



# HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	アメリカにおけるスクール・ソーシャル・ワーク
Author(s)	青木, 紀
Citation	教育福祉研究, 3, 8-26
Issue Date	1997-03
Doc URL	<a href="https://hdl.handle.net/2115/28316">https://hdl.handle.net/2115/28316</a>
Type	departmental bulletin paper
File Information	3_P8-26.pdf



## アメリカにおけるスクール・ソーシャル・ワーク

### はじめに

いじめ、不登校、拒食・過食症、精神的ボーダレス、援助交際（売春）、スピード（ドラッグ）などなど、実にさまざまな「社会病理」的な現象が、子どもや若者の心とからだの問題として現れてきている。現代社会においては、それらは、いわばどの社会階層からも噴出してくるように見える。その意味で、われわれが従来からひとつの視点として重視してきた社会階層の問題把握の方法は、現代ではもはや問題視さえされないほどのことかもしれない。

だが、それほど広く蔓延しているかに見える諸現象のなかで、あるいはもはや社会階層の視点は古いという論調のなかで、われわれの調査は、学校における「教育的不利」を背負った子ども・若者たち（educationally disadvantaged students）の存在と親の社会階層の性格とが、依然として強くかかわっていることを明らかにした。しかもここでは、地域社会において社会的・経済的不利にある親の社会階層と教育的不利にある子どもたちにこそ、「ソーシャル・ワーカー」的なサポートのもとで、学校教員などとのより強力で密な連携が図られてしかるべきなのに、そこにもっとも「弱い環」が作られている現状もはっきりと浮かび上がらせた。またそれは、さまざまな「社会病理」的現象の多くも、基本的にはあらためてこの観点を含んで議論すべきであることを予測させるものであった<sup>1)</sup>。

とはいえ、若者の「社会病理」的な諸現象と社会階層との「相関」については、なお分析しなければならない課題が多く残っていることは、われわれもまた承知しているつもりである。しかしそのことはさしあたって措くとして、もうひとつ研究課題として大きく立ち遅れ、しかも緊急性を要するであろう問題は、上記のような形で、いわば学校での不利な立場におかれた子どもたちとその

親の社会階層に強い「相関」が検出されたにしても、いわば研究がそこでとどまっていたことである。われわれもまたそれを免れていなかった。すなわち、大きな枠組みとしての、教育の再生産の構造にかかわる研究が、実践的な課題に近づかないまま、さらに「問題」の解決過程に対してはほとんど距離を置いたまま（実は、その解決過程自体もまた、ある時は不利が不利を呼ぶような、ある時はそれを止めるという本来的な役割を果たすというように、まさに再生産構造の一角を占める位置にあるともいえるが）今日に至ってきた<sup>2)</sup>、ということである。

このような問題意識をもって、今後より実践的な課題に取り組もうとする時、その点で参考にしてよいと思われるのは、日本よりも、その必要性が大きく、取り組みももっと進んだ、たとえばアメリカなどにおける動向である。すなわち、アメリカにおいては、問題の量的大きさにおいて、その質的深刻さにおいて、はるかにわが国を圧倒し、それゆえまた国家的な規模でかつ実践的に、教育的不利をもつ生徒の問題が、さまざまな角度から大きく取り上げられ、その対策（プログラム）が次々と生み出されている。むしろ、日本とアメリカでは教育・福祉のシステムも違い、生徒の多様性という点においても、直接的に参考にするには距離が大きい。しかし、わが国の抱える問題の性格づけには十分参考になる。またわれわれのもうひとつの課題としての、教育福祉論を今後どのように展開していくか、という課題に関連しても、有益であろうと考えるからである。

もともと教育福祉論と呼ぶべき学問の分野・性格が、教育と福祉の「統合」といった、あいまいな「大き過ぎる」目的ではなく、教育と福祉にかかわる実践的な課題を扱い、そこではいわゆる課題解決の「方法」研究をも含めて初めて成り立つものだとすれば（またそのような性格をもつのが社会福祉の1分野としての教育福祉分野ではない

か)、その新たな構築にはとくに実践的な理論形成が欠かせないであろう<sup>3)</sup>。その課題を展望した時、障害をもった子どもたちの放課後のケアといった特殊教育との連携のなかでの課題、あるいは統合教育にかかわる仕事などともに、上記したような「社会病的」諸現象に対しても取り組み、さらにはわれわれが従来から扱ってきた「貧困の世代的再生産」「継承」といった課題に対して、まともに取り組むことをその仕事のひとつにしている、アメリカのスクール・ワーク、とくに学校をも視野に入れて活動しているスクール・ソーシャル・ワーク、ワーカー (school social work、worker 以下後者を SSW として記述する)の動向は、やはり興味深い。

かつまた、それが今日わが国にも導入され始めた、いわゆるスクール・カウンセラーとも関連して存在する「学校関連サービス」などの動きともかかわって議論され始めている現状を考えると、さらにその今日的意義は増すであろう。現在進行形にあるアメリカの学校改革と福祉改革、そこにおける関連サービスの位置づけともかかわらせながら、本稿では、さしあたっては SSW の動向を概観し、今後のわれわれの国内・国外を対象とした、教育福祉に関連する研究課題の位置づけを考えていくこととしたい。

## 1 ソーシャル・ワークの性格と視点

ところで、アメリカのスクール・ソーシャル・ワークの動向を扱うにしても、まずはソーシャル・ワーク、ワーカーの本質的性格及びその社会的位置づけについて見ておく必要があるだろう。というのは、当然のことともいえるのだが、スクール・ソーシャル・ワークは、ソーシャル・ワークのひとつの活動分野として、ソーシャル・ワーカーによって発達させられてきたからである。だがソーシャル・ワークそのものが、歴史的には慈善事業団体 COS (Charity Organization Society) などの訪問活動、あるいはソーシャル・セトルメント運動から発達してきたものであり、かつその活動内容・方法は、心理学、医学、社会学などの

新しい展開とともに変貌を遂げ、しかも社会情勢とともにその強調点は「行きつ戻りつ」で揺れ動いてきたこともあって、それを論じること自体、多大の労力を要し、それほど簡単ではない。

したがってここでは、それらは既存の研究に依存することとして<sup>4)</sup>、とりあえず主として「ケース・ワークの母」ともいわれてきた M. リッチモンドの所論にあらためて依拠しながら、本文の展開に必要な限りで、ソーシャル・ワークの性格・位置・専門性といったことについて、何点か述べておきたい。なおここで「あらためて」という意味は、リッチモンドの「ケース・ワークの母」としてのアメリカでの古典的位置もさることながら、彼女がそのソーシャル・ケース・ワーク論を、一方でのソーシャル・セトルメント運動と他方での精神医学の影響の「はざま」のなかで築き上げていたからである。いいかえれば、ここでは当面は最新の方法・技術論を学ぶというより、もっとも基本的な視点からソーシャル・ワークの「性格」について確認しておきたいからである。

さてその点から見ておきたいのは、ソーシャル・ワークは第1に、要援助者への、何らかの形で自立の援助という本質は変わらないにしても、その重点を置くべき活動内容は、つねに歴史とともに変化を余儀なくされ、新たにソーシャル・ワーカー自身が見いだしていくものではないか、ということである。

すなわち、M. リッチモンドの有名な定義「ソーシャル・ケース・ワークは人間と社会環境との間を個別に、意識的に調整することを通してパーソナリティを発達させる諸過程から成り立っている。」<sup>5)</sup>は、それとして不変であるにしても、たとえばカウンセラーとか、セラピスト、サイコロジストといった専門職の現代社会における「必要不可欠」な役割の発達・拡大を考慮した時、あらためてどのようにソーシャル・ケース・ワーカー (以下、基本的にはソーシャル・ワーカーと呼ぶ) を位置づけるかは大きな問題であろう。というのは、パーソナリティを発達させる諸過程は今日では余りにも多くのサービス専門職があることを前提に

考えると、少なくともその役割は変化を余儀なくされて当然であろうからである。また、たとえばソーシャル・ワーカーなどの運動が実を結んで何らかの制度が実現した時、それによって従来の活動が必要なくなる場合もあろう。このように見ると、いわば社会における社会サービス分野の分業の進展の程度や社会福祉・社会保障制度の充実度合いなどによって（したがって時代や国によって）、たえず再編成を迫られる運命にあるのがソーシャル・ワーカーであるといつてよい。

第2は、しかし、そこでソーシャル・ワーカーの活動が普遍的（あるいは不変的）に貫かれる大きな特徴は、たとえば、「精神科医は病んでいるパーソナリティという中心近くから始まって、内へ内へと分け進んでいくが、一方ソーシャル・ワーカーの活動領域はクライアントの社会関係というあらゆる線をたどって外へ外へと放射状に広がっていく<sup>6)</sup>」という言葉に端的に示されるような性格にかかわって存在するのではないか、ということである。

