

〔論 文〕

子ども虐待に対応する学校の役割と課題

—「育む環境 (nurturing environment)」の保障を目的とするスクールソーシャルワークの可能性—

西 野 緑*

I. はじめに

本研究は、法規範から子ども虐待に対応する学校の役割を導き出し、先行研究より学校の利点と課題を整理し、「育む環境 (nurturing environment)」の保障を目的とするスクールソーシャルワークの可能性を探索することを目的とする。ここでいう「育む環境」とは、「子どものニーズや能力、希望にうまくマッチするような応答的で、子どもの能動的な育ちを促進する安全で安定した環境」(芝野 1998・2001)を指す。「育む環境」に近い言葉として、ライフ・モデルのエコロジカルな概念のひとつに「滋養的環境 (nutritive environment)」がある。「滋養的環境」とは、社会的物理的環境において、人々に様々なニード・能力・情熱を与える環境のことを指す (Germain = 小島 1992)。谷口 (2003) は、エコロジカルな援助の実践課題は、当事者が新たな適応戦略を獲得し、「滋養的環境」(nutritive environment)を創出することにあるとし、「栄養的環境 (nutritive environment)」(中村 2005)とも訳されている。「子どもの権利に関する条約」(以下、「子どもの権利条約」とする)では、子どもは「その人格の全面的かつ調和のとれた発達のため、家庭環境の下で幸福・愛情および理解のある雰囲気の中で成長すべきである」(前文)とされており、子ども虐待への対応において、子どもの権利としての「育む環境」の保障は喫緊の課題であると考えられる。

学校現場においては、子どもの行動上の問題が深刻化多様化していると言われているが、あらゆる生徒指導上の問題の背景には、子ども虐待や不適切な養育環境の問題が潜んでいる危険性がある

といっても過言ではない (峯本 2004・2007; 玉井 2007; 増沢・石倉 2007)。家族状況の問題や混乱した家族内の人間関係で育つことなど、親が子どもに愛情を注ぐ力がなくなり、家庭が家庭として機能せず、子どもとして当たり前の生活が十分に保障されていない「虐待的養育環境」(西野 2009a)は、子どもの成長・発達に著しい影響を与える。行動上の問題により顕在化した子ども虐待における学校の対応は、子どもの生命の安全確保とともに、子どもの成長・発達の保障にとって重要であり、学校の適切な対応が求められる。しかし、子ども虐待による死亡事故等の重大事件は就学前の子どもに集中しており、成長するにつれて重大事件の危険性は低下する。よって、学齢期の子ども虐待は、乳幼児ほど必ずしもリスクが高いとは言えず、教職員が関心や危機感を持っているとは言い難い。また、教職員は、子ども虐待が背景にある子どもの行動上の問題や保護者の対応などに追われ、疲弊している学校も少なくない。学齢期の子ども虐待において、子どもの最善の利益のためには、家庭への支援が不可欠であり、学校での対応や継続的なモニタリングを行うためには、学校において支援体制を作り、地域や関係機関を巻き込んだソーシャルワークが必要である。

全国の子どもの虐待対応処理件数の10分の1以上を占める大阪府(大阪市を除く)は、小学校の生徒指導体制を充実させ、関係機関との連携によって問題行動や不登校や子ども虐待などの未然防止への取り組みの推進を図る目的で、2005年度より日本で初めて制度的に府内7学区の小学校にひとりずつ、スクールソーシャルワーカーを配置した。スクールソーシャルワーカー活用事業は、2008年

キーワード：子ども虐待、スクールソーシャルワーク、育む環境

* 関西学院大学大学院研究員 / 大阪府教育委員会チーフスクールソーシャルワーカー

から文部科学省で予算化され、全国展開されている。しかし、子ども虐待に対応するスクールソーシャルワーク実践は、現場のスクールソーシャルワーカーが試行錯誤で行っているのが実情であり（西野 2009b）、子ども虐待問題にスクールソーシャルワーカーが十分に活用されているとは言い難い。

II. 子ども虐待問題と学校の役割・利点および課題

1. 法律等に見る学校の役割

表1は、学校での子ども虐待防止に関する法律（児童福祉法および児童虐待防止法）・通知（文部科学省および厚生労働省）と大阪府教育委員会の取り組みの流れである。わが国では、2000年に児童虐待防止法が制定され、2004年、2007年に改正されてきた。以降、児童虐待防止法改正に応じて児童福祉法も改正され、児童虐待等の問題に適切に対応できるように児童相談に関する充実等を図ってきている。

「2004年は『教育の虐待元年』（小林 2004）と言われるように、児童虐待防止法の一部改正において、学校の役割が明文化された。法律で盛り込まれた学校の役割とは、具体的には①学校という組織自体に対する早期発見努力義務（第5条第1項）、②学校による通告後の支援（第5条第2項）、③児童及び保護者に対する児童虐待防止の教育又は啓発義務（第5条第3項）、④継続的な安全確認（第8条第1項、第2項）、⑤上記①から④を行うための教職員に対する一般的な研修（第4条第1項）及び専門的な研修（第4条第2項）、⑥児童虐待を受けた子ども等に対する学業の遅れに対する支援、進学・就職の際の支援（第13条2項の2）である。また、通告後の支援にも関係機関としてかかわることが明記された。つまり、児童虐待防止法に明文化されている学校の役割は、「早期発見」、「通告後の支援」、「児童および保護者に対する虐待防止の教育・啓発」、「継続的な安全確認」、「教職員に対する研修」、「児童への学習支援および進学・就職支援」である。

