

生活保護世帯の子どもへの支援 —福祉事務所ケースワーカーによる教育的支援に関する考察—

櫻 幸 恵

Support for Welfare Children —A Consideration of Educational Support for Welfare Parents and Children by Social Case Workers—

SAKURA Yukie

本稿では、生活保護世帯の子どもの教育環境を整えるための生活保護ケースワーカーによる世帯の親へのアプローチのあり方と、自立支援プログラムを介した福祉と教育の協働について、岩手県内の中学生・高校生のある被保護世帯へのインタビュー調査を基に考察を行う。

キーワード：教育的支援 生活保護ケースワーカー 生活保護自立支援プログラム

This paper describes educational support of social case workers for welfare parents, and organizational cooperation of welfare offices and schools on the basis of the independence support programs, based on a research of welfare recipients who have middle and high school students.

Keywords : educational support, social case worker, independence support programs for welfare recipients

I はじめに

OECD の定義によれば、日本の子どもの貧困率は13.7% (2004年) で、約7人に1人の子どもが貧困状況にある。貧困世帯で育つ子どもは、経済的困難だけでなく、人間関係や学習機会から疎外されるなど、幾重にも重なる不利を自らの選択外のところで被っている(湯浅ら2009)。

子どもは育つ環境を選べない。子どもが日常を過ごす学校や家庭の環境は子どもの成育や将来に少なからぬ影響を与える。中でも親は「子どもにとって最初の師であり、実践を通しての師であり、生涯にわたって影響を与え続ける師」(ボパット2002:12)であり、子どもの well-being にとって重要な存在である。

子どもの権利条約第18条第1項では、子どもに対

する親の関わりについて、「父母又は場合により法定保護者は、児童の養育および発達についての第一義的な責任を有する。児童の最善の利益は、これらの者の基本的な関心事項となるものとする。」と謳っている。

また、子どもの権利のうち学習権の保障は、子どもの将来に焦点をあてた重要な概念である。生涯学習に関するユネスコ「学習権」宣言(1995)¹では「“学習”こそは キーワードである」とし、「学習活動」とは「人々を成り行きに左右される客体から、自らの歴史をつくりだす主体にかえていくものである」と規定している。貧困の連鎖を断ち切って希望ある未来を希求するには、子どもの学習権の保障は必須である(荻谷2001、岩田2007、阿部2008)。同時に、親への教育的な支援も、子どもの生活基盤を整える意味では重要な視点で

あると認識される。

小川 (1994: 360) が言うように、「いわゆる子どもの教育への権利は、子どもの学習権に根ざすものでなくてはならない。しかし、子どもの文化的生存権の核としての学習権=発達権は、その現実的な土台としての子どもの生活・環境保全の権利の充足なしには実際のものとはなりえない。いわゆる子どもの権利保障の問題は、この意味において二重の親をはじめとする国民の権利保障の問題と深く結びついてくる。」のである。

したがって、貧困世帯の子どもの教育的支援を考える場合、世帯への経済的支援・生活支援を伴う包括的な視点での支援が必要となる。しかしながら現在、貧困世帯の子どもの就学に関する経済的支援策や教育機会の保障に関する支援策は、必ずしも十分とはいえない現状がある。福祉と教育の狭間にあって、個別の先駆的な試みはあるが、具体的アプローチを伴う制度としては整備が遅れている。

中でも、北米ではすでに教育効果を確認されている貧困世帯の親の教育参加に関しては、その取り組みは皆無だといっても過言ではない。アメリカにおける親の教育参加は1980年代以降、教育権に基づく親の教育参加を自己目的とした従来の参加論ではなく、子どもの知的、社会的、情緒的発達への効果に結びつけて捉える発達論と制度論を重ね合わせた新たな参加論として特徴がある。また、これまで学校に関わりを持つとしなかった低所得者層やマイノリティーの親など全ての親を対象にし、頻繁に学校を訪れなくても参加可能な多様な参加形態が重視されている(岩永1994)。

その意味では、厚生労働省社会・援護局長通知に基づき2005年度から始まった「生活保護自立支援プログラム」は、プログラム導入に際しての政策的意図(各種加算廃止や社会的排除の強化等の文脈)への批判はあるものの、就学支援プログラム等の子どもを視野に入れたプログラムに関しては、被保護世帯の子どもや親への具体的な教育的支援策のひとつとして意義を見出すことができる。

自立支援プログラムには、就労支援、日常生活支援、社会生活支援の3つの類型がある。就学支援プログラムは、社会的つながりを回復・維持するなどの社会生活自立支援に分類される。例えば「高校進学支援プログラム」は、子どもが進学することで「社会生活自立」を獲得することが目的であり、親が子どもの進学に理

解を持ち子どもに援助を行うように勧めるプログラムである。今までのような自立=保護廃止のような狭いとらえ方ではない。貧困世帯の子どもの学習権の保障と親の教育への関与を保障する意味で、今までにない切り口をもつ事業であると言える。

子どもの学習権は、子どもの「成長・発達」に着目した概念(横田2010)である²が、就学支援に関するプログラムは、子どもの学習権の「時機」「継続性」とそれに対する親の教育的関与の2点で画期的である。

親の教育参加に関しては、たとえばアメリカの学校評議会制度(Local School Council)のような法的背景をもった制度が無い現状では、ある程度、限定的な議論にならざるを得ない。しかし、現実的な選択肢・方法論を検討すること、現在ある制度の機能を有効に生かした支援策を検討することは意味のあることだと考える。

以上の点を踏まえて、本研究では子どもの学習権保障のありようを検討するに際し、考察の対象を生活保護世帯の子どもの学習環境整備に限定し、特に子どもの教育を成し遂げるには、親の成長を促す支援が重要である(ボパット2002)という視座から、自立支援プログラムを活用した生活保護ケースワーカーによる「親への教育的アプローチ」について、具体的な方向性と課題を抽出することを研究目的とした。

II 研究の視点および方法

1. 研究の視点

今回の研究対象は、岩手県の郡部(町村部)の被保護世帯とした。社会的資源が薄く親への教育的支援の重要性がより高いと推測されたからである。

また、教育と福祉にまたがる子どもや親への支援者としては、福祉事務所の生活保護ケースワーカー(以下ケースワーカーと記載)の他に、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーが考えられるが、以下の3点から今回はケースワーカーの業務に限定して組織の機能や支援の方法に関して考察を行った。

