

スクールソーシャルワークと子どもの権利擁護

—子どもの代弁機能，保護者・学校間の調停機能について—

加 藤 純*

抄 録

2008年度から文部科学省は，小中学校にスクールソーシャルワーカーの配置を始めた。文部科学省の趣旨説明では，子どもの問題行動を解決することがスクールソーシャルワーカーに期待されている。しかし，問題行動の解決ばかりに尽力することは逆効果になる危険性がある。まず，子どもの話に耳を傾け，子どもの気持ちや思いを受け止めることが重要である。さらに，子どもの気持ちや思いを受け止めることに留まらず，子どもが感じていることや伝えたいと思っていることを子どもが周りの人たちに伝えていけるように手助けをする代弁者としての役割が求められる。また，事実の認識や解決の方向性に関して保護者や教育関係者の間に対立がある場合に，保護者や学校が子どものために良い解決を目指して力を合わせられるように仲立ちをする調停の機能が求められる。

Key Words： スクールソーシャルワーク 権利擁護 いじめ 代弁機能 調停機能

はじめに

文部科学省は，2008年度から，小中学校にスクールソーシャルワーカーを配置する事業を始めた。スクールカウンセラーが対応してきた主な課題とは異なる範囲の児童虐待への対応や家庭の経済的問題や生活問題などへの対応が期待されていると思われる。また，いじめや不登校など教師

やカウンセラーが対応してきた課題に対しても，教育や心理とは異なる社会福祉の専門職としての関わりが求められるだろう。特に，子どもの内面の変化を促す関わりや，環境への適応を子どもに求める関わり以上に，環境の側の変化を促すように周囲の人々に働き掛ける点に社会福祉の専門職の特徴がある。

筆者は，東京都子どもの権利擁護専門員として，子どもの権利が侵害されている可能性がある事案への対応を担当してきたが，いじめや体罰などが問題となっている時に，子どもの声を十分に

* Kato, Jun
ルーテル学院大学総合学部臨床心理学科

聞いて、子どもが望んでいる解決を目指すことの難しさを感じている。スクールソーシャルワーカーにも、子どもの声を聞き周囲の大人に伝えて行くアドボカシー（代弁）の機能や、周囲の関係者の意見の対立や感情の行き違いを調整する仲裁的な機能が求められるのではないか。本論では、まずスクールソーシャルワーカーが導入された経過と期待される役割について概観し、次にいじめなどが問題となる場合にスクールソーシャルワーカーに求められる機能と、対応の基本的な考え方について子どもの権利擁護専門員として対応した事例をもとに論じる。

1. スクールソーシャルワーカーの導入

日本のスクールソーシャルワークの前身として、勝西（2007）は、1961年に大阪市釜ヶ崎で不就学児の対策のために任命された「学校ケースワーカー」の活動を紹介している（31-35頁）。

スクールソーシャルワークを標榜した日本で初めての実践は、1986年、埼玉県所沢市で山下英三郎によって始められた（山下 2003, 113-152；森 2008, 51）。筆者は、当時、山下氏の写真入りで紹介した新聞記事を見つけて切り抜いたことを記憶している。所沢市での実践は1998年まで続けられ、関心を集めたが、スクールソーシャルワーカーの配置は全国に広まらなかった（大塚 2007, 35-37）。

スクールソーシャルワークが広まらなかった期間、文部科学省はスクールカウンセラーの配置を進めた。1995年に「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」を開始、全国の公立中学校154校にスクールカウンセラーを配置した。予算は3億円だった。2001年からは「スクールカウンセラー等活用事業補助」という補助金制度になった（文部科学省 発表年不詳）。スクールカウンセラーは、2009年度、小学校2,200校と中学校10,077校に配置、650校に緊急派遣するための予算を要求するまでに広がっている。この他、910校に子どもと親の相談員を配置、210校に生徒指

導推進協力員を配置し、24時間の電話相談を65地域で実施するため（文部科学省初等中等教育局 2008b, 5）、約36.7億円を要求している（文部科学省大臣官房会計課 2008b, 16-17）。

スクールソーシャルワーカーの導入に関しては、山下が所沢市での活動を終えるのと前後して、1999年以降、一部の自治体や学校が独自に取り組みを始めた（森 2008, 51-58；大塚 2007, 37-43）。この取り組みに対して文部科学省は2006年頃から関心を示し始めた（森 2008, 56）。2008年度の文部科学省予算に「スクールソーシャルワーカー活用事業」が盛り込まれ、全国141地域でスクールソーシャルワーカーが導入されることになった。予算要求は約15.4億円だった（文部科学省初等中等教育局 2008a, 8）。

