

貧困問題と学校改革

長尾 秀吉

【要 旨】

貧困問題を抱える児童生徒が増加し、スクールソーシャルワークという新たな福祉の取り組みが学校教育に導入され始めている。子どもの最善の利益を目指すスクールソーシャルワークは、家庭環境にも介入し、子どもだけでなく保護者のエンパワーメントを行う。導入に伴い、学校教育は学力で貧困を抜け出すという従来の機能とは異なる福祉的機能を付加されてきており、本研究では、その新たな機能が「やりくり」や「組織化」ではないかと仮説的に示した。

【キーワード】

貧困、学力、スクールソーシャルワーク、能力主義、教育の機会均等

問題設定

「高校で担当するクラスの1/3は一人親家庭。1/6は授業料減免を受けている。数ヶ月にわたり、授業料が振り込まれず、事務室から何度も催促をされている生徒がいたので面接をしたら、父親が事業に失敗し、借金を抱え、昼夜働きづめであることが判明。父親に授業料免除の申請を打診したが、「生活苦を他人に知られたくない」とのこと。生徒は修学旅行に行けないかもしれないと漏らす。支援を望まない父親に対して、家庭に深く入り込み指導して良いか大変悩んだが、減免申請するよう説得し、生徒にもアルバイト申請をさせ、修学旅行費を準備させた。」

「クラスの1/3が一人親家庭。授業料も毎月数名が納入できていない状況。今年、減免措置申請者が増加。一学期末に経済的理由で一名退学。本人は学校を続けたかったが、親が一方的に決断。あらゆる金銭的な援助方法も話したが、親は「家には他にも子どもがおり、働いてもらわないと困る」と主張。今、思えば、他にその子を救える方法があったのではないかと…。この件について、学校・担任としてその時何もできなかったことが心残り。」

教員を対象にした講習会で、「子どもの抱える貧困問題に対する学校の組織的対応」について寄せられる教師からの回答の一例である。すべての回答がこのような具体的対応を記してくれたわけではないが、1～2割近くが教師自身が対応してきた経験を記している。また、多くの教師が、現在の学校が貧困問題に対してうまく組織的に対応できていないと回答している。

教基法四条には「すべて国民は、ひとしく、その能力に応じた教育を受ける機会を与えられなければならない」(教基法四条)という教育の機会均等の原則が示されている。そのため、障害のある者、

経済的理由で修学が困難な者への教育上必要な支援が講じられている。

だが、授業料免除、教育扶助、奨学金、さらに物的支給など教育の機会均等を実現するための具体的支援は、本人や家庭の都合により拒否される現実がある。「本人・家庭の問題」とされてきた貧困の問題に、どこまで踏み込むのか、教師や学校の悩みは大きい。

近代以降、学校教育は社会階層の移動を実現する社会的装置として、より端的に言えば、貧しい子どもが努力すれば「はい上がる」ことができる装置として考えられてきた。そして、子どもに学力をつけ「引っ張り上げ」ることが学校・教師の役割であり、歴史的に学校教育の最も根本的な福祉的機能と考えられてきた。だからこそ、今日も心ある教師は保護者と密に連絡をとりあって家庭を支えようとし、また教育扶助をはじめとする物的・金銭的支援も行われる。もちろん、貧困問題に取り組むのは教師だけでなく、学校事務職員や民生委員などの学校関係者も含まれる。

しかし、これら学校教育がもつ福祉的機能により、貧困のなかでの子どもの修学困難・修学意欲喪失の現実が必ずしも改善されているわけではない。貧困児童・生徒の増加とともに、貧困問題に対する従来の学校教育の福祉的機能の限界がますます強く露呈している現状がある。「ノイローゼになりそうだ…」、まじめで熱心な教師ほど心身が疲弊していく現場の実態がある。子どもの抱える貧困問題に対して、従来の学校教育とは異なる福祉的機能が求められている。

この点に関し、近年、スクール・ソーシャルワーク (SSW) への注目が高まってきている。日本ではSSWが注目を集めるようになったのは、平成20年度の文部科学省「スクールソーシャルワーカー活用事業」開始からである。周知されてまだ日が浅いが、「権利」と「社会的正義」を実現することがSSWの固有性であると言われている*¹。不登校、いじめ、発達障害、虐待、非行、家庭の機能低下、貧困といった様々な理由により教育の機会を失っている(恐れのある)子どもに対し、「教育の不平等な分配を是正し、不利な状況におかれている子どもに公正な分配、すなわち教育と発達の保障がなされるよう、子どもの利益を最優先にして支援に取り組んでいくこと」がSSWの固有の役割と考えられている*²。