すなわち、「パーソナリティを発達させる諸過程」は、「個人の社会環境を通じて個人に戻る」（「小売的方法」から「卸売的方法」そして再び「小売的方法」へ）というアプローチの実践過程であるというのが彼女の主張であり<sup>7)</sup>、それゆえまた、ケース・ワークは、ソーシャル・ワーカーがグループ・ワーク、社会改良、社会調査というソーシャル・ワークの他の3つの形態と関連させて仕事を進めるということを含意しているのであった（ここに社会改良を強く意識して運動を進めていたセツルメントからの影響を見ることができる）。つまり、ケース・ワーカーは、上述の列挙したソーシャル・ワークの形態すべてを進歩させるようなやり方で自分の専門とする職務をやりとげるべきであり、したがってまた、その「もっとも特徴的な方法はその多面的なアプローチ、収集し、結びつけ、再調整する過程であ<sup>8)</sup>り、同時に、強く他の専門職とともに望ましい社会的成果が得られるような共同計画を見つけ出そうと強く願っている存在である、ということである。

いいかえれば、ソーシャル・ケース・ワークの仕事は、他の専門職（たとえばカウンセラー、サイコロジスト、医者、教師などの）をもつねに意識しながら、それぞれの「ケース」・「クライアント」に直接に対応することがひとつの重要な仕事だが、同時に他の専門職との連携の中で、被援助者の問題解決に最終的に責任を持ち、かつ社会制度の利用から改変、創設までをも含んだ「社会の見通し」（社会改良）のなかで活動することを、もっとも重要な特徴とするのではないか、ということである。それゆえその基礎には、心理学や精神医学といった分野のほかに、とくに社会学、教育学、経済学、法学、文化人類学などといった幅広い社会科学の勉強が必要となってくるであろう。むしろこのような動きは、ソーシャル・ワーカーだけのことではなく、逆に他の専門職がそういう性格を追求していく場合もあるだろう（たとえば、訪問医、訪問看護婦などの例）。その意味で境界はなくなり、将来はいわば互いに入り乱れていくのかもしれない。

第3に、だがわれわれがここで考えなければならぬのは、いずれにせよ、現代のソーシャル・ワーカーの大半は、かつてのような慈善団体など民間のそれではなく、公的な機関に雇われた存在であり、彼らの歴史的活動がまた、それを促進することにあつたという矛盾した存在としての性格をもちながら、その理想とする職務を追求しなければならないことである。

つまり、それは第1で述べたこととかかわっているが、社会福祉・社会保障さらには幅広い意味での社会サービスなどの制度化・大規模化（専門職の分業化をともしつつ）が進めば進むほど、そこにおける各部門において、第2で述べたような職務を追求する新たなソーシャル・ワーカーのような存在が必要となる。だがそれは、B. ジョーダンがいうように、現代社会ことに資本主義世界における発達した産業諸国のソーシャル・ワークの構造的な位置にかかわった問題、すなわち「第二次世界大戦以前にはほとんどソーシャル・ワークはボランティアによるか、あるいは民間の（慈

善)組織のいずれかによって行われてきたが、今日では、それは主要には国家の社会サービス事業の一つのかなめをなしている<sup>9)</sup>という現状に関連して、彼らを複雑な立場におく。おそらく彼らは、従来の活動の「自由」は一方では制限されざるをえないし、他方では「政治体制を合法化」するという役割も果たすという意味からの矛盾を、しばしば避けられない存在になるであろう。(その点からするとかつての「自由」なワーカーという意味では、いまや良心的な弁護士、医者、ボランティア・コーディネーターまたアメリカにおける「開業ソーシャル・ケース・ワーカー」などが該当するかもしれない)したがってそこでは、彼らが、ソーシャル・ワーク的な性格の仕事を追求しようとすればすればするほど、しばしば葛藤は大きくなるであろう。

その意味では、すでにリッチモンドが見通していたごとく、それゆえ「ケース・ワークが、学校、病院、および裁判所といった社会制度における場合のように、他の専門職や比較的古い専門職の便利な付属物になっているところではどこでも、ケース・ワークの実践者が、他の専門家の業務を補充しようとする前に、自らの専門性に立脚していることが他の場合よりいっそう重要である<sup>10)</sup>」ということを自らの課題としながら、現代のソーシャル・ワーカーはその仕事に邁進することが求められる。われわれがこれから見ようとするSSWもまたその典型的なひとつであろう。

## 2 ソーシャル・ワークと学校教育

### (1) SSWの歴史

さて、SSWの活動は、20世紀の初め、経済的・社会的原因によってその教育への権利を享受できない生徒への援助から始まったといわれ、そこではセツルメント・ハウスのワーカーによる家庭や学校の訪問、民間団体による訪問教師(visiting teacher)の配置、心理クリニックのアシストのための訪問教師の配置などの形態があった。教育委員会として初めて訪問教師プログラムを実施したのは1913年のニューヨーク(ロチェス

ター)であり、それはとくに各州の義務教育制度の発足とともに、さらには無断欠席生徒補導員(attendance officer、truant officer)の必要性の認識へと発展した。ともかくこの時代のSSWの主な仕事は、学校と家庭を中心とした「リエゾン」(liaison:接触、連絡などの活動を通じて問題解決にあたる)にあった。

ところでここで参考に、リッチモンドが当時どのようにSSWを描いていたかについて見ておけば、先にも引用した1922年の『What is Social Work』のなかで次のように述べている。

「……職業上の保守主義が、われわれの学校制度の多くの面で堅固に守られてきており、ソーシャル・ケース・ワーク思想が最初に試験的に導入されたのは、1906年になってからであった。この思想や方法は、初めは民間機関によって着手され、依然として民間機関によって促進されているが、現在では部分的に学校当局によって引き継がれている家庭及び学校訪問員、もしくは訪問教師によって導入された<sup>11)</sup>。」

「今でもまだ訪問教師運動は有望な出発をした段階を出していない。その運動は、もちろん、学校における健康診断と知能検査、職業指導、その他多面にわたる個別化への取り組みに密接に関係しているが、しかし何にもまして、いまだ十分に使われていない道に通じるような学校と家庭を結ぶ戦略地点を占めている。子どもは1日の5時間を学校で過ごし、18時間は学校外で過ごしている。明らかに、学童への役に立つ接近方法は、その子が放課後の時間に結ぶ社会関係を通してである<sup>12)</sup>。」

「訪問教師はソーシャル・ワーカーであるが、できれば教室での経験を若干でももった者がよい。訪問教師は学業不振、不健康、不品行、遅刻、無断欠席あるいは不幸な家庭状態などのために学校から報告を受けた一定の数の生徒に対して、困難の原因となる要因を発見し、よりよい調整を図るよう試みようとする。訪問教師が最も頻繁に用いる方策には、個人としての影響力を駆使すること、両親の協力を勝ち取ること、多様な社会機関の助

力を求めること、レクリエーションの便宜を利用すること、子供の環境を変更することなどがあるを知って、驚くにあたらぬ。これらすべてがソーシャル・ケース・ワーカーによってもっとも頻繁に用いられている方策であることを、われわれは繰り返し見てきている<sup>13)</sup>。」

「ソーシャル・ケース・ワークにおけるこの新しい発達にも、意気を阻喪させる面がひとつある。この職務に従事しているものは公私いずれの主権の下であろうとも、しばしば十分になしうる以上の業務を負わされすぎているのである<sup>14)</sup>。」

SSWの当時の活動の様子がよくわかるし、また彼女が何をこの仕事に期待していたか興味深い文章であろう。そしてさらにリッチモンドは、ニューヨーク公教育連盟の報告書から、次の文章を引用している。「訪問教師たちは自分たちの活動を個々の児童を調整をすることで終わらせてしまうことに満足せずに、一定の不適應を未然に防ぐことになる一般的な根底の原因と根本的な変革に関する結論をケース・ワークから引き出してきているのである<sup>15)</sup>。」

だが1920年代になると、無断欠席補導の仕事に加えて、セラピーの役割も含んだ生徒の問題行動の理解や防止にその関心が移り、30年代にはいわば「ソーシャル」の抜けた「ケース・ワーク」としての仕事の性格が強まり、途中大恐慌期にはその仕事の内容は変化をするものの、40年代、50年代にかけて、家庭と学校のリエゾンとか無断欠席補導官の役割は後退し、その中心は「ケース・ワーク」に置き換えられ、もはや社会の変化やコミュニティの問題への介入は目標としても見られなくなった。

このように見ると、SSWのこの間の歴史は、まさにアメリカのソーシャル・ワークが迎った歴史でもあった。すなわち、それは、ソーシャル・ワークそのものが、その社会的ステータスをめぐって、リッチモンド以降はいわゆる精神医学的偏向を著しく来してきたことの反映でもあった。また他方では、それは、学校教育の側において、かつてソーシャル・セツルメント運動とも連携をもった進歩

主義教育は衰退し、人的資本育成のための職業教育、競争・能力主義、官僚主義などを組み込んだクローズド・システムへの移行の反映でもあった<sup>16)</sup>。

1960年代になると、SSWの活動目標は徐々に変化が起きてきた。すなわち60年代の貧困の再発見やとくに分離教育の禁止、公民権運動の高まり(Civil Rights Act of 1964)、その後のいわゆる人種差別・分離教育の克服を目指した「バス通学」(busing)の一般化やそれによる「混乱」などを背景に、親、教員、行政官、生徒などからもSSWやカウンセラー、ナース、サイコロジストなどの生徒サービス専門職などへの期待も生まれ始めてきたからである。しかし、その活動はなお従来の「ケース・ワーク」の形を基礎にして新しい考え方がつけ加えられるというような形でしか展開しなかった。