同じ2008年度予算で、スクールカウンセラー等活用事業補助は、補助率を2分の1から3分の1に下げることにより（文部科学省大臣官房会計課 2008a, 10）、2007年の約50.5億円から約16.8億円減額し約33.7億円を要求した（文部科学省初等中等教育局 2008a, 8）。直接的な関係は不明だが、スクールソーシャルワーカー導入に新規要求した約15.4億円は、スクールカウンセラー関係で減らした約16.8億円に近い額である。

2. スクールソーシャルワークの視点と目的

スクールソーシャルワーカー活用事業の目的は、2008年度の予算要求に際して、次のように説明された。「いじめ、不登校、暴力行為、児童虐待など児童生徒の問題行動等へ対応するため、社会福祉等の専門的な知識・技術を用いて、児童生徒や保護者等の相談に応じたり、福祉機関等の関係機関とのネットワークを活用して援助を行う専門家であるスクールソーシャルワーカーの活用方法等について調査研究を行う」（文部科学省大臣官房会計課 2008a）という目的である。

「関係機関とのネットワークを活用して援助する」点には社会福祉の特徴が示されている。しか

し、「児童生徒の問題行動等へ対応する」ことを目的としている点には疑問がある。「問題行動等」と「等」を付けているのは児童虐待を含めないためだと思われるが、いじめや不登校、暴力行為は子どもの問題行動と見なされているのである。

2008年3月に開催された研究協力者会議で配布された資料（文部科学省 2008）では、上記の文言をもう少し具体化して事業の趣旨を次のように説明している。すなわち、いじめ、不登校、暴力行為、児童虐待など児童生徒の問題行動等の背景には、子どもの心の問題とともに、家庭、友人、地域、学校等の環境問題があると考えられるので、児童生徒が置かれている環境に働き掛け、学校内外の関係機関と連携を強化して、児童生徒の課題解決を図るコーディネーター的人材が求められていると言うのである。

環境に働き掛ける必要があるとの見解にはソーシャルワークの視点からも頷けるが、環境問題は子どもの問題行動の「背景」に位置づけられているのであり、スクール・ソーシャルワーカーが解決すべきは子どもの問題行動だという捉え方が示されているのである。

いじめや不登校を子どもの問題行動だとする考え方は、スクールソーシャルワークに先駆的に取り組んできた人たちの見方とは異なる。山下（2003）は、子どもの問題行動に対応する学校体制の方法を教育的対応と懲戒的対応、治療的対応の三つに分け、三つの方法は効果を上げることもあり、保護者からも期待され、今後も影響力を持つだろうと論じている。しかし、教育的対応、懲戒的対応、治療的対応のいずれも、子どもが問題であると考えて子どもの変容を求める方法であり、子どもを指導や矯正、治療される対象と見なしていると指摘している（37-39頁；同書62頁）。たとえば、治療的対応は、教育相談や適応指導、カウンセリングなどの方法を用いて子どもの内面の葛藤を解決しようとするが、内面の葛藤を生み出す外的な矛盾や問題を不問として、学校や周囲の大人には変容を求めず、子どもばかりに変容を求める傾向があると批判している（39頁）。

さらに、山下（2008）は、子どもの問題行動が深刻化したという声を反映して子どもに対する厳しい対策が採られる傾向が進んでいることを危惧している（7頁）。たとえば、1990年代には、不登校は誰にでも起こりうることで認めて出席を強制する以外の選択肢を許す流れが生まれたが、最近是不登校への寛容な考え方が不登校の改善を妨げているという論調が強まり、出席を促し学校に復帰させる対策へと方向転換が進められている。いじめに関しては、いじめは絶対に許さないという強い姿勢で臨むことが求められて、加害生徒の出席停止など厳格な対応が強化されている。

山下（2008）は、「子どもの問題」をコントロールしようとする厳しい対策は、子どもへの重圧となり、問題をいっそうこじらせ、大人と子どもの溝を広げることになると警告し、「問題」の解決よりも、大人と子どもの関係性に目を向けることが必要だと指摘している（8-10頁）。従来の問題解決法が、子どもを指導や矯正、治療などの対象として上下関係を作り出すものであるのに対し、スクールソーシャルワーカーは子どものパートナーとして共同して問題を解決しようとする点に相違があると論じている（山下 2003, 62-63）。

