

学校ソーシャル・ワーク覚え書 (1)

—アメリカにおける学校ソーシャル・ワークの展開—

村山 冴子

はじめに

年々激しさを増す進学競争のかげで、競争に取残され落ちこぼれていく学習遅滞児や、登校拒否・家庭や学校内での暴力・非行などの問題行動を示すいわゆる情緒障害児が、小学校児童の間にまで広がってきているといわれる。知育偏重の学校教育、「乱塾時代」といわれるほどの学習塾の繁盛、過度のお稽古事通い、それに家庭の問題、地域の問題、退廃的文化の問題が重なって、子供たちを取囲む生活・教育環境は著しく悪い。そうした中で、学校教育体系の内部では学校カウンセリングや情緒障害治療教室などが、また社会福祉の分野でも児童相談所や情緒障害児短期治療施設などが、こうした問題をもつ児童の処遇に当っており、恵まれない条件の下で地道な努力を続けている。しかし、問題の解明もまだ十分には進んでおらず、したがってアプローチの仕方も確立されていないというのが現状であり、問題の広がりや根深さと現場の実践の成果との隔たりは大きいようである。

昨春たまたま、神戸市の情緒障害治療教室を実習先とする社会福祉コースの学生ためりエゾン・オフィサーをつとめることになり、こうした問題へのソーシャル・ワーク・アプローチについて考えさせられることが多かった。そこで本稿ではまず、すでに今世紀初頭からこうした問題への取組みを開始しているアメリカでの学校ソーシャル・ワーク発展のあとを辿り、その背後にある理論や方法、果してきた役割や機能、効果などを一通り検討して、学校問題へのアプローチに何らかの新しい示唆を引出すことができればと考える。

I. 歴史的展開¹⁾

1. 揺籃期

1906年、東海岸の3都市、ニューヨーク、ボストンおよびハートフォードが、それぞれ独自の試みとして配置した訪問教師 (visiting teacher) が、学校ソーシャル・ワーカーの草分けであるといわれている。当初は民間社会福祉機関や市民団体の後援を受けて行なわれる学校制度外の活動であったが、次第にその成果が認められて、学校教育体系内部に組み入れられるようになったのだという。初めからこれが学校教育体系の一環として位置づけられたのは、1913年、ニューヨーク州ロチェスターにおいてが最初であり、市教育委員会はその趣旨を説明してつぎのように述べている。

「児童の学校外の生活環境がしばしば学校教育を阻害する要因として働くことが分ってきたので、学校としては、訪問教師を派遣することで、家庭と学校との間の協力関係を密にし、児童の全般的な福祉の向上を図ろうとするものである。」²⁾

訪問教師の名に示されているように、当時の学校ソーシャル・ワークが家庭訪問を中心に行なわれていたことは、初期のソーシャル・ワークにとって、家庭訪問がもっとも重要な援助方法であったことを反映するものであるように思われる。

訪問教師を配置する動きは、1920年代の初めまでには中西部諸州に拡がり、学校ソーシャル・ワークは教育委員会の手で学校教育体系の中に確かな位置づけを与えられるようになった。当初その配属先は小学校であったが、のちには小学校ばかりでなく、中学や高等学校にも配置されるようになり、訪問教師の数も増えて、全米訪問教師連盟が組織され、サービスの質的改善に乗り出すまでになった³⁾。

こうした一連の動きを導き出したのは義務教育制度の実施であった。事実上の文盲であった移民の子やアメリカ生まれでも幼時から工場労働について文盲の子等に、少なくとも最低限度の教育を保障するため、義務教育法を制定する

一方、児童労働を禁止する法律が定められたが、貧困家庭にとっては児童もまた貴重な労働力であったから、雇用年齢の制限を無視したり、年齢を偽って就労する者が後を絶たなかった。一方また学校の施設・設備の整備が不十分で、就学意志をもつ者でさえしばしば待機を余儀なくされる状態にあったので、不就学問題は重大な社会問題として人々の関心を集めるようになった。1917年にシカゴの教育事情を調査したアボットとブレッキンリッジ (Edith Abbott & Sophonisba P. Breckinridge) は、義務教育法を完全実施に移すためには無届け欠席調査官 (school attendance officer) を配置する必要があると述べ、さらに不就学問題は貧困、低賃金、疾病などの社会的病弊と密接にかかわり合っているのであるから、そうした任務につく者はソーシャル・ワーカーでなければならないと論じている。これはさきにあげたロチェスター市教育委員会の声明文とも照応して、学校外の生活環境が学校教育を阻害しがちであった当時の社会状況をよく物語っている。

不就学問題はその後就学促進をめぐる様々な努力の積重ねによって次第に解決されていく。しかしその結果、学校は年齢、能力、興味などを著しく異にする児童集団、時には手に負えないような児童までもかかえ込むことになり、そうした児童たちを教育していく上でも、ソーシャル・ワーク援助が利用され始める。ソーシャル・ワーカー達は、様々な学校外の要素が児童の学習意欲や学習能力にどのような影響を及ぼすかについて教師の理解を助けたり、児童の関心や能力に合わせて教育内容を修正するよう示唆したり、また児童の家庭や地域の生活環境の改善に手を貸すなどして、学校教育に一段と深いかかわりを持ち始めたのである。