文部科学省では、児童虐待防止法の改正を受けて、各都道府県および各指定都市教育委員会に対

して「学校等における児童虐待防止に向けた取組の推進について」（2006）や、「児童虐待の防止等のための学校、教育委員会等の的確な対応について」（2010）を通知している。これによると、①児童虐待の早期発見、②児童虐待の早期対応、③通告後の関係機関との連携を学校の対応としている。教育委員会の責務として、①関係機関との連携強化、②教職員研修の充実、③調査研究及び検証をあげている。2005年には、「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」を実施している。2007年には「養護教諭のための児童虐待対応の手引き」を作成・配布している。

岸和田事件および2004年の児童虐待防止法改正を受けて、大阪府（2004）は『児童虐待における学校・園と子ども家庭センターの連携について－通告等に関する基本ルール－』を作成した。また、大阪府は児童虐待防止の手引き『子どもたちの輝く未来のために』を策定し、児童虐待における学校と教職員の果たす役割、通告のルールなどを掲載している。2010年に改正された『子どもたちの輝く未来のために』では、学校における児童虐待への対応は、「早期発見」（理解と認識、日常の体制づくり、教職員の気づき）、「通告」、「継続的な支援」であるとしている。

『子ども虐待対応の手引き』（日本子ども家庭総合研究所編）は1999年に作られ、児童虐待防止法改正ごとに改正されている。『子ども虐待対応の手引き』（2009 日本子ども家庭総合研究所編）による学校の役割は、「児童相談所および市町村との日常的な連携」、「発見」、「通告」、「在宅援助中のモニター（日常的な援助と緊急時の通告役）」である。以上のことから、法規範から見る「学校での子ども虐待対応」とは、「虐待防止の教育・啓発」、「早期発見・通告」、「通告後の支援」、「継続的な安全確認」、「児童への学習支援」、「関係機関との連携」であると言える。

児童虐待防止法は、第1条において、「児童虐待が児童の人権を著しく侵害し、その心身の成長及び人格の形成に重大な影響を与えるとともに、わが国における将来の世代の育成にも懸念を及ぼす」とし、「児童虐待を受けた児童の保護及び自立の支援のための措置等を定めることにより、児童虐待の防止等に関する施策を促進し、もって児

表1：学校での子ども虐待防止に関する法律・通知および取り組みの流れ

年	児童福祉法	児童虐待防止法	通知(厚生労働省・文部科学省)	大阪府教育委員会の取組
1997	一部改正、市場原理の導入			
1999			『子ども虐待対応の手引き』	
2000		成立、児童虐待の定義		
2003	一部改正、子育て支援事業の実施等			
2004	一部改正 市町村における児童相談体制の充実、要保護児童対策地域協議会(以下、要対協)の明記	一部改正、児童虐待防止に関する学校の役割の明文化(早期発見努力義務、学校による通告後の支援、児童・保護者への児童虐待防止の教育・啓発、継続的な安全確認、教職員への研修、被虐待児への学習・進学・就職支援)		通告に関する基本ルール 「児童虐待における学校園と子ども家庭センターの連携について」、児童虐待防止の手引き『子どもたちの輝く未来のために』策定
2005			『子ども虐待対応の手引き』改正 「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」	児童虐待の取組等に関する状況調査、児童虐待担当指導主事研修会の開始
2007	改正、要対協の設置努力義務化	一部改正、児童虐待防止対策の強化(安全確認措置義務化、接近禁止命令の制度化)	「養護教諭のための児童虐待対応の手引き」を作成・配布	
2008	一部改正、要対協の機能強化			
2009			『子ども虐待対応の手引き』改正	児童生徒の安全確認調査の実施
2010			「児童虐待の防止等のための学校、教育委員会の的確な対応について」厚労省「情報提供に関する指針」	通告に関する基本ルール 「児童虐待における学校園と子ども家庭センターの連携について」、児童虐待防止の手引き『子どもたちの輝く未来のために』改定

童の権利利益の擁護に資することを目的とする」としている。すなわち、児童虐待防止法の目的に、「子どもの人権」が明記され、子どもの権利保障の視点から子ども虐待に対する施策が展開されることが求められている。

よって、子ども虐待に対する学校の役割は、教職員自身への研修はもちろんのこと、子どもや保護者に対する子ども虐待防止の教育・啓発などの「予防」から、早期発見・通告という「初期対応」および継続的な安全確認を含む通告後の支援という「中・長期的援助」までに及ぶ対応を通して、子どもの最善の利益に立脚した子どもの権利擁護であると言える。

2. 学校の利点

子ども虐待防止に関して、学校は以下のような利点が考えられる（鈴木 2003；馬場 2005；調査会議2006；玉井 2007；Lowenthal 2001＝玉井 2008；西野 2009a）。表4は、法規範から見た子ども虐待に対応する学校の役割と学校の利点（①から⑦）および課題を援助のプロセスに沿って整理したものである。①学校は、一定年齢の子どもの所属機関として子どもや家庭を把握できること、②教職員は日常的に子どもたちと長時間接していることから子どもの変化に気づきやすいこと、③学校では、担任のみならず、学年や専科教員、養護教諭、生徒指導主事、教頭、校長、事務職員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、支援人材などの異なる知識・経験・能力を持った教職員集団がチームで課題解決にあたること、④『子どもの教育を担っている』という大義名分があるため、教育という観点から家庭や保護者に対して働きかけをすることができること、⑤学校は地域に長く根づいた施設であるため、子どもやその家族と長期的な関わりを持ち、地域や関係機関のサービスと子どもや家族をつなぐ接点となれる可能性があること、⑥学校は、虐待あるいは虐待的養育環境にある子どもにとっての居場所であり、子どもの発達を支援していけること、⑦学校はその数が圧倒的に多く、全国に存在することなどである。