子どもと大人の関係性がスクールソーシャルワークの援助において鍵となることは、山野・峯本（2007）が報告している大阪府などでの実践事例にも示されている。

スクールソーシャルワークに先駆的に取り組んで来た人たちの間では、子どもとの周囲の関係性に注目することと、子どもの視点に立って状況を捉えることが重要だという考え方が培われてきたのである。

3. スクールソーシャルワーカーの役割

文部科学省（2008）は、教育と福祉の両方に関する専門的知識と技術をスクールソーシャルワーカーに求め、具体的な職務内容として5項目を示している。第1に「問題を抱える児童生徒が置かれた環境への働き掛け」、第2に「関係機関等

とのネットワークの構築，連携・調整」，第3に「学校内におけるチーム体制の構築，支援」，第4に「保護者，教職員等に対する支援・相談・情報提供」，第5に「教職員等への研修活動」である。誰を対象に働き掛けるかを重視した職務の示し方である。

子どもや家族，学校や地域に働き掛けるスクールソーシャルワーカーの役割・機能として，比嘉（2003）は，次の8つを挙げている。1）子どもや家族からの相談，2）子どもの代弁，3）子どもや家族への情報提供，4）人間関係の調整，5）当事者グループなどへの仲介，6）家庭訪問，7）教職員へのアドバイスとコンサルテーション，8）他の専門職との連携と協働である（147-148頁）。

どのような役割が重視されるか，時代や場所によって変遷がある。たとえば，米国では，1910年代，スクールソーシャルワークの前身である訪問教師は，貧困などのために学校に通えない子どもたちの登校を促進することと，児童労働による搾取を防止することに力を注いだ。1920年代には少年非行の防止に力点に移り，また，精神保健運動の影響で子どもの精神的な診断と治療に関わり始めた。大恐慌後の1930年代に物質的ニーズの支援が強調された時代を経て，1940年代から60年代には心理的適応を援助する臨床的な役割が強調された。1970年代にはシステム論やエコロジカルな視点の影響により，生徒個人の問題から学校や地域の問題へと関心が広げられた（Freeman 1995, 2087-2095）。

1980年代には，保護者の教育参加と子どもの権利が強調され，子どもの個別教育計画に保護者が参加することが法律で保障されるようになった。また，体罰や登校禁止，退学処分，特殊学級への措置などが問題となり，子どもの教育に関する対立の仲介にスクールソーシャルワーカーが関わるようになった。子どものニーズを満たすために，家庭と学校と地域をパートナーとしてつなげる触媒としての役割が重視されるようになったのである。このように「治療的な役割への傾斜を経て，近年は障害を持った子どもの教育に関

わる業務が大きな比率を占めているが，虐待や薬物問題，十代の妊娠，エイズ，喪失，貧困やホームレス問題など多様な問題に関わっている（Freeman 1995, 2087-2095）。

子どもの権利条約批准後，日本国内でも，子どもの意見表明権など，子ども自身が権利の主体として自分の状況について声を上げることを支援するための条件整備が進められている。その1つが，子どもの権利を守るために必要な活動を担う第三者機関の設置である。東京都は，子どもの権利擁護委員会を設置した。筆者は，2000年から，子どもの権利擁護専門員として，子どもの声を聴き子どもの声を周囲の大人に伝える役割を担ってきた。学校に配置されるのではなく，外から学校に関わることや，学校での問題に限らず児童福祉施設や家庭での権利問題にも関わることなど，スクールソーシャルワーカーとは異なる点があるが，学校で起きる問題に子どもの視点から関わることや，家庭や学校の間をつなぐ触媒としての役割を果たしている点では，今後のスクールソーシャルワーカーの役割に参考になると思われる。

4. 東京都子どもの権利擁護専門相談事業の概要

(1) 子どもの権利擁護専門相談事業の趣旨

東京都「子どもの権利擁護専門相談事業」は，いじめ・体罰・虐待など子どもの権利が侵害されている状況について「相談，調査，調整」などを行う事業である。

事業開始までには次のような歩みがあった。1998（平成10）年6月，国連子どもの権利委員会が，日本国政府報告書に対する総括所見の中で，日本に子どもの権利の実施を監視する権限を持った独立機関がないことへの懸念を表明した。この総括所見を背景として，東京都児童福祉審議会は，子どもの権利を擁護する活動のできる中立公正な第三者機関が必要だとの意見具申を出した。この意見具申を踏まえて，1998（平成10）年10月に『子どもの権利擁護委員会設置運営要

綱』が施行され、「子どもの権利擁護委員会」が同年11月1日から相談活動を開始した。要綱による試行期間を経て条例による設置が目指されていたが、条例化には至らず、2004（平成16）年度から「子どもの権利擁護専門相談事業」と名称を改めて実施されるに至ったのである（子どもの権利擁護専門員会議 2007）。