一方また学校ソーシャル・ワークの発展にセツルメント活動が及ぼした影響も見逃すことができない。1907年、ワルド (Lillian O. Wald) がニューヨーク市のロア・イースト・サイドで開設したセツルメント・ハウスは、附近の狭小住宅に住む子供たちに共同勉強部屋を提供し、予習復習の世話、課外読物の提供、さらには躰や生活訓練の行き届かない貧困家庭の子供たちのため、学校の

学校ソーシャル・ワーク覚え書(1)

中に家事センターを設けて家事実習の機会を与えたり、また知能発達障害をもつ子供のため特殊学級を編成し、必要な教育資材を提供したり治療活動に協力するなど、学校ソーシャル・ワークに新生面を開いたのであった。

2. 発展期

1920年代——この年代に入って間もなく、連邦基金(Commonwealth Fund)は全米30地区を選んで訪問教師を配置し、3年間にわたって少年非行を予防するための実験的プログラムを実施する費用を提供した。このプログラムのねらいは、学校教育の場で不適応状態に陥っている児童に、ケースワーク援助を与えることによって、非行の芽を早目につみとることにあった。しかし、リッチモンド(Mary Richmond)の手で一応の定式化が試みられたばかりのケースワーク技法に、これらの訪問教師はまだ通じておらず、彼等が実際に行なったサービスは、従来の学校ソーシャル・ワークを踏襲するだけのもので、問題をもつ児童へのケースワーク・サービスはほとんど行なわれなかった。

しかし、これと併行して進行していた精神衛生運動の影響を受けて、学校ソーシャル・ワークも徐々に変質し始める。児童の個性や個人差についての認識に、精神衛生運動の中で高まりをみせてきた行動上の問題を理解することへの関心が重なって、訪問教師たちも、子供たちが学校での経験に対して示す情緒的反応を理解し不適応を未然に防ぐことに熱意を示すようになって来た。1920年代の終り近くになると、学校内に精神衛生クリニックが設けられ、それを拠点に、ソーシャル・ワーカーが情緒障害児や問題児の診断と治療に積極的に乗り出すようになる。

1930年代——1929年秋の株式市場の崩壊とそれに続く激しい経済不況のため、1930年代に入るや、各地で訪問教師制度の廃止ないしは人員の削減が行なわれて、学校ソーシャル・ワークは一時後退を余儀なくされる。制度が存続された場合でも、そのサービスは生活困窮家庭の子供たちの差し迫った物質的ニーズ、すなわち衣食住の充足に焦点を合わせるものであった。しかしルーズベルト政権下で打ち出された連邦救済政策により、失業者や生活困窮者への公的

扶助活動が活発化してくると、こうしたサービスはその必要性を失い、学校ソーシャル・ワーカーの活動はいきおい個人の発達や情緒的適応にかかわる諸問題へと集約されていく。そうした中で、サービス対象の規定もまた変化していく。1920年代に顕著であった少年非行への関心は弱まり、当時連邦基金の援助の下、鳴物入りで展開された予防活動は、対象者に汚名を着せ建設的なサービスを不可能にするものであるとして退けられるようになる。また就学促進のように、法の強制適用や公権力の手先きといった印象を与えかねない活動も忌避されるようになる。こうして学校ソーシャル・ワークの対象はすべての児童であり、その目標は彼等に健康で幸せな子供時代を保障することである、という考え方が次第に強まってくる。その結果、学校ソーシャル・ワークを、貧困地区よりはむしろ条件のよい恵まれた学校区において根づかせようとする試みが多くみられるようになり、それにつれて方法や技術の洗練が主要な関心事となって、専門職化への歩みが始まるのである。

トール (Charlotte Towle) をはじめ一部の人々はこうした動きに対して警告を発し、学校ソーシャル・ワークの本来の役割は、個人よりむしろ学校教育制度のもつ欠陥を明らかにしその是正を求めるソーシャル・アクションを展開することではないかと訴えたが、大勢は変えがたかった。初期のワーカー達が学校環境、教育制度、教育内容に対しつねに批判的態度を維持し、自らを学校・家庭・地域間の橋渡し (liaison) としてとらえていたのに対し、1930年代のワーカーは学校の状況をいわば与件として受入れ、その活動を学校内でのケースワーク援助に限る傾向が強まったと約言してもよいであろう。

1940-50年代——学校ソーシャル・ワークが学校組織の中に確固たる地位を得たのはこの時期であり、それを反映して関係文献の数も急速に増えている。これらの文献が当時の実践のあり方をそのまま伝えているものとすれば、この時期は30年代後半にみられた傾向がさらに一段と強まった時期として特徴づけることができる。学校制度や地域環境への関心はほとんど影をひそめ、代りに、個々の児童のパーソナリティ発達上の問題が大きな関心を集めている。主

学校ソーシャル・ワーク覚え書(1)