(1) 親への教育的アプローチは、親個人の問題(weakness)への着目よりむしろ「人と環境との相互作用」を主眼に、親ができていること(強さ・strengths)への働きかけを大切にすることであり(門田2009)、子どもが学校・家庭・地域を1日の中で移動しながら生活している実態に即し、多職種の連携等エコロジカルな視点で検討する必要があること。

(2) 岩手県内のスクールカウンセラーは、各中学校に配置され成果を挙げているが、小学校には限定配置されるのみで、また、カウンセリングの守備範囲の限界、及び非常勤職員のため経済的支援を含む包括的な教育支援や、親と学校、他機関との調整・仲介・連携といったアプローチに携わるには個々のカウンセラーの力量だけでは限界があること。

(3) スクールソーシャルワーカーに関しては、岩手県内では平成 22 年度に 10 か所の教育事務所で限定的に事業実施されるのみで、学校名や件数データの開示もされておらず、教育委員会に所属する福祉専門職以外の退職教員等が非常勤で配置され、現時点では学校機能の延長線上にあるため、福祉的機能の新たな展開の検討対象とするには難しいこと。

以上のことから、現実的な選択肢として岩手県内の生活保護世帯の親に対するアプローチについて、聞き取り調査を踏まえ、生活保護ケースワーカーの職務の延長線上での支援策について考察を試みたものである。

2. 研究方法

(1) 調査 1

① 調査対象者：岩手県内の郡部（県管轄）の福祉事務所の中学生・高校生のいる生活保護世帯のうち、聞き取り調査の了解を得た 5 世帯（県南 1 世帯、県央 3 世帯、県北 1 世帯）を調査対象者とした。

② 調査日時：2010 年 5 月～7 月。

③ 調査分析方法：生活保護世帯の教育的支援の実態に関し「子どもの教育についての相談相手の有無」「親の学習指導の状況や学校への関わり」「教育費の状況」を焦点に質問を行い、ライフヒストリー法（谷 2008、鯨岡 2005）に基づき、保護者の語ったエピソードを類型構成し、そこから子どもへの教育的な支援に必要な要因と課題を抽出した。

(2) 調査 2（補足調査）

補足調査として下記の調査を行い考察の参考とした。

① 調査対象者：調査許諾を得た世帯を管轄する福祉事務所の査察指導員及び査察指導員経験者計 3 名、同管内の中学校長 1 名を調査対象者とした。

② 調査日時：2010 年 5 月～7 月。

③ 調査分析方法：福祉事務所と学校の連携状況に関する質問項目に基づき、半構造化面接を行った。調査

結果の重要カテゴリーを抜き出し、意味のある内容について強調する形で記述する要旨分析の手法（安梅 2001）に沿って概念整理を行なった。

(3) 倫理的配慮

福祉事務所の協力を得て、中学生・高校生を有する適当と思われる生活保護世帯を抽出し、当該世帯に対し、事前に聞き取り内容を送付し、調査協力の可否を確認のうえ、調査日程を調整した。

また、あらかじめ、調査対象者が途中で調査を拒否する場合は直ちに調査を中止する旨を伝え、了解を確認し同意書に署名捺印をいただいた。個人情報情報の守秘には最新の注意を払い、地域や個人名が特定されないようデータの取り扱いには十分な配慮をした。分析の後には、すべての録音やメモなどを消去・破棄をした。

III 調査結果

1. 調査結果の概要

調査を打診した世帯のうち 5 世帯から聞き取り調査の了解を得た（表 1）。世帯数は少ないが、聞き取り内容から以下の点を確認することができた。

表 1 調査世帯の概要（調査時点）

世帯	世帯類型	家族構成	保護歴
A	傷病	父(60代)、母(40代) 第1子(中2)、第2子(小5)	5年
B	母子	母(40代)、第4子(高3)	1年未満
C	その他	祖母(60代)、孫(高1) 孫(18歳、高校中退)	7年
D	傷病	父(50代)、母(50代・入院中) 第1子(高3)	7年
E	傷病	父(40代)、母(40代) 第3子(高1)	5年

※家族構成のアンダーラインは世帯主、保護歴の月数は省略

(1) 子どもの教育に関する相談相手(学校関係者以外)

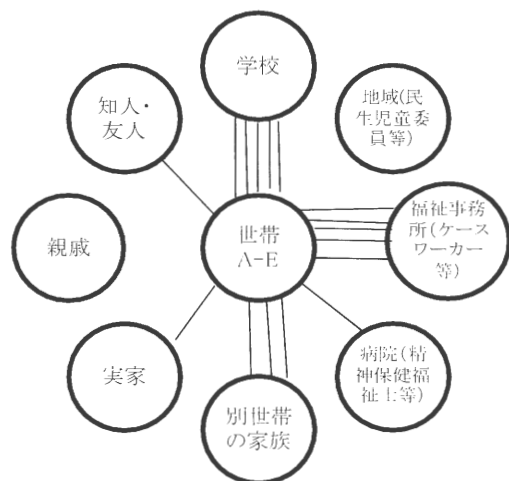
子どもの教育に関する世帯外の相談相手（学校関係者以外）について確認したところ、世帯を別にしている家族に相談をしている事例以外は、5 世帯とも親戚や知人、地域に関しては、相談以前に普段の交流もほとんど行われていない状況であった（表 2・図 1）。

一般的に子育ての助言やサポートを頼る相手として想定される祖父母（親世帯）に関しても、普段から全く関わりがないか、話し相手程度の関わりのみで助言者としての役割は全く期待していなかった。

いわゆるママ友（井戸端会議やメール等で情報交換できる子どものいる友人）との教育に関する情報交換

表2 子どもの教育に関する相談相手（学校関係者以外）

世帯	別世帯の家族	実家	親戚	知人	地域	専門職(ケースワーカー以外)
A	無	無	無	無	無	無
B	有(第1子)	有(母親・話し相手程度)	無	有(退職前の職場同僚)	無	無
C	有(第1子=同居の孫の父親)	無	無	無	無	無
D	無	無	無	無	無	有(入院先の精神保健福祉士)
E	有(第1子、第2子)	無	無	無	無	無