(2) メッセージダイヤルと電話相談

主な活動は、メッセージダイヤルと電話相談、権利擁護専門員による活動の3本立てであり、子どもの権利擁護委員会の設置当時から変わらずに続いている。相談はすべて無料である。

メッセージダイヤルは、留守番電話と同じような仕組みで、24時間対応のフリーダイヤルに電話をかけると、まずナレーションの後に他の子どもが吹き込んだメッセージが流れる。次に、留守番電話に伝言を残すのと同じように自分の思いや体験をテープに吹き込むことができる。2007年3月までにメッセージダイヤルへの通話は5万件、メッセージの吹き込み件数は1万件を超えた（子どもの権利擁護委員会 2003：子どもの権利擁護専門員 2007）。

電話相談は、平日は午前9時から午後8時30分まで、土日祝日も午前9時から夕方5時まで相談を受け付けている。学校から帰って来た後や学校が休みの日にも相談できる点が特徴である。また、フリーダイヤルなので、時間を気にすることなくゆっくりと話すことができる。子どもたちに電話番号を知らせるために、都内の公立・私立の小中学校や高校で名刺サイズのカードを配っている。子ども自身からの相談が約8割に達している。2007年3月までに電話相談は1万3千件を超えた。電話相談の4分の3は権利侵害には該当しない相談で、摂食障害や不登校の相談や進路相談から友人関係の相談、下校中に捕まえた虫の飼育方法まで様々である。相談の約4分の1が権利侵害に該当する内容で、権利侵害相談の約6割（電話相談全体の約16%）がいじめに関する相談である。いじめ以外の権利侵害相談としては、教師

などからの体罰や不当な退学処分、保護者等による虐待、性暴力被害など深刻な内容も含まれる（同上）。

(3) 子どもの権利擁護専門員

電話相談では解決が難しい場合に、子どもの権利擁護専門員が救済活動を担当する。電話相談員から権利擁護専門員の存在や役割を説明し、子どもや家族の希望に応じて専門員との相談の予約を設定する。子どもや家族の自己決定を重視するので、電話相談員が専門員についての説明をしてから、子どもや家族が専門員との相談を希望するまでに数回の電話相談や数ヶ月の時間を要することもある（加藤 2003）。

権利擁護専門員の主な役割は、相談、調査、調整活動などであり、子どもや家族から権利侵害に関する状況を聴き取った上で、子どもや家族への助言や、関係機関との協働、調査や調整などにより解決を図る。その役割を果たすために弁護士2名と、社会福祉などに関する学識経験者1名の計3名が専門員として任命されている。2007年3月までに専門員につながった事例は約350件である（子どもの権利擁護委員会 2003：子どもの権利擁護専門員 2007）。

専門員に引き継がれる相談には、子どもや保護者がいくつかの機関に相談したが、適切に対応してもらえなかったと感じている例が多い。長い経過があった上で来談される場合が多いので、1回の面接時間を1時間などと制限しないで、2時間や3時間と必要なだけ十分な時間を掛けるようにしている。専門員による相談は、児童相談センターへの来所による面接相談を原則とするが、来所が難しい場合は子どもの身近な場所に専門員が出向いて、最寄りの児童相談所や子ども家庭支援センターなどで相談を受ける。これは都内全域を一つの事業によってカバーしているために必要なことである（加藤 2003）。

内容としては、体罰やいじめに関する相談の他、怪我など事故への対応、退学処分など学校による処罰、性的被害に関する相談などがある。児

童養護施設や母子生活支援施設などに関する相談が減少して、幼稚園や保育所、特に学校に関する相談が専門員につなげられる例が増えている。特に、保護者と学校が対立して解決に時間が掛かっている事案が目立っている。大人の間での対立が続く間、子どもの課題が手付かずになり、友人関係が改善しなかったり不登校が続いたりするなど、子どもの不利益が継続することもある。結果として、子どもの立場を尊重して課題の解決を図るように子どもの声を周囲の大人に伝える役割と、大人の間での対立関係を解消できるように調整をする役割とが重要になっている（子どもの権利擁護専門員 2007）。