また、不登校やいじめ非行、貧困等の問題は「本人の内面にあると捉えず、問題は個人と環境の不適合」と考え、要援助者と本人を取り巻く環境の包括的問題解決を図ろうとするところに、ソーシャルワークの手法の特徴がある。その手法を用いて、時には家庭の保護者の支援(家庭介入)も行われるし、教師や学校組織にも変化を求めることがある。具体的には、保護者が問題を抱えている場合、就労や福祉、医療・保健、社会参加など様々な環境面の調整によって保護者のエンパワーメントをはかることで、子どもの最善の利益を実現しようとする。このような取り組みは、従来の学校教育では困難であった。

SSWという新たな福祉の取り組みは、学校教育に何をもたらそうとしているのか。本研究は、このことを考察するための基本的枠組みを提示することを目的としている。そこでまず、考察の前提作業として、子どもの貧困の状況と、学校教育現場ではどう貧困問題に関わろうとしているのかの状況の把握を行う。そして、歴史的に学校教育がどのように貧困問題に関わってきたかについて整理を行う。こうした前提作業をふまえて、SSWの導入によって学校教育の役割がどう変わろうとしているのかについての仮説的枠組みを提示する。

1. 貧困の現状と学力向上

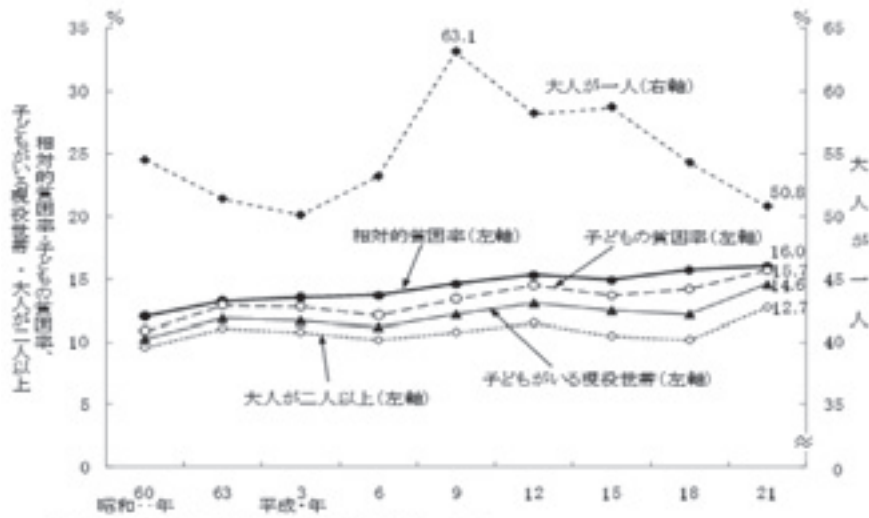
(1) 日本における子どもの貧困

日本における子どもの貧困の実態はどうなっているのか。貧困は、一概に規定されるものではないが、一般的には「絶対的貧困(率)」と「相対的貧困(率)」二つの指標が用いられる。絶対的貧困(率)は、世界銀行の指標である1ドル未満/日で生活する人(割合)で表され、主として発展途上国の貧困指標として用いられる。他方、相対的貧困(率)は主として先進国の貧困(当該地域の貧困)をはかる尺度として用いられる。全国民の等価可処分所得(世帯の可処分所得を世帯員数の平方根で割った値)の中央値の半分に満たない国民の割合を求めるもので、OECDの貧困指標となっている。

後者の相対的貧困率について、「平成22年度国民生活基礎調査の概況」として厚生労働省が発表した率がある(図1)。それによれば、平成21年の貧困線(等価可処分所得の中央値の半分)は112万円(実質値)となっており、112万円より少ない所得層の割合を示す「相対的貧困率」(貧困線に満たない世帯員の割合)は16.0%、また「子どもの貧困率」(17歳以下)は15.7%となっている。