大きく拡大したのは、1970年代になって以降であった。とくにそこでは一方での学校での非行、暴力、道徳的退廃、ドロップ・アウトの増加などといったことの背景も含めて、家族、コミュニティ、学校の連携が問題にされ始めた。なかでも後述する75年の全米障害児教育法の成立は、SSWなどの活動の理論的パースペクティブに変化をもたらし、少し後の1983年の『A Nation at Risk』(「危機に立つ国家」)以降の公教育への「社会」からの変革圧力は、SSWをめぐる議論をも活発化し、今日のコーディネート運動などの動きともかかわって現在に至っている<sup>17)</sup>。

ところでここで、多くの関係者が共通して指摘し、SSWがとりわけその主張を外部に向かって大きくできるようになった背景としての、全米障害児教育法(the Education for All Handicapped Children Act of 1975, P.L. 94-142)の成立と、それに基づくIEP(Individualized Education Program)の提起に少しふれておけば、それは後に問題にする“関連サービス”の概念ともかかわって次のようであった。すなわちここにおいて使用された“関連サービス”という言葉は、1)障害をもった子どもが、学校における特殊教育から受け

る利益をアシストする移動介助、発達・矯正サービス、その他の援助サービス、2) 言語病理学、聴力学、サイコロジカル・サービス、理学・作業療法、レクリエーション、早期発見・評価、カウンセリング、メディカル・サービスなどを含み、3) さらにまた、スクール・ヘルス・サービス、学校のソーシャル・ワーク・サービス、親のカウンセリングとトレーニングを含むとされた。かくしてSSWはここにおいて、議会とアメリカ教育省からスクール・カウンセラー、スクール・サイコロジストなどとともに、「関連サービスを提供する(これらの)専門職はすべての子どもたちの学校教育プロセスの統合の一部である<sup>18)</sup>」として、いいかえれば生徒サービス専門職(pupil services personnel)から学校関連サービス専門職(school "related services personnel")として、「認定」される方向へと加速したのである。(なお1990年の修正全米障害児教育法のもとで認定されたthe Training Personnel for the Education of Individuals with Disabilities ProgramではSSWもトレーニング専門職として扱われている)

## (2) SSWの職務概要

SSWは、その大半はNASW(National Association of Social Workers、全米ソーシャル・ワーカー協会)の1部門である全米スクール・ソーシャル・ワーカー協会に属している。ここではまず現時点でSSWが何を目指して活動しているのか、その概要について、あるパンフレットから見ておくと、大要以下のごとく説明がなされている。

SSW(School Social Worker)はソーシャル・ワーク専門職内部の特殊化された実践領域である。その目的は、一人一人の生徒がそれぞれの潜在的能力を、社会的、情緒的、知的に十分に発達させることを援助することであり、歴史的にも学校の「目的」を促進することによって貢献してきている。

SSWは学校の全体的な教育チームの重要な一員として、教員、行政・管理者、カウンセラー、サイコロジスト、ナース、言語治療士などとの連携のなかで働き、そこからの情報とその生徒の学校・家庭・地域社会での「生活」との統合化を試

みる。そして、アセスメント、カウンセリング、コンサルテーション、および諸サービスのコーディネートを利用して、その独特なサービスを生徒、親、学校、コミュニティに提供する。

すなわち、生徒には：教育機会からの最大限の受益、自身と他者の理解、諸関係の改善、自己評価の形成、ストレスへの対応、自己規律の発達、問題解決スキルの学習などの援助。

親には：積極的、効果的な子どもの教育への参加、子どもに影響を及ぼすような諸決定、手続き、会合への関心と理解、子どもの社会的・情緒的ニードの特定と対応、特別なニードをもった生徒が利用し得るプログラムの理解、学校やコミュニティの資源の効果的な利用への援助。

学校には：生徒が学校での経験を最大限に生かすべく諸能力に影響を与えている文化的、社会的、経済的、家族的な、あるいは健康等の要因への理解、生徒の教育的、社会的、情緒的ニードの合った諸資源の利用、コミュニティ資源との連携の援助。

コミュニティには：学校政策、プログラム、実践への理解、子どもの学習を抑圧している環境的要因の縮小、生徒や家族のニードに応じた資源の開発への援助など。

SSWは学校適応や学業達成などを妨害している、社会的、情緒的、身体的あるいは環境的困難にサインを示している生徒を対象とする。たとえば、学業達成の失敗、無関心・しらけ、過度の内気、攻撃性と衝動性、身体的不満、悪い仲間・大人の関係、薬物依存、不規則な出席、学齢期の妊娠、抑鬱、自殺行動、コミュニティ社会サービスへのニードをもった生徒など。(The Midwest School Social Council. School Social Services: Linking School, Home, and Community)

まさにそれは、現代のアメリカ社会における、危機にある子どもたちそのものの状況を反映した活動だといえる。

なおSSWは後に見るように、その呼称も必ずしも同じではなく、資格も統一していない。しかしその現状の改善のねらいもあって、NASWは

SSW の特別資格の基準を決め、その証明書を発行している。その特別資格の説明によれば、この資格そのものは州などによって発行されるものではないので、SSW として雇用されるためには州や地方の教育局や教育委員会の特別要件を満たさなければならないとした上で、次の点を要件にしている。主な点だけを紹介すれば、CSWE (ソーシャル・ワーク教育協会) によって認定されたプログラムをもったソーシャル・ワークの修士号の所有、スーパー・バイザーのもとでの2年以上のスクール・ソーシャル・ワークの経験、NTE (全米教員試験) のスクール・ソーシャルワーク部門の合格点確保、NASW の倫理綱領、及び NASW による SSW サービス基準の遵守などである。(NASW. You Make the Grade: The School Social Work Specialist Credential)

なお SSW の地方教育機関との関係・位置づけは、NASW のそれでは、スクール・ソーシャル・ワーク・サービスは、子どもへの統合化されたサービスの一部を担う地方教育機関の雇用者である、資格をもった SSW によって提供されなければならない、ということになっている。しかし、学校におけるソーシャル・ワーカーは SSW と呼ばれるべきである、SSW プログラムに対する支持と責任の明確な方針をもつべきである、エントリー・レベルの実践者としてはもっとも高いレベルの資格をもったものとして SSW は雇用されるべきである、能力を効果的に発揮すべき職場環境を用意すべきである、どの州の教育局も資格と経験のある SSW を SSW コンサルタントとして雇用すべきである、生徒の数と SSW の比率は、扱うべき生徒の特徴によって変え、それを実行すべきである、などの「提言」を見ると、なお SSW の配置そのものが、議論の渦中にある継続中の課題であることが推測される。(NASW. Standards for School Social Services. 1992 年)

### (3) SSW の現況

ところで、SSW がアメリカの教育・福祉の世界でどのような位置を占めているかは、正確にはわからないが——そのことがまた SSW の位置と性

格を示唆する——、ある 1990 年に行われたアンケート調査によれば、その一端は次のように報告されている。

しかし、この報告によれば、やはり上記のことと関連してこの課題の追求のために、いったいどの誰を対象に調査をするかが問題であったようで、そこでは 50 州と 7 つの education jurisdictions (教育管区: アメリカサモア、グアム、プエルトリコ、北マリアナ諸島、ヴァージン諸島、コロンビア特別区、海外の国防総省管轄下の学校) の the chief educational officer 宛てにアンケート調査が郵送され、45 の管区からの回答を得たとしている<sup>19)</sup>。

以下具体的にその結果紹介しておく、1) SSW の数は回答のあった 34 管区の合計で 9,337 人、上位 3 位はニューヨーク 1,523 人、イリノイ 1,349 人、プエルトリコ 956 人などとなっている。2) そのことかかわるが、SSW の呼称については、回答のあった 45 管区のうち 25 管区で SSW で統一されているが、その他は他の名称との組み合わせ (SSW とその他、SW とその他)、またはマサチューセッツでは school adjustment counselor、ネバダでは school counselor バーモントでは guidance services、なおフロリダ、ジョージア、ヴァージニアでは昔ながらの visiting teacher といった呼称が使われている。3) まただれがこの回答を記述したかについては、教育機関とするもの他に、SW ならびにその両方とする回答もあり、先の問題点を反映しているようである。4) 資格取得については、なおあいまいな部分も多いようだが、回答のあった 43 の管区のうち 20 管区は修士号の取得を要件にしている。5) 彼らが制度・慣例上どこに所属しているかについては、教育機関の特殊教育課、学校組織の 1 構成独立部門、あるいは教員組合、SSW の組合などであり、専門職としては回答のあった 45 管区のうち、SSW の州組織に入っているのが 22、その他 NASW の州組織 4 などとなっている。6) なお NASW の 1987 年発行のパンフレット (School Social Workers: Serving Children at Risk) によれば、

約12,000名のSSWと推測されており、また呼称も上記のほかには outreach consultant、crisis resource teacher、home and school visitorなどが使われているとしている。

