

イギリスにおける教育と社会福祉の協働

福 知栄子

I 問題設定

イギリスでは、今、教育と社会福祉が急速な接近を図りつつある。ソーシャル・ワーカーは学齢期の子どもを援助するにあたっては教師と共に働かねば、多様なしかも複雑な問題には応えてやれないと言い、また教師も、学校という枠内に、子どもの社会的側面にも配慮し、指導する制度として、学校外諸機関との関連を深めながらパストラル指導体制を確立してきている。もちろん、教育と社会福祉の関わりは今に始まったことではない。ただ従来その関わり方は、学校が対応しきれない特別なニーズをもつ子どもを教育の主流から切り離し、一方で社会福祉はそうした子どもを受けとめていくのが主であった。学校は、その生徒の多くを占める労働者家庭の子どもにとって魅力的な教育が十分に提供できたわけではなかったし、また、社会福祉も積極的に多くの生徒に対してサービスが提供できる位置にあったとも言えない。双方ともそれぞれのサービスについて適切な情報を欠き、お互いに知らないままに、子どもの示す問題に対してパッチ・ワーク的対応に終わりがちであった。しかし、今や、子どもたちは多様な形で、しかも少数ではない多くの子どもたちが問題を抱えるようになってきた。学校は、その教育力の低下、そして非行問題の多発の中でその克服の道を求める一つの方途として、社会福祉を協働の相手として求めてきている。そして、社会福祉サービスはシーボム再編以降、統合的サービスを目ざして多くのスタッフを擁する巨大な機構となり、急速なサービスの量的拡大を図ってはきたのだが、資源制約とニーズの増大という矛盾の中で、効果的サービス提供のあり方を模索しているのである。

そこで、ここでは学校生徒に関わっての問題が多様化をみせる1960年代以降の教育と社会福祉の関わりのあり方を追っていくこととする。それは、この関わりを明らかにしていくことによって、教育も社会福祉も、児童の生活をトータルにとらえ、その全面的な発達を可能としていくより確かなサービスへと発展する糸口を明らかにできると考えるからである。そして、子どもの生活の中では大きな意味をもつ学校や教師が社会福祉に何を期

待しているのか、さらにそうした期待に社会福祉は、ソーシャル・ワーカーはどこまで応えているのかを、現場の教師とソーシャル・ワーカーとの活動の中から明らかにしていきたい。そしてまた、そうした現場の実態が、どこまで行政を動かす力となりえているのかを考える中に、今、教育と社会福祉が追求している協働の課題を明らかにする。

II 中等学校生徒の抱える諸問題

イギリスでは1965年の教育科学省通達第10号以来、中等学校教育においてコンプリヘンシヴ化が強力に推進され、11歳試験の廃止、さらに1972年には離学年齢が16歳にまで引上げられた。そして1980年には全中等学校の85.9%がコンプリヘンシヴ・スクールとなり、今や学校は多様な能力や関心をもつ生徒を大多数受入れることになった。中等学校再編は多くの生徒の教育機会の拡大と社会的平等の拡大を目的として進められてきたものではあったが、そこで起こってきたことは生徒の欠席の増大、そして校内暴力や非行問題の多発であった。今少し、子どもたちの学校での生活を眺めてみよう。1975年の教育科学省調査によれば、15歳生徒の欠席のうちの約3分の1が正当な理由のない欠席であり、また1977年には生徒による器物損壊や放火による損失が年間1,500万ポンドに及ぶことが示されている¹⁾。こうした問題行動を示す生徒への対応として、1970年代を通じて教育の現場には、特別な学級(disruptive units)²⁾が増設されていくことになった。このように特別なケアの対象として自覚されているように、学校に出て行かない子ども、かりに行ったとしても学校を混乱させるような行動をとる子どもは、明らかに誰れの目にも問題行動として映る。しかし、一見何も問題を抱えていないような大多数の子どもの中に、今日注意すべき事態が広がっている。すなわち、身体は学校や学級に在りながらも、心は全くそこに存在しないという事態が深刻な状態になってきていると指摘されている³⁾。