5. 子どもの権利擁護専門相談事業にみられるいじめ相談の傾向

子ども間のいじめや、教師から子どもへの体罰など、スクールソーシャルワーカーが関わる課題の中には、子どもの権利を擁護する役割が必要になる課題があることは、山屋（2003）がすでに指摘している。山屋（2003）は、いじめの被害者の権利を保障するための活動を中心に論じている。また、埼玉県が実施している子どもの権利擁護委員会では、2007年度、調査専門員に新規につながった13件の事案のうち7件がいじめに関する事案であり、いずれも、いじめを受けていると訴えても学校が適切に対応してくれないという内容であり（埼玉県子どもの権利擁護委員会 2007）、いじめの被害を訴える側の権利擁護は重要な課題である。東京都の子どもの権利擁護専門相談事業でも、いじめられていることを学校に伝えたのに適切に対応してもらえないという相談が多い。いじめが続いているので学校に通えないとか、無理をして学校に通っているために心身の健康に影響が出ているなどの訴えを伴う例や、学校にいじめの事実を認めてほしいと求める例、また対応が不適切だったと謝罪して欲しいと求めたる例、さらには加害児童や家族からの謝罪を求める例も多くなっている。

しかし、東京都の子どもの権利擁護専門相談事業で専門員につながる事案には、いじめの被害を受けている側からの訴えと同じ位、いじめの加害者とされた側からの訴えが多くなっている。たとえば、いじめたことを認めるまで教室に入れてもらえずに別室で一日中事情聴取をされた、学年集会で立たされていじめの加害者として名指しされた、被害生徒がいじめの影響で学校に来られなくなると困るという理由で自宅謹慎を命じられた、退学を求められているなどの訴えである。

いじめ被害を受けたと言う子どもの権利と、いじめの加害者とされた子どもの権利を守ることとは、相反することのように思われるが、実は、いずれも子どもの声に耳を傾けることなく対応が進められているために、権利擁護の相談に結びつく点では共通している。一方では、いじめられたという訴えに耳を傾けてもらえず、改善策が講じられないという訴えから権利擁護の相談に結びつき、もう一方では、いじめたつもりはないという子どもの訴えに耳を傾けてもらえずに、処罰を受けることから権利擁護の相談に結びついている。そこで、子どもの権利擁護の相談を受ける際は、まず子どもの声に耳を傾けることを大切にしている。次に、聴き取った子どもの声を保護者や学校教職員など周囲の大人に伝えることと、保護者や教職員など大人の間で生じている対立を解きほぐすことが課題となる。Freeman（1995）が、1980年代の米国で、体罰や登校禁止、退学処分などを巡る対立を解きほぐし、子どもの権利を擁護する役割がスクールソーシャルワーカーに求められるようになったと指摘しているのと似たような状況が子どもの権利擁護専門相談事業でも見られるようになっているのである。

6. 「いじめ事実」の認定とは

(1) 出来事と認識の区別

いじめ関係の事案で争点になりやすいのは、いじめに該当する出来事があったのかなかったのかということ、学校あるいは相手方の対応が適

切だったかということである。1998年に子どもの権利擁護委員会の活動が始められた当時は、いじめや体罰に関して、子どもや関係者への聴き取りにより調査して権利侵害に該当する事実が認められた場合には改善を求めるという手順が想定されていたようである。しかし、そう単純には運ばない場合が多い。まず、いじめに該当する出来事があったかなかったかという出発点から対立があり、その対立を解消することが難しいのである。

いじめがあったかなかったかの対立の解消が難しくなる要因のひとつは、どのような出来事があったかと、その出来事が「いじめ」に該当するかどうかの判断とを混同してしまいやすいことである。どんな出来事があったかという話が一致しない場合もある。一方、どんな出来事があったかは子どもや親や教員の話が一致しても、その出来事がいじめだったかどうかの判断が一致しない場合もある。子どもも保護者も教職員も一致して「いじめだ」と考えていれば、出来事と認識を区別しなくても支障はない。しかし、対立がある時には、出来事と認識とを区別した方が関係者の主張を整理し相違点がどこにあるのかを明確にしすい。どのような出来事があったかという話が一致しない場合と、出来事については話が一致しているが認識が一致しない場合とでは、調整すべきポイントが異なるからである。

(2) 出来事に関して聴く

たとえば、どちらが先に手を出したかとか、平手で叩いたのか拳だったかなど、出来事について話の内容が一致しない場合、物的証拠や第三者の証言など物理的な状況に照らし合わせて、誰の話が信憑性が高いかをある程度まで確定することは可能である。実際には、子どもの権利擁護専門員には法律に裏付けられた調査権限がないため、物証を集めて事実を裏付けるような手法を採ることはできないし、相手方の子どもや家族がある場合に話を聴きに行く権限もない。出来事に関しては、相談に来た側の子どもの家族からできるだけ詳しく聴いて、その後、子どもと家族からの了解