それでは具体的にどれくらいの割合でSSWが各教育委員会の中で配置されているのだろうか。これもはっきりしないが、先のNASWのパンフレット(Standards for School Social Work Services)によれば、推奨されるべき対生徒比率は、ねらうべきサービスの効果レベルによって違うが、特別の対応関心がない場合、2,000人に1人、これに貧困問題への関心、特殊教育への関心、マイノリティ問題への関心などがつけ加わることによって、1,000人に1人、500人に1人というようになり、とくに特殊教育だけの割当ての場合は50人に1人が一応の理想的基準だとしている。

なお学校段階による違いについては、後に紹介するE.H. ギンスバーグは「かなりの数の小学校で通常1人のSSWのサービスを共有している。だからハイスクールに割り当てられたSSWはひとつの学校以上のサービスをしているかもしれない。ともかく、一般的には彼らは小学校のワーカーよりもより少ない学校しかもっていない。しかし、ハイスクールは小学校よりはるかに多くの生徒がいるので、サービスはちょうどそのなかで薄められたものようである」としている。また、彼らが実際どのようなかたちで誰に雇用されているかは、歴史的には民間慈善団体や私的機関などが多かったが、先にもふれたように、SSWの社会的な認知が全米障害児教育法などの成立とともに進むにつれて、各地の教育委員会で雇用され、その後特別指定されたあるいは複数の学校を対象に配属される、という形が一般的になってきている。

### 3 SSWと学校関連サービス・教員

#### (1) SSWと関連サービス

先のSSWに関する調査にも示唆されていたように、SSWはいったい誰がその役割を定義づけ、誰がそれに責任をもっていくのかといった課題をもち、とくに今後学校教育とのかかわりをもてば

もつほど、先にも述べた「関連サービス」のひとつとしての位置付けが問題となってくるのは容易に想像される。そしてその場合、一番大きな接点をもってくるのが、いうまでもなくスクール・カウンセラー、スクール・サイコロジストあるいはスクール・ナースといった専門職との関係である。なおここでついでに述べておけば、それは日本との比較でいえば、生徒指導そのものを教員が行うのが一般的であることからしても、さらにSSWのような専門職がいるわけではなく(埼玉県所沢市など一部に配置されてはいるものの、社会的認知はゼロに等しい)、スクール・カウンセラーの実験的配置もようやく始まったばかりで(ただしその性格はアメリカのそれとは大きく違うが)あることからすれば、その様相はかなり異なっていることを前提にして見ておく必要がある。

だがそのことはともかく、関連サービスの位置付けをめぐる歴史は、関連サービスの位置付けが「公的」なものになるにつれて、それぞれの歴史を背負った専門職団体が、それぞれの必要性を認めつつも、競争と相互の不信のなかでより一層ある難しさ(区別と連携などにかかわる)を拡大する過程でもあった。その大きな要因のひとつが、彼らは多くの共通部分を有しながらも、「言語セラピストが何をするかは誰もが知っている。しかし、ソーシャル・ワーカー、カウンセラー、サイコロジストが何をするかについては、より確かなことはわからない。余りにもしばしば、その観念は、ソーシャル・ワーカーは生活史を聞き、サイコロジストは検査を行い。カウンセラーは進路・職業カウンセリングを提供する<sup>21)</sup>」というような、その一般的認識状況にあった。

いいかえれば、それぞれの関連サービス専門職における発達の歴史の様相は異なっているものの、また公認の程度における優位性の違いは見られるものの、多かれ少なかれ学校の「付属物」として見られていたなかで、その専門職への道は、彼ら自身が彼らの仕事に関してのアドボカシー(弁護)を自らせざるを得ないところにあった。それゆえ博士号をもつサイコロジストなどを除いて

は、一般に地位も高くはなく、資格の不統一の問題も抱え、かつ業務の重複も見られ、したがってまたSSWのみならず、他の専門職も含めたいわば「プロフェッショナリズム」への接近競争もあり、内部での相互の緊張関係はむしろ増加する要素を含んでいたともいえるのである。そしてそれは、たとえばレーガン・ブッシュ政権と続く教育・福祉予算の削減を背景として、教員以外のスタッフをも含んだ教育的アプローチ、あるいはコーディネート・サービスといった方策にあまり重きがおかれていない地方教育委員会などでは、予算的に厳しいなかで「専門家」としてどの職種を採用するかという時、即座に雇用をめぐる競合問題として表面化したのである。

つまり、この場合、関連サービスという業務の位置づけは、以前に比較すれば、先にも触れたように、障害児サービスの充実と関連しながら、また『A Nation at Risk』(1983年、前出)、その後の『America 2000: An Education Strategy』(1991年、「2000年のアメリカ：教育戦略」)などの問題提起もあって、変化してきたものの、なお教育の分業システムのなかで、だれがどのような形でどこまで子どもの広い意味での教育の責任をもつべきか、という問題として引きづっている。いいかえればその見通しは、後にも述べるが、1) 学校の使命をどこまで広げるか、2) またこれらの専門家が学校システムのどこに配置されるべきかという問題に関連しているからである<sup>22)</sup>。実際、先の全米障害児教育法は、彼らの他教員スタッフをも含めたチームとしての対応を求めたが、またpupil personnel departmentという考え方が議論されたが、統合する方法は実現されることはなかった。むしろその努力はなかったのではなく、たとえば1979年にはNAPSO (National Alliance of Pupil Services Organizations)などが結成されたが、なお彼らの雇用形態そのものも実にバリエーションがあり、学校やコミュニティの資源の状況、個人の専門家としての能力、学校側の必要性の認識、行政側の重要性の認知などによって変わってくるという状況は、依然として克服され

ていない。

## (2) SSW とスクール・カウンセラー

### — 教員の活動との関連で —

ところで、SSW がどのような位置にあるかははっきりさせるために、いわば教育委員会からの公認が歴史的に完全に定着し、どの学校にもほぼ設置され、人数としても圧倒的に多い、そしてわが国において盛んに注目され始めてきた、スクール・カウンセリングの歴史と職務について(また彼らと教員との対比において)、ここで少し触れておけば、きわめてラフなスケッチであるが、おおよそ次のようにいうことができそうである。

すなわち、スクール・カウンセラーは歴史的にはハイスクールの職業指導(vocational guidance)に始まり、さらにこれに進路指導(career counseling)を中心としたカウンセリング・サービスが加わり、発達してきた。しかし、職業指導を中心としたガイダンスは時代とともにその役割を小さくし、また学校におけるメンタル・ヘルスにかかわる問題も大きな位置を占めるようになり、ガイダンスという概念そのもののあいまいさも問題にされ始め、そのサービスの内容も変化することによって、今日では特定のプロトタイプのカウンセラーはいないといってもよい。しかし、その数はSSWと比較しても圧倒的に多く、1980年代末で10万人を概算で数えるといい、現在では教育段階に応じて、小学校、中学校、高等学校に数人単位で置かれるようになってきている。つまり、従来からの生徒のコース選択の決定への最終責任、どの学校に進学するか、どこへ就職するかといったことの助言・指導などに加えて、個人的なサイコロジカルな問題に関する援助、発達の援助、生徒と先生・学校との調節などが大きな位置を占めるようになり、そこでは「同じ学校の同じ肩書きをもった専門職がまったく異なった役割を果たすことも珍しいことではない<sup>23)</sup>」といわれている。それゆえ興味深いことだが、スクール・カウンセラーの団体は、ACA(American Counseling Association)に属するASCA(American School Counselors Association)の他に、さらに

National Career Development Association、Association for Assessment in Counseling、Association for Multicultural Counseling and Development、Association for Humanistic Education and Development、Association for Religious and Value Issues in Counseling といった団体(これらもまた ACA に属している)などが組織されているのである。

もう少し今日のスクール・カウンセリングのいわばアイデンティティの「分化」にかかわっていえば、J.J. シュミットの研究は以下のような動向を指摘している<sup>24)</sup>。すなわち、戦前においてもメンタル・ヘルスにかかわる問題を扱うようなカウンセリングも一定の位置を占めていたが、主流はハイスクールを対象としたガイダンス・カウンセラーとしての仕事であった。それは第2次大戦後においても続き、1950年代末には国家防衛教育法の成立ともかかわって、ガイダンス・カウンセリング・プログラムの改善と職業教育プログラムの創設となって現れた。それは従来の路線を、とくに高等教育への進路指導を中心に強めるといった動きでもあった。しかし、60年代に入ると、技術革新、家族の変化、所得格差の増大、権利意識の高まりなどもあって、一般国民の間でも生活していく上での個人的・社会的困難は増し、それに対応する必要からカウンセラーの役割が大きくなり、その影響を学校のカウンセリングもまた受けながら、そこではカウンセリングにおける「ガイダンス」という言葉のもつあいまいさが研究者などの間から問題視されてくるようになった。

そしてそこでは、あらためて学校カウンセリングの目的・目標の定義からはじめられる職務機能、すなわち生徒のニーズのアセスメント、カリキュラムとの連携、他の生徒サービス専門職との協力、結果の評価、教育・職業プランニング、生徒の振り分け、紹介システムといった総合的業務を含んだ「programatic 機能」と、生徒、親、教員への直接的活動、とくに個人的・集団的カウンセリング、生徒のアセスメント、親の援助、親・教員のコンサルテーションなどを含んだ「process 機能」

