

教育における福祉機能論に関する研究

——スクールソーシャルワークの役割に焦点をあてて——

高石啓人

1. はじめに

子どもをめぐる状況は深刻である。学校現場に目を向ければ、不登校数約12万件（文部科学省 2015）、いじめの認知件数約18万件（文部科学省 2015）等、高止まり傾向にある。家庭の状況に目を向ければ、就学援助率の全国平均はおおよそ15%と過去最高値にあり、都道府県によっては25%に近い自治体もある（文部科学省 2015）。他国と比較しても、相対的貧困率が、OECD加盟国中10番目に高く、平均を上回っている。さらに一人親家庭に限れば、OECD加盟国中最も高い数値を記録している（内閣府 2014）。このような状況から学校においても家庭においても、子どもを取り巻く状況は厳しいと言えるだろう。

こうした現状に対し、文部科学省は福祉的な支援の一策として、2008年度にスクールソーシャルワークを導入した。ソーシャル

ワークとは「社会変革と社会開発、社会的結束、およびその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。（中略）ソーシャルワークは、生活の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」（日本社会福祉士会 2015）と定義されている。こうした専門職が教育現場に導入されたと理解できる。

ただし、スクールソーシャルワークについて見解が統一されていないわけではない。文部科学省は2006年度「学校等における児童虐待防止に向けた取り組みについて」（報告書）のなかでは、スクールソーシャルワーカー¹について従来の政策と異なる点を二つ述べている。一つは、子どもに対する考え方の違いである。従来子どもは「無力な存在であり、大人が指導・教育する」という考え方だったが、スクールソーシャルワーカーは職業的価値観である「人間尊重の理念」を基にし、問題解決を代行するのではなく、子どもの可能性

を引き出し、子どもの自らの力によって解決できるような条件作りに参加するという姿勢をもつと述べている。

二つ目には、問題を個人の病理としてとらえるのではなく、人と社会システムに代表されるように「環境との不適合状態」としてとらえることに特徴があると述べている。支援の対応としては「個人が不適合状態に対処できるように力量を高めるように支援する」「環境が個人のニーズに答えることができるように調整をする」を主軸にしており、「環境と個人に働きかける」ことを特徴としている。こうした考え方について、文部科学省は以下のように総括している。「そもそも、児童虐待の論議において提示される施策は、これまで、大人が大人の視点で子どもの問題を論じ、考案され、実施されてきた。そのような、これまでの取組において、『児童生徒が、自ら人間として有する潜在力を信じ、自発的に問題解決に協力する』というスクールソーシャルワーカーのスタンスは、現在の学校現場に新たな見方をインプットすることができると思われる」としている（文部科学省 2006）。

このように述べられていたにも関わらず、スクールソーシャルワーカーは導入の際に、明確な役割を規定されて導入された訳ではなかった。文部科学省は2008年「スクールソーシャルワーカー実践活動事例集」の中で、「現在、文部科学省における『SSW活用事業』のほか、自治体で独自に取り組まれている例もあり、SSWの概念も未だ統一されたものではなく、また、SSWの活用の在り

方についても、専門家や教育関係者等によって様々な意見がありま

す」（文部科学省 2008）と述べており、2006年度の報告書とは違いが見られる。なお、文部科学省が求めるスクールソーシャルワーカーの人材として以下の5点があがっている。

- ①問題を抱える児童生徒が置かれた環境への働きかけ
- ②関係機関等とのネットワークの構築、連携・調整
- ③学校内におけるチーム体制の構築、支援
- ④保護者、教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等（文部科学省 2008）

これらの項目を見ると、教師の実践と重なる部分も多く、スクールソーシャルワーカーの役割が明確になっているとは言えないと考えた。スクールソーシャルワーカーが導入される以前にも、教師は警察等との連携は行っており、環境への働きかけというのは生活指導等が担ってきた分野である。研究領域で言えば、教育福祉論や生活指導などになるであろう。こうした教師とスクールソーシャルワーカーの活動に重なりがあることは、良い面も悪い面も有ると考えられる。例えば良い面に関しては、教師もこのような活動を行ってきたので、スクールソーシャルワーカーの活動を受け入れやすく、スクールソーシャルワーカーの活動を理解しやすい。その一方で、今まで教師が行ってきた活動との違いが見えにくく、学校現場で役割分担の混乱が起きる下地になっていると考えられる。

このような状態が続くと、スクールソーシャルワーカーは学校現

場ではなかなか定着せず、政策としてもあまり効果がないまま終わりがねない。そこで筆者は、教師とスクールソーシャルワーカーの役割の違いをある程度明確にする必要があると考えた。本論文では教育と福祉の融合を目指し、制度論を中心に展開された教育福祉論や子どもの生活に働きかけてきた生活指導論から、スクールソーシャルワーカーの導入がどのような意義を持つのかを検討し、スクールソーシャルワーカーの役割を教育学的視点から再考する。

