

II 自由論文

子どもの貧困問題に取り組むケアする教員の葛藤と対処様式

—教職アイデンティティ確保のための学校経営戦略—

立命館大学 柏木 智子

1. 研究の目的と問題意識

本研究の目的は、子どもの貧困問題に取り組むケアする教員の葛藤と対処様式について明らかにすることである。近年、子どもの貧困が注目され、多様な組織・人びとがその問題に取り組んでいる。その中でも、学校には大きな期待が寄せられ、子どもの資質や能力を育むための指導に加え、子どもを「ケア」する役割が求められつつある。たとえば、金井は、学校には様々な問題を抱える子どもの生活を支える場としての役割があるとする¹。それは、家庭の問題を持ち込み、甘えたり問題行動を起こす子どもを受容し、かれらの居場所となるものである。こうしたケアする学校には、家庭を基盤として子どもの豊かな人格形成や社会化を促す役割以上のものが含まれている。ケアする学校を提唱するマーティン²は、学校に家庭の道徳的等価物としての役割を求め、学校が子どもの豊かな人格形成や社会化の基盤となり、子どもに家庭的な安らぎや安心をも与えられるよう期待する。ケアとは、基本的に個人を基軸とする概念であり、「他者の『生』を支えようとする働きかけの総称」³とされる。本稿では、ケアする学校を、子ども一人ひとりの『生』を支える総合的な働きかけや発達保障に取り組む学校と捉えて論を進める。

ケアする学校への期待に応える教員（以下、ケアする教員）は、藤田の述べるケア労働者に相当すると考えられる⁴。ケア労働者としての教員は聖職者の特徴を持つとされ、使命感や献身性を当然視するかのような外部からの論調が教員批判と相俟って、教員の自己効力感の低下といった教職アイデンティティの危機、つまり教員としての職業的自我の喪失に関する問題を生み出すという。これは、教職の無限定性・包括性の問題と絡み、深刻な状況を呈するものにもなる。

特に、貧困問題を有する子どもへのケアは、教員にとって多くの困難や問題を孕むものと思われる。というのも、子どもの貧困研究では、保護者の経済的困難に養育力不足や孤立などの様々な困難が積み重なり、それらが渾然一体となって子どもに影響を及ぼし⁵、低学力や低い学習意欲、問題行動、精神不安等の多様で深刻な子どもの不利を生じさせる⁶問題が明らかとなっているからである。そのため、ケアする教員には個別家庭の有する複雑多岐な文脈に即しつつ、子どもの多様で深刻な不利への対応が求められる。このことは、教員が子どもの多面的なケアに加えて、その過程で保護者のケアをも担う状況におかれていることを意味する。保坂・池谷では、子どもの状況を把握するために何度も家庭訪問を行ったり、放浪する子どもを追いかける中で、保

護者の生い立ちを含めて子どもを理解し、ケアする教員の姿が描かれている⁷。

上記から、子どもの貧困問題に取り組むケアする教員は、相当な量と高い質の職務内容を要求され、かつ、教職アイデンティティの危機にさらされやすい状態にあると考えられ、教職アイデンティティの確保のためにもケアする教員の取り組みの内実を明らかにする必要があるといえる。

2. 先行研究の動向と課題の設定

子どもの貧困問題への教員の取り組みに関する研究⁸は経済成長とともに衰退し、1990年代以降、貧困問題に携わる教員や今後向き合うべき教員に影響を与える学校文化や構造に批判的な指摘がなされている。たとえば、久富は、生活困難層の青年の生活困難や不幸の重なり、保護者の願い等が、教育的営みによってヴェール一重で覆い隠され、教員に見えていない点を問題視した⁹。西田は、「貧困・生活不安定層の子どもたちに必要なサポートを提供せず、教室場面では疎尔的な経験を強い、早期に学校から離れて行くことを放置する、あるいは押し出す存在としての教師の姿」を排除する学校・教師として描く¹⁰。そして、学校・教師が親や家庭の問題に関われないという意識を取り払って守備範囲を拡大し、問題に正面から取り組むことを求める¹¹。

これらからは、子どもの貧困問題に対応可能な力量を有するケアする教員が育つための環境や条件が学校に少ない状況を読み取れる。またケアする教員が育成されたとして、そうした教員が教職アイデンティティの危機にさらされないようにする仕組みが十分に整っているわけではないと推察される。もちろん、自分の時間や労力を顧みずに子どもの貧困問題に取り組む、その改善を図る高度な教育実践力と志向性を有する教員は少なからずいる¹²。しかしながら、貧困問題があらゆる地域、学校で見られる現状を鑑みると、一部のそうしたスーパーな教員に依拠したり、スーパーな教員を理想化してそうした教員を増やそうとするだけではなく、多様な教員が子どもの貧困問題に携われる職場環境をつくり、それを通じて教員の育成と学校組織全体のケアする教育力の向上を図ることが重要であると考えられる。このことは、教員の「抱え込み」を肯定するものではない。抱え込みに示される教員中心主義によって、子どもの貧困問題が逆に教員に見えなくなることは指摘されている¹³。そうではなく、かつて小島が指摘したように、「生徒指導力を授業力の中に融合させ」つつある変化の中で、学校と教育の新たな環境と課題に対応した協働にもとづく専門性の在り方を模索しようとするものである¹⁴。