(関わりのある世帯数を傍線の数で図示。1本1世帯)

図1 子どもの教育に関する相談相手

も避ける傾向にあった。地域の中での福祉的支援に関する相談相手として想定される民生委員・児童委員に関しても、5世帯とも氏名すら知らない状況であった。専門職への相談は、5世帯とも生活保護ケースワーカーに対し教育扶助に関する相談や進学相談をしているが、その他の専門職に関しては、通院中のD世帯で精神保健福祉士と若干のやり取りがあるのみだった。

結果は、2001年に松本が行った子育て環境と年収の関係の調査結果(表3)で、年収が低い世帯ほど子どものことで相談できる相手が家族の外にいない傾向と同様の傾向が見られた。

また、松本の調査では、年収200万円以下の世帯でも半数を越える家庭が、1年間で家族でキャンプや旅行に行ったと回答している。今回の調査では質問項目にないので明確ではないが、被保護世帯では、経済的困窮のほかに自家用車の保有が認められていないため、過疎化の影響で公共交通機関が限られる岩手県の郡部では行動半径が大きく制限され、松本の調査以上

に家族旅行などの機会は少ないであろうと推測された。

「生活保護を受給している生活とは原則として子どもを遊びに連れて行くための自家用車や将来子どもに高等教育を受けさせるための預貯金すら準備できない」(西原2006:91)生活だと考えることができよう。

表3 子育て環境と年収の関係 (%)

年収(円)	でこ 行きの にヤ1 行ン年 つフ間 たや家 旅族	ど学 も校 くのの 話こ先 すと生 をとと よ子	族の子 の相ど 中談も に相の い手こ ながと い家で	族の子 の相ど 外談も に相の い手こ ながと い家で	るの 面際、 倒を、 を見子 てど くも れな い	病 気 や 事 故 な ど
~200万	59.2	30.1	19.7	19.7	16.7	
~300万	63.0	41.5	14.8	15.3	22.6	
~400万	73.8	36.0	8.6	11.0	10.3	
~500万	75.2	35.6	6.9	8.6	17.5	
~700万	83.3	38.2	1.7	6.0	11.6	
~1000万	88.8	39.6	4.7	16.8	13.0	
~1001万	90.3	38.7	0.0	6.3	9.4	

※ 小5、中2を育てている親1023人に対する調査 (出典 松本2007)

(2) 地域における社会的関係

インタビュー結果からは、子どもの教育に関して地域の中にインフォーマルな相談相手がほとんどいない事実が確認できただけでなく、いわゆる地縁・血縁が残っている岩手県の町村部であっても予想以上に被保護世帯の社会的関係が希薄で、孤立化していることが浮き彫りになった。

(エピソード1：ソーシャルネットワーク)

- (A) 兄弟とはなじめない。親戚づきあいも全くしていない。
- (B) 誰にも相談しないで自分の中で解決してきた。特別な相談や助け(を頼む相手)は誰もいない。祖父母も年をとってるし、進学先を相談しても“どこかへ行けば”という感じ。
- (C) そのときも誰も頼る人がなかった。母が一人暮らししていたから。70過ぎてたけども。それが当たり前で暮らしてきたから。そういう宿命なんだよ、みたいな感じで。
- (C) 民生委員さんとか全く助けは受けていないですね。地域でもね、付き合いというのはないですね。周りには頼りません。一切なし。お互いにそうじゃないですかね。
- (D) 支援は全くなし。付き合いは遠慮してる。

生活保護の金では付き合いはできない。金がかかるから。

(E) お母さんグループがあって入っていけない。話しかけようと思っても話す人もいないから。

※ () 内の英字記号は、表1の世帯事例の英字記号に対応 (以下同じ)

希薄さの一因としては、1960年代以降の都市部への人口移動や生活様式の変化による地域の関係性の変容を背景としてあげることができる³。

一方で、今回の調査結果からは、地域の関係性が薄れているとはいえ、町村部においては都市部と異なり、依然として地域の中での関係性をある程度は持たざるを得ない仕組み (自治会や祭りなど) が残っていて、そうした「場」の空気を通して被保護世帯が疎外されていくことが確認された。町村部では、地方に行くほど、その地域の関係の狭さ (たとえば役場の福祉課の職員が同級生というような間柄) ゆえに「福祉のお世話になっている」ことが隠そうとしても自ずと地域に知れてしまい、そのことで白眼視されもしくは白眼視されていると感じるストレスから、自分で関係を切って籠もっていくプロセスが複数の世帯で起こっていた。

お互いが見えてしまう地域 (しかし助け合いは昔ほど濃くない) であるがゆえに、被保護世帯になってしまった負い目や他者の批判的眼差し (スティグマ) を意識せざるを得ない状況があり、そのストレスから自ら地域との関係性を閉ざす様子が伺えた。

(エピソード2：スティグマ)

(A) 近隣との関りも個人情報といっても町内の集金なんか免除になるから母子家庭や生活保護世帯はすぐ知れ渡る。地区にも積極的に関わろうと思うが、たとえば地区の祭りでわが子が餅など食べていると国のお世話になっているくせにという視線を感じる。肩身が狭いが体がこんなではどうしようもない。福祉の窓口にも近所の同級生がいるので、(近所でも)生活保護家庭なのにと白い目で見られている気がする。

(E) PTA 会長に給食費を払わないなら PTA の総会で名前を出しますからって。いじめですかって。安易に家庭を知らないのに、学校でなく PTA 会長に筒抜けになっているのもおかしいよ

ね。なんで知ってるの? って。役員が知ってて、その役員がどこで話しているか全くわからない。個人情報役員に流れていること自体が信用できない。だからもうぜんぜん学校行事とか一切行きたくない。