と学校の協力が得られた場合には、学校でどのように事実を把握しているかを聴きに行くという方法を採用している。子ども、家族、学校の話が一致しない場合、どちらの話が事実に沿っているのか結論づけることまではできない。

結論が出せないとしても、関係者、特に子どもから、どのような出来事があったかを聞くことには大きな意味がある。聴き取りの際には、子どもが語る内容を繰り返したり言い換えたりして確かめながら聴くことはもちろん、子どもが状況を詳細に話せるように具体的な質問を交えて聴く。状況を具体的に把握するために、たとえば教室の机の配置を図に表して誰がどの席に座っているかを描いてもらうなど、見取り図を作りながら話を聴くこともある。結果的には事実の裏付けを得て証明することができず、周囲の大人から信じてもらえなかったとしても、自分が体験したことを否定されずに聴いてもらうことにより子どもは励まされ支えられていると感じ、いくらかでも自信を取り戻すことができる。

子どもの話を聴くことは、いじめられたという子どもはもちろん、いじめの加害者とされている子どもの場合もまったく変わることなく重要である。加害者とされている子どもは自分の都合のよいように話すのではないかと思われるかもしれないが、ほとんどの子どもは自分のしたことも含めて、状況を歪めたり隠したりしないで、詳しく話してくれるものである。保護者が話される内容が学校で聴く内容と大きく食い違うことがあるのに対し、子どもから直接聴いた話は、学校を訪問して教職員から何う出来事の経緯とほぼ一致することが多い。子どもたちは自分たちの行動には悪い点があったと解っている場合もあるし、少し話すと気付く場合もある。ただ自分たちがしたことをいじめという問題として分類されることには納得が行かず、いじめの加害者として処罰されることに納得がいていないのである。この点は、いじめに該当する出来事があったかなかったか決着が難しいもう一つの理由である認識の不一致と関係している。

(3) 認識について聴く

保護者が中心となって相談に来られる場合、「学校にいじめの事実を認めてもらえない」という訴えや、「いじめの事実を認めて欲しい」という要望がしばしば聴かれる。ある出来事が起きたことと出来事がいじめに該当すると認めることを同時に求めているため、却ってハードルが高くなってしまっている。そこで、事実と認識を区別した方が解決につながることを伝えて、まず事実の確認から始めて、その出来事がいじめと考えるかどうかは次の課題とすることを提案する場合もある。また、出来事について聴く際には、認識を保留するため、いじめと言う言葉を使わずに誰がどこで何をしたのかと具体的に聴くようにしている。ただし、いじめという認識をいったん保留するという考え方を適切に伝えられずに、「これだけのことをされていていじめと認めてもらえないのか」と保護者の不満を招くこともある。

事実と認識とを区別することは社会構築主義に通ずる考え方である。社会構築主義の考え方によると、ある出来事がどのような問題かは、出来事そのものの性質によるのではなく、出来事に関する人々の対話によって定まる（中河 1999, ii）。生徒の間で起きた出来事がいじめとして扱われるのは、その出来事自体にいじめという性質が備わっているからではない。関係者の間で、その出来事が「問題だ」と感じ、その問題が「いじめ」というカテゴリーに属するものだという認識が共有される必要がある。関係者の相互作用の過程で、悪ふざけだとか偶発的な事故であるなど他の認識の可能性に対して、「いじめだ」と分類する認識が優位になることによって、いじめの事案として成立すると考えられる。どの認識が優位になるかには力関係が影響している可能性がある。力のある側が「いじめだ」と分類すればいじめであり、力のある側が「いじめだ」と認めなければ、いじめ以外の何かとされるのである。力の弱い側に立たされている子どもが捉えている事実や、認識していることが無視されることなく、事実認定の過程に反映されるように、子どもを支え、子

もの声を周囲に伝える役割が必要なのである。

最近では、受けた方がいじめと感ずればいじめであると言われるようになり、いじめたつもりはないという子どもの主張が認められずに指導や処分される傾向が見られるようになっている。された側の受け止め方を尊重することは大切であり、周りから見て大したことはないと決めずに、子どもが安心して学校にいられるように対応することは、子どもの権利を尊重する取り組みとして適切である。しかし、受けた方がいじめと感じたから、他方の生徒に対し、あなたがしたことはいじめであるという前提で事情聴取をしたり、加害者と決めて指導や処分をしたりすることは行き過ぎであり、子どもの権利を尊重することにはならない。いじめを受けたと言う子どもの声と同じだけ、いじめの加害者とされた子どもの声にも耳を傾けることが重要である。