3. 学校の課題

子ども虐待対応において、学校には多くの利点があるが、2000年以降に実施されているわが国の調査研究によると、様々な課題があることがわかる。表2は学校での子ども虐待対応に関する調査研究を主に学校の課題に焦点を当てて、整理したものである。これらの学校での子ども虐待対応に関する調査研究および文献研究をふまえ、学校での子ども虐待対応の課題を整理すると、以下の4点が挙げられる。

（1）被虐待児童への対応

学校では子どもの気になる行動上の問題と子ども虐待との関係性はあまり考慮されてこなかった（長友・田中・藤田・横山 2007）。その原因のひとつに、就学前と小学校の情報の分断による、小学校の被虐待児童に対する理解の希薄さが考えられる。就学前に福祉機関、保育所、保健所や保健センター等による福祉的支援の対象となっていた家庭の子どもの情報が学校に届かないままに子どもが入学し、学校が子どもに適切に対応できにくい状況が少なくない。学校は現に虐待を受けている子どもだけではなく、就学前に虐待を受けた子どものことも含めて対応する必要がある（山下 2011）。

また、被虐待児童の行動上の問題に対して、その原因を個人の問題または保護者のしつけの問題として捉え、いわゆる「問題児」やその保護者への指導という「教育的対応」、生徒指導による強い叱責などの「懲戒的対応」、もしくは、スクールカウンセラーや教育相談による「治療的対応」を取ってきた（山下 2003）。しかし、子ども虐待や虐待的養育環境のサインとしての愛着の課題（藤岡 2008）や注目欲求としての問題行動に対し、教育的対応・懲戒的対応・治療的対応など、子どもの生活背景を考慮に入れない対応によって問題はエスカレートすることが少なくない。学校での子ども虐待対応には、行動上の問題の背景にある生活の問題を背負った子どもに対する理解と適切な対応が不可欠である。

（2）被虐待児童の保護者への対応

学校での子ども虐待対応では、教職員が被虐待

表2：学校での子ども虐待対応に関する調査研究

年	名前	研究の概要	学校の課題
2003	小林・小池	子ども虐待に関する教職員の知識と対応	外部機関との連携、家庭との話し合い
2004	玉井	児童虐待に関する学校の対応について	親への対応、機関連携
2006	才村	保育所、学校等関係機関における虐待対応の在り方に関する調査研究（厚生労働省科学研究）	小中で一貫した生徒指導体制、進行管理システムの不在、専門性の確保と人的配置
2007	渋谷	全国調査から虐待対応構造に関わる現状分析	機関連携（通告したが期待どおりでない）
2007	長友・田中他	児童虐待に対する意識調査の一部	家庭に関わる迷い
2007	横島・岡田	兵庫県内9地域100校の小中学校の現職教員へのアンケート調査	家庭への対応、機関連携、校内体制、個人情報保護、通告、時間が無い
2008	西原・原田他	A市要保護児童対策地域協議会が実施した保幼小中の教職員へのアンケート調査	虐待している保護者への対応、関係機関との連携
2008	高良	児童虐待に関する児童相談所と小学校との連携	【連携困難要因】教職員の無理解、認識の低さ、価値観の相違、多忙、対応の鈍さ、窓口担当者の不在
2008	喜多	滋賀・埼玉・相模原市児童虐待対応教員資料調査	学校でやれることの明確化と機関への積極的要請

児童の親との関係に悩んだり、家庭に介入することに迷ったりしている現実がある。（小林・小池 2003；田中・長友・藤田・横山 2007；西原・原田・山口・張 2008；横島・岡田 2007）。虐待や不適切な養育環境にある子どもの親には「先生からの否定体験の積み重ね」や「学校の敷居の高さ」という「学校に対するマイナスイメージ」がある（西野 2009a）。かつて、市町村の児童家庭相談員が、「先生は親を罰したくなる」のではないかと語っていたように、日々子どもと接している教職員の怒りや無力感は、親への批判や非難につながりかねない。全国調査においても、小学校における子ども虐待対応のうち、「親とよく話し合う」中身は、「子どもの接し方について話した」が最も多く、子どもの養育態度の改善を求める話し合いという意識が強い（玉井 2004；才村 2006）。

学校における子どもや家庭への支援は図1のように、①相談関係成立領域、②間接的支援領域、③予防領域、④介入領域の4つの支援の枠組みで表せる（山野 2010）。虐待や不適切な養育に

ある家庭への支援は、「専門家の判断では援助の必要がある」が「当事者が利用を希望しない」介入領域にあたり、ソーシャルワークの必要性が最も高い領域である。現実には、学校現場や福祉現場では、最も援助が必要と思われる家族が最も援助に否定的・防衛的であることが少なくないが、子どもや家族側のみ問題としてみるべきではない。ソーシャルワークは、生活問題を「人（individual）と環境（environment）との交互作用」と捉え、人と環境とのインターフェースに介入する。ライフ・モデルやエコロジカル・アプローチを提唱したジャーメインは、人と環境の双方に、二重に同時的（dual focus）に焦点を向けることが重要であると述べている（Germain & Gitterman 1996）。つまり、人、環境のどこに問題があるかを探すのではなく、問題は生活空間における不適切な「交互作用」にあると考え、人と環境の接触面に焦点をあて、「人の適応に対する潜在的可能性を高め、それが発揮できるようにすると同時に、それを可能ならしめるように環境の応答性を高める」