(3) 親世帯の貧困とジレンマ

今回の調査結果では、どの世帯も親自身が自分の親世帯 (祖父母) との関係性が切れている、もしくは関係性に困難を抱えている状況であった。質問に答える中で、親自身が育った家庭の貧しさ (5世帯中 B 世帯以外は出身家庭も貧しかった) や、親自身の教育環境の悪さ、貧しさゆえに進学を断念し、様々な制約をこうむってきた経験を淡々と話していた。そこから逃れようにも再び貧困にいる現在の生活への不安やジレンマを抱えている。そのストーリーからは、児童福祉対象の子ども達の学習権の保障は、親たちの育ちと重ね合わせて考えなければならない (遠藤 2005) ことが改めて認識された。

(エピソード3：親世帯の貧困)

(A) 親の愛を知らないさびしい幼少時代だった。中1まで親を知らず、母親の実家で育った。高校の制服が買えず、自分だけドンブク (綿入半纏) で登校し恥ずかしく1日で辞めた。

(C) 私の家も貧乏だった。親がかわいそうだった。小屋建てですんでた。家の周りを開墾して畑にして暮らした。

(D) 親が金ないとわかっているから、剣道をしたかったが文化部将棋部に入っていた。行きたくていった学校じゃない。親父の給料じゃ口減らしのほうがいい、と進学はやめた。あのとき将来何になりたいとの希望も無かった。今考えれば生活保護を受けてもいいような暮らしだったな。

(E) 独身のころにもね、一度生活保護を受けてた。

(エピソード4：不安・ジレンマ)

(A) 子どもがね (部活の野球部の) スパイクに穴が開いていても大丈夫といって親に言わずに我慢している。つらいね。

(B) 親にもいえない、底みたいなのは誰にもいえなかったですよ。なにか資格をとりたけれど、じゃあお母さん資格をとるお金を出してくれるの、と

いうときつい。体を壊せば勉学の自由も何もない。不安が私の中にある。

(C) それが当たり前で生きてきたからね。いつかいい時があるだろうって。そう思わないと自分が暗くなっちゃう。なんとかかんとか生きてるってかんだから。

(D) 生活保護は食い物与えて死ななければいいというのが生活保護だから。生活保護で、貯めたお金は没収された。うちは貯金なしだ。重圧だ。

(E) やっぱりね、先を考えると不安になるね。若くないし。この先どうなるんだろうと考えるとね。病気もあるし。

リッジの子どもへのインタビューでは、貧困世帯で育つことは、生活自体が非常に制約を受けた厳しいものであると同時に、子ども達に大きなスティグマを付与すると整理している(小西 2006)。

今回の調査では子どもへのインタビューは行っておらず、子ども達のスティグマについて確認することはできないが、調査世帯の親の話を通し、親自身が子どもの頃に自分の家庭の貧しさに悩み、自分の親を心配して欲しいものを我慢し、進路選択をあきらめるなど、希望を持つことが叶わない厳しい成育状況だったことにより、心に痛手を受けていたことが確認できた。

(4) 社会的関係の欠如と学習過程

上記のように、今回インタビューに入った世帯のいずれもが社会的関係が希薄で、親自身の出身世帯との関係や親戚との関係もほとんどない状態であった。こうした社会的関係性の薄い状態は、子どもの学習環境にはどのような点で影響を及ぼすだろうか。

どのようなプロセスが介在して親の貧困が子どものライフチャンスに影響を与えるのかまだ明確に理解されているわけではないが(Corcoran 2001:161)、貧困世帯の子どもは、大人とコミュニケーションする機会が少ないため、語彙数や振る舞いの学習などが制約され、教育面で大きな不利を背負うと同時に、いずれ社会に出たときに必要とされるような能力を獲得する機会も少ないとされる(小西 2006)。

ごく普通の家庭で育つ現代の子どもにも社会力の低下は言われているが、ここで大切なことは、貧困世帯の親が社会・地域をどう見ているか、逆に社会・地域

からどう見られながら他者と関わっているかを、子ども達が親の背中を通して経験的に学習するということである。エピソードで語られている親の状況は、子どもに少なからず伝播しているだろう。親自身が不安を抱え他者とうまく関わっていない中で、子どもが社会や地域への信頼感を培い、他者との適切な関わり方を学ぶことは難しいのではないかと考えられる。

一方、親自身の学習過程にも社会的な関係性の欠如は影響する。父母性の獲得はそれ自身が学習過程である(OECD 教育研究革新センター 1998:18)が、それは「状況を通して学ぶ」プロセスと捉えることもできる。過去に地域の共同体が機能していた時代は、親としての知識や態度の習得は、共同体の中で受け継がれ、子育ては社会的な営みとして、社会で子どもを育てるという文脈の中で行われていた。そのプロセスはレイヴとウェンガーのいう社会的文化的な実践の十全の参加者になる社会的プロセス(正統的周辺参加)(J.レイヴ・E.ウェンガー 1993)として捉えることができるかもしれない。

しかし、社会構造が変化した現在では、特に今回の調査世帯に見られるような、社会的関係性を欠く中での子育ては、具体的なロールモデルを欠く孤立した子育て実践の側面を持っている。過去にあった共同体的な支援はもはや過去のものとなっており、また、被保護世帯が限られた子育て期間中に自力で地域との関係性を回復していくことは極めて難しいと考えられる。孤立した子育てが虐待につながる懸念も否めない。

(5) 親の教育への関わり

① 家庭での学習指導と子育て分類

子どもへの学習指導の項目については、熱心に行っている家庭はA世帯の1件だけで、他の世帯は全く行っていないか声かけのみの状況であった。調査対象者の学歴は中卒から専門学校卒までであるが、学習支援と学歴は今回の調査に限っては関係性は見いだせない。

熱心に指導を行っているA世帯では、毎日宿題を指導し、進路のアドバイスも行い、結果的に子どもは中高一環校への進学を果たした。世帯主自身は親の愛情を知らずに育ち、悲惨な子ども時代を過ごしているが、子どもにはその思いをさせたくないという明確な意思を持ち、また、自身も勉強好きで高校(中退)の恩師が自宅に下宿させてくれるなど教育的支援を受け

た経験があり、就職した後も多くの資格を取得している。教育に関してのポジティブな経験が、子どもへの支援に活かされているのではないかと推量された。A世帯では、大学進学を視野に入れて教育的支援を行っており、極めて前向きな事例と捉えられるが、この世帯でも生活保護を受けている負い目から子どもの進学については、“お世話になっているのにいいのだろうか”という強い遠慮と葛藤が見られた。