子どもの貧困問題への組織的対応として、「チーム学校」が議論されているが、ここでは、そこで展開されているスクールソーシャルワーカー（以下、SSWer）の役割について注目したい。それらでは、SSWerの役割は、教員の黒子としての従属的役割でも、生活・生徒指導における教員の業務を代替するものでもなく、学内外の協働体制づくりやアセスメント・プランニングを教員とともに担いながら、教員の業務の円滑化を図ったり、課題を抱える子どもへの多様なアプローチを保障しようとする自律的で専門的なものとして位置づけられている¹⁵。そのため、たとえば専門性の異なるSSWerと教員がそれぞれ家庭訪問をすることによる課題解決のあり方が求められた

り¹⁶、貧困問題を抱える子どもの発見が教員の役割として期待されている¹⁷。

一方で、学校における調査からも、福祉専門スタッフが配置された場合でも、教員は子どもと関わることを重視し、あらゆることを職務とする点が明らかにされている¹⁸。浜田は、「専門性」の質的差異によって、「従前からの教職スタッフの業務負担が軽減される見込みは薄い」とし、学校の責任範囲の拡大と「ゼネラリスト」としての教員役割からの非解放によって、学校マネジメントの重要性がこれまで以上に高まることを指摘する¹⁹。加えて、安藤は「チーム学校」政策論が、非プロフェッション化と成功へのプレッシャーの高まりを助長するものであり、専門職意識が希薄で非自律的・非主体的な教員が量産されかねない点を危惧する²⁰。

これから、「チーム学校」の導入によって、教員がケアから解放されるわけではなく、子どもの貧困問題にいかにかチームとして対応していくのかを改めて問われている状況といえる。そして、教職アイデンティティの確保のためにも、教員の自律性と教職の専門性の保障のための組織的活動を可能にしながら、ケアする教員を育成するチームのあり方を模索する重要性が示唆される。そのためには、一般的な教員が子どもの貧困問題にかかわる職務遂行過程の中で、どういった困難に直面し、聖職者の特徴としての使命感や献身性を発揮する中でどう葛藤するのか、そしてこれらにどのように個別にあるいは集団として対処しようとしているのかについての内実を明らかにする必要があると考えられるが、これまでの研究では取り扱われてきていない。

以上を踏まえ、本研究では、子どもの貧困問題に取り組むケアする教員（以下、ケアする教員のみ）の記載であっても、貧困問題に取り組むケアする教員の意とする。）の直面する困難や葛藤およびそれらへの対処様式について、具体的な実践場面や職務遂行過程の分析を通じて明らかにする。その上で、教職アイデンティティ確保のための学校経営戦略について検討する。

3. 教員の葛藤に関する分析の視点

教員の葛藤に関するこれまでの知見は、教員のストラテジーや意思決定研究の中で蓄積されてきた。これらを踏まえ、教員の葛藤について体系的に論じたものとして安藤がある²¹。安藤は、社会学的アンビバランス²²に焦点をあて、教員の葛藤の具体的内実を明らかにした。そこでは、教員が職務上で直面する葛藤として、指導と支援をめぐるアンビバランスが提示され、教職の無限定性・無境界性や聖職者的教育観の根強さがその要因とされている。その後、中村は、「しんどい子」への支援的要素が強い<つながる教員>から、指導的要素が強い<しつける教員>という異なる教員役割の移行に伴って生じる教員の葛藤について明らかにしている²³。

両者に共通するのは、子どもの主体性や個性を認め、子どもの心に寄り添いつながる「支援」と、子どもを受動的・同一的に扱い、子どもの心を管理抑圧しかねない「指導」という二つの規範的期待の中で揺れ動く教員の葛藤が示されている点である。また、こうした葛藤への対処様式について、相互作用を基点に主体的な意思決定過程から見出そうとした点である。安藤によると²⁴、支援と指導の規範をめぐるアンビバランスに由来する葛藤対処の様式には、教職アイデンテ

イティの分離した状態が認められ、一方は自らが情情的にコミットしている理想的教師像に通じる「私」全体のアイデンティティにかかわるもので、他方は指導性を発揮する現実的教師像に通じる実際の行為の根拠となっているものである。しかし、「存在証明のためにはいずれの教師像についてもコミットしていることを表明する必要がある」とされ、対処様式として、指導性の発揮や子ども集団全体を視野に入れる規範的期待にコミットする部分を「教師役割」と捉え、次に支援者であることや子どもの主体性を尊重する規範的期待にコミットしているのは「私」のアイデンティティであると捉えるような表明が採用される。ただし、「私」から距離を置かれているのは、教師としての自己像全てではなく、「教職に関連するアイデンティティの中でも、制度的枠組みに由来する教職の規範的期待の部分であり、当事者にとって「構造的に拘束されている」と意識されている部分」とされる。ここから、支援と指導の両規範的期待にコミットすることが教職アイデンティティの確保にとって重要であるが、葛藤対処のためには、「私」そのもののアイデンティティにかかわるものと、そこから距離をおくアイデンティティへと分離する作業を要すると解釈でき、後者は、指導の規範的期待にコミットする「指導的教職」アイデンティティとして言い換えられるものである。