こうした生徒のあり様は、教育の専門家のみならず、関連領域の専門家、そして全国民の関心を集めることになった。その実態や原因に関する調査、研究が続けられ、

たとえば、全国校長会（NAS）は1975年に『学校内暴力の状況⁴⁾』を発表し、はたして校内暴力は増大してきているのか、そしてまたその克服は可能であるのかについて検討している。また、ロバート・ソーンベリーは『変貌する都市の学校⁵⁾』の中で1960年から1970年代にかけて、インナー・シティの学校では男子の21%、女子の16%が暴力行為をなしていることや、他地域の学校と比較して学力の低下が見られることを明らかにしている。また、最近のシェフィールドにおける3年間にわたる大規模な欠席調査⁶⁾では、従来から生徒の欠席の理由としてとられていた疾病や家庭的事情だけでは現在の欠席率の高さ、特に第5学年にみられるその高さは説明しきれず、欠席の問題は社会的、経済的要因との関連でとらえねばならないこと、そして学校そのものの組織やカリキュラムの問題とも切り離せないことが指摘されている。いまだ、こうした諸問題の原因や克服の道については検討が重ねられているのであるが、ともかくも現実の問題として本来の子どもたちの成長・発達場であり、そして生活の大部分を占める学校の中で、彼らは自己の場を確保できず、そこから逃避し、家庭で時間をつぶしたり、町を徘徊したり、そして彼らを受けとめる力を十分にもたない地域の中に放り出されて、いつ非行を犯すかもしれないリスクを抱えているのである。

しかも、この子どもたちは現在にのみ生きるのではない。青年期の身体的・情緒的・社会的発達ニーズに即時的に応えることのみならず、彼らが成人という人生の次のライフ・ステージに至る準備段階にあることを考慮すれば、この中等学校期には将来を見通した長期的視点に立った指導・助言が当然必要とされる。つまり、次の高等教育や継続教育あるいは雇用の場へスムーズに移行させてやることである。中等学校ではこうした生徒のニーズに対応するために進路指導が行われ、雇用という観点からは外部のキャリア・サービスと校内の職業指導教師（career teacher）や学校カウンセラーが連携を図りながら指導が行われている。ところが当の生徒たちからはこの学校での職業指導（career guidance）の不適切性が指摘されているのである⁷⁾。その上、事態をさらに悪化させているのは、現在イギリスが1930年代以来の高い失業率を経験しているさなかにあり、なかでもその影響を最も強く受けている集団のひとつが学卒後の若年失業者である。統計によると、16-17歳の男子で12.8%、女子で14.1%、18-19歳では男子の11.1%、女子の9.9%が失業しており、とくに十代の女子の雇用状況は厳しい。そしてこの失業は地域格差が大きく、教育

から十分な利益を受けられなかった貧困地域の青年は職業に就くための資格もなく、容易に仕事を見つけることができない⁸⁾。

この若年失業者を含めての失業率の高さが社会福祉サービスに与える影響は大きい。失業によって、社会サービス局（social service department）の援護を受ける人々の数は増大し、失業した親をもつ家庭の子どもたちの経済的困難はもちろんのこと、失業と精神病との関連、失業と児童虐待との関連が論じられ、長期失業ともなれば、犯罪、暴力、家庭崩壊などが増大することも明らかにされつつある⁹⁾。このように失業問題は失業者本人のみならず、家族の生活、とくに子どもの生活そのものを脅やかすまでに至っている。そして、この失業率の高さはソーシャル・ワーカーが青年を援助する時のあり方についても疑問を投げかけることとなった。怠学や犯罪を犯した青少年で裁判所によって指導監督命令が出された場合、ソーシャル・ワーカーが本人や家族への指導・助言を行っている。そして6カ月ごとに進歩が評価され、裁判所命令の変更や解除が検討されるが、その時の条件のひとつが青年が仕事につくこととされる場合が多い。経済状況が好い時には、ソーシャル・ワーカーも雇用主と接触して青年に仕事を見つけてやることも可能であったが、現在のような厳しい雇用状況ではそのことが困難となってきている。こうした事態は、18歳に達して児童ホームなどの施設を出る青年の場合にもあてはまる。ソーシャル・ワーカーは彼らに就職先を見つけて独立した生活ができるように援助することに力を入れてきたのだが、こうした深刻な失業の広がる中で、援助の焦点を仕事に置くだけでは、これらの青年への援助とはなりえず、他のより効果的な方法を求めざるをえない状況におかれている¹⁰⁾。しかも、この雇用問題にかかわっては非常に悲観的予測しか立てられない。EEC全体では、すでに1,100万人の失業者が存在し、1980年代末までには、1,500万人にも達するとされ、今後、状況が好転することとは期待しにくい¹¹⁾。