保護費受給以前は積極的にPTAに参加していたが、受給後は“国のお世話になっている肩身の狭さ”を感じ、地域でも白眼視され、スティグマにより社会参加から遠ざかっていかざるを得なかった経緯が、回答を通し確認できた。

この事例では、ラリューの2つの分類、ミドルクラスの子育て「計画の子育て (Concerted Cultivation)」とワーキングクラス・貧困世帯の「自然の子育て (Accomplishment of Natural Growth)」(小西 2006)のうち、生活保護の受給前は、クラスPTAの役員(副会長)を引き受け、学校のいじめ問題や教員の対応に対して積極的に発言しており、「計画の子育て」に近い子育て実践だったにも関わらず、保護費受給後は、エピソード5にあるように、“お世話になっている身分だから、いいたくてもいえないジレンマがある。だったら、自分の子どもにだけ関わろう。”という姿勢に明確に変遷をしていた。つまり、ラリューの子育て方法の類型(表4)の「機関への介入(ここでは、子どもの小学校・中学校への介入)」について、明確な差異があった。子どものための介入→無力感と欲求不満へと変遷し、その傾向は顕著であった。

また、類型(表4)のうち、「基本要素」「言語の利用」は受給前後であまり変化がないが、「日常生活」は経済的困難や自家用車の未所有から、子どもの部活道具の購入の制約や遠征の参加に制約が発生し、多様な活動状況から大幅な制約を受ける状況へと変化をしている。

ラリューは、もしワーキングクラス・貧困世帯の親の資源がミドルクラスと同等になれば、教育に重要性を見出していない親の意識も変わる可能性があると指摘し、階層的不平等に規定された生活状況が親の「子育て哲学」に影響を与えるのだ(小西 2006)としているが、A世帯はその逆で、階層の転落がづらい試練を親子に与えていると言えるだろう。

表4 Lareauの子育て方法の類型

	子育ての方法	
	計画の子育て (Concerted Cultivation)	自然の子育て (Accomplishment of Natural Growth)
基本要素	積極的な養育と子どもの才能・スキルのアセスメント	基本的ケアと子どもの自由な成長の容認
日常生活	大人の調整による多様な活動	親戚や友達と「ブラブラする」
言語の利用	論理的で直接的 大人への異議申し立て 親と子どもの交渉	直接的 大人への質問や意見はまれ 指示を受け入れる
機関への介入	子どものための批判的な介入 子どもに親のような対応を身につけるよう教え込む	機関に隷属 無力感と欲求不満 家庭-学校間での子育てに対するギャップに葛藤する
結果	エンタイトルメントの感覚	制約の感覚

(小西2006:103)

② ケースワーカーとの関係性

回答内容によれば、A世帯の子どもの進学に対する葛藤を救っていたのは、生活保護のケースワーカーと子どもの小学校の担任であった。ケースワーカーはきちんと制度の説明をしたうえで、教育の権利や可能な支援、制度の限界を説明し、そのことがこの世帯にとって大きな支えとなっていた。背景には、この世帯の地域を管轄する福祉事務所が、岩手県内では数少ない「高校進学支援プログラム」を実施していたことがあげられる。担当ケースワーカーは、個人の判断ではなく、福祉事務所の組織的な対応を背景として世帯に対し、明確な支援対応を取ることができ、結果として世帯の安心感につながったと判断できる。

一方、他の管轄福祉事務所のE世帯では以前のケースワーカーが、子どもの部活に必要な物品の購入相談に冷たい態度で画一的に対応し、E世帯の親子にとっていやな思い出として強く印象に残っていた。その後、地区担当者が変わり、現在では教育扶助や進学に関する相談もスムーズに行われているが、当時の戸惑いや怒りははっきり心に焼きついていて、E世帯のエピソードからは、進学についての支援のプレを防ぐ組織的な対応の必要性が確認できただけでなく、社会的な関係が極めて限られる被保護世帯の場合、ケースワーカーの対応如何は社会とのつながりの生命線で、支援者の立場であるにも関わらず子どもの社会への信頼感を傷つけスティグマを与えてしまう危険性もあることが浮き彫りになった。

③ 教員との関係性

上記の中高一貫校に進学したA世帯の事例では、担任が世帯に対して熱心な支え手となったことが教育

的な環境にはプラスに働いていた。A世帯は、たまたま兄妹ともに小学校の担任に恵まれ、また、生活保護を受給する前に親がPTA役員を行っていたこともあって、学校との関係性は良好だった。家庭と学校との関係性は子どもの教育環境に大きな影響を与える。このことは、子ども自身の学校や教師への印象に良い効果をもたらしていると推量された。

しかし、今回調査をした中のC世帯では、子どもの荒れに直面した際、荒れの背景にあった過去のネグレクトや離婚で受けた傷など子どもの生育歴が担任教師に伝わらず、結果として子どもが高校を中退している。

E世帯では担任や学年主任が定期人事異動で代わり、熱心な教員が担当することで辛うじて子どもが不登校から抜け出し、高校進学を果たすことができていた。

(エピソード5：学校との関わり)

(A) 積極的に関わりたいが、このような肩身の狭い身分で言いたくも言えない、行きたくも行けないというジレンマがある。それだったら、自分の子どもにだけ関るという方向に変わってきた。

(C) 先生もなんかね、私が相談に行ったときの先生、担任と主任、えーこんなこと言うんだったら子ども達もいやになってやめていくのも当たり前だって感じた。私も一生懸命申し訳ありません、申し訳ありませんって謝ったけど、これじゃもうこの子はこれないなって思った。雨の日自転車ですぶぬれになって駅から自転車でも30分かかりますよ。一生懸命行っても先生がそんな態度で。だから嫌だったんじゃないですかね。自転車で駅からひとり、誰も一緒に行く友達もなかったみたいだから。

(E) (下の子がいじめにあって学校に行けなかったが)今はA高校に一生懸命行ってる。中くらいの成績。中学のとき新しく先生が変わったんですよ。それまでは先生が最低だった。給食費が払えないとやくざのように取り立てたり。3年のときはすごく担任の先生が一生懸命やってくれて。毎朝電話くれて、迎えに来てくれて。車が無いからとても助かった。