の二つが強調され、とりわけそれは研究者によって「総合的ガイダンス・カウンセリング・プログラム」として取り上げられ、それが学校のカリキュラムの本質的要素として位置づけられることが、必要不可欠として強調された<sup>24)</sup>。

このような主張・動きは、とりわけ初等学校へのスクール・カウンセラーの広がり—そこではとくに、高校などの職業・進路指導のそれとは異なって、生徒の「発達」への注目といったこととも関連しながら、あらたな、従来とは異なったアイデンティティをスクール・カウンセラーに与えつつあった—とともに、どの文献でも見られるほどの定着を見せてきているといわれている。だが、ここでいう、その「総合的」という理解については、なお教育現場や行政当局によって理解されているのではなく、「1980年代、スクール・カウンセラーがはっきりとしたアイデンティティを発達させ、彼らの役割と機能を叙述する必要性は、学校実践のあらゆるレベルにおいて、最高潮を迎えた。(そして)その必要性は、1990年代の今日においてもなお継続している<sup>25)</sup>」という。スクール・カウンセラーとSSWの関係だけでなく、カウンセラー内部においても、彼らと教科教員との関係においても、またスクール・サイコロジストなどとの関係においても、複雑な配置状況にあるのが現状であり、それゆえまた新たなコーディネートの関係が求められている、ということであろう。

ところでここで、カウンセラーと教員との関係、また関連サービスの中でのSSWの位置ともかかわって、大変興味深い様子を描いている文献が邦訳されているので、ここでやや長い取り上げ、紹介しておきたい。

「TC校の生徒指導部は、バンドエイド型活動となっている。学校心理員とソーシャル・ワーカーを数えなければ、わずか8人の生徒指導カウンセラーがいるだけである。生徒270人に1人ということになる。それでは一人ひとりの生徒の世話はできない。生徒はカウンセラーのところに本当に大きな問題を持って相談来るけど、ただ『応急処置的回答』をもらうだけであると不満を述べてい

る。もっとも若いカウンセラーは39歳である。またすべての人が十分な訓練を受けているとはいえない。生徒指導のスタッフと教員はそれぞれ別の世界に住んでいて、一人ひとりの生徒の問題や生活に関する情報を共有していないように思える。生徒の『情緒的』な側面は生徒指導のカウンセラーに任せられ、生徒の知的発達には教員の責任とされている。カウンセラーと教員間の緊張関係はひどいものである。教員は生徒指導部が多過ぎる生徒を派遣したり、学問的能力という点で問題のある生徒を送ってきたりするといつて非難している。教師は一度に20人以上もの生徒を統制し、世話をしている間、カウンセラーどもはただ事務室に座り、生徒一人ひとりとお喋りをしているだけだと思っている。個人的には、教師はカウンセラーがお喋りの生徒から教師に関する情報を収集しているのではないかと心配している。しかし、TC校は10年前には想像できないほど多くの生徒のための『親業』を家庭に代わってしている。アレクサンドリアでは、もし大学に進学しようとする子供がいるならばあるいは子供のしつけや統制で困っている親がいるならば、合言葉として『ジムに会え』がある。ジムはかつて音楽の教師をしていたが、いまは生徒指導部の主任である。生徒指導部は大学進学、テスト、授業の登録その他家庭状況などの記録について責任をもっている。妊娠した生徒などもここに来る。しかし生徒指導部の新しい大きな仕事はいまや、危機にある家庭に対する助言活動にある<sup>26)</sup>。

ここで述べられているのは、SSWやサイコジストの位置の問題もさることながら、後にもふれるアメリカの学校内部の「分業体制」とともに、家族・家庭やコミュニティの問題が直接学校内部にもち込まれてきている現状であり、家庭の責任を第一義的に追求してきたはずのアメリカ社会のなかで、学校が「親業」を背負い込まざるを得ないところに追い込まれてきている現実である。その意味で焦点は、学校内部だけの分業問題だけでなく、学校外つまり家庭・家族を含んだ、あるいはコミュニティを含んだ教育の分業体制の再編成

の課題とかかわってきていることである。だが、先のシュミットも述べているように、「スクール・カウンセラーは、個人的カウンセリング、グループ・プロシージャー (procedures)、親や先生とのコンサルテーションを通じて、生徒がこれらの難問（教育的進歩に影響を与える）に対処し、解決することを援助する。そして適当なコミュニティの機関や専門職に紹介する<sup>27)</sup>。」というように、その活動は基本的には学校内であって、家族や地域社会を直接の活動舞台としているわけではない。

### (3) SSWの活動の特徴と課題

#### — その視点を中心に —

アメリカにおいては家庭・家族の問題が貧困問題としても大きな位置を占めているのは周知のごとくであろう。それはまた、スクール・カウンセラー、教員の仕事にも影響を与えているのはいうまでもない。そのことを前提にして、ここでわれわれの「常識」的見方からすればやや極端とも思えるが、いかにSSWが貧困という問題を重視しているかという点を見ておくために、20年に及ぶシカゴのパブリック・スクールでのSSW経験をもち、SSWのインターン学生のインストラクターしているE. ギンスバーグの「評価」を紹介しておきたい。彼女によれば、アメリカのどこにおいてもアンダー・クラス (under class) と呼ばれる、「新たな」貧困層が形成されてきているなかで、「学校教職員は基本的な養育、最低限の生活必需品でさえ欠いている子どもたちに絶えず対面してきている。彼らは憤慨し、いらだたしさをもち続けてきている。しかし、彼らの多くは、結局は、恵まれた子どもたちのために教育をとっておくような態度に執着してきた。もし親たちが学校に深くかかわってくれたならば、子どもたちは優秀な生徒としてうまくやるだろう(という)。だがこれでは困難さを悪化させるだけである<sup>28)</sup>。」つまり、家庭そのものが貧困に直面し、その多くが崩壊しているなかで、その子どもたちの多くは、勉強に取り組む以前の時点での基本的ニードをもった子どもたちとして存在している。そのような状況を前提に考えた場合、「親が深くかかわってくれば」

という「希望」的意見をもつことだけから脱却できないでいたならば、それは事態をより一層困難にするだけにしかならないだろう、というのである。

そして、さらに「アンダークラス出身の生徒は、この地域の学校に対してリーダー・シップを提供すべきSSWにとっての第1の関心でなければならない。食べ物、衣類、日常的な衛生管理、といったことを含んだ基本的なケアを提供するという親としての伝統的役割は、もしも子どもたちが教育されるべき存在であるとしたならば、学校によっても共有されねばならない。もし学校に食事プログラム、余剰衣類、入浴設備が備えられていてならば、より多くの生徒は英語、数学、理科を学び得るだろう<sup>29)</sup>。」とまでいうのである。われわれが、これらの課題は「教育」の課題ではないと指摘することは簡単であろう。しかし、最低限の生活ニーズさえ満たされず、周囲には貧しい人間関係しかしかなく、学校にも将来にも希望がもち得ないと感じている子どもたちの大群（ホームレス、生活保護、貧しい不法移民の子どもたちなど）を前にして、この問題をできるかぎり即時的に解決し、その重要性を教育委員会などの関係機関にも知らしめていく役割を背負ったSSWの、アドボケートとしてのひとつの意見でもあろう。

だがいうまでもなく、その子どもたちを直接学校で教育するのは教員である。だからまたそこでは「学校教職員との対応においては、SSWは、教員というのは教えるために訓練されているということに、これまでになく留意しておくべきである。他のどんな仕事も彼女にとっては付属物である。大半の人たちは他の責任を厳しく取る。しかし、彼らはそのことに対応するために訓練されているわけではない。彼らは常に非アカデミックな問題を援助してくれる誰かとしてソーシャル・ワーカーを歓迎する。しかしながら、ソーシャルワーカーの出現は、(彼らにとっては)時々そのような問題を『思い出させる人』として(気味悪く)近づいてくる存在<sup>30)</sup>として映る。それは本当に教員がそのように感じているかどうかは別として、ま

さにSSWのおかれていた位置からくる、SSWの感じる「本音」の感じ方でもあろう。

だがそのことはともかく、SSWの仕事は、このような貧困のなかにある子どもたち・若者(乳幼児の4分の1、18歳未満の子ども・若者の5分の1が貧困のなかにあるといわれているアメリカ<sup>31)</sup>)への援助の緊急性に応え、貧困の悪循環を打開するためにコーディネートに奮闘し、子どもだけでなく、家族、学校、コミュニティに働きかけることにある。そしてそこでは、歴史的にもたえず移民問題、とくに移民家庭の子どもたちの対応をひとつの重要な仕事としてきたように、近年ではいわゆる多文化主義の高まりもあって、「人種的・文化的多様性に応じた効果的な援助の必要性<sup>32)</sup>」が重視されてきている。