このように、現時点においても、また将来の見通しにおいても青少年を取り巻く状況は厳しいものがある。こうした中で、教師やソーシャル・ワーカー、そして関係諸機関の専門家の青少年への対応のあり方が問われているのであるが、これら専門家の動きを、とくに教育と社会福祉領域の関わりをのながにとらえてみよう。

Ⅲ 教育と社会福祉の関わり

教育と社会福祉はもちろんのこと、児童を援助する諸

サービスが直面している緊急な課題のひとつは、いかにすれば効果的な協働ができるのか、という問題である。特に、1973年のマリア・コウエル事件を契機として、教育と社会福祉のシステムに重大な欠陥のあることが指摘されて以来、この協働に関わる議論はますます高まってきている。

この教育と社会福祉の関わりについては、子どもがその成長・発達の重要な時期である5才から16才までを学校で過ごすことから、従来から学校におけるソーシャル・ワーク援助が重要であるとされ、それも単に問題を抱えている時だけでなく、リスクに陥ることを避けることのできる予防的ワークの必要性も強調されてきた。しかしながら、いまだ学校と社会福祉サービスとの関係を整然とした形で捉えることは難しい。むしろ、「協働」に関する最近の議論をみると、教師とソーシャル・ワーカーとの関係が一層困難なものになっているようですらある。

そこで、ここでは、これまで教育と社会福祉領域がどのように関わってきたのかについて、諸委員会報告や諸調査を資料として、また現場の実践にも触れながら、その歩みを明らかにしていくこととする。

さて、学校に関わっての福祉サービス (school welfare provision) の政策的論議が明確な形で現われたのは、1967年のブラウデン報告および1968年のシーボム報告の公開以来と考えられる。これらの報告以前にも、貧困地域における教育の問題や社会福祉のニーズに関心が払われ、児童の教育的障害に対する特別な対策の必要性が主張され、教育の領域においては、子どもを学校の枠組みの中だけで捉えるのではなく、より広く家庭や地域との関連の中に捉える視点が重要であることが強調されてきていた。たとえば、1959年のクラウザー報告では、教職に要求される治療的機能について言及され¹²⁾、1963年のニューザム報告にも、スラム地域の学校に家庭と学校を結ぶ役割を担う教師／ソーシャル・ワーカーの任命が勧告されていた¹⁴⁾。また、一方で社会福祉領域においても1958年のヤングハズバンド報告の中に、教育と社会福祉の重なりあう領域が明らかにされ、専門職業相互間の研修の必要性も論じられていた¹⁵⁾。さらに1965年の『英連邦よりの移民に関する白書』¹⁶⁾をみても、イギリス社会特有の問題である移民家族とその子どもに対して、教育と社会福祉双方の観点からの援助が必要であることが指摘されていたのである。

このように関心の高まっていた領域ではあったのだが、ブラウデン報告で指摘されたように、「学校におけるソ

ーシャル・ワークのための明確で、しかも広く利用できる計画は、いまだ何も作成されていない¹⁷⁾」というのが現実であった。そこで、同報告では、「学校が求めているのは、学校がよく知り合い、信頼できるしかも迅速な対応のできるソーシャル・ワーカーの存在である¹⁸⁾」として教育を受け、十分な地位を保障されたソーシャル・ワーカーの学校への配置を勧告し、さらに翌年、シーボム報告は学校ソーシャル・ワークを新設する社会サービス局の一部となし、地域における家族を志向した統合的社会福祉サービスの方向を勧告した。

こうして、この二つの報告によって、従来からその必要性が主張されてきた児童のための学校におけるソーシャル・ワーク・サービスの発展方向が初めて明確にされたものではあったが、ここにひとつの問題が——むしろ、存在と言った方がよいかも知れない——浮かび上ってきた。そして、この存在をめぐる議論を整理していくことが、ここでの課題である教育と社会福祉の関わりのある方を考察する上でのひとつの重要な鍵となると考えられる。