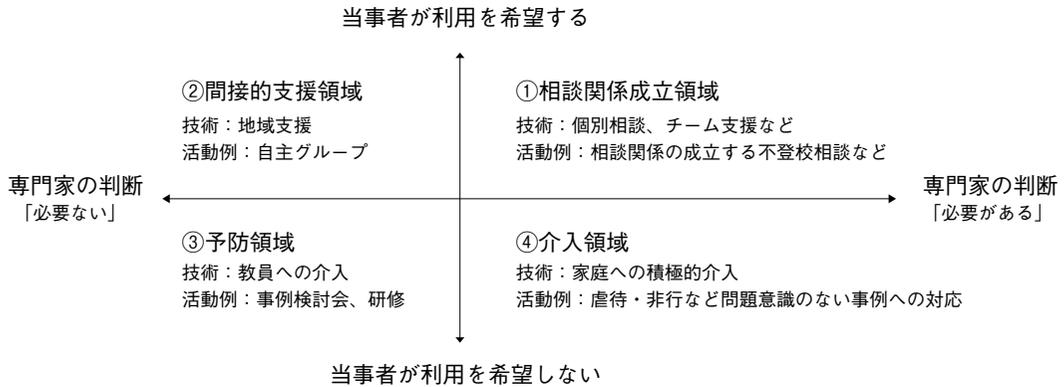


図1：援助の領域 (山野 2010)

(Germain=小島 1992:84)。また、ソーシャルワークには、待ちの姿勢ではなく、こちらから出向くアウトリーチという技術もある。さらに、何にも増して、ソーシャルワークは、人間の価値と可能性への信頼に価値観を依拠し、すべての人をひとりの人間として尊重し、人の潜在的な可能性に信頼を置いて関わるからこそ、否定的・防衛的であると思われる子どもや親や家族ともつながれる可能性が高いと考える。

(3) 関係機関との連携

学齢期の子ども虐待は、乳幼児ほどリスクが高いとは言えないため、優先順位は高くなく、現実には児童相談所などのソーシャルワーク専門職の支援はなかなか得られず、現実には学校が最も頭を抱えている問題のひとつである。「学校の中でやれることはどこまでかということを明確化し、学校が担えない部分を関係機関の役割として積極的に要請していくべきである」(喜多 2008) という声も聞かれるが、児童相談所等の関係機関や社会資源等の受け皿は充分とは言えず、学校が一定の線を引くことにより、学校と関係機関との支援の狭間に落ちる子どもや家庭が多発するおそれがある。先行研究や調査から見ても、学校と関係機関との連携は必ずしもスムーズに行われているとは言えない現状がある(峯本 2007; 高良 2008; 山野 2009)。日々子どもを直接見ている学校とそうでない機関との危機感の違いは大きく(野田

2006)、たまたま子どもの担任をしていた教師や保育士など「生活レベル」の関係者と、児童相談所などの援助専門職の視点の違いが、実践現場の温度差となる場合が少なくない(山野 2009:33)。

学校は子どもの教育を担うところとして、家庭のことや子どもの養育には距離を置いて見ていた歴史的経緯がある。児童相談所の児童福祉司を対象とした児童虐待に関する学校の対応についての調査(高良 2008)では、9割以上が小学校との連携に関して、虐待に関する情報収集や虐待の早期発見のメリットを感じているものの、連携が難しいと感じている者が69人(52.7%)と半数を越えている。小学校との連携困難な原因は、①児童相談所の機能に関する教職員の無理解、②虐待に関する教職員の認識の低さ、③価値観の相違が上位3つで、双方の多忙さ、個人情報取り扱いの難しさなど関係機関の努力だけでは解決できない問題や、教職員の対応の鈍さ、小学校における窓口となる担当者の不在など学校に対する課題も見受けられる。また、小学校では学級担任の抱え込みも少なからず存在し、学年・生徒指導・管理職等の様々なレベルで「抱え込み」が生じることも少なくない(峯本 2004)。

しかし、学校や教職員が関係機関との連携を求めても、十分な受け皿が存在しないという現実もある。学校の「少しも動いてくれない」という苦情は、関係機関の特性を十分に理解していないがための要求からくる不満も少なくないが、子ども

虐待対応に積極的に取り組みはじめた学校が、児童相談所をはじめとする関係機関の対応や動きの鈍さにストレスを感じている現状がある（玉井 2007・峯本 2007）。その結果、教職員が無力感を抱き、学校から関係機関への相談や通告の壁に拍車をかけていると言っても過言ではない。

関係機関間連携の課題を改善する対策として、常設型の機関間連携としての「要保護児童対策地域協議会」がある。要保護児童対策地域協議会の設置により、学校も個別ケース検討会議に参加することがあり、学校と関係機関との連携がより進むと思われる。それには定期的に行われる実務者会議を機能させ、そこに教育委員会がメンバーとして参加し、関係機関と顔の見える関係を作っておく必要があると同時に、学校が教育委員会に依存するのではなく、学校が主体的に関わるためのシステムや人材が不可欠である。

（４）校内のチーム対応

学校での子ども虐待対応を困難にしている背景として、「学校秩序の危機」（伊藤 2007）とも呼ばれる近年の学校の構造的な変化がある。伊藤（2007）は、社会における学校の地位の低下および保護者の教育要求の多様化を挙げている。これらの背景には、近年の「教育政策の変化」による「学校の変化」と「教師の変化」が考えられる（今津 2000；紅林 2007）。教育政策の変化による教育のサービス化や「総合学習」や「特別支援教育」等の新しい教育課題は、専門性を発揮する領域が不明確になっている教師役割の無境界性（佐藤 1994）と無限定性（永井 2000）に加え、従来ものを維持しながらさらに新しい役割を担うことになり、教師の「多忙化」に拍車をかけた。世代交代による若手教師の急増は、ミドルリーダー（40代）が極端に少ない「学校の変化」を生じさせた。学校の中核として学校運営に関わる機会が十分保障されてこなかったこの年代の教師がベテランになる状況の中で、自らに課せられた業務をこなすのに手一杯で、学校を引っ張る余裕がなく、組織的な動きをとれない学校がふえてくる（葛上 2009：165）。上記のような学校の変化は、従来の共同的な同僚性（教師集団の協力関係の鍵となる教師集団の横の構造）（永井 2000）の崩壊という