2. 教育福祉論の展開と

スクールソーシャルワークの接点

(1) 教育福祉論の展開

一口に教育福祉といっても様々な論者が様々な視点から論じており、教育福祉論というのはひとつの定まった概念ではない。小川・高橋(2001)によれば、教育福祉論は以下の3つの立場から論じられている。それは社会効用的教育福祉論、学校福祉を学校社会事業として論じる教育福祉論、学習権保障としての教育福祉論である。

社会効用的教育福祉論とは、教育福祉の内容を経済的視点から分析しようとするものであり、教育と福祉サービスを経済的視点から結びつけたものである(持田・市川 1975)。具体的には、教育制度に含まれる社会福祉機能として、学用品等の費用援助に見ら

れる就学援助、同和地区の高校等進学奨励や育英事業費等を挙げている。それらを総括して「一般的には教育の社会福祉といえ、まず第一に右のような低所得ないしは恵まれぬ階層を対象とした教育関係の費用、現物、サービスの給付をさすものと解される」としている(持田・市川 1975)。ただし、広い意味で給食なども教育における福祉サービスに含んでおり、「恵まれぬ階層」のみを対象としていたわけではない。

こうした考え方は、学習権保障を論じてきた小川・高橋(2001)に通じる部分がある。詳しくは後述するが、小川・高橋(2001)も「恵まれない子どもたちの教育権保障の問題」を提起しつつ、権利保障の対象をすべての児童に広げつつあった。

教育福祉論を学校社会事業として論じる教育福祉論は、海外の学校教育制度に深く関わって論じられ、特に学校教育を補完的に補う役割として論じられてきた。例えば、イギリスでは「Education welfare officer (以下EWO)」という職種が教育委員会に雇用され、主な役割は子どもの登校を促すことにある。このEWOは大学の課程修了で得られるソーシャルワーク資格を有していることが多いが、あくまでも出席励行が主な役割であり、ソーシャルワークの役割であるアドボカシー(権利擁護)や、精神保健面等の予防といった活動はあまり行われていない(門田2010)。

また村上(2002)が学校社会事業をほぼスクールソーシャルワークとして捉えており、「学校社会事業(School Social Work)

こそこの教育の重要な手であり、『学校教育を本来のものにするための支援活動』と述べている。村上は様々な調査から教師以外の専門職の必要性を述べ、学校社会事業を「学校適応を前提としたすべての子どもの、心とからだの健全な保持・促進のために、子どもならびに子どもの環境のなかでおこる、社会的・経済的および情緒的・身体的諸問題をそれぞれの専門的な立場から計画的、組織的に解決する手だてを講ずることによって、教育条件のよりよい整備充実をはかろうとする積極的援助活動である」としている。村上が「学校適応を前提とした」としたという部分からわかるように、あくまでも学校社会事業を学校の補助的役割として認識している。

一方で、教師がそのような福祉の活動を担ってきたという指摘もある。岡村（1963）は「学校福祉事業」という言葉で「学校福祉事業は、学校本来の活動である学習活動を援助するものであるが、それ自身は学習ないし教育活動ではない」としている。特に岡村は学校福祉事業の例として、高知県の福祉教員などの取り組みについて言及し、福祉教員等について「学習担当者でなくして、教育活動に通暁する社会福祉の専門家である」と述べている。しかしながら、高知県の福祉教員などは教職についている者が担当しており（倉石2007）、岡村のいうように「社会福祉の専門家である」と言い切ってしまうのか疑問が残る。なお岡村も学校福祉事業をあくまでも教育の補足的な役割だとしており、『学校福祉事業』は、学校の本来の活動である学習活動を補足するものである」と述べて

いる（岡村 1963）。

このように、教育現場における福祉的な活動については、イギリスのようにソーシャルワーク資格者が担っている場合もあれば、日本のように教師が担ってきた側面もある。現場では幅広い実践が展開されてきたと考えられるが、いずれも役割としては学校の補助的役割を設定されていたと考えられるだろう。

以上のような議論に対して小川・高橋（2001）は、学校社会事業として論じる教育福祉論を従来の学校教育の中で埋もれてきたしまった福祉的機能を積極的にとらえていると一定の評価を与えつつ、福祉の概念が明確ではなく、今後検討が必要であると述べている。

学習権保障論としての教育福祉論は小川利夫らによって展開され、「恵まれない子どもたちの教育権保障の問題」を教育福祉問題として設定し、特に児童福祉の対象となるような子どもたちに焦点を当ててきた（小川・高橋 2001）。そのような対象を設定していたが、上述の指摘を通してすべての子どもを視野に入れる必要性も論じている。

しかも小川は子どもの権利に関して、「子どもを守るとは子どもの人権として教育と福祉の権利を守ることである」とも指摘しており、子どもの権利条約についても触れ、『生命・生存・発達を中核とした権利の包括的保障という指摘は重要であり、そのさい、生命(life)は生存(survival)と発達(development)をふくむもの』