上記知見は、日本における教員の葛藤研究を牽引するもので、一定普遍的なものと位置づけられる。本研究では、これらを分析の視点として用い、貧困問題に取り組むケアする教員について分析を行う。まず、教員の葛藤について、「支援規範」と「指導規範」の二つの枠組に着目しながら明らかにする。次に、安藤の提示した知見に依拠し、葛藤への対処様式について、「私」と「指導的教職」アイデンティティとの分離を基点に見出すこととする。そうすることで、ケアする教員の葛藤と対処様式に関する知見が、支援と指導の枠組みやその対象者、対処様式における分離作業の方法において、従来とどう異なるのかという知見に関する比較が可能となる。そうした相違を示すことは、苦悩や葛藤を乗り越え成長する教員の育成についての個別性や多様性を高める点で、より発展的な内容の提示となると考える。なお、貧困問題に取り組むケアする教員は、子どもへの「生」を支える支援の範囲を拡大し、問題に正面から取り組む教員と位置づける。

4. 調査の概要

本研究では、近畿地方の公立S中学校（以下S中）で実施したフィールドワークとインタビューデータを分析対象とする。質的な事例調査を実施した理由は、本研究の主眼が具体的な実践場面や職務遂行過程の分析にあるからである。S中を調査対象とした理由は、学校組織全体のケアする教育力向上と教員育成のための組織的条件が以下の通り整っていると判断したからである。

第一に、S中では困難を抱える子どもたちのみを対象として情報交換される「ケア会議（仮名）」が、10年前から週に1回、午前中1時間をとって定期的で開催されている。学校の会議の中で「ケア会議」のみが時間割に組み込まれる最重要会議として位置づけられ、そこで議論された内容（子どもの状況報告と支援策）は職員会議で伝えられ、全教職員で共有する仕組みとなっている。管

理職によると、ケア会議で共有されている信条は、「しんどい子どもが何でしんどくなってるのかを学校の様子、家庭の状況、いろんな方向から見ることで、子どもにいろんな課題が現れる原因を作ってるの大人やから、それが親だけじゃなくて、僕ら教師を含めてその子の育ちにかかわった大人がまずいことがあるから、子どもにそういうことが出てくる」という二点である。これらは、西田の述べる、子どもの生活の現実を背景にまで立ち至って理解し、子どもの直面する困難な現実を生み出す原因の一端を学校や教師の姿勢にあると認識した上で守備範囲を拡大しようとする、排除に抗する学校・教師の姿に合致するものである²⁵。これらから、ケア会議は困難を抱える子どもへの対応方針を打ち出す意思決定機能と教員のケアを支える母体としての機能を有していると考えられる。他校でも同種の会議があるが、定期的開催と時間割内配置、及びケア会議が学校全体のケアによる教育力を底上げする組織的基盤として位置付く点にS中ケア会議の特色がある。

第二に、参加者は、管理職、中学校1～3年の学年主任、人権・生徒指導・教務担当教員、SC、養護教諭で毎回10名程度となる。加えて、教員育成の観点から、新任や若手の教員、赴任して間もない教員も参加できるよう、ケア会議の時間には担当授業が入らないようにしたり、ケア会議のメンバーと位置づける分掌配置がなされている。また、ミドルリーダーが生徒指導担当となり、情報の収集と問題解決に向けてのコーディネート、育成役を担っている。S中では、学校運営を担う役割の教員と力量形成において参加優先度の高い教員を構成員とし、ケアする教員の育成と学校組織全体のケアする教育力向上を図ろうとしているといえる。

フィールドワークでは、S中で開催されるケア会議に月に2回程度参加した。フィールドワーク実施期間は2012年4月～2014年3月の2年間である。フォーマルなインタビュー調査は、会議に出席していたS中の教職員7名に対して各1～2時間程度実施した。実施期間は2013年3月～2014年3月、2016年8月～10月で、子どもや保護者の現状や教員との関係性、実践の進捗状況、困難な事項や悩み、教員としての成長や学び等について自由に語ってもらう方法をとった。インフォーマルなインタビュー調査は、会議前後の会話の中で質問を行うといった形をとった。

分析材料は、会議録、フィールドノーツ、インタビューデータとなる。データ表記に際し、個人情報保護のため意を変えない程度に修正を行っている。また、調査者による補足は「()」で、省略は「…」で記す。会議でのやりとりは「→」でつながりを示す。固有名詞は全て仮名である。

5. 事例研究

(1) 子どもの抱える困難とその背景

S中は、生徒総数300名程度、各学年3クラス編成の比較的小規模な中学校である。要保護・準要保護率は合わせて3割程度である。教員は経済的困難を抱える生徒に対し、塾代わりの補習や無料塾の紹介をしたり、課外活動を含む学校生活での必需品の準備を支援したりする。また、生徒の努力や忍耐に対し「よくがんばってる」「がまんしないでいいよ」など、ほめたり安心させたりする言葉を日常的に投げかけている。さらに、最低限の衣食住が満たされているかをよく観

察し、保護者との連絡を密にとるよう取り計らっている。

S 中で通常行われるこうした支援に対する教員からの辛さや不満は聞かれず²⁶、管理職の三上先生は、次のように語る。

三上先生：(経済的困難と子どもの問題が) 必ずリンクするかというそうではない。… (保護者は) いろんなことを一生懸命やろうとしてる (が)、保護者自身が自分の親からきちっとした家庭教育を受けていない。たとえば遅刻や忘れ物多いですよっていう話をしたときに、そのことがどんな意味をもつかっていうあたりの理解が低いんですよ。…関心が低かったり、どう育てていいかわからんとか。(もう一つは) 経済の課題の中で、朝、子どもが行くよりも自分が先出でるとか、…夜も一人でご飯食べてるとか、物理的な条件が、親が自分の生活に追われている。