何らかの課題を抱えた子どもや家庭が、教師の的確

な支援により解決に至るケースは貧困世帯に限らないが、親の教育的支援があまり期待できず、社会的な関係性にも乏しい被保護世帯の子どもにとっては、教員との関係性は多大な影響を与え、退学のようなその後の人生を左右する結果につながる場合もある。

教育に対する前提の違いから、貧困世帯にとって親―教師間は親和性に欠け、衝突が起り、それがまた子どもの教育に影響を及ぼす(小西2006)。素人の親と教師の上下の関係性は貧困世帯でなくてもあるが、特に貧困の中に育ってきた親にとって学校は居心地が悪く、教師に対する心理的位置関係は「嫌悪」や「抵抗感」などマイナスのイメージを持つことが多い(櫻2004)。学校と親、地域の連携が謳われても、なかなか関係性が改善されない所以でもある。今回の調査からもそのことが浮かび上がっていると見え、関係性の改善策の必要性が認識された。

④ 学校との関わり

今回の調査では、家庭での学習指導にはあまり積極的ではない家庭でも、表5に示すとおり参観日や学校行事、進路指導には欠かさず参加していることが顕著であった。このことから、親も子どもの教育に全く無関心というわけではないことが伺える。ラリーウが言うように、経済的に苦しい親も子どもの才能を伸ばしてあげたいと考えており(小西2006)ゆえに親は学校に足を運ぶ。

表5 親の学校への関わり

世帯	参観日	学校行事	学級懇談会	進路相談	PTA	部活・学用品購入
A	毎回参加	毎回参加	積極的参加→消極的	毎回参加	学級役員→参加のみ	制限している
B	毎回参加	毎回参加	不参加	毎回参加	地区役員	制限している
C	毎回参加	毎回参加	不参加	毎回参加	不参加	制限している
D	毎回参加	毎回参加	不参加	毎回参加	不参加	制限している
E	毎回参加	毎回参加	参加→不参加	毎回参加	役員→不参加	制限している

しかし、学級懇談会やPTAの会合には出ておらず、個別的な他者との交流を避けている様子が見えたりしていた。また、困窮から部活動を制限し、部活動の道具や学用品を我慢している状況が全ての世帯で確認できた。運動部の場合、用具の購入だけでなく遠征や試合などの経費等の費用負担が大きいことと、親が自家用車で子ども達の送迎を行うことも頻繁に

あり、被保護世帯の場合、車の所有が認められていないため、そのことも肩身の狭さになっていると話す世帯もあった。

IV 補足調査の結果

今回補足調査として、世帯を管轄する福祉事務所の査察指導員¹3名（元査察指導員1名を含む）と中学校長1名の計4名に対し、各30分～1時間程度の半構造化面接を行った。限定的な調査であるが語られた内容は、以下の通りであった。

1. 査察指導員への調査結果

学校との連携体制は、どの福祉事務所においても上手くいっているとは言いがたく、多くの場合情報交換は電話などを介して行われていた。必要に応じ学校を訪問する場合、対応は校長や副校長が行うことが多く、支援関係を組もうにも担任に会うことすら困難な状況が度々あることが確認できた。第三者の関与への警戒心が強い学校文化の特質から、会えたとしても1対1の面談は難しく、管理職の同席を求められるため、時機に応じた情報共有が難しいことも多い。関係者が同席してカンファレンスが開かれるような時には、児童相談所が関与するような深刻な状況となっている。

面接の場所としては校長室が多く、役場の会議室を使う場合もある。授業の時間帯を避け、また、子どもへの配慮（学校での遭遇を避ける）から、夕方以降の対応にならざるを得ない時間設定の難しさも伴う。

また、福祉事務所側の事情として、昨今の経済状況から新規申請対応に追われるなど業務が多忙なため、現実的にケースワーカーが子どもの支援に割く時間が取りにくい状況も明らかになった。

その他には、教師の多忙や学校としては日常業務以外の対応となることから、福祉事務所の担当者の感覚として学校に対して「遠慮がある」との回答もあった。

前述したように貧困世帯の子どもの学習権保障のためには、経済的支援や教育の機会保障を含め包括的な支援の方策を必要とするが、インタビューの内容からは、福祉と教育の連携がきちんとしたシステムとして構築されていないため、ケースワーカーの力量や学校側の態度に左右される不安定な関係性が確認できた。また、双方の業務多忙から、システムとして組み入れるにしても何らかの工夫が必要な状況が認識された。

2. 中学校長からの調査結果

唯一調査の了解を得られた中学校長へのインタビューでは、学校への福祉事務所の関りに関して、特に生活保護世帯の子どもの場合は個人情報に触れる内容も多いことから、担当ケースワーカーに対し未知の第三者として懸念を持ってしまいがちであることや、福祉事務所との間で情報共有のメリットを確認し合える公的な場がないため、組織的には非日常的な対応となり即時対応が難しいこと、教員が多忙なため世帯の子どもに特別に時間を割けない状況等が話された。

一方でこの学校では役場側の提案により、課題を抱えていた事例の解決に向けて、3者面談の場に精神保健福祉士に同席してもらい、連携して対応を行った経験を持っていた。本人や家族の事前合意や、個人情報の守秘義務が守られれば、ソーシャルワークの手法をうまく学校の日常に組み入れることは、カウンセリングと別の視点の支援策として非常に有効であるという実感も持っていた。

ただし、そのためには教育委員会など組織的な事前合意がぜひ必要で、そこがないと福祉事務所が積極的にアプローチをしたとしても、壁を取り払うことは難しいとの話だった。教育委員会も経験している校長の意見だけに、1件のみのインタビューとはいえ、示唆に富む回答を得ることができた。

以上、極めて限定的な調査ではあったが、ともに子どもの支援者として情報を共有すべき福祉事務所と学校との関係性がうまく紡げていない現実が確認されたと同時に、調査結果の中に、双方が連携する際の課題や調整すべき具体的な視点を認識することができた。