その存在というのは、教育と社会福祉の間隙にあって、事実上、家庭と学校を結ぶ役割を果たしてきた「教育福祉官」(education welfare officer)である。この教育福祉サービスは、1870年初等教育法によって、学校出席を強制する訪問督学員 (school attendance visitors) が学務委員会 (school board) (後に、1902年教育法で、地方教育当局 (local education authority) となる) によって任命されて以来、百余年の歴史をもつサービスである。当初担っていた学校出席に関わっての法律執行の活動から、すべての学校生徒の福祉全般に留意するという活動にまでその責任領域を拡大するにつれて、訪問督学員から教育福祉官へと、その呼称も変化してきた。そこで、当然、学校におけるソーシャル・ワーク提供のあり方が論じられる時には、この教育福祉官の存在が問題とされるはずであるが、当の教育福祉官が「シンデレラ・シンドローム」と評したように¹⁹⁾、ブラウデン報告では、すでに教育福祉官が担ってきた活動そのものを十分評価せず、その将来をも明確にしないままであったし、また、シーボム報告においても、統合的サービスをめざす社会福祉サービスが従来から存在する教育福祉サービスを組み込んで都合よく利用することを意図していたことが伺える。しかし、現実には1970年の地方当局社会サービス法による社会福祉サービス再編においては、教育福祉官が社会サービス局に所属するのか、それとも教育局にその所属を残したままに

するのにかについての決定をそれぞれの地方当局に任せただけに、現在でも地方ごとにより多様な形で学校に福祉サービスが提供され続けている。

そこで、シーボム再編後、学校にはどのような形で福祉サービスが提供されていくことになったのかについてみてみよう。この再編に伴って教育福祉サービスをシーボム勧告に沿って社会サービス局に統合した地方当局があった。²⁰⁾しかし、そうした地方では、学校に対するソーシャル・ワークを第一義的に提供することができず、結局のところ、これまで教育福祉官が維持していたサービス水準すら満たせず、学校現場に不満を生んでいった。資源制約の中にあっても社会サービス局は緊急性の高い領域にプライオリティを置くために、教育福祉の問題は社会サービス局が対応しなければならない広範な問題のひとつにすぎなかったからである。教育福祉サービスが十分に機能しないゆえに、学校側は従来から校内において生徒個々人の問題に対応する取り組みとして追求してきたパストラル指導の教師のより一層の充実を図っている。もともと、この校内で福祉の援助を担う教師や専門家は、1950年代以降、地域における福祉援助が発達していかないために登場してきたのであるが、特に1960年代以降は学校カウンセラーの導入という方向で進んできている。しかし、機能的にカウンセラーを導入することには多くの抵抗が示され、全ての教師が生徒をクラス集団の中で対応しつつ、一人ひとりの生徒に対面的に働きかけるという方向で議論が展開され、教師の役割と責任との関連で専門的役割を担う学校カウンセラーのあり方が追求されつつあると言えよう。そこでは、教師自身がアカデミックな側面だけでなく、社会的な側面をも視野に含めた生徒への対応のあり方を問い直していることが伺える。また、ソーシャル・ワーカーが学校に介入してくることによって、教師とソーシャル・ワーカーとの間に、拠って立つ価値や原理の違いが顕著な形で表われ、コンフリクトを生ずることもみられる。また、ソーシャル・ワーカーが社会サービス局に所属し、地域をベースとして活動しているゆえに、生徒の問題に関して連絡をとろうとしても、なかなかうまくいかず、その解決方法として、再び教師とソーシャル・ワーカーとの間を結ぶ役割をもつ学校連絡官（school liaison officer）²¹⁾が任命されている地方もある。つまり、社会サービス局が学校にソーシャル・ワークを提供しようとする時、そこで再び必要となってきたのが、従来の教育福祉官が果たしてきた役割であったということになる。このように、社会福祉サービス再編に伴って教育福祉官

をその内部に組み込んだ結果は、それを実施した地方当局に限ってみれば、期待したほどの効果的な児童のための総合的サービスとはなりえなかったといえよう。

しかし、社会サービス局への統合を実施した地方当局は少数であり、大部分の地方では教育福祉官は教育局に止まったままであった。教育福祉サービスは、教育局という枠内でサービスが提供されるゆえに、局内では低いプライオリティしかおかれないうし、実際のサービスにおいても、教育福祉官がまず第一に学校（校長）に対する責任を有するとされることから、学校中心に活動が行なわれる傾向をもっていた。しかし、教育福祉官の仕事は、教育活動においては、付随的にしか評価されず、学校内のパストラル指導との関わりがあるにもかかわらず、その一環としてくみ入れられることも少なく、そのことがその役割を遂行する上で障害となる。ゆえに、教育福祉官の学校と社会サービス局とを結ぶ役割が十分にはたせず、こうした段階にあっても、教育は教育の内部で生徒の問題に対応しようとする傾向が強い。手に負えなくなったケースについては、社会サービス局に移送するという形での関わり方が主になりがちであった。