子どもの抱える貧困問題の背景には、経済的貧困だけではなく、保護者の養育力不足、物理的な養育条件の欠如があるとの認識が示されている。加えて、養育力不足を保護者の責任に帰すのではなく世代間連鎖を理由とするなど、保護者の苦労を理解しようとする発言が見られる。S 中では、子どもの貧困問題をこのように捉え、教職員間の共通理解が図られている。

S 中では、貧困問題を抱える生徒にどのような不利が生じているのだろうか。

木元先生：テストを受けるのに、モチベーションがないし、来ても書けない。(点数は) 本当に一桁です。…喫煙とか、深夜徘徊とか、遊びもすき。…突然かっとなってガラスをたたいて割ったとか、(学校に) 毎日来れない。

第1節で述べたように、低学力や低い学習意欲、問題行動、精神不安等を抱えているようである。では、ケア会議ではどのような生徒が具体的に取り上げられているのだろうか。個人を特定しない範囲で整理したものが、表1である。事情は異なるが、保護者の困難の蓄積によって、生徒が子どもらしい生活を安心して送れず、毎日定時に登校しにくい様子が窺える。

表1 貧困問題を抱える子どもの状況

名前	出席状況	主な不利内容	保護者の状況→子どもの状態
Aさん	不登校	低学習意欲	両親共働きによる早朝・夜間不在→生活リズムの混乱
Bさん	不登校	低学力・低学習意欲	離婚による保護者の夜間就労と子どもへの関心・養育力低下 →生活リズムの混乱、不十分な食事
Cさん	遅刻・早退	体調不良	離婚による保護者の昼夜間就労と子どもへの養育力低下 →家事・育児の代行

Dさん	問題なし	低学力・問題行動	離婚による保護者の精神不安・養育力低下→深夜徘徊
Eさん	不登校	低学力・精神不安	離婚による保護者の精神不安・養育力低下→保護者の介護
Fさん	不登校	低学力・低学習意欲	両親共働きによる早朝・夜間不在→生活リズムの混乱
Gさん	遅刻	低学力・精神不安	保護者の離婚・結婚と学校への関心低下→学校への関心低下
Hさん	不登校	低学力・問題行動	離婚による保護者の早朝・夜間就労→生活リズムの混乱
Iさん	不登校	問題行動	離婚による保護者の早朝・夜間就労→生活リズムの混乱
Jさん	遅刻	低学力	離婚による保護者の精神不安・養育力低下→保護者の介護

(2) 子どもや保護者への支援と葛藤

ケアする教員たちは、このような問題の解決に向けてどのような姿勢をとろうとしているのか。

- ① **救先生**：生徒とのつながりをつくるのが大切。…子どものしんどさを理解してやるためには、…親の考えも知らないといけない。親とつながっておけば解決策が見えてくる部分もあると思う。
- ② **仲先生**：子どものケアと、家族のケア、支援なんですよ。

①では、子どもや親とつながる大切さを認識し、親とのつながりによって解決策が見えてくると考えている。②では、子どもと親の双方のケアを教員の仕事として捉え包摂しようと取り組んでいる。このように、子どもと親の双方とつながりケアし、支援行為を行おうとする教員は、具体的にどのような方法をとるのかについて次に見ていく。

木元先生：家庭訪問、クラスの子に手紙を書いてもらう、電話攻撃。…私はケア会議のときに、足でかせぎなさいって教えられてるから、嫌でも行って（会えなければ）紙を貼って来ようかっていうのはあります。家庭訪問は休みが3日続いたら必ず行きます。

宮本先生：毎日電話してます。友達に手紙をもっていってもらってやっ（6時間目）に来る。

平野先生：その家の生活リズムを知って、とにかく家におるときに行く。ひどいときなんか電気メーター見に行ったよ。回ってるからおるなあって。泥棒と思われてもいいわと思って塀の中入って「すみませーん」って。

まずは、子どもや保護者とつながるために教員から連絡を取り、足を運ぶのがわかる。ただ、それほど簡単に会えないことがどの発言からもにじみ出ている。そして、少しでもつながりのできた時、教員は次のように子どもや保護者と接し、支援の仕組みを作る。

- ① **木元先生**：（メールの返事が）最初は全然来なかったけど…しつこいくらいメールはしたし、

そしたら返事が来るようになりました。「やりなさい」って言ったら聞かないと思ったから、「大丈夫?」「仕方がないね、明日待ってるよ」という感じでやってみました。

② **三上先生**：学校に来にくい子どもに手の空いてる先生が補習…特別の時間割を組む。

③ **木元先生**：(テストの際に) 辞書持ち込みで時間をいってん何倍か (回答し終えるためにテスト時間を延長する意) にさせてもらって。… (授業中に指名する際に) 「無理か?」って聞いたら「無理」っていうから「やめとこか」って言ったら落ち着いた。

④ **佐藤先生**：お母さんは、通信みたいにならなかつたら聞きに行くというようにしてほしいと言ってるので、そのように対応して。

その他、保護者に代わり制服のボタンを付け替えたり、目覚まし電話をしたりする。そして、「居場所があれば学校に来ると思う」と語り、教室でも居場所づくりに励む。

これらから、つながることすらままならない状況の中で、教員がまずとるのは、①のような受容と共感の姿勢であるのがわかる。次に、②では問題を抱える子どもに補習はもちろん特別の時間割を組み、③ではテストの実施に際し特別な配慮を行ったり、授業中の指導についても子どもの状況を尊重し、④では学校のあり方を変更することも許容しつつある。その他、子どもの生活を支える多面的な支援をしている。このように、教員たちは特別扱いをして、子どもに必要な支援を提供しようとしている。そして、教室で疎外感を感じないよう、学校から離れていかないように細やかな配慮をしている。子どもへの受容と共感の姿勢や特別扱いといったケアによる支援方法は、保護者に対しても適用される。