V まとめと考察

1. まとめ

今回の少ないサンプル数から抽出される調査結果は限定的に捉える必要はあるが、先行研究を踏まえていくつかの点で示唆的な内容を確認することができた。

1点目は、まだ地縁・血縁のつながりが残っていると思われる岩手県内の郡部（町村部）であっても、被保護世帯が社会的に孤立した中で子育てを行っているということである。調査結果では、社会的関係が切れている理由のひとつとして、生きていくために選択した生活保護の受給、まさにそのことを理由に、通常持っている親族や職場の同僚、近隣の人々との人的ネットワークを失い、もしくは自分から断ち切って、社会活

動や子どもの将来設計に大きな制限を受けていた。地区の祭りや自治会活動などの地縁によるつながりを残す町村部では一見、都市部よりも社会的関係性を保てるように思われるが、調査結果からは、近くて狭いつながりが逆にスティグマを強く意識させ、関係性が切れていく状況があった。

このことは、通常の親なら多かれ少なかれ頼っているネットワークを使えない、たとえば子育ての愚痴をこぼしたり教育に関する情報交換をしたりする相手がいないような極めてつらい状況である。これは、センの指摘する「選択抑制 (Choice inhibition)」（セン・後藤 2008）が働いている、すなわち抑圧的な状況への抵抗を強いられて、自分自身の真の選好より良い環境であればなしたであろう合理的・理性的な選択から離れてしまう、そうした行動選択が行われているといえるのではないか。

社会的関係性が切れているということは子どもの教育環境にマイナスなだけでなく、子どもが身に着けるべき社会性を欠落させてしまう可能性を持っている。孤立の深刻化は虐待の誘引ともなる。

解決のためには、本人の真の選好をダイレクトに捉え、そこに現実とのギャップがあれば、何らかの積極的な介入をしていくことが必要である。

2点目は、学校現場との関係性である。今回の調査では、社会的関係性が極めて薄い状況の中でも、親は、学校の行事には毎回参加しており、子どもの教育への関心があることは明確であった。しかし、親自身の学校への心理的位置関係が忌避的であるため、教師とうまく関係を紡げない事例や、行事には参加するが他の親とは関わりを避ける傾向が顕著であった。

このことは、逆に言えばうまく教師との関係性を紡ぐことができれば、親や子どもの学校への印象を好ましいものにし、結果、子どもの教育に良い影響を与えることが可能であるということである。したがって子どもの学習環境を整備するために親へのアプローチを行って、子どもの教育への関与を促すことは方向性としては誤っていないと考えられる。また、地域の親との関係性を修復していく足がかりの「場」に学校を位置づける可能性も有していると言えるだろう。

実際、1980年代後半からのアメリカ教育改革では、親の教育参加は、低所得者層を中心に学業成績の著しい低下や出席率、卒業をする率の低さなど、基本的な教育水準の低さを改善することに一定の成果を挙げて

いる。また、教師や親同士の協働関係を構築し、コミュニティの修復にもつながっている⁵。

2. 考察

以上の点を踏まえ、具体的に取りうる方向性として次の3点が考えられる。

1点目は、地方の町村部であっても被保護世帯は孤立した中での子育てをしているということを意識したケースワーカーの支援である。インタビューの分析でも記述したように、ケースワーカーの介入如何は被保護世帯にとっては生命線である。

また、子どもの支援のために親へのアプローチを行う際に重要な点は、「完璧な親があらかじめ存在しているのではない」（キヤノ 2002）という視点である。親にも、親になっていく学習過程がある。自分自身も貧困世帯で育った親の場合は、ロールモデルを欠いている場合も多い。ましてや人的ネットワークがない中で親業は、完璧さを求めることは困難である。

ハヴィガーストは成人期にも児童期や思春期同様に発達節目と危機があり、「子どもを家族に迎え」「子どもを育て」「子ども達が信頼できる幸福な大人になるのを手助けする」ことも成人の発達課題として区分している。(Havighurst 1956)

人的資源や時間が限られた中で、多忙な業務をこなしながら親支援を行っていくことは、現実的にはかなり難かしいかもしれないが、少なくとも上記の視点を持って支援をすることは大切であると考えられる。その支援は親自身の安心感を生み、結果として子どもの学習環境を良くしていくことにつながるができる。

2点目は、釧路市の自立支援プログラムの実践⁶に見られるように、地域の関係性を再構築していく具体的な「場」や方策を検討することである。そのひとつの方向性として、今回の調査結果では、親は学校行事へは足を運んでいることから、工夫次第では、親と教師の関係性や親自身の地域住民との関係性を紡ぎなおしていくための具体的な「場」として、学校を「サポートに関わる重要な場所」（中島 2001）として位置付けることも可能ではないかと考えられる。

具体的には、3者面談を利用したカンファレンス機会の設定や、懇談会・家庭教育学級等の場面設定の工夫（ペアレント・プロジェクト⁷などの利用）、教員と福祉専門職の視点の違いを認識し、情報交換したり学びあう場の設定などがあげられる。

ただし、教育と福祉の連携がスムーズとは言い難い中では、実現へのステップは慎重に進める必要がある。

また、現在、岩手県内10ヵ所でモデル事業として配置されているスクールソーシャルワーカーが将来的には、子どもの成育環境である家庭・地域・学校を包括した有機的支援に関して重要な役割を担うことが期待されるが、現時点では県下全福祉事務所に配置されている生活保護ケースワーカーの日常業務の延長線上での実践が現実的な選択肢としては妥当ではないかと思料される。

3点目は、そうした場を設定する際に自立支援プログラム等の事業を活用し組織的に実践することである。

今回、中学校長から指摘があったように、双方の関与が公的に事前承認されていることは連携には重要である。釧路市の自立支援プログラムを活かした先駆的事例のように、地域全体で支援を行う了解が取れていれば、学校と連携した支援も可能と考えられる。

「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」について、教育基本法の改正でも新たに13条が制定されたが、その実施に関して、学校と地域住民との対面による情報交換・交流の「場」の設定や学校内に職員と学校支援ボランティア、ボランティア同士の交流の場をつくる等、具体的な結節点を設定・構築することが模索されている。このような流れとリンクして、特別な場ではなく、日常の場面に支援の「場」を設定し、被保護世帯の参加しやすさや共感的理解をつむいで、社会的参加を促すことは有効であろう。