「教師の変化」をもたらした。教師の世界にも浸透した privatization（私事化）の流れによる「私生活化」や「個人主義化」は、教師の共同文化を崩すと同時に、教師の孤立化や無力化をもたらし、困難な教育問題を乗り越えるための力量を弱める危険性を秘めている（由布 1994；今津 2000）。今津（2000）は、学校において伝統的に根強かった「共同」文化が崩れたにもかかわらず、それに変わるべき「協働」文化が未だ幅広く定着していないなかで、同僚教員間連携が混乱している状況であると指摘している。すなわち、教育政策の変化およびそれに伴う学校の変化は、多忙化、孤立化、無力化という教師の変化を生み出し、チーム対応を困難にしていると言えよう。

学校での子ども虐待対応に関して、校内の「チーム対応」の必要性については、多くの研究者や実践者が述べている（玉井 2004；才村 2006；澁谷 2007；喜多 2008；西野 2009a）。菊池（1999・2002）は、「チーム（team）」を、「委員会（committee）」、「代表者会議（delegate council）」などと同様に、「集団（group）」の中のひとつとして捉え、①共通・共有された目標、②メンバーの相互依存的な協働、③小集団であること、の3つをチームの共通の定義とし、これらを満たしていない場合、「集団」であっても「チーム」ではないとしている。また、対人援助サービスチームを、i)「多職種チーム」と「単一職種チーム」、ii)「多機関のメンバーから構成されたチーム」と「単一機関のメンバーから構成されたチーム」、iii)「病院・施設内で活動するチーム」と「地域（在宅）で活動するチーム」に分類している（菊池 1999）。表3は、学童期の子ども虐待対応に関するチームについて、上記の分類を参考に整理した。

本研究では、「チーム」とは、①3人以上の小集団、②メンバー間の協働、③共通・共有された目的を持つものを指し、学校での子ども虐待対応におけるチームとは、表3の「学校」という「単一機関」の「多職種」のチームであり、校内にいる教職員、スクールソーシャルワーカー、スクールカウンセラー、支援人材も含むものとする。

澁谷（2007）は、「チーム体制の整備」については、担任と管理職とで対応策が決定され、とられる対応策は担任が担うものが多く、情報と対応が担任

表3：学童期の子ども虐待対応に関するチームの分類

学 校			市町村（地域）		
	多機関	単一機関		多機関	単一機関
多職種	SSWやSCを含む校種間連携	SSWやSCを含む校内チーム	多職種	要保護児童対策地域協議会	教育委員会等のサポートチーム
単一職種	校種間連携（小中連携等）	学習に関する校内委員会	単一職種		

表4：子ども虐待に対応する学校の役割・利点・課題

援助のプロセス	学校の役割（法規範より）	学校の利点（先行研究より）	学校の課題
予防	虐待防止の教育・啓発	④家庭に働きかけやすい ⑤地域や関係機関のサービスと家庭をつなぐ	・被虐待児の保護者への対応 ・関係機関との連携
初期対応	早期発見・通告	①所属機関として把握 ②変化に気づきやすい ④家庭に働きかけやすい	・校内のチーム対応 ・被虐待児童への対応 ・被虐待児の保護者への対応
	関係機関との連携	③チームで課題解決 ⑤地域や関係機関のサービスと家庭をつなぐ	・校内のチーム対応 ・関係機関との連携
中・長期的援助	通告後の支援	③チームで課題解決 ④家庭に働きかけやすい ⑤地域や関係機関のサービスと家庭をつなぐ ⑥子どもの居場所、子どもの発達を支援	・校内のチーム対応 ・被虐待児の保護者への対応 ・関係機関との連携 ・被虐待児童への対応
	学習支援	学校本来の役割	・校内のチーム対応
	継続的な安全確認	①所属機関として把握 ②変化に気づきやすい ③チームで見守り ④家庭に働きかけやすい	・被虐待児の保護者への対応 ・校内のチーム対応 ・関係機関との連携

と管理職に集中してしまうのは、的確な判断と対応を阻害することになりかねないと警告している。学校等における児童虐待防止の取り組みに関する全国調査（玉井 2004；才村 2006・2007）では、職務分掌によって虐待を疑う情報源が異なることが示唆された。生徒指導主任が虐待対応において果たす役割は大きく、虐待対応にあたって校内の連携がきわめて重要であること、学校内のさまざまな「調整者」の調整機能を一元化し、情報の集約・進行管理（ケース・マネジメントの一部）を

行うこと、その場合担当教員から授業や学級経営の負担を外して専念できるようにすべきであることなどが提言された（文部科学省 2006）。

全国調査の提言において、「学校内のさまざまな『調整者』の調整機能の一元化」が提言されているが、チーム対応を行うには、生徒指導主任等のチームの核となる「コーディネーター」⁽¹⁾の位置づけが不可欠であると考えられる。コーディネーターは、常勤の教職員のうち、物理的な時間と校内の教職員に指示を出せるポジションが最低条