平野先生：(なかなか会えない母に対して) 「お母ちゃん何してんの!」っていうより「よかったー、生きててくれた」って。

その他、就学援助の書類提出の支援をしたり、高校入学の費用を支払えるような様々な補助制度を駆使して受験の綿密な計画を立てる。さらに積極的なケアを実施する教員もいる。

今井先生：親のわがままも聞きながら、…徐々に取り込む。…子どもを何とかしようと思ったから親を何とかしないといけない。相田先生は、年越しのもち、酒、暖房を持って行って親と関係を結ぶというのをやってみました。

ケアする教員は、子どものために親との関係を結ぼうとしている。そのために、相田先生は過剰ともいえるケアを実施しており、問題意識で述べたスーパーな教員に近い。程度の差はあれ、保護者とつながろうと手を伸ばす教員は、保護者からの反応はどう捉えているのだろうか。

①**牧先生**：(保護者に) 深く入っていけばいくほど、すごく協力的になってくれますし。…でも、なかなかお母さんは変わらない。

②**木元先生**：涙ぐましい努力をしてお母さんもいます。でも、連絡が取れない保護者はいっぱいいます。…就学援助の手続きも何度お願いしてもなかなか行ってくれない。

③**木元先生**：家に入れさせない。…懇談もキャンセル。…誰にも言わずに引越してる。

④**宮本先生**：家は開いてても呼んでも出てこない。…連絡はもう取れない。入試日を知ってるかどうかもわからない。

①や②では、教員と保護者が深くつながり、協力的な関係を構築できる場合が示されているものの、保護者が簡単に変わるわけではなく、保護者に何度連絡をしても連絡が取れない様子が述べられている。③や④では家庭訪問をしても会えないばかりか、拒否される事態が起きている様子である。教員が知らないうちの引越しもある。就学援助の手続きや入試日といった重要な事項についても、教員は思うように支援ができないようである。これらからは、教員が受容の姿勢でつながろうとしてもつながれず、支援できない問題に直面しているのがわかる。このような状況の中で、教員は次のように語る。

①**木元先生**：(相田先生のような保護者支援に対して) そこまでしてほんまにいいものかって悩みますし、…やれてないから余計なんですけど、もっと(子どもに支援をして) やれたのところがうかなくて、もっと踏み込めたのところがうかなくていう部分があります。(家庭訪問に) 行ってもおらへんかったらその時間に行く必要があるんかなくて。どこまでが自己満足の世界で、どこまでがほんまに(子どもに対して) やれてるかっていうその線引きがだんだんわからなくなったんです。最後は自分を納得させるために行こうって。

②**森野先生**：意味があるのかなと自分を疑ったりすることはやっぱり長い期間(支援を) やり続けているとどうしても。

③**山根先生**：言いたいですよ。直に、それは保護者に。…どう思ってるんですかって…こっち戻ってきてください(子どもに関心をもってくださいの意) って…でもそれはなかなか響きませんしね。…これ以上何ができるんだらうっていう無力感に陥ることも。

①ではケアする教員になろうとするからこそ葛藤へと導かれているようである。いわゆるスーパーな支援を教員の職務として行っていいものかどうかを悩みつつ、しかし、本当は子どものためにさらなる支援をできたのではないかと、支援の程度について揺れ動いている。また、つながることも支援もままならない中で、支援行為が子どものためなのか自己満足のためなのかその意味をわからなくなり、最終的には自身の「納得」のために支援する状況に陥っている。②と③でも、支援の意味を疑い、無力感を感じている。

教員の困難や葛藤における従来の知見は、子どもへの支援か指導の選択という二項対立的な枠組みから捉えられていたが、貧困問題に取り組むケアする教員は、通常実践している支援も指導もできない困難に直面している。そして、より深い支援行為を選択しようとするものの、どの内容と頻度の支援規範を行為規範として選択するのか、選択した支援行為によって本当に支援の規範的期待へとコミットしたといえるのかという支援枠組みの中で葛藤しながら教職アイデンティティの危機的状況に追い込まれつつあるといえる。また、③の語りからは、子どもだけではなく、保護者に対する指導と支援の間で葛藤する姿が窺える。

(3) 子どもの抱える問題解決に向けた子どもや保護者への指導

問題を抱える子どもたちの生活が劇的によくなることは少なく、登校できない状況が続く場合がある。それでも、教員は、貧困の連鎖を断つために、子どもたちに自立の道を模索させ、学習をさせ、高校入学を勧める。だからこそ、時には子どもに指導を行う。

① **朝日先生**：実力テストの日に（家に）行って、布団を引っぱがして起こしました。

② **牧先生**：お母ちゃんでは起こしてもどうしようもない。…私は今までやんわりとやってて、今まで怒ったことがない。誰か怒ってもらえませんか。私が怒って誰かフォローでもいいけど。
→三上先生：それ（担任が怒ること）はあかん。命綱たれる。悪くなっても今以上に悪くなることないから、（他の教員が）いっぺんちやぶ台ひっくり返しに行こうか。「進路、どう考えてるねん」って迫るのも必要やな。八木先生と朝日さん行って。（後日）**牧先生**：Xデイを実行しました。本人は学校に行かなきゃいけないのはわかってる。でも、昼夜逆転で行けない。先生方が行ったとき、ちゃんと聞いていたそうです。