ととらえるとき、その意味はいつそう明白となるであろう」と指摘し、「実践的・具体的になが『最善の利益』であり、なにこそ優先すべきかについての判断を、選択するのは容易ではないであろう」と学習権保障に留まらない包括的な権利保障を述べている。

こうして考えてみると、小川の教育福祉に関する定義と、小川の子どもの権利に関しての考え方には差異がみられると考えられる。

この点は永井（1978）も疑問を呈しており、「教育権（学習権）保障の福祉的整備を獲得するなどの実践的成果があればそれこそ根拠として、その概念の提唱を主張していくべきではないか」と指摘し、『実践的な実体概念である』とする「教育福祉」概念の吟味には、少なくとも辞典の語義などを頼りにしようとする手法には疑問をいだかざるをえないのである」と述べている。

ただ、小川が教育福祉概念の検討において実践的成果を念頭に置いているなかったわけではないと思われる。実際に小川は児童福祉法研究会や全国養護問題研究会と関わりがあり、実践現場に積極的に参加していた。おそらく小川自身の教育福祉の捉え方にも変化があったのではないかと考えられる。

一番ヶ瀬（1994）は小川のことを「総合的な教育権保障の原理をその基底にすえ、教育を基底づける生活そのものの保障がなければ教育も成り立たないと同時に、その生活の問題すなわち社会問題としての生活問題を学ばねば、教育権の保障もありえないということを経括されたであろう」と指摘している。このことから小

川自身は総合的な権利保障を念頭におきつつも、独自の概念として教育福祉の概念生成を試みたのではないか。そしておそらく小川という「学習権」には、学習権を得るために条件整備や生活条件の整備なども含まれていたのではないかと思われる。だからこそ、児童養護施設の高校進学率等について問題提起を行っていたのではあるまいか。

（2）教育福祉論から捉えたスクールソーシャルワーカーの役割

こうして考えると、村上の提唱していた教育福祉の概念より、小川の提唱する教育福祉の概念が権利保障としてより包括的な概念であると考えられる。スクールソーシャルワーカーの役割が上述のグローバル定義に根ざす権利擁護であれば、小川のエデュ福祉論を念頭に置く必要があると考えられる。ただし、詳しくは後述するが、小川の教育福祉の概念にも限界もある。小川にせよ、村上にせよ、福祉の支援という点で、スクールソーシャルワーカーの導入は一定の評価が与えられるだろう。しかし、スクールソーシャルワーカーの役割を考えるにあたって、学校適応を前提に据える村上の立場にたつか、包括的な権利保障を目指す小川の立場にたつかによって、スクールソーシャルワーカーの役割はかなり変わってくる。

例えば不登校の子どもがいるとする。村上の立場にたつスクールソーシャルワーカーであれば、学校適応が前提にあるので学校復帰を目指すことになるであろう。発想としては市町村に設置されてい

る適応指導教室等に近いのではないか。そうした際に重要視されるのは、学校、教師との連携であると推測され、学校・教師の補助的な役割を行いつつ、助言等も行っていくことになるだろう。

しかし、そもそもそうした役割は、かつて教育職が担ってきた役割でもある。例えば管理職や指導主事の役割ではなかったのだろうか。学校現場が非常に多忙化しており、教師集団内にそのような機能が失われていっている現状が有ると考えられるが、そのような役割であれば、クラスサイズの縮減や加配置教員の設置、教職課程内に児童福祉論を設置、校務分掌としてスクールソーシャルワーカーのような人材を位置づける、といった検討がなされても良いのではないかと考える。現にそうした福祉的活動は養護教諭が担ってきた側面もあり、そのような報告もある(高石 2015など)。上記のような動きは、自治体レベルで展開されているものもあるが、全国的な導入としてはそこまで行われていない。またこうした議論では教育職の福祉的活動について述べられているが、教育現場における福祉職の活動について十分に述べられているわけではない。

このようにスクールソーシャルワーカーという福祉職の導入が教育職とどのように違うのかということについては山下(2003)の議論が参考になる。山下は今までの政策がうまくいかなかったことについて、子どものニーズに沿わず、学校が望む形を強いて来たからであるとして、スクールソーシャルワーカーは従来の政策とは違い、子どもの代弁者で有るべきだと述べている(山下 2003)。

同様に荒牧ら(2008)も、スクールソーシャルワーカー導入の意義として学校の問題の抱え込みからの脱却や、当事者の視点が入ることを述べている。当事者の視点というのは、支援会議などの時に「子どもの最善の利益」を掲げるスクールソーシャルワーカーが支援に加わることによって当事者の視点が加わるということである。

このような意見は小川の意見に近い。子どもの包括的な権利の実現ということを考えるのであれば、最終的に学校に復帰しないという選択肢もあり得る。特に不登校のように学校との緊張関係があると予想される場合はそのような選択肢も視野に入る。上記の状況ではこのような立場にたつスクールソーシャルワーカーは、学校適応を前提としない可能性もあるので、学校適応を前提とする教育委員会や学校・教師との間で葛藤が生じることもある。しかし、学校と対立してしまつては、その後の連携が難しくなる。そこで、スクールソーシャルワーカーは子どもと学校・教師、保護者等の間で調整が求められることになる。こうした活動は実際に難しい面も多いだろうが、このような取り組みがないわけではない。