件であり、さらに子ども虐待に関する知識や話しを聴く等の技術、および校内や他機関とのコミュニケーション能力が必要である（西野 2007）。また、組織としてその体制を継続するには、チーム対応に対して意識と理解のある管理職の存在が重要である（峯本 2004・2007・2010；西野 2009a）。小学校では「管理職の影響力」が大きく、管理職による危機感や支援に対する視点およびイニシアティブの取り方に支援の方向性が左右されることが少なくない。また、小学校では、学級担任への期待と責任が重く、「担任が対応すべき」という校内の暗黙のハードルも少なからず存在し、担任の「私のクラスの私の子ども意識（西野 2009a）」も生じやすい。さらに、毎年行われる人事異動がチーム対応可能な校内体制の継続を困難にしている。

以上のように、子ども虐待における学校の役割は法律でも明文化され、学校には独自の利点があることが理解されたが、先行研究から①被虐待児童への対応、②被虐待児童の保護者への対応、③関係機関との連携、④校内のチーム対応に関する課題があることが明らかとなった。表4は、子ども虐待に対応する学校の役割・利点・課題を先行研究から整理したものである。子ども虐待対応は教職員だけでは物理的・精神的に困難であり、学校内において関係機関との調整を含めた子ども虐待対応を行うシステムおよび人材が不可欠であり、初期対応での適切な判断や行動および継続的なモニタリングと子どもや家庭への支援等、学校におけるソーシャルワークが急務であると考えられる。

Ⅲ. 子ども虐待に対応するスクールソーシャルワークの機能と役割

わが国のスクールソーシャルワーク実践は、2008年度から全国的に実施されたところであり、子ども虐待に対応するスクールソーシャルワークに関する論文は散見される程度である（鈴木 2003；馬場 2005・2011；山下 1999・2006・2011；野田 2006；高良 2008）。スクールソーシャルワーク実践によって、学校が抱え込みを減らせると同時に虐待通告の必要性を強く認識するようになり、あらたな虐待の掘りおこしにもつなが

り、子ども虐待への対応能力を向上させる（野田 2006）、家族への支援においては、家族をそのニーズに応じた適切な社会資源につないでいくとともに、スクールソーシャルワーカー自身が社会資源になれる（高良 2008）、体罰や子ども虐待などソーシャルワークがいうところの社会的正義が侵害される状況にこそ介入する意義があり、子ども虐待に対応するスクールソーシャルワーク実践では、子どもたちの「生活の質」を高めるために、子どもの家族を支える活動も含まれる（山下 1999・2006）などの意見が見られる。また、山下（2011：14）は、子ども虐待のように、人と人との間に生じた問題については、心だけではなく、人々の関係の中に介入し、関係を修復したり調整したりする行為が必要であるとし、ソーシャルワーカーは子どもの可能性に焦点を当ててエンパワーするだけではなく、加害者に関与し子どもに虐待行為をしないよう働きかけることがはるかに現実的であると述べている。

先行研究から、子ども虐待に対応するスクールソーシャルワークの機能や役割として、大きく以下の2点が考えられる。第一に、子ども虐待対応の根幹にある子どもの権利擁護というアドボケートの役割である。許斐（2001）は、児童福祉サービスには、①子どもの人権が現に侵害されているときに、子ども自身が緊急に人権救済を申し立てる「子どもの人権救済機能」、②子ども自身がその権利を主張もしくは行使できないときに、子どもの権利を子どもの立場に立って代弁する「子どもの権利代弁機能」、③何が「子どもの最善の利益」かについての判断が一致しない場合に、それを第三者の立場から調整する「子どもの権利調整機能」の3つの権利擁護機能が含まれると述べている。また、子ども虐待に対応するスクールソーシャルワーカーの役割は、人権が侵害されている子どもが生きていくための力を高められるように支えることであり、子どもの人権を保障することであり（山下 1999）、子どもの「学力保障」であり「発達保障」である（鈴木 2004）。このように、「人間の価値と変化の可能性への信頼」という福祉の価値を、教職員に問いかけることによって、日常的に伝えながら、人権を侵害されている子どもの最善の利益に基づく権利擁護を果たすことは、

子ども虐待に対応するスクールソーシャルワーク実践において、重要な役割のひとつであると考えられる。

第二に、チーム対応に不可欠なマネジメント機能である。学校の課題のひとつである「校内のチーム対応」を実施するにあたって、スクールソーシャルワーカーの「周囲に影響を与える技術 (influencing skills)」(Germain = 小島 1992) を用いたマネジメント機能は必要不可欠であると考えられる。Germain (= 小島 1992 : 148) は、「説得、取り引き、仲裁、交渉、衝突の調整など、『影響を与える』上での政治的かけ引きが必要とされる」とし、「学校内のフォーマルなシステムとインフォーマルなシステム、権力と意思決定の中心となる場所、コミュニケーションの道すじ、学校の基準、習慣、決まり、方針などを理解し、利用するためには特殊な種類の知識が求められる」としている。仲介理論を開発した大塚 (2008) は、スクールソーシャルワーク実践には、調整・仲介・代弁・連携など、周囲に影響を与える機能と役割が必要であるとしている。

筆者は、子どもの持つ潜在的な力を信じ、子どもに寄り添うことで子どもの問題解決能力を引き出すというスクールソーシャルワーカーとしてのスタンスでマネジメントの役割を果たすことは、現在の学校現場に新しい視点を持ち込む力になると考える。ストレングス視点で、子どもや家庭や学校の強みに焦点を当て、「できていること」「上手くいったこと」に注目することによって、支援の方向性やプランが見えてくることは少なくない。スクールソーシャルワークは、従来の学校教育の取り組みを否定するものではなく、学校における支援を充実させるものであり、コーディネーターとスクールソーシャルワーカーとの協働が校内のチーム対応を促進するものである。多くの関係機関や地域の人々が関与する場合、校内チームに参加しているスクールソーシャルワーカーが、全体の状況を見極めながら、調整役を果たすことは可能である (西野 2007)。学校のみならず、様々な関係機関や地域の人々を巻き込み、さらに当事者である子どもやその保護者への介入や支援を視野に入れた子ども虐待に対応するスクールソーシャルワーク実践は、調整・仲介・連携などの「つなぎ」