7. 気持ちや認識を聴くことの大切さ

いじめを巡る相談であるのに、肝心のいじめかどうかという判断を避けるようなアプローチは、たとえ問題解決につながる可能性があると言っても理解されにくいのは確かである。しかし、子ども自身は、いじめかどうかに大人ほどこだわっているわけではなく、自分が体験していることによってどれだけ嫌な思いをしているかを解ってもらうことが大切な場合が多い。いかに学校に行くことが恐いか、つらいか、苦しいかを解ってもらい、不安や恐れを感じないで学校に行けるようにしてもらいたいと願っているのである。苦しい気持ちを訴えても対策を採ってもらえないから、いじめと言う言葉を使って大人に問題意識を持ってもらおうとしているのかもしれない。多くの場合、子どもにとっては、苦しい気持ちを解ってもらうことの方が、いじめだと認定されることよりも重要であり、安心して学校に行けるようにしてもらうことの方が、相手の子どもたちが処罰されることよりも重要なのである。

子どもの気持ちに思い至らずに、子どもとは異

なる大人の発想で問題の解決ばかりを考えてしまうために、子どもが望むような解決に至らないし、時には解決の努力が逆に問題を複雑にして、解決を遠のかせてしまうのである。大人の考える解決では、いじめに該当するかどうかの判断がまず重要な分かれ道となり、いったんいじめというカテゴリーに属する問題だと判断されると、メニュー化・マニュアル化されている対応策が進められる。

しかし、いじめられたと感じている子どもは、苦しみや不安や恐れなどを受け止めてもらえずに、解決策だけが講じられても、安心して登校できるとは感じられず、級友と仲良く関われる気持ちにもなれない。いじめを受けたという子どもや家族から「相手に謝ってほしい」と謝罪を求める声もしばしば聴かれるが、これも、自分たちが苦しんでいたことを解って欲しいと言う気持ちの表れであり、相手に詫びさせて溜飲を下げようと言う意図ではない。したがって、「〇〇をして悪かった」と言うことでなく、「〇〇をして苦しい思いをさせて悪かった」と子どもが体験した苦しみに触れる言葉が伝えられることが重要だと思われる（加藤 2004）。

また、いじめたとされた子どもも、自分たちから見た出来事の経緯や、その出来事についての生徒自身の考え方や感じ方を認められずに、周囲の大人からいじめだと言われて反省や謝罪が求められても、自分たちが感じていることとは距離があって、心の動きが伴う反省や謝罪をすることは難しい。心の動きが伴わない反省や謝罪を、表面的な謝罪や、反省の念が薄いことと見做されて、さらに厳しい対応を招くことも考えられる（加藤 2005）。

ある子どもは他の生徒に向かって「障害者」と言ったら認めるまで別室で一日過ごさせられた。障害を持った人への理解が不足していたことを振り返る機会は無く、言ったかどうかだけを一日掛けて問い詰められたのである。「障害者」という言葉を悪口として使うことがどうして良くないのだろうと問い掛けた。「障害者」とひとくくりにしてマイナスなイメージを作らない方が良いのだ

と理解するのに10分と掛からなかった。

裴岩（2001）は、子どもが自分の気持ちをコントロールしたり、伝えたり、人の気持ちを感じ取ったりする力を育てられていないのではないかと指摘している。大きな要因として、大人が子どもの気持ちに応じられていないのではないかと、大人が子どもが感じている不快な感情と向き合うことを避けて、すぐに解決策を出そうとしているのではないかと指摘している。たとえば、洗面台に並んでいる列に横から入った子どもに「横入りはだめでしょう」と叱るだけで、お互いが気持ちよく関われるためのルールという意味を伝えなければ、相手の気持ちを無視して自分勝手に行動することは増えてしまうなどの例をいろいろと挙げている。

結 語

スクールソーシャルワーカーが小中学校に配置されるようになった。スクールソーシャルワーカーには、子どもの問題行動を解決することが期待されるかもしれないが、子どもの気持ちや思いを受け止めることなく、解決ばかりに尽力しても百害あって一利なしとなりかねない。たとえば、いじめが課題となる状況で、いじめかどうかの判断以上に、子どもの話を聴くことが、いじめを受けたとされる子どもであっても、いじめたとされる子どもであっても等しく重要である。子ども自身から出来事の経過を聴き、その出来事についての考え方や感じ方を十分に聴き取ることが、子どもの心に届く解決を導き、子どもが望んでいる状態を実現するためには重要だろう。