栃木県高根沢町には「ひよこの家」⁽³⁾という町営の居場所事業がある。この居場所事業の運営は教育委員会が行っており、ホームページには、はっきりと「このスペースは、表面的な学校復帰を目的としません」と明記している。この「ひよこの家」の驚くべき部分は、学校復帰を前提としない居場所事業を教育委員会が展開している点にある。このような形を取れば、子どもの居場所も確保され、学校・

教師からの理解も得られやすいと思われ、生じる葛藤もだいたい軽減されるだろう。しかし、こうした取り組みはあまり例をみないと思われる。

このように教育福祉論は大きく分けて二つの方向性がある。スクールソーシャルワーカーが今後、どちらの方向に進むか、あるいは進まないのかはまだ議論の途上にあると考えられるが、歴史的な経緯としてはこの2点があることを指摘しておきたい。ただし、双方の権利保障の中心概念が教育権保障でありながら、教育権保障以外でも大きく貢献してきたことに留意したい。

また小川も村上也、教育と福祉の連携の有用性についてはよく議論しているが、教育と福祉の連携から生じる葛藤や混乱などにはあまり焦点が当たっていない。こうした点はスクールソーシャルワーカーが導入された今後、検討が盛んになっていくだろう。例えば文部科学省はスクールソーシャルワーカーの導入に加え、「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推進」（文部科学省 2015）や「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（文部科学省 2015）の中で、「心理や福祉等の専門家（専門スタッフ）や専門機関と連携・分担する体制を維持し、学校の機能を強化していくことが重要である」としている。

また小川の研究方法は社会教育研究においては「法と行政」研究であり、そういった考えが教育福祉研究にも反映されている（小川 2001）。具体的には、法的に承認された子どもの権利をもとに、

政策にみられる子どもの権利保障の状態、子どもの現状との相違を明らかにしており、その結果対象が「恵まれない子ども」という発想になっていたのである。小川の教育福祉論は制度論に焦点が当たっている印象があるが、そうした理由からであろう。そしてこれは小川の研究方法の課題にもつながっている。小川は制度論を中心に展開されてきたからこそ、あまり実践面には踏み込めておらず、特に学校内の福祉的機能論の検討は課題だと考えられた。

こうした面は現在のスクールソーシャルワーク研究とそぐわない面もある。スクールソーシャルワーク事業は2008年度に開始された事業であり、実践面も研究面も蓄積が豊富にあるとは言いがたい。特に研究面においては、実践検討等が多い段階であると考えられる。そうしたスクールソーシャルワーク研究の現状では、制度論や政策論という部分まではあまり踏み込めていない。おそらく、研究が進んでいく中で、現状をもとにした政策論や制度論が展開されていくと考えられるが、現状ではスクールソーシャルワーク研究と教育福祉研究では焦点が当たっている領域に差異があると考えられる。そこで、本論文では、より実践概念に近い生活指導の視点からスクールソーシャルワークを検討してみたい。

3. 生活指導論の展開と

スクールソーシャルワークの接点

(1) 生活指導論の展開

生活指導とは「人間の行為・行動の指導ならびに行為・行動に直接的に関わるかぎりにおいての認識の要求や指導することをとおして、民主的人格形成に寄与することを主たる目的とする教育活動である」(城丸 1992a)とされており、主に「教科外諸活動において展開する」とされている。こうした幅広い諸活動を指導することを指していると考えられるが、城丸の構想する生活指導の概念はさらに広く「ときには『生き方』の指導といわれているように、生活者としての行動を指導することであります」としている。「生き方」としての生活を指導するということになる、生活指導の対象は非常に広い。

なお全生研常任委員会(1990)によると「生活指導とは、子ども一人ひとりの人格的自立をはげますような生活と学習の民主的な共同化をすすめることをつうじて、既存の教育の共同化のあり方を問いかえし、学校・学級を改革していくことと同時に、地域に子どもたちの新しい共同生活をつくりだしていく教育運動的な活動である」としており、学校・学級の改革から地域との連携まで述べており、対象とする範囲は非常に広い。さらに、竹内・折出(2011

5)は貧困問題やいじめなどが多発している現状から、「このような子どもの状況が広がる中で、生活指導実践のなかに本来あった『ケア』的な側面に対する関心と実践が広がるようになった」と指摘し、生活指導の概念のなかにケアの概念も含まれると述べている。「ケア」という概念については、「ケア的なアプローチは傷つきやすい一人ひとりの子どもを当人の個別的・具体的な生活文脈に即して配慮することから始まる。それをおして子どもたちのなかにケアと相互依存の関係を編み直し、(中略)共生することができる社会的な関係性をつくることを課題としている」とし、「ケア」の概念の中にも社会的な関係性があることについて述べている。