また、「子どもがいる現役世帯」(世帯主が18歳以上65歳未満で子どもがいる世帯)の世帯員についてみると、112万円より少ない層は14.6%であり、うち「大人が一人」の世帯員では50.8%、「大人が二人以上」の世帯員では12.7%となっている。一人親家庭の半数が相対的に貧困状態にあると考えられている。

【図1. 相対的貧困率の年次推移】



- 注：1) 平成9年の数値は、兵庫県を除いたものである。
 2) 貧困率は、OECDの作成基準に基づいて算出している。
 3) 大人とは18歳以上の者、子どもとは17歳以下の者をいい、現役世帯とは世帯主が18歳以上65歳未満の世帯をいう。
 4) 等価可処分所得金額が0の世帯員は除く。

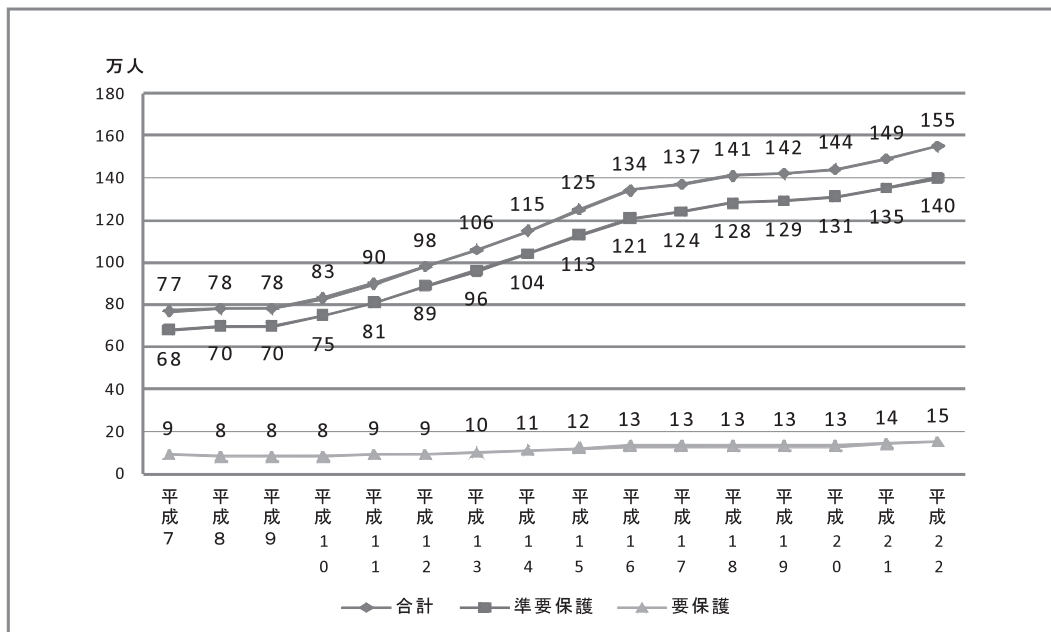
※厚生労働省「平成22年度国民生活基礎調査の概況」より

尚、平成22年度版の厚生労働白書では、2000年半ばまでのOECD加盟30カ国と貧困率を比較している。それによれば、日本の相対的貧困率は2004(平成16)年の数字であるが14.9%であり、

メキシコ (18.4)・トルコ (17.5)・アメリカ (17.1) に続く27位である。「大人が一人 (一人親世帯)」の貧困率に至っては58.7%であり、29位のアメリカ47.5%より10%以上高い OECD 加盟国の中でも最も高い貧困率となっている。

子どもの貧困を示すもう一つのデータとして、要保護・準要保護児童生徒数の推移がある (図2)。平成21年度文部科学白書では、生活保護法に基づく要保護者である児童・生徒の数である要保護児童・生徒数、および市町村教育委員会が要保護に準じると判断した準要保護児童生徒数の推移を記している。その数は年数万人で増加しており、平成23年度には全児童生徒数の16%となっている。

【図2. 要保護・準要保護児童生徒数の推移】



※文部科学省「平成22年要保護および準要保護児童生徒数について」

(2) 貧困と学力向上に目を向ける意義

こうした子どもの貧困に対して、教育の立場からは主として学力格差と経済格差の相関という点について関心が払われてきた。図3は、『21年度文部科学白書』に示されている「家庭の世帯年収と全国学力・学習状況調査の正答率との関係」である。これは、5つの政令指定都市より100校を対象に追加調査を行った結果を図示したものであるが、一部の年収区分を除いて、世帯年収が高いほど、正答率が高い傾向が見られること、すなわち経済格差と学力格差には正の相関があることが明確に示されている。