たる処遇対象は情緒障害児であり、ケースワークがその主たる処遇方法である。さらに地域の専門的ケースワーク機関への送致や精神科医の助言を積極的に活用することで、サービスの質を高めようとする努力も行なわれている。1955年には、同級生や教師との関係に問題をもつ児童に対し、グループ・ワーク援助を試みた事例も報告されている。

以上明らかなように、この時期は学校ソーシャル・ワークが著しく心理主義に傾いた時期であったが、同時にまた、そのサービス方法に新しい工夫が加えられた時期でもあった。児童の問題をその父兄が十分理解して解決に協力してくれるよう、児童とのケースワークに併行して、父兄とのそれを行なった事例、児童の担当教師をはじめ学校の教職員と積極的な協力関係を維持することによって、彼等がその児童のもつ真の問題を理解し、それをカリキュラム編成や学級運営に反映するよう援助した事例などは、この時期にみられる方法上の新しい発展を証しするものである。

また一方、社会改良・社会変革という初心に帰るようながす声も依然衰えていない。たとえばテイバー (Robert C. Taber) は児童の無届け欠席の原因を以下にあげるような学校教育の状況に求め、そうした状況の改善を教育政策の決定者に訴えるよう学校ソーシャル・ワーカーに求めている。すなわち、1) 児童のもっとも重要な所有物である個性を無視する傾向が強いこと、2) マスプロ、ベルト・コンベア方式の教育が行なわれがちなこと、3) 生きた日常的経験の代りに柔軟性のない人工的経験を用いることで児童から活気を奪っていること、4) 躰に関する視点が定まらず、児童を混乱に陥し入れていること、5) 親と教師との間の関係が希薄であること。ここに指摘されている事柄のどれ1つをとってみても、それがそのまま今日のわが国の学校教育上の問題点であることは興味深い。

3. 変革期

1960年代のこの時期は激しい公民権運動と頻発する暴動によって彩どられた激動の時期であった。公民権運動はまた種々様々な民族や人種がそれぞれの

アイデンティティを求め、それを主張する運動でもあり、そうした運動の展開につれて、学校の方でも、人種・民族・社会階層を異にする地域住民の様々な教育ニーズに応えるため、教育方針や学校運営の方法を変えていかなければならなくなった。それは当然のこととして学校ソーシャル・ワークにも影響を及ぼした。1930年代以降次第に強まってきた心理主義的傾向を離れて初期の社会改良的視点に立ち返り、問題をもつ児童の個別的処遇よりはむしろそうした問題をひきおこす原因となった学校や教育の状況を是正し、問題の発生を未然に防ぐよう努力することこそ学校ソーシャル・ワークの本来的役割ではないのか、という姿勢が強くみられるようになった。こうした方向での模索に重要な理論的武器を提供してくれたのはシステム理論であった。学校を1つのシステムとしてとらえ、そのシステム内の相互作用および外部要因からの影響を明らかにして、児童のもつ問題解決には、学校教育体系そのものの見直し、近隣や地域の問題状況改善が先決であるとする主張に、理論的裏付けを与えたのはシステム論の功績であった。

しかし、こうした理論的要請に応えるだけの実践的武器はまだ準備されておらず、理論だけが空廻りしていた趣きは否めない。コスティン(Lela B. Costin)は1966年から67年にかけて、公立学校の学校ソーシャル・ワーカーが自分自身の職務内容をどうとらえているか、またその各部分にどのような相対的重要性を附しているかを調査している⁴⁾。この調査では、MSWをもつ全米の学校ソーシャル・ワーカー1456人の中から層化抽出された368人に、彼等が現に行なっていると思われる107項目の職務内容を記載した調査票が送られ、これらの項目が学校ソーシャル・ワークの目標を実現する上でもつ重要性(“非常に重要”から“全く重要でない”まで4段階)と、それらの職務をより専門性の低い職員に委譲することができると思うか(“不可能”から“常に可能”まで4段階)について回答するよう求めている。標本中257人が回答を寄せ(回答率70%)、うち238の完全回答について因子分析法による分析が行なわれている。分析の結果、学校ソーシャル・ワークの職務内容をあらわすものとして析出されたの

学校ソーシャル・ワーク覚え書(1)

はつぎの9つの因子であった。1) 児童およびその父母に対するケースワーク、2) 日常業務の処理、3) 学校職員との協力関係の確立、4) 情緒障害児の治療、5) 児童の家庭と地域社会機関との間の連絡調整、6) 問題児についての教師の理解を高めるための援助、7) 児童およびその父母に対する教育カウンセリング、8) リーダーシップの発揮と政策決定への参与、9) 教師のもつ問題解決のための援助。これら9因子のうちもっとも重要性が高いとみなされていたのは(4)(6)(7)であり、サービスの方向転換を求める声の高まりの中でなお、現場のワーカーは情緒障害児の治療とその環境への適応をはかることにサービスの主眼をおいていたことが分る。また彼等が行っている職務内容はすべて重要で、専門性の低い職員に委譲することはできないと考えていることも明らかになった。これは、より専門性の高いワーカーのサービスを新しい方向に切り替え、生じた手不足をより専門性の低いワーカーで代替するという当時の新しい考え方と相容れない態度であり、理論的展開に現場ワーカーがついて行けないでいる状態を示すものである。