上記の定義にしたがえば、民主的人格形成のために、個人の人格形成や行動、社会関係をも指導対象ととらえていたことがわかる。なお城丸の生活指導の対象は個人に焦点が当たっている印象を受けるが、城丸(1992b)は以下のようにも述べている。「生活を指導するときに、生活を、貧富、文化的水準、生活の諸機能等においてだけでなく、子どもをめぐる人間関係、社会関係に注目し、子どもがそれらの関係のなかでどう行動したらよいかを指導することに努めました」と述べており、城丸も社会背景も視野に入れていることがわかる。こうした社会背景に注目する点はスクールソーシャルワークと共通する点と言ってよいだろう。生活も指導対象と捉えていたが故に、子どもの社会的背景も捉えていたのだろう。

なお城丸(1992b)は個々への指導の際に「教育基礎的集団」

というものを挙げており、「子どもの生活を指導するという教育目的にもとづいて、基礎集団としての性質をもつことが期待されており、教師が、そうなるように指導に努める集団のことであります」と定義している。城丸がこうした集団を意識していたのは、地域子ども会や自治活動を重視していたことからもうかがえる。こうした点を考えると、城丸も子ども個人に焦点を当てているとはいえず、方法論としては地域との連携なども視野にいれていたと推測される。

さらに城丸（1973）は、「学校が福祉施設の種類として、とりわけ、子ども預かり所としての特質をもつものとしてとらえられねばならないことを意味する」としている。理由としては「義務教育制度が、児童労働の禁止と見合せて発展させられてきたという歴史的事実を、ここで、私たちは想起すべきである」とも述べており、学校が子どもの福祉を引き受けるべきであり、学校そのものが福祉機能を持つべきだと述べている。

上記の取り組みは教師の能動性が読み取れるが、子どもが主体的に取り組んできた生活綴方という取り組みもある。生活綴方も子どもを地域の生活者としてとらえ、生活の認識と意欲の表現として捉えていた。生活綴方も多様な概念ではあるが、重視せざるを得ない子どもの生活状況に着目した点は共通している。具体的には、子ども自身が生活を捉える能力、表現する行動能力、文章の表現能力に着目していた。そうした子どもの活動を大胆に承認していった結果、学校自治まで視野に入れている取り組みもあった（城丸・川合 1

975）。

こうした発想は、教育福祉論、特に村上らの発想とは異なると思われる。小川らの教育福祉論では児童養護施設の高校進学率について問題提起していたように、制度論が議論の中心であったように思われ、学校内の福祉機能についてはあまり触れていない。村上や岡村の議論も、福祉教員を例に取っていることから、学校外での福祉的支援について議論をしていた印象がある。教育福祉論は生活指導論や生活綴方に比べると、学校外を中心に展開されてきたと言えるだろう。つまり、城丸の学校における福祉的発想や竹内・折出のケアも含んだ生活指導を引き受けるべき、という発想は教育福祉論の展開と発想の段階から異なっていたと言えるだろう。

（2）生活指導論から捉えたスクールソーシャルワーク

以上のような経緯を考えると、生活指導論が担ってきた福祉的な機能の一部をスクールソーシャルワークが担おうとしているという読み取り方もできる。ただし、生活指導論が想定していたのは、あくまでも教師の取り組みとしての生活指導であり、心理職であるスクールカウンセラーや福祉職であるスクールソーシャルワーカーの取り組みではない。福祉職等の専門職の導入というのはどちらかというと、村上の発想に近いものがある。スクールソーシャルワーカーの導入というのは、発想としては教育福祉論と生活指導論が組み合わせられたものであったのかもしれない。

生活指導論とスクールソーシャルワークの接点について考えれば、個人への働きかけという点で共通点がある。前述のように、生活指導は子どもの社会的背景も視野に入れた指導を行っていた。では生活指導とスクールソーシャルワークは何がどういった点で異なっているのか。

そこで生活指導論とスクールソーシャルワークの接点を考えるために、スクールソーシャルワークに目を向けてみよう。ソーシャルワークには、実践活動をミクロレベル、メゾレベル、マクロレベルという3段階に分類することが有る。例えば山野(2006)はそれぞれの具体例として、ミクロレベルは個別事例へのアプローチ(子ども、家族への面談等)、メゾレベルは学校の校内体制へのアプローチ(校内ケース会議の開催等)、マクロレベルは市町村等の地域レベルへのアプローチ(病院、学校、児童相談所のチーム体制の構築等)を挙げている。なおアメリカではアプローチの範囲をもっと広く捉え、スクールソーシャルワークの役割として政府への働きかけを含んでいる場合もある。(Allen-Meares 2014)。

このような視点から生活指導を検討すると、ミクロレベルからマクロレベルまで幅広い実践が展開されていたと言える。しかし、生活指導はあくまでも指導であり、子ども個人に焦点があたっていた印象が有る。そのためにスクールソーシャルワークで言うところの、メゾレベル、学校内の校内体制などにはあまり焦点があたっていない印象が有る。そう考えると福祉職の導入という観点以外にも、メ