では、この経済格差と学力格差の相関が明確となることを問題とすることにはどのような意義があり、教育現場ではこの相関が明確になるにつれてどのような変化が生まれたのであろうか。

この点について、岩川直樹は「貧困問題と学力問題の関係を直視する意義」として、次の三つを挙げている*3

一つは「格差社会の問題が経済格差と教育格差を連動させるしかたで広がっている事実に着目

【図3】 家庭の世帯年収と全国学力・学習状況調査の正答率との関係



すること」で「私たちの社会が、小学校段階から特定の層の子どもたちを経済的にも教育的にも排除するシステムを強化しつつある社会であることに目を向けさせる」ことができるという意義である。二つ目は「教育政策との関係のみに囲い込まれてきた学力問題を経済政策や福祉政策との関連の中で位置づけ直すこと」にあるという。そして三つ目は「学力テストの順位が教育実践の善し悪しを判別する指標ではなく、むしろ経済水準の高低を反映するという認識を通して『学力テストの脱神話化』をはかること」にあると述べている。

しかし、岩川は貧困問題と学力問題の関係を視ることの意義を挙げつつも、事態は逆説的に進行していると指摘する*4。すなわち現場では、貧困であるばかりか低学力でもあることを明るみに出された地域の人々が、当然にそれを汚名や恥辱と意識し、当該地域の行政単位はネガティブイメージ払拭をはかろうとする。そして、学力テストの結果がより重視（教員や学校評価、予算配分への影響）されその対策に学校が追われることで、きびしい生活基盤にある子どもがますます周辺においやられ、貧困はますます教育政策の中に閉じこめられ、福祉制度の空洞化と学力テストの神話化が加速する事態が広がっているというのである。

岩川の事態把握は間違っていないであろう。ただ、汚名や恥辱だけで事態が逆説的に進行しているとはいいがたい。というのも、この事態の進行の背景には、もう一方で学校教育の機能強化を求める力が働いていると考えられるからである。

学校教育は学力（あるいはスポーツ能力などの社会的に有用と考えられる特定の能力）を身につけさせ社会の人材養成を行うと共に、人材の配分装置としての機能を担わされている*5。そして心ある教員は、「貧困層・低学力」の子どもであればあるほど、貧困・低学力層が拡大するほど、その状態からの脱出を学力によって実現しようとするところこそが教育の使命と考えている。資本主義社会における能力主義的人材養成・配分という歴史社会的に形成されてきた学校教育の機能は、経済格差・学力格差の拡大が懸念される今日、その機能がさらに強化されようとしている。

だが、貧困問題と学力問題の相関を問うことが、現実にはより学力偏重の傾向を強めてしまうという逆説的事態が生じている。こうした逆説的事態の進行をあらためるためにはどうすればよいのか。単に学力に偏重する学校教育に対して、子どもの発達が保障されていないと批判すれ

ば、この事態が変わるとは言えない。なぜなら、現在の学校は子どもの発達を保障するために学力を身につけさせようとしているからであり、子どもが貧困状態にあればなおさら学力を身につけさせ脱出させようとするからである。先述したように、学校教育は資本主義社会における能力主義的人材養成・配分という歴史社会的に形成されてきた機能を有しており、その機能を発揮することには正当性があると考えられているのである。

だが、能力主義的人材養成と配分という学校教育のもつ機能の正当性は、本当に疑いの余地のないものなのだろうか。この学校教育の持つ機能の正当性を検証しない限り、貧困問題と学力問題の関連を通じて、学力強化以外の子どもの発達保障につながる学校教育の新たなパラダイムを生み出すことはできない。

2. 貧困問題と教育の機会均等

(1) 能力による選別、能力に基づく財の配分の「公平さ」

能力主義的人材養成と配分という学校教育のもつ機能について、どうしてその機能は社会的に正当だと認められているのであろうか。それは、今日まで自らの才能によって社会的地位が決まることが個人の自己実現とみなされ、能力による選別がもっとも「公平さ」をもっていると考えられているからであろう。

