心理的支援、課題を有する家庭への福祉的支援、支援教育に関する支援など、多様な支援体制を創る活動は重要である。茨木市教育委員会が、子ども達ひとりひとりのニーズに応じたサポートとしての学力の下支えを教育政策の重要ポ

⁹³ 実質的には筆者がSSWerとして学校に配置された5月から自治体内における各部署の次年度予算獲得時期である12月頃までの活動の様子や、学校内での聴き取り調査、アンケート調査による結果である。

⁹⁴ この間、毎年1名のSSWerは大阪府からの派遣であり、大阪府教育委員会の子予算であった。

イントとして位置付けていることは、全国的な教育政策と照らし合せても大きな特色であると考えられる。また、学力の下支えを行うことを目的に、SSWer を雇用すると教育政策に明記しているという点においては、全国でも茨木市だけである⁹⁵。

このような理由から、茨木市の教育行政の展開について検討することは、子どもの貧困の克服への支援を考える上で意義があると判断した。

そこで、子どもの貧困を克服する教育行政のあり方を探ることを目的として、茨木市教育委員会が最初の教育行政プランである「茨木っ子プラン 22」を作成するにあたっての関係者の取り組み、さらにその後の教育行政「茨木っ子ステップアッププラン 25」「茨木っ子ジャンプアッププラン 28」の作成と実施のプロセスを追うと共に、この教育行政によって目指すもの、さらにはその成果と課題について、3つのプラン内容の分析と関係者へのヒアリングを行い、その分析を行う。

第2節 茨木市教育委員会の学力観と教育政策

—子どもの生活の下支えという視点

子どもの貧困を克服する教育行政のあり方を探ることを目的として、茨木市教育委員会が最初の教育行政プランである「茨木っこプラン 22」を作成するにあたっての関係者の取り組み、さらにその後の教育行政「茨木っ子ステップアッププラン 25」「茨木っ子ジャンプアッププラン 28」の作成と実施のプロセスを追う。

1 茨木市の教育行政における学力観と取り組みの特徴

茨木市教育委員会では、教育行政プランとして、「学力向上プラン」を作成し、展開している。2008（平成 20）年度からスタートした一連の学力向上プランは、その2年前の2006（平成 18）年度から検討を進めてきた。茨木市のプランの特徴は以下にあげる4点に整理することができる。

（1）茨木市の教育行政における学力観

第1点目は、学力向上の目指し方である。一般的には学力というと平均点だけがクローズアップされがちであり、どうすれば平均点を向上させることができるかという部分に焦点が当てられる。しかし、茨木市教育委員会では平均点だけを問題にするのではないと明言している。

2006（平成 18）年に行われた大阪府学力等実態調査の結果、茨木市は学力調査の平均正答率については、各教科でいずれも大阪府平均を上回っていた。また、生活意識についても、おおむね良好な結果であったと茨木市教育委員会は判断している。しかし、学力差の広がり確認された。学力調査の正答率の度数分布をみると、小学校では正答率 80%前後を頂点とする山型を形成しており、良好な分布を示していたが、中学校においては、正答率 80%前後に山型があるだけでなく、正答率 40%前後にもう一つの山型を形成していた。つまり、中学校では学力の高い生徒と低い生徒とが二極化していることが明確に表れたのである。茨木市における学力は二峰性（茨木市ではこれを「ふたこぶらくだ⁹⁶」と呼ぶ）の状態であった。

そこで、茨木市教育委員会では、学力上位層（正答率 80%以上の層）を増加させ、学力下位層（正答率 40%未満の層）を減少させることに焦点を当てる取り組みを開始することにし、そのための対応策を「学力向上プラン」とすることを決定した。とりわけ、学力の下位層に着目し、生活の下支えをはじめとする具体的な取り組みができるように計画されているのが特徴である。

⁹⁵ 筆者は 2016 年から 2017 年 5 月にかけて、全国の全ての教育委員会に調査依頼を行い、SSWer の位置付けを調査した。その結果である。

⁹⁶ 学力分布は、普通は 1 つの山を持つ正規分布に近い形になるはずだが、成績上位層と成績下位層に 2 つの山ができるようなケースが増え、この状態を茨木市教育委員会では「ふたこぶラクダ」と呼ぶようになっている。

大阪の学校では、学力向上という考え方よりも、伝統的に学力保障という考え方が根付いている。学力保障とは、ひとりひとり、とりわけ学力下位層（大阪で言うところの「しんどい層」）の基礎学力を下支え⁹⁷することに重点を置くということである。学校でしか学ぶことができない子ども達に対して、確かな基礎学力を身につけてもらうことを支えるのが、公立学校の務めだという考え方である。基礎学力の形成のプロセスで子ども達のエンパワメントを目指すのである。

茨木市教育委員会のプランは、ネーミングこそ「学力向上プラン」とはなっているが、その根底に流れる思想的なものは、この学力保障の考え方である。

（２）学力を下支えする４つの力

第２点目は、学力を下支えする４つの力を茨木市教育委員会が独自に設定していることである。この学力下支えの４つの力を、茨木市教育委員会は「ゆめ力」「自分力」「つながり力」「学び力」と名付けた。これら４点が抽出された経緯は次の２つの取り組みからである。

１つは、最初の教育プラン作成当時（２００６年～２００７年）の茨木市教育委員会の指導主事達が、自分が学校現場で感じてきたこと、体験してきたこと、子どもの様子や家庭の様子などについて議論やワークショップを積み重ねたという取り組みである。

もう１つは、全国学力調査の正答率と、学力調査で同時に実施される学習状況調査の回答をクロス集計し、学習状況調査の各設問（全 76 設問）について、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答した児童・生徒を肯定的回答グループ、「そう思わない」「どちらかといえばそう思わない」と回答した児童・生徒を否定的回答グループとし、設問ごとに学力調査の正答率平均点の差（肯定的グループ－否定的グループ）を求め、差の大きい順に並べた一覧表を作成するという取り組みである。

その結果、「規範意識」「生活習慣」「学習態度」「学習に対する意欲」「自尊感情」などの観点から、学力調査の正答率と関係が大きいという結果が出た。以上の結果や、その他のクロス集計・分析の結果を考察することにより、茨木市教育委員会では、茨木市の子ども達に特に育みたい力として、「学習に対する意欲」の観点から、将来展望を持ち、努力できる力を「ゆめ力」、 「規範意識」「生活習慣」の観点から、規範意識を持ち、自分をコントロールできる力を「自分力」、 「学校文化」「学習態度」の観点から、他者を尊重し、積極的に人間関係を築こうとする力を「つながり力」、学校の授業で意欲的に学ぶ力を「学び力」と名付けたのである。

これは、茨木市教育委員会として、茨木市の子ども達に育みたい４つの力（図表４）に見える化するという取り組みであった。これまで様々な自治体で展開されてきた学力向上プランでは、学級を少人数制にしたり、学習支援員をつけたり、放課後や土曜日の補習などといったものが大半であった。しかし、茨木市教育委員会のプランは、それらの取り組みの上にさらに予算を確保し、点数学力の向上という直接的な働きかけの展開のみならず、学力の土台をしっかりと固める取り組み、つまり学力の下支えを実践するという視点に立ったのである。

しかし、学力の下支えという概念は見えにくく、予算の確保が困難を極めると判断した茨木市教育委員会が、上述の２つの取り組みによってその視点の中心が見えやすいように分析し、「ゆめ力」「自分力」「つながり力」「学び力」という４つの力に見える化にたどり着いた。さらに、これら４つの力に見える化することによって、茨木市教育委員会だけがこの取り組みを推進する旗を振るだけでなく、学校現場にも理解しやすく、取り組み易いものともなった。そのため、現在も茨木市教育委員会および学校現場、さらには保護者や茨木市住民における共通認識として存在し続けている。

⁹⁷ 茨木市教育委員会では、この学力の下支えチームに位置付ける形で SSWer の配置に努力していくのであるが、これについての詳細は後で述べる。

図表 4：子ども達に育みたい4つの力

ゆめ力	将来展望を持ち、努力できる力
自分力	規範意識を持ち、自分をコントロールできる力
つながり力	他者を尊重し、積極的に人間関係を築こうとする力
学び力	学校の授業で、意欲的に学ぶ力

出所：茨木市教育委員会資料冊子より

(3) 学力向上担当者の各校への配置

第3点目は、このような茨木市教育委員会の構想、プランを茨木市教委と学校現場が共有し、全体的かつ具体的な取り組みにするために、各校に学力向上担当者を置いたということである。茨木市では現在も学力向上担当者会議を定期的に開催している。各校の学力向上担当者はミドルリーダーであり、彼らの役割は重要である。プランにあげられた取り組みが実質的・具体的に機能しているのは、この学力向上担当者の配置と定期的な会議によるところが大きい。

学校現場は教育委員会が勝手にきめた目標に向かってやらされている感覚を持ちがちである。しかし、茨木市教育委員会では、その恐れを取り除くために、各校のミドルリーダーにこのプランを十分説明し理解してもらったうえで、学校現場での推進を彼らが中心となり推し進める方向性を取ったのである。

各校が自発的にプランの実践を行うことに対して予算を配分するという方法であるため、各校の実情に合わせて取り組むことができ、学校現場にも活気がある。

(4) 教育委員会による多額の予算獲得

第4点目は、このプラン、つまり茨木市の義務教育段階の子ども達のために、多額の予算が計上されたということである。例えば、2013（平成25）年度の場合は約1億9千万円、2014（平成26）年度は約2億8千万円である。この予算額の高さは、他の市に類を見ない。

この多額の予算を獲得できた理由としては、教育に対する市長の思いの強さや、茨木市教育委員会が予算獲得段階での「見える化」に成功したこと、「学力向上」という世間の機運をうまく活用したこと、一旦予算がついた後もプランを実現するためのリソースの提示などで努力し続けているということがあげられる。

さらに、せっかく獲得した予算は、各校の状況に応じてかなり柔軟に配分していることが効果にもつながっており、その効果が次年度の予算取りに大きな影響を及ぼしているといえる。

(5) まとめ

以上4点が、茨木市の教育プランの特徴である。このような取り組みが実現しているのは、最前線である学校現場との共通認識を軸にしつつ、地道で継続的な茨木市教育委員会の努力のプロセスによると考えられる。

そのプロセスの中でも、教育現場で職人技のように語られていることや、子どもの変容をもたらす教育活動など、現場感覚の積み重ねをしっかりと分析し、見える化し、戦略的に予算を獲得したことは、教育政策を持続的に実施していく礎となっている。

次に茨木市教育委員会が教育プランを作成・実施するプロセスを追っていく。

2 「茨木っ子プラン 22」作成のプロセス

2006（平成18）年、茨木市教育委員会では指導主事の役割分担の中に学力担当を置いた。「一人も見捨てへん」を合言葉に、学力の分析を始めていた。このころ、全国的に子ども達の学力の低下や、ゆとり教育に対する論争が盛んに行われていた。

一方で、茨木市教育委員会にいる指導主事達は、もともと学校現場の教員であり、公立学校には、さまざまな生活を背負った子ども達が通っていることを知っていた。このような子ども達と接して

きた経験のある指導主事は、勉強だけ教えていけば良いのではないと強く感じていた。指導主事達は、自尊感情の低さ、生活習慣が未確立、規範意識の低さ、社会性の無さなど、いわゆる生きる力が弱い子ども達と接してきていた。これらの経験から、このような子ども達が自分自身の人生を生きていくためには、自尊感情の向上、生活習慣の確立、規範意識の向上、社会性の向上などの生きる力が必要であり、それらが教育できる現場として学校の可能性を追求したいという思いが茨木市教育委員会の中での議論にあがっていた。

そこで、茨木市教育委員会では、生きる力、すなわち子ども達が自らの人生を切り拓き生きていくための力を、4つの力としてまとめた。これら4つの力は、2006（平成18）年に教育委員会にいた指導主事が、各自の経験をもとに話し合いを重ね、作成したものである。まず、「今の茨木市の子ども達に育むべき力は何か」というテーマでブレインストーミングをした。それを4つに分類し、それぞれに「ゆめ力」「自分力」「つながり力」「学び力」と名付けた。これらが4つの力（図表4）として、その後も学力向上プランの軸となっている。

次に行ったのが、全国学力・学習状況調査を活用した4つの力の「見える化」である。4つの力にはテストがない。それでは4つの力が育ったのか、育っていないのか、客観的に判断できない。評価ができない取り組みに予算は計上できない。そこで、全国学力・学習状況調査を活用した4つの力に繋がる指標を作成したのである。学力調査と合わせて実施される、子ども達の生活や学習状況を把握するための児童生徒質問調査を利用した。児童生徒質問から、「ゆめ力」「自分力」「つながり力」「学び力」のそれぞれに関係の深い質問項目を4つずつ選び、子ども達の質問に対する回答状況を数値化し指標とした（図表5）。

児童生徒質問は4択になっているので、「とてもあてはまる」を4点、「どちらかといえばあてはまる」を3点、「あまりあてはまらない」を2点、「あてはまらない」を1点として数値化した。さらに、4つの力の指標を使ってと学力調査の正答率との相関関係を出してみたところ、どの力も正答率と有意な相関があることがわかったという。⁹⁸

これらの結果から、茨木市教育委員会の学力観を「学力の樹」（図表6）で示した。学力観には、様々な考え方がある。しかし、教育委員会として取り組みを進めるためには、教育委員会と学校現場が同じ方向性を共有することが重要である、と茨木市教育委員会では考えた。そこで茨木市教育委員会では、茨木市の学力観を「学力の樹」として定め、茨木市の目指す子ども達の育成方針を学校現場や保護者にもわかりやすく伝えようとした。

以上のようなプロセスを経て、2007（平成19）年5月に第1次計画「茨木っ子プラン22」の冊子が完成した。

当時は、「学力向上論争」が起こり、文部科学省による改革が次々と行われ、学校現場は対応に追われていた。各地の学校現場には、文部科学省からの通達などに従い、年間教育計画を急遽見直すなどの対応が求められることが多くあった。その上に教育委員会からプランのみを下ろしたのでは、学校現場には、上から方針が下され現場が振り回されるという印象を強めてしまう恐れがあった。そこで、茨木市教育委員会では、学校現場に「茨木っ子プラン22」の趣旨や内容を十分に理解してもらい、各校の状況に応じて実効性のある取り組みを進めてもらいたいと考え、プラン作成完成から実施までに約1年間⁹⁹を取って学校現場へ周知した。

校長会や教頭会での説明だけに留めず、茨木市教育委員会に置かれた学力向上担当指導主事を中

⁹⁸ 大阪大学の志水宏吉の指導・協力のもと分析を行っている。

⁹⁹ この1年間は2007（平成19）年度である。この年、SSWerが1名モニター校に配置されることになる。SSWerの効果をあげ、プラン開始時の目標値である市独自予算でのSSWer5名雇用を実現するための予算取りをしなければならなかった。2007年度のモニターとしてのSSWerとして雇用されたのが、筆者である。詳細については後述する。

心に、小学校、中学校の校内研修会や職員会議に出向き、「茨木っ子プラン 22」の趣旨や内容を説明した。そして、2007（平成 19）年度末には、全ての小学校・中学校にける自校の学力向上 3 カ年計画を作成してもらった。

これらのプロセスを経て、2008（平成 20）年度から、茨木市における第 1 次教育計画である「茨木っ子プラン 22」の取り組みが始まった。

図表 5：4 つの力に関わる児童生徒質問調査

子どもに育みたい 4 つの力	質問項目
ゆめ力 将来展望を持ち努力できる力	<ul style="list-style-type: none"> ■ものごとを最後までやりとげて、うれしかったことがありますか ■将来の夢や目標を持っていますか ■国語の授業で学習したことは、将来社会に出たときに役立つと思いますか ■算数（数学）の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役立つと思いますか
自分力 規範意識を持ち、自分をコントロールできる力	<ul style="list-style-type: none"> ■朝食を毎日食べていますか ■毎日、同じくらいの時刻に起きていますか ■学校のきまり（規則）を守っていますか ■いじめは、どんな理由があってもいけないことだと思いますか
つながり力 他者を尊重し、積極的に人間関係を築こうとする力	<ul style="list-style-type: none"> ■学校で友達に会うのは楽しいと思いますか ■今住んでいる地域の行事に参加していますか ■人の気持ちがわかる人間になりたいと思いますか ■人の役に立つ人間になりたいと思いますか
学び力 学校の授業で意欲的に学ぶ力	<ul style="list-style-type: none"> ■家で学校の宿題をしていますか ■国語の勉強は好きですか ■読書は好きですか ■算数（数学）の勉強は好きですか

出所：茨木市教育委員会「茨木っ子プラン 22（資料編）」冊子を基に野尻作成

図表 6：茨木市の「学力の樹」モデル



出所：茨木市教育委員会「茨木っ子プラン 22」冊子 p5 より

図表 7：茨木市の学力向上プランのプロセス

	2006（平成 18）年度 2007（平成 19）年度	プラン策定 周知のための準備期間
第 1 次計画	2008（平成 20）年度 2009（平成 21）年度 2010（平成 22）年度	茨木っ子プラン 22 (最終年度に次期プラン策定)
第 2 次計画	2011（平成 23）年度 2012（平成 24）年度 2013（平成 25）年度	茨木っ子ステップアッププラン 25 (最終年度に次期プラン策定)
第 3 次計画	2014（平成 26）年度 2015（平成 27）年度 2016（平成 28）年度	茨木っ子ジャンプアッププラン 28

出所：茨木市教育委員会資料に基づき野尻作成

3 「茨木っ子プラン」の展開

茨木市教育委員会では、「茨木っ子プラン 22」を皮切りに3年を1サイクルとして学力向上の取り組みを進めてきた(図表7)。ここでは、3年を1サイクルとして茨木市教育委員会が順次作成した3つのプラン「茨木っ子プラン 22」「茨木っ子ステップアッププラン 25」「茨木っ子ジャンプアッププラン 28」の、9年間の取り組みについて、特にSSWerに関する部分に焦点をあて、その考え方や事業内容を分析する。

(1) 「茨木っ子プラン 22」

「茨木っ子プラン 22」では事業のねらいを2点に絞った。「学力の全体的な向上」と「学力の下支え」である。さらに、「学力の全体的な向上」には、物的支援と金銭的支援、研修等が有効であり、「学力の下支え」には人的支援と物的支援が有効であると整理している。

「学力の全体的な向上」を支える物的支援とは、主にICT関連の整備である。小学校の普通教室や中学校の特別教室に、パソコン、プロジェクター、電子黒板等を配置したり、茨木っ子スタディという「児童・生徒一人ひとりが、学校や家庭でパソコンを利用し個に応じた課題を学習できるようなシステム」を導入した。金銭的支援では、各学校で授業研究会の講師料などに使える「授業づくり推進交付金」を交付した。

一方、「学力の下支え」を支える人的支援では、学習支援者(大学生)、専門支援員(教員免許所有者)、SSWer(社会福祉士等)を学びのサポートチームとして小学校・中学校に配置した。学力に課題のある児童生徒の中には、厳しい家庭状況におかれている子どもが多く存在する。厳しい家庭状況の中で、学習がままならない。そのような子ども達に対して、まずは子ども達の家庭状況に働きかける支援が不可欠だという考え方である。よって、家庭環境を福祉的にサポートするSSWerの配置は、学力向上プランの中の「下支え」の軸として位置づけられたのである。

前述したように、茨木市教育委員会ではプラン開始1年前の準備段階で、モニターとしてSSWer(筆者)を導入した。SSWer配置モニター校としてA中学校が選ばれ、そこで活動が始まった。その1年は、次年度から始まる「茨木っ子プラン 22」で明記されているSSWerの配置を実現するために、茨木市教育委員会とSSWer(筆者)は一体となって工夫しながらの活動した。その1年間の支援状況と、A中学校での教員アンケートで良い結果が出たということで、予算確保ができた。

「茨木っ子プラン 22」開始の2008(平成20)年度には、SSWerは市の独自予算で5名、府の予算で1名を確保することができ、茨木市内の6校の中学校に配置することができた。「茨木っ子プラン 22」の冊子に記されているSSWerの配置¹⁰⁰が実現できたのである。学びサポートチームと

¹⁰⁰ 次のように記載されている。確かな学力の育成には、総合的な取組が必要ですが、その中でも特に、「学校での授業づくり」と「家庭教育支援」が要であると考えます。各校が授業づくりと家庭教育支援を推進するための支援を実施します。

④学びサポートチームの派遣

■各校の個に応じた指導を充実し、家庭・保護者への支援を進めるため、学びサポートチームを派遣します。学びサポートチームは、下記のメンバーから学校の状況に合わせて編成します。

◆専門支援員(教員OB等)小学校対象 ◆学習支援者(大学生)小・中学校対象

◆スクールソーシャルワーカー(SSWer)中学校対象

⑤学びサポートルーム活用への支援

■学校は、空き教室を活用し、学びサポートルームを設置し、学びサポートチームと教職員が協力して次の機能を果たします。

◆課題をかかえる家庭に対して、家庭訪問や保護者の相談に応じるなどの支援を行う

◆授業中、学習につまずいたり、精神的に不安定になるなど、個別指導が必要な児童・生徒

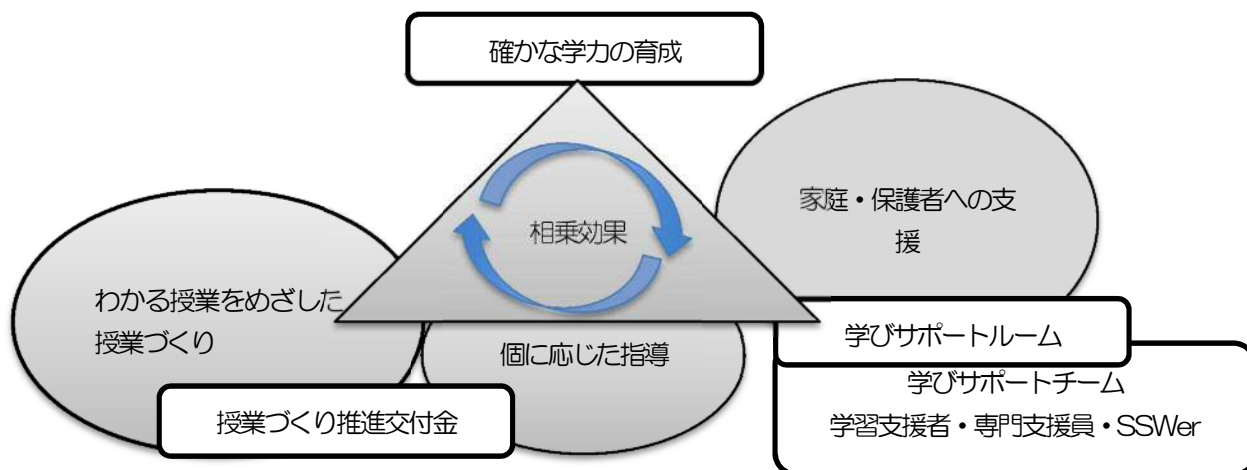
へ

の支援を行う(学びの保健室機能)

学びサポートルームの設置が可能となり、この年に SSWer が配置された 6 校の中学校とその校区内の小学校を中心に茨木市における「豊かな学び総合推進事業」(図表 8) が実施されていくことになった。その後の SSWer の具体的な活動と配置の拡充については後述する。

(2)「茨木っ子ステップアッププラン 25」

図表 8 : 茨木市の豊かな学び総合推進事業



出所：茨木市教育委員会「茨木っこプラン 22」冊子 p8 より野尻作成

「茨木っ子プラン 22」に続く第 2 次 3 年計画として、平成 22 年の秋から、「茨木っ子ステップアッププラン 25」の策定に入った。「茨木っ子プラン 22」の成果を引き継ぎ、見えてきた課題を解消することをプランの目標とした。「茨木っ子ステップアッププラン 25」の「はじめに」で、「茨木っ子プラン 22」の成果を 4 点あげている。

1 つは、茨木市の児童・生徒の学力が概ね向上したということ。2 つ目は子ども達に育みたい 4 つの力の育成が進んだこと。3 つ目としては小・中学校の学力向上の組織的な取り組みが進んだこと。4 つ目として茨木市教育委員会の施策や事業が小・中学校で有効に活用されているということ。以上の 4 点を成果としてあげる一方、次の 2 点を課題としてあげている。

1 つは小学校の学力低位層は減少しているが、中学校の学力低位層の減少傾向が見られないことである。2 つ目は学力向上の組織的な取り組みが、学校によって差が出ているということである。

このような成果と課題を受けて、「茨木っ子ステップアッププラン 25」では、特に①中学校の学力低位層を減らす、②学校の組織的な取り組みを支援する、の 2 点を重点目標とした。合わせて、全国体力・運動能力等調査の結果、茨木市の子ども達の体力や運動面での課題も浮き彫りになったことから、③体力向上を進める、も「茨木っ子ステップアッププラン 25」に付け加えられた。

「茨木っ子プラン 22」において 22 事業を実施したが、学力・体力向上には特効薬がないことも確かである。そのため、様々な観点から事業施策を総合的に実施することではじめて成果が出てくるという考えのもと、「茨木っ子ステップアッププラン 25」では、関連する 25 事業を実施することになった。さらに重要なことは目先の結果(全国学力・学習状況調査の各年度の結果など)に振り回されず、茨木市の教育政策の方針からぶれることなく継続的に取り組むということであり、「茨木っ子プラン 22」からの事業を多数継続事業とした(図表 9)。

その中で、学びの下支えを行う学びサポートチームとして SSWer の継続、しかも拡充事業とすることが明記されている。具体的には、「茨木っこプラン 22」の中では、SSWer は課題の大きな中

◆放課後、個別学習に対する支援を行う(放課後 学習室機能)

学校6校（2008年度）に先ず配置し、その後9校（2009年度）に配置であったのに対し、「茨木っ子ステップアッププラン25」においては拡充事業であることを受け、中学校全校（14校）にSSWerの配置がなされることとなった。

「茨木っ子ステップアッププラン25」実施の結果として、学力低位層は着実に減少していた。また、このプランに対する学校現場の評価としては、肯定的評価が50%を越えている事業が25事業中23事業（92%）になり、茨木市教育委員会が実施している事業が学校現場の活動に役立っていること、学校が茨木市教育委員会の事業を有効に活用していることが表れているといえる。

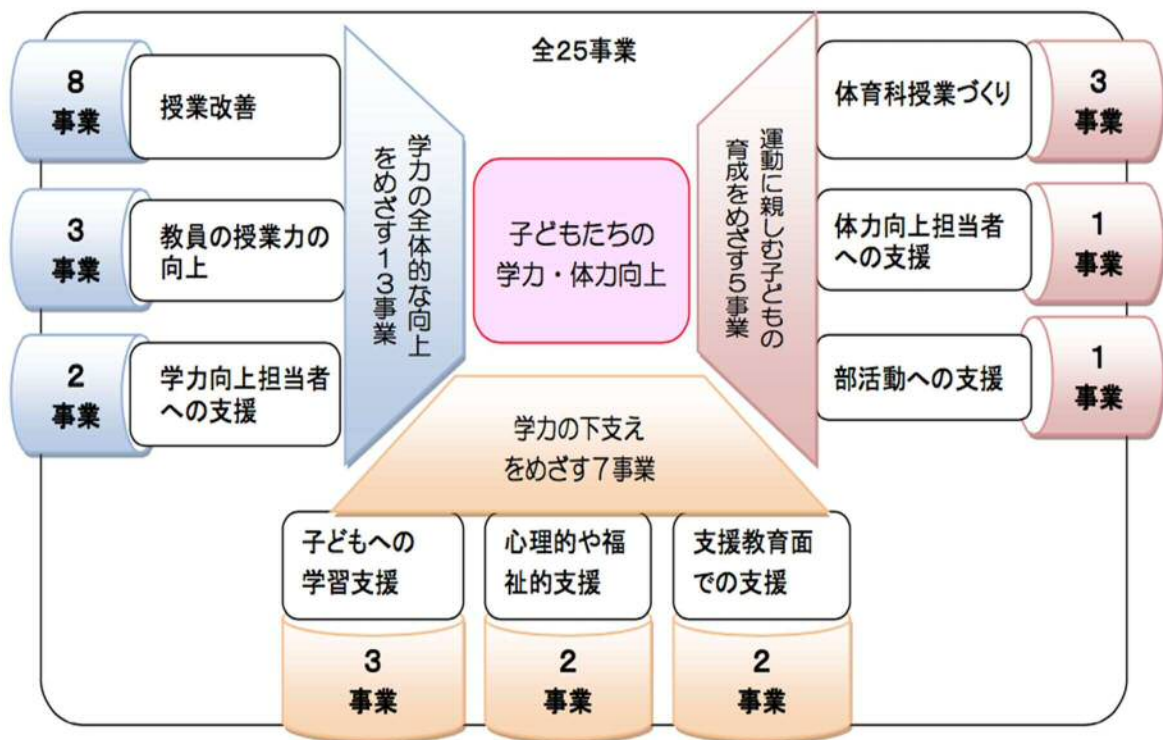
この「茨木っ子ステップアッププラン25」の結果が出た平成25年度は、茨木市の取り組みが文部科学省や全国自治体にも注目された。さらにテレビや新聞の取材が相次ぎ¹⁰¹、格差を乗り越える学校ぐるみの取り組みとして紹介され反響を得るとともに、プランに位置づけられたSSWの仕組みも注目された。

（3）「茨木っ子ジャンプアッププラン28」

「茨木っ子プラン22」「茨木っ子ステップアッププラン25」では、学力向上の成果が確実に見えてきた、と茨木市教育委員会では判断されていた。そこで、第3次計画である「茨木っ子ジャンプアッププラン28」（図表10）では、これまでの成果と課題を整理し、次の4点の方針にもとづき策定することになった。①学力向上の基本的な考え方は継承する。②平等性と必要性を考慮した事業展開を行う。③体力向上に力を入れる。④保幼小中連携教育を推進する。の4点である。

「茨木っ子ジャンプアッププラン28」においても、SSWer事業は継続拡充事業としてとりあげられた。具体的には、これまでは時給制雇用という身分であったSSWerを、茨木市の嘱託職員という身分での雇用とした。SSWerの嘱託職員雇用人数は、初年度は4名、次年度からは5名となり、さらにはスーパーバイザーとして4名と契約雇用し、現在に至っている。

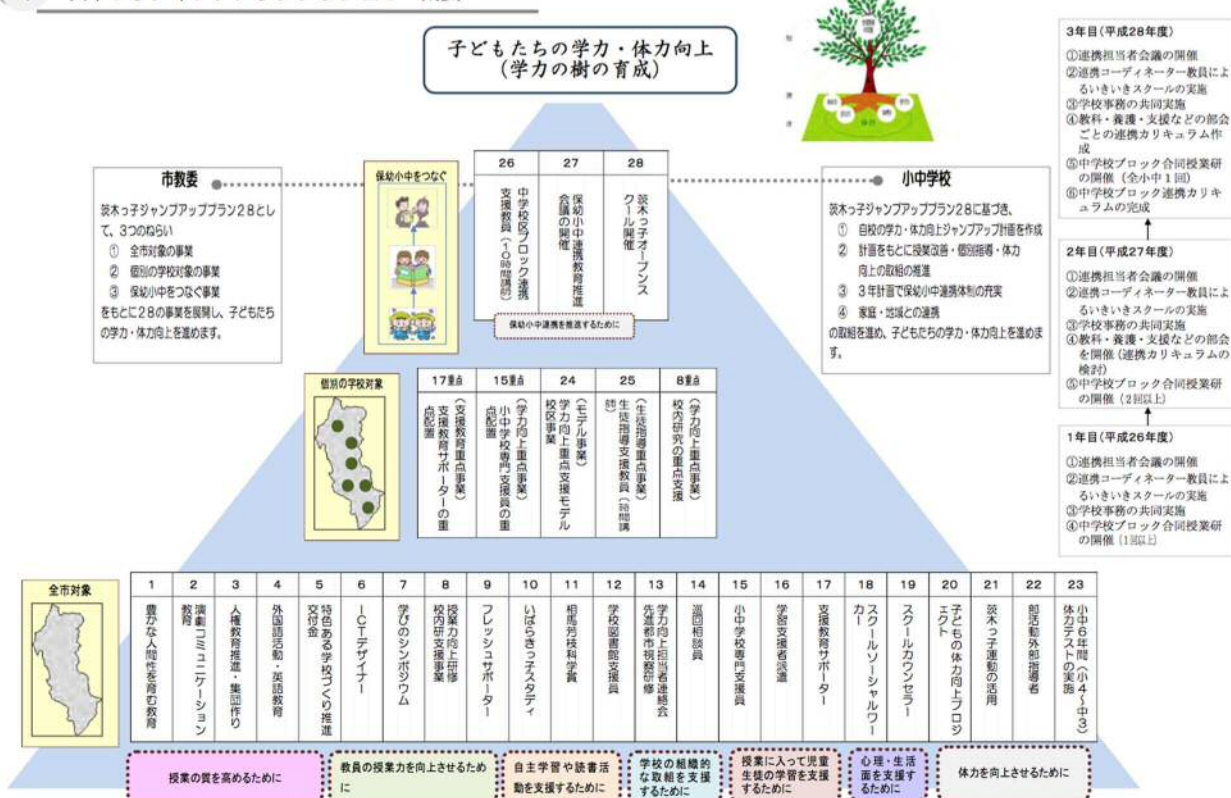
図表9：「茨木っ子ステップアッププラン25」事業概要



¹⁰¹ 全国学力調査は全国で最下位に近い結果だった茨木市立のある小学校で、この年の学力調査では全国10位以内に入るといった結果がでたため、注目をあびることとなった。

図表 10：「茨木っ子ジャンプアッププラン 28」の事業概要

7 茨木っ子ジャンプアッププラン28 概要

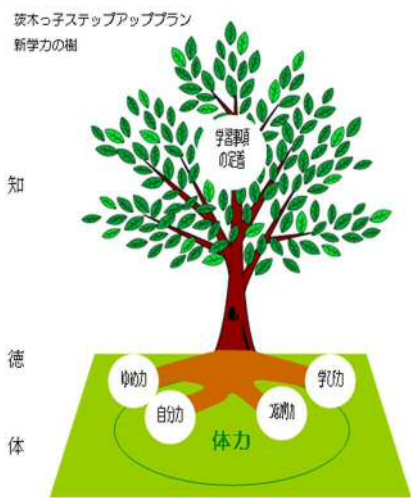


出所：茨木市教育委員会「茨木っ子ジャンプアッププラン28」概要 p1 より

第3節 「茨木っ子プラン」におけるスクールソーシャルワーカーの位置付けと雇用実績

この節では、茨木市教育委員会が導入した SSWer の位置付けを確認し、教育プラン進行にともなう SSWer の雇用実績と雇用形態の変化について記す。

1 「茨木っ子プラン」におけるスクールソーシャルワーカーの位置付け



前述したように、学力低位層の子ども達は、生活基盤が脆弱であるため、日常生活を送る意欲や、学習意欲が低い。そこで、学力低位層の子ども達の生活を改善し、意欲を高めることを目的として、茨木市では、SSWer を導入した。

茨木市では3カ年の教育プランを3つ、「茨木っ子プラン22」(平成20年～22年)「茨木っ子ステップアッププラン25」(平成23年～25年)「茨木っ子ジャンプアッププラン28」(平成26年～28年)、合計9カ年の教育プランにより教育政策を展開した。このいずれのプランにも、SSWer は子どもの学力の下支えを行うという部分(左記の学力の樹の根っこの部分を支援す

る専門職)に位置付けられている。

2 茨木市教育委員会におけるスクールソーシャルワーカー雇用実績

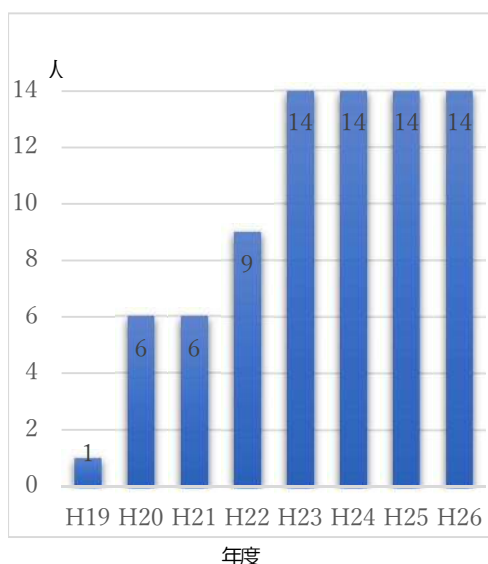
茨木市教育委員会では、中学校区に1人のSSWer配置を目標に、教育プランと連動させながらSSWerの雇用拡充を図ってきた。茨木市立の中学校は14校であるが、その14校全ての中学校に配置をすることができたのは、第2次教育プランである「茨木っ子ステップアッププラン25」開始年度である。

しかし、この頃、大阪府内では大阪府教育委員会はもちろん、他市町の教育委員会でもSSWer雇用の拡充がなされ始めた。そのため、大阪府内では、市町村教育委員会を掛け持ちで活動するSSWerが増えてきた。どの市町も時給による非常勤雇用のSSWerだったからである。SSWer自身も生活をしなければならず、いくつかの教育委員会を掛け持ちで仕事しなければならない状況であった。また、人材不足であったため、SSWer経験者の掛け持ちを依頼せざるを得ない事情もあった。

一方、教育委員会側からは、他市町村との掛け持ちのSSWerは柔軟な活用がしにくいという悩みがあった。例えば、学校で発見された虐待の緊急支援をSSWerに依頼したい時に、そのSSWerが他市の勤務日であれば、依頼ができない状況であった。そうすると、支援が後手になってしまうこともあり、SSWerが本来やるべき仕事、支援に繋がらない事態が発生していた。茨木市教育委員会では同様の事態が起こっていた。茨木市教育委員会では、14の中学校へのSSWer全校配置が完了したのち、さらに持続可能な仕組みにするため、また「茨木市のSSWer」としてチーム化するために、雇用形態の見直しを図った。

2007(平成19)年のSSWerを一人モニター配置から、2013(平成25)年度までは、1日5時間で時給雇用であり、年間の活動上限が35日という制限のかかった「有償ボランティア」という身分規定であった。それを、2014(平成26)年度から、茨木市の非常勤嘱託職員へと雇用変更した。よって、茨木市役所の非常勤嘱託職員の専門職規定での雇用となり、週4日、フルタイム(1日7時間45分)勤務、月給制となった。(図表11)

図表11：茨木市のSSWer配置校数の変遷



	配置校	校数	備考
H19	三島中	1	モデル的实施
H20	三島中・豊川中・南中・北中・平田中・西中(府予算)	6	第1次学力向上3カ年計画 茨木っ子プラン22
H22	三島中・豊川中・南中・北中・平田中・西中・東中・天王中・北陵中(府予算)	9	(他事業の予算を回す)
H23	全14中学校配置	14	第2次学力向上3カ年計画 茨木っ子ステップアッププラン25
H26	雇用形態の変更 市の非常勤職員	14	第3次学力向上3カ年計画 茨木っ子ジャンプアッププラン28

出所：茨木市教育委員会資料より

第4節 茨木市教育委員会の教育政策の子どもの貧困克服に関する成果と課題

本節では、これまで述べてきた茨木市教育委員会の教育政策を、子どもの貧困の克服に向けた支援という視点で、その成果と課題について整理する。

1 学力観の整理

学力観については、様々な考え方があり、学力向上を進めるとしても、何を向上させるかを明確にする必要がある。そこで、茨木市教育委員会では、にプランで取り組む学力観（学力向上観）をはじめに定めた。子どもの学力は、「勉強」以外の、生活実態や子どもの意識と大きく関係している。また、学校の学習だけでは限界があり、家庭学習や子どもの意欲と学校での学習の両方が充実することにより、本当の学力は身についていくと考えた。また、全国学力・学習状況調査の学力調査と児童生徒質問紙調査を茨木市教育委員会がクロス分析した結果、生活習慣、学習態度、子ども達の意識等、様々な要因と学力調査の結果は大きく関係していた。

茨木市教育委員会では、学力向上＝「狭い意味の学力＋子どもの意欲・学習態度・生活習慣」の向上、と定めた。子どもの意欲・学習態度・生活習慣を向上させるといっても、印象論や抽象的な表現では、取り組みが進まない。そこで、全国学力・学習状況調査の児童生徒質問紙調査項目を基に、「子ども達に育みたい4つの力（ゆめ力）（自分力）（つながり力）（学び力）」を構想した。

そして、4つの力が向上したかどうかを検証する指標を作成し「見える化」した。また、狭い意味の「学力」を「学習事項の定着」と定義し、「学習事項の定着」の土台が「自分力」「つながり力」「学び力」（第2次プランからは「体力」を追加）であると考えた。「ゆめ力」＝将来展望を持ち、努力できる力、「自分力」＝規範意識を持ち、自分をコントロールできる力、「つながり力」＝他者を尊重し、積極的に人間関係を築こうとする力、「学び力」＝学校の授業で、意欲的に学ぶ力、と概念を明確にした。さらにその関係性を分かりやすく示すための「学力の樹」を構想し、茨木市の目指すべき学力および学力向上の考え方を「学力の樹」として整理した。プランでは、子どもに豊かな学力の樹を育成することを目指すこととした。第1次計画、第2次計画、第3次計画の9年間、この考え方を継続してきた。

2 学力の全体的な向上と低学力層の減少を目指す

全国学力・学習状況調査が始まる前年度（平成18年度）に、大阪府では「大阪府学力等実態調査（以下、府学調）」が実施された。府学調は、全国学力・学習状況調査と同様に、小学校6年生と中学校3年生が対象で、国語・算数(数学)・英語の「学力調査」と子どもの生活や意識を調べる「生活調査」からなっていた。茨木市の結果は、学力調査の平均正答率については、各教科でいずれも概ね良好な結果であった。また、生活意識についても、例えば「毎日、朝食を食べる」と回答する子どもの割合が高いなど、概ね良好な結果であった。

しかし、学力調査の正答率の度数分布を見ると、中学校において正答率40%前後でひとつの山型を形成する拡散化傾向が見られた。中学校のみならず、小学校からの学習の積み重ねがそのような結果にあらわれているととらえ、小・中学校あげてその解消を図ることが茨木市の課題と考えた。そこで、茨木市の学力向上の目標を、「低学力層を減少させることで全体の学力向上を図る」とした。

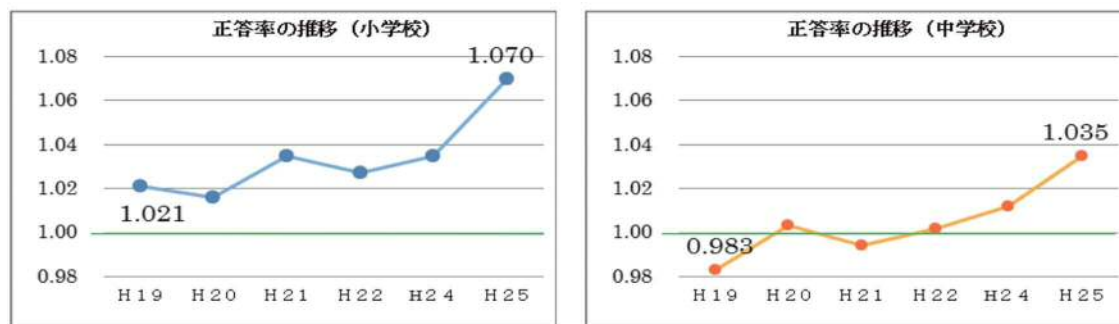
3 子どもに育みたい4つの力の指標作成と経年変化

指標を作成し、その数値目標を設定することで、茨木市教育委員会と学校が、自らの取り組みの成果と課題を把握できるようにした（「見える化」をはかった）。

（1）指標1：全国学力調査の平均正答率

全体の平均正答率の指標とその結果、全国学力調査の各調査正答率の全国平均を1として、茨木市の正答率を換算した数値を指標とした。例えば、**図表 12** の縦軸は、茨木市における全国学力調査の国語 A・B、算数（数学）A・B の4 調査の合計正答率と全国平均（=1 で示した緑のライン）との比較を表したものである。**図表 12** のグラフの対象は、茨木市において SSWer を配置した中学校および、その中学校区の小学校の子ども達である。小学校では全国平均を上回り、年々学力向上している。中学校ではプラン実施前（H19年度）から、6年間の取り組みの結果、年度によって多少上下はするものの、正答率の上昇傾向が見られている。

図 12 茨木市における全国学力調査の国語 A・B、算数（数学）A・B の4 調査の合計正答率の全国平均との比較の経年変化



全国学力・学習状況調査の国語 A B、算数・数学 A B の4 調査の合計正答率を、全国平均を1として算出した数値

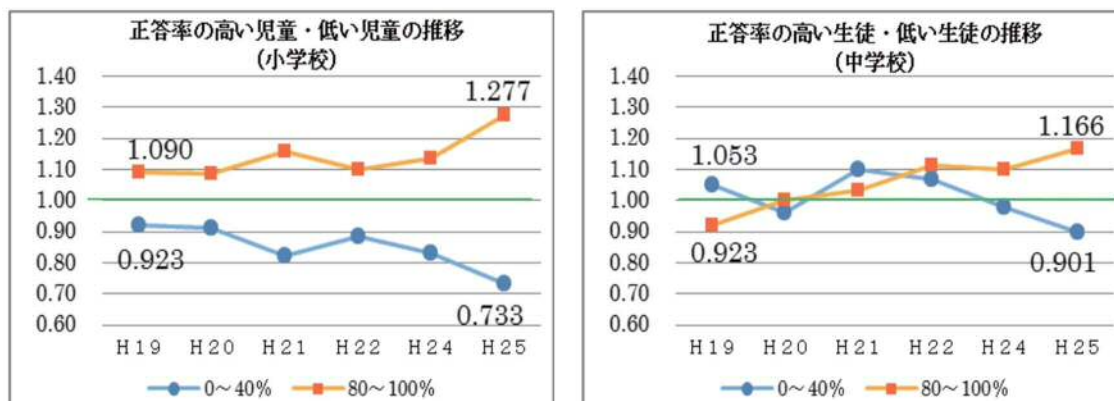
出所：茨木市教育委員会「茨木っ子ジャンプアッププラン28」冊子 p7 より

(2) 低学力層・高学力層の割合

全国学力調査の各調査において、全国の正答率が40%以下の子どもの割合を算出し、その数値を1として、茨木市の正答率が40%以下の子どもの割合を換算した数値を指標とした。合わせて、高学力層について正答率80%以上の子どもの割合を同様に算出し、指標とした。

小学校では、プラン実施前（H19年度）から、高学力層の割合が全国より多く、低学力層の割合が全国より少なかった。6年間の取組の結果、**図表13**のように、茨木市においてSSWerを配置した中学校および、その中学校区の小学校の子ども達は高学力層が増加し、低学力層が減少するという成果が見られている。また、中学校では、プラン実施前（H19年度）は、高学力層の割合が全国より少なく、低学力層の割合が全国より多いという課題の大きな状況であった。5年間の取組の結果、高学力層が増加し全国を上回り、低学力層が減少し全国を下回るといった成果が見られている。

図表 13：全国学調における全国平均と比較した SSW 配置校の茨木市の子ども達の低学力層・高学力層の割合の経年変化



正答率40%以下および正答率80%以上の児童生徒の比率について、全国値を1として算出した数値

出所：茨木市教育委員会「茨木っ子ジャンプアッププラン28」冊子 p8 より

(3) 4つの力に関係が深い学習状況質問項目

全国学力調査・学習状況調査の児童生徒質問紙調査項目の中から「茨木市の子ども達に育みたい力」の4つの力「ゆめ力」「自分力」「つながり力」「学び力」に関係が深い質問項目をそれぞれ4項目ずつ選び指標とした。(図表14)このような指標を作成し、「ゆめ力」「自分力」「つながり力」「学び力」について、茨木市でSSWerを配置した中学校と中学校区の小学校での、平成19～24年の5年間の指標の変化をまとめたものが図表15である。

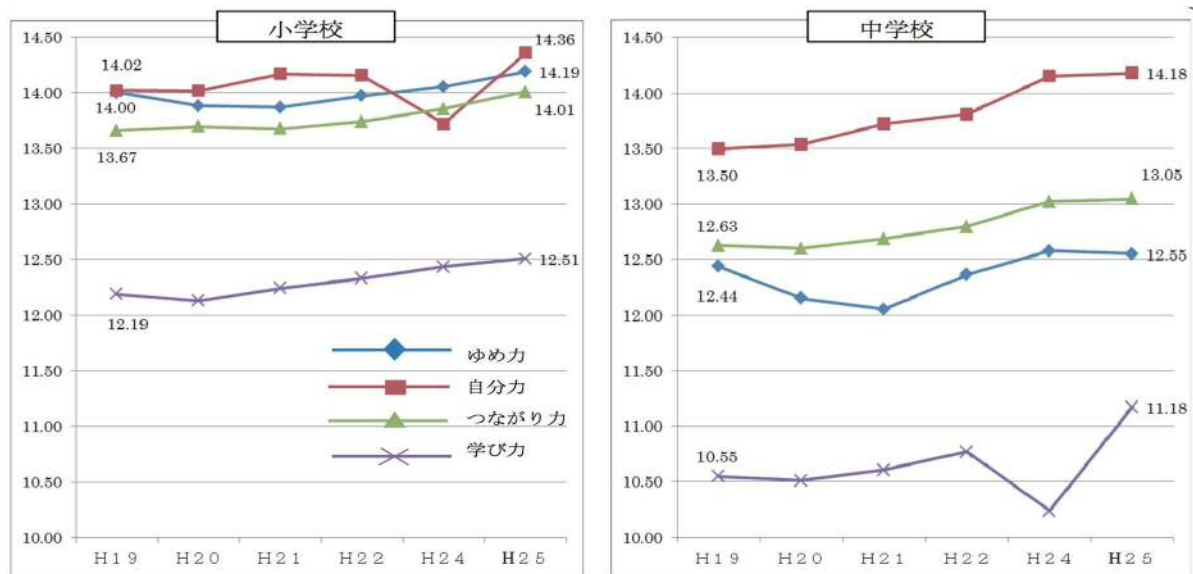
図表 14：茨木市の子ども達に育みたい4つの力の全国学力調査・学習状況調査児童生徒質問紙調査の質問番号による指標

平成19～25まで、毎年度ある項目から選出

子どもに育みたい4つの力	質問項目
ゆめ力 将来展望を持ち努力できる力	ものごとを最後までやりとげて、うれしかったことがありますか
	将来の夢や目標を持っていますか
	国語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか
	算数(数学)の授業で学習したことは将来、社会に出たときに役に立つと思いますか
自分力 規範意識を持ち、自分をコントロールできる力	朝食を毎日食べていますか
	毎日、同じくらいの時刻に起きていますか
	学校のきまり(規則)を守っていますか
	いじめは、どんな理由があってもいけないことだと思いますか
つながり力 他者を尊重し、積極的に人間関係を築こうとする力	学校で友達に会うのは楽しいと思いますか
	今住んでいる地域の行事に参加していますか
	人の気持ちが分かる人間になりたいと思いますか
	人の役に立つ人間になりたいと思いますか
学び力 学校の授業で意欲的に学ぶ力	家で学校の宿題をしていますか
	国語の勉強は好きですか
	読書は好きですか
	算数(数学)の勉強は好きですか

出所：茨木市教育委員会「茨木っ子ジャンプアッププラン28」冊子p11より

図表 15：茨木市でSSW配置した中学校と中学校区の小学校での学力4つの指標の数値の変化(茨木市教育委員会作成資料より)



全国学力・学習状況調査の児童生徒質問紙調査から、それぞれに関連する質問項目を4項目選出し、各項目についての児童生徒の回答状況を数値化したもの

第5節 茨木市教育委員会が目指す子ども支援

—貧困克服を視野に入れたスクールソーシャルワーカー導入

茨木市は前節でも述べたように、茨木市教育委員会が教育プランを作成し、その目玉政策である学びの下支えチームに位置するSSWerが教育委員会と協働することで、その成果を次の教育行政に活かしてきた。筆者は、この教育プラン策定の段階から関わっている。2007年に茨木市のモニター校であるA中学校にSSWerとして配置された。2011年度までSSWer、2012年度からSSWerスーパーバイザーの役割を担っている。一貫して茨木市を実践研究のフィールドとし、継続的な関わりをしてきたことから、教育政策の文言には現れない指導主事や学校現場の教員の思いを捉えてきた。

そこで、本節では、茨木市における最初の教育政策である「茨木っ子プラン22」を取り上げ、茨木市における教育政策とその作成・実施プロセスの分析を試みる。

1 調査と分析の方法

筆者の茨木市におけるSSW実践への関与の仕方は、参与観察をしている立場にある。その間に重ねたデータ(SSWer記録としての行動記録、報告書、ヒアリングの記録など)を活用しながら、SSW実践を中心とした教育行政の実践を浮かび上がらせるために、エスノグラフィー(Ethnography)を用いて分析する。

エスノグラフィーとは、フィールドで起こる現象を記述しモデル化する手法である。文化人類学における未開の民族の調査が起源であるが、社会学で逸脱集団や閉鎖集団の生活様式を明らかにする方法として用いられてきた。近年、教育学や看護学において日常的でミクロな生活世界や対人関係を解釈する方法としても用いられている。本論文でこの分析手法を用いる理由は以下の3点である。

1つ目は教育プラン作成と実施に関与した関係者の思いを記すことで、実際に関わった人たちのどのような「思い」で教育プランが作られてきたのかを明らかにすることである。茨木市では3つの教育プランの作成・実施における9年間以上の展開プロセスがあるが、その期間を創出するきっかけとなった2006年～2007年までの最初の教育プラン作成の間に何が起こったのかを捉えることが必要であると考えたからである。

2つ目は、茨木市の教育プランの作成と実施は協働で行われていたため、立場の異なる複数の人たちから聞き出した事実や行われた数々の事項を、立体的に再構成することでその展開のプロセスを浮かび上がらせる必要があるからである。

3つ目には先述したように、筆者自身が教育プラン策定とその実施に深く関与したことから、そのプロセスを当事者として記録し整理することが、茨木市の教育行政で起こったことの全体像を描くには適当だと判断したからである。

そこで、茨木市の教育プランに関与した2名の教育委員会指導主事を抽出しヒアリングした記録を中心に分析を試みる。その記録を時系列に再構成し、茨木市の教育プラン作成と実施のプロセスについてSSW導入と実践に焦点化して客観的に分析し考察する。その上で、エスノグラフィーから得た知見を普遍化することを試みる。

【茨木市の概要】【茨木市における教育プランの概要】

これら2点は先述の通り。

【ヒアリング調査の実施】

*第1次ヒアリング

日時： 2015年3月4日 13:00～16:00

場所： 茨木市役所6階教育委員会会議室
対象： 茨木市教育委員会参事 加藤拓
茨木市教育委員会係長 梶西学

***第2次ヒアリング**

日時： 2016年9月12日 10:00～12:00
場所： 茨木市役所6階教育委員会部長室
対象： 茨木市教育委員会次長 加藤拓
茨木市教育委員会課長代理 梶西学