このように学校ソーシャル・ワーカー自身の役割機能が不分明であったばかりでなく、学校内で協力してともに働く他の専門職員(たとえば学校カウンセラー、心理学者、言語訓練士など)ともその役割や機能が複雑に重なり合い、時には1つの問題を奪い合い解決を競い合うというような場面まで生まれて、問題への対応を混乱させ、その解決を延引させる結果にもなっていた。このような事態は学校内での問題解決ばかりか、外部の社会サービス機関との提携にあたっては阻害要因として働いたといわれる。要するにこの時期は、激動する社会の中でそれに対応して有効なサービスを生み出そうとする学校ソーシャル・ワークの努力が、多くの混乱と困難にぶつかった時期といえるであろう。

II. 最近の動向

1. 実践活動をめぐる動き

前章で述べたコスティンの調査から約5年を経た1971年春、フロリダ州で、

市内の学校ソーシャル・ワーカー全員 494 人⁵⁾を対象に、コスティンのと全く同じ調査が繰り返された⁶⁾。しかしその結果はコスティンの得たそれとはまことに対照的で、学校ソーシャル・ワークのもっとも重要な部分を代表するとされた「情緒障害児の治療」因子が今回はその重要度においてもっとも低い評価を得、代りに「学内教職員との協力関係の確立」および「リーダーシップの発揮と政策決定への参与」の両因子が 1, 2 位にランクされている。同時にまた、重要度の低いとされた因子によって代表される職責（「情緒障害児の治療」をも含む）を、より専門性の低い職員に譲り渡すことにも、以前より積極的な姿勢がみられる。

このようにみえてくると、1960 年代に空廻り気味であった理論がようやく現場のワーカー達に受入れられ、実践に生かされようとしているといえるかも知れない。そうした動きに弾みをつけたのは、最近、小学生から高校生までのどの段階でも、読み書き算数の基礎学力が著しく低下しているという事実ではないかと思う。国の基本的な教育機関がその役割を十分に果していないということが一種の危機感をあおり、それにつれて学校ソーシャル・ワークも、少数特定の問題児の処遇だけでなく、すべての児童のための教育条件の整備について発言し協力することを、その重要な役割の 1 つと考えるようになったのではなかろうか。こうして 1970 年代の学校ソーシャル・ワークは、その目標を、子供たちが自分自身に自信をもち、進学するにしても就職するにしても、将来経験するであろう変化に適切に対応していけるだけの能力を身につけることができるよう、学校という教育機関にその機能を十分発揮させるべく援助すること、におくようになった⁷⁾。丁度、医療機関で働くソーシャル・ワーカーが医療という機関機能を中心に据えて他の専門職員と協働するように、学校ソーシャル・ワーカーも、学校のもつ教育機能を中心に他の専門職員と力を合わせることを、自らの役割と考えるようになったといってもよいだろう。そこで、こうした動きを導き出し支えている理論的背景を、ここで一通り検討しておきたい。

2. 理論的背景

1960年代からひきつづきこの分野で指導的役割を果たしているのはコスティンであるが、彼女によれば、「学校ソーシャル・ワークの焦点は情緒・動機づけ・パーソナリティなどの分野から、学習・思考・問題解決のような認識の分野(cognitive areas)に移され」⁸⁾なければならず、またその目標は「児童が有能感、継続的な学習への準備、変化に適応する能力を身につけるよう援助すること」⁹⁾でなければならない。こうした考え方に立って提供される彼女の学校ソーシャル・ワーク・モデルは、システム・モデルともよべるもの¹⁰⁾で、そこでは学校問題が「生徒の特性(pupil characteristics)と学校の状況(school conditions)との相互作用から生じたもの」¹¹⁾としてとらえられる。ここでいう生徒の特性とは、学習され、容易に観察される行動であり、それはまた社会的学習理論に基づき、1)身近かな行動モデルの模倣、2)役割要求とそれがひきおこす緊張、3)文化的影響によって決定づけられるものと理解されている。一方、生徒の特性と学校状況との相互作用はシステム理論を用いて説明される。すなわち、学校とは1つのシステムであり、生徒・教師・職員・理事会・父兄・地域代表などはその構成要素をなすサブ・システムであって相互依存的関係にある。これらはさらに学校を取巻く環境、つまり、地域社会の人口構造、権力構造、社会規範、社会資源の質と量などによって影響を受ける。そこで学校ソーシャル・ワークとは、こうしたシステムとしての学校の目的実現を妨げている問題を明らかにし、それを解決するための方策をたて、その実現を容易ならしめるような条件をつくり出す継続的な過程として定義づけられ、その目標は、生徒・学校・地域との相互作用に意図的な変化を生じさせることによって、すべての児童に平等な教育機会をもたらすことであるとされている。

こうした考え方にもとづいて実践活動をすすめていくためには、まず学校とその目的たる教育とのかかわりにおいて問題状況を一通り把握し、さらに介入の標的となる問題状況を明確に理解し、問題状況の間の相互作用についても検討をすすめるなければならない。そのためには、学校が生徒に対して何を期待し何を要求しているか、またどんなサービスをどんな風にどの程度提供している