歴史的にみれば、近代社会以前の封建社会では社会は少数の上位階級のものであった。個人は「身分」に縛られ、自由に能力を発揮する場を制限され、働く能力に応じた所得の配分も行われていなかった。その後、身分によって地位が決まる原理が市民革命によって一変したのは周知の通りである。概して言えば、革命初期はブルジョアジーの支配となり「財力」によって社会的地位が決まるようになるが、その後はその「財力」にもとづき地位が決まることへの不公正さが露呈し、個人の「才能」こそ誰もが納得する地位の配分原理として確立するようになる。

J. ロールズは、どのような原理に基づいて、富や権力、機会の分配をすることが構成なのかを問い、所得や富、機会の分配が「社会的幸運や自然的資産の巡り合わせという恣意的な偶然事によって不当な影響を受けない」ようにすべきであると述べた*⁶。ここで「恣意的な偶然事」とは、自分勝手な考え方、すなわち明らかにその成果は自らの功績だと言えないのに自らの功績だという身勝手な主張や根拠のことである。例えば、封建社会における「身分」や、近代以後の「財力」によって社会的地位が決定したが、それは明らかに自らの功績だとは言えないものである。さらにロールズは、「努力をし実際にやってみてその結果普通の意味で一廉のものになるとういう気になることさえも、それ自体幸運な家族や社会的環境如何にかかっている」として、身分や財産だけでなく個人の努力すら社会的幸運の巡り合せであるとして、財の配分における社会的恣意性を徹底して排除する。

歴史的に人は、地位は社会的幸運ではなく才能に対して開かれたものであるべきことや、形式的な機会の平等を求めてきた。「身分→財力→才能」という社会出世の原理の変化は、より公正な社会を求めた結果であるとみることができる。そして、近代学校教育は、国民個々の才能を伸ばす機会として、また社会に人材を配分する装置として誕生した。

ただ、形式的な平等が実現したとしても、個人が持つ前提条件が違えば、公正だとはいえない。積極的に充実した子どもの教育を行える家庭もあれば、そうではない家庭もある。そのため、能力主義は、自由主義的で放任的な形式的平等を補完するように、誰もが同じスタートラインにたてることを求めてきた。保育所の拡充、幼稚園と保育所の統合、児童手当や児童扶養手当、教育扶助、授業料免除や奨学金制度などが現に機会の公平さを保障すべく行われている。

近代以降、能力主義にたった学校教育が、個の能力をのばすこと、ひとしく教育の機会を保障

することは、歴史的にみればより公正な社会の実現につながると考えられており、そこに能力主義の人材養成と配分を目的とした近代学校教育の正当性の根拠があると考えられているのである。

(2) 学力向上や財の(再)配分は貧困問題解決に有効か

だが、周知の通り、ロールズは個人の才能の発揮の結果として富や権力の配分が行われる能力主義の立場には批判的であった。なぜなら、同じ条件を整えようとする能力主義であっても、それだけでは「自然的資産の巡り合わせという恣意的な偶然事」を修正するには不十分であると考えたからである。一斉スタートで一番早い走者が勝つが、その才能は彼の功績だったからかといえそうではない。このように、能力主義は「富と所得の分配が自然が分配した能力と才能によって決定されることを許容している」のであり、公正を実現するには不十分であると考えたのである*7。むしろ、足の速いランナーに足かせをすると公正な競争を妨害することになる*8。

そこでロールズは、能力主義を超えるのなら、皆の水準を一定にする必要はなく、才能あるものがその才能を使うことを認めようとする。ただし、その才能の結果として得られる果実を得られる条件を変えればよいと考えた。それが「格差原理」である。この原理は、能力を発揮して得られた財の獲得に対して課税し、そのある一定部分を最も恵まれない人の便益となるよう再配分する条件でのみ格差(不平等)を認めようとするものである。

こうしてロールズは能力主義を乗り越えようとしたのである。こうした考えは具体的には累進課税、そして生活保護・就学支援として具現化される。これらは、原理的にはロールズの指摘する財を持てる者から、持てない者への財の再配分として行われている。つまるところ、それぞれが個人の才能を発揮する(できない)ことはかまわないが、不利な人々への所得の再配分を行うことで、公平さを担保しようとする考えが格差原理である。