【ヒアリングの記録】

本論文の巻末に「付録1」として記録を掲載する。

2 ヒアリングから得られた5つの観点：「茨木っ子プラン」作成のプロセスと スクールソーシャルワーカー導入

ヒアリング記録から、茨木市教育委員会が教育プランを実行し、SSWerを導入・展開してくための重要点として、5つの観点が得られた。以下にそれを示す。

(1) 大阪の教育の地域的、歴史的特徴

大阪では、同和教育、人権教育が実践的に積み重ねられていた。その経験の蓄積は、家庭環境の厳しい子どもへは学校が支援するものだという、大阪の教育の地域的、歴史的特徴を作り出している。これは大阪府の北摂にある茨木市でも同様であった。ヒアリング対象である茨木市教育委員会の加藤次長、梶西課長代理も、そのような特徴の中で教員として家庭支援をした経験を持っている。

では、教員が行う家庭支援とはどのようなものなのだろうか。例えば給食費が支払われない等のお金の問題や、勉強に必要な道具が揃わないといった問題が生じた場合、頭ごなしに支払いや準備を要求するのではなく、まずは保護者の話を聴いて、児童・生徒の保護者として頑張るよう、励ますことを続けてきたという。また、精神疾患を抱える保護者からの電話や要求に我慢強く寄り添ってきた経験もあるという。さらに、学校に来づらくなっている児童・生徒には、家庭訪問を実施し、学校に来るように働きかけることもしばしば行っていた。

つまり、教員としての家庭への働きかけは、子どもが学校に来ることができるように保護者に寄り添いつつ同時に指導することであり、学校で学ぶ機会を得ることで子どもの生きる力を保障するという考え方であるといえる。

このような教員からの働きかけにより、変化・改善できる家庭もある。一方で、なかなか改善できない家庭は多い。理由は、その家庭の根本的な生活課題が大きすぎるため、励ましかけだけでは改善できないからである。しかし、教員はその生活課題を解決する方法を知らないということと、努力によって環境を乗り越える子どもに育てて欲しいという強い思いにより、家庭訪問を繰り返す。だが、一向に改善しない家庭状況や子どもの様子に「学校だけでは限界がある」と感じていた。

加藤次長は、このような経験を経て、茨木市教育委員会に入った。加藤だけではなく、茨木市教育委員会の指導主事は多かれ少なかれ、このような経験を持っていた。「学校だけでは限界がある」が、なんとか学校にいる子ども達の生活改善を行って学校に登校し、学力を保障したいという強い思いである。このような教育に対する意識を、「教育風土」と呼ぶが、生活を丸抱えして学校で支援しなければ、という強い思いは「大阪の教育風土」といわれてきた。

(2) 学力低下論争を追い風とした教育プラン作成

加藤が茨木市教育委員会に入って2年目、2005（平成17）年は、学力低下論争が起こった年であった。この年に、大阪府では初めてSSWを導入し、7名のSSWerが活動を始めていたため、茨木市教育委員会でもSSWという名称は知っていた。しかし、茨木市ではSSWerが府から活動に来

ていたわけではなかったため、SSWer はどのような仕事をする専門職であるのかは、ほとんど知らなかった。

2006（平成 18）年には、大阪府が独自に学力テストを実施した。その結果、茨木市は、大阪府全体の平均よりある程度高い結果であった。しかし、学力格差が顕著に見られた。つまり、学力高位層と学力低位層に大きく分布が分かれたのである。特に学力低位層の多さには茨木市教育委員会としても衝撃を受けたという。

一方で、加藤ら教育委員会の指導主事たちは、家庭環境が劣悪であるため家庭勉強ができない子どもや、学校に通うことのできない子ども、学校に通う意欲が低下してしまっている子ども等を見てきていたため、この結果は納得ができた。そして、この結果をチャンスと捉え、茨木市の教育プラン作成に動き始めた。学力向上を目指す全国的な気運に乗り、茨木市の学力向上を目指したのである。といっても、茨木市では学力低位層を支援する方法で、学力向上を目指した。学力低位層の子どもの家庭環境は厳しい。困っている家庭が多くある。そこで、家庭環境の厳しい、困っている子どもを支えることによって、学校や勉強に向かえる条件を整えるという仕組みづくりを行った。それを「学力の下支え」と呼び、この支援により学力低位層の学力が向上し、全体的な学力アップに繋がる、という考え方であった。

これまで、教師は、学力低位層の子ども達の家庭環境は厳しいと感じ、励ましながら感覚的に支援をしてきた。つまり、教師の力でなんとかしようとしてきたのである。しかし、その支援は付け焼刃にすぎず、根本的な解決がされないまま、学校だけでは駄目だという限界を感じていた。それを、学校だけで、教員の力だけで取り組むのではなく、教育施策として取り組むという方向に茨木市教育委員会では舵を切った。この年に、教育プラン（茨木っ子プラン 22）作成に本格的に取り組むことになったのである。

（3）スクールソーシャルワーカーのモニター導入

この茨木っ子プラン作成にあたって、下支えチームを作っていこうということが描かれたが、そこに位置するのは、SSWer だろうという感覚を加藤は持っていた。そこで、2007（平成 19）年に、SSWer を 1 人モニター導入することになった。

このモニター導入に伴う予算は、SSW の予算化ではなかった。茨木市では、2005（平成 17）年に家庭教育相談を行っている養護教諭の取り組みが効果的であるという報告があがっていた。そこで、2006（平成 18）年には、そのような取り組みをイメージした専門支援員を 3 名非常勤雇用していた。主に小学生への勉強支援や、保護者の子育てへの助言がその仕事であった。2007（平成 19）年には専門支援員の増加の予算が取れていた。そこで、その専門支援員の予算の一部分を 1 人の SSWer 雇用に使用し、SSW のモニター導入を実施することになった。この 1 人の SSWer が筆者である。

つまり、真正面からの予算取りに移る前に、使える予算を活用すること、そのような戦略的な方法を考え出すことができる人物が茨木市教育委員会にいたということになる。

（4）スクールソーシャルワーカーの効果をどのようにあげるのか

2007（平成 19）年は、茨木っ子プランの現場周知を図りつつ、SSW の効果をあげて次年度からの茨木っ子プランの実施をスムーズに行うための 1 年として位置付けられた。そのため、A 中学校に SSWer を配置とした。とはいえ、次年度の予算取りを行う 11 月までに子どもの環境改善や、学力向上が目に見えて起こるわけではないことは分かっていた。ソーシャルワークの効果は緊急介入でない限り、短期間では見えにくい。そこで、加藤は、効果測定として、A 中学校の現場の教師の声を集める作業を行った。それらの声の中には、「教員と SSWer でチーム支援ができて助かった」「教員では分からない福祉の手立てを行ってくれた」「教員が子どもに向かう気持ちを失わないような情報を与えてくれた」等があった。これらの声を組み合わせて、SSWer の効果を示していった

のである。教育プランの存在と現場の声の組み合わせにより、SSWer が存在することで可能になる子ども支援の道筋を示すことでもあった。茨木市教育委員会の方法は、実績重視の行政で数字が求められる中、数字ではない説得力をいかに作り出すかという1つの方法を示している。

(5) スクールソーシャルワーク事業の予算取り

2008（平成20）年、茨木っ子プラン22を開始するために、まずは5名のSSWerが雇用できる予算を確保する必要がある、その予算請求を行った。財務の方では、SSWとは何か、具体的にわからない。しかし、議会等で質問があがった時に、「A中学校の野尻さん」という具体的に示すことができる人物が茨木市にいたことや、現場の声を伝えることができたこと、等により、希望どおり5名分の予算を確保することができた。つまり、モニター導入は、予算を確保するうえでも重要であったことが伺える。

3 分析

ヒアリング調査をまとめた結果を分析し、**図表16**と**図表17**に表した。

茨木市教育委員会の考え方は、そもそも大阪の学校に根付いていた学力保障という考え方が基盤となっていることは言うまでもない。大阪の学校では同和地区の子ども達に学力保障を行ってきた歴史がある。この学力保障は勉強を教え、できるようになる、という保障だけではない。彼らが自らの困難を乗り越える力、つまり生きる力を保障するということである。そのためには、生活改善を目指す取り組みが必要なことは、大阪の教員は経験の積み重ねにより理解していた。よって、生活困難を抱える子ども達の生きる力を保障するには、その子どもが生活する家庭や地域の環境を改善しなければならぬという、教育理念は強く根付いていたと言える。

しかし、上記のような教育理念を持ち、実際に子どもや家庭を支援してきた経験を持つ教育委員会の指導主事は、その支援が実際には根本的なものではなかったことに気づいていた。そのため、子どもに寄り添ってはいるものの、生活課題は改善しないままになる事例が多々あった。

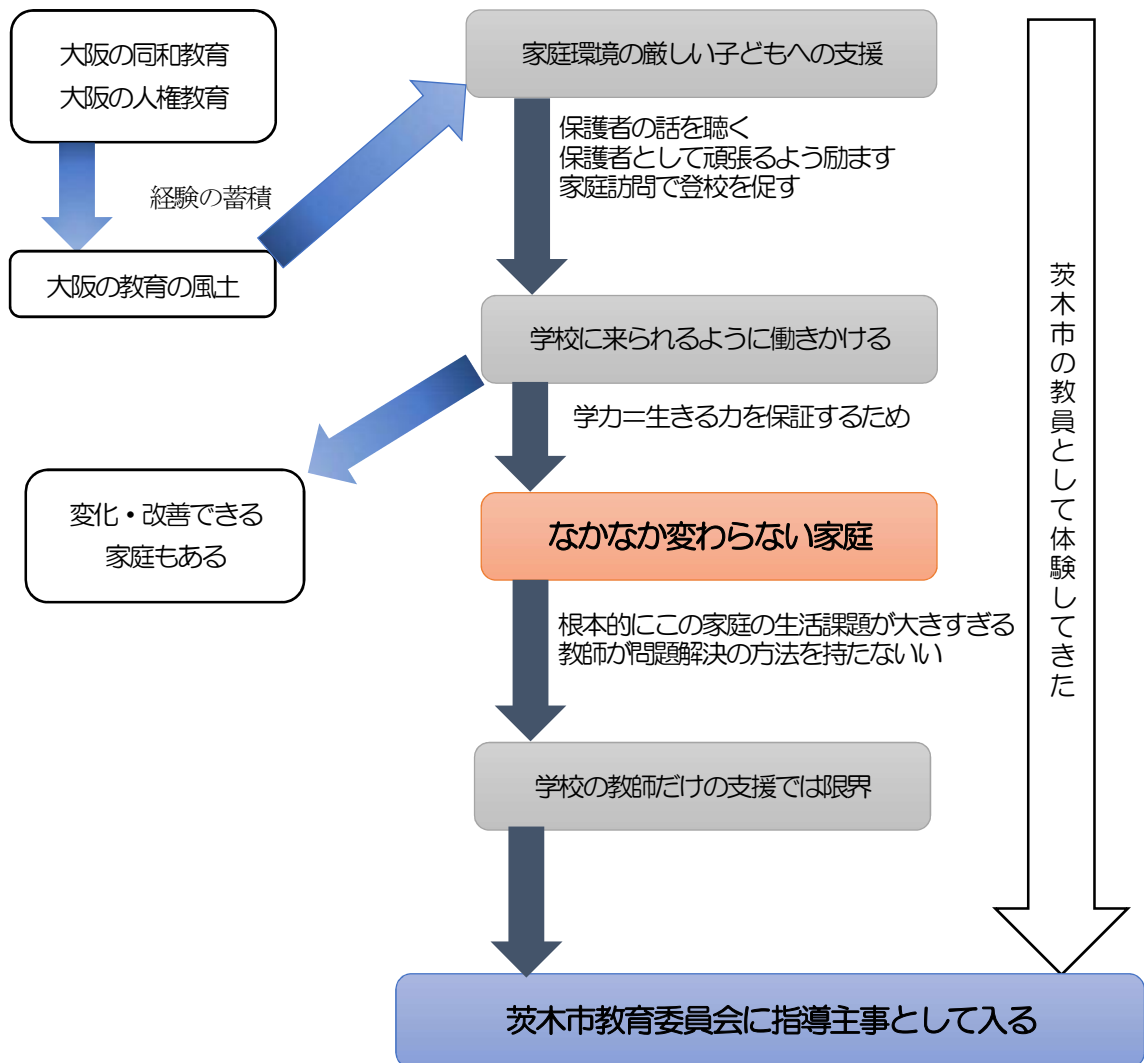
また、時代が変化し、子ども達の家庭環境をつぶさに知ることができなくなった。個人情報保護の問題もあり、学校に提出する家庭環境調査には保護者の名前は記載されているが、保護者の職場を記載する欄はなくなった。また、従来であれば、緊急連絡先として職場の電話番号が記されていたため、職業を知る手立てもあった。が、現在では携帯電話番号が記載されているため、それも困難である。つまり、子どもの家庭環境を知ることがこれまでとは違って変わって、難しくなってきたということになる。それによって子どもの貧困は隠れてしまう。学校でも貧困を発見することが難しくなっており、これまで以上に子どもの支援がされにくい状況にあった。

図表16では、そのような経験を通して、「学校だけの支援では限界がある」と茨木市教育委員会が明確に気づくことになったプロセスを示している。

茨木市教育委員会では、その経験の上に立つだけではなく、2005（平成17）年に全国的に巻き起こった「学力低下論争」をプラス思考で取り入れたことにより、「学校だけの支援では限界がある」という部分に、「学力の下支え」を行う専門職の一つとして、SSWの導入を目指したのである。茨木市教育委員会のSSWer導入成功の鍵は、教育プランである「茨木っ子プラン」の作成にある。そのプロセスは**図表17**に示した。

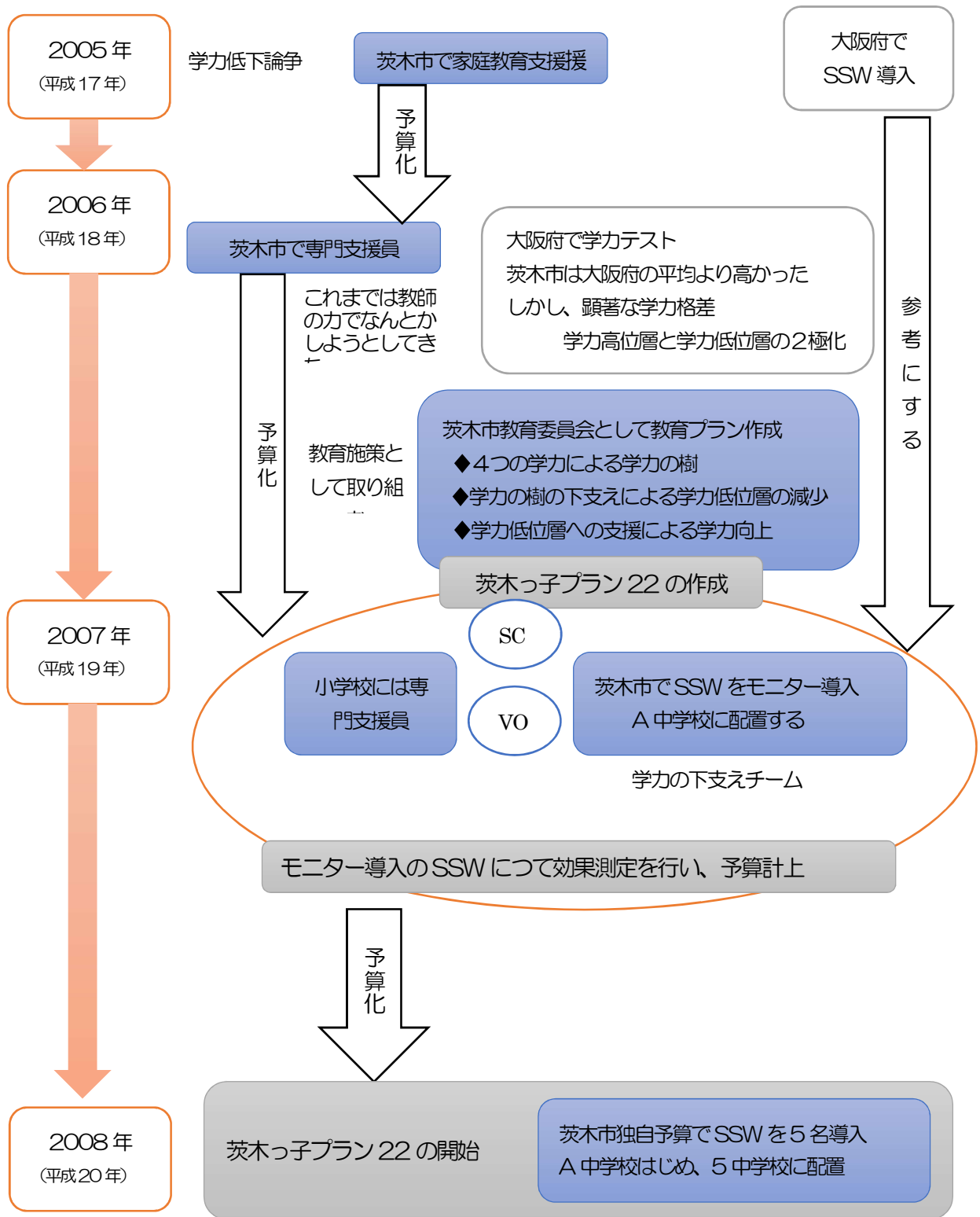
これまででは教員の力（つまり、教員の努力）で、家庭環境が厳しい子ども達への支援を行ってきた。しかし、茨木市教育委員会では、家庭環境が厳しい子どもへの専門的な支援を行う人材として、教育プランにSSWerを明確に位置付けたのである。しかも、モニター導入時から、SSWの効果測定を視野に入れた戦略的な展開で、予算取りを行った。2008（平成20）度の本格的導入に5名のSSWer雇用予算を茨木市の独自予算で獲得できたことが、その後の茨木市におけるSSW事業発展の基礎を造ることになったと言える。

図表 16 大阪の教育の風土を体験した教師が茨木市教育委員会の指導主事になるまで



出所：茨木市教育委員会指導主事へのヒアリングを基に野尻作成

図表 17 学力低下論争をチャンスに教育プランが作成されるまで



出所：茨木市教育委員会指導主事へのヒアリングを基に野尻作成

注：SCはスクールカウンセラーを記号化

VOは学習支援ボランティアを記号化

第6節 考察

1 教員が行う家庭支援は「何か事が起こってから」

大阪の北摂に位置する茨木市においては、従来から家庭環境の厳しい子どもへは学校が支援するものだという認識が教員集団にはあった(付録1-1,2,3,4,14,69,70)。¹⁰²実際に、茨木市教育委員会でのヒアリングでも、指導主事はそのような特徴の中で教員として家庭支援(付録1-8)をした経験を持っていた。

では、学校で使われている家庭支援とはどのような支援なのか。ヒアリングからその答えは見えてきた。例えば、給食費の未払い、遅刻欠席、非行行為、不登校など、学校で子ども達の問題が見えた時、教員はまず保護者に電話で連絡を入れる。問題行為が度重なると、学校が電話を入れて保護者を学校に呼び出す。保護者の話を聴き、児童・生徒の保護者として頑張るよう励まし、保護者や本人を指導する。例えば、学校に登校しづらくなっている児童・生徒には、家庭訪問を実施し、保護者に子どもを学校に送り出すよう指導し、本人には学校に来るように働きかけることもある(付録1-4,8)。

つまり、ヒアリングから推測できることは、2点ある。1点目は、学校における家庭支援は、「何か事が起こって」から行われている、ということである。2点目は、教員が行う家庭支援は、保護者や本人に頑張ってもらうように励ます、もしくは指導するということである。

このような教員からの働きかけにより、変化・改善できる家庭もある。一方で、なかなか改善できない家庭は多い(付録1-5)。理由は、その家庭の根本的な生活課題が大きすぎるため、「何か事が起こって」からの「励まし」「指導」だけでは改善できないからである(付録1-18)。

教員は「何か事が起こって」から家庭支援を開始した場合、その家庭の生活の課題に直面することがある。しかし、教員はその生活課題、特に福祉的な課題を解決する方法を知らない。教員としての専門性は、子ども達に教育を届けることであるのだから、もっともなことである。教員の考える家庭支援を継続し、保護者や本人を励まし続ける(付録1-4,8)。だが、教員が熱意を持って取り組んでも、家庭の生活課題に支援が届かないのであるから、家庭状況や子どもの様子が一向に改善しない(付録1-5)。

ヒアリング調査からは、このような家庭支援が、学校で行われていると推察することができる。よって、茨木市教育委員会の指導主事が語った「学校だけでは限界がある」(付録1-6,16)という状況は、「何か事が起こって」から「励ます」「指導する」家庭支援という方法だけでは、子ども達が育つ家庭生活の課題には切り込めないということの意味していると考えられる。

よって、SSWerが常に学校、もしくは教育委員会に存在する意味がここから理解できる。つまり、予防的に、そして事態が小さいうちに福祉的手段とソーシャルワークによって、子どもと子どもの家庭や環境を支援することが可能になるのではないだろうか。また、継続的な支援がなされなければ、家庭の生活課題は改善されないため、SSWerが持っている、もしくは創りあげるネットワークによって、継続的な支援に繋がる可能性が見いだせる。それは、子どもや子どもの家庭が、学校だけに終始しない、幅の広い支援を受けられる可能性をもたらすだろう。

2 「保護者として」というキーワード

学校における家庭支援では、「保護者として」というキーワードが挙げられる。

ヒアリング対象の指導主事は、精神疾患を抱える保護者からの電話や要求に我慢強く寄り添ってきた経験があった。(付録1-1,2,3,4,14) さらに、学校に来づらくなっている児童・生徒には、家庭

¹⁰² 考察に必要なヒアリングの結果部分は、このように、(付録一記録に付した通し番号)で記載する。ヒアリングの記録は「付録1」として綴じてあるので参照されたい。

訪問を実施し、学校に来るように働きかけることもしばしば行っていた。このような体験は、現場の教員は誰もが持っているということであった。その頻度ややり方は教員によってまちまちであるが、少なくとも自分のクラスの子どもの保護者には、働きかけをしているということであった。教員の方法としては、「我慢強く聴く」か「保護者なのだから頑張る」と励ますしか方法を持っていなかった（付録1-8）、とヒアリングでは答えられている。

しかし、「保護者として」しっかり子どもを見て欲しい、子どもを育てて欲しいという思いを持って支援しても、そこに応えられる状態ではない家庭には教員の支援は届きにくい（付録1-18）ことが理解できた。

この「保護者として」がキーワードではないだろうか考える。それは、SSWerがソーシャルワーカーとして支援をする上で、「保護者」という概念はもちろん存在するのであるが、それよりも、一人の「人」として今何が困っているのか、というところにまずは寄り添うという導入をしているのではないかと考えられるからである。ひとりの「人」としての寄り添いから、エンパワメントが起こった後に、ようやく「保護者」としての向き合いが始まる、そこに「保護者」支援の鍵があるといえる。

本ヒアリングで示された、教員経験指導主事の「保護者支援の」難しさの部分に対して、ソーシャルワーカーの方法を体得したSSWerだからこそ学校を中心としての「保護者」支援のあり方を提示できる可能性を示唆されている。これは、第3章における事例分析の1つの視点としたい。

3 スクールソーシャルワーカーと協働することへの期待

茨木市教育委員会では、第3次教育プランまでの9年間の基礎的な部分を作り上げる際、指導主事たちが集まってワークショップを繰り返したということであった。そのワークショップでは、現場で抱えていた課題やジレンマが、共通のものであったことを浮き彫りにしてくれたということであった。だからこそ、教員が自分の専門性では支援できないような、生活の支援、家庭に介入して環境改善をしてくれる専門職は何なのかとリサーチしていた頃、SSWに出会ったということであった。（付録1-19,21,22,23,25,26,27,28,42）

ソーシャルワークの仕事は、これまで教員が目にしてきた家庭環境に介入し、教員による付け焼刃的な支援（付録1-17）に終わらず、変化をもたらしてくれるにちがいないという期待感があったと、ヒアリングでは答えてくれている。つまり、教員は最初からSSWerに事例の支援を丸投げしようとしているのではなく、教員とSSWerがうまく協働できれば（付録1-50,51,55,56,58）、これまで支援しきれなかった子ども達が支援されるようになるのではないかと、という期待を抱いているのである。（付録1-31,44）しかも、SSWerの支援活動が具体的に見えてはじめて期待できるかもしれないという感覚が、期待感に変化し、さらに共に子どもや家庭を支援することによって、具体的にSSWer理解されていったのである。ソーシャルワーカーの「黒子」論があるが、SSWerは「黒子」のように見えない存在では学校現場に具体的には理解されないということだ。しっかり、組織的な支援チームの一員となって、具体的に動く姿が求められている。

この点から、SSWerが学校現場で根付き、ソーシャルワークを実践できるようになるためには、SSWer自身が多職種連携の考え方を身に着け、しっかり実践できなければならないといえる。

4 教育政策とスクールソーシャルワーカー

茨木市教育委員会では、ワークショップを繰り返しながら、学力の下支えの考えができあがった。茨木という学力は、勉強の点数だけを指すのではない。（付録1-29,30）学校生活を送っていく上で身につく能力と置き換えても良いのではないかと考えられる。その能力とは、社会で生活するためには不可欠なものである。（付録1-72）

その当時全国的に学力低下論争が起こっていたため、学力向上に力を入れる教育委員会が多数あった。ところが、茨木市教育委員会は、その学力低下論争を逆手に取ったといっても過言ではない。茨木市でも子ども達の学力が、特に学力定位層の多さに驚きを隠せない状況であったため、学力向上という名のもと予算の確保を確実に行うことができると判断したのだ。(付録 1-9,10,60,61,62)

一方で自分自身が生きていくための能力に繋がる学びが、困難な生活環境を有している子どもには伝わりにくいという経験を通じて、学力向上と、家庭環境等の支援を結び付け、学力の下支えという概念を導き出したのである。(付録 1-64,65,67) このような子ども達が、学校に継続的に登校できるようになったり、自らの意思で進路を切り開くことができるようになったり、笑って友達と学校生活をおくることができるようになったり、ごく普通に苦勞することなく生活ができるように支えてくれる専門職が、ソーシャルワーカーであると、茨木市では認識をされたといえる。そのため、学力と結びつけることで、SSWer が導入の予算を確保するという戦略的な試みがなされたという点で特筆すべき特徴である。(付録 1-11,13,14,20)

その試みは、言い換えれば教員の頑張りや思いだけに任せない、教育政策として持続可能にしていくというものであった。(付録 1-12,15,64,71) 筆者は、茨木市の独自予算でSSWer が導入された初年度からSSWer として活動したが、SSWer の目標が明らかであったため、学校、教員と協働しやすかった。そのため、成果も出しやすかった。(付録 1-32,33,34,35,47,48,52,53,68)

また、茨木市教育委員会の指導主事が、当初より、ソーシャルワークの支援が短時間で効果的に現れるはずがない、ということを理解していたことも大きな特徴であった。そのため、面談件数や、改善件数など、数をあげるように指示されてことはなかった。それよりも、教育委員会の指導主事が、現場の教員の声を聴きとる作業をした。SSWer と一緒に仕事をしてみてどのように感じたのか、SSWer の支援はこれまでの困難事例に対して効果的だと感じているか、というような聴き取り調査と、アンケート調査を行ってくれた。(付録 1-38,39)

聴き取り調査と、アンケート調査では、SSWer との協働のしやすさ、これまでできないと思っていたこと、これら現場の教員の声をもとに、教育委員会として市の独自予算を獲得し続けてきた。そのため、茨木市教育委員会におけるSSWer の雇用人数と、雇用体制、待遇は、その当初は画期的な取り組みとして、全国にも度々紹介されるようになった。

そのことが、市の独自予算獲得にプラスに働く、という結果にもつながったことは言うまでもない。(付録 1-36,39,40,41,43,46,71)

ソーシャルワークの仕事は幅が広く、支援の成果が現れるまでに時間がかかる。モニタリングも必要であるため、度々校内ケース会議を開催することにもなる。(付録 1-54) そのようなソーシャルワークの仕事の仕方に教育委員会の指導主事が理解をしてくれていた。(付録 1-44,45,46,49) さらに、それを現場の管理職に伝える努力をおこなった。これにより、茨木市でのSSWer の雇用は非常勤ではあるものの、市の嘱託職員という位置付けになり、持続可能になった。持続可能であるということは、経年の変化を確認でき、今後の取り組みの計画も立てやすい。また、教育目標と合致しているので、学校でSSWer の活用がぶれることもあまりない、という特徴を持っていることが整理できた。(付録 1-32,33,34,35) さらに、教育委員会の指導主事は2年～3年で学校現場に戻るのだが、茨木市では、教育プランを最初に作成する時期も含めて10年間、立場は変わっても教育委員会に残っている者が数名いる。このことも、事業を持続・発展させるために極めて重要であったといえる。

このような茨木市の教育政策から特筆すべきことは、何を目標とし、何を成果として捉えるのか、という枠組みや軸の設定(茨木市では教育プラン)が必要だということである。茨木市教育委員会では、SSWer は「不登校」「非行」「虐待」「いじめ」等々の事象に対応する、とはなっていない。

「学力の下支え」を行う専門職として位置付けられている。このようなイメージとして、何をすべきなのかを共有しやすい目標を掲げることは、これからの未来を担う子ども達の育ちを支える教育政策にとって重要なのではないだろうか。

また、教育現場における「下支え」という概念は、ソーシャルワーカーにとって知識と技術を十分に使いこなせる位置付けであると言える。つまり、「学力の下支え」がなければならぬ困難事例の多くは、貧困家庭に育つ子ども達への支援であろうからである。そもそも学校で「貧困」が見えているわけではなく、「学力の下支え」が必要な脆弱な家庭環境として SSWer に支援依頼が入る。よって、支援のプロセスの中で、「隠れた貧困」が発見される可能性は高まる。

茨木市の「学力の下支え」という考え方は、ソーシャルワーカーの仕事の最も重要なテーマのひとつである「貧困」への支援と「貧困」から抜け出すためのエンパワメントアプローチそのものである。よって、この「下支え」の概念こそ、SSWerにとって重要なものであると考える。

第3章 茨木市における子どもの貧困を支援する

スクールソーシャルワーカーの事例検討

はじめに

第2章では、茨木市における教育政策とスクールソーシャルワークの導入について検討し、4つの視点から考察した。では、実際にその教育政策のもとで雇用されたSSWerが、「学力の下支え」がなければならない困難事例といえる、子どもの隠れた貧困事例に対して、どのような支援を行ったのであろうか。本章では、茨木市におけるSSWerによる5つの支援事例を用いて、子どもの隠れた貧困への支援について分析する。

学力の下支えの考えのもと、SSWerが学校と共に子どもを支援する具体的なプロセスを示し、総合的なアプローチにとって必要なソーシャルワークとはどのようなものなのか検討する。

第1節 事例検討の目的

SSWerは虐待、不登校、いじめ、非行、発達障害など、学校が問題と捉えている事象に対して対応・支援する福祉の専門職なのだ、文部科学省等からの文書や、各種の報道にもあげられている。また、文部科学省のSSWer活用事業における定義では、SSWerは家庭支援を行う人という印象が強い。また、文部科学省によるチーム学校についての議論では、心の問題はスクールカウンセラーに、福祉的な問題はSSWerに繋げる、つまり、学校内で専門分化した取り組みを構想している。そのため、教育現場においてSSWerは家庭訪問をして家庭の支援をしてくれえる人だと捉えられている場合がある。問題を抱える子どもの家庭は学校にとって困った存在なので、その部分をSSWerが引き取って何とかして欲しい。そのようなSSWの職業像がある。

一方で、SSWerの雇用体制が非常勤であること、時間制限がある中での支援活動であることなどから、教員や管理職への助言がSSWerの業務の中心を占めていることもある。しかし、子どもの抱える課題の多様化、複雑化がいわれている中、断片的な支援では問題解決には至らない。問題に関連している課題要因を総合的に捉え、そこで何が起きているのかを俯瞰的に捉えた上で、しっかりと「子どもに届く」ソーシャルワークが必要なのではないだろうか。

子ども達が見せる行動、つまり不登校、いじめ、非行、遅刻、物忘れ、暴力、荒れ等は、学校ではその行動自体が問題だと捉えられる。文部科学省でもこれらを「児童生徒の問題行動」と定義し、毎年の発生件数・率を全国集計し報告している。しかし、筆者の教育現場での経験から¹⁰³、子ども達の見せる行動そのものが問題なのではなく、行動の背景にある生活の部分における事情が本当の問題であると言える事例が多くあった。子ども達の行

¹⁰³ 2007年度から2012年度まで大阪の茨木市教育委員会にて、また2013年度は半田市教育委員会にてSSWerとして義務教育段階の子どもを支援してきた。2012年以降は茨木市教育委員会、春日井市教育委員会等愛知県内の市町の教育委員会にて、SSW事業のスーパーバイザーとして活動している。

動の背景には、多様な問題が複雑に入り組んでいる。しかも、学校で表面化する子どもの行動をより深く掘り下げてみると、その背景には貧困が隠れていることが多くあることに気がつく。

「貧困」、特に「子どもの貧困」というキーワードは、最近日本においても注目されている。2008年前後、子どもの貧困は再発見されたといわれている。近年、生活の格差が広がり、貧困問題が最浮上してきた。2010年のユニセフの発表で、日本の子どもの貧困率が世界9位であることが明らかになり、日本の子どもの6人に1人が貧困家庭で育っているという事実が明るみになった。このように、子どもの貧困を相対的貧困率で捉えたことは、筆者がSSWerとして支援している事例に相当あてはまるという実感があつた。

筆者がSSWerとして活動する中で、就学援助を申請する家庭の多さ、給食費の不払いや、学校諸費の未払い、修学旅行の積み立てができない家庭の存在が目についていた。しかし、これらの経済的に困窮しているかもしれないと思われる事例、家庭経済が貧困状態であるとはっきりしている事例がある一方で、隠れた貧困にも多く出会ってきた。非行や不登校、いじめ、被虐待などの子どもの現象の背景に、家庭の貧困が存在する事例である。子どもの行動事象の原因が単純に1つに絞られる場合、学校の教員がこれまで培ってきた生徒指導の方法で問題解決に至ることが多くある。しかし、家庭の貧困が隠れている事例の場合、教員が生徒指導の方法で対応しても、子どもが表す行動事象の解決には至りにくい。教員は隠れた貧困には気づきにくいので、なぜ行動事象が解決できないのかわからない。そのため、その子どもにとって真に必要な支援が届かないことになる。つまり、問題の根源に支援が至らず、対処療法的な子どもへの指導や助言、励ましで終わってしまうことになる。これでは、問題の先送りにしかならない。

一方、子どもの問題や行動事象がある場合に、SSWerは教師からリファーされる。SSWerがそのケースを理解するためには、子どもの置かれている周囲の状況を確認し、それらを全体的に眺めなければならない。SSWerがソーシャルワークを行うため最も必要とされることは、アセスメントであるといえる。多面的、多角的に子どもとその家族の理解を行うアセスメントによって、子どもの根源的な問題に焦点があてられることになり、支援計画が立てられるのである。このような作業を通してこそ、総合的、統合的なソーシャルワークを子どもに対して届けることができるのではないだろうか。

子育てや子育ちの難しさの要因は様々だであるが、なかでも貧困との関連性は、青木(2007)¹⁰⁴、岩田(2008)¹⁰⁵、秋田ら(2016)¹⁰⁶等これまでの研究が明らかにしている。また、阿部(2016)や道中(2007)らによって、貧困の世代間継承が起こることも指摘されている。そして、岩田(2008)が事例を用いて丁寧に示しているように、貧困であるがゆえに、親も子どもも社会から孤立し、家族のシステムが機能不全に陥っていくのである。

¹⁰⁴ 青木紀編著(2007)『現代日本の「見えない」貧困 生活保護受給母子世帯の現実』明石書店に詳しい。

¹⁰⁵ 岩田美香(2008)「貧困家庭と子育て支援」『季刊社会保障研究』第43巻第3号 東京大学出版会 pp211-218を参照されたい。

¹⁰⁶ 秋田喜代美・小西祐馬・菅原ますみ(2016)『貧困と保育 社会と福祉につなぎ、希望をつむぐ』かもがわ出版に詳しい。

空閑（2014）は「生活の場モデル」を提唱している¹⁰⁷が、まさに子どもは生活の場である家庭、その中に渦巻く家族のシステムから抜け出すことはできない。子ども達こそが生活課題を抱えた当事者であるはずなのだが、その子ども達自身には支援が行き届かない。子どもの貧困は、構造的に子どもを福祉から、そして教育からも排除するものであるといえる。このように、貧困を抱える子ども達に対して発達の保障と教育の保障は難しく、貧困を克服することはますます困難になる。そして、貧困の世代間継承に繋がる。

これまで、教育と福祉のみならず、教育の中も福祉の中も、縦割りの仕組みになっており、子どもの問題事象に子どもの貧困が隠れている複雑な事例を支援することは難しかった。この課題の解決に取り組む専門職として学校にソーシャルワーカーが存在することで、縦割りの教育と福祉、教育と教育、福祉と福祉の橋渡しとなり、このような隠れた子どもの貧困を見えるようにし、支援を効果的に行うことができるかもしれない。まさに、このような場合、SSWerが最もソーシャルワークの機能を発揮することができると思う。

よって、本章の目的は、「SSWerは子どもの行動事象の背景に貧困の問題が隠れている事例に対してどのように支援を行っているのか」を具体的に示すことである。

その目的を達成するために、最適な方法とはどのようなものなのかを検討し、実際に以下の3つの方法で分析を試みた。

当初、筆者が支援したケースの中で、貧困の課題を抱えていると判断できたものについてのケース記録、ケースカンファレンス記録、ケース支援のプロセス記録を、コード・マトリックスによる質的データ分析法¹⁰⁸を用いて分析した。SSWの支援方法論を定めることを目的としているため、「事例—コード・マトリックス」（佐藤 2008）の方法を用いて分析を行おうと試みた。この方法を採用した理由は、いくつかのケースを横軸に並べ、複数のコードを縦軸として、二つの方向で検討することによって、「質的データの本来含まれている豊かな情報やニュアンスをできるだけ損なわないようにつとめ、かつまた、事例の具体性や個別性を見失うことなく、その一方で、その個別性を越えて見いだされる全体的なパターンを明らかにしていく」¹⁰⁹（佐藤 2008）方法であると、方法論的にも確立されていたからだ。また、この方法は、佐藤（2008）が「質的研究が陥りがちな、事例の特性にとられて一般的なパターンを見失ってしまう傾向や少数の事例にもとづく角の一般化を避ける上でも有効な手立てとなる」¹¹⁰と述べているように、少数ケースについて、継続的比較分析ができるかと考えたからである。しかし、この分析方法では、ソーシャルワークのプロセスはやはり分節化されてしまい、豊かな支援の方法を見出すことはできなかった。

次に、時間とプロセスを扱う質的研究の一方法としてサトウタツヤによって提唱されている、複線経路等至性経路アプローチ（TEM）分析を試みたが、ソーシャルワークのプロセスは明らかになるものの、そこに潜んでいる基盤や技法、アセスメントについては詳し

¹⁰⁷ 空閑浩人（2014）『ソーシャルワークにおける「生活場モデル」の構築—日本人の生活・文化に根差した社会福祉援助—』ミネルヴァ書房に詳しい。

¹⁰⁸ 佐藤郁哉による質的データ分析法である。佐藤（2008）は、『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社 p191 の中で、「質的データ分析に関する基本的な発想は、そのかなりの部分をグランデッド・セオリー・アプローチの発想によっている」と述べ、質的データ分析法として、事例—コード・マトリックスを提唱している。

¹⁰⁹ 上掲書 108 p72 より引用。

¹¹⁰ 上掲書 108 p59 より引用。

くは分析することは不可能であった。

次に、事例メタ分析によるケースフォームレーションのモデル化を試みたが、これも上記同様に事例が分節化されてしまうと共に、事例からの丁寧な支援方法のあぶり出しには至らなかった。

以上のような分析方法の検討を経て、最終的に最適な方法として事例研究を選択した。「子どもの問題の解決を」として開始されるSSWが、本来理解しなければならない「子どもの問題」をとりまく様々な複雑にからみあった環境要因とそれらへの対応策の相互関連性の理解のためにも、事例を詳細にひもといていく必要がある。この事例検討という作業を通して、子どもの貧困の克服および世代間継承を断ち切るために効果的なSSWerの支援のあり方を提示したい。

第2節 事例検討の対象

茨木市教育委員会のSSWerとして、2007年から2012年に筆者自身が関わった事例は約300事例である。その内訳は以下の通りである（図表18）。

教師への助言のみで終わった事例は約200事例である。残りの100事例のうち、他機関や地域の支援者に繋ぎ、支援を任せられた事例は約40事例である。

上記以外の60事例は、SSWerであった筆者がなんらかの支援を継続的に行った事例である。その60事例のうち、教師からの虐待相談であがってきた事例が40事例、不登校相談であがってきた事例が15事例、非行相談であがってきた事例は5事例であった。虐待相談40ケースのうち、9割を占めていたのがネグレクトの事例であった。

図表18：事例の内訳（概数）

支援の方法		事例数		
教師への助言のみ		200		
他機関につないだ		40		
SSWerによる継続支援	60	の 説 明 る 教 師 に よ る 相 談 時	虐待	40
			不登校	15
			非行	5
合 計		300		

これら、SSWerであった筆者がなんらかの支援を継続的に行った60事例から、本研究における事例検討の対象とするために、以下の基準で5事例を選んだ。

1. 対象児が表す問題行動の背景に隠れた貧困があった事例。
2. SSWerが継続的な支援を行うことができた事例。
3. 記録が詳細に残っており、記録の確認ができた事例。

本事例研究で対象となった5事例の基礎情報をまとめたものが次の図表19である。

図表 19：事例研究の対象 5 事例の基礎情報

	本人記号	支援開始時の学年	本人性別	支援開始時の家族構成	学校から SSWr への当初の相談内容
事例 1	B	A 中学校 1 年生	男子	母 妹（小 4）、 弟（3 歳）	入学以来一度も昼食（弁当）持参せず、制服の襟の汚れがひどい。欠席はない。遅刻は多いが保護者から一度も連絡が入らない。小学校の給食費は払わないまま卒業してきた。中学校入学以来諸費の納入はできていない。生活保護受給家庭。家庭状況が厳しいようなので、保護者支援をして欲しい。
事例 2	C	A 中学校 3 年生	男子	母 父 弟（中 2） 祖父	特別支援学級在籍。発達障害。中学 1 年生から休みがちであったが、中学 2 年生の 6 月から全欠席。特別支援学校在籍の弟（知的障害）への本児からの暴力が疑われ、特別支援学校の担任から問い合わせが A 中学校に入った。母親からは毎日欠席連絡が FAX で送られてくる。母親は時々家からいなくなる。中学 3 年生になった本人の進路支援を行うには、母親支援が必要だと思われるので、家庭訪問をして欲しい。
事例 3	D	A 中学校 2 年生	女子	母	中学校入学時には在籍していたが、特に問題は記録されていない。両親との 3 人家族だった。その年の 1 月、他市に転校。その後中学 2 年生の 9 月に再転入してきた時には、母子家庭となっていた。引っ越した先の中学校では不登校だったようだ。本人が茨木の A 中学校なら登校するというので、再転入してきた。登校してきたが、教室では友達とのトラブルが続き、学校に来られなくなっている。担任が母親と個人懇談をした際、母親は本児から自分への暴力・暴言が訴える。不審に思った担任から SSWer の母親面談を依頼された。
事例 4	E	X 小学校 6 年生	男子	母	小学校 3 年生で両親が離婚。しばらくは母親が仕事をしながら育てている姿が見られたが、その後夜間放置が目立つようになった。本児は母親が大好きで、自宅で我慢して母親の帰りを待っているが、母親は本児にお金を持たせ、1 週間に数日しか帰宅していないようだった。担任や民生委員等が家庭訪問をして、シャワーを浴びさせたり、お弁当を届けたりしていた。中学校入学前に SSWer と本児をつなげることによって、中学校生活にスムーズに移行できるようにして欲しい。
事例 5	F	Y 中学校 3 年生	男子	母	中学 2 年生ころから休みがちで、中学 3 年生になってからはほとんど欠席。本児は修学旅行に行かないと行っているが、その理由がわからない。担任としては修学旅行には連れていきたい。生活保護受給家庭。修学旅行に行かないと言っている理由を把握し、できれば修学旅行に参加し、それを弾みとして学校に登校できるように促し、卒業までに進路決定を行いたい。そのため、ケース会議を開いて欲しい。

第3節 分析の方法

1 分析法の選択理由

本研究では、ソーシャルワーク実践評価の方法である事例研究を使用する。ロバート K. イン (Robert K. Yin) (2014) によると、事例研究が望ましい戦略であるのは、「どのように」あるいは「なぜ」という問題が提示されている場合、研究者が事象をほとんど制御できない場合、そして現実の文脈における現在の現象に焦点がある場合」である。SSW の現場で起こっている事象は研究者が制御できるものではない。また、本研究では、SSW の現場で「どのように」「なぜ」その事象が起こり、「どのように」「なぜ」支援するのかという現在の現象に焦点をあてている。よって、本研究の分析を、事例研究によって行うことは妥当だと考える。

問題の背景に何があるのか、SSWer としてその背景を理解した上でどのようなアプローチをすることができるのかをより具体的に理解するために、この後の分析では複数の視点から事例研究法を用いて分析していく。事例の文脈・全体性を損なうことなく統合的・体系的に検討することで、それぞれの事例の背景に対する深い理解を深めることがその目的であるが、そこには事例解釈における信頼性という課題がある。質的データ分析の際、信頼性を担保するために様々な方法が用いられているが、本論文ではあえて事例研究法を用いる。その際、この方法の持つ信頼性の課題を解決する方法として、事例を一定の意味のまとまりで区切り、それぞれにおいて「SSWer は、何をしたのか (どのような支援をしているのか)」「クライアントである子どもや家族、関係者にどのような変化が起きたのか」を記述する。そして、①ソーシャルワーカーの支援にどのようなソーシャルワークの知識・スキルの基盤が用いられているのか、②ソーシャルワーク支援のプロセスで何が起きたか (ソーシャルワーク支援の成果) に着目して、分析を実施していく。

広範な領域で仕事をするソーシャルワーカー間で、使命、知識、スキルを共有していこうとする北米のソーシャルワークと異なり、日本では、精神保健福祉士と社会福祉士が別個の資格となり、それぞれの教育内容に異なりが見られ、ソーシャルワークは対象領域によって「異なる職業」のように受け取られるかもしれない。新たに登場し、今その必要性が認識されつつある SSW も同様である。本論文における事例研究の際の分析の枠組みをソーシャルワークに共通の基礎知識・スキルとしたのには理由がある。それは、「資源を手配する」「子どもや家庭を資源と結びつける」という仕事をする専門職と受け取られがちな SSWer の支援プロセスを詳細に分析することによって、分野は異なっても、ソーシャルワーク実践に必要な基礎知識・スキルをきちんと用いていることを検証するためである。

2 分析の視点

事例研究を行うにあたり、さらに具体的な分析の方法と記述方法を明確にしておかねばならない。本論文では、渡部律子氏 (2007) の『気づきの事例検討会』¹¹¹に記されている方法を参考に、SSWer の事例検討に合う形に作り替えた枠組みを用いる。

渡部律子氏の『気づきの事例検討会』(2007) は、「さまざまな悩みを抱えながらもスー

¹¹¹ 渡部律子編著 (2007) 『基礎から学ぶ 気づきの事例検討会 スーパーバイザーがいなくても実践力は高められる』中央法規を参照されたい。

パービジョンを受ける機会を持たないケアマネージャーたちの資質向上のために、兵庫県の委託で兵庫県介護支援専門員協会が実践した介護支援専門員のトレーニングに使用するテキスト作成のプロセス¹¹²でできあがったものである。この書は、丹念な事例検討を言語化したものであり、OGSV¹¹³に影響を受けている。渡部（2007）によると、対人援助の仕事では、「利用者理解、利用者との関係性構築、利用者の抱える問題理解、問題解決方法などに関して、心理学、社会学、文化人類学等の研究領域に存在する「理論」といわれるものが応用」¹¹⁴される。そのため、対人援助職の仕事が適切に行われたかどうかを考察するために、スーパービジョンや事例検討会が必要である。また、渡部（2007）は、「理論をそのまま使うことはできず、知識の応用が必要とされる対人援助職では、実践家は常に価値、知識、技術といった専門職に要求される基礎的知識を個々の実践のなかで適切に応用できるように考え続けていかなければならない」¹¹⁵と指摘し、そのため、スーパービジョンや事例検討会といった「実践家の仕事を振り返り、評価する仕組みが必要となってくる」¹¹⁶と述べ、「気づきの事例検討会」という仕組みを考案し、提示している。以上より、本論文では、渡部律子氏の「気づきの事例検討会」の仕組みを使用することにより、茨木市教育委員会におけるSSWer(実践家)の仕事を振り返り、評価することが可能になると考えた。

次に、渡部（2007）は、「事例検討会に提出される事例には、対人援助職者が持っている知識・技術のすべてが表現されているといっても過言ではないでしょう。そのため、事例検討会を実施するためには、対人援助職者として最低限押さえておくべき知識・技術がどのようなものであるかが、参加者間で共有されていなければなりません。」¹¹⁷と述べている。つまり、対人援助職者として向き合っている事例には、その事例を支援するために最低限押さえておくべき知識・と技術が用いられている、ということである。この対人援助職者として必要とされている基本的知識・技術として、渡部（2007）は6つをあげて説明している。本論文では、この対人援助職者に必要な基盤という枠組みを使用した。その際、「ソーシャルワーカー」という表記をSSWerと変更し、下記のようにSSWerに必要とされる6つの基盤（図表20）とした。

基盤①SSWerとしての基本的視点

（SSWerとしての役割認識、支援ゴール、SSWerとして守るべき価値・倫理）

基盤②援助関係形成力と自己覚知

（信頼される関係を形成する力と自分を理解すること）

基盤③総合的アセスメント

（SSWerにおけるアセスメントの視点）

基盤④相談援助面接力

基盤⑤子どもと環境の相互関連性の理解

（SSWerが広範な問題を理解するための知識・理論）

基盤⑥支援に必要な制度や資源を知り調達できる力・交渉力

¹¹² 上掲書 109 「はじめに」 i～ii より引用。

¹¹³ OGSV とは、奥川グループスーパービジョンのことである。。

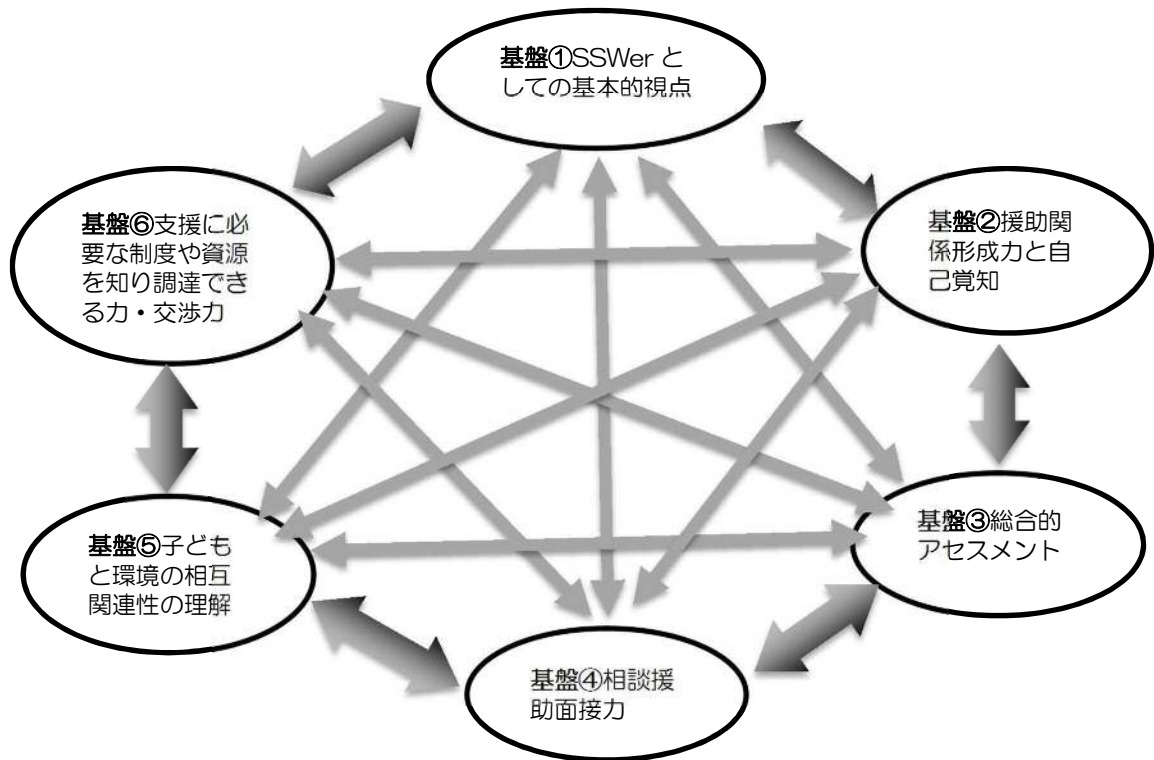
¹¹⁴ 上掲書 109 p9 より引用。

¹¹⁵ 上掲書 109 p10 より引用。

¹¹⁶ 上掲書 109 p10 より引用。

¹¹⁷ 上掲書 109 p28 より引用。

図表 20 : SSWer に必要な基盤（対人援助職者に必要な基盤）



出所：渡部律子（2007）『気づきの事例検討』P28 図1を基に野尻作成

よって、本論文では、茨木市教育委員会の SSWer の事例研究を、ライン分析を行う方法を取り、SSWer に必要とされる 6 つの基盤を分析の視点とする。以下に 6 つの分析の視点の詳細について述べる。

基盤①SSWerとしての基本的視点（SSWerとしての役割認識、支援ゴール、SSWerとして守るべき価値・倫理）

対人援助職者が仕事の基本的視点を持つということは、「自分の仕事を評価する際の基本中の基本と考えられます。それらは、専門職としての役割認識、価値・倫理でしょう。どのような専門職に就いているにしろ、専門職と名乗るためには、自分の役割を明確にしていなければなりません」¹¹⁸と渡部（2007）は述べている。このような専門職の役割意識はポジショニングと呼ばれている。

本論文における事例検討の対象は茨木市教育委員会における SSWer の事例であるので、まずは SSWer としての役割とは何かを意識することになる。ソーシャルワークのグローバル定義は「ソーシャルワークは、社会変革と社会開発、社会的結束、および人々のエンパワメントと解放を促進する、実践に基づいた専門職であり学問である。社会正義、人権、集団的責任、および多様性尊重の諸原理は、ソーシャルワークの中核をなす。ソーシャルワークの理論、社会科学、人文学、および地域・民族固有の知を基盤として、ソーシャルワークは、生活課題に取り組みウェルビーイングを高めるよう、人々やさまざまな構造に働きかける。」であり、このようなソーシャルワークを学校で展開するのが SSWer の役割

¹¹⁸ 前掲書 109 p29 より引用。

であると認識したうえで支援であることが必要である。さらに、茨木市教育委員会におけるSSWer導入の目的が「学力の下支え」であり、子どもの生活環境を支援しエンパワメントすることで自立に向けた進路保障の実践を行うことであるという認識のもと、どのように支援を展開しているのか、ということが重要である。事例研究では、このような役割や援助関係を整理する枠組みとして**図表 21**を使用する。