ゾレベルを強化できるスクールソーシャルワーク導入というのは意義があったと考えられる。これは生活指導の対象があくまでも子どもであったことから、当然といえるだろう。ただし、生活指導がメゾレベルの活動をしていなかったわけではない。上述のように地域を視野にいれ、学校自治までも視野に入れていた取り組みもあった。しかし、以下の表1に示すような比較をしたときに、相対的に活動が限定されていたと見れる。

また歴史的経緯もスクールソーシャルワークと類似している。スクールソーシャルワークの発祥は、1900年代のアメリカだと言われ、産業革命期にあった。こうした中で子どもは労働力として扱われ、不就学の状況にあった。そのような状況の中で、学校と家庭の仲介役が求められることになり、スクールソーシャルワーカーが活動していくことになった。なお、スクールソーシャルワーカーは、この時点ではジグティングティーチャー(訪問教師)と呼ばれていた。ただし、教師がそうした役割を担っていた訳ではなく、例えばニューヨーク市ではハートルレー・ハウスとグリーニッチ・ハウスのセトルメントワーカーが、セトルメントにやってくる子どもたちを見て、学校との連携の必要性を実感し、学校と家庭を訪問していたとされている(山下2001)。

こうしたアメリカの歴史的経緯は、城丸が指摘するように日本の歴史的経緯と重なる部分も多く、生活指導とスクールソーシャルワークの接点が多いのも理解できる。スクールソーシャルワークと生活

指導の関係については、鈴木（2000）が次のように述べている。「ソーシャルワークも一定の機能概念としては生活指導と同意である」とし、役割や機能に關しても「端的にいつてソーシャルワークが制度的に学校内部に位置づかなかつたのは、その機能や役割が何らかの形で教師の職務、生活指導教師の存在、家庭訪問の慣例などと重複してきたためであろう」としている。

このように鈴木は生活指導とスクールソーシャルワークの接点を述べつつ、スクールソーシャルワークの特徴を権利擁護と学校自治に見出している。特に鈴木（2011）において、スクールソーシャルワーカーが独自の学校論を持つべきであるとし、「創造的な社会的統制と当事者主体の学校づくりをスクールソーシャルワーカーが引き受けることは、ソーシャルワークの機能を子どもや保護者が学び、みずから人権擁護を我がものにしていくことに相当する」と述べている。

このような指摘は以下の理由からも当てはまると考えられる。学校作りを行うにあたり、教師以外の専門職の導入というのは画期的な取り組みと言えるからである。地域との連携でいえば、コミュニティスクールなどは存在する。ただし、教師と子ども・保護者は、いわば当事者同士ということもあり葛藤が生まれることも少なからぬであろう。当事者の参加は一定の評価が与えられようが、実際の運用の面では困難があることは想像に難くない。

例えば、子ども・保護者が学校に一定の要求を行うとする。しか

し、その内容が学校と子ども・保護者の間で対立を生みかねないものであれば、実際に行うことは難しい。そうした際には第三者的な立場が必要である。いじめの問題等でよく話題にあがるが、何らかの問題解決を図る際に、当事者同士のみというのは実際の運用では難しい面がある。いじめの加害者、被害者、場合によっては教師で話しあいを重ねても、話しあい以前に権力構造が発生しているので、問題解決を目指すことは非常に難しい。

そこでスクールソーシャルワーカーという第三者的な立場の職種が関与することで、お互いの意見を尊重しつつ、問題解決にむけて話しあいが行われる、ということである。特に、学校と地域の関係を考えたときに、地域資源のコーディネートというのにも必要になる。そうしたときに、スクールソーシャルワーカーの仲介機能がより発揮されることを期待される。ただしスクールソーシャルワークは2008年度に始まった事業ということもあり、地域（マクロ）での積極的な活動というより、ミクロレベルでの活動が多いと考えられる。特に学校に配置されている場合は、学校内の課題に対応することが中心となるだろう。

以上の議論を総合すると以下のようにいえる。生活指導とスクールソーシャルワークは接点が多く、特に考え方に共通点が多いことから、実際の活動にも重なっている部分が多かつた。その上であえて生活指導とスクールソーシャルワークの差異を述べると、メゾレベルのアプローチとスクールソーシャルワークが人権保障を

包括的に目指すという点にあると、いってよいだろう。

人権保障について言えば、教師が人権保障を行って来なかったというわけではない。教師が福祉的な活動を積極的に行ってきて、権利保障も行ってきたのは上述の通りである。ただし、それらはあくまでも教育活動であり、包括的な権利保障を目指したものでなかったのではないかと考えられる。教師の中心的な役割は教育であり、福祉をあくまでも補完的な役割であったとする岡村（1963）や村上（2002）の指摘が人権保障という領域に関しては当てはまるのではないかとということである。ソーシャルワーカーの役割は、グローバル定義にあるように人権擁護である。こうした違いが活動からは見えにくく、混乱を呼んでいたと思われる。