ところで、先にも述べたように、全米障害児教育法の成立とともに、スクール・カウンセラーも含めた関連サービス業務は大きく前進したといえるが(ただしカウンセラーの障害児の教育へのかかわり方は、特殊教育教員との関連において、これまた多様のものである)、SSWの活動の特徴はどうであろうか。ここでは、整理する余裕がないので、きわめてラフな印象だけを簡単に述べれば、「特殊教育にかかわる要求を扱うことはSSWの仕事の主要な構成要素になってきた<sup>33)</sup>」といわれるように、SSWのなかでの活動の比重は、とくに1970年代以降の障害児・者の市民としての権利の平等な実現をめぐるの各種の訴訟、法律制定とともに<sup>34)</sup>、急速に高くなってきているようである。そしてそこでは、SSWとしての彼らは、たとえば障害児の教育をめぐるっては、つねに校長、カウンセラー、サイコロジスト、ナース、教員、特殊教育関係者などとの連携のなかで、ケースのコーディネーターの役割、あるいはチームのインテグラル・メンバーの役割を強く意識するようになり、障害をもつ子どもたちのメイン・ストリームへの参加を援助している。とくにIEP(Individual Education Program)との関連では、SSWは学校の外の「資源」に精通していること、そこから障害をもった子どもたちのコミュニティでの生活を援

助すること（放課後の生活を含んで）が求められている、といわれている。

なおここで、実際にSSWがどんな関心をもって、いかなる活動しているのかを、1993年秋に開かれた中西部スクール・ソーシャル・ワーク会議のワーク・ショップの個別報告から見ておきたい。以下、タイトルのみの邦訳に難しさがあるが、興味深いのでともかく列挙しておくことにする。

1. 地方自治体、コミュニティにおけるSSW  
 2. クオリティ・ケア、リスク、マネージメント  
 3. 魅力的な材料による高度な思想の伝達：Kohut and Hobbesの冒険から  
 4. 多文化・多様性教育とカリキュラム  
 5. 危機にある生徒の援助とパートナーシップの形成  
 6. 離婚は難しい：離婚過程における子どもの生活援助  
 7. 地方・郊外コミュニティにおけるギャング活動の影響  
 8. 混合家族の未来  
 9. 脳挫傷の子どもの行動計画  
 10. 私を育て私の成長を見て  
 11. ホームレス生徒の援助プログラムとその考え方  
 12. 小学生のカウンセリングにおけるゲームと漫画(Honey Bear)を使った自尊心の形成  
 13. 普通学級環境における情緒障害児の研究  
 14. 障害者認知週間  
 15. 調節と変化の葛藤：the Reluctantからの話  
 16. インディアナ州と合衆国の児童労働法  
 17. 教育における言葉の物質的なコミュニケーションを越えて  
 18. Babes：子どものための薬物乱用予防  
 19. 教室の中のADHD生徒の研究  
 20. 自尊心のしつけ  
 21. 能動機制と成功におけるユーモアの役割  
 22. マネージャ・プログラムの葛藤  
 23. 子どもたちの悲しみと喪失感の理解  
 24. 基本的観点(Nuts and Bolts)：児童虐待に対するコミュニティの対応  
 25. 私たちは彼らを助けるー開花(Bloom)  
 26. ソーシャル・ワーク実践における不良処置：ソーシャル・ワーカーは本当の犠牲者か  
 27. 効果的な対処と問題解決スキルを生徒に教える  
 28. 教区学校(Parochial Schools)におけるSSWサービスの予防的アプローチの成果  
 29. 無断欠席者ー裁判所、学校、保護観察の関係  
 30. 子どもたちにセックスNOという自由を与える  
 31. 孤

独、孤立、社会不適應の人々  
 32. ボランティアは援助する  
 33. 胎児性アルコール症候群と胎児性アルコール効果  
 34. 決定、動機、自尊心  
 35. 生徒の成功を準備するー成人サービス供給者から  
 36. 年少者裁判所ー若者のための教育と予防プログラム  
 37. 家族の中の忘れ去られた人々：兄弟サポート・グループ  
 38. 摂食障害の特定と生徒、家族、学校での適切な援助  
 39. 出版のための叙述：SSW実践の本質的要素  
 40. 学齢期母親プログラム (26th Annual Midwest School Social Work Conference. Planting Seeds for Success. 1993.)

このように見てくるとその多様性をもった活動とともに、他の専門職との、たとえばカウンセラーの「活動領域」やさらには教員の教育内容にもかかわった「重複的」関連活動が目される。だがまさにそれは、一方では、個々のカウンセリングもまたひとつの重要な仕事であるとともに、他方でリッチモンドが提起したような、ソーシャル・ケース・ワーカーはできるかぎりケース・ワークだけでなく、グループ・ワーク、社会調査、社会改良と関連して活動しなければならないという方向そのものを追求している、それらの表れでもあるといえる。

すでに見てきたように、SSWの活動は、いわゆる慈善活動の延長としての日曜学校への奉仕などといったことを除けば、学校の義務化とともに始まったといわれており、その限りで公立学校の動きにも敏感であり、これを側面からーその視点は「補導」から子ども・若者の「自己実現」の権利実現(a rights to the means to realize individual potential)の援助へと転換してきているが一補完する役割を果たしてきたといつてよい。しかしそれは、学校関連サービスとしてくられる業務のなかでは、学校とは相対的にはもっとも距離があった仕事であった。それゆえまたその活動は、支配的には家族、コミュニティの領域が第一義的な活動の場であった存在であったし、学校にSSWの席が置かれるようになった今も、それは大きくは変わっているわけではないであろう。し

たがってまた、SSW にかかわる人々の主張は、とくに歴史的にもまさにひとつの柱となってきたリエゾン (liaison) 機能にかかわったものが多く、たとえば「SSW は、明らかになりつつある重要なギャップ—すなわち、家庭と学校とコミュニティとの間の、多様な文化と共通な教育課程との間の、明らかな必要性と利用し得るプログラムとの間の、アスピレーションと現実との間の—の橋渡しをし得る一人の専門職として、この重要な 10 年間にその役割を演じる用意がある<sup>35)</sup>。」といった形で、今なお強調されるのであろう。他方しかし、それはいうまでもなく、国家上げて焦眉の課題である学校改革、福祉改革の動向とかかわって今後の動向が揺れ動く仕事であることは間違いない。

## 5 SSW と学校改革・福祉改革

繰り返して述べることにもなるが、学校、親・家族(家庭)、コミュニティのコーディネーションがなぜこれほど議論されるようになってきたかの背景には、国際競争のなかでのアメリカの相対的地位の低下、そのことと結びつけて考えられてきた「学校教育の役割の増大」、にもかかわらず進まない子ども・若者の生活・教育をめぐる状況の転換、といったことがあったといつてよい。

すなわち、『America 2000: An Education Strategy』がいうように、「こんにちアメリカの青少年は平均して、生後 18 年間の間 9 パーセントの時間を学校で過ごしているにすぎない。では他の場所—家庭、遊び場、テレビの前—で過ごす、残りの 91 パーセントの時間はどうなっているのか。家庭は子どもを護り、かばい、その道徳的拠り所となるべき所ながら、その家庭が崩壊状態にあるという子どもがあまりにも多い。家庭というものがまったくなかった子どもがあまりにも多い。近隣は脅迫を受ける所、街頭は暴力の場といった所に生活する子どもがあまりにも多い。学校に就学しても学習に立ち向かう用意ができていない子どもがあまりにも多い。空腹のまま身体も洗わず、ビクビクしながら登校する子どもがあまりにも多い。そのほか新しい災いが子どもたちにふりかかっている。

薬物使用、飲酒、突発的な暴力、青少年の妊娠、エイズなど<sup>36)</sup>」。その状況はまさに「貧困の年少化」(juvelinization of poverty<sup>37)</sup>) ともいうべき現象の進行を認めるものであった。だが「こうした諸問題のうち政府だけで解決できるものはまれだし、学校だけで解決できるものは何ひとつとてない。コミュニティや家庭で欠けたものを学校が代わるわけにはいかない<sup>38)</sup>」、それゆえ「学校が成果を上げるためには眼を教室からコミュニティと家庭へと転じなければならない。コミュニティの熱意が不足すれば、学校がそれを越えるだけの成果あげることはとうていできない。それぞれのコミュニティが学習の場となるべきである<sup>39)</sup>」とうたったのである。

またこれに加えて、教育だけでなく他の社会サービス分野からも、治療よりも予防、子どもへの投資、家族の形成と保護を目指す計画的プランなど、子どもたちはよりエコロジカルな環境でこそ学び、発達しなければならないという考え方(周知の U.プロフェンブレンナーなどの)も強くなってきた。したがってそこでは、たとえばソーシャル・ワーク実践もまたエコロジカルあるいはエコ・システムといった視点からの見方が強調されるようになり<sup>40)</sup>、それは SSW にも及び<sup>41)</sup>、SSW のリエゾン機能の発展としての、たとえばさまざまな形での学校とヒューマン・サービス機関との連携形態の提起—informal relations、coordination、partnerships、collabolation、integration)—となって現れた<sup>42)</sup>。それはまた、障害をもった子どもたちの場合のケアには、より具体的な形で、たとえば特殊教育とメンタル・ヘルス・サービスを統合した cordinated delivery のキー・スタッフとしての SSW の役割などとして強調されている<sup>43)</sup>。

かくして、あらためてあらゆる地域社会、近隣社会において利用し得るヒューマン・リゾース(家族、学校、協会、ボランティア組織、社会サービス機関などから、個々の親、教員、警察、ヘルスケア職員、社会サービス機関のワーカーまで)への注目が集まり、それが学者や政策関係者などに