か、対象者である生徒の間ではどんな希望を抱きどんな不満をもっているか、教育過程のどこに問題があるのか、生徒の父兄はどう考えているか、また地域社会の権力構造や資源の配置はどうなっているか等々を明らかにして、そこから全般的問題状況を把握する一方、成長過程の様々な時点で生徒が遭遇しがちな問題を認識し、さらに問題状況間の相互関係、たとえば学業不振と長欠・中退との間に存在する力動的関係などを解明する必要がある。このようにして得られた知識をもとに、介入手段や手続き、目標、期待される結果などを盛り込んだサービス計画が立てられ、学校当局と契約が結ばれて初めて、学校ソーシャル・ワーク・サービスが展開されることになるのである。

コスティンよりやや遅れて発表されたレイデン (Norma Radin) の考え方¹²⁾も、児童の成長と社会化の促進という学校の教育機能とのかかわりにおいて学校ソーシャル・ワークをとらえ、生徒の多くに悪影響を及ぼしている学校教育体系の構造的欠陥是正にその役割を求めている点、コスティンのそれとほとんど違いがない。たゞ興味深く思われるのは、学校ソーシャル・ワークの場面でケースワークやグループ・ワークなどの技術が利用される場合にも、そのねらいは個々の児童の問題解決によりはむしろ学校システムの変革を推進するに必要な足がかりを得ることにあると論じていることである。つまり、そうしたサービスの提供を通して、児童の発達を阻害している真の要因についての理解を深め、学校ソーシャル・ワーカーの有能さを周囲の人々に認めさせることができる点をとくに高く評価するのである。

このように逆機能的な学校の構造改善を主眼とするいわば変革モデルともいえるものが強力に打ち出されて来た背後には、最近著しくなった脱専門職化傾向の中で、より大きなインパクトを与えようとする実力行動主義(activism)が関心を集めているという事実があるためではないかと思われる。しかしスペクト (Harry Specht) が指摘しているように、こうしたアプローチはその限界を心得、しかも個人の行動や複雑な社会過程についての該博な知識によって裏付けられていないならば、ワーカーをして未熟な法律家ないしは初心な政治家と

学校ソーシャル・ワーク覚え書(1)

して振舞わせる結果になりがちであり、ひいてはソーシャル・ワークを危機に陥し入れかねない¹³⁾。実際、コスティンが示唆しているような広範囲にわたる組織分析を行うだけの知識や技術、時間的余裕を持ち合わせている学校ソーシャル・ワーカーが果してどのくらいいるか疑問であるし、また学際的チームを編成することで事を解決しようとしても必ずしもスムーズにいかないのが通例であるから、ワーカーが専門家としての責務を果そうとすれば、いきおい今少し視点を限った、より機能主義的なアプローチをとらざるを得なくなるのではないかと思う。

その意味では、近年ソーシャル・ワーカーの役割として強調されている橋渡し役 (linkage role) に注目して、学校ソーシャル・ワーカーを児童とそれを取巻く主要なシステム (家族、近隣、コミュニティの各種施設や機関、学校教職員など) との間およびこれらシステム間の相互作用を調整するものとしてとらえるアルダーソン (John J. Alderson) の社会的相互作用モデル¹⁴⁾あたりが、もっとも現実性の高いモデルではないかという気がする。また以下に紹介する実験的試みを導いているのも、そうしたモデルであるように思われる。

3. 実験的プログラム

学校ソーシャル・ワーカーは地域の教育委員会によって採用され、学校の規模によって専任であったり、2-3校かけもちであったりするが、これまでその配置先は何をおいてもまず公立小学校であった。しかしすでに述べたように、学校が教育機関としての機能を十分果すことができるよう援助することが学校ソーシャル・ワークの役割と考えられるようになってくると、その活動領域は小学校のみならず中学校、高等学校の方へも、また一方、就学前教育の方へも伸び広がっていく。そうした新しい領域で試みられているいくつかの実験的プログラムについて、用いられているモデルや方法などを一通り検討しておきたい。

(1) 就学前教育

ジョンソン政権の下で打ち出された「貧困との戦い」の中で、貧困家庭の児

童を対象に実施されることになった就学前の補償教育プログラム「ヘッド・スタート」は、学校教育のスタートにおいて“頭を揃えて”競争に入らせようとするものであった。社会経済的に恵まれない階層の子ども達は、小学校に入学時すでに立ち遅れており、その遅れは学年が進むにつれて広がっていく傾向がある。それを防ぐためには入学前の準備が必要であると考えられたのである。しかし出生以来数年間に及ぶ恵まれない生活から生じた知的発達の遅れを、わづか数ヶ月の集中的訓練によって一挙に取り戻させることは難しい。目覚ましい効果があがったように見える場合でも、それが長続きしない。ところが、こうした教育的介入の時期を早め、さらに子供の成長にもっとも大きな影響力をもつ母親が、子供の知的発達を促進する役割を効果的に果たすよう援助することができれば、遅れを取戻す上で著しい成果のあがることが明らかになってきた。そこで就学前教育に母親をまき込み、子供の知力を伸ばすにはどのような接し方をすればよいかを母親に教育することが、学校ソーシャル・ワーカーの関心をひくようになった。上述の理論に照らしていえば、子供と子供にとってもっとも重要なシステム（母親）との間の知的発達をめぐる相互作用に介入しそれを調整することが、学校ソーシャル・ワーカーの新しい活動領域の一つになったといつてよいであろうか。