以上に示したように、シーボム再編以降、学校ソーシャル・ワーク提供にあたっての議論が教育福祉官の所属をめぐる議論に終始している間に、教育からも社会福祉からも用意されていなかったケアの網の目から幼ない命はあまりに容易にこぼれ落ちてしまったのである。マリアの悲しい事件は、サービス所属という議論を超えて、もっと積極的に学校に必要なソーシャル・ワーク提供のあり方を、関係諸機関が協働を模索する中から明らかにしていかなければならないことを関係者に強く訴えた出来事であった。そして、また、1975年のイースト・サセックスでの『危機にある子』²³⁾の公刊、1978年教育科学省調査『18都市における中等学校生徒の怠学問題』²⁴⁾では、学校の直面する問題が深刻化していくにもかかわらず、その対応にあたって学校と関係諸機関との協働が不十分であることが指摘された。

こうして再び、学校ソーシャル・ワーク提供のあり方をめぐって、今度は教育と社会福祉の協働の具体化という視角で議論が高まってきた。教育と社会福祉の間で展開された議論をみてみよう。専門的対応をする者として、教育におけるソーシャル・ワークを考えるために、関心の高いソーシャル・ワーカーが研究グループを設け、1974年には『学校に関わってのソーシャル・ワーク』²⁵⁾を発表し、社会福祉、そして教育の領域にある者の間でより広く活発に議論が行われることが期待された。この

討議資料はソーシャル・ワークと学校との関わりを明らかにし、いかにすればソーシャル・ワークが学校に最善のサービスが提供できるのか、またそのためには、社会サービス局と教育局の管理運営をいかに関連づければよいのかについて考察し、地方ごとに多様なサービス提供のなされている状況を踏まえた上で、検討すべき諸問題を提示している。さらに、1978年6月には、社会サービス局長協会報告『学校児童のためのソーシャル・ワーク・サービス』²⁶⁾が発表され、そこでは教育福祉官の所属をめぐる論争を不必要で非建設的な専門職間の競争として、再び教育福祉サービスが社会サービス局内の有資格のソーシャル・ワーカーの責任となるべきと結論している。そして、同年11月のブリストルでの局長会議でも“社会福祉と教育の協働”のテーマのもとに相互理解を深めるために異なる専門職間での活発な議論の必要性が主張されている。教育の側では、こうした一連の社会福祉からの提案に対して、1979年1月に教育長協会（SEO）が『教育福祉サービス』²⁷⁾を公刊し、教育福祉官が教育局内に止まることを支持し、現在の枠組でそのサービスの強化を図るための社会福祉その他の協働を進めることが重要であることを主張している。

当初から問題とされてきた教育福祉官の所属については、以上の議論をみる限り、今だに社会サービス局と教育局の間で決着をみていない。しかも欠席や校内での暴力行為など子どもたちの抱える問題が深まりをみせていくのであるから、現場においては混乱がおこっていることも避けられない。確実なサービスを期待する上からも、サービス提供の基盤の確定が急がねばならない。しかし、そのことにもまして、注目したいことは、ブラウデン報告、シーボム報告以来、教育と社会福祉の間におかれて、その存在価値を問われ続けてきた教育福祉官自身が、自己のアイデンティティを問い直し、伝統的に担ってきた役割を果たすのみならず、新たに独自のサービス領域を形成しようと実践を重ねてきていることである。1973年のラルフス報告に示されたように、教育福祉官がサービス提供に必要な資格をCQSWとして、その専門的資質の向上を図り、実践においても積極的にソーシャル・ワークのアプローチを取り入れようとしていること、そして、1979年にはその協会名を全国教育福祉官協会（Education Welfare Officer of National Association）から、教育ソーシャル・ワーカー協会（National Association of Social Workers in Education）へと変更していることにも、その発展の方向性が示されているといえよう。また、報告され