4. おわりに

今まで検討してきたように、教育福祉論、生活指導論、スクールソーシャルワーク論はお互いに接点があり、補う形にあった。そこで非常に簡単であるが、教育福祉論、生活指導論、スクールソーシャルワーク（表ではSSWと表記）の活動領域について表1のようにまとめた。

教育福祉論とスクールソーシャルワークは、概念としては重なりが多いように感じられるが、活動面の接点はそこまで多いわけではない。そのような齟齬が起きている背景として、実践研究主体の

表1 教育福祉論、生活指導論、スクールソーシャルワークの活動領域

	ミクロ	メゾ	マクロ（地域）	マクロ（制度）
教育福祉論	小	小	大	大
生活指導論	大	中	大	小
SSW	大	大	小～中	小

クールソーシャルワーク研究と制度論主体の教育福祉論という違いがあったからであると思われる。今後の研究の方向性としてはお互いがお互いの研究から参考にしうる点が多いと考えられる。

例えば、教育福祉論においては、スクールソーシャルワークのミクロ的な実践を教育福祉論として問い直すことのようなことがいえるのか、逆にスクールソーシャルワーク研究において制度論まで踏み込んだマクロなアプローチを教育福祉論からどのように学べるのか、ということである。

生活指導とスクールソーシャルワークは、重なっている点が多い。手法もお互いに、個への働きかけという点や地域とのつながり、という点でも共通している。対象が子どもで有るが故に接点も多い。その点では、メゾレベルに違いが見いだせる。スクールソーシャルワークは学校自体も環境と捉え、働きかけを行っていくが、生活指導は教師が子どもに指導するという立場であるために、その点にあまり焦点があたってこ

かったともいえる。もちろん上述のように、生活指導も学校が対象になっていなかったわけではない。生徒会の自治などのようにメゾレベルのアプローチも存在するが、比較した際には違いが見いだされるということである。今後は、学校への働きかけという分野の研究は盛んになっていくと思われる。このような原因は働きかけを行う主体に違いがあると思われる。生活指導論はあくまでも教師が働きかけを行うが、スクールソーシャルワークはスクールソーシャルワーカーが支援を行うので、支援対象に教師も入る。教師との違いを考えた場合に、スクールソーシャルワーカーは今後、こうした役割を積極的に担っていくのではあるまいか。

教育福祉論、生活指導の両領域に言えることだが、スクールソーシャルワーカーが導入されたという点で一番の違いは目的にある。スクールソーシャルワーカーは、個人の福祉の充実を図るという点に違いがある。もつと言えば教育の補完的な福祉、という立ち位置ではなく、子どもを総合的に捉えるという点に導入の意義が見いだせるのではないか。そして教師が担いにくかったメゾレベルでの役割を果たすことが求められるのではないか。つまり、教育福祉論、生活指導とスクールソーシャルワークを比較した際に、スクールソーシャルワークの特徴は子どもの権利を包括的に捉える点とメゾレベルの活動に役割を見いだせる可能性がある。

またスクールソーシャルワーカーが教育現場に導入されたということ、「教育」と「福祉」の連携というテーマで議論がよく行わ

れてきている印象がある。そうした中では村上に代表されるように、福祉は教育の補完的な役割を担うものだ、という意見や逆に教育は福祉の一部であるという考え方もありえる。しかし、見てきたように生活指導論は福祉的なケア等も担ってきている部分が有り、そのような状況で教育と福祉という2元論的な考え方では、整理が難しい。

そこでソーシャルワークの機能のひとつである、人権保障という整理の仕方を今後検討してはどうか。教育と福祉という分類ではなく、子どもの権利保障を考えるにあたって、教師やスクールソーシャルワーカーがどう連携すべきなのか、という視点である。言い換えれば人権という包括的な視点で子どもの支援を考える職種が登場したと考えてみるのである。

そのように考えると、スクールソーシャルワーカーが従来の政策と違う点は山下(2003)や文部科学省(2006)が指摘するように、子どもの人権尊重に基づいた包括的な支援を展開できることにあると考えられる。そう考えると従来の政策とは違った役割が期待できるかもしれない。逆にスクールソーシャルワーカーが従来の政策と同じような方向性しか持ちえないのであれば、政策として画期的な成果は望めないであろう。スクールソーシャルワーカーが包括的な支援を考える職種として具体的にどのような役割を担っていくか、ということについては今後の検討課題としたい。

本論文において、教育における福祉的機能の対象として教育福祉

論、生活指導を取り上げた。詳しく触れられなかったが上記以外にも、戦前から取り組まれてきた生活綴方や養護教諭の取り組みもある。今後はこうした視点からも研究を進めていく必要がある。また教育福祉論も生活指導もひとつの定まった概念ではないために、これら概念の検討も今後の課題である。