の役割を包括し、それらを超えたマネジメントの役割を果たすことであると考えられる。

IV. おわりに

学齢期の子ども虐待は、一定年齢のすべての子どもや家庭を把握し、子どもや家庭の変化をキャッチしやすく、家庭にとっても物理的に近く、子どもの教育を担っているという大義名分から他機関以上に家庭とつながれる可能性が高い学校の利点をいかした対応と支援を考える必要がある。法規範から見た子ども虐待に対する学校の役割は、子ども虐待防止の教育・啓発などの「予防」、早期発見・通告という「初期対応」、継続的な安全確認を含む通告後の支援という「中・長期的援助」までの継続的な支援であり、その目的は子どもの最善の利益に立脚した子どもの権利擁護であると言える。しかし、子ども虐待対応において、学校には①被虐待児童への対応、②被虐待児童の保護者への対応、③関係機関との連携、④校内のチーム対応に関する課題があることが先行研究から明らかとなった。

これらの課題を解決するひとつとして学校におけるソーシャルワーク、すなわちスクールソーシャルワークが実践されてきている。子ども虐待に対応するスクールソーシャルワークの機能や役割は、①子ども虐待対応の根幹にある子どもの権利擁護というアドボケートの役割、②調整・仲介・連携などの「つなぎ」の役割を包括し、それらを超えたマネジメントの役割であると言える。

虐待を受けている子どもや「虐待的養育環境」にある子どもにとって、家庭は安心感のある「居場所」であるとは言いがたい。学校は、子どもの発達支援の場として、また家庭や地域とつながる公的な場所として、他機関では不可欠な重要な役割を担える場であり (西野 2009a)、学校がひとつの「居場所 (niche)」として、子どもの成長や発達を見守り、保障する役割を担うことが必要である。ニッチ (niche) とは、ライフ・モデルにおける環境の特質を表すエコロジカルな概念のひとつで、他の人びとや制度が人に期待することとその人がもっている適応能力とがうまく一致するとき居場所が生まれ、その人のコンピテンス

は育まれる(芝野 1995・1998)。「コンピテンス(competence)」とは「力量」と呼ばれるエコロジカルな概念のひとつで、「子ども家庭中心サービス」(Pecora et al 2009)の5つのフレームワークのひとつでもある。先行研究を踏まえて、「自分の能力や動機や適応を効果的に発揮し、周囲の環境を変えようとする実行力」を「生きる力(コンピテンス)」と捉えると、虐待や虐待的養育環境にある子どもの権利として保障すべき「育む環境」とは、子どもの「生きる力(コンピテンス)」を育むような「居場所(ニッチ)」を保障することであると言える。

子ども虐待は、子どもの特質・家族の状況・地域や社会の状況など複雑な要因が絡み合う問題であり、子ども、保護者、教職員が円環的・生態学的関係で関わり合う学校において、①学校が子どもの「生きる力(コンピテンス)」を育むひとつの「居場所(ニッチ)」となることと同時に、②家庭が本来の居場所機能を持てるように支援していくことが子どもの権利としての「育む環境」の保障であり、このような子どもや家庭を支える活動にこそ、スクールソーシャルワーカーの存在意義があると考えられる。

【註】

(1) コーディネーター

本研究では、校内の役職や校務分掌の名称に関わらず、子ども虐待問題をはじめとする生徒指導上の問題に中心となって対応し、情報の集約・進行政管理(ケース・マネジメントの一部)や校内および関係機関との窓口等の役割を担う教職員を「コーディネーター」とする。

【文献】

Germain, C.B. (1992) *Ecological Social Work - Anthology of Carel B. Germain - ..*
(=1992. 小島蓉子編訳『エコロジカルソーシャルワーク カレル・ジャーメイン名論文集』学苑社.)
Germain, C.B. & Gitterman, A. (1996) *The Life Model of Social Work Practice Advances in Theory & Practice [Second Edition]*, by Columbia University Press.
(=2008. 田中子・小寺全世・橋本由紀子監訳『ソーシャルワーク実践と生活モデル上』, ふくろう出

版.)

今津孝次郎(2000)「学校の協働文化—日本と欧米の比較」藤田英典・志水宏吉編『変動社会のなかの教育・知識・権力—問題としての教育改革・教師・学校文化』, 新曜社, 300-321.

伊藤茂樹(2007)「学校の秩序のゆらぎ」酒井朗編著『学校臨床社会学』, 放送大学教育振興会.

菊池和則(1999)「他職種チームの3つのモデル—チーム研究のための基本的概念整理—」『社会福祉学』39(2), 273-290.

菊池和則(2002)「他職種チームとは何か」石鍋圭子・野々村典子・半田幸代編『リハビリテーション看護におけるチームアプローチ』4, 2-15, 医歯薬出版株式会社.

喜多明人(2008a)『学校における相談・救済制度に関する調査研究資料集—スクールソーシャルワーク(SSW)及び児童虐待対応教員に関する制度の自治体・学校調査資料—』2007年度文部科学省科学研究費萌芽研究「いじめ、虐待など子どもの権利侵害に関する校内救済システムの研究」.

小林朋子・小池若葉(2003)「教職員の子どもの虐待に関する知識と対応について—学校とスクールカウンセラーに求める援助内容を中心として—」『カウンセリング研究』36, 240-245.

許斐有(2001)『子どもの権利と児童福祉法—社会的子育てシステムを考える』信山社.