る活動事例においても、教育と社会福祉の協働を進める時に、家庭－学校を結ぶ人、専門職間の調整をする人としての役割も評価されてきている。教育と社会福祉の間に、その位置を定めていくプロセスにおいて、教育と社会福祉の新たな結合を担う重要な人物として、今後、教育福祉官がどのような実践を展開していくのかに注目していきたい。

では、学校生徒をめぐる援助活動を担う教師とソーシャル・ワーカーは、どのように協働を実践してきているのだろうか。現場の活動についてみてみよう。

すでに実践レベルにおいては、かなり多様な形でその具体化が進められつつあると言えよう。たとえば、お互いに自らの領域内において子どもに対応するだけでなく、各々が足を一歩踏み出して、問題を抱えている子ども・青年を共に援助する中間処遇（intermediate treatment）の実践が各々の地域の事情に応じた形で行なわれてきている。あるいは、学校内で生徒に対して、教師、ソーシャル・ワーカー、看護婦などによってカウンセリング・サービスが提供されている。たとえば、ロンドンのサットン都市区の非行率の高い中等学校において、地域チームのソーシャル・ワーカーが青少年との予防ワークを行う中で、学校という場を生かして教師との関係の改善を図りつつ、青少年の抱える諸問題の解決を援助する方法の開発をしているのもひとつの事例である。²⁹⁾こうした方向は、ソーシャル・ワーカーがより学校教育に関わり、生徒の経験の幅を拡大させていくことになるカリキュラムへの貢献の可能性をも示している。また、教育と社会福祉がお互いに他領域に関与する中から生まれた協働のあり方としては、学際的な合同ケース会議の方法がよく用いられている。さらにこの合同ケース会議よりも進んだものとして学際的なチーム・ワークがある。この活動事例としては、サウス・ウェールズにおいて1975－77年にかけて約200名もの関係者が進めた大規模プロジェクトが有名である。³⁰⁾そこでは、青少年犯罪や怠学あるいは社会的不利益を受けている子どもを援助するために、教育や社会福祉の専門家やボランティアが学際的な作業班を設け、その活動の中で相互のコミュニケーション上の問題点を議論し、それぞれの役割を確認する機会をもつ中で、双方にみられたコンフリクトが減じていくプロセスがあったことが報告されている。そして、この実際的な援助活動の中で、どの専門職も別個に子どもの問題に対応するだけでは援助が不可能であることを確認していったのである。

このように、教師とソーシャル・ワーカーが子どもの

問題に共に取り組む中で、それぞれの専門職のアプローチの違い、価値の違いが表出されてきている。そのことがお互いの関係がうまく行かないとか、パートナーシップの失敗とか言われたり、双方が批判しあうという否定的状況が生まれていることも事実である。しかし、すでに今や、双方が他のサービスの不適切性を指摘するというだけでない議論が実践を基礎として生まれつつあると言ってよい。つまり、教師とソーシャル・ワーカーの関係について論じられる時には、批判や反応（react）を超えて、ソーシャル・ワーカーがよりダイナミックに実践的に対応（respond）するその方法を具体的に探するという方向での議論がみられる。³¹⁾

最後に教師とソーシャル・ワーカーとの関わりを以上のようにとらえた上で、そのあり方が厳しく問われている中でソーシャル・ワーカーの役割と責任の明確化を図ろうとした『パークレイ報告』³²⁾を眺めてみよう。報告のなかでは、「他機関との協働」という一章が設けられていた。そこでは、他サービスとの関係に影響を与える要因として、ソーシャル・ワークの性質と専門職としての自負の違いがあげられているが、より積極的な形で協働によって得られる利点が明確にされていない。また、とりあげられた協働活動例も少なく、それ以外にも開発可能な協働の方法についての分析も十分とは言えない。むしろ、必要であったのは、現下の問題にひきつけて言えば、教師とソーシャル・ワーカーが直面している協働にあたって克服すべき諸問題の解決にむけて、なんらかのガイドラインが示されることであったのである。それは、教育と社会福祉だけでなく、様々な領域が協働の戦略について検討を重ねてきているし、実践の場のみならず、養成教育や現職教育においても共通コースを設けるなど、実態はかなり多様な形で協働が進められているからである。シーボーム再編以降のジェネリック・ワーカーが定着しつつある時、ますますそれぞれの専門活動領域におけるキー・ワーカーとの協働を伴ってのスペシャリゼーションが必要だとされ、教育の場においてもソーシャル・ワーカーのあり方が問われる時代に入ってきているのである。