①のように、実力行使をする場合もあるし、②のように、家に怒りに行く場合もある。ただ、その場合はチームで実施し、担任の教員は受容の姿勢を保ちつつ、他の教員が指導規範的期待にコミットする方法をとっている。また、保護者にも時には指導の姿勢で臨む場合もある。

牧先生：懇談で家事分担を軽くするようお母さんに伝えました。

木元先生：（子どもが）考えてきたことをちゃんと聞いてもらえますかって（言った）。

小川先生：（保護者は）お金が出たら飲みに使ってしまいます。…出たお金を本人用に使うように言うておかないと高校行けません。

これらでは、子どものために家事分担のあり方、子どもへの接し方、お金の使途について保護者に要望を出している。こうした要望を出せるのは、ケア会議で保護者の厳しい状況及びそれに対する教員の支援の失敗が共有され、指導による方法をとることを皆で了承したからである。ケ

アする教員の対処様式は、子どもや保護者への支援では事態を改善できない場合の切り札として指導を用いる点、その際もチームとして支援と指導を並行させる点に従来の知見との違いがある。

こうした教員による粘り強い支援と指導が功を奏し、子どもの変容が徐々に見られ、2012・2013年度の卒業式の日には全員が揃い、子どもたちは皆高校に進学した。

(4) ケア会議の意義

教員にとってケア会議はどのようなものなのだろうか。

① 山根先生：みんなで、あなた（担任の意）の悩みを共有してるよって…みんなで（子どもへの支援方法を）考えようっていう場にしていきたいなと思いますね。カウンセラーの先生、専門的な知識のある先生の意見をいただきながら、正解ってないですから。

② 牧先生：担任一人で抱えない。…どうしたらいいかわからないときに客観的にアドバイスしてもらえる。（次へ）すばすば方針を出せる…皆が知って（他の教員や福祉専門スタッフや機関と）つながってるっていうことも、気はすごく楽。

③ 小川先生：もう一度一緒に行ってみるかという形で若い先生とベテランで家庭訪問行くとかね、そういう形で教えてもらった。

④ 森野先生：（支援の意味を問いつつ）話をすることで、「とりあえずそれしかないんじゃない？」みたいな話がでてきたら、「やっぱり？」ってなりますよね…打ち明けることでなんか得られたら、もうちょっとがんばってみようと思う部分は出てきますね。

⑤ 森野先生：（特に新任にとって）失敗して学んでいるね、そういう事もある…子どもとのかかわり方って、実際に自分が経験する中で学ぶ…だから何か失敗したっていったら我々（会議のメンバー）がフォローして…できなくて当たり前なんですよ。

⑥ 仲先生：（子どもが復帰できるのは）皆が知ってるし皆が支援する。（子どもが）来たときに一声かけるのもかけ方が違いますしね。いろんな先生が対応してくれはったりとか。

⑦ 森野先生：（案件が）で…みんなでこう言うてみて（どうしようもなければ）ケース会議（学外専門家のコミュニティ・ソーシャルワーカー、福祉行政、警察、病院等との会議）かけてみようかっていうことで校長先生に動いてもらう。

⑧ 渡辺先生：（コミュニティ・ソーシャルワーカーにきてもらって）話し合ったとき…すごく勉強になって。教師だけの世界で生きていては答えの出ないこともあるとすごく思いました。

⑨ 有田先生：何かあったら学年で話し合っ、無理なら（生徒指導担当の）八木先生に相談する。八木先生が情報を集約して整理して…相談しながら、他の教員、管理職、外部とつなぐ。

担任にとって、ケア会議は、子どもの問題や自身の悩みを他の教職員や専門スタッフと共有することができ、問題改善への実践知としてのアドバイスや方針を得られたり（①②）、実践を通じ

てベテラン教員からの学びを深められ (③)、問題に積極的に対処する教員の育成を行う場であった。また、正解のない中で支援方法を模索し、挑戦し続けることに意味が付与され (④)、失敗を許され、失敗からの学びを得るためにもそれを共有してフォローしてもらえる (⑤) 場であった。そのため、教職アイデンティティの維持・安定が図られていた (②・④)。また、情報を共有する教員がそれぞれ柔軟に子どもに対応し、子どもの状況が改善されることが示されていた (⑥)。

一方、ケア会議から学外専門家とのケース会議が要望され、ケア会議は学外との橋渡しの基盤となっていた (⑦)。S 中に SSWer は配置されていなかったが、コミュニティ・ソーシャルワーカーが派遣型 SSWer の代わりを果たしていたと考えられる。こうした専門スタッフが、教員の葛藤や失敗に対して、他領域の専門性をもって対応することによって、教員の学びの深まりやフォローを可能にしていたといえる (⑧) そうした専門スタッフや教職員間をつなぎ、とりまとめたのは、一定の経験を積んだミドルリーダーの教員であった (⑨)。