歴史的には、能力による財の配分こそが最も公平な原理として考えられ、その考えは根強い。加えて、個人の能力によって財の配分が決まるためには、皆が同じスタートラインに立てるようにすることも公平であると考えられている。教育における学力重視、そのための機会均等はその意味で正当性をもつと考えられてきた。

また、ロールズの言うように、現代社会では最も恵まれない人への便益になるよう財を再配分することは、部分的ではあるが公正な社会原理として受けいられている。子どもの責任に基づかない貧困状況への様々な経費を伴う就学支援は公正な社会の実現にとって必須と考えられるようになっていく。

このように、「能力を引っ張りあげる」「その為の機会を設ける」能力主義の公平さ、能力主義の不公平さを乗り越えようとする格差原理の公平さは、今日どちらも貧困問題を抱える子どもや家庭への具体的支援策(学力向上、奨学金、学費免除、就学援助、生活保護)として実施されてきたし、今日でもそれらは社会的に公正と考えられている。

だが、「能力の引っ張り上げ」や「財の(再)配分」によって、社会の公平さは保たれるとする考えに、どれだけの説得力があるのだろうか。冒頭に記したように、貧困の問題は、学力の向上や財の(再)配分のみで解決する問題ではないことが明らかとなってきている。実際に、貧困状態におかれる中で、無力感が増し、自己を肯定的に評価することが難しくなる、尊厳が傷つく、多忙な中での忙殺により社会的関係が縮小する。教師は、貧困状態にある子どもや保護者とつながるために、丁寧に時間をかけて子どもや保護者の声を聞こうと試みるが、その試みにかかる時間の確保や試み自体への職場理解も乏しいという現実がある。

3. 貧困問題のとらえ直しと学校教育パラダイムの転換

(1) 貧困問題のとらえ直し

今日、貧困問題を収入や所得といった物質的次元を越えたより広い包括的な概念としてとらえ直そうという認識は、経済的・社会的・政治的な多次元的排除という社会的排除の考え方と重なり合う中で広がりを見せている。貧困概念のとらえなおしを行っている R.リスターは次のような貧困の側面への理解の重要性を指摘している*9。

「ここで問題になるのは、物質的な面と共に、非物質的な面での貧困の表れである。貧困は不利で不安定な経済の状態としてだけでなく、屈辱的で人々を蝕むような社会関係としても理解されなければならない。…こうしたアプローチでは、「〈声〉の欠如」、軽視、屈辱、尊厳・自己評価への攻撃、恥辱やスティグマ、無力さ、人権の否定とシチズンシップの縮小など、貧困の非物質的な側面が強調される」

ルース・リスターは、貧困の中核に「容認できない困窮」という貧困の「物質的核」を位置づけつつ、その周囲には、容認できない困窮の中で暮らしている人々が経験する「声の欠如・軽視・屈辱」といった貧困の「関係的・象徴的」側面が広がる「貧困の車輪」モデルで、貧困概念のとらえなおしを行おうとしている。

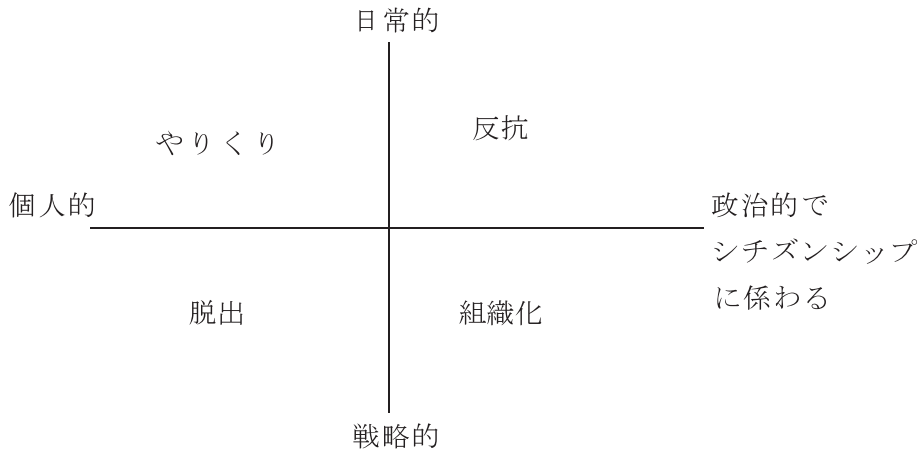
リスターの貧困概念に従えば、従来の学校教育の持つ「学力向上による引っ張り上げ」や「財の(再)配分」といった機能によって、貧困問題の解決をはかることは不十分であると言わざるを得ない。なぜなら、従来は物質的核への対応に留まり、貧困の関係的・象徴的側面へのアプローチに加え、貧困の物質的側面と関係的・象徴的側面を関連づけながら、子どもの貧困問題を包括的に解決するすべを学校は持ち合わせていないからである。