ただし、SSWerの支援においては、クライアントである子どもとの関係のみでは支援は進まない。SSWerは保護者や教員に対しての役割意識も同時に必要であり、保護者や教員との関係性のあり方についてアセスメントすることも重要になってくる。よって、SSWerがクライアントである子どもの周囲に存在する保護者や教員とどのような関係性を持って支援プロセスを踏んできたのかという点も分析されなければならないと考える。そのため、**図表 21**では、(1)～(3)のアセスメント項目の詳細を記述する際には、子ども、保護者、教員（時には管理職や生徒指導、担任、養護教諭、といった学校内における役割に分化させて）との関係性について記すこととする。さらに、価値・倫理についての分析枠組みについては、社会福祉士（本研究のSSWer＝筆者は社会福祉士の資格でSSWerを実践したため）の倫理綱領である。

基盤②援助関係形成力と自己覚知（信頼される関係を形成する力と自分を理解すること）

渡部（2007）によれば、「対人援助職の仕事の成否は、利用者とどのような関係を作りあげることができるのかにかかっているといても過言ではないほど、援助職者が利用者に信頼されることは重要」¹¹⁹である。SSWerは基盤①でも述べたように、クライアントである子どものみならず、保護者、教員との関係を作り上げていくことが必要である。しかし、信頼関係というのはそう易々と作られるものではない。クライアントである子ども、および保護者、教員に信頼してもらうために必要な条件がある。渡部（2007）は、ケースワークにおいてバイスティックが提唱した援助関係形成のための7つの原則について触れ、これらの原則があげられるような行動をとるためには、支援者側の自己覚知が必要であると述べている¹²⁰。支援者は自分自身というフィルターを通してクライアントを見ることになるので、このフィルターがどのようなものであるのか、自分がどのようなバイアスを持っているのかを知っておく必要があるからである。渡部（2007）は、「対人援助職者である限り、自分自身をしっかりと見つめ、自分の特性の影響を認識しながら仕事をすることは必要不可欠なこと」¹²¹であると述べている。SSWerが対人援助職である限り、SSWerはしっかりと自分自身を見つめ、自身の特性の影響を認識しながらソーシャワークという仕事を学校で行うことが必要不可欠なのである。よって、バイスティックの7原則を、SSWerが子ども、保護者、教師と信頼関係を築くために意識して行うことに整理しなおしたもの（**図表 22**）を、本事例検討ではSSWerの取るべき態度とし、分析の視点の一つとする

基盤③総合的アセスメント（SSWerにおけるアセスメントの視点）

渡部（2007）は、「ソーシャルワークでは、長い間、人間をその人を取り巻く環境との相互作用で理解するという枠組みが協調されてきました。現在でもこのようなアセスメントの視点は変わることなく、人間の理解には、人とその人を取り巻く環境との相互作用を含

¹¹⁹ 前掲書 109 p36 より引用。

¹²⁰ 前掲書 109 p36～p39 を参照されたい。

¹²¹ 前掲書 109 p39 より引用。

めた多面的で総合的なアセスメントが必要だということで見解が一致しています」¹²²と述べている。そのうえで、渡部は包括的アセスメントに必要な情報を整理した項目を一覧にしている¹²³。このアセスメント項目一覧を参考に、筆者がSSWer用包括的アセスメント項目として変更を加えた項目一覧が**図表 23**である。変更点は、各アセスメント項目を見る視点が「クライアントから見た場合」であったものを、SSWerの業務内容がクライアントととして子どもを中心に置きながらも、クライアントシステムとして必ず家族、学校からのニーズアセスメントも行うため、「子どもから見た場合」「家族から見た場合」「学校から見た場合」の、3つに分けて記述できるようにした点である。

本論文では、1つの事例についてライン分析¹²⁴を行った後に、このアセスメント項目を用いて事例の分析を試みる。このアセスメントの枠組みは、クライアントを統合的に理解するためには欠かせないものであると言える。よって、本事例研究においても、このようなアセスメント項目の内容を理解し、クライアントに対して行った支援のあり方を検討する。これらの情報をつなぎ合わせて包括的に事例を眺めてはじめて全体としてのソーシャルワークのあり方が見えてくるといえる。

一方、クライアント個人のみ限定されるアセスメントはあり得ない。個人は家族、小グループ、学校、組織、地域といったより広範なシステムに影響されて生きている。つまり、事例研究の際には、家族全体のアセスメントや組織の一員としての家族、援助職者自身に対するアセスメントが必要となることがあると渡部（2007）も述べているように、これらのアセスメント項目も必要となる。SSWerが支援する子どもの特性を考えると、家族アセスメント、学校アセスメントの際のチェック項目が必要となる。家族アセスメントについては渡部（2007）の項目¹²⁵を使用する（**図表 24**）。また、学校アセスメントについては、渡部（2007）の項目¹²⁶を参考に筆者が修正を加えた**図表 25**を使用する（変更点は、「学校」という記述にしたことである）。

基盤④相談援助面接力

渡部（2007）は、援助的面接で使われる言語反応バラエティを14項目あげている。それらは、①場面構成 ②受け止め・最小限の励まし・促し・非指示的リード ③明確化・認知確認 ④相手の表現したことの繰り返し ⑤言い換え ⑥感情の反射・感情の明確化 ⑦要約 ⑧質問 ⑨支持・再保証 ⑩情報提供 ⑪提案・助言 ⑫解釈・説明 ⑬焦点化 ⑭複雑でバラバラに表現された事実や感情の統合・整理 の14項目である。

本事例研究では、これら14項目を意識しながら、相談援助面談において何かしら影響があったと思われる項目があった場合に、支援の分析の欄に記述することとする。

¹²² 前掲書 109 p40 より引用。

¹²³ 渡部律子（1999）『高齢者援助における相談面接の理論と実際』医歯薬出版 p275 を参照のこと。

¹²⁴ 具体的な分析方法として、渡部律子氏が実践家のトレーニングのために提案した（2007）会話の各々の意味を抽出するライン分析を参考にし、本論文では茨木市教育委員会のSSWerの事例研究を、支援プロセスをラインと置き換え、そのプロセスに沿って支援記録の各々の意味を抽出するというライン分析の手法で行う。

¹²⁵ 前掲書 109 p47 の表 12 を参照されたい。

¹²⁶ 前掲書 109 p47 の表 13 を参照されたい。

基盤⑤子どもと環境の相互関連性の理解（SSWer が問題を理解するための知識・理論）

渡部（2007）はラッグ（Ragg）の基盤を使用しながら、以下のようにソーシャルワーカーとして必要な専門的知識の基盤を3つ整理している。¹²⁷第1の基盤は、個人や人間を理解するための基礎知識（個人の発達、社会化、愛着と喪失、トラウマとストレス、自己概念、適応、生物学的な機能、ディスアビリティ、精神病理など）である。第2の基盤は、システムに関する基礎知識（人と人との関係性、家族、グループ、コミュニティ、政治、文化、社会、権力、抑圧、差別など）である。第3の基盤は人がどのようにすればモチベーションを高めることができるのか、変化することができるのか、問題の解決に至ることができるのかということに関する基礎知識（学習理論、家族システム理論、など）である。これらの知識は状況に合わせて適切に応用されていくことにより効果が見られる。本事例研究では、これら3つの基礎知識を念頭に、適切に応用されている部分があるかどうか分析のなかで発見していく。

基盤⑥支援に必要な制度や資源を知り調達できる力・交渉力

クライアントにとってより有効な支援を行うために、必要な制度や資源がわかり、それらを調達する力と調達に必要な交渉力が求められている。その力が本事例にとってどのような効果をもたらしたのかを見つけ出す。

図表 21：SSWer の役割・援助関係アセスメントの枠組み

アセスメント項目	詳細
(1) 利用者（子ども、保護者、教員）が期待していた役割：子ども、保護者、教員はSSWerをどのように見ていたのだろうか。	子ども 保護者 教員
(2) SSWerが果たそうとしていた役割：SSWerは子ども、保護者、教員に対して何をしようとしていたのだろうか。	子ども 保護者 教員
(3) SSWerと子ども、保護者、教員との関係性：子ども、保護者、教員とSSWerの間に、どのような関係性が成立していたのだろうか。そこにある関係性は専門職としての援助的関係性になっていたのだろうか。	子ども 保護者 教員

出所：渡部律子（2007）『気づきの事例検討』P31 表7（援助職者役割・援助関係アセスメントの枠組み）を基に野尻作成
渡部の枠組みの「クライアント」を「子ども、保護者、教員」に変更

¹²⁷ 前掲書 109 p47 を参照されたい。

図表 22 : バイスティックの7原則をもとに整理した SSWer の取るべき態度

原則	訳	SSWer が意識して行うこと
原則 1	個別化 *ただし、子どもは家族というシステムに影響されやすいため、家族を含んでの個別化とする	学校では不登校の子だからとか、非行の子だからとか、あのグループの子だから、という見方が多くあるが、一人一人を個別に支援することを心がける。
原則 2	意図的な感情表出	子どもや保護者から信頼されることによって、話しにくいことも話ができるように心がける。子どもや保護者のちょっとした感情表現も見落とさない。
原則 3	統制された情緒関与	SSWer は自分の感情を自覚し、子ども、保護者、学校のどの感情にも振り回されないように心がける。
原則 4	受容	受けとめる
原則 5	非審判的態度	SSWer は子ども、保護者、学校を一方的に非難せず、互いに非難するような場面では中立的な立場で介入する。
原則 6	自己決定の原則	子どもはどうしたいのか、どうなりたいのかを確かめる。(学校も保護者も子どもの気持ちを確認していないことが多い)
原則 7	秘密保持	秘密を保持して信頼感を醸成する。秘密にしておけないと判断した情報についてはご本人に了解をとった上で必要な機関、人に情報を伝える。

出所：：渡部律子（2007）『気づきの事例検討』P39 表 8 を基に野尻作成
渡部の枠組みの「ソーシャルワーカー」を「SSWer」に、
「クライアント」を、「子ども、保護者、学校」に変更

図表 23 : SSWer における基本的なアセスメントの項目

アセスメント項目	子どもから見た場合	家族から見た場合	学校から見た場合
(1) 何が問題なのか			
(2) 問題の具体的な説明			
(3) この問題に関する考え、感情、行動は何か			
(4) この問題はどのような発達段階や人生周期に起こっているのか			
(5) この問題は日常生活を営むのにどれほど障害になっているのか			
(6) この問題を解決するために使える人的・物質的資源			
(7) この問題解決のためにどのような解決方法あるいは計画がすでに考えられたり、取られたりしたか			
(8) なぜクライアントは援助を受けようと思ったのか・進んで援助を受けようとおもっているのか？			
(9) 問題が起こるのに関連した人や出来事、それらの人間や出来事は問題をより悪くしているか、良くしているか			
(10) クライアントのどのようなニーズや欲求が満たされないためにこの問題が起こっているのか			
(11) だが、どのようなシステムがこの問題に関与しているか			
(12) クライアントの持つストレングス			
(13) どのような外部の資源を必要としているか			
(14) クライアントの心身の健康状態			
(15) クライアントの成育歴			
(16) クライアントの価値観、人生の夢や目指す自立、思考のパターン			

出所：渡部律子（1999）『高齢者援助における相談面接の理論と実際』 p275 をもとに野尻が SSWer 用に修正（変更点については本論文 p78 4 行目に記載している）

図表 24：家族アセスメントの際のチェック項目

項目	
(1) 家族はどのような問題を抱えているか	
(2) 家族の間にはどのような規則があるか	
(3) 家族システムと外界の関わり	
(4) 家族内の境界とサブシステム	
(5) 家族内のパワー保持者	

出所：渡部律子（2007）『気づきの事例検討』P47 表 12

図表 25：学校アセスメントの際のチェック項目

項目	
(1) 課題解決のための学校の機能	
(2) 学校における規範	
(3) 課題解決に向けての参加度	
(4) 学校の教職員の士気の維持機能	
(5) 学校の教職員の雰囲気	
(6) 学校におけるメンバーシップ	
(7) 影響を与え合うスタイル	
(8) 決定のプロセス	
(9) 学校内の感情	

出所：渡部律子（2007）『気づきの事例検討』P47 表 13 を参考に野尻作成

3 分析の実施

この分析における信頼性担保のために筆者以外にもう 1 名の実践・研究経験 30 年以上の人物に参加してもらい、以下のプロセスに従って分析を行った。

【分析者としての筆者が実施したプロセス】

- ① 筆者が記述したケース記録、ケース会議記録、プロセス記録などの記録をまとめて、時間の経緯に沿って、ケースの展開が理解しやすいように事例をまとめたものを作成し、まとまりごとに番号を振り、それぞれのプロセスで SSWer が用いたと考えるソーシャルワークの基礎知識・スキルを分類をしていった。
- ② さらに、それぞれのプロセスで見えたクライアントシステム（子ども、家族、学校、その他の関係者）に見られた変化を記した。
- ③ 上の 2 つの分析の際に作成した記録の要点を抽出した。

【筆者以外の分析者の参加プロセス】

- ① 筆者が作成した①から③までを読み、独自に①の分類を実施する。
- ② その分類上異なる分類が出てきた際にはそれを記載、筆者に質問する。
- ③ 事例 1 が終われば事例 2 へ、という具合に事例 5 まで実施した。

【分類相違点への対応】

2 者間で異なる分類が行われた際には、話し合いを行い、分類を一致させた。

まず事例 1 に関して分析し、2 者間の不一致を話し合いながら一致させた。その後事例 2 の分析に進み、同様に 2 者間の不一致を話し合いながら一致させた。その後事例 3、事例 4、事例 5 へも同様に進んだ。そのため、分析のプロセスを追うごとに 2 者間での話し合い前の一致率は高まった。

事例 1 において最初に実施した分類でできた分類項目は 132 であり、話し合い前の一致率は 84.1%であった。事例 2 において最初に実施した分類でできた分類項目は 200 であり、話し合い前の一致率は 95.0%であった。事例 3 において最初に実施した分類でできた分類項目は 147 であり、話し合い前の一致率は 96.1%であった。事例 4 において最初に実施した分類でできた分類項目は 172 であり、話し合い前の一致率は 97.7%であった。事例 5 において最初に実施した分類でできた分類項目は 65 であり、話し合い前の一致率は 97.0%であった。

4 分析の記述方法

第 4 節では 6 つの事例についてそれぞれ、先ず「SSWer に事例が繋がった経緯」「支援開始後把握された家族の状態」を整理して記述する。その後、事例に残された記録から支援のポイントとして必要な部分を「支援の経過」を記述し、番号を付す。

次に、支援の経過の記述で付した番号¹²⁸に従って、ライン分析¹²⁹を行う。ライン分析では「支援の経過」で各ライン番号に示された内容を吟味し、SSWer が実際に何を行ったのかについて説明を加える。さらに、その説明をよく吟味したうえで、分析の視点であるソーシャルワークの 6 つの基盤の何が使われていたのかを判断し、ライン番号の横に記載していく。次に、**図表 20「SSWer に必要な基盤」**を用いてライン分析の結果を図式化¹³⁰する。

その後、事例のアセスメントを**図表 21「SSWer の役割・援助関係アセスメントの枠組み」**、**図表 23「SSWer における基本的なアセスメントの項目」**、**図表 24「家族アセスメントの際のチェック項目」**、**図表 25「学校アセスメントの際のチェック項目」**を用いて整理する。最後に、ソーシャルワークのプロセス¹³¹に沿って、事例における支援の流れを整理する。

第 4 節 事例検討

1 事例 1：遅刻が多く、昼食を持参しなかった中学 1 年男子の事例

本事例は、昼食が弁当であった中学校で、入学以来一度も弁当を持ってきていない男子生徒について、SSWer に担任から相談があがった。SSWer が母親と信頼関係を築きながら、家庭事情を聴き取り、保育所や小学校や諸機関と連携しつつ、本児が卒業するまで支援し続けた事例である。

¹²⁸ 支援の経過に番号を付していく作業をライン化と呼び、その一覧は巻末に「付録 2」として掲載する。

¹²⁹ 前掲書 2 p277～p286 に記載されている「ライン分析」の方法は、部律子氏が実践家のトレーニングのために提案した会話の各々の意味を抽出する方法で、ライン分析と呼んでいる。本論文では茨木市教育委員会の SSWer の事例研究を、支援プロセスをラインと置き換え、そのプロセスに沿って支援記録の各々の意味を抽出するというライン分析の手法で行う。

¹³⁰ ライン分析で得られた結果を図式化したものは巻末に「付録 2」として掲載する。

¹³¹ ソーシャルワークのプロセスとは、ケースの発見→インターク→問題把握・アセスメント→プランニング→モニタリング→終結という一連の流れのことを指す。

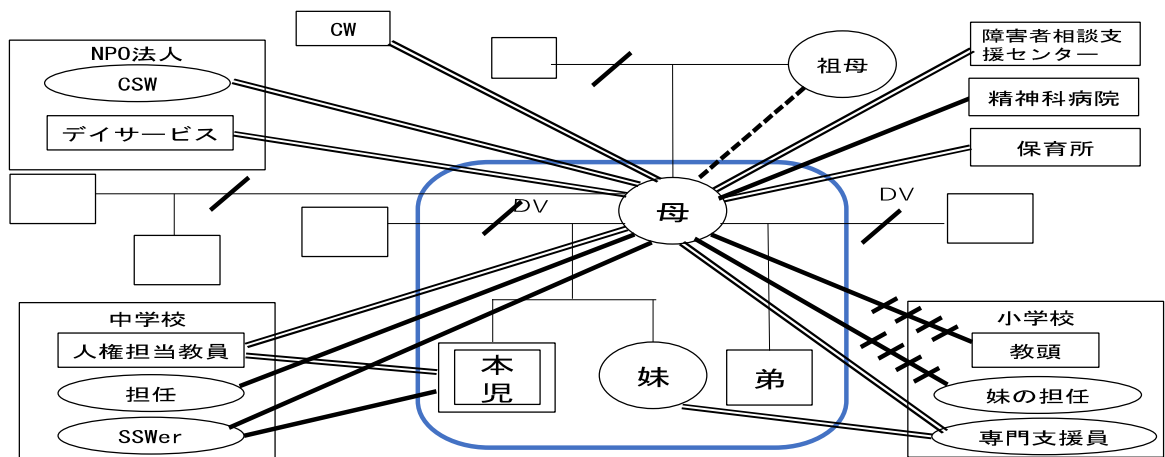
◆SSWer に事例がつながった経緯

クライアント	Bさん	学年	中学1年生	性別	男子
SSWer の関わりのきっかけ	A 中学校1年生学年会議で気になる子ども、SSWerにつなげたい事例を話し合った。その結果、本児が支援対象となり担任からSSWerに本事例への支援依頼が入った。				
担任の訴え	母親からのネグレクトではないか。 昼食を一度も持ってこない。(この学校では当時昼食は弁当であった) 制服の襟が汚れたままになっている。 遅刻しがちである。				
本児と家族の要望(困っていること)	(本人の要望) 担任から依頼のあった段階では本人からの要望は無し。欠席はなく、特に本児自身が困っているのかどうか分からない。 (母親の要望) 担任から依頼のあった段階では母親からの要望は無し。入学当初に行う全戸家庭訪問は、本児の家庭に対しては行うことができていない。(母親との日程調整がうまくできなかった、というのが理由) その後、担任が母親と会って話し合ったりすることはできていない。 (その他家族の要望) 把握できていない。				

◆家族：支援開始後把握した状態

<p>エコマップ</p>	同居	(続柄・年齢・就業等) 本人 12歳(中1) 母親 33歳(無職) 妹 10歳(小4) 弟 3歳(保育所)
	別居	祖母 50歳(無職) 近所に在住 本児の父親 不明 弟の父親 不明

◆支援後のエコマップ



◆ライン分析

ライン	分析	SSWer による支援の説明
1	基盤①	多くの事例がこのように学校(管理職や担任)からSSWerにつながってくる。これはSSWerの大きな特徴。SSWerは教員からの相談にしっかりと耳を傾ける。SSWerとしての役割遂行。学校によるスクリーニング。
2	基盤④	担任が知っていること、おかしいと思っていることをSSWerに全て話してもらえるように、別室を確保し、担任が話しやすいところから話してもらう。
3	基盤③基盤⑤	子どもの生活課題を子どもと子どもを取りまく環境の中でアセスメント。アセスメントによ

		り、本児への適切な子育てを、母親ができていないこと、家族のシステムが上手く機能していないことを理解。
4	基盤①基盤②	SSWer の家庭訪問は、最初は担任同行の場合が多い。母親に不審に思われないように。SSWer と母親の信頼関係の形成。
5	基盤②基盤④ 基盤⑤	SSWer と母親の信頼関係形成。SSWer による家庭訪問では家庭や保護者の様子を見る視点がある。
6	基盤②	母親が薬のことで困っており、SSWer はそのニーズに寄り添った。母親は SSWer とは自分を助けてくれる人だという認識を持った。
7	基盤②基盤③ 基盤⑥	母親は人間関係を保つことが難しい人物かもしれないので、SSWer だけではなく多くの社会資源に関わりを持ってもらうことが必要だと判断した。関係を形成するための個別化の考え方による。
8	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤	服薬への不安に対応したためか、母親はもう 1 つの困っていることを話し始めた。当初、SSWer は時間をかけて信頼関係を作ることを目指して家庭訪問に出かけたが、母親のニーズに寄り添うことで早期に信頼関係が芽生えはじめた。それにより、家族全体の困りごとが明らかになりはじめ、本児の遅刻の理由も明らかになった。家族全体が本児の世話でなりたっているようだ。
9	基盤③基盤⑥	長女の支援は小学校の資源につなぐ。小学校との連携により、家族だけでは解決できない困りごとに支援する必要。
10	基盤②基盤③	専門支援員と母親との信頼関係。母親が叩く理由の確認。
11	基盤③基盤⑤	本児が義理の父から虐待を受けていた事実が判明。ケアの必要性を探るため本児を観察する必要がある。母親自身も DV 被害者であるため、エンパワメントアプローチが必要だと判断する。
12	基盤④基盤⑥	孤立していた母親が社会資源とつながり始めた。
13	基盤⑥	ケース会議による課題の明確化と役割分担。チームアプローチ。
14	基盤①基盤④	この状況での SSWer 自らの役割認識に基づいた判断をし、本人面談。
15	基盤⑥	CW との連携・協働。そのために福祉課と教育委員会が組織として連携することを確認。
16	基盤①基盤③ 基盤⑤基盤⑥	福祉的支援の必要性。 弟の保育所入所。金銭管理の支援。
17	基盤⑥	母親が中学校に信頼感を持つ。
18	基盤③基盤④	母親から教員への信頼感から、金銭管理の悩みを打ち明ける。信頼関係ができた教員が、家計の状況を聴き取る。先を見通す生活ができない。家計管理ができない。母親は妹の暴れる動画を撮影して SSWer に見せる。
19	基盤④基盤③	本児の勉強への意欲低下。
20	基盤④	本児の反抗期が見えてくる。
21	基盤①基盤⑥	母親自身が食事の作り方がわからない。貧困の再生産であると SSWer は認識した。
22	基盤③基盤⑥	母親と人とのつながり。褒められる体験。
23	基盤③基盤⑥	母親を障害者への支援につなげる
24	基盤③基盤⑥	転院を CSW が支援。薬が減る。
25	基盤②基盤⑥	子ども達が、支援者からの提案を受け入れ、夏休みの生活を自分自身で安定したものに近づけていった。
26	基盤③基盤⑥	総合的なアセスメントに基づき、中学校での対応を柔軟にする。
27	基盤③基盤⑤	母親の状態が子どもに影響している。
28	基盤②基盤⑥	長女の癩癩への対応に苦慮しつつ、長女に友達ができたことに喜び。
29	基盤③基盤⑤	CSW と保育所の役割。エンパワメントアプローチ。
30	基盤③基盤⑤ 基盤⑥	家庭は落ち着いてきたが、虐待を予防する。
31	基盤③基盤⑤	母親の人間関係の難しさ。
32	基盤③基盤④	本児の反抗に困り感。
33	基盤⑤	保育所との良好な関係。次男への心配。
34	基盤③基盤⑤	母親の病状の一進一退。
35	基盤③基盤⑤	本児の生きる力。
36	基盤③基盤⑤	欠席・遅刻の増加。勉強の遅れ。母親の状態に連動。
37	基盤①基盤⑥	母親が最も信頼している教員が本児を起こしに行く。
38	基盤③基盤⑤	母親から信頼する教員への相談電話。本児の発達段階についていけない様子。
39	基盤①基盤⑤	母親が諸費を納入するために来校。ついでに相談。反抗に困り感。
40	基盤①基盤⑤	母親の落ち着き。子育てへのイライラ。
41	基盤⑤基盤⑥	本児と教員との話。母親の状態について本児の認識を確認。
42	基盤①基盤③ 基盤⑤	本児には、他の家と違うという認識のあらわれが出たと SSWer は理解。
43	基盤①基盤③ 基盤④基盤⑤	SSWer はこれが貧困の文化だと考えた。また、諦めの文化だとも言えると考えた。将来展望が見いだせないためにパワーレスになったと理解。
44	基盤①基盤② 基盤④	母親の人としての存在感への疑問の吐露。
45	基盤①基盤③ 基盤⑥	この意味をアセスメントし、社会資源につなげる。エンパワメントアプローチ。
46	基盤①基盤⑤	ここでは SSWer は間接的に介入。その結果エンパワメント。相互作用。
47	基盤③基盤⑤	食への不安は続いている。新事実よりアセスメント。
48	基盤①基盤③	家庭、学校での本児の生活環境を調整する SSWer。再アセスメントを行い、支援方針を確認

	基盤⑤	している。
49	基盤③基盤⑤ 基盤⑥	母親への寄り添い。信頼関係。母親としての思い。母親の詳しい情報を得て、将来イメージの明確化した。
50	基盤③基盤④ 基盤⑥	家計管理を支援する。働くための支援。
51	基盤③基盤⑥	母親がエンパワメントされる。本児の欠席はない。
52	基盤①基盤⑤ 基盤⑥	本児が母親の姿（環境）の変化に触発される。相互作用。学校からの勉強支援。
53	基盤①基盤③ 基盤⑤	母親としての誇りと心配。SSWer は予防的な提案・介入。
54	基盤①基盤⑥	進路志望。勉強会参加という具体的な手立て。将来への見通し。
55	基盤③基盤⑥	再アセスメント。SSWer より終結の申し出。母親の承諾。
56	基盤①基盤⑤ 基盤⑥	高校での支援 高校と中学校、SSW の連携
57	基盤①基盤⑥	CSW からの本児への働きかけ
58	基盤①基盤⑤	高校を卒業する目標に向かう。
59	基盤⑤	高校卒業への自己管理
60	基盤⑤基盤⑥	資格の取得
61	基礎⑤基礎⑥	高校卒業。資格を活かした正規雇用。

* 子どもや保護者の変容だと考えられる部分に筆者網掛（以降、事例 5 まで同様に網掛を付す）

◆SSWer の役割・援助関係アセスメント

アセスメント項目	詳細
(1) 利用者（子ども、保護者、教員）が期待していた役割：子ども、保護者、教員は SSWer をどのように見ていたのだろうか。	子ども：SSWer は学校にいる人。自分の母親のことを助けてくれる。 保護者：福祉のサービスにつなげてくれる。最初は自分の薬の調整をしてほしいという願い。その後は、長女の子育てに苦慮しているので助けてほしいという依頼。自分の話を聞いて、学校との間に入ってほしい。 教員：家庭に介入してくれる。母親と学校の間に入って、様々な調整をしてくれる。母親のネグレクトを改善してくれる。
(2) SSWer が果たそうとしていた役割：SSWer は子ども、保護者、教員に対して何をしようとしていたのだろうか。	子ども：彼自身が何をしたいのか、どのような生活をし、どのような進路選択をしたいと思っているのか、という思いを捉え、その実現のためにエンパワメントアプローチ。 保護者：生活全体の改善の働きかけをするために、母親自身の思いに寄り添いながら、希望する生活に近づけるようにする。 教員：子どもの強みと保護者の強みを理解し、子ども自身へのエンパワメントアプローチをしてもらえるように働きかける。
(3) SSWer と子ども、保護者、教員との関係性：子ども、保護者、教員と SSWer の間に、どのような関係性が成立していたのだろうか。そこにある関係性は専門職としての援助関係性になっていたのだろうか。	SSWer は子どもと保護者が素直に思いを言い合えるような環境づくりに力を注いだ。 また、教員が本児を支援対象の子どもと認識し、本児へのエンパワメントアプローチを担ってもらえるように働きかけた。

◆SSWer における基本的なアセスメント

アセスメント項目	子どもから見た場合	家族から見た場合	学校から見た場合
(1) 何が問題なのか	妹が小学校に行き渋ることを心配していた。そのほかは特に困っている様子はない。	母親は自分の服薬に疑問をもっていた。	本児はおかしな遅刻が多い。母親は電話をかけてこない。昼食準備がない。
(2) 問題の具体的な説明	妹が小学校に行き渋ることを心配していた。そのほかは特に困っている様子はない。	母親は長女に行き渋りに困り感を持っていた。本当は自分で生きていきたいが、うつ病で労働できず、生活保護を受給している。お金の使い方、優先順位がわからない。家事の仕方がわからない。多くの支援をされ、情けない思い。	母親のネグレクトではないか。入学以来弁当を一度も持参しない。昼食を食べている様子がない。制服の襟がかなり汚れているので、洗濯なども滞っているのではないか。
(3) この問題に関する考え、感情、行動は何か	自分の家は仕方ない。どうせ変わらない。自分が妹の面倒をみてあげれば大丈夫。中学生になってからは、母親がうっとうしいと感じるようになった。	薬が多すぎておかしいと思っている。病院への不信感。長女の子育てにイライラする。長男も少し反抗的になってきて辛い。人の世話になってばかりで情けない。	母親らしい子育てをきちんと欲している。生活保護を受給しているのだから、生活をきちんとすれば食事がなかったりするわけがない。
(4) この問題はどのような発達段階や人生周期に起こっているのか	中学入学からの 1 年 思春期の入り口	30代。うつ病の発症のため労働できず、生活保護受給。	中学入学後まだ間もない生徒の理由のない遅刻は良くない傾向。
(5) この問題は日常生活	家が掃除できていない	薬が多すぎるのでピックアップして服	遅刻はよくない。

活を営むのにどれほど障害になっているのか	め臭いがある。 食事を作ってもらえないことが多いので、夕食はコンビニ食がほとんど。栄養の偏りが心配される。 妹、弟の面倒を見るため、中学校に遅刻する。 自分の家庭への諦めが強いため、勉強する意欲が持てない。	用しており、そのせいか朝起きられない。弁当を作れない。次男を保育園に送っていけない。 長女が痲癩を起したときにどのように対処しているかわからず、怒鳴ったり、叩いたりしてしまい負担感が強い。	授業中に集中力が無い。 勉強に意欲的に取り組まない。 学校諸費が支払われない。 サッカー部の部活費用が支払われない。
(6) この問題を解決するために使える人的・物質的資源	いのち・愛・センター NPO 法人 青少年会館 青少年会館での活動 サッカー部の顧問 家庭科教員 担任	中学校の人権担当者 担任 小学校の専門支援員 CSW セーフティネット会議 NPO 法人 障害者相談支援センター 上記センターの PSW 精神科病院 生活保護の CW 民生委員	CSW セーフティネット NPO 法人 障害者相談支援センター 上記センターの PSW 精神科病院 生活保護の CW
(7) この問題解決のためにどのような解決方法あるいは計画がすでに考えられたり、取られたりしたか	SSWer に相談があるまでは支援はされてこなかった	本児が小学 6 年生の時、母親が専門支援員の部屋を訪れ、長女に対する育てにくさを相談。その際、3 番目の夫から長女への性的虐待があったことを専門支援員に伝えた。専門声援員は、子育ての辛さを少しでも取り除く必要を感じ、CW に連絡。CW は次男を保育所に入園させた。 母親が長女に怒鳴ったり叩いたりしているのを見た近所から警察に虐待通報。警察が様子を確認したが、母親への注意のみ。	本児の様子を注意して見守り、SSWer に支援を依頼する。 SSWer と専門支援員を繋げ、専門支援員が持っている情報を SSWer が聞き取れる場を設けた。
(8) なぜクライアントは援助を受けようと思ったのか？進んで援助を受けようとおもっているのか	担任から SSWer と話しをするように言われて面談に繋がった。拒否的ではないが、諦め感が強く、進んで援助を受けようという気持ちはない。	母親は以前ヘルパーをしていたこともあり、福祉への信頼感があった。子育てをうまくやりたいという願いを持っている。	家庭の実際の状態がわからず、本児も多くを語らないため、学校だけでは支援できないケースと判断した。
(9) 問題が起こるのに関連した人や出来事、それらの人間や出来事は問題をより悪くしているか、良くしているか	自分の父親が母親に暴力を振るうのを見ている。 次男の父親(本児の義父)から母親が DV を受け、本児と長女も被虐待。 次男出産前後 1 か月間、義父によって本児と長女が近隣の児童養護施設に預けられた。 義父による長女への性的虐待を本児は目撃。 母親のうつ病をある程度理解している。	3 度目の結婚、離婚を経験。すべて夫からの DV を受け離婚している。 3 番目の夫から長女への性的虐待を知り、娘への懺悔の気持ちが強い。 長女の痲癩に対処できない。 病院で自分の症状をうまく説明できない。 虐待通報されたことで、近所に恨みを持っていた。 自分が小・中学校で不登校だったことが嫌。 自分の母親は同じ地域に住んでいるが、全く交流がない。	担任から母親に電話連絡すれば、出る。 中学校の家庭訪問(毎年 4 月下旬に担任がクラス生徒の家庭を全て訪問する)は行えた。
(10) クライアントのどのようなニーズや欲求が満たされないためにこの問題が起こっているのか	安定した食。 学校で必要なお金。 母親の家事全般。 目標を持つことができない家庭環境。	病院への信頼 近所への不信感 小学校への不信感 生活能力 自分自身の存在価値	本児が遅刻なく登校する。 本児の昼食問題。 本児の勉強への取り組み意欲。
(11) だれが、どのようなシステムがこの問題に関与しているか	家族全体 別れた父親たち	母親の成育歴 長女 近所 小学校	担任 教科担当 サッカー部顧問
(12) クライアントの持つストレス	家族思い、優しさ コンピューターが得意	ヘルパー歴、世話好き 子どもへの愛情	この家庭を支援対象と感じている
(13) どのような外部の資源を必要としているか	本児の諦め感を変化させることができる場や活動 学校に必要なお金 成長に必要な栄養	適切な病院、PSW 常に相談がしやすいところにいる人 体調と相談しながら活動できる場所	家庭支援をしてくれる人
(14) クライアントの心身の健康状態	母親への反抗少し有り。 虐待を受けた経験有り	DV を受けた。うつ病 妹も虐待経験を有す	家族全体の生活力が弱い
(15) クライアントの成育歴	自分の父親は母親に DV。それを見て育っていたが、妹が幼児の頃に離	母親自身も、DV で離婚後母子家庭、生活保護受給という家庭で育つ。小学校高学年から中学校に至るまで不登校。	学校の教員では本児や家族の成育歴は把握できなかった。

	婚。すぐに次の父親が現れ、またもDVを起こす。その父親との間に次男が生まれる。この義父から本児は虐待を受けていた。妹が性的虐待を受けている場面も目撃している。物心ついた頃から、母親はうつ病を抱えており、家事全般ができていないため、妹と弟の面倒を見てきた。中学校に入学して、自分の家は「おかしい」と気づきはじめ、諦め感が高まる。	子ども達と同じ小学校、中学校出身。中卒。 19歳で1度目の結婚・出産しているが離婚。 2度目に結婚した時の子どもが本児と長女だが、離婚。3度目の結婚で次男を出産。 すべて夫からのDVを受け離婚している。 3番目の夫から長女への性的虐待を知り、娘への懺悔の気持ちが強い。 現在は彼氏が存在し、自宅にもしばしば連れてきている。	
(16) クライアントの価値観、人生の夢や目指す自立、思考のパターン	自分の家庭は仕方がない夢は持てない諦め感	人の世話を受けたくない。 長女は安定して学校に登校して欲しい。 長男は高校に進学させたい。 人に頼られたい。	把握できない。

◆家族アセスメント

項目	
(1) 家族はどのような問題を抱えているか	貧困。被虐待。不登校・いきしぶり。母親の精神疾患。地域からの孤立。
(2) 家族の間にはどのような規則があるか	母親が子ども達の面倒をほとんど見ることができない。本児が保育所への送りなどを担当していた。家計管理ができていないため、月終わりには食べ物が無い。
(3) 家族システムと外界の関わり	きょうだいを面倒みているのは本児。母親としての存在にはなり得ていない。地域からの孤立。親族からの孤立。
(4) 家族内の境界とサブシステム	バラバラ。サブシステムは存在しない。
(5) 家族内のパワー保持者	家族内でパワーを持っている存在はない。 妹の状態がすべての家族の状態に影響する。

◆学校アセスメント

項目	
(1) 課題解決のための学校の機能	教頭先生の求心力が強い。もともとチームアプローチを心掛けている。地域密着。
(2) 学校における規範	生徒と丁寧に対話する。生徒を呼び捨てにしない。頭ごなしの指導はしない。家庭と連絡を密にする。
(3) 課題解決に向けての参加度	不登校委員会、人権委員会、生徒指導委員会、学年会などで意見を述べる教員がいる。 生活支援に積極的な教員がいる。 教科指導以外に全く興味を示さない教師もいる。
(4) 学校の教職員の士気の維持機能	教頭先生が明るく元気に声掛けをする。 職員室での会話が多い。 職員室に共同のコーヒーや食べ物を購入し、くつろぎの時間を作っている。
(5) 学校の教職員の雰囲気	コミュニケーションが取れている。 この学校が培ってきた教育方針を受け継ごうという気持ちが高い。 職員室では子どもの話ばかりが飛び交っている。
(6) 学校におけるメンバーシップ	多くの教師がチームで働こうとしている。 一部それを嫌う教師は、仲間に入っていない様子がある。 教員自身も子どもの生活支援をしなければならぬという雰囲気があり、馴染めない教師が病休を取ることもある。 教頭先生のリーダーシップが強い。 養護教諭が全体を把握しつつ、各教師に働きかけている。
(7) 影響を与え合うスタイル	養護教諭から子ども達の情報が多くあり、各学年、委員会が養護教諭を頼っている。 どのケースにも教頭先生が入っており、教頭の力が強い。
(8) 決定のプロセス	SSWer のケース会議では役割分担をアセスメントによって決めることができる。 各委員会等では、委員長が発言力が強い。 教頭はすべての委員会に入っており、発言力が強い。 全ての決定のプロセスの中に教頭の存在があるが、教頭は多勢の意見を覆すようなことはしない。
(9) 学校内の感情	一部に、この学校が積み重ねてきた教育方針に馴染めない思いを持っている教員がいる。 部活動で厳しい指導している教員に対する否定的感情がある。 授業を成り立たせることができる学校づくりをしたいと真剣に考えている教師が多い。 この学校の生徒は、家庭環境が劣悪な者も多いことは理解している。

◆支援の流れ：ソーシャルワークのプロセスに沿って

プロセス	概要
ケース発見	学年会議におけるスクリーニング。教員の直感。教員とSSWerの信頼関係。管理職の力量。
インテーク	担任と家庭訪問。信頼関係。家族各々に支援者を増やす。SSWerとは何者なのかを説明。
問題把握 アセスメント	本児を取り巻く環境について正式ルートを辿って情報収集。わかっているつもりにならない。本児と家族が持つあきらめ感。将来への見通しが立たない。家族全員の経験不足。先を予測できない。過去に縛られる。貧困の文化。
プランニング	家族それぞれの人生の希望に寄り添う。ストレングスの視点。エンパワメントアプローチ。
モニタリング	再アセスメントを何度も実施する。チームアプローチ。大切な情報の見極め。支援者も見通しを立てる。予測する。
終結	SSWerによる支援終了後の支援者を子どもにつなげる。本児の自立のために次のステップの支援者に引き継ぐ。

◆事例1の分析のまとめ

この事例の最大の特徴は、本児の行動事象が大きくなる前に、SSWerに担任から相談があがってきたことである。担任が本児の様子を「何だか変だ」と気づくのが入学後1か月ほどであり、早かった。しかも、学年におけるスクリーニングでも極端な行動事象ではなかった本児の「おかしい遅刻」に着目できたことは特筆すべきことである。担任が教員歴10年目くらいの方で、教員の直感も働いたのかもしれない。「おかしい遅刻」、これがこの事例を支援するきっかけとなった事象である。

日本におけるSSWerの雇用形態は正規雇用にはなっておらず、多くの場所で非常勤職員として働いている。学校現場に行くのは週1回や2週に1回という場合がほとんどである。そのような雇用形態の中で、学校におけるスクリーニングの役割は重要となる。本当に支援が必要な子どもは誰なのか、第1発見者ともいえるのが教員である。

一方で、子どもの貧困は多くが行動事象に隠れている。とすると、隠れた貧困を発見することは学校では困難だということになる。そこで、「何だか変だ」「おかしい」という教員の「直感」が重要となる可能性が高い。さらに、教員とSSWerが信頼関係を築くことで、教員の「直感」からおこる「おかしい」という気づきをSSWerに伝えやすくなる。これがケース発見に繋がる。学校には支援を必要とする子どもがたくさん存在する。しかし、支援対象として発見される子どもは少ない。この事例のように、「おかしい」と教員が「直感」することで、子どもが介入・支援を必要とするケースとして発見される。

そして、「おかしい」遅刻の「何」が問題なのか、これを探るのが、ケースを依頼されたSSWerの最初の仕事となる。この場合、入学後の諸費の支払いが滞っているという事実から、担任とSSWerによる家庭訪問が、「何」が問題なのかを捉えるための入り口になった。本来は「子ども」を支援対象とするSSWerであるが、そのためにも、まずは母親のニーズに寄り添った。それにより、母親は服薬管理のニーズと、長女への対応に困っているというニーズを出してくれた。学校およびSSWerと母親が信頼関係を構築するために、母親のニーズに寄り添うことは重要である。ただし、母親のニーズに対しては、学校やSSWerがどっぷりと支援してしまうことを避けた。それは、「おかしい」遅刻の意味がまだ捉えられていないため、SSWerはさらなる情報収集に動かなければならないと考えたからであった。これは、しっかりとしたアセスメントをもとにした支援開始の必要性の認識によるものだった。

そこで、まずは母親のニーズに応える支援者を母親につなげることにした。これがこの事例の2つ目の特徴である。SSWer自身が社会資源を持っていること、それによって、支援の幅が広がるのだが、SSWerが全ての支援を実践するのではなく、社会資源となってく

れる支援者を母親に繋げていくことで、母親のネットワークも広がり、エンパワメントにも繋がる。すなわち支援の幅が広がると判断した。この事例の場合、母親、長女、次男、それぞれが存在する場で支援ができる人材を繋げることに成功したといえる。

さて、教員が「おかしな」遅刻、ととらえていた事象は、母親が生活保護を受給し、精神疾患のため自宅療養している家庭の本児が、母親が家事全般をこなせないことや金銭管理が難しいためにおこる相対的貧困状態の中、弟を保育所に送っているという事象であった。教員が「おかしい」と発信してくれたことで、SSWer が情報を整理し、本児が経済的な困窮と過去に義父から虐待を受けていること、地域からの孤立の状態にあることがわかったのである。この事例の特徴の3つ目は、本児が表す事象が極端な行動ではなく、見過ごしてしまいがちな事象であったが、そこに着目し、アセスメントにつなげていったことで困窮状態にあることに支援者が気づいたということである。

この事例の4つ目の特徴は、徹底したエンパワメントアプローチを試みた点である。本児自身も、また母親も、SSWer が面接力を発揮することによって自分自身や家族のことを言葉で表現することができた。そのため、SSWer は会話から引き出された情報をもとに、現在できていないこと、これから本当はやりたいと思っていること、などを整理して提示することができた。本児と母親がそれらを認知することにより、行動を変えていく。さらに、ニーズに応えられる情報と場を提供することによって、本来自らの中に存在する力を自ら発揮しようと動き始める。このサイクルを経験してもらい、自己効力感を高めていった。自己効力感の高まりは次の行動を生み出すため、母親はボランティアからアルバイトへ、本児は意味を見出していなかった高校進学へ、それぞれが自らの意思で動いていった。

この事例の5つ目の特徴は、連携と協働である。個人情報を守りながらも、しっかりと取り決めをし、組織や管理職の了解を得ながら本児の将来にむけて連携・協働が実現できた。

以上の5つの特徴をもちながら、この事例の支援は進んでいったといえる。支援の過程で気付かされるのは、貧困の家庭に育つ子どもが、目先の生活に左右され、先の見通しがもてないこと、そこに介入しなければ、子どもがエンパワメントされないことであった。

では、そのような支援のために、SSWer の基盤として何が必要なのであろうか。ライン分析で説明された、使われた基盤からいえることは3点ある。

1つ目は、SSWer がソーシャルワークを展開していくプロセスには、基盤となる6つの要素が入り混じって発揮されているということである。基盤①から⑥までが順序立って展開されるのではない。どの要素も、ソーシャルワークのプロセスのどの場面にも発揮されていた。つまり、この6つの要素はインテークから終結に至るまでのどのプロセスにも必要だといえる。

2つ目は、基盤①「SSWer としての基本的視点」、または基盤⑤「子どもと環境の相互関係の理解」から基盤③「総合的アセスメント」に繋がっていることが理解できるということである。ライン分析において、基盤①と基盤③または基盤⑤と基盤③が同じライン番号に分析結果として入っているのは20カ所ある。この分析結果から、SSWer が子どもについて総合的アセスメントを実施するには、子どもをみつめる SSWer のソーシャルワーカーとしての基本的な視点や子どもと環境の相互関連性を理解する視点が必要であるといえる。学校においては、ソーシャルワークの基本的な視点や、子どもと環境の相互関連性を理解する視点を持つ専門職は SSWer であり、その視点が総合的なアセスメントに繋がる

ということになる。これが端的に表れているのがライン番号 8「母親はもう 1 つの困っていることを話し始めた」やライン番号 18「母親が妹の暴れる姿を動画に撮影して見せるた」であり、SSWer の基盤②「援助関係形成力と自己覚知」が根底にあったことによる母親との信頼関係だといえる。

3 つ目は、総合的なアセスメントがあつて、その後に基盤⑥「支援に必要な制度や資源を知り調達できる力・交渉力」が発揮されているということである。そのために、クライアントと関係性（基盤②）があり、面接力（基盤④）に反映されている。また、支援が新たにつけ加えられた時には、再アセスメントが必ず必要である。このように、SSWer は総合的なアセスメントがあつてこそ、制度や資源に有効な繋ぎや、継続支援を構築できるといえる。その結果、ライン番号 12,17,25,28,33 のような母親や本児の変容が見られたのである。さらに、変容が彼らの次なるパワーをもたらすので、ライン番号 44 以降は何度もアセスメントを繰り返し、エンパワメントアプローチに取り組むことができている。

4 つ目は、SSWer が適切に支援を待つことができるのは、基盤③「総合的なアセスメント」と基盤⑤「子どもと環境の相互関係の理解」の視点があり、その根底にはやはり基盤②があつたからである。本児が勉強に取り組まなかったり反抗したり、母親の体調が一進一退だったり調子が悪くなったりは当然起こることであるが、この状態を我慢強く待つことができるのは、ソーシャルワーカーの専門性の基盤があるからである。

2 事例 2：中学 2 年夏から不登校を続けていた中学 3 年男子の事例

本事例は、中学 2 年の夏から完全な不登校を続けていた中学 3 年生の男子生徒について、支援学級の担任から SSWer に相談があつた。支援学級の担任としては、本児が中学卒業後の生活をどのように考えているのかを知り、進路を共に考えていきたいという願いを持っていた。しかし、本児は中学校の教員が家庭訪問に行っても顔を見せない。話をすることができないでいた。一方で、支援学級の担任は、母親との信頼関係はある程度構築しており、毎日連絡が取れていた。このような状況の中、卒業までにできるだけ支援をし、できれば卒業後の進路を決定したいという相談であつた。

本事例では、SSWer も母親と信頼関係を築きながら、家庭訪問を繰り返し、本児とコミュニケーションを取れるようになり、本児の願いを聴くことができ、諸機関と連携しつつ、本児が卒業するまで支援し続けた。

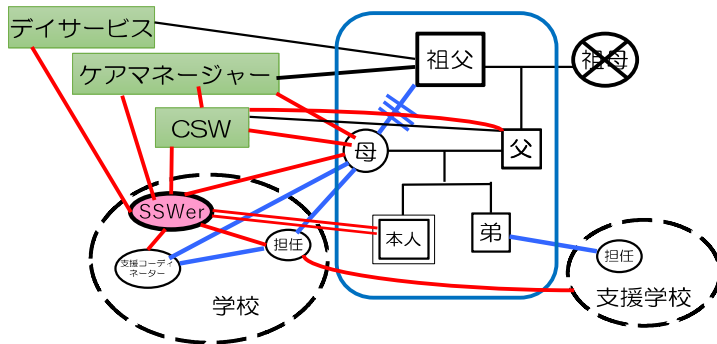
◆SSWer に事例がつながった経緯

クライアント	C さん	学年	中学 3 年生	性別	男子
SSWer の関わりのきっかけ	発達障害で特別支援学級在籍の C さんは、1 年次より休みがちであつたが、中学 2 年生の 6 月から現在まで全欠。そろそろ進学・進路に向けて働きかけなければ、と中学校が考えていた矢先に、弟の在籍する特別支援学校から、弟が本児から暴力を受けているという連絡がはいった。SSWer には家庭訪問を行い、家族全体に関わりを持って欲しいという依頼であつた。				
担任の訴え	家庭での様子が全くわからないので家庭訪問をして確かめて欲しい。				
本人と家族の要望（困っていること）	（本人の要望）担任から依頼のあつた段階では本人からの要望は無し。 （母親の要望）本児が学校に行けるようにして欲しい。 （その他家族の要望）把握できていない。				

◆家族：支援開始後把握した状態

<p>家族構成図</p>	同居	(続柄・年齢・就業等) 本人 14歳(中3) 父親 ?歳(現場職人) 母親 ?歳(無職) 弟 13歳(中2) 父方祖父 ?歳(認知症)
	別居	父方祖母 他界

◆支援後のエコマップ



◆ライン分析

ライン	分析	説明
1	基盤①基盤②	SSWer と学校との信頼関係。SSWer は教員からニーズを受け取る。
2	基盤①基盤② 基盤④	教員との信頼関係。学校のニーズと本児への支援をアセスメントするために、教員から情報を聞き取る。
3	基盤①基盤③ 基盤④基盤⑤	必要な情報を聞き取り、整理した上で、アセスメントを行う。
4	基盤①基盤② 基盤③基盤⑤	昨年度から不登校だったが SSWer につながっていなかった。中学校3年生の夏に SSWer によりやくつながってきたため、SSWer としてやるべき支援を明確にしたいと思った。
5	基盤③基盤⑤	SSWer は本児の障害だけが原因ではないと考え、家庭への働きかけが必要だと理解。
6	基盤②基盤③ 基盤④基盤⑤	SSWer は教員から話を聴き、本児を取り巻く家庭環境の確認。新しい情報のもと再アセスメント。
7	基盤①基盤② 基盤④基盤⑤	母親に安心してもらうために SSWer は教員同席のもと出会う。本児との信頼関係構築を目標に SSWer による家庭訪問を約束。
8	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤	本児が自ら家庭訪問を受け入れる姿勢がみられるようになるまで、丁寧に関わらなければならないと SSWer は判断する。SSWer は無理やり介入しない。
9	基盤③基盤⑤	本児の家庭を知る。家の中の様子を観察することにより、再アセスメントを行う。
10	基盤①基盤② 基盤④	本児が自ら家庭訪問を受け入れる姿勢が見られるようになるまで、SSWer は丁寧に関わることを決める。無理やり介入せず、工夫しながら SSWer は本児の様子を観察する。
11	基盤①基盤② 基盤④基盤⑤	本児が自ら家庭訪問を受け入れる姿勢が見られるようになるまで、丁寧に関わる。無理やり介入せず、工夫しながら家庭環境の把握に努める。
12	基盤③基盤⑤ 基盤⑥	本児の不登校だけが母親の困りごとではないかもしれないと SSWer は理解。違うニーズが隠れているかも(金銭面はどうだろうか)しれない。SSWer は就労の支援も行うことができる CSW との連携を行う。
13	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤	本児が SSWer を受け入れようとしているかもしれないサイン。扉が開いているが、深く介入せず段階を踏む。信頼関係の入り口であるため、SSWer は言動を慎重に接した。
14	基盤①基盤③ 基盤⑤基盤⑥	SSWer としての守秘を守りつつ、連携を試みる。弟との関係は本児のサインであると思われる。
15	基盤①基盤② 基盤③基盤④	SSWer は本児との関係性は構築されてきたと思わる。本児のニーズを把握するにはまだ時間がかかりそうなので、寄り添う。