こうした活動のためのモデルもすでにいくつか作られているが、その内容はいずれも子供の扱い方 (child management) と知的刺戟の与え方 (intellectual stimulation) を2本の大きな柱にしている。これら2つは互いに無関係なものではなく、一例をあげれば、知的刺戟を与えるため子供に拭き上った茶碗や皿を種類別に分けるよういつける場合でも、まず手本を示すこと、子供がほぼ正確に分類した時にはほめてやるのが大事であるなどが強調されるのである。こうした援助の対象としてもっとも高い効果を期待できるのは、3-7歳の子供をもつ母親であるといわれるが、子供のための学級と併行して母親への援助が行なわれる場合、母親だけを単独の対象とする場合など、実践はかなり多様な形をとって行なわれている。

学校ソーシャル・ワーク覚え書(1)

具体的な事例を1, 2 紹介しておく¹⁶⁾、デトロイト市では、4 歳児を半日の就学前補償教育に参加させる一方、ワーカーが週2 回家庭訪問して個別的に母親を援助し、さらに週1 回母親達が子供のしつけ方や知的刺激の与え方などについて互いの知識や経験などを分かち合えるようグループ・ワーク援助を行なっている。また同じデトロイト市で、幼稚園児をもつ母親5 - 6 人づつが子供同伴で集まり、それぞれが自分の子供に本を読んでやったあと、子供が示した反応などについて話し合い、助言し合うといった方法をとっている例もある。

(2)心身障害児学級

イリノイ州ペオリアで実験的に行われている心身障害児のための就学前教育 Project Early Help は、3 - 8 歳の身体、知能、情緒面に障害をもつ児童を毎学期 90 名前後受け入れ、その学期中にその子供達を様々な角度から診断し、今後の教育方針や方法についての意見を盛り込んだ処方箋 (educational prescription) ともいえるものをつけて、地域の公立小学校に送り込んでいる¹⁷⁾。学校ソーシャル・ワーカーは必要な資料を蒐集するなどして特殊学級の教師による診断と処方箋の作成を助ける一方、児童が小学校に入学した後もひきつづき2 年間追跡サービスを行なっている。またそれと併行して両親に対するケースワーク、同じ問題に悩む両親のためのグループ・ワーク・サービスを行なって、言語発達、栄養や食習慣、社会的行動の改善、運動能力の発達促進などの問題について話し合いをすすめたりもする。このように、児童の処遇決定に参加し、その児童と彼を取巻く重要なシステム (学校と家族) との間の相互作用に介入しその調整に手を貸すが、その児童の治療には直接タッチしない。治療が必要な場合は、地域の専門的ケースワーク機関や医療機関に送致するというやり方をとっている。

(3)学習遅滞児のための特殊学級

わが国でも義務教育についていけない児童のための特殊学級が設けられているが、ペンシルヴァニア州スプリングフィールドで試みられている特殊学級は精神科医とソーシャル・ワーカー各1 名づつが配置されている点で特色があ

る¹⁸⁾。ここでは毎年6-12歳の学習遅滞児約10名を受入れ、それぞれの能力に見合ったペースで授業を進めていく。そうした中で子供達は次第に安心感を高め、自信を回復していく。普通学級の授業に十分ついていける見通しが立つと、原級復帰となるわけだが、その際、子供達は自分の能力について不安を感じ、級友達の示すであろう反応に恐れを抱く。ソーシャル・ワーカーは子供達にそうした感情を解決するための援助を与える一方、精神科医とともに、毎週、担任教師や学校当局者と会合をもって、子供達のスムーズな受入れと再適応過程の進行を助ける。

ここで用いられているモデルも社会的相互作用モデルであるといえると思うが、こうした援助活動を通して、学習遅滞児を生み出した学校・学級運営上の問題点が次第に明らかになり、そこから落ちこぼれを予防する新たな支持的プログラムが編成されるに至ったと報告されている点、一部にもせよ変革モデルが利用されているといえるかも知れない。

(4)課題中心治療法の導入

学業不振の問題とそれと結びついた行動上の問題は児童の特性と学級運営、とくに授業のすすめ方との相互作用の結果であるとしながらも、児童を直接の介入対象に、課題中心の治療方法を用いて、問題状況の改善に取り組んだ例をエプスタインは報告している¹⁹⁾。これはシカゴ大学社会事業学校が地域の公立小学校をフィールドに展開した実習プロジェクトであるが、問題児童として送致されてきた児童との面接を通して、教師がではなく、その児童自身が自らの問題として認め改善への意欲を示す問題を明確化し、その改善に向けて果すべき課題を定め、その課題遂行過程を援助する。その際、教師、同級生、家族等はその児童が示す小さな変化にも敏感に反応することによって、ワーカーに協力するよう求められる。こうした援助過程の中で児童の問題形成に決定的な影響を及ぼしている要因が学校システムのそれであることが明らかになれば、その改善を働きかけていく。これはさきに紹介したレイデンの考え方、つまり問題をもつ児童にソーシャル・ワーク・サービスを行なうことは、児童のもつ問題