(5) 教員組織について

こうしたケアする S 中の教員組織について、管理職の有田先生は以下のように話す。

有田先生：確かに主幹制度に類似したものはあるけど…このとりまとめはこの担当者、この内容はこの担当者が仕切る形で、いつ自分がトップするかわからない。

6. 考察

事例研究から、次の四点の知見が見出された。第一に、貧困問題に取り組むケアする教員は、子どもや保護者とつながれないという困難に直面し、支援の程度と意味づけに関連し、両者への支援枠組みの中で葛藤する点が明らかとなった。ケアする教員は、通常実践している支援も指導もできない困難に直面した結果、支援の質的量的拡大を求める規範的期待にコミットするためにも、指導をする前段階としても、まずはより深い支援行為を選択しようとしていたといえる。しかし、このことが、ケアする教員の葛藤を生み出すもととなっていたと考えられる。子どもの問題状況を教育行為の結果と捉え、その改善を試みようとする、たとえば、週に1回よりも毎日の家庭訪問、自分で暖房器具や食料を買って行き一緒に正月を過ごすというように、つながる深さには際限がなくなる。つまり、支援の範囲をどこで区切っても、その先には際限なく深い支援が待っており、現時点で一定の効力感を得られたとしても、より深い支援と比較すれば不十分さを感じるようになる。教員は、どこで線引きをしたとしても、自身のなしうる、なすべき支援とより深い支援との間で悩み続けることになる。また、事例から見出された、つながれないという慢性的失敗感は、子どもと保護者の出方にかかっている状況依存的なジレンマ²⁷としての葛藤として捉えうる。その中で教員のつながろうとする行為は、本来の意味を失い、教員自身を納得させるための戦略と化していた。これらにより、子どもへの支援か指導の二項対立的な枠組みにも

とづく葛藤を見出していた従来の知見に、ケアする教員が子どもと保護者双方を対象として、支援規範をめぐって葛藤するという新たな知見を追加したといえる。

第二に、これらの葛藤に対して、最終的な切り札としてのチーム指導という対処様式が見出された。葛藤に対して、まずは子どもと保護者に対する受容や共感を伴うケアを軸とする支援的対処様式をとっていた。これは、「私」の根拠となる理想的な規範的期待にコミットするための様式であると同時に²⁸、子どもと保護者をこちら側に取り込むための手段でもあり、両者が逃避し続ける場合、葛藤が継続していた。しかし、より深い支援規範へのコミットを試みる教員は、個人ではなかなか指導行為に踏み切れないでいたといえる。そのため、従来提示されてきた教員個人内での対処様式とは異なり、教員がチームを組み、支援行為を維持する教員と指導役割の教員とに分かれて、子どもに対応する様式をとっていた。指導役割の教員であっても、それはチームとして対応する中での割り当てられた役割であり、チーム内の他の教員が支援を遂行しているため、結果的には指導をしつつも全ての教員が支援という価値規範を維持可能にするものであった。逆に、支援を行った教員も、指導役割を付された教員の指導行為によって、指導の規範的期待を維持することにつながり、支援規範と指導規範の両期待にコミットしうる。一方、保護者に対しては、養育の仕方に要望を出していた。この場合も、他の教員や機関との話し合いから出されたもので、一人で決定したものではない。いずれも、「私」と「指導的教職」アイデンティティとの分離をチームを組むことで可能にし、葛藤を減少させようとするものであった。

第三に、上述のチーム対処を可能にするための、互いの失敗をフォローしつつ学びを深める教職員集団の存在が明らかにされた。従来の知見では、支援規範は、「私」とかかわる教職アイデンティティの安定化につながるものであった。しかし、慢性的失敗感を伴いながらの支援行為は、誰のためのどこまでの支援なのかという意味と程度の疑義に関する葛藤を生み出し、「私」とかかわる教職アイデンティティの危機をもたらしていたと解釈できる。聖職者としての教員が危機的状況に陥るのはこのためである。

ケアする教職員集団では、教員が貧困問題に対処しうる限界を自ら認めつつ、それでも挑戦することに意味と承認が与えられていた。そのために、失敗の承認とその責任の共有化及び失敗後のフォローを柔軟に行いながら、実践知の習得と学び合いが促進されていた。ケアの担い手は、自らが何をなすべきで何をできるかを自ら決断することによってしか可能性が開かれない局面があり、それによって他の専門職との間で相互依存しつつ自律できることを、三井は戦略的限定化と相補的自律性と述べている²⁹。この戦略的限定化は、教職アイデンティティを防護し、役割を限定することによって見いだされた空間で、自身のできる支援と指導を明確化し（専門性の保障）、他者と相互依存しつつ意思決定や問題提起を行う（自律性の確保）対処様式であるといえる。

ここには、佐藤の指摘する無境界性の両義性が現れ³⁰、ケアする教員の自律性や教職の専門性を保障する契機が見られる。それらを保障する葛藤対処のためには、不確実性を伴う子どもとの相互作用への挑戦を教育活動の基底としつつ、それによる失敗を認め合いながら、学び合いと互

いへのケアリングを行う教職員集団の組織化が学校経営戦略として求められるだろう。

第四に、ケアする教職員集団の形成にとって、学内外の教員と様々な専門スタッフをつなぐミドルリーダーの役割は重要であった。それは、ミドルの管理的機能の増大を必ずしも意味せず、横山のチームの機能の指摘にあるように³¹、教員とその他の専門職間のみならず、教員間における対等的で双方向的な相互作用を活発化させる機能であった点が追認された。このミドルリーダーの役割は、管理職の語りから、主題によってリーダーの変更がなされる柔軟な学校運営の中で発揮されるものであると考えられる。ただし、ミドルリーダーと学校マネジメントに関する詳細な検討は、今後の課題としたい。