(2) 貧困者の主体性からみた学校教育パラダイムの転換

では、学校教育は、こうした新たにとらえ返されてきた貧困問題の解決に向けて、どのようにその有効性を発揮できるのだろうか。この点を考える上で、リスターの「貧困状態にある人が行う主体的行為の形式」は大きな示唆を与えてくれる*10。リスターは、縦軸を「日常的-戦略的」、横軸を「個人的-政治的・シチズンシップ」として、貧困状態にある人が行う主体的行為を4つに「分類」した。もちろん、これら4つの主体的営みは個人の中で同時にあらわれることから切りはなされてはいない。

まず、日常的・個人的な領域にある「やりくり」についてである。これは文字通り苦境を前にして何とか厳しい状況をしのぐということである。余りに当たり前で行為主体とも考えられてこなかったが、貧困問題を考える上で、昨今では「生計(生活手段に必要な能力や資産、活動)アプローチ」が注目されており、そこでの資源ないし資産管理は個人の潜在能力の発揮や機能として重要な位置を占めていると指摘している*11。

図4. 貧困状態にある人が行う主体的行為の形式



また、日常的・政治的な領域である「反抗」は、自分たちをおとしめたり無力化する扱いに対する反抗であり、広くはドラッグへの依存や破壊的行為もあるが、リスターは、主として無届けの仕事や福祉担当当局との対応（ごまかしや法令遵守のふり・ちよろまかし）、そしてネガティブなラベリングの拒否などである。だが、リスターによれば、こうした政治的目的を動機としない日常的抵抗が「ささいな異議申し立て」となり、象徴的・文化的レベルで作用することもあると指摘している^{*12}。

個人的・戦略的な「脱出」は、仕事や住居の獲得などを通じて貧困状態から抜け出すことである。言うまでもなく、教育や雇用こそがその脱出のルートとして考えられている。だが、リスターはそうしたルートは構造的・文化的要因によって規定されており、主体的行為の助けになることもあれば、障害となることもあるとして、それらは万能薬ではないことを指摘している。

「戦略的・政治的」である「組織化」は、自分たちの問題を協働して改善する社会関係を築くことであり、リスターが最も重視しているものである。組織化のためには「ある程度の自己評価、すなわち他の人から独立した安定的なアイデンティティ感覚と、政治的生活に参加する価値があるという自信」がなければならぬが、そのアイデンティティや自信を生み出すには「カテゴリーとしてのアイデンティティ」が重要となると指摘する。例えば「障害者」「貧困者」というカテゴリーは、当人を抑圧するかもしれないが、他方では積極的な集団的アイデンティティを提供するとしている。

岩川が指摘しているように、この図式が示唆するのは、第一に、貧困状態にある人々は、「一見するとうずくまっているようにしか見えなかったり、逸脱しているようにしか見えなかったりする姿のうちにも、すでに人間的な主体性は発動している」ことを見据えている点である。第二に、「貧困状態にある人々が発揮する自覚的な主体性を単に、貧困状態からの個人的な『抜け出し』の姿ばかりでなく、貧困を作り出す状況に対する協同的な『編み直し』の姿のうちにも見いだしている」点である^{*12}。

こうしたリスターの示した図式に従えば、学校教育は貧困問題の解決に向けて、どのようにその有効性を発揮できるのか。まずは、学校教育は何よりも、従来から貧困からの「脱出」ルートとしてとらえられてきたのであり、現代においても必要と考えられている。だが、貧困者の主体的行為の発揮は「脱出」に止まるものではない。従来の学校教育パラダイムでは実現が難しいと