16	基盤③基盤⑤ 基盤⑥	SSWer が支援学校との連携。本児が変化してきた現れかもしれない、と SSWer は理解。
17	基盤②基盤③ 基盤④基盤⑤	祖父と同居であることがわかった。SSWer は母親から祖父へのマイナスの思いをきくことができた。長年抱える確執。母親の家事能力の低さ。祖父の介護ができていないのかという疑問を持つ。
18	基盤①基盤② 基盤③基盤⑤ 基盤⑥	母親から祖父への介護が心配であったため、母親に許可を得て SSWer がケアマネージャーに連絡。祖父と母親の関係性は、家族の長年の課題であると考えられる。
19	基盤①基盤③ 基盤⑤基盤⑥	母親による祖父への高齢者虐待であがっていることが判明する。SSWer が実際に自宅で目撃したことを伝え、虐待ではなく、母親の家事や介護能力の課題であるとアセスメント。母親への支援が必要。
20	基盤②基盤③ 基盤④基盤⑤	母親からの SOS。母親は学校を頼りにしている。母親の家出はこれまでもあったらしい。母親が家出すると、次男は支援学校に登校でいない等、子どもへの影響が大きい。
21	基盤③基盤⑤	母親の力の弱さ。父親に子育てへの参加を促す。管理職も支援に参加。
22	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤	本児のニーズが、本児の言葉で初めて語られた。母親自身は掃除ができていない意識を持っていないということが判明した。
23	基盤②基盤③ 基盤④基盤⑤	本児の参加。SSWer への信頼感。自分にニーズに適切に答えてくれる人として SSWer を認識したと考えられる。
24	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤	本児と会話が成り立つようになった。本児の次のニーズが現れた。進路決定にむけ、SSWer が学校と本児をつなげる役割を担う。
25	基盤③基盤⑤ 基盤⑥	父親が頑張り過ぎてダウンする。本児の家庭の経済的な心配が浮上。SSWer は家族のシステムが揺らぐと判断し、CSW に連絡する。
26	基盤③基盤⑥	CSW による母親支援。
27	基盤③基盤⑤ 基盤⑥	SSWer も連携ケース会議に入り、ケアマネージャー、デイサービスが母親を支援する方法を考える。
28	基盤③基盤④ 基盤⑤基盤⑥	進学したいという本児の気持ちを実現するため、進路選択が本児自身でできるように SSWer が教員にお願いして資料を集める。
29	基盤③基盤④ 基盤⑤	本児の意思を確認。
30	基盤③基盤⑥	教員による専修学校への問い合わせ。SSWer は教員と連携してタイミングを逸さないように心がける。
31	基盤③基盤⑤ 基盤⑥	奨学金の紹介。父親が帰宅。父親の仕事が見つかったため、経済的には少し安定するかもしれないと SSWer は考える。
32	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤	本児が SSWer と会話できるようになったことをプラスと捉え、中学校に復帰することを目指すよりも、本児の意思を尊重して専修学校への進学を後押しできるように支援することをケース会議で決める。
33	基盤①基盤③ 基盤⑤基盤⑥	校内ケース会議。状況の共有。進路決定を目指して役割分担。目標は専修学校に合格して自己肯定感を高めること。うまくいけば次のステップへのスタートとして SSWer から卒業式出席を働きかける。
34	基盤②基盤③ 基盤④基盤⑤	本児に前向きな働きかけをしたところ、本児が応える。SSWer へ信頼感をもっていると理解。学校での面接練習を設定。本児の環境の一つとして学校機能が有効に働く可能性が見える。
35	基盤③基盤⑤ 基盤⑥	母親が信頼している CSW に、進学手続きの手伝いを依頼する。
36	基盤②基盤③ 基盤⑤	SSWer は本児のパワーがあがってきたことを感じ、面接練習開始を働きかける。
37	基盤①基盤③ 基盤⑤基盤⑥	教員としての本児への働きかけ。進路決定を支える必要性。
38	基盤③基盤⑤ 基盤⑥	本児のニーズに沿った学校の役割機能。
39	基盤③基盤⑤ 基盤⑥	本児のニーズと、教員の支援意識を SSWer がつなげる。
40	基盤③基盤⑤ 基盤⑥	入試の失敗。
41	基盤③基盤④ 基盤⑤基盤⑥	SSWer から本児にすぐに働きかける。専修学校への進学意欲は失っていないことが判明する。
42	基盤⑤基盤⑥	専修学校への合格。進路決定。
43	基盤②基盤③ 基盤⑤基盤⑥	手続きが不備にならないよう、CSW と SSWer が連携する。学校、SSWer、CSW がチーム支援を展開。
44	基盤⑤基盤⑥	専修学校に入学手続き完了。卒業後の進路が決定する。
45	基盤②基盤③ 基盤④	卒業式の練習参加を SSWer から働きかける。本児は拒否する。卒業式への思いは言葉に出すことができた。
46	基盤①基盤⑤	SSWer の代弁機能をはたす。
47	基盤①基盤③ 基盤⑤基盤⑥	卒業式の準備。CSW による支援。
48	基盤③基盤⑤ 基盤⑥	CSW による家庭支援により、卒業式への参加意思が強まった。
49	基盤①基盤③	本児の迷いについて SSWer がアセスメント。SSWer は学校からの働きかけが必要だと判

	基盤⑤基盤⑥	断する。
50	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤	SSWerと共に、本児が放課後登校。明日の卒業式に備える。本児の表情から、卒業式への参加意思はあると判断。卒業式の朝、再度学校からの働きかけを計画する。本児には卒業式がある明日でSSWerの本児への支援は終結することを伝える。
51	基盤①基盤③ 基盤⑤基盤⑥	母親に対しても、SSWerの支援は明日で終結することを伝える。困った時はCSWに引き続き支援を依頼するよう、母親に伝える。
52	基盤③基盤⑤	卒業式への参加意欲をSSWerが聴きとる。
53	基盤③基盤⑤	卒業式に参加。
54	基盤①基盤⑥	入学式に参加。
55	基盤①基盤⑥	母親はSSWerの支援の終結を理解し、CSWに支援を求めている。
56	基盤①基盤③ 基盤⑤基盤⑥	CSW、ケアマネージャーからの家庭支援。

◆SSWerの役割・援助関係アセスメント

アセスメント項目	詳細
(1) 利用者（子ども、保護者、教員）が期待していた役割：子ども、保護者、教員はSSWerをどのように見ていたのだろうか。	子ども：SSWerについては知らない 保護者：相談に乗ってくれる人 教員：家庭に介入してくれる
(2) SSWerが果たそうとしていた役割：SSWerは子ども、保護者、教員に対して何をしようとしていたのだろうか。	子ども：エンパワメントアプローチの実践 保護者：生活全体の改善の働きかけ 教員：子どもへのエンパワメント そのためには、子どもと共に動く、必要な支援を提供すること、を心がけた。（家での対応や面接練習など）
(3) SSWerと子ども、保護者、教員との関係性：子ども、保護者、教員とSSWerの間に、どのような関係性が成立していたのだろうか。そこにある関係性は専門職としての援助関係性になっていたのだろうか。	SSWerは子どもと保護者の思いを繋ぐ環境づくりに力を注いだ。また、本児が少しでも自己決定できる場面をつくり、本児へのエンパワメントアプローチに努めた。これらは少しずつ理解を得て、援助関係性ができてきたと考える。

◆SSWerにおける基本的なアセスメント

アセスメント項目	子どもから見た場合	家族から見た場合（このケースでは母親の視点）	学校から見た場合
(1) 何が問題なのか	家全体が暗く、家が汚れていて臭いがある。元気になれない。ご飯が美味しくくない。母親と祖父の関係が悪いと、本児から発言がある。家庭機能が果たされていない。	子ども達が思うように育たない。本児が学校に行かない。祖父の介護。家事のやり方があまりわからないため、家の状況は改善されない。	本児が不登校。本児の進路決定。不登校の息子を母親が送り出す力がない。本児にどう対応しているかわからない
(2) 問題の具体的な説明	家が汚れている、洗濯ができていない等で身体に臭いがつく。食事が良くない。本児は祖父が好き。母親と祖父の関係性に苛立っている。	本児の不登校。父親から家事ができないことを叱られる。祖父の介護。	本児が不登校。進路決定ができるかどうか。
(3) この問題に関する考え、感情、行動は何か	自分の家はおかしいと感じている。諦めている。	家族が自分に協力してくれないことへの苛立ちがあり、教員や支援者に相談することができているが、適切な助言がもらえていないと感じ、諦め感もある。しかし、なんとかしたいという思いは強く、相談に動くことができている。中学校にほとんど登校しない長男の支援を、中学校はもっとしっかりしてほしいと思っている。	本児が学校に来られるようになれば進路を考えられるが、来ないからできないと、教員は諦め感が強い。母親にもっとしつかりして欲しい、母親らしくなって欲しいと考えており、母親への指導的な関わりは行っている。
(4) この問題はどのような発達段階や人生周期に起こっているのか	中1から行き渋り。中2で完全不登校。女子から臭いと言われる。卒業後に不安を抱える。思春期に突入した時期に起こる課題として、他者からの目に敏感になること、進路問題は大きいうえに、母親の力は弱く、サポートが受けられない。	子ども達が中学生になり、障害を持っていることだけではなく、思春期特有の課題に対して対応できない状況にある。同居の祖父が高齢になり、認知症となっており、介護の負担感が強い。	中学3年生という進路決定の大事な時期であるという認識のもと、再度働きかけをしなければならぬと感じている。
(5) この問題は日常生活を営むのにどれほど障害になっているのか	登校できず、勉強もできないことが大きな障害となっている。	自宅の床にゴミや洗濯物が散乱していて異臭がする。	進路決定を働きかけることができないことは中3にとって大変な状況であるため、問題として浮上してきた。
(6) この問題を解決するために使える人的・物質的資源	SSWerとの信頼関係から次の進路につなげる。	CSW、ケアマネージャー デイサービス	SSWer

(7) この問題解決のためにどのような解決方法あるいは計画がすでに考えられたり、取られたりしたか	支援学級の担任が家庭訪問を繰り返していたが、それには応じず、自分では動けないままであった。	学校からの働きかけに応えるため、毎日 FAX で欠席連絡をしていた。	支援学級の担任が電話連絡を積み重ねていた。母親への働きかけを行っていた。
(8) なぜクライアントは援助を受けようと思ったのか・進んで援助を受けようとおもっているのか	母親が SSWer の家庭訪問を頼んだため。最初は乗り気ではなかった。	担任から SSWer を紹介された。助けてくれる人は好き。	本児に働きかけてほしい。
(9) 問題が起こるのに関連した人や出来事、それらの人間や出来事は問題をより悪くしているか、良くしているか	引きこもっているため、母親が飲み物やスナック菓子を買ってきて与える。が、満たされていない。		
(10) クライアントのどのようなニーズや欲求が満たされないためにこの問題が起こっているのか	家がきれいになってほしい。美味しい食事が食べたい。母親を中心とした家族関係が良くあってほしい。	家族の誰も自分を助けてくれない。自分のことを助けてほしい。	母親の力が弱いために、本児が学校に来られていない。
(11) だれが、どのようなシステムがこの問題に関与しているか	SSWer が毎週 1 回家庭訪問を行い、本児と会う。本児の言葉からニーズをキャッチできるように寄り添う。	CSW が母親の就労相談を受けて、支援をしている。ケアマネージャーが母親の介護負担を軽減できるように支援計画に反映してくれる。	
(12) クライアントの持つストレングス	コンピューターができる。こだわりが強いので集中力がある。	子どものことが大事。助けてほしいといえる。	本児の能力を活かしたいと思っている。
(13) どのような外部の資源を必要としているか	進学先に本児へ対応してくれる教育相談が必要。進路決定後、中学校と進学先が引き継ぎを行うことが必要。	CSW による家族支援。ケアマネージャーによる祖父の介護への支援計画。	CSW 進学先の先生
(14) クライアントの心身の健康状態	引きこもり。栄養不足。	家事能力が低い。	
(15) クライアントの成育歴	よくわからない	結婚前はわからない。結婚時祖父に反対された。反対されたのに同居している。	
(16) クライアントの価値観、人生の夢や目指す自立、思考のパターン	諦めている。 できるならコンピューターの学校に進学したい。 自分の将来を考える機会や体験を積み重ねることができていないため、将来を見通すことができていないが、コンピューターで仕事がしたいと考えている。	母親自身が困っている。子どものことはあまりわかっていない。家族は誰も助けてくれないという思いが強く、自分が頑張って家事を行っていることを家族や支援者から褒めてもらいたいと思っている。	

◆家族アセスメント

項目	
(1) 家族はどのような問題を抱えているか	貧困。高齢者虐待を疑われていた。不登校。母親の家事能力の欠如。母親が子ども達の面倒をほとんど見ることができない。家計管理ができていない。掃除洗濯ができない。父親のうつ病。兄弟関係。祖父の認知症。
(2) 家族の間にはどのような規則があるか	時々外食をする。外食は、家族を家族として認識するイベントのように捉えている。
(3) 家族システムと外界の関わり	地域からの孤立。親族からの孤立。
(4) 家族内の境界とサブシステム	普段はバラバラ。本児は祖父が好きなので、部屋に遊びに入ることもある。サブシステムは存在しない。
(5) 家族内のパワー保持者	同居している祖父の力が強く、これまでは祖父の意向で家族が成り立ってきた。しかし祖父が認知症になり、その力は弱まっているが、家族の生活はひそかに祖父の介護が中心となっているように思われる。

◆学校アセスメントは事例 1 に同じ

◆支援の流れ：ソーシャルワークのプロセスに沿って

プロセス	概要
ケース発見	学年会議におけるスクリーニング。教員の直感。教員と SSWer の信頼関係。管理職の力量。
インタビュー	担任と家庭訪問。信頼関係。家族各々に支援者を増やす。SSWer とは何者なのかを説明。
問題把握アセスメント	本児を取り巻く環境について正式ルートを辿って情報収集。わかっているつもりにならない。本児と家族がもつあきらめ感。将来への見通しが立たない。家族全員の経験不足。先を予測できない。過去に縛られる。生活力が欠如している家族が助け合うことができにくくなっている。貧困の文化が家族を覆っている。
プランニング	家族それぞれの人生の希望に寄り添う。ストレングスの視点。エンパワメントアプローチ。
モニタリング	何度も再アセスメントを繰り返し行う。チームアプローチ。大切な情報を見極める。支援者も見通しを立てる。予測する。
終結	SSWer による支援終結後の支援者を子どもにつなげる。本児の自立のために次のステップの支援者に引き継ぐ。

◆事例2の分析のまとめ

この事例の第1の特徴は、本児の行動事象が大きくなり、完全に引きこもってしまった状況で、SSWerに担任から相談があがってきたことである。

担任や学年主任はが、本児の不登校を本児の障害、および母親の母親としての力の弱さだと断定しており、母親への働きかけはかなり行われていた。しかし、全体を俯瞰して、総合的に本児の不登校をアセスメントできていなかった。そのため、中学3年生の夏休みになってはじめて、SSWerに相談があがってきた。

その背景には、教育現場で教員が果たすことができる役割の限界と、SSWerの雇用形態の問題があると考えられる。日本の教員は、生活支援にも力を発揮してきた。しかし、それは学校に協力的な家庭であったり、わかりやすい事象であった場合に効果を発揮してきたといえる。しかし、近年の生活様式や社会の変化により、子どもや家庭の抱える問題は複雑・多様化してきた。そのため、これまでのやり方だけでは、教員が果たすことができる役割に限界が見えてきたのである。一方、日本におけるSSWerの雇用形態は正規雇用ではなく、非常勤職員として働いていることも一因としてあげられる。SSWerが学校現場に行くのは週1回や2週に1回という場合がほとんどである。当時の茨木市も同様であった。そのような雇用形態の中では、学校におけるスクリーニングの機能が重要になる。

その学校におけるスクリーニングの機能を効果的に行うためには、子どもや家庭の総合的な情報が必要である。しかし、教員は学校の中の情報は多く持ち合わせているが、家庭内部や地域の情報は少ない。学校の中の情報とは、生徒基本台帳に綴じてある家族構成（入学時保護者から提出されており、年度毎に更新される）、授業での様子、得意科目や不得意科目、友達関係、保護者の学校への協力体制、どのような保護者なのか、進路の希望はどのようなものか、どのような趣味を持っているのか、どのような会話をしているのかなど、集めようとするれば集めることが可能な、学校の授業や休み時間や課外活動等で見聞きする様々な情報のことである。一方、家庭内部や地域の情報とは、家族の歴史、家族の仲、家族の価値観、家族と地域の関係性、家族が抱えている問題、家族が直面している困難、経済状況など、子どもを取り巻く生活や課題が理解できるような情報のことである。

本来、その人をしっかりアセスメントするためには、このような情報を効果的に組み合わせることが重要である。しかし、学校が持つ情報は限られている。そのため、学校がスクリーニングの機能を十分に発揮することができない場合が生じる。よって、教員が本児の不登校を総合的に捉えることができなかったのは、ごく当然のことであった。常に逼迫した経済状況、祖父の介護問題、家事能力の欠如、というような多問題な家族の状況がつぶさには学校に伝わらないからである。この事例のように、家族の力の弱さと慢性的な貧困が絡み合うところから起こっているような課題は、学校による支援が困難であるとともに、スクリーニング機能が発揮されないためSSWerにケースが繋がりにくいのである。

本児に関しては、中3の2学期から本格的に進路決定に向けて動かなければならなかったため、2学期からの進路指導を考えて担任がようやくSSWerに相談した、ということになる。不登校になっている期間が長いこと、不登校になった時点でのタイムリーな情報がないこと、1年以上本児自身の情報がないこと、とSSWerによる支援を開始するには、困難事例であった。そこでSSWerは本児と信頼関係構築を目指して家庭訪問を繰り返したのである。SSWerはソーシャルワーカーの基盤にのっとり、丁寧にじっくりと本児と関係性を持つようにし、本児との信頼関係が構築されたことでようやく家庭状況を把握すること

ができた。そこには経済状態の慢性的な困窮があった。隠れた貧困が徐々に見えてきたということになる。つまり、教員が行う家庭訪問と、SSWerが行う家庭訪問の目的が異なるため、本事例の場合はSSWerの家庭訪問が有効であったといえる。

さらに、ひきこもっていた本児と信頼関係を築くことで、本児から「自分の家はおかしい」という感情をSSWerに伝えてくれるようになった。本児が言う「おかしい」とは、「何」が問題なのか、それを探ることが、事例を依頼されたSSWerの仕事となる。この場合の「おかしい」は、母親の家事能力の低さと、慢性的な困窮であった。そのために、家族全体が疲弊している様子が見えるようになってきた。母親自身は家事能力の低さを認識しておらず、自分を支援して欲しいというニーズはあまりない。反対に、家族が誰も自分を助けてくれないことへの不満が募っていた。また、家事も必要ではあるが、慢性的な困窮を少しでも助けるために母親自身も働きたいという思いも持っていた。そこで、SSWerは母親のニーズに応える支援者を母親に繋げることにした。

このようにSSWer自身が社会資源を持っていることが、この事例の2つ目の特徴である。SSWer自身が社会資源を持っていること、それによって、支援の幅が広がる。SSWerが全ての支援を実践するのではなく、社会資源にある支援者を母親につなげていくことで、母親のソーシャルネットワークが広がるのである。この事例の場合、CSW、ケアマネージャー、祖父が利用していたデイサービスのスタッフたちであった。

母親が家事全般をこなせていないためにおこる、相対的貧困状態の悪化の中、同居している祖父が認知症になった。本児の母親は、もともと祖父に良い感情を抱いておらず、家事能力も欠如しているため、介護がうまくできない。医師の指示にも、ちぐはぐな対応をすることになる。3つ目の特徴は、本児が不登校になり引きこもっている状況に影響を及ぼす、慢性的な貧困状態と、家族の孤立について、SSWerが発見したということである。情報を集めながら、整理していくことで、総合的なアセスメントが可能となる。その視点で家族を眺めた時、本児が抱える環境の厳しさ、家族の多問題を表面化することができた。これが、本児が求めている本当のニーズを引き出し、支援を開始することができる分かれ目となった。

4つ目の特徴は、エンパワメントアプローチを試みようとした点である。本児自身は1年以上もひきこもることにより、パワーが落ちていた。そのパワーをアップさせるためにはSSWerが面接力を発揮することによって、関係性を構築することが重要であった。徐々に関係が構築され、自分自身や家族のことを言葉で表現できるようになった。そのため、SSWerは会話から引き出された情報をもとに、現在できていないこと、これから本当はやりたいと思っていること、などを整理して提示することができた。本児がそれらを認知することにより、行動を少しずつ変容させていく。さらに、ニーズに応えられる情報と場を提供することによって、本来自らの中に存在する力を自ら発揮しようと動き始める。このサイクルを経験してもらい、自己効力感を高める支援を実施した。そのためには、できるだけ些細なことでも本児の自己決定の場面を実現できるように工夫した。そのプロセスの中で、本児は進学への道を諦めずに進むことができたと考える。

5つ目の特徴は、連携と協働である。個人情報を守りながらも、組織として取り決めを行い、組織や管理職の了解を得ながら、本児の将来にむけて連携・協働が実現できた。連携・協働はソーシャルワーカーの現場では当然に行われることであるが、SSWerが居る学校の専門職の多くが教員であるため、連携と協働の趣旨と効果を示し、そのやり方を注意

深く伝えていかなければならなかった。例えば、地域包括支援センター、ケアマネージャーといった、学校がこれまで連携したことがなかった高齢者支援の専門職と「連携してもいいのか?」「個人情報保護はどうなるのか?」という学校の疑問に丁寧に答えて、道筋を作っていく必要性があったのである。

以上の5つの特徴をもちながら、この事例の支援は進んでいった。パワーレスに陥った子どもと信頼関係を築くには時間がかかる。ライン番号8にあるように、SSWerは基盤①「SSWerとしての基本的視点」、基盤②「援助関係形成力と自己覚知」、基盤③「総合的アセスメント」、基盤④「相談援助面接力」を有効に活用しつつ、支援の入りやすい母親から変容を起こし、環境を変えようという判断をしていた。基盤②を発揮していたからこそ、母親が祖父の件をSSWerに伝えることができた。そして、ケアマネージャーとの連携は、ソーシャルワーカーだからこそできる仕事であり、SSWerの役割は大きい。

支援のプロセスにおいて支援者が「気づく力」は大切であるが、ライン番号12では基盤③から基盤⑤「子どもの環境の相互関係性の理解」が行われ、子どもの困りごとをキャッチしようと努めている。それによって、ライン番号16ではSSWerは本児との関係性が築かれてきたと判断し、さらなる基盤⑤と支援を広げる基盤⑥「資源の調達」を有効に働かせた。よって、大きな転換点であるライン番号22や23が起こった。この転換点でライン番号32にあるように、基盤③基盤⑤を発揮できるケース会議を開催し、支援方針を決め、役割分担を行った。この学校はもともと教頭の求心力のもとチームが形成されており、ケース会議での決定が有効に活用された。

子どもがパワーレスに陥った時に働きかける「タイミング」の重要性、そして子どもの生活場면을支援するために連携と協働の支援が大切であるのだが、その「タイミング」と連携・協働はソーシャルワークの総合的なアセスメントを必要としていることが示唆された。

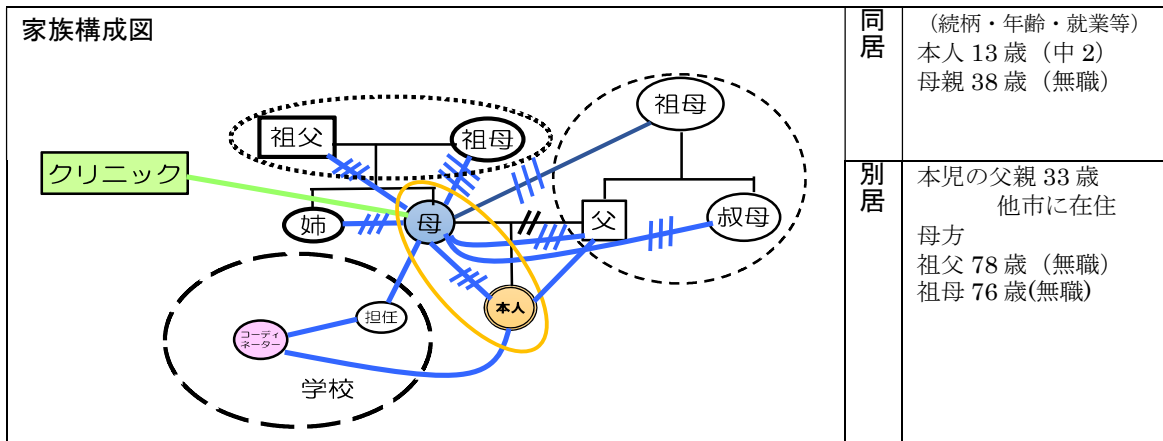
3 事例3：中学2年の秋から不登校になっていた女子の事例

本事例では、転出後1年以内に再転入してきた時には両親が離婚し、母子家庭となっていた中学2年の女子生徒についての相談を担当から受けた。学校内で本児に対する支援の視点を共有し、タイミングを計りながら卒業まで細やかな支援を行った。

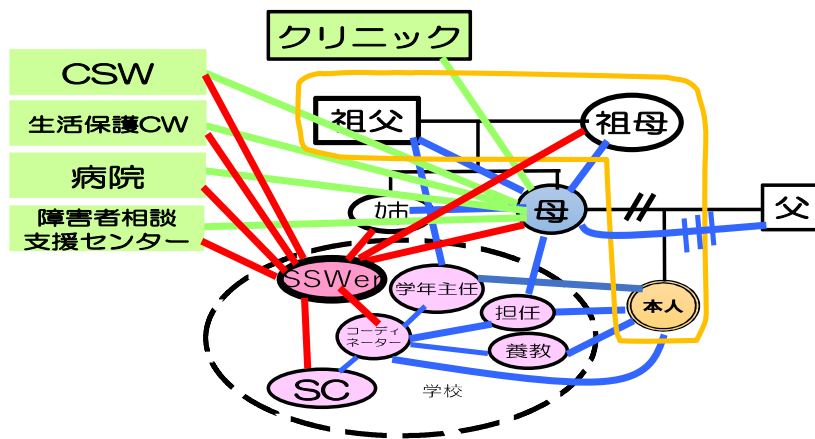
◆SSWerに事例がつながった経緯

クライアント	Dさん	学年	中学2年生	性別	女子
SSWerの関わりのきっかけ	中学1年生で在籍していたが、問題は記録されていない。両親と3人暮らしであった。その年の1月に他市に転校。その後中学2年の9月に再転入してきた。その時には母子家庭となっていた。本児は茶髪になっており、教室に入ると友達とトラブルになることが続き、学校に来られなくなっている。母親から本児の様子が心配だと聞いたので、母親面談をお願いしたい。				
担任の訴え	母親からのネグレクトではないか。				
本人と家族の要望（困っていること）	(本人の要望) 担任から依頼のあった段階では本人からの要望は無し。 (母親の要望) 本児の様子がおかしいので心配。学校に行きたくない。 (その他家族の要望) 把握できていない。				

◆家族：支援開始後把握



◆支援後のエコマップ



◆ライン分析

ライン	分析	説明
1	基盤①基盤②	母親の主訴を受け取った担任が母親の様子が「おかしい」と判断。日頃から SSWer の仕事についてこの中学校の教員に説明を繰り返したり、一緒に事例を支援する機会が増えていたことにより、担任が SSWer の仕事をよく理解していた。そのためこの事例は SSWer につながってきた。担任と SSWer との信頼関係も構築されていた。
2	基盤①基盤② 基盤⑤	母親へのインテークの日程決め。夏休みに入るが、担任からの聴き取りから、夏休みになって家庭で母親を 2 人っきりの生活は難しいのではないかと、SSWer は緊急性があると判断した。担任が母親に連絡をとり、夏休み中の面談日程が決まる。
3	基盤①基盤② 基盤④	母親への面談。母親との信頼関係構築を目的としながら、家庭で起きていることを把握できるように努める。SSWer は母親が面談慣れしているような様子に気づく。母親から菓名が伝えられる。
4	基盤①基盤② 基盤③基盤④	母親との信頼関係が構築できるように、SSWer は面談力の機能を発揮。母親の話が時系列ではなく、行ったり来たりするので、整理したり、要約したりしながら面談を続ける。夏休みで時間的な余裕があったこともあり、母親が満足するまで 2 時間近くにわたる母親の話をじっくり聴くことができた。
5	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤	家族の関係性を把握しながら、面談を進める。母親のニーズを把握できるようにする。
6	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤	母親の話を整理しながら面談していると、母親の話には矛盾点があるように感じた。そこで、SSWer がじっくり話を聴いていると、母親の話の内容は娘の事から、経済的な困り感へ移っていった。SSWer は、この時点で母親の真のニーズが見えてきた、と判断した。
7	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤基盤⑥	母親の話からこれまで正規雇用で働いていたが、その会社を退職せざるを得なかったこと、精神的に追い込まれていること、お金がなくて、母親の両親や姉から借り入れ、もうこれ以上身内に借金をお願いできないこと、がわかった。SSWer から、生活保護の制度を使いながら、生活の立て直しを図ることを提案した。
8	基盤②基盤③ 基盤④基盤⑤ 基盤⑥	母親の話から、母親が自分自身で感じているよりも、精神的な負担感や辛さが大きいと、SSWer は判断し、母親が自分で伝えた「ストレス」という病名について、しっかり病院で診察してもらおう方がいいのではないかと考えた。SSWer が PSW と連携できる病院を紹介する。

9	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤基盤⑥	母親と母親の実感の家族との関係性の悪さを理解したため、SSWer がソーシャルワーカーの役割として、家族の間に入り、通訳の機能を果たすことを提案する。母親はこの提案を喜び、これがうまくいけば生活保護を受給したいと意思表示した。
10	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤基盤⑥	母親の許可を得たため、祖母と面談。祖母も母親と本児のことを心配していたため、協力をお願いする。
11	基盤③基盤④ 基盤⑤	祖母との面談から、母親の成育歴を垣間見ることができた。SSWer はアセスメントの情報として整理する。
12	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤基盤⑥	母親の許可を得て、母親の姉と面談。母親の姉も母親と本児のことを心配していたため、協力をお願いする。
13	基盤③基盤⑤	本児の学校での調子が悪くなっていると養護教諭から聴く。母親の影響ではないかとアセスメントする。
14	基盤①基盤② 基盤③基盤⑤ 基盤⑥	SSWer は校内ケース会議を開催する。校内における役割分担を決める。SSWer は母親の生活保護受給を手助けする役割を担う。
15	基盤①基盤② 基盤③	母親から SSWer への緊急要請があり、家庭訪問。管理職の許可を得、管理職が学校待機してくれた。
16	基盤①基盤② 基盤③基盤④	SSWer の緊急家庭訪問により、母親の精神的な症状が垣間見られた。
17	基盤①基盤② 基盤③基盤④	SSWer は母親の困り感を聞く。なぜ SSWer を緊急に呼んだのか理解する。
18	基盤①基盤③ 基盤④基盤⑥	母親を精神科病院に繋げた方が良くと SSWer は判断する。母親に CSW を紹介する。母親が CSW を受け入れる意志を示したので、すぐに電話して母親と CSW を繋げる。
19	基盤①基盤② 基盤③基盤⑤	SSWer の家庭訪問の情報を管理職や SC と共有。SSWer がとった手立ての説明を行う。本児の今後について相談。
20	基盤①基盤③ 基盤⑤基盤⑥	SSWer からの提案により、本児へは養護教諭から母親の状況を説明する。本児の意思を確認したうえで、本児と母親を分離。祖父母宅に本児が移る。
21	基盤③基盤⑥	SSWer と CSW とが連携・協働。
22	基盤①基盤③ 基盤⑤基盤⑥	SSWer の判断により、本児のケアは SC が行うことになった。
23	基盤①基盤③ 基盤⑤基盤⑥	SSWer が校内ケース会議を開催する。役割分担を決める。
24	基盤①基盤③ 基盤⑤	SSWer によるケース会議の役割分担通り、本児の居場所を学校とし、個別の支援を展開することに決定。
25	基盤①基盤③ 基盤⑤	SSWer と SC の情報共有により、本児が人とうまく関わる練習が必要だと判断する。学校が本児の環境システムとして安定する。
26	基盤①基盤③ 基盤⑤	SC と常に情報共有し、連携・協働。本児への SC による支援を継続する。
27	基盤①基盤③ 基盤⑤基盤⑥	本児のエンパワメント。SC が聴き取った本児の発言を受け、SSWer がケース会議を開催。本児の思いを後押しすることを決める。
28	基盤①基盤③ 基盤⑤	SSWer は本児にとって学校システムが機能していると判断する。本児が 3 年生初日から教室復帰する。
29	基盤①基盤③ 基盤⑤基盤⑥	本児が友達関係を修復できるまでに回復した。母親支援は CSW が継続的に行っている。CSW と SSWer がアセスメントを共有し、連携・協働することで本児の生活環境の安定を図る。
30	基盤①基盤③ 基盤⑤	本児が修学旅行に参加するなど、本児にとって学校がシステムとして機能していることを、SSWer は判断する。
31	基盤⑥	本児が高校進学へのお金の心配を SC に相談。SC が本児に SSWer を紹介する。
32	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤基盤⑥	SSWer が本児と面談。高校進学にともなうお金について、奨学金等を含めたシュミレーションを幾つか示し、本児の意思を確認する。
33	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤基盤⑥	SSWer が示したシュミレーションの中から、本児が自分名義で奨学金を借りることを決意する。住む場所は祖父母宅と自分で決める。
34	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤基盤⑥	SSWer と担任、学年主任が、本児名義による奨学金の予約の手続きを開始する。SSWer は祖母、母親の姉と面談し、説明の上保証人になってもらう。本人名義による奨学金予約の書類の作成を手伝う。
35	基盤①基盤③ 基盤④基盤⑤ 基盤⑥	本児名義による奨学金の予約が完了したことを SSWer から本児に伝える。本児の生活が再び安定する。
36	基盤①基盤② 基盤③基盤⑤ 基盤⑥	本児にとって必要となるかもしれない社会資源や制度の一覧を、卒業前に SSWer から本児に手渡す。
37	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤基盤⑥	本児にとって必要となるかもしれない社会資源や制度の一覧の中から、本児の希望により、本児からも相談することも可能なように、CSW と CW のところへ SSWer が本児を連れていき、直接繋げる。
38	基盤⑥	本児は公立高校に合格する。

◆SSWer の役割・援助関係アセスメント

アセスメント項目	詳細
(1) 利用者（子ども、保護者、教員）が期待していた役割：子ども、保護者、教員はSSWerをどのように見ていたのだろうか。	子ども：SSWerは学校にいる人 保護者：福祉のサービスにつなげてくれる 教員：家庭に介入してくれる
(2) SSWerが果たそうとしていた役割：SSWerは子ども、保護者、教員に対して何をしようとしていたのだろうか。	子ども：エンパワメントアプローチの実践 保護者：生活全体の改善の働きかけ 教員：子どもへのエンパワメント
(3) SSWerと子ども、保護者、教員との関係性：子ども、保護者、教員とSSWerの間に、どのような関係性が成立していたのだろうか。そこにある関係性は専門職としての援助的関係性になっていたのだろうか。	SSWerは子どもが素直に思いを言えるような環境、心が落ち着く環境づくりに力を注いだ。 また、教員が本児を支援対象の子どもと認識し、本児へのエンパワメントアプローチを担ってもらえるように働きかけた。

◆SSWerにおける基本的なアセスメント

アセスメント項目	子どもから見た場合	家族から見た場合	学校から見た場合
(1) 何が問題なのか？	母親の精神疾患による不安定な家庭環境。 お金がない。	本児の不登校。本児からの暴力・暴言経済困窮。	本児の様子
(2) 問題の具体的な説明	母親が自分に対しておかしなことを言う。 お金を祖父母や叔母から母親が借りているのが嫌。 仕事をしていない母親が嫌。	娘の成長が不安。 お金を実家の父母や姉から借りているので、これ以上は借りられない。 仕事をしたいができない。	親子関係
(3) この問題に関する考え、感情、行動は何か？	今の母親の状態に嫌悪感。 学校に行かない。	子どもの状態を抱えきれない。 薬に頼り、具体的に何も行動できていない。 自身に病識がない。	親子関係
(4) この問題はどのような発達段階や人生周期に起こっているのか？	思春期に両親の離婚。	壮年期にさしかかる時期。	親子関係
(5) この問題は日常生活を営むのにどれほど障害になっているのか？	ほとんど日常生活を安定して送ることができていない。 教室に入れない。	子どもが自分を阻害していると思い込んでいる。	親子関係
(6) この問題を解決するために使える人的・物質的資源	祖父母、叔母（母親の姉）	生活保護 CSW、茨木病院	祖父母
(7) この問題解決のためにどのような解決方法あるいは計画がすでに考えられたり、取られたりしたか？	不登校。暴言。	取られてこなかった。	取ってこなかった。
(8) なぜクライアントは援助を受けようと思ったのか？進んで援助を受けようとおもっているのか？	SCのカウンセリングに熱心に繋がる。 母親の影響を受けていることが嫌。 何とか状況を変えたかった。	SSWerが話を聞いてくれる。 金銭的に困っている。 本当に困っていた。	母親の発信がおかしいと感じた。
(9) 問題が起こるのに関連した人や出来事、それらの人間や出来事は問題をより悪くしているか、良くしているか？	父方の祖母からの嫌がらせ。 母親の精神疾患。 母親と一緒に住むことへの不安。	夫との離婚。 夫の実家からの嫌がらせ。 自身の病識がない。	母親の状態。
(10) クライアントのどのようなニーズや欲求が満たされないためにこの問題が起こっているのか？	父母の離婚	娘を支援してほしい。変えてほしい。 金銭的支援をしてほしい。	本児が教室に入れるようになる。
(11) だれが、どのようなシステムがこの問題に関与しているか？	母親	娘。夫。夫の親族。 病院。娘の学校	親子関係
(12) クライアントの持つストレス	母親のことが好き。 勉強に対する能力がある。 将来の夢を持っている。	しっかりしている。 母親らしくありたいと思っている。 素直に支援を求める。	
(13) どのような外部の資源を必要としているか？	生活を安定させてくれるもの	病気への対応 金銭的な問題への対応。 孤立への支援。	
(14) クライアントの心身の健康状態	不安定。 認知の歪み。	精神疾患の可能性。 認知の歪み。	
(15) クライアントの成育歴	小学校の時は母親と仲良く買い物をしている姿がよく見られた。 中学1年生に在籍していたが、問題は記録されていない。両親と3人暮らしだった。その年の1月に他市に転校。中学2年生9月に再	小さい頃から人見知り。父親に厳しく育てられる。叩かれたこともある。年下の夫と最近離婚。 短期大学卒業後、入社した企業に正規雇用の事務職	

	転入してきた。その時は母子家庭となっていた。本児は茶髪になっており、教室に入ると友達とトラブルになることが続き、学校に来られなくなっている。	として勤務していた。最近会社とトラブルになり辞める。 10年前からストレス外来に通う。生活保護受給のためにとった診断書には鬱と記載されていた。	
(16) クライアントの価値観、人生の夢や目指す自立、思考のパターン	保育士になりたい。 公立高校に進学したい。	自立したい。 働きたい。 娘を変えたい。	

◆家族アセスメント

項目	
(1) 家族はどのような問題を抱えているか	貧困。本児の不登校。母親の精神疾患。
(2) 家族の間にはどのような規則があるか	母親が子どもの面倒をほとんど見ることができないが、母親の精神的な状態の影響が本児を支配している。 母親の親族とは関係性が悪い。
(3) 家族システムと外界の関わり	母親は地域から孤立。親族から孤立。本児は友人関係にトラブル。
(4) 家族内の境界とサブシステム	祖父母が本児と関係が持っている。

◆学校アセスメントは事例1と同様

◆支援の流れ：ソーシャルワークのプロセスに沿って

プロセス	概要
ケース発見	母親からの訴え。教員の直感。教員とSSWerの信頼関係。管理職の力量。
インテーク	母親と面談。信頼関係の構築。祖母と面談。叔母と面談。家族各々に支援者を増やすことを目標とする。SSWerとは何者なのかをわかりやすく説明する必要性。
問題把握アセスメント	本児を取り巻く環境について情報収集。わかっているつもりにならない。本児と家族がもつあきらめ感を把握する。将来への見通しが立たない。家族システムの崩壊。先を予測できない。過去に縛られる。離婚と失職で貧困に陥り、母子がパワーレスになっている。
プランニング	家族それぞれの人生の希望に寄り添う。ストレングスの視点。エンパワメントアプローチ。
モニタリング	何度も再アセスメントを繰り返す。学校内でのチームアプローチ。大切な情報を見極める。支援者も見通しを立てる。予測する。社会資源を投入する。
終結	SSWerによる支援終了後の支援者を本児自身に繋げる。本児の自立のために次のステップの支援者に引き継ぐ。

◆事例3の分析のまとめ

本事例の女兒は、中学1年生に在籍していたが、問題は記録されていない。両親と本児の3人暮らしであった。小学生の時には、家族で仲良く買い物をしている姿が見られており、近所でも学校でも仲良く家族という印象が強かったという。中1の1月に他市に転校。その後中学2年生の9月に再転入してきた。その時には母子家庭となっていた。本児は茶髪になっており、教室にはいると友達とトラブルになることが続いていた。そんな折、夏休み前の個人懇談で、母親が担任に本児からの暴力・暴言について相談した。

相談を受けた担任は、その内容に違和感を覚えた。「母親がなんだかおかしい」という思いがあり、SSWerに母親面談を依頼する。この事例の特徴も、本児の行動事象が大きくなる前に、SSWerに担任から相談があがってきたことである。担任が本児の母親からの主訴を「なんだか変だぞ」と感じたのである。それまで本児の事象は、極端な問題ではなかった。だからこそ、本児の母親からの主訴に、担任が「お母さんがおかしいのではないか」と気付いた「直感」から、SSWerがこの事例を支援するきっかけが生まれた。

この事例の場合も、母親面談をSSWerが行うことで、隠れていた貧困と母親の精神疾患の問題が浮上してきた。この事例でも、親子関係が崩れている事例だと、学校は捉えていた。隠れた貧困を発見することは、学校の教員だけでは難しい事例であった。そのため、「なんだか変だ」「おかしい」という教員の「直感」が、重要であったといえる。

さらに、SSWerがこの学校に配置型(週1回)で勤務して2年目になっていたことにより、教員には「うちの学校のSSWer」という認識があった。さらに、この担任とSSWerは、1年前にも他の事例と一緒に支援した経験があった。よって、担任がSSWerの仕事に信頼感を持っていたと考えることができる。そのため、教員の「直感」からおこる「おか

しい」という気づきを SSWer に伝えやすかったのではないだろうか。このようにして、本事例は担任から SSWer に相談があがったことにより、SSWer の面談とアセスメントを通して貧困事例として発見されたのである。

次に、SSWer は自身の姿を学校の中で客観視しながら、ソーシャルワーカーとしての役割を熟慮していることが理解できた。「おかしい」の「何」が問題なのか、これを探るのが、事例を依頼された SSWer の 1 つ目の仕事であった。この場合、母親の精神疾患と、経済的な困窮であった。SSWer は母親の時には支離滅裂になる話を整理し、情報整理を行った。そこで、生活保護受給にむけた支援を展開することになる。そのために、CSW と即座につながるなど、面談からアセスメントしてのタイミングと資源を組み合わせたソーシャルワークを行っている。この場合、本児を取り巻く家族（母親、祖母、母親の姉）への面談から引き出す情報が量的にも質的にも鍵となっており、限られた時間の面談で信頼を得ること、さらには経済的な生活の状況や、これまでの家族の生活歴などに立ち入った話が拒否されずに行えるように雰囲気を作っていくことなど、ソーシャルワーカーとしての面談力を発揮したと考えられる。この面談力から引き出された、家族からの情報を記録・整理することによって、アセスメントの精度が増す。そのアセスメントが、本事例をタイミングよく支援する根本にあった。

本事例における SSWer の 2 つ目の仕事は、本児へのエンパワメントアプローチにおいて誰がどのような役割を果たすのか、という役割分担を判断する、というものであった。つまり、本児に関わる人たちが本児の願いを叶えていくために、力を結集するのであるが、より効果的にその力を発揮するために、ケース会議を開催し、役割分担を行ったのである。

本事例の場合、本児が中学校の教員との繋がりを持っていたことにより、本児へのアプローチは中学校の教員が中心となるのが良いと判断することができた。本児から養護教諭や学年主任に対する信頼感が強かったことは大きなポイントであった。そのため、本児からの困り感の聴き取りや願いの聴き取りは、当初は養護教諭が担った。さらに、本児のケアが必要だと判断した後は、養護教諭から本児に丁寧に説明し、スクールカウンセラー（以降、SC と略す）に本児を繋げることができた。この段階で、SSWer は本児への直接的な支援を行ってはいない。しかし、経済的な課題と、母親の精神的な課題を有している家庭であるので、SC との情報共有を蜜におこない、SSWer の本児への直接支援は必要であれば行う準備は常にとってきた。

本児にとって、高校進学に必要な「奨学金」問題が浮上し、本児が SSWer から直接支援を受けることになる。本児から SC に相談があったその日に、SC から SSWer への繋がりがあり、次に SSWer がこの中学校に出勤する時に合わせて本児と SSWer の面談が設定された。本児にとっては、高校進学に向けての「やる気」を失わないタイミングで、「奨学金」という大切なことを話し合う機会を持てたことは重要であった。SSWer は、本児にとって「福祉の人」という専門職であり、本児が心配している「お金」の件を安心して相談できる存在になることを意識している。よって、SSWer は高校進学、また、その先の大学進学を見通した、これから先必要となる「お金」についてシュミレーションしたものを、本児との面談までに作成した。本児は、SSWer への相談は、まさに「お金」の事であったため、初回面談ですぐにシュミレーションを見せてもらったことは、本児のニーズにマッチしていたといえる。本児はその幾つかのシュミレーションの中から、自分で選択し、覚悟することができた。また、その選択と覚悟を支えるため、SSWer は祖母や母親の姉と面談して

いる。これらの支援は、ここに至るまでの教員・SC・CSW・SSWer という他職種の連携による成果であるとともに、その連携の中で SSWer が自らの役割をコーディネーター役と認識し支援マネジメントを確かに実行したことによる成果であると考えられる。

では、基盤はどのように使われたのであろうか。ライン番号 1～8 では、丁寧に母親の状況を SSWer がアセスメントしていることがわかる。そのために基盤①「SSWer 役割認識」、基盤②「援助関係形成力」、基盤③「総合的アセスメント」を用いている。それ故、母親ははじめは本児のことを主訴としてあげていたが、徐々に母親自身の問題を語り始めたのである。これにより、母親への根本的なケアを開始することができると判断している。

また、本児が幼児のころから母親はストレスを抱えており、長い期間母親としての機能を正常に発揮することができずに養育していた恐れもある。両親共働きで生活に余裕がある間はなんとか均衡を保って生活していたが、離婚により母親も本児も一気に社会へのアクセス経路が断たれることになる。孤立は母子の生活を緊迫させ、課題があらわになってきたといえる。このような状況を見えるようにできたのは、SSWer の丁寧な面談力とアセスメントによる。

また、このケースの支援の入り口となった、生活保護へのアクセスであるが、申請のために越えなければならない幾つかの壁がある。親族への説明は母親にとっても最も苦痛をとまなうものであることが面接から理解できた。そのため、SSWer はソーシャルワークの代行機能（つなぎ役）を果たし、親族への個別面談を行った。この判断がなければ、支援は継続できなかったかもしれない。

4 事例 4：バイクの窃盗で少年鑑別所に送られた中学 2 年男子の事例

本事例では、SSWer が担当している中学校の校区内小学校から SSWer 派遣依頼があり、小学校の時から少しずつ本児と関係を作ってきた。しかしながら、中学校に入学するまではケース会議などの組織的対応ができなかった。その後中学校に入学してきた時には、家庭状況も深刻な状態になっており、本児が非行行為を重ねていった。教員による非行行為に対する指導的関わりはあるが、本児および本児の母親に支援するきっかけがつかめないうまま、本児が少年鑑別所に送致された。その後、ケース会議を経て、学校がチームとして関わるできるようになり、本児に対する支援の視点を共有することになった。

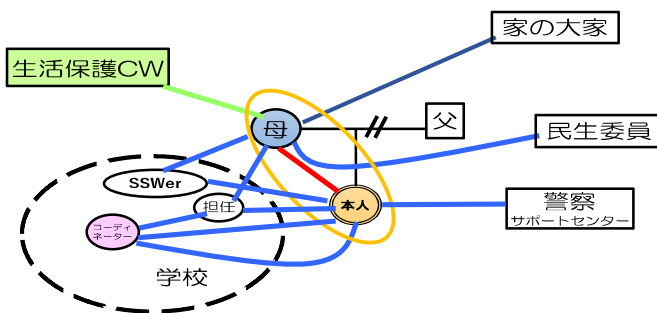
◆SSWer に事例が繋がった経緯

クライアント	E さん	学年	中 2 年生	性別	男子
SSWer の関わりのきっかけ	小学校 3 年生で両親が離婚。しばらくは母親が仕事をしながら育てる姿が見られたが、その後夜間放置。本児は 1 人で母親の帰りを待っていた。小学校からの依頼で中学校入学前から SSWer と本児が繋がるようにし、中学校入学後は様子を見守っていた。しかし、中学生になってからは、夜間徘徊が始まり、自宅に非行仲間を呼び込んで大騒ぎするなどして大家から立ち退きを要求されている。SSWer と共に支援方法を考えたい。				
担任の訴え	母親からのネグレクト。本児自身の非行行為				
本人と家族の要望（困っていること）	(本人の要望) 担任から依頼のあった段階では本人からの要望は確認できていない。しかし、小学生の時には担任に、母親が帰ってくるのを自宅で 1 人で待っているのは寂しいということ、1 人でご飯を食べることが寂しいということを訴えていた。このことから、本児は母親との安心な暮らしを望んでいるのではないかと考えられる。 (母親の要望) 担任から依頼のあった段階では母親からの要望は無し。しかし、小学校時には、担任による面談で、本児を育てることへの負担感を話している。 (その他家族の要望) 把握できていない。				

◆家族：支援開始後把握

<p>家族構成図</p>	<p>同居</p> <p>(続柄・年齢・就業等) 本人 13歳 (中2) 母親 29歳 (無職)</p>
	<p>別居</p> <p>本児の父親 不明 近所に住んでいるという情報あり。 母親の恋人 不明</p>

◆支援後のエコマップ



◆ライン分析

ライン	分析	説明
1	基盤①	配置中学校区にある小学校から SSWer の派遣依頼が中学校に入る。(SSWer は中学校配置型であったため)
2	基盤①基盤②	本児との出会い。
3	基盤①基盤② 基盤④	SSWer による小学校の教師からの聴き取り。
4	基盤③基盤⑤	本児の家庭状況の把握。
5	基盤①基盤②	本児との関係性づくり。
6	基盤③基盤⑤	親子関係の課題について SSWer が把握する。
7	基盤③基盤⑤	親子関係の課題について SSWer が把握する。
8	基盤①基盤③ 基盤⑤	中学校にシステムとしての機能をはたしてもらえるように SSWer から中学校教員に働きかける。
9	基盤③基盤⑤	本児の食生活を心配する。
10	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤	本児との信頼関係構築。本児からの聴き取り。
11	基盤①基盤③ 基盤⑤	母親へのアプローチを試みるが、できなかった。
12	基盤①基盤③ 基盤⑤	中学校にシステムとしての機能をはたしてもらえるように働きかける。
13	基盤①基盤③ 基盤⑤	中学校が果たす役割について理解できるように会議を行う。
14	基盤①基盤③ 基盤⑤	中学校にシステムとしての機能をはたしてもらえるように働きかける。
15	基盤①基盤③ 基盤⑤	母親へのアプローチを試みるが、できなかった。
16	基盤②基盤③ 基盤⑤基盤⑥	青少年会館へ本児をつなげる。夏休み中の昼食が確保できると考えた。
17	基盤①基盤⑥	青少年会館との情報共有。本児が青少年会館とのつながりが切れたことを、青少年会館の館長から聞く。
18	基盤⑤	中学校が果たす役割について理解できるように会議を行う。
19	基盤③基盤⑤	中学校にシステムとしての機能をはたしてもらえるように働きかける。
20	基盤①基盤③ 基盤⑤	母親へのアプローチを試みるが、できなかった。
21	基盤③基盤⑤	中学校が果たす役割について理解できるように会議を行う。

22	基盤①基盤③ 基盤⑤	母親へのアプローチを試みるが、できなかった。
23	基盤①基盤③ 基盤⑤	中学校にシステムとしての機能をはたしてもらえるように働きかける。本児の生活の困難さを共有できるようにケース会議を開く。
24	基盤①基盤③ 基盤⑤	本児について引き続き情報を記録していく。本児の生活が困難であることをアセスメントする。
25	基盤①基盤③ 基盤⑤	学校内の様子から、本児の生活の乱れが感じ取れた。
26	基盤①基盤③ 基盤⑤	中学校が果たす役割について会議で話し合う。
27	基盤①基盤③ 基盤⑤	母親へのアプローチを試みるが、できなかった。
28	基盤①基盤③ 基盤⑤基盤⑥	民生委員から SSWer に連絡が入る。本児の自宅に母親がほとんど帰っていないこと、本児が非行仲間を引き入れて、自宅で飲酒や喫煙をしているということ、近所から苦情がでており、大家が退去を申し入れていること、がわかった。民生委員・児童委員との適切な関係性を保つように留意。
29	基盤①基盤③ 基盤⑤	SSWer から担任に依頼して母親に電話をかけてもらう。母親が電話に出るが、SSWer によるアプローチを拒否される。
30	基盤①基盤⑤ 基盤⑥	大家から立ち退き要求。親子関係が悪化していると民生委員・児童委員からの情報をもらう。
31	基盤③基盤④ 基盤⑤	本児への面談から母親への反抗的な様子が面談から理解できた。
32	基盤①基盤③ 基盤⑤	本児が学校に来なくなり、SSWer や担任が連絡しても電話が通じない。
33	基盤①基盤⑥	サポートセンターと連携するため、SSWer と人権担当教員が打ち合わせに行く。
34	基盤①基盤② 基盤③基盤⑤ 基盤⑥	非行ケースとして、学校でケース会議がひらかれ、出席。SSWer からネグレクトケースとして捉え直しを働きかける。SSWer からのアセスメントと提案により、校長から児童相談所に相談の電話を入れる。
35	基盤①基盤⑥	児童相談所にネグレクトケースとして通告する準備を始める。
36	基盤⑤基盤⑥	本児が少年鑑別所に送致されたことをサポートセンターから聞く。SSWer が中心となり、ケース会議をすぐに開催する。
37	基盤①基盤⑥	サポートセンターと打ち合わせ。今後について相談する。
38	基盤①基盤② 基盤③基盤⑤ 基盤⑥	サポートセンターからの情報も共有し、本児の家庭に対するアセスメントを再度行う。本児への適切な支援方法について管理職と話し合う。
39	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤基盤⑥	SSWer から人権担当教師に働きかけを行い、少年鑑別所に本児の面会に行くことになる。
40	基盤③基盤⑤	母親の行動の意味をアセスメントする。
41	基盤①基盤② 基盤③基盤⑤ 基盤⑥	本児との面会。「先生ごめん」という言葉を聴くことができた。
42	基盤①基盤② 基盤④基盤⑤	本児が帰宅することになるため、母親が初めて中学校に相談を入れた。SSWer も同席し、母親と話し合う。
43	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤	母親としての子育ての悩みや迷いを相談されたので、受容し、傾聴する。はじめて母親と SSWer が関係性をもつことができた。母親はパワーが低下しているように感じられた。また、何事も自分で決められないような部分があり、やり直しに向かって前向きであるとはいいがたい状況だと感じた。しかし、一方で本児を大切だと思っているところもあり、男子が中学生になった状態で母親は子育てに戸惑いがある様子であった。子育てへの強い思いはあまり感じられない。
44	基盤①基盤② 基盤③基盤④	SSWer から母親へのアプローチを行うと、反応があるようになる。反応があれば、そのこと自体を褒めていくこと、お礼を伝えることを学校教員、SSWer で行っていく、
45	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤	本児と母親へのアプローチ。中学校のシステムを機能させるために、ケース会議を行う。民生委員から母親への子育てに関するアプローチをしてもらう。「助けて」と言っても良いことを何度も発信する。
46	基盤①基盤③ 基盤⑤	中学校がどのように指導していくのか、協議する。指導だけではなく、寄り添いの役割分担も決めることができた。
47	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤	母親へのアプローチができた。母親に介入し、子育てをバックアップする。
48	基盤②基盤③ 基盤④基盤⑤	本児が学校や SSWer からの働きかけにより、非行グループから離脱を試みるが、難しいことを本児から聞く。
49	基盤②基盤③ 基盤④基盤⑤	SSWer が母親との面談。家庭の機能が少し動き始めてきたと判断する。
50	基盤①基盤② 基盤③基盤⑤	母親のこれまでの中学校教員への拒否的反応から、また母親の気持ちが中学校に向かなくなつては支援が届かなくなり困ってしまうと考え、家庭のシステムが機能するように母親をバックアップすることを、SSWer が中学校教員に働きかける。SSWer からの母親が鑑別所に面会に行っていたという情報が、教員の心を少し動かした。
51	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤	非行グループから離脱したことを本児から聞く。本児の努力を認め、励ます。夜、母親が時々自宅にいてくれるようになったため、夜間徘徊をしないと伝えることができたようだ。
52	基盤①基盤③	SSWer が人権担当教員と鑑別所に面談に行ったこと、本児への声かけや、本児にとって学