Ⅳ 今後の課題

以上、教育と社会福祉の関連について、具体的なサービス提供のあり方から明らかにしてきたが、イギリスにおいては、学校生徒に対する援助サービスは実に多様に、それぞれの地域ごとに重ねられてきたことがわかる。そして、そこで中心的役割を担うべき教師とソーシャル・

ワーカーは、時に“対立”という形をとりながらも、相互の立場に理解を示しつつ、現場レベルで確実なる合意をつくりあげ、徐々にではあるが、しかし着実に事態を変えていくという手法がとられているようである。

確かに子どもの生活の大部分は学校を中心に展開される。しかし、と同時に、家族や地域の脈絡に子どもを置かない限り、子どものニーズにトータルに応じてやれないことも明らかである。その時、ソーシャル・ワークの専門職にあるものには、学校に関わってのソーシャル・ワークの目的や方法をより明確にする作業を進めることが強く求められているのである。子どもや家族のニーズを充たすための学校ソーシャル・ワークのあり方についてより機能的な発達の方向を明らかにしなければならない。しかし、そうした作業は、学校の制度的特質をぬきにしては進められないゆえに、ソーシャル・ワーカーは教師と共に考えない限り、効果的ソーシャル・ワークができないことも確認してきているのである。

しかしながら、こうした現場での協働が十分にその機能を果たしていくためには、そのことが可能となるメカニズムが開発されていなければならない。より深い理解と協働が求められるのは現場ではなく、むしろ政策レベルである。すでに、1979年にもイギリス・ソーシャル・ワーカー協会はその討議資料³³⁾において、学校ソーシャル・ワークにかかわって、政策レベルにおいて具体的な協働戦略の提示を行なっている。しかし、先の1982年教育法（Special Educational Needs）をみても、特別なニーズをもつ子どもたちへの援助におけるソーシャル・ワーカーの役割が明確にされていないゆえに子どものニーズに立ったサービスの提供が難しく、現場のソーシャル・ワーカーは混乱している状況がみられる。現場で進められてきた合同ケース会議で学際的に子どものニーズが評価され、適切な処遇が勧告されたとしても、処遇決定時には、現在のような厳しい財政状況の中で両局が関与した場合には、財源を有する局の決定が優先する³⁴⁾という事態がおきてくるのである。ニーズ把握からサービス提供までの全段階において、クライアントの利益を援護できるシステムがつくりあげられなければ、真の意味での福祉を守ることにはなりえないことを確認しておかねばならない。

さらに、また、教師と社会福祉の協働を進めるにあたっては専門職養成の問題も考えねばならない。教師とソーシャル・ワーカーの共同の教育コースや現職教育についてはかなり早い時期からその必要性が強調されていたが、実態としては、まだ部分的にしか具体化されていな

い。それぞれの専門職の価値の問題、コミュニケーションの欠如。そして何よりも、学校という制度にかかわっての基本的把握が欠けていれば、効果的な協働は期待できない。この点についても検討されなくてはならない。

解決しなければならない多くの問題を抱えつつも、日々の児童の生活に密着した現場レベルでは、“協働”ということばに代表される課題に向って、各地域ごとに実践がつみ重ねられている。そして、そこでの協働はまず、学校ソーシャル・ワーク固有の目的や方法をより明確にしていくことによって、可能となると考えられる。ソーシャル・ワークそのものが一定の利用のしやすさをもち、専門的知識や力量を高めサービスの質の向上を図ること、

つまり、協働のあり方を外に求めることからではなく、まず内なる力を強化すること、すなわち、コーポレーション (cooperation) という一般的な概念から、もう一歩進んで双方の間にギブ・アンド・テイクの関係が成り立ち、一定の合意のもとに具体化していくこととして、問われているのが現在の協働=コラボレーション

(collaboration) の意味するところであろう。そうしてこそ、教師とソーシャル・ワーカーが協働していくなかで生じてくる諸問題の克服の道が開かれるであろうし、と同時に、固有のアプローチへの見直し、強化にもつながっていくものと考えられる。