学校ソーシャル・ワーク覚え書(1)

の解決それ自体よりはむしろ学校システムのもつ問題を明らかにし、その変革を迫ることに意味があるとする考え方に近いように思われる。

(5)中学校における学校ソーシャル・ワーク

すでに述べたように、学校ソーシャル・ワーカーの活動領域は近年小学校から中学校へ伸び広がってきているが、その引き金になったのは中学生の間で深刻化している麻薬汚染、飲酒、妊娠などではないかと思う。こうした問題は彼等の学校生活への適応を阻害せずにはおかないから、学校ソーシャル・ワーカーにまず求められる機能は、彼等が気軽に相談を持ち込める駆け込み寺のそれである。しかしこうした機能は、1970年初頭の時点でさえ、すでに中学3年生の約 $\frac{1}{3}$ に麻薬汚染が広がっていたデトロイト市のようなところでは、余り効果を発揮しない。それよりもシステムそのものを変革するというような抜本的対応策が必要になってくる。ビーレッキイ (Johanna M. Bielecki) はエプスタイン同様、個別的援助を必要としている生徒との接触を通して、一体何が彼等をそうした問題行動に駆り立てているかを把握し、同時にまた、これといった問題もっていないが学校の現状に満足できないでいる生徒からも情報を得、そうした知識を抛り所に、学校というシステムそのものの変革に手をつけるべきだと論じている²⁰⁾。そうした変革の具体的な一例は、中学生からなる小学生のためのヴォランティア家庭教師グループの編成で、それを学校教育体系の中に位置づけ、このグループへの参加により一定の単位を取得できるようになったことがある。こうした地域サービスへの参加は、彼等に有用感や自尊心を回復させ、自覚ある行動をとらせるよい機会となる。このプログラムの価値は広く認められて、年々その規模を拡大しているという。

(6)社会化過程の促進

レイデンは初期の論文の中で、学校ソーシャル・ワーカーの役割を社会化過程の促進者 (facilitator in the socialization process) として規定しているが²¹⁾、子供達をつぎの発達段階における役割期待や環境の変化に適応できるよう準備させるための援助も、学校ソーシャル・ワークの分野で次第に市民権を得てき

ているように思われる。たとえば、中学進学を前にした小6の児童が新しい環境に適應しやすいよう、進学前に中学校見学を計画したり、中学生と一緒に一日キャンプに参加する機会を提供したり、中2の生徒と2人組(buddies)にして中学入学後身近かなところに情緒的支持が得られるようにするなどの試みが行なわれている。

同様に中学生が高校に、高校生が卒業後の職場に適應しやすいように行なわれる準備教育もこの範囲に入る。高卒で就職を予定している生徒のためには、就職前教育、就労に徐々に馴れさせるためのパート・タイムの職業斡旋、企業訪問、企業からの出張説明会などが開かれ、また卒業後すぐ結婚を予定している生徒のためには、配偶者あるいは親としての役割に適應できるよう婚前教育を行なう等のサービスも、学校ソーシャル・ワーカーの責任において行なわれている。

(7)教師への援助サービス

上述の各アプローチと対照的に、メイプル(Frank F.Maple)は学校ソーシャル・ワークの真の消費者は、税金や自らの給与の一部カットに應ずるという形で、学校ソーシャル・ワーカーの雇傭に要する費用を負担している教師と父兄であるという前提に立って、教師への援助サービス開発に腐心している²²⁾。彼の用いる方法はつぎの3つである。1)学校ソーシャルワーカーによる教師の面接。短時間に効果的な面接を行う技術を身につけたワーカーが、教師の当面している問題、その解決法などを、面接を通して解明していく。2)面接を通して問題と認められた事柄を、学級生と協力して解決していくため開かれる学級会議の運営方法についてのアドバイス。つまり学級員全員を目標の設定やそれを達成する方法の決定に参加させるやり方や、集団として機能する訓練が十分にできていない学級の扱い方などについてアドバイスする。3)問題の性格を明らかにしたり、力の布置状況を明らかにするためのロール・プレイやモノポリイ・ゲームなどの指導。こうしたゲームはさらに学校の運営方針決定や問題への対応策決定などの場面にも生かされ、それが児童と学校との間の相互

学校ソーシャル・ワーク覚え書(1)