	基盤⑤	校にどのような場所が必要であるのか、というアセスメントを人権担当に伝えることで、その多くを実践してくれた。本児との信頼関係が構築されたので、SSWerの本児への直接支援は控える。
53	基盤①基盤⑤ 基盤⑥	高等学校への合格を、人権担当教員が我がごとのように喜び、本児を褒めたということをSSWerは教員から聴く。SSWerは、本児が卒業前にこれまでの支援について進学先の高校と情報共有する。本児はネグレクトにより対人関係をうまく結ぶことが難しい部分、非行仲間といまだに切れていない部分はあるが、とても感受性が豊かで情もあるため、心から生活を応援してくれている人には信頼関係を築くことができるため、高校入学後早期に本児に関わってもらえるように依頼しておく。
54	基盤②基盤③ 基盤④基盤⑤	母親が中学校に信頼をおいていることを、面談で聴く。母親は自分自身の中学校での経験から、教員への信頼が持てていなかった。どちらかというと、中学校の教員は頭ごなしに子どもや親を指導するものだと思っていた。だから中学校に入ってから教員から連絡があっても反応しなかったし、学校に来ることも嫌だった。しかし、本児が鑑別所に措置された時、すぐに面会に行ってくれたり、本児が戻ってきたときとても暖かく迎えてくれてありがたかった。ということであった。母親自身の中学時代の体験が、中学校と距離をおくことになっていたようだ。しかし、SSWerによるケース会議で、母親への支援的な関わりを意識的に行うことを決めて取り組んだ効果。
55	基盤①基盤③ 基盤④基盤⑤ 基盤⑥	学校と家庭が信頼関係が構築され、本児がエンパワメントされていることを確認し、本児と母親に終結を伝える。SSWerは高校からの定期的な情報提供を受けるが、働きかけが必要な場合はCSWが支援することを母親に伝えた。
56		高校を卒業し、就職に繋がる。

◆SSWerの役割・援助関係アセスメント

アセスメント項目	詳細
(1) 利用者(子ども、保護者、教員)が期待していた役割:子ども、保護者、教員はSSWerをどのように見ていたのだろうか。	子ども:SSWerは学校にいる人。先生ではない。 保護者:最初は自分にアプローチしてくる面倒な人という印象。本児が少年鑑別所から戻ってきてからは、自分の話を聴いてくれる人として認識した。 教員:本児を非行と捉えていたため、当初はSSWerが本児の母親への介入をしてくれる人と認識していた。
(2) SSWerが果たそうとしていた役割:SSWerは子ども、保護者、教員に対して何をしようとしていたのだろうか。	子ども:母親が家に寄り付かないため、寂しいと思っている。寂しい思いを共有できる非行仲間と行動をともにしている。非行行為を行いたいわけではないため、本児が信頼できる人とのつながりを作り出し、本児が目指す目標を見出すことができるような支援をエンパワメントアプローチの実践で行う。 保護者:本児が非行行為をしていることに対して注意することができないでいるため、学校から家庭へのアプローチは面倒だと思っているようだ。おそらく思春期の男子生徒が非行に走っていく状態をどう育てていわず逃げている部分もあるだろう。本児の生活全体の改善のために、母親に寄り添いながら1つでも母親が本児に対してできることを見つけ出し、やってみるように働きかける。 教員:非行が収まらないのは、母親が家に寄り付かないからだとわかってはいるが、本児に対してはそれは甘えた、自分で頑張るべきだと考えているので、教員が子どもに全面的に寄り添える状況づくりを行い、本児へのエンパワメントの核になってもらうために働きかける。
(3) SSWerと子ども、保護者、教員との関係性:子ども、保護者、教員とSSWerの間に、どのような関係性が成立していたのだろうか。そこにある関係性は専門職としての援助関係性になっていたのだろうか。	SSWerは子どもと保護者が素直に思いを言い合えるような環境づくりを行おうとしたが、本児が中学校に入学以来、母親は全く学校の指導に乗っておらず、関係性は無い状況であった。また、SSWerはネグレクトとして家庭を捉えていたが、教員は本児を非行と捉えておらず、認識にずれがあった。そのため教員が本児を支援対象の子どもと認識しておらず、指導対象となっていた。このように捉えられていることを本児は察知していたので、教員との関係性は良くなかった。母親も学校からのアプローチは面倒であったため、当初援助関係をつくることができなかった。しかし、SSWerの粘り強い主張により、教員が本児に支援を開始したことで、母親は学校に信頼感をもち、SSWerは援助関係を結ぶことができた。

◆SSWerにおける基本的なアセスメント

アセスメント項目	子どもから見た場合	家族から見た場合	学校から見た場合
(1) 何が問題なのか?	母親が家に寄り付かない。夜間家を空けることがことが多い。食事が満足に取れていない(お金を持たされていて食事を買うように言われているが、非行仲間におごってしまっている)。起床・就寝等の日常生活習慣はきちんとできていない。離婚前は父親からのDV等があり家庭での生活は落ち着かないものであった。小学校の時は入浴をほとんどしていなかった。	子どもが思うように育たない。母子家庭になってから本児のために働いてきたが生活は苦しい。母親という立場から逃げたいと思っている。	母親の養育能力がない。母親が夜いないので、本児が夜間徘徊等の非行を繰り返す。
(2) 問題の具体的な説明	母親が家にいないため、家事をする人がいない。小学校3年生から5年生前半までは母親のトリプルワークのため。その後から現在までは恋人の出現による。食事はほとんどコンビニ弁当。寂しいため、非行仲間を家に招き入れてしまう。非行仲間が自宅で飲酒・喫煙をする。	本児が非行傾向にあるが対応できないでいる。自宅に非行仲間を招き入れるため、騒音と非行行為で大家から立ち退き要求されていて困っている。	本児の非行行為はエスカレートしており、指導しても効果がない。母親の養育態度が悪いと理解しているが、そうであったとしても非行に走っている本児が悪いと考えている。

(3) この問題に関する考え、感情、行動は何か？	母親が家に寄り付かないため、寂しいと思っている。寂しい思いを共有できる非行仲間と行動をともにしている。非行仲間と飲酒・喫煙することはダメだとわかっているが、仲間意識が強く断れない。	本児が非行行為をしていることに対して注意することができない。学校から家庭へのアプローチは面倒だと思っている。	非行が収まらないのは、母親の夜間放置が理由にあるが、本児に対してはそれは甘えだ、自分で頑張るべきだと考えている。
(4) この問題はどのような発達段階や人生周期に起こっているのか？	母親の仕事によるネグレクトは小学校段階から発生していた。当時は近所の方や教員が食べ物を持っていったりするなど世話をしていた。母親が恋人のところに入り浸りになってからのネグレクトが中学生という時期にあり、本児の反抗期と重なっていく。非行に走ると、近所からの支援はなくなり、反対に苦情に変わった。	DVで離婚してから本児を育てるために仕事を頑張ってきたが、母親はまだ若く、恋人ができたことにより、自分の人生を優先している。	母親にもっとしっかりしてほしい。母親らしくなっしてほしい。
(5) この問題は日常生活を営むのにどれほど障害になっているのか？	食事が満足に取れていないので、慢性的に空腹。毎日のように非行仲間を自宅に招き入れているので、昼夜逆転となっている。日常生活に大きな障害となっている。	ほとんど自宅に寄り付かない。自宅での困難から逃れているため、日常は気持ち楽になっている。	非行がエスカレートしていることを心配している。
(6) この問題を解決するために使える人的・物質的資源	SSWer との信頼関係。人権担当教員との関係性。	CSW や民生委員などが考えられる。	SSWer 警察 (サポートセンター)
(7) この問題解決のためにどのような解決方法あるいは計画がすでに考えられたり、取られたりしたか？	小学校では家庭訪問をして食事を与えたり、学校でシャワーを使わせたりしていた。小学校では母親が母親らしい生活を送ってくれることに期待できないので本児に日常生活の力をつけようとして、関わっていた。小学校段階から SSWer と顔見知りになっていた。	小学校4年生、6年生の担任とは信頼関係が構築できていて、学校に相談することが多かった。その後は、本児が思春期には入り、手に負えなくなってきたので放任・放置の状態だった。	小学校は働きかけをするのができていたが、中学校は入学当初からアプローチを拒否されてきた。
(8) なぜクライアントは援助を受けようと思ったのか？進んで援助を受けようとおもっているのか？	小学校から SSWer とは顔見知りになっていた。少年鑑別所に入り、自分の生活を見つめ直すことができた。人権担当教員の熱心な関わりが本児の心に届いた。	担任から SSWer を紹介されたが、最初は拒否していた。本児が少年鑑別所から自宅に戻るにあたり、母親から SOS を出し、学校と SSWer が支援を開始することができた。	本児は支援よりも指導だと、当初は考えられていたため、SSWer のアセスメントが多くて入っていかなかった。人権担当教員にはアセスメントが入っていたため、少年鑑別所からの支援を開始することになった。
(9) 問題が起こるのに関連した人や出来事、それらの人間や出来事は問題をより悪くしているか、良くしているか？	父親から母親への DV により、両親が離婚。本児にとって、離婚は本児が止めることができなかつたと後悔する出来事となっている。大好きな母親に恋人ができたことへのショック。非行少年仲間による影響が大きい。	本児の育て方がわからない。離婚後働いても生活が苦しく、辛い思いをした。	母親としての能力の無さが問題だと考えていた。
(10) クライアントのどのようなニーズや欲求が満たされないためにこの問題が起こっているのか？	母親が自分の側にいて欲しい。夕食は一緒に食べたい。	誰も自分を助けてくれない。働いても苦しいだけだ。	母親の力の弱さ。
(11) だが、どのようなシステムがこの問題に関与しているか？	学校 非行仲間。	学校 非行仲間。	母親の力の弱さ。
(12) クライアントの持つストレス	母親思いの優しさがある。仲間をいたわる優しさがある。このような状況にあっても、なんとか学校に通い続けていた意志。	子どものことは嫌いではない。母親自身もネグレクト家庭で育ったため、いい家庭を築きたいという願い。元夫からの DV に対して、本児を守るために家を出た行動力。	本児にとって教育が大切だと考えており、働きかけたいとは思っている。
(13) どのような外部の資源を必要としているか？	信頼できる教員からのタイミングのよい働きかけ。進路を決定できること。	信頼できる教員からのタイミングのよい働きかけ。CSW による家族支援。	警察 (サポートセンター) による本児への働きかけ。
(14) クライアントの心身の健康状態	栄養不足。 母親が帰ってこない不安。	生活への疲れ。 本児の非行への疲弊。	本児にどう対応していいかわからない。
(15) クライアントの育成歴	小学校では教員に素直に従い、苦手な勉強も頑張っていた。母親と父親の仲介のため、自分が頑張れが	結婚前はわからない。夫からの DV により離婚。離婚後は、仕事を昼夜間わ	小学校からの引き継ぎにより理解できている。

	離婚はほしくないと思って頑張っていたのに、離婚をした。自分の頑張りが足りなかったからだと感じている。	ず行っていたが、貧困。恋人となる人が現れ、その家に入り浸るようになる。本児のことは気にしていないわけではない。	
(16) クライアントの価値観、人生の夢や目指す自立、思考のパターン	生活を諦めているので、当初は進路希望はなかった。少年鑑別所から戻ってからは、定時制高校への進学を希望した。	母親自身が生活に困っている。本当は穏やかで暖かな家庭を築くことが願っていた。	

◆家族アセスメント

項目	
(1) 家族はどのような問題を抱えているか	貧困。ネグレクト。本児の非行に母親が対応できない。母が自宅に寄り付かない。
(2) 家族の間にはどのような規則があるか	母親が子どもの面倒をほとんど見ることができないため、寂しくて本児が非行を繰り返す。食事は買って食べる。母親は食事代のみお金で置いていて、それ以外には本児の面倒をみない。
(3) 家族システムと外界の関わり	母親としての存在にはなり得ていない。地域からの孤立。親族からの孤立。
(4) 家族内の境界とサブシステム	母子がバラバラに生活している。サブシステムとして、本児の母親の恋人の存在があげられる。
(5) 家族内のパワー保持者	母親は時々本児にお金を渡す存在としてパワーを発揮する。

◆支援の流れ：ソーシャルワークのプロセスに沿って

プロセス	概要
ケース発見	本児が小学校段階で、小学校からの SSWer 派遣要請があり、本児と出会うことになった。小学校では、ネグレクトで母親支援を行っており、母子共に学校の支援には素直に乗ってきている時期もあった。
インテーク	SSWer は本児と顔見知りの関係になっておくことを念頭に、授業訪問を行い、中学校入学に備えていた。母親と繋がり当初持っていなかった。
問題把握アセスメント	本児を取り巻く環境について小学校から情報収集。本児と家族がもつ、生活へのあきらめ感。将来への見通しが立たない。貧困のなかで母親が生活から逃避した結果、ネグレクトを起している。
プランニング	本児が求める家族像を少しでも実現できるような支援。本児のアセスメントを学校と共有し、本児の捉え方を変えていく。ストレングスの視点。エンパワメントアプローチ。
モニタリング	チームアプローチ。大切な情報を見極める。支援者があきらめない。
終結	支援者があきらめないことにより、中学校の最終段階に支援が大きく入った。本児自身がエンパワメントされ、進路決定につながった。

◆事例4の分析のまとめ

この事例では、本児の行動事象が大きくなる前に、SSWer に小学校から相談があがってきたことが1点目の特徴である。そのため、中学校入学前から、SSWer と本児の信頼関係づくりをおこなっていた。中学校での行動事象は、小学校から引き続き起きていることがある。このケースでは、本児が小学校で担任や近所の人々から丁寧に支援されてきた。この支援が中学校に入っても切れることなく続けていけるよう、小・中連携を図ったのである。小学校から見ると、この事例は支援が切れれば非行に走りかねず、大変心配な事例であった。

一方、SSWer が小学校でこの事例について聞き取りをしたところ、本児をネグレクト家庭の児童という捉え方で支援を展開してきたことが理解できた。しかし、そもそもこの家庭が離婚した原因は夫からのDVであり、母親も被害者であった。そして、離婚後は母子家庭となり、ダブルワークや時にはトリプルワークをこなして、なんとか本児を育てあげようと努力していた時期があった。つまり、この時期の家庭状況は貧困であったといえる。貧困状態をなんとか切り盛りするために、パートの仕事を増やし続けた母親の姿が想像できる。

本来、この家庭は、DV で離婚する時に支援対象となっていなければならないが、母親の努力で乗り切ろうとして、家庭のシステムが崩れていったのだと考えられる。このように、子どもの貧困の多くが行動事象に隠れている。どうしてもネグレクトが全面に押し出され、貧困という捉え方をすることが、学校では難しい。SSWer が介入することで、同じ

事例であっても捉え方を変化させ、貧困のケースとして再発見されることになる。

この事例では、小学校はかろうじて母親と接触が持っていた。しかし、中学校では、母親との接触がもてないまま、本児は心配された非行への道を歩いていくことになってしまった。この事例の2点目の特徴は、小学校が非常に手厚く支援していたため、ネグレクトケースとして通告されておらず、要保護児童対策地域連絡協議会では本児は支援対象児童にはなっていなかったということである。そのことが、支援の幅、母親への介入のし辛さにつながっていた。1点目の特徴と相反するよう感じられるだろう。母親の頑張りは大変なものであったことは共感できる。しかし、結果としてネグレクトという状態に陥っていることは確かであり、要保護児童として通告することで、地域全体の問題として協議されることが必要だったと考えられる。

小学校ではこのような事例が多く見受けられる。支援対象の家庭を一生懸命学校で支援するあまり、正規ルートとなる要保護児童としての通告をしないまま、教員の努力で支援しているのである。まさに、その特徴を持った事例であった。

この事例の特徴の3つ目は、本児が表す事象が極端な行動ではない時期にSSWerにつながってきたにもかかわらず、本児の成長とともに心配された非行現象が起き、結果、少年鑑別所に送致されるということになった、ということである。パワーが強く、外に発信できる力のある子どもは、家庭環境の崩れの中で非行という道筋をたどることがある。この事例もその特徴が見られた。この場合、やはりネグレクト事例として支援されてきた日々が長く、その根っこにある暴力・ジェンダー・経済的困窮という構造から起こる貧困問題は把握されず、介入されなかったことが原因としてあげられる。とするならば、このような事例の場合、できるだけ早く貧困が発見され支援されるプロセスが必要であるといえる。

この事例の4つ目の特徴は、最終段階でSSWerのアセスメントを共有できた中学校が、本児に対して徹底した支援システム機能を発揮したことである。家庭のシステムが発揮されない中、それを期待しては本児が回復に向かえない。よって、中学校が本児にとって成長を促す、また安心できるシステムとなり得るように、教員がチームとなって取り組もうとした。その結果、少年鑑別所から戻ってきたのち、表面上は本児に際立った変化がないようにも見えたが、本児にはしっかりエンパワメントアプローチが届き、本児にとってのすぐれた支援システムとなった。それは、本児が卒業時に残した手紙に伺うことができる。

中学校をすぐれたシステムにしていくことで、本児の行動を変えていく。さらに、ニーズに応えられる情報と場を提供することによって、本来自らの中に存在する力を自ら発揮しようと動き始める。本児と母親にこのサイクルを経験してもらい、自己効力感を高めていったのである。

以上の4つの特徴をもちながら、この事例の支援は進んでいった。この事例が示すのは、DV・ジェンダー問題・経済的困窮という構造を持つ問題に対する支援が行き届かないこと、その気づきすら学校ではなかなかされないということである。そのため、早期の貧困発見ができなかった。よって、子どもの困難を大きくしてしまったということである。裏返せば、子どもの貧困を早期発見することにより、子どもの困難を小さくとどめることが可能になるだろう。

非行事例の場合、非行指導は生徒指導が中心となって行う。その場合、指導によって子どもを変容させようとする。また、学校への呼び出しや家庭訪問によって、母親への指導

も実施されることが多くある。しかし、この母子のように、変容することの先に何があるのか、見通しが立たない状況に陥っている場合がある。このような場合、母子ともに、その場に流され、その日の生活を送ることにしか関心がなくなり、教員が求める変容に価値を置かないのではないだろうか。そのため、母親も子どもも、指導から逃げるという選択をすることがある。電話にも出ない。家庭訪問に教員が来たら居留守を使う。よって、指導は本人達に全く届かないことになる。そうなると、生徒指導では「反応しない家庭」「ダメな家庭」という判断がされていくことになり、こうして悪循環が生まれる。

この事例の場合、まさにそのような状況に陥っていたのであるが、1つは大家さんからの立ち退き要求という、母子にとっての窮地がやってきたということ、もう1つは本児が少年鑑別所に送致されたということ、この2つの外圧があってはじめて母親は逃げ道がなくなり、生徒指導に乗ってきた状況であった。そこではじめてSSWerによる母親支援が開始できることとなった。

公的な資源やインフォーマルな資源を、どのように活用するのか、また、支援の手に乗ってこない家庭に対して、どのような手立てがあるのか、これらを吟味するのも基盤③「総合的アセスメント」、基盤⑤「子どもと環境の相互関係性の理解」であろう。

一方、困難が大きくなった子どもに対しても、連携・協働のチームができあがれば、学校が持つ仕組みは、子どもへのエンパワメントアプローチを行いやすい。SSWerが教員と協働して、子どもの支援を学校内で行うことには意義があることを示している。

5 事例5：不登校傾向で修学旅行には行かないと言った中学3年男子の事例

本事例では、SSWerが担当しておらず、SSWerが存在しない中学校から教育委員会に派遣依頼が入ったことにより繋がった事例である。この事例の中学校の生徒指導部長が、茨木市における教員研修にてSSWerの仕事について理解したため、中学3年生男子の事例で困っているので、SSWerに来てもらいたいということであった。

本事例は、不登校傾向の男子生徒が修学旅行に行かないと言っているのだが、教員は修学旅行に連れていきたいと思っている。本児がその経験をすることで、前向きな進路選択をしてほしい、という教員の願いがあった。

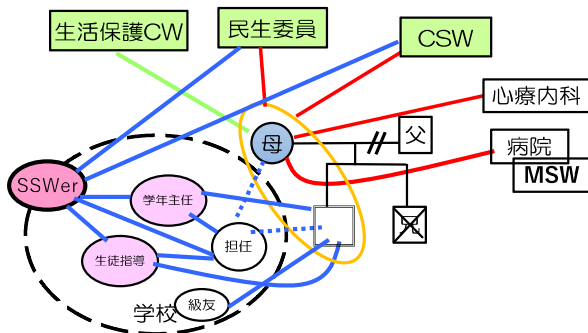
◆SSWerに事例がつながった経緯

クライアント	Fさん	学年	中学3年生	性別	男子
SSWerの関わりのきっかけ	Y中学校3年生。中学2年生のころから休みがち。中学3年生になってからほとんど欠席。教員は修学旅行をきっかけに登校を促したいと考えているが、本児は修学旅行には行かないと言っている。修学旅行に連れていくにはどうしたらよいかSSWerと一緒に考えて欲しい。				
担任の訴え	母親がうつ病のため本児を学校に送り出せない。本児自身の怠学。				
本人と家族の要望（困っていること）	(本人の要望) 担任から依頼のあった段階では本人からの要望は無し。 (母親の要望) 担任から依頼のあった段階では母親からの要望は無し。 (その他家族の要望) 把握できていない。				

◆家族：支援開始後把握

<p>家族構成図</p>	同居	(続柄・年齢・就業等) 本人 14歳(中3) 母親 40歳(無職) 兄 (交通事故死)
	別居	本児の父親 不明

◆支援後のエコマップ



◆ライン分析

ライン	分析	説明
1	基盤①	SSWer 配置中学校に他中学校からから SSWer 派遣依頼があった。
2	基盤①基盤②	中学校のニーズ把握を行う。
3	基盤①基盤② 基盤④	ケース会議を実施する。本児に対する情報が少なく、アセスメントに至らない。中学校の教員の本児に対する思いを共有するために、SSWer は教員への面談を行っているようにケース会議を進めた。
4	基盤①基盤⑤	中学校から本児と母親への働きかけを行ってもらうよう、役割分担を行う。家庭訪問を重層的に行う。
5	基盤①基盤② 基盤③基盤④ 基盤⑤	学年がチームとなって取り組むよう依頼する。チーム力が発揮できるように役割分担を行うため、教員の話を受容・傾聴しながら行う。
6	基盤①基盤② 基盤③基盤⑤	本児が教員に信頼感を持つ。その情報により SSWer が本児と本児の家庭を再アセスメント。
7	基盤③基盤⑤	本児が教員に気持ちをつたえることができた。SSWer によるアセスメントに繋がる。
8	基盤③基盤⑤	本児の母親への思い。心配。これが原因となり修学旅行に行かないという選択につながっていたことがわかったため、再アセスメントとプランニングを行う。
9	基盤③基盤⑤	本児の家庭が抱える家族の事情の複雑さもわかり、アセスメントを行う。
10	基盤①基盤② 基盤③基盤⑤	SSWer の役割発揮を期待されていることを感じる。
11	基盤③基盤⑤ 基盤⑥	母親の症状から入院ができないか、MSW と連携して確認する。
12	基盤⑥	MSW が病床を確認してくれ、連絡があった。
13	基盤①基盤② 基盤③基盤⑤	SSWer から入院について学年主任に伝える。学年主任が本児と母親に伝える。役割分担で動く。今後の本児支援も視野に入れ、教員が前面に出てこの家庭を支援している構造を本児に見せることを考えた。
14	基盤⑤基盤⑥	母親の驚き。本児の不登校を怠けだと思っていた。自分を思っていてくれたことに申し訳なさを感じた。入院を決める。学年主任から SSWer に連絡あり、SSWer から病院に連絡する。
15	基盤⑤基盤⑥	本児が修学旅行に行くことを選択する。SSWer は学年主任と丁寧に連絡をとる。
16	基盤①基盤③ 基盤⑤	本児が中学校の教員に信頼感を高める。本児と教員を繋ぎ直す SSWer の支援の効果。
17	基盤①基盤③	本児が助けられたと感じる。孤立からの離脱。本児と教員を繋ぎ直す SSWer の支援の効

	基盤⑤	果。
18	基盤①基盤②	学年主任は SSWer の仕事の方法を良く理解してくれるようになった。熱い思いの学年主任の学年運営の意向を確かめながら、学年主任が支援の中心にすることができるようにかんがえた。学年主任から SSWer に信頼がおかれ、常に経過報告があり、情報共有することができた。
19	基盤①基盤③ 基盤⑥	SSWer は、本児の家庭に民生委員と CSW をつなげる。
20	基盤①基盤⑥	病院と母親が繋がる。今後は CSW が連携役になることを病院と母親に伝える。
21	基盤⑥	本児と民生委員が関係性を強める。
22	基盤③基盤⑤	修学旅行に無事に出発。中学校という場が、シスレムとして機能し始める。
23	基盤②基盤③ 基盤⑤	本児のエンパワメント。教員から SSWer に修学旅行先から電話報告。
24	基盤③基盤⑤	SSWer が意図したように、中学校が本児のシステムとしての機能を果たす。
25	基盤⑤	本児のエンパワメントが、他の生徒をエンパワメントする。
26	基盤①基盤③ 基盤⑤	本児が教員への信頼感を表す。SSWer の意図的な支援の効果が見える。
27	基盤①基盤②	母親のエンパワメント。本児と母親との相互作用が起こる。中学校から SSWer に報告あり。
28	基盤⑥	本児の高校合格。

◆SSWer の役割・援助関係アセスメント

アセスメント項目	詳細
(1) 利用者（子ども、保護者、教員）が期待していた役割：子ども、保護者、教員は SSWer をどのように見ていたのだろうか。	子ども：配置校ではないため存在を知らない。 保護者：配置校ではないため存在を知らない 教員：家庭に紹介してくれる人
(2) SSWer が果たそうとしていた役割：SSWer は子ども、保護者、教員に対して何をしようとしていたのだろうか。	子ども：なぜ学校に来られないのか、修学旅行に行かないと言っているのか、背景にある理由をつきとめ、参加の道筋をつくること。家庭に人をつなげ、エンパワメントすること。 保護者：保護者は本児への思いをどのように持っているのか。保護者の思いを活かせる支援を実施することで、保護者自身の生活を改善する。 教員：子どもの行動や判断には理由があるということを理解してもらう。情報があればアセスメントが可能になりチームアプローチできることを体験してもらう。
(3) SSWer と子ども、保護者、教員との関係性：子ども、保護者、教員と SSWer の間に、どのような関係性が成立していたのだろうか。そこにある関係性は専門職としての援助的関係性になっていたのだろうか。	SSWer は子どもの隠れたニーズはどのようなものなのかを探ることに力を注いだ。ニーズが把握できた後は、子どもお心配を保護者に伝えることが可能になるように、社会資源の利用を可能にした。また、教員が本児を支援対象の子どもと認識し、本児へのエンパワメントアプローチを担ってもらえるように働きかけた。

◆SSWer における基本的なアセスメント

アセスメント項目	子どもから見た場合	家族から見た場合	学校から見た場合
(1) 何が問題なのか？	母親が服薬しないため倒れることがある。自分がない時に倒れたらと思うと心配で家を出られない。	子どもが不登校。怠学。	本児の不登校。 本児の怠学。
(2) 問題の具体的な説明	本児が小学校の時に（何年生かはわからない）兄が交通事故死。以来、母親はうつ病となる。母親の糖尿病の悪化。しかし、母親は生きる気力を失っていて、服薬しないで倒れてしまう。	中学校に入ってから欠席がち。中2からほとんど欠席。中3も同様に欠席が多い。本児が学校に行かなくなった。勉強が嫌いなための怠学だと思っていた。	本児が勉強ができないため、学校に来る意欲がない怠学。 母親がうつ病のため、朝起きられなくて本児を送り出せないことも原因ではないかと考えていた。
(3) この問題に関する考え、感情、行動は何か？	母親が心配で家から出られない。母親が兄の事故死以来薬を服用しないことを悲しいと感じている。自分しか母親を支えることができないと感じている。	兄の事故死以来、自分がなぜ生きているのかと責めることがある。事故の加害者との裁判が続いており、本児にはあまり関心が向いていない。	母親がうつ病なので、朝起きられないのではないかと。勉強が得意ではないので、怠学なのではないかと。
(4) この問題はどのような発達段階や人生周期に起こっているのか？	兄の事故死後、母子家庭となる。母親が裁判を続けている。母親が服薬しないために倒れることが中学2年生からあり、本児は登校するのが不安になっている。子どもは思春期に突入しているが、不安定な家庭環境が本児の全てを支配している。	中学校になってから本児が学校に行かないことが増えた。	中学校になってから、本児の怠学傾向が出てきているが、母親の養育能力が欠けていると考えている。
(5) この問題は日常生活を営むのにどれほど障害になっているのか？	母親のことが心配で、学校に行くことができなくなっている。兄が事故死し父親が去り、母親までいなくなるのではないかとこの恐怖はかなり深刻で、学校に登校できなくなっていた。	理由がわからないが、本児が学校に行かなくなった。怠学だと思っている。本児の不登校を深刻に捉えていなかった。裁判には一緒に行ってもらったりしているため、本児の欠席について深刻に注意することもでき	母子共にきちんとした生活ができているのではないかと想像している。

		ないでいる。	
(6) この問題を解決するために使える人的・物質的資源	母親の病気を改善するための病院、MSW。民生委員・児童委員 CSW 中学校教員の働きかけ	母親の病気を改善するための病院、MSW。民生委員・児童委員 CSW	母親の病気を改善するための病院、MSW。民生委員・児童委員 CSW
(7) この問題解決のためにどのような解決方法あるいは計画がすでに考えられたり、取られたりしたか？	教員の家庭訪問により本児が自ら意志を表明。	教員の家庭訪問は受け入れている。	本児を修学旅行に連れて行く計画を立てていた。修学旅行からリズムをつけ、その後の中学校生活に出席できるようにしたい。
(8) なぜクライアントは援助を受けようと思ったのか？ 進んで援助を受けようとおもっているのか？	繰り返し家庭訪問にきてくれた教員に動かされた。母親が入院できる病院があったので、安心して修学旅行に行けると考えた。	本児の母親への思い、心配を理解することができた。	修学旅行まで時間がなく、全員で働きかける気持ちになっていた。
(9) 問題が起こるのに関連した人や出来事、それらの人間や出来事は問題をより悪くしているか、良くしているか？	兄の交通事故死。加害者と裁判になる。裁判に反対した父親が家を出ていった。母親がうつ病になり、働けないため生活保護を受給した。母親が糖尿病の服薬をしなくなった。	兄の交通事故死。加害者と裁判になる。裁判に反対した父親が家を出た。母親がうつ病になり、働けないため生活保護を受給した。母親が糖尿病の服薬をしなくなった。	中学2年生から学校にほとんど来なくなった。
(10) クライアントのどのようなニーズや欲求が満たされないためにこの問題が起こっているのか？	母親に服薬して元気になってもらいたい。母親に自分のことも気にかけて欲しい。	兄の事故死が受容できない。	母子の生活リズムが崩れていると考えていた。
(11) だれが、どのようなシステムがこの問題に関与しているか？	母親が事故死した兄の裁判が生活の中心になっていること。兄の事故死がもとになり、両親が離婚した。母親のうつ病発症のため生活保護を受給し、家族全体がパワーレスになっている。	母親が事故死した兄の裁判が生活の中心になっていること。兄の事故死がもとになり、両親が離婚した。母親のうつ病発症のため生活保護を受給し、家族全体がパワーレスになっている。	母子関係が崩れていると捉えている。
(12) クライアントの持つストレングス	母親のことを心配し、母親を支えるのは自分だけだと自覚している。素直に思いを表現できる力がある。	裁判をして兄の事故を究明したいと強く願っている。	修学旅行をきっかけに、本児を支援したいと考えている。
(13) どのような外部の資源を必要としているか？	母親へ寄り添える人。信頼できる医療機関。日常生活を見守ってくれる人（民生委員・児童委員やCSW）	母親へ寄り添える人。信頼できる医療機関。日常生活を見守ってくれる人（民生委員・児童委員やCSW）	本児と母親の生活バランスに介入してくれる人
(14) クライアントの心身の健康状態	母親への思いが届かず、家庭へのあきらめ感が強い。母親を見守るために自宅にいるため、運動不足。整った食事を食べず、即席麺やお菓子などを食べ過ぎ、太り気味。中学校に入ってから勉強をほとんどしていないので、ついていけない。しかし、小学校では特に低学力ということではなく普通くらいの成績。	兄の交通事故死に関する裁判のためうつ病を発症。糖尿病の悪化。	母親のうつ病は把握していた。本児に関しては怠学傾向だと捉えていた。
(15) クライアントの成育歴	中学入学前に兄を交通事故で亡くす・その後母親が加害者を相手に裁判を起こすが、父親と意見が相違し、父親が家を出た。その後母子家庭となるが、母親のうつ病の発症のため、仕事ができなくなり、生活保護を受給する。母親は血糖値が高いが、服薬しないため、倒れることがあった。このため、本児は学校を休むようになる。	兄が事故死する前は不明。兄の交通事故死に関する裁判のためうつ病を発症。父親とは離婚し、生活保護を受給するようになる。服薬しないため、糖尿病が悪化。寝込むことも多くある。	成育歴はほとんど把握していない。
(16) クライアントの価値観、人生の夢や目指す自立、思考のパターン	母親を守るの自分しかないと思っていた。誰も自分たちを助けてくれないと思っていた。	自分たちが支援されるべき親子であるとは考えていなかった。	母子共に怠慢傾向にあると捉えていた。

◆家族アセスメント

項目	
(1) 家族はどのような問題を抱えているか	兄の交通事故死以来、家族の生活バランスが崩れている。母親のうつ病。仕事ができず生活保護受給。母親が家事をしない。裁判費用がかかる。母子家庭の貧困。母親に生きる気力がない。本児の不登校。
(2) 家族の間にはどのような規則があるか	母親は定期的に裁判に赴いている。裁判には本児が付き添うこともある。母親は服薬しないため、病状が悪化してきている。本児は母親の病気を心配して学校に行けないので不登校になっている。本児が我慢して母親を守る。
(3) 家族システムと外界の関わり	親族からの孤立。地域からの孤立。
(4) 家族内の境界とサブシステム	亡くなった兄のための裁判が大きなウエイトを占めている。離婚した父親からの支援は受けていない。本児は母親と強い精神的なつながりがある。
(5) 家族内のパワー保持者	母親の裁判への思いが全ての中心になっており、本児もその中に置かれている。兄が交通事故死してから、母親は自分の気持ちややり方を通して喪失感を埋めようとしている。本児は悲しい思いをし、孤独感を感じながらも母親を見守る強い意志を持っていて、この家の状態を保つことができている。

◆学校アセスメント

項目	
(1) 課題解決のための学校の機能	もともとチームアプローチがあまりできていない中学校。地域との関係性もほとんど構築できていない。生徒指導部長の力が強く、生徒に対する思いも強く、支援的であるため、生徒指導部長の主導でケース会議が開かれる。
(2) 学校における規範	荒れた経験が少なく、生徒は規則を守って当たり前、という意識が教員のなかに強くある。不登校の生徒は怠学であるという意識が強く、不登校の生徒に対して家庭訪問などの働きかけはほとんどされていない。
(3) 課題解決に向けての参加度	生徒指導部長への信頼は厚いため、生徒指導部長が言うのであれば、という消極的な参加姿勢である。
(4) 学校の教職員の士気の維持機能	チームでアプローチしようという雰囲気はほとんどない。担任任せの運営が続いている。
(5) 学校の教職員の雰囲気	管理職のリーダーシップは弱い。職員室は静か。お互いあまり関与しない。
(6) 学校におけるメンバーシップ	同僚性が希薄。一人一の教員が個人で頑張っている印象。担任主導の生徒指導を展開している。
(7) 影響を与え合うスタイル	生徒指導部長の影響力が強い。本児の学年に限れば、学年主任の思いが強く働いており、他学年に比べれば学年での情報共有はできている。
(8) 決定のプロセス	生徒指導部長主導で生徒指導が行われている。支援対象だと判断するのも生徒指導部長。生徒指導部長から SSWer への依頼があり、生徒指導部長が日程調整をして SSWer と教員によるケース会議が開かれる。管理職はケース会議開催やその後の役割分担について承認するだけにとどまっている。
(9) 学校内の感情	特に学校方針についての不満などは聞かれない。ケース会議や困難を抱えている子どもへの支援にはあまり積極的ではなかった。生徒指導部長への信頼が厚い。生徒指導部長に頼り切っている。

◆支援の流れ：ソーシャルワークのプロセスに沿って

プロセス	概要
ケース発見	生徒指導部長が生徒指導の中で支援が必要だと思われる生徒に気づき、ケースの発見となることが多い。本児の場合は、修学旅行に行かないと本児が言っていることを、担任が学年主任と生徒指導部長に相談したことがケースの発見につながった。
インテーク	この中学校から、教育委員会に SSWer の派遣依頼が入る。SSWer と生徒指導部長が日程調整をしてケース会議が開催される。ケース会議の場で、この中学校の教員に対して SSWer とは何者なのかを説明。教員の持っている情報からアセスメントできることは限られていたため、働きかけをチームで行っていくことを提案する。どのようにチーム化するのか、SSWer から役割分担を含めて提案する。その提案により、教員が家庭訪問を繰り返すことで、本児との信頼関係が構築される。
問題把握アセスメント	本児を取り巻く環境について教員から情報収集。本児と家族がもつ、兄の事故死以後の生活へのあきらめ感。将来への見通しが立たない。母親が兄の交通事故死から時間が止まっており、本児も先を予測できない。過去に縛られる。母親の病のため、生活保護を受給しているが生活が成り立っていない。本児が母親を守らなくてはならない立場に置かれている。
プランニング	家族それぞれの人生の希望に寄り添う。ストレングスの視点。エンパワメントアプローチ。母親には医療機関の支援の必要性を伝え、治療を継続できるように励ます。本児には支援する大人が周囲にはたくさんいることが実感できるように働きかける。
モニタリング	学校の教員によるチームアプローチ。本児にとっての中学校生活の意義を教員が理解する。大切な情報を見極める。支援者も見通しを立てる。予測する。母親の支援は専門職である MSW と CSW に繋げる。日常の見守りが必要なため、母子に民生委員・児童委員を繋げる。
終結	SSWer はこの中学校には派遣であったため、支援者である MSW と CSW に繋げ家庭に繋げることで、中学校でチームアプローチができるように教員に支援を引き継ぐことで、終結する。

◆事例5の分析のまとめ

本事例は、SSWer が派遣された中学校での支援事例であったことが特徴である。派遣校での活動は、多くがケース会議への参加となる。この事例においても、SSWer に支援開始依頼が届いた時点でほとんど情報がない状況であったのだから、ケース会議が開催された。

一方で、修学旅行という目標まで残された時間が短く、時間をかけた支援をすることが難しかった。そのため、まずは修学旅行という、教員が掲げた目標設定に合わせる形で、本児と本児の家庭に対して家庭訪問で刺激を与える方法をとった。

この方法をとった理由は2つある。1つは、この派遣校にチームアプローチを経験してもらうことに意義があると考えたからである。この派遣校は日頃ひとりひとりの教員が個人で生徒指導を行っており、チームアプローチの経験が少ないことがわかっていた。生徒指導部長の力量は高く、生徒に対しても支援的であったため、この生徒指導部長の依頼であるケース会議は開催しやすい。このケース会議を活用することで、チームアプローチを働きかけることは、今後どのような子ども支援を行う上でも重要であると考えた。そのため、ケース会議では、ソーシャルワークの面談技術を使用しながら、ケース会議に半ば強制的に参加させられている感の強い教員にも寄り添うことを実施した。多くの教員の意見や、本児や本児の母親に対する気づきを丁寧に聴き取った。子どもにとっては、学校は大きな環境システムである。そのため、学校という環境が、本児にとって支援的なものに変容することが大切であろう。当初、本児を怠学と決めつけていた教員も、ケース会議が進むにつれて本児への支援的な視点に変容していった。この雰囲気醸成と、視点の変容があってこそ、チームアプローチを可能にする。

もう1つは、「おかしな」欠席だとSSWerが「直感」したからである。本児は生活保護受給家庭だということはわかっていたが、教員の意識の中に生活保護を受給しているのだから、生活には困っていないという先入観があった。また母親がうつ病だということで、生活が整わず、朝起きられないために学校に来られないのだろう、もともと勉強は得意でなかったのだから怠学だろうという先入観もあった。そのため修学旅行に行かないという選択が、何が理由なのかかわからず、働きかけそのものができていなかった。しかし、少しでも教員から話される情報をつないで、あるだけの情報でアセスメントしようとする、本児の「欠席」そのものを怠学で扱うことに不自然さを感じた。しかし、本児を取り巻く家庭環境をそれ以上に知り得ていた教員はいなかったため、介入する方が良いと判断した。

このように考え、家庭訪問で刺激を与え、本児への働きかけを行った結果、本児の兄の交通事故死（小学校からの引き継ぎでは情報としてはあがってきていなかった）、その後の家族システムの崩壊など、本児にとって環境が激変した年があったことが判明した。さらに、母親の生きる気力のない状態を、本児は見捨てられた感にも似た思いで眺めており、それでも母親を支えたい一心で不登校に陥っていたことが理解できた。この事例では、このような家族システムを誰も捉えることができていなかった。そのため根本的な支援が展開されてこなかったということが明らかになった。

兄が交通事故死した時、本児は小学校在籍であった。この時のことは、小学校では共有されていたようだ。つまり、本児の兄が交通事故死したことは当時の小学校教員は誰もが知っていた。その後裁判を起し、父親と母親が離婚したことも小学校では把握していた。しかし、それほど問題として捉えられてこなかった。理由は、本児が学校を休まなかったからである。このことから、学校では子どもが学校を休むか休まないかということが「問題有り」「問題無し」の基準としてある、ということが理解できる。このような状況の中でも頑張っ学校に登校してきている「問題の無い」子として、学校ではそれ以上の支援対象者にはならない。しかし、実はこの時から家族がバラバラになり母子家庭になっただけではなく、この母子に経済的な困難が重くのしかかっていたのである。兄の交通事故死の

加害者と裁判になっていることから、保険金などの受け取りもできず、裁判費用は母親にとって多額となる。父親は母親と考え方の相違から離婚したため、本児と母親には一切の支援をしていない。母親は当初パートの仕事に出はじめたのだが、パートだけでは生活が苦しく、また裁判でパートを休むこともあり、仕事が長続きしない。そのような苦労の中、うつ病を発症することになる。その後、母親は働ける状態になくなり、生活保護を受給することになる。この段階で、この家庭、本児への支援が必要であったものと推察されるが、この間、本児は学校に登校し、欠席がなかったため、このような家庭状況であっても、学校では「問題が無い」とされてしまったのである。

よって、「問題の無い」子どもであるため、小学校卒業時の小中連携による事例引き継ぎの際も名前が出なかったということであった。そのため、小学校時代に起こった家族の激変は中学校に伝わらず、中学校では入学当初から母子家庭であったため、全く支援対象という認識がされないまま、中学校生活を送ることになる。ところが、母親は血糖値が上昇したにも関わらず「死んだほうがいい」とい生きる気力の低下する状況の中で服薬せず、本児が中学校から帰宅すると倒れていることもあった。「母親が死んでしまうかもしれない」「一人ぼっちになるかもしれな」という恐怖は、どれほど本児を苦しめたことだろう。しかし、誰に助けをもらうことができるかも知らず、本児は一人でこの母親の状態を引き受けるしかなかったのではないだろうか。そのために不登校を選択したと言える。

だが、中学校は本児の小学校での生活の激変を知らないために、本児を怠学と決めつけてしまった。そのため、本児への支援は開始されないまま、修学旅行直前になってしまったのである。

以上から、学校の中にあるはずの子どもを支援するためにある「情報」が、途中で途絶えてしまうことが分かる。それは、決して学校が「悪」だからではない。学校の判断基準が福祉のアセスメントと異なるからである。この事例から理解できるのは、学校にある「子どものための情報」をきちんと繋げていくこと、子どもの頑張っている姿の裏に生活の困難がある場合の見極めをしっかり行うアセスメントの必要性だ。

この事例では、本児への働きかけが、全てを動かすことになる。実際に教員が支援に動き、そのことによって本児が教員を信頼したことをきっかけに、本児を取り巻く環境システムが大きく動き出した。そのきっかけとなる MSW との連携を作り出したのが SSWer であり、その後の支援は、学校が中心となり、システム機能を発揮してくれた。SSWer は支援のプロセスの中で、自分自身が派遣のソーシャルワーカーであるという役割意識をしっかり持ち、自分が直接支援を行うことが不可能であると判断し、教員によるチームアプローチができるように働きかけ続けた。そのことが、この中学校自体が本児にとっての環境システムとして成り立つ状況を創り出したといえる。

この事例から、学校の持つシステム機能が、子どもの困難な家庭システムを補うサポートグループになり得る可能性が示唆される。そのために、SSWer は学校・教員に対してチームアプローチができる体制作りに役割を果たすことが求められるのではないだろうか。それは、決して体制への「助言」ではなし得ない。この事例の SSWer の働きから強くいえるのは、「助言」ではなく、事例をしっかりアセスメントし、アセスメントを基盤にした動きをチームで作っていくことを具体的に示していくことが重要だということだ。それなくしての「助言」だけでは、具体的な行動には移れないだろう。アセスメントに基づく支援経験の積み重ねこそが、学校のチーム支援力をアップさせていく。

第5節 考察

第4節において、筆者がSSWerとして支援した5つの事例を示した。これらの事例研究から示唆されたことについて、次の4点から述べる。

1 隠れた貧困の発見

これら5つの事例はどれも隠れた貧困事例であったが、そもそもSSWerに支援事例として繋がってきた時の教員からの訴えは、不登校や非行やネグレクトであった。まず教員は子どもの行動事象に目を奪われる。その行動事象に対して指導して改善させたいと思い、取り組む。その際、行動事象の裏に子どもが抱える家庭の課題が少し見えてはいる。しかし、それが「貧困」という概念には結びつかない。つまり行動事象の裏に、経済的な困窮が少しは見えている場合においても、「貧困」は隠れてしまうのだということが示唆された。

つまり、5つの事例から貧困を生きる生活感覚とどのように切り結ぶ形で捉えることができるか、という課題が浮かび上がってくる。統計上、日本では母子家庭の54%以上が相対的貧困であることは多くの人知っている。もちろん、学校現場でもこのことを理解している教員は多い。しかし、自分のクラス、自分の学年、学校に存在する母子家庭の5割が貧困であるという捉え方はしていないかもしれない。まさに我が事にはなっていない。よって、そのような家庭で子ども達が生活しているという事実が生きる情報として入ってこない。

しかし、ソーシャルワーカーは違う。今目の前に出現している行動は1つの現象として捉える。SSWerという学校でソーシャルワークを行うワーカーであったとしても、学校だけの姿で子どもをアセスメントすることはない。ソーシャルワーカーが子どもを見るというのは、子どもそのものだけをみているのではない。子どもが抱える環境を含めた全体を見通して、総体としての「子ども」を見るのである。つまり、子どもが生活する学校、家庭、地域での姿、子どもに関わる保護者、きょうだい、親族一同、教員、地域の人たちその他多くの人々との相互関係、これらを包括的に見通してアセスメントするからこそ、事象の背景に隠れている貧困を見つけ出すことができる。

学校という同じ現場に存在しても、教員とSSWerでは子どもを見る見方が違う。5事例を検討した結果、教員とSSWerが学校にいて、教員の見た「おかしさ」の情報を生かしながら子どもの状況を探ることが、事例の支援の出発点になることがわかった。実際にアセスメント項目に各事例を落とし込むと、多くの情報を様々な角度から収集し、整理したものを使って、子どもの全体像を俯瞰できるようなアセスメントが必要であることがわかる。この全体的、総合的なアセスメントができるかどうか、子どもの隠れた貧困をあぶり出し、根本的なソーシャルワーク支援を行うための分かれ目であると考えられる。

とはいえ、SSWerが子どもから直接支援依頼をされるわけではない。この5事例もそうであったように、ほとんどの事例は学校か、教員からの支援依頼が上がってくる。そうであるならば、教員のどのような捉え方や、子どものどのようなサインが、「この子は支援対象だ、SSWerにつなげなければ」と思わせるのだろうか。この思いが湧けば、SSWerにつながってくる可能性が高くなるのだから、支援開始のためには重要な入り口である。

事例1、事例2、事例3は、子どもや母親が言っていること、やっていることが教員には「おかしい」と引っかかった事例である。「何かがある」でも「何があるのか」わからない、という事例を、SSWerにつなげてくれた。整合性がとれないとか、まさかそんなこと

はないだろうとか、教員がひっかかってくれることで、SSWer への相談事例としてあがってくることもあるのが理解できる。

事例 1 は「不可解な」遅刻のあった事例である。ほんの少しの遅刻を毎日のように繰り返していた。その遅刻が欠席にはつながらない。この不可解な遅刻に「おかしい」と引っかかることが入り口として見受けられた。また、事例 2、事例 3、事例 5 はいずれも不登校という事象であったが、確固とした理由が見つからない。強いて言えば、事例 2 は「発達障害」、事例 3 は「友人関係」、事例 5 は「怠け」が不登校の原因かもしれない、と教員は捉えていた。しかし、実際に本人たちに確かめたわけではなく、思い込みもあったと考えられる。これらの事例をライン分析してみると、このような事例に対する支援要請が入った場合、SSWer はまず子どもと子どもを取り巻く環境について情報を収集することから始めていた。ソーシャルワークの基盤である「役割意識」を持って何をすべきかを考え、「援助関係形成力」を用いながら情報を収集している。アセスメントができる情報を求めるということである。情報が整ってくると、「全体的、総合的なアセスメント」が可能になる。不可解な遅刻も、理由がわかりにくい不登校も、必ず理由がある。アセスメントがSSWer にとっても重要なポイントであることが理解できる。

2 「あきらめの気分」による支配

5 つの事例の検討から、貧困の家庭にある「あきらめの気分」が浮き彫りになった。どうせこの家からは出られない、どうせ頑張っても高校には行けない、どうせ大した生活はできない、どうせやっただけ無駄だ、というような言葉が子ども達から発せられる。このような言葉は子どもだけが発しているわけではない。子どもを育てる保護者がしばしば使っているのが「どうせ」という言葉であることに気づかされる。この言葉は、小さい頃から保護者によって子ども達に叩き込まれ、子ども達も早期にその言葉を取得し、使い始める。「どうせ」という言葉は「あきらめ」の気分につながる。「あきらめ」の気分は、「あきらめ」の態度につながっている。すなわち、義務教育段階という人生の早期に、もうすでに「あきらめ」の人生が始まっているのである。

ところで、パウロ・フレインは『被抑圧者の教育学』（2011）において、実態調査ではなくテーマ調査の重要性を主張している。フレイン（2011）は、人間が現実をどのように考えているかを探索すること、人間がその現実にもどどのように働きかけ、どのように実践しているかを探索することの重要性を述べている。¹³²これは、人間が向き合う生活世界を知ることだといえる。よって、本事例研究で実相として垣間見れた子ども達の生活態度や思考様式、価値判断などは、支援者に示唆を与えてくれた。

この 5 事例からみられた「あきらめの気分」という態度が、彼らのどのような生活世界から導きだされたものなのか、論理的に説明する必要がある。

ピエール・ブルデューの『資本主義のハビトゥス—アルジェリアの矛盾』（1993）では、ブルデューがアルジェリア戦争に農民が強制移住を余儀なくされている状況を参与観察し、その参与観察を通してこれまで経験したことがない将来のことを考える際にも、これまでの経験を目安に将来を展望することをつき留めた。ブルデューはそれを「時間に対する態

¹³² Paulo Regulus Neves Freire、三砂ちづる（2011）『被抑圧者の教育学』亜紀書房を参照されたい。

度」という言葉で述べている。この「時間に対する態度」を、本論文の5つの事例に現れる態度に置き換えると、次のように考えることができる。

貧困の文化を生きてきたという歴史が、将来の展望を規定するということになる。よって、貧困の世帯に生きる子ども達は、救済の手が差し伸べられない限り、その世帯に渦巻く貧困の文化を生き続けることになる。その生活歴が「あきらめ」の気分を生み出す。生み出された「あきらめ」の気分は、今のままの生活を脱出する力を身につけることさえ知らないまま、現状に生き続けることを選択させる。つまり、将来に展望は見いだせない。

以上のことから、貧困を断ち切るためには、子ども達を「あきらめ」の気分にとっぷり漬からせてはいけない。よって、福祉の制度やサービスを繋げるだけでは解決につながらないことは明白である。だからこそ、学校という装置を利用し、教育をうまく子ども達に接続する、もしくは繋ぎ直すことは、子どもを「あきらめ」の気分には浸らせず、そこから一歩抜け出すことを可能にする。つまり、学校にソーシャルワーカーが存在し、教育との接続がうまくできれば、貧困の連鎖を断ち切る支援の可能性が生まれてくる。

3 「あきらめの気分」からの脱出のために

SSWer どのような基盤をもとに、学校でつながってきた事例を支援するのか、について分析したのが、それぞれの事例のライン分析であった。ライン分析の分析視点を、ソーシャルワーカーの6つの基盤とした。分析の結果は、学校で行うソーシャルワークであっても、基本的な姿勢である基盤に基づき支援しているということがはっきりと理解できるものであった。それぞれの基盤をフルに活用しながら、ソーシャルワークを展開しようと努めているのが、SSWer であった。

その基盤は相互に関係づけられながら使われているが、特に総合的なアセスメントは、関係性と面談力の上に成り立っており、それらは、環境との相互作用を用いて常に再アセスメントを繰り返し、柔軟に事例に対して支援を行っていた。

分析の結果、6つの基盤はどれもきちんと用いない限り結果に結びつく支援はできない（これが基盤①である）ことが示された。問題の背景に環境とのどのような関わりがあるのかの理解をする（基盤⑤）というような深い理解のためには、支援プロセスの中でしっかりとクライアントと援助的関係性を形成する（基盤②）必要がある、そのような援助的関係性が構築できれば、クライアントとの関係性、面接力などを駆使しながら（基盤④）多面的・総合的なアセスメント（基盤③）を行う。それを初回だけではなく、何度も繰り返しており、再アセスメントの重要性が浮き彫りとなった。

さらに、これまでSSWerの仕事内容として言われてきたように、関係機関・資源情報を充分にもち、連携をする交渉力（基盤⑥）は不可欠であることも同時に明らかになった。どの事例もそのような連携がなければ、問題の改善には至らなかったであろう。

そして、これらの最も基礎となっているものは、ソーシャルワークは何のために、誰のために仕事をするのか、という役割意識（基盤①）である。つまり、丁寧なソーシャルワークの実践は、子どもの貧困という困難事例に対して、「あきらめの気分」からの脱出を助ける効果的な方法になり得る。

4 「人との出会い」と「参加」

さらに、ソーシャルワークのエンパワメントアプローチは、貧困の生活でパワーレスに

なっているクライアントにとって重要な支援方法である。事例1では、母親をボランティア活動に結びつけた。自らの得意を活かせる場に参加すること、その場にいる人に自分の存在を喜んでもらえることにより、母親のパワーがアップした。事例2では、本児のニーズに寄り添いながら、本児の願いを叶えるソーシャルワークを実践しようと試みた。本児にとって、大切にされること、自分の意思確認をしてもらえること、そのような体験が自分という存在の理解につながったのではないかと思われる。事例3では、本児の高校進学に向けた「お金」の問題に、一緒に向き合った。自分で選択することを助けるソーシャルワークを行ったことで、本児のモチベーションがあがっただけではなく、将来の自分も見据えた生き方を考えることにもなった。事例4では、信頼できる教員と本児との交流が、本児に枯渇していた愛情を届けた。大切な人との出会いは、子どもを大きく変えることになった。このような瞬間を作り出すために、ソーシャルワーカーは意図的に本児と教員に関わり続け、間に入りつつ支援を行った。事例5も、本児が教員という身近な存在にロールモデルを見出した。