高良麻子(2008)「児童虐待におけるスクールソーシャルワーカーの役割に関する一考察—児童相談所と小学校との連携に注目して—」『学校ソーシャルワーク研究』3, 2-11.

紅林伸之(2007)「教師の抱える問題と教師の成長」酒井朗編著『学校臨床社会学』, 放送大学教育振興会.

長友真実・田中陽子・藤田由美子・横山裕(2007)「児童虐待に対する教師の意識に関する調査研究(4)—小学校教師の認知する児童虐待のサインに関する研究—」『九州保健福祉健康大学研究紀要』8, 193-202.

中村佐織(2005)「生態学的(エコロジカル)アプローチ」久保絃章・副田あけみ編著(2005)『ソーシャルワークの実践モデル—心理社会的アプローチからナラティブまで』, 川島書店.

西原尚之・原田直樹・山口のり子・張世哲(2008)「子ども虐待防止にむけた保育所、学校等の役割と課

- 題』『福岡県立大学人間社会学部紀要』17 (1), 45-58.
- 西野緑 (2007) 『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ク実践モデル構築に関する基礎研究～M-GTAによる帰納法とジェネラリスト・アプローチによる演繹法とのトライアングレーション～』2007年度関西学院大学修士論文.
- 西野緑 (2009a) 「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ク実践モデルの開発的研究～M-GTAの分析によるコーディネーターの援助プロセス～」『子ども家庭福祉学』第8号, 11～21.
- 西野緑 (2009b) 「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』, 第4号, 28-41.
- 野田正人 (2006) 「子ども虐待とスクールソーシャルワーク」『子どもの虐待とネグレクト』, 8 (2), 190-194.
- 大塚美和子 (2008) 『学級崩壊とスクールソーシャルワーカー—親と教師への調査に基づく実践モデル—』, 相川書房.
- Pecora, P. J., Whittaker, J. K., Maluccio, A. N., Barth, R. P., Depanfilis, D., & Plotnick, R. D. (2009) *A Conceptual Framework for Child and Family — Centered Services, The Child Welfare Challenge — Policy, Practice, and Research, Third Edition - Revised and Expanded*.
- 才村純他 (2006) 「保育所、学校等関係機関における虐待対応のあり方に関する調査研究」『平成17年度厚生労働科学研究 (子ども家庭総合研究事業) 総括研究報告書』.
- 才村純他 (2007) 「保育所、学校等関係機関における虐待対応のあり方に関する調査研究」『平成18年度厚生労働科学研究 (子ども家庭総合研究事業) 総括研究報告書』.
- 芝野松次郎 (1998) 「子どもの成長を育む環境」『児童養護』, 2-5.
- 芝野松次郎 (2001) 『子ども虐待ケース・マネジメント・マニュアル』, 有斐閣.
- 澁谷昌史 (2007) 「小中学校における子ども虐待対応構造に関する考察—子ども虐待に関する知識の組織内配分と意思決定手続きに注目して—」『厚生の指標』54 (6), 1-6.
- 鈴木庸裕 (2004) 「学校と家庭、地域をつなぐソーシャルワークの役割と課題—トロント市教育委員会におけるスクールソーシャルワーカーを中心に—」『ソーシャルワーク研究』30 (2), 48-53.
- 玉井邦夫 (2004) 『児童虐待に関する学校の対応についての調査研究報告書』平成14～15年度文部科学省科学研究費補助金研究, 山梨大学.
- 谷口泰史 (2003) 『エコロジカル・ソーシャルワークの理論と実践—子ども家庭福祉の臨床から—』, ミネルヴァ書房.
- 山野則子 (2009) 『子ども虐待を防ぐ市町村ネットワークとソーシャルワーカー—グラウンデッド・セオリー・アプローチによるマネジメント実践理論の構築』, 明石書店.
- 山野則子 (2010) 「スクールソーシャルワークの役割と課題—大阪府の取り組みからの検証」『社会福祉研究』109, 10-18.
- 山下英三郎 (1999) 『エコロジカル子ども論 教育から共生へ』, 学苑社.
- 山下英三郎 (2006) 「スクールソーシャルワーカー—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』32 (2), 4-13.
- 山下英三郎 (2011) 「子ども虐待とスクールソーシャルワーク」『教育と医学』, 59 (6), 13-20.
- 横島三和子・岡田雅樹 (2007) 「教育現場における児童虐待に対する意識調査～兵庫県内小中学校教職員へのアンケートにもとづいて～」『湊川短期大学紀要』, 1-9.

The roles and challenges of schools in preventing child abuse —Possibility of school social work for securing a “nurturing environment” —

Midori Nishino *

ABSTRACT

The roles of schools in preventing child abuse are advocates of children, looking out for the best interests of children in the support process from prevention and intervention, through to providing mid- and long-term support.

Although schools have many advantages on their side, they also have a number of challenges: first, to provide support for abused children, second, to provide support for parents, third, to collaborate with agencies, and fourth, to activate teamwork at school. These challenges represent very hard and difficult tasks for teachers. Preventing child abuse is something that is far from easy. I therefore propose that “school social work” is indispensable.

School social workers have two functional roles in dealing with child abuse. Firstly, they have a role as advocates for children. Secondly, they have a role in management using “influencing skills”.

School social workers put all their efforts into supporting children in order to secure children’s rights to grow up happily and safely.

School social workers help children to secure a “niche” at school, and at the same time they help children to recover a “niche” at home. A “niche” means an environment where children can breed competence.

School social workers are necessary for supporting both children and homes, and are vitally important in securing a “nurturing environment”.

Key words: child abuse, school social work, nurturing environment

* Doctoral Course Researcher, Graduate School of Kwansei Gakuin University/
Chief School Social Worker, Osaka Prefectural Board of Education