作用の型を変化させ、児童の問題解決につながることを期待されているのである。

おわりに

このようにみえてくると、最近の学校ソーシャル・ワークは、広く社会問題化してきた学校教育問題への対応をめぐる、従来の心理主義から、児童とそれを取巻く学校、家庭、地域などとの相互作用に目を転じてきている。システム理論はその際問題の所在を指し示す水先案内として、児童の情緒問題にのめり込んでいては見えなかった問題に目を向けさせる上で効用があった。しかし、それを起点にシステム変革を目指す行動を起こすよう求める声に応えるためには、ワーカーの側の準備が足りず、1、2のごく小規模なシステム変革の試みを除いて、ワーカーの活動はシステム間の相互作用の調整ないしはかけ橋として機能することにあるようにみえる。このような動きはまた社会改良主義的視点の復活とも連動している。実践例の紹介にあたっては、とくにそうした点を強調したが、個人心理の分野が全く無視されているわけではないことも附言しておかねばならない。事実、ソーシャル・ワークの歴史をふり返ってみると、心理主義と社会改良主義とは、ごく初期の一時期を除いて、つねに共存し、その一方が全く姿を消したことはなかった。たゞ時代的背景の変化につれてそのいずれかが優勢になるということに過ぎない。この70年代に社会改良主義的視点が優勢になってきたについては、激動の60年代の直接的影響と同時にその間接的影響として、学校ソーシャル・ワークが著しく専門や教育レベルを異にする人々によって運営されるようになったことがあるように思う。そうした中で、より専門性の高いMSWをもつワーカーは、すでに確立され定着したサービスの領域をより専門性の低いワーカーに委ね、新しいサービスの開発に努力するよう要請されているという事情があるのではなかろうか。

学校ソーシャル・ワークはわが国にはまだ存在しない。しかし情緒障害児の治療活動は学校教育体系の中にすでに位置づけられており、ソーシャル・ワーク的発想や方法も多分に生かされているのではないかと思う。アメリカでの学

校ソーシャル・ワークの展開について学びながら、わが国の現状分析と今後の方向を探る作業を将来の課題としたい。

註)

- 1) Lela B. Costin, "A Historical Review of School Social Work," *Social Casework*, 50 (October, 1969), 439-453 に主として依拠した。
- 2) 上掲論文に引用されていたもの。
- 3) この組織は、1940年代に入って全米学校ソーシャル・ワーカー協会とその呼称を変え、さらに1955年、全米ソーシャル・ワーカー協会が設立されるに及んで、その傘下に入った。
- 4) Lela B. Costin, "An Analysis of the Tasks in School Social Work," *Social Service Review*, 43 (September, 1969), 274-285.
- 5) このうちMSWをもつ人は10%にすぎず、他はカウンセリングや教育などの分野で学士号や修士号を得た人々であった。もしこれが全米的傾向を反映するものであるとすれば、アメリカの学校ソーシャル・ワーカーの数はMSWをもつその約10倍、15,000人弱ということになるだろうが、コスティンは5,000~7,000人と推定している。
- 6) John J. Alderson & Curtis H. Krishef, "Another Perspective on Tasks in School Social Work," *Social Casework*, 54 (December, 1973), 591-600.
- 7) Lela B. Costin, "School Social Work," *Encyclopedia of Social Work*. 1237-1242. (Washington, D. C. : National Association of Social Workers, 1977)
- 8) Lela B. Costin, "Adaptations in the Delivery of School Social Work Services," *Social Casework*, 53 (June, 1972), 348-354, p. 350.
- 9) 上掲論文, p. 350.
- 10) Lela B. Costin, "School Social Work Practice : A New Model," *Social Work*, 20 (March, 1975), 135-139.
- 11) Robert D. Vinter & Rosemary C. Sarri, "Malperformance in the Public School : A Group Work Approach," *Social Work*, 10 (January, 1965), 3-13, p. 4.
- 12) Norma Radin, "A Personal Perspective on School Social Work," *Social Casework*, 56 (December, 1975), 605-613.
- 13) Harry Specht, "The Deprofessionalization of Social Work," *Social Work*, 17 (March, 1972), 3-15.
- 14) John J. Alderson, "Models of School Social Work Practice," *The School in the Community*. Edited by R. Sarri & F. Maple. (New York : National Association of Social Workers, 1972)
- 15) Norma Radin, "Preventive Intervention with Low-Income Families and a New

学校ソーシャル・ワーク覚え書(1)

Perspective for School Social Workers.” Paper presented at Annual Forum of the National Conference on Social Welfare, Chicago, Illinois, June 3, 1970.

16) 上掲論文

17) Thomas J. Highfill & Richard J. Anderson, “The Social Work Function in the Early Help Program for Preschool Handicapped Children,” *Child Welfare*, 54 (January, 1975), 47–52.

18) Lucy Fuchs, “Special Classes for the Learning Disabled,” *Social Work*, 17 (November, 1972), 86–92.

19) Laula Epstein, “Task-Centered Social Treatment with Children : A Project in School Social Work.” Paper prepared for presentation at the Task-Centered Conference, Chicago, May 16–17, 1975.

20) Johanna M. Bielecki, “Comprehensive Social Work in the Secondary School,” *The School in the Community*. Edited by R. Sarri & F. Maple. (New York : National Association of Social Workers, 1972)

21) N. Radin, 上掲論文 (15)

22) Frank F. Maple, “The Development of Practice Theory for School Social Workers.” A paper presented at the National Conference of Social Welfare, Chicago, June 3, 1970.