阿部(2016)や、道中(2007)の指摘するように、貧困が世代間で継承されることは多くある。事例検討を行った5事例の中では、3事例が貧困の世代間継承の事例(本児からみて祖父母世代の貧困の存在がわかった事例)であった。この場合の困難は、日常生活習慣が身につけていなかったり、子育ての方法の伝達を受けていなかったりすることによって、現在の生活が成り立たないということが起こることである。不利な状況を断ち切るには、ロールモデルになる人や、心を寄せてくれる親切な人の存在が重要であることも、事例研究で示唆された。

以上より、子どもが希望のもてるような「人との出会い」「人との繋ぎ直し」と、子ども自身の「参加」がキーワードとなり得る。

終章 総括—貧困な子どもを支援するスクールソーシャルワーク

第1節 各章のまとめ

SSWerが行う、子どもの貧困の克服に効果的な支援とはどのような支援であるのかについて明らかにすることを目的とし、本研究を行った。本節では各章から得られた知見を整理する。

1 第1章：先行研究のまとめ

日本における貧困研究は明治時代から始まっており、特に子どもの貧困に関する研究は、教育との関連で展開されてきた。労働と教育が切り離され、子どもは教育の場に置かれた。近代化のための教育政策により、子どもの貧困は教育と福祉の狭間に見落とされていった。子どもが置かれた教育という場では子どもの貧困は隠れていき、現在もおお教育福祉問題として存在する。

子どもたちにとって学ぶ意味、働くことへの結びつき、生きることへの接合としての存在となるべき教育の場において、学校と福祉の接続によって関係性や生活に結びついた教育の再構築を行う必要がある。また、子どもが社会から切り離された教育から社会へ結びつける役割は、生涯学習や社会教育という概念に広く求められなければならない。

また、子どもを社会的存在に育てあげる機能を家族システムに任せてきたが、多様で複雑な課題を抱える家族にとっては、そのような機能は持ち得ない。貧困を抱える家族は、様々な経路を経て子育てに影響をおよぼす。貧困の子育て環境が子どもに影響をおよぼす経路を菅原（2012）は明らかにした。それゆえに、道中（2007）がデータを示しているような貧困の世代間継承が起こる。貧困の世代間継承を断ち切るには、経済的救済は必須であるが、それだけでは生活を立て直せない要素に貧困の文化の存在が指摘されている。籠山（1984）、岩田（2008）、阿部（2016）の研究からも、貧困の文化に押し込められた子どもは、健康、居住、職業、家族関係などに悪循環を起こすことが認められている。

よって、子どもの貧困を克服するには、限定された育ちの環境に置くのではなく、子ども自身を多くの環境に繋げるである。「子どもの貧困対策推進に関する大綱」（2014）では、学校をプラットフォームとして子どもの貧困の克服を目指すこと、SSWerの拡充が記されているように、生活と学びを分断することなく、支援する道筋を作る必要があると考えられる。ソーシャルワークは、ソーシャル（社会）に働きかける仕事だと言われている。子どもにソーシャルをつなげていく、つまり、限定された育ちの環境から、社会へと結びつけていくことが可能だと言える。SSWerは学校に存在するソーシャルワーカーであるからこそ、その役割が期待される。

しかし、SSWerに関する先行研究では、ソーシャルワーカーとしての具体的なエビデンスを導き出す研究はほとんどされていない。2017年4月に学校教育法でSSWerは学校職員い位置づけられたが、そのSSWの機能はしっかりと確定していないまま、チーム学校構想に組み込まれている。

2 第2章：茨木市の教育政策の分析

茨木市（大阪府）の教育政策は、3年ごとの教育プランとして継続・発展してきた。その中で、SSWerを学力の下支えチームの専門職として位置付け、家庭環境や生活に困難を抱えている子どもたちへの支援を行ってきた。茨木の教育政策では、それぞれの専門職やボランティアが力を発揮するが、その支援は縦割りにならないように仕組み化されている。特に困窮家庭で育つ子どもには、重層的な支援が必要であるという視点のもと、持続可能な教育政策を打ち出してきた。

その中で、SSW事業は確実に継続・発展してきており、全国的にも先駆的な取り組みである。指導主事の現場経験を活かし、茨木市教育委員会が強力で打ち出した教育プランの学力観を基に「学力の下支え」としてSSWerを位置付けたことにより、軸のぶれない支援を子ども達に届けること

が可能になったといえる。市の特徴を活かした教育政策の軸を持つことの重要性が示唆された。

3 第3章：事例検討

スクールソーシャルワーカーの事例を詳細に検討することで、困窮する子どもへの支援のあり方を考察した。事例検討は、事例そのものを分節化することでは、子ども支援の重層的な部分が見えなくなる恐れがあったため、渡部律子氏の事例検討の方法を使用した。そのため、筆者に加えて、豊かな実践現場経験をもつ第3者にも分析を行ってもらい、分析の精度を高めた。

その事例検討では、ソーシャルワークの6つの基盤をもとに、それぞれのラインごとにどのようなソーシャルワークの基盤を使用したのかを分析した。その結果、SSWerは、子どもの貧困事例に対して、ソーシャルワークの基盤を駆使し、ソーシャルワークの基盤にのっとなって支援していることが明らかになった。

具体的には、6つの基盤はどれもきちんと用いることで結果に結びつく支援となる（これが基盤①である）ことが理解できた。問題の背景に環境とどのような関わりがあるのかを深く理解をする（基盤⑤）ためには、支援プロセスの中でしっかりとクライアントと援助的関係性を形成する（基盤②）必要がある、そのような援助的関係が構築できれば、クライアントとの関係性、面接力などを駆使しながら（基盤④）多面的・総合的なアセスメント（基盤③）が可能となる。それを初回だけではなく何度も繰り返しており、再アセスメントの重要性が浮き彫りとなった。

さらに、これまでSSWerの仕事内容として言われてきたように、関係機関・資源情報を十分にもち、連携する交渉力（基盤⑥）は不可欠であることも同時に明らかになった。どの事例もそのような連携がなければ、問題の改善には至らなかったと考えられる。

そして、これらの最も基礎となっているものは、ソーシャルワークは何のために、誰のために仕事をするのか、という役割意識（基盤①）である。つまり、丁寧にソーシャルワークを行うことが、事例の改善につながっていた。

また、「子どもの貧困」から起こる「孤立」や将来の見通しがたたないことでの「あきらめの気分」など、貧困の文化および貧困の世代間継承が起こる状況が実相として見て取れた。それらを断ち切るためには、子どもや保護者のストレングスをタイミングよく活かすエンパワメントアプローチが必要であった。そのためには、SSWerによる丁寧に総合的なアセスメントが重要な鍵になる。

第2節 考察—自験例と先行研究との比較検討

本節では、本研究の目的を達成するための3つの検討視点から、先行研究と茨木市の教育政策およびSSW実践事例の分析から得られた知見との比較検討を行う。

1 茨木市における教育とSSWの連携のプロセス

子どもの貧困は、社会と教育、社会と家庭の隙間に埋没し、隠れていた。子どもの貧困が再発見されたことによって、子どもの貧困への支援が求められているが、その支援策は重層的なものではなく、学校と福祉、教育と教育、福祉と福祉の間で縦割りであり、これまでは教育と福祉の連携を難しくしていたことを先行研究によって確認した。

一方、第2章において、茨木市教育委員会の教育政策を検討することで、子どもの貧困をSSWerが支援するためには、SSWerの雇用の仕組みと、自治体の教育政策の中でどのように子どもを支援するのかという構想が重要であることが理解できた。茨木市教育委員会では2006年に教育政策「茨木っ子プラン」の作成作業を行い、その中にSSWerをしっかりと位置付けた。2007年、茨木市教育委員会にただ1人、SSWerが雇用されたのが筆者であり、市内のA中学校に配置された。茨木市教育委員会では、筆者の活動の実践内容とその効果を検討した。検討方法は、学力の下支えとし

て、どの点が学校にとって効果的だったかという現場調査と具体例の積み重ねであった。この方法は戦略的であり、市独自のSSW事業予算獲得に役立ったといえる。

それにより、「茨木っ子プラン」実施初年度の2008年には市の独自政策として自主財源により、SSWerを中学校5校に配置できた。その後もSSWerを増員してきた。さらに、2014年度からは、雇用形態を時給の非常勤雇用から、月給で社会保障もともなう市の非常勤嘱託職員に変更した。5名のSSWerが担当校で勤務することになり、学校との信頼関係が増し、学校におけるSSWer活用頻度は高まった。このようなSSW導入の経緯と発展のプロセスは、全国的に見ても先駆的である。

ヒアリングにあらわれていた指導主事の「茨木市の子ども達」へ「教育」を届けたいという想いは、「茨木っ子プラン」にしっかり落とし込まれていた。これまで教員だけで子どもと、子どもの家庭を支えようとしてきたが、後追いの支援になり、家庭状況そのものを変化させることはできなかった。茨木市教育委員会の教育政策づくりは、「教員が行う家庭支援の限界」を感じ、「保護者として」頑張らせる支援だけでは、家庭全体が機能不全に陥ってしまうという認識から始まった。

そこで、茨木市教育委員会は学力の下支えとして、家庭や環境支援をするチームをつくることにした。そのチームの中心が、SSWerであった。第3次教育プランまでの9年をかけて、徐々に市独自予算を獲得しながら、SSWerを茨木市の教育現場に浸透させていったのである。

ソーシャルワークの仕事は幅が広く、支援の成果が現れるまでに時間がかかる。モニタリングも必要であるため、度々校内ケース会議を開催することにもなる。そのようなソーシャルワークの仕事の仕方に、まずは茨木市教育委員会の指導主事が理解を示した。さらに、指導主事が、それを現場の管理職に伝えられるよう、努力した。その努力に支えられ、茨木市のSSWerは教育現場で教員との連携・協働を徐々に進めていくことができた。

茨木市でのSSWerの雇用は非常勤ではあるものの、市の嘱託職員という位置付けになり、持続可能な仕組みになりつつある。持続可能であるということは、経年の変化を確認でき、年度ごとの取り組みの計画も立てやすい。

このような戦略的な方法による予算獲得と、教育政策の軸の作成により、先行研究で確認されたような縦割りの壁を乗り越え、教育と福祉の協働を実現するプロセスを踏んできた。

2 隠れた貧困の事例（自験例）の検討から見られたSSWerの支援プロセス

先行研究で示された貧困の文化論や、社会的排除論、そして子ども状況にアクセスする保護者の貧困からの経路の研究などから、学校や関係機関のこれまでのような縦割りの支援は、子どもの貧困への継続的な支援にはならないことは明らかである。親世代の貧困が子どもにおよぼす影響の経路（図表1）から示唆されるのは、子どもの抱える困難を総合的に俯瞰し、全体像として子どもを捉える専門職の存在が必要であることだ。それは、子どもにしっかりと届くソーシャルワークが必要であるということに他ならない。事例検討を行った5事例では、ソーシャルワークの基盤を持ったSSWerが子どもに対して丁寧に支援することによって、家庭環境の改善や、子ども自身の進路決定が可能となった。子どもの貧困という重層的な課題をはらんだ問題を支援するために、ソーシャルワークのゆるぎない基盤を持つことと、それらを実際場面で活用することが必要であった。

また、先行研究で示されたように、貧困の世代間継承は貧困の文化を継承していることから起こる。貧困の文化は様々な機会を奪い、子どもをパワーレスにしていく。貧困の文化に育つ子どもは一律に「あきらめの気分」を持っており、親世代、その前の世代から継承されているため、根深い。その根深さを断ち切るには、家族システムは有効に働かない。よって、違う文化を届けてくれる多くの「人」との出会いと機会への「参加」が必要であることも先行研究で示された。

実際に事例検討した子ども達も、支援当初は貧困の家庭にある「あきらめの気分」が色濃く彼らの生活を占めていた。貧困の中に育つ子ども達の「あきらめの気分」は、「あきらめの態度」に繋が

っている。すなわち、義務教育段階という人生の早期に、もうすでに「あきらめ」ていたのである。それは、おそらく保護者も同じような道を辿ってきたのだと推測される。

支援が成功した事例では、子どもや母親に多くの人が関わった。人と関わる経験が貧困の文化から抜け出すきっかけを生み出したことがわかった。その成果は子どもや母親の参加行動となってあらわれた。このような成果を出すためには、子どもと子どもの環境をしっかりとアセスメントし、必要な支援をタイミングよく届けることが重要であることが、事例検討によって示唆された。

よって、子どもの貧困への支援は、貧困の文化に浸かっている子どもを発見し、違う文化を届けてくれる人や機会との出会いを創り出していくこと、その出会いによって彼らがもつシステムが変容するように効果的に関わるのが重要だ。よって、SSWer は自分自身の役割を認識し、情報から常にアセスメントし、アプローチにつなげるという支援プロセスを踏む。そして、ソーシャルワークの基盤を持って子どもや保護者と援助関係を構築できる力が、支援プロセスを生み出す。

3 子どもの隠れた貧困に対してSSWerが効果的な役割を果たすか否か

貧困の文化を生きてきたという歴史が、将来の展望を規定するということになる、ということは、P.ブルデューが、その著書『資本主義のハビトゥス—アルジェリアの矛盾』(1993)でも述べている。貧困の世帯に生きる子どもたちは、支援の手が差し伸べられない限り、その世帯に渦巻く貧困の文化を生き続けることになる。その生活歴が「あきらめ」の気分を生み出す。生み出された「あきらめ」の気分は、今のままの生活を脱出する力を身につけることさえ知らないまま、現状に生き続けることを選択させる。つまり、将来に展望は見いだせない。また、そのような態度は、不登校や非行等の子どもの行動事象に繋がり、支援されないまま行動事象が深刻になる。それらが深刻になることで、学校現場では貧困という課題が隠れさせてしまう。このような隠れた子どもの貧困の発見には、質と量をともなった情報が必要であり、ソーシャルワーカーの面談力や援助関係形成力が効果を示す。また、子どもの貧困への根本的な支援は、収集された情報を総合的にアセスメントできる基盤を持ったソーシャルワーカーが学校にいて子どもに届く可能性が高まる。

貧困を断ち切るためには、子どもたちを「あきらめ」の気分にどっぷり漬からせたままにはおけない。よって、福祉の制度やサービスをつなげるだけでは解決につながらない。だからこそ、学校という場を活用し、教育をうまく子どもたちに接続することは、子どもを「あきらめ」の気分から一歩抜け出させる支援の可能性を生み出す。つまり、学校にソーシャルワーカーが存在し、うまく教育との接続できれば、子ども自身の内にある力が活用され、参加行動となる。よって、SSWer が、学校という場において、ソーシャルワークの基盤をしっかりと持ちながら、子どもやその家族を支援することは、子どもの隠れた貧困に対して効果的な役割を果たすといえる。

4 結論

学校から「親の生活困窮」を主訴（教員からの相談）として繋がる、明らかな貧困事例はある。一方、不登校、いじめ、ひきこもり、非行、発達障害の疑い、親の精神疾患、親からのクレーム、虐待、という現象に対応して欲しいという具合にSSWerに繋がってきた事例の中にも、「どうもお金がないらしい」「給食費が未納」「諸費が支払われていない」と、教員がわかっていることもある。しかし、不登校、いじめ、ひきこもり、非行、発達障害の疑い、親の精神疾患、親からのクレーム、虐待、というような現象に目が奪われ、その現象を改善したい、指導したい、と考えることによって、学校現場では「子どもの貧困」は「隠れた」ものとなる場合がある。

とはいえ、教員からSSWerに事例が繋がれば、つまり、どのような相談であれ支援対象としてSSWerに相談があがれば、そこからSSWerが教員とは違った目線で情報を集め、整理することによって「貧困」が深刻である状況をあぶり出すことは可能である。よって、学校現場にSSWerが

存在する意義はある。

SSWer は、ソーシャルワークの基盤にのって支援展開する。具体的には、基盤①SSWer としての基本的視点 (SSWer としての役割認識、支援ゴール、SSWer として守るべき価値・倫理)、基盤②援助関係形成力と自己覚知 (信頼される関係を形成する力と自分を理解すること)、基盤③総合的アセスメント (SSWer におけるアセスメントの視点)、基盤④相談援助面接力、基盤⑤子どもと環境の相互関連性の理解 (SSWer が広範な問題を理解するための知識・理論)、基盤⑥支援に必要な制度や資源を知り調達できる力・交渉力、という 6 つの基盤である。

これら 6 つの基盤はどれもきちんと用いられない限り、結果に結びつく支援はできない。問題の背景に環境とのどのような関わりがあるのかの深く理解をする (基盤⑤) ためには、支援プロセスの中でしっかりとクライアントと援助的関係性を形成する (基盤②) 必要がある。この援助的関係性の構築できれば、クライアントとの関係性、面接力 (基盤④) などを駆使しながら情報を整理することができる。子どもからは切っても切り離せない家族や学校のアセスメントも含めた、子どもの状態の多面的・総合的なアセスメント (基盤③) は必要不可欠であり、それを初回だけではなく、何度も繰り返しており、再アセスメントの重要性が浮き彫りとなった。さらに、SSWer が関係機関・資源情報を十分にもち、連携をする交渉力 (基盤⑥) は不可欠である。そして、これらの最も基礎となっているものは、ソーシャルワークは何のために、誰のために仕事をするのか、という役割意識 (基盤①) である。

このように、本来のソーシャルワークの基盤を大切にしたい、しっかりと子どもに届くソーシャルワークを展開するためには、ソーシャルワークの基本であるアセスメントが重要であるということが事例検討から示唆された。アセスメントができるということは、学校現場で「隠れて」いる「子どもの貧困」を発見することが可能になるということでもあり、その意味でも SSWer のアセスメント力および、アセスメントに繋がる情報の捉え方、広い知識と深い洞察が不可欠であるといえる。

一方、「学校」でソーシャルワークの支援を行うことは、エンパワメント・アプローチを展開しやすいという利点がある。子どもや保護者の得意なこと、好きなこと、大切にしていること、などが良く見えている教員や、学校と繋がる地域の方々からの情報があるからである。よって、子どもや保護者のストレングスを活かす支援の方法を工夫することが可能になる。

「子どもの貧困」は、本論文の事例では 2 通りに区別することができる。1 つは、貧困の世代間継承によるものである。世代間継承している貧困事例では、貧困の文化を継承している。貧困の文化は、様々な機会を奪い、子どもをパワーレスにする。貧困の文化に育つ子どもは一概に「あきらめの気分」を持っており、親世代、その前の世代から継承されているため、根深いものがある。実際に事例研究した子どもたちにも、「あきらめの気分」が浮き彫りになった。貧困の中に育つ子どもたちがよく使う「どうせ」という言葉は「あきらめ」を象徴する。義務教育段階という人生の早期に、もうすでに「あきらめ」の人生が始まっているのである。

もう 1 つは、突然の、または困難な出来事により、保護者が「貧困」に陥った事例である。ひとつは兄の交通事故からの両親の離婚、母親の精神疾患という流れの中で孤立化・困窮化していった事例であった。もうひとつは、DV から逃れた母子が、母親がワーキングプアの生活の中で子育てから逃避していき、ネグレクトに陥ってしまった事例であった。このように、現代社会においては、瞬く間に「貧困」に陥ることがあり、孤立する中で「貧困の文化」が生まれ出てしまうことがある。

このように、2 通りで捉えることができる「子どもの貧困」であるが、先述したように様々な行動事象に「隠れて」しまい、そのような子ども・保護者は、学校では指導対象になってしまうことが多々ある。よって、SSWer のアセスメント力および、アセスメントに繋がる情報の捉え方、広い知識と深い洞察が、支援事例だと判断するためにも必要となるのである。

支援が成功した事例では、子どもや保護者 (家庭) に多くの人が関わる支援を、SSWer が実践し

ていた。人と関わる経験によって、子ども自らが「貧困の文化」から抜け出すきっかけを生み出していった。このように、「子どもの貧困」への支援は、制度やサービスを家庭に繋げるだけにとどまらない、子どもや保護者へのエンパワメント・アプローチが効果的であった。「貧困の文化」は、食事、入浴、整理整頓、生活のリズム、学習習慣の形成などの日常生活習慣を子どもにもたらさない。これらが、子どもが社会で生活し辛い要因にもなり得るし、「あきらめの気分」を増殖させることにも繋がる。ブルデュー（1993）は、貧困の世帯に生きる子どもたちは、救済の手が差し伸べられない限り、その世帯に渦巻く貧困の文化を生き続けることになる、と述べている。その生活歴が「あきらめ」の気分を生み出し、今のままの生活を脱出する力を身につけることさえ知らないまま、現状に生き続けることを選択させる。だからこそ、違う文化を届けてくれる多くの人との出会いによって、子どもと家族のシステムが変容していく効果があることは、事例検討からも示された。よって、「貧困の文化」に浸かっている子どもを発見し、違う文化を届けてくれる多くの人との出会いと「参加」する機会を創り出していくことは、SSWerの重要な役割である。

教育行政によるしっかりとした目標とSSWerの位置付けによりSSWが教育と協働することで、「子どもの隠れた貧困」への効果的なソーシャルワーク実践ができることを、茨木市の事例が示している。

第3節 子どもの貧困克服に向けたスクールソーシャルワークの総合的支援

本節では、子どもの貧困克服に向けたスクールソーシャルワークと学校のあり方について提言を試みる。

1 子どもの貧困克服に向かうために

図表 26：高度経済成長以前の日本における3つの教育

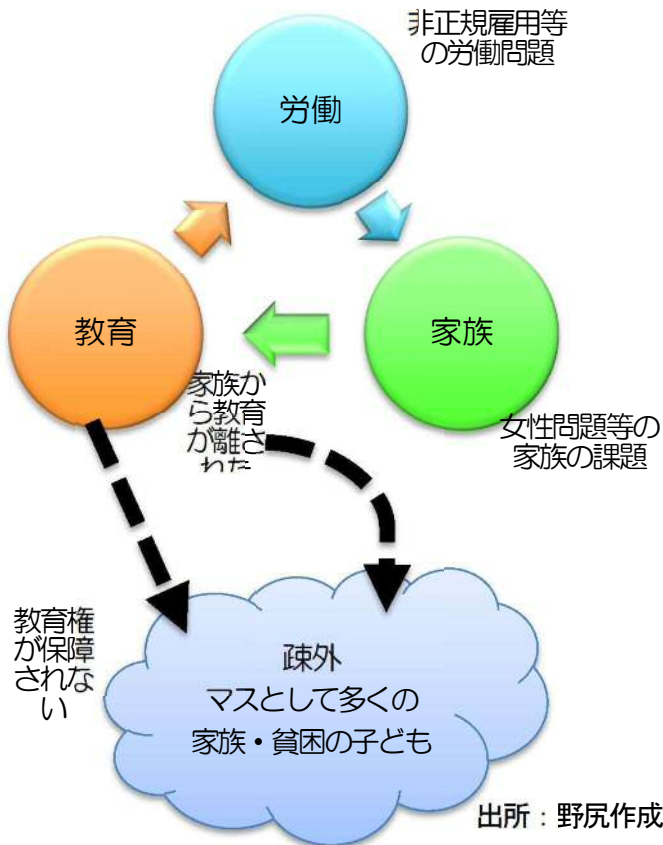


出所：野尻作成

先行研究で記したように、日本が近代国家を目指して産業を奮い立たせていた時代、子ども達は労働の場にもいた。よって、子どもが生活する場は、地域、家族、労働の3つであったが、それらは労働を中心に重なりがあった。その重なりは、ほぼ一体であった時代から、徐々に図表 26 のように、離れていきつつあった。しかし、労働は地域の中にあり、家族の生活の場とも近いため、それらは見える関係であるとともに、互いに重なりながら、その場面における教育を子どもに行っていた。つまり、労働場面では労働教育（労働者となり得るための教育）、

地域場面では地域教育（地域住民となり得るための教育）、家庭では家族教育（家族の一員としての役割を担い新しい家族を形成していくための教育）が行われ、これらは重なりながら地域の中で人を成長させてきた。このような関係の中、貧困家庭に育つ子どもたちは、労働場面に駆り出されることが多かったのだが、図表 26 のように重なりをもっていたため、ある程度の教育は生活の中で成り立っていたと考えることもできる。また、地域社会からの孤立も防ぐことが可能であったと考えられる。よって、貧困に育つ子どもの教育はこのような中で少しでも保障されていたと捉える。

図表 27：高度経済成長以降の日本における教育の分離



しかし、高度経済成長以降、教育は労働から完全に分離された。また、労働は地域から遠いところで行われるようになり、家族との距離が離れた。ゆえに、教育もまた家族から切り離されたところ、つまり学校場面を中心として行われるようになったのである。

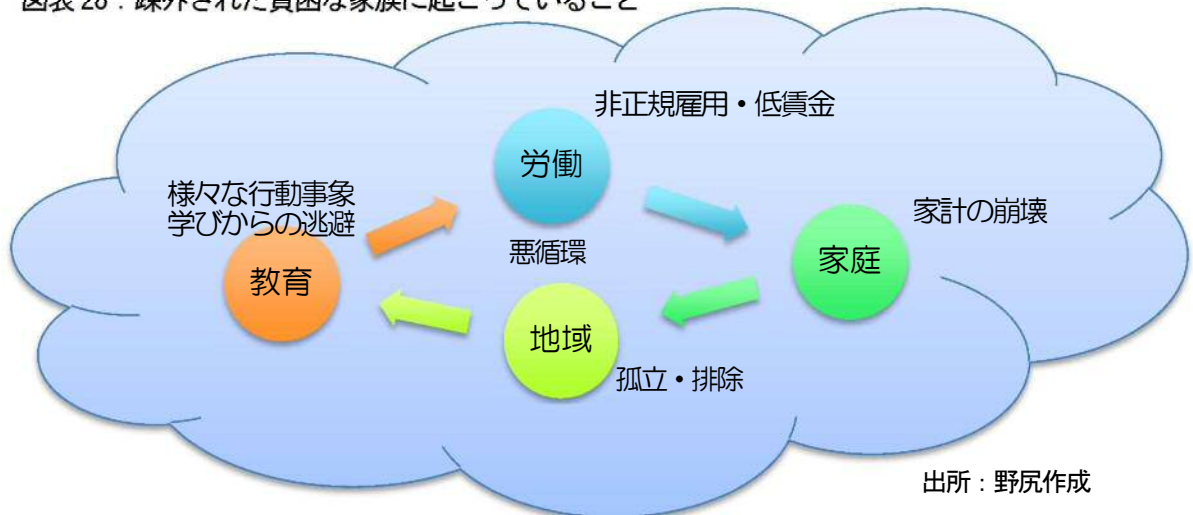
図表 26 ではベン図の重なるの部分で支えられていた貧困家庭に育つ子ども達が、図表 27 では労働からも落とされ、教育からも切り離された家族丸ごと疎外されていたと考える。よって、このような家族に育てられる子どもは教育保障がされない。また、地域社会からも疎外されており、労働とも繋がらなので、貧困の文化をより一層継承しやすくなる。これが現代の「子どもの貧困」問題であると、筆者は考える。

このように疎外された家族の

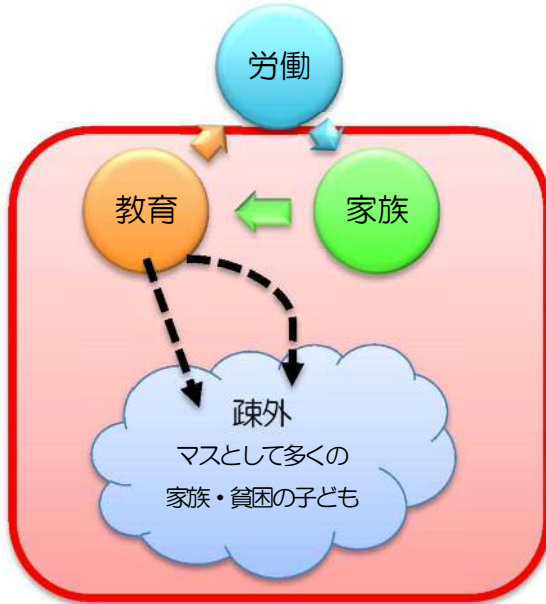
支援方法を考えるために、疎外された家族に何が起きているのか、もっとも重要だと思われることに単純化して図表 28 にあらわした。

家族は労働から疎外されており、非正規雇用で収入は低い。また賃金は安定せず、生活が脅かされ家庭では家計が崩壊する。家計が崩壊すると、社会参加は叶わない。親も子どももモチベーションがあがらず、子どもは行動事象があらわれたり、家庭内労働としての家事・幼い子どもの育児に駆り出されたりする。よって、子どもは教育からも疎外されていく。そして家族全体に「あきらめの気分」が蔓延するので、将来展望がもてず、学習に向かわない。このような悪循環が起きていると考えられる。

図表 28：疎外された貧困な家族に起きていること



図表 29:子ども達を疎外状況から脱出させる面



出所：野尻作成

このように疎外された家族の支援は、おそらく支援困難家庭という枠組みで語られてきただろう。福祉の相談ベースにも乗ってこない、教育側からのアプローチにも興味を示さない。このような家族が存在したはずだ。本論文で検討した5事例は、学校からの支援のひとつであるSSWerのアプローチを、保護者も子どもも比較的素直に受け入れた。その理由としてあげられるのは、SSWer（筆者）が配置されたA中学校の支援的な学校づくりの取り組みである。学校が荒れた時期を乗り越え、20年近くも子どもに寄り添う学校づくりを模索してきたという土壌があったのだ。ゆえに、事例の子ども達の親世代から学校が支援的な方向に舵を切っていたので、親世代も比較的支援に抵抗がなかったのかもしれない。

このA中学校の例からも、学校の土壌づくりは重要な鍵になると考える。つまり、子ども達を疎外状況から脱出させるのに効果的な面づくりを、「学校福祉づくり」と捉えるのである。その「学校福祉づくり」のために、教育を行う学校、それを取り巻く家族や地域、そして疎外されている当事者達をも含む「面」（図表29の四角の内側）を「福祉的」に創造していく試みである。

2 学校福祉—子どもを中心とした学校の基盤づくりとソーシャルワーク

現在、SSWerは多くが非常勤で雇用されている。活動時間数も限られている。そのため、SSWerは学校で位置付けられているというより、教育委員会に位置付けられ、多くが派遣でケース会議を開催したり、教員への助言を行ったりしている。

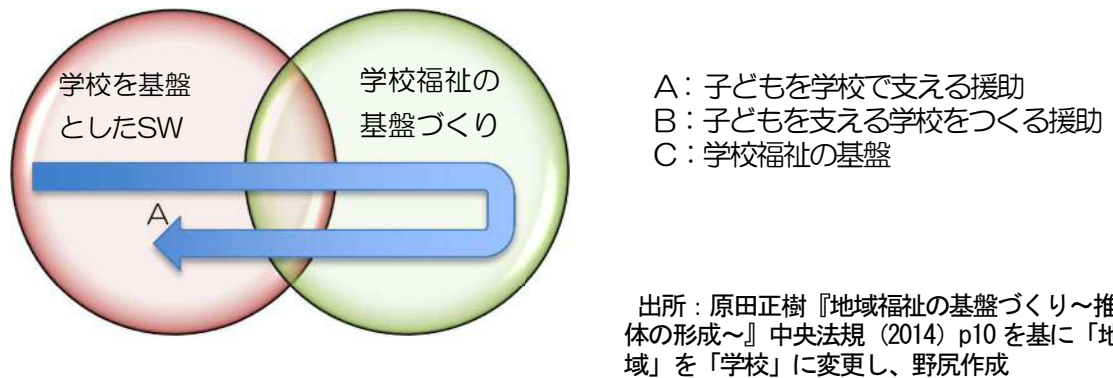
しかし、子どもの貧困へ届く支援を行うためには、本来のソーシャルワークが行われる必要がある。基盤を活用したソーシャルワークを行わなければ、複合多問題の家庭を支援することなど難しい。人をエンパワメントでき、子どもがもつ貧困の家族システムを断ち切り、違うシステムを稼働させるためには、ソーシャルワークの基盤が必要なのである。

昨今、SSWerの最も重要な働きはコンサルテーションである、とする議論がなされている。例えば、2015年度、2016年度、2017年度の日本学校ソーシャルワーク学会学術大会における課題別研究に、コンサルテーションの分科会が開催され、コンサルテーションを中心としたSSWerのあり方が議論されていた。これに対して本研究から示すことができるのは、少なくとも「子どもの隠れた貧困」への根本的ケア、支援を行うには、SSWerがソーシャルワークをしっかりと子どもに届ける必要がある、ということだ。子ども自身が困っている問題に対して、SSWerという福祉の専門職が存在する意義は、ソーシャルワークにある。それによって、貧困の家庭に育ち、孤立化・困窮化する子どもの生活課題を具体的に解決する働きが期待できる。

その働きを、学校援助技術と捉えてみる。学校援助技術には、子どもを中心とした学校福祉の基盤づくりと、学校を基盤としたソーシャルワークとが時には重なって存在している。学校福祉の基盤づくりは教育福祉や福祉教育の観点を用いることになるだろう。学校を基盤としたソーシャルワークにおいては、ソーシャルワークの基盤を用いて相互作用を展開させる。（図表30）これまで行われてきた「学校づくり」に「福祉」の視点を盛り込み、「学校福祉づくり」を目指す実践である。

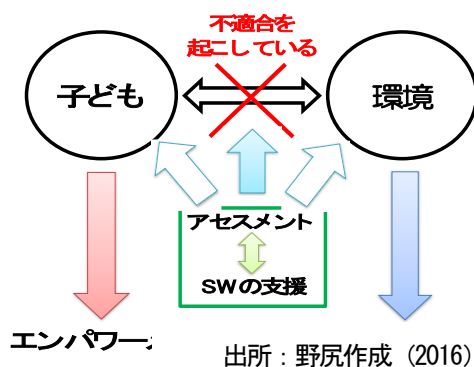
「学校づくり」では見落とされてきた教育福祉問題（特に子どもの貧困の問題）を、学校を基盤としたソーシャルワークが支援する。学校を基盤としたソーシャルワークで支援した課題は、サービスや制度に繋ぐだけではなく、課題を抱える当事者の子ども自身が自分の人生を生きる力を育てあげる機会への「参加」も必要とする。そのような参加と成長の可能性を伸ばす場としての学校のあり方が「学校福祉」である。個の福祉課題を個に終結させるのではなく、個を支える学校をつくる必要があると考える。個の課題を支える学校がつけられれば、SSWer が子ども達に届くソーシャルワークを実践することがより一層可能になる。また、「学校福祉の基盤づくり」は、ソーシャルワークだけでは成り立たない。教育を担う教員はじめ、学校を支える様々な人々、子どもが生きる地域の住民等による参加と協働が必要である。学校福祉の基盤をつくることで学校を基盤としたソーシャルワークが実践できる。また、学校を基盤としたソーシャルワークによる子どもへの支援の積み重ねが、学校福祉の基盤をつくりあげることにもなる。このような学校援助技術が相互作用を起こしつつ、しっかり根付いてつくられる子どもにとっての面を「学校福祉」と総称することができる。と考える。

図表 30 : 「学校を基盤としたソーシャルワーク」と「学校福祉の基盤づくり」の位置づけ



学校福祉という視点から、子ども達を生活者として見つめてみると、子ども達が抱える生活の問題、つまりニーズがよく見えてくる。教員も実は家庭の様子を良くみているので、SSWer がその情報を活かすことによって、子どもの育ちと発達の保障に何が必要であるのかを具体的に理解（アセスメント）し、環境調整という支援を行いやすくする。教員とSSWerの協働は、学校という全ての子どもが通う現場（全数把握可能な義務教育、ほとんどの子どもが進学する高校）において、困っている子どもの発見（アウトリーチ）と、子ども自身へのエンパワメントアプローチによる支援を進めることが可能になると考えられる。（図 31）

図 31 : SSWer による支援の視点と方法



エンパワメントアプローチでは、子ども自身が自らの生存の権利であったり、幸せを求める権利であったりに気づいていくプロセスを踏む。また、自らが置かれている生活状況を社会の中で焦点化して捉える作業をも助けるのがSSWerをはじめとする支援者の役割である。

よって、このエンパワメントアプローチは、子どもを権利主体ととらえた福祉教育であり、同時に学校福祉の基盤をつくりあげる活動のひとつにもなり得る。

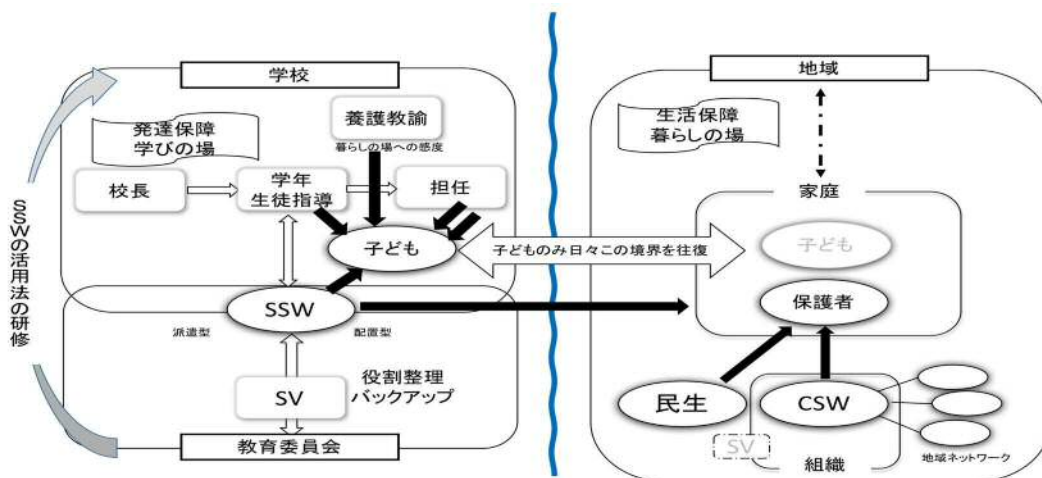
3 学校でつくりあげる子どもの福祉—地域とともに

SSWer と教員による学校での支援は、複雑で多様化する、また孤立化・困窮化する子ども達への支援の入り口である。中でも「子どもの隠れた貧困」への支援は「学校福祉」の面によって取り組むことで、克服への糸口が見えてくると考える。ケースをリファーされたSSWer が学校で「子どもの隠れた貧困」を発見するだけでなく、「学校福祉」の醸成により教員の気づきも高まる。発見された「子どもの隠れた貧困」は、その家庭や子どもに起こっている課題の改善のために学校を基盤とするソーシャルワークを行う。ここでまでのケースワークであれば、それはひとつひとつの事例への対応で終わってしまう。しかし、そのひとつの課題から学校福祉の基盤づくりを行うことで、他の子ども達への間接的支援に繋がったり、学校に関わる人々がエンパワメントされることもある。本研究では触れなかったが、筆者はSSWerとして「赤ちゃん抱っこ」の取り組みを中学校で実施するなど、「学校福祉」の基盤づくりを意識した実践も行い、効果がみられた。

「学校福祉」において、学校にかかわる全ての人で創り上げていくので、子どもが育つための生活場面(図32)を視野に入れる必要がある。学校と地域とつなぎながら継続的・連続的支援によって克服に向かう道筋を作る役割を担うのは誰なのだろうか。ソーシャルワーカーは、ソーシャル(社会)に働きかける仕事だと言われている。子どもにソーシャルをつなげていく、つまり、限定された育ちの環境から、社会へと結びつけていくのが学校にいるソーシャルワーカー、つまりSSWerの役割なのではないだろうか。SSWerは学校に存在するソーシャルワーカーであるからこそ、その役割が期待される。教員、福祉の専門職はもとより、地域における子どもの生活に関わるフォーマル、インフォーマルな資源が、子どもを含む家族丸ごと支援の一員となる可能性を、SSWerが意識しなければならないと考える。

子どもが「権利主体」として、どのように生まれ、育ち、自立するのか、ということを中心に据え、子どもの学習保障と地域での生活全体を視野に入れた世帯に対する生活支援を接続することは、この社会・地域で子どもが育ちあがるために重要である。子どもが生活する場である地域・家庭・学校におけるそれぞれのレベルの支援が連携し、学び合いながら子どもを包み込むこと、子どもを中心に、人と人との繋がりを紡ぎ出し誰もが排除されない地域をつくるということだ。その基盤を、地域とともに学校が創りあげていく、そのプロセスにSSWerが関与することができるのではないか。そのような「学校福祉」の実現に、SSWerも努力することで、貧困家庭で育つ子どもが、その生活の孤立化・困窮化する生活課題に抗することが可能になると考える。

図32：子どもの生活場面



出所：野尻・川島ゆり子共同作成 (2016)

第4節 今後の課題

本論文においては、茨木市教育委員会の許可を得て、貴重なデータを分析することができた。SSWer による詳細な支援データを分析した研究はこれまでなかったという点で、実際の支援事例から導き出された分析結果として意義がある。

しかし、以下の2点に課題が残った。

1点目は、ひとつの自治体の事例検討であるという点である。本論文では、茨木市教育委員会という、教育プランがはっきり示され、SSWer の活用にも前向きな自治体での実践の分析であった。今後は、他の自治体でのSSWer の活用とその支援内容や取り組みの分析も必要である。

2点目は本論文で事例検討した5事例が、全て成功事例つまり、親も子どもも比較的SSWer の支援を受け入れた事例であったという点である。日本ではSSWer の実践が本格的にはじまってまだ10年弱であり、成功事例の分析を重ねることは必要である。しかし、同時に成功に至らなかった事例からの示唆も重要であろう。今後は、様々な事例の分析を進める必要がある。

以上が課題としてあげられるが、今後の研究課題としたい。

あとがき

本論文では、教育委員会の教育政策と、そこで行われた **SSWer** の支援事例を分析することによって、**SSWer** は、「子どもの隠れた貧困」に対して効果的な役割を果たすか否かについて検討してきた。結論としては、**SSWer** がソーシャルワークの基盤をもって臨めば、「子どもの隠れた貧困」に対して効果のある支援ができる、ということが示唆された。具体的には、基盤①**SSWer** としての基本的視点 (**SSWer** としての役割認識、支援ゴール、**SSWer** として守るべき価値・倫理)、基盤②援助関係形成力と自己覚知 (信頼される関係を形成する力と自分を理解すること)、基盤③総合的アセスメント (**SSWer** におけるアセスメントの視点)、基盤④相談援助面接力、基盤⑤子どもと環境の相互関連性の理解 (**SSWer** が広範な問題を理解するための知識・理論)、基盤⑥支援に必要な制度や資源を知り調達できる力・交渉力、という 6 つの基盤である。

これら 6 つの基盤を、支援プロセスの中で効果的に発揮することにより、結果に結びつく支援ができています。そして何よりも支援の基礎となっているものは、ソーシャルワークは何のために、誰のために仕事をするのか、という役割意識である。

このように、本来のソーシャルワークの基盤を大切にしたい、しっかりと子どもに届くソーシャルワークを行うために、**SSWer** のアセスメント力および、アセスメントに繋がる情報の捉え方、広い知識と深い洞察が不可欠である。一方、「学校」でソーシャルワークの支援を行うことは、エンパワメントアプローチを行いやすく、将来展望をもてるような支援ができるという利点がある。

しかしながら、日本における **SSWer** はようやく学校職員として学校教育法に位置付けられたばかりで、全国のほとんどの教育委員会ではパート、非常勤の仕事で、学校を巡回していることが多い。具体的な実践実績も 10 年弱しかない。このような実態では、**SSWer** が本来のソーシャルワークを子ども達に届けることは難しく、子どもをどう育てたいのかという具体的な教育政策が必要である。

また、本研究ではソーシャルワークの研究手法として、事例を分断化せずそこに起こった支援をソーシャルワークの基盤をもとに分析することを試みるため、事例研究法を用いたが、エビデンスを示すためには、その記述のし方や概念化をさらに追及していかなければならない。今後も実践研究のひとつの方法として研鑽を重ねたい。

最後に、「学校福祉づくり」に関する構想は生み出したが、本論文では研究として実証できていない。学校福祉のあり方を問い、検証を続けたいと考えている。

謝辞

本論文を執筆することができたのは、筆者を受け入れてくださった各地の学校、教育委員会、地域の皆様のお力添えがあったからこそです。茨木市教育委員会では大学院生だった2007年に初めてSSWerになって以来今日まで、ソーシャルワーカー、スーパーバイザーとして関わっています。当時、共に茨木市のSSWer活動をつくりあげるために必死に学び、実践したSSWerの仲間がいました。茨木市の中学校、小学校の先生方とも意見を交換し、悩んだり、感動したりしながら、子どもへの支援をさせていただきました。そんな活動を茨木市教育委員会は強力にバックアップしてくれ、SSWerとはどのようなソーシャルワーカーであるべきなのかを一緒に考え、本質にたどり着こうと、共に努力してきたように思います。茨木市のフィールドで多くのことを学ばせていただいたことに感謝の気持ちで一杯です。

2011年に日本福祉大学に赴任しました。原田正樹先生からのお誘いがなければ、日本福祉大学SSW教育課程でのSSWer養成担当として愛知県でSSWerを養成しようという気持ちにはなりません。当時の愛知県はSSWer後進地だったからです。しかし、最初に出会った愛知県内のSSWer杉原里子さんの魅力と実践力に、養成へのやる気が湧いてきました。現在、SSW教育課程を卒業した学生が13名、愛知県内、東京都、大阪府でSSWerとして活躍してくれています。そのことも、私がSSWerについて研究する気持ちを後押ししてくれ、「あいちSSWer実践研究会」を立ち上げることになりました。彼らのSSWer実践、子ども支援にかける情熱に刺激されています。そんなあいちSSWer実践研究会のスタッフメンバーに心から感謝しています。

愛知県内では、春日井市教育委員会、半田市教育委員会、常滑市教育委員会、南知多町教育委員会、小牧市教育委員会、一宮市教育委員会、豊橋市教育委員会、田原市教育委員会、愛知県教育委員会高等学校教育課の教育長はじめ指導主事、SSWerの皆さん、これらの地区の学校現場の先生方と共に、地域に根ざしたSSWerを創りあげる機会をいただいています。語り合い、一緒に創るプロセス、子ども支援への皆様の熱い思いは、私にとって大きな学びです。このような仲間に出会っていることに感謝しています。

博士論文の執筆が暗礁にのりあげかけていた3年前、二木ゼミに呼んでいただきました。大学院生であった日比野絹子さん、林祐介さんが、院生でもない私を快く仲間に入れてくださいました。二木ゼミで繰り広げられるパワフルはご指導、二木立先生の研究者としての姿勢に感動すると共に、実証研究の重要性を教えてくださいました。二木先生のご指導がなければ、この博士論文の執筆は不可能でした。心より感謝申し上げます。

野口定久先生には麓山貧困論はじめ、子どもの貧困についてのご示唆を多々いただきました。また、学内のソーシャルワークを研究されている先生方、児童福祉や貧困研究の先生方からは、様々な機会に多くの学びをいただいています。日本福祉大学の先生方の存在に感謝しております。

そもそも教育福祉論に誘って下さった愛知県立大学の望月彰先生（前大阪府立大学）の、現場への向き合い方から、人として多くを学ばせていただきました。望月先生が教えてくださった現場に対する真摯な姿勢を私自身も忘れないよう精進したいと思います。

参考文献

- 秋田喜代美・小西祐馬・菅原ますみ (2016) 『貧困と保育 社会と福祉につなぎ、希望をつむぐ』かもがわ出版
- 秋山博介 (2009) 「スクールソーシャルワークの今後と課題」『実践女子大学生生活科学部紀要』第 46 号, 29-41
- 青木紀編著 (2007) 『現代日本の「見えない」貧困 生活保護受給母子世帯の現実』明石書店
- 青木紀 (2010) 『現代日本の貧困観「見えない貧困」を可視化する』明石書店
- 浅井春夫・中西新太郎・田村智子・山添拓ほか (2017) 『子どもの貧困の解決へ』新日本出版社
- 阿部彩 (2016) 『子どもの貧困—日本の不公平を考える』岩波新書
- 阿部彩 (2016) 『子供の貧困II—解決策を考える』岩波新書
- 一番ヶ瀬康子 (1974) 「社会福祉の学習権問題」『ジュリスト』10月号 (572号) ,24-30
- 一番ヶ瀬康子・小川利夫・大橋謙策 (1995) 『シリーズ福祉教育第1巻 福祉教育の理論と展開』光生館
- 井上友一 (1909) 『救済制度要義』博文館
- 今井康雄編 (2009) 『教育思想史』有斐閣アルマ
- 岩崎久志 (2007) 「わが国の公教育における学校ソーシャルワークの固有性」日本学校ソーシャルワーク学会『学校ソーシャルワーク研究』創刊号 ,15-23
- 岩田正美、西澤晃彦編著 (2008) 『講座・福祉社会第9巻 貧困と社会的排除 福祉社会を蝕むもの』ミネルヴァ書房
- 岩田正美 (2007) 『現代の貧困—ワーキングプア／ホームレス／生活保護』ちくま新書
- 岩田美香 (2008) 「貧困家庭と子育て支援」『季刊社会保障研究』第 43 巻第 3 号 東京大学出版会, 211-218
- 上野谷加代子 (2000) 「地域福祉の推進と福祉教育・ボランティア学習の役割—社会福祉法制定を受けて—」『福祉教育・ボランティア学習学会年報 Vol.5』
- 上笙一郎編 (1998) 『日本〈子どもの歴史〉叢書 別巻 児童史研究のために』久山社
- 内田光範 (2010) 「スクールソーシャルワークに求められる専門性に関する一考察」『山口県立大学学術情報第3号 (社会福祉学部紀要)』1-10
- 内田宏明 (2004) 「不登校の子どもへの福祉分野での支援方法の検討—「不登校経験者」の声を基にして」『子どもの権利研究』(5) ,102-109
- 内田宏明 (2008) 「日本におけるスクールソーシャルワーク前史」山下英三郎・内田宏明・半羽利美佳編著 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』学苑社 ,37-50
- 大崎広行 (2009) 「日本における学校ソーシャルワークの期限と今日的課題」『宮城学院女子大学発達科学研究』(9) 第 64 週 ,1-14
- 大塚美和子 (2008) 『学級崩壊とスクールソーシャルワーク：親と教師への調査に基づく実践モデル』相川書房
- 大橋謙策 (1986) 『地域福祉の展開と福祉教育』全国社会福祉協議会
- 大橋謙策 (1992) 「「硯滴」に学ぶ—不肖の弟子の戯言と思い—」『小川利夫社会教育論集第8巻 社会教育研究 40 年』亜紀書房 ,478-488・
- 大橋謙策 (1995) 『シリーズ福祉教育第1巻 福祉教育の理論と展開』光生館
- 大橋謙策 (1995) 『地域福祉論』放送大学教育振興会
- 大橋謙策監修・日本地域福祉研究所編 (1996) 『地域福祉実践の視点と方法』東洋堂企画出版
- 大橋謙策 (1997) 「福祉教育・ボランティア学習の理論化と体系化の課題」日本福祉教育・ボランティア学習学会『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報』Vol.2 ,10-40
- 大橋謙策 (2003) 「子ども・青年の発達と福祉教育」『教育と医学』(51-11) ,70-79
- 大橋謙策編著 (2014) 『講座ケア 新たな人間—社会像に向けて2 ケアとコミュニティ 福祉・地域・まちづくり』ミネルヴァ書房
- 岡村重夫 (1970) 『社会福祉学』(各論) 5刷 柴田書店
- 岡村重夫 (1974) 『地域福祉論』光生館
- 小川利夫 (1972) 「児童観と教育の再構成—「教育福祉」問題と教育法学—」小川利夫・永井憲一・平原春

- 好編『教育と福祉の権利』 勁草書房 ,2-25
- 小川利夫 (1977) 「児童福祉と教育権論の課題」『日本教育法学会年報』第6巻 ,18-40
- 小川利夫・土井洋一編著 (1978) 『教育と福祉の理論 (社会福祉と諸科学5)』一粒社
- 小川利夫 (1980) 「教育における子どもの福祉」『法学セミナー増刊総合特集シリーズ』第12号 日本評論社 ,32-33
- 小川利夫 (1985) 『教育福祉の基本問題』 勁草書房
- 小川利夫 (1987) 「福祉教育と社会教育の間—「福祉教育」論序説—」小川利夫・大橋謙策編著『シリーズ福祉教育第5巻 社会教育の福祉教育実践』光生館 ,1-20
- 小川利夫 (1987) 「福祉教育と教育福祉」一番ヶ瀬康子・小川利夫・木谷宜弘・大橋謙策編著『シリーズ福祉教育第1巻 福祉教育の理論と展開』光生館 ,113-133
- 小川利夫 (1989) 「教育福祉論の今日的課題」教育科学研究会編『教育』第507号 国土社 ,7-83
- 小川利夫 (2001) 「教育福祉の意義と概説」小川利夫・高橋正教編著『教育福祉論入門』光生館 ,2-9
- 小川利夫・永井憲一・平原春好編 (1972) 『教育と福祉の権利』 勁草書房
- 小川利夫編 (1977) 『講座現代社会教育 I 現代社会教育の理論』 亜紀書房
- 小川利夫・土井洋一編著 (1978) 『教育と福祉の理論』 一粒社
- 小川利夫・大橋謙策編著 (1987) 『シリーズ福祉教育第5巻 社会教育の福祉教育実践』 光生館
- 小川利夫・高橋正教編著 (2003) 『教育福祉論入門』 光生館
- 小澤周三、影山昇、小澤滋子、今井重孝 (2008) 『教育思想史』有斐閣Sシリーズ
- 尾島豊 (2016) 「1950年代における籠山京の貧困時調査に関する考察」『長野県短期大学紀要』,133-143
- 垣田裕介 (2017) 「高齢者の貧困と子どもの貧困 世代と生涯を横断して捉える視点」『世界2』第891号 岩波書店
- 籠山京 (1972) 『社会福祉選書 低所得層と被保護層』ミネルヴァ書房
- 籠山京 (1983) 『籠山京著作集 第3巻 貧困と人間』ドメス出版
- 籠山京 (1984) 『籠山京著作集 第6巻 貧困児の教育』ドメス出版
- 加瀬進研究代表 (2014) 『平成25年度厚生労働省社会福祉推進事業 子ども・若者の貧困防止に関する事業の実施・運営に関する調査・研究事業 報告書』東京学芸大学
- 門田光司・鈴木庸裕編著 (2010) 『ハンドブック学校ソーシャルワーク演習—実践のための手引き—』ミネルヴァ書房
- 門田光司 (2000) 「学校ソーシャルワーク実践におけるパワー交互作用モデルについて」『社会福祉学』41(1) ,71-86
- 門田光司 (2002) 『学校ソーシャルワーク入門』中央法規出版
- 門田光司 (2010) 『学校ソーシャルワーク実践—国際動向とわが国での展開—』ミネルヴァ書房
- 金澤ますみ (2007) 「わが国のスクールソーシャルワークにおける課題—学校」と「ソーシャルワーク」「カウンセリング」の関係史から—」『社会福祉学』日本社会福祉学会第48巻第3号 ,66-78
- 萱間真美 (2007) 『質的研究実践ノート 研究プロセスを進める clue とポイント』医学書院
- 川島ゆり子 (2011) 『地域を基盤としたソーシャルワークの展開—コミュニティケアネットワーク構築の実践—』ミネルヴァ書房
- 川島ゆり子・永田祐・榊原美樹・川本健太郎 (2017) 『地域福祉論』ミネルヴァ書房
- 河合克義編著 (2012) 『福祉論研究の地平 論点と再構築』法律文化社
- 川本宇之介 「教育の社会化と社会の教化」文部省内社会教育研究会『社会と教化』第1巻第7号
- 鷹咲子 (2013) 『子どもの貧困と教育の不平等 就学援助・学校給食・母子家庭をめぐる』明石書店
- 岸政彦・石岡丈昇・丸山里美 (2017) 『質的社会調査の方法 他者の合理性の理解社会学』有斐閣
- 空閑浩人編著 (2012) 『ソーシャルワーカー論 かかわり続ける専門職のアイデンティティ』ミネルヴァ書房
- 空閑浩人 (2014) 『ソーシャルワークにおける「生活場モデル」の構築—日本人の生活・文化に根差した社会福祉援助—』ミネルヴァ書房
- 倉石一郎 (2014) 『アメリカ教育福祉社会史序説 ビジティンク・ティーチャーとその時代』春風社