また教師とスクールソーシャルワーカーの違いを生み出しているのは、個人の思想、倫理観や価値観だと考えられる。教師とスクールソーシャルワーカーの違いにおいて、両専門職の価値観というのは明確に違う。もちろん、個人の価値観というものは一律に議論できないが、専門職としてもつべき価値観は同じではないだろう。こうした点も今後議論していく必要がある。

注

- (1) スクールソーシャルワークとはスクールソーシャルワーク活動全般を指す。スクールソーシャルワーカーというのは自治体で活動する際の役職名である。
- (2) 「SSW」とは「スクールソーシャルワーク」を指す。スクールソーシャルワーカーというのは自治体で活動する際の役職名である。
- (3) 「ひまこの家」については下記URLを参照。
<http://www.town.takanezawa.tochigi.jp/life/kosodate/gakko/hiyoko/> (2016年7月29日閲覧)

参考文献・引用文献等

荒牧重人・吉永省三・吉田恒雄・半田勝久編(2008)『子ども支援の相談・救済 子どもが安心して相談できる仕組みと活動』日本評論社、pp138-

139

- Allen-Mearns, P. (2010). Social work services in schools. pp141
一番ヶ瀬康子(1994)『小川利夫社会教育論集月報2』亜紀書房、p1
岡村重夫(1963)『社会福祉学(各論)』柴田書店、pp141-167
小川利夫・高橋正教編著(2001)『教育福祉論入門』光生館、pp212-244
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、pp72-73
倉石一郎(2007)『社会と教壇のはざまに立つ教員：高知県の「福祉教員」と同和教育』『教育学研究』74巻3号、pp360-369
城丸章夫(1973)『学校とはなにか』『教育』23巻6号、pp6-15
城丸章夫・川合章(1975)『講座日本の教育2 民主教育の運動と遺産』新日本出版、pp185-205
城丸章夫(1992a)『城丸章夫著作集第3巻 生活指導と人格形成』青木出版、pp74-75
城丸章夫(1992b)『城丸章夫著作集第4巻 生活指導と自治活動』青木出版、pp9-24
鈴木庸裕(2000)『学校ソーシャルワークと生活指導―学校・地域・家庭とソーシャルワークの専門職性―』『福島大学教育学部論集』69巻、pp49-66
鈴木庸裕(2011)『学校ソーシャルワークがめざす学校づくり』『福島大学人間発達文化学類論集』13巻、pp15-24
全生研常任委員会編(1990)『学級集団づくり入門・小学校編』明治図書、pp30-34
高石啓人(2015)『教師の貧困家庭対応研究―子どもの権利保障に着目して―』『子どもの権利研究』27巻、pp22-234
竹内常一・折出健二編著(2015)『シリーズ教師のしごと第1巻 生活指導とは何か』高文研、pp74-83
内閣府(2014)『平成26年度版 子ども・若者白書(全体版)第3節 子

「子どもの貧困」 http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h26honpen/b_1_03_03.html (2016年7月9日閲覧)

永井憲一(1978)「教育福祉、の理論化の試み—小川利夫・土井洋一編著『教育と福祉の理論』『国民教育』37巻、pp170-173

日本社会福祉士会(2015)「ソーシャルワーク専門職のグローバル定義(日本語確定版)」 https://www.jacsw.or.jp/06_kokusai/HFSW/files/SW_teigi_japanese.pdf (2016年7月28日閲覧)

村上尚三郎(2002)『教育福祉論序説』勁草書房、pp79、pp86

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ついて(報告書)」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/06060513/001/019.htm (2016年8月2日閲覧)

文部科学省(2008)「スクールソーシャルワーカー実践活動事例集(平成20年12月)」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1246334.htm (2016年7月20日閲覧)

文部科学省(2015)「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推進」 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2015/01/21/1354606_4.pdf (2016年8月13日閲覧)

文部科学省(2015)「チームとしての学校の在り方と今後の改善方針について(答申)」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyō/chukyō0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf (8月13日閲覧)

文部科学省(2015)「平成25年度就学援助実施状況調査」等結果」 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/10/06/1362483_19_1.pdf (2016年7月9日閲覧)

文部科学省(2015)「平成26年度『児童生徒の問題行動・生活指導上の諸問題に関する調査』における『はじめ』に関する調査結果について」 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/10/_icsFiles/afieldfile/2015/11/06/1363297_01_1.pdf (2016年7月9日閲覧)

文部科学省(2015)「平成27年度学校基本調査(確定値)の公表について」

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2016/01/18/1365622_1_1.pdf (2016年7月9日閲覧)

持田栄一・市川昭午編著(1975)『教育福祉論の理論と実際』教育開発研究所、pp20-25

山下英三郎「日本スクールソーシャルワーク協会編(2001)『学校におけるソーシャルワークサービス』学苑社、pp42-45

山下英三郎(2003)『スクールソーシャルワーク—学校における新たな子ども支援システム—』学苑社、pp2-3

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—教育行政とのコラボレーション—」『ソーシャルワーク研究』32巻2号、pp113-119