考えられる「組織化」や「反抗」、または過小評価されてきた「やりくり」であるが、今後、貧困問題の解決にむけて、それらの機能を発揮することがもとめられてくるのではないだろうか。

事実、貧困率の高い地域の学校では、児童・生徒自身に対して、洗濯・掃除・食事などの「やりくり」を指導するケースも見受けられる。また、現状を生き抜くため、あるいは貧困のレッテルに負けないために社会や制度の見つめ直し・有効活用を学ぶ「反抗」の指導も行われている。そして、子どもや家庭が孤立ではなく社会と意味ある繋がりを築けるような「組織化」、またそのために学校が医療や雇用、福祉等と有機的な「組織化」が行われ始めている。

本論では、SSW が導入されることによって学校教育にどのような影響を与えていくのかについて、理論的仮説を提示しようと試みた。その結果、リスターが指摘する貧困者の主体性発揮から学校教育パラダイムの転換を図る必要があるのではないかという結論にたどり着いた。今後、SSW の導入を通じて、学校が「脱出」以外の「やりくり」や「組織化」をどの程度実現できるのか、またその条件とは何か、学校教育パラダイムの転換にむけた課題は何かについて、事例検討を行っていきたい。

*1 山下英三郎・内田宏明・半羽利美香編著『スクールソーシャルワーク論』学苑社2008年

*2 岩崎久志「学校ソーシャルワーク実践に求められる学際性」『学校ソーシャルワーク研究』日本学校ソーシャルワーク学会 第5号 2010年

*3 岩川直樹・伊田広行『貧困と学力』明石書店2007年 p25-26

*4 同掲書3 p26-27

*5 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店1992年 p109 近代の初等-中等-高等の一元的学校教育階梯の構築は、労働者大衆の師弟にも教育機関を開く積極的な意味を持つと同時に、社会から幅広く人材抜擢を行う資本主義社会の階級的性格にも適合していた。

*6 J.ロールズ・田中成明編訳『公正としての正義』1979年 木鐸社 p173

*7 同掲書6 p172

*8 同掲書6 p178

*9 R.リスター著・松本伊智朗監訳『貧困とは何か-概念・言説・ポリテイクス-』明石書店2011年 p21

*10 同掲書9 p189

*11 同掲書9 p193 「…多くの研究者が貧困状態にある人々が直面する制約、選択の欠如、自分の生活をコントロールできない感覚を強調していて、これは正しい。しかし、たとえ貧困状態にある人々が行う主体的行為に制約された性質があるとしても、『大半の貧困者の物質的条件や人生経験は、あらゆる意味に置いてそれほど制約された者ではなく、自身の状況にどう退所するかをあらゆる側面で全く自分で決定できないほど制約されているわけではない』として、むしろ「やりくり」は「資源の増大」「支出の最小化」「ストレス管理」など積極的なプロセスであると考えられている。

*12 同掲書9 p209 その例として、貧困状態にある人に道徳的汚染の根元、教委、社会のお荷物、哀れみの対象といったスティグマを付与するプロセスに抵抗し、貧困状態にある人が自己の尊厳感覚を維持・表現しようと詩や創作活動で抵抗する事例を挙げている。

*12 同掲書3 p36

【参考・引用文献】

- ・山下英三郎・内田宏明・半羽利美香編著『スクールソーシャルワーク論』学苑社2008年
- ・岩崎久志「学校ソーシャルワーク実践に求められる学際性」『学校ソーシャルワーク研究』日本学校ソーシャルワーク学会第5号2010年
- ・岩川直樹・伊田広行『貧困と学力』明石書店2007年
- ・堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店1992年
- ・J. ロールズ・田中成明編訳『公正としての正義』1979年木鐸社
- ・R. リスター著・松本伊智朗監訳『貧困とは何か－概念・言説・ポリシークスー』明石書店2011年
- ・OECD. 2008「Growing Unequal?:Income Distribution and Poverty in OECD Countries.」www.oecd.org/els/social-policiesanddata/41527181.pdf
- ・文部科学省「スクールソーシャルワーク実践活動事例集」2008年
- ・厚生労働省「平成22年度国民生活基礎調査の概況」
- ・平成22年度版『厚生労働白書』
- ・厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課「ひとり親家庭の支援について」2012年
- ・平成21年度版『文部科学白書』