- 子どもの貧困白書編集委員会編 (2009) 『子どもの貧困白書』 明石書店
- 小林甫 (1995) 『《生活教育》研究と〈生活社会学〉の視座：留岡生活教育論・麓山生活構造論と布施生活社会学』 『北海道大学教育学部紀要』 1-65
- 近藤博子 (2016) 「子どもの居場所をつくり、孤立を防ぐー「子ども食堂」第1号店からの発信」 『月刊保団連』 No1225, 29-35
- 阪野貢 (1992) 『福祉教育の創造ー視点と論点ー』 相川書房
- 阪野貢 (1995) 『福祉のまちづくりと福祉教育』 文化書房博文社
- 阪野貢 編著 (2003) 『学校教育づくりと福祉教育』 文化書房博文社
- 阪野貢 編 (2005) 『福祉教育の理論と実践』 相川書房
- 佐藤郁哉 (2009) 『質的データ分析法 原理・方法・実践』 新曜社
- 佐藤郁哉 (2015) 『社会調査の考え方 (上)』 東京大学出版会
- 佐藤郁哉 (2015) 『社会調査の考え方 (下)』 東京大学出版会
- 社会福祉法人全国社会福祉協議会 (2005) 『社会福祉協議会における福祉教育推進検討委員会報告書』 全国社会福祉協議会
- 志水宏吉 (2015) 『「つながり格差」が学力格差を生む』 亜紀書房
- 白澤政和 (2013) 『地域のネットワークづくりの方法 地域包括ケアの具体的な展開』 中央法規
- 新村洋史(1990) 「学習権保障と教育福祉問題ー1930年代の文部省訓令を中心にー」 『中京女子大学紀要』 第24号, 65-78.
- 周防美智子「子どものためのソーシャルワーカーー子ども家庭相談室からスクールソーシャルワークを考えるー」 龍谷大学, 97-116
- 菅原ますみ編 (2012) 『格差センシティブな人間発達科学の創成 1巻 お茶の水大学グローバルCOEプログラム 子ども期の養育環境とQOL』 金子書房
- 鈴木庸裕(1999) 「学校ソーシャルワークの創造と生活指導論の転換 (1)ー学校福祉とエンパワメントの視点からー」 『福島大学教育学部論集』 第66号, 17-34
- 鈴木庸裕 (2007) 「学校ソーシャルワーク研究の現在・過去・未来」 日本学校ソーシャルワーク学会 『学校ソーシャルワーク研究』 創刊号, 5-13
- 全国社会福祉協議会福祉教育研究委員会 (1971) 『福祉教育の概念についてー福祉教育に関する中間報告ー』 全国社会福祉協議会
- 全国社会福祉協議会全国ボランティア活動振興センター (1983) 『学校外における福祉教育のあり方と推進ー福祉教育研究委員会中間報告ー』
- 全国社会福祉協議会全国ボランティア活動振興センター (2003) 『福祉教育実践ハンドブック』 全国社会福祉協議会
- 全米ソーシャルワーカー協会編 山下英三郎編訳 『スクールソーシャルワークとは何かーその理論と実際』 現代書館
- 田垣正晋 (2008) 『これからはじめる医療・福祉の質的研究入門』 中央法規
- 高石豪・辻浩 (2014) 「貧困研究の歴史的展開と課題、基本文献集からの一考察：貧困研究の対象と関係性を豊かにする支援を抽出して」 『日本社会事業大学研究紀要』 205-215
- 高橋智 (1997) 「教育学教養と福祉教養」 『東京学芸大学紀要 (第1部門・教育科学)』 (48), 313-322
- 田中千枝子編集代表・日本福祉大学大学院質的研究会編集 (2013) 『社会福祉・介護福祉の質的研究法 実践者のための現場研究』 中央法規
- 竹内義彰編著 (1987) 『教育と福祉の統合』 ミネルヴァ書房
- 辻浩 (2003) 『住民参加型福祉と生涯学習 福祉のまちづくりへの主体形成を求めて』 ミネルヴァ書房
- 土屋佳子・鈴木庸裕 (2009) 「教育行政における学校ソーシャルワークの実践とその課題ーコミュニティ・ディベロップメントの事例からー」 『福島大学総合教育研究センター紀要』 (7), 1-8,
- 寺下明 (2009) 『教育原理』 ミネルヴァ書房
- 東京都社会福祉協議会福祉教育研究委員会 (1971) 『社会福祉の理解を高めるためにー福祉と教育ー』 東京都社会福祉協議会

- 土井洋一「教育福祉問題の史的展開と研究の動向」小川利夫・土井洋一編（1978）『教育と福祉の理論』一粒社
- 中野由美子、大沢裕編著『子ども学講座 5 子どもと教育』一藝社、
- 中村文夫（2007）『子どもの貧困と公教育 義務教育無償化・教育機会の平等に向けて』明石書店
- 中村雄二郎（2013）『臨床の知とは何か』岩波新書
- 西尾祐吾・上纘宏道（2000）『福祉教育の課題—今日におけるその実践をふまえて—』晃洋書房
- 西澤晃彦（2010）『貧者の領域 誰が排除されているのか』河出書房新社
- 西澤晃彦（2015）『貧困と社会』一般社団法人放送大学教育振興会
- 西野緑（2009）「配置校型スクールソーシャルワーカーの有効性と課題～虐待的養育環境にある子どもに対するスクールソーシャルワーカーの援助プロセスを通して～」日本学校ソーシャルワーク学会『学校ソーシャルワーク研究』第4号,28-41
- 西村貴直（2013）『貧困をどのように捉えるか H・ガンズの貧困論』春風社
- 西脇勉（1976）「公民館活動の福祉的アプローチ」『月刊公民館』11月
- 日本弁護士連合会編（2011）『日弁連子どもの貧困レポート』明石書店
- 野尻紀恵（2006）「学校教育における福祉教育の位置づけと意義」『関西学院大学大学院総合政策研究科 院生論文集』No.7,1-15
- 野尻紀恵（2007）「福祉体験学習受け入れ施設関係者への意識調査を通じた福祉教育プログラムの評価」『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報』Vol.12,116-140
- 野尻紀恵（2011）「学校現場で見えてくる貧困—ネグレクトケースへの対応からスクールソーシャルワーカーに見えてきたもの」『教育』61（10）国土社,27-35
- 野尻紀恵（2014）「福祉教育の当事者としての子ども—子どもの生活課題を視野にいれて—」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』23,16-26
- 野尻紀恵・川島ゆり子（2016）「貧困の中に育つ子どもを支える連携支援プロセスの視覚化：SSW と CSW の学び合いプロセスを中心として」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』26,15-26
- 野尻紀恵（2017）「スクールソーシャルワーカーからみる子どもの貧困—子ども達への切れ目のない支援をめざして」民主教育研究所編集『季刊 人間と教育』（95）旬報社,48-55
- 波多野諺余夫編（1997）『自己学習能力を育てる』東京大学出版会
- 梅花女子大学現代人間学部山野研究室（2007）『茨木市子育て支援システム策定のための研究事業報告書』
- 長谷川裕編著（2014）『格差社会における家族の生活・子育て・教育と新たな困難 低所得者集住地域の実態調査から』旬報社
- 林明子（2016）『生活保護世帯の子どものライフストーリー 貧困の世代的再生産』勁草書房
- 原田正樹（1999）「福祉教育プログラムの構造とその実践的課題」『月刊福祉』2月,34-39
- 原田正樹（2005）「福祉教育実践のクオリティを高めていくために」『月刊福祉』5月,12-17
- 原田正樹（2014）『地域福祉の基盤づくり』中央法規
- 半羽利美佳（2006）「アメリカにおけるスクールソーシャルワークの現状と課題—“host setting”での実践を通して—」『ソーシャルワーク研究』Vol.132 No2 相川書房,102-107
- 深谷昌志（1996）『子どもの生活史—明治から平成』黎明書房
- 平山尚・武田丈・藤井美和（2002）『ソーシャルワーク実践の評価方法 シングル・システム・デザインによる理論と技術』中央法規
- 藤岡孝志監修、日本社会事業大学児童ソーシャルワーク課程編『これからの子ども家庭ソーシャルワーカー—スペシャリスト養成の実践』ミネルヴァ書房
- 藤谷典裕・制度研編（2009）『学校から見える子どもの貧困』大月書店
- 部落解放・人権研究所編（2005）『排除される若者たち—フリーターと不平等の再生産』解放出版社
- 法政大学大原社会問題研究所、原伸子・岩田美香・宮島喬編『現代社会と子どもの貧困 福祉・労働の視点から』大月書店
- 埋橋孝文・矢野裕俊編著（2015）『子どもの貧困／不利／困難を考える I 理論的アプローチと各国の取り組み』ミネルヴァ書房

- 埋橋孝文・大塩まゆみ・居神浩編著 (2015)『子どもの貧困／不利／困難を考えるⅡ 社会的支援をめぐる政策的アプローチ』ミネルヴァ書房
- 松本伊知朗・湯澤直美・平湯真人・山野良一・中嶋哲彦編著 (2017)『子どもの貧困ハンドブック』かもがわ出版
- 松本英孝 (1993)『主体性の社会福祉論—岡村社会福祉学入門—』法政出版
- 松本康 (1981)「生活体系論序説」『ソシオロギス』38-53
- 三浦文夫 (1985)『社会福祉政策研究—社会福祉経営論ノート』全国社会福祉協議会
- 見田宗介 (2008)『まなごしの地獄：尽きなく生きることの社会学』河出書房新社
- 道中隆 (2015)『貧困の世代間継承 社会的不利益の連鎖を断つ』晃洋書房
- 耳塚寛明 (2013)『格差センシティブな人間発達科学の創成 3巻 お茶の水大学グローバルCOEプログラム 学力格差に挑む』金子書房
- 村上尚三郎・阪野貢・原田正樹編 (1998)『福祉教育論』北大路書房
- 室戸健作 (2017)「拡大する子育て貧困世帯」『現代思想』青土社 4月 ,210-218
- 持田栄一・市川昭午編著 (1975)『教育福祉の理論と実際』教育開発研究所
- 矢吹紀人 (2016)「ネットワークが救う貧困の子どもたち」『月刊保団連』No1225 ,11-16
- 山下英三郎 (2006)「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』Vol.132 No.2 相川書房,4-13
- 山下英三郎・内田宏明・半羽利美佳編著、日本スクールソーシャルワーク協会編 (2008)『スクールソーシャルワーク論』学苑社
- 山下英三郎・内田宏明・牧野晶哲編著 (2012)『新スクールソーシャルワーク論—子どもを中心にすえた理論と実践—』学苑社
- 山下栄三郎監修、日本スクールソーシャルワーク協会編 (2016)『子どもにえらばれるスクールソーシャルワーク』学苑社
- 山口正 (1995)『復刻版 戦前期 社会事業基本文献集① 社会事業史』日本図書センター
- 山野則子 (2006)「子ども家庭相談体制におけるスクールソーシャルワーク構築」『ソーシャルワーク研究』32 (2) 相川書房 ,25-31
- 山野則子 (2007)「日本におけるスクールソーシャルワーク構築の課題」日本学校ソーシャルワーク学会『学校ソーシャルワーク研究』創刊号 ,67-78
- 山野則子・峯本耕治編著 (2007)『スクールソーシャルワークの可能性』ミネルヴァ書房
- 山野良一 (2017)「子どもの貧困対策を斬る」『現代思想』青土社 4月 ,200-209
- 吉田久一 (1980)『社会事業理論の歴史』一粒社
- 渡部律子 (1998)「ソーシャル教育におけるジェネラリストの視点」『ソーシャルワーク研究』24 (1) ,31-46
- 渡部律子 (2005)「社会福祉実践における評価の視点—実践を科学化するためには—」『社会福祉研究』第92号 ,20-29
- 渡部律子 (2012)『高齢者援助における相談面接の理論と実際 第2版』医歯薬出版株式会社
- 渡部律子 (2013)『「人間行動理解」で磨く ケアマネジメント実践力』中央法規
- 渡部律子編著・一般社団法人兵庫県介護支援専門員協会編 (2015)『利用者満足を高める100のチェックポイント ケアマネジメントの進め方』
- Ajit S.Bhalla, Frederic Lapeyre 共著、福原宏幸・中村健吾監訳 (2009)『グローバル化と社会的包摂 貧困問題への新しいアプローチ』昭和堂
- Amartya Sen、池本幸生訳 (2013)『正義のアイデア』明石書店
- Amartya Sen、後藤玲子 (2010)『福祉と正義』東京大学出版会
- Carel B. Germain 他、小島蓉子訳 (1992)「エコロジカルソーシャルワーク」学苑社
- David Byrne、深井英喜・梶村泰久訳『社会的排除とは何か』こぶし書房
- John Lofland&L.H. Lofland、進藤雄三・室月誠訳 (2004)『社会状況の分析 質的観察と分析の方法』恒星社厚生閣

- Louisw C.Johnson, Stephen J.Yanca,山辺朗子・岩間伸之訳『ジェネラリスト・ソーシャルワーク』ミネ
ルヴァ書房
- Margaret Gibelman、仲村 優一監訳、日本ソーシャルワーク協会訳 (1999)『ソーシャルワーカーの役割
と機能—アメリカのソーシャルワーカーの現状』相川書房
- OECD 編著、高木郁朗監訳、熊倉瑞恵・関谷みのぶ・永由裕美訳 (2011)『子どもの福祉を改善する よ
り良い未来に向けた比較実証分析』明石書店
- Oscar Lewis、高山智博・染谷臣道・宮本勝訳 (2003)『貧困の文化 メキシコの〈五つの家族〉』ちくま
学芸文庫
- Pierre Bourdieu、宮島喬訳 (1991)『再生産 (教育・社会・文化)』藤原書店
- Pierre Bourdieu、原山哲訳 (1993)『資本主義のハビトゥス—アルジェリアの矛盾』藤原書店
- Paulo Regulus Neves Freir、三砂ちづる訳 (2011)『被抑圧者の教育学』亜紀書房
- Paula Allen-Mears,Robert O.Washington,Betty Welsh 編著、山下栄三郎監訳、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
- Robert K.Yin、近藤公彦訳『新装版 ケース・スタディの方法 第2版』千倉書房
- Ruth Lister、松本伊智朗監訳、立木勝訳『貧困とはなにか 概念・言説・ポリティクス』明石書店
- Tess Ridge、渡辺雅男監訳、中村好孝・松田洋介 (2010)『子どもの貧困と社会的排除』櫻井書店
- J.Dewey(1933)How We Think, Revised edition Health
- J.Dewey (1933) How We Think, Revised edition Health
- Nicholas G. Castle, PhD, and John Engberg, PhD (2006) Organizational Characteristics Associated
With Staff Turnover in Nursing Homes: The Gerontologist Vol.46,No.1

付録 1

「茨木っこプラン」作成のプロセスとSSW導入について
茨木市教育委員会におけるヒアリング調査の記録

(下記のゴシック体下線部分は、筆者が重要だと判断した箇所。そこに付した番号を考察で使用)

2016年3月4日午後13時過ぎ、茨木市役所6階の教育委員会の一室に、茨木市教育委員会の加藤拓参事、梶西学係長、そして茨木市教育委員会SSWスーパーバイザーの筆者が集まり、これまでの茨木市の教育政策について語り合った。この語り合いの記録を追うことで、茨木市教育委員会で学力の下支えを実践していくことになった思いについてSSW導入を中心に浮き彫りにしていく。(ゴシック体文字下線は重要と考えられるポイント)

筆者から、「茨木市教育委員会の取り組みは教育プランを作る前からですよ。」と投げかけたところ、加藤は「そうそうそう。そういう話はよく覚えている。プランを作る頃は、平成18年ころで、まだその時に貧困とか、子どもの家庭に入るとか、そんなことは全国ではあまりなかったのですが、ただ僕らは大阪だからかもしれませんけど、もともと同和教育、人権教育というのがあったので、家庭訪問をするとか、そういった大事にすべきことはみんな気をつけていた。」¹と語り始めた。「僕自身のことで言うと、僕は最初初任者がB小学校だったので、その時はあんまりそういったことは考えてなかった。うちのクラス、自分の担任していたクラスの子とかで、しんどい思いをしている子は大事にしないとあかんという思いは持ってたけど、それはただ単に感覚的なもので、意識してやっていることではなかった」²。転勤した2校目はC小学校だったので、そこで子どもの実態が明らかに前任校と違ったので、人権教育との本当の出会い³は、自分でいうとそこかなと思います。それでの担任は3年生からスタートしたけど、今で言うネグレクト家庭が僕のクラスにもふた家庭あって、家に入っても足の踏み場もないとか、学校に来たら臭いって言われるとか、そういった子が2人いて、その当時はまだ学校の先生がなんとかするというスタンスで家庭訪問したりとか、お母さんに話したりとか、体操したら体操服を学校で洗濯してあげたりとか、学校の先生がなんとかするという、学校の教員みんな関わって支えていこうっていうのが人権教育、同和教育のスタンス⁴であって、でも、結局それでは限界があるなっていう思いがあって、それは、いくら子どもを手当てしても、家庭はなかなか変わるもんじゃない⁵し、僕の担任してた子なんかで言うと、お兄ちゃん、お姉ちゃんについては、一生懸命色々関わって、なんとか中学校に行ったりもしたけど、結局、また入ってくる妹、弟は同じような状況で入ってくるので、全然変わらないから、だからやっぱり学校では限界があるなっていう思いは持ってました。⁶ だけでも教員という立場なので、だからどうしていくのかっていうことは、やっぱりわからなかったし、その当時はイメージも持ってなかった、その後で教育委員会に入りました。⁷と当時を振り返りながら、学校が思いを持って子どもの「しんどさ」に向き合っただけでも、結局は家庭の環境が変わらない中、なかなか支援しきれないことに気づいていたこと、しかし、どのようにすればそれを改善できるのかという方法を知らなかったことを語った。さらに加藤の背景として、C小学校での同和教育担当の経験が大きいということを次のように語っている。「C小学校では10年、同和教育担当も3年間やっていたので、だから、より地域の人と話したりとか、自分のクラスだけじゃないしんどい子に関わったりとか、そういう経験をしてきたので、やっぱりそういう思いがより強くなりましたね。プラス、大阪府内のいろんな学校の取り組みとや、頑張りも聴く機会も沢山あったので、やっぱりこういう家庭訪問⁸なり親と話し込むなどして、なんとか子どもの進路を保障してあげることが大事なんだなっていうことは思っていました。」

筆者から加藤に「教育委員会にこられて最初から学力のところだったのですか?」と尋ねてみると、

加藤は「最初は全然違う。平成 15 年に教育委員会に入って、今みたいに組織化されてなかったの、僕が担当していたのは、安全教育とか、通学路の安全対策とかそういうことをやりました。学力と言われだしたのが、平成 17 年くらいのときから。いわゆる学力低下論争⁹が起こって、分数ができない大学生とか、ああいう学力低下論争が起こって、茨木でもなんとかしないといけないなということになってきたんです。その時に、平成 18 年に今でいう全国学テ（全国学力調査のことを学校現場では全国学テもしくは学テと呼ぶことが多い）のような大阪府版があって、はじめて市内全体の結果が出てきて、その時に茨木の子ども達が学力格差、府のよりはある程度は高かったけど、学力のふたこぶラクダが顕著で、下の子が一杯いるっていうのがあって、学力を向上させなあかんっていう周りの意識¹⁰も含めて出てきて、自分自身でいうと、現場時代にそういうしんどい家庭を見てきたから、そこに取り組むための意味チャンス¹¹かなって思いましたね。」と学力担当指導主事となった当初を振り返った。さらに加藤は続ける。「他市でいうとただ単に学力を上げるとか、点数を上げるとかいうふうになりがちだけど、C 小学校時代に思っていた、ああいう子どもたちを教師の力ではなくて、施策として、支えていくことができるんじゃないか¹²なっていうことはその時に思ったので、だから学力向上っていうけれど、いわゆる一般的な学力向上ではなくて、しんどい子を支えるという結果、学力が向上するというふうな絵を描きたいなと思って始めた¹³のが、これ。」と加藤は茨木市教育委員会が作った「茨木っこプラン 22」の冊子を指して言った。

筆者は「それは教育委員会の学力担当チームでそうだなっていう感じだったのか、加藤先生が C 小学校での体験からこう思ったそのお一人から始まったのか。どちらでしょう？」と尋ねると、加藤は「今、僕の口から言ってるからそういう言い方になってるけど、茨木のというか大阪の先生、特に人権教育をかじってきた人間は、同じような思いを持ってると思うんですよ。だから、その当時いたメンバーだって、僕だけじゃなくて、同和推進校から来た先生もいたし、そうではないにしてもそういう思いを持っている先生はいたので、僕だけの発想ではなくて、ある意味現場をくぐってきた人間で、子どもの事を第一に考えるような感性を持った人間なら、だいたい思うと思うんですよ。子どもと接していて、できる子だけ成績を伸ばそうと思う先生はあまりなくて、やっぱりしんどい子をなんとかしないとあかんっていうのが、ベースとしてあるので、そんなに僕一人の発想ではなかったけど、僕はそれは強く思っていました。¹⁴」

このように語られている流れから、当時の茨木市教育委員会の指導主事達が、「しんどい」子の生活の下支えをするという施策を教育行政が打ち出すことで、学校現場での効果が高まるという確信にも似た強い思いを持っていたことが推察される。

「チャンスって言う言葉はすごいですよね」と筆者が言葉を継ぐと、加藤はすぐさま「施策ができると思ったんで。」と答えた。「そこですよ。いくら学力を伸ばそう、と掛け声かけて、教師がんばれ、教育のしかた頑張れ、¹⁵だけではなくて、施策だって思ったのは、変わらない家庭を見てきたからです

か？」の筆者からの問いに、加藤は「そうです。学校では限界がある¹⁶ってことです。僕が持っていた担任の子で、お母さんが精神的にしんどい子がいて、次の日のことが心配で心配でしかたなくて、すごい些細なことでも気になって気になってしかたがなくて、朝 4 時か 5 時に電話かけてくる人だったんだけど、これだいたいじょうぶでしょうかって。担任としては対応ちゃんとやるでしょ、そしたら感謝してくれて安心だって言ってくれはるけど、それって、付け焼刃¹⁷であって、結局はその場は安心してもらえる

かもしれないけど、C小学校で卒業したけれど、お父さんとお母さんがうまくいかなくて、お母さんの実家があるところに引っ越しって結局不登校になっちゃったんだけど。なので、やれることはやるけど、限界があるなって強く思っていた。学校の教師には踏み込めない部分というのをなんとか、せっかくここに居る以上はやりたいなって思っていました。それがSSWerの導入でした。¹⁸」と答えた。

「それで、平成18年にチャンスが来て・・・？」「野尻さんにSSWerを頼んだのは平成19年だった¹⁹っけ？A中学校にモデルで一人入ったのは？」と加藤が言うと、梶西が「プランの前の年なんで、平成19年です。」と答える。すると加藤は「まさしく、その年。その時までSSWerなんて知らなかったんですよ。はっきり言って。平成18年の時点ではね。今いった、思いを施策化してくには何が必要か²⁰なっていうことで考えていった時に、まず一つ思いついたのが専門支援員です。その専門支援員も、今でこそ授業支援になってきてるけど、当時の支援さんにXさんとかついていたでしょ、ああいう家庭支援系の専門支援員がわりとメインだったので、専門支援員は思いついたんだけど、ただ、中学生にそれを²¹いわゆる元教員とか面倒みってくれる先生を一人増やしたところで、なんかフィットしないという感覚を持っていて、なぜかという、中学生はより事象自体も厳しくなってきたり、子ども自身が成績もわかってきているので、寄り添いももちろん大事だけど、寄り添うこと以外にもっと何かない²²か、実質的なサポートというかそういうものがあるなあと思っていたのと同時に SSWer のこともきいた²³ので、ああこれだなって思って、中学校の今の厳しい状況を抱えている子どもたちの支えになるのはSSWer じゃないかっていう思いで近隣大学の研究者のところに行った。」と熱く語り出した。

筆者から「SSWのことって、このあたりでちょっと出てきていましたよね」と聞くと、加藤は「そう、ちょっとだけ出てきていた。平成18年くらいかな。2005年から大阪府がやってた²⁴から。ある教育委員会の課長から大阪府でこういうのが始まってそう、っていうことをきいて、その時はスクールカウンセラーというの認知があったけど、当初はまだあまりわかっていない時の認識では、直接家庭訪問してくれたりとか、福祉のところに連れていってくれたり²⁵とか、そういうことが欲しいなていうことを思っていたから、スクールカウンセラーではそこはやれない。そういうこともできる人で、ていうのがまずスタート。教師は福祉の専門のところにも繋がられないし、SSWer だったらいいかな²⁶なていうので、僕らも最初はどっちかっていうと SSWer はスーパーマンというイメージがありました²⁷ね。結構先生方って、できるところまでやってるじゃないですか。すごいやってるから、これよりできる人は何でもやってくれるって思ってる。SSWer が自分ら教師の持っている力を上手に動かしてくれるという発想はなかったな、最初は。ケース会議で役割分担して、という発想はなかったな。自分らも一生懸命できることはやってる、でもやっぱり変わらない、じゃあ変えるためには別の視点がある、だからSSWerに、最初はそういうイメージ²⁸を持ってましたね。」

「それは私の役割だからって、SSWerがシューって取って行ってくれるような感じですか？」と尋ねると、「最初はね。それが平成18年。」という答えが加藤から返ってきた。

「その時って志水先生が学力の分析をされているのを、私はここに説明を聞きに来た時に見たように思うんですけど、あれはいつから分析されていたんですか？学力の分析を何故してしたのですか？この家庭支援と結びつけていく予算を取っていくためですか？」と学力とSSWer導入の関係性への質問

を投げかけてみた。

すると、加藤は「う～ん。どっちが先でどっちが後っていうことはないけど、だけど、やっぱり学力の分析をすればするほど、学力は勉強だけ、勉強教えるとか、漢字とか計算をさせるとか、そういうことだけじゃないなっていうのが、分析的にもそういうのが出てくるから。²⁹それは何も、あそうかっていう新しい発見ではなくて、やっぱり現場感覚でいうと、やっぱり家庭がしんどいと学力も厳しいっていうのがあるし、家庭のしんどい子を進路保障するためには勉強も頑張らせるけど、勉強だけじゃなくて生活も支えていかないとっていう実感を持っていたから、その実感がデータ上も出たと。だから、データ上で出てきたこの学力の樹っていうのを方針にしようっていうことにしたら、根っここの部分を具体的にサポートできる人として SSWer がフィットする³¹なっていうそういう考えだった。」

「根っこだよって言われると、私たち SSWer がやらなくてはならないことがよくわかった³²なって今でも覚えているんですけど、その根っこのところに SSWer が入る可能性が高いよねって思ったのは C 小学校での経験が生きているということなんですよね」と尋ねたところ、加藤は「そうですね。まちがいでなくそうですね。そこを支えないといけない。そこを学校現場も子どもも含めてニーズとして持つって³³いうことはありました。あの樹でいうと、教師は見える部分はやりようが沢山あるし、学校の先生でアプローチできる。学校の先生の本職の部分³⁴じゃないですか。でも根っここの部分って、学校の先生は大事だと思っ³⁴ていても、家庭訪問とかはするけれど、それではなかなか不十分な部分があるから。そこに専門家³⁵とかそれを得意とする人がきてくれるとより支えられるよ³⁵なって。」と SSWer 導入にける思いを語ってくれた。

それでは、導入にあたって予算はどうだったのだろうか。その質問をしてみた。「私は平成 19 年に雇われたのですが、その段階で 1 人雇用するっていう予算は取れていたのですか³⁶?」と。すると加

藤は、「いや、それは専門支援員の予算³⁷。その当時は専門支援員という名前じゃなかったけど、家庭の教育相談員かな、なんかそういう予算があって、それを流用したのです。あの当時は SSWer の時給 5000 円だった。家庭の教育相談員っていうのが、平成 18 年よりちょっと前に始まって、それは府の事業だったのですよ。もともと養護の先生だったある先生、保健の先生という立場でバリバリと人権教育をしていたすごい人のみ³⁷なだけで、その人がたまたまある小学校のボランティアかなんかで不登校の子やクラスに馴染めない子を対象にした相談室を開いていて、それがすごくいいということを聞いていて、そこにお金が降りてきたのです。府から。家庭の教育機能なんたらかんたらっていう。専門支援員を始めたのはそれがスタート。その人がやっていたところに府からお金がやってきて、それは別に僕が直接担当していたわけではないけれど、府の事業としてそういう絵を描いて、家庭の教育支援なんたらっていう事業をしていて、それでやってた。親が相談に来たりとか、来にくい子を迎えにいったりとか、そういうことをその先生がやって、すごくいいなという話を聞いてたので、さっきの話と繋げると、それが小学校版の学力の下支えだなと思ったので、それで専門支援員³⁷っていうのを入れた。その専門支援員の枠を平成 18 年くらいから 3 人くらい入れて、その後、増やそうかとした時に、いや、その次に SSWer を入れたかったから、20 年から入れて、このプランに SSWer を載せたかったから、とりあえず実績を作る必要があるんで、僕らも SSW っていうのは何かもわからないし、SSW では予算は取れてないけど、家庭の教育支援なんたらで取れている予算を、こちらに回そうってことをやって、専門支援員一人分では SSW 予算にはならないから何人が分ので野尻さんの予算を確保して、それ

でお願いに行った。」³⁸

と、最初にモニターでSSWerを導入したいきさつと予算について教えてくれた。「SSWは茨木っコプランに位置付けるために、前年に予算をそこからとってきて、位置付けたのですね。」と確認すると、加藤は「そうそう。それで、その時に野尻さんのおかげなのだけど、A中学校がすごく良かった。学校の先生の評価というか声も良かったので、学校の先生の声とか感想とかをこっちが聞いて、絶対これは

中学校には必要だということの理屈をつけて、SSWの予算をとりにいった。」³⁹と教えてくれた。「じゃあ、平成18年にSSWを試しに入れるって決めた時には、茨木っコプランに入れるという予定はあったけれど、その時には予算は？」と確認したところ、「なかった。予算は20年からだから。」ということであった。「18年から19年に入れようって決めた時には、SSW独自の準備というのは？そんなにはしてなかった？」と尋ねると、

加藤からは「なかったし、やりようがなかった。」⁴⁰とにかく人にきてもらわない。話は聞くけど、具体的に

どんな人かも知らなかったから、どんな人かもわからない」⁴¹。ただ、直接親に働きかけたり、福祉に繋

いだりしてくれる人がいるよ、っていう本当にそれだけの情報」⁴²だったので、だから、具体の動きまで全

然イメージできないまま始めたけど、野尻さんが19年にA中学校でやってくれたから、こっちも初めてイメージが、ああ、SSWってこういう動きをしてくれる人だってわかったから、よりこっちも予算

を要求しやすかった。」⁴³と聞かされた。

「そういうことで、野尻さんにA中学校に入ってもらったのだけど、その効果を目で見ないといけ

なかった。」⁴⁴だけど、A中学校に教育委員会がそんなにしょっちゅう入るわけにもいかず、教育委員会が何故何回もきてるんだ？となるから、それで、A中学校以外にSSWerがSOSで入る学校には、ケ

ース会議はほぼ全部入ってそこで効果的なシーンをみた。」⁴⁵という加藤の言葉が続いた。「そういえば」

と筆者も思い出す。「加藤先生から、どうしたら効果が見せられる？というのを聞かれたので、改善したよねっていうケースは1年じゃむりだよ、と。だから先生にアンケートとろうか、何が良いのか、とか助かったかとかを書いてもらえるかな？とうのを答えた覚えがあります。」と筆者。加藤も「そうそう。先生にアンケートとりましたね。」と思い出す。「A中学校の教頭先生の机のところにもぶら下げておいて、ここに入れておいてくださいって言うておいたら、わりと入れてくれてて、わりといいことかいてくれてたんですよ。」と話を続けると、「そうそう。そういうことが欲しかった。予算を確保するためには、それでアンケート調査をした。」と加藤。

「確か、次年度は市の雇用としては5人で、府から1人。でも急に5人とかよく取りましたよね。市の予算で。」と尋ねてみたところ、加藤から「それは、野尻さん効果」ということであつたので、「何がそんなに効果だったんだろう？それは良く見せてくれたんだと思う。」と筆者から投げ掛けてみた。

すると、加藤は「だから、教師のアンケートとか、結局、学力の下支えチームをプランにもう作ってたから、ここ（下支え）をなんとか入れたいというのを強く要求して、ここをなんとかするために小学校には専門支援員を入れますと、じゃあ中学校に何入れるんだと言われたときに、SSWですと。SSWってどんな人？って言われたら、A中学校の野尻さんが今年1年でこんなことをやってくれました。こ

んな成果がでています、ということ」⁴⁶を言えたから、だから取れた。先生のアンケートも出ていたし。」

と、実際に活動していたことが次の予算取りの際の発言を後押ししたと聞かされる。

それに対して、筆者からは「下支えという考え方があったから、ワーカーとしても、学校の中で何を

するの比較的明確に入れた⁴⁷なというか、家庭支援でしょって言って入ったんじゃないなくて、学力とかこの根っこのところを支援するために家庭にも行ってねとかいうことだったので、ワーカーとしてはすごく明確だった。取捨選択も結構できた。ケースがいっぱいありすぎるので、支援ケースの判断がそれのできたかなって思う。」と伝える。効果を見せることができたのは仕組みがあったからだと

ことに気づく⁴⁸。ここで、現在は教育委員会の指導主事ではあるが、筆者が SSWer として入った当時、A 中学校の教諭であった梶西は「最初ほんとに SSW っていうのは何かよくわからなかったんです。校内で主要な会議に出てる人、教頭先生もそうですし、養護教諭とか、野尻さんが座ってる方の島（職員室内の机のかたまりのこと）、教頭先生の前島、重要な人達のところでは、野尻さんはつねにコミュニケーションを取って、会議と一緒に出て、何をしてくれるかとか、学校とか子どものために何をしてくれてるとか、というのを実際にみんなどんどんコミュニケーション取ってもらってたんで、それでまず、あの辺の管理職とか養護教諭とかが、SSW ってすごいということをこっちの担任の島の方へどん

どん話をするようになって⁴⁹、それで僕らは僕らで、会議には一緒には出ていないけど、例えば、野尻さ

んが A 中学校の一員として A 中学校の子どものことをすごい考えてくれてる⁵⁰ということ、僕ら担任とかもすごくわかったの。最初は SSW ってどんなこと？だったけれど、とにかく子どものことを色々考えようとしてくれていたということが、僕らにも一緒には会議にはでていなくても、喋ったり、色んな行事にもきてくれたりとか、そういう こまめに、学校のあらゆる課題にかかわろうとしてくれて

たというのが、効果として現れたのちがうかなって思う⁵¹。」と語ってくれた。筆者は、「あの1年目はあまり生徒指導のイメージがなくて、生徒指導系は相談がこななかったんです。やっぱり、家庭支援だろってことで、発達障害の子とか、不登校の子、虐待、ネグレクト系それが重なった子たちの相談がきて、最初は不登校の会議とかに出てやってたんだけど、その情報を学年にもどしてくれてたことですよ。なかなか学年の先生とうまくコミュニケーション取る時間がなかったと、私は思ってたんで

すけど⁵²。」と伝えると、梶西は、「そうです、そうです。そこは A 中学校の組織の中できっちりなって

ったんで⁵³。」と言うので、筆者ははっとして、「だから、秋になったときに、ちょっと学年でケース会議

したいです、ってやってみたときに、すーっと入らせてもらうことができたんですね⁵⁴。」と気づいた。

そして筆者は続けた。「とにかく A 中学校のケースは、家族がもっと前の世代から課題を抱えているケースが多かったの、行事とかに行くと、一族でこられるんですよ。一族が来るよっていう話だったので、で、体育祭は業務で入れてくれました。業務としてこの日に振り替えてきて欲しいって、教頭先生に言われて、救護班にいたんですけど、救護班には日頃ご飯食べてない子とか、ネグレクト系で寂しい思いをしている子は必ずこんな行事の時には保健室系のところに来るから、ここにいたらその子

らに会えると言ってくれて、で、いたらそこに、うじゃうじゃうじゃって⁵⁵。ちょっとこけたくらいでくるっていう子がいて、で、向こうの運動場の隅の一角にいてる茶髪の子たちは誰々さんの一族やとか教えてもらいながら、あの時は あの時間帯に2件面談したんです。教室で。親が来るからということで。そんなことをコミュニケーションとりながらできたので、随分と力入れて下さってるなというか、私自身も予算を取りにいくなための、一つの挑戦の年なんだから頑張らないと、というのもあったから、一体

感を持ってやれた⁵⁶。」しかし、一方で筆者は、「モニター校なんだっていうのを、すごく言われていて、

あなたが頑張らないと予算が取られないということも言われてたりもした⁵⁷ので、どうがんばるんだろ
と思ひながら。」という当時の思いを伝えた。すると、加藤は「そういう野尻さんのモニター校という
意識と、もともと A 中学校自体にそういうしんどい子を見捨てないというか、大事にしていくという
風土というか、それがあったから、うまくいったと思ひ⁵⁸し、だから A 中学校にしたというところもあ
る。」と述べた。

筆者は、「加藤先生、それを 19 年はモニターで入れて、アンケートで良かったからといって、普通
5 人分の予算を取るっていうのは、そんなにジャンプしますか⁵⁹?なぜそんなことができたのですか?」
と尋ねる。それに答えた加藤は、次のように述べた。「それは、やっぱり、これ (プラン) が大きい。
プランにしたから。プランにこれ (下支え) が一番の柱として教育委員会は頑張りますって打ち出した
から。初めてプラン作ったし。学力を向上させないといけないというのは世の中の風潮にあったし。そ
れで茨木は、他所はこんななプランは作っていないけれど、うちは作りますとあって、しかもこのプ
ランに SSW を載せたから、SSW についても予算がついた。載せなくてただ単発に SSW を配置にし
ようというのだけであつたら、おそらく厳しかったかなと思ひ⁶⁰。」さらに、筆者から「学力だつたつて
いうことも大きい?」と尋ねる。すると、加藤は「そう、当時の機運として学力をあげないとダメだ
というのがあった⁶¹から、どこの地方自治体も。で、うちの学力はこれです、だからこの学力をあげるため
には、ここ (下支え) が要ります。ここには SSW が必要です、という理屈をつけていったので、ここ
(下支え) に位置付けていった⁶²ので、これは大きい。」と言う。そこで、筆者から「あの当時は、加藤
先生と野尻がセットで呼ばれたりして話しさせてもらったりしたのって、結構注目を浴びてたと思ひ
んですね。市の予算でとつたつていうので。茨木っこプランの説明をすることとか、それに伴つての
SSW の動きなんかをセットで話してたと思ひ⁶³んですけど、わりと学力という言葉が SSW と一体にす
るところに抵抗感とか示す方がいらつしやいましたよね。そういうことに関してはどうな風に感じて
いらつしやいましたか?」と投げかけてみた。すると加藤は「僕は、現場で接してきた子どもたちを見
てみたら、僕が考える学力はこのプランに書かれている 4 つの力=学力なので、だからそれと SSW と
いうのは全然違和感がない⁶⁴のだけれど、一般的に世の中で思われている学力は、点数を取るという学力
だけなので、ここだけだつたら結びつかないかもしれないけれど、僕は実体験の中で、やっぱりしんど
い子をイメージするからかもしれないけれど、学力つていうとやっぱり一体のものつていうイメージ
があったから、だからこの人らの学力の捉え方はこうなんやなって、それは僕らが育ってきた人権教育
とちょっと考え方が違うのかなつて思っていた。学力保障と学力向上の違いかな。僕らは学力向上じゃ
なくて、学力保障でやってますけど。いわゆる学力向上をイメージされているのかなつて気がしていま
した⁶⁵。だから合わないのかな。」と説明してくれた。それに対して、「私もそこはピタつてきた。私自身
のやってきたこと (高校教諭時代) も、そこにピタツときたんだと思ひ⁶⁶なんです。やっぱりそのまま家庭
がほつたらかしにされて、なんとか高校にきて結局辞めていたりとか、来れなくなつたりする
子がいるのをいっぱいみてきたので、この子らに力をつけてあげなくてははいけないのに、高校まできて
しまつたらとても遅くつて、どうしようも家庭支援もしてあげられないつていうのがあつて、考え方に
賛同できた⁶⁶というところがある。」と筆者の捉え方も述べる。すると、加藤は「子どもらが将来生きて
いくために、学力つてなくてはならない要素じゃないですか。大学入るとかつていうことだけじゃなく

ても、やっぱり生きていく上ですごく大事な柱だけど、いわゆる広い意味での人権教育がそうなんだけれど、学力は点数だけのもので、別のもので生き方を教えようっていうふうに、別々に考える人もいるけど、僕は生き方保障の中に、学力保障も入ると思うから、僕は全然違和感ない。」⁶⁷と強調した。筆者は「ワーカーとしてもそのピタッとするとところで雇用されて、そこで効果が出たと言われることは、お互いに相性が良かった⁶⁸っていうのもあるのだろうなと思う。」と述べた。

ここで、梶西が「最初、このプランの人が来たという感じではなかったですよ、最初は全く。野尻さんが来たときには全くプランはなくて、市教委が何をするかということはわかっていなかった。僕らはいつも教育委員会がくると、構えてしまいますけど、僕は一担任だったのでそんなに細かくはわからなかったですけど、教頭先生からも説明してくれて、SSWはうちに必要やって思ってたんだと思う。最初SSW受け入れるっていうとき。」と導入当時を振り返ってくれた。そこで、筆者から「風土として、大阪の学校は旧同和推進校を抱えていたということって、大きいのかもしいないんですけど、だからといって全員の先生がそうではないと思うのですが、学校の中での学力保障であっ

たりとか、生活保障であったり、研修なんかもされているんですか？それとも先輩をみて⁶⁹、家庭訪問なんかも行ったりとか、先生方も家庭を一体的にみてなんとかしてやろうという気持ちは他の地域よりも強いと思うんですけど、それは茨木だったら当たり前っていう感じですか？当時。」と尋ねた。梶西は、「僕は入ったときに、最初の職員の打ち合わせのときとか、もちろん研修とかもね、新転任研修という形で、この地域のこともそうですし、同和教育のこともそうですし、先輩らもいましたしけど、そういう研修もありましたし、地域の方々とのふれあいの場面もいっぱいありましたので。」と。すると、加藤は「それは茨木全体ものではない。梶西さんも、僕もそういう旧同和推進校を経験している。そこを中心にそういう文化があって、フィットしたので、その考え方が自分自身の中の根底⁷⁰にあるけど茨木全体がそうであるとは限らない。」と発言する。

「20年にはSSWが6人（このうち府予算は1名分）、になったときに、学校から何か出してもらったんですよ。SSWが欲しい学校、みたいなの。あれも私はすごいなって思ったんですけど、どんなふうにSSWを使うかというのを出してもらって、その書類から判断しれ6校にSSWを配置したんですよ。」と筆者から話をむけると、加藤は「そうそう。計画書を出してもらった。」と反応した。「19年が1人（モニター）で、20年からが6名（府からの予算でそのうち1名）。22年に9名（そのうち

府からの予算で1名）にして、23年に14名（全員市の単独予算）にした。⁷¹この予算は、3年以上SSWが入った学校と入っていない学校で下位層40%の子が増えたか減ったか、という資料を作った。」という加藤の発言から、筆者が「ケースとしては、家庭が改善したかとかでやると、ちょっとよくなったかなというのはあるけど、改善件数とかではなかなかあげられないので、じゃあ学力が点数あがるかっていうと、点数ではちょっとなかったから上がっているところをみつけてくださったんですよ。」と尋ねた。加藤は「そういうこと。あがっているところを見つけた。今でこそ中学校は学力も上がる傾向にあるし、学力の低位層も減る傾向にあるのだけれど、その当時ではまだそういう傾向にはなかった。まだ中学はしんどくなる傾向があったので。教育委員会ができることは、データの切り方を工夫してでもワーカーを増やさなければということ。絶対にやりたいこと、しんどい子どもを支援して生きる力の

保障をしたい、そういうことがあるので、そのやりたいことを実現するために。⁷²」

付録 2

茨木市における子どもの貧困を支援する
スクールソーシャルワークの事例検討

分析結果

1 事例1：遅刻が多く、昼食を持参しなかった中学1年男子の事例

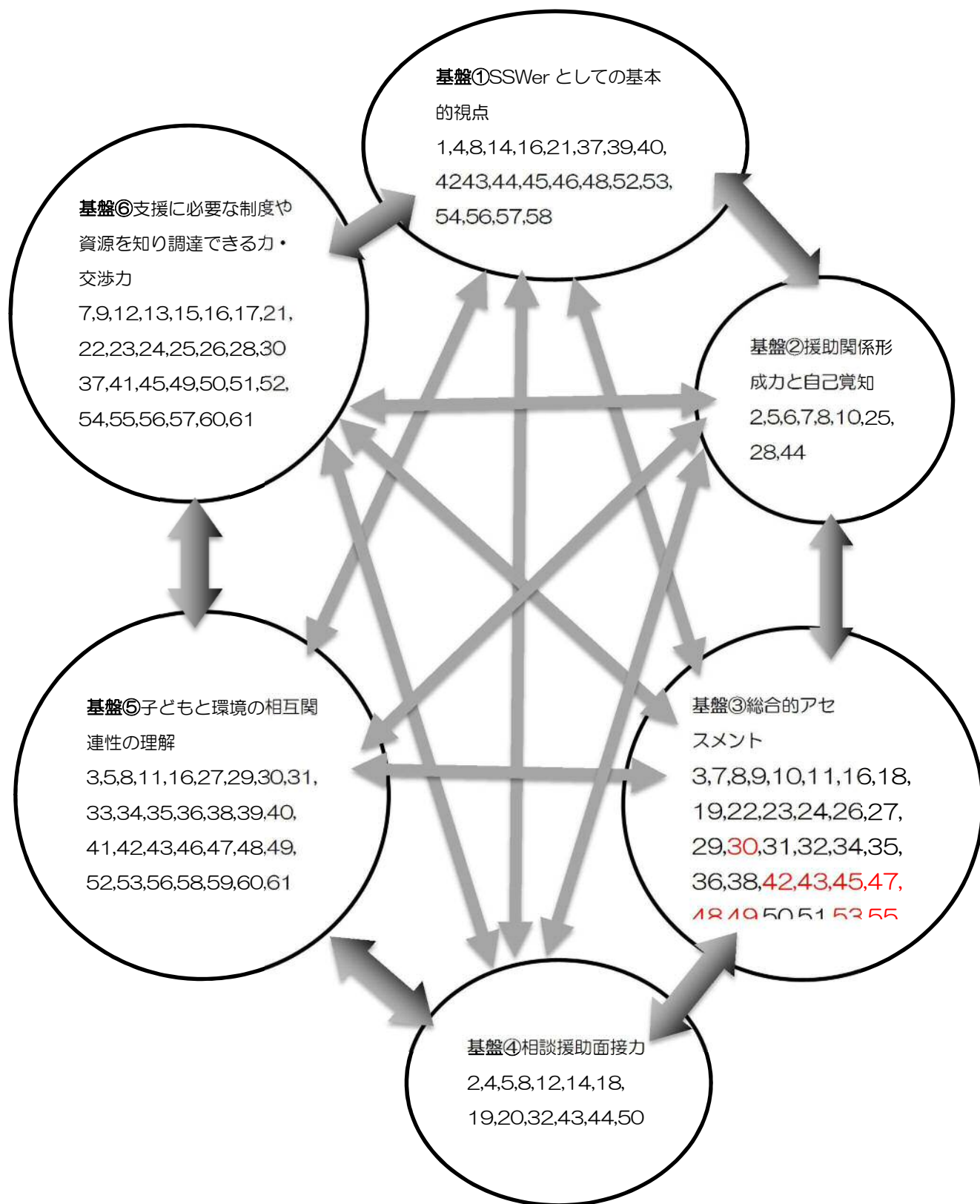
事例1：支援の経過のライン化

支援経過	
1	「本児が母親からのネグレクトを受けているのではないか」と学年でスクリーニングされたケースがSSWerに繋がる。
2	SSWerは先ず担任等、学校の内部で先ずは事情を聴きとることを決め準備、実施する。
3	担任から得た情報は、学力は平均やや下。家の手伝いをし、きょうだいの面倒を見ている。入学以来昼食の弁当を持参しない。制服の襟が黒く汚れており洗濯をしている形跡がない。遅刻が多いのは母親が朝起こさないからなのではないだろうか、とSSWerと担任は話し合う。
4	担任から母親に電話。SSWer同行家庭訪問の許可を得る。
5	家庭訪問に行くと、母親が朦朧とした様子。家の中に入るよう母親に促されて、居間にあがる。
6	母親から、福祉の人間なら自分の薬の処方箋を見て欲しい。薬が多すぎる。ピックアップして服用している。という訴えを聴く。母親のニーズは、今の病院は合わないので、どこかを紹介して欲しいということ。
7	母親に地域のコミュニティソーシャルワーカー（以降、CSWとする）を紹介する。母親の許可を得て、目の前で電話をかけ、CSWが母親を訪問する日程を決める。
8	母親がもう一つ困っていることは、長女（小4）が小学校に行き渋りをする。行かないと決めた日は家から動かないので、怒鳴りつけ叩いたり、引きずったりしてでも小学校に連れていくこともある。そういう時に何度か近所から警察に通告をされ、警察官が来たこともある。自分は長女を学校に行かせるために必死で頑張っているのに、近所から通告されたことに対して激しい怒りを持っている。長女の兄である本児が小学校に在籍中は、一緒に連れていってくれたから助かっていた。今は、次男を保育園に連れていってくれることもあり、助かっている。
9	長女の件に関しては、小学校の支援員の先生が助けてくれるはずなので、連絡をとることの許可を得、その場で小学校に電話をして、支援員の先生がこの日の午後に家庭訪問をして母親と話を約束を取り付けた。
10	この日の午後、小学校の支援員が家庭訪問。母親からから詳しく話を聴き取る。母親自身も小学校高学年から中学校は不登校で、高校進学ができなかった。だから叩いてでも学校に行かせたい。
11	次男の父親（母親にとって3番目の夫）から、本児も妹も虐待を受けていた。母親自身は1番目、2番目の夫からDVを受けたので離婚した。3番目の夫は子どもに虐待したので離婚した。
12	支援員からは母親が無理に長女を学校に行かせようとして叩いたりしてはいけないということを伝えた。また、もし学校に行かなくて困るような時は支援員に連絡してくれれば、迎えに来ることを約束した。母親は少し安心。
13	校内ケース会議。短期目標、役割分担 夏休みの食事の心配。居場所と活動場所の確保。
14	SSWerが本児の面談。夏休みについて話。
15	生活保護を受給していることから、SSWerはケースワーカー（以降、CWとする）との連携が必要だと判断した。教育委員会のSSW担当指導主事から福祉課に連絡を取ってもらい、SSWerがCWと連携する許可をいただく。
16	CWから、母親の育児能力の低さを考慮したうえで次男を保育所に措置入所させたこと、母親の金銭管理能力が低いと、生活保護のお金が入っても上手く管理できず、学校の諸費などにお金を取り置くことができないだろうという話を伺う。金銭管理の支援が必要。
17	母親が諸費のお金を持参。人権担当教員が対応。
18	母親の人権担当教員への信頼関係。金銭管理の悩みを相談。生活費の収支一覧を作成した。
19	本児の授業態度に変化。寝る、しゃべる。教員に注意されることも。
20	反抗的な態度をとるようになる
21	母親は食事の作り方がわからない。
22	次男が通っている保育所には母親が送迎しているのか、またはその時の様子はどのようなものなのかを確認する。教育委員会から市の福祉課に連絡を取ってもらい、SSWerが保育所の所長と連携する許可をいただく。保育所には次男をお兄ちゃん（本児）が送ってくるが多かった。そのため、中学校には遅刻しているのではないかと危惧したため、保育所では母親が送ってきた時に所長が時間をとって対応したり、褒めたりという取り組みを始めている。母親なりに次男への愛情が深く、安く買える店で次男の下着や服を用意し、保育所に持たせている。保育所では母親のこのような良さを部分を見つけた時にしっかりと褒めるということ全体共有してやっている、という情報をいただく。