スクールソーシャルワーカーの役割は、子どもの気持ちや思いを受け止める役割に留まらない。子どもが感じていることや伝えたいと思っていることを子どもが周りの人たちに伝えていけるように手助けをする役割や、子どもの声を聴いた周囲の大人が子どものために良い解決を目指して力を合わせられるように仲立ちをする役割が重要なのである。

参考文献

- Freeman, E. M.(1995). "School social work overview." in Encyclopedia of Social Work, 19th Edition. New York: NASW Press, pp. 2087-2095
- 比嘉昌哉 (2003)「スクールソーシャルワーカーとスクールカウンセリング」山下・内田・半羽編著『スクールソーシャルワーク論』学苑社, 143-152。
- 裴岩奈々 (2001)『感じない子ども ころを扱えない大人』集英社新書。
- 勝西恭子 (2007)「スクールソーシャルワーク前身の取り組み」山野・峯本編著『スクールソーシャルワークの可能性』ミネルヴァ書房, 31-35。
- 加藤純 (2004)「『子どもの権利擁護委員会』活動に求められる臨床心理の専門性に関する一考察」『テオロギア・ディアコニア』37号, 61-75。
- 加藤純 (2005)「いじめ加害者として指導された生徒のストーリーを聴く：社会構築主義から見た『いじめ加害者』への対応事例」第21回日本精神衛生学会大会口頭発表。
- 子どもの権利擁護委員会 (2003)『平成14年度子どもの権利擁護委員会報告書』東京都児童相談センター事業係
- 子どもの権利擁護専門会議 (2007)『平成16年度～平成18年度子どもの権利擁護専門相談事業報告書』東京都児童相談センター子どもの権利擁護専門相談事業事務局
- 文部科学省 (発表年不詳).『いじめに関する文部科学省の主な施策等について』http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/015.htm
- 文部科学省 (2008).『スクールソーシャルワーカー活用事業』(児童生徒の自殺予防に関する調査研究協力者会議第1回会議配布資料) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/046/shiryo/08032502/003/010.htm
- 文部科学省大臣官房会計課 (2008a).『平成20年度予算(案)主要事項』http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/01/08012109/001.pdf
- 文部科学省大臣官房会計課 (2008b).『平成21年度予算(案)主要事項』http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/09/08082905/001.pdf
- 文部科学省初等中等教育局 (2008a).『平成20年度予算額主要事項【説明事項】』http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/01/08012109/009.pdf
- 文部科学省初等中等教育局 (2008b).『平成21年度予算額主要事項【説明事項】』http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/09/08082905/016.pdf
- 森成樹 (2008).「スクールソーシャルワークをめぐる行政と民間の動向」山下・内田・半羽利編著『スクールソーシャルワーク論』学苑社, 51-60。
- 中河伸俊 (1999)『社会問題の社会学：構成主義アプローチの新展開』世界思想社。
- 大塚美和子 (2007)「日本各地の取り組み」山野・峯本編著『スクールソーシャルワークの可能性』ミネルヴァ書房, 35-43。
- 埼玉県子どもの権利擁護委員会 (2008)『平成19年度埼玉県子どもの権利擁護委員会活動状況報告書』埼玉県福祉部少子化対策局子ども安全課 http://www.pref.saitama.lg.jp/A03/BG00/smile_net/19houkokusho/03.html
- 山下英三郎 (2003)『スクールソーシャルワーク：学校における新たな子ども支援システム』学苑社
- 山下英三郎・内田宏明・半羽利美佳編著 (2003)『スクールソーシャルワーク論：歴史・理論・実践……』学苑社。
- 山野則子・峯本耕治編著 (2007)『スクールソーシャルワークの可能性：学校と福祉の協働・大阪からの発信』ミネルヴァ書房, 31-35。
- 山屋春恵 (2003)「子どもの権利擁護実践者としてのスクールソーシャルワーカーの役割」山下・内田・半羽利編著『スクールソーシャルワーク論』学苑社, 75-84。

School Social Worker's Role as an Advocate and a Mediator

Kato, Jun

In the fiscal year of 2008, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology started hiring school social workers in elementary and junior high schools. The Ministry expects school social workers to help solve students' behavioral problems such as bullying and chronic absenteeism. Focusing solely on problem solving, however, school social workers may overlook the student's point of view. It is important for school social workers to listen to children and then help them to communicate with their parents and teachers about what they experience; how they feel; how they think; and what they wish the people around them to do. When parents and teachers have differing views on problems and their solutions, school social workers need to function as mediators between families and schools. This article discusses school social workers roles as advocates and mediators.

Key Words : school social work, child advocacy, bullying, mediation