参 考 文 献 お よ び 註

- 1) Rich Rogers, Crowther to Wornock, Heinemann Educational books, 1980, pp. 73-74
- 2) 規律上の問題や長期欠席の問題をもつ生徒をえり出して、別枠で対応するために、多くの地方教育当局によってとられてきた対策である。その後、1977年のバック委員会(スコットランド)では教育の主流に戻すことを目的として、継続的な評価・治療を生徒に提供する方向で“disruptive units”の設置が勧告されている。
Tony Booth, Demystifying Integration, (The Practice of Special Education, Will Swann (ed.), Basil Blackwell, 1981, p. 292, p. 309) をも参照
- 3) Robin Grunsell, Personal view truancy, Social Work Today, Nov 27, 1975, pp. 554-559
- 4) National Association of Schoolmasters, Violent and Disruptive Behavior in Schools, National Association of Schoolmasters, 1975, p. 5
- 5) Robert Thornbury, The Changing Urban School, Methuen, 1978, pp. 3-4
- 6) David Galloway, Finding a way back for reluctant children, Social Work Today, April 28, 1981, pp. 15-17
- 7) John Mays, Anthony Forder and Olive Keidan, Penelopholes's Social Services in England and Wales, Routledge & Kegan Paul, 1981, p. 78
- 8) Ibid., p. 63, p. 73
- 9) Jennie Popay, Closer to the edge, Social Work Today, Feb 22, 1983, pp. 12-14
- 10) Ruth Sinclair and Adrian Webb, Care on the dole, Social Work Today, Nov 9, 1982, pp. 13
- 11) Keith Evans, Jobs work & the curriculum, Community Education Network, Volume 3, Number 7, 1983
- 12) モーリス・クラフトは「学校教育は常に形をかえた社会事業と結びついたものである。しかし、……これらのとくに困難な地域においては、他の地域におけるよりも、教師はいっそう社会事業家でなければならない。実際彼の担任する何人かにとって、その種の役割はまさに第一義的なものでなければならぬのだ」(クラウドザー報告)と引用して、教職に要求される治療的機能を主張している。F.H. ベドレイ編、山口幸男訳「教育と社会福祉」全国社会福祉協議会、1971, p. 23
- 13) Fifteen to Eighteen ; The Crowther Report, HMSO, 1959
- 14) Half Our Future ; The Newsom Report, HMSO, 1963
- 15) Younghusband Report, 1959
- 16) 註12) の44~45頁
- 17) Children and Their Primary Schools ; The Plowden Report, HMSO, 1967

- 18) Ibid
- 19) Keith Macmillan, Education Welfare Officer : Past, Present and Future, (Linking Home and School, Maurice Craft, John Rayton and Louis Cohen (ed.), Harper and Row, 1980, pp. 221-224)
- 20) 社会サービス局への統合を実施したのは, Cheshire, Coventry, Devon, Somerset など, ごく一部の地方当局であった。
- 21) Coventry では, 地域チームの中に学校連絡官を置き, 学校と社会サービス局との連絡にあたっている。
- 22) British Association of Social Workers, Discussion Paper : Social Work in Relation to Schools, BASW NEWS, March 21, 1974, p. 799
- 23) East Sussex County Council, Children at Risk, 1975
- 24) Department of Education and Science, Truancy & Behavioral Problems in Some Urban Schools, HMSO, 1978
- 25) Ibid., pp. 797-801
- 26) Association of Directors of Social Services, Social Work Services for Children in School, 1978
- 27) Society of Education Officers, The Education Welfare Services, 1979
- 28) CQSW (Certificate of Qualification in Social Work) は, ソーシャル・ワークの資格制度で最低2年間の専門教育を必要とする。
- 29) Ann Gordon and Poebie Stilemen, The art of prevention in a class of its own, Social Work Today, April. 22, 1980 pp. 12-13
- 30) Jack Dunham, The effects of communication difficulties on social workers, Social Work Today, Jan 29, 1980, pp. 11-12
- 31) Bernard Davies, Relations between social worker and teacher, Social Work Today, Nov 23, 1976, pp. 9-11
- 32) National Institute for Social Work, Social Workers, Their Role and Tasks, 1982
- 33) British Association of Social Workers, Discussion Document on social work in education, 1979
- 34) Peter MacBride, Not so special, Social Work Today, March 3, 1983, p. 4

昭和59年3月31日受理