23	母親は所長とともに障害者相談支援センターに相談に行く。
24	母親はCSWと共にかかりつけの心療内科を受診したが、その後CSWの勧めもあり、障害者相談支援センターおよび地域活動支援センターを併設する精神科の病院に転院。7月には薬の量も減り、地域活動支援センターの作業活動やスポーツ活動にも参加するまでになった。
25	子どもたちがボランティアすることには賛成。本児は精神科病院の夏祭り準備のお手伝い。長女は青年会館の子どもクラブに入会。夏休み中活動を行った。
26	中学校では本児の遅刻に柔軟な対応
27	長女の行き渋りは母親の状態への不安が影響している。
28	長女の痲癩を起こす様子を母親が動画に撮ってCWに見せる。痲癩への対応がわからない。長女に放課後遊びに行く仲間ができたことを喜ぶ。
29	母親の服薬管理がうまくいきはじめ、長女との関係もやや落ち着くと、母親の起床時間も整ってきた。次男の保育園への送りも母親ができる回数が増え、その機会を見つけて保育所所長が母親と子育ての話ができるようになった。
30	CSWが母親を虐待防止アドバイザーにつなげる。
31	母親は障害者相談支援センターから足が遠のく。他の利用者との関わりが負担。
32	長女は落ち着いているが、本児の反抗に困り感を持っている。
33	保育所とは良好な関係。次男の言葉の遅れが気に成る。
34	薬が一つ増える。訳もなく涙が出る。
35	本児なりに工夫して自分が使えるお金を作り出している。
36	欠席や遅刻が増加したため、勉強面の遅れが出てきた。母親の状態に連動しているようだ。
37	欠席・遅刻などで朝連絡が取れない時は、足立先生が電話して家庭訪問をする。
38	母親から足立先生に電話が入る。12月の納入するお金の金額を尋ねる。その際、本児が性に興味を示し始めたことについて人権担当教員に相談。
39	母親が学校を訪問。諸費と修学旅行積立金を事務所に手渡す。その後足立先生と1時間ほど長女や次男の最近の様子について話をしてから帰った。本児の反抗に困っている様子。
40	母親から電話。丁寧な口調。次男が育てにくい。イライラする。
41	本児に対して学年主任、人権担当教員が話をする。母親の病状について。本児は理解していて、病院にも付き添っている。母を心配している。
42	他の家と違うという認識が本児にはある。
43	担任と本児が話をする。どうせ高校に入学しても学費を払ってもらえない。中退するなら意味がない。弟がうるさくて勉強ができないから成績もあがらない。高校に進学せず、中卒でアルバイトでもして生きていけば良いと思っている。
44	SSWerは母親と月1回の面談をしている。9月の面談では、母親は、体調は良いが、皆さんのお世話になるばかりで情けない、と話を始めた。寄り添って話を聴くと、以前、母親はヘルパーの仕事をしていた時期があり、人のお世話をしていたのに、今では自分自身が人の助けを受けてばかりな状態であることに情けなさ、悲しさを感じるという。
45	SSWerからCSWに連絡を取り、今の母親がボランティア活動できるような場所がないかを相談する。この地域のCSWは、青少年センターが入っている建物に拠点を置くNPOに所属している。そこで、CSWが調整をし、そのNPOがやっている高齢者デイサービスでのボランティアをコーディネートしてくれた。
46	ボランティアの初日、母親は緊張していたが、なんとかデイサービスの現場に到着することができた。そこでは、高齢者が母親のボランティアを歓迎してくれ、母親にも笑顔が出ていたということ。母親の希望で、週2回のボランティア活動を継続することになる。
47	35 総合的な学習の時間に、1学年はアジアの文化を学ぶということで、大阪市内のコリアンタウンに出かけた。その場で韓国料理のランチを食べたのだが、本児はご飯等を何度もおかわりしていたそうだ。やはり自宅での食生活に課題があるように感じられる。
48	校内ケース会議を開催。母親が元気になってきたことの確認。本児については勉強への意欲の低下、母親への反抗的な態度が報告された。できていることに対して本児を褒める。できることを認識する。キャリアで様々な仕事を紹介して、将来への展望を持たせる。生活保護と高校の学費、アルバイトの関係などについて本児に話をする必要性。また、コリアンタウンでのランチの食べ方から、食に課題が残っているので、本児が家庭科の調理実習で覚えたことを家庭で作れるように働きかける。
49	CWからの情報。母親はできれば本児が高校に進学してほしいと思い、本児と向き合い自分の不登校のことを語った。
50	CSWが母親に、デイサービスでのボランティアは週2回続けるが、それ以外にも週2回、アルバイトとしてデイサービスで働かないか、と提案した。生活保護は解除しないで、アルバイトで手に入れたお金を本児の進学のために管理しておくことにしてはどうか、というものである。母親は本児の進学のため、家計管理をしっかりしなければならない

	と考えていたので、CSW の提案を受け入れ、アルバイトすることに決めた。また、CSW に相談しながら、これまでの家計の見直しと、本児が高校に入学しアルバイトをしたらどのような家計の状況になるのか、シミュレーションをおこなった。 これらの情報は CSW から SSWer に共有され、SSWer から教員にも共有された。
51	働き出した母親が安定。生き生きしている。本児の欠席はなし。
52	デイサービスでアルバイトを始めた母親の姿に本児も驚き、自分が進学することも可能なのではないかと心が動き始めた様子だと CSW から聞いた。 SSWer が教員と相談して、学年末考査に向けた放課後勉強会を提案した。 週 1 回の放課後勉強会が教員の交代制で始まった。担任からの働きかけによって、本児もこの勉強会に参加し始めた。
53	本児が週 1 回の勉強会に参加している様子を、SSWer が行う月 1 回の母親面談で報告したところ、母親は大変嬉しそうにしており、本児のためにもアルバイトを続けるという。時々無性に不安になることがあるということなので、その場合は、教員、SSWer、CSW、保育所の所長、保育士、CW、支援員、誰でもいいので連絡をしてすぐに相談をするように伝えた。助けてほしいという信号は早めに出すほうが解決もしやすいということを伝えた。
54	本児は勉強会に参加する中で、教員とも相談し、工業科の定時制の高校に進学する意思を固めていった。昼間に働き、定時制で勉強しつついくつかの資格をとり、高校を卒業したら就職して働く、という計画を立てた。その思いを中学校教員が勉強会でバックアップしていった。
55	母親への支援者が増えたこと、母親の状態が落ち着いていることを理由として、3 月の面談をもって SSWer の母親支援を終結することを提案。もし困ったことがあれば、いつでも連絡が取れることを伝えて終結した。
56	高校入学後の 12 月ころに高校の学年主任から SSWer に連絡が入った。本児がおそらくアルバイト後に定時制高校に通学しているため、体育の授業に欠席が多くみられる。このまま欠席が続くと、単位が取れなくなるので、とにかく授業には出てくるように、その時の体調に応じて体育も臨機応変に本児に対応するから、ということをお本児に伝えて欲しい、というものであった。留年になれば中退する生徒が多いため、連絡してくれた。「あのお母さんはできない人だから」というような先入観や固定観念にとらわれない。
57	SSWer から CSW に連絡を入れ、高校からの情報を伝える。CSW は本児がアルバイトをしている地域のお店に出かけ、買い物ついでに、体育には出席するように上手に伝える。卒業時に本児と CSW を直接つないでおいたことでタイミングよく働きかけてもらうことができた。母親にも本児と CSW をつなぐことを了承してもらっていたので、CSW から体育の欠席が多いことを伝えて欲しいと希望された。
58	本児は体育にも出席するようになり、留年を免れる。
59	次年度からは本児自身が遅刻欠席の管理を自分で行うように、高校が指導。本児は無事に定時制高校を卒業した。
60	工業系の資格をいくつか取ることができた。
61	高校卒業後は正規雇用で就職することができた。

事例1：SSWerに必要な基盤による分析図（図の中の数字はライン番号）



2 事例2：中学2年夏から不登校を続けていた中学3年男子の事例

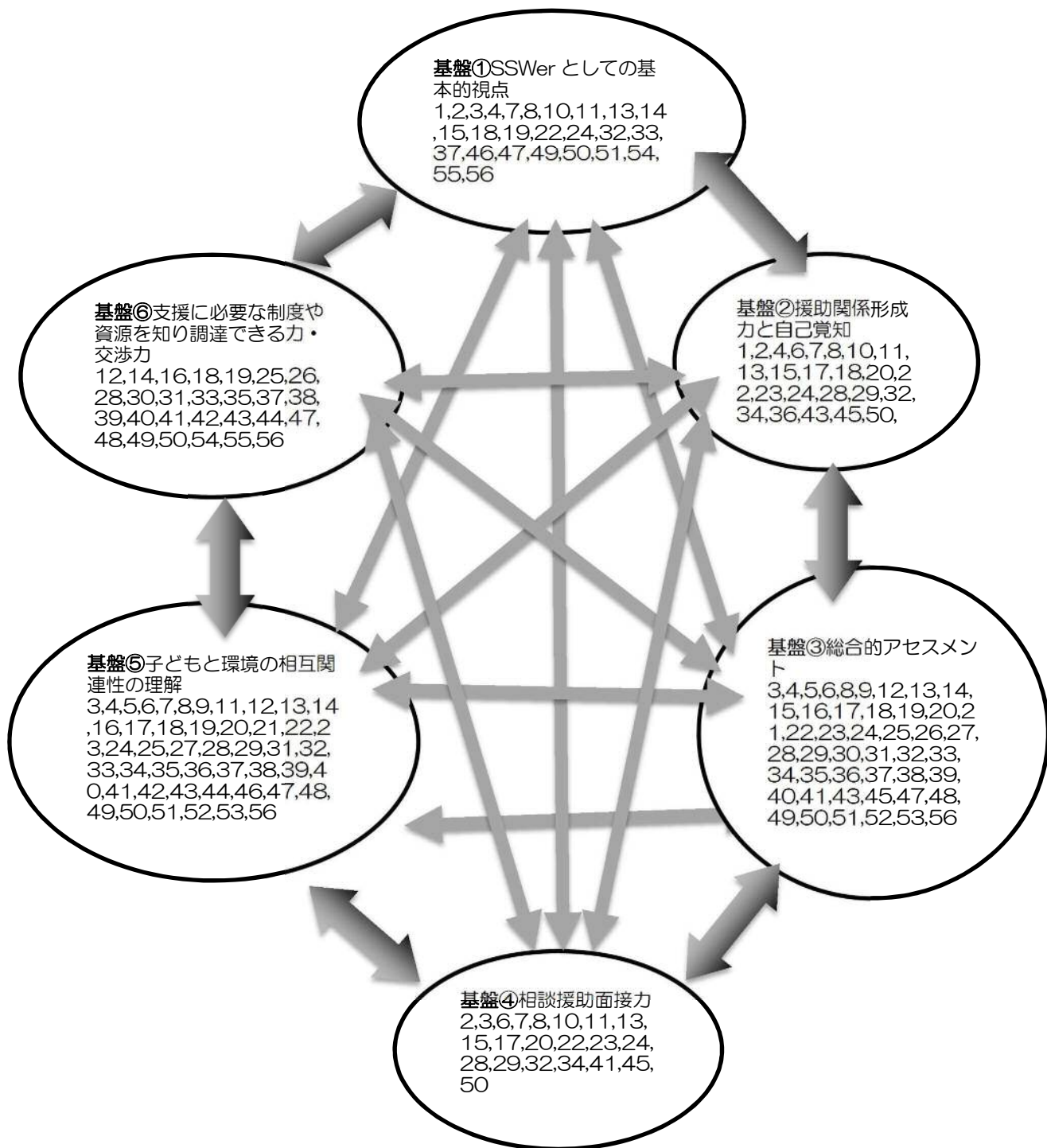
事例2：支援の経過のライン化

1	中学3年生の夏休み前、学年主任、担任から相談があるとSSWerに連絡が入る。不登校のCさんに進路保障のための支援を一緒に行って欲しいという依頼。
2	学年主任、担任、管理職から事情を聴く。SSWerとしての役割遂行。
3	先生方から得た情報。中学1年生より不登校気味だった本児は、中学2年生は全欠となる。きっかけはクラスの女子に「臭い」と言われたことであったが、それは単にきっかけであって、家庭の事情も多分にあると思われる。これまで担任が母親と連絡を取り合ってきたが、母親の力が弱い。中3ということで、進路のこともあり、このままではだめなので、SSWerに関わってもらいたい、という学校のニーズであった。
4	全欠になってから1年以上も経っていることから、本児と援助関係を構築することに時間を要するのではないかとSSWerは判断する。支援が難しいと思われるため、まずは本児の基本情報や、学校に来ていたころの情報を学校内で丁寧に集めた。
5	通級教室に在籍で自閉症だが、コミュニケーションは取れないことはない。友人とのトラブルも特に記録されていない。
6	聴き取りの中で、先生方から得られた情報によると、母親との連絡は毎日行っている。すべてのやりとりはFAXによるもの。母親からのFAXはほとんど平仮名で書かれているということ。昨年の秋には母親がプチ家出。3日ほどで戻る。父親から家事ができないことを責められたためだという。
7	夏休み前の個人懇談に母親が来校した際、途中からSSWerが同席。今後、本児への働きかけを実施したい理由と方法を母親に丁寧に説明したところ、母親からSSWerによる介入の許可を得る。具体的には、毎週1回の家庭訪問を試み、まずは本児と信頼関係を構築することとする。
8	8月前半、母親が在宅時に約束をして、SSWerが家庭訪問。本児は自宅3階の自室に入ったまま。母親が部屋の前までSSWerを案内したため、部屋の外から本児に声をかける。応答なし。中3の夏休みということで、これから毎週1回、福祉の仕事のSSWerが家庭訪問すること、学校に連れていくために来るのではなく、卒業後にどうしたいのかを一緒に考え、それを実現するために来る、ということ部屋の外から伝える。次に来る日と時間を書いた付箋をドアに貼っておくことも伝えた。
9	家庭訪問時に確認した自宅内部は、1階に1部屋と洗面、風呂、2階にリビングと1部屋。3階は2部屋あるようだった。2階のリビングは洗濯物のようなもので溢れていて、台所にも物が積まれている様子。独特の臭いがした。階段の隅には埃が積もっていた。
10	2回目の家庭訪問でも本人は自室から出てこなかったため、自室前で声をかけ、次回の日時を書いた付箋をドアに貼って帰った。
11	夏休み終了までには本児には会うことができなかったが、毎週決まった曜日の決まった時間に家庭訪問は続した。
12	夏の終わり頃、母親はCSWを訪ね、仕事を探しているということを告げている。
13	9月に入ってから、家庭訪問を行うと、自室の扉が開いていた。SSWerはCの自室には入らず、扉を開けた状態で外から声をかける。SSWerだということ、仕事の内容、一緒に考えるのでよろしく、ということなどを伝え、今日は顔が見られたのでそれだけでOKなので帰るね、ありがとうと伝え、次回の日時を書いた付箋を、扉の部屋側に貼られていたカレンダーの隅に貼り付けた（本人にここに貼ってもいいかと聞くと、うなずいた）。
14	弟が通う支援学校の先生から、弟が「お兄ちゃんから叩かれる」と言っているが、兄の状態はどのような感じか、という問い合わせが入った。家庭訪問で確認された状況を伝え、今後注意しておくこと、反対に気になる状況があれば、中学校に伝えて欲しいとお願いしておく。
15	家庭訪問では本児の部屋の扉は常に開けられていて、SSWerを迎えてくれるようになった。SSWerの方を見ることはなく、自室のパソコンに目をやりながらではあるが、SSWerからの質問に時折頷いたり、返事を返すようになってきた。パソコンのことを尋ねると、必ず答えてくれる。
16	10月に中学校から弟の通う支援学校の先生に問い合わせたところ、弟が「お兄ちゃんから叩かれる」という発言はなくなっていることがわかる。
17	家庭訪問に行ったところ、本児の自宅の階段の下から3段目に井物（中身が入ったまま）が置かれていた。母親に尋ねたところ、「おじいちゃんのお昼ご飯」だという。母親によると「おじいちゃんに運動をさせるように医者から言われたが、おじいちゃんと散歩にでかけるのは嫌なので、ご飯を階段に置くことにした。ご飯ならおじいちゃんも食べたいだろうから、ここまで取りにくるだろう。少しでも運動になると思って」ということ。また、母親は、「結婚前、夫の両親から結婚を大反対された。だから本当はおじいちゃんの面倒なんかみたくないけれど同居してあげて、介護もしてあげてる。」ということであった。
18	祖父に対する母親の介護の状態を垣間見た情報から、母親の介護能力が不安であったため、母親の了解のもとSSWerからケアマネジャーに連絡を取り、情報共有することになった。
19	担当のケアマネジャーから、母親による祖父への高齢者虐待でセーフティネット会議にあがってきていることを聞く。SSWerからは、階段に置かれたお昼ご飯の話や、リビングの洗濯物の山であったり、掃除がされていない部屋の状況をお伝えする。このような情報共有から、母親の家事や介護の能力は援助が必要なものであろうと見立てられ、ケアマネジャーからセーフティネット会議で支援策を考えると述べていただく。

20	11 月初旬母親が父親と喧嘩になり、家出をしたようだと言われ、担任から伝えられる。家出の情報は母親自ら担任に電話してきたことで発覚する。その後、2泊ほどの家出で自宅に戻ってきた。この間、次男は支援学校に登校していない。
21	学校として母親だけではなく、父親にも協力をお願いできないかという案。父親に学校にきてもらい、校長、進路指導部長、担任、支援学級担任とで話をする。父親は、子どもへの対応を母親任せにしないと伝えて帰る。
22	11 月下旬、SSWer に対して本児から話しかけてきて、「家が汚いから学校に行かない」と言った。訳を聞くと、中学2年でクラスの女子から「臭い」と言われたという。確かに、本児の自宅は独特の匂いがある。おそらく洗濯物の生乾きであったり、掃除をほとんどしていなかったり、台所の片付けができていないことが原因だろうと思われる。本児は「家がきれいになったら学校に行く」と発言した。SSWer から母親に掃除をしないかと持ちかけたところ、父親からも厳しく言われているということ。「ちゃんとしてる」ということで掃除をすることは嫌がったが、階段のほりりだけ SSWer が掃除させていただくことになった。今回は階段の掃除をするから、と本児に伝え、次の家庭訪問日を決めた。
23	階段の掃除を約束していたため、早めに本自宅に向かう。本児は階段の下まで迎え出てくれて、掃除機の置いてある場所に SSWer を誘導してくれた。本児と共に掃除機で階段を掃除しながら、3階まであがっていったところ。3階の本児の自室は開けられており、また、初めて雨戸が開けられていた。本児は、自室も掃除して欲しいというので、掃除機で本児の自室を掃除したところ、嬉しそうに初めて笑った。
24	掃除が終わったあと、少し話をする。「部屋がきれいになったけど、学校に行く？」と尋ねてみると、「中学校には行かない。高校から学校に行く」とはっきり答えた。「それなら、進学希望ということで、担任の先生に伝えておくね」と SSWer が言うと、本児は「お願いします」と答えることができた。
25	CSW から父親がうつ病になったということで、仕事を辞めてきたと母親が困っている、と連絡が SSWer に入った。父親の収入だけでも生活費に苦勞していたため、母親は仕事に就こうとしていたが、仕事が見つからずに困っている状況であったのに、父親からの収入も途絶えた。さらに、失業保険があるので、ということで父親が「1ヶ月旅に出る」と言い残して家を出ていった。
26	母親は職探しを CSW と共に行き、パートの職を得ることができた。
27	母親がパートに出るということで、ケアマネージャーが介在して、デイサービスでの丁寧な取り組みをしてくれるようになった。また、祖父の洗濯はデイサービス利用時に特別にデイサービスで行ってくれることになった。
28	担任、支援学級の担任、進路指導部長と SSWer が本児の進路について話し合う。高校進学のためには、12月の定期試験を受けなければ見込みが持てないのだが、定期試験を受ける可能性はほとんどない。また、本児はコンピューターに興味があるため、コンピューターが学べる環境が良いだろうということになる。いくつかの専修学校を調べる。高校と同じように、奨学金制度等を使える学校を一覧にし、SSWer から本児と母親に持っていくことになる。
29	本児に進学候補一覧を持って行って見せたところ、少しは興味を示した。コンピューターが学べ、高校卒業の資格も取れる専修学校の一つに特に興味を持ったので、そのことを支援学級の担任に伝える。
30	支援学級の担任が、本児が興味を示した専修学校に問い合わせを行い、さらに学校にまで出向いて、進路相談を行ってきた。本児の不登校の状態もお伝えする。SC 制度も整っており、本児が試験当日に受験にこられるのであれば、受験可能だと答えていただく。
31	年末、父親が自宅に戻ってきたので、進路の話を担当が父親と行う。奨学金についての説明も丁寧に行う。父親からは、仕事をみつけてきたので息子が行く学校があれば行かせてやりたい、という返事をもらう。
32	1月になっても本児は学校には来ない。しかし、SSWer が家庭訪問に行くと、話ができる。専修学校への進学の意思も固まっていた。
33	学校内でケース会議を行う。卒業、入学までに必要な手続きと支援について細かく確認し、役割分担する。専修学校とのやりとりは進路指導部長。母親が行わなければならない手続きなどへの支援は支援級の担任。本児への面接指導は支援学級の担任と CSW。面接指導に出て来られるように働きかけるのは SSWer。願書提出は支援学級の担任が本児に付き添う。受験時の引率は支援学級の担任。うまくいけば、卒業式の練習から登校できないかについて本児の様子を確認しながらタイミングよく働きかけるのは SSWer。
34	1月2回目の家庭訪問で外への散歩を提案。本児がのってきたので、近くのコンビニまで買い物に出かける。帰宅後、「支援学級の担任の先生が入試の面接練習をしてくれるけど、学校でやってみる？」と本児に尋ねてみたところ、「やってみる」という答え。
35	母親には願書提出、入試の面接練習、入試、卒業式の練習、卒業式、入学の手続き、入学式、といった流れを SSWer が紙に書き、お渡しする。母親の手続き等でわからないことがあれば、支援級の担任か CSW に確認すればよいと伝える。SSWer、CSW、支援学級の担任が常に状態の共有を行って、母親と本人の支援を一体的に行うことを確認する。
36	本児が放課後に登校し、支援学級の担任とともに願書を記入。その後面接の流れを説明する。
37	本児とともに支援学級の担任が願書を提出に出向く。乗る電車、道のりを確認して、本児が覚えられるようにメモさせる。

38	面接の練習は3回、放課後の支援学級の教室で行った。
39	入試当日、本児に付き添って、支援学級の担任が同行する。
40	不合格の通知。確認したところ、入試は面接のみであったが、本児は尋ねられたことに対して、答えたくありませんと言って話をしなかったようだ。
41	本児に進学への意思確認をしたところ、専修学校には行きたいという希望が明確であったので、二次募集が出された専修学校に願書を提出した。
42	学力テストがあったが、専修学校に合格する。
43	合格後の手続きについて、支援学級担任、CSW、SSWer が共有し、母親には支援学級担任から伝える。本児にはSSWer が伝える。また、家族全体（祖父、父親含む）の様子はCSW に引き続き見守っていただく。
44	CSW からの働きかけで、母親は必要なお金を専修学校に入金することができた。
45	卒業式の練習に行けるよう働きかけたが、これは本児が拒否する。卒業式に行くつもりは50%だということ。
46	卒業式への思いを担任に伝える。
47	卒業式に出ることを考え、制服を確認する。2年ほど着用していないので、どのような状態で保管されているか心配。CSW が本児宅で確認してくれた。シワをとり、アイロンをかけ、天日に干す手伝いをCSW が行ってくれた。
48	CSW と母親が制服の準備をしている様子を見て、本児は「最後にその制服着ようかな」とつぶやいたことを、CSW からSSWer への報告で聞く。
49	CSW から報告のあったことを、SSWer から担任、支援学級の担任に伝え、働きかけをしてもらうことにした。卒業式への誘いを開始（1週間前）。
50	卒業式前日、放課後に本児を誘いだし、支援学級の教室に登校し、卒業アルバムを受け取る。卒業式が行われる体育館にまで連れていき、本児の座る席と本児が合唱等で立つ位置を確認させる。また、置いたままになっていた本児の荷物をまとめ、SSWer の自転車のカゴに入れて、本児宅まで運んであげる。本児にSSWer から「明日が卒業だから、明日で会うのも終わりだよ」と伝える。本児は「わかっている。高校生になるから。」と答えた。
51	本児を自宅に送り届けた時、SSWer から母親に対しても、明日で卒業なので、SSWer の関わりは終了であること、今後はCSW が相談に乗るので、いつでも相談にいくようとお伝えする。
52	卒業式の朝、クラスの生徒が数名で本児を誘いに行ったところ、本児は既に登校の準備をしており、数名の生徒と共に登校してきた。
53	卒業式は無事に過ごす。母親も卒業式に参列する。卒業式後は、友達と写真を撮る姿も見られた。
54	入学式には本児は自分で電車に乗り出かけることができたと、CSW から報告が入る。
55	母親は、家族のことで困った時は、すぐにCSW へ相談にくるという報告が入る。
56	CSW や祖父のケアマネージャーがこの家庭を見守り続け、本児は専修学校では不登校にはならなかった。

事例 2 : SSWer に必要な基盤による分析図 (図の中の数字はライン番号)



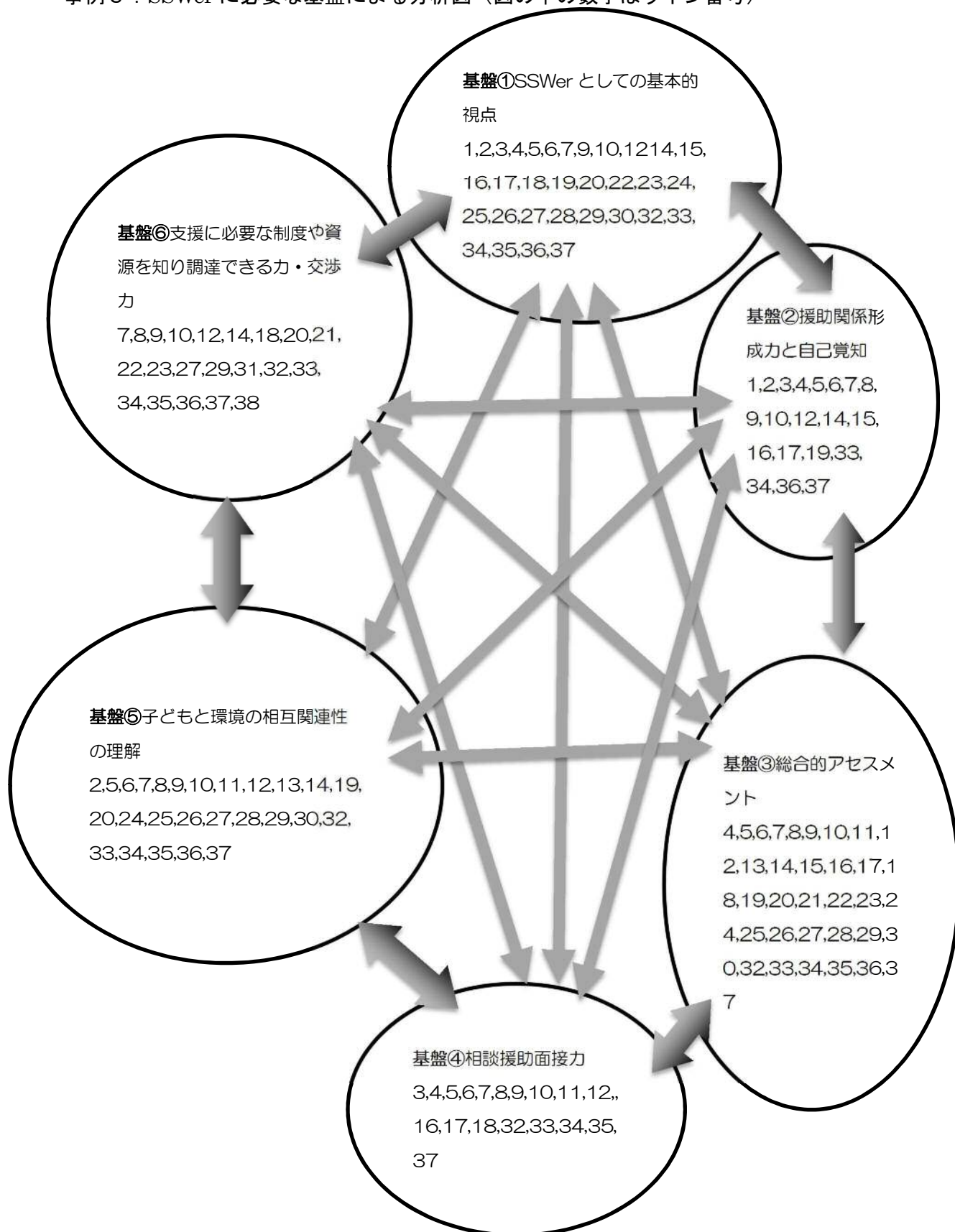
3 事例3：中学2年の秋から不登校になっていた女子の事例

事例3：支援の経過のライン化

支援経過	
1	本児中学2年生1学期末の個人懇談（本人出席せず）で、母親が、本児からの暴力と暴言があると、担任に相談。担任はその様子が「なんだかおかしい」と感じ、母親にSSWerを紹介したところ、会って話がしたいということになった。
2	担任からSSWerにこの母親への面談依頼。面談日程を8月初旬に決め、担任から母親に連絡。
3	面談日、母親は雷雨の中、20分ほど遅れて中学校に来校。「薬をのんでふらふらしたため、遅刻して申し訳ない」という発言であったため、SSWerから悪天候の中おいでいただいたお礼とを伝え、「薬をのんでおられるのですね」と話しを向けてみた。10年ほど前からストレス外来にかかっていること、セルトラリンを服用していることを話してくれた。
4	2時間ほどの面談の中、母親の話は時系列や話の内容があちらこちらに飛ぶ。適宜、話の内容を要約したり、順序立てたりしながら、話を伺う。
5	母親の相談は、娘からの暴力・暴言。母親はどのような暴力・暴言があるのか、詳細に語る。また、以前もこの地区に住んでいたが、マンションのローンが支払えず、マンションを売って、大阪府内別市の夫の実家に移った。その夫の実家で義母と義姉から執拗ないじめにあったこと、それがもとで娘が変わってしまい、不登校になり、非行に走ったことを語った。娘が、茨木市、A中学校に戻るなら、学校に行くと言ったので戻ってきたということであった。
6	SSWerには母親の話に違和感があったため、もっと違う主訴があるのではないかと感じ、面談を続ける。娘からの暴力・暴言の話がひと段落したとき、長年勤めていた会社（常勤雇用であった）を、上司とのトラブルで辞めたこと、貯金を取り崩しながら生活していたこと、離婚を急いだので、元夫からは養育費も払われていないこと、等をあげ、実はお金に困っている、と語り始めた。自分の姉、両親からもお金を借りているので、もうこれ以上は借りられない。パートの仕事を見つけるが、どれも2、3日で首になるということであった。
7	SSWerから、生活保護について説明する。最初は拒否的だったが、母親が長年正規雇用で労働しており、税金もきちんと納めていたのだから、心身が元気になるまでは権利として生活保護を受給するのもいいのではないかと。一生生活保護、というわけではなく、元気が出てきたら就職活動をすればよい、と伝えた。母親は生活保護の手続きをするために必要な書類や手続きについて尋ねてきたので、丁寧に答えた。10年前からかかっているストレス外来に診断書を書いてもらうといいと伝えた。
8	この時点で、母親はストレスだと言っているが、SSWerは薬名から、おそらくうつ病だろうと考え、本児が安定した生活を送るためには生活保護受給に繋げることが良いのではないかと判断した。
9	母親が、生活保護受給については、両親や姉に知らせる必要があるのではハードルが高い、という。そこで、母親に許可をとり、両親、姉にはSSWerからわかりやすく伝えることを約束した。母親はぜひそうして欲しいということであった。
10	2日後、本児の祖母（校区内に在住、クリーニング店を営んでいたが、今は夫と年金暮らし）が中学校に来学。SSWerが面談を行う。母親の生活保護受給について話を持ち出す。祖母は本児と母親の生活を心配していたため、賛成する。祖父にも伝えておくことを約束してくれる。また、母親の様子がおかしくて心配している。精神疾患なのではないか、という言葉も出る。できれば孫を引き取ってもいい、と言ってくれる。
11	祖母は、母親が小さいころから、姉と違って手がかかり、とても人見知りだったこと、そのことで、本児の祖父が、怒鳴ったり、手を挙げて叱ったりすることがよくあった。そのことが今になってとても気になっている。
12	1週間後、姉が中学校に来学。SSWerが面談を行う。母親の生活保護受給について話を持ち出す。姉は本児と母親の生活を心配していたため、賛成する。姉も本児を引き取ることはできるが、母親が姉に対して被害妄想的になっていて現在とても関係性が悪いので、と心配しているが手を出せない状況を説明してくれた。
13	2学期が始まり、本児が保健室に度々姿を見せるようになった。養護教諭が話を聞く。泣きながら、「お母さんが変」ということも多々あった。
14	9月初旬にケース会議。SSWerから母親、祖母、姉との面談の情報共有。養護教諭から本児の様子のお気になるところを報告。アセスメントを行い、SSWerが母親の生活保護受給を手助けすることと養護教諭が本児への寄り添い支援を決めた。
15	9月中旬、母親から学校に電話が入る。すぐにSSWerに来てほしい。様子がおかしかったので、管理職と相談の上、学校に管理職待機をお願いし、SSWer一人で家庭訪問。
16	母親が、ここに来るときに沢山の人が見ていたはず。向かいの家から監視されている。階下の人からベランダから覗く。電波障害を受けていて、テレビに自分が映っている。というようなことをSSWerに語

	り始めた。この様子に、SSWerは母親をしっかりと精神科医師に繋げた方がよさそうなこと、病名が違うかもしれないことに気づいた。
17	母親がSSWerを呼んだ主訴は、生活保護の手続きに行ったが、断られた。役に名立たなくなったので、診断書の封を開けてみたところ、病名がうつ病と書いてある。ショックだった。ということであった。
18	この瞬間を逃さず、「お母さん、うつ病だったのですね。それならなおさら、生活保護の手続きを進めましょう、病院も替わった方がいいかもしれません」と伝えた。母親はそうしたいというので、常にお母さんを支援してくれるCSWを紹介したいと持ち掛けたところ、紹介して欲しいというので、その場でCSWに電話を入れた。母親に電話を替わり、直接話をし、生活保護の手続きを一緒に行く日程と、茨木病院に一緒に行く日程を決めた。
19	SSWerは学校にもどり、残っていた管理職と学年の先生で情報共有。CSWに繋げたことを報告。SCからは、母子二人の生活は厳しいかもしれない、と助言あり。
20	この頃本児は全く教室に入らず、保健室や別室登校になっていた。養護教諭から、母親への支援について、必要な部分をわかりやすく本児に伝える。本児はしっかり受け止め、しばらく祖父母の家で暮らしたいと言う。この日のうちに本児は祖父母の家に移る。
21	母親はCSWのところに、娘が出て行ったことに対して非常に怒って相談にきた。が、CSWがうまくなだめてくれ、本児はこの後祖父母宅での生活が始まった。
22	SCによる週1回のカウンセリングと、週1回の別室登校を始める。本児は欠かさず登校する。
23	ケース会議で役割分担。本児への直接ケアはSC。母親への直接ケアはCSWとCW。祖父の負担感への対応は学年主任(週1回の訪問)。祖母と姉との連絡や面談は必要な時にSSWer。担任は、母親と祖母に学校の連絡を欠かさず入れる。
24	本児が安定的に週2日の登校を続ける。
25	養護教諭と家庭科教諭を中心に、放課後料理クラブを開設。本児や他のネグレクト家庭の女子を数人集め、調理実習。費用は、教師からのカンパ。調理したものは、本児たちが職員室に配りにきて、教師に食べてもらう。週1回のペースで続ける。
26	SCによる本児への認知行動療法。
27	2月になり、本児は「3年生から教室に入る」という言葉が出る。学年会で共有。本年度はこのまま週2回の登校を支援し、本人の言葉を信じて待つ、という方針を決定。
28	4月、3年生の始業式から本児は教室復帰。SCによるカウンセリングは隔週で続ける。
29	崩れていた友人関係が修復できた。CSWが母親支援を続けてくれている。病院のこと、仕事のことなど、すべてにわたり相談を受けてくれている。このまま続けていく。CSWとSSWerが情報共有し、必要な情報はSSWerが学校にも伝えることにする。
30	修学旅行にも参加。順調。
31	11月、本児が不安定になる。SCが本児と面談時に理由を尋ねる。高校進学を目指して頑張っているが、進学した後の学費などに不安がある。奨学金を受給しても、そのお金が母親の手もとに入ったら使われてしまう。お金が払われなければ、高校は退学しなくてはいけなくなるだろうから、とても不安。こんなに勉強しても仕方ないのではないかと感じることもある。ということであったので、お金のことならSSWerに相談してみたらどうか、とSCから本児に紹介。実は母親支援をしてくれている人だということも伝えてくれた。
32	本児の希望により、SSWerが本児と面談。奨学金の取り方、今後のお金について、幾つかのシュミレーションをしておき、それを伝える。その一つが、自分名義で奨学金を借り、将来的には自分の力のみで返済するというシュミレーション。本人希望により大学までの借り入れ額、返済額のシュミレーション。
33	本児は、複数あったシュミレーションの中から、自分名義で奨学金を借りることを選択した。
34	奨学金を本児名義で予約する手続きを開始。SSWerが祖母、姉と面談。両者ともに資金面の援助を考えていたが、本児の選択を尊重し、困ったらいつでも助けることにすると伝えてくれた。また、高校3年間は祖父母宅からの通学になることにも了承を得る。
35	予約手続き完了。本児の生活が再び安定する。
36	卒業前の2月末、SSWerから本児に面談を持ちかける。本児と会い、あなたの家庭環境が劇的に変化したわけではないこと、母親は長い時間かけて病に向き合わなければならないかもしれないこと、しかしあなたの人生は自分のものなので、周りに助けをもらって生きていかなければならないことを伝える。そのために必要な、本児が今後もしかしたら助けを求めに行かなければならないかもしれない社会資源の一覧を手渡す。
37	これらの社会資源で身近なところに行って、顔を覚えておいてもらおうか?という誘いをしてみたところ、一緒に行く、という。CSWとCWに繋げる。
38	卒業式後に希望する公立高校を受験。合格。

事例3：SSWerに必要な基盤による分析図（図の中の数字はライン番号）



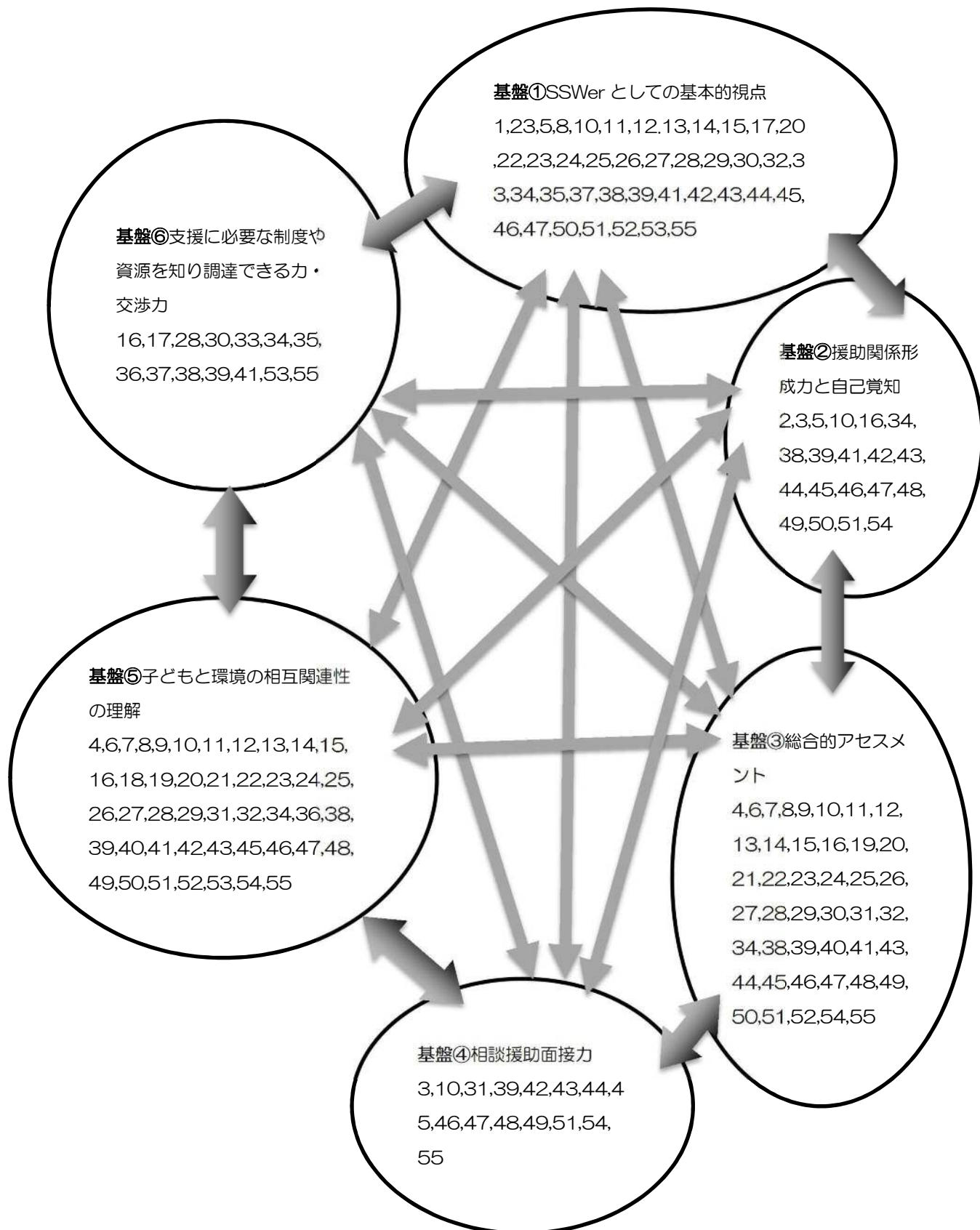
4 事例4：バイクの窃盗で少年鑑別所に送られた中学2年男子の事例

事例4：支援のライン化

	支援経過
1	A 中学校区にある小学校からの依頼で本児の観察に出向く。本児小学校6年生2月中旬。
2	本児は勉強に集中できない。大人にかまわってほしい素振りを見せる。人懐こく SSWer に話しかけてくる。
3	観察の状況を小学校校長室で共有。本児の家庭状況を校長、担任から聞き取る。
4	本児が小学校3年生の時、両親が離婚。原因は父親から母親へのDV。その後母親は一人で本児を育てるために、ダブルワークや時にはトリプルワークを行う。本児はとても母親が好き。そのため、仕事で帰宅が遅くなる時は寝ずに待っている。 小学校5年で母親に恋人ができる。仕事と言っては家を空けることが多くなる。 本児は母親の帰りを家で1人で待っている。お金がおいてあり、ご飯は買って食べるようにと母親から言われていた。朝1人では起きられず、遅刻や欠席が多くなる。担任や人権担当の先生が家庭訪問。時には起こして学校連れてくる。風呂に入っている様子がないため、学校のシャワールームでシャワーを浴びさせることもしばしばある。心配な時は、担任がお弁当を買って届けていた。近所の人も心配して様子をみてくれている。5年次の担任と母親は関係性が悪い。6年生になり、母親の頑張りも認めるような発言をしたところ、母親が少しは子どもに向き合ってくれるようになった。6年生になり、夜の徘徊が見られるようになってきた。中学校に入学後の生活が心配。
5	SSWer は何度か授業観察を行い、本児と関係づくりをする。中学校でも情報共有。 両親が離婚する前はDVを目撃しながら育ち、離婚後は最初の2年は母親が生活のために働いていたため、その後は母親の夜の遊びのため夜間放置になっており、うまくコミュニケーションが取れない様子。
6	小学校卒業式には本児の母親は出席している。
7	中学校の入学式にも母親は出席している。
8	担任、教科担当から気にかけて声掛けをしてもらう。
9	体格が良くないのが気になる。食事をきちんと食べていないかもしれない。
10	SSWer から声をかける。あまり嫌がらず、母親が帰宅しないこと、お金が足りないことを漏らす。
11	母親へ家庭訪問、もしくは学校での面談をもちかけるが、返事がない。
12	学校からの家庭訪問に応じず。
13	本児は中学校での勉強を頑張ろうとしているのか、学校には休まず来る。
14	学校では本児への声掛け、気配りを毎日続ける。
15	1学期の個人懇談はできなかった。
16	夏休みの生活が心配であるため、青少年会館の活動に参加すること、それに参加すれば昼食が食べられることを SSWer から本児に伝える。
17	夏休みのはじめは青少年会館に姿を見せていたが、8月に入り、来なくなった。
18	2学期始業式から学校に登校してきた。中学校入学以来、学校生活は順調。
19	2学期の行事（文化祭、体育祭）等にもすべて参加。
20	2学期の個人懇談もできなかった。
21	3学期の始業式に出席しなかったため、担任が午後から家庭訪問。家で寝ていた。
22	3学期になり、遅刻や欠席が増えてきた。母親からの連絡はない。母親に連絡を取ろうとしてもとれない。
23	学校に来た時には声掛けをする。本児の友達関係は良好。人懐こく、教員からも可愛がられる側面もあり、本児は学校は楽しいと感じている。しかし、ひとりで生活していることが多く、朝起きられないために遅刻や欠席になりがちである。小学校からの勉強の積み重ねがないため、授業についていけないことも欠席の要因の一つではないだろうか。
24	中学2年生になり、遅刻欠席は相変わらず続いている。
25	授業中に寝ていることが多くなる、という情報を教員からもらう。
26	人権担当の教員が本児に声掛けを続けるが、元気がない。朝ごはんは食べていないということだった。人権担当の教師は朝、別室指導ということにして、生活の様子を聞きながらパンや果物を食べさせることを行ってくれた。
27	中2の家庭訪問も拒否。教員からも SSWer からも母親とほとんど連絡がとれなくなる。
28	民生委員から、教頭に連絡が入る。本児の家がたまり場になっている。夜、中学生が集まって騒いでいる。飲酒や喫煙もあるようだ。警察のサポートセンターも彼らを注意しているが、このままでは大家から母親に立ち退きの要求が出されるかもしれないということであった。民生委員からの情報では、小学生のころは、母親に世話してもらっていない可哀想な子どもだということで、近所の人たちが面倒を見ていることが多かったが、本児が非行に走り非行仲間と自宅でたむろしている様子を見ると、非難が多く聞かれるようになった。そのため、これまで支援してきた近所の人も本児を遠巻きにみるだけで誰も関わろうとしていない。ということが理解できた。
29	担任が母親に連絡すると、電話に出た。しかし、事実を隠そうとするため、担任から SSWer につなぐことができない。そのため、支援を開始できない。

30	大家から立ち退き要求が出る。母親が本児を激しく注意する。
31	本児は母親に反抗する。(おそらく初めての反抗)
32	1学期末には本児は完全に学校に来なくなる。高校生とのつながりができてしまう。
33	SSWerはサポートセンターと連絡を取りながら、本児を学校に戻す取り組みを行う。
34	9月にケース会議。教員は非行の枠組みで話しをする。指導対象者として、どのように指導していくかが話し合われる。SSWerは本児の成育歴を再度整理して伝え、母親が頑張っていた時期もあるが、現在は完全にネグレクトなので、虐待通告をするべきだというアセスメントを伝える。ケース会議の雰囲気は少し変わるが、学校と母親との関係性をこれ以上悪化させたくないため通告をためらう声も多くあがる。
35	虐待通告の準備をしていた矢先、本児が警察に補導される。バイクの窃盗。高校生は捕まらなかったが、本児のみ捕まってしまう。小学生のころから気になっていた興味の偏り、行動の偏りがあるため、ここでしっかり支援しなければ再犯の恐れがあるとSSWerはアセスメントする。
36	本児が少年鑑別所に送られる。
37	サポートセンターから、初めての少年鑑別所なので、自宅に帰ってくるだろう、そうすれば、また同じ環境に戻されるだけで本児が立ち直ることはできない、と心配の声。
38	ケース会議。本児が家庭に戻されることなく、施設に措置されることが望ましいのではないかというアセスメントのもと、本児の家庭環境、本児の母親の状況を状況説明書として裁判所に提出。
39	人権担当教師とSSWerが少年鑑別所に面会に行く。
40	母親が面会に来ていることがわかる。
41	本児と面会したところ、目に涙をためて、「先生、ごめん」という。
42	母親から鑑別所から家庭に戻されることが決定いたと連絡がある。母親からはじめて連絡が学校に入ったことを機会としてとらえ、母親に面談を提案したところ、応じてくれた。人権担当教師とSSWerが母親面談。
43	母親として子育てをしっかりとやりたいが、どうすればいいのかよくわからない。成長してきて、扱い方がより一層難しくなり、悩んでいる。だから、家にあまり帰りたくなくて、恋人のところに行った。逃げていた。本児が帰ってきたら、家にいてあげたい。という言葉はあったが、その実行性には疑問が残るので、引き続き観察が必要。
44	鑑別所から家に帰る日は、直接学校に2人で来ることを約束。
45	鑑別所から出た日、母親と本児が学校に来た。
46	管理職、生徒指導、担任、人権担当が同席し、2人と約束を決める。
47	母親は夜は自宅にいることを約束した。
48	本児は、非行仲間とされるようにすること、夜は自宅にいることを約束した。
49	母親は毎晩自宅にいるわけではない様子であるが、子どもと向き合うことを以前に比べれば実践してくれた。個人懇談や参観日など、母親として参加すべきものは、これ以降すべて参加した。母親自身もネグレクトで育っているため、子どもへの向き合い方が良く理解できていないかもしれない。ご飯を作らない、夜間放置は相変わらずであった。
50	母親が学校行事等に参加してきたときは、学年の教員や管理職が声をかけ、労う。
51	本児は、完全に非行仲間と切れたわけではないが、夜間徘徊はほとんどなくなった。非行仲間と切れようとするために、トラブルが学校内で起こるようになる。
52	学校では人間関係に悩むところもあったようだが、本児の身体が小さいことや、本児の祖父母が生活保護世帯であることなどに対する差別発言を仲間だった生徒たちから受けることもあった。その都度人権担当の教員に相談しているが、諦めたような表情を浮かべている。
53	SSWerの提案により、人権担当教員を中心に別室での勉強時間を作ってもらう。本児の成功体験が必要であるため、勉強をサポートする。本児は、遅刻や欠席はなくならなかったし、授業中に学校内でエスケープしていることもあった。しかし、別室の勉強には欠かさず出席した。公立の定時制高校に合格。SSWerは、本児が卒業前にこれまでの支援について進学先の高校と情報共有する。本児はネグレクトにより対人関係をうまく結ぶことが難しい部分、非行仲間といまだに切れていない部分はあるが、とても感受性が豊かで情もあるため、心から生活を応援してくれている人には信頼関係を築くことができるため、高校入学後早期に本児に関わってもらえるように依頼しておく。
54	卒業式には母親も参加。
55	卒業式が終わったあと、人権担当先生の机の上に本児からの手紙を発見。内容は、3年間のお礼と、鑑別所に面会に来てくれたことがとてもうれしかったという思い。先生には反抗的だったけど、うれしかった。高校は絶対にやめないと先生に誓う、というメッセージ。SSWerは高校からの定期的な情報提供を受ける。(本児は高校を辞めずに卒業した)

事例4：SSWerに必要な基盤による分析図（図の中の数字はライン番号）



5 事例5：不登校傾向で修学旅行には行かないと言った中学3年男子の事例

事例5：支援のライン化

	支援経過
1	SSWer 配置校ではない中学校から SSWer 派遣依頼があった。
2	中 3 の男子を修学旅行に連れていき、それをきっかけに不登校を改善して進路決定につなげたいのだが、本児が修学旅行に行かないと言っている。中学校では不登校の生徒に対して修学旅行などのイベントをきっかけに支援を行う、というやり方は一般的であり、本児の場合も同様のきっかけだったと推察できる。
3	ケース会議。教員が持っている情報を共有。本児が学校に来られないのは、母親がうつ病で家にいるため、本児の生活が整わない。勉強も嫌いなので、学校に来たくないのではないかと、というのが学校の判断。しかし、生活保護を受給していて、金銭面では問題ないので、修学旅行に行かないのは何故か理由ははっきりしていない。それ以上に、この家庭の生活状況がつかめない。
4	修学旅行への参加を決めるためには、1 週間ほどしか時間が無いので、教員が毎日家庭訪問をして状況の把握に努めることにした。
5	本児宅への家庭訪問 5 日目に、学年主任が家庭訪問を行った。
6	本児は、学年主任が帰るところを追いかけてきて、路上で話しかけてきた。本児にとっては、学年主任は女性の教員でちょうど自分の母親のような年代。日頃からこの教員には多くの生徒が相談をしていたという経緯もあり、本児も最も話がしやすい教員であった。
7	修学旅行には行きたいけれど、行けない。母親が心配だからという本児のニーズが話された。
8	母親は血糖値が高くて、本児が帰宅すると自宅で母親が倒れていることがあった。何度か救急車を呼び、救急搬送したことがある。修学旅行に自分が行っている間に母親が倒れて、死んでしまったらどうするか、と考えたら、修学旅行になんか行けない。
9	本児が小学校 6 年生の頃、兄が交通事故で死亡。交通事故を起こした相手と言いつてもめていて、裁判をしている。母親は裁判にこだわり、父親は裁判なんなしなくてもいいという考え。その状況の中で両親が決別し、離婚。本児は母親に引き取られた。離婚後、母親はうつ病と糖尿病を発症。生活保護を受給する。母親は兄が交通事故死してから「自分は生きていても仕方がない」と言って、薬をほとんど服用しない。自分が学校に行かないのは、母親を見守っていないと心配だから。裁判にも付き添って行っている。本児の寂しさや不安が感じとられる。
10	学年主任から SSWer に電話。この家庭をなんとかできないか。
11	本児自宅近くの病院の MSW に SSWer から電話で打診。本児の母親のような状況の方を、入院（食事制限や食事療法、服薬指導など）させてもらえないか。できるということだったため、修学旅行日程の前後 1 週間でお願ひできないかと依頼。病床予約調整をするという返事をもらう。
12	病床予約の調整ができたので、修学旅行日程の前後 1 週で本児の母親に入院してもらえという連絡。
13	SSWer から学年主任に連絡。学年主任は早速家庭訪問をして母親と本児に入院ができることを伝える。
14	母親は、本児が自分のことをこのように心配していることに全く気付かなかったと驚いたということを SSWer 学年主任から聞く。学校に行かないのは、本児が怠けているからだと思っていた。悪いことをしていた。入院するから、修学旅行には行ってくるように、と母親は本児に伝えたそうだ。
15	本児は、母親が本当に入院するのなら、修学旅行に行く、と言う。
16	学年主任が家庭訪問で修学旅行の参加を確認して学校に帰ってくると、本児から電話が入る。
17	本児の電話の内容は、学年主任へのお礼。面と向かっては恥ずかしくてお礼が言えなかった。僕が修学旅行に行くようにしてくれて、ありがとう。僕の家のことなんか、誰も助けてくれないと思っていた。助けてくれて、ありがとう。本児は電話でこのような話ができる力がある。
18	学年主任から SSWer に電話。修学旅行参加がうまくいきそうだという本児からの電話の内容報告。
19	本児の家庭に民生委員と CSW を繋げる。本児は民生委員としっかり話ができた。
20	本児の母親が入院。
21	修学旅行の準備は民生委員が手伝ってくれた。
22	本児修学旅行に出発。
23	修学旅行先から、担任が SSWer に電話。内容は、本児がクラスミーティングで、「自分が修学旅行に来られた理由」という発表をした。学校の先生が僕の家を助けてくれた、僕はそんな先生みたいな人になりたいから、高校に行って勉強したいと思う。でも、これまで学校にあまり行ってないから、高校入試の勉強がわからない、修学旅行から戻ったら、学校に行くので勉強を教えてください。というもの。
24	修学旅行後、本児は学校に登校し始めた。
25	夏休み前、本児のクラスの女子が本児に相談。自分の家も母親がうつ病で大変。ひどくなってきたので、家事を全て自分がやってる。そのため、吹奏楽部の練習を早退しなければならない。中 3 で最後のコンクールに頑張っている仲間に申し訳けないから、部活を辞めようかと思う。辞める前に F 君に相談しようと思った。修学旅行のクラスミーティングで話をきいていたから。
26	本児が、この女子生徒を連れて「この子も助けてあげて」と職員室に来た。
27	母親はその後、服薬管理を自分でできるようになった。本児のために生きなければならないと強く感じたという。
28	本児が公立の定時制高校に合格する。

事例5：SSWerに必要な基盤による分析図（図の中の数字はライン番号）