よって、家族とコミュニティの発達を支える一連の規範、ネットワーク、近所づきあいといった意味合いを含んだ、新たな概念としての「社会的資本」(social capital)、あるいは「人的資本への投資」(human capital investment)として関心を呼んできた。学校改革への努力が、学校、家族、コミュニティに焦点を合わせ始めてきたのは、その脈絡のなかにある動きであった。

むしろこのような学校改革の努力は、学校、家族、コミュニティの関係を「再考する幅広い運動の一部」にすぎない。また現在なお、さまざまなコーディネーションに努力するより、「本来の学校の目的」としてのティーチングとラーニングに戻れという声も強いといわれている。しかし、アメリカの学校改革の歴史からも明らかなように、その焦点は教員の教授能力、生徒の基本的スキル獲得の持続性への責任、現場サイドでの決定権の確保、あらゆる子どもたちが高い質のカリキュラムと教育を求めているということへの理解などといったことから、まさに子どもの教育過程へ親やコミュニティを巻き込むところへと進んできており(シカゴ学校改革なども、少なくとも理論的には、この流れのなかの一部として存在する)、そのような意味で「この運動は今世紀の大半を支配してきたところの学校・コミュニティの関係の伝統のなかでの分岐点を反映している<sup>44)</sup>」ことは違いないといえるのである。つまり、家族やコミュニティの安定といった前提が崩れつつあることと運動しながら、学校改革が社会問題化してきているといえるのである。

そしてその延長線上に、一方での市場原理の導入を基礎とした「学校選択への道」と、他方でのコミュニティにおけるセンターとしての学校という位置付けの議論が主張されている。われわれが関心をもつ多くの文献で見かける、school-linked services、school-based services、comprehensive service school、full-service school、community-based schoolといった言葉はその表現の一部であろう<sup>45)</sup>。

J.G. ギブルカによれば<sup>46)</sup>、これらの学校、家族、

コミュニティをどのようにコーディネートしていくかといった議論の背後には、およそ次のような「対立」したイデオロギーが横たわっているという(以下要約して述べておく)。

1) 学校教育の目的はアカデミックなものにおくべきか、それとも貧困など「社会病理」を解決していく手段としての位置づけも含ませるべきか、といった「進歩主義」の伝統以来の「対立」をめぐる議論である。(schools as academic or social institutions) ソーシャル・セツルメント運動の指導者ジェーン・アダムス、そして有名な教育者・哲学者ジョン・デューイという人々の流れが後者にあったのは周知のことでもあろう。とはいえもちろん、これらが単純に対立しているということではなく、図式化すれば、ということである。

2) 学校、家族、コミュニティの関係を再考する努力のなかでは、親・市民が学校に対していかなる役割を果たすべきか、専門家(教員、関連サービス専門家など)といかにかかわるべきかという問題を避けて通ることはできない。(citizen roles and professional authority) しかもその場合、そのかわりの量・質の関係は人種、階級、ジェンダーによって違いがあり、さらにどのようにあるべきかという議論になれば、とくに貧困問題の責任をめぐる議論と深く絡み合っござるを得なくなる。すなわち、貧困の原因を個人の問題に帰着させるか、社会構造の問題に帰着させるかという「古典的な対立」が、コーディネーションにおける素人と専門家の「関係」「役割」(lay-professional tension or roles) に影響を及ぼすからである。しかもその上に、実際には学校側による家族やコミュニティの評価と、家族やコミュニティによる学校の評価のずれ、あるいは専門職の伝統・組織のなかでの利益と「素人」との対立、さらに専門職内部でのズレなど問題もあり、それらを埋めるのに困難が多い。

だがそれ以上に問題なのは、現在のコーディネート・サービスを主張する改革運動は、サービスをそろえることやその供給にのみ関心が集中

し、基本的な次元の問題である親と教育・学校との関係をしつぱ無視している場合があることである。他方これとは対照的に、地方コミュニティや社会サービス・アドボカシー組織から、あるいは学校選択、チャーター・スクール(charter school)の支持者などから、親やコミュニティはもっと強い影響を学校に、という声も出されてきている。もっともそれは、しばしば親のある種の「指向性」のなかでの学校参加要求であり、たとえば彼らの「効果的な学校」(effective school)のイメージにはコーディネート・サービスに対してほとんど関心を払うものではない。その意味で、そこには別の要求が潜んでいるともいえる。

3) さらに大きな問題は、これらの議論はアメリカの福祉国家の役割の将来像に大きくかかわっているということである。(protecting children in the welfare state: a strong or a weak role?) すなわち、アメリカの福祉国家の首尾一貫性のなさや弱さは、個人責任と社会の責任という深い両面感情のもつれ合いや、活動的な政府ほど個人の自由を侵す危険性があるというような潜在的意識などが反映し、それらの「アマルガム」(amalgam)として存在しているがゆえに、その「パッチ・ワーク的性格」を免れ得ないといわれている。したがってまた当然、ヒューマン・サービスをいかにコーディネーションするかという問題も、そのなかでの福祉国家のありように規定される。

しかも、このコーディネート運動はいわば羽ばたき始めたところであるがゆえに、政治的な成功が重要であり、持続的な勢力との結合が大きな意味をもつ。その意味では、福祉国家の総合的なオーバー・ホールなしには成功するかどうかは疑問でもあり、とくに学校の財政改革と児童の総合的サービスとの努力の結合なしには難しい(というは多くの州において教育は基本的権利であっても、そのほかは必ずしもそうではないからでもある)。また福祉国家といえば、政治的な右派からはその公的サービスの不効率性が、左派からは福祉利用者に対する強過ぎる社会統制批判があり、その狭間でコーディネート・サービスも論じられな

ければならないからである。さらに具体的には、たとえば学校改革における、その管理運営にかかわる問題が、いかに難しさをはらんでいるかは周知のところでもある。なお貧困対策との関連では、いわゆるAFDC(the Aid to Families with Dependent Children)の問題がいかに大きな政治的な問題であるかも見ておく必要がある。

4) コーディネート・サービスの成功に大きな影響を最終的に与えてくるのは、政治文化(political culture)の競争する価値(competing values)、すなわち自由あるいは選択、平等、効率あるいは生産性、そして責任などといった価値観が、いかなる形で、どのような内実をもって具体化するかによる。(which legitimating values)というのはそれらは、いずれも、一方では、学校とコミュニティの連携強化の努力の「担い手」でもあるからである。たとえば、自由と選択という価値観は、地方の学校への教育分権化への要求に拍車をかけ、教員とコミュニティのメンバーの役割を拡大させる価値観でもある。と同時に、コーディネート・サービスの改革もまた、自助努力を通じた地方コミュニティによって形成されるだろうという考え方は、自由の価値観の一部であろう。また注目される学校選択に関しては、一面では、よりよい学校をもった豊かなコミュニティに引越してきかない貧困層に、よりよい機会をあたえるだろうという議論もあるからである。

しかし他方では、その学校選択は、逆にむしろ教育機会の平等を減少させるだろうという批判もある。つまり、コーディネート・サービスの概念は上記のようなあらゆる価値観を要求する一方で、他方でそこから(その相互の矛盾によって)改革を困難にさせる場合もある。あるいは学校とコミュニティのリンクが一方でより一層の個人やコミュニティの責任を強めるように作用するかもしれないし、逆に無責任官僚主義国家をさらに強めるかもしれない。いずれにせよ、学校とコミュニティのリンクへの現在の努力は、かつての進歩主義運動がそうであったように、必ずしも現段階においては首尾一貫性があるとはいえない。

## おわりに

アメリカにおいては、周知のように、このような課題（学校改革、福祉改革）の重要性、緊急性から、実に多くの計画やプログラムが州や地方レベルで作られ、またそれにかかわった論文・評価が提出されてきている。その意味ではここで、それについて何かをいうことは、とうてい筆者の能力の範囲を越えることだが、その意見の拡散はなお続いており、まだ明確な方向性は見いだされていないようである。その意味では、W.J. クリテックがいうように、学校・家族・コミュニティの連携のあり方めぐる議論の当否の前に、現段階では「明らかに、コーディネート・サービス・プログラムのより多くのケース研究、より多くの長期間（long term）研究の必要性がある<sup>47)</sup>」ということが、正しいのであろう。そしてそれは、理論的、イデオロギー的には、先にも述べてきたように、アメリカにおける歴史のなかでの学校教育をめぐる古い「対立」にもかかわって、その動きのなかで揺れ動く部分もなおきわめて大きいと考えられる。

それゆえまた、アメリカのスクール・ソーシャル・ワークの理論的支柱、SSWのリーダであるP. アレン・メアーズがいうように、SSWは「教育、ヘルス・ケア、ヒューマン・サービス・システムを通じた、サービス統合のためのアドボケート（弁護）をする前に、ソーシャル・ワーク専門職はこれらのシステムの分析を徹底してする必要がある<sup>48)</sup>」ということも首肯しうる。それはまた、リッチモンドがソーシャル・ワーカーの重要なひとつの仕事として位置づけたことにも重なるものでもあろう。