その他の課題を述べる。教員の業務が多忙化している今日的課題からは、支援行為の程度をめぐる葛藤だけではなく、限られた時間の中で授業準備をどこまで行うのかなど、他に果たさなければならない教員役割や行為との間で、何にどの程度注力すればよいのかに由来する葛藤が生じていると考えられる。事例校では、通常行われる支援行為に関して教員からの辛さや不満は聞かれないとしたが、本当にそうなのか、あるいは、そうした葛藤や不満をも教職員集団の組織化によって対処されていたのかについては検討できていない。今後は、ケアする教員の葛藤とそれらへの集団対処のあり方に関する多面的把握と検討が必要である。

注

- 1 金井剛「児童相談所からみえる学校の風景」『こころの科学』No. 151、2010年、54-59頁。
- 2 ジェーン・R・マーティン（生田久美子監訳）『スクールホーム <ケア>する学校』東京大学出版会、2007年、59・241頁。
- 3 三井さよ『ケアの社会学』勁草書房、2004年、2頁。
- 4 藤田英典「教師・教職の現在の教師研究の課題」『日本教師教育学会年報』第24号、2015年、8-19頁。
- 5 たとえば、荒川区自治総合研究所『子どもの貧困・社会的排除問題研究プロジェクト中間報告書』、2010年、45-54頁。
- 6 たとえば、阿部彩『子どもの貧困』岩波新書、2008年。山野良一『子どもの最貧国・日本』光文社新書、2008年。
- 7 保坂渉・池谷孝司『子どもの貧困連鎖』新潮文庫、2015年など。
- 8 倉石一郎『包摂と排除の教育学』生活書院、2009年。
- 9 久富善之『豊かさの底辺に生きる』青木書店、1993年。
- 10 西田は、教員による排除の要因として、学校の再生産に寄与するメカニズム、多数の子どもたちからなる教室や授業場面の秩序を維持し、学習を成立させなければならない教師の職業役割、教師の階層的背景という構造的背景があることを指摘する。西田芳正『排除する社会・排除に抗する学校』大阪大学出版会、2012年、193-194頁。
- 11 同上、258ページ。
- 12 保坂渉・池谷孝司、上掲書、2015年。

- 13 末富芳「子どもの貧困対策のプラットフォームとしての学校の役割」日本大学文理学部人文科学研究所『研究紀要』第91号、2016年、25-44頁。
- 14 小島弘道「教育実践の協働性と教師の専門性」『日本教師教育学会年報』第10号、2001年、15・19頁。
- 15 山野則子「スクールソーシャルワークの役割と課題」『社会福祉研究』第109号、2010年、10-18頁。西野緑「子どもの虐待に関するスクールソーシャルワーカーと教職員とのチーム・アプローチ」『Human Welfare』第6巻、第1号、2014年、21-34頁。
- 16 今村浩司・下田学「チームとしての学校の在り方からみるスクールソーシャルワーカーの役割」『西南女学院大学紀要』Vol. 21、2017年、95-106頁。
- 17 土田耕司・橋本彩子「子どもの貧困対策とスクールソーシャルワークにおけるケースの発見」『川崎医療短期大学紀要』第36号、2016年、33-37頁。
- 18 保田直美「学校への新しい専門職の配置と教師役割」『教育学研究』第81巻第1号、2014年、1-13頁。
- 19 浜田博文「公教育の変貌に 대응する学校組織論の再構成へ」『日本教育経営学会紀要』第58号、2016年、41-42頁。
- 20 安藤知子「「チーム学校」政策論と学校の現実」『日本教師教育学会年報』第25号、2016年、26-34頁。
- 21 安藤知子『教師の葛藤対処様式に関する研究』多賀出版、2005年。
- 22 アンビバランスとは、心理的に正反対の方向にひかれるという人間経験を社会関係の構造的側面から分析するための概念である。
- 23 中村瑛仁「教員集団内における教職アイデンティティの確保戦略」『教育社会学研究』第96集、2015年、263-282頁。
- 24 以下、本節では、安藤知子、上掲書、2005年、209-210頁からすべて引用している。
- 25 西田芳正、上掲書、2012年、250-258頁。
- 26 教員からの辛さや不満は聞かれないと述べたが、それらを表に出しづらい雰囲気が醸成されていた蓋然性は捨てきれない。これについて、今後の課題で述べる。
- 27 山本雄二「学校教師の状況的ジレンマ」『教育社会学研究』第40集、1985年、126-137頁。
- 28 教員の支援行為は、ケア会議を通じて仕事として付与される部分はあるものの、支援者であることや子どもの主体性を尊重する規範的期待に主体的に対応しようとする教員の姿勢や発言から、役割としてではなく、「私」のアイデンティティにかかわるものとして捉えられると判断した。
- 29 三井さよ『ケアの社会学』勁草書房、2004年。
- 30 佐藤は、教職の「無境界性」は、教員の恒常的な多忙と職業的アイデンティティの危機をもたらすが、教職の専門領域に総合性や自律性を要請し、新たな教職概念を再定義する可能性も秘めているとする。佐藤学『教師というアポリア』世織書房、1997年、16頁。
- 31 横山剛士「多職種構成による学校組織開発の論点」『学校経営研究』第41巻、2016年、20-21頁。