今後の課題としては、被保護者を主体とした展開の設定、組織的な援助体制の構築、個人情報取り扱い、教師文化の理解、ケースワーカーの負担の軽減、福祉と教育での事業のイニシアティブのとり方、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等との連携、持続可能な事業実施の担保などがあげられる。

注

- 1 学習権：第4回ユネスコ国際成人教育会議で満場一致で採択（1985.3.29）
- 2 子どもの学習権は、子どもの「成長・発達」に着目した概念であり、子どもの「成長・発達」に着目するゆえに「時間」を前提とする概念である。子どもにとって「時間」は極めて重要な意味を持つが、

それは一つには①時間による変化＝「時機」という意味においてであり、もう一つは②時間による普変＝「継続性」という意味においてである。（横田2010：7）すなわち特定の「時機」に選択する必要があり、そして選択は一定の「継続」を前提とする。（横田2010：8）

- 3 1960年代以降、日本経済の高度成長の過程で人口流出が進み地域社会の基礎的条件や生活水準が困難になるなど深刻な問題が生じている。平成21年度岩手県の過疎地域自立促進特別措置法の対象市町村は23市町村である。（「平成21年度版過疎対策の現況について」、平成22年10月総務省自治行政局過疎対策室）
- 4 査察指導員とは、社会福祉事業法の第14条の規定に従い各福祉事務所に設置される指導監督を行う職員、ケースワーカーのスーパーバイザー。
- 5 例えば、アメリカ教育改革の中のペアレント・プロジェクトに関わった親の子どもの停学は66%減り、問題行動は82%減り、遅刻は4分の1に減った。「American Reads Challenge」（U.S.Department of Education, 27.Aug.1996, p 25）
- 6 釧路市の実践事例では、公立大学やNPOなど地域との協働で被保護世帯をボランティアで活用し社会参加を図るなど先駆的取り組みを行っている。「希望を持って生きる－生活保護の常識を覆す釧路チャレンジ」（釧路市福祉部生活福祉事務所編集委員会2009）
- 7 アメリカ教育改革の中で、シカゴを皮切りに全米に広まった親の教育参加のためのワークショップアプローチ。J.ボバットが創始者。日本では、2002年に岩手県で始まり現在も県内及び北東北で実施されている。

文献

- 阿部彩（2008）「子どもの貧困」岩波新書
- 安梅勅江（2001）「ヒューマンサービスにおけるグループインタビュー法－科学的根拠に基づく質的研究法の展開」医歯薬出版株式会社
- 岩永定（1994）「親の教育参加論」『学校参加と権利保障』第6章 北樹出版
- 岩田正美（2007）「現代の貧困－ワーキングプア／ホームレス／生活保護」筑摩書房
- 遠藤由美（2005）「教育と福祉の権利の展開と課題－

- 現在の養護問題と子どもの発達・学習を中心として」『子どもの権利研究』第7号 日本評論社
- OECD 教育研究革新センター (1998) 「親の学校参加 - 良きパートナーとして」(中嶋博、山西優二、沖清豪 訳) 学文社
- 小川利夫 (1994) 「教育福祉研究の視点と課題」『社会福祉と社会教育』 亜紀書房
- 荻谷剛彦 (2001) 「階層化日本と教育危機 - 不平等再生産から意欲格差社会へ -」 有信堂
- 門田光司 (2009) 「スクールソーシャルワーカーの仕事 - 学校ソーシャルワーク実践ガイド」 中央法規
- ジャンス・ウッド・キャタノ (2002) 「完璧な親なんていない」(三沢直子訳) ひとりなる書房
- 鯨岡峻 (2005) 「エピソード記述入門 - 実践と質的研究のために」 東京大学出版会
- 釧路市福祉部生活福祉事務所編集委員会 (2009) 「希望を持って生きる - 生活保護の常識を覆す釧路チャレンジ」 筒井書房
- 小西祐馬 (2006) 「子どもの貧困研究の動向と課題」『社会福祉学』第46巻第3号 日本社会福祉学会
- Corcoran, Mary (2001) Mobility, Persistence, and the Consequences of Poverty for Children. Danziger, S. and Haveman, Robert H. eds. Understanding Poverty. Russel Sage Foundation, 127-61
- 櫻幸恵 (2004) 「親の学びと協働への支援 - ペアレント・プロジェクトからの考察」 東北大学大学院教育学研究科修士論文
- アマルティアセン、後藤玲子 (2008) 「福祉と正義」 東京大学出版会
- 総務省自治行政局過疎対策室 (2009) 「平成 21 年度版 過疎対策の現況について」
- 谷富夫 (2008) 「新版ライフヒストリーを学ぶ人のために」 世界思想社
- 中島千恵 (2001) 「アメリカにおける学校の親支援」『親の学校参加に関する国際比較研究』 国立政策研究所
- 西原尚之 (2006) 「「養護型不登校」における教育デブリベーション - 補償教育システムおよび家族との協働の必要性について -」『社会福祉学』第46巻第3号 日本社会福祉学会
- Havighurst, R.J. & Orr, B. (1956) Adult Education and Adult Needs. Boston : Center for the Study of Liberal Education for Adults.
- ジェイムズ・ボバット (2002) 「ペアレント・プロジェクト - 学校と家庭を結ぶ新たなアプローチ」(吉田新一郎、玉山幸芳 訳) 新評論
- 松本伊智朗 (2007) 「子どもの貧困と社会的公正」青木紀・杉村宏 編著『現代の貧困と不平等 - 日本・アメリカの現実と反貧困戦略 -』 明石書店
- 湯浅直美、浅井春夫、阿部彩、岩川直樹、小西祐馬、中西新太郎ら (2009) 子どもの貧困白書委員会編「子どもの貧困白書」 明石書店
- U.S. Department of Education (1996) 「American Reads Challenge」
- 横田光平 (2010) 「子ども法の基本構造」 信山社
- ジーン・レイヴ、エイエンス・ウェンガー (1993) 「状況に埋め込まれた学習」(佐伯耕訳) 産業図書