さらにそれは、われわれの言葉でいえば、「はじめに」で述べたように、現代日本の何らかの形でハンディキャップを負った子どもたち・青年の、まさに問題解決のプロセスをあらためて分析の対象とすること重なってくる。われわれの課題は、それらを通じて、再生産論とソーシャル・ワーク論を連携させ、新たな教育福祉論を構築していく

ことである。だがそのためにも、さらにアメリカなどのSSWの詳細を分析の対象とするとともに、やはりこれを“学校関連サービス”のひとつとして分析をする必要がある。

また当然のことだが、ソーシャル・ワーカーが子ども・若者、学校・教育にかかわっているのは、われわれになじみ深いアメリカ・イギリスといった発達した資本主義国だけではない。たとえば、マスメディアが報道する“児童労働”と教育の課題は、今や途上国のソーシャル・ワーカーの最大の課題でもある。今後の課題という点でいえば、将来の教育福祉論は、まさにそれらを射程に入れて展開される必要があろう。

## 注・文献

- 1) 青木紀・他「現代社会の子育てと社会階層」『教育福祉研究』2号、1993年。青木紀・他「地域における社会諸階層と学校教育」『北海道大学教育学部附属産業教育計画研究施設報告』44号、1994年。
- 2) 青木紀「貧困の世代的再生産—教育との関連で考える」(杉村宏編著『貧困・不平等と社会福祉』有斐閣)、1997年。
- 3) この点にかかわっていえば、教育福祉論を考える場合、教育と福祉の関連を整理すること自体重要な基礎作業だといえるが、そこでとどまっているかぎり、教育福祉論にはならないであろう。その点で拙稿「現代教育福祉問題に関する素描」(『教育福祉研究』1号所収)は、その関心においても「実践」という観点からははるかに遠いものであった。なおついでにいえば、専門的な福祉教育を除いて、小・中学校などで導入されている「福祉教育」という場合は、それは社会福祉の題材などをたとえ扱っていたとしても、本質的には教育の課題として存在する問題であろう。
- 4) さしあたって、小松源助『ソーシャル・ワーク理論の歴史と展開—先駆者に辿るその発達史』川島書店、1993年、伊藤淑子『社会福祉職発達史研究—米英日3ヶ国比較による検討—』ドメス出版、1996年、奥田いさよ『社会福祉専門職性の研究—ソーシャル・ワーク史からのアプローチ』川島書店、1992

- 年、など参照。
- 5) M. リッチモンド・小松源助訳『ソーシャル・ケース・ワークとは何か』中央法規、1991年、51頁。
  - 6) 『同上書』79頁。さらにこのことに加えて、ケース・ワーカーとカウンセラーとの「関係」についていえば、仲村優一編『ケースワーク教室』(有斐閣、1980年)では、「ケースワークがクライアントと社会環境の間の調整をはかるため、彼の人格と社会環境の両者を視野におさめ、その両者にかかわっていくのに対し、カウセリングは、クライアントを環境の中の人として見ながらも、カウンセラーの働きかけの焦点は人格そのものに向けられるとあってよいだろう」(畠山龍郎稿、43-44頁)としている。
  - 7) 小松源助『前掲書』44頁。
  - 8) M. リッチモンド・小松源助訳『前掲書』161頁。
  - 9) B. ジョーダン・山本隆監訳『英国の福祉——ソーシャル・ワークにおけるジレンマの克服と展望——』啓文社、1992年、9頁。
  - 10) M. リッチモンド・小松源助訳『前掲書』、163頁。
  - 11) 『同上書』123頁。
  - 12) 『同上書』124頁。
  - 13) 『同上書』124頁。
  - 14) 『同上書』125頁。
  - 15) 『同上書』142頁。
  - 16) Spring, Joel, *The American School: 1642-1993*, McGraw-Hill, Inc., 1994, pp.188-279.
  - 17) SSWの歴史的概要については、主として次の文献を参考にした。Allen-Meares, Paula, "The Contribution of Social Workers to Schooling," in Robert Constable, John P. Flynn, and Shirley McDonald (eds.), *School Social Work: Practice and Research Perspectives*, Lyceum Books, 1991, p.6. 及び Ginsburg, Everyn Harris, *School Social Work: A Practioners' Guidebook: A Communtiy Integrated Approach to Practice*, Chares C Thomas, 1989, pp.43-52.
  - 18) Pryzwansky, W.B., "School Related Services personnel," in Torstem Hunsen and T. Neville Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education*, 9, Elcvier Science Ltd., 1994, p.5281.
  - 19) Torres, Santos Jr., "The Status of School Social Workers in America," *Social Work in Education*, 18-1, 1996, p.8-18.
  - 20) Ginsburg, E.H., *Ibid.*, p.13.
  - 21) Gibelman, Margaret, "School Social Workers, Counselors, and Psychologists in Collaboration: A Shared Agenda," *Social Work in Education*, 15-1, 1993, p.41.
  - 22) Pryzwansky, W.B., *Ibid.*, p.5289.
  - 23) *Ibid.*, p.5283.
  - 24) Schmidt, John J., *Counseling in Schools: Essetial Services and Comprehensive Programs*, Allyn and Bacon, 1993.
  - 25) *Ibid.*, p.22.
  - 26) P. ウエルシェ・二宮皓訳『危機に立つアメリカの生徒たち——高校最前線から——』東信堂、1990年、89-90頁。
  - 27) Shmidt, John J., *Ibid.*, p.3.
  - 28) Ginsburg, E.H., *Ibid.*, p.44.
  - 29) *Ibid.*, p.44.
  - 30) *Ibid.*, p.45.
  - 31) Danziger, Sheldon H., and Daniel H. Weinberg, "The Historical Records: Trends in Family Income, Inequality, and Poverty," in Sheldon H. Danziger, Gary D. Sandefur, and Daniel H. Weinberg (eds.), *Confronting Poverty: Prescriptions for Poverty*, Harvard University Press, 1994, p.37.
  - 32) Brown, Lester B., "An Empirical and Ethnic-Sensitive Approach to School Social Work Practice," in Robert Constable, John P. Flynn, and Shirley McDonald, *Ibid.*, p.60.
  - 33) Ginsburg E.H., *Ibid.*, p.61.
  - 34) Constable, Robert, "Mandated Foundation for Service Delivery," in Robert Constable, John P. Flynn, and Shirley McDonald, *Ibid.*, pp.97-105.
  - 35) Constable, Robert, "General Perspectives on Theory and Practice in School Social Work," in Robert Constable, John P. Flynn, and Shirley McDonald, *Ibid.*, p.4.

- 36) 橋爪貞雄『2000年のアメリカ教育戦略・その批判と背景』黎明書房、1992年、263頁。
- 37) Segal, Elizabeth A., "The Juvelinization of Poverty." in Nora S.Gustavsson and Elizabeth A. Segal, *Critical Issues in Child Welfare*, Sage Publications, 1993, pp.55-73.
- 38) 橋爪貞雄『前掲書』264頁。
- 39) 『同上書』262頁。
- 40) 小松源助『前掲書』、太田義弘『ソーシャル・ワーク実践とエコシステム』誠信書房、1992年、など参照。
- 41) たとえば、Germain, Carel B., "An Ecological Perspective on Social Work in the Schools," in Robert Constable, John P. Flynn, and Shirley McDonald, *Ibid.*, pp.17-29.
- 42) Franklin, Cynthia, and Calvin L. Streeter, "School Reform: Linking Public Schools with Human Services," *Social Work*, 40-6, 1995, pp. 773-782.
- 43) Newton-Longson, Gloria, and Mary I.Armstrong, "School-Based Mental Health Services," *Social Work in Education*, 15-3, 1993, pp.187-191.
- 44) Gibulka, James G., "Toward an Interpretation of school, Family, and Community, Connections: Policy Challenges," in James G. Giburka and William J. Kritek (eds.), *Coodination Among Schools, Families, and Communities: Prospect for Educatinal Reform*, State University New York Press, 1996, p.404.
- 45) Hendrikson, Jo M., and Donna Omer, "School-Based Comprehensive Services: An Example of Interagency Collaboration," in Paul Adams and Kristine Nelson (eds.), *Reinventing Human Services: Community-and Family-Centered Practice*, Aldine Gruyter, 1995, pp.145-162. Lewis, Mary R., "Linking Schools with Family-and Community-Centered Services," in *Ibid.*, pp.163-173. その他、S.リード、R.C. ソーター「貧しさの中の子どもたち：1,200万人のアメリカの子どもたちの現状」（西尾範博編訳『苦闘するアメリカ教育——教育専門誌KAPPNに見る90年代教育改革論争——』教育開発研究所、1993年、182-183頁。など参照。
- 46) Giburka, James, G., *Ibid.*, pp.403-455.
- 47) Kritek, William J., "Introduction," In James G. Giburka and William J. kritek, *ibid.*, p.13.
- 48) Allen-Mears, Paula, "The New Federal Role in Education and Family Services: Goal Setting without Responsibility," *Social Work*, 41-5, 1996, p.538.

#### 追記

本稿のSSWに関する資料(パンフレット等)の多くは、オハイオ州立大学のAmy Riemenschneider 助教授 (College of Social Work) の好意による。助言も含めて、記して感謝したい。

(青木紀・北海道大学教